كلية التربية

قسم علم النفس

مناصرة الذات وعلاقتها بمعتقدات الهوية المهنية لدى معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم

إعداد

عائشة مصطفى محمد الحاج

معلمة بمدرسة منارة السالم للدمج التعليمي وصعوبات التعلم

إدارة شرق مدينة نصر

إشـــراف

أ.د/ أحمد ثابت فضل رمضان

أستاذ علم النفس ووكيل الدراسات العليا والبحوث – كلية التربية –جامعة السادات

أ.د/ منال علي محمد الخولي

أستاذ علم النفس التعليمي وعميد كلية التربية للبنات بالقاهرة –جامعة الأزهر

١٤٤٥هـ – ٢٠٢٤م

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى مناصرة الذات ومعتقدات الهوية المهنية لدى معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم، والكشف عن إمكانية التنبؤ بمعتقدات الهوية المهنية بمعلومية درجات مناصرة الذات، والتعرف على الفروق في مناصرة الذات ومعتقدات الهوية المهنية التي ترجع إلى الجنس (ذكور/ إناث) وعدد سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات/ أكثر من ٥ سنوات) ونوع المدرسة (حكومية / خاصة) وتكونت العينة من (٦٠) معلم ومعلمة من معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم بمحافظة القاهرة، وبلغ متوسط أعمارهم الزمنية(٣٥.٧٢) عامًا بانحراف معياري (٨.٠٠٤) عامًا، وتم استخدام المنهج الوصفي، وأعد الباحثون مقياس مناصرة الذات ومقياس معتقدات الهوية المهنية، وتوصلت النتائج إلى وجود مستوى مرتفع من مناصرة الذات ومعتقدات الهوية المهنية لدى العينة، وأنه يمكن التنبؤ بمعتقدات الهوية المهنية لدى العينة بمعلومية درجاتهم على مقياس مناصرة الذات وأن أكثر أبعاد مناصرة الذات إسهامًا في معتقدات الهوية المهنية بعدي معرفة الحقوق والقيادة، كما أشارت النتائج إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا في مناصرة الذات لدى العينة ترجع إلى الجنس (ذكور/ إناث) وعدد سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات/ أكثر من ٥ سنوات) ونوع المدرسة (حكومية / خاصة)، كذلك لم توجد فروق دالة إحصائيًا في معتقدات الهوية المهنية لدى العينة ترجع إلى الجنس (ذكور/ إناث) وعدد سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات/ أكثر من ٥ سنوات) بينما وجدت فروق في دالة إحصائيًا في معتقدات الهوية المهنية ترجع إلى نوع المدرسة (حكومية / خاصة) لصالح معلمي المدارس الخاصة، وتم تقديم بعض التوصيات والمقترحات لبحوث مرتبطة بالنتائج التي تم الحصول عليها وبالمتغيرات المدروسة وبعينة الدراسة.

الكلمات المفتاحية: مناصرة الذات – معتقدات الهوية المهنية – معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم.

Self-advocacy and its relation to professional identity beliefs among teachers of students with mental disabilities who are capable of learning.

Abstract:

The study aimed to identify the level of self-advocacy and professional identity beliefs among teachers of students with mental disabilities who are capable of learning, and to explore the possibility of predicting professional identity beliefs based on self-advocacy scores. Additionally, the study sought to determine the differences in self-advocacy and professional identity beliefs based on gender (male/female), years of experience (less than 5 years/more than 5 years), and school type (public/private). The sample consisted of 60 teachers of students with mental disabilities who are capable of learning in Cairo Governorate, with an average age of 35.72 years and a standard deviation of 8.004 years. The descriptive method was used, and the tools included a self-advocacy scale and a professional identity beliefs scale, both developed by the researcher.

The results revealed a high level of self-advocacy and professional identity beliefs among the sample, and that professional identity beliefs could be predicted based on self-advocacy scores. The most significant dimensions of self-advocacy contributing to professional identity beliefs were knowledge of rights and leadership. The results also indicated no statistically significant differences in self-advocacy based on gender (male/female), years of experience (less than five years/more than five years), and type of school (public/private). Similarly, there were no statistically significant differences in professional identity beliefs based on gender (male/female) or years of experience (less than five years/more than five years), but there were statistically significant differences in professional identity beliefs based on school type (public/private), favoring teachers in private schools. Several recommendations and suggestions for related research were provided based on the studied variables and sample.

Keywords: Self-advocacy, Professional identity beliefs, Teachers of students with mental disabilities who are capable of learning.

مقدمة:

تعد الإعاقة العقلية من أخطر الإعاقات التي تواجه المجتمعات الإنسانية باعتبارها إعاقة ذات أبعاد متعددة، وتؤثر بشكل كبير على معدلات التنمية والتطور للفرد والمجتمع على حدا سواء، ويعتبر مجال الإعاقة العقلية واحدًا من أهم مجالات التربية الخاصة التي مرت بتطورات عديدة منذ العصور القديمة التي عانى فيها ذوي الإعاقة العقلية من الإهمال والرفض والنبذ إلى الاهتمام والرعاية والتقبل في العصر الحالى.

وتعتبر نسبة ذوي الإعاقة العقلية في المجتمع أعلى من نسبة أي فئة أخرى من فئات الإعاقة؛ حيث تبلغ نسبة الإعاقة العقلية في المجتمع ما بين ٢ – ٣ % ، وبذلك فهي تشكل فئة غير قليلة من المجتمع؛ حيث أنهم في معظم الأحيان غير قادرين على إيصال أصواتهم أو التعبير عن مطالبهم بالشكل المناسب؛ ولأنهم من أكثر الفئات التي تعرضت لسوء الفهم والاضطهاد؛ فأنه أصبح من الضروري الاهتمام بذوي الإعاقة العقلية وتدريبهم وتأهيلهم ليصبحوا مواطنين منتجين في المجتمع (مصطفى القمش وخليل المعايطة،٢٠١١، ٢٤).

وقد تطور مجال التربية الخاصة وزاد الاهتمام بدور المعلمين في تربية وتأهيل الأطفال ذوي الإعاقة العقلية، فقد تغيرت النظرة إلى المدرسة على أنها شريك في برنامج الطفل ذي الإعاقة العقلية البسيطة، ولها القدرة على تقديم دور بالغ الأثر في نمو الطفل وتشكيل شخصيته (على حنفي، ٢٠١٣، ٢٩٧).

وقد صاحب ظهور المنظمات المهنية تحديد معايير خاصة بالمهن المتنوعة كالتعليم والمحاماة والطب..الخ؛ وتم الإصطلاح على ما يسمى بالهوية المهنية Professional Identity حيث يدمج الفرد هويته الذاتية والمهنية معًا (Goodson & Cole, 1994,85)، وتلعب الهوية المهنية دورًا أساسيًا في القرارات التي يتخذها المعلمون بشأن ممارساتهم التعليمية، والمحتوى الذي يقومون بتدريسه، ونوع العلاقات التي يحتفظون بها مع طلابهم، وكذلك مستوى جهدهم، وما إذا كانوا يبحثون عن فرص التطوير المهني أم لا (Maclean & White,2007,47).

وتعتبر معتقدات الهوية المهنية لمعلمي التربية الخاصة أحد مجالات كفاءة الذات المهنية، وتعرف معتقدات الهوية المهنية Professional Identity Beliefs للمعلم بأنها تصورات ديناميكية تؤثر في الطريقة التي يفسر بها المعلم إدارته للفصل الدراسي وأسلوبه في التدريس والأنشطة التي ينفذها واستخدامه فرص العمل المتاحة (Twiselton, 2004,159).

وأوضح Caires & Almeida (2005,111) أن دراسة تصورات المعلمين عن مهنتهم تساعدهم في اقتراح استراتيجيات لثقل هويتهم المهنية، وتقليل الصعوبات التي يمكن مواجهتها، ودعم قدراتهم .

هذا، ونظرًا لآن كفاءة الهوية المهنية من أهم مصادر الفروق الفردية بين الأفراد ولها آثار على التفكير والانفعال والسلوك؛ فإن زيادة مستواها يؤدي إلى تحسن الأداء في المواقف المختلفة والمثابرة والحرص على بلوغ الأهداف ومقاومة الفشل وتفضيل المهام ذات التحدي، كما يؤثر الاعتقاد بانخفاض مستواها إلى الشعور بالقلق وضعف الثقة بالنفس (Bandura, 1997,164، عادل العدل،٢٠٠١، ١٢٧).

ولقد طورت الدراسات الحديثة في مجال علم النفس العديد من المفاهيم النفسية؛ الأمر الذي ساهم في تعزيز الدراسة البحثية المتعمقة لهذا المجال، وتعد مناصرة الذات Self–Advocacy من أكثر هذه المفاهيم تأثيرًا في الأفراد والمجتمعات، وقد تزايد الاهتمام بالجوانب الذاتية لكونها تمثل ركنًا أساسيًا من الأركان التي تحافظ على تماسك الشخصية، خاصة في ظل ما يواجهها من مشكلات وتحديات.

وتعد مناصرة الذات من المفاهيم المهمة في مجال علم النفس في البيئة العربية والأجنبية على حدًا سواء، وقد نشأ هذا المصطلح كأحد المتغيرات االرئيسة بالنسبة للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة وذوي صعوبات التعلم، لمساعدتهم على أن يكونوا أعضاء مستقلين وناجحين ومشاركين في المجتمع، ثم زاد الاهتمام بدراستها لدى الأفراد العاديين، فهي من المتغيرات الإيجابية في الشخصية الإنسانية، والتي تعزز الدافع للتغلب على الضغوط وتحقيق النجاح (عبد العزيز حسب الله،٢٠١٩،٤٢٥).

وتعتبر مناصرة الذات استجابة لمثيرات الوعي بالذات والصمود النفسي والثقة بالنفس وفاعلية الذات وتمكين الذات، وجميعها متغيرات لها تأثيرها الإيجابي في قدرة الفرد على مواجهة الضغوط وتحقيق الإنجاز الأكاديمي (حمدي ياسين، وهيام شاهين، وعمرو خاطر ,٢٠١٩، ٩٩).

وترى منال محمود ومنال طه (٢٠١٥،٣٠) أن النظريات المفسرة لمناصرة الذات نبعت من نظرية تقرير المصير Self–Determination Theory (SDT) والتي ركزت في البداية على توفير احتياجات الفرد، وبالتالي عكست مناصرة الذات تعزيز القدرات الفردية لخيار تقرير المصير باعتباره حق للجميع، وقد اعتبرت عناصر مثل: تحديد الأهداف، وطرح البدائل والخيارات، وإتخاذ القرارات، وحل المشكلات، والتحدث عن النفس، عناصر مهمة لمناصرة الذات.

وفي ضوء ما سبق جاءت هذه الدراسة بهدف بحث مناصرة الذات كمنبأ بمعتقدات الهوية المهنية لدى معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم.

مشكلة الدراسة:

تباينت وجهات نظر الباحثين بشأن ضرورة الاهتمام بدراسة معتقدات الهوية المهنية للمعلمين وللطلاب المعلمين؛ حيث اعتبر البعض أنه أولى بدراستها لدى المعلمين الفعليين باعتبار أنهم انخرطوا بالفعل في بيئة العمل، في حين رأى البعض الآخر أنه ينبغي أن تركز مؤسسات إعداد الطلبة المعلمين على بناء معتقداتهم المهنية بجانب اهتمامها بتقديم المعارف الدراسية المتخصصة، فقد أوضحت دراسات كلًا من Sugrue (2004,538)، Walkington(2005,53) ، يخلف بلقاسم (٢٠١٤،٣٩) ومحمد عجوة (٢٠١٧،١٢٩)، Živković, Biljana & Dušan (2018,221) أن البدء في بناء الهوية المهنية وتشكيلها وتطويرها لا يكون مع بداية التوظيف الفعلي للمعلم بل يبدأ مع بداية مرحلة الدراسة الجامعية، فالطالب المعلم الذي لديه هوية واضحة أثناء فترة إعداده يصبح بعد التخرج أكثر قدرة على القيام بمهام المهنة، خاصة وأنه لا يوجد سوى عددًا قليلًا من الدراسات التي تستكشف الهوية المهنية للطلاب المعلمين، بينما عارض Pelini (2010,237) ذلك وأشار إلى أن هناك شكوكًا جدية حول قدرة برامج التدريب قبل الخدمة على التعجيل بنتائج إيجابية عن تطوير الهوية المهنية للطلاب المعلمين، وأنه ينبغي دراستها وبحثها لدى المعلمين الذي تم تعينهم بالفعل، وعارض أيضًا Day (2012,7) حيث أوضح أن هناك أدلة متكررة توضح أن معلمي المعلمين قد يفشلون في إعداد طلابهم المعلمين بشكل كافٍ؛ ولذا يجب الإعتماد على التدريب المهني أثناء الخدمة.

وأشار Pelini (2016,1) إلى أنه يفترض أن يتم بذل المزيد من الجهود لتطوير هوية المعلمين أثناء الخدمة، خاصة وأن المعلمين قبل الخدمة عبروا عن مواجهتهم صعوبات في للتغلب على التصورات السلبية عن المهنة وبناء هوية مهنية فعالة.

وهذا التباين دعا الباحثون الحاليون لاختيار عينة الدراسة من معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم آخذة في الاعتبار الاتجاه القائل أن الهوية المهنية للمعلمين تتشكل أثناء الممارسة الفعلية في بيئة العمل؛ لما تتضمنه من الإنتباه لفرص النمو المهني والترقب التي يمكن أن تنشأ خلال عمليات التدريس الفعلي المستمر داخل المدرسة.

ويواجه معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم الكثير من التحديات التي ربما تعوق التفاعل بينهم وبين تلاميذهم، وكشفت دراسة Orelove et al.,(2000) إلى أن الأفراد ذوي الإعاقة العقلية يتعرضون لسوء المعاملة من قبل الآباء والمعلمين، وأشار زيد البتال (٧٨،٢٠٠٠) إلى أن معلم التربية الخاصة قد يشعر بالعجز إزاء ما يواجه من سلوكيات غير تكيفية من طلابه، وتوصلت دراسة Faraji, Davaee & Izadi(2023) إلى أن التحديات التي تواجه معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية تفوق التحديات التي تواجه غيرهم من معلمي التلاميذ ذوي الإعاقات الأخرى.

ومن هنا تأتي أهمية دراسة معتقدات الهوية المهنية لدى معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم؛ باعتبار أن المعلم يقع على عاتقه مسؤولية كبيرة في تربية وتعليم التلميذ المعاق عقليًا القابل للتعلم، ويترتب على انخفاض معتقدات الهوية المهنية لديه العديد من الآثار السلبية عليه وعلى تلاميذه؛ فالكفاءة الذاتية لا توثر في سلوك المعلم فقط؛ بل يستخدم المعلم معتقداته في كل تصرفاته تجاه جميع مكونات بيئة العمل.

وقد أوضحت بعض الدراسات أن المعلم العادي لا يحمل مواقف متعاطفة مع التعليم الدمج، في حين أشارت دراسات أخرى أن مواقف المعلمين متباينة باختلاف شدة الإعاقة ونوعها، فالمعلم يكون أكثر حماسًا في تعاملاته مع تلاميذ ذوي إعاقات خفيفة، بينما يحمل ٨٥٪ من المعلمين اتجاهات سلبية نحو دمج الأطفال ذوي الإعاقة مع الأطفال العاديين، ويميل المعلم إلى إبراز اتجاهات أكثر إيجابية للأطفال ذوي الاعاقات الجسدية والحسية أكثر من ذوي الإعاقات العقلية (Hamid & Mohamed, 2021).

وتسعى بعض المؤسسات المتخصصة في الدراسات العليا لمعالجة معتقدات الهوية المهنية لمعلمي الفئات ذوات الاحتياجات الخاصة، فالدبلومة في التربية الخاصة ودرجة الماجستير والدكتوراه تسلط الضوء على كيفية التعامل مع الإعاقات، وشمول وتنوع الخبرة بالأخص في مراحل التعليم قبل الجامعي (Hassanein et al., 2021).

وفي إطار هذا الاهتمام تسعى الدراسة الحالية لبحث إمكانية التنبؤ بمعتقدات الهوية المهنية بمعلومية مناصرة الذات.

ولقد توصلت العديد من الدراسات إلى أن انخفاض الكفاءة الذاتية يرتبط بالقلق والخوف وضعف إدارة الذات ومن ذلك دراسات Babak et al.,2008 ; Judy,2003؛Bandura, 1999؛غالب المشيخي،٢٠٠٩، سميرة شند وآخرون،٢٠١٤).

ولقد لاحظ الباحثون أن بعض معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية يظهر ضعفًا في قدرته على تشكيل هوية مهنية واضحة؛ مما ينعكس على وعيه بخصائص هؤلاء التلاميذ وقصور في مهارات التعامل معهم، في حين أن البعض الآخر من هؤلاء المعلمين يظهر مستوى عال من كفاءة معتقدات الهوية المهنية؛ ولذا فمن الأهمية التعرف على مستوى معتقدات الهوية المهنية لدى معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية والعوامل المنبئة بها.

علاوة على أن التدخل المبكر في حياة الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة من خلال تغيير بعض المواقف والسلوكيات التي يمارسها معلميهم، من شأنه أن يؤثر تأثيرًا إيجابيًا فى سلوكياتهم الاجتماعية والعاطفية ويحسن من تطورهم المعرفي، وهذا ما لفت انتباه الباحثون لضرورة البحث عن طرق للتنبؤ بمعتقدات الهوية المهنية لدى هؤلاء المعلمين من خلال مناصرة الذات لديهم، حيث أن التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة يحتاجون إلى الدعم ولا يمكن أن يأتى الدعم من معلمين ليس لديهم مناصرة ذات، ولا مستوى مناسب من معتقدات الهوية المهنية.

وبتحليل نتائج الدراسات والبحوث السابقة فقد أسفر عن وجود ندرة في الدراسات العربية والأجنبية التى تناولت التنبؤ بمعتقدات الهوية المهنية بمعلومية درجة مناصرة الذات – في حدود ما تم الإطلاع عليه – وهذا ما دفع لإجراء الدراسة الحالية.

وبالنسبة للمتغيرات الديموغرافية فقد أوضح Beijaard, Verloop&Vermunt (2000,749) أن تصورات الهوية المهنية للمعلمين ليست واحدة عند كل المعلمين وترتبط الاختلافات في تصوراتهم بالخبرة والعوامل السياقية (السياق المكاني والزماني والاجتماعي والمؤسسي) الذي يعمل فيه المعلم، وتوصلت نتائج دراسة نجوى الطلال (٢٠١٠) إلى وجود فروقًا ذات دلالة إحصائية لصالح المعلمين الذكور في استخدام الإنترنت في البحث عن الخبرات المهنية التي تساعدهم في تطوير الأداء المهني، بينما توصلت دراسة أسماء أحمد (٢٠٢٢) إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في مناصرة الذات، في حين توصلت نتائج دراسة ناصر العجمي، وعبد الهادي الدوسري (٢٠١٥) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية حول (الكفايات المعرفية، الكفايات الوجدانية الشخصية) باختلاف متغير الجنس، وعدم وجود فروق

ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أفراد الدراسة حول (كفاية الأسس العامة، الكفايات التدريسية والمهنية، الكفايات المعرفية، الكفايات المهارية، الكفايات الوجدانية الشخصية)، باختلاف متغير الخبرة التدريسية، وأظهرت نتائج دراسة يحيى عبيدات (٢٠١٨) أنه لا توجد فروقًا تعود إلى الجنس في درجة امتلاك كفايات معلمي التلاميذ المعاقين عقليًا في ضوء معايير الممارسة المهنية المعتمدة من مجلس الأطفال غير العاديين في الولايات المتحدة الأمريكية. وبالنسبة لسنوات الخبرة فقد توصلت النتائج إلى وجود فروقًا لصالح متغير الخبرة الطويلة على أبعاد (بيئة التعلم، والاستراتيجيات) ، بينما أظهرت نتائج دراسة نجوى الطلال (٢٠١٠) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى الاستفادة في مجالات (التخطيط، التنفيذ، التقويم) باختلاف سنوات الخبرة في التدريس، وبالنسبة لنوع المدرسة أظهرت نتائج دراسة ريما صبري وعصام أحمد(٢٠٢٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إعداد المعلم بالتربية الفكرية في المدارس الحكومية والمدارس الخاصة فيما يتعلق بتنمية المفاهيم لدى طلابهم من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، وكانت الفروق لصالح المدارس الخاصة، وفي ضوء اختلاف نتائج الدراسات السابقة سعت الدراسة الحالية إلى التعرف على الفروق في مناصرة الذات ومعتقدات الهوية المهنية والتي ترجع إلى الجنس (ذكر / أنثى) وعدد سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات/ أكثر من ٥ سنوات) ونوع المدرسة (حكومية/ خاصة).

وتتلخص مشكلة الدراسة في الإجابة على الأسئلة الأتية:

١-ما مستوى مناصرة الذات لدى معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم؟

٢-ما مستوى معتقدات الهوية المهنية لدى معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم؟

٣-ما إمكانية التنبؤ بمعتقدات الهوية المهنية بمعلومية مناصرة الذات (الأبعاد- الدرجة الكلية) لدى معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة القابلين للتعلم؟

٤-ما الفروق في مناصرة الذات لدى معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم والتي ترجع إلى الجنس (ذكر / أنثى) عدد سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات/ أكثر من ٥ سنوات) نوع المدرسة (حكومية/ خاصة) ؟

٥-ما الفروق في معتقدات الهوية المهنية لدى معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم والتي ترجع إلى الجنس (ذكر / أنثى) عدد سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات/ أكثر من ٥ سنوات) نوع المدرسة (حكومية/ خاصة) ؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى التعرف على:

-مستوى مناصرة الذات ومستوى معتقدات الهوية المهنية لدى معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم.

-إمكانية التنبؤ بمعتقدات الهوية المهنية بمعلومية مناصرة الذات (الأبعاد- الدرجة الكلية) لدى معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة القابلين للتعلم.

-الفروق في مناصرة الذات ومعتقدات الهوية المهنية لدى معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم والتي ترجع إلى الجنس (ذكر / أنثى) عدد سنوات الخبرة(أقل من ٥ سنوات/ أكثر من ٥ سنوات) نوع المدرسة (حكومية/ خاصة).

أهمية الدراسة:

أ-الأهمية النظرية:

-حداثة موضوع الدراسة الحالية؛ نظرًا لعدم وجود دراسات سابقة عربية أو أجنبية -في حدود إطلاع الباحثون - تناولت متغيرات الدراسة الحالية معًا.

-الدراسة النظرية لمتغيري مناصرة الذات ومعتقدات الهوية المهنية وهما من المتغيرات المهمة والتي لم تلق الاهتمام الكافي في حدود ما تم الإطلاع عليه.

-التعرف على إمكانية التنبؤ بمعتقدات الهوية المهنية من خلال مناصرة الذات، وتوضيح أثر متغيرات الجنس وعدد سنوات الخبرة ونوع المدرسة في مناصرة الذات ومعتقدات الهوية المهنية لدى معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم؛ وهو ما يثري الدراسة النظرية لهذين المتغيرين.

ب-الأهمية التطبيقية:

-يمكن أن تفيد نتائج الدراسة في إعداد برامج تدريبية لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم؛ كي نساعدهم على تحسين جودة معتقداتهم المهنية بالإعتماد على تحسين مستوى مناصرة الذات لديهم.

-إمكانية توظيف نتائج الدراسة لرفع وعي القائمين على التعليم ومصممي المناهج بدور معلمي التربية الخاصة في برامج التدخل المبكر لتحسين السلوكيات التكيفية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم.

-يمكن أن تسهم هذه الدراسة في تطوير تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية، وتطوير التخصصات في هذا المجال وتحسين برامج الإعاقة العقلية في المدارس، من حيث الاهتمام بالخصائص التي يتميز بها المعلمين.

-توجيه القائمين على إعداد المعلم لتصميم برامج تدريبية تسهم في تنمية مناصرة الذات لديهم؛ الأمر الذي يتوقع أن يكون له مردودًا إيجابيًا في كفاءة تعليم ذوي الإعاقات.

التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة:

مناصرة الذات Self-Advocacy:

يعرفها الباحثون إجرائيًا بأنها: مهارة الفرد في التعبير عن حاجاته وأهدافه بالطرق المناسبة وتحمله المسؤولية وتكوينه علاقات ناجحة في جميع جوانب حياته بما يساعد على تحقيق غاياته المنشودة.

وتتكون من الأبعاد الآتية:

١- الاستقلال الذاتي Autonomy:

سمة شخصية تميز الفرد بأسلوب خاص يميزه عن غيره وتعبيره عن نفسه واختياراته بحرية وتفرد واعتماده على ذاته في تحقيق مطالبه وأهدافه.

٢- معرفة الحقوق Knowledge of Rights:

وعي الفرد بالحقوق التي ينبغي أن يحصل عليها والطرق المؤدية للحصول على هذه الحقوق.

٣- الخبرة Experience:

معرفة الفرد بالكيفية التي يتم بها الأستخدام الأمثل لمهاراته الذاتية واستثماره للفرص المواتية الرسمية وغير الرسمية للتعبير عن مناصرته لذاته.

٤- القيادة Leadership:

جهود الفرد التي يبذلها لتهيئة البيئة المناسبة وحسن إدارته لتفكيره وسلوكه لتحقيق مناصرته لذاته وتحويلها إلى واقع ملموس.

-معتقدات الهوية المهنية Professional Identity Beliefs:

يعرفها الباحثون إجرائيًا بأنها: تصورات المعلم عن مهنة التعليم والتدريس وبيئة العمل مع التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية وأدوار المعلم واستعداده للنمو الشخصي والمهني المستمر.

وتتكون من الأبعاد الآتية:

١-الوعي المهني Professional Awareness: المعرفة بمهنة التدريس وأدوار المعلم ومكونات بيئة العمل وطبيعة العلاقات بينها.

٢-التفضيل المهني Professional Preference: التعبير عن الميل لمهنة تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية والشعور بالحماس والاستمتاع بهذا العمل والاستعداد له.

٣- الكفاءة الشخصية المهنية Personal- Professional Competence: الاعتقاد في القدرة على أداء متطلبات المهنة وتحمل أعبائها والوعي بأهميتها للفرد والمجتمع.

٤-التطور المهني Professional Development: الرغبة في متابعة النمو المهني لتحقيق الأهداف المرجوة على أكمل وجه داخل السياقات التعليمية والمهنية المتصلة بالتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية.

- معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم:

Teachers of Students with Intellectual Disabilities who are Capable of Learning

هم المعلمين الذين يدرسون في مدارس التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم في مرحلة التعليم الأساسي في مدارس الدمج التعليمى بمدينة القاهرة.

محددات الدراسة:

-محددات موضوعية: مناصرة الذات - معتقدات الهوية المهنية.

-محددات بشرية: معلمي ومعلمات التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة القابلين للتعلم.

-محددات مكانية: بعض مدارس الدمج التعليمي بمرحلة التعليم الأساسي في محافظة القاهرة (مدرسة منارة السالم، مدرسة هارفرد، مدرسة نجيب محفوظ).

-محددات زمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٢٣/٢٠٢٤.

الخلفية النظرية والدراسات السابقة:

أولًا: مناصرة الذات:

بدأت حركة مناصرة الذات في السويد في الستينيات من القرن الماضي عندما أعدت مجموعة من الأشخاص ذوي الإعاقة النمائية قائمة بالكيفية التي يريدون بها تقديم الخدمات لهم وماذا يريدون من القائمين على هذه الخدمات، ومنذ ذلك الوقت اتخذت هذه الفكرة شكل حركة دولية للحقوق المدنية من قبل الأشخاص ذوي الإعاقات، وقد ارتبطت مناصرة الذات ارتباطًا وثيقًا بحركة تقرير المصير، حيث تؤكد مناصرة الذات على أن المدافعين عن أنفسهم يتحدثون أفضل عن أنفسهم وعن حقوقهم ومسؤولياتهم، كما تقوم حركة تقرير المصير أيضًا بذلك، بالإضافة إلى أنها تركز على المكونات المهمة لتغييرات النظام والتشريعات والحقوق السياسية وغيرها (Harris,2009,12).

وأعقب ذلك أن أصبح مفهوم مناصرة الذات متغير مهم لجميع شرائح المجتمع، وذلك لمساعدتهم حتى يكونوا أفرادًا ناجحين يشاركون في تقدم المجتمع ورفاهيته، ويستخدم مصطلح مناصرة الذات في كافة الميادين؛ وذلك للمساعدة في تطوير سلوكيات المواطنين ومهاراتهم الأساسية حتى يستطيعوا التعبير عن أنفسهم بشكل فعَّال، وإشباع كافة احتياجاتهم (عمرو عطايا، ٢٠٢١، ٢٦٤).

-مفهوم مناصرة الذات:

وردت عدة تعريفات لمناصرة الذات، منها ما يلي:

-تعرف رابطة علم النفس الأمريكية APA،٢٠٠٧،٨٢٧ مناصرة الذات بأنها العملية التى تمكن الأفراد من صنع اختياراتهم وممارسة حقوقهم بشكل يقوم على أساس توجيه الذات، وبالنسبة للأفراد ذوى الإعاقات تتطلب مؤازرة الذات وتحسين ضبط الموارد المرتبطة بالخدمات واتخاذ قرارات عقلانية عن الخدمات التى يجب توفيرها (في: مروة محمد، ٢٠١٩, ٧).

-قدرة الطلاب على تحديد هويتهم الثقافية واحتياجاتهم الشخصية والأكاديمية، وتعرف تأثير هياكل السلطة الاجتماعية والنظامية، والتفاوض بفعالية مع البيئة التعليمية لتأكيد احتياجاتهم مع الشعور بالكرامة وتقرير المصير واحترام الآخرين. (Astramovich& Harris, 2007,269).

- السعي الدائم للفرد لمحاولة السيطرة علي حياته، من خلال الوعي بالذات والقدرة علي تحديد جوانب القوة والضعف لديه وتحديد متطلباته، والتعبير عنها للآخرين (أسماء أحمد،٨،٢٠٢٢).

وفي ضوء الاستفادة من التعريفات السابقة عرف الباحثون مناصرة الذات بأنها: مهارة الفرد في التعبير عن حاجاته وأهدافه بالطرق المناسبة وتحمله المسؤولية وتكوينه علاقات ناجحة في جميع جوانب حياته بما يساعد على تحقيق غاياته المنشودة.

-أهمية مناصرة الذات:

لمناصرة الذات فوائد عديدة للصغار والكبار ؛ فالأشخاص الذين يعرفون كيفية مناصرة أنفسهم هم أكثر قدرة على الأداء الجيد في المدرسة والعمل والحياة بوجه عام، فهم يشعرون بالثقة فيما يتعلمونه ويفعلونه، ومناصرة الذات تؤدي إلى الاستقلال وتحقيق الذات، وتمكن الفرد من إيجاد حلول للمشاكل التي لا يدركها الآخرون، وتتكون مناصرة الذات من ثلاثة عناصر أساسية، هي: (الاحتياجات، ومعرفة نوع الدعم اللازم، وتوصيل هذه الاحتياجات إلى الآخرين) (Lee, 2022 في: فهد الملعبي وإبراهيم الزريقات، ٢٠٢٢، ٣٤٥).

وتوصل كل من (عبد العزيز حسب الله، ٢٠١٩، ٤٥١، Nowakowski–Sims, & Kumar,2021,445) إلى أن مناصرة الذات لها أهمية كبيرة؛ لما يلي:

-تطوير ودعم الكفاءة الذاتية.

-مساعدة الطلاب في تحقيق طموحهم واحتياجاتهم والتعرف على حقوقهم ومتابعة التسهيلات المطلوبة، وهي ترتبط بالنجاح الأكاديمي.

- تعزيز المكانة الاجتماعية، وتوفير فرصًا لتطوير المهارات والهوايات الإيجابية.

- مواجهة التحديات الأكاديمية؛ لذا فإن الأفراد الذين يمتلكون مهارات المناصرة الذاتية هم الأكثر اندماجًا في الحياة الأكاديمية والأكثر ثقة في النفس.

-المساهمة في جمع المعلومات والأدلة، وقبول النقض والتفاوض مع الآخرين، وحل المشكلات.

يتضح مما سبق أن مناصرة الذات تعد دليل على وجود مستوى مرتفع من احترام الذات وتقديرها والثقة بها؛ = مما يتولد عنه زيادة القدرة على الحديث عن الذات وتقبلها والتعبير عن الطموح والحاجات المتعددة ومن ثم زيادة فرص النجاح والتمكين النفسي.

النماذج المفسرة لمناصرة الذات:

لم تأت الأدبيات بنظرية واضحة المعالم لتفسير مناصرة الذات، ولكن وجدت بعض النماذج المفسرة لها؛ منها ما يلي:

أ- نمـــوذج Coolick (1997):

من خلال البحث الاستقرائي والاستنتاجي للأدبيات التي تناولت مناصرة الذات توصل Coolick (1997) إلى نموذج لمناصرة الذات يتكون من ستة أبعاد هي:

-معرفة صعوبات التعلم Knowledge of the Learning Disabilities: يتصف الفرد ذو صعوبات التعلم والمناصر لذاته بمعرفة شاملة بصعوبات التعلم لديه بما في ذلك آثارها الأكاديمية والاجتماعية والعاطفية على ذاته وعلى المحيطين به.

-معرفة القوانين والخدمات الخاصة بذوي صعوبات التعلم Knowledge of learning Disabilities Laws and Services: يعرف الفرد ذو صعوبات التعلم والمناصر لذاته حقوقه المدنية بالإضافة إلى الخدمات المتاحة وكيفية تقييم هذه الخدمات.

-قبول صعوبات التعلم Acceptance of the learning Disabilities: المناصر لذاته لا ينكر صعوبات التعلم التي لديه، لكنه يقبلها ويعتبرها جزءًا قابلًا للإدارة، ويتصرف بناءً على ذلك.

-مهارات الاتصال Communication Skills: المناصر لذاته قادر على المطالبة بحقوقه والتعبير عن احتياجاته بفعالية مع فهم واحترام وجهات نظر الآخرين.

-مهارات حل المشكلات :Problem-Solving Skills: المناصر لذاته قادر على تمييز المشكلة، ومعرفة الحلول الأكثر قابلية للتطبيق، واتخاذ القرارات، وحل المشكلات بطريقة مناسبة اجتماعيًا.

-الإحساس الإيجابي بالهوية الذاتية Sense of Positive Self-Identity: المناصر لذاته لديه إحساس إيجابي بالهوية الذاتية بما في ذلك الحكم الذاتي الإيجابي الذي يتيح له التعامل مع البيئة بشكل استباقي واستيعابها لتلبية احتياجاته؛ فمعرفة الذات أمر أساسي في تمكين الشخص من تولي مسؤولية حياته.

كما قام Coolick & Kurtz (1997) بدراسة لتحديد الخصائص الشخصية التي أسهمت في النجاح الأكاديمي للطلاب ذوي صعوبات التعلم بعد المرحلة الثانوية في ضوء النموذج المقترح، واكتشفا أن الطلاب الناجحين متحمسون لتحقيق أهداف واقعية، وأنهم مستعدون أكاديميًا، ولديهم مستوى عال من مناصرة الذات، وأن مناصرة الذات هي بنية معقدة تتضمن: الوعي الذاتي، وقبول الذات، ومعرفة القوانين والسياسات، ومهارات التواصل، ومهارات حل المشكلات.

ب-نموذج Gordon& Turner(2004):

يتضمن هذا النموذج ثلاثة أبعاد هي: (الشعور القوي والإيجابي بالذات- وبناء المعرفة والقدرة على الفهم النقدي للحقائق الاجتماعية - وتوظيف الموارد والمهارات بشكل أكثر كفاءة لتحقيق الأهداف الشخصية والاجتماعية)، ويمكن تقوية الذات من خلال تنمية الدوافع وحل المشكلات والتوجيه الذاتي واتخاذ القرار، فتنمية هذه المهارات لدى الطلاب يعزز من ثقتهم في أنفسهم ويزيد من تمكينهم الأكاديمي ويساعدهم في تحقيق النجاح، وتشير الدوافع إلى العمليات السلوكية الواعية واللاواعية التي تنمو من خلال الحوافز والمكافآت والعوامل الخارجية مثل الدعم الاجتماعي، مما يزيد من توقع الفرد للوصول إلى أهدافه ومناصرة ذاته.

ج- نموذج Test et al., (2005):

حدد (Test, et al., 2005,50) أربعة مكونات رئيسية لمناصرة الذات، وذلك من خلال مراجعتهم للدراسات السابقة (٢٠ دراسة) تناولت مناصرة الذات، وتوصلوا إلى أن أهم المكونات التي تم التدريب عليها وقياسها لمناصرة الذات هي: معرفة الذات، معرفة الحقوق، التواصل، القيادة.

د-نموذج Harris (2009):

اختبر Harris (2009) نموذجًا للمناصرة الذاتية، وأوضح أن مناصرة الذات مفهوم يستخدم في مختلف المجالات لمساعدة الأفراد في تطوير السلوكيات والمهارات الأساسية؛ حتى تكون لديهم القدرة على التعبير

بأنفسهم عن أنفسهم، وحدد خمسة أبعاد لمناصرة الذات تتمثل في: الاستقلالية، التحكم والسيطرة على السلوك ومراقبته، الخبرة التي تجعل الفرد يدافع عن نفسه، المعرفة بالذات، والدافع الداخلي لمناصرة الذات.

هـ-نموذج Jones (2010):

يرى هذا النموذج أن مناصرة الذات تطورت من مجرد فكرة حديث الفرد عن نفسه إلى كيفية وعيه باحتياجاته الشخصية، وتحديده الخيارات المطروحة أمامه، وتقدمه في تحقيق الأهداف، وتبنيه نهج واضح لحل المشكلات، وتشمل أبعاد مناصرة الذات: تحديد الأهداف قصيرة وطويلة المدى، والبحث عن الحقائق والمعلومات ذات الصلة، وتحليل الحقائق والمعلومات، وفهم وتحليل الأهداف، وربط الأهداف الشخصية مع أهداف الآخرين، وتحديد نقاط القوة والضعف، وبناء النجاحات، وتعديل الأهداف والاستراتيجيات.

وفي ضوء تحليل النماذج السابقة المفسرة لمناصرة الذات حدد الباحثون أبعاد مناصرة الذات في الأبعاد: (الاستقلال الذاتي، ومعرفة الحقوق، والخبرة، والقيادة).

ثانيًا: معتقدات الهوية المهنية:

تعتبر معتقدات الهوية المهنية من المتغيرات ذات العلاقة المباشرة بالتفاعل الجيد بين المعلمين وتلاميذهم ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم، وتعد معتقدات وكفاءة المعلم هي العامل الأكثر فاعلية في نجاح أي نظام تعليمي.

مفهوم معتقدات الهوية المهنية:

يوجد اتجاهان لتحديد المعتقدات المهنية، الاتجاه الأول: يهتم بقياس الأبعاد التى تدل على تحقق إشباع أكبر قدر من الحاجات النفسية التى تعبر عن رضا الفرد عن مهنته، أما الاتجاه الثاني: فيرى أنه لا يكفي للتعرف عليها وتحديدها مجرد تعبير الفرد عن رضاه عن المهنة فقط، وإنما يجب أن يستخدم إلى جانب ذلك محكًا خارجيًا يعتمد على رأي الرؤساء والمشرفين في العامل (محمود أبو النيل،٢٠٠٥،٢١٨).

وتعرف الهوية المهنية بالنسبة للطالب المعلم بأنها قوة ديناميكية مركزية تؤثر في الطريقة التي يفسر بها الطالب المعلم إدارته للفصل الدراسي، وتصوره لأسلوبه في التدريس وأنظمة النشاط التي ينفذها واستخدامه فرص العمل المتاحة (Twiselton, 2004,159).

وهي تصور الفرد عن صورة ذاته وكفاءته الشخصية المرتبطة ببيئة العمل (Busher, 2005,137).

كما تعرف الهوية المهنية للمعلم بأنها: ثقة المعلم في اختياره الوظيفي، وشعوره بتحقيق الذات في عمله وتصوره للتدريس كمهمة وتحدي (Fisherman & Weiss,2008,34) .

وهي بنية مركبة من التفاعل بين سيناريوهات العمل المختلفة وبين الأبعاد الشخصية والاجتماعية والثقافية والمؤسسية (Day,2012,7).

وفي ضوء ما سبق عرف الباحثون معتقدات الهوية المهنية بأنها: تصورات المعلم عن مهنة التعليم والتدريس وبيئة العمل مع التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية وأدوار المعلم واستعداده للنمو الشخصي والمهني المستمر.

أهمية معتقدات الهوية المهنية:

لقد ساد الاعتقاد ولسنوات عديدة، أن العقل وحده هو القادر على إنتاج الأفكار وحل المشكلات وفهم العالم والسيطرة على الطبيعة، غير أننا نتساءل: أي مكان بقي للاعتقاد وللوجدان والإحساس والانفعال ضمن هذه السيرورة المعرفية؟ هل علينا أن ننظر إلى الفرد كذات تفكر وتحل المشاكل والمسائل الرياضية والتواصلية فقط، أم كذات تخاف وتغضب وتحزن وتعبر عن عدم رضاها؟ ومن المؤكد أن الفرد يعيش حياة وجدانية انفعالية وهي التي تحافظ على توازنه النفسي الداخلي وعلى علاقته الإيجابية مع الآخرين والمحيط الخارجي (اسماعيل علوي،٢٠١٠،٩٢).

ويشير زيد البتال (٢٠٠٠،٧٨) إلى أن معلمي التربية الخاصة يعملون ويتعاملون مع تلاميذ تتفاوت قدراتهم، وتتباين احتياجاتهم، وتتمايز خلفياتهم الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، وفي أغلب الأحيان يتم تدريب المعلمين على مهارات معينة ليتمكنوا من التعامل مع مشكلة واحدة محددة، بينما يضم الفصل في العادة تلاميذ لديهم

احتياجات أخرى، وفي هذه الحالة، ينتاب المعلم شعور بالعجز داخل الفصل المدرسي، إضافة إلى أن التدريب غير الملائم والإعداد غير الكافي (قبل وأثناء الخدمة) هو العامل الرئيس الذي قاد معلمي التربية الخاصة إلى الشعور بالندم، مما يشكل أحد مصادر الاحتراق النفسي لديهم.

ويضيف أشرف عبد القادر ومحمد أبو رية (٢٠١١، ٨١) أن الله سبحانه وتعالى خلق الإنسان وفضله على سائر مخلوقاته بالعقل الذي استطاع من خلاله أن يدرك نفسه ويدرك المجتمع الذي يعيش فيه؛ ومن ثم كان عليه أن يتعامل مع أشياء وموضوعات كثيرة ذات طبيعة اجتماعية ومن هنا كان لا بد من نمو مجموعة من القدرات التي تساعده على إدراك علاقاته مع الآخرين والتعاطف معهم لزيادة كفاءة التفاعل الاجتماعي.

وتمثل المعتقدات جزءً مهمًا وأساسيًا من البناء النفسي للإنسان، ولقد أكدت الدراسات والأبحاث الحديثة أن منظومة المعتقدات في تركيبة الإنسان معقدة ومركبة، فالفرد الذى يتمتع بدرجة مرتفعة من معتقدات الهوية المهنية يعبر عن شخصية متزنة قادرة علي تحمل المسئولية المهنية وتأكيد الذات، ومتفتحة وقادرة على حل المشكلات وضبط النفس وإتزان المشاعر والتصرف المناسب في مواقف الصراع.

النظريات والنماذج المفسرة لمعتقدات الهوية المهنية:

يوجد عدد من النماذج والنظريات المفسرة لمعتقدات الهوية المهنية، ويمكن توضيح بعضها فيما يلي:

أ-نظرية التحليل النفسي Psychoanalysis Theory:

يعد العالم سيجموند فرويد مؤسس لنظرية التحليل النفسي، وتعتمد وجهة نظر هذه المدرسة التحليلية في المعتقدات على الأنا فهي تجعل الفرد متوافق أو غير متوافق مع بيئته، كما تؤكد مدرسة التحليل النفسي أن الشخصية سوية التوافق هي القادرة على الحب والعمل وعقد علاقات مناسبة مع الآخرين ومع الذات، أما الشخصية التي تعاني من سوء التوافق فهي التي تفشل في تحقيق التوافق بين (الهو والأنا العليا) والعالم الخارجي (طه عبد القادر، ١٩٨٠، ٣٦).

ب-النظرية السلوكية Behavioral Theory:

يشير رواد النظرية السلوكية إلى أن الاعتقاد عن العمل وماهيته عملية مكتسبة عن طريق التعلم والخبرات التي يمر بها الفرد، والسلوك الوظيفي يشتمل على خبرات تشير إلى كيفية الاستجابة لتحديات الحياة التي تقابل بالتعزيز أو التدعيم، ولقد اعتقد واطسون وسكنر أن عملية التوافق الشخصي المهني لا يمكن لها أن

تنمو عن طريق الجهد الشعوري، ولكنها تتشكل بطريقة آلية عن طريق تلميحات البيئية أو إثاباتها، وأوضح كل من يولمان، وكراسنر أنه عندما يجد الأفراد أن علاقاتهم مع الآخرين ومع البيئة غير مثابة أو لا تعود عليهم بالإثابة، فإنهم قد لا يستمرون في هذه العلاقات (بيداء محمود، ٢٠١٣،٢).

ويرى سكينر أن السبب الأساسي في نشوء السلوك غير المناسب لبيئة العمل هو أن الأنماط السلوكية لم تحصل على الدعم والتعزيز من ناحية، ومن ناحية أخرى يجب أن يكافأ العامل على السلوك الجيد بحسب قواعد التعزيز (ابتسام سعيد وصبيحة مكطوف، ٢٠٠٦، ٢١٠).

ج-النظرية النفسية الاجتماعية Psycho-Social Theory:

اختلف أريكسون عن فرويد في نظريته حيث اهتم بكل حياة الإنسان، ولم تقتصر على مرحلة واحدة، فضلًا عن اعتقاده بالدور الإيجابي للذات (الأنا) ودورها المركزي الوسيط بين الهو والذات العليا (الأنا الأعلى)، ويرى أن الذات الصحية السليمة المتوافقة نفسيًا تكون في تماس مع الرغبات الأساسية وكذلك القيم الاجتماعية المتمثلة في الذات العليا، كما تركز نظرية أريكسون على بعض السمات المميزة لتوافق الفرد مع مهنته ورضاه عنها منها: أن يأخذ الفرد دور ومكانة في المجتمع، وأن يتحرر من الصراع ويستخدم قدراته ومواهبه ويتقن عمله ببراعة وتميز ، وأن يمتلك نظرة فلسفية واضحة لمفهومه عن الحياة والعمل (ابتسام سعيد وصبيحة مكطوف، ٢٠٠٦، ٢١٠).

د-النظرية الإنسانية Humaniste Theory:

من المفاهيم المهمة في النظرية الانسانية مفهوم الذات ووعي الفرد بوجوده وبوظائفه، وتتشكل بنية الذات من خلال التفاعل مع البيئة، وبالتحديد من خلال تقييم الآخرين للفرد، والذات هي نمط منظم ومتسق قابل للتغيير ومستقر في نفس الوقت، ويتكون من خصائص محددة، ويمر الفرد بالعديد من الخبرات في حياته، وهناك ثلاث احتمالات تفرض نفسها بعد كل خبرة:

- يمكن ترميز الخبرة أو تنظيمها في علاقة مع الذات.
- يمكن تجاهلها لعدم إدراك علاقتها بالذات.
- يمكن إنكارها رمزيًا أو تحريفها، لأنها لا تنسجم مع الذات.

وتؤثر الاحتمالات الثلاثة على توافق الفرد مع الخبرات المتنوعة ومنها خبرته بعمله (ترول تيموثي،٢٠٠٧،٥٨٣).

وبناء على ذلك يمكن القول أن المحيط الاجتماعي الذي ينشأ فيه الفرد يمكن أن يكون أن يساعد الفرد على النمو وتطوير ذاته وقدراته بما في ذلك القدرات الخاصة بمهام عمله، كما أن المجتمع قد يضع معوقات وصعوبات في طريق نمو الفرد وتطور ذاته وقدراته عمومًا. ويأتي هنا دور الفرد في التغلب على المعوقات والنجاح في عمله.

هـ- النظرية المعرفية Cognitive theory:

تقوم هذه النظرية على مسلمة مؤداها أن أداء الفرد لعمله يسبقه عملية مفاضلة بين بدائل السلوك – التي تتمثل في أنماط الجهد التي يمكن أن يقوم بها الفرد- وتتم تلك المفاضلة على أساس قيمة المنافع المتوقعة من بدائل السلوك المتعلقة بالأداء، فالفرد يعمل ويبذل جهدًا ثم يتوقع الحصول على عائد يتساوي مع ما يبذله من جهد، ويقارن بين ما كان يتوقعه وبين ما حصل عليه بالفعل، فإذا تساوي الإثنان تحقق الرضا المهني وإذا لم يساوي الواقع المتوقع كان عدم الرضا المهني (حامد زهران،٢٠١٢، ٤٧).

وقد طور كلًا من Lawler & Porter نموذجًا ينطلق من الأساس النظري السابق يشمل ثلاثة متغيرات هي:-

أ-التوقع Expectancy: وهو اعتقاد الفرد بأن الجهد سوف يؤدي إلى تنفيذ العمل.

ب-الوسيلة Instrumentality: وهي إدراك الفرد بأن الأداء يؤدي إلى إثابة.

ج-التكافؤ Valence: وهو موازنة الفرد بين الجهد المبذول وبين النتائج والمكافآت (في: حنان الملاحة وسعدة ابو شقة، ٢٠١١، ٢١٤).

-نموذج Nichols et al.,(2017):

يقوم هذا النموذج على أساس الأهمية العملية لمعتقدات الدور المهني، ويعكس مدى تقدير المعلمين لهوية العمل وتأثير المعتقدات والانفعالات على عمل المعلم، وطبيعة علاقته بالزملاء والطلاب والرؤساء، وتقييم خطورة رد فعله الانفعالي على المتعلمين، ويتكون النموذج من أربعة أبعاد هي: ١) معتقدات المعلم (٢) فهم

المعلم لذاته الانفعالية (٣) مساهمات المعلم واستعداده الانفعالي (٤) تعديل الهوية، ودعوا Nichols et al.,(2017) إلى ضرورة التفكير في تطبيق النموذج على شرائح عريضة من المعلمين قبل وبعد الخدمة.

وفي ضوء الاستفادة من النماذج والنظريات السابقة حدد الباحثون أبعاد معتقدات الهوية المهنية في أربعة أبعاد هي:(الوعي المهني، التفضيل المهني، الكفاءة الشخصية المهنية، التطور المهني).

البحوث والدراسات السابقة:

تم توزيع البحوث والدراسات ذات الصلة بمتغيرات الدراسة الحالية إلى المحورين التاليين:

المحور الأول: بحوث ودراسات تناولت مناصرة الذات، المحور الثاني: بحوث ودراسات تناولت الهوية المهنية ، وتبع عرض دراسات المحورين الأول والثاني تعقيب عام على البحوث والدراسات السابقة وأوجه الاستفادة منها.

أولًا: بحوث ودراسات تناولت مناصرة الذات:

هدفت دراسة Patti (2010) إلى التعرف على فعالية استراتيجيات مناصرة الذات في زيادة المعرفة والكفاءات التي يحتاج إليها الطلاب من ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية للمشاركة الفعالة في عملية التخطيط للانتقال من التعليم الثانوي إلى التعليم الجامعي، وبلغت عينة الدراسة (٧٨) طالبًا بالسنة الأولى بالجامعة، وتوصلت الدراسة إلى فعالية استراتيجيات تعليم وتدريب مناصرة الذات في تنمية مهارات العينة في المشاركة الفعالة في تقرير المصير في التعليم الجامعي.

وأجرى Jones (2010) دراسة بهدف بحث تعليم مناصرة الذات واستكشاف تصورات ثلاثة من الإناث في مرحلة الشباب فيما يتعلق بإعدادهن لمناصرة الذات، وتم استخدام منهجية دراسة الحالة والمقابلات، وأشارت النتائج إلى ارتباط مناصرة الذات ارتباطًا وثيقًا بالنجاح في مرحلة البلوغ، كما أنها عززت تعلم مهارات التأمل والحوار، وأظهرت نتائج الدراسة الحاجة إلى تعليم مهارات مناصرة الذات في المدارس كوسيلة لنقل السلطة من النظام للفرد؛ مما يسمح بتشجيع الإناث على اختيار أساليب حياتهن من بين البدائل المتاحة.

وهدفت دراسة منال محمود ومنال طه (٢٠١٥) إلى استكشاف العلاقة بين التمكين النفسي ومناصرة الذات وتصورات الفصول الدراسية العادلة، وتحديد إسهام كل من مناصرة الذات وتصورات الطالبات للفصول الدراسية

العادلة في التنبؤ بالتمكين النفسي، واستكشاف أي متغير مستقل أقوى في القدرة على التنبؤ بالتمكين النفسي، وتكونت عينة الدراسة من (١٨٤) طالبة بكلية التربية بجامعة حائل بالمملكة العربية السعودية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن جميع معاملات ارتباط بيرسون بين متغير التمكين النفسي (المعنى- الكفاءة- تقرير المصير- التأثير) وكل من مناصرة الذات وتصورات الطالبات للفصول الدراسية العادلة (عدالة التوزيع- العدالة الإجرائية- العدالة التفاعلية) موجبة ودالة إحصائيًا، كما تنبأت كل من مناصرة الذات والعدالة التفاعلية بالتمكين النفسي، وكانت مناصرة الذات أقوى متغير منبئ بالتمكين النفسي

واستهدفت دراسة عبد العزيز حسب الله (٢٠١٩) إلى الكشف عن تأثير مناصرة الذات الأكاديمية في كل من أنماط المواجهة الأكاديمية والتحصيل الدراسي، والتحقق من الدور الوسيط لأنماط المواجهة الأكاديمية بين مناصرة الذات الأكاديمية والتحصيل الدراسي، ولتحقيق هذا الهدف اعتمد الباحث على تحصيل طلاب الفرقة الأولى والفرقة الربعة بكلية التربية بجامعة المنيا، وأعد مقياس لمناصرة الذات الأكاديمية، واستخدم مقياس أنماط المواجهة الأكاديمية لنبيل فضل شرف الدين، وتم تطبيق الأدوات على عينة قوامها (٧٨٩) طالبًا وطالبة بالتخصصات العلمية والأدبية من طلاب نفس الفرقتين، ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود تأثيرات مباشرة دالة إحصائيًا لمناصرة الذات الأكاديمية على كل من أنماط المواجهة الأكاديمية والتحصيل الدراسي، ووجود تأثيرات مباشرة دالة إحصائيًا لكل من نمط المواجهة المتمركزة حول المشكلة ونمط التجنب على التحصيل الدراسي، ولا يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا لنمط المواجهة المتمركزة حول العاطفة على التحصيل الدراسي، ويوجد تأثير غير مباشر موجب دالًا إحصائيًا لمناصرة الذات الأكاديمية على التحصيل الدراسي عبر أنماط المواجهة الأكاديمية الثلاثة معًا، ولا يوجد تأثير دال إحصائيًا للنوع في كل من: أنماط المواجهة الأكاديمية، ومناصرة الذات الأكاديمية.

وهدفت دراسة جيهان حلمي (٢٠١٩) إلى التعرف على العلاقة بين الإفصاح عن الذات ومناصرة الذات لدى التلاميذ العاملين بالمرحلة الإعدادية، وكذلك دلالة الفروق بين العينة في كل من الإفصاح عن الذات ومناصرة الذات والتي قد تعزى إلى متغير الإقامة (ريف – حضر)، علاوة على التعرف على مدى إسهام الإفصاح عن الذات في التنبؤ بمناصرة الذات لديهم، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) طالبًا عامل من الطلاب المقيدين بالمرحلة الاعدادية بمحافظة بني سويف، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس الإفصاح عن الذات ومقياس مناصرة الذات للطلاب العاملين بالمرحلة الاعدادية، وتم استخدام المنهج الوصفي، وأسفرت نتائج الدراسة عن

وجود علاقة ارتباطية دالة موجبة بين الإفصاح عن الذات ومناصرة الذات، أما الفروق بين في كلٍ من المتغيرين والتي قد تعزى إلى متغير الإقامة (ريف – حضر) فلم تكن ذات دلالة إحصائية، في حين وجد أن الإفصاح عن الذات يسهم بشكل مقبول في التنبؤ بمناصرة الذات.

واستهدفت دراسة أسماء أحمد (٢٠٢٢) إلى الكشف عن دور اليقظة العقلية كمتغير وسيط بين مناصرة الذات والهناء الاجتماعي لدى المراهقين ذوي الإعاقة البصرية، والكشف عن الفروق بين الذكور والإناث في مناصرة الذات، ومعرفة البناء النفسي للحالات الطرفية المرتفعة والمنخفضة على مقياس مناصرة الذات، وقد تكونت الأدوات من مقاييس مناصرة الذات، واليقظة العقلية، والهناء الاجتماعي جميعهم من إعداد الباحثون، واختبار تكملة الجمل للحاجات النفسية ؛إعداد(الطيب،٢٠١٣)،وتكونت العينة من (٥١) طالب وطالبةً من المراهقين ذوي الإعاقة البصرية، وقد تراوحت أعمارهم من (١٥–١٨) عامًا، ولقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين مناصرة الذات وكل من اليقظة العقلية والهناء الاجتماعي، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين اليقظة العقلية والهناء الاجتماعي، وعدم وجود فروق بين الذكور والإناث في مناصرة الذات وأبعادها، ووجود علاقة وسيطية دالة لليقظة العقلية بين مناصرة الذات والهناء الاجتماعي لدى المراهقين ذوي الإعاقة البصرية، وساعدت الدراسة الكلينيكية في توضيح البناء النفسي للحالات المرتفعة والمنخفضة على مناصرة الذات.

ثانيًا: بحوث ودراسات تناولت الهوية المهنية لدى معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية:

هدفت دراسة نجوى الطلال (٢٠١٠) إلى التعرف على واقع استخدام معلمي التربية الفكرية للإنترنت ومدى استفادتهم منه في تطوير كفاياتهم المهنية، وعلاقة ذلك بالجنس والمؤهل وعدد سنوات الخبرة في التدريس، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وشملت العينة (٣٣٩) معلمًا ومعلمة يدرسون في (٧٢) معهدًا وبرنامجًا للتربية الفكرية، واعتمدت الدراسة على استبانة لاستقصاء آراء العينة، وأظهرت النتائج أن الغالبية العظمى من أفراد عينة الدراسة يتمتعون باتجاهات إيجابية نحو استخدام الإنترنت، وأنهم يستخدمونه للاستفادة منه في تطوير كفايتهم المهنية بمعدل يومي، وأنهم يمتلكون خبرات جيدة جدًا في استخدامه، كما أشارت النتائج إلى وجود فروقًا ذات دلالة إحصائية في استخدام الإنترنت تعزى إلى متغير الجنس لصالح الذكور ، كما بينت الدراسة أن من أهم دواعي استخدام العينة للإنترنت البحث عن الخبرات المهنية التي تساعدهم في تطوير الأداء المهني في مجال تنفيذ البرامج والأنشطة التعليمية التي تقدم لتلاميذه ذوي الإعاقة الفكرية ، وأظهرت النتائج أيضًا

وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى الاستفادة من الإنترنت في مجال التخطيط تعزى إلي متغير الجنس وذلك لصالح الإناث، ومتغير المؤهل التعليمي لصالح البكالوريوس، ولم تشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى الاستفادة في مجالات (التخطيط، التنفيذ، التقويم) باختلاف سنوات الخبرة.

واستهدفت دراسة ناصر العجمي، وعبد الهادي الدوسري (٢٠١٥) إلى التحقق من واقع الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية وأهميتها من وجهة نظر المعلمين، وتكونت عينة الدراسة من (٢٦٤) معلمًا ومعلمة من العاملين في برامج التربية الفكرية الملحقة بمدارس التعليم العام في مدينة الرياض، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وأعد الباحثان استبانة مكونة من (٤٥) فقرة مقسمة على خمسة أبعاد بواقع (٩) فقرات لكل بعد وهي (كفايات الأسس العامة، كفايات تدريسية مهنية، كفايات معرفية، كفايات مهارية، كفايات وجدانية شخصية)، وأوضحت نتائج الدراسة توافر الكفايات المهنية من وجهة نظر معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بدرجة متوسطة على جميع أبعاد الدراسة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أفراد الدراسة حول (الكفايات المعرفية، الكفايات الوجدانية الشخصية) باختلاف متغير الجنس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أفراد الدراسة حول (كفاية الأسس العامة) باختلاف متغير الجنس لصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أفراد الدراسة حول (كفاية الأسس العامة، الكفايات التدريسية والمهنية، الكفايات المعرفية، الكفايات المهارية، الكفايات الوجدانية الشخصية). باختلاف متغير الخبرة التدريسية أو متغير التقدير عند التخرج، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أفراد الدراسة حول (كفاية الأسس العامة، الكفايات التدريسية والمهنية، الكفايات المهارية، الكفايات الوجدانية الشخصية) باختلاف متغير الجنس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أفراد الدراسة حول (الكفايات المعرفية) باختلاف متغير الجنس لصالح الذكور، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أفراد الدراسة حول (كفاية الأسس العامة، الكفايات التدريسية والمهنية، الكفايات المعرفية، الكفايات المهارية، الكفايات الوجدانية الشخصية) باختلاف متغير الخبرة التدريسية أو متغير التقدير عند التخرج.

وهدفت دراسة بسمة سالم وآخرون (٢٠١٦ب) إلى تحليل المعايير العالمية لتحديد درجة ممارسة الأداء التدريس لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية، وتم استخدم المنهج الوصفي التحليلي ، وتكونت العينة من (٢٠) من معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة منهم (١١) ذكور، و (٩) إناث وتمثلت أداة الدراسة في قائمة المعايير العالمية للأداء التدريسي لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية، وتضمنت ستة معايير، وهي (المجال

المعرفي، ومجال تخطيط التدريس، ومجال تنفيذ التدريس، ومجال دعم التعلم، ومجال القياس والتقويم لذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم، ومجال أخلاقيات المهنة واتجاهاتها الحديثة)، وأسفرت النتائج عن أهمية وجود معايير محددة لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية كعنصر أساسي وداعم لتحديد درجة ممارستهم أثناء الخدمة، كما بينت النتائج تمتع المعلمين بالمعايير الستة موضع الدراسة، وأن معلم التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية هو الأكثر عرضة للاحتراق النفسي.

وهدفت دراسة زياد كامل (٢٠١٧) إلى التعرف على المعايير المهنية اللازمة لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية من وجهة نظر المعلمين في ضوء متغيرات (الخبرة المهنية، مكان العمل)، وتكونت عينة الدراسة من (٨٢) معلمًا، وتم استخدام المنهج الوصفي، وأعد الباحث استبانة من إعداده للكشف المعايير المهنية اللازمة لمعلمي طلبة ذوي الإعاقة العقلية، وأشارت النتائج إلى أن كل المعايير المهنية اللازمة لمعلمي طلبة ذوي الإعاقة العقلية في منطقة القصيم حظيت بقبول مرتفع من وجهة نظر معلميهم، كما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المعايير المهنية اللازمة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين تعزى للخبرة المهنية (أقل من خمس سنوات. خمس سنوات فأكثر) في كل المحاور، أيضا لم توجد فروق ذات دلالة في المعايير المهنية اللازمة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين تعزي للخبرة المهنية (أقل من خمس سنوات، خمس سنوات فأكثر) في كل المحاور.

واستهدفت دراسة يحيى عبيدات (٢٠١٨) تقييم كفايات معلمي التلاميذ المعاقين عقليًا في ضوء معايير الممارسة المهنية المعتمدة من مجلس الأطفال غير العاديين في الولايات المتحدة الأمريكية، وتكونت عينة الدراسة من (٩٥) معلمًا ومعلمة من معلمي التلاميذ المعاقين عقليًا، واستخدم الباحث معايير الممارسة المهنية لمعلمي التلاميذ المعاقين عقليًا المعتمدة من مجلس الأطفال العاديين في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث صيغت على شكل مقياسين الأول: يقيس درجة أهمية هذه المعايير بالنسبة لمعلمي التلاميذ المعاقين عقليًا، والثاني: يقيس درجة امتلاكهم لهذه المعايير، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن إدراك معلمي التلاميذ المعاقين عقليًا لأهمية الكفايات كان مرتفعًا على جميع الأبعاد والدرجة الكلية، كما وجدت الدراسة فروقًا ذات دلالة إحصائية في إدراك مستوى أهمية الكفايات على الأبعاد التالية: الاستراتيجيات، بيئة التعلم، التخطيط التعليمي، التقييم، والدرجة الكلية) لصالح المعلمين الذين يحملون درجة اختصاص في التربية الخاصة مقارنة مع المعلمين الذين يحملون درجة علمية عامة، ولم تظهر نتائج الدراسة فروقًا ذات دلالة في تقدير أهمية الكفايات تعود للجنس أو

عدد سنوات الخبرة، وفيما يتعلق بمقياس الامتلاك فقد أظهرت النتائج وجود درجة امتلاك كلية متوسطة لدى معلمي التلاميذ المعاقين عقليًا ، وقد أوضحت النتائج وجود فروقًا بين معلمي التلاميذ المعاقين عقليًا تعود لمتغير المؤهل العلمي على الأبعاد التالية: (الاستراتيجيات، بيئة التعلم، التخطيط التعليمي، التقييم) لصالح المعلمين ذوي الاختصاص في التربية الخاصة مقارنة مع المعلمين الذين يحملون درجة علمية عامة، كما بينت نتائج الدراسة فروقًا لصالح متغير الخبرة الطويلة على الأبعاد التالية (بيئة التعلم، والاستراتيجيات) في حين لم تظهر نتائج الدراسة فروقًا في درجة الامتلاك تعود إلى متغير الجنس.

وهدفت دراسة ريما صبري، وعصام أحمد (٢٠٢٠) إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين إعداد معلم التربية الفكرية أثناء الخدمة وتكوين المفاهيم لدي طلابه ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، اشتملت عينة الدراسة (٣٠) من المعلمين الذين يعملون في مؤسسات التربية الفكرية (حكومي وخاص)، كما تم اختيار عدد من أولياء أمور الطلاب المعاقين عقليًا بتلك المؤسسات للتعرف منهم مدى تكوين المفاهيم لدى أبنائهم المعاقين عقليا، وقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة عكسية بين أبعاد إعداد معلم التربية الفكرية وبين تنمية بعض المفاهيم لدى الطلاب المعاقين عقليا، كما اتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إعداد المعلم بالتربية الفكرية في المدارس الحكومية والمدارس الخاصة فيما يتعلق بتنمية المفاهيم لدى طلابهم من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، وكانت الفروق لصالح إعداد المعلم بالمؤسسات التربوية الخاصة.

وهدفت دراسة Faraji et al., (2023) إلى الكشف عن الكفايات المهنية لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية من خلال التحليل النوعي للدراسات والوثائق والقوانين التي تناولت هذه الكفايات على المستوى الوطني والدولي وبلغ عددهم (٣٤) وثيقة، وتوصلت الدراسة إلى أن التحديات التي تواجه معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية تفوق التحديات التي تواجه غيرهم من معلمي التلاميذ ذوي الإعاقات الأخرى، كما أسفرت الدراسة عن مجموعة من الكفاءات التي ينبغي توفرها لدى معلمين ومدربين التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية وتشمل: التفاعل الإيجابي والداعم وخلق الأمل لدى الأطفال، والسيطرة على الانفعالات والتوتر ، والمهارات لتسهيل الأمور والقدرة على الإبداع والسلوك الذكي الرؤية العلمية والثقافية والوعي وتصميم أنشطة التمكين في الوقت المناسب، واستخدام برامج التدخل والإثراء والتكيف والتعزيز في بيئة التعلم، بالإضافة إلى مهارات التدريس اللازمة للتواصل الفعال وحل المشكلات والسلامة والدفاع عن حقوقهم الفردية والاجتماعية.

تعقيب على البحوث والدراسات السابقة:

-يلاحظ ندرة الدراسات التي تناولت مناصرة الذات لدى معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية في حدود ما تم الإطلاع عليه.

-تتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناولها معتقدات الهوية المهنية ومناصرة الذات، وتختلف عن الدراسات السابقة في أهدافها وإجراءات تطبيقها، حيث أنه في حدود ما تم الإطلاع عليه لا توجد دراسة تناولت مناصرة الذات كمنبأ بمعتقدات الهوية المهنية لدى معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة القابلين للتعلم.

أوجه الاستفادة من البحوث والدراسات السابقة في الدراسة الحالية:

-الاستفادة من الإطار النظري في مجال مناصرة الذات ومعتقدات الهوية المهنية.

-استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في إعداد أدوات الدراسة.

-تمت الاستفادة من الدراسات السابقة في تفسير ومناقشة النتائج.

فروض الدراسة:

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الفرضي والمتوسط الواقعي لدرجات مناصرة الذات لدى عينة الدراسة من معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الفرضي والمتوسط الواقعي لدرجات معتقدات الهوية المهنية لدى عينة الدراسة من معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم.

٣-يمكن التنبؤ بمعتقدات الهوية المهنية تنبؤًا دالًا إحصائيًا بمعلومية مناصرة الذات (الأبعاد- الدرجة الكلية) لدى معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم.

٤-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مناصرة الذات لدى معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم ترجع إلى الجنس (ذكر / أنثى) ، وسنوات الخبرة (أقل من خمس سنوات/أكثر من خمس سنوات) ونوع المدرسة (حكومية / خاصة).

٥- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات معتقدات الهوية المهنية لدى معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم ترجع إلى الجنس (ذكر / أنثى) ، وسنوات الخبرة (أقل من خمس سنوات/أكثر من خمس سنوات) ونوع المدرسة (حكومية / خاصة).

منهج وإجراءات الدراسة:

-منهج الدراسة:

للتحقق من فروض الدراسة تم الاعتماد على المنهج الوصفي الارتباطي باعتباره أحد مناهج البحث التربوي التي تهدف إلى وصف الظاهرة، وتفسير العلاقة بين متغيراتها.

-المشاركون في الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من مجموعتين يمكن عرضهم على النحو التالي:

-المشاركون في المجموعة الاستطلاعية:

ويقصد بهم المعلمون الذين طبقت عليهم أداتا الدراسة للتحقق من خصائصهما السيكومترية، وتكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (٣٠) معلمًا ومعلمة من معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية بمدارس حكومية وخاصة ممن تراوحت أعمارهم بين (٢٣-٥١) عامًا بمتوسط حسابي (٣٧,٢٣١) عامًا، وانحراف معياري (٥,٦٠٨).

-المشاركون في المجموعة الأساسية:

ويقصد بهم المعلمون الذين طبقت عليهم أدواتا الدراسة للتحقق من فروض الدراسة، وتكونت هذه العينة من (60) معلمًا ومعلمة من معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية بمدارس حكومية ومدارس خاصة ممن تراوحت أعمارهم بين (٢٤-٦٠) عامًا بمتوسط حسابي (34.18) عامًا وانحراف معياري (10.722) ، (٢٥ ذكور - ٣٥ إناث)، (٢٧ مدرسة حكومية-٣٣ مدرسة خاصة)،(٢٤ أقل من ٥ سنوات-٣٦ أكثر من ٥ سنوات).

-أداتا الدراسة:

تمثلت أداتا الدراسة فيما يلي:

-مقياس مناصرة الذات. (إعداد: الباحثون)

-مقياس معتقدات الهوية المهنية لدى معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم.

(إعداد: الباحثون)

١-مقياس مناصرة الذات:

هدف المقياس إلى قياس مناصرة الذات لدى معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم.

خطوات إعداد مقياس مناصرة الذات:

مر بناء المقياس بعدة خطوات على النحو التالي:

-الإطلاع على الأدبيات والدراسات والبحوث التي تناولت مناصرة الذات.

-الإطلاع على بعض المقاييس الخاصة بمناصرة الذات ومنها مقياس مناصرة الذات التي وردت في دراسات (Harris, 2009) ، فاطمة خشبة وعفاف البديوي (٢٠٢٢)، أسماء عبد الستار وآخرون (٢٠٢٢).

- تحديد أبعاد مقياس مناصرة الذات في أربعة أبعاد هي: (الاستقلال الذاتي، معرفة الحقوق، الخبرة، القيادة).

- صياغة (٣٣) عبارة موزعة على الأربعة أبعاد المكونة للمقياس، البعد الأول (الاستقلال الذاتي: ٨ عبارات) البعد الثاني (معرفة الحقوق: ٨ عبارات) البعد الثالث (الخبرة: ٩عبارات) البعد الرابع (القيادة: ٨ عبارات) ويلي كل عبارة خمسة بدائل للاستجابة هي:(موافق تمامًا، موافق إلى حدًا ما، غير متأكد، غير موافق إلى حدًا ما، غير موافق تمامًا) ، وتصحح بالدرجات (٥-٤-٣-٢-١) وفي حالة العبارات السالبة يتم عكس مفتاح التصحيح والعبارات السالبة هي العبارات أرقام (٩-١٥-١٨-١٩-٢١-٢٢-٢٣).

- إعداد تعليمات المقياس بحيث تعبر عن هدف المقياس، وتوضح طريقة الاستجابة.

-تم عرض المقياس في صورته الأولية (٣٣) عبارة على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في مجال الصحة النفسية وعلم النفس بلغ عددهم عشر محكمين (ملحق ٣) ؛ وذلك لإبداء الرأي حول العناصر التالية:

(١) مدى ملاءمة عبارات المقياس للتعريف الإجرائي لمناصرة الذات.

(٢) مدى مناسبة كل عبارة للتعريف الإجرائي للبعد الذي تنتمي إليه.

(٣) مدى ملاءمة صياغة العبارات لعينة الدراسة.

(٤) مدى مناسبة تعليمات المقياس مع طبيعة المقياس.

(٥) مدى صحة الصياغة اللغوية لعبارات المقياس.

كما طلب من السادة المحكمين إبداء الرأي حول التعديل بالحذف أو الإضافة لعبارات المقياس. وتراوحت نسب الاتفاق ما بين (٨٠٪) إلى (١٠٠٪) وهي نسب مرتفعة تدعوا الى الثقة في نتائج تطبيق المقياس على العينة الأساسية، وذلك فيما عدا عبارة رقم (٧) في البعد الأول والعبارة رقم (١١) في البعد الثاني وعبارة رقم (٢٥) في البعد الثالث فقد بلغت نسبة الاتفاق (٦٠٪) فقط لذا تم حذفهم من المقياس.

وقد أشار المحكمون بتعديل صياغة خمس عبارات، ويوضح الجدول التالي عبارات المقياس قبل وبعد التعديل في ضوء آراء السادة المحكمين.

جدول (١)

عبارات مقياس مناصرة الذات قبل وبعد التعديل

في ضوء آراء السادة المحكمين

البعد الذي تنتمي إليه	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
الاستقلال الذاتي	لدي القدرة على الثقة في ذاتي	أثق في ذاتي
الاستقلال الذاتي	أرفض ما يخالف رأيي	أعبر عن رفضي لرأي يخالف رأيي
معرفة الحقوق	أكره الأشخاص الذين يتنازلون عن حقوقهم	ألوم الأشخاص الذين يتنازلون عن حقوقهم
الخبرة	أجهل الخطوات القادمة في حياتي	أغفل عن التفكير في الخطوات القادمة في حياتي
الخبرة	أقنع نفسي بأن أهدافي واقعية	أضع لنفسي أهدافًا واقعية

الخصائص السيكومترية لمقياس مناصرة الذات:

أولًا: الصدق:

تم حساب صدق باستخدام صدق المحك على النحو التالي:

-صدق المحك:

تم حساب صدق المحك، وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات العينة الاستطلاعية (ن=٣٠) فى مقياس مناصرة الذات اعداد (Harris, ٢٠٠٩) تعريب منال محمود ومنال طه (٢٠١٥) ، ودرجاتهم فى مقياس مناصرة الذات المعد بالدراسة الحالية، وقد وقع الاختيار على هذا المقياس لأنه يناسب عينة الدراسة، وقد وجد أن قيمة معامل الارتباط تساوي (٠.٦٨) وهي دالة عند مستوى (٠.٠١) ، مما يدعو للثقة في نتائج تطبيق مقياس مناصرة الذات على العينة الأساسية.

ثانيًا: الاتساق الداخلي:

تم تطبيق المقياس على المجموعة الاستطلاعية (ن=٣٠) ، وتم حساب الاتساق الداخلي بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وبين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس ككل وفيما يلي بيان ذلك.

جدول (٢)

معاملات الاتساق الداخلي بين درجة العبارة والدرجة لمقياس مناصرة الذات (ن =٣٠)

م	معامل اتساق عبارات الاستقلال الذاتي	م	معامل اتساق عبارات معرفة الحقوق	م	معامل اتساق عبارات الخبرة	م	معامل اتساق عبارات القيادة
١	.534**	٨	.471**	١٥	.384*	٢٣	.777**
٢	.458**	٩	.862**	١٦	.647**	٢٤	.485**
٣	.536**	١٠	.760**	١٧	.550**	٢٥	.751**
٤	.535**	١١	.469**	١٨	.758**	٢٦	.687**
٥	.534**	١٢	.682**	١٩	.735**	٢٧	.544**
٦	.763**	١٣	.664**	٢٠	.580**	٢٨	.797**
٧	.400*	١٤	.801**	٢١	.465**	٢٩	.677**
				٢٢	.582**	٣٠	.574**

** دالة عند مستوى ٠.٠١ * دالة عند مستوى ٠.٠٥

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الاتساق الداخلي بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى ٠.٠١ و ٠.٠٥ مما يشير إلى تمتع المقياس بالاتساق الداخلي.

كما تم حساب الاتساق الداخلي من خلال حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس، ويوضح ذلك الجدول التالي.

جدول (٣)

معاملات الاتساق بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية لمقياس مناصرة الذات (ن=٣٠)

م	الأبعاد	معامل الاتساق
١	الاستقلال الذاتي	٠.٨١٣**
٢	معرفة الحقوق	٠.٨٣٥**
٣	الخبرة	٠.٧٩٨**
٤	القيادة	٠.٨١٢**

** دالة عند (٠.٠١)

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الاتساق بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)، وبذلك تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس.

ثالثًا: الثبات:

تم حساب الثبات بطريقتين:

أ-إعادة التطبيق:

تم إعادة تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية (ن=٣٠) بفاصل زمني قدره أسبوعين، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات العينة في مرتي التطبيق وبلغ (٠.٥٩) وهي قيمة دالة عند ٠.٠١ مما يدعو للثقة بالمقياس وصلاحيته للاستخدام على العينة الدراسة الأساسية.

ب-معامل ألفا – كرونباخ:

تم حساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا – كرونباخ، وذلك بعد تطبيق المقياس على أفراد العينة الاستطلاعية (ن=٣٠) ، ويوضح الجدول التالي النتائج.

جدول (٤)

معاملات ثبات ألفا – كرونباخ لمقياس مناصرة الذات (ن=٣٠)

م	الأبعاد	معامل الثبات
١	الاستقلال الذاتي	٠,٧٦١
٢	معرفة الحقوق	٠,٨٠٢
٣	الخبرة	٠,٧١٣
٤	القيادة	٠,٨١٩
الدرجة الكلية		٠,٨٣٤

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات لأبعاد مقياس مناصرة الذات تراوحت بين (٠,٧١٣ – ٠,٨١٩)، وللدرجة الكلية كانت (٠,٨٣٤)، وهي معاملات مقبولة وتدعو إلى الثقة في نتائج تطبيق المقياس على العينة الأساسية.

الصورة النهائية لمقياس مناصرة الذات:

تكون المقياس في صورته النهائية من (٣٠) عبارة موزعة على أربعة أبعاد، ويوضح الجدول التالي توزيع عبارات المقياس على الأبعاد.

جدول (٥)

توزيع عبارات مقياس مناصرة الذات على الأبعاد

م	الأبعاد	أرقام العبارات	المجموع
١	الاستقلال الذاتي	١-٥-٩-١٣-١٧-٢١-٢٥	٧
٢	معرفة الحقوق	٢-٦-١٠-١٤-١٨-٢٢-٢٦	٧
٣	الخبرة	٣-٧-١١-١٥-١٩-٢٣-٢٧-٢٩	٨
٤	القيادة	٤-٨-١٢-١٦-٢٠-٢٤-٢٨-٣٠	٨
	المجموع		٣٠

وتتروح الدرجة الكلية على المقياس بين (٣٠-١٥٠) درجة.

ثانيًا: مقياس معتقدات الهوية المهنية لدى معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم:

إعداد الباحثون

هدف المقياس إلى قياس معتقدات الهوية المهنية لدى معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم.

خطوات إعداد المقياس:

مر بناء المقياس بعدة خطوات على النحو التالي:

-الإطلاع على الأدبيات والدراسات والبحوث التي تناولت معتقدات الهوية المهنية.

-الإطلاع على بعض المقاييس الخاصة بمعتقدات الهوية المهنية ومنها المقاييس التي وردت في دراسات كلا من ، ناصر العجمي، وعبد الهادي الدوسري (٢٠١٥)، بسمة سالم وآخرون (٢٠١٦أ) ، يحيى عبيدات (٢٠١٨) .

-تحديد أبعاد مقياس معتقدات الهوية المهنية في أربعة أبعاد هي: (الوعي المهني، التفضيل المهني، الكفاءة الشخصية المهنية، التطور المهني). وقد تم اختيار هذه الأبعاد؛ لتكرارها في البحوث والدراسات السابقة التي تناولت معتقدات الهوية المهنية لدى المعلمين، ولمناسبة هذه الأبعاد لخصائص عينة الدراسة.

-صاغ الباحثون (٣٢) عبارة موزعة على الأربعة أبعاد المكونة للمقياس، البعد الأول (الوعي المهني: ٨ عبارات) البعد الثاني (التفضيل المهني: ٨ عبارات) البعد الثالث (الكفاءة الشخصية المهنية،: ٨ عبارات) البعد الرابع (التطور المهني: ٨ عبارات) ويلي كل عبارة خمسة بدائل للاستجابة هي(موافق تمامًا، موافق إلى حدًا ما، غير متأكد، غير موافق إلى حدًا ما، غير موافق تمامًا) ، وتصحح بالدرجات (٥-٤-٣-٢-١) وفي حالة العبارات السالبة يتم عكس مفتاح التصحيح والعبارات السالبة وهي العبارات أرقام (٨-٢١-٣٠-٣١).

- إعداد تعليمات المقياس بحيث تعبر عن هدف المقياس، وتوضح طريقة الاستجابة.

-تم عرض المقياس في صورته الأولية (٣٢) عبارة على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في مجال الصحة النفسية وعلم النفس بلغ عددهم عشر محكمين (ملحق ١) ؛ وذلك لإبداء الرأي حول العناصر التالية:

(١) مدى ملاءمة عبارات المقياس للتعريف الإجرائي لمعتقدات الهوية المهنية.

(٢) مدى مناسبة كل عبارة للتعريف الإجرائي للبعد الذي تنتمي إليه.

(٣) مدى ملاءمة صياغة العبارات لعينة الدراسة.

(٤) مدى مناسبة تعليمات المقياس مع طبيعة المقياس.

(٥) مدى صحة الصياغة اللغوية لعبارات المقياس.

كما طلب من السادة المحكمين إبداء الرأي حول التعديل بالحذف أو الإضافة لعبارات المقياس.

وقد تراوحت نسب اتفاق المحكمين على عناصر تحكيم مقياس معتقدات الهوية المهنية بين (٨٠٪) إلى(١٠٠٪) وهي نسب مرتفعة تدعو إلى الثقة في نتائج تطبيق المقياس على العينة الأساسية، وذلك فيما عدا عبارة رقم (٢٩) في البعد الرابع فقد بلغت نسبة الاتفاق (٥٠٪) فقط لذا تم حذفها من المقياس.

وقد أشار المحكمون بتعديل صياغة أربعة عبارات، ويوضح الجدول التالي عبارات المقياس قبل وبعد التعديل في ضوء آراء السادة المحكمين.

جدول (٦)

عبارات مقياس معتقدات الهوية المهنية قبل وبعد التعديل في ضوء آراء السادة المحكمين

البعد الذي تنتمي إليه	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
الوعي المهني	اطلب توفير تدريب مناسب لحالة كل طفل	أوفر لكل تلميذ التدريب المناسب لحالته
التفضيل المهني	أسعى لأرضى عن مهنتي	أنا راض عن مهنتي
الكفاءة الشخصية المهنية	اعتقد بقدرتي على تحمل ضغوط العمل	اتحمل ضغوط العمل
التطور المهني	ابحث عن الدورات التدريبية التي تنمي مهارات المعلمين	التحق بالدورات التدريبية التي تنمي مهارات المعلمين

الخصائص السيكومترية لمقياس معتقدات الهوية المهنية لدى معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم:

أولًا: الصدق:

تم حساب صدق المقياس باستخدام صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي) على النحو التالي:

-صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي):

تم حساب الصدق التمييزي لمقياس معتقدات الهوية المهنية لدى معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم باستخدام المقارنة الطرفية، عن طريق حساب اختبار مان وتني لمعرفة مدى صدق المقياس في التمييز بين الربيع الأعلى (أعلى ٢٧٪ من الدرجات) والربيع الأدنى (أدنى ٢٧٪ من الدرجات) لأفراد العينة الاستطلاعية (ن=٣٠) على المقياس بعد ترتيب مجموع درجاتهم تنازليًا، ويوضح الجدول التالي النتائج:

جدول (٧)

قيمة Z لاختبار مان ويتني لحساب صدق المقارنة الطرفية لمقياس معتقدات الهوية المهنية (ن=٣٠)

المقياس	ربيع أعلي (ن=٨)		ربيع أدني (ن=٨)		درجة الحرية	قيمة Z	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
معتقدات الهوية المهنية	٣.٧٢	٠.٠٤٩	٣.١٤	٠.٠٨٦	١٤	٣.٣٨١	٠.٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة احصائيًا عند مستوى (٠.٠١) بين درجات الربيع الأعلى ودرجات الربيع الأدنى لدرجات العينة الاستطلاعية على مقياس معتقدات الهوية المهنية، حيث بلغت قيمة Z لاختبار مان ويتني اللابارمتري (٣.٣٨١) وهي دالة عند مستوى (٠.٠١)، مما يعد مؤشرًا على الصدق التمييزي لمقياس معتقدات الهوية المهنية؛ ويدعو للثقة في نتائج تطبيق مقياس معتقدات الهوية المهنية لدى معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم على العينة الأساسية.

ثانيًا: الاتساق الداخلي:

تم تطبيق المقياس على المجموعة الاستطلاعية (ن=٣٠) ثم تم حساب الاتساق الداخلي بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وبين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس ككل وفيما يلي بيان ذلك

جدول (٨)

معاملات الاتساق الداخلي بين درجة العبارة والدرجة الكلية لمقياس معتقدات الهوية المهنية (ن =٣٠)

م	معامل اتساق عبارات الوعي المهني	م	معامل اتساق عبارات التفضيل المهني	م	معامل اتساق عبارات الكفاءة	م	معامل اتساق عبارات التطور المهني
١	.509**	٩	. 486**	١٧	.453**	٢٥	.500**
٢	.523**	١٠	.719**	١٨	.614**	٢٦	.364*
٣	.479**	١١	.422*	١٩	.520**	٢٧	. 668**
٤	.552**	١٢	.446**	٢٠	.504**	٢٨	.463**
٥	.624**	١٣	.483**	٢١	.633**	٢٩	.767**
٦	.573**	١٤	.510**	٢٢	.804**	٣٠	.810**
٧	. 482**	١٥	. 489**	٢٣	.713**	٣١	.724**
٨	.789**	١٦	. 501**	٢٤	.693**		

** دالة عند مستوى ٠.٠١ * دالة عند مستوى ٠.٠٥

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الاتساق الداخلي بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى ٠.٠١ و ٠.٠٥ ، كما تم حساب الاتساق الداخلي من خلال حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس، ويوضح ذلك الجدول التالي.

جدول (٩)

معاملات الاتساق بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية لمقياس معتقدات الهوية المهنية (ن=٣٠)

م	الأبعاد	معامل الاتساق
١	الوعي المهني	٠.٨١١**
٢	التفضيل المهني	٠.٧٩١**
٣	الكفاءة الشخصية المهنية	٠.٨٠٤**
٤	التطور المهني	٠.٨٢٦**

** دالة عند (٠.٠١)

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الاتساق بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)، وبذلك تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس.

ثالثًا: الثبات:

تم حساب الثبات بطريقتين:

(أ) إعادة التطبيق:

تم إعادة تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية (ن=٣٠) بفاصل زمني قدره أسبوعين، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات العينة في مرتي التطبيق وبلغ (٠.٦٤) وهي قيمة دالة عند مستوى ٠.٠١ ؛ مما يدعو للثقة بالمقياس وصلاحيته للاستخدام بالدراسة الحالية.

(ب) معامل ألفا – كرونباخ:

تم حساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا – كرونباخ، وذلك بعد تطبيق المقياس على أفراد العينة الاستطلاعية (ن=٣٠) ، ويوضح الجدول التالي النتائج.

جدول (١٠)

معاملات ثبات ألفا – كرونباخ لمقياس معتقدات الهوية المهنية (ن=٣٠)

م	الأبعاد	معامل الثبات
١	الوعي المهني	٠,٨٣١
٢	التفضيل المهني	٠,٧٤٢
٣	الكفاءة الشخصية المهنية	٠,٧٢٦
٤	التطور المهني	٠,٧٩٣
الدرجة الكلية		٠,٨٠٩

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات لأبعاد مقياس معتقدات الهوية المهنية تراوحت بين (٠,٧٢٦ – ٠,٨٣١)، وللدرجة الكلية كانت (٠,٨٠٩)، وهي معاملات مقبولة وتدعو إلى الثقة في نتائج تطبيق المقياس على العينة الأساسية.

الصورة النهائية لمقياس معتقدات الهوية المهنية لدى معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم:

تكون المقياس في صورته النهائية من (٣١) عبارة موزعة على أربعة أبعاد، ويوضح الجدول التالي توزيع العبارات على الأبعاد.

جدول (١١)

توزيع عبارات مقياس معتقدات الهوية المهنية لدى معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم على الأبعاد

م	الأبعاد	أرقام العبارات	المجموع
١	الوعي المهني	١-٥-٩-١٣-١٧-٢١-٢٥-29	٨
٢	التفضيل المهني	٢-٦-١٠-١٤-١٨-٢٢-٢٦-30	٨
٣	الكفاءة الشخصية المهنية	٣-٧-١١-١٥-١٩-٢٣-٢٧- 31	٨
٤	التطور المهني	٤-٨-١٢-١٦-٢٠-٢٤-٢٨	٧
	المجموع		٣١

وتتراوح الدرجة الكلية على المقياس بين (31 -155) درجة.

-إجراءات تنفيذ الدراسة:

مر تنفيذ الدراسة الحالية بعدة خطوات وذلك على النحو التالي:

-الإطلاع على الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة المرتبطة بمتغيري الدراسة.

-إعداد مقياس مناصرة الذات ومقياس معتقدات الهوية المهنية، والتحقق من خصائصهما السيكومترية من خلال تطبيقهما على العينة الاستطلاعية.

- تطبيق أداتا الدراسة على العينة الأساسية عبر نماذج جوجل من خلال الرابط .

https://forms.gle/mAjrJDcUUUwkG3Dh9

-تصحيح أداتا الدراسة ورصد الدرجات.

-استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Spss) لإجراء المعالجات الإحصائية واستخلاص نتائج الدراسة.

-تفسير النتائج ومناقشتها في ضوء الإطار النظري ونتائج الدراسات السابقة وخصائص العينة.

-تقديم التوصيات والبحوث المقترحة.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

-نتائج الفرض الأول وتفسيرها:

ينص هذا الفرض على " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الفرضي والمتوسط الواقعي لدرجات مناصرة الذات لدى عينة الدراسة من معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم " وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار " ت " للمجموعة الواحدة والجدول التالي يوضح النتائج:

جدول (١٢)

نتائج "اختبار ت" للفروق بين المتوسطين الفرضي والواقعي لمناصرة الذات لدى معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة (ن=٦٠)

المتغير	العدد	المتوسط الفرضي	المتوسط الواقعي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
مناصرة الذات	٦٠	٩٠	133.067	3.546	٥٩	115.92	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" للفروق بين المتوسطين الفرضي والواقعي لدرجات مناصرة الذات بلغت (115.92) وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) ، مما يشير إلى أن متوسط درجات العينة في مناصرة

الذات أعلى من المتوسط الفرضي؛ لذا تم رفض الفرض الصفري، وقبول الفرض البديل وهو " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الفرضي والمتوسط الواقعي لدرجات مناصرة الذات لدى عينة الدراسة من معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة لصالح المتوسط الواقعي" ، وتعد هذه النتيجة مؤشر على إتصاف العينة بمستوى مرتفع من مناصرة الذات حيث الشعور بالاستقلال الذاتي وتراكم الخبرة والقيادة ومعرفة الحقوق؛ ومن ثم ضبط التفكير والسلوك والتصرف بطريقة ملائمة للمواقف المختلفة في الوقت المناسب وتجاوز الصعاب والتحديات.

ويمكن تفسير وجود مستوى مرتفع من مناصرة الذات لدى عينة الدراسة من معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم في ضوء ما ذكره (Lee, 2022 في: فهد الملعبي وإبراهيم الزريقات، ٢٠٢٢، ٣٤٥) من أن لمناصرة الذات فوائد عديدة للصغار والكبار؛ فالأشخاص الذين يعرفون كيفية مناصرة أنفسهم هم أكثر قدرة على الأداء الجيد في المدرسة والعمل والحياة بوجه عام، فهم يشعرون بالثقة فيما يتعلمونه ويفعلونه، ومناصرة الذات تؤدي إلى الاستقلال وتحقيق الذات، وتمكن الفرد من إيجاد حلول للمشاكل التي لا يدركها الآخرون. وبالطبع فإن عينة الدراسة بحاجة لمناصرة ذاتهم والاستمتاع بذلك حيث سيفيدهم ذلك في حياتهم ومهنتهم، وكما ذكر (Zhang, 2019,209) تعد مهارة المناصرة الذاتية من أدلة التنبؤ بالنجاح في التعليم والتوظيف، حيث يتوقع من المناصرين لذاتهم أن يكونوا أكثر استقلالًا وإدراكًا للذات ومعرفة بمواطن قوتهم، واهتماماتهم واحتياجاتهم ويمارسون المزيد من المسؤولية في تعليمهم وأهدافهم المستقبلية.

وتتفق هذه النتيجة مع ما ذكره (Fiedler & Danneker, 2007,4) من أنه بالنظر إلى مجموعة من العوامل المتعلقة بنقص في تدريب وكفاءة المعلمين. ومحدودية الصلاحيات الممنوحة لمعلمي التربية الخاصة لدمج مهارات المناصرة الذاتية وإثراء المناهج الدراسية، خاصة مع ما تتطلبه هذه المهارات من وقت وجهد وعبء إضافي على هؤلاء المعلمين؛ لذا على معلمي التربية الخاصة أن يكرسوا وقتًا تعليميًا لتعليم طلابهم مهارة المناصرة الذاتية وكيفية القيادة والمشاركة في اجتماعات الخطة التربوية الفردية الخاصة بهم. وتمتع المعلمين بمستوى مرتفع من مناصرة الذات يصب في هذا الاتجاه حيث أن فاقد الشيء لا يعطيه.

-نتائج الفرض الثاني وتفسيرها:

ينص هذا الفرض على " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الفرضي والمتوسط الواقعي لدرجات معتقدات الهوية المهنية لدى عينة الدراسة من معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم " وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار " ت" للمجموعة الواحدة وهو ما يوضحه الجدول التالي:

جدول (١٣)

نتائج "اختبار ت" للفروق بين المتوسطين الفرضي والواقعي

لمعتقدات الهوية المهنية (ن=٦٠)

المتغير	العدد	المتوسط الفرضي	المتوسط الواقعي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
معتقدات الهوية المهنية	٦٠	٩٥	138.866	5.956	٥٩	57.05	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" للفروق بين المتوسطين الفرضي والواقعي لمعتقدات الهوية المهنية بلغت (57.05) وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) ، مما يشير إلى أن متوسط درجات العينة في معتقدات الهوية المهنية أعلى من المتوسط الفرضي، لذا تم رفض الفرض الصفري، وقبول الفرض البديل وهو " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الفرضي والمتوسط الواقعي لدرجات معتقدات الهوية المهنية لدى عينة الدراسة من معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم لصالح المتوسط الواقعي"، وتعد هذه النتيجة مؤشر على إتصاف العينة بمستوى مرتفع من معتقدات الهوية المهنية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما ذكره طلعت منصور وفيولا الببلاوي(١٩٨٩، ٤) من أن مهنة التدريس تنتمي إلى تلك الفئة من المهن المثقلة بالواجبات، كما أنها مهنة فنية معقدة تتطلب مستويات عالية من الكفاءات والمهارات واستمرارية في تنميتها؛ وهي لذلك تزخر بالعديد من الأعباء والمطالب. ومن ثم تحتاج إلى مستوى مرتفع من معتقدات الهوية المهنية، حيث إنها تعتبر من المتغيرات ذات العلاقة المباشرة بالتفاعل الجيد بين

المعلمين وتلاميذهم ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم، وتعد كفاءة المعلم هي العامل الأكثر فاعلية في نجاح أي نظام تعليمي.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة بسمة سالم وآخرون (٢٠١٦ب) من تمتع معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية بالمعايير التي شملتها قائمة المعايير العالمية للأداء التدريسي لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية، والتي تتضمن ستة معايير وهي (المجال المعرفي، ومجال تخطيط التدريس، ومجال تنفيذ التدريس، ومجال دعم التعلم، ومجال القياس والتقويم لذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم، ومجال أخلاقيات المهنة واتجاهاتها الحديثة).

كما تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة Faraji et al., (2023) من أن من الكفاءات التي ينبغي توفرها لدى معلمين ومدربين التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية: التفاعل الإيجابي والداعم وخلق الأمل لدى الأطفال، والسيطرة على الانفعالات والتوتر، والمهارات لتسهيل الأمور والقدرة على الإبداع والسلوك الذكي، والرؤية العلمية والثقافية والوعي وتصميم أنشطة التمكين في الوقت المناسب، واستخدام برامج التدخل والإثراء والتكيف والتعزيز في بيئة التعلم، بالإضافة إلى مهارات التدريس اللازمة للتواصل الفعال وحل المشكلات والسلامة والصحية والدفاع عن حقوقهم الفردية والاجتماعية. وكلها كفاءات ذات صلة بالتعريف الاجرائي لمعتقدات الهوية المهنية الذي تتبناه الدراسة الحالية.

وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة ناصر العجمي، وعبد الهادي الدوسري (٢٠١٥) ، ودراسة يحيى عبيدات (٢٠١٨) والتي أظهرت نتائجهما توفر الكفايات المهنية لدى معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية بدرجة متوسطة.

-نتائج الفرض الثالث وتفسيرها:

ينص هذا الفرض على "يمكن التنبؤ بمعتقدات الهوية المهنية تنبؤًا دالًا إحصائيًا بمعلومية مناصرة الذات (الأبعاد- الدرجة الكلية) لدى معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم" وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد المتدرج للتحقق من دلالة التنبؤ بمعتقدات الهوية المهنية من خلال مناصرة الذات (الأبعاد- الدرجة الكلية) وهو ما يوضحه الجدول التالي:

جدول (١٤)

قيمة " ف" لمعرفة إمكانية التنبؤ بمعتقدات الهوية المهنية من خلال مناصرة الذات (ن=٦٠)

البُعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية*	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الوعي المهني	الانحدار	١٤.٩١٥	١	١٤.٩١٥	٦.٠٧٨	٠.٠١
	البواقي	١٦٦.٨٧٠	٥٨	٢.٤٥٤		
	المجموع	١٨١.٧٨٦	٥٩			
التفضيل المهني	الانحدار	١٧.٧٨٥	١	١٧.٧٨٥	٦.٦٠٦	٠.٠١
	البواقي	١٨٣.٠٨٦	٥٨	٢.٦٩٢		
	المجموع	٢٠٠.٨٧١	٥٩			
الكفاءة الشخصية والمهنية	الانحدار	٣٩.٢٧٣	١	٣٩.٢٧٣	١٠.٤٢٥	٠.٠١
	البواقي	٢٥٦.١٧٠	٥٨	٣.٧٦٧		
	المجموع	٢٩٥.٤٤٣	٥٩			
التطور المهني	الانحدار	١٩.٣٥٤	١	١٩.٣٥٤	٨.٦٥٤	٠.٠١
	البواقي	١٧٧.٠٥٨	٥٨	٣.٨١٣		
	المجموع	١٩٦.٤١٢	٥٩			
الدرجة الكلية	الانحدار	٢١٣.٣٩٣	٢	١٠٦.٦٩٧	١١.٤٢٧	٠.٠١
	البواقي	٦٢٥.٥٩٢	٥٧	٩.٣٣٧		
	المجموع	٨٣٨.٩٨٦	٥٩			

*درجة الحرية للانحدار = عدد المتغيرات المستقلة التي دخلت معادلة الانحدار

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

أن قيمة "ف" لمعرفة إمكانية التنبؤ بكل بمعتقدات الهوية المهنية (الوعي المهني، التفضيل المهني، الكفاء الشخصية المهنية، التطور المهني) والدرجة الكلية من خلال مناصرة الذات بلغت على الترتيب (٦.٠٧٨ – ٦.٦٠٦ – ١٠.٤٢٥ –٨.٦٥٤– ١١.٤٢٧) وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)؛ مما يشير إلى إمكانية التنبؤ بمعتقدات الهوية المهنية من خلال مناصرة الذات. ويوضح الجدول التالي نتائج الانحدار المتعدد لمعرفة الإسهام النسبي لأبعاد مناصرة الذات المدروسة في معتقدات الهوية المهنية؛ وذلك للتعرف على ما إذا كان هناك بعد من أبعاد مناصرة الذات أكثر إسهامًا في معتقدات الهوية المهنية.

جدول (١٥) نتائج الإنحدار المتعدد لمعرفة الإسهام النسبي لأبعاد مناصرة الذات المدروسة في معتقدات الهوية المهنية

معتقدات الهوية المهنية	مناصرة الذات	ر الجزئي	ر٢ الجزئي	معامل التفسير ر٢ النموذج	معامل الانحدار b	الخطأ المعياري	معامل الانحدار المعياري β	قيمة "ت"	ثابت الانحدار
الوعي المهني	معرفة الحقوق	٠.٢٨٦	٠.٠٨٢	٠.٠٦٩	٠.١١٥	٠.٠٤٧	٠.٢٨٦	٢.٤٦٥*	٤.٢٠٨
التفضيل المهني	القيادة	٠.٢٩٨	٠.٠٨٩	٠.٠٧٥	٠.١٦٣	٠.٠٦٤	٠.٢٩٨	*٢.٥٧٠	٥.٦٦٥
الكفاءة	معرفة الحقوق	٠.٣٦٥	٠.١٣٣	٠.١٢٠	٠.١٨٦	٠.٠٥٨	٠.٣٦٥	٣.٢٢٩**	٥.٠٤٣
التطور المهني	القيادة	٠.٣٥٨	٠.١٢٨	٠.١٢٤	٠.١٨٩	٠.٠٥٦	٠.٣٥٨	٤.٣٧٢**	٥.٣٩٠
الدرجة الكلية	معرفة الحقوق	٠.٤٤١	٠.١٩٤	٠.١٩١	٠.٣٦٢	٠.٠٩١	٠.٤٢١	٣.٩٧٣**	٨.٢٧٦

	القيادة	٠.٢٨٠	٠.٠٧٨	٠.٠٧٥	٠.٢٧٦	٠.١١٩	٠.٢٤٦	٢.٣٢٦ *	

**دال عند مستوى ٠.٠١ *دال عند مستوى ٠.٠٥

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

-بالنسبة للوعي المهني: معرفة الحقوق هي أكثر أبعاد مناصرة الذات إسهامًا في التنبؤ به ؛ حيث كانت القيمة التنبؤية لها (٢.٤٦٥) وهي قيمة دالة إحصائيًاعند مستوى (٠.٠٥)، وبلغت قيمة معامل الارتباط الجزئي (٠.٢٨٦) وقيمة معامل التفسير ر٢ النموذج (٠.٠٦٩)، وهذا معناه أن معرفة الحقوق تسهم بنسبة (٦.٩٪) في التنبؤ بالوعي المهني، ويمكن كتابة معادلة الانحدار على النحو الآتي:

الوعي المهني = ٤.٢٠٨ + ٠.١١٥ × معرفة الحقوق

-بالنسبة للتفضيل المهني : فإن القيادة هي أكثر أبعاد مناصرة الذات إسهامًا في التنبؤ به؛ حيث كانت القيمة التنبؤية لها (٢.٥٧٠) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥)، وبلغت قيمة معامل الارتباط الجزئي (٠.٢٩٨) وقيمة معامل التفسير ر٢ النموذج (٠.٠٧٥)، وهذا معناه أن القيادة تسهم بنسبة (٧.٥٪) في التنبؤ بالتفضيل المهني، ويمكن كتابة معادلة الانحدار على النحو الآتي:

التفضيل المهني = ٥.٦٦٥ + ٠.١٦٣ × القيادة

-بالنسبة للكفاءة الشخصية المهنية: معرفة الحقوق هي أكثر أبعاد مناصرة الذات إسهامًا في التنبؤ بها؛ حيث كانت القيمة التنبؤية لها (٣.٢٢٩) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى(٠.٠١)، وبلغت قيمة معامل الارتباط الجزئي (٠.٣٦٥) وقيمة معامل التفسير ر٢ النموذج (٠.١٢٠)، وهذا معناه أن معرفة الحقوق تسهم بنسبة (١٢٪) في التنبؤ بالكفاءة الشخصية المهنية، ويمكن كتابة معادلة الانحدار على النحو الآتي:

الكفاءة الشخصية المهنية = ٥.٠٤٣ + ٠.١٨٦ × معرفة الحقوق

-بالنسبة للتطور المهني: القيادة هي أكثر أبعاد مناصرة الذات إسهامًا في التنبؤ بها؛ حيث كانت القيمة التنبؤية لها (٤.٣٧٢) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى(٠.٠١)، وبلغت قيمة معامل الارتباط الجزئي (٠.٣٥٨) وقيمة معامل التفسير ر٢ النموذج (٠.١٢٤)، وهذا معناه أن معرفة الحقوق تسهم بنسبة (١٢.٤٪) في التنبؤ بالتطور المهني، ويمكن كتابة معادلة الانحدار على النحو الآتي:

التطور المهني = ٥.٣٩٠ + ٠.١٨٩ × القيادة

–بالنسبة للدرجة الكلية لمعتقدات الهوية المهنية: معرفة الحقوق هي أكثر أبعاد مناصرة الذات إسهامًا في التنبؤ بالدرجة الكلية لمعتقدات الهوية المهنية ؛ حيث كانت القيمة التنبؤية لها (٣.٩٧٣) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)، وبلغت قيمة معامل الارتباط الجزئي (٠.٤٤١)، وقيمة معامل التفسير ر٢ النموذج (٠.١٩١)، وهذا معناه أن معرفة الحقوق تسهم بنسبة ١٩.١٪ في التنبؤ بالدرجة الكلية لمعتقدات الهوية المهنية.

وتأتي القيادة في المرتبة الثانية في الإسهام في التنبؤ بالدرجة الكلية لمعتقدات الهوية المهنية؛ حيث كانت القيمة التنبؤية لها (٢.٣٢٦) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥)، وبلغت قيمة معامل الارتباط الجزئي (٠.٢٨٠) وقيمة معامل التفسير ر٢ النموذج (٠.٠٧٥)، وهذا معناه أن القيادة تسهم بنسبة (٧.٥٪) في التنبؤ بالدرجة الكلية لمعتقدات الهوية المهنية، ويمكن كتابة معادلة الانحدار على النحو الآتي:

الدرجة الكلية لمعتقدات الهوية المهنية = ٨.٢٧٦ + ٠.٣٦٢ × معرفة الحقوق + ٠.٢٧٦ × القيادة.

كما تم حساب القيمة التنبؤية لأبعاد مناصرة الذات التي لم تدخل معادلات الانحدار في التنبؤ بمعتقدات الهوية المهنية ، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١٦)

القيمة التنبؤية لأبعاد مناصرة الذات التي لم تدخل معادلات الانحدار في التنبؤ بمعتقدات الهوية المهنية

معتقدات الهوية المهنية	مناصرة الذات	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الوعي المهني	الاستقلال الذاتي	٠.٩٤٧	غير دالة

	الخبرة	١.٠٥٥	غير دالة
	القيادة	٠.٣٧٣	غير دالة
التفضيل المهني	الاستقلال الذاتي	٠.٧٣٩	غير دالة
	معرفة الحقوق	٠.٦٩٥	غير دالة
	الخبرة	١.٤١٠	غير دالة
الكفاءة الشخصية المهنية	الاستقلال الذاتي	٠.٣٦٨	غير دالة
	الخبرة	٠.٧٨٠	غير دالة
	القيادة	١.٢٩٥	غير دالة
التطور المهني	الاستقلال الذاتي	٠.٨٩٥	غير دالة
	معرفة الحقوق	١.٠١١	غير دالة
	الخبرة	٠.٧٢٩	غير دالة
الدرجة الكلية	الاستقلال الذاتي	٠.٢٢٤	غير دالة
	الخبرة	٠.٨٦٩	غير دالة

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

أن القيمة التنبؤية لكل من الاستقلال الذاتي، والخبرة، والقيادة في التنبؤ بالوعي المهني غير دالة إحصائيًا، والقيمة التنبؤية لكل من الاستقلال الذاتي ، ومعرفة الحقوق، والخبرة في التنبؤ بالتفضيل المهني غير دالة إحصائيًا، وكذلك القيمة التنبؤية لكل من الاستقلال الذاتي ، والخبرة، والقيادة في التنبؤ بالكفاءة الشخصية المهنية غير دالة إحصائيًا، وكذلك القيمة التنبؤية لكل من الاستقلال الذاتي، ومعرفة الحقوق ، والخبرة في التنبؤ بالتطور المهني غير دالة إحصائيًا، والقيمة التنبؤية لكل من الاستقلال الذاتي، والخبرة في التنبؤ بالدرجة الكلية لمعتقدات الهوية المهنية غير دالة إحصائيًا؛ لذا لم تدخل معادلات الانحدار.

وبذلك يمكن قبول الفرض الثالث للدراسة جزئيًا حيث أمكن التنبؤ بمعتقدات الهوية المهنية تنبؤًا دالًا إحصائيًا بمعلومية بعض أبعاد مناصرة الذات لدى معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم".

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج الفرض الأول للدراسة الحالية من وجود مستوى مرتفع من مناصرة الذات لدى عينة الدراسة؛ وهذا يعني أن لدى هؤلاء المعلمين القدرة على مناصرة ذاتهم والحديث بأنفسهم عن أنفسهم وعن حقوقهم والتعبير عن احتياجاتهم والدفاع عنها؛ مما ساهم في زيادة ضبطهم لأمور حياتهم وتمكنهم من تقرير مصيرهم وتحقيق النجاح والتمكن النفسي والمهني؛ وكل ذلك جعل مناصرة الذات منبأ بمعتقدات الهوية المهنية لديهم.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أوضحه (Wilson, 2012,145) من مناصرة الذات تتطلب إجراء تقييم لنقاط القوة الداخلية والخارجية للفرد وفهمها، فضلًا عن الحواجز الخارجية أو كتل السلطة Power Blocks التي تؤثر في تطوير الموارد والعلاقات الشخصية، وتؤدي إلى عرقلة هذه الموارد والعلاقات التي من شأنها دعم وتطوير الشعور بإيجابية واحترام الذات والثقة بها.

كما تتفق هذه النتيجة مع ما ذكره Nowakowski-Sims, & Kumar (2021,445)

من أن مناصرة الذات لها أهمية كبيرة في توفير فرصًا لتطوير المهارات والهوايات الإيجابية، ومواجهة التحديات الأكاديمية؛ لذا فإن الأفراد الذين يمتلكون مهارات المناصرة الذاتية هم الأكثر اندماجًا في الحياة الأكاديمية والأكثر ثقة في النفس. ومن ثم فسر ذلك كيف أن مناصرة الذات منبأ بمعتقدات الهوية المهنية.

وبالنسبة لكون معرفة الحقوق والقيادة هي أكثر الأبعاد إسهامًا في معتقدات الهوية المهنية، فلربما لأنهم يسهموا بشكل مباشر في بذل أقصى جهد لدى المعلم والانتقال به من تجربة حياتية وعملية إلى أخرى، ومن قاعدة معرفية لأخرى ومراجعة الوضع الحالي وبقاء أثر الخبرة وكلها عوامل ذات صلة بالهوية المهنية وكفاءة التعامل مع متطلبات المهنة.

نتائج الفرض الرابع وتفسيرها:

ينص هذا الفرض على " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مناصرة الذات لدى معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم ترجع إلى الجنس (ذكر / أنثى) ، وسنوات الخبرة (أقل من خمس

سنوات/أكثر من خمس سنوات) ونوع المدرسة (حكومية / خاصة) " وللتحقق من هذا الفرض تم استخدم اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين وهو ما يوضحه الجدول التالي:

جدول (١٧)

نتائج اختبار " ت" للفروق بين متوسطي درجات المعلمين في مناصرة الذات في ضوء المتغيرات

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الجنس	ذكور	٢٥	١٣١.٢٤	٤.٨٩ ١	٠.٢٨٠٦	غير دالة
	إناث	٣٥	١٣٢.٠٢٩	٦.٧٥٠		
سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	٢٤	133.375	٦.٢٤٤	٠.٩٨١٣	غير دالة
	أكثر من ٥ سنوات	٣٦	135.1143	٦.٩٢٣		
المدرسة	حكومية	٢٧	١٣٤.٠٣٧	٦.٧٠٨	١.٠٨٠	غير دالة
	خاصة	٣٣	١٣٦.٧٥	٧.٧٤٥		

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا في مناصرة الذات لدي معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم ترجع إلى الجنس (ذكر / أنثى) ، وسنوات الخبرة (أقل من خمس سنوات/أكثر من خمس سنوات) ونوع المدرسة (حكومية / خاصة) " حيث بلغت قيمة "ت" (٠.٢٨٠٦-٠.٩٨١٣-١.٠٨٠) على الترتيب وهي قيم غير دالة إحصائيًا؛ لذا تم قبول الفرض الصفري ورفض الفرض البديل.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء خصائص العينة وعمرهم الزمني وطبيعة مهنتهم وعدد سنوات خبرتهم؛ حيث يتوقع منهم أن يتصفون بضبط التفكير والسلوك والتصرف بطريقة ملائمة للمواقف المختلفة في الوقت

المناسب ومنع الاستجابات غير المتوافقة وبقاء الانتباه والتركيز وتجاوز العقبات والتمتع بالاستقلال الذاتي ومعرفة الحقوق والتحلي بالقيادة والاستفادة من الخبرات السابقة؛ الأمر الذي ساعد في عدم ظهور فروق دالة إحصائيًا في مناصرة الذات ترجع إلى الجنس، وسنوات الخبرة ونوع المدرسة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضًا في ضوء أن مهنة التعليم من أشرف المهن وأجلها حيث تساعد المعلم على أن يُكون فكرة إيجابية عن نفسه وعن قدرته على ضبط تفكيره وتصرفاته، والحفاظ على ذلك مما يسهم في تكوينه خبرة عن ذاته ومفهومه عنها عامًا بعد عام وهو ما دعم من مناصرته لذاته؛ فلم تتضح فروق بين أفراد العينة. ولم يجد الباحثون في حدود علمهم دراسات تناولت مناصرة لدى عينة من معلمي التلاميذ ذوي الاعاقة العقلية القابلين للتعلم.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة أسماء أحمد (٢٠٢٢) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في مناصرة الذات.

-نتائج الفرض الخامس وتفسيرها:

ينص هذا الفرض على " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات معتقدات الهوية المهنية لدى معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم ترجع إلى الجنس (ذكر / أنثى) ، وسنوات الخبرة (أقل من خمس سنوات/أكثر من خمس سنوات) ونوع المدرسة (حكومية / خاصة) " وللتحقق من هذا الفرض تم استخدم اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين وهو ما يوضحه الجدول التالي.

جدول (١٨)

نتائج اختبار " ت" للفروق بين متوسطي درجات معلمي التلاميذ ذوي

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الجنس	ذكور	٢٥	136.56	٣.٣١٦	0.55743	

	إناث	٣٥	137.5143	٨.٠٦٢		غير دالة
سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	٢٤	136.7714	٧.٠٣٣	1.0921	غير دالة
	أكثر من ٥ سنوات	٣٦	135.16	٦.٣٩		
المدرسة	حكومية	٢٧	128.8519	٦.١٦٤	7.7836	٠.٠١
	خاصة	٣٣	138.6364	٣.٤٦٤		

معتقدات الهوية المهنية وفق المتغيرات الديمجرافية

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا في معتقدات الهوية المهنية لدي معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية ترجع إلى الجنس (ذكر / أنثى) ، سنوات الخبرة (أقل من خمس سنوات/أكثر من خمس سنوات) حيث بلغت قيمة "ت" (0.55743-1.0921) على الترتيب وهي قيم غير دالة إحصائيًا، بينما وجدت فروق دالة إحصائيًا في معتقدات الهوية المهنية لدي معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية ترجع إلى نوع المدرسة لصالح معلمي المدارس الخاصة؛ لذا تم قبول الفرض الصفري جزئيًا.

ويمكن تفسير هذه وجود فروق دالة إحصائيًا في معتقدات الهوية المهنية لدى معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية لصالح معلمي المدارس الخاصة في ضوء ما توفره المدارس الخاصة من إمكانيات قد تفوق ما تقدمه المدارس الحكومية لهذه الفئة من التلاميذ، وأيضًا تهتم المدراس الخاصة بشكل خاص بمراجعات أولياء الأمور عن المدرسة.

وتختلف هذه النتيجة أيضًا مع ما توصلت إليه نتائج دراسة نجوى الطلال (٢٠١٠) والتي أظهرت وجود فروقا ذات دلالة إحصائية لصالح المعلمين الذكور في استخدام الإنترنت في البحث عن الخبرات المهنية التي تساعدهم في تطوير الأداء المهني.

وتتفق هذه النتيجة جزئيًا مع ما توصلت نتائج دراسة ناصر العجمي، وعبد الهادي الدوسري (٢٠١٥) والتي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية حول (الكفايات المعرفية، الكفايات الوجدانية الشخصية) باختلاف متغير الجنس، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أفراد الدراسة حول (كفاية الأسس العامة، الكفايات التدريسية والمهنية، الكفايات المعرفية، الكفايات المهارية، الكفايات الوجدانية الشخصية). باختلاف متغير الخبرة التدريسية.

كما تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة يحيى عبيدات (٢٠١٨) والتي أظهرت نتائجها أنه لا توجد فروقًا تعود إلى الجنس في درجة امتلاك كفايات معلمي التلاميذ المعاقين عقليًا في ضوء معايير الممارسة المهنية المعتمدة من مجلس الأطفال غير العاديين في الولايات المتحدة الأمريكية.

وبالنسبة لسنوات الخبرة فتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة يحيى عبيدات(٢٠١٨) والتي أظهرت نتائجها وجود فروقًا لصالح متغير الخبرة الطويلة على أبعاد (بيئة التعلم، والاستراتيجيات) كمكونات لكفايات معلمي التلاميذ المعاقين عقليًا في ضوء معايير الممارسة المهنية المعتمدة من مجلس الأطفال غير العاديين في الولايات المتحدة الأمريكية،

في حين تتفق نتائج دراسة نجوى الطلال (٢٠١٠) مع نتائج الدراسة الحالية فيما يتعلق بسنوات الخبرة حيث لم تشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى الاستفادة في مجالات (التخطيط، التنفيذ، التقويم) باختلاف سنوات الخبرة في التدريس.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة ريما صبري، وعصام أحمد(٢٠٢٠) والتي أشارت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إعداد المعلم بالتربية الفكرية في المدارس الحكومية والمدارس الخاصة فيما يتعلق بتنمية المفاهيم لدى طلابهم من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، وكانت الفروق لصالح المدارس الخاصة.

-توصيات الدراسة:

- أشارت النتائج أن معرفة الحقوق والقيادة عاملًان منبئًان بمعتقدات الهوية المهنية؛ لذا فإنه من المهم تقييم العلاقات بينهما وبين متغيرات أخرى متصلة بالهوية المهنية لدى معلمي التلاميذ ذوي الاعاقة العقلية القابلين للتعلم.

- إعداد برامج تدريبية قائمة على معرفة الحقوق والقيادة لتنمية معتقدات الهوية المهنية.

-الاهتمام بتعريف المعلمين بأهمية مناصرة الذات ومعتقدات الهوية المهنية وضرورة المحافظة على إمتلاك مستوى مرتفع منهما.

-إقامة دورات تدريبية لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية لتحسين مهارات التدريس لديهم، ولإطلاعهم على الاتجاهات الحديثة في التدريس والتي تعمل على رفع مستوى تلاميذهم معرفيًا وسلوكيًا ووجدانيًا ومهاريًا.

-إعداد مبادرات يشارك فيها جميع معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة لإشعارهم بأهميتهم وقيمتهم المجتمعية ومدى إسهامهم في تطور مجتمعاتهم؛ مما يعزز فرصهم في تنمية هويتهم المهنية.

-تصميم برامج إرشادية لتحسين مناصرة الذات للفئات الخاصة.

-البحوث والدراسات المقترحة:

-فاعلية برنامج إرشادي تكاملي لتنمية مناصرة الذات وأثره في الرضا المهني لدى معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية.

-العلاقة بين معتقدات الهوية المهنية والذكاء الروحي لدى معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية.

-العلاقة بين مناصرة الذات والمناعة النفسية والاحتراق المهني لدى لدى معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية.

-فاعلية برنامج إرشادي لتنمية مناصرة الذات وأثره في قلق المستقبل لدى الطلاب المعلمين بشعبة التربية الخاصة.

-دراسة مقارنة لمناصرة الذات ومعتقدات الهوية المهنية بين فئات متعددة من المعلمين ومديري مدارس الدمج وصعوبات التعلم.

قائمة المراجع:

أولًا: المراجع العربية:

ابتسام محمد سعيد؛ وصبيحة ياسر مكطوف (٢٠٠٧). تحقيق الهوية وعلاقتها بالتوافق النفسي الاجتماعي لدى طالبات المرحلة الإعدادية. مجلة التربية والعلم، جامعة الموصل، ١٤ (١)، ٢٠٤-٢٢٥.

أسماء أنور عبد الستار، إسهام عثمان، وأسماء فتحي (٢٠٢٢). مقياس مناصرة الذات للطلاب ذوي الإعاقة السمعية بمحافظة المنيا. *مجلة البحوث التربوية*، مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل التربوي،٦٠،١٤-٨٠.

أسماء فتحي أحمد (٢٠٢٢). اليقظة العقلية كمتغير وسيط بين مناصرة الذات والهناء الاجتماعي لدى المراهقين ذوي الإعاقة البصرية. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل،١٤(٤٨)،١-٦٢.

إسماعيل علوي (٢٠١٠). الطفل بين الذكاء الوجداني والسلوك الانفعالي. مجلة دفاتر، مركز الأبحاث والدراسات النفسية والاجتماعية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة بلقاس،٩١،٦-٩٨.

أشرف إبراهيم أحمد عبد القادر، ومحمد عبد السلام أبو رية (٢٠١١). بصمة الذكاء الوجداني لدى سباحي المستوى العالي. مجلة العلوم البدنية والرياضة، كلية التربية الرياضية، جامعة المنوفية،٨٠،٢٠-٩٠.

بسمة محمد أحمد بدر سالم، ومحمد حيدر اليماني، وسميرة أبو زيد عبده(٢٠١٦ أ). الخصائص السيكومترية لاختبار المعارف المرتبطة بالأداء التدريسي لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة. مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس ، مركز الإرشاد النفسي،٤٦٣،٤٧-٤٨٥.

بسمة محمد أحمد بدر سالم ، ومحمد حيدر اليماني، وسميرة أبو زيد عبده (٢٠١٦ ب). تحليل المعايير العالمية لتحديد درجة ممارسة الأداء التدريسي لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة. دراسات تربوية واجتماعية، جامعة حلوان، كلية التربية،٢٢(٣)،١٢١-١٥٨

بيداء كيلان محمود (٢٠١٣). التوافق النفسي.

www.cope.uobaghdad.edu.iq/uploads/articles/.../ محاضرة%٢٠د.%٢٠بيداءdoc.

استرجع بتاريخ ٢٠٢٤/٣/٢٠

ترول تيموثي (٢٠٠٧). علم النفس الإكلينيكي . ترجمة: فوزي شاكر طعيمة؛ وحنان لطفي، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

جيهان أحمد حلمي (٢٠١٩). الإفصاح عن الذات كمنبئ بمناصرة الذات لدى عينة من الطلاب العاملين بالمرحلة الإعدادية .مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، ٥ (٢٠)، ١-٣٠.

حامد عبد السلام زهران (٢٠١٢). دراسات في الصحة النفسية والإرشاد النفسي. ط٢،القاهرة: عالم الكتب.

حمدي محمد ياسين، هيام صابر شاهين، وعمرو مبروك خاطر (٢٠١٩). نصرة الذات كمحدد رئيسي لتقرير المصير لدى طلاب الثانوية العامة. مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية ، جامعة عين شمس، ٢٠ (٣)، ٩٥-١٢٤.

حنان عبد الفتاح الملاحة؛ وسعده أحمد أبو شقة (٢٠١١). الإسهام النسبي للذكاء الوجداني والتوافق المهني وابتكارية المعلمة في التنبؤ بإدارة فصل الروضة. مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية،جامعة المنوفية،٢٦(٣)،٢٣١-٢٩٣.

ريما صبري، وعصام عبد الخالق أحمد(٢٠٢٠). اعداد معلم التربية الفكرية أثناء الخدمة وعلاقته بتنمية بعض المفاهيم لدى عينة من الطلاب ذوي الإعاقة العقلية البسيطة. مجلة كلية التربية،كلية التربية، جامعة بور سعيد،٤٩٥،٣٢-٥٢٨.

زياد كامل اللالا (٢٠١٧). المعايير المهنية اللازمة لمعلمي طلبة ذوي الإعاقة العقلية في منطقة القصيم من وجهة نظرهم في ضوء عدد من المتغيرات. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، دار سمات للدراسات والأبحاث،٦(١)،١٧-٢٨.

زيد البتال (٢٠٠٠). الاحتراق النفسي لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة ماهيته- أسبابه- علاجه. الرياض: أكاديمية التربية الخاصة.

سميرة محمد شند، محمود رامز يوسف، ونهى محمد شعت (٢٠١٤). مقياس فاعلية الذات للمراهقين. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ٣٨(٣)،٨١٤-٨٤٦.

طلعت منصور ؛ وفيولا والببلاوي (١٩٨٩). قائمة الضغوط النفسية للمعلمين (دليل للتعرف علي الصحة النفسية للمعلمين) كراسة التعليمات. القاهرة: الأنجلو المصرية.

طه فرج عبد القادر (١٩٨٠). سيكولوجية شخصية المعوق: دراسة نظرية في الواقع المهني والصحة النفسية. مجموعة علم النفس الإنساني. القاهرة: مكتبة الخانجي.

عادل محمد العدل (٢٠٠١). تحليل المسار للعلاقة بين مكونات القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وكل من فاعلية الذات والاتجاه نحو المخاطرة. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس،١٢١،٢٥-١٧١.

عبد العزيز محمد حسب الله (٢٠١٩). التباين في أنماط المواجهة الأكاديمية والتحصيل الدراسي طبقًا لمستوى مناصرة الذات الأكاديمية لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة بنها،٣٠(١٢٠)، ٤٢٠-٥٢٨.

علي عبدالنبي حنفي (٢٠١٣). العمل مع أسر ذوي الاحتياجات الخاصة " دليل المعلمين والوالدين" الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

عمرو عطايا (٢٠٢١). إسهام مناصرة الذات والتفاؤل في التنبؤ بدافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا. المجلة المصرية للدراسات النفسية، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة، ١١٣، (٣١)، ٢٦٣ - ٣٠٦.

غالب محمد المشيخي (٢٠٠٩). قلق المستقبل وعلاقته بكل من فعالية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أم القرى.

فاطمة السيد خشبة، وعفاف سعيد البديوي (٢٠٢٢). فاعلية برنامج قائم على المدخل التفاوضي في تنمية الحيوية الذاتية ومناصرة الذات لدى طالبات جامعة الأزهر. *مجلة كلية التربية*، جامعة بنها، ٣٣(١٣٢)،٣٢٧-٤٥٠.

فهد فلاح الملعبي، وإبراهيم عبد الله الزريقات (٢٠٢٢). مستوى مهارات المناصرة الذاتية واستقصاء فاعلية برنامج تدريبي في تنميتها لدى عينة من الأشخاص المراهقين ذوي الإعاقة العقلية البسيطة بدولة الكويت. المجلة العلمية لكلية التربية، كلية التربية، جامعة أسيوط، ٣، (٣٨)، ٣٤٣ - ٣٧٠.

محمد عبد الفتاح محمود عجوة (٢٠١٧). الهوية الوظيفية لدى طلبة جامعة الخليل. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، جامعة القدس،٥(١٧)،١٢٧-١٤٣.

محمود السيد أبو النيل (٢٠٠٥). علم النفس الصناعي والتنظيمي عربيًا وعالميًا. ط٢، القاهرة: دار الفكر العربي.

مروة فتحى محمد (٢٠١٩). فاعلية برنامج لتنمية مناصرة الذات وأثره على تقدير الذات ومستوى الطموح لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم. رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة القاهرة.

مصطفى نوري القمش، وخليل عبد الرحمن المعايطة (٢٠١١). الإعاقة العقلية النظرية والممارسة. عمان، دار المسيرة للنشر والتويع والطباعة.

منال محمود محمد مصطفى، ومنال عبد النعيم محمد طه (٢٠١٥). مناصرة الذات وتصورات الطالبات للفصول الدراسية العادلة كمتغيرات تنبؤية بالتمكين النفسي لطالبات الجامعة. مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، ٣٤, (٢) , ١٣-٨١.

نادية بوذراع (٢٠٠٩). مشكلات التوافق المهني عند الشباب المتمهن: دراسة تحليلية. مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٣٩(٢)، ١٣٥-١٥٣.

ناصر سعد العجمي، وعبد الهادي مبارك الدوسري (٢٠١٥). التحقق من واقع الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية وأهميتها من وجهة نظرهم بمدينة الرياض. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب،١٤٣،٦٠-١٨٤.

ناصر علي محمد برقي (٢٠٠٩). رؤية مقترحة لتطوير إعداد معلم الكبار في ضوء معايير الجودة الشاملة. المؤتمر السنوي السابع (إدارة تعليم الكبار في الوطن العربي) ، مركز تعليم الكبار، جامعة عين شمس،٣-٥ يوليو،٩٥٠-٩٨٢.

نجوى الطلال (٢٠١٠). واقع استخدام معلمي ومعلمات معاهد وبرامج التربية الفكرية للإنترنت ومدى استفادتهم منه في تطوير كفايتهم المهنية بمدينة الرياض. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

يحيى فوزي عبيدات (٢٠١٨). تقييم كفايات معلمي التلاميذ المعاقين عقليًا في ضوء معايير الممارسة المهنية المعتمدة من مجلس الأطفال غير العاديين في الولايات المتحدة الأمريكية. المجلة الدولية لعلوم وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة، الأكاديمية العربية للعلوم الإنسانية والتطبيقية، (٩)،٣٠-٦٣.

يخلف بلقاسم (٢٠١٤). الطالب- الأستاذ بالمدرسة العليا للأساتذة وانسجامه مع مهنته المستقبلية دراسة ميدانية بمدرسة قسنطينة. مجلة البحوث التربوية والتعليمية، المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة،٥،٣٩-٥٥.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Astramovich, R. L., & Harris, K. R. (2007).Promoting self- advocacy among minority students in school counseling. Journal of Counseling and Development, 85(3), 269-276.

Babak , M., Froug, S., Behrooz. B ., & Hamid, A. (2008) .Percived stress , self efficacy and its relation to psychological well-Being status in Iranin male hig school students . Journal of Social and Behavior Personality, 36 (2). 257 – 266.

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

Bandura, A .(1999). A social cognitive analysis of substance abuse: An agentic perspective. Psychological Science, 10 (3). 214 –217.

Beijaard, D., Verloop ,N. & Vermunt ,J.D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. Teaching and Teacher Education, 16(7), 749-764.

Busher,H. (2005). Being a middle leader: Exploring professional identities. School Leadership and Management, 25(2),137-153.

Caires, S., & Almeida, L.S. (2005). Teaching practice in initial teacher education: Its impact on student teachers' professional skills and development. Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy,31(2), 111-120.

Centerrino, S.L. (2016). Evaluating self-advocacy in high school students with learning disabilities through case study analysis. Doctoral Dissertation, College of Professional Studies, Northeastern University.

Coolick, A.G. (1997). Conceptualization, testing, and refinement of a model of self-advocacy for college students Learning disabilities. Doctoral Dissertation, the Graduate Faculty of the School of Social Work, University of Georgia.

Coolick, A.G., & Kurtz, P. D. (1997). Preparing students with learning disabilities for success in postsecondary education: Needs and services. Children & Schools, 19 (1), 31–42.

Day, Ch. (2012). New lives of teachers. Teacher Education Quarterly,39 (1),7-26.

Retrieved from http://search.proquest.com/docview/304583354faccountid=44936

Faraji,M., Davaee,M.,& Izadi,M.(2023). Identifying Professional Competencies of Teachers of Students with Intellectual Disabilities in the Special Education System of Iran. Knowledge Processing Studies, 3(4),143- 153.

Fiedler, C. R., & Danneker, J. E. (2007). Self-Advocacy Instruction: Bridging the Research-to-Practice Gap. (Cover story). Focus on Exceptional Children, 39(8), 1–20.

Fisherman, S.,& Weiss, I.I.P. (2008). Consolidation of professional identity by using dilemma among pre-service teachers. Learning and Teaching, 1(1), 31–50.

Goodson, I. F., & Cole, A, L. (1994). Exploring the teacher's professional knowledge: Constructing identity and community. Teacher Education Quarterly, 21. ,85-105.

Hamid, M. S., & Mohamed, N. I. A. (2021). Empirical Investigation into Teachers' Attitudes towards Inclusive Education: A Study of Future Faculty of Qatari Schools. Cypriot Journal of Educational Sciences, 16(2), 580-593.

Harris, K.R. (2009). Development and empirical analysis of a self-advocacy readiness scale with a university sample. Doctoral Dissertation, College of Education, Nevada University.

Hassanein, E. E., Alshaboul, Y. M., & Ibrahim, S. (2021). The impact of teacher preparation on preservice teachers' attitudes toward inclusive education in Qatar. Heliyon, 7 (9), e07925.

Jones, J. C. (2010). The nation's children teaching self-advocacy: An exploration of three female foster youth's perceptions regarding their preparation to act as self—advocates. (3433212, University of Redlands). ProQuest Dissertations and Theses, 143. Retrieved from http://search.proquestcom/docview/854290932?accountid=44936

Judy, M. (2003). Parental perceptions of child social competencies. Journal of Citations Child Development,12 (4),329-440.

Maclean, R. & White, S. (2007). Video reflection and the formation of teacher identity in a team of pre-service and experienced teachers. Reflective Practice, 8(1), 47–60.

Nichols, Sh. L., Schutz, P. A., Rodgers, K.,& Bilica, K. (2017). Early career teachers' emotion and emerging teacher identities.

Teachers and Teaching: Theory and Practice, 23 (4), 406-421 .

Nowakowski-Sims, E., & Kumar, J. (2021). Increasing self-efficacy with legislative advocacy among social work students. Journal of Social Work Education, 57(3), 445-454.

Orelove, F., Hollahan, D., & Myles, K. (2000). Maltreatment of children with disabilities: training needs for a collaborative response. Child Abuse & Neglect, 24, 2,185-194.

Patti, A. L. (2010). Increasing the knowledge and competencies needed for active participation in transition planning: Use of the CD-ROM version of the self-advocacy strategy with students with emotional and behavioral disorders. (3423507, State University of New York at Buffalo). ProQuest Dissertations and Theses, 133. Retrieved

from http://search.proquest.com/docview/759017290?accountid=44936-Pelini,E.S. (2010) .Social representations and their effect on the construction of professional identities. The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences: Annual Review, 5(9),237-247.

Pelini,E.S. (2016). Analysing the socio-psychological construction of identity among pre-service teachers . Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy ,43(1).1-

Sugrue, C. (2004). Revisiting teaching archetypes: identifying dominant shaping influences on student teacher's identities. European Educational Research Journal, 3 (3), 538-602 .

Test, W., Fowler, H., Wood, M., Brewer M., & Eddy, S. (2005). A conceptual framework of self-advocacy for students with disabilities. Remedial & Special Education, 26, 43-54.

Twiselton, S. (2004). The role of teacher identities in learning to teach primary literacy . Educational Review, 56 (2), 157-164.

Walkington, J. (2005). Becoming a teacher: Encouraging development of teacher identity through reflective practice. Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 33(1), 53-64.

Wilson, J. C. (2012). Persistence of latino students in community colleges: An empowerment model addressing acculturative stress. (3513383, University of California, San Diego). ProQuest Dissertations and Theses, 119. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/1027141193?accountid=44936

Wool, F.(1998). Education psychology. Boston: Allyn and Bacon.

Zhang, D., Roberts, E., Landmark, L., & Ju, S. (2019). Effect of Self-advocacy Training on Students with Disabilities: Adult Outcomes and Advocacy Involvement after Participation. Journal of Vocational Rehabilitation, 50(2), 207-218.

Živković, P., Biljana S., & Dušan, R.(2018). Student teachers' professional identity research in the republic of Serbia. The New Educational Review,51 ,221-231.