فعالية برنامج تدريبي سلوكي معرفي لتنمية نصرة الذات في تحسين التمكين النفسي لدى مساعدي المعلم من ذوي الإعاقة السمعية

د . سماح صالح محمود محمد
مدرس الصحة النفسية
كلية التربية – جامعة الزقازيق

ملخص البحث :

يهدف البحث الحالي إلى تحسين التمكين النفسي لدى مساعدي المعلم من ذوي الإعاقة السمعية من خلال برنامج تدريبي معرفي سلوكي لتنمية نصرة الذات، وتحقيقاً لهذا الهدف أجري البحث على عينة قوامها (٦) مساعداً من ذوي الإعاقة السمعية العاملين بمدرسة عاطف السادات المشتركة بمدينة بلبيس بواقع (٢) ذكور ، (٤) إناث وتراوحت أعمارهم الزمنية بين (٢٨ – ٤٥) عامًا بمتوسط عمر زمني (33,50) وانحراف معياري (7,2) وبعد تطبيق مقياس نصرة الذات ومقياس التمكين النفسي وإجراء البرنامج أسفرت أهم النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات مساعدي المعلم من ذوي الإعاقة السمعية في المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي المعرفي السلوكي على مقياس نصرة الذات لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج، وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات مساعدي المعلم من ذوي الإعاقة السمعية في المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي المعرفي السلوكي على مقياس التمكين النفسي لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج، عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات مساعدي المعلم من ذوي الإعاقة السمعية في المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج التدريبي المعرفي السلوكي وبعد تتبعه على مقياس التمكين النفسي.

كلمات مفتاحية: برنامج تدريبي سلوكي معرفي– نصرة الذات – التمكين النفسي – ذوي الإعاقة السمعية.

Effectiveness of a Behavioral Cognitive Training Program to develop self-advocacy on improving psychological empowerment in Assistant teacher with Hearing impairment

Abstract:

The current study aims to improve psychological empowerment of the assistant teachers with hearing impairment through a Cognitive Behavioral Training Program to develop their self-advocacy. A sample of 6 assistants with hearing impairment at Atef Al-Sadat co-school males (٢) and females (٤) students aged 28 – 45 with mean age 33.50 and a standard deviation (7.2). After conducting self-advocacy scale and the psychological empowerment scale and the program, the most important results showed that there are significant statistically differences in the mean scores of the experimental group pre and post assessment on self-advocacy scale after conducting the program favoring post assessment. There are significant statistically differences between the mean scores of the experimental group scores in pre and post assessment on psychological empowerment scale after conducting the program favoring post assessment. There were no significant statistically differences between the mean scores of the experimental group scores between post and follow-up assessment on psychological empowerment scale.

Keywords: A Behavioral Cognitive Training Program - Self-Advocacy - Psychological Empowerment - Hearing impairment

مقدمة

تعتبر الإعاقة السمعية من أصعب الإعاقات التي قد يتعرض لها الفرد في حياته ، حيث يتعدى تأثيرها فقدان حاسة السمع ليشمل باقي جوانب النمو المختلفة مما يجعل ذويها عرضه للعديد من المشكلات النفسية والإجتماعيه .

وجدير بالذكر أن هناك ندرة في الدراسات التي تناولت فئة مساعدي المعلم ذوي الإعاقة السمعية بالرغم مما يعانيه ذوي تلك الفئة من مشكلات متنوعة قد تحول دون اندماجهم في بيئة العمل وتقلل من فرص تواصلهم مع رؤسائهم وزملائهم من المعلمين السامعين.

حيث يعتبر انخفاض مستوى التمكين النفسي من أبرز المشكلات التي تخلفها الإعاقة السمعية لذويها من المساعدين والتي رأى بعض الباحثين مثل بايل ورويز Baell & Ruiz (٢٠٠٠) ضرورة اقتراح الاستراتيجيات التمكينية التي تهدف لتعزيز التمكين النفسي لإزالة حواجز الاتصال لديهم .

فالتمكين النفسي لذوي الإعاقة هو " توقع الفرد للعلاقة بين أفعاله والنتائج المنتظرة " كما وصفه باراك وسادوفيسكي Barak & Sadovsky (٢٠٠٨) بأنه " شعور شخصي لدى الفرد بقدرته على التصرف بشكل فعال لتحقيق النتائج المرجوة " .

ونظراً لأهمية التمكين النفسي لذوي الإعاقة عامة وللمعاقين سمعياً بشكل خاص فقد اهتمت بعض الدراسات بتناوله ، فعلى الصعيد الأجنبي جاءت دراسة كلا من كاري وليزلي Karrie &Leslie (٢٠١٦)، ودراسة باراك وسادوفيسكي Barak & Sadovsky (٢٠٠٨) ، ودراسة بايل ورويز Baell & Ruiz (٢٠٠٠) والتي أثبتت جميعها مدى معاناة تلك الفئة من قصور ملحوظ في مهارات التمكين النفسي والتي ينعكس أثرها على كفاءتهم الذاتية، ونقص قدرتهم على أداء المهام المدرسية، وانعدام التأثير في العمل، وفقدان الشعور بقيمة العمل ومعناه، والفشل في السيطرة على مشاعر اليأس والإحباط .

وانطلاقاً من حاجة ذوي الإعاقة السمعية للتمتع بالقدر المقبول من التمكين النفسي ، فقد اهتمت بعض الدراسات الأجنبية مثل دراسة إسلام وكوجوكارو Islam & Cojocaru (٢٠١٥) بتنميته لديهم عن طريق إكسابهم بعض مهارات نصرة الذات التي أثبتت بعض الدراسات مثل دراسة شوفستول وآخرون Schoffstall et al., (٢٠١٥) حاجتهم لاكتسابها لكي تبصرهم بطبيعة إعاقتهم وتنمي لديهم فرص الدفاع عن أنفسهم والبحث عن حقوقهم وتمهد لهم سبل التواصل الفعال مع ذويهم من السامعين. ولذلك فقد رأت الباحثة الحالية ضرورة عمل برنامج تدريبي لمساعدي المعلم من ذوي الإعاقة السمعية تنمي لديهم بعض مهارات نصرة الذات خاصة أنه قد أثبتت بعض الدراسات مثل دراسة وايت وآخرون White et al., (٢٠١٤)، ودراسة روبرت Roberts (٢٠١٣) فعالية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات نصرة الذات لدى عينة تجريبية من ذوي الإعاقة السمعية.

واعتماداً على ما أثبتته بعض الدراسات السابقة مثل دراسة اسلام وكوجوكارو Islam & Cojocaru (٢٠١٥)، ودراسة هاتش وآخرون Hatch et al., (٢٠٠٩)، ودراسة جيتش وكوالس Getch & Qualls (١٩٩٧) من وجود تأثير إيجابي لنصرة الذات على التمكين النفسي وإمكانية التقدم بمستوى التمكين النفسي لذوي الإعاقة من خلال تعزيز مهارات نصرة الذات ؛ فقد اقترحت الباحثة اختبار فعالية برنامج تدريبي معرفي سلوكي لتنمية مهارات نصرة الذات على التمكين النفسي لمساعدي المعلم من ذوي الإعاقة السمعية.

مشكلة البحث وتساؤلاته

تعتبر فئة مساعدي المعلم من ذوي الإعاقة السمعية من أكثر الفئات التي لم تحظ بالاهتمام الكاف من قبل العديد من الباحثين وذلك على الصعيدين العربي

والأجنبي – في حدود علم الباحثة – على الرغم مما يعانيه ذوي تلك الفئة من العديد من المشكلات النفسية والاجتماعية والمهنية .

وتعتبر قضية التمكين النفسي من أبرز القضايا التي تواجه عينة البحث الحالي، فعلى الرغم من أهمية التمكين النفسي لجميع الأفراد سواء العاديين أو ذوي الإعاقة؛ إلا أنه يعتبر أكثر أهمية لذوي الإعاقة السمعية خاصة العاملين منهم في بيئة سامعة كمهنة مساعد معلم كونها تؤثرعلى أنشطة حياتهم اليومية بشكل واضح.

وقد بدأ الشعور بمشكلة البحث خلال الزيارات المتكررة للباحثة الحالية لمعهد الأمل للصم بالزقازيق، ومدرسة عاطف عزام بمدينة بلبيس، ومدرسة عمر ابن الخطاب بديرب نجم وتعرفها على عدد كبير من مساعدي المعلم ذوي الإعاقة السمعية ، مما سهل مهمة الباحثة في إجراء إستفتاء مفتوح للوقوف على نقاط الضعف لديهم حول ما يخص نصرتهم لذواتهم وتمكنهم النفسي. حيث أثبت الاستبيان قصور مهارات التمكين النفسي، وعدم قدرتهم على نصرة أنفسهم والدفاع عن حقوقهم وجهلهم بالجهات المختصة بتقديم شكواهم إليها.

وفي ضوء ما سبق لاحظت الباحثة مدى حاجة مساعدي المعلم من ذوي الإعاقة السمعية للتمتع بقدر مقبول من مهارات نصرة الذات لمساعدتهم في الدفاع عن أنفسهم ومعرفة حقوقهم والتعرف على أهم القوانين التي تحكم عملهم بالمدرسة من خلال برنامج تدريبي سلوكي معرفي ، مما قد يحسن من مستوى التمكن النفسي لديهم خاصة وأن تحليل الدراسات السابقة قد أفصح عن وجود علاقة إيجابية بين نصرة الذات والتمكين النفسي لدى ذوي الإعاقة كدراسة اسلام، وكوجوكارو Islam & Cojocaru (٢٠١٥)، ودراسة هاتش وآخرون Hatch et al., (٢٠٠٩)، ودراسة جيتش وكوالس Getch & Qualls (١٩٩٧). **وبناءً عليه فإنه يمكن بلورة مشكلة الدراسة في التساؤل الآتي:**

هل تنمية نصرة الذات لدى مساعدي المعلم من ذوي الإعاقة السمعية من خلال برنامج تدريبي سلوكي معرفي يؤثر في تحسين التمكين النفسي لديهم؟

أهداف البحث

يهدف البحث الحالى إلى تحسين التمكين النفسي لدى مساعدي المعلم من ذوي الإعاقة السمعية من خلال برنامج تدريبي سلوكي معرفي لتنمية نصرة الذات لديهم.

أهمية البحث

١- الأهمية النظرية

تبرز أهمية البحث الحالي من الناحية النظرية في تناوله لبعض المتغيرات التي لم تنل القدر الكافي من الاهتمام – في حدود علم الباحثة – على نطاق الدراسات العربية في مجال الصحة النفسية والتربية الخاصة .

فتناول البحث متغير نصرة الذات لدى مساعدي المعلم من ذوي الإعاقة السمعية والذي يعد أحد أهم مفاهيم علم النفس الإيجابي التي ينبغي الاهتمام بها خاصة في مجال ذوي الإعاقة لتمكين ذويها من الثقة وعدم الخجل أو الخوف عند تقديم أنفسهم كأفراد ذوي إعاقة، ومساعدتهم في الدفاع عن حقوقهم ، والتعرف على أهم قوانين العمل التي تحكمهم، والجهات المختصة بشكواهم للجوء إليها وقت الحاجة.

كما تناول البحث أيضاً متغير التمكين النفسي لدى مساعدي المعلم من ذوي الإعاقة السمعية بما يشمله من كفاءة ذاتية، وشعور بقيمة ومعنى العمل الذي يقوم به، والاستقلالية في أداء ما يوكل إليه من مهام مدرسية، وقدرة على التأثير في البيئة التي يعمل بها .

إضافة إلى عدم وجود دراسة عربية وذلك – في حدود علم الباحثة – تضطلع بتنمية النصرة الذاتية لتحقيق التمكين النفسي لدى مساعدي المعلم من ذوي الإعاقة السمعية .

٢- الأهمية التطبيقية

١- يمكن أن يستفيد الباحثون من نتائج هذا البحث في وضع برامج متنوعة لتنمية التمكين النفسي لدى مساعدي المعلم من ذوي الإعاقة السمعية .

٢- كما أنه يقدم أدوات حديثة يمكن أن تفيد المتخصصين في المجال مثل البرنامج التدريبي السلوكي المعرفي، ومقياس نصرة الذات ، ومقياس التمكين النفسي لدى مساعدي المعلم من ذوي الإعاقة السمعية.

٣- مساعدة مساعدي المعلم من ذوي الإعاقة السمعية في امتلاكهم لأهم مهارات نصرة الذات التي تبصرهم بطبيعة إعاقتهم ، وتكفل لهم حق الدفاع عن أنفسهم ، وتعينهم في البحث عن حقوقهم دون خوف أو خجل ، وتمكينهم نفسياً للوصول بأنفسهم لمستوى مقبول من التمتع بالصحة النفسية .

مصطلحات البحث الإجرائية

(١) **نصرة الذات Self-Advocacy**: تعرفه الباحثة إجرائياً بأنه " بأنها قدرة مساعد المعلم ذي الإعاقة السمعية على أن يؤكد أو يتفاوض أو يصرح باهتماماته ورغباته وجميع حقوقه، بالإضافة إلى قدرته على التعبير عن رأيه فيما يتعلق بما يحتاج إليه. ويستدل عليه من الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب على مقياس نصرة الذات ".

(٢) **التمكين النفسي Self-Empowerment**: تعرفه الباحثة إجرائياً بأنه " إحساس مساعد المعلم ذي الإعاقة السمعية بالكفاءة في عمله وايمانه بما يقوم بعمله وقدرته على اتخاذ القرارات الصائبة بشأن الخيارات المتاحة ومدى تأثيره في طلابه خاصة

والمنظومة التى يعمل بها عامة. ويستدل عليه من الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب على مقياس التمكين النفسي".

(٣)**مساعدي المعلم من ذوي الإعاقة السمعية Assistant teacher with hearing disabilities** تعرفه الباحثه بأنه " معلم ذي إعاقة سمعية يعمل في مدارس الأمل للصم تحت إشراف معلم الصف ويقوم بتقديم الدعم والمساندة لمعلم التربية الخاصة ، حيث يساعده في تنظيم الصف وترجمة ما يصعب عليه ترجمته من لغة إشارة للطلاب ، كما قد يشارك في شرح بعض الأجزاء البسيطة من المنهج التعليمي بلغة الإشارة، ومع ذلك فهو غير كفء لأن يتولى المسئولية الأولية لإدارة الصف كونه غير مؤهل أكاديمياً لذلك "

إطار نظري ودراسات سابقة

أولاً: ذوي الإعاقة السمعية People with Hearing impairment

يعرف ذوي الإعاقة السمعية بأنهم " الأشخاص الذين يعانون من مشكلات تحول دون قيام الجهاز السمعي لديهم بوظيفته الأساسية في سماع الأصوات المختلفة، وتتراوح شدتها ما بين الفقد البسيط والمتوسط (ضعيف السمع) والشديد (الأصم) .

وقد حصلت الباحثة في بحثها الحالي على التشخيص السمعي لعينة البرنامج من مدير المدرسة والأخصائي المسئول عن الملف التعريفي الخاص بكل حالة . وأشارت ملفاتهم الشخصية إلى تراوح إعاقتهم السمعية ما بين الضعف السمعي والصمم .

ومن هذا المنطلق فإن أى قصور ينتاب حاسة السمع يؤثر بطبيعة الحال على الأداء الوظيفى الخاص بها سواء تمثل ذلك فى ضعف السمع أو حتى فى فقد السمع، ومن ثم فإنه يترك أثراً سلبياً واضحاً على الفرد وعلى جوانب شخصيته بشكل عام عقلياً وانفعالياً واجتماعياً وأكاديمياً ولغوياً وجسمياً وحركياً ، مما يجعله فى حاجة إلى

برامج خاصة يتمكن بموجبها من تعلم ما يساعده ولو جزئياً على العيش فى جماعته والإبقاء على قدر من التفاعل والتواصل معهم يحقق له قدراً من التوافق الشخصي والاجتماعي (محمد، عادل عبد الله ، ٢٠٠٤، ١٥٠- ١٤٩) .

ثانياً: مساعدو المعلم Assistant teacher

يعتبر مصطلح مساعد معلم التربية الخاصة بشكل عام من المصطلحات الجديدة في مجال التربية الخاصة، وقد تعددت مسمياته فأطلق عليه البعض مسمى معلم الدعم وكذلك معلم الظل، وبالانجليزية وجدت العديد من المسميات التي تستخدم للدلالة عليه مثل Parateacher, Educational aide, Paraprofessional, Paraeducator, Classroom aide, Classroom assistant, وهو معلم يعمل في مدرسة تضم طلاباً ذوي إعاقات، وتكون وظيفته الأساسية تعليمية في الأساس، كما أنه يعمل على تقديم خدمات مباشرة أخرى للطلاب ذوي الإعاقات أو أسرهم، كما أنه يعمل تحت إشراف معلم الصف أو شخص آخر في المدرسة، وهو من هذا المنطلق معلم يعمل على تقديم الدعم والمساعدة لمعلم التربية الخاصة ولكنه لا يضطلع بالمسئولية الأولية أو الأساسية عن الصف (محمد، عادل عبدالله، ٢٠١٣، ٤-٥).

وقد لاحظت الباحثة من خلال زيارتها الميدانية لمعاهد الأمل قيام مساعدي المعلم من ذوي الإعاقة السمعية بوظائف أخرى خارج اختصاصهم مثل:

١- الجلوس في المقعد الخلفي لتهدئة التلاميذ أثناء شرح معلم الصف الأساسي.

٢- مساعدة بعض التلاميذ في أداء المهام المدرسية التي تملى عليهم من قبل معلم الصف وذلك تعليماً فردياً

٣- مساعدة التلاميذ في تنفيذ بعض الأنشطة الجماعية.

٤- مساعدة معلم الصف في ترجمة بعض الإشارات لتوصيلها للتلاميذ بشكل صحيح.

٥- المشاركة في تغليف التغذية ، مما يثير غضب البعض منهم كون هذه المهمة خارج اختصاصهم.

٦- المشاركة في تنظيف فناء المدرسة بالرغم وهذا أيضاً ليست من اختصاصهم.

ثالثاً: التمكين النفسي Psychological Empowerment

تمت ملاحظة مصطلح "التمكين" لأول مرة في أدبيات اللغة الإنجليزية الحديثة في عام ١٩٧٦ وعرف بأنه توفير سلطة صنع القرار لشخص ما وغالبًا ما يرتبط بإعادة توزيع المسؤولية من المدراء إلى مرؤوسيهم. وقد تم تناوله من منظورين أحدهما يتعلق بالمؤسسة ويسمى بالتمكين المؤسسي Structural Employment والذي يتعلق بمجموعة الممارسات التي تتيح الوصول إلى المعلومات والموارد وفرص الدعم للتنمية والنمو، والآخر تم تناوله من منظور نفسي وعرف بالتمكين النفسي Employment Psychological والذي يركز على الدوافع الذاتية بدلاً من التركيز على الممارسات الإدارية المستخدمة لزيادة مستويات سلطة الموظفين (Saif & Saleh, 2013, 251).

وتزداد حاجة الأفراد للتمكين النفسي في بيئة العمل كونه يعزز مقومات الأداء الفعال، فهو يشمل الاستقلالية والمعرفة وإدراك معنى العمل والاتصال الفعال . ويحدث عندما يدرك الموظفون أنهم يمارسون بعض السيطرة على حياتهم العملية فهو ليس سمة شخصية ثابتة بل يتألف من الإدراكات التي تشكلها بيئة العمل .

ويعرف التمكين النفسي بأنه " دافع داخلي لدى الفرد يحثه على إنجاز مهمته الشخصية ويشمل معتقدات الأفراد حول معنى عملهم ، وقدرتهم على أداء مهامهم بنجاح ، وإدراكهم للحكم الذاتي وقدرتهم على التأثير في نتائج العمل (Moura & Orgambídez, 2015, 127) .

وعرفته سبريتزر بأنه " بناء تحفيزي يتجلى في أربعة أبعاد هي المعنى، التأثير، والكفاءة، وتقرير المصير والتي تعمل معاً في تشكيل سياق بيئة العمل " ولذلك فقد استخدمت سبريتسر Spritzer (١٩٩٥) نموذجاً متعدد الأبعاد لقياس التمكين النفسي، والذي يعكس أربعة إدراكات متميزة تتعلق بتوجيه الموظف إلى عمله، وهذه الأبعاد تتمثل في المعنى، والكفاءة، والتقرير الذاتي ، والتأثير.

وفيما يلي شرحاً لهذه الأبعاد المكونة للتمكين النفسي تبعاً لنموذج سبرتسر Spritzer **(١٩٩٥) :-**

١- **المعنى** meaningfulness

يعني " اعتقاد الفرد أن عمله ذات قيمة بالنسبة له حيث يتم الحكم عليه بالنسبة للمبادئ والمعايير الخاصة بالموظف " كما أنه يشير إلى التطابق بين متطلبات دور العمل والمعتقدات والقيم والسلوكيات الخاصة بالموظف " كما ينظر إليه على أنه وسيلة لتعزيز تحفيز الموظفين والتعلق بالعمل .(Jose & Rupert, 2014, P. 96)

٢- **الكفاءة** Efficiency

تعني اعتقاد الفرد بأنه يتمتع بالقدرة والكفاءة الفنية اللازمة لإكمال المهام المطلوبة منه دون مقاومة من المنظمة التي يعمل بها .

٣- **تقرير المصير** Self-determination

عرفته باتول وآخرون ,.Batool et al (٢٠١٦) بأنه " الشعور بالاستقلالية في اتخاذ المبادرة واتخاذ القرارات وإظهار درجة الاستقلالية في العمل والعلاقات والسلوكيات والعمليات "

٤- **التأثير** influence

وهو " درجة تمكن الموظف من التأثير في النتائج الاستراتيجية أو الإدارية أو الإجرائية في العمل "

.(Degago, 2016, p.62)

وحول التمكين النفسي لذوي الإعاقة السمعية؛ فقد ظهر حديثاً الاهتمام بقضايا التمكين بين الفئات المهمشة، وهو من مفاهيم علم النفس الإيجابي والتي يصعب وضع تعريف محدد لها بسبب طبيعته الديناميكية (Hamill, 2009, p. 20). ويعرف التمكين في مجال الإعاقة بأنه "عملية متعمدة ومستمرة تتمحور في المجتمع المحلي ، تنطوي على الاحترام المتبادل ، والتفكير الناقد ، ورعاية ومشاركة المجموعة ، والتي من خلالها يتم مساعدة الأشخاص الذين يفتقرون إلى الشعور بالقيمة والتساوي مع غيرهم في الوصول الى نفس الموارد المتاحة للآخرين ومنحهم قدر من السيطرة على تلك الموارد " (Hamill, 2011, p.17) .

وفي مجال الإعاقة وجد أن هناك نوعان من التمكين وفقاً لما تم ذكره في الأدبيات المختلفة وهما التمكين النفسي Self-Empowerment، والتمكين المجتمع Community Empowerment، حيث يشير التمكين النفسي إلى قدرة الفرد على التحكم في حياته وأن يثق في قدرته على تحقيق أهدافه ، وهو مجموعة من العوامل المتمثلة في الوعي الناقد، والشعور بالاستحقاق، والمعرفة، والموارد ، والإمكانات، والكفاءات، والمهارات، واحترام الذات التي تسمح للشخص بالتصرف لنفسه نيابة عن نفسه بحيث لا ينوب عنه أحد؛ أما التمكين المجتمعي فهو شعور الفرد بالانتماء للمجتمع والتأثير فيه والمساهمة في بنائه (Hamill, 2009,p. 20; Hamill, 2012, p.15)

وحول الدراسات السابقة التي تناولت التمكين النفسي لذوي الإعاقة السمعية ، هدفت دراسة **كاري وليزلي Karrie &Leslie** (٢٠١٦) لدراسة الحكم الذاتي، وتنظيم الذات، والتمكين النفسي في التنبؤ بجودة الحياة لدى عينة من الأفراد ذوي الإعاقات المختلفة، وأشارت النتائج في مجملها إلى إمكانية التنبؤ بالجودة عبر تلك المتغيرات، كما تنبأ

التمكين النفسي المرتفع بمستويات عليا من التوظيف، والشعور بالرفاهة النفسية، ومستويات منخفضة من الحاجة إلى الدعم المالي .

وقد اهتم الصم بمحاولة تمكين أنفسهم نفسياً واجتماعياً وهذا ما أشارت إليه **دراسة هاميل Hamill** (٢٠٠٩) التي هدفت إلى دراسة الدرجة التي يناقش بها مؤلفو المدونات الإلكترونية الصم التمكين الشخصي ويشجعون تمكين مجتمع الصم من خلال مدونات الإنترنت. وذلك في مجتمع أمريكي لا يعتبر فيه الصم أنفسهم معاقين ، بل أعضاء في مجموعة ثقافية ولغوية، وقد تم تحليل أكثر من ٤٠٠ مدونة للصم يبدع فيها تسعة من المدونين الصم لوصف ثقافة الصم واستراتيجيات التمكين على مستوى الفرد والمجتمع والتي يتم التعبير عنها في المدونات. وأشارت النتائج إلى أن المدونين الصم يناقشون في كثير من الأحيان التمكين على مستوى المجتمع ونادراً ما يناقشونه على المستوى الشخصي. وقدأظهر هؤلاء المدونون خمسة أساليب رئيسية للتمكين: تشجيع وتنظيم الأعضاء على العمل ، ونشر المعلومات ، وإبراز قدرات الأعضاء ومساهماتهم ، واستخدام وسائل الإعلام للتأثير على تصورات المجتمع السائد ، الدعوة إلى تحقيق العدالة الاجتماعية. كما أشارت الدراسة الى أن التمكين النفسي للصم يساعدهم في النجاح في المشاركة في أدوار اجتماعية ذات قيمة، وتزيد من قدرتهم على تغيير تصورات الآخرين حول كفاءتهم ، وتنمي لديهم سمة الذاتية، وتمكنهم من التغلب على وصمة العار التي لحقت بهم بسبب إعاقتهم، وتعينهم في اتخاذ القرار الأنسب من بين العديد من البدائل.

كما أجريت **دراسة كل من باراك وسادوفيسكي Barak & Sadovsky** (٢٠٠٨) على عينة قوامها ١١٤من المراهقين ذوي الإعاقة السمعية و ١٠٠ من أقرانهم السامعين لبحث العلاقة بين استخدام شبكة الانترنت والتمكين النفسي، وبتطبيق المقاييس المعنية بالدراسة أشارت النتائج إلى استخدام الانترنت بشكل مكثف لدى ذوي الإعاقة السمعية عنه لدى السامعين، كما أدى استخدامه للشعور بالرفاهة النفسية، ودود علاقة بين استخدام ذوي الإعاقة السمعية للانترنت وشعورهم بالتمكين النفسي.

وحول الدراسات السابقة التي أثبتت فعالية مهارات نصرة الذات في تنمية التمكين النفسي فقد جاءت دراسة **إسلام وكوجوكارو Islam & Cojocaru** (٢٠١٥) والتي هدفت لمعرفة دور نصرة الذات لدى ذوي الإعاقة في تحقيق التمكين النفسي لديهم، واعتمدت في منهجها على الدراسة المتعمقة لبعض الحالات وكانت الجلسة لمدة ساعتين لملئ استبيان نصرة الذات والتمكين النفسي، وأشارت النتائج إلى أن مهارات نصرة الذات تجعل الفرد مستقلاً بذاته، وتزيد من ثقته بنفسه للدرجة التي تشعره بأنه موضع ترحيب من الآخرين، وأنه قادر على فعل شئ لنفسه وبنفسه، مما يعزز لديه الشعور بالهوية الشخصية واحترام الذات وتقرير المصير، وكان لذلك تأثير إيجابي في التمكين النفسي للفرد ذي الإعاقة .

ودراسة روبرتس Roberts (٢٠١٣) والتي هدفت إلى إثبات فعالية استراتيجية نصرة الذات في تحسين الكفاءة كأحد أبعاد التمكين النفسي لذوي الإعاقة السمعية، وقد تم تدريب الطلاب على ثمان مهارات لنصرة الذات و بعد الانتهاء من التدريب ، وجد أن الطلاب قاموا بست من سلوكيات نصرة الذات الثمانية بعد تلقي تدريب يتناول هذه السلوكيات. ظل أداء السلوكيات مستقراً عبر الدروس حيث تم إدخال سلوكيات جديدة واستمر تنفيذها بعد أسبوعين. ثم استفادت الدراسة الثانية من تصميم مجموعة التحكم في الاختبار القبلي- البعدي مع التطابق لإثبات فعالية استراتيجية نصرة الذات للطلاب الصم أو ضعاف السمع مع ٤٤ طالبًا ثانويًا كانوا صمًا. وتم اختيار العينة الضابطة منهم وبتطبيق مقياس الكفاءة الذاتية ومقياس جودة المشاركة ومقياس المعرفة والأداء ، على العينة الأولى التي تعرضت للبرنامج والعينة الثانية التي لم تتعرض له ، أشارت النتائج النهائية إلى عدم وجود أي تأثير ذو دلالة على مقاييس المعرفة والأداء وكذلك جودة المشاركة . ووجود تأثير ذو دلالة على مقياس الكفاءة الذاتية.

كما هدفت **دراسة هاتش وآخرون Hatch et al.,** (٢٠٠٩) إلى التمكين النفسي لمجموعة من الطلاب ذوي الإعاقة من خلال تطوير بعض مهارات نصرة الذات لديهم باستخدام برنامج تدريبي معد من قبل بعض أساتذة الجامعة الذي كان دورهم مجرد استشاريين ويقوم بتنفيذ البرنامج عدد من طلاب الدراسات العليا يتراوح عددهم ما بين ٨ الى ١٢ طالب والذين اهتموا بتدريب الطلاب بشكل فردي وجمعي على بعض مهارات نصرة الذات لمعالجة المواقف وتنمية المهارات اللازمة لتمكين الطلاب نفسياً ، واستخدم المدربون فنية لعب الدور لمساعدة الطلاب في كيفية الدفاع عن أنفسهم، وتفهيمهم سبل التواصل المناسبة والفعالة، وقد نجح البرنامج في تطوير مهارات نصرة الذات وانعكس ايجابياً على تمكين الطلاب ذوي الإعاقة من كسر حاجز الإعاقة ومحو وصمة العار المميزة لهم وزيادة ثقتهم بأنفسهم.

وتعقيباً على ما تم ذكره من دراسات سابقة ،**فقد استفادت الدراسة الحالية منها** في اختيار العينة؛ حيث جاءت من ذوي الإعاقة السمعية والعاملين في بيئة عملية مشتركة مع ذويهم من السامعين، وتضمنت ذكوراً وإناثاً من ذوي الإعاقة السمعية الكلية والجزئية، كذلك تجلت أوجه الاستفادة عند استخلاص المفاهيم الإجرائية، وطرح الفروض، وانتقاء وإعداد الأدوات التشخيصية، فضلاً عما يمكن استخلاصه من تعزيزات للنتائج عند مناقشتها لاحقاً.

رابعاً: نصرة الذات Self-Advocacy

على الرغم من انتشار مفهوم نصرة الذات في مختلف الأدبيات المهنية إلا أنه أصبح أكثر انتشاراً فيما يتعلق بمتطلبات الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث يضمن لهم حق الدفاع عن أنفسهم دون الحاجة لمن يدافع عنهم. وكمصطلح ، فقد تم استخدام نصرة الذات في البداية فيما يتعلق باحتياجات الأشخاص ذوي الإعاقات الفكرية واستخدمت متزامنة مع مفهوم "تقرير المصير" Self-determination، ومع مرور الوقت تطورت لتشمل احتياجات جميع الأشخاص ذوي الإعاقة . وبغض النظر عن السن أو نوع الإعاقة ، فإن نصرة الذات هي مهارة هامة يجب تعليمها لكل ذوي الإعاقة .

ويعود مفهوم نصرة الذات لعام ١٩٧٠ حينما ظهر كعامل حاسم في تحقيق نتائج هادفة ذات معنى لحياة الأشخاص ذوي الإعاقة ، حيث انطلقت حركة وطنية من قبل مكتب التربية الخاصة وخدمات التأهيل OSERS* تنادي بأحقية الأفراد ذوي الإعاقة في الدفاع عن أنفسهم والمشاركة في تقرير مصيرهم وتمكينهم نفسياً، وكانت إحدى نتائج هذه الحركة أول تشريع اتحادي ينص على أن تكون خدمات النقل محددة بوضوح في خطط التعليم الفردي للطلاب ذوي الإعاقة Adams, 2015, (P.21).

وتعد نصرة الذات بمثابة مهارة هامة يجب تعليمها لكل ذوي الإعاقة سواء بشكل رسمي أو غير رسمي فهي توفر لهم فهم دقيق لإعاقتهم ومعرفة اهم الخدمات والإمكانات المتاحة لهم، وتمكنهم من الدفاع عن متطلباتهم الفردية سواء التعليمية او المهنية او الطبية او الاجتماعية وتضمن لهم حق المشاركة الفعالة في كل أنشطة الحياة المختلفة (Stuntzner & Hartley, 2015, P. 16).

وتزداد حاجة الأفراد ذوي الإعاقة السمعية لمهارات نصرة الذات كونها تفيدهم في التعبير لزملائهم ورؤسائهم بالعمل من السامعين عن فقدانهم للسمع وتأمين أماكن الإقامة التي يحتاجونها من أجل القيام بعملهم بفعالية ، والمشاركة في مختلف المحادثات والأنشطة الاجتماعية، كما أنهم بحاجة إليها لتمكنهم من اكتشاف ذواتهم والتعرف على نقاط القوة والضعف لديهم وتطوير علاقاتهم مع أرباب العمل وتزيد لديهم الشعور بالهوية الشخصية واحترام الذات، ولذلك فإن الأمر يعد بالغ الأهمية للبالغين الصم وضعاف السمع العاملين مع ذويهم من السامعين ورؤسائهم

* The Office of Special Education and Rehabilitation Services

بالعمل (Luckner et al., ٢٠١٣). خاصة بعدما كشفت دراسة محمود ، سماح صالح (٢٠١٤) مدى معاناة مساعدي المعلم من ذوي الإعاقة السمعية من العديد من المشكلات المهنية ولذلك اقترحت في بحثها الحالي أن يتم تدريبهم على مهارات نصرة الذات التي تضمن لهم حق الدفاع عن حقوقهم بأنفسهم، ومعرفة نقاط القوة والضعف لديهم، والتوجه بمشكلاتهم للهيئات المختصة دون خوف أو تردد .

لقد عرفها بارنيت Barnett (٢٠١٤) بأنها " القدرة على التحدث لنفسك وللآخرين عن نفسك دون خجل أو خوف، حيث تأكيد الفرد لمصالحه ورغباته واحتياجاته وأولوياته وحقوقه الخاصة والتعبير عنها بوضوح دون خوف من الآخرين " . كما أنها " القدرة على الدفاع بحزم عن الحقوق والاحتياجات ، وتحديد ومتابعة الدعم اللازم ، والاهتمام بشئون الفرد الخاصة" ، وبالنسبة للأفراد الذين يعانون من إعاقة واحدة أو أكثر، فقد ثبت أن زيادة مهارات نصرة الذات لديهم تسهم بدرجة كبيرة في تحسين نوعية الحياة، والشعور بالاعتماد على النفس والتمتع بالسعادة النفسية (Stuntzner & Hartley, 2015, P. 16). وهي " بناء واسع يحتوي على العديد من المهارات التي يحتاج الشخص المعاق لتطويرها لتحقيق أهدافه الشخصية " .(Adams, 2015, P.3)

وتعرفها الباحثة في البحث الحالي بأنها "وعي مساعد المعلم ذي الإعاقة السمعية بإعاقته ، وما يمكن أن تؤثر به على طبيعة عمله ، وقدرته على التفاوض والتصريح باهتماماته ورغباته ، وإلمامه بجميع حقوقه المهنية ، ومشاركته في مختلف الأعمال والأنشطة القيادية ونجاحه في التواصل الفعال مع رؤسائه بالعمل وزملائه من السامعين، ويستدل عليها من الدرجة التي يحصل عليها مساعد المعلم على مقياس نصرة الذات".

تعتمد مبادئ نصرة الذات على مبادئ تقرير المصير التالية :

١- **الحرية:** وتعني قدرة الشخص ذي الإعاقة أن يخطط لحياته وأن يختار الأصدقاء بحريه، ويحدد نوع الدعم الملائم لإعاقته.

٢- **السلطة:** وتعني قدرة الشخص في التحكم في موارده المالية.

٣- **المساندة المجتمعية:** وتتمثل في المساندة التي يتلقاها من الهيئات الرسمية وغير الرسمية والتي تساعد الشخص ذي الإعاقة على أن ينعم بالحياة في مجتمع غني بالروابط والإسهامات الاجتماعية .

٤- **المسئولية** : حيث يتقبل الفرد مسئولية المشاركة المجتمعية بطرق ترتقي بحياة ذوي الإعاقة .

٥- **حق التقرير الذاتي للمصير** : وتعني الحصول على فرصة الوعي بالذات، والاهداف التي نسعى لتحقيقها، واتخاذ القرارات والتحكم في الذات (ياسين وآخرون، ٢٠١٥، ص١٢٣).

وهناك أسباب وتحديات يمكن أن تكون هي المسئولة عن نقص مهارات نصرة الذات لدى ذوي الإعاقة السمعية وهي:

١- قد يكون الأبناء لآباء سامعين على غير دراية بسبل تعزيز النصرة الذاتية لدى أبنائهم من المعاقين.

٢- التأخر اللغوي ونقص وسائل الاتصال التي تؤثر على قدرة الطفل على التعبير عن احتياجاته بشكل كافٍ للآخر .

٣- نقص الخبرات البيئية الكافية لتعزيز النصرة الذاتية لديهم. ولذلك فإن الحاجة ماسة لتمتع ذوي الإعاقة السمعية بمهارات النصرة الذاتية حيث أن تحسينها يعطي الفرصة في البدء في تحسن نوعية الحياة لديهم، وأن افتقادها يساهم في افتقارهم للتمتع بالصحة النفسية ، كما أن تمتعهم بتلك المهارات يضمن لهم فرصة الحصول على الدعم والخدمات المطلوبة

. (Stuntzner & Hartley, 2015, P. 16)

٤- عدم الإلمام باحتياجات التواصل المطلوبة ، وشعور الكثير من الأفراد ذوي الإعاقة السمعية بالتهميش الاجتماعي عندما يعملون في وسط تسيطر عليه اللغة الشفوية .

٥- التصورات المجتمعية السالبة تجاه الإعاقة السمعية والتي تعد من أبرز العقبات البيئية التي تواجه ذوي الإعاقة السمعية في بيئة العمل وبالتالي فهم يجدون الحواجز في الطريق إلى مستقبل مهني مما يشعرهم بعدم الثقة، ويحد من قدرتهم على القيادة التي تعتبر إحدى مهارات نصرة الذات.

٦- اختلاف طريقة التواصل المطلوبة باختلاف طبيعة العمل، بمعنى أن هناك بعض الأفراد من ذوي الإعاقة السمعية يتواصلون بالاشارات والبعض بالشفاه والآخر بالتواصل الكلي وقد كانت حرية شخصية عندما كانوا يدرسون ولكن في مجال العمل يتحتم عليهم التواصل باللغة التى يتطلبها طبيعة العمل مما يؤثر على طلاقتهم في الاتصال، كما أن بعض المهن تتطلب إتقان اللغة الانجليزية سواء المكتوبة أو الشفهية ولكن وجد أن مستوى اتقان الصم للغة الانجليزية من خريجي المدارس الثانوية لا يتعدى الصف الرابع الابتدائي وهذا التأخر في مهارات القراءة والكتابة قد يقلل من مرونة تواصلهم مع المحيطين في حيز العمل .

٧- صعوبة في دفاع البعض عن أنفسهم بسبب مخاوف شخصية تتعلق بالكشف عن معلومات تخص إعاقتهم والخوف من احتمال تعريض أنفسهم لردود فعل سلبية والتي قد تشعرهم بالخيبة خاصة عندما تتعلق بالرفض، ومثل هذه المخاوف واردة ، فالأمر قد يحتاج إلى تعرية الذات وقد يخاطرون بعدم الاستماع إليهم أو إخبارهم بأنهم ليسو بحاجة للخدمات التي يطلبونها (Stuntzner & Hartley, 2015,P. 16).

٨- أن نصرة الذات تبدأ من الاعتقاد الداخلي للفرد بأنه يستحق ذلك – وهذا الشعور قد لا يأتي بشكل طبيعي للأشخاص الذين لديهم إعاقة ، فنحن لدينا

تاريخ طويل لمجتمع ينظر لذوي الإعاقة نظرة احتقار ودونية واستبعاد من المشاركة أو الحوار، مما جعلهم يشعرون بعدم الأحقية في التحدث عن أنفسهم أو الدفاع عنها .

وتباعاً لما سبق، فلكي يتمتع الأفراد ذوي الإعاقة السمعية بمهارات نصرة الذات فلابد من مراعاة عدة نقاط:

١- تعلم أكبر قدر ممكن من المعلومات حول إعاقتهم .

٢- تحديد نقاط القوة والضعف وسبل التكيف والمرونة الشخصية.

٣- تحديد المهارات المفيدة التي كانوا يمارسونها بالماضي والتي لها علاقة بنصرة الذات.

٤- إنشاء قائمة بأبرز الأشياء التي لديهم صعوبة في ممارسة النصرة تجاهها.

٥- تحديد العقبات الشخصية التي تحول دون نصرتهم لذاتهم.

٦- وضع استراتيجيات للطرق التي تسهل ممارستهم للنصرة الذاتية.

٧- التعرف على المهنيين أو الوكالات أو الخدمات المتاحة لهم.

٨- ممارسة مهارات نصرة الذات بشكل رسمي أو غير رسمي (أي فيما بين العائلة – الأصدقاء).

٩- معالجة قدرتهم على التعامل مع المواقف الصعبة بالمواجهة أو الرفض .

١٠ - التفكير في الفوائد الشخصية التي تعود عليهم بسبب دفاعهم عن أنفسهم

(Stuntzner & Hartley, 2015; Schreiner, 2007)

وحول مهارات نصرة الذات ، فقد اتفقت معظم الدراسات ممن تناولوها لدى المعاقين عامة وذوي الإعاقة السمعية خاصة مثل دراسة ستنتزنير وهارتلي Stuntzner & Hartley (٢٠١٥)،

ودراسة لوكنير وبيكر Luckner & Becker (٢٠١٣) **على نموذج موحد اشتمل على أربعة مهارات لنصرة الذات ، وهي :**

١- **معرفة الذات** : تتعلق بوعي الفرد ذي الإعاقة السمعية باهتماماته الخاصة ، ونقاط القوة والضعف لديه وتفضيلاته المختلفة واحتياجاته، وأساليب التعلم المناسبة والسمات المحددة للإعاقة، كما يجب أن يكون قادراً على التعبير عن فقدانه للسمع، واحتمالات تأثير ذلك الفقد عاى حياته الاجتماعية والأكاديمية ، وأهم الاستراتيجيات التي تعزز أدائه الاجتماعي والأكاديمي .

٢- **معرفة الحقوق**: يجب على الفرد المعاق سمعياً أن يعي حقوقه كشخص لديه إعاقة وفقاً لقانون الإعاقة المحدد، وكذلك وعيه عندما يتم اختراق حقوقه الشخصية والطرق المحتملة لجبر الضرر.

٣- **الاتصال** : يجب على الفرد ذي الإعاقة السمعية أن يكون قادراً على التفاعل بفعالية مع الأفراد والمجموعات الصغيرة باستخدام لغة الجسد المناسبة والتفاوض ،الإقناع، والتنازل في بعض المواقف ان لزم الأمر .

٤- **القيادة** : تشير مهارات القيادة إلى القدرة على بدء وتوجيه عملية صنع القرار الهامة في سياق المجموعة، يجب أن يكون الطلاب قادرين على ذلك للعمل في مجموعات ،سواء قيادة خاصة بهم متمثلة في برنامج التعليم الفردي (IEP) أو اجتماعات انتقالية ، وأن يقدموا عروض حول فقدان السمع ، وتوجيه ذويهم من الطلاب الأصغر سنا .

وقد تبنت الباحثة هذا النموذج في بحثها لمناسبته لعينة البحث واتفاق كل الدراسات التي تناولت ذوي الاعاقة السمعية عليه ، فاشتملت مهارات نصرة الذات لمساعدي المعلم من ذوي الإعاقة السمعية على الأربعة أبعاد السالفة الذكر .

وحول الدراسات السابقة التي تناولت نصرة الذات لدى ذوي الإعاقة السمعية فقد هدفت الدراسة الاستكشافية لكل من **شوفوستوول وآخرون Schoffstall et al.,** (٢٠١٥) إلى التعرف على الدور الذي يلعبه مستشاري إعادة التأهيل في تعزيز مهارات نصرة الذات لدى عينة من ذوي الإعاقة السمعية البالغين المقبلين على العمل ، وقد تبين أن مهارات نصرة الذات تؤثر إيجابياً في نتائج الأفراد الصم وضعاف السمع مدى الحياة، كما كشفت الدراسة أن عدداً كبيراً منهم يمكن أن يكونوا ليسوا على مستوى الإعداد الذي يكفي لتحقيق نصرة الذات بفعالية في مواقع العمل بسبب نقص التدريب والفرصة المتاحة، كما اشارت النتائج الى وجود ١٦ استراتيجية يستخدمها مستشاري إعادة التأهيل على المستوى الفردي ومستوى الأنظمة ،وتشمل تحديد المهارات الضرورية لنصرة الذات ، وبناء المهارات اللغوية، وتهيئة الوصول الى التواصل الكامل، ومراقبة الفهم، وتقييم نصرة الذات الرسمية وغير الرسمية، والنمذجة المباشرة لمهارة نصرة الذات، وبرمجة مهارات نصرة الذات والقياس الشامل لاستعداد العميل لنصرة الذات، وتحديد فرص المناصرة على مستوى النظام ، وغيرها.

كما سعت **دراسة وايت وآخرون White et al.,** (٢٠١٤) إلى عمل دراسة تجريبية للكشف عن فعالية برنامج تدريبي قائم على المعرفة والمهارة في تنمية مهارات نصرة الذات لدى عينة من طلاب الجامعة ذوي الإعاقات المختلفة (الحسية – الجسدية- تعليمية) ، وقد سعت الدراسة إلى محاولة إكساب أفراد العينة التجريبية مهارة الوعي بحقوقهم كأفراد معاقين وكيفية طلب المساعدة المتعلقة بإعاقتهم من الجهات المعنية بالمساعدة، وشارك في البرنامج ٥٢ طالباً وطالبة من ذوي الإعاقات المختلفة ، واعتمد البرنامج على إكساب المعرفة حول مهارات النصرة ، ثم التدريب على أدائها باستخدام فنيتي النمذجة، ولعب الدور. واعتمدت الدراسة على التصميم القبلي والبعدي وأشارت في نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين القياسين القبلي والبعدي لعينة البحث

التجريبية لصالح القياس التجريبي وقد بلغ حجم التأثير ١,٣٥ مما يدل على فعالية البرنامج في تعزيز نصرة الذات.

كما هدفت **دراسة والكر Walker (٢٠١٠)** إلى بحث العلاقة بين النضج الوظيفي، والفاعلية الذاتية في اتخاذ القرار الوظيفي، ومناصرة الذات لدى عينة من طلاب الجامعة العاديين وذوي الإعاقات المختلفة، طبقت الدراسة على ٣٤٧ منهم ٨٩ من ذوي الإعاقات ، و تركز هذه الدراسة في المقام الأول على الطلاب ذوي الإعاقات ، حيث جمعت معلومات حول مواقف الطلاب ما بعد المرحلة الثانوية نحو المهن ، والمعتقدات في قدرتهم على ممارسة مهنهم ، ومعرفتهم بنصرة الذات من أجل التحقق من العلاقة فيما بينهم. وأشارت الدراسة الى وجود علاقة بين الثلاثة متغيرات لدى ذوي الإعاقة والعاديين، ارتفاع مهارات نصرة الذات والنضج المهنى العاديين عنه لدى ذوي الإعاقات، والتأثير الإيجابي لنصرة الذات على النضج الوظيفي لذوي الإعاقات.

وتعقيباً على هذه الدراسات نجد أن جميعها قد تناول نصرة الذات لدي فئة ذوي الإعاقة السمعية من طلاب الجامعة وغيرهم من البالغين المقبلين على العمل، واتفقت جميعها على أهمية مهارات نصرة الذات لتلك الفئة في تحقيق الذات والدفاع عن النفس ، كما أثبتت دراسة وايت وآخرون White et al., (٢٠١٤) فعالية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات نصرة الذات لدى ذوي الإعاقة السمعية وأشادت بدور فنيتي النمذجة ولعب الدور في فعالية البرنامج.

فروض البحث

١- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات مساعدي المعلم من ذوي الإعاقة السمعية في المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج التدريبي السلوكي المعرفي على مقياس نصرة الذات لصالح المجموعة التجريبية.

٢- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات مساعدي المعلم من ذوي الإعاقة السمعية في المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج التدريبي السلوكي المعرفي على مقياس التمكين النفسي لصالح المجموعة التجريبية.

٣- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات مساعدي المعلم من ذوي الإعاقة السمعية في المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج السلوكي المعرفي على مقياس نصرة الذات لصالح المجموعة التجريبية .

٤- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات مساعدي المعلم من ذوي الإعاقة السمعية في المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي السلوكي المعرفي على مقياس التمكين النفسي لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج .

٥- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات مساعدي المعلم من ذوي الإعاقة السمعية في المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج التدريبي وبعد تتبعه على مقياس التمكين النفسي .

محددات البحث

تتمثل محددات البحث في:

(١) **المحددات البشرية:** تكونت عينة البحث من مساعدي المعلم من ذوي الإعاقة السمعية ممن يعانون من انخفاض ملحوظ في التمكين النفسي، وعددهم (١٤) ذكوراً وإناثاً ، تمتد أعمارهم بين (٢٦–٤٥) عامًا، وبمتوسط عمري (٣٣,٥٠) عام، وبانحراف معياري (٧,٢) وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية وعددهم (٦)، والأخرى ضابطة وعددهم (٦).

(٢) **المحددات الزمنية:** تم تطبيق الجانب العملي لهذا البحث على أفراد العينة التجريبية ابتداءً من شهر أبريل حتى منتصف شهر مايو خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٧- ٢٠١٨ ، ثم قامت الباحثة بمتابعة عينة الدراسة بإجراء قياس تتبعي بعد مرور شهر ونصف من انتهاء تطبيق البرنامج.

(٣) **المحددات المكانية:** طبق البرنامج على عينة من مساعدي المعلم من ذوي الإعاقة السمعية (الكلية والجزئية) بمدرسة عاطف السادات المشتركة بمدينة بلبيس .

منهجية البحث وإجراءاته

(أ) منهج البحث: اعتمد البحث الحالي على المنهج شبه التجريبي ، وكانت الأداة هي البرنامج التدريبي السلوكي المعرفي ، والمتغير المستقل هو نصرة الذات، والمتغير التابع هو التمكين النفسي.

(ب) إجراءات البحث : وتشمل:

(١) **عينة البحث** : تكونت عينة البحث من (١٢) من مساعدي المعلم من ذوي الإعاقة السمعية (الكلية والجزئية) ممن يعانون من درجات منخفضة في نصرة الذات والتمكين النفسي وفقاً لاستجاباتهم على مقياسي نصرة الذات والتمكين النفسي، بواقع (٦) كمجموعة تجريبية، ومثلها في المجموعة الضابطة، وهم من مساعدي المعلم من ذوي الإعاقة السمعية بمدرسة عاطف السادات بمدينة بلبيس، وهم كما بالجدول التالي:

جدول (١)

توزيع عينة البحث التجريبية وفقا لمتغيري النوع ، ودرجة الإعاقة السمعية .

النوع	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
	ذكور	٢	ذكور	٢
	إناث	٤	إناث	4
درجة الإعاقة	جزئية	4	جزئية	٣
	كلية	2	كلية	3
المجموع	6		6	12

وقامت الباحثة بحساب التكافؤ في متغيرات العمر ودرجة الإعاقة السمعية (كلية – جزئية) ، بالإضافة إلى حساب التكافؤ في متغيرات البحث (نصرة الذات والتمكين النفسي) باستخدام معادلة " مان ويتني" والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٢)

نتائج اختبار مان – ويتني لدلالة الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في المتغيرات الخاصة بالتكافؤ بينهما

المتغيرات	المجموعات	العدد	متوسط الترتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
درجة الإعاقة السمعية	المجموعة لتجريبية	6	6,00	36,00	15,00	0,56	غير دالة
	المجموعة الضابطة	6	7,00	42,00			
العمر	المجموعة لتجريبية	٦	6,50	33	12,00	1,02	غير دالة
	المجموعة الضابطة	٦	7,50	45			
نصرة الذات	المجموعة لتجريبية	6	7,92	47,50	9,50	1,36	غير دالة
	المجموعة الضابطة	6	5,08	30,50			
التمكين النفسي	المجموعة لتجريبية	6	7,17	43,00	14,00	0,64	غير دالة
	المجموعة الضابطة	6	5,83	35,00			

(٢) أدوات البحث لتحقيق أهداف البحث تم إعداد الأدوات الآتية :

١- أدوات تشخيصية تتمثل في:

(أ) مقياس التمكين النفسي لدى مساعدي المعلم من ذوي الإعاقة السمعية إعداد: (الباحثة)

لإعداد هذا المقياس اتبعت الباحثة الخطوات التالية:-

١- مراجعة الأطر النظرية لمفهوم التمكين النفسي ، والدراسات السابقة المستخدمة لهذا المفهوم بهدف الوقوف على تعريف إجرائي للتمكين النفسي، فضلاً عن تحديد مكوناته ، وكذلك الاستفادة من العديد من المقاييس الأجنبية التي اهتمت بدراسة هذا المتغير مثل مقياس سبرتسر Spritzer (١٩٩٥) ، والمكون من (١٢) مفردة موزعة على أربعة أبعاد وهي (المعنى، الكفاءة، الاستقلالية ، التأثير) بواقع (٣) عبارات لكل بعد ،وقد اختبر موثوقيته أكثر من باحث ؛ حيث قام كل من أونر وتوران Uner & Turan (٢٠١٠) بعمل دراسة استكشافية لاختبار صحة وموثوقية هذا المقياس في نسخته التركية، وطبق على ٢٦٠ ممرضة ، ١٦١ ممرض ، وكشف التحليل العالمي للمقياس في كلا المجموعتين عن أربعة عوامل وهي: المعنى، والكفاءة، تقرير المصير، والتأثير، وقد تباينت معاملات الثبات لمعامل ألفا كرونباخ ما بين ٠,٨١ إلى ٠,٩٤ مما يدل على تمتع المقياس بدرجة مقبولة من الثبات.

٢- في ضوء ما تم الاطلاع عليه وضعت الباحثة مجموعة مفردات مكونة من (٣٢) مفردة تقيس التمكين النفسي لدى مساعدي المعلم من ذوي الإعاقة السمعية ، وذلك بما يلائم البيئة العربية بوجه عام ، والبيئة المصرية بوجه خاص؛ ويتفق وطبيعة العينة ذات الاحتياجات الخاصة، إذ أن مراجعة مكتبة القياس النفسي العربية لم تسفر عن أداة مناسبة لهذه العينة.

٣- تكون المقياس من أربعة أبعاد هي (الكفاءة – المعنى – الاستقلالية - التأثير).

٤- تم توزيع العبارات على أربعة أبعاد يوضحها الجدول التالي:

جدول (٣) عبارات مقياس التمكين النفسي لدى مساعدي المعلم من ذوي الإعاقة السمعية وبنود كل بعد

م	البعد	أرقام المفردات	المجموع
١	الكفاءة	(١، ٥، ٨، ١١، ١٥، ٢٠، ٢٤، ٢٨) .	٨
٢	المعنى	(٢، ٦، ٩، ١٢، ٢٥، ٢٩، ٣٢).	٧
٣	الاستقلالية	(٣، ١٣، ١٦، ١٨، ٢٢، ٢٦، ٣٠) .	٧
٤	التأثير	(٤، ٧، ١٠، ١٤، ١٧، ١٩، ٢١، ٢٣، ٢٧، ٣١) .	١٠
المجموع الكلي			٣٢

٥- تم استخدام طريقة ليكرت الثلاثية ، وتتمثل في البدائل (تنطبق تماماً – تنطبق بدرجة متوسطة – لا تنطبق على الاطلاق) وتصحح بإعطاء الدرجات من ٣- ١ أو العكس حسب اتجاه المفردة، والدرجة العالية تشير لمستوى عال من التمكين النفسي.

٦- تم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس وفقاً لما يلي:

الخصائص السيكومترية للمقياس

مقياس التمكين النفسي إعداد (الباحثة)

أولاً: الثبات: تم حساب الثبات عن طريق حساب :

١- الاتساق الداخلي: حيث (تم حساب معاملات الارتباط بين درجات المفردات والدرجة الكلية للأبعاد)، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٤) دلالة معاملات الارتباط بين درجات المفردات والدرجة الكلية للأبعاد

التأثير		الاستقلالية		المعنى		الكفاءة	
معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة
◆◆0,736	٤	◆◆0,781	٣	◆◆0,474	٢	◆◆٠,٧٥١	١
**0,672	٨	◆◆0,434	7	◆◆0,816	6	◆◆٠,٧٨١	5
**0,566	١٢	0,204	11	◆◆0,748	10	◆◆٠,٦٨٨	9
**0,721	١٦	◆◆0,550	15	◆◆0,727	14	◆◆ ٠,٦٨٢	13
**0,594	٢٠	◆◆0,634	19	0,303	18	◆◆ ٠,٤٨٧	17
**0,751	٢٤	◆◆0,751	23	0,077	22	◆◆ ٠,٤٢٨	21
**0,721	٢٨	◆0,353	27	0,287	26	◆◆ ٠,٥٩٢	25
**0,658	٣٢	◆◆0,685	31	◆0,346	30	◆ ٠,٣١٣	29
**0,632	٣٦	◆◆0,638	35	◆◆0,744	34	◆◆ ٠,٤٤٤	33
**0,620	٤٠	◆◆0,678	39	◆◆0,845	38	◆◆ ٠,٦٢٤	37
				◆◆0,561	41		

❖❖ دالة عند مستوى ٠,٠١ ❖ دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من الجدول أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ أو مستوى ٠,٠٥ عدا (٤) مفردات كانت معاملات الارتباط لها غير دالة وهى المفردة رقم

(١٨، ٢٢، ٢٦) من البعد الثاني (المعنى) ، والمفردة رقم (١١) من البعد الثالث (الاستقلالية) . وهذا يعني أن هذه المفردات غير ثابتة ويتم حذفها.

٢- طريقة ألفا (كرونباخ): حُسِبَ معامل ألفا لكل بعد وحُسِبتْ معاملات ألفا للأبعاد مع حذف درجة المفردة وكانت النتائج على النحو التالي

جدول (٥) دلالة معاملات ألفا لأبعاد مقياس التمكين النفسي (ن = ٤١)

بعد التأثير		بعد الاستقلالية		بعد المعنى		بعد الكفاءة	
معامل ألفا مع حذف المفردة	المفردة	معامل ألفا مع حذف المفردة	المفردة	معامل ألفا مع حذف المفردة	المفردة	معامل ألفا مع حذف المفردة	المفردة
٠,٨٣٣	٤	٠,٤٥٠	٣	٠,٧٦٤	٢	٠,٧٣٣	١
٠,٨٣٩	٨	٠,٥٤١	٧	٠,٧١٢	٦	٠,٧٢٢	٥
٠,٤٧١	١٢	٠,٦٢٨	١١	٠,٧٢٢	١٠	٠,٧٤٢	٩
٠,٨٣٤	١٦	٠,٥١١	١٥	٠,٧٢٦	١٤	٠,٧٤١	١٣
٠,٨٥٠	٢٠	٠,٤٩٢	١٩	٠,٧٩١	١٨	٠,٧٧٢	١٧
٠,٨٣١	٢٤	٠,٤٥٢	٢٣	٠,٨٠٠	٢٢	٠,٧٨٨	٢١
٠,٨٤٠	٢٨	٠,٧٥٩	٢٧	٠,٧٨١	٢٦	٠,٧٥٧	٢٥
٠,٨٤٠	٣٢	٠,٤٦١	٣١	٠,٧٧٤	٣٠	٠,٧٨٧	٢٩
٠,٨٤٥	٣٦	0,483	٣٥	٠,٧٢٣	٣٤	٠,٧٧١	٣٣
٠,٨٤٥	٤٠	0,462	٣٩	٠,٧٠٨	٣٨	٠,٧٥١	٣٧
معامل ألفا للبعد الثالث = ٠,٨٥٤		معامل ألفا للبعد الثالث = 0,567		٠,٧٥٢	٤١	معامل ألفا للبعد الأول = ٠,٧٧٧	
				معامل ألفا للبعد الثاني = ٠,٧٧١			

يتضح من الجدول السابق أن معاملات ألفا في حالة حذف المفردة أقل من أو تساوي معامل ألفا للبعد عدا (٨) مفردات أرقام : (٢١، ٢٩) من البعد الأول ، (١٨، ٢٢، ٢٦، ٣٠) من البعد الثاني، (11، 27) من البعد الثالث حيث كانت معاملات ألفا (مع حذف درجة المفردة) أكبر من معامل ألفا للبعد، وهذا يعني ثبات جميع المفردات عدا تلك المفردات غير الثابتة ويتم حذفها. وقد حسب ثبات الفا كرونباخ بعدما حذفت المفردات

المشار إليها في الجدول فكان معامل ثبات البعد الأول ٠,٧٨٧ وللبعد الثاني ٠,٨٥٢ ، وللبعد الثالث ٠,٨١٩ ، وللبعد الرابع ٠,٨٥٤ .

٣- ثبات الأبعاد: تم حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس. والنتائج كما يلي:

جدول (٦) دلالة معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس التمكين النفسي

الأبعاد	معاملات الارتباط مع الدرجة الكلية
الكفاءة	0,891**
المعنى	0,834**
الاستقلالية	0,833**
التأثير	0,936**

❖❖ دال عند مستوى ٠١,

ثانياً: صدق المقياس: تم حساب صدق المفردات بحساب معاملات الارتباط بين درجات المفردات والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له (محذوفاً منها درجة المفردة)، باعتبار أن مجموع درجات بقية المفردات محكاً للمفردة . وكانت النتائج كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٧)

دلالة معاملات الارتباط بين درجات المفردات ودرجات الأبعاد لمقياس التمكين النفسي

بعد لتأثير		بعد الاستقلالية		بعد المعنى		بعد الكفاءة	
معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للبعد محذوفاً منها درجة المفردة	المفردة	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للبعد محذوفاً منها درجة المفردة	المفردة	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للبعد محذوفاً منها درجة المفردة	المفردة	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للبعد محذوفاً منها درجة المفردة	المفردة
**٠,٦٣٩	٤	**٠,٧٠٥	٣	*٠,٣٣٣	٢	**٠,٦٧٧	١
**٠,٥٧٧	٨	٠,٢٤٩	٧	**٠,٧٤٦	٦	**٠,٦٨٩	٥
**٠,٤٧٣	١٢	-٠,٠٥٣	١١	**٠,٦٤٢	١٠	**٠,٥٥١	٩
**٠,٦٢٦	١٦	*٠,٣٥٥	١٥	**٠,٦١٥	١٤	**٠,٥٦٠	١٣
**٠,٤٦٦	٢٠	**٠,٥٢٨	١٩	٠,١٢٧	١٨	*٠,٣٣٢	١٧
**٠,٦٥٥	٢٤	**٠,٦٥٧	٢٣	٠,٠٦٤	٢٢	٠,٢٤١	٢١
**٠,٦٧٦	٢٨	-٠,٥٥٨	٢٧	٠,١٥٠	٢٦	**٠,٤٥٠	٢٥
**٠,٥٧٦	٣٢	**٠,٥٤٣	٣١	٠,٢١٦	٣٠	٠,١٧١	٢٩
**٠,٥١٥	٣٦	**٠,٤٢٢	٣٥	**٠,٦٣٢	٣٤	*٠,٣٢١	٣٣
**٠,٥١٠	٤٠	**٠,٥٢٧	٣٩	**٠,٧٨٧	٣٨	*٠,٣٣٥	٣٧
				**٠,٤٧٤	٤١		

❖دال عند مستوى ٠,٠٥　　❖❖دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول أن جميع معاملات الارتباط بين درجات المفردات ودرجات البعد الذي تنتمي إليه دالة إحصائياً عدا المفردات أرقام: (٢١، ٢٩) من البعد الأول، (١٨، ٢٢، ٢٦، ٣٠) من البعد الثاني، (٧، ١١، ٢٧) من البعد الثالث، وهذا يعني أن هذه المفردات غير صادقة ويتم حذفها.

من الإجراءات السابقة للثبات والصدق يتضح وجود (٩) مفردات غير ثابتة أو غير صادقة ، وأرقامها (٢١، ٢٩) من البعد الأول ، (١٨،٢٢، ٢٦، ٣٠) من البعد الثاني، (٧، ١١، ٢٧) من البعد الثالث. وأصبحت الصورة النهائية للمقياس مكونة من (٣٢) مفردة ثابتة وصادقة موزعة كالتالي:

أ- **مجال الكفاءة**: يعني ما يمتلكه مساعد المعلم المعوق سمعياً من خبرة ومهارة يمكنانه من إنجاز عمله بنجاح ويساعدانه في مواجهة مشكلاته بالعمل. ويشمل أرقام العبارات الآتية (١، ٥، ٨، ١١، ١٥، ٢٠، ٢٤، ٢٨) .

أ- **مجال المعنى**: يعني شعور مساعد المعلم ذي الإعاقة السمعية بأهمية العمل الذي يقوم به والانسجام بين أهداف المدرسة وأهدافه المهنية الخاصة. ويشمل أرقام العبارات الآتية (٢، ٦، ٩، ١٢، ٢٥، ٢٩، ٣٢).

ج- **مجال الاستقلالية**. يعني قدرة مساعد المعلم ذي الإعاقة السمعية على اتخاذ القرار الذي يخصه في عمله وتمكنه من اختيار البديل المناسب الذي يساعده ف الإنجاز . ويشمل أرقام العبارات الآتية (٣، ١٣، ١٦، ١٨، ٢٢، ٢٦، ٣٠) .

د- **مجال التأثير**: يعني مدى مساهمة مساعد المعلم ذي الاعاقة السمعية في التطورات التى تحدث بالمدرسة وتأثيره في القرارات الخاصة بها. ويشمل أرقام العبارات الآتية (٤، ٧، ١٠، ١٤، ١٧، ١٩، ٢١، ٢٣، ٢٧، ٣١) .

الصورة النهائية وتصحيح المقياس:

تم التوصل إلى الصورة النهائية الصالحة للتطبيق لمقياس التمكين النفسي. وتتضمن (٣٢) مفردة (٢٢ مفردة إيجابية، ١٠ مفردات سلبية)، وكل مفردة لها ثلاثة اختيارات هى (تنطبق تمامًا – تنطبق بدرجة متوسطة – لا تنطبق إطلاقًا)، فإذا تخير الطالب الاستجابة الأولى (تنطبق تمامًا) يحصل على ثلاث درجات، وإذا تخير الاستجابة الثانية (تنطبق بدرجة متوسطة) يحصل على درجتين، وإذا تخير الاستجابة الأخيرة (لا تنطبق إطلاقًا) يحصل على درجة واحدة. وهذه التقديرات للدرجات تكون معكوسة في العبارات السلبية وهي: (٢، ٤، ٦، ١٠، ١٢، ١٧، ٢٠، ٢٣، ٢٦، ٣٠) . والدرجة العليا للمقياس هي ٩٦ ، والدرجة الدنيا هي ٣٢ .

(ب) مقياس نصرة الذات لدى مساعدي المعلم من ذوي الإعاقة السمعية إعداد الباحثة

لإعداد هذا المقياس اتبعت الباحثة الخطوات التالية:-

١- الاطلاع على الأدبيات السيكولوجية بما تشمله من أطر نظرية ودراسات سابقة ومقاييس وذلك بهدف الوقوف على تعريف إجرائي لنصرة الذات، فضلاً عن تحديد مكوناته. ومن أهم المقاييس التي اطلعت عليها الباحثة مقياس آدامز (٢٠١٥) . Adams, C النسخة المتطورة لمقياس نصرة الذات لدى الشباب ، والمكون من ٣٠ مفردة موزعة على أربعة أبعاد هي (الوعي بالذات ، والوعي بالحقوق، مهارات الاتصال، مهارات القيادة) وقد تمتع بدرجة ثبات عالية بلغت ٠,٩٥ وتم تطبيقه على طلاب الجامعة، كما اطلعت الباحثة على مقياس هاريس Harris (٢٠٠٩) والذي طبق على (١٨٦) طالباً وطالبة من طلاب الجامعة، والمكون من ٥٥ مفردة موزعة على خمسة أبعاد وهي (الاستقلال والتحكم والخبرة والمعرفة والدافعية)، وكان معامل ثبات ألفا كرونباخ له 0,86 ويعد هذا مؤشراً جيداً لثبات المقياس وصلاحيته للتطبيق .

وبالرغم من توفر تلك المقاييس إلا أن الباحثة لم تفضل استخدام أي منهما في بحثها الحالي نظراً لعدم مناسبة معظم مفرداته لطبيعة عينتها ذي الإعاقة السمعية من العاملين بمهنة مساعد معلم ، كما أرادت الباحثة أن تضفي جديداً للمكتبة النفسية بما تعده من مقياس خاص بعينة بحثها.

٢- في ضوء ما تم الاطلاع عليه وضعت الباحثة مجموعة مفردات مكونة من (٣٤) مفردة تقيس نصرة الذات لدى مساعدي المعلم من ذوي الإعاقة السمعية.

٣- تكون المقياس من أربعة أبعاد هي (الوعي بالذات – الوعي بالحقوق – القدرة على القيادة –التواصل) .

٤- تم توزيع العبارات على أربعة أبعاد يوضحها الجدول التالي:

جدول (٨)

عبارات مقياس نصرة الذات لدى مساعدي المعلم من ذوي الإعاقة السمعية وبنود كل بعد

م	البعد	أرقام المفردات	المجموع
١	الوعي بالذات	٤، ٧، ٩، ١٣، ١٧، ٢١، ٢٨، ٣١	٨
٢	الوعي بالحقوق	١، ٥، ١٠، ١٤، ١٨، ٢٢، ٢٥، ٢٩، ٣٢	٩
٣	القدرة على القيادة	٢، ١١، ١٥، ١٩، ٢٣، ٢٦، ٣٠، ٣٣	٨
٤	التواصل	٣، ٦، ٨، ١٢، ١٦، ٢٠، ٢٤، ٢٧، ٣٤	٩
المجموع الكلي			٣٤

٧- وضع مقياس ثلاثي للإجابة على مفردات المقياس تتمثل في البدائل (تنطبق تماماً – تنطبق بدرجة متوسطة – لا تنطبق على الاطلاق) وتصحح بإعطاء الدرجات من ٣- ١ أو العكس حسب اتجاه المفردة، والدرجة المرتفعة تشير لمستوى عال من نصرة الذات.

٨- تم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس وفقاً لما يلي:

أولاً: الثبات: تم حساب الثبات عن طريق حساب :

١- الاتساق الداخلي: حيث (تم حساب معاملات الارتباط بين درجات المفردات والدرجة الكلية للأبعاد)، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٩) دلالة معاملات الارتباط بين درجات المفردات والدرجة الكلية للأبعاد

التواصل		القدرة على القيادة		الوعي بالحقوق		الوعي بالذات	
معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة
٠,٦٧٤**	٤	٠,٧٨٧**	٣	٠,٨٤٢**	٢	٠,٢٥٧	١
٠,٨١٤**	٨	٠,٦٠٥**	7	٠,٨٦٢**	6	٠,٥٣٧**	5
٠,٦٤٢**	١٢	٠,٥٥٢**	11	٠,٣٩٣*	10	٠,٧٦٦**	9
٠,٨١٨**	١٦	٠,٧٧٩**	15	٠,٦٢٦**	14	٠,٦٥٥**	13
٠,٦٨٥**	٢٠	٠,٨٢١**	19	٠,٦٠٨**	18	٠,٥٣٧**	17
٠,٧١٠**	٢٤	٠,٨٤٣**	23	٠,٧٨٤**	22	٠,٦٦٦**	21
٠,٥٧٩**	٢٨	٠,٨٣٦**	27	٠,٦٣٧**	26	٠,٦١٧**	25
٠,٥٩٩**	٣٢	٠,٨٧٠**	31	٠,٦٦٢*	30	٠,٤٧١**	29
٠,٤٥٤**	٣٦	٠,٧٢٥**	35	٠,٨٥٩**	34	٠,٧٦٨**	33
٠,٦١٩**	٤٠	٠,٨٢١**	39	٠,٨١٨**	38	٠,٦٢١**	37

❖❖ دالة عند مستوى ٠,٠١ ❖ دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من الجدول أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ أو مستوى ٠,٠٥ عدا مفردة واحدة كانت معاملات الارتباط لها غير دالة وهى المفردة رقم (١) من البعد الأول (الوعي بالذات) وهذا يعني أن هذه المفردة غير ثابتة ويتم حذفها.

٢- معامل ألفا (كرونباخ): حسب معامل ألفا لكل بعد وحسبت معاملات ألفا للأبعاد مع حذف درجة المفردة وكانت النتائج على النحو التالي

جدول (١٠) دلالة معاملات ألفا لأبعاد مقياس نصرة الذات (ن = ٤١)

التواصل		القدرة على القيادة		الوعي بالحقوق		الوعي بالذات	
معامل ألفا مع حذف المفردة	المفردة	معامل ألفا مع حذف المفردة	المفردة	معامل ألفا مع حذف المفردة	المفردة	معامل ألفا مع حذف المفردة	المفردة
0,826	٤	0,907	٣	0,879	٢	0,785	١
0,809	٨	0,922	٧	0,877	٦	٠,٧٦٣	٥
0,831	١٢	0,922	١١	0,912	١٠	٠,٧٢٤	٩
0,810	١٦	0,909	١٥	0,899	١٤	٠,٧٤٦	١٣
0,824	٢٠	0,905	١٩	0,883	١٨	٠,٧٦٣	١٧
0,824	٢٤	0,903	٢٣	0,886	٢٢	٠,٧٥١	٢١
0,834	٢٨	0,904	٢٧	0,896	٢٦	٠,٧٧٥	٢٥
0,832	٣٢	0,901	٣١	0,894	٣٠	٠,٧٦٨	٢٩
0,864	٣٦	0,912	٣٥	0,878	٣٤	٠,٧٢٣	٣٣
0,831	٤٠	0,906	٣٩	0,883	٣٨	٠,٧٥٦	٣٧
معامل ألفا للبعد الثالث = 0,844		معامل ألفا للبعد الثالث = 0,918		معامل ألفا للبعد الثاني = ٠,٨٩٩		معامل ألفا للبعد الأول = ٠,٧٧٦	

يتضح من الجدول السابق أن معاملات ألفا في حالة حذف المفردة أقل من أو تساوي معامل ألفا للبعد ، عدا (٥) مفردات أرقام : (1) من البعد الأول ، (١٠) من البعد الثاني، (7، 11) من البعد الثالث ، (٣٦) من البعد الرابع ، حيث كانت معاملات ألفا (مع حذف درجة المفردة) أكبر من معامل ألفا للبعد، وهذا يعني ثبات جميع المفردات عدا تلك المفردات غير الثابتة ويتم حذفها. وقد حسب ثبات الفا كرونباخ بعدما حذفت المفردات المشار إليها في الجدول فكان معامل ثبات البعد الأول ٠,٧٨٥ وللبعد الثاني ٠,٩١٢ ، وللبعد الثالث0,927 ، وللبعد الرابع 0,864 .

٣- ثبات الأبعاد: تم حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس. والنتائج كما يلي:

جدول (١١) دلالة معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس نصرة الذات

الأبعاد	معاملات الارتباط مع الدرجة الكلية
الوعي بالذات	**٠,٨٨٢
الوعي بالحقوق	**0,958
القدرة على القيادة	**0,953
التواصل	**0,938

❖❖ دال عند مستوى ٠١,

ثانياً: صدق المقياس: تم حساب صدق المفردات بحساب معاملات الارتباط بين درجات المفردات والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له (محذوفاً منها درجة المفردة)، باعتبار أن مجموع درجات بقية المفردات محكاً للمفردة . وكانت النتائج كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (١٢) دلالة معاملات الارتباط بين درجات المفردات ودرجات الأبعاد لمقياس نصرة الذات

التواصل		القدرة على القيادة		الوعي بالحقوق		الوعي بالذات	
معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للبعد محذوفاً منها درجة المفردة	المفردة	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للبعد محذوفاً منها درجة المفردة	المفردة	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للبعد محذوفاً منها درجة المفردة	المفردة	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للبعد محذوفاً منها درجة المفردة	المفردة
**٠,٥٨٠	٤	**0,729	٣	**0,788	٢	٠,١٨٤	١
**٠,٧٢٧	٨	**0,500	٧	**0,811	٦	*٠,٣٨٢	٥
**٠,٥٧٩	١٢	**0,456	١١	0,272	١٠	**٠,٦٦٧	٩
**٠,٧٦٣	١٦	**0,735	١٥	**0,519	١٤	**٠,٥٣٦	١٣
**٠,٥٩٣	٢٠	**0,768	١٩	**0,735	١٨	**٠,٤٧٩	١٧
**0,595	٢٤	**0,793	٢٣	**0,735	٢٢	**٠,٦١٠	٢١
**0,492	٢٨	**0,786	٢٧	**0,591	٢٦	**٠,٤٠٨	٢٥
**0,505	٣٢	**0,832	٣١	**0,579	٣٠	٠,٣٥١	٢٩
0,269	٣٦	**0,675	٣٥	**0,808	٣٤	**٠,٦٥٩	٣٣
**0,522	٤٠	**0,755	٣٩	**0,772	٣٨	*٠,٤٦٨	٣٧

❖دال عند مستوى ٠,٠٥ ❖❖دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول أن جميع معاملات الارتباط بين درجات المفردات ودرجات البعد الذي تنتمي إليه دالة إحصائياً عدا المفردات أرقام: (١، ٢٩) من البعد الأول، (١٠) من البعد الثاني، (٣٦) من البعد الرابع ، وهذا يعني أن هذه المفردات غير صادقة ويتم حذفها.

من الإجراءات السابقة للثبات والصدق يتضح وجود (٦) مفردات غير ثابتة أو غير صادقة ، وأرقامها (١، ٢٩) من البعد الأول ، (١٠) من البعد الثاني، (٧، ١١) من البعد الثالث، (٣٦) من البعد الرابع وأصبحت الصورة النهائية للمقياس مكونة من (٣٤) مفردة ثابتة وصادقة موزعة كالتالي:

أ- **الوعي بالذات**: يعنى قدرة المساعد ذي الإعاقة السمعية على أن يتعرف على نقاط قوته وضعفه وكيفية التعامل معها. ويشمل أرقام العبارات الآتية (٤، ٧، ٩، ١٣، ١٧، ٢١، ٢٨، ٣١) .

ب- **الوعي بالحقوق**: يعني وعي مساعد المعلم ذي الإعاقة السمعية بجميع حقوقه المادية والمهنية ودفاعه عنها دون حرج. ويشمل أرقام العبارات الآتية (١، ٥، ١٠، ١٤، ١٨، ٢٢، ٢٥، ٢٩، ٣٢)

ج- **القدرة على القيادة**: تعني قدرة مساعد المعلم ذي الإعاقة السمعية على القيام بدوره في ادارة الفصل وتنظيم الصف والمشاركة في جميع أنشطة المدرسة. ويشمل أرقام العبارات الآتية (٢، ١١، ١٥، ١٩، ٢٣، ٢٦، ٣٠، ٣٣) .

د- **التواصل** يعني نجاح المعلم ذي الإعاقة السمعية في التعامل والتفاعل بإيجابية مع زملائه السامعين وغير السامعين بالمدرسة. ويشمل أرقام العبارات الآتية (٣، ٦، ٨، ١٢، ١٦، ٢٠، ٢٤، ٢٧، ٣٤).

الصورة النهائية وتصحيح المقياس:

تم التوصل إلى الصورة النهائية الصالحة للتطبيق لمقياس التمكين النفسي. وتتضمن (٣٤) مفردة (٢٢ مفردة إيجابية، ١٢ مفردات سلبية)، وكل مفردة لها ثلاثة اختيارات هى (تنطبق تمامًا – تنطبق بدرجة متوسطة – لا تنطبق إطلاقًا)، فإذا تخير الطالب الاستجابة الأولى (تنطبق تمامًا) يحصل على ثلاث درجات، وإذا تخير

الاستجابة الثانية (تنطبق بدرجة متوسطة) يحصل على درجتين، وإذا تخير الاستجابة الأخيرة (لا تنطبق إطلاقاً) يحصل على درجة واحدة. وهذه التقديرات للدرجات تكون معكوسة في العبارات السلبية وهي: (٣، ٥، ٨، ٩، ١٢، ١٨، ٢٠، ٢١، ٢٥، ٢٦، ٣١، ٣٣) . والدرجة العليا للمقياس هي ١٠٢ ، والدرجة الدنيا هي ٣٤ .

٢- البرنامج التدريبي السلوكي المعرفي a Cognitive Training Program Behavioral

"هو مجموعة من الإجراءات المخططة والمنظمة والتي تهدف إلى تنمية التمكين النفسي لدى مساعدي المعلم من ذوي الإعاقة السمعية (أعضاء المجموعة التجريبية)، وذلك باستخدام بعض أساليب النظرية السلوكية والمعرفية ".

أهداف البرنامج

أ- **الهدف العام للبرنامج**: تحسين التمكين النفسي لدى مساعدي المعلم من ذوي الإعاقة السمعية من خلال تنمية مهارات نصرة الذات باستخدام برنامج تدريبي سلوكي معرفي.

ب- **الأهداف الفرعية**: تتبع الباحثة تحقيق الأهداف الفرعية التالية من أجل الوصول إلى الهدف العام

١- أن يحسن مساعدي المعلم من ذوي الإعاقة السمعية من كفاءتهم العملية.

٢- أن يدرك المساعد ذي الإعاقة السمعية معني ما يقوم به من عمل مدرسي.

٣- أن يتدرب المساعد ذي الإعاقة السمعية على الاستقلالية.

٤- أن يتمكن المساعد ذي الإعاقة السمعية من إحراز نتائج إيجابية ملموسة في الخطة المدرسية التي يتبناها.

٥- أن يُبصَّر المساعد ذي الإعاقة السمعية بطبيعة إعاقته وكيفية التعبير عنها بلا حرج.

٦- أن يتمكن المساعد ذي الإعاقة السمعية من الدفاع عن حقوقه المدرسية .

٧- أن يتدرب المساعد ذي الإعاقة السمعية على سبل التواصل الإيجابية مع رؤسائه وزملائه السامعين بالعمل.

٨- أن يتدرب المساعد ذي الإعاقة السمعية على أساليب القيادة الرشيدة.

ج- إعداد البرنامج للتطبيق:

ولإعداد البرنامج تم اتباع الخطوات الآتية:

(١) الاطلاع على الأطر النظرية والدراسات السابقة، لبناء تصور عام عن خصائص الظاهرة موضوع الدراسة بالإضافة إلى خصائص العينة، وتكوين قاعدة عريضة يتم في ضوئها انتقاء أنشطة البرنامج.

(٢) مراجعة الأدبيات السيكولوجية المعينة بالتدريب السلوكي المعرفي للاستفادة منها في اختيار فنيات البرنامج التدريبي ومادته العلمية.

(٣) تحليل الدراسات المعنية بتنمية نصرة الذات لدى ذوي الإعاقة السمعية للإستفادة منها في تحديد أسس البرنامج وانتقاء فنياته وتحديد جلساته وموضوعاته.

(٤) في ضوء تحليل نتائج المراحل الثلاث السابقة وبعد اكتمال تصميم البرنامج التدريبي السلوكي المعرفي الذي أعدته الباحثة بهدف التعرف على فعاليته في تنمية مهارات نصرة الذات لتحسين التمكين النفسي لدى مساعدي المعلم من ذوي الإعاقة السمعية في صورته الأولية ، تكون البرنامج في صورته النهائية من

(١٢) جلسة تم تقديمها بواقع جلستين أسبوعياً، تتراوح المدة الزمنية للجلسة الواحدة من (٤٥ – ٦٠) دقيقة ؛ وتم عرض البرنامج على عدد من المحكمين لإبداء أرائهم أعضاء هيئة التدريس بقسم الصحة النفسية– كلية التربية جامعة الزقازيق لأخذ آرائهم حول ما يلي:

– مدى ملاءمة البرنامج.

– مدى مناسبة الإجراءات المستخدمة في البرنامج.

– مدى تسلسل وترابط خطوات البرنامج التدريبي .

(٥) مكان الجلسات العلاجية: تم تطبيق البرنامج الخاص بمساعدي المعلم من ذوي الإعاقة السمعية بإحدى الحجرات المخصصة لاستراحتهم، وذلك لهدوء المكان وخلوه من المشتتات .

(٦) زمن الجلسة: استغرقت كل جلسة ما بين (٣٠– ٤٥) دقيقة .

د- الاستراتيجيات السلوكية المعرفية

استخدمت الباحثة عدداً من الاستراتيجيات المختلفة ذات الكفاءة، وذلك على النحو التالي:

(١) **المحاضرة والمناقشة Lecture and discussion** : اعتمدت الباحثة في برنامجها الحالي على أسلوبي المحاضرة والحوار في تعريف أفراد العينة التجريبية بأهداف البرنامج وخط سير الجلسات التدريبية، وقد جعلت من الحوار والنقاش أسلوباً رئيسياً في استخراج بعض الأفكار الباعثة على حب الذات وتعزيزها واحترامها ونصرتها والدفاع عنها .

(٢) **الغمر Flooding** : ويعني وضع أفراد العينة التجريبية أم الأمر الواقع في الخبرة دفعة واحدة على الطبيعة، وهذا ما قامت به الباحثة حيث اصطنعت موقفاً لمساعدي المعلم يتطلب المواجهة والدفاع عن النفس، وراقبت الموقف عن بعد ثم تدخلت لمساندتهم نفسياً..وقد ساعدت هذه الاستراتيجة افراد العينة التجريبية في كسر حاجز الخوف والحرج الذي ينتابهم عند تعرضهم لواقف تحتاج للدفاع عن النفس.

(٣) **التدريب التوكيدي Assertive Training** : هذا النشاط عبارة عن نوع من التعليمات التى يعطيها المدرب للمتدرب لكى يؤكد شعوره بذاته، وما يترتب على ذلك من الشعور بالثقة فى النفس، وما يؤدى إليه من التحرر من مشاعر النقص والدونية أو الخجل والانطواء. ويتم هذا النشاط التوكيدى من خلال منهج لعب الدور Role-playing، ومنهج التكرار أى تكرار الممارسة التدريبية Rehearsal، وبعد التدريب يشعر المتدرب بالثقة فى ذاته وبالقدرة على ممارسة حياته العادية وإقامة علاقات سوية ومتكافئة مع المحيطين به .

(٤) **التعزيز Reinforcement** : وقد استخدمت الباحثة ذلك الإجراء في تثبيت التصرف السوي المترتب عليه أمر من اثنين إما حدوث توابع إيجابية أوإزلة توابع سلبية، الأمر الذي يترتب عليه زيادة احتمال حدوث ذلك التصرف في المستقبل في المواقف المماثلة . وعلى الرغم من كبر سن أفراد المجموعة التجريبية والمتراوح ما بين (٢٦ – ٤٥) عام إلا أنه نظراً لإعاقتهم السمعية فهم من ذوي الاحتياجات الخاصة في أسلوب التدريب والتعامل معاهم لإكسابهم سلوكيات مرغوبة تتعلق بنصرتهم لذاتهم وتخليصهم من سلوكيات أخرى غير مرغوبة .

(٣) **الاسترخاء Relaxation** : يقوم هذا الإجراء على فكرة مساعدة أفراد العينة التجريبة من مساعدي المعلم من ذوي الإعاقة السمعية في التخلص من انفعالاتهم السلبية التي من شأنها أن تقلل من ثقتهم بأنفسهم وتضعف من قدرتهم على

الدفاع عن أنفسهم ومعرفة حقوقهم والمطالبة باحتياجاتهم، وتحول دون تفاعلهم اجتماعياً وانفعالياً بصور سوية مع ذويهم من المعلمين السامعين ورؤسائهم بالعمل.

(٤) **إعادة البناء المعرفي Cognitive reconstruction** : وقد استخدمت الباحثة ذلك الإجراء في تعديل بعض الأفكار السلبية المتسببة في شعور بعض أفراد عينة البحث التجريبية بالخجل من اعترافهم بطبيعة إعاقتهم والرهبة من مواجهة المسؤلين حول ما يخص مشكلاتهم واحتياجاتهم المهنية ، وعن الحياة واستبدلتها بأفكار إيجابية تزيد من توجههم نحو الحياة .

(٥) **التدريب الفردي والجمعي Individual and collective training** : اعتمدت الباحثة على التدريب الفردي في بداية الجلسات التدريبية مع بعض أفراد العينة التجريبية لكسر حاجز الخجل بينهم وبقية الأعضاء، ثم استخدمت التدريب الجمعي في استثارة دافعيتهم وتحدي قدراتهم وتبادل الخبرات فيما بينهم.

(٦) النمذجة Modeling : تقوم طريقة النمذجة وفقاً لما ذكره الشناوي (١٩٩٦) على أساس إتاحة نموذج سلوكى مباشر (حى) أو ضمنى (تخيلى) للمسترشد، حيث يكون الهدف هو توصيل معلومات حول النموذج السلوكى المعروض للمسترشد بقصد إحداث تغييرما فى سلوكه، **ومن الوظائف الأساسية للنمذجة:**

١- ملاحظة سلوك النموذج يكون له أثر اجتماعى تسهيلى أو (إنمائى).

٢- النمذجة قد تؤدى إلى إنهاء كف سلوكيات كان المسترشد يتحاشاها بسبب الخوف أو القلق .

٣- يمكن للمسترشد أن يتعلم سلوكا جديدا مناسبا. وقد اعتمدت الباحثة في برنامجها الحالي على النمذجة الضمنية

(٧) **الاستجابة البسيطة الفعالة Simple effective response** : استخدمت الباحثة الحالية هذه الفنية بكثرة في برنامجها التدريبي وكان لها دور فعال في التدريب على مهارات نصرة الذات ، ووفقاً لما ذكره عبدالرحمن، محمد (٢٠٠٠) فإن هذه الفنية تستخدم للتعبير عن المشاعر الغاضبة في هدوء وبشكل فعّال يستحث الآخرين على إزالة سبب الغضب.

(٨) **فنية التصعيد Escalation** : وتستخدم في حالة فشل الاستجابة البسيطة وتتضمن الإصرار على الحصول على الحق المسلوب طالما أن هناك حق بالفعل.

(٩) **فنية الواجب المنزلي Homework Technique**: تقوم الواجبات المنزلية على فكرة تكليف أفراد المجموعة التجريبية من مساعدي المعلم من ذوي الإعاقة السمعية بكتابة أهم نقاط القوة والضعف التي تواجههم أثناء عملهم ، وذكر أبرز المواقف التي يحتاجون فيها للدفاع عن حقوقهم وتحديد الجهات المعنية بحل مشكلاتهم وتلبية احتياجاتهم المهنية، ومطالبتهم بذكر ما يعرفونه من قوانين تحكم عملهم .

الأساليب الإحصائية

استخدمت الباحثة في هذا البحث معادلة " مان ويتني" للمجموعات المستقلة (للتحقق من صحة الفرض الأول)، كما استعانت الباحثة باختبار ويلكوكسون للعينات المرتبطة (للتحقق من صحة الفرض الثاني والثالث).

نتائج البحث ومناقشتها

اختبار صحة الفرض الأول:

نص الفرض الأول على أنه " توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات مساعدي المعلم من ذوي الإعاقة السمعية في المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج التدريبي المعرفي السلوكي على مقياس نصرة الذات لصالح المجموعة التجريبية " ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام معادلة "مان ويتني" للمجموعات المستقلة، والنتائج موضحة بالجدول التالي:

جدول (١٣)

دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية، والضابطة في القياس البعدي لمقياس نصرة الذات لدى مساعدي المعلم من ذوي الإعاقة السمعية

نصرة الذات	مجموعتي المقارنة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الوعي بالذات	التجريبية	٦	7,92	47,50	-1,381	لا توجد دلالة
	الضابطة	٦	5,08	30,50		
الوعي بالحقوق	التجريبية	٦	8,50	51,00	-1,935	0,05
	الضابطة	٦	4,50	27,00		
القدرة على القيادة	التجريبية	٦	9,00	54,00	-2,410	0,01
	الضابطة	٦	4,00	24,00		
التواصل	التجريبية	٦	8,25	49,50	-1,690	0,05
	الضابطة	٦	4,75	28,50		
الدرجة الكلية لنصرة الذات	التجريبية	٦	8,83	53,00	-2,258	0,01
	الضابطة	٦	4,17	25,00		

يتضح من جدول (١٣) تحقق صحة الفرض الأول بشكل جزئي، حيث أشارت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائيًا (عند مستوي ٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة بعد البرنامج التدريبي المعرفي السلوكي على مقياس نصرة الذات لصالح متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية من مساعدي المعلم من ذوي الإعاقة السمعية في الدرجة الكلية لنصرة الذات وكل الأبعاد عدا البعد الأول منها وهو (الوعي بالذات) حيث لم تكن الفروق بينهما دالة احصائياً ، وبالرغم من ذلك إلا أن نتائج هذا الفرض تؤكد فعالية البرنامج التدريبي المعرفي السلوكي في تنمية مهارات نصرة الذات .

واتفقت تلك النتيجة مع نتائج بعض الدراسات السابقة التي استهدفت تنمية نصرة الذات لذوي الإعاقة السمعية، ومنها دراسة وايت وآخرون (٢٠١٤) White et al., التي قامت بعمل دراسة تجريبية للكشف عن فعالية برنامج تدريبي قائم على المعرفة والمهارة في تنمية مهارات نصرة الذات لدى عينة من طلاب الجامعة ذوي الإعاقات المختلفة (الحسية – الجسدية- تعليمية) ، واعتمدت الدراسة على التصميم القبلي والبعدي وأشارت في نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين القياسين القبلي والبعدي لعينة البحث التجريبية لصالح القياس التجريبي وقد بلغ حجم التأثير 1,35 مما يدل على فعالية البرنامج في تعزيز نصرة الذات.

وترجع هذه النتيجة الى ما اتبعته الباحثة أثناء تطبيق البرنامج من عدة أمور كالتالي :

١- إتاحة الفرصة أمام أفراد العينة التجريبية لطرح أكثر المواقف المحبطة في العمل والتي تتطلب تدخل منهم أو من المسئولين.

٢- مساعدتهم في اكتشاف أنفسهم والوعي بذاتهم وحدود إعاقتهم التي لا تتعدى فقدان القدرة على السمع والكلام.

٣- تبصيرهم بنقاط القوة والضعف لديهم.

٤- تدريبهم على الدفاع عن حقوقهم المهنية المتنوعة دون خجل أو تردد.

٥- توعيتهم بأهم الجهات المختصة بتقديم الشكاوى المهنية .

٦- تدريبهم على مهارة المبادرة بالحديث مع ذويهم من المعلمين السامعين وغير من العاملين بالمدرسة.

٧- تبصيرهم بأدوارهم المهنية المنوطة وتوعيتهم بالالتزام بها وعدم الحياد عنها أو التطرق لدونها .

٨- مناقشة أدوارهم المختلفة داخل الصف المدرسي ومدى تمكنهم من إدارة الصف بكفاءة .

هذا بالإضافة إلى استخدام الفنيات التدريبية المعرفية السلوكية بما يناسب طبيعة العينة من المساعدين ذوي الإعاقة السمعية بكفاءة ، حيث أن تنمية مهارات نصرة الذات لديهم لا تنمى بصورة عشوائية مبهمة ولكن تطورها يحتاج إلى دعماً وتوجيهاً وإرشاداً قوياً من القائمين على متابعتهم أو من بعض المهتمين بشئون ذوي الاحتياجات الخاصة . خاصة وأنه قد أثبتت بعض الدراسات المعنية بذوي الإعاقة السمعية مثل دراسة شوفوستوول وواشبورن Schoffstall & Washbourn (٢٠١٥) أن عدداً كبيراً منهم يمكن أن يكونوا ليسوا على مستوى الإعداد الذي يكفي لتحقيق نصرة الذات بفعالية في مواقع العمل بسبب نقص التدريب والفرصة المتاحة، كما اشارت النتائج الى وجود ١٦ استراتيجية يستخدمها مستشاري إعادة التأهيل على المستوى الفردي ومستوى الأنظمة ،وتشمل تحديد المهارات الضرورية لنصرة الذات ، وبناء المهارات اللغوية، وتهيئة الوصول الى التواصل الكامل، ومراقبة الفهم، وتقييم نصرة الذات الرسمية وغير الرسمية، والنمذجة المباشرة لمهارة نصرة الذات، وبرمجة مهارات نصرة الذات والقياس الشامل لاستعداد العميل لنصرة الذات، وتحديد فرص المناصرة على مستوى النظام ، وغيرها.

كما كان لاتباع العينة التجريبية كافة التعليمات والإرشادات وأداء الواجبات التي تضمنها البرنامج التدريبي ومناقشة أهم القضايا المهنية التي تواجههم وتبادل خبراتهم وتبصيرهم بسبل جديده في الدفاع عن أنفسهم والمطالبة باحتياجاتهم دوراً واضحاً في تطوير مهارات نصرة الذات لديهم ، وذلك في مقابل عدم مشاركة أقرانهم من أعضاء المجوعة الضابطة للبرنامج ، مما أحدث فروقاً دالة بينهما لصالح العينة التجريبية.

كما تعزو الباحثة فعالية البرنامج التدريبي الحالي في تنمية نصرة الذات لدى أفراد المجموعة التجريبية إلى اهتمامها بتعديل نظرتهم لأنفسهم (حقيقة إدراكهم لذاتهم) حيث بدأت الباحثة تدعم لديهم الثقة بأنفسهم وترسخ بداخلهم احترامهم لشخصهم والوقوف على أهم نقاط القوة والضعف لديهم، وذلك من منطلق أن نصرة الذات تبدأ من الاعتقاد الداخلي للفرد بأنه يستحق ذلك – وهذا الشعور قد لا يأتي بشكل طبيعي للأشخاص الذين لديهم إعاقة ، خاصة وأن لدينا تاريخ طويل لمجتمع ينظر لذوي الإعاقة نظرة احتقار ودونية واستبعاد من المشاركة أو الحوار، مما جعلهم يشعرون بعدم الأحقية في التحدث عن أنفسهم أو الدفاع عنها ، ومن ثم بدأت الباحثة تستبدل بعض أفكارهم السلبية تجاه أنفسهم بأخرى إيجابية ، وهذا ما لم يتعرض له أفراد المجموعة الضابطة مما أحدث فروقاً احصائية دالة لصالح أفراد المجموعة التجريبية .

اختبار صحة الفرض الثاني :

نص الفرض الثاني على أنه " توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات مساعدي المعلم من ذوي الإعاقة السمعية في المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج التدريبي المعرفي السلوكي على مقياس التمكين النفسي لصالح المجموعة التجريبية " ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام معادلة "مان ويتني" للمجموعات المستقلة، والنتائج موضحة بالجدول التالي:

جدول (١٤) دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية، والضابطة في القياس البعدي لمقياس التمكين النفسي لدى مساعدي المعلم من ذوي الإعاقة السمعية

التمكين النفسي	مجموعتي المقارنة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الكفاءة	التجريبية	٦	٨,٥٠	٥١,٠٠	-١,٩٦٣	٠,٠٥
	الضابطة	٦	٤,٥٠	٢٧,٠٠		
المعنى	التجريبية	٦	٨,٤٢	٥٠,٥٠	-١,٨٦٤	0,05
	الضابطة	٦	٤,٥٨	٢٧,٥٠		
الاستقلالية	التجريبية	٦	٨,٨٣	٥٣,٠٠	-٢,٢٨٢	٠,٠٥
	الضابطة	٦	٤,١٧	٢٥,٠٠		
التأثير	التجريبية	٦	٨,٦٧	٥٢,٠٠	٢,٠٩٣	0,05
	الضابطة	٦	٤,٣٣	٢٦,٠٠		
الدرجة الكلية للتمكين النفسي	التجريبية	٦	٨,٩٢	٥٣,٥٠	-٢,٣٢٦	٠,٠٥
	الضابطة	٦	٤,٠٨	٢٤,٥٠		

يتضح من جدول (١٤) وجود فرق دال إحصائيًا (عند مستوي ٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة بعد البرنامج التدريبي المعرفي السلوكي على مقياس التمكين النفسي لصالح متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية من مساعدي المعلم من ذوي الإعاقة السمعية في الدرجة الكلية للتمكين

النفسي وكل الأبعاد ، مما يؤكد تحقق هذا الفرض وإثبات فعالية البرنامج التدريبي المعرفي السلوكي .

وتتفق نتيجة هذا الفرض مع دراسة هاتش وآخرون Hatch et al., (٢٠٠٩) التي نجحت في تنمية مهارات التمكين النفسي لدى عينة من العاقين سمعياً وكسر حاجز الإعاقة ومحو وصمة العار المميزة لهم وزيادة ثقتهم بأنفسهم عن طريق برنامجاً أعد خصيصاً لذلك.

وترجع هذه النتيجة الى ما يلي :

١- عدم تعرض أفراد المجموعة الضابطة للبرنامج التدريبي بما يحويه من مناقشات وتوعيات وتدريبات عملية ونصائح إرشادية تزيد من تمكنهم النفسي

٢- تشجيع أفراد العينة التجريبية على الاعتماد على أنفسهم وإدارة شئون عملهم بأنفسهم دون اللجوء غير المبرر لطلب العون من الآخرين.

٣- تبصير أفراد العينة التجريبية من مساعدي المعلم من ذوي الإعاقة السمعية بقيمة العمل الذي يقومون به .

٤- حثهم على تتبع نتائج عملهم وما يتركه من أثر إيجابي في المنظومة المدرسية سواء على طلابهم أو على المحيطين بهم .

هذا بالإضافة إلى ما اتبعته الباحثة من تنوع في استخدامها للفنيات التدريبية المعرفية السلوكية وعدم اقتصارها على فنية بعينها مما أحدث تفاعلاً ملحوظاً من أفراد المجموعة التجريبية مع الباحثة أثناء جلسات البرنامج وترك أثراً إيجابياً لديهم عقب انتهاء البرنامج ، وهذا بالطبع مالم يتعرض له أفراد المجموعة التجريبية مما أحدث فروقاً إحصائية دالة بين المجموعتين لصالح التجريبية في متغير التمكين النفسي .

اختبار صحة الفرض الثالث

" توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات مساعدي المعلم من ذوي الإعاقة السمعية في المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي السلوكي المعرفي على مقياس نصرة الذات لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج " .

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام معادلة ويلكوكسون للمجموعات المرتبطة، والنتائج موضحة بالجدول التالي :

جدول (١٥) دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي على مقياس نصرة الذات لدى مساعدي المعلم من ذوي الإعاقة السمعية في المجموعة التجريبية

نصرة الذات	نوع الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الوعي بالذات	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المحايدة	صفر ٤ ٢	صفر ٢,٥٠	صفر ١٠,٠٠	-١,٨٩٠	٠,٠٥
الوعي بالحقوق	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المحايدة	صفر ٦ ٠	صفر ٣,٥٠	صفر ٢١,٠٠	-٢,٢٢٦	٠,٠٥
مهارات القيادة	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المحايدة	صفر ٥ ١	صفر ٣,٠٠	صفر ١٥,٠٠	-٢,٠٧٠	٠,٠١
التواصل	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المحايدة	صفر ٥ ١	صفر ٣,٠٠	صفر ١٥,٠٠	-2,060	٠,٠١
الدرجة الكلية لنصرة الذات		٠ ٦ ٠	صفر 3,50	صفر ٢١	-٢,٢٠٧	٠,٠٥

يتضح من جدول (١٥) وجود فرق دال إحصائيًا (عند مستوي ٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده في تنمية مهارات

نصرة الذات لصالح متوسط رتب درجات التطبيق البعدي، أي أن متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي في مهارات نصرة الذات أعلى بدلالة إحصائية من نظيره في التطبيق القبلي لدى مساعدي المعلم من ذوي الإعاقة السمعية.

من إجمالي نتائج الفرض الثالث يتضح أنه قد تحقق، حيث أشارت نتائج هذا الفرض إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده في مقياس نصرة الذات لصالح متوسط رتب درجات التطبيق البعدي لدى مساعدي المعلم من ذوي الإعاقة السمعية وبمستوى دلالة = ٠,٠٥، وهذا يعني فعالية جلسات البرنامج التدريبي في تنمية مهارات نصرة الذات .

وتتفق نتيجة هذا الفرض مع دراسة كلا من إسلام وكوجوكار Islam & Cojocaru (٢٠١٥) ، ودراسة روبرتس Roberts (٢٠١٣)، ودراسة هاتش وآخرون Hatch et al., (٢٠٠٩) والتي أشارت جميعها إلى فعالية البرامج التدريبية في تنمية مهارات نصرة الذات لدى المعاقين سمعياً من المراهقين والبالغين .

وتعزو الباحثة فعالية البرنامج الإرشادي الحالي مع المجموعة التجريبية لاستخدامها عددًا من الاستراتيجيات كان لها التأثير الواضح في دعم نجاح وفعالية البرنامج ومن بين هذه الاستراتيجيات ما يلي:-

١- فنية إعادة البناء المعرفي Cognitive Restructuring

استعانت الباحثة بفنية إعادة البناء المعرفي حيث قامت باستخراج بعض المعتقدات والتفسيرات الباعثة على الإحباط والشعور بالنقص والتي توصف غالباً بأنها مشوشة ولاعقلانية، ثم قامت بالتعرف على المواقف المهنية التي تستدعي توارد مثل هذه الأفكار إلى ذهن مساعد المعلم ذي الإعاقة السمعية، وقامت الباحثة بتحليلها وتوضيحها وإثبات عدم منطقيتها، واستبدلتها بتفسيرات منطقية مقبولة .

فذوي الإعاقة السمعية لدى الكثير منهم إحساس بالنقص مقارنة بذويهم من السامعين، وقد وجد أنه نظراً لعدم سماعهم ما يدور حولهم فقد يترجمون بعض

الحركات الشفاهية أو بعض النظرات وحركات الجسم المختلفة لدى السامعين ترجمة خاطئة تنبع من نظرتهم الداخلية لأنفسهم مما يتسبب لهم في الشعور بالخجل والنقص وسط مجتمع من السامعين، وكان هذا ما شكى منه بعض أفراد المجموعة التجريبية والذي أبدى غضبه وبغضه من تصرفات بعض الأساتذة معه بالمدرسة ولكن تمكنت الباحثة من مساعدة هذا المساعد في التعرف على حقيقة الموقف وتحليله تحليلا جيداً بعيداً عن التكهنات أو الاعتقادات والتفسيرات السلبية ، كما ساعدته في كشف حقيقة ذاته الجيدة دون مغالاة أو انتقاص من قدرها وأكسبته الثقة بنفسه .

٢- التدريب الفردي والجمعي Individual and group training

اعتمدت الباحثة في بداية برنامجها الحالي على التدريب الفردي لبعض الحالات، وسبب ذلك ما يلي:

١- أن هذا النوع من التدريب يمهد الطريق أمام أفراد المجموعة التجريبية للتحدث أمام بعضهم بحرية .

٢- قد يكون هناك بعض النقاط التي يخجل بعض المشاركين من تناولها أمام الجميع .

٣- كما أنه يساعد المتدرب في تحقيق أهدافه والوقوف على نقاط القوة والضعف لديه ومن ثم فهم ومعالجة تلك النقاط .

٤- أن عملية التدريب تتم بشكل أفضل وأقوى عندما يعطي المتدرب كامل انتباهه لفرد واحد .

٥- أن الانفراد بالتدريب لشخص واحد يكون أكثر جذباً لانتباه المتدرب ويشعره بجديه الجلسة وبجدية أهدافها .

٦- أن التدريب الفردي يعطي مساحة اكبر لتناول عدد كبير من النقاط لكل متدرب على حدة ، كما يفيده في اتقان التدريب على المهارة بشكل فردي.

وبالرغم من أهمية التدريب الفردي في برامج التدريب إلا أنه لا يخفى علينا دور التدريب الجماعي ، فهناك مواقف وجلسات يكون التدريب الجماعي فيها أكثر جدوى فبعد أن وصل أفراد العينة التجريبية من مساعدي المعلم ذوي الإعاقة السمعية إلى درجة الكفاءة في مرحلة التدريب الفردي فإن التدريب الجمعي قد استخدم لاستثارة دافعيتهم وتحدي قدراتهم في التعبير عن أنفسهم وعن درجة إعاقتهم ومواجهة نقاط قوتهم وضعفهم دون خجل ، إضافة الى تناول أكثر المواقف التي تتطلب شجاعة وثقة وثبات في التعبير عن حقوقهم القانونية ومن ثم تناقل الخبرات ، وفي مثل هذه المواقف فإن الإرشاد الجمعي استخدم لتقديم تشجيع من الأقران وتنافس إيجابي في اقتراح أفضل السبل الممكنة التي تنمي لديهم مهارة الوعي بالذات والحقوق . وقد اعتمد هاتش وآخرون Hatch et al., (٢٠٠٩) على التدريب الفردي والجمعي في تنمية بعض مهارات نصرة الذات لمعالجة المواقف وتنمية المهارات اللازمة لتمكين الطلاب ذوي الإعاقة نفسياً .

٣- فنية لعب الدور وعكسه role-playing

تعتبر فنية لعب الدور وعكسه من أكثر الفنيات استخداماً في مجال التدريب عامة وذي الإعاقة خاصة، وهو منهج من مناهج التعلم الاجتماعي يدرب بمقتضاه الفرد على تمثيل جوانب من المهارات الاجتماعية حتى يتقنها . كما أن لعب الدور قد يكون مفيداً في التقليل من بعض الانفعالات الشديدة ، كأن يقوم المدرب بتخيل موقف محبط مثلا أو باعث على الانفعال ويمثل لأفراد المجموعة التجريبية كيفية التعامل مع هذا الموقف.

لقد كان لعب الدور وعكسه إجراءً ضروريًا ومفيدًا في عملية التدريب عندما كان الهدف مساعدة– أفراد المجموعة التجريبية – على التعبير عن أنفسهم وإعاقتهم بحرية دون حرج أو تردد ، وكذلك في تمثيل بعض مواقف المواجهة مع أحد المسؤلين

بالمدرسة للدفاع عن حقوقهم المادية أو العملية . وكانت الباحثة تلعب لدور مع المتدرب ثم تقوم بعكسه أو قلبه ليقوم المتدرب بدور المدرب والعكس وذلك لضمان اتقان المتدرب للمهارة المرجوة .

وقد اتبعت الباحثة الإجراءات الآتية عند تطبيقها لفنية لعب الدور:

١- تهيئة أفراد المجموعة التجريبية من مساعدي المعلم من ذوي الإعاقة السمعية للعب الدور وذلك من أجل تحديد الغرض من لعب الدور، وعدد المشاركين في تمثيل الأدوار ، ونوعية الأسئلة التي ستوجه لهم عقب انهاء التمثيل .

٢- تقديم الأدوار.

٣- ملاحظة المدرب (الباحثة) للقائمين بلعب الدور وتقويمهم كلما استدعت الحاجة ذلك.

٤- المناقشة عقب لعب الدور. حيث قامت الباحثة بسماع تعليقات بقية الأعضاء المتابعين ، وفتحت باب النقاش للطرفين ، ثم قامت بعمل ملخص لما دار في لعب الأدوار.

٤- فنية النمذجة Modeling

كما كان لفنية النمذجة دوراً واضحاً وفعالاً في تعلم العديد من مهارات نصرة الذات ، وذلك من خلال عرض النماذج السوية ذي الإعاقات المختلفة والتي تمكنت بفضل ثقتها بنفسها وإيمانها بحقوقها المدنية والاجتماعية من تحقيق ذاتها وإثبات كفاءتها وبلوغ حد الاستقلالية المطلوب، وقد استعانت الباحثة بضرب نماذج حية لزملاء معهم من المساعدين ذوي الإعاقة السمعية والذين تمكنوا بفضل إرادتهم وعزيمتهم من تحقيق أهدافهم وتحقيق مكانة مهنية جيدة بين زملائهم في العمل . وقد أثبتت دراسة وايت وآخرون White et al., (٢٠١٤) الدور الفعال لفنيتي لعب الدور

والنمذجة في فعالية برنامج تدريبي قائم على المعرفة والمهارة في تنمية مهارات نصرة الذات .

٥- فنية الغمر Flooding

تعتبر فنية الغمر أو العلاج بالإفاضة من أهم فنيات العلاج السلوكي ، وقد استخدمتها الباحثة بشكل متميز في إرغام أفراد العينة التجريبية من المساعدين ذوي الإعاقة السمعية على مواجهة بعض المواقف التي يجدون حرجاً في التعامل معها خاصة إذا كانت مع بعض المسئولين كمدير المدرسة أو مدير الإدارة التعليمية، وكانت تريد من ذلك إثبات أن الموقف الذي يرهبهم لن يترتب عليه النتائج السلبية التي يتوقعونها، فطلبت الباحثة من بعض أفراد العينة ممن كان متضررين من ترتيب الجدول المدرسي التوجه إلى مدير المدرسة وإحاطته بعدم مناسبة إحدى حصص اليوم المدرسي لظروفه من حيث التوقيت وطلب تغيير موعدها بما يتناسب وظروفه ، وبالفعل توجه من كلف بذلك للمدير ودافع عن حقه في اختيار الموعد المناسب بأسلوب لائق ووعده المدير بالبنظر في أمره وبذلك أثبتت الباحثة لأفراد عينتها أن لديهم القدرة على التأثير في القرارات المدرسية.

٦- فنية التعميم

حيث حرصت الباحثة أثناء برنامجها التدريبي على التأكيد على أن تعلم مهارة معينة من مهارات نصرة الذات وإتقانها في موقف بعينه سوف يدفعهم للقيام بنفس السلوك من الدفاع عن أنفسهم والمطالبة بحقوقهم في المواقف المشابهة للموقف الأصلي وذلك دون تعلم إضافي .

٧- فنية الواجب المنزلي Homework Technique

كما كان للواجب المنزلي دوراً هاماً في نقل الخبرات التي يتعلمها مساعدي المعلم من ذوي الإعاقة السمعية من بيئة البرنامج التدريبي إلى واقعهم الفعلي المعاش، كما

أنه أتاح فرصة النقاش والحوار بصورة واضحة وملموسة مما أثر على تفاعل المشاركين اجتماعياً وفتح قضايا كثيرة جديرة بالنقاش في جلسات التدريب.

اختبار صحة الفرض الرابع

" توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات مساعدي المعلم من ذوي الإعاقة السمعية في المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي السلوكي المعرفي على مقياس التمكين النفسي لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج " .

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام معادلة ويلكوكسون للمجموعات المرتبطة، والنتائج موضحة بالجدول التالي :

جدول (١٦)

دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي على مقياس التمكين النفسي لدى مساعدي المعلم من ذوي الإعاقة السمعية في المجموعة التجريبية

التمكين النفسي	نوع الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الكفاءة	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المحايدة	صفر ٥ ١	صفر ٣	صفر ١٥	-2,03	٠,٠٥
المعنى	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المحايدة	صفر ٥ ١	صفر ٣	صفر ١٥	-2,041	٠,٠٥
الاستقلالية	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المحايدة	صفر ٥ ١	صفر ٣	صفر ١٥	-2,070	٠,٠١

التمكين النفسي	نوع الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
التأثير	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المحايدة	صفر ٥ ١	صفر ٣	صفر ١٥	-2,060	٠,٠١
الدرجة الكلية للتمكين النفسي		٠ ٦ ٠	صفر 3,50	صفر ٢١	-2,201	0,01

يتضح من جدول (١٦) وجود فرق دال إحصائيًا (عند مستوي ٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده في تحسن مهارات التمكين النفسي لصالح متوسط رتب درجات التطبيق البعدي، أي أن متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي في مهارات التمكين النفسي أعلى بدلالة إحصائية من نظيره في التطبيق القبلي لدى مساعدي المعلم من ذوي الإعاقة السمعية.

من إجمالي نتائج الفرض الرابع يتضح أنه قد تحقق، حيث أشارت نتائج هذا الفرض إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده في مقياس التمكين النفسي لصالح متوسط رتب درجات التطبيق البعدي لدى مساعدي المعلم من ذوي الإعاقة السمعية وبمستوى دلالة يتراوح ما بين ٠,٠٥ ، ٠,٠١ وهذا يعني فعالية جلسات البرنامج التدريبي في تحسين مهارات التمكين النفسي.

فقد أكدت دراسة إسلام وكوجوكارو Islam & Cojocaru (٢٠١٥) على أهمية تنمية التمكين النفسي لدى ذوي الإعاقة السمعية باستخدام تنمية مهارات نصرة الذات التي أشارت إل، حيث أكدت دراستهما على أن مهارات نصرة الذات تجعل الفرد مستقلاً بذاته، وتزيد من ثقته بنفسه للدرجة التي تشعره بأنه موضع ترحيب من الآخرين، وأنه قادر على فعل شئ لنفسه وبنفسه، مما يعزز لديه الشعور بالهوية الشخصية واحترام الذات وتقرير المصير، وتزيد من التمكين النفسي للفرد ذي الإعاقة .

كما تتفق نتيجة البحث الحالي مع دراسة هاتش وآخرون Hatch et al., (٢٠٠٩) التي أشارت إلى تمكين طلاب الدراسات العليا ذوي الإعاقة نفسياً ونجاحهم في كسر حاجز الإعاقة ومحو وصمة العار المميزة لهم وزيادة ثقتهم بأنفسهم عن طريق عمل برنامج تدريبي لتنمية مهارات نصرة الذات لديهم لعدد من طلاب الدراسات العليا ذوي الإعاقة ، وكذلك دراسة روبرتس Roberts (٢٠١٣) التي أثبتت فعالية التدريب على مهارات نصرة الذات في تحسين مستوى الكفاءة الذاتية كأحد أبعاد التمكين النفسي لعينة من طلاب الجامعة ذوي الإعاقة السمعية.

وهكذا تكشف نتيجة هذا الفرض عن الدور الذي أسهمت به مهارات نصرة الذات في تحسين التمكين النفسي لدى أفراد المجموعة التجريبية من مساعدي المعلم من ذوي الإعاقة السمعية بعد تطبيق البرنامج بمقارنتهم بأفراد نفس المجموعة قبل تطبيق البرنامج . حيث أن تنميه مهارات نصرة الذات لدى تلك الفئة تنمي لديهم شعوراً داخلياً بالكفاءة في العمل وتشجعهم على استكمال مسيرتهم المهنية وتشعرهم بقيمة ومعنى ما يقومون به من عمل ، كما أنها تساعدهم في الاعتماد التام على أنفسهم في إنجاز مهام عملهم دون اللجوء غير المبرر لطلب المساعدة من المحيطين به، مما يطور لديهم مهارات التمكين النفسي .

اختبار صحة الفرض الخامس

ينص الفرض على أنه " لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات مساعدي المعلم من ذوي الإعاقة السمعية في المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج التدريبي وبعد تتبعه على مقياس التمكين النفسي " .

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام معادلة ويلكوكسون للمجموعات المرتبطة، والنتائج موضحة بالجدول التالي :

جدول (١٧) دلالة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي على مقياس التمكين النفسي لدى مساعدي المعلم من ذوي الإعاقة السمعية في المجموعة التجريبية

التمكين النفسي	نوع الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الكفاءة	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المحايدة	٤ ٠ ٢	2,50 0	10,00 0	-1,857	غير دالة
المعنى	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المحايدة	٢ ٣ ١	2,00 3,67	4.00 11,00	-0,966	غير دالة
الاستقلالية	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المحايدة	٥ ٠ ١	3,00 0,00	15,00 0	-2,121	دالة عند مستوى ٠,٠٥
التأثير	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المحايدة	٣ ١ ٢	2,50 2,50	7,50 2,50	-1,000	غير دالة
الدرجة الكلية للتمكين النفسي	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المحايدة	٤ ١ ١	3,38 1.50	13.50 1.50	-1,625	غير دالة

يتضح من جدول (١٧) عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج التدريبي وبعد تتابعه في تحسن مهارات التمكين النفسي .

من إجمالي نتائج الفرض الخامس يتضح أنه قد تحقق بكامل أبعاده ماعدا البعد الثالث هو الذي لم يتحقق حيث وجدت فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ في البعد الثالث، وبالرغم من ذلك فقد أشارت مجمل نتائج هذا الفرض إلى تحققه ، حيث ثبت عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية بعد

تطبيق البرنامج وبعد تطبيقه في مقياس التمكين النفسي ، وهذا يعني فعالية جلسات البرنامج التدريبي في تطوير مهارات التمكين النفسي.

وتعزو الباحثة استمرار فعالية البرنامج التدريبي إلى ما اتبعته من إجراءات مدروسة ومنظمة في إدارة الجلسات التدريبية واعتمادها على المدخلين المعرفي والسلوكي ، حيث أفادها المنهج المعرفي في تعديل بعض الأفكار غير العقلانية واستبدالها بأخرى عقلانية مقبولة نمت لديهم الشعور بقيمة الذات مما أكسبهم الثقة بأنفسهم ونمى لديهم الشعور بقيمة العمل وحفزهم على إظهار كفاءتهم المهنية ومحاولة التأثير في مجريات العمل بالمدرسة.

ومما ساعد على استمرار فعالية البرنامج التدريبي في تنمية التمكين النفسي لدى أفراد المجموعة التجريبية من المساعدين ذوي الإعاقة السمعية ما قامت به الباحثة من إسناد بعض مهام المتابعة والإرشاد إلى بعض المعلمين السامعين والمقربين من المساعدين ، وكانت الباحثة على تواصل دائم بهؤلاء المعلمين لمتابعة أفراد المجموعة التجريبية ، وكان من مهام المعلمين السامعين ما يلي:

١- تشجيع المساعدين على المشاركة في تنظيم الطابور المدرسي وتوجيه الطلاب في الصف.

٢- إشراك المساعدين من أفراد المجموعة التجريبية في ترجمة بعض المعلومات الإشارية للطلاب في الصف .

٣- توجيههم على ضرورة التعبير عن رأيهم للمشرف المسئول عنهم أو لمدير المسأله حول ما يخص توزيع الجدول.

٤- اصطحابهم معهم في الاجتماعات المدرسية وتشجيعهم على المشاركة بإبداء الرأي.

٥- تشجيعهم على الاستقلالية والاعتماد على النفس .

٦- تنبيههم بعدم القيام بأي عمل خارج عن تخصصهم ، خاصة وإن كان فيه إقلال من شأنهم كجمع القمامة أو تعبئة التغذية أو غير ذلك من المهام التي تقلل من ثقتهم بأنفسهم وتفقدهم قيمة العمل .

٧- تدوين ما يلاحظه المعلمون السامعون من تطورات في سلوك ذويهم من المساعدين لمتابعتهم ودعمهم كلما لزم الأمر.

كما تعزو الباحثة أيضاً استمرار فعالية البرنامج الحالي إلى تواصلها مع مدير المدرسة أثناء فترة البرنامج والتعرف منه على كل ما يخص المساعدين من مهام مدرسية وقد وجهت له الباحثة ما يلي:

١- محاولة إسناد المهام المتفق عليها باللائحة للمساعدين .

٢- أن يجري اجتماعاً بهم كل فترة للتعرف على ما يعانيه هذه الفئة من مشكلات ومحاولة مساعدتهم في حلها .

٣- الانتظام في صرف المرتبات والحوافز في موعدها .

٤- الاعتدال في معاملتهم كغيرهم من المعلمين السامعين وعدم التفرقة بينهما .

٥- ألا يسند إليهم أي مهام خارجة عن اختصاصاتهم المهنية والتي قد تقلل من احترامهم لذواتهم وتضعف ثقتهم بأنفسهم.

لقد كان لتعاون المعلمين ومدير المدرسة دوراً كبيراً في استمرار فعالية البرنامج التدريبي مما أسهم في تحقق هذا الفرض حيث لم توجد فروقاً دالة احصائياً بين أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج التدريبي وبعد تتبعه لدى نفس المجموعة على مقياس التمكين النفسي .

التوصيات:

من خلال الإطار النظري، والدراسات السابقة، والنتائج التي أسفرت عنها الدراسة، يمكن أن نستخلص عددًا من التوصيات الهامة في مجال الاهتمام بمساعدي المعلم من ذوي الإعاقة السمعية ومنها:-

(أ) توصيات للباحثين

(١) ترشيح استخدام التدريب السلوكي المعرفي عند التعامل مع فئة ذوي الإعاقة السمعية وذلك لأنه يتيح الفرصة للتدريب الفعلي والممارسة العملية بما يناسب طبيعة إعاقتهم .

(٢) التنوع في استخدام الفنيات السلوكية والمعرفية المختلفة بما لا يدع مجالا للملل لدى المتدربين .

(٣) ضرورة إشراك زملائهم من المعلمين السامعين العاملين بالمدرسة في برامج تدريب مساعدي المعلم ذوي الإعاقة السمعية وذلك لإتاحة الفرصة أمامهم للاستفادة من خبرات ذويهم السامعين وزيادة التفاعل معهم ، وكسر الحاجز النفسي بينهما.

(٤) جعل مديري المدارس جزء من الخطة التدريبية في برامج تدريب المساعدين ذوي الإعاقة السمعية كلما أمكن ذلك ، لكسر حاجز الخوف والتوتر لدى المساعدين ، ولتوفير بيئة واقعية بكل مكوناتها أمام المساعدين مما يساعد في فعالية البرنامج التدريبي .

(ب) توصيات لمديري المدارس والمعلمين السامعين بالمدرسة

(١)أن يشرك المساعدين من ذوي الإعاقة السمعية في اجتماعات المعلمين السامعين والتي تتيح لهم فرصة الاندماج النفسي والاجتماعي والمهني وتتيح لهم فرصة تبادل الخبرات.

(٢)أن يساعد مديرو المدارس المساعدين من ذوي الإعاقة السمعية في التعبير عن رأيهم بحرية دون خجل وأن يتم تشجيعهم للدفاع عن حقوقهم دون خوف .

(٣)أن يتح مديراء المدارس الفرصة أمام المساعدين في وضع الجدول المدرسي واختيار حصصهم المدرسية كبقية زملائهم من المعلمين السامعين .

(٤)أن يتحرى مديرو المدارس العدالة في توزيع المهام بين المساعدين وذويهم من المعلمين السامعين.

(٥)ألا يسند مديرو المدارس عملاً مدرسياً ليست من اختصاص مساعد المعلم ذي الإعاقة السمعية .

(٦)أن يجري مديرو المدارس اجتماعاً دورياً بمساعدي المعلم من ذوي الإعاقة السمعية لتلقي شكواهم المهنية والإجابة على تساؤلاتهم المتنوعة .

(ج) توصيات للهيئات المعنية بعمل المساعدين ذوي الإعاقة السمعية.

(١)أن يتم عمل دورات تدريبية تأهيلية خاصة بمساعدي المعلم من ذوي الإعاقة السمعية لتدريبيهم على كيفية دخول الصف الدراسي وكيفية إدارة الحصة المدرسية .

(٢)أن يتم عمل برامج توعوية لمساعدي المعلم من ذوي الإعاقة السمعية لتبصيرهم بكافة حقوقهم القانونية بالمدرسة وأن يتم توزيع نشرات بتلك الحقوق على كافة المدارس التي يعملون بها .

(٣)أن يعين مرشدون نفسيون متخصصون في الصحة النفسية والتربية الخاصة، وإرسالهم في بعثات متنقلة للمدارس المختلفة لتوجيه مساعدي المعلم من ذوي الإعاقة السمعية ومساعدتهم في سبل مواجهة مشكلاتهم المهنية وتمكينهم نفسياً .

بحوث مقترحة :

من خلال ما قامت به الباحثة الحالية من إجراءات، وما كشفت عنه النتائج، وما تم الحصول عليه وتحليلها من الدراسات السابقة، وملاحظاتها أثنا التطبيق يمكن اقتراح البحوث والدراسات التالية:

(١)التمكين النفسي وعلاقته بالكفاءة الاجتماعية لدى مساعدي المعلم من ذوي الإعاقة السمعية .

(٢)فعالية برنامج تدريبي سلوكي معرفي لتنمية نصرة الذات لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة السمعية.

(٣)النموذج السببي لبعض المتغيرات الديموجرافية المرتبطة بالتمكين النفسي لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية.

(٤)التمكين النفسي وعلاقته بالفاعلية الذاتية لدى مساعدي المعلم من ذوي الإعاقة السمعية.

(٥)فعالية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي لتنمية التفاؤل في تحسين التمكين النفسي لدى مساعدي المعلم من ذوي الإعاقة السمعية .

(٦)التمكين النفسي وعلاقته بأساليب مواجهة المشكلات المهنية لدى مساعدي المعلم من ذوي الإعاقة السمعية .

المراجع

١- الشناوي، محمد محروس (١٩٩٦). **العملية الإرشادية**. دار الغريب للطباعة والنشر، القاهرة.

٢- عبد الرحمن، محمد السيد (٢٠٠٠). **علم الأمراض النفسية والعقلية**، القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، الجزء الثانى.

٣- محمد، عادل عبد الله (٢٠٠٤). **الإعاقات الحسية** ، القاهرة ، دار الرشاد .

٤- محمد، عادل عبد الله (٢٠١٣). دور معلم التربية الخاصة ومعلم الدعم ومعلم الظل في تعليم الأطفال ذوي الإعاقات، مجلة التربية الخاصة مركز المعلومات التربوية والنفسية بكلية التربية جامعة الزقازيق، (٢)، ١- ١٢.

٥- محمود، سماح صالح (٢٠١٤). فعالية برنامج إرشادي في تنمية الكفاءة الاجتماعية لدى مساعدي المعلم من ذوي الإعاقة السمعية وأثره على أساليب مواجهتهم للمشكلات المهنية، **رسالة دكتوراة (غير منشورة)**، كلية التربية، جامعة الزقازيق .

٦- ياسين، حمدي محمد ، عباس، عزة محمد، طه، هبه حسين (٢٠١٥). العوامل المرتبطة لنصرة الذات وفاعلية الذات لأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية، **مجلة البحث العلمي في الآداب** (كلية البنات جامعة عين شمس)، مصر ، ٢ (١٦) ، ١١٩ – ١٤٠.

7- Adams, C. (2015). Development of the Self-Advocacy Measure for Youth: Initial Validation Study with Caregivers of Elementary Students with Attention-Deficit/ Hyperactivity Disorder, *Graduate Theses and Dissertations*.http://scholarcommons.usf.edu/etd/5445.

8- Baell, M., & Ruiz, M. (2000). Empowering the deaf. Let the deaf be deaf, *Journal of Epidemiologic Community Health*, 54(1), 40 – 44.

9- Barak, A., & Sadovsky, Y. (2008). Internet use and personal empowerment of hearing-impaired adolescents, Computers in Human Behavior, 24, 1802–1815.

10- Barnett, L.(2014). Evaluation of relationship between self-advocacy skills and college freshmen first semester grade point average forstudents with disabilities. *Graduate Student Theses, Dissertations, & Professional Papers*. 10762.https://scholarworks.umt.edu/etd/10762.

11- Batool, S., Ahmed, H., & Qureshi, S. (2016). Economic and Psycho-social Determinants of, *Pakistan Journal of Social and Clinical Psychology,* 14, 21 – 29.

12- Degago, E. (2014). A Study on Impact of Psychological Empowerment on Employee Performance in Small and Medium Scale Enterprise Sectors, *European Journal of Business and Management*, 27(6), 60 – 71.

13- Getch & Qualls, Y. (1997). An evaluation of the effectiveness of the self-advocacy strategy for students who are deaf or hard-of-hearing, Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences, 57(10-A).

14- Hamill, A., & Stein, V. (2011). Culture and Empowerment in the Deaf Community: An Analysis of Internet Weblogs, *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 21, 388–406.

15- Harris, K. (2008). Development and empirical analysis of a self-advocacy readiness scale with a university sample, *UNLV Retrospective Theses & Dissertation* , https://digitalscholarship.unlv.edu/rtds/2842.

16- Hatch, T., Shelton, T., & Monk, G. (2009). Making the Invisible Visible: School Counselors Empowering Students with Disabilities through Self-Advocacy Training, *Journal of School Counseling*, 7(14), 1 – 19.

17- Islam, M., & Cojocaru, S. (2015). Advocacy for Empowerment: A Case of the Learning Disabled People in Malaysia, *Revista de Cercetare si Interventie Sociala*, 50, 38 – 52.

18- Jose, G., & Rupert, S. (2014). Psychological Empowerment as a Predictor of Employee Engagement: An Empirical Attestation, *Global Business Review*, 15(1) 93–104.

19- Karrie, A., & Leslie, A. (2016). The role of autonomy, self-realization, and psychological empowerment in predicting early adulthood outcomes for youth with disabilities. Remedial and Special Education, 37, 55-62. doi: 10.1177/0741932515585003.

20- Luckner, J., & Becker, S. (2013). Fostering Skills in Self-Advocacy: A Key to Access in School and Beyond , *Odyssey: New Directions in Deaf Education*, v14 34-38 .

21- Moura, D., & Orgambídez, A. (2015). Psychological Empowerment and Work Engagement as predictors of Work Satisfaction: Asample of Hotel Employees, *Journal of Spatial and Organizational Dynamics,* 3(2), 125 – 134.

22- Roberts (2013). A Self-Advocacy Training Program for Students with Disabilities: Adult Outcomes and Advocacy

Involvement One to Six Years after Participation, *Ph.D. Dissertation*, Texas A&M University.

23- Saif, N., & Saleh, A. (2013). Psychological Empowerment and Job Satisfaction in Jordanian Hospitals, International Journal of Humanities and Social Science, 3(16), 250 – 257.

24- Schoffstall, S., Cawthon, S., Leppo, R.H. & Wendel, E. (2015). Developing consumer and system-level readiness for effective self-advocacy: Perspectives from vocational rehabilitation counselors working with Deaf and Hard of Hearing individuals in post-secondary settings, *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, (27), 4, 533-555.

25- Schreiner, M.B. (2007). Effective self-advocacy: What students and special educators need to know? *Article in Intervention in School and Clinic*, 42(5), 300-304.

26- Spreitzer, G. (1995). Psychological Empowerment in the Workplace: Dimensions, Measurement, and Validation, *Academy of Management Journal*, 38(5), 1442 – 1465.

27- Stuntzner, S., & Hartley, M. (2015). Balancing Self-Compassion with Self-Advocacy: A New Approach for Persons with Disabilities, Annals of Psychotherapy and Integrative Health, 12 – 28.

28- Walker, Q. (2010). An investigation of the relationship between career maturity, career decision self-efficacy, and self-advocacy of college students with and without disabilities, *PhD thesis*, University of Iowa.

29- White, G., summers, J., Zhang, E., & Renault, V. (2014). Evaluating the Effects of a Self-Advocacy Training Program for Undergraduates with Disabilities, *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 27(3), 229 – 244.

30- Uner, S., & Turan, S. (2010). The construct validity and reliability of theTurkish version of Spreitzer's psychological empowerment scale, *BMC Public Health*, http://www.biomedcentral.com/1471-2458/10/117.