فعاليةُ برنامج إرشادي قائم على نموذجِ PERMA لسيلجمانْ فى تحسينِ الًازدهارِ ًالنفسًي لدى معلمي التربيةِ الخاصةِ

إعـدادُ

د/ رضا إبراهيم محمد الأشرم

أُستاذ مُشارك – كليةُ التربية – جامعةُ الإمام محمد بن سعود الإسلامية

المملكة العربية السعودية

المُستخلص

على الرغم مِنْ أنهُ تمَ التركيزُ بشكل كبير على الضغوط والاحتراق الوظيفي لدى معلمَي التربية الخاصة، إلا أنهُ لمْ يتمْ إيلاءُ اهتمام كبير لازدهارهمْ النفسي. بالتالي هدفُ البحث الحالي إلى تقديم برنامج إرشادي قائم على نموذج PERMA لتحسين وتعزيز الازدهار النفسي وتقييم فعاليته لدى معلمي التربية الخاصة. جرى اختيارُ عينة قصدية قوامها (١٦) معلما في محافظةُ الدقهلية بجمهورية مصرَ العربية، تراوحتْ أعمارهمْ بين (٢٩ - ٤٤) عامًا، بمتوسط عمري قدرهُ (٣٥,٦٢)، وانحرافَ معياريْ قدره (٤,٣٩)، جرى توزيعهمْ بشكل عشوائي إلى مجموعتين تجريبيةً وضابطةً، كلُ مجموعة تكونتْ مِنْ (٨) معلمَين. وتكونتْ أدواتُ البحث منْ استمارة بيانات ديموغرافية، ومقياس الازدهار النفسي (إعدادُ/ الباحثُ)، والبرنامجُ القائمُ على نموذج PERMA للازدهار (مكون منْ ١٩ جلسة إرشادية) (إعدادُ/ الباحثُ)، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي. وأسفرتْ نتائجُ البحث عنْ فعالية البرنامج الإرشادي القائم على نموذج PERMA للازدهار في تحسين الازدهار النفسي وبقاء أثره لدى معلمي التربية الخاصة أفراد المجموعة التجريبية. ونوصي بإجراء المزيد منْ البحوث القائمة على نموذج PERMA لدى معلمي التربية الخاصة لما لها منْ أثر إيجابي في الازدهار النفسي لديهمْ. كما تمَ مناقشة المقترحات البحثية المستقبلية.

الكلماتُ المفتاحيةُ: نموذج PERMA، الازدهار النفسي، علم النفس الإيجابي، معلمي التربية الخاصة.

Effectiveness of a counseling program based on Seligman›s PERMA model in enhance the Psychological Flourishing in special education teachers

*Reda Ebrahim Mohamed Elashram**
** associate professor, Department of Special Education, Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University, College of Education, Prince Mohammed bin Salman*
Saudi Arabia

Abstract

Although great emphasis is placed on stress and burnout of special education teachers, little attention is paid to their psychological flourishing (PF). This paper aimed to present a counseling program based on the PERMA model to promote and enhance PF and to evaluate its effectiveness for special education teachers. Using the quasi-experimental approach, an intentional sample of (16) male teachers was selected in Dakahliya Governorate - Egypt, their ages ranged from (29-44) years, with an average of age (35.62) year and a standard deviation of (4.39) randomly assigned in two groups experimental and control, each group consisted of (8) teachers. The research tools consisted of a demographic data form, the PF Scale (By Researcher), and counseling program based on the PERMA Model (consisting of 19 sessions) (By Researcher). The results of the research revealed the effectiveness of the counseling program based on the PERMA model in enhancing PF and the survival of its impact among the special education teachers in the experimental group. Thus, the continuity of enhancement was achieved, and the impact of the counseling program based on PERMA model in enhancing the PF was achieved. The researcher recommends that more research based on the PERMA model among special education teachers because of its positive impact on their PF. Future research proposals were also discussed.

Key words: PERMA model, Psychological Flourishing, Positive Psychology, special education teachers.

مُقدمةُ وأدبياتُ البحث

تُعدُ مهنة التدريس من بين أكثر المهن عالية الضغوط والتي غالبًا ما تؤدي إلى الاحتراق النفسي والاستنزاف الوظيفي (García-Carmona et al., 2019; Um et al., 2018). لذلك تمَ تصنيفُ التدريس منْ بين أكثر المهن ضغوطًا، حيثُ يعاني معلمي التربية الخاصة منْ قدر كبير منْ الضغوط مقارنةً بأقرانهمْ في التعليم العام (Cancio et al., 2018). وتشكلُ هذه الضغوط عائقًا أمامَ ازدهار المعلمينَ وفي نهايةِ المطاف ازدهارَ طلابهمْ، وما ينقصنا هوَ اتباعُ نهجٍ استباقيٍ لمعالجة هذه المسائل.

ومن الأسباب التي تؤدي إلى ارتفاع الضغوط لدى معلمي التربية الخاصة تعاملهم معَ مجموعةٍ منْ الطلاب ذوي الإعاقات والذينَ يعانونَ منْ عدم تجانسٍ كبير، ويحتاجونَ إلى خدمات فردية كل يوم، بالإضافة إلى حاجتهم إلى التدريس الفردي وتصحيح الواجبات المنزلية، كما يتعينُ على المعلمينَ توفير خطط تعليمية فردية، والتعاملُ معَ قضايا ومشكلات الطلاب وفقًا لكل طالب على حدة (Conley & You, 2017). وبسبب تحمل هذه المسؤوليات المتنوعة الملقاة على عاتق معلمي التربية الخاصة فقد زادَ الاهتمامُ بحالاتهمْ الصحية والنفسية، خاصةً فيما يتعلقُ بازدهارهمْ النفسيّ.

لذلك فإنَ رفاهَ معلمي التربية الخاصة الذينَ يعملونَ حاليًا في هذا المجال ظاهرةً مثيرةً للاهتمام (Bettini et al., 2017; Cancio et al., 2018). كما إنَ الحفاظَ على رفاهَ المعلم لهُ فوائدُ ليسَ فقطْ للمعلمينَ، ولكنْ أيضًا لراحة طلابهمْ والمدرسة التي يعملونَ فيها (Jennings & Greenberg, 2009)، وفي هذا الصدد أشار Rae et al (2017) إلى أنَ رفاهَ الطالب ورفاه المعلم يجبُ أنْ يعتبرَ وجهين لعملة واحدة. وأشار Roberts et al (2019) إلى ضرورة إجراء مزيد منْ الدراسة حولَ السمات الإيجابية للمعلمينَ التي تساهمُ في رفاههمْ وفي فهم كيفية إدارة المعلمينَ للضغوط في حياتهمْ المهنية.

إنَ استخدامَ علم النفس الإيجابي وخاصةَ تعليمَ الازدهار هو وسيلةُ فعالةُ للحد منْ الضغوط النفسية (Abbasian et al., 2022). وهناكَ تعريفاتٌ قليلةٌ للازدهار تتعلقُ على وجه التحديد بالمعلمين (Fox et al., 2020)، وتتضمنُ تلك التعريفاتُ كلاً منْ المجالات الانتقائية والذاتية، بالتالي تمَ اختيارُ نموذج

سيليجمانْ (٢٠١١) Seligman للازدهارِ لتأطيرِ هذه الدراسة حولَ الركائزِ الخمسِ للازدهارِ والمسمى نموذجَ PERMA وهيَ (المشاعرُ الإيجابيةُ، والمشاركةُ/ أو الانخراطُ، والعلاقاتُ، والمعنى، والإنجازُ) (Seligman, 2011). بناءً على مراجعةِ الأدبياتِ السابقةِ اتضحَ أنهُ لمْ يتمْ نشرُ استخدامِ نموذجِ PERMA الخاصَ بـ Seligman لتوجيهِ دراسةِ الازدهارِ لدى معلمي التربيةِ الخاصةِ؛ لذلكَ هدفُ البحثِ الحاليِ إلى تقديمِ برنامجٍ قائمٍ على نموذجِ PERMA لتحسينِ الازدهارِ النفسي لدى معلمي التربيةِ الخاصةِ وتقييمِ فعاليتهِ. وتجدرُ الإشارةُ إلى أنهُ غالبًا ما يستخدمُ مصطلحُ الازدهارِ لوصفِ المستوى العالي منْ الرفاهِ الشخصي (Hone et al., 2014)، وفي الأدبياتِ غالبًا ما تستخدمُ مصطلحاتٍ مثلَ "السعادة happiness" و"الرفاهِ الشخصيِ subjective wellbeing" و"الازدهارِ thriving" و"الازدهارِ flourishing" بالتبادلِ (Butler & Kern, 2016). ونستخدمُ في البحثِ الحاليِ مصطلحيّ الرفاهِ والازدهارِ بالتبادلِ.

نموذجُ بيرما لسليجمان للازدهار Seligman's PERMA model of flourishing

كانتْ النظريةُ (الإطارُ) التي وجهتْ هذا البحثِ هيَ نظريةُ الرفاهِ التي قدمها مارتنْ سيليجمانْ في عامِ ٢٠١١ وأطلقَ عليها نموذجُ PERMA، وهوَ اختصارٌ مكونٌ منْ الأحرفِ الأولى لكلِ مجالٍ حددهُ Seligman كعاملٍ محددٍ للرفاهِ، يشيرُ هذا النموذجِ إلى أنَ هناكَ خمسةَ عناصرَ للرفاهِ مطلوبةً للازدهارِ، هذهِ العناصرِ هيَ المشاعرُ الإيجابيةُ positive emotion، والمشاركةُ أوْ الانخراطِ engagement، والعلاقاتُ relationships، والمعنى meaning، والإنجازُ accomplishment (Seligman, 2011, pp. 16–25). ويفترضُ نموذجُ Seligman (2011) متعددِ الأبعادِ للرفاهِ، أنَ الرفاهَ يتكونُ منْ رعايةِ عنصرٍ أوْ أكثرَ منْ العناصرِ الخمسةِ، ولا يوفرُ أيَ منْ هذهِ العناصرِ بمفردهِ الرفاهُ فهيَ مترابطةٌ، ومعَ ذلكَ يمكنُ تعلمَ كلِ منها بشكلٍ فرديٍ، وتقييمَ كلِ منها بشكلٍ مستقلٍ، ويرى أنَ الجمعَ بينَ هذهِ المؤشراتِ الخمسةِ للرفاهِ يؤدي إلى ازدهارِ الإنسانِ.

بناءً على الاقتراحِ النظريِ لـ Seligman (2011)، طورَ Butler and Kern (2016) مقياسَ PERMA Profiler المكونِ من ٢٣ عبارةً لقياسِ مجالاتِ PERMA الخمسةِ. في تطبيقِ نموذجِ PERMA، إذا كانَ رفاهُ الفردِ منخفضٍ جدًا، فسيكون

نَمُوذَج PERMA قادرًا على مَعرفة أيِّ جُزْء من الأعْمدة أو المكوِّنات يُؤثِّرُ على مُعظَم رَفَاه هذَا الفرْد بعيْنه، وَبمَا أنَّ رَكائز PERMA كَانَت مُرتبطَة ببعْضهَا البعْض، فَمن المتوقَّع أنَّ تَكُون الرَّكائزُ الأُخرى مُنخفضَة (Nebrida & Dullas, 2018).

يتمُ تعريفُ العناصر الخمسة في نموذج سيليجمانْ ولأهدافنا هنا، على النحو التالي.

المشاعرُ الإيجابيةُ Positive emotions (P). هي المجالُ الأولُ في نموذج رفاه PERMA، وهيَ العنصرُ الأولُ للسعادة التي كتبها سيليجمانْ في كتابه بعنوان السعادة الحقيقية Authentic Happiness (Seligman, 2011). وتشيرُ المشاعرُ الإيجابيةُ إلى مشاعر السعادة الممتعة (مثلُ الشعور بالفرح والرضا والبهجة Forgeard et al., 2011)). وعندما يتمُ استخدامُ نقاط القوة الشخصية، يتمُ اختبارُ أعلى المشاعر الإيجابية، فالمشاعرُ الإيجابيةُ ليستْ ضروريةً فقطْ للرفاه الوجداني للشخص، ولكنها تؤثرُ أيضًا على حالة صحته الجسدية (Holdsworth, 2019). ووفقًا لـ Seligman (2011) نحتاجُ إلى شعور إيجابي في حياتنا للعيش بشكل جيد. فالمشاعرُ الإيجابيةُ مثلُ الالتزام والسعادة والأملُ والحب والهدوء، تجددُ طاقتنا وتجددُ شبابنا (Ayse, 2018). وعادةً ما ترتبطُ المشاعرُ بالرفاه، مثلُ الفرح والامتنان والصفاء والهيبة والحب والفخر والإلهام والأمل (Seligman, 2011; 2018). وتعززُ المشاعرُ الإيجابيةُ الأداءَ في العمل، وتعززُ الصحةَ البدنيةَ، وتقوي العلاقات، وتخلقُ التفاؤلَ والأملَ في المستقبل (Kun et al., 2017).

المشاركةُ/ الانخراطُ Engagement (E). في نموذج رفاه PERMA، تأتي المساهمةُ الثانيةُ ويُشارُ إليها أيضًا باسم حالة "التدفق"، أشارَ Seligman (2011) إلى أن مشاركةَ الفرد هي "التجاربُ التي تجعلُ الوقتَ يتوقفُ بالفرد، والمهامُ التي يتمُ الانغماسُ والاستغراقُ فيها تمامًا وفقدان الوعي الذاتي" (P. ١٦). وعلى عكس المشاعر الإيجابية، التي يمكنُ وصفها بشكل شخصي في الوقت الحالي، لا يمكنُ البحثُ عنْ المشاركة إلا بأثر رجعي، حيثُ تحدثُ المشاركةُ عندَ استخدام نقاط القوة، كما يحدثُ عندما تلبي المهاراتُ مستوى التحدي، ويغيبُ الفكرُ والشعورُ أثناءَ حالة التدفق (Falecki et al., 2019). فالمشاركةُ هيَ العلاقةُ النفسيةُ للفرد بأنشطةٍ مختلفةٍ أوْ في منظماتٍ محددةٍ أوْ مختلفةٍ

(Butler & Kern, 2016; Seligman, 2011). كما تشيرُ المشاركةُ إلى الارتباطِ النفسي بالأنشطةِ أوْ المنظماتِ (مثل الشعورِ بالاستغراقِ والتفاعلِ والانخراطِ في الحياةِ (Forgeard et al., 2011). وفي أعلى نهايتها، تكونُ المشاركةُ مطابقةً لتجربةِ التدفقِ (Pentti et al., 2019). وحالةُ التدفقِ أنْ تكونَ مستغرقًا أوْ مهتمًا بنشاطٍ ما (Butler & Kern, 2016). والتدفقُ Flow هوَ حالةٌ ذاتيةٌ يشاركُ فيها الشخصُ بعمقٍ في بعضِ الأنشطةِ لدرجةِ نسيانِ كلِ شيءٍ آخرَ، باستثناءِ النشاطِ نفسه، ويتضمنُ التدفقُ مكوناتٍ معرفيةً وعاطفيةً مثلَ التركيزِ العميقِ والشعورِ بالسيطرةِ والاستمتاعِ ونقصِ الوعيِ الذاتيِ (Csikszentmihalyi et al., 2014). ويحدثُ التدفقُ عندَ البدءِ في الانخراطِ والانغماسِ الكاملِ معَ اللحظةِ الحاليةِ ونركزُ على القيامِ بالأشياءِ التي نستمتعُ بها ونهتمُ بها بالفعلِ (Seligman, 2011).

العلاقاتُ Relationships (R). هيَ المجالُ الثالثُ المساهمُ في نموذجِ رفاهِ PERMA. الشعورُ بالحبِ، والدعمُ، والتقديرُ منْ قبلِ الآخرينَ (Butler & Kern, 2016). ويشيرُ سيليجمان (٢٠١١) Seligman إلى أنَ العديدَ منْ نقاطِ الحياةِ المرتفعةِ تحدثُ في وجودِ أشخاصٍ آخرينَ وأنَ هناكَ تأثيرًا عميقًا لوجودِ الآخرينَ أوْ غيابهمْ على رفاهِ الفردِ. وتشملُ العلاقاتُ الإيجابيةُ الشعورَ بالاندماجِ الاجتماعي، والاهتمامُ بالآخرينَ ودعمهمْ، والرضا عنْ الروابطِ الاجتماعيةِ للفردِ (Forgeard et al., 2011)، ومنْ خلالِ كونكَ محبوبًا ومقبولاً من الآخرينَ (Butler & Kern, 2016)، وتنميةُ العلاقاتِ البناءةِ وبناءُ التواصلِ الاجتماعي (Seligman, 2011; 2018). فالعلاقاتُ أساسيةٌ لاستمرارِ الحياةِ وقدْ أثرتْ باستمرارٍ على الصحةِ الجسديةِ والوجدانيةِ للبشرِ (Butler & Kern, 2016; Pietromonaco & Collins, 2017). وأشارَ Sbarra and (2018) Coan إلى أنَ العلاقاتِ الاجتماعيةَ تؤثرُ على الاستجاباتِ الانفعاليةِ، وهوَ ما يتوافقُ معَ إشارةِ Seligman (2011) إلى أنَ أفضلَ لحظاتِ الحياةِ تمرُ بينَ أشخاصٍ آخرينَ. ووفقًا لـ Butler and Kern (2016) نحنُ كبشرٍ "كائناتٍ اجتماعيةٍ" وتشكلُ العلاقاتُ الجيدةُ جوهرَ رفاهنا، فالأشخاصُ الذينَ لديهمْ علاقاتٌ ذاتُ مغزى وإيجابيةٌ معَ الآخرينَ همْ أكثرُ سعادةً منْ أولئكَ الذينَ ليسَ لديهمْ مثلُ هذهِ العلاقاتِ. ويرى الباحثُ أنَ العلاقاتِ لها حاجةٌ داخليةٌ قويةٌ للتواصلِ والحبِ،

والتواصل الجسدي والوجداني مع الآخرين، فنحنُ نعززُ رفاهنا منْ خلال بناء شبكات قوية منْ العلاقات حولنا مع جميع الأشخاص الآخرين في حياتنا.

بالنسبة لمعلمي التربية الخاصة، تأثرَ مفهومُ إدارة عبء العمل بعلاقات الزمالة في مكان العمل (Bettini et al., 2019)؛ لذا فإنَ دورَ العلاقات في الحفاظ على وظائف معلمي التربية الخاصة يمكنُ أنْ يقدمَ نظرةً ثاقبةً حولَ الرضا الوظيفي العام أيضًا. فالعلاقاتُ مع الزملاء لها أهميةٌ قصوى في مساعدة معلمي التربية الخاصة في إدارة مسؤولياتهمْ (Cancio et al., 2018)؛ لذلكَ تعدُ العلاقاتُ أمرًا ضروريًا لمهنة معلمي التربية الخاصة، والتأثيراتُ الصحيةُ والوجدانيةُ بعيدةُ المدى للعلاقات الإيجابية تؤكدُ أهميتها كعنصر منْ عناصر الرفاه. واستنادًا إلى دراسة سابقة للمعلمينَ، فقدْ ترتبطُ العلاقاتُ الاجتماعيةُ المثلةُ لاتساق القيمة ارتباطًا إيجابيًا برفاه المعلم (Wu et al., 2020).

المعنى Meaning. المعنى هوَ المساهمُ الرابعُ في نموذج رفاه PERMA. عرّفَ Seligman (2011) المعنى على أنهُ "... الانتماءُ إلى وخدمةُ شيء تعتقدُ أنهُ أكبرُ منْ الذات..." (P. 17). كما تمَ تعريفُ الشعور بالمعنى منْ حيثُ وجودُ اتجاه في الحياة، والاتصالُ بشيء أكبرَ منْ الذات، والشعورُ بأنَ حياةَ الفرد ذات قيمةً وجديرة بالاهتمام، وأنَ هناكَ هدفٌ لما يفعلهُ الفردُ (Steger, 2012). منْ ناحيةً أخرى يسهمُ المعنى في تحديد القيم الأساسية للفرد والمشاركة في المشاريع الشخصية التي تتوافقُ معَ هذه القيم (Seligman, 2011; 2018). سيساعدُ هذا الشعورُ بالمعنى في الحياة على تنشيط وتعزيز القوة العقلية لمحاربة السلبية (Nebrida & Dullas, 2018)، ويعدُ هذا أيضًا بمثابة مصدر إلهام (Seligman, 2011). كما تمَ ربطُ المعنى بصحة جسدية أكبرَ، وتقليلُ مخاطر الوفيات، وزيادةُ الرضا عنْ الحياة (Butler & Kern, 2016). وفي هذا السياق أثرَ معنى المعلمينَ في العمل على العلاقات بينَ المعلم والطالب، وبشكل غير مباشر توقعَ الرضا الوظيفيُ للمعلم (Lavy & Bocker, 2018). وصفَ Fish and Stephens (2010) أنَ معلمي التربية الخاصة يشعرونَ بالرضا الوظيفي عندما يمكنهمْ مساعدةَ الطلاب. كما أفادَ معلمو الطلاب ذوي الإعاقات الشديدة عنْ شعورهمْ بأنَ دورهمْ في المقام الأول هو الدفاعُ عنْ طلابهمْ (Ruppar et al., 2017).

الإنجازُ Accomplishment (A). مجالُ الإنجاز في نموذج رفاه PERMA هوَ القوةُ الدافعةُ لإنجازٍ أوْ تحقيق الأهداف الشخصية، وتجربةُ المشاعر الإيجابية المرتبطة بها، مثلُ الفخر والإلهام والامتنان (Seligman, 2011; 2018). ويشملُ مشاعرَ الإتقان والقدرة على القيام بالأنشطة اليومية (Butler & Kern, 2016). ويؤدي الإنجازُ أيضًا إلى بناء الثقة بالنفس والمعتقدات في الأهداف المستقبلية (Seligman, 2011)؛ حيثُ تعززُ الأحداثُ المتعلقةُ بالإنجاز السعادةَ (Nebrida & Dullas, 2018). كما يعني الإنجازُ أنْ نحيا حياةً منتجةً وذاتُ مغزى، ويتضمنُ النجاحات التي تمَ تحقيقها باستخدام مهارات الفرد وجهوده نحوَ أهداف محددة وثابتة (Lambert D'raven & Pasha-Zaidi, 2016). ويتمُ اتباعُ هذا المسارِ منْ أجلِ مصلحة الفرد، حتى عندما لا يجلبُ "مشاعر إيجابية، ولا معنى، ولا شيء في طريق العلاقات الإيجابية" (Seligman, 2011, p. 18). وقدْ تبينَ أنَ الكفاحَ منْ أجلِ تحقيق النجاح يرتبطُ بالرفاه الشخصي (Ayse, 2018). وارتبطَ الإنجازُ ارتباطًا وثيقًا بخفضِ حدة الاحتراق الوظيفي في مكان العمل، ويمكنُ تحديدُ الإنجاز منْ خلال كل منْ المقاييس الذاتية والموضوعية، حيثُ يمكنُ إدراكُ النجاح بشكلٍ مختلف، منْ الناحية الشخصية، يتضمنُ الإنجازُ العملُ نحوَ الأهداف والوصولِ إليها، والإتقانُ، والفعاليةُ لإكمال المهام (Butler & Kern, 2016; Ryan & Deci, 2000).

إذا واجهتْ معلمي التربية الخاصة ضغوطًا مرتبطةً بعدم القدرة على مساعدة الطلاب، فقدْ لا يختبرُ عنصرَ الرفاه في الإنجاز (Seligman, 2011; Skaalvik & Skaalvik, 2018). وتؤثرُ الضغوطُ أيضًا على العلاقات الشخصية والمهنية، فالمعلمونَ الذينَ يعانونَ منْ الضغوط بدرجة مرتفعة يكونون أقلَ عرضةً للإحساس بالإنجاز، وقدْ يواجهونَ صعوبةً في إيجاد المعنى في عملهمْ (Cancio et al., 2018; Hagaman & Casey, 2018). بالتالي هناكَ حاجةٌ لمعرفة كيفَ يقومُ المعلمونَ، وتحديدًا معلمي التربية الخاصة، بتجربة الإنجاز فيما يتعلقُ بأدوارهمْ التدريسية.

باستخدام إطار عمل نموذج PERMA كأساس مفاهيمي، نهدفُ إلى بناء وتقديم برنامج تدخلي إرشاديٌ لتحسين وتعزيز الازدهار النفسي وتقييم فعاليته لدى معلمي التربية الخاصة.

الازدهارُ النفسي ومعلمي التربية الخاصة Psychological Flourishing and special education teachers

تمَ تعريفُ مصطلح ازدهار في قاموس أكسفورد المختصر على أنهُ التطورُ والنموّ والتقدمُ بقوة، والنجاحُ والتميزُ، هذه الكلمة مشتقةً منْ الكلمة اللاتينية "Flor" التي تعني زهرة و "Flor" مشتقةً منْ كلمة هندو أوروبية "Bhlo" تعني أزهرَ (Baldick, 2001). وقدْ يكونُ الازدهارُ مرتبطًا بتفتح الأزهار مجازيًا. يركزُ الاستخدامُ العاميُ لمصطلح "ازدهار" على تحقيق إمكانات الفرد (الروحية، النمائية، المالية، إلخْ)، أوْ النجاح، أوْ التقدم، أوْ تقديم مساعدة كبيرة للأفراد في المجتمع. أنهُ يوضحُ إدراكَ الطبيعة المتأصلة في الكائنات الحية، وتطورُ الذات، ورفاه الآخرينَ في نظام إيكولوجي واجتماعي (Seligman & Csikszentmihalyi, 2014). ويعرفُ Aelterman et al (2007) رفاهُ المعلمَ بأنه "حالةُ وجدانية إيجابية، وهيَ نتيجةُ للانسجام بينَ مجموع العوامل البيئية المحددة منْ ناحية، والاحتياجاتُ والتوقعاتُ الشخصيةُ للمعلمينَ منْ ناحية أخرى" (P. 286). ويعرفهُ Acton and Glasgow (2015) بأنهُ "شعورٌ فرديٌ بالإنجاز المهني الشخصي والرضا والهدف والسعادة، تمَ بناؤهُ في عملية تعاونية معَ الزملاء والطلاب" (P. 101). وعرفَ Seligman (2011) الازدهارُ وفقًا لفكره باسم PERMA المشاعر الإيجابية والمشاركة والعلاقات والمعنى والإنجاز، والهدفُ منْ تطوير هذا المفهوم هوَ تعزيزُ الازدهار النفسي على الصعيد العام.

وتجدرُ الإشارةُ إلى أنهُ قبلَ تنفيذ أي تدخل يهدفُ إلى تحسين الازدهار النفسي لدى معلمي التربية الخاصة، منْ المهم الإجابة على سؤالين. أولاً: ما الدليلُ على أنَ معلمي التربية الخاصة يفتقرونَ بالفعل إلى ازدهار نفسي جيد؟ منْ المهم الإجابة على هذا السؤال لأنهُ يثبتُ بشكل لا لبسَ فيه الحاجةُ إلى الخدمات العلاجية لتحسين الازدهار النفسي لديهمْ. ثانيًا، هلْ التدخلاتُ القائمةُ على فنيات علم النفس الإيجابي وبالتحديد نموذجُ PERMA لها تأثيراتٌ إيجابيةٌ في إحداث التغيير المطلوب؟ وتساعدُ الإجابةُ على هذا السؤال في ضمان إمكانية تنفيذ التدخل القائم على نموذج PERMA للحصول على أفضل النتائج الإيجابية لمعلمي التربية الخاصة. ويتمُ تناولُ هذين السؤالين وإجاباتهما منْ خلال القسم التالي.

تشيرُ الدراساتُ السابقةُ (Önder & Karatas 2016; Uzunboylu et al., 2017) إلى أنَ معلمي الأطفالِ ذوي الإعاقةِ عرضةً للقلقِ الشديدِ، والوصمةُ الممتدةُ، والاغترابُ المهنيُ. ويواجهُ معلمو التربيةِ الخاصةِ خطرًا كبيرًا بشكلٍ خاصٍ منْ الاستنزافِ والاحتراقِ النفسي، بمعدلٍ يفوقُ ضعفَ معدلِ معلمي التعليمِ العامِ (Boe, 2014). كما وجدَ Küçüksüleymanoglu (2011) أنَ معلمي التربيةِ الخاصةِ عانوا منْ مستوياتٍ مرتفعةٍ منْ الاحتراقِ النفسي burnout، وأبلغوا عنْ ضغوطٍ إضافيةٍ، وشعروا بالإنهاكِ exhausted، واستنزافِ الشخصيةِ أكثرَ منْ نظرائهمْ العاملينَ في الفصولِ الدراسيةِ العاديةِ. بالإضافةِ إلى ذلكَ أشارتْ النتائجُ إلى أنَ المعلمينَ لمْ يشعروا بالتأييدِ منْ قبلِ الإداريينَ وأنَ سلوكهمْ المهني كانَ لهُ تأثيرٌ سلبيٌ على نوعيةِ حياتهمْ بشكلٍ عامٍ، مما ساهمَ في الشعورِ بالاحتراقِ النفسي (Hester et al., 2020). كما وجدتْ Olagunju et al (2021) حوالَيْ أربعةَ منْ كلِ عشرةِ معلمينَ في التربيةِ الخاصةِ يعانونَ منْ ضغوطٍ نفسيةٍ. وفي البيئةِ العربيةِ أظهرتْ دراسات (إبراهيمْ وآخرونَ، ٢٠٢١؛ حبيب وآخرونَ، ٢٠٢٠؛ السبيعي، ٢٠١٤؛ الشمري، ٢٠١٨؛ مشترك ومحمد، ٢٠٢١) ارتفاعِ مستوى الاحتراقِ النفسي لدى معلمي التربيةِ الخاصةِ. ومعَ ذلكَ هناكَ عددٌ قليلٌ منْ التدريباتِ الكافيةِ والراسخةِ للمعلمينَ الذينَ يعملونَ معَ الأطفالِ ذوي الاحتياجاتِ الخاصةِ للتعاملِ معَ هذهِ الضغوطِ (De Stasio et al., 2017). وتؤكدُ هذهِ النتائجُ الحاجةَ إلى الدعمِ النفسيِ والاجتماعيِ لمعلمي مدارسِ التربيةِ الخاصةِ لتعزيزِ رفاههمْ وأدوارهمْ.

ويلاحظُ منْ عرضِ نتائجِ الدراساتِ السالفةِ الذكرَ مدى ارتفاعِ الضغوطِ والاحتراقِ النفسي وانخفاضِ الازدهارِ النفسي لدى معلمي التربيةِ الخاصةِ، مما يؤكدُ بوضوحٍ احتياجَ معلمي التربيةِ الخاصةِ إلى تدخلاتٍ لتحسينِ ازدهارهمْ النفسي، فقدْ أفادتْ نتائجَ دراسةُ Redelinghuys and Rothmann (2020) أنَ المعلمينَ يعانونَ منْ تغييراتٍ في مستوياتِ ازدهارهمْ بمرورِ الوقتِ، وأنَ هذهِ التغييراتِ كانتْ مرتبطةً بنيتهمْ في مغادرةِ وتركِ مهنةِ التدريسِ. كما أنَ الازدهارَ قدْ يكونُ موردٌ شخصيٌ فعالٌ في الحدِ منْ الاحتراقِ النفسي للمعلمينَ (Freire et al., 2020). وأنَ سعادةَ معلمي التربيةِ الخاصةِ في المدرسةِ ورضاهمْ الوظيفي تنبأ بشكلٍ متزايدٍ بالتباينِ في الاحتراقِ النفسي burnout، والمرتبطِ بالعملِ والطلابِ

(De Stasio et al., 2017). واستنتجت دراسةُ Marais-Opperman (2021) et al. أنَ الضغوطَ الإيجابيةَ المدركةَ (الفعاليةُ الذاتيةُ) ساهمتْ في الازدهار في العمل. وأنَ هناكَ صلةٌ بينَ رفاه المعلم وفعالية المعلم (Mankin et al., 2018). كما وجدتْ دراسةُ Redelinghuys et al (2019). أنَ المستويات المرتفعةَ منْ الازدهار لدى المعلمينَ ارتبطتْ بانخفاض احتمال ترك المهنة. وتساهمُ مصادرُ التكيف في الحصول على الرفاه الشخصي والسعادة، والرضا عنْ الحياة، وأيضًا في الطريقة التي يمكنُ بها مساعدةَ معلمي التربية الخاصة في التعامل اليومي معَ الصعوبات التي يواجهونها (Hamama et al., 2013)؛ لذلكَ يُقترحُ أنَ تُولي المدارس مزيدًا منْ الاهتمام للصحة النفسية لمعلمي التربية الخاصة وتزويدهمْ بالإرشاد والدعم المنتظمينَ (Wu et al., 2020).

إنَ مساعدةَ المعلمينَ على الازدهار في العمل لهُ فوائدُ كبيرةٌ للنتائج الشخصية والمهنية لهم مثلَ الشعورُ بالرفاه والرضا الوظيفي (Collie & Perry, 2019; Collie et al.,2016; De Nobile, 2016). وبالتالي فإنَ الازدهارَ هدفٌ جديرٌ بالاهتمام في حد ذاته، ويساعدُ المعلمينَ أيضًا على إنشاء بيئة تعليمية داعمة وراعية، وتعزيزُ نتائجَ تعليميةَ أفضلَ للطلاب (Arens & Morin, 2016; Jennings et al., 2017). إنَ بذلَ الجهود لدعم ازدهار المعلمينَ هوَ مسعى غيرُ مسبوق للمدارس والباحثينَ وصانعي السياسات. وتشيرُ الأدلةُ البحثيةُ حولَ الازدهار إلى التأثيرات الإيجابية لنموذج PERMA في تعزيز الرفاه في المشاعر والعلاقات والدوافع الأكاديمية والمهارات (Norrish et al., 2013; Seligman et al., 2009). علاوة على ذلكَ، أثبتَ نموذجُ PERMA قابليتهُ للتطبيق في المدرسة والفصول الدراسية الحقيقية (Kern et al., 2015; Norrish et al., 2013; Shoshani et al., 2016). بناءً على هذا استخدم البحثُ الحالي نموذجَ PERMA كأساس لتطوير تدخل لتحسين الازدهار النفسي لدى معلمي التربية الخاصة.

مشكلةُ وأسئلةُ البحث

تعتبرُ مهنةُ التدريس واحدةً منْ أكثر المهن ضغوطًا، وتصبحُ أكثر ضغوطًا عندما يتعلقُ الأمرُ بتعليم الأطفال ذوي الإعاقة بسبب الخصائص الشخصية لهؤلاء الأطفال. وعلى وجه الخصوص، فإنه اعتمادًا على شدة التواصل المباشر

معَ الطلابِ، يُذكرُ أنَ معلمي التربيةِ الخاصةِ أكثرَ عُرضةً للاحتراقِ النفسي منْ المعلمينَ الآخرينَ (Bozgeyikli, 2018). كما أكدتْ دراساتُ الاحتراقِ النفسي لدى معلمي التربيةِ الخاصةِ السابقةِ مشكلاتِ الدورِ، وعبءَ العملِ، ونقصَ الدعمِ، وعدمَ كفايةِ الإعدادِ كأسبابٍ للاستنزافِ والاحتراقِ النفسي (Cancio et al., 2018; Hagaman & Casey, 2018; Mathews et al., 2017). بالتالي فإنَ رفاهَ معلمي التربيةِ الخاصةِ مهددٌ بسببِ الضغوطِ التي يتعرضونَ لها (Brittle, 2020; Cancio et al., 2018)؛ لذلكَ يمكنُ أنْ يضرَ نقصُ الرفاهِ، والضغوطُ لفتراتٍ طويلةٍ بالصحةِ البيولوجيةِ للمعلمِ، مما يجعلُ دراسةَ رفاهِ المعلمينَ الذينَ يعانونَ منْ مستوياتٍ عاليةٍ منْ الضغوطِ المستمرةِ، مناسبةً وذاتَ صلةٍ وضروريةٍ.

وقدْ أظهرتْ الدراساتُ السابقةُ أنَ مستوياتِ الصحةِ النفسيةِ لمعلمي التربيةِ الخاصةِ منخفضةً، وأنَ معدلَ الكشفِ عنْ أعراضِ الصحةِ النفسيةِ (مثلُ ضعفِ الرفاهِ) أعلى منْ ذلكَ بينَ المهنيينَ الآخرينَ (Sun et al., 2019; Zhang et al., 2020). وبالمقارنةِ معَ الاهتمامِ الكبيرِ الذي أُولي لضغوطِ العملِ والاحتراقِ النفسي لدى معلمي التربيةِ الخاصةِ، لمْ يتمْ إيلاءُ اهتمامٍ كبيرٍ لرفاههمْ؛ لأنهُ تمَ الكشفُ عنْ الرفاهِ ليكونَ مستقلٍ عنْ ضغوطِ العملِ أوْ الاحتراقِ النفسي، حتى معلمي التربيةِ الخاصةِ الذينَ لا يعانونَ منْ ضغوطِ العملِ أوْ الاحتراقِ النفسي يحتاجونَ إلى المستوى الأمثلِ منْ الرفاهِ (Kim & Lim, 2016). وبالتالي فإنَ تعزيزَ الازدهارِ النفسي لا يقلُ أهميةً عنْ القضاءِ على ضغوطِ العملِ أوْ الاحتراقِ النفسي لمعلمي التربيةِ الخاصةِ.

لمعالجةِ هذهِ الفجوةِ، واستنادًا إلى مراجعةِ الأدبياتِ، تمَ طرحُ السؤالِ الرئيسِ التالي: ما فعاليةُ برنامجٍ قائمٍ على نموذجِ PERMA لسليجمانْ في تحسينِ الازدهارِ النفسي لدى معلمي التربيةِ الخاصةِ؟ وينبثقُ عنْ هذا السؤالِ العامِ الأسئلةَ الفرعيةَ التاليةَ:

١. ما دلالةُ الفروقِ بينَ رُتبِ درجاتِ المجموعةِ التجريبيةِ والمجموعةِ الضابطةِ في القياسِ البعدي على مقياسِ الازدهارِ النفسي؟

٢. ما دلالةُ الفروق بينَ رُتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الازدهار النفسي؟
٣. ما دلالةُ الفروق بينَ رُتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الازدهار النفسي بعدَ مرور شهر منْ تطبيق البرنامج الإرشادي؟
٤. ما حجمُ تأثير البرنامج الإرشادي في تحسين الازدهار النفسي لدى معلمي التربية الخاصة أفراد المجموعة التجريبية؟

أهدافُ البحث

هدفُ البحثُ الحالي إلى:

١. التحقق من تحسين الازدهار النفسي لدى معلمي التربية الخاصة من خلال تصميم برنامج إرشادي قائم على نموذج PERMA لسليجمانْ وتقييم فعاليته.
٢. التعرفُ على مدى استمرارية أثر البرنامج القائم على نموذج PERMA لسليجمانْ بعدَ الانتهاء منْ تطبيقه.

أهميةُ البحث

تَبرزُ الأهميةُ النظرية للبحث فيما يأتي:

١. ندرةُ الدراساتُ التي تناولتْ بالبحث والدراسة نموذجَ PERMA لسليجمانْ الذي يمثلُ نهجًا فريدًا، ويقدمُ منظورًا جديدًا حولَ القضايا المرتبطة بالصحة النفسية لمعلمي التربية الخاصة في البيئة العربية، مما يسهمُ في فتح آفاق بحثية مستقبلية في هذا الموضوع سواءٌ كانتْ وصفيةً أوْ تجريبية.
٢. قدْ يوفرُ هذا البحث الأساس لتطوير تدخلات الازدهار النفسي الضرورية لمعلمي التربية الخاصة، استجابةً للتحديات الحالية التي يتعرضون لها في مكان العمل حيثُ يقومونَ بأدوارهمْ التدريسية المعقدة ويحافظونَ على هويتهمْ المهنية، وفي الوقت نفسه تحسينَ الإعداد للطلاب ذوي الإعاقة.
٣. ترتبطُ فكرةَ الازدهار النفسي كمؤشر سلبي للاحتراق النفسي للمعلم منْ الناحية المفاهيمية بنهج علم النفس الإيجابي، الذي يؤكدُ على فكرةَ أنَ الازدهارَ النفسيَ يمثلُ المرآةَ العاكسةَ لأعراض الاضطراب النفسي الشائع، وعلى هذا النحو فهوَ أفضلُ ضمانٍ لمنع أوْ الحد منْ هذه الاضطرابات.

كما تتضحُ الأهميةُ التطبيقيةُ في الجوانبِ الآتية:

١. بناءُ أداةِ قياسٍ موضوعيةٍ، تمتازُ بخصائصَ سيكومترية ومصداقيةٍ عاليةٍ لقياسِ مستوى الازدهارِ النفسي لدى معلمي التربيةِ الخاصة، ومدى تضمينِ هذهِ المكوناتِ في برامجِ إعدادِ وتدريبِ معلمي التربيةِ الخاصة.

٢. تكمنُ أهميةُ هذا البحثِ في معالجةِ الحاجةِ إلى تحسينِ الازدهارِ النفسي لدى معلمي التربيةِ الخاصة، والذي يمكنُ أنْ يكونَ مفيدًا للمعلمينَ، والإداريينَ، وأصحابَ الاهتمامِ الرئيسيينَ، وأولئكَ الذينَ يُعدونَ المعلمينَ في التعليمِ العالي، كما أنه يعطينا تصورًا واضحًا في المجالاتِ التي يمكنُ منْ خلالها تقديمُ الدعمِ والتدريبِ لهمْ، ونوعُ الدعمِ الذي يحتاجونهُ في تعزيزِ ازدهارهمْ النفسي في المدرسةِ والمجتمعِ.

٣. مساعدةُ معلمي التربيةِ الخاصةِ على تطويرِ استراتيجياتِ تحسينِ مستوى الازدهارِ النفسي لديهم.

مصطلحاتُ البحث

١. البرنامجُ الإرشادي Counseling program: في هذا البحث يعرفُ البرنامجُ الإرشاديُ القائمُ على نموذجِ PERMA لسيليجمانْ إجرائيًا بأنهُ "بناءُ شاملٌ يشملُ أنشطةً تعليميةً محددةً ومدققةً تشتملُ على وحداتٍ منْ الخبراتِ التعليميةِ المحددةِ والتي تجمعُ بينَ التعليمِ والتدريبِ؛ التي تستندُ إلى الفنياتِ والأساليبِ الإرشاديةِ لعلمِ النفسِ الإيجابيِ؛ لتعزيزِ والحفاظِ على الازدهارِ النفسي لأفرادِ المجموعةِ التجريبيةِ منْ معلميِ التربيةِ الخاصةِ. ويتحددُ - إجرائيًا - بالفنياتِ المنتقاةِ، وعددِ الجلساتِ والأنشطةِ المتضمنةِ فيها.

٢. نموذجُ PERMA: تمَ تطويرهُ في عامِ ٢٠١١ بواسطةِ Martin EP Seligman، أبو علمِ النفسِ الإيجابي، يدعمُ النموذجُ نقاطُ القوةِ في الشخصيةِ، والتي تدعمُ العناصرُ الخمسةُ للازدهارِ: المشاعرُ الإيجابيةُ، والمشاركةُ، والعلاقاتُ، والمعنى، والإنجازُ (Seligman، ٢٠١١) ويتبنى الباحثُ هذا التعريف إجرائيًا.

٣. الازدهارُ النفسي Psychological Flourishing: في سياقِ نموذجِ PERMA يعرّفُ Seligman (2011) الازدهارَ على أنهُ أداء نفسي اجتماعي ديناميكي ومثالي ينتجُ عنْ اقترانِ خمسةِ عناصرَ قابلةٍ للقياسِ: ١) المشاعرُ الإيجابيةُ، ٢) المشاركةُ،

٣) العلاقاتُ الإيجابيةُ، ٤) المعنى، ٥) الإنجازُ. وهذا التعريفُ يتبناهُ الباحثُ. ويقاسُ إجرائيًا بالدرجة الكمية التي يحصلُ عليها المعلمُ على مقياس الازدهار النفسي المستخدم في البحث الحالي (إعدادُ الباحث).

٤. معلمي التربية الخاصة Special education teacher (SET): ويقصدُ بهمْ الباحثُ في هذا البحث الأشخاصَ الذينَ يحملونَ درجةً علميةً (دبلومٌ، بكالوريوسٌ، ماجستيرٌ، دكتوراه) في مجال التربية الخاصة، المكلفينَ منْ قبل وزارة التربية والتعليم بالتدريس للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التربية الخاصة ومدارسُ الدمج التابعة لوزارة التربية والتعليم في محافظة الدقهلية بمصر للفصل الدراسي الثاني للعام (٢٠٢٢م) (الباحثُ).

فروضُ البحث

بناءً على الإطار النظري لموضوع البحث الحالي وكذلكَ ما توصلتْ إليه البحوثُ والدراساتُ السابقةُ منْ نتائجَ، أمكنَ للباحث صياغةَ الفروض التالية:

١. توجدُ فروقٌ دالةٌ إحصائيًا بينَ مجموع رُتب درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس الازدهار النفسي بعدَ تطبيق البرنامج لصالح أفراد المجموعة التجريبية.
٢. توجدُ فروقٌ دالةٌ إحصائيًا بينَ مجموع رُتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الازدهار النفسي لصالح القياس البعدي.
٣. لا توجدُ فروقٌ دالةٌ إحصائيًا بينَ مجموع رُتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الازدهار النفسي بعدَ مرور شهر منْ تطبيق البرنامج.
٤. يوجدُ حجمُ تأثير مرتفع للبرنامج الإرشادي في تحسين الازدهار النفسي لدى معلمي التربية الخاصة أفراد المجموعة التجريبية.

محدداتُ البحث

يتحددُ البحثُ الحاليَ بموضوعه، كما يتحددُ بعينته المستهدفة والتي اقتصرتْ على (١٦) منْ معلمي التربية الخاصة الذكور تراوحتْ أعمارهمْ الزمنيةَ بين (٢٩ - ٤٤) سنة بمحافظة الدقهلية، وذلكَ خلالَ الفترة منْ منتصف مايو ٢٠٢٢ م إلى ٣٠ يونيو ٢٠٢٢ م، كما التزمَ البحثُ بالأداة التي تمَ بناؤها منْ قبل الباحث، وينبغي توخي الحذر في تعميم النتائج على المجموعات المهنية والمجتمعية الأخرى.

الطريقةُ والإجراءاتُ

منهجُ البحث

استخدمَ الباحثُ المنهجَ شبه التجريبي، والتصميمُ المستخدمُ هوَ التصميمُ القائمُ على تقسيم العينة إلى مجموعتين تجريبيةً وضابطةً، متكافئتين في العمر، والجنسُ، وذلكَ باستخدام القياس القبلي والبعدي والتتبعي على النحو التالي (قياسٌ قبليٌ - البرنامجُ - قياسٌ بعدي - قياسٌ تتبعيٌ)، وتحددتْ متغيراتُ البحث على النحو التالي: المتغيرُ المستقلُ هوَ البرنامجُ الإرشاديُ القائمُ على نموذجِ PERMA لسيلجمان، والمتغيرُ التابعُ هوَ الازدهارُ النفسيُ.

مجتمعُ البحث

تكون مجتمعُ البحث الحالي منْ جميع معلمي التربية الخاصة بمدارس التربية الخاصة ومدارس الدمج في المرحلة الابتدائية بمحافظة الدقهلية شمال جمهورية مصرَ العربية، البالغَ عددهمْ (٢٣٣) معلمًا ومعلمةً خلالَ العام الدراسي ١٤٤٣هـ - ٢٠٢٢م. وتمَ جمعُ البيانات منْ خلال إدارة مقياس عبرَ رابط إلكتروني للمعلمينَ منْ قبل القائم بالبحث امتدَ على مدار شهر. كما تمَ شرحُ كل بند منْ بنود المقياس للمعلمينَ قبلَ تطبيق المقياس، وأُبلغَ جميعُ المشاركينَ بأنَ المشاركةَ طوعيةٌ، وأُكدوا أنَ استجاباتهمْ لنْ تُستخدمَ إلا في إطار عملنا وتبقى سريةً للغاية.

عينـــــةُ الـــــبحث

تمَ تطبيقُ أداة البحث على عينة بلغتْ (١٦) منْ معلمي التربية الخاصة تراوحتْ أعمارهمْ الزمنيةَ بين (٢٩-٤٤) عامًا تمَ اختيارهمْ بطريقة قصدية منْ محافظة الدقهليةَ، طُبقَ مقياسُ الازدهار النفسي على عينة عشوائية ممثلة لمجتمع الأصل، إذْ تكونتْ منْ (١٦٢) معلم ومعلمة. ثمَ جرى اختيارُ عينة منهمْ بطريقة قصدية ممنْ حصلوا على درجاتٍ منخفضةً في مقياس الازدهار النفسي، وقدْ بلغَ عددهمْ (٢١) معلمًا، تراوحتْ أعمارهمْ بينَ (٢٩-٤٤)، بمتوسط عمري قدرهُ (٣٥,٦٢) عام وانحراف معياريْ (٤,٣٩). ثمَ عُرضَ على هؤلاء الاشتراك في البرنامج الإرشادي وأبدى الموافقةَ منهمْ (١٦) وباستخدام الضبط الانتقائي جرى اختيارُ هذه العينةَ وفقًا لخصائصَ معينة منها الجنسُ إذْ كانَ جميعُ أفراد العينة منْ العنصر الرجالي، والعمرُ، وكذلكَ المؤهلُ العلميُ إذ كانَ الجميعُ منْ الحاصلينَ على درجة البكالوريوس،

والمرحلةُ التعليميةُ إذ كانَ الجميعُ يدرسونَ المرحلةُ الابتدائيةُ، والخبرةُ الوظيفيةُ إذ كانَ الجميعُ خبرتهمْ منْ (٥- ١٠) سنوات. وبلغَ حجمُ العينة النهائيُ (١٦) معلمًا، بعدَ التحقق منْ توافر الشروط السابقة، والتحققُ منْ تجانس العينة والتكافؤ في المتغيرات الوسيطة والقياس القبلي لمستوى الازدهار النفسي، جرى تعيينُ أفراد العينة عشوائيًا إلى مجموعتين، كلُ مجموعة تتكونُ منْ (٨) معلمين.

أدواتُ البحث

استمارةُ البيانات الديموجرافية: في هذا البحث أُعدت استمارة لجمع البيانات الديموجرافية فيما يتعلقُ بالجنس، والعمر، والمؤهلُ العلميُ، والمرحلةُ التعليميةُ، والخبرةُ الوظيفيةُ؛ وذلك من أجل التأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة، كمتطلب قبل تطبيق البرنامج على أفراد المجموعة التجريبية.

مقياسُ الازدهار النفسي Psychological Flourishing Scale (إعدادُ الباحث):

قامَ الباحثُ بإعداد مقياس الازدهار النفسي لتقييم الازدهار النفسي لدى معلمي التربية الخاصة؛ نظرًا لحداثة هذا المفهوم في الدراسات الأجنبية وندرةُ المقاييس التي تقيسُ الازدهارَ النفسيَ لدى المعلمينَ وبخاصة في البيئة العربية، وكما ذكرنا منْ قبل، لا يوجدُ الكثيرُ منْ الأدلة على البحث حولَ تحسين الازدهار النفسي لدى المعلمينَ، وترتبَ على ذلكَ أنهُ كانَ منْ الصعب العثور على أدوات قياس مناسبة لأهدافنا. ووضعَ هذا المقياسُ بعدَ الاطلاع على الإطار النظري والدراسات السابقة (Butler & Kern, 2016; Hojabrian et al., 2018; Kern et al., 2015; Soleimani et al., 2015; Singh & Raina, 2020; Seligman, 2011). ويهدفُ المقياسُ إلى قياس وتقييم الازدهار النفسي لدى معلمي التربية الخاصة. وهوَ عبارةٌ عنْ مقياس تقرير ذاتي يتكونُ منْ (٤٠) عبارة موجبة تقيسُ الازدهارَ النفسيَ لدى معلمي التربية الخاصة موزعةً على خمسة مجالات رئيسة، بناءً على نموذج PERMA لسيلجمان، يقيسُ المجالُ الأولُ (٨ عبارات) المشاعرُ الإيجابيةُ Positive emotion: وتعني الشعورُ بالفرح والرضا والبهجة (مثلُ: أشعرُ بالفرح والسعادة عادةً). ويقيسُ المجالُ الثاني (٨ عبارات) المشاركةُ في الحياة والعمل Engagement: ويعني الشعورُ بالاستغراق التام في بعض الأنشطة والتفاعل والاندماج في الحياة (مثل: أركزُ في عملي تمامًا). ويقيسُ المجالُ الثالث (١٠ عبارات) العلاقاتُ الإيجابيةُ Positive relationships Care: ويشملُ

العلاقاتُ الإيجابيةُ الشعورُ بالاندماجِ الاجتماعي، والاهتمامُ بالآخرينَ ودعمهمْ، والرضا عنْ الروابطِ الاجتماعيةِ للفردِ (مثلٌ: أشعرُ أنني محبوبٌ منْ الآخرينَ). ويقيسُ المجالُ الرابعُ (٦ عباراتٍ) معنى الحياةِ والعملِ Meaning of life and work: ويعني الاعتقادُ بأنَ حياةَ الفردِ ذاتِ قيمةٍ وجديرةٍ بالاهتمامِ والشعورِ بالارتباطِ بشيءٍ أكبرَ منْ نفسه (مثلَ: أشعرُ أنَ حياتي لهاً هدفٌ وذاتَ مغزى). ويقيسُ المجالُ الخامسُ (٨ عباراتٍ) الإنجازُ Accomplishment: ويعني تحقيقُ الأهدافِ والقدرةِ على القيامِ بالأنشطةِ اليوميةِ والإدراكِ والإحساسِ بالإنجازِ (مثلٌ: أفتخرُ بماً حققتهُ منْ نجاحاتٍ). وقدْ صنفَ الباحثُ المقياسَ على شكلِ سلمَ تقديرٌ يتمُ الإجابةَ عليه وفقَ طريقةً ليكرتْ (٥ تقديراتٍ)، وهي (دائمًا = ٥، غالبًا = ٤، أحيانًا = ٣، نادرًا= ٢، أبدًا= ١). ويتمُ حسابُ درجاتِ المجالاتِ الخمسةِ وتجميعها للحصولِ على مجموعِ درجاتِ الازدهارِ النفسي، والدرجةُ الدنيا للمقياسِ تساوي (٤٠)، أما الدرجةُ القصوى فتساوي (٢٠٠)، وتدلُ الدرجاتُ المنخفضةُ على انخفاضِ مستوى الازدهارِ النفسي، أما الدرجاتُ المرتفعةُ فتدلُ على ارتفاعِ مستوى الازدهارِ النفسي لدى المعلمِ.

الخصائصُ السيكومتريةُ لمقياسِ الازدهارِ النفسي:

أ ـ صدقُ المحكمين:

تمَ عرضُ المقياسِ في صورته الأوليةِ على عددٍ (٥) منْ الأساتذةِ المختصينَ في مجاليْ الصحةِ النفسيةِ والتربيةِ الخاصةِ، وذلكَ لإبداءِ الرأيِ حولَ مدى ملاءمةِ تعليماتِ وعباراتِ المقياسِ للتعريفِ الإجرائيِ للازدهارِ النفسي، ومدى ملاءمةِ صياغةِ عباراتِ المقياسِ ولغته للعينةِ، وإضافةٌ أوْ حذفٌ أوْ تعديلٌ ما يرونهُ مناسبًا. وقدْ قامَ الباحثُ بحذفِ وتعديلِ صياغةِ بعضِ العباراتِ في ضوءِ ما أبداهُ المحكمونَ، واختيرتْ العباراتُ التي اتفقَ عليها السادةُ المحكمونَ بحدٍ أدنى (٨٠٪).

ب ـ الصدقُ العاملي للمقياس:

تمَ إجراءُ التحليلِ العامليّ الاستكشافيّ باستخدامِ الحزمةِ الإحصائيةِ (SPSS)، حيثُ بلغَ عددُ المشاركينَ (١٦٢) مشاركًا، ولإعطاءِ معنى سيكولوجيٍ للمكوناتِ المستخرجةِ تمَ تدويرها تدويراً متعامداً باستخدامِ طريقةِ الفاريماكس لـ كايزر Kaiser Varimax، وسعيًا نحو مزيدٍ منْ النقاءِ والوضوحِ في المعنى السيكولوجي

لتشبعاتْ العبارات على العوامل اعتبرَ التشبعُ الملائمُ الذي يبلغُ (>=٠,٣) فأكثر وفقاً لمحك "جيلفورد". وفي ضوء نتائج التحليل العامليّ أمكنَ استخلاصُ خمسة مكونات رئيسة، الجذر الكامن لكلٍ منها أكبرَ منْ الواحد الصحيح وهيَ:

اشتملَ العاملُ الأول على (٨) عبارات وتراوحت التشبعات ما بين (٠,٤٤٤، ٠,٨٠٦)، وبفحص محتوى عبارات العامل الأول وُجدَ أنها تكشفُ عنْ الشعور بالفرح والرضا والبهجة، وعلى هذا يمكنُ تسميةُ هذا العامل "المشاعرُ الإيجابيةُ"، وذلكَ لأنها الصفةُ الغالبةُ على هذا العامل.

اشتملَ العاملُ الثاني على (٨) عبارات وتراوحت التشبعات ما بين (٠,٤١٦، ٠,٦٤٥)، وبفحص محتوى عبارات العامل الثاني وُجدَ أنها تكشفُ عنْ الشعور بالاستغراق التام في بعض الأنشطة والتفاعل والاندماج في الحياة، وعلى هذا يمكنُ تسميةُ هذا العامل "المشاركةُ في الحياة والعمل"؛ وذلكَ لأنها الصفةُ الغالبةُ على هذا العامل.

اشتملَ العاملُ الثالثُ على (١٠) عبارات وتراوحت التشبعات ما بين (٠,٣٥٥، ٠,٧٣٩)، وبفحص محتوى عبارات العامل الثالث وُجدَ أنها تكشفُ عنْ العلاقات الإيجابية، والشعورُ بالاندماج الاجتماعي، والاهتمامُ بالآخرينَ ودعمهمْ، والرضا عنْ الروابط الاجتماعية للفرد، وعلى هذا يمكنُ تسميةُ هذا العامل "العلاقاتُ الإيجابيةُ"؛ وذلكَ لأنها الصفةُ الغالبةُ على هذا العامل.

اشتملَ العاملُ الرابعُ على (٦) عبارات وتراوحت التشبعات ما بين (٠,٤٧٧، ٠,٧٨٩)، وبفحص محتوى عبارات العامل الرابع وُجدَ أنها تكشفُ عنْ الاعتقاد بأنَ حياةَ الفرد ذات قيمة وجديرة بالاهتمام والشعور بالارتباط بشيء أكبرَ منْ نفسه، وعلى هذا يمكنُ تسميةُ هذا العامل "معنى الحياة والعمل"؛ وذلكَ لأنها الصفةُ الغالبةُ على هذا العامل.

اشتملَ العاملُ الخامسُ على (٨) عبارات وتراوحت التشبعات ما بين (٠,٣٠٩، ٠,٧٦٥)، وبفحص محتوى عبارات العامل الخامس وُجدَ أنها تكشفُ عنْ تحقيق الأهداف والقدرة على القيام بالأنشطة اليومية والإدراك والإحساس بالإنجاز، وعلى هذا يمكنُ تسميةُ هذا العامل "الإنجازُ"؛ وذلكَ لأنها الصفةُ الغالبةُ على هذا العامل.

جـ ـ الاتساقُ الداخلي للمقياس:

قامَ الباحثُ بحساب الاتساق الداخلي لعبارات مقياس الازدهار النفسي، حيثُ تراوحتْ قيمُ معاملات الارتباط بينَ درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس (٠,٢٧٣- ٠,٧٣١) وهيَ قيمٌ دالةٌ عندَ مستوى (٠,٠١)، ماعدا العبارةُ (١٢) بلغتْ قيمةَ معامل الارتباط لها (٠,٢٦٢) وهيَ قيمةٌ دالةٌ عندَ مستوى (٠,٠٥)، بينما العبارةُ (٣٥) فهيَ غيرُ دالةٍ ولذلكَ تمَ حذفها.

د ـ ثباتُ المقياس:

تمَ التحققُ منْ ثبات المقياس عنْ طريق حساب معامل ثبات ألفا كرونباخْ للمقياس ككل؛ حيثُ بلغتْ قيمتهُ (٠,٨٩٨) وبلغتْ قيمتهُ للأبعاد الخمسة على التوالي (٠,٨٨٢، ٠,٧٤٢، ٠,٨٢٣، ٠,٧٤٤، ٠,٨٤٥). وباستخدام طريقة التجزئة النصفية طريقة جتمانْ (٠,٩١٦)، وطريقةُ سبيرمانْ براونْ بلغتْ (٠,٩١٩)، وهوَ معاملُ ثباتٍ مرتفعٍ مما يدلُ على ثبات مقياس الازدهار النفسي.

البرنامجُ الإرشادي (إعدادُ الباحث):

يهدفُ البرنامجُ الذي جرى إعدادهُ والذي يقومُ على تدخلات علم النفس الإيجابي إلى تحسين الازدهار النفسي لدى معلمي التربية الخاصة أفراد المجموعة التجريبية، وفيما يلي شرحُ هذا البرنامج بالتفصيل:

برنامجُ إرشاديُ قائمُ على نموذج PERMA للازدهار النفسي:

التخطيطُ العام للبرنامج: قامَ الباحثُ بوضع تصور عام للبرنامج الإرشادي معَ الوضع في الاعتبار مرونتهُ وقابليتهُ للتعديل وفقًا لطبيعة المشاركينَ والخاصية المراد تحسينها (الازدهارُ النفسيُ) فضلاً عنْ ظروف تطبيق الجلسات الإرشادية والظروف المفاجئة وغير المتوقعة. وتضمنَ تخطيطُ البرنامج الإرشادي القائم على نظرية PERMA لعلم النفس الإيجابي عملية إعداد أهداف البرنامج العامة والخاصة، وتحديدُ المدة الزمنية للبرنامج، وتحديدُ المستفيدينَ منْ هذا البرنامج، والأسلوبُ والفنياتُ، وكذلكَ عددُ جلسات البرنامج، وزمنُ كل جلسة، وعرضَ جدولٌ ملخصٍ لسير الجلسات والفنيات المستخدمة.

مصادرُ بناء البرنامج: جرى بناءُ هذا البرنامج بالاعتماد على الأطر النظرية لنموذج PERMA الذي أعدهُ سليجمانْ (٢٠١١)، والدراساتُ والبحوثُ التي اهتمتْ بموضوع الازدهار النفسي، والتي أشارتْ إلى فعالية استخدام فنيات علم النفس الإيجابي بوجه عام في تحسين الازدهار النفسي (Abbasian et al., 2022; Dias et al., 2019; Green & Palmer, 2019; Hojabrian et al., 2020; Schotanus-Dijkstra et al., 2015; Schueller, & Parks, 2012; Seligman, 2019).

التصورُ النظري للبرنامج: منْ خلال الإطار النظري والدراسات السابقة جرى وضعُ تصور نظري شامل للازدهار النفسي، والذي ساهمَ بشكل فعال في تحديد أهداف البرنامج وأنشطته المختلفة وذلكَ منْ خلال خصائص معلمي التربية الخاصة، وكذلكَ منْ خلال صفات الأشخاص الذينَ يتمتعونَ بالازدهار النفسي. مع مراعاة أسس ومبادئ الإرشاد النفسي العامة، وفي إطار مجموعة منْ الأخلاقيات المهنية، إذْ يجري فيه تقديمُ الخدماتَ الإرشادية النفسية المباشرة وغير المباشرة المتنوعة والمتكاملة جماعيًا بما يتناسبُ وطبيعةَ المشاركينَ في البرنامج وهمْ منْ معلمي التربية الخاصة، وذلكَ باستخدام الفنيات التدخلية المناسبة بهدف مساعدتهمْ على تطوير وتحسين الازدهار النفسي منْ خلال دعم المعلمينَ في تقوية سمات الشخصية التي تؤثرُ على ازدهار الأفراد، وأنَ الحياةَ تكاملُ بينَ المشاعر الإيجابية والمشاركة والعلاقات الإيجابية والمعنى والإنجاز.

الأُسسُ والمسلماتُ التي يقومُ عليها البرنامجُ: استندَ البرنامجُ الإرشاديُ إلى أسس الإرشاد النفسي بشكل عام سواءُ أكانتْ فلسفيةً أمْ دينيةً أمْ اجتماعيةً أمْ نفسيةً.

المبادئُ التي يجبُ مراعاتُها عند تنفيذ الجلسات التدخلية:

- المناقشاتُ الجماعية المفتوحةُ مع المشاركين بالبرنامج وخاصة في الجلسات الأولى للتشخيص التكاملي للمشكلة والمساهمةُ في تحديد الأهداف.
- التغذيةُ الراجعةُ من خلال مراجعة ما جرى في الجلسة السابقة مع المشاركين بالبرنامج.
- ربطُ الجلسة السابقة بالجلسة الحالية للمساعدة على تحقيق التكامل بين جلسات البرنامج.

- تعليمُ المشاركين بالبرنامج بعض المهارات والتدريب عليها وشرحها ليستوعبوها مع مراعاة التدرج في التدريب حتى لا يُصاب المسترشدُ باليأس والملل والإحباط.
- تلخيصُ لكل ما جاء في الجلسة وما جرى فيها.
- تقييمُ المشاركين بالبرنامج للجلسة وما جرى فيها، ومقدارُ استفادتهم منها، وتحقيقهم لأهدافها، ومقترحاتهم حول الجلسات القادمة.
- تقديمُ الباحث واجبات منزلية للمشاركين بالبرنامج في كل جلسة بما يرتبطُ مع موضوع الجلسة ويكون له دور فعّال في التعميم والاستمرار.

أهدافُ البرنامجُ:

الهدفُ العام للبرنامج:

تحسينُ الازدهار النفسي لدى معلمي التربية الخاصة منْ خلال استخدام استراتيجيات علم النفس الإيجابي المتمثلة في مكونات نموذج PERMA للازدهار الذي أعدهُ سليجمانْ (٢٠١١).

الأهدافُ الإجرائيةُ للبرنامج: يهدفُ البرنامجُ الإرشادي إلى تحقيق عدة أهداف منها:

- أن يتعرفَ المعلم على مفهوم علم النفس الإيجابي واستخداماته.
- أن يتعرفَ المعلم على مفهوم ومكونات نموذج PERMA.
- أن يذكرَ المعلمون مفهوم وأهمية الازدهار النفسي في حياتهم.
- أن يتعرفَ المعلمون على أنواع المشاعر الإيجابية (الحب، التقدير، الأمل، التفاؤل).
- أن يكتشف المعلمون نقاط القوة لديهم من خلال نموذج "نافذة جوهاري".
- أن يتعرفَ المعلمون على دور الذكريات السيئة والمريرة كسبب في استمرار الضغوط النفسية.
- أنَ يعي المعلمونَ أهميةَ وضرورةَ الامتنان في حياتهمْ.
- أنَ يذكرَ المعلمون مفهوم التفاؤل والأمل بالتفصيل.
- أنَ يذكرَ المعلمونَ استراتيجيات التعامل معَ الضغوط.
- أنَ يكتشفَ المعلمونَ طرقَ بناء المرونة النفسية.
- أن يستنتجَ المعلمون طرقَ تطوير مهارات التوجيه الذاتي المهمة للنجاح في مكان العمل.
- أنَ يتدربَ المعلمونَ على خطوات حل المشكلات.

- أنَ يتدربَ المعلمونَ على توظيف مهارات الوصول لحالة التدفق النفسي.
- أنَ يمارسَ المعلمونَ التواصل الإيجابي في العلاقات.
- أنَ يتعرفَ المعلمونَ على دور وأهمية العلاقات الإيجابية في الازدهار النفسي.
- أنَ يتدربُ المعلمونَ على التسامح معَ الذات والآخرينَ والظروف التي يمرونَ بها.
- أنَ يتعرفَ المعلمونَ على مفهوم المعنى وأهميته في الحياة.
- أنَ يحددَ المعلمونَ طرقَ الوصول إلى الأهداف.
- أن يذكرَ المعلمون طرق ومعايير وأبعاد الإنجاز المختلفة.
- أنَ يتدربَ المعلمونَ على الفنيات السلوكية المعرفية لمعالجة التسويف.
- أنَ يتدربَ المعلمونَ على كيفية اتخاذ القرارات بحكمة.

مر تطبيقُ البرنامج بثلاثِ مراحل، هي: مرحلةُ تهيئة من خلال التعارف وبناء علاقة إرشادية أساسها الثقة والاحترام بين الباحث والمعلمين. والبدءُ في شرح أهداف البرنامج، والأسلوبُ والطريقةُ الإرشادية، والمدةُ الزمنيةُ للبرنامج، والقياسُ القبلي للازدهار النفسي كخط قاعدي ينطلقُ منه البرنامج. وتتمثلُ هذه المرحلةُ في الجلسة الأولى. ثم مرحلةُ الانتقال والتي يجرى فيها تقديم خلفية معرفية نظرية للمشاركين بالبرنامج عن الازدهار النفسي وفق نموذج PERMA وتُمثلها الجلسةُ الثانيةُ. ومرحلةُ العمل والبناء وهي مرحلةُ تغيير وتعديل سلوك المشاركين بالبرنامج والتأثيراتُ السلبية المترتبةُ على انخفاض الازدهار النفسي من خلال تطبيق الفنيات التدخلية وممارسة أنشطة البرنامج بشكل جماعي، وتمثلها الجلسات من الجلسة الثالثة حتى الجلسة الثامنةُ عشر. ومرحلةُ الإنهاء وهيَ المرحلةُ قبلَ النهائية للبرنامج والتي تهدفُ إلى التأكد منْ تحقيق أهداف البرنامج والوصول للنتائج المرجوة وذلكَ منْ خلال استخدام أساليب التقييم المختلفة وإعادةُ تطبيق أدوات البحث لمعرفة فعالية البرنامج على المشاركينَ، منْ خلال مقارنة نتائج القياس البعدي بنتائج القياس القبلي وتمثلها الجلسةَ التاسعةَ عشر. ثمَ مرحلةُ المتابعة وهيَ المرحلةُ الأخيرةَ والنهائيةُ إذْ يجرى في هذه المرحلة التحققُ منْ استمرارية النتائج الإيجابية التي جرى التوصلُ إليها بعدَ تطبيق البرنامج وهيَ تحسينُ الازدهار النفسي، وجرى ذلكَ منْ خلال تطبيق مقياس الازدهار النفسي بعدَ مرور شهر منْ انتهاء البرنامج وتطبيق القياس البعدي، ثمَ مقارنةُ

نتائجَ القياسِ التتبعي بنتائجِ القياسِ البعدي وفي ضوئها يجرى الحكمُ على مدى استمرارِ التحسنِ بعد انتهاءِ البرنامجِ.

الجدولُ الزمني للبرنامج:
تكوّن البرنامجُ الإرشادي القائمُ على نموذج PERMA للازدهار الذي جرى تصميمهُ من (١٩) جلسةً بالتواجدِ الفعلي وجهًا لوجه، وقد استمر تنفيذهُ الجماعي على مدى سبعة أسابيع بواقع ثلاث جلساتٍ أسبوعياً، وتراوحت مدةُ الجلسة من (٤٠-٦٠) دقيقة، وقد بدأ تطبيقُ البرنامج من منتصفِ مايو ٢٠٢٢م إلى ٣٠ يونيو ٢٠٢٢م.

الفئةُ المستهدفةُ للبرنامج: معلمو التربيةِ الخاصة الذينَ حصلوا على درجاتٍ منخفضةٍ في مقياسِ الازدهارِ النفسي المُعدُ في هذا البحث.

الطريقةُ والأسلوبُ والفنياتُ المستخدمةُ في البرنامج:
طُبقَ البرنامجُ الإرشادي القائمُ على نموذج PERMA للازدهار بصورةٍ جماعيةٍ على المعلمينَ أفراد المجموعة التجريبية للبحث، وذلكَ بهدف تحسينِ الازدهارِ النفسي. ولذلكَ استخدمتْ الفنياتُ والأساليبُ المستمدةُ منْ علمِ النفسِ الإيجابي التالية: فنية التفاؤل، فنية التدفق، الامتنانُ، ممارسةُ التسامحِ، العصفُ الذهنيُ، التخيلِ الإيجابي، التفكيرُ الإيجابيُ، الاسترخاء، فنية اليوم الجميل. كما تمَ استخدامُ بعضِ الفنياتِ والأنشطة الأخرى مثل: المحاضرة، المناقشةُ الجماعيةُ، والتعلمُ القائمُ على النشاطِ ولعبَ الأدوارَ، الواجبُ المنزليُ، التعزيزُ، التغذيةُ الراجعةُ، النمذجةُ، الألعابُ التعليميةُ. وذلكَ منْ خلالِ ثلاثة جوانبَ رئيسة، جرى مراعاتها أثناءَ تنفيذِ البرنامجِ لتحقيقِ أهدافه وهوَ الاهتمامُ بالجانبِ المعرفي والمهاري والوجداني لدى أفرادِ المجموعةِ التجريبيةِ.

أدواتُ البرنامج: استمارةُ تقويم الجلسة، استمارةُ تقييم البرنامج، كشفُ حضورُ وغيابُ أعضاء المجموعة التجريبية، مقياسُ الازدهارِ النفسي، استمارةُ الواجبِ المنزلي، فيديوهاتٌ، استمارةُ العقدِ الإرشادي، مطويةُ توضيحيةُ بالبرنامجِ الإرشادي وبقواعدِ السلوكِ الواجبِ الالتزامِ بها في البرنامجِ.

تقويمُ البرنامج: جرى تقويمُ البرنامجِ في عدة مراحل، هي: تقويمُ قبلي وذلك من خلالِ تطبيقِ مقياسِ الازدهارِ النفسي على المعلمينَ أفرادِ المجموعة التجريبية

قبل تطبيق البرنامج الإرشادي. وتقويمُ مرحلي أثناء تنفيذ البرنامج الإرشادي وخلال جلساته التدخلية، إذ لا يُنتقل من مهارة إلى أخرى إلا بعد التأكد من إتقان الفرد للمهارة السابقة. ويجرى تقويمُ كل جلسة بعد الانتهاء منها للتأكد من إتقان المهارات التي يهدفُ البرنامجُ إلى تحسينها لدى المعلمين والتأكدُ من تحقيق أهداف الجلسة، وذلك من خلال التغذية الراجعة باستخدام أساليب التقويم المناسبة من ملاحظة التغيرُ في سلوك المعلمين واستمارات تقويم الجلسة. وتقويمُ ختامي في الجلسة الأخيرة من البرنامج بعد الانتهاء مباشرة من تطبيق كافة جلساته التدخلية من خلال تطبيق استمارة تقويم البرنامج، وكذلك منْ خلال التطبيق البعدي عنْ طريق تطبيق مقياس الازدهار النفسي على المعلمينَ أفراد المجموعة التجريبية. وتقويم تتبعي (لتحديد موعد القياس التتبعي) جرى فيها إعادةُ تطبيق مقياس الازدهار النفسي على المعلمينَ أفراد المجموعة التجريبية بعدَ مُضي شهر منْ موعد تطبيق البرنامج للتأكد منْ استمرار التحسن والتحقق منْ ثبات أثر واستمرارية فعالية البرنامج الذي جرى تنفيذهُ في تحسين الازدهار النفسي لدى عينة البحث منْ معلمي التربية الخاصة.

مُلخص جلسات البرنامج:

جدولُ ١

مُلخص لجلسات البرنامج القائم على نموذج PERMA لتحسين الازدهار النفسي لدى معلمي التربية الخاصة

الوحدةُ	عنوانُ الجلسة	الأهدافُ والمحتوى	الفنياتُ
	الجلسةُ ١ تمهيدُ وتعارف	– التعرفُ على المعلمين المشاركين بالبرنامج وكذلك التعارفُ بين الحوار – والمناقشة الجماعية – المعلمين المشاركين وبعضهم البعض. المحاضرة – المرح والفكاهة. – إقامةُ علاقة أساسها الثقة والمودة والاحترام والقبول الإيجابي غير المشروط. – شرحٌ مُبسط للبرنامج الإرشادي من حيثُ أهدافه. ومدته الزمنية. وعددُ جلساته. ومواعيدُ الجلسات. ومكانها. – تطبيقُ مقياس الازدهار النفسي (قياس قبلي).	
الوحدةُ الأولى المشاعر الإيجابية	الجلسةُ ٢ علمُ النفس الإيجابي ونموذجُ PERMA للازدهار	– أن يتعرف المعلمون على مفهوم علم النفس الإيجابي واستخداماته. المحاضرة– والمناقشة الجماعية– العصف الذهني– التعزيز– الواجب المنزلي. – أن يذكرَ المعلمون مفهوم وأهمية الازدهار النفسي في حياتهم. – أن يستنتجَ المعلمون مكونات نموذج PERMA للازدهار النفسي. – واجب منزلي بعنوان (ماذا استفدت من جلسة اليوم؟).	

الوحدةُ	عنوانُ الجلسة	الأهدافُ والمحتوى	الفنياتُ
	الجلسةُ ٣ المشاعرُ الإيجابيةُ ونقاطُ القوة الشخصية	– مناقشةُ الواجبات المنزلية من الجلسةِ السابقة. – أن يتعرفَ المعلمون على أنواع المشاعر الإيجابية (الحب. التقدير. الامتنان. الأمل. التفاؤل). – أن يكتشف المعلمون نقاط القوة لديهم من خلال نموذج "نافذة جوهاري". – أن يوظف المعلمون نقاط القوة الشخصية في الحياة المهنية وحل المشكلات. – واجب منزلي (يكتب المعلمون مقدمة إيجابية من صفحة واحدة (حوالي ٣٠٠ كلمة). توضح استخدام نقاط القوة في شخصياتهم بطريقة جديدة).	المحاضرة – التغذية الراجعة – المناقشة الجماعية – التعلم التعاوني – العصف الذهني –
	الجلسةُ ٤ الذكرياتُ الجيدة والسيئة	– مناقشةُ الواجبات المنزلية من الجلسةِ السابقة. – أن يتعرفَ المعلمون على دور الذكريات السيئة والمريرة كسبب في استمرار الضغوط النفسية. – أن يحدد المعلمون ثلاثة أشياء جيدة في يومهم (يوم جميل). – أن يتدرب المعلمون على التركيز على الخبرات الإيجابية. – واجب منزلي (يستخدم المعلم واحدة أو أكثر من استراتيجيات إعادة التقييم المعرفي الإيجابي لتقييم الذكريات السيئة ومشاعر الغضب والمرارة وتأثيرها على استمرار الشعور بالقلق والضغوط).	التغذيةُ الراجعة – المحاضرة – المناقشة الجماعية – العصفُ الذهني – النمذجةُ – يوم جميل – الواجبُ المنزلي.
	الجلسةُ ٥ الامتنانُ	– مُناقشةُ الواجباتِ المنزليةِ منْ الجلسةِ السابقةِ. – أنْ يتعرفَ المعلمونَ على مفهومِ الامتنانِ باعتباره شكرٍ دائمٍ. – أنْ يتدربَ المعلمونَ على خلقِ أفكارٍ تدعمُ الامتنانَ. – أنْ يتعرفُ المعلمونَ على تأثيرِ الامتنانِ على صحتهم وسلامتهمْ النفسيةِ في مختلفِ جوانبِ الحياةِ. – أنْ يُعدد المعلمونَ مكوناتِ وخصائصَ الامتنانِ. – أنْ يذكرَ المعلمونَ مراحلَ الامتنانِ. – أنْ يحددَ المعلمونَ ثلاثةَ أشياءَ في اليومِ همْ متنونَ لها. – واجبٌ منزلي: أنْ يكتبَ المعلمونَ رسالةِ امتنانٍ إلى شخصٍ لمْ يشكروهُ أبدًا بشكلٍ صحيحٍ.	التغذيةُ الراجعة – المحاضرة – المناقشة الجماعية – العصفُ الذهني – التعلم التعاوني – السرد القصصي – الواجب المنزلي.
	الجلسةُ ٦ الأملُ والتفاؤلُ	– مناقشةُ الواجباتِ المنزليةِ منْ الجلسةِ السابقةِ. – أنْ يذكرَ المعلمون مفهومِ التفاؤلِ والأملِ بالتفصيلِ. – أنْ يتدربَ المعلمونَ على توظيفِ استراتيجيةِ التفاؤلِ في المواقفِ الذهنيةِ العصيبةِ. – أنْ يتدربَ المعلمونَ على توظيفِ استراتيجيةِ غرسِ الأملِ في المواقفِ العصيبةِ. – أنْ يحددَ المعلمونَ استراتيجياتٍ لممارسةِ التفاؤلِ في الحياةِ اليوميةِ. – واجبٌ منزلي: يفكرَ المعلمونَ ويكتبونَ عنْ الأوقاتِ التي ضاعتْ فيها أشياءٌ مهمةٌ ولكنْ فتحتْ فرصٌ أخرى.	التغذيةُ الراجعة – المحاضرة – المناقشة الجماعية – العصفُ الذهني – التخيل – الواجب المنزلي.

الوحدةُ	عنوانُ الجلسة	الأهدافُ والمحتوى	الفنياتُ
الوحدةُ الثانيةُ: المشاركةُ	الجلسةُ ٧ إدارةُ الضغوط والمرونة النفسية	– مناقشةُ الواجباتِ المنزليةِ منْ الجلسةِ السابقةِ. – أنَ يتعرفَ المعلمونَ على مفهومِ الضغوطِ. – أنَ يحددَ المعلمونَ المواقفَ الضاغطةَ الشائعةَ والاستجاباتِ الشائعةَ للضغوطِ. – أنَ يذكرَ المعلمونَ استراتيجياتِ التعاملِ معَ الضغوطِ. – أنَ يكتشفَ المعلمونَ طرقَ بناءِ المرونةِ النفسيةِ. والتعاملُ معَ الأزماتِ. – واجبٌ منزلي: وضعُ خطةٍ لتحسينِ المرونةِ النفسيةِ.	التغذيةُ الراجعة – المحاضرة – المناقشة الجماعية – العصفُ الذهني – التنفيس الانفعالي – إعادة البناء المعرفي – الاسترخاء – الواجب المنزلي.
	الجلسةُ ٨ التعلمُ الذاتي وتحديدُ الأهداف	– مناقشةُ الواجباتِ المنزليةِ منْ الجلسةِ السابقةِ. – أنَ يستكشفَ المعلمونَ السماتِ الرئيسيةِ التي تميزُ المعلمَ الموجهُ ذاتيًا. – أن يستنتجَ المعلمون طرقَ تطويرِ مهاراتِ التوجيه الذاتي المهمةِ للنجاحِ في مكانِ العملِ. – أنَ يتدربَ المعلمونَ على وضعِ أهدافٍ ذكيةٍ SMART. – أن يستنتجَ المعلمون مهاراتِ التخطيطِ الجيدِ. – واجبٌ منزلي: قمْ بصياغةِ ثلاثةِ أهدافٍ ذكيةٍ.	التغذيةُ الراجعة – المحاضرة – العصفُ الذهني – الإقناعُ اللفظي – التخيل – الواجبُ المنزلي.
	الجلسةُ ٩ تطويرُ المهارات التي تركزُ على الحلولِ	– مناقشةُ الواجباتِ المنزليةِ منْ الجلسةِ السابقةِ. – أن يذكرَ المعلمون مفهوم حل المشكلات. – أنَ يتدربَ المعلمونَ على التركيزِ والتحليلِ المنطقي والواقعي للحلولِ الأنسبِ. والتي يمكنُ تطبيقها. – أنَ يتدربَ المعلمونَ على خطواتِ حلِ المشكلاتِ. – أنَ يذكرَ المعلمونَ استراتيجياتٍ مبتكرةً جديدةً للتغلبِ على المشكلاتِ. – واجبٌ منزليٌ: اكتب ٢٠٠ كلمة عنْ (أفضلَ ذاتٍ مستقبليةٍ ممكنةٍ).	النمذجة – لعب الدور – التغذيةُ الراجعة – المحاضرة – المناقشة الجماعية – العصفُ الذهني – الواجبُ المنزلي.
	الجلسةُ ١٠ التدفقُ	– مناقشةُ الواجبِ المنزلي منْ الجلسةِ السابقةِ. – أنَ يذكرَ المعلمونَ معنى مفهومِ التدفقِ. – أنَ يتدربَ المعلمونَ على استخدامِ نقاطِ قوتهمْ في خلقِ التدفقِ الذهني في نشاطٍ ما. – أنَ يذكرَ المعلمونَ كيفَ يمكنُ خلقَ المزيدِ منْ التدفقِ في حياتهمْ. – واجبٌ منزلي: أنْ يضعَ المعلمونَ قائمةً بالأشياءِ التي لا يحبونها ولكنْ يجبُ عليهمْ فعلها. والدوافعُ الجوهريةُ التي تدفعهمْ لفعلها.	التغذيةُ الراجعة – المحاضرة – المناقشة الجماعية – العصفُ الذهني – القصة – التخيل – الواجبُ المنزلي.

الوحدةُ	عنوانُ الجلسة	الأهدافُ والمحتوى	الفنياتُ
الوحدةُ الثالثة: العلاقات	الجلسةُ ١١ التواصلُ الإيجابي والعلاقاتُ الشخصية	– مناقشةُ الواجبِ المنزليِ منْ الجلسةِ السابقةِ. – أنْ يمارسَ المعلمونَ الاستجابةَ البناءةَ النشطةَ، وهيَ استراتيجيةٌ المناقشة الجماعية – العصفُ الذهني – الواجبُ المنزلي. لتعزيزِ التواصلِ الإيجابيِ في العلاقاتِ. – أنْ يذكرَ المعلمونَ استراتيجياتِ إدارةَ النزاعِ في العلاقاتِ. – أنْ يحددَ المعلمونَ الأشخاصُ الذينَ تربطهمْ بهمْ علاقاتٌ ورسمُ خريطةٍ لها على "دائرة العلاقاتِ". – أنْ يذكرَ المعلمونَ مزايا التواصلِ معَ الآخرينَ. – أنْ يتدربَ المعلمونَ على مهاراتِ التعبيرِ عنْ النقدِ البناءِ. – أنْ يتدربَ المعلمونَ على التعبيرِ عنْ الامتنانِ للآخرينَ. – واجبٌ منزلي: أنْ يضعَ المعلمونَ خطةً للتعاملِ معَ حلِ المشكلاتِ في العلاقاتِ.	التغذيةُ الراجعة – المحاضرة –
	الجلسةُ ١٢ العلاقاتُ وأهميتها في الحياةِ	– مناقشةُ الواجباتِ المنزليةِ منْ الجلسةِ السابقةِ. – أنْ يتعرفَ المعلمونَ على دورِ وأهميةِ العلاقاتِ الإيجابيةِ في الازدهارِ النفسي. – أنْ يتدربَ المعلمونَ على الاستجابةِ للأخبارِ الجيدةِ التي يشاركها الآخرونَ بشكلٍ إيجابيٍ. – أنْ يمارسَ المعلمونَ الاستماعَ الفعالَ والتعبيرَ الفعالَ والاستجابةَ الإيجابيةَ البناءةَ. – أنْ يمارسَ المعلمونَ اللطفَ في علاقتهمْ بالآخرينَ. – واجبٌ منزلي: حددَ أفضلُ أصدقائكَ وقابلهمْ هذا الأسبوع.	التغذيةُ الراجعة – المحاضرة – المناقشة الجماعية – العصفُ الذهني – التعلم التعاوني – التعزيزُ – لعبُ الدور – الواجبُ المنزلي.
	الجلسةُ ١٣ التسامحُ	– مناقشةُ الواجبات المنزلية من الجلسةِ السابقة. – أنْ يُناقشَ التسامحُ كخيارٍ محتملٍ لتحويلِ مشاعرِ الغضبِ والمرارة – المرتبطةَ بانتهاكٍ معينٍ – إلى مشاعرَ محايدةٍ أوْ إيجابيةٍ إنْ أمكنَ. – أنْ يطبقَ المعلمونَ تمرينًا حولَ ماهيةِ التسامحِ وما هوَ ليسَ كذلكَ. – أنْ يتدربَ المعلمونَ على التسامحِ معَ الذاتِ والآخرينَ والظروفِ التي يمرونَ بها. – أنْ يتدربَ المعلمونَ على أنْ يدركوا العالمُ بصورةٍ إيجابيةٍ، ليكونَ سلوكهمْ أكثرَ مرونةٍ. – واجبٌ منزليٌ (يكتبَ المعلمونَ عنْ التسامحِ والعواطفِ المرتبطةِ بهِ ويفكرونَ فيما إذا كانَ التسامحُ خيارًا قابلاً للتطبيقِ، يكتبَ المعلمونَ خطابَ التسامحِ، ولكنْ ليسَ بالضرورةِ تسليمهِ).	المناقشة الجماعية – العصفُ الذهني – الواجب المنزلي.

الوحدةُ	عنوانُ الجلسة	الأهدافُ والمحتوى	الفنياتُ
الوحدةُ الرابعةُ: المعنى	الجلسةُ ١٤ بناءُ حياة مهنيةٍ ذات معنى	– مناقشةُ الواجباتِ المنزليةِ منْ الجلسةِ السابقةِ. – أنْ يتعرفَ المعلمونَ على مفهومِ المعنى وأهميتهِ في الحياةِ. – أنْ يستنتجَ المعلمونَ معنى الحياةِ الهادفةِ وطرقِ تحقيقها. – أنْ يسردَ المعلمونَ المشاريعَ الشخصيةَ. وتحديدَ ما إذا كانَت القصة جميعها أوْ أيٍ منها أكثرَ أهميةٍ للمعلمينَ ومتوافقٍ معَ الشخصيةِ المنزلي والقيمِ الأساسيةِ. – أنْ يحددَ المعلمونَ المعنى منْ خلالِ "عمليةِ الأسئلةِ الثلاثةِ" (ما الذي يعطيكَ المعنى؟ / ما الذي يسعدكَ؟ / ما الذي يشغلكَ؟) . – واجبٌ منزلي: تعزيزُ الفخرِ منْ خلالِ كتابةِ ٣ إنجازاتٍ حققتها في حياتكَ.	التغذيةُ الراجعة - المحاضرة – المناقشة الجماعية – العصفُ الذهني – التعلم التعاوني - القصة - التخيل – الواجب
	الجلسةُ ١٥ "عن كونك أنت" – ما طريقك للنجاحِ؟	– مناقشةُ الواجباتِ المنزليةِ منْ الجلسةِ السابقةِ. – أنْ يذكرَ المعلمونَ طرقَ الوصولِ إلى الأهدافِ. – أنْ يتعرفَ المعلمونَ على الظروفِ التي تزدهرُ فيها المواهبُ البشريةُ الذهني (الأساليبُ والطقوسُ والعملياتُ) . – واجبٌ منزلي: أنْ يعددَ المعلمونَ الأساليبَ والطقوسَ والعملياتِ المنزلي التي سلكها اثنان منْ الشخصياتِ المشهورة.	التغذيةُ الراجعة – المحاضرة – المناقشة الجماعية – العصفُ الذهني – التعلم التعاوني – القصة - التخيل – الواجب
الوحدةُ الخامسةُ: الإنجازُ	الجلسةُ ١٦ تحسينُ طريقةُ عيشنا	– مناقشةُ الواجباتِ المنزليةِ منْ الجلسةِ السابقةِ. – أنْ يحددَ المعلمونَ مفهومِ الإنجازِ. – أنْ يتعرفَ المعلمونَ على مفهومِ الإنجازِ منْ منظورِ القرآنِ الكريمِ. – أنْ يذكرَ المعلمون طرق ومعايير وأبعادِ الإنجازِ المختلفةِ. – أنْ يعددَ المعلمون المعوقاتِ التي تحولُ دونَ أنْ يكونَ الإنسانُ أكثرَ المنزلي نشاطًا. – واجبٌ منزلي: التواصلُ الاجتماعيُ/ إجراءُ اتصالٍ جديدٍ هذا اليوم.	التغذيةُ الراجعة - المحاضرة – المناقشة الجماعية – العصفُ الذهني – التعلم التعاوني - القصة - التخيل – الواجب
	الجلسةُ ١٧ التغلبُ على التسويفِ	– مناقشةُ الواجباتِ المنزليةِ منْ الجلسةِ السابقةِ. – أنْ يذكرَ المعلمونَ مفهومَ التسويفِ. – أنْ يُعددَ المعلمونَ أسبابَ التسويفِ. – أنْ يصنفَ المعلمونَ أنواعَ التسويفِ في روتينِ المعلمِ. – أنْ يستنتجَ المعلمونَ أضرارَ التسويفِ. – أنْ يتدربَ المعلمونَ على الفنياتِ السلوكيةِ المعرفيةِ لمعالجةِ التسويفِ. – واجبٌ منزلي: أنْ يعددَ المعلمونَ مساراتِ وفنياتِ الحصولِ على الإنجازِ/ الكفاءةُ.	التغذيةُ الراجعة - المحاضرة– المناقشة الجماعية – العصفُ الذهني – التعلم التعاوني - القصة - التخيل – الواجب المنزلي.
	الجلسةُ ١٨ المخاطرةُ واتخاذُ القراراتِ	– مناقشةُ الواجباتِ المنزليةِ منْ الجلسةِ السابقةِ. – أنْ يذكرَ المعلمونَ مفهومِ المخاطرة. – أنْ يعددَ المعلمونَ الأسبابَ الشائعةَ وراءَ جنبِ المخاطرِ. – أنْ يصنفَ المعلمونَ أنماطَ التفكيرِ غيرِ المفيدةِ الكامنةِ في جنبِ المخاطرِ. – أنْ يذكرَ المعلمونَ مفهومَ اتخاذِ القرارِ. – أنْ يتدربَ المعلمونَ على كيفيةِ اتخاذِ القراراتِ بحكمةٍ. – الواجبُ المنزليُ: أنْ يعددَ المعلمونَ أسبابَ التردد في اتخاذِ القراراتِ.	التغذيةُ الراجعة - المحاضرة – المناقشة الجماعية – العصفُ الذهني – التعلم التعاوني - القصة - التخيل – الواجب المنزلي.

الوحدةُ	عنوانُ الجلسة	الأهدافُ والمحتوى	الفنياتُ
الخاتمةُ	الجلسةُ ١٩	– مناقشةُ الواجباتِ المنزليةِ منْ الجلسةِ السابقةِ. – مراجعةُ محتوياتِ الجلساتِ السابقةِ منْ أجلِ الحفاظِ على المهاراتِ المناقشةِ الجماعيةِ المدربةِ وتعلمها. – أنْ يشاركَ المعلمونَ بنشاطٍ في تلخيصِ محتوى الوحداتِ الخمسِ التعزيزُ. للازدهارِ النفسيِ، وكيفَ سيقومونَ بدمجها في حياتهمْ اليوميةِ. – جمعُ التعليقاتِ النوعيةِ حولَ البرنامجِ الإرشادي، والتعرفُ على التغيراتِ التي حدثتْ في سلوكِ المعلمينَ المشاركينَ في البرنامج. وتحديدَ مدى استفادتهمْ منْ البرنامج. – تطبيقُ مقياسِ الازدهارِ النفسيِ (القياسُ البعدي). – تحديدُ موعدِ القياسِ التتبعيِ بعدَ مرورِ شهرٍ منْ انتهاءِ البرنامجِ الإرشادي.	التغذيةُ الراجعة - المحاضرة – العصفُ الذهني – المرح والفكاهة–

المصدرُ: إعدادُ الباحث.

المعالجةُ الإحصائيةُ

من أجلِ تحليلِ نتائجِ البحثِ وفقاً لأهدافه وفروضه، استخدمَ الباحثُ الأساليبَ التاليةَ: تم استخدامُ المتوسطاتِ الحسابيةِ والانحرافاتِ المعياريةِ، واختبارُ «مان ويتني» لدراسةِ دلالةِ الفروقِ لمجموعتينِ مستقلتين، واختبارُ «ويلكوكسون» لمعرفةِ دلالةِ الفروقِ بينَ عينتينِ مرتبطتينِ للإجابةِ عنْ فروضِ البحث. فضلاً عما سلف، فقد تمّ استخدامُ كلٍّ منَ الصدقِ الظاهري، والصدقُ العاملي، والاتساقُ الداخلي، ومُعاملُ الثباتِ باستخدامِ ألفا كرونباخ، والتجزئةُ النصفيةُ لتعرفِ صدقِ وثباتِ مقياسِ الازدهارِ النفسي.

نتـــائجُ الـبحثِ ومناقشتها

نتائجُ الفرضِ الأول:

ينصُ الفرضُ الأولُ على «توجدُ فروقٌ دالةٌ إحصائيًا بينَ متوسطاتِ رُتبِ درجاتِ المجموعتينِ الضابطةِ والتجريبيةِ على مقياسِ الازدهارِ النفسيِ بعدَ تطبيقِ البرنامجِ لصالحِ أفرادِ المجموعةِ التجريبية». وتمَ التحققُ منْ صحةِ هذا الفرضِ باستخدامِ اختبارِ «مان ويتني Mann-Whitney Test" للدرجةِ الكليةِ والمجالاتِ، والجدولُ ٢ يوضحُ ذلك.

جدولُ ٢

قيمةِ «Z" ودلالتها الإحصائيةُ للفروقِ بينَ متوسطي رُتبَ درجاتِ معلمي المجموعتينِ التجريبيةِ والضابطةِ في التطبيقِ البعدِّي للازدهارِ النفسي

مقياسُ الازدهار النفسي	المجموعةُ	العددُ	متوسطُ الرتب	مجموعُ الرتب	Z	مستوى الدلالةُ
المشاعرُ الإيجابية	التجريبيةُ	٨	١٢,٥٠	١٠٠,٠٠	٣,٣٦٨	٠,٠١
	الضابطةُ	٨	٤,٥٠	٣٦,٠٠		
المشاركةُ في الحياةِ والعملِ	التجريبيةُ	٨	١٢,٣٨	٩٩,٠٠	٣,٢٨٢	٠,٠١
	الضابطةُ	٨	٤,٦٣	٣٧,٠٠		
العلاقاتُ الإيجابية	التجريبيةُ	٨	١٢,٥٠	١٠٠,٠٠	٣,٣٧٨	٠,٠١
	الضابطةُ	٨	٤,٥٠	٣٦,٠٠		
معنى الحياة والعمل	التجريبيةُ	٨	١٢,٣١	٩٨,٥٠	٣,٢٤٤	٠,٠١
	الضابطةُ	٨	٤,٦٩	٣٧,٥٠		
الإنجازُ	التجريبيةُ	٨	١١,٠٠	٨٨,٠٠	٢,١١٣	٠,٠١
	الضابطةُ	٨	٦,٠٠	٤٨,٠٠		
الدرجةُ الكليةُ	التجريبيةُ	٨	١٢,٥٠	١٠٠,٠٠	٣,٣٦٨	٠,٠١
	الضابطةُ	٨	٤,٥٠	٣٦,٠٠		

المصدرُ: التحليلُ الإحصائي للبياناتِ باستخدامِ SPSS ن =(١٦) معلمًا.

يتضحُ منْ جدول ٢ أنَ قيمةَ «Z" للفروقِ بينَ متوسطي رُتبَ درجاتِ المعلمينَ في المجموعتينِ التجريبية والضابطة في القياسِ البعدي للازدهارِ النفسي للدرجة الكلية والأبعادِ دالةِ إحصائيًا عندَ مستوى (٠,٠١) لصالحِ المجموعةِ التجريبية، وهذا يعني قبولُ الفرضِ الأول. وعلى ذلكَ يمكنُ الحكمُ بأنَ البرنامجَ المقدمَ في البحثِ الحالي كانَ فعالاً وأنهُ أسهمَ بالفعلِ في تحسينِ مستوى الازدهارِ النفسي لدى أفرادِ المجموعةِ التجريبية.

ويمكنُ تفسيرُ هذه الفرضيةِ منْ خلالِ ما تمَ عرضهُ منْ دراساتٍ ذاتِ صلةٍ حيثُ بينَ جدولُ ٢ فعاليةِ البرنامجِ بما يتفقُ معَ ما توصلتْ إليه دراسةُ (٢٠١٧) Goodman et al. بوجودِ علاقةٍ طرديةٍ بينَ تطورِ نموذجِ PERMA للازدهارِ

النفسي والتفاؤل والأمل، وهذا ما أكدتهُ نتائجُ البحث الحالي. ويمكنُ تفسيرُ هذه النتيجةُ أيضًا بأنَ البرنامجَ الإرشاديَ قدْ أفادَ أفراد المجموعةَ التجريبيةَ في تطويرِ مفهوم التسامح والتفاؤل والأمل والعلاقات الإيجابية، ومهاراتُ التواصل الإيجابي معَ الآخرينَ. كما أفادَ التفكيرُ الإيجابيُ والتدريبُ على إدارة الضغوط والمرونة في تحسين مستوى الازدهار النفسي لديهمْ. وأنَ لنموذج PERMA قدرةً على تحسين الازدهار النفسي والرفاه منْ خلال تمكين الأفرادَ منْ التركيز على نقاط القوة الشخصية وتطوير المهارات التي تركزُ على الحلول؛ لذلكَ كانَ منْ الطبيعي أنَ يتفوقَ أفرادُ المجموعة التجريبية على أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي.

وقدْ يعودُ ذلكَ إلى التغيير الإيجابي الذي حدثَ على مستوى مجالات الازدهار النفسي لدى المجموعة التجريبية، إلى التزامَ أفرادها بالحضور إلى الجلسات الإرشاديَة، كما تفسرُ النتائجُ المتحصلُ عليها أيضًا بفعالية محتوى كل جلسة، وأهدافها، وأدواتها التدريبيةُ المستخدمةُ فيها، التي أدتْ إلى تحقيق توازنَ أفضلَ بينَ العمل والحياة وبدء عادات سليمة صحية، وتنميةُ الشعور الإيجابي بإمكانية تطوير الذات وتحسين مختلف مجالات الازدهار النفسي لدى معلمي التربية الخاصة عندَ معرفته للأسلوب المناسب والمهارات التدريبية اللازمة.

كما كانَ لأسلوب المحاضرة والمناقشة الجماعية دورًا إيجابيًا في توضيح ماهية علم النفس الإيجابي ونموذج PERMA للازدهار وأهميتهما في حياة الفرد، وشرحُ ماهيةُ الإيجابيةُ الحقيقيةُ ذات المنظور المتوازن التي لا تطلبُ منْ الفرد تجاهل مشكلاته، وإنما تعلمهُ كيفية التعامل الصحيح معها منْ جهة ورؤية واستثمار نقاط قوته وتميزه منْ جهة أخرى؛ وذلكَ حتى يتمكنَ أفرادُ المجموعة التجريبية منْ تشكيل منظور معرفي سليم حولَ البرنامج الإرشادي المقدم لهمْ. حيثُ أكدَ سليجمانْ (٢٠١١) على أنَ نقاطَ قوةَ الشخصية ليستْ ذاتَ صلة فقطْ بالمشاركة وإنما هيَ ذاتُ صلة بزيادة الشعور الجيد لكل عاملَ منْ العواملَ الخمسة لنموذج PERMA. ويدعمَ هذا ذكرَ أحدُ المشاركينَ أنَ الجلسات ١٧ و١٨ (حولَ التغلب على التسويف واتخاذ القرارات) كانتْ مفيدةً في المضي قدمًا في تحقيق أهدافهمْ.

تتفقُ نتائجُ هذا الفرض معَ نتائج دراسة كل منْ (Barber et al., 2010; Feicht et al., 2013) حيثُ تحسنَ الازدهارُ النفسي لدى المعلمينَ باستخدام فنيات علم النفس الإيجابي والتعليم الإيجابي. كما تتفقُ هذه النتيجة معَ نتائج دراسة Dias et al (2019). التي أشارتْ إلى فعالية التدريب على المهارات اللازمة لتحسين مستوى الرفاه والمرونة.

نتائجُ الفرضُ الثاني:

ينصُ الفرضُ الثاني على «توجدُ فروقٌ دالةٌ إحصائيًا بينَ متوسطات رُتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الازدهار النفسي لصالح القياس البعدي». وللتحقق منْ هذا الفرض قامَ الباحثُ باستخدام اختبار «ويلكوكسون Wilcoxon test" بغرض معرفة دلالة الفروق بينَ عينتين مرتبطتين (القياسُ القبليُ والبعدي للمجموعة التجريبية) وذلك كما في الجدول ٣.

جدولُ ٣

قيمةُ «Z" ودلالتها الإحصائيةُ للفروق بينَ متوسطي رُتبَ درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للأزدهار النفسي

الازدهارُ النفسي	القياسُ	العددُ	الرُتب	عددُ الرُتب	متوسطُ الرتب	مجموعُ الرُتبُ	قيمةُ Z	مستوى الدلالةُ
المشاعرُ الإيجابيةُ	قبلي	٨	السالبةُ	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٥٢١	٠,٠١
	بعدي	٨	الموجبةُ	٨	٤,٥٠	٣٦,٠٠		
المشاركةُ في الحياة والعمل	قبلي	٨	السالبةُ	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٥٢٤	٠,٠١
	بعدي	٨	الموجبةُ	٨	٤,٥٠	٣٦,٠٠		
العلاقاتُ الإيجابيةُ	قبلي	٨	السالبةُ	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٥٢٧	٠,٠١
	بعدي	٨	الموجبةُ	٨	٤,٥٠	٣٦,٠٠		
معنى الحياة والعمل	قبلي	٨	السالبةُ	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٥٣٠	٠,٠١
	بعدي	٨	الموجبةُ	٨	٤,٥٠	٣٦,٠٠		
الإنجازُ	قبلي	٨	السالبةُ	١	٤,٠٠	٤,٠٠	١,٦٩٣	٠,٠٥
	بعدي	٨	الموجبةُ	٦	٤,٠٠	٢٤,٠٠		
الدرجةُ الكليةُ	قبلي	٨	السالبةُ	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٥٢١	٠,٠١
	بعدي	٨	الموجبةُ	٨	٤,٥٠	٣٦,٠٠		

المصدرُ: التحليلُ الإحصائي للبياناتِ باستخدامِ SPSS ن =(٨) معلمين.

يتضحُ مـنْ الجدولِ ٣ أنَ قيمةَ Z لمعرفةِ الفـروقِ بينَ القياسينِ القبلي والبعدي في الازدهـارِ النفسـي بالنسبةِ للدرجةِ الكليةِ والأبعادِ بلغتْ (٢,٥٢١-٢,٥٢٤-٢,٥٢٧-٢,٥٣٠- ٢,٥٢١)، وهـيَ قيـمُ دالـةُ إحصائيًـا عنـدَ مستـوى دلالـةِ (٠,٠١) ماعـدا بُعدِ الإنجازِ حيثُ بلغتْ قيمةِ Z (١,٦٩٣) وهيَ قيمةٌ دالةٌ عندَ مستوى (٠,٠٥)؛ مما يشيرُ إلى وجودِ فروقٍ بينَ القياسينِ القبلي والبعدي للمجموعةِ التجريبيةِ وذلكَ لصالحِ القياسِ البعـدي، حيثُ إنَ متوسطَ الرُتبِ الموجبةِ أعلى منْ متوسطِ الرُتبِ السالبةِ، وهذا يعني قبولُ الفرضِ الثاني.

وتعنـي هـذه النتيجـةُ - التـي جـاءتْ في الاتجـاهِ المتوقـعِ - أنـهُ حـدثَ ارتفـاعٌ في الازدهـارِ النفسـي لدى أفرادِ العينةِ، وتؤكدُ هذه النتيجةُ فعاليةَ البرنامجِ الإرشادي القائـمِ علـى نمـوذجِ PERMA وأنـهُ يـؤدي إلى تحسينِ الازدهـارِ النفسـي. ويمكنُ تفسـيرُ هـذه النتيجـةِ بـأنَ البرنامـجَ الإرشـاديَ القائـمَ على نمـوذجِ PERMA قدْ أتـاحَ الفرصةَ لأفرادِ العينةِ لتعزيزِ التفكيرِ الإيجابي ورفعِ روحهمْ المعنويةِ، وغرسَ الأملِ والتفاؤلِ وشعورهمْ بالرضا والاطمئنانِ، بالإضافةِ إلى تعزيزِ السلوكِ الأمثلِ للتعامـلِ مـعَ الضغـوطِ، ومهـاراتُ حـلِ المشـكلاتِ بطريقةٍ صحيحـةٍ. وفقًـا للنتائجِ أيضًـا، أدى البرنامـجُ الإرشاديُ القائمُ على نموذجِ PERMA للازدهارِ إلى تحسينِ الإحساسِ بالمعنى لدى المجموعةِ التجريبيةِ، ويتعلقُ ذلك بالنظريةِ التي يقومُ عليها علـمُ النفسِ الإيجابي، والتي تؤكدُ أنَ التركيزَ على نقـاطِ القوةِ والمشاعرِ الإيجابيةِ يعـززُ المشاركـةَ والمعنى بدرجةٍ كبيـرةٍ، وقدْ أظهـرتْ دراساتٌ مختلفةٌ أنَ الأفرادَ الذينَ لديهـمْ أهدافٌ في حياتهمْ يتمتعـونَ بعمرٍ أطولَ، وهمْ أكثرُ رضًا عنْ الحياةِ، ويعانونَ مـنْ مشـكلاتٍ صحيـةٍ أقـلَ (McKnight & Kashdan, 2009). كمـا وُجـدَ أنَ البرنامـجَ الإرشـاديَ للازدهارِ زادَ منْ المشاعرِ الإيجابيـةِ لدى المجموعةِ التجريبيةِ، بشـكلٍ عـامٍ ممـا يمكـنُ أنْ يـؤدي تحسـينُ المشاعـرِ الإيجابيـةِ إلى فوائـدَ اجتماعيـةٍ ونفسيـةٍ وجسديةٍ كبـيرةٍ للأفـرادِ (Fredrickson et al., 2003). بالإضافةِ إلى ذلـكَ، يمكـنُ للمشاعرِ الإيجابيةِ أنْ تتنبأَ بعمـرٍ أطولَ (Xu & Roberts, 2010)، والقضـاءُ علـى تأثـيرِ المشاعـرِ السلبيـةِ (Garland et al., 2010)، وبالتالي زيادةُ مرونـةِ الأفـرادِ (Tugade & Fredrickson, 2004). عـلاوةً علـى ذلكَ، أظهرتْ نتائـجُ البحـثِ الحـاليِ أنَ نمـوذجَ PERMA للازدهـارِ أدى إلى تحسـينِ العلاقـاتِ لـدى المجموعـةِ التجريبيـةِ، بشـكلٍ عـامٍ، وأن العلاقاتِ الجيـدةُ ضروريـةٌ للازدهارِ

وقدْ ترتبطُ بزيادة السعادة والأداء الأكثر كفاءةً، فالأفرادُ ذوو العلاقات الجيدة يهتمونَ بعمق بالآخرينَ (Diener & Biswas-Diener, 2011). كما اكتشف Mathieu et al (2019). أنَ أولئكَ الذينَ لديهمْ دعمٌ اجتماعيٌ أعلى، منْ المرجح أنْ يقدموا مشاعرَ إيجابيةَ أعلى ومشاعرُ الرفاه. لهذا السبب، فإنَ تعزيزَ العلاقات الإيجابية سيعززُ المشاعرَ الإيجابيةَ والرفاهَ الذاتي. أكثرَ منْ ذلكَ يتمتعُ الدعمُ الاجتماعيُ أيضًا بعلاقات قوية وإيجابية معَ الرضا عنْ حياة الفرد، والسعادةُ والرفاهُ الشخصيُ (Wu et al., 2020). حيثُ تسمحُ العلاقاتُ الإيجابيةُ للأفراد بإدراك أهميتهمْ بوعي لزيادة إدراك رفاههمْ.

ويمكنُ تفسيرُ هذه النتيجة أيضًا بأنَ البرنامجَ الإرشاديَ قدْ أكسبَ أفراد المجموعةَ التجريبيةَ مهارات التواصل الإيجابي معَ الآخرينَ، وإدراك أهمية العلاقات الإيجابية معَ الآخرينَ، حيثُ كانتْ الفنياتُ والتدريباتُ المستخدمةُ في البرنامج ذات معنى في حياة هؤلاء المعلمينَ مما جعلهمْ أكثرُ مرونة وأكثرُ حرصًا على الاستفادة منْ هذه الفنيات في إطار مواقفَ ونماذجَ حياتية واقعية؛ مما أسهمَ في زيادة مستوى الازدهار النفسي لديهمْ، وزيادةُ قدراتهمْ على مواجهة الذكريات السيئة والاحتفاظ بالذكريات الجيدة. كما تشيرُ النتائجُ إلى أنَ البرنامجَ الإرشاديَ القائمَ على نموذج PERMA قدْ ساعدَ المعلمينَ على اكتشاف نقاط قوتهمْ، وتحقيقُ ممارسة تجربة التدفق بشكل أكثرَ تكرارًا في حياتهمْ اليومية، خاصةً في المواقف التي قضوا فيها وقتًا معَ طلابهمْ؛ مما ساعدهمْ على الازدهار في دورهمْ كمعلمينَ، ومنْ المحتمل أيضًا أنْ يكونَ لهذا تأثيرٌ غيرُ مباشر على طلابهمْ وتعزيزُ ازدهار الطالب. وقدْ ساعدَ في تحقيق ذلكَ الفنياتُ المستخدمةُ في البرنامج، ومنها فنيةُ العصف الذهني التي مكنتْ أفرادُ المجموعة التجريبية منْ تحديد نقاط قوتهمْ، والوعيُ بنمط تفكيرهمْ واتجاهاتهمْ في الحياة، وخاصةً الاتجاهات السلبية منها والتي تقفُ عائقًا أمامَ تحسين مستوى الازدهار النفسي لديهمْ وتحسينُ أدائهمْ المهني، بينما ساعدتهمْ فنياتٌ مثلٌ: النمذجةُ، لعبَ الدورِ، التخيلُ ... وغيرها، في تحقيق هذا التجويد والتمكن منْ التطبيق الذاتي لبعض مهاراته.

تؤكدُ هذه النتائج أيضًا أنَ البرنامجَ الإرشاديَ أحدثَ فروقًا إيجابيةً بالنسبة لكل مجالات الازدهار النفسي عدا مجالَ الإنجاز فقدْ تمتْ ملاحظةَ تغير طفيف بالنسبة لهُ، ويمكنُ تفسيرُ ذلكَ بأنَ تغييرَ الممارسات المعرفية والسلوكية للمعلمينَ

قـدْ يكونُ بطيئًا جدًا ويتطلب وقتًـا كبيرًا، ولا يمكنُ استكشافَ التغييرِ المحتملِ على الفـورِ؛ نظـرًا لأنَ المعلمـينَ مسؤولـونَ عـنْ جودةِ التدريـسِ الذي يريدونـهُ بدلاً منْ تغييـرِ كلِ شـيءٍ لاختبارِ المحتوى الجديـدِ الذي تعلموهُ جزءً تلوَ الآخـرَ؛ للتأكدِ منْ أنَ المحتـوى الجديـدَ مفيدٌ بالفعـلِ. وبناءً على ذلكَ، يحتاجُ المعلمـونَ إلى وقتٍ لتبني المهـاراتِ والعناصـرِ المدروسةِ كجزءٍ منْ تفكيرهمْ وممارساتهمْ التربويةِ التي لديهمْ بالفعـلِ مـنْ دراساتهـمْ وخبـراتهـمْ السابقةِ، وربما يكـونُ التفسيرُ لهـذهِ النتيجةِ أنَ هؤلاءِ المعلمينَ قدْ يتمتعونَ بالفعلِ بمستوياتٍ عاليةٍ نسبيًا منْ الإنجازِ.

وتتفقُ هذهِ النتيجةُ معَ النتائجِ التي أسفرتْ عنها دراساتُ كلٍ منْ (Fox et al., 2020; Kim & Lim, 2016; Olagunju et al., 2021)، وضمـنَ مراجعـةٍ شاملـةٍ منهجيـةٍ لـ (٣٤٧) دراسـةٍ، قـام بهـا Carr et al (2021). أظهـرتْ النتائـجُ أنَ لتدخـلاتِ علـمِ النفسِ الإيجابي أثـرًا دالاً على عدةِ متغيـراتٍ منها جودةُ الحياةِ، والرفـاهُ النفسـيُ، والقلـقُ، والضغـوطُ، والاكتئـابُ، ودراسـاتٌ (Abbasian et al., 2022; Dias et al., 2019; Hojabrian et al., 2020) التـي أظهـرتْ أنَ هـذهِ الأشكالِ منْ التدخلاتِ فعالةٌ في تعزيزِ الجوانبِ المقابلةِ منْ الازدهارِ النفسي.

نتائجُ الفرضُ الثالث:

ينصُ الفرضُ الثالث على «لا توجدُ فـروقٌ دالةٌ إحصائيًا بـينَ متوسطاتِ رُتبِ درجـاتِ أفـرادِ المجموعـةِ التجريبيـةِ في القياسـينِ البعـدي والتتبعـي علـى مقياسِ الازدهـارِ النفسـي بعدَ مرورِ شهرٍ منْ تطبيقِ البرنامـجِ». وللتحققِ منْ هذا الفرضِ قامَ الباحثُ باستخدامِ اختبارِ «ويلكوكسون Wilcoxon test" بغرضِ معرفةِ دلالةِ الفـروقِ بينَ عينتينِ مرتبطتينِ (القياسُ البعـدي والتتبعي للمجموعةِ التجريبيةِ) في الازدهارِ النفسي وذلكَ كما في الجدولِ ٤.

جدولُ ٤

قيمة «Z" ودلالتها الإحصائيةُ للفروق بينَ متوسطي رُتبَ درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للازدهار النفسي

الازدهارُ النفسي	القياس	العدد	الرتب	عدد الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
المشاعرُ الإيجابية	بعدي	٨	السالبةُ	١	١,٠٠	١,٠٠	١,٠٠	غيرُ دالة
	تتبعي	٨	الموجبةُ	٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
المشاركةُ في الحياة والعمل	بعدي	٨	السالبةُ	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	١,٠٠	غيرُ دالة
	تتبعي	٨	الموجبةُ	١	١,٠٠	١,٠٠		
العلاقاتُ الإيجابيةُ	بعدي	٨	السالبةُ	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	١,٠٠	غيرُ دالة
	تتبعي	٨	الموجبةُ	١	١,٠٠	١,٠٠		
معنى الحياة والعمل	بعدي	٨	السالبةُ	١	١,٠٠	١,٠٠	١,٠٠	غيرُ دالة
	تتبعي	٨	الموجبةُ	٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
الإنجازُ	بعدي	٨	السالبةُ	١	١,٠٠	١,٠٠	١,٠٠	غيرُ دالة
	تتبعي	٨	الموجبةُ	٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
الدرجةُ الكليةُ	بعدي	٨	السالبةُ	٢	٢,٢٥	٤,٥٠	٠,٨١٦	غيرُ دالة
	تتبعي	٨	الموجبةُ	١	١,٥٠	١,٥٠		

المصدرُ: التحليلُ الإحصائي للبياناتِ باستخدام SPSS ن =(٨) معلمين.

يتضحُ منْ الجدول ٤ أنَ قيمةَ Z لمعرفة الفروق بينَ القياسين القبلي والبعدي للازدهار النفسي بالنسبة للدرجة الكلية والأبعاد بلغتْ (١,٠٠-١,٠٠-١,٠٠-١,٠٠-١,٠٠-٠,٨١٦)، وهيَ قيمٌ غيرُ دالة إحصائيًا مما يشيرُ إلى عدم وجود فروق بينَ القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية، وهذا يعني قبولَ الفرض الثالث. وهذا يدلُّ على استمرار فعالية البرنامج الإرشادي في تحسين مستوى الازدهار النفسي لدى المجموعة التجريبية بعد شهر منْ المتابعة، وقدْ يرجعُ ذلكَ إلى اهتمام الباحث بتدعيم التفكير الإيجابي لديهمْ، واحتفاظهمْ بالمادة العلمية للبرنامج والصور والمطويات التي تمَ تقديمها أثناءَ تطبيق جلسات البرنامج. والعملُ على زيادة قدرات المجموعة التجريبية في الوصول إلى مستوى مناسب منْ الازدهار النفسي مما أسهمَ في انخراطهمْ في علاقات إيجابية تتسمُ بالتواصل الجيد في مناخ يسودهُ التسامحُ والامتنانُ. ويدلُ على هذا حصولُ الجلسات على تقييم عالٍ فيما يتعلقُ بالفائدة والمتعة، مما يشيرُ إلى أنَ البرنامجَ الإرشاديَ قدْ استقبلَ استقبالاً حسنًا منْ قبلِ المعلمينَ.

كما أظهرَ تحليلُ البياناتِ التي تمَ الحصولُ عليها منْ مقياسِ الازدهارِ النفسي أنَ البرنامجَ الإرشاديَ زادَ منْ الشعورِ بالازدهارِ النفسي والسعادةِ لدى المعلمينَ، يُعرفُ سيليجمانْ (Seligman (2011 السعادةَ بأنهَا الانخراطُ في المشاعرِ الإيجابيةِ، والالتزامِ بالحياةِ، وأنْ يكونَ للفردِ معنى في الحياةِ. فالأفرادُ السعداءُ في الغالبِ أصحاءُ ومتفائلونَ وسعداءُ بوجودهمْ، كما يعتبرونَ الحياةَ ذاتَ قيمةٍ ويعيشونَ في سلامٍ وتفاهمٍ (Green et al., 2011). وتتفقُ هذهِ النتيجةُ معَ نتائجِ دراسةِ Pentti et al (2019). التي أشارتْ إلى أنَ تدخلاتِ علمِ النفسِ الإيجابيِ مفيدةٌ لتحسينِ المشاركةِ والمعنى والأملِ والتدفقِ.

كما أنَ فنيةَ الواجبِ المنزليِ كانَ لهَا دورًا بارزًا في تحقيقِ هدفِ نقلِ المعلمِ إلى مرحلةِ المسؤوليةِ عنْ تحسينِ ازدهارهِ النفسي، والوعيُ بقدرتهِ على إدارةِ ذاتهِ بنوعيةٍ وكفاءةٍ، بقصدِ تحقيقِ هدفٍ أساسيٍ منْ ورائهَا، ألا وهوَ نقلُ ما يصطلحُ عليهِ بـ "أثرُ التدريبِ الإيجابيِ" للمعلمينَ وتمكينهمْ منْ الانتقالِ إلى مرحلةِ التطويرِ الذاتي دونما الحاجةِ إلى أيِ إشرافٍ أوْ متابعةٍ بعدَ انتهاءِ البرنامجِ. بالإضافةِ إلى اختيارِ الباحثِ للنشاطاتِ الجماعيةِ في تطبيقِ التدريباتِ، وكذلكَ استخدامُ المناقشةِ الجماعيةِ في شرحِ ما هوَ مُبهمٌ وتوضيحُ ما هوَ خاطئٌ، وهوَ ما كانَ بدورهِ أمرًا باعثًا على التحفيزِ لمزيدٍ منْ التجاوبِ والاستفادةِ للمعلمينَ.

كما يمكنُ تفسيرُ استمراريةِ فعاليةِ البرنامجِ نتيجةَ لما حدثَ منْ تغيراتٍ في المعلمينَ منْ شعورٍ بالرضا والارتياحِ بعدَ حصولهمْ على برنامجٍ لتحسينِ الازدهارِ النفسي الأمرِ الذي شجعهمْ على أنْ يستمروا في بناءِ حياةٍ مهنيةٍ ذاتِ معنى وتحسينِ طريقةِ عيشهمْ التي وصلوا إليها منْ خلالِ البرنامجِ الإرشادي (Collie & Perry, 2019; Fox et al., 2020; Freire et al., 2020). وتتفقُ هذهِ النتيجةُ معَ نتائجِ دراسةِ كلٍ منْ (Schotanus-Dijkstra et al., 2015; Schueller & Parks, 2012; Seligman, 2019) التي أشارتْ إلى فعاليةِ التدريبِ باستخدامِ نموذجِ PERMA في تحسينِ الرفاهِ النفسي بوجهٍ عامٍ؛ لذلكَ نوصي أنَ تُولي المدارسُ مزيدًا منْ التبصرِ بطرقِ وأساليبِ تحسينِ الازدهارِ النفسي لدى معلمي التربيةِ الخاصةِ وتزويدهمْ بالإرشادِ والدعمِ المنتظمينَ.

نتائجُ الفرضُ الرابع:

ينصُ الفرضُ الرابعُ على «يوجدُ حجمُ تأثيرٍ مرتفع للبرنامج الإرشادي في تحسين الازدهار النفسي لدى معلمي التربية الخاصة أفرادِ المجموعة التجريبية». وللتحقق من هذا الفرض قامَ الباحثُ بحساب قيمة «Z" للفروق بين متوسطي رُتبَ درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الازدهار النفسي لدى معلمي التربية الخاصة، ومنْ ثمَ حسابُ حجم التأثير وجاءتْ النتائجُ كما هوَ موضحٌ بالجدول ٥.

جدولُ ٥

قيمُ «Z" لاختبار ويلكوكسونْ لإشارات الرُتب وحجم التأثير للبرنامج على مقياس الازدهار النفسي لدى معلمي التربية الخاصة (الدرجةُ الكليةُ والأبعادُ)

مقياسُ الازدهار النفسي	قيمةُ "Z"	حجمُ التأثير	مقدارُ التأثير
المشاعرُ الإيجابيةُ	٢,٥٢١	٠,٦٣٠	كبيرُ
المشاركةُ في الحياة والعمل	٢,٥٢٤	٠,٦٣١	كبير
العلاقاتُ الإيجابية	٢,٥٢٧	٠,٦٣١	كبير
معنى الحياة والعمل	٢,٥٣٠	٠,٦٣٢	كبير
الإنجازُ	١,٦٩٣	٠,٤٢٣	كبير
الدرجةُ الكليةُ	٢,٥٢١	٠,٦٣٠	كبير

يتضحُ منْ جدول ٥ أنَ حجمَ التأثير للبرنامج الإرشادي في تحسين الازدهار النفسي لدى معلمي التربية الخاصة في المجموعة التجريبية بالنسبة للأبعاد يتراوحُ منْ (٠,٤٢٣) إلى (٠,٦٣٢)؛ مما يشيرُ إلى أنَ من (٤٢٪) إلى (٦٣٪) منْ تباين الدرجات للمجموعة التجريبية على مقياس الازدهار النفسي لدى معلمي التربية الخاصة يرجعُ إلى أثر البرنامج الإرشادي والباقي إلى عواملَ أخرى، وهذا يدلُ على حجم تأثير كبير، كما بلغَ حجمُ تأثير البرنامج على الدرجة الكلية لمقياس الازدهار النفسي (٠,٦٣٠)؛ مما يشيرُ إلى أنَ (٦٣٪) منْ تباين الدرجة الكلية لمقياس الازدهار النفسي يرجعُ إلى أثر البرنامج والباقي يرجعُ إلى عوامل أخرى وهذا يدلُ على حجم أثرٍ كبيرٍ؛ ومما سبقَ نقبلُ الفرضُ الرابع.

وفي ضوء مراجعة أدبيات البحث والنتائج التي تمخضتْ منْ المعالجة الإحصائية تبينَ أنَ نموذجَ PERMA قدْ ساهمَ في تطوير رؤية جديدة في تحسين الازدهار النفسي كما بينها مقياسُ الازدهار النفسي المُعد في البحث الحالي، حيثُ حظيَ هذا النموذجَ في الآونة الأخيرة بمزيد منْ الاهتمام في الدوائر التربوية والنفسية، ولعلَ أهمَ ما يميزُ هذا النموذجَ امتلاكهُ الأدوات المناسبةَ لإحداث التنمية في كل مجالات الازدهار النفسي لدى بنَي البشر. كشفتْ النتائجُ أيضًا عنْ مكاسبَ إيجابية كبيرة في الازدهار النفسي بعدَ المشاركة في جلسات البرنامج الإرشادي لمدة ٧ أسابيعَ، كما أنَ محتوى الجلساتَ كانَ مناسبًا للمشاركينَ، ومبسطًا للغاية، وتمَ تقديمُ قدر مناسب جدًا منْ المعلوماتَ أثناءَ الجلسات، ويدعمُ ذلكَ تعليقاتهمْ النوعيةُ في نهاية كلَ جلسةً، وحضورُ معظم الجلسات أوْ كلها، وتفاعلهمْ أثناءَ الجلسات. بالإضافة إلى ذلكَ، كانتْ المعارفُ والمهاراتُ المدروسةُ قابلةً للتطبيق ومستدامةً أيضًا، وأنَ نتائجَ التدريب - مثلُ ردود الفعل الإيجابية وزيادةُ المعرفة والسلوك المتطور لدى المعلمينَ - تمثلُ مؤشرات على التدريب عالي الجودة. وعليه يمكنُ القولُ إنَ للبرنامج الإرشادي الإيجابي مجموعةً منْ المميزات والخصائص منها ما يتعلقُ ببساطة شروط التطبيق وقصر مدة الجلسة التدريبية الواحدة وتخصصُ المشرفُ عليه في التربية الخاصة أو علم النفس. وفي الختام، يبدو أنَ التدريبَ على الازدهار النفسي يُحققُ أهدافهُ حيثُ استفادَ المعلمونَ منْ التدريب على مكونات نموذج PERMA للازدهار النفسي، مما كانَ لهُ تأثيرٌ إيجابيٌ على صحتهمْ النفسية.

الاستنتاجُ

تعزيزُ الازدهار النفسي لدى معلمي التربية الخاصة على جميع المستويات لهُ أهميةٌ كبيرةٌ لتحقيق مستويات أكثر إرضاء منْ المرونة والرفاه، وبناءُ حياة أكثرَ إشباعًا وذات مغزى للمعلمينَ، كما أنها جزءٌ منْ واجبات المواطنة المهنية المتوقعة منْ مؤسسات التعليم. ويقدمُ البحثُ الحاليُ دليلاً على أنَ تدخلات علم النفس الإيجابي المتمثلةُ في نموذج PERMA يمكنُ تطبيقها بنجاح على معلمي التربية الخاصة. استخدمَ هذا البحثُ المنهجَ شبه التجريبي للتنفيذ الفعّال للبرنامج الإرشادي القائم على نموذج PERMA ومكامنُ القوة الشخصية لدى عينة منْ معلمي التربية الخاصة. وأشارتْ النتائجُ إلى أنَ البرنامجَ يُمكنُ أنْ يكونَ إجراءً فعالاً لتعزيز نقاط القوة الإيجابية للمعلمينَ وتفكيرهمْ وممارستهمْ لمواجهة التحديات،

وتعزيزَ الازدهار النفسي داخلَ المدرسة وخارجها بسهولة أكبرَ. ويقترحُ إجراءُ المزيد مـنْ دراسات الازدهـار النفسي المنهجيـة للمتابعة في المستقبل لتعريـف وسائلَ فعالة أخرى لتلكَ المجموعات ذات الاحتراق النفسي المرتفع.

التوصياتُ

في ضوء ما توصلَ إليه الباحثُ من نتائج يوصي بما يلي:

١. تشجيـعُ التثقيف النفسي والصحي، والتدخل المناسب، ومجموعاتُ الدعم؛ منْ أجـل تقليل الأعباء الملقاة على عاتق معلمي التربية الخاصة، وتحسينُ الازدهار النفسـي لديهـمْ. في هـذه الحالة، نقترحُ دمـجُ نظريات علم النفس الإيجابي في أنشطـة دراسـة الموجهـينَ والمشرفـين التربويين، يُمكـنُ أنْ يساعـدَ تطبيقُ هذه النظريـات علـى التدريـس في الفصـول الدراسية وتوجيه المعلمـينَ على اكتساب طاقة نفسية إيجابية و/ أوْ التخلص منْ ضغوط العمل وتعزيز صحتهمْ البدنية والنفسـية؛ لذلـكَ يجـبُ علـى المدارس استخـدامُ وقت زيـارة/ دراسـة الموجهينَ لتعزيز معرفة معلمي التربية الخاصة بالكفاءة المتعلقة بعلم النفس الإيجابي.

٢. تحسـين مستويـات الصحـة النفسيـة لمعلمـي التربيـة الخاصـة، بالإضافـة إلى التدريب على إدارة الانفعال، كما يجبُ أيضًا السعيَ للتغلب على المشاعر السلبية وتقليلهـا مـنْ خلال تحسين ظـروف التدريس، وتعزيزُ تدريـب معلمي التربية الخاصة، وتوجيهُ الزملاء لدعم العمل اليومي لمعلمي التربية الخاصة.

٣. يجبُ تقييمُ الازدهار النفسي بشكل دوري لدى معلمي التربية الخاصة، وإعدادُ البرامج الإرشادية لتحسين الازدهار النفسي لهمْ.

٤. الاهتمـامُ ببنـاء برامـجَ إرشادية جديـدة تساعدُ علـى تحسين الازدهـار النفسي لـدى معلمـي التربية الخاصـة لتتلاءمَ مـعَ مؤثرات الحيـاة اليوميـة، والواقعُ الوظيفيُ.

بحوثٌ مقترحةٌ

١. فعاليـةُ برامجَ إرشادية تعتمدُ على مداخـلَ مختلفة لتحسين مجالات الازدهار النفسي لدى معلمي التربية الخاصة.

٢. إجراءُ دراسة نوعية حولَ الازدهار النفسي لدى معلمي التربية الخاصة للبحث عنْ انعكاس نموذج PERMA منْ خلال الأساس النوعي.

٣. فعاليةُ برنامجٍ قائمٍ على اليقظةِ الذهنيةِ في تحسينِ الازدهارِ النفسي لدى معلمي التربيةِ الخاصةِ.

٤. تأثيرُ التدريبِ على الازدهارِ النفسي لمعلمي التربيةِ الخاصةِ على متغيراتٍ مثل الأداءِ المهنيِ أوْ البيئةِ المدرسيةِ والمشاركةِ المجتمعيةِ.

المـراجــعُ

إبراهيـم، أسمـاء محمـد عبدالسـلام؛ طـه، محمـد مصطفى؛ حلمي، جيهـان أحمد (٢٠٢١). مدى إنتشار الإحتراق النفسي بين فئات معلمي التربية الخاصة (دراسـة مقارنـة). **مجلة كليـة التربية، جامعة بني سـويف**، ١٨ (١٠٤)، ٣٥٨-٣٨٢.

السبيعـي، عبـد الله بـن سحمـي (٢٠١٤). **الاحـتراق النفسـي وعلاقته بالرضـا الوظيفـي لـدى معلمـي التربيـة الخاصـة بمدينـة الرياض**. [رسالـة ماجستير- كلية العلوم الإجتماعية والإدارية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية].

الشمـري، مبارك عباس (٢٠١٨). الاحتراق النفسي لدى معلمي ومعلمات صعوبات التعلم في دولة الكويت. **مجلة الطفولة والتربية، ٣٣**(١)، ١٥-٥٠.

حبيب، مجدي عبد الكريم ؛ السرنجـاوي، چيهان عبدالله & العطار، هاجر تيسير إبراهيم محمد (٢٠٢٠). مستوى الاحتراق النفسي لدى فئات مختلفة من معلمـي التربية الخاصـة. **مجلة كلية التربية- جامعـة طنطا**، ٧٨(٢)، 381- 409. DOI: 10.21608/mkmgt.2020.194085

مشـترك، صلاح مراد؛ محمـد جمال رضوان (٢٠٢١). الاحـتراق النفسي وضغوط الحيـاة وبعض سمـات الشخصيـة للمعلمـين والأخصائيـين في مجـال ذوي الاحتياجـات الخاصـة بالكويـت. **العلـوم التربويـة، ٢٩**(٣)، ١-٢٩. doi: 10.21608/ssj.2021.196266

Abbasian F, Pakdaman M, Kareshky H. (2022). Effectiveness of flourishing training on depression and anxiety of female gifted students. *Journal of Research & Health, 12*(2),113-120. http://dx.doi.org/10.32598/JRH.12.2.1893.1

Acton, R., & Glasgow, P. (2015). Teacher wellbeing in neoliberal contexts: A review of the literature. *Australian Journal of Teacher Education, 40*(8), 99-114. doi/abs/10.3316/ielapa.441680081120104

Aelterman, A., Engels, N., Van Petegem, K., & Pierre Verhaeghe, J. (2007). The well-being of teachers in Flanders: the importance

of a supportive school culture. *Educational studies, 33*(3), 285-297. https://doi.org/10.1080/03055690701423085

Arens, A. K., & Morin, A. J. S. (2016). Relations between teachers' emotional exhaustion and students' educational outcomes. *Journal of Educational Psychology, 108*(6), 800–813. https://doi.org/10.1037/edu0000105

Ayse, E. B. (2018). Adaptation of the PERMA well-being scale into turkish: validity and reliability studies. *Educational Research and Reviews, 13*(4), 129-135. DOI: 10.5897/ERR2017.3435

Baldick, C. (2001). *The concise Oxford dictionary of literary terms* (2nd edition). Oxford University Press.

Barber, L. K., Bagsby, P. G., & Munz, D. C. (2010). Affect regulation strategies for promoting (or preventing) flourishing emotional health. *Personality and Individual Differences, 49*(6), 663-666.

Bettini, E., Benedict, A., Thomas, R., Kimerling, J., Choi, N., & McLeskey, J. (2017). Cultivating a community of effective special education teachers: Local special education administrators' roles. *Remedial and Special Education, 38*(2), 111-126. https://doi.org/10.1177/0741932516664790

Bettini, E., Wang, J., Cumming, M., Kimerling, J., & Schutz, S. (2019). Special educators' experiences of roles and responsibilities in self-contained classes for students with emotional/behavioral disorders. *Remedial and Special Education, 40*(3), 177–191. https://doi.org/10.1177/0741932518762470

Boe, E. (2014). Teacher demand, supply, and shortage in special education: A national perspective. In T. P. Sindelar, E. D. McCray, M. T. Brownell, & B. Lignugaris/Kraft (Eds.), *Handbook of research on special education teacher preparation* (pp. 67–93). Routledge.

Bozgeyikli, H. (2018). Psychological needs as the working-life quality predictor of special education teachers. *Universal Journal of Educational Research, 6*(2), 289-295. https://eric.ed.gov/?id=EJ1170643

Brittle, B. (2020). Coping strategies and burnout in staff working with students with special educational needs and disabilities. *Teaching and Teacher Education, 87*, 102937. https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102937

Butler, J., & Kern, M. L. (2016). The PERMA-Profiler: A brief multidimensional measure of flourishing. *International Journal of Wellbeing, 6*(3), 1-48. https://doi.org/10.5502/ijw.v6i3.526

Cancio, E. J., Larsen, R., Mathur, S. R., Estes, M. B., Johns, B., & Chang, M. (2018). Special education teacher stress: Coping strategies. *Education and Treatment of Children, 41*(4), 457-481. 10.1353/etc.2018.0025

Carr, A., Cullen, K., Keeney, C., Canning, C., Mooney, O., Chinseallaigh, E., & O'Dowd, A. (2021). Effectiveness of positive psychology interventions: A systematic review and metaanalysis. *The Journal of Positive Psychology, 16*(6), 749-769. https://doi.org/10.1080/17439760.2020.1818807

Collie, R. J., & Perry, N. E. (2019). Cultivating teacher thriving through social–emotional competence and its development. *The Australian Educational Researcher, 46*(4), 699-714. https://doi.org/10.1007/s13384-019-00342-2

Collie, R. J., Shapka, J. D., Perry, N. E., & Martin, A. J. (2016). Teachers' psychological functioning in the workplace: Exploring the roles of contextual beliefs, need satisfaction, and personal characteristics. *Journal of Educational Psychology, 108*(6), 788–799. https://doi.org/10.1037/edu0000088

Conley, S., & You, S. (2017). Key influences on special education teachers' intentions to leave: The effects of administrative support and teacher team efficacy in a mediational model. *Educational Management Administration & Leadership, 45*(3), 521-540.

Csikszentmihalyi, M., Abuhamdeh S. & Nakamura J. (2014) Flow. In Csikszentmihalyi, M., *Flow and the Foundations of Positive Psychology: The collected works of Mihaly Csikszentmihalyi* (pp. 227- 238). Dordrecht: Springer.

De Nobile, J. (2016). Organisational communication and its relationships with occupational stress of primary school staff in Western Australia. *The Australian Educational Researcher, 43*(2), 185-201. https://doi.org/10.1007/s13384-015-0197-9

De Stasio, S., Fiorilli, C., Benevene, P., Uusitalo-Malmivaara, L., & Chiacchio, C. D. (2017). Burnout in special needs teachers at kindergarten and primary school: Investigating the role of personal resources and work wellbeing. *Psychology in the Schools, 54*(5), 472-486. DOI: 10.1002/pits.22013

Dias, G. P., Foster, J., & Zunszain, P. A. (2019). Time to flourish: designing a coaching psychology programme to promote resilience and wellbeing in postgraduate students. *European Journal of Applied Positive Psychology, 3*(7), 1-12. https://gala.gre.ac.uk/id/eprint/25015/7/25015%20DIAS_Time_to_Flourish_2019.pdf

Diener, E., & Biswas-Diener, R. (2011). *Happiness: Unlocking the mysteries of psychological wealth.* John Wiley & Sons.

Falecki, D., Leach, C., & Green, S. (2019). Perma-powered coaching: Building foundations for a flourishing life. In S. Green & S. Palmer (Eds.), *Positive psychology coaching in practice* (pp. 103-116). New York, NY: Routledge.

Feicht, T., Wittmann, M., Jose, G., Mock, A., Von Hirschhausen, E., & Esch, T. (2013). Evaluation of a seven-week web-based happiness training to improve psychological well-being, reduce stress, and enhance mindfulness and flourishing: a randomized controlled occupational health study. *Evidence-Based Complementary and Alternative Medicine*, 2013. http://dx.doi.org/10.1155/2013/676953

Fish, W. W., & Stephens, T. L. (2010). Special Education: A Career of Choice. *Remedial and Special Education, 31*(5), 400–407. https://doi.org/10.1177/0741932509355961

Forgeard, M. J. C., Jayawickreme, E., Kern, M. & Seligman, M. E. P. (2011). Doing the right thing: Measuring wellbeing for public policy. *International Journal of Wellbeing, 1*(1), 79-106. doi:10.5502/ijw.v1i1.15

Fox, H. B. ., Tuckwiller, E. D. ., Kutscher, E. L. ., & Walter, H. L. (2020). What makes teachers well? A mixed methods study of special education teacher well-being. *Journal of Interdisciplinary Studies in Education, 9*(2), 223–248. https://doi.org/10.32674/jise.v9i2.2170

Fredrickson, B. L., Tugade, M. M., Waugh, C. E., & Larkin, G. R. (2003). What good are positive emotions in crisis? A prospective study of resilience and emotions following the terrorist attacks on the United States on September 11th, 2001. *Journal of personality and social psychology, 84*(2), 365-376.

Freire, C., Ferradás, M. D. M., García-Bértoa, A., Núñez, J. C., Rodríguez, S., & Piñeiro, I. (2020). Psychological capital and burnout in teachers: The mediating role of flourishing. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(22), 8403. doi:10.3390/ijerph17228403

García-Carmona, M., Marín, M. D., & Aguayo, R. (2019). Burnout syndrome in secondary school teachers: A systematic review and meta-analysis. *Social Psychology of Education, 22*(1), 189-208. https://doi.org/10.1007/s11218-018-9471-9

Garland, E. L., Fredrickson, B., Kring, A. M., Johnson, D. P., Meyer, P. S., & Penn, D. L. (2010). Upward spirals of positive emotions counter downward spirals of negativity: Insights from the broaden-and-build theory and affective neuroscience on the treatment of emotion dysfunctions and deficits in psychopathology. *Clinical psychology review, 30*(7), 849-864. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.03.002

Goodman, F. R., Disabato, D. J., Kashdan, T. B., & Kauffman, S. B. (2017). Measuring well-being: A comparison of subjective well-being and PERMA. *The Journal of Positive Psychology, 13*(4), 321-332. http://dx.doi.org/10.1080/17439760.2017.1388434

Green, S., & Palmer, S. (2019). *Positive psychology coaching in practice*. Routledge.

Green, S., Oades, L., & Robinson, P. (2011). Positive education: Creating flourishing students, staff and schools. *Australian Psychological Society, 33*(2), 37-43.

Hagaman, J. L., & Casey, K. J. (2018). Teacher attrition in special education: Perspectives from the field. *Teacher Education and Special Education, 41*(4), 277–291. https://doi.org/10.1177/0888406417725797

Hamama, L., Ronen, T., Shachar, K., & Rosenbaum, M. (2013). Links between stress, positive and negative affect, and life satisfaction among teachers in special education schools. *Journal of Happiness Studies, 14*(3), 731-751. DOI 10.1007/s10902-012-9352-4

Hester, O. R., Bridges, S. A., & Rollins, L. H. (2020). 'Overworked and underappreciated': special education teachers describe stress and attrition. *Teacher Development, 24*(3), 348-365. https://doi.org/10.1080/13664530.2020.1767189

Hojabrian, H., Rezaei, A. M., Bigdeli, I., Najafi, M., & Mohammadifar, M. A. (2018). Construction and validation of the human psychological flourishing scale (HPFS) in sociocultural context of IRAN. *Journal of Practice in Clinical Psychology, 6*(2), 129-139.https://doi.org/10.29252/NIRP.JPCP.6.2.129

Hojabrian, H., Rezaei, A. M., Bigdeli, I., Najafy, M., & Mohammadifar, M. A. (2020). Positive education: A way to foster and promote psychological flourishing in schools. *International Journal of Behavioral Sciences, 14*(1), 20-26. Doi10.30491/IJBS.2020.203551.1144

Holdsworth, M. A. (2019). Health, wellness and wellbeing. *Revue Interventions économiques,* (62). https://doi.org/10.4000/interventionseconomiques.6322

Hone, L. C., Jarden, A., Schofield, G., & Duncan, S. (2014). Measuring flourishing: The impact of operational definitions on the prevalence of high levels of wellbeing. *International Journal of Wellbeing, 4*(1), 62–90. doi: 10.5502/ijw.v4i1.4

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research, 79*(1), 491–525. https://doi.org/10.3102/0034654308325693

Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., Rasheed, D., DeWeese, A., DeMauro, A. A., Cham, H., & Greenberg, M. T. (2017). Impacts of the CARE for Teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. *Journal of Educational Psychology, 109*(7), 1010–1028. https://doi.org/10.1037/edu0000187

Kern, M. L., Waters, L. E., Adler, A., & White, M. A. (2015). A multidimensional approach to measuring well-being in students: Application of the PERMA framework. *The journal of positive psychology, 10*(3), 262-271. https://doi.org/10.1080/17439760.2014.936962

Kim, S. Y., & Lim, Y. J. (2016). Virtues and well-being of Korean special education teachers. *International Journal of Special Education, 31*(1), 114-118.

Küçüksüleymanoglu, R. (2011). Burnout syndrome levels of teachers in special education schools in Turkey. *International journal of special education, 26*(1), 53-63. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ921186.pdf

Kun, Á., Balogh, P., & Krasz, K. G. (2017). Development of the work-related well-being questionnaire based on Seligman's PERMA model. *Periodica Polytechnica Social and Management Sciences, 25*(1), 56-63. DOI: 10.3311/PPso.9326

Lambert D'raven, L., & Pasha-Zaidi, N. (2016). Using the PERMA model in the United Arab Emirates. *Social indicators research, 125*(3), 905-933. DOI 10.1007/s11205-015-0866-0

Lavy, S., & Bocker, S. (2018). A path to teacher happiness? A sense of meaning affects teacher–student relationships, which affect job satisfaction. *Journal of Happiness Studies, 19*(5), 1485-1503. https://doi.org/10.1007/s10902-017-9883-9

Mankin, A., von der Embse, N., Renshaw, T. L., & Ryan, S. (2018). Assessing teacher wellness: Confirmatory factor analysis and measurement invariance of the teacher subjective wellbeing questionnaire. *Journal of Psychoeducational Assessment, 36*(3), 219–232. https://doi.org/10.1177/0734282917707142

Marais-Opperman, V., Rothmann, S. I., & van Eeden, C. (2021). Stress, flourishing and intention to leave of teachers: Does coping type matter? *SA Journal of Industrial Psychology, 47*(1), a1834. https://doi.org/10.4102/sajip.v47i0.1834

Mathews, H. M., Rodgers, W. J., & Youngs, P. (2017). Sense-making for beginning special educators: A systematic mixed studies review. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies, 67*(1), 23-36. http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.007

Mathieu, M., Eschleman, K. J., & Cheng, D. (2019). Meta-analytic and multiwave comparison of emotional support and instrumental support in the workplace. *Journal of Occupational Health Psychology, 24*(3), 387–409. https://doi.org/10.1037/ocp0000135

McKnight, P. E., & Kashdan, T. B. (2009). Purpose in life as a system that creates and sustains health and well-being: An integrative, testable theory. *Review of general Psychology, 13*(3), 242-251. https://doi.org/10.1037/a0017152

Nebrida, J. D., & Dullas, A. (2018). I'm perfectly imperfect": exploring the relationship between PERMA model of wellbeing with self-esteem among persons with disabilities. *International Journal of Research Studies in Psychology, 7*(2), 27-44. DOI: 10.5861/ijrsp.2018.3005

Norrish, J. M., Williams, P., O'Connor, M., & Robinson, J. (2013). An applied framework for positive education. *International Journal of Wellbeing, 3*(2), 147-161. doi:10.5502/ijw.v3i2.2

Olagunju, A. T., Akinola, M. A., Fadipe, B., Jagun, O. O., Olagunju, T. O., Akinola, O. O., Ogunnubi, O. P., Olusile, O. J., Oluyemi, O. Y. & Chaimowitz, G. A. (2021). Psychosocial wellbeing of Nigerian teachers in special education schools. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 51*(4), 1131-1141. https://doi.org/10.1007/s10803-020-04606-0

Onder, E., & Karatas, Z. (2016). Development of classroom management anxiety scale for candidate teachers (CMAS-CT) and Analysis of its Psychometric Properties. *Global Journal*

of Psychology Research: New Trends and Issues, 6(2), 76-85. https://doi.org/10.18844/gjpr.v6i2.626

Pentti, S., Fagerlund, A., & Nyström, P. (2019). Flourishing families: Effects of a positive psychology intervention on parental flow, engagement, meaning and hope. *International Journal of Wellbeing, 9*(4), 79-96. doi:10.5502/ijw.v9i4.1003

Pietromonaco, P. R., & Collins, N. L. (2017). Interpersonal mechanisms linking close relationships to health. *American Psychologist, 72*(6), 531–542. https://doi.org/10.1037/amp0000129

Rae, T., Cowell, N., & Field, L. (2017). Supporting teachers' well-being in the context of schools for children with social, emotional and behavioural difficulties. *Emotional and Behavioural Difficulties, 22*(3), 200-218. http://dx.doi.org/10.1080/13632752.2017.1331969

Redelinghuys, K., & Rothmann, S. (2020). Exploring the prevalence of workplace flourishing amongst teachers over time. *SA Journal of Industrial Psychology*, 46(1), a1764. https://doi.org/10.4102/sajip.v46i0.1764

Redelinghuys, K., Rothmann, S., & Botha, E. (2019). Flourishing-at-work: The role of positive organizational practices. *Psychological Reports, 122*(2), 609–631. https://doi.org/10.1177/0033294118757935

Roberts, A. M., Gallagher, K. C., Daro, A. M., Iruka, I. U., & Sarver, S. L. (2019). Workforce well-being: Personal and workplace contributions to early educators' depression across settings. *Journal of applied developmental psychology*, 61, 4-12. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2017.09.007

Ruppar, A. L., Roberts, C. A., & Olson, A. J. (2017). Perceptions about expert teaching for students with severe disabilities among teachers identified as experts. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 42*(2), 121–135. https://doi.org/10.1177/1540796917697311

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68-78. http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68

Sbarra, D. A., & Coan, J. A. (2018). Relationships and health: The critical role of affective science. *Emotion Review, 10*(1), 40-54. https://doi.org/10.1177/1754073917696584

Schotanus-Dijkstra, M., Drossaert, C. H., Pieterse, M. E., Walburg, J. A., & Bohlmeijer, E. T. (2015). Efficacy of a multicomponent positive psychology self-help intervention: Study protocol of a randomized controlled trial. *JMIR research protocols, 4*(3), e105. doi: 10.2196/resprot.4162

Schueller, S. M., & Parks, A. C. (2012). Disseminating self-help: Positive psychology exercises in an online trial. *Journal of medical Internet research, 14*(3), e1850. DOI: 10.2196/jmir.1850

Seligman, M. E. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Simon & Schuster.

Seligman, M. (2018). PERMA and the building blocks of well-being. *The journal of positive psychology, 13*(4), 333-335. https://doi.org/10.1080/17439760.2018.1437466

Seligman, M. E. (2019). Positive psychology: A personal history. *Annual review of clinical psychology, 15*(1), 1-23. https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050718-095653

Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2014). Positive psychology: An Introduction. In M. Csikszentmihalyi (Ed), *Flow and the foundations of positive psychology: The collected works of Mihaly Csikszentmihalyi* (pp. 279-298). Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9088-8_18

Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education, 35*(3), 293-311. https://doi.org/10.1080/03054980902934563

Shoshani, A., Steinmetz, S., & Kanat-Maymon, Y. (2016). Effects of the Maytiv positive psychology school program on early adolescents' well-being, engagement, and achievement. *Journal of school psychology,* 57, 73-92. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.05.003

Singh, K., & Raina, M. (2020). Demographic correlates and validation of PERMA and WEMWBS scales in Indian adolescents. *Child Indicators Research, 13*(4), 1175-1186. https://doi.org/10.1007/s12187-019-09655-1

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Social Psychology of Education, 21*(5), 1251-1275. https://doi.org/10.1007/s11218-018-9464-8

Soleimani, S., Rezaei, A. M., Kianersi, F., Hojabrian, H., & Khalili Paji, K. (2015). Developement and validation of flourishing questionnaire based on seligman's model among Iranian university students. *Journal of Research and Health, 5*(1), 3-12.

Steger, M. F. (2012). Experiencing meaning in life: Optimal functioning at the nexus of well-being, psychopathology, and spirituality. In P. T. P. Wong (Ed.), *The human quest for meaning* (2nd ed., pp. 165–184). New York, NY: Routledge.

Sun, J., Wang, Y., Wan, Q., & Huang, Z. (2019). Mindfulness and special education teachers' burnout: The serial multiple mediation effects of self-acceptance and perceived stress. *Social Behavior and Personality: an international journal, 47*(11), 1-8. https://doi.org/10.2224/sbp.8656

Tugade, M. M., & Fredrickson, B. L. (2004). Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. *Journal of personality and social psychology, 86*(2), 320–333. https://doi.org/10.1037/0022-3514.86.2.320

Um, B., Joo, H., & Her, D. (2018). The relationship between elementary school teachers' work motivation and well-being: The mediating effects of principal leadership and work stress. *International Journal of Social Science Studies*, 6(12), 67-78. URL: http://ijsss.redfame.com

Uzunboylu, H., Uluc, M., & Ozcan, D. (2017). Educational strategies to be acquired by teachers in dealing with attention deficit and hyperactivity disorder students. *PONTE International Journal of Science and Research, 73*(8), 419–431. doi: 10.21506/j.ponte.2017.8.30

Wu, T. J., Wang, L. Y., Gao, J. Y., & Wei, A. P. (2020). Social support and well-being of Chinese special education teachers—An emotional labor perspective. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(18), 6884. doi:10.3390/ijerph17186884

Xu, J., & Roberts, R. E. (2010). The power of positive emotions: It'sa matter of life or death—Subjective well-being and longevity over 28 years in a general population. *Health Psychology, 29*(1), 9–19. https://doi.org/10.1037/a0016767

Zhang, M., Bai, Y., & Li, Z. (2020). Effect of Resilience on the Mental Health of Special Education Teachers: Moderating Effect of Teaching Barriers. *Psychology research and behavior management, 13*, 537–544. https://doi.org/10.2147/PRBM.S257842