مجلة العلوم الإنسانية العربية
المجلد (٧) العدد (٤)
الإصدار السادس والعشرون
٢٠٢٦ (٢١-١)

# الكفاءة الذاتية المُدركة لدى مُعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في التعامل مع المشكلات السلوكية للطلبة

***رانيا الخزاعلة***

*جامعة اليرموك، كلية الدراسات العليا*

***محمد علي محمود مهيدات***

*جامعة اليرموك، كلية العلوم التربوية، قسم علم النفس الإرشادي والتربوي*

***محمد أحمد مجلي مومني***

*جامعة اليرموك، كلية العلوم التربوية، قسم الإدارة وأصول التربية*

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

*نشر إلكترونياً بتاريخ: ١٥ أكتوبر ٢٠٢٦م*

**الملخص**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مُستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى مُعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في التعامل مع المشكلات السلوكية للطلبة ذوي صعوبات التعلّم، وتكونت عينة الدراسة من (١٦٢) معلمًا ومعلمة من مُعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في المدارس الحكومية والخاصة في محافظتي إربد والمفرق اختيروا بالطريقة العشوائية خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (٢٠١٩/٢٠٢٠). ونظرًا لطبيعة الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي. كما تم استخدام مقياس باندورا (Bandura, 1990) للكفاءة الذاتية للمُعلمين كأداة لتحقيق هدف الدراسة، وأظهرت النتائج أن مُستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى مُعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في التعامل مع المشكلات السلوكية للطلبة جاء مرتفعًا، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد العينة لمستوى الكفاءة الذاتية المدركة لديهم في التعامل مع المشكلات السلوكية للطلبة يُعزى إلى مُتغير الجنس، كما أظهرت النتائج إلى فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى مُتغير سنوات الخبرة، لصالح أكثر من(١٠) سنوات.

**الكلمات المفتاحية:** الكفاءة، الكفاءة الذاتية، الكفاءة الذاتية المدركة، صعوبات التعلّم، المشكلات السلوكية.

## Abstract

This study investigated the perceived self-efficacy among teachers of students with learning disabilities in dealing with behavior problems. The study sample consists of (162) teachers of students with learning disabilities from public and private schools in Mafraq and Irbid governorates, selected randomly during the first

semester of the academic year (2019/2020). The descriptive approach was used. The study uses Bandura (1990) Scale for teachers' self-efficacy. The psychometric properties of the questionnaire were verified by statistical and educational methods. The perceived self-efficacy among teachers of students with learning disabilities in dealing with behavior problems was high, and there was no statistically significant differences in the perceived self-efficacy among teachers of students with learning disabilities in dealing with behavior problems according to gender, and there was statistically significant differences in the perceived self-efficacy among teachers of students with learning disabilities in dealing with behavior problems according to the years of experience, for the benefit of (more than 10 years).

**Keywords:** necessity, necessity, perceived need, learning disabilities, behavioral demands

*** مقدمة**

تُعتبر صُعوبات التعلّم إحدى فئات التربية الخاصة التي لم تنضج معالمها بعد من حيث التعريف والأسباب، وعلى ذلك قلما توصف بأنها الإعاقة المحيرة أو الخفية، كما يُعد مجال صعوبات التعلّم من المجالات التي شغلت التربويين والبحثين في ميدان التربية الخاصة، خاصةً في الأردن، إذ يتناول دراسة الخصائص المميزة لقطاع كبير من طلبة المدارس، والتعرف إلى طبيعة تلك الصُعوبات، كما يدرس أفضل الاستراتيجيات التدريسية والتدخُلات العلاجية المناسِبة؛ للتخفيف من شّدة المشكلات لأكبر قدر مُمكن، حيثُ تُعتبر صُعوبات التعلّم مُشكلة تؤثر على الطلبة من عدة جوانب كالأكاديمية والاجتماعية والسُلوكية( Al-Makanin et al., 2014). ووفقًا لقوانين مجلس الأطفال الاستثنائيين (Council for Exceptional Children: CEC, 2015) فيجب العمل على الأخذ بعين الاعتبار الرقي بمُستوى الطلبة ذوي صُعوبات التعلّم لي في الجانب الأكاديمي وحسب؛ بل الجوانب النفسية والاجتماعية والسُلوكية والنمائية(Al-Qamish et al., 2013).

وعليه؛ تُعتبر عملية إعداد مُعلمي صُعوبات التعلّم من القضايا الشائكة بما يترتب عليها العديد من المتغيرات الأكاديمية والمهنية والثقافية والنفسية، الأمر الذي ينعكس على الممارسات التدريسية، ومن ثُم نواتج التعلّم لدى الطلبة ذوي صُعوبات التعلّم (Iz eldeen, 2018). وعليه؛ لا بُد أنّ يكون المعلم قادرًا على إحداث تغيير في سُلوك الطلبة على اختلافهم ثقافيًا وقُدراتهم وأعراقِهم لتحقيق أهداف العملية التعليمية المنشودة، والوصول للمُخرجات التعليمية الذي أُسنِد إليه هذا الدور النبيل(Al-Dhafri, & Al-Qaryouti,2010).

*** مشكلة الدراسة وأسئلتها**

أشارت نتائج العديد من البحوث والدراسات التربوية أمثال دراسات بيتورت (Betoret, 2006) وشوارزر وهالوم

(Schwarzer & Hallum, 2008)، وأفريوس وآخرون (Avarues et al., 2010) على أنّ المعلمين الذين يتمتعون بكفاءة ذاتية عالية هُم أقل إنهاكًا ومُعاناةً من ضغوط العمل، بل هُم الأكثر إيجابيةً في تعليم الطلبة مُقارنةً بغيرهم من المعلمين الآخرين. كما أشارت نتيجة دراستيّ دي وآخرون (Day et al, 2005)، وسكالفيك وسكالفيك (Skaalvik & Skaalvik 2007) على أنّ الكفاءة الذاتية العالية لدى المعلمين تؤثر إيجابًا على تعلُّم الطلبة، وهُم الأكثر قُدرةً على تحفيز طلبتهم، كما لديهم مُستوى رضا مهني عالٍ، وذلك على العكس تمامًا من المعلمين ذوي الكفاءة الذاتية المنخفضة، باختصار، الكفاءة الذاتية لدى المعلم تعكس مدى قدرته على الأداء وإنجازه للمهام الموكلة إليه.

ومن خلال عمل الباحثين في الميدان، ومن خلال اطلاعهم في ادبيات التربية الخاصة لاحظا ضرورة وجود كفايات خاصة بالمعلمين تُمكنهم من التعامُل مع المشكلات السُلوكية التي تواجه الطلبة، وعلى ضوء ما تم سرده سابقًا تأتي الدراسة الحالية التي للتعرف إلى الكفاءة الذاتية المدركة لدى مُعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في التعامُل مع المشكلات السُلوكية للطلبة في الأردن من خلال الإجابة عن السؤالين التاليين: –

١–ما مُستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى مُعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في التعامُل مع المشكلات السُلوكية للطلبة؟

٢–هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة ($\alpha$=0.05) في مُستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى مُعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في التعامُل مع المشكلات السُلوكية للطلبة مُجتمعة ومُنفردة تبعًا لمتغيري (الجنس، والخبرة)؟

*** أهمية الدراسة**

تكمن أهمية الدراسة في جانبين اثنين؛ هُما: –

*** الأهمية النظرية**

تتمثل الأهمية النظرية لهذه الدراسة فيما يأتي: –

١– التعرف إلى الكفاءة الذاتية المدركة لدى مُعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلّم، لأهميتها في مُمارسة مهام مهنة معلم التربية الخاصة، والتي تتطلب من المعلم امتلاك كفايات معرفية وأدائية تُسهم في تحسين مُخرجات التعلّم، وتساعد الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في التغلب على المشكلات والصُعوبات التي تواجههم.

٢– إثراء الأدب النظري المتعلق بالكفاءة الذاتية لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلّم، والمشكلات السُلوكية المرتبطة بهؤلاء الطلبة.

*** الأهمية التطبيقية**

تتمثل الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة فيما يأتي: –

١–مساعدة المتخصصين في مجال صعوبات التعلّم في وزارة التربية والتعليم في رسم الخطط التربوية والبرامج التدريسية لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلّم لرفع كفاءتهم الذاتية في التعامل مع هذه الفئة من الطلبة.

٢–تزويد العاملين في المجال التربوي بشكل عام، ومجال التربية الخاصة بشكلٍ خاصٍ بمقياس خاص في التعرف إلى الكفاءة الذاتية المدركة لدى مُعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في التعامل مع المشكلات السلوكية للطلبة.

٣–تزويد الباحثين وطلبة الدراسات العليا في الجامعات العربيّة بالأدب النظريّ المتعلق بموضوع الكفاءة الذاتية المدركة لدى مُعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في التعامُل مع المشكلات

السُلوكية للطلبة، والاستفادة من النتائج التي تم الوصول إليها في الدراسة الحالية، وإجراء المزيد من الدراسات في مجال الكفاءة الذاتية لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلّم، والمشكلات السلوكية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلّم.

*** مصطلحات الدراسة**

**الكفاءة الذاتية المُدركة:** وتعرف الكفاءة الذاتية أو توقعات الكفاءة الذاتية بأنها "توقع الفرد بأنه قادر على أداء السلوك الذي يحقق نتائج مرغوب فيها في أي موقف معين (El mashaqba, 2018, 65).

**وتُعرف إجرائياً بأنها:** "معرفة مُعلمي صعوبات التعلّم بقدراتهم وإمكاناتهم ووعيهم بها، ومدى قناعتهم بالنجاح في التعامل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلّم داخل الغرف الصفية، وتُقاس بالدرجة التي حصل عليها معلم الطلبة ذوي صعوبات التعلّم على أداة الدراسة التي طورتها الباحثة".

**المشكلات السلوكية:** "سلوك متكرر يقوم به الطفل، غير مقبول اجتماعيا وصحياً، قد يوقع بصاحبه الأذى أو غيره، يقوم به للتنفيس عن ضغط نفسي يمر به، ويعرفها البعض الآخر بأنها عادات سلوكية سيئة اكتسبها الطفل من البيئة بالتعليم والمحاطة والتقليد جربها الطفل ووجد فيها استمتاع وراحة نفسية له" (Awda, 2018, 20).

**وتُعرف إجرائياً بأنها:** "أشكال السلوك المنحرف والمتطرف بشكل ملحوظ والمتكرر باستمرار من قبل بعض الطلبة".

*** حدود الدراسة**

**الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة على تعرف الكفاءة الذاتية المدركة لدى مُعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في التعامل مع المشكلات السلوكية للطلبة.

**الحدود البشرية:** اقتصرت الدراسة على عينة من مُعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في المدارس الحكومية والخاصة في محافظتي المفرق وإربد.

**الحدود المكانية:** اقتصرت الدراسة على المدارس الحكومية والخاصة في محافظتي المفرق وإربد.

**الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٩/٢٠٢٠.

*** الدراسات السابقة**

بعد مسح الدوريات والملخصات العلمية والرسائل الجامعية حول الكفاءة الذاتية لدى مُعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلّم، وُجدت دراسات عديدة. فيما يلي عرض لبعضها بترتيب تنازلي زمني: -

بدايةً؛ هدفت دراسة يو وآخرون (You et al.,2019) هدفت الدراسة إلى تحليل العلاقة بين المتغيرات الديموغرافية لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلّم، ومُعتقداتهم تجاه التعليم الدامج، ومُستوى كفاءتهم الذاتية، وذلك باستخدام نمذجة المعادلة الهيكلية .(SEM) وقد شملت مُعتقدات المعلمين حول التعليم الدامج تصوراتهم عن أثره في التنمية الاجتماعية والمعرفية للأطفال ذوي صعوبات التعلّم، وكذلك في تعزيز فهم الطلبة العاديين لاحتياجات أقرانهم من ذوي الصعوبات. وأظهرت النتائج أنه رغم عدم وجود علاقة مباشرة

بين خبرة المعلمين في مجالي التعليم والتدريب ومُستوى كفاءتهم الذاتية في التعليم الدامج، إلا أنّ لهذه الخبرات تأثيرات غير مباشرة ملحوظة على الكفاءة الذاتية، وذلك من خلال تأثيرها على مُعتقدات المعلمين تجاه التعليم الدامج.

وفي دراسةٍ أُخرى أجرتها عيسى والفالح ( Issa & Al-Faleh,2018) هدفت الدراسة إلى التعرف على مُستوى الكفاءة الذاتية والاحتراق النفسي لدى مُعلمي ومعلمات الطلبة ذوي صعوبات التعلّم واستقصاء العلاقة بينهما من وجهة نظرهم، المرحلة الابتدائية بمناطق الجوف والحدود الشمالية وحائل، وتبوك في المملكة العربية السعودية. اعتمدت الباحثتان على المنهج الوصفي، كما استخدمتا استبانة الكفاءة الذاتية ومقياس الاحتراق النفسي كأدوات لجمع البيانات. تكونت عينة الدراسة من (٧٣) مُعلمًا و(٢٧) مُعلمة. وأظهرت النتائج ارتفاع مُستوى الكفاءة الذاتية لدى مُعلمي ومعلمات صعوبات التعلّم في المملكة، كما أظهرت النتائج وجود علاقة عكسية بين مُستوى الكفاءة الذاتية والاحتراق النفسي. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مُستوى الكفاءة الذاتية تُعزى إلى مُتغيرات الجنس، أو سنوات الخبرة، أو الدورات التدريبية.

كما هدفت دراسة أنطونيو وآخرون (Antoniou et al., 2017)لاستقصاء تصورات وتقييم الكفاءة الذاتية لدى مُعلمي التربية الخاصة في اليونان. شملت عينة الدراسة (٢٠٠) معلّم، وتم استخدام مقياس الكفاءة الذاتية كأداة رئيسة، أظهرت النتائج أنّ الكفاءة الذاتية لدى مُعلمي التربية الخاصة كانت مُرتفعة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغيرات الجنس، أو الخبرة، أو العمر.

وفي دراسة أعدّها السرطاوي وقراقيش (Al-Saratawi & Qaraqish,2016) والتي كان هدفُها التعرف على تصورات مُعلمي التعليم العام لمستوى كفاءتهم الذاتية في تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلّم. تكونت عينة الدراسة من (٣٣٧) معلماً من مُعلمي التعليم العام و(٦١) معلمًا من مُعلمي صعوبات التعلّم في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، واستخدم الباحثان مقياس الكفاءة الذاتية في تعليم ذوي الإعاقة. أظهرت النتائج أنّ تصورات مُعلمي التعليم العام حول كفاءتهم الذاتية جاءت سلبية نسبيًا، حيث اقتصرت درجة الإتقان على سبع مهارات فقط من أصل (٣٣) مهارة تضمنها المقياس. كما وُجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين مُعلمي التعليم العام ومُعلمي صعوبات التعلّم لصالح الأخيرين، وفروق أخرى لصالح المعلمين الحاصلين على مؤهلات عليا، وكذلك لمن تراوحت خبرتهم بين (١٠ إلى أقل من عشرين سنة).

أما دراسة حاج حسينوآخرون ( Haj Hussein et al., 2015) فقد هدفت إلى التعرف على تصورات مُعلمي التربية الخاصة لمستوى كفايتهم الذاتية في تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في الصفوف الشاملة، والعلاقة بين الكفاية الذاتية ومُتغيرات الجنس، والدولة، والخبرة، والمرحلة الدراسية، بالإضافة إلى التباين في مُستوى الكفاية الذاتية وفق المجال المعرفي والمهارات. تكونت عينة الدراسة من (٥١٣) معلماً ومعلمةً من سلطنة عُمان والإمارات العربية المتحدة، وتم استخدم مقياس

تصورات مُعلمي التربية الخاصة لكفايتهم الذاتية لجمع البيانات. وأشارت النتائج إلى أن تصورات أفراد الدراسة حول كفايتهم الذاتية كانت إيجابية في جميع أبعاد المقياس باستثناء بعد التقييم الرسمي. واتضح أيضاً وجود علاقة ذات دلالة بين مُستوى الفاعلية الذاتية عند المعلمين ومُتغيرات الجنس، والدولة، والخبرة في التدريس، والمرحلة الدراسية في بعض أبعاد المقياس. كما تبين أن مُستوى الفاعلية الذاتية عند مُعلمي التربية الخاصة يختلف باختلاف المجال المعرفي والمهارات.

وفي دراسة جيو وآخرون (Guo et al., 2014) تم وصف الكفاءة الذاتية لمعلمي التربية الخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة، ودراسة ارتباطها بجودة الفصول الدراسية، واكتساب اللغة، ومهارات محو الأمية لدى الأطفال ذوي الضعف اللغوي. وتكونت عينة الدراسة من (٢٨) مُعلمًا، وتم استخدم مقياس الكفاءة الذاتية وبطاقة ملاحظة. أظهرت النتائج أنّ مُستوى الكفاءة الذاتية لدى المعلمين كانت مُرتفعة، كما أظهرت النتائج أنّ المستويات المنخفضة منها ارتبطت بتحسُن أكبر في مهارات اللغة ومحو الأمية لدى الأطفال عند توفر دعم تعليمي أكبر في الفصول الدراسية.

ختامًا؛ أجرى حسين والقريوتي (Hussien & Al-Qaryouti, 2014) دراسة هدفت إلى تحديد مُستوى الكفاءة الذاتية لمعلمي التعليم العام في تدريس فصول الدمج، والكشف عن ارتباطها بمواقفهم تجاه الدمج. تكونت العينة من (٧٠٠) معلم ومعلمة، وأظهرت النتائج أنّ الكفاءة الذاتية كانت مُرتفعة في إدارة الفصول، ومُتوسطة في التعاون والتقييم، ومُنخفضة في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلّم. كما وُجدت فروق دالة إحصائيًا تبعًا للجنس لصالح الذكور، إضافة إلى ارتباطات إيجابية بين الكفاءة الذاتية واتجاهات المعلمين نحو الدمج.

*** التعقيب على الدراسات السابقة**

من خلال الاطلاع الموسع على الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية والمرتبطة بموضوع الكفاءة الذاتية لدى لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلّم والمشكلات السُلوكية لديهم يتضح أنّ هذه الدراسات تباينت في أهدافها والبيئات التي أُجريت بها، فقد ركزت بعض الدراسات على استقصاء تصورات الكفاءة الذاتية لدى مُعلمي التربية الخاصة كدراسات أنطونيوا وآخرين( Antoniou et al., 2017)، والسرطاوي وقراقيش( Al-Saratawi & Qaraqish,2016)، جيو وآخرين( Guo et al., 2014)، بينما تناولت دراسات أخرى العلاقة بين الكفاءة الذاتية وعدد من المتغيرات، كالاتجاه نحو التعليم الدامج، والضغط النفسي، والرضا الوظيفي، وإدراك المعلم لبيئة ومُحيط المدرسة لدى مُعلمي التربية الخاصة وصعوبات التعلّم، كما في دراسات يو وآخرين(You et al., 2019) ، وعيسى والفالح (Issa & Al-Faleh,2018)، ونوري وآخرين (Nuri et al., 2017)، وحسين والقريوتي (Hussien & Al-Qaryouti, 2014). أما دراسة حاج حسين وآخرين (٢٠١٥) فهدفت للكشف عن الأثر الإيجابي للشعور بالكفاءة الذاتية على الاتجاهات نحو دمج الأطفال ذوي صعوبات التعلّم.

واستفادت الدراسة الحالية من سابقتها من الدراسات في تحديد منهج الدراسة وهو المنهج الوصفيم، كما تم الاستفادة من الادب النظري لإثراء الدراسة الحالية ومناقشة نتائجها.

وتميزت الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات من حيثُ المضمون، حيثُ أنها تستكشف الكفاءة الذاتية المدركة لدى مُعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في التعامُل مع المشكلات السُلوكية للطلبة، حيثُ إنه لم يتم التطرق للبحث في هذا الموضوع مُسبقًا في الأردن.

*** الإطار النظري للدراسة**

**أولًا: الكفاءة الذاتية**

ظهر مفهوم الكفاءة الذاتية (Self-Efficacy) لأول مرة على يد العالم باندورا حيثُ يُعتبر مُصطلحًا محوريًا في النظرية الاجتماعية-المعرفية، كما يُعتبر المصطلح مُناسبًا من الناحية اللغوية والعلمية ويُعبر مُباشرةً عن الجدارة والمماثلة والقدرة بدون تأويل أو تفسير أما في المكتبة العربية فقد ظهر المصطلح تحت عدة مصطلحات كالفعّالية الذاتية وفعّالية الذات وغيرها (Al-Dhafri,2018). وتتمثل الكفاءة الذاتية باعتقادات الفرد بقدراته التي يمتلكُها لتنظيم وتطبيق المخططات العقلية لتحقيق أهداف مُحددة، فتقييم الفرد لمستوى كفاءته الذاتية دليلٌ على معرفته بقدرتهِ ومعرفتهِ بإنجاز المهام المطلوبة، والتحكم بالمواقف، كما تزيد من دافعيته وقدرته لتحقيق أهدافه(Bandura, 1979)، كما تقوم الكفاءة الذاتية على فرضيات الفرد حول إمكانية تحقيق خيارات سُلوكية مُحددة، وبالتالي فهي تتمثل في إدارك الفرد وتقديره لحجم قُدراته التي تُمكنه من تنفيذ سُلوكيات مُعينة بصورةٍ ناجحةٍ، وتؤثر هذه الكفاءة التي يُقدرها على نوع التصرف المنجزوعلى قُدرته على التحمُل عند تنفيذ السُلوك(Awda,2018).

وتُعرف الكفاءة الذاتية لدى المعلمين بأنها قُدراتُهم حول تعديل التعليمات لتلبية الاحتياجات الفردية لطلبتهم وتنفيذ الاستراتيجيات البديلة وتقديم تفسيرات بديلة وصياغة أسئلة جيدة للطلبة (Dickey,2017). كما تُعرف على أنها درجة إيمان المعلمين بقُدراتهم على التأثير في أداء طلبته بشكلٍ جيد حتى بالنسبة لهؤلاء الطلبة ذوي صعوبات التعلّم أو ذوي الدافعية المنخفضة للتعلُّم (Liliedahl & Oesterle, 2014).

*** مصادر الكفاءة الذاتية**

تُشير النظرية المعرفية الاجتماعية لباندور لوجود أربعة عناصِر للكفاءة الذاتية، وهي كما يذكرها كرماش (Karmaash,2016): -

**١-تجاوز الخبرات:** فإذا تكرر النجاح على المهمات التي يؤديها الفرد فإن ذلك يؤدي إلى زيادة الكفاءة الذاتية.

**٢-الإقناع اللفظي:** يتم من خلال الأفراد المحيطين بالفرد، من خلال إقناعهِ بأنه قادر على النجاح بالمهمات الموكلة إليه.

**٣-الخبرات الإبداعية:** تكون من خلال مُلاحظة الفرد لآخرين المماثلين له بقدارته وقد نجحوا في أداء مهمة ما.

**٤-الحالات الانفعالية والفسيولوجية:** تؤثر الانفعالات السلبية الشديدة على شعور الفرد بكفاءته الذاتية، والعكس من ذلك صحيح.

*** أبعاد الكفاءة الذاتية**

تُمثل الكفاءة الذاتية أحد المفاهيم المحورية في مجال التعليم، إذ تعكس ثقة المعلم بقدرته على أداء مهامه بفاعلية وتتجلى هذه الكفاءة بعدة أبعاد مُترابطة وهي كما يذكرها الرشق (Al-Rashq, 2021): -

**الأهمية (مقياس الفعّالية):** يقصد بِهِ قوة دافع الفرد للأداء في المجالات والمواقِف.

**التعميم:** يُقصد بِهِ انتقال الكفاءة الذاتية من مواقف واحد لمواقِف مُتعددة، مع اختلاف درجة العمومية من فرد لآخر.

**القوة:** يُقصد بها عُمق الإحساس بالكفاءة الذاتية، بمعنى آخر هي القدرة أو شدة عُمق اعتقاد الفرد أو إدراكِهِ بأنهُ يستطيع أداء المهام أو الأنشطة الخاضعة للقياس، والتدرُج بعد ذلك قوة أو شدة سلسة مُتصلة قوية جدًا.

ويُشير مُصطلح الكفاءة الذاتية للمعلمين إلى ثقة المعلم في تخطيط وتنظيم وتقديم التعليم لمساعدة الطلبة على تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، ويُمكن القول أنّ المعلمين الذين يتمتعون بثقة أكبر في قدراتهم التعليمية يميلون إلى الشُعور بتوتر أقل وهُم أكثر قُدرة على مقاومة الاحتراق النفسي(Petersson-Bloom et al., 2025).

**ثانيًا: صعوبات التعلّم**

تُعد صعوبات التعلّم (Learning Disabilities) من أبرز التحديات التربوية حيثُ تُعتبر إعاقة خفية لا تظهر بشكلٍ واضحٍ على الطلبة، كما تتباين في مظاهِرها وأسبابها مما يستدعي فهمًا دقيقًا لطبيعتها قبل وضع استراتيجات علاجية للتعامُل معها من قبل المختصين.

وتُعرف صعوبات التعلّم وفقًا للحكومة الاتحادية في الولايات المتحدة الأمريكية على أنها اضطراب في واحدة أو أكثر في العمليات النفسية الأساسية والمتضمنة في فهم واستخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، والتي يُمكن أنّ تُعبر عن نفسها من خلال نقص القدرة على الاستماع أو التفكير أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو في إجراء العمليات الحسابية، ويشمل هذا المصطلح حالات الإعاقة الإدراكية وإصابات الدماغ، وخلل الدماغ البسيط، والديسلكسيا، والحبسة الكلامية النمائية، لكنه لا يشمل الذين يُعانون من مُشكلات في التعلّم الناتجة أساسًا عن الإعاقات البصرية أو السمعية أو الحركية أو الإعاقة الذهنية أو الاضطرابات الانفعالية أو الحرمان البيئي والثقافي والاقتصادي (Al-Samadi & Al-Samadi, 2022).

يتألف ميدان صعوبات التعلّم من حالات مُتنوعة وواسعة من المشكلات التي يُظهرها الطلبة ذوي صُعوبات التعلّم، حيثُ يظهر نوعان من صعوبات التعلّم، هُما: -

١- صعوبات التعلّم النمائية: وهي الاضطراب في الوظائف والمهارات الأولية التي يحتاجُها الفرد بهدف تحصيل الموضوعات الأكاديمية كمهارات الإدراك والذاكرة، ويُمكن حصر صعوبات التعلّم النمائية في بُعدين اثنين؛ هُما: -

**أ-صعوبات التعلّم النمائية الأولية:** وهي الانتباه والإدراك والذاكرة.

**ب-صعوبات التعلّم النمائية الثانوية:** وهي التفكير واللغة الشفوية.

٢– **صعوبات التعلّم الأكاديمية:** ويُقصد بها المشكلات التي تظهر من قبل طلبة المدارس وهي الصعوبات الخاصة بالقراءة والكتابة والحساب (Al-Qamish et al., 2013).

*** خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلّم**

يتميز الطلبة ذوو صعوبات التعلّم بسمات وسُلوكيات قد تؤثر في مسارهم الأكاديمي والاجتماعي، ويساعد التعرف على هذه الخصائص في تهيئة بيئة تعليمية داعمة تلبي احتياجاتهم وتُنمّي قدراتهم. حيثُ يُظهر الطلبة ذوي صعوبات التعلّم عدة من الخصائص الاكاديمية والسُلوكية والمعرفية كما يُشير إليها المطيري (Al-Samadi & Al-Samadi, 2022) كالتالي: –

**الأكاديمية:** يُظهر الطلبة ذوي صعوبات التميز تدنٍ في التحصيل بالقراءة والكتابة والحساب، مع بطء وضعف في الطلاقة والفهم نتيجةً لقصور في الانتباه والذاكرة والإدراك.

**المعرفية:** يُظهر الطلبة ذوي صعوبات التعلّم قُدرات عقلية مُتوسطة أو أعلى لكن مع صعوبات في التفكير وحل المشكلات والتمييز وضعف الاحتفاظ بالمعلومات والتركيز.

**السلوكية والانفعالية:** يُظهر الطلبة ذوي صعوبات التعلّم اندفاعية، وفرط حركة، وتشتت في الانتباه، وصعوبة اتباع التعليمات، وسلوكيات غير مُناسبة، وانسحاب اجتماعي.

*** الكفاءة الذاتية لدى معلمي صعوبات التعلّم**

هناك عدة عوامل تؤثر على كفاءة المعلم الذاتية في التعامُل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلّم. أحدها مُرتبط بخصائص الطلبة؛ إذ يميل المعلمون للشعور بكفاءة ذاتية مُنخفضة عند التعامُل مع الطلبة الذين يظهرون تحديات سُلوكية أو صعوبات في الانتباه والتعلّم، بينما يشعرون بكفاءة أعلى عند التعامُل مع الطلبة الذين يظهرون سلوكيات اجتماعية إيجابية(Nannemann et al.,2025). بالإضافة إلى الخبرة العامة وعدد سنوات التدريس حيث تُظهر الدراسات أنّ زيادة الخبرة تؤدي إلى ارتفاع مُستوى الكفاءة الذاتية للمعلمين(Yakut, 2021)، وأيضًا تؤثر مُعتقدات المعلمين حول صعوبات التعلّم أيضًا على شعورهم بالكفاءة الذاتية فعندما يعتقد المعلمون أنّ صعوبات التعلّم ناتجة عن عوامل خارجية أو أنّ تحديات التعلّم قابلة للتغيير فإن المعلمون يبلغون عن شُعور أعلى بالكفاءة الذاتية( Nannemann et al.,2025).

وأخيرًا، يلعب تدريب معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلّم دورًا مهمًا في تعزيز الكفاءة الذاتية سواء من خلال الدورات الجامعية أو برامج التطوير المهني المستمر، فالمعلمين الحاصلين على تدريب مُتخصص أو التدريس في بيئات تعليمية أظهروا تصورات أعلى للكفاءة الذاتية مُقارنةً بالمعلمين الذين لم يخضعوا لمثل هذا التدريب( Prewett & Whitney, 2021).

*** المنهجية والإجراءات**

*** منهج الدراسة**

تم اتباع المنهج الوصفي لتحقيق أهداف الدراسة لمناسبته لها، حيثُ يصف هذا المنهج الظاهرة ويُحلل بياناتها.

*** مجتمع الدراسة**

تكون مجتمع الدراسة من جميع مُعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في المدارس الحكومية والخاصة في محافظتي المفرق

وإربد، خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (٢٠١٩/٢٠٢٠).

*** عينة الدراسة**

تكونت عينة الدراسة من (١٦٢) من مُعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في المدارس الحكومية والخاصة في محافظتي المفرق وإربد، والذين تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. والجدول (١) يبين توزيع أفراد العينة حسب مُتغيرات الدراسة.

**جدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب مُتغيراتها**

| المُتغير | المُستوى | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| الجنس | ذكر | 44 | 27.2 |
| | أنثى | 118 | 72.8 |
| | **المجموع** | 162 | 100.0 |
| العمر | أقل من ٣٠ سنة | 71 | 43.8 |
| | من ٣٠- ٤٠ سنة | 67 | 41.4 |
| | أكثر من ٤٠ سنة | 24 | 14.8 |
| | **المجموع** | 162 | 100.0 |
| الخِبرة | أقل من ٥ سنوات | 31 | 19.1 |
| | من ٥ – ١٠ سنوات | 61 | 37.7 |
| | أكثر من ١٠ سنوات | 70 | 43.2 |
| | **المجموع** | 162 | 100.0 |

*** أداة الدراسة**

في ضوء مراجعة الأدبيات في المكتبة التربوية والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالي عملت الباحثة على استخدام مقياس باندورا (Bandura, 1990) للكفاءة الذاتية للمُعلمين والذي تكون من (٣٠) فقرة موزعة في ست مجالات: الكفاءة في التأثير على صنع القرار، والكفاءة التعليمية، والكفاءة في ضبط الطلبة، والكفاءة في تشجيع التدخّل والمشاركة الوالدية، والكفاءة في تشجيع تدخّل ومشاركة المجتمع المحلي، والكفاءة في خَلق مناخ مدرسة إيجابي، للتعرف إلى الكفاءة الذاتية المدركة لدى مُعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في التعامُل مع المشكلات السُلوكية للطلبة.

*** صدق مقياس الكفاءة الذاتية الأصلي**

تم استخراج معامل صدق مقياس باندورا (Bandura, 1990) للكفاءة الذاتية للمُعلمين الأصلي باستخدام طريقة الصدق التلازمي مع ثلاثة مقاييس تقيس السمة نفسها. وقد أظهرت النتائج وجود علاقة دالة بين مقياس باندورا (Bandura, 1990) للكفاءة الذاتية للمُعلمين والمقاييس الأخرى، وكانت العلاقة طردية بينهما.

*** صدق مقياس الكفاءة الذاتية في الدراسة الحالية**

تم اعتماد نوعين من الصدق وهما: –

**١–الصدق الظاهري:** تم الخروج بالصدق الظاهري لمقياس باندورا (Bandura, 1990) للكفاءة الذاتية للمُعلمين من خلال ترجمته من لغته الأصلية إلى اللغة العربية، بعد ذلك تم عرضه بالنسختين الإنجليزية والعربية معًا على(١٣) محكمًا من المختصين في التربية الخاصة والإرشاد التربوي وعلم النفس والقياس والتقويم في عدد من الجامعات ومراكز التربية الخاصة، لتقدير دقة الترجمة معنىً ولغةً، ووضوح الفقرات، وسلامة الصياغة اللغوية، وانتماء العبارات لمجالات الاستبانة، وإبداء الملاحظات ال ضرورية، واعتمد الباحثان نسبة اتفاق (٠,٨٠) كمعيار لقبول الفقرة، وبناءً عليه ووفقًا لآراء المحكمين تم تعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات، وإضافة عدد من الفقرات، وتم بعد ذلك إعادة ترجمة النسخة العربية من مقياس باندورا (Bandura, 1990) للكفاءة الذاتية للمُعلمين إلى اللغة الإنجليزية للتأكد من صدق الترجمة، وإجراء مُقارنة بين النسخة

المترجمة عكسيًا، والنسخة الأصلية للمقياس من قِبل مُتخصص في الترجمة، وأصبح المقياس بصورته النهائية مكونًا من (٣٥) فقرة موزعة على ست مجالات.

**٢-الصدق بدلالة معامل الارتباط** تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الفقرات والبُعد الذي ينتمي إليه ومقياس الكفاءة الذاتية للمُعلمين ككُل بهدف التحقق من الصدق بدلالة معامل الارتباط وذلك كما هو مبين في الجدول (٢).

**جدول (2) قيم معامل ارتباط بيرسون بين الفقرات والبُعد الذي تنتمي إليه ومقياس الكفاءة الذاتية للمُعلمين ككُل**

| الكفاءة في التأثير على صنع القرار | | | الكفاءة التعليمية | | |
|---|---|---|---|---|---|
| رقم الفقرة | العامل | المقياس ككُل | رقم الفقرة | العامل | المقياس ككُل |
| 1 | *0.85 | *0.74 | ٨ | *0.86 | *0.80 |
| 2 | *0.91 | *0.81 | ٩ | *0.90 | *0.79 |
| 3 | *0.90 | *0.88 | ١٠ | *0.89 | *0.78 |
| 4 | *0.88 | *0.78 | ١١ | *0.86 | *0.84 |
| 5 | *0.82 | *0.75 | ١٢ | *0.88 | *0.85 |
| 6 | *0.82 | *0.77 | ١٣ | *0.83 | *0.80 |
| 7 | *0.81 | *0.78 | ١٤ | *0.86 | *0.82 |
| | | | ١٥ | *0.88 | *0.83 |
| الكفاءة في ضبط الطلبة | | | الكفاءة في تشجيع التدخل والمشاركة الوالدية | | |
| ١٦ | *0.82 | *0.74 | ١٩ | *0.91 | *0.85 |
| ١٧ | *0.88 | *0.78 | ٢٠ | *0.88 | *0.81 |
| ١٨ | *0.91 | *0.84 | ٢١ | *0.58 | *0.84 |
| | | | ٢٢ | *0.84 | *0.56 |
| | | | ٢٣ | *0.86 | *0.68 |
| الكفاءة في تشجيع تدخل ومشاركة المجتمع المحلي | | | الكفاءة في خلق مناخ مدرسة إيجابي | | |
| ٢٤ | *0.81 | *0.45 | ٢٨ | *0.81 | *0.82 |
| ٢٥ | *0.76 | *0.41 | ٢٩ | *0.91 | *0.76 |
| ٢٦ | *0.83 | *0.52 | ٣٠ | *0.76 | *0.81 |
| ٢٧ | *٢0.8 | *0.62 | ٣١ | *0.84 | *0.80 |
| | | | ٣٢ | *0.81 | *0.72 |
| | | | ٣٣ | *0.77 | *0.42 |
| | | | ٣٤ | *0.59 | *0.87 |
| | | | ٣٥ | *0.84 | *0.71 |

* دالة إحصائياً عند مُستوى الدلالة ($\alpha$=0.05).

يبين الجدول (٢) أنّ معاملات الارتباط الفقرة مع العامل الذي تنتمي إليه والمقياس ككُل تراوحت بين (٠,٤١-٠,٩١)، وقد تجاوزت جميعها (٠,٢٥)، وتُعتبر هذه القيم دالة إحصائيًا عند مُستوى ($\alpha \leq 0.05$) وتُعتبر مؤشرات جيدة للحكم على صدق المقياس (عودة، ٢٠١٠).

*** ثبات مقياس الكفاءة الذاتية الأصلي**

بَلَغَت قيمة معامل الثبات لمقياس باندورا (Bandura, 1990) للكفاءة الذاتية للمُعلمين بصورته الأصلية (٠,٨٥) باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي.

*** ثبات مقياس الكفاءة الذاتية في الدراسة الحالية**

تم التأكد من دلالة ثبات مقياس الكفاءة الذاتية بطريقتين الأولى باستخدام طريقة التطبيق وإعادة التطبيق (Test-Re test) من خلال تطبيق أداة الدراسة مرتين على عينة استطلاعية مُكونة من (٢٠) من مُعلمي صعوبات التعلّم من مُجتمع الدراسة ومن خارج عينتها بفارق زمني مدته (أسبوعان)، ومن ثُمّ استخراج معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين تقديراتهم في التطبيقين على أداة الدراسة، والثانية بتطبيق معادلة كرونباخ ألفا (Chronbach Alpha) على جميع فقرات أداة الدراسة للتأكد من الاتساق الداخلي لفقرات المقياس، كما هو مبين في جدول(٣): -

**جدول (٣) معاملات الثبات (كرونباخ الفا) ومعاملات ارتباط بيرسون لأداة الدراسة**

| المجال | معامل الثبات | معامل الارتباط |
|---|---|---|
| الكفاءة في التأثير على صنع القرار | ٠,٨٤ | ٠,٨٢* |
| الكفاءة التعليمية | ٠,٨٢ | ٠,٨٥* |
| الكفاءة في ضبط الطلبة | ٠,٨٧ | ٠,٧٩* |
| الكفاءة في تشجيع التدخّل والمشاركة الوالدية | ٠,٨٦ | ٠,٧٧* |
| الكفاءة في تشجيع تدخّل ومشاركة المجتمع المحلي | ٠,٨٧ | ٠,٧٥* |
| الكفاءة في خلق مناخ مدرسة إيجابي | ٠,٨٧ | ٠,٧٩* |
| الأداة ككُل | ٠,٨٨ | ٠,٨٠* |

*دالة إحصائيًا عند مُستوى الدلالة ($\alpha$= ٠,٠٥).

يبين الجدول (٣) ما يلي: -

١-تراوحت جميع قيم معاملات الارتباط طريقة بيرسون بين (٠,٧٥- ٠,٨٥) وتُعتبر جميع هذه القيم دالة إحصائيًا عند مُستوى الدلالة ($\alpha$= ٠,٠٥)، وهذا يدل على ثبات مقياس الكفاءة الذاتية باستخدام طريقة التطبيق وإعادة التطبيق.

٢-تراوحت جميع قيم مُعاملات الثبات بطريقة (كرونباخ الفا) بين (٠,٨٢-٠,٨٨) وقد أُعتبرت هذه القيم مقبولة، إذ أظهرت غالبية الدراسات أنّ نسبة قبول مُعامل الثبات (٠,٦٠) (عودة، ٢٠١٠).

*** تصحيح أداة الدراسة**

اعتمد الباحثان سلم ليكرت الخماسي لتصحيح أداة الدراسة، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادراً، مُطلقًا)، وتم إعطاء دائمًا (٥)، وغالبًا (٤)، وأحيانًا (٣)، ونادرًا (٢)، ومُطلقًا (١)، وفيما يتعلق بالحدود عند التعليق على المتوسط الحسابي للمُتغيرات الواردة في نموذجها لتحديد درجة المواقفة فقد حدد الباحثان ثلاثة مُستويات هي (مُرتفع، مُتوسط، مُنخفض) وفقًا للمعادلة: -

طول الفترة= (الحد الأعلى للبديل- الحد الأدنى للبديل) / عدد المستويات

(٥-١) /٣ = ٤/٣ =١,٣٣ وبذلك تكون المستويات كالتالي:

درجة موافقة مُنخفضة من ١- أقل من ٢,٣٣.

درجة موافقة مُتوسطة من ٢,٣٣- أقل من ٣,٦٦.

درجة موافقة مُرتفعة من ٣,٦٦-٥

*** عرض النتائج**

في هذا الجزء تم تقديم عرضًا لنتائج الدراسة التي هدفت للتعرف على الكفاءة الذاتية المدركة لدى مُعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في التعامُل مع المشكلات السُلوكية للطلبة، وذلك وفقًا لما تناولته من أسئلة، كما يأتي: -

**أولاً: النتائج المُتعلقة بالسؤال الأول:** ما مُستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى مُعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في التعامُل مع المشكلات السُلوكية للطلبة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة عن كل مجال من مجالات أداة الدراسة؛ والتي تعكس مُستوى الكفاءة الذاتية المدركة لديهم في التعامُل مع المشكلات السُلوكية للطلبة، وفيما يلي عرض النتائج: -

**جدول (٤) المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة عن مجالات أداة الدراسة مُرتبة تنازليًا**

| الرقم | الرتبة | المجال | المُتوسطات الحسابية | الانحراف المعياري | درجة التقييم |
|---|---|---|---|---|---|
| ٦ | ١ | الكفاءة في خَلق مناخ مدرسة إيجابي | 4.50 | 0.50 | مُرتفعة |
| ٣ | ٢ | الكفاءة في ضبط الطلبة | 4.43 | 0.64 | مُرتفعة |
| ٢ | ٣ | الكفاءة التعليمية | 4.21 | 0.42 | مُرتفعة |
| ٤ | ٤ | الكفاءة في تشجيع التدخّل والمشاركة الوالدية | 4.07 | 0.56 | مُرتفعة |
| ١ | ٥ | الكفاءة في التأثير على صنع القرار | 3.44 | 0.28 | مُتوسطة |
| ٥ | ٦ | الكفاءة في تشجيع تدخّل ومشاركة المجتمع المحلي | 3.23 | 1.16 | مُتوسطة |
| | | **الأداة ككُل** | 4.01 | 0.32 | مُرتفعة |

يُبين الجدول (٤) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات الدراسة تراوحت ما بين (٣,٢٣-٤,٥٠)، حيثُ جاء مجال "الكفاءة في خَلق مناخ مدرسة إيجابي" بالمرتبة الأولى بمُتوسط حسابي (٤,٥٠) وبمُستوى مُرتفع، وجاء بالمرتبة الثانية مجال "الكفاءة في ضبط الطلبة" بمُتوسط حسابي (٤,٤٣) وبمُستوى مُرتفع، واحتل المرتبة الثالثة مجال "الكفاءة التعليمية" بمُتوسط حسابي (٤,٢١) وبمُستوى مُرتفع، وجاء مجال "الكفاءة في تشجيع التدخّل والمشاركة الوالدية" بالمرتبة الرابعة بمُتوسط حسابي (٤,٠٧) وبمُستوى مُرتفع، وجاء مجال "الكفاءة في التأثير على صنع القرار" بالمرتبة الخامسة بمُتوسط حسابي (٣,٤٤) وبمُستوى مُتوسط، واحتل المرتبة السادسة والأخيرة مجال "الكفاءة في تشجيع تدخّل ومشاركة المجتمع المحلي" بمُتوسط حسابي (٣,٢٣) وبمُستوى مُتوسط، وبَلَغَ المتوسط الحسابي للأداة ككُل (٤,٠١) وبمُستوى مُتوسط، مما يدل على أن مُستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى مُعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في التعامُل مع المشكلات السُلوكية للطلبة جاء مُرتفعًا.

## المجال الأول: الكفاءة في التأثير على صنع القرار.

**جدول (٥) المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة عن فقرات مجال الكفاءة في التأثير على صنع القرار مُرتبة تنازليًا**

| الرقم | الرتبة | الفقرة | المُتوسطات الحسابية | الانحراف المعياري | درجة التقييم |
|---|---|---|---|---|---|
| ٦ | ١ | أشارك في إقرار خطة النشاطات المدرسية الموجهة للحد من المشكلات السلوكية للطلبة ذوي صعوبات التعلّم. | 4.75 | 0.59 | مُرتفعة |
| ٢ | ٢ | أُعبر عن رأيي بحرية بشأن المشكلات السلوكية للطلبة ذوي صعوبات التعلّم في المدرسة. | 4.67 | 0.78 | مُرتفعة |
| ٥ | ٣ | أشارك في تحديد الإجراءات التأديبية بحق الطلبة ذوي صعوبات التعلّم الأكثر المنسبين بالمشكلات السلوكية. | 4.47 | 0.72 | مُرتفعة |
| ١ | ٤ | أقوم بدور إيجابي في القرارات المتعلقة بالمشكلات السُلوكية للطلبة ذوي صعوبات التعلّم في المدرسة. | 3.76 | 0.98 | مُرتفعة |
| ٣ | ٥ | أحصل على المواد والمعدات التعليمية التي احتاجها للتعامل مع المشكلات السلوكية للطلبة ذوي صعوبات التعلّم. | 3.09 | 0.89 | مُتوسطة |
| ٧ | ٦ | أشارك في إقرار قواعد وتعليمات الانضباط المدرسي. | 2.09 | 1.17 | مُنخفضة |
| ٤ | ٧ | أؤثر في تحديد حجم الصف في مدرستي للوقاية من المشكلات السلوكية للطلبة ذوي صعوبات التعلّم. | 1.29 | 0.63 | مُنخفضة |
| | | **مجال الكفاءة في التأثير على صنع القرار ككُل** | 3.44 | 0.28 | مُتوسطة |

يبين الجدول (٥) أنّ المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة عن فقرات مجال الكفاءة في التأثير على صنع القرار تراوحت بين (١,٢٩-٤,٧٥)، حيثُ جاءت بالمرتبة الأولى الفقرة رقم (٦) والتي تنص على"أشارك في إقرار خطة النشاطات المدرسية الموجهة للحد من المشكلات السُلوكية للطلبة ذوي صعوبات التعلّم"، بمُتوسط حسابي (٤,٧٥)، ودرجة تقييم مُرتفعة، في حين جاءت بالمرتبة الأخيرة الفقرة رقم (٤) والتي تنص على"أؤثر في تحديد حجم الصف في مدرستي

للوقاية من المشكلات السُلوكية للطلبة ذوي صعوبات التعلّم"، بمُتوسط حسابي (١,٢٩) ودرجة تقييم مُنخفضة، وبَلَغَ المتوسط الحسابي للمجال ككُل (٣,٤٤) بدرجة تقييم مُتوسطة.

**المجال الثاني: الكفاءة التعليمية.**

**جدول (٦) المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة عن فقرات مجال الكفاءة التعليمية مُرتبة تنازلياً**

| الرقم | الرتبة | الفقرة | المُتوسطات الحسابية | الانحراف المعياري | درجة التقييم |
|---|---|---|---|---|---|
| ٣ | ١ | أسعى لجعل الطلبة ذوي صعوبات التعلّم يتحملون المسؤولية في المهام الصعبة كأسلوب لمعالجة المشكلات السلوكية. | 4.70 | 0.56 | مُرتفعة |
| ٥ | ٢ | أحفز الطلبة ذوي صعوبات التعلّم الذين يظهرون اهتمامًا مُنخفضًا بالواجبات الدراسية لتجنب وقوعهم في مشكلات سلوكية. | 4.62 | 0.69 | مُرتفعة |
| ٢ | ٣ | أعزز تعلم الطلبة ذوي صعوبات التعلّم عند فقدان الدعم من البيت لوقايتهم من المشكلات السُلوكية. | 4.56 | 0.67 | مُرتفعة |
| ٤ | ٤ | أعمل على زيادة قدرة الطلبة ذوي صعوبات التعلّم على تذكر ما تم تدريسه لهم في الحصص السابقة. | 4.15 | 1.02 | مُرتفعة |
| ٨ | ٥ | أحفز الطلبة ذوي صعوبات التعلّم على أداء واجباتهم المدرسية. | 4.09 | 0.99 | مُرتفعة |
| ١ | ٦ | أحدد الطلبة ذوي صعوبات التعلّم الأكثر نسيبًا بالمشكلات السُلوكية. | 3.96 | 1.21 | مُرتفعة |
| ٦ | ٧ | أسعى لجعل الطلبة ذوي صعوبات التعلّم يعملون معًا كأسلوب وقائي من المشكلات السلوكية. | 3.80 | 1.02 | مُرتفعة |
| ٧ | ٨ | أتغلب على تأثير ظروف المجتمع السلبية على تعلم الطلبة ذوي صعوبات التعلّم لوقايتهم من المشكلات السُلوكية. | ٣,٧٩ | 1.09 | مُرتفعة |
| | | **مجال الكفاءة التعليمية ككُل** | 4.21 | 0.42 | مُرتفعة |

يبين الجدول (٦) أنّ المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة عن فقرات مجال الكفاءة التعليمية تراوحت بين (٣,٧٩-٤,٧٠)، حيثُ جاءت بالمرتبة الأولى الفقرة رقم (٣) ونصها"أسعى لجعل الطلبة ذوي صعوبات التعلّم يتحملون المسؤولية في المهام الصعبة كأسلوب لمعالجة المشكلات السُلوكية"، بمُتوسط حسابي (٤,٧٠)، ودرجة تقييم مُرتفعة، في حين جاءت بالمرتبة الأخيرة الفقرة رقم (٧) ونصها"أتغلب على تأثير ظروف المجتمع السلبية على تعلُّم الطلبة ذوي صعوبات التعلّم لوقايتهم من المشكلات السُلوكية"، بمُتوسط حسابي (٣,٧٩) ودرجة تقييم مُرتفعة، وبَلَغَ المتوسط الحسابي للمجال ككُل (٤,٢١) بدرجة تقييم مُرتفعة.

**المجال الثالث: الكفاءة في ضبط الطلبة.**

**الجدول (٧) المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة عن فقرات مجال الكفاءة في ضبط الطلبة مُرتبة تنازليًا**

| الرقم | الرتبة | الفقرة | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة التقييم |
|---|---|---|---|---|---|
| ٣ | ١ | لديّ القدرة على منع المشكلات السُلوكية في المدرسة. | 4.50 | 0.69 | مُرتفعة |
| ١ | ٢ | أسعى لجعل الطلبة ذوي صعوبات التعلّم يتبعون القواعد السُلوكية في غرفة المصادر. | 4.46 | 0.77 | مُرتفعة |
| ٢ | ٣ | أُسيطر على المشكلات السلوكية التي تُعرقل الدرس في غرفة المصادر. | 4.31 | 0.79 | مُرتفعة |
| | | **مجال الكفاءة في ضبط الطلبة ككُل** | 4.43 | 0.64 | مُرتفعة |

يبين الجدول (٧) أنّ المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة عن فقرات مجال الكفاءة في ضبط الطلبة تراوحت ما بين (٤,٣١-٤,٥٠)، حيثُ جاءت بالمرتبة الأولى الفقرة رقم (٣) ونصها"لدي القدرة على منع المشكلات السُلوكية في المدرسة"، بمُتوسط حسابي (٤,٥٠)، ودرجة تقييم مُرتفعة، في حين جاءت بالمرتبة الأخيرة الفقرة رقم (٢) ونصها"أُسيطر على المشكلات السُلوكية التي تُعرقل الدرس في غرفة المصادر"، بمُتوسط حسابي (٤,٣١) ودرجة تقييم مُرتفعة، وبَلَغَ المتوسط الحسابي للمجال ككُل (٤,٤٣) بدرجة تقييم مُرتفعة.

**المجال الرابع: الكفاءة في تشجيع التدخّل والمشاركة الوالدية.**

**جدول (٨) المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة عن فقرات مجال الكفاءة في تشجيع التدخّل والمشاركة الوالدية مُرتبة تنازليًا**

| الرقم | الرتبة | الفقرة | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة التقييم |
|---|---|---|---|---|---|
| ٣ | ١ | أسعى لجعل أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلّم يشعرون بالراحة عند قدومهم إلى المدرسة. | 4.57 | 0.79 | مُرتفعة |
| ٢ | ٢ | أتعاون مع أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في مساعدة أطفالهم على الأداء الجيد في المدرسة لتجنب وقوعهم في مشكلات سلوكية. | 4.30 | 0.86 | مُرتفعة |
| ١ | ٣ | أُشجع أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلّم على المشاركة في الأنشطة المدرسية. | 4.01 | 1.05 | مُرتفعة |
| ٥ | ٤ | أُشرك أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في اللجان الإرشادية والتوعوية في المدرسة. | 3.99 | 0.97 | مُرتفعة |
| ٤ | ٥ | لدي القدرة على حث أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلّم على تقديم الخدمات للمدرسة. | 3.49 | 0.97 | مُتوسطة |
| **مجال الكفاءة في تشجيع التدخّل والمشاركة الوالدية ككُل** | | | 4.07 | 0.56 | مُرتفعة |

يبين الجدول (٨) أنّ المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة عن فقرات مجال الكفاءة في تشجيع التدخّل والمشاركة الوالدية تراوحت بين (٣,٤٩-٤,٥٧)، حيثُ جاءت بالمرتبة الأولى الفقرة رقم (٣) ونصها"أسعى لجعل أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلّم يشعرون بالراحة عند قدومهم إلى المدرسة"، بمُتوسط حسابي (٤,٥٧)، ودرجة تقييم مُرتفعة، في حين جاءت بالمرتبة الأخيرة الفقرة رقم (٤) ونصها"لدي القدرة على حثّ أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلّم على تقديم الخدمات للمدرسة"، بمُتوسط حسابي (٣,٤٩) ودرجة تقييم مُتوسطة، وبَلَغَ المتوسط الحسابي للمجال ككُل (٤,٠٧) بدرجة تقييم مُرتفعة.

**ثانياً: النتائج المُتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة ($\alpha$=0.05) في مُستوى الكفاءة الذاتية المُدركة لدى مُعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في التعامُل مع المُشكلات السُلوكية للطلبة مُجتمعة ومُنفردة تبعاً لمُتغيري (الجنس، والخِبرة)؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإستجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع مجالات أداة الدراسة والأداة ككُل تبعًا للمُتغيرات التصنيفية، كما تم تطبيق تحليل التباين المتعدد (MANOVA) على مجالات الدراسة تبعًا للمُتغيرات التصنيفية، كما تم تطبيق تحليل التباين الثلاثي ( 3-way ANOVA) على الأداة ككُل تبعًا للمُتغيرات التصنيفية، وفيما يلي عرض النتائج: -

**جدول (١٢) العلاقات الارتباطية بين المجالات الفرعية للأداة ونتائج اختبار بارتلت**

| | الكفاءة في التأثير على صنع القرار | الكفاءة التعليمية | الكفاءة في ضبط الطلبة | الكفاءة في تشجيع التدخّل والمشاركة الوالدية | الكفاءة في تشجيع تدخّل ومشاركة المجتمع المحلي | الكفاءة في خلق مناخ مدرسة إيجابي |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الكفاءة في التأثير على صنع القرار | 1.00 | | | | | |
| الكفاءة التعليمية | 0.20 | 1.00 | | | | |
| الكفاءة في ضبط الطلبة | ٠,٠٣ | 0.33 | 1.00 | | | |
| الكفاءة في تشجيع التدخّل والمشاركة الوالدية | 0.02 | 0.43 | 0.54 | 1.00 | | |
| الكفاءة في تشجيع تدخّل ومشاركة المجتمع المحلي | 0.17 | 0.23 | 0.02 | 0.08 | 1.00 | |
| الكفاءة في خَلق مناخ مدرسة إيجابي | 0.03 | 0.38 | 0.49 | 0.52 | ٠,٠١ | 1.00 |
| **اختبار Bartlett للكروية** | | | | | | |
| **نسبة الأرجحية العظمى** | **كا٢ التقريبية** | **درجة الحرية** | | **الدلالة الإحصائية** | | |
| | ١٧٩,٨٨٧ | ١٥ | | ٠,٠٠ | | |

يبين الجدول (١٢) أنّ قيمة كاي تربيع كا٢ بدرجات الحرية (١٥) هي (١٧٩,٨٨٧) وهي قيمة دالة إحصائيًا الأمر الذي استوجب إجراء تحليل التباين المتعدد على المجالات الفرعية للمقياس وفقًا للمُتغيرات المستقلة للدراسة، حيثُ تم استخدام اختبار هوتلنج (Hotelling's Trace) لمعرفة أثر مُتغير الجنس، واختبار ولاكس لمبدا (Wilks' Lambda) لمعرفة أثر مُتغير الخِبرة.

*** نتائج الدراسة وتوصياتها**

في هذا الجزء سيتم مُناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة في ضوء ما تم طرحه من أسئلة، بالإضافة إلى التوصيات التي جاءت في ضوء هذه النتائج، وذلك كما يلي: –

**أولاً– النتائج المُتعلقة بالسؤال الأول: ما مُستوى الكفاءة الذاتية المُدركة لدى مُعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في التعامُل مع المُشكلات السُلوكية للطلبة؟**

أظهرت نتائج هذا السؤال أنّ مُستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى مُعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في التعامُل مع المشكلات السُلوكية للطلبة جاء ضمن المستوى المرتفع. حيثُ جاء مجال "الكفاءة في خَلق مناخ مدرسة إيجابي" بالمرتبة الأولى بمُستوى مُرتفع، وجاء بالمرتبة الثانية مجال "الكفاءة في ضبط الطلبة" بمُستوى مُرتفع، واحتل المرتبة الثالثة مجال "الكفاءة التعليمية" بمُستوى مُرتفع، وجاء مجال "الكفاءة في تشجيع التدخّل والمشاركة الوالدية" بالمرتبة الرابعة بمُستوى مُرتفع، وجاء مجال "الكفاءة في التأثير على صنع القرار" بالمرتبة الخامسة بمُستوى مُتوسط، واحتل المرتبة السادسة والأخيرة مجال "الكفاءة في تشجيع تدخّل ومشاركة المجتمع المحلي" بمُستوى مُتوسط.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى امتلاك المعلمين معرفةً نظرية وتطبيقية ومهارات مهنية للتعامُل مع المشكلات السُلوكية، واتجاهاتهم الإيجابية نحو الطلبة، وسعيهم لحل مُشكلاتِهم، وتوافر الإمكانيات المادية والمدرسية، ونتيجيةً لتعاون الإدارة المدرسية معهم، مما يُعزز من فاعليتهم.

كما يعزو الباحثان هذه النتيجة أيضًا للامتلاك مُعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلّم ذات مهنية تحقق ذاتهم، ومُعتقدات مُترسخة عن ذواتهم وكفاياتهم الذاتية التي تظهر عن طريق إدراكهم المعرفي لقدراتهم الشخصية وخبراتهم المتعددة، وثقتهم بقدرتهم للتعامُل مع المشكلات السُلوكية للطلبة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسات جيو آخرون (Guo et al., 2014)، وحسين والقريوتي (Hussien & Al-Qaryouti, 2014)، وحاج حسين وآخرون (Haj Hussein 2015)، وأنطونيو وآخرون (Antoniou et al., 2017)، عيسى والفالح (Issa & Al-Faleh, 2018)، ويو وآخرون (You et al., 2019) حيثُ أشارت نتائج هذه الدراسات أنّ مُستوى الكفاءة الذاتية المدركة كان مُرتفعًا، واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة فاريس (Voris, 2011) ودراسة السرطاوي وقراقيش (Al-Saratawi & Qaraqish, 2016)، حيثُ أشارت نتيجتها إلى أنّ مُستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة دراستها مُنخفضًا. ويعزو الباحثان هذا التناقض لاختلاف عينات الدراسة واختلاف أدواتها ووقت إجراءها.

**ثانيًا– النتائج المُتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة ($\alpha$=0.05) في مُستوى الكفاءة الذاتية المُدركة لدى مُعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في التعامُل مع المُشكلات السُلوكية للطلبة مُجتمعة ومُنفردة تبعاً لمُتغيري (الجنس، والخِبرة)؟**

أظهرت نتائج التحليل المتعلقة بالسؤال الثاني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة ($\alpha$ =٠,٠٥) في آراء أفراد العينة حول مُستوى الكفاءة الذاتية المدركة لديهم في التعامُل مع المشكلات السُلوكية للطلبة يُعزى إلى مُتغير الجنس.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أنّ مُعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلّم ذكورًا وإناثًا يعملون في بيئاتٍ مدرسية مُتشابهة، ويتحملون أعباء مهنية مُتماثلة، وينتمون لنفس النسيج الاجتماعي، ويخضعون لتعليماتٍ موحدة من قِبل وزارتي التربية والتعليم والتنمية الاجتماعية، ودرسوا مساقاتٍ جامعيةٍ مُتشابهة، مما جعل إدراكِهم للكفاءة الذاتية مُتقاربًا.

واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراستيّ أنطونيو وآخرون (Antoniou et al., 2017) وعيسى والفالح (Issa & Al-Faleh, 2018) حيثُ أشارت نتائج هاتان الدراستان لعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين استجابات عينة الدراسة تُعزى لمتغير الجنس. كما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة حسين والقريوتي (Hussien & Al-Qaryouti, 2014) حيثُ أشارت نتائج هذه الدراسة لوجود فروق دالة إحصائيًا بين استجابات أفراد عينة الدراسة تُعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.

كما أظهرت نتائج الدراسة لوجود فروق دالة إحصائيًا عند مُستوى الدلالة ($\alpha$ =٠,٠٥) في استجابات أفراد عينة الدراسة حول مُستوى الكفاءة الذاتية المدركة لديهم في التعامُل مع المشكلات السُلوكية للطلبة ذوي صعوبات التعلّم يُعزى لمتغير الخبرة لصالح فئة الأكثر خبرة (أكثر من ١٠ سنوات)، ويعزو الباحِثان هذه النتيجة لاكتسابهم مهارات إدارة الصف، ووضع قواعد سُلوكية فعّالة، وتوفير الدعم، وبناء علاقات مهنية عززت لديهم إدراكهم للكفاءة الذاتية. حيثُ تزود الخبرة التدريسية مُعلمي صعوبات التعلّم باستراتيجيات مُتنوعة، واستقرار نفسي ومهني يُعزز قدراتهم ويُسهم في تطوير أدائِهم.

واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة السرطاوي وقراقيش (Al-Saratawi & Qaraqish, 2016) التي أشارت نتيجتها إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين استجابات أفراد عينة الدراسة تُعزى لمتغير الخبرة العالية، واختلفت مع نتيجة دراستيّ أنطونيو وآخرون (Antoniou et al., 2017)، وعيسى والفالح (Issa & Al-Faleh, 2018) حيثُ أشارت نتائجهما لعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين استجابات أفراد عينة الدراسة تُعزى لمتغير الخبرة.

*** توصيات الدراسة**

في ضوء النتائج التي تم الوصول إليها، تقدم الدراسة الحالية التوصيات التالية: -

١- إجراء دراسات مماثلة على عينات من مُعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في مناطق جغرافية أخرى.

٢-إجراء دراسات مُماثلة للمقارنة بين مُعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في المدارس الحكومية والمدارس والمراكز الخاصة.

٣-تعزيز كفايات مُعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في تشجيع المشاركة الوالدية للحد من المشكلات السُلوكية للطلبة.

٤-تعزيز كفايات مُعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في خَلق مناخ مدرسة إيجابي.

٥-تعزيز كفايات مُعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في مجال استراتيجيات وطرق التدريس.

٦-تعزيز كفايات مُعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في عملية ضبط الطلبة.

٧-عقد البرامج التدريبية واللقاءات التربوية لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلّم التي تُعنى بتفعيل مُشاركة المجتمع المحلي في التعامُل مع المشكلات السُلوكية للطلبة والحد منها.

٨-توجيه إدارات المدارس لإشراك مُعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في عملية اتخاذ القرارات المتعلقة بالمشكلات السُلوكية للطلبة وإعداد الخطط والأنشطة الكفيلة بالحد منها.

*** المراجع**


Al-Dhafri, S. (2018). The relationship between self-efficacy and psychological adjustment among students of grades 7–12 in the Sultanate of Oman (Unpublished master's thesis). Sultan Qaboos University, Oman. Journal of Educational and Psychological Studies, 12(1).

Al-Dhafri, S., & Al-Qaryouti, I., (2010), Burnout among teachers

special education teachers in a special education school in Jerusalem Governorate (Unpublished master's thesis). An-Najah National University, Nablus, Palestine.

Al-Samadi, A. S., & Al-Samadi, M. S. (2022). Perceived self-efficacy among resource room teachers and its relationship to possessing effective teaching skills from their perspective (Unpublished master's thesis). Amman Arab University, Jordan.

Al-Saratawi, Z. & Qaraqish, S. (2016). Self-efficacy of general education teachers in teaching students with learning disabilities. Journal of Special Education and Rehabilitation, 3(11), 1–38.

Antoniou, A., Geralexis, I, Charitaki, C. (2017). Special Educators' Teaching Self-Efficacy Determination: A Quantitative Approach. Psychology, 8, 1642-1656.

Avargues, N., Borda, M. & Lopez, J. (2010). Working conditions, burnout and stress symptoms in university professors: validating a structural model of the of students with learning difficulties in the Sultanate of Oman. Jordanian Journal of Educational Sciences, 6(3), 175-190.

Al-Makanin, H., Al-Abdallat, B., & Al-Najadat, H., (2014), Behavioral problems among students with learning difficulties and their relationship to social competence from the perspective of teachers and peers, Jordanian Journal of Educational Sciences, 10(4), 503-516.

Al-Qamish, M., Al-Jawaldeh, F., Al-Maayta, K., & Al-Habahbeh, A., (2013), Dimensions of Prevailing Emotional Intelligence Among Students with Learning Disabilities in Karak Governorate, Jordan, and its Impact on the Type of Learning Disability, Gender, and Grade Level, An-Najah University Journal for Humanities Research, 27(4), 704-732

Al-Rashq, M. H. (2021). Self-efficacy and its relationship to psychological resilience and social responsibility among

of early childhood special education teachers: Links to classroom quality and children's learning for children with language impairment. Teaching and Teacher Education, 39:12–21·

Haj Hussein, J. & Al-Shaib, A. & Al-Qaryouti, I. (2015). Special Education Teachers' Perceptions of Their Self-Efficacy in Teaching Students with Disabilities in the Sultanate of Oman and the United Arab Emirates. Studies, University of Jordan, 12(1), 117-126.

Hussien, J. & Al-Qaryouti, I. (2014). General Education Teachers' Perceived Self-Efficacy in Teaching Students with Disabilities in Oman. Asian Journal of Inclusive Education, 3(1), 2-23.

Issa, Y. & Al-Faleh, A. (2018). Self-efficacy and its relationship to burnout among teachers of learning disabilities. Journal of Special Education and Rehabilitation, 6 (23), 1-34.

Iz elDin, Sahar. (2018). The Teacher of Special Education. Amman: Dar Al-Maseer for Publishing and Distribution.

mediating effect of perceived personal competence. Span J Psychol, 13(l):284-296.

Awda, M. (2018). Special Education from a Psychological Perspective. Amman: Dar Al-Fikr for Printing, Publishing, and Distribution.

Bandura, A. (1979). Self – efficacy: The exercise of control. New York :W. H. Freeman and company.

Betoret, F. (2006). Stressors, Self-Efficacy, Coping Resources, and Burnout among Secondary School Teachers in Spain. Educational Psychology, 26(A), 519-539.

Day, C., Elliot, B. & Kington, A. (2005). Reform, Standards and Teacher Identity: Challenges of Sustaining Commitment. Teaching & Teacher Education, 21 (5), 563-577.

Dickey, A. (2017). Exploring the Relationship Between Administrative Support and the Study: Self efficacy of Special Education Teachers. Ph.D. Dissertation, California State University, California, U.S.A.

Guo, Y., Dynia, J., Pelatti, C. & Justice, L. (2014). Self-efficacy

between teachers' teaching self-efficacy and negative affect on eighth grade US students' reading and math achievement. Teacher Development, 25(1), 1-17.

Schwarzer, R. & Hallum, S. (2008). Perceived Teacher Self-Efficacy as a Predictor of Job Stress and Burnout: Mediation Analyses. Applied Psychology, 57, 152-171.

Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of Teacher Self-Efficacy and Relations with Strain Factors, Perceived Collective Teacher Efficacy, and Teacher Burnout. Journal of Educational Psychology, 99 (3), 611-625.

Yakut, A. D. (2021). Students with specific learning disabilities in inclusive settings: A study of teachers' self–efficacy. Learning Disabilities Research & Practice, 36(2), 136-144.

You, S., Kim, E. & ShinK. (2019). Teachers' Belief and Efficacy Toward Inclusive Education in Early Childhood Settings in Korea. Sustainability, 11(1489), 2-12.

Karmaash, H. (2016). Perceived self-efficacy among students of the College of Basic Education at the University of Babylon. Journal of the College of Basic Education for Educational and Human Sciences, University of Babylon.

Liliedahl, P. & Oesterle, S. (2014). Teacher Beliefs, Attitudes, and Self-Efficacy in Mathematics Education. Encyclopedia of Mathematics Education, 22(1), 583-586.

Nannemann, A. C., Shenoy, S., & Merrill, J. (2025). Teacher Self-Efficacy and Mathematics Achievement of Secondary-Level Students With Disabilities. IJRLD-International Journal for Research in Learning Disabilities, 8(1), 16-29.

Petersson-Bloom, L., & Hansson, E. (2025). A systematic research review on teachers' self-efficacy in educating autistic students. Autism & Developmental Language Impairments, 10, 23969415251392318.

Prewett, S. L., & Whitney, S. D. (2021). The relationship