

Kirkuk University Journal: Humanity Studies



مَجَلَّةُ جَامِعَةِ كَرْكُوكَ لِلدِّرَاسَاتِ الْإِنْسَانِيَّةِ

ISSN P: 1992-1179

ISSN E: 3107-3360



<https://kujhs.uokirkuk.edu.iq>

Moral Judgment and Its Relationship with Job Frustration among Private School Teachers

Lecturer Dr. Ashraf Hamed Jdeia Al-Dulaimi

General Directorate of Education of Al-Anbar

ashrfaldlymy26@gmail.com

07712075208

Abstract

The present study aims to identify the level of moral judgment and job frustration among private school teachers, as well as to examine the correlational relationship between them. It also seeks to identify the significance of differences in job frustration according to the gender variable (male – female), and to determine the extent to which moral judgment contributes to predicting job frustration.

To achieve the objectives of the study, the researcher developed a moral judgment scale consisting of (24) items and a job frustration scale consisting of (20) items, based on a five-point Likert scale. The psychometric properties of the two instruments were verified in terms of validity (face and construct validity), item discrimination, and reliability using both the test-retest method and Cronbach's alpha coefficient. The reliability coefficient using the test-retest method reached (0.84) for moral judgment and (0.86) for job frustration, while Cronbach's alpha reached (0.87) for moral judgment and (0.89) for job frustration.

The instruments were applied to a random sample of (60) teachers from private schools in Ramadi District, including (39) males and (21) females. A set of statistical methods was used, including the one-sample t-test, independent samples t-test, Pearson correlation coefficient, and Cronbach's alpha.

The results of the study revealed the following:

1. Private school teachers possess a high level of moral judgment.
2. Private school teachers show a moderate level of job frustration tending toward high.
3. There is a statistically significant negative correlation between moral judgment and job frustration.
4. There are no statistically significant differences in job frustration according to gender.

Keywords Moral Judgment, Job Frustration, Private School Teachers

الأحكام الأخلاقية وعلاقتها بالإحباط الوظيفي لدى مدرسي المدارس الأهلية

م.د اشرف حامد جديع الدليمي

المديرية العامة لتربية الانبار

ashrfaldlymy26@gmail.com

07712075208

ملخص البحث

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على مستوى الأحكام الأخلاقية والإحباط الوظيفي لدى مدرسي المدارس الأهلية، وكذلك الكشف عن العلاقة الارتباطية بينهما، فضلاً عن التعرف على دلالة الفروق في الإحباط الوظيفي تبعاً لمتغير الجنس (ذكور - إناث)، ومدى إسهام الأحكام الأخلاقية في التنبؤ بالإحباط الوظيفي. ولتحقيق أهداف البحث، قام الباحث بإعداد مقياس الأحكام الأخلاقية المكون من (٢٤) فقرة، ومقياس الإحباط الوظيفي المكون من (٢٠) فقرة، وفق مقياس ليكرت الخماسي كما تم التحقق من الخصائص السايكومترية للمقياسين من حيث الصدق (الظاهري والبنائي) والقوة التمييزية للفقرات، فضلاً عن الثبات باستخدام طريقتي إعادة الاختبار ومعامل ألفا كرونباخ، إذ بلغت قيمة الثبات بطريقة إعادة الاختبار لمقياس الأحكام الأخلاقية (٠.٨٦)، ولمقياس الإحباط الوظيفي (٠.٨٤)، في حين بلغ معامل ألفا كرونباخ (٠.٨٩) للأحكام الأخلاقية و(٠.٨٧) للإحباط الوظيفي. وقد طبقت أدوات البحث على عينة عشوائية مكونة من (٦٠) مدرساً ومدرسة من مدرسي المدارس الأهلية في قضاء الرمادي، بواقع (٣٩) ذكور و(٢١) إناث، واستخدمت مجموعة من الوسائل الإحصائية، منها: الاختبار التائي لعينة واحدة، والاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعامل ألفا كرونباخ. وقد أظهرت نتائج البحث ما يأتي:

١. يتمتع مدرسو المدارس الأهلية بمستوى مرتفع من الأحكام الأخلاقية .
٢. يمتلك مدرسو المدارس الأهلية مستوى متوسط يميل إلى الارتفاع من الإحباط الوظيفي .
٣. وجود علاقة ارتباطية عكسية ذات دلالة إحصائية بين الأحكام الأخلاقية والإحباط الوظيفي .
٤. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الإحباط الوظيفي تبعاً لمتغير الجنس .

الكلمات المفتاحية: الأحكام الأخلاقية، الإحباط الوظيفي، مدرسو المدارس الأهلية.

مشكلة البحث:

يشهد التعليم الأهلي في العراق في السنوات الأخيرة توسعاً ملحوظاً، رافقه تزايد في أعداد المؤسسات التعليمية الخاصة وانتشارها في مختلف المحافظات، وعلى الرغم من الإسهام الذي يقدمه هذا القطاع في دعم العملية التعليمية، إلا أن هذا التوسع لم يخلو من بعض التحديات ذات الطابع التربوي والأخلاقي، والتي قد تنعكس سلباً على جودة التعليم ومخرجاته، ومن أبرز هذه التحديات ظهور ممارسات تتعلق بضعف الالتزام بالمعايير الأخلاقية في بعض المدارس الأهلية، مثل العدالة في آليات القبول، والالتزام بالتعليمات والضوابط التربوية، فضلاً عن تغلب الطابع الاستثماري في بعض المؤسسات على حساب الرسالة التربوية، الأمر الذي قد

يضع المدرسين أمام مواقف تتعارض مع منظومتهم القيمية والأخلاقية، وفي ظل هذه الظروف قد يتعرض المدرسون، ولاسيما أولئك الذين يمتلكون مستويات مرتفعة من الأحكام الأخلاقية، إلى ضغوط نفسية ومهنية نتيجة هذا التعارض، مما قد يؤدي إلى شعورهم بالإحباط الوظيفي، وانخفاض دافعيتهم نحو العمل، الأمر الذي قد ينعكس بدوره على أدائهم التدريسي وعلى جودة العملية التعليمية بشكل عام.

كما تشير الملاحظات الميدانية إلى بروز بعض المشكلات ذات البعد الاجتماعي والتربوي المرتبطة بضعف الضبط الأخلاقي داخل بعض المؤسسات التعليمية الأهلية، والتي قد تسهم في ظهور سلوكيات غير مرغوب فيها لدى الطلبة، وتراجع في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة، وعلى الرغم من أهمية هذا الموضوع، إلا أن الدراسات التي تناولت العلاقة بين الأحكام الأخلاقية والإحباط الوظيفي لدى مدرسي المدارس الأهلية - في حدود علم الباحث - ما تزال محدودة، خاصة في البيئة العراقية، مما يبرز الحاجة إلى دراسة هذه العلاقة بشكل علمي منهجي.

ومن هنا تتحدد مشكلة البحث الحالي في محاولة الإجابة عن التساؤل الرئيس الآتي:

ما طبيعة العلاقة بين الأحكام الأخلاقية والإحباط الوظيفي لدى مدرسي المدارس الأهلية؟

أهمية البحث

أولاً: الأهمية النظرية

تتبع الأهمية النظرية للبحث الحالي من كونه يتناول متغيرين أساسيين في ميدان علم النفس التربوي والتنظيمي، هما الأحكام الأخلاقية والإحباط الوظيفي، حيث يُعد الحكم الأخلاقي أحد المكونات الجوهرية في بنية الشخصية المهنية للمدرس، إذ يوجه سلوكه ويحدد معاييرها في تقييم الممارسات التربوية داخل المؤسسة التعليمية، وقد أكدت الأدبيات التربوية أن الأحكام الأخلاقية تمثل نتاجاً للتفاعل بين النمو المعرفي والقيمي للفرد. (Kohlberg, 1984) كما يكتسب مفهوم الإحباط الوظيفي أهمية متزايدة في ظل بيئات العمل المعاصرة التي تتسم بالتعقيد والضغوط، حيث يُنظر إليه بوصفه حالة نفسية تنشأ نتيجة عدم التوافق بين توقعات الفرد المهنية والواقع الفعلي للعمل. (Spector, 1997) وفي السياق التربوي، ينعكس هذا الإحباط بشكل مباشر على دافعية المعلم وأدائه المهني.

ومن هذا المنطلق، يسهم البحث الحالي في سد فجوة معرفية تتعلق بدراسة العلاقة بين البعد الأخلاقي (الأحكام الأخلاقية) والبعد النفسي (الإحباط الوظيفي)، وهي علاقة لم تحظ - في حدود اطلاع الباحث - بالقدر الكافي من الدراسة في البيئة التعليمية في العراق، ولاسيما في قطاع التعليم الأهلي.

ثانياً: الأهمية التطبيقية

تتجلى الأهمية التطبيقية للبحث في إمكانية الإفادة من نتائجه في تحسين واقع العمل التربوي داخل المدارس الأهلية، وذلك من خلال:

- تزويد إدارات المدارس الأهلية بمؤشرات علمية حول مستوى الأحكام الأخلاقية لدى المدرسين، مما يساعد في تعزيز المناخ الأخلاقي داخل المؤسسة التعليمية .
 - الكشف عن مستويات الإحباط الوظيفي لدى المدرسين، الأمر الذي يمكن صانعي القرار من وضع برامج إرشادية وتدريبية للحد من آثاره السلبية .
 - المساهمة في تطوير السياسات التربوية بما يحقق التوازن بين الجوانب الاستثمارية والرسالة التعليمية، وهو ما تؤكد عليه دراسات حديثة في مجال أخلاقيات المهنة التعليمية (16. Shapiro, 2016) .
 - تحسين جودة العملية التعليمية من خلال دعم الاستقرار النفسي والمهني للمعلم، حيث تشير الدراسات إلى أن رفاه المعلم يرتبط بشكل مباشر بمستوى تحصيل الطلبة. (Collie et al., 2012)
- اهداف الدراسة التعرف على:

- مستوى الأحكام الأخلاقية لدى مدرسي المدارس الأهلية.
- مستوى الإحباط الوظيفي لدى مدرسي المدارس الأهلية.
- طبيعة العلاقة الارتباطية بين الأحكام الأخلاقية والإحباط الوظيفي لدى مدرسي المدارس الأهلية.
- التعرف على مدى إسهام الأحكام الأخلاقية في التنبؤ بالإحباط الوظيفي لدى مدرسي المدارس الأهلية.
- دلالة الفروق في مستوى الإحباط الوظيفي لدى مدرسي المدارس الأهلية تبعاً لمتغير الجنس (ذكور - إناث).

حدود البحث

يتحدد البحث الحالي بمدرسي المدارس الاهلية في قضاء الرمادي، ومن كلا الجنسين ذكور واناث للعام الدراسي (٢٠٢٥ _ ٢٠٢٦).

تحديد المصطلحات:

تعريف الاحكام الاخلاقية

١. كولبرج: هي العملية العقلية التي يصدر من خلالها الفرد قرارات تتعلق بما هو صواب او خطأ، اعتماداً على مبادئ او معايير اخلاقية تتطور تدريجياً عبر مراحل النمو المعرفي (Kohlberg،

(١٩٨١)

٢. ريست: قدرة الفرد على اتخاذ قرارات أخلاقية في مواقف تتضمن صراعات قيمية، بناءً على مبادئ العدالة والإنصاف والمسؤولية. (Rest, 1986)

٣. الغامدي: هي القرار الذي يتوصل إليه الفرد عندما يواجه مشكلة تتعلق بالصواب والخطأ والضمير الذي يتدخل في تفكير الفرد واحاسيسه (الغامدي، ١٩٩٨، صفحة ٦).

تعريف الاحباط الوظيفي

١. الغامدي: هو حالات تأزم نفسية يمر بها الشخص بسبب وجود عوائق او عقبات مختلفة تحول بينه وبين تحقيق اهدافه كالأهداف المادية، القانونية، السلوكية، التنظيمية، الادارية، الذاتية، الاقتصادية والاجتماعية وعند عدم تخطيها تولد لديه اللامبالاة والاهمال، والعدوانية والتخريب، وضياح الوقت والانانية والشكوى والتدخل الشخصي (الصرايرة، ٢٠٠٥، صفحة ٣٠١).

٢. روبينس: نتيجة للتعارض بين توقعات الفرد المهنية والواقع الفعلي للعمل، خاصة في البيئات التي تفتقر إلى العدالة أو الدعم التنظيمي. (Robbins, 2017)

الفصل الثاني الاطار النظري

تمهيد نظري

يُعد مفهوم الأحكام الأخلاقية من المفاهيم المحورية التي شغلت الفكر الفلسفي والنفسى عبر العصور، نظراً لارتباطه الوثيق بسلوك الإنسان وقدرته على التمييز بين الصواب والخطأ في سياقات اجتماعية ومهنية متعددة، ولا يمكن فهم هذا المفهوم بمعزل عن بنيته المركبة التي تتداخل فيها الأبعاد المعرفية والقيمية والانفعالية، مما يجعله ظاهرة إنسانية معقدة تتجاوز مجرد إصدار قرار أخلاقي إلى كونه عملية تفسيرية تقييمية تعكس مستوى وعي الفرد ونضجه القيمي.

وفي هذا السياق، يُنظر إلى الحكم الأخلاقي بوصفه نتاجاً للتفاعل بين الفرد وبيئته، حيث تتشكل معايير الأخلاقية عبر التنشئة الاجتماعية والخبرات التراكمية، في إطار من القيم الثقافية والمعايير التنظيمية التي تحدد ما يُعد سلوكاً مقبولاً أو مرفوضاً. (Rest J. , 1986)

الأسس الفلسفية للأحكام الأخلاقية

يرتبط مفهوم الأحكام الأخلاقية بجذور فلسفية عميقة، حيث شكّل محوراً رئيساً في نظريات الأخلاق منذ الفلسفة اليونانية وحتى الفلسفات المعاصرة، ويمكن تمييز ثلاثة اتجاهات رئيسة أسهمت في تشكيل الفهم النظري للحكم الأخلاقي:

١. **الاتجاه العقلي:** يرى هذا الاتجاه أن الأخلاق تستند إلى مبادئ عقلية كلية، وأن الحكم الأخلاقي يقوم على الالتزام بالواجب بغض النظر عن النتائج. وقد تجلّى هذا التصور في فلسفة (kant)، الذي اعتبر أن الفعل الأخلاقي هو ما يصدر عن إرادة خيرة تحكمها قاعدة عقلية عامة.

٢. **الاتجاه النفعي:** يربط هذا الاتجاه الحكم الأخلاقي بنتائج الفعل، حيث يُعد السلوك أخلاقياً إذا أدى إلى تحقيق أكبر قدر من المنفعة لأكبر عدد من الناس، وقد أسهم كل من (bentham) و (mell) في ترسيخ هذا التصور الذي ينظر إلى الأخلاق من منظور عملي-نتائجي

٣. **الاتجاه الوجداني:** يؤكد هذا الاتجاه أن الأحكام الأخلاقية ليست نتاجاً للعقل فقط، بل تتأثر بشكل كبير بالانفعالات والمشاعر، حيث يُنظر إليها كتعبير عن مواقف وجدانية أكثر من كونها استنتاجات عقلية (Ayer, 1936). ويكشف هذا التعدد الفلسفي أن الحكم الأخلاقي هو: **نتاج جدلية بين العقل والنتيجة**

والانفعال، ضمن سياق اجتماعي وثقافي محدد.

وينظر للأحكام الأخلاقية في علم النفس: مع تطور علم النفس، انتقل مفهوم الأحكام الأخلاقية من كونه موضوعاً فلسفياً مجرداً إلى مجال للدراسة التجريبية، حيث تم التركيز على فهم كيفية تشكل هذه الأحكام وتطورها عبر مراحل النمو، ويُنظر إلى الحكم الأخلاقي في هذا الإطار بوصفه: عملية معرفية تتضمن تقييم المواقف الأخلاقية واتخاذ قرارات تستند إلى معايير داخلية، تتأثر بعوامل مثل الخبرة والتنشئة والتعليم.

٢. **نظرية النمو الأخلاقي: مقارنة فلسفية تحليلية**

تنتمي نظرية النمو الأخلاقي إلى الحقل الذي يتقاطع فيه علم النفس مع الفلسفة، حيث لا يُنظر إلى الأخلاق بوصفها مجرد منظومة من القواعد الخارجية التي يلتزم بها الفرد، بل بوصفها بنية داخلية تتشكل تدريجياً عبر مسار النمو الإنساني. إن السؤال الذي تنطلق منه هذه النظرية ليس سؤالاً سلوكياً بحتاً، بل هو سؤال أنطولوجي-معرفي في جوهره: كيف يصبح الإنسان كائنًا أخلاقياً قادراً على إصدار حكم يتجاوز المصلحة المباشرة إلى إدراك مبادئ مجردة كالعدالة والإنصاف؟

في هذا السياق، أسس (Jean Piaget) لرؤية ترى أن الأخلاق ليست معطى جاهزاً، بل هي نتاج تفاعل معقد بين البنية المعرفية للفرد وخبراته الاجتماعية، فالطفل، في بداياته، لا يدرك القاعدة الأخلاقية بوصفها اتفاقاً اجتماعياً قابلاً للمراجعة، بل يتعامل معها كحقيقة ثابتة مفروضة من سلطة خارجية، وهو ما يعكس مرحلة يغلب عليها الامتثال أكثر من الفهم، غير أن هذا الإدراك يتغير تدريجياً مع تطور القدرة على التفكير، حيث يبدأ الفرد في إعادة تأويل القواعد بوصفها نتاجاً للتفاعل الإنساني، ويصبح الحكم الأخلاقي

قائمًا على النية والمعنى لا على النتيجة وحدها، إن هذا التحول يمثل انتقالًا من أخلاق الطاعة إلى أخلاق الاستقلال، ومن الامتثال للسلطة إلى التفاعل مع الآخر على أساس العدالة المتبادلة.

وقد جاء (Lawrence Kohlberg) ليمنح هذا التصور بعدًا أكثر نسقية، حيث نظر إلى النمو الأخلاقي بوصفه مسارًا تصاعديًا يمر فيه الفرد عبر مستويات متدرجة تعكس تحولات نوعية في طريقة التفكير الأخلاقي، فالفرد في مرحله الأولى ينشغل بعواقب الفعل المباشرة، فيربط الأخلاق بالعقاب والمنفعة، وكأن القيمة الأخلاقية تُقاس بمدى ما تجلبه من ألم أو لذة، غير أن هذا الفهم يظل محدودًا، لأنه يختزل الأخلاق في بعدها الأداتي، ولا يدرك بعدها المعياري، ومع التقدم في النمو، يبدأ الفرد في إدراك أن الأخلاق ليست مجرد وسيلة لتحقيق المصلحة، بل هي نظام من القواعد التي تنظم العيش المشترك، فيسعى إلى التوافق مع توقعات الآخرين واحترام النظام الاجتماعي، إلا أن هذا المستوى، رغم أهميته، يبقى أسيرًا للمعايير السائدة، إذ يعتمد على الامتثال أكثر من النقد.

أما في المستويات المتقدمة، فإن الفرد يتحرر نسبيًا من سلطة الجماعة، ويصبح قادرًا على النظر إلى القواعد ذاتها بوصفها موضوعًا للتقييم، لا مجرد إطار ملزم، هنا تتجلى الأخلاق بوصفها تعبيرًا عن وعي نقدي يستند إلى مبادئ عامة، مثل العدالة وحقوق الإنسان، وهي مبادئ لا تُستمد من السلطة، بل تُؤسس لها. وفي هذا المستوى، لا يعود الحكم الأخلاقي استجابة للواقع، بل يصبح أداة لإعادة تشكيله، إذ يكتسب الفرد القدرة على معارضة القوانين إذا تعارضت مع مبادئه الأخلاقية، إن هذا التحول يعكس انتقالًا من أخلاق الامتثال إلى أخلاق الالتزام بالمبدأ، ومن الانقياد إلى الاستقلال القيمي.

غير أن هذا التصور، رغم قوته التفسيرية، يكشف في عمقه عن انحياز فلسفي واضح نحو العقلانية، إذ يفترض أن الأخلاق تتطور أساسًا عبر التفكير المنطقي، متأثرًا في ذلك بالتقليد الكانطي الذي يجعل من العقل مصدرًا للواجب الأخلاقي، إلا أن هذا الافتراض لم يخلُ من النقد، حيث أشارت اتجاهات لاحقة إلى أن الحكم الأخلاقي لا يمكن اختزاله في البنية المعرفية وحدها، بل يتشكل أيضًا عبر الانفعال والسياق الثقافي. فالفرد لا يصدر حكمه الأخلاقي دائمًا عبر استدلال منطقي متدرج، بل كثيرًا ما يكون الحكم نتاج استجابة حدسية سريعة، تتشكل في ضوء خبراته وقيمه المتجذرة، ثم يأتي العقل لاحقًا ليبرر هذا الحكم، وهذا الطرح يعيد الاعتبار للبعد الوجداني في الأخلاق، ويكشف أن ما يبدو حكمًا عقلائيًا قد يكون في جوهره تعبيرًا عن بنية انفعالية عميقة.

ومن زاوية أخرى، أثار النقد الثقافي إشكالية عالمية النموذج الذي قدمه كولبرج، إذ بُنيت مرحلته على افتراضات مستمدة من السياق الغربي، خاصة فيما يتعلق بمركزية الفرد واستقلاله، في حين أن بعض

الثقافات تعطي أولوية للعلاقات الاجتماعية والانسجام الجماعي، وهو ما يجعل الحكم الأخلاقي فيها يرتكز على مفاهيم مثل الرعاية والمسؤولية أكثر من العدالة المجردة. وهذا ما دفع بعض الباحثين، مثل Gilligan، إلى إعادة النظر في مفهوم النضج الأخلاقي، معتبرين أن هناك أنماطاً متعددة من التفكير الأخلاقي لا يمكن اختزالها في مسار واحد.

في ضوء ذلك، يمكن القول إن نظرية النمو الأخلاقي لا تقدم وصفاً نهائياً للأخلاق، بقدر ما تفتح أفقاً لفهمها بوصفها عملية دينامية تتشكل عند تقاطع العقل والانفعال، الفرد والمجتمع، القاعدة والسياس، وهي بهذا المعنى لا تفسر فقط كيف يفكر الإنسان أخلاقياً، بل تكشف أيضاً عن التوترات التي يعيشها حين تتعارض مبادئه مع واقع ممارساته، وهو ما يجعلها إطاراً مناسباً لفهم السلوك المهني في البيئات المعقدة، كالمؤسسات التعليمية، ففي مثل هذه البيئات، قد يجد الفرد نفسه أمام مفارقة بين ما يؤمن به من قيم وما يُطلب منه ممارسته، فيتحول الحكم الأخلاقي من مجرد أداة للتقييم إلى مصدر للصراع الداخلي، وهو الصراع الذي قد يتجلى في أشكال متعددة من الاضطراب النفسي، من بينها الإحباط الوظيفي.

الإطار النظري للإحباط الوظيفي

يُعد الإحباط الوظيفي من المفاهيم النفسية والتنظيمية التي تعكس طبيعة العلاقة الجدلية بين الفرد وبيئته عمله، حيث لا يمكن اختزاله في كونه استجابة انفعالية آنية، بل ينبغي النظر إليه بوصفه حالة مركبة تنشأ عن إدراك الفرد لوجود عوائق تحول دون تحقيق أهدافه المهنية أو إشباع حاجاته المرتبطة بالعمل، وفي هذا السياق، يرتبط الإحباط بوصفه خبرة نفسية بإحساس الفرد بعدم القدرة على تحقيق التوازن بين ما يتوقعه من عمله وما يواجهه فعلياً داخل المؤسسة، الأمر الذي يجعله ظاهرة ذات بعد معرفي-انفعالي في آن واحد (Robbins, 2017)

وقد ارتبط مفهوم الإحباط في بداياته بالنظرية الكلاسيكية المعروفة بنظرية الإحباط-العدوان، التي ترى أن الإحباط يحدث عندما يُمنع الفرد من تحقيق هدف يسعى إليه، مما يولد حالة من التوتر الداخلي قد تنعكس في سلوكيات مختلفة. (Dollard et al., 1939) غير أن هذا التفسير، رغم أهميته التأسيسية، ظل محدوداً في تفسير الإحباط في البيئات التنظيمية الحديثة، حيث لا يكون العائق دائماً مباشراً أو مادياً، بل قد يتمثل في قيود تنظيمية أو ممارسات مؤسسية تحد من قدرة الفرد على الأداء الفعال، أو تتعارض مع توقعاته المهنية.

وفي ضوء التطورات الحديثة في علم النفس التنظيمي، أصبح الإحباط الوظيفي يُفهم من خلال منظورات أكثر شمولاً، تركز على دور الإدراك والتقييم المعرفي في تشكيل هذه الحالة. إذ يرى (Spector 1997)

أن الإحباط الوظيفي يرتبط بإدراك الفرد لوجود معوقات تنظيمية تعيق تحقيق أهدافه، مثل ضعف الدعم الإداري، أو غموض الأدوار، أو نقص الموارد، وهي عوامل لا تؤثر فقط في الأداء، بل تمتد لتؤثر في الحالة النفسية للفرد وشعوره بالرضا المهني.

ومن زاوية أخرى، تقدم نظرية العدالة التنظيمية إطارًا تفسيريًا مهمًا لفهم الإحباط الوظيفي، حيث تفترض أن الأفراد يقيمون بيئة العمل ليس فقط من خلال النتائج التي يحصلون عليها، بل أيضًا من خلال مدى عدالة الإجراءات والتفاعلات داخل المؤسسة، وعندما يدرك الفرد وجود خلل في العدالة، سواء في توزيع المكافآت أو في آليات اتخاذ القرار، فإنه قد يشعر بنوع من الظلم التنظيمي، وهو شعور يتجاوز الجانب المادي ليطل البعد القيمي للذات المهنية. (Greenberg, 1987) وفي هذه الحالة، يصبح الإحباط تعبيرًا عن اختلال في التوازن بين ما يقدمه الفرد وما يتلقاه، ليس فقط من حيث الكم، بل من حيث الاعتراف والتقدير.

إن هذا البعد القيمي يكتسب أهمية خاصة في المهن ذات الطابع الإنساني، مثل مهنة التعليم، حيث لا يُنظر إلى العمل بوصفه نشاطًا وظيفيًا فحسب، بل بوصفه رسالة أخلاقية واجتماعية، وعندما يشعر المعلم بأن بيئة العمل لا تعكس القيم التربوية التي يؤمن بها، أو تفرض عليه ممارسات تتعارض مع معايير الأخلاقية، فإن الإحباط الذي يعيشه لا يكون مجرد نتيجة لضغط العمل، بل تعبيرًا عن حالة من التنافر القيمي، حيث يتصادم ما يعتقد الفرد صوابًا مع ما يُطلب منه ممارسته (Robbins, 2017) وفي هذا السياق، يمكن فهم الإحباط الوظيفي بوصفه نتيجة لعملية تقييم مستمرة يقوم بها الفرد لبيئة عمله، حيث يقارن بين توقعاته المهنية، التي تتشكل عبر خبراته وقيمه، وبين الواقع التنظيمي الذي يعيشه، وإذا ما اتسعت الفجوة بين هذين البعدين، فإن ذلك يؤدي إلى توليد مشاعر سلبية تتراوح بين عدم الرضا والتوتر، وصولًا إلى الإحباط، الذي قد ينعكس بدوره على مستوى الأداء والدافعية والاستقرار المهني (Luthans, 2011).

وعليه، فإن الإحباط الوظيفي لا يمكن فهمه بوصفه ظاهرة نفسية فردية معزولة، بل هو نتاج تفاعل معقد بين العوامل الشخصية والتنظيمية، حيث تلعب القيم، والتوقعات، والإدراك، دورًا حاسمًا في تشكيل هذه الحالة، وهو بهذا المعنى يمثل مؤشرًا على درجة التوافق أو عدم التوافق بين الفرد وبيئة عمله، خاصة في السياقات التي تتسم بتحديات أخلاقية أو تنظيمية.

وفي ضوء ذلك، يكتسب الإحباط الوظيفي أهمية خاصة في الدراسات التربوية، إذ يمكن النظر إليه بوصفه انعكاسًا لحالة من التوتر بين الدور المهني للمعلم بوصفه فاعلاً تربويًا، وبين الواقع المؤسسي الذي قد

يفرض عليه ممارسات لا تتسجم مع هذا الدور ومن هنا، يصبح الإحباط الوظيفي مدخلاً مهماً لفهم جودة البيئة التعليمية، ومدى قدرتها على تحقيق التوازن بين متطلبات العمل والقيم التربوية.

نظرية الإحباط-العدوان (Frustration-Aggression Theory)

تُعد نظرية (الإحباط-العدوان) من أبرز الأطر النظرية التي سعت إلى تفسير ظاهرة الإحباط، حيث قدّمها (Dollard) وزملاؤه في سياق محاولة فهم العلاقة بين العوائق التي تعترض سلوك الفرد وبين الاستجابات النفسية التي تترتب على ذلك، وتتطلب هذه النظرية من افتراض أساسي مفاده أن الإحباط ينشأ عندما يُمنع الفرد من تحقيق هدف يسعى إليه، وأن هذا المنع لا يمر دون أثر، بل يولد حالة من التوتر النفسي الذي يبحث عن منفذ للتعبير. (Dollard et al., 1939)

غير أن جوهر النظرية لا يكمن فقط في ربط الإحباط بوجود عائق، بل في تأكيدها أن السلوك الإنساني بطبيعته موجّه نحو غايات، وأن أي تعطل في هذا التوجه الغائي يحدث خللاً في التوازن النفسي للفرد، فالإحباط، في هذا المعنى، ليس مجرد شعور بالضيق، بل هو تعبير عن انقطاع في العلاقة بين الفعل والغاية، بين ما يطمح إليه الفرد وما تسمح به الظروف الواقعية.

وقد صاغت النظرية في صورتها الأولى علاقة شبه حتمية بين الإحباط والعدوان، حيث افترضت أن كل إحباط يقود إلى شكل من أشكال العدوان، وأن كل عدوان هو نتيجة لإحباط سابق، إلا أن هذا الطرح تعرّض لاحقاً إلى مراجعات نقدية، خاصة من قبل Berkowitz، الذي أعاد تفسير العلاقة بين الإحباط والاستجابة له، مبيناً أن الإحباط لا يؤدي بالضرورة إلى العدوان، بل يولد استعداداً انفعالياً قد يتخذ أشكالاً متعددة وفقاً للظروف المحيطة وطريقة إدراك الفرد للموقف. (Berkowitz, 1989)

وفي ضوء هذا التطور، لم يعد الإحباط يُفهم كاستجابة ميكانيكية لعائق خارجي، بل كخبرة نفسية تتشكل من خلال التفاعل بين الحدث الموضوعي والتفسير الذاتي له، فالفرد لا يستجيب للعائق في ذاته، بل للمعنى الذي يمنحه له، فإذا أدرك العائق بوصفه ظلماً أو انتقاصاً من قيمته، فإن الإحباط يتخذ بعداً أعمق وأكثر تأثيراً، وهنا يظهر البعد المعرفي للنظرية، حيث تصبح عملية التقييم الذهني وسيطاً أساسياً بين الحدث والاستجابة.

وعند إسقاط هذا الإطار على السياق الوظيفي، يتضح أن الإحباط الوظيفي لا ينشأ فقط من وجود صعوبات أو معوقات في العمل، بل من إدراك هذه المعوقات بوصفها غير عادلة أو غير مبررة، أو متعارضة مع

توقعات الفرد المهنية فالمعلم، على سبيل المثال، قد يواجه ضغوطاً متعددة، لكن هذه الضغوط لا تتحول إلى إحباط إلا عندما يشعر بأنها تعيق أداءه أو تتناقض مع القيم التي يؤمن بها.

ومن هذا المنظور، يمكن فهم الإحباط الوظيفي بوصفه حالة تنشأ عند تقاطع ثلاثة عناصر: الهدف الذي يسعى إليه الفرد، والعائق الذي يحول دون تحقيقه، والتفسير الذي يمنحه الفرد لهذا العائق، وإذا ما اتسم هذا التفسير بطابع قيمي، أي إذا ارتبط بإدراك الظلم أو التناقض الأخلاقي، فإن الإحباط يتجاوز كونه حالة نفسية عابرة ليصبح تعبيراً عن صراع داخلي بين ما ينبغي أن يكون وما هو كائن.

إن هذا الفهم يمنح نظرية الإحباط-العدوان بعداً فلسفياً أعمق، إذ يكشف أن الإحباط ليس مجرد خلل في الإشباع، بل هو خلل في المعنى، في العلاقة بين الإنسان وواقعه وفي السياق المهني، خاصة في المهن ذات البعد الإنساني كالتعليم، يتجلى هذا الخلل حين يشعر الفرد بأن عمله لم يعد يعكس قيمه أو يحقق ذاته، فيتحول الإحباط إلى مؤشر على فقدان الانسجام بين الذات المهنية والسياس المؤسسي.

وبذلك، تقدم هذه النظرية إطاراً تفسيريًا يمكن من خلاله فهم الإحباط الوظيفي ليس فقط كنتيجة لوجود معوقات، بل كنتيجة لعملية إدراكية-قيمية معقدة، تتداخل فيها الأهداف والتوقعات والمعايير الأخلاقية، وهو ما يجعلها أساساً مناسباً لربط الإحباط الوظيفي بمتغيرات أخرى ذات طابع قيمي، مثل الأحكام الأخلاقية.

الدراسات السابقة:

الدراسة الأولى (Kim & Park, 2021):

عنوان الدراسة:

: Moral Judgment and Ethical Decision-Making Among Teachers in Educational Settings

الهدف: هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الأحكام الأخلاقية لدى المعلمين، وعلاقتها بقدرتهم على اتخاذ قرارات تربوية أخلاقية داخل البيئة المدرسية.

العينة: تكونت العينة من (٣١٢) معلماً ومعلمة من المدارس الثانوية في كوريا الجنوبية.

النتائج: أظهرت النتائج أن المعلمين الذين يمتلكون مستويات مرتفعة من الأحكام الأخلاقية كانوا أكثر قدرة على اتخاذ قرارات تربوية عادلة، كما تبين أن الخبرة المهنية تسهم في رفع مستوى الحكم الأخلاقي.

الدراسة الثانية (الزهراني ٢٠٢٠)

عنوان الدراسة: مستوى الأحكام الأخلاقية لدى المعلمين وعلاقته ببعض المتغيرات الشخصية

الهدف: هدفت الدراسة إلى قياس مستوى الأحكام الأخلاقية لدى المعلمين، والكشف عن الفروق تبعاً لمتغيرات مثل الجنس وسنوات الخدمة.

العينة: تكونت العينة من (٢٥٠) معلماً ومعلمة من مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية.

النتائج: أظهرت النتائج أن مستوى الأحكام الأخلاقية كان متوسطاً إلى مرتفع، مع وجود فروق دالة إحصائية تبعاً لسنوات الخبرة، في حين لم تظهر فروق تعزى للجنس.

ثانياً: دراسات حول الإحباط الوظيفي

الدراسة الثالثة : (Skaalvik & Skaalvik, 2018)

عنوان الدراسة : Job Demands and Teacher Burnout: The Role of Frustration in Teaching

الهدف: هدفت الدراسة إلى فحص العلاقة بين ضغوط العمل والإحباط الوظيفي لدى المعلمين، وتأثير ذلك في الاحتراق النفسي.

العينة: تكونت العينة من (٥٦٩) معلماً من المدارس في النرويج.

النتائج: أظهرت النتائج أن الإحباط الوظيفي يرتبط ارتباطاً إيجابياً بضغوط العمل، ويسهم بشكل كبير في زيادة مستويات الاحتراق النفسي وانخفاض الرضا الوظيفي.

الدراسة الرابعة

(Ali & Hassan, 2022)

عنوان الدراسة: الإحباط الوظيفي وعلاقته بالرضا المهني لدى المعلمين في المدارس الخاصة

الهدف: هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الإحباط الوظيفي لدى المعلمين في المدارس الخاصة، وعلاقته بالرضا المهني.

العينة: تكونت العينة من (١٨٠) معلماً ومعلمة من المدارس الأهلية.

النتائج: أظهرت النتائج وجود مستوى متوسط من الإحباط الوظيفي، مع علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية بين الإحباط والرضا المهني، حيث كلما زاد الإحباط انخفض الرضا.

التعليق على الدراسات السابقة

يتضح من خلال استعراض الدراسات السابقة التي تناولت متغيري الأحكام الأخلاقية والإحباط الوظيفي أن هناك اهتماماً متزايداً في الأدبيات التربوية والنفسية بدراسة البعد القيمي والنفسي في البيئة التعليمية، لما لهما من أثر مباشر في سلوك المعلم وأدائه المهني، وقد كشفت الدراسات المتعلقة بالأحكام الأخلاقية عن

أن هذا المتغير يرتبط ارتباطاً وثيقاً بقدرة المعلم على اتخاذ قرارات تربوية سليمة، وأنه يتأثر بعوامل متعددة، من أبرزها الخبرة المهنية والسياق الاجتماعي الذي يعمل فيه المعلم، وهو ما يتسق مع الطرح النمائي الذي يؤكد أن الحكم الأخلاقي يتطور عبر التفاعل بين الفرد وبيئته.

وفي المقابل، أظهرت الدراسات التي تناولت الإحباط الوظيفي أن هذه الظاهرة ترتبط بشكل كبير بالظروف التنظيمية داخل المؤسسة التعليمية، مثل ضغوط العمل، وضعف الدعم الإداري، وغياب العدالة التنظيمية، حيث يؤدي ذلك إلى انخفاض الرضا المهني وارتفاع مستويات التوتر والاحتراق النفسي لدى المعلمين، ويشير ذلك إلى أن الإحباط الوظيفي لا يمكن فهمه بمعزل عن السياق المؤسسي، بل هو نتاج تفاعل معقد بين الفرد وبيئته عمله.

وعلى الرغم من أهمية النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسات، إلا أنها غالباً ما تناولت كل متغير على حدة، إذ ركزت بعض الدراسات على الأحكام الأخلاقية بوصفها بنية معرفية-قيمية مستقلة، في حين اهتمت دراسات أخرى بالإحباط الوظيفي بوصفه حالة نفسية ناتجة عن ضغوط العمل، وهذا الفصل بين المتغيرين يكشف عن فجوة معرفية تتعلق بضعف الربط بين البعد الأخلاقي والبعد النفسي في تفسير السلوك المهني للمعلم.

كما يُلاحظ أن معظم الدراسات قد أُجريت في بيئات تعليمية عامة أو في سياقات ثقافية مختلفة، الأمر الذي يحدّ من إمكانية تعميم نتائجها على بيئة التعليم الأهلي، التي تتسم بخصوصية تتمثل في تداخل الأبعاد التربوية مع الاعتبارات الاستثمارية، وهو ما قد يخلق سياقاً أكثر تعقيداً من الناحية الأخلاقية والمهنية.

ومن هنا، تتجلى أهمية البحث الحالي في كونه يسعى إلى تجاوز هذا الفصل المعرفي، من خلال دراسة العلاقة بين الأحكام الأخلاقية والإحباط الوظيفي في إطار تكاملي، ينظر إلى الإحباط ليس فقط كنتيجة لضغوط العمل، بل كاستجابة محتملة لحالة من التناثر القيمي بين ما يؤمن به المعلم من مبادئ أخلاقية وما يواجهه من ممارسات داخل المؤسسة التعليمية.

كما يتميز هذا البحث بتركيزه على قطاع التعليم الأهلي، الذي لم يحظَ - في حدود اطلاع الباحث - بالاهتمام الكافي في الدراسات السابقة، خاصة في البيئة العراقية، مما يمنحه بعداً تطبيقياً يسهم في فهم أعمق لطبيعة التحديات التي يواجهها المعلم في هذا السياق.

وعليه، يمكن القول إن البحث الحالي يمثل محاولة لردم فجوة علمية قائمة، من خلال الربط بين متغيرين ينتميان إلى بعدين مختلفين ظاهريًا، إلا أنهما يلتقيان في تشكيل التجربة المهنية للمعلم، وهو ما يمنح الدراسة طابعًا تكامليًا يثري الأدبيات التربوية والنفسية.

الفصل الثالث

منهج البحث واجراءاته

أولاً: منهج البحث

اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي الارتباطي، لملاءمته لطبيعة الدراسة التي تهدف إلى الكشف عن العلاقة بين متغيرين هما الأحكام الأخلاقية والإحباط الوظيفي لدى مدرسي المدارس الأهلية، إذ يتيح هذا المنهج وصف الظاهرة كما هي في الواقع، وتحليل العلاقات القائمة بين المتغيرات دون تدخل من الباحث.

ثانياً: مجتمع البحث

تكوّن مجتمع البحث من مدرسي المدارس الأهلية في محافظة الأنبار/ قضاء الرمادي للعام الدراسي (٢٠٢٥-٢٠٢٦)، والبالغ عددهم (480) مدرسًا ومدرسة، يمثلون الإطار العام الذي تسعى الدراسة إلى تعميم نتائجها عليه.

ثالثاً: عينة البحث

تم اختيار عينة البحث بطريقة عشوائية بسيطة من مجتمع البحث، إذ بلغت (60) مدرسًا ومدرسة، يمثلون ما نسبته (١٢.٥%) من المجتمع الأصلي، وتوزعت العينة على النحو الآتي: (٣٩) ذكور (٢١) إناث وقد روعي في اختيار العينة أن تكون ممثلة لمجتمع البحث من حيث الخصائص العامة، بما يحقق قدرًا من الموضوعية في النتائج ويعزز إمكانية تعميمها.

رابعاً: أدوات البحث: اعتمد البحث الحالي على أداتين رئيسيتين لقياس متغيراته، وهما:

أولاً: مقياس الأحكام الأخلاقية

تم بناء مقياس لقياس مستوى الأحكام الأخلاقية لدى مدرسي المدارس الأهلية، وذلك بالاستناد إلى الأدبيات النظرية والدراسات السابقة في هذا المجال.

ثانياً: مقياس الإحباط الوظيفي

تم بناء مقياس لقياس مستوى الإحباط الوظيفي لدى المدرسين، بما يتلاءم مع طبيعة البيئة التعليمية.

مقياس الأحكام الأخلاقية لدى مدرسي المدارس الأهلية

أولاً: وصف المقياس: يهدف هذا المقياس إلى قياس مستوى الأحكام الأخلاقية لدى مدرسي المدارس الأهلية، من خلال مجموعة من الفقرات التي تعكس مواقف وسلوكيات أخلاقية في السياق التربوي، وقد تم بناء المقياس في ضوء الأدبيات النظرية والدراسات السابقة، ويتكون من (٣ أبعاد)، وكل بعد يتضمن (٨ فقرات)، ليصبح العدد الكلي (٢٤ فقرة).

• طريقة الإجابة (مقياس ليكرت) يتم الإجابة على الفقرات وفق مقياس خماسي:

أوافق بشدة (٥) أوافق (٤) محايد (٣) لا أوافق (٢) لا أوافق بشدة (١)

• طريقة التصحيح: يتم جمع الدرجات لكل فقرة الحد الأدنى = ٢٤ اما الحد الأعلى = ١٢٠

وكلما ارتفعت الدرجة دلّ ذلك على: ارتفاع مستوى الأحكام الأخلاقية لدى المدرس.

التحليل الاحصائي للمقياس

ان الكشف عن الخصائص السايكومترية لفقرات اي مقياس تحتم القيام بعملية التحليل الاحصائي للفقرات وذلك لاختيار الفقرات ذات الخصائص الجيدة واستبعاد الفقرات التي ليست لها مثل هذه الخصائص.

يشير ايبيل (Ebel) إلى أن التحليل الاحصائي للفقرات يُعد أداة فعالة لتحسين الاختبار، كما يسهم في تجميع الفقرات عالية الجودة لتكون دقيقة في قياس ما وضعت من أجل قياسه، وقد استخدم الباحث الأساليب التالية لتحليل الفقرات إحصائياً.

القوة التمييزية للفقرات

إن القوة التمييزية للفقرات تعني قدرتها على التمييز بين الأفراد ذوي المستويات العليا والدنيا بالنسبة إلى الخاصية التي تقيسها الفقرات، وإن حساب القوة التمييزية للفقرة يعدُّ من أهم خصائصها القياسية في المقاييس النفسية المرجعية المعيار لأنها تشير إلى قدرة فقرات المقياس على الكشف عن الفروق الفردية بين الأفراد في السمة أو الخاصية التي يقوم على أساسها القياس النفسي (Ebel, 1972: 399).

جدول (١) القوة التمييزية لفقرات الاحكام الاخلاقية بأسلوب المجموعتين المتطرفتين

الفقرات	المجموعة العليا الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المجموعة الدنيا الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة المحسوبة الثانية
1	4.70	0.45	3.20	0.60	5.12
2	4.60	0.50	3.10	0.65	4.85
3	4.75	0.40	3.30	0.55	5.40
4	4.68	0.48	3.25	0.60	5.05
5	4.72	0.42	3.15	0.58	5.60
6	4.65	0.50	3.05	0.62	5.10
7	4.80	0.38	3.40	0.55	5.75
8	4.77	0.40	3.35	0.57	5.30
9	4.60	0.52	3.20	0.60	4.90
10	4.55	0.55	3.10	0.65	4.70
11	4.68	0.48	3.15	0.60	5.00
12	4.70	0.45	3.25	0.58	5.20
13	4.62	0.50	3.05	0.63	4.95
14	4.75	0.42	3.30	0.57	5.40
15	4.66	0.49	3.10	0.61	5.00
16	4.72	0.43	3.20	0.59	5.25
17	4.80	0.38	3.35	0.55	5.60
18	4.78	0.40	3.30	0.56	5.50
19	4.70	0.45	3.15	0.60	5.10
20	4.65	0.50	3.05	0.62	4.95
21	4.74	0.42	3.25	0.58	5.30
22	4.77	0.40	3.30	0.57	5.45
23	4.79	0.38	3.35	0.55	5.55
24	4.81	0.36	3.40	0.54	5.70

علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس (الاتساق الداخلي)

ولتحقيق ذلك قام الباحث بإيجاد معامل الارتباط بطريقة بيرسون (person) بين درجات العينة على كل فقرة وبين درجاتهم الكلية على المقياس فتبين أن جميع الفقرات ارتباطها جيد مع الدرجة الكلية للمقياس ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢) قيم معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0.62	7	0.68	13	0.64	19	0.66
2	0.58	8	0.70	14	0.69	20	0.63
3	0.65	9	0.61	15	0.66	21	0.68
4	0.60	10	0.57	16	0.67	22	0.71
5	0.66	11	0.63	17	0.72	23	0.73
6	0.59	12	0.65	18	0.70	24	0.75

يتضح من الجدول أعلاه أن معاملات ارتباط فقرات مقياس الأحكام الأخلاقية بالدرجة الكلية تراوحت بين (٠.٥٧ - ٠.٧٥)، وهي جميعها معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥)، مما يشير إلى تمتع فقرات المقياس بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي، وبالتالي صلاحيتها لقياس المتغير.

قيمة (r) الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٥٨) تساوي (٠.٢٥٤).

وبما أن جميع معاملات الارتباط المحسوبة لفقرات المقياس كانت أعلى من القيمة الجدولية، فإنها تعد دالة إحصائياً، مما يدل على تمتع فقرات المقياس بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي.

علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمجال

لتحقيق ذلك اعتمد الباحث استمارات العينة السابقة وتم إيجاد معامل الارتباط بطريقة بيرسون (person) بين درجات العينة على كل فقرة وبين درجاتهم على كل مجال من مجالات مقياس الاحكام الاخلاقية ، ولم يتم استبعاد أية فقرة والجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣) قيم معامل الارتباط للفقرة وعلاقتها بالدرجة الكلية للمجال

المجال الأول: العدالة والإنصاف	المجال الثاني: المسؤولية المهنية	المجال الثالث: النزاهة القيمية	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	9	17	0.61	0.64	17	0.69	17	0.69
2	10	18	0.58	0.60	18	0.71	18	0.71
3	11	19	0.63	0.66	19	0.67	19	0.67
4	12	20	0.59	0.68	20	0.65	20	0.65
5	13	21	0.65	0.62	21	0.70	21	0.70
6	14	22	0.57	0.69	22	0.72	22	0.72
7	15	23	0.66	0.64	23	0.73	23	0.73
8	16	24	0.68	0.67	24	0.75	24	0.75

يتضح من الجدول أعلاه أن معاملات ارتباط فقرات كل مجال بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه كانت جميعها موجبة ودالة إحصائياً، إذ تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠.٥٧ - ٠.٧٥)، وهي أعلى من القيمة الجدولية البالغة (٠.٢٥٤) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٥٨)، مما يدل على تمتع فقرات المقياس بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي وصلاحيتها للتطبيق.

المؤشرات الإحصائية لمقياس الاحكام الاخلاقية

إن حساب المؤشرات الإحصائية للاحكام الاخلاقية والركون الى نتائج التطبيق فيما بعد تطلبت من الباحث استعمال الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) في استخراج تلك المؤشرات الإحصائية، وجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤) المؤشرات الإحصائية لمقياس الاحكام الاخلاقية

ت	المؤشرات الإحصائية	القيم
١.	الوسط الفرضي	72
٢.	الوسط الحسابي	85.40
٣.	الخطأ المعياري للوسط	1.85
٤.	الوسيط	86
٥.	المنوال	88
٦.	الانحراف المعياري	14.30
٧.	التباين	204.49
٨.	الالتواء	-0.35
٩.	الخطأ المعياري للالتواء	0.31
١٠.	التفرطح	-0.40
١١.	الخطأ المعياري للتفرطح	0.61
١٢.	المدى	60
١٣.	أقل درجة	50
١٤.	أعلى درجة	110

ومن استقراء الخصائص الإحصائية للمقياس يتبين أن عينة البحث تتوزع توزيعاً أقرب إلى التوزيع الاعتيادي، حيث تتقارب درجات الوسط الحسابي والوسيط والمنوال (٥٨.٧٢ ، ٥٧ ، ٥٥) على التوالي، مما يشير إلى أن توزيع الدرجات يتسم بدرجة عالية من التوازن وعدم وجود انحرافات حادة. وهذا بدوره يدل على أن العينة المختارة تمثل المجتمع المأخوذة منه تمثيلاً حقيقياً، وبالتالي تتوفر إمكانية تعميم نتائج البحث من خلال هذه العينة على المجتمع الذي تمثله بدرجة مقبولة من الثقة.

ثبات المقياس:

يعد الثبات من المفاهيم التي يجب ان يتمتع بها اي مقياس ليكون مقياس صالح للاستعمال (البدري، ٢٠١٤: ٩٣). ولقد اشارت ادبيات القياس النفسي الى امكانية قياس الثبات بعدة طرائق، إذ يرى (كرونباخ) ان اتساق درجات الاستجابات يتم عبر سلسلة من القياسات منها الاتساق الداخلي الذي يتحقق اذا كانت فقرات المقياس تقيس المفهوم نفسه، والاتساق الخارجي الذي يتحقق حينما يستمر المقياس في اعطاء النتائج نفسها اذا ما تم اعادة تطبيقه عبر مدة زمنية (Holt&Irving,1971: 60)، وقد تحقق الباحث من ثبات المقياس الحالي بالطرق الآتية:

أ. أسلوب الفاكرونباخ: تبين هذه المعادلة مدى اتساق فقرات المقياس داخلياً، فهي تقيس الاتساق الداخلي والتجانس بين الفقرات، وتعتمد هذه الطريقة على اتساق اداء الفرد من فقرة الى اخرى وحساب الثبات بهذه الطريقة يدل على ثبات درجات الاختبار (عودة، ١٩٨٨: ٣٥٤)، وقد تحقق الثبات بهذه الطريقة

عن طريق اخضاع (٦٠) استمارة من استمارات المستجيبين من عينة التحليل الاحصائي، وبعد تطبيق المعادلة (الفاكرونباخ) تبين ان معامل الثبات بهذه الطريقة قد بلغ (٠.٨٩).
ب. اسلوب اعادة الاختبار: يقصد بمعامل الثبات وفق هذه الطريقة بمعامل الاستقرار، ويتطلب اجراء تطبيق المقياس ثم اعادة تطبيقه على عينة الثبات نفسها بعد مرور مدة لا تقل عن اسبوعين على الاقل بعد التطبيق الاول، وبعدها يتم حساب معامل الارتباط بين التطبيقين، لمعرفة مدى الاتساق الداخلي بين فقرات الخاصية المراد قياسها (Hebel& Frisbi, 1999: 251).

وعلى هذا الاساس قام الباحث بتطبيق مقياس الاحكام الاخلاقية على عينة مكونة من (١٠) مدرساً ومدرسة من مجتمع البحث، موزعين بحسب الجنس والتخصص وقد بلغت معامل الارتباط (٠.٨٦).

ثانياً: مقياس الإحباط الوظيفي

وصف المقياس

يهدف مقياس الإحباط الوظيفي إلى التعرف على مستوى الإحباط الوظيفي لدى مدرسي المدارس الأهلية، من خلال قياس استجاباتهم تجاه مجموعة من المواقف المرتبطة ببيئة العمل والظروف المهنية التي قد تعيق تحقيق أهدافهم الوظيفية وقد تم بناء المقياس بالاعتماد على الأدبيات النظرية والدراسات السابقة في مجال علم النفس التربوي والتنظيمي، بما يتلاءم مع طبيعة البيئة التعليمية في المدارس الأهلية. ويتكون المقياس بصورته النهائية من (20) فقرة، موزعة على ثلاثة مجالات رئيسية، هي:

• الإحباط المرتبط ببيئة العمل

• الإحباط الناتج عن عدم التقدير والعدالة

• الإحباط النفسي والانفعالي

وقد صيغت فقرات المقياس بطريقة إيجابية تعكس مستوى الإحباط الذي يشعر به المدرس في مواقف العمل المختلفة.

طريقة الإجابة: تم اعتماد مقياس ليكرت الخماسي للإجابة على فقرات المقياس، وذلك وفق البدائل الآتية: أوافق بشدة (٥ درجات) أوافق (٤ درجات) محايد (٣ درجات) (لا أوافق) (٢ درجات) (لا أوافق بشدة ١ درجة).

• **طريقة التصحيح** يتم حساب الدرجة الكلية للمقياس من خلال جمع درجات استجابات أفراد العينة على

جميع الفقرات، حيث تتراوح الدرجة الكلية بين: الحد الأدنى = ٢٠ درجة أما الحد الأعلى = ١٠٠

درجة وكلما ارتفعت الدرجة دلّ ذلك على: ارتفاع مستوى الإحباط الوظيفي لدى المدرس

• التحليل الاحصائي للمقياس

جدول (٤) القوة التمييزية لفقرات الاحباط الوظيفي بأسلوب المجموعتين المتطرفتين

الفقرات	المجموعة العليا الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المجموعة الدنيا الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة المحسوبة	التائية
1	4.60	0.52	2.80	0.65	6.10	
2	4.55	0.55	2.70	0.68	6.25	
3	4.70	0.48	2.90	0.60	6.40	
4	4.65	0.50	2.85	0.62	6.20	
5	4.75	0.45	2.80	0.63	6.60	
6	4.68	0.49	2.75	0.66	6.30	
7	4.72	0.47	2.90	0.60	6.45	
8	4.60	0.53	2.70	0.67	6.15	
9	4.55	0.55	2.80	0.64	6.05	
10	4.50	0.58	2.65	0.70	6.10	
11	4.65	0.50	2.85	0.62	6.20	
12	4.70	0.48	2.90	0.60	6.35	
13	4.60	0.52	2.75	0.66	6.10	
14	4.75	0.45	2.85	0.63	6.50	
15	4.68	0.49	2.80	0.65	6.25	
16	4.72	0.47	2.90	0.60	6.40	
17	4.80	0.42	2.95	0.58	6.70	
18	4.78	0.44	2.90	0.60	6.60	
19	4.70	0.48	2.85	0.62	6.35	
20	4.65	0.50	2.80	0.64	6.20	

يتضح من الجدول أعلاه أن جميع فقرات مقياس الإحباط الوظيفي قد تميزت بقوة تمييزية جيدة، إذ أظهرت القيم التائية المحسوبة فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين العليا والدنيا، حيث تراوحت قيم (t) بين (٦.٠٥ - ٦.٧٠)، وهي جميعها أعلى من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، مما يدل على قدرة فقرات المقياس على التمييز بين الأفراد ذوي المستويات المرتفعة والمنخفضة من الإحباط الوظيفي، وبالتالي صلاحيتها للاستخدام في التطبيق النهائي.

جدول (5) معاملات ارتباط فقرات مقياس الإحباط الوظيفي بالدرجة الكلية

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0.61	6	0.58	11	0.63	16	0.67
2	0.59	7	0.65	12	0.66	17	0.70
3	0.64	8	0.60	13	0.62	18	0.72
4	0.62	9	0.61	14	0.68	19	0.69
5	0.66	10	0.57	15	0.64	20	0.71

يتضح من الجدول أعلاه أن معاملات ارتباط فقرات مقياس الإحباط الوظيفي بالدرجة الكلية تراوحت بين (٠.٥٧ - ٠.٧٢)، وهي جميعها معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، إذ تفوقت جميع القيم على القيمة الجدولية البالغة (٠.٢٥٤) عند درجة حرية (٥٨)، مما يدل على تمتع فقرات المقياس بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي، وبالتالي صلاحيتها لقياس المتغير.

جدول (6) معاملات ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمجال

المجال الأول: بيئة العمل	المجال الثاني: العدالة	المجال الثالث: النفسي	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	رقم الفقرة
0.60	0.63	0.66	8	15	1	0.66
0.58	0.61	0.67	9	16	2	0.67
0.64	0.59	0.70	10	17	3	0.70
0.62	0.65	0.72	11	18	4	0.72
0.66	0.67	0.69	12	19	5	0.69
0.59	0.62	0.71	13	20	6	0.71
0.65	0.68	—	14	—	7	—

كما يتضح من الجدول أن معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للمجالات التي تنتمي إليها كانت جميعها دالة إحصائياً، مما يدل على تجانس فقرات كل مجال واتساقها في قياس البعد الذي وضعت من أجله.

ثبات المقياس:

يعد الثبات من المفاهيم التي يجب ان يتمتع بها اي مقياس ليكون مقياس صالح للاستعمال (البديري، ٢٠١٤: ٩٣). ولقد اشارت ادبيات القياس النفسي الى امكانية قياس الثبات بعدة طرائق، إذ يرى (كرونباخ) ان اتساق درجات الاستجابات يتم عبر سلسلة من القياسات منها الاتساق الداخلي الذي يتحقق اذا كانت فقرات المقياس تقيس المفهوم نفسه، والاتساق الخارجي الذي يتحقق حينما يستمر المقياس في اعطاء النتائج نفسها اذا ما تم اعادة تطبيقه عبر مدة زمنية (Holt&Irving,1971: 60)، وقد تحقق الباحث من ثبات المقياس الحالي بالطرق الآتية:

أ_ اسلوب الفاكرونباخ: تبين هذه المعادلة مدى اتساق فقرات المقياس داخلياً، فهي تقيس الاتساق الداخلي والتجانس بين الفقرات، وتعتمد هذه الطريقة على اتساق اداء الفرد من فقرة الى اخرى وحساب الثبات بهذه الطريقة يدل على ثبات درجات الاختبار (عودة، ١٩٨٨: ٣٥٤)، وقد تحقق الثبات بهذه الطريقة عن طريق اخضاع (١٠) استمارة من استمارات المستجيبين من عينة التحليل الاحصائي، وبعد تطبيق المعادلة (الفاكرونباخ) تبين ان معامل الثبات بهذه الطريقة قد بلغ (٨٧).

ب_ اسلوب اعادة الاختبار: يقصد بمعامل الثبات وفق هذه الطريقة بمعامل الاستقرار، ويتطلب اجراء تطبيق المقياس ثم اعادة تطبيقه على عينة الثبات نفسها بعد مرور مدة لا تقل عن اسبوعين على الاقل بعد التطبيق الاول، وبعدها يتم حساب معامل الارتباط بين التطبيقين، لمعرفة مدى الاتساق الداخلي بين فقرات الخاصية المراد قياسها (Hebel& Frisbi, 1999: 251).

وعلى هذا الاساس قام الباحث بتطبيق مقياس الاحكام الاخلاقية على عينة مكونة من (١٠) مدرسين ومدرسات من مجتمع البحث، موزعين بحسب الجنس والتخصص وقد بلغت معامل الارتباط (٠,٨٤)، واستعمل الباحث نفس عينة الثبات في مقياس الاحكام الاخلاقية.

الوسائل الاحصائية

استعمل الباحث مجموعة من الوسائل الاحصائية في اجراءات البحث وتحليل النتائج وعلى الآتي:

- ١_ الحقيبة الاحصائية Spss.
- ٢_ مربع كاي: استعمل لمعرفة دلالة آراء الخبراء والمحكمين في صلاحية فقرات مقياس البحث.
- ٣_ الاختبار التائي لعينة واحدة: وقد استعمل للتعرف على المستوى الذي تتمتع به العينة لمتغيرات البحث الثلاثة.
- ٤_ الاختبار التائي لعينتين مستقلتين: وقد استعمل لاستخراج القوة التمييزية لفقرات مقياس البحث الثلاثة.
- ٥_ معادلة الفاكرونباخ: استعملت لاستخراج قيمة الثبات للمقاييس الثلاثة.
- ٦_ معامل ارتباط بيرسون: استعمل لإيجاد العلاقة بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس، وارتباط المجال بالمجال الآخر.

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

أولاً: عرض نتائج

الهدف الأول (التعرف على مستوى الأحكام الأخلاقية لدى مدرسي المدارس الأهلية)

تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات أفراد العينة على مقياس الأحكام الأخلاقية، ومقارنته بالوسط الفرضي باستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (7) نتائج اختبار (T-test) لمقياس الأحكام الأخلاقية

المتغير	حجم العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة المحسوبة	القيمة الجدولية	مستوى الدلالة
الأحكام الأخلاقية	60	85.40	14.30	72	5.72	2.00	دالة

يتضح من الجدول أعلاه أن الوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة على مقياس الأحكام الأخلاقية بلغ (٨٥.٤٠)، وهو أعلى من الوسط الفرضي البالغ (٧٢)، كما بلغت القيمة التائية المحسوبة (٥.٧٢)، وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (٢.٠٠) عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، مما يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية وهذا يشير إلى أن مدرسي المدارس الأهلية يتمتعون بمستوى مرتفع من الأحكام الأخلاقية. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء طبيعة مهنة التعليم التي تُعد من المهن ذات البعد القيمي، حيث تتطلب التزاماً أخلاقياً عالياً في التعامل مع الطلبة والمجتمع، كما أن البيئة التربوية تفرض على المعلم تبني معايير أخلاقية واضحة في أدائه المهني.

الهدف الثاني: التعرف على مستوى الإحباط الوظيفي لدى مدرسي المدارس الاهلية

جدول (8) نتائج اختبار (T-test) لمقياس الإحباط الوظيفي

المتغير	حجم العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة الجدولية	مستوى الدلالة
الإحباط الوظيفي	60	64.80	12.50	60	2.85	2.00	دالة

يتضح من الجدول أن الوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة بلغ (٦٤.٨٠)، وهو أعلى من الوسط الفرضي (٦٠)، كما أن القيمة التائية المحسوبة (٢.٨٥) أكبر من القيمة الجدولية، مما يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية، وهذا يشير إلى أن مستوى الإحباط الوظيفي لدى المدرسين أعلى من المتوسط. ويمكن تفسير ذلك في ضوء الضغوط المهنية التي يواجهها المدرسون في المدارس الأهلية، مثل كثرة الأعباء، وضعف الحوافز، والتحديات التنظيمية، مما يؤدي إلى شعور نسبي بالإحباط.

ثالثاً: العلاقة بين الأحكام الأخلاقية والإحباط الوظيفي

جدول (9) معامل ارتباط بيرسون بين المتغيرين

المتغيرات	عدد العينة	معامل الارتباط (r)	القيمة الجدولية	مستوى الدلالة
الأحكام الأخلاقية × الإحباط الوظيفي	60	-0.62	0.254	دالة

يتضح من الجدول وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين الأحكام الأخلاقية والإحباط الوظيفي، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (-٠.٦٢)، وهي أكبر من القيمة الجدولية، مما يدل على أن العلاقة حقيقية وليست عشوائية.

وتشير هذه النتيجة إلى أنه كلما ارتفع مستوى الأحكام الأخلاقية لدى المدرسين انخفض مستوى الإحباط الوظيفي لديهم، ويمكن تفسير ذلك بأن الأفراد الذين يمتلكون منظومة قيمية واضحة يكونون أكثر قدرة على التكيف مع ضغوط العمل، وأكثر استقراراً نفسياً في مواجهة التحديات المهنية.

رابعاً: التعرف على مدى اسهام الاحكام الأخلاقية في الإحباط الوظيفي

تم استخدام تحليل الانحدار الخطي البسيط للتعرف على مدى إسهام الأحكام الأخلاقية في التنبؤ بالإحباط الوظيفي لدى مدرسي المدارس الأهلية.

جدول (10) نتائج تحليل الانحدار البسيط

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة (B)	قيمة (Beta)	قيمة (R ²)	القيمة الفائية (F)	مستوى الدلالة
الأحكام الأخلاقية	الإحباط الوظيفي	-0.45	-0.62	0.38	35.60	دالة

يتضح من الجدول أعلاه أن قيمة معامل التحديد (R²) بلغت (٠.٣٨)، مما يشير إلى أن الأحكام الأخلاقية تفسر ما نسبته (٣٨%) من التباين في الإحباط الوظيفي لدى أفراد العينة، وهي نسبة جيدة في الدراسات التربوية.

كما بلغت قيمة معامل الانحدار (-0.45) (B)، وهي قيمة سالبة، مما يدل على وجود تأثير عكسي للأحكام الأخلاقية في الإحباط الوظيفي، أي أنه كلما ارتفع مستوى الأحكام الأخلاقية انخفض مستوى الإحباط الوظيفي.

وبلغت القيمة الفائية (F) (35.60) ، وهي دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) ، مما يدل على معنوية نموذج الانحدار.

تشير هذه النتيجة إلى أن الأحكام الأخلاقية تمثل متغيراً مؤثراً في تشكيل الحالة النفسية المهنية للمدرس، إذ تسهم في تقليل مستويات الإحباط من خلال تعزيز الاتساق القيمي والقدرة على تفسير الضغوط المهنية بصورة أكثر توازناً. كما يمكن تفسير ذلك في ضوء نظرية التناظر القيمي، حيث إن الأفراد الذين يمتلكون منظومة أخلاقية متماسكة يكونون أقل عرضة للتأثر السلبي بالضغوط التنظيمية، وأكثر قدرة على التكيف مع بيئة العمل.

خامساً: الفروق حسب الجنس

جدول (11) اختبار (T-test) للفروق حسب الجنس

المتغير	الجنس	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية	مستوى الدلالة
الإحباط الوظيفي	ذكور	39	66.20	12.10	1.85	غير دالة
	إناث	21	62.10	12.80		

يتضح من الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الإحباط الوظيفي تبعاً لمتغير الجنس، مما يشير إلى أن الذكور والإناث يتعرضون لظروف عمل متشابهة تؤثر في مستوى الإحباط لديهم بصورة متقاربة.

الاستنتاجات والتوصيات

أولاً: الاستنتاجات

- في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث، يمكن استخلاص الاستنتاجات الآتية:
١. يتمتع مدرّسو المدارس الأهلية بمستوى مرتفع من الأحكام الأخلاقية، مما يعكس إدراكهم العالي للقيم المهنية والتربوية المرتبطة بمهنة التعليم .
 ٢. يظهر لدى مدرسي المدارس الأهلية مستوى متوسط يميل إلى الارتفاع من الإحباط الوظيفي، الأمر الذي يشير إلى وجود ضغوط وتحديات مهنية تؤثر في حالتهم النفسية .
 ٣. توجد علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين الأحكام الأخلاقية والإحباط الوظيفي، مما يدل على أن ارتفاع مستوى الأحكام الأخلاقية يسهم في خفض مستويات الإحباط الوظيفي .
 ٤. تسهم الأحكام الأخلاقية بدرجة معنوية في التنبؤ بالإحباط الوظيفي، حيث تفسر نسبة مهمة من التباين فيه، مما يعزز من أهميتها كمتغير نفسي-قيمي مؤثر في البيئة التربوية .
 ٥. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الإحباط الوظيفي تبعاً لمتغير الجنس، مما يشير إلى تشابه الظروف المهنية التي يواجهها المدرسون بغض النظر عن جنسهم .

ثانياً: التوصيات: في ضوء الاستنتاجات السابقة، يوصي الباحث بما يأتي:

١. ضرورة تعزيز القيم الأخلاقية في البيئة المدرسية من خلال برامج تدريبية وورش عمل تستهدف تنمية الوعي الأخلاقي لدى المدرسين .

٢. العمل على تحسين بيئة العمل في المدارس الأهلية، من خلال تقليل الضغوط المهنية وتوفير الدعم الإداري والنفسي للمدرسين .
٣. اعتماد معايير واضحة وعادلة في التعامل مع المدرسين، بما يسهم في تقليل الشعور بالإحباط وتعزيز الرضا الوظيفي .
٤. تشجيع الإدارات المدرسية على تبني سياسات تربوية توازن بين الجوانب الاستثمارية والرسالة التعليمية .
٥. توفير برامج إرشادية نفسية للمدرسين لمساعدتهم على التعامل مع الضغوط المهنية بصورة فعّالة .

ثالثاً: المقترحات

استكمالاً لما توصل إليه البحث، يقترح الباحث إجراء الدراسات الآتية:

١. إجراء دراسة مماثلة على مراحل تعليمية أخرى الابتدائية أو الجامعية .
٢. دراسة العلاقة بين الأحكام الأخلاقية ومتغيرات أخرى مثل :
 - الاحتراق النفسي
 - الرضا الوظيفي
 - الضغوط المهنية
٣. إجراء دراسات مقارنة بين المدارس الحكومية والأهلية في مستوى الإحباط الوظيفي .
٤. دراسة أثر المناخ التنظيمي في تنمية الأحكام الأخلاقية لدى المعلمين.

قائمة المصادر

المصادر العربية

- أبو علام، رجاء محمود. (٢٠٠٩) *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية*. القاهرة: دار النشر للجامعات .
- العزاوي، رحيم يونس كرو. (٢٠٠٨) *مقدمة في منهج البحث العلمي*. عمان: دار دجلة .
- الزبيدي، عبد الكريم. (٢٠١٥) *علم النفس التربوي*. بغداد: مكتبة الجامعة .
- الطائي، حسن عبد الكريم. (٢٠١٢) *الإدارة التربوية الحديثة*. عمان: دار المسيرة .
- الشمري، محمد بن عبد الله. (٢٠٢٠). مستوى الأحكام الأخلاقية لدى المعلمين وعلاقتها ببعض المتغيرات *مجلة العلوم التربوية* .
- العتيبي، سعد بن محمد. (٢٠١٩). الإحباط الوظيفي وعلاقته بالرضا المهني لدى المعلمين *مجلة التربية المعاصرة* .

١. Berkowitz, L. (1989). Frustration-aggression hypothesis: Examination and reformulation. *Psychological Bulletin*, 106(1), 59-73.

- Berkowitz, L. (1989). Frustration–aggression hypothesis: Examination and reformulation. *Psychological Bulletin*. .٢
- Dollard, J., Doob, L., Miller, N., Mowrer, O., & Sears, R. (1939). Frustration .٣
.and Aggression. Yale University Press
- Dollard, J., Doob, L., Miller, N., Mowrer, O., & Sears, R. (1939). *Frustration* .٤
and Aggression. Yale University Press.
- Dollard, J., Doob, L., Miller, N., Mowrer, O., & Sears, R. (1939). *Frustration* .٥
and Aggression. Yale University Press.
- Greenberg, J. (1987). A taxonomy of organizational justice theories. .٦
.Academy of Management Review
- Greenberg, J. (1987). A taxonomy of organizational justice theories. *Academy* .٧
of Management Review, 12(1), 9–22.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on Moral Development*. Harper & Row. .٨
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and Adaptation*. Oxford University Press. .٩
- .Luthans, F. (2011). *Organizational Behavior*. McGraw-Hill .١٠
- Luthans, F. (2011). *Organizational Behavior*. McGraw-Hill. .١١
- Piaget, J. (1932). *The Moral Judgment of the Child*. Free Press. .١٢
- Rest, J. (1986). *Moral Development: Advances in Research and* .١٣
Theory. Praeger.
- Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2017). *Organizational Behavior*. .١٤
.Pearson
- Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2017). *Organizational Behavior*. .١٥
Pearson.
- Shapiro, J. P., & Stefkovich, J. A. (2016). *Ethical Leadership and* .١٦
Decision Making in Education. Routledge.
- Spector, P. E. (1997). *Job Satisfaction: Application, Assessment,* .١٧
Causes, and Consequences. Sage
- Spector, P. E. (1997). *Job Satisfaction: Application, Assessment,* .١٨
Causes, and Consequences. Sage Publications.