جامعة النجاح الوطنية

كلية الدراسات العليا

الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالمرونة النفسية والمسؤولية الاجتماعية لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل للتربية الخاصة في محافظة القدس

إعداد

أشرف عبد الجواد مضحي الرشق

إشراف

د. محمود حسني الأطرش

د. هالة مروان جرار

قدمت هذه الأطروحة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية الرياضية في كلية الدارسات العليا في جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

2021

الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالمرونة النفسية والمسؤولية الاجتماعية لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل للتربية الخاصة في محافظة القدس

إعداد

أشرف عبد الجواد مضحي الرشق

نوقشت هذه الأطروحة بتاريخ: 7/ 10/ 2021م، وأجيزت.

أعضاء لجنة المناقشة	التوقيع
- د. محمود الأطرش /مشرفا ورئيسا	.....
- د. هالة جرار /مشرفا ثانيا	.....
- د. ثابت شتيوي /ممتحنا خارجيا	.....
- د. قيس نعيرات /ممتحنا داخليا	.....

الإهداء

إلى كل من أضاء بعلمه عقل غيره

أو هدى بالجواب الصحيح حيرة سائليه

فأظهر بسماحته تواضع العلماء

وبرحابته سماحة العارفة

الباحث

الشكر والتقدير

أتوجه بالشكر والتقدير الى كل من قدم لي العون والمساعدة في إتمام هذه الرسالة، وأخص بالذكر الدكتور محمود حسني الأطرش والدكتورة هالة مروان جرار اللذان كان لهم الفضل الأكبر في الإشراف على هذه الرسالة، وكان لملاحظاتهم القيمة وآرائهم السديدة الأثر المهم في إثراء هذه الدراسة. وكذلك أتوجه بالشكر الى عضوي لجنة المناقشة الدكتور ثابت شتيوي والدكتور قيس نعيرات على مشاركتهم الفعالة، وملاحظاتهم القيمة، التي كان لها الأثر في ظهور الأطروحة على هذا النحو.

الباحث

الإقرار

أنا الموقع أدناه مقدم الرسالة التي تحمل العنوان:

الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالمرونة النفسية والمسؤولية الاجتماعية لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل للتربية الخاصة في محافظة القدس.

أقر بان ما اشتملت عليه الرسالة إنما هي إنتاج جهدي الخاص، باستثناء ما تمت الإشارة إليه حيثما ورد، وان هذه الرسالة و أي جزء منها لم يقدم من قبل لنيل درجة أو لقب علمي، أو بحثي لدى أي مؤسسة تعليمية أو بحثية أخرى.

Declaration

The work provided in this thesis, unless otherwise. Referenced is the researcher own work, and hasn't been submitted elsewhere for any other degree or qualification.

Student's Name: أشرف عبدالجواد طحن برشق **اسم الطالب:**

Signature: أشرف برشق **التوقيع:**

Date: ١٧/١٠/٢٠٢١م **التاريخ:**

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
الإهداء	ت
الشكر والتقدير	ث
الإقرار	ج
فهرس المحتويات	ح
فهرس الجداول	د
فهرس الملاحق	ز
الملخص باللغة العربية	س
الفصل الأول: مقدمة الدراسة وأهميتها	1
مقدمة الدراسة	2
أهمية الدراسة	5
مشكلة الدراسة وتساؤلاتها	6
أهداف الدراسة	7
حدود الدراسة	7
مصطلحات الدراسة	7
الفصل الثاني:الإطار النظري والدراسات السابقة	9
أولا: الإطار النظري	10
ثانيا: الدراسات السابقة	41
ثالثا: التعليق على الدراسات السابقة	50
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	56
منهج الدراسة	57

مجتمع الدراسة	57
عينة الدراسة	57
أداتا الدراسة	58
متغيرات الدراسة	61
إجراءات الدراسة	61
المعالجات الإحصائية	62
الفصل الرابع: نتائج الدراسة	63
نتائج الدراسة	64
الفصل الخامس: مناقشة النتائج والاستنتاجات والتوصيات	85
أولا: مناقشة النتائج	86
ثانيا:الاستنتاجات	98
ثالثا:التوصيات	98
المصادر والمراجع	100
أولا: المصادر والمراجع العربية	101
ثانيا: المراجع الأجنبية	108
الملاحق	112
Abstract	B

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
جدول (1)	يبين خصائص أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات المستقلة (ن= 100).	58
جدول (2)	قيم معاملات الثبات لأدوات الدراسة	60
جدول (3)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى لفقرات مجال الوعي الذاتي لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل (ن= 100).	65
جدول (4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى لفقرات مجال إدارة الانفعالات والتنظيم الذاتي لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل (ن= 100).	66
جدول (5)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى لفقرات مجال الدافعية الشخصية لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل (ن= 100).	67
جدول (6)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى لفقرات مجال التعاطف مع الآخرين لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل (ن= 100).	68
جدول (7)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى لفقرات مجال المهارات الاجتماعية لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل (ن= 100).	69
جدول (8)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب والمستوى الكلي للكفاءة الذاتية ومجالاتها لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل (ن= 100).	70
جدول (9)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى للمرونة النفسية لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل (ن= 100).	71
جدول (10)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى لفقرات مجال المسؤولية الشخصية– الذاتية لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل (ن= 100).	73
جدول (11)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى لفقرات مجال المسؤولية المدنية والأخلاقية لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل (ن= 100).	74
جدول (12)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى لفقرات مجال المسؤولية الجماعية لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل (ن= 100).	75
جدول (13)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى لفقرات مجال المسؤولية الوطنية لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل (ن= 100).	76

جدول (14)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب للمجالات والمستوى الكلي للمسؤولية الاجتماعية ومجالاتها لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل (ن= 100).	77
جدول (15)	العلاقة بين الكفاءة الذاتية والمرونة النفسية والمسؤولية الاجتماعية لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل (ن= 100).	78
جدول (16)	نتائج اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين لدلالة الفروق في الكفاءة الذاتية لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل تبعا لمتغير النوع الاجتماعي (ن= 100).	79
جدول (17)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للكفاءة الذاتية ومجالاتها لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل تبعا لمتغير الخبرة في العمل (ن= 100).	79
جدول (18)	نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في الكفاءة الذاتية ومجالاتها لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل تبعا لمتغير الخبرة في العمل (ن= 100).	80
جدول (19)	نتائج اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين لدلالة الفروق في المرونة النفسية لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل تبعا لمتغير النوع الاجتماعي (ن= 100).	81
جدول (20)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمرونة النفسية لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل تبعا لمتغير الخبرة في العمل (ن= 100).	81
جدول (21)	نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في المرونة النفسية لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل تبعا لمتغير الخبرة في العمل (ن= 100).	82
جدول (22)	نتائج اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين لدلالة الفروق في المسؤولية الاجتماعية لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل تبعا لمتغير النوع الاجتماعي (ن= 100).	82
جدول (23)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمسؤولية الاجتماعية ومجالاتها لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل تبعا لمتغير الخبرة في العمل (ن= 100).	83
جدول (24)	نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في المسؤولية الاجتماعية ومجالاتها لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل تبعا لمتغير الخبرة في العمل (ن= 100).	83

فهرس الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
1	الاستبانة بصورتها الأولية	113
2	أسماء المحكمين	120
3	الرسالة الموجهة إلى العينة المستهدفة	121

الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالمرونة النفسية والمسؤولية الاجتماعية لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل للتربية الخاصة في محافظة نابلس

إعداد

أشرف عبد الجواد مضحي الرشق

إشراف

د. محمود حسني الأطرش

د. هالة مروان جرار

الملخص

هدفت الدراسة للتعرف إلى العلاقة بين الكفاءة الذاتية والمرونة النفسية والمسؤولية الاجتماعية لدى معلمي ومعلمات ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، والتعرف إلى مستوى الكفاءة الذاتية ومستوى المرونة النفسية ومستوى المسؤولية الاجتماعية، وهل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الذاتية والمرونة النفسية والمسؤولية الاجتماعية، والتي تعز ى إلى المتغيرات التالية (النوع الاجتماعي، سنوات الخبرة في التدريس ، الحالة الاجتماعية، المسمى الوظيفي)، وتكونت عينة الدراسة: (100) من معلمي ومعلمات ذوي الاحتياجات الخاصة في مدرسة الأمل، واتبع الباحث المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي وبإحدى صوره الارتباطين، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن المستوى الكلي للكفاءة الذاتية كان مرتفعا جدا، المستوى الكلي للمرونة النفسية كان مرتفعا، المستوى الكلي للمسؤولية الاجتماعية كان مرتفعا، وأشارت النتائج الى جود علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين الكفاءة الذاتية والمرونة النفسية والمسؤولية الاجتماعية، وأشارت أيضا الى وجود علاقة ايجابية دالة إحصائيا بين المرونة النفسية والمسؤولية الاجتماعية، كما وأشارت الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المستوى الكلي للكفاءة الذاتية ومجالاتها تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي، ومتغير الخبرة في العمل، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى في المستوى الكلي للمرونة النفسية تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي، متغير الخبرة في العمل. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المستوى الكلي للمسؤولية الاجتماعية ومجالاتها تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي، ومتغير الخبرة في العمل.

أهم توصيات الدراسة: إجراء دراسات مشابهة على معلمين في مدارس أخرى للتعرف على مستوى الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالمرونة النفسية والمسؤولية الاجتماعية. وتبصير المعلمين بالمزيد من المعلومات لتعزيز قدراتهم على مواجهة الضغوط النفسية. وزيادة الاهتمام بالبرامج الإرشادية والتوجيهية المتخصصة (الكفاءة الذاتية – المرونة النفسية – المسؤولية الاجتماعية) في مؤسسات التربية الخاصة.

الفصل الأول

مقدمة الدراسة وأهميتها

الفصل الأول

مقدمة الدراسة وأهميتها

مقدمة الدراسة

الصحة النفسية نعمة من نعم الله الكثيرة علينا، والتي تمكن الإنسان من العيش بحياة طبيعية، وتمكنه من الاستمتاع في حياته، فلا بد للإنسان أن يحافظ على صحته النفسية التي تعتبر أساساً للصحة الجسدية والعاطفية والاجتماعية . وتعتبر مشكلة الإعاقة من المشكلات الهامة التي تواجه المجتمعات، إذ لا يخلو أي مجتمع من وجود نسبة لا يستهان بها من أفراده ممن يواجهون الحياة وقد أصيبوا بنوع أو بآخر من الإعاقات الجسمية، أو العقلية أو العصبية، أو النفسية (خوله، 2006).

وأصبح الاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة مع مطلع الألفية الثالثة ضرورة ملحة تعويضاً لهم عما يعانونه من عجز كلي أو جزئي، وتمكنهم من الحياة الطبيعية المنتجة، وتدعيماً لمساعدتهم في الحصول على حقوقهم، فالمعوق إنسان أصيب بالإعاقة رغماً عنه، وهو كفرد له حقوقه الكاملة بالمشاركة في الحياة الاجتماعية، ولذلك أصبح من الأهمية بمكان تأهيله لاستعادة أقصى قدراته البدنية وتكيفه النفسي والاجتماعي بما يتناسب مع نوع الإعاقة التي يعاني منها، كما أن لذوي الاحتياجات الخاصة احتياجات متعددة: من مساندة اجتماعية وتوفير الدعم المالي ومساعدتهم على تكوين علاقات، والتواصل مع الآخرين (الشيخ، 2014).

وتعتبر الإعاقة ظاهرة بشرية ظهرت منذ أقدم العصور، وما زالت موجودة في شتى أنحاء العالم، وستظل مستمرة ما بقيت الإنسانية، فهي ليست مرضاً يقضى عليه بالأدوية، وإنما هي حالات قد تفرض وجودها بصورة مفاجئة ودون سابق إنذار (شويعل وحبيبة، 2012).

وتعد الكفاءة الذاتية من مفاهيم علم النفس الحديثة حيث أشار إليها ب اندورا في نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي وبين أن معتقدات الفرد عن فاعليته الذاتية تظهر من خلال الإدراك المعرفي للقدرات الشخصية والخبرات المتعددة، سواء المباشرة أو غير المباشرة، ولذا فإن الفاعلية الذاتية

يمكن أن تحدد المسار الذي يتبعه الفرد كإجراءات سلوكية، إما في صورة ابتكارية أو نمطية، كما أن هذا المسار يمكن أن يشير إلى مدى اقتناع الفرد بفاعليته الشخصية وثقته بإمكاناته التي يقتضيها الموقف (اليوسف، 2010).

تعتبر معتقدات الكفاءة الذاتية للمعلمين عاملاً مهمًا يؤثر على ممارسات التدريس في التعليم الشامل، فضلاً عن كونها عاملاً مهمًا يؤثر على مواقف المعلم الإيجابية تجاه الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة. بالإضافة إلى ذلك، فإن مشاعر الثقة بالنفس لدى المعلمين فيما يتعلق بتصورات الكفاءة الذاتية وعملهم مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة تؤثر بشكل مباشر على نجاح تعليم الدمج، وهذا يسلط الضوء على أهمية تحديد الكفاءة الذاتية العامة لمعلمي تعليم الإدماج ودمجهم الاكتفاء الذاتي (Osman Özokcui , 2017).

ويشير بلفدورا (Bandura, 1997) إلى أن الكفاءة الذاتية تعتمد في جزء منها على إدراك الذات وهي الصورة التي يطورها الفرد عن نفسه حيث تؤثر في مستوى الجهد المبذول في أداء المهمات.

وفيما يتعلق بالمرونة النفسية تم تحديد الطريقة التي يتفاعل بها الأفراد ويتعاملون مع الضغوط، فهناك مدى واسع من الصفات متصلة مع المرونة هذه الصفات تتصل بالمظاهر والقوى الإيجابية للحالة العقلية للفرد (الزهيري، 2012).

ويعد التواصل والتفاعل الاجتماعي والقدرة على مشاركة الآخرين ، عوامل مهمة وضرورية لنمو العلاقات الاجتماعية للفرد منذ المراحل المبكرة في حياته، لذا تعد المهارات الاجتماعية التي يستطيع الفرد توظيفها بالصورة الصحيحة، أحد المؤشرات المهمة على الصحة النفسية، ويعد افتقارها عائقاً قويا يحول دون إشباع حاجاته النفسية، لأن هذه المهارات هي التي تؤهل ال فرد للاندماج مع الآخرين والتفاعل معهم بصورة ايجابية، كما تمكنه من إظهار مودته للآخرين وتمكنه من بذل الجهد في مساعدتهم مع القدرة في تعديل السلوك في الاتجاه المرغوب، مما يؤدي إلى التأثير في الآخرين بطريقة إيجابية ومفيدة (وهبة، 2010).

ويعد تحقيق التعليم الشامل أحد التحديات الرئيسية التي تواجه أنظمة التعليم المختلفة، وتناولت العديد من الدراسات والتي بحثت في إمكانية تحديد العلاقة بين الذكاء العاطفي والمرونة النفسية والسلوك الاجتماعي الإيجابي، وفي نفس الوقت، بين المتغيرين الأخيرين السلوك الشامل. وتم النظر في هذه المتغيرات في العديد من الدراسات المطبقة في مجالات مختلفة، ومن بينها تربوي ومع ذلك، لا يوجد دليل على بحث سابق يدرس العلاقة بينهما وكيف يؤثر الذكاء العاطفي والسلوك الاجتماعي الإيجابي والمرونة النفسية على تطوير السلوك الشامل، أي كيف تؤثر هذه المتغيرات، مع التركيز على المعلمين أنفسهم، مع الأخذ في الاعتبار خصائصهم الشخصية ومنهجيات التدريس المستخدمة (Cristina Méndez-Aguado & et al 2020).

وتجدر الإشارة الى ان المعلمون ذوي الإحساس العالي يمتلكون اقتناعًا قويًا بأنهم يستطيعون التأثير على تعلم الطلاب، حتى على تعلم هؤلاء الطلاب الذين قد يكونون أكثر تحديًا، هؤلاء المعلمون منفتحون على الأفكار الحديثة في المجال التربوي، وأكثر استعدادًا لتجربة استراتيجيات التدريس الجديدة وتجربتها من أجل تلبية احتياجات طلابهم بشكل أفضل. في المقابل، يشعر المدرسون ذوي الفعالية المنخفضة أن تأثيرهم ضئيل فقط على تحصيل الطلاب . يستسلم هؤلاء المعلمون بسهولة أكبر عندما يواجهون موقفًا صعبًا، ويكونون أقل قدرة على التحديات، ويشعرون في كثير من الأحيان أن الطلاب لا يستطيعون التعلم بسبب الظروف المختلفة نظراً لاختيار سلوكيات تعليمية أكثر فاعلية وإيجابية، يميل المعلمون الأكفاء إلى تحقيق إنجازات طلابية عالية، بينما يميل المعلمون ذوو الكفاءة المنخفضة إلى تحقيق تحصيل منخفض للطلاب (Oneyda M. Paneque and Patricia M. Barbetta 2006).

وتجدر الإشارة إلى أن الاتجاه الحالي لإدماج الأطفال ذوي الإعاقة في المدارس العادية هو ظاهرة عالمية ويقترح أن يتم توفير بيئة مناسبة لكل طفل من ذوي الاحتياجات الخاصة بحيث يتلقى الأطفال تعليمًا ذا مغزى وجيد. هناك فرق كبير في الفرص التعليمية المقدمة للأطفال المعوقين وغير المعوقين. وبالعودة لليونسكو (1970) نجد أنها أوصت "التعليم الشامل كبديل رخيص" لبرامج التربية الخاصة الأخرى، خاصة للبلدان النامية. علاوة على ذلك، أكد "بيان سالامانكا وإطار

العمل" (1994) على أن المدارس العادية ذات التوجه الشامل هي أكثر الوسائل فعالية لمكافحة التمييز، وخلق مجتمعات ترحيبية، وبناء مجتمع شامل وتحقيق مفهوم "التعليم للجميع". يعتمد مفهوم الدمج على حق كل طفل في أن يكون لديه بيئات تعليمية تمكينيه. من الحقائق الموثقة جيدًا أن الأطفال ذوي الإعاقة يستفيدون أكثر في بيئة المدرسة العادية من خلال التفاعل مع التنوع في الفصل الدراسي (Sadhana Lamture and Varsha. S. Gathoo 2017).

ويرى الباحث أن هناك صعوبة في دراسة العلاقة بين الكفاءة الذاتية والمرونة النفسية والمسؤولية الاجتماعية لدى معلمي ومعلمات ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، وذلك بسبب النقص في الدراسات التي اهتمت بدراسة المتغيرات الثلاثة معا وفي المجال التربوي بشكل عام، وندرة مثل هذه الدراسات في فلسطين التي تظهر أهمية إجراء الدراسة الحالية.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في النقاط الآتية:

1. تعد هذه الدراسة الحالية –في حدود علم الباحث– من الدراسات الرائدة في موضوع الدراسة التي اهتمت بدراسة العلاقة بين الكفاءة الذاتية والمرونة النفسية والمسؤولية الاجتماعية لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل للتربية الخاصة في محافظة القدس.
2. تعد الدراسة الحالية أول دراسة تهتم بدراسة الكفاءة الذاتية وعلاقتها المرونة النفسية والمسؤولية الاجتماعية لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة، وبالتالي سوف تسهم في التوصل إلى نموذج يمكن الاستفادة منه ميدانيا في المجال التربوي.
3. تعد هذه الدراسة حافزاً قوياً للباحثين ومراكز البحث في محافظات الوطن لمتابعة موضوع الكفاءة الذاتية وعلاقتها المرونة النفسية والمسؤولية الاجتماعية لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة.
4. تعد نتائج الدراسة إثراء للأدب التربوي والنفسي من الناحية المعرفية في فلسطين.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها

يعتبر الاهتمام بالطلبة ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، ضرورة ملحة من ضروريات الحياة لا سيما في ظل التحديات والظروف القاسية المعاصرة التي تواجهها المجتمعات المختلفة في المؤسسات التي يتعرض لها طلبتنا في مؤسساتنا التربوية بشكل عام والمؤسسات التربوية لذوي الاحتياجات الخاصة بشكل خاص، لا سيما مع زيادة نسبة الإعاقة بسبب الظروف المتعددة والمتنوعة، تطلب الأمر الاهتمام بالقائمين على العملية التربوية من معلمين ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة، من حيث تأهيلهم تربوياً من كافة جوانبهم بما فيها النفسية والاجتماعية والخلقية والوطنية وغيرها، للقيام بواجبهم التربوي، وبما أن الباحث هو أحد التربويين في هذه المؤسسة التربوية، ظهرت لديه مشكلة الدراسة سعياً منه للتعرف إلى الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالمرونة النفسية والمسؤولية الاجتماعية لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل للتربية الخاصة في محافظة القدس؟

ويتفرع من السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما مستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل؟
2. مستوى المرونة النفسية لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل؟
3. ما مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل؟
4. هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية والمرونة النفسية والمسؤولية الاجتماعية لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل في محافظة القدس.
5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الذاتية والمرونة النفسية والمسؤولية الاجتماعية لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل تعزى إلى متغيري النوع الاجتماعي والخبرة في العمل؟

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. مستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل.
2. مستوى المرونة النفسية لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل.
3. مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل.
4. العلاقة بين الكفاءة الذاتية والمرونة النفسية والمسؤولية الاجتماعية لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل.
5. الفروق في الكفاءة الذاتية والمرونة النفسية والمسؤولية الاجتماعية لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل تعزى إلى متغيري النوع والخبرة في العمل.

حدود الدراسة

التزم الباحث أثناء إجراء الدراسة بالحدود الآتية:

- **الحد البشري:** يتكون من معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل.
- **الحد المكاني:** تكون في مدرسة الأمل للتربية الخاصة.
- **الحد الزماني:** تم توزيع الاستبانات الخاصة بدراسة الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالمرونة النفسية والمسؤولية الاجتماعية لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل بتاريخ (2020/11/1) واسترجاعها بتاريخ (2021/3/1) للعام الدراسي (2021/2020) م.

مصطلحات الدراسة

- **الكفاءة الذاتية:** عرفت أنها مجموعة الأحكام الصادرة عن الطلبة والتي تشير الى معتقداتهم حول قدرتهم على القيام بسلوكيات معينة للوصول إلى الأداء المرغوب. (إبراهيم، 2011).

  التعريف الإجرائي: يقصد فيها الدرجة التي يحصل عليها المعلمين والمعلمات على مقياس الكفاءة الذاتية الذي استخدم في الدراسة.

- **المرونة النفسية :** عرفت بأنها قدرة الفرد على مواجهة المواقف المختلفة بفاعلية والرد بشكل عقلاني، وإقامة علاقات طيبة مع الآخرين، أساسها الود والاحترام المتبادل وتقبل الآخرين (شقورة، 2012).

التعريف الإجرائي: يقصد فيها الدرجة التي يحصل عليها المعلمين والمعلمات على مقياس المرونة النفسية الذي استخدم في الدراسة.

- **المسؤولية الاجتماعية :** عرفت بأنها قدرة الفرد على اكتساب أنماط مختلفة من السلوكيات الملاحظة، وإعطاء الاستجابة الملائمة للموقف، سواء بصورة لفظية أو غير لفظية أثناء التفاعل مع عناصر بيئته (وهبة، 2010).

التعريف الإجرائي: يقصد فيها الدرجة التي يحصل عليها المعلمين والمعلمات على مقياس المسؤولية الاجتماعية.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

اولاً: الإطار النظري

الكفاءة الذاتية:

تعد الكفاءة الذاتية أحد المحاور الرئيسية التي تقوم على نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي (Pandora,1997)، وأن التغيير السلوكي والحفاظ عليه يجب أن يُنظر إليه على أنهما من وظائف المعتقدات أو التوقعات حول النتائج السلوكية، وهي قدرة الفرد على المشاركة أو تنفيذ السلوك، أي النظر حول قدرة الفرد على تنظيم وأداء الأنشطة والفعاليات الم رتبطة بأدائه لتحقيق المعايير وإنجازات محددة، وتعد الكفاءة الذاتية للمعلم مؤشرًا قويًا على كيفية تصرف المعلم، وهو الاعتقاد بأنه قادر على ممارسة ضبط النفس على سلوكه ومشاعره (رزق 2009)، وعرف بيد ألبرت بـلندورا (Bandura,1977) عندما نشر مقالته بعنوان: "الكفاءة الذاتية: نظرية الأحادية لتعديل السلوك، حيث خضع هذا المفهوم للعديد من الدراسات في مختلف المجالات والمواقف (الزيات، 2001). لمساهمته "كعامل وسيط في تعديل السلوك" (رضوان، 1997).

كما يعتقد عدد كبير من الباحثين أن الكفاءة الذاتية عامل مهم "يلعب دورًا كبير ا وحاسما في قدرة الفرد على مواجهة تحديات الحياة" (دبور والصافي، 2007).

تعريفات الكفاءة الذاتية

يعرّف جابر (1990) الكفاءة الذاتية على أنها: توقع الفرد أنه قادر على الأداء السلوك الذي ينتج عنه نتائج مرغوبة في أي موقف معين.

ويعرفها (Pandora, 1994) الكفاءة الذاتية على أنها معتقدات الناس حول قدراتهم على تحقيق مستويات معينة من الأداء.

ويعرّفها الشعراوي (2000) بأنها: مجموعة الأحكام الصادرة عن الفرد والتي تعبر عن معتقداته حول قدرته على القيام بسلوكيات معينة، ومرونته في التعامل مع المواقف الصعبة وتعقيده، وتحديه للصعوبات، ومدى مثابرته على تحقيقها.

يعرفه الزيات (2001) بأنه: إيمان الفرد أو إدراكه للمستوى أو الكفاءة أو الفعالية إمكاناته أو قدراته الخاصة، والمكونات العقلية والمعرفية والعاطفية والتحفيزية والحسية التي تحتويها الفيزيولوجيا العصبية، لمعالجة المواقف، والمهام، والمشاكل، أو الأهداف الأكاديمية، والتأثير لإحداث وتحقيق إنجاز في ظل المحددات البيئية القائمة.

العدل (2001) يعرّفها على أنها: ثقة الفرد المتأصلة في قدراته خلال المواقف الجديدة أو مواقف كثيرة المطالب وغير مألوفة، أو هي معتقدات الفرد في قوته الشخصية، مع التركيز على الكفاءة في تفسير السلوك دون مصادر أو أسباب أخرى للتفاؤل.

يعرّفها أبو رياش وعبد الحق (2007) بأنها مجموعة من التوقعات التي يعتقد شخص ما أن المسار الذي سيتخذه السلوك سيكون ناجحًا.

يعرّفهما الغباري وأبو شعيرة (2015) على أنها معتقدات الفرد حول قدرته على السيطرة كل جوانب حياته.

يعرفها أبو غزال (2013) هو إيمان الفرد بقدرته على إتقان المهمة، وتحقيقها وتحقيق نتائج إيجابية.

أما فيما يتعلق بتعريف الاكتفاء الذاتي للمعلم، فقد عرفه زيدان (2010) بأنه: قدرته على التدريس بفاعلية وتأثيره الإيجابي على طلابه.

يعرّفها إسماعيل (2013) على أنها: معتقدات المعلم حول قدرته على تنفيذ المهام التدريس وتحقيق النتائج التربوية المرجوة.

افتراضات النظرية

تستند نظرية الكفاءة الذاتية على الافتراضات النظرية والمحددات المنهجية التي تشمل الآتي بحسب الزيات (2001):

1. يسعى الأشخاص للسيطرة والتحكم في الأحداث التي تؤثر على حياتهم، أو على الأقل ضبطها.
2. وظيفة إيمان الناس بإمكانياتهم تعكس مستوى دوافع الأفراد وحالاتهم الانفعالية أو العاطفية أو الوجدانية وليس ما هم عليه بالفعل.
3. تؤثر المعتقدات أو التصورات عن كفاءة الفرد أو الكفاءة الذاتية:
   - اتجاه وطاقة الفعل أو السلوك.
   - القدرة على مواجهة الضغوط والإحباطات في المواقف الصعبة.
   - إنجاز الفرد الفعلي أو الفعلي للمهام الملموسة.
   - جهد.
   - المثابرة في مواجهة التحديات أو الفشل.
   - محنة الصمود
   - ما إذا كانت أنماط تفكير الفرد مستقلة أو ذاتية.
4. يمكن تحديد كفاءة وفعالية الأشخاص الذاتية عن طريق التحكم أو ضبط إيقاع سلوكهم أو أفعالهم التي يقومون بها.
5. تنتج الفاعلية الذاتية أو الكفاءة للفرد والجماعة عن طموحاتهم وتوقعاتهم وسلوكياتهم وأفعالهم وجهوده م ومثابرته م وردود أفعاله م العاطفية أو الوجدانية أو الانفعالية، وبالتالي نتائجه م المعرفية مرتبطة بها نحو معتقدات أو تصورات إيجابية عن الفاعلية الذاتية أو الكفاءة.

الأسس النظرية لبنية الكفاءة الذاتية:

قامت الكفاءة الذاتية للمعلم على نظريتين، هما:

أ. **نظرية التعلم الاجتماعي لروتر:**

رأى روتر (1966) عن الكفاءة الذاتية باعتبارها أنها واحدة من النظريات التي تلعب دورا مهما في تأثير المعلم على طلابه وتعزيز جهودهم الاستيعابية (زيدان، 2010). حيث تعتمد الكفاءة الذاتية

على وعي المعلم بكفاءته وقدراته في عملية ضبط مخرجات العملية التعليمية. بغض النظر عن العوامل البيئية المحيطة (2001، Hoy & Moran-Tschannen) سميت هذه النظرية بوجهة النظر الضابطة، مما يعني أن الأشخاص الذين يختلفون في معتقداتهم فيما يتعلق بالنتائج، ويعتقد بعض العلماء أن النتائج تحدث بشكل مستقل عن سلوكهم، وتتأثر بعوامل خارجية (تحكم خارجي). مثل الصدفة والحظ والظروف وغيرها. بينما يرى علماء آخرون أنه يعتمد على سلوك الأفراد أو على ماذا بداخلهم (الرقابة الداخلية)، واعتماد الرقابة على العوامل الداخلية مثل التحفيز الرغبة والثقة وما الى ذلك. (عبد الوهاب، 2007).

ب. نظرية التعلم الاجتماعي لبلندورا:

جاء الاتجاه الثاني للكفاءة الذاتية من النظرية الاجتماعية لب اندورا في نظريته قدم التواصل الاجتماعي المعرفي (Bandura,1977) مفهوم الكفاءة الذاتية كقوة دافعة أساسية تمثل وراء أفعال الفرد. يعتقد أصحاب هذا الرأي أن الكفاءة الذاتية هي مفتاح القوة الدافعة في النظام المعرفي ويعتبر وسيطًا بين المعرفة والفعل وكان (Pandora 1977) مهتمًا جدًا بمفهوم الكفاءة الذاتية، واعتبره المحور الرئيسي لنظريته في التعليم الاجتماعي المعرفي. وعرفت النظرية المعرفية الاجتماعية في تعريفها للكفاءة الذاتية للمعلم: " قدرته على التنظيم وتنفيذ مسارات عمله من أجل تحقيق النتائج الجيدة التي يتوقعها، ومن أجلها سيضاعف جهوده لتحقيق نفسه وتطويره. إمكانياتها" (زيدان، 2010).

مما عرض يتضح أن الكفاءة الذاتية ولدت من نظريتين، هما:

1. **نظرية التعلم الاجتماعي:** والتي تؤكد وجود نوعين من نقاط المراقبة: النوع الأول: نقطة الرقابة الداخلية: التي تنسب نتائج العمل إلى عوامل داخلية مثل الدافع، والرغبة، والثقة، وما الى ذلك. والنوع الثاني: نقطة الضبط الخارجي: الذي ي نسب نتائج العمل إلى عوامل خارجية مثل الصدفة والحظ وغيره.
2. **النظرية المعرفية الاجتماعية:** والتي أكدت على أهمية الكفاءة الذاتية كقوة وسيطة بين المعرفة والعمل، وتحديد السلوك المتوقع للفرد تجاه المشكلات التي تواجهه، ومقدار الطاقة الم بذولة للتغلب على تلك المشاكل.

ويرى الباحث أننا نستطيع تحديد درجة كفاءة السلوك المتوقع للفرد في مواجهة المشاكل التي قد تواجهه، وهي تحدد مقدار الطاقة التي يتم إنفاقها للتغلب على تلك المشاكل.

مصادر الكفاءة الذاتية للمعلم

1. إنجازات الأداء

تعتبر إنجازات الأداء الأكثر تأثيرا على الكفاءة الذاتية للفرد، وذلك بسبب الأداء الناجح بشكل عام، لأنه يثير توقعات الكفاءة الذاتية، بينما يؤدي الفشل المتكرر إلى انخفاض الكفاءة الذاتية. (Bandura,1977)، ويكتسب الفرد معلومات شخصية مؤثرة من خلال ما يفعله، يعمل ويختبر ويتعلم من تجربته الأولى معنى الشعور بالسيطرة على البيئة والشعور بالنجاح. (أبو غزال، 2013)

تعتبر إنجازات الأداء الأكثر تأثيراً على الكفاءة الذاتية من وجهة نظر (جابر، 1990)؛ لذلك يضع لها عدة عقبات، أولها أن النجاح في الأداء يرفع الكفاءة الذاتية بما يتلاءم مع صعوبة العمل. ثانيًا الأفعال التي ينجح الفرد في تنفيذها هي أكثر كفاءة من تلك التي ينهيها بمساعدة الآخرين. ثالثاً غالبًا ما يؤدي الفشل إلى انخفاض الكفاءة.

يرى الباحث انه مما سبق يتضح أن مصدر الكفاءة الذاتية هذا يشير إلى أداء الفرد وخبراته المباشرة، والأداء الناجح يزيد من الكفاءة الذاتية للفرد، بينما يؤدي الفشل المتكرر إلى نقصها. خاصة عندما يكون الفرد قد أعطى أقصى ما لدية.

2. الخبرات البديلة

وهي الخبرات غير المباشرة التي قد يمتلكها الفرد من الآخرين، حيث إن مراقبة نجاح الآخرين تزيد من الكفاءة الذاتية، بينما رؤية الآخرين تقلل من الكفاءة الذاتية للفرد، خاصة إذا كانوا من نفس المستوى الكفاءة. على الرغم من أن التجارب البديلة أو غير المباشرة أضعف من أداء الإنجازات إلا أن أهميتها "عندما يكون الفرد غير متأكد من قدراته أو أن خبرته السابقة في النشاط محدودة" (السيد، 2003). يُطلق على هذا المصدر أيضًا اسم "التعلم بالنموذج ومراقبة الآخرين". (Bandura,1977). يمكن للفرد إقناع نفسه بالقيام بأفعال وسلوكيات متعددة عند رؤية أشخاص مشابهه له قادرة على القيام بهذه الأفعال والسلوكيات. (أبو غزال، 2013).

تعمل النماذج البديلة والخبرات التمثيلية في تحسين وتعزيز الكفاءة الذاتية للمعلم على وجه الخصوص إذا كانت النماذج متشابهة مع الفرد في ظروفه وحالته الاجتماعية ومرحلة العمر والتخصص، وتعد النمذجة الحية والنمذجة الرمزية من بين أهم الإجراءات في تكوين الكفاءة الذاتية وفقًا لذلك مصدر (عبد الوهاب، 2007).

3. الإقناع اللفظي

يقصد به إقناع الفرد أو الأشخاص بتجارب معينه شفهيًا من خلال سيرورة الحديث وتناسقه، حتى يكتسب الرغبة في الأداء أو الفعل أو التأثير(Bandura,1977).

يشمل الإقناع اللفظي عمليات التشجيع والتعزيز من قبل الآخرين، ويمكن أن يكون الإقناع داخليا، ويأخذ شكلا يسمى الحديث الذاتي الإيجابي (السيد، 2003)، على الرغم من أن تأثير الإقناع اللفظي محدود، إلا أنه قد يكون له تأثير أكبر من الأشخاص الموثوق بهم، ويمكن أن يكون هذا الشخص زميل، مشرف أو المدير أو صديق، حيث قد يأتي على شكل جلسات أو ورش عمل تعقد ضمن خطط سجل التطوير المهني للموظف. يعتبر الإقناع اللفظي مفيد في زيادة وتعزيز الكفاءة الذاتية للمعلم في ظل مناقش ة موضوعية، وردود فعل، وتفسيرات مقنعة من قبل أفراد يتمتعون بالمصداقية والخبرة. والقدرة على الإقناع (عبد الوهاب، 2007).

4. الحالات الانفعالية الفسيولوجية

وهي من أهم المصادر التي تؤثر على الكفاءة الذاتية، والتي تشمل ردود الفعل العاطفية الناتجة عن مواجهة الفرد لمهمة معينة، ويؤدي ذلك الى التأثير على مستوى إنجازه لتلك المهمة، مثل الخوف الشديد والقلق الشديد ، للبنية الفسيولوجية أو العاطفية تأثير عام على الكفاءة الذاتية للفرد، والمجالات والأنماط المختلفة للوظائف العقلية والمعرفية والحس العصبي للفرد "(الزيات، 2001) ويلاحظ الأشخاص حالة الجسد أثناء إصدار الأحكام بشأنها إذ يراقبون هل يعمل بشكل جيد أم لا، ومن المتوقع ان يفشل الأشخاص في حالة الشعور في الخوف أو القلق . وغالبا الأشخاص الذين يشعرون بالحماس أو الاهتمام ولا يشعرون بالتوتر، غالبا يرون أنفسهم قادرين على ذلك النجاح (حسن، 2005). نفسر التعب والإجهاد كمؤشرات على الصعوبة المهمة التي نعتزم إنجازها (أبو

غزال، 2013). وعادة ما يضعف الإثارة العاطفية العالية الأداء (مصباح، 2011). **ومن** الأمثلة على المتغيرات العاطفية التي يواجهها المعلم: القلق، التردد، التوتر، وغيرها.

مما سبق يتضح لنا أن مصادر الكفاءة الذاتية للمعلم هي:

أ. **إنجازات الأداء:** ويقصد بها الخبرات والخبرات الشخصية أو المباشرة التي يمتلكها المعلم. أو حاربها، حيث ترفع التجارب الناجحة الكفاءة، بينما يقلل الفشل من الكفاءة الذاتية.

ب. **الخبرات البديلة** : يقصد بها الخبرات غير المباشرة التي يحصل عليها المعلم من الملاحظة. الآخرين، أو من النماذج. الدروس النموذجية والدورات والاهتمامات مفيدة لتوجيه المعلم للخبرات البديلة التي تزيد من كفاءته الذاتية.

ت. **الإقناع اللفظي:** وقد يأتي من كلام الآخرين أو من حديث الذات الإيجابي. في تعزيز الكفاءة الذاتية للمعلم من خلال المناقشات والتغذية الراجعة وما إلى ذلك.

ث. **الحالات الانفعالية الفسيولوجية** : مثل القلق والخوف والتردد والتي تعطي مؤشرات لمستوى كفاءة المعلم الذاتية.

أبعاد الكفاءة الذاتية

يتم تعريف الكفاءة الذاتية من خلال ثلاثة أبعاد تتعلق بالأداء. نفس الشيء يختلف باختلاف هذه الأبعاد الثلاثة، وهي:

1. **الأهمية** (مقياس الفعالية)، والقوة أو الشدة. وهو التالي: الأهمية (المقدار): الحجم، وهو قوة دافع الفرد للأداء في المجالات والمواقف. (نصار والشافعي، 2012). يتم تحديد هذا البعد، كما يشير بلفدورا، من خلال صعوبة الموقف، وهذا أكثر وضوحًا عندما يتم ترتيب المهام من السهل إلى الصعب.
2. **التعميم** : وهو انتقال الكفاءة الذاتية من موقف واحد إلى مواقف عديدة (Bandura,1977)، يمكن للفرد أن ينجح في أداء مهام مماثلة لنجاحه في الأداء العمل وال طلبات المماثلة. (عرقوب، 2012) ودرجة العمومية تختلف من شخص لآخر.

3. **القوة:** وهي عمق الإحساس بالكفاءة الذاتية "بمعنى القدرة أو شدة عمق اعتقاد الفرد أو إدراكه أنه يستطيع أداء المهام أو الأنشطة الخاضعة للقياس. والتدرج بعد ذلك قوة أو شدة سلسلة متصلة قوي جدا (الزيات 2001).

الفرق بين توقعات الكفاءة وتوقعات النتائج

الكفاءة الذاتية: "آلية معرفية تساهم في تغيير السلوك"(العدل، 2001) الاعتماد على الافتراض الرئيسي أن نفسية على خلق وتعزيز توقعات الكفاءة الذاتية هو مفهوم وضعة باندورا. ضمن هذه الرؤية، تميز بلفدورا بين مفهومي توقعات الكفاءة وتوقعات نتيجة الاستجابة.

توقعات الكفاءة الذاتية : "يدرك الأشخاص أنهم يستطيعون فعل ذلك من السلوكيات المطلوبة للوصول إلى نتائج معينة "(الغباري وأبو شعيرة، 2007). اعتقاد الفرد بقدرته على أداء سلوك معين، وهذه التوقعات تمكن الفرد من تحديد قدرته على أداء سلوك معين أو لا في مهمة معينة، وتحديد الجهد المطلوب والعقبات التي تواجهه في عمل هذه المهمة (مصبح، 2013).

النوع الثاني هو التوقعات حول النتائج، وهو توقع النجاح في السلوك أو الفشل (Bandura,1977).

يرى الباحث مما سبق أن العلاقة بين توقعات النتائج وتوقعات الكفاءة واضحة. الأول هو العمل على تعريف السلوك المناسب لأداء مهام معينة، بينما يعمل الثاني بوضوح للتنبؤ بالإجراءات المستقبلية للفرد.

الحتمية التبادلية

تعتبر الكفاءة الذاتية أحد المكونات الأساسية لنظرية المعرفة الاجتماعية لنظرية (Bandura,1977) حيث تفترض بـاندورا فكرة التأثيرات الثلاثية المتبادلة للسلوك، يكون سلوك الفرد وفقًا لهذه النظرية نتيجة التفاعل المتبادل بين ثلاثة عوامل مؤثرة قوية، وهي: العوامل الداخلية سميت هذه التأثيرات بنموذج الحتمية المتبادلة والعوامل السلوكية والعوامل البيئية ، وتشمل العوامل الشخصية معتقدات الأفراد وقدراتهم ومواقفهم. تشمل العوامل السلوكية الاستجابات وردود الفعل

الصادرة عن الفرد، بينما العوامل البيئية تعني التأثيرات البيئية المؤثرة بالفرد، أو الأدوار التي يقوم بها من يتفاعل مع الفرد وتفاعله معه. على الرغم من تأثير رد الفعل التبادلي بين هذه العوامل الثلاثة؛ ومع ذلك، لا يوجد تفضيل لأي منهما هذه العوامل، ولا تحدث بالضرورة في وقت واحد، أو لها نفس القوة. العوامل للإدراك دور رئيسي فيما يتعلق بتأثير المعرفة على العاطفة والسلوك، وتأثير كل من السلوك والعاطفة. والأحداث البيئية على المعرفة لا يقتصر تأثير الكفاءة الذاتية على امتلاك الفرد للمهارات؛ بل إنه يتجاوز ما يمكن للفرد أن يفعله بتلك المهارات التي يمتلكها. تمنح الكفاءة الذاتية للفرد نوعًا من القدرة على التحكم في أحداث حياته (فيصل، 2010).

وفيما يتعلق بالتفاعل بين الكفاءة الذاتية (عوامل الشخصية) والسلوك، فقد أظهرت الدراسات ذلك تؤثر الكفاءة الذاتية "على سلوكيات الأداء مثل اختيار المهمة والمثابرة والجهد المبذول والاكتساب مهارات (الغباري وأبو شعيرة، 2009).

مظاهر تأثير الكفاءة الذاتية على السلوك

تنبع أهمية الكفاءة الذاتية من تأثيرها على جوانب متعددة من سلوك الفرد وهي تشمل على وجه التحديد:

1. **اختيار السلوك:** تؤثر الكفاءة الذاتية للشخص على اختيار الفرد للسلوكيات والأعمال التي سيقوم بها فيقوم الشخص باختيار الأعمال التي يعتقد انه قادر على عملها ويتجنب الأعمال الأخرى
2. **مقدار ومعدل الجهد** : المعتقدات حول الكفاءة الذاتية تحدد مقدار ومعدل الجهد الذي يبذله الناس، ومدى حرصهم على الاستمرار أو المثابرة في أداء النشاط المستهدف (الزيات، 2001) فالأشخاص الذين لديهم مستويات عالية من الكفاءة الذاتية ويبذلون جهودًا أكبر من أولئك الذين لا يمتلكون هذه الكفاءة.
3. **أنماط التفكير وردود الفعل:** حيث تؤثر الكفاءة الذاتية على أنماط التفكير وردود الفعل العاطفية مثل الضغط والإحباط وغيرها.

المعلم والكفاءة الذاتية

يتفق معظم المهتمين بعلم نفس المعلم على أن المعلم الجيد هو من يقوم بالتغييرات مرغوب (في إطار الأهداف التربوية) في سلوك تلاميذه (أبو حطب وصادق، 1980).

يعتقد المعلمون الذين يمتلكون الكفاءة الذاتية أن لديهم القدرة على إحداث فرق في حياة. طلابهم، وفي تعليمهم بالطرق التي تظهر معتقداتهم. يميل المعلم الذي يمتلك الكفاءة الذاتية إلى ذلك لديه شعور بالرضا والرضا عن عمله، ويظهر المزيد من الالتزام، ويتمتع بروح المثابرة في حالات الفشل، ويستخدم أساليب التدريس الحديثة، ويقضي المزيد من الوقت على الطالب للتعلم ودعم الطالب (رزق، 2002. Bandura,1974).

ثانيا: المرونة النفسية

غالبًا ما تختلف قدرة الأفراد على تحمل المصاعب والصعوبات التي يوجهونها في الحياة حيث نجد أن بعض الناس محبطون من أي تغيير غير متوقع في مسار الأحداث أشياء، أو لأنه فشل في الحصول على ما يريد، وهناك مجموعة من الأفراد لديهم مرونة نفسية تمكنهم من مواجهة المشاكل والتغلب على عقبات الأحداث اليومية بدرجة عالية من الكفاءة والتحمل مما يزيد من عزيمتهم في مواجهة مختلف المتاعب والصعوبات (صبحي، 2003).

يحاول الفرد العادي دائمًا إيجاد بدائل مختلفة للوصول إلى الهدف، وهي أدلة من سمات المرونة، ومن مؤشرات المرونة أيضًا أن الفرد يمكن أن ينحرف عن الموقف تمامًا إذا لم يجد أن المشكلة أو الهدف أعلى من إمكاناته، أو أنه لا يستحق الجهد الذي سيبذل فيه (أبو نجيله وأبو إسحاق 1999).

لذلك يجب أن يتمتع الفرد بالمرونة النفسية الكافية التي تؤهله للحفاظ على توازنه الداخلي والخارج ومواجهة المواقف المختلفة بإيجابية ورقي، والمرونة النفسية عملية مستمرة من خلاله، يُظهر الفرد سلوكًا تكيفيًا إيجابيًا في مواجهة الشدائد والصدمات ومصادر التوتر نفسية (بو سعيد، 2014).

مفهوم المرونة النفسية

كلمة (Resilere) (اللاتينية) هي أصل كلمة مرونة (Resilience) وتعني العودة مرة أخرى، بمعنى العودة إلى الحالة الطبيعية والتعافي بسهولة من العقبات على مستوى الفرد أو الجماعة. وهو سلوك يشمل (المتعة، الفرح والأمل، الإيمان، ودعم العلاقات الاجتماعية (القلالي، 2013).

برز مفهوم المرونة النفسية في شرح العلماء والباحثون لمفهوم السلوك الإيجابي للأفراد عند تعرضهم لظروف صعبة والعمليات التي تشرح سلوكهم غير المتوقع، وتم تركيز الانتباه على دراسة المرونة النفسية الإيجابية والذي يركز على دراسة القوى والقدرات والسمات وتطويرها الإيجابية بين الأفراد (خرابشة، 2013).

وحددت جمعية علم النفس الأمريكية (APA) "المرونة النفسية" "على أنها عملية التوافق الجيد والمواجهة والاستجابة للشدائد والصدمات والمصائب أو الضغوط النفسية التي يواجهها ال فرد مثل المشاكل الأسرية، مشاكل في العلاقة مع الآخرين، مشاكل صحية خطيرة، ضغوط في العمل، ومشاكل المالية، (شقورة، 2012) كما يعرف (المالكي، 2012) أنه "القدرة" على "إعادة بناء" الشخصية والقدرة "على الشفاء" من "الشدائد". ، ويرى داماسيو وبورسا وسليفا (Damásio, Silva, & Borsa, 2011)، ان المرونة النفسية عملية حيوية تشمل نقاط قوة الشخصية والقدرات والعوامل الخارجية مثل الأسرة والبيئة الصحية ووجود نظام دعم إضافي يروج على تعزيز كفاءة التعامل والتكيف مع الآخرين.

وكذلك يعرّفها حسان (2009) بأنه رغبة الفرد وقدرته على التفاعل بشكل إيجابي مع الظروف المختلفة وضغوط الحياة ومواجهة التحديات التي قد تنعكس وتؤثر سلباً على الاستجابات السلوكية للفرد بمواقف الحياة وعلاقاتها الاجتماعية.

تُعرَّف المرونة النفسية بأنها القدرة على استعادة التوازن بعد أي فشل أو خسارة أو الصدمة، وهي من أهم المهارات الحياتية التي يحتاجها الإنسان (Sharma, 2015).

وذكر الزيات (2009) أن المرونة هي القدرة على إنتاج عدد كبير ومتنوع من المنتجات الأفكار، الانتقال أو التحول من نوع أو فئة من الأفكار إلى نوع آخر، أي القدرة على تغيير زاوية التفكير، ذكر اخفاف (2013) أن الفرد يحاول باستمرار إيجاد الحلول والبدائل لمشاكله، يتم النظر في المرونة والقدرة على التكيف.

صرح آلان وماكينا (Allan ,McLennan, Dominey ,2014) أن المرونة تنبع من التغلب على التحديات ومحاولة مواجهتها من أجل إعادة التوافق وليصبح الفرد أكثر توازن.

وعرف بارسونز وفوكس وكروجيت (Parsons, Fox & Kruijit, 2016) المرونة النفسية كنظام ديناميكي لتعزيز المرونة أو التعافي من التهديدات التحديات الكبرى التي تواجه الفرد وتهدد استقراره أو تطوره أو قابليته للحياة.

تتشابه المرونة النفسية بالمفاهيم، وهذا التشابه يكون من حيث التأثير والنتائج على الأفراد أو في الأسباب التي تؤدي إلى حدوث الظاهرة، أو في بعض الخصائص التي تشابه مع الأفراد الذين يندرجون تحت فئة هذا المفهوم، ولعل أبرزها: الصلابة النفسية، والحصانة النفسية، ومرونة الأنا، قوة الأنا، والتفكير الإيجابي، والتوافق الإيجابي، والهدوء العاطفي، والتوازن العاطفي، والقدرة على ذلك التكيف (بو سعيد، 2014).

أشكال المرونة

يستخدم مصطلح المرونة وفقًا للحقل المذكور فيه، ويتم تعريف المرونة وفقًا لذلك النطاق، لذلك هناك مجموعة من أنواع المرونة حسب نطاق كل منها، ومن هذه الأنواع (أبو حلاوة، 2013؛ الحسناوي، 2016؛ بركات، 2008).

1. **المرونة العصبية:** قدرة الدماغ على إنتاج عصبونات ومسام جديدة – وصلات بين اثنين من الخلايا العصبية التي تعمل كوصلات عصبية – والاعتماد على احتياطيات الدماغ وطبيعة استخدامها في حالات التغيرات التكيفية في نشاط الدماغ (مادة كيميائية الدماغ) لإنجاز مهمة بنجاح.

2. **المرونة المعرفية:** وتعني قدرة الفرد على إعادة بناء العمليات المعرفية بطرق مختلفة وتتكيف الاستجابات تلقائيًا مع المواقف المختلفة التي تطلبها الموقف، من خلال إنتاج الكثير من مختلف الأفكار في أقل وقت ممكن سعياً للوصول إلى حل لهذه المواقف.
3. **المرونة الفسيولوجية:** تعني قدرة الأنسجة المحيطة بأي مفصل على التمدد تحت تأثير التوتر. والعودة إلى حالتها الطبيعية بعد إزالة هذا التوتر، كما تشمل العضلات والأوتار والأربطة وقدرتها على التمدد والانقباض من أجل تحقيق المرونة.
4. **المرونة النفسية:** وهي قدرة الفرد على تغيير مواقفه بناءً على المواقف التي يواجهها بالإضافة إلى قدرتها على إيجاد حلول للمشاكل التي تتميز بالتنوع والتعدد.

مظاهر المرونة النفسية

ذكر رزوقي وسهى (2015) مظهرين من مظاهر المرونة هما:

1. مرونة تلقائية: وهي القدرة على الاتصال بسرعة أكبر عدد من الاستجابات المختلفة والمتنوعة التي تتعلق بحالة معينة يحددها الاختبار، هذه الردود متنوعة وتلقائية.
2. مرونة التكيف: السلوك الناجح في التعامل مع موقف أو مشكلة محددة تتطلب تعديلاً مقصودًا في السلوك يتوافق مع الحل الصحيح لمواجهة الموقف على وجه التحديد، يظهر قدرة الفرد على تغيير العمليات العقلية وطريقة التفكير التي يتم التعامل معها خلالها يعاني الفرد من المشكلة وكيف يمكنه التكيف معها، ويمكن اعتباره الطرف الإيجابي للتكيف العقلي.
3. المرونة النفسية تشبه مجموعة من المفاهيم النفسية الأخرى، سواء كانت مؤثرة والنتائج على الأفراد أو الأسباب التي تؤدي إلى حدوث الظاهرة ومن بين هذه المفاهيم صلابة نفسية (أبو أسعد، 2015). وإنها عملية يمكن للفرد من خلالها تحويل المواقف العصيبة إلى مواقف أقل تهديدًا. لذلك فهو أقل عرضة للتأثيرات السلبية المرتبطة بالتوتر، حيث ينظر إلى تلك الضغوط، ومع ذلك فهو نوع من التحدي وليس تهديدًا للفرد (أبو ندى، 2007).

العوامل التي ترتبط بالمرونة النفسية

مجموعة من العوامل المتعلقة بالمرونة النفسية، وعدد (Ungar ,2014) هذه العوامل:

1. **العوامل التعويضية:** تشير هذه العوامل إلى القدرة على ذلك تقليل الأخطاء الناتجة عن التعرض لخطر معين، سواء كانت جوانب فردية أو فردية بيئيًا، مثل الاعتقاد والسلوك الإيجابي تجاه الحياة.
2. **عوامل الحماية:** هذه العوامل تنفذ عملية أدمج الخطر وتفاعل معه لتقليل عواقبه السلبية، والعمل كدرع ضد المخاطر من خلالها يمكن للفرد أن يواجه هذا الخطر عوامل التحدي: تشير هذه العوامل إلى قدرة الفرد على التعامل معها الصعوبات والتحديات بأشكالها المختلفة مثل المرض أو الخسارة الكبيرة أو عدم التوازن الأسرة والتي بدورها تساعد في تقليل آثار التوتر الناتج عن هذه المصاعب في المستقبل.

ذكر الغباري وأبو شعيرة (2015) أن أحد مكونات التفكير الإبداعي يقوم على نموذج جيلفورد للتفكير الإبداعي هي المرونة في جزئيين: التكيف والتلقائي، وكذلك الإضافة المكونات الأخرى للتفكير الإبداعي وهي الأصالة والطلاقة بكل أنواعها لفظية، أشكال، الرموز والمعاني والأفكار والارتباط والتعبير والحساسية للمشاكل، وإدراك التفاصيل وتحافظ على الاتجاه وتستمر فيه.

السمات الشخصية للأفراد ذوي المرونة النفسية

عدد برفيقة (2016) مجموعة من السمات الشخصية للأشخاص الذين يعانون من المرونة النفسية من بين هذه الميزات:

1. الإيجابية والتعامل مع المواقف العصيبة.
2. القدرة على تحمل الإحباط.
3. لديهم مستوى من التفاؤل والمهارات الاجتماعية والعاطفية التي تؤهلهم للتغلب على العواقب السلبية للضغط.
4. تنويع الأساليب المعرفية حسب متطلبات المواقف التي تواجههم.

5. ضبط النفس والانفتاح على التجربة وتجنب القهر.
6. التصرف بفاعلية وفقًا للقيم الشخصية.

دورة المرونة النفسية

طوّرت Pearsall نموذجًا للمراحل المرونة النفسية أسميها مرونة الدورة، وفقًا لهذا المفهوم. (الشويل ونصر، 2012) تتكون دورة المرونة النفسية من المراحل التالية:

1. **التدهور**: يبدأ عادة بالإحباط أو الحزن أو الغضب ثم بسرعة تتحول وتزيد" من التدهور عندما يبدأ الفرد "بإلقاء اللوم على" الآخرين أو الاستخفاف" من قيمة نفسه، ويدخل في دور الضحية غير القادر على دفع حالة الإحباط أو الحزن التي يعيشها وهذه المرحلة "مؤقتة" لبعض الناس وتمتد "لفترة طويلة" للآخرين.
2. **التكيف:** وهو التعرض المستمر لعدة مواقف مشابه حيث يحدث نوع من التأقلم و التكيف مع الموقف، ويحدث هذا عندما يتخذ الشخص بعض القرارات الحاسمة التي تمكنه من التغيير، إنها المرحلة الانتقالية والخطوة الضرورية للتعافي، لكنها ليست الأخيرة.
3. **التعافي:** هذه المرحلة هي ا لاستمرار بالصعود الى أعلى وهي طريقة للوصول إلى الشفاء والعودة إلى الحالة الطبيعية للفرد التي كان عليها من قبل التعرض للأزمة.
4. **النمو والازدهار**: التعلم من المعيقات والمشاكل، ويمكن أن يجعل الانتقال من مرحلة التعافي في مرحلة النمو، طريق دائم للوصول الى المرونة النفسية المعززة، وهذا يحدث للنمو عندما تتجاوز مستويات الأداء النفسي للفرد بعد الشدائد مستويات الأداء النفسي قبل الشدائد إنه ما يعمل على استعادة المسار النفسي للفرد في اتجاه تصاعدي".

العوامل المساعدة لتنمية المرونة النفسية

أكدت العديد من الدراسات المتعلقة بالمرونة النفسية أنها العامل الرئيسي الذي في وجود الدعم والرعاية والثقة والتشجيع داخل الأسرة أو خارجها بالإضافة إلى عوامل أخرى مثل الثقة بالنفس والقدرة على تنمية المهارات التواصل مع الآخرين والتخطيط الجيد والنظرة الإيجابية للذات والقدرة

على ترويض المشاعر الحادة (APA ،2010)، فهناك الكثير من العوامل التي تساعد في بناء المرونة النفسية. ويمكن تأكيد ثباتها في الأشخاص في النقاط التالية:

1. المقدرة على حل المشاكل.
2. توافر الدعم الاجتماعي.
3. القدرة على تكوين علاقات جيدة مع الآخرين.
4. المعتقدات الدينية والأخلاقية التي يتبناها الفرد.
5. القدرة على مواجهة المشاكل والمعيقات والضغوط النفسية المختلفة بشكل فعال.
6. القدرة على وضع خطط واقعية واتخاذ القرارات والمقدرة على حل المشاكل.
7. التصور الإيجابي للأحداث والمواقف الصادمة.

خصائص المرونة النفسية

يعتقد عثمان (2009) أن هناك ثلاث خصائص رئيسية للمرونة التي يتمتع بها الفرد:

1. النتائج والمخرجات جيدة رغم التعرض للأزمات والمحن المتوقع أن تعود نتائج سلبية للفرد.
2. القدرة على "الشفاء" والعودة "إلى الحالة" الطبيعية "بعد" المرور بهذه الأزمات.
3. القدرة على المقاومة أو مواجهة الضغوط والأزمات الحادة والمستمرة.

طرق بناء المرونة النفسية

ذكر أبو حلاوة (2013) مجموعة من الطرق لبناء المرونة النفسية هي:

1. تعد العلاقات الاجتماعية، من خلال إنشاء روابط واسعة النطاق مع الآخرين، من أهم متطلبات بناء المرونة نفسية، وتقبل المساعدة والدعم من الناس الذين نحبهم ونحب أن نسمعهم وهو بدوره يقوي المرونة النفسية.
2. تجنب النظر إلى المشاكل على أنها مشاكل لا يمكن الخروج منها أو التغلب عليها وذلك عن طريق تغيير طريقة تفسير الاستجابات للأحداث المختلفة.

3. قبول التغيير واعتباره جزءًا ضمنيًا بنيويًا من الحياة، بقبول الظروف التي لا تستطيع ذلك يمكن للفرد تغييرها، وهذا بدوره يساعد في التركيز على الظروف المتغيرة الأخرى والسيطرة.
4. الدافع للتحرك نحو الأهداف وأن تكون أهدافًا واقعية وقابلة للتحقيق وقائمة على القراءة الدقيقة لإمكانيات الفرد والواقع من حوله.
5. اتخاذ قرارات حاسمة أو حاسمة تدفع الفرد نحو المواجهة والمواجهة الفعالة والتوافق إيجابية بشكل نشط بدلاً من التشبث بالمشاكل والتوتر والتفكير في ألمها.
6. رؤية كل الفرص التي تدفع الفرد نحو استكشاف الذات من خلال النضال والمواجهة التأقلم الإيجابي مع تجارب الخسارة والخسارة أو الأحداث المجهدة التي تنمو بدورها مفهوم الذات للفرد ويزيد من قوته.
7. تبني نظرة أو رؤية إيجابية للذات، من خلال إيمان الفرد بقدرته على الحل المشاكل التي يواجهها والثقة بالنفس.
8. وضع الأشياء في سياقها الطبيعي وحجمها ومحاولة تقييم الموقف من زوايا مختلفة ومراعاة لسياقها الواسع والمدى الطويل الذي يمكن أن يحتويه مثل هذا الوضع.
9. عدم فقد الأمل والأمل والشعور بالرضا عما سيأتي، من خلال نظرة متفائلة تمكن من المرجح أن يتوقع الفرد أشياء جيدة إيجابية ستحدث له أو لها، بدلاً من الحذر والقلق والخوف.
10. المصلحة الذاتية وممارسة مختلف الرياضات والأنشطة والتجارب التي تساعد الاسترخاء، والذي يعمل جميعًا من خلال مساعدة الفرد على الاستعداد لأي حدث ضاغط طوارئ.

صفات الأفراد ذوي المرونة النفسية

يقول (شقورة، 2012) أنه يمكن "تحديد" مؤشرات المرونة النفسية لدى الأفراد من خلال ا الشخصية التي يمتلكونها وهي:

1. **البصيرة:** هي قدرة الفرد على فهم وترجمة المواقف والسلوكيات المختلفة للناس ليستطيع تكييف سلوكه ليناسب المواقف المختلفة مما يزيد من قدرته لفهم نفسه والآخرين.

2. **الاستقلالية:** وهي قدرة الفرد على موازنة نفسه والآخرين وتكييفه مع نفسه ومعرفة "ماله" و "ما عليه"، فالشخص "المستقل" هو الشخص" الذي يمكنه "قول (لا) في الوقت والوضع المناسب والملائم كما يتميز بقدرته على مواجهة الأحداث والمواقف المختلفة.
3. **الإبداع:** هو القدرة ابتكار أفكار جديدة تمكن الفرد من التكيف مع مختلف الظروف والتحديات والمخاطر، والاندماج في جميع أشكال السلوكيات السلبية، التي تمكن الفرد من الإبداع في اتخاذ القرارات.
4. **الفكاهة:** هي قدرة الفرد على إدخال المتعة لنفسه وللآخرين التي تزيدها الحياة الإيجابية للفرد والقدرة على التأقلم والتغلب على الظروف الصعبة.
5. **المبدأ:** هو قدرة الفرد على البدء في تحدي ومواجهة الأحداث التي تعتمد عليها الحدس والسرعة وإدراك النتائج الإيجابية والصحيحة والسريعة.
6. **تكوين العلاقات:** وهي قدرة الفرد على تكوين علاقات إيجابية قوية مع الآخرين من خلال قدرته على التواصل بشكل فعال، فإنه يشمل أيضًا قدرة الفرد على التواصل مع نفسه.
7. **القيم التوجيهية (الأخلاق):** هذه الخاصية هي قدرة الفرد على تكوين المفاهيم والقيم ومبادئ "الروحانية" وتطبيقها "على مجتمعها" وهذا واضح "من خلال تعاملها مع الأفراد ومع خالقه في كل نواحي حياته.
8. **القدرة على تقبل النقد والتعلم من الأخطاء:** الشخص المرن لديه القدرة على الاستماع إلى آراء الآخرين، والتعرف من خلالها على أخطائه، فالإنسان عرضة للخطأ بدونه يشعر، ويستقبل نقدهم محاولاً تصحيح ما يراه مناسبًا ليكون متوافقًا مع الآخرين، ويرفض ما هو غير صحيح أو غير ملائم.
9. **القدرة على تحمل المسئولية:** فهي الجدية في تحمل الأعباء المنوطة به ويتحملها الفرد أو تحتم عليه حياته الشخصية تحملها، من خلال تحد "كل مخاوفه" دون تردد أو خوف" مخططاً للمستقبل ما يضمن له القدرة على التكيف مع المواقف الجديدة.
10. **القدرة على اتخاذ القرارات بمفرده:** إن إحساس الفرد بالمسؤولية والالتزام يدفعه إلى تحديد الموقف ووضعها في مكانها الصحيح، وإصدار القرار المناسب بشأنها سيضمن له قدرته على تجاوز الموقف وتجاوز تلك الصعوبة، لأن الشخص المرن قادر على اتخاذ قراراته بنفسه.

ايجابيات المرونة النفسية

ايجابيات المرونة النفسية، ووفقاً لحسان (2009) يمكن تلخيصها في أربع نتائج وهي:

1. الصحة النفسية: وهي ان يكون الفرد متوافقاً نفسياً وإيجابياً واجتماعياً وسلوكياً مع نفسه، وارتقاء الشخص بنفسه وفي بيئته، والشعور بالسعادة والرضا بالأعمال التي يقوم بها، ويستغل قدراته بالشكل المناسب ويكون شخصية متكاملة والشعور بالأمن والأمان النفسي.
2. اكتساب الإيجابية: وهي تحديد مكانة الفرد في مجتمعه وكلما اكتسب الشخص المرونة النفسية يكون أكثر إنتاجية وفعالية في مجتمعه.
3. الاستمرارية في العطاء: من ثمار المرونة أيضًا العمل بحماس دون انقطاع أو رتابة؛ لأن الشخص المرن لا يعرف الملل أو الاكتئاب، فهو دائمًا ما يغير طرقه وأساليبه في استخدام وسائله لتحقيق أفضل النتائج في عمله، ويعمل بإتقان وعطاء متجدد، ولا يعرف اليأس أو التعب.
4. التواصل الفعال: يتمتع الشخص المرن بالقدرة على إيصال أفكاره ومشاعره إلى الآخرين بشكل مناسب، يمكنه أيضًا ترجمة سلوكيات وكلمات الآخرين وانتقاداتهم بطريقة يتجنبها الاصطدام بينه وبينهم وقدرته على الاستماع للآخرين وقبول انتقاداتهم والتفاعل معهم بشكل إيجابي.

يستنتج الباحث أن المرونة النفسية هي قدرة الفرد على التكيف مع الضغوط النفسية المختلفة والتعامل معها بإيجابية بحيث لا تؤثر سلبيا على استجاباته السلوكية وقراراته المصيرية. وتُعرّف المرونة من الناحية الإجرائية، بأنها الدرجة التي يصل إليها المعلم من خلال استجابته لكل فقرة من فقرات مقياس المرونة النفسية المعتمد في الدراسة الحالية وترجمها الباحث.

ثالثاً: المسؤولية الاجتماعية

المسؤولية الاجتماعية هي أهم عناصر الحياة المجتمعية ووسيلة لتقدم الفرد والجماعية، تُقاس قيمة الفرد في مجتمعه بمدى تحمله للمسؤولية اتجاه نفسه و اتجاه الآخرين، ومن خلال الشعور مع المسؤولية الاجتماعية، فإنها تزيد من حدة الشعور بالمسؤولية والواجب الفرد وتؤدي إلى الالتزام بالمعايير والقواعد الإنسانية التي تؤدي إلى وحدة المجتمع والانسجام بين أفراده، وكذلك ضعف المسؤولية الاجتماعية وقلة الضمير يعتبر عاملاً سلبيًا مدمرًا اجتماعيًا (الهويش، 2017).

تحتل المسؤولية الاجتماعية أهمية كبيرة للفرد والمجتمع، وتتطلب مسؤولية التعلم فترة طويلة، وهي مؤسسات التنشئة الاجتماعية مثل الأسرة والمدرسة والنوادي الاجتماعية وتوفر المعاهد والجامعات الفرص والبيئة المناسبة لتنمية المسؤولية الذاتية والاجتماعية ل جميع فئات المجتمع، لما له من علاقة وثيقة بالعديد من السلوكيات الإيجابية والسلبية التي تسود أي مجتمع (العثامنة والصمادي، 2009)، حيث يلاحظ في المجتمع عده سلوكيات سلبية ناتجة عن توترات أو غياب المسؤولية الاجتماعية مثل الأنانية وعدم الاكتراث بالمجتمع والبعد عن المشاركة الاجتماعية وضعف العلاقات الاجتماعية بين اغلب الفئات الاجتماعية المختلفة (محمد، 2011)، (عمر، 2003)، ووجودها يؤدي إلى تطوير سمات الشخصية المهمة جدا للمجتمع وتطور مستوى إحساس الفرد بالمسئولية في مجالاته المختلفة سواء كانت مسؤولية تجاه الأسرة أو المؤسسة الذي يعمل فيه، أو اتجاه زملائه وأصدقائه وجيرانه وغيرهم من الأشخاص الذين يختلط بهم أو حولهم المجتمع ككل، أو الإنسانية ككل؛ وإذا شعر كل فرد في المجتمع بالمسؤولية اتجاه الآخرين من المسؤولية برعايتهم والمحافظة على ترابطهم معا ، ومسؤوليته حول العمل الذي يقوم به من أجل النهوض بالمجتمع ورفعته يؤدي دائما لإثبات كل خير للفرد والمجتمع ؛ والشخص العادي الذي يشعر بالمسؤولية الاجتماعية اتجاه الآخرين يميل لمساعدة الآخرين ومنح يد المساعدة للجميع بدون أي مؤثرات خارجية ويقوم بذلك من داخله، حيث يشير وينصح الطبيب النفسي أدلر مرضاه بالاهتمام بالتعامل مع الناس ومحاولة مساعدتهم وتقوية علاقته معهم كوسيلة للعلاج (مشرف، 2009).

مفهوم المسؤولية الاجتماعية

المسؤولية الاجتماعية: هي شعور شخصي بأن الفرد يتحمل المسؤولية عن سلوكه الخاص وهو مقتنع مع ما يفعله ويقوم بعمل دوره في الحياة الاجتماعية دون تهاون أو تردد، وتعكس المسؤولية النضج الشخص النفسي الذي يتحمل كامل المسؤولية بدون أي دوافع خارجية ومستعد للقيام بعمله كفرد ليحقق مصلحة المجتمع (عثامنة والصمادي، 2009).

وتنبع القيم التي تقوم عليها المسؤولية الاجتماعية الشاملة، من مفهوم الشخصية المتكيفة مع ظروف مجتمعها، وأن الفرد الأكثر أهمية في المجتمع هو الذي يقوم بواجباته مثل ما له حقوق وما

قد لا يهيمن عليه حقوقه وواجباته لسبب أو لآخر، وعلاقة الفرد بالآخرين تكون مبنية على الحرية والمسؤولية والتعاون والمنافسة العادلة بين الأفراد وتكون مشروعة وتكون مبنية على الأخلاق التي تأخذ في الاعتبار مصالح الآخرين بنفس المصالح الشخصية. (نجف، 2010).

وتعددت تعريفات المسؤولية الاجتماعية، وتنوعت وفقًا لآراء مؤلفيها وتخصصاتهم المختلفة، حيث عرف قاموس الفلسفة وعلم النفس: "وعي الفرد المرتبط بأساس المعرفة يحتاج إلى سلوك طوعي تجاه الجماعة، وهو له تأثير مسار الأحداث التالي "والمعجم المعروف للعلوم الاجتماعية بأنه يخضع لأمر له شروط وواجبات، ومفهوم المسؤولية الاجتماعية يشمل الحقوق والواجبات (الأحمد، 1999).

ويرى الحارثي (2008) الذي عرّف المسؤولية الاجتماعية على أنها "إدراك وإيقاظ للفرد وإدراك للضمير والسلوك لواجب شخصي واجتماعي" ، أن المسؤولية الاجتماعية مرتبطة بفلسفة المجتمع وبالتالي فإن المسؤولية الاجتماعية في المجتمع الغربي يركز على الجانب المادي على حساب الجوانب النفسية والقيم الإنسانية مثل الحياة الجماعية. السليمة والحرية الفردية والإنجاز النفسي والعقلي والاستقلال الذاتي.

عرّف عثامنة والصم ادي (2008) المسؤولية الاجتماعية على أنها: "الالتزام الفعلي والذاتي للفرد تجاه الجماعة والمصلحة التي تنطوي عليها، ومحاولة فهم مشاكلها، والمشاركة معها في إنجاز العمل.

كما ان المسؤولية الاجتماعية هي الشعور الذي يشعر به الفرد ويعيشه في المجتمع نحو الجماعة التي يعيش فيها ويتشارك معها، وعليه مسؤوليات والتزامات تجاهها من خلال مراعاة القيم والتقاليد المجتمعية والتعامل مع مشكلات المجتمع ومحاولة وضع حلول للمساعدة في بناء ونهضة المجتمع (Barnaby, 2000).

وأيضا هي: "رغبة الفرد في التعاون والتفاعل مع المجتمع من خلال سلوكه وأفعاله، مع القدرة على الوثوق والاعتماد عليها، وإظهار مشاعر الاتزان اتجاه المجموعة والاستقامة احتياجات الآخرين" (Beckwith & Huang, 2005).

كما تُعرَّف المسؤولية الاجتماعية على أنها: "شعور الفرد بالالتزام تجاه المجموعة، والشعور بالالتزام تجاه المجموعة من أجل المنفعة التعامل مع الآخرين والسعي لتحقيق الصالح العام" (Hamilton & Flangan, 2007).

كما وتعرّف على أنها: "مفهوم يعبر عن اهتمام الفرد ورأيه في دوره الاجتماعي اتجاه نفسه. ونحو البيئة التي يعيش فيها، وتحمله لعواقب هذا الدور مما يدفعه للمشاركة مع الآخرين في عملهم والمساهمة في حل مشاكلهم" (المومني وهياجنة، 2011).

ونستنتج ما سبق ان تعريف المسؤولية الاجتماعية على أنها: حرص الفرد على الالتزام بالقيم والأعراف الاجتماعية، والالتزام الذاتي الكامل وتحمل المسؤولية كاملة اتجاه المجتمع أو المجموعة التي ينتمي الفرد إليها، والحرص على التفاعل والمشاركة البناءة بالمناسبات الاجتماعية من الظروف أو الأحداث أو المتغيرات أو المستجدات وممكن ان تكون المشاركة بشكل عفوي تبدأ بطريقة تضمن للفرد الشعور بإدراك كفاءته الذاتية وإمكانياته الذاتية، من أجل تنمية مجتمعه ودفعه إلى الأمام.

عناصر المسؤولية الاجتماعية

لاحظنا مما سبق أن مفهوم المسؤولية الاجتماعية يعكس نتائج ردود الأفعال الفردية تجاه محاولة فهم المشاكل الاجتماعية والتعاون العام والسياسي مع أفراد المجتمع والتشاور معهم واحترام آرائهم، وبذل أقصى جهد من أجل الحفاظ على سمعة المجتمع واحترام الواجبات والمناسبات الاجتماعية، وتتكون المسؤولية الاجتماعية من ثلاث عناصر هي: (الاهتمام والفهم والمشاركة) من أجل تطوير بعضها البعض وتقويتها، أضاف بعض الباحثين العنصر الرابع، وهو (الواجبات الاجتماعية)، والعدالة في ترتيب العناصر حيث تبدأ عنصر التفاهم والاهتمام في المشاركة فالواجبات الاجتماعية.

في حيث أشال عثمان (1996) إلى المسؤولية الاجتماعية تشمل:

1. الاهتمام

يمكن أن يعبر الفرد عن اهتمامه بالمجموعة التي ينتمي إليها من خلال اهتمامه بالتعرف على المشاكل الاجتماعية والاقتصادية والسياسية لمجموعته، وتقديم مقترحات لحل هذه المش اكل وانتقاد

الآراء المخالفة لآراء الجماعة انتقادا بناء وما الى ذلك ، ويمكن ان نقسم الاهتمام الفردي بمجتمعه الى أربع مستويات وهي:

أ. **الانفعال مع الجماعة (المستوى الأول):** وهو أبسط اهتمام في المجموعة، والأقل تطوراً، حيث يكون الفرد متعاطف تلقائيًا للمجموعة لمجرد أنه يعتبر نفسه في قلب المسؤولية ويتفاعل بشكل تلقائي وحماسي معها، ويعتقد أن مسايرته للمجموعة هدف موضوعي ومنطقي، فالوضع على هذا المستوى هو حالة من الارتباط العضوي مع المجموعة التي يتأثر فيها أعضاء المجموعة بأكملها دون اختيار أو نية شخصية أو تصور ذاتي من جانب هؤلاء الأعضاء (الشايب، 2003).

ب. **الانفعال بالجماعة (المستوى الثاني):** إن انفعالات بالجماعة تحدث طواعية، أي أن الفرد يدرك نفسه خلال حماسته مع المجموعة (قاسم، 2008)، ويشعر بالرضا عن نفسه بحيث يجعل أهداف المجموعة محط اهتمامه ويتفاعل معها بأمانة وشفافية.

ت. **التوحد مع الجماعة (المستوى الثالث):** هو شعور الفرد بالوحدة المصيري معها، والضعف إلى الحد الذي يرى في طيبته خير وامتداد لنفسه، ويسعى لمصلحته، ويجعل كل جهد للحفاظ على مكانته، ويشعر بالنصر الذي ينتصر، والأمان كلما طارده الأمن، وربما تكون الوطنية من أوضح أمثلة التوحيد مع المجتمع، وما زلنا حتى الآن على المستوى العاطفي فيما يتعلق بالفرد واهتمامه بالمجموعة والتي من الواضح أنها جانب عقلي أو فكري (زهران، 1984).

ث. **تعقل الجماعة (المستوى الرابع):** حيث يملأ عقل الجماعة من ضمير الفرد، ويصبح موضوع اهتمامه وآماله، ويلتقي بهم في تقارب فكري، وغامروا بالدفاع عن طموحاتهم وأهدافهم، وهذا أحد أبعاد القوة لضمان التماسك الاجتماعي والترابط، **وينقسم العقل بدوره إلى قسمين:**

1. **استنباط الجماعة:** أي تصبح المجموعة داخل الفرد فكريًا بدرجات متفاوتة من الوضوح، أي أن المجموعة مطبوعة في فكر الفرد وإدراكه العقلي (عثمان، 1996)، بما في ذلك قوتها أو ضعفها يمكنه إدراك ذلك وجعلها موضوع التأمل.
2. **الاهتمام المتفكر بالجماعة:** مصلحة عقلانية تقوم على مقاربة فكرية موضوعية لمشاكل المجموعة ومصيرها والعلاقة ودرجة التناسب بين أنشطتها وأهدافها. هذا الاهتمام المتفكر هو أعلى مستوى من الاهتمام في الجماعة، وهو الاهتمام الذي يوجهه نور العقل (عثمان، 1996).

2. الفهم:

ويشمل فهم الفرد للمجموعة والقوى النفسية التي تؤثر على أعضائها، وفهمه لدوافع السلوك الذي يتبعه في خدمة أهدافها وفهمه للأسباب التالية.

يدعم الفهم الصحيح مشاركة الفرد في القيام بمسؤولياته، الأمر الذي يتطلب أيضًا الامتثال لأخلاقيات المجموعة ومواكبة الأعراف والاهتمامات الاجتماعية، ومقاومة الضغط، وتنسيق الجهد الشخصي التعاوني، ويشمل أيضًا التقارب الفكري والمساهمة في تحديد النقاط التي يجب تبنيها للوصول إلى الهدف الذي يخدم المصلحة العامة، **وينقسم التفاهم إلى جزأين:**

اولاً: فهم الفرد للجماعة في حاضرها من جهة المؤسسات والتنظيمات والأنظمة والعادات والقيم والأيديولوجيا والوضع الثقافي وفهم العوامل والظروف والقوى التي تؤثر على المجموعة الحالية، وكذلك فهم تاريخ المجموعة الذي بدونه لا يفهم الحاضر ويتخيل المستقبل (الشايب، 2003)، وليس من الممكن أن يكون كل عضو في المجموعة قادرًا على التعمق في هذه الجوانب من التفاهم، ولكن النوع المقصود من الحساسية للمجموعة، ونوع الاستماع إلى نبض المجموعة، ونوع من الإدراك العام للواقع الاجتماعي الذي يعيش فيه الفرد، وهو نتاج التاريخ الذي يعد برؤى المستقبل (قاسم، 2008).

ثانيًا: فهم الفرد للأهمية الاجتماعية لأفعاله، أي أنه يدرك آثار أفعاله وسلوكياته وقراراته على المجموعة، ويتفهم القيمة الاجتماعية لأي فعل أو سلوك اجتماعي يصدر عنه (كفافي والنيال، 1994).

حيث نرى بأن الفهم يعني تصور الفرد لنظام المجموعة، بما في ذلك القيم والعادات والتقاليد والأعراف التي يشملها، ويتطلب تقدير المصلحة العامة للجماعة والدفاع عنها.

3. المشاركة

يعرف الجوهري (2001) المشاركة على أنها: "العملية التي يلعب فيها الفرد دورًا في الحياة الاجتماعية للمجتمع، ويجب أن تتاح له فرص المشاركة في تطوير الأهداف العامة للمجتمع وتؤدي إلى المشاركة في العمل الجماعي لإعطاء الأفراد إحساسًا قويًا بالمجتمع، وإمكانية التخطيط والتنظيم، والتغلب على الصعوبات التي تواجه المجموعة"، وتلعب الثقافة دورًا مهمًا في مجال المشاركة، كما هو مهم الارتباط بين الفرد والواقع الاجتماعي الذي يتعلم منه الفرد أساسيات

العلاقات الإنسانية والطرق التي تم التوصيل إليها للتعايش الإنساني والاجتماعي السليم (فخري، 2006). **وهناك ثلاث جوانب للمشاركة:**

أ. **القبول:** هو أي دور فردي او اجتماعي مقبول، وما يرتبط به من سلوك وعواقب وتوقعات، وتساؤلات ان كان هذا القبول ضروري حتى يكون الفرد منخرط في أنشطة المجموعة والمجموعة خالية من الصراع الذي ينشأ بسبب رفضه لأدوار معينة، وبذلك تشارك الفرد مع الجماعة المنعزلة معها وليس منفصلة عنها أو في معارضة لها.

ب. **المشاركة التنفيذية:** وهذا يعني المشاركة النشطة والإيجابية، والعمل مع المجموعة في مصلحة متسقة ومحققة واجتهد في السلوك الذي توافق عليه في حدود إمكانيات وقدرات الفرد.

ت. **المشاركة المقومة:** تعني المشاركة في التقويم النقدي غير المصحح الموجهة، بينما المشاركة المنفذة تميل إلى التهدئة والمساعدة ، والمشاركة مقومة موجهة، الأولى تمتثل بينما ينتقد الآخرون، والفرد نوعان مستقل أحياناً، ويمتزج بينهما مع (أ)، حيث أن سلامة صحة المجتمع وعمله يحتاجان إلى كلا المنصبين بالتساوي، يحتاج المجتمع إلى النقد البناء، مثل الحاجة إلى العمل، وأنت بحاجة إلى الحرية كما تحتاج إلى الاستمرار والبقاء، ولكن نمو المسؤولية الاجتماعية بين الأعضاء من المجموعة ليس فقط عندما تكون الحرية متاحة لأعضائها للمشاركة في الدعوات كلها منفذة وحاسمة (عثمان، 1996).

هذه هي عناصر المسؤولية الاجتماعية التي يتفق عليها معظم الباحثين. وأضاف الباحث إمام حميدة (1996) عنصري التعاون ويقصد به: "العمل مع باقي أفراد الجماعة ومع زعيم الجماعة من أجل تحقيق أهدافها، ويتطلب التنازل عن حقوق معينة للفرد لإرضاء البقية من أعضاء المجموعة، وعنصر الالتزام والوسائل: "أن يكون نظام المجموعة الفردية ملتزمًا، وأن يساهم في تنمية المجموعة على الجميع السعادة، وقبول حساب الجماعة في حالة إهماله لعمله"

يشير القيسي والنجف (2012) إلى أن المسؤولية الاجتماعية تتكون من ثلاثة عناصر: الاهتمام، وتعني الارتباط العاطفي بالجماعة التي ينتمي إليها الفرد، والواعي ، والمشاركة تعني التعبير عن الاهتمام والفهم كعاملين رئيسيين متحركين معًا.

كما ان للمشاركة ثلاثة جوانب وهي: قبول الأدوار الاجتماعية للفرد وما يرتبط بها من سلوك أو توقعات اجتماعية، فقبول الأدوار أولى صور المشاركة لأن القبول هو عكس التردد وما يترتب عليه من نضالات للفرد حيث تشتت القوى الفردية وبالتالي إضعاف مجموعة مشاركتها الجماعية، والمشاركة المنفذة أي المشاركة في العمل الفعلي لإخراج فكرة أو خطة متفق عليها من قبل المجموعة إلى عالم الواقع أو تنفيذ ما يجب على الفرد القيام بواجباته المنفذة مشاركة متقبلة، وبالتالي تظهر المشاركة من خلال اهتمام الفرد واهتمامه بمجموعته وفهمه لها (القيسي والنجف،2011).

ومن ثم يمكن القول أن عناصر المسؤولية الاجتماعية تتكون من: الاهتمام والفهم والمشاركة مترابطًا مع بعضها لان كلا منها يدعم الآخر ويقويه، ونجد ان الاهتمام يحرك الفرد لفهم المجموعة، وكلما زاد الفهم، زاد الاهتمام، حيث أن الفهم والاهتمام اللازمين للمشاركة، والمشاركة زيادة الاهتمام بحد ذاتها، لأنها تعمق الفهم، وعناصر المسؤولية الاجتماعية المترابطة، كما أنها مكملة، حيث لا يمكن للفرد أن يدرك صورة المسؤولية الاجتماعية دون توافر عناصرها الثلاثة، لذا فإن المسؤولية الاجتماعية سوف لا تكتمل بدون ارتباط وفهم عاطفي وعقلي بالمجموعة.

العوامل المساعدة في نمو المسؤولية الاجتماعية:

من أهم العوامل التي تساعد في نمو وتطور المسؤولية الاجتماعية في أي مجتمع ما يلي:

1. **المعلم:** يُنظر إليه على أنه معلم كقائد ورائد اجتماعي في مدرسته الأم والبيئة والمجتمع، قائد مجموعات متعددة من الطلاب الذين هم مستقبل أي مجتمع، فالمدرس يؤثر بشكل مباشر على الطلاب، وينعكس ذلك التأثير في دراساتهم و سلوكهم ومواقفهم وتوجهاتهم تجاه المادة التي يتعلمونها وميولهم الدراسية المستقبلية ، لذلك سوف ينتقل إلى الطلاب اغلب ميول واتجاهات المعلمين و لذلك يجب أن يكون المعلم مسؤولاً المسؤولية الاجتماعية العالية بعناصرها الثلاثة (الاهتمام والفهم والمشاركة) بحيث تؤدي دورها في تنمية المسؤولية الاجتماعية للطلاب من خلال أقوالها وأفعالها وغيرها من التعبيرات (فحجان، 2010).

2. **المناهج:** هي المواد والمناهج التي يتعلمها الطلاب من القراءة والكتابة والمناقشة المؤسسات التعليمية في المجتمع، لذلك تدرس هذه المناهج والمواد سواء كانت اجتماعية أو اقتصادية أو تاريخيًا، يساعد المتعلمين والطلاب على التطور والتقدم علميًا لأنفسهم ولمجتمعهم (الهذلي، 2009).
3. **المجموعات التربوية** : يتم تنفيذ معظم الأعمال والأنشطة التربوية في مجموعات، فأصبحت مجموعات التي ينتمي إليها الفرد لها تأثير كبير عليه وفي تنمية مسؤوليته الاجتماعية، وفي مجالات أخرى من حياته، تؤدي المجموعة إلى تبني الفرد لقيمها ومعتقداتها واحترام كل فرد من أعضائها والمشاركة في اختيار قائدها (الهذلي، 2009).

في ضوء ما سبق يرى الباحث أن هناك العديد من العوامل التي تساهم في تطوير المسؤولية الاجتماعية منها: المعلم والمناهج والمجموعات التعليمية ، ويؤثر المعلم على طلابه وإنجازهم وسلوكهم واتجاهاتهم، وميولهم تجاه المادة التي يعلمهم بها ونحو عملية التعلم بشكل عام كما يؤثر المنهج على الطلاب من خلال مساعدتهم على التطور والتقدم في العلوم، تفي مجموعات الأقران بدور المجموعة من خلال الفرد يتبنى قيمه ومعتقداته.

كما يرى الباحث ان المسؤولية كصفة فردية، وهي رغبة الفرد تحمل الالتزام وتحمل العقبات، كنوع من الكفاءة الشخصية للفرد للرد على تصرفات بعض القدرات العقلية، والقدرة على الالتزام والاختيار المناسب لأفعال أو أشياء معينة.

وتنشئة المسؤولية التي تتوافق مع ثلاث مراحل أو ثلاث طرق للنمو في حياة الإنسان: النمو العاطفي، التطور المعرفي، نمو في النشاط الرسمي (معنوي) وعلى الرغم من أن الأنماط لا تتطور هذه الزيادة بشكل منفصل، ولكن من المفيد التركيز عليها بشكل منفصل وهذا ما أشار إليه عبدالمقصود (2002) على النحو الآتي:

1. تربية الانفعالات: السبب في أهمية الشعور بالمسؤولية في حياتنا هو البعد العاطفي والوجداني للمسؤولية وهو مصدر مهم لرغبتنا في أن نكون مسؤولين، وفوق كل شيء يرتبط هذا البعد بالسلوك الرسمي باعتباره الإحساس بأنه يجب علينا افعل شيئًا يقودنا دائمًا إلى عمل هذا

الشيء ويقودنا الى التميز أمام الآخرين، والجانب هو المسؤولية العاطفية، فهو يشير إلى إحساس الفرد بقدرته على الإنجاز والإبداع، وإحساسه بفعاليته في تحمل المسؤوليات والأزمات، وأن يتمكن من فعل شيء ما، وهذه المشاعر تشكل دوافع قوية نحو مسؤولية العمل.

2. تربية الإدراك وتنمية الخيال: أي ان الجانب المعرفي للمسؤولية يشير إلى قدرة الفرد على معرفة المواقف والأحداث والفهم، وهذا الفهم يجعل الأشياء تبدو مهمة أو تافهة تستحق الاهتمام أو لا تستحق، تشير مسؤولية القدرات المعرفية إلى قدرات الإنسان على التفكير، وعلى وجه الخصوص قدرته على التأمل الهادف، والذي يسمح بوضع الخطط والتنبؤ بالعواقب، والقدرة على التفكير في البدائل والتفكير في الأشياء كما ينبغي شيء ما أساسي في المسؤولية، والذي يرتبط أيضًا ارتباطًا وثيقًا بالجانب العاطفي للمسؤولية، نظرًا لأن وعي الفرد بالموقف والأبعاد العقلية، يمكن أن يؤدي إلى الشعور بالاهتمام والمسؤولية، أو قد تنتبه للمشاعر لاستخدام الكفاءات العقلية في المنصب من أجل استيعاب الأشياء أو على التزاماته لهذا المنصب أن الفرد يفهم نفسه، ويعرف الذات على أساس استبصار مشاعر الفرد، لكنهم يحتاجون بالإضافة إلى الجانب الإدراكي أو الفكري للتقييم الذاتي، تشمل معرفة الذات معرفة كيف يشعر الشخص وكيف يفكر، اتساق السلوك المسؤول تزيد القدرة على التخيل وقدرة الإنسان على فهم ما يشعر به للآخرين، وتخيل مشاعر لم يسبق لها مثيل في تجربته من قبل، والتنبؤ بالعواقب مقدمًا، وتخيل نفسه في مواقف لم يتم حلها بعد، وهكذا نتخيل كيف يشعر الآخرون ونتخيل العواقب الإجراءات، ونتخيل حلًا آخر لمشكلة ما.

3. تربية الجانب النزعوي: هكذا ستعمل القوة التي تحرك مشاعر الفرد والقوة المعرفية، فإن عملية الإرادة جزء مهم من حياة الإنسان المسؤول، بالإضافة إلى مشاعر وحساسيات القدرة الفكرية، لا تزال هناك كذلك الإرادة التي تجسد السلوك المسؤول، فبدون القدرة على التصرف والرغبة فيه كل أحكام حقيقية وكل المشاعر التي تقول "يجب القيام بشيء ما لن تكون جميعها كافية لإحداث سلوك مسؤول. لا يتم تمثيل المسؤولية فقط في الأفكار والنوايا – في أفعالك – في الأفكار والنوايا (عبد المقصود، 2002).

أهمية المسؤولية الاجتماعية

من الصفات الشخصية للفرد العادي الشعور بالمسؤولية بأشكال مختلفة، سواء كانت المسؤولية اتجاه الذات أو الأسرة أو المؤسسة التي تعمل، أو المجتمع الذي يعيشون فيه، أو حتى عن الإنسانية بشكل عام، حتى لو شعر الجميع في مجتمع المسؤولية اتجاه الأشخاص الآخرين المنوط بهم رعايتهم ورعايتهم، واتجاه العمل الذي يؤديه، من أجل النهوض بالمجتمع والنهوض به وعامة الجمهور الخير فيه.

يشعر الشخص العادي بالمسؤولية الاجتماعية تجاه الآخرين، وبالتالي فهو يميل دائمًا إلى تقديم المساعدة للآخرين، وتقديم يد العون.

الفرد ذو المسؤولية الاجتماعية العالية يضحّي في سبيل الجماعة أو الصالح العام ، ببعض مصالحه الشخصية إذا تعارضت مع المصلحة العامة (نجاتي، 2002).

الشخصية ذات المسؤولية الاجتماعية

الفرد الذي لديه مسؤولية اجتماعية، هو أن الفرد الذي لديه الرغبة والرغبة في قبول نتائج سلوكه، ولديه إرادة وثقة، وأن يكون مؤهلاً للحصول على ثقة الآخرين، والشعور بالالتزام تجاهه. جماعة، وليست بالضرورة قائدًا، لكن كل واحد منا مسؤول عما يمكن أن يقدمه لنفسه وللآخرين من حوله، وهناك مجموعة من المعايير والمؤشرات التي تكشف ملامح المسؤولية بين الأفراد وه ي:

1. أن يكون الشخص موثوقًا ويعول عليه ويفي بالوعود.
2. أن يكون أمينًا في أفعاله وأقواله.
3. لا تلوم الآخرين.
4. خير للآخرين مهما يكسب. فكر بجدية في تقديم المساعدة وفكر
5. لديه ولاء للمجموعة أو المجموعة التي ينتمي إليها.
6. أن ينجز جميع الأعمال والمهام الموكلة إليه بشكل سليم.

ويصف الباحث أن الفرد يتفهم احتياجات الآخرين، ويكون قادرًا على التعامل مع احتياجاتهم ومشاكلهم، كما يجب أن تكون لديه الرغبة والقدرة على تقديم المساعدة، دون ضغط من أحد، وليس استبقيًا في تقديم الخير للآخرين (أحمد، 1999).

مستويات المسؤولية الاجتماعية

المسؤولية الاجتماعية لها مستويات مختلفة، اختارها بعض الباحثين، ووصول الباحث إلى هذه المستويات ووجدها قريبة من حدتها، وأفضل هذه التصنيفات وتقسيمات التصنيف (الحارثي، 2008) بحجة أن مستويات المسؤولية الاجتماعية مرتبطة وتتداخل مع عدة مفاهيم وأحكام من أهمها: الحقوق والواجبات، الضمير الفردي والجماعي، الهوية والمواطنة، الأخلاق والقيم، الإدراك الاجتماعي، وبناءً على هذه المفاهيم قام بتقسيم المسؤولية الاجتماعية إلى المستويات التالية (الحارثي، 2008):

المستوى الأول: مسؤولية الفرد تجاه نفسه، ويتضمن الدوافع الفطرية ويمثل الحد الأدنى والضرورة للحياة، مثل الأكل والشرب والنوم والمسؤولية عنها.

المستوى الثاني: مسؤولية الفرد تجاه أسرته، وتشمل الأم، والأب، والإخوة، والزوجة، والآباء، والأقارب.

المستوى الثالث: مسؤولية الفرد اتجاه الجيران.

المستوى الرابع: مسؤولية الفرد اتجاه القبيلة والحي والمدينة.

المستوى الخامس: مسؤولية الفرد اتجاه الزملاء والأصدقاء والأقران.

المستوى السادس: مسؤولية الفرد اتجاه الوطن.

المستوى السابع: مسؤولية الفرد اتجاه الكون، مثل هندسة الأرض والاهتمام بالموارد الطبيعية للأرض، والحفاظ على الكائنات الحية الأخرى.

بينما يعتقد عثمان (1986) أن المسؤولية الاجتماعية لها ثلاثة مستويات، وذلك على النحو الاتي:

1. المسؤولية الفردية أو الذاتية: وهي مسؤولية الفرد تجاه نفسه وعمله.

2. المسؤولية الجماعية: وهي مسؤولية المجموعة ككل عن أعضائها وأنشطتها وقراراتها.

المسؤولية الاجتماعية: وهي مسؤولية الفرد تجاه المجموعة.

مجالات المسؤولية الاجتماعية

هناك ثلاثة مجالات للمسؤولية اتفق عليها الباحثون وذكرها (فرج، 2003) على النحو التالي:

1. المسئولية في مجال المجتمع: مسئوليات والتزامات الفرد تجاه أفراد المجتمع، وتجاه الممتلكات العامة والمرافق وقضايا المجتمع في ضوء عناصر المسئولية الاجتماعية
2. المسؤولية في مجال الأسرة تعني مسئوليات الفرد والالتزامات تجاه أفراد الأسرة والأقارب الجيران ودوره بالنسبة لهم في ضوء عناصر المسؤولية الاجتماعية.
3. المسؤولية الاجتماعية في مجال العمل: كموظفين ورؤساء ومديرين.

أركان المسؤولية الاجتماعية

يرى قاسم (2008) أن للمسؤولية الاجتماعية ثلاثة أركان، ذكرها على النحو التالي:

1. العناية

ومسؤولية الرعاية تتوزع في مجموعات دون استثناء، فكل فرد من أعضائها يتقاسمها مهما كانت حالته الاجتماعية، وإذا تساوت تعطي الحقوق لتكريم الإنسان، فإن المسؤولية المتساوية لتكريم أكبر لأن تصريف المسئولية وتحملها العواقب هي قدرة أعلى من الحصول على الحقوق وما يرتبط بها من رعاية الزاوية. المسؤولية الاجتماعية هي عنصر القلق.

2. الإرشاد

يتضمن توجيه المسؤولية والدعوة والمشورة للجماعة حول اتجاه القيم الاجتماعية السليمة والمثالية في السلوك وفي العزم والصبر والمثابرة والرجاء، ولكن ليس في إرشاد الأنبياء والرسل والمصلحين مثالاً في أعمالنا. الخير في الإرشاد هو الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، وإتباع ركن الهداية والفهم بالعنصر.

3. الإتقان

تتجلى مسئولية الإتقان في حقيقة أن الله الجليل يحب إذا قام أحدنا بعمل يمكنه إتقانه. ولتحسينه في جميع أنشطة الحياة والعبادة والعمل والتعلم والتعليم، فإن الإتقان يتطلب النظام والنظام وأقصى جهد ممكن، كما أن عنصر الإتقان يتميز بعنصر المشاركة.

ثانيا: الدراسات سابقة

اجري عدد كبير من الدراسات التي تطرقت الى مواضيع الكفاءة الذاتية والمرونة النفسية وكذلك المسؤولية الاجتماعية لدى الطلاب وأيضاً المعلمين في مراحل التعليم المختلفة، إذا أنها مواضيع ذات اهتمام لدى علماء التربية وعلم النفس، وقد تناولت هذه الدراسات الكفاءة الذاتية والمرونة النفسية والمسؤولية الاجتماعية مع غيرها من المتغيرات، وسيكتفي الباحث بإلقاء الضوء على بعض الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالي كالآتي:

الدراسات المتعلقة بالكفاءة الذاتية:

قام أبو مشايخ (2018) بدراسة هدفت التعرف الى الكشف عن مستوى الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالصمود النفسي لدى معلمي المعاقين عقليا، والتعرف الى الفروق في كل من الكفاءة الذاتية والصمود النفسي والتي تعزى الى المتغيرات التالية: النوع، المستوى الاقتصادي، المحافظة. واستخدم الباحث استبانة الكفاءة الذاتية واستبانة الصمود النفسي من تصميم الباحث، وتوصلت الدراسة الى مجموعة من النتائج كان أهمها: ان مستوى الكفاءة الذاتية مرتفع بوزن نسبي (79.9%)، وتوجد علاقة موجبة بين كل بعد من أبعاد الكفاءة الذاتية والصمود النفسي.

قام الجوالدة (2017) بدراسة هدفت التعرف الى المناخ الأسري وعلاقته بالكفاءة الذاتية المدركة لدى الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (80) طالباً وطالبة، وأظهرت النتائج الى ما يلي: جاءت الدرجة الكلية لمستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية في الأردن بدرجة متوسطة، ووجود فروق في العلاقة بين مستوى المناخ الأسري والكفاءة الذاتية المدركة لدى الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية تبعاً للجنس لصالح الذكور،

وعدم وجود فروق في العلاقة بين مستوى المناخ الأسري والكفاءة الذاتية المدركة لدى الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية تبعاً لشدة الإعاقة ما عدا توجيه الدافعية للإنجاز لصالح الإعاقة الجزئية.

قام زيارة (2016) بدراسة التعرف إلى مستوى الثقة التنظيمية ومستوى الكفاءة الذاتية لدى مدرسي الثانوية في بغداد ومعرفة الفروق بين الجنسين في هذين المتغيرين وما إذا كانت هناك علاقة بين المتغيرين. تكونت عينة الدراسة من (400) معلم ومعلمة من معلمي المدارس الثانوية في محافظة بغداد. استخدم الباحث مقياس (هوي وتشانن موران) لقياس الثقة التنظيمية ومقياس (علي) للكفاءة الذاتية. وقد أظهرت النتائج وجود ثقة تنظيمية لدى أفراد العينة، ووجود كفاءة ذاتية لديهم، وعدم وجود فروق بين الجنسين في الثقة التنظيمية والكفاءة الذاتية، كما وأظهرت النتائج أيضا أنه توجد علاقة ارتباطيه موجبة دالة بين الثقة التنظيمية والكفاءة الذاتية لدى أفراد العينة.

قام جلال، والشايب، والقريوتي (2014) بدراسة قدمت بيانات تجريبية أصلية فيما يتعلق بمستوى معلمي التعليم العام العمانيين من الكفاءة الذاتية المتصورة في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة في الفصول الدراسية الشاملة. هذه المعلومات مفيدة للباحثين وصناع القرار في المؤسسات التعليمية في تخطيط وتنفيذ التعليم الشامل. تشير النتائج إلى تطوير خطة تدريب وطنية للتعليم أثناء الخدمة لبرنامج معلمي التعليم العام في التعليم الشامل. يجب أن يكون تركيز برنامج التدريب أثناء الخدمة على المعرفة والمهارات في التربية الخاصة والتقييم والتعاون وإدارة الفصل الدراسي، على التوالي. بالإضافة إلى ذلك، يجب على الجامعات والكليات لمعلمي ما قبل الخدمة في عمان مواجهة التحدي المتمثل في التغيير الكبير في مسؤوليات معلمي التعليم العام فيما يتعلق بالتعليم الشامل. كما تقدم النتائج دليلاً على أن تصور معلمي التعليم العام لمستوى الكفاءة الذاتية لديهم يختلف اختلافًا كبيرًا وفقًا لمجال المعرفة والمهارات. لذلك، يوصى بشدة أن يتم قياس الكفاءة الذاتية للمعلمين وتحليلها على أنها بناء متعدد الأبعاد بدلاً من سمة عالمية. أخيرًا، تقدم النتائج دليلاً على أن الكفاءة الذاتية للمعلمين كان لها تأثير إيجابي على مواقفهم تجاه التعليم الشامل، مما يؤكد الدراسات السابقة في مختلف البلدان.

قام محمد بني خالد (2010) هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين التكيف الأكاديمي والكفاءة الذاتية العامة لدى طلبة كلية العلوم التربوية بجامعة آل البيت، وتكونت عينة الدراسة من (200) طالباً وطالبة، وأسفرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التكيف الأكاديمي تعزى إلى الجنس أو المستوى. التكيف الأكاديمي أو التفاعل بينهما مع الكشف عن علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين التكيف الأكاديمي والكفاءة الذاتية العامة.

قام (Daniela Mahler & et al. 2017) بدراسة هدفت الى فهم الفرص المتاحة لتعلم التوجهات التحفيزية. وبناءً على ذلك، فإنهم يهدفون إلى التحقق مما إذا كانت فرص التعلم المختلفة مرتبطة بالكفاءة الذاتية للمعلمين، والحماس لموضوع معين، والحماس لتدريس هذا الموضوع. توصلت نتائج هذه الدراسة أن التوجهات التحفيزية للمعلمين تستفيد من فرص التعلم الرسمية وغير الرسمية. علاوة على ذلك، تكشف النتائج أن المرحلة الأولى من تعليم المعلمين (تعليم المعلمين في الجامعة) لا توفر فقط فرصًا للتعلم وأن المعلمين أثناء الخدمة لديهم أيضًا فرصة لتطوير توجهاتهم التحفيزية (على سبيل المثال، من خلال حضور دورات التطوير المهني). هذه نتيجة مرضية لأن الكفاءة الذاتية وحماس المعلم من العوامل المهمة طوال الحياة المهنية للمعلم

قام بومجارد (Boomgard,2013) بدراسة هدفت الى التعرف على التغيرات في الكفاءة الذاتية والاحتراق النفسي لدى المعلمين الذين يدرسون الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، من خلال تدريس مساق دراسي نقاشي الكتروني، ولتحقيق أهداف الدراسة صمم برنامج مختلط، وأداتين لقياس كل من الاحتراق النفسي والكفاءة الذاتية، تكونت عينة الدراسة من (25) معلم من كاليفورنيا بالولايات المتحدة، وأوضحت نتائج هذه الدراسة الى ان هناك تغير ذا دلالة بين بداية ونهاية البرنامج بمستوى الكفاءة الذاتية، وعدم وجود اختلاف دال بين بداية ونهاية البرنامج في مستوى الاحتراق النفسي.

دراسة (Voris, 2011) درس من خلالها العلاقة بين فاعلية الذات والرضا الوظيفي وبين طبيعة الشهادة لمعلمي التربية الخاصة أصحاب الخبرة الحديثة (0–5) سنوات، وتكونت عينة الدراسة من (222) معلم، وأوضحت النتائج وجود علاقة إيجابية بين فاعلية الذات لدى معلمي التربية الخاصة وبين زيادة تحصيل الذات، كما أوضحت النتائج ان فاعلية الذات والرضا المهني هو اقل لدى المعلمين أصحاب الخبرة الحديثة.

قام كولادارسي (Coladarci ،2010) بدراسة هدفت إلى الكشف عن درجة إحساس المعلمين بالكفاءة، بالإضافة إلى أنها تبحث التأثيرات الأخرى المفترضة على الالتزام التدريسي، ولهذا الغرض تم اختيار (170) معلم. وظهر من خلال البيانات أن الكفاءة الشخصية والعامة هما أقوى عاملين يؤثران على الالتزام بالتدريس، جنبا إلى جنب مع نسبة الطلاب لكل معلم، والبيئة المدرسية، والجنس. حيث يميل الالتزام التدريسي المطلوب مع أولئك المعلمين الذين كانت لديهم مستوى أعلى في الكفاءة العامة والكفاءة الشخصية، والذي كان يدرس في المدارس مع عدد أقل من الطلاب لكل معلم. والذين عملوا تحت قيادة مدرسية تعتبر إيجابية في مجالات اتخاذ القرارات، والعلاقات مع الموظفين والطلاب. وأظهرت النتائج أيضا أن الإناث كان الالتزام معهن أعلى.

قام لاروس وآخرون (Larose, et,aL.2006) هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من الارتباطات بين معتقدات الكفاءة الذاتية لتنمية الطلاب التوافق الأكاديمي في جامعة لويزيانا بالولايات المتحدة الأمريكية. تكونت العينة من (411) طالباً وطالبة. أظهر 50٪ منهم كفاءة ذاتية عالية ومستقرة، بينما شهد 20٪ زيادة في المعتقدات الكفاءة الذاتية، كما في 30٪ منهم تراجعوا في الكفاءة الذاتية، وحققت الإناث الأفضلية في الكفاءة الذاتية.

وهناك دراسات تناولت المرونة النفسية وهي كالآتي:

قام العزري (2016) بدراسة هدفت التعرف الى درجة المرونة النفسية وعلاقتها بالمهارات الاجتماعية لدى طلبة كلية العلوم الشرعية، وتكونت عينة الدراسة من (279) طالباً وطالبة، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة المرونة النفسية لدى أفراد العين عالية، وبلغ المتوسط الحسابي لجميع المجالات لمقياس المرونة النفسية (3.58) وهي درجة عالية، كما توصلت الدراسة الى أن درجة المهارات الاجتماعية لدى أفراد العينة كانت عالية، وقد بلغ المتوسط الحسابي لجميع المجالات لمقياس المهارات الاجتماعية (3.61) وهي درجة عالية.

قام شقورة (2012) بدراسة هدفت التعرف إلى استكشاف العلاقة بين المرونة النفسية ورضا الأطفال تكونت عينة الدراسة من (600) طالب وطالبة نصفهم من الذكور والنصف الآخر من

الإناث. تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية طبقية من طلاب الجامعات الثلاثة (الأزهر، الأقصى، والإسلامية) من التخصصات العلمية والإنسانية، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي في الدراسة لتوضيح مدى اختبار متغيرات الدراسة (الجنس، الجامعة، التخصص، معدل الطالب، الترتيب الميلادي للطالب، ودخل الأسرة الشهري، والمستوى التعليمي لأولياء الأمور) ومقياس المرونة مقياس الرضا النفسي والرضا عن الحياة، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباط موجبة بين المرونة الصمود النفسي والرضا عن الحياة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع أبعاد الصمود النفسي ولصالح الذكور.

قام الزهيري (2012) بدراسة هدفت التعرف إلى الكشف عن العلاقة بين المرونة النفسية ونمو الأحداث الحياة المجهدة لعينة من طلاب جامعة ديالي، وعينة الدراسة بلغت (476) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية، وتشير نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدراسة مستوى المرونة حسب متغير الجنس (ذكر – أنثى) والتخصص (علمي – إنساني) والمستوى (أول –ثانيًا – ثالثًا – رابعًا) أشارت النتائج إلى وجود علاقة سلبية بين المرونة النفسية وأهداف الحياة ضاغط لعينة الدراسة.

قام (Cristina Méndez–Aguado & et al 2020) بدراسة هدفت الى تحديد العلاقة بين الذكاء العاطفي والمرونة النفسية والسلوك الاجتماعي الإيجابي، وفي نفس الوقت، بين المتغيرين الأخيرين والسلوك الشامل. تم النظر في هذه المتغيرات في العديد من الدراسات المطبقة في مجالات مختلفة، من بينها تربوي واحد يبرز. وكان من أبرز النتائج التي تم الحصول عليها في هذه الدراسة تكشف عن وجود علاقة إيجابية بين الذكاء العاطفي والمرونة النفسية، مما يؤكد الفرضية الأولى التي تم النظر فيها. على الرغم من أن هذه النتائج لا يمكن مقارنتها مع الدراسات السابقة بسبب غيابها، إلا أن هناك مساهمات تتماشى معها.

دراسة ألن، وآخرون (Allan, et,al, 2014) هدفت لمعرفة كيف تؤثر المرونة النفسية زيادة التحصيل الدراسي للطلاب في جامعة ليدز بالمملكة المتحدة، تكونت عينة الدراسة من: (1534) طالباً وطالبة من طلاب الجامعة (794) طالباً و (740) طالبة، بنسبة (51.8٪) للذكور، و

(48.2٪) من مجموع عينة الدراسة من الإناث، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة سلبية بين المرونة النفسية والتحصيل الدراسي للطلاب.

قام بيدجن وآخرون (Pidgeon, Rowe, Stapleton & Magyar Lo, 2014) بدراسة هدفت الى الكشف عن خصائص المرونة النفسية لدى طلاب الجامعات (دراسة دولية) تكونت عينة الدراسة من (214) طالباً جامعياً من أستراليا والولايات المتحدة وهونغ كونغ، وبلغ عدد الإناث (166)، وذكور (48). أشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب الذين لديهم مستويات منخفضة من المرونة النفسية كان لديهم مستوى منخفض من الدعم الاجتماعي ومستويات عالية من العجز النفسي والضيق النفسي مقارنة بطلاب الجامعات ذوي المستويات العالية من المرونة النفسية.

قام بيوجيون وكيي (Pidgeon & Keye, 2014) بدراسة هدفت للكشف عن دور المرونة النفسية واليقظة (تركيز الانتباه على التجربة الحالية) في توقع الراحة النفسية لدى طلاب الجامعة بلغ عدد أفراد العينة في أستراليا (141) طالبًا جامعيًا، واستخدمت الاستبيانات الفنية للفروق الفردية في اليقظة والمرونة النفسية، أظهرت النتائج وجود ارتباط قوي بين المتغيرات السابقة التي تنبأت بشكل ملحوظ مع الراحة النفسية، وأظهر أن هناك علاقة إيجابية بين المرونة واليقظة بالإضافة إلى الدعم إنشاء برامج لطلاب الجامعات تهدف إلى تنمية المرونة النفسية والوعي، لزيادة قدرتهم على الإدارة التحديات المعقدة والمتطلبات المتنافسة للحياة الجامعية بفاعلية.

قام جورنسون (Jorgenson, 2011) بدراسة هدفت التعرف إلى الكشف عن الخصائص السيكومترية المرونة النفسية كونر ديفيدسون، في عينة من طلاب الهند تكونت عينة الدراسة من (256) طالباً وطالبة (167) طالباً و(89) طالبة في مرحلة الدراسة الجامعية والدراسات العليا في المعهد التكنولوجي الهندي بالهند، وتراوحت أعمارهم بين (17–27) سنة، وكشفت نتائج الدراسة علاقة الصمود بأبعاد الشخصية والرضا عن الحياة وتأثيراتها هناك علاقة عكسية بين المرونة والعصبية والتأثيرات السلبية وعلاقة إيجابية مع جميع متغيرات الدراسة الأخرى أكدت النتائج وجود علاقة إيجابية بين المرونة والانبساط والتأثير إيجابي، وهو يعكس فوائد النمط العاطفي الإيجابي والقدرة على التقارب بين الناس ومستويات عالية من التفاعل النشط والإيجابي.

الدراسات المتعلقة بالمسؤولية الاجتماعية

قامت مقداد (2014) بدراسة هدفت إلى التعرف على ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لدورهم في تعزيز المسؤولية الاجتماعية من وجهة نظر الطلاب، كشف أثر متغيرات الدراسة: (المنطقة، الجنس، التخصص التحصيل الدراسي) على دور المعلم في تعزيز المسؤولية الاجتماعية. واستخدم الباحث (طلاب المنهج الوصفي التحليلي، وكانت عينة الدراسة (406) طالب وطالبة في المرحلة الثانوية في محافظة غزة ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق استبانة مكونة من (45) فقرة موزعة على أربعة المجالات: (المسؤولية الاجتماعية المتعلقة بالأسرة، المسؤولية الاجتماعية المتعلقة بالمجتمع، المسؤولية الاجتماعية المتعلقة بالمدرسة، منطقة المسؤولية). ومن أهم نتائج الدراسة: وجود فروق متشابهة بدلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب في المسؤولية الاجتماعية المنسوبة لمتغير الجنس لصالح الإناث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب في المسؤولية الاجتماعية تعزى إلى متغير التخصص الأكاديمي (علوم الطب الشرعي، العلوم الإنسانية، العلوم التطبيقية) لصالح قسم الطب الشرعي. ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب في المسؤولية الاجتماعية تعزى إلى متغير التحصيل الدراسي.

قام عوض وحجازي (2013)، بدراسة هدفت التعرف إلى مستويات المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة، وتحديد أثرها تمت الموافقة على كل من محل الإقامة والجنس والسنة الدراسية على درجة المسؤولية الاجتماعية للطلاب اتبع الباحثان المنهج الوصفي والتحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (500) طالب وطالبة في الفرعين. استخدم الفريق التربوي في جامعة القدس المفتوحة والباحثان استمارة قياس المسؤولية الاجتماعية التي أعدوها. من أهم نتائج الدراسة: الدرجة الكلية للمسئولية الاجتماعية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة كانت جميع مجالات الدراسة ذات دلالة إحصائية عالية، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الدرجات يرجع الطلاب في استبيان المسؤولية الاجتماعية إلى متغير العام الدراسي ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب في استبيان المسؤولية الاجتماعية المنسوبة لمتغير البرنامج الدراسة. لصالح الطلاب (العلوم الإدارية والاقتصادية)، ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط ترجع درجات الطلاب في استبيان المسؤولية الاجتماعية إلى متغير الجنس.

قام الزبون (2012) بدراسة هدفت التعرف إلى معرفة طبيعة العلاقة بين المسؤولية الاجتماعية ونظام القيم الذي يمارسه الطلاب جامعة البلقاء التطبيقية في الأردن، واستخدم الباحث المنهج الوصفي والتحليلي، ووصلت عينة الدراسة. (326) طالباً وطالبة، واستخدمت مقياس المسؤولية الاجتماعية المكون من (149) فقرة، يتكون استبيان نظام القيم من (45) فقرة ومن أهم نتائج الدراسة: وجود علاقة ارتباط إيجابية بين المسؤولية الاجتماعية ونظام القيم الذي يمارسه طلبة الجامعة، وهناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المسؤولية الاجتماعية منسوبة لمتغيرات الكلية والتخصص لصالح التخصص علميًا ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المسؤولية الاجتماعية تعزى لمتغير الجنس والمستوى الأكاديمي لطلبة الجامعة.

قام الليحاني (2011)، بدراسة هدفت التعرف إلى معرفة نوع العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والمسؤولية الاجتماعية والتحصيل الدراسي لدى طالبات الأعداد التربوية في كلية التربية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة. تم استخدام المنهج الوصفي والتحليلي، وتكونت العينة من (629) طالبة الإعداد التربوي بجامعة أم القرى تم تطبيق مقياس الذكاء الاجتماعي الذي أعده الباحث على مقياس المسؤولية الاجتماعية من أهم نتائج الدراسة: وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء من إعداد الحارثي (2008) المسؤولية الاجتماعية والمسؤولية الاجتماعية، بينما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباط معنوية بين المسؤولية التحصيل الاجتماعي والأكاديمي. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات العينة على مقياس المسؤولية الاجتماعية باختلاف متغير التخصص الأكاديمي.

قام مشرف (2009)، بدراسة هدفت التعرف الى مستوى التفكير الأخلاقي ومستوى المسؤولية الاجتماعية لطلاب الجامعة الإسلامية بغزة وذلك لكشف العلاقة بينهم، والاختلافات في كل منهم تُعزى إلى متغيرات (الجنس، الكلية، المستوى التعليمي، مستوى تعليم الوالدين، مستوى الأسرة الاقتصادي، حجم الأسرة). تم اعتماد المنهج الوصفي والتحليلي، وبلغت عينة الدراسة (600). طلاب وطالبات الجامعة الإسلامية بغزة. استخدم الباحث مقياس التفكير الأخلاقي للكبار أعده عبد الفتاح (2001) وتم إعداد استبانة المسؤولية الاجتماعية المكونة من (59) عنصر هناك علاقة

إيجابية بين مستوى التفكير الأخلاقي. ومن أهم نتائج الدراسة: والمسؤولية الاجتماعية لطلاب الجامعة الإسلامية بغزة. كما كشفت النتائج عن وجود نفس الاختلافات مؤشرا على مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة بين الذكور والإناث ولصالح الإناث وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المسؤولية الاجتماعية بين الكليات العلمية والكليات الأدبية ولصالح الكليات الأدبية.

قام الرويشد (2007)، بدراسة هدفت التعرف إلى معرفة العلاقة بين الحرية والمسؤولية الاجتماعية لدى طلبة كلية التربية استخدمت الباحثة المنهج الوصفي وأعدت استبانة لقياس التوجه نحو الحرية المسؤولية بين الشباب الكويتي. أجريت هذه الدراسة على عينة قوامها (200) طالب وطالبة من الذين يدرسون في المرحلة النهائية في كلية التربية الأساسية بالهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب في دولة الكويت، وتوزعت العينة بالتساوي على (100) طالب و (100) طالبة. تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية البسيطة من قوائم أسماء الطلاب. ومن أهم نتائج الدراسة: هناك اختلافات جوهرية الجنس في التوجه نحو المسؤولية الاجتماعية، والاختلافات لصالح الإناث. كما أشارت الدراسة إلى أن (71.5% من أفراد العينة) يعكسون اتجاهاً إيجابياً فيما يتعلق بالمسؤولية الاجتماعية، ولا توجد فروق من الضروري في التوجه نحو المسؤولية بين أفراد العينة حسب التخصص أو الفصول الدراسية.

قام داسيلفا (2004، Dasilva) بدراسة هدفت التعرف عن عوامل التنبؤ الخاصة بالمسئولية الاجتماعية والسياسية والتعرف على الفروق تكونت عينة الدراسة من الجنسين في مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى المراهقين الأستراليين (500 طالب وطالبة من جامعة سيدني بأستر اليا ليا)، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وكذلك استخدمت مقياس المسؤولية الاجتماعية الذي أعدته والمكون من (56) فقرة وقامت ببعضها ما يقرب من واحد من كل خمسة طلاب لديه مقابلات فردية مع طلاب الجامعة، ومن بين أهم نتائج الدراسة: ذلك من كل شيء يشاركون بنشاط في السلوكيات والأنشطة التي تعكس المسؤولية الاجتماعية والمدنية، وهذا واحد يشارك عشرة طلاب بنشاط في الأنشطة السياسية المختلفة، حيث ثبت أن هناك اختلافات كبيرة إحصائية على مستوى المسؤولية الاجتماعية بين الذكور والإناث لصالح الإناث.

قام زالوسكي (zalusky ،1998) هدفت الدراسة إلى تعرف العلاقة بين المسؤولية الاجتماعية والتطوع، شملت الدراسة (45) فردا المراهقين المتطوعين كما شملت (39) من أصدقائهم، واستخدم الباحث في دراسته أربع استبانات حاولت جمع معلومات عن المسؤولية الاجتماعية ودور الأسرة في المجتمع، وأوضحت النتائج أن اتجاهات المسؤولية والاهتمامات الاجتماعية تتناسب طردا مع المواقف التي تتطلب مسؤولية اجتماعية، كما أشارت النتائج إلى أن الاهتمامات والانجذاب إلى الأمور السياسية والاجتماعية كانت ذات علاقة بقدرة واستعداد الفرد المراهق للعمل التطوعي، وبينت الدراسة أن الإناث أظهروا مساهمة أكبر في مجال الاهتمامات بالمجتمع والمسؤولية الاجتماعية مقارنة بالذكور.

التعقيب على الدراسات السابقة

من خلال استعراضنا للدراسات السابقة المتعلقة بالكفاءة الذاتية تبين انها تتفق في بعض الأمور وتتباين في أمور أخرى، حيث كان هدف أغلب الدراسات مشترك وهو الكشف عن العلاقة سواء بين المتغير الاول بمتغيرات أخرى أو المتغير الثاني بمتغيرات أخرى في مجالات متعددة، فكانت اغلب هذه المتغيرات في المجال التربوي مثل دراسة (LAROSE ET ALL.2006)، ودراسة محمد بني خالد (2010)، ودراسة (2010، Coladarci)، ودراسة (Voris, 2011)، ودراسة زيارة (2016)، وهو ما اتفقت فيه مع الدراسة الحالية. أما بخصوص عينة الدراسة فقد اختلفت من حيث عددها وخصائصها، وهذا أمر يحدده هدف البحث وطبيعة المجتمع وخصائصه، بحيث نجد دراسات كانت عينتها من الطلاب الجامعيين مثل دراسة (LAROSE ET ALL.2006)، وطلاب الكليات مثل دراسة محمد بني خالد (2010)، ومن المعلمين مثل دراسة (2010، Coladarci)، ودراسة (Voris, 2011)، ودراسة زيارة (2016)، حيث اتفقت الدراسة الحالية من حيث العينة مع دراسة (2010، Coladarci)، ودراسة (Voris, 2011)، ودراسة (Boomgard, 2013)، ودراسة زيارة (2016). أما من حيث أدوات الدراسة فلقد اختلفت في ذلك وهذا راجع إلى هدف كل دراسة وطبيعة موضوعها، أما الدراسة الحالية استخدمت استبانات قام الباحث بأعدادها . وبالنسبة للمعالجة الإحصائية للبيانات فلقد تنوعت وهذا راجع لطبيعة الموضوع والمنهج المستخدم في كل

دراسة. أما بالنسبة للمنهج المستخدم فلقد تشابهت أغلب الدراسات في استخدامها للمنهج الوصفي فهو إما مسحي أو وصفي تحليلي أو عيادي مقارن، أما ما انفردت به الدراسة الحالية استخدامها للمنهج الوصفي الارتباطي. أما ما أسفرت عليه نتائج هذه الدراسات فإن دراسة (LAROSE et,al .2006) التي تفحص الكفاءة الذاتية لدي الطلاب الذكور والإناث فقد وحققت الإناث الأفضلية في الكفاءة الذاتية. واما دراسة محمد بني خالد (2010) فقد أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التكيف الأكاديمي تعزى إلى الجنس أو المستوى. التكيف الأكاديمي أو التفاعل بينهما مع الكشف عن علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين التكيف الأكاديمي والكفاءة الذاتية العامة ، اما دراسة **(Coladarci ،2010)**، يميل الالتزام التدريسي المطلوب مع أولئك المعلمين الذين كانت لديهم مستوى أعلى في الكفاءة العامة والكفاءة الشخصية، والذي كان يدرس في المدارس مع عدد أقل من الطلاب لكل معلم. والذين عملوا تحت قيادة مدرسية تعتبر إيجابية في مجالات اتخاذ القرارات، والعلاقات مع الموظفين والطلاب. وأظهرت النتائج أيضا أن الإناث كان الالتزام معهن أعلى، أما دراسة **(Voris 2011)** أوضحت وجود علاقة إيجابية بين فاعلية الذات لدى معلمي التربية الخاصة وبين زيادة تحصيل الذات، كما أوضحت النتائج ان فاعلية الذات والرضا المهني هو اقل لدى المعلمين أصحاب الخبرة الحديثة، وفيما يتعلق بدراسة (Boomgard, 2013) وأوضحت نتائج هذه الدراسة الى ان هناك تغير ذا دلالة بين بداية ونهاية البرنامج بمستوى الكفاءة الذاتية، وعدم وجود اختلاف دال بين بداية ونهاية البرنامج في مستوى الاحتراق النفسي، وأخيرا دراسة **زيارة (2016)** أظهرت النتائج وجود ثقة تنظيمية لدى أفراد العينة، ووجود كفاءة ذاتية لديهم، وعدم وجود فروق بين الجنسين في الثقة التنظيمية والكفاءة الذاتية، وأظهرت النتائج أيضا أنه توجد علاقة ارتباطيه موجبة دالة بين الثقة التنظيمية والكفاءة الذاتية لدى أفراد العينة.

الدراسات التي تناولت المرونة النفسية : هدفت العديد من الدراسات السابقة الى معرفة مستوى المرونة النفسية مع بعض المتغيرات الأخرى ومن أمثلة تلك الدراسات (Gorenson, 2011) والتي هدفت الى التعرف إلى الكشف عن الخصائص السيكومترية المرونة النفسية كونر ديفيدسون، وأيضا (شقورة، 2012) هدفت الى التعرف إلى استكشاف العلاقة بين المرونة النفسية ورضا

الأطفال، ودراسة (الزهيري، 2012) هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين المرونة النفسية ونمو الأحداث الحياة المجهدة، اما الدراسات التي هدفت الى دراسة متغير المرونة مع متغير آخر لدى طلاب الجامعات ومنها (allan, er. Al, 2014) و (Pidgeon, Rowe, Stapleton & Magyar Lo, 2014) و (Pidgeon & Keye, 2014). لقد تباين عينات الدراسات السابقة من حيث الجم والنوع، فقد كانت أكبر عينة تم اختبارها في الدراسات السابقة التي تم التطرق إليها دراسة (allan, er. Al, 2014) حيث بلغت العينة (1534) طالب وطالبة نصفهم من الذكور، أما أقل عينة فكانت في دراسة (Pidgeon & Keye, 2014) وبلغ عددها (141). وتنوعت أدوات الدراسة المستخدمة في الدراسات السابقة منها (مقياس المرونة النفسية، ومقياس المهارات الاجتماعية، ومعامل بيرسون، ومعادلة تصحيح سيبرمان – براون، معادلة الفا كرونباخ، ومعادلة جتمان، والاختبار التائي، وتحليل التباين الثلاثي، المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، والاختبار التائي لعينتين مترابطتين)، وتفاوت المناهج المستخدمة في الدراسات، فمنهم من استخدم المنهج الوصفي المقارن ومنهم من است خدم المنهج الوصفي التجريبي ومنهم من استخدم المنهج الوصفي التحليلي مثل دراسة (شقورة، 2012). حيث تشير بعض نتائج دراسات المرونة النفسية إلى وجود علاقة ارتباط موجبة بين المرونة الصمود النفسي والرضا عن الحياة، كما في دراسة (شقورة، 2012)، اما دراسة (Gorenson, 2011) أكدت النتائج وجود علاقة إيجابية بين المرونة والانبساط والتأثير إيجابي، الزهيري، 2012) وتشير نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدراسة مستوى المرونة حسب متغير الجنس (ذكر – أنثى) والتخصص (علمي – إنساني) والمستوى (أول –ثانيًا – ثالثًا – رابعًا) أشارت النتائج إلى وجود علاقة سلبية بين المرونة النفسية وأهداف الحياة ضاغط لعينة الدراسة، ودراسة (allan, er. Al, 2014) نتائج الدراسة أن هناك علاقة سلبية بين المرونة النفسية والتحصيل الدراسي للطلاب، وفيما يتعلق بدراسة (Pidgeon, Rowe, Stapleton & Magyar Lo, 2014) أشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب الذين لديهم مستويات منخفضة من المرونة النفسية كان لديهم مستوى منخفض من الدعم الاجتماعي ومستويات عالية من العجز

النفسي والضيق النفسي، وأخيراً أشارت دراسة (Pidgeon & Keye, 2014) أن هناك علاقة إيجابية بين المرونة واليقظة.

الدراسات التي تناولت المسؤولية الاجتماعية: هدفت العديد من الدراسات السابقة الى معرفة مدى المسؤولية الاجتماعية مع بعض المتغيرات وهدفت الى الاهتمام بتنمية المسؤولية الاجتماعية الأخرى، حيث هدفت دراسة (zalusky ،1998) الى تعريف العلاقة بين المسؤولية الاجتماعية والتطوع، أما دراسة (Dasilva ،2004) هدفت الى التعريف عن عوامل التنبؤ الخاص بالمسؤولية الاجتماعية والسياسية، أما دراسة (الرويشد، 2007) هدفت التعرف إلى معرفة العلاقة بين الحرية والمسؤولية الاجتماعية، أما دراسة (مشرف، 2009) هدفت التعرف الى مستوى التفكير الأخلاقي ومستوى المسؤولية الاجتماعية، أما دراسة (الليجاني، 2011) هدفت التعرف إلى معرفة نوع العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والمسؤولية الاجتماعية والتحصيل الدراسي، ودراسة (الزبون، 2012) هدفت إلى معرفة طبيعة العلاقة بين المسؤولية الاجتماعية ونظام القيم، أما دراسة (عوض وحجازي، 2013)، بدراسة هدفت التعرف إلى التعرف على مستويات المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة، وتحديد أثرها، وأخيرا دراسة (مقداد، 2014) هدفت إلى التعرف على ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لدورهم في تعزيز المسؤولية الاجتماعية. ومن خلال اطلاع الباحث على العينات التي استخدمت في الدراسات السابقة فقد تباينت احجام العينات حيث بلغ حجم أكبر عينة (629) في دراسة (الليحاني، 2011)، وأصغر حجم عينة (45) في دراسة (zalusky .1998). ومن خلال اطلاع الباحث على الأدوات التي تم استخدامها في الدراسات السابقة وجد ان الدراسات السابقة استخدمت اغلبها عدة مقاييس للمسؤولية الاجتماعية المعدة مسبقاً، وبالرغم من ذلك فان بعضهم استخدمت مقاييس المسؤولية الاجتماعية من إعدادهم مثل (مشرف، 2009). ويوجد تباين في المناهج العلمية التي تم استخدامها في الدراسات السابقة فبعضها استخدمت المنهج الوصفي الارتباطي، وبعض الدراسات اعتمدت على المنهج التجريبي وشبه التجريبي، وبعضها استخدم المنهج التحليلي الوصفي مثل دراسة (الرويشد، 2007)، وأظهرت بعض نتائج الدراسات السابقة عدم وجود فروق بين الجنسين في المسؤولية الاجتماعية كما في دراسة (الرويشد، 2007)، وأظهرت (zalusky ،1998) النتائج أن اتجاهات المسؤولية

والاهتمامات الاجتماعية تتناسب طردا مع المواقف التي تتطلب مسؤولية اجتماعية، كما أشارت النتائج إلى أن الاهتمامات والانجذاب إلى الأمور السياسية والاجتماعية كانت ذات علاقة بقدرة واستعداد الفرد المراهق للعمل التطوعي، أما دراسة قام الليحاني (2011)، أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين الذكاء والمسؤولية الاجتماعية، بينما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباط معنوية بين المسؤولية التحصيل الاجتماعي والأكاديمي، وفيما يتعلق بدراسة (الزبون، 2012)، أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباط إيجابية بين المسؤولية الاجتماعية ونظام القيم الذي يمارسه طلبة الجامعة، وأظهرت نتائج دراسة (عوض وحجازي، 2013)، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الدرجات يرجع الطلاب في استبيان المسؤولية الاجتماعية إلى متغير العام الدراسي ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب في استبيان المسؤولية الاجتماعية المنسوبة لمتغير البرنامج الدراسة، وأخيرا أظهرت دراسة (مقداد، 2014) وجود فروق متشابهة دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب في المسؤولية الاجتماعية المنسوبة لمتغير الجنس لصالح الإناث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب في المسؤولية الاجتماعية تعزى إلى متغير التخصص الأكاديمي لصالح قسم الطب الشرعي.

فائدة الدراسات السابقة

من خلال الدراسات السابقة التي اعتمد عليها الباحث في دراسته الحالية، فقد استفاد كثيرا من هذه الدراسات في إعداد المقدمة والإطار النظري للدراسة، ومن خلال التعليق على الدراسات السابقة التي استخدمها الباحث، فقد استفاد منها في اختيار منهج الدراسة وتحديد العينة المستخدمة في الدراسة، وفي إعداد الاستبانات، بالإضافة لاستفادة الباحث في وضع فروض الدراسة، وفي عرض وتفسير النتائج التي توصلت اليه هذه الدراسة، ووضع المقترحات والتوصيات، ونبين بعض هذه الفوائد كالآتي:

1. استفاد الباحث من الدراسات السابقة في إعداد واختيار أدوات البحث المناسبة.
2. كما ساعدت الدراسات السابقة الباحث في كتابة الجانب النظري المتعلق بمتغيري البحث: الكفاءة الذاتية، والمرونة النفسية، والمسؤولية الاجتماعية.

3. أفاد الباح ث من الدراسات السابقة في إتباع المنهج العلمي المناسب للبحث، وهو المنهج الوصفي التحليلي.
4. استفاد الباحث من دراسات سابقة في مناقشة النتائج التي تم التوصل إليها في الجانب الميداني، وربط نتائج البحث الحالي بنتائج الدراسات السابقة.
5. كما ساعدت الدراسات السابقة الباحث في تقديم بعض الاقتراحات في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها وصلت في البحث الحالي.

مكانة الدراسة الحالية بين الدراسات السابقة

يتناول هذا البحث دراسة علاقة الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالمرونة النفسية والمسؤولية الاجتماعية لمعلمي ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة في مدرسة الأمل. تناولت العديد من الدراسات متغير الكفاءة الذاتية بمختلف أنواعها (اجتماعية، أكاديمية، مدركة ... إلخ) ومتغير المرونة النفسية ومتغير المسؤولية الاجتماعية، إلا أن هذه الأبحاث لم تربط هذه المتغيرات ببعضها البعض، واستفاد الباحث من هذه الأبحاث لتكوين رؤية للأدوات التي استخدمها في البحث، ومصطلحات وعبارات المقاييس التي أعدها بعض الباحثين في هذه المجالات. تم استخدامها حتى الوصول إلى أدوات البحث في شكلها النهائي وما يميز البحث الحالي نفسه عن من أعدوا هذه الأبحاث، وطبقوا الإجراءات والاستبيانات المعدة مسبقًا من قبل أشخاص آخرين، وفي هذا البحث أعد الباحث مقياسًا جديدًا لملاءمة الأغراض البحثية، بناءً على المعايير التي أعدها العلماء والمتخصصون.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتطرق الباحث في هذا الفصل إلى المنهج المستخدم في الدراسة ومجتمعها وعينتها والأدوات المستخدمة لجمع البيانات وخصائصها العلمية، ومتغيرات الدراسة وإجراءاتها والمعالجات الإحصائية.

منهج الدراسة

استخدم المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي وبإحدى صورها "الدراسة الارتباطين"، وذلك لانسجامها مع أهداف الدراسة.

مجتمع الدراسة

اشتمل مجتمع الدراسة على جميع معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل التابعة لمنطقة شعفاط في محافظة القدس والذين يبلغ عددهم (120) معلما ومعلمة وفقا للسجلات الرسمية للمدرسة في العام الدراسي (2020- 2021).

عينة الدراسة

أجريت الدراسة على عينة قوامها (100) معلما ومعلمة للاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل تم اختيارها بالطريقة العشوائية- الطبقية، وتمثل عينة الدراسة ما يقارب نسبته (83%) من المجتمع الكلي، والجدول رقم (1) يبين خصائص أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات المستقلة.

الجدول (1): يبين خصائص أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات المستقلة (ن= 100).

المتغيرات المستقلة	مستوى المتغير	العدد	النسبة المئوية %
النوع الاجتماعي	ذكر	32	32
	أنثى	68	68
	المجموع	**100**	**%100**
الخبرة في العمل	أقل من 3 سنوات	27	27
	3- 6 سنوات	44	44
	أكثر من 6 سنوات	29	29
	المجموع	**100**	**%100**

أدوات الدراسة

استخدم الباحث في هذه الدراسة الأدوات التالية لتحقيق أهداف الدراسة وهي:

من خلال إطلاع الباحث على الدراسات السابقة والمرتبطة بموضوع الدراسة قام الباحث بتصميم الاستبيان بصورتها الأولية والملحق رقم (1) يوضح، حيث تم عرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في الجامعات الفلسطينية والبالغ عددهم (11) والملحق رقم (2) يوضح، وبعد الحصول على ملاحظات المحكمين والأخذ بها تم التوصل إلى الاستبانة بصورتها النهائية والملحق رقم (3) يوضح، وا شتملت البيانات الشخصية على: النوع الاجتماعي (ذكر/ أنثى)، سنوات الخبرة في التدريس (اقل من 3 سنوات/ (3-6) سنوات/ 6 سنوات فأكثر).

استبانة الكفاءة الذاتية

وتشمل على خمسة مجالات، المجال الأول الوعي الذاتي ويشمل على 10 عبارات، المجال الثاني إدارة الانفعالات والتنظيم الذاتي ويشمل على 12 عبارة، المجال الثالث الدافعية الشخصية ويشمل على 12 عبارة، المجال الرابع التعاطف مع الآخرين ويشمل على 9 عبارات، المجال الخامس المهارات الاجتماعية ويشمل على 13 عبارة.

وتكون سلم الاستجابة للفقرات من (5) استجابات كما أعدت السلم الخماسي وهي: تنطبق تماما (1) درجات، تنطبق (2) درجات، تنطبق الى حد ما (3) درجات، لا تنطبق (4)، لا تنطبق إطلاقا (5).

- استبانة المرونة النفسية وتشمل على 30 عبارة، وتكون سلم الاستجابة للفقرات من (5) استجابات كما أعدت بطريقة السلم الخماسي وهي: تنطبق تماما (1) درجات، تنطبق (2) درجات، تنطبق الى حد ما (3) درجات، لا تنطبق (4)، لا تنطبق إطلاقا (5).
- استبانة المسؤولية الاجتماعية وتشمل على أربعة مجالات، المجال الأول المسؤولية الشخصية الذاتية ويشمل على 12 عبارة، المجال الثاني المسؤولية المدنية والأخلاقية ويشمل على 10 عبارات، المجال الثالث المسؤولية الجماعية ويشمل على 13 عبارة، المجال الرابع المسؤولية الوطنية ويشمل على 13 عبارة، وتكون سلم الاستجابة للفقرات من (5) استجابات كما أعدت بطريقة ليكرت (likert scale) السلم الخماسي وهي: أوافق بشدة (1) درجات، أوافق (2) درجات، غير متأكد (3) درجات، أعارض (4)، أعارض بشدة (5).

الخصائص العلمية لأدوات الدراسة

أ –**الصدق:**

وللتأكد من صدق أدوات الدراسة تم استخدام صدق المحكمين، حيث تم عرض الرسالة الموجهة الى العينة المستهدفة ، وكل من **استبانة الكفاءة الذاتية** ، واستبانة المرونة النفسية، واستبانة المسؤولية الاجتماعية على مجموعة من المتخصصين في التربية الرياضية وعلم النفس الرياضي والملحق رقم (1) يوضح ذلك، حيث تم الأخذ بعين الاعتبار لآرائهم وإجراء جميع التعديلات المطلوبة.

- وفيما يتعلق بالرسالة الموجهة الى العينة المستهدفة فكانت تشمل على البيانات الشخصية، والنوع الاجتماعي، وسنوات الخبرة الدراسية، والمؤهل العلمي والدخل الشهري، والملحق رقم (2) يبين ذلك، وبعد إجراء التعديلات المطلوبة من قبل المحكمين تكون من البيانات الشخصية، من النوع الاجتماعي (ذكر/ أنثى)، سنوات الخبرة في التدريس (اقل من 3 سنوات/ (3–6) سنوات.
- وفيما بتعلق بالاستبانات، **فقد كانت استبانة الكفاءة الذاتية** تشمل على خمسة مجالات وتتكون من (45) عبارة، أما استبانة المرونة النفسية فشملت على 30 عبارة، وأخيرا استبانة المسؤولية

الاجتماعية شملت على أربعة مجالات، وتكونت من (49) عبارة، والملحق رقم (3-4-5) يبين ذلك، وبعد إجراء التعديلات المطلوبة من قبل المحكمين شملت **استبانة الكفاءة الذاتية** على خمسة مجالات، وتكونت من (56) عبارة مع تغير صيغت بعض العبارات ، اما استبانة المرونة النفسية فشملت على 30 عبارة مع تغير صيغت بعض العبارات، وأخيرا استبانة المسؤولية الاجتماعية شملت على أربعة مجالات، وتكونت من (48) عبارة مع تغير صيغت بعض العبارات. وبالتالي تقيس أداتي الدراسة فيما وضعت لأجله.

ب -الثبات:

استخدم الباحث معادلة كرونباخ الفا من أجل معرفة معاملات الثبات لأدوات الدراسة، حيث وصل معامل الثبات الكلي لمقياس الكفاءة الذاتية إلى (0.97)، وجاءت قيم معامل الثبات لمجالاته ما بين (0.85- 0.92)، أما لمقياس المرونة النفسية كانت قيمة معامل الثبات (0.89)، وأخيرا كانت قيمة معامل الثبات الكلي لمقياس المسؤولية الاجتماعية (0.95)، وجاءت قيم معامل الثبات لمجالاته ما بين (0.80- 0.91)، وبالتالي تعد أدوات الدراسة ثابتة وصالحة لتحقيق أهداف الدراسة. ونتائج الجدول رقم (2) تبين ذلك.

الجدول (2): قيم معامل الثبات لأدوات الدراسة.

أدوات الدراسة	المجالات	عدد الفقرات	معامل الثبات
الكفاءة الذاتية	الوعي الذاتي	10	0.85
	إدارة الانفعالات والتنظيم الذاتي	12	0.90
	الدافعية الشخصية	12	0.87
	التعاطف مع الآخرين	9	0.89
	المهارات الاجتماعية	13	0.92
	الدرجة الكلية	**56**	**0.97**
المرونة النفسية	**الدرجة الكلية**	**30**	**0.89**
المسؤولية الاجتماعية	المسؤولية الشخصية- الذاتية	12	0.80
	المسؤولية المدنية والأخلاقية	10	0.90
	المسؤولية الجماعية	13	0.87
	المسؤولية الوطنية	13	0.91
	الدرجة الكلية	**48**	**0.95**

متغيرات الدراسة

تضمنت متغيرات الدراسة ما يلي:

أ -المتغيرات المستقلة وهي:

-النوع الاجتماعي وله مستويان وهما: (ذكر، أنثى).

-الخبرة في العمل ولها ثلاثة مستويات وهي: (أقل من 3 سنوات، 3-6 سنوات، أكثر من 6 سنوات).

ب -المتغيرات التابعة:

تمثلت المتغيرات التابعة بدرجة الاستجابة لمعلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة على الفقرات لمقاييس الكفاءة الذات والمرونة النفسية والمسؤولية الاجتماعية.

إجراءات الدراسة

قام الباحث بإجراء الدراسة في مرحلتين وهي:

أولا: مرحلة ما قبل البدء في الدراسة:

- تحديد مجتمع وعينة الدراسة.
- تصميم المنهاج التعليمي المقترح للأنشطة الرياضية واستبيان الاضطرابات الحركية والسلوك العدواني وعرضهما على المحكمين.
- إجراء المعاملات العلمية لأداتي الدراسة.
- تحديد زمن البدء والانتهاء من أجراء الدراسة في الفترة الزمنية الواقعة ما بين (2020/11/1) و(2021/3/1)
- توزيع الاستبيان على معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل

ثانيا: مرحلة ما بعد الانتهاء من الدراسة:

وفي هذه المرحلة تم إدخال البيانات إلى الحاسب الآلي وتنظيمها وتبوبها وترميزها ومعالجتها إحصائيا باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)

المعالجات الإحصائية

قام الباحث بالإجابة عن تساؤلات الدراسة باستخدام برنامج الرزم الإحصائية (SPSS) بتطبيق المعالجات الآتية:

أ – المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

ب -معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation coefficient) لتحديد العلاقة بين الكفاءة الذاتية والمرونة النفسية والمسؤولية الاجتماعية.

ت -اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent samples t, test) لتحديد الفروق وفقا لمتغير النوع الاجتماعي.

ث -تحليل التباين الأحادي (One– way Anova) لتحديد الفروق تبعا لمتغير الخبرة في العمل.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يتطرق الباحث في هذا الفصل إلى العرض لنتائج الدراسة حسب تسلسل تساؤلاتها وهي:

أولا: النتائج المتعلقة بالتساؤل الأول والذي نصه:

ما مستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل للتربية الخاصة في محافظة القدس؟

وللإجابة عن هذا التساؤل تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل فقرة ولكل مجال وللمستوى الكلي للكفاءة الذاتية لدى المعلمين والمعلمات، ونتائج الجداول (8) تبين ذلك، مع خلاصة نتائج التساؤل الأول. ولتفسير النتائج تم استخدام المتوسطات الحسابية المعتمدة لسلم ليكرت الخماسي وهي:

- (1.80) فأقل مستوى كفاءة ذاتية منخفض جدا.
- (1.81– 2.60) مستوى كفاءة ذاتية منخفض.
- (2.61– 3.40) مستوى كفاءة ذاتية متوسط.
- (3.41– 4.20) مستوى كفاءة ذاتية مرتفع.
- (4.21) فأعلى مستوى كفاءة ذاتية مرتفع جداً.

1 -مجال الوعي الذاتي:

الجدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى لفقرات مجال الوعي الذاتي لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل (ن= 100).

الرقم في المقياس	الفقرات	متوسط الاستجابة*	الانحراف المعياري	المستوى
1	يمكنني تحليل المواقف التي توجهني	4.45	0.61	مرتفع جدا
2	اعلم نقاط القوة والضعف في شخصيتي	4.42	0.84	مرتفع جدا
3	افهم تأثير مشاعري على سلوكي وأدائي مع الطلاب	4.39	0.72	مرتفع جدا
4	أنا أعرف بماذا أشعر	4.48	0.64	مرتفع جدا
5	احلل المواقف المختلفة عند القيام بواجبات نحو التلاميذ بالطريقة الملائمة بكل ثقة	4.23	0.71	مرتفع جدا
6	أسعى لتطوير نفسي	4.52	0.69	مرتفع جدا
7	ابحث عن الفرص التي تعطيني فكرة أكثر عن نفسي	4.41	0.78	مرتفع جدا
8	أثق بقدراتي عند التعرض لأي مشكله او موقف	4.48	0.66	مرتفع جدا
9	أتميز بقدراتي الذاتية	4.50	0.72	مرتفع جدا
10	أتذكر أخطائي عند التخطيط للمستقبل	4.26	0.82	مرتفع جدا
المستوى الكلي لمجال الوعي الذاتي		**4.41**	**0.48**	**مرتفع جدا**

- أقصى درجة للاستجابة (5) درجات.

تشير نتائج الجدول (3) أن مستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل لفقرات مجال الوعي الذاتي كان مرتفعا جدا على جميع الفقرات (1– 10)، حيث كان متوسط الاستجابة عليها أعلى من (4.21).

وفيما يتعلق بالمستوى الكلي لمجال الوعي الذاتي لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل كان مرتفعا جدا، حيث كان متوسط الاستجابة (4.41).

2 مجال إدارة الانفعالات والتنظيم الذاتي:

الجدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى لفقرات مجال ادارة الانفعالات والتنظيم الذاتي لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل (ن= 100).

الرقم في المقياس	الفقرات	متوسط الاستجابة*	الانحراف المعياري	المستوى
11	أبقا هادئًا عندما أواجه مشكلة داخل الفصل	4.19	0.83	مرتفع
12	أتمكن من التركيز عندما أتعرض للضغط	3.92	0.91	مرتفع
13	سلوكي يتصف بالمرونة	4.31	0.90	مرتفع جدا
14	أتعامل مع التلاميذ بكل هدوء عند تنفيذ البرامج المختلفة	4.26	0.87	مرتفع جدا
15	أتفهم احتياجات التلاميذ وابتعد عن الانفعال والتوتر	4.44	0.70	مرتفع جدا
16	أنظم ذاتي باستمرار عند التعامل مع التلاميذ	4.19	0.83	مرتفع
17	ينتابني الفرح والسرور عند التعامل مع هذه الفئة من التلاميذ	4.39	0.78	مرتفع جدا
18	أفكر بشكل مناسب عندما أواجه مشكلة	4.26	0.71	مرتفع جدا
19	لدي القدرة على التفكير النبيل	4.29	0.74	مرتفع جدا
20	أنا أدافع عن آرائي عندما أكون مقتنع بها	4.42	0.74	مرتفع جدا
21	أتعامل مع الآخرين بطريقة إيجابية	4.29	0.96	مرتفع جدا
22	انظر بشكل شامل إلى ما أفعله	4.21	1	مرتفع جدا
المستوى الكلي لمجال إدارة الانفعالات والتنظيم الذاتي		**4.26**	**0.58**	**مرتفع جدا**

- أقصى درجة للاستجابة (5) درجات.

تشير نتائج الجدول (4) أن مستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل لفقرات مجال إدارة الانفعال والتنظيم الذاتي كان مرتفعا جدا على جميع الفقرات (13، 14، 15، 17، 18، 19، 20، 21، 22)، حيث كان متوسط الاستجابة عليها (4.21) فأعلى، وكان المستوى مرتفعا على الفقرات (11، 12، 16)، حيث كان متوسط الاستجابة عليها على التوالي (4.19، 3.92، 4.19).

وفيما يتعلق بالمستوى الكلي لمجال إدارة الانفعال والتنظيم الذاتي لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل كان مرتفعا جدا، حيث كان متوسط الاستجابة (4.26).

3 مجال الدافعية الشخصية:

الجدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى لفقرات مجال الدافعية الشخصية لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل (ن= 100).

الرقم في المقياس	الفقرات	متوسط الاستجابة*	الانحراف المعياري	المستوى
23	أضع أهدافًا صعبة تناسب قدراتي	4.08	0.79	مرتفع
24	أتحدى الصعاب من اجل النجاح في عملي	4.31	0.75	مرتفع جدا
25	أؤمن بان الدافعية هي مفتاح النجاح والتغلب على الصعاب	4.45	0.64	مرتفع جدا
26	أميل إلى العمل الجاد	4.26	0.76	مرتفع جدا
27	أبحث عن الامتياز	4.51	0.69	مرتفع جدا
28	أسعى لتطوير أدائي	4.44	0.81	مرتفع جدا
29	لا ألوم نفسي كثيرا على أخطائي الشخصية	2.98	1.52	متوسط
30	أتحمل المسؤولية وأتحمل المخاطر من أجل تحقيق أهدافي	4.31	0.73	مرتفع جدا
31	أؤمن بالخطوات التي تحقق النجاح في عملي	4.36	0.88	مرتفع جدا
32	أعظم الجوانب الإيجابية على الجوانب السلبية	4.29	0.81	مرتفع جدا
33	أركز على النجاح بدلاً من الفشل	4.41	0.82	مرتفع جدا
34	اتقبل النتائج مهما كانت وأصر على النجاح	4.33	0.85	مرتفع جدا
المستوى الكلي لمجال الدافعية الشخصية		**4.22**	**0.56**	**مرتفع جدا**

- أقصى درجة للاستجابة (5) درجات.

تشير نتائج الجدول (5) أن مستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل لفقرات مجال الدافعية الشخصية كان مرتفعا جدا على جميع الفقرات (24، 25، 26، 27، 28، 30، 31، 32، 33، 34)، حيث كان متوسط الاستجابة عليها أعلى من (4.21)، وكان المستوى مرتفعا على الفقرة (23) وبلغ متوسط الاستجابة عليها (4.08)، بينما كان المستوى متوسطا على الفقرة (29) وبمتوسط استجابة عليها قدره (2.98).

وفيما يتعلق بالمستوى الكلي لمجال الدافعية الشخصية لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل كان مرتفعا جدا، حيث كان متوسط الاستجابة (4.22).

4 مجال التعاطف مع الآخرين:

الجدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى لفقرات مجال التعاطف مع الآخرين لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل (ن= 100).

الرقم في المقياس	الفقرات	متوسط الاستجابة*	الانحراف المعياري	المستوى
35	انتبه لمشاعر الطلاب	4.53	0.64	مرتفع جدا
36	أقدر مشاعر الطلبة وأتعامل معهم بكل عطف وحنان	4.52	0.63	مرتفع جدا
37	أسعى باستمرار لتوجيه الآخرين لتحقيق أهدافهم	4.18	0.81	مرتفع
38	اشعر بالرضا عن نجاح التلاميذ	4.40	0.74	مرتفع جدا
39	اعزز الطلبة عند تحقيقهم أعلى مستويات النجاح	4.51	0.66	مرتفع جدا
40	أحاول مساعدة الطلبة على القيام بعملهم	4.27	0.69	مرتفع جدا
41	أتعامل مع الطلبة بكل احترام وتقدير دون تمييز	4.41	0.71	مرتفع جدا
42	أنا حساس اتجاه الآخرين	3.64	1.11	مرتفع
43	أحترم الآخرين وأتقبل آرائهم عندما أختلف معهم	4.27	0.76	مرتفع جدا
المستوى الكلي لمجال التعاطف مع الآخرين		**4.30**	**0.57**	**مرتفع جدا**

- أقصى درجة للاستجابة (5) درجات.

تشير نتائج الجدول (6) أن مستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل لفقرات مجال التعاطف مع الآخرين كان مرتفعا جدا على جميع الفقرات (35، 36، 38، 39، 40، 41، 43)، حيث كان متوسط الاستجابة عليها أعلى من (4.21)، وكان المستوى مرتفعا على الفقرتين (37، 42)، حيث كان متوسط الاستجابة عليهما على التوالي (4.18، 3.64).

وفيما يتعلق بالمستوى الكلي لمجال التعاطف مع الآخرين لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل كان مرتفعا جدا، حيث كان متوسط الاستجابة (4.30).

5 -مجال المهارات الاجتماعية:

الجدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى لفقرات مجال المهارات الاجتماعية لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل (ن= 100).

الرقم في المقياس	الفقرات	متوسط الاستجابة*	الانحراف المعياري	المستوى
44	يمكنني التحدث أمام الجمهور دون ارتباك	4.26	0.75	مرتفع جدا
45	لدي القدرة على طرح الأسئلة	4.27	0.78	مرتفع جدا
46	لدي قدرة استماع جيدة	4.38	0.71	مرتفع جدا
47	أستطيع التعامل مع المتشككين في أسلوبي	3.98	0.92	مرتفع جدا
48	لدي القدرة على بناء علاقات جديدة	4.11	0.89	مرتفع
49	أحاول أن أكون نموذجًا إيجابيًا للآخرين	4.31	0.73	مرتفع جدا
50	أشجع الجميع على المشاركة عندما أعمل في فريق	4.39	0.68	مرتفع جدا
51	أساهم في نشر جو إيجابي في العمل	4.31	0.73	مرتفع جدا
52	أميل إلى إعطاء الأولوية لمصالح المجموعة	4.30	0.63	مرتفع جدا
53	بناء علاقات شخصية مع الآخرين بسهولة	3.95	0.95	مرتفع
54	أضع في الاعتبار الاختلافات الشخصية عند التعامل مع الآخرين	4.26	0.98	مرتفع جدا
55	يمكنني الانسجام مع الآخرين بكل سهولة	4.01	0.82	مرتفع
56	لدي القدرة على العمل في فريق	4.35	0.69	مرتفع جدا
المستوى الكلي لمجال المهارات الاجتماعية		**4.22**	**0.59**	**مرتفع جدا**

- أقصى درجة للاستجابة (5) درجات.

تشير نتائج الجدول (7) أن مستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل لفقرات مجال المهارات الاجتماعية كان مرتفعا جدا على جميع الفقرات (44، 45، 46، 47، 49، 50، 51، 52، 54، 56)، حيث كان متوسط الاستجابة عليها أعلى من (4.21)، وكان المستوى مرتفعا على الفقرات (48، 53، 55)، حيث كان متوسط الاستجابة عليها على التوالي (4.11، 3.95، 4.01).

وفيما يتعلق بالمستوى الكلي لمجال المهارات الاجتماعية لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل كان مرتفعا جدا، حيث كان متوسط الاستجابة (4.22).

6 خلاصة النتائج المتعلقة بالتساؤل الأول:

الجدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب والمستوى الكلي للكفاءة الذاتية ومجالاتها لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل (ن= 100).

الرقم	المجالات	متوسط الاستجابة*	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
1	الوعي الذاتي	4.41	0.48	مرتفع جدا	الأول
2	إدارة الانفعالات والتنظيم الذاتي	4.26	0.58	مرتفع جدا	الثالث
3	الدافعية الشخصية	4.22	0.56	مرتفع جدا	الرابع
4	التعاطف مع الآخرين	4.30	0.57	مرتفع جدا	الثاني
5	المهارات الاجتماعية	4.22	0.59	مرتفع جدا	الرابع مكرر
المستوى الكلي		**4.28**	**0.49**	**مرتفع جدا**	

- أقصى درجة للاستجابة (5) درجات.

تشير نتائج الجدول (8) أن المستوى الكلي للكفاءة الذاتية لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل كان مرتفعا جدا وبمتوسط استجابة قدره (4.28)، وجاء المستوى مرتفعا جدا على جميع مجالات الكفاءة الذاتية، حيث كان أعلى متوسط للاستجابة (4.41) على مجال الوعي الذاتي، بينما كان أقل متوسط للاستجابة (4.22) على مجالي الدافعية الشخصية والمهارات الاجتماعية.

ثانيا: النتائج المتعلقة بالتساؤل الثاني والذي نصه:

ما مستوى المرونة النفسية لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل للتربية الخاصة في محافظة القدس؟

وللإجابة عن هذا التساؤل تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل فقرة وللمستوى الكلي للمرونة النفسية لدى المعلمين والمعلمات، ونتائج الجدول (9) تبين ذلك. ولتفسير النتائج تم استخدام المتوسطات الحسابية المعتمدة لسلم ليكرت الخماسي وهي:

- (1.80) فأقل مستوى مرونة نفسية منخفض جدا.

- (1.81- 2.60) مستوى مرونة نفسية منخفض.

- (2.61- 3.40) مستوى مرونة نفسية متوسط.

- (3.41- 4.20) مستوى مرونة نفسية مرتفع.

- (4.21) فأعلى مستوى مرونة نفسية مرتفع جداً.

الجدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى للمرونة النفسية لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل (ن= 100).

الرقم في المقياس	الفقرات	متوسط الاستجابة*	الانحراف المعياري	المستوى
1	انزعج من نقص الدعم المعنوي من إدارة المدرسة	3.19	1.12	متوسط
2	أشعر بالضيق من الراتب المنخفض	3.35	1.05	متوسط
3	انزعج من عدم تعاون زملائي فيما يتعلق بعملي	3.74	0.95	مرتفع
4	أشعر بالملل من طبيعة عملي كمدرس للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة	3.72	1.12	مرتفع
5	أجد صعوبة في إتقان الإجراءات التربوية التي تطلبها مني مهنة تعليم التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة	3.75	1.09	مرتفع
6	أشعر بالتعب والإرهاق في نهاية اليوم الدراسي	3.09	0.93	متوسط
7	أشعر أن العمل مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة صعب	3.21	1.01	متوسط
8	أشعر بعدم الرضا عن أدائي في عملي مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة	3.83	1.00	مرتفع
9	أنا بحاجة لمزيد من الوقت لتحقيق الأهداف التعليمية مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة	3.64	0.95	مرتفع
10	لا أنصح أصدقائي بالعمل في مجال تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة	3.85	1.10	مرتفع
11	يؤثر عملي مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة سلبًا على علاقتي مع عائلتي	3.85	1.11	مرتفع
12	أشعر بالضيق بسبب صعوبات العمل مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة	3.80	1.04	مرتفع
13	أعاني من عدم القدرة على التطور في عملي مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة	3.72	1.06	مرتفع
14	أجد صعوبة في استخدام وتوظيف الوسائل التعليمية والتكنولوجية لنقل المعرفة والمعلومات للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة	3.69	1.24	مرتفع
15	أجد صعوبة في تحسين أداء وسلوك التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصل	3.86	1.09	مرتفع

16	لقد جعلني عملي مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة عاطفياً	3.51	1.07	مرتفع
17	الآباء الذين ينتقدون المعلمين بشدة	3.43	1.05	مرتفع
18	أعاني من عدم تعاون أولياء أمور الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة معي	3.64	0.97	مرتفع
19	أشعر بالإحباط من بطء تقدم التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة	3.49	0.90	مرتفع
20	أشعر بالسعادة والراحة في العمل مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة	4.32	0.90	مرتفع جدا
21	أفكر كثيراً في ترك وظيفتي كمدرس للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة	4.00	1.07	مرتفع
22	انزعج من الحساسية العالية للتعامل لدى التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة	3.56	1.04	مرتفع
23	أشعر أن عملي كمدرس لذوي الاحتياجات الخاصة مصدر توتر	3.85	1.01	مرتفع
24	أفضل عمل آخر مع وظيفتي الحالية	3.78	1.11	مرتفع
25	أشعر بالسعادة وأنا في المدرسة الخاصة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة	4.28	0.84	مرتفع جدا
26	لست سعيدًا بعلاقتي مع مديري والمدرسين في المدرسة	3.75	0.98	مرتفع
27	أعاني من عدم انضباط التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصل	3.72	1.09	مرتفع
28	أقوم بتعليم مواد لا تتناسب مع تخصصي الأكاديمي	3.58	1.14	مرتفع
29	أحمل أعباء تدريس أكثر من زملائي في المدارس العادية	3.31	1.03	متوسط
30	يزعجني أن التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة لا يستجيبون في الصف لتعليمات المعلم وإرشاداته	3.60	1.10	مرتفع
المستوى الكلي للمرونة النفسية		**3.66**	**0.51**	**مرتفع**

- أقصى درجة للاستجابة (5) درجات.

تشير نتائج الجدول (9) أن المستوى الكلي للمرونة النفسية لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل كان مرتفعا، حيث كان متوسط الاستجابة (3.66)، وكانت مستوى المرونة النفسية مرتفعا جدا على الفقرتين (20، 25)، حيث كان متوسط الاستجابة عليهما على التوالي (4.32، 4.28)، وكان المستوى متوسطا على الفقرات (1، 2، 6، 7، 29)، حيث تراوح متوسط الاستجابة عليها ما بين (3.09– 3.35)، بينما كان المستوى مرتفعا للمرونة النفسية على جميع الفقرات المتبقية، حيث تراوح متوسط الاستجابة عليها ما بين (3.43– 4).

ثالثا: النتائج المتعلقة بالتساؤل الثالث والذي نصه:

ما مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل للتربية الخاصة في محافظة القدس؟

وللإجابة عن هذا التساؤل تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل فقرة ولكل مجال وللمستوى الكلي للمسؤولية الاجتماعية لدى المعلمين والمعلمات، ونتائج الجدول (10) والجدول (11) يبين ذلك.

1. مجال المسؤولية الشخصية– الذاتية:

الجدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى لفقرات مجال المسؤولية الشخصية– الذاتية لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل (ن= 100).

الرقم في المقياس	الفقرات	متوسط الاستجابة*	الانحراف المعياري	المستوى
1	اعمل على تحقيق أهدافي بغض النظر عن الوسيلة	4.22	0.82	مرتفع جدا
2	أحافظ على هدوء صفي	4.37	0.66	مرتفع جدا
3	اخصص بعض الوقت للقراءة والتثقيف الذاتي	4.08	0.84	مرتفع
4	احرص على عدم التدخل إذا رأيت زميلي يضر بالآخرين (معكوسة).	3.52	1.05	مرتفع
5	أشارك في حل مشاكل عائلتي	4.27	0.70	مرتفع جدا
6	أشعر بالضيق لأن هناك معلمين يتجاهلون حقوق التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة	4.10	0.95	مرتفع
7	سأشعر بالضيق والخجل إذا تأخرت عن العمل	3.94	0.74	مرتفع
8	أحل أي مشكلة أوجهها دون الحصول على مساعدة من الزملاء	3.83	0.80	مرتفع
9	أتأكد من الاختلاط مع زملائي في العمل وتكوين علاقات صداقة معهم	3.78	0.66	مرتفع
10	أشعر بالضيق عندما يقول أصدقائي أنني غير اجتماعي.	2.83	1.03	متوسط
11	أسرع في مساعدة الجيران عندما يطلبون المساعدة	4.32	0.62	مرتفع جدا
12	أبذل قصارى جهدي لإكمال كل الأعمال التي تم تكليفي بها	4.39	0.68	مرتفع جدا
المستوى الكلي لمجال المسؤولية الشخصية– الذاتية		**3.96**	**0.51**	**مرتفع**

- أقصى درجة للاستجابة (5) درجات.

تشير نتائج الجدول (10) أن مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل لفقرات مجال المسؤولية الشخصية– الذاتية كان مرتفعا جدا الفقرات (1، 2، 5، 11، 12)، حيث كان متوسط الاستجابة عليها أكبر من (4.21)، وكان المستوى مرتفعا على الفقرات (3، 4، 6، 7، 8، 9)، حيث تراوح متوسط الاستجابة عليها ما بين (3.52– 4.10)، بينما كان المستوى متوسطا على الفقرة (10) وبمتوسط استجابة عليها قدره (2.83).

وفيما يتعلق بالمستوى الكلي لمجال المسؤولية الشخصية– الذاتية لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل كان مرتفعا، حيث كان متوسط الاستجابة (3.96).

2– مجال المسؤولية المدنية والأخلاقية:

الجدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى لفقرات مجال المسؤولية المدنية والأخلاقية لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل (ن= 100).

الرقم في المقياس	الفقرات	متوسط الاستجابة*	الانحراف المعياري	المستوى
13	أقدم المساعدة الى زملائي إذا كانوا بحاجة إليها	4.50	0.58	مرتفع جدا
14	اهتم بتوفير استهلاك الكهرباء والماء في مؤسستي	4.25	0.61	مرتفع جدا
15	أعتذر للمسؤولين في المؤسسة عن تأخري عن العمل	4.26	0.60	مرتفع جدا
16	أشعر بالضيق عندما يستخدم الزملاء الوقاحة والكلمات النابية في التواصل فيما بينهم	4.16	0.95	مرتفع
17	اهتم بالحفاظ على المؤسسة نظيفة	4.41	0.55	مرتفع جدا
18	التزم بقوانين ولوائح المؤسسة	4.47	0.64	مرتفع جدا
19	احرص على المحافظة على الأدوات والأجهزة في المؤسسة	4.48	0.56	مرتفع جدا
20	اشعر بالغضب وعدم الارتياح إذا رأيت الزملاء يرمون القمامة على الأرض	4.26	0.77	مرتفع جدا
21	إنه يؤلمني وجود طلاب يستخدمون المياه بشكل مفرط	4.05	0.86	مرتفع
22	احترم مؤسستي كمؤسسة تربوية وطنية	4.27	0.65	مرتفع جدا
المستوى الكلي لمجال المسؤولية المدنية والأخلاقية		**4.31**	**0.49**	**مرتفع جدا**

- أقصى درجة للاستجابة (5) درجات.

تشير نتائج الجدول (11) أن مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل لفقرات مجال المسؤولية المدنية والأخلاقية كان مرتفعا جدا الفقرات (13، 14، 15، 17، 18، 19، 20، 22)، حيث كان متوسط الاستجابة عليها أكبر من (4.21)، وكان المستوى مرتفعا على الفقرتين (16، 21)، حيث كان متوسط الاستجابة عليهما على التوالي (4.16، 4.05).

وفيما يتعلق بالمستوى الكلي لمجال المسؤولية المدنية والأخلاقية لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل كان مرتفعا جدا، حيث كان متوسط الاستجابة (4.31).

3- مجال المسؤولية الجماعية:

الجدول (12): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى لفقرات مجال المسؤولية الجماعية لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل (ن= 100).

الرقم في المقياس	الفقرات	متوسط الاستجابة*	الانحراف المعياري	المستوى
23	أبادر لمساعدة التلاميذ في كل وقت	4.43	0.77	مرتفع جدا
24	أشارك في المناسبات الاجتماعية لزملائي	3.80	0.89	مرتفع
25	أتأكد من تكوين روابط اجتماعية مع الزملاء	3.82	0.86	مرتفع
26	أشارك في العمل التطوعي	4.37	0.60	مرتفع جدا
27	اهتم بالبرنامج الاجتماعي والندوات الثقافية	4.23	0.74	مرتفع جدا
28	أفضل العمل في مجموعة على العمل بمفردي	3.41	1.17	مرتفع
29	أساعد في جمع التبرعات لمساعدة المحتاجين	4.29	0.64	مرتفع جدا
30	أساعد زملائي في حلا مشاكلهم	4.27	0.68	مرتفع جدا
31	أحافظ على قيم وعادات وتقاليد المجتمع	4.28	0.65	مرتفع جدا
32	أنجز مهامي في الوقت المحدد	4.46	0.73	مرتفع جدا
33	أحافظ على ممتلكات المؤسسة	4.47	0.70	مرتفع جدا
34	أشارك في النقاشات الاجتماعية	4.35	0.69	مرتفع جدا
35	أعتقد أن التعاون ضروري لنجاح أي عمل	4.26	0.77	مرتفع جدا
المستوى الكلي لمجال المسؤولية الجماعية		**4.18**	**0.49**	**مرتفع**

- أقصى درجة للاستجابة (5) درجات.

تشير نتائج الجدول (12) أن مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل لفقرات مجال المسؤولية الجماعية كان مرتفعا جدا الفقرات (23، 26، 27، 29، 30، 31، 32، 33، 34، 35)، حيث كان متوسط الاستجابة عليها أكبر من (4.21)، وكان المستوى مرتفعا على الفقرات (24، 25، 28)، حيث كان متوسط الاستجابة عليها على التوالي (3.80، 3.82، 3.41).

وفيما يتعلق بالمستوى الكلي لمجال المسؤولية الجماعية لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل كان مرتفعا، حيث كان متوسط الاستجابة (4.18).

4- مجال المسؤولية الوطنية:

الجدول (13): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى لفقرات مجال المسؤولية الوطنية لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل (ن= 100).

الرقم في المقياس	الفقرات	متوسط الاستجابة*	الانحراف المعياري	المستوى
36	أعتقد أن الحفاظ على نظافة الأماكن العامة واجب على كل فرد من أفراد المجتمع	4.55	0.70	مرتفع جدا
37	مهتم بحضور الندوات السياسية	3.41	0.99	مرتفع
38	اهتم بالاستماع إلى النشرات الإخبارية	3.82	0.86	مرتفع
39	مهتم بحضور المناسبات الدينية والاجتماعية والوطنية	3.88	0.97	مرتفع
40	أشعر أن دوري في المجتمع مهم وله قيمه إنسانية في المجتمع	4.21	0.78	مرتفع جدا
41	اشرح لزملائي خطورة بعض المشاكل الاجتماعية والوطنية	4.05	0.87	مرتفع
42	أعتقد أن حقوق معلمي التربية الخاصة مسؤولية المؤسسة سواء كانت حكومية أو خاصة.	4.34	0.71	مرتفع جدا
43	ألعب دورًا محترمًا في تغيير نظرة المجتمع لذوي الاحتياجات الخاصة	4.33	0.70	مرتفع جدا
44	سلبية بعض الزملاء تجاه الوطن تغضبني	4.04	0.88	مرتفع
45	أحب امتلاك مجموعة من الكتب السياسية	3.56	0.90	مرتفع
46	أتأكد من إظهار الجانب المشرق لبلادي	4.16	0.88	مرتفع
47	أشعر بالحزن حيال كل كارثة تحدث في البلاد	4.37	0.81	مرتفع جدا
48	احترم مؤسستي كمؤسسة وطنية	4.32	0.66	مرتفع جدا
المستوى الكلي لمجال المسؤولية الوطنية		**4.08**	**0.58**	**مرتفع**

- أقصى درجة للاستجابة (5) درجات.

تشير نتائج الجدول (13) أن مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل لفقرات مجال المسؤولية الوطنية كان مرتفعا جدا الفقرات (36، 40، 42، 43، 47، 48)، حيث كان متوسط الاستجابة عليها (4.21) فأعلى، وكان المستوى مرتفعا على الفقرات (37، 38، 39، 41، 44، 45، 46)، حيث تراوح متوسط الاستجابة عليها ما بين (3.41– 4.16).

وفيما يتعلق بالمستوى الكلي لمجال المسؤولية الوطنية لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل كان مرتفعا، حيث كان متوسط الاستجابة (4.08).

5– خلاصة النتائج للتساؤل الثالث:

الجدول (14): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب للمجالات والمستوى الكلي للمسؤولية الاجتماعية ومجالاتها لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل (ن= 100).

الرقم	المجالات	متوسط الاستجابة*	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
1	المسؤولية الشخصية– الذاتية	3.96	0.51	مرتفع	الرابع
2	المسؤولية المدنية والأخلاقية	4.31	0.49	مرتفع جدا	الأول
3	المسؤولية الجماعية	4.18	0.49	مرتفع	الثاني
4	المسؤولية الوطنية	4.08	0.58	مرتفع	الثالث
المستوى الكلي		**4.13**	**0.46**	**مرتفع**	

- أقصى درجة للاستجابة (5) درجات.

تشير نتائج الجدول (14) أن المستوى الكلي للمسؤولية الاجتماعية لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل كان مرتفعا وبمتوسط استجابة قدره (4.13)، وكانت أعلى استجابة على مجال المسؤولية المدنية والأخلاقية بمستوى مرتفع جدا وبمتوسط استجابة قدره (4.31)، بينما كانت أقل استجابة على مجال المسؤولية الشخصية– الذاتية بمستوى مرتفع وبمتوسط استجابة قدره (3.96).

رابعا: النتائج المتعلقة بالتساؤل الرابع والذي نصه:

هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية والمرونة النفسية والمسؤولية الاجتماعية لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل؟

وللإجابة عن هذا التساؤل استخدم الباحث معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation coefficient)، ونتائج الجدول رقم (15) تظهر ذلك.

الجدول (15): العلاقة بين الكفاءة الذاتية والمرونة النفسية والمسؤولية الاجتماعية لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل (ن= 100).

المتغيرات	الكفاءة الذاتية	المرونة النفسية	المسؤولية الاجتماعية
الكفاءة الذاتية		**0.46	**0.81
المرونة النفسية			**0.40
المسؤولية الاجتماعية			

** دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$).

تشير نتائج الجدول رقم (15) إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين الكفاءة الذاتية والمرونة النفسية والمسؤولية الاجتماعية لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل، حيث كانت قيم معامل الارتباط بيرسون على التوالي (0.46، 0.81). ويتضح من النتائج أيضا وجود علاقة ايجابية دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين المرونة النفسية والمسؤولية الاجتماعية لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل، حيث كانت قيمة معامل الارتباط بيرسون (0.40).

خامسا: النتائج المتعلقة بالتساؤل الخامس والذي نصه:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الذاتية والمرونة النفسية والمسؤولية الاجتماعية لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل تعزى إلى متغيري النوع الاجتماعي والخبرة في العمل؟

وللإجابة عن التساؤل استخدم الباحث اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent samples t test) لتحديد الفروق وفقا لمتغير النوع الاجتماعي، ونتائج الجدول (16) تبين ذلك. ولتحديد الفروق تبعا لمتغير الخبرة في العمل تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One- way Anova)، ونتائج الجدول (17) تبين ذلك. **وفيما يلي العرض لنتائج التساؤل وفقا لتسلسل أدوات الدراسة وهي:**

1 –الكفاءة الذاتية:

الجدول (16): نتائج اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين لدلالة الفروق في الكفاءة الذاتية لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل تبعا لمتغير النوع الاجتماعي (ن= 100).

النوع الاجتماعي	ذكر (ن= 32)		أنثى (ن= 68)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة*
المجالات	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
الوعي الذاتي	4.54	0.50	4.35	0.46	1.879	0.063
إدارة الانفعالات والتنظيم الذاتي	4.27	0.64	4.25	0.55	0.149	0.882
الدافعية الشخصية	4.25	0.80	4.20	0.40	0.386	0.700
التعاطف مع الآخرين	4.31	0.73	4.30	0.47	0.111	0.912
المهارات الاجتماعية	4.33	0.69	4.17	0.51	1.354	0.179
المستوى الكلي	**4.34**	**0.61**	**4.26**	**0.41**	**0.841**	**0.403**

* مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$).

يتضح من نتائج الجدول (16) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في المستوى الكلي للكفاءة الذاتية ومجالاتها لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي.

الجدول (17): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للكفاءة الذاتية ومجالاتها لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل تبعا لمتغير الخبرة في العمل (ن= 100).

الخبرة في العمل	أقل من 3 سنوات (ن= 27)		3–6 سنوات (ن= 44)		أكثر من 6 سنوات (ن= 29)	
المجالات	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
الوعي الذاتي	4.37	0.48	4.43	0.49	4.41	0.46
إدارة الانفعالات والتنظيم الذاتي	4.21	0.71	4.25	0.51	4.31	0.53
الدافعية الشخصية	4.09	0.79	4.28	0.41	4.23	0.48
التعاطف مع الآخرين	4.20	0.74	4.31	0.48	4.37	0.49
المهارات الاجتماعية	4.15	0.69	4.22	0.55	4.28	0.51
المستوى الكلي	**4.21**	**0.61**	**4.30**	**0.42**	**4.32**	**0.45**

الجدول (18): نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في الكفاءة الذاتية ومجالاتها لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل تبعا لمتغير الخبرة في العمل (ن= 100).

المجالات	مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة*
الوعي الذاتي	بين المجموعات	0.063	2	0.031	0.133	0.875
	داخل المجموعات	22.718	97	0.234		
	المجموع	22.780	99			
إدارة الانفعالات والتنظيم الذاتي	بين المجموعات	0.153	2	0.076	0.225	0.799
	داخل المجموعات	32.843	97	0.339		
	المجموع	32.995	99			
الدافعية الشخصية	بين المجموعات	0.595	2	0.298	0.942	0.393
	داخل المجموعات	30.660	97	0.316		
	المجموع	31.255	99			
التعاطف مع الآخرين	بين المجموعات	0.406	2	0.203	0.630	0.535
	داخل المجموعات	31.245	97	0.322		
	المجموع	31.651	99			
المهارات الاجتماعية	بين المجموعات	0.257	2	0.128	0.370	0.692
	داخل المجموعات	33.628	97	0.374		
	المجموع	33.885	99			
المستوى الكلي	بين المجموعات	0.212	2	0.106	0.444	0.643
	داخل المجموعات	23.173	97	0.239		
	المجموع	23.385	99			

* مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يتضح من نتائج الجدول (18) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المستوى الكلي للكفاءة الذاتية ومجالاتها لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل تعزى إلى متغير الخبرة في العمل.

2 المرونة النفسية:

الجدول (19): نتائج اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين لدلالة الفروق في المرونة النفسية لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل تبعا لمتغير النوع الاجتماعي (ن= 100).

النوع الاجتماعي	ذكر (ن= 32)		أنثى (ن= 68)		قيمة	مستوى
المتغير	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	(ت)	الدلالة*
المرونة النفسية	3.80	0.53	3.60	0.49	1.832	0.070

* مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يتضح من نتائج الجدول (19) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المستوى الكلي للمرونة النفسية لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي.

الجدول (20): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمرونة النفسية لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل تبعا لمتغير الخبرة في العمل (ن= 100).

الخبرة في العمل	أقل من 3 سنوات (ن= 27)		3-6 سنوات (ن= 44)		أكثر من 6 سنوات (ن= 29)	
المتغير	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
المرونة النفسية	3.73	0.43	3.61	0.59	3.67	0.51

الجدول (21): نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في المرونة النفسية لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل تبعا لمتغير الخبرة في العمل (ن= 100).

المتغير	مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة*
المرونة النفسية	بين المجموعات	0.255	2	0.128	0.487	0.616
	داخل المجموعات	25.400	97	0.262		
	المجموع	25.656	99			

* مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يتضح من نتائج الجدول (21) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المستوى الكلي للمرونة النفسية لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل تعزى إلى متغير الخبرة في العمل.

3 المسؤولية الاجتماعية:

الجدول (22): نتائج اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين لدلالة الفروق في المسؤولية الاجتماعية لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل تبعا لمتغير النوع الاجتماعي (ن= 100).

النوع الاجتماعي	ذكر (ن= 32)		انثى (ن= 68)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة*
المجالات	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
المسؤولية الشخصية– الذاتية	4.08	0.60	3.90	0.44	1.665	0.099
المسؤولية المدنية والأخلاقية	4.30	0.53	4.31	0.47	0.066–	0.948
المسؤولية الجماعية	4.16	0.58	4.19	0.44	0.327–	0.744
المسؤولية الوطنية	4.12	0.67	4.06	0.52	0.477	0.635
المستوى الكلي	**4.16**	**0.55**	**4.12**	**0.40**	**0.500**	**0.618**

* مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يتضح من نتائج الجدول (22) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المستوى الكلي للمسؤولية الاجتماعية ومجالاتها لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي.

الجدول (23): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمسؤولية الاجتماعية ومجالاتها لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل تبعا لمتغير الخبرة في العمل (ن= 100).

الخبرة في العمل	أقل من 3 سنوات (ن= 27)		6-3 سنوات (ن= 44)		أكثر من 6 سنوات (ن= 29)	
المجالات	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
المسؤولية الشخصية- الذاتية	3.96	0.53	3.94	0.46	3.98	0.55
المسؤولية المدنية والأخلاقية	4.24	0.50	4.30	0.48	4.38	0.51
المسؤولية الجماعية	4.08	0.57	4.19	0.46	4.26	0.44
المسؤولية الوطنية	3.96	0.70	4.09	0.51	4.16	0.53
المستوى الكلي	**4.06**	**0.51**	**4.13**	**0.41**	**4.20**	**0.46**

الجدول (24): نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في المسؤولية الاجتماعية ومجالاتها لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل تبعا لمتغير الخبرة في العمل (ن= 100).

المجالات	مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة*
المسؤولية الشخصية- الذاتية	بين المجموعات	0.034	2	0.017	0.065	0.937
	داخل المجموعات	25.345	97	0.261		
	المجموع	25.379	99			
المسؤولية المدنية والأخلاقية	بين المجموعات	0.299	2	0.150	0.610	0.545
	داخل المجموعات	23.779	97	0.245		
	المجموع	24.078	99			
المسؤولية الجماعية	بين المجموعات	0.446	2	0.223	0.921	0.402
	داخل المجموعات	23.471	97	0.242		
	المجموع	23.917	99			
المسؤولية الوطنية	بين المجموعات	0.560	2	0.280	0.841	0.434
	داخل المجموعات	32.279	97	0.333		
	المجموع	32.839	99			
المستوى الكلي	بين المجموعات	0.255	2	0.128	0.608	0.547
	داخل المجموعات	20.381	97	0.210		
	المجموع	20.636	99			

* مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$).

يتضح من نتائج الجدول (24) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المستوى الكلي للمسؤولية الاجتماعية ومجالاتها لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل تعزى إلى متغير الخبرة في العمل.

الفصل الخامس

نتائج الدراسة وتفسيراتها

الفصل الخامس

مناقشة النتائج

مناقشة النتائج المتعلقة بالتساؤل الأول:

ما مستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل للتربية الخاصة في محافظة القدس؟

أظهرت النتائج في الجدول رقم (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى لفقرات مجال الوعي الذاتي لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل أن مستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل لفقرات مجال الوعي الذاتي كان مرتفعا جدا على جميع الفقرات (1– 10)، حيث كان متوسط الاستجابة عليها أعلى من (4.21).

وفيما يتعلق بالمستوى الكلي لمجال الوعي الذاتي لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل كان مرتفعا جدا، حيث كان متوسط الاستجابة (4.41).

وأظهرت النتائج في الجدول رقم (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى لفقرات مجال إدارة الانفعالات والتنظيم الذاتي لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل أن مستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل لفقرات مجال إدارة الانفعال والتنظيم الذاتي كان مرتفعا جدا على جميع الفقرات (13، 14، 15، 17، 18، 19، 20، 21، 22)، حيث كان متوسط الاستجابة عليها (4.21) فأعلى، وكان المستوى مرتفعا على الفقرات (11، 12، 16)، حيث كان متوسط الاستجابة عليها على التوالي (4.19، 3.92، 4.19).

وفيما يتعلق بالمستوى الكلي لمجال إدارة الانفعال والتنظيم الذاتي لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل كان مرتفعا جدا، حيث كان متوسط الاستجابة (4.26).

وأظهرت النتائج في الجدول رقم (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى لفقرات مجال الدافعية الشخصية لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل ، أن مستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل لفقرات مجال الدافعية الشخصية كان مرتفعا جدا على جميع الفقرات (24، 25، 26، 27، 28، 30، 31، 32، 33، 34)، حيث كان متوسط الاستجابة عليها أعلى من (4.21)، وكان المستوى مرتفعا على الفقرة (23) وبلغ متوسط الاستجابة عليها (4.08)، بينما كان المستوى متوسطا على الفقرة (29) وبمتوسط استجابة عليها قدره (2.98).

وفيما يتعلق بالمستوى الكلي لمجال الدافعية الشخصية لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل كان مرتفعا جدا، حيث كان متوسط الاستجابة (4.22).

وأظهرت النتائج في الجدول رقم (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى لفقرات مجال التعاطف مع الآخرين لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل أن مستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل لفقرات مجال التعاطف مع الآخرين كان مرتفعا جدا على جميع الفقرات (35، 36، 38، 39، 40، 41، 43)، حيث كان متوسط الاستجابة عليها أعلى من (4.21)، وكان المستوى مرتفعا على الفقرتين (37، 42)، حيث كان متوسط الاستجابة عليهما على التوالي (4.18، 3.64).

وفيما يتعلق بالمستوى الكلي لمجال التعاطف مع الآخرين لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل كان مرتفعا جدا، حيث كان متوسط الاستجابة (4.30).

وأظهرت النتائج في الجدول رقم (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى لفقرات مجال المهارات الاجتماعية لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل أن مستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل لفقرات مجال المهارات الاجتماعية كان مرتفعا جدا على جميع الفقرات (44، 45، 46، 47، 49، 50، 51، 52، 54، 56)، حيث كان متوسط الاستجابة عليها أعلى من (4.21)، وكان المستوى مرتفعا على الفقرات (48، 53، 55)، حيث كان متوسط الاستجابة عليها على التوالي (4.11، 3.95، 4.01).

وفيما يتعلق بالمستوى الكلي لمجال المهارات الاجتماعية لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل كان مرتفعا جدا، حيث كان متوسط الاستجابة (4.22).

وأظهرت النتائج في الجدول رقم (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب والمستوى الكلي للكفاءة الذاتية ومجالاتها لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل أن المستوى الكلي للكفاءة الذاتية لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل كان مرتفعا جدا وبمتوسط استجابة قدره (4.28)، وجاء المستوى مرتفعا جدا على جميع مجالات الكفاءة الذاتية، حيث كان أعلى متوسط للاستجابة (4.41) على مجال الوعي الذاتي، بينما كان أقل متوسط للاستجابة (4.22) على مجالي الدافعية الشخصية والمهارات الاجتماعية.

يعزو الباحث أن ارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة إلى أن الأسرة الفلسطينية لها معالم المساندة والتشابك الإنساني الراقي من حيث الدعم والاهتمام والرعاية والتواصل الإيجابي، ولا يخفى على أحد أن معلمي ومعلمات الحالات الخاصة يعيشون أجواء من التوتر والإحباط في بعض المواقف الحياتية وخصوصاً في بدايتها، ولكن مع تواصل الدعم والمساندة والتوعية مع معيلي الحالات الخاصة من خلال التثقيف والتوعية بأهمية الحفاظ على مستوى مشاعر أبنائهم، وحمايتهم من عدم الوقوع بمشكلات أخرى.

تتوافق هذه النتائج مع دراسة (LAROSE et, al, 2006) التي أظهرت ان 50٪ من العينة لديهم كفاءة ذاتية عالية ومستقرة، بينما شهد 20٪ زيادة في المعتقدات الكفاءة الذاتية، كما في 30٪ منهم تراجعوا في الكفاءة الذاتية، وتتوافق كذلك مع دراسة محمد بني خالد (2010) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التكيف الأكاديمي تعزى إلى الجنس أو المستوى. التكيف الأكاديمي أو التفاعل بينهما مع الكشف عن علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين التكيف الأكاديمي والكفاءة الذاتية العامة . وكذلك مع دراسة (Coladarci ،2010) التي أظهرت من خلال البيانات أن الكفاءة الشخصية والعامة هما أقوى عاملين يؤثران على الالتزام بالتدريس. وأخيرا تتفق مع دراسة (Voris, 2011) وأوضحت النتائج وجود علاقة إيجابية بين فاعلية الذات

لدى معلمي التربية الخاصة وبين زيادة تحصيل الذات، كما أوضحت النتائج ان فاعلية الذات والرضا المهني هو اقل لدى المعلمين أصحاب الخبرة الحديثة . كذلك أظهرت دراسة (Boomgard,2013) وأوضحت نتائج هذه الدراسة الى ان هناك تغير ذا دلالة بين بداية ونهاية البرنامج بمستوى الكفاءة الذاتية، كما وأظهرت دراسة زيارة (2016) وقد أظهرت النتائج وجود ثقة تنظيمية لدى أفراد العينة، ووجود كفاءة ذاتية لديهم، وعدم وجود فروق بين الجنسين في الثقة التنظيمية والكفاءة الذاتية، وأظهرت النتائج أيضا أنه توجد علاقة ارتباطيه موجبة دالة بين الثقة التنظيمية والكفاءة الذاتية لدى أفراد العينة.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى إعداد وصقل شخصية المعلمين من كافة جوانبها وتأهيلهم تربوياً من خلال مراحل الجامعة والدورات والندوات وورش العمل المتعقلة بالنواحي المختلفة للشخص ومنها الكفاءة الذاتية لدى المعلمين والمعلمات.

مناقشة النتائج المتعلقة بالتساؤل الثاني:

ما مستوى المرونة النفسية لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل للتربية الخاصة في محافظة القدس؟

أظهرت النتائج في الجدول رقم (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى للمرونة النفسية لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل أن المستوى الكلي للمرونة النفسية لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل كان مرتفعا، حيث كان متوسط الاستجابة (3.66)، وكانت مستوى المرونة النفسية مرتفعا جدا على الفقرتين (20، 25)، حيث كان متوسط الاستجابة عليهما على التوالي (4.32، 4.28)، وكان المستوى متوسطا على الفقرات (1، 2، 6، 7، 29)، حيث تراوح متوسط الاستجابة عليها ما بين (3.09– 3.35)، بينما كان المستوى مرتفعا للمرونة النفسية على جميع الفقرات المتبقية، حيث تراوح متوسط الاستجابة عليها ما بين (3.43– 4).

يعزو الباحث هذه النتيجة إلى الرؤية الايجابية للذات، فمعلمي ومعلمات طلبة الحالات الخاصة على درجة عالية من الثقة بالذات والإيمان بالذات، يمكنهم من معرفة وتنظيم انفعالاتهم، فيتحكمون

في مشاعرهم السلبية ويجيدون فهم ومعرفة مشاعر الآخرين، فيتحكمون في مشاعرهم وتصرفاتهم، ويكبحون مشاعرهم السلبية، ويجيدون فهم ومعرفة مشاعر الآخرين، ولديهم حساسية جيدة لانفعالات ومشاعر الآخرين. ويمكن تفسير ذلك بامتلاكهم للاتصال الفعال وهو اختيار أفضل السبل والوسائل الأفكار والمشاعر والسلوك للآخرين بصدق ووضوح بغرض التأثير الايجابي في أفكارهم ومشاعرهم وسلوكهم بعيداً عن المصلحة الذاتية الخاصة.

وتتوافق هذه النتائج مع دراسة (Gorenson, 2011) حيث كشفت نتائج الدراسة علاقة الصمود بأبعاد الشخصية والرضا عن الحياة وتأثيراتها هناك علاقة عكسية بين المرونة والعصبية والتأثيرات السلبية وعلاقة إيجابية مع جميع متغيرات الدراسة الأخرى أكدت النتائج وجود علاقة إيجابية بين المرونة والانبساط والتأثير إيجابي، وهو يعكس فوائد النمط العاطفي الإيجابي والقدرة على التقارب بين الناس ومستويات عالية من التفاعل النشط والإيجابي . وكذلك تتفق مع دراسة شقورة (2012) والتي أظهرت وجود علاقة ارتباط موجبة بين المرونة الصمود النفسي والرضا عن الحياة، إلا أن الدراسة تختلف من حيث ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع أبعاد الصمود النفسي ولصالح الذكور. **وتختلف الدراسة الحالية مع دراسة الزهيري (2012)** حيث أشارت النتائج إلى وجود علاقة سلبية بين المرونة النفسية وأهداف الحياة ضاغط لعينة الدراسة ، وكذلك تختلف عن دراسة **(allan, et. al, 2014)** والتي أظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة سلبية بين المرونة النفسية والتحصيل الدراسي للطلاب ، الآن هذه الدراسة تختلف من حيث العينة والمتغيرات الأمر الذي قد يؤدي الى اختلافات واضحة بين الدراستين، وتختلف كذلك الدراسة الحالية عن دراسة **(Pidgeon, Rowe, Stapleton & Magyar Lo, 2014)** التي أشارت نتائجها إلى أن الطلاب الذين لديهم مستويات منخفضة من المرونة النفسية كان لديهم مستوى منخفض من الدعم الاجتماعي ومستويات عالية من العجز النفسي والضيق النفسي مقارنة بطلاب الجامعات ذوي المستويات العالية من المرونة النفسية. **وأخيراً تتوافق الدراسة الحالية مع بعض ما جاء في دراسة (Pidgeon & Keye, 2014)** والتي أظهرت نتائجها وجود ارتباط قوي بين المتغيرات السابقة التي تنبأت بشكل ملحوظ مع الراحة النفسية، وأظهر أن هناك علاقة إيجابية بين المرونة واليقظة بالإضافة إلى الدعم إنشاء برامج لطلاب الجامعات تهدف إلى تنمية المرونة النفسية والوعي، لزيادة قدرتهم على الإدارة التحديات المعقدة والمتطلبات المتنافسة للحياة الجامعية بفاعلية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالتساؤل الثالث:

ما مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل للتربية الخاصة في محافظة القدس؟

أظهرت النتائج في الجدول رقم (10) أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى لفقرات مجال المسؤولية الشخصية– الذاتية لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل. أن مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل لفقرات مجال المسؤولية الشخصية– الذاتية كان مرتفعا جدا الفقرات (1، 2، 5، 11، 12)، حيث كان متوسط الاستجابة عليها أكبر من (4.21)، وكان المستوى مرتفعا على الفقرات (3، 4، 6، 7، 8، 9)، حيث تراوح متوسط الاستجابة عليها ما بين (3.52– 4.10)، بينما كان المستوى متوسطا على الفقرة (10) وبمتوسط استجابة عليها قدره (2.83).

وفيما يتعلق بالمستوى الكلي لمجال المسؤولية الشخصية– الذاتية لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل كان مرتفعا، حيث كان متوسط الاستجابة (3.96).

وأظهرت النتائج في الجدول رقم (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى لفقرات مجال المسؤولية المدنية والأخلاقية لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل. أن مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل لفقرات مجال المسؤولية المدنية والأخلاقية كان مرتفعا جدا الفقرات (13، 14، 15، 17، 18، 19، 20، 22)، حيث كان متوسط الاستجابة عليها أكبر من (4.21)، وكان المستوى مرتفعا على الفقرتين (16، 21)، حيث كان متوسط الاستجابة عليهما على التوالي (4.16، 4.05).

وفيما يتعلق بالمستوى الكلي لمجال المسؤولية المدنية والأخلاقية لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل كان مرتفعا جدا، حيث كان متوسط الاستجابة (4.31).

وأظهرت النتائج في الجدول رقم (12): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى لفقرات مجال المسؤولية الجماعية لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة

الأمل أن مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل لفقرات مجال المسؤولية الجماعية كان مرتفعا جدا الفقرات (23، 26، 27، 29، 30، 31، 32، 33، 34، 35)، حيث كان متوسط الاستجابة عليها أكبر من (4.21)، وكان المستوى مرتفعا على الفقرات (24، 25، 28)، حيث كان متوسط الاستجابة عليها على التوالي (3.80، 3.82، 3.41). وفيما يتعلق بالمستوى الكلي لمجال المسؤولية الجماعية لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل كان مرتفعا، حيث كان متوسط الاستجابة (4.18).

وأظهرت النتائج في الجدول رقم (13): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى لفقرات مجال المسؤولية الوطنية لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل أن مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل لفقرات مجال المسؤولية الوطنية كان مرتفعا جدا الفقرات (36، 40، 42، 43، 47، 48)، حيث كان متوسط الاستجابة عليها (4.21) فأعلى، وكان المستوى مرتفعا على الفقرات (37، 38، 39، 41، 44، 45، 46)، حيث تراوح متوسط الاستجابة عليها ما بين (3.41– 4.16). وفيما يتعلق بالمستوى الكلي لمجال المسؤولية الوطنية لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل كان مرتفعا، حيث كان متوسط الاستجابة (4.08).

وأظهرت النتائج في الجدول رقم (14): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب للمجالات والمستوى الكلي للمسؤولية الاجتماعية ومجالاتها لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل أن المستوى الكلي للمسؤولية الاجتماعية لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل كان مرتفعا وبمتوسط استجابة قدره (4.13)، وكانت أعلى استجابة على مجال المسؤولية المدنية والأخلاقية بمستوى مرتفع جدا وبمتوسط استجابة قدره (4.31)، بينما كانت أقل استجابة على مجال المسؤولية الشخصية– الذاتية بمستوى مرتفع وبمتوسط استجابة قدره (3.96).

يعزو الباحث هذه النتيجة الى أن معلمي ومعلمات طلبة الحالات الخاصة أكثر إدراكاً لأهمية المسؤولية الاجتماعية في حياتهم فهم يشعرون بذاتهم في المجتمع الفلسطيني، تمكنهم من معرفة

انفعالاتهم والوعي بها وتنظيمها جيداً لتمكنه من التفاعل بإيجابية مع الآخرين والتعبير باتزان عن مشاعره الإيجابية والسلبية وضبط انفعالاته في التفاعل الاجتماعي والتعرف على مشاعر الآخرين وتلميحاتهم، وحسن التصرف بما يتناسب المواقف وتمكن الفرد من التعاون مع الآخرين بايجابية، ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضا انطلاقا من المهارات الاجتماعية تتضمن مهارات انفعالية تسهم في تيسير إقامة علاقات ودية مع الآخرين وإدارة التفاعل معهم على نحو يساعد على الاقتراب منهم والتعرف عليهم .

وتتوافق الدراسة الحالية مع دراسة (1998، zalusky) والتي أوضحت نتائجها أن اتجاهات المسؤولية والاهتمامات الاجتماعية تتناسب طردا مع المواقف التي تتطلب مسؤولية اجتماعية، كما أشارت النتائج إلى أن الاهتمامات والانجذاب إلى الأمور السياسية والاجتماعية كانت ذات علاقة بقدرة واستعداد الفرد المراهق للعمل التطوعي، و **(2004، Dasilva)** أهم نتائج الدراسة: ذلك من كل شيء يشاركون بنشاط في السلوكيات والأنشطة التي تعكس المسؤولية الاجتماعية والمدنية، وهذا واحد يشارك عشرة طلاب بنشاط في الأنشطة السياسية المختلفة، حيث ثبت أن هناك اختلافات كبيرة إحصائية على مستوى المسؤولية الاجتماعية بين الذكور والإناث لصالح الإناث. **الرويشد (2007)**، ومن أهم نتائج الدراسة: هناك اختلافات جوهرية الجنس في التوجه نحو المسؤولية الاجتماعية، والاختلافات لصالح الإناث. كما أشارت الدراسة إلى أن (71.5% من أفراد العينة) يعكسون اتجاهاً إيجابياً فيما يتعلق بالمسؤولية الاجتماعية، ولا توجد فروق من الضروري في التوجه نحو المسؤولية بين أفراد العينة حسب التخصص أو الفصول الدراسية. **مشرف (2009)**، ومن أهم نتائج الدراسة: والمسؤولية الاجتماعية لطلاب الجامعة الإسلامية بغزة. كما كشفت النتائج عن وجود نفس الاختلافات مؤشرا على مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة بين الذكور والإناث ولصالح الإناث وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المسؤولية الاجتماعية بين الكليات العلمية والكليات الأدبية ولصالح الكليات الأدبية. **الليحاني (2011)** من أهم نتائج الدراسة: وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين الذكاء من إعداد الحارثي (2008) المسؤولية الاجتماعية والمسؤولية الاجتماعية، بينما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباط معنوية بين المسؤولية التحصيل الاجتماعي والأكاديمي. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية

بين استجابات العينة على مقياس المسؤولية الاجتماعية باختلاف متغير التخصص الأكاديمي.

الزبون (2012) ومن أهم نتائج الدراسة: وجود علاقة ارتباط إيجابية بين المسؤولية الاجتماعية ونظام القيم الذي يمارسه طلبة الجامعة، وهناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المسؤولية الاجتماعية منسوبة لمتغيرات الكلية والتخصص لصالح التخصص علميًا ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المسؤولية الاجتماعية تعزى لمتغير الجنس والمستوى الأكاديمي لطلبة الجامعة .

عوض وحجازي (2013)، من أهم نتائج الدراسة: الدرجة الكلية للمسئولية الاجتماعية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة كانت جميع مجالات الدراسة ذات دلالة إحصائية عالية، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الدرجات يرجع الطلاب في استبيان المسؤولية الاجتماعية إلى متغير العام الدراسي ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب في استبيان المسؤولية الاجتماعية المنسوبة لمتغير البرنامج الدراسة. لصالح الطلاب (العلوم الإدارية والاقتصادية)، ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط ترجع درجات الطلاب في استبيان المسؤولية الاجتماعية إلى متغير الجنس ، **مقداد (2014)** ومن أهم نتائج الدراسة: وجود فروق متشابهة دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب في المسؤولية الاجتماعية المنسوبة لمتغير الجنس لصالح الإناث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب في المسؤولية الاجتماعية تعزى إلى متغير التخصص الأكاديمي (علوم الطب الشرعي، العلوم الإنسانية، العلوم التطبيقية) لصالح قسم الطب الشرعي. ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب في المسؤولية الاجتماعية تعزى إلى متغير التحصيل الدراسي.

مناقشة النتائج المتعلقة بالتساؤل الرابع:

هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية والمرونة النفسية والمسؤولية الاجتماعية لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل للتربية الخاصة في محافظة القدس؟

أظهرت النتائج في الجدول رقم (15): العلاقة بين الكفاءة الذاتية والمرونة النفسية والمسؤولية الاجتماعية لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل إلى وجود علاقة

إيجابية دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين الكفاءة الذاتية والمرونة النفسية والمسؤولية الاجتماعية لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل، حيث كانت قيم معامل الارتباط بيرسون على التوالي (0.46، 0.81). ويتضح من النتائج أيضا وجود علاقة ايجابية دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين المرونة النفسية والمسؤولية الاجتماعية لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل، حيث كانت قيمة معامل الارتباط بيرسون (0.40).

يعزو الباحث أنه كلما زادت درجة المرونة النفسية لدى المعلمين والمعلمات زادت لديهم درجة المسؤولية الاجتماعية والكفاءة الذاتية، وهذا يفسر كلما كان الإنسان متحلياً بخاصية المرونة، كان أكثر ايجابية في تعامله مع ما يدور حوله من موجودات، فإن النظرة الإيجابية في الحياة هي التي تحدد أيضاً مكانته وقيمته الاجتماعية في الحياة، لأنها سبب في العمل والحركة، وعامل في الفاعلية والعزم وقد يعود لما يمتلكه من تفكير واقعي ومتفائل، ويمكن أن نضيف أن امتلاكه لخاصية ضبط الانفعال، والقدرة على التحكم فيما يشعر به الفرد من انفعالات وبالتالي انعكست مباشرة في المهارات الاجتماعية والكفاءة الذاتية التي استطاع توظيفها في تعامله مع نفسه وزملائه والمجتمع.

مناقشة النتائج المتعلقة بالتساؤل الخامس:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الذاتية والمرونة النفسية والمسؤولية الاجتماعية لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل للتربية الخاصة في محافظة القدس تعزى إلى متغيري النوع الاجتماعي والخبرة في العمل؟

أظهرت النتائج في الجدول رقم (16): نتائج اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين لدلالة الفروق في الكفاءة الذاتية لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل تبعا لمتغير النوع الاجتماعي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المستوى الكلي للكفاءة الذاتية ومجالاتها لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي.

ويعزو الباحث هذه النتيجة الى تشابه الظروف بين الذكور والإناث في التنشئة الاجتماعية والمرونة النفسية، وتلقي المعارف والمعلومات، وتشابه ظروف الأسر والمجتمعات في فلسطين، وأصبحت الأنثى تتاح لها نفس الفرص في التعليم أسوة بالذكور وتمارس الأنشطة الثقافية المختلفة المتنوعة، واختيارهم تخصصات تتعلق في الحالات الخاصة.

وأظهرت النتائج في الجدول رقم (17): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للكفاءة الذاتية ومجالاتها لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل تبعا لمتغير الخبرة في العمل ، والجدول رقم (18): نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في الكفاءة الذاتية ومجالاتها لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل تبعا لمتغير الخبرة في العمل أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المستوى الكلي للكفاءة الذاتية ومجالاتها لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل تعزى إلى متغير الخبرة في العمل.

وأظهرت النتائج في الجدول رقم (19): نتائج اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين لدلالة الفروق في المرونة النفسية لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل تبعا لمتغير النوع الاجتماعي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المستوى الكلي للمرونة النفسية لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي.

وأظهرت النتائج في الجدول رقم (21): نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في المرونة النفسية لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل تبعا لمتغير الخبرة في العمل أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المستوى الكلي للمرونة النفسية لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل تعزى إلى متغير الخبرة في العمل.

وأظهرت النتائج في الجدول رقم (22): نتائج اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين لدلالة الفروق في المسؤولية الاجتماعية لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل تبعا لمتغير النوع الاجتماعي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المستوى الكلي للمسؤولية الاجتماعية ومجالاتها لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي.

وأظهرت النتائج في الجدول رقم (23): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمسؤولية الاجتماعية ومجالاتها لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل تبعا لمتغير الخبرة في العمل ، والجدول رقم (24): نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في المسؤولية الاجتماعية ومجالاتها لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل تبعا لمتغير الخبرة في العمل أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المستوى الكلي للمسؤولية الاجتماعية ومجالاتها لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل تعزى إلى متغير الخبرة في العمل.

يعزو الباحث الى عدم وجود فروق دالة على المرونة النفسية والكفاءة الذاتية والمسؤولية الاجتماعية تبعاً للخبرة في العمل، قد يعود الى جهود المعلمين والمعلمات بتحقيق رسالتها المتعلقة بتوطيد أواصر المحبة والتفاعل الاجتماعي بين طلبتها من جهة، وبين طلبتها ومدرسيهم من جهة أخرى، وكذلك أكثر ثقة بالنفس وتفاؤلاً وايجابية مع الآخرين وقد يعود لقدرة الفرد للتحرك نحو أهدافه جعلته أكثر مرونة.

الاستنتاجات

وفي ضوء نتائج الدراسة يستنتج الباحث ما يلي:

1. أن المستوى الكلي للكفاءة الذاتية لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل كان مرتفعا جدا ، وأنهم يتميزون بمستوى مرتفع جدا في جميع محاور الكفاءة الذاتية وخاصة في محور الوعي الذاتي.
2. أن المستوى الكلي للمرونة النفسية لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل للتربية الخاصة في محافظة القدس كان مرتفعا.
3. أن المستوى الكلي للمسؤولية الاجتماعية لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل كان مرتفعا ، وأن أكثر هذه المسؤوليات لديهم تعلقت بالجانب المدني والأخلاقي، بينما كان أقلها مرتبطا بالجانب الشخصي والذاتي.
4. وجود علاقة إيجابية طردية متبادلة بين كل من الكفاءة الذاتية والمرونة النفسية والمسؤولية الاجتماعية لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل.
5. أن مستوى الكفاءة الذاتية والمرونة النفسية والمسؤولية الاجتماعية لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل كان متقاربا جدا حسب نوع هم الاجتماعي وخبرتهم في العمل.

التوصيات

في ضوء ما توصلت إليه نتائج الدراسة الحالية فان الباحث يوصي بما يلي

1. إجراء دراسات مشابهة على معلمين في مدارس أخرى للتعرف على مستوى الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالمرونة النفسية والمسؤولية الاجتماعية.
2. إجراء دراسات مشابهة على معلمين في مجالات أخرى للتعرف على مستوى الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالمرونة النفسية والمسؤولية الاجتماعية.
3. تبصير المعلمين بالمزيد من المعلومات لتعزيز قدراتهم على مواجهة الضغوط النفسية.

4. زيادة الاهتمام بالبرامج الإرشادية والتوجيهية المتخصصة (الكفاءة الذاتية – المرونة النفسية – المسؤولية الاجتماعية) في مؤسسات التربية الخاصة.
5. الاستفادة من الدراسة الحالية في تخصيص الفئات العاملة مثل الاجتماعيين والنفسيين، وما يخص كل فئة، أو دراسات معينة.
6. ضرورة اهتمام كافة المؤسسات بالكفاءة الذاتية والمرونة النفسية والمسؤولية الاجتماعية، وإطلاق برامج توعية لدى كافة الفئات.
7. استخدام أساليب القياس والتقويم في المؤسسات التربوية يقوم على تشجيع المعلم على أسلوب حل المشكلات.

المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية

إبراهيم، عبد الستار. (2011). عين العقل الدليل المعالج النفسي للعلاج المعرفي الإيجابي . ط1، القاهرة، دار الانجلو المصرية.

أبو اسعد، أحمد. (2015)، الصحة النفسية منظور جديد. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة

أبو حطب، فؤاد وصادق، آمال . (1980). علم النفس التربوي . ط2، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

أبو حطب، فؤاد وصادق، آمال. (2000). علم النفس التربوي. القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.

أبو حطب، فؤاد، وصادق، آمال. (2009). علم النفس التربوي . مكتبة الأنجلو المصرية، ط 6، القاهرة، مصر.

أبو حلاوة، محمد .(2013). المرونة النفسية وماهيتها وقيمتها الوقائية. الكتاب الالكتروني لشبكة الإنسانية العلوم APN e. Book

أبو رياش، حسين وعبد الحق، زهرية . (2007). علم النفس التربوي . دار المسيرة، ط1، عمان، الأردن.

أبو غزال، معاوية محمود . (2013). نظريات النمو وتطبيقاتها التربوية . دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، عمان، الأردن.

أبو غزال، معاوية وشفيق، علاونة . (2010). العدالة المدرسية وعلاقتها بالفاعلية الذاتية المدركة لدى عينة من تلاميذ المدارس الأساسية في محافظة اربد، دراسة تطورية، **مجلة جامعة دمشق**، 26 (4)، 285-317.

أبو مشايخ، عرفات حسين. (2018). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالصمود النفسي لدى معلمي المعاقين عقلياً. **بحث منشور في كلية التربية الإسلامية**، غزة، فلسطين.

أبو نجيله، سفيان وأبو اسحق، سامي. (1999). محاضرات في الصحة النفسية، غزة، فلسطين.

أبو ندى، عبد الرحمن. (2007). الصلابة النفسية وعلاقتها بضغوط الحياة لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة. جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

احمد، فاطمة . (1999). استخدام المقابلة المهنية في خدمة الفرد بدراسة الشعور بالمسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، دراسة وصفية . **مجلة الآداب** ، جامعة حلوان، العدد السادس، ص 239.

إسماعيل، إبراهيم السيد . (2013). أساليب التفكير والذكاءات المتعددة كمنبئات للكفاءة الذاتية في التدريس لدى الطالبات في ضوء التخصص والتحصيل الدراسي. **مجلة كلية التربية** ، جامعة المنصورة، ج1، (82) 164-231.

برفيقة، علي. (2016). علاقة المرونة النفسية بمتغيري الجنس والسن. دراسة ميدانية لطلبة معهد علوم وتقنيات الأنشطة البدنية والرياضية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.

بركات، زياد. (2008). الجمود الذهني وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات والتحصيل الدراسي والجنس لدى طلبة المرحلتين الأساسية والثانوية. **مجلة مؤتة للبحوث والدراسات سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية** 23(1)، 173-192.

بو سعيد، سعاد . (2014). المرونة النفسية وعلا قتها بقلق المستقبل لدى النساء المصابات باضطرابات الغدة الدرقية-دراسة ميدانية بعيادة متخصصة لأمراض الغدد والسكري بمدينة بورقلة. رسالة ماجستير غري منشورة. جامعة قاصدي مرباح، ورقلة.

جابر، عبد الحميد جابر . (1990). نظريات الشخصية (البناء- الديناميات- طرق البحث- التقويم). دار النهضة العربية، القاهرة، مصر.

جلال، حاج حسين، الشايب، عبدالحافظ، القريوتي، إبراهيم. (2014). مستوى معلمي التعليم العام العمانيين من الكفاءة الذاتية المتصورة في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة في الفصول الدراسية الشاملة. **المجلة الأردنية لتعليم العلوم**، مج12، ع1، ص117-126.

الجوالدة، فؤاد عيد، التل، سهيل ممدوح، بنات، سهيلة محمود. (2017) . المناخ الأسري وعلاقته بالكفاءة الذاتية المدركة لدى الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية في الأردن . **المجلة الأردنية للعلوم الاجتماعية**، مج10، ع1.

الجوهري، عبد الهادي . (2001). دراسات في العلوم السياسية وعلم الاجتماع السياسي .المكتبة الجامعية، ط8، الإسكندرية، مصر.

الحارثي، زايد بن عجير . (2008). واقع المسؤولية الشخصية الاجتماعية لدى الشباب السعودي وسبل تنميتها. ط1، مركز الدراسات والبحوث، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

حسان، ولاء إسحاق . (2009). فاعلية برنامج أرشا دي مقترح لزيادة مرونة الأنا لدى طالبات الجامعة الإسلامية بغزة. رسالة ماجستير غري منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

حسن، السري محمد أبو هاشم. (2005). مؤشرات التحليل البعدي لبحوث فعالية الذات في ضوء نظرية بلفدورا. مركز بحوث كلية التربية – كلية التربية، جامعة الملك سعود، السعودية.

الحسناوي، أحمد. (2016). أثر تمرينات الإطالة بأساليب تدريبية متنوعة في تطور المرونة والقوة القصوى لدى لاعبي القوة البدنية الناشئين . **مجلة القادسية لعلوم التربية الرياضية** ، 16(1)، ج2، 1-8.

حميدة، إمام. (1996). المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب شعبة التاريخ بكلية التربية . **مجلة دراسات في التعليم الجامعي**، المجلد الأول، العدد الأول، 45-9.

خرابشة، سهى. (2013). فاعلية برنامج إرشادي مستند إلى النظرية الوجودية في تحسين المرونة النفسية وقبول الذات والعلاقات الأسرية لدى عينة من النساء المصابات بسرطان الثدي في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

دبور، عبد اللطيف، والصافي، عبد الحكيم . (2007). الإرشاد المدرسي . ط1، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن.

رزق، حنان عبد الحليم. (2002). دور بعض الوسائط التربوية في تنمية وتأصيل القيم الأخلاقية لدى شباب في ظل النظام العالمي الجديد . **مجلة كلية التربية بالمنصورة**، العدد (48)، ص 79-156.

رزق، فاطمة مصطفى محمد، (2009). أثر الفصول الافتراضية على معتقدات الكفاءة الذاتية والأداء التدريسي لمعلمي العلوم قبل الخدمة. **مجلة القراءة والمعرفة**، 90، 212-257.

رزوقي، رعد ، وعبد الكريم، سهى. (2015). التفكير وأنماطه. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

رضوان، سامر. جميل. (1997). توقعات الكفاءة الذاتية (البناء النظري والقياس) . شؤون اجتماعية، 55 (14)، 25-51.

الرويشد، فهد عبد الرحمن. (2007). الحرية والمسئولية الاجتماعية لدى طلاب كلية التربية الأساسية بدولة الكويت. **مجلة العلوم التربوية**، جامعة القاهرة، العدد (1)، ص 1-48.

الزبون، أحمد محمد. (2012). المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بمنظومة القيم الممارسة لدى طلبة جامعة البلقاء. **المجلة الأردنية للعلوم الاجتماعية** ، الجامعة الأردنية، مجلد (5)، عدد (3)، ص 342-356.

زهران، حامد. (1984). علم النفس الاجتماعي. ط5، عالم الكتب، القاهرة، مصر.

الزهيري، لمياء. (2012). المرونة النفسية وعلاقتها بأحداث الحياة الضاغطة لدى طلبة الجامعة . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ديالي، العراق.

الزيات، فاطمة. (2009). علم النفس الإبداعي. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

الزيات، فتحي. (2001). علم النفس المعرفي. الجزء الأول، دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر.

زيارة، مسير. (2016). الثقة البين منظمية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية لدى مدرسي الثانوية في محافظة بغداد، العراق.

زيدان، حنان السيد عبدالقادر . (2010). الكفاءة الذاتية للمعلم وعلاقتها بالتقدم العلمي لطلابه. دراسات نفسية، مجلد 20(1)، 145-168.

السيد، عبد الحليم وآخرون. (2003). علم النفس الاجتماعي المعاصر . ط1، دار ايتراك للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

الشايب، ممتاز . (2003). المسئولية الاجتماعية وعلاقتها بتنظيم الوقت . **مجلة دمشق للعلوم التربوية**.

الشعراوي، علاء. (2000). فعالية الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات الدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية. **مجلة كلية التربية بالمنصورة**، 44، 287-325.

شقورة، يحيى . (2012). المرونة النفسية وعلاقتها بالرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة. رسالة ماجستير غري منشورة. جامعة الأزهر، غزة.

شويعل، سامية وحبيبة، ضيف الله. (2012).علاقة صورة الجسم بتقدير الذات لدي مكتسبي الإعاقة الحركية. **مجلة العموم التربوية**. ع 3، جامعة الجزائر.

الشويل، سعيد احمد ونصر، فتحي مهدي محمد . (2012)، الفروق بين مرتفعي ومنخفضي المرونة النفسية الإيجابية في بعض المتغيرات النفسية لدى عينة من طلاب الجامعات، **مجلة البحث العلمي في التربية**، ع13، جامعة الباحة، السعودية.

الشيخ حمود، محمد . (2014). الإرشاد المهني نشأته أهميته تقنياته نظرياته . ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

صبحي، سيد. (2003). الإنسان وصحته النفسية. الدار المصرية اللبنانية للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

عبد المقصود، حسنية غنيمي . (2002). المسؤولية الاجتماعية لطفل ما قبل المدرسة (دليل عمل). دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

عبدالوهاب، فاطمة محمد. (2007). فعالية برنامج مقترح في تنمية الكفاءة الذاتية والاداء التدريسي المنمي للتفكير لدى معلمات العلوم قبل الخدمة بسلطنة عمان . **مجلة التربية العلمية**، 10(3)، 215-263.

عثامنة، صلاح؛ صمادي، أحمد. (2009). المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعات الأردنية. ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الدولي للتعليم العالي المنعقد في بيروت خلال الفترة 4-2010/5/6، ص 454، 469.

عثمان، سيد احمد . (1986). المسؤولية الاجتماعية والشخصية المسلمة دراسة نفسية اجتماعية . مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.

عثمان، سيد أحمد . (1996). التحليل الأخلاق المسؤولية الاجتماعية . ط1، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر.

عثمان، فاروق. (2001). القلق وإدارة الضغوط النفسية. القاهرة: دار الفكر العربي.

عثمان، محمد. (2009). المرونة الإيجابية ودورها في التصدي لأحداث الحياة الضاغطة لدى الشباب الجامعي. **مجلة كلية التربية** – عين شمس –مصر، ع33، ج3، 373–405.

العدل، عادل. (2001). تحليل المسار للعلاقة بين مكونات القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وكل من فعالية الذات والاتجاه نحو المخاطر . **مجلة كلية التربية**، جامعة عين شمس، (1)، (25).

عرقوب، حمدي محمد شحاتة. (2012). توجهات الهدف لدى الطالب المعلم تخصص التربية الخاصة والتعلم الإلكتروني في ضوء فاعلية الذات العامة وفعالية الذات في الإنترنت . المؤتمر الدولي العلمي التاسع، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة والجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، القاهرة: مصر، ج 1، 43–93.

العزري، سالم بن صالح بن سيف. (2016). المرونة النفسية وعلاقتها بالمهارات الاجتماعية لدى طلبة كلية العلوم الشرعية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بزرى، عمان.

عمر، محمد ماهر. (2003). نظرية الاختيار: رؤية تحليلية لنظرية وليم غلاسر السيكولوجية . مركز الدلتا للطباعة، الإسكندرية، مصر.

عوض، حسني؛ حجازي، نظيمة. (2013). واقع المسئولية المجتمعية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة وتصور مقترح برنامج يرتكز إلى خدمة الجماعة لتنميتها. **مجلة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات**. ص. ص: 97 – 138 .

غباري، ثائر وأبو شعيرة، خالد. (2015). التكيف مشكلات وحلول. مكتبة المجتمع العربي الحديث، عمان، الأردن.

الغباري، ثائر، وأبو شعيرة، خالد. (2007). علم النفس التربوي وتطبيقاته الصفية. ط1، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

فحجان، سامي خليل. (2010). التوافق المهني والمسؤولية الاجتماعية وعلاقتهما بمرونة الانا لدى معلمي التربية الخاصة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

فخري، ناديا متى. (2006). المسؤولية الاجتماعية عناصرها مظاهرها وسائل تنميتها. **مجلة الجيش**، العدد (249)، لبنان.

فرج، طريف . (2003). المهارات الاجتماعية والاتصالية. دار غريب للطباعة والنشر ، القاهرة، مصر.

قاسم، انتصار. (2008). الذكاء الاجتماعي وعلاقته بأسلوب حل المشكلات لدى طلبة الجامعة. **مجلة البحوث التربوية والنفسية**، جامعة بغداد، (11)، 1-51.

القلالي، محمد . (2013). فعالية برنامج إرشادي لتنمية المرونة النفسية لدى عينة من طلاب جامعة دمياط، مصر.

القيسي، خولة عبد الوهاب، ونجف، أفراح أحمد. (2012). المسؤولية الاجتماعية لأطفال الرياض الأهلية. **مجلة البحوث التربوية والنفسية**، العدد (30)، ص 1-21.

كفافي، علاء الدين والنيال، ماسه . (1994). الترتيب الميلادي وعلاقتها بالمسؤولية الاجتماعية . **مجلة علم النفس**، ا لهيئة المصرية للكتاب، العدد الثلاثون، مكتبة التجارة والتعاون، القاهرة ، مصر.

الليحاني، أزهار صلاح. (2011). التفكير الأخلاقي وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية في ضوء بعض المتغيرات الأكاديمية لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة . رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

المالكي، حنان . (2012). فاعلية برنامج إرشادي جمعي قائم على استراتيجيات المرونة النفسية لزيادة المرونة لدى طالبات جامعة أم القرى. دراسات عربية في التربية وعلم النفس- السعودية، ع31، ج3، 135-167.

محمد، بني خالد . (2010). التكيف الأكاديمي وعلاقته بالكفاءة الذاتية العامة لدى طلبة كلية العلوم التربوية . جامعة آل البيت، **مجلة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)**، مجلد (74)، العدد (2).

محمد، يوسف راشد . (2011). التوافق الدراسي والشخصي والاجتماعي بعد توحيد المسارات في مملكة البحرين (دراسة ميدانية على طلبة المرحلة الثانوية بالمحافظة الوسطى) . **مجلة جامعة دمشق**، المجلد (27)، الملحق (701-740).

مشرف، ميسون . (2009). التفكير الأخلاقي وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية وبعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة . رسالة ماجستير، كلية التربية، قسم علم النفس، الجامعة الإسلامية، غزة.

مصبلح، مصطفى عطية إبراهيم. (2011). القدرة على اتخاذ القرار وعلاقته بكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية بمحافظة غزة. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة غزة.

مقداد، شيماء زياد إبراهيم (2014). دور معلمي المرحلة الثانوية في تعزيز المسئولية الاجتماعية لدى طلبتهم وسبل تطويره في ضوء المعايير الإسلامية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية – غزة.

المومني، حازم؛ هيجانة، وليد. (2011). المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة كلية الحصن الجامعية وعلاقتها بدافع الإنجاز. **مجلة إربد للبحوث والدراسات**، جامعة إربد، الأردن، مجلد (15)، عدد (2)، ص 198–236.

نجاتي، محمد عثمان. (2002). **الحديث النبوي وعلم النفس**. دار الشروق، بيروت، لبنان.

نجف، أفراح أحمد. (2010). المسؤولية الاجتماعية لأطفال الرياض الأهلية. رسالة ماجستير غير منشورة. **مجلة البحوث التربوية والنفسية**، العدد (30)، جامعة بغداد، العراق.

نصار، وفاء محمود، والشافعي، محمد منصور . (2012). نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية . دار الزهراء، الرياض، السعودية.

الهذلي، نائف سراج. (2009). الاتجاه نحو ظاهرة الإرهاب وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية وبعض المتغيرات الأخرى لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة . رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

الهويش، يوسف بن محمد بن إبراهيم. (2017). دور كليات تربية جامعة شقراء في تنمية مسؤولية طلابها الاجتماعية وسبل تفعيلها من وجهة نظر طلابها: دراسة ميدانية، رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، س39، ع147

خوله، يحيى. (2006). البرامج التربوية لأفرد ذوي الحاجات الخاصة. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، عمان، الأردن.

اليوسف، رامي. (2010). علم النفس التربوي بني النظرية والتطبيقات الصفية. دار الأندلس للنشر والتوزيع، حائل، السعودية.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Allan, J., Mckenna, J., & Dominey, S. (2014). Degrees of Resilience: Profiling Psychological Resilience and Prospective Academic Achievement in University Inductees, **British Journal of Guidance and Counseling**, 42 (1), 9- 25

APA, American Psychological Association, (2010). The road to Resilience

Bandura, A. (1977). The self-system in Recipbacal Determinism. **Journal of American Psychologist**, No, 33.

Bandura. (1997) **"Self-efficacy: the exercise of control "W**. H. Freeman .New York.

Bandura, A. (1994). **Self-efficacy. In: VS Ramachaudran**, (Ed). Encyclopedia of human behavior, Vol. 4, 71-81 .New York: Academic Press.

Barnaby, W. (2000). Science, technology, and social responsibility. Interdisciplinary Science reviews, 25 (1), p.p: 20–23.

Beckwith, J; Huang, F. (2005). **Should we make a fuss? A case for social responsibility in science**. Nature Biotechnology, 23(12), p.p: 147–148.

Coladarci,T. (2010). Teachers' Sense of Efficacy and Commitment to Teaching. **The Journal of Experimental Education**, 60(4), 323-337

Cristina Méndez-Aguado & et al (2020), An Inclusive View of the Disability of Secondary School Students, **International Journal of Environmental Research and Public Health.**

Cristina Méndez-Aguado. (2020). Rubén Trigueros; Jose Manuel Aguilar **International Journal of Environmental Research and Public Health**.

Da Silva, Lisa. (2004). Civic responsibility among Australian adolescents: Testing two competing models. **Journal of Community Psychology**, V (32), No (3), p.p: 229-356.

Damásio, Bruno Figueiredo. Borsa, Juliane Callegaro. & Silva, Joilson Pereira da. (2011). 14-Item Resilience Scale: Psychometric Properties of the Brazilian Version. **Journal of Nursing Measurement**, 19 (3), 131-145.

Daniela Mahler & et al. (2017), **Opportunities to Learn for Teachers' Self-Efficacy and Enthusiasm Hindawi Education Research International Volume,** Article ID 4698371, 17 pages https://doi.org/10.1155/2017/4698371.

Hamilton, Carmen; Flanagan, Constance. (2007). **Reframing social responsibility within a Technology – Based Youth Activists Program. American Behavioral Scientist,** V (51), No (3), P. P: 444-464.

Hoy & Tschannen-Moran, M., A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. Teaching and Teacher Education, 17(7), 783–805.

Jorgenson, Sh. et al., (2011). College satisfaction and academic success: A comparison by sex and disability. Official International Research. Dawson College. Handersom, 1981.

LAROSE,n et, al. (2006), **Laterality of horses associated with emotionality in novel situations, laterality**, 11(4), 355-367.

Oneyda M. Paneque and Patricia M. Barbetta (2006), **A Study of Teacher Efficacy of Special Education Teachers of English Language Learners with Disabilities**, Barry University, USA, Florida International University, USA. 99-104.

Osman Özokcui (2017), INVESTIGATING THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' SELF-EFFICACY BELIEFS AND EFFICACY FOR INCLUSION, **European Journal of Special Education Research**, Volume 2 │ Issue 6.

Parsons, S., Kruijit, A., & Fox, E. (2016). A cognitive Model of Psychological Resilience, **Journal of Experimental Psychology**. Seven (3), 296- 310.

Pidgeon, A., & Keye, M. (2014). Relationship between Resilience, Mindfulness, and Psychological Well-Being in University Students. **International Journal of Liberal Arts and Social Science**, 2(5), ISSN: 2307-924x.

Pidgeon, A., Rowe, N., Stapleton, P., Magyar, H., & Lo, B. (2014). Examining Characteristics of Resilience among University Students: An International Study. **Open Journal of Social Sciences**, 2, 14-22.

Sadhana Lamture and Varsha. S. Gathoo (2017), Self-efficacy of General and Resource Teachers in Education of Children with Disabilities in India, **INTERNATIONAL JOURNAL OF SPECIAL EDUCATION**,v32,no4, 2017.

Sharma, B., (2015). A study of Resilience and Social Problem Solving in Urban Indian Adolescent. **The International Journal of Indian Psychology**, 2 (3), 2349-3429.

Ungar, Michael. (2014). Nurturing hidden resilience in troubled youth. Toronto University of Totonto Press. Allan, J., Mckenna, J., & Dominey, S. (2014). Degrees of Resilience: Profiling Psychological Resilience and Prospective Academic Achievement in University Inductees, **British Journal of Guidance and Counseling**, 42 (1), 9- 25.

Voris, B.C. (2011). Teacher efficacy, job satisfaction, and alternative certification in early eareer special education teachers**.**

Zalusky, S. (1998): Social Responsibility and empathy in adolescent volunteers, Dissertation Abstracts International, 49 (11), p 50-66.

الملاحق

ملحق (1) : الاستبانة بصورتها الأولية.

المعلمين والمعلمات المحترمين:

تحية طيبة وبعد:

يقوم الباحث بدراسة بعنوان" **الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالمرونة النفسية والمسؤولية الاجتماعية لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل للتربية الخاصة في محافظة القدس**"، وذلك استكمالا لمتطلبات الماجستير في التربية الرياضية في كلية التربية الرياضية في جامعة النجاح الوطنية، يرجى الإجابة بصدق لان المعلومات لغرض البحث العلمي فقط.

واقبلوا مني فائق الاحترام والتقدير

الباحث

أولاً: البيانات الشخصية	

يرجى وضع إشارة (X) في المكان الذي يتناسب مع معلوماتك الشخصية.

1. النوع الاجتماعي:

أ. ذكر	ب. أنثى

2. سنوات الخبرة في التدريس:

اقل من 3 سنوات	ب. (3-6) سنوات	ج. 6 سنوات فأكثر

ثانياً: يرجى وضع إشارة (X)في المكان المناسب على يسار كل فقرة وفق ما تراه مناسباً.

المجال الأول الوعي الذاتي						
	العبارات	تنطبق تماما	تنطبق	تنطبق الى حد ما	لا تنطبق	لا تنطبق اطلاقاً
.1	يمكنني تحليل المواقف التي أوجهها					
.2	اعلم نقاط القوة والضعف في شخصيتي					
.3	افهم تأثير مشاعري على سلوكي وأدائي					
.4	أنا أعرف بماذا أشعر					
.5	أسعى لتطوير نفسي					
.6	أنا أفهم وأدرك نقاط القوة والضعف لدي					
.7	ابحث عن الفرص التي تعطيني فكرة أكثر عن نفسي					
.8	أنا أفهم وأدرك نقاط القوة والضعف لدي					
.9	أتذكر أخطائي عند التخطيط للمستقبل					
.10	أبقى هادئًا عندما تواجه مشكلة					
.11	يمكنني التركيز عندما أكون متوتر وأتعرض للضغط					
.12	سلوكي يتصف بالمرونة					
.13	يثق بي الناس ويمكنهم الوثوق بي تمامًا					
.14	أفكر بشكل مختلف عندما أواجه مشكلة					
.15	لدي القدرة على التفكير النبيل					
.16	أنا أدافع عن آرائي عندما أكون مقتنع بها					
.17	أتعامل مع الآخرين بطريقة إيجابية					
.18	انظر بشكل شامل إلى ما أفعله					
.19	أضع أهدافًا صعبة تناسب قدراتي					
.20	أميل إلى العمل الجاد					
.21	أبحث عن الامتياز					
.22	أسعى لتطوير أدائي					
.23	لا ألوم نفسي كثيرا على أخطائي الشخصية					
.24	أتحمل المسؤولية وأتحمل المخاطر من أجل تحقيق أهدافي					
.25	أعظم الجوانب الإيجابية على الجوانب السلبية					
.26	أركز على النجاح بدلاً من الفشل					

.27	أعتني بأداء المهام المطلوبة مني					
.28	انتبه لمشاعر الآخرين					
.29	أسعى لتوجيه الآخرين لتحقيق أهدافهم					
.30	اشعر بالرضا عن نجاح الآخرين					
.31	أحاول مساعدة الآخرين على القيام بعملهم					
.32	أنا حساس تجاه الآخرين					
.33	أحترم الآخرين حتى عند أختلف معهم					
.34	يمكنني التحدث أمام الجمهور					
.35	لدي القدرة على طرح الأسئلة					
.36	لدي قدرة استماع جيدة					
.37	أستطيع التعامل مع المتشككين في أسلوبي					
.38	لدي القدرة على بناء علاقات جديدة					
.39	أحاول أن أكون نموذجًا إيجابيًا للآخرين					
.40	أشجع الجميع على المشاركة عندما أعمل في فريق					
.41	أساهم في نشر جو إيجابي في العمل					
.42	أميل إلى إعطاء الأولوية لمصالح المجموعة					
.43	بناء علاقات شخصية مع الآخرين بسهولة					
.44	أضع في الاعتبار الاختلافات الشخصية عند التعامل مع الآخرين					
.45	لدي القدرة على العمل في فريق					

استبانة المرونة النفسية في صورتها الأولية

	العبارات	تنطبق تماما	تنطبق	تنطبق الى حد ما	لا تنطبق	لا تنطبق اطلاقاً
.1	انزعج من نقص الدعم المعنوي من إدارة المدرسة					
.2	أشعر بالضيق من الراتب المنخفض					
.3	انزعج من عدم تعاون زملائي فيما يتعلق بعملي					
.4	أشعر بالملل من طبيعة عملي كمدرس للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة					
.5	أجد صعوبة في إتقان الإجراءات التربوية التي تطلبها مني مهنة تعليم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة					
.6	أشعر بالتعب والإرهاق في نهاية اليوم الدراسي					

.7	أشعر أن العمل مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة صعب					
.8	أشعر بعدم الرضا عن أدائي في عملي مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة					
.9	أنا بحاجة لمزيد من الوقت لتحقيق الأهداف التعليمية مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة					
.10	لا أنصح أصدقائي بالعمل في مجال تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة					
.11	يؤثر عملي مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة سلبًا على علاقتي مع عائلتي					
.12	أشعر بالضيق بسبب صعوبات العمل مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة					
.13	أعاني من عدم القدرة على التطور في عملي مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة					
.14	أجد صعوبة في استخدام وتوظيف الوسائل التعليمية والتكنولوجية لنقل المعرفة والمعلومات للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة					
.15	أجد صعوبة في تحسين أداء وسلوك الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصل					
.16	لقد جعلني عملي مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة عاطفياً					
.17	يزعجني الآباء الذين ينتقدون المعلمين بشدة					
.18	أعاني من عدم تعاون أولياء أمور الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة معي					
.19	أشعر بالإحباط من بطء تقدم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة					
.20	أشعر بالسعادة والراحة في العمل مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة					
.21	فكر كثيراً في ترك وظيفتي كمدرس للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة					
.22	أنا منزعج من الحساسية العالية للتعامل لدى الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة					
.23	أتوقع وظيفة أفضل من وظيفتي الحالية					

.24	أشعر أن عملي كمدرس لذوي الاحتياجات الخاصة مصدر توتر					
.25	أشعر بالسعادة وأنا في المدرسة الخاصة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة					
.26	لست سعيدًا بعلاقتي مع مديري والمدرسين في المدرسة					
.27	أعاني من عدم انضباط الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصل					
.28	أقوم بتدريس مواد لا تتناسب مع تخصصي الأكاديمي					
.29	أحمل أعباء تدريس أكثر من زملائي في المدارس العادية					
.30	يزعجني أن الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة لا يستجيبون في الصف لتعليمات المعلم وإرشاداته					

استبانة المسؤولية الاجتماعية في صورتها الأولية

المجال الأول المسئولية الشخصية – الذاتية						
العبارات		**أوافق بشدة**	**أوافق**	**غير متأكد**	**أعارض**	**أعارض بشدة**
.1	اعمل على تحقيق أهدافي بغض النظر عن الوسيلة					
.2	أحافظ على هدوء مؤسستي					
.3	اخصص بعض الوقت للقراءة والتثقيف الذاتي					
.4	احرص على عدم التدخل إذا رأيت زميلي يضر بالآخرين					
.5	أحاول وأشارك في حل مشاكل عائلتي					
.6	أشعر بالضيق لأن هناك معلمين يتجاهلون حقوق الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة					
.7	سأشعر بالضيق والخجل إذا تأخرت عن العمل					
.8	أحل أي مشكلة أوجهها دون الحصول على مساعدة من الزملاء					
.9	أتأكد من الاختلاط مع زملائي في العمل وتكوين علاقات صداقة معهم					
.10	أشعر بالضيق عندما يقول أصدقائي أنني غير اجتماعي					
.11	أسرع في مساعدة الجيران عندما يطلبون المساعدة					

.12	أبذل قصارى جهدي لإكمال كل الأعمال التي تم تكليفي بها					
المجال الثاني المسؤولية الدنية والأخلاقية						
.13	أقدم المساعدة زملائي إذا كانوا بحاجة إليها					
.14	اهتم بتوفير استهلاك الكهرباء والماء في مؤسستي					
.15	أعتذر للمسؤولين في المؤسسة عن تأخري عن العمل					
.16	أحب قراءة الكتب الدينية					
.17	أشعر بالضيق عندما يستخدم الزملاء الوقاحة والكلمات النابية في التواصل فيما بينهم					
.18	اهتم بالحفاظ على المؤسسة نظيفة					
.19	التزم بقوانين ولوائح المؤسسة					
.20	أرى بان عدم الالتزام بالوقت لا علاقة له بالدين					
.21	احرص على المحافظة على الأدوات والأجهزة في المؤسسة					
.22	اشعر بالغضب وعدم الارتياح إذا رأيت الزملاء يرمون القمامة على الأرض					
.23	إنه يؤلمني وجود طلاب يستخدمون المياه بشكل مفرط					
المجال الثالث المسؤولية الجماعية						
.24	أبادر لمساعدة الطلاب في كل وقت					
.25	أشارك في المناسبات الاجتماعية لزملائي					
.26	أتأكد من تكوين روابط اجتماعية مع الزملاء					
.27	أشارك في العمل التطوعي					
.28	اهتم بالبرنامج الاجتماعي والندوات الثقافية					
.29	أفضل العمل في مجموعة على العمل بمفردي					
.30	أساعد في جمع التبرعات لمساعدة المحتاجين					
.31	أساعد زملائي في حلا مشاكلهم					
.32	أحافظ على قيم المجتمع					
.33	احرص على مساعدة الجيران					
.34	أنجز مهامي الكتابية في الوقت المحدد					
.35	أحافظ على ممتلكات المؤسسة					
.36	أشارك في النقاشات الاجتماعية					
.37	أعتقد أن التعاون ضروري لنجاح أي عمل					

المجال الرابع المسؤولية الوطنية						
.38	أعتقد أن الحفاظ على نظافة الأماكن العامة واجب على كل فرد من أفراد المجتمع					
.39	مهتم بحضور الندوات السياسية					
.40	اهتم بالاستماع إلى النشرات الإخبارية					
.41	مهتم بحضور المناسبات الدينية والاجتماعية والوطنية					
.42	أشعر أن دوري في المجتمع محدود وليس له قيمة					
.43	اشرح لزملائي خطورة بعض المشاكل الاجتماعية والوطنية					
.44	أعتقد أن حقوق معلمي التربية الخاصة مسؤولية المؤسسة سواء كانت حكومية أو خاصة.					
.45	ألعب دورًا محترمًا في تغيير نظرة المجتمع لذوي الاحتياجات الخاصة					
.46	سلبية بعض الزملاء تجاه الوطن تغضبني					
.47	أحب امتلاك مجموعة من الكتب السياسية					
.48	أتأكد من إظهار الجانب المشرق لبلادي					
.49	أشعر بالحزن حيال كل كارثة تحدث في البلاد					

ملحق (2): قائمة بأسماء المحكمين

الرقم	الاسم	مكان العمل
.1	أ. د. عبد الناصر القدومي	جامعة النجاح الوطنية
.2	أ. د. عماد عبد الحق	جامعة النجاح الوطنية
.3	أ. د. بهجت أبو طامع	جامعة فلسطين التقنية
.4	د. ثابت شتيوي	جامعة فلسطين التقنية
.5	د. بدر دويكات	جامعة النجاح الوطنية
.6	د. شادي ابو كباش	جامعة النجاح الوطنية
.7	د. بشار عبد الجواد	جامعة النجاح الوطنية
.8	د. قيس نعيرات	جامعة النجاح الوطنية
.9	د. قيس ياسين	جامعة النجاح الوطنية
.10	د. رافت الطيبي	جامعة النجاح الوطنية
.11	د. حسن جاد الله	جامعة النجاح الوطنية

ملحق (3): الرسالة الموجهة الى العينة المستهدفة

بسم الله الرحمن الرحيم

المعلمين والمعلمات المحترمين:

تحية طيبة وبعد:

يقوم الباحث بدراسة بعنوان" **الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالمرونة النفسية والمسؤولية الاجتماعية لدى معلمي ومعلمات الاحتياجات التربوية الخاصة في مدرسة الأمل للتربية الخاصة في محافظة القدس**"، وذلك استكمالا لمتطلبات الماجستير في التربية الرياضية في كلية التربية الرياضية في جامعة النجاح الوطنية، يرجى الإجابة بصدق لان المعلومات لغرض البحث العلمي فقط.

واقبلوا مني فائق الاحترام والتقدير

الباحث

أولاً: البيانات الشخصية	

يرجى وضع إشارة (X) في المكان الذي يتناسب مع معلوماتك الشخصية.

1. النوع الاجتماعي:

أ. ذكر	ب. أنثى

2. سنوات الخبرة في التدريس:

اقل من 3 سنوات	ب. (3-6) سنوات	ج. 6 سنوات فأكثر

ثانياً: يرجى وضع إشارة (X)في المكان المناسب على يسار كل فقرة وفق ما تراه مناسباً.

المجال الأول الوعي الذاتي						
	العبارات	تنطبق تماما	تنطبق	تنطبق الى حد ما	لا تنطبق	لا تنطبق إطلاقا
.1	يمكنني تحليل المواقف التي توجهني					
.2	اعلم نقاط القوة والضعف في شخصيتي					
.3	افهم تأثير مشاعري على سلوكي وأدائي مع الطلاب					
.4	أنا أعرف بماذا أشعر					
.5	احلل المواقف المختلفة عند القيام بواجبات نحو التلاميذ بالطريقة الملائمة بكل ثقة					
.6	أسعى لتطوير نفسي					
.7	ابحث عن الفرص التي تعطيني فكرة أكثر عن نفسي					
.8	أثق بقدراتي عند التعرض لأي مشكله أو موقف					
.9	أتميز بقدراتي الذاتية					
.10	أتذكر أخطائي عند التخطيط للمستقبل					
المجال الثاني إدارة الانفعالات والتنظيم الذاتي						
.11	أبقى هادئًا عندما أواجه مشكلة داخل الفصل					
.12	أتمكن التركيز عندما أتعرض للضغط					
.13	سلوكي يتصف بالمرونة					
.14	أتعامل مع التلاميذ بكل هدوء عند تنفيذ البرامج المختلفة					
.15	أتفهم احتياجات التلاميذ وابتعد عن الانفعال والتوتر					
.16	أنظم ذاتي باستمرار عند التعامل مع التلاميذ					
.17	ينتابني الفرح والسرور عند التعامل مع هذه الفئة من التلاميذ					
.18	أفكر بشكل مناسب عندما أواجه مشكلة					
.19	لدي القدرة على التفكير النبيل					
.20	أنا أدافع عن آرائي عندما أكون مقتنع بها					
.21	أتعامل مع الآخرين بطريقة إيجابية					

.22	انظر بشكل شامل إلى ما أفعله					
المجال الثالث الدافعية الشخصية						
.23	أضع أهدافًا صعبة تناسب قدراتي					
.24	أتحدى الصعاب من اجل النجاح في عملي					
.25	أؤمن بان الدافعية هي مفتاح النجاح والتغلب على الصعاب					
.26	أميل إلى العمل الجاد					
.27	أبحث عن الامتياز					
.28	أسعى لتطوير أدائي					
.29	لا ألوم نفسي كثيرا على أخطائي الشخصية					
.30	أتحمل المسؤولية وأتحمل المخاطر من أجل تحقيق أهدافي					
.31	أؤمن بالخطوات التي تحقق النجاح في عملي					
.32	أعظم الجوانب الإيجابية على الجوانب السلبية					
.33	أركز على النجاح بدلاً من الفشل					
.34	أتقبل النتائج مهما كانت وأصر على النجاح					
المجال الرابع التعاطف مع الآخرين						
.35	انتبه لمشاعر الطلاب					
.36	أقدر مشاعر الطلبة وأتعامل معهم بكل عطف وحنان					
.37	أسعى باستمرار لتوجيه الآخرين لتحقيق أهدافهم					
.38	اشعر بالرضا عن نجاح التلاميذ					
.39	اعزز الطلبة عند تحقيقهم أعلى مستويات النجاح					
.40	أحاول مساعدة الآخرين على القيام بعملهم					
.41	أتعامل مع الطلبة بكل احترام وتقدير دون تمييز					
.42	أنا حساس تجاه الآخرين					
.43	أحترم الآخرين وأتقبل آرائهم عندما أختلف معهم					
المجال الخامس المهارات الاجتماعية						
.44	يمكنني التحدث أمام الجمهور دون ارتباك					
.45	لدي القدرة على طرح الأسئلة					

.46	لدي قدرة استماع جيدة					
.47	أستطيع التعامل مع المتشككين في أسلوبي					
.48	لدي القدرة على بناء علاقات جديدة					
.49	أحاول أن أكون نموذجًا إيجابيًا للآخرين					
.50	أشجع الجميع على المشاركة عندما أعمل في فريق					
.51	أساهم في نشر جو إيجابي في العمل					
.52	أميل إلى إعطاء الأولوية لمصالح المجموعة					
.53	بناء علاقات شخصية مع الآخرين بسهولة					
.54	أضع في الاعتبار الاختلافات الشخصية عند التعامل مع الآخرين					
.55	يمكنني الانسجام مع الآخرين بكل سهولة					
.56	لدي القدرة على العمل في فريق					

استبانة المرونة النفسية في صورتها النهائية

	العبارات	تنطبق تماما	تنطبق	تنطبق الى حد ما	لا تنطبق	لا تنطبق إطلاقا
.1	انزعج من نقص الدعم المعنوي من إدارة المدرسة					
.2	أشعر بالضيق من الراتب المنخفض					
.3	انزعج من عدم تعاون زملائي فيما يتعلق بعملي					
.4	أشعر بالملل من طبيعة عملي كمدرس للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة					
.5	أجد صعوبة في إتقان الإجراءات التربوية التي تطلبها مني مهنة تعليم التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة					
.6	أشعر بالتعب والإرهاق في نهاية اليوم الدراسي					
.7	أشعر أن العمل مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة صعب					
.8	أشعر بعدم الرضا عن أدائي في عملي مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة					
.9	أنا بحاجة لمزيد من الوقت لتحقيق الأهداف التعليمية مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة					

.10	لا أنصح أصدقائي بالعمل في مجال تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة					
.11	يؤثر عملي مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة سلبًا على علاقتي مع عائلتي					
.12	أشعر بالضيق بسبب صعوبات العمل مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة					
.13	أعاني من عدم القدرة على التطور في عملي مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة					
.14	أجد صعوبة في استخدام وتوظيف الوسائل التعليمية والتكنولوجية لنقل المعرفة والمعلومات للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة					
.15	أجد صعوبة في تحسين أداء وسلوك التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصل					
.16	لقد جعلني عملي مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة عاطفياً					
.17	الآباء الذين ينتقدون المعلمين بشدة					
.18	أعاني من عدم تعاون أولياء أمور الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة معي					
.19	أشعر بالإحباط من بطء تقدم التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة					
.20	أشعر بالسعادة والراحة في العمل مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة					
.21	أفكر كثيراً في ترك وظيفتي كمدرس للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة					
.22	انزعج من الحساسية العالية للتعامل لدى التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة					
.23	أشعر أن عملي كمدرس لذوي الاحتياجات الخاصة مصدر توتر					
.24	أفضل عم آخر مع وظيفتي الحالية					
.25	أشعر بالسعادة وأنا في المدرسة الخاصة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة					
.26	لست سعيدًا بعلاقتي مع مديري والمدرسين في المدرسة					

.27	أعاني من عدم انضباط التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصل					
.28	أقوم بتعليم مواد لا تتناسب مع تخصصي الأكاديمي					
.29	أحمل أعباء تدريس أكثر من زملائي في المدارس العادية					
.30	يزعجني أن التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة لا يستجيبون في الصف لتعليمات المعلم وإرشاداته					

استبانة المسؤولية الاجتماعية في صورتها النهائية

المجال الأول المسئولية الشخصية – الذاتية						
	العبارات	أوافق بشدة	أوافق	غير متأكد	أعارض	أعارض بشدة
.1	اعمل على تحقيق أهدافي بغض النظر عن الوسيلة					
.2	أحافظ على هدوء صفي					
.3	اخصص بعض الوقت للقراءة والتثقيف الذاتي					
.4	احرص على عدم التدخل إذا رأيت زميلي يضر بالآخرين					
.5	أشارك في حل مشاكل عائلتي					
.6	أشعر بالضيق لأن هناك معلمين يتجاهلون حقوق التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة					
.7	سأشعر بالضيق والخجل إذا تأخرت عن العمل					
.8	أحل أي مشكلة أوجهها دون الحصول على مساعدة من الزملاء					
.9	أتأكد من الاختلاط مع زملائي في العمل وتكوين علاقات صداقة معهم					
.10	أشعر بالضيق عندما يقول أصدقائي أنني غير اجتماعي					
.11	أسرع في مساعدة الجيران عندما يطلبون المساعدة					
.12	أبذل قصارى جهدي لإكمال كل الأعمال التي تم تكليفي بها					

المجال الثاني المسؤولية المدنية والأخلاقية						
.13	أقدم المساعدة الى زملائي إذا كانوا بحاجة إليها					
.14	اهتم بتوفير استهلاك الكهرباء والماء في مؤسستي					
.15	أعتذر للمسؤولين في المؤسسة عن تأخري عن العمل					
.16	أشعر بالضيق عندما يستخدم الزملاء الوقاحة والكلمات النابية في التواصل فيما بينهم					
.17	اهتم بالحفاظ على المؤسسة نظيفة					
.18	التزم بقوانين ولوائح المؤسسة					
.19	احرص على المحافظة على الأدوات والأجهزة في المؤسسة					
.20	اشعر بالغضب وعدم الارتياح إذا رأيت الزملاء يرمون القمامة على الأرض					
.21	إنه يؤلمني وجود طلاب يستخدمون المياه بشكل مفرط					
.22	احترم مؤسستي كمؤسسة تربوية وطنية					
المجال الثالث المسؤولية الجماعية						
.23	أبادر لمساعدة التلاميذ في كل وقت					
.24	أشارك في المناسبات الاجتماعية لزملائي					
.25	أتأكد من تكوين روابط اجتماعية مع الزملاء					
.26	أشارك في العمل التطوعي					
.27	اهتم بالبرنامج الاجتماعي والندوات الثقافية					
.28	أفضل العمل في مجموعة على العمل بمفردي					
.29	أساعد في جمع التبرعات لمساعدة المحتاجين					
.30	أساعد زملائي في حلا مشاكلهم					
.31	أحافظ على قيم وعادات وتقاليد المجتمع					
.32	أنجز مهامي في الوقت المحدد					
.33	أحافظ على ممتلكات المؤسسة					
.34	أشارك في النقاشات الاجتماعية					
.35	أعتقد أن التعاون ضروري لنجاح أي عمل					

المجال الرابع المسؤولية الوطنية						
.36	أعتقد أن الحفاظ على نظافة الأماكن العامة واجب على كل فرد من أفراد المجتمع					
.37	مهتم بحضور الندوات السياسية					
.38	اهتم بالاستماع إلى النشرات الإخبارية					
.39	مهتم بحضور المناسبات الدينية والاجتماعية والوطنية					
.40	أشعر أن دوري في المجتمع مهم وله قيمه إنسانية في المجتمع					
.41	اشرح لزملائي خطورة بعض المشاكل الاجتماعية والوطنية					
.42	أعتقد أن حقوق معلمي التربية الخاصة مسؤولية المؤسسة سواء كانت حكومية أو خاصة.					
.43	ألعب دورًا محترمًا في تغيير نظرة المجتمع لذوي الاحتياجات الخاصة					
.44	سلبية بعض الزملاء تجاه الوطن تغضبني					
.45	أحب امتلاك مجموعة من الكتب السياسية					
.46	أتأكد من إظهار الجانب المشرق لبلادي					
.47	أشعر بالحزن حيال كل كارثة تحدث في البلاد					
.48	احترم مؤسستي كمؤسسة وطنية					

An-Najah National University

Faculty of Graduate Studies

Self-Efficacy and Its Relationship to Psychological Resilience and Social Responsibility of Special Education Teachers at Al Amal School for Special Education in the Jerusalem Gorenrate

By

Ashraf Abd Aljawad Risheq

Supervisor

Dr. Mahmmoud Al-Atrash

Dr. Hala Jarrar

This Thesis is Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Physical Education, Faculty of Graduate Studies, An-Najah National University, Nablus-Palestine.

2021

Self-Efficacy and Its Relationship to Psychological Resilience and Social Responsibility of Special Education Teachers at Al Amal School for Special Education

By

Supervisor

Dr. Mahmmoud Al-Atrash

Dr. Halla Jarrar

Abstract

The study aimed to identify the relationship between self-efficacy, psychological flexibility and social responsibility for teachers with special educational needs, and to identify the level of self-efficacy, the level of psychological flexibility and the level of social responsibility, and are there statistically significant differences in self-efficacy, psychological flexibility and social responsibility, which are attributed to the following variables (Gender, years of teaching experience, academic qualification, monthly income, marital status, place of residence, job title), and the study sample consisted of (100) male and female teachers with special needs at Al-Amal School, and the researcher followed the descriptive approach using the survey method and one of its forms. The "correlative study", and the results of the study indicated that: the total level of self-efficacy was very high, the total level of psychological resilience was high, the total level of social responsibility was high, and the results indicated that there was a positive, statistically significant relationship between self-efficacy, psychological resilience and social responsibility, and indicated Also, there is a positive statistically significant relationship between psychological resilience and social responsibility, as well as It indicated that there are no statistically significant differences in the total level of self-efficacy and its fields due to

the gender variable and the work experience variable, and the absence of statistically significant differences at a level in the total level of psychological resilience that are attributed to the gender variable and the work experience variable. Experience in work. In addition, there were no statistically significant differences in the overall level of social responsibility and its fields due to the gender variable and the work experience variable.

The most important recommendations of the study: conducting similar studies on teachers in schools and other teaching fields to identify the level of self-efficacy and its relationship to psychological resilience and social responsibility, enlightening teachers with more information to enhance their abilities to cope with psychological stress, increasing interest in specialized counseling and guidance programs (self-efficacy - psychological resilience - Social responsibility) in special education institutions.