جامعة مؤتة
كلية الدراسات العليا

القلق الأخلاقي وعلاقته بالكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الخاصة في محافظات الوسط

إعداد الطالبة
وفاء أبو هاني

إشراف الأستاذ الدكتور
فؤاد طه طلافحة

رسالة مقدمه إلى كلية الدراسات العليا استكمالاً
لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم
النفس التربوي- كلية العلوم التربوية

جامعة مؤتة، 2021م

الآراء الواردة في هذه الأطروحة الجامعية لا تعبِّر
بالضرورة عن وجهة نظر جامعة مؤتـــــــــة

MUTAH UNIVERSITY

College of Graduate Studies

جامعة مؤتـــة

كلية الدراسات العليا

قرار إجازة رسالة جامعية

تقرر إجازة الرسالة المقدمة من الطالب وفاء محمد ابراهيم ابوهاني

والموسومة بـــ: القلق الاخلاقي وعلاقته بالكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الخاصة

استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس التربوي

القســـم: علم النفس التربوي في تاريخ ٢٠٢١/٠٥/١٠

من الساعة ١٠ إلى الساعة ١٢ قرار رقم

أعضاء اللجنـــة:	التوقيـــع	
أ.د فؤاد طه طالب الطلافحة		مشرفا ومقررا
د. اسماء نايف سلطي الصرايره		عضوا
د. صبري حسن خليل الطراونه		عضوا
د. محمد احمد الرفوع		عضو خارجي

عميد كلية الدراسات العلي

أ.د عمر المعايطة

الإهداء

إلى روح والدي الذي نفث في قلبي حب العلم والتعلّم، وحب الخير لكل الناس.

إلى والدتي الحبيبة أطال الله عمرها وأمدها بالصحة والعافية، وإلى أشقائي وشقيقاتي.

إلى زوجي وأولادي الذين هم أغلى ما في حياتي.

إلى كل الذين كانوا منارة لي لإتمام هذا العمل.

الشكر والتقدير

أتقدم بجزيل الشكر وعظيم الامتنان لجامعتي الحبيبة وللعاملين فيها، وإلى كليتي التي أعتز بالانتماء إليها كلية العلوم التربوية ممثلة بلجنة الحكم والمناقشة المشكلة من أستاذي العزيز الأستاذ الدكتور فؤاد طلافحة المشرف على رسالتي، الذي كان لإشرافه أكبر الأثر في هذا الإنجاز الذي أتمنى أن يكون على قدر الجهود التي بُذلت فيه.

كما أتقدم بالشكر والعرفان إلى لجنة المناقشة المشكلة من أساتذتي الكرام كل من الأستاذ الدكتور صبري الطراونة، والأستاذة الدكتورة أسماء الصرايرة، والدكتور محمد الرفوع على ما بذلوه من جهد، وما اقترحوه من ملاحظات مفيدة للغاية لتكون هذه الرسالة بشكلها الحالي.

وشكري الموصول لكل من ساهم في إتمام هذه الرسالة.

فهرس المحتويات

العنوان	الصفحة
الإهداء	أ
الشكر والتقدير	ب
فهرس المحتويات	ج
قائمة الجداول	هـ
الملخص باللغة العربية	ح
الملخص باللغة الإنجليزية	ط
الفصل الأول خلفية الدراسة وأهميتها	
1.1مقدمة:	1
2.1 مشكلة الدراسة وأسئلتها:	4
3.1 أهداف الدراسة:	6
4.1 أهمية الدراسة:-	6
5.1 حدود الدراسة:	8
6.1 التعريفات المفاهيمية والإجرائية:-	8
الفصل الثاني الإطار النظري والدراسات السابقة	
1.2الإطار النظري:-	9
1.1.2القلق الأخلاقي	9
2.1.1.2 مظاهر القلق	10
3.1.1.2أسباب القلق الأخلاقي:	16
4.1.1.2 النظريات المفسّرة للقلق الأخلاقي	22
2.1.2 الكفاءة الذاتية	25
1.2.1.2الفرق بين الكفاءة الذاتية ومفهوم الذات:	29
2.2.1.2 مصادر الكفاءة الذاتية:	30
3.2.1.2مظاهر الكفاءة الذاتية:	31
4.2.1.2 العوامل المؤثرة في الكفاءة الذاتية:	33

5.2.1.2أبعاد الكفاءة الذاتية: 34
6.2.1.2 النظريات المفسرة للكفاءة الذاتية: 35
2.2 الدراسات السابقة:- 38
3.2 التعقيب على الدراسات السابقة 45
الفصل الثالث المنهجية والتصميم
1.3 منهجية الدراسة 47
2.3 مجتمع الدراسة وعينتها: 47
3.3 أدوات الدراسة: 48
4.3 متغيرات الدراسة: 53
5.3 المعالجات الإحصائية : 53
الفصل الرابع عرض النتائج ومناقشتها والتوصيات
1.4 عرض النتائج ومناقشتها 55
2.4 التوصيات 84
قائمة المراجع 85
الملاحق 93

قائمة الجداول

رقم الجدول	الجدول	الصفحة
1	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب مستويات متغيراتها	48
2	معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي له الفقرة له مقياس القلق الأخلاقي	50
3	قيمة معامل كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي لكل بُعد من أبعاد متغيرات الدراسة.	50
4	معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي له الفقرة له مقياس الكفاءة الذاتية ككل	52
5	قيمة معامل "كرونباخ ألفا" للاتساق الداخلي لكل بُعد من أبعاد متغيرات الدراسة.	53
6	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات مستوى القلق الأخلاقي لدى معلمي التربية الخاصة في محافظات الوسط للمجالات والكلي مرتبة تنازليا	55
7	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي التربية الخاصة في محافظات الوسط لمجال القلق الشخصي مرتبة تنازلياً	58
8	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي التربية الخاصة في محافظات الوسط لمجال القلق الاجتماعي مرتبة تنازلياً	60
9	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي التربية الخاصة في محافظات الوسط لمجال القلق الديني مرتبة تنازلياً	61
10	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات مستوى	63

	الكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الخاصة في محافظات الوسط للمجالات والكلي مرتبة تنازلياً	
11	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي التربية الخاصة في محافظات الوسط لمجال الكفاءة الذاتية العامة مرتبة تنازليا	65
12	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي التربية الخاصة في محافظات الوسط لمجال الكفاءة الذاتية الشخصية مرتبة تنازليا	67
13	معاملات الارتباط بين القلق الأخلاقي وبين الكفاءة الذاتية	69
14	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى القلق الأخلاقي تعزى لمتغير النوع الاجتماعي(ذكر, أنثى), وعدد سنوات الخبرة, والمدرسة(حكومية أو خاصة) لدى معلمي التربية الخاصة في محافظات الوسط	72
15	نتائج تحليل التباين الثلاثي للفروقات في لمستوى القلق الأخلاقي لدى معلمي التربية الخاصة في محافظات الوسط تبعاً للمتغيرات الديموغرافية(النوع الاجتماعي والمدرسة والخبرة)	73
16	نتائج تحليل التباين المتعدد للفروق النوع الاجتماعي والمدرسة والخبرة على مستوى القلق الأخلاقي لدى معلمي التربية الخاصة في محافظات الوسط	73
17	نتائج تحليل اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية على مجال القلق الاجتماعي حسب متغير الخبرة	76
18	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للكفاءة الذاتية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي(ذكر, أنثى), وعدد سنوات الخبرة, والمدرسة(حكومية أو خاصة) لدى معلمي التربية الخاصة في محافظات الوسط	77

19	نتائج تحليل التباين الثلاثي للفروقات الكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الخاصة في محافظات الوسط تبعاً للمتغيرات الديموغرافية(النوع الاجتماعي والمدرسة والخبرة)	78
20	نتائج تحليل التباين المتعدد للفروق النوع الاجتماعي والمدرسة والخبرة على مستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الخاصة في محافظات الوسط	78
21	اختبار معامل تضخم التباين والتباين المسموح ومعامل الالتواء.	80
22	نتائج تحليل التباين للانحدار (Analysis Of Variance) للتأكد من صلاحية النموذج لاختبار العلاقة بين القلق الأخلاقي والكفاءة الذاتية.	81
23	نتائج تحليل الانحدار المتعدد لاختبار أثر القلق الأخلاقي بأبعاده المختلفة في الكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الخاصة في محافظات الوسط.	81
24	نتائج تحاليل الانحدار المتعدد التدريجي Step Wise Multiple Regression للتنبؤ بالكفاءة الذاتية من خلال أبعاد القلق الأخلاقي.	82

الملخّص

القلق الأخلاقي وعلاقته بالكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الخاصة في محافظات الوسط

وفاء أبو هاني

جامعة مؤتة 2021

هدفت الدراسة التعرف إلى القلق الأخلاقي وعلاقته بالكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الخاصة في مدارس محافظات الوسط، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام مقياس القلق الأخلاقي الذي طوره (ميرة ونعمان، 2016)، وتم استخدام مقياس الكفاءة الذاتية الذي طبقه (السهلي، 2014). طبقت الدراسة على عينة بلغت (137) معلماً ومعلمةً في الفصل الثاني من العام الدراسي 2021/2020م، وبلغ عدد المقاييس المستردة والقابلة للتحليل(127) استبانة، لتشكل ما نسبته (80.9%) من الأدوات الموزعة. وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي:

أن مستوى القلق الأخلاقي والكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الخاصة في محافظات الوسط جاءت بدرجة مرتفعة، ووجود علاقة ارتباطية سلبية بين القلق الأخلاقي والكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الخاصة في محافظات الوسط، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية للقلق الاخلاقي تعزى للنوع الاجتماعي وكانت الفروق لصالح الإناث، ووجود فروق للقلق الاخلاقي تعزى للمدرسة وكانت الفروق لصالح المدارس الحكومية، ووجود فروق للقلق الاخلاقي تعزى للخبرة وكانت الفروق لصالح ذوي الخبرة(5 سنوات فأقل).

أظهرت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في الكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الخاصة في محافظات الوسط تعزى لمتغير النوع الاجتماعي والمدرسة، والخبرة، كما أظهرت الدراسة إلى أن القلق الأخلاقي فسر ما مقداره (50%) من التباين في المتغير التابع وهو الكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الخاصة في محافظات الوسط.

وتوصي الدراسة بضرورة ضرورة الاهتمام لموضوع القلق الاخلاقي عند معلمي التربية الخاصة ومحاولة احتوائه للرفع من مستوى كفاءتهم والمحافظة على صحتهم الجسدية والنفسية.

الكلمات المفتاحية: القلق الاخلاقي، الكفاءة الذاتية، معلمي التربية الخاصة، محافظات الوسط.

Abstract

Moral anxiety and its relationship to self-efficacy among special education teachers in the central governorates

Wafa Abu Hani

2021Mu'th University

The study aimed to investigate the moral anxiety and its relationship to self-efficacy among special education teachers in the central governorates, and in order to achieve the goal of the study, the measure of moral anxiety developed by him was used (Meera and Naaman, 2016), and the self-efficacy scale that he applied was used (Al-Sahli, 2014). The study was applied on a sample of (137) male and female teachers in the second semester of the academic year 2020/2021 AD, and the number of tools recovered and subject to analysis reached (127) tools, forming (80.9%) of the distributed tools. Among the most important findings of the study were the following:

The level of moral anxiety and self-efficacy of special education teachers in the central governorates was high level, and the presence of a negative correlation between moral anxiety and self-efficacy among special education teachers in the central governorates, and the existence of differences of moral anxiety attributed to gender and the differences were in favor of females, and the presence of differences of moral concern The differences were attributed to the school and the differences were in favor of public schools, and there were differences of moral concern due to the experience, and the differences were in favor of those with experience (5 years or less).

The study concluded that there were no statistically significant differences in the self-efficacy of special education teachers in the central governorates due to the variable of gender, school, and experience. The study also found that moral anxiety explained an amount (50%) of the variance in the self-efficacy among teachers. Special education in the central governorates.

The study recommends the necessity of circumventing the issue of moral concern of special education teachers and trying to contain it in order to raise their level of competence and maintain their physical and psychological health.

Key words: moral anxiety, self-efficacy, special education teachers, central governorates.

الفصل الأول
خلفية الدراسة وأهميتها

1.1 مقدمة:

القلق حالة طبيعية في حياة الإنسان، فهو علامة على إنسانيته لما له أثر كبير في سلوكه، وجانب دينامي مهم في بناء شخصيته، وهو ينشأ عند جميع الأفراد في مختلف مواقف التحدي التي تواجههم، ويشكل –أحياناً– دافعاً للفرد لاتخاذ الإجراءات السلوكية المناسبة لمواجهة المواقف، ولكن أحياناً يزيد القلق عن حده الطبيعي ويتحول من حالة إلى سمة، وعندها يرتبط بالاضطرابات السلوكية، وقد يختلط مع الخوف والصراع والوهم والإحباط الذي يتعرض له الفرد في حياته اليومية (المومني ونعيم، 2013).

ويُعرّف القلق بأنه حالة نفسية ترتبط بحالات الخوف والهم التي تؤذي الإنسان نفسياً وجسدياً، وقد يراود القلق كل إنسان يقدم على عمل مهم أو تجربة جديدة، لذلك يعتبر القلق محركاً لطاقات كامنة، وأحياناً يسمى بالقلق الدافع إلى التقدم أو القلق الإيجابي إذا كان بحده الطبيعي، ويمكن أن يكون القلق غير صحي يؤدي إلى اضطراب في سلوك الفرد، وهذا النوع يحدث غالباً عند وجود خطر حقيقي ينشأ بسبب انعدام الأمن الذي يحدث لدى الفرد (الخالدي، 2012).

ويرى فينج (Feng,2000) أن القلق العام عبارة عن ظاهرة عقلية أو بدنية تتشكل من خلال تقييم الفرد المعرفي للمحفز، وتحدث هذه الظاهرة نتيجة تفاعل الفرد مع بيئته بحيث يعتمد على وجود المسبب له، ويرى أن القلق يشير إلى ضغط نفسي يحدث نتيجة أي شيء يتحدى تكيف الفرد، أو يحفز جسم الفرد أو عقله، ويمكن للعوامل البيئية أن تتسبب به، وكذلك العوامل النفسية والبيولوجية والاجتماعية، واوضح أيضاً أن القلق يؤثر على أداء الفرد بشكل كبير، وخاصة الأداء الذهني وما يرتبط بالجانب المعرفي، كما أنه يؤثر في مقدار الثقة بالذات مما يؤدي إلى التأثير في العديد من المواقف وتغيير طريقة تفكير الفرد مما يدفعه إلى سلوك معين نتيجة تعرضه لحالة من القلق.

ويرى العديد من الباحثين أن هذا المفهوم لم يشع استخدامه إلا عندما ظهر بشكل واضح في كتابات فرويد(Freud)، فهو من أوائل الذين تحدثوا عن القلق من ناحية سيكولوجية في علم النفس الحديث، حيث يعود إليه الفضل في توجيه علماء النفس إلى الدور الهام الذي يلعبه القلق في حياة الإنسان من ناحية ديناميات الشخصية والنظريات الإرتقائية، ويرى رائد التحليل النفسي أن القلق شعور اضطرابي ينشأ كلما طغى على النفس العديد من المثيرات الشديدة التي لا يمكن السيطرة عليها أو التخلص منها، كما ميز فرويد بين ثلاثة أنواع من القلق اعتبر أحدها سوياً، وبينما رأى في الاثنين الآخرين صورة غير صحيحة من القلق (نعمان، 2016).

ومن أهم أنواع القلق التي تحدث عنها فرويد القلق الأخلاقي، والذي عرفه على أنه معاناة ناتجة عن تهديد الهوَ للقيم الأخلاقية، فينشأ القلق الأخلاقي من خلال الصراع بين إلحاحات واندفاعات الهوَ من ناحية، والمعايير الأخلاقية والمثلى للمجتمع التي تمثلها الأنا الأعلى من ناحية أخرى، ويعد العقاب الواقع من قبل الأنا الأعلى هو أصل القلق الأخلاقي لدى فرويد (كامبل، 2000).

وبين الحمداني (2011) أن المسبب الرئيسي للقلق الأخلاقي هو ضمير الإنسان نتيجة الشعور بالإثم أو الخجل من فعلٍ أو سلوك معين، فيتقاطع مع الضمير الذي يكون السلطة العليا التي تنظم سلوك الفرد وتحاسبه على تصرفاته، فالفرد الذي يسلك سلوكاً لا يقبله المجتمع يعيش حالة من الصراع مع نفسه خشية اكتشافه من قبل الآخرين، أو نتيجة تأنيب ضميره لهذا السلوك الذي قد يراه هو ومجتمعه سلوكاً مشيناً غير سوي، مما يؤدي إلى شعوره بالقلق الدائم وهو ما يسمى بحساب الضمير.

ومن أهم فئات المجتمع التي قد تتعرض للقلق والضغوطات في حياتها معلم المدرسة وخاصة معلم التربية الخاصة، وقد حظي معلم التربية الخاصة بالكثير من الدراسات من قبل الباحثين وذلك مع بروز الاهتمام العالمي في الآونة الأخيرة بالأطفال المعاقين، حيث تبنت المؤسسات التربوية والجمعيات الخيرية هذا الاهتمام، وبناءً على ذلك نشطت الدراسات والأبحاث التي تعالج مشاكل المعاقين، وذلك عن طريق توفير معلمين أكفياء يستطيعون تحمل أعباء تعليم مثل هذه الفئة من الطلبة، ويختلف دور معلم التربية الخاصة عن دور المعلم العادي، فعليه أن يتعامل مع فئة من الطلبة على

أساس فهم تام لخصائصهم النفسية، وسلوكياتهم واحتياجاتهم وميولهم واهتماماتهم، كما عليه أن يسعى إلى تقديم ما يناسبهم بالأساليب والطرق والأنشطة التي تتماشى معهم وتتناسب مع مستوياتهم، وعلى معلم التربية الخاصة أن يتصف بعدة صفات وخصائص حتى يؤدي عمله على أكمل وجه، فمن هذه الخصائص أن يكون ناضجاً ومؤهلاً ومدرباً بشكل كافٍ، وأن يكون ودوداً وقانعاً بصعوبة عمله وعادلاً في التعامل مع طلابه، مما يشكل عبئاً نفسياً وضغوطاً كبيرة عليه لأنه يجب أن يظهر للمجتمع كما هو متوقع منه دون تخاذل أو تقصير (قنديل، 2005).

وزاد الاهتمام في هذا المجال بسبب المهمة الأصعب التي تنتظر معلم التربية الخاصة والذي يتوقع منه أن يتعامل مع أطفال يظهرون انحرافات نمائية واضطرابات سلوكية، وقد أشار ماكبرايد(Mcbride) بأن معلمي التربية الخاصة ونتيجة لتعاملهم مع هذه الفئة من الأطفال أنهم يتعرضون لضغوط شخصية تختلف عن تلك التي يتعرض لها المعلمون العاديون، حيث أن تعليم الأطفال المعاقين ينطوي على صعوبات متعددة، وقد ينعكس بدورها على السمات الشخصية لهؤلاء المعلمين، وهذا قد يدفع البعض منهم إلى الخوف من أن لا يقوم بعمله على أتم وجه مع الأطفال الذين يقوم بتعليمهم، مما يولد لديه الإحساس بتأنيب الضمير، أو شعوره بالخجل والذنب نتيجة قيامه ببعض السلوكيات التي لا يقبلها المجتمع منه تجاه هؤلاء الأطفال، فهو كمعلم لهذه الفئة من الطلاب يجب عليه أن يتحكم في ضبط سلوكه حتى لا يقوم بأي عمل قد يولد لديه الشعور بالذنب والخجل وتأنيب الضمير والقلق الأخلاقي(عبد الجبار، 2004).

ويرى باندورا (Bandura,1994) أن لدى الفرد القدرة على ضبط سلوكه نتيجة ما لديه من معتقدات شخصية، فالأفراد لديهم نظام من المعتقدات الذاتية يمكنهم من التحكم في مشاعرهم وأفكارهم، ووفقاً لذلك فإن الكيفية التي يفكر ويعتقد ويشعر بها الفرد تؤثر في الكيفية التي يتصرف بها، إذ تشكل هذه المعتقدات المفتاح الرئيسي للقوى المحركة لسلوك الفرد، فالفرد يعمل على تفسير إنجازاته بالاعتماد على القدرات التي يعتقد أنه يمتلكها، مما يجعله يبذل قصارى جهده لتحقيق النجاح.

ويعد باندورا (Bandura) أول من أظهر مفهوم الكفاءة الذاتية وقام بتطويره بعد أن كان هذا المفهوم مرتبطاً بالضبط الذاتي للسلوك في نظريته "التعلم الاجتماعي المعرفي"، وقد عرفه على أنه أحكام الفرد وتوقعاته عن أدائه للسلوك في مواقف تتسم بالغموض، وتنعكس هذه التوقعات على اختيار الأنشطة المتضمنة بالأداء والجهد المبذول لمواجهة الصعوبات وإنجاز السلوك، وتتجلى أهمية الكفاءة الذاتية في استشعار الفرد لقدراته على أداء المهمة التي توكل إليه، وهل هي فرصة له للنجاح أم تهديداً لقدراته، وبذلك يتخذ قراره من حيث القيام بتلك المهمة أو الامتناع عنها مما يؤثر في سلوك المثابرة والانجاز والنجاح والتميز في المهام الموكولة إليه، فعند امتلاك المعلم لمستوى مرتفع من الكفاءة الذاتية يكون ذلك مؤشراً لسلامة العملية التربوية وقدرة عالية على إنجاز المهام المُعطاة له، في حين أن امتلاكه لمستوى متدني يشير إلى حاجته إلى تدعيم خبراته ليستطيع بعدها القيام بعمله على أتم وجه (علوان،2012).

ويرى سميث (Smith,2007) أن الكفاءة الذاتية تؤثر أيضاً في الدافعية لدى الفرد، فهي تحدد الأهداف التي سيضعها الأفراد لأنفسهم، والجهود التي سيبذلونها لتحقيق هذه الأهداف، واستعدادهم لمواجهة الفشل ومقاومته، فالأفراد الذين يثقون في مهاراتهم وخاصة المهارات الأكاديمية، يتوقعون الحصول على نتائج عالية في عملهم، ويتوقعون الحصول على نتائج مميزة نتيجة قيامهم بأعمال متقنة، وأن الأفراد ذوي الكفاءة الذاتية العالية يعتقدون أن لديهم المقدرة على إنجاز المهمات الموكلة لهم بنجاح، بينما يميل الأفراد ذوي الكفاءة الذاتية المتدنية –عند مواجهة مهمات معينة– إلى الاستسلام بسهولة والإصابة بالكسل، وبالتالي أداء هذه المهمات بأداء ضعيف وأحياناً تركها دون أداء.

2.1 مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يتعرض معلم التربية الخاصة للعديد من الضغوطات في عمله، والتي قد تؤدي به أحياناً إلى عدم القيام بعمله بالشكل المطلوب، أو تكاسله وتقاعسه عن أداء المهام الموكلة إليه، أو قيامه بها حسب قناعته الشخصية، ولكن قد يراها المجتمع بعين عدم الرضا لأنه يتعامل مع فئة حساسة من الأطفال تتطلب منه بذل جهد أكبر من جهود

غيره من المعلمين، وهذا الشيء قد يولد لديه الإحساس بالقلق من أن يكون قد قصر في أداء مهامه، مما يولد لديه الإحساس بالذنب والخجل من تصرفاته التي يعتقد أنها قد يُوجه إليها النقد من قبل أولياء الأمور أو من المسؤولين القائمين على عمله أو من المجتمع، أو قد يشعر معلم التربية الخاصة بالملل من قيامه بأداء العمل نفسه بشكل متكرر ويومي، وقد لا يحصل على أي نتيجة من تعليمه لهذه الفئة من الطلاب, حيث أن مستويات قدراتهم العقلية محدودة غالباً، ولديهم غالباً اضطرابات سلوكية ونفسية ومستوى متدني من الذكاء والاستيعاب، مما قد يدفعه إلى التقصير أحياناً في عمله مما يولد لديه فيما بعد الشعور بالخجل من نفسه ومن المجتمع الذي ينتظر منه نتائج بارزة في معالجة وتعليم هذه الفئة من الأطفال، لذلك فإن معلم التربية الخاصة لا بد أن يكون على قدر عال من الكفاءة الذاتية حتى يقوم بعمله على أتم وجه، والمقصود بذلك قدرة عالية على ضبط سلوكه ودافعية كبيرة للقيام بعمله، وبالتالي عدم تقاعسه عن واجبه، مما يخفف من شعوره بالقلق الأخلاقي الذي يتمثل بتأنيب ضميره تجاه الأطفال والمجتمع، لذلك جاءت هذه الدراسة للفت انتباه معلمي التربية الخاصة إلى أهمية الكفاءة الذاتية كعامل قد يكون له الأهمية الكبرى في تخفيف القلق الأخلاقي لديهم، وذلك من خلال الإجابة على الأسئلة التالية:

1- ما مستوى القلق الأخلاقي لدى معلمي التربية الخاصة في محافظات الوسط؟
2- ما مستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الخاصة في محافظات الوسط؟
3- هل هناك علاقة ارتباطية دالة احصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين القلق الأخلاقي والكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الخاصة في محافظات الوسط؟
4- هل توجد فروق ذات دلالة احصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في القلق الأخلاقي تُعزى لمتغير النوع الاجتماعي (ذكر، أنثى)، وعدد سنوات الخبرة، والمدرسة (حكومية أو خاصة) لدى معلمي التربية الخاصة في محافظات الوسط؟
5- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 05$،) في الكفاءة الذاتية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي (ذكر، أنثى)، وعدد سنوات الخبرة،

والمدرسة (حكومية أو خاصة) لدى معلمي التربية الخاصة في محافظات الوسط؟

6-ما مقدار ما يفسره القلق الأخلاقي من الكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الخاصة؟

3.1 أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق ما يلي:

1- التعرف إلى مستوى القلق الأخلاقي لدى معلمي التربية الخاصة في محافظات الوسط.

2- التعرف إلى مستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الخاصة في محافظات الوسط.

3-الكشف عن العلاقة الارتباطية بين القلق الأخلاقي والكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الخاصة في محافظات الوسط؟

4-التعرف الى الفروق بين درجات أفراد العينة من المعلمين على كل من مقياس القلق الأخلاقي تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي (ذكر، أنثى)، وعدد سنوات الخبرة، وتصنيف المدرسة حكومية أم خاصة.

5-التعرف الى الفروق بين درجات أفراد العينة على مقياس الكفاءة الذاتية تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي (ذكر، أنثى)، وعدد سنوات الخبرة، وتصنيف المدرسة حكومية أم خاصة.

6-الكشف عن مقدار ما يفسره القلق الأخلاقي من الكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الخاصة.

4.1 أهمية الدراسة:-

تكمن أهمية هذه الدراسة من أهمية الموضوع الذي تناولته وهو القلق الأخلاقي وعلاقته بالكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الخاصة، لأن العمل في مجال التربية الخاصة يتطلب من المعلم التدريب والإعداد والذكاء في تعامله مع فئة الأطفال الذين

يقوم بتعليمهم، ويُطلب من معلم التربية الخاصة أن يكون دائماً قادراً على مواجهة ومقاومة الضغوط النفسية واحتواء المشكلات التي تواجهه في عمله، فأي تقصير من جهته أو شعوره بأنه معلم لم يقم بواجبه خير قيام قد يعرضه للقلق الأخلاقي وهو الصراع الداخلي بين سعيه لراحته وما يطلبه منه ضميره من القيام بعمله خير قيام، مما يتطلب منه التمتع بالكفاءة الذاتية أكثر من المعلمين الذين يتعاملون مع الأطفال العاديين، وهذا يؤدي به إلى القدرة على ضبط سلوكه ودافعية الإنجاز في مهمته بالشكل المطلوب، وعليه فإن أهمية هذه الدراسة تتمثل في أهميتها النظرية والتطبيقية وهي كالتالي:-

أولاً: الأهمية النظرية:

1-تعتني هذه الدراسة بفئة معينة من معلمي المدارس وهم معلمي التربية الخاصة، على اعتبارهم أكثر المعلمين الذين يتوقع منهم إنجازات عالية، وتحقيقاً للأهداف التي أوكلت إليهم، بسبب فئة الأطفال المعاقين أو ذو صعوبات التعلم التي يتعاملون معها.

2-تسلط هذه الدراسة الضوء على أهمية الكفاءة الذاتية على التخفيف من القلق الأخلاقي الذي قد يتولد لدى معلمي التربية الخاصة نظراً لصعوبة المهمة التي يقومون بها والتي قد تولد لديهم الشعور بالقلق.

3-يعد هذا البحث إثراء للمعرفة النظرية الخاصة بالقلق الأخلاقي حيث سيتم التعرف على أثر القلق الأخلاقي من خلال تفسيرات نظريات القلق، وخاصة في ظل قلة الدراسات التي تناولت هذا المتغير بشكل عام، وعلى فئة معلمي التربية الخاصة تحديداً.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

1-توجه هذه الدراسة أنظار المسئولين إلى الصعوبات التي يواجهها معلمي التربية الخاصة في المدارس، ودفعهم إلى توفير السبل للتخفيف الضغط النفسي عن هؤلاء المعلمين, وتخفيف الشعور بالقلق بشكل عام والقلق الأخلاقي تحديداً.

2-تزود هذه الدراسة معلمي التربية الخاصة بمعلومات عن أهمية الكفاءة الذاتية ودورها في التخفيف من الأخلاقي لديهم.

5.1 حدود الدراسة:

1-الحدود البشرية: معلمي التربية الخاصة في محافظات الوسط (عمان، مأدبا، البلقاء) في المملكة الأردنية الهاشمية.

2-الحدود المكانية: مجموعة من المدارس الأساسية في محافظات الوسط في المملكة الأردنية الهاشمية.

3-الحدود الزمنية: الفصل الأول للعام الجامعي 2021/2020م.

4-الحدود الموضوعية: تحديد نتائج الدراسة بصدق وثبات أداتي الدراسة (مقياس القلق الأخلاقي ومقياس الكفاءة الذاتية, ومدى تمثيل العينة لمجتمع الدراسة.

6.1 التعريفات المفاهيمية والإجرائية:-

تتضمن هذه الدراسة مجموعة من المفاهيم والمصطلحات وهي:

أولاً) القلق الأخلاقي:

هو الشعور بتأنيب الضمير بدرجة عالية وخاصة عندما يفكر الشخص في أمر يخالف قيم المجتمع وتعاليمه، أو حينما يقدم على ارتكاب فعل يتعارض مع مبادئه الأخلاقية أو الاجتماعية أو التربوية، وهو الخوف من القيام بشيء يخالف القواعد الأخلاقية، ويحدث عندما يشعر الأنا بتهديد من قبل الأنا العليا في حياتنا الأخلاقية، ويأتي كرد فعل على كسر المبادئ الخاصة كالأخلاق والقيم (فرويد، 1905).

ويعرف إجرائياً: بالدرجة التي يحصل عليه معلم التربية الخاصة على مقياس القلق الأخلاقي المستخدم في هذه الدراسة.

ثانياً) الكفاءة الذاتية:

قدرة الفرد على التخطيط وممارسة السلوك الفعال الذي يحقق نتائج مرجوة في موقف ما، والتحكم في الأحداث والمواقف المؤثرة في الحياة، وإصدار التوقعات الصحيحة الذاتية عن القدرة على القيام بالمهام أو الأنشطة المحددة، والتنبؤ بحجم الجهد والمثابرة المطلوبة لتحقيق تلك المهام أو الأنشطة (الوطبان،2006).

وتعرف إجرائياً: الدرجة التي يحصل عليه معلم التربية الخاصة على مقياس الكفاءة الذاتية المستخدم في هذه الدراسة.

الفصل الثاني
الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 الإطار النظري:-

يتناول الإطار النظري للدراسة الحالية متغيران هما: القلق الأخلاقي والكفاءة الذاتية بشكل عام، وعلى معلمي التربية الخاصة تحديداً، وذلك من حيث تعريف كل منهما، وتوضيح النظريات المفسرة لهما، وأثر كل منهما على حياة الفرد مع توضيح أهم الخصائص للأفراد يصف متغيري الدراسة.

1.1.2القلق الأخلاقي

تسبب الضغوط التي يتعرض لها الفرد في حياته نتيجة التغيرات أو التحديات التي رافقت الثورة العلمية والتقنية حالة عامة من القلق، والقلق شعور عام بالفزع والخوف من شر أو كارثة على وشك الحدوث، وهو استجابة لتهديد غير محدد يصدر عن الصراعات اللاشعورية، ومشاعر عدم الأمن والنزاعات الغريزية الممنوعة المنبعثة من داخل النفس، عندها يهيئ الجسم إمكانياته لمواجهة التهديد فتتوتر العضلات ويتسارع التنفس وتزداد نبضات القلب (فراج، 2006).

فمصطلح القلق بشكل عام يدل على انفعال شعوري مؤلم مركب من الخوف ومن توقّع خطر محتمل، ويتضمن هذا التوقّع تهديداً داخلياً أو خارجياً للفرد، وقد يكون مبالغ فيه أو لا أساس له من الصحة، وهو انفعال غير سار وشعور بالتهديد وعدم الراحة والاستقرار، وهو أيضاً إحساس بالتوتر وخوف دائم لا مبرر له، فهو كمفهوم ليس حديثاً في علم النفس بل تحدث عنه العلماء منذ القدم، حيث وجد مفهوم القلق في الكتابات المصرية القديمة وتحدث عنه ابن حزم الأندلسي في كتابه (في العصر الوسيط)، وكل هذا يؤكد على شمولية القلق بوصفه حالة أساسية للوجود الإنساني (كرميان، 2008).

وقد اختلف علماء النفس فيما بينهم في تعريف القلق وتنوعت تفسيراتهم له، كما تباينت آراؤهم حول الوسائل التي تمكن الفرد للتخلص منه، فوضح لازورس وفولكمان

(Lazorus & Folkman,1999) أن القلق العام عبارة عن ظاهرة عقلية أو بدنية تتشكل من خلال تقييم الفرد المعرفي للمحفز، ومثل هذه الظاهرة تحدث نتيجة لتفاعل الفرد مع بيئته، بحيث يعتمد على وجود المسبب له.

في حين عرفه فراج (2006) بأنه شعور غامض غير سار فيه توجس وخوف وتوتر وتحفز مصحوب ببعض الإحساسات الجسمية خاصة زيادة نشاط الجهاز العصبي اللاإرادي الذي يأتي في نوبات تتكرر داخل نفس الفرد مثل ضيق التنفس أو الشعور بنبضات القلب أو الصداع، وأنه حالة توتر نتيجة توقّع خطر فعلي أو رمزي، قد يحدث ويصاحبها خوف غامض وأعراض نفسية وجسمية، لذا يمكن اعتبار القلق انفعالاً مركباً من الخوف وتوقّع التهديد والخطر.

ويرى سبيلبرجر (Spielberger,1976) أن القلق شقّان: سمة القلق وحالة القلق، فسمة القلق هي الحالة التي تشير إلى فروق ثابتة في النزوع والميل للقلق، وتعكس فروقاً فردية في تكرار وشدة ظهور حالات القلق في الماضي واحتمالية أن هذه الحالات سيعاني منها الشخص مستقبلاً، ولا تظهر سمة القلق مباشرة في السلوك بل تُستنتج من تكرار حالة القلق وشدتها لدى الفرد على امتداد الزمن، أمّا حالة القلق فهي تشير إلى أن القلق حالة طارئة انفعالية أو وقتية في الإنسان تتنوع وتختلف في شدتها وتكرارها عبر الزمن، وتتميز بإدراك ذاتي شعوري لمشاعر التوتر، ويرتفع مستوى حالة القلق عندما يدرك الفرد أنه يوجد مواقف تهدده.

وأشارت ميري (Merry,1996) إلى أن القلق حسب تعريف الجمعية الأمريكية للطب النفسي هو حالة الخوف والتوتر وعدم الارتياح التي تنجم من توقّع خطر مجهول المصدر وغير قابل للإدراك، وبأنه حالة من عدم الاتزان المستمرة تنشأ بسبب وجود صراع داخلي فيما بين الاستجابات الانفعالية.

2.1.1.2 مظاهر القلق

صنف علماء النفس المظاهر التي تظهر على الشخص المصاب بالقلق إلى ثلاث فئات وهي كالآتي (الرشيد، 2018):

- المظاهر الجسمية: وهي شحوب الوجه، واتساع حدقة العين، وتعابير الخوف على الوجه، وبرودة الأطراف، وسرعة نبضات القلب، وارتفاع ضغط الدم، وسرعة التنفس والشعور بالاختناق، وجفاف الحلق وصعوبة البلع، ومن الأعراض الجسمية للقلق أيضاً الضعف العام، ونقص الطاقة الحيوية، ونقص النشاط والمثابرة، وتوتر العضلات، والنشاط الحركي الزائد، واللازمات العصبية مثل: اختلاج الفم، ومص الإبهام، وقضم الأظافر، ورمش العينين.
- المظاهر النفسية: وهي الشعور بالخوف وعدم الراحة الداخلية وترقب حدوث مكروه، ويترتب على ذلك تشتيت الانتباه، وعدم القدرة على التركيز، والنسيان، والأرق، وعدم القدرة على النوم، والتوتر والتهيج العصبي، وهذا يجعل الفرد حساساً جداً لأي ضوضاء، والشعور بالاختناق، والأحلام والكوابيس المزعجة، وسيطرة مشاعر الاكتئاب.
- المظاهر الاجتماعية: وهي سرعة اتخاذ قرارات لا تنفذ مع الميل الشديد لنقد الذات، ووضع متطلبات صارمة على ما يجب عمله، كما يبدو الشخص القلق في حالة اضطراب وعدم توافق مع الآخرين، حيث يميل للعزلة، والبعد عن التفاعلات الاجتماعية، ويبدو عليه عدم القدرة على إحداث تكيف بنّاء مع الظروف والأشخاص والمواقف الاجتماعية.
- المظاهر المعرفية: وهي التطرف في الأحكام بالأشياء إمّا بيضاء أو سوداء، أي أن الشخص المتوتر يفسر المواقف باتجاه واحد وهذا يجلب له التعاسة والقلق، ويواجه المواقف المختلفة بطريقة واحدة من أجل التفكير فيها، ويميلون للاعتماد على الأقوياء ونماذج السلطة وأحكام التقاليد، مما يحوّلهم إلى أشخاص عاجزين عن التصرف بحرية انفعالية عندما يتطلب منهم ذلك.

أنواع القلق

صنف علماء النفس القلق إلى عدة أنواع رئيسية وتتمثل في:

- **القلق الموضوعي:** وهو أن يدرك الفرد أن مصدر القلق خارجي، وقد عرّف فرويد هذا النوع من القلق بأنه رد فعل لخطر خارجي معروف، فمصدر هذا القلق يوجد في العالم الخارجي، وهو خطر محدد، وهذا النوع من القلق أقرب منه إلى الخوف،

وأطلق فرويد عليه عدة مسميات مثل القلق الواقعي أو الحقيقي، أو القلق السوي، ويوضح فرويد في نظريته أن القلق والخوف هما ردود أفعال في موقف معيّن، فالخوف استجابة لخطر خارجي معروف، وهو من جهة توقع صدمة ما، ومن جهة أخرى تكراراً لهذه الصدمة، فعلاقة القلق بالتوقع ترجع إلى حالة الخطر, بينما تحديد القلق وعدم وجود موضوع له يرجعان إلى حالة الصدمة التي يسببها العجز، وهي الحالة التي يتوقع حدوثها في حالة الخطر (نعمان،2016).

- القلق العام: وهذا النوع من القلق هو بمثابة استعداد لدى الفرد يؤدي به إلى القلق الوجداني، إذا ما تعرض لخطر خارجي يدركه، ويعتبره تلقائي(كفافي، 2000)، وأنه عرض من أعراض الاضطرابات النفسية الأخرى، وهو يكون نابعاً من حدث سابق له من اضطرابات أخرى، وهذا النوع من القلق يتخلل جوانب عديدة ومختلفة من حياة الفرد وهو غير محدد الموضوع والمجال ولكنه يمكن أن يكون محدداً بمجال معين، وهو قلق غير سوي, فهو أقرب إلى الناحية المرضية منه إلى الناحية الصحية، لأنه غير محدد الموضوع والمنشأ، وبذلك فهو يُفقد أو يعيق تقدم الفرد عن مواجهة مواقف الحياة.
- **القلق العصابي(المرضي):** وهو خوف غامض غير مفهوم، لا يستطيع الفرد أن يشعر به أو يعرف سببه، فهو رد فعل لخطر غريزي داخلي ويكمن هذا القلق داخل الشخص في الجانب الذي يطلق عليه الهُوَ، فيخاف الفرد من أن تسيطر عليه نزعة غريزية لا يمكن التحكم فيها، وقد تدفعه ليقوم بعمل أو يفكر بأمر قد يعود عليه بالأذى، وقد ميّز فرويد بين ثلاثة أنواع من القلق العصابي وهي: القلق الهائم الطليق وهو يتعلق بأية فكرة مناسبة أو أي شيء خارجي، فالأفراد المصابون بهذا القلق يتوقعون دائماً أسوأ النتائج ويفسرون كل ما يحدث لهم أنه نذير سوء، والنوع الثاني هو قلق المخاوف المرضية وهو عبارة عن مخاوف تبدو غير معقولة، ولا يستطيع المريض أن يفسر معناها، وهو يتعلق بشيء خارجي معيّن، فهو ليس خوفاً معقولاً، كما ليس له ما يبرره، وهو ليس شائعاً بين جميع الناس، أمّا النوع الثالث من القلق العصابي فهو قلق الهستيريا، ويرى فرويد أن هذا النوع من القلق يبدو واضحاً في بعض الأحيان وغير واضح في أحيان أخرى، كما يرى أن أعراض

الهستيريا مثل الرعشة، والإغماء، وصعوبة التنفس تحل محل القلق، وبذلك يزول الشعور بالقلق أو يصبح غير واضح(حجازي، 2013).

- **القلق الموقفي (الخاص):** ويطلق على هذا النوع من القلق بالقلق محدد الموضوع، ويسمى القلق الخاص باسم المجال أو الموضوع أو الموقف الذي يرتبط به مثل قلق الامتحان وقلق الانفصال، ويتميز هذا النوع من القلق بشعور الفرد بأن الموقف يتميز بالصعوبة أو التحدي بالنسبة له، وأن الفرد يرى نفسه بأنه غير كفء أو غير قادر على مجابهة هذا الهدف أو مواجهته، ويتوقع الفرد الفشل من وجهة نظر الآخرين، فقد يخضع سلوكه لملاحظة أو مراقبة من جانب الآخرين (الحسين، 2002).
- **القلق الأخلاقي:** يأتي نتيجة حكم الأنا الأعلى عندما يخشى الفرد من تأنيب الضمير عند القيام بأي فعل ينافي القيم، أو الأعراف الدينية، أو الاجتماعية، أو الأسرية، ومن شأنه خلق الصراع داخل النفس وليس صراعاً بين الشخص والعالم الخارجي (محمد، 2011).

أما فرويد فقد ذكر ثلاثة أنواع فقط للقلق وهي: القلق الموضوعي، والقلق العصابي، والقلق الأخلاقي، وقد أثار مفهوم القلق الأخلاقي اهتماماً علمياً واسعاً في الأوساط العلمية كافة، وهذا الاهتمام جعل آراء العلماء تختلف حول ما للقلق الأخلاقي من آثار إيجابية أو سلبية على الفرد، فقد يكون حافزاً للإبداع أو لتنمية مجموعة من المبادئ والقيم التي تحرك الأفراد، وقد تُمكن الفرد من الانتباه إلى الخطر الذي يهدد بنائه القيمي والأخلاقي, وبالتالي تدفعه إلى حماية منظومته القيمية والأخلاقية، وقد يكون خبرة غير سارة في حياة الفرد إلا أنه قد يكون لوجوده أهمية في التكامل النفسي والأخلاقي لدى الفرد، كما وتبرز أهمية القلق الأخلاقي في كونه أشد وطأة على الإنسان من الأخطار واضحة المعالم التي يمكن تجنبها بسبب عجزه عن معرفة سبب حالة القلق التي يعاني منها، فهذا النوع من القلق يستنزف طاقة الإنسان ويجعل فكره مشوشاً ويفقده الهدوء النفسي ويجعله يشعر بالتعب معظم الأوقات، وقد يؤدي بالفرد إلى العجز عن اتخاذ أهم القرارات المتعلقة بأمور حياته (نعمان، 2016).

ويعتقد فرويد أن الأفراد يكتسبون قيمهم الأخلاقية من خلال المراحل المبكرة في حياتهم، ومن عملية التوحد مع آبائهم وخاصة الذين هم من النوع نفسه, حيث يأخذ الفرد المعايير والقيم الأخلاقية التي يتسم بها الوالدين، فالأخلاق من وجهة نظره حزمة من العادات الناشئة عن التدريب التربوي من غير أن يكون لها أساس عقلي، وأنه يُكتسب من خلال تقمص الفرد لمعايير الوالدين في الصواب والخطأ والتي تعكس المحرمات الاجتماعية (السلطان، 2009).

فعرف فرويد القلق الأخلاقي بأنه الشعور بتأنيب الضمير عندما يفكر الشخص في أمر يخالف قيم المجتمع وتعاليمه، أو حينما يقدم على ارتكاب فعل يتعارض مع مبادئه الأخلاقية أو الاجتماعية أو التربوية، وهو الخوف من القيام بشيء يخالف القواعد الأخلاقية، ويحدث عندما يشعر الأنا بتهديد من قبل الأنا العليا في حياتنا الأخلاقية، ويأتي كرد فعل على كسر المبادئ الخاصة كالأخلاق والقيم، فهو يرى بأن الأنا الأعلى يضبط السلوك الأخلاقي، فهو المنظومة الأخلاقية للشخصية, حيث تحاول الأنا العليا أن تصبغ الأنا بصبغة أخلاقية، فهي إذن، منظومة اجتماعية تسعى لطبع الفرد أخلاقياً وفق النمط الثقافي السائد في بيئته ومجتمعه (Carucci,2009).

وعرفه شلتز(1983) بأنه القلق الناشئ عن الصراع بين الهو والأنا الأعلى، وهو في الأساس خوف الفرد من ضميره عند اندفاعه للتعبير عن غريزة مضادة ومخالفه لدستوره الخلقي، حيث تنتقم الأنا العليا عن طريق جعله يشعر بالقلق والذنب والخجل.

في حين عرفه إيزنبيرغ (2011) بأنه القلق الناتج عن حكم الأنا الأعلى بوجود ذنب أو إثم قد ارتُكب، وهو يشبه القلق العصابي من حيث أنه يأخذ صورة قلق عام مصحوب بتشتت شديد وتعب عام، ويصاب به الأشخاص الذين يمتلكون ضمائر قوية حية، فيشعر هؤلاء الأشخاص بالذنب والقلق والخجل عندما يقومون بعمل يناقض المعايير الأخلاقية.

وترى نعمان(2016) أن للقلق الأخلاقي أبعاداً عدة هي:

–البعد الشخصي: وهو قلق ناتج من العقاب الذاتي الذي ينشأ عندما يفعل الفرد أو يفكر بفعل شيء مغاير ومخالف للنسق الأخلاقي.

-البعد الاجتماعي: وهو قلق ناتج من ضمير الفرد عند قيامه بعمل ما يناقض معايير المجتمع الذي ينتمي إليه.

-البعد الديني: وهو قلق ناتج من شعور الفرد بالعزلة والبعد عن الله نتيجة ضعف الالتزام بالقيم والمعايير الدينية.

وبين فرويد أن الشعور بالذنب الناتج عن القلق هو عاطفة قوية ملحة وغير سارة قد نجمت عن الانتهاكات الحقيقية للمعايير الشخصية أو الاجتماعية، أو السلوكيات الأقل من المستوى المطلوب، أو المواقف التي سببت لشخص آخر الشعور بالكرب والأذى، واعتبر فرويد هذا الشعور محصلة لتأنيب وتوبيخ الأنا الأعلى لذات الفرد، والوسيلة الرئيسية لكبح الدوافع العدوانية الفطرية، وأن هذا الشعور يؤدي إلى فقدان السعادة لدى الأفراد فهو الثمن الذي يدفعه الفرد مقابل العمل الذي قام به(علاء الدين، 2012).

وذكر فرويد في كتابه (قلق في الحضارة) أثر الدين على حياة الأفراد، وبين أيضاً رأيه بالدين بشكل عام كمسبب رئيسي للأمراض النفسية، فهو يرى أن الشعور بالذنب وتأنيب الضمير الناتجين عن شعور الفرد بالقلق الأخلاقي لا ينبعثان من خرق أوامر العقيدة الدينية، وأنه لا يوجد أي أثر للدين في ظهور هذه العواطف لدى الأفراد، ولكن سبب ظهورها هو خرق المبادئ الاجتماعية التي تم استبطانها من أشكال السلطة بواسطة الأنا الأعلى والمتمثلة في صورة الذات المثالية (شريم،2009).

في حين أشار ميهان(Meehan,1996) إلى أن عاطفة الشعور بالذنب والخجل المتولدة لدى الأفراد، تعتبر عاطفة مؤلمة تنجم عن الاعتقاد بأن الشخص قد تسبب في إيذاء الآخرين، وأنها تُثار عندما يحكم الناس على سلوك أحدهم بأنه مؤذي وضار بالآخرين، وبالتالي فإن الشعور بتأنيب الضمير يقوم بالمحافظة على الروابط بين الأشخاص وتحسين العلاقة بين الفرد والآخرين، إلا أن هذا الشعور قد يكون ضاراً للفرد إذا بالغ فيه وانعكس على حياته اليومية وولد لديه العديد من الاضطرابات النفسية والسلوكية، فقد يتحول إلى حالة وجدانية قاسية ويصبح مصدراً لانحطاط الذات وإيذائها، وتذكيرها بدون توقف بالإحباط والتقصير الذي أثار الشعور بالذنب.

ويرى علماء النفس الذين أتوا بعد فرويد أن الشعور بالقلق الأخلاقي الذي ينجم عنه الإحساس بالذنب وتأنيب الضمير يُعزى للصراع القائم بين الأنا والجانب العقابي في الأنا الأعلى، فهو يعتبر العاطفة الملازمة لعمل الأنا الأعلى الذي ينظم سلوك الإنسان، وأن المبالغة في هذا الشعور قد يؤدي إلى تطور الأعراض النفسية المرضية لدى الأفراد، فبينوا أن هؤلاء الأشخاص الذين يشعرون بالقلق الأخلاقي يتكون لديهم الرغبة في عقاب الذات، وقد يتولد لديهم بعض السلوكيات المدمرة لذاتهم (نعمان،2016).

وبين علاء الدين (2012) أن هنالك العديد من التصرفات والسمات التي تظهر على الأفراد الذين يشعرون بالقلق الأخلاقي وهي كما يلي:

- أن الأفراد القلقين أخلاقياً غالباً ما ينشغلون بأعمال إصلاح واسترضاء بهدف إبطال أو تعويض عن الزلات والأخطاء التي أقدموا عليها.
- يكونون مدفوعين بإحساسهم بالمسؤولية عن أعمالهم، ولديهم رغبة ملحة بالاعتراف والاعتذار والسعي لطلب الغفران والمسامحة نتيجة العمل الذي قاموا به.
- يقدمون التنازلات ويُظهرون بعض سلوكيات الإذعان بهدف تسوية الأضرار التي تسببوا في إحداثها.
- يعانون من التفكير المستمر والذهن المشتت، وقد يتولد لديهم الشعور ببعض الاضطرابات النفسية بسبب كثرة التفكير مثل الاكتئاب.

3.1.1.2 أسباب القلق الأخلاقي:

إن للبيئة التي يعيش فيها الفرد دوراً هاماً في إحداث القلق، وخاصة إذا كانت تحتوي على عوامل التهديد، والإحباط، والتناقضات، وقلة فرص تحقيق الذات، وكثرة الضغوط النفسية، وانهيار العلاقات الاجتماعية والقيم (عشري، 2004).

ويبين إبراهيم(2006) أن من أسباب القلق الأخلاقي بعض الأفكار اللاعقلانية كالأفكار السلبية المتمثلة في التشاؤم، والإحباط، والتقييم السلبي للذات، وعدم الثقة

بالنفس، والاعتمادية، وتوقع الفشل، وعدم جني ثمار التعب من العمل الذي يقوم به الفرد.

وترى نعمان(2016) أن أسباب القلق الأخلاقي لدى الأفراد قد تعود إلى عدم شعور الفرد بالأمان والانتماء والاستقرار في الوظيفة التي يقوم بها، وعدم قدرة الفرد على فصل أمانيه عن التوقعات المبنية على الواقع، مما قد يدفعه إلى القيام بأمر يخالف قيم المجتمع الذي يعيش فيه وتعاليمه، أو يقدم على ارتكاب فعل يتعارض مع مبادئه الأخلاقية أو الاجتماعية أو التربوية.

وأشار أحمد(2013) إلى عدة أسباب تؤدي إلى وجود حالة القلق الأخلاقي، وهي أن القلق قد يرجع إلى أحاديث الفرد الذاتية، وإلى أفكاره الخاصة الهازمة للذات، وأن ضغوط الحياة أحد أهم العوامل المسببة لهذا النوع من القلق، خاصة في هذا العصر الذي يمر بتحولات اجتماعية واقتصادية أدت إلى تغيّر في أساليب حياة الأفراد، وانعكاس هذه التغيرات على قيمهم وسلوكياتهم وأنماط تفكيرهم، فعندها قد يقوم الفرد بعمل ما ينافي تفكيره ومجتمعه مما يولد لديه لاحقاً الشعور بالذنب وتأنيب الضمير، وأن العوامل التي تشكل القلق لدى الأفراد هي إمّا عوامل ديناميكية ناتجة عن أفكار ونزعات وغرائز مكبوتة، أو عوامل سلوكية, وهي سلوك مكتسب مبنيٌ على التجاوب الشرطي أو عوامل حيوية تثير الجهاز العصبي الذاتي، مما يؤدي إلى ظهور مجموعة من الأعراض الجسمية.

وبين علي(2009) أن من أهم أسباب القلق الأخلاقي عند الفرد هو الخوف من الخسائر المفاجئة والصدمات النفسية والشعور بالذنب والخوف من العقاب وتوقعه، وواضح أن هذه المخاوف تبدأ في مرحلة مبكرة لديه وقد تعود للشعور بالعجز والنقص وللكبت الذي تعرض له الفرد، ومواقف الحياة الضاغطة والضغوط الحضارية والثقافية والبيئية الحديثة ومطالبها.

ووضح مسافر(2016) أن القلق الأخلاقي يظهر عند العديد من فئات المجتمع كافة، ولكن من أهم الفئات التي تعاني من هذا النوع من القلق هم المعلمين وخاصة معلمي التربية الخاصة، وتعرف التربية الخاصة بأنها مجموعة من النشاطات والبرامج التربوية التي تختص بتقديم الرعاية والعناية الخاصة بفئة معينة من الأشخاص غير

العاديين، ويكون الهدف من هذه البرامج تحفيز القدرات العقلية والجسدية التي يمتلكونها لأكبر قدر ممكن، ومساعدتهم على تحقيق ذاتهم وتكيفهم مع البيئة المحيطة بهم على أكمل وجه، وتُولي برامج التربية الخاصة اهتماماً كبيراً بذوي الاحتياجات الخاصة، إذ تبدأ بتعليمهم ضمن برامج تعليم خاصة مراعية لظروف العجز لديهم، ويخضع لهذه البرامج الأفراد غير القادرين على الانخراط في برامج التعليم العادي.

كما يمكن تعريف التربية الخاصة بأنها الخدمات التي تسعى إلى تنظيم حياة الأفراد غير العاديين ومحاولة جعلها متأقلمة مع الظروف المناسبة حتى يكون إنساناً ينمو نمواً سليماً، وتسعى برامج التربية الخاصة إلى تأهيل الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة وتعليمهم بمختلف فئاتهم، وتسعى لإكسابهم المهارات التي تتوافق مع إمكانياتهم وقدراتهم وتتماشى مع الخطط الموضوعة وبرامجها، وبالتالي الوصول إلى المستوى الأفضل في تجهيزهم للانخراط بالحياة والاندماج بها، وكذلك تفجير المواهب الكامنة لديهم واستثمارها وتحفيزها على التطور، لذلك يجب توفير بيئة تعليمية للأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة قريبة من البيئة العادية، وأن تتضمن البيئة التربوية التعليمية عدداً من البرامج التربوية الفردية أيضاً مما يشكل مسؤولية كبيرة على معلمي التربية الخاصة وهذا ما يدفع بهم إلى الشعور بالقلق الأخلاقي(عقون،2012).

إن معلمي التربية الخاصة يعانون من الضغوط النفسية أكثر من غيرهم من المعلمين, وقد تعود أسباب هذه الضغوط إلى توقعات أولياء الأمور العالية حول الأهداف المراد تحقيقها بالنسبة للطفل، مع التقدم البطيء في أداء الطفل ذو الإعاقة العقلية أو الذي يعاني من صعوبات في التعلم، وأيضاً اختلاف مستويات الأطفال وقدراتهم مما يتطلب برنامجاً فردياً لكل طفل وبذل مجهود إضافي مما هو مطلوب منه، واستخدام معلم التربية الخاصة عدة أنماط من التواصل مع الطفل من حيث استخدام لغة الإشارة أو لغة خاصة للتعامل مع كل طفل حسب حالته (مسافر، 2016).

وقد أظهرت الدراسات مثل دراسة (القريوتي، 2006 , عقون، 2012) أن معلمي الأطفال ذوي الإعاقات العقلية هم الأكثر عرضة للضغوطات النفسية، فكلما ازدادت شدة الإعاقة عند طلابهم ازدادت الضغوط الواقعة عليهم، مما يشعر المعلم بعدة مؤشرات تدل على وجود ضغوط مرتفعة لديه مثل اضطرابات النوم، واضطرابات

التنفس، وأعراض اكتئابية، وتوتر عضلي، والغضب لأتفه الأسباب، والتفسير الخاطئ لتصرفات الآخرين، والإجهاد السريع، وكل هذا قد يؤدي بالمعلم إلى نفاذ صبره, وخاصة عندما لا يشعر بجني ثمار تعبه مع هؤلاء الأطفال، عندها قد يلجأ إلى التقصير في عمله وعدم قيامه بواجبه، وقد يتولد لدى البعض الشعور بالذنب وتأنيب الضمير والقلق من نظرة أولياء الأمور أو مديره المسؤول له، لذلك يرى بعض الباحثين أنه يجب إتباع استراتيجيات خاصة مع هؤلاء المعلمين للتغلب على مشكلة وجود الضغوط النفسية لديهم والتي تدفعهم إلى الشعور بالقلق الأخلاقي، ومن أهم هذه الاستراتيجيات (الجدوع، 2015):

– تعريف معلمي التربية الخاصة سلفاً بالمشاكل العاطفية الكامنة والمتوقعة في مهنتهم.

– تعامل معلمي التربية الخاصة بواقعية ومنطقية مع الأهداف التي يضعونها لأنفسهم ولطلابهم.

– القيام بالتفويض لبعض الأشخاص بمساعدتهم، والطلب من المتطوعين الراغبين في العمل معهم بحمل جزء من الجهد عنهم.

– خفض فترات الاتصال المباشر مع طلابهم، وتخصيص ساعات معينة حتى لا يزيد الضغط النفسي لديهم.

– مزاولة الأنشطة الفكرية والاجتماعية والترفيهية، والمحافظة على العلاقات الجيدة مع زملاء العمل، وممارسة التمارين الرياضية والبدنية، من أجل خفض التوتر وتهدئة النفس.

– التغيير والتجديد في عملية التدريس وعدم إتباع نمط معين باستخدام عناصر ووسائل تعليمية وأساليب تدريس جديدة ومتنوعة.

وأشار مسافر(2016) أنه يجب على معلمي التربية الخاصة التحلي ببعض السمات التي قد تؤدي بهم إلى تحمل الضغوط النفسية التي يواجهونها في عملهم، نتيجة تعاملهم مع فئات معينة من الطلبة المختلفين عن غيرهم، ومن أهم هذه السمات ما يلي:

-المرونة النفسية:

وهي قدرة الفرد على التعامل بكفاءة مع الضغوط والكروب، ومواجهة التحديات اليومية، والنهوض من العثرات التي تسببها خيبة الأمل والأخطاء والصدمات والمحن، وأن يضع الفرد لنفسه أهدافاً واقعية واضحة، وأن يحل المشكلات التي تواجهه بمرونة، وأن يتعامل بيسر مع الآخرين، وأن يعامل نفسه والآخر باحترام ورفعة، وأنها تكوين نفسي يتجاوز قدرة الأفراد على المواجهة، والتوافق الإيجابي مع المصاعب والأحداث الصادمة، بل ويمثل قدرة الأفراد على توظيف المصادر النفسية والاجتماعية، والبدنية والثقافية، للمواجهة والتوافق الإيجابي الفعال مع الضغوط وأحداث الحياة الصادمة، مع المحافظة على التوازن النفسي، وبالتالي يستطيع الفرد من خلال التحلي بهذه المجموعة من السمات الشخصية والتي تترجم لسلوكيات أن يتحلى بالصبر، والتحدي، والقدرة على الضبط والتحكم بالذات والبيئة من حوله (Goldstein & Brooks,2004).

-الاتزان الانفعالي:

يمثل الاتزان الانفعالي أحد سمات الشخصية المتوافقة، التي تتصف بالشجاعة في مواجهة التحديات والحسم في اتخاذ القرارات المهمة، والقدرة على السيطرة، والضبط في التعبير عن الانفعالات وامتلاك وجودٍ مع الآخرين يقوم على الحب والتفاعل الذي لا يلغي الخصوصية والتفرد، وإنما يعمل على الاندماج مع الآخرين، والاتزان الانفعالي له أهمية كبيرة لأنه صفة للأفراد الذين يتسمون بالقدرة والكفاءة الذاتية على التعامل مع البيئة الاجتماعية المادية والاستفادة من قدراتهم وطاقاتهم، والذين لا يشعرون بالذنب ولديهم تقدير عال للذات، فالفرد المتزن انفعالياً تظهر عليه علامات قليلة من التهيج الانفعالي حيال أي نوع من الغضب أو المعارضة، ويكون واقعياً في الحياة ومنضبطا ذاتياً ولديه كفاءة ذاتية، وله القدرة على التحكم بمشاعره والسيطرة على الذات (Golman,2004).

-القدرة على إدارة الوقت:

إدارة الوقت تعني قدرة الفرد على تعديل سلوكه، وتغيير بعض العادات السلبية التي يمارسها في حياته، لتدبير وقته واستغلاله الاستغلال الأمثل، والتغلب على بعض

ضغوطات الحياة، وهو الاستخدام الأمثل للوقت وللإمكانيات المتوفرة بطريقة تؤدي إلى تحقيق أهداف هامة، وعملية إدارة الوقت تساعد الفرد على التخلص من إهدار عنصر الوقت أو تضييعه، وعدم تقبل الفرد لتحمل أعباء إضافية عليه، وتساعد على قياس مدى التقدم في إنجاز المهام أو المشروعات التي خطط للقيام بها، وتخصيص عامل الوقت بما يتناسب مع أهمية المهام المطلوب تنفيذها، والتأكيد على عدم تناسي الأهداف بعيدة المدى، وهذا كله يقلل من معاقبة النفس أو الضغط عليها ويولد الشعور بالكفاءة الذاتية والتخفيف من الشعور بالقلق(العقيلي،2009).

-الرضا عن الحياة:

وهو حالة داخلية يشعر بها الفرد وتظهر في سلوكه واستجاباته، وتشير إلى ارتياحه وتقبله لجميع مظاهر الحياة من خلال تقبله لذاته ولأسرته وللآخرين وللبيئة التي يعيش فيها وتفاعله مع خبراتها بصورة متوافقة، والفرد الذي لديه مستوى عال من الرضا عن الحياة يتمتع بدرجة عالية من الصبر والتحمل عند التعرض للضيق والتوتر، وهو بذلك لديه إرادة قوية في مواجهة الأزمات ودائماً يكون متفائلاً حتى في ظل الظروف الصعبة ويسعى دائماً للأفضل، ويسعى أيضاً للنجاح والتفكير بإيجابية وتكوين علاقات اجتماعية سوية ويكون قادراً على التحكم بمشاعره، لذلك فإن الرضا عن الحياة يجعل الفرد أكثر صلابة في مواجهة الضغوطات والأزمات التي تعترضه خلال مراحل حياته المختلفة، ويكون قادراً على التعامل مع هذه الأزمات بعقلانية للحفاظ على صحته النفسية والشعور بالكفاءة الذاتية من خلال تجنب القلق(شقورة،2011).

-التوافق النفسي:

التوافق النفسي هو الرضا بالواقع الصعب على التغيير، والعمل الجاد والمستمر على تغيير هذا الواقع، مما يدل على مرونة وإيجابية وابتكار في شخصية الفرد، وعملية التوافق تتضمن إما تضحية الفرد بذاتيته، أو تتضمن تثبيتها وفرضها على العالم الخارجي، وهو مفهوم يعني الشعور بالسعادة والرضا عن النفس والكفاءة الذاتية، وهو حالة من التوائم والانسجام والتناغم مع البيئة، وتنطوي على قدرة الفرد على إشباع معظم حاجاته وتصرفاته بشكل مرضٍ إزاء مطالب البيئة المادية تجنباً للشعور بالقلق

الأخلاقي، وتجنب معظم متطلباته الفيزيائية التي يعاني منها، وعندها يكون للفرد القدرة أداء وظيفته في الحياة بنجاح، من خلال تحقيق أهدافه وإمكانياته والفرص المتاحة له، وفي إطار بيئته الاجتماعية والاقتصادية (بو شاشي،2013).

- **الصلابة النفسية:**

تمتع الفرد بالصلابة النفسية يجعله يحتفظ بصحته النفسية والجسمية عند مواجهة الضغوط، وتعتبر الأزمات والضغوطات على مختلف الأصعدة التي يمر بها الفرد سبباً لأن يكون قلقاً ومضطرباً نفسياً أو سلوكياً، فعندما تشتد هذه الضغوط يصاب الفرد باضطرابات كالقلق والإحباط والعدوانية، لكن في كثير من الأحيان تخلق هذه الضغوط والأزمات فرداً قادراً على التحمل، وأكثر صلابة واشد تمسكاً من نظرائه الذين لم يعيشوا مثل هذه الخبرات والضغوطات، لذلك تعد الصلابة النفسية هي مقاومة ووقاية نفسية للآثار السلبية التي تنجم عن الضغوط المستمرة التي يتعرض لها الفرد، فهي تجعله أكثر التزاماً وقدرة على ضبط الأمور، والاستعداد لقبول التحدي مما يجعله يقيم أحداث الحياة التي يمكن أن تكون ضاغطة بطريقة أفضل من الأفراد الذين لا يتمتعون بصلابة نفسية (خنفر،2014).

4.1.1.2 النظريات المفسّرة للقلق الأخلاقي

تعددت النظريات التي حاولت أن تقدم تفسيراً للقلق الأخلاقي، ومن هذه النظريات ما يلي:

أولاً) نظرية التحليل النفسي:

يرى صاحب نظرية التحليل النفسي "سيجموند فرويد"، أن هناك صراعاً يحدث بين قوى الشخصية الثلاثة وهي الهو، والأنا، والأنا الأعلى، وأن الأخلاق تنشأ عند الفرد من خلال عملية تقمصه وتوحده مع والديه، فيأخذ معايير والديه من حيث الصواب والخطأ، فيتبنى الفرد السلوكيات المميزة من الوالدين وكذلك مشاعرهم، فيميل عندها إلى معاقبة نفسه ومعايشة خبرة الشعور بالذنب لدى انتهاك المعايير الأخلاقية التي اكتسبها من والديه، ويرى فرويد أنه في مرحلة معينة من الحياة تصبح أهم رغبة للطفل هي أن لا يقوم الأشخاص الذين يعتمد عليهم بحرمانه من عنايتهم المشبعة بالحب،

لأن غياب هذا العامل قد يؤدي إلى ظهور حالات شديدة من الصراع بداخله، فالخوف من فقدان الحب يصبح أهم مصدر للقلق لديه، لأن فقدانه لهذه المشاعر قد تدفعه لعمل ينافي المعايير التي استمدها من والديه مما يولد لديه فيما بعد الشعور بالقلق الأخلاقي من عدم تقبل ونبذ المجتمع له (نعمان،2016).

ويرى أنصار هذه النظرية وخاصة يونج (Yonng) أن لأسلوب المعاملة الوالدية أثر كبير في ظهور القلق الأخلاقي فيما بعد في حياة الفرد، وخاصة أسلوب التسلط في تربية الأولاد من قبل الأب, حيث يُشعر أبناءه بأنهم دائماً سيئون مقارنة مع الغير، مما يدفعهم في فترة زمنية من حياتهم إلى ارتكاب أعمال كرد فعل لأحاسيس مكبوتة داخلهم نتيجة المعاملة التي تلقوها في طفولتهم، ثم يتولد لديه صراع لا شعوري وهو الخوف من الأنا الأعلى، إذ أن أساس هذا القلق هو خوف الفرد من ضميره عندما يكون مندفعاً للتعبير عن نزوة غريزية مضادة ومخالفة لدستوره الخلقي، إذ تنتقم الأنا الأعلى عن طريق جعله يشعر بالذنب والخجل(كامبل،2006).

ثانياً) النظرية السلوكية:

القلق من وجهة نظر السلوكيين هو استجابة شرطية لمثير لا يدعو للقلق أو الخوف، ولكن تكرار هذه الاستجابة يؤدي إلى تضمينها حسب الاستعداد الشخصي للفرد، ويرى وولبي (Wolpy) أن القلق هو استجابة الفرد للمثيرات المزعجة، فهو استجابة خوف تُستثار بمثيرات ليس من شأنها أن تثير هذه الاستجابة وإنها اكتسبت القدرة على الاستجابة نتيجة عملية تعلم سابقة، فاستجابة القلق هي استجابة شرطية كلاسيكية تخضع لقوانين التعلم، وقد فسّر دولارد وميلر (Dollard & Miller) القلق في ضوء الصراع الذي ينشأ عن الشعور بالكراهية والشعور بالذنب، وعندما لا تجد تلك المشاعر متنفساً فإن أعراض القلق والخوف تظهر لدى الفرد، ويؤكد مورو (Mowro) أن الصراعات والاحباطات التي تثير القلق تنتج من عدم قدرة الطفل على خلق نوع من الانسجام بين قيم مجتمعه الأساسية وبين الاتجاهات التي يتعرض لها في عملية التطبيع الاجتماعي، ويرى بأن الفرد الذي يسلك سلوكاً غير مقبول ويشبع نزواته ورغباته دون التقيد بقيم وتقاليد المجتمع فإنه يشعر بالضيق والقلق الأخلاقي والشعور بالذنب خوفاً من العقاب الخارجي له(دهش،2010).

وبين أنصار المدرسة السلوكية أن القلق الأخلاقي ناتج عن الربط الشرطي بين الخطأ والعقاب، وأنه يكتسب في الطفولة نتيجة كثرة عقاب الطفل على أخطائه، وأن هذا الطفل يشعر بهذا القلق تلقائياً عندما يرتكب فعلاً خاطئاً، كما يرون أن الذنب جزء من مكونات القلق الأخلاقي يظهر نتيجة ردود الفعل التي يُظهرها الآباء نتيجة شعورهم بالإحباط وخيبة الأمل من تصرفات أبنائهم، وبالتالي يركزون على السلوك الذي يتكرر عقابه بحيث يؤدي فيما بعد إلى توليد هذا النوع من القلق لديهم مستقبلاً(نعمان،2016).

ثالثاً) نظرية الجشتلت Gestalt:

ينظر أصحاب هذه النظرية إلى القلق من خلال ثلاثة مضامين (سيد، 2009) وهي:

- المضمون السيكولوجي: حيث يفترض ثمة صراع بين إقدام الفرد على الاتصال بالبيئة لإشباع حاجاته، وبين إحجامه عن إتمام وإنجاز هذا الاتصال لأسباب اجتماعية واعية أو شرطية.
- المضمون الفسيولوجي: ويعرف بمعادلات القلق، ويكون ظاهراً في ضيق التنفس ونقص الأكسجين.
- المضمون المعرفي: حيث أن ترقّب العواقب الوخيمة لأفعالنا يشكل المضمون المعرفي لقلقنا، أي أن القلق لا يدور حول ما فعله الفرد إنما يدور حول العقاب المنتظر في المستقبل، ومن ثم يعيش الشخص القلق في فجوة تفصل بين الحاضر والمستقبل ولا تتسلسل الأحداث في حياته بشكل سليم.

رابعاً) نظرية إعادة البناء المعرفي Cognitive restructuring :

تركّز هذه النظرية على أن سبب القلق هو أفكار لا عقلانية كما أشار إليها ايليس (Ellis)، أو أفكار أوتوماتيكية تخضع لنظام المخططات لدى الفرد كما أشار إليها بيك(Beck)، أو تعليمات ذاتية داخلية كما أشار إليها ميكنيوم (Meichenbaum)، حيث افترض بيك أن السمات الأساسية للقلق هي معرفية في جوهرها، والنموذج المعرفي الذي افترضه بيك حول العمليات المعرفية الخاصة بنشوء سمات القلق تقسم إلى ثلاث خطوات هي: التقييم الأولي، والتقييم الثانوي، وإعادة التقييم، حيث يقيّم الفرد الخطر المهدد به، ثم يقيّم المصادر الممكنة للتعامل مع

التهديد المحتمل، ويتولد عندها لدى الفرد الاستجابة العدائية سواء كان رد الفعل استجابة بالهروب بسبب القلق أو يكون بالمواجهة، وهذا يعتمد على الثقة بالنفس والكفاءة الذاتية، وبالتالي فإن تفكير الفرد يؤثر في استجابته تجاه مواقف التهديد، فالتفكير الإيجابي يزيد من إحساس الفرد بالثقة بالنفس والتفكير السلبي يقلل من اعتقاد الفرد في قدرته على المواجهة(الخالدي، 2012).

فالضغوط التي يواجهها الأفراد في حياتهم اليومية تولد لديهم القلق بأنواعه، ولما كان القلق الأخلاقي هو شعور سوي عند الإنسان نتيجة ثورة ضميره وإحساسه بالذنب نتيجة قيامه بعمل مخالف ومغاير للمعايير التي تربى عليها من قبل والديه أو من التي تلقاها من مجتمعه المتسم بالدين والأخلاق، عندها يجب على الأفراد بكافة فئاتهم وخاصة معلمي التربية الخاصة أن يتحلوا بقدر عال من ضبط السلوك والثقة بالنفس لمواجهة هذه الضغوط وأن يكون لديهم درجة عالية من الكفاءة الذاتية.

2.1.2 الكفاءة الذاتية

ظهر مفهوم الكفاءة الذاتية في البيئة العربية تحت عدة مسميات منها: الفعالية الذاتية، وفعالية الذات وغيرها، وظهر أيضاً في البيئات الأجنبية تحت عدة مسميات أخرى لتدل على المعنى نفسه، حيث يعتبر مصطلح الكفاءة الذاتية مناسباً من الناحية اللغوية والعلمية لوصف المصطلح الانجليزي Self-Efficacy الذي قدمه باندورا Bandura، حيث أنه يعبر مباشرة عن الجدارة والمماثلة والقدرة بدون تأويل أو تفسير، ويعتبر باندورا أول من كشف النقاب عن هذا المصطلح ثم توالت جهود الباحثين في الكشف عن هذا المتغير(الظفري، 2018).

وقد اقترح باندورا فكرة الكفاءة الذاتية كنظرية في التغير السلوكي معتمداً على افتراض رئيسي بأن الإجراءات السيكولوجية مهما كان شكلها تعمل كوسائل لخلق وتقوية توقعات الكفاءة الذاتية، فالكفاءة الذاتية عند باندورا هي إيمان الفرد بقدرته على أداء السلوك المطلوب لتحقيق النواتج، وفي وقت لاحق عرف باندورا "الكفاءة الذاتية " بأنها معتقدات الناس حول قدراتهم على القيام بمستويات معينة من الأداء الذي يتحكم في أحداث تؤثر على مجرى حياتهم، ويمكن أن تنشأ هذه المعتقدات من خبرات التمكن

الناتجة عن الإنجاز والنجاح المسبق والخبرات البديلة، ومن خلال ملاحظة الشخص لنجاح الآخرين المماثلين له في أعمال مشابهة، فالاقتداء بالنماذج الاجتماعية يوفر معايير يحكم الفرد على نفسه من خلالها، كما أن الإقناع الاجتماعي يعزز الإحساس بالكفاءة لديه، إذ يتم إقناع الأفراد بأنهم يمتلكون مقومات النجاح بتنفيذ الأنشطة المطلوبة مما يدفعهم لمضاعفة الجهد والمواظبة، ويتطلب ذلك تهيئة المواقف الملائمة التي تهيئ فرص النجاح وتفادي احتمالات الفشل، كما يعتمد الأفراد جزئياً على حالتهم العاطفية والجسمية في الحكم على قدراتهم، فالمزاج الايجابي يدعم الكفاءة الذاتية، بينما المزاج السلبي يضعفها ويقلل من توقعات النجاح(Bandura,1994).

ويرى الزيات (2009) أن الكفاءة الذاتية تحدد الاختيارات التي يبديها الناس، وحجم الجهد المطلوب، ومدى المثابرة اللازمة لتحقيق الأهداف، ودرجة الثقة، ومستوى القلق المصاحب لأداء المهام، وأنها تتمثل في قدرة الفرد على التخطيط وممارسة السلوك الفعال الذي يحقق نتائج مرجوة في موقف ما، والتحكم في الأحداث والمواقف المؤثرة في الحياة، وإصدار التوقعات الذاتية الصحيحة عن القدرة للقيام بالمهام أو الأنشطة المحددة، والتنبؤ بحجم الجهد والمثابرة المطلوبة لتحقيق تلك المهام أو الأنشطة.

ويشير كير (Kear) في دراسته" تحليل مفهوم كفاءة الذات" إلى أن مفهوم الكفاءة مرادف لمصطلحات عدة مثل فعّال ومؤثر، وجميع تلك المصطلحات تعني القدرة على إحداث الإثراء عند الفرد، وأن قدرة الفرد الفعلية أثناء قيامه بإنجاز هدف ما يقويه ويجعله أقدر في المواقف المستقبلية، وتعني نجاح الفرد في مثابرته للقيام بأعمال مختلفة من أجل الوصول إلى غاياته، وبين أن مفهوم الكفاءة الذاتية تشير إلى تقييم الفرد لكفايته أو قدرته على أداء مهمة خاصة في سياق محدد، وبذلك فهو يختلف عن مفهوم الذات الذي يعتبر أكثر عمومية، وقد لا يرتبط مفهوم الكفاية الذاتية بمفهوم الذات، فالفرد قد يبدع في مجال معين دون أن يصاحب ذلك إحساس إيجابي بالجدارة الذاتية، أو قد يكون غير فخور بإنجازه في هذا المجال مثلاً (Pajares,2002).

ويرى الوطبان (2006) أن الكفاءة الذاتية تختلف من فرد إلى آخر حسب المرحلة العمرية، فمثلاً بالنسبة للطلاب يتفوق ذوي الكفاءة الذاتية المرتفعة على

منخفضي الكفاءة الذاتية في مهارات ما وراء المعرفة مثل تحديد الأهداف، ووضع الخطط، والتحكم، والمراقبة، والتقييم الذاتي، فالكفاءة والتنظيم الذاتي للتعلم والدافعية تؤثران معاً بشكل متآزر على التحصيل الأكاديمي للطلاب، فهي تتوسط في تأثير المهارة والخبرة السابقة والقدرة الذهنية على التحصيل، وتؤثر على عمليات التنظيم الذاتي مثل وضع الأهداف ومراقبة الذات وتقييمها، واستخدام الاستراتيجيات، كما ترتبط الكفاءة المرتفعة بالقدرة على ضبط الوقت وأداء المهام واستخدام استراتيجيات تعليمية مثل التنظيم والإحكام والتفكير الناقد.

في حين يرى تشانين موران وهولي (Tschannen- &Holy,2001 Moran) أن الكفاءة الذاتية للفرد تتعلق بحكمه وتقييمه لقدراته في تحقيق الناتج المرغوب فيه، بما فيهم منخفضي الدافعية وغير المتجاوبين.

ويرى بعض علماء النفس أن النوع الاجتماعي له تأثير على الكفاءة الذاتية وخاصة في مجال التعليم، فأظهرت بعض الدراسات فروقاً دالة احصائياً لصالح الذكور، ويعود تفوق الذكور إلى عوامل اجتماعية، وثقافية، وتوقعات الجنس كالإحساس بالاستقلالية والقوة الجسمية والذهنية، بالإضافة لتأثير التنشئة الأسرية والثقافة والإعلام، والذكور أكثر ثقة من الإناث في بعض الموضوعات الأكاديمية مثل تلك المرتبطة بالعلوم والرياضيات والتكنولوجيا باعتبارها مجالات خاصة بالذكور (Brandon,2000).

وأشارت بعض الدراسات إلى أن الذكور أكثر كفاءة من الإناث بسبب دعم الوالدين والزملاء لهم ولقدرتهم على تحمل مسؤوليات الحياة وضغوطها، ولأن خبرات التمكن لديهم مباشرة وموثوقة والخبرات البديلة متوافرة، ولكن لم يتضح أثر للنوع الاجتماعي على الكفاءة الذاتية في كثير من الدراسات الأخرى، والنظرية المعرفية الاجتماعية ترى أن الجنس لا يؤثر على الدافعية، وأن ضعف المهارات ليست هي المسؤولة عن تجنب المرأة أحياناً لمجالات مرتبطة بالعلوم والرياضيات، ويمكن تقليل الفجوة في الكفاءة الذاتية بين الجنسين بواسطة التشجيع والتغذية الراجعة والخبرات البديلة والتقييم السليم للذات (Pajares,2002).

ويرى باندوار (Bandura,1994) أن الكفاءة الذاتية تؤثر أيضاً في الدافعية لدى الفرد، فهي تحدد الأهداف التي سيضعها الأفراد لأنفسهم، والجهود التي سيبذلونها لتحقيق هذه الأهداف، واستعدادهم لمواجهة الفشل ومقاومته، فالأفراد الذين يثقون في مهاراتهم وخاصة المهارات الأكاديمية يتوقعون الحصول على نتائج عالية في الاختبارات، ويتوقعون الحصول على نتائج مميزة نتيجة قيامهم بأعمال متقنة، وأن الأفراد ذوي الكفاءة الذاتية العالية يعتقدون أن لديهم المقدرة على إنجاز المهمات المقدمة لهم بنجاح، بينما يميل الأفراد ذوي الكفاءة الذاتية المتدنية عند مواجهة مهمات معينة إلى الاستسلام بسهولة والإصابة بالكسل والشعور بالقلق، وبالتالي أداء هذه المهمات بأداء ضعيف وأحياناً تركها بدون أداء.

ويذكر (العسكري،2008) أن هنالك عدة خصائص للكفاءة الذاتية من أهمها:

– أنها لا تركز فقط على المهارات التي يمتلكها الفرد بل على ما يستطيع أداؤه مع ما يتوافر لديه من مهارات.

– هي ليست سمة ثابتة أو مستقرة في السلوك الشخصي، فهي مجموعة من الأحكام تتصل بما ينجزه الشخص والحكم على ما يستطيع إنجازه، وأنها نتاج للقدرة الشخصية.

– تنمو الكفاءة الذاتية من خلال تفاعل الفرد مع بيئته ومع الآخرين، كما تنمو بالتدريب واكتساب الخبرات المختلفة.

– ترتبط بالتوقع والتنبؤ، ولكن ليس بالضرورة أن تعكس هذه التوقعات قدرة الفرد وإمكاناته الحقيقية، فمن الممكن أن يكون الفرد لديه توقع بفاعلية ذات مرتفعة وتكون إمكاناته قليلة.

– تتحد كفاءة الذات بالعديد من العوامل مثل صعوبة الموقف، وكمية الجهد المبذول، ومدى مثابرة الفرد.

– إن كفاءة الذات ليست مجرد إدراك أو توقع فقط، ولكنها يجب أن تترجم إلى بذل جهد وتحقيق نتائج مرغوب فيها.

1.2.1.2الفرق بين الكفاءة الذاتية ومفهوم الذات:

يشير باندورا إلى أنه غالباً ما يستخدم مفهومي الكفاءة الذاتية ومفهوم الذات بشكل متبادل، أي أن احدهما يمكن أن يحل محل الآخر، وعلى ذلك يتم تقديمهما لوصف الظاهرة نفسها، ولكن في الواقع يشير كل مفهوم منهما إلى شيء مختلف تماماً عن الآخر، فمصطلح مفهوم الذات يشير إلى تقييم ذاتي شامل يتضمن الآراء الذاتية المتنوعة والمعتقدات الخاصة بالفرد، مثل آرائه حول قيمة ذاته ومعتقداته العامة عن كفاءته، في حين أن مفهوم الكفاءة الذاتية يتضمن أحكاماً خاصة عن القدرة الشخصية على تنظيم مجموعة من الأفعال وتنفيذها للوصول إلى الهدف المنشود، فكفاءة الذات تركز بشكل خاص على المهام أو النشاطات التي يرى الفرد نفسه قادراً على أدائها، أكثر من التركيز على التقييم العام لمدى جودة أداء الفرد لشيء ما بوصفه أحد متطلبات تقييم مفهوم الذات(الزيات، 2009).

ويرى المشيخي (2009) أن كفاءة الذات ترتبط بمصطلح مفهوم الذات ارتباطاً وثيقاً نظراً لأن الذات هي مركز الشخصية الذي تتجمع حوله كل النظم الأخرى، فالذات المبدعة هي القادرة على تحقيق مفهوم الذات من خلال كفاءة الفرد الذاتية، ولكن يختلف المفهومان في الآتي:

– كفاءة الذات تهتم بالاعتقادات في القابلية الشخصية، فهي أحكام الفرد على قدرته على أداء المهام المعطاة له، أما مفهوم الذات فهو يحتوي على هذه الأحكام وأيضاً على المشاعر حول ما تستحقه الذات من تقدير فيما يتعلق بهذا الأداء.

– يهتم مفهوم الذات بتقييم ما تستحقه الذات من تقدير، فهو يعتمد بذلك على كيفية تقييم الثقافة السائدة في المجتمع للخصائص التي يمتلكها الفرد، وحكمها على مدى ملاءمة سلوك هذا الفرد للقواعد السلوكية المسموح بها، أما كفاءة الذات فهي ترتبط بأحكام الفرد على قدراته الشخصية.

– أحكام كفاءة الذات ترتبط بمهام محددة داخل ميدان محدد، كما أن لديها حساسية عالية للتأثر بالاختلافات القليلة داخل المهمة الواحدة، أما أحكام مفهوم الذات فهي أكثر عمومية، حيث ترتبط بميدان محدد وليس بمهمة محددة، كما أن أحكام مفهوم الذات أقل حساسية للتأثر بالاختلافات.

– مفهوم الذات لدى الفرد يتكون من خلال مدى نجاحه في تحقيق مطالبه، فإذا كانت هذه المطالب قليلة فإن تحقيق الفرد للقليل من النجاح يؤدي إلى شعوره بمستوى عال من مفهوم الذات، وبالمقابل قد يعاني الفرد من مفهوم ذات ضعيف لأنه يضع لنفسه متطلبات عالية يصعب عليه تحقيقها، فمفهوم الذات العالي لا يؤدي بالضرورة إلى التنبؤ الجيد بنوعية الإنجاز في المهام المعطاة، أما كفاءة الذات العالية يكون لديها احتمال أكبر أن تؤدي إلى هذا التنبؤ.

2.2.1.2 مصادر الكفاءة الذاتية:

يعتمد إدراك الكفاءة الذاتية لدى الأفراد على تفاعله مع البيئة المحيطة به وبالخبرات الاجتماعية التي يكتسبها من خلال هذا التفاعل، وبين الباحثون أهم المصادر التي يمكن للفرد أن يتلقى منها الكفاءة الذاتية وهي كالتالي:

- **الخبرة المباشرة:**

وهي تمثل المصدر الأكثر فاعلية، وهي أحد المصادر التي تؤثر بشدة على معتقدات الفاعلية الذاتية عندما تبنى على نتائج الخبرات السابقة للفرد، فمرور الفرد بخبرات شخصية متقنة من المفترض أن يكون لها تأثير كبير على معتقدات الكفاءة الذاتية، واكتساب الكفاءة من خلال تلك الخبرات يجعل الفرد يفسر نتائج أفعاله، ويستخدم التفسيرات لتطوير معتقداته حول قدراته على الانخراط في مهام تالية والتي تعمل بالتوافق مع خلق معتقدات كفاءة ذاتية جديدة (عسكر، 2003).

- **الخبرة غير المباشرة:**

يطلق عليه التعلم بالنموذج والملاحظة، حيث أن الفرد يمكن أن يحصل على خبرات غير مباشرة من خلال ملاحظته للآخرين عند أدائهم للمهام الصعبة، فعندما يتعرض الفرد لنموذج من أقرانه الناجحين من المفترض أن يعزز ذلك من معتقدات الكفاءة الذاتية لديه، لذلك تساعد الخبرات غير المباشرة في خلق وتعزيز معتقدات الكفاءة الذاتية (Pajares,2002).

- **الخبرة الرمزية (الإقناع اللفظي):**

وهو أحد الطرق لتعزيز الكفاءة الذاتية لدى الفرد، عندها يعتقد أن لديه ما يلزم لتحقيق النجاح، فالأفراد الذين تم تحفيزهم وتشجيعهم وإقناعهم لفظياً بأن لديهم الكفاءة العلية التي تؤهلهم لإنجاز المهام الصعبة يكون لديهم اعتقاد أن لهم قدرات للسيطرة على المهام الموكلة إليهم، مما يساهم ببذل مزيد من الجهد للقيام بأعمالهم وبالتالي فهم أقل احتمالاً لانخفاض الثقة بالنفس، وأقل احتمالاً لتكرار أوجه القصور عندما تنشأ المشكلات، ويجب أن يأتي الإقناع من شخص موثوق به حتى يكون له أكبر الأثر على الأفراد، لأنه إذا تم إقناعهم أنه لديهم قصور في المهمات والقدرات فإنهم عندها يميلون إلى تجنب الأنشطة الصعبة التي تبرز الإمكانات ويتخلون عنها بسرعة لمواجهتهم هذه الصعاب وبالتالي فالكفاءة الذاتية تكون أضعف، ويتم تعزيز هذا المصدر من خلال بناء مواقف للأفراد بطرق متنوعة بحيث تعمل على تعزيز الناجحين وتجنب تعريضهم للفشل المستمر والمتكرر، ويمكن تقوية كفاءة الذات عند الأفراد من خلال توفير الفرص لديهم لبناء القوى التي تحقق الانجازات الناجحة، وتجنب الفرص التي من المحتمل أن تعرضهم للفشل (Bandura,1994).

- **الخبرة الانفعالية(التحكم):**

يعد هذا المصدر من المصادر الرئيسية لكفاءة الذات الفردية، فاعتقاد الفرد أنه قادر على التحكم يمكنّه من السيطرة أو التأثير على نتائج الأحداث في حياته، وخاصة عند مواجهة الضغوط، وحفاظ الفرد على روح السيطرة على أحداث حياته عامل مهم في التكيف مع مجموعة الظروف المتنوعة، فمعتقدات السيطرة مرتبطة مفاهيمياً وتجريبياً بزيادة المثابرة والتكيف الناجح مع الضغوط، وربما تكون معتقدات السيطرة عامل مهم في تطوير الكفاءة لدى الأشخاص (Aspinwall & Rıchter,1999).

3.2.1.2 مظاهر الكفاءة الذاتية:

أوردت صليحة (2015) أن هناك عدة مظاهر للكفاءة الذاتية يتصف بها الفرد ذو الكفاءة الذاتية المرتفعة وهي كالتالي:

– الثقة بالنفس وبالقدرات: فالشخص الواثق من نفسه لديه قدرة عالية على تحديد أهدافه بنفسه، ويقوم بأصعب الأعمال بيسر بالغ، والفرد الفعال لديه القدرة على أن يثق فيما يسعى إليه، ويتحلى بالصبر والمثابرة حتى يصل إلى هدفه، فالثقة بالنفس من أهم الدوافع للفرد على مواجهة شتى مواقف الحياة، وتجنب القلق الأخلاقي.

– المثابرة: وهي سمة فعالة تعين الفرد على إخراج طموحاته من داخله إلى حيز الوجود، والمثابرة تعني الاستمرارية وانتقال الفرد من نجاح إلى آخر، والشخصية الفعالة النشطة ذات الكفاءة الذاتية العالية لا تفتر همتها مهما صادفها من عقبات ومواقف محبطة.

– القدرة على إنشاء علاقات سليمة مع الآخرين: تعتمد كفاءة الفرد على تكوين علاقات قوية سليمة مع الآخرين، فالشخص ذو الكفاءة الذاتية العالية تكون لديه القدرة على إنشاء علاقات سليمة مع الآخرين بسبب تمتعه بسمات المرونة والشعور بالانتماء، وذكاء اجتماعي عال، فكلما كانت علاقات الفرد قوية مع الآخرين كان توافقه الاجتماعي أفضل لأن عدم وجود علاقات سليمة مع الآخرين يصيب الفرد بالعزلة الاجتماعية.

– القدرة على تقبل وتحمل المسؤولية: يتصف الفرد ذو الكفاءة الذاتية العالية بالقدرة على تحمل المسؤولية، بما يمتاز به من إبداع في القيام بأعماله مستخدماً كل طاقاته وقدراته، وقدرته على التأثير بالآخرين، وكذلك يتخذ قراراته بحكمه فيثق به الآخرون لكونه شخص يمكن الاعتماد عليه مستقبلاً، ويختار الأهداف المناسبة القادر على تحمل مسؤوليتها وتنفيذها، كما يتصف أيضاً بالواقعية فيما يتعلق بقدراته أو ظروف بيئته، كما يحكم سلوكه الالتزام الأخلاقي، فالشخص السوي هو الذي يعتبر نفسه مسؤولاً عن أفعاله وتصرفاته ولديه القدرة على تحمل المسؤولية التي تساعده وتمكنه من الخروج عن حدود خبرته إلى الاستفادة من خبرات الآخرين، وهذا يؤدي إلى أن يحقق التواصل بينه وبين أفراد مجتمعه، ويخفف من احتمالية شعوره بالقلق الأخلاقي.

– البراعة في التعامل مع المواقف الجديدة: وهي من أهم مظاهر كفاءة الذات المرتفعة، بحيث يستجيب الفرد للمواقف الجديدة بطريقة مناسبة، ويعدل من نفسه وأهدافه وفق ظروف البيئة التي يعيش فيها، فيكون الفرد مرناً وإيجابياً وقادراً على مواجهة

المشكلات غير المألوفة، فيدرك عندها ما هو الأسلوب الأمثل لحل المشكلات، ويكون على استعداد تام لتقبل الأساليب والأفكار الجديدة في أداء الأعمال.

بينما أورد المشيخي (2009) أهم سمات الأفراد ذوي كفاءة الذات المنخفضة وبين أنهم يتسمون بالخجل من القيام بالمهام الصعبة لخوفهم الدائم من الفشل، ويستسلمون بسرعة، ولديهم طموحات منخفضة، ويهولون المهام المطلوبة منهم، ويركزون على النتائج الفاشلة، ولا ينهضون من النكسات بسهولة بل يستسلمون للفشل، ويقعون بسهولة ضحايا للإجهاد والقلق والاكتئاب.

4.2.1.2 العوامل المؤثرة في الكفاءة الذاتية:

يرى الزيات (2009) أن قدرة الكفاءة الذاتية لدى الأفراد تتباين بتباين عوامل عديدة من أهمها: مستوى الإبداع أو المهارة، ومدى تحمل الإجهاد، ومستوى الدقة والإنتاجية، ومدى تحمل الضغوط، والضبط الذاتي المطلوب، واعتقادات الفرد في تقديره لذاته بأن لديه قدر من الكفاءة الذاتية تمكنه من أداء ما يوكل إليه أو يكلف به دائماً.

في حين بين رضوان (2010) أن من أهم العوامل التي لها الأثر الكبير في ظهور الكفاءة الذاتية لدى الأفراد ما يلي:

- **نشأة الشعور بالسيادة الشخصية:** فالفرد يولد دون أي شعور بمفهوم الذات باستثناء الذات الجسمية، وبالتالي فإن الذات يجب أن تؤسس بطريقة اجتماعية من خلال الخبرات المنقولة بواسطة البيئة، وينتقل الشعور بالسيادة الشخصية من إدراك العلاقات العرضية بين الأحداث إلى فهم أسباب وقوع الأحداث، ثم إلى إدراك القدرة على إنتاج الأحداث، وهذا بدوره يؤدي إلى الشعور بالكفاءة الذاتية.
- **الأسرة:** إن الوالدين الذين يستجيبان لسلوك أولادهم ويسمحان لهم بالحركة بحرية من أجل الاستكشاف الذي يرغب دائماً فيه الطفل، ويشجعان الأولاد على أن يجربوا الأنشطة الجديدة، يعملان على تسهيل تطوير الكفاءة الذاتية لديهم، حيث ترتبط كفاءة الذات لدى الأطفال بالقدرة على إنجاز المهام وإدراك التأثيرات الهادفة.

– جماعة الرفاق: يستطيع الأفراد من خلال علاقتهم بالأقران زيادة معارفهم الذاتية عن قدراتهم، حيث أن الأقران يقدمون للفرد نماذج لأساليب التفكير والسلوك الفعال، ويميل الأفراد في عملية اختيار الأقران إلى اختيار الذين يشاركونهم الاهتمامات والقيم المشتركة، وهذا من شأنه أن يعزز الكفاءة الذاتية لديهم في مجال الاهتمامات المشتركة، فالأفراد الذين ينظرون إلى أنفسهم على أنهم غير فاعلين اجتماعياً يملكون شعوراً منخفضاً بكفاءة الذات.

– **الخبرات الانتقالية في مرحلة المراهقة:** يزداد شعور المراهقين بالكفاءة الذاتية بواسطة تعلمهم طرق التعامل مع القضايا الشائعة في المجتمع والتي لم يواجهوها من قبل، لأن عزلهم عن المواقف الصعبة يعمل على جعل الفرد يكتسب الطرق السيئة للتعامل مع الصعوبات المحتملة، كما أن نجاح المراهقين في إدارة الصعوبات ينمي قوة اعتقادهم في قدراتهم وإمكانياتهم، فالمراهق الذي يملك القدرة على إدارة التغييرات التي تأتي في آن واحد يملك شعوراً قوياً بفاعلية ذاته، وهذا ما أشار إليه باندورا إذ أكد على أهمية هذه المرحلة في تنمية الكفاءة الذاتية لدى الفرد.

5.2.1.2أبعاد الكفاءة الذاتية:

حدد باندورا ثلاثة أبعاد للكفاءة الذاتية مرتبطة بالأداء، ويرى أن معتقدات الفرد عن كفاءته الذاتية تختلف تبعاً لهذه الأبعاد وهي كالآتي:

– **قدر الكفاءة الذاتية:** وهو يختلف تبعاً لطبيعة وصعوبة الموقف، ويتضح قدر الكفاءة الذاتية عندما تكون المهام مرتبة وفق مستوى الصعوبة، والاختلافات بين الأفراد في توقعات الكفاءة، ويتحدد هذا البعد كما يشير باندورا من خلال صعوبة الموقف، ويظهر هذا البعد بوضوح عندما تكون المهام مرتبة من السهل إلى الصعب، لذلك يطلق على هذا البعد مستوى صعوبة المهمة(الظفري،2018).

– **العمومية:** يشير هذا البعد إلى انتقال الكفاءة الذاتية من موقف ما إلى مواقف مشابهة، وتتباين درجة العمومية ما بين اللامحدودية والتي تعبر عن أعلى درجات العمومية والمحدودية التي تقتصر على مجال أو نشاط أو مهام محددة، وتختلف درجة العمومية باختلاف عدة محددات وهي: درجة تماثل الأنشطة، ووسائل التعبير عن

الإمكانية (سلوكية، معرفية، انفعالية)، والخصائص الكيفية للمواقف ومنها خصائص الشخص أو الموقف وهو محور السلوك(النصاصرة، 2009).

- **القوة أو الشدة:** ويتحدد بعد القوة في خبرة الفرد ومدى ملاءمتها للموقف، فالفرد الذي يمتلك توقعات مرتفعة يمكنه الاجتهاد والإصرار في العمل وبذل أقصى طاقاته في مواجهة الخبرات اللاحقة والمواقف الصعبة القادمة، كما أن الشعور بقوة الكفاءة الذاتية تمكن الفرد من اختيار الأنشطة التي سينجزها بنجاح (راضي، 2013).

في حين أورد الشوا (2016) أن للكفاءة الذاتية ثلاثة أبعاد وهي:

- **البعد السلوكي:** حيث يمكن تقييم الكفاءة الذاتية السلوكية من خلال المهارات الاجتماعية والسلوكية للفرد، والتي يمارسها من خلال تفاعله مع الآخرين في حياته اليومية.
- **البعد المعرفي:** يشير إلى إدراك الفرد لقدراته في السيطرة على أفكاره ومعتقداته من خلال المواقف والضغوط التي يتعرض لها في الحياة.
- **البعد الانفعالي:** ويشير إلى معتقدات الفرد حول أداء فعال في الأعمال الموكلة إليه مما تؤثر في الحالة الانفعالية له، مما يساهم في بناء شخصية الفرد وزيادة قدرته في التعامل مع مختلف الظروف.

6.2.1.2 النظريات المفسرة للكفاءة الذاتية:

ظهرت العديد من النظريات التي فسرت الكفاءة الذاتية، وقد اتفق أغلب علماء النفس على تفسير هذا المفهوم حتى لو اختلفا في بعض الأمور، ومن أهم هذه النظريات ما يلي:

- **نظرية توقع الكفاءة لباندورا (Bandura,1994):**

يرى باندورا أن الأفراد يمتلكون كفاءة ذاتية عالية أو منخفضة وفقاً لعدة أمور قد يكون أغلبها دوافع شخصية للفرد، فالأفراد ذوي الكفاءة الذاتية المرتفعة يضعون أهدافاً طموحة ويحتفظون بالتزامات قوية نحوها، فهم يبذلون الجهود القوية والمستمرة عند مواجهة المحن والشدائد، ويستعيدون بسرعة إحساسهم بالكفاءة بعد الفشل والانتكاسات، وعند مواجهة الفشل يعزون فشلهم إلى الجهود غير الكافية أو إلى النقص في المهارات

والمعرفة التي ما زالوا قادرين على اكتسابها، وعلى النقيض من ذلك فالأفراد ذوي كفاءة الذات المنخفضة أو الذين يشككون في قدراتهم أو يتهربون من المهام الصعبة والتي يعتبرونها تهديدات شخصية، فهم عندها يتراخون في جهودهم ويتخلون بسرعة عندما يواجهون المهام الصعبة، ولديهم طموحات منخفضة والتزامات ضعيفة نحو الأهداف الموضوعة، وعند مواجهة الشدائد فإنهم يعزون قصورهم في مواجهتها إلى أوجه القصور الشخصية، فالأفراد في هذه الحالة يستعيدون ببطء كفاءة الذات التي تعقب الفشل والانتكاسات ويركزون على العواقب التي سوف يواجهونها والنتائج السلبية المحتملة، بدلاً من التركيز على كيفية تنفيذ المهام بنجاح، وبناء على ذلك يرى الأفراد ذوي الكفاءة الذاتية المنخفضة أدائهم غير الكفء على أنه قدرة شخصية ناقصة أو عجز شخصي، وبالتالي يتوقعون الفشل ولا يبذلون جهداً لأنهم يفقدون الثقة في أنفسهم (راضي، 2013).

- نظرية باجارس (Pajares,2002):-

يرى أن الكفاءة الذاتية هي المعتقدات التي يحملها الفرد حول مقدرته لتنظيم وتنفيذ سلسلة من الأفعال اللازمة لمعالجة وإدارة موقف مدرك من قبله بحيث تؤثر في السلوك بطرق عدة، فهي تؤثر في الخيارات التي يتخذها الفرد والممارسات التي يسعى من خلالها لتحقيق أهدافه، فالأفراد ينهمكون في المهمات التي يشعرون أنهم قادرين على التعامل معها بكفاءة وثقة، وتحدد الكفاءة الذاتية أيضاً مقدار الجهد الذي سيبذله الفرد لإنجاز مهمة ما ودرجة صموده أمام العوائق والصعوبات، إضافة إلى أنها تحدد أنماط التفكير وردود الفعل الانفعالية، فالأفراد ذوي الكفاءة الذاتية المتدنية يعتقدون أن المهام صعبة وأكثر تعقيداً مما هي عليه في الواقع، ويترتب على ذلك شعور القلق والتوتر وصعوبة البحث عن أفضل الطرق لحل المشكلة أو التعامل مع المهمة، وفي المقابل فإن الكفاءة الذاتية العالية تولد شعوراً بالهدوء في التعامل مع المهمات الأكثر صعوبة وتعقيد (العسكري، 2008).

- نظرية الهدف المنجز لنيكولز(Niecolls):

تفترض هذه النظرية أن الهدف الرئيسي للفرد في سياق الإنجاز والوصول إلى الطموحات والرغبات هي استعراض المستويات العليا من الكفاءة، ويمكن للأفراد

الحصول على توجهات وأهداف مختلفة تساعد بدورها في تحديد فكرة الفرد للكفاءة في مجال تحقيق الإنجاز، والنتيجة التي توجت في تحقيق الهدف الذي يمتلكه الفرد سوف تؤثر على تقويم رد فعل الإنجاز، وبذلك فهو يؤثر على استثمار الموارد الشخصية مثل الجهد والموهبة، وقد ركز الباحثون على نوعين من توجهات الأهداف التي تتحكم بكيفية تفسير الأفراد للنجاح والحكم على مدى كفاءتهم في النشاطات التنافسية وهذه التوجهات هي: توجهات المهمة، وتوجهات الأنا، فعندما يتبنى الأفراد توجه وظيفة الهدف فإن النجاح يستند إلى تطوير مهارات جديدة وتحسين مستوى القدرات، وعندها فإن الكفاءة الذاتية هنا تستند إلى مقارنة ذاتية وبصورة معاكسة، في حين عندما يتم تبني توجه الأنا فإن الكفاءة هنا تستند إلى استعراض القدرة الأعلى موازنة بالقدرة الأدنى(Bong,2003).

- نظرية التوقع لفروم (Froom):

وضع فروم هذه النظرية عام 1981م، وهي نظرية تستند على فكرة أن الجهد الذي يبذله الفرد في أداء ما سوف يؤدي إلى نتائج مرغوبة، وأشار فروم بأنه عن طريق الخبرة اليومية يطور الأفراد التوقعات حول إمكانية الحصول على مستويات مختلفة من الأداء، كما أنهم يطورون توقعات حول نتائج العمل، وقد جاءت هذه النظرية بعدة مفاهيم أساسية (Schwarzer,1994) وهي:

- **توقع الجهد:** فمستوى جهد الفرد يعتمد على ثلاثة عوامل وهي: توقع جهد الأداء وتوقع أداء النتائج ومن ثم النتائج، وإن انخفاض مستوى أي من هذه العوامل في دافعية الفرد سيؤثر سلباً في توقعات الفرد، فأحياناً في بعض المواقف يُعتقد أنه مهما بُذل من جهد فهو لن يصل إلى مستوى الأداء المطلوب.

- **توقع نتائج الأداء:** وهي قدرة محتملة بأن سلوكاً معيناً أو مستوى أداء معين سوف يقود بالضرورة إلى نتائج معينة.

- توقع قيمة النتائج: إن هذا العنصر يمثل التعزيز الذي يقدمه الفرد للنتائج التي يهتم بها، وأن هذا التعزيز يكون إيجابياً عندما يرتبط بشكل مباشر أو غير مباشر بحاجات الفرد، وسيكون سلبياً عندما يعوق إشباع حاجاته.

2.2 الدراسات السابقة:-

تم عرض الدراسات السابقة بمحورين وهي الدراسات التي تناولت القلق الأخلاقي والدراسات التي تناولت مفهوم الكفاءة الذاتية، وتم ترتيبها تبعاً للتسلسل الزمني من الأقدم إلى الأحدث على النحو التالي :-

أولاً) الدراسات التي تناولت القلق الأخلاقي:

أجرى حوالة (1990) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين القلق الأخلاقي والقيم والمفاهيم الدينية لدى شرائح من الشباب المصري والجامعي، وتكونت عينة الدراسة من (200) طالباً من كليتي أصول الدين في جامعة الأزهر وكلية التربية جامعة قناة السويس، واستخدم الباحث اختبار القلق الأخلاقي من إعداده، إضافة إلى اختبار حالة وسمة القلق واختبار تحديد القضايا لقياس نمو التحكم الأخلاقي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بين الطلاب الدارسين للعلوم الدينية والطلاب غير الدارسين للعلوم الدينية، وأن القيم الدينية تختلف باختلاف الدراسة التي يتلقاها الفرد، ووجود فروق ذات دلالة احصائية بين طلاب كلية أصول الدين وطلاب كلية التربية، كما تبين من نتائج الدراسة أن القلق الأخلاقي يرتبط بدراسة المواد الدينية التي يتلقاها الفرد، وأن تأثيرها كان واضحاً لدى طلاب أصول الدين، كما توصلت نتائج الدراسة إلى أن حالة القلق وسمة القلق تنخفض بارتفاع القلق الأخلاقي وتزيد بانخفاض القلق الأخلاقي، وأنه كلما زاد القلق الأخلاقي لدى الفرد انخفض لديه مستوى الاضطراب النفسي.

كما أجرى حسين(1996) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين القيم الإسلامية والقلق الأخلاقي لدى طلبة جامعة اليرموك بحسب عدد من المتغيرات مثل (النوع، والكلية، والمستوى الأكاديمي، ومكان الإقامة، والمعدل التراكمي)، واستخدم الباحث عينة بلغت (626) طالباً وطالبة من طلاب جامعة اليرموك، واستخدم الباحث ثلاث مقاييس لكل من القيم الإسلامية ومقياس سمة القلق، ومقياس للقلق الأخلاقي، وأظهرت نتائج الدراسة بعدم وجود اختلافات ذات دلالة احصائية في المتغيرات السابقة باستثناء متغير الجنس لصالح الإناث، ومتغير الكلية لصالح كلية الشريعة، كما تبين تأثر سمة القلق والقلق الأخلاقي بمدى الالتزام بالقيم الأخلاقية.

وقام سيد(2009) بدراسة هدفت إلى معرفة مستوى القلق الأخلاقي لدى طلبة كلية ابن رشد، ومستوى التوجه الديني(الجوهري والظاهري) لدى طلبة كلية ابن رشد، ومعرفة العلاقة بين القلق الأخلاقي والتوجه الديني(الجوهري والظاهري)، وقد تكونت عينة الدراسة من (180) طالباً وطالبة من كلية التربية ابن رشد في جامعة بغداد، واستخدم الباحث مقياساً للقلق الأخلاقي من إعداده ومقياساً للتوجه الديني، وأظهرت نتائج الدراسة أن طلبة كلية التربية ابن رشد يعانون من ارتفاع مستوى القلق الأخلاقي، كما تبين أنه يشيع بينهم التوجه الديني الجوهري، وأن طلبة كلية التربية ابن رشد ليس لديهم مستوى ذي دلالة احصائية من التوجه الديني الظاهري، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية سلبية بين القلق الأخلاقي والتوجه الديني الجوهري، بمعنى أنه كلما قل مستوى القلق الأخلاقي لدى طلبة كلية التربية ابن رشد، زاد مستوى التوجه الديني الجوهري لديهم والعكس صحيح، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين القلق الأخلاقي والتوجه الديني الظاهري لدى طلبة كلية التربية ابن رشد.

أما دراسة دهش(2010) فهدفت إلى معرفة العلاقة بين القلق الأخلاقي وأساليب المعاملة الوالدية لدى طالبات المرحلة الإعدادية، والكشف عن منبئٍ من منبئات أساليب المعاملة الوالدية يمكن أن يتنبأ بوجود القلق الأخلاقي لدى طالبات المرحلة الإعدادية، وتكونت عينة الدراسة من (400) طالبة من طالبات الصف الأول الإعدادي، واستخدمت الباحثة مقياساً للقلق الأخلاقي من إعدادها ومقياس لأساليب المعاملة الوالدية من إعداد (الربيعي، 2007)، وأظهرت نتائج الدراسة إلى وجود منبئات من خلال أسلوبين من أساليب المعاملة الوالدية هما(الأسلوب الديمقراطي والأسلوب المتذبذب) بالقلق الأخلاقي لدى طلاب المرحلة الإعدادية.

كما قامت نعمان(2016) بدراسة هدفت إلى التعرف على مستوى القلق الأخلاقي عند طلبة المرحلة الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من (500) طالباً وطالبة من كلية الصف الخامس الثانوي للفرعين العلمي والأدبي بواقع(250) ذكوراً منهم(125) للفرع العلمي و(125) للفرع الأدبي ومثلهم من الإناث للفرعين العلمي والأدبي، وتم اختيار المدارس بالطريقة الطبقية العشوائية منها(5) للذكور و(5)

للإناث، وأعدت الباحثة مقياساً للقلق الأخلاقي والذي تكون بصورته النهائية من (36) فقرة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية في القلق الأخلاقي لصالح الذكور من الفرع العلمي لدى عينة الدراسة.

أجرت علي(2017) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة القلق الأخلاقي لدى طالبات قسم رياض الأطفال في بغداد، ودرجة التوجهات الدافعية (الداخلية–الخارجية) لدى طالبات قسم رياض الأطفال، ومعرفة العلاقة الارتباطية بين القلق الأخلاقي والتوجهات الدافعية لدى طالبات قسم رياض الأطفال، وقد تكونت عينة الدراسة من (100) طالباً وطالبة من طالبات قسم رياض الأطفال، وقد قامت الباحثة بإعداد مقياس القلق الأخلاقي والتوجهات الدافعية، وطبقت المقياسين على طالبات قسم رياض الأطفال، ثم عالجت البيانات باستخدام معامل ارتباط بيرسون لإيجاد معامل الثبات والعلاقة الارتباطية بين القلق الأخلاقي والتوجهات الدافعية، كما استعملت الباحثة الاختبار التائي لعينة واحدة لإيجاد دلالة الفروق بين المتوسط الحسابي ومتوسط العينة لمقياسي القلق الأخلاقي والتوجهات الدافعية، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن طالبات رياض الأطفال لديهن قلق أخلاقي، وأن طالبات رياض الأطفال لديهن توجهات دافعية خارجية، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين القلق الأخلاقي والتوجهات الدافعية الخارجية.

كما قام القرالة(2018) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى مستوى القلق الأخلاقي لدى المقبلين على الزواج وعلاقته بقدرتهم على اتخاذ القرار، وقد تكونت عينة البحث من (117) من المقبلين على الزواج منهم (75) من الذكور و(42) من الإناث، وتم اختيارهم بطريقة عشوائية من محكمة الكرك ممن وافقوا على الإجابة عن أسئلة البحث في المملكة الأردنية الهاشمية، وتم تطوير مقياسي القلق الأخلاقي واتخاذ القرار الزواجي، والتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياسين، وأشارت نتائج البحث أن المقبلين على الزواج في محافظة الكرك لديهم مستوى منخفض من القلق الأخلاقي ومستوى متوسط من اتخاذ القرار الزواجي، وأن هناك علاقة ارتباطية عكسية بين القلق الأخلاقي واتخاذ القرار، وأن الإناث أعلى في مستوى القلق الأخلاقي من الذكور، وعدم وجود فروق في القلق الأخلاقي واتخاذ القرار تعزى إلى المستوى التعليمي.

اما دراسة فيرات(Firat,2019) والتي هدفت لمعرفة العلاقة بين القلق الأخلاقي ومستويات كفاءة المعلمين المسجلين في التكوين التربوي ببرنامج الشهادة التدريبية بكلية التربية، وتكون مجتمع الدراسة من المعلمين المسجلين ببرنامج الشهادة التدريبية في كل المدارس الثانوية في تركيا من خلال عدة المتغيرات (الجنس، القسم، نوع المدرسة الثانوية، والمستوى التعليمي للوالدين)، واتبع الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (236) معلماً، وتم جمع بيانات البحث من خلال مقياس القلق الأخلاقي المهني، ومقياس إحساس المعلمين بالفعالية، وأظهرت نتائج الدراسة أن قلق المعلمين من مهنة التدريس كان منخفضاً، في حين أظهرت نتائج الدراسة وجود كفاءة ذاتية مهنية عالية، ووجود علاقة سلبية معتدلة بين القلق الأخلاقي ومستوى الكفاءة الذاتية لدى عينة الدراسة، وأظهرت النتائج ايضاً أن مستويات الكفاءة الذاتية المهنية للمعلمين تختلف تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأب.

كما هدفت دراسة جاسم(2019) إلى التعرف على القمع الفكري وعلاقته بالقلق الأخلاقي لدى طلبة المرحلة الإعدادية تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص الدراسي، وتألفت عينة البحث من (200) طالباً وطالبة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية ذات التوزيع المتساوي بواقع (100) من الذكور و(100) من الإناث، بواقع (50) طالباً ذكور من الفرع العلمي و(50) طالباً ذكور من الفرع الأدبي، ونفس العدد من الإناث للفرعين، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن طلبة المرحلة الإعدادية يتمتعون بمستوى عال من القمع الفكري، وعدم وجود فروق في القمع الفكري بين الذكور والإناث، ووجود فروق دالة إحصائياً في مستوى القمع الفكري وفقاً لتخصص الطلبة لمصلحة التخصص الأدبي، كما أظهرت نتائج الدراسة أن طلبة المرحلة الإعدادية يتمتعون بمستوى عال من القلق الأخلاقي، ووجود فروق دالة إحصائياً في القلق الأخلاقي بين الذكور والإناث لصالح الإناث، وعدم وجود فروق في القلق الأخلاقي بين طلبة التخصص الأدبي وطلبة التخصص العلمي، ووجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين القمع الفكري والقلق الأخلاقي لدى طلبة المرحلة الإعدادية.

ثانياً) الدراسات التي تناولت الكفاءة الذاتية:

أجرى هانوفر(Hanover,2000) دراسة هدفت إلى الكشف عن دور الجنس في تطور الكفاءة الذاتية، وتكونت عينة الدراسة من (187) طالباً وطالبة من طلاب المرحلة الجامعية، واستخدم الباحث مقياس هارتر للكفاءة الذاتية، وأظهرت نتائج الدراسة أن متغير الجنس يقوم بدور أساسي في تطور الكفاءة الذاتية وأن الاختلافات في الطرائق التي يتغير بموجبها الذكور والإناث عبر الزمن، يمكن إرجاعها للسلوك المنمط جنسياً وكذلك إلى الفروق في الخصائص الذاتية.

وقام الصقر (2005) بدراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى النمو الأخلاقي والكفاءة الذاتية وعلاقتهما لدى طلبة جامعة اليرموك، وتكونت عينة الدراسة من (654) طالباً وطالبة في مرحلة البكالوريوس، واستخدم الباحث مقياس النمو الأخلاقي لرست Rest المعرّب، ومقياس الكفاءة الذاتية الذي قام الباحث ببنائه، وأظهرت نتائج الدراسة أن الغالبية العظمى من أفراد العينة جاءوا في المستوى الثاني من مستويات النمو الأخلاقي، ووجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى النمو الأخلاقي يعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، وأظهرت النتائج أن الغالبية العظمى من أفراد عينة الدراسة جاءوا في المستوى المتوسط في الكفاءة الذاتية، ووجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الكفاءة الذاتية يعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، كما وأظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الكفاءة الذاتية تعزى لمتغير التخصص.

كما أجرى المحسن(2006) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى الكفاءة الذاتية وعلاقتها ببعض المتغيرات كالتوافق والتكيف الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (154) طالباً وطالبة في جامعة اليرموك، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن متغيرات التوافق الأكاديمي والتحصيل إضافة إلى دافعية الإنجاز، فسرت معاً التباين في مستوى الكفاءة الذاتية وبنسبة 68% حيث جاء التوافق الأكاديمي في المرتبة الثانية بعد التحصيل الأكاديمي.

أما دراسة ميشيل(Michael,2006) فهدفت إلى التحقق من ثبات التغيرات الإيجابية التي طرأت على الكفاءة الذاتية لمعلمي المرحلة الأساسية قبل الخدمة بعد

إنهائهم لمساق أساليب وتدريس العلوم، وقد تم استخدام أداة STEBI-B بالإضافة لاستخدام أسئلة مقالية ومقابلات فردية للمشاركين، وبلغت عينة الدراسة (55) طالباً وذلك في بداية الفصل الدراسي وفي نهايته مباشرة ثم بعد مرور تسعة أشهر، وأشارت نتائج الدراسة إلى تحسن الكفاءة الذاتية بدلالة حدوث تغير إيجابي ذو دلالة إحصائية في كلا المقياسين الفرعيين للأداة، مما يشير إلى اعتقاد المعلمين الإيجابي بقدرتهم على القيام بالسلوك التعليمي المطلوب، والتأثير في استجابات طلابهم مستقبلاً وأن هذه التغيرات لم تكن قصيرة المدى فغالبية المشاركين حافظوا على هذا التحسن بعد 8-11 شهراً.

كما أجرى سميث (Smith,2007) دراسة هدفت إلى معرفة أثر السلطة الوالدية على الكفاءة الذاتية والتقدير الذاتي لدى الطلبة المراهقين في كلية ديكنسون وأثر هذه العوامل على التكيف الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (203) طالباً استجابوا لمقياس الكفاءة الذاتية ومقياس التكيف الأكاديمي، وأظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة الذين لديهم احترام ذات أو كفاءة ذاتية عالية هم أفضل في التكيف السلوكي والعاطفي في الكلية.

كما هدفت دراسة النصاصرة (2009) والتي هدفت إلى التعرف على الكفاءة الذاتية وعلاقتها بقلق الامتحان في ضوء بعض المتغيرات لدى طلبة المرحلة الثانوية، وكذلك التعرف إلى الاختلاف في كل من الكفاءة الذاتية وقلق الامتحان تبعاً لمتغيرات الجنس والمستوى الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (678) طالباً وطالبة من مدينة بئر السبع، واستخدم الباحث مقياس الكفاءة الذاتية ومقياس قلق الامتحان، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة عكسية ذات دلالة احصائية بين الكفاءة الذاتية وقلق الامتحان لدى طلبة الثانوية، وكذلك أشارت النتائج إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد عينة الدراسة على مقياس الكفاءة الذاتية يعزى إلى دور النوع والمسار الأكاديمي والمستوى الدراسي.

أما دراسة رضوان (2010) فهدفت إلى معرفة العلاقة بين الكفاءة الذاتية والقلق وأثر الكفاءة الذاتية في تعديل مستوى القلق، وتم تطبيق مقياس الكفاءة الذاتية لشفارتسر وجيروزيليم (1989)، ومقياس جامعة الكويت للقلق (2004) على عينة

بلغت (212) طالباً وطالبة من طلاب كلية العلوم التربوية في سلطنة عمان، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب والطالبات، حيث كان الطلاب أكثر قلقاً وأقل تقديراً لكفاءتهم الذاتية من الطالبات، وأظهر تحليل التباين تناقص مستوى القلق بتزايد درجة الكفاءة الذاتية، ووجود فروق دالة في درجة القلق بين مجموعة الكفاءة الذاتية المنخفضة المتوسطة، والمنخفضة والعالية، في حين لم تسجل فروق دالة في القلق بين مجموعة الكفاءة الذاتية والمتوسطة والعالية، وأظهر تحليل الانحدار الخطي البسيط أن للكفاءة الذاتية تأثيراً في خفض درجة القلق وأن الكفاءة الذاتية تسهم بمقدار مقبول في التنبؤ بمستوى القلق.

أجرى بني خالد (2014) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين الكفاءة الذاتية والتكيف الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت، حيث بلغت عينة الدراسة (200) طالباً وطالبة، منهم (79) طالباً و (121) طالبة، ولتطبيق الدراسة استخدم الباحث مقياس الكفاءة الذاتية لجيروزلم وتشيفيرز، ومقياس هنري بورو للتكيف الأكاديمي، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية لدى أفراد العينة في التكيف الأكاديمي تعزى لجنس الطالب، أو المستوى الدراسي، أو التفاعل بينهما، وأظهرت النتائج أيضاً وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين التكيف الأكاديمي والكفاءة الذاتية لدى أفراد عينة الدراسة.

كما أجرى عبد الكريم (2017) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية استخدام استراتيجية تدريس الأقران في تنمية مفهوم الكفاءة الذاتية لدى طلبة قسم الجغرافيا في كلية التربية في جامعة الموصل، وتكونت عينة الدراسة من (23) طالباً وطالبة، وتم استخدام مقياس للكفاءة الذاتية وتم عرضه على متخصصين من التربية وعلم النفس لإيجاد الصدق الظاهري للأداة، أمّا الثبات فقد تم حسابه بطريقة إعادة الاختبار، وتم إجراء التطبيق القبلي لمقياس مفهوم الذات على عينة البحث، واستمرت التجربة عشرة أسابيع، وبعد الانتهاء تم إجراء التطبيق البعدي للمقياس، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح استجابات الطلبة (الذكور والإناث) في التطبيق البعدي للمقياس، تعزى لاستراتيجية تدريس الأقران في تنمية مفهوم الذات.

أما دراسة أبو زيد(2017) فقد هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الكفاءة الذاتية في تحسين المرونة النفسية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (15) تلميذاً من الذكور ذوي صعوبات التعلم بمدينة الرياض من المرحلة المتوسطة في المدى العمري 13–15 عاماً، وتم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية عددها(8) طلاب ومجموعة ضابطة عددها(7) طلاب، واستخدم الباحث مقياس للكفاءة الذاتية من إعداده ومقياس للمرونة النفسية من إعداد دي كارليو(De Carolio,2014) من تعريب الباحث، وبرنامج قائم على الكفاءة الذاتية من إعداد الباحث وتكونت من 18 جلسة، وتوصل الباحث إلى فاعلية البرنامج القائم على الكفاءة الذاتية في تحسين المرونة النفسية لدى ذوي صعوبات التعلم.

أما دراسة الظفري(2018) فهدفت لفحص علاقة الكفاءة الذاتية بالتوافق النفسي لدى عينة من طلبة الصفوف السابع الأساسي وحتى الثاني عشر، كما سعت الدراسة لاستكشاف إمكانية التنبؤ بالكفاءة الذاتية من خلال التوافق النفسي وتحديد الفروق في الكفاءة الذاتية والتوافق النفسي تبعاً لمتغيري الجنس والصف، وتم اختيار عينة من المدارس التابعة لجميع المناطق التعليمية في سلطنة عمان، وتكونت عينة الدراسة من (2821) طالباً وطالبة من طلبة الصف السابع وحتى الثاني عشر، وتم تطبيق مقياس الكفاءة الذاتية ومقياس التوافق النفسي بعد التأكد من صدقهما وثباتهما، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الكفاءة الذاتية والتوافق النفسي تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، ووجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الكفاءة الذاتية والتوافق النفسي تعزى لمتغير الصف ولصالح الصف التاسع والعاشر، وفي مستوى التوافق النفسي لصالح الصف الثاني عشر.

3.2 التعقيب على الدراسات السابقة

تناولت العديد من الدراسات مفهوم القلق الأخلاقي، ولكن من ملاحظة الباحثة هنالك قلة في عدد الدراسات التي تناولت هذا المتغير، على الرغم من كثرة الدراسات التي تناولت مفهوم القلق بشكل عام وأنواعه الأخرى، إلا أن هذا النوع من القلق لم يتناوله الباحثون بكثرة، ومن أهم هذه الدراسات دراسة حوالة(1990)، ودراسة

حسين(1996)، ودراسة سيد(2009)، كذلك دراسة دهش(2010)، ودراسة نعمان(2016)، ودراسة علي(2017)، ودراسة القرالة(2018)، ودراسة جاسم(2019)، ودراسة فيرات(Firat,2019) فقد تناولت هذه الدراسات مفهوم القلق الأخلاقي لدى عينات مختلفة من مجتمعات الدراسة، وتباينت نتائج هذه الدراسات، وأغلب الباحثين وضعوا خطط استراتيجية لتقليل القلق الأخلاقي لدى عينات الدراسة، وذلك من خلال توصياتهم.

أما الدراسات التي تناولت مفهوم الكفاءة الذاتية فقد هدفت أغلبها إلى معرفة العلاقة بين الكفاءة الذاتية والعديد من المتغيرات على عينات مختلفة من مجتمعات دراسية، وخلصت هذه الدراسات إلى عدة توصيات، وتم استخدام عدة مقاييس في كل دراسة، ومن أهم هذه الدراسات دراسة(Hanover,2000)، ودراسة المحسن(2006)، ودراسة الصقر(2005)، وكذلك دراسة النصاصرة(2009)، ودراسة(Smith,2007)، ودراسة(Michael ,2006)، وكذلك دراسة رضوان(2010)، وبني خالد(2014)، ودراسة عبد الكريم(2017)، وأبو زيد(2017)، ودراسة الظفري(2018).

أما الدراسة الحالية فقد تناولت العلاقة بين القلق الأخلاقي والكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الخاصة في محافظات الوسط، وحسب علم الباحثة أنه لا توجد أي دراسة تناولت هذين المتغيرين معاً على مجتمع معلمي التربية الخاصة، وقلة الدراسات التي تناولت مفهوم القلق الأخلاقي، وسيتم استخدام أدوات للدراسة وهي مقياس للقلق الأخلاقي ومقياس للكفاءة الذاتية وسيتم تطبيقها على عينة من معلمي التربية الخاصة بحسب عدد من المتغيرات الديمغرافية مثل النوع، وعدد سنوات الخبرة، ونوع المدرسة حكومية أم خاصة.

الفصل الثالث

المنهجية والتصميم

تناول هذا الفصل وصفاً لمنهجية الدراسة، من حيث وصف مجتمع الدراسة وخصائص عينتها وإجراءاتها، وأداتي الدراسة، وأسلوب معالجة البيانات، وفيما يلي وصف لمفردات التصميم والمنهجية:

1.3 منهجية الدراسة

تم استخدام المنهج الوصفي بشقيه التحليلي والارتباطي.

2.3 مجتمع الدراسة وعينتها:

تألف مجتمع الدراسة من معلمي التربية الخاصة في محافظات الوسط، والبالغ عددهم (157) معلماً ومعلمةً حسب إحصائيات وزارة التربية والتعليم في محافظات الوسط للفصل الأول من العام الدراسي 2021/2020. ونظراً لقلة عدد أفراد مجتمع الدراسة سيكون مجتمع الدراسة هو عينتها، حيث تم اختيار عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة بلغت (20) معلماً ومعلمة للتحقق من الخصائص السيكومترية لأداتي الدراسة وبالتالي أصبح مجتمع الدراسة (137) معلماً ومعلمة، وتم توزيع أداتي الدراسة عليهم باعتبارهم مجتمع الدراسة وتم استعادة(127) أداة صالحة للتحليل، مشكلة بذلك نسبة (80.9%) من مجتمع الدراسة الكلي، والجدول رقم (1) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها.

جدول(1)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب مستويات متغيراتها

المتغير	المستوى	العدد	الكلي
الجنس	ذكر	65	127
	أنثى	62	
المدرسة	حكومية	59	127
	خاصة	68	
الخبرة	1-5 سنوات	31	127
	6 – 10 سنوات	43	
	11 سنة فأكثر	53	

3.3 أدوات الدراسة

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام أداتين:

1.مقياس القلق الأخلاقي:

تم استخدم المقياس الذي وضعه كل من ميرة ونعمان (2016)، والذي تم التحقق من صدقه الظاهري بعرضه على (10) من أساتذة التربية في جامعة بغداد لإبداء الرأي حول مدى قياس الفقرات للبعد الذي يجب أن تقيسه الفقرات وحول الصياغة اللغوية للفقرات، ومن ثم تم الاتفاق على الصيغة النهائية للمقياس، كما تم حساب معاملات الارتباط من خلال حساب التجانس بين الفقرات والبعد الذي تنتمي اليه وهو مؤشر لصدق البناء، واستخرج كذلك الثبات بطريقة إعادة التطبيق، حيث بلغت قيمة الثبات (0.89).

وبلغ عدد فقرات مقياس القلق الأخلاقي (36) فقرة موزعة على ثلاثة ابعاد، وهي (القلق الشخصي، وتمثله الفقرات (1-14)، القلق الاجتماعي، وتمثله الفقرات (15-26)، القلق الديني، وتمثله الفقرات (27-36)).

وتم الإجابة على فقرات المقياس وفق تدريج ليكرت الخماسي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)، وأعطيت الإجابات درجات من (1–5)، بحيث تدل الدرجة(1) على (غير موافق بشدة) والدرجة (2) على (غير موافق) والدرجة (3) على (محايد) والدرجة(4) على (موافق) والدرجة(5) على (موافق بشدة).

وبناءً على ذلك فإذا كانت قيمة المتوسّط الحسابيّ للفقرات أكبر من (3.68–5) فيكون مستوى القلق الأخلاقي مرتفعاً، أمّا إذا كانت قيمة المتوسّط الحسابيّ تتراوح بين(2.34–3.67) فإنّ مستوى القلق الأخلاقي متوسّط وإذا كان المتوسّط الحسابيّ أقلّ من(2.33) فيكون مستوى القلق الأخلاقي منخفضاً اعتماداً على معيار الحد الأعلى – الحد الأدنى/ عدد المستويات.

القيمة العليا لدرجة الاستجابة – القيمة الدُنيا لدرجة الاستجابة

عدد المستويات (المتوسط)

$$= \frac{5-1}{3} = \frac{4}{3} = 1.33$$

من 1 + 1.33= الى 2.33 فاقل (درجة منخفضة)

من 2.34+1.33= الى 3.67 (درجة متوسطة)

من 3.68+ إلى 5 = (درجة مرتفعة)

صدق مقياس القلق الاجتماعي:

تم التحقق من صدق مقياس القلق الاجتماعي بطريقتين الصدق الظاهري وصدق البناء:

الصدق الظاهري:

تم التحقق من الصدق الظاهري/صدق المحكمين بعرض المقياس على (7) محكمين من الجامعات الأردنية لأبداء آرائهم في فقرات المقياس من حيث مدى انتماء الفقرات لأبعادها والصياغة اللغوية، وتم تحديد نسبة اتفاق (80%) للأخذ بآراء وتعديلات المحكين، وقد أشارت نتائج التحكيم، وبحسب نسبة الاتفاق إلى عدم حذف أي فقرة واجراء بعض التعديلات اللغوية البسيطة والتي لم تؤثر على معنى ومضمون الفقرات.

صدق البناء:

للتحقق من صدق البناء قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية بلغت (20) معلماً ومعلمةً من داخل مجتمع الدراسة ومن خارج عينة الدراسة، والجدول (2) يبين معاملات صدق البناء المحسوبة بهذه الطريقة.

جدول (2)

معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي له الفقرة له مقياس القلق الأخلاقي

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
	القلق الشخصي	13	0.334*	25	0.524*
1	0.370*	14	0.414*	26	0.643*
2	0.362*		**القلق الاجتماعي**		**القلق الديني**
3	0.495*	15	0.320*	27	0.402*
4	0.518*	16	0.426*	28	0.452*
7	0.552*	17	0.374*	29	0.518*
6	0.664*	18	0.311*	30	0.568*
7	0.402*	19	0.308*	31	0.294*
8	0.341*	20	0.476*	32	0.569*
9	0.446*	21	0.508*	33	0.344*
10	0.321*	22	0.448*	34	0.245*
11	0.384*	23	0.521*	35	0.439*
12	0.366*	24	0.365*	36	0.403*

* تعني دالة عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$)

يتضح من الجدول (2) بأنه توفر للمقياس معاملات ارتباط جيدة ومقبولة لمثل هذا النوع من المقاييس، حيث بلغ أعلى معامل ارتباط للفقرة رقم (6) وقيمته (0.664)، أما أدنى معامل ارتباط فبلغ للفقرة رقم (34) وقيمته (0.245)، ويلاحظ أنَّ جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى الدلالة($0.05 \geq \alpha$).

ثبات المقياس:

تم التحقق من ثبات أداة الدراسة باستخدام معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) للاتساق الداخلي بصيغته النهائية الكلية، ولكل بعد من الابعاد الثلاثة، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول (3) الآتي:

جدول (3)

قيمة معامل كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي لكل بُعد من أبعاد متغيرات الدراسة.

الأبعاد	معامل الثبات (كرونباخ ألفا)
القلق الشخصي	0.84
القلق الاجتماعي	0.85
القلق الديني	0.89
الكلي	0.90

تشير النتائج الواردة في الجدول (3) إلى إن معاملات الثبات لأبعاد القلق الاخلاقي تراوحت بين (0.84-0.89) والكلي(0.90) وتعتبر هذه القيم مقبولة لأغراض الدراسة.

2. مقياس الكفاءة الذاتية: بلغ عدد فقراته (38) فقرة وموزعة على بعديي الكفاءة الذاتية العامة، وتمثله الفقرات (1-12)، والكفاءة الذاتية الشخصية، وتمثله الفقرات (13-38). وتم اعتماد مقياس (السهلي، 2014).

ويتم الإجابة على فقرات المقياس وفق تدريج ليكرت الخماسي، وهي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)، وأعطيت الإجابات درجات من (1-5)، بحيث تدل الدرجة(1)على (غير موافق بشدة) والدرجة (2)على (غير موافق) والدرجة (3) على (محايد) والدرجة(4)على (موافق) والدرجة(5) على (موافق بشدة).

وبناءً على ذلك فإذا كانت قيمة المتوسّط الحسابيّ للفقرات أكبر من (3.68-5) فيكون مستوى الكفاءة الذاتية مرتفعاً، أمّا إذا كانت قيمة المتوسّط الحسابيّ تتراوح بين(2.34-3.67) فإنّ مستوى الكفاءة الذاتية متوسّط وإذا كان المتوسّط الحسابيّ أقلّ من(2.33) فيكون مستوى الكفاءة الذاتية منخفضاً اعتماداً على معيار الحد الأعلى – الحد الأدنى/عدد المستويات.

القيمة العليا لدرجة الاستجابة – القيمة الدُنيا لدرجة الاستجابة

عدد المستويات (المتوسط)

$$= \frac{1-5}{3} = \frac{4}{3} = 1.33$$

من 1 + 1.33= الى 2.33 فاقل (درجة ضعيفة)

من 2.34+1.33= الى 3.67 (درجة متوسطة)

من 3.68+ إلى 5 = (درجة مرتفعة).

صدق مقياس الكفاءة الذاتية:

تم التحقق من صدق مقياس الكفاءة الذاتية بطريقتين الصدق الظاهري وصدق البناء:

الصدق الظاهري:

تم التحقق من الصدق الظاهري/صدق المحكمين بعرض المقياس على (7) محكمين من الجامعات الأردنية وتم الأخذ بملاحظاتهم وتعديلاتهم، وتم تحديد نسبة اتفاق (80%) للأخذ بآراء وتعديلات المحكين، وقد أشارت نتائج التحكيم إلى عدم حذف أي فقرة واجراء بعض التعديلات اللغوية البسيطة والتي لم تؤثر على معنى ومضمون الفقرات، وبهذا أصبح المقياس بصورته النهائية مكوناً من (38) فقرة.

صدق البناء:

للتحقق من صدق البناء تم حساب معامل الارتباط بين أداء أفراد عينة الثبات على كل فقرة وبين أدائهم على المقياس ككل، والجدول (4) يبين ذلك.

جدول(4)

معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي له الفقرة له مقياس الكفاءة الذاتية ككل

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
الكفاءة الذاتية العامة		**الكفاءة الذاتية الشخصية**		16	*0.389	29	0.668*
1	0*307	13	*0.384	17	*0.203	30	0.589*
2	*0.422	14	*0.550	18	*0.420	31	0.537*
3	*0.560	15	*0.373	19	*0.515	32	0.738*
4	*0.198	16	*0.503	20	*0.402	33	0.560*
7	*0.378	17	*0.479	21	*0.257	34	0.737*
6	*0.522	18	*0.412	22	0*496.	35	0.728*
7	*0.375	19	*0.359	23	0*375.	36	0.624*
8	*0.295	20	*0.299	24	0*588.	37	0.589*
9	*0.430	21	*0.124	25	0*584.	38	0.687*
10	*0.615	22	*0.514	26	0*804.		
11	*0.368	23	*0.128	27	0*620.		
12	*0.129	24	*0.526	28	0.764*		

* تعني دالة عند مستوى الدلالة($0.05\geq\alpha$)

يتبين من الجدول (4) أن جميع قيم معاملات الارتباط موجبة ودالة عند مستوى الدلالة ($0.05>\alpha$)، وهذا يدل على أن المقياس يمتاز بصدق البناء.

ثبات مقياس الكفاءة الذاتية:

جرى استخراج ثبات مقياس الكفاءة الذاتية باستخدام معامل كرونباخ ألفا (Cronbach Alphs's) للاتساق الداخلي بصيغته النهائية الكلية، ولكل بعد من أبعاده، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول (5) الآتي:

جدول (5)

قيمة معامل كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي لكل بُعد من أبعاد متغيرات الدراسة.

الأبعاد	معامل الثبات (كرونباخ ألفا)
الكفاءة الذاتية العامة	0.88
الكفاءة الذاتية الشخصية	0.90
الكلي	0.91

تشير النتائج الواردة في الجدول (5) إلى إن معاملات الثبات لأبعاد الكفاءة الذاتية تراوحت بين (0.88-0.90) والكلي (0.91) وتعتبر هذه القيم مقبولة لأغراض الدراسة.

4.3 متغيرات الدراسة:

أولاً: المتغير المستقل المتنبئ وهو:

1. متغير القلق الأخلاقي.

ثانياً: المتغير التابع المتنبئ به وهو:

1. متغير الكفاءة الذاتية.

ثالثاً: متغير الديمغرافية:

النوع الاجتماعي (ذكر، أنثى).

المدرسة (حكومية، خاصة).

الخبرة (1–5 سنوات 6–10 سنوات، 11 سنة فأكثر).

5.3 المعالجات الإحصائية:

للإجابة على أسئلة الدراسة الستة تم عمل ما يلي لكل سؤال.

1. استخدام تحليل التباين الثلاثي المتعدد، واختبار شافيه للمتغيرات الدالة إحصائياً.

2. تم استخدام معامل الارتباط (بيرسون) (Pearson Correlations)، لاختبار العلاقات الارتباطية بين القلق الأخلاقي والكفاءة الذاتية.
3. تحليل الانحدار المتعدد (Multiple Regression Analysis) لاختبار صلاحية نماذج الدراسة وتأثير المتغير المستقل وأبعاده على المتغير التابع وأبعاده.
4. تحليل الانحدار المتعدد المتدرج (Stepwise Multiple Regression Analysis) لاختبار دخول المتغيرات المستقلة في معادلة التنبؤ بالمتغير التابع.

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها والتوصيات

يتناول هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة وفقاً لأسئلتها، ومناقشة هذه النتائج بما يتوافق مع الأدب النظري.

1.4 عرض النتائج ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ونصه: ما مستوى القلق الأخلاقي لدى معلمي التربية الخاصة في محافظات الوسط؟

للإجابة عن السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى القلق الأخلاقي لدى معلمي التربية الخاصة في محافظات الوسط على كل مجال وللكلي ولكل فقرة، والجداول (6، 7، 8، 9) تبين نتائج ذلك.

أولاً: المجالات والكلي:

جدول(6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات مستوى القلق الأخلاقي لدى معلمي التربية الخاصة في محافظات الوسط للمجالات والكلي مرتبة تنازليا

تسلسل الفقرات	اسم المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التقدير
14-1	القلق الشخصي	3.84	0.54	1	مرتفع
26-15	القلق الاجتماعي	3.79	0.58	3	مرتفع
36-27	القلق الديني	3.80	0.55	2	مرتفع
	الكلي	**3.81**	**0.52**		**مرتفع**

يتبين من الجدول(6) أن جميع المجالات كان درجة تقديرها مرتفعا، وأكبر تقدير كان لمجال القلق الشخصي، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي له (3.84) بانحراف معياري (0.54)، وأقل تقدير كان لمجال القلق الاجتماعي حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي له (3.79) بانحراف معياري (0.58)، وكان التقدير الكلي لمستوى القلق الأخلاقي لدى معلمي التربية الخاصة في محافظات الوسط مرتفع وبلغت قيمة المتوسط الحسابي له(3.81) بانحراف معياري (0.52).

وتفسر الباحثة سبب ارتفاع مستوى القلق الأخلاقي لدى معلمي التربية الخاصة في محافظات الوسط إلى عدم شعور معلمي التربية الخاصة بالأمان والاستقرار، حيث أن هذه المهنة تتطلب الكثير من الأعباء الملقاة على كاهل المعلم، بالإضافة إلى انعدام إحساس معلمي التربية الخاصة في المدارس الخاصة بالأمان الوظيفي خاصة، وغياب نظام الترقية التي يعمل بها هؤلاء المعلمون، إضافة إلى أن طبيعة العمل مع الأطفال المعاقين تحتاج إلى الكثير من الجهد والمشقة، وإلى الحاجة إلى المزيد من الوقت لإنهاء العمل الموكل لهم، بالإضافة إلى ضعف التجهيزات والإمكانات المتوافرة في بيئة العمل سواء أكانت داخل البيئة الصفية أم داخل البيئة المدرسية، كما أن احتكاك معلمي التربية الخاصة بالطلبة المعاقين لديهم، ينشأُ عنه العديد من المشكلات السلوكية والانفعالية والأكاديمية التي تلقي بظلالها على المعلم، حيث يصرف المعلم جزءاً من وقته في ضبط الطلبة والاستماع لشكواهم ضد بعضهم البعض، بالإضافة إلى عدم التزام الطلبة بالهدوء داخل الصف وعدم قيامهم بالواجبات المطلوبة منهم، بالإضافة إلى إهمال بعض الطلبة لمظهرهم الشخصي، وكلها تشكل عوامل قلق تلقي بظلالها على كاهل المعلم وتشعره باللامبالاة المفرطة من قبل بعض الطلبة، وبأن جهده غير مثمر بالعمل، مما يؤدي لعدم شعور معلم التربية الخاصة بالراحة والطمأنينة والسعادة داخل المدرسة،

كما يمكن تفسير هذه النتيجة، أن ارتفاع مستوى القلق الأخلاقي قد يعود إلى عدم قدرة معلمي التربية الخاصة على فصل أمانيهم عن التوقعات المبنية على الواقع، مما قد يدفعهم إلى القيام بأمر يخالف قيم المجتمع الذي يعيشون فيه وتعاليمه، أو يقدمون على ارتكاب فعل يتعارض مع مبادئهم الأخلاقية أو الاجتماعية أو التربوية، كما قد يعود إلى عدة أسباب تؤدي إلى وجود حالة القلق الأخلاقي، وهي أن القلق قد يرجع إلى أحاديث الفرد الذاتية, وإلى أفكاره الخاصة الهازمة للذات, وأن ضغوط الحياة أحد أهم العوامل المسببة لهذا النوع من القلق, خاصة لما نمر به من تحولات اجتماعية واقتصادية أدت إلى تغيّر في أساليب حياة الأفراد, وانعكاس هذه التغيرات على قيمهم وسلوكياتهم وأنماط تفكيرهم, فعندها قد يقوم الفرد بعمل ما ينافي تفكيره ومجتمعه مما يولد لديه لاحقاً الشعور بالذنب وتأنيب الضمير, وأن العوامل التي تشكل القلق لدى

الأفراد هي إمّا عوامل ديناميكية ناتجة عن أفكار ونزعات وغرائز مكبوتة, أو عوامل سلوكية وهي سلوك مكتسب مبني على التجاوب الشرطي, أو عوامل حيوية تثير الجهاز العصبي الذاتي, مما يؤدي إلى ظهور مجموعة من الأعراض الجسمية. فالشعور بالقلق الاخلاقي إحساس داخلي يتأثر فيه المعلم، ويولد مجموعة من الأمراض الإدارية والعصبية يبرز أهمها فقدان الفرد الرغبة في العمل واختفاء دوافع الابتكار والتطوير لديه، وقد يصاب أيضا بحالة من العزوف عن المبادرة والاستسلام لنمط العمل وآلياته، كما أنه قد يتنامى لديه إحساس بالإحباط والعدوانية وهذا يقود إلى عدم التوافق والاكتئاب والخنوع الوظيفي والاتكال على الآخرين، أو الشعور بالاغتراب عن العمل. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع ما جاءت به دراسة (جاسم، 2019) والتي أشارت نتائجها إلى وجود مستوى عال من القلق الأخلاقي، كما اتفقت مع ما جاءت به دراسة (علي، 2017) والتي أشارت نتائجها إلى وجود مستوى عال من القلق الأخلاقي، كما اختلفت مع ما جاءت به دراسة(القرالة، 2018) والتي أشارت نتائجها إلى أن مستوى القلق الأخلاقي منخفض لدى عينة الدراسة.

ثانياً : مجال القلق الشخصي

جدول(7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي التربية الخاصة في محافظات الوسط لمجال القلق الشخصي مرتبة تنازليا

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
13	أرتاح الى من المس فيهم الأمانة	4.17	0.84	مرتفع
14	أخجل عندما أفشى أسرار الزملاء	3.99	0.90	مرتفع
7	يقلقني الخطأ بحق الاخرين	3.87	0.92	مرتفع
4	تؤلمني شهادة الحق	3.85	0.93	مرتفع
5	يقلقني أن اكون سبباً في إيذاء شخص بريء	3.84	0.94	مرتفع
9	أشعر بالقلق عندما أكسب فوق ما يستحقه جهدي	3.83	0.96	مرتفع
3	أفضل العقاب على الهروب من المسؤولية	3.82	0.93	مرتفع
1	يقلقني ابتعادي عن قطع العهود والمواثيق	3.81	0.98	مرتفع
6	يقلقني شعوري بالذنب إذا كلفت بعمل وفشلت فيه	3.80	0.94	مرتفع
11	تنتابني كوابيس مرتبطة بأخطاء ارتكبتها	3.79	0.97	مرتفع
8	أشعر بالندم عندما يعلو صوتي على صوت والدي	3.78	1.00	مرتفع
12	ألوم نفسي عندما أكون في موقف ما أنانياً	3.77	1.01	مرتفع
2	أجد نفسي ضعيفاً أمام رغباتي الخاصة	3.74	0.98	مرتفع
10	يسرني أن أتسامح مع من أساء إلي	3.68	0.99	مرتفع
14-1	**المتوسط الكلي**	**3.84**	**0.54**	**مرتفع**

يتبين من الجدول(7) أن جميع الفقرات كانت بمستوى مرتفع للقلق الأخلاقي لدى معلمي التربية الخاصة في محافظات الوسط لمجال القلق الشخصي، بمتوسط حسابي بلغ (3.84)، بانحراف معياري (0.54)، وأكبر تقدير كان للفقرة (ارتاح إلى من ألمس فيهم الأمانة) وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لها(4.17) بانحراف معياري (0.84)، وكان أقل تقدير للفقرة (يسرني أن أتسامح مع من أساء إلي) حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لها (3.68) بانحراف معياري (0.99).

وتفسر هذه النتيجة على أن تصورات معلمي التربية الخاصة للقلق الشخصي يستهدف تحقيق الحاجات العاطفية والنفسية والإنسانية للمعلمين، وتتجسد في حسن المعاملة وإزالة أسباب التذمر، وتقديم الخدمات الترفيهية، وكل ما من شأنه تقوية روحهم المعنوية وتنمية آمالهم الإنسانية، كالشعور بالاعتزاز بالعمل، والشعور بالرضا نتيجة القيام بالعمل على الوجه المطلوب، وتقدير الآخرين له، والتمتع بالمركز الأدبي المصاحب للعمل، ووجود فرص الترقية، والشعور بالولاء نحو المدرسة، كما تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن مهنة التدريس لدى معلمي التربية الخاصة من أكثر المهن التي تسبب قلقاً على المشتغلين بها، وأن مستوى القلق للمعلمين يتأثر بمستوى ضغوط مهنة التدريس التي يتعرضون لها، فإن كانت هذه الضغوط التي يتعرضون لها في أدنى مستوياتها، فإن ذلك ينعكس إيجاباً على نفسيتهم ويجعلهم يحبون مهنة التدريس ويقبلون عليها مما ينعكس بالإيجاب أيضا على أداء وتحصيل تلاميذهم ويمثل تحسيناً وتطويراً للعملية التربوية، وهو ما ينشده الجميع. أما إذا كانت هذه الضغوط التي يتعرضون لها في مستويات عالية، فإن ذلك ينعكس سلباً على نفسيتهم ويجعلهم ينفرون من مهنة التدريس، فيؤدون أداءً سلبياً وسيئاً مما ينعكس على أداء وتحصيل تلاميذهم فيكون منخفضاً وسيئاً، بما يمثل إضعافاً للعملية التربوية وسبباً لعدم فاعليتها.

ثالثاً: مجال القلق الاجتماعي

جدول(8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي التربية الخاصة في محافظات الوسط لمجال القلق الاجتماعي مرتبة تنازليا

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
22	يقلقني ما يسود المجتمع من غش ونفاق	3.98	0.92	مرتفع
18	أتجنب ارتداء الملابس التي تعرضني للانتقاد في مجتمعي	3.87	0.95	مرتفع
25	يقلقني مخالفة نظام المرور	3.85	0.96	مرتفع
23	أشعر بالقلق من مخالفة بعض المسئولين للقانون	3.80	0.93	مرتفع
20	يقلقني عدم تعاوني مع الاخرين	3.79	1.00	مرتفع
26	أتقبل نصائح الكبار برحابة صدر	3.78	0.99	مرتفع
17	يقلقني عدم التزامي بقيم وعادات مجتمعي	3.77	1.01	مرتفع
24	أشعر بالقلق عندما لا أستطيع مساعدة الاخرين	3.76	0.98	مرتفع
21	يقلقني العيش مع ذوي الأفعال السيئة	3.75	0.99	مرتفع
16	يقلقني عدم التزامي بالعهد بيني وبين الناس	3.73	0.96	مرتفع
15	احترم الانسان الذي يلتزم بمواعيد العمل رغم صعوبة المواصلات	3.72	30.9	مرتفع
19	يقلقني العيش بمجتمع لا يلتزم بقيمه	3.69	1.02	مرتفع
15-26	المتوسط الكلي	3.79	0.58	مرتفع

يتبين من الجدول (5) أن جميع فقرات مستوى القلق الأخلاقي لدى معلمي التربية الخاصة في محافظات الوسط لمجال القلق الاجتماعي كان درجة تقديرها مرتفعاً، بمتوسط حسابي بلغ (3.79)، بانحراف معياري (0.58)، وأكبر تقدير كان للفقرة (يقلقني ما يسود المجتمع من غش ونفاق) وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لها(3.98) بانحراف معياري (0.92)، وكان أقل تقدير للفقرة (يقلقني العيش بمجتمع لا يلتزم بقيمه) حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لها (3.69) بانحراف معياري (1.02). ومثل هذهِ النتيجة ملموسة ومستشعرة لدى المعلمين عموماً ومعلمي التربية الخاصة في محافظات الوسط بصفة خاصة، فهي تعكس الحالة التي يعيشها المعلم، فمعلم التربية الخاصة هو الأكثر إحساساً، وذلك لأن المعلم يري في عمله ومهنته مصدراً للدخل اللازم لتوفير حياة ومعيشة آمنة له ولأفراد أسرته، لأن معلم التربية الخاصة عادة ما

يواجه العديد من التوقعات تتأتى إليه من تعدد الأدوار التي يتعين عليه القيام بها، وكثيراً ما تكون تلك التوقعات متضاربة؛ فتخلق صراعاً نفسياً يؤدي إلى الشعور المتزايد بالضغوط، منها: صعوبات ترتبط بالأطفال المعوقين، مثل: خصائص الأطفال ذات النوعية المنفردة، انخفاض دافعتيهم، صعوبة ضبطهم، عدم التزامهم بالهدوء، وعدم إنجازهم للأعمال التي يكلفون بها. وحيث أن المعلم غالبا ما يمثل رب أسرة فهو وتمشيا مع النمط الثقافي للمجتمع يعتبر المسؤول الأول والأخير عن تلبية الاحتياجات المادية المختلفة لجميع أفراد أسرته، ومن ثم فهو بحاجة دائمة إلى وجود الدخل الكافي لسد احتياجاته الشخصية واحتياجات الآخرين الذين يعيلهم، وحتما سيتأثر ويشعر بالضغوط الناتجة عن قلة الراتب أو نقصه أو انقطاعه عنه الأمر الذي سيعيقه عن الوفاء بالتزاماته المادية والاقتصادية ويؤدي إلى اضطراب العلاقات بالزملاء ويؤثر سلباً على مكانته الاجتماعية.

رابعاً: مجال القلق الديني

جدول(9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي التربية الخاصة في محافظات الوسط لمجال القلق الديني مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
31	يقلقني ا أن أرى منكراً ولا أستطيع رده	4.02	0.89	مرتفع
36	يقلقني زعزعة إيماني بالله	3.98	0.91	مرتفع
30	يقلقني تعارض سلوكياتي اليومية مع عقيدتي الدينية	3.81	0.95	مرتفع
27	يقلقني حديث الناس عن الآخرة	3.79	0.99	مرتفع
29	أشعر بالذنب لتقصيري في التزاماتي الدينية	3.78	0.98	مرتفع
32	لدي مخاوف حول البعث والحساب	3.75	1.00	مرتفع
34	أختلق الأعذار كي لا أؤذي شعائري الدينية	3.74	0.96	مرتفع
35	يقلقني أن لا أذكر الله طوال اليوم	3.73	0.99	مرتفع
28	أشعر بالرضا لأني أتقي الله في أعمالي	3.72	1.00	مرتفع
33	أشعر بالسعادة عندما أكفر عن ذنب ارتكبته	3.70	1.01	مرتفع
36-27	المتوسط الكلي	3.80	0.55	مرتفع

يتبين من الجدول (9) أن جميع فقرات مستوى القلق الأخلاقي لدى معلمي التربية الخاصة في محافظات الوسط لمجال القلق الديني كان درجة تقديرها مرتفعاً، بمتوسط حسابي بلغ (3.80)، بانحراف معياري (0.55)، وأكبر تقدير كان للفقرة (يقلقني أن أرى منكراً ولا أستطيع رده) وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لها(4.02) بانحراف معياري (0.89)، وكان أقل تقدير للفقرة (أشعر بالسعادة عندما أكفر عن ذنب ارتكبته) حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لها (3.70) بانحراف معياري (1.01). وتفسر هذه النتيجة على أن توافر مؤشرات القلق الديني التي يتبناها المعلم تحميه من الانزلاق في الخطأ، فهي تعمل كعامل وقائي، كما أنها تعمل كعامل إنمائي لشخصية المعلم حيث تمكنه من التكيف مع ضغوط الحياة ومصاعبها، وتسهم بدور رئيسي في حل الصراعات واتخاذ القرارات عند المعلمين على اعتبار أنها مجموعة من المبادئ المتعلمة تساعد المعلم على اتخاذ قراراته وإنهاء صراعاته، كما تحفظ تماسك المجتمع، وتحدد له أهدافه ومثله العليا ومبادئه الثابتة التي توفر له التماسك لممارسة حياة اجتماعية سليمة لذلك حرص الإسلام على بناء مجتمع تسوده القيم الفاضلة من تضحية وإيثار وتكافل وحب وتعاون يضمن له تماسكه، ويعمل توافر مؤشرات القلق الديني على ربط أجزاء الثقافة بعضها ببعض حتى تبدو متناسقة وتخدم هدفاً محدداً كما تعمل على توجيه الفكر نحو غايات محددة وتعمل كموجهات لسلوك الأفراد **والجماعات** وتقي المجتمع من الانحرافات الاجتماعية ولا يستقيم مجتمع بدونها.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ونصه: ما مستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الخاصة في محافظات الوسط؟

للإجابة عن السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الخاصة في محافظات الوسط على كل مجال وللكلي ولكل فقرة، والجداول (10، 11، 12) تبين نتائج ذلك.

أولاً :المجالات والكلي:

جدول(10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات مستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الخاصة في محافظات الوسط للمجالات والكلي مرتبة تنازلياً

تسلسل الفقرات	إسم المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التقدير
12-1	الكفاءة الذاتية العامة	**3.22**	**0.56**	1	متوسط
38-13	الكفاءة الذاتية الشخصية	**3.13**	**0.59**	2	متوسط
	الكلي	**3.17**	**0.54**	-	**متوسط**

يتبين من الجدول(10) أن جميع المجالات كان درجة تقديرها متوسطاً، وأكبر تقدير كان لمجال الكفاءة الذاتية العامة حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي له (3.22) وبانحراف معياري(0.56) وأقل تقدير كان لمجال الكفاءة الذاتية الشخصية حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي له (3.13) وبانحراف معياري(0.59) وكان التقدير الكلي لمستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الخاصة في محافظات الوسط مرتفع وبلغت قيمة المتوسط الحسابي له(3.17) وبانحراف معياري(0.54).

وتفسر هذه النتيجة أن أهمية إعداد المعلم الجيد من أهم العناصر في رفع كفاءة العملية التعليمية والتربوية بصفة عامة، والتربية الخاصة بصفة خاصة، فالمعلم هو العامل الأساسي في إحداث التطوير الملائم في جوانب العملية التعليمية، حيث أضحت رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة وتعليمهم بما يلائم قدراتهم ضرورة حتمية واستراتيجية مهمة تسارع إليها الكثير من الدول للاهتمام بفئات الإعاقة كما تعمل على إيجاد الحلول العلمية لمشاكلهم التي تمثل معوقات تمنعهم من ممارسة الحياة بشكل طبيعي في مجتمعهم.

وكان من نتائج هذا الاهتمام أن أنشأت العديد من الدول مؤسسات تعليمية ومراكز بحثية تهتم بتعليم ذوي الإعاقة ودراسة الأنشطة الخاصة بهم في مختلف المجالات، وهذا الاهتمام ينصب أولا على معلم التربية الخاصة باعتباره الركيزة الأساسية في العملية التعليمية، وعلى الرغم من كل الجهود التي تبذل في تطوير العملية التعليمية، وما حظيت به من رعاية واهتمام فإن منظومة الكفاءة الذاتية لمعلمي التربية الخاصة لا تزال تعاني من تدني وقصور متمثلاً في ضعف إلمام المعلمين بسياسات التعليم، وأساليب التدريس الحديثة وطرائقه، وضعف الإمكانات البشرية والمادية للإدارات العامة للتوجيه والتدريب في رسم السياسات والخطط وتنفيذها وعدم قدرتها على تغطية المهام الفنية المتمثلة في دعم المعلمين والإدارة المدرسية في الميدان، أيضا العديد من معلمي التربية الخاصة غير مؤهلين تربوياً للتدريس لذوي الاحتياجات الخاصة، كما أن هناك قصوراً في البرامج والدورات التدريبية المقدمة لمعلمي التربية الخاصة، من خلال تلبية احتياجات معلمي التربية الخاصة والسعي إلى تكيفهم للعمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال اكتسابهم الكثير من المهارات المهنية، وزيادة إلمام معلمي التربية الخاصة بالطرق، والأساليب الحديثة في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، وتعزيز خبراتهم في مجالات التخصصات العلمية والثقافية، والتقت نتيجة هذه الدراسة مع ما جاءت به درسة (الصقر، 2005)، كما التقت نتيجة هذه الدراسة مع ما جاءت به دراسة(المحسن، 2006)، والتقت نتيجة هذه الدراسة مع ما جاءت به دراسة (رضوان، 2010)، ودراسة (بني خالد، 2014)، ودراسة (أبو زيد، 2017)، ودراسة (الظفري، 2018).

انياً :مجال الكفاءة الذاتية العامة

جدول(11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي التربية الخاصة في محافظات الوسط لمجال الكفاءة الذاتية العامة مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
4	بإمكاني التعاون مع الأخصائيين الآخرين (المعلم، معالج النطق...الخ) في تصميم ووضع الخطط التربوية للطلبة	3.34	0.99	متوسط
7	الوقت الذي أقضيه مع الطلبة له أثر أكثر مقارنة مع تأثير المنزل	3.33	1.00	متوسط
8	أستطيع تقديم مساعدة أكثر للطلبة مما يقدمه الآباء لأطفالهم	3.31	0.98	متوسط
2	بإمكاني مساعدة الاسر لتعليميهم كيفية التعامل مع أطفالهم بشكل جيد	3.29	0.92	متوسط
6	أعمل على إشراك أسر الطلبة في تحقيق الأهداف المنشودة	3.28	1.00	متوسط
11	يستطيع المعلم أن يؤثر بشكل فعال في تعلم الطالب أكثر من البيت إذا استخدم طرق التدريس الفعال	3.25	1.02	متوسط
3	أثق في قدراتي على جعل الآباء يشاركون في الأنشطة المدرسية لأطفالهم	3.22	1.03	متوسط
5	بإمكاني العمل بشكل مشترك مع المهنيين والموظفين (المساعدين، معلمين آخرين) لتعليم الطلبة في الفصول الدراسية	3.20	1.00	متوسط
9	أعتقد أن الطلبة يتقبلون النظام داخل الصف إذا تعودوا عليه في البيت	3.17	0.98	متوسط
12	أعتقد أن للمعلم دوراً مؤثراً في دافعية الطلبة للتعلم أكثر من دور الأسرة	3.13	1.00	متوسط
1	بإمكاني الحفاظ على علاقات إيجابية مع أولياء أمور الطلبة	3.07	0.99	متوسط
10	أعتقد أن تعلم الطالب مرتبط بما يقوم به المعلم أكثر من ارتباطه بأساليب القلق الأخلاقي	3.04	1.03	متوسط
12-1	المتوسط الكلي	3.22	0.56	متوسط

يتبين من الجدول(11) أن جميع فقرات مستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الخاصة في محافظات الوسط لمجال الكفاءة الذاتية العامة كان درجة تقديرها متوسطاً، وبلغ المتوسط الحسابي لمجال الكفاءة الذاتية العامة (3.22)، بانحراف معياري (0.56)، وأكبر تقدير كان للفقرة (بإمكاني التعاون مع الأخصائيين الآخرين (المعلم، معالج النطق...الخ) في تصميم ووضع الخطط التربوية للطلبة) وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لها(3.34) وبانحراف معياري(0.99) وكان أقل تقدير للفقرة(أعتقد أن تعلم

الطالب مرتبط بما يقوم به المعلم أكثر من ارتباطه بأساليب القلق الأخلاقي) حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لها (3.04) وبانحراف معياري(1.03).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن توافر مستوى الكفاءة الذاتية العامة والسمات الشخصية لمعلم التربية الخاصة يُعد شرطاً أساسياً لكفاءته وفاعليته، حيث يقوم معلم التربية الخاصة بتحديد الأهداف السلوكية الملائمة لكل طالب وفق إعاقته، والاسهام في بناء البرامج الخاصة المتصلة بقدرات الطلبة، واستخدام طرائق التدريس الخاصة المناسبة لكل طالب، وتقديم المهمات التعليمية بشكل فردي لكل طالب، واستخدام الاساليب المختلفة في تشخيص حالات الإعاقة، واستخدام برنامج مستمر من التقييم للمهارات والقدرات والاهداف المختلفة للطلبة المعوقين، وتدريب هم على تقبل ذاتهم وإعاقتهم، والعمل على تطوير الروح الاستقلالية لدى الطالب، بالإضافة إلى تبادل الآراء مع الزملاء المعلمين حول المصادر المتنوعة التي تتعلق بنمو الطلبة المعوقين وتربيتهم وبرامج تأهيلهم، لذلك فإن نجاح برامج الكفاءة الذاتية لمعلمي التربية الخاصة يعتمد بالدرجة الاولى على المعلم الكفء ال. فالبرامج والمناهج المتعددة، وطرق التدريس المتنوعة، لا ترقى بالمستوى المأمول، إلا بوجود معلمين لديهم من السمات والكفايات المهنية الملائمة.

ثالثاً :مجال الكفاءة الذاتية الشخصية

جدول(12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي التربية الخاصة في محافظات الوسط لمجال الكفاءة الذاتية الشخصية مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
25	أعتقد بأنني أمتلك مهارات التدريس الضرورية واللازمة لأكون المعلم الفعال	3.30	1.01	متوسط
30	أعتقد بأنني أعرف الخطوات الضرورية لجعل الطلبة يتعلمون ويتقنون المفاهيم الجديدة بسرعة	3.28	0.99	متوسط
15	بإمكاني قياس استيعاب الطالب بدقة	3.26	1.02	متوسط
35	عندما يظهر الطالب مشكلة سلوكية أحاول معرفة الأسباب المسببة للمشكلة	3.25	1.04	متوسط
26	بإمكاني تعديل المهام والواجبات التي يواجه الطالب صعوبة في أدائها بما يتناسب مع مستواه	3.24	1.00	متوسط
33	إحدى مسؤولياتي كمعلم هي فهم الخبرة الشخصية للطالب	3.22	0.98	متوسط
38	بإمكاني التأثير الإيجابي على كل من النمو الشخصي والأكاديمي لطلبتي إذا حاولت بجدية كافية	3.21	0.99	متوسط
28	أعتقد بأنني أستخدم أساليب تدريس أكثر فعالية لذلك يتحسن مستوى الطلبة	3.19	1.01	متوسط
18	بإمكاني تصميم مهام وأنشطة تعليمية تراعي الفروق الفردية للطلبة	3.18	1.02	متوسط
36	بإمكاني إيجاد طرق إبداعية للتكيف مع العقبات التي قد تواجهني (عجز الموازنة، مشكلات إدارية ...الخ) والاستمرار في تدريس الطلبة	3.17	1.00	متوسط
32	مبادئ التعلم من مثل التعزيز، التشكيل، التسلسل، هي جوانب أساسية في طريقتي في التعليم	3.16	0.99	متوسط
21	بإمكاني استخدام مجموعة متنوعة من استراتيجيات التقييم	3.15	0.99	متوسط
19	أعتقد أنني قادر على جعل الطالب يلتزم ويتقيد بأنظمة الصف والمدرسة	3.14	0.97	متوسط
37	أستطيع قضاء وقت أطول في بذل جهد إضافي لتحسين مستوى طلبتي	3.13	1.00	متوسط
23	يمكنني التنويع بالأنشطة المقدمة للطالب	3.12	0.99	متوسط
13	بإمكاني تحديد سلوكيات الطالب	3.09	1.00	متوسط
16	أثق في قدراتي على منع السلوك التخريبي في الصف قبل حدوثه	3.08	1.00	متوسط
34	أعتقد أن الطلبة يتعلمون بشكل أفضل عندما يتم التركيز على نقاط القوة لديهم وعندما يتم قبول مظاهر العجز لديهم	3.07	1.02	متوسط
27	أبحث عن طرق تعليم أفضل للطلبة الذين يتحسنون ويتقدم مستواهم	3.05	0.98	متوسط

20	أثق في قدراتي على جعل الطلبة يعملون من خلال نظام الأزواج او المجموعات الصغيرة	3.04	1.04	متوسط
14	بإمكاني تعديل السلوكيات المضطربة للطالب	3.03	0.99	متوسط
24	أعتقد بأنني حصلت على التدريب الكافي للتعامل مع معظم مشاكل التعلم	3.01	1.03	متوسط
17	بإمكاني السيطرة على السلوكيات المضطربة في الصف	3.00	0.99	متوسط
31	بإمكاني زيادة قدرة الطلبة على الاحتفاظ بالمعلومات	2.99	1.00	متوسط
29	أعتقد أن تغيير المنهاج الصفي والشعور بالثقة هي مهارات ضرورية لحدوث التغيير للطلبة	2.98	1.03	متوسط
22	أثق في قدراتي على استخدام فنيات تعديل السلوك المناسبة	2.96	1.05	متوسط
13-38	المتوسط الكلي	3.13	0.59	متوسط

يتبين من الجدول(12) أن جميع الفقرات مستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الخاصة في محافظات الوسط لمجال الكفاءة الذاتية الشخصية كان درجة تقديرها متوسطاً، وبلغ المتوسط الحسابي لمجال الكفاءة الذاتية الشخصية (3.13)، بانحراف معياري (0.59)، وأكبر تقدير كان للفقرة (أعتقد بأنني أمتلك مهارات التدريس الضرورية واللازمة لأكون المعلم الفعّال) وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لها(3.30) وكان أقل تقدير للفقرة (أثق في قدراتي على استخدام فنيّات تعديل السلوك المناسبة) حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لها (2.96).

وتفسر هذه النتيجة على أن إجابات المبحوثين تتركز على امتلاك مهارات التدريس الضرورية والتي تعتبر إحدى الآليات الهامة للكفاية لدى معلمي التربية الخاصة وذلك لإنجاز أعمالهم بكفاءة متوسطة ويتجه غالبيتهم نحو الرّضا عن التعاون القائم بينهم، ثم يتجه تركيزهم إلى شعورهم بأهمية العمل الذي يقومون به في مدارسهم ورضاهم عن ذلك، ورضا غالبيتهم عن جهودهم التي يبذلونها في عملهم من خلال فرق عمل فعالة لتحقيق الغاية المرجوة منها، إذ أن ومشاركة يعمل على تحقيق مفهوم المسؤولية الجماعية، وتُعدّ الكفاءة الذاتية الشخصية مدخلا حديثا ومتطوراً في إكساب معلمي التربية الخاصة الفاعلية من خلال الانتقال من رتابة النشاط إلى كفاءة وجودة المخرجات، وقد يعود ذلك إلى الكفايات المهارية التي تشير إلى آراء الفرد واستعداداته وميوله واتجاهاته وقيمهِ ومعتقداته وسلوكه الوجداني، وتغطي جوانب كثيرة، وعوامل متعددة مثل حساسية الفرد وثقته بنفسه، واتجاهه نحو المهنة مما يعزز العلاقات

الانسانية، بالإضافة إلى الكفايات الإنسانية والتي تشير إلى مجموعة القدرات المكتسبة لدى معلم التربية الخاصة لكونه قائداً قادراً على إحداث التفاعل المطلوب في حياة المعاق من خلال إدماجه مع زملائه وتحفيز المعاق بالقدرة على التعلم. فعلى الرغم من الجهود التي تبذل من أجل رفع كفاية معلم التربية الخاصة عن طريق التأهيل التربوي الذي توفره مؤسسات إعداد المعلمين أثناء الخدمة أو قبلها، أو عن طريق النشاطات التطويرية التي تقوم بها وزارة التربية والتعليم، بالرغم من كل ذلك فإن هذه الكفايات التي يتلقونها غير كافية للتعامل مع جميع فئات الطلبة وفروقهم الفردية. ومن الملاحظ أن النشاطات التدريبية التي تتم في إطار دورات التدريب، وكذلك النشاطات الإشرافية المختلفة التي يشارك بها معلمو التربية الخاصة تفتقر إلى معلومات ومهارات لرفع كفاياتهم للتعامل مع الطلبة المعوقين والمنتظمين في المدارس العادية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ونصه: هل هناك علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين القلق الأخلاقي والكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الخاصة في محافظات الوسط؟

حساب مصفوفة معاملات الارتباط بين القلق الأخلاقي من جهة وبين متغير الكفاءة الذاتية من جهة أخرى، والجدول (13) يبين نتائج ذلك.

جدول(13)

معاملات الارتباط بين القلق الأخلاقي وبين الكفاءة الذاتية

القلق الأخلاقي	الكفاءة الذاتية		الكفاءة الذاتية العامة		الكفاءة الذاتية الشخصية	
	معامل الارتباط*	α	معامل الارتباط*	α	معامل الارتباط*	α
القلق الشخصي	−0.227	0.010	−0.229	0.010	−0.198	0.023
القلق الاجتماعي	−0.454	0.000	−0.491	0.000	−0.402	0.000
القلق الديني	−0.564	0.000	−0.584	0.000	−0.484	0.000
القلق الكلي	−0.641	0.000	−0.679	0.000	−.482	0.000

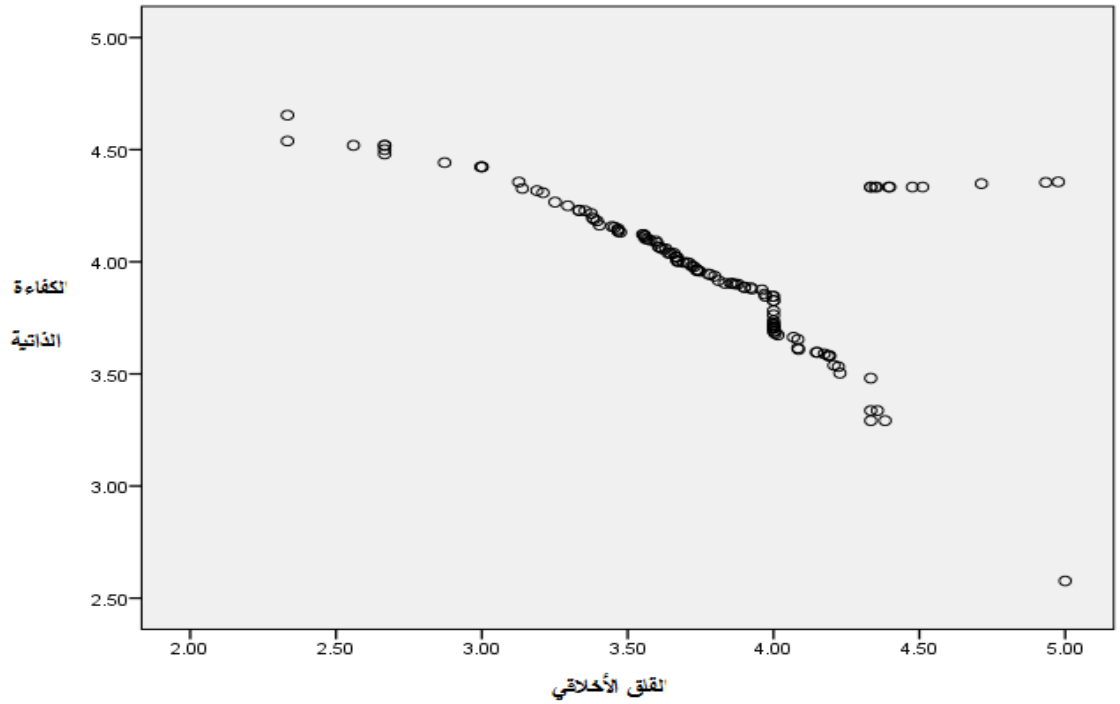
(*)تعني دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha<0.01$)

يتبين من الجدول (13) أن معامل الارتباط الكلي بين القلق الأخلاقي والكفاءة الذاتية كان يساوي (0.641−) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha<0.01$)، وأن معامل الارتباط بين القلق الشخصي والكفاءة الذاتية كان يساوي (0.227−)، وأن معامل الارتباط بين القلق الاجتماعي والكفاءة الذاتية كان يساوي (0.454−)، وأن

معامل الارتباط بين القلق الديني والكفاءة الذاتية كان يساوي (−0.564)، وهذا يدل على أن القلق الأخلاقي يرتبط بعلاقة سلبية مع الكفاءة الذاتية.

ويتبين من الجدول أعلاه أن معامل الارتباط الكلي بين القلق الأخلاقي والكفاءة الذاتية العامة كان يساوي (0.679−) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha<0.01$)، وأن معامل الارتباط بين القلق الشخصي والكفاءة الذاتية العامة كان يساوي (0.229−)، وأن معامل الارتباط بين القلق الاجتماعي والكفاءة الذاتية العامة كان يساوي (0.491−)، وأن معامل الارتباط بين القلق الديني والكفاءة الذاتية العامة كان يساوي (0.584−)، وهذا يدل على أن القلق الأخلاقي له علاقة سلبية في الكفاءة الذاتية العامة.

ويتبين من الجدول أعلاه أن معامل الارتباط الكلي بين القلق الأخلاقي والكفاءة الذاتية الشخصية كان يساوي (0.482−) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha<0.01$)، وأن معامل الارتباط بين القلق الشخصي والكفاءة الذاتية الشخصية كان يساوي (0.198−)، وأن معامل الارتباط بين القلق الاجتماعي والكفاءة الذاتية الشخصية كان يساوي (0.402−)، وأن معامل الارتباط بين القلق الديني والكفاءة الذاتية الشخصية كان يساوي (0.484−)، وهذا يدل على أن القلق الأخلاقي له علاقة سلبية في الكفاءة الذاتية الشخصية.



الشكل رقم (1)

قوة العلاقة بين القلق الأخلاقي والكفاءة الذاتية

وتفسر هذه النتيجة أن معلمي التربية الخاصة يعانون من القلق الأخلاقي أكثر من غيرهم من المعلمين وقد تعود هذه الأسباب إلى التقدم البطيء في أداء الطفل ذو الإعاقة أو الذي يعاني من صعوبات في التعلم, وأيضاً اختلاف مستويات الأطفال وقدراتهم مما يتطلب برنامجاً فردياً لكل طفل، وبذل مجهود إضافي مما هو مطلوب منه, واستخدام معلم التربية الخاصة عدة أنماط من التواصل مع الطفل من حيث استخدام لغة الإشارة أو لغة خاصة للتعامل مع كل طفل حسب حالته، كما أن التربية الخاصة هم الأكثر عرضة للضغوطات النفسية, حيث كلما ازدادت شدة الإعاقة عند طلابه ازدادت الضغوط الواقعة عليه, مما يشعر المعلم بعدة مؤشرات تدل على وجود ضغوط مرتفعة لديه مثل اضطرابات النوم, واضطرابات التنفس, وأعراض اكتئابية, وتوتر عضلي, والغضب لأتفه الأسباب, والتفسير الخاطئ لتصرفات الآخرين, والإجهاد السريع, وكل هذا قد يؤدي بالمعلم إلى نفاذ صبره وخاصة عندما لا يشعر بجني ثمار تعبه مع هؤلاء الأطفال, عندها قد يلجأ إلى التقصير في عمله وعدم قيامه بواجبه, وقد يتولد لدى البعض الشعور بالذنب وتأنيب الضمير والقلق من نظرة أولياء الأمور أو

مديره المسؤول له, لذلك يرى بعض الباحثين أنه يجب إتباع استراتيجيات خاصة مع هؤلاء المعلمين للتغلب على مشكلة وجود الضغوط النفسية لديهم والتي تدفعهم إلى الشعور بالقلق الأخلاقي وبالتالي انخفاض في الكفاءة الذاتية، وهذا ما يتفق مع دراسة (النصاصرة، 2009) والتي أشارت نتائجها إلى وجود علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية والقلق، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (رضوان، 2010) حيث أشارت النتائج إلى تناقص مستوى القلق بتزايد درجة الكفاءة الذاتية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع ونصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في القلق الأخلاقي تعزى لمتغير النوع الاجتماعي (ذكر, أنثى), وعدد سنوات الخبرة, والمدرسة(حكومية أو خاصة) لدى معلمي التربية الخاصة في محافظات الوسط؟

للإجابة على السؤال تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمستويات متغيرات الدراسة على كل مجال والجدول (14) يبين نتائج ذلك.

جدول (14)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى القلق الأخلاقي تعزى لمتغير النوع الاجتماعي (ذكر, أنثى), وعدد سنوات الخبرة, والمدرسة(حكومية أو خاصة) لدى معلمي التربية الخاصة في محافظات الوسط

المتغير	المستوى		القلق الشخصي	القلق الاجتماعي	القلق الديني	الكلي
النوع	ذكر	المتوسط	3.63	3.57	3.70	3.63
الاجتماعي		الانحراف	0.78	0.72	0.78	0.72
	أنثى	المتوسط	3.89	3.98	3.91	3.93
		الانحراف	0.57	0.65	0.64	0.55
المدرسة	خاصة	المتوسط	3.76	3.71	3.65	3.67
		الانحراف	0.88	0.97	0.83	0.75
	حكومية	المتوسط	3.78	3.94	3.95	3.89
		الانحراف	0.62	0.69	0.63	0.57
	5 سنوات فأقل	المتوسط	4.05	4.23	4.37	4.22
الخبرة		الانحراف	0.51	0.49	0.48	0.46
	من5– 10 سنوات	المتوسط	3.81	3.74	3.68	3.74
		الانحراف	0.58	0.60	0.62	0.69
	10 سنوات فأكثر	المتوسط	3.52	3.51	3.53	3.52
		الانحراف	0.79	0.73	0.81	0.74

جدول رقم (15)

نتائج تحليل التباين الثلاثي للفروقات في لمستوى القلق الأخلاقي لدى معلمي التربية الخاصة في محافظات الوسط تبعاً للمتغيرات الديموغرافية(النوع الاجتماعي والمدرسة والخبرة)

المتغير	قيمة Wilks' Lambda	قيمة Hotelling's Trace	قيمة (ف) المناظرة	مستوى الدلالة
النوع الاجتماعي	–	0.142	5.409	0.002
المدرسة	–	0.107	4.050	0.009
الخبرة	0.772	–	5.253	0.000
النوع الاجتماعي × المدرسة	0.974	–	1.031	0.382
النوع الاجتماعي× الخبرة	0.961	–	0.758	0.603
المدرسة× الخبرة	0.958	–	0.818	0.557
النوع الاجتماعي × المدرسة × الخبرة	0.953	–	1.870	0.139

جدول(16)

نتائج تحليل التباين المتعدد للفروق النوع الاجتماعي والمدرسة والخبرة على مستوى القلق الأخلاقي لدى معلمي التربية الخاصة في محافظات الوسط

مصدر التباين	المتغير المستقل	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
النوع	القلق الشخصي	1.322	1	1.322	2.527	0.115
الاجتماعي	القلق الاجتماعي	3.421	1	3.421	7.738	0.006
	القلق الديني	0.464	1	0.464	1.578	0.212
	الكلي	1.505	1	1.505	13.985	0.000
	القلق الشخصي	0.070	1	0.070	0.133	0.716
المدرسة	القلق الاجتماعي	3.493	1	3.493	7.900	0.006
	القلق الديني	1.508	1	1.508	5.124	0.025
	الكلي	1.255	1	1.255	11.659	0.001
	القلق الشخصي	2.573	2	1.286	2.459	0.090
الخبرة	القلق الاجتماعي	3.030	2	1.515	3.427	0.036
	القلق الديني	4.908	2	2.454	8.341	0.000
	الكلي	3.193	2	1.596	14.831	0.000
	القلق الشخصي	64.064	122	0.525		
الخطأ	القلق الاجتماعي	54.387	122	0.446		
	القلق الديني	35.249	122	0.289		
	الكلي	13.081	1222	0.107		

	القلق الشخصي	72.767	126
الكلي	القلق الاجتماعي	82.894	126
	القلق الديني	55.614	126
	الكلي	30.647	126

* $(\alpha \leq 0.05)$

يتبين من الجدول (16) ما يلي:

1. وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمجالات (القلق الاجتماعي، والقلق الكلي) تعزى للنوع الاجتماعي، وكانت الفروق لصالح الإناث كما يبين الجدول(14). هذه النتيجة منطقية جداً حيث أنه ومن الطبيعي أن نجد فئة المعلمين (الذكور) يتمتعون بصحة نفسية أفضل من المعلمات (الإناث) وذلك بحكم تعدد الأدوار التي تؤديها المرأة وحجم المسئوليات والواجبات الكثيرة التي تقوم بها مقارنة بالرجل، وإذا نظرنا إلى مسؤوليات المعلمة المتزوجة –على وجه التحديد– نجد أن مسؤولياتها الأصلية التي يجب أن تتجه إليه في تفكيرها وجهدها هو بيتها وزوجها وأبنائها، لذا، نجد أن من وظائف المعلمة أيضا بالإضافة إلى تعرضها للعديد من الضغوط خلال عملها في مهنة التدريس، أن تحمل وتضع وترضع وتربي وتتحمل مسئوليات البيت والأسرة والزوج فهي تارة تكون الزوجة أو المربية وتارة تكون الأم وهذه العمال العديدة التي تؤديها المعلمة داخل وخارج المدرسة تستنزف جهدها وطاقتها، وبالتالي إنه أمر طبيعي أن نجد المعلمة أكثر تعباً إرهاقاً وأقل شعوراً بالصحة النفسية مقارنة بالمعلم، وتتفق هذه النتيجة مع ما جاءت به دراسة (حسين، 1996)، ودراسة (القرالة، 2018)، في حين اختلفت مع ما جاءت به دراسة (نعمان، 2016) والتي أشارت نتائجها أن الفروق كانت لصالح الذكور.

2. وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمجالات (القلق الاجتماعي، القلق الديني، والقلق الكلي) تعزى للمدرسة وكانت الفروق لصالح المدارس الحكومية كما يبين الجدول(14)، لأن هذا يعكس أن الزيادة في درجات القلق التي يتعرض لها المعلم في المدارس الحكومية يقابلها نقصان في درجة درجات القلق التي يتعرض لها المعلم في المدارس الخاصة أي أنه يكون ذو صحة نفسية مرتفعة، فتعرض المعلمين في المدارس الحكومية إلى القلق الاخلاقي المرتفع يؤثر على حالتهم النفسية، ويولد لديهم الإحباط والتوتر والشعور بالتهديد والخطر النفسي، كما وقد يشعر المعلم في المدارس الحكومية نتيجة لذلك بالعزلة والانطواء وبأنه غير محبوب مما يؤثر على نمط تفكيره ويفقده اتزانه الانفعالي ومن ثم قد يفقده القدرة على التحكم في سلوكه وأدائه لمهامه وواجباته.

وأن المعلمين والمعلمات الذين يعملون في مهنة التدريس يواجهون ويتعرضون للعديد من الضغوط تؤثر بشكل سلبي على نفسيتهم وأدائهم ومشاعرهم واتجاهاتهم نحو أنفسهم ونحو مهنتهم، ولا يفوتنا هنا ذكر ما أوجدته جائحة كوفيد – 19 أكبر انقطاع في نظم التعليم في التاريخ، وهو ما تضرر منه الطلبة في جميع القارات وأثرت على العلم في أكثر من 190 بلداً، وشهدت إغلاقاً للمدارس وغيرها من أماكن التعلم، فالتطورات الصحية المتلاحقة فرضت على المدارس الاستجابة والتكيف والتغير مع تلك التطورات؛ لضمان استمراريتها وتفاعلها مع المجتمع والبيئة وكل ما يحيطها من عوامل مؤثرة.

3. وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمجال (القلق الاجتماعي، القلق الديني، والقلق الكلي) تعزى للخبرة ولمعرفة لصالح من تعود الفروق تم عمل مقارنات بعدية بطريقة شافيه والجدول (15) يبين نتائج ذلك.

الجدول(17)

نتائج تحليل اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية على مجال القلق الاجتماعي حسب متغير الخبرة

المجال	الخبرة	المتوسط الحسابي	5 سنوات فأقل	من5– 10 سنوات	10 سنوات فأكثر
القلق الاجتماعي	5 سنوات فأقل	4.23	-	-	-
	من5– 10 سنوات	3.74	*0.49	-	-
	10 سنوات فأكثر	3.51	*0.72	-	-
القلق الديني	5 سنوات فأقل	4.37	-	-	-
	من5– 10 سنوات	3.68	*0.69	-	-
	10 سنوات فأكثر	3.53	*0.84	-	-
القلق الكلي	5 سنوات فأقل	4.22	-	-	-
	من5– 10 سنوات	3.74	*0.48	-	-
	10 سنوات فأكثر	3.52	*0.70	-	-

* ($\alpha \leq 0.05$)

1. بالنسبة لمجال القلق الاجتماعي يبين الجدول(15) أن هنالك مصادر فروق بين متوسطات إجابات أفراد الدراسة ذوي الخبرة (5 سنوات فأقل) ومتوسط الفئة الثالثة (10 سنوات فأكثر) ولصالح ذوي الخبرة (5 سنوات فأقل)، وأن هنالك مصادر فروق بين متوسطات إجابات أفراد الدراسة ذوي الخبرة (5 سنوات فأقل) ومتوسط الفئة الثالثة (من5– 10 سنوات) ولصالح ذوي الخبرة (5 سنوات فأقل).

2. بالنسبة لمجال القلق الديني يبين الجدول(15) أن هنالك مصادر فروق بين متوسطات إجابات أفراد الدراسة ذوي الخبرة (5 سنوات فأقل) ومتوسط الفئة الثالثة (10 سنوات فأكثر) ولصالح ذوي الخبرة (5 سنوات فأقل)، وأن هنالك مصادر فروق بين متوسطات إجابات أفراد الدراسة ذوي الخبرة (5 سنوات فأقل) ومتوسط الفئة الثالثة (من5– 10 سنوات) ولصالح ذوي الخبرة (5 سنوات فأقل).

3. بالنسبة لمجال القلق الكلي يبين الجدول(15) أن هنالك مصادر فروق بين متوسطات إجابات أفراد الدراسة ذوي الخبرة (5 سنوات فأقل) ومتوسط الفئة الثالثة (10 سنوات فأكثر) ولصالح ذوي الخبرة(5 سنوات فأقل)، وأن هنالك مصادر فروق بين متوسطات إجابات أفراد الدراسة ذوي الخبرة (5 سنوات فأقل) ومتوسط الفئة الثالثة (من5– 10 سنوات) ولصالح ذوي الخبرة(5 سنوات فأقل).

وتشير هذه النتيجة إلى أن متغير الخبرة لها تأثير على القلق الاخلاقي، فمعلمي التربية الخاصة من صغار السن وذوي سنوات الخدمة القليلة يشعرون بتدني إنجازهم الشخصي مقارنة بزملائهم الذين خدمتهم طويلة، خاصةً إذا كانوا من الشخصيات الطموحة والملتزمة بعملها والمتفانية فيه، والتي تسعى للتقدم بعملها بسرعة لتصطدم بواقع مهني ووظيفي يحول دون ذلك، أما ذوي سنوات الخدمة الكثيرة فإنهم ربما يميلون إلى الاستسلام، حيث يقرر الفرد منهم أن يظل كما هو وينتظر التقاعد.

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس ونصه: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الكفاءة الذاتية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي (ذكر، أنثى)، وعدد سنوات الخبرة، والمدرسة (حكومية أو خاصة) لدى معلمي التربية الخاصة في محافظات الوسط؟

للإجابة على السؤال تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمستويات متغيرات الدراسة على كل مجال والجدول (16) يبين نتائج ذلك.

جدول (18)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للكفاءة الذاتية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي(ذكر, أنثى), وعدد سنوات الخبرة, والمدرسة(حكومية أو خاصة) لدى معلمي التربية الخاصة في محافظات الوسط

ادلمتغير	المستوى		الكفاءة الذاتية العامة	الكفاءة الذاتية الشخصية	الكلي
النوع الاجتماعي	ذكر	المتوسط	3.26	3.12	3.19
		الانحراف	0.99	1.02	0.83
	أنثى	المتوسط	3.18	3.14	3.16
		الانحراف	0.80	1.00	0.75
المدرسة	خاصة	المتوسط	3.11	3.31	3.21
		الانحراف	0.96	1.19	0.74
	حكومية	المتوسط	3.31	2.96	3.14
		الانحراف	0.84	1.04	0.83
الخبرة	5 سنوات فأقل	المتوسط	3.28	2.87	3.07
		الانحراف	0.81	0.92	0.79
	من5– 10 سنوات	المتوسط	3.15	3.19	3.17
		الانحراف	0.98	0.90	0.78
	10 سنوات فأكثر	المتوسط	3.23	3.28	3.25
		الانحراف	0.82	0.95	0.79

جدول رقم (19)

نتائج تحليل التباين الثلاثي للفروقات الكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الخاصة في محافظات الوسط تبعاً للمتغيرات الديموغرافية(النوع الاجتماعي والمدرسة والخبرة)

المتغير	قيمة Wilks' Lambda	قيمة Hotelling's Trace	قيمة (ف) المناظرة	مستوى الدلالة
النوع الاجتماعي	-	0.001	0.031	0.969
المدرسة	-	0.030	1.707	0.186
الخبرة	0.986	-	0.396	0.812
النوع الاجتماعي × المدرسة	0.966	-	2.002	0.140
النوع الاجتماعي× الخبرة	0.994	-	0.173	0.952
المدرسة× الخبرة	0.988	-	0.355	0.840
النوع الاجتماعي × المدرسة × الخبرة	0.990	-	0.278	0.892

جدول(20)

نتائج تحليل التباين المتعدد للفروق النوع الاجتماعي والمدرسة والخبرة على مستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الخاصة في محافظات الوسط

مصدر التباين	المتغير المستقل	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
النوع الاجتماعي	الكفاءة الذاتية العامة	0.2013	1	0.2013	0.248	0.619
	الكفاءة الذاتية الشخصية	0.024	1	0.024	0.015	0.901
	الكلي	0.022	1	0.022	0.035	0.852
المدرسة	الكفاءة الذاتية العامة	1.017	1	1.017	1.241	0.267
	الكفاءة الذاتية الشخصية	3.167	1	3.167	2.077	0.152
	الكلي	0.149	1	0.149	0.236	0.628
الخبرة	الكفاءة الذاتية العامة	0.071	2	0.036	0.043	0.958
	الكفاءة الذاتية الشخصية	3.233	2	1.617	1.060	0.350
	الكلي	0.655	2	0.328	0.521	0.595
الخطأ	الكفاءة الذاتية العامة	99.971	122	0.819		
	الكفاءة الذاتية الشخصية	186.018	122	1.525		
	الكلي	76.775	122	0.629		
الكلي	الكفاءة الذاتية العامة	101.469	126			
	الكفاءة الذاتية الشخصية	193.057	126			
	الكلي	77.643	126			

* ($\alpha \leq 0.05$)

يتبين من الجدول (18) ما يلي:

1. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية مستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الخاصة في محافظات الوسط تعزى للنوع الاجتماعي، وقد يعزى ذلك إلى أن المهام التي يقوم بها معلمو التربية الخاصة هي نفسها للذكور والإناث فهم يطمحون لتحسين الكفاءة الذاتية بغض النظر عن الجنس كونهم يخضعون لنفس الأنظمة والقوانين.
2. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية مستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الخاصة في محافظات الوسط تعزى للمدرسة، بمعنى أن برامج تطوير الكفاءة الذاتية التي تقدم في المدارس الحكومية والخاصة هي واحدة، وهذا عائد لطبيعة برامج التدريب التي تعقدها وزارة التربية والتعليم، ومن ثم فإن جميع المعلمين على اختلاف نوع المدرسة التي ينتمون اليها يتعرضون للبرامج نفسها، والتي تركز بشكل رئيس على مواد تربوية وأكاديمية تعطي وزناً كبيراً لتطوير العديد من المهارات المتطورة والمختلفة في الكفاءة الذاتية مما تجعل المعلمين يوظفونها لتحسين العملية التعليمية.
3. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية مستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الخاصة في محافظات الوسط تعزى للخبرة.

وقد يعزى ذلك إلى حرص وزارة التربية والتعليم على تطوير كفاءة معلمي التربية الخاصة في تقديم العديد من الدورات المجانية التي تقدمها للمعلمين دون النظر إلى خبراتهم في قيادة الحاسوب مثل دورة (ICDL) ودورة التعليم للمستقبل (Intel) حيث يحصل المعلم الذي يجتاز هذه الدورات على حافز مادي، وعلى الترقية إلى رتبة أكاديمية أعل، ومن هنا، نستطيع التأكيد على حرص وزارة التربية والتعليم على أن يكون المعلم ممارساً وأن يمتلك المهارات والكفايات اللازمة ليكون قادراً على توظيف هذه البرامج والتطبيقات في أغراض التدريس.

النتائج المتعلقة بالسؤال السادس ونصه: ما مقدار ما يفسره القلق الأخلاقي من الكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الخاصة؟

قبل البدء في تطبيق تحليل الانحدار، تم إجراء اختبارات معامل تضخم التباين، والتباين المسموح به ومعامل الإلتواء وذلك من أجل ضمان ملاءمة البيانات لافتراضات تحليل الإنحدار وذلك على النحو التالي:

تم التأكد من عدم وجود ارتباط عال (Multicollinarity) بين المتغيرات المستقلة باستخدام اختبار معامل تضخم التباين (VIF) (Variance Inflation Factor) واختبار التباين المسموح (Tolerance) لكل متغير من المتغيرات المستقلة مع مراعاة عدم تجاوز معامل تضخم التباين (VIF) للقيمة (10) وقيمة اختبار التباين المسموح (Tolerance) أكبر من (0.05) وتم التأكد من إتّباع البيانات للتوزيع الطبيعي (Normal Distribution) باحتساب معامل الإلتواء (Skewness) مراعين في ذلك أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي إذا كانت قيمة معامل الإلتواء تقل عن (1).

يتضح من الجدول (19) أن قيمة (VIF) تقل عن (10) وتتراوح ما بين (1.015-1.712)، وأن قيم اختبار التباين المسموح به (Tolerance) تراوحت ما بين (0.584- 0.986). وقد تم التأكد من أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي باحتساب معامل الالتواء(Skewness)، حيث كانت القيم أقل من (1).

الجدول رقم (21)

اختبار معامل تضخم التباين والتباين المسموح ومعامل الإلتواء.

المتغيرات المستقلة	معامل التباين VIF	التباين المسموح Tolerance	الالتواء Skewness
القلق الشخصي	1.015	0.986	−0.339
القلق الاجتماعي	1.712	0.584	−0.452
القلق الديني	1.693	0.591	−0.326

كما تم استخدام نتائج تحليل التباين للانحدار (Analysis Of Variance) للتأكد من صلاحية النموذج لاختبار العلاقة بين القلق الأخلاقي والكفاءة الذاتية.

الجدول(22)

نتائج تحليل التباين للانحدار (Analysis Of Variance) للتأكد من صلاحية النموذج لاختبار العلاقة بين القلق الأخلاقي والكفاءة الذاتية.

المصدر	معامل R^2	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحسوبة	مستوى دلالة F
الانحدار	0.403	5.235	3	1.745	**27.69***	**0.000**
الخطأ		7.752	123	0.063		
الكلي		12.988	126			

*** ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$).**

تشير النتائج الإحصائية في الجدول (20) إلى صلاحية النموذج لاختبار العلاقة بين القلق الأخلاقي والكفاءة الذاتية، وأن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$)، لأبعاد القلق الأخلاقي والكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الخاصة في محافظات الوسط، اعتماداً على قيمة (F) المحسوبة البالغة (24.69) عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.000$) وهي معنوية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$). كما تبين النتائج الإحصائية في الجدول ذاته أن القلق الأخلاقي كمتغير مستقل تفسر ما مقداره (40.3%) من التباين في المتغير التابع (الكفاءة الذاتية)، وهي قوة تفسيرية عالية نسبياً تعكس درجة مقبولةً من قوة واستقرار نموذج الدراسة.

جدول(23)

نتائج تحليل الانحدار المتعدد لاختبار أثر القلق الأخلاقي بأبعاده المختلفة في الكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الخاصة في محافظات الوسط.

المتغيرات المستقلة	B	الخطأ المعياري	Beta	قيمة t	الدلالة الإحصائية
القلق الشخصي	-0.112	0.030	-0.266	*3.793-	0.000
القلق الاجتماعي	-0.078	0.036	-0.197	*2.156-	0.033
القلق الديني	-0.217	0.044	-0.449	*4.954-	0.000

*** ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).**

يتضح من النتائج الإحصائية الواردة في الجدول (21) ومن متابعة معاملات (Beta)، واختبار (t) أن أبعاد المتغير المستقل القلق الأخلاقي على التوالي ذوات تأثير دال إحصائياً في المتغير التابع (الكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الخاصة في محافظات الوسط) بدلالة وارتفاع قيم (t) المحسوبة الظاهرة في الجدول السابق عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) والقوة التأثيرية الدالة إحصائياً لقيم (Beta).

الجدول(22)

نتائج تحاليل الانحدار المتعدد التدريجي Step Wise Multiple Regression للتنبؤ بالكفاءة الذاتية من خلال أبعاد القلق الأخلاقي.

ترتيب دخول المتغيرات المستقلة في معادلة التنبؤ	قيمة Adjusted R^2	قيمة t المحسوبة	مستوى دلالة t
القلق الديني	0.319	*4.954-	0.000
القلق الشخصي	0.381	*3.793-	0.000
القلق الاجتماعي	0.403	*2.156-	0.033

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).

وعند إجراء تحليل الانحدار المتعدد التدريجيStep Wise Multiple Regression لتحديد أهمية كل بعد من أبعاد العامل المستقل على انفراد في المساهمة في النموذج الرياضي الذي يمثل العلاقة بين أبعاد القلق الأخلاقي والكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الخاصة في محافظات الوسط، يوضح الجدول(22) ترتيب دخول أبعاد العامل المستقل في معادلة الانحدار، فقد أحتل القلق الديني المرتبة الأولى وفسر ما مقداره (31.9%) من التباين في المتغير التابع (الكفاءة الذاتية)، تلاه نمط(القلق الشخصي) وفسر مع متغير القلق الديني ما مقداره (38.1%) من التباين في المتغير التابع (الكفاءة الذاتية) وأخيراً دخل متغير القلق الاجتماعي وفسر مع متغيري (القلق الديني، القلق الشخصي) ما مقداره (40.3%) من التباين في المتغير التابع (الكفاءة الذاتية).

تعد مهنة التعليم من أكثر المهن التي تتفشى فيها ظاهرة القلق الأخلاقي نظراً لما تتطلبه من أعباء ومسؤوليات بشكل مستمر، مما يتطلب مستويات عليا من الكفاءة والمهارات الشخصية من قبل المعلم بقصد تلبيتها، كما يعد عمل معلمي التربية الخاصة مع الطلبة ذوي الحاجات الخاصة من أكثر المهن التعليمية مصدراً للقلق

الأخلاقي حيث تقع أعباء إضافية على عاتق معلم ذوي الحاجات الخاصة، إلا أن الواقع يشير إلى تعرض معلمي التربية الخاصة إلى بعض المشاكل والضغوط التي يمكن أن تؤثر فيه بشكل مباشر أو غير مباشر ومن ثم تؤثر في نهاية المطاف في العملية التعليمية بشكل سلبي، فارتفاع القلق الأخلاقي لدى معلمي التربية الخاصة يؤثر على أدائهم العمل المطلوب بشكل تام فيشعرون بالضغط، لأنهم يتعاملون مع الأطفال بمختلف فئاتهم ولديهم مشكلات كثيرة ومتنوعة، وهذه المشكلات تستلزم من المعلم أن يبذل جهداً غير عادي ويتمتع بصفات شخصية ومهنية تساعده على النجاح في مهنته، ومن ثم تتضح أهمية الكفاءة الذاتية لمعلمي التربية الخاصة لمواجهة الأدوار الجديدة والمتجددة لهم، وتنمية استعداداتهم للاطلاع بهذه الأدوار وتحمل مسئوليات إضافية، ومعالجة جوانب القصور المختلفة لديهم، والكشف عن المشكلات وضغوط العمل المختلفة وسبل علاجها، والاطلاع على الاتجاهات الحديثة في ميدان التربية الخاصة والاستفادة منها، وأن لعملية التوافق بين قدرات معلم التربية الخاصة وحاجاته ومتطلبات مهنة التدريس أثراً في ارتفاع مستوى القلق الأخلاقي؛ فكلما زاد توافق معلم التربية الخاصة مع متطلبات مهنته، كانت حاجاته مشبعة في وظيفته، وقلت معاناته للقلق الأخلاقي، فقدرات معلم التربية الخاصة وحاجاته هي التي تحدد درجة صعوبة مسببات القلق عنده أو سهولتها.

2.4 التوصيات

استناداً إلى نتائج الدراسة يمكن التوصية بالآتي:

1. ضرورة الالتفاف لموضوع القلق الاخلاقي عند معلمي التربية الخاصة ومحاولة احتوائه للرفع من مستوى أدائهم والمحافظة على صحتهم الجسدية والنفسية.
2. توجيه المعلمات إلى ضرورة تخفيض مستوى القلق الأخلاقي لديهن نظراً لأنهن يمتلكن مستوىً أعلى من الذكور في القلق الأخلاقي
3. الاهتمام بمعلمي التربية الخاصة مهنياً ونفسياً من خلال عقد الندوات والدورات التدريبية للوصول بهم إلى الكفاءة العالية في مهنتهم.

توجيه الدراسين والباحثين نحو البحث في موضوع القلق الاخلاقي، وما قد يمكن أن يترتب عليها من آثار قد تنعكس سلباً على معلمي التربية الخاصة، ودراسة علاقته بمتغيرات أخرى كمفهوم الذات والدافعية.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

إبراهيم، محمود(2006). **فاعلية الإرشاد العقلاني الانفعالي في خفض القلق لدى طلاب التعليم الفني**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أسيوط، كلية التربية.

أبو زيد، أحمد(2017). **فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الكفاءة الذاتية في تحسين المرونة النفسية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم**، رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، مجلة التربية الخاصة، العدد(18).

أحمد، عمرو(2013). القلق وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلبة الجامعة، معهد الدراسات وبحوث التربية، جامعة القاهرة، **مجلة العلوم التربوية**، العدد الثاني، مصر.

أيزنبيرغ، شيلدون(2011). **عملية الإرشاد النفسي**، الطبعة الثالثة، ترجمة سعد علي، منشورات جامعة دمشق، كلية التربية.

بني خالد، محمد (2014). **التكيف الأكاديمي وعلاقته بالكفاءة الذاتية لدى طلبة العلوم التربوية في جامعة آل البيت**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.

بوشاشي، سامية (2013). **السلوك العدواني وعلاقته بالتوافق النفسي الاجتماعي لدى طلبة الجامعة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة تيزي وزو، الجزائر.

جاسم، حياة(2019). القمع الفكري وعلاقته بالقلق الأخلاقي لدى طلبة المرحلة الإعدادية، **مجلة البحوث النفسية**، المجلد الثلاثون، العدد الرابع.

الجدوع، عصام(2015). **مصادر ضغوط العمل لدى معلمي التربية الخاصة في محافظة عمان وعلاقتها ببعض المتغيرات**، رسالة ماجستير منشورة، مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد(42)، العدد(2).

حجازي، علاء(2013). **القلق الاجتماعي وعلاقته بالأفكار اللاعقلانية لدى طلبة المرحلة الإعدادية بالمدارس الحكومية في محافظات غزة**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، كلية التربية، غزة.

حسين، أسماء(2002). **المدخل الميسر إلى الصحة النفسية والعلاج النفسي**، الطبعة الأولى، الرياض: دار عالم الكتب.

حسين، محمود(1996). **العلاقة بين القيم الإسلامية وكل من سمة القلق والقلق الأخلاقي لدى طلبة جامعة اليرموك ومدى تأثرها بعدد من المتغيرات**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك.

الحمداني، إقبال(2011). **الاغتراب – التمرد قلق المستقبل**، الطبعة الأولى، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.

حوالة، محمد(1990). **القلق الأخلاقي وعلاقته بالقيم والمفاهيم الدينية لدى شرائح من الشباب المصري الجامعي**، دراسة ميدانية للحصول على درجة الماجستير في التربية، علم النفس التعليمي، جامعة القاهرة، مصر.

الخالدي، أحمد (2012). **قلق المستقبل وعلاقته بمستوى الطموح والأمن النفسي لدى مجموعة من طلاب وطالبات المدارس الثانوية بدولة الكويت**، رسالة ماجستير منشورة، المجلد الخامس، العدد الثاني.

خنفر، فتحية. (2014). **الصلابة النفسية وعلاقتها بمركز الضبط لدى الطالب الجامعي**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية علم النفس وعلوم التربية، قاصدي مرباح–ورقلة.

دهش، أسيل(2010). **القلق الأخلاقي وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية لدى طالبات المرحلة الإعدادية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، بغداد.

راضي، سامر(2013). **أثر الكفاءة الذاتية في خفض مستوى القلق على طلاب التربية التطبيقية بسلطنة عمان**، مركز البصيرة للبحوث والخدمات التعليمية، الجزائر.

الرشيد، مواهب(2018). القلق لدى طالبات كلية التربية بالزلفي وعلاقته ببعض المتغيرات، دراسة مقارنة بين قسمي الدراسات الإسلامية والتربية الخاصة، **المجلة الالكترونية الشاملة متعددة المعرفة لنشر الأبحاث العلمية والتربوية**، العدد الخامس.

رضوان، سامر(2010). توقعات الكفاءة الذاتية، البناء النظري والقياس، **مجلة الشارقة**، الإمارات العربية المتحدة، المجلد5، العدد55، ص25–51.

الزيات، فتحي (2009). **البنية العاملية للكفاءة الذاتية الأكاديمية ومحدداتها في سلسلة علم النفس المعرفي**، دار النشر للجامعات: القاهرة.

السلطان، ابتسام(2009). **التطور الخلقي للمراهقين**، دار صفاء للنشر والتوزيع: عمان، الأردن.

سيد، حسن(2009). **القلق الأخلاقي وعلاقته بالتوجه الديني (الجوهري والباطني) لدى طلبة كلية ابن رشد**، رسالة ماجستير منشورة، مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد (24).

شريم، رغدة(2009). **سيكولوجية المراهقة**، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع: عمان، الأردن.

شقورة، يحيى(2011). **المرونة النفسية وعلاقتها بالرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

شلتز، داون(1983). **نظريات الشخصية**، ترجمة حمد دلي، مطبعة جامعة بغداد: العراق.

الشوا، أحمد(2016). **الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالضغوط النفسية التي يعانيها أفراد المؤسسة الأمنية الفلسطينية**، رسالة ماجستير منشورة، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، المجلد(30)، العدد(8).

الصقر، تيسير(2005). **مستوى النمو الأخلاقي والكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

صليحة، عدودة(2015). **الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالالتزام للعلاج وجودة الحياة المتعلقة بالصحة لدى مرضى قصور الشريان التاجي**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس، جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر.

الظفري، سعيد(2018). **علاقة الكفاءة الذاتية بالتوافق النفسي لدى طلبة الصفوف من 7-12 في سلطنة عمان**، رسالة ماجستير منشورة، جامعة السلطان قابوس، عُمان، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، مجلد(12)، العدد(1).

عبد الجبار، عبد العزيز(2006). الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام، **المجلة العربية للتربية الخاصة**، العدد الخامس، الرياض.

عبد الكريم، محمد (2017). **فاعلية استخدام استراتيجية تدريس الأقران في تنمية الكفاءة الذاتية لدى طلبة قسم الجغرافيا في كلية التربية في جامعة الموصل**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الموصل، العراق.

عسكر، علي(2003). **ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها**، دار الكتاب الحديث: الكويت.

العسكري، كفاح(2008). **أثر برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير المعرفية لمنخفضي ومرتفعي الكفاءة الذاتية لطلبة الجامعة**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، الجامعة المستنصرية.

عشري، محمود (2004). **القلق وعلاقته ببعض المتغيرات الثقافية لدى طلاب بعض كليات التربية بمصر وسلطنة عمان**، المؤتمر السنوي الحادي عشر للإرشاد النفسي، جامعة عين شمس.

عقون، آسيا(2012). **الضغط النفسي المهني وعلاقته باستجابة القلق لدى معلمي التربية الخاصة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، جامعة فرحات سطيف، الجزائر.

العقيلي، أسعد(2009). **المعوقات المؤثرة في استخدام الأساليب العلمية في إدارة الوقت**، رسالة ماجستير غير منشورة، الأكاديمية العربية المفتوحة في الدنمارك، كلية الإدارة والاقتصاد.

علاء الدين، جهاد(2012). **الشعور بالذنب وعقاب الذات لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الهاشمية، الأردن.

علوان، سالي. (2012). **الكفاءة الذاتية المدركة عند طلبة جامعة بغداد**. مجلة البحوث التربوية النفسية،(33)، ص 288.

علي، بشرى(2017). القلق الأخلاقي وعلاقته بالتوجهات الدافعية لدى طالبات قسم رياض الأطفال، **مجلة الأستاذ**، العدد 223، المجلد 2.

غالب، المشيخي(2009). **القلق وعلاقته بكل من كفاءة الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، قسم علم النفس، جامعة أم القرى.

فراج، إبراهيم (2006). **قلق المستقبل وعلاقته ببعض المتغيرات لدى عينة من طلاب كلية التربية جامعة الإسكندرية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

فرويد، سيجمون(1905). **قلق في الحضارة**، الطبعة الرابعة، ترجمة: طرابيشي جورج، دار الطليعة للطباعة والنشر: بيروت.

القرالة، عبد الناصر(2018). مستوى القلق الأخلاقي لدى المقبلين على الزواج وعلاقته بقدرتهم على اتخاذ القرار في ضوء المتغيرات، **مجلة كلية الدراسات العربية للتربية**، القاهرة، المجلد 26، العدد4.

القريوتي، ابراهيم(2006). **الاحتراق النفسي لدى عينة من معلمي طلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بالأردن**، رسالة ماجستير منشورة، مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، العدد(23).

قنديل، إيمان(2005). **الذكاء الوجداني وعلاقته بالكفاءة الذاتية لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، بنها.

كامبل، كين(2006). **هذه المشاعر السيئة**، الطبعة الأولى، ترجمة: عبد المسيح إدوارد وديع، دار الثقافة: القاهرة.

كرميان، صلاح(2008). **سمات الشخصية وعلاقتها بقلق المستقبل لدى العاملين بصورة مؤقتة من الجالية العراقية في استراليا**، رسالة دكتوراه غير منشورة، الأكاديمية العربية المفتوحة في الدنمارك.

كفافي، علاء الدين(2000). **الإرشاد والعلاج النفسي الأسري**، الطبعة الأولى، القاهرة: دار الفكر العربي.

المحسن، سلامة(2006). **الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بدافعية الإنجاز والتوافق لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

محمد، محمود (2011). **الصحة النفسية**، الرياض: الرشد العالمية للنشر والتوزيع.

مسافر، علي(2016). الضغوط المهنية لمعلمي التربية الخاصة في ضوء بعض المتغيرات، دراسة عبر ثقافية، **مجلة التربية الخاصة والتأهيل**، المجلد الثالث، العدد العاشر، كلية التربية، جامعة السويس.

المومني، محمد ومازن، نعيم(2012). قلق المستقبل لدى طلبة كليات المجتمع في منطقة الخليل في ضوء بعض المتغيرات، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، المجلد(9)، العدد(2).

النصاصرة، فؤاد(2009). **الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بقلق الامتحان في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية لدى طلبة الثانوية العامة في مدينة بئر السبع**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

نعمان، سمر(2016). **القلق الأخلاقي عند طلبة المرحلة الثانوية**، رسالة ماجستير منشورة، مجلة كلية التربية للبنات، جامعة بغداد، المجلد(27)، العدد(5).

الوطبان، محمد (2006). **مهارات ما وراء المعرفة لدى مرتفعي ومنخفضي الفاعلية الذاتية من طلاب جامعة القصيم**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية.

المراجع الأجنبية

Aspin Wall, L.G,& Richter,L.(1999). **Optimism and self-master predict more rapid disengagement from un solvable tasks in the presence of alternatives.** Motivation an emotion.

Bandura,A(1994). **Self- Efficacy: Gender differences of prospective primary teachers in Botswana.** Research in education, 64, 36-43.

Bong, M(2003). **Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really**, Educational psychology review, 15(1),1-40.

Brandon, D.P.(2000). **Self- Efficacy: Gender differences of prospective primary teachers in Botswana.** Research in education, 64, 36-43.

Carucci ,M(2009): **The relationship between anxiety and performance cognitive- behavioral perspective,** The on line Journal of sport psychology.

Feng, G(2000): **Management of stress and lass Taipei,** psychology publishing Co.

Firat, D (2019). Occupational anxiety and self-efficacy levels among prospective teachers, **International Journal of evaluation and research in education,** Vol 8, No, 1, pp, 173-180.

Goldstein, S & Brook, R (2004) the **power of resilience: Achieving balance confidence and personal strength in your life**, new your life, new york: MC Graw- Hill.

Goleman,D(2004). **An el-based theory of performance,** In the emotionally intelligent work place, Ed, by xherniss cary &Daniel Golman

Hanover**,** B(2000). **Investigation of the role of the gender in developing self-efficacy,** the development social psychology of gender, N,J. Lawrence-Ebraum associates.

Lazures,R, Flokman,S(1999): **Stress, Appraisal, And coping,** New York.

Meehan, R. (1996) .**future Anxiety** : clinical issues of children in the latter phases of foster care child and adolescent . social work journal, Vol.7 (6): 501 – 512 .

Merry,U(1996): **Coping with uncertain insights from new science chaos, sell, organization, and complexity.** West port, CT, Paraeger.

Michael,R(2006). **Academic performance and cheating: The effect of gender, Age ,Education moderating role- of school identification and self-efficacy:** Journal of Educational research, 97(3), 112-119.

Pajares,K.(2002). **Current direction in self-efficacy research in M. Advances in motivatio and a chievement**, volume,10.

publishing Co.

Schwarzer,R(1994). **Self- efficacy: An essential motive to learn**, Contemporary Educational psychology,25(1).82-91.

Smith, G.(2007). **Parenting effects on self-efficacy and self- esteem in late adolescence and how those factors impact adjustment to college,** paper presented at the annual meeting of esteem psychological association. Philadelphia. P.A.March

Spielberger,D(1976): **The nature and measurement of anxiety,** London.

Tschannen-Moran, M. & Holy, A.(2001**). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct**. Teaching and teacher education,783-805.

الملاحق

كتاب تسهيل المهمة

MUTAH UNIVERSITY
College ofGraduate Studies

جامعة مؤتة
كلية الدراسات العليا

الرقم :ك.د.ع/ ٢٣٣٤/٩/ ١٠٧

التاريخ : .....هـ

الموافق: ٢٠١٧/٨/١٤ م.

Re.....

Date:.....

السادة مديرية تنمية محافظة عمان المحترمين

تحية طيبة وبعد ،،،

فارجو التكرم بالموافقة بمخاطبة من يلزم لتسهيل مهمة الطالبة وفاء محمد أبو هاني والتي تدرس في جامعة مؤتة ماجستير /(علم نفس) الرقم الجامعي (٦٢٠١٧٠٨١٢٠٠٥) وذلك من اجل الحصول على المعلومات والبيانات اللازمة لاعداد دراستها والموسومة بـ"(**القلق الأخلاقي وعلاقته بالكفاءة الذاتية لمعلمي التربية الخاصة**)" والتي تقوم بها استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير .

شاكرين لكم اهتمامكم وحرصكم على التعاون مع جامعة مؤتة، ودعمها لتحقيق أهدافها في خدمة هذا الوطن في ظل حضرة صاحب الجلالة الهاشمية الملك عبدالله الثاني ابن الحسين المعظم حفظه الله ورعاه.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام ،،،،

/عميد كلية الدراسات العليـــا

أ.د. عمر نواف المعايطـــــه

ن خ / تسهيل مهمة

MUTAH-KARAK-JORDAN
Postal Code: 61710
TEL :03/2372380-99
Ext. 6131-4050
FAX:03/ 2375694
dean_dgs@mutah.edu.jo dgs@mutah.edu.jo

مؤتة – الكرك – الأردن
الرمز البريدي :٦١٧١٠
تلفون :٠٣/٢٣٧٢٣٨٠-٩٩
فرعي 6131-4050
فاكس ٠٣/٢ 375694
البريد الالكتروني
الموقع الالكتروني http://www.mutah.edu.jo/gradest/derasat.htm

MUTAH UNIVERSITY
College ofGraduate Studies

جامعة مؤتة
كلية الدراسات العليا

Re.....

. Date:.....

الرقم :ك.د.ع/ ٢٠٧/٩١/٤٣٤

التاريخ : .....هـ

الموافق: ٢٠١٨/١١/٠٨م.

السادة مديرية تنمية محافظة الزرقاء المحترمين

تحية طيبة وبعد ،،،

فارجو التكرم بالموافقة بمخاطبة من يلزم لتسهيل مهمة الطالبة وفاء محمد أبو هاني والتي تدرس في جامعة مؤتة ماجستير /(علم نفس) الرقم الجامعي (٦٢٠١٧٠٨١٢٠٠٥) وذلك من اجل الحصول على المعلومات والبيانات اللازمة لاعداد دراستها والموسومة بـ"(**القلق الأخلاقي وعلاقته بالكفاءة الذاتية لمعلمي التربية الخاصة**)" والتي تقوم بها استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير .

شاكرين لكم اهتمامكم وحرصكم على التعاون مع جامعة مؤتة، ودعمها لتحقيق أهدافها في خدمة هذا الوطن في ظل حضرة صاحب الجلالة الهاشمية الملك عبدالله الثاني ابن الحسين المعظم حفظه الله ورعاه.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام ،،،

/عميد كلية الدراسات العليـــا

أ.د. عمر نواف المعايطـــــه

ن خ / تسهيل مهمه

MUTAH-KARAK-JORDAN
Postal Code: 61710
TEL :03/2372380-99
Ext. 6131-4050
FAX:03/ 2375694
dean_dgs@mutah.edu.jo dgs@mutah.edu.jo

مؤتة – الكرك – الأردن
الرمز البريدي :٦١٧١٠
تلفون :٠٣/٢٣٧٢٣٨٠-٩٩
فرعي 6131-4050
فاكس ٠٣/٢ 375694
البريد الالكتروني
الموقع الالكتروني http://www.mutah.edu.jo/gradest/derasat.htm

MUTAH UNIVERSITY
College ofGraduate Studies

جامعة مؤتة
كلية الدراسات العليا

الرقم :ك.د.ع/ ٣٣٤/٩/١٠٧

Re.....

التاريخ : .....هـ

. Date:.....

الموافق: ٢٠١٨/٦/٢٠م.:

السادة مديرية تنمية محافظة البلقاء المحترمين

تحية طيبة وبعد ،،،

فارجو التكرم بالموافقة بمخاطبة من يلزم لتسهيل مهمة الطالبة وفاء محمد أبو هاني والتي تدرس في جامعة مؤتة ماجستير /(علم نفس) الرقم الجامعي (٦٢٠١٧٠٨١٢٠٠٥) وذلك من اجل الحصول على المعلومات والبيانات اللازمة لاعداد دراستها والموسومة بـ"(**القلق الأخلاقي وعلاقته بالكفاءة الذاتية لمعلمي التربية الخاصة**)" والتي تقوم بها استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير .

شاكرين لكم اهتمامكم وحرصكم على التعاون مع جامعة مؤتة، ودعمها لتحقيق أهدافها في خدمة هذا الوطن في ظل حضرة صاحب الجلالة الهاشمية الملك عبدالله الثاني ابن الحسين المعظم حفظه الله ورعاه.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام ،،،،

/عميد كلية الدراسات العليـــا

أ.د. عمر نواف المعايطـــــه

ن خ / تسهيل مهمه

MUTAH-KARAK-JORDAN
Postal Code: 61710
TEL :03/2372380-99
Ext. 6131-4050
FAX:03/ 2375694
dean_dgs@mutah.edu.jo dgs@mutah.edu.jo

مؤتة – الكرك – الأردن
الرمز البريدي :٦١٧١٠
تلفون :٠٣/٢٣٧٢٣٨٠-٩٩
فرعي 6131-4050
فاكس ٠٣/٢ 375694
البريد الالكتروني
الموقع الالكتروني http://www.mutah.edu.jo/gradest/derasat.htm

MUTAH UNIVERSITY
College ofGraduate Studies

جامعة مؤتة
كلية الدراسات العليا

الرقم :ك.د.ع/ ٢٠٠٩/٢٠٠٩

Re.....

التاريخ : .....هـ

. Date:.....

الموافق: ٢٠١٨/١١/٠٩م.:

السادة مديرية تنمية محافظة مأدبا المحترمين

تحية طيبة وبعد ،،،

فارجو التكرم بالموافقة بمخاطبة من يلزم لتسهيل مهمة الطالبة وفاء محمد أبو هاني والتي تدرس في جامعة مؤتة ماجستير /(علم نفس) الرقم الجامعي (٦٢٠١٧٠٨١٢٠٠٥) وذلك من اجل الحصول على المعلومات والبيانات اللازمة لاعداد دراستها والموسومة بـ"(**القلق الأخلاقي وعلاقته بالكفاءة الذاتية لمعلمي التربية الخاصة**)" والتي تقوم بها استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير .

شاكرين لكم اهتمامكم وحرصكم على التعاون مع جامعة مؤتة، ودعمها لتحقيق أهدافها في خدمة هذا الوطن في ظل حضرة صاحب الجلالة الهاشمية الملك عبدالله الثاني ابن الحسين المعظم حفظه الله ورعاه.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام ،،،،

/عميد كلية الدراسات العليـــا

أ.د. عمر نواف المعايطـــــه

ن خ / تسهيل مهمة

MUTAH-KARAK-JORDAN
Postal Code: 61710
TEL :03/2372380-99
Ext. 6131-4050
FAX:03/ 2375694
dean_dgs@mutah.edu.jo dgs@mutah.edu.jo

مؤتة – الكرك – الأردن
الرمز البريدي :٦١٧١٠
تلفون :٠٣/٢٣٧٢٣٨٠-٩٩
فرعي 6131-4050
فاكس ٠٣/٢ 375694
البريد الالكتروني
الموقع الالكتروني http://www.mutah.edu.jo/gradest/derasat.htm

المعلومات الشخصية

الاسم: وفاء محمد إبراهيم ابوهاني

الكلية: العلوم التربوية

التخصص :علم النفس التربوي

هاتف: 962772169433

البريد الالكتروني :abuhani.Wafa@yahoo.com