درجة الضغط النفسي وفعالية الذات المهنية الإرشادية لدى معلمات تلاميذ صعوبات التعلم في محافظة مسقط

بكار سليمان بكار* وسحر الشوربجي

جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان

استُلم بتاريخ: ٢٠١٣/١/٣٠ عُدل بتاريخ: ٢٠١٣/٤/١٤ قُبل بتاريخ: ٢٠١٣/٦/٣

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم درجة الضغط النفسي وفعّالية الذات المهنية والإرشادية لدى معلمات التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم.حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية: ما درجة الضغط النفسي لدى معلمات تلاميذ صعوبات التعلم؟ وما درجة فعّالية الذات المهنية والإرشادية لدى معلمات تلاميذ صعوبات التعلم؟ وهل هناك فروق دالة في مستوى الضغط النفسي تعزى للخبرة، المؤهل العلمي، والحالة الزواجية؟ وهل هناك فروق دالة في فعّالية الذات المهنية والإرشادية تعزى للخبرة، المؤهل العلمي، والحالة الزواجية؟ تكونت عينة الدراسة من معلمات تلاميذ صعوبات التعلم للحلقة الأولى في محافظة مسقط (ن = ٩٦). تم بناء أداتي الدراسة لقياس الضغط النفسي وفعّالية الذات المهنية والإرشادية، وحسب لهما الصدق والثبات. وللإجابة عن أسئلة الدراسة، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمات عن فقرات المقياسين. كما تم استخدام تحليل التباين المتعدد (MANOVA) لإيجاد دلالة أثر كل من متغيرات الخبرة التدريسية، والمؤهل العلمي، والحالة الزواجية في مستوى الضغط النفسي، وفعّالية الذات المهنية والإرشادية، فضلاً عن اختبار شيفيه (Scheffe' test) للمقارنات البعدية فيما يتعلق بمتغير المؤهل العلمي. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة في أبعاد الضغط النفسي الثلاثة، وفي مستوى الضغط النفسي الكلي، وفعّالية الذات المهنية والإرشادية والكلية تعزى للمؤهل العلمي (مؤهلي البكالوريوس + دبلوم عالي والماجستير) على الترتيب، في حين لم تكن هناك أية فروق دالة تعزى لمتغيري الخبرة والحالة الزواجية.

الكلمات المفتاحية: الضغط النفسي، فعّالية الذات المهنية، فعّالية الذات الإرشادية، معلمات تلاميذ صعوبات التعلم.

Stress and Professional – Counseling Self –Efficacy among Female Teachers of Pupils with Learning Disabilities in Muscat Governorate

Bakkar S. Bakkar* & Sahar Al Shorbaji
Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman

The purpose of this study was to assess stress and professional counseling self–efficacy among female teachers of pupils with learning disabilities in Muscat governorate. The study attempted to answer the following questions: what is the extent to which female teachers of pupils with learning disabilities experience stress? What is the extent to which female teachers of pupils with learning disabilities have professional – counseling self–efficacy? Are there significant differences in stress due to female teachers' experience, qualification and marital status? Are there significant differences in professional counseling self–efficacy due to female teachers' experience, qualification and marital status? The sample consisted of female teachers of pupils with learning disabilities (n=96) in Muscat governorate. Two scales were designed to assess the dependent variables. To answer study questions; means, standard deviations, MANOVA, and Scheffe's test were conducted. The findings revealed that there were significant differences in stress and professional counseling self–efficacy due to qualification, while there were no significant differences due to experience, and marital status.

Keywords: stress, professional self –efficacy, counseling self –efficacy.

*bakkar@squ.edu.om

يعد الضغط النفسي من أكثر مشكلات الصحة النفسية حظاً في الاهتمام والدراسة، فقد ولدَّت هذه المشكلة جوثاً واسعة أجريت على أحداث الحياة الضاغطة وعلاقتها بالتكيف، وقد ساعدت العلاقة المهمة والقوية بين الضغط النفسي والصحة النفسية على الاهتمام بنظرية الضغط النفسي والتكيف التي تطورت في بداية الستينات، وفي هذه النظرية يُعرف الضغط النفسي (Stress) على أنه علاقة مع البيئة يقيّمها الفرد على أنها مهددة لتكيفه (Lazarus, 2006).

هناك نموذجان أساسيان أسهما مساهمة كبيرة في دراسة الضغط النفسي، وشكلا أساساً نظرياً له، وهذان النموذجان، هما: النموذج الفسيولوجي الذي طوره الطبيب الكندي هانز سيلاي (Hans Selye) الذي يعد رائداً في دراسة الضغط النفسي، حيث تأثر بعالم الفيزيولوجيا المشهور والتر كانون (Walter Canon) الذي درس مفهوم التوازن الداخلي في عقد الثلاثينات من القرن الماضي ليّدل على نزعة الفرد للاستفادة من مصادره لحفظ توازنه، والنموذج النفسي الذي طوره عالم النفس الأمريكي ريتشارد لازاروس (Lazarus, 2006).

أثبتت دراسات كانون التي وردت في مرجع بلونا (Blonna, 2000) أنه عندما يدرك الفرد تهديداً معيناً في البيئة؛ فإن الجسم يستجيب لحالة الطوارئ من خلال التغيرات الفيزيولوجية المرتبطة باستجابة الكر والفر (Fight & Flight) التي تعد استجابة تكيفية نلجأ إليها عندما نتعرض لاعتداء أو خطر صريح (Blonna, 2000). وبناء على هذه الدراسات طور سيلاي نموذج متلازمة التكيف العام (General Adaptation Syndrome) (GAS) في تفسيره لمفهوم الضغط النفسي كما ورد في مرجع (Blonna, 2000). وفقاً لهذا النموذج يشير مفهوم الضغط النفسي إلى استجابة الشخص للتهديدات النفسية، والخبرات الحياتية المؤلمة مثل التغير في بناء العائلة، فقدان الوظيفة، وغيرها. يتكون نموذج متلازمة التكيف العام من المراحل الآتية: ١. مرحلة التنبيه أو التحذير (Thealarm reaction) التي ينشط خلالها المثير الضاغط للجسم وذلك لإعداده للمقاومة، ٢. مرحلة المقاومة (The stage of resistance) التي يزداد خلالها مستوى الإثارة، ويبقى أكثر من المستوى العادي، حيث تنشط محاولات الجسم في هذه المرحلة للتكيف وتعويض الطاقة المفقودة فيه، ٣. مرحلة الانهاك (التعب) (The stage of exhaustion) التي يستنفذ خلالها التعرض للمثير الضاغط تقريباً من طاقة الفرد اللازمة للتكيف، حيث تنخفض المقاومة في هذه المرحلة مما يجعل الجسم أكثر عرضة للمرض أو الموت (Blonna, 2000).

لم يقدم النموذج الفسيولوجي لسيلاي تفسيراً كاملاً عن الضغط النفسي، لذا جاء ريتشارد لازاروس بنموذجه الذي مثل نظرية بارزة من نظريات الضغط النفسي، وهذه النظرية سميت بنظرية التقييم (Appraisal theory) التي تشير إلى أن انفعالاتنا تأتي من خلال تقييمنا للأحداث أو المواقف التي تواجهنا، تتضمن هذه النظرية مفهومين أساسيين هما: التقييم (Appraisal) الذي يعطي دلالة لما يحدث للفرد، والتعامل (Coping) الذي يشير إلى جهود الفرد المعرفية للتعـــامل مع مطالب معينة (Lazarus, 1993a).

يعرف (Lazarus, 1993b) الضغط النفسي بدلالة المكونات الأربعة الآتية: ١. المثيرات الخارجية التي تسمى أيضاً المثيرات الضاغطة (Stressors) ٢. الفرد الذي يواجه هذه المثيرات، حيث يعمل على تقييمها أو تقييم الموقف أو المثير الذي يستجر استجابة الضغط النفسي، ٣. محاولات الفرد للتعامل مع هذه المطالب الضاغطة، ٤. مجموعة معقدة من ردود الفعل التي تحدث في كل من الجسم والعقل.

وفي ضوء هذه المكونات تتضمن عملية الضغط النفسي المراحل الآتية: المطلب والذي يعبر عن الموقف الضاغط أو القوة البيئية التي تؤثر في الفرد، الاستقبال وهو التقييم المعرفي، والإدراك، والمعرفة الذاتية للمطلب بشكل شعوري أو لاشعوري، والاستجابة لإدراك أو تقييم الموقف الضاغط سواء الفيزيولوجي أو النفسي أو السلوكي أو الاجتماعي، بالإضافة إلى النتائج المدركة للاستجابات بالنسبة للفرد والبيئة، والتغذية الراجعة التي يمكن أن تحدث في أي مرحلة من المراحل السابقة (Lazarus, 1994).

يتعرض المعلمون لدرجات متفاوتة من الضغط النفسي الذي يؤثر تأثيراً كبيراً في المعلمين كأفراد، كما يؤثر في المدارس التي يعملون فيها والطلاب الذين يدرسونهم. كما أن هناك تأثيرات اقتصاديه في النظام التعليمي يتعلق بضياع وقت التدريس فضلاً عن التكاليف الإضافية لاستبدال المعلمين. ويُعتقد أن المعلمين يعانون من الضغط النفسي بسبب زيادة الأعباء التي تقع عليهم من العملية التدريسية والتعامل مع الطلاب (Travers & Cooper, 1996).

إن اعتقاد المعلمين بالكيفية التي ينظر فيها الآخرون إليهم يؤثر تأثيراً كبيراً في خبرة الضغط النفسي لديهم (Hartney, 2008). ولسوء الحظ؛ فإن المعلمين يظهرون شعوراً بالضغط بسبب ضعف الاعتراف والتقدير للعمل الذين يعملون من أجله، وضعف المكانة، وانخفاض الراتب وغيرها. وعلى الرغم من التأثيرات الاجتماعية المباشرة لمهنة التدريس؛ فإن المعلمين يحملون في الغالب نظرة سلبية عن التدريس مما يسبب ضغطاً نفسياً كبيراً بالنسبة لهم (Brown, Ralph & Brember, 2002) إن التباينات في إدراكات المعلم الداخلية وما تعنية بالنسبة له تؤدي إلى فروق بين المعلمين الذين يسعون إلى النجاح على الرغم من صعوبة الظروف، والمعلمين الذين يشعرون بالإرباك في العمل مما يجعلهم أكثر عرضة للإصابة بالاحتراق النفسي(Hartney, 2008).

أما فعّالية الذات (Self Efficacy) فتعد من عوامل الشخصية التي تستحق الاهتمام والدراسة؛ ذلك لأن هذا المفهوم يرتبط ارتباطاً وثيقاً بكل من مفهوم الذات، وتقدير الذات، وأداء الفرد وقدرته على أداء المهمات في مجالات الحياة المختلفة. فهناك تصور للفرد نابع من اعتقاداته وأفكاره عن أدائه بشكل عام. وهناك اعتقاد لديه عن أدائه بشكل محدد أو جانب معين. وهذا الاعتقاد المرتبط بمجال ما يكون أكثر تحديداً ويعطى قيمة التخصيص في هذا المجال أو ذاك.

ويرى باندورا (Bandura, 1997a) أن الناس يسعون دائماً إلى ضبط الأحداث التي تؤثر في حياتهم، ومن ثم التحكم في المحيط الذي يحيط بهم بما يمكنهم من إدراك المستقبل المفضل بالنسبة لهم، ويضيف إن السعي للتحكم بالظروف الحياتية بدأ يشمل كل شيء يقوم به الناس في حياتهم، لأنه حقق فوائد شخصية واجتماعية غير قابلة للحصر. إن أثر فعّالية الشخصية في نوعية الحياة يعتمد على الأهداف التي يضعها الفرد، وإن اعتقادات الفرد في فعاليته لها تأثيرات عدة في مسارات العمل التي يسعى الفرد إليها.

يعرف (Bandura, 1997b) فعّالية الذات أنها اعتقاد الفرد بقدرته على أداء مهمة محددة. ويشير أيضاً أنه عندما يواجه الأفراد نماذج حية، فإنه سيؤدي إلى تنشيط أدائهم، وزيادة دافعيتهم . ويضيف أن فعّالية الذات تمثل اعتقاداً لدى الفرد بأنه يقوم – بشكل ناجح – بتحقيق نتيجة معينة. وأضاف أن فعّالية الذات يمكن أن تشير أيضاً إلى اعتقادات الفرد بقدراته وإمكانياته على تنظيم وتنفيذ العمل اللازم لتحقيق انجازات معينة. وتمثل هذه الفعّالية حكماً على قدرة شخصية.

ويعرف شتاينبيرغ (Steinberg, 1998) فعالية الذات على أنها اعتقاد الفرد بأن أفعاله لها تأثير في البيئة. أما فعّالية الذات المدركة (Perceived Self Efficacy)– فهي عملية معرفية تتضمن حكماً شخصياً عن الكيفية التي سيقوم فيها الفرد بسلوكات محددة استجابة لمطالب موقفية تواجهه (Bandura, 1993).

تعد نظرية فعّالية الذات إحدى أكثر الجوانب المهمة في النظرية المعرفية الاجتماعية (Social Cognitive Theory) التي تشكل الأساس في فهم الجوانب المعرفية والسلوكية والدافعية والانفعالية والتي تفترض أن الناس يملكون القدرة على التأمل الذاتي (Self – Reflection) والتنظيم الذاتي (Self – Regulation). وأنهم يُعدون مُشكّلين فعالين لبيئاتهم (Maddux, 1995).

ويرى (Bandura, 1990) (Bndura,1991) أن اعتقادات فعّالية الذات تؤثر في السلوك من خلال العمليات الوسيطية الأربعة الآتية: ١. عملية وضع الهدف والمثابرة (Goal – Setting and Persistence) إذ تؤثر اعتقادات فعّالية الذات في اختيار الناس للأهداف والنشاطات الموجهة للهدف، واستنفاذ الجهد والمثابرة في وجه التحديات والعوائق. ٢. عملية المعرفة (Cognition) حيث تؤثر اعتقادات فعّالية

الذات في عملية المعرفة بأربع طرق. أولاً أنها تؤثر في الأهداف التي يضعها الناس لأنفسهم. فالناس الذين يملكون اعتقادات فعّالية ذات أقوى عن أدائهم يضعون أهدافاً أعلى ويلتزمون بالأهداف بقوة أكبر من الناس الذين يملكون اعتقادات أضعف عن قدراتهم. وثانياً أن اعتقادات فعّالية الذات تؤثر في الخطط والاستراتيجيات التي يراها مناسبة لتحقيق هذه الأهداف. وثالثاً أنها تؤثر في تطور القواعد اللازمة للتنبؤ بالأحداث والتأثير فيها. ٣. عملية الوجدان (Affect). حيث تعد اعتقادات فعّالية الذات محدداً قوياً للاستجابات الوجدانية أو الانفعالية نحو الأحداث الحياتية؛ التي تؤثر في المعرفة والسلوك. ٤. عملية اختيار البيئات (Selection of environments)حيث يتجه الناس في العادة إلى المواقف التي يتوقعون فيها الإنجاز بشكل ناجح. وتجنب المواقف التي يتوقعون فيها أن المطالب المفروضة عليهم ستتجاوز قدراتهم.

ترتبط فعّالية الذات المهنية بمهنة معينة، ففعالية الذات المهنية الخاصة بمجال صعوبات التعلم تعبر عن أداء معلمي أطفال صعوبات التعلم في تعليم هؤلاء الأطفال. يؤكد كل من لارسون ودانيالز (Larson & Daniels 1998) أن فعالية الذات الإرشادية تمثل أحكام المرشدين عن قدراتهم على ممارسة الإرشاد بشكل ناجح. أو تمثل توقعاتهم عن النجاح في المواقف الإرشادية المختلفة.

وهناك مفهوم المعلم – المرشد (Teacher – Counselor) وهو مفهوم يشير إلى المعلم الذي يقوم بعملية التدريس في الصف. وبنفس الوقت يمارس الإرشاد النفسي مع الطلبة في المواقف الصفية المختلفة. ويكتسب المعلم هذه المعرفة في الإرشاد النفسي أثناء دراسته في الجامعة. حيث يدرس عدداً من المقررات في الإرشاد النفسي. وهذا ينطبق على معلمي صعوبات التعلم الذين هم معلمون عاديون في الأساس. ثم يتم تأهيلهم في تخصص صعوبات التعلم من خلال التحاقهم ببرامج للدراسات العليا في صعوبات التعلم سواء في الدبلوم العالي أو الماجستير. ويدرسون ضمن هذه البرامج مقررات في الإرشاد النفسي تركز على إرشاد الأفراد الذين يعانون من صعوبات التعلم. وأسرهم. وبناء على ذلك. يمكن قياس فعّالية الذات المهنية المرتبطة بتدريس هؤلاء الأفراد. وفعالية الذات الإرشادية من خلال ممارسة المعلمة للإرشاد النفسي في المواقف الصفية المختلفة كمهارات أساسية ضمن مهنتها.

يمتلك المعلمون تقليداً متأصلاً في مساعدة الطلاب على اتخاذ قراراتهم الشخصية والمهنية من خلال وسائل مختلفة كالنصيحة. والتوجيه. والدعم. ولا يصبح المعلمون الموهوبون مرشدين نفسيين. ولكن يستطيعون تطبيق فنيات أو تكنيكات الإرشاد وممارساته الفعالة في غرفة الصف. وهذه التكنيكات العلاجية التربوية هي جزءٌ من نشاطات التعلم والتعليم الأخرى طالما أنها تركز على المشاعر والأفكار. إن الهدف من ذلك ليس استبدال المعلمين بالمرشدين النفسيين. وإنما جعل المعلمين يقبلون حدودهم الشخصية والمهنية. وعمل إحالات للقضايا الجادة. ويستطيع معلمو الصفوف أن يتبنوا اتجاهاً متكاملاً فعالاً من خلال إعداد استراتيجيات فعالة وتكنيكات إرشادية للتعامل مع مشكلات النمو في المجالات المهنية. والاجتماعية. والانفعالية للطلاب الموهوبين

(Van Tassel –Baska 1991, 1998).

تشير فعّالية الذات عند المعلم إلى اعتقاداته بأنه يستطيع أن يحدث التغيرات المرغوبة في سلوك التلاميذ. وتحصيلهم الأكاديمي. وتتأثر فعّالية الذات للمعلمين بعدد من المتغيرات السياقية داخل المدرسة. منها: ١. خصائص المعلم كالخبرة التدريسية. مدى التأثر بالمجتمع. ٢. خصائص غرفة الصف منها مشاركة التلاميذ (Gue, Justice, Sawyer & Tomkins, 2011, Ross, Cousins & Gadalla, 1996). كما تعرف فعّالية الذات للمعلم أيضاً على أنها إيمان المعلم بقدرته على تنفيذ مقررات العمل اللازمة لإنجاز أو تحقيق مهمة تدريسية في سياق معين بشكل ناجح (Tschannen – Moran, Woolfolk Hoy & Hoy, 1998). ولا تعد فعّالية الذات ميلاً أو نزعةً كونية. ولكنها نزعة محددة السياق. حيث تتفاوت فعّالية الذات للفرد من سياق إلى آخر (Bandura, 1997b).

تعد فعَالية الذات عاملاً مهماً بالنسبة لمعلمي التربية الخاصة. فهم – كالمعلمين العاديين- يحتاجون إلى الشعور بأن لهم تأثيراً ايجابياً في تعلم

التلاميذ. وتمثل اعتقادات المعلم عن الفعّالية حكماً عن قدرته في التأثير في النتائج المرغوبة المرتبطة بأداء التلاميذ، وسلوكهم، ودافعيتهم في غرفة الصف. ويمكن أن تكون الفعّالية الذاتية لمعلمي التربية الخاصة بمثابة مشكلة؛ لأنهم يشعرون أنهم لا يتلقون التدريب الكافي، والفرص المناسبة لتنفيذ المقررات المطلوبة بما يؤدي إلى تحقيق أفضل نتائج ممكنة في التحصيل الأكاديمي للتلاميذ. يؤكد الباحثون أن المعلمين الذين يمتلكون مستويات عالية من الفعّالية الذاتية يظهرون التزاماً مهنياً قوياً بتعليمهم للتلاميذ، فضلاً عن امتلاكهم مهارات تخطيطية وتنظيمية داعمة (Bembenutty, 2006).

الدراسات السابقة

يتضمن الأدب الذي يعنى بدراسة الضغط النفسي وفعّالية الذات لمعلمي التربية الخاصة العديد من الدراسات والبحوث، وهذه البحوث ركزت على طيف واسع من معلمي التربية الخاصة، وبخاصة ما يتعلق بتدريس ذوي الإعاقات: كالإعاقة العقلية، وصعوبات التعلم، والإعاقة البصرية وغيرها. إلا أن الدراسات التي تناولت دراسة الضغط النفسي، وفعّالية الذات لمعلمي تلاميذ صعوبات التعلم كانت قليلة، لذا سنجد من خلال مراجعتنا لهذه الدراسات أن معظمها يركز على معلمي التربية الخاصة بشكل عام، تم تقسيم الدراسات إلى ثلاث مجموعات: مجموعة تناولت الضغط النفسي والاحتراق، ومجموعة تناولت فعّالية الذات المهنية، ومجموعة تناولت الضغط النفسي والاحتراق، وفعّالية الذات المهنية. أما في أدب الدراسات العربية ؛ فلم يتوفر لدى الباحثين دراسات تناولت الضغط النفسي لدى معلمات أو معلمي تلاميذ صعوبات التعلم سوى بعض الدراسات التي درست الاحتراق النفسي لدى هذه الفئة نذكر منها دراسة الظفري والقريوتي (٢٠١٠) التي أشارت إلى وجود مستوى منخفض من الاحتراق النفسي لدى معلمات تلاميذ صعوبات التعلم في سلطنة عمان، ودراسة الخرابشة وعربيات (٢٠٠٥) التي أشارت إلى وجود مستوى متوسط من الاحتراق النفسي لدى معلمي ومعلمات تلاميذ صعوبات التعلم في الأردن. ولا يوجد – في حدود علم الباحثين - هناك دراسات عربية تناولت فعالية الذات المهنية الإرشادية عند هذه الفئة.

وجد ترينداال (Trendall, 1989) في دراسته أن هناك عدداً من المتغيرات التي تلعب دوراً مهماً في تحديد درجة الضغط النفسي لدى معلمي التربية الخاصة: كالجنس، والمؤهل العلمي، وطول الخبرة التدريسية. فالمعلمات ذوات المؤهلات العلمية المنخفضة يعانين من الضغط النفسي بدرجة عالية جداً مقارنة بالمعلمين، وتظهر المعلمات ذوات الخبرة القصيرة ٥- ١٠ سنوات نفس الدرجات العالية من الضغط النفسي مقارنة بذوي الخبرات الطويلة من المعلمين والمعلمات، غير أنه لم يكن هناك فروق دالة تعزى لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي.

أما إمبيش (Embich, 2001) فقد وجد في دراسته التي أجريت على ٣٠٠ معلمٍ من معلمي التربية الخاصة، أن هؤلاء المعلمين أظهروا مستويات عالية من الضغط، والاحتراق النفسي وفق قائمة ماسلاش للاحتراق النفسي (Maslach Burnout Inventory)، إذ تبين أن هناك مستويات عالية من الإنهاك الانفعالي (Emotional Exhaustion)، ومستويات منخفضة من فقدان الشعور بالشخصنة لديهم (Depersonalization) وفق قائمة ماسلاش. وتعزى المستويات العالية من الضغط النفسي – كما يشير إمبيش- إلى غموض الدور، وضعف الإدراك بالدعم الإداري، وعبء العمل.

وأجرى ساري (Sari, (2005 دراسة على عينة مكونة من ٢٩٥ مديراً ومعلماً في مجال التربية الخاصة ٣٣ مديراً، و٢٦٢ معلماً) لتقييم الاحتراق النفسي، والرضا الوظيفي، ومركز الضبط لديهم. وتم استخدام مقياس الرضا الوظيفي (Job Satisfaction Scale – JSS) قائمة ماسلاش للاحتراق النفسي (Maslach Burnout Inventory)، ومقياس مركز الضبط الخارجي والداخلي (Internal-External Locus of Control Scale)، أشارت نتائج الدراسة إلى وجود مستويات متوسطة من الاحتراق النفسي وبخاصة في بعدي الانهاك الانفعالي، وفقدان الشعور بالشخصنة. وأظهرت النتائج أيضاً وجود فروق دالة في بعد الإنهاك الانفعالي لصالح المعلمين ذوي الخبرة الطويلة، في حين كان هناك فروق دالة في بعد فقدان الشعور بالشخصنة لصالح المعلمين ذوي الخبرة القصيرة.

وأجرى جوتزينغر (Goetzinger, 2006) دراسة هدفت إلى تحديد معدلات الاحتراق النفسي لدى عينة مكونة من ٢٢٦ معلم تربية خاصة في ضوء عدد من المتغيرات: الخبرة التدريسية، المؤهل العلمي، وحجم المدرسة، والعبء التدريسي للمعلم. طبقت قائمة ماسلاش للاحتراق النفسي (Maslach Burnout Inventory) على المعلمين. أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة في معدلات الاحتراق النفسي تعزى إلى الخبرة التدريسية، والمؤهل العلمي، وحجم المدرسة، في حين كان هناك فروق دالة في معدلات الاحتراق النفسي في بعد الانهاك الانفعالي تعزى للعبء التدريسي للمعلم.

وقارن لازاروس (Lazarus, 2006) مستوى الضغط النفسي بين ٣٤ معلماً من معلمي التربية الخاصة، و ٣٦ معلماً عادياً في مدينة ثيسالونيكي (The Saloniki) شمال اليونان. أظهر معلمو التربية الخاصة مستويات عالية من الضغط النفسي مقارنة بالمعلمين العاديين، فضلاً عن إظهارهم مستويات عالية من شعورهم بوجود اضطرابات صحية وجسمية لديهم، وأظهروا أيضاً اتجاهات سلبية من الناحية الوجدانية نحو عملهم، وشعوراً منخفضاً بالإنجاز لاعتقادهم بأنهم يتعاملون مع تلاميذ ذوي مطالب كثيرة تشكل بالنسبة لهم تحدياً كبيراً.

ودرست جنسن (Jensen, 2007) العلاقة بين الاحتراق النفسي لمعلمي التربية الخاصة، وعوامل الشخصية الخمسة (الانفتاح، الضمير، الانبساطية، التوافقية، والعصابية). تكونت عينة الدراسة من ٥٧ معلم تربية خاصة. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقات دالة بين عوامل الشخصية، وأبعاد قائمة ماسلاش للاحتراق النفسي، وكان عامل العصابية من أكثر العوامل دلالة في التنبؤ بمستوى الاحتراق النفسي وبخاصة في بعد الانهاك الانفعالي.

وقيّم دنّ (Dunn, 2008) في دراسته كل من الضغط النفسي، والاحتراق الوظيفي لدى مديري التربية الخاصة. تكونت عينة الدراسة من ٣١ مدير تربية خاصة. أشارت نتائج الدراسة إلى أنه على الرغم من أن المديرين يواجهون مستويات عالية من الضغط النفسي، والاحتراق الوظيفي؛ إلاّ أنهم يمتلكون رضاً عالياً عن مراكزهم الوظيفية بسبب ممارستهم لتمارين تخفف من الضغط النفسي لديهم مما يمكنهم من تجنبه في المستقبل.

وقام بلاتسيدو وأجاليوتيس (Platsidou & Agaliotis, 2008) بدراسة مستويات الاحتراق النفسي لدى عينة من ١٢٧ معلماً ومعلمةً من معلمي التربية الخاصة في المرحلة الأساسية باليونان. توصل الباحثان إلى وجود مستويات منخفضة من الاحتراق النفسي لدى عينة الدراسة في الأبعاد الثلاثة لقائمة ماسلاش للاحتراق النفسي (Maslach Burnout Inventory)، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة سلبية ودالة إحصائياً في مستويات الاحتراق النفسي، ومستويات الرضا الوظيفي، في حين أظهرت النتائج عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين درجة الاحتراق النفسي والخبرة التدريسية، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستويات الاحتراق النفسي تعزى للجنس.

واختبرت روش (Roach, 2009) العلاقة بين الاحتراق النفسي للمعلمين العاديين، ومعلمي التربية الخاصة، تم اختيار ٣٢ معلماً بشكل عشوائي من مدارس في مقاطعتين في ولاية أوهايو. أشارت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين العاديين أظهروا تقديراً أعلى في درجات الاحتراق النفسي مقارنة بمعلمي التربية الخاصة، ولم تكن هناك فروق دالة في الرضا الوظيفي بين الفئتين.

وقامت هيل (Hill, 2011) بدراسة هدفت إلى تقييم خبرة الاحتراق النفسي لدى عينة من معلمي التربية الخاصة الذين يدرسون طلبة الصف الثامن الذين يعانون من الاضطرابات السلوكية والانفعالية، ومن صعوبات أخرى في ضوء عدد من المتغيرات: العمر، عدد سنوات التدريس في التربية الخاصة، مستوى الاستعداد للاضطرابات السلوكية والانفعالية، دعم المدير وتوفيره للتغذية الراجعة. تكونت عينة الدراسة من ٧١ معلماً. أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة في مستوى الاحتراق النفسي تعزى إلى العمر، والخبرة التدريسية، ودعم المدير، ومدى استعداد التلاميذ للاضطرابات السلوكية والانفعالية.

وأجرت لوسون (Lawson, 2011) دراسة هدفت إلى تحديد انتشار الاحتراق النفسي بين معلمي التربية

الخاصة، ومدى إسهام العوامل الاتية في حدوثه: حياة العمل، وعبء العمل، والضبط، والمكافأة، والمجتمع، والعدل، والقيم. تم جمع المعلومات من ٣٢ معلم تربية خاصة ممن يعملون في المدارس الخاصة. أشارت النتائج إلى وجود ارتباطات قوية بين الاحتراق النفسي، و حياة العمل، وعبء العمل، والضبط، والمكافأة، والمجتمع، والعدل، والقيم مما يستدعي الحاجة لمعالجة هذه العوامل التي تسهم إسهاماً كبيراً في ارتفاع مستوى الاحتراق النفسي.

وفي دراسة ساكو (Sacco, 2011) التي هدفت إلى فحص العلاقة بين خبرات الضغط النفسي، والاحتراق النفسي، ومستويات إفراز الكورتيزول في الدم، واللعاب في الفم لدى عينة مكونة من ١٦٣ معلماً عادياً ومعلم تربية خاصة؛ تبين أنه لا توجد علاقة بين إفراز كل من الكورتيزول واللعاب ومستوى الاحتراق النفسي، على الرغم من أن المعلمين أظهروا مستويات عالية من الضغط النفسي والاحتراق النفسي، حيث أظهرت التحليلات الاحصائية وجود فروق دالة بين فئتي المعلمين في مستويات كل من الضغط النفسي والاحتراق النفسي ولصالح معلمي التربية الخاصة.

وعلى جانب آخر قام كل من ماينك، وبير، وديمر، وغريفين (Minke, Bear, Deemer & Griffin, 1996) بدراسة هدفت إلى تقييم إدراكات فعّالية الذات لدى عينة من المعلمين العاديين، ومعلمي التربية الخاصة ممن يدرسون التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم البسيطة، تكونت عينة الدراسة من ١٨٥ معلماً عادياً، و ٦٤ معلم تربية خاصة، و ٧١ معلماً ممن يدرسون في صفوف الدمج. أشارت نتائج الدراسة إلى أنه لم يكن هناك فروق دالة في إدراكات فعّالية الذات المهنية تعزى إلى الجنس والعرق، في حين أظهر المعلمون من حملة الماجستير، ومن ذوي الخبرة الطويلة في التدريس ارتفاعاً في فعّالية الذات المهنية مقارنة بغيرهم من المعلمين.

وأجرى كل من رانكين- إيريكسون وبريسلي (Rankin- Erickson & Pressley, 2000) دراسة لتقييم فعّالية الذات المهنية لدى معلمي التربية الخاصة. تكونت عينة الدراسة من ٣١ معلم تربية خاصة. وأكدت الدراسة أن معلمي التربية الخاصة أظهروا ارتفاعاً في فعّالية الذات المهنية في تدريس الطلاب الذين يعانون من صعوبات القراءة.

ووجد كل من كارلسون، وبروين، وكلاين، وشرول، وويليغ (Carlson, Brauen, Klein, Schroll & Willig, 2002) في دراستهم على معلمي التربية الخاصة أن المعلمين أظهروا فعّالية ذات عالية، حيث أكدوا أنهم أكثر فعّالية، وشعروا بمسؤولية أكثر عن أداء طلابهم، بل وخططوا للبقاء أكثر في مهنة التدريس.

وأكدت دراسة أخرى أجراها كل من جوردن وستانوفيتش (Jordan & Stanovich, 2004) على معلمي صعوبات التعلم في كندا أن فعّالية الذات المهنية للمعلمين تؤثر بشكل قوي في اتجاهاتهم نحو عملية الدمج، وممارساتهم داخل غرفة الصف، وقدراتهم في تحقيق حاجات التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم، والتكيف معهم، والتعامل مع مشكلاتهم، واستنتجت الدراسة أن بيئة الدمج الناجحة في التعلم تعزى إلى فعّالية الذات المهنية المرتفعة لدى هؤلاء المعلمين

وقيّم كل من رم- كوفمان وسوير (Rimm-Kaufman & Sawyer, 2004) في دراستهما فعّالية الذات المهنية لدى عينة من معلمي التربية الخاصة ممن يدرسون الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، أشارت الدراسة إلى أن المعلمين الذين أظهروا ارتفاعاً في فعّالية الذات المهنية كانوا أكثر انسجاماً في توظيف استراتيجيات الدمج الفعّال مقارنة بالمعلمين ممن يملكون فعّالية منخفضة.

واشار بيكر (Baker, 2005) في دراسته التي طبقت على ٣٤٥ معلماً عادياً ومعلم تربية خاصة إلى أن جميع المعلمين من الفئتين أظهروا ارتفاعاً في فعّالية الذات المهنية، واستعداداً قوياً للتعامل مع الحاجات الخاصة للتلاميذ.

وفي دراسة أخرى وجد هوي وسبيرو (Hoy & Spero, 2005) إن فعّالية الذات للمعلمين تزداد أثناء برامج إعداد المعلمين، وتستمر في الازدياد خلال عملية التدريس. عمد الباحثان إلى أن تكون الدراسة طولية، فطبقت على ٥٣ معلماً بدءاً من وقت تنفيذ برنامج إعداد المعلمين المخصص للمعلمين قبل الخدمة، وانتهاءً بالسنة الأولى من خبرتهم في التدريس، حيث تم تقييم المشاركين في الدراسة ثلاث

مرات: في بداية برنامج التأهيل، وبعد تدريس التلاميذ، وفي نهاية السنة الأولى من التدريس. أكد الباحثان أن المشاركين أظهروا درجة عالية من فعّالية الذات التدريسية في جميع مراحل القياس.

وأجرى رومي وليزر (Romi & Leyser, 2007) دراسة هدفت إلى تقييم اعتقادات فعّالية الذات لدى معلمي التربية الخاصة واتجاهاتهم نحو الدمج في ضوء عدد من المتغيرات. طبقت الدراسة على ١١٥٥ معلماً يمثلون ١١ برنامجاً في تأهيل المعلمين. أشارت نتائج الدراسة إلى أن معلمي التربية الخاصة أظهروا درجات عالية من فعالية الذات التدريسية، ودعماً قوياً لدمج الطلبة من ذوي الإعاقات في الصفوف العادية. وأظهرت المعلمات درجات أعلى في فعّالية الذات التدريسية مقارنة بالمعلمين.

وأجرت براون (Brown, 2009) دراسة هدفت إلى تقييم اعتقادات فعالية الذات المهنية لدى معلمي التربية الخاصة في ولاية الاباما وفق متغيرات الجنس، والعمر، والمؤهل العلمي، والخبرة التدريسية في التربية الخاصة، والموقع الجغرافي للمدرسة. تم توزيع استبانات الدراسة على ٤٠٠ معلم تربية خاصة، استجاب منهم ١٨٣ معلماً بنسبة ٤٦%. أشارت النتائج إلى أن المعلمين بشكل عام يمتلكون اعتقادات بتوقعات عالية عن عملية التدريس، وكان المعلمون الذين تقل أعمارهم عن ٣٠ سنة، والذين تقل خبرتهم عن خمس سنوات في التربية الخاصة أقل فعالية من الناحية المهنية مقارنة بالمعلمين الكبار (فوق ٣٠ سنة)، ومن يمتلكون خبرة فوق ١٠ سنوات. كما أن معلمي المؤهلات العليا كالماجستير كانوا أكثر فعّالية من الناحية المهنية من معلمي المؤهلات الأخرى، وكانت المعلمات أكثر تقديراً لفعّالية الذات المهنية من المعلمين.

وعلى جانب ثالث قام كل من فايفز وهمّان وأليفاريز (Fives, Hamman & Olivarez, 2005) بدراسة على ٤٩ معلماً، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين كانوا أكثر فعّالية، وأقل شعوراً بالاحتراق النفسي، وأن هناك علاقة ارتباطية سلبية بين فعالية الذات التدريسية ومستوى الاحتراق النفسي.

وبينت دراسة نوتا، وفيراري وسوريسي (Nota, Ferrari & Soresi, 2007) التي أجريت على ١٤٦ معلماً ممن يدرسون فئة الإعاقة العقلية أن هؤلاء المعلمين قد أظهروا مستويات عالية من فعالية الذات المهنية في التعامل مع الطلبة الذين يعانون من الإعاقة العقلية الشديدة، حيث كانت تقتهم بقدراتهم المهنية عالية جداً، كما أظهروا قدراً كبيراً من التصميم الذاتي، وتقديراً عالياً لجودة الحياة، والمهارات الاجتماعية، في حين أظهروا مستويات متدنية من الاحتراق النفسي وفق قائمة ماسلاش للاحتراق النفسي (Maslach Burnout Inventory)، وبخاصة ما يتعلق بالإنهاك الانفعالي. وأظهرت معاملات الارتباط وجود علاقة سلبية بين فعالية الذات المهنية ومستويات الاحتراق النفسي.

وأكدت نتائج هذه الدراسة دراسة أخرى أجراها ديكرسون (Dickerson, 2008) لتقييم فعّالية الذات والضغط النفسي لدى عينة من الطلبة المعلمين العاديين، ومعلمي التربية الخاصة في ١٠ جامعات في تكساس. أشارت نتائج الدراسة إلى أن معظم المعلمين سواء كانوا من العاديين، أو معلمي التربية الخاصة يعانون من مستوى مرتفع من الضغط النفسي، وفي نفس الوقت أظهروا مستويات عالية من فعّالية الذات.

وفي دراسة جونسون (Johnson, 2010) التي هدفت إلى تقييم كل من الرضا الوظيفي، وفعّالية الذات، والاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة، تكونت عينة الدراسة من ١٣٧ معلم تربية خاصة؛ أظهر المعلمون ارتفاعاً دالاً في عوامل فعّالية الذات، وفي بعدين من أبعاد قائمة ماسلاش للاحتراق النفسي وهما: فقدان الشعور بالشخصنة، والانجاز الشخصي.

ودرست مارتين (Martin, 2010) العلاقة بين أبعاد الاحتراق النفسي (الانهاك الانفعالي، والانجاز الشخصي، وفقدان الشعور بالشخصنة)، وفعّالية الذات من جهة، ومجموعة من العوامل الأخرى من جهة أخرى. تكونت عينة الدراسة من ١٠٥ معلمين تربية خاصة اختيروا من أربع مقاطعات في كونيكتكوت. أشارت نتائج الدراسة إلى أن العوامل الآتية: المطالب الانفعالية والكمية، ونوع النمط القيادي، والدعم الإداري، وصعوبات التعلم، ومستوى المدرسة، وعدد الاجتماعات مع المدير، وصراع الدور تعد من أكثر العوامل دلالة في التنبؤ

بارتفاع مستوى الاحتراق النفسي في جميع أبعاده، وفي انخفاض فعّالية الذات المهنية.

يلاحظ من الدراسات السابقة أن هناك تنوعاً في المتغيرات التي تم تناولها إلى جانب متغيري الضغط النفسي والاحتراق، وفعّالية الذات المهنية، وهذه الدراسات تفاوتت في نتائجها وبخاصة ما يتعلق بمستويات كل من الضغط النفسي والاحتراق، وفعّالية الذات المهنية، فضلاً عن إثبات أو نفي وجود ارتباطات دالة بين هذين المتغيرين، وبين متغيرات أخرى ذات علاقة بموضوع التدريس في مجال التربية الخاصة: كالخبرة التدريسية، والعمر، والجنس، والنمط الإداري، وعبء العمل، والمؤهل العلمي. وما يلفت الانتباه في هذه الدراسات أو غيرها من الدراسات بشكل واضح هو عدم تطرقها لفعّالية الذات الإرشادية كجزء من فعّالية الذات المهنية في الدور النمطي للمعلم- المرشد الذي قلّ وجوده بين المعلمين سواء العاديين أو معلمي التربية الخاصة. ومن خلال البحث في أدب الدراسات ؛ لم يتمكن الباحثان من العثور على أية دراسات تتناول هذا النمط.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تتركز مشكلة الدراسة على استقصاء درجة الضغط النفسي، وفعّالية الذات المهنية والإرشادية لدى المعلمات اللاتي يدرسن الأطفال ذوي صعوبات التعلم في محافظة مسقط. ونظراً للظروف الصعبة التي تحيط بمعلمات تلاميذ صعوبات التعلم؛ فإن هذا سيؤثر في أدائهن بشكل سلبي. وهذا التداخل السلبي يمكن أن يظهر في مخرجات التعليم الخاصة بهذه الفئة، كما يمكن أن يظهر جلياً في الجانب السيكولوجي أو جانب التكيف في شخصية معلمات هذه الفئة والذي يمكن الاستدلال عليه من خلال استجاباتهن للمواقف المختلفة سواء داخل المدرسة أو خارجها. ومن أهم هذه الاستجابات: بالانفعالات وردود الأفعال التي تشير إلى ارتفاع مستويات الضغط النفسي لديهن، إذ أن المعلمات تعبر عن الظروف والمواقف الصعبة التي تواجههن في عملهن من خلال هذه الاستجابة القوية. وهناك الاستجابات المعرفية التي تعكس اعتقادات وتوقعات معينة لدى المعلمات عن أدائهن في المواقف الصفية بل والمدرسية المختلفة. وهذه الاعتقادات تمثل فعاليتهن التدريسية.

إن الفئة التي تتعامل معها هذه المعلمات هي فئة ذات مطالب ملحة، وتحديات قوية. فهي متباينة في جوانب عدة: كالقدرات، وأنواع المشكلات الأكاديمية التي تعاني منها. لذا نجد هناك تصنيفاً لصعوبات التعلم يعتمد بشكل أساسي على مهارات القراءة والكتابة والحساب. فهناك أطفال يعانون من صعوبات في القراءة، وهناك من يعانون من صعوبات في الكتابة أو الحساب. هناك أسباب كثيرة لهذه المشكلات منها: وجود خلل في عملية التآزر الإدراكي الحركي، وضعف الانتباه والتشتت أثناء عملية التعلم، وعجز القدرة على تجهيز ومعالجة المعلومات. هذه المشكلات يمكن أن تزيد من احتمال حدوث الضغط النفسي لدى المعلمات بسبب عجزهن عن التعامل مع هذه المشكلات. كما يمكن أن تقلل هذه المشكلات من فعالية المعلمات في المجالين التدريسي والإرشادي، مع أن مستوى الفعّالية التدريسية لهن لا يمكن أن يصل إلى مستوى الفعّالية الإرشادية التي تعد ذا أهمية لهن في التعامل مع مشكلات تلاميذهن، ومع مشكلاتهن.

تحاول هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما درجة الضغط النفسي لدى معلمات تلاميذ صعوبات التعلم؟

٢. ما درجة فعّالية الذات المهنية والإرشادية لدى معلمات تلاميذ صعوبات التعلم؟

٣. هل هناك فروق دالة في مستوى الضغط النفسي تعزى للخبرة، المؤهل العلمي، والحالة الزواجية؟

٤. هل هناك فروق دالة في فعّالية الذات المهنية والإرشادية تعزى للخبرة، المؤهل العلمي، والحالة الزواجية؟

هدف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تقييم درجة الضغط النفسي، وكل من فعالية الذات المهنية، وفعالية الذات الإرشادية لدى المعلمات اللاتي يدرسن تلاميذ صعوبات التعلم. تركز هذه الدراسة على استقصاء أية فروق في مستويات هذه المتغيرات

وفقاً لخبرة المعلمات، ومؤهلهن العلمي، وحالتهن الزواجية.

أهمية الدراسة

يمكن تحديد أهمية الدراسة ضمن محورين: محور نظري، ومحور عملي. فمن الناحية النظرية؛ فإن أهمية الدراسة ترجع إلى كونها تحاول الوقوف على تقييم درجة الضغط النفسي وفعّالية الذات المهنية والإرشادية لدى معلمات التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم، وبخاصة أن هذا التقييم سيكون في ضوء مجموعة من المتغيرات المستقلة: كالخبرة التدريسية في مجال صعوبات التعلم، والمؤهل العلمي، والحالة الزواجية. وهذا – بالطبع – سيكون له أهمية كبيرة في تحديد تأثيرات هذه المتغيرات ذات الحدين سواء في دورها الحاسم في تشكيل الضغط النفسي، أو في المساعدة في تجنبه، فضلاً عن تأثيراتها الأخرى سواء في تحسين اعتقادات فعالية الذات المهنية والإرشادية، أو في إضعافها. ولأن المعلمات يتعاملن مع أطفال يعانون من صعوبات التعلم؛ فهذا يتطلب منهن التحلي بأعلى درجات الهدوء، والاسترخاء، والصبر. وهذه الصفات لا يمكن أن تلتقي مع الضغط النفسي أو حتى الاحتراق النفسي الذي يمثل أعلى درجات الضغط، بل أن وجودها قد يشير إلى مستويات عالية من فعّالية الذات المهنية والإرشادية. أما من الناحية العملية؛ فستكون لنتائج هذه الدراسة أهمية بالنسبة للعاملين في مجال التربية الخاصة بشكل عام، ومعلمات ومعلمي تلاميذ صعوبات التعلم بشكل خاص، أو حتى المشرفين والقائمين على هذه البرامج من حيث أنها ستساعد في إعداد وتطوير البرامج التأهيلية والتدريبية التي ستساعد المعلمات في التعامل مع مختلف مشكلات هذه الفئة من الأطفال سواء كانت أكاديمية أو سلوكية، وفي تجنب التعرض للضغط النفسي، أو العمل على مواجهته بما يؤدي إلى تحسين مخرجات التعلم، ومن ثم الارتقاء بمستوى أدائهن. إن ما يميز هذه الدراسة هو تركيزها على استكشاف دور المعلم – المرشد ومدى انتشاره لدى معلمات صعوبات تلاميذ صعوبات التعلم. وهذا الموضوع لم يتم دراسته – في حدود علم الباحثين - ضمن هذه الفئة سابقاً، بل تم تناوله لدى معلمي الموهوبين فقط (Van Tassel – Baska 1991, 1998).

التعريفات الإجرائية

١. الضغط النفسي: ردة فعل مصحوبة بأعراض فسيولوجية، ومعرفية، وانفعالية، وسلوكية تحدث بسبب تقييم المعلمة مطالب العمل المختلفة التي تواجهها في تعاملها المباشر وغير المباشر مع أطفال صعوبات التعلم، أو في تعاملها مع الآخرين المحيطين بها ممن لهم علاقة بهذا الموضوع سواء في المدرسة أو خارجها على أنها مهددة أو ضاغطة بالنسبة لها. ويزداد هذا التهديد كلما زادت درجة تعقيد هذه المطالب، وزاد عددها بالنسبة للوقت المخصص لتحقيقها. كما يزداد هذا التهديد خطورة كلما كان هناك صعوبة في تحقيق مواءمة بين هذه المطالب المختلفة.

٢. الأعراض الفسيومعرفية: وتمثل العلامات والمشكلات الجسمية، وجوانب الخلل في العمليات المعرفية التي تصاحب حدوث الضغط النفسي: كالصداع، وارتفاع ضغط الدم، والتعرق، وتشتت الانتباه، وضعف التفكير والتركيز وغيرها.

٣. الأعراض الانفعالية: وتمثل المشكلات، والمظاهر الانفعالية المختلفة التي تصاحب حدوث الضغط النفسي: كانخفاض المزاج، وضعف التعبير عن المشاعر، أو التحكم بها، والشعور بالقلق، أو الخوف وغيرها.

٤. الأعراض السلوكية: وتمثل المظاهر السلوكية المختلفة أو الأفعال، أو الممارسات التي تصاحب حدوث الضغط النفسي: كالمشي السريع، أو عدم البقاء أو الاستقرار في نفس المكان، القيام بالسلوك العدواني سواء نحو الذات، أو نحو الآخرين.

٥. فعّالية الذات المهنية والإرشادية : توقعات المعلمات أو اعتقاداتهن عن مستوى أدائهن في عملية تعليم أطفال صعوبات التعلم، وفي استخدام الممارسات والاستراتيجيات التدريسية المرتبطة بهذه العملية، فضلاً عن الممارسات والمهارات الإرشادية التي يتبعنّها في التعامل مع المشكلات السلوكية والانفعالية لأطفال الصعوبات، والتواصل مع آبائهم وأمهاتهم.

٦. معلمات تلاميذ صعوبات التعلم: هنَ معلمات في الأصل من تخصصات مختلفة يحملن مؤهلات علمية كالدبلوم المتوسط، أو البكالوريوس، ثم يتم تعيينهن للعمل كمعلمات في مجال صعوبات التعلم، ويتم تأهيلهن في هذا المجال من خلال إعطائهن دورات في صعوبات التعلم أثناء الخدمة، وإلحاقهن في برنامج الدبلوم العالي في صعوبات التعلم في جامعة السلطان قابوس الذي يتضمن مجموعة من المقررات في صعوبات التعلم، وبعض المقررات في الإرشاد النفسي وتعديل السلوك.

محددات الدراسة

حددت الدراسة بعينتها والتي اقتصرت على معلمات تلاميذ صعوبات التعلم للحلقة الأولى (الصف الأول- الصف الرابع) في محافظة مسقط للعام الدراسي ٢٠١١/٢٠١٢.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات تلاميذ صعوبات التعلم للحلقتين الأولى والثانية في محافظة مسقط للعام الدراسي ٢٠١١/٢٠١٢ والبالغ عددهم ٢٤١ معلماً ومعلمة.

عينة الدراسة

تم استخدام طريقة العينة القصدية في اختيار عينة الدراسة التي مثلت عينة الدراسة جميع المعلمات اللاتي يدرسن تلاميذ صعوبات التعلم للحلقة الأولى (الصف الأول- الصف الرابع) في محافظة مسقط والبالغ عددهن ١٠١ معلمة، تم توزيع أداتي الدراسة على المعلمات، وبلغ عدد المعلمات اللاتي استجبن للمقياسين ٩٦، يبين جدول ١ توزيع معلمات صعوبات التعلم وفق متغيرات الدراسة المستقلة.

أدوات الدراسة

قام الباحثان ببناء مقياسين لقياس المتغيرين التابعين: درجة الضغط النفسي وفعّالية الذات المهنية والإرشادية.

(١). مقياس الضغط النفسي للمعلمات: تم بناء هذا المقياس استناداً إلى التعريف الإجرائي للضغط النفسي لدى معلمات صعوبات التعلم في ضوء المواقف الضاغطة التي يمكن أن تواجه هذه المعلمات في عملهن وتعاملهن مع أطفال صعوبات التعلم، وقد تكون المقياس في صورته الأولية من ٦٠ فقرة تمثل الأبعاد الثلاثة الآتية: البعد الفسيومعرفي الذي تكون من ١٨ فقرة، وهو يقيس الأعراض الفسيولوجية والمعرفية للقلق، والبعد الانفعالي الذي تكون من ٢١ فقرة، وهو يقيس الأعراض الانفعالية للقلق، والبعد السلوكي الذي تكون من ٢١ فقرة، وهو يقيس الأعراض السلوكية للقلق، وتتم الإجابة عن فقرات هذا المقياس وفق تدريج إجابة رباعي على النحو الآتي: (أعاني من الضغط: بدرجة قوية (٤)، بدرجة متوسطة (٣)، بدرجة ضعيفة (٢)، لا أعاني أبداً (١)، بناء على ذلك: تكون أعلى درجة يمكن الحصول عليها في هذا المقياس للبعد الفسيومعرفي (١٥ × ٤ = ٦٠)، وأدنى درجة (١٥ × ١ = ١٥)، والقيمة المتوسطة (١٥ × ٢.٥ = ٣٧.٥)، وفي البعد الانفعالي: فتكون أعلى درجة

جدول١

توزيع معلمات صعوبات التعلم وفق متغيرات الدراسة المستقلة

الحالة الزواجية		المؤهل العلمي				
		دبلوم متوسط	بكالوريوس	بكالوريوس+ دبلوم عالي	ماجستير	الكلي
أعزب	خبرة					
	قصيرة	٣	٧	٣	١	١٤
	طويلة	٤	٢	٩	٣	١٨
	المجموع	٧	٩	١٢	٤	٣٢
متزوج	خبرة					
	قصيرة	٢	٢٨	١٦	١	٤٧
	طويلة	١	٦	٨	٢	١٧
	المجموع	٣	٣٤	٢٤	٣	٦٤
المجموع	خبرة					
	قصيرة	٥	٣٥	١٩	٢	٦١
	طويلة	٥	٨	١٧	٥	٣٥
	المجموع	١٠	٤٣	٣٦	٧	٩٦

(١٧ × ٤ = ٦٨)، وأدنى درجة (١٧ × ١ = ١٧)، والقيمة المتوسطة (١٧ × ٢.٥ =٤٢.٥)، أما في البعد السلوكي؛ فتكون أعلى درجة (١٨× ٤ = ٧٢)، وأدنى درجة (١٨ × ١ = ١٨)، والقيمة المتوسطة (١٨ × ٢.٥ =٤٥)، في حين تكون أعلى درجة يمكن الحصول عليها في هذا المقياس (٥٠ × ٤ = ٢٠٠)، وأدنى درجة (٥٠ × ١ = ٥٠)، في حين تكون القيمة المتوسطة (٥٠ × ٢.٥ = ١٢٥).

صدق المقياس

تم حساب الصدق بطريقتين: الصدق الظاهري (Face validity)، والصدق التلازمي (Concurrent validity).

الصدق الظاهري: تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين، وطلب منهم بيان مدى مناسبة كل فقرة وفق التعريف الإجرائي للضغط النفسي للمعلمات، حيث تم حذف الفقرات التي حصلت على نسبة اتفاق أقل من ٧٠%. في ضوء ذلك؛ تم حذف ١٠ فقرات، وأصبح عدد فقرات المقياس في صورته النهائية ٥٠ فقرة، منها ١٥ فقرة للبعد الفسيومعرفي، وهي الفقرات ذات الأرقام الآتية: (١١، ١٤، ٢٧، ٣٢، ٣٤، ٣٥، ٣٦، ٣٧، ٣٨، ٣٩، ٤٣، ٤٤، ٤٥، ٤٦، ٤٨) و ١٧ فقرة للبعد الانفعالي، وهي الفقرات ذات الأرقام الآتية: (١، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ١٢، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٣١، ٣٣). و ١٨ فقرة للبعد السلوكي، وهي الفقرات ذات الأرقام الآتية: (٢، ٣، ٩، ١٠، ١٣، ١٩، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٤٠، ٤١، ٤٢، ٤٧، ٤٩، ٥٠).

الصدق التلازمي: استخدم الباحثان قائمة الضغط النفسي للمعلمين (Teacher Stress Inventory –TSI) التي بناها فيمان Fimian, (1987) للتحقق من الصدق التلازمي. وقد قننت هذه القائمة على البيئة العمانية، وثبت صدقها كما هو مبين أدناه . تتكون هذه القائمة من ٤٩ فقرة تمثل بعدين: أحدهما يقيس مصادر الضغط النفسي، والآخر يقيس أعراض الضغط النفسي. طبق فيميان القائمة على عينة من المعلمين العاديين، ومعلمي التربية الخاصة، بلغ معامل كرونباخ ألفا لبعدي القائمة ٠,٧٥و ٠,٨٨ على الترتيب، وبلغ للمعلمين العاديين ٠,٩٢، ولمعلمي التربية الخاصة ٠,٩٣ . وحسب فيميان الثبات بطريقة إعادة التطبيق، وبلغ معامل الثبات الكلي ٠,٧٦، وكان دالاً عند مستوى دلالة ٠,٠٥. كما حسب فيميان الصدق بطريقتين: صدق المحتوى من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين، حيث بلغ معامل الثبات الكلي بين المقدرين ٠,٨٢، وكان دالاً عند مستوى دلالة ٠,٠٥. والصدق التقاربي من خلال حساب معامل الارتباط مع مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي، والذي بلغ ٠,٧٤ وهو دال عند مستوى دلالة ٠,٠٥. طبق مقياس الضغط النفسي للمعلمات في صورته النهائية على عينة استطلاعية (ن = ٣٠) من غير عينة الدراسة مثلت معلمات ممن يدرسن صعوبات التعلم في الحلقة الثانية، كما طبقت قائمة فيميان للضغط النفسي على نفس العينة الاستطلاعية بعد ترجمتها، وتكييفها على البيئة العمانية، والتحقق من صدقها الظاهري بعرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين، حيث تم إجراء تعديل على بعض فقرات القائمة، وبلغ المتوسط الحسابي لدرجات العينة الاستطلاعية على قائمة فيميان ٢٠٤,٦ من الدرجة الكلية للقائمة وهي ٢٤٥، حسب معامل الارتباط بين درجات مقياس الضغط النفسي، وقائمة فيميان، وبلغت قيمته ٠,٧١، (ن = ٣٠)، وهي دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥، وتعكس قوة الصدق التلازمي للمقياس.

ثبات المقياس: تم حساب الثبات بطريقتين: الاتساق الداخلي (Internal consistency)، وإعادة التطبيق (Test - retest). الثبات بالاتساق الداخلي: حسب الثبات بالاتساق الداخلي للمقياس بعد تطبيقه مباشرة على العينة الاستطلاعية، حيث بلغ معامل كرونباخ ألفا للبعد الفسيومعرفي ٠,٩٣، وللبعد الانفعالي ٠,٨٨، وللبعد السلوكي ٠,٧٩، والكلي ٠,٨٧، ٢. الثبات بالاختبار وإعادة الاختبار: تم تطبيق المقياس مرتين على العينة الاستطلاعية بفاصل زمني مدته أسبوعين، ثم حسب معامل الارتباط بين مرتي التطبيق، وبلغت قيمته ٠,٨٥ للبعد الفسيومعرفي، و ٠,٨٤ للبعد الانفعالي، و ٠,٧٩ للبعد السلوكي، وللكلي ٠,٨٣، وتبين أن معاملات الارتباط بين هذه الأبعاد الثلاثة دالة احصائياً عند مستوى دلالة مستوى دلالة ٠,٠٥، انظر جدول ٢.

(٢). مقياس فعّالية الذات المهنية والإرشادية: تم بناء هذا المقياس استناداً إلى التعريف الإجرائي لفعّالية الذات المهنية والإرشادية لمعلمات تلاميذ صعوبات التعلم. وقد تكون المقياس في صورته الأولية من ٥٤ فقرة تمثل بعدين أساسيين: بعد فعّالية الذات المهنية الذي تكون من ٣٠ فقرة، وبعد فعّالية الذات الإرشادية الذي تكون من ٢٤ فقرة. وتتم الإجابة عن فقرات هذا المقياس وفق تدريج إجابة رباعي على النحو الآتي: ينطبق: بدرجة قوية (٤)، بدرجة متوسطة (٣)، بدرجة ضعيفة (٢)، لا ينطبق (١). بناء على ذلك؛ تكون أعلى درجة يمكن الحصول عليها في هذا المقياس لبعد فعّالية الذات المهنية (٢٥ × ٤ = ١٠٠)، وأدنى درجة (٢٥ × ١ = ٢٥)، والقيمة المتوسطة (٢٥ × ٢,٥ = ٦٢,٥)، أما بعد فعّالية الذات الإرشادية ؛ فتكون أعلى درجة (٢٠ × ٤ = ٨٠)، وأدنى درجة (٢٠ × ١ = ٢٠)، والقيمة المتوسطة (٢٠ × ٢,٥ =٥٠)، في حين تكون أعلى درجة للمقياس ككل (٤٥ × ٤ = ١٨٠)، وأدنى درجة (٤٥ × ١ = ٤٥)، والقيمة المتوسطة (٤٥ × ٢,٥ = ١١٢,٥).

صدق المقياس

تم حساب الصدق بطريقتين: الصدق الظاهري (Face validity)، والصدق التلازمي (Concurrent validity).

الصدق الظاهري: تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين، وطلب منهم بيان مدى مناسبة كل فقرة وفق التعريف الإجرائي لفعّالية الذات المهنية والإرشادية للمعلمات، حيث تم حذف الفقرات التي حصلت على نسبة اتفاق أقل من ٧٠%. في ضوء ذلك ؛ تم حذف ٥ فقرات من بعد فعّالية الذات المهنية، ٤ فقرات من بعد فعّالية الذات الإرشادية، وأصبح عدد فقرات المقياس في صورته النهائية ٤٥ فقرة، منها ٢٥ فقرة لبعد فعّالية الذات المهنية، وهي الفقرات ذات الأرقام -٢٥. و ٢٠ فقرة لبعد فعّالية الذات الإرشادية، وهي الفقرات ذات الأرقام ٢٦ - ٤٥.

الصدق التلازمي: استخدم الباحثان مقياس فعالية ذات المعلمين لباندورا (Bandura's Teacher Self-efficacy Scale –BTSS) الذي بناه باندورا (Bandura, 1997c) للتحقق من الصدق التلازمي. وقد قننت هذه القائمة على البيئة العمانية، وثبت صدقها كما هو مبين أدناه. يتكون هذا المقياس من ٣٠ فقرة تقيس سبعة أبعاد. وتراوح معامل الثبات الكلي له (كرونباخ ألفا) من خلال تطبيقه على عينة من المعلمين بين ٠,٩٢ و ٠,٩٥. وبلغ معامل الثبات الكلي ٠,٨٠ (Hoy & Spero, 2005). حسب كل من هوي وسبيرو (Hoy & Spero, 2005) صدق البناء من خلال مقارنته بمقياسين آخرين لفعالية الذات التدريسية، هما: مقياس ثقة التدريس (Teaching Confidence Scale) والذي بنته ولفولك هوي (Woolfolk Hoy, 2000)، ومقياس فعالية المعلم لغيبسون وديمبو (Gibson and Dembo Teacher (Efficacy Scale) (Gibson & Dembo, 1984). وبلغ معامل الارتباط للمقياسين على الترتيب ٠,٤٣، و ٠,٤٨، وهما دالان عند مستوى دلالة ٠,٠٥. طبق مقياس فعّالية الذات المهنية والإرشادية في صورته النهائية على عينة استطلاعية (ن = ٣٠) من غير عينة الدراسة مثلت معلمات ممن يدرسن صعوبات التعلم في الحلقة الثانية. كما طبق مقياس فعالية ذات المعلمين لباندورا على نفس العينة الاستطلاعية بعد ترجمته، وتكييفه على البيئة العمانية. والتحقق من صدقه الظاهري بعرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين، حيث تم إجراء تعديل على بعض فقراته، وبلغ المتوسط الحسابي لدرجات العينة الاستطلاعية على مقياس باندورا ١١٧,٤ من الدرجة الكلية للمقياس وهي ٢٧٠. حسب معامل الارتباط بين درجات مقياس فعالية الذات، ومقياس باندورا، وبلغت قيمته ٠,٧٣، (ن = ٣٠)، وهي دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥، وتعكس قوة الصدق التلازمي للمقياس.

ثبات المقياس

تم حساب الثبات بطريقتين: الاتساق الداخلي (Internal consistency)، الاختبار وإعادة الاختبار (Test - retest).

الثبات بالاتساق الداخلي: حسب الثبات بالاتساق الداخلي للمقياس بعد تطبيقه مباشرة على العينة الاستطلاعية، حيث بلغ معامل كرونباخ ألفا لبعد فعّالية الذات المهنية ٠,٩٢، و لبعد فعّالية الذات الإرشادية ٠,٩١، والكلي ٠,٩٠. ٢. الثبات بإعادة التطبيق: تم تطبيق المقياس مرتين

على العينة الاستطلاعية بفاصل زمني مدته أسبوعين، ثم حسب معامل الارتباط بين مرتي التطبيق، وبلغت قيمته ٠,٨١ لفعّالية الذات المهنية، و ٠,٧٤ لفعّالية الذات الإرشادية، وللكلي ٠,٧٨. وتبين أن معامل الارتباط بين هذين البعدين دال عند مستوى دلالة ٠,٠٥ (انظر جدول٢).

التحليل الإحصائي

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمات عن فقرات المقياسين. كما تم استخدام تحليل التباين المتعدد (MANOVA) لإيجاد دلالة أثر كل من متغيرات الخبرة التدريسية، والمؤهل العلمي، والحالة الزواجية في مستوى الضغط النفسي، وفعّالية الذات المهنية والإرشادية، وذلك لوجود ارتباطات دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين أبعاد كل من مقياسي الضغط النفسي، وفعالية الذات المهنية الإرشادية

كما هو مبين في جدول ٢ . كما استخدم اختبار شيفيه (Scheffe's test) للمقارنات البعدية. يتبين من جدول ٢ وجود ارتباطات دالة بين أبعاد الضغط النفسي الثلاثة، وبين بعدي فعّالية الذات المهنية والإرشادية.

جدول٢
معاملات الارتباط بين أبعاد كل من مقياسي الضغط النفسي، وفعالية الذات المهنية الإرشادية

	فسيومعرفي	انفعالي	
سلوكي	٠,٧١٠*	فعالية	الذات
نفعالي	٠,٦٢٢*	الإرشادية	
فعالية الذات المهنية		٠,٥٩٠*	
سلوكي انفعالي			

*. دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١

نتائج الدراسة

للإجابة عن السؤالين الأول والثاني: ١. ما درجة الضغط النفسي لدى معلمات تلاميذ صعوبات التعلم؟ ٢. ما درجة فعّالية الذات المهنية والإرشادية لدى معلمات تلاميذ صعوبات التعلم؟ تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وفق جدول ٣.

يتبين من جدول ٣ أن المتوسط الكلي لدرجة الضغط النفسي في البعد الفسيومعرفي بلغ ٤٦,٥، وفي البعد الانفعالي بلغ ٥٥,١، وفي البعد السلوكي بلغ ٥٧,٩، أما المتوسط الكلي للدرجة

جدول ٣
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغيرات الدراسة حسب المؤهل والخبرة والحالة الزواجية

		فسيو معرفي	انفعالي	سلوكي	ضغط كلي	فعالية الذات المهنية	فعالية الذات الإرشادية	فعالية الذات الكلية
		م ع	م ع	م ع	م ع	م ع	م ع	م ع
المؤهل	د.متوسط	٣٨,٣ ٢,١٣	٣٩,١ ١٠,١	٤٥,٨ ٦,٨٢	١٢٣,٧ ١٦,٥	٣٩,٣ ١٠,٦	٣٤,٤ ٧,٦٠	٧٣,٧ ١٦,٤
	بكالوريوس	٤٨,٨ ٥,٠٩	٥٦,٤ ٤,٩٧	٦٠,٤ ٥,٤٤	١٦٥,٧ ١٣,٨	٥٤,٢ ١٤,٤	٤١,٧ ٩,١٠	٩٥,٩ ١٥,٩
	بكا + د. عالي	٤٧,٥ ٢,٥٣	٦٠,٩ ٥,٠١	٦٠,٦ ٤,٥٢	١٦٩,١ ٩,٥	٦٢,١ ٤٢,٢	٤٥,١ ١٥,٥	١٠٧,٢ ٣٧,٢
	ماجستير	٣٨,٦ ٣,٩٠	٣٨,٦ ٨,٢٢	٤٦,٠ ٦,٠٥	١٢٣,١ ١٢,٥	٨٣,٣ ٢٠,٤	٥٤,٣ ٤,٥٠	١٣٧,٦ ٢٤,٩٠
الخبرة	قصيرة	٤٧,٥ ٤,٨٤	٥٦,١ ٩,١٦	٥٨,٨ ٧,٣٤	١٦٣,١ ١٧,٩	٥٠,١ ١٦,٦	٤٠,١ ٩,٤٠	٩٠,١ ٢٠,٩
	طويلة	٤٤,٦ ٦,٠٦	٥٣,١ ١٠,٣	٥٦,٤ ٨١٠	١٥٣,٢ ٢٤,٨	٧١,١ ٢١,٢	٤٨,٥ ١٤,٩	١١٩,٥ ٣٣,٩
الحالة الزواجية	عزباء	٤٢,٨ ٨,٨٦	٤٩,٤ ١٠,٣	٥٣,٧ ٧,٩١	١٤٦,٣ ٢٢,٣٠	٥٩,٩ ٢١,٦	٤٣,٩ ١٦,٨	١٠٣,٩ ٣٣,٦
	متزوجة	٤٨,٣ ٤,٤٥	٥٧,٩ ٧,٩٣	٦٠,١ ٦,٦٧	١٦٦,١ ١٧,٢	٥٦,٦ ٢٠,٦	٤٢,٨ ٩,٧	٩٩,٣ ٢٧,٩
الكلي		٤٦,٥ ٥,٤٧	٥٥,١ ٩,٦٤	٥٧,٩ ٧,٦٤	١٥٩,٩ ٢١,١	٥٧,٧ ٢٠,٩	٤٣,٢ ١٢,٣	١٠٠,٨ ٢٩,٨
		% ٩٢,٧	% ٨٧,٥	% ٨٩,٦	% ٨٧,٥	% ٣٥,٤	% ٢٢,٩	% ٣٣,٣

م: المتوسط الحسابي. ع: الانحراف المعياري

الكلية للضغط النفسي فقد بلغت ١٥٩,٥ وهي قيم مرتفعة تشير إلى وجود مستوى عالٍ من الضغط النفسي لدى معلمات تلاميذ صعوبات التعلم في جميع الأبعاد وفي المقياس ككل. كما يتبين من الجدول أن المتوسط الكلي لدرجة فعّالية الذات الكلية لمعلمات تلاميذ صعوبات التعلم بلغ, ٨. وهي قيمة منخفضة. وظهر هذا الانخفاض في كل من فعّالية الذات المهنية ٥٧,٧. وفعّالية الذات الإرشادية ٤٣,٢. كما يتبين من الجدول أن نسبة المعلمات الحاصلات على درجة أعلى من الدرجة المتوسطة لمقياس الضغط النفسي في البعد الفسيولوجي بلغت ٩٢,٧%. وفي البعد الانفعالي بلغت ٨٧,٥%. وفي البعد السلوكي بلغت ٨٩,٦ %. وفي الكلي بلغت ٨٧,٥ %. أما بالنسبة لمقياس فعالية الذات ؛ فبلغت نسبة المعلمات الحاصلات على درجة أعلى من الدرجة المتوسطة في بعد فعالية الذات المهنية ٣٥,٤ %. وفي بعد فعّالية الذات الإرشادية بلغت ٢٢,٩ %. وفي الكلي بلغت ٣٣,٣ %.

وللإجابة عن السؤالين الثالث والرابع: هل هناك فروق دالة في مستوى الضغط النفسي، وفعّالية الذات المهنية والإرشادية تعزى للخبرة، المؤهل العلمي، والحالة الزواجية؟ تم إجراء تحليل التباين المتعدد (MANOVA) وفق جدولي ٤ و ٥.

يتبين من جدول ٤ أن قيمة ويلكس لامبدا دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥ لمتغيرات الخبرة، والمؤهل العلمي، والحالة الزواجية، والتفاعلات بينها. ويشير ارتفاع قيمة ويلكس لامبدا لمتغيري الخبرة، والحالة الزواجية إلى وجود فروق بسيطة بين مستويات هذين المتغيرين في قيم المتغيرات التابعة، وهي فروق دالة، في حين يشير انخفاض قيمة ويلكس لامبدا لمتغير المؤهل العلمي إلى وجود فروق كبيرة بين مستويات هذا المتغير في قيم المتغيرات التابعة، وهي فروق دالة، ويعكس وجود هذه الدلالة لقيمة ويلكس لامبدا لجميع المتغيرات المستقلة إلى تأثيرها الدال في المتغيرات التابعة، على الرغم من اختلاف قيم الفروق بين مستوياتها. كما يتبين من قيم حجم الأثر أن الخبرة قد فسرت ما نسبته ٠,١١٨ من التباين في المتغيرات التابعة، في حين فسر كل من المؤهل العلمي، والحالة الزواجية ما نسبته ٠,٤٠٦ و ٠,٢٤٣ على الترتيب من هذا التباين.

يتبين من جدول ٥ أن قيمة ف لمتغير الخبرة هي غير دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥ في التأثير في مستوى الضغط النفسي في جميع أبعاده الفسيومعرفية، والانفعالية، والسلوكية، وفي المقياس ككل، وهي أيضاً غير دالة في التأثير في فعّالية الذات المهنية، وفعّالية الذات الإرشادية، وفعّالية الذات الكلية، بينما قيمة ف لمتغير المؤهل العلمي هي دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥ في التأثير في مستوى الضغط النفسي في جميع أبعاده الفسيومعرفية، والانفعالية، والسلوكية، وفي المقياس ككل وهي أيضاً دالة في التأثير في فعّالية الذات المهنية وفعّالية الذات الإرشادية، وفعّالية الذات الكلية . كذلك ؛ فإن قيمة ف لمتغير الحالة الزواجية هي غير دالة في التأثير في جميع أبعاده الفسيومعرفية، والانفعالية، والسلوكية، وفي المقياس ككل، وهي أيضاً غير دالة في التأثير في فعّالية الذات المهنية، وفي التأثير في فعّالية الذات الإرشادية، وفي فعّالية الذات الكلية، تم إجراء المقارنات البعدية باستخدام اختبار شيفيه (Scheffe's test) بين مستويات متغير المؤهل العلمي لدرجات المقياسين كما هو مبين في جدول ٦.

جدول ٤

تحليل التباين المتعدد وقيمة ويلكس لامبدا (Wilks' Lambda) لأثر المتغيرات المستقلة

الأثر	قيمة ويلكس لامبدا	قيمة ف	درجات الحرية الفرضية	درجات الحرية للخطأ	الدلالة	حجم الأثر
الخبرة	٠,٨٨٢	٣,٤٨٥	٣	٧٨	٠,٠٢	٠,١١٨
المؤهل العلمي	٠,٢٠٩	١٩,٠٤٧	٣	١٨٩,٩٨٢	٠,٠٠٠	٠,٤٠٦
الحالة الزواجية	٠,٧٥٧	٨,٣٢٥	٣	٧٨	٠,٠٠٠	٠,٢٤٣
الخبرة * المؤهل	٠,٦٠٤	٤,٨٥٨	٣	١٨٩,٩٨٢	٠,٠٠٠	٠,١٥٥
الخبرة *الحالة	٠,٨٥٦	٤,٣٨٩	٣	٧٨	٠,٠٠٧	٠,١٤٤
المؤهل *الحالة	٠,٧٣٩	٢,٧٩٠	٣	١٨٩,٩٨٢	٠,٠٠٤	٠,٠٩٦
الخبرة * المؤهل *الحالة	٠,٧٤٦	٢,٦٩٨	٣	١٨٩,٩٨٢	٠,٠٠٦	٠,٠٩٣

جدول ٥
تحليل التباين الثلاثي لتحديد دلالة أثر المتغيرات المستقلة على التابعة

مصدر التباين م. تابع		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
الخبرة	فسيومعرفي	٢٨,٦٥١	١	٢٨,٦٥١	٢,٦٩١	٠,١٠٥
	انفعالي	٣٠,٦١١	١	٣٠,٦١١	١,١٦٢	٠,٢٨٠
	سلوكي	٦,٩٩٧	١	٦,٩٩٧	٠,٣١١	٠,٥٧٩
	ضغط كلي	٧,٩٨٢	١	٧,٩٨٢	٠,٠٦٧	٠,٧٩٦
	فعّالية مهنية	١٥١٤,٤٧١	١	١٥١٤,٤٧١	١٠,٢٧٠	٠,٠٦٢
	فعّالية إرشادية	١٣٦,٢٢٦	١	١٣٦,٢٢٦	١,٣٠٠	٠,٢٥٨
	فعّالية كلية	٢٥٥٩,١٢٧	١	٢٥٥٩,١٢٧	٨,١٤٧	٠,٠٥٨
المؤهل العلمي	فسيومعرفي	٦٨٣,٦٨٤	٣	٢٢٧,٨٩٥	٢١,٤٠٣	٠,٠٠٠
	انفعالي	٣٣١٨,٧١٥	٣	١١٠٦,٢٣٨	٤٢,٧٢٩	٠,٠٠٠
	سلوكي	١٨٨٦,٤٧٩	٣	٦٢٨,٨٢٦	٢٧,٩٣١	٠,٠٠٠
	ضغط كلي	١٦١٤٢,١٩٩	٣	٥٣٨٠,٧٣٣	٤٥,١٨٩	٠,٠٠٠
	فعّالية مهنية	٩٣٢٣,٩٦٠	٣	٣١٠٧,٩٨٧	٢١,٠٧٦	٠,٠٠٠
	فعّالية إرشادية	٢٠٧٧,١٦٠	٣	٦٩٢,٣٨٧	٦,٦٠٦	٠,٠٠٠
	فعّالية كلية	٢٠١٣١,١٤٦	٣	٦٧١٠,٣٨٢	٢١,٣٦٣	٠,٠٠٠
الحالة الزواجية						
الحاة الزواجية	فسيومعرفي	١٧٢,٠٣٤	١	١٧٢,٠٣٤	١٦,١٥٧	٠,٣٣٣
	انفعالي	٣٦٢,١٦٢	١	٣٦٢,١٦٢	١٣,٩٨٦	٠,٥٥٥
	سلوكي	١٣٦,٦٧٦	١	١٣٦,٦٧٦	٦,٠٧١	٠,٤١١
	ضغط كلي	١٩٢١,٦٠٤	١	١٩٢١,٦٠٤	١٦,١٣٨	٠,٠٦٩
	فعّالية مهنية	٥٣٥,٢٢٣	١	٥٣٥,٢٢٣	٣,٦٣٠	٠,٠٦٠
	فعّالية إرشادية	٠,١١٥	١	٠,١١٥	٠,٠٠١	٠,٩٧٤
	فعّالية كلية	٥١٩,٦٧١	١	٥١٩,٦٧١	١,٦٥٤	٠,٢٠٢
الخطأ	فسيومعرفي	٨٥١,٨٢٠	٨٠	١٠,٦٤٨		
	انفعالي	٢٠٧١,١٩٢	٨٠	٢٥,٨٩٠		
	سلوكي	١٨٠١,٠٦٢	٨٠	٢٢,٥١٣		
	ضغط كلي	٩٥٢٥,٨٠٩	٨٠	١١٩,٠٧٣		
	فعّالية مهنية	١١٧٩٧,٠٨٨	٨٠	١٤٧,٤٦٤		
	فعّالية إرشادية	٨٣٨٥,٤١٦	٨٠	١٠٤,٨١٨		
	فعّالية كلية	٢٥١٢٨,٨٦٣	٨٠	٣١٤,١١١		
الكلي	فسيومعرفي	٢٨٤١,٩٠٦	٩٥			
	انفعالي	٨٨٢٩,٨٣٣	٩٥			
	سلوكي	٥٦٠٥,٦٢٥	٩٥			
	ضغط نفسي	٤٢٢٩٧,٧٤٠	٩٥			
	فعّالية مهنية	٤١٥١٦,٢٤٠	٩٥			
	فعّالية إرشادية	١٤٣٣١,٩٥٨	٩٥			
	فعّالية كلية	٨٤٦٤٠,٥٦٥	٩٥			

جدول ٦
نتائج اختبار شيفيه Scheffe's test للمقارنات البعدية بين مستويات متغير المؤهل العلمي

المتغير التابع	د. متوسط وبكالوريوس	د. متوسط وبكا.+ د. عالي	د. متوسط وماجستير	بكالوريوس وبكا.+ د. عالي	بكالوريوس وماجستير	بكا.+ د. عالي وماجستير
	الفرق	الفرق	الفرق	الفرق	الفرق	الفرق
فسيومعرفي	-١٠,٥**	-٩,٥٠ **	-٠,٣٠	١,٣٠	١٠,٢**	-٨,٩٠**
انفعالي	-١٦,٨**	-٢١,٣**	١,٠٠	-٤,٥٠	١٧,٨**	-٢٢,٣**
سلوكي	-١٤,٦**	-١٤,٨**	-٠,٢٠	-٠,٢٠	١٤,٤**	-١٤,٦**
ضغط كلي	-٤٢,٠**	-٤٥,٤**	٠,٦٠	-٣,٤٠	٤٢,٦**	-٤٦,٦**
فعالية ذات مهنية	-١٤,٩**	-٢٢,٨**	-٤٣,٩**	-٠٧,٩*	٢٩,١**	-٢١,٢**
فعالية ذات إرشادية	-٠٧,٣	-١٠,٧*	-١٩,٩**	-٠٣,٤	١٢,٦*	-٠٩,٢
فعالية ذات كلية	-٢٢,٢**	-٣٣,٥**	-٦٣,٩**	-١١,٣	٤١,٧**	-٣٠,٤**

د = دبلوم، بكا = بكالوريوس

* مستوى الدلالة ٠,٠٥، ** مستوى الدلالة ٠,٠١

يتبين من جدول ٦ وجود فروق دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين متوسط المعلمات من حملة الدبلوم المتوسط، ومتوسط المعلمات من حملة البكالوريوس في أبعاد الضغط النفسي، والمقياس ككل، وفعّالية الذات المهنية، وفعّالية الذات الكلية عدا فعّالية الذات الإرشادية، ولصالح معلمات البكالوريوس. كما أن هناك فروقاً دالة بين متوسط المعلمات من حملة الدبلوم المتوسط، ومتوسط المعلمات من حملة البكالوريوس+ الدبلوم العالي في أبعاد الضغط النفسي، والمقياس ككل، وفعّالية الذات المهنية، وفعّالية الذات الإرشادية، وفعّالية الذات الكلية ولصالح معلمات البكالوريوس+ الدبلوم العالي. وتبين أيضاً وجود فروق دالة بين متوسط المعلمات من حملة الدبلوم المتوسط، ومتوسط المعلمات من حملة الماجستير في فعّالية الذات المهنية، وفعّالية الذات الإرشادية، وفعّالية الذات الكلية عدا أبعاد الضغط النفسي والمقياس ككل، وكانت هذه الفروق لصالح معلمات الماجستير. كما تبين وجود فروق دالة بين متوسط المعلمات من حملة البكالوريوس وحملة البكالوريوس + الدبلوم العالي من جهة، ومتوسط المعلمات من حملة الماجستير من جهة أخرى في أبعاد الضغط النفسي والمقياس ككل ولصالح معلمات البكالوريوس ومعلمات البكالوريوس + الدبلوم العالي. وهذه الفروق هي دالة أيضاً في فعّالية الذات المهنية، وفعّالية الذات الكلية عدا فعّالية الذات الإرشادية، وكانت لصالح معلمات الماجستير. بينما لم يكن هناك فروق دالة بين مؤهلي البكالوريوس والبكالوريوس + الدبلوم العالي في أبعاد الضغط النفسي، والمقياس ككل، وفعّالية الذات المهنية، وفعّالية الذات الإرشادية، وفعّالية الذات الكلية.

مناقشة النتائج

أشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة الضغط النفسي لدى معلمات تلاميذ صعوبات التعلم كانت مرتفعة جداً، وأن كل من فعّالية الذات المهنية، والإرشادية، والكلية كانت منخفضة وفق المتوسطات الحسابية. وهذا يدّل على أن معلمات تلاميذ صعوبات التعلم يتعاملن مع عبء كبير من المطالب سواء في تعاملهن مع أطفال صعوبات التعلم الذين يحتاجون إلى جهد كبير لمساعدتهم على التعلم وفق مخرجات معينة، والتعامل مع سلوكاتهم ومع مطالب أسرهم، فضلاً عن التعامل مع عدد من المطالب خارج إطار المدرسة، إن تزايد هذه الأعباء سيؤدي إلى ارتفاع درجة الضغط النفسي عند هؤلاء المعلمات، ومن الطبيعي أن يتداخل في مستوى أدائهن بشكل سلبي وبخاصة فيما يتعلق بفعّالية الذات المهنية، والإرشادية، والكلية. ومن الأسباب التي ترتبط بارتفاع درجة الضغط النفسي، وانخفاض فعّالية الذات المهنية، وفعّالية الذات الإرشادية ضعف التأهيل وبخاصة أن هذه المعلمات هن في الأساس غير متخصصات في صعوبات التعلم ويتم تأهيلهن من خلال الدورات التدريبية أو لاحقاً من خلال التحاقهن ببرامج جامعية على مستوى الدراسات العليا. وفيما يتعلق بانخفاض فعّالية الذات الإرشادية فيعزى إلى

أن المعلمات يمتلكن معلومات عن مهارات الإرشاد من خلال الدراسة الجامعية أو من خلال بعض الدورات وهذا لا يكفي لمساعدتهن على استخدام مهارات الإرشاد وبخاصة ما يتعلق بتعديل سلوك الأطفال. تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسات (Embich, 2001, Lazarus, 2006, Jensen, 2007, Dunn, 2008, Roach,2009, Lawson, 2011 & Sacco, 2011) التي أشارت إلى ارتفاع الضغط النفسي والاحتراق النفسي عند معلمي ومعلمي التربية الخاصة و تلاميذ صعوبات التعلم. إلاّ أن هذه النتائج تتعارض مع نتائج دراسة (Platsidou & Agaliotis, 2008) التي أشارت إلى انخفاض الضغط النفسي لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة، ونتائج دراستي (الظفري والقريوتي، ٢٠١٠، والخرابشة وعربيات، ٢٠٠٥) التي أشارت إلى وجود مستويات منخفضة ومتوسطة من الاحتراق النفسي لدى معلمات صعوبات التعلم. غير أن نتائج الدراسة تتعارض مع نتائج دراسات (Rankin-Erickson & Pressley, 2000 Carlson et al., 2002, Jordan & Stavonich, 2004, Rimm-Kaufman & Sawyer, 2004, Baker, 2005 and Hoy & Spero, 2005) التي أشارت إلى ارتفاع فعّالية الذات عند معلمي ومعلمات التربية الخاصة. كما تتعارض النتائج أيضاً مع نتائج دراسات (Romi & Leyers, 2007, Dickerson, 2008, Five, et al., 2005 & Nota, et al., 2007) التي أشارت إلى انخفاض في الضغط النفسي وارتفاع في فعّالية الذات، وكذلك مع نتائج دراسة (Johnson, 2010) التي أشارت إلى وجود ارتفاع في فعالية الذات المهنية مع أنها اتفقت في جانب الضغط النفسي، حيث أشارت إلى وجود ارتفاع فيه.

وأشارت نتائج هذه الدراسة أيضاً فيما يتعلق بالسؤالين الثالث والرابع إلى وجود فروق دالة في الضغط النفسي ككل، وفي أبعاده، وفعّالية الذات المهنية، والإرشادية، والكلية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، إلاّ أنه لم تكن هناك فروق دالة تعزى لمتغيري الخبرة والحالة الزواجية. من الطبيعي جداً أن يلعب المؤهل العلمي دوراً مهماً في الضغط النفسي، حيث أنه كلما زاد المؤهل العلمي كلما كانت درجة الضغط النفسي أقل، وهذا ما ظهر جليّاً في المقارنات البعدية بين مستويات المؤهل العلمي، حيث كانت المعلمات من حملة الماجستير هنّ الأقل في درجة الضغط النفسي، بينما كانت المعلمات من حملة الدبلوم المتوسط هن الأكثر تعرضاً للضغط النفسي. ويمكن أن يفسر ذلك بأن مؤهل الماجستير ساعد المعلمات على التعامل مع مطالب الأطفال المختلفة بشكل أفضل كون أن برنامج الماجستير يتضمن مجموعة من المقررات التي تحسن من الجانبين المعرفي والتطبيقي لهن، وهذا يمكنهن من التعامل بقوة مع المطالب التي تسبب الضغط النفسي مقارنة بالمعلمات من حملة الدبلوم المتوسط اللاتي يفتقرن إلى الكثير معرفياً وتطبيقياً في هذا المجال. كما انعكس نفس هذا التأثير للمؤهل العلمي في فعّالية الذات المهنية، والكلية عدا فعّالية الذات الإرشادية، حيث كانت فعّالية الذات المهنية، والكلية الأكثر لدى معلمات تلاميذ صعوبات التعلم من حملة الماجستير، وكانت الأقل عند المعلمات من حملة الدبلوم المتوسط، وهذا ينسجم مع التفسير السابق.

أما فيما يتعلق بفعّالية الذات الإرشادية؛ فإن عدم وجود فروق دالة بين المعلمات من حملة البكالوريوس، والمعلمات من حملة الدبلوم المتوسط من جهة، وبين المعلمات من حملة البكالوريوس + الدبلوم العالي، والمعلمات من حملة الماجستير من جهة أخرى يشي بأن مقررات الإرشاد النفسي التي درستها المعلمات في مرحلة البكالوريوس، أو الدبلوم العالي، أو الماجستير كمبادئ الإرشاد النفسي، والاضطرابات الانفعالية، والصحة النفسية، وتعديل السلوك، وإرشاد ذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم، وإرشاد أطفال صعوبات التعلم وأسرهم وغيرها لم تكن مؤثرة بدرجة كافية في بلورة المهارات والتكنيكات الإرشادية لدى هذه المعلمات. أمّا عدم تأثير متغيري الخبرة والحالة الزواجية فيمكن أن يعزى إلى افتقار المعلمات إلى المهارات المعرفية والتطبيقية التي يمكن أن تتطور بفعل المؤهل العلمي بصرف النظر عن سنوات الخبرة. ويبدو أن كون المعلمة عزباء أو متزوجة لا يؤثر في مستوى هذه المهارات سواء في التعامل مع الضغط النفسي، أو تحسين مستوى التعلم عند الأطفال، أو في التعامل معهم أو مع أسرهم، على الرغم من أنّ

المعلمات العازبات يواجهنَ مطالب أقل من المعلمات المتزوجات.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (Martin, 2010) في كل من الضغط النفسي وفعالية الذات. ونتائج دراسة (Hill, 2011) في متغير الخبرة فيما يتعلق بالضغط النفسي. وتتعارض هذه النتائج مع نتائج دراسة (Trendall,1989) التي أشارت إلى وجود فروق دالة في مستوى الضغط النفسي تعزى لمتغير الخبرة، وعدم وجود فروق دالة تعزى للمؤهل العلمي. ونتائج دراسة (Sari, 2005) التي أشارت إلى وجود فروق دالة في مستوى الضغط النفسي تعزى لمتغير الخبرة، ونتائج دراسة (Geotzinger, 2006) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة في مستوى الضغط النفسي تعزى لمتغير المؤهل العلمي. إلا أنها تتفق في متغير الخبرة، حيث أشارت إلى عدم وجود فروق دالة في مستوى الضغط النفسي تعزى لمتغير الخبرة. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (Minke et al., 1996, Brown, 2009) في متغير المؤهل العلمي فيما يتعلق بالضغط النفسي. إلا أنها تتعارض في متغير الخبرة فيما يتعلق بالضغط النفسي.

في ضوء هذه النتائج توصي الدراسة بما يأتي: (١) ضرورة تطوير الاستراتيجيات التي تساعد المعلمات على التعامل مع الضغوط النفسية ومصادرها، وخاصة تلك الاستراتيجيات الإيجابية والفعالة التي تمكنهن من تحقيق أفضل مستوى من التكيف مع العمل. (٢) عقد دورات تدريبية للمعلمات في مجال تدريس أطفال صعوبات التعلم بما يسهم في الارتقاء بمستوى فعّالية الذات المهنية لديهن. (٣) عقد دورات تدريبية للمعلمات في مجال الإرشاد النفسي وتعديل السلوك ؛ وذلك لإعداد هؤلاء المعلمات في مستوى (Paraprofessional Counseling)، وتمكينهن من ممارسة الاستراتيجيات الإرشادية الفعّالة مع أطفال صعوبات التعلم وأسرهم. (٤) إجراء المزيد من الدراسات على المعلمين والمعلمات الذين يعملون مع الفئات المختلفة في التربية الخاصة.

المراجع

الخرابشة، عمر؛وعربيات، أحمد (٢٠٠٥). الاحتراق النفسي لدى العاملين مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم وغرف المصادر. **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والانسانية، ١٧(٢)**، ٢٩٣-٣٠١.

الظفري، سعيد؛ والقريوتي، ابراهيم (٢٠١٠). الاحتراق النفسي لدى معلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في سلطنة عمان. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٦(٣)**، ١٧٥-١٩٠.

Baker, P. H. (2005). Managing student behavior. How ready are teachers to meet the challenge? *American SecondaryEducation, 33*, 51-64.

Bandura, A. (1990). Some reflections on reflections. *Psychological Inquiry,1*,101-105.

Bandura, A. (1991).Human agency: The rhetoric and the reality. *American Psychologist, 46,* 157-162.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning.*Educational Psychologist, 28*, 117-148.

Bandura, A. (1997a). *Social foundations of thought and action*. Englewood, NJ: Prentice – Hall.

Bandura, A. (1997b). *Self-efficacy: The exercise of control.* New York: W.H. Freeman and Company.

Bandura, A. (1997c). *Teacher self-efficacy scale*.Retrieved March20, 2011 from www.coe.ohio-state.edu / ahoy / researchinstruments.htm.

Bembenutty, H. (2006). *Teacher's Self-efficacy beliefs, self-regulation of learning and academic performance.* A paper presented at the Annual Meeting of the American Psychology Association. New Orleans, LA.

Blonna, R. (2000). *Coping with stress in a changing world*.Boston: McGraw Hill.

Brown, M., Ralph, S., & Brember, I. (2002). Change-linked work-related stress in British teachers. *Research in Education, 67*, 1-12.

Brown, B. (2009). *Alabama high school special education teachers' efficacy beliefs in student engagement, instructional practices and classroom management* (Unpublished doctoral dissertation). Retrieved from Proquest Dissertations and Theses. (UMI 3362647).

Carlson, E., Brauen, M., Klein, S., Schroll, K., &Willig, S. (2002). *Study of personnel need in special education*. Rockville, MD: Westat Research Corporation. Retrieved from http://www.ecs.org/html/offsite.asp.

Dickerson, K. L. (2008). *Stress and self-efficacy of special education and general education student teachers during and after the student teaching internship* (Unpublished doctoral dissertation). Retrieved from Proquest Dissertations and Theses. (UMI 3321680).

Dunn, J., L. (2008). *Organizational management styles and factors related to the burnout rate of Missouri directors of special education* (Unpublished doctoral dissertation). Retrieved from Proquest Dissertations and Theses. (UMI 3307285).

Embich, J. L. (2001). The relationship of secondary special education teachers' roles and factors that lead to professional burnout. *Teacher Education and Special Education, 24(1)*, 58-69.

Fimian, M. J. (1987). *Teacher stress inventory.* Retrieved March 20, 2011, from http://www.instructionaltech.net/tsi/.

Fives, H., Hamman, D., & Olivarez, A. (2005). *Does burnout begin without student teaching? Analyzing efficacy, burnout, and support during the student-teaching semester.* Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal, CA.

Geotzinger, E. K. (2006).*Burnout among special educators: Do experience, certification, caseload, and school size make a difference?* (Unpublished doctoral dissertation). Retrieved from Proquest Dissertations and Theses. (UMI 3237516).

Gibson, S., & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology, 76* (4). 569-582.

Guo, Y., Justice, L. M., Sawyer, B., & Tompkins, V. (2011). Exploring factors related to preschool teachers' self-efficacy. *Teaching and Teacher Education, 27*, 961-968.

Hartney, P. (2008). *Stress management for teachers*. London: Continuum International Publishing.

Hill, K. A. (2011). *Burnout experience of teachers serving students with emotional behavioral disorders in grades pre K-8th within non-public special education day schools.* (Unpublished doctoral dissertation). Retrieved from Proquest Dissertations and Theses. (UMI 3434701).

Hoy, A. W., & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education, 21*(6), 343-356.

Jensen, S. A. (2007). *Relationshipbetween personality JOB burnout among special education teachers* (Unpublished doctoral dissertation). Retrieved from Proquest Dissertations and Theses. (UMI 3274598).

Johnson, B. W. (2010). *Job satisfaction, self-efficacy, burnout, and path teacher certification: Predictors of attrition in special education teachers* (Unpublished doctoral dissertation). Retrieved from Proquest Dissertations and Theses. (UMI 3403234).

Jordan, A., & Stanovich, P. (2004). The beliefs and practices of Canadian teachers about including students with special education needs in their regular elementary classrooms. *Exceptionality Education Canada, 14*(2-3), 25-46.

Larson, L. M., & Daniels, J.A. (1998). Review of the counseling self – efficacy literature. *Counseling Psychologist, 26,* 179-218.

Lazarus, R. (1993a). From psychological stress to the emotion: A history of changing outlook. *Annual Review of Psychology, 44,* 1-21.

Lazarus, R. (1993b). Coping theory and research: Past, present, and future. *Psychosomatic Medicine, 55*, 234-247.

Lazarus, R. (1994). *Emotion and adaptation.* New York: Oxford University Press.

Lazuras, L. (2006). Occupational stress, negative affectivity and physical health in special and general education teachers in Greece. *British Journal of Special Education, 33*(4), 204-209.

Lazarus, R. (2006). *Stress and emotion: A new synthesis.* New York: Springer Publishing Company.

Lawson, L. (2011). *Burnout and work life perceptions of special educators teaching in a private school* (Unpublished doctoral

dissertation). Retrieved from Proquest Dissertations and Theses. (UMI 3479232).

Maddux, J. E. (1995). Self-efficacy theory: An introduction. In James, E. Maddux (Ed.) *Self-efficacy, Adaptation and adjustment: Theory, research and application.* (Pp.3-33). New York: Plenum Press.

Minke, K. M., Bear, G. G., Deemer, S. A., & Griffin, S. M. (1996). Teachers' experience with inclusive classrooms: Implications for special education reform. *Journal of Special Education, 30*, 152-186.

Martin, A., M. (2010). *Predictors of burnout and self-efficacy among special education teachers.* (Unpublished doctoral dissertation). Retrieved from Proquest Dissertations and Theses. (UMI 3400670).

Nota, L., Ferrari, L.,&Soresi, S. (2007). Self-efficacy and quality of life of professionals caring for individuals with intellectual disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 4*(2),129-140.

Platsidou, M., & Agaliotis, I. (2008). Burnout, job satisfaction and instructional assignment-related sources of stress in Greek special education teachers. *International Journal of Disability, Development and Education, 55*(1), 61-76.

Rankin-Erickson, J. L., & Pressley, M. (2000). A survey of instructional practices of special education teachers nominated as effective teachers of literacy. *Learning Disabilities Practice, 15*, 206-225.

Rimm- Kaufman, S. E., & Sawyer, B., E. (2004). Primary-grade teachers' self-efficacy beliefs, attitudes toward teaching, and discipline and teaching practice priorities in relation to responsive classroom approach. *The elementary School Journal, 104*(4), 321-341.

Roach, A. (2009). *Teacher burnout: Special education versus regular education* (Unpublished doctoral dissertation). Retrieved from Proquest Dissertations and Theses. (UMI 1481324).

Romi, S., & Leyser, Y. (2007). Exploring inclusion preservice training needs: A study of variables associated with attitudes and self-efficacy beliefs. *European Journal of Special Needs Education, 21*(1), 85-105.

Ross, J. A., Cousins, J. B., & Gadalla, T. (1996). Within- teachers predictors of teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education, 12*, 385- 400.

Sacco, M. D. (2011). *The psychophysiological impact of burnout in special and general education teachers* (Unpublished doctoral dissertation). Retrieved from Proquest Dissertations and Theses. (UMI 3480653).

Sari, H. (2005). How do principals and teachers in special schools in Turkey rate themselves on levels of burnout, job satisfaction, and locus of control? *The Alberta Journal of Educational Research, 51*(2), 172-192.

Steinberg, L. (1998). *Adolescence*. New York: McGraw- Hill College Companies.

Travers, C.J.,& Cooper, C.L. (1996).*Teachers under pressure: Stress in the teaching profession.* London: Routledge.

Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Holy, W. K. (1998). Teacher efficacy: its meaning and measure. *Review of Educational Research, 68*. 202-248.

Trendall, C. (1989). Stress in teaching and teacher effectiveness: A study of teachers across mainstream and special education. *Educational Research, 31*, 52-58.

Van Tassel-Baska, J. (1991). Teachers as counselors for gifted students. In R. M. Milgram (Ed.).*Counseling gifted and talented children: A guide for teachers, counselors and parents.* (pp.37-52). Norwood, NJ: Ablex publishing.

Van Tassel-Baska, J. (1998). Counseling talented learners. In J. Van Tassel-Baska (Ed.).*Excellence in educating gifted and talented learners.* (pp.489-509). Denver, CO: Love publishing.

Woolfolk Hoy, A. (2000). *Changes in efficacy during the early years of teaching.* Paper presented at the American Educational Research Association, New Orleans, LA.