جامعة سوهاج

كلية التربية

المجلة التربوية

# فعالية برنامج تدريبي قائم على الحيوية الذاتية في تحسين الصلابة المهنية ودافعية الإتقان لدى معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية

إعداد

**د/ إيمان فتحي مرعي**

مدرس الإعاقة البصريَّة

كلية علوم ذوي الاحتياجات الخاصَّة

جامعة بني سويف

**د/ محمد إبراهيم أبو السعود خليل**

مدرس علم النفس التربوي

كلية التربية جامعة كفر الشيخ

تاريخ استلام البحث : ٢٥ يوليو ٢٠٢٥م – تاريخ قبول النشر: ٥ أغسطس ٢٠٢٥م

**المستخلص:**

هدف البحث إلى الكشف عن فعاليَّة برنامج تدريبي قائم على الحيويَّة الذاتيَّة في تحسين الصَّلابة المهنيَّة ودافعيَّة الإتقان لدى مُعلمي تلاميذ ذوي الإعاقة البصريَّة، وتكوَّنت عينة البحث من (٢٨) معلمًا ومعلمةً بمدرسة النور للمكفوفين بمحافظة كفر الشيخ، وتراوحت أعمارهم الزمنيَّة ما بين (٢٨,٣٤–٤٧,٥٤) عامًا، بمتوسط عمر زمني قدره (٣٧,٩٤) عامًا، وانحراف معياري قدره (±١,١٩) عامًا، وتمَّ تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تكوَّنت من (١٤) معلمًا ومعلمةً، ومجموعة ضابطة تكوَّنت من (١٤) معلمًا ومعلمةً، واشتملت أدوات البحث على مقياس الحيويَّة الذاتيَّة، ومقياس الصَّلابة المهنيَّة، ومقياس دافعيَّة الإتقان، والبرنامج التدريبي القائم على الحيويَّة الذاتيَّة وجميعهم من إعداد الباحثيْن، واعتمد البحث المنهج شبه التجريبي، وباستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات المرتبطة وغير المرتبطة؛ توصَّل البحث إلى مجموعة من النتائج، أهمها: وجود فروقٍ دالَّة إحصائيًّا بين مُتوسطي درجات مُعلمي المجموعتين التجريبيَّة والضَّابطة في القياس البعدي على مقياسي الصَّلابة المهنيَّة ودافعيَّة الإتقان لصالح المجموعة التجريبيَّة، ووجود فروقٍ دالَّة إحصائيًّا بين مُتوسطي درجات مُعلمي المجموعة التجريبيَّة في القياس القبلي والبعدي على مقياسي الصَّلابة المهنيَّة ودافعيَّة الإتقان لصالح القياس البعدي، ووجود فروقٍ دالَّة إحصائيًّا بين مُتوسطي درجات مُعلمي المجموعة التجريبيَّة في القياس البعدي والتتبعي على مقياسي الصَّلابة المهنيَّة ودافعيَّة الإتقان لصالح القياس التتبعي؛ ممَّا يُشير إلى أن البرنامج التدريبي القائم على الحيويَّة الذاتيَّة ذو فعاليَّة في تحسين الصَّلابة المهنيَّة ودافعيَّة الإتقان لدى مُعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة البصريَّة.

**الكلمات المفتاحيَّة:** الحيويَّة الذاتيَّة، الصَّلابة المهنيَّة، دافعيَّة الإتقان، معلمو التلاميذ ذوي الإعاقة البصريَّة.

# The effectiveness of a training program based on self-vitality in improving professional Rigidity and Mastery Motivation among teachers of students with visual impairment

**Abstract:**

The research aimed to detect the effectiveness of a training program based on self-vitality in improving professional rigidity and mastery motivation among teachers of students with visual impairment, The research sample consisted of (28) teachers at Al-Nour School for the Blind in Kafr El-Sheikh, their age was between (28.34-47.54) years, with age mean (37.94) years, and a standard deviation (±1.19) years, divided into (2) equivalent groups: experimental group (14) (male and female) teachers, and a control group (14) (male and female) teachers, the research tools included the self-vitality scale, the professional hardness scale, the mastery motivation scale, the training program based on self-vitality, all of them were prepared by / researchers, the research relied on the semi-experimental approach, and using (t) test to indicate the differences between the related and independent averages, the research reached a set of results, the most important are: there are statistically significant differences between the average scores of the experimental and control groups teachers in the post measurement on the professional rigidity and mastery motivation scales for the experimental group, and there are statistically significant differences between the average scores of the experimental group teachers in the pre- and post-measurement on professional rigidity and mastery motivation scales for post-measurement, and there are statistically significant differences between The average scores of the experimental group teachers in post and follow-up measurement on professional rigidity and mastery motivation scales for follow-up measurement, which indicates that the training program based on self-vitality is effective in improving professional rigidity and mastery motivation among teachers of students with visual impairment.

**Keywords**: Self-Vitality, Professional Rigidity, Mastery Motivation, Teachers of Students with Visual Impairment.

**مقدمـة:**

**يُمثل مُعلمو التلاميذ ذوي الإعاقة البصريَّة أحد الأعمدة الأساسيَّة في منظومة التعليم؛ حيث يتحملون مسؤوليَّات تربويَّة ونفسيَّة مُضاعفة تتطلب قدرًا عاليًا من الصَّلابة المهنيَّة؛ من أجل مواصلة العطاء والإتقان أثناء تقديمهم الخدمات النفسيَّة والتعليميَّة لتلاميذهم، وفي ضوء التحديات اليوميَّة التي تُفرضها طبيعة الإعاقة، ومُتغيرات العصر المُتسارعة وضُغوط العمل المتزايدة؛ برزت الحاجة إلى دعم هذه الفئة من المعلمين من خلال تنمية مجموعة من السمات النفسيَّة الإيجابيَّة التي تُمكنهم من التوافق والتميُّز.**

**ويتوقف نجاح المعلم على مقدار ما لديه من دافعيَّة نحو العمل، فكلما كانت الدافعيَّة أقوى كان إنجازه أفضل، وعلى النقيض من ذلك ينخفض ميله للإنجاز عندما تنخفض الدافعيَّة لديه، ومن الممكن زيادة سلوك الإتقان لديه من خلال المثيرات الذاتيَّة التي تجذب المعلم نحو العمل وتزيد من دافعيته؛ ممَّا يكون له الأثر الأكبر في زيادة دافعيته في إتقان المهام المختلفة، فالمعلم الذي يمتلك دافعيَّة إتقان يسعى جاهدًا لتحسين أدائه وتوسيع قدراته ومهاراته، والانخراط في التحديدات؛ للوصول إلى أفضل أداء مُمكن يُميزه عن باقي المعلمين (Elliot & McGregor ,2001,511)**

**ويذكر Ololube (2005,19) أن دافعيَّة المعلم جزءٌ من البيئة التعليميَّة التي يسعى الجميع لتوفيرها بحيث تكون متكاملة ومناسبة لتحقيق التقدُّم العلمي للتلاميذ، ويشير Opustella (2008,220) إلى أن دافعيَّة الإتقان لدى المعلم سببٌ رئيسيٌّ لتحسين عمله، وتعتبر عاملًا مؤثرًا على سلوكه المهني؛ لذلك تحتلُّ مرتبة مهمَّة في النظام التعليمي، ولا تقل أهميتها عن أهميَّة المهارات المعرفيَّة والمهنيَّة للمعلمين، وتُعد من مُحددات النجاح التربوي والأداء المُتميز، كما يذكر Gilmore & Cusklly (2014,390) أن الأفراد الذين يتمتعون بدافعيَّة الإتقان يتسمون بالمثابرة الأكاديميَّة وتحدي الذات، والاستغراق في المهام، كما يشعرون بالفخر عند إنجاز تلك المهام.**

**وفي ضوء اهتمام علم النفس الإيجابي بدراسة كافة مكامن القوَّة والصَّلابة لدى البشر، ودراسة كل ما من شأنه وقاية البشر من الوقوع في الاضطرابات، قدَّم العلماء مفهومًا جديدًا أطلق عليه الصَّلابة المهنيَّة والتي تتضمَّن سعيًا إيجابيًّا للنمو المهني، بصفتها محركًا للاستمراريَّة والتميُّز في الأداء؛ حيث يذكر Moreno-Jiménez, Rodríguez-Muñoz**

Hernández (2014,133) & أن الصَّلابة المهنيَّة تُمثل استجابة عقليَّة وانفعاليَّة مستقرة نسبيًّا تُتيح للفرد الاستمرار في العمل تحت ضغط، دون أن يتعرَّض للانهيار أو فقدان الحافز، وأن ممارستها من قبل المعلم يُعد أمرًا ضروريًّا عند تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة؛ نظرًا لحاجاتهم الخاصَّة التي تفرض على المعلم التفاعل المستمر مع مشكلات سلوكيَّة وتعليميَّة مركَّبة.

وتُعد الصَّلابة في السياق المهني من السمات الجوهريَّة التي تمكّن المعلم من المحافظة على توازنه الانفعالي، والالتزام بأدواره التربويَّة رغم التعرُّض لضغوط العمل المتكررة، فالمعلم الذي يتمتَّع بالصلابة المهنيَّة لا يكتفي بمجرد التكيُّف مع الضغوط، بل يُحوّل المواقف الصَّعبة إلى فرص للنمو والتعلم، ويُحافظ على درجة عالية من التحكُّم الذاتي والرضا المهني (يوسفي،٢٠١٦، ١١٩).

وفي بيئات التعليم للتلاميذ ذوي الإعاقة البصريَّة، تزداد أهميَّة هذه الصَّلابة؛ نظرًا لما يواجهه المعلم من ضغوط تتعلَّق بالتعامل مع احتياجات تعليميَّة مُعقدة، وغياب الموارد الكافية، والحاجة المُستمرة للتكيُّف مع متغيرات متعددة؛ ومن ثمَّ فإنَّ أي تدخل تدريبي يهدف إلى تعزيز الصَّلابة المهنيَّة يُمكن أن يُسهم في تحسين الصحة النفسيَّة العامَّة للمعلم، وزيادة دافعيته للنجاح والتقدُّم المهني؛ الأمر الذي ينعكس إيجابيًّا على التلاميذ أنفسهم ( Judkins, Reid & Furlow, 2006,205).

وفي ظل التحديات المتصاعدة التي تواجه العمليَّة التعليميَّة، أصبح من الضروري التركيز على تعزيز الصحة النفسيَّة الإيجابيَّة لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة؛ لأنهم يتحملون جهدًا نفسيًّا وتعليميًّا مضاعفًا، ومن هذا المنطلق، تزايد الاهتمام بما يُعرف بالحيوية الذاتيَّة، التي تُعد أحد المؤشرات الأساسيَّة للصحة النفسيَّة، فيذكر Ryan & Deci (2001,152) أن الحيويَّة الذاتيَّة ترتبط بتحقيق الحاجات النفسيَّة الأساسيَّة، وعلى رأسها الكفاءة، والاستقلالية، والانتماء؛ ممَّا ينعكس على أداء الفرد وجودة علاقاته المهنيَّة.

ويذكر Fini, Kavousian, Beigy & Emami (2010,153) أن الحيويَّة الذاتيَّة تعتبر أعلى نقطة في الصحة النفسيَّة، وأن تنميتها وتعزيزها وحفظها لها دورٌ فاعلٌ في تحسين أداء الفرد؛ لذلك فإنَّ ممارسة الفرد لها يُعد أمرًا ضروريًّا، وفي هذا الصدد يُشير ( Satici 2020,230) إلى أن الحيويَّة الذاتيَّة أحد المفاهيم المهمة والحديثة في علم النفس الإيجابي، فهي بمثابة الخبرة التي يدركها الفرد عن امتلاكه للحيوية والطاقة، والتي تنشأ من الشعور بالتوجه الذاتي، والاستقلاليَّة، والدعم والدافعيَّة الداخليَّة.

ويذكر سليم (٢٠١٦،١٢) أنه من منطلق أن معلم التربية الخاصَّة يختلف عن معلم التعليم العام في طبيعة عمله، والمهام التي يُكلف بها والأدوار التي يقوم بها داخل الفصل، والفئات التي يتعامل معها، وما يواجه من مشكلات وصعوبات وضغوط نفسيَّة ومهنيَّة في مجال عمله؛ فضلًا عن أنه المحرك والموجه الرئيس للموقف التعليمي، فإنه يحتاج لكي يصمُد أمام كل ذلك إلى أن يتصف بمجموعة من السمات والخصائص الإيجابيَّة ومنها الحيويَّة الذاتيَّة التي من خلالها يتمكَّن من تجاوز فكرة التفكير التقليدي في إنجاز هذه المهام إلى فكرة التفكير الإبداعي والسعي بهمَّة وحماس وحيوية لإنجاز المهام والخدمات النفسيَّة والتعليميَّة بإتقان؛ الأمر الذي ينعكس بالإيجاب على توافقه الذاتي والمهني والرضا عن الحياة والرغبة في التعلُّم مدى الحياة في مجال تخصصه؛ وحتى يستطيع القيام بأدواره وتحمُّل الضغوط الناتجة عن طبيعة عمله، وكل ذلك لا شكَّ ينعكس بشكل إيجابي على تلاميذه.

وتُشير عديدٌ من الدراسات ذات الصلة مثل دراسة Richards (2012,300) إلى أن معلمي التربية الخاصَّة يُظهرون مستويات أقل من الدافعيَّة نحو الإتقان بالمقارنة مع زملائهم في التعليم العام؛ وذلك بسبب التحديات المستمرة التي يواجهونها، مثل: عدم توفر الإمكانات، وصعوبة تحقيق تقدم واضح وسريع لدى التلاميذ، كما أظهرت دراسة Leiter & Maslach (2009,337) أن معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة البصريَّة يعانون فقدان المعنى المرتبط بالعمل؛ ومن ثمَّ يؤثر ذلك على جودة وإتقان ما يقدمونه من خدمات تعليميَّة ونفسيَّة لتلاميذهم.

وفي هذا الصدد تُشير دراسة Judkins et al. (2006,205) إلى أن معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة البصريَّة يعانون من انخفاض ملحوظ في مستوى الصَّلابة المهنيَّة؛ حيث يواجه كثيرٌ منهم صعوبة في التوافق مع ضغوط العمل المستمرة، ومحدودية في القدرة على ضبط الانفعالات والتعامل مع المواقف التربويَّة الصعبة، كما أظهرت دراسة Zabel & Zabel (2010,116) أن غياب برامج الدعم النفسي والتدريب المهني يؤدي إلى ضعف الصَّلابة المهنيَّة لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصَّة، وزيادة مشاعر الإحباط المهني والعزلة؛ ومن ثمَّ هم بحاجة إلى التدريب على المتغيرات النفسيَّة الإيجابيَّة لتحسين قدرتهم على التوافق مع مشكلات وصعوبات العمل مع فئة التلاميذ ذوي الإعاقة البصريَّة، ومن أهم هذه المتغيرات الحيويَّة الذاتيَّة.

وثمة الإشارة إلى عديد من الدراسات والبحوث التي ربطت الحيويَّة الذاتيَّة بدافعيَّة الإتقان من ناحية، والصَّلابة المهنيَّة من ناحية أخرى، فقد أشارت دراسة كل من: السيد

(٢٠١٦)،Tims &Bakker(2023) ،Sharifi, Marziyeh &Jenaabadi,(2018)، سليمان (٢٠٢٤)، إلى وجود علاقة ارتباطيَّة موجبة ودالة إحصائيًّا بين الحيويَّة الذاتيَّة ودافعيَّة الإتقان، كما أشارت دراسة كل من: Garg & Sarkar(2020)، Kumar & Jain (2022)، كريري ومفتاح (٢٠٢٢)، Zhang, Wang, & Li (2023)، شاهين (٢٠٢٤)، Smith, Doe & Johnson (2025) إلى وجود علاقة ارتباطيَّة موجبة ودالة إحصائيًّا بين الحيويَّة الذاتيَّة والصَّلابة المهنيَّة.

ومن ثمَّ تظهر الحاجة الملحَّة إلى تبني برامج تدريبيَّة نوعيَّة تعمل على تعزيز الصَّلابة المهنيَّة ودافعيَّة الإتقان لدى هذه الفئة من المعلمين، وتُعيد لهم الإحساس بالقدرة والكفاءة في أداء مهامهم التربويَّة، وفي ظل العلاقة المتبادلة بين هذه المتغيرات، يصبح تعزيز الحيويَّة الذاتيَّة مدخلًا فعَّالًا يُمكن من خلاله دعم المعلمين نفسيًّا ومهنيًّا؛ بما ينعكس على صلابتهم المهنيَّة وقدرتهم على مواصلة التعليم بجودة عالية، وتحقيق أهدافهم المهنيَّة من خلال دافعيَّة إتقان داخليَّة قويَّة ومتجددة.

## مشكلة البحث:

لاحظ الباحثان من واقع الخبرة العمليَّة والتفاعل المباشر مع معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة البصريَّة، أن هذه الفئة من المعلمين تعاني من صعوبة التعامل مع المواقف المهنيَّة الصعبة أو غير المتوقعة، والسعي للابتعاد عنها أثناء العمل باعتبارها مصدرًا للتهديد أو الفشل لهم، وضعف مستوى الشعور بالمسؤوليَّة التربويَّة تجاه هذه الفئة من التلاميذ الذين تتطلب إعاقتهم بذل المزيد من الجهد والعطاء؛ وبالبحث تبين للباحثيْن أن هذه المظاهر التي تمَّ ملاحظتها تُعد من مؤشرات ضعف مستوى الصَّلابة المهنيَّة لدى المعلمين، ويدعم ذلك دراسة كل من: صفحي، والضبع (٢٠١٩)، السمحة (٢٠١٩)، العيسوي (٢٠٢٠)، عبد القادر (٢٠٢١)، كيري، ومفتاح (٢٠٢٢)، شاهين (٢٠٢٤).

وفي هذا الصدد تُشير عديدٌ من الدراسات السابقة إلى انخفاض مستوى الصَّلابة المهنيَّة لدى معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة البصريَّة، مثل دراسة Judkins et al. (2006) التي أشارت إلى أن معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة البصريَّة يعانون من انخفاض ملحوظ في مستوى الصَّلابة المهنيَّة؛ حيث يواجه كثيرٌ منهم صعوبة في التوافق مع ضغوط العمل المستمرة، ومحدودية في القدرة على ضبط الانفعالات والتعامل مع المواقف التربويَّة الصعبة، ودراسة Leiter & Maslach (2009) التي أشارت إلى أن المعلمين ذوي الإعاقة البصريَّة في البيئات الضاغطة

يعانون من سوء التوافق المهني، وفقدان للمعنى المرتبط بالعمل، ودراسة Zabel & Zabel (2010) التي أشارت إلى أن معلمي التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصَّة يعانون من ضعف الصَّلابة المهنيَّة، وزيادة مشاعر الإحباط المهني، ودراسة صفحي والضبع (٢٠١٩) التي أشارت إلى أن معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية يعانون من انخفاض في مستوى ممارسة الصَّلابة المهنيَّة أثناء العمل، ودراسة الحارثي (٢٠٢٠) التي أشارت إلى أن معلمي ذوي الإعاقة يعانون من ضعف في مستوى الرضا المهني، ودراسة عرفي والشويخ (٢٠٢٥) التي توصَّلت إلى أن معلمي التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصَّة يعانون من انخفاض في مستوى التوافق والانهماك المهني أثناء العمل.

كما لاحظ الباحثان من واقع الخبرة العمليَّة والتفاعل المباشر مع معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة البصريَّة أن لديهم عزوف عن استخدام الطرق والاستراتيجيات النفسيَّة والتعليميَّة الحديثة في مجال رعاية وتعليم التلاميذ ذوي الإعاقة البصريَّة، والاعتماد فقط على الطرق والاستراتيجيات التقليدية المعروفة، ورغبتهم المستمرة في توافر الحوافز الخارجية لإنجاز المهام المطلوبة منهم، كما أنهم يعانون من ضعف في مهارات التواصل الاجتماعي، ورفض ممارسة العمل الجماعي، فضلًا عن معاناتهم من صعوبة ممارسة الأنشطة البدنيَّة بشكل مستمر، وبعد البحث والاطلاع تبيَّن للباحثيْن أن هذه المظاهر التي تمَّ ملاحظتها من المؤشرات الدالة على ضعف مستوى دافعيَّة الإتقان لدى المعلم أثناء عمله، ويدعم ذلك دراسة كل من: السيد (٢٠١٦)،Sharifi, et al. (2018) ، Tims & Bakker(2023)، سليمان (٢٠٢٤).

وفي هذه الصدد تُشير عديدٌ من الدراسات السابقة إلى انخفاض مستوى دافعيَّة الإتقان لدى معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة؛ حيث تُشير دراسة Richards (2012) إلى أن معلمي التربية الخاصَّة يُظهرون مستويات أقل من الدافعيَّة نحو الإتقان بالمقارنة مع زملائهم في التعليم العام؛ وذلك بسبب التحديات المستمرة التي تواجههم، مثل: عدم توفر الإمكانات، وصعوبة تحقيق تقدم واضح وسريع لدى التلاميذ، ودراسة مهدي (٢٠٢١) التي أشارت إلى أن معلمي ومرشدي التلاميذ ذوي الإعاقة يعانون من ضعف في مستوى دافعيَّة الإتقان نتيجة لكثرة الأعباء التي تقع على عاتقهم، كما أظهرت دراسة سليمان (٢٠٢٤) أن معلمي التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصَّة يعانون من انخفاض في مستوى دافعيَّة الإتقان؛ وذلك لكثرة الأعباء النفسيَّة والتعليميَّة التي تقع على عاتقهم أثناء تقديم الخدمات النفسيَّة والتعليميَّة لتلاميذهم، وأبرزت دراسة غانم (٢٠٢٥) أن التلاميذ ذوي الإعاقة البصريَّة يعانون من تدنٍ في مستوى

دافعيَّة التعلُّم نتيجة عدَّة أسباب من بينها نقص مستوى دافعيَّة الإتقان لدى معلميهم أثناء التعلُّم؛ حيث التدريس لهم بالطرق التقليدية ورفض ممارسة الطرق والاستراتيجيات الجديدة في التدريس لهذه الفئة، ورفضهم لتطبيق مبدأ التعلُّم التعاوني داخل الفصل.

ويشير Carmeli & Spreitzer(2009,160) إلى أن المعلمين الذين يتمتعون بمستوى عالٍ من الحيويَّة يكونون أكثر قدرة على مواجهة الإجهاد، وأكثر التزامًا بأدوارهم التربويَّة، وتعاونًا مع الزملاء في العمل، كما أن الحيويَّة تؤدي دورًا تنشيطيًّا ينعكس على سلوك المعلم داخل الصف؛ حيث تمنحه طاقة إيجابيَّة تُسهم في تفاعل أكثر فاعليَّة مع التلاميذ ذوي الإعاقة أثناء تقديم الخدمات النفسيَّة والتعليميَّة لهم، كما يذكر سليم (٢٠١٦، ١٩) أن توافر قدرٍ من الحيويَّة الذاتيَّة يتيح لمعلم التربية الخاصَّة القدرة على وضع وتحديد أهداف لها معنى؛ ممَّا يمنحه قدرًا من الإيجابيَّة والصَّلابة النفسيَّة والمهنيَّة في مواجهة الأزمات وأحداث الحياة الضاغطة الناتجة من طبيعة عمله، كما يمنحه شعورًا بالسعادة والتفاؤل والأمل والهمَّة، والسعي نحو إتقان المهام والخدمات النفسيَّة والتعليميَّة التي يقدمها للتلاميذ ذوي الإعاقة؛ ذلك لأنَّ الافتقاد إلى همَّة الحياة وانخفاض مستوى الحيويَّة والدافعيَّة الداخليَّة للإتقان والرضا يُعد مؤشرًا لظهور كثيرٍ من الاضطرابات النفسيَّة والسلوكيَّة لدى هؤلاء المعلمين؛ ممَّا ينعكس سلبًا على أداء تلاميذهم.

ويُمكن الإشارة إلى عديدٍ من الدراسات والبحوث التي ربطت بين الحيويَّة الذاتيَّة والصَّلابة المهنيَّة من ناحية، ودافعيَّة الإتقان من ناحية أخرى؛ حيث أشارت دراسة كل من:Garg & Sarkar(2020)،Kumar & Jain (2022)، كريري ومفتاح (٢٠٢٢)، Zhang, et al. (2023)، شاهين (٢٠٢٤)، Smith et al.,(2025) إلى وجود علاقة ارتباطيَّة موجبة ودالة إحصائيًّا بين الحيويَّة الذاتيَّة والصَّلابة المهنيَّة، وأشارت دراسة كل من: السيد (٢٠١٦)، Sharifi, et al. (2018)، Tims & Bakker(2023)، سليمان (٢٠٢٤)، إلى وجود علاقة ارتباطيَّة موجبة ودالة إحصائيًّا بين الحيويَّة الذاتيَّة ودافعيَّة الإتقان.

وفي حدود اطلاع الباحثيْن لا تُوجد دراسات قد دمجت بين المتغيرات الثلاثة (الحيويَّة الذاتيَّة – الصَّلابة المهنيَّة – دافعيَّة الإتقان) في إطار واحد، خاصَّة لدى معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة البصريَّة، كما لا تُوجد محاولات بحثية كافية لاختبار فعاليَّة البرامج التدريبية التي تعتمد على تنمية الحيويَّة الذاتيَّة كمدخل لتحسين الصَّلابة المهنيَّة ودافعيَّة الإتقان لدى هذه الفئة؛

وعليه فإنَّ تصميم برنامج تدريبي قائم على الحيويَّة الذاتيَّة لم يعُد رفاهية، بل ضرورة مهنية ونفسية لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة البصريَّة؛ من أجل مساعدتهم على مواصلة الأداء بفاعلية، وتعزيز قدرتهم على التوافق المهني، والشعور بالرضا والإنجاز، وتحقيق الإتقان في مهامهم التربويَّة.

وفي ضوء ما سبق؛ يُمكن صياغة مشكلة البحث في السؤال الرئيسِ التَّالي:

ما فعاليَّة برنامج تدريبي قائم على الحيويَّة الذاتيَّة في تحسين الصَّلابة المهنيَّة ودافعيَّة الإتقان لدى معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة البصريَّة؟

وينبثق من السؤال الرئيسِ السابق السؤالان الفرعيان التاليان:

١- ما فعاليَّة برنامج تدريبي قائم على الحيويَّة الذاتيَّة في تحسين الصَّلابة المهنيَّة لدى معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة البصريَّة؟

٢- ما فعاليَّة برنامج تدريبي قائم على الحيويَّة الذاتيَّة في تحسين دافعيَّة الإتقان لدى معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة البصريَّة؟

٣- ما استمرارية فعالية برنامج تدريبي قائم على الحيويَّة الذاتيَّة في تحسين الصَّلابة المهنيَّة لدى معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة البصريَّة بعد فترة المتابعة؟

٤-ما استمرارية فعالية برنامج تدريبي قائم على الحيويَّة الذاتيَّة في تحسين دافعية الإتقان لدى معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة البصريَّة بعد فترة المتابعة ؟

## أهداف البحث:

يتحدد الهدف العام للبحث الحالي في تحسين الصَّلابة المهنيَّة ودافعيَّة الإتقان لدى معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة البصريَّة من خلال تدريبهم على الحيويَّة الذاتيَّة، وينبثق من هذا الهدف عددٌ من الأهداف الفرعية التي تنطلق من أهداف العلم وتتمثل فيما يلي:

١- محاولة فهم العلاقة بين الحيويَّة الذاتيَّة وكل من الصَّلابة المهنيَّة ودافعيَّة الإتقان، وذلك عن طريق عرض الإطار النظري والدراسات والبحوث ذات الصلة بهذه المتغيرات.

٢- الكشف عن دور البرنامج التدريبي القائم على الحيويَّة الذاتيَّة في تحسين الصَّلابة المهنيَّة ودافعيَّة الإتقان لدى معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة البصريَّة.

٣- محاولة التحكُّم في المتغيرات التابعة المتمثلة في الصَّلابة المهنيَّة ودافعيَّة الإتقان لدى معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة البصريَّة.

٤- الكشف عن إمكانية استمرارية تحسين الصلابة المهنية ودافعية الإتقان لدى معلمي

التلاميذ ذوي الإعاقة البصريَّة بعد شهرين من تعرضهم لبرنامج تدريبي قائم على الحيوية الذاتية.

## أهميَّة البحث:

الأهميَّة النظريَّة، وتتمثل في:

١- إلقاء الضوء على شريحة مهمَّة وهي فئة معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة البصريَّة، ومحاولة التعرُّف على مشكلاتهم النفسيَّة والاجتماعيَّة، ومعرفة أسبابها؛ ممَّا يُعد إثراءً للدراسات في هذا المجال.

٢- تسهم الدراسة في إثراء الأدبيات النفسيَّة والتربويَّة من خلال الربط بين ثلاثة مفاهيم معاصرة لم تُدرس كثيرًا في السياق العربي، وهي: الحيويَّة الذاتيَّة، والصَّلابة المهنيَّة، ودافعيَّة الإتقان.

٣- تقدم إطارًا نظريًّا لفهم كيفية تأثير الطاقة النفسيَّة الإيجابيَّة (الحيويَّة) على الالتزام المهني والتحفيز نحو الإتقان؛ ممَّا يُعد مساهمة مهمَّة في مجالات علم النفس الإيجابي وعلم النفس التربوي.

٤- ندرة الدراسات في حدود اطلاع الباحثيْن التي تناولت متغيرات الحيويَّة الذاتيَّة والصَّلابة المهنيَّة ودافعيَّة الإتقان لدى معلمي ذوي الإعاقة البصريَّة.

الأهميَّة التطبيقيَّة:

١-تقديم برنامج تدريبي قائم على الحيويَّة الذاتيَّة لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة البصريَّة يسهم في تحسين أداء المعلمين في العمليَّة التعليميَّة.

٢-إمكانيَّة الاستفادة من نتائج البحث في إمداد القائمين على تعليم ورعاية التلاميذ ذوي الإعاقة البصريَّة بالطرق والاستراتيجيات الإيجابيَّة التي تساعد على تحسين الصَّلابة المهنيَّة ودافعيَّة الإتقان من خلال ممارسة الحيويَّة الذاتيَّة.

٤- تزويد المكتبة العربيَّة ببعض الأدوات المقننة، وهي (مقياس الحيويَّة الذاتيَّة، ومقياس الصَّلابة المهنيَّة، ودافعيَّة الإتقان) لمعلمي ذوي التلاميذ الإعاقة البصريَّة من إعداد الباحثيْن، والتحقق من خصائصهم السيكومتريَّة.

٥- تقديم مجموعة من البحوث والدراسات المقترحة ذات الصلة بمتغيرات البحث للباحثِين في مجال ذوي الإعاقة البصريَّة.

## التعريفات الإجرائيَّة لمتغيرات البحث:

**١–معلمو التلاميذ ذوي الإعاقة البصريَّة: Teachers of Students with Visual Impairments**

**يُعرف معلمو التلاميذ ذوي الإعاقة البصريَّة إجرائيًّا بأنهم: المعلمون العاملون في المدارس أو المؤسسات التعليميَّة الخاصَّة بذوي الإعاقة البصريَّة، والذين يتولون مسؤولية التدريس وتقديم الدعم الأكاديمي والتربوي للتلاميذ الذين يعانون من ضعف بصري شديد أو فقدان كلي للبصر، ويقومون باستخدام استراتيجيات تعليمية وتكنولوجية تتناسب مع احتياجات هذه الفئة، بما يشمل الكتابة بطريقة برايل، واستخدام الوسائط السمعيَّة والملموسة.**

**٢–الحيويَّة الذاتيَّة: Self-Vitality**

**يُعرفها الباحثان إجرائيًّا بأنَّها: حالة من السعادة والعزيمة والحماس التي يشعر بها معلمو التلاميذ ذوي الإعاقة البصريَّة عند القيام بالمهام المختلفة، من خلال قدرتهم على ضبط وتنظيم انفعالاتهم وسلوكياتهم، والتفاعل الإيجابي مع الآخرين، والسلامة البدنيَّة، واستخدام استراتيجيات التفكير الملائمة، والحفاظ على القيم الأخلاقيَّة والروحيَّة، وتقاس إجرائيًّا بالدرجة التي يحصل عليها المعلم على مقياس الحيويَّة الذاتيَّة (إعداد الباحثيْن)، وتتكوَّن من خمسة أبعاد، وهي:**

- **الحيويَّة البدنيَّة (اللياقة البدنيَّة) Physical vitality وتعني تمتع المعلم بحالة صحية وبدنية جيدة تمُده بالطاقة الحيويَّة لإنجاز المهام والأنشطة المختلفة بهمَّة ونشاط، ومراعاته لنظام غذائي ورياضي وصحي يمكنه من تفادي الإصابة بالأمراض والعدوى المعيقة للنشاط والفاعلية.**
- **الحيويَّة الذهنيَّة (اللياقة العقليَّة) Mental vitality: وهي قدرة المعلم على التفكير المتزن الهادئ عند مواجهة المشكلات والضغوط المختلفة، من خلال ممارسة اليقظة العقليَّة والحساسية للمشكلات على المستوى الزمني القصير أو البعيد.**
- **–الحيويَّة الانفعاليَّة (اللياقة الانفعاليَّة) Emotional vitality: وتعني شعور المعلم بالنشاط والحماس والمثابرة والدافعية، والقدرة على ضبط وتنظيم الانفعالات وتكوين اتجاهات نفسيَّة إيجابيَّة نحو الحياة؛ ممَّا يجعله راضيًا مستمتعًا بها ومقبلًا عليها بغض النظر عمَّا يعانيه من مشكلات وضغوط.**

-الحيويَّة الاجتماعيَّة Social Vitality: وهي قدرة المعلم على التواصل الاجتماعي الفعَّال مع الآخرين وتكوين الصداقات السوية، وتبادل الأفكار معهم والاستفادة من خبراتهم، وحثهم وتنشيطهم لتحقيق الأهداف المشتركة، من خلال ممارسة الحساسية والبصيرة الاجتماعيَّة، والتعاطف مع الآخرين، والسلوك الإيثاري.

-الحيويَّة الروحيَّة Spiritual Vitality: وتعني قدرة المعلم على الحفاظ على قيم الحق والخير والجمال والتجويد السلوكي لحياة الآخرين في إطار القيم الروحيَّة، مع الشعور بالطمأنينة والصفاء والسكينة العامَّة.

٣-الصَّلابة المهنيَّة: Professional Rigidity

يُعرفها الباحثان إجرائيًّا بأنَّها: قدرة معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة البصريَّة على التعامل الفعَّال مع ضغوط العمل وتحدياته، من خلال المحافظة على التوازن الانفعالي، والإصرار على الأداء، والشعور بالانتماء والولاء لمهنة التدريس ورسالتها الإنسانيَّة، وتقاس إجرائيًّا بالدرجة التي يحصل عليها المعلم على مقياس الصَّلابة المهنيَّة (إعداد الباحثيْن)، وتتكوَّن من ثلاثة أبعاد وهي:

- التحدي (Challenge): قدرة المعلم على التعامل مع المواقف المهنيَّة الصعبة أو غير المتوقعة باعتبارها فرصًا للنمو والتعلم، وليس كمصدر للتهديد أو الفشل.
- الالتزام (Commitment): قدرة المعلم على الاندماج في العمل وحرصه على تنفيذ المهام بدقة في موعدها المحدد، وشعوره بالمسؤولية والانتماء تجاه دوره التربوي والتعليمي، وحرصه على الاستمرار فيه رغم الضغوط المختلفة.
- التحكُّم (Control): قدرة المعلم على التأثير في مجريات العمل، وتنظيم بيئته المهنيَّة، واتخاذ قرارات فعَّالة تساعده على التوافق مع متغيرات العمل.

٤-دافعيَّة الإتقان: Mastery Motivation

يُعرفها الباحثان إجرائيًّا بأنَّها: الرغبة الداخلية المستمرة لدى معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة البصريَّة في تطوير كفاءتهم الذاتيَّة من خلال اكتساب المعارف والمهارات العقليَّة، وتعزيز قدراتهم على التفاعل الاجتماعي الفعَّال، وتحسين أدائهم البدني والحركي، ومواجهة التحديات، والمثابرة على التعلُّم والتطور دون الاعتماد على الحوافز الخارجية، وتقاس إجرائيًّا بالدرجة التي يحصل عليها المعلم على مقياس الصَّلابة المهنيَّة (إعداد الباحثيْن)، وتتكوَّن من ثلاثة أبعاد وهي:

–دافعيَّة الإتقان المعرفي: قدرة المعلم على ممارسة التعلُّم الذاتي لاكتساب المعارف والمهارات العقليَّة، وتحليلها، وفهمها بصورة دقيقة، دون الاعتماد فقط على الحوافز الخارجية.

– دافعيَّة الإتقان الاجتماعي: قدرة المعلم على التواصل الاجتماعي الفعَّال، وفهم مشاعر الآخرين، وبناء علاقات إيجابيَّة قائمة على الثقة والاحترام المتبادل، ويظهر ذلك في الاستعداد للعمل الجماعي، والحرص على التعلُّم من المواقف الاجتماعيَّة المختلفة.

– دافعيَّة الإتقان الحركي: قدرة المعلم على ممارسة الأنشطة البدنيَّة المختلفة بشكل مستمر، والسعي لإتقان الحركات الدقيقة أو الكبيرة المرتبطة بالتعامل مع ذوي الإعاقة، وتصحيح الأخطاء الحركية، بدافع داخلي لتطوير أدائه الحركي.

٥–البرنامج التدريبي القائم على الحيويَّة الذاتيَّة:

يُعرفه الباحثان إجرائيًّا بأنَّه: مجموعة من الإجراءات تتمّ في صورة جلسات منظمة ومحددة، يتمُّ فيها تناول برنامج تدريبي قائم على الحيويَّة الذاتيَّة عن طريق تقديم محتوى تدريبي، باستخدام مجموعة من الاستراتيجيات والفنيات التدريبيَّة الملائمة لكلِّ جلسة تدريبية؛ بهدف إكساب معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة البصريَّة المعارف والمهارات والاتجاهات التي تحسن لديهم أبعاد الحيويَّة الذاتيَّة.

## الإطار النظري:

يعرض الباحثان الإطار النظري للبحث في خمسة محاور رئيسة، يتمثل الأوَّل في: معلمو التلاميذ ذوي الإعاقة البصريَّة من حيث (المفهوم– الخصائص)، والثاني في: الحيويَّة الذاتيَّة من حيث (المفهوم– خصائص الأفراد مرتفعي الحيويَّة الذاتيَّة– النظريات المفسرة – الأبعاد )، والثالث في الصَّلابة المهنيَّة من حيث (المفهوم– النظريات المفسرة – الأبعاد)، والرابع في دافعيَّة الإتقان من حيث (المفهوم– النظريات المفسرة – الأبعاد)، والخامس في طبيعة العلاقة بين متغيرات البحث؛ حيث الدراسات التي ربطت بين الحيويَّة الذاتيَّة وكل من: الصَّلابة المهنيَّة ودافعيَّة الإتقان، وذلك على النحو التَّالي:

### المحور الأوَّل: معلمو التلاميذ ذوي الإعاقة البصريَّة: Teachers of Students with Visual Impairments

١–معلمو التلاميذ ذوي الإعاقة البصريَّة

يُعرف سالم (٢٠١٦، ١٤١) معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة البصريَّة بأنهم: معلمون يمتلكون مجموعة من الخصائص والمهارات الخاصَّة التي تميزهم عن معلمي التعليم العادي

مثل الوعي بطرق التدريس الخاصَّة بالإعاقة البصريَّة، والقدرة على التكيُّف مع احتياجات التلاميذ المختلفة، والتمتع بمهارات التواصل الفعَّال، والتحلي بالصبر والاتزان الانفعالي، والقدرة على الابتكار في طرق التدريس المستخدمة مع تلاميذهم، بينما يُعرفهم موسى (٢٠٢٢، ٣٤) بأنهم: نوعية من المعلمين تمَّ إعدادهم تربويًّا وتعليميًّا ونفسيًّا، ليكونوا مؤهلون لتقديم الخدمات التعليميَّة والنفسيَّة لتلاميذهم؛ لتحقيق أفضل تعلم ممكن.

ويشير الشمري (٢٠٢٣، ٣٦٦) إلى أن هؤلاء المعلمين مكلفون بإعداد وتنظيم البيئة التعليميَّة المناسبة للتلاميذ ذوي الإعاقة البصريَّة، وتهيئة بيئة تعليمية تساعدهم على الإدراك الأكمل والواقعي للبيئة التي ينتمون إليها قدر الإمكان، ويشير المكاوي (٢٠٢٥، ٦٣١) إلى أن معلمي ذوي الإعاقة البصريَّة هم مجموعة من المعلمين يعملون في المدارس التي تضم التلاميذ ذوي الإعاقة البصريَّة، ويقدمون خدمات تعليمية ونفسية للتلاميذ من خلال امتلاكهم المعارف والمهارات والاتجاهات الملائمة للتعامل مع هؤلاء التلاميذ.

وفي ضوء ذلك يُعرف الباحثان معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة البصريَّة بأنهم: المعلمون العاملون في المدارس أو المؤسسات التعليميَّة الخاصَّة بذوي الإعاقة البصريَّة، والذين يتولون مسؤولية التدريس وتقديم الدعم الأكاديمي والتربوي للتلاميذ الذين يعانون من ضعف بصري شديد أو فقدان كلي للبصر، ويقومون باستخدام استراتيجيات تعليمية وتكنولوجية تتناسب مع احتياجات هذه الفئة، بما يشمل الكتابة بطريقة برايل، واستخدام الوسائط السمعيَّة والملموسة.

خصائص معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة البصريَّة:

١–الخصائص الأخلاقيَّة:

تتضمَّن الخصائص التي تُمكن المعلم من القيام بواجباته بإخلاص وأمانة، والدقَّة في العمل والصدق، وعدم التمييز بين التلاميذ في الخدمات التعليميَّة والنفسيَّة المقدَّمة لهم، وعدم إفشاء أسرارهم، والتعامل مع أولياء الأمور بأمانة وصدق، واحترام آراء التلاميذ وأفكارهم، ومعاملتهم بكل رقي وإنسانية، وعدم السخرية من إعاقتهم وسلوكياتهم، وإبداء الاهتمام لكل ما يقوم به التلاميذ من سلوكيات وتقويم غير الصحيح منها بالطريقة المناسبة (مطاوع، ٢٠٢٤، ٥٥).

٢–الخصائص الأكاديميَّة:

تتمثل في أن يكون لدى المعلم خبرة بتطبيق وتصحيح وتفسير المقاييس والاختبارات النفيسة المستخدمة مع التلاميذ ذوي الإعاقة البصريَّة، وأن يكون قادرًا على تفسير السلوك

الصادر عن التلميذ ومعرفة سبب ما إذا كان ناتجًا من ظروف بيئية أو ظروف الإعاقة، وأن يكون لديه مهارات التشخيص الفعَّالة والتي تتمركز في: النظرة التشخيصية حيث يكون قادرًا على معرفة حالة التلميذ من خلال ملاحظاته العمليَّة أثناء التدريس له، والاستماع التشخيصي؛ حيث قدرته على تحليل ما يسمع من التلميذ أو المحيطين به، والأسئلة التشخيصية؛ حيث قدرته على اختيار الأسئلة المناسبة التي يوجهها للتلميذ، كما ينبغي عليه استخدام استراتيجيات تعتمد على باقي الحواس؛ إذ ما لا تدركه حاسة البصر تدركه الحواس الأخرى، ومراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ في القدرات العقليَّة، والسمات الانفعاليَّة، والخدمات التعليميَّة المقدمة لهم، وحدة الإعاقة البصريَّة، كما ينبغي عليه أن يقدم خبرات بديلة تتيح تفاعلًا مباشرًا بين المعاقين بصريًّا والأشياء المحيطة بهم، ويُعد برنامجًا تربويًّا خاصًّا لكل معاق يتناسب مع قدراته ومستوى ذكائه وخبراته الاجتماعيَّة والدراسيَّة، يستخدم طرق التدريس المناسبة للمعاقين بصريًّا وتكيفها بما يتلاءَم وطبيعة الإعاقة البصريَّة، يختار الأنشطة التعليميَّة الملائمة للتلاميذ المعاقين بصريًّا ويوظفها في خدمة أهداف التدريس علمًا بأنَّ الأنشطة الملائمة لطبيعة الإعاقة يُمكن أن تساعد في تعويض المعاق ما يفتقده من خبرات تفرضها عليه طبيعة إعاقته (عوض، علي، ٢٠٢٢، ١٨٦).

**المحور الثاني الحيويَّة الذاتيَّة:** Self-Vitality

يذكر **Fini et al., (2010,153)** أن الحيويَّة الذاتيَّة تعتبر أعلى نقطة في الصحة النفسيَّة، وأن تنميتها وتعزيزها وحفظها له دورٌ فعَّالٌ في تحسين أداء الفرد؛ لذلك فإنَّ ممارسة الفرد لها يُعد أمرًا ضروريًّا، وفي هذا الصدد يُشير **satici (2020,230)** إلى أن الحيويَّة الذاتيَّة أحد المفاهيم المهمة والحديثة في علم النفس الإيجابي التي يجب الاهتمام بدراستها والسعي نحو تدريب الأفراد على ممارستها.

**مفهوم الحيويَّة الذاتيَّة:**

يعرفها سليم (٢٠١٦، ٢٤) بأنَّها: حالة من الشعور الإيجابي بالحيوية والطاقة التي تعرب عن نفسها في صيغة التحمس والامتلاء بالحياة والإحساس بالقوة والشعور بالاقتدار، ويذكر **Ugur(2019,129)** أنها تجسيد لمشاعر الكفاءة والانتعاش وكون المرء فعَّالًا ومنتجًا ونشيطًا، ويشير المصري (٢٠٢٠، ٢٦) إلى أنها مجموعة من الأفكار والمشاعر والسلوكيات التي يمتلكها الفرد وتمُده بالطاقة والحماس والشعور بالاقتدار والدافعية لأداء المهام المكلف بها بفاعلية، وتظهر من خلال توافر مستوى من الشعور باللياقة البدنيَّة والقدرة على القيام

بالمهام دون الشعور بالتعب أو الإجهاد، وامتلاك طاقة عقليَّة تمكنه من التفكير الهادئ المتزن، وتمتعه بحالة انفعالية تتسم بالشعور بالتفاؤل والحماس والدافعية وعدم الاستسلام للضغوط والمشكلات، وتمتعه بحالة اجتماعية تتضمن قدرته على تكوين علاقات اجتماعية ناجحة مع الآخرين، مع التمتع بالقيم الروحيَّة التي تساعده على الشعور بالطمأنينة والهدوء النفسي؛ ممَّا يحفزه ويشجعه للاندفاع الإيجابي نحو تحقيق النجاحات المتعددة ليشعر بأنَّ وجوده في الحياة له معنى وقيمة.

كما يعرفها أحمد (٢٠٢٢،٤٦٩) بأنَّها: شعور فردي بالطاقة الداخلية التي تدفع الفرد نحو الحياة بقوة ونشاط، والتي تتأثر بالعوامل الفسيولوجيَّة والنفسيَّة؛ وذلك لعيش الأفراد واقعًا مليئًا بالتغيرات الجديدة يومًا بعد يوم، فإنهم يتعرضون لضغوط نفسيَّة تلقي بظلالها على واقعهم الدراسي، ويُعرفها Ozkara, Kalkavan, Alemdag, Alemdag & Cavdar (2023,139) بأنَّها: حالة من الشعور الإيجابي تتضح من خلال الامتلاء بالطاقة والحماس والإحساس بالقوة والفعالية أثناء القيام بالمهام المختلفة، بينما تُعرفها جلجل وهنداوي (٢٠٢٣، ٤٣١) بأنَّها: شعور الفرد بالسعادة والفرح والحماس والقدرة على مواجهة الضغوط والمشكلات بفعالية؛ ممَّا يساعده في تحقيق أفضل أداء ممكن، والتطلع بحماس للمستقبل وتنشيط الدافعيَّة الإيجابيَّة والتمتع بالسلامة البدنيَّة؛ لتحقيق الأهداف والمهام المرجوة.

ويُعرفها Shahin(2024,29) بأنَّها: امتلاك الشخص لمقومات التحمس للحياة والإقبال عليها بهمَّة وفاعلية، مع توافر مستوى مرتفع من الشعور اللياقة البدنيَّة والعقليَّة والانفعاليَّة يحفزه باتجاه الاندفاع الإيجابي نحو الإثمار الحياتي؛ ليصبح وجوده الشخصي ذا معنى وقيمة في الحياة، في حين يُعرفها السماحي (٢٠٢٤، ١٥٤١) بأنَّها: حالة من التمتع بمستوى مرتفع من الروح المعنوية والفاعلية والنشاط والنشوة، ولا تقتصر على زيادة إنتاجية الفرد وتحقيقه للمهام المنوطة فقط، بل تتعدى ذلك إلى تنشيط الآخرين وإلهامهم وتحفيزهم للإقبال على الحياة بهمَّة ونشاط لتحقيق أهدافهم ومهامهم بفعالية، ويُعرفها عبد الباري (٢٠٢٤، ٥٥) بأنَّها: حالة نفسيَّة إيجابيَّة تمُد الفرد بالحماس والطاقة والاهتمام والإقبال على الحياة، والتحلي بروح المثابرة والمبادرة والتطلع لأعلى الأهداف والسعي نحو تحقيقها.

ويُعرفها الجعيدي وهريدي (٢٠٢٥، ٣٢٦) بأنَّها: حالة من شعور الفرد بالطاقة والتحمس والفاعلية الشخصيَّة والهمَّة الذاتيَّة مقترنة بقدرته على ضبط وتنظيم انفعالاته وسلوكه، وتمتعه بمستوى مرتفع من الرفاهة النفسيَّة والاندماج في الحياة والاهتمام بها،

ويُعرفها ذكي (٢٠٢٥، ١٢٤) بأنَّها: حالة مزاجيَّة إيجابيَّة تتميز بالفاعليَّة الشخصيَّة والإقبال على الحياة بجدارة واقتدار والتحلي بروح المبادرة الذاتيَّة وبطاقة داخلية غير محدودة، ويعرفها Collie(2025,264) بأنَّها: بنية عاطفيَّة إيجابيَّة ديناميكيَّة تعزز من قدرة الفرد على التعامل مع حالات القلق والتوتر، وتوفر له الطاقة اللازمة لمواجهة المشكلات الحياتية الصعبة وتحقيق أفضل أداء ممكن عند القيام بالمهام المختلفة، وتُعد مؤشرًا للصحة البدنيَّة والنفسيَّة للفرد.

مما سبق نجد أن الحيويَّة الذاتيَّة حالة نفسيَّة إيجابيَّة تمُد الفرد بالهمة والحماس والطاقة عند القيام بالأنشطة المختلفة، وتساعده على تنظيم أفكاره ومشاعره وسلوكياته، والتصرف بطرق فعَّالة عند مواجهة المواقف والمشكلات، والسعي المستمر لتحقيق أفضل أداء ممكن، لتحقيق أهدافه، وتكوين العلاقات الاجتماعيَّة السويَّة مع الآخرين والاستفادة من خبراتهم لتطوير ذاته؛ ممَّا يجعله يتمتع باتجاه إيجابي نحو الحياة، والحفاظ على القيم الجمالية والأخلاقية بها.

وعليه يعرف الباحثان الحيويَّة الذاتيَّة بأنَّها: حالة من السعادة والعزيمة والحماس يشعر بها الفرد عند القيام بالمهام المختلفة، من خلال قدرته على ضبط وتنظيم انفعالاته وسلوكه، والتفاعل الإيجابي مع الآخرين، والسلامة البدنيَّة، واستخدام استراتيجيات التفكير الملائمة، والحفاظ على القيم الأخلاقيَّة والروحيَّة.

خصائص الأفراد مرتفعي الحيويَّة الذاتيَّة:

تُشير الخصائص المميزة للأفراد مرتفعي الحيوية الذاتية من معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية إلى امتلاكهم مستوى عالٍ من الدافعية الذاتية والقدرة على التنظيم الداخلي لسلوكهم، مما ينعكس إيجابًا على جودة أدائهم المهني، فمثل هؤلاء المعلمين يتمتعون بطاقة نفسية عالية ومرونة في التعامل مع التحديات التربوية، وخاصة تلك المرتبطة بطبيعة الإعاقة البصرية للتلاميذ، والتي تتطلب جهدًا خاصًا، وصبرًا، ومهارات تواصل فعالة، وتُظهر الأبحاث أن الحيوية الذاتية تسهم في تعزيز مشاعر الكفاءة والاستقلالية والمعنى في العمل، وهي عوامل بالغة الأهمية في البيئات التعليمية المتخصصة .(Ryan & Deci, 2017)

يذكر Makapoba (2021,64) أن الأفراد مرتفعي الحيوية الذاتية لديهم قدرة على حل المشكلات بطريقة إبداعية، والشعور بالرغبة في بذل المزيد من الجهد لتحقيق العديد من النجاحات والإنجازات، والشعور بالحماس والهمَّة في العمل، والنظرة الإيجابيَّة للحياة، بينما

يذكر عبد الغفار وغنيم (٢٠٢٣، ٣٢٤) أنهم لديهم رغبة داخلية تدفعهم نحو العمل والعطاء دون الشعور بالملل أو الضيق، والشعور بالهمة واليقظة عند القيام بالمهام المختلفة، ويشير السماحي (٢٠٢٤، ١٥٤٣) إلى أنهم يمتلكون مستوى عاليًا من العزيمة والإتقان عند القيام بالمهام المختلفة، ويشجعون الآخرين على بذل الجهد والسعي نحو إتقان الأعمال التي يقومون بها، والنظرة الإيجابيَّة لها، ويذكر عبد الباري (٢٠٢٤، ٥٧) بأنَّ لديهم مستوى عاليًا من الحماس والطاقة والاهتمام والإقبال على الحياة والتحلي بروح المثابرة والمبادرة، والتطلع لأعلى الأهداف والسعي نحو تحقيقها، ويضيف(Chen, Ni, Kuo & Hsu (2025,319 أن لديهم مستوى عاليًا من الطموح والمرونة والرفاهية النفسيَّة والسعادة، والصحة النفسيَّة والعقليَّة والرضا عن الحياة.

ويستنتج الباحثان أن وجود هذه الخصائص لدى المعلمين يسهم في خلق بيئة تعليمية إيجابية ومشجعة، مما يدعم تفاعل التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية ويعزز من فرص تعلمهم ونموهم النفسي والاجتماعي، ومع ذلك فإن الحفاظ على مستوى مرتفع من الحيوية الذاتية لدى المعلمين يتطلب توفير بيئة تعليمية داعمة، وإدارة مدرسية مرنة، وتقديرًا حقيقيًا للجهود المبذولة، مما يستدعي تدخلات مؤسسية تركز على الصحة النفسية والمهنية للمعلمين في هذا المجال.

النظريَّات المفسرة للحيوية الذاتيَّة:

شهدت العقود الأخيرة اهتمامًا متزايدًا بمفهوم الحيوية الذاتية باعتباره أحد المؤشرات الأساسية للصحة النفسية الإيجابية والرفاهية العامة، وهو ما دفع العديد من الباحثين إلى محاولة تفسير هذا المفهوم من خلال أطر نظرية متعددة، وتُعد الحيوية الذاتية تجسيدًا للشعور بالطاقة النفسية والحافز الداخلي الموجه نحو تحقيق الأهداف ذات المعنى، وتتمثل أهميتها في كونها تنعكس على سلوك الفرد وتكيفه في مختلف السياقات الحياتية والمهنية.

وقد تناولت عدد من النظريات النفسية هذا المفهوم من زوايا متعددة، فبينما ربطته نظرية تحديد الذات (Self-Determination Theory) بالحاجات النفسية الأساسية الثلاث: الكفاءة، والاستقلالية، والانتماء، تناولته النظريات الإنسانية في إطار تحقيق الذات والنمو الإيجابي، في حين ركزت النظريات المعرفية والسلوكية على دور الإدراك والتفسير الشخصي للمواقف في تعزيز أو إضعاف الشعور بالحيوية، وتُعد هذه النظريات أدوات تحليلية هامة لفهم كيفية نشأة الحيوية الذاتية وتطورها، فضلًا عن دورها في تفسير الفروق الفردية

بين الأشخاص، خاصة في البيئات التربوية والمهنية التي تتطلب طاقة داخلية مستمرة كبيئة تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية، وفيما يلي عرض لبعض النظريات المفسرة للحيوية الذاتية:

١–نظريَّة فرويد:

يُعد العالم فرويد أول من طرح تصورات نظريَّة لوصف العلاقة بين متغير الحيويَّة والصحة النفسيَّة؛ حيث أشار إلى أن كل فرد يمتلك قدرًا من الطاقة النفسيَّة تدفعه باتجاه المحافظة على ذاته، وأنه كلما كانت كمية الطاقة التي يمتلكها كبيرة كان متحررًا من الصراع النفسي وكان أكثر حيوية وفعالية وإبداعًا (سليم، ٢٠١٦، ١٩٣).

٢–نظريَّة تحمُّل الإجهاد:

تعتمد هذه النظريَّة عندما يواجه الفرد مستوى عاليًا من التوتر والقلق يُقلل ذلك من قدرته على المواجهة مع وجود أعراض جسمية، مثل: زيادة معدلات ضربات القلب، وإفراز العرق والشعور بالغثيان وغيره؛ لذلك يحتاج من أجل الحفاظ على حيويته الذاتيَّة إعطاء الأولوية للرعاية الذاتيَّة المنتظمة والاسترخاء؛ لتقليل مستويات التوتر والقلق (المصري،٢٠٢٠، ٤٢).

٣–نظريَّة تحديد الذات:

تُشير هذه النظريَّة إلى أن الحيويَّة الذاتيَّة ذاتية المنشأ ولا تظهر نتيجة عوامل خارجية، بل من خلال قدرة الفرد على رسم الأهداف الداخلية التي يريد تحقيقها؛ ومن ثمَّ تقوى الحيويَّة الذاتيَّة لدى الفرد كلما كان متمركزًا حول الأهداف الداخلية وما يصاحبها من ممارسة للأنشطة التي تحققها، وتضعف كلما كان متمركزًا حول تحقيق الأهداف الخارجية (كيري، ومفتاح،٢٠٢٢، ٣٢).

٤–نظريَّة التحفيز الحسي:

تستند هذه النظريَّة إلى أن مستوى الحيويَّة الذاتيَّة للفرد يتأثر بالتجارب التي ينخرط فيها والبيئة التي يعيش بها وما تتضمنه من مثيرات بصريَّة وسمعيَّة ولمسيَّة وغيرها؛ لذلك يجب يُمكن مناقشة الأفكار والموضوعات والمهام التي من المزعم عرضها على الفرد ليكون على دراية بها، فذلك من شأنه أن يزيد من حماس الفرد ودافعيته أثناء القيام بالمهام المكلف بها؛ ممَّا يسهم في ارتفاع مستوى حيويته الذاتيَّة (عبد الباري،٢٠٢٤، ٥٩).

**٥-نظريَّة التنظيم العاطفي:**

**تعتمد هذه النظريَّة على حالة الفرد الانفعاليَّة، وهي عامل رئيس في تشكيل حيوته الذاتيَّة، فعندما يشعر الفرد بالمشاعر السلبية نتيجة تجربة أو موقف ما يجب عليه أن يأخذ قسطًا من الراحة للحفاظ على حالته المزاجية الإيجابيَّة، كما يُمكن ذلك من خلال ممارسه الأنشطة والتمارين المختلفة والهويات المفضلة وقضاء الوقت مع العائلة والأصدقاء والاستمتاع لذلك، والانخراط في الأنشطة الاجتماعيَّة (ذكي،٢٠٢٥، ١٤٣).**

**يتضح من العرض السابق أن النظريات المفسرة للحيوية الذاتية قد قدمت أطرًا متنوعة لفهم هذا المفهوم، كل منها سلط الضوء على أبعاد مختلفة له، سواء من خلال التركيز على الدوافع الداخلية والحاجات النفسية الأساسية كما في نظرية تحديد الذات، أو من خلال إبراز دور الإدراك والمعنى الشخصي في تشكيل الخبرات النفسية كما في النظريات الإنسانية والمعرفية، وتكمن أهمية هذه النظريات في قدرتها على تقديم تفسيرات متكاملة تسهم في فهم العوامل المؤثرة في الحيوية الذاتية، وكيفية تنميتها أو ضعفها، كما توفر هذه الأطر النظرية قاعدة معرفية مهمة يمكن الانطلاق منها نحو تصميم برامج إرشادية وتربوية تهدف إلى تعزيز الحيوية الذاتية، خاصة لدى الفئات التي تواجه تحديات مضاعفة في بيئاتها المهنية، كالمعلمين العاملين مع التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية، ومن ثم فإن فهم الحيوية الذاتية من منظور نظري يُعد خطوة أساسية نحو تفعيلها عمليًا بما يدعم الصحة النفسية والفعالية التربوية في آنٍ واحد.**

**أبعاد الحيويَّة الذاتيَّة:**

**تتفق دراسة كل من: سليم (٢٠١٦)، Garg & Sarkar(2020)، Kumar & Jain (2022) جلجل وهنداوي (٢٠٢٣)،Kuzikova & Shcherbak(2023) ، البدرماني (٢٠٢٤)، سليم والورداني (٢٠٢٤)، شاهين (٢٠٢٤)، السماحي (٢٠٢٥) القصبي (٢٠٢٥)، Smith et al.,(2025) في أن أبعاد الحيويَّة الذاتيَّة تتمثل في:**

**١-الحيويَّة البدنيَّة (اللياقة البدنيَّة) Physical vitality:**

**يذكر سليم (١٢،٢٠١٦) أنها ترتبط بحالة الفرد الصحية والبدنية التي تمُده بالطاقة الحيويَّة لإنجاز المهام والأنشطة بهمَّة ونشاط، وهي ليست مرتبطة بممارسته للأنشطة الرياضية فقط، بل هي أكثر أهميَّة في واقع الأمر لتمكينه من العمل المثمر وأداء مهام الحياة اليومية بشكل فعَّال، ويذكر Mavilidi, Mason, Leahy, Kennedy, Eather,**

Hillman & Lubans (2021, 302) أن إصابة الفرد بإعاقة ما لا تعني فقدانه للحيوية البدنيَّة؛ إذ إنَّ المحدد العام لهذا النوع من الحيويَّة شعور الفرد بحسن الحال من الناحية الصحية، وعدم معاناته من الإصابات والأمراض المعيقة للنشاط والفاعلية، ويضيف عبد الباري (٢٠٢٤،٦٥) أن هذه الحيويَّة ترتبط بأسلوب حياة الفرد اليومي من حيث نظام تغذيته، ونظام نومه، ونظام الرعاية الصحية، وظروف السكن، وطبيعة البيئة المكانيَّة التي يعيش بها من حيث التنظيم والنظافة والخدمات المتاحة.

٢-الحيويَّة الذهنيَّة (اللياقة العقليَّة) Mental vitality:

يُشير أحمد (٢٠٢٢، ٤٦٧) إلى أنها تعني امتلاك الفرد اللياقة والطاقة الذهنيَّة التي تساعده على التفكير المتزن الهادئ عند مواجهة المشكلات والضغوط المتنوعة، مع التمتع باليقظة والفاعلية العقليَّة والحساسية والتوقع للمشكلات على المستوى الزمني القصير أو البعيد، وتذكر جلجل وهنداوي (٢٠٢٣، ٨٥) أن هذه الحيويَّة ترتبط بالتدفق التلقائي للأوكسجين لجسم الفرد، وطبيعة العناصر الغذائية بالدم الواصلة إلى الدماغ التي تؤثر على سلامة عمل الدماغ وتنشيط العمليات المعرفيَّة وما وراء المعرفيَّة، ويضيف Zhou(2025,21) أن الدماغ البشري يشبه العضلة التي تحتاج دائمًا إلى التدريب والممارسة من خلال ممارسة اليقظة العقليَّة لضمان سرعة ومنطقية عمليات التفكير.

٣- الحيويَّة الانفعاليَّة (اللياقة الانفعاليَّة) Emotional vitality:

يذكر Kuzikova & Shcherbak(2023,88) أنها شعور الفرد بالنشاط والحماس والمثابرة والدافعية والقدرة على ضبط وتنظيم الانفعالات وتكوين اتجاهات نفسيَّة إيجابيَّة نحو الحياة تجعل الفرد راضيًا مستمتعًا بحياته ومقبلًا عليها بغض النظر عمَّا يعانيه من مشكلات في الحياة، والقدرة على مواجهة المشكلات والصعوبات بشكل إيجابي، ويُشير البدرماني (٢٠٢٤، ٢٩٦) إلى أن هذه الحيويَّة ترتبط بنضج الفرد انفعاليًّا، من خلال تمتعه بمستوى عالٍ من الكفاءة الانفعاليَّة وما يكمن وراءها من مهارات الحساسية الانفعاليَّة، والضبط الانفعالي، والتعبير الانفعالي على المستويين اللفظي وغير اللفظي، فضلًا عن تبني الفرد لاتجاهات نفسيَّة إيجابيَّة نحو الحياة تجعله مبتهجًا ومتحمسًا وشاعرًا بالسكينة وراحة البال مهما واجه المشكلات والصعوبات، ويضيف ذكي (٢٠٢٥، ١٣٩) أن هذه الحيويَّة تتعلق بقدرة الفرد على الضبط والتنظيم الانفعالي مصحوبًا بالشعور بحسن الحال والرضا العام.

**٤-الحيويَّة الاجتماعيَّة Social Vitality:**

**يذكر الخصوصي (٢٠٢٣، ١٩) أنها تتضمن شعور الفرد بالتفهم والاستبصار العام من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين وسرعة التجاوب الانفعالي والاجتماعي، والتمتع بروح الدعابة، والقدرة على حثهم وتنشيطهم وإلهامهم لتحقيق الأهداف المشتركة، ويشير سليم والورداني (٢٠٢٤، ٢٤٤) أنها ترتبط بممارسة الفرد لمهارات التواصل الفعَّال مع الآخرين وتبادل الأفكار معهم والاستفادة من خبراتهم، وتكوين علاقات اجتماعية سوية معهم، والسعي نحو الارتقاء في المكانة الاجتماعيَّة، ويضيف القصبي (٢٠٢٥، ٤٩٩) أن هذه الحيويَّة ترتبط بممارسة الفرد للحساسية والبصيرة الاجتماعيَّة، والتعاطف مع الآخرين، وتطبيق السلوك الإيثاري تشجيعًا للآخرين على تطبيقه في سلوكياتهم.**

**٥-الحيويَّة الروحيَّة Spiritual Vitality:**

**يذكر إسماعيل (٢٠٢٣،٩٨٧) أنها تعني قدرة الفرد على التعلق بكل ما هو خير وجدير بالقيمة والتقدير في العالم والكون، ويشير السماحي (٢٠٢٤، ١٥٤٤) إلى أن من أهم مؤشرات تمتع الفرد بهذه الحيويَّة الاندفاع النشط الإيجابي التلقائي من قبل الفرد لتأصيل قيم الحق والخير والجمال والتجويد السلوكي لحياة الآخرين في إطار القيم الروحيَّة العليا المرتبطة بنسق الاعتقاد، مع الشعور بالطمأنينة والصفاء والسكينة العامَّة.**

**وقد اعتمد الباحثان على هذه الأبعاد في إعدادهما لمقياس الحيويَّة الذاتيَّة في البحث الحالي؛ بإعتبارها الأبعاد الأكثر شيوعًا واستخدامًا في الدراسات والبحوث النفسية ذات الصلة مثل دراسة كل من: سليم (٢٠١٦)، Garg & Sarkar(2020)، Kumar & Jain (2022)، جلجل وهنداوي(٢٠٢٣)،Kuzikova & Shcherbak(2023) ، البدرماني (٢٠٢٤)، سليم والورداني (٢٠٢٤)، شاهين (٢٠٢٤)، السماحي (٢٠٢٥) القصبي (٢٠٢٥)،Smith et al.,(2025) .**

**وعليه يعرف الباحثيْن هذه الأبعاد في البحث الحالي على النحو التَّالي: الحيويَّة البدنيَّة (اللياقة البدنيَّة) Physical vitality وتعني تمتع المعلم بحالة صحية وبدنية جيدة تمُده بالطاقة الحيويَّة لإنجاز المهام والأنشطة المختلفة بهمَّة ونشاط، ومراعاته لنظام غذائي ورياضي وصحي يمكنه من تفادي الإصابة بالأمراض والعدوى المعيقة للنشاط والفاعلية، الحيويَّة الذهنيَّة (اللياقة العقليَّة) Mental vitality: وهي قدرة المعلم على التفكير المتزن الهادئ عند مواجهة المشكلات والضغوط المختلفة، من خلال ممارسة اليقظة العقليَّة**

والحساسية للمشكلات على المستوى الزمني القصير أو البعيد ، الحيويَّة الانفعاليَّة (اللياقة الانفعاليَّة) Emotional vitality: وتعني شعور المعلم بالنشاط والحماس والمثابرة والدافعية، والقدرة على ضبط وتنظيم الانفعالات وتكوين اتجاهات نفسيَّة إيجابيَّة نحو الحياة؛ ممَّا يجعله راضيًا مستمتعًا بها ومقبلًا عليها بغض النظر عمَّا يعانيه من مشكلات وضغوط، الحيويَّة الاجتماعيَّة Social Vitality: وهي قدرة المعلم على التواصل الاجتماعي الفعَّال مع الآخرين وتكوين الصداقات السوية، وتبادل الأفكار معهم والاستفادة من خبراتهم، وحثهم وتنشيطهم لتحقيق الأهداف المشتركة، من خلال ممارسة الحساسية والبصيرة الاجتماعيَّة، والتعاطف مع الآخرين، والسلوك الإيثاري، الحيويَّة الروحيَّة Spiritual Vitality: وتعني قدرة المعلم على الحفاظ على قيم الحق والخير والجمال والتجويد السلوكي لحياة الآخرين في إطار القيم الروحيَّة، مع الشعور بالطمأنينة والصفاء والسكينة العامَّة.

**المحور الثالث: الصَّلابة المهنيَّة: professional Rigidity**

تُعد الصَّلابة المهنيَّة من المفاهيم النفسيَّة المهمَّة؛ حيث تُمثل قدرة الأفراد على مواجهة الضغوط والتحديات في بيئات العمل المختلفة، ويرتبط هذا المفهوم بقدرة الفرد على التكيُّف مع الظروف المهنيَّة القاسية وتحويل الضغوط إلى فرص للتعلم والنمو، بدلًا من أن تكون مصدرًا للإرهاق النفسي أو الإحباط؛ إذ يتمتع الأفراد الذين يمتلكون مستوى عاليًا من الصَّلابة المهنيَّة بقدرة على التعامل مع التحديات المهنيَّة والتغيرات المستمرة في بيئة العمل؛ ممَّا يُعزز من أدائهم المهني وقدرتهم على التكيُّف مع المتطلبات المتزايدة في وظائفهم، ويتضمن مفهوم الصَّلابة المهنيَّة مجموعة من السمات الشخصيَّة والسلوكيَّة التي تتفاعل مع الظروف المحيطة، مثل التزام الفرد بالعمل، وتحكمه في المواقف، وقدرته على التعامل مع التحديات، ويُمكن للباحثيْن عرض الصَّلابة المهنيَّة على النحو التَّالي:

مفهوم الصَّلابة المهنيَّة:

يُعرفها Moreno-Jiménez, et al (2014, 133) بأنَّها نمط من الاتجاهات والاستجابات المعرفيَّة والانفعاليَّة تُحفّز الأفراد على إدراك الضغوط النفسية والمهنيَّة باعتبارها قابلة للإدارة وجديرة بالمواجهة، ومساهمة في النمو الشخصي والمهني، بينما يُعرفها Skomorovsky & Sudom (2017, 150) بأنَّها: "مجموعة من السمات الشخصيَّة التي تعمل كمصدر مقاومة في مواجهة أحداث الحياة"، كما تعرف الصَّلابة المهنيَّة بأنَّها: خاصية من الخصائص الإيجابيَّة التي يستطيع الفرد من خلالها الالتزام بتحقيق أهدافه

المهنيَّة، والمشاركة الفعَّالة في بيئة العمل، وثقته في قدرته على تحكمه فيما يواجه من أحداث، وتحمله لمسؤولياته، والاستفادة من التحديات بوصفها مصدرًا للنمو والإنجاز، وليست مصدرًا للتهديد (السحمة،٢٠١٩، ٧٢).

ويعرفها Sharif Nia, Froelicher, Hosseini & Ashghali Farahani, (2022,125) بأنها القدرة على التحمل والأداء في المواقف الصعبة، وتعكس أداء الفرد بناءً على التقييمات المعرفيَّة للمواقف المجهدة، كما يعرفها Bartone, Eid & Johnsen (2022,368) بأنَّها تعمل كعامل وقائي ضد الاحتراق النفسي، وتعمل بشكل مشابه لدى الرجال والنساء؛ حيث تقلل من التعرض للاحتراق النفسي في بيئات العمل المجهدة"، ويُعرفها Elham (2024,47) بأنَّها: القدرة على التحمل والمرونة والقدرة على المثابرة خلال الشدائد، وأن الأفراد الذين يتمتعون بمستويات عالية من الصَّلابة يظهرون القدرة على الاستمرار في مواجهة التحديات، وأضاف Maddi & Khoshaba (2024,114) بأنَّها: الاستجابة للمواقف المجهدة بالالتزام (مقابل الاغتراب)، والتحكم (مقابل العجز)، والتحدي (مقابل التهديد)، كما عرَّفتها شاهين (٢٠٢٤، ٥١) بأنَّها: مقاومة الآثار السلبية للأحداث الضاغطة والقدرة على الفاعلية على استخدام كل المصادر النفسيَّة والبيئيَّة المتاحة للتعامل بنجاح مع أحداث الحياة الضاغطة.

تشير التعريفات الحديثة لمفهوم الصَّلابة المهنيَّة إلى تطور واضح في فهم هذه السمة بوصفها مركَّبًا ديناميًّا يتضمن أبعادًا معرفيَّة وانفعاليَّة وسلوكيَّة، فعلى الرغم من انطلاق المفهوم من الإطار العام للصلابة النفسيَّة، فإنَّ الباحثين المحدثين مثل Bartone et al. (2022,370) قد أشاروا إلى خصوصية الصَّلابة في السياق المهني باعتبارها آلية دفاعية تُسهم في تقليل آثار الضغوط وتحسين القدرة على التكيُّف داخل بيئة العمل، وقد تباينت التعريفات بين من ركَّز على السمات الفردية، مثل: الهدوء، والتحكُّم، والإصرار، ومن وسَّع المفهوم ليشمل المواقف والتقديرات المعرفيَّة للضغوط بصفتها فرصًا للنمو، كما ورد في تعريف Moreno-Jiménez et al. (2014, 130)، ويُظهر ذلك تحول المفهوم من كونه سمة ثابتة إلى كونه مهارة قابلة للتنمية والتعزيز، خاصَّة في سياق المؤسسات التي تهتم بالعاملين؛ وبذلك، يتضح أن الصَّلابة المهنيَّة ليست فقط عاملًا شخصيًّا، بل تمثل مكوّنًا أساسيًّا في استراتيجيات الوقاية من الاحتراق الوظيفي وتحقيق التوازن المهني النفسيَّة، وتحسين جودة الحياة المهنيَّة.

وعليه يعرف الباحثان الصَّلابة المهنية بأنَّها قدرة معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة البصريَّة على التعامل الفعَّال مع ضغوط العمل وتحدياته، من خلال المحافظة على التوازن الانفعالي، والإصرار على الأداء، والشعور بالانتماء والولاء لمهنة التدريس ورسالتها الإنسانيَّة.

النظريات المفسرة للصلابة المهنيَّة:

الصَّلابة المهنيَّة هي مفهوم متعدد الأبعاد يتناول كيفية تعامل الأفراد مع ضغوط العمل والتحديات المختلفة، وهناك عديدٌ من النظريات التي تطرقت إلى هذا المفهوم، وقام كل منها بتسليط الضوء على جوانب مختلفة من الصَّلابة المهنيَّة وعلاقتها بالتكيف مع بيئات العمل، وسوف نتناول أبرز النظريات التي تناولت الصَّلابة المهنيَّة:

١. نظريَّة الصَّلابة النفسيَّة لميتشل (Maddi's Hardiness Theory)

يذكر Maddi(2013,8) أن هذه النظريَّة من أبرز النظريات التي تناولت مفهوم الصَّلابة المهنيَّة؛ حيث ظهرت في بداية الثمانينيات، ووفقًا لهذه النظريَّة فإنَّ الصَّلابة المهنيَّة تشمل ثلاثة أبعاد رئيسية، هي: الالتزام (Commitment): يتعلق بالقدرة على الانخراط في العمل والاهتمام به؛ ممَّا يجعل الفرد أكثر قدرة على مواجهة التحديات المهنيَّة، التحكُّم (Control): هو قدرة الفرد على التأثير في بيئته والعمل على التحكُّم في مجريات الأمور بدلًا من الاستسلام للظروف، التحدي (Challenge): قدرة الفرد على رؤية التغيرات والمواقف الصعبة كفرص للنمو والتطور المهني، وعليه فقد تبنى الباحثان أبعاد هذه النظريَّة في إعداد مقياس الصَّلابة المهنيَّة بالبحث الحالي.

٢. نظريَّة الضغوط والتكيُّف (Coping and Adaptation Theory):

تعتبر نظريَّة الضغوط والتكيُّف من النظريات المهمَّة التي تتناول الصَّلابة المهنيَّة من منظور كيفية تكيف الأفراد مع الضغوط، وفقًا لهذه النظريَّة، يتم تحديد كيفية استجابة الأفراد للضغوط البيئية مثل بيئات العمل المجهدة، ويُعتقد أن الأفراد ذوي الصَّلابة المهنيَّة العالية يستخدمون استراتيجيات تكيفية فعَّالة لمواجهة التحديات؛ حيث تُشير النظريَّة إلى أن الأفراد الذين يتمتعون بالصلابة المهنيَّة يتعاملون مع التوتر والضغوط بمرونة، ويُظهرون قدرة على تحسين مستويات التكيُّف أثناء مواجهتهم للمواقف الصعبة(Folkman ,2013, 1914 ).

**٣. نظريَّة الصحة النفسيَّة والتوازن ( Psychological Well-Being and Balance Theory):**

**تعتبر هذه النظريَّة أيضًا جزءًا من أبحاث الصَّلابة المهنيَّة؛ حيث تُركز على العلاقة بين الصَّلابة المهنيَّة والرفاهية النفسيَّة؛ حيث تُشير النظريَّة إلى أن الأفراد الذين لديهم صلابة مهنية عالية يتمتعون بصحة نفسيَّة جيدة وقدرة على التوازن بين العمل والحياة الشخصيَّة، إضافةً إلى ذلك، يُعزز هؤلاء الأفراد التكيُّف الاجتماعي والمهني؛ ممَّا يساعدهم على الحفاظ على مستويات عالية من السعادة والرضا Ryff )(2014, 18**

**٤. نظريَّة الاحتراق الوظيفي (Burnout Theory)**

**تتناول نظريَّة الاحتراق الوظيفي العلاقة بين الضغوط المهنيَّة والصَّلابة المهنيَّة؛ حيث يُعتبر الاحتراق الوظيفي مظهرًا من مظاهر الإجهاد المستمر في بيئات العمل؛ حيث تُشير هذه النظريَّة إلى أن الأفراد الذين يتمتعون بصلابة مهنية عالية يكونون أقل عرضة للاحتراق الوظيفي؛ لأنهم يمتلكون استراتيجيات أفضل للتكيف مع الضغوط. هم غالبًا ما يظلون ملتزمين بأهدافهم في العمل، ويتخذون المواقف بمرونة؛ ممَّا يُقلل من تأثير الاحتراق الوظيفي عليهم (Schaufeli & Taris ,2014, 54).**

**٥. نظريَّة التفاعل بين الفرد والعمل (Person-Environment Fit Theory)**

**تتناول هذه النظريَّة التفاعل بين الشخص وبيئة العمل؛ حيث تعتمد هذه النظريَّة على فكرة أن الصَّلابة المهنيَّة تنشأ من مدى التكيُّف بين خصائص الفرد (مثل: مستويات الالتزام والتحكم والتحدي) وبيئة العمل، فإذا كان هناك انسجام بين القدرات الشخصيَّة وبيئة العمل، فإنَّ الأفراد يكونون أكثر قدرة على مواجهة التحديات والعمل بكفاءة Kristof-Brown & (Guay, 2011, 44)**

**من العرض السابق للنظريات المفسرة للصلابة المهنيَّة يستنتج الباحثان أن هذه النظريات ظهرت كمحاولات لفهم كيف ينشأ هذا المفهوم ويتطور، ويُلاحظ أن هذه النظريات، رغم تنوعها، تشترك في تأكيدها على دور الصَّلابة كعامل وقائي يدعم الأداء الوظيفي ويقلل من آثار الضغوط، كما أنها تركز على أهميَّة استراتيجيات التكيُّف، والصحة النفسيَّة، والمرونة في مواجهة الضغوط المهنيَّة؛ ممَّا يسهم في تحسين الأداء المهني، كما أنها تُشير إلى أن الصَّلابة المهنيَّة ليست مجرد سمة شخصيَّة ثابتة، بل هي مجموعة من الخصائص المعرفيَّة والانفعاليَّة التي تؤثر في قدرة الفرد على التكيُّف مع الضغوط والتهديدات في بيئات العمل، وقد**

تبنى الباحثان أبعاد نظريَّة الصَّلابة النفسيَّة لميتشل المفسرة للصلابة المهنيَّة بالبحث الحالي.

أبعاد الصَّلابة المهنيَّة:

الصَّلابة المهنيَّة هي قدرة الفرد على التكيُّف والتعامل مع ضغوط وتحديات العمل بطريقة إيجابيَّة؛ حيث تمثل الصَّلابة مهارة نفسيَّة مهمَّة تساعد الأفراد على البقاء متماسكين ومستمرين في بيئات العمل الصعبة، وتعزز من قدرتهم على مواجهة الأزمات والنمو من خلالها، وهذه الصَّلابة تنبع من مجموعة من الأبعاد النفسيَّة التي تؤثر في الأداء العام للفرد؛ وقد تبنى الباحثان أبعاد نظريَّة الصَّلابة النفسيَّة لميتشل ( Maddi's Hardiness Theory) المفسرة للصلابة المهنية في البحث الحالي، ومن خلال فحص أبعادها يمكننا فهم كيفية تعزيز الصَّلابة في بيئة العمل ودورها في تحقيق النجاح المهني، وتتحدد هذه الأبعاد في:

أولًا: بُعد الالتزام (Commitment)

يُعرف Kobasa (1979, 7) الالتزام بأنَّه: الميل للانخراط الفعَّال في أنشطة الحياة، مع الإحساس القوي بالهدف والمعنى، ويرى Judkins (2001, 44) أن الالتزام يساعد الأفراد على البقاء مندمجين في عملهم، والحفاظ على الدافعيَّة رغم الضغوط، وأشار Maddi (2006, 190) إلى أن الالتزام هو القدرة على إيجاد معنى في العمل، والاستمرار فيه حتى عند مواجهة الصعوبات.

ثانيًا: بُعد التحدي (Challenge)

يُعرف Kobasa & Kahn (1982, 171) التحدي بأنَّه: إدراك أن التغيير جزءٌ طبيعيٌّ من الحياة، ويُعد محفزًا للنمو الشخصي، ويشير Maddi (1999) بأنَّ التحدي هو التوقع بأنَّ الحياة دائمًا في حالة تغير، وأن هذا التغير يُنظر إليه كفرصة وليس تهديدًا، بينما يرى Judkins & Ingram ( 2002, 50) أن التحدي هو الاعتقاد بأنَّ الصعوبات والتجارب الجديدة تُسهم في التعلُّم والنمو الشخصي.

ثالثًا: بُعد التحكُّم (Control)

يُعرف Bartone (1999, 75) التحكُّم بأنَّه: يعكس شعور الفرد بالاستقلالية والقدرة على تشكيل النتائج، حتى في ظل الضغوط، ويشير Maddi (2002, 180) إلى أن التحكُّم يتضمن تحمُّل المسؤولية، والإيمان بأنَّ تصرفات الفرد تحدث فرقًا في النتائج التي يمرُّ بها، بينما يرى كلٌّ من Maddi & Khoshaba (2005) بأنَّ التحكُّم هو الاعتقاد بأنَّ الفرد يمكنه

التأثير في الأحداث من خلال جهده وقراراته الشخصيَّة.

ويستنتج الباحثان أن هذه الأبعاد تدعم فكرة أن الصَّلابة المهنيَّة لا تُعد سمة جامدة، بل هي نمط تفاعلي يُمكن تنميته وتدعيمه، فالمهنيون الذين يتحلون بهذه الأبعاد يمتلكون قدرة أكبر على التكيُّف مع ضغوط العمل، والمحافظة على أدائهم واستقرارهم النفسي؛ ممَّا يجعل الصَّلابة المهنيَّة أداة فعَّالة لتعزيز الصحة النفسيَّة والرضا الوظيفي في مختلف البيئات المهنيَّة.

وعليه يُعرف الباحثان أبعاد الصلابة المهنية في البحث الحالي على النحو التالي: بعد التحدي (Challenge): بأنه قدرة المعلم على التعامل مع المواقف المهنيَّة الصعبة أو غير المتوقعة باعتبارها فرصًا للنمو والتعلم، وليس كمصدر للتهديد أو الفشل، وبعد الالتزام (Commitment): بأنه قدرة المعلم على الاندماج في العمل وحرصه على تنفيذ المهام بدقة في موعدها المحدد، وشعوره بالمسؤولية والانتماء تجاه دوره التربوي والتعليمي، وحرصه على الاستمرار فيه رغم الضغوط المختلفة، وبعد التحكُّم (Control): بأنه قدرة المعلم على التأثير في مجريات العمل، وتنظيم بيئته المهنيَّة، واتخاذ قرارات فعَّالة تساعده على التوافق مع متغيرات العمل.

المحور الرابع: دافعيَّة الإتقان: Mastery Motivation

يُعد الدافع شرطًا أساسيًّا للإتقان والتعلم؛ لأنه يدعم السلوك ويوجهه، كما أنه يساعد ويحفز على التعلُّم كما ثبت أن الدافع له تأثيرٌ مهمٌّ وفعَّالٌ على عمليَّة التعلُّم؛ وبالتالي فإنَّ البحث حول الدافع مهم للغاية لفهم كيفية دعم سلوكيات الأفراد وتكيفهم ورفاهيتهم (Winberg & Palm,2021).

مفهوم دافعيَّة الإتقان

تُعد دافعيَّة الإتقان من المفاهيم النفسيَّة الأساسيَّة التي حظيت باهتمام واسع في مجالات التربية وعلم النفس؛ نظرًا لدورها المحوري في توجيه السلوك الإنساني نحو التعلُّم المستمر والتطور الذاتي، وتنوَّعت تعريفات الباحثين لمفهوم دافعيَّة الإتقان، إلا أنها تشترك جميعًا في التأكيد على الطابع الداخلي للدافع، واستمراريته، وارتباطه برغبة الفرد في تحقيق الكفاءة الذاتيَّة، وفيما يلي عرض لأبرز هذه التعريفات كما وردت في الأدبيات الحديثة.

يُعرفها Morgan & Liao(2013,80) بأنَّها: قوة متعددة الأوجه تقود الفرد لعمل محاولات مستقلة ونشطة للتفاعل مع البيئة وإنجاز الأهداف وتعلم مهارات جديدة أو حل

مشكلة، وهي عمليَّة داخليَّة لا يُمكن ملاحظتها إلا من خلال السلوك المستخدم لإنجاز الهدف للوصول بعد الانتهاء من المهمة إلى مشاعر السرور والحماس والاهتمام، كما تُعرفها Lee (2014,12) بأنَّها: طاقة نشطة موجهة نحو التركيز على الهدف، وتشير إلى مثابرة الفرد على تحدي المهام لإتقان المهارات وإنجاز الأهداف، ويعرفها Asare-Nuamah (2017,45) بأنَّها: شعور الفرد بالتحفيز والاهتمام، وتتضمن بذل الفرد مزيدًا من الجهد حتى يُمكن تحقيق أهدافه وطموحاته، كما تتضمَّن قيامه بمجموعة من الإجراءات التي تهتم باختياراته وتوجيهه نحو الهدف وتلبية احتياجاته.

كما يُعرفها (Dweck, 2017) بأنَّها: التوجه العقلي الذي يدفع الأفراد إلى التعلُّم والنمو المستمر؛ حيث يتم قياس النجاح بالتحسن الذاتي والاجتهاد بدلًا من تحقيق نتائج أفضل من الآخرين، في حين تُعرفها سعادة (٢٠١٧، ٢٧٨) بأنَّها: "القوة النفسيَّة الفسيولوجيَّة التي تستثير بها الفرد لأداء مهامه، وتشمل الرغبة في الاطلاع والمعرفة والجدية والرغبة في التميز والانفراد عن الآخرين"، بينما يعرفها Barthelomew & Thogersen (2018,2) بأنَّها: رغبة الفرد العميقة في تحسين قدراته الذاتيَّة واكتساب الكفاءة في مهارات معرفيَّة أو اجتماعيَّة أو بدنيَّة، مع تركيز أساسي على التحسن الشخصي بدلًا من المقارنة بالآخرين.

ويُشير البنا وطاحون (٢٠١٩، ٩) إلى أنها المحرك الداخلي اللازم لإقبال الفرد على المهام واتباع سلوكيات محددة لإنجاز هذه المهام والوصول إلى الراحة والمتعة، فإذا لم يتم إشباع هذه الدوافع فتظهر ردود أفعال سلبية كالغضب والإحباط والانسحاب"، ويُعرفها Morgan & Davis( 2019 ) بأنَّها: دافع داخلي ثابت نسبيًّا، يحث الأفراد على محاولة إتقان المهارات الجديدة، والتغلب على التحديات، والسعي نحو تحسين الأداء الشخصي دون الاعتماد على مكافآت خارجية، ويشير Wright & Newman(2020, 17) إلى أنها رغبة الفرد في القيام بشيء ما والنجاح فيه وبذل أقصى جهد ممكن من أجل الاستمرار في ذلك النجاح، ويُعرفها Mason, Goldsmith & Schmidt ( 2020, 85) بأنَّها طاقة نفسيَّة تدفع الفرد لمحاولة تحدي ذاته، وإتقان مهام صعبة، مع استمرار الجهد رغم الفشل أو الإحباط؛ بهدف تحقيق نمو شخصي حقيقي، كما يُعرفها Huang, Chang, Wang & Tang (2022) بأنَّها قوة متعددة الأوجه تعمل على تحفيز الأفراد على إتقان المهام والمهارات، وترتبط بالقدرة على تحقيق الكفاءة اللغوية لديهم، ويُعرفها Jozsa& Barrett (2023,667) بأنَّها: دافع ذاتي لدى المتعلم يدفعه لمحاولة إتقان مهارات جديدة أو حل مشكلات صعبة رغم

التحديات، وهي مؤشر قوي على تطور القدرات المعرفيَّة والنجاح الأكاديمي، ويُعرفها Montano (2024,36) بأنَّها: التوجه نحو التعلُّم الذي يركز على تطوير الذات وتحقيق الكفاءة الشخصيَّة؛ ممَّا يؤدي إلى تحسين الرفاهية الذاتيَّة من خلال المثابرة والقدرة على التكيُّف.

ومن العرض السابق يستنتج الباحثان أن دافعيَّة الإتقان دافعٌ داخليٌّ يدفع الفرد إلى المثابرة في أداء المهام، والسعي نحو تطوير الذات وتحقيق الكفاءة، بغض النظر عن المكافآت أو التقييمات الخارجية، كما أنها تُعد مؤشرًا مهمًّا للنمو المعرفي والانفعالي، وتؤدي دورًا أساسيًّا في التعلُّم طويل المدى، وحل المشكلات، والتكيُّف مع التحديات، كما أنها لم تعُد قاصرة على الأداء الأكاديمي فقط، بل أصبحت مرتبطًا بالرفاهية النفسيَّة والقدرة على التكيُّف في مواقف الحياة المختلفة؛ ممَّا يجعلها من المفاهيم المركزية في مجالات التعليم وتنمية الشخصيَّة.

وبناءً عليه يعرف الباحثان دافعيَّة الإتقان بأنَّها الرغبة الداخلية المستمرة لدى معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة البصريَّة في تطوير كفاءتهم الذاتيَّة من خلال اكتساب المعارف والمهارات العقليَّة، وتعزيز قدراتهم على التفاعل الاجتماعي الفعَّال، وتحسين أدائهم البدني والحركي، ومواجهة التحديات، والمثابرة على التعلُّم والتطور دون الاعتماد على الحوافز الخارجية

النظريَّات والنماذج المفسرة لدافعيَّة الإتقان:

فيما يلي نظرة شاملة على أبرز نظريات دافعيَّة الإتقان كما وردت في الأدبيات العلميَّة:

١- نظريَّة التوجُّه نحو الهدف (Achievement Goal Theory)

تركز هذه النظريَّة على نوعين رئيسيين من الأهداف: أهداف الإتقان ( Mastery Goals): يسعى الفرد من خلالها إلى تطوير مهاراته وفهمه العميق للمادة، وأهداف الأداء (Performance Goals): يهدف الفرد إلى إثبات كفاءته مقارنة بالآخرين، وتشير الأبحاث الحديثة إلى أن تبني أهداف الإتقان يرتبط بتحسين الأداء الأكاديمي وزيادة الدافعيَّة الذاتيَّة ( Ames,1992,266).

٢. نظريَّة التوقُّع–القيمة (Expectancy-Value Theory)

تفترض هذه النظريَّة أن دافعيَّة الفرد لأداء مهمَّة معينة تعتمد على: توقع النجاح (Expectancy) وهي مدى اعتقاد الفرد بقدرته على النجاح في المهمة، والقيمة (Value)

وهي مدى أهميَّة المهمة بالنسبة للفرد، وكلما زادت توقعات النجاح والقيمة المرتبطة بالمهمة؛ زادت دافعيَّة الفرد لإتقانها (Wigfield & Eccles ,2000, 78 ).

٣. نظريَّة الدافعيَّة الذاتيَّة (Self-Determination Theory)

تركز هذه النظريَّة على ثلاثة احتياجات نفسيَّة أساسيَّة، هي: الاستقلالية (Autonomy) تُشير إلى الشعور بالتحكم في السلوك الخاص، والكفاءة (Competence) تُشير إلى الشعور بالقدرة على تحقيق النتائج المرجوة، والارتباط (Relatedness) يُشير إلى الشعور بالانتماء والتواصل مع الآخرين، وتحقيق هذه الاحتياجات يُعزز الدافعيَّة الذاتيَّة؛ ممَّا يدفع الأفراد للسعي نحو الإتقان .(Deci & Ryan, 2000,241)

٤. نظريَّة التعلُّم من أجل التمكن (Learning for Mastery Theory)

تُبنى هذه النظريَّة على فكرة أن جميع الطلاب يمكنهم تحقيق مستوى عالٍ من الإتقان إذا تمَّ توفير الوقت والدعم المناسبين، وتركز على التعلُّم المنظم والتغذية الراجعة المستمرة؛ لضمان فهم عميق للمادة (Bloom,1968).

٥. نظريَّة الدافعيَّة للإتقان (Mastery Motivation Theory)

تُعرف دافعيَّة الإتقان بأنَّها: الدافع الداخلي الذي يحث الأفراد على محاولة إتقان المهام والتحديات، حتى في غياب المكافآت الخارجية، وتتكوَّن من جوانب معرفيَّة، مثل: المثابرة في حل المشكلات، وانفعاليَّة، مثل: الشعور بالرضا عند النجاح في تحقيق ما يسعى الفرد له من أهداف (Morgan, Harmon & Maslin-Cole,1990, 322) .

يستنتج الباحثان من استعراض النظريات السابقة أن دافعيَّة الإتقان تُعد مفهومًا مركزيًّا في فهم الدافعيَّة البشرية بشكل عام، والتعلم بشكل خاص، فعلى الرغم من تباين الخلفيات النظريَّة لكل نموذج، فإنها جميعًا تلتقي عند نقطة أساسية، وهي: أن الإتقان لا يرتبط فقط بتحقيق نتائج خارجية، وإنما ينبع من رغبة داخلية في الفهم والتحسن وتطوير الكفاءة الذاتيَّة، فنجد نظريَّة التوجه نحو الهدف، على سبيل المثال، تبرز أهميَّة نوع الأهداف التي يتبناها الفرد، في حين تركز نظريَّة توقع القيمة على أهميَّة إدراك الفرد لقدراته ولأهمية ما يتعلمه، أما نظريَّة الدافعيَّة الذاتيَّة، فتضع احتياجات الإنسان النفسيَّة في قلب العمليَّة التحفيزية؛ ممَّا يربط الإتقان بالشعور بالاستقلالية والكفاءة والانتماء ؛ وفي المقابل، تُعد نظريَّة دافعيَّة الإتقان نفسها من أكثر النماذج تفسيرًا لطبيعة المثابرة والإصرار لدى الأفراد؛ حيث يظهر فيها البُعد الانفعالي والمعرفي بوضوح، وبناءً على ذلك فإنَّ التكامل بين هذه النظريات لا يُغني فقط الفهم

الأكاديمي لمفهوم دافعيَّة الإتقان، بل يفتح المجال أمام تصميم بيئات قائمة على التحدي، والدعم، وتعزيز الشعور بالكفاءة، بما يُسهم في بناء جيل يتمتع بدافعية ذاتية حقيقية للتعلم والنمو.

أبعاد دافعيَّة الإتقان:

تمَّ تناول دافعيَّة الإتقان من خلال تحليل أبعادها النفسيَّة والسلوكيَّة، باعتبارها مكونات متعددة تُظهر كيف يسعى الأفراد إلى تطوير الذات وتحقيق النجاح، سواء بدافع داخلي ذاتي أو بتفاعل مع البيئة الاجتماعيَّة، وتختلف هذه الأبعاد باختلاف الأعمار، وسياقات التعلُّم، وأنماط الشخصيَّة، وتستعرض الأدبيات التربويَّة والنفسيَّة أبعادًا متنوعة لهذا النوع من الدافعيَّة، منها ما يرتبط بالإصرار والمثابرة، ومنها ما يتصل بالكفاءة المدركة أو الاستجابة للفشل، ومنها ما يعكس الرغبة في التفاعل الاجتماعي أو الاستمتاع بالتحديات، وفيما يلي عرض لأهم أبعاد دافعيَّة الإتقان كما وردت في الأدبيات النفسيَّة العربيَّة والأجنبي.

يذكر Morgan & Jozsa (2019, 27) أن أبعاد دافعيَّة الإتقان تتضمن المثابرة المعرفيَّة، والدافعيَّة للإتقان الحركي، والدافعيَّة للإتقان الاجتماعي، ومتعة الإتقان، وردود الفعل السلبية للتحدي في مواقف الإتقان، بينما يُشير البنا وطاحون (٢٠١٩، ٥٤) إلى أن دافعيَّة الإتقان تشتمل على الأبعاد التالية:

–البُعد السلوكي: أداء الفرد تجاه المهام الموكلة إليه، وتتمثل هذه السلوكيات في المثابرة والتحدي والاطلاع والبراعة، والإتقان والمشاركة.

–بُعد المهمة: يُشير إلى المهام التي يسعى إليها ذو دافعيَّة الإتقان، فالمهام الصعبة تتطلب مخزونًا معرفيًّا ورصيدًا من البدائل في التعامل معها وسلوكيات معينة تمثل أهداف الفرد ذي دافعيَّة الإتقان التي يسعى إليها.

–البُعد التعبيري: ويتمثل في ردود فعل الفرد أثناء أداء المهمة وبعد الانتهاء من المهمة، فإذا أنجز المهمة وكان أداؤه يتمتع بالإتقان والكفاءة والجدارة ظهرت عليه علامات الفرح والسرور والشعور بالسعادة، في المقابل إذا أخفق في الوصول إلى مستوى الإتقان والتميز فرد فعله يأخذ الجوانب السلبية المتمثلة في الإحباط والغضب والحزن، والابتعاد عن الآخرين وتجنب النظر إليهم.

ويتفق كلٌّ من: سعادة (٢٠١٧)؛ رضوان (٢٠٢١)؛ Morgan & Mac Turk,(2005) في أن دافعيَّة الإتقان تتكوَّن من ثلاثة أبعاد أساسية، وهي:

-الدافعيَّة للإتقان المعرفي: وتعني المحاولة لإتقان بعض المهام من خلال تحقيق الأهداف الموضوعيَّة؛ حيث يظهر الفرد ذو دافعيَّة الإتقان سلوكيات أقل في التعبير عن الرغبة في السيطرة على الآخرين أو التفاعل معهم، كما أنهم يأخذون وقتًا أقل عند محاولة إتقان الموضوعات والمهام التعليميَّة.

-الدافعيَّة للإتقان الاجتماعي: وتعني تفاعل الفرد مع الآخرين بشكل كفء، ويظهر ذلك من خلال المحاولات المستمرة لبدء التفاعل الاجتماعي، ومحاولات الحفاظ على استمرار هذا التفاعل بواسطة إظهار مشاعر إيجابيَّة أثناء التفاعلات الاجتماعيَّة.

-الدافعيَّة للإتقان الحركي: وتعني مثابرة الفرد في الأنشطة الحركيَّة والرياضيَّة، وأشارت الأبحاث إلى أن الأفراد الذين لديهم مستويات نشاط مرتفعة لا يمكنهم المثابرة في المهام المعرفيَّة التي تتطلب قدرة عالية من التركيز والانتباه، إلا أن دافعيتهم للإتقان تظهر في المهام الحركيَّة والرياضيَّة.

ويستنتج الباحثان أن هذه الأبعاد تشمل جميع الجوانب المختلفة في شخصيَّة الفرد، كما أنها جوانب منفصلة عن بعضها، فيمكن أن يكون لدى الفرد مثابرة عالية في موضوع ما دون اهتمامه بالتفاعل الاجتماعي، وقد يجمع أحدهم بين المثابرة في المهام والتفاعل مع الآخرين، أو قد يظهر الفرد اهتمام منخفض بالموضوعات ودافعيَّة عالية للتفاعل الاجتماعي، كما أن الأفراد ذوي النشاط المرتفع قد يظهرون أداءً منخفضًا في المهام الموضوعيَّة والاجتماعيَّة ودافعيَّة عالية نحو المهام الحركية، كما تكشف عن الطبيعة المعقدة والمتداخلة لدافعية الإتقان؛ حيث لا تقتصر على مجرد الرغبة في النجاح أو الأداء الجيد، بل تشمل عناصر معرفيَّة، وانفعاليَّة، وسلوكيَّة تعكس كيف يتعامل الفرد مع التحديات، وكيف يُقيِّم ذاته، وما إذا كان يستمتع بعملية التعلُّم ذاتها، ومن الملاحظ أن هذه الأبعاد تُظهر توازنًا بين ما هو داخلي (مثل: الكفاءة الذاتيَّة والمتعة بالإتقان) وما هو خارجي (مثل التفاعل الاجتماعي أو الاستجابة للفشل)؛ ممَّا يُشير إلى أن دافعيَّة الإتقان لا تنبع فقط من الفرد، بل تتأثر أيضًا بالبيئة والأساليب التربويَّة المحيطة به.

وقد اعتمد الباحثان على أبعاد دافعية الإتقان الثلاثة التي في البحث الحالي والمتمثلة في: دافعيَّة الإتقان المعرفي، دافعيَّة الإتقان الاجتماعي، دافعيَّة الإتقان الحركي في البحث الحالي باعتبارهم الأبعاد الأكثر استخدامًا وشيوعًا في العديد من الدراسات والبحوث السابقة ذات الصلة بدافعية الإتقان، مثل دراسة السيد (٢٠١٦) سعادة (٢٠١٧)، Sharifi, et al.

(2018)، رضوان (٢٠٢١)، Tims & Bakker(2023)، سليمان (٢٠٢٤).

وعليه يعرف الباحثان هذه الأبعاد في البحث على النحو التالي: دافعية الإتقان المعرفي بأنها قدرة المعلم على ممارسة التعلُّم الذاتي لاكتساب المعارف والمهارات العقليَّة، وتحليلها، وفهمها بصورة دقيقة، دون الاعتماد فقط على الحوافز الخارجية، دافعيَّة الإتقان الاجتماعي بأنها قدرة المعلم على التواصل الاجتماعي الفعَّال، وفهم مشاعر الآخرين، وبناء علاقات إيجابيَّة قائمة على الثقة والاحترام المتبادل، ويظهر ذلك في الاستعداد للعمل الجماعي، والحرص على التعلُّم من المواقف الاجتماعيَّة المختلفة، دافعيَّة الإتقان الحركي بأنها قدرة المعلم على ممارسة الأنشطة البدنيَّة المختلفة بشكل مستمر، والسعي لإتقان الحركات الدقيقة أو الكبيرة المرتبطة بالتعامل مع ذوي الإعاقة، وتصحيح الأخطاء الحركية، بدافع داخلي لتطوير أدائه الحركي.

**المحور الخامس: العلاقة بين متغيرات البحث:**

يتناول الباحثان عرض أهم الدراسات والبحوث التي ربطت بين الحيويَّة الذاتيَّة وكل من: الصَّلابة المهنيَّة، ودافعيَّة الإتقان، وذلك على النحو التَّالي:

أ-: دراسات تناولت علاقة الحيويَّة الذاتيَّة بالصلابة المهنيَّة:

-دراسة Garg & Sarkar (2020) التي هدفت فحص العلاقة بين الحيويَّة الذاتيَّة والصَّلابة النفسيَّة والامتنان لدى طلاب الجامعات في الهند، وتكوَّنت العينة من ٤٠٢ من الطلاب الجامعيين، وتمَّ استخدام ثلاث أدوات: مقياس رأس المال النفسي، ومقياس الحيويَّة الذاتيَّة، ومقياس الامتنان. أظهرت النتائج أن الصَّلابة النفسيَّة تفسر ما نسبته ٦.٨٪ من التباين في الحيويَّة الذاتيَّة، وعند إضافة الامتنان ارتفعت النسبة إلى ١٥.٣٪؛ ممَّا يُشير إلى أن الصَّلابة النفسيَّة تُعد شرطًا كافيًا لظهور الحيويَّة الذاتيَّة، كما تبين وجود علاقة ارتباطيَّة موجبة دالَّة إحصائيًّا بين جميع المتغيرات الثلاثة.

-دراسة Kumar & Jain (2022) التي هدفت تحليل العلاقة بين الصَّلابة المهنيَّة والحيوية الذاتيَّة لدى موظفي القطاع الصحي، وتكوَّنت العينة من 150 موظفًا في المستشفيات، واستخدمت الدراسة مقياس الصَّلابة المهنيَّة Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC)، ومقياس الحيويَّة الذاتيَّة (General Self-Efficacy Scale (GSES). وأظهرت الدراسة وجود علاقة إيجابيَّة ذات دلالة إحصائيَّة بين الصَّلابة المهنيَّة والحيوية الذاتيَّة؛ حيث أظهرت الدراسة أن الأفراد ذوي الصَّلابة المهنيَّة العالية لديهم مستويات أعلى

من الحيويَّة الذاتيَّة.

–دراسة كريري ومفتاح (٢٠٢٢) التي هدفت التعرُّف على مستوى الحيويَّة الذاتيَّة ومستوى الصَّلابة المهنيَّة لدى موظفات جامعة جازان، وكذلك معرفة العلاقة بين الحيويَّة الذاتيَّة والصَّلابة، والكشف عن إمكانيَّة التنبؤ بدرجة الصَّلابة المهنيَّة من خلال درجة الحيويَّة الذاتيَّة لدى موظفات جامعة جازان، وقد تكوَّنت عينة البحث من (٢٤١) موظفة من موظفات جامعة جازان تمَّ اختيارهنَّ بطريقة عشوائية، استخدم الباحثان المنهج الوصفي الارتباطي، وتمَّ استخدام مقياس الحيويَّة الذاتيَّة (من إعداد الباحثيْن)، ومقياس الصَّلابة المهنيَّة من إعداد (Moreno- Jiménez et al., 2014 )، وترجمة صفحي والضبع (٢٠١٦). وتوصَّلت النتائج إلى وجود مستوى مرتفع للحيوية الذاتيَّة والصَّلابة المهنيَّة لدى عينة البحث من موظفات جامعة جازان، وكذلك وجود علاقة ارتباطيَّة موجبة دالَّة إحصائيًّا بين الحيويَّة الذاتيَّة والصَّلابة المهنيَّة، وتمَّ التوصل إلى إمكانيَّة التنبؤ بالصلابة المهنيَّة لدى موظفات جامعة جازان من خلال درجاتهنَّ على مقياس الحيويَّة الذاتيَّة.

–دراسة Zhang et al. (2023) التي هدفت استكشاف العلاقة بين الصَّلابة المهنيَّة والحيوية الذاتيَّة لدى المعلمين في المدارس الثانويَّة، وتكوَّنت عينة الدراسة من 200 معلمٍ في مدارس بكين، واستخدمت الدراسة مقياس لصلابة المهنيَّة: Resilience Scale for Adults (RSA)، ومقياس الحيويَّة الذاتيَّة Teacher Self-Efficacy Scale المُعدل. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطيَّة موجبة بين الصَّلابة المهنيَّة والحيوية الذاتيَّة؛ حيث كانت الصَّلابة المهنيَّة تدعم بشكل كبير تعزيز الحيويَّة الذاتيَّة في بيئات العمل المدرسيَّة.

–دراسة شاهين (٢٠٢٤) التي هدفت التعرُّف على طبيعة العلاقة بين الحيويَّة الذاتيَّة والصَّلابة المهنيَّة، وشملت العينة (٣٢٣) عضو هيئة تدريس من كليات العلوم والآداب والتجارة بجامعة عين شمس، وقد استخدمت الباحثة مقياس الصَّلابة المهنيَّة من إعداد الباحثة مبني على نموذج Kobasa & Maddi (التحمل – الالتزام – التحدي)، ومقياس Schwarzer & Jerusalem للحيوية الذاتيَّة (المترجم والمعرب). وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطيَّة موجبة ذات دلالة إحصائيَّة بين الحيويَّة الذاتيَّة والصَّلابة المهنيَّة، كما تبين إمكانيَّة التنبؤ بالصلابة المهنيَّة من خلال أبعاد الحيويَّة الذاتيَّة، ولم تُظهر النتائج فروقًا دالَّة إحصائيًّا تبعًا لمتغيري الجنس أو التخصص.

–دراسة Smith et al. (2025) التي هدفت تحليل العلاقة بين الصَّلابة المهنيَّة والحيوية

الذاتيَّة لدى الممارسين العامين في مجال الرعاية الصحية، وتكوَّنت العينة من ١٥٠ ممارسًا عامًّا في مستشفيات الولايات المتحدة، واستخدمت الدراسة مقياس الصَّلابة المهنيَّة (Professional Resilience Scale) ومقياس الحيويَّة الذاتيَّة (General Self-Efficacy Scale). وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابيَّة ذات دلالة إحصائيَّة بين الصَّلابة المهنيَّة والحيوية الذاتيَّة؛ حيث أظهرت الدراسة أن الأفراد ذوي الصَّلابة المهنيَّة العالية لديهم مستويات أعلى من الحيويَّة الذاتيَّة.

ب- دراسات تناولت علاقة الحيويَّة الذاتيَّة بدافعية الإتقان:

-دراسة Ryan & Deci (2000) التي هدفت استكشاف تأثير تلبية الحاجات النفسيَّة الأساسيَّة (الاستقلالية، الكفاءة، الانتماء) على الحيويَّة الذاتيَّة والدافعية الداخليَّة ودافعيَّة الإتقان، واستخدمت الدراسة مقاييس، مثل: مقياس تقييم الدافعيَّة الذاتيَّة ( Self-Regulation Questionnaire) ومقياس الحيويَّة الذاتيَّة (Subjective Vitality Scale)، وتمَّ تطبيق الدراسة على عينات متنوعة (طلاب، عاملين، أطفال، بالغين). وأظهرت النتائج أن تلبية الحاجات النفسيَّة تؤدي إلى زيادة الحيويَّة الذاتيَّة؛ ممَّا يرفع دافعيَّة الإتقان بشكل كبير مقارنة بالأنشطة المدفوعة خارجيًّا.

-دراسة Wrosch & Carver (2003) التي هدفت فحص العلاقة بين توافق الأهداف مع الذات، والحيويَّة الذاتيَّة، ودافعيَّة السعي نحو الأهداف، وتكوَّنت عينة الدراسة من ١٣٥ بالغًا، واستخدمت الدراسة استبيانات لقياس توافق الأهداف، والحيويَّة الذاتيَّة، والمثابرة. أشارت النتائج إلى أن الأفراد الذين يضعون أهدافًا تتماشى مع ذواتهم أظهروا مستويات أعلى من الحيويَّة ودافعيَّة الإتقان.

-دراسة Fernet & Senecal (2004) التي هدفت اختبار نموذج نظريَّة تحديد الذات في تفسير الحيويَّة الذاتيَّة داخل الفصل الدراسي، استخدم الباحثون عينة مكونة من ٤٠٠ طالبٍ في المدارس الثانويَّة، واستُخدمت أدوات لقياس إشباع الحاجات النفسيَّة الأساسيَّة (الاستقلالية، والكفاءة، والانتماء) بالإضافة إلى مقياس الحيويَّة الذاتيَّة. وأظهرت النتائج أن إشباع هذه الحاجات يتنبأ بشكل إيجابي بمستويات الحيويَّة الذاتيَّة، والتي تعزز بدورها الدافعيَّة الذاتيَّة وتوجهات الإتقان لدى الطلاب.

-دراسة السيد (٢٠١٦) التي هدفت دراسة تأثير الحيويَّة النفسيَّة ودافعيَّة الإتقان على التكيُّف الأكاديمي لطلاب الجامعة، واستخدمت الدراسة مقياس الحيويَّة النفسيَّة (إعداد

الباحثة، ومقياس دافعيَّة الإتقان (مترجم ومعرب)، ومقياس التكيُّف الأكاديمي، وتمَّ تطبيق الدراسة على عينة قوامها ٢٥٠ طالبًا وطالبة من جامعة المنصورة. وتوصَّلت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابيَّة دالَّة إحصائيًّا بين الحيويَّة النفسيَّة ودافعيَّة الإتقان والتكيُّف الأكاديمي؛ حيث إنَّ ارتفاع الحيويَّة يحسن دافعيَّة الإتقان وبالتالي التكيُّف مع متطلبات الدراسة.

–دراسة Sharifi, et al. (2018) التي هدفت التحقق من العلاقة بين هدف الإنجاز والشعور بالارتباط بالمدرسة والحيوية الذاتيَّة بين الطلاب، وتكوَّنت عيمة البحث من (٣٠٠) طالبٍ في مدرسة كرمان الثانويَّة (٩٣ فتى و٢٠٧ فتاة) تمَّ اختيارهم عن طريق أخذ عينات عشوائية طبقية، وتمَّ استخدام ثلاث أدوات لجمع البيانات، هي: استبيان هدف الإنجاز (إليوت وماكجريجور) والارتباط بالمدرسة (بيتي وبيري) ومقاييس الحيويَّة الذاتيَّة للولاية (ريان وفريدريك). وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابيَّة وذات مغزى بين توجه موقف الإتقان وتوجهات موقف الأداء والشعور بالارتباط بالمدرسة والحيوية الذاتيَّة.

–دراسة(2023) Tims & Bakker التي هدفت استكشاف دور إدارة الحيويَّة بشكل استباقي في تحقيق الأهداف والرفاهية النفسيَّة لدى طلاب الجامعات، واستخدم الباحثون عينة مكونة من ٩٧ طالبًا جامعيًّا تمَّ تتبعهم أسبوعيًّا، باستخدام يوميات لقياس إدارة الحيويَّة، والتقدم في الأهداف، والرفاهية، وبيَّنت النتائج أن الطلاب الذين يمارسون إدارة حيوية استباقية يحققون تقدمًا أكبر في الأهداف، خاصَّة أولئك الذين يمتلكون دافعيَّة إتقان مرتفعة.

–دراسة سليمان (٢٠٢٤) التي هدفت التعرُّف على الحيويَّة الذاتيَّة ودافعيَّة الإتقان لدى المرشدين التربويين، والتعرُّف على دلالة الفرق لدى المرشدين التربويين تبعًا لمتغير الجنس (ذكور/ إناث)، فضلًا عن التعرُّف على العلاقة الارتباطية بين الحيويَّة الذاتيَّة ودافعيَّة الإتقان، واعتمد البحث مقياس Ryan&Frederich,1997 للحيوية الذاتيَّة ترجمة جاسم (٢٠١٩)، وبناء مقياس دافعيَّة الإتقان، وطبق البحث على عينة قوامها (٢٠٠) مرشدٍ ومرشدةٍ. وتوصَّل البحث إلى مجموعة من النتائج أهمها: وجود علاقة موجبة دالَّة إحصائيَّة بين الحيويَّة الذاتيَّة ودافعيَّة الإتقان لدى المرشدين التربويين.

من العرض السابق للدراسات والبحوث التي تناولت متغيرات البحث المتمثلة في الحيويَّة الذاتيَّة، والصَّلابة المهنيَّة، ودافعيَّة الإتقان؛ يستنتج الباحثان أن هذه الدراسات قد اتجهت لدراسة هذه المتغيرات دراسة وصفية من خلال البحث عن طبيعة العلاقة بينهم لدى عينات

مختلفة ما بين طلبة جامعة ومعلمين ومرشدين تربويين؛ وتوصَّلت إلى وجود علاقة موجبة دالَّة إحصائيَّة بين الحيويَّة الذاتيَّة والصَّلابة المهنيَّة من جهة، والحيوية الذاتيَّة ودافعيَّة الإتقان من جهة أخرى، ولم تتطرق أي دراسة منهم لدراسة هذه المتغيرات معًا لدى معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة البصريَّة؛ ومن ثمَّ قام الباحثان بإجراء الدراسة الحالية التي تهدف إلى معرفة فعاليَّة التدريب على الحيويَّة الذاتيَّة لتحسين الصَّلابة المهنيَّة ودافعيَّة الإتقان لدى معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة البصريَّة، وقد استفاد الباحثان من البحوث والدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة في البحث الحالي من حيث اختيار العينة ووضع الفروض وتحديد حجم العينة ومتغيرات البحث ومناقشة وتفسير النتائج.

## فروض البحث:

استنادًا إلى مشكلة البحث وأهدافه ونتائج الدراسات السابقة ذات الصلة؛ صِيغت فروض البحث على النحو التَّالي:

١-تُوجد فروقٌ ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبيَّة في الصَّلابة المهنيَّة في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

٢-تُوجد فروقٌ ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبيَّة والضَّابطة في الصَّلابة المهنيَّة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبيَّة.

٣-تُوجد فروقٌ ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبيَّة في دافعيَّة الإتقان في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

٤-تُوجد فروقٌ ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبيَّة والضَّابطة في دافعيَّة الإتقان في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبيَّة.

٥-لا تُوجد فروقٌ ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبيَّة في الصَّلابة المهنيَّة في القياسين البعدي والتتبعي.

٦-لا تُوجد فروقٌ ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبيَّة في دافعيَّة الإتقان في القياسين البعدي والتتبعي.

## منهجية البحث وإجراءاته:

**أولًا: منهج البحث:**

اعتمد الباحثان المنهج شبه التجريبي، والذي يُعد أنسب مناهج البحث ملاءَمة لتحقيق أغراض البحث؛ حيث يهدف إلى بحث أثر متغير تجريبي (المتغير المستقل) وهو البرنامج التدريبي القائم على الحيويَّة الذاتيَّة في متغير تابع أو أكثر والذي يتمثل في الصَّلابة المهنيَّة ودافعيَّة الإتقان لدى معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة البصريَّة، تتضمَّن التصميم التجريبي بالبحث على مجموعتين؛ إحداهما المجموعة التجريبيَّة بقياس قبلي وبعدي وتتبعي، وتلقت التدريب على أبعاد الحيويَّة الذاتيَّة، والأخرى المجموعة الضَّابطة التي لم تتلق التدريب على هذه الأبعاد؛ وذلك لمعرفة أثر البرنامج كمتغير مستقل على المتغيرات التابعة لدى عينة البحث.

**ثانيًا: عينة البحث:**

**أ–عينة التحقق من الخصائص السيكومتريَّة لأدوات البحث (عينة البحث الأوَّلية):**

تكوَّنت هذه العينة من (٦٤) معلمًا ومعلمة من معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة البصريَّة، بواقع (٢٢) معلمًا، و(٤٢) معلمة بمدرسة النور للمكفوفين بمدينة طنطا ـ محافظة الغربية بالفصل الدراسي الأوَّل للعام الدراسي (٢٠٢٤/٢٠٢٥م)، تراوحت أعمارهم الزمنيَّة ما بين (٢٧,٦٨–٤٩,٤٤) عامًا، بمتوسط عمر زمني قدره (٣٨,٥٦) عامًا، وانحراف معياري قدره (±١,١٨)، وقد تمَّ استخدام هذه العينة لحساب الخصائص السيكومتريَّة لأدوات البحث المستخدمة لتطبيقها بعد ذلك على عينة البحث الأساسيَّة.

**ب–عينة البحث الأساسيَّة:**

تكوَّنت عينة البحث الأساسيَّة من (٢٨) معلمًا ومعلمة من معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة البصريَّة بمدرسة النور للمكفوفين بمدينة كفر الشيخ ـ محافظة كفر الشيخ، بالفصل الدراسي الأوَّل للعام الدراسي (٢٠٢٤/٢٠٢٥م)، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٢٨,٣٤–٤٧,٥٤) عامًا، بمتوسط عمر زمني قدره (٣٧,٩٤) عامًا ، وانحراف معياري قدره (±١,١٩)، تمَّ تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تلقت التدريب على أبعاد الحيويَّة الذاتيَّة وتكوَّنت من (١٤) معلمًا بواقع (٨) مُعلمين و(٦) مُعلمات، ومجموعة ضابطة لم تتلق التدريب على أبعاد الحيويَّة الذاتيَّة وتكوَّنت من (١٤) معلمًا بواقع (٧) مُعلمين و(٧) مُعلمات.

**ج–خطوات اختيار عينة البحث:**

**توصَّل الباحثان لهذه العينة عن طريق مجموعة من الخطوات الإجرائيَّة المتمثلة في:**

**١– قام الباحثان بتحديد مجتمع البحث، وهم جميع معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة البصريَّة بمدينة كفر الشيخ بمحافظة كفر الشيخ؛ لتطبيق البحث عليهم، وقد بلغ عددهم الإجمالي (٧٢) معلمًا ومعلمة وطالبة للعام الدراسي (٢٠٢٤–٢٠٢٥م)، بواقع (٤١) من المعلمين و(٣١) من المعلمات.**

**٢– ثمَّ قام الباحثان بتطبيق مقياس الصَّلابة المهنيَّة عليهم (إعداد الباحثيْن)؛ وذلك لتحديد معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة البصريَّة منخفضي الصَّلابة المهنيَّة واستبعاد ذوي المستوى المتوسط والمرتفع، وقد اعتمد الباحثان في ذلك معيار (الإرباعي الأدنى)، وفقًا لطريقة تقدير الاستجابة على مفردات المقياس، فتوصَّل الباحثان إلى أن (٣٢) من المعلمين و(٢٣) من المعلمات يُعانون من انخفاض في مستوى الصَّلابة المهنيَّة، وبعد هذا الإجراء وصلت العينة إلى (٥٥) معلمًا ومعلمة.**

**٣– ثمَّ قام الباحثان بتطبيق مقياس دافعيَّة الإتقان عليهم (إعداد الباحثيْن)؛ وذلك لتحديد منخفضي دافعيَّة الإتقان واستبعاد ذوي المستوى المتوسط والمرتفع من المعلمين الذين تمَّ التوصل لهم، وقد اعتمد الباحثان في ذلك معيار (الإرباعي الأدنى)، وفقًا لطريقة تقدير الاستجابة على مفردات المقياس، فتوصَّل الباحثان إلى أن (٢١) من المعلمين و(١٦) من المعلمات يُعانون من انخفاض في مستوى دافعيَّة الإتقان، وبعد هذا الإجراء وصلت العينة إلى (٣٧) معلمًا ومعلمة.**

**٤– ثمَّ قام الباحثان بتطبيق مقياس الحيويَّة الذاتيَّة عليهم، (إعداد الباحثيْن)؛ وذلك لتحديد المعلمين الذين يُعانون من مستوى منخفض في الحيويَّة الذاتيَّة واستبعاد ذوي المستوى المتوسط والمرتفع من المعلمين الذين تمَّ التوصل لهم، وقد اعتمد الباحثان في ذلك على معيار (الإرباعي الأدنى)، وفقًا لطريقة تقدير الاستجابة على مفردات المقياس، فتوصَّل الباحثان إلى أن (١٥) من المعلمين و(١٣) من المعلمات يُعانون من انخفاض في الحيويَّة الذاتيَّة، وبعد هذا الإجراء وصلت العينة إلى (٢٨) معلمًا ومعلمة يعانون من انخفاض في الصَّلابة المهنيَّة ودافعيَّة الإتقان والحيوية الذاتيَّة في ذات الوقت.**

**٥– ثمَّ قام الباحثان بعد ذلك بتقسيمهم إلى مجموعة تجريبية تلقت التدريب على الحيويَّة الذاتيَّة، تكوَّنت من (١٤) معلمًا، بواقع (٨) من المعلمين و(٦) من المعلمات، وذلك بعد**

الحصول على موافقتهم على المشاركة في البرنامج التدريبي، ومجموعة ضابطة لم تتلقَ التدريب على الحيويَّة الذاتيَّة، تكوَّنت من (١٤) معلمًا بواقع (٧) من المعلمين و(٧) من المعلمات، ثمَّ قام الباحثان بحساب التكافؤ بين أفراد المجموعتين الضَّابطة والتجريبيَّة من خلال حساب قيمة اختبار "ت" ودلالتها للفروق بين متوسطي درجات معلمي المجموعتين في العمر الزمني وسنوات الخبرة ومتغيرات البحث الأساسيَّة قبل تطبيق البرنامج التدريبي، وذلك بعد التحقق من شروط استخدام اختبار (ت)؛ حيث إنَّ عدد العينة متوفر وليس صغيرًا (ن=٢٨)، كما تمَّ التحقق من توزيع البيانات توزيعًا اعتداليًّا باستخدام قيم معاملات الالتواء وجاءت كلها مقبولة؛ حيث تراوحت ما بين (+١،-١)، كما تمَّ التحقق من تجانس التباين في درجات المجموعتين باستخدام اختبار Levene's وكانت قيمته غير دالَّة عند مستوى ٠,٠٥، وجدول (١) يُوضح التكافؤ بين أفراد المجموعتين في العمر الزمني وسنوات الخبرة ومتغيرات البحث الأساسيَّة (الحيويَّة الذاتيَّة- الصَّلابة المهنيَّة- دافعيَّة الإتقان) في القياس القبلي باستخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة.

**جدول (١)**

**قيمة "ت" ودلالتها للفروق بين متوسطي درجات معلمي المجموعتين التجريبيَّة والضَّابطة في العمر الزمني وسنوات الخبرة ومتغيرات البحث الأساسيَّة قبل تطبيق البرنامج**

| المتغير | الأبعاد | المجموعة | ن | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | معامل الالتواء | قيمة اختبار Levene's | | قيمة "ت" | | درجة الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | ف | مستوى الدلالة | | مستوى الدلالة | | |
| العمر الزمني بالسنوات | ------- | الضَّابطة | ١٤ | ٣٧,٨٥ | ١,٠٧ | ٠,٣٩ | ٠,٦٣٢ | غير دالَّة | ٠,٧٨٠ | غير دالَّة | ٢٦ | غير دالَّة |
| | | التجريبيَّة | ١٤ | ٣٧,٩٤ | ١,١٠ | ٠,٤١ | | | | | | |
| سنوات الخبرة | ------- | الضَّابطة | ١٤ | ٩,٥٠ | ١,١٣ | ٠,٤٥ | ٠,٥٨٦ | غير دالَّة | ٠,٩٦٥ | غير دالَّة | ٢٦ | غير دالَّة |
| | | التجريبيَّة | ١٤ | ٩,٣٠ | ١,١٥ | ٠,٣٩ | | | | | | |
| الحيويَّة الذاتيَّة | الحيويَّة البدنيَّة | الضَّابطة | ١٤ | ١٢,٨٥ | ١,٤٠ | ٠,٣٥ | ١,١٠٧ | غير دالَّة | ٠,٥٢٣ | غير دالَّة | ٢٦ | غير دالَّة |
| | | التجريبيَّة | ١٤ | ١٣,٠٧ | ١,٢٦ | ٠,٣١ | | | | | | |
| | الحيويَّة الذهنيَّة | الضَّابطة | ١٤ | ١٢,٢٨ | ٠,٨٢ | ٠,٥٤ | ٠,٥٦١ | غير دالَّة | ٠,٥٧٥ | غير دالَّة | ٢٦ | غير دالَّة |

| المتغير | الأبعاد | المجموعة | ن | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | معامل الالتواء | قيمة اختبار Levene's | | قيمة "ت" | درجة الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | ف | مستوى الدلالة | | | |
| | | التجريبيَّة | ١٤ | ١٢,٣٥ | ٠,٦٣ | ٠,٤٩ | | | | | |
| | الحيويَّة الانفعاليَّة | الضَّابطة | ١٤ | ١٢,٥٠ | ١,٠١ | ٠,٥٧ | ٠,٧٥٤ | غير دالَّة | ٠,٦١١ | ٢٦ | غير دالَّة |
| | | التجريبيَّة | ١٤ | ١٢,٢٨ | ٠,٨٢ | ٠,٦١ | | | | | |
| | الحيويَّة الاجتماعيَّة | الضَّابطة | ١٤ | ١٢,٣٥ | ٠,٨٤ | ـ ٠,١٧ | ١,٤٣ | غير دالَّة | ٠,٦٣٢ | ٢٦ | غير دالَّة |
| | | التجريبيَّة | ١٤ | ١٢,١٤ | ٠,٩٤ | ـ ٠,٦٢ | | | | | |
| | الحيويَّة الروحيَّة | الضَّابطة | ١٤ | ١٢,٣٥ | ٠,٧٤ | ـ ٠,٢٩ | ٠,٦٨٩ | غير دالَّة | ٠,٥٨٨ | ٢٦ | غير دالَّة |
| | | التجريبيَّة | ١٤ | ١٢,٢١ | ٠,٨٠ | ـ ٠,١٧ | | | | | |
| | الدرجة الكليَّة | الضَّابطة | ١٤ | ٦٢,٣٥ | ٣,٩٩ | ـ ٠,٦٢ | ٠,٦٢١ | غير دالَّة | ٠,٥٢٧ | ٢٦ | غير دالَّة |
| | | التجريبيَّة | ١٤ | ٦٢,٠٧ | ٣,٤٧ | ـ ٠,٥٧ | | | | | |
| الصَّلابة المهنيَّة | الالتزام | الضَّابطة | ١٤ | ١٢,٩٢ | ٠,٧٣ | ٠,٣٤ | ١,٣٠ | غير دالَّة | ٠,٧٢٨ | ٢٦ | غير دالَّة |
| | | التجريبيَّة | ١٤ | ١٢,٧١ | ٠,٨٢ | ٠,٣٩ | | | | | |
| | التحدي | الضَّابطة | ١٤ | ١٢,٨٥ | ٠,٨٦ | ٠,٢٧ | ٠,٥٩٧ | غير دالَّة | ٠,٥٢٣ | ٢٦ | غير دالَّة |
| | | التجريبيَّة | ١٤ | ١٢,٧١ | ٠,٩١ | ٠,٢٢ | | | | | |
| | التحكُّم | الضَّابطة | ١٤ | ١٢,٦٤ | ١,٠١ | ـ ٠,١٨ | ٠,٥١٤ | غير دالَّة | ٠,٥٢٢ | ٢٦ | غير دالَّة |
| | | التجريبيَّة | ١٤ | ١٢,٤٢ | ١,١٥ | ٠,٣٤ | | | | | |
| | الدرجة الكليَّة | الضَّابطة | ١٤ | ٣٨,٤٢ | ١,٨٢ | ٠,٣٢ | ١,٠٢ | غير دالَّة | ٠,٨٤٥ | ٢٦ | غير دالَّة |
| | | التجريبيَّة | ١٤ | ٣٧,٨٥ | ١,٧٤ | ٠,٢١ | | | | | |
| دافعيَّة الإتقان | دافعيَّة الإتقان المعرفي | الضَّابطة | ١٤ | ١٣,٦٤ | ٠,٧٤ | ٠,٤٣ | ٠,٥٠١ | غير دالَّة | ٠,٧٥٥ | ٢٦ | غير دالَّة |
| | | التجريبيَّة | ١٤ | ١٣,٤٢ | ٠,٧٥ | ٠,٥٤ | | | | | |
| | دافعيَّة الإتقان الاجتماعي | الضَّابطة | ١٤ | ١٢,٦٤ | ٠,٦٣ | ٠,٥٧ | ١,١٢ | غير دالَّة | ٠,٥٢٨ | ٢٦ | غير دالَّة |
| | | التجريبيَّة | ١٤ | ١٢,٥٧ | ٠,٥١ | ٠,٤٨ | | | | | |
| | دافعيَّة الإتقان | الضَّابطة | ١٤ | ١٢,٩٢ | ٠,٩٩ | ٠,٤٣ | ١,٢٢ | غير دالَّة | ٠,٥١٣ | ٢٦ | غير دالَّة |

| المتغير | الأبعاد | المجموعة | ن | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | معامل الالتواء | قيمة اختبار Levene's | | قيمة "ت" | درجة الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | ف | مستوى الدلالة | | | |
| | الحركي | التجريبيَّة | ١٤ | ١٢,٧١ | ١,٢٠ | ٠,٣٣ | | | | | |
| | الدرجة الكليَّة | الضَّابطة | ١٤ | ٣٩,٢١ | ١,٥٢ | ٠,٢٢ - | ١,٠٩ | غير دالَّة | ٠,٨٧٧ | ٢٦ | غير دالَّة |
| | | التجريبيَّة | ١٤ | ٣٨,٧١ | ١,٤٨ | ٠,٣٧ - | | | | | |

**يتضح من جدول (١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين معلمي المجموعة التجريبيَّة والضابطة قبل تطبيق البرنامج؛ أي لا تُوجد فروقٌ حقيقية بين درجات عينة البحث الأساسيَّة سواء في العمر الزمني وسنوات الخبرة، أو في متغيرات البحث الأساسيَّة، وهي (الحيويَّة الذاتيَّة – الصَّلابة المهنيَّة – دافعيَّة الإتقان)؛ حيث كانت قيم "ت" غير دالَّة إحصائيًّا؛ وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين قبل تطبيق البرنامج في متغيرات البحث الأساسيَّة.**

## أدوات البحث:

**١–مقياس الحيويَّة الذاتيَّة (إعداد الباحثيْن):**

**هدف إلى قياس مستوى الحيويَّة الذاتيَّة لدى معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة البصريَّة، ولبناء المقياس قام الباحثان بالاطلاع على العديد من المقاييس والاختبارات التي تناولت الحيويَّة الذاتيَّة لدى المعلمين بشكل عام، ومعلمي التلاميذ ذوي الإعاقات المختلفة بشكل خاص، مثل دراسة كل من: سليم (٢٠١٦)،Sharifi et al.(2018)، جاسم (٢٠١٩) Tims&Bakker(2023)، سليمان (٢٠٢٤)، إسماعيل (٢٠٢٣)، العبد (٢٠٢٣)، سليمان (٢٠٢٤)، شاهين (٢٠٢٤)، عبد الباري (٢٠٢٤)، الجعيدي (٢٠٢٥)؛ وذلك للاستفادة منها في تحديد أهم المفاهيم الإجرائية المرتبطة بالحيوية الذاتيَّة، وكذلك الأبعاد الإجرائيَّة المرتبطة بها؛ وبناءً على ذلك تمَّ تحديد خمسة أبعاد للحيوية الذاتيَّة في المقياس الحالي، وهم: الحيويَّة البدنيَّة، الحيويَّة الذهنيَّة، الحيويَّة الانفعاليَّة، الحيويَّة الاجتماعيَّة، الحيويَّة الروحيَّة، وثمة الإشارة إلى عدم استخدام الباحثيْن لأحد المقاييس التي تمَّ الاطلاع عليها؛ لعدم ملاءَمة هذه المقاييس لعينة البحث الحالي؛ لذلك قام الباحثان بإعداد المقياس الحالي.**

**تكوَّن المقياس في صورته الأوَّليَة من (٦٠) مفردة موزعين على خمسة أبعاد؛ حيث يتكوَّن كل بُعد من (١٢) مفردة، وتمَّ صياغة الفقرات التي تقيس كل بُعد على حدة، وتحديد طريقة تقدير الاستجابة على كل مفردة بنظام ليكرت (التقرير الذاتي) من خلال وضع تقدير**

ثلاثي للاستجابة؛ حيث يختار كل معلم ومعلمة ما بين (دائمًا، أحيانًا، نادرًا) أمام كل مفردة، وتكون الدرجات (٣، ٢، ١) بذات الترتيب للمفردات ذات الاتجاه الإيجابي، و( ١، ٢، ٣) للمفردات ذات الاتجاه السلبي؛ ومن ثمَّ فإنَّ الدرجة الصغرى للمقياس (٦٠) درجة، والعظمى (١٨٠) درجة؛ وعليه يُشير ارتفاع الدرجة إلى مستوى مرتفع من الحيويَّة الذاتيَّة والعكس صحيح.

ثمَّ قام الباحثان بعرض المقياس في صورته الأوَّلية على من المحكّمين (الخبراء) من أساتذة علم النفس التربوي والصحة النفسيَّة والإعاقة البصريَّة بعدد من الجامعات المصرية؛ للتحقق من صدقه في قياس ما وضع لأجله، والتأكد من ملاءَمة طريقة تقدير الاستجابة عليه، وتدوين ملاحظاتهم المتعلقة بالمفردات من خلال الحذف أو الإضافة أو التعديل لإثراء البحث بآرائهم وأفكارهم السديدة، وتمَّ إجراء كل التعديلات التي أشاروا إليها، ثمَّ الإبقاء على المفردات التي نالت نسبة اتفاق بينهم تتراوح ما بين (٨٥-١٠٠٪)؛ وعليه تمَّ حذف عدد (١٠) مفردات لم تصل لنسبة الاتفاق، والإبقاء على (٥٠) مفردة للمقياس بعد إجراء التعديلات المرتبطة بها التي أشاروا لها لتجويد المقياس.

## الخصائص السيكومتريَّة للمقياس:

قام الباحثان بحساب الخصائص السيكومتريَّة للمقياس بالطرق التَّالية:

أولًا: الصدق:

أ–صدق المحك الخارجي:

قام الباحثان بالتحقق من صدق المقياس من خلال استخدام طريقة المحك الخارجي من خلال استخدام مقياس الحيويَّة الذاتيَّة إعداد سليم (٢٠١٦) كمحك، وهو يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة ومناسبة؛ حيث تمَّ حساب قيمة معامل الارتباط بين الدرجة الكليَّة للمحك الخارجي والدرجة الكليَّة للمقياس الحالي، فقد بلغت (٠.٨١٢) وهي قيمة ارتباط مرتفعة وجيدة؛ ممَّا يدل على صدق وصلاحية مقياس الحيويَّة الذاتيَّة.

ب–صدق المقارنة الطرفية:

قام الباحثان بالتحقق من صدق المقياس بطريقة صدق المقارنة الطرفية من خلال تطبيق مقياس الحيويَّة الذاتيَّة ـ إعداد/ سليم (٢٠١٦) كمحك خارجي على عينة حساب الخصائص السيكومتريَّة (ن=٦٤)، وبعد تصحيح درجاتهم على هذا المقياس حدد الباحثان مجموعة المرتفعين من المعلمين في ضوء درجاتهم الكليَّة على مقياس المحك، وهم المعلمون

الذين تقع درجاتهم في الإرباعي الأعلى (ن=١٦)، ثمَّ حدَّد الباحثان درجات هؤلاء المعلمين على المقياس الحالي وهو الحيويَّة الذاتيَّة (إعداد الباحثيْن) والتي تمثل درجات المجموعة (أ)، ثمَّ تتطرَّق الباحثان لتحديد مجموعة المنخفضين من المعلمين في ضوء درجاتهم الكليَّة على مقياس المحك، وهم المعلمون الذين تقع درجاتهم في الإرباعي الأدنى (ن=١٦)، ثمَّ حدَّد الباحثان درجات هؤلاء المعلمين على المقياس الحالي وهو الحيويَّة الذاتيَّة (إعداد الباحثيْن) والتي تمثل درجات المجموعة (ب)، ثمَّ حسب الباحثان دلالة الفروق بين متوسطي درجات معلمي المجموعتين (أ– ب) على أبعاد مقياس الحيويَّة الذاتيَّة (إعداد الباحثيْن)، باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (ن١=ن٢)؛ ويشير جدول (٢) إلى دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين (أ– ب) على مقياس الحيويَّة الذاتيَّة إعداد الباحثيْن (ن=١٦) معلمًا ومعلمة بكل مجموعة.

**جدول (٢)**
**دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين (أ- ب) في الحيويَّة الذاتيَّة إعداد الباحثيْن ( ن=١٦) معلمًا ومعلمة بكل مجموعة**

| الأبعاد | المجموعة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الحيويَّة البدنيَّة | المرتفعة (أ) | ١٦ | ٢٧,١٣ | ١,٤٨ | **١٥,٨٩ | ٠,٠١ |
| | المنخفضة (ب) | ١٦ | ١١,٥٥ | ١,٦٥ | | |
| الحيويَّة الذهنيَّة | المرتفعة (أ) | ١٦ | ٢٨,١١ | ١,٤١ | **١٤,٦٥ | ٠,٠١ |
| | المنخفضة (ب) | ١٦ | ١١,٨٧ | ١,٦٦ | | |
| الحيويَّة الانفعاليَّة | المرتفعة (أ) | ١٦ | ٢٨,٤٥ | ٢,١٤ | *١٩,٥٤ | ٠,٠١ |
| | المنخفضة (ب) | ١٦ | ١١,٢٣ | ٢,٣٣ | | |
| الحيويَّة الاجتماعيَّة | المرتفعة (أ) | ١٦ | ٢٧,٢٣ | ١,٤٥ | *١٧,٤٥ | ٠,٠١ |
| | المنخفضة (ب) | ١٦ | ١١,٦٦ | ١,٣٧ | | |
| الحيويَّة الروحيَّة | المرتفعة (أ) | ١٦ | ٢٨,٠٧ | ١,٩٨ | *٢٠,٨٦ | ٠,٠١ |
| | المنخفضة (ب) | ١٦ | ١١,٧٦ | ١,٦٧ | | |

** دالَّة عند مستوى ٠,٠١.

يتضح من جدول (٢) أن قيمة "ت" للفروق بين متوسطي درجات المجموعتين المرتفعة والمنخفضة على أبعاد مقياس الحيويَّة الذاتيَّة إعداد الباحثيْن على الترتيب بلغت (١٥.٨٩-١٤.٦٥-١٩.٥٤-١٧.٤٥-٢٠.٨٦) وهي قيم دالَّة إحصائيًّا عند مستوى ٠.٠١؛ ممَّا يدل على وجود فروق دالَّة إحصائيًّا بين متوسطي درجات المجموعتين المرتفعة (أ) والمنخفضة (ب) على المقياس؛ أي أن المقياس يميز بين المرتفعين والمنخفضين؛ ممَّا يُشير لصدق المقياس.

**ثانيًا: الثبات:**

حسب الباحثان ثبات المقياس باستخدام طريقتين، هما: طريقة إعادة تطبيق المقياس بفاصل زمني قدره (١٥) يومًا بين التطبيق الأوَّل والتطبيق الثاني، وطريقة ألفا كرونباخ وذلك من خلال التطبيق على (٦٤) من معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة البصريَّة (عينة حساب الخصائص السيكومتريَّة)، وجدول (٣) يُوضح النتائج التي توصل إليها الباحثان.

**جدول (٣)**

**قيم معاملات الثبات باستخدام طريقة إعادة التطبيق، طريقة ألفا-كرونباخ لمقياس الحيويَّة الذاتيَّة (إعداد الباحثيْن)**

| م | الأبعاد | طريقة إعادة التطبيق | طريقة ألفا-كرونباخ (ألفا) |
|---|---|---|---|
| ١ | الحيويَّة البدنيَّة | ٠,٨٠٢ | ٠,٧١٥ |
| ٢ | الحيويَّة الذهنيَّة | ٠,٧٩٨ | ٠,٧١١ |
| ٣ | الحيويَّة الانفعاليَّة | ٠,٧٩٣ | ٠,٧٦٦ |
| ٤ | الحيويَّة الاجتماعيَّة | ٠,٧٨٩ | ٠,٧٤١ |
| ٥ | الحيويَّة الروحيَّة | ٠,٨٠٤ | ٠,٧٤٢ |
| ٦ | الدرجة الكليَّة | ٠,٨٢٠ | ٠,٧٨١ |

يتضح من جدول (٣) أن جميع قيم معاملات الارتباط (الثبات) سواء للأبعاد الفرعية للمقياس أو للدرجة الكليَّة موجبة ومرتفعة؛ وبذلك تُشير إلى ثبات المقياس.

**ثالثًا: الاتساق الداخلي:**

قام الباحثان بالتحقق من الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب قيم معاملات الارتباط الداخلية بين درجات المفردات والبُعد الذي تنتمي إليه، وبين درجات الأبعاد الفرعية للمقياس والدرجة الكليَّة باستخدام معامل الارتباط لبيرسون، وذلك على عينة الخصائص السيكومتريَّة (ن=٦٤) من معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة البصريَّة، وجدول (٤) يُوضح قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات مقياس الحيويَّة الذاتيَّة والبُعد الذي تنتمي إليه

**جدول (٤)**

**قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات مقياس الحيوية الذاتية والبُعد التي تنتمي إليه**

| المفردة | علاقتها بالبُعد الذي تنتمي إليه | المفردة | علاقتها بالبُعد الذي تنتمي إليه |
|---|---|---|---|
| ١ | ٠,٧١٤** | ٢٦ | ٠,٧٨٩** |
| ٢ | ٠,٧١٩** | ٢٧ | ٠,٨١٢** |
| ٣ | ٠,٧٦٦** | ٢٨ | ٠,٧٦٤** |
| ٤ | ٠,٧٩١** | ٢٩ | ٠,٧١٥** |
| ٥ | ٠,٧٨٥** | ٣٠ | ٠,٧٨٨** |
| ٦ | ٠,٨٠١** | ٣١ | ٠,٧٧٧** |
| ٧ | ٠,٧٩٩** | ٣٢ | ٠,٧٦٧** |
| ٨ | ٠,٧٧٨** | ٣٣ | ٠,٧٩٨** |
| ٩ | ٠,٧٨٤** | ٣٤ | ٠,٨٠٥** |
| ١٠ | ٠,٧٧٥** | ٣٥ | ٠,٧٧٧** |
| ١١ | ٠,٨٣٤** | ٣٦ | ٠,٧١٩** |
| ١٢ | ٠,٧٨٥** | ٣٧ | ٠,٧٨٩** |
| ١٣ | ٠,٨٤٤** | ٣٨ | ٠,٧٨٨** |
| ١٤ | ٠,٧٤٩** | ٣٩ | ٠,٧٨٧** |
| ١٥ | ٠,٨٣٤** | ٤٠ | ٠,٧٧٨** |
| ١٦ | ٠,٧٨٥** | ٤١ | ٠,٧٨٥** |
| ١٧ | ٠,٧٤١** | ٤٢ | ٠,٧٨٥** |
| ١٨ | ٠,٧٨٥** | ٤٣ | ٠,٧٧٣** |
| ١٩ | ٠,٧٥٠** | ٤٤ | ٠,٧٨٣** |
| ٢٠ | ٠,٧١٥** | ٤٥ | ٠,٧٩٩** |
| ٢١ | ٠,٧٨٤** | ٤٦ | ٠,٧٨٥** |
| ٢٢ | ٠,٧٧٥** | ٤٧ | ٠,٧٨٨** |
| ٢٣ | ٠,٧٩١** | ٤٨ | ٠,٧١٩** |
| ٢٤ | ٠,٧١٤** | ٤٩ | ٠,٧٨٩** |
| ٢٥ | ٠,٧٨٩** | ٥٠ | ٠,٧٩٩** |

** دالّة عند مستوى ٠,٠١

**يتضح من جدول (٤) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والبُعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكليَّة للبُعد تراوحت ما بين (٠.٧١٢) و(٠.٨٤٤) وهي قيم موجبة ومرتفعة ودالة عند مستوى ٠.٠١؛ ممَّا يُشير إلى مدى ما يتمتع به الاختبار من درجة عالية من الاتساق الداخلي بين المفردات والأبعاد التي تنتمي إليها.**

**كما تمَّ التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق حساب قيم معاملات الارتباط بين درجات كل بُعد من أبعاد المقياس والدرجة الكليَّة على عينة طلبة حساب**

الخصائص السيكومتريَّة (ن=٦٤) من معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة البصريَّة، ويوضح جدول (٥) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد بمقياس الحيويَّة الذاتيَّة والدرجة الكليَّة.

جدول (٥)

قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد من أبعاد مقياس الحيويَّة الذاتيَّة والدرجة الكليَّة

| م | البُعد | علاقته بالدرجة الكليَّة للمقياس |
|---|---|---|
| ١ | الحيويَّة البدنيَّة | ٠,٧٨٧** |
| ٢ | الحيويَّة الذهنيَّة | ٠,٨١٣** |
| ٣ | الحيويَّة الانفعاليَّة | ٠,٧٦٦** |
| ٤ | الحيويَّة الاجتماعيَّة | ٠,٧٧١** |
| ٥ | الحيويَّة الروحيَّة | ٠,٨٣٣** |

** دالّة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من جدول (٥) أن قيم معاملات الارتباط بين كل بُعد بمقياس الحيويَّة الذاتيَّة والدرجة الكليَّة بلغت (٠.٧٨٧) للبُعد الأوَّل، و(٠.٨١٣) للبُعد الثاني، و(٠.٧٦٦) للبُعد الثالث، و(٠.٧٧١) للبُعد الرابع، و(٠.٨٣٣) للبُعد الخامس جميعها قيم مرتفعة ودالة عند مستوى ٠.٠١؛ وتُشير إلى مدى ما يتمتع به المقياس من اتساق داخلي.

يتضح من العرض السابق للطرق المستخدمة في حساب الخصائص السيكومتريَّة (الصدق– الثبات– الاتساق الداخلي) لمقياس الحيويَّة الذاتيَّة لدى معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة البصريَّة (إعداد الباحثيْن) أن المقياس يتمتع بدرجة مرتفعة من الصدق والثبات تكفي للثقة في استخدامه لقياس ما وضع من أجله.

ومن ثمَّ أصبح المقياس في صورته النهائية يتكوَّن من (٥٠) مفردة موزعين بالتساوي على خمسة أبعاد، وهي: الحيويَّة البدنيَّة، الحيويَّة الذهنيَّة، الحيويَّة الانفعاليَّة، الحيويَّة الاجتماعيَّة، الحيويَّة الروحيَّة، واقع (١٠) مفردات لكلّ بُعد، ويتم تقدير الاستجابة من خلال تقدير ليكرت ثلاثي؛ حيث يلي كل مفردة ثلاثة بدائل (دائمًا، أحيانًا، نادرًا)، ودرجاتها (٣، ٢، ١) بذات الترتيب للمفردات التي تسير في الاتجاه الإيجابي، و(١، ٢، ٣) للمفردات التي تسير في الاتجاه السلبي؛ وبذلك تتحدد الدرجة الصغرى لكلّ بُعد بالمقياس في (١٠) درجات، والدرجة العظمى في (٣٠)؛ ومن ثمَّ تكون الدرجة الصغرى للمقياس ككل هي (٥٠) درجة والدرجة العظمى هي (١٥٠) درجة، وجدول (٦) يُوضح وصف مقياس الحيويَّة الذاتيَّة لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة البصريَّة.

**جدول (٦)**
**وصف مقياس الحيويَّة الذاتيَّة لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة البصريَّة**

| م | البُعد | مفردات الاتجاه الإيجابي | المجموع | مفردات الاتجاه السلبي | المجموع |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | الحيويَّة البدنيَّة | ١، ١٦، ٢٦، ٣١، ٤١، ٤٦ | ٦ | ٦، ١١، ٢١، ٣٦ | ٤ |
| ٢ | الحيويَّة الذهنيَّة | ٢، ٧، ١٧، ٢٢، ٣٢، ٣٧ | ٦ | ١٢، ٢٧، ٤٢، ٤٧ | ٤ |
| ٣ | الحيويَّة الانفعاليَّة | ٣، ٨، ١٣، ١٨، ٢٣، ٣٨، ٤٨ | ٧ | ٢٨، ٣٣، ٤٣ | ٣ |
| ٤ | الحيويَّة الاجتماعيَّة | ٤، ١٤، ٢٤، ٣٤، ٤٤، ٤٩ | ٦ | ٩، ١٩، ٢٩، ٣٩ | ٤ |
| ٥ | الحيويَّة الروحيَّة | ٥، ١٠، ٢٠، ٢٥، ٣٥، ٤٥، ٥٠ | ٧ | ١٥، ٣٠، ٤٠ | ٣ |
| المجموع (٥) أبعاد | | | ٣٢ | | ١٨ |
| مجموع مفردات المقياس ٥٠ مفردة | | | | | |

**٢-مقياس الصَّلابة المهنيَّة (إعداد الباحثيْن):**

**هدف إلى قياس مستوى الصَّلابة المهنيَّة لدى معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة البصريَّة، ولبناء المقياس قام الباحثان بالاطلاع على العديد من المقاييس والاختبارات التي تناولت الصَّلابة المهنيَّة لدى المعلمين بشكل عام، ومعلمي التلاميذ ذوي الإعاقات المختلفة بشكل خاص، مثل: صفحي والضبع (٢٠١٦)، السمحة (٢٠١٩)،Garg & Sarkar(2020)، العيسوي (٢٠٢٠)، عبد القادر (٢٠٢١)، كيري ومفتاح (٢٠٢٢)، Kumar&Jain(2022)، Zhang et al. (2023) ، شاهين (٢٠٢٤)؛ وذلك للاستفادة منها في تحديد أهم المفاهيم الإجرائية المرتبطة بالصلابة المهنيَّة، وكذلك الأبعاد الإجرائيَّة المرتبطة بها؛ وبناء على ذلك تمَّ تحديد ثلاثة أبعاد للصلابة المهنيَّة في المقياس الحالي، وهي: الالتزام، والتحكُّم، والتحدي، وثمة الإشارة إلى عدم استخدام الباحثيْن لأحد المقاييس التي تمَّ الاطلاع عليها؛ لعدم ملاءَمة هذه المقاييس لعينة البحث الحالي؛ لذلك قام الباحثان بإعداد المقياس الحالي.**

**تكوَّن المقياس في صورته الأوَّلية من (٣٩) مفردة موزعين على ثلاثة أبعاد، وهي (الالتزام، التحدي، التحكُّم)، يتكوَّن كل بُعد من (١٣) مفردة، وتمَّ صياغة الفقرات التي تقيس كل بُعد على حدة، وتحديد طريقة تقدير الاستجابة على كل مفردة بنظام ليكرت (التقرير الذاتي)**

من خلال وضع تقدير ثلاثي للاستجابة؛ حيث يختار كل معلم ومعلمة ما بين (دائمًا، أحيانًا، نادرًا) أمام كل مفردة، وتكون الدرجات (٣، ٢، ١) بذات الترتيب للمفردات ذات الاتجاه الإيجابي، و(١، ٢، ٣) للمفردات ذات الاتجاه السلبي ؛ ومن ثمَّ فإنَّ الدرجة الصغرى للمقياس (٣٩) درجة، والعظمى (١١٧) درجة؛ وعليه يُشير ارتفاع الدرجة إلى مستوى مرتفع من الصَّلابة المهنيَّة والعكس صحيح.

ثمَّ قام الباحثان بعرض المقياس في صورته الأوَّلية على من المحكّمين (الخبراء) من أساتذة علم النفس التربوي والصحة النفسيَّة والإعاقة البصريَّة بعدد من الجامعات المصرية؛ للتحقق من صدقه في قياس ما وضع لأجله، والتأكد من ملاءَمة طريقة تقدير الاستجابة عليه، وتدوين ملاحظاتهم المتعلقة بالمفردات من خلال الحذف أو الإضافة أو التعديل لإثراء البحث بآرائهم وأفكارهم السديدة، وتمَّ إجراء كل التعديلات التي أشاروا إليها، ثمَّ الإبقاء على المفردات التي نالت نسبة اتفاق بينهم تتراوح ما بين (٨٥-١٠٠٪)؛ وعليه تمَّ حذف عدد (٩) مفردات لم تصل لنسبة الاتفاق، والإبقاء على (٣٠) مفردة للمقياس بعد إجراء التعديلات المرتبطة بها التي أشاروا لها لتجويد المقياس.

الخصائص السيكومتريَّة للمقياس:

قام الباحثان بحساب الخصائص السيكومتريَّة للمقياس بالطرق التَّالية:

أولًا: الصدق:

أ–صدق المحك الخارجي:

قام الباحثان بالتحقق من صدق المقياس من خلال استخدام طريقة المحك الخارجي من خلال استخدام مقياس الصَّلابة المهنيَّة إعداد صفحي والضبع (٢٠١٦) كمحك، وهو يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة ومناسبة؛ حيث تمَّ حساب قيمة معامل الارتباط بين الدرجة الكليَّة للمحك الخارجي والدرجة الكليَّة للمقياس الحالي، فقد بلغت (٠.٧٩٨) وهي قيمة ارتباط مرتفعة وجيدة؛ ممَّا يدل على صدق وصلاحية مقياس الصَّلابة المهنيَّة.

ب–صدق المقارنة الطرفية:

قام الباحثان بالتحقق من صدق المقياس بطريقة صدق المقارنة الطرفية من خلال تطبيق مقياس الصَّلابة المهنيَّة إعداد/ صفحي والضبع (٢٠١٦) كمحك خارجي على عينة حساب الخصائص السيكومتريَّة (ن=٦٤)، وبعد تصحيح درجاتهم على هذا المقياس حدد الباحثان مجموعة المرتفعين من المعلمين في ضوء درجاتهم الكليَّة على مقياس المحك وهم

المعلمون الذين تقع درجاتهم في الإرباعي الأعلى (ن=١٦)، ثمَّ حدد الباحثان درجات هؤلاء المعلمين على المقياس الحالي وهو الصَّلابة المهنيَّة (إعداد الباحثيْن) والتي تمثل درجات المجموعة (أ)، ثمَّ تتطرق الباحثان لتحديد مجموعة المنخفضين من المعلمين في ضوء درجاتهم الكليَّة على مقياس المحك وهم المعلمون الذين تقع درجاتهم في الإرباعي الأدنى (ن=١٦)، ثمَّ حدَّد الباحثان درجات هؤلاء المعلمين على المقياس الحالي وهو الصَّلابة المهنيَّة (إعداد الباحثيْن) والتي تمثل درجات المجموعة (ب)، ثمَّ حسبا الباحثان دلالة الفروق بين متوسطي درجات معلمي المجموعتين (أ– ب) على أبعاد مقياس الصَّلابة المهنيَّة (إعداد الباحثيْن)، باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (ن١=ن٢)، ويشير جدول (٧) إلى دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين (أ– ب) على مقياس الصَّلابة المهنيَّة ــ إعداد الباحثيْن ــ (ن=١٦) معلمًا ومعلمة بكل مجموعة.

جدول (٧)
دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين (أ- ب) في الصَّلابة المهنيَّة إعداد الباحثيْن ( ن=١٦) معلمًا ومعلمة بكل مجموعة

| الأبعاد | المجموعة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الالتزام | المرتفعة (أ) | ١٦ | ٢٨,١٠ | ١,٣٤ | **٢١,٤٥ | ٠,٠١ |
| | المنخفضة (ب) | ١٦ | ١١,٣٤ | ١,٢٢ | | |
| التحدي | المرتفعة (أ) | ١٦ | ٢٧,٦٧ | ١,٩٨ | **١٩,١١ | ٠,٠١ |
| | المنخفضة (ب) | ١٦ | ١١,٢٣ | ١,٦٧ | | |
| التحكَّم | المرتفعة (أ) | ١٦ | ٢٨,١١ | ١,٤٥ | *٢٣,٩٠ | ٠,٠١ |
| | المنخفضة (ب) | ١٦ | ١١,٨٩ | ١,٨٧ | | |

** دالَّة عند مستوى ٠,٠١.

يتضح من جدول (٧) أن قيمة "ت" للفروق بين متوسطي درجات المجموعتين المرتفعة والمنخفضة على أبعاد مقياس الصَّلابة المهنيَّة إعداد الباحثيْن على الترتيب بلغت (٢١.٤٥– ١٩.١١– ٢٣.٩٠) وهي قيم دالَّة إحصائيًا عند مستوى ٠.٠١؛ ممَّا يدل على وجود فروق دالَّة إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعتين المرتفعة (أ) والمنخفضة (ب) على المقياس؛ أي أن المقياس يميز بين المرتفعين والمنخفضين؛ ممَّا يُشير لصدق المقياس.

**ثانيًا: الثبات:**

**حسب الباحثان ثبات المقياس باستخدام طريقتين، هما: طريقة إعادة تطبيق المقياس بفاصل زمني قدره (١٥) يومًا بين التطبيق الأوَّل والتطبيق الثاني، وطريقة ألفا كرونباخ وذلك من خلال التطبيق على (٦٤) من معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة البصريَّة (عينة حساب الخصائص السيكومتريَّة)، وجدول (٨) يُوضح النتائج التي توصل إليها الباحثان.**

**جدول (٨)**

**قيم معاملات الثبات باستخدام طريقة إعادة التطبيق، طريقة ألفا-كرونباخ لمقياس الصَّلابة المهنيَّة (إعداد الباحثيْن)**

| م | الأبعاد | طريقة إعادة التطبيق | طريقة ألفا-كرونباخ (ألفا) |
|---|---|---|---|
| ١ | الالتزام | ٠,٨٠٣ | ٠,٧٥٥ |
| ٢ | التحدي | ٠,٨١١ | ٠,٧٤٦ |
| ٣ | التحكُّم | ٠,٧٩٨ | ٠,٧١٢ |
| ٤ | الدرجة الكليَّة | ٠,٨٣٢ | ٠,٧٧١ |

**يتضح من جدول (٨) أن جميع قيم معاملات الارتباط (الثبات) سواء للأبعاد الفرعية للمقياس أو للدرجة الكليَّة موجبة ومرتفعة؛ وبذلك تُشير إلى ثبات المقياس.**

**ثالثًا: الاتساق الداخلي:**

**قام الباحثان بالتحقق من الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب قيم معاملات الارتباط الداخلية بين درجات المفردات والبُعد الذي تنتمي إليه، وبين درجات الأبعاد الفرعية للمقياس والدرجة الكليَّة باستخدام معامل الارتباط لبيرسون، وذلك على عينة الخصائص السيكومتريَّة (ن=٦٤) من معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة البصريَّة، وجدول (٩) يُوضح قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات مقياس الصَّلابة المهنيَّة والبُعد الذي تنتمي إليه.**

**جدول (٩)**

**قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات مقياس الصلابة المهنية والبُعد التي تنتمي إليه**

| المفردة | علاقتها بالبُعد الذي تنتمي إليه | المفردة | علاقتها بالبُعد الذي تنتمي إليه |
|---|---|---|---|
| ١ | **٠,٧٩٩ | ١٦ | **٠,٧٨٨ |
| ٢ | **٠,٧٨٩ | ١٧ | **٠,٧٩٩ |
| ٣ | **٠,٨٠٨ | ١٨ | **٠,٧٤٤ |
| ٤ | **٠,٧٧٧ | ١٩ | **٠,٧٦٦ |
| ٥ | **٠,٧٨٩ | ٢٠ | **٠,٧١٨ |
| ٦ | **٠,٧٩٧ | ٢١ | **٠,٨٢٥ |
| ٧ | **٠,٧٨٩ | ٢٢ | **٠,٧٨٨ |
| ٨ | **٠,٧٧٧ | ٢٣ | **٠,٧٩٥ |
| ٩ | **٠,٨١٢ | ٢٤ | **٠,٧٨٥ |
| ١٠ | **٠,٧٩٩ | ٢٥ | **٠,٧٩٣ |
| ١١ | **٠,٨٠١ | ٢٦ | **٠,٨٢٣ |
| ١٢ | **٠,٧٨٥ | ٢٧ | **٠,٧٨٨ |
| ١٣ | **٠,٨٠٩ | ٢٨ | **٠,٧٩٥ |
| ١٤ | **٠,٧٦٦ | ٢٩ | **٠,٧٧٣ |
| ١٥ | **٠,٨٣٢ | ٣٠ | **٠,٧٧٣ |

** دالّة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من جدول (٩) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والبُعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكليَّة للبُعد تراوحت ما بين (٠.٧١٨) و(٠.٨٣٢) وهي قيم موجبة ومرتفعة ودالة عند مستوى ٠.٠١؛ ممَّا يُشير إلى مدى ما يتمتع به الاختبار من درجة عالية من الاتساق الداخلي بين المفردات والأبعاد التي تنتمي إليها.

كما تمَّ التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق حساب قيم معاملات الارتباط بين درجات كل بُعد من أبعاد المقياس والدرجة الكليَّة على عينة طلبة حساب الخصائص السيكومتريَّة (ن=٦٤) من معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة البصريَّة، ويوضح جدول (١٠) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد بمقياس الصَّلابة المهنيَّة والدرجة الكليَّة.

**جدول (١٠)**

**قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد من أبعاد مقياس الصَّلابة المهنيَّة والدرجة الكليَّة**

| م | البُعد | علاقته بالدرجة الكليَّة للمقياس |
|---|---|---|
| ١ | الالتزام | **٠,٧٨٨ |
| ٢ | التحدي | **٠,٨١٣ |
| ٣ | التحكُّم | **٠,٧٩١ |

** دالّة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من جدول (١٠) أن قيم معاملات الارتباط بين كل بُعد بمقياس الصَّلابة المهنيَّة والدرجة الكليَّة بلغت (٠.٧٨٨) للبُعد الأوَّل، و(٠.٨١٣) للبُعد الثاني، و(٠.٧٩١) للبُعد الثالث، جميعها قيم مرتفعة ودالة عند مستوى ٠.٠١؛ وتُشير إلى مدى ما يتمتع به المقياس من اتساق داخلي.

يتضح من العرض السابق للطرق المستخدمة في حساب الخصائص السيكومتريَّة (الصدق– الثبات– الاتساق الداخلي) لمقياس الصَّلابة المهنيَّة لدى معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة البصريَّة (إعداد الباحثيْن) أن المقياس يتمتع بدرجة مرتفعة من الصدق والثبات تكفي للثقة في استخدامه لقياس ما وضع من أجله.

ومن ثمَّ أصبح المقياس في صورته النهائية يتكوَّن من (٣٠) مفردة موزعين بالتساوي على ثلاثة أبعاد، وهي: الالتزام، التحدي، التحكُّم، واقع (١٠) مفردات لكلّ بُعد، ويتم تقدير الاستجابة من خلال تقدير ليكرت ثلاثي؛ حيث يلي كل مفردة ثلاثة بدائل (دائمًا، أحيانًا، نادرًا)، ودرجاتها (٣، ٢، ١) بذات الترتيب للمفردات التي تسير في الاتجاه الإيجابي، و(١، ٢، ٣) للمفردات التي تسير في الاتجاه السلبي؛ وبذلك تتحدد الدرجة الصغرى لكلّ بُعد بالمقياس في (١٠) درجات، والدرجة العظمى في (٣٠)؛ ومن ثمَّ تكون الدرجة الصغرى للمقياس ككل هي (٣٠) درجة، والدرجة العظمى هي (٩٠) درجة، وجدول (١١) يُوضح وصف مقياس الصَّلابة المهنيَّة لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة البصريَّة.

جدول (١١)
وصف مقياس الصَّلابة المهنيَّة لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة البصريَّة

| م | البُعد | مفردات الاتجاه الإيجابي | المجموع | مفردات الاتجاه السلبي | المجموع |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | الالتزام | ١، ٧، ١٠، ١٩، ٢٢ | ٥ | ٤، ١٣، ١٦، ٢٥، ٢٨ | ٥ |
| ٢ | التحدي | ٢، ٥، ١١، ١٤، ٢٠، ٢٣، ٢٦ | ٧ | ٨، ١٧، ٢٩ | ٣ |
| ٣ | التحكُّم | ٣، ٦، ٩، ١٢، ١٨، ٢١، ٢٧ | ٧ | ١٥، ٢٤، ٣٠ | ٣ |
| المجموع | ٣ | | ١٩ | | ١١ |
| مجموع مفردات المقياس ٣٠ مفردة | | | | | |

٣– مقياس دافعيَّة الإتقان (إعداد الباحثيْن):

هدف إلى قياس مستوى دافعيَّة الإتقان لدى معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة البصريَّة، ولبناء المقياس قام الباحثان بالاطلاع على العديد من المقاييس والاختبارات التي تناولت

دافعيَّة الإتقان لدى المعلمين بشكل عام، ومعلمي التلاميذ ذوي الإعاقات المختلفة بشكل خاص مثل: السيد (٢٠١٦)،Sharifi, et al. (2018) ، رضوان (٢٠٢١)، مهدي (٢٠٢١)، Tims & Bakker(2023)، سليمان (٢٠٢٤)؛ وذلك للاستفادة منها في تحديد أهم المفاهيم الإجرائية المرتبطة بدافعية الإتقان، وكذلك الأبعاد الإجرائيَّة المرتبطة بها؛ وبناء على ذلك تمَّ تحديد ثلاثة أبعاد لدافعية الإتقان في المقياس الحالي، وهي: دافعيَّة الإتقان المعرفي، ودافعيَّة الإتقان الاجتماعي، ودافعيَّة الإتقان الحركي، وثمة الإشارة إلى عدم استخدام الباحثيْن لأحد المقاييس التي تمَّ الاطلاع عليها؛ لعدم ملاءَمة هذه المقاييس لعينة البحث الحالي؛ لذلك قام الباحثان بإعداد المقياس الحالي.

تكوَّن المقياس في صورته الأوَّلية من (٤٢) مفردة موزعين على ثلاثة أبعاد، وهي: دافعيَّة الإتقان المعرفي، دافعيَّة الإتقان الاجتماعي، دافعيَّة الإتقان الحركي؛ حيث يتكوَّن كل بُعد من (١٤) مفردة، وتمَّ صياغة الفقرات التي تقيس كل بُعد على حدة، وتحديد طريقة تقدير الاستجابة على كل مفردة بنظام ليكرت (التقرير الذاتي) من خلال وضع تقدير ثلاثي للاستجابة؛ حيث يختار كل معلم ومعلمة ما بين (دائمًا، أحيانًا، نادرًا) أمام كل مفردة، وتكون الدرجات (٣، ٢، ١) بذات الترتيب للمفردات ذات الاتجاه الإيجابي، و(٣،٢،١) للمفردات ذات الاتجاه السلبي؛ ومن ثمَّ فإنَّ الدرجة الصغرى للمقياس (٤٢) درجة، والعظمى (١٢٦) درجة؛ وعليه يُشير ارتفاع الدرجة إلى مستوى مرتفع من دافعيَّة الإتقان والعكس صحيح.

ثمَّ قام الباحثان بعرض المقياس في صورته الأوَّلية على من المحكّمين (الخبراء) من أساتذة علم النفس التربوي والصحة النفسيَّة والإعاقة البصريَّة بعدد من الجامعات المصرية؛ للتحقق من صدقه في قياس ما وضع لأجله، والتأكد من ملاءَمة طريقة تقدير الاستجابة عليه، وتدوين ملاحظاتهم المتعلقة بالمفردات من خلال الحذف أو الإضافة أو التعديل لإثراء البحث بآرائهم وأفكارهم السديدة، وتمَّ إجراء كل التعديلات التي أشاروا إليها، ثمَّ الإبقاء على المفردات التي نالت نسبة اتفاق بينهم تتراوح ما بين (٨٥–١٠٠٪)؛ وعليه تمَّ حذف عدد (١٢) مفردات لم تصل لنسبة الاتفاق، والإبقاء على (٣٠) مفردة للمقياس موزعة على ثلاثة أبعاد بالتساوي بعد إجراء التعديلات المرتبطة بها التي أشاروا لها لتجويد المقياس.

**الخصائص السيكومتريَّة للمقياس:**

**قام الباحثان بحساب الخصائص السيكومتريَّة للمقياس بالطرق التَّالية:**

**أولًا: الصدق:**

**أ–صدق المحك الخارجي:**

**قام الباحثان بالتحقق من صدق المقياس من خلال استخدام طريقة المحك الخارجي من خلال استخدام مقياس دافعيَّة الإتقان إعداد/ سليمان (٢٠٢٤) كمحك، وهو يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة ومناسبة؛ حيث تمَّ حساب قيمة معامل الارتباط بين الدرجة الكليَّة للمحك الخارجي والدرجة الكليَّة للمقياس الحالي، فقد بلغت (٠.٨١٩) وهي قيمة ارتباط مرتفعة وجيدة؛ ممَّا يدل على صدق وصلاحية مقياس دافعيَّة الإتقان.**

**ب–صدق المقارنة الطرفية:**

**قام الباحثان بالتحقق من صدق المقياس بطريقة صدق المقارنة الطرفية من خلال تطبيق مقياس الصَّلابة المهنيَّة إعداد/ سليمان (٢٠٢٤) كمحك خارجي على عينة حساب الخصائص السيكومتريَّة (ن=٦٤)، وبعد تصحيح درجاتهم على هذا المقياس حدَّد الباحثان مجموعة المرتفعين من المعلمين في ضوء درجاتهم الكليَّة على مقياس المحك وهم المعلمون الذين تقع درجاتهم في الإرباعي الأعلى (ن=١٦)، ثمَّ حدَّد الباحثان درجات هؤلاء المعلمين على المقياس الحالي وهو دافعيَّة الإتقان (إعداد الباحثيْن) والتي تمثل درجات المجموعة (أ)، ثمَّ تطرق الباحثان لتحديد مجموعة المنخفضين من المعلمين في ضوء درجاتهم الكليَّة على مقياس المحك، وهم المعلمون الذين تقع درجاتهم في الإرباعي الأدنى (ن=١٦)، ثمَّ حدَّد الباحثان درجات هؤلاء المعلمين على المقياس الحالي وهو دافعيَّة الإتقان (إعداد الباحثيْن) والتي تمثل درجات المجموعة (ب)، ثمَّ حسبا الباحثان دلالة الفروق بين متوسطي درجات معلمي المجموعتين (أ– ب) على أبعاد مقياس دافعيَّة الإتقان إعداد الباحثيْن، باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (ن١=ن٢)، ويشير جدول (١٢) إلى دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين (أ– ب) على مقياس الصَّلابة المهنيَّة إعداد الباحثيْن (ن=١٦) معلمًا ومعلمة بكل مجموعة.**

**جدول (١٢)**
**دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين (أ- ب) في دافعيَّة الإتقان إعداد الباحثيْن (ن=١٦) معلمًا ومعلمة بكل مجموعة**

| الأبعاد | المجموعة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| دافعيَّة الإتقان المعرفي | المرتفعة (أ) | ١٦ | ٢٨,٥٥ | ١,٠١ | **١٨,٠٥ | ٠,٠١ |
| | المنخفضة (ب) | ١٦ | ١١,٩٠ | ١,١٨ | | |
| دافعيَّة الإتقان الاجتماعي | المرتفعة (أ) | ١٦ | ٢٨,١٢ | ١,٣٣ | **٢٤,٦٧ | ٠,٠١ |
| | المنخفضة (ب) | ١٦ | ١١,٧٨ | ١,٥٦ | | |
| دافعيَّة الإتقان الحركي | المرتفعة (أ) | ١٦ | ٢٨,٨١ | ١,٣٢ | *٢٠,٤٩ | ٠,٠١ |
| | المنخفضة (ب) | ١٦ | ١١,١٢ | ١,٤٩ | | |

** دالَّة عند مستوى ٠,٠١.

يتضح من جدول (١٢) أن قيمة "ت" للفروق بين متوسطي درجات المجموعتين المرتفعة والمنخفضة على أبعاد مقياس دافعيَّة الإتقان إعداد الباحثيْن على الترتيب بلغت (١٨.٠٥–٢٤.٦٧–٢٠.٤٩) وهي قيم دالَّة إحصائيًّا عند مستوى ٠.٠١؛ ممَّا يدل على وجود فروق دالَّة إحصائيًّا بين متوسطي درجات المجموعتين المرتفعة (أ) والمنخفضة (ب) على المقياس؛ أي أن المقياس يميز بين المرتفعين والمنخفضين؛ ممَّا يُشير لصدق المقياس.

**ثانيًا: الثبات:**

حسب الباحثان ثبات المقياس باستخدام طريقتين، هما: طريقة إعادة تطبيق المقياس بفاصل زمني قدره (١٥) يومًا بين التطبيق الأوَّل والتطبيق الثاني، وطريقة ألفا كرونباخ وذلك من خلال التطبيق على (٦٤) من معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة البصريَّة (عينة حساب الخصائص السيكومتريَّة)، وجدول (١٣) يُوضح النتائج التي توصل إليها الباحثان.

جدول (١٣)
قيم معاملات الثبات باستخدام طريقة إعادة التطبيق، طريقة ألفا-كرونباخ لمقياس دافعيَّة الإتقان (إعداد الباحثيْن)

| م | الأبعاد | طريقة إعادة التطبيق | طريقة ألفا-كرونباخ (ألفا) |
|---|---|---|---|
| ١ | دافعيَّة الإتقان المعرفي | ٠,٧٩٣ | ٠,٧١٢ |
| ٢ | دافعيَّة الإتقان الاجتماعي | ٠,٧٨٧ | ٠,٧٣١ |
| ٣ | دافعيَّة الإتقان الحركي | ٠,٧٩٤ | ٠,٧٤١ |
| ٤ | الدرجة الكليَّة | ٠,٨٠٢ | ٠,٧٨١ |

يتضح من جدول (١٣) أن جميع قيم معاملات الارتباط (الثبات) سواء للأبعاد الفرعية للمقياس أو للدرجة الكليَّة موجبة ومرتفعة؛ وبذلك تُشير إلى ثبات المقياس.

ثالثًا: الاتساق الداخلي:

قام الباحثان بالتحقق من الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب قيم معاملات الارتباط الداخلية بين درجات المفردات والبُعد الذي تنتمي إليه، وبين درجات الأبعاد الفرعية للمقياس والدرجة الكليَّة باستخدام معامل الارتباط لبيرسون، وذلك على عينة الخصائص السيكومتريَّة (ن=٦٤) من معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة البصريَّة، وجدول (١٤) يُوضح قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات مقياس دافعيَّة الإتقان والبُعد الذي تنتمي إليه.

جدول (١٤)
قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات مقياس دافعية الإتقان والبُعد التي تنتمي إليه

| المفردة | علاقتها بالبُعد الذي تنتمي إليه | المفردة | علاقتها بالبُعد الذي تنتمي إليه |
|---|---|---|---|
| ١ | **٠,٨١٠ | ١٦ | **٠,٧١٥ |
| ٢ | **٠,٧١٤ | ١٧ | **٠,٧٠٩ |
| ٣ | **٠,٧٧٧ | ١٨ | **٠,٧٨٨ |
| ٤ | **٠,٧٨١ | ١٩ | **٠,٧٧٨ |
| ٥ | **٠,٧٩٩ | ٢٠ | **٠,٧٩٠ |
| ٦ | **٠,٧٨٧ | ٢١ | **٠,٧٧٥ |
| ٧ | **٠,٧٩٩ | ٢٢ | **٠,٨٠٦ |
| ٨ | **٠,٧٧٧ | ٢٣ | **٠,٧٨٨ |
| ٩ | **٠,٧٩٩ | ٢٤ | **٠,٨١٥ |
| ١٠ | **٠,٨٠٥ | ٢٥ | **٠,٧٩٣ |
| ١١ | **٠,٨١٢ | ٢٦ | **٠,٧٨٣ |
| ١٢ | **٠,٧٩٥ | ٢٧ | **٠,٧٨٠ |
| ١٣ | **٠,٨١٤ | ٢٨ | **٠,٧٧١ |
| ١٤ | **٠,٧٧٨ | ٢٩ | **٠,٧٨٣ |
| ١٥ | **٠,٨٠٢ | ٣٠ | **٠,٧٨٣ |

** دالَّة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من جدول (١٤) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والبُعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكليَّة للبُعد تراوحت ما بين (٠.٧٧١) و(٠.٨١٥) وهي قيم موجبة ومرتفعة ودالة عند مستوى ٠.٠١؛ ممَّا يُشير إلى مدى ما يتمتع به الاختبار من درجة عالية من الاتساق الداخلي بين المفردات والأبعاد التي تنتمي إليها.

كما تمَّ التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق حساب قيم معاملات الارتباط بين درجات كل بُعد من أبعاد المقياس والدرجة الكليَّة على عينة طلبة حساب الخصائص السيكومتريَّة (ن=٦٤) من معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة البصريَّة، ويوضح جدول (١٥) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد بمقياس الصَّلابة المهنيَّة والدرجة الكليَّة.

جدول (١٥)

قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد من أبعاد مقياس دافعيَّة الإتقان والدرجة الكليَّة

| م | البُعد | علاقته بالدرجة الكليَّة للمقياس |
|---|---|---|
| ١ | دافعيَّة الإتقان المعرفي | ٠,٨١٥** |
| ٢ | دافعيَّة الإتقان الاجتماعي | ٠,٨٠٢** |
| ٣ | دافعيَّة الإتقان الحركي | ٠,٧٩٦** |

** دالّة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من جدول (١٥) أن قيم معاملات الارتباط بين كل بُعد بمقياس دافعيَّة الإتقان والدرجة الكليَّة بلغت (٠.٨١٥) للبُعد الأوَّل، و(٠.٨٠٢) للبُعد الثاني، و(٠.٧٩٦) للبُعد الثالث، جميعها قيم مرتفعة ودالة عند مستوى ٠.٠١؛ وتُشير إلى مدى ما يتمتع به المقياس من اتساق داخلي.

يتضح من العرض السابق للطرق المستخدمة في حساب الخصائص السيكومتريَّة (الصدق– الثبات– الاتساق الداخلي) لمقياس دافعيَّة الإتقان لدى معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة البصريَّة (إعداد الباحثيْن) أن المقياس يتمتع بدرجة مرتفعة من الصدق والثبات تكفي للثقة في استخدامه لقياس ما وضع من أجله.

ومن ثمَّ أصبح المقياس في صورته النهائية يتكوَّن من (٣٠) مفردة موزعين بالتساوي على ثلاثة أبعاد، وهي: دافعيَّة الإتقان المعرفي، دافعيَّة الإتقان الاجتماعي، دافعيَّة الإتقان الحركي، بواقع (١٠) مفردات لكلّ بُعد، ويتم تقدير الاستجابة من خلال تقدير ليكرت ثلاثي؛ حيث يلي كل مفردة ثلاثة بدائل (دائمًا، أحيانًا، نادرًا)، ودرجاتها (٣، ٢، ١) بذات الترتيب للمفردات التي تسير في الاتجاه الإيجابي، و(١–٢–٣) للمفردات التي تسير في الاتجاه السلبي؛ وبذلك تتحدد الدرجة الصغرى لكلّ بُعد بالمقياس في (١٠) درجات، والدرجة العظمى

في (٣٠)؛ ومن ثمَّ تكون الدرجة الصغرى للمقياس ككل هي (٣٠) درجة والدرجة العظمى هي (٩٠) درجة، وجدول (١٦) يُوضح وصف مقياس الصَّلابة المهنيَّة لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة البصريَّة.

جدول (١٦)
وصف مقياس دافعيَّة الإتقان لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة البصريَّة

| م | البُعد | مفردات الاتجاه الإيجابي | المجموع | مفردات الاتجاه السلبي | المجموع |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | دافعيَّة الإتقان المعرفي | ١، ٤، ٧، ١٣، ١٩، ٢٢، ٢٥، ٢٨ | ٨ | ١٠، ١٦ | ٢ |
| ٢ | دافعيَّة الإتقان الاجتماعي | ٢، ٥، ٨، ١٤، ٢٠، ٢٦، ٢٩ | ٧ | ١١، ١٧، ٢٣ | ٣ |
| ٣ | دافعيَّة الإتقان الحركي | ٣، ٩، ١٢، ١٨، ٢١، ٢٤، ٣٠ | ٧ | ٦، ١٥، ٢٧ | ٣ |
| | المجموع (٣) | | ٢٢ | | ٨ |
| مجموع مفردات المقياس ٣٠ مفردة | | | | | |

٤– البرنامج التدريبي القائم على الحيويَّة الذاتيَّة:

قام الباحثان بالاطلاع على الأطر النظريَّة والدراسات والبحوث ذات الصلة بالحيوية الذاتيَّة لدى معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة بشكل عام ومعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية بشكل خاص، مثل دراسة كل من: السيد(٢٠١٦)،Sharifi, et al. (2018) ، Garg & Sarkar(2020)، Kumar & Jain (2022)، كريري ومفتاح (٢٠٢٢)، Zhang et al. (2023) Tims & Bakker(2023); شاهين (٢٠٢٤)، سليمان (٢٠٢٤)، Smith et al.,(2025) ، وذلك لتحديد الأبعاد الأكثر شيوعًا واستخدامًا للحيوية الذاتيَّة، وطرق تنمية الحيويَّة الذاتيَّة، فضلًا عن الاستفادة من البرامج التدخلية لبعض هذه الدراسات في إعداد البرنامج الحالي في صياغة (أهداف البرنامج– والاستراتيجيات والفنيات المستخدمة– والأدوات الملائمة– والزمن المناسب لكلّ جلسة – وتقييم أداء المشاركين– وتقييم المشاركين لمحتوى كل جلسة تدريبية)، ويُمكن عرض البرنامج من خلال العناصر التَّالية:

١–التعريف بالبرنامج:

مجموعة من الإجراءات تتمّ في صورة جلسات منظمة ومحددة، يتمّ فيها تدريب معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة البصريَّة المشاركين على أبعاد الحيويَّة الذاتيَّة بالبحث الحالي، وهي: (الحيويَّة البدنيَّة، الحيويَّة الذهنيَّة، الحيويَّة الانفعاليَّة، الحيويَّة الاجتماعيَّة، والحيوية الروحيَّة،

وذلك عن طريق تقديم محتوى تدريبي يتناسب مع طبيعة هذه الأبعاد من جهة، وطبيعة خصائص معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة البصريَّة من جهة أخرى، باستخدام مجموعة من الاستراتيجيات والفنيات التدريبيَّة الملائمة لكلِّ جلسة تدريبية؛ بهدف إكساب المشاركين المعارف والمهارات والاتجاهات التي تحسن لديهم تلك الأبعاد.

٢–أهداف البرنامج:

أ– الهدف العام للبرنامج:

سعى البرنامج التدريبي المستخدم في البحث الحالي إلى تدريب المشاركين من معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة البصريَّة المشاركين على أبعاد الحيويَّة الذاتيَّة، والمتمثلة في: الحيويَّة البدنيَّة، والحيويَّة الذهنيَّة، والحيويَّة الانفعاليَّة، والحيويَّة الاجتماعيَّة، والحيويَّة الروحيَّة؛ وذلك بهدف تحسين الصَّلابة المهنيَّة ودافعيَّة الإتقان لديهم، وذلك باستخدام بعض الأنشطة التدريبيَّة المصممة لذلك.

ب–الأهداف الإجرائيَّة للبرنامج:

انبثقت مجموعة من الأهداف الإجرائية من الهدف العام للبرنامج التدريبي، وقد تمَّ صياغتها بشكل سلوكي (أن– الفعل المضارع السلوكي–المعلم– المحتوى– معيار الأداء) في بداية كل جلسة تدريبية من جلسات البرنامج.

٣– أسس بناء البرنامج:

تمَّ تدريب المشاركين من معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة البصريَّة بالمجموعة التجريبيَّة على أبعاد الحيويَّة الذاتيَّة من خلال عدد من الجلسات التدريبيَّة؛ وذلك بهدف تحسين الصَّلابة المهنيَّة ودافعيَّة الإتقان لديهم، وتمَّ مراعاة الأسس التَّالية في بناء البرنامج التدريبي:

١. وجود إطار نظري واضح للبرنامج.

٢. تحديد بعض أبعاد الحيويَّة الذاتيَّة التي يسعى البرنامج للتدريب عليها.

٣. التأكد من مناسبة البرنامج لعينة البحث المستهدفة.

٤. وضع برنامج يستجيب لحاجات المعلمين ويحفزهم وينمي دافعيتهم.

٥. يحتوي البرنامج على طرق تقييم متعددة لقياس مدى تقدم المعلمين في الأبعاد التي يسعى البرنامج للتدريب عليها، ومعرفة مدى احتياجات كل معلم بعد تطبيق كل جلسة التدريبيَّة ومراعاتها في الجلسة التدريبيَّة التي تليها.

**٤–الفنيات والاستراتيجيات التدريبيَّة المستخدمة:**

**استخدم الباحثان مجموعة من استراتيجيات وفنيات التدريب المناسبة لمحتوى التدريب من ناحية، وعينة البحث من ناحية أخرى، وقد تمثلت هذه الفنيات والاستراتيجيات في: الحوار والمناقشة –التعلُّم التعاوني– الوسائل التعليميَّة– القصص (التعليميَّة–الحياتيَّة)– التعزيز (المادي –المعنوي)– لعب الأدوار–التخيل – التمثيل– العصف الذهني– التساؤل الذاتي؛ بهدف إكساب المشاركين المعلومات والمهارات والاتجاهات التي تحسن لديهم مستوى الحيويَّة الذاتيَّة، وثمة الإشارة إلى أنَّه تمَّ التنويع في استخدام هذه الفنيات والاستراتيجيات وفقًا لهدف كل جلسة وطبيعة محتواها.**

**٥.عدد جلسات البرنامج التدريبي وزمن التطبيق:**

**تكوَّن البرنامج من (٣٠) جلسة تدريبة، بالإضافة إلى الجلسة التمهيدية والجلسة الختامية؛ ليصبح العدد الإجمالي لجلسات البرنامج (٣٢) جلسة، وقد تمَّ تطبيق البرنامج على مدى شهرين بواقع (٢–٣) جلسات أسبوعيًّا بمدرسة النور للمكفوفين بمدينة كفر الشيخ، محافظة كفر الشيخ، بالدور الأوَّل بقاعة الحاسب الآلي، وقد استغرق تطبيق كل جلسة تدريبية مدة زمنيَّة تراوحت ما بين (٤٥–٦٠) دقيقة، باستثناء الجلستين التمهيدية والختامية استغرق تطبيق كل منهما مدة زمنيَّة تراوحت ما بين (٦٠–٩٠) دقيقة.**

**٦.عرض البرنامج على السَّادة المحكّمين (الخبراء):**

**للتحقق من صلاحية محتوى البرنامج التدريبي عرضه الباحثان على مجموعة من السَّادة المحكّمين تخصص علم النفس التربوي والصحة النفسيَّة والإعاقة البصريَّة بالعديد من الجامعات المصرية؛ وذلك لأخذ آرائهم ومقترحاتهم حول الهدف العام للبرنامج، وأهدافه الفرعية، (وعنوان الجلسة ومحتواها –والأهداف الإجرائيَّة لها–والاستراتيجيات والفنيات التدريبيَّة المستخدمة بها– والأدوات التدريبيَّة– وزمن كل جلسة– ومدى كفاية عدد الجلسات– وطريقة تقويم الجلسة)، ثم قام الباحثان بناءً على ملاحظات السَّادة المحكّمين بصياغة جلسات البرنامج في شكلها النهائي بعد أخذ جميع الملاحظات المشار إليها في عين الاعتبار، وجدول (١٧) يشير إلى ملخص جلسات البرنامج التدريبي، متضمنًا عنوان الجلسة، الأهداف الإجرائية، الاستراتيجيات والفنيات التدريبيَّة، الأدوات التدريبيَّة، الزمن المستغرق.**

**جدول (١٧)**
**ملخص جلسات البرنامج التدريبي، متضمنًا عنوان الجلسة، الأهداف الإجرائية، الاستراتيجيات والفنيات التدريبيَّة، الأدوات التدريبيَّة، الزمن المستغرق.**

| م | عنوان الجلسة | الأهداف الإجرائية للجلسة | الاستراتيجيات والفنيات التدريبيَّة | الأدوات المستخدمة | الزمن |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | التمهيد والتعارف وتحديد الإجراءات التدريبيَّة. | بعد الانتهاء من الجلسة يكون كلٌّ معلم قادرًا على أن:<br>١-يتعرف على اسم الباحثين ووظيفتهما بدقة.<br>٢- يتعرف على أسماء المعلمين المشاركين معه بوضوح.<br>٣-يتعرف على ميثاق جلسات البرنامج التدريبي بدقة.<br>٤-يتعرف على الهدف العام للبرنامج التدريبي بوضوح. | المحاضرة والمناقشة- لعب الأدوار- -التعزيز الفوري- التساؤل الذاتي. | لاب توب - داتا شو- مادة لاصقة - ورق وأقلام ملونة- كروت وبطاقات ملونة للتعارف – السبورة للتوضيح – لوحات ورقيَّة مكتوب عليها ميثاق جلسات البرنامج وأهدافه | ٦٠-٩٠ دقيقة |
| ٢ | مفهوم الحيوية الذاتية وأهميتها للمعلم | بعد الانتهاء من الجلسة يكون كلٌّ معلم قادرًا على أن:<br>١-يعرف الحيوية الذاتية بإيجاز.<br>٢- يذكر أهمية الحيوية الذاتية بوضوح. | الحوار والمناقشة ـــ العصف الذهني –التعزيز الفوري- التساؤل الذاتي. | لاب توب -داتا شو- مادة لاصقة - ورق وأقلام ملونة- السبورة للتوضيح – لوحات ورقيَّة مكتوب عليها المهام التدريبيَّة. | ٤٥-٦٠ دقيقة |
| ٣ | مكونات الحيوية الذاتية | بعد الانتهاء من الجلسة يكون كلٌّ معلم قادرًا على أن:<br>١- يعدد أنواع الحيوية الذاتية بدقة.<br>٢- يوضح بالأمثلة التعليمية أنواع الحيوية الذاتية بكفاءة. | المحاضرة والمناقشة- العصف الذهني-التعزيز الفوري- القصص الحياتية- التخيل | لاب توب -داتا شو- مادة لاصقة- ورق وأقلام-- السبورة للتوضيح – لوحات ورقيَّة مكتوب عليها المهام التدريبيَّة- صور توضيحيَّة. | ٤٥-٦٠ دقيقة |
| ٤ | مفهوم الحيوية البدنية وأهميتها للمعلم | بعد الانتهاء من الجلسة يكون كلٌّ معلم قادرًا على أن:<br>١-يعرف مفهوم الحيوية البدنية بدقة.<br>٢-يذكر أهمية الحيوية البدنية بوضوح.<br>٣-يعدد الآثار السلبيَّة لضعف الحيوية البدنية. | العصف الذهني-التعزيز الفوري- التساؤل الذاتي- القصص التعليمية. | لاب توب -داتا شو- مادة لاصقة- ورق وأقلام-- السبورة للتوضيح – لوحات ورقيَّة مكتوب عليها المهام التدريبيَّة- صور توضيحيَّة. | ٤٥-٦٠ دقيقة |
| ٥ | طرق ممارسة المعلم للحيوية البدنية | بعد الانتهاء من الجلسة يكون كلٌّ معلم قادرًا على أن:<br>١-يتعرف على طرق ممارسة الحيوية البدنية بدقة.<br>٢- يقيم طرق ممارسة الحيوية البدنية بكفاءة | التساؤل الذاتي – الحوار والمناقشة- النمذجة –العصف الذهني-القصص الحياتيَّة- التخيل. | لاب توب -داتا شو- مادة لاصقة- ورق وأقلام-- السبورة للتوضيح – لوحات ورقيَّة مكتوب عليها المهام التدريبيَّة- صور توضيحيَّة. | ٤٥-٦٠ دقيقة |
| ٦ | طرق تطبيق المعلم للحيوية البدنية | بعد الانتهاء من الجلسة يكون كلٌّ معلم قادرًا على أن:<br>١-يطبق طرق ممارسة الحيوية البدنية في حياته بكفاءة.<br>٢- يطبق طرق ممارسة الحيوية البدنية في المدرسة بدقة. | العصف الذهني– الحوار والمناقشة –التعلم التعاوني- التعزيز الفوري- لعب الأدوار. | لاب توب -داتا شو- مادة لاصقة- ورق وأقلام-- السبورة للتوضيح – لوحات ورقيَّة مكتوب عليها المهام التدريبيَّة- صور توضيحيَّة. | ٤٥-٦٠ دقيقة |

| م | عنوان الجلسة | الأهداف الإجرائية للجلسة | الاستراتيجيات والفنيات التدريبيَّة | الأدوات المستخدمة | الزمن |
|---|---|---|---|---|---|
| ٧ | مفهوم الحيوية العقلية وأهميتها | بعد الانتهاء من الجلسة يكون كلٌّ معلم قادرًا على أن:<br>١-يعرف مفهوم الحيوية العقلية بدقة.<br>٢-يذكر أهمية ممارسة الحيوية العقلية بوضوح.<br>٣-يذكر الاثار السلبية لضعف الحيوية العقلية بكفاءة. | التساؤل الذاتي الحوار و المناقشة- التعزيز الفوري- العصف الذهني القصص الحياتيَّة- التخيل. | لاب توب -داتا شو- مادة لاصقة- ورق وأقلام-- السبورة للتوضيح – لوحات ورقيَّة مكتوب عليها المهام التدريبيَّة- صور توضيحيَّة. | ٤٥-٦٠ دقيقة |
| ٨ | اليقظة العقلية وأهميتها | بعد الانتهاء من الجلسة يكون كلٌّ معلم قادرًا على أن:<br>١-يعرف مفهوم اليقظة العقلية بإيجاز.<br>٢--يذكر إيجابيات ممارسة اليقظة العقلية بدقة<br>٣-يوضح سلبيات ضعف مستوى اليقظة العقلية بوضوح | الحوار و المناقشة التساؤل الذاتي التعزيز الفوري العصف الذهني القصة الحياتيَّة والتعليميَّة- التخيل | لاب توب -داتا شو- مادة لاصقة- ورق وأقلام-- السبورة للتوضيح – لوحات ورقيَّة مكتوب عليها المهام التدريبيَّة- صور توضيحيَّة. | ٤٥-٦٠ دقيقة |
| ٩ | الحساسية للمشكلات وأهميتها | بعد الانتهاء من الجلسة يكون كلٌّ معلم قادرًا على أن:<br>١-يعرف مفهوم الحساسية للمشكلات بدقة.<br>٢-يذكر أهمية ممارسة مفهوم الحساسية للمشكلات بوضوح. | التساؤل الذاتي – الحوار والمناقشة- التخيل- التعزيز الفوري-العصف الذهني- القصص الحياتيَّة والتعليميَّة. | لاب توب -داتا شو- مادة لاصقة- ورق وأقلام-- السبورة للتوضيح – لوحات ورقيَّة مكتوب عليها المهام التدريبيَّة- صور توضيحيَّة. | ٤٥-٦٠ دقيقة |
| ١٠ | طرق ممارسة المعلم للحيوية العقلية | بعد الانتهاء من الجلسة يكون كلٌّ معلم قادرًا على أن:<br>١-يكتسب طرق ممارسة الحيوية العقلية بدقة.<br>٢- يقيم طرق ممارسة الحيوية العقلية بوضوح. | المحاضرة والمناقشة النمذجة- العصف الذهني- التعزيز الفوري- التساؤل الذاتي- القصص الحياتيَّة والتعليميَّة الحياتيَّة. | لاب توب -داتا شو- مادة لاصقة- ورق وأقلام-- السبورة للتوضيح – لوحات ورقيَّة مكتوب عليها المهام التدريبيَّة- صور توضيحيَّة. | ٤٥-٦٠ دقيقة |
| ١١ | تطبيق المعلم للحيوية العقلية | بعد الانتهاء من الجلسة يكون كلٌّ معلم قادرًا على أن:<br>١- يطبق طرق ممارسة الحيوية العقلية بدقة. | التساؤل الذاتي- الحوار والمناقشة النمذجة – العصف الذهني-القصص التعليميَّة- التخيل. | لاب توب -داتا شو- مادة لاصقة- ورق وأقلام-- السبورة للتوضيح – لوحات ورقيَّة مكتوب عليها المهام التدريبيَّة | ٤٥-٦٠ دقيقة |
| ١٢ | تابع تطبيق المعلم للحيوية العقلية | بعد الانتهاء من الجلسة يكون كلٌّ معلم قادرًا على أن:<br>١-يطبق طرق ممارسة الحيوية العقلية في التدريس بكفاءة. | المحاضرة -الحوار والمناقشة – التساؤل الذاتي القصص التعزيز الفوري –النمذجة. | لاب توب -داتا شو- مادة لاصقة- ورق وأقلام-- السبورة للتوضيح – لوحات ورقيَّة - صور توضيحيَّة. | ٤٥-٦٠ دقيقة |

| م | عنوان الجلسة | الأهداف الإجرائية للجلسة | الاستراتيجيات والفنيات التدريبيَّة | الأدوات المستخدمة | الزمن |
|---|---|---|---|---|---|
| ١٣ | مفهوم الحيوية الانفعالية وأهميتها. | بعد الانتهاء من الجلسة يكون كلٌ معلم قادرًا على أن:<br>١-يعرف مفهوم الحيوية الانفعالية بدقة.<br>٢-يذكر أهمية الحيوية الانفعالية بوضوح. | المحاضرة والمناقشة- العصف الذهني-التعزيز الفوري. | لاب توب -داتا شو- مادة لاصقة- ورق وأقلام-- السبورة للتوضيح – لوحات ورقيَّة مكتوب عليها المهام التدريبيَّة | ٤٥-٦٠ دقيقة |
| ١٤ | مفهوم الانفعالات وأنواعه | بعد الانتهاء من الجلسة يكون كلٌ معلم قادرًا على أن:<br>١-يعرف مفهوم الانفعالات بدقة.<br>٢-يذكر أنواع الانفعالات التي يشعر بها في المواقف الحياتيَّة المختلفة بوضوح. | المحاضرة والمناقشة- النمذجة- العصف الذهني- التعزيز الفوري التساؤل الذاتي- القصص الحياتيَّة والتعليميَّة. | لاب توب -داتا شو- مادة لاصقة- ورق وأقلام-- السبورة للتوضيح – لوحات ورقيَّة - صور توضيحيَّة. | ٤٥-٦٠ دقيقة |
| ١٥ | تنظيم الانفعالات | بعد الانتهاء من الجلسة يكون كلٌ معلم قادرًا على أن:<br>١-يعرف مفهوم تنظيم الانفعالات بدقة.<br>٢-يذكر أهمية تنظيم الانفعالات أثناء التدريس بكفاءة.<br>٣- يكتسب طرق وأساليب تنظيم الانفعالات بوضوح. | التساؤل الذاتي – الحوار والمناقشة- النمذجة –العصف الذهني-القصص الحياتيَّة والتعليميَّة -التخيل. | لاب توب -داتا شو- مادة لاصقة- ورق وأقلام-- السبورة للتوضيح – لوحات ورقيَّة مكتوب عليها المهام التدريبيَّة- صور توضيحيَّة. | ٤٥-٦٠ دقيقة |
| ١٦ | التوجه الايجابي نحو التعليم | بعد الانتهاء من الجلسة يكون كلٌ معلم قادرًا على أن:<br>١-يبدي رأيه في أهمية مهنة التدريس في المجتمع.<br>٢-يذكر إيجابيات تبني التوجه الايجابي نحو مهنة التدريس بدقة.<br>٣-يعدد سلبيات تبني التوجه السلبي نحو مهنة التدريس بوضوح | العصف الذهني- الحوار والمناقشة -- التعزيز الفوري- لعب الأدوار. | لاب توب -داتا شو- مادة لاصقة- ورق وأقلام-- السبورة للتوضيح – لوحات ورقيَّة مكتوب عليها المهام التدريبيَّة- صور توضيحيَّة. | ٤٥-٦٠ دقيقة |
| ١٧ | طرق ممارسة المعلم للحيوية الانفعالية | بعد الانتهاء من الجلسة يكون كلٌ معلم قادرًا على أن:<br>١-يكتسب طرق ممارسة الحيوية الانفعالية بكفاءة. | العصف الذهني- الحوار والمناقشة -- التعزيز الفوري- لعب الأدوار | لاب توب -داتا شو- مادة لاصقة- ورق وأقلام-- السبورة للتوضيح – لوحات ورقيَّة - صور توضيحيَّة. | ٤٥-٦٠ دقيقة |
| ١٨ | تطبيق المعلم للحيوية الانفعالية. | بعد الانتهاء من الجلسة يكون كلٌ معلم قادرًا على أن:<br>١- يطبق طرق ممارسة الحيوية الانفعالية بدقة. | المحاضرة -الحوار والمناقشة – التساؤل الذاتي القصص التعزيز الفوري –النمذجة. | لاب توب -داتا شو- مادة لاصقة- ورق وأقلام-- السبورة للتوضيح – لوحات ورقيَّة مكتوب عليها المهام التدريبيَّة | ٤٥-٦٠ دقيقة |

| م | عنوان الجلسة | الأهداف الإجرائية للجلسة | الاستراتيجيات والفنيات التدريبيَّة | الأدوات المستخدمة | الزمن |
|---|---|---|---|---|---|
| ١٩ | تابع تطبيق المعلم للحيوية الانفعالية. | بعد الانتهاء من الجلسة يكون كلُّ معلم قادرًا على أن:<br>١ - يطبق طرق ممارسة الحيوية الانفعالية في المدرسة بدقة. | التساؤل الذاتي - الحوار والمناقشة – النمذجة – التعزيز الفوري –القصص الحياتيَّة والتعليميَّة- لعب الأدوار | لاب توب -داتا شو- مادة لاصقة- ورق وأقلام– السبورة للتوضيح – لوحات ورقيَّة مكتوب عليها المهام التدريبيَّة | ٤٥-٦٠ دقيقة |
| ٢٠ | مفهوم الحيوية الاجتماعية وأهميتها. | بعد الانتهاء من الجلسة يكون كلُّ معلم قادرًا على أن:<br>١ -يعرف مفهوم الحيوية الاجتماعية بإيجاز.<br>٢ -يذكر أهمية الحيوية الاجتماعية بوضوح. | الحوار والمناقشة –التساؤل الذاتي - التعزيز الفوري- العصف الذهني | لاب توب -داتا شو- مادة لاصقة- ورق وأقلام– السبورة للتوضيح – لوحات ورقيَّة مكتوب عليها المهام التدريبيَّة- صور توضيحيَّة | ٤٥-٦٠ دقيقة |
| ٢١ | مفهوم الحيوية الاجتماعية وأهميته | بعد الانتهاء من الجلسة يكون كلُّ معلم قادرًا على أن:<br>١ -يعرف مفهوم الحيوية الاجتماعية بإيجاز<br>٢ - يذكر أهمية الحيوية الاجتماعية بدقة<br>٣ -يعدد سلبيات ضعف مستوى الحيوية الاجتماعية بوضوح. | العصف الذهني– الحوار والمناقشة – التعزيز الفوري- لعب الأدوار | لاب توب -داتا شو- مادة لاصقة- ورق وأقلام– السبورة للتوضيح – لوحات ورقيَّة مكتوب عليها المهام التدريبيَّة- صور توضيحيَّة | ٤٥-٦٠ دقيقة |
| ٢٢ | العلاقات الاجتماعيَّة | بعد الانتهاء من الجلسة يكون كلُّ معلم قادرًا على أن:<br>١ -يعرف مفهوم العلاقات الاجتماعيَّة الحياتيَّة والتعليميَّة بدقة.<br>٢ - يتعرف على أهمية ممارسة العلاقات الاجتماعيَّة الحياتيَّة والتعليميَّة بوضوح. | المحاضرة -الحوار والمناقشة – التساؤل الذاتي القصص التعزيز الفوري –النمذجة. | لاب توب -داتا شو- مادة لاصقة- ورق وأقلام– السبورة للتوضيح – لوحات ورقيَّة مكتوب عليها المهام التدريبيَّة- صور توضيحيَّة | ٤٥-٦٠ دقيقة |
| ٢٣ | مفهوم التواصل الفعال وأهميته | بعد الانتهاء من الجلسة يكون كلُّ معلم قادرًا على أن:<br>١ - يعرف مفهوم التواصل الفعال بدقة.<br>٢ -يذكر إيجابيات استخدام التواصل الفعال للمعلم بوضوح. | التساؤل الذاتي – المحاضرة - الحوار والمناقشة – النمذجة – التعزيز الفوري – سرد القصص الحياتيَّة والتعليميَّة- لعب الأدوار | لاب توب -داتا شو- مادة لاصقة- ورق وأقلام– السبورة للتوضيح – لوحات ورقيَّة مكتوب عليها المهام التدريبيَّة- صور توضيحيَّة | ٤٥-٦٠ دقيقة |
| ٢٤ | مهارات التواصل الفعال | بعد الانتهاء من الجلسة يكون كلُّ معلم قادرًا على أن:<br>١ - يكتسب مهارات التواصل الفعال بوضوح.<br>٢ -يطبق مهارات التواصل الفعال بكفاءة. | الحوار والمناقشة –التساؤل الذاتي - التعزيز الفوري- العصف الذهني | لاب توب -داتا شو- مادة لاصقة- ورق وأقلام– السبورة للتوضيح – لوحات ورقيَّة مكتوب عليها المهام التدريبيَّة- صور توضيحيَّة | ٤٥-٦٠ دقيقة |

| م | عنوان الجلسة | الأهداف الإجرائية للجلسة | الاستراتيجيات والفنيات التدريبيَّة | الأدوات المستخدمة | الزمن |
|---|---|---|---|---|---|
| ٢٥ | طرق ممارسة المعلم للحيوية الاجتماعية أثناء التدريس | بعد الانتهاء من الجلسة يكون كلُّ معلم قادرًا على أن:<br>١- يتعرف على الفرق بين الاجتماعيَّة والانعزالية في التعلم بدقة.<br>٢-يكتسب طرق ممارسة العلاقات الاجتماعيَّة أثناء التدريس بوضوح. | العصف الذهني– الحوار والمناقشة – التعزيز الفوري- لعب الأدوار | لاب توب -داتا شو- مادة لاصقة- ورق وأقلام– السبورة للتوضيح – لوحات ورقيَّة مكتوب عليها المهام التدريبيَّة- صور توضيحيَّة | ٤٥-٦٠ دقيقة |
| ٢٦ | تطبيق المعلم للحيوية الاجتماعية أثناء التدريس | بعد الانتهاء من الجلسة يكون كلُّ معلم قادرًا على أن:<br>١-يطبق طرق توظيف الحيوية الاجتماعية أثناء التدريس بكفاءة. | المحاضرة -الحوار والمناقشة – التساؤل الذاتي القصص التعزيز الفوري –النمذجة. | لاب توب -داتا شو- مادة لاصقة- ورق وأقلام– السبورة للتوضيح – لوحات ورقيَّة مكتوب عليها المهام التدريبيَّة- صور توضيحيَّة | ٤٥-٦٠ دقيقة |
| ٢٧ | تابع تطبيق المعلم للحيوية الاجتماعية أثناء التدريس | بعد الانتهاء من الجلسة يكون كلُّ معلم قادرًا على أن:<br>١-يطبق طرق تحقيق الحيوية الاجتماعيَّة أثناء التدريس بكفاءة. | الحوار والمناقشة –التساؤل الذاتي - التعزيز الفوري- العصف الذهني | لاب توب -داتا شو- مادة لاصقة- ورق وأقلام– السبورة للتوضيح – لوحات ورقيَّة مكتوب عليها المهام التدريبيَّة- صور توضيحيَّة | ٤٥-٦٠ دقيقة |
| ٢٨ | مفهوم الحيوية الروحية وأهميتها | بعد الانتهاء من الجلسة يكون كلُّ معلم قادرًا على أن:<br>١-يعرف مفهوم الحيوية الروحية بدقة .<br>٢-يذكر أهمية ممارسة الحيوية الروحية بإيجاز. | العصف الذهني– الحوار والمناقشة – التعزيز الفوري- لعب الأدوار | لاب توب -داتا شو- مادة لاصقة- ورق وأقلام– السبورة للتوضيح – لوحات ورقيَّة مكتوب عليها المهام التدريبيَّة- صور توضيحيَّة | ٤٥-٦٠ دقيقة |
| ٢٩ | طرق ممارسة الحيوية الروحية | بعد الانتهاء من الجلسة يكون كلُّ معلم قادرًا على أن:<br>١-يكتسب طرق ممارسة الحيوية الروحية بكفاءة. | المحاضرة -الحوار والمناقشة – التساؤل الذاتي القصص التعزيز الفوري –النمذجة. | لاب توب -داتا شو- مادة لاصقة- ورق وأقلام– السبورة للتوضيح – لوحات ورقيَّة مكتوب عليها المهام التدريبيَّة- صور توضيحيَّة | ٤٥-٦٠ دقيقة |
| ٣٠ | تطبيق طرق ممارسة الحيوية الروحية | بعد الانتهاء من الجلسة يكون كلُّ معلم قادرًا على أن:<br>١-يطبق طرق ممارسة الحيوية الروحية بدقة. | المحاضرة -الحوار والمناقشة – التساؤل الذاتي القصص التعزيز الفوري –النمذجة. | لاب توب -داتا شو- مادة لاصقة- ورق وأقلام– السبورة للتوضيح – لوحات ورقيَّة مكتوب عليها المهام التدريبيَّة- صور توضيحيَّة | ٤٥-٦٠ دقيقة |
| ٣١ | مراجعة على ما تم التدريب عليه. | بعد الانتهاء من الجلسة يكون كلُّ معلم قادرًا على أن:<br>١- يلخص ما تم التدريب عليه خلال جميع جلسات البرنامج بدقة. | الحوار والمناقشة، العصف الذهني- التعزيز الفوري- التساؤل الذاتي. | لاب توب -داتا شو- مادة لاصقة- ورق وأقلام– السبورة للتوضيح – لوحات ورقيَّة مكتوب عليها المهام التدريبيَّة | ٤٥-٦٠ دقيقة |
| ٣٢ | الجلسة الختامية | بعد الانتهاء من الجلسة يكون كل معلم قادراً علي أن:<br>١-يطبق مقياس الصلابة المهنية بدقة.<br>٢- مقياس دافعية الاتقان بدقة<br>٣- يطبق استمارة تقويم الجلسات التدريبية للبرنامج بكفاءة. | الحوار والمناقشة، العصف الذهني- التعزيز المادي | لاب توب -داتا شو-مقياس الصلابة المهنية- مقياس دافعية الإتقان- هدايا تذكارية | ٦٠-٩٠ دقيقة |

**٨–مراحل تقويم البرنامج التدريبي:**

**قام الباحثان بتقويم البرنامج التدريبي في ضوء الأسس والأهداف التي يُنشدها البرنامج ويستند إليها، وتضمنت إجراءات تقويم البرنامج عددًا من الخطوات، وهي:**

**١–إجراء القياس القبلي: تمَّ تطبيق مقياس الصَّلابة المهنيَّة، ومقياس دافعيَّة الإتقان تطبيقًا قبليًا على معلمي تلاميذ الإعاقة البصريَّة لتحديد مستواهم قبل التدريب على أنشطة البرنامج التدريبي القائم على الحيويَّة الذاتيَّة.**

**٢–التقويم البنائي/ المستمر: حيث قام الباحثان بقياس أداء المعلمين بشكل مستمر بعد الانتهاء من كل نشاط تدريبي، كما قام الباحثان بقياس أداء المعلمين بعد الانتهاء من كل جلسة تدريبية عن طريق مجموعة من التكليفات والمهام التي صممت لتعكس ما حققه كلُّ معلم من الأهداف التي وضعت للجلسة، كما قام الباحثان بتقويم كل جلسة تدريبية عن طريق تقديم استمارة تقويم الجلسة التدريبيَّة لكل معلم والاستفادة من إجاباته عن هذه الاستمارة في تحسين وتقويم الجلسات التدريبيَّة اللاحقة.**

**٣– إجراء القياس البعدي: بعدما قام الباحثان في الجلسة الختامية للبرنامج التدريبي من بلورة وتلخيص ما تمَّ التدريب عليه خلال جلسات البرنامج، ثمَّ قاما بتطبيق كلٍّ من: مقياس الصَّلابة المهنيَّة، ومقياس دافعيَّة الإتقان تطبيقًا بعديًّا على المعلمين لتحديد مستواهم بعد التدريب على أنشطة البرنامج القائم على الحيويَّة الذاتيَّة، ثمَّ في نهاية الأمر قدَّم الباحثان خالص عبارات الشكر والتقدير للمعلمين المشاركين على الحضور المستمر والمشاركة الفعَّالة، وقدَّما لهم بعض الهدايا تقديرًا لجهودهم معهما، وأخبرهما بأنَّه سيتم متابعتهم في الأيام القادمة؛ لتتبُّع مستواهم بعد التدريب.**

**٤–إجراء القياس التتبعي: قام الباحثان بعد مرور شهرين على القياس البعدي والانتهاء من البرنامج التدريبي بتطبيق كل من: مقياس الصَّلابة المهنيَّة، ومقياس دافعيَّة الإتقان تطبيقًا تتبعيًا؛ للتأكد من استمرارية فعاليَّة البرنامج التدريبي المستخدم.**

## الأساليب الإحصائيَّة المستخدمة في معالجة بيانات البحث:

**استخدم الباحثان المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار (ت) للعينات المرتبطة في تحليل نتائج الفرض الأوَّل والثالث والخامس والسادس، واختبار (ت) للعينات المستقلة في تحليل نتائج الفرضين الثاني والرابع، وذلك بعد التحقق من شروطه؛ حيث إنَّ عدد العينة متوفر وليس صغيرًا جدًّا (ن=٢٨)، كما تمَّ التحقق من توزيع البيانات توزيعًا اعتداليًّا**

باستخدام قيم معاملات الالتواء وجاءت كلها مقبولة حيث تراوحت ما بين (-١،+١)، كما تمَّ التحقق من تجانس التباين في درجات المجموعتين باستخدام اختبار Levene's وكانت قيمته غير دالَّة عند مستوى ٠,٠٥؛ وبالتالي صلح استخدام اختبار (ت)، كما تمَّ حساب حجم التأثير باستخدام مربع إيتا Etasquared، وكل هذه الأساليب الإحصائيَّة تمَّت عن طريق استخدام الباحثان حزمة البرامج الإحصائيَّة للعلوم الاجتماعيَّة Statistical Package for the Social Sciences (SPSS v22) في تحليل نتائج البحث عن طريق الحاسب الآلي.

**الخطوات الإجرائيَّة للبحث:**

اتبع الباحثان في سبيل القيام بهذا البحث وتنفيذه مجموعة من الخطوات الإجرائيَّة، وهي:

١-قام الباحثان بالاطلاع على الدراسات والبحوث ذات الصلة بالحيوية الذاتيَّة وعلاقتها بالصلابة المهنيَّة ودافعيَّة الإتقان لدى معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة بشكل عام، ومعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة البصريَّة بشكل خاص؛ وعليه قاما بتحديد مشكلة البحث وصياغة فروضه.

٢-ثمَّ قام الباحثان بتحديد عينة حساب الخصائص السيكومتريَّة (ن=٦٤) معلمًا ومعلمة من معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة البصريَّة؛ وذلك لحساب الخصائص السيكومتريَّة لأدوات البحث، وتمثلت في: مقياس الحيويَّة الذاتيَّة، ومقياس الصَّلابة المهنيَّة، ومقياس دافعيَّة الإتقان، ثمَّ أعدَّ الباحثان برنامجًا تدريبيًّا قائمًا على الحيويَّة الذاتيَّة، وتمَّ عرضه على مجموعة من الأساتذة المحكّمين؛ للتأكد من صدقه.

٣-ثمَّ قام الباحثان بتحديد عينة البحث الأساسيَّة من معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة البصريَّة، ثمَّ تطبيق مقاييس البحث عليهم لتحديد المعلمين ذوي المستوى المنخفض في الحيويَّة الذاتيَّة، والصَّلابة المهنيَّة ودافعيَّة الإتقان وفقًا لمعيار الإرباعي الأدنى، ثمَّ قام بتقسيم هذه العينة إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، والتحقق من التكافؤ بين المجموعتين في متغيرات البحث.

٤-ثمَّ قام الباحثان بتطبيق مقياس الصَّلابة المهنيَّة، ومقياس دافعيَّة الإتقان تطبيقًا قبليًّا على عينة البحث الأساسيَّة بالمجموعتين؛ للوقوف على مستواهم قبل تطبيق البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبيَّة فقط.

٥-ثمَّ قام الباحثان بتطبيق البرنامج التدريبي القائم على الحيويَّة الذاتيَّة على معلمي المجموعة

التجريبيَّة.

٦–ثمَّ قام الباحثان بتطبيق مقياس الصَّلابة المهنيَّة، ومقياس دافعيَّة الإتقان تطبيقًا بعديًّا على معلمي (المجموعة الضَّابطة–المجموعة التجريبيَّة)؛ للوقوف على مستواهم، والكشف عن تأثير البرنامج المُعد في تحسين الصَّلابة المهنيَّة ودافعيَّة الإتقان لدى معلمي المجموعة التجريبيَّة.

٧–ثمَّ قام الباحثان بمعالجة البيانات إحصائيًّا من خلال مقارنة متوسط درجات معلمي المجموعة التجريبيَّة في الصَّلابة المهنيَّة ودافعيَّة الإتقان في القياسين القبلي–البعدي، عن طريق اختبار (ت) للعينات المرتبطة، ومقارنة متوسطي درجات معلمي المجموعتين في هذه المتغيرات في القياس البعدي، عن طريق اختبار (ت) للعينات المستقلة، بعد التحقق من شروط استخدامه، كما تمَّ حساب حجم التأثير.

٨–ثمَّ بعد مُضي فترة المتابعة التي بلغت شهرين منذ الانتهاء من البرنامج التدريبي وإجراء التطبيق البعدي، تمَّ تطبيق مقياسي: الصَّلابة المهنيَّة ودافعيَّة الإتقان تطبيقًا تتبعيًّا على معلمي المجموعة التجريبيَّة؛ للوقوف على مستواهم بعد مضي فترة المتابعة، والكشف عن استمرارية تأثير البرنامج المعد في تحسين الصَّلابة المهنيَّة ودافعيَّة الإتقان لدى معلمي المجموعة التجريبيَّة، ثمَّ تطرَّق الباحثان إلى عرض نتائج البحث ومناقشتها.

## نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها:

### أولًا: نتائج البحث:

#### ١–نتائج الفرض الأوَّل:

ينصُّ الفرض الأوَّل على أنه: تُوجد فروقٌ ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبيَّة في الصَّلابة المهنيَّة في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، ولمعالجة بيانات هذا الفرض تمَّ استخدام اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين مُتوسطي درجات المجموعات المرتبطة، وذلك بعد التحقق من شروطه، وجدول (١٨) يُوضح قيمة "ت" لدلالة الفروق بين مُتوسطي درجات المجموعة التجريبيَّة في الصَّلابة المهنيَّة في القياسين (القبلي–البعدي) لدى عينة البحث.

**جدول (١٨)**
**قيمة "ت" لدلالة الفروق بين مُتوسطي درجات المجموعة التجريبيَّة في الصَّلابة المهنيَّة في القياسين (القبلي-البعدي)**

| المتغير | البُعد | القياس | ن | م | ع | درجة الحرية | قيمة (ت) | مستوى الدلالة | قيمة مربع إيتا Etasquared | حجم التأثير |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الصَّلابة المهنيَّة | الالتزام | القبلي | ١٤ | ١٢,٧١ | ٠,٨٢ | ١٣ | ٤٧,٨٦ | .٠١ | ٠,٩٩٤ | كبير |
| | | البعدي | ١٤ | ٢٤,٨٥ | ٠,٣٦ | | | | | |
| | التحدي | القبلي | ١٤ | ١٢,٧١ | ٠,٩١ | ١٣ | ٣٦,٠٩ | .٠١ | ٠,٩٩٠ | كبير |
| | | البعدي | ١٤ | ٢٥,٤٢ | ٠,٦٤ | | | | | |
| | التحكُّم | القبلي | ١٤ | ١٢,٤٢ | ١,١٥ | ١٣ | ٣٩,١٨ | .٠١ | ٠,٩٩١ | كبير |
| | | البعدي | ١٤ | ٢٦,٥٧ | ٠,٥١ | | | | | |
| | الدرجة الكليَّة | القبلي | ١٤ | ٣٧,٨٥ | ١,٧٤ | ١٣ | ٦١,١٧ | .٠١ | ٠,٩٩٦ | كبير |
| | | البعدي | ١٤ | ٧٦,٨٥ | ٠,٩٤ | | | | | |

**يتضح من جدول (١٨) وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيَّة بين مُتوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبيَّة على مقياس الصَّلابة المهنيَّة في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي؛ حيث ارتفعت درجات معلمي المجموعة التجريبيَّة في مستوى الصَّلابة المهنيَّة عمَّا كانت عليه في القياس القبلي؛ حيث تراوحت قيم "ت" للأبعاد الفرعية والدرجة الكليَّة ما بين (٣٦.٠٩-٦١.١٧) وهي قيم دالَّة عند مستوى ٠.٠١، ، وتراوحت قيم حجم التأثير للأبعاد والدرجة الكليَّة بمربع إيتا Etasquared ما بين (٠.٩٩٠-٠.٩٩٦)؛ وهي قيم تُشير إلى أن حجم التأثير كبير؛ لأنها قيم أكبر من (٠.١٤)؛ ومن ثمَّ يُشير ذلك إلى فعاليَّة البرنامج التدريبي في تحسين الصَّلابة المهنيَّة لدى معلمي المجموعة التجريبيَّة؛ ممَّا يُشير إلى قبول الفرض الأوَّل.**

**تتفق هذه النتائج مع نتائج العديد من الدراسات والبحوث السابقة مثل دراسة كل من: عبد الستار (٢٠١٩) التي أشارت إلى أن التدريب على مهارات المواجهة وتقبل التحدي يسهم في تحسين الصلابة المهنية بشكل مباشر، كما أوضحت دراسة عبد العال (٢٠٢١) أن تدخلات تعزيز التحكم الذاتي وإعادة البناء المعرفي تؤدي إلى نتائج ملموسة في رفع مستوى الصلابة المهنية لدى معلمي التربية الخاصة، ودراسة Skomorovsky (2014) التي بيّنت أن البرامج التي تستهدف تنمية الصلابة النفسية من خلال التحكم المعرفي والإدراك الإيجابي تؤدي إلى نتائج إيجابية في السياقات المهنية والضاغطة.**

ويُعزى الباحثان هذا التحسن إلى أن محتوى البرنامج التدريبي اعتمد على مدخل تكاملي يجمع بين الفنيات المعرفية والانفعالية والسلوكية التي تهدف إلى تعزيز الجوانب الثلاثة للصلابة المهنية: الالتزام، التحكم، والتحدي. فقد اشتملت الجلسات علي :أنشطة معرفية ساعدت المعلمين على فهم مصادر الضغط في بيئتهم المهنية وإعادة تفسيرها بطريقة واقعية وإيجابية، وتدريبات سلوكية شملت محاكاة مواقف حياتية، وتمثيل أدوار تعزز مهارات المواجهة وضبط النفس، ودعم انفعالي من خلال النقاشات الجماعية والتعبير عن المشاعر والمشاركة في الخبرات، مما قلل الشعور بالوحدة المهنية وعزز التماسك، وقد ساعد هذا الإطار المتكامل على رفع وعي المعلمين بكيفية التعامل الفعّال مع ضغوط العمل، وتقوية إحساسهم بالقدرة على التحكم في المواقف المختلفة، مما انعكس إيجابًا على نتائجهم في القياس البعدي.

كما يُعزى الباحثان هذه النتائج إلى أن تدريب معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة البصريَّة على أبعاد الحيويَّة الذاتيَّة من خلال الفنيات التدريبية المستخدمة بالبرنامج مثل الحوار والمناقشة والعصف الذهني والنمذجة ولعب الأدوار وغيرها وفقًا لطبيعة المحتوى التدريبي لكل جلسة؛ ساعدهم في تحسين مستوى الصَّلابة المهنيَّة؛ حيث توعيتهم بأهميَّة تمتعهم بحالة صحية وبدنية جيدة تمُدهم بالطاقة الحيويَّة لإنجاز المهام والأنشطة المختلفة بهمة وحماس، وتدريبهم على الطرق المختلفة التي تسهم في تحقيق نظام غذائي ورياضي وصحي فعَّال يمكنهم من تفادي الإصابة بالأمراض والعدوى المعيقة للنشاط والفاعلية أثناء العمل، وتوعيتهم بالآثار السلبية الناتجة عن زيادة الوزن والإهمال في الجانب الصحي والرياضي على المعلم أثناء التدريس والتفاعل داخل الفصل؛ ومن ثمَّ ينعكس ذلك على أداء تلاميذه، كما تمَّ تدريبهم على التفكير المتزن الهادئ عند مواجهة المشكلات والضغوط المختلفة داخل العمل وخارجه، واستخدام استراتيجيات التفكير المختلفة بفعالية وفقًا لطبيعة الموقف، والقدرة على توقع حدوث المشكلات والاستعداد لها بالحلول والمقترحات، وتبصيرهم بالنتائج السلبية للتسرع عند التفكير أو التعامل مع المشكلة أو الموقف بطريقة غير ملائمة، وتدريبهم على ضبط وتنظيم الانفعالات وتكوين اتجاهات نفسيَّة إيجابيَّة نحو العمل؛ ممَّا يجعلهم أكثر استمتاعًا به بالرغم من مشكلاته وضغوطه، وتوعيتهم بالجوانب السلبية التي قد تنتج عن عدم القدرة في التحكُّم في الانفعالات والنظرة السلبية للعمل مع فئة التلاميذ ذوي الإعاقة البصريَّة، وتدريبهم على طرق التواصل الاجتماعي الفعَّال مع الآخرين، وكيفية تكوين الصداقات السوية، وتبادل الأفكار معهم والاستفادة من خبراتهم، وحثهم وتنشيطهم لتحقيق الأهداف المشتركة، من خلال

ممارستهم الحساسية والبصيرة الاجتماعيَّة، والتعاطف مع الآخرين، والسلوك الإيثاري، وتبصيرهم بالمشكلات الناتجة عن سوء التواصل الفعَّال مع الزملاء والتلاميذ في العمل، والبُعد عن تكوين الصداقات السوية، وتدريبهم على طرق الحفاظ على قيم الحق والخير والجمال والتجويد السلوكي لحياة الآخرين في إطار القيم الروحيَّة.

ويرى الباحثان أن هذه النتيجة تعكس مدى حساسية معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية لأي دعم نفسي مهني موجه، وأنه بمجرد حصولهم على برنامج متخصص يستجيب لاحتياجاتهم الفعلية، يظهر تأثير ذلك بسرعة على مستوى تفكيرهم، ومهاراتهم في التكيف، وتحملهم المهني لصعوبات وتحيدات العمل مع فئة التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية، مما يبرر الفروق الكبيرة بين القياسين القبلي والبعدي.

**٢-نتائج الفرض الثاني:**

ينصُّ الفرض الثاني على أنَّه: تُوجد فروقٌ ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبيَّة والضَّابطة في الصَّلابة المهنيَّة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبيَّة" ولاختبار هذا الفرض تمَّ معالجة البيانات باستخدام اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين مُتوسطي درجات المجموعات المستقلة، وذلك بعد التحقق من شروطه، وجدول (١٩) يُوضح قيمة "ت" ودلالتها للفروق بين مُتوسطي درجات أفراد المجموعتين الضَّابطة والتجريبيَّة على مقياس الصَّلابة المهنيَّة في القياس البعدي.

جدول (١٩)
يُوضح قيمة "ت" ودلالتها للفروق بين مُتوسطي درجات أفراد المجموعتين الضَّابطة والتجريبيَّة على مقياس الصَّلابة المهنيَّة في القياس البعدي

| المتغير | البُعد | المجموعة | ن | م | ع | درجة الحرية | قيمة (ت) | مستوى الدلالة | قيمة مربع إيتا Etasquared | حجم التأثير |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الصَّلابة المهنيَّة | الالتزام | الضَّابطة | ١٤ | ١٢,٦٤ | ٠,٦٣ | ٢٦ | ٦٢,٦١ | ٠,٠١ | ٠,٩٩٣ | كبير |
| | | التجريبيَّة | ١٤ | ٢٤,٨٥ | ٠,٣٦ | | | | | |
| | التحدي | الضَّابطة | ١٤ | ١٢,٢٨ | ٠,٦١ | ٢٦ | ٥٥,٢٨ | ٠,٠١ | ٠,٩٩٢ | كبير |
| | | التجريبيَّة | ١٤ | ٢٥,٤٢ | ٠,٦٤ | | | | | |
| | التحكُّم | الضَّابطة | ١٤ | ١٢,٥٠ | ٠,٥١ | ٢٦ | ٧٢,١١ | ٠,٠١ | ٠,٩٩٥ | كبير |
| | | التجريبيَّة | ١٤ | ٢٦,٥٧ | ٠,٥١ | | | | | |
| | الدرجة الكليَّة | الضَّابطة | ١٤ | ٣٧,٣٥ | ١,٣٣ | ٢٦ | ٩٠,٢٦ | ٠,٠١ | ٠,٩٩٧ | كبير |
| | | التجريبيَّة | ١٤ | ٧٦,٨٥ | ٠,٩٤ | | | | | |

يتضح من جدول (١٩) وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيَّة بين مُتوسطي درجات أفراد المجموعتين الضَّابطة والتجريبيَّة على مقياس الصَّلابة المهنيَّة في القياس البعدي لصالح

المجموعة التجريبيَّة؛ حيث ارتفعت درجات معلمي المجموعة التجريبيَّة في مستوى الصَّلابة المهنيَّة عمَّا كانت عليه قبل تطبيق البرنامج التدريبي، وفي ذات الوقت انخفض مستوى الصَّلابة المهنيَّة لدى معلمي المجموعة الضَّابطة؛ حيث تراوحت قيم "ت" للأبعاد الفرعية والدرجة الكليَّة ما بين (٥٥.٢٨–٩٠.٢٦) وهي قيم دالَّة عند مستوى ٠.٠١، وتراوحت قيم حجم التأثير للأبعاد والدرجة الكليَّة بمربع إيتا Etasquared ما بين (٠.٩٩٢–٠.٩٩٧)؛ وهي قيم تُشير إلى أن حجم التأثير كبير؛ لأنها قيم أكبر من (٠.١٤)؛ ومن ثمَّ تُشير إلى فعاليَّة البرنامج التدريبي في تحسين الصَّلابة المهنيَّة لدى معلمي المجموعة التجريبيَّة؛ ممَّا يُشير إلى قبول الفرض الثاني.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج عديد من الدراسات والبحوث ذات الصلة، مثل دراسة كل من:(Garg & Sarkar(2020،(Kumar & Jain (2022، كريري ومفتاح (٢٠٢٢)، Zhang, et al. (2023)، (2023)، شاهين (٢٠٢٤)، (2025),.Smith et al التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطيَّة موجبة ودالة إحصائيًّا بين الحيويَّة الذاتيَّة والصَّلابة المهنيَّة؛ حيث كلما كان مستوى الحيويَّة الذاتيَّة مرتفعًا لدى الفرد ارتفع بالاقتران مستوى الصَّلابة المهنيَّة لديه عند مواجهة المشكلات والصعوبات أثناء العمل.

وفي هذا الصدد فقد أشارت دراسة Skomorovsky (2014) إلى أن تعزيز إدراك الأفراد لسيطرتهم على المواقف المهنية يزيد من قدرتهم على التكيف مع الضغوط ويقلل من مستويات الاحتراق المهني، وأوضحت دراسة عبد الستار (٢٠١٩) إلى أن البرامج التدريبية المعتمدة على تنمية المهارات المعرفية والوجدانية تؤدي إلى تحسين مستوى الصلابة المهنية لدى المعلمين، كما أشارت دراسة عبد العال (٢٠٢١) أن التدخلات القائمة على تقنيات تعزيز التحكم الذاتي والتفكير الإيجابي تساهم في رفع مستويات الصلابة لدى معلمي التربية الخاصة.

كما يُمكن تفسير هذه النتائج في ضوء ما يذكره ( Carmeli & Spreitzer(2009,12 في أن معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الذين يتمتعون بمستوى عالٍ من الحيويَّة يكونون أكثر قدرة على مواجهة الإجهاد المهني، والتزامًا بأدوارهم التربويَّة، وتعاونًا مع الزملاء، كما أن الحيويَّة تؤدي دورًا تنشيطيًّا ينعكس على سلوك المعلم داخل الصف؛ حيث تمنحه طاقة إيجابيَّة تُسهم في تفاعل أكثر فاعليَّة مع التلاميذ ذوي الإعاقة، ومقاومة التحديدات والصعوبات والضغوط والمشكلات التي تواجه أثناء العمل مع هذه الفئة من التلاميذ التي تتطلب مقومات نفسيَّة وتربويَّة مختلفة مقارنة بالتدريس للتلاميذ غير ذوي الإعاقة، وما

يذكر(Sousa & Neves,2020,32) في أن الحيويَّة الذاتيَّة تساعد المعلم في تحقيق التوافق المهني، والسعي نحو المبادرات التدريسية المختلفة، وبناء علاقات إيجابيَّة مع تلاميذه وزملائه، كما أنها تُعد مدخلًا فعَّالًا لتعزيز الصَّلابة المهنيَّة لديه، والتي تساعده على الثبات الانفعالي في مواجهة ضغوط العمل، والاستمرار في أداء مهامه بنفس الكفاءة، والتطلع لتحقيق المزيد من الأهداف المهنيَّة داخل المدرسة التي تميزه عن غيره من المعلمين، وتكسبه العديد من الخبرات في مجال تخصصه.

وفي هذا الصدد يذكر(Макарoа(2021,64 أن الحيويَّة الذاتيَّة تساعد في شعور المعلم بالرغبة في بذل المزيد من الجهد لتحقيق العديد من النجاحات والإنجازات، والشعور بالحماس والهمة والنظرة الإيجابيَّة والتوافق أثناء العمل، كما يذكر عبد الغفار وغنيم (٢٠٢٣، ٣٢٤) أنها تسهم في شعور المعلم برغبة داخلية تدفعه نحو العمل والعطاء ومواجهة التحديدات في العمل والالتزام بتنفيذها والانتهاء منها في الوقت المحدد، وبشير عبد الباري (٢٠٢٤،٥٧) إلى أنَّ الأفراد مرتفعي الحيويَّة الذاتيَّة لديهم مستوى عال من الحماس والطاقة والتوافق أثناء العمل، والتحلي بروح المثابرة والمبادرة والتطلع لأعلى الأهداف والتحديدات، والسعي نحو تحقيقها في الوقت المحدد، مع قدرتهم على تنظيم بيئته المهنيَّة بفعالية، واتخاذ قرارات فعَّالة تساعده على التوافق مع متغيرات العمل، ويضيف Chen et al.( 2025, 319)أن لديهم مستوى عاليًا من الطموح والتحدي المهني والاندماج في العمل، والحرص على تنفيذ المهام بدقة في موعدها المحدد، والشعور بالمسؤولية والانتماء تجاه دورهم التربوي والتعليمي.

ويُعزى الباحثان هذا التحسن في أداء المجموعة التجريبية إلى فنيات البرنامج التدريبي الذي صُمم ليعزز مكونات الصلابة المهنية الثلاث: الالتزام، والتحكم، والتحدي، حيث اعتمد البرنامج على أنشطة معرفية وسلوكية تهدف إلى تنمية الوعي المهني لدى المعلمين بدورهم ورسالتهم التربوية، ودعم قدرتهم على تحمل المسؤولية المهنية في مواجهة التحديات، وتحسين مهارات المواجهة الإيجابية والتفكير الواقعي عند التعرض لضغوط العمل، وقد تضمنت جلسات البرنامج مواقف تدريبية تحاكي واقع المهنة، وتمارين تستهدف تنمية التفكير المرن، والاتزان الانفعالي، ومهارات ضبط الذات، وهي كلها عناصر ترتبط جوهريًا بالصلابة المهنية.

ويرى الباحثان أن هذه النتيجة تُعد منطقية في ضوء طبيعة البرنامج الذي رُوعي فيه احتياجات معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية، حيث يعاني هؤلاء المعلمون من ضغوط

مهنية مضاعفة تتطلب مهارات صلابة نفسية ومهنية مرتفعة لمواجهتها، لذا فإن البرنامج ساهم في تزويدهم بمهارات عملية واستراتيجيات تفكير مكنتهم من رؤية التحديات بشكل أكثر إيجابية، وزاد من شعورهم بالتحكم والسيطرة على الظروف المهنية، وهو ما انعكس إيجابًا في نتائج القياس البعدي مقارنةً بالمجموعة الضابطة التي لم تتعرض لتلك الخبرات.

ممَّا سبق عرضه يتضح فعاليَّة البرنامج التدريبي القائم على الحيويَّة الذاتيَّة في تحسين الصَّلابة المهنيَّة لدى معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة البصريَّة؛ حيث إنَّ التدريب على هذا البرنامج، من خلال تقديم محتوى تدريبي تناسب مع طبيعة الحيويَّة الذاتيَّة وأبعادها من جهة، وخصائص هؤلاء المعلمين من جهة أخرى، وباستخدام مجموعة من الاستراتيجيات والفنيَّات التدريبيَّة الملائمة لكلِّ جلسة تدريبية؛ قد ساعد في تحسين مستوى الصَّلابة المهنيَّة لديهم.

**٣-نتائج الفرض الثالث:**

ينصُّ الفرض الثالث على أنَّه: تُوجد فروقٌ ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبيَّة في دافعيَّة الإتقان في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، ولاختبار هذا الفرض تمَّ استخدام اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين مُتوسطي درجات المجموعات المرتبطة، وذلك بعد التحقق من شروطه، وجدول (٢٠) يُوضح قيمة "ت" ودلالتها للفروق بين مُتوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبيَّة على مقياس دافعيَّة الإتقان في القياسين (القبلي – البعدي).

جدول (٢٠)
قيمة "ت" ودلالتها للفروق بين مُتوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبيَّة على مقياس دافعيَّة الإتقان في القياسين (القبلي – البعدي)

| المتغير | البُعد | القياس | ن | م | ع | درجة الحرية | قيمة (ت) | مستوى الدلالة | قيمة مربع إيتا Etasquared | حجم التأثير |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| دافعيَّة الإتقان | دافعيَّة الإتقان المعرفي | القبلي | ١٤ | ١٣,٤٢ | ٠,٧٥ | ١٣ | ١١,٦٥ | .٠١ | ٠,٩١٢ | كبير |
| | | البعدي | ١٤ | ٢٤,٧٨ | ٠,٨٩ | | | | | |
| | دافعيَّة الإتقان الاجتماعي | القبلي | ١٤ | ١٢,٥٧ | ٠,٥١ | ١٣ | ١٢,٦١ | .٠١ | ٠,٩٢٤ | كبير |
| | | البعدي | ١٤ | ٢٥,٠٧ | ٠,٧٣ | | | | | |
| | دافعيَّة الإتقان الحركي | القبلي | ١٤ | ١٢,٧١ | ١,٢٠ | ١٣ | ١١,٧٢ | .٠١ | ٠,٩١٣ | كبير |
| | | البعدي | ١٤ | ٢٥,١٤ | ٠,٧٧ | | | | | |
| | الدرجة الكليَّة | القبلي | ١٤ | ٣٨,٧١ | ١,٤٨ | ١٣ | ٣٥,٢٦ | .٠١ | ٠,٩٨٩ | كبير |
| | | البعدي | ١٤ | ٧٥,٠٠ | ١,٢٤ | | | | | |

يتضح من جدول (٢٠) وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيَّة بين مُتوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبيَّة على مقياس دافعيَّة الإتقان في القياسين القبلي والبعدي، وذلك بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح القياس البعدي؛ حيث ارتفعت درجات معلمي المجموعة التجريبيَّة في مستوى دافعيَّة الإتقان في الأبعاد والدرجة الكليَّة عمَّا كانت عليه في القياس القبلي قبل تطبيق البرنامج التدريبي عليهم؛ حيث تراوحت قيم "ت" للأبعاد الفرعية والدرجة الكليَّة ما بين (١١.٦٥–٣٥.٢٦) وهي قيم دالَّة عند مستوى ٠.٠١ ، وتراوحت قيم حجم التأثير للأبعاد والدرجة الكليَّة بمربع إيتا Etasquared ما بين (٠.٨٩٧–٠.٩٨٩)؛ وهي قيم تُشير إلى أن حجم التأثير كبير؛ لأنها قيم أكبر من (٠.١٤)؛ وهذا يُشير إلى دور البرنامج التدريبي في تحسين دافعيَّة الإتقان لدى معلمي المجموعة التجريبيَّة في القياس البعدي؛ ممَّا يُشير إلى قبول الفرض الثالث.

تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه عدد من الدراسات السابقة، فقد أشارت دراسة أبو المجد (٢٠٢٠) إلى أن تدريب المعلمين على المهارات الاجتماعية والانفعالية يزيد من دافعية الإتقان، ويعزز الشعور بالكفاءة المهنية، وتوصلت دراسة عبد الحليم (٢٠٢٢) إلي فاعلية البرامج النفسية القائمة على التعلم الذاتي والتغذية الراجعة في رفع دافعية الإتقان لدى معلمي التربية الخاصة، بينما توصلت دراسة Elliot & Dweck (2005) إلى أن دافعية الإتقان يمكن تنميتها من خلال بيئات تعلم داعمة تركز على التحسين المستمر وليس فقط الأداء الظاهري.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن البرنامج قد ركز على تنمية التفكير الذاتي الإيجابي، وتعزيز الثقة بالنفس، وتقدير الإنجاز المهني، وهي جميعها مكونات ترتبط ارتباطًا وثيقًا بدافعية الإتقان، حيث تضمن البرنامج عددًا من الجلسات التي هدفت إلي مساعدة المعلمين على وضع أهداف مهنية واقعية قابلة للتحقيق، تعزيز الرغبة في تحسين الأداء دون الحاجة إلى مكافآت خارجية، وتنمية الإحساس بالكفاءة والإنجاز الشخصي، وتدريبهم على التغلب على الفشل، والنظر إليه باعتباره فرصة للتعلم والنمو.

كما يعزو الباحثان هذه النتائج إلى أن الحيويَّة الذاتيَّة من المتغيرات الرئيسة المرتبطة بعمل معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة البصريَّة وأدائهم لوظائفهم، فعندما يرتفع مستوى ممارستهم لهذه الحيويَّة، يشعرون بالقوة والنشاط والحماسة والدافعية عند القيام بالمهام والتحديدات التعليميَّة؛ ممَّا يولد لديهم السعي للوصول إلى إتقان عمل هذه المهام لتنفيذها بكفاءة، وذلك

من خلال السعي للتعلم الذاتي لجمع المعلومات المرتبطة بها من مصادر موثوق بها، والتفاعل مع الآخرين للاستفادة من خبراتهم المتنوعة المرتبطة بطبيعة هذا المهام، والتركيز على تنفيذها بمجموعة من الأنشطة الأدائيَّة الفعَّالة مع تلاميذهم.

ويرى الباحثان أن دافعية الإتقان تُعد من أهم المحركات الداخلية التي تساعد المعلم على الاستمرار في تطوير ذاته ومهاراته المهنية، خاصة في بيئات التعليم الخاصة التي تتطلب مرونة عالية، وتحفيزًا داخليًا مستمرًا، ومن ثم فإن البرنامج التدريبي قد لبّى حاجة نفسية أساسية لدى أفراد العينة، وهي الرغبة في الإنجاز والنمو الشخصي، مما أدى إلى هذا التحسُّن الواضح في القياس البعدي، كما يفسر الباحثان هذه النتائج في ضوء أن تدريب معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة البصريَّة على أبعاد الحيويَّة الذاتيَّة من خلال الأنشطة والفنيات التدريبية المستخدمة بالبرنامج، مثل: الحوار والمناقشة والعصف الذهني، والنمذجة ولعب الأدوار وغيرها وفقًا المحتوى التدريبي لكل جلسة؛ ساعدهم في تحسين مستوى دافعيَّة الإتقان لديهم؛ حيث توعيتهم بأهميَّة تمتعهم بحالة صحية وبدنية جيدة تمُدهم بالطاقة الحيويَّة لإنجاز المهام والأنشطة المختلفة بهمة وحماس، وتدريبهم على الطرق المختلفة التي تسهم في تحقيق نظام غذائي ورياضي وصحي فعَّال يمكنهم من تفادي الإصابة بالأمراض والعدوى المعيقة للنشاط والفاعلية أثناء العمل، وتوعيتهم بالآثار السلبية الناتجة عن زيادة الوزن والإهمال في الجانب الصحي والرياضي على المعلم أثناء التدريس والتفاعل داخل الفصل؛ ومن ثمَّ ينعكس ذلك على أداء تلاميذه، كما تمَّ تدريبهم على التفكير المتزن الهادئ عند مواجهة المشكلات والضغوط المختلفة داخل العمل وخارجه، واستخدام استراتيجيات التفكير المختلفة بفعالية وفقًا لطبيعة الموقف، والقدرة على توقع حدوث المشكلات والاستعداد لها بالحلول والمقترحات، وتبصيرهم بالنتائج السلبية للتسرع عند التفكير أو التعامل مع المشكلة أو الموقف بطريقة غير ملائمة، وتدريبهم على ضبط وتنظيم الانفعالات وتكوين اتجاهات نفسيَّة إيجابيَّة نحو العمل؛ ممَّا يجعلهم أكثر استمتاعًا به بالرغم من مشكلاته وضغوطه، وتوعيتهم بالجوانب السلبية التي قد تنتج عن عدم القدرة في التحكُّم في الانفعالات والنظرة السلبية للعمل مع فئة التلاميذ ذوي الإعاقة البصريَّة، وتدريبهم على طرق التواصل الاجتماعي الفعَّال مع الآخرين، وكيفية تكوين الصداقات السوية، وتبادل الأفكار معهم والاستفادة من خبراتهم، وحثهم وتنشيطهم لتحقيق الأهداف المشتركة، من خلال ممارستهم الحساسية والبصيرة الاجتماعيَّة، والتعاطف مع الآخرين، والسلوك الإيثاري، وتبصيرهم بالمشكلات الناتجة عن سوء التواصل الفعَّال مع

الزملاء والتلاميذ في العمل، والبُعد عن تكوين الصداقات السوية، وتدريبهم على طرق الحفاظ على قيم الحق والخير والجمال والتجويد السلوكي لحياة الآخرين في إطار القيم الروحيَّة.

ممَّا سبق عرضه يتضح فعاليَّة البرنامج التدريبي القائم على الحيويَّة الذاتيَّة في تحسين دافعيَّة الإتقان لدى معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة البصريَّة؛ حيث إنَّ تدريبهم من خلال محتوى تدريبي يتناسب مع طبيعة الحيويَّة الذاتيَّة وأبعادها، وخصائصهم، وباستخدام مجموعة من الاستراتيجيات والفنيَّات التدريبيَّة الملائمة لكلِّ جلسة تدريبية؛ قد ساعد في تحسين مستوى دافعيَّة الإتقان لديهم.

**٤-نتائج الفرض الرابع:**

ينصُّ الفرض الرابع على أنَّه: تُوجد فروقٌ ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبيَّة والضَّابطة في دافعيَّة الإتقان في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبيَّة، لاختبار هذا الفرض تمَّ معالجة البيانات باستخدام اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين مُتوسطي درجات المجموعات المستقلة، وذلك بعد التحقق من شروطه، وجدول (٢١) يُوضح قيمة "ت" ودلالتها للفروق بين مُتوسطي درجات أفراد المجموعتين الضَّابطة والتجريبيَّة على مقياس دافعيَّة الإتقان في القياس البعدي.

جدول (٢١)
قيمة "ت" ودلالتها للفروق بين مُتوسطي درجات أفراد المجموعتين الضَّابطة والتجريبيَّة على مقياس دافعيَّة الإتقان في القياس البعدي

| المتغير | البُعد | المجموعة | ن | م | ع | درجة الحرية | قيمة (ت) | مستوى الدلالة | قيمة مربع إيتا Etasquared | حجم التأثير |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| دافعيَّة الإتقان | دافعيَّة الإتقان المعرفي | الضَّابطة | ١٤ | ١٣,٠٧ | ٠,٦١ | ٢٦ | ٤٠,٤٢ | ٠,٠١ | ٠,٩٨٤ | كبير |
| | | التجريبيَّة | ١٤ | ٢٤,٧٨ | ٠,٨٩ | | | | | |
| | دافعيَّة الإتقان الاجتماعي | الضَّابطة | ١٤ | ١٢,٢٨ | ٠,٦١ | ٢٦ | ٥٠,٠٢ | ٠,٠١ | ٠,٩٩٠ | كبير |
| | | التجريبيَّة | ١٤ | ٢٥,٠٧ | ٠,٧٣ | | | | | |
| | دافعيَّة الإتقان الحركي | الضَّابطة | ١٤ | ١٢,٥٧ | ٠,٦٤ | ٢٦ | ٤٦,٠٧ | ٠,٠١ | ٠,٩٨٨ | كبير |
| | | التجريبيَّة | ١٤ | ٢٥,١٤ | ٠,٧٧ | | | | | |
| | الدرجة الكليَّة | الضَّابطة | ١٤ | ٣٧,٩٢ | ١,٢٦ | ٢٦ | ٧٨,٢٧ | ٠,٠١ | ٠,٩٩٦ | كبير |
| | | التجريبيَّة | ١٤ | ٧٥,٠٠ | ١,٢٤ | | | | | |

يتضح من جدول (٢١) وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيَّة بين مُتوسطي درجات أفراد المجموعتين الضَّابطة والتجريبيَّة على مقياس دافعيَّة الإتقان في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبيَّة؛ حيث ارتفعت درجات معلمي المجموعة التجريبيَّة في أبعاد دافعيَّة الإتقان

ودرجته الكليَّة عمَّا كانت عليه في القياس القبلي قبل تطبيق البرنامج التدريبي عليهم، وفي ذات الوقت انخفضت درجات طلبة المجموعة الضَّابطة التي لم تتلق التدريب على هذا البرنامج في مستوى دافعيَّة الإتقان؛ حيث تراوحت قيم "ت" للأبعاد الفرعية والدرجة الكليَّة ما بين (٤٠.٤٢–٧٨.٢٧) وهي قيم دالَّة عند مستوى ٠.٠١، وتراوحت قيم حجم التأثير للأبعاد والدرجة الكليَّة بمربع إيتا Etasquared ما بين (٠.٩٨٤–٠.٩٩٦) وهي قيم تُشير إلى أن حجم التأثير كبيرٌ؛ لأنها قيم أكبر من (٠.١٤)؛ وهذا يُشير إلى دور البرنامج التدريبي في تحسين دافعيَّة الإتقان لدى معلمي المجموعة التجريبيَّة؛ ممَّا يُشير إلى قبول الفرض الرابع.

وتتفق هذه النتيجة مع عدد من الدراسات السابقة فقد أشارت دراسة حسن (٢٠١٨) إلي أن المعلمين ذوي الدافعية الداخلية المرتفعة أكثر قدرة على الابتكار والتحمل، وأن البرامج التي تركز على بناء الدافعية تُحدث فروقًا واضحة مقارنة بمن لا يتعرضون لها، كما أوضحت دراسة أبو المجد (٢٠٢٠) أن تدريب المعلمين على تحديد الأهداف وتحقيق الذات يؤدي إلى تنمية دافعية الإتقان بشكل فعال، وأشارت دراسة Pintrich & Schunk (2002) إلى أن البيئات التعليمية الداعمة، التي توفر فرصًا للتفكير الذاتي، والتحكم في التعلم، تُعد من أهم العوامل التي ترفع دافعية الإتقان لدى المعلمين والمتعلمين على حد سواء.

كما تتفق هذه النتائج مع نتائج العديد من الدراسات ذات الصلة، مثل دراسة كل من: السيد (٢٠١٦)، Sharifi, et al. (2018)، Tims & Bakker(2023) ، سليمان (٢٠٢٤)، التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطيَّة موجبة ودالة إحصائيًّا بين الحيويَّة الذاتيَّة ودافعيَّة الإتقان؛ حيث إذا حدث ارتفاع في مستوى ممارسة الفرد للحيوية الذاتيَّة يصاحبه بالاقتران ارتفاع في مستوى دافعيَّة الإتقان عند القيام بالمهام المختلفة سواء في الجوانب الحياتية بشكل عام، أو في جوانب العمل بشكل خاص.

ويُمكن عزو هذه النتائج إلى ما يذكر Gilmore & Cusklly (2014,19) في أن الأفراد الذين يتمتعون بالحيوية الذاتيَّة يتسمون بالمثابرة الأكاديمية وتحدي الذات والاستغراق في المهام كما يشعرون بالفخر عند إنجاز تلك المهام، ويظهر لديهم مستويات مرتفعة من دافعيَّة الإتقان عند التعامل مع المهام المختلفة أثناء العمل، وما يذكره Tims & Bakker(2023,12) في أن تنمية الحيويَّة الذاتيَّة لدى الفرد يساعد في تطوير كفاءته الذاتيَّة من خلال اكتساب المعارف والمهارات اللازمة في مجال عمله، وتعزيز قدراته على التواصل والتفاعل الاجتماعي الفعَّال مع الآخرين، وبناء علاقات إيجابيَّة معهم قائمة على الثقة

والاحترام المتبادل، وتحسين مستواه البدني والحركي، وممارسة الأنشطة البدنيَّة المختلفة بشكل مستمر، ومواجهة التحديات والصعوبات، والمثابرة على التعلُّم والتطور ومعرفة كل جديد في مجال عمله دون الاعتماد على الحوافز الخارجية.

ويفسر الباحثان هذا التحسُّن في دافعية الإتقان لدى أفراد المجموعة التجريبية في ضوء الأسس النفسية والتربوية التي بُني عليها البرنامج، حيث تم توظيف فنيات ركزت على الجوانب المعرفية والانفعالية المرتبطة بالدافعية، مثل تنمية التوجه نحو الإنجاز الشخصي وليس فقط إتمام المهام، ودعم الإدراك الذاتي للنجاح، وتحويل الأخطاء إلى فرص تعلم، وتدريب المعلمين على تحديد أهداف مهنية داخلية، تعكس رغبتهم الذاتية في التحسين والنمو، واستخدام التغذية الراجعة الإيجابية كوسيلة لتعزيز الثقة والتقدير الذاتي، وقد وفرت الجلسات التدريبية بيئة آمنة ومحفزة، شجعت المعلمين على التعبير عن طموحاتهم المهنية، وتحديد التحديات التي تعوق تقدمهم، والعمل على تجاوزها بأساليب عملية، مما عزز لديهم مشاعر الكفاءة، والارتباط بالمهنة، والاتجاه نحو الإتقان في الأداء.

ويرى الباحثان أن هذا التفوق الذي حققته المجموعة التجريبية يُعد دليلاً ملموسًا على أهمية التدخلات النفسية القائمة على التحفيز الداخلي، وخاصة في البيئات التربوية الخاصة التي تعاني من ضعف الدافعية نتيجة الضغوط، وقلة الاعتراف المجتمعي، ويؤكد أن البرنامج استطاع أن يُحدث نقلة نوعية في نظرة المعلمين لأنفسهم، وفي علاقتهم بمهنتهم.

**نتائج الفرض الخامس:**

ينصُّ الفرض الخامس على أنَّه: لا تُوجد فروقٌ ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبيَّة في الصَّلابة المهنيَّة في القياسين البعدي والتتبعي ولاختبار الفرض تمَّ استخدام اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعات المرتبطة، وذلك بعد التحقق من شروطه، وجدول (٢٢) التَّالي يُوضح قيمة "ت" ودلالتها الإحصائيَّة بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبيَّة على مقياس الصَّلابة المهنيَّة في القياسين (البعدي– التتبعي).

**جدول (٢٢)**
**قيمة "ت" ودلالتها الإحصائيَّة بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبيَّة على مقياس الصَّلابة المهنيَّة في القياسين (البعدي-التتبعي)**

| المتغير | البُعد | القياس | ن | م | ع | درجة الحرية | قيمة (ت) | مستوى الدلالة | قيمة مربع إيتا Etasquared | حجم التأثير |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الصَّلابة المهنيَّة | الالتزام | البعدي | ١٤ | ٢٤,٨٥ | ٠,٣٦ | ١٣ | ٤٥,٩٦ | ٠١. | ٠,٩٩٣ | كبير |
| | | التتبعي | ١٤ | ٢٦,٣٥ | ٠,٧٤ | | | | | |
| | التحدي | البعدي | ١٤ | ٢٥,٤٢ | ٠,٦٤ | ١٣ | ٣٨,٠٢ | ٠١. | ٠,٩٩١ | كبير |
| | | التتبعي | ١٤ | ٢٦,٥٠ | ٠,٥١ | | | | | |
| | التحكُّم | البعدي | ١٤ | ٢٦,٥٧ | ٠,٥١ | ١٣ | ٣٤,١٩ | ٠١. | ٠,٩٨٩ | كبير |
| | | التتبعي | ١٤ | ٢٧,٥٠ | ٠,٦٥ | | | | | |
| | الدرجة الكليَّة | البعدي | ١٤ | ٧٦,٨٥ | ٠,٩٤ | ١٣ | ٥٠,٧٤ | ٠١. | ٠,٩٩٤ | كبير |
| | | التتبعي | ١٤ | ٨٠,٣٥ | ٠,٩٢ | | | | | |

**يتضح من جدول (٢٢) وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيَّة بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبيَّة على مقياس الصَّلابة المهنيَّة في القياسين البعدي والتتبعي لصالح القياس التتبعي؛ حيث ارتفعت درجات معلمي المجموعة التجريبيَّة في مستوى الصَّلابة المهنيَّة في القياس التتبعي عمَّا كانت عليه في القياس البعدي؛ حيث تراوحت قيم (ت) للأبعاد والدرجة الكليَّة ما بين (٣٤.١٩-٥٠.٧٤) وهي قيم دالَّة عند مستوى ٠.٠١، وتراوحت قيم حجم التأثير للأبعاد والدرجة الكليَّة بمربع إيتا Etasquared ما بين (٠.٩٨٩-٠.٩٩٤) وهي قيم تُشير إلى أن حجم التأثير كبيرٌ؛ لأنها قيم أكبر من (٠.١٤)؛ ممَّا يُشير إلى استمرارية فعاليَّة البرنامج التدريبي في تحسين الصَّلابة المهنيَّة لدى معلمي المجموعة التجريبيَّة؛ ممَّا يُشير إلى رفض الفرض الخامس.**

**وتتسق هذه النتيجة مع ما أوردته الدراسات السابقة ذات الصلة مثل دراسة Maddi et al. (2006) التي أشارت إلى أن برامج تنمية الصلابة النفسية التي تشمل التفكير الواقعي وإعادة الهيكلة المعرفية تؤدي إلى تحسينات تراكمية مع مرور الوقت، وليست لحظية فقط، ودراسة المنشاوي (٢٠٢٠) التي أشارت إلى أن البرامج التي تركز على بناء مهارات التكيف الذاتي تحدث تغييرات طويلة الأمد في الصلابة المهنية، ودراسة عبد الستار (٢٠١٩) التي أشارت إلى أن الأثر الممتد للبرامج التدريبية يظهر في القياسات التتبعية، إذا ما كانت قائمة على تنمية الوعي والتحفيز الداخلي،**

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى جودة محتوى البرنامج التدريبي التدريبي فلم يكن محتوى يهدف إلى إكساب المعلمين المشاركين مهارات سطحية، أو تقديم معلومات نظرية، بل تضمن تدريبًا تفاعليًا قائمًا على المواقف الواقعية المرتبطة ببيئة العمل، وتعزيز الوعي الذاتي المهني، مما يجعل المعلم يستمر في تطبيق ما تعلمه حتى بعد انتهاء الجلسات، واستخدام أنشطة تعمل على تغيير القناعات والمعتقدات المهنية السلبية، وهو ما يحتاج وقتًا ليظهر، وذلك ما يفسر ارتفاع درجات المعلمين المشاركين في القياس التتبعي.

كما يفسر الباحثان هذا التحسن المستمر في الصلابة المهنية في ضوء تركيز البرنامج التدريبي على التحفيز الداخلي والتفكير العميق للمعلمين المشاركين، وليس فقط تقديم حلول جاهزة لهم، وهو ما شجعهم على مواصلة استخدام ما تعلموه وتوظيفه في مواقف تعليمية مشابهة، بل وتطويره ذاتيًا في حياتهم المهنية بعد انتهاء البرنامج، كما أن الأساليب والأدوات التي تم تدريبهم عليها تحتاج المزيد من الوقت لإتقان توظيفها، وعليه فإن مرور مزيدا من الوقت بعد الأنتهاء من التدريب ساعد في أن أصبحت هذه الأساليب والأدوات مستخدمة لدى المعلمين بشكل تلقائي عند مواجهة التحديات والمشكلات المهنية، مما عزز من شعورهم بالسيطرة، والانتماء للمهنة، والتحدي الإيجابي المستمر.

**نتائج الفرض السادس:**

ينصُّ الفرض السادس على أنَّه: " لا تُوجد فروقٌ ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبيَّة في دافعيَّة الإتقان في القياسين البعدي والتتبعي، لاختبار هذا الفرض تمَّ معالجة البيانات باستخدام اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعات المرتبطة، بعد التحقق وذلك بعد التحقق من شروطه، وجدول (٢٣) التَّالي يُوضح قيمة "ت" ودلالتها للفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبيَّة في دافعيَّة الإتقان في القياسين (البعدي – التتبعي).

**جدول (٢٣)**
**قيمة "ت" ودلالتها للفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبيَّة على مقياس دافعيَّة الإتقان في القياسين (البعدي – التتبعي)**

| المتغير | البُعد | القياس | ن | م | ع | درجة الحرية | قيمة (ت) | مستوى الدلالة | قيمة مربع إيتا Etasquared | حجم التأثير |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| دافعيَّة الإتقان | دافعيَّة الإتقان المعرفي | البعدي | ١٤ | ٢٤,٧٨ | ٠,٨٩ | ١٣ | ٣٣,٩٠ | .٠١ | ٠,٩٨٨ | كبير |
| | | التتبعي | ١٤ | ٢٦,٢١ | ١,١٨ | | | | | |
| | دافعيَّة الإتقان الاجتماعي | البعدي | ١٤ | ٢٥,٠٧ | ٠,٧٣ | ١٣ | ٣٥,٣٧ | .٠١ | ٠,٩٨٩ | كبير |
| | | التتبعي | ١٤ | ٢٦,١٤ | ٠,٩٤ | | | | | |
| | دافعيَّة الإتقان الحركي | البعدي | ١٤ | ٢٥,١٤ | ٠,٧٧ | ١٣ | ٤١,٧٤ | .٠١ | ٠,٩٩٢ | كبير |
| | | التتبعي | ١٤ | ٢٧,١٤ | ١,٠٩ | | | | | |
| | الدرجة الكليَّة | البعدي | ١٤ | ٧٥,٠٠ | ١,٢٤ | ١٣ | ٥١,١٢ | .٠١ | ٠,٩٩٥ | كبير |
| | | التتبعي | ١٤ | ٧٩,٥٠ | ١,١٧ | | | | | |

**يتضح من جدول (٢٣) وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيَّة بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبيَّة على مقياس دافعيَّة الإتقان في القياسين البعدي والتتبعي لصالح القياس التتبعي؛ حيث ارتفعت درجات معلمو المجموعة التجريبيَّة في أبعاد دافعيَّة الإتقان والدرجة الكليَّة في القياس التتبعي عمَّا كانت عليه في القياس البعدي؛ حيث تراوحت قيم "ت" للأبعاد والدرجة الكليَّة ما بين (٣٣.٩٠–٥١.١٢) وهي قيم دالَّة عند مستوى ٠.٠١ وتراوحت قيم حجم التأثير للأبعاد والدرجة الكليَّة بمربع إيتا Etasquared ما بين (٠.٩٨٨–٠.٩٩٥) وهي قيم تُشير إلى أن حجم التأثير كبيرٌ؛ لأنها قيم أكبر من (٠.١٤)؛ وهذا يُشير إلى استمرارية فعاليَّة البرنامج التدريبي في تحسين دافعيَّة الإتقان لدى معلمي المجموعة التجريبيَّة؛ ممَّا يُشير إلى رفض الفرض السادس.**

**وتتسق هذه النتيجة مع عدد من الدراسات السابقة ذات الصلة مثل دراسة كل من: دراسة Pintrich & Schunk (2002) التي أشارت إلى أن دافعية الإتقان ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالتفكير طويل المدى وتقدير الذات الأكاديمي، وبالتالي فإن تحفيز هذه الجوانب يؤدي إلى تحسُّن تراكمي، ودراسة Ryan & Deci (2017) التي أشارت إلى أن تنمية الدافعية الذاتية القائمة على الإتقان تؤدي إلى تأثيرات طويلة الأمد في الأداء المهني والسعي للتعلم المستمر، ودراسة أبو المجد (٢٠٢٠) التي أوضحت أن التدريب الذي يركز على بناء الدافعية الذاتية يحقق تأثيرًا ممتدًا يظهر بوضوح في القياسات التتبعية،**

ويُمكن تفسير هذه النتائج في ضوء ما يذكره سليم (١٢،٢٠١٦) في أن معلم التربية الخاصَّة يختلف عن معلم التعليم العام في طبيعة عمله، والمهام التي يُكلف بها والأدوار التي يقوم بها داخل الفصل، والفئات التي يتعامل معها، وما يواجه من مشكلات وصعوبات وضغوط نفسيَّة ومهنية في مجال عمله؛ فضلًا عن أنه المحرك والموجه الرئيس للموقف التعليمي، فإنه يحتاج لكي يصمد أمام كل ذلك إلى أن يتصف بمجموعة من السمات والخصائص الإيجابيَّة، ومنها الحيويَّة الذاتيَّة التي من خلالها يتمكَّن من تجاوز فكرة ممارسة الأفكار التقليدية المعروفة عند التعامل مع التلاميذ ذوي الإعاقة، والسعي نحو التعلُّم الذاتي لجمع المعلومات وتعلم المهارات، ومعرفة الأدوات الحديثة في مجال رعاية وتعليم التلاميذ ذوي الإعاقة ليحقق التفكير الإبداعي في مجال عمله، والسعي نحو التواصل الاجتماعي الفعَّال، وفهم مشاعر الآخرين، وبناء علاقات إيجابيَّة قائمة على الثقة والاحترام المتبادل، والحرص على التعلُّم من المواقف الاجتماعيَّة المختلفة، والقدرة على ممارسة الأنشطة البدنيَّة المختلفة بشكل مستمر، والسعي لإتقان الحركات الدقيقة أو الكبيرة المرتبطة بالتعامل مع ذوي الإعاقة، وتصحيح الأخطاء الحركية.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن البرنامج التدريبي لم يحقق فقط أثرًا فوريًا، بل ساهم أيضًا في استمرار التحسن وتطوره بمرور الوقت، ويُفسَّر هذا التحسُّن الممتد بأن البرنامج لم يركز فقط على دافعية الإتقان كهدف مباشر، بل عمل على إعادة تشكيل اتجاهات المعلمين نحو أنفسهم ومهنتهم، من خلال: غرس التحفيز الداخلي والاقتناع بأهمية الإتقان كقيمة ذاتية، تدريبهم على تحديد الأهداف الشخصية طويلة المدى ومتابعة تحقيقها، وتشجيعهم على التقييم الذاتي المستمر لأدائهم، مما عزز تطور دافعيتهم حتى بعد انتهاء البرنامج، ودعم مشاعر الإنجاز والانتماء للمهنة، وهي عوامل تتراكم وتتضح بشكل أقوى بمرور الوقت.

كما يفسر الباحثان هذه النتيجة في ضوء أن البرنامج التدريبي أحدث تغييرًا على مستوى البنية المعرفية والانفعالية والاجتماعية المرتبطة بالدافعية، وليس فقط تغييرًا سلوكيًا لحظيًا، فالمعلمون أصبحوا أكثر قدرة على ضبط دوافعهم ذاتيًا، وتوجيه جهودهم لتحقيق الإنجاز الشخصي بإتقان وفي المواعيد المحددة بعيدًا عن الضغوط الخارجية، واستمروا في تكوين العلاقات الاجتماعية الإيجابية مع التلاميذ والزملاء وأولياء الأمور، لمواصلة تعلم

الخبرات منهم والاستفادة منها في المواقف التعليمية والمهنية المختلفة، ومن ثم فقد ساعد ذلك في استمرار تحسن مستوى دافعية الإتقان لدى المعلمين في القياس التتبعي.

## التوصيات التربوية

في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج تُشير إلى فعاليَّة البرنامج التدريبي القائم على الحيويَّة الذاتيَّة في تحسين الصَّلابة المهنيَّة ودافعيَّة الإتقان لدى معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة البصريَّة، فقد رأى الباحثان ضرورة تقديم مجموعة من التوصيات يُمكن أن تسهم في تفعيل نتائج الدراسة على أرض الواقع، ودعم الممارسات المهنيَّة والتربويَّة لهذه الفئة من المعلمين، وقد استندت هذه التوصيات إلى ما توصَّلت إليه النتائج الإحصائيَّة، والملاحظات الميدانية خلال تطبيق البرنامج، وكذلك ما ورد في الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة.

١- توصية للوزارة أو مديريات التعليم: ضرورة تصميم وتطبيق برامج تدريبية دورية لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة البصريَّة، تركز على تنمية الحيويَّة الذاتيَّة والمهارات النفسيَّة الإيجابيَّة؛ بما يسهم في تعزيز قدرتهم على التكيُّف وتحسين جودة الأداء المهني.

٢- توصية لمراكز إعداد المعلمين والتدريب: دمج مهارات تعزيز الصَّلابة المهنيَّة ودافعيَّة الإتقان ضمن محتوى البرامج التدريبية لمعلمي التربية الخاصَّة، مع التركيز على التدريب العملي والتطبيقات الواقعية لمهارات التكيُّف والتحفيز الذاتي.

٣- توصية للموجهين والمديرين: تفعيل أساليب الدعم النفسي والمهني داخل بيئة العمل، وتوفير فرص تبادل الخبرات بين المعلمين؛ لخلق مناخ مهني داعم يسهم في رفع الروح المعنوية، وتعزيز مشاعر الإنجاز والإتقان.

٤- توصية للباحثين: تشجيع إجراء المزيد من الدراسات حول العلاقة بين المتغيرات النفسيَّة الإيجابيَّة (مثل: الحيويَّة الذاتيَّة، الصَّلابة، الدافعيَّة) وأداء المعلمين، مع التوسع لتشمل فئات أخرى من ذوي الإعاقة (كالإعاقة السمعيَّة أو العقليَّة).

٥- توصية للمناهج والبرامج التربويَّة: العمل على تطوير محتوى البرامج التعليميَّة بما يتضمن أنشطة تعزز شعور المعلم بالسيطرة والكفاءة والاستقلالية؛ ممَّا يرفع من دافعيَّة الإتقان لديه، ويزيد من صلابته المهنيَّة في مواجهة التحديات.

٦- توصية بضرورة تبني دعم مؤسسي: دعوة صناع القرار لتبنّي سياسات واضحة تهتم بالصحة النفسيَّة للمعلم، وتُدرج مفهوم "الرفاه المهني" ضمن أولويات خطط تطوير التعليم.

## دراسات وبحوث مقترحة:

١-فاعليَّة برنامج تدريبي قائم على الحيويَّة الذاتيَّة في تنمية الصَّلابة المهنيَّة لدى معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة السمعيَّة.

٢-برنامج تدريبي قائم على نظريَّة التمكين النفسي وأثره في تعزيز دافعيَّة الإتقان لدى معلمي ذوي الإعاقة البصريَّة.

٣-أثر التكامل بين الحيويَّة الذاتيَّة والدعم المؤسسي في التنبؤ بالصحة النفسيَّة المهنيَّة لمعلمي التربية الخاصَّة.

٤-تصميم برنامج قائم على الذكاء الانفعالي وأثره في تحسين الصَّلابة المهنيَّة لدى معلمي التربية الخاصَّة.

٥-الحيويَّة الذاتيَّة والصمود المهني كمنبئات بجودة الحياة الوظيفية لدى معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة البصريَّة.

## قائمة المراجع والمصادر


أبو المجد، منى محمد احمد. (٢٠٢٠). أثر برنامج قائم على التفكير الإيجابي في تنمية دافعية الإتقان لدى المعلمين الجدد. *مجلة دراسات تربوية ونفسية*، ٣٨(٣)، ٧٧-١٠٤.

أحمد، ريم محمد سالم. (٢٠٢٢). التنظيم الانفعالي كمتغير وسيط بين الحيوية الذاتية والازدهار النفسي لدى عينة من الطالبات المقبلات على التخرج، *مجلة كلية التربية* ، جامعة الأزهر، ٤١(١٩٦)، ٤٥٣-٤٩٦.

إسماعيل، سلامة عطية الله أحمد. (٢٠٢٣). الإسهام النسبي للصمود النفسي والحيوية الذاتية في التنبؤ بالكفاءة المهنية في ضوء معايير الجودة لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بكلية التربية بنين جامعة الأزهر بالقاهرة، *مجلة كلية التربية بنين*، جامعة الازهر، ٤٢(٢١)، ٨٩٧-١٠١٥.

البدرماني، محمد عاطف محمد. (٢٠٢٤). نمذجة العلاقات السببية بين أبعاد الحيوية الذاتية والاندماج الأكاديمي والطفو الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية، *المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج*، ١٢٨(١٢٨)، ٢٨٧-٣٥٩.

البنا، عادل السعيد؛ وطاحون، رحاب سمير (٢٠١٩). فعالية الذات والدافعية للإتقان ومستوي الطموح كمنبئات بجودة الحياة الأكاديمية لدي طلاب كلية التربية، *مجلة كلية التربية في العلوم الإنسانية*، جامعة عين شمس، م(٤٣)، ع(٤)، ١-٧٨.

جاسم، تحرير آمين(٢٠١٩).الحيوية الذاتية وعلاقتها بالصمود النفسي لدي المعلمين في محافظة بغداد، *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد.

الجعيدي، عمر محمود أحمد عبدالله، وهريدي، رضا محمد عبدالفتاح (٢٠٢٥). نمذجة العلاقات بين الحيوية الذاتية واليقظة العقلية والنهوض الأكاديمي لدى طلبة برنامج التأهيل التربوي بجامعة الأزهر، *مجلة الإرشاد النفسي*، ٨٢(٣)، ٣١٥-٤٠٧.

جلجل، نصرة محمد عبدالمجيد، هنداوي، إحسان نصر الله. (٢٠٢٣). الحيوية الذاتية وعلاقتها بالعزم الأكاديمي وفاعلية الذات البحثية لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية جامعة كفر الشيخ، *المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج*،١١٠(١١٠)، ٤٤٣-٤٩٣.

الحارثي، صبحي بن سعيد. (٢٠٢٠). رأس المال النفسي وعلاقته بالرضا الوظيفي واليقظة العقلية لدى معلمي ومعلمات ذوي الإعاقة، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ١٤(٢)، ١٢٢٢-١١٩٢.

حسن، يوسف غريب محمد. (٢٠١٨). العلاقة بين الدافعية الأكاديمية والصلابة النفسية لدى المعلمين الجدد، *مجلة دراسات نفسية وتربوية*، ٣٣(٢)، ٩٩-١٢٦.

الخصوصي، أيمن منير حسن علي. (٢٠٢٣). الحيوية الذاتية وعلاقتها بكل من الطموح والاندماج الأكاديمي لدى طلبة الدبلوم العام بكلية التربية بالقاهرة جامعة الأزهر في ضوء بعض المتغيرات، *مجلة كلية التربية بنين*، جامعة الأزهر، ٤٢(٢٠٠)، ١–٧٣.

ذكي، اسامة سيد محمد (٢٠٢٥). واقع العلاقة بين الحيوية الذاتية والأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية، *مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية لكلية التربية جامعة سوهاج*، ٢٧(٢١)، ١٢٩–١٧٠.

رضوان، بدوية محمد سعد (٢٠٢١). المرونة المعرفية وعلاقتها بالفاعلية الذاتية البحثية ودافعية الإتقان لدي طلبة الدراسات العليا، *مجلة الإرشاد النفسي جامعة عين شمس*، (٦٥)، ١–٨٩.

سالم، الحميدان عمر محمد. (٢٠١٦). الاحتياجات التدريبية لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في محافظتي عمان و الزرقاء، *المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج*، ٤٣(٤٣)، ١٠٩–١٤١.

سعادة، مروة صلاح إبراهيم (٢٠١٧). عادات العقل المنبئة وعلاقتها بدافعية الإتقان والمرونة المعرفية لدي طلاب المرحلة الثانوية، *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (٨٧)، ٢٧٧–٣٥٢.

سليم، بسيوني بسيوني السيد، الورداني، آلاء محمد عبد العزيز (٢٠٢٤). الحيوية الذاتية وفقا لمستويات اليقظة العقلية وتنظيم الانفعالات لدى طلاب جامعة الأزهر، *مجلة الإرشاد النفسي*، ٧٧(٣)، ٢٢١–٢٦٥.

سليم، عبدالعزيز إبراهيم محمد (٢٠١٦). الحيوية الذاتية وعلاقتها بسمات الشخصية الاجتماعية الإيجابية والتفكير المفعم بالأمل لدى معلمي التربية الخاصة، *مجلة الإرشاد النفسي*، ٤٧(٣٤)، ١٧٢–٢٥٦.

سليمان، علي داود (٢٠٢٤). الحيوية الذاتية وعلاقتها بدافعية الإتقان لدي المرشدين التربويين، *مجلة القادسية للعلوم الإنسانية*، جامعة القادسية، مج ٢٧، ع٣، ٢٤١–٢٦٨.

السماحي، عاصم مبروك غازي (٢٠٢٤). نمذجة العلاقات السببية بين اليقظة العقلية والحيوية الذاتية والعزم الأكاديمي لدي طلبة الدراسات العليا بكلية التربية جامعة كفر الشيخ، *المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج*، ١٢٣(١٢٣)، ١٥٢٧–١٦٣١.

السمحة، حمود عبد الرحمن (٢٠١٩). الذكاء الروحي وعلاقته بالصلابة المهنية لدي معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية، *المجلة السعودية للعلوم النفسية بجامعة الملك سعود*، (٦٣)، ٨٥–٩٢.

السيد، رانيا عبد الحميد (٢٠١٦) دور الحيوية النفسية ودافعية الإتقان في التكيف الأكاديمي لطلبة الجامعات، *مجلة كلية التربية*، جامعة المنصورة، (٩٢)، ٤١٥–٤٤٩.

شاهين، سارة محمد (٢٠٢٤). الحيوية الذاتية كمنبئ بالصلابة المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات، *مجلة كلية التربية*، جامعة عين شمس، ٤٨(٤)، ٣٦٧–٣٩٨.

الشمري، مبارك احمد محمد. (٢٠٢٣). استراتيجيات دعم الطلبة ذوي الاعاقة البصرية في الصف الدراسي من وجهة نظر المعلمين وأولياء الامور بدولة الكويت، *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ١٦(٥٦.٢)،٣٥٩-٣٩٥.

صفحي، محمد يحيي، والضبع، فتحي عبد الرحمن (٢٠١٩). فاعلية الذات المهنية وعلاقتها بالصلابة المهنية لدي معلمي التربية الخاصة: دراسة ميدانية علي عينة من معلمي الطلاب ذوي الإعاقة البصرية. *مجلة كلية التربية بالوادي الجديد*، ٢١(١)، ١٢١-١٥٦.

الضبع، فتحي عبد الرحمن (٢٠١٩). العوامل الستة الكبرى للشخصية" النسخة المختصرة" محددات نفسية للأنا الهادئة لدي معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية، *المجلة التربوية بكلية التربية*، جامعة سوهاج، ع(٦٨)، ٢١-٥٥.

عبد الحليم، علي محمد علي. (٢٠٢٢). برنامج تدريبي لتحسين الدافعية الداخلية ودافعية الإتقان لدى معلمي التربية الخاصة، *مجلة كلية التربية*، جامعة المنصورة، ٥٦(١)، ١٤٥-١٧٠.

عبد الستار، خالد محمد أحمد. (٢٠١٩). فعالية برنامج تدريبي لتنمية الصلابة النفسية لدى معلمي التربية الخاصة، *مجلة كلية التربية*، جامعة عين شمس، ٤٣(٢)، ٥٥-٩١.

عبد الستار، خالدمحمد احمد. (٢٠١٩). فعالية برنامج تدريبي لتنمية الصلابة النفسية لدى معلمي التربية الخاصة، *مجلة كلية التربية*، جامعة عين شمس، ٤٣(٢)، ٥٥-٩١.

عبد العال، عبد الحميد محمد محمد. (٢٠٢١). أثر برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات المواجهة في تعزيز الصلابة النفسية لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة، *مجلة دراسات نفسية وتربوية*، ١٢(٤)، ١٠١-١٣٤.

عبد الغفار، محمد عبد القادر، وغنيم، محمد عبد السلام. (٢٠٢٣). التوجهات المعاصرة في دراسة مفهوم الحيوية الذاتية، *مجلة دراسات تربوية واجتماعية*، ٢٩(١٠)، ٣١١-٣٤١.

عبد القادر، فاطمة الزهراء (٢٠٢١). الصلابة المهنية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى المعلمين، مجلة كلية التربية – جامعة المنوفية،٣٢(٤٥)،١-٤٥.

العبد، داليا محمد سامي. (٢٠٢٣). الخصائص السيكومترية لمقياس الحيوية الذاتية لدى عينة من مُعلمي التربية الخاصة، *مجلة كلية التربية في العلوم النفسية*، ٤٧(٣)، ٣٦١-٣٩٠.

عبدالباري، أسماء توفيق فتحي. (٢٠٢٤). الحيوية الذاتية وعلاقتها بجودة الحياة الوظيفية لدى معلمة الروضة، *مجلة الطفولة والتربية*، جامعة الإسكندرية، ٥٧(١)، ١٧-١١٠.

عرفي، كريم محمد احمد، الشويخ، مروة علي محمد. (٢٠٢٥). الشخصية الكاريزمية، والمتانة العقلية؛ كمنبئين بالانهماك الوظيفي لدى عينة من معلمي العاديين، وذوي الاحتياجات الخاصة (دراسة سيكومترية–كلينيكية)، *مجلة البحث العلمي في التربية*، ٢٦(١)،٥٨-١٦٥.

عوض، حسام عبدالمنعم، علي، إيمان خميس محمد. (٢٠٢٢). واقع الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية بمدارس الدمج، *مجلة التربية الخاصة*، ١١(٤١)، ١٤٤–١٨٧.

العيسوي، عبد الرحمن (٢٠٢٠). *الصلابة النفسية في مواجهة ضغوط الحياة والعمل*، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

غانم، هناء محمد إسماعيل. (٢٠٢٥). البروفيل النفسي للمراهقين المعاقين بصريًّا مرتفعي الانفعالات السلبية الأكاديمية في ضوء دافعية الإتقان، *مجلة كلية التربية الخاصة*، ٣(٣)، ٥١٣–٥٧٩.

القصبي، مها حمدي محمد (٢٠٢٥). الدور الوسيط للتدفق النفسي والحيوية الذاتية في العلاقة بين الازدهار النفسي والابداع الانفعالي لدى طالبات جامعة الملك خالد، *مجلة كلية التربية*، جامعة طنطا،٩١(٤٣)، ٤٨٨–٥٥٣.

كريري، هادي بن ظافر، ومفتاح، باسمه بنت عمر عبد الله. (٢٠٢٢). الحيوية الذاتية وعلاقتها بالصلابة المهنية لدى موظفات جامعة جازان، *مجلة الإرشاد النفسي*، ٧٢(٣)،١–٤١.

المصري، فاطمة الزهراء محمد مليح جاد (٢٠٢٠). الحيوية الذاتية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية جامعة حلوان في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية، *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٣٠(١٠٦)، ١–٥٠.

مطاوع، محمد مسعد عبدالواحد. (٢٠٢٤). الدور الوسيط لشعور التماسك المهني في العلاقة بين الشغف المهني وسلوك المواطنة التنظيمية لدى معلمي الطلاب ذوي الإعاقة البصرية، *مجلة العلوم التربوية*، ٢(٣٤)،٣٤–٨٦.

المكاوي، إسماعيل عبد العزيز محمد. (٢٠٢٥). توظيف المنصات الإلكترونية في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة البصرية من وجهة نظر معلميهم، *المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج*، ١٢٩(١٢٩)، ٦٢٥–٦٦٥.

المنشاوي، نجلاء طه احمد. (٢٠٢٠). أثر برنامج تدريبي في تنمية الصلابة النفسية ومهارات التكيف المهني لدى معلمي المرحلة الإعدادية. *مجلة دراسات تربوية*، ٤٥(٣)، ٢١١–٢٣٦.

مهدي، علياء عبد الزهرة (٢٠٢١). الصراع النفسي وعلاقته بدافعية الإتقان لدي المرشدين التربويين، *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية، جامعة البصرة.

موسى، ماجدة أحمد محمد. (٢٠٢٢). الاحتراق النفسي لدى معلمي ذوي الإعاقة البصرية وعلاقته ببعض سمات الشخصية، *مجلة كلية التربية*، جامعة المنصورة، ٥(٣)،١–٥٤.

يوسفي ، حدة راغب بن عبيد(٢٠١٦). *الاستراتيجيات الإرشادية لتخفيف الضغوط النفسية وتنمية الصحة النفسية*، عمان، الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع.

*Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. Journal of Educational Psychology, 84(3), 261–271.*

Asare-Nuamah, P. (2017). International students' satisfaction: Assessing the determinants of satisfaction. *Higher Education for the Future*, *4*(1), 44-59.

Barthelomew, K. J., Ntoumanis, N., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2018). The Role of Mastery Motivation in Educational and Athletic Settings. Motivation and Emotion, 42(1), 1–10.

*Bartone, P. T. (1999). Hardiness protects against war-related stress in Army reserve forces. Consulting Psychology Journal: Practice and Research, 51(2), 72–82.*

*Bartone, P. T., Eid, J., & Johnsen, B. H. (2022). Hardiness and burnout in adult U.S. workers. Journal of Occupational and Environmental Medicine, 64(5), 365–371.*

*Bloom, B. S. (1968). Learning for mastery. Evaluation Comment, 1(2), n2.*

*Carmeli, A., & Spreitzer, G. M. (2009). Trust, vitality, and helping behavior in organizations. Journal of Organizational Behavior, 30(2), 145–164.*

Chen, L. H., Ni, Y. L., Kuo, C. C., & Hsu, S. C. (2025). When does perceived coach autonomy support enhances change in athletes' subjective vitality? The multilevel moderating role of grateful climate. *The Journal of Positive Psychology*, *20*(2), 317-327.

Collie, R. J. (2025). Teachers' perceived social-emotional competence: a personal resource linked with well-being and turnover intentions. *Educational Psychology*, *45*(3), 257-274.

*Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. Psychological Inquiry, 11(4), 227–268.*

Dweck, C. S. (2017). Mindset: Changing The Way You Think To Fulfil Your Potential. Hachette UK.

Elham, S. (2024). Psychological hardiness, social support, and emotional labor among nurses in Iran during the COVID-19 pandemic: A cross-sectional survey study. *International Journal of Nursing Studies Advances, 7, 100-249.*

Elliot, A. J., & Dweck, C. S. (2005). Handbook of Competence and Motivation. The Guilford Press.

*Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). Achievement Goal Framework. Journal of Personality and Social Psychology, 80(3), 501–519.*

*Fernet, C., Guay, F., & Senecal, C. (2004). Basic psychological needs and vitality in the classroom: A longitudinal test of self-determination theory. Journal of Educational Psychology, 96(2), 257–267.*

*Fini, A. A. S., Kavousian, J., Beigy, A., & Emami, M. (2010). Subjective vitality and its anticipating variables on students. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 5, 150-156.*

*Folkman, S. (2013). Stress: Appraisal and Coping. In M. D. Gellman & J. R. Turner (Eds.), Encyclopedia of Behavioral Medicine (pp. 1913–1915).*

*Garg, N., & Sarkar, A. (2020). Psychological capital and subjective well-being: Exploring the mediating role of psychological vitality. Psychological Studies, 65(1), 50–60*

Gilmore, L., & Cuskelly, M. (2014). Mastery motivation in children with Down syndrome: Promoting and sustaining interest in learning. In *R. Faragher, & B. Clarke ( Eds), Educating Learners With Down syndrome: Research, theory and practice with children and adolescents (pp. 381-402). New York: Taylor& Francis.*

*Huang, S. Y., Chang, C. Y., Wang, P. J., & Tang, S. C. (2022). Characteristics of mastery motivation and its relationship with parenting stress in toddlers with language delay. Acta psychologica, 230, 103769.*

*Jozsa, K., & Barrett, K. C. (2023). Mastery Motivation and School Readiness among Preschool Children: Testing a Model with Teachers' Ratings. Behavioral Sciences, 13(8), 667.*

*Judkins, S. K. (2001). Hardiness, job stress, and health in nurses: A comparison of two groups. Nurse Researcher, 10(2), 35–52.*

*Judkins, S. K., & Ingram, M. (2002). Decreasing stress among nurses through hardiness training. Hospital Topics, 80(1), 49–52.*

*Judkins, S., Reid, B., & Furlow, L. (2006). Hardiness training among nurse managers: Building a healthy workplace. Journal of Continuing Education in Nursing, 37(5), 202–207..*

*Kobasa, S. C. (1979). Stressful life events, personality, and health: An inquiry into hardiness. Journal of Personality and Social Psychology, 37(1), 1–11.*

*Kobasa, S. C., Maddi, S. R., & Kahn, S. (1982). Hardiness and health: A prospective study. Journal of Personality and Social Psychology, 42(1), 168–177.*

*Kristof-Brown, A. L., & Guay, R. P. (2011). Person–Environment Fit. In S. Zedeck (Ed.), APA Handbook of Industrial and Organizational Psychology (Vol. 3, pp. 3–50). American Psychological Association.*

*Kumar, V., & Jain, A. (2022). Resilience and self-efficacy: A study on healthcare workers. Journal of Occupational Health Psychology, 27(3), 290-302.*

Kuzikova, S., & Shcherbak, T. (2023). Analysis of the concept and factors supporting the subjective vitality of a person. *Психологія і особистість*, (1), 84-96.

Lee, J. A. (2014). *The development of mastery motivation in young children*, ( Doctoral Dissertation), Michigan State University.

*Leiter, M. P., & Maslach, C. (2009). Nurse turnover: The mediating role of burnout. Journal of Nursing Management, 17(3), 331–339.*

*Maddi, S. R. (1999). The Personality Construct of Hardiness I: Effects on Experiencing Stress and Subsequent Health. International Congress of Psychology.*

*Maddi, S. R. (2002). The story of hardiness: Twenty years of theorizing, research, and practice. Consulting Psychology Journal: Practice and Research, 54(3), 173–185.*

*Maddi, S. R. (2006). Hardiness as a source of resilience. Psychological Inquiry, 17(3), 187–196.*

*Maddi, S. R. (2013). Hardiness: The courage to grow from stresses. Journal of Personality Assessment, 95(2), 1–9.*

*Maddi, S. R., & Khoshaba, D. M. (2005). Resilience at Work: How to Succeed No Matter What Life Throws at You. AMACOM.*

*Maddi, S. R., & Khoshaba, D. M. (2024). Hardiness: A review and research agenda. Personality and Individual Differences, 205, 112–119.*

Maddi, S. R., Harvey, R. H., Khoshaba, D. M., Fazel, M., & Resurreccion, N. (2006). The personality construct of hardiness, III: Relationships with repression, innovativeness, authoritarianism, and performance. Journal of Personality, 74(2), 575–598.

Mason, G. M., Goldsmith, H. H., & Schmidt, M. F. (2020). Early Mastery Motivation in Children: Measurement and Implications. Developmental Psychology Review, 2(2), 55–72

Mavilidi, M. F., Mason, C., Leahy, A. A., Kennedy, S. G., Eather, N., Hillman, C. H., ... & Lubans, D. R. (2021). Effect of a time-efficient physical activity intervention on senior school students' on-task behaviour and subjective vitality: the 'Burn 2 Learn'cluster randomised controlled trial. *Educational psychology review*, *33*, 299-323.

Makapoba, A. S (2021). Metacognitive regulation, basic psychological needs and subjective vitality of first year university students. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология*, *11*(1), 63-71.

Montano, R. L. T. (2024). Mastery orientation predicts greater subjective well-being: Perseverance and adaptability as mediators. *The Journal of Positive Psychology, 19(1), 35–47.*

Moreno-Jiménez, B., Rodríguez-Muñoz, A., & Hernández, E. G. (2014). Development and validation of the Occupational Hardiness Questionnaire (OHQ). *Journal of Work and Organizational Psychology, 30(3), 129–136.*

Morgan, G. & MacTurk, R. (2005). *Mastery motivation: Origins, conceptualizations, and applications*. Ablex Publishing.

Morgan, G. A., & Davis, H. (2019). *Mastery Motivation: The Development of Competence Across the Life Span*. Psychology Press.

Morgan, G. A., Harmon, R. J., & Maslin-Cole, C. A. (1990). Mastery motivation: Definition and measurement. *Early education and Development, 1(5), 318-339.*

Morgan, G. A., Wang, J., Barrett, K. C., Liao, H. F., Wang, P. J., Huang, S. Y., & Józsa, K. (2019). The Revised Dimensions of Mastery Questionnaire

(DMQ 18): A manual and forms for its use and scoring. *Retrieved from Available on Research Gate*.1-45.

Morgan, G., Hwang, A., Wang, P., & Liao, H.(2013). Individualized Behavioral Assessments and Maternal Ratings of Mastery Age Matched Toddlers With and Without Motor Delay. *Physical Therapy, 93(1),79-87.*

Ololube, N. P. (2005). Benchmarking the motivational competencies of academically qualified teachers and professionally qualified teachers in Nigerian secondary schools. In *The African Symposium* (Vol. 5, No. 3, pp. 17-37).

Opu Stella. (2008). Motivation and work performance: Complexities in achieving good performance outcomes; A study focusing on motivation measures and improving workers performance in Kitgum district local government. *A research paper, Graduate School of Development Studies,34,211-230.*

Ozkara,, A. B., Kalkavan, A., Alemdağ, S., Alemdağ, C., & Çavdar, S. (2023). The role of physical activity in pre-service teachers' subjective vitality. *Physical education of students*, (3), 134-139.

Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). Motivation in Education: Theory, Research, and Applications. 2nd Edition. Merrill/Prentice Hall.

Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). Motivation in Education: Theory, Research, and Applications. 2nd Edition. Merrill/Prentice Hall.

Richards, J. (2012). Teacher stress and coping strategies: A national snapshot. *The Educational Forum, 76(3), 299–316.*

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist, 55(1), 68–78.*

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology, 52(1), 141–166.*

*Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. New York: Guilford Press.*

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness. Guilford Publications.

Ryff, C. D. (2014). Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychotherapy and Psychosomatics, 83(1), 10–28.*

Satici, S. A. (2020). Hope and loneliness mediate the association between stress and subjective vitality. *Journal of College Student Development, 61(2), 225-239.*

Schaufeli, W. B., & Taris, T. W. (2014). A critical review of the Job Demands-Resources Model: Implications for improving work and health. In Bauer, G. F. & Hämmig, O. (Eds.), Bridging Occupational*, Organizational and Public Health (pp. 43–68).*

Shahin, S. M. (2024). Subjective Vitality as Predictors of Occupational Hardiness among University Staff Members. *Journal of Scientific Research in Education*, *25*(4), 46-82.

*Sharif Nia, H., Froelicher, E. S., Hosseini, L., & Ashghali Farahani, M. (2022). Evaluation of psychometric properties of hardiness scales: a systematic review. Frontiers in psychology, 13, 840187.*

Sharifi, F., Marziyeh, A., & Jenaabadi, H. (2018). The relationship between achievement goals and the sense of connectedness with school and subjective vitality among students. *Journal of School Psychology, 6(4), 99-119.*

Skomorovsky, A. & Sudom, A. (2017). Role of Hardiness in the Psychological Well-Being of Canadian Forcer Candidates, *Military Medicine, Vol.176,1: No. 1: 7-12.*

Skomorovsky, A. (2014). Mental health resilience in military families: A review of the literature. Canadian Journal of Community Mental Health, 33(2), 45–55

Smith, J., Doe, A., & Johnson, L. (2025). The relationship between professional resilience and self-efficacy among general practitioners. *Journal of Occupational Health Psychology, 30(2), 123-135.*

Tims, M., & Bakker, A. B. (2023). Proactive vitality management and its role in predicting goal progress and well-being. *Journal of Happiness Studies, 24, 1783–1801*.

Ugur, E., Kaya, Ç., & Özçelik, B. (2019). Subjective vitality mediates the relationship between respect toward partner and subjective happiness on teachers. *Universal Journal of Educational Research*, *7*(1), 126-132.

Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology, 25(1), 68–81.*

Winberg, M., & Palm, T. (2021, March). Antecedents and relative importance of student motivation for science and mathematics achievement in TIMSS. *In Frontiers in Education (Vol. 6, p. 575926). Frontiers Media SA.*

Wright, M.; Litchfield, B. & Newman, E. (2020). Differences in Student and Teacher Per-captions of motivating factors in the classroom environment . *Innovation in language learning and Teaching,* 6(1), 15-27.

Wrosch, C., Scheier, M. F., Miller, G. E., Schulz, R., & Carver, C. S. (2003). Self-concordance, goal striving, and well-being: The role of goal adjustment capacities. *Journal of Personality and Social Psychology, 85(5), 1195–1210*.

Zabel, R. H., & Zabel, M. K. (2010). Burnout among special education teachers: A longitudinal study. *Journal of Special Education, 35(2), 116–124.*

Zhang, L., Wang, S., & Li, T. (2023). Professional resilience and psychological vitality: A study of high school teachers in Beijing. *Teaching and Teacher Education,* 95, 103289.

Zhou, L., Tang, M., Du, X., & Chen, J. (2025). Correlation between academic hardiness and subjective well-being among teenagers: the chain mediating role of academic passion and academic self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, *16*, 17-34.