



جامعة الشهيد حمه لخضر - الوادي

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم علم النفس وعلوم التربية

شعبة علوم التربية

أطروحة دكتوراه بعنوان:



# فاعلية برنامج تربية اختيارات قائم على تشكيل الهوية المهنية لبناء مشروع الحياة لدى المراهقين المعاقين بصريا

مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث LMD في علوم التربية  
تخصص إرشاد وتوجيه

إشراف الأستاذة الدكتورة

سلاف مشري

إعداد الطالبة:

نبيلة بريك

لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الجامعة	الصفة
إسماعيل لعيس	أستاذ التعليم العالي	جامعة الشهيد حمه لخضر - الوادي	رئيسا
سلاف مشري	أستاذ التعليم العالي	جامعة الشهيد حمه لخضر - الوادي	مشرفا ومقررا
عمار حمامة	أستاذ محاضر - أ	جامعة الشهيد حمه لخضر - الوادي	عضوا مناقشا
محمد رضا شنة	أستاذ محاضر - أ	جامعة الشهيد حمه لخضر - الوادي	عضوا مناقشا
منصور بن زاهي	أستاذ التعليم العالي	جامعة قاصدي مرباح - ورقلة	عضوا مناقشا
ربيعة جعفرور	أستاذ التعليم العالي	جامعة قاصدي مرباح - ورقلة	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2021-2022



جامعة الشهيد حمه لخضر - الوادي

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم علم النفس وعلوم التربية

شعبة علوم التربية

أطروحة دكتوراه بعنوان:



# فاعلية برنامج تربية اختيارات قائم على تشكيل الهوية المهنية لبناء مشروع الحياة لدى المراهقين المعاقين بصريا

مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث LMD في علوم التربية  
تخصص إرشاد وتوجيه

إشراف الأستاذة الدكتورة

سلاف مشري

إعداد الطالبة:

نبيلة بريك

لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الجامعة	الصفة
إسماعيل لعيس	أستاذ التعليم العالي	جامعة الشهيد حمه لخضر - الوادي	رئيسا
سلاف مشري	أستاذ التعليم العالي	جامعة الشهيد حمه لخضر - الوادي	مشرفا ومقررا
عمار حمامة	أستاذ محاضر - أ	جامعة الشهيد حمه لخضر - الوادي	عضوا مناقشا
محمد رضا شنة	أستاذ محاضر - أ	جامعة الشهيد حمه لخضر - الوادي	عضوا مناقشا
منصور بن زاهي	أستاذ التعليم العالي	جامعة قاصدي مرباح - ورقلة	عضوا مناقشا
ربيعة جعفرور	أستاذ التعليم العالي	جامعة قاصدي مرباح - ورقلة	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2021-2022

## شكر وتقدير

بداية الحمد لله حمدا كثيرا طيبا مباركا فيه ملء السماوات وملء الأرض وملء ما بينهما وملء ما شئت من شيء بعد الذي غمرني بواسع كرمه وفضله وإحسانه ومن علي بالصبر والمصابرة وسخر لي كل ما يعني على إتمام هذا العمل وبلوغ هذا المقام؛ وصل الله وسلم على سيدنا وشيفعنا محمد وعلى آله وصحبه ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين .

ثم أدين بالفضل والعرفان بالجميل لمن أوصاني ربي بهما حسنا والداي الكريمن اللذين مراني فأحسنا أسأل الله أن يجازيهم خيرا الجزاء وأن يحفظ أمني ويمتعهما بوافر الصحة والعافية، ويتعمد أبي الذي كان نعم الصديق والرفيق والحبيب المتلهف بلوغي هذا المقام بواسع عفوه ورحمته وغفرانه وأن يجعل الفردوس الأعلى داره وقراره .

كما أتقدم بخالص شكري وتقديري لكل المخلصين الذين تعلمت على أيديهم وأنازلنا دروب العلم والمعرفة من مرين ومعلمين وأساتذة ودكاترة خلال مساهماتي الدراسي والتعليمي الطويل أسأل الله أن يجازيهم عني خيرا الجزاء ويجعلها في ميزان حسناتهم .

كما يسعدني أن أتوجه بأصدق عبارات الشكر والعرفان إلى سعادة الأستاذة الدكتورة الفاضلة: سلاف مشري التي تشرفت بمرافقتها لي خلال مساهماتي البحثي وأفاضت عليها الأمل من علمها الغزير وخبرتها العميقة، وغمرتني بخلتها السمح، فكانت لي نعم المعلمة والمشرفة والناصحة والموجهة والداعمة والحرصية على إتمام هذا العمل بهذه الصورة، فأسال الله أن يزيدها من علمه وفضله وينفعها ويرفع مقامها في الدنيا والآخرة .

كما أتوجه بخالص شكري وتقديري للسادة المحكمين الذي أجادوا من وقتهم الثمين لتحكيم المقياس وتقييم البرنامج وكل من تعاون معي في تطبيق الدراسة الاستطلاعية، وكذلك من قدم لنا التسهيلات من مدراء المؤسسات ومستشاري التوجيه لتطبيق البرنامج في ظل تطبيق البروتوكول الصحي للحد من تفشي الوباء .

وأخص بالشكر والتقدير والامتنان أعضاء المجموعة التجريبية على مشاركتهم الفعالة وصبرهم وإصرارهم على مواجهة التحديات التي شهدتها تطبيق البرنامج .

كما أتقدم بوافر الشكر والتقدير للأستاذة الدكتورة الفاضلة مريضة جعفر على حسن تعاونها في معالجة الإحصائية لبيانات الدراسة، وكذلك أعضاء لجنة المناقشة على تفضلهم بمناقشة وإثراء هذا العمل .

وشكر خاص لمحمد بن عيشة على كل ما بذله من تعاون في تنسيق وإخراج الأطروحة .

وخالص الشكر والعرفان بالجميل لقلوبنا غمرتني بالحب الصادق والدعاء الخالص بظهور الغيب بالتوفيق والسداد، ولم تدخر ما بوسعها لتسخيرها في سبيل دعمي لإتمام هذا العمل: أخواتي، زميلاتي، طلبي، وأبنائي وتلاميذي بمدرة المعوقين بصريا بالرياح .

وفي الأخير نسأل الله أن ينفع بهذا العمل المتواضع

نبيلة

## ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج تربية اختيارات قائم على تشكيل الهوية المهنية لبناء مشروع الحياة لدى المراهقين المعاقين بصريا، ولتحقيق أهداف الدراسة تم اعتماد المنهج التجريبي ذو التصميم الشبه التجريبي لمجموعة واحدة بقياسين (قبلي - بعدي) قوامها ست "06" مراهقين معاقين بصريا من تلاميذ السنة الثالثة متوسط بمدرسة الأطفال المعوقين بصريا بالرياح (ولاية الوادي - الجزائر) للموسم الدراسي 2020 / 2021، وباستخدام مقياس مشروع الحياة، وتطبيق برنامج تربية الاختيارات القائم على تشكيل الهوية المهنية من إعداد الباحثة، تمت معالجة بيانات الدراسة بواسطة برنامج الحزم الإحصائية (SpssV22)؛ وقد أسفرت الدراسة على النتائج التالية:

- توجد فروق دالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في نتائج المجموعة التجريبية على مقياس مشروع الحياة.
- توجد فروق دالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في نتائج المجموعة التجريبية على بعد كفايات البحث عن معنى الهوية المهنية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في نتائج المجموعة التجريبية على بعد الاستكشاف المهني.
- توجد فروق دالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في نتائج المجموعة التجريبية على بعد بلورة اختيار مهني.
- لا توجد فروق دالة إحصائية بين القياسين البعدي والتبعي في نتائج المجموعة التجريبية على مقياس مشروع الحياة.

وهي نتائج تشير إلى فاعلية البرنامج، وقد تم مناقشتها في ضوء الإطار النظري للدراسة والدراسات السابقة، والتركيز على المعطيات الميدانية والظروف التي سادت تطبيق البرنامج؛ كما خلصت الدراسة إلى التوصية بضرورة إعادة النظر في إجراءات وخدمات التوجيه المدرسي والمهني القائمة في مدارس المعوقين بصريا بالجزائر واقتراح تبني البرنامج التوجيهي لإكساب المراهقين المعاقين بصريا الكفايات التي تؤهلهم لبلورة اختيارات مهنية في إطار مشروع الحياة.

**الكلمات المفتاحية:** تربية اختيارات؛ الهوية المهنية؛ مشروع الحياة؛ المراهقين؛ المعاقين بصريا.

## **Abstract:**

### **Title: The effectiveness of a choice education program based on the formation of professional identity to build a life project for visually impaired adolescents**

The study aimed to reveal the effectiveness of a choice education program based on the formation of professional identity to build a life project for visually impaired adolescents. Students of the third year average at the School of Visually Impaired Children in Rabah (El-Oued - Algeria) for the academic season 2020/2021, using the life project scale, and the application of the choices education program based on the formation of professional identity prepared by the researcher, the study data was processed by the statistical packages program (Spss V22) The study resulted in the following results:

-There are statistically significant differences between the pre and post measurements in the results of the experimental group on the life project scale.

-There are statistically significant differences between the pre and post measurements in the results of the experimental group on the competency dimension of searching for the meaning of professional identity.

-There are no statistically significant differences between the pre and post measurements in the results of the experimental group on the dimension of professional exploration.

-There are statistically significant differences between the pre and post measurements in the results of the experimental group on the dimension of developing a career choice.

-There are no statistically significant differences between the post and follow-up measurements in the results of the experimental group on the life project scale.

These results indicate the effectiveness of the program, and they were discussed in the light of the theoretical framework of the study and previous studies, focusing on field data and the conditions that prevailed in the application of the program; The study also concluded by recommending the need to reconsider the procedures and services of school and vocational guidance existing in schools for the visually impaired in Algeria and to propose the adoption of the orientation program to provide the visually impaired adolescents with the competencies that qualify them to develop professional choices within the framework of the life project.

**Keywords:** breeding choices; professional identity; life project; teenagers; visually impaired.

## فهرس المحتويات

### فهرس المحتويات

الصفحة	الموضوع
1	شكر وتقدير
2	ملخص باللغة العربية
3	ملخص باللغة الإنجليزية
4	فهرس المحتويات
8	فهرس الجداول
10	فهرس الأشكال
11	فهرس الملاحق
12	مقدمة
<b>الجانب النظري</b>	
<b>الفصل الأول: تقديم موضوع الدراسة</b>	
18	1. مشكلة الدراسة
23	2. فرضيات الدراسة
24	3. أهمية الدراسة
25	4. أهداف الدراسة
26	5. التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة
29	6. حدود الدراسة
<b>الفصل الثاني: الإعاقة البصرية لدى المراهقين</b>	
31	- تمهيد
32	1. الجهاز الحسي البصري وآلية الرؤية
36	2. مفهوم الإعاقة البصرية وتصنيفها
46	3. أسباب الإعاقة البصرية
48	4. مظاهر الإعاقة البصرية
51	5. تأثير الإعاقة البصرية على حياة المراهقين
63	6. تأهيل المعاقين بصريا
80	- خلاصة الفصل
<b>الفصل الثالث: تشكيل الهوية المهنية لدى المراهقين المعاقين بصريا</b>	

## فهرس المحتويات

الصفحة	الموضوع
82	- تمهيد
82	1. نشأة وتطور مفهوم الهوية المهنية
86	2. تعريف الهوية المهنية
90	3. النظريات المفسرة لتشكيل الهوية المهنية
109	4. العوامل المؤثرة في تشكيل الهوية المهنية
113	5. دور برامج تربية الاختيارات في تشكيل الهوية المهنية
115	- خلاصة الفصل
<b>الفصل الرابع: بناء مشروع الحياة لدى المراهقين المعاقين بصريا</b>	
117	- تمهيد
118	1. المقاربات النظرية للتوجيه المهني
133	2. مفهوم مشروع الحياة
139	3. كفايات بناء مشروع الحياة
145	4. برامج تربية الاختيارات ونشاطاتها
154	5. مشروع الحياة في ظل التوجيه المدرسي والمهني للمعاقين بصريا في الجزائر
162	6. حاجة المراهقين المعاقين بصريا لبرامج تربية الاختيارات القائمة على تشكيل الهوية المهنية
165	- خلاصة الفصل
<b>الجاناب التطبيقية</b>	
<b>الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة</b>	
169	- تمهيد
169	1. منهج الدراسة
170	2. الدراسة الاستطلاعية
176	3. ميدان ومجتمع وعينة الدراسة
178	4. أداة جمع البيانات وخصائصها السيكمترية
191	5. بناء برنامج تربية الاختيارات القائم على تشكيل الهوية المهنية
206	6. إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية
209	7. الأساليب الإحصائية
210	- خلاصة الفصل

## فهرس المحتويات

الصفحة	الموضوع
الفصل السادس: عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة	
212	- تمهيد
212	1. عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى
117	2. عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية
222	3. عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة
228	4. عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة
231	5. عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الخامسة
236	- خلاصة واقتراحات الدراسة
241	- قائمة المراجع والإحالات
257	- الملاحق

## فهرس الجداول والصور والأشكال والمخططات التوضيحية

### فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
1	مراحل النمو النفسي الاجتماعي وتشكل الهوية عند Erikson	92
2	دور الاستكشاف والالتزام في تحديد رتب الهوية	104
3	المواد المشكلة لمجموعتي التوجيه في الذعين المشتركين	157
4	خصائص مجتمع الدراسة الاستطلاعية	172
5	توزيع التلاميذ المتمدرسين بمدرسة المعاقين بصريا للسنة الدراسية 2021/2020	176
6	خصائص مجتمع الدراسة حسب السن والجنس	177
7	توزيع الدرجات على بدائل الإجابة لمقياس مشروع الحياة	182
8	معيار الحكم على بنود مقياس مشروع الحياة من قبل المحكمين	184
9	إجراءات تعديل مقياس مشروع الحياة بناءً على صدق المحتوى	185
10	توزيع البنود الموجبة والسالبة على أبعاد مقياس مشروع الحياة	185
11	معامل ارتباط كل بند بالبعد الذي تنتمي إليه في بعد كفايات البحث عن معنى الحياة المهنية	186
12	معامل ارتباط كل بند بالبعد الذي تنتمي إليه في بعد كفايات الاستكشاف المهني	187
13	معامل ارتباط كل بند بالبعد الذي تنتمي إليه في بعد كفايات بلورة اختيار مهني	188
14	معاملات ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية لمقياس مشروع الحياة	188
15	ثبات مقياس مشروع الحياة بطريقة الاتساق الداخلي	189
16	ثبات مقياس مشروع الحياة بطريقة التجزئة النصفية وتعديله بمعادلة Guttman	189
17	توزيع بنود مقياس مشروع الحياة على الأبعاد الثلاثة في صورته النهائية	190
18	مجال الدرجات على مقياس مشروع الحياة وأبعاده الفرعية	190
19	يلخص حصص برنامج تربية الاختيارات القائم على تشكيل الهوية المهنية	201
20	نتائج Shapiro-Wilk Test لاعتدالية توزيع بيانات الفرضية الأولى	213
21	نتائج اختبار T. Test لدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي على مقياس مشروع الحياة	213
22	نتائج Shapiro-Wilk Test لاعتدالية توزيع بيانات الفرضية الثانية	218
23	نتائج اختبار T. Test لدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي على بعد كفايات البحث عن معنى الحياة المهنية وحجم التأثير	218
24	نتائج Shapiro-Wilk Test لاعتدالية توزيع بيانات الفرضية الثالثة	223
25	نتائج اختبار Wilcoxon لدلالة الفروق بين رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين	224

## فهرس الجداول والصور والأشكال والمخططات التوضيحية

	القبلي والبعدي على الدرجة الكلية لبعء الاستكشاف المهني	
224	نتائج اختبار T. Test لدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي على مؤشر استكشاف المحيط المهني	26
225	نتائج اختبار Wilcoxon لدلالة الفروق بين رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مؤشر استكشاف الذات المهنية	27
228	نتائج Shapiro-Wilk Test لاعتمادية توزيع بيانات الفرضية الرابعة	28
228	نتائج اختبار T. Test لدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي على بعد كفايات بلورة اختيار مهني وحجم التأثير	29
231	نتائج Shapiro-Wilk Test لاعتمادية توزيع بيانات الفرضية الخامسة	30
232	نتائج اختبار T. Test لدلالة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي على مقياس مشروع الحياة	31

## فهرس الجداول والصور والأشكال والمخططات التوضيحية

### فهرس الصور والأشكال والمخططات التوضيحية

رقم الشكل	العنوان	الصفحة
1	تشرح العضو الحسي البصري	32
2	آلية الرؤية	36
3	تصنيفات الإعاقة البصرية	45
4	المجالات الأساسية والفرعية لهوية الأنا وفق وجهة نظر Marcia	100
5	كفايات بناء مشروع الحياة وفق تصور الباحثة	139
6	تصميم المجموعة الواحدة ذو القياسين القبلي والبعدي	170
7	نسب توزيع مجتمع الدراسة حسب الجنس	177
8	متوسط استجابات المجموعة التجريبية على مقياس مشروع الحياة وأبعاده الفرعية	207
9	الفروق بين متوسطي المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مشروع الحياة	214
10	الفروق بين متوسطي المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على بعد كفايات البحث عن معنى الحياة المهنية	219
11	الفروق بين متوسطي المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على بعد كفايات بلورة اختيار مهني	229
12	ثبات متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس مشروع الحياة	232
13	حجم تأثير برنامج تربية الاختيارات القائم على تشكيل الهوية المهنية في إكساب المجموعة اكتساب التجريبية كفايات بناء مشروع الحياة	233
14	الفروق بين متوسطي المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على بعد استكشاف المحيط المهني ومؤشراته الفرعية	234

فهرس الملاحق

الصفحة	عنوان الملحق	رقم الشكل
256	الصورة الأولى لمقياس مشروع الحياة	1
259	استمارة تحكيم المقياس وتقييم محتوى برنامج	2
264	قائمة بأسماء السادة المحكمين	3
265	مقياس مشروع الحياة بعد صدق المحتوى (المحكمين)	4
268	الترخيص بتطبيق الميداني	5
269	نتائج الخصائص السيكمترية لمقياس مشروع الحياة	6
314	الصورة النهائية لمقياس مشروع الحياة	7
316	مقياس مشروع الحياة بطريقة Braille	8
318	نموذج من حصص برنامج تربية الاختيارات القائم على تشكيل الهوية المهنية	9
325	نتائج اختبار فرضيات الدراسة إحصائياً	10

## مقدمة:

يعتبر تأهيل الأشخاص المعاقين من أبرز القضايا التنموية التي فرضت نفسها وبقوة مع بداية القرن الواحد والعشرين، لاسيما بعد صدور الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص المعاقين سنة 2006 والتي تم بموجبها تجاوز الفلسفة التقليدية التي كانت سائدة حيال قدراتهم وكرست لرفضهم وعزلهم لقرون طويلة، والعبور إلى فلسفة تطويرية تقوم على ضرورة إتاحة الفرص المناسبة لتأهيلهم لإدماجهم في الحياة.

على هذا الأساس؛ أصبح التأهيل يشكل إطارا فلسفيا للسياسات والتشريعات الدولية حيث سارعت الكثير من الدول مع بداية الألفية إلى تجسيد هذا التوجه الحديث في منظوماتها التربوية والاجتماعية التي تهتم برعاية الأشخاص المعاقين من خلال تقديم خدمات وبرامج التأهيل المختلفة والتي تعمل على تنمية جوانب القصور والعجز لديهم إلى أقصاها بما يؤهلهم للاندماج في عالم الشغل ويشعرهم بقيمتهم وأهمية دورهم في المجتمع.

في هذا السياق؛ بادرت الجزائر إلى مواكبة التطورات العالمية في هذا المجال بإعادة هيكلة منظومة الرعاية الاجتماعية بصدور القانون 02-09 في ماي 2002 الذي كرس للحق في تكافؤ الفرص في التربية والتعليم والتكوين والتوجيه المهني باعتباره التزاما وطنيا تتضافر فيه جهود جميع الفاعلين من الأفراد والمؤسسات الوطنية لتمكين الأشخاص المعاقين من تحقيق الاستقلالية والاندماج المهني والاجتماعي.

وعلى الرغم من الجهود المبذولة لتجسيد محتوى القانون، إلا أن ممارسات التوجيه المدرسي والمهني القائمة في مدارس المعوقين بصريا تركز لعجزهم وتبعيتهم للآخرين كما تحرمهم من فرص الاختيار واتخاذ القرارات المصيرية في الحياة بكل استقلالية ومسؤولية، فلم يكن العجز الحسي مبررا للوصاية على اختياراتهم، بل إن العجز الحقيقي يكمن في إعاقة المحيطين والقائمين على رعايتهم في توفير الفرص المناسبة التي تستجيب لحاجاتهم وتطلعاتهم المهنية المستقبلية بإكسابهم الكفايات التي تؤهلهم لبلورة اختيار مهني يناسب إمكانياتهم المحدودة.

من هذا المنطلق، تأتي الدراسة الحالية لتسليط الضوء على واقع التوجيه المدرسي والمهني للمراهقين المعاقين بصريا في الجزائر بتناولها لمشكلة الممارسات التقليدية المعتمدة في توجيههم وانتقالهم إلى السنة الأولى ثانوي بمدارس المعاقين والتي تعد مرحلة حاسمة ومصيرية لتأسيس مشروع الحياة الذي يقتضي اكتساب كفايات النمو المهني التي تؤهلهم لبلورة هُوياتهم المهنية، وقد تم استقراءها من واقع عمل الباحثة بمدارس المعوقين بصريا، حيث تقترح الدراسة برنامج تربية الاختيارات قائم على تشكيل الهوية المهنية لبناء مشروع الحياة والكشف عن فاعلية هذا الطرح من خلال تطبيقه على مجموعة تجريبية من تلاميذ السنة الثالثة متوسط بمدرسة المعوقين بصريا بالرياح بالوادي (الجزائر).

وقد تم انجاز الدراسة بناء على ما تمليه الدراسات العلمية النفسية والتربوية، حيث تكونت الدراسة من جانبين يتعلق الأول بالجانب النظري، ويتعلق الثاني بالجانب الميداني حيث تضمن كلاهما عدة فصول بما يحقق أهداف الدراسة.

حيث تضمن الجانب النظري أربع فصول، تعلق الفصل الأول منه بتقديم موضوع الدراسة حيث تم خلاله تناول تحديد مشكلة الدراسة وفرضياتها وأهميتها وأهدافها والتعريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة وحدودها.

أما الفصل الثاني تم خلاله التطرق للإعاقة البصرية لدى المراهقين حيث تناولنا في البداية للجهاز الحسي البصري وآلية الرؤية، ثم التطرق لمفهوم الإعاقة البصرية وتصنيفها، ثم التعرف على أسبابها ومظاهرها، ثم التطرق لتأثير الإعاقة البصرية على حياة المراهقين خاصة على النمو المهني، وفي الأخير سيتم التطرق لتأهيل المعاقين بصريا للحياة والجهود المبذولة في سبيل إعدادهم للحياة لاسيما في الجزائر.

أما الفصل الثالث فقد تناول تشكيل الهوية المهنية، حيث تم خلاله التطرق لنشأة وتطور المفهوم ثم تعريفها، ثم التطرق للنظريات المفسرة لتشكيل الهوية المهنية، بعدها الكشف عن أهم العوامل المؤثرة في تشكيل الهوية المهنية لدى المراهق المعاق بصريا، ثم التطرق في الأخير لدور برامج تربية الاختيارات في تشكيل الهوية المهنية.

أما الفصل الرابع فقد تم خلاله التطرق لبناء مشروع الحياة لدى المراهقين المعاقين بصريا حيث تم في البداية التطرق إلى المقاربات النظرية للتوجيه المهني، خاصة التربية للتوجيه التي ساهمت في بلورة مفهوم مشروع الحياة، ثم التطرق لنشأة وتطور مفهوم مشروع الحياة، ثم أهم الكفايات التي يتطلبها بناءه، ثم التطرق لبرامج تربية الاختيارات من حيث نشأتها وتطورها وتعريفها ومحتوى نشاطاتها والأطراف المساهمة في تنفيذها ثم التطرق لمشروع الحياة في ظل التوجيه المدرسي والمهني للمعاقين بصريا في الجزائر وفي الأخير تم التطرق لأهمية برامج تربية الاختيارات القائمة على تشكيل الهوية المهنية ودورها في بناء مشروع الحياة لدى المراهقين المعاقين بصريا.

أما بالنسبة للإطار الميداني فقد شمل على فصلين هما: الفصل الخامس والسادس.

حيث تناول الفصل الخامس الإجراءات المنهجية للدراسة، حيث تم خلاله عرض المنهج المعتمد في الدراسة، ثم التطرق لإجراءات الدراسة الاستطلاعية ونتائجها، ثم عرض ميدان الدراسة ومجتمع الدراسة، ثم التطرق لأداة جمع البيانات وخصائصها السيكمترية، ثم بناء برنامج تربية الاختيارات القائم على تشكيل الهوية المهنية ثم شرح إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية، ثم الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة بيانات الدراسة.

أما الفصل السادس فقد تم خلاله عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج فرضيات الدراسة في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة التي توفرت للباحثة والتركيز على المعطيات الميدانية والظروف التي تم فيها تطبيق برنامج تربية الاختيارات القائم على تشكيل الهوية المهنية على المراهقين المعاقين بصريا بمدرسة الأطفال المعوقين بصريا بالرياح.

وقد ختمت الدراسة بعرض خلاصة النتائج التي تم التوصل إليها، ثم عرض أهم التوصيات والمقترحات لمعالجة المشكلة المطروحة، ومن ثم أهم الآفاق المستقبلية للدراسات والبحوث، كما سترفق الدراسة في الأخير بقائمة المراجع والإحالات المعتمدة والملاحق.

وفي الأخير نتمنى أن تكون هذه الدراسة قد قدمت إضافة علمية على المستويين النظري والتطبيقي بتناولها لموضوع التوجيه المدرسي والمهني للمعاقين بصريا بما يساهم في توليف المفاهيم النظرية التي تناولتها، وإعادة النظر في الإجراءات القائمة.

وقد حاولنا بذل كل ما بوسعنا لإعطاء الموضوع حقه رغم الصعوبات التي واجهتنا خلال المسار البحثي للدراسة لعل أهمها ندرة الدراسات السابقة التي تناولت موضوع التوجيه المدرسي والمهني للمعاقين بصريا بصفة عامة وبنفس تناول الدراسة الحالية بصفة خاصة؛ بالإضافة إلى محدودية مجتمع الدراسة مما حال دون تحقيق ضبطا تجريبيا كاملا للمجموعة تجريبية؛ كما تزامن تطبيق الدراسة مع أزمة جائحة كورونا وتطبيق الحجر الصحي مما تسبب في تعليق تطبيق البرنامج إلى غاية رفع إجراءات الحجر الصحي الكلي واستئناف الدراسة للموسم الدراسي الموالي 2021/2020 وتم تطبيق البرنامج في ظروف استثنائية جدا بسبب تطبيق البرتوكول الصحي للإجراءات الوقائية والاحترازية للحد من انتشار الوباء (COVID-19).

# الجانب النظري

# الفصل الأول

## تقديم موضوع الدراسة

1. مشكلة الدراسة

2. فرضيات الدراسة

3. أهمية الدراسة

4. أهداف الدراسة

5. التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة

6. حدود الدراسة

## 1. مشكلة الدراسة:

لقد فرضت التطورات التي عرفها مجال التوجيه خلال النصف الثاني من القرن العشرين على المنظومات التربوية والتعليمية العالمية ضرورة إعادة النظر في وظيفتها التقليدية التي تقتصر على إعداد الأفراد للحصول على المهنة المناسبة، وتعدتها إلى العمل على تربية الكفاءات البشرية وتأهيلها لمواجهة متطلبات الحياة والاندماج فيها والتكيف الإيجابي مع مستجداتها الحاضرة والمستقبلية، والقادرة على المساهمة بفاعلية في تنمية وتطور مجتمعاتهم.

في هذا الإطار؛ يرى علاء الدين (2011) أن كفاءة الموارد البشرية أصبحت من أبرز المؤشرات التي تقاس بها ثروات الأمم وتقدمها، ويشير السيايبي وفخر الأدب وزيدان (2017) أن نجاح أي تنمية اقتصادية واجتماعية وثقافية وسياسية إنما تقوم على قاعدة عمقها المورد البشري الذي يعد أفضل الاستثمارات لأنه من خلاله يتشكل العنصر الذي يبني المجتمع.

على هذا الأساس؛ أصبح ينظر للمعاقين بصريا بأنهم جزء من الثروات البشرية التي تحتاج إلى استثمار لتأهيلها بالكفايات اللازمة التي تساعد على تجاوز تأثيرات إعاقاتهم البصرية ودمجهم في المجتمع للمساهمة بفعالية في التنمية الاجتماعية والمهنية والاقتصادية من خلال إتاحة لهم الفرص المتكافئة في التعليم لتأهيلهم لممارسة العمل المناسب باعتبارهم مواطنين لهم حقوق وعليهم واجبات (بن بريكل وبن مصطفى، 2017، ص 28)، إذ يعد الإصابة بالإعاقة البصرية نقطة تحول في حياة الفرد تفرض عليه نمط حياة مختلف عن المبصرين نتيجة لما تتركه من آثار على مختلف جوانب نموه وتحرمه من النمو السليم واكتساب الكفايات التي تؤهله لإدارة وتدبير شؤون حياته اليومية والقدرة على مواجهة تحديات الحياة باستقلالية ومسؤولية مما يجعله عبئا وعالة على أسرته ومجتمعه.

في هذا الإطار؛ تشير الحديدي (2014، ص 52) أن التغيرات التي تطرأ على نمو المعاقين بصريا تعود إلى تأثير الإعاقة البصرية بشكل مباشر أو غير مباشر، حيث يظهر تأثيرها المباشر في محدودية اكتساب المفاهيم المعرفية واكتشاف وإدراك وتحليل المحيط

الخارجي، في حين يظهر تأثيرها الغير مباشر في دور البيئة والمجتمع الذي يعيق نمو كفاياته ومهاراته إما نتيجة للاتجاهات السلبية حيال إمكانياتهم وقدراتهم أو لعجزه عن إتاحة الفرص المناسبة لخصائصهم وحاجاتهم بما يساعده على تجاوز تأثيراته إعاقته الحسية، في هذا الإطار يرى أبو غنيمة (2011، ص 38) "أن الإعاقة هي ذلك العبء الاجتماعي الذي يفرض على الأفراد المصابين نتيجة للأحكام والتقييمات التي يصدرها المجتمع على الاختلاف مما يحول بينه وبين المنافسة المتكافئة مع العاديين".

ويزداد الأمر تعقيدا مع دخول المعاق بصريا مرحلة المراهقة ليجد نفسه في مواجهة أزمة جديدة إضافة إلى أزمة قصوره الحسي نظرا لما يصاحبها من تغيرات وصراعات وما تفرضه من تناقضات وتحديات وما تتطلبه من كفايات تدفع بالمراهق إلى البحث عن الأهداف والأدوار التي تعطي معنى لحياته، في هذا الإطار؛ ترى (Ball & Nicoll 2015) أن بلورة الهوية يعد من أهم التحديات التي تواجه المعاقين بصريا في الحياة نتيجة عدم قدرته على تحديد الأهداف والأدوار التي يطمح إلى تحقيقها في الحياة، وترى Faurie & Giacometti (2017) "أنها أزمة تدفع بالمراهق إلى التفكير في تحقيق الذات واتخاذ القرارات وتحقيق التوقعات والهويات الشخصية والمهنية والإجابة على السؤال من أنا؟ وماذا أكون في المستقبل؟ كما أشارت العديد من الدراسات إلى أن المراهقين المعاقين بصريا يفتقدون للكفايات اللازمة لإدارة حياتهم باستقلالية، حيث يشير الجراح والعتوم (2004) أنه يتضاعف لديهم الإحساس بالعجز وتدني مفهوم الذات والشعور بعدم الكفاءة والعجز على إدارة حياتهم اليومية والتخطيط لمواجهة تحديات المستقبل، ودلت دراسة Boulanoski (2005) أنهم يعانون من غموض الدور المهني وعدم وضوح أهدافهم في الحياة وعدم القدرة على اتخاذ القرارات المصيرية المتعلقة بالدراسة والمهنة، كما أشارت نتائج دراسة Kasim & Veli (2004) وبريك ومشري (2018) إلى ارتفاع قلق المستقبل المهني لديهم نتيجة عدم كفاية قدراتهم الناتج عن فقدان البصر مما يشعرهم بالتوتر والتشاؤم وعدم القدرة على التكيف مع الحاضر والتنبؤ بالمستقبل، وأشارت في دراسة ثانية (2019) إلى وجود علاقة بين قلق المستقبل المهني وتشكيل الهوية المهنية لدى المراهقين المعاقين بصريا، في نفس السياق ترى الحديدي (2014) أنهم يفتقدون للكفايات اللازمة للنمو السليم، ويشير إبراهيم حسن

(2014) إلى افتقادهم لكفايات البعد المستقبلي التي تؤثر على حياتهم وتجعلهم عرضة لقلق المستقبل المهني وما يصاحبه من مشاعر الترقب والخوف واليأس، كما توصلت دراسة بريك ومشري (2019) إلى افتقادهم لكفايات الاختيار المهني في إطار مشروع الحياة.

وهو ما يعكس حاجة المراهقين المعاقين بصريا إلى إتاحة برامج التوجيه المناسبة التي تسمح لهم بالمرور بديناميكية نمو وتطور يكتسبون خلالها الكفايات التي تمكنهم من استكشاف إمكانياتهم المحدودة من جهة (من أنا؟) واستكشاف الأهداف والأدوار المهنية التي تعطى معنى لحياتهم (ما الدور المهني المناسب لي؟) من جهة ثانية، للوصول في النهاية إلى بلورة اختيار مهني يجسدون فيه التوازن بين وضعية إعاقتهم الحسية ومتطلبات المحيط المهني ضمن مشروع يتطلعون فيه لبناء مستقبل حياتهم بكل ما يحمله في طياته من غموض وتحديات (إلى أين أتجه في الحياة؟)، في هذا الإطار؛ يشير (Boutinet 1990) " أن الفرد في بناء مشروع الحياة فإنه يعمل على الموازنة بين نفسه ومحيطه ليجد معنى لحياته ولشخصه مستقبلا"، وهو ما يقتضي تعبئة طاقات المراهق الفكرية والوجدانية لإكسابه جملة من الكفايات التي تساعد على القيام بالمهام التطورية (الاستكشاف-البلورة) وفق نظريات المقاربة التطورية في النمو المهني.

في هذا الإطار؛ يشير (Scaliet & Guichard 2008) أن التوجيه اليوم يلعب دورا هاما في إنتاج الكفايات التي تساعد الأفراد على التوجيه الذاتي في الحياة والانخراط في أنشطة تهدف إلى تحقيق التوقعات الأساسية بالنسبة لهم، كما يرى بنكروم (2007، ص 08) أن تحقيق المشروع يتطلب معارف وقدرات يجب تطويرها وتميئتها بالموازاة مع التطور الشخصي للفرد، ويرى شرقي (2019) وجوب توفر جملة من السلوكات والكفايات حتى يتمكن التلميذ من الانخراط في تربية المشروع.

خاصة في ظل ممارسات التوجيه المعتمدة في توجيه التلاميذ المعاقين بصريا في مدارس المعوقين بصريا في الجزائر والتي تتدرج ضمن تطبيقات المقاربة التشخيصية ولا يمكن في ظلها بأي حال من الأحوال بناء مشاريعه المهنية والحياتية التي تؤهله للاندماج في الحياة الاجتماعية والمهنية على الرغم من الحق في تكافؤ الفرص التي أقرها القانون 02-09 (2002).

في هذا الإطار؛ يشير قيسي (2017، ص 278) "أن ممارسات التوجيه في المؤسسات التربوية والتعليمية في الجزائر تشهد نوعا من الخلط بين النصيحة الأبوية والوصاية على الأهداف والاختيارات"، كما يشير بن عيسى (2010) أن برامج التكفل بالمعاقين في الجزائر لم تحقق الهدف الحضاري والاجتماعي والمتمثل في إعادة تشكيل الهوية مستقلة للفرد للمعاق بل أنتجت هوية كرسست لهوية الإعاقة وتبعيتهم للآخر، ويشير حمادي (2015، ص 83) أن التوجيه المهني للمعاقين لا ينبغي أن يكون إلى المجال الذي يتناسب مع قدرات الفرد المعاق، وليس فرضا أو إحياء بمهنة معينة بل هو تقديم المعلومات الضرورية التي تساعده على الاختيار الحر الذي يرغب به".

على هذا الأساس؛ أصبح من الضروري تجاوز هذه الممارسات السلبية التقليدية وضرورة تبني تطبيقات قواعد المقاربة التطورية بتجسيد مبادئها التي تسمح للمراهقين المعاقين بصريا بالمرور بديناميكية نمو وتطور يكتسبون خلالها الاتجاهات النفسية والمعرفية اللازمة لبناء مشروع ويجسدون خلالها التوازن بين خصائصهم الحسية وعروض المحيط المدرسي والمهني، بما يؤهلهم للاندماج في الحياة المهنية.

تأسيسا على ما تقدم؛ وفي ظل ندرة الدراسات والبرامج التي تهتم بالتوجيه المدرسي والمهني للمراهقين المعاقين بصريا -في حدود اطلاعنا- تبرز أهمية تطبيق برامج تربوية الاختيارات القائمة على تشكيل الهوية المهنية لديهم لمساعدتهم على اكتساب الكفايات التي تؤهلهم لبلورة هوياتهم المهنية في إطار مشروع الحياة، في هذا الإطار؛ يشير بوسنه (1998) "أنها برامج أصبحت ضرورة اجتماعية تربوية لا يمكن الاستغناء عنها لمساعدة الأفراد على اتخاذ القرارات المناسبة المتعلقة بمشاريعهم الدراسية والمهنية والحياتية.

وتشير الحديدي (2014، ص 28) إلى أهمية توظيف أهداف التوجيه المهني ضمن نشاطات البرنامج التربوي للمعاقين بصريا خلال المرحلة الإلزامية بما يساعدهم على تطوير الوعي الشخصي والشعور بالأهمية الاجتماعية من خلال التعرف على المهن ومتطلباتها والزيارات الميدانية وتقويم ميولهم وحاجاتهم واكتساب كفايات الاختيار المهني المناسب،

ويرى القريوتي (2014) أن التوجيه المناسب يساعد الفرد المعاق على القيام بعملية المواءمة بين متطلبات المهن وخصائص الشخص المعاق وقدراته وميوله".

كما دلت نتائج دراسات أعدت أساسا لمراهقين مبصرين في البيئة الجزائرية على فاعلية برامج تربية اختيارات لإكسابهم كفايات ترتبط ببناء المشروع كدراسة بن علي (2019) التي دلت على فاعلية برنامج تربية اختيارات قائم على استراتيجية التعلم التعاوني لتنمية التفكير الناقد في سياق مراحل بناء المشروع الشخصي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي ذوي الملح غير المحدد ودراسة علاق (2019) التي دلت على فاعلية برنامج تربية اختيارات قائم على التغيير المفهومي في تعديل التصورات البديلة حول المشروع الشخصي لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط.

وعليه؛ وفي ظل ندرة الدراسات التي تناولت هذا الطرح- في حدود اطلاعنا- خاصة في البيئة الجزائرية، وانطلاقا من استقرار حاجات المراهقين المعاقين بصريا لخدمات التوجيه المدرسي والمهني على هذا الأساس؛ تأتي الدراسة الحالية لتقديم إسهامها في إطار التوجيه المدرسي والمهني بتجسيد برامج تربية الاختيارات لدى المراهقين المعاقين بصريا المتمدرسين بمدارس الأطفال المعوقين بصريا بما يؤهلهم لبناء مشاريعهم الحياتية، حيث تقترح الدراسة برنامج تربية اختيارات قائم على تشكيل الهوية المهنية لبناء مشروع الحياة لدى المراهقين المعاقين بصريا، والذي يهدف إلى إكساب المراهقين المعاقين بصريا الكفايات التي تؤهلهم لبلورة هوياتهم المهنية بالوصول إلى صياغة اختيار مهني يتلاءم مع وضعية إعاقتهم الحسية ومتطلبات المحيط المهني في إطار مشروع الحياة، والتي تسعى للتأكد من فاعليته من خلال الإجابة على التساؤل الرئيس التالي:

- ما مدى فاعلية برنامج تربية اختيارات قائم على تشكيل الهوية المهنية لبناء مشروع الحياة لدى المراهقين المعاقين بصريا ؟

والذي سيتم التأكد من فاعليته من خلال الإجابة على التساؤلات الفرعية التالية:

**1-** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في نتائج المجموعة التجريبية على مقياس مشروع الحياة ؟

- 2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في نتائج المجموعة التجريبية على بعد كفايات البحث عن معنى الحياة المهنية.
- 3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في نتائج المجموعة التجريبية على بعد استكشاف المحيط المهني، والذي يندرج تحته السؤالين الجزئيين التاليين:
- 3-1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في نتائج المجموعة التجريبية على مؤشر استكشاف المحيط المهني.
- 3-2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في نتائج المجموعة التجريبية على مؤشر استكشاف الذات المهنية.
- 4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في نتائج المجموعة التجريبية على بعد بلورة اختيار مهني.
- 5- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدي والتبعي في نتائج المجموعة التجريبية على مقياس مشروع الحياة.

## 2. فرضيات الدراسة:

بناءً على مشكلة الدراسة التي تم استقرائها من حاجات المراهقين المعاقين بصريا واستنادا إلى الإطار النظري المعتمد، تم صياغة الفرضيات التالية:

- 1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في نتائج المجموعة التجريبية على مقياس مشروع الحياة.
- 2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي في نتائج المجموعة التجريبية على بعد كفايات البحث عن معنى الهوية المهنية.
- 3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي في نتائج المجموعة التجريبية على بعد الاستكشاف المحيط المهني، ويندرج تحتها فرضيتين جزئيتين:
- 3-1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في نتائج المجموعة التجريبية على مؤشر استكشاف المحيط المهني."
- 3-2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في نتائج المجموعة التجريبية على مؤشر استكشاف الذات المهنية.

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في نتائج المجموعة التجريبية على بعد بلورة اختيار مهني.

5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي في نتائج المجموعة التجريبية على مقياس مشروع الحياة.

### 3. أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في الموضوع الذي تتناوله بالدراسة والمتغيرات التي تدرسها لدى المراهقين المعاقين بصريا، والأهداف والإضافة العلمية والعملية التي تسعى إلى تحقيقها، وعليه فإن الدراسة الحالية تنطوي على أهميتين هما:

### 1.3- الأهمية النظرية:

تتمثل الأهمية النظرية للدراسة فيما يلي:

1- تستمد الدراسة أهميتها من أهمية الفئة التي تتناولها بالدراسة وهي فئة المراهقين المعاقين بصريا والتي تعتبر فئة في حاجة ماسة لمثل هذه الدراسات خاصة في ظل ندرة الدراسات التي تهتم بالاختيارات المهنية في إطار مشروع الحياة لديهم- في حدود اطلاعنا- نظرا لمحدودية إمكانياتهم بسبب تأثيرات الإعاقة البصرية التي تحد من اختياراتهم المهنية مما يجعلهم عرضة لغموض وتشتت الدور المهني وعدم القدرة على تحديد الأدوار وأهدافهم المهنية التي تعطي معنى لوجودهم في الحياة.

2- كما تعد الدراسة الحالية إضافة علمية في مجال إرشاد وتوجيه ذوي الاحتياجات الخاصة بتناوله للمقاربة التطورية في التوجيه وتطبيقاتها لدى فئة المعاقين بصريا والتي تعد من أهم المقاربات الحديثة التي تهدف إلى الوصول بالمتعلم إلى بناء مشاريعهم المهنية المستقبلية في إطار استشراف المستقبل.

3- كما تكمن أهمية الدراسة في أصالة الطرح الذي تتناوله من خلال التوليف بين المفاهيم الحديثة التي تناولتها: تربية الاختيار؛ تشكيل الهوية المهنية؛ مشروع الحياة خاصة في ظل ندرة الدراسات- في حدود اطلاعنا- التي تناولت هذا الطرح مما جعلها من أبرز الصعوبات والتحديات التي واجهت الدراسة.

4- كما تكمن أهميتها في كونها يشكل إسهاما حديثا باقتراحها لتطبيق برامج تربية الاختيار لدى المراهقين المعاقين بصريا، باعتبارها أحد أهم الآليات الحديثة التي يمكن من خلالها تأهيلهم واستثمار إمكانياتهم المحدودة لبلورة اختيارات مهنية تلائم وضعية إعاقته في إطار مشروع الحياة، مما يساهم في إثراء المكتبة العلمية.

### 2.3- الأهمية التطبيقية:

كما تبرز الأهمية التطبيقية للدراسة الحالي في ما يلي:

- تكمن أهمية الدراسة في أصالة المشكلة، التي تتناولها، والتي تم استقرائها من واقع حاجات المراهقين المعاقين بصريا في بيئة العمل الباحثة التي ارتأت أن تقدم إضافة وإسهاما في ميدان عملها في مدارس المعاقين بصريا بما يؤهلهم لبناء مشاريعهم الحياة.
- توفير مقياس مقنن لقياس متغير مشروع الحياة لاستخدامه في الدراسات التي تهتم بالبحث في مشروع الحياة لدى المراهقين بصريا.
- توفير برنامج تربية اختيارات قائم على تشكيل الهوية المهنية، والذي يهدف إلى إكساب المجموعة التجريبية الكفايات التي تؤهلهم لبلورة هوياتهم المهنية في إطار مشروع الحياة يمكن تطبيقه في الدراسات التجريبية التي تهتم بالمراهقين المعاقين بصريا، كما يمكن تبنيه من القائمين على التكفل بالمعاقين بصريا وتوجيههم.
- لفت انتباه القائمين على توجيه التلاميذ المعاقين بصريا للاستفادة من نتائج الدراسة الحالية وتوظيفها في إعادة النظر في ممارسات التوجيه القائمة في مدارس المعاقين بصريا، وضرورة تبني تطبيقات التربية المقاربة التطورية وتجسيد مبادئها التي تسمح للمراهقين المعاقين بصريا بالمرور بديناميكية نمو وتطور يكتسب خلالها الاتجاهات النفسية والمعرفية اللازمة التي تساعد على تجاوز تأثيرات الإعاقة وبناء مشاريعهم المهنية بما يؤهلهم للإدماج في المجتمع.

### 4. أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة على تساؤلات الدراسة وتحقيق الأهداف التالية:

- 1- بناء مقياس مشروع الحياة لدى المراهقين المعاقين بصريا.

- 2- بناء برنامج تربية اختيارات قائم على تشكيل الهوية المهنية لبناء مشروع الحياة لدى المراهقين المعاقين بصريا.
- 3- الكشف عن الفروق بين القياسين القبلي والبعدي في نتائج المجموعة التجريبية على مقياس مشروع الحياة.
- 4- الكشف عن الفروق بين القياسين القبلي والبعدي في نتائج المجموعة التجريبية على بعد كفايات البحث عن معنى الهوية المهنية.
- 5- الكشف عن الفروق بين القياسين القبلي والبعدي في نتائج المجموعة التجريبية على بعد كفايات الاستكشاف المهني، والذي يندرج تحته هدفين جزئيين:
- 5-1- الكشف عن الفروق بين القياسين القبلي والبعدي في نتائج المجموعة التجريبية على مؤشر استكشاف المحيط المهني.
- 5-2- الكشف عن الفروق بين القياسين القبلي والبعدي في نتائج المجموعة التجريبية على مؤشر استكشاف الذات المهنية.
- 6- الكشف عن الفروق بين القياسين القبلي والبعدي في نتائج المجموعة التجريبية على بلورة اختيار مهني.
- 7- الكشف عن عدم وجود فروق بين القياسين البعدي والقياس التتبعي لدى في نتائج المجموعة التجريبية على مقياس مشروع الحياة.
5. التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة:
- 1.5- مشروع الحياة:

اكتساب المراهق المعاق بصريا الكفايات التي تؤهله لبلورة هويته المهنية (من أنا؟ وما الدور المهني المناسب لي؟) بالوصول إلى صياغة اختيار مهني يتلاءم مع وضعية إعاقته الحسية ومتطلبات المحيط المهني في إطار مشروع الحياة، والتي تترجمها إجرائيا الأبعاد الثلاثة التالية في شكل مؤشرات سلوكية محددة وقابلة للملاحظة والقياس:

#### - البعد الأول: كفايات البحث عن معنى الحياة المهنية:

حالة أزمة تدفع بالمراهق المعاق بصريا إلى البحث واستكشاف معنى لحياته المهنية في ظل نقص كفاياته الحسية، والتي تترجم إجرائيا في اكتسابه القدرة على تجاوز: الشعور بالعجز عن الأداء المهني، الشعور بالتشتت والضياع، والقلق، فقدان الثقة بالنفس وفقدان

معنى الحياة، وعدم الإحساس بالأمن النفسي، غموض المستقبل المهني تأجيل اتخاذ القرارات المهنية وتحديد الأهداف المهنية وتحقيق الأحلام، صعوبة التخطيط للمستقبل المهني، صعوبة البحث والاستكشاف المهني، صعوبة الاستقلالية عن الآخرين، البحث عن المكانة والقبول الاجتماعي...

#### - البعد الثاني: كفايات الاستكشاف المهني:

قدرة المراهق المعاق بصريا على البحث النشط عن المعلومات حول ذاته ومحيطه المهني بما يتناسب مع خصائصه الحسية من خلال الاعتماد على حواسه البديلة وعلى المحيطين به من الأسرة والرفاق، ومصادر أخرى (الأنترنت، وسائل الإعلام... إلخ) والتي تساعده على التعرف على المحيط المهني من جهة وفهم ذاته من جهة أخرى والتي تترجم إجرائيا من خلال المؤشرين التاليين:

#### - مؤشر استكشاف المحيط المهني:

قدرة المراهق المعاق بصريا على البحث النشط عن المعلومات المهنية المتعلقة بالفرص والأدوار المهنية، القطاعات المهنية، المجالات المهنية، المسارات الدراسية والتكوينية والمهنية بما يتناسب مع خصائصه الحسية والتي تساعده على التعرف على المحيط المهني.

#### • مؤشر استكشاف الذات المهنية:

قدرة المراهق المعاق بصريا على البحث النشط عن المعلومات المتعلقة بذاته وما يملكه من قدرات وإمكانيات حسية محدودة، ومعرفة ميوله واتجاهاته ونقاط قوته وضعفه ونمط شخصيته، واعتماده على الآخرين وعدم استقلاليته، والتي تساعده على التعرف الذات المهنية.

#### - البعد الثالث: كفايات بلورة اختيار مهني:

الجهد الفكري الذي يبذله المراهق المعاق بصريا لبناء تصور عن هويته المهنية ويترجم إجرائيا في قدرته على التحكم في المعلومات التي اكتسبها عن ذاته ومحيطه المهني والمواءمة بينهما (الربط، التنظيم والترتيب، إدراكه للأدوار المهنية، التخطيط تحديد الأهداف)

والوصول إلى تشكيل اختيارات مهنية تلائم وضعه إعاقته الحسية ومتطلبات المحيط المهني.

ويعبر عن مشروع الحياة بالدرجة التي يحصل عليها المراهق المعاق بصريا على المقياس المستخدم في هذه الدراسة.

### 2.5- برنامج تربية الاختيارات القائم على تشكيل الهوية المهنية:

سيرورة من الحصص السيكو بيداغوجية الجماعية المتدرجة، تستند في أساسها على المقاربة التطورية للتوجيه ونظريات نمو وتشكيل الهوية المهنية، يتم خلالها مرافقة المراهقين المعاقين بصريا لإكسابهم كفايات تساعدهم على صياغة اختيار مهني يتلاءم مع وضعه إعاقته الحسية ومتطلبات المحيط المهني في إطار مشروع الحياة باكتساب القدرة على إيجاد حل لأزمة نمو هوياتهم المهنية والقدرة على الاستكشاف المهني وبلورة الاختيار المهني، بتطبيق مجموعة من النشاطات والاستراتيجيات المعرفية المتنوعة والمكيفة بما يتناسب مع الخصائص الحسية للمراهقين المعاقين بصريا والتي تسمح لهم بمعايشة الأدوار المهنية ومحاسنها والاختبار التجريبي للذات.

ويترجم البرنامج إجرائيا في أربعة عشر (14) حصة وعلى مدار شهرين ونصف حيث تم تقسيم سيرورة الجلسات إلى ثلاث مراحل متدرجة تستند إلى أبعاد مقياس مشروع الحياة المعد لغرض هذه الدراسة كل مرحلة تتضمن عددا من الحصص.

### 3.5- فاعلية برنامج تربية الاختيارات القائم على تشكيل الهوية المهنية:

مدى تحقيق الأهداف الموضوعية والمتمثلة اكتساب المجموعة التجريبية الكفايات التي تؤهلهم لبلورة هوياتهم المهنية في إطار مشروع الحياة، وهي كفايات البحث عن معنى الحياة المهنية، وكفايات الاستكشاف المهني وكفايات بلورة اختيار مهني، حيث يتم التحقق منها بواسطة الدلالة الإحصائية من خلال وجود فروق بين القياسين القبلي والبعدي في نتائج المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي في نتائج المجموعة التجريبية؛ وبواسطة الدلالة العملية من خلال حساب معامل تأثير برنامج تربية الاختيارات القائم على تشكيل الهوية المهنية.

## 6. حدود الدراسة:

تحددت الدراسة الحالية بما يلي:

### 1.6- الحدود البشرية:

تم إجراء هذه الدراسة على عينة شملت ست (6) مراهقين معاقين بصريا المتمدرسين بمستوى السنة الثالثة متوسط في المدى العمري بين (16 إلى 20 سنة).

### 2.6- الحدود الجغرافية:

تم التطبيق الميداني للدراسة الحالية بمدرسة الأطفال المعوقين بصريا بالرياح ولاية الوادي (الجزائر).

### 3.6- الحدود الزمنية:

تمت الدراسة الحالية خلال الفترة الزمنية 2018 إلى 2021، حيث توزعت كما يلي:

- تم بناء مقياس مشروع الحياة وبرنامج تربية الاختيارات القائم على تشكيل الهوية المهنية خلال الفترة من 2018 إلى 2019.

- تطبيق الدراسة الاستطلاعية خلال الفترة من سبتمبر 2019 إلى غاية منتصف مارس 2020.

- تطبيق الدراسة الأساسية خلال الثلاثي الأول للسنة الدراسية 2020/2021 خلال الفترة من بداية نوفمبر 2020 إلى غاية منتصف جانفي 2021.

### 4.6- الحدود الموضوعية:

تتحد الدراسة الحالية بموضوعها ومفاهيمها الإجرائية وإطارها النظري، وبالمنهج المتبع والأدوات المستخدمة وخصائصها السيكمترية، والأساليب الإحصائية المستخدمة لاختبار صحة الفرضيات وبالفترة الزمنية التي طبق خلالها والظروف الصحية السائدة.

وعليه فإن نتائج الدراسة الحالية وإمكانية تعميم نتائجها تكون في إطارها حدودها ومعطياتها.

## الفصل الثاني

### الإعاقة البصرية لدى المراهقين

- تمهيد

1. الجهاز الحسي البصري وآلية الرؤية

2. مفهوم الإعاقة البصرية

3. أسباب الإعاقة البصرية

4. مظاهر الإعاقة البصرية

5. تأثير الإعاقة البصرية على حياة المراهق

6. تأهيل المعاقين بصريا للحياة

- خلاصة الفصل

## تمهيد:

تعد نعمة البصر من أكبر نعم الله على الإنسان، حيث تتجلى قدرة وإبداع الخالق سبحانه وتعالى في جعل العين ذاك العضو الحسي الصغير والدقيق جدا يعمل على تزويد الدماغ بإحساسات تتعلق بتفسير اللون، وأبعاد الأجسام، والمسافة، والقدرة على متابعة الحركة.

ولاشك أن فقدان هذه الحاسة الهامة بشكل كلي أو جزئي سيؤثر حتما بشكل سلبي على كافة جوانب النمو مما يحد من قدرة المراهقين على اكتساب المهارات والكفايات اللازمة للنمو السليم بما يؤهلهم لمواجهة الصعوبات والمشكلات التي تعترضهم في الحياة لاسيما أزمة بلورة هوياتهم المهنية مما يجعلهم حياتهم غامضة ومحدودة الأهداف يفقدون فيها للشعور بالمعنى والقيمة.

وعليه؛ لا يمكن اعتبار الإعاقة البصرية مشكلة عرضية في حد ذاتها بل مشكلة متعددة الأبعاد نفسية واجتماعية ومهنية واقتصادية مما يفرض على المجتمع إتاحة فرص المناسبة لرعاية المراهقين المعاقين بصريا والتكفل بحاجاتهم بما يؤهلهم للانخراط في الحياة والوصول بهم لأقصى درجة ممكنة من الاستقلالية الذاتية، والمساهمة في بناء وتطوير مجتمعاتهم.

على هذا الأساس؛ سنتناول خلال هذا الفصل الإعاقة البصرية لدى المراهقين حيث سوف نستله بالتطرق للجانب الفسيولوجي من خلال التعرف على تشريح الجهاز الحسي البصري وكيف تحدث آلية الرؤية، ثم نتناول مفهوم الإعاقة البصرية وتصنيفاتها ثم التطرق لأسباب حدوثها وأهم مظاهرها، ثم نتناول جوانب تأثيرها على حياة المراهقين حيث سنستعرض من خلاله أهم المشكلات المترتبة عن فقدان حاسة البصر خاصة على النمو المهني خلال مرحلة المراهقة باعتبارها مرحلة مصيرية تتشكل خلالها هوياتهم المهنية، وفي الأخير نتطرق للجهود المبذولة لرعاية المراهقين المعاقين وتأهيلهم من أجل إدماجهم في الحياة، ليختم الفصل في الأخير بخلاصة.

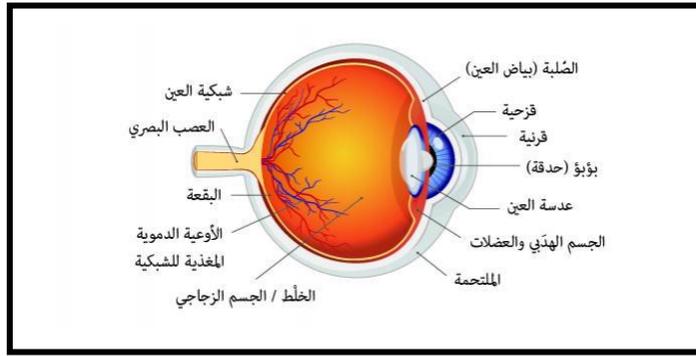
### 1. الجهاز الحسي البصري:

تشكل العين ذلك العضو الحسي الكروي الشكل الموجود داخل تجويف عظمي الجهاز البصري الذي تتم من خلاله آلية الرؤية، حيث يعمل على استقبال الأشعة الضوئية الصادرة من الأجسام القريبة والبعيدة وينقلها في شكل ومضات كهربائية إلى الدماغ أين يتم إدراكها وتفسيرها.

وعليه؛ ولفهم آلية الرؤية التي تتسم بتعقيد بنيتها التشريحية والوظيفية سنتطرق لفسولوجيا العين للتعرف على تركيبها، كما توضحه الصورة التالية:

#### صورة 1:

تشريح العضو الحسي البصري



المصدر: الموسوعة الطبية المتخصصة

نلاحظ من خلال الصورة أعلاه أن العضو الحسي البصري (العين) يتركب من الأجزاء التالية:

#### 1- الجزء الوقائي Protective:

وتسمى الطبقة الوقائية الخارجية وتشمل الأعضاء الوقائية الخارجية والتي تعمل على حماية العين من الصدمات والشظايا ومن البكتيريا والتلوث والأتربة والأضواء الشديدة وأشعة الشمس، وهذه الأعضاء هي:

- التجويف العظمي للعين (الحجاج).
- الجسم الهدبي.
- الجفون.

- الملتحمة.

- القناة الدمعية: تفرز الدموع لغسل وتنظيف العين من الأتربة والغبار.

ومن الأمراض التي تصيب الجزء الوقائي وتسبب العجز البصري حسب سيسالم (1997) إلى:

- الرمد الحبيبي.

- الرمد الصديدي أو التهاب الملتحمة الذي ينتقل بالعدوى والمهاق.

- الإصابات المباشرة التي تتعرض لها العين عند التعرض للحوادث.

## 2- الجزء الانكساري Refractive:

وتسمى أيضا بالطبقة الوعائية الوسطى، ويشمل هذا الجزء الأعضاء التي تعمل على تجميع الضوء النافذ إلى العين وتركيزه على الشبكية وهذه الأعضاء هي:

### 1.2- القرنية Cornea:

تعتبر النافذة العين الأمامية وهي عبارة غشاء يغطي مقدمة العين وعن طريقها يتم استقبال وتغيير الأشعة الضوئية إلى العين، وتتمثل وظيفتها في حماية العين من العدوى بسبب طبقة الدموع الخفيفة التي تغطي القرنية والتي تعطي حماية كبيرة للعين ضد البكتيريا والتلوث والأتربة كما تساعد على التركيز (الروسان، 1998، ص 15).

### 2.2- عدسة العين Lens:

تسمى العدسة البلورية وهي الجزء الشفاف محدب من الجانبين تقع خلف القرنية ويفصلها عن بعضها السائل المائي، وهي تتعلق بأربطة متصلة ببعضها صغير للغاية على جوانب العين تساعد على شدتها أو إرخائها وتتميز العدسة بصورة آلية زيادة ونقصانا تبعاً للحاجة إلى تركيز أشعة الضوء على الشبكية والتي تعرف بخاصية تكيف الإبصار (كوافحة وعبد العزيز، 2011، ص 82).

**3.2 - القرنية Iris:**

وهي عبارة عن قرص ملون تقع بين القرنية والعدسة وظيفتها التحكم في كمية الضوء الداخلة للعين، وذلك عن طريق حجب العدسة جزئياً والتحكم في اتساع الفتحة التي ينفذ منها الضوء إلى العدسة (اللالا وآخرون، 2011، ص 235).

**4.2 - الحدقة (البؤبؤ) Pupil:**

وهي عبارة عن فتحة صغيرة مستديرة سوداء تظهر في مركز القرنية ويتغير اتساعها نتيجة قوة الضوء أو ضعفه، حيث يتغير حجمها أوتوماتيكياً لتنظيم مقدار الضوء الداخل للعين (البطانية، ذياب وغوانمة، 2007، ص 243).

**5.2 - الرطوبة والسائل الهلامي Aqueous and Vitreous:**

هما عبارة عن أوساط انكسارية يمتلئ بهما فراغ العين وهما يعملان على تجميع الأشعة النافذة إلى داخل العين وتركيزه على الشبكية (الروسان، 1997، ص 15).

وتتمثل الاضطرابات التي يتعرض لها الجزء الانكساري من العين في الهريس البصري وطول النظر وقصر النظر والماء الأبيض والماء الأزرق واللابؤرية (القدسي وحجة، 2016، ص 21).

**3 - الجزء العضلي Muscular:**

يشمل هذا الجزء على ست عضلات تشكل ثلاث أزواج متصلة بمقلة العين ومرتبطة بالمخ وتستخدم هذه العضلات في تحريك العين داخل التجويف العظمي للعين (الحجاج) في جميع الاتجاهات، لتتبع وتغطية الهدف البصري وهي غير مرئية لوقوعها خلف الملتحمة كما تعمل هذه العضلات لتكون الصورة في كلتا الشبكتين متوافقة.

ويحدث فقدان البصر الذي تصيب الجزء العضلي نتيجة ضعف أو قصور أو شلل يصيب إحدى العضلات الستة التي تحرك العين، حيث يشير (الزريقات، 2006) أن الإعاقات التي تصيب هذا الجزء هي:

- التذبذب السريع اللاإرادي للعينين.

- العمش الذي يتمثل في عتامة أو إظلام الإبصار.

#### 4- الجزء الاستقبالي Receptive:

وتسمى أيضا بالطبقة العصبية الداخلية وتشمل الأعضاء المستقبلية في العين وهي:

#### 1.4- الشبكية retina:

عبارة عن غشاء رقيق يبطن كرة العين من الداخل، تتكون من تسع طبقات من الخلايا و125 مليون من الخلايا العصبية والمخاريط وهي المنطقة التي تتجمع فيها الأشعة الضوئية الساقطة على العين، بحيث تشبه في عملها الفيلم الحساس في آلة التصوير وعن طريقها تتم رؤية الأشياء (رسالن، 2009، ص 266).

#### 2.4- العصب البصري Optic Nerve:

يتكون من خلايا عصبية، حيث تتصل العين بمركز الإبصار في المخ عن طريق العصب البصري، حيث يقوم العصب البصري بنقل الصورة المعكوسة من الشبكية إلى مركز الإبصار في المخ، حيث يترجم ويصحح الجهاز العصبي المركزي الصورة التي تبدو بشكلها الطبيعي (الخفاف، 2014، ص 126).

وتشير القدسي، وحجة (2016، ص 22) أن الإعاقات التي تنتج عن إصابة الجزء

الاستقبالي هي:

- التليف خلف العدسي.

- انفصال الشبكية.

- عمى الألوان.

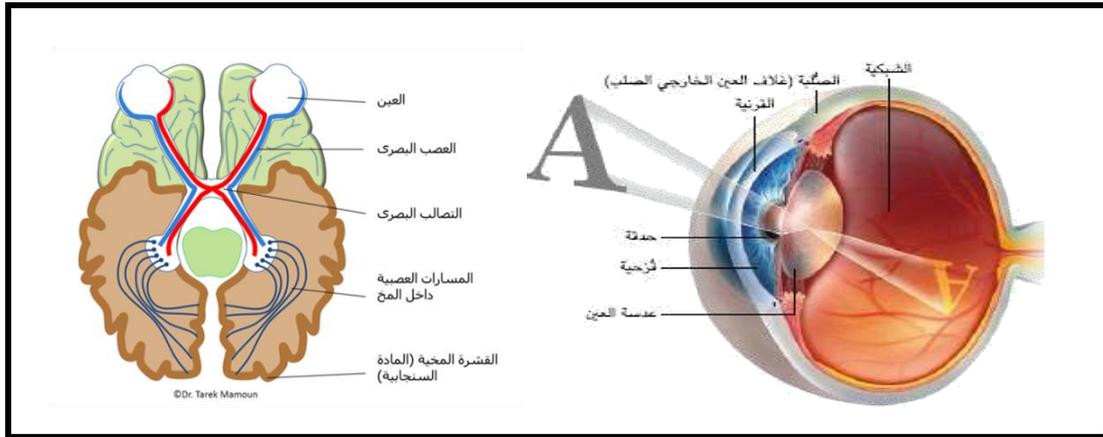
مما سبق يتضح لنا أن كل جزء من الأجزاء الأربعة المكونة للعين مسئول عن وظيفة دقيقة يؤديها بالترابط مع بقية الأجزاء، لتتم آلية الرؤية بشكلها الطبيعي، وبالتالي فإن أي خلل أو إصابة تكون على مستوى أحد هذه الأجزاء ستؤدي إلى الإصابة بالإعاقة البصرية التي تظهر في عدة أشكال حسب الجزء المصاب من العين.

ويمكن تلخيص آلية الرؤية في الخمس الخطوات التي أوجزها الزريقات (2006، ص 96) كما يلي:

- 1) تدخل الأشعة الضوئية من خلال القرنية والبؤبؤ ثم العدسة.
- 2) تكيف عضلات العين الداخلية شكل العدسة وتركز الأشعة الضوئية على خلف الشبكية.
- 3) تحول خلايا العصي والمخاريط الشبكية الضوء إلى نبضات كهربائية.
- 4) يحمل العصب البصري النبضات الكهربائية إلى الدماغ.
- 5) يفسر الدماغ النبضات الكهربائية من خلال التنسيق والخيال الناتج عن كل عين لإنتاج ثلاث أبعاد للبصر، والصورة التالية توضح ذلك:

صورة 2:

آلية الرؤية



المصدر: الموسوعة الطبية المتخصصة

## 2. مفهوم الإعاقة البصرية:

يعد مفهوم الإعاقة البصرية من المفاهيم المستحدثة في ميدان التربية الخاصة نتيجة لتطور الدراسات والبحوث العلمية بعد النصف الثاني من القرن العشرين خاصة في المجال الطبي والقياس النفسي، والتي ساهمت في إعادة النظر في مفاهيم وممارسات النموذج التقليدي الذي حول العجز الوظيفي الناتج عن فقدان حاسة البصر إلى إعاقة باعتبار أن المجتمع هو العاجز عن تلبية حاجاتهم واستثمار إمكانياتهم مما يعيق تنميتها وتطويرها.

في هذا السياق؛ يشير خيرالله (2015، ص 303) "أن مفهوم الإعاقة مر بعدة تطورات حتى وصل إلى الإعاقة، حيث كان في البداية يطلق عليهم "المقعدين" أو "ذوي العاهات" ثم تطور إلى "العاجزين"، وبعد الحرب العالمية الثانية ونتيجة لتطور الدراسات والبحوث العلمية ظهر مفهوم الإعاقة لتجاوز النظرة القاصرة على تأثير فقدان الحاسة السلبية على قدرات الفرد والتركيز على دور البيئة المحيطة في تسهيل أو إعاقة نمو الأشخاص المصابين (العمامي، 2015).

في هذا الإطار، يرى الظاهر (2008، ص 30) أن مفهوم الإصابة أو العاهة **Impairment** يستخدم للتعبير عن الفرد الذي يولد بنقص أو عيب خلقي أو قد يتعرض لخلل فسيولوجي أو حسي أو نفسي بعد الولادة".

أما مفهوم العجز **Disability** فتدل على التأثير الذي تتركه الإصابة على الأداء الوظيفي سواء كان فسيولوجيا أو سيكولوجيا بحيث يحد من قدرة الفرد على أداء المهام كالسمع والبصر كما يؤديها الفرد العادي (القمش والسعيدة، 2014، ص 20).

في حين أن الإعاقة **Handicap** تستخدم للعبير عن عدم قدرة الفرد على الاستجابة للبيئة أو التكيف معها، حيث يرى أبو غنيمة (2011، ص 38) "إلى أنها العبء الذي يفرض اجتماعيا على الأفراد المصابين نتيجة للأحكام والتقييمات التي يصدرها المجتمع على الاختلاف مما يحول بينه وبين المنافسة المتكافئة مع العاديين".

وعليه؛ فلا يمكن اعتبار الإعاقة البصرية مشكلة عرضية في حد ذاتها بل مشكلة متعددة الأبعاد اجتماعية ومهنية واقتصادية، في هذا الإطار يشير عريبات (2014، ص 136) أن الإعاقة مفهوم نسبي محدد بعادات وتقاليد المجتمع فمن هو معاق في مجتمع ما قد لا يكون معاق في مجتمع آخر فالإعاقة هي نتاج ظروف بيئية واجتماعية واقتصادية متعددة فهي ليست خيارا فرديا بل جماعيا، فحسب منظمة الصحة العالمية تمر الإعاقة بمستويات تبدأ بالاعتلال ومن ثم العجز ومن ثم الإعاقة، وعلى أساس هذه المحكات الثلاث (الإصابة- العجز- الإعاقة) فسرت المداخل النظرية الإعاقة البصرية وفق النموذجين التاليين:

**1- النموذج الطبي Medical Model:**

يفسر فقدان حاسة البصر في ضوء هذا المدخل بعجز الفرد أو عدم قدرته على أداء وظيفة الإبصار بشكل سليم مما يسبب له قصور أو عجز وظيفي يحرمه من الاستفادة من الخبرات الحسية البصرية المتاحة للمبصرين، مما يجعله شخص مختلف عنهم يحتاج إلى نظم تربوية ورعاية خاصة في مؤسسات قائمة على العزل والاستبعاد من فعاليات وخبرات الحياة الاجتماعية، بحيث توفر خدمات تشخيصية وعلاجية وتأهيلية بالتركيز على البحث في تطوير الوسائل والتقنيات التي تساعد على عدم حدوث الإعاقة أو التقليل من حدوث الخلل المؤدي للعجز في الوظائف الفسيولوجية أو السلوكية، كما أن نظرة المصاب اتجاه نفسه في ظل هذا المدخل نظرة سلبية تفسر أن المشكلات التي تواجهه بسبب إصابته أو عجزه الحسي (كوافحة وعبد العزيز، 2011؛ أبو غنيمة، 2011).

**2- النموذج الاجتماعي Social Model :**

يفسر هذا النموذج فقدان حاسة البصر من منظور تربوي - اجتماعي، حيث يرى أنها أي سلوك أو عقبات تعيق الفرد من المشاركة في فعاليات الحياة والتمكين الاجتماعي وقد برز هذا النموذج حينما ظهر فشل النموذج الطبي في إيجاد حلول للمشكلات المتصاعدة التي يعانيها ذوي العجز البصري، حيث أثبت المصابون أن العجز الذي يعانون منه لا يرجع إلى عجزهم الحسي، وإنما إلى الطريقة التي ينظر بها المجتمع إليهم وفشله في تقبل الاختلاف مما يستلزم القضاء على الحواجز والمعوقات البيئية المحيطة التي تحول دون اندماجه في المجتمع، حيث توصل Hunt (المشار إليه في أبو غنيمة، 2011، ص 30) إلى وجود علاقة مباشرة بين الاتجاهات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية نحو المعاقين والتداعيات النفسية والسلوكية للإعاقة باستخدام مصطلحات القيود والحدود والعقبات التي تفرض على المعاقين من قبل مؤسسات العزل (كوافحة وعبد العزيز 2011؛ أبو غنيمة، 2011).

وعليه؛ شكل هذا النموذج نقطة تحول في مفاهيم وممارسات الفلسفة التي تقوم عليها السياسات والتشريعات والبرامج والخطط الدولية والإقليمية بوصفها "إعاقة بصرية" وهو الطرح الذي أصبح ملزماً عالمياً بموجب الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في

13 ديسمبر 2006؛ التي عرفت الإعاقة "بأنها كل من يعاني من عاهة طويلة الأمد بنية أو عقلية أو ذهنية أو حسية قد تمنعه لدى التعامل مع مختلف الحواجز من المشاركة بصورة كاملة وفعالة في المجتمع على قدم المساواة" (العمامي، 2015).

وعليه؛ وفي هذا الإطار تأتي الدراسة الحالية وانطلاقاً من مبدأ تكافؤ الفرص وباعتبار أن المراهقين المعاقين بصرياً يحرمهم فقدان حاسة البصر من النمو السليم واكتساب الكفايات التي تؤهلهم للحياة، لتقترح برنامجاً تربية اختيارات يؤهل المراهقين المعاقين بصرياً لبلورة اختيار مهني في إطار مشروع الحياة، بمشاركة جميع الأطراف الفاعلة في محيطه الأسري والمدرسي والمهني والاجتماعي.

أما في معنى الإعاقة البصرية لغويًا نجد أن اللغة العربية تضم بين طياتها العديد من الألفاظ التي تستخدم في وصف الشخص الذي فقد بصره أو يعاني من قصور في حاسة البصر ومن هذه الألفاظ الأعمى، الأكمه الضرير الكفيف، والأعشى.

**فالأعمى** أصلها من العماء وهو الضلالة، حيث ورد ذكرها في القرآن الكريم في سورة الإسراء (72) قوله تعالى: ﴿وَمَنْ كَانَ فِي هَذِهِ أَعْمَىٰ فَهُوَ فِي الْآخِرَةِ أَعْمَىٰ وَأَضَلُّ سَبِيلًا﴾.

وفي سورة محمد (23) قوله تعالى: ﴿أُولَٰئِكَ الَّذِينَ لَعَنَهُمُ اللَّهُ فَأَصَمَّهُمْ وَأَعَمَّىٰ أَبْصَارَهُمْ﴾. وأما **الأكمه** مأخوذة من الكمه، وهو العمى الذي يولد به الإنسان، حيث ورد ذكرها أيضاً في القرآن الكريم في سورة آل عمران (49) قوله تعالى: ﴿وَأَبْرَأُ الْأَكْمَهَ وَالْأَبْرَصَ وَأُخِي الْمَوْتَىٰ بِإِذْنِ اللَّهِ﴾.

وأما **الأعمه** مأخوذة من العمه، كما ورد في لسان العرب التحير والتردد، وقيل العمه التردد في الضلال والتحير في منازعة أو طريق ويقال العمه في افتقاد البصر والبصيرة وقيل أن العمه في البصيرة كالعمى في البصر.

و**الضرير** بمعنى الأعمى لأن الضرارة هي العمى، والرجل **الضرير** هو الذي فقد بصره. و**الكفيف** أصلها من الكف، والكفيف أو المكفوف هو من كف بصره أي ذهب بصره.

والأَعشىَ لفظ يطلق على الشخص الذي لا يبصر بالليل ويبصر بالنهار وقد ورد ذكر الفعل يَعْشُو في القرآن الكريم مجازاً دلالة على ضعف البصيرة قوله تعالى في سورة الزخرف(36): ﴿وَمَنْ يَعْشُ عَنْ ذِكْرِ الرَّحْمَنِ نُقِيضَ لَهُ شَيْطَانًا فَهُوَ لَهُ قَرِينٌ﴾.

ويقال رجل أَعشى صار بصره ضعيفا وامرأة عَشْواء، وقيل العشواء هي الناقة التي لا تبصر أمامها، وركب فلان العشواء إذا سار على غير بصيرة، ومنها عشى يعشو إذا ضعف بصره (القرآن الكريم؛ ابن منظور، 2005).

أما اصطلاحاً تشير الإعاقة البصرية في العموم إلى فئة غير متجانسة من الأفراد فيما بينهم نظراً لاختلاف أسبابها وزمن حدوثها ودرجة شدتها والعمر عند الإصابة ومستوى تأثيرها على نمو وأداء الفرد المصاب، على هذا الأساس؛ تعددت تعريفاتها باعتبارها مشكلة متعددة الأبعاد صحية وقانونية وتربوية واجتماعية ومهنية، فهناك التعريف الطبي، والقانوني، والتربوي والاجتماعية والمهني.

حيث يعتمد التعريف الطبي على الخلل الذي يصيب جهاز الإبصار مما يفقد الفرد القدرة على الرؤية:

حيث يعرفها سليمان (2013، ص 25) "بأنها الحالة التي يفقد فيها الفرد القدرة على الرؤية بالجهاز المخصص لهذا الغرض، وهي العين وهذا الجهاز يعجز عن أداء وظيفته إذا أصابه خلل وهو إما خلل طارئ كالإصابة بالحوادث أو خلل وُلادى يولد مع الشخص".

وتعرفها الخفاف (2014، ص 120) "بأنها ضعف في أي من الوظائف البصرية الخمس وهي البصر المركزي والبصر الثنائي والتكيف البصري، والبصر المحيطي ورؤية الألوان، وهذا الضعف ينتج عن تشوه تشريحي أو الإصابة بالأمراض أو الجروح في العين، ومن أكثر أنواع الإعاقات البصرية شيوعاً التي تشمل البصر المركزي".

أما التعريف القانوني فيعتمد على محكين أساسين هما:

- **حدة البصر:** قدرة العين على أن تعكس الضوء بحيث يصبح مركزا على الشبكية حيث يكون الفرد قادرا على رؤية الأشياء والتمييز بين تفاصيلها وخصائصها كقراءة الحروف والأرقام والرموز.

- **مجال الرؤية:** وهو ذلك المجال الذي يمكن الفرد الإبصار في حدوده دون تغيير اتجاه رؤيته أو تحديقه (القدسي وحجة، 2016، ص 14).

وعلى هذا أساس هاذين المحكين يمكن التمييز بين الفئتين من الوجة القانونية كما يرى الخطيب والحديدي (2014، ص 166):

- **الكفيف:** وهم الأفراد لا تزيد حدة إبصارهم عن (20/200) في أقوى العينين حتى بعد استخدام التصحيحات الطبية الممكنة باستخدام النظارات الطبية أو العدسات (القمش والمعايطة، 2014، ص 112).

- **ضعاف البصر:** هم الأفراد الذين تتراوح حدة إبصارهم ما بين (20/70) و(20/200) في العين الأقوى بعد التصحيح، وضعف البصر هو عدم القدرة على أداء المهام والوظائف التعليمية ويحتاجون إلى استخدام عدسات خاصة أو أجهزة بصرية مساعدة تعمل على تكبير المادة المكتوبة (كوافحة وعبد العزيز، 2011، ص 83).

ويركز التعريف التربوي على تأثير الإصابة بفقدان البصر على قدرة الفرد المصاب على التعلم والاكساب والتحصيل المعرفي والمتمثل في عجز المصاب عن استخدام بصره في الحصول على المعرفة، مما يسبب له مشكلات في العملية التعليمية وحاجته إلى مناهج وطرق تدريس تلبي حاجاته وتتناسب مع خصائص إعاقته الحسية.

حيث يعرفها بيومي (2013، ص 15) "بأنه الفرد الذي يتعارض ضعف بصره مع قيامه بالتعلم والتحصيل أو تحقيقه لإنجاز أكاديمي بشكل جيد ما لم يتم إدخال التعديلات المناسبة في تلك الطرق والأساليب التي يتم من خلالها تقديم خبرات التعلم له وإدخال تعديلات ليست جوهرية في المناهج الدراسية المقررة ولكنها تساعد على تحقيق ذلك بشكل جيد".

ويعرفها الروسان (1998، ص 116) "بأنها عدم القدرة على القراءة والكتابة إلا بطريقة

برايل".

أما **التعريف الاجتماعي** فيعتمد على التأثير الذي يحدثه فقدان البصر على الجانب الاجتماعي والمتمثل في مدى قدرة المعاق بصريا على التعامل مع مهارات الحياة اليومية والتفاعل الاجتماعي مع المحيطين به، حيث تتحد في ضوء حاجات المعاق بصريا إلى:

(1) الحاجة إلى القيادة أو المساعدة من الغير في البيئة غير المعروفة.

(2) عدم القدرة على التفاعل بصورة ناجحة مع الغير.

(3) عدم القدرة على التواصل الجيد.

(4) عدم القدرة على القيام بالدور المنوط به في المجتمع.

حيث يعرفها النجار (2011، ص 33) "بأنه الشخص الذي يفقد بصره كليا أو جزئيا مما ولا يستطيع أن يجد طريقه دون قيادة وتوجيه في بيئة غير مألوفة مما يستوجب حاجته للمساعدة الاجتماعية أو عند عبور طريق وركوب وسائل النقل والمواصلات مما تتطلبه مواقف الحياة اليومية الاجتماعية".

أما **التعريف المهني** فيركز على تأثير فقدان البصر على قدرة الفرد المصاب على ممارسة العمل و كسب رزقه بنفسه.

حيث يعرفها سليمان (2013، ص 24) "بأنه الفرد الذي لا يستطيع بسبب إعاقته البصرية أن يمارس عمله الذي يجيده بسبب الضعف الشديد لبصره مما يعرف بالإعاقة الاقتصادية لأن صاحبها عاجز عن اكتساب رزقه بنفسه".

ويعرفها رسلان (2009، ص 284) "بأنه الفرد الذي بسبب إعاقته البصرية يكون غير قادر على ممارسة عمله بسبب ضعف أو عجز في بصره الأمر الذي يؤدي إلى عجزه الاقتصادي بحيث لا يستطيع كسب عيشه".

يبدو أن التعريف المهني ركز على تأثير الإعاقة على قدرة الفرد المعاق بصريا على أداء العمل مما يضمن له كسب رزقه وتحقيق الاستقلالية المالية، ولم يركز على دور المحيط المهني في توفير بيئة عمل تتاسب خصائص الحسية، وإن سلمنا بهذا التعريف فإننا ضمنا نكون نحرمة من إتاحة الفرص المناسبة التي تعيق شعوره بقيمته وأهميته وفي ذات الوقت نكرس لتبعيته للمحيطين به.

من خلال ما سبق؛ نستنتج أن التعريفات السابقة كل منها ركز تأثير فقدان البصر على جانب من جوانب النمو المختلفة، فالتعريف الطبي ركز على الخلل الذي يحدث في الجانب الفسيولوجي مما يعطل الجهاز البصري عن أداء وظيفة الإبصار؛ في حين ركز التعريف القانوني على قياس حدة الإبصار والتي حددها بالقدرة على تمييز الأشكال بوضوح على مسافة محددة لا تزيد عن (20) قدماً؛ أما التعريف التربوي فركز على مدى قدرة الفرد على الاستفادة من البرامج الدراسية والخدمات التعليمية المقدمة والوسائل المساعدة على التعلم والطرق التي يستطيع بها القراءة والكتابة؛ وركز التعريف الاجتماعي على مدى قدرة الفرد على التعامل مع مهارات الحياة اليومية والتفاعل الاجتماعي مع مجتمعه وبيئته التي يعيش فيها، وركز التعريف المهني على مدى قدرة الفرد على ممارسة العمل وكسب رزقه بنفسه.

وفي تعريفها بأكثر شمولية من حيث تأثيرها يعرفها الخطيب والحديدي (2009، ص 166) "بأنها ضعف في حاسة البصر يحد من قدرة الشخص على استخدامها بفعالية مما يؤثر سلباً في أدائه ونموه".

ويعرفها العزة (2002، ص 194) "بأنها حالة من الضعف في حالة البصر بحيث تحد من قدرة الفرد على استخدام هذه الحاسة بفعالية واقتدار الأمر الذي يؤثر في نموه وأدائه وتشمل هذه الإعاقة ضعفاً أو عجزاً في الوظائف البصرية وهي البصر المركزي والمحيطي، ويكون العجز ناتجاً عن تشوه تشريحي أو عن أمراض أو جروح في العين أو تعرض للضرب بحيث يصبح الفرد بحاجة إلى المساعدة والبرامج التربوية وخدمات متخصصة لا يحتاجها المبصرون".

يشير التعريفين إلى منظور متكامل في التعااطي مع الإعاقة البصرية بنظرة أكثر شمولية من جانب تأثيرها على نمو وتطور أداء الفرد وما يحتاجه لتجاوز تأثيراتها من برامج وخدمات التأهيل الذي يتوقف على ما يتيح المجتمع من برامج وخدمات التأهيل لاستثمار أقصى ما تسمح به قدراتهم وإمكانياتهم المحدودة.

تأسيسا على ما سبق؛ نعرف الإعاقة البصرية في سياق الدراسة الحالية "بأنها فقدان حاسة البصر مما يحد من قدرة الفرد على اكتساب كفايات النمو المهني السليم بما يؤهله لبلورة هويته المهنية في إطار مشروع الحياة".

ويندرج تحت مفهوم الإعاقة البصرية عدة تصنيفات برزت مع التطورات التي شهدتها المجال الطبي في النصف الثاني من القرن العشرين والتي ساهمت بشكل كبير في تحديد حاجات المعاقين بصريا، إلى البرامج التأهيلية المناسبة لهم، حيث يتم هذا التصنيف تبعا لعدة عوامل أشارت لها القدسي وحجة (2016) ومن أهم هذه العوامل:

- **التصنيف حسب درجة الإعاقة:** الذي يصنف الإعاقة البصرية إلى مجموعتين هم:
- المعوقون بصريا كلية Totally Blind: هذا التصنيف ينطبق عليه التعريف القانوني والتربوي للإعاقة البصرية.
- المعوقون بصريا جزئيا Bartially Sighted: وهم فئة تستطيع أن تقرأ الكلمات المكتوبة بحروف مكبرة أو باستخدام النظارة الطبية أو أي وسيلة تكبير وتتراوح حدة إبصارها ما بين (70/20) إلى (200/20) قدم في أحسن العينين أو حتى في حال استعمال النظارة الطبية.
- **التصنيف حسب زمن الإصابة:** حيث يصنف الإعاقة البصرية أيضا إلى مجموعتين وهما:

- **الإعاقة البصرية الولادية:** التي يولد الطفل مصاب أو بعد الولادة أو خلال في السنوات المبكرة قبل تشكل الذاكرة البصرية في حدود سن الخامسة لأن الطفل لا يستطيع تكوين المدركات والمفاهيم البصرية المتعلقة بتفاصيل البيئة ومكوناتها ومعالمها التي يتم استدعائها من قبل الشخص بمجرد سماع اسمها أو المفهوم الدال عنها.

- **الإعاقة البصرية المكتسبة:** ويصاب بها الفرد نتيجة الحوادث والأورام والإصابات المباشر للعين في سن الخامسة، ويتخذ سن الخامسة معيارا للتقسيم لأنها السن الحرجة لحدوث الإعاقة البصرية حيث أن من يصاب بالإعاقة البصرية في هذه السن يتساوى مع من ولد فاقدًا للبصر حيث يصعب عليه الاحتفاظ بصورة بصرية نافعة لخبراته التي مر بها، وذلك عكس من يفقد البصر بعد سن الخامسة فإن فرص الاحتفاظ بإطار من الصور البصرية بدرجة من الدقة وكلما اكتسبت الإعاقة البصرية في سن متقدم كلما كانت المدركات

والمفاهيم البصرية التي اختزنها الطفل في ذاكرته أكثر فاعلية حيث تسهل التعرف عن المثيرات الملموسة بالاعتماد على خبراته البصرية السابقة (القدسي وحجة، 2016؛ الروسان، 1998؛ شقير، 2006، ص 212).

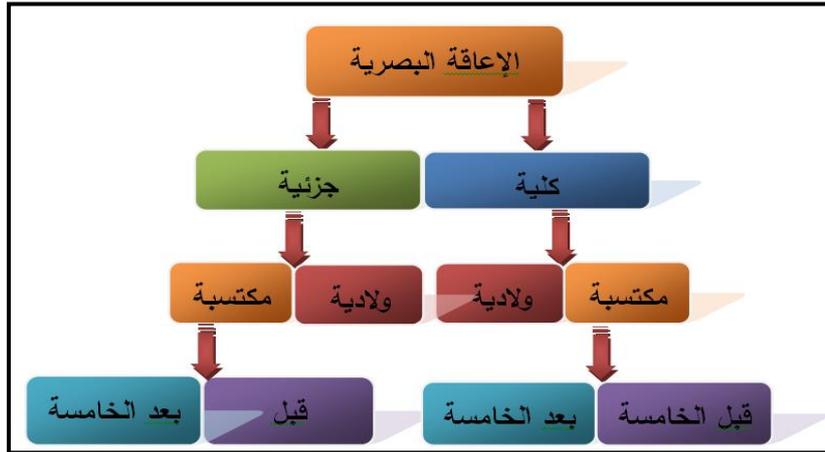
- **التصنيف المركب:** وهو التصنيف الذي يأخذ بعين الاعتبار العاملين السابقين معا (درجة الإعاقة- زمن الإصابة) حيث تصنف الإعاقة البصرية بموجبه إلى:

- **إعاقة بصرية كلية (الكف):** وتقسم إلى :
  - ✓ إعاقة بصرية كلية ولادية.
  - ✓ إعاقة بصرية كلية مكتسبة قبل سن الخامسة.
  - ✓ إعاقة بصرية كلية مكتسبة بعد سن الخامسة.
- **إعاقة بصرية جزئية:** وتقسم إلى:
  - ✓ إعاقة بصرية جزئية ولادية.
  - ✓ إعاقة بصرية جزئية مكتسبة قبل سن الخامسة.
  - ✓ إعاقة بصرية جزئية مكتسبة بعد سن الخامسة (رسالن، 2009، ص 299).

والمخطط التالي يوضح ذلك:

مخطط 3:

تصنيف الإعاقة البصرية



ويعد تصنيف Krik et al (1993, P. 356) للإعاقة البصرية من الناحية التربوية والقدرة

على الأداء الأكاديمي من أهم التصنيفات، حيث صنفها إلى ثلاث مستويات هي:

- الإعاقة البصرية البسيطة: يستطيع الفرد باستخدام أدوات مساعدة خاصة وإضاءة شديدة لأداء المهام مثل المبصرين.
  - الإعاقة البصرية المتوسطة: يحتاج الفرد إلى مزيد من الوقت والطاقة لأداء المهام ويظل أدائه أقل دقة من الفرد العادي، وكذا من الفرد المعاق إعاقة بصرية بسيطة حتى مع استخدام الوسائل البصرية المساعدة.
  - الإعاقة البصرية الشديدة: يستطيع أداء أبسط المهام التي يحتاج إلى إبصار ولكن بصعوبة شديدة جدا بينما لا يستطيع أداء المهام الأكثر تعقيدا إطلاقا.
- بناءً على ما تقدم، يمكن القول أن تصنيف المعاقين بصريا في الجزائر تحدده برامج التعليم المكيف المعتمدة في مؤسسات التربية والتعليم المتخصص (مدارس المعوقين بصريا)، حيث تعتمد على طريقة Barille للقراءة والكتابة فقط وهي الطريقة المناسبة في تعليم المعاقون كليا، وفي الواقع أن احتياجات كل فئة (المعاقون كليا- المعاقون جزئيا) متباينة، مما يخلق لدى ضعاف البصر خلل في اكتساب وإدراك القراءة والكتابة بطريقة Barille بالاعتماد على البقايا البصرية، مما يؤثر على معالجة المعلومة وحل المشكلات التعليمية المطلوبة، وبالتالي مشكلات عدم التوافق النفسي والمدرسي، مما يتطلب توفير برامج تلبي حاجات كلا الفئتين، في هذا الإطار تشير الحديدي (2014، ص 14) أن Keer& Hermann أكدوا على أن التلاميذ ضعاف البصر بحاجة إلى خدمات وبرامج مختلفة عن تلك المقدمة للمكفوفين"، كما دلت دراسة Barraga (1962) أن البقايا البصرية إذا لم يتم استخدامها تصبح محدودة.

### 3. أسباب الإعاقة البصرية:

تعددت الأسباب التي تؤدي لفقدان استخدام حاسة البصر بفعالية مما يعيق نمو وأداء المصاب بشكل سليم، حيث قسم الخطيب والحديدي (2014) أسباب الإعاقة البصرية إلى:

#### 1) أسباب ما قبل الولادة:

وهي تلك التي تحدث خلال فترة الحمل والتي تؤدي إلى ولادة طفل كفيف كلياً أو جزئياً والتي قد تعود إلى:

- الأسباب الخاصة بالعوامل الوراثية: حيث تعتبر هذه العوامل المسئول الأكبر عن الإعاقة البصرية، نتيجة انتقال بعض الأمراض عن طريق الوراثة من خلال الكروموزومات الحاملة للمرض سواءً من جانب الأم أو الأب أو كليهما وتعوق عملية النمو وتؤدي للإعاقة البصرية وقد أوضح Krik وزملائه (1993) أن الوراثة تسبب الإعاقة البصرية بنسبة (67%) ومن هذه الأسباب عمى الألوان.

والعامل الريزيس RH Blood Group System: هو اختلاف دم الجنين عن دم الأم بشكل يؤدي إلى أن يقوم دم الأم بتكوين أجسام مضادة لدم الطفل تسبب له مضاعفات تؤدي للإعاقة بكل أشكالها منها التهاب الشبكة الوراثي، والمياه البيضاء والقرنية (رسالن، 2009، ص 285).

- الأسباب الخاصة بالعوامل غير الجينية: وتشمل الحالات التي تحدث للجنين خلال فترة الحمل دون أن يكون للوراثة دورا فيها ومن أبرز هذه الأسباب:

- الحصبة الألمانية: هي من أخطر الأمراض التي تصيب الأم الحامل خلال الأشهر الثلاثة الأولى من الحمل وهي مرحلة بداية تكوين الحواس عند الجنين يسببها مرض فيروسي معد يؤدي إلى حدوث اضطرابات في الجهاز العصبي المركزي يؤدي إلى نقص الصفائح الدموية التي تسبب النزيف والمياه البيضاء في العين واعتلال الشبكية وارتفاع الضغط الداخلي للعين وصغر مقلة العين وغيرها من الأمراض التي تنتهي بفقد القدرة على الإبصار (القدسي وحجة، 2016، ص 24).

- سوء تغذية الأم: باعتبار أن دم الأم هو المصدر الأساسي والوحيد للتغذية الجيدة للجنين ونمو وسلامته، فإن افتقار غذائها للعناصر الغذائية اللازمة للجسم يعرض جنينها للإصابة بخلل في الجهاز البصري المركزي.

- تناول الأدوية والمضادات الحيوية: نتيجة نقص المناعة في جسم الجنين يكون غير قادر على تكوين الأجسام المضادة للفيروسات التي تأتي عن طريق المشيمة الأمر قد يتسبب في حدوث الإعاقة لديه (كوافحة وعبد العزيز، 2011، ص 25).

- التعرض للأشعة السينية (x- Ray & Radiation): تؤدي إلى طفرات في المورثات قد تؤدي إلى وفاة الجنين أو إلى اضطرابات في تكوين الجنين وعدم اكتمال نموه وإصابته بإعاقات متعددة منها الإعاقة البصرية (شقير، 2006، ص 154).

## 2) أسباب عند الولادة:

وهي الأسباب التي تؤثر على الطفل أثناء عملية الولادة وتؤدي إلى حدوث الإعاقة ومن أهم هذه الأسباب:

- نقص الأكسجين: إن نقص الأكسجين أثناء الولادة يؤدي إلى حدوث تلف في العصب البصري لدى الوليد بسبب الولادة العسيرة (كوافحة وعبد العزيز، 2011، ص 25).

- الولادة المبكرة: هو الطفل الذي يولد قبل موعد الولادة الطبيعي وهم الأطفال الخدج مما يجعلهم يحتاجون إلى جرعات من الأكسجين بنسب معينة، لأن زيادة نسبة الأكسجين في الحاضنات يؤدي إلى تكثيف غير عادي في الأوعية الدموية وقرحة في أغشية عين الوليد ويتسبب في حدوث تلف في الأنسجة خلف عدسة العين مما يؤدي إلى العمى أو ضعف البصر (سليمان، 2013، ص 34).

- الأمراض المهبليّة: التي تصيب الأم الحامل مما يؤدي إلى نقل العدوى للمولود أثناء الولادة مما يسبب الإعاقة البصرية خاصة بالزهري (بيومي، 2013، ص 18).

## 3) أسباب بعد الولادة:

وهي الأسباب التي تؤثر على نمو حاسة العين ووظيفتها الرئيسية مثل العوامل البيئية كالنقص في العمر، وسوء التغذية ونقص الفيتامينات والحوادث والأمراض التي تؤدي بشكل مباشر أو غير مباشر إلى الإعاقة البصرية، ومن هذه الأسباب التي تؤدي للإعاقة البصرية ما يلي: المياه البيضاء، المياه الزرقاء، مرض السكري، أمراض الشبكية التهابات العين (صبحي، 2009، ص 53)، والتي سيأتي تفصيلها في مظاهر الإعاقة البصرية.

## 4. مظاهر الإعاقة البصرية:

يؤدي تعدد أسباب الإعاقة البصرية بشكل مباشر أو غير مباشر إلى تعددها مظاهرها، ومن أبرز مظاهر الإعاقة البصرية ما يلي:

- **التراخوما Trachoma**: هو التهاب مزمن ومعد في الملتحمة يسببه قلة النظافة وعدم توفر العناية الصحية، وتنتقل العدوى بواسطة الأيدي والمناشف وتتمثل أعراضها في انتفاخ الجفون واحمرار الملتحمة والدموع والتحسس للضوء (الخطيب والحديدي والزريقات والصمادي ويحي والعمامرة والروسان والناطور والسرور، 2013، ص 272).
- **الرمد Conjunctivitis**: هو التهاب الملتحمة في عين واحدة أو كلاهما وهو أنواع منها ما هو بكتيري أو فيروسي أو تحسسي، ومن أعراضه احمرار العين الحكّة والإفرازات والتصاق الجفنين بسببها ومن الأنواع الشائعة:
- **الرمد الحبيبي**: ينتج عن عدوى الفيروسات ويؤدي إلى تليف نسيج الجفون والملتحمة.
- **الرمد الصديدي**: ينتج عن الميكروبات التي ينقلها الذباب، أو عن طريق العدوى من المصابين ويؤدي إلى تقرح القرنية (الحديدي، 2014، ص 46).
- **الهربس البصري Herpesviral Keratitis**: ينتج عن عدوى فيروسية نتيجة الإصابة بفيروس الهربس مما يسبب التهاب في قرنية العين بالقروح مما يؤدي إلى عتامتها (الروسان، 1998، ص 17).
- **طول النظر Hyperopia**: ينتج عن أخطاء انكسارية تؤدي إلى سقوط الصورة خلف الشبكية، وبالتالي يعاني المصاب من صعوبة رؤية الأجسام القريبة، ويتم علاجها باستخدام النظارات الطبية ذات العدسات المحدبة والعدسات اللاصقة (كوافحة وعبد العزيز، 2011، ص 84).
- **قصر النظر Myopia**: وهي حالة معاكسة لطول النظر، حيث يعاني المصاب من صعوبة رؤية الأجسام المرئية بسبب سقوطها أمام الشبكية وتستخدم النظارات الطبية ذات العدسات المقعرة أو العدسات اللاصقة (الخطيب وآخرون، 2013، ص 271).
- **الماء الأبيض Cataract**: وتنتج بسبب تصلب الألياف البروتينية المكونة للعدسة وتؤدي إلى صعوبة رؤية الأشياء تدريجياً، ويتم علاجها عن طريق إزالة المياه بواسطة العمليات واستبدالها بتركيب العدسات المناسبة (الحديدي، 2014، ص 39).
- **الماء الأزرق Glaucoma**: أو المياه السوداء وهي زيادة حادة في ضغط العين مما يحد من كمية الدم التي تصل إلى الشبكية ويؤدي إلى تلف الخلايا العصبية وبالتالي الإصابة بفقدان البصر إذا لم يكتشف الحالة مبكراً، وتصنف المياه الزرقاء إلى نوعين هما:

✓ **المياه الزرقاء الولادية Congenital Glaucoma**: يصاب بها المولود منذ الولادة وتنتج عن ارتفاع الضغط داخل العين مما يؤدي إلى زيادة حجم المقلة وتلف القرنية وإذا لم تشخص في وقت مبكر وعلاجها عن طريق الجراحة يؤدي ذلك إلى صعوبة وصول الدم إلى العصب البصري الأمر الذي يؤدي إلى فقد البصر (الزريقات، 2006، ص 114).

✓ **المياه الزرقاء لدى الراشدين Adult Glaucoma**: يعاني المصابون من صداع في الجزء الأمامي من الرأس خاصة في الصباح نتيجة زيادة الضغط، وتعالج كثير من الحالات بالأدوية والعقاقير المضادة للضغط الموضوعية (الحديدي، 2014، ص 39).

- **اللابؤرية Astigmatism**: أو صعوبة تركيز النظر وتظهر في صعوبة رؤية الأجسام بشكل واضح ومركز بسبب عدم استواء القرنية مما ينتج عنها اختلاف في محوري العين الرئيسيين (الأفقي والرأسي) مما يؤدي إلى عدم وضوح الرؤية من قريب أو بعيد خاصة الأشياء الدقيقة، وتستخدم النظارات الطبية والعدسات الاسطوانية لتصحيح رؤية الأشياء أو عن طريق الجراحة والعدسات اللاصقة (الخطيب وآخرون، 2013، ص 270).

- **الحول Strabisms**: هي اختلال وضع العينين أو إحداهما بسبب عدم تأزر عضلات العين مما يؤدي إلى صعوبة التحكم في كريات العين ويؤدي إلى ضعف البصر ويأخذ أحد الأشكال التالية:

• توجيه العينين نحو الداخل.

• توجيه العينين نحو الخارج (بيومي، 2013، ص 35).

- **التليف خلف العدسي Retrole Fibroplasiad**: ينتج عن زيادة معدل الأكسجين في الحضانات التي يوضع فيها الأطفال الخدج مما يتسبب في تلف في الأنسجة خلف العدسة وتتأثر الأوعية الدموية أيضا وتلف الشبكية وغالبا ما تنتهي بالعمى التام (البطانية وذياب وغوانمة، 2007، ص 254).

- **تلف العصب البصري Optic Nerve Atrophy**: ينتج عن تفسخ الألياف العصبية التي تصل إلى شبكية العين لمركز الإبصار في المخ مما يؤدي إلى تضيق المجال البصري (الظاهر، 2008، ص 155).

- انفصال الشبكية **Retinal Detachment**: تؤدي إصابات الرأس وقصر النظر ومرض السكري إلى انفصال الشبكية ومن أهم أعراضها ضعف الرؤية والآلام الشديدة والضوء الومضي الخارجي (عبد المعين، 2015، ص 24).

- **عمى الألوان Color Blindness**: حالة وراثية تنتج بسبب خلل في المخاريط حيث لا يستطيع الفرد فيها تمييز الألوان بحيث يرى العالم الخارجي بلونين فقط الأسود والأبيض كما تتأثر حدة البصر مع حساسية مفرطة للضوء أما مجال الرؤية فهو في العادة يكون عادية (الخفاف، 2014، ص 129).

- **المهاق Albinism**: ينتج عن خلل خلقي يؤدي إلى غياب صبغيات Pigment بحيث تؤثر على الجلد والشعر وعيني المصاب، بحيث يكون شعر المصاب أبيض وعيناه زرقاوين ولا تسمح القرنية للضوء الزائد بالدخول إلى العين مما يؤدي إلى حساسية مفرطة للضوء (القدسي وحجة، 2016، ص 31).

- **رأوة العين Mustangs**: حالة يحدث فيها تذبذب سريع وحركات لا إرادية دائمة في حركة مما لا يتيح للفرد إمكانية التركيز على الموضوع المرئي (بيومي، 2013، ص 35).

- **الغمش Amblyopia**: أو العين الكسولة Lazy eye حالة تظهر فيها عتامة أو ظلام في الإبصار، بحيث يصبح من الصعب وضوح الرؤية (الروسان، 1998، ص 18).

كل هذه المظاهر المتنوعة للإعاقة البصرية تدخل في دائرة الإعاقة البصرية التي تحول دون قدرة الفرد على النمو بشكل سليم مما تترك آثار على مختلف جوانب نموه مما يفقده المهارات والكفاءة اللازمة لمواجهة تحديات الحياة.

## 5. تأثير الإعاقة البصرية على حياة المراهقين:

يشكل فقدان حاسة البصر أزمة في حياة الفرد نظرا لما تفرضه من قيود حسية تؤثر على كافة مظاهر النمو الحركية والمعرفية والاجتماعية والمهنية والتي لا يمكن فصلها عن بعضها البعض فحدوث أي خلل في أحد الجوانب يمتد تأثيره ليشمل بقية الجوانب مما يجعل المعاق بصريا يواجه العديد من الصعوبات والمشكلات في الحياة.

في هذا الإطار؛ تشير الحديدي (2014، ص 52) "أن التغيرات التي تطرأ على نمو المعاقين بصريا تعود إلى تأثير الإعاقة البصرية بشكل مباشر أو غير مباشر".

فأما تأثيرها المباشر فيظهر في محدودية بعض المفاهيم المعرفية التي تحتاج للرؤية وأما تأثيرها الغير مباشر فيظهر في دور البيئة التي يعيش فيها والتي تحد بدورها من الفرص والخبرات نتيجة الاتجاهات السلبية أو عدم الوعي بحاجاتهم وخصائصهم. وعليه؛ وباعتبار النمو عملية تطويرية تنتج عن التفاعل بين الأساسين البيولوجي والاجتماعي وفق نظرية Erikson فإن فقدان حاسة البصر لا يؤثر على حياة المعاق بصريا بمعزل عن العوامل والمعطيات البيئة المحيطة التي يعيش فيها.

على هذا الأساس يتباين تأثير فقدان حاسة البصر من فرد إلى آخر ويجعلهم يشكلون فئة غير متجانسة تبعا لتفاعل عدة عوامل حددها بيومي (2013، ص 25) في أربع عوامل أساسية هي:

- 1- **زمن حدوث الإعاقة:** الفرد المصاب بالإعاقة البصرية قبل سن الخامسة، لا يستطيع استرجاع الخبرات البصرية التي مر بها ويكاد يتساوى مع من ولد فاقد للبصر.
- 2- **درجة الإعاقة البصرية:** حيث لا يستوي من المكفوف الذي لا يرى كلية مع من لديه بقايا بصرية تمكنه من الاعتماد على نفسه إلى حد ما، كما تحدد شدة الإصابة نوع وحجم الخبرات التعليمية والحياتية التي سيكتسبها الفرد عن طريق الحواس الأخرى.
- 3- **اتجاهات المحيطين بالمعاق:** حيث تلعب الاتجاهات التي يتبناها المحيطون بالطفل المعاق بصريا خاصة الأبوين دورا بالغا في التأثير على نمو خصائصه وكفاياته الشخصية، وتتراوح هذه الاتجاهات بين:

- **اتجاه سلبي:** وهو يعكس رفض المحيطين للمعاق بصريا، ويظهر الرفض في شكلين إما الإهمال أو الحماية المفرطة القائمة على الشفقة والعطف وكلاهما يؤثران سلبا على نمو شخصية الطفل المعاق بصريا، حيث يكرس بطريقة مباشرة أو غير مباشرة لعجزه وتبعيته للآخرين.

- **اتجاه ايجابي:** وهو يعكس تقبل المحيطين للمعاق بصريا، ويظهر في تقبل التعامل مع وضعيتهم بواقعية وموضوعية قائمة على تفهم حاجاتهم ومساعدتهم على تطوير كفاياتهم الشخصية بما يحقق النضج والاستقلالية والشعور بالاكتمال الذاتي والثقة بالنفس.

4- اتجاه المعاق من الإعاقة: يستمد المعاق بصريا اتجاهه من اتجاهات المحيطين به خاصة الأسرة، ويظهر هذا الاتجاه في شكلين:

- اتجاه ايجابي: يعكس تقبل المعاق لإعاقته، بحيث يظهر في النظرة المتفائلة والإيجابية للحياة بما يخلق لديه التحدي على تجاوز تأثيرات إعاقته.

- اتجاه سلبي: يعكس رفض المعاق لإعاقته، بحيث يظهر في النظرة المتشائمة للحياة والسلبية، والشعور بالدونية مما يجعله عرضة للصراعات النفسية والإحباط واليأس (القريطي، 2005؛ بيومي، 2013؛ القدسي وحجة، 2016).

وعليه؛ وعلى ضوء تفاعل هذه العوامل المتباينة يبرز تأثير الإعاقة البصرية على مختلف جوانب نمو المعاقين بصريا مما يجعلهم يفتقدون للكثير من المهارات والكفايات التي تؤهلهم لمواجهة متطلبات الحياة خاصة بلورة هوياتهم المهنية.

وعلى العموم وبعد الاطلاع على العديد من أدبيات سيكولوجية الإعاقة البصرية التي تناولت تأثيرات فقدان حاسة البصر، يمكن القول أن تأثيره يشمل الجوانب التالية:

### 1) النمو الحسي الحركي:

يختلف النمو الحسي الحركي للمعاقين بصريا عن المبصرين، حيث يرى الخطيب وآخرون (2013، ص 266) "أنه لا يختلف على نمو المبصرين من حيث تسلسله إلا أن نمو المعاقين بصريا أبطأ نظرا لعدم رؤية النماذج السلوكية وغياب الاستثارة البصرية الضرورية لتعلم المهارات المختلفة".

وعليه؛ فالإصابة بالإعاقة البصرية وعدم القدرة على الرؤية في مرحلة مبكرة يحرم الفرد من متابعة الأشياء بصريا واكتشاف مكونات محيطه الخارجي ومن اكتساب المهارات والكفايات الحركية وتقيد الفرد فيعجز عن الحركة والتنقل والتعرف على الأشياء والوصول إليها بنفس السهولة والمهارة لدى الشخص العادي، في هذا الإطار يرجع اللالا وآخرون (2011، ص 241) القصور في المهارات الحركية إلى العوامل التالية هي:

- محدودية الحركة.

- قلة المعرفة بمكونات البيئة.

- نقص المفاهيم والعلاقات المكانية التي يستخدمها المبصرون.
- القصور في تناسق الإحساس الحركي.
- القصور في التناسق العام.
- فقدان الحافز للمغادرة.
- عدم القدرة على التقليد والمحاكاة.
- قلة الفرص المتاحة لتدريب المهارات الحركية.
- الحماية الزائدة من جانب أولياء الأمور التي تعيق على اكتساب خبرات حركية مبكرة.
- درجة الإبصار حيث تتيح القدرة على الإبصار فرصة النظر إلى الأشياء الموجودة في بيئته والتعرف على أشكالها وألوانها وحركتها مما يؤدي إلى جذب وإثارة اهتمامه بها في دفعه هذا إلى التحرك نحوها للوصول إليها، فيساعد ذلك على تنمية وتدريب مهاراته الحركية في وقت مبكر.

على هذا الأساس؛ تتميز حركة المعاقين بصريا بكثير من الحذر والتحسس والتعثر خاصة إذا اتسع نطاق البيئة مما يفرض عليه التفاعل مع مكونات متداخلة يصعب إدراكها، في هذا السياق يشير البيلاوي (2001، ص 16) "أن الحركة تتطلب نوعين من الطاقة طاقة طبيعية وطاقة نفسية فالحركة ليست مجرد انتقال من مكان لآخر بقدر ما تتضمنه من تفكير وربط علاقات بين الأشياء والأماكن المختلفة".

وعليه؛ ولتعويض الحرمان البصري يعتمد كليا على تفعيل الحواس الأخرى في التفاعل والتواصل مع البيئة المحيطة واكتساب المعلومات وإدراك ما يدور حوله، حيث ترى Nishanee & Shivani (2018) "أن المعاق بصريا يعتمد على حواسه البديلة لتعويض ما حرم منه من الخبرات الحسية البصرية".

لتحليل المثبرات التي تصل إليه من البيئة المحيطة فيعتمد على حاسة الشم في تمييز الروائح المختلفة التي تصادفه، ويتحسس الأرض بقدميه أثناء سيره ليتعرف على طبيعتها أو باستخدام العصا تساعده في انتقاله ليتحسس الأرض ويعتمد على السمع في تمييز الأصوات التي يتعرض لها ويقدر الزمن الذي استغرقه في قطع المسافات ويقوم بربط جميع هذه العناصر ببعضها حتى يحصل على الصورة الذهنية للمكان الذي يتحرك فيه ولا شك أن ذلك

يستنفد منه طاقة نفسية كبيرة أثناء انتقاله تفوق بكثير ما يبذله الشخص العادي مما يجعله عرضه للإجهاد العصبي، والتوتر النفسي والشعور بعدم الأمن والارتباك في الأماكن الجديدة والغير مألوفة لذلك فهو بحاجة إلى برامج التعرف والتنقل حتى يكتسب مهارات التعرف والتنقل (الوحيدى، 2012، ص 82).

ويؤدي العجز عن إشباع حاجته للحركة القيام بسلوك الاستثارة الذاتية وتظهر في شكل سلوكيات نمطية (اللزيمات) غير هادفة لتعويض عن نقص الاستثارة البصرية والفراغ في القنوات الحسية، حيث يرى السيد (1982) "أن هذه اللزيمات قد تتطور إلى اضطرابات مصاحبة للإعاقة البصرية".

ومن أكثر هذه السلوكيات النمطية شيوعاً هي الضغط على العين بالأصابع، فرك العينين باستمرار، هز الرأس والجسم إلى الأمام أو الخلف، فرك الأصابع ورفرفة اليد حركات تكرارية في العينين والحاجبين، والدوران في نفس المكان والحملقة في مصدر الضوء (الخطيب وآخرون، 2013، ص 267).

## (2) النمو المعرفي:

نتيجة لفقدان حاسة البصر يصبح الفرد عاجز عن الاكتساب والتحصيل بالطريقة التي يكتسب بها المبصرين المعلومات، فحاسة البصر تلعب دوراً هاماً في إكساب الفرد بنسبة (90%) أو أكثر من المعلومات والخبرات البيئية المحيطة من خلال الفرص التي تتيحها المثيرات البصرية مما يدفعه للاعتماد على بقية الحواس لتطوير المفاهيم والخبرات المعرفية.

أما فيما يخص القدرات لا يؤثر فقدان البصر على القدرات العقلية حيث يشير العزة (2002، ص 97) "أن الدراسات أثبتت أنه لا توجد فروق بين قدرات الفرد المبصر والعادي على اختبار Binet للذكاء أو على الجانب اللفظي من مقياس Wechsler والعكس صحيح بالنسبة للاستجابة على الفقرات الأدائية للمقياس".

وإنما يتم التأثير على مستوى الإثارة الحسية ونمو المفاهيم والخبرات المعرفية وتنوعها وإدراك العلاقات القائمة على الشكل والحجم والوضع في الفراغ، وصعوبة في التخيل والتصوير، وعملي التمثيل والمواءمة في مرحلة ما قبل العمليات والقدرة على تصنيف

الموضوعات المجردة وعلى قدرته على الحركة والتنقل بحرية وعلى علاقاتهم ببيئتهم ومدى قدرته على التحكم في هذه العلاقات في هذا الإطار يشير الزريقات (2006، ص 49) أن الإعاقة البصرية تحدد النمو المعرفي في ثلاث اتجاهات أساسية هي:

1-مدى تنوع الخبرات.

2-القدرة على التحرك أو التنقل في البيئة.

3-القدرة على ضبط وإدارة البيئة والذات.

فالمصابون بالإعاقة الكلية ولاديا أو قبل سن الخامسة لا يمكنهم إدراك الأشكال والأحجام والألوان حيث لا يمكنهم تكوين مفهوم عليه سوى عن طريق حاسة البصر حيث يعتمدون في تكوين المفاهيم على أفكار وأساليب بديلة عن تلك التي يعتمد عليها العاديون حيث يتعرفون مثلا على الألوان ويميزونها تبعا لخصائصها من حيث الصبغة ودرجة تشبعها أو تركيزها ونصوعها أو لمعانها، وهذه الأفكار البديلة تقوم على ارتباطات شفهية أو انفعالية أو حاسة أخرى كأن يرتبط اللون الأحمر بالنار الحمراء وما توحى به من سخونة وحرارة شديدة واللون الأزرق بالسماء الزرقاء الصافية وما توحى به من طقس صافي معتدل، وعلى العكس من الذين أصيبوا بالإعاقة في سن متأخرة بإمكانهم الاحتفاظ ببعض مدركاتهم التي سبق أن اكتسبوها معتمدين على مدى ثراء التجارب والخبرات التي مروا بها (الوحيدي، 2012).

وعليه؛ يتوقف نمو الخبرات المعرفية للمعاق بصريا على ما تتيحه البيئة المحيطة من فرص تنمي معارفه وتطور مداركه وتكسبه المهارات والكفايات اللازمة، في هذا الإطار يرى الزريقات (2006، ص 47) أن اكتساب المعاق بصريا القدرة على التفكير والمحاكاة العقلية وحل المشكلات تتطور من خلال تفاعله مع بيئته المحيطة، وعليه يتوقف النمو المعرفي على ما تتيح البيئة المحيطة من مثيرات غنية ومتنوعة".

ويرى رسلان (2009، ص 308) "أن أداء المعاق بصريا يتقارب من أداء الفرد العادي في التحصيل إذا ما توفرت المواد أو الوسائل التي تساعد الكفيف على استقبال المعلومات والتعبير عنها".

على هذا الأساس؛ يتم تعديل وتكييف البرامج التعليمية بما يساعد المعاقين بصريا على استخدام واستثمار بقية الحواس لتعويض الحرمان من المثيرات الحسية البصرية المهمة في عملية التعلم باستخدام المواد المسموعة واللمسية والمنطوقة، وتعتبر طريقة Braille هي الطريقة المعتمدة في تدريس المعاقين بصريا، في هذا الإطار تشير القدسي وحجة (2016، ص 48) إلى أهمية الدور الذي تقدمه المواد التعليمية المعدلة بما يتلائم مع طبيعة المعاقين بصريا في تنمية القدرات التحصيلية والدافعية للتعلم.

وعلى العموم أجمعت الدراسات والبحوث أن المعاقين بصريا يمتازون بجملة من الخصائص المعرفية الأكاديمية لخصها سيسالم (1997) في النقاط ما يلي:

- استخدام الكيف للحواس مثل حاسة اللمس والسمع يجعله يدرك ما حوله من أشياء كما أنه يستطيع أن يحلل بعمق كل المثيرات التي تصل إليه.
  - بطء معدل سرعة القراءة سواء بالنسبة Braille أو الكتابة العادية.
  - أخطاء في القراءة الجهرية.
  - انخفاض مستوى التحصيل الأكاديمي.
  - ضعف البصر يعانون من مشكلات في تنظيم الكلمات والسطور وترتيبها، ومن رداءة الخط، وصعوبة تنقيط الكلمات والحروف، والقصور في تحديد المعالم الشكلية للأشياء البعيدة والدقيقة، كما أنهم كثيرون التساؤلات والاستفسارات للتأكد مما يسمعون أو يرون.
- (3) النمو الاجتماعي والانفعالي:**

يؤثر فقدان حاسة البصر على نمو المهارات والكفايات الاجتماعية وتكوين العلاقات الاجتماعية اللازمة لممارسة أنشطة الحياة اليومية وتحقيق التوافق النفسي والاجتماعي فالبصر يلعب دورا مهما في تقليد واكتساب السلوك والاجتماعي المقبول فغياب التفاعل البصري مع الآخرين يضعف القدرة على الاتصال مع المحيطين ويحرمه من فرص التقليد والمحاكاة، في هذا الإطار ترى حاج موسى (2016، ص 128) "أن عجز المعاق بصريا على ملاحظة سلوك الآخرين وتعبيراتهم الوجهية، ونقص الخبرة بالبيئة المحيطة يقود إلى نقص الوعي بالمعلومات الحسية الخارجية وعدم القدرة على بناء المفاهيم والافتقار إلى مهارات الاعتماد على النفس والاستقلالية".

كما تساهم اتجاهات المحيطين به خاصة الوالدين التي تلعب دورا هاما في نموه النفسي الانفعالي ومدى تقبله لإعاقته أو رفضها كما تترك أثر عميق في تكوين اتجاهاته حول ذاته وقدراته وإمكانياته، وفي تطور اكتساب المهارات والكفايات الاجتماعية اللازمة لتحقيق الاستقلالية والشعور بالاكتماء الذاتي، في هذا الإطار يشير الدايري (2010، ص 36) أن البصر يلعب دورا هاما في بناء وتطوير العلاقات بين الأشخاص كما تلعب اتجاهات المحيطين بالمعاق بصريا دورا كبيرا في بناء ثقته بنفسه أو تكيفه مع إعاقته".

ويرى الزريقات (2006، ص 57) "أن المشكلات التي تظهر على نمو المعاق بصريا ليست نتيجة لفقد البصر فقط وإنما نتيجة لرد فعل المحيطين به اتجاه إعاقته أو عدم معرفتهم بخصائصه".

كما يشير العزة (2001) أنه الاتجاهات الاجتماعية السلبية تسهم في تضخيم الشعور بالعجز، والقصور والاختلاف عن الآخرين، والعزلة والانسحاب الاجتماعي والحد من حاجته للاستطلاع والاستكشاف، ونقص في المهارات الاجتماعية ومستوى عال من القلق خاصة من المستقبل.

ويرى Daniel et al (2013، ص 378) أن السبب الرئيس في المشكلات التي يواجهها المراهقون المعاقون بصريا هو الأسلوب الذي يتعامل به المجتمع معهم وبأنهم عاجزون ويثيرون الشفقة".

في هذا الإطار تشير القدسي وحجة (2016) إلى أهم المشكلات النفسية الاجتماعية التي يواجهها المراهقين المعاقين بصريا هي:

- تدني مفهوم الذات الذي يظهر في إما في سلوك التعويض بأنه لا يعاني من العجز أو الانسحاب والعزلة.
- القلق الذي يعتبر سمة لدى المعاقين بصريا وأبرز أنواع القلق التي تظهر لديهم هي قلق الانفصال بسبب اعتماده عن الآخرين والخوف من فقدان من يعتمد عليهم في تدبير شؤون حياته، وقلق القبول من الأقران وقلق من المستقبل والنجاح في العمل.

- الاعتمادية والتبعية للآخرين تعد سمة غالبية عند المعاقين بصريا خاصة المعاقين كليا من خلال طلب المساعدة لتدبير شؤون حياتهم وحل المشكلات التي تصادفهم نتيجة للحماية الزائدة والشفقة من المحيطين التي تركز لتكاليثهم وتحد من قدرتهم على الاستقلالية لمواجهة متطلبات الحياة.

- العدوان خاصة الموجه نحو الذات نتيجة شعوره بالإحباط والفشل وعدم إشباع حاجاته وتحقيق أهدافه، وغموضها.

كما أشار الببلاوي (2001، ص 22) إلى العديد من الدراسات التي أجريت حول المشكلات التي يعاني منها المعاقين بصريا كدراسة الشخص (1992) الشافعي (1993) ورشاد (1994) ونوح (1995) والتي أشارت جميعها إلى أن المعاقين بصريا تغلب عليهم مشاعر الدونية والقلق والصراع، وعدم الثقة بالنفس والشعور بالاغتراب وانعدام الأمن، والإحساس بالفشل والإحباط، وانخفاض تقدير الذات واختلال صورة الجسم والنزعة الاتكالية، وهم أقل توافقا شخصيا واجتماعيا وتقبلا للآخرين، وشعورا بالانتماء لمجتمع المبصرين، كما أنهم أكثر إنطواءً واستخداما للحيل الدفاعية في سلوكهم كالكبت والتبرير والتعويض والانسحاب، كما أنهم أكثر عرضة من المبصرين للاضطرابات الانفعالية وللشعور باليأس نتيجة القلق نحو المستقبل والنظرة السلبية نحو الذات.

#### 4) النمو المهني:

يبرز تأثير فقدان حاسة البصر على النمو المهني للمعاقين بصريا بشكل بارز خلال مرحلة المراهقة باعتبارها مرحلة حاسمة في تحديد مستقبل الفرد ومسار حياته نظرا لما يصاحبها من تغيرات وصراعات وما تفرضه من تحديات لبلورة هوياتهم المهنية تدفع بالمراهق إلى البحث واستكشاف الأدوار المناسبة لوضعيته الحسية التي تقربه للرشد والاستقلالية لبناء مستقبله المهني.

حيث تشير الحديدي (2002) "أنه من الخطأ أن نعتقد أن المعاق بصريا يعيش عالم مظلم ومحدود وإنما يعيش عالما لا يقل إثارة عن عالم المبصرين يستثير لديه حب الاستطلاع والاستكشاف".

وعليه، يبرز تأثير الإعاقة البصرية على النمو المهني للمراهقين المعاقين بصريا في عدة جوانب أوجزها أبو غنيمة (2011، ص 77) في ما يلي:

أ-محدودية النمو المهني: حيث يؤثر فقدان البصر على النمو المهني السليم وتحقيق مطالبه وفق المرحلة النمائية.

ب- عدم ملاسة الواقع المهني: قلة فرص التعرف على عالم المهن، في هذا الإطار ترى الحديدي (2014، ص 270) "أن المعاقين بصريا لا يكتسبون معلومات كافية عن عالم المهن لتكون لديهم الوعي الكافي بالمهن التي قد ينجحون فيها".

ت- محدودية الاختيار المهني: حيث يقيد ويحد فقدان البصر من إمكانيات الفرد مما ينعكس على مجالات الاختيار المهني.

ث- محدودية فرص العمل المتاحة: ففرص العمل تزداد بزيادة إمكانيات الفرد، ففقدان البصر يحد من فرص العمل فغالبية النشاطات المهنية تعتمد على البصر.

ج- صعوبة الوصول إلى العمل: يفرض فقدان البصر قيود على حركة الفرد المصاب وتقله بحرية واستقلالية خاصة في ظل عدم تهيئة المحيط الاجتماعي والمهني.

كما يبرز تأثير السلبي للإعاقة البصرية في الحد من قدرة المراهقين المعاقين بصريا على اكتساب الكفايات اللازمة التي تساعدهم على إدراك معطيات العالم المحيط وفهم ذواتهم وحاجاتهم بما يساعدهم على تجاوز تأثيرات وقيود إعاقتهم الحسية وبلورة هوياتهم المهنية، في هذا السياق يرى إبراهيم حسن (2014) أن المراهقين المعاقين بصريا يفتقدون الكفايات التالية:

- الكفايات الاجتماعية التي تؤهله للتفاعل مع المحيطين به للقيام بالأدوار المتوقعه منه في الحياة.

- الكفايات النفسية التي تدفعه إلى انجاز وتحقيق أهدافه المستقبلية.

- كفايات البعد المستقبلي التي تعتبر أكبر مؤثر في حياة المعاق بصريا تجعله عرضة لقلق المستقبل المهني وما يصاحبه من مشاعر الترقب والخوف واليأس.

- كفايات التدريب والتأهيل المهني وعدم معرفة الفرص المهنية المتاحة وكيفية الدخول فيها أو عدم توفرها مما يؤدي به إلى البطالة الاقتصادية والاعتماد على الآخرين.

في هذا الإطار؛ دلت نتائج العديد من الدراسات إلى المشكلات المرتبطة بالنمو المهني لدى المراهقين المعاقين بصريا حيث دلت دراسة Boulanoski (2005) على ضعف الكفاءة الذاتية التي تجعل المعاق يعاني من غموض الدور المهني وعدم وضوح أهدافه في الحياة وما يصاحب ذلك من صراعات وإحساس بالقلق والتوتر.

كما دلت دراسة بريك ومشري في دراستين منفصلتين أن المراهقين المعاقين بصريا لديهم مستوى مرتفع من قلق المستقبل المهني (2018)، ويفتقدون لكفايات الاختيار في إطار مشروع الحياة (الاستكشاف، استقلالية الاختيار) (2019) مما يعيق بلورة هوياتهم المهنية ويجعلهم عرضة للتشتت وغموض أدوارهم وأهدافهم في الحياة.

ودراسة Jones (1985) التي أشارت إلى أن ذوي الإعاقة البصرية لديهم مستويات أعلى من القلق وتصورات أكثر سلبية عن قدراتهم، ودراسة زقاوة (2013) التي دلت على أن غياب الأهداف الشخصية، وضعف مهارات التخطيط واتخاذ القرارات تؤدي بالفرد إلى السلبية والتردد والشك والقلق مما يفقده معنى الحياة.

وعليه، يمكن أن نجمل أهم مشكلات النمو المهني التي تواجه المراهقين المعاقين بصريا وتعيق انجاز المهام التطورية التي يتطلبها فيما يلي:

- غموض الأهداف في الحياة.
- الشعور بفقدان معنى الحياة.
- غموض الأدوار المهنية والمستقبل المهني.
- نقص فرص الاستكشاف (استكشاف الذات والمحيط).
- العجز عن البحث والاستكشاف بمفرده.
- الشعور بفقدان الثقة بالنفس.
- اضطراب الدور وتشتت الهوية المهنية.
- نقص الوعي المهني.
- الشعور بالعجز لإدارة حياته والتخطيط لها.
- عدم القدرة على تكوين مفهوم مستقبلي عن الذات

- الشعور بالعجز عن اتخاذ القرارات المصيرية بمفرده.  
 - الشعور بعد الكفاية الذاتية.  
 - التمرکز حول الذات وعدم القدرة على الانفتاح (بريك ومشري، 2019؛ بلخير، 2019؛ الحديدي، 2014؛ الزريقات، 2006؛ وفخرو، 2016؛ Daniel et al, 2013).  
 عطا على ما تقدم؛ يمكن القول أن مشكلات النمو المهني تظهر لدى المراهقين المعاقين بصريا نتيجة عدم إتاحة فرص النمو المهني السليم التي تعطي معنى لحياتهم وفهم أوسع لمحيطهم الاجتماعي والمهني والتعرف على أنفسهم أكثر والتعرف على المهن التي تناسب وضعيته الحسية من خلال إكسابهم الكفايات اللازمة التي تؤهلهم للقيام بالمهام التطورية للنمو المهني السليم في مرحلة المراهقة بالوصول إلى القدرة على بلورة هوياتهم المهنية في إطار مشروع الحياة.

في هذا السياق؛ تشير الحديدي (2014، ص ص 82، 271) أن المراهقين المعاقين بصريا بحاجة إلى فرص التعليم المهني التي تساعدهم على:

- تنمية الوعي المهني، وإكسابهم اتجاهات مناسبة نحو المهن.
- توفير خيارات تربوية ومهنية متعددة.
- تطوير الوعي الشخصي والشعور بالأهمية من خلال التعرف على بعض المهن من خلال زيارات ميدانية.
- توفير الفرص لاكتساب المهارات الضرورية لدخول العمل المستقبلي.

تأسيسا على ما سبق؛ يمكن القول أن تأثيرات الإعاقة البصرية تشمل جوانب النمو المختلفة مما يفرض على المراهق قيود تجعله يعيش في عزلة حسية ونفسية ومعرفية واجتماعية، تعمق الفجوة بينه وبين المجتمع الذي يعيش فيه، مما ينعكس سلبا على بناء شخصية متوافقة مع ذاتها وبيئتها المحيطة لاسيما مع بداية مرحلة المراهقة التي تعتبر مرحلة حاسمة ومصيرية في تحديد الأدوار التي تعطي معنى لحياته مما يفقده الثقة في نفسه وفي المحيطين فيركن إلى العزلة والانسحاب من الحياة.

مما يبرز حاجاتهم الماسة إلى خدمات التأهيل التي تهدف إلى تنمية إمكانياتهم المحدودة بما يساعدهم على مواجهة المشكلات والآثار السلبية المترتبة عن الإعاقة البصرية.

## 6. تأهيل المعاقين بصريا:

لقد بُذلت العديد من الجهود عبر التاريخ للتكفل بحاجات المراهقين المعاقين بصريا للحد من تأثيرات إعاقتهم الحسية ورفع مستوى إمكانياتهم المحدودة بما يؤهلهم للاندماج في الحياة، والمساهمة في بناء وتطور مجتمعاتهم، وعليه يمكن أن نوجز أهم هذه الجهود في مرحلتين أساسيتين عكستا اتجاهات المجتمعات القديمة والحديثة إزاء المعاقين بصريا:

### - مرحلة الأولى الرفض والعزل:

سادت خلال هذه المرحلة اتجاهات سلبية حيال المعاقين بصريا وقدراتهم مما عرضهم لممارسات الرفض والنبد الاجتماعي، حيث كانت المجتمعات البدائية والحضارات المصرية واليونانية والرومانية والصينية القديمة تعتقد أن المعاقين بصريا ما هم إلا لعنة إلهية تسببها سيطرة الأرواح الشريرة، تجلب معها الشقاء للمحيطين وعليه كانوا يتلقون معاملة غير إنسانية وصل لحد حرمانهم من الحق في الحياة بالقتل، حيث شرع فلاسفة الإغريق واليونان قوانين لقتل المعاقين بصريا، وفي روما كان مصيرهم الإغراق في نهر التيبر.

ومع مجيء الأديان السماوية تغيرت المعاملة اتجاههم امتثالا إلى تعاليم الرحمة والإحسان والرفق بالضعفاء، ومع ظهور الإسلام ظهرت بوادر المساواة في الحقوق مع المبصرين حيث أُتيحت لهم فرص التعلم بتسميع القرآن والأحاديث النبوية والمشاركة في حلقات المساجد وكلفوا بمهام الآذان والوعظ، والقيادة فقد كان الرسول صلى الله عليه وسلم يستخلف عبد الله بن أم مكتوم على المدينة أثناء خروجه للجهاد.

كما ظهر في بغداد وقرطبة ودمشق الاهتمام ببناء المستشفيات للمكفوفين سنة 1160، كما ابتكر الكفيف زين الدين علي بن أحمد الأمدي سنة 1312 طريقة للقراءة خاصة بالمكفوفين أسست لنظام القراءة البارزة التي عرفت لاحقا بطريقة Braille.

لكن ظلت ممارسات النبذ الاجتماعي قائمة في أوروبا واليابان والصين حتى منتصف القرن الثالث عشر ميلادي، الأمر الذي دفعهم إلى تنظيم أنفسهم في شكل تكتلات وتجمعات غير رسمية خلال ممارسة التسول في الأسواق والشوارع والأحياء ودور العبادة (الأديرة والكنائس) ومهد لبروز الجمعيات الخيرية الرسمية التي تولت الاهتمام بشؤونهم والدفاع عن قضاياهم، حيث تأسست أول جمعية في فرنسا للمتسولين المكفوفين التي كانت تتبرع بأموال التسول لفائدة المكفوفين وإيوائهم، وبادرت إلى تأسيس أول ملجأ ومستشفى لهم في باريس سنة 1254م لإيواء (300) مكفوف والتي حولت فيما بعد إلى أشهر معهد لتعليم المكفوفين إلى اليوم.

وفي أواخر القرن الثامن عشر ميلادي قدم Valentin Haiy اقتراح لتعليم المكفوفين من خلال الحروف البارزة وعرض نتائج دراسته على الأكاديمية الفرنسية، والتي منحته الدعم المادي لمواصلة جهوده، حيث قام بتأسيس أول مدرسة داخلية منظمة للمكفوفين سنة 1785م وبعدها انتشرت في جميع أوروبا حتى وصلت إلى أمريكا سنة 1829 والصين 1875 واليابان 1878، خاصة بعد حلول سنة 1829 باقتراح Louis Braille لنظام النقاط البارزة كبديل للتواصل من خلال القراءة والكتابة، لتتطور برامج هذه المدارس مع بداية القرن العشرين حيث أصبحت ذات محتوى تعليمي أكاديمي بطريقة Braille بالإضافة إلى التدريب المهني المناسب (الزريقات، 2006؛ الجبالي، 2005؛ أبو غنيم، 2011؛ كوافحة وعبد العزيز، 2011؛ عيد، 2013؛ الحديدي، 2014؛ عزيز، 2019).

#### - المرحلة الثانية التأهيل للإدماج في الحياة:

شهدت هذه المرحلة تحول جذري في الاتجاهات السلبية القائمة على الرفض والعزل والتي سادت لقرون طويلة اتجاه المعاقين وقدراتهم، خاصة مع تطور الدراسات العلمية مع بدايات القرن العشرين في المجال الطبي والقياس النفسي، والتي ساهمت في تقييم الأداء العقلي للتلاميذ المعاقين بصريا حيث قام Robert Irwin سنة 1914 بمحاولة لتعديل اختبار Bient لتطبيقه على التلاميذ المعاقين بصريا، ثم قدم Samuel Hayes اختبار Hayes-Bient للمكفوفين سنة 1942 كما أسهم Bauman بتقنين عدد من الاختبارات على المكفوفين

وتطوير آليات تطبيق الاختبارات إلى صور أدائية أكثر ملائمة للمعاقين بصريا، وظهرت الاختبارات بلغة Braille وشملت التقييم النفسي في مجال الميول والشخصية والتحصيل، مما فتح المجال لتطوير البحوث والدراسات العلمية خلال النصف الثاني من القرن العشرين حول أهمية التأهيل والدمج في المجتمع وشجب وتغيير ممارسات العزل القائمة التي أظهرت مع الوقت تأثيرها السلبي على نمو الأطفال والمراهقين بعيدا عن أسرهم، خاصة أعمال الكفيف Thomas Cuthorth في كتابه المدرسة والمجتمع الذي صدر في سنة 1933 وقدم رسالة دكتوراه حول تأثير المدارس الداخلية للمكفوفين.

كل هذه العوامل ساهمت في الكشف عن الإعاقة وأسبابها وتصنيفها وتأثيرها، ومن ثمة تحديد حاجات المعاقين بصريا، للبحث عن البدائل التربوية المناسبة لهم، وبالتالي ضرورة إعادة النظر في النموذج التقليدي الذي لم يعد يستطيع تلبية احتياجاتهم وبروز فلسفة جديدة تنظر للإعاقة البصرية من زاوية مختلفة، تقوم على ما يتيح المجتمع من فرص التأهيل والإدماج، حيث ساعدت تكنولوجيا المعلوماتية المعاقين بصريا على الوصول إلى المعلومات بمفردهم، مع تطوير أداة Kurzweil Reader سنة 1970 التي تترجم الكلمة المطبوعة إلى صوت وما تبعها من تطورات في هذا المجال (الزريقات، 2006).

وبحلول منتصف السبعينات أصبح التوجه الحديث يشكل ضغطا عالميا، حيث تم الإعلان العالمي لحقوق المعاقين سنة 1975 "والذي نادى بضرورة دمج المعاقين في الحياة الاجتماعية والمساهمة في عملية التنمية من خلال توفير خدمات التعليم وتأهيلهم لممارسة العمل باعتبارهم مواطنين لهم حقوق وعليهم واجبات (بن بريكل وبن مصطفى، 2017، ص 28).

وبصدور الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في ديسمبر 2006 أصبح التوجه الحديث يشكل التزام دولي، حيث ترى بوغازي (2020، ص 211) "أن الاتفاقية الدولية ألزمت الدول بضمان حقوق المعاقين باتخاذ التدابير اللازمة بجعله عنصر فعالا في المجتمع من خلال خدمات التأهيل باستغلال مواهبه والاستفادة منها في التنمية".

وعليه؛ أصبح ينظر للإعاقة بفلسفة شمولية بالتركيز على دور البيئة في تسهيل أو تقييد حقوق الأشخاص المصابين، وتجاوز النظرة القاصرة على تأثير الإعاقة السلبي على قدرات الفرد حيث عرفت الإعاقة "بأنها كل من يعاني من عاهة طويلة الأمد بنية أو عقلية أو ذهنية أو حسية قد تمنعه لدى التعامل مع مختلف الحواجز من المشاركة بصورة كاملة وفعالة في المجتمع على قدم المساواة" (العمامي، 2015).

هذا التحول الجوهرى دفع بالمجتمع الدولي باتجاه تغيير المفاهيم والممارسات القائمة وفرض واقع جديد يلزم بتجسيد فلسفة التأهيل من أجل الإدماج الشامل ضمن الإطار النظري والفلسفي للتشريعات والسياسات والخطط والبرامج الوطنية والإقليمية والدولية.

في هذا الإطار؛ يرى العزة (2011، ص 10) أن الاتفاقية الدولية "شكلت نقطة تحول في الفلسفة والمفاهيم التي تقوم عليها السياسات والبرامج والخطط التي تتعاطى مع قضايا الإعاقة بالنظر إلى الإعاقة على أنها حالة متغيرة من تداخل وتفاعل عوامل الشخصية والعوائق البيئية".

وتماشيا مع هذه التحولات العالمية بادرت الجزائر إلى تبني هذا التوجه الحديث في وقت مبكر مع إعادة صياغة التشريعات المتعلقة بالأشخاص المعاقين بصدور القانون 09-02 المؤرخ في 08 ماي 2002 المتعلق بحماية الأشخاص المعاقين وترقيتهم.

في هذا الإطار؛ يرى بوصنوبرة (2010، ص 280) "أن الرعاية الاجتماعية في الجزائر لم تكن ذات نظرة متكاملة حيث بقيت محدودة ولم يتمكن معظم المعاقين من التأهيل والاندماج الاجتماعي والمهني".

رغم سعي الجزائر منذ استقلالها إلى اليوم لتبني منظومة رعاية اجتماعية تهدف إلى التكفل بحاجات المعاقين وحمائهم، بما يؤهلهم للاندماج المهني والاجتماعي، حيث يمكن أن نوجز أهم الجهود التي بذلتها الجزائر في هذا الإطار في أربع مراحل أساسية ارتبطت بالسياق السياسي والاجتماعي للبلاد وهذه المراحل هي:

- المرحلة الأولى مرحلة ما قبل الاستقلال:

كان المعاقين بصريا قبل الاستقلال يعانون من ممارسات الإقصاء والتهميش وحرمانهم من الحق في الاستفادة من تدابير الرعاية والحماية الاجتماعية الممنوحة للفرنسيين، في هذا السياق تشير Brégain (2016) "أن المكفوفين في الجزائر كانوا يتعرضون لممارسات تمييزية ومعاملة غير متكافئة مع نظرائهم الفرنسيين، ولم تشملهم تدابير الرعاية الاجتماعية إلا مع بداية القرن العشرين مع ظهور حركة تطالب بالحقوق المتساوية للمكفوفين كتلك الموجودة في فرنسا، فظهرت أول مدرسة في العاصمة سنة 1902 تقودها الجمعيات الأهلية والصحية الدينية التي يديرها الآباء البيض: الأطباء والرهبان والقساوسة في إطار النشاط الديني الخيري، حيث كللت هذه الجهود حسب Brégain (2016) بالاستفادة من:

- **التعليم المتخصص:** تم فتح أول مدرسة متخصصة لتعليم Braille بالفرنسية في سنة 1920 بنظام داخلي في فيلا سكالو في الأبيار بالجزائر العاصمة تحت رعاية جمعية Valentin Haüy بطاقة إستعابية ما بين (16 إلى 35) تلميذ، ثم مدرسة ثانية بوهران في سنة 1941 تحت رعاية إتحاد المكفوفين في شمال إفريقيا بطاقة إستعابية تقدر بـ (10) تلاميذ، غالبيتهم من المكفوفين الفرنسيين الكاثوليك ولم يستفيد المكفوفين الجزائريين من التعليم المتخصص غير فئة قليلة جدا مع بداية الموسم الدراسي 1941-1942، والغالبية كانوا يتلقون المساعدات في إطار التكافل الاجتماعي الديني كالهبات والزكاة والعشور وإن أتاحت لهم فرص التعليم الشفهي كانت تتم في المدارس القرآنية والمساجد والزوايا.

- **التدريب والتوجيه المهني:** بالتدريب المهني اليدوي المكيف على صناعة الفرشاة والتعليب والحياسة والخياطة، صناعة السجاد، نقشير الفول السوداني جمع الطوابع البريدية التذكير في الحمامات موسيقي في حفلات الزفاف، حيث افتتحت أول ورشة سنة 1940.

- المرحلة الثانية: مرحلة ما بعد الاستقلال:

وهي مرحلة البناء، وامتدت من 1962 إلى غاية نهاية السبعينات، حيث ورثت الجزائر منظومة سياسية واجتماعية هيكلتها أهداف ومرامي النظام الاستعماري الذي دام 130 سنة ما دفع بالدولة الفتية إلى التطلع لتأسيس نظام رعاية اجتماعية يلبي متطلبات وتحديات

المرحلة لبناء الدولة المستقلة، وعليه بدأت تظهر بوادر التأسيس مع صدور النصوص التشريعية الأساسية، والتي عكفت في البداية على بـ:

✓ التكفل بمعطوبي حرب التحرير الوطني، بمنحهم تعويضات مادية عن الأضرار التي تعرضوا لها وإعادة تصنيفهم مهنياً.

✓ التكفل بالمعاقين بصريا ودمجهم في المجتمع من خلال تسهيل إجراءات الالتحاق بالعمل، حيث صدر في هذا الإطار أول قانون خاص بالحماية الاجتماعية رقم 200-63 مؤرخ في 08 جوان 1963 والذي كان يخص فئة المعاقين بصريا الذين بلغت نسبتهم آنذاك (60%) دون تعليم أو عمل، ثم صدور المرسومين التنفيذي رقم 63-437 و 63-438 المؤرخين في 08 نوفمبر 1963 حيث حدد الأول الإجراءات المدنية المتعلقة بالحصول على بطاقة المعاق المكفوف وتضمن الثاني استحداث مدارس لتعليمهم من خلال إنشاء ثلاث مدارس للمكفوفين في الجزائر ووهران وقسنطينة، ثم المرسوم التنفيذي رقم 125-65 المؤرخ في 23 أبريل 1965 متعلق بموظفي مدارس المكفوفين الصغار (بن صافر وآخرون، 2017؛ مسعودان، 2006).

ورغم مساعي الدولة خلال هذه المرحلة لمحاولة التكفل بالمعاقين بصريا ودمجهم في المجتمع، لكن غياب آليات ومؤسسات التأهيل حال دون تحقيق ذلك لكون التجربة فتية تحتاج إلى مزيد من الخبرة والإمكانيات المادية والبشرية والخبرة لتأسيس منظومة رعاية اجتماعية مستقلة وشاملة تلبي حاجات المعاقين الجزائريين، وتستوعب حجم المعطيات الاجتماعية الواقعية وتعالج ما فيها من نقائص.

#### - مرحلة الثالثة: مرحلة تأسيس مؤسسات التأهيل:

خلال الثمانينات والتسعينات من القرن الماضي، وهي المرحلة التي تلت الإعلان العالمي الذي أقرته الجمعية العامة للأمم المتحدة سنة 1975 حول حماية حقوق المعاقين ولتجسيد ذلك بادرت الجزائر إلى تطوير منظومة الرعاية الاجتماعية بالتركيز على تأسيس وتوسيع تعميم إنشاء المؤسسات المتخصصة وهيكلتها بالإطارات لتنفيذ برامج التأهيل حيث صدرت في هذا الإطار جملة النصوص التشريعية هدفت إلى خلق شبكة من مؤسسات التأهيل كالمرسوم التنفيذي رقم 397-81 المؤرخ في 26 ديسمبر 1981 المتضمن إنشاء المراكز الوطنية للتكوين المهني للمعوقين جسدياً والمرسوم التنفيذي رقم 180-82 المؤرخ

في 15 ماي 1982 المتعلق بتشغيل المعوقين وإعادة تأهيلهم مهنيا والمرسوم التنفيذي رقم 257-87 المؤرخ في الفاتح من ديسمبر 1987 المتضمن إنشاء المركز الوطني لتكوين الموظفين المتخصصين بمؤسسات المعاقين، والمرسوم التنفيذي رقم 57-89 المؤرخ في 02 ماي 1989 المتضمن إنشاء مراكز للتعليم المتخصص للأطفال المعوقين حسيا (بصريا وسمعيا)... وغيرها من النصوص التشريعية والتنظيمية.

وعلى الرغم من الجهود المبذولة خلال هذه المرحلة إلا أن دخول البلاد مرحلة جديدة من الانفتاح على العالم بتبني المسار الديمقراطي والتعددية السياسية سنة 1988 التي أخذت منحى عصف باستقرار البلاد السياسي والأمني والاجتماعي وأدخل البلاد في أزمة سياسية وأمنية خلال التسعينات، وكان من نتائجها أن وُجِهت سياسة الرعاية الاجتماعية في الجزائر للتكفل بضحايا المأساة الوطنية والعمل على إعادة إدماجهم وتعويضهم، واقتصرت الجهود الخاصة بقضايا المعاقين على استكمال تعميم إنشاء المؤسسات المتخصصة، للشروع في استقبال الأطفال والمراهقين المعاقين بصريا باعتماد المنهج التربوي لمنظومة التربية الوطنية مع تكييف الطرق والوسائل التعليمية بما يتناسب مع طبيعة الإعاقة، والذي جاء في إطار وضع معالم عملية التأهيل وأهدافها والأطراف التي ستشارك في تجسيدها (شوية ومسعودان، د.ت).

#### - المرحلة الرابعة: التأهيل الشامل:

امتدت هذه المرحلة من سنة 2002 إلى اليوم، والتي جاءت نتيجة إعادة النظر في السياسية العامة للدولة عقب استعادة البلاد للأمن السياسي والاجتماعي، بعد تبني مشروع الوئام المدني وتعميق السلم والمصالحة الوطنية، ودخول الجزائر مرحلة انتقالية من الاقتصاد المخطط إلى اقتصاد السوق (مختاري، 2017، ص 40).

كل هذه التحولات دفعت بالجزائر إلى انتهاج سياسية إصلاحية شاملة في المجال الاقتصادي والتربوي والاجتماعي استجابة للتحديات الداخلية والخارجية، لاسيما إعادة صياغة متخصصة وشاملة لمحتوى النصوص التشريعية المتعلقة بالمعاقين بصدور القانون 09-02 المؤرخ في 08 ماي 2002 المتعلق بحماية الأشخاص المعاقين وترقيتهم

في هذا الإطار يرى بن بريكل وبن مصطفى (2017، ص 29) "بأنه أول تشريع متخصص في مجال حماية الأشخاص المعوقين وترقيتهم".

حيث أسس لتهيئة جميع الظروف والآليات اللازمة لتمكين المعاقين بصريا من التأهيل من أجل الإدماج في الحياة العملية بضمان تكافؤ الفرص في الصحة، التربية والتعليم، والتكوين والتوجيه، والعمل، حيث نصت المادة الثالثة على أن حماية المعاقين وترقيتهم تهدف إلى ما يلي:

- الكشف المبكر عن الإعاقة والوقاية منها ومن مضاعفاتها.
- ضمان العلاجات المتخصصة وإعادة التدريب الوظيفي وإعادة التكيف.
- ضمان الأجهزة الاصطناعية ولواحقها والمساعدات التقنية الضرورية لفائدة الأشخاص المعوقين وكذا الأجهزة والوسائل المكيفة مع الإعاقة وضمان استبدالها عند الحاجة.
- ضمان تعليم إجباري وتكوين مهني للأطفال والمراهقين المعوقين.
- ضمان إدماج المعوقين واندماجهم على الصعيد الاجتماعي والمهني، لاسيما بتوفير مناصب عمل.
- ضمان الحد الأدنى من الدخل.
- توفير الشروط التي تسمح للأشخاص المعوقين بالمساهمة في الحياة الاقتصادية والاجتماعية.
- توفير الشروط التي تسمح بترقية الأشخاص المعوقين وتفتح شخصياتهم، لاسيما المتصلة بالرياضة والترفيه والتكيف مع المحيط.

وبهذه الأهداف يكون القانون 09-02 قد أسس لمنظومة رعاية اجتماعية شاملة للتكفل بالأشخاص المعاقين من خلال تحديد معالم وأهداف عملية التكفل والإدماج والتي سيتم تجسيدها عبر سيرورة من الخدمات المتخصصة والشاملة والمستمرة انطلاقا من الكشف المبكر عن الإعاقة وآليات التكفل بالأشخاص المعاقين بضمان تكافؤ الفرص بإجبارية التعليم والتكوين في المؤسسات المتخصصة لتأهيلهم تحضيريا لدمجهم في عالم الشغل للمساهمة في الحياة الاجتماعية والاقتصادية، في هذا الإطار يرى قصاص (2020، ص

(2066) أن منح الفرصة للمعاق لمزاولة الدراسة عبر مختلف مراحلها تنمي قدراته ومداركه وهو حق يمنح له الفرصة في التأهيل المهني المناسب لقدراته".

عظفا ما تقدم؛ يمكن القول أن الجهود المبذولة للتكفل بالمعاقين بصريا عرفت تحولا جذريا في المفاهيم والممارسات من النبذ والعزل وتهميش دورهم في الحياة، إلى النظرة إليهم كجزء لا يتجزأ من الموارد البشرية الكامنة التي تحتاج إلى التأهيل بما يساعدهم على تطوير إمكانياتهم لتجاوز تأثيرات إعاقتهم الحسية بما يهيئهم للقيام بأدوار فاعلة في المجتمع ويشعرهم بأهمية وجودهم في الحياة.

في هذا الإطار؛ يرى أبو غنيمة (2011، ص 148) "أن التأهيل يمكن الشخص المعاق من الاعتماد على ذاته ويكسبه المهارات والكفايات اللازمة لتحضيره لسوق العمل والمشاركة في العملية الإنتاجية ودمجه في المجتمع".

### 1- مفهوم التأهيل Rehabilitation:

برز مفهوم التأهيل بمفهومه الشامل نتيجة للتطورات التي شهدتها منتصف القرن العشرين التي أشرنا لها سالفًا، حيث يشير الزريقات (2006، ص 355) أنه تبلور بعد الحرب العالمية الثانية حينما اتجه الاهتمام نحو تنمية إمكانيات الأشخاص المعاقين واستثمار قدراتهم باعتماد استراتيجيات تكاملية بمشاركة جميع القطاعات المجتمعية".

ويرى أبو غنيمة (2011، ص 49) "أنه ظهر نتيجة لتغير الفلسفة التي تسعى لتمكين المعاق من الاعتماد على ذاته وإكسابه المهارات وكفايات الحياة اللازمة لتحضيره لدمجه في المجتمع"، حيث ظهر أول برنامج تأهيل في الولايات المتحدة الأمريكية بموجب قانون التأهيل سنة 1920، ثم أصبح التأهيل من أهم أنشطة البرامج الإنمائية للأمم المتحدة ومنظمة العمل الدولية.

حيث ساهمت العديد من العوامل في زيادة القناعة بأهميته والتي يمكن إجمالها في ما

يلي:

- التطورات العلمية في المجال الطبي مما ساعد على القضاء على كثير من الأمراض بفضل الرعاية الصحية التي أدت إلى انخفاض في نسبة انتشار الإعاقة.

- تغير الاتجاهات السلبية التي كانت تنتظر للمعاقين بأنهم عالة وعبء على أسرهم ومجتمعهم، وبإمكانهم اكتساب القدرة على العمل والإنتاج والمشاركة من خلال إتاحة فرص التعليم والتأهيل التي تعدهم لعيش حياة مستقلة.
- الدور السلبي للمؤسسات الإيوائية وخدماتها التي ساهمت بشكل غير مباشر في تعزيز الاتجاهات السلبية وعزل المعاقين وتعميق الفجوة بينهم وبين مجتمعهم.
- التحول العالمي في التعاطي مع الإعاقة التي أصبحت قضية مجتمعية ودولية ضمن الإطار النظري والفلسفي للتشريعات والسياسات والخطط والبرامج الوطنية والإقليمية والدولية، التي أقرت حقوقهم بتوفير فرص المتكافئة لكل الأفراد.
- دور المنظمات الدولية كهيئة الأمم المتحدة ومنظمة اليونسكو ومنظمة العمل الدولية ومنظمة الصحة العالمية والضغط على الدول خاصة النامية للاهتمام بالمعاقين وضرورة تأهيلهم للحياة.
- التطورات التكنولوجية التي ساهمت في توفير الوسائل والتقنيات المعينة على القراءة والحركة مما ساهم في زيادة فرص العمل للمعاقين بصريا.
- حاجة سوق العمل إلى العديد من المهن التي يمكن للمعاق أن يساهم فيها حسب درجة ونوع إعاقته كأعمال المقاسم والطباعة والإمامة والوعظ والإرشاد، أعمال التجميع والتغليف والخيزران والنسيج (فهيم وحسن، 2010؛ البادري، 2011؛ أبو غنيمة، 2011؛ الزعمر، 2013؛ القمش والمعايطة، 2014؛ الحديدي، 2014).
- ويشير مفهوم التأهيل إلى مجموعة من الخدمات التي تستهدف تنمية جوانب القصور لدى الشخص المعاق، بما يساعده على استثمار أقصى ما لديه من إمكانيات لاكتساب المهارات والكفايات التي تساعده على التوافق والتكيف مع نفسه ومع محيطه وتحقيق الاستقلالية المعنوية والمادية بالحصول على المهنة المناسبة التي تؤهله للاندماج في الحياة.
- حيث يرى فهيم وحسن (2014، ص 148) أن مفهوم التأهيل يشير إلى العديد من المعاني لمختلف الجوانب التي يتضمنها فهو يشير إلى: إعادة التكيف؛ المواءمة؛ التعليم التدريب؛ التوجيه.

وتعرفه الحديدي (2014، ص 71) "بأنه جملة من الخدمات تهدف إلى مساعدة المعاق على استرداد أقصى ما يمكن من قدراته جسمية وعقلية واجتماعية ومهنية".

ويعرفه عريبات (2014، ص 130) "بأنه عملية شاملة ومستمرة تتناول الأبعاد الجسمية والنفسية والاجتماعية والاقتصادية للشخص المعاق، ويختلف مضمونها باختلاف درجة الإعاقة والعمر والبيئة الاجتماعية فهو مكونا أساسيا من عمليات التنمية البشرية الشاملة التي تهدف لتحقيق تكافؤ الفرص".

يشير التعريفين السابقين إلى البعد التنموي لمحتوى خدمات التأهيل باعتباره آلية لتنمية الموارد البشرية من الفئات الخاصة بإتاحة الفرص المتكافئة التي تستجيب لحاجاتهم ومطالب المرحلة العمرية التي يمرون بها وكذا معطيات البيئة بما يسمح بنموهم وتطوير جوانب عديدة من شخصياتهم.

ويعرفه القمش والسعايدة (2014، ص 268) "بأنه تحفيز لطاقات الفرد المعاق بالأساليب والوسائل المناسبة لإعاقة بهدف تمكينه من المشاركة في مجتمعه والتغلب على الاختلاف".

يوضح تعريف القمش والسعايدة أن التأهيل يتم بواسطة أساليب ووسائل مناسبة تلبي حاجات الفرد المعاق وتمكن من تحفيز طاقاته الفرد حتى يستطيع تجاوز الشعور بالاختلاف.

ويعرفه القريوتي (2014) "بأنه عملية تتضافر فيها جهود فريق من المختصين في مجالات مختلفة لمساعدة الشخص المعاق على تحقيق أقصى ما يمكن من التوافق في الحياة من خلال تقويم طاقاته ومساعدته على تنميتها والاستفادة منها لأقصى ما يمكن".

يشير تعريف القريوتي إلى الدور الجماعي والتعاوني لفريق التأهيل فهو ليس عملية فردية حيث يساهم في تحقيقه مجموعة من المختصين لمرافقته ومساعدته على تجاوز التأثيرات السلبية لإعاقة على مختلف جوانب النمو.

في هذا السياق؛ يعرفه الروسان (1998) التأهيل بأنه مجموعة الأنشطة والبرامج المنسقة والمتكاملة التي تقدم للأفراد المعوقين بغرض مساعدتهم على التكيف مع حالة العجز ومواجهة الآثار السلبية التي تنتج عنها واكتشاف وتطوير ما تبقى لديهم من قدرات لتمكينهم من مواجهة متطلبات الحياة وتلبية احتياجاتهم الخاصة والاندماج في المجتمع.

يوضح الروسان من خلاله تعريفه لأهمية خدمات التأهيل في التخفيف من التأثير السلبي للإعاقة، التي تساعد الأشخاص المعاقين على استكشاف الذات والقدرات وتطويرها حتى تتمكن من مواجهة متطلبات الحياة.

ومواجهة متطلبات الحياة والتكيف مع مستجداتها يتوقف على ما يملكه الفرد وما يتمتع به من كفاءة، في هذا الإطار يعرف الشناوي (المشار إليه في حمادي، 2015) "بأنه تكوين تستغل فيها الإمكانيات المتبقية لدى الشخص المعوق وتتميتها للوصول به إلى أقصى كفاءة".

كما يعرفه فهمي وحسن (2010، ص 30) بأنه عملية إعادة تكييف الإنسان مع البيئة أو إعادة الإعداد للحياة".

عظفا على ما تقدم؛ يبرز لنا البعد التربوي للتأهيل بمعنى أنه يتضمن تربية وتنمية لمختلف جوانب القصور في شخصية المعاق بصريا بما يساعده على تجاوز تأثيرات إعاقته الحسية واستثمار أقصى إمكانياته المحدودة باعتبارهم جزء من الموارد البشرية المعطلة، حيث لا تقتصر خدماته على مرحلة معينة، ولا على جانب من جوانب القصور كم لا يعتمد على عمل فردي، وإنما يقوم التأهيل على مجموعة من الخدمات الشاملة والمستمرة والتي تتم بواسطة أساليب ووسائل مناسبة التي تمتد عبر مراحل حياة المعاقين بصريا يشارك في تجسيدها جميع الفاعلين من مختلف القطاعات من خلال تكامل الخدمات التربوية والصحية والاجتماعية والمهنية والموجهة نحو تحقيق أهداف محددة على رأسها إعدادهم المعاقين لممارسة المهنة المناسبة لهم التي تتيح لهم الاندماج في المجتمع وممارسة أدوارهم في الحياة، من خلال إكسابهم أقصى ما يمكن من الكفايات إذن فالتأهيل يرمي في النهاية إلى إعداد الأشخاص المعاقين للحياة.

وعليه؛ يتضح لنا أن خدمات التأهيل تتضمن أهداف المقاربة التربوية للتوجيه التي تسعى لمرافقة الأفراد ومساعدتهم على النمو المهني السليم، في هذا الإطار يعرف البادري (2011، ص 160) التأهيل "بأنه التوجيه لكل من فقد القدرة عن العمل والإنتاج نتيجة عجز أو عاهة ولادية أو مكتسب".

كما تشير الحديدي (2014، ص ص 272، 274) "أن التوجيه من أهم العناصر التي تساهم في عملية تأهيل المعاقين بصريا وتمكنهم من تحقيق أقصى درجة ممكنة من النمو المهني وتحقيق الأهداف المهنية وفهم متطلبات العمل وقيمه وتعديل اتجاهاته، فهو عملية تعليمية تقود للاستعداد للعمل".

تأسيسا على ما تقدم؛ نعرفه في سياق الدراسة الحالية التي تأتي في إطار المقاربة التربوية للتوجيه: "بأنه نسق من النشاطات الشاملة التي يتم خلالها مرافقة المعاقين بصريا خلال مختلف مراحل نموهم لاسيما مرحلة المراهقة وبمساهمة جميع الأطراف الفاعلة من محيطه الأسري والمدرسي والاجتماعي والمهني، بهدف مساعدتهم على النمو المهني السليم وإعدادهم للحياة باستثمار إمكانياتهم الحسية المحدودة لإكسابهم الكفايات التي تساعدهم على بلورة هوياتهم المهنية في إطار مشروع الحياة".

## 2- مبادئ وأسس التأهيل:

تنطلق فلسفة التأهيل من تقبل الفرد وعجزه باعتباره إنسان له كرامته وكيانه المستقل ولا يمكن أن يعيش بمعزل عن مجتمعه وبيئته التي يتأثر ويؤثر فيها، وله حقوق وعليه واجبات وله حاجات يتطلع لإشباعها حتى يستطيع أن يقوم بأدواره في الحياة، على هذا الأساس؛ يعتبر التأهيل مسؤولية إنسانية اجتماعية تتوقف على ما يتيح المجتمع للمعاقين من حقوق تهيئ لهم فرص إشباع حاجاتهم والمشاركة في الحياة، وعليه يمكن أن نجمل المبادئ والأسس التي تقوم عليها فلسفة التأهيل فيما يلي:

- الحق في تقرير المصير، فكل إنسان له الحق في الاختيار واتخاذ القرارات المصيرية في الحياة وتحمل مسؤوليتها.

- الحق في المساواة بتوفير الفرص متكافئة لجميع المواطنين للنمو والتعلم بتوفير الخدمات والبرامج المتخصصة لتهيئتهم للعمل والعيش في مجتمعهم.
- إزاحة الحواجز البيئية التي تعيق تطور المعاق وتحرمه من فرص المناسبة للمشاركة لتحقيق التكيف والتوافق فيها، فهو جزء من البيئة التي يعيش فيها و يرتبط بها ويتفاعل معها وتساهم في تشكيل مسار حياته.
- التركيز على جوانب القوة واستثمارها في تنمية جوانب القصور لدى المعاق.
- الفروق الفردية: فكل معاق خصائص وحاجات فردية، وعليه فإن برامج التأهيل تقوم على أساس مراعاة خصائص وحاجات والقدرات الخاصة بكل فرد.
- الإنسان كل متكامل لا يمكن تجزئته مما يتطلب توفير برامج تستهدف تأهيل مختلف جوانب القصور لدى المعاق (الزعمط، 2013؛ الحديدي، 2014 ؛ البادري، 2011؛ القريوتي، 2014).

### 3- أهداف التأهيل:

- إن الهدف الأساسي للتأهيل بمفهومه الشامل يكمن في مساعدة المعاقين بصريا على تجاوز تأثيرات إعاقتهم الحسية واستثمار إمكانياتهم المحدودة للوصول بهم إلى أقصى ما يمكن أن تسمح به وزيادة مستوى كفاياتهم التي تسمح لهم بتحقيق الاستقلالية **تحضيرا لدمجهم في المجتمع الذي يعيشون فيه** والاستفادة منهم كموارد بشرية منتجة، في هذا الإطار حدد أبو غنيمة (2011، ص 90) أهداف التأهيل في تحقيق الكفايات التالية:
- تحقيق الكفاءة الشخصية بتنمية إمكانياته الشخصية واستعداداته لعيش حياة الاستقلالية والاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية والقدرة على التفكير والعطاء والاكتفاء والتوجيه الذاتي والاختيار المهني السليم الذي يتناسب مع إمكانياته وميوله واستعداداته.
  - تحقيق الكفاءة المهنية والاقتصادية بتحويل الفرد المعاق من مستهلك إلى منتج من خلال تدريبه على مهن تتناسب مع قدراته مما يجعله قوة بشرية منتجة.

- تحقيق الكفاءة الاجتماعية بتنمية القدرة على تكوين علاقات اجتماعية مع الآخرين والخروج من العزلة الاجتماعية بالتكيف والاندماج في الحياة العامة للمجتمع.

وعليه؛ يتضح لنا أن الهدف الأساسي للتأهيل ليس مجرد هدف آني- هنا والآن- بل هدف يرمي إلى بناء مستقبل وحياة المعاق بصريا غايتها في النهاية إعدادهم لمواجهة متطلبات الحياة.

في هذا الإطار يشير حمادي (2015) "أن تأهيل المعوقين هو تلك الخطة التي تساعد على الوصول إلى التكيف والاندماج الاجتماعي من خلال إيجاد عمل مناسب يشعره بالاستقلالية وثقته بنفسه".

تأسيسا على ما تقدم؛ يمكن القول أن التأهيل بالنسبة للمعاق بصريا هو بمثابة مشروع حياة خاصة في ظل إمكانياته الحسية المحدودة، وهو ما يتطلب من القائمين على برامج التأهيل إتاحة الفرص المتكافئة والمناسبة التي تساعد على اكتساب الكفايات التي تؤهله ليكون عنصر فاعل بذاته ومستقل عن الآخرين، وفي الحقيقة أن الوصول إلى تجسيد هذا الهدف في ظل محدودية إمكانياته الحسية وتأثيرات الإعاقة البصرية على مختلف جوانب شخصيته ليس بالأمر السهل فهو يحتاج إلى تكاتف جهود العديد من الأطراف والفاعلين، كما يحتاج إلى صياغة برامج ونشاطات تلبي حاجاته ومطالب المرحلة النمائية التي يمر بها، في هذا الإطار يرى القمش والسعيدة (2014، ص 245) أن ذلك يتطلب تعليما وتأهيل مناسب وكافي من خلال عدة خدمات تبدأ بالكشف عن الإعاقة والتأهيل الصحي مرورا بخدمات التعليم والتربية والإرشاد والتوجيه النفسي والمهني.

#### 4- برامج التأهيل:

تتعدد برامج التأهيل بتعدد جوانب القصور المترتبة عن تأثير الإعاقة البصرية وحاجات المعاقين بصريا المختلفة، مما يتطلب مرافقة لفريق متعدد التخصصات يشرف على العملية وتحقيق أهدافها، في هذا الإطار يرى فهمي وحسن (2014، ص 31) "أن التأهيل لا يقتصر على إعداد المعاقين فقط بل يشمل إعداد وتدريب وتكوين الكوادر التي ستقوم بتطبيق برامج التأهيل"، وكما يرى الزريقات (2006، ص 361) أن فريق التأهيل يعمل

على تحديد خطة للتأهيل والتي تشمل على تحديد الأهداف والتدخلات اللازمة والوسائل والأطراف المشاركة في تنفيذها" وعليه تتضمن برامج التأهيل تأهيل عدة جوانب لدى المعاقين بصريا تبعا لحاجتهم إلى بعض أو كل من التأهيل في الجوانب التالية:

#### - التأهيل الطبي Medical Rehabilitation:

يهدف إلى تحسين الصحة الجسمية والوظيفية للفرد المصاب بالإعاقة حيث يشرف الطبيب أو فريق من الأطباء المختصين على تنفيذ برنامج التأهيل الطبي انطلاقا من تحديد الحالة الصحية للفرد المعاق ومتابعتها، واقتراح الحلول العلاجية من الوسائل والتقنيات الطبية التي تخفف من آثار العجز البصري بما يساعده على القيام بنشاطاته اليومية بفاعلية وتحقيق الاستقلالية في الحركة والتنقل (كالمختص في طب العيون، الأعصاب الطب النفسي وغيرها من التخصصات التي قد تستدعيها الحالة).

#### - التأهيل النفسي Psychological Rehabilitation:

يهدف التأهيل النفسي إلى تقديم خدمات يشرف على تنفيذها الأخصائي النفسي Psychologist الذي يعمل على متابعة الحالة وتشخيص المشكلات النفسية التي تعيق توافقها النفسي وتحقيق ذاتها من خلال تطبيق الاختبارات النفسية المناسبة، واقتراح البرامج الإرشادية والعلاجية المناسبة التي تساعد على فهم الذات والتعرف على القدرات ومواجهة المشكلات واتخاذ القرارات المناسبة لتحقيق أقصى درجة من التوافق النفسي وتحقيق الذات، ويأخذ التأهيل النفسي عدة أشكال كالإرشاد والتوجيه.

#### - التأهيل التربوي Educational Rehabilitation:

يهدف إلى تعليم المعاقين بصريا وتزويدهم بالمهارات والكفايات الأكاديمية اللازمة بالطرق والوسائل المناسبة بما يلبي احتياجاتهم ويعوضهم عن الخبرات الحسية البصرية وتكون من خلال مؤسسات الإقامة أو فصول التربية الخاصة من خلال الدمج في المدارس العادية ويشرف أخصائي التربية الخاصة Special Educational على تنفيذ برنامج التأهيل التربوي الذي يعمل على تحديد الاحتياجات التربوية والتعليمية الخاصة ووضع الخطط

والبرامج التربوية المناسبة ومتابعة تطور الحالة وتوجيه معلمي التربية الخاصة المعنيين بتنفيذ البرامج المقترحة.

#### - التأهيل الاجتماعي Social Rehabilitation:

يهدف إلى مساعدة الفرد المعاق على اكتساب مهارات وكفايات السلوك الاجتماعي التي تساعده على التكيف والتفاعل بشكل ايجابي مع المجتمع، حيث يشرف على تنفيذه الأخصائي الاجتماعي Social Worker الذي يعمل على متابعة الحالة الاجتماعية وتحديد المشكلات الاجتماعية التي تحول دون توافقها الاجتماعي وتشخيصها، واقتراح الحلول المناسبة التي تمكنها من مواجهتها لتحقيق أقصى درجة من التكيف والتوافق الاجتماعي.

#### - التأهيل المهني Vocational Rehabilitation:

يعتبر التأهيل المهني جزءا من حلقة متصلة من عملية التأهيل والتي تشمل عدة خدمات مهنية الإحالة التقييم والإرشاد والتوجيه والتدريب، ثم التشغيل والمتابعة لتمكين الفرد المعاق بصريا من الوصول إلى الحصول على العمل المناسب والاحتفاظ به ويشرف على تنفيذ خطة التأهيل وتقييمها وتذليل الصعوبات التي تعترضها مرشد التأهيل Rehaabilitation Counselor الذي يعمل على مرافقة الحالة لتحديد حاجات المهنية ومساعدتها على اكتشاف ميولها واستعداداته أو الاختيار المهني المناسب لها، ومساعدته على إيجاد العمل الذي يتناسب مع إعداده المهني ومتابعة مدى تكيفه واندماجه المهني (الظاهر، 2008؛ فهمي وحسن، 2010؛ أبو غنيم، 2011؛ الزعوط، 2013؛ القمش والسعيدة، 2014؛ الحديدي، 2014؛ عربيات، 2014).

تأسيسا على ما تقدم؛ تبرز لنا أهمية تأهيل المراهقين المعاقين بصريا لإعداد أفراد يتمتعون بالكفايات التي تساعدهم على تحقيق الاستقلالية الذاتية والتوافق والتكيف مع الذات والمجتمع ومواجهة تحديات الحياة.

وعليه؛ وفي ظل ندرة الدراسات العلمية التي تهتم بمشكلات تأهيل المعاقين بصريا- في حدود اطلاعنا-، حيث يشير حمادي (2015، ص 24) في هذا السياق "أن ميدان تأهيل المعاقين لازال بحاجة إلى الأبحاث والدراسات للوقوف على مشكلاتهم في مختلف النواحي".

على هذا الأساس؛ تأتي الدراسة الحالية في محاولة لتقدم إسهاما في إطار التوجيه المهني للمعاقين بصريا في الجزائر باقتراح برنامج تربية اختيارات ذا بعد تأهيلي يساعد المراهقين المعاقين بصريا على تحديد مسارهم المستقبلي وبلورة أهداف مستقبلية بإكسابهم الكفايات التي تمكنهم من صياغة اختيار مهني، في إطار مشروع الحياة، حيث يشير حمادي (2015، ص 40) "أن التوجيه المهني في إطار التأهيل يكون فيه المعاق محور الاهتمام لمساعدته على اختيار المهنة المناسبة له والإعداد لها".

### - خلاصة الفصل:

يشكل فقدان حاسة البصر أزمة في حياة المراهق نظرا لما تفرض من قيود حسية وحركية ونفسية ومعرفية واجتماعية ومهنية تحد من تطلعاتهم في الحياة وتقلهم من دائرة العجز الحسي إلى دائرة الإعاقة، مما يبرز حاجاتهم للتأهيل بما يساعدهم على تجاوز تأثيرات عجزهم الحسي واستثمار ما لديهم من إمكانيات لإكسابهم الكفايات التي تؤهلهم لمواجهة تحديات الحياة المستقبلية.

على هذا الأساس؛ تناولنا خلال هذا الفصل الإعاقة البصرية لدى المراهقين، حيث تطرقنا في البداية للجانب الفسيولوجي من خلال التعرف على تشريح الجهاز الحسي البصري وكيف تحدث آلية الرؤية، ثم تناولنا مفهوم الإعاقة البصرية وتصنيفاتها ثم التطرق لأسباب حدوثها وأهم مظاهرها، ثم تأثيرها على مختلف جوانب النمو وأهم المشكلات النمائية المترتبة عنها لاسيما مشكلات النمو المهني خلال مرحلة المراهقة باعتبارها مرحلة مصيرية تتشكل خلالها هوياتهم المهنية وفي الأخير استعرضنا أهم الجهود المبذولة لتأهيلهم المعاقين بصريا لإدماجهم في الحياة.

## الفصل الثالث:

### تشكيل الهوية المهنية لدى المراهقين المعاقين بصريا

- تمهيد

1. نشأة وتطور مفهوم الهوية المهنية

2. تعريف الهوية المهنية

3. النظريات المفسرة لتشكيل الهوية المهنية

4. العوامل المؤثرة في تشكيل الهوية المهنية

5. دور برامج تربية الاختيارات في تشكيل الهوية المهنية

- خلاصة الفصل

**تمهيد:**

يعد مفهوم الهوية من أبرز المفاهيم التي كانت ولا تزال تفرض نفسها على مختلف ميادين البحث، لاسيما في مجال التوجيه الذي يضطلع بتأهيل الأفراد خاصة خلال مرحلة المراهقة بما يساعدهم على تجاوز أزمته وتشكيل هوياتهم المهنية.

وباعتبار أن تشكيل الهوية عملية بنائية معقدة تمتد عبر الزمن تتأثر بالسياق الاجتماعي والثقافي والمعرفي والاقتصادي والعالمي، أضحت تشكيل الهوية المهنية من أبرز التحديات التي تواجه المراهقين المعاقين بصريا الذين فرضت عليهم إعاقتهم نمط حياة مليئة بالقيود الحسية والنفسية والاجتماعية والمعرفية والمهنية، مما يبرز أهمية دور القائمين على توجيههم وتأهيلهم للحياة في إتاحة الفرص المناسبة لوضعية إعاقتهم الحسية والتي تساعدهم تجاوز أزمة الهوية المهنية وبلورة اختيارات مهنية في إطار مشروع.

وعليه؛ سيتم التطرق في هذا الفصل في البداية لنشأة وتطور المفهوم ثم تعريفه، ثم تناول أهم الإسهامات النظرية المرجعية التي تناولت تشكيل الهوية المهنية ألا وهي نظرية النمو النفسي-الاجتماعي وتشكيل هوية الأنا وأزمته عند Erikson مروراً بنموذج Marcia في رتب الهوية ومجالاتها، ثم التطرق لبعض النماذج من الإسهامات الحديثة لنمو وتطور الهوية من خلال نموذجي Berzonsky و Luyckx وزملائه، ثم التطرق للعوامل المؤثرة في تشكيل الهوية المهنية لدى المراهقين المعاقين بصريا، وفي الأخير إبراز دور وأهمية برامج تربية الاختيارات في تشكيل الهوية المهنية لديهم.

**1. نشأة وتطور مفهوم الهوية المهنية Professional Identity:**

تعد الهوية من المفاهيم القديمة الحديثة، إذ تمتد جذورها في عمق الفلسفة اليونانية القديمة حيث ارتبطت بسياقات البحث الميتافيزيقية لعدة قرون تحت مفاهيم الروح، الوجود الفكر الطبيعية، الذات، حيث يشير إدريس (2003، ص 634) "بأن الهوية مذهب فلسفي يقول أن الفكر والوجود أو الروح والطبيعة صادران كلاهما عن مبدأ أعلى ليس هو أحدهما ولا الآخر، لكن يصير الواحد والآخر".

وتنسب النشأة الفعلية لمفهوم الهوية إلى المنطق الأرسطي، الذي حسم من خلاله الجدل الفلسفي القائم حول الهوية والاختلاف في نظريته حول التمييز بين الوجود بالقوة والوجود بالفعل بعد أبحاث طويلة في المنطق والجوهر (النشار، 2016، ص 02).

أما بمفهومها المعاصر تعود إلى الفلاسفة الإمبريقيون خاصة Look John الذي أسهم في بلورة المفهوم بطرحه لأهمية الوعي الذاتي بالأفعال، حيث يرى أن ما يجعل الشخص "هو هو" عبر أزمنة مختلفة هو ذلك الوعي الذي يصاحب أفعاله وحالاته الشعورية الماضية بالخبرة الحالية مما يعطي الإحساس بالاستمرارية والديمومة فتتشكل بذلك الأنا المتطابقة مع ذاتها أي لها هوية (هالبيرن، 2005).

أما سيكولوجيا يشير (Scaliet & Guichard 2008) أنه بقي قليل الاستخدام في علم النفس حيث راج استخدام مفاهيم: الذات، الأنا، الشخصية، وفي نهاية القرن التاسع عشر ساهمت أعمال رواد المقاربة الثقافية الأنتربولوجية أمثال James, Mead Cooley, Baldwin في إخراج المفهوم من إطاره الضيق إلى نطاق أوسع بتناول البعد الاجتماعي والثقافي والوعي بالذات، وفي النصف الأول من القرن العشرين شهد البحث في المفهوم تراجع لدى علماء النفس السلوكيين الذين انصب اهتمامهم بدراسة السلوك الملاحظ بدل التركيز على الشعور والحياة الداخلية لدى التحليليين، وفي المقابل ظهر في أوروبا وتحديدا في فرنسا تيار علم النفس التطوري والاجتماعي... Zazzo, Tap, Wallon (هالبيرن، 2005؛ مشري، 2013؛ كركوش، 2014).

وعلى الرغم ما عرفه المفهوم من تطور إلا أنه لم يتبلور إلا بعد منتصف القرن العشرين مع أعمال Erikson، الذي يعود له السبق في تناول المفهوم بطرح أكثر شمولية جمع فيه بين وجهات النظر النفس التحليلية والاجتماعية والأنتربولوجية من خلال الأعمال التي قدمها كتاب الطفولة والمجتمع سنة (1950) وكتاب الهوية وكتاب دورة الحياة سنة (1968) والشباب والأزمات: البحث عن الهوية سنة (1972)، فمن خلال هذه الكتب الثلاثة طور Erikson نظريته في النمو النفسي - الاجتماعي ومفهوم الهوية الأنا بصفة خاصة، التي أصبحت المفهوم المرجعي في علم النفس النمو لفهم مشكلات وحاجات المراهقين (Scaliet & Guichard، 2008؛ العبادي، 2013).

تبعاً لذلك؛ شهد المفهوم انتشار كبير في العديد من ميادين البحث في علم النفس وعلم الاجتماع والأنثروبولوجيا والسياسة والأدب حتى أصبح المفهوم إشكالية عابرة للتخصصات حيث تشير كركوش (2014، ص 267) في هذا الإطار أن الهوية من المفاهيم التي تتقاطع عندها العديد من التخصصات سواء كانت علمية أو فلسفية أو اجتماعية أو نفسية أو أنثروبولوجية أو سياسية "خاصة بعد ترجمة أعمال Erikson إلى عدة لغات خلال الربع الأخير من القرن العشرين بالإضافة إلى ما قدمه James Marcia من إسهامات في إطار مساعي هل تطوير نظرية Erikson، حيث ظهر لأول مرة مفهوم الهوية المهنية في التعريف الإجرائي لهوية الأنا الذي صاغه Marcia في تحديده لأبعاد هوية الأنا من خلال مجالين للهوية هما هوية الأنا الاجتماعية، وهوية الأنا الإيديولوجية حيث تتضمن هذه الأخيرة عدة هويات فرعية ترتبط حسب Marcia بخيارات الفرد للأدوار المتوقعة منه في الحياة أهمها الهوية المهنية والتي تتشكل بوصول المراهق إلى بلورة اختيار الدور المهني الذي يشعر من خلاله بأهميته في المجتمع ومعنى وجوده في الحياة.

كما ساهمت فلسفة النظرية البنائية التي ترى بأن المعرفة مسار بنائي عبر التفاعل القائم بين الفرد الذي يفكر والمحيط الذي ينمو فيه وبشكل ذاتي، ونظرية الذات لـ Rogers في الإرشاد المتمركز حول العميل التي تؤكد على الدور الإيجابي للفرد في تطوير قدراته وإمكانياته ونقاط قوته وتوجيه ذاته، وتجاوز نقاط ضعفه والعراقيل التي تعيق اندماجه وتقرير مصير نفسه، بالإضافة إلى التطورات التي شهدتها مجال التوجيه المهني في الربع الأخير من القرن الماضي والتي أسست للمنحى التطوري بفضل أعمال Super و Ginzberg و Tidemen في بلورة مفهوم الهوية المهنية باعتبارها عملية بنائية ديناميكية تطويرية تمتد عبر مراحل حياة الفرد.

في هذا الإطار؛ يرى Super (في العزة وعبد الهادي، 2014) أن الهوية المهنية تتضح في مرحلة المراهقة وبداية الرشد من سن الخامسة عشر وبالتحديد في مرحلة الاستكشاف أين تتبلور قدرات الشخص، وتتضح ميوله المهنية من خلال الدراسة والخبرات التي يكتسبها والمعلومات التي يجمعها.

كما يرى Tidemen (في أبو عطية، 2015) أن الهوية النفسية واحدة من المهمات الأساسية في عملية النضج المهني فعندما تتشكل الهوية النفسية فإن القرارات المتعلقة بالمهنة تتشكل أيضا.

في نفس السياق؛ يرى Scaliet & Guichard (2008) أن الجانب التنموي للهوية تصدر من جديد إشكاليات البحث في بناء وتشكيل الهوية ومهد لظهور تصورات جديدة للهوية كجزء من تيار الأريكسيون الجدد نشرت في مجلة الهوية سنة 2003 حول ما قدمه Korger في أطروحته حول مدى تأثير تشكل الهوية بنمط التنشئة الاجتماعية والمعاملة الوالدية وبالمجتمع الذي يعيش فيه والتي تؤدي إلى اكتساب الفرد المهارات والكفايات المطلوبة للتفاعل مع المحيط الذي يتواجد فيه.

كل ذلك ساهم في فسخ المجال ليتصدر المفهوم القديم وبقوة مواضع البحوث والدراسات العلمية الحديثة في ظل تحديات عصر المعرفة وما يشهده من تغيرات سريعة وانفتاح عالمي غير مسبوق يرمي إلى عولمة الهوية، في هذا الإطار يرى بلغيث (2017)، ص (349) "أن تأثيرات شبكة الاتصال العالمية التي تزداد يوما بعد يوم رشحت المفهوم ليكون من أكثر المفاهيم حاجة للإثارة والدراسة والفهم ومن ثم التجسيد".

وفي مجال التوجيه، ترى Dumora & Boy (2008) أن الهوية أصبحت عملية أساسية لممارسات التوجيه في ظل التطورات والتغيرات السريعة التي يشهدها القرن الواحد والعشرين التي أدت إلى عولمة الاقتصاد والعمل وعدم قدرة الأفراد على الالتزام بالأدوار الاجتماعية المحددة مسبقا"، في هذا الإطار يشير Scaliet & Guichard (2008) أن التوجيه اليوم يلعب دورا هاما في إنتاج الكفايات التي تساعد الأفراد على التوجيه الذاتي في الحياة والانخراط في أنشطة تهدف إلى تحقيق التوقعات الأساسية بالنسبة لهم وعليه أصبحت بناء الهوية سيروية بنائية تمتد مدى الحياة يظهر خلالها تفتح الفرد نحو المستقبل بما فيه من انجازات ومشاريع شخصية.

هذا التحول الذي شهدته مفهوم الهوية من المعنى الفلسفي الميتافيزيقي إلى مفهوم الهوية المهنية البنائية التي أصبحت محور عملية التوجيه في القرن الواحد والعشرين يبين لنا أهمية

المفهوم ومدى تعقد استخدامه خاصة في مجال التوجيه الذي أصبح اليوم عملية تربوية تهدف إلى إكساب الأفراد الكفايات التي تساعدهم على تشكيل هوياتهم المهنية والتوجيه الذاتي خاصة لدى المراهقين في هذه المرحلة الحاسمة بما يساعدهم على بناء مشاريعهم الحياتية.

تأسيسا على ما سبق؛ تأتي الدراسة الحالية لتتناول مفهوم الهوية المهنية في إطار مشروع الحياة لدى المراهقين المعاقين بصريا في ظل ندرة المفاهيم النظرية التي تربط بين الهوية المهنية والمشاريع المهنية من جهة وبرامج تربية الاختيارات التي تتيح لهم الفرص لاستكشاف هوياتهم المهنية المناسبة بما يؤهلهم لبلورة اختيار مهني في إطار مشروع الحياة من جهة ثانية، وعليه؛ تقترح الدراسة الحالية برنامج تربية الاختيارات قائم على تشكيل الهوية المهنية لبناء مشروع الحياة لدى المراهقين المعاقين بصريا.

## 2. تعريف الهوية المهنية Professional Identity:

قبل التطرق لتعريف الهوية يجدر بنا أن نميز في المعنى اللغوي بين الهوية بفتح الهاء والهوية بضم الهاء إذ أن اختلافنا بيننا وبينهما، حيث يشير التل (2006) في هذا الإطار إلى "أن الأولى تدل في معناها على البئر والحفرة البعيدة القاع" فهي مستقاة من الفعل "هوى" أي سقط من علّ (كانون، 2016، ص 74)، أما الثانية فهي كلمة طارئة على اللغة العربية، حيث يشير صليبيا في معجمه الفلسفي (1982، ص 529) "أن الهوية ليس عربيا في أصله وإنما اضطر إليه المترجمين فاشتق هذا الاسم من حرف الرباط الذي يدل عند العرب على ارتباط المحمول بالموضوع في جوهره وهو حرف "هو"، حيث تدل عند الفارابي "هوية الشيء وعينته، وتشخصه وخصوصية وجوده المنفرد له الذي لا يقع فيه اشتراك (النشار، 2016، ص 04).

وعليه؛ أصبح المفهوم يستعمل في أدبيات اللغة العربية كمرادفة لكلمة "Identity" في اللغة الإنجليزية وهي مشتقة من أصل لاتيني Identitas حيث يقابلها في الفرنسية Identité والتي تعني الأشياء والكائنات المتماثلة والمتطابقة تماما مع الاحتفاظ بتمييزها عن بعضها البعض (صليبيا، 1982، ص 529؛ السابق، 1971، ص 555).

عطا على ما سبق؛ يمكن القول أن الهوية في معناها المطلق تعني حقيقة الشيء المطلقة المشتملة على صفات الجوهرية والتي تميزه عن غيره وتسمى وحدات الذات حيث يشير بلغيث (2017، ص 350) في هذا الإطار أن المعنى العام للهوية في المفهوم اللغوي أو الفلسفي لا يتغير وهو يشمل في طياته التميز عن الغير والمطابقة للنفس أي خصوصية الذات وما يميز الفرد أو المجتمع".

أما من الناحية الاصطلاحية فيرى Erikson أن الهوية تلك الأزمة المصاحبة للمراهقة متمثلة في درجة من القلق الذي يدفع المراهق إلى تحديد معنى لوجوده وكيونته وعن هوية تتمايز عن هويات الآخرين من خلال الإجابة على التساؤلات التالية من أنا؟ وما دوري في الحياة، وإلى أين أتجه؟ (حمود، 2013).

هذه الأسئلة التي أشار إليها Erikson تحمل بعدا وجوديا كما تشير إلى ذلك أبو غزالة (2007)، بحيث تتضمن طريقه للوجود في العالم، وأن العالم أكثر من مجرد البيئة الاجتماعية، إذ يتضمن سياقاً شاملاً لطرح أسئلة أساسية، تتعلق بالبحث عن معنى وجوده في الحياة مما يجعل المراهق في حالة صراع في إطار بحثه عن الأهداف والأدوار والقيم التي تشعره بمعنى حياته.

في هذا الإطار؛ يعرف المعموري (2016، ص 98) الهوية "بأنها عدم وجود رؤية لحياة الفرد المستقبلية وعدم وجود أهداف محددة وخطط لتحقيق تلك الأهداف، فلا يعرف من هو وماذا يريد، ولماذا جاء إلى هذا العالم وما معنى حياته".

وتعرف أيضا بأنها "تحديد الفرد لمن هو بحيث تكون توقعاته المستقبلية امتدادا واستمرارا لخبرات الماضي وخبرات الماضي متصلة بما يتوقعه مستقبلا اتصالا ذا معنى مع الشعور بأنه قادر على العمل كشخص منفرد دون انغلاق في العلاقة مع الآخر والاضطلاع بدور اجتماعي والتوجه نحو أهداف محددة وانجازها وفق منظور زمني محدد... مع تحديد إيديولوجية أو فلسفة ومعنى لحياته" (فخرو، 2016، ص 385).

وتعرفها بريك ومشري (2019):

"بأنها حالة نفسية تظهر في درجة من القلق والاضطراب المختلط المرتبط بمحاولة المراهق المعاق بصريا تحديد أهداف مهنية ذات معنى في الحياة وتأكيد على من يكون وما هو الدور المهني الذي يناسب خصائص إعاقته الحسية وإيجاد إجابات عن تساؤلات ملحة تسهم في تحديد هويته: من أنا؟ وما دوري في المجتمع الذي أنتمي إليه، وما هو الدور المهني الذي أستطيع عمله في ظل إعاقتي، ماذا أريد أن أكون في المستقبل،...حيث تنتهي الأزمة إما بتحقيق الهوية المهنية وإما الفشل مما يجعله عرضة للتشتت واضطراب الدور المهني". (ص 260)

من خلال ما تقدم يبدو أن المراهق المعاق بصريا في إطار سعيه للبحث عن هويته المهنية يعيش حالة أزمة يترجمها الصراع الذي يدفعه للبحث واستكشاف ما يلي:

- **استكشاف الذات:** من هو ومن يكون في الحاضر؟ وهو سؤال يبعث على التفتح على الذات من خلال البحث عن ميوله؟ قدراته؟ إمكانياته؟...إلخ.
- **استكشاف المحيط:** ما هو الدور المناسب له من بين الأدوار المتاحة؟ والذي يتناسب مع ميوله وقدراته من خلال التفتح على المحيط الاجتماعي ومتطلباته.
- **توقع المستقبل:** من سيكون في المستقبل؟ أو ما سيقوم به في المستقبل؟، بمعنى ما هي أهدافه، خطته المستقبلية التي يسعى إلى الوصول إليها، فمن خلال هذه التوقع المستقبلي تبرز حاجة المراهق لبناء هويته من خلال الأهداف والأدوار التي يتطلع بلوغها وإنجازها في المستقبل.

في هذا الإطار؛ يعرف (Scaliet & Guichard (2008) الهوية "بأنها عبارة ذلك التقاطع بين الأنا والسياق الاجتماعي لتحديد مجموعة الأهداف والقيم والمعتقدات والمشاريع المهنية، وكل ما يشكل خصوصيته الفردية بالنسبة للآخرين".

من خلال هذا التعريف تبرز لنا علاقة تشكيل الهوية بإنجاز المشاريع المهنية التي تشعر المراهق بتفردته ووحدته وارتباطه بمجتمعه وهو ما أكد عليه كل من (Piorunek (2007) و (Mezza & Lhuilier & Loarer (2016) و (Ghislain & Anne (2014) أن بناء المشاريع المهنية يرتبط بتشكيل الهوية وجزء منها.

في هذا السياق؛ يشير أحرشواو (2010، ص 02) أن المشروع يتشكل حينما تواجه الذات تباينا وتباعدا بين ما هي عليه الآن، وشعورها بإمكانية تجاوز وضعيتها الغير مرغوبة من خلال ملائمة العالم الذي تتواجد فيه لقدراتها وآفاقها المستقبلية.

وهو ما أشار إليه Erikson أن الهوية تعبر عن حالة نفسية داخلية تتضمن إحساس الفرد والوحدة الكلية والتآلف والتماثل والاستمرارية متمثلة في مدى إحساسه بمدى ارتباطه الفرد بماضيه وحاضره ومستقبله والارتباط بالمثل الاجتماعية والشعور بالتماسك الاجتماعي (علاء الدين، 2016، ص 103)، وهو ما يعكس وظيفة الأنا البنائية وهي الشعور بالهوية والتي تتضمن أربع جوانب رئيسية هي:

- **الفردية Individion**: وتعني الإدراك ووعي الفرد بذاته كشخص له استقلاله الذاتي.  
 - **التكامل Wholeness**: وتعني إحساس الفرد بالتكامل الداخلي للصور المتناقضة التي يكونها عن ذاته، وينتج هذا الإحساس عن عمليات الأنا والتي تناضل لتحقيق التكامل وبالتالي يتحقق الانسجام الداخلي كلما تقدم بالنمو.

- **التماثل والاستمرارية Continuity & Samanass**: هي عملية تتضمن التطور والاستمرارية بين الخبرات الحاضرة وارتباط الماضي بالحاضر وتوقع ما سيحدث أن في المستقبل والإحساس بأن حياة الفرد في اتجاه ذا معنى، بمعنى الشعور بثبات شخصية الفرد على الرغم ما يعترضها من تغيرات.

- **التماسك الاجتماعي Social Solidarity**: وهو إحساس الفرد الداخلي بالقيم السائدة في مجتمعه الاجتماعي وتمسكه بها ووعيه بدعم المجتمع له لتحقيق هذا التماسك (نجيب، وآخرون، 2016، ص ص 161-162).

كما يؤكد Marcia في تعريفه للهوية على الوظيفة البنائية "بأنها البناء الداخلي للذات وأنها نظام دينامي للدوافع والقدرات والمعتقدات والتاريخ الخاص بالفرد، وكلما تطور هذا

البناء على نحو جيد يصبح الفرد أكثر وعيا بمدى تميزه عن الآخرين ومتشابه لهم وبجوانب قوته وضعفه في شق طريقه في هذا العالم" (الحميدي والبلوشي، 2018، ص 148).

مما سبق؛ يمكن القول بأن الهوية عملية ديناميكية بنائية تعبر عن كيان متميز متفرد للفرد فالهوية كالبصمة بالنسبة للإنسان يتميز بها عن غيره، وإحساس الفرد بمكانته بالعالم والمعنى الذي يحصل عليه الشخص لنفسه من المحتوى الواسع للحياة.

وفي سياق الدراسة الحالية؛ يمكن تعريف الهوية المهنية "بأنها حالة أزمة تدفع بالمراهق المعاق بصريا إلى البحث عن الأهداف والأدوار المهنية التي تعطي معنى لوجوده في الحياة، والإجابة تساؤلاتها الملحة من أنا؟ ما الدور المهني المناسب لي؟ وما هي الخطة التي سأتبناها لبلوغ أهدافي، ويتم تحقيق الهوية المهنية بالوصول إلى صياغة اختيار مهني يتلاءم مع وضعية إعاقته الحسية ومتطلبات المحيط المهني في إطار مشروع الحياة".

### 3. النظريات المفسرة لتشكيل الهوية المهنية:

يعد موضوع الهوية من أبرز المداخل النظرية المرجعية لفهم وتفسير سلوك المراهقين وتحديد حاجاتهم، ومن ثمة اقتراح التدخلات الإرشادية بمختلف مستوياتها النمائية والوقائية والعلاجية لمساعدتهم على إشباع حاجاتهم في مقدمتها تشكيل هوياتهم ومواجهة المشكلات المتعلقة بها؛ في هذا الإطار برزت العديد من الإسهامات النظرية التي حاولت دراسة وتطوير هذا المفهوم، التي سنتاولها في ما يلي:

#### 1- نظرية Erikson في النمو النفسي الاجتماعي وتشكيل هوية الأنا:

يعد Erikson من أبرز التحليلين الجدد الذين عملوا على تطوير نظرية Freud في التحليل النفسي من مفومها التقليدي الذي يركز على تأثير العوامل البيولوجية والمتمثلة في القوى النفس جنسية كأساس للنمو، إلى مجال أوسع يفترض فيه تأثير السياق الاجتماعي والثقافي في تكوين شخصية الأفراد والذي أثبتته نتائج الدراسات الأنثروبولوجية لمدرسة الثقافة والشخصية التي عكفت على دراسة العلاقة بين النماذج الثقافية للمجتمعات وأنواع شخصيات الأفراد الذين يشكلون هذا المجتمعات (هالبيرن، 2005؛ عزيز، 2019).

على هذا الأساس؛ تعد نظرية Erikson في النمو النفسي- الاجتماعي بصفة عامة ونمو هوية الأنا بصفة خاصة من أبرز النظريات التحليلية المعاصرة التي بُنيت على مفاهيم التحليل النفسي بعد إعادة صياغتها في ضوء تفاعل العوامل البيولوجية والنفسية والاجتماعية والثقافية والتاريخية في تكوين شخصية الفرد، تبعا لمبدأ التطور في الإشارة إلى الأزمت التي يجد الفرد نفسه في مواجهتها مع المجتمع أثناء الانتقال في الأدوار حيث لفت انتباه Erikson العقبات التي حالت دون اندماج الجنود المشاركين في الحرب العالمية الثانية وانتقالهم من الدور العسكري إلى الدور المدني وهو ما يتماثل مع مشكلة المراهقين في انتقالهم من الطفولة إلى الرشد مبينا كيف تتفاعل العوامل النفسية والاجتماعية مع الخبرات الماضية والحاضرة في تكوين شخصية الفرد وبهذا الطرح الجديد الذي تبناه Erikson يكون قد أخذ منحاً مغايراً لما قدمه Freud، في هذا الإطار يرى عبد المعطي وقناوي (2010، ص 274) أن نظرية Erikson تختلف عن نظرية Freud في تركيزها على ثلاث مجالات كبرى هي:

- 1) تأكيد Erikson على "الأنا" التي أشار إليها Freud أكثر مما يركز على "الهو".
- 2) قدم Erikson قالباً جديداً للفرد في علاقته بأبويه داخل إطار الأسرة، ثم تكوين الفرد الاجتماعي داخل إطار التراث التاريخي والثقافي للأسرة، وهذا يختلف عن المثلث الأوديبى الفرويدي الكلاسيكي "الطفل- الأم- الأب".
- 3) تركيز Erikson على الحل الناجح لأزمات النمو، بينما ركز Freud على عمل اللاشعور، كما يضيق عزيز (2019، ص 80): أن
- 4) هدف النمو عند Erikson خلق شخصية متوافقة مع الواقع الاجتماعي عكس Freud خلق شخصية متوافقة مع نفسها.
- 5) المهمة النمائية عند Erikson تتمثل في قدرة الفرد على التحدي والانتصار على مزالق الحياة النفسية الاجتماعية تؤدي إلى نموه وسيطرته على العالم، بينما ركز Freud على الصراعات النفسية الجنسية والصدمة المبكرة التي تؤدي إلى الأمراض النفسية في مرحلة الرشد.

وعليه؛ يعد النمو وفق نظرية Erikson عملية تطويرية مستمرة ناتجة عن التفاعل بين الأساسين البيولوجي والاجتماعي تتم خلال ثمان مراحل تمثل دورة حياة الإنسان وسميت هذه المراحل المتتابعة بالمراحل النفسية الاجتماعية Psychosocial Stages استنادا إلى أزمة المهمة النمائية المنتظر من الأنا حل صراعاها النفس-اجتماعي والتوافق معه في نفس المرحلة التي يظهر فيها لكي يستطيع العبور بسلام إلى المرحلة اللاحقة ومواجهة ما فيها من صراعات وتحديات، كما أكد على أن هذه المراحل الثمانية متعاقبة ومتسلسلة ومتراصة تتأثر كل منها بما يسبقها من مراحل، وأن تحقيق النمو النفسي- الاجتماعي السوي خلال كل مرحلة يتوقف على اجتياز أزمات المراحل السابقة والاستعداد البيولوجي والنفسي والاجتماعي لحل الأزمات اللاحقة فعدم القدرة على مواجهة أزمة المرحلة وحل المشكلات المتعلقة بها ينعكس سلبا على شخصية الفرد في المراحل اللاحقة (العبادي، 2013، ص 37).

وعلى هذا الأساس؛ يرى Erikson أن حل الأزمات النفسية- الاجتماعية خلال مراحل النمو المتتالية ضروري لنمو الأنا تدريجيا، لاكتساب فاعليات جديدة وتحقيق الشعور الوجداني بالنجاح أو الفشل في حل الأزمة، والجدول التالي يلخص مراحل النمو النفسي- الاجتماعي وتشكل الهوية عند Erikson بما تتضمنه من أزمات وما يقابلها من فاعليات:

جدول 1:

مراحل النمو النفسي الاجتماعي وتشكل الهوية عند Erikson

العمر	أزمة النمو	فاعلية الأنا المكتسبة
السنة الأولى	الثقة مقابل عدم الثقة	الأمل
السنة الثانية	الاستقلال مقابل الخجل والشك	ضبط النفس وقوة الإرادة
الطفولة المبكرة	المبادرة في مقابل الشعور بالذنب	الغرضية (الغائية)
الطفولة المتوسطة	الثبات مقابل الشعور بالنقص	الكفاية
المراهقة	هوية الأنا مقابل اضطراب الدور	التفاني
الشباب	الألفة مقابل العزلة	الحب
أواسط العمر	الإنتاجية مقابل الركود	الاهتمام
أواخر العمر	التكامل مقابل اليأس	الحكمة

المصدر: الغامدي (2001، ص 217)

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن مراحل النمو النفسي- الاجتماعي عند Erikson تتطابق في المراحل الأربع الأولى منها مع مراحل النمو النفسي الجنسي وتنظيم الغريزة عند Freud مع التأكيد على الفاعليات الاجتماعية والمشاعر التي يطورها الطفل خلالها حيث أضاف Erikson الصبغة الاجتماعية للهوية باعتبار أن الفرد كائن اجتماعي يؤثر ويتأثر، في حين أن المراحل الأربع التالية (المراهقة، الرشد، الكهولة، الشيخوخة) تمثل بالإضافة العلمية الحقيقة التي قدمها Erikson كما ترى مشري (2013، ص 144) والتي ساهمت في زيادة فهم مرحلتي المراهقة والرشد، والشيخوخة.

والمعاق بصريا يخضع لنفس مبادئ النمو والتطور التي يخضع لها الفرد العادي مما يجعل أزمات مراحل النمو النفسي- الاجتماعي لـ Erikson تتضاعف وتزداد لديه حدة في ظل تأثيرات إعاقته البصرية التي تعد أزمة بحد ذاتها، وفيما يلي استعراض لمراحل النمو النفسي- الاجتماعي الثمانية لدى المعاق بصريا كما اقترحها Erikson:

#### - المرحلة الأولى: الإحساس بالثقة مقابل عدم الثقة Trust Vs Mistrust:

تقابل هذه المرحلة السنة الأولى من الحياة والمرحلة الفموية عند Freud، وتبدأ مباشرة بعد خروج الجنين من دماء الرحم إلى مواجهة ظلمة العالم الخارجي فيكون لديه إحساس الترقب الممزوج بالثقة والشك، وتصبح اكتساب فاعلية الأمل هي المطلب الأساسي المتوقع لهذه المرحلة والتي ترتبط بالإحساس الفموي، وما يصاحبه من مشاعر الحب والحنان واللامسة بمعنى أن سلوك الرضيع المعاق بصريا يترجم من خلال الفم في الأخذ والعطاء مما يجعله بحاجة أكثر إلى الإحساس بمشاعر التقبل والحب والحنان والدفء والضم والحنو والإشباع العاطفي أكثر من قيمة المص أو مدته والتي يقابلها الرضيع بإحساس الثقة، في حين أن اضطراب العلاقة بالإهمال والرفض والتخلي العاطفي تؤدي به حتما إلى الفشل في حل الأزمة واكتساب الفاعلية المتوقعة وسيطرة إحساس الشك والتي يمكن أن تعمم فيما بعد لتشمل الشك بذاته والشك بالمحيطين وللمجتمع، كما تؤدي إلى اضطراب النمو في المراحل اللاحقة وربما تصل إلى درجة ثبات النمو النفسي في هذه المرحلة المبكرة، وهو ما يعكس الدور الأساسي الذي يفترض أن تلعبه الأم أو من يحل محلها في هذه المرحلة، حيث يعتمد

عليها الطفل اعتمادا كليا في توفير الحماية والحب والاهتمام مما يساهم في نمو الطفل نموا طبيعيا ونقله إلى المراحل اللاحقة بأمان.

### - المرحلة الثانية الإحساس بالاستقلالية مقابل الخجل والشك Autonomy Vs Shame and :Doubt

تقابل هذه المرحلة السنة الثانية والثالثة من العمر والمرحلة الشرجية عند Freud وكنتيجة لنمو الطفل واكتسابه إحساس الثقة في المحيطين، يهيئه للاستقلالية وكسر العلاقة الاعتمادية المطلقة والحاجة إلى تأكيد ذاته ويساعده على تحقيقها نمو ونضج جهازه العضلي وقدراته البدنية والعقلية واللغوية وما يترتب على هذا النضج من تآزر حركي كالإمساك بشيء وتركه، وكالمشي والكلام، والتوجه في الفضاء وتحسس البيئة المحيطة ويصحب كل هذا إرادة مهيمنة هي "أنا أفعل"، من خلال السيطرة على عملية الإخراج فهو بحاجة إلى التدريب والعناية والإشراف والدعم من قبل الوالدين لمساعدته وتشجيعه على الاستقلالية التدريجية الذي يساعده في حل الأزمة واكتساب الأنا فاعلية جديدة والمتمثلة في الإحساس بالإرادة أو العزم، في المقابل ستؤدي المعاملة المبنية على القسوة والعنف أو استمراره الطفل في الاعتماد على الآخرين إلى عدم القدرة على الاستقلال الذاتي والمعاناة من مشاعر الخجل والشك في قدراته والتمركز حول الذات وقد يحدث له نكوص للمراحل السابقة.

### - المرحلة الثالثة المبادرة مقابل الشعور بالذنب Initiative Vs guilt

تبدأ هذه المرحلة في السن الرابعة إلى الخامسة من الحياة وتقابل المرحلة الأوديبية عند Freud، في هذه المرحلة يكون الطفل المعاق بصريا أكثر نشاطا ورغبة في البحث والاستكشاف وفي ظل قصوره البصري ومحدودية الحركة وعدم إدراكه لمعالم البيئة المحيطة وتفصيلها يجد نفسه في مواجهة أزمة الإحساس بالقدرة على المبادرة في سعي إلى القيام بالأعمال والنشاطات التي تشعره بالسيطرة على البيئة المحيطة، لكنه يكتشف مع الوقت أن هناك نشاطات لا يستطيع القيام أو ممنوعة أو محرجة والتي يقابلها بكلمة "لماذا؟" لإشباع فضوله وبداية تكوين الضمير والشعور بالمسؤولية مما يؤدي إلى الشعور بالذنب والخوف والتردد نتيجة كبح مبادرته والتنشيط المتواصل نتيجة عدم توفير الفرص والنشاطات من قبل

الوالدين التي تساعده على إدراك بيئته واكتشافها، مما يؤدي إلى استسلامه والقضاء على مبادراته وهي مؤشر على الفشل في حل الأزمة واكتساب فاعلية الغائية.

#### -المرحلة الرابعة المثابرة مقابل الشعور بالنقص **Industry Vs Inferiorty**:

تستغرق هذه المرحلة سنوات أطول إذ تمتد من السادسة إلى البلوغ، حيث ينتقل الطفل إلى المدرسة أين يثابر من أجل التعلم ويساعده على ذلك ميله للاستطلاع واستعداده للمنافسة حتى تكبر الثقة في نفسه وفي قدراته من خلال المديح والتشجيع للإنجازات والمهارات التعليمية التي اكتسبها، في هذه المرحلة يحتاج الطفل إلى التعلم واكتساب المهارات اللازمة للمساهمة في الأنشطة الرسمية كتعلم قواعد السلوك العامة، تنمية الشعور بالعطاء والإنتاج والتحصيل والنجاح فيكتسب الأنا فاعلية جديدة تتمثل في الشعور بالقدرة على المنافسة والإنجاز وفي المقابل شعوره بالنقص والدونية في غياب فرص التعلم المناسبة والدعم من الأسرة والمدرسة والمحيطين، حيث يتوقف حل الأزمة في هذه المرحلة على حل أزمات المراحل السابقة ومدى الدعم الذي يلقاه الطفل من البيئة المحيطة.

#### -المرحلة الخامسة الهوية مقابل اضطراب الدور **Ego Identity Vs Rol Confusion**:

تقابل هذه المرحلة مرحلة المراهقة وبداية الشباب وهي مرحلة انتقالية بين الطفولة والرشد، حيث يبدأ المراهق المعاق بصريا مرحلة نضج جسمي أسرع كنتيجة للبلوغ وما يرتبط به من تغيرات في جميع الجوانب الشخصية وما يرتبط بهذا التغير من مطالب وتوقعات اجتماعية ففي هذه المرحلة التي لم يعد فيها طفلا ولم يصبح فيها راشدا بعد وأصبح عليه أن يعطي بدلا من أن يأخذ كما كان من قبل، وحتى يستطيع مواجهة هذه التحديات عليه أن يتخلص من حياة الطفولة والاعتمادية على الآخرين وينتقل تدريجيا من دور الطفل الذي يتحسس البيئة المحيطة بحواسه البديلة لاستكشافها وإدراك معالمها إلى الشاب الطامح لمستقبل أفضل، هذا الانتقال المصيري في ظل قيود إعاقته الحسية والمشكلات المصاحبة لها يدفعه لمواجهة أزمة جديدة أكثر تعقيدا من سابقتها تفرض عليه حلها وإيجاد إجابات لأسئلة دقيقة وملحة ترتبط بالأهداف والأدوار التي تعطي معنى لحياته حيث يشير الزريقات (2006، ص 355) في هذا الإطار "أن مرحلة المراهقة لدى المعاق بصريا تثار فيها أسئلة

حول اتخاذ القرارات والافتراضات المستعملة للمسؤوليات الجديدة فتظهر لديه سلوكيات موجهة لتحقيق أهداف وانجازات محددة مما يجعلها مثيرة للضغوط النفسية والقلق"، وأبرز هذه الأسئلة:

- من أنا؟ ومن أكون لهذا المجتمع الذي أعيش فيه؟
- ما الأهداف التي تعطي معنى لحياتي؟
- ما الأدوار المناسبة لوضعيتي الحسية؟
- ما الوظيفة التي يمكن أن أحصل عليها مستقبلا؟
- ما القيم والمعتقدات التي تنظم مسيرة حياتي وتقودها؟
- ما النمط العام للحياة الذي أفضله على غيره؟
- ما طبيعة الجماعة التي أفضل أن أنتمي إليها وأتعامل معها؟

هذه الأسئلة تجسد الصراع النفس-اجتماعي الذي يشغل تفكير المراهق المعاق بصريا الذي يأخذ بعدا وجوديا حسب ما تشير إليه أبو غزالة (2007) فالمراهق المعاق بصريا في إطار بحثه عن الأهداف والأدوار والمعتقدات والمبادئ والقيم المناسبة له هو في صراع تحدي لكسر القيود التي فرضها قصوره الحسي وإعاقة المجتمع بعدم توفير الفرص التي تساهم في إحساسه بهويته.

وعليه؛ فالمشكلة الأكبر التي تواجه المراهق المعاق بصريا هي تكوين الإحساس بالهوية والتأكيد على ما هي أهدافه في الحياة هو وما دوره في المجتمع الذي ينتمي إليه وما قدراته وإمكاناته وكيف يمكن استغلالها، حيث تشير مشري (2013، ص 147) إلى أن أزمة المراهقة هي أوقات خلال المراهقة يبدو فيها الفرد منهمكا بفاعلية في الاختيار بين البدائل فيما يتعلق بالمجال المهني والمعتقدات الإيديولوجية المرتبطة بالسياسة والدين".

ويتم تحقيق الهوية من وجهة نظر Erikson بقدرة المراهق على حل صراع الأزمة باكتساب الأنا فاعلية التقاني والإحساس القوي بالذات، ولا يتوقف حل الصراع على دور المراهق فقط حسب Erikson بل هناك عدة عناصر تتداخل في تكوين هوية المراهق يتعلق الأول بالعالم الداخلي للفرد ويتمثل في إدراك الفرد بتفرده ووحدته الكلية وتمائل واستمرارية ماضيه وحاضره ومستقبله ويتعلق الثاني بالعالم الخارجي، بإدراك الآخرين والبيئة المحيطة

لذلك، مع التطابق بين الاستمرارية الداخلية والخارجية، والتي تظهر من خلال تجسيد التوازن بين الحاجات الشخصية الملحة والمتطلبات الاجتماعية والمهنية بدرجة تؤكد إحساسه بواجبه نحو ذاته ومجتمعه وينعكس ذلك سلوكيا في قدرته على اختيار أهدافه، وقيمه ومبادئه ومعتقداته وأدواره الاجتماعية والمهنية والتزامه بها والتزامه بالقيم الاجتماعية بدلا من مواجهتها.

وإذا كان الوصول إلى حل الأزمة بالنسبة للمراهق العادي أمر غاية في الصعوبة فإن حلها بالنسبة للمراهق المعاق بصريا يزداد صعوبة وتعقيدا في ظل قيود الحسية والحركية المحدودة التي تفرضها إعاقة البصرية، مما يتطلب مساهمة فعلية للمجتمع الذي يعيش فيه من خلال تفهم وضعيته وإعاقة وحاجاته بإتاحة الفرص المناسبة التي تساعد على تكوين التزامات وصياغة الأهداف والتخطيط لها واختيار الأدوار المناسبة له في الحياة وتجريبها وتوفير المعلومات والتدريب على المهارات بما يسهم في تنمية الشخصية وتكسبه الكفايات التي تساعد على تشكيل هويته بما يؤهله إلى الانتقال عالم الرشد الذي يتطلع إليه والاندماج في المجتمع، حيث يرى Erikson أن حل الأزمة يكسب المراهق القدرة على الاندماج في المجتمع (بوتفنوشتات وبركو، 2017، ص 670).

وإذا فشل المراهق المعاق بصريا في الخروج من الأزمة بتحديد واضح لهويته نتيجة عجزه عن تحديد الأهداف والأدوار المناسبة له، فإنه يجد نفسه في مواجهة خطر تشتت الهوية وغموض أو اضطراب الدور أو تبني هوية سالبة مضادة للمجتمع تعبر عن نفسها في صورة ممارسة أدوار غير مقبولة اجتماعيا، حيث يأخذ الاضطراب مظهرين أساسيين هما:

#### - اضطراب الدور Rol Diffusion:

يعكس فشل المراهق في خلق تكامل بين توحيدات الطفولة مما يؤدي إلى ظهور بوادر الأزمة في عدم القدرة على تحديد وتبني أهداف وأدوار ثابتة ذات معنى أو قيمة شخصية واجتماعية، ويرتبط بدرجة عالية من القلق والضغط النفسي والشعور بالعجز وعدم القدرة على اتخاذ القرارات.

- تبني هوية سالبة Negative Identity:

تمثل الهوية السالبة الوجه الأخطر لاضطراب هوية الأنا، حيث يرتبط بدرجة أعلى من الإحساس بالتفكك الداخلي، والذي لا يقتصر تأثيره على عدم القدرة على تحديد أهداف ثابتة أو تحقيق الرضا عن دوره الاجتماعي، بل يلعب ذلك دورا أكثر سلبية في حياة الفرد بصفة عامة، حيث يدفع بالمراهق إلى ممارسة أدوار غير مقبولة اجتماعيا كالجنوح التمرد، الانسحاب الاجتماعي... وغيرها من السلوكيات السلبية (الغامدي، 2001، ص ص 5-6).

- المرحلة السادسة الألفة مقابل الإحساس بالعزلة Intimacy Vs Isolation:

تمتد هذه المرحلة من نهاية فترة المراهقة حتى انتهاء فترة الرشد المبكر، والتي تنتهي في منتصف الثلاثينات من العمر، ومع دخول هذه المرحلة يجد المعاق بصريا نفسه مطالب بتنفيذ ما كان مؤجلا في المرحلة السابقة بالالتزام بممارسة ما اختاره وتنفيذه اجتماعيا بالعمل على حل أزمة الإحساس بالألفة لأن النضج النفسي يتطلب ألفة اجتماعية مع شريك تربطه به علاقة تزاوجية، وتحقيق الاستقرار والاستقلال الأسري لتكوين أسرة جديدة وبدون هذا الانفصال لن يستطيع أن يحول انتمائه إلى أسرته الجديدة والشعور بالألفة، حيث تعمل الأنا على حل الأزمة باكتسابها فاعلية الإحساس بالألفة أو العلاقة الحميمة والإحساس بالمسؤولية تجاه الآخرين حيث يميل إلى العطاء والتضحية من أجلهم ويدعم هذا الإحساس حل الأزمات في المراحل السابقة فالألفة هي قدرة الفرد على الالتزام بالعلاقات والصدقات المحسوسة والتضحيات المعنوية التي يقدمها الفرد للآخرين بحيث يدمج هويته مع هوية شخص آخر بدون الخوف من فقد الأنا، وعلى العكس يؤدي الفشل في حل الأزمة إلى إحساس الفرد بالعزلة عن الآخرين والتمركز حول ذاته (الزغلول، 2012؛ عبد المعطي وقناوي، 2010).

- المرحلة السابعة الإنتاجية مقابل الركود Generatively Vs Stagnation:

يتزامن ظهور الأزمة مع دخول الفرد إلى مرحلة أواسط العمر، بعد تأسيس الفرد لأسرة جديدة والحصول على عمل تبرز حاجته للإنتاج في المجالات المختلفة الأسرية والمهنية والفكرية، وأهم ما يميز هذه المرحلة هو تأسيس وحدة أسرية جديدة تقوم على الثقة المتبادلة والألفة والمحبة وتشمل أيضا إعداد وبناء جيل جديد ورعايته والاهتمام به ومساعدته على

الحياة بفاعلية وإبداعية، حيث يكتسب الأنا فاعلية الإنتاجية والاهتمام والقدرة على التوسع في رعاية الآخرين وإحساسه أن هناك من يحتاج هذا الاهتمام، في المقابل فإن الفشل في حل الأزمة متمثلة في عدم قدرة الفرد على الإنتاجية وتوجيه الجيل الجديد يؤدي إلى إحساس الفرد بالركود أو الكساد واستمرارية للعزلة التي كان يعيشها سابقا (Scaliet & P. 2008).  
Guichard,

#### -المرحلة الثامنة تكامل الأنا مقابل الإحساس باليأس Integrity Vs Despair:

تقابل هذه المرحلة مرحلة الرشد المتأخرة وبداية الشيخوخة وهي آخر أزمة نفسية-اجتماعية تواجه الأنا في دورة الحياة، وما يصاحبها من نكوص بدني وصحي وضعف للفاعلية الاجتماعية، حيث يتكامل فيها إحساس الفرد بأن هويته قد تحددت بما قدمه، فإذا كان ما فعله يبعث على السعادة والإحساس بالإنجاز، فسوف يتجاوز هذه المرحلة بنجاح باكتساب الأنا فاعلية الحكمة التي تعد خلاصة تجاربه خلال مسار حياته فيشعر بالتكامل والرضا، في هذا الإطار يرى Guichard & Huteau (2006) "أن الحكمة تشير إلى النزاهة واستعاب معنى الحياة بشكل ينسجم مع النظام الاجتماعي"، أما إذا كان ما قدمه خلال مسار حياته الماضية يتسم بالإحباط وخيبة الأمل فسوف يشعر باليأس نتيجة تقدمه في العمر وموت الأنداد والرفقة والأصدقاء وربما حتى شريك الحياة والإحساس بأن العمر لم يعد يتسع لمزيد من الانجازات واكتساب الحكمة (معمرية وخراز، 2009، ص 77؛ سواكر وتواتي إبراهيم، 2015، ص 119).

مما سبق يمكن القول أن Erikson ركز خلال المراحل الثمانية لحياة الإنسان على انجاز المهمات النفسية (حل الأزمات) في كل مرحلة من المراحل تسعى الأنا من خلالها لاكتساب فاعليات جديدة أطلق عليها Erikson الفضائل الأساسية (الأمل، الإرادة الغائية الكافية، التفاني، الحب، الاهتمام بالحكمة)، وهي مهمات نمائية تطويرية وليست فطرية تؤثر على النمو السوي، كما أن الفشل في اكتساب تلك الفضائل في أي مرحلة من المراحل لا يعني بالضرورة عدم قدرة الفرد على تجاوزها في المراحل اللاحقة.

وركز Erikson على المرحلة الخامسة واعتبرها محور التغيير في حياة الفرد وتعمق في تحليلها أكثر من أي مرحلة أخرى، مما فسح المجال للمزيد من البحوث والدراسات

لتطويرها واختبار صدق الكثير من جوانبها لاسيما المرحلة الخامسة ولعل أبرز الإسهامات في هذا الإطار ما قدمه James Marcia في نمودجه لتشكيل هوية الأنا ورتبها.

## 2- تشكل هوية الأنا ورتبها عند James Marcia:

يعتبر Marcia أول من بادر لتطوير مفهوم تشكيل الهوية من خلال سلسلة من الدراسات لقياس تشكيل هوية الأنا، حيث عمل على تطوير مقياسه المعروف بالمقابلة الشبه البنائية لقياس تشكل هوية الأنا، وبناءً عليه قام ببناء مقياسه الموضوعي لرتب الهوية الأنا، حيث تشمل الهوية الأنا من وجهة نظره على مجالين هما:

### 2-1- هوية الأنا الأيديولوجية Ideological Eg Identity:

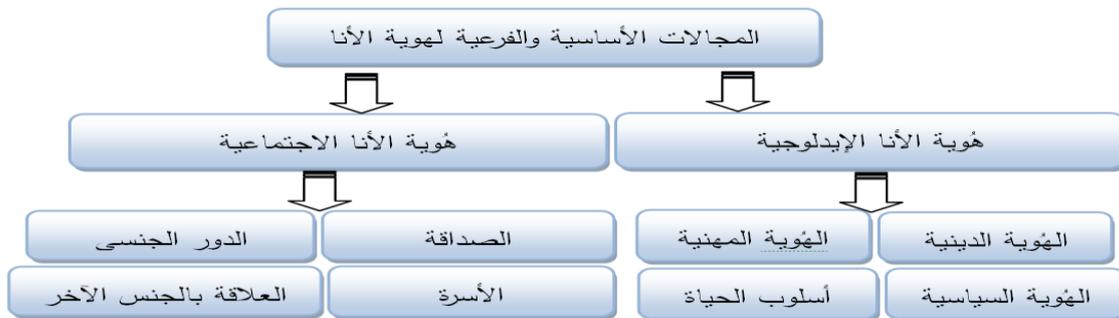
وترتبط بخيارات الفرد المتعلقة بالجوانب الأيديولوجية في عدد من المجالات الحيوية التي ترتبط بحياته، والتي تتيح له الانفصال أو الاندماج في الأيديولوجيات المنتشرة كالمعتقدات الدينية والسياسة، وأسلوب الحياة والمهنة، وتعد المهنة هي الغاية التي يسعى الفرد إلى بلوغها حتى يصبح عضو في مجتمعه له كيانه المستقل عن أسرته، وعليه يعكس الاختيار المهني قدرة الفرد على تقييم واختبار قدراته وميوله واستكشاف الفرص المهنية المتاحة له ومدى التزامه بها (حمود، 2013).

### 2-2- هوية الأنا الاجتماعية Social Eg Identity:

وهي البعد الموجه نحو الآخرين، بحيث ترتبط بخيارات الفرد في مجال العلاقات الاجتماعية مع الآخر ينوب الأدوار الاجتماعية والأنشطة كالصداقة والدور الجنسي والاستمتاع بوقت الفراغ والعلاقة بالجنس الآخر (حمود، 2011)، والمخطط التالي يوضح مجالات الأساسية والفرعية لهوية الأنا وفق وجهة نظر Marcia:

#### مخطط 4:

المجالات الأساسية والفرعية لهوية الأنا وفق وجهة نظر Marcia



المصدر: العبادي (2013، ص 49)

نلاحظ من خلال المخطط أعلاه، والذي يلخص لنا وجهة نظر Marcia حول أهم المجالات الأساسية والفرعية لهوية الأنا، وأن الهوية المهنية أحد أهم مجالات تشكيل هوية الأنا، والتي تم اختيارها كأساس يقوم عليه برنامج الدراسة الحالية والذي سيتضح أكثر في سياق هذا الفصل.

كما توصل Marcia عبر سلسلة الدراسات التي قام بها إلى أن تشكيل الهوية إجرائيا يكون تبعا لمتغيرين أساسيين قامت عليهما نظريته في تصنيف رتب الهوية وهما الاستكشاف والالتزام، حيث يتم من خلالهما التعرف على مختلف الأساليب التي يستخدمها المراهقون في تحديد هويتهم.

#### - الاستكشاف Expioration:

يبدأ تشكل الهوية بظهور أزمة مرتبطة بإلحاح بعض التساؤلات لدى الفرد حيال معتقداته وأدواره وأهدافه في الحياة وتترجمها فترة البحث والاستكشاف والاختبار لما يناسبه من معتقدات وأدوار تسبق اتخاذ القرارات، حيث يقوم في هذه الفترة من التعليق المختلط بجمع المعلومات عن الأدوار المتاحة ومن ثم اختبار وتجريب هذه الأدوار للانتقاء من بينها وهي المؤشر الأساسي في تكوين الهوية (الغامدي، 2001).

في هذا الإطار يرى (Guichard & Huteau 2006) أن الاستكشاف هو أحد المهام التطورية للنمو المهني وفق نظريتي Super وGinzberg حيث يتم من خلال وضعيات تبعث على التفكير في كافة الإمكانيات والبحث عن مختلف المعلومات حول الذات والمحيط المهني، وتترجم إجرائيا في سلوك البحث والتجريب والاستجابات، ويرى Guichard & Scaliet (2008، ص 325) أن الاستكشاف سلوك حل المشكلات المصمم للكشف عن معلومات حول الذات أو المحيط من أجل اتخاذ قرار بشأن الخيارات الهامة في الحياة.

#### - الالتزام Commitment:

يشير الالتزام إلى تمسك الفرد بما تم اختياره من قيم وأهداف ومعتقدات من مجموعة من البدائل المتاحة، إلا أن ذلك لا يعني الثبات المطلق إذ يبقى الفرد المحقق لهويته قادرا على تطوير نفسه مدى الحياة مع درجة من الثبات والاستقرار نحو ما يتم اختياره، حيث

يمكن أن يحدث بعض التغيير كنتيجة لتغيير الخبرات وتراكمها وتعدد المجالات التي تفرض المرونة، وهذا التغيير لا يكون عشوائيا الفرد المستمرة لأهدافه بل كنتاج لمراجعة الفرد لأهدافه باستمرار (العبادي، 2013).

ويقابل الالتزام مهمة البلورة في النمو المهني وفق نظرتي Ginzberg & Super ويظهر في قدرة الفرد على التحكم في المعلومات التي اكتسبها خلال سيرورة الاستكشاف حيث يصبح قادر على اختيار أهداف وأدوار ومعتقدات من بين البدائل المتاحة.

ووفقا للاستكشاف والالتزام يمكن أن يصنف المراهقون في أحد رتب الهوية الأربع التي توصل إليها Marcia، بحيث تعكس كل رتبة قدرة الفرد على التعامل مع المشكلات المرتبطة بأهدافه وأدواره، وسعيه جاهدا لحل تلك المشكلات ومن ثمة إمكانية الوصول إلى معنى ثابت لذاته ووجوده.

في هذا الإطار تشير أبو عطية (2015، ص 133) "أن رتب الهوية عند Marcia هي حالات يسير خلالها المراهقون وليس مراحل في تسلسل ثابت ولا يسير خلالها الجميع وإنما تتحدد كل حالة بعامل الاستكشاف والالتزام"، وهذه الرتب التي حددها Marcia هي:

### 1) تحقيق هوية الأنا Achievement Eog Identity:

تمثل الرتبة المثالية لهوية الأنا، بعد خبرة الفرد للأزمة ومروره برحلة من البحث واستكشاف ما يناسبه من البدائل من القيم والمعتقدات والأهداف والأدوار المتاحة وانتقاء ما كان ذا معنى أو قيمة شخصية واجتماعية، ثم التزامه الحقيقي بما تم اختياره وبعد تحقيق الهوية مؤشرا على النمو السوي إذ تشير نتائج العديد من الدراسات ارتباطها بالبحث بكثير من السمات الشخصية الإيجابية كتقدير الذات والتوافق النفسي والقدرة على المشكلات المختلفة، والمرونة والانفتاح على المستقبل، ونضج العلاقات الاجتماعية والنمو المعرفي والأخلاقي، تقدير الذات، والثقة بالنفس، والقدرة على الاختيار، واتخاذ القرار والتوجيه الذاتي، والاستقلالية، وتجاوز مشاعر القلق والاكتئاب الاغتراب والهوية السلبية (الغامدي، 2001؛ الصبحي، 2012، ص 31)، كدراسة الزبيدي وآخرون (2015) التي دلت على أن تحقيق الهوية يسهم في زيادة القدرة على اتخاذ القرار لدى المراهق خاصة القرار المهني وترتفع قدرته على تحديد أهداف طويلة وقصيرة المدى، ودراسة فخرو (2016) على علاقة تحقيق

الهوية بالذكاء الأخلاقي لدى المراهقين المعاقين بصريا ودراسة البيروقراطية (2012) على علاقة تحقيق الهوية بالتوافق النفسي.

## (2) تعليق هوية الأنا Moratorium Eog Identity:

أو تأجيل الهوية، ويعني التأجيل أو التعليق استمرار محاولات الاستكشاف واختبار الخيارات المتاحة دون الوصول إلى قرار نهائي أو إبداء التزام بخيارات محددة، حيث تظهر في تغيير الاختيارات من وقت إلى آخر كتغيير مجال الدراسة أو المهنة أو الأصدقاء في محاولة منه على إيجاد ما يناسبه، وعليه تعد مرحلة ضرورية في طريق الوصول إلى تحقيق الهوية، إلا أن طول هذه الفترة تخرج المراهق من نطاق التعليق السوي المقبول، إلى رتبة التعليق المستمر، مما قد يقوده إلى النكوص إلى مراتب أقل نضجا مثل رتبتي الانغلاق والتشتت، وترتبط هذه الرتبة بعدم قدرة المراهق على الاختيار واتخاذ القرارات وتكوين علاقات مع الاستمرارية في الاعتماد على الوالدين (بوتفوشات وبركو، 2017، ص 677).

## (3) انغلاق هوية الأنا Identity Foreclosure Eog:

يرتبط انغلاق هوية الأنا بغياب الأزيمة وتظهر في تجنب الفرد لأي محاولة ذاتية للكشف عن معتقدات وأهداف وأدوار ذات معنى أو قيمة في الحياة مكتفيا بالالتزام والرضا بما يحدده الأشخاص المهمين كالوالدين أو المعايير الثقافية والعادات له من أهداف وأدوار، كاختيار لهم أصدقاءهم وأعمالهم وزوجاتهم وأفكارهم وفق رغبات الموجهين لهم دون تفكير منهم، في هذا الإطار يشير الغامدي (2001) إلى ميل منغلق الهوية إلى مسابرة الآخرين والاعتماد عليهم أكثر من مشاركتهم في تحديد الخيارات المناسبة كما يمتازون بعدد من الخصائص، السلبية كضعف الثقة بالنفس وضعف درجة الاستقلالية وضعف المرونة في التفكير، والافتقار إلى العلاقات الاجتماعية.

## (4) تشتت هوية الأنا Identity Diffusion Eog:

يرتبط هذا النمط من الهوية بغياب كل الأزيمة، وتظهر في عدم الإحساس بالحاجة إلى تحديد أهداف أو أدوار محددة في الحياة، وغياب التخطيط والاستكشاف والالتزام حيث

يمارسون ما شاعت الصدف لهم من أدوار، مفضلين تأجيل أو تعطيل الاختيار بين أي من الخيارات المتاحة، حيث يتسم الأفراد في هذه الرتبة بضعف التوجيه الذاتي والتمركز حول نواتهم والاهتمام والمشاركة الاجتماعية كما يخبرون درجة عالية من القلق وسوء التوافق والشعور بعدم الكفاية هذا يدفع بدوره إلى جمود السلوك وعدم القدرة على اتخاذ القرارات السليمة وإلى كثير من الاضطرابات السلوكية الخطرة كالجروح وتعاطي المخدرات والاضطرابات النفسية (العارضة، 2016).

وحسب Marcia فإن رتبتي التحقيق والتعليق يعكسان الحلول السوية لأزمة الهوية في حين أن رتبتي الانغلاق والتشتت تعكسان الحلول الغير سوية (مشري، 2013، ص 54)، والجدول التالي يوضح دور الاستكشاف والالتزام في تحديد رتب الهوية وفق نموذج Marcia:

جدول 2:

دور الاستكشاف والالتزام في تحديد رتب الهوية

رتب الهوية Identity Status				المعيار
تحقيق	تعليق	انغلاق	تشتت	
موجودة	موجودة	غير موجودة	غير موجودة	الأزمة (الاستكشاف)
موجودة	موجودة بغير وضوح	موجودة	غير موجودة	الالتزام

المصدر: فخرو (2016، ص 390)

من خلال ما سبق يمكن القول أن الإسهام الحقيقي الذي قدمه Marcia يكمن في جانبين أساسيين هما:

- **الهوية ذات أبعاد متعددة:** فمن خلال تحديده للمجالات الأساسية والفرعية للهوية يبرز كفاح المراهق في سبيل تشكيل عدة هويات في عدة جوانب من شخصيته مما يؤكد أن هوية الأنا يساهم في تشكيلها عدة هويات فرعية مهمة: الهوية الدينية والهوية السياسية والهوية المهنية والهوية الاجتماعية.

- **الهوية غير ثابتة:** بإضافة Marcia لرتبتي التعليق والانغلاق وهما يقعان بين الحالتين اللتين حددهما Erikson تحديد الهوية واضطراب الدور، مما يوضح لنا أن الهوية ليست ثابتة مطلقا بل عملية بنائية تطويرية متدرجة تتأثر بعوامل النضج والسياس الاجتماعية

والثقافي الذي يعيش فيه الفرد مما يساهم في نمو رتب الهوية والانتقال من رتبة ما إلى أخرى، في هذا الإطار يشير Adams وزملائه أن رتب الهوية التي حددها Marcia تتميز بكونها ذات طبيعية ديناميكية متغيرة مما يعني إمكانية الوقوع في مرحلة انتقالية بين المرحلتين حيث يمكن للفرد أن يقع في مرحلة انتقالية تغلب فيها احتمالية السير نحو الرتبة الأفضل في الظروف العادية إلا أن النكوص إلى مراحل أقل نضجا يبقى قائما حيث يتحدد ذلك بطبيعة التفاعل بين السمات الشخصية والظروف الاجتماعية المحيطة (مشري، 2013، ص 155).

عطا على ما سبق؛ يمكن القول أن تشكيل الهوية ارتبط بنظرية النمو النفسي- الاجتماعي لـ Erikson وبمؤج Marcia في تشكيل الهوية ورتبها حيث شكلا المرجعية الأساسية في دراسة المفهوم وقياسه لمدة طويلة، لكن مع نهاية القرن العشرين وبداية القرن الواحد والعشرين برزت إسهامات جديدة في محاولة لتطوير المنطلقات النظرية للهوية بالتركيز على العمليات الاجتماعية المعرفية، سيأتي تناول بعضها في ما يلي:

### 3-الإسهامات الحديثة لتشكيل الهوية:

ركزت هذه النماذج على مناحي جديدة للهوية تستند على العمليات الاجتماعية المعرفية لنمو وتطور الهوية بالتركيز على أنماط معالجة المعلومات التي يستخدمها الأفراد لتطوير الهوية لديهم بدلا من التركيز على نمو الهوية أو حالاتها، ولعل أبرز هذه الإسهامات ما يلي:

#### 3-1- نموذج أساليب الهوية لـ Berzonsky (1989):

في إطار السعي لتطوير المنطلقات النظرية للهوية السابقة اقترح Berzonsky في سنة (1989) نموذجه النظري الذي أطلق عليه أساليب الهوية Identity Styles حيث قدم خلاله صورة أكثر وضوح لتشكيل الهوية، حيث يرى أن الهوية يجب النظر لها في ضوء مفهوم الاستراتيجيات المعرفية الاجتماعية التي يستخدمها الفرد في استكشاف واتخاذ القرارات حول المعلومات ذات الصلة بفهمه لذاته وليس في ضوء مفهوم الحالة أو الوضع الذي تحدث فيه عند Marcia حيث عرفها (Berzonsky, 2008, P. 647) "بأنها الاستراتيجيات المعرفية والاجتماعية التي يتم بها تجهيز المعلومات والتي تتحدد في ضوءها الهوية الذاتية"، ويرى أن

الأفراد يختلفون في العمليات المعرفية الاجتماعية التي يستخدمونها لتشكيل هوياتهم، والحفاظ عليها لذلك قام ببناء قائمة أساليب الهوية لفهم حالات الهوية وتشكيلها، وهذه الأساليب تصف الطرق التي يستخدمها الأفراد في معالجة المعلومات لحل أزمات تشكيل الهوية، أو في التعامل مع القضايا الخاصة بصراعات ومسار تكوين الهوية وتتحدد الملامح العامة لنموذج أساليب الهوية Berzonsky في ما يلي:

#### أ- الأسلوب المعلوماتي **Informational Style**:

يشير هذا الأسلوب إلى قدرة الفرد على جمع المعلومات من مصادر متنوعة ومفتوحة ودمجها مع المعلومات الموجودة لديه من أجل اتخاذ القرارات ذات صلة بالهوية، ويتميز أصحاب هذا الأسلوب بالإحساس القوي بالهوية، والقدرة على التقييم الذاتي، والانفتاح على القيم، واختيار البدائل السلوكية، والحاجة إلى المعرفة التي تركز على التكيف، ومواجهة المشاكل، والاستقلال الذاتي، وعدم الاعتماد على الآخرين والانفتاح على الخبرات الجديدة والقدرة على تنظيم المعلومات، ومراجعة هوياتهم خاصة عندما تتناقض الخبرات الجديدة مع بنائهم المعرفي، حيث يرتبط هذا الأسلوب بالمهارات التي تمكن الفرد من انجاز أهدافه التي يلتزم بها والتركيز على حل المشكلات (الزبيدي ومحمد أمين، 2017، ص 132).

#### ب- الأسلوب المعياري **Normative Style**:

وهو أسلوب يعكس السلبية في معالجة المعلومات ويرتبط بمستوى عال من الالتزام بحيث يستند فيه الفرد في اتخاذ قراراته على توقعات الآخرين والمؤثرين في حياتهم ويتسم ذوو هذا الأسلوب بالتقليد والتفكير المنغلق، وقمع محاولات الاستكشاف ويحافظون ويدافعون على الوضع القائم، ويعتمدون في مواجهة المشاكل على حلول وتوقعات الآخرين من ذوي المكانة الهامة كالوالدين والأصدقاء، كما يؤمنون بالحتمية البيئية والظروف كما ولديهم مستوى عال من الضمير والانضباط وعدم الرغبة في تبني المعلومات التي قد تتعارض مع القيم الشخصية والمعتقدات والنمطية في الحياة فالالتزام بالمعايير قد يثير حالة من القلق والتوتر والشعور بالذنب وتلعب الأساليب الوالدية دورا مهما في تنمية هذا النمط خاصة الحماية الزائدة (النواحة، 2017، ص 285).

**ت- الأسلوب المشتت Diffuse- Avoidant Style:**

يشير هذا الأسلوب إلى التجنب في معالجة المعلومات واتخاذ القرارات، حيث يتصف الأفراد في هذا الأسلوب بالانطوائية والتأجيل والتعليق في المهام الحياتية خاصة الطرفية ويمتازون بانخفاض في مستوى معالجة المعلومات النشطة وحل المشكلات ويعتمدون على استراتيجيات غير تكيفية في مواجهة المشكلات ويتصرفون وفق لمبدأ اللذة والاستمتاع وردود أفعال وفق متطلبات المواقف وتذبذب في المواقف ومحدودية الوعي بالذات والإمكانيات، وتكون عوامل السيطرة والضبط لديهم خارجية مما يسبب إعاقة للذات والتشتت الذاتي (البدرين وغيث، 2012، ص 133).

**ث- أسلوب الالتزام بالهوية Commitment Identity Style:**

يشير هذا الأسلوب إلى الالتزام بالأنساق القيمية والمجتمعية والمعتقدات الدينية والاتجاهات والامتثال لها وتقبل تنفيذها وعدم مخالفتها والالتزام بالتخصص الدراسي أو المهنة يختاره بنفسه بحيث يتميز أصحاب هذا الأسلوب بعدم الالتزام إلا بعد المراجعة المتأنية والدقيقة للبنية المعرفية، وقد أكد Berzonsky أن الأفراد الذين يلتزمون بالهوية هم أكثر تطوراً ولديهم مستوى عال من التحكم الذاتي والتخطيط المهني والاستكشاف والقدرة على التحليل (الحميدي والبلوشي، 2018، ص 150).

في هذا الإطار؛ يشير النواحة إلى العديد من الدراسات التي توصلت إلى وجود علاقة بين أساليب الهوية وعدد من المتغيرات كدراسة (2012) Bayazidi & Ghaderi التي دلت على وجود علاقة كلية بين أساليب الهوية والصلابة، ودراسة Rasht & Guilan (2014) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية بين أساليب الهوية والقلق، ودراسة Akram (2014) التي أظهرت وجود علاقة إيجابية بين الأسلوب المعلوماتي والمعياري وإنجاز الهدف وعلاقة سلبية بين الأسلوب المشتت وإنجاز الهدف.

**3-2- نموذج Luyckx وزملائه (2005):**

مع تزايد البحوث العلمية في مجال تشكيل الهوية، وتناقضها مما فسح المجال لفحص الأبعاد الكامنة وراء أوضاع الهوية من خلال دراسة بعدي الاستكشاف والالتزام مع النموذج

الذي قدمه Luyckx وزملائه (2005) Goossen, Soenens, Beyers & Vansteenkste وهو نموذج رباعي الأبعاد لتشكيل الهوية اعتمد فيه على نموذج Marcia في تقسيم رتب الهوية بحيث يقوم على أربع عمليات بدلا من اثنين من خلال تقسيم بعدي الاستكشاف والالتزام باعتبارهما عمليتان معقدتان تحتاج إلى تقديم تصور أكثر وضوح وتفصيل وتصف هذه الأبعاد هوية الاستكشاف والتزام القرارات وهي مترابطة فيما بينها وتشمل:

- (1) بعد الاستكشاف العرضي.
- (2) بعد الاستكشاف العميق.
- (3) بعد وجود الالتزام.
- (4) بعد التزام الهوية (Scaliet & Guichard, 2008؛ الحميدي والبلوشي، 2018، ص 151).

بعد ذلك قام Luyckx وزملائه بتطوير آخر للمقياس ليصبح مقياس أبعاد تطوير الهوية بإضافة بعد الاستكشاف الاجتراري ليصبح المقياس بخمسة أبعاد وقد افترض Luyckx وجود ارتباطات متسقة بين الأبعاد الخمسة للهوية من خلال وجود ارتباطات إيجابية بين الاستكشاف بعمق والاستكشاف العرضي وبين وجود الالتزام والتزام الهوية كما توجد ارتباطات سلبية مع الاستكشاف الاجتراري.

من خلال ما سبق؛ تبرز لنا أهمية ما قدمته الإسهامات النظرية السابقة في تطور مفهوم الهوية من معناه الفلسفي الميتافيزيقي والإمبريقي بفضل أعمال Erikson في النمو النفسي الاجتماعي ونمو وتطور هوية الأنا بصفة خاصة، واعتبرها محور التغيير في حياة الفرد كما عمل Marcia على تطوير مفهوم الهوية المهنية، من خلال تقديمه للمقياس الموضوعي لرتب هوية الأنا الذي شمل على مجالين يرتبط بخيارات الفرد في عدد من المجالات الحيوية في الحياة هما الاختيار المهني الذي يساهم في بلورة الهوية المهنية لدى الفرد كما ساهم Berzonsky بتقديمه لنموذج أكثر وضوح في ضوء الاستراتيجيات المعرفية التي يستخدمها الأفراد لتحديد هوياتهم من خلال مقياس أساليب أنماط الهوية وفي الأخير ما قدمه Luyckx وزملائه في إطار تطوير بعدي الاستكشاف والالتزام ل Marcia إلى خمس أبعاد فرعية متدرجة، وعليه نستنتج بأن الهوية المهنية هي أحد الهويات التي تتشكل في

ضوء بعدي الاستكشاف والالتزام باستخدام أحد الاستراتيجيات المعرفية الأربع، ويعد تشكيلها عملية بنائية تطويرية تمتد عبر مراحل حياة الإنسان يساهم في تشكيلها عدة عوامل في إطار السياق الاجتماعي والثقافي والمعرفي التي يعيش فيها الفرد.

#### 4. العوامل المؤثرة في تشكيل الهوية المهنية:

بما أن الهوية عملية ديناميكية تطويرية متغيرة، يساهم في تشكيلها تفاعل عوامل بيولوجية واجتماعية وثقافية كما يرى Erikson، مما يؤدي إلى وجود فروق بين المراهقين بين النجاح في حلها أو الفشل خاصة لدى المراهقين المعاقين بصريا نتيجة تأثيرات الإعاقة الحسية على خصائص شخصية الفرد المصاب من جانب وعلى ردود أفعال المحيط الاجتماعي والثقافي الذي يعيش فيه الاجتماعي من جانب آخر، وعليه يمكن إجمال أهم العوامل التي تؤثر في تشكيل الهوية المهنية لدى المراهق المعاق بصريا في ما يلي:

##### (1) عوامل النمو والنضج:

حيث أثبتت الدراسات أن النمو البيولوجي والتقدم في العمر وما يصاحبه من نضج في كافة جوانب النمو المختلفة خاصة النضج المعرفي يساهم في حل أزمة الهوية لدى المراهقين والقدرة على انجازها، حيث يساعده على تحديد إمكاناته وقدراته بصورة موضوعية. في هذا الإطار؛ أثبتت العديد من الدراسات أنه كلما تقدم الفرد في العمر أو المستوى التعليمي كانوا أكثر قدرة على تحديد هوياتهم لارتباطها بالنضج الفكري والفهم والوعي واستيعاب المشاكل والقدرة على الحل الأمثل لها، حيث أشارت دراسة الوحيدي (2012، ص 56) إلى أن غالبية المراهقين مع التقدم في العمر تمكنوا من حل أزمة الهوية بشكل ناجح، وأشارت المجنوني (1422) إلى أن أكثر من نصف المراهقين التزموا في السنة النهائية من الدراسة بتحديد هويتهم خاصة في المجال المهني، كما أشارت عسيري (1424، ص 21) إلى تردد المراهقين الذين مازالوا في المستويات الأولى من الدراسة في اتخاذ القرارات والتي تعكس قلق المستقبل لديهم الذي يثير لديهم الأسئلة لإيجاد إجابات وحلول لأزمة الهوية أكثر من المراهقين يظهرون مستوى أقل في جوانب النمو المعرفي وأن المراهقين الذين هم في حالة تأجيل الهوية أو تحقيقها يتبنون أسلوب معالجة البيانات الذي يتضمن البحث النشط عن المعلومات الهامة بدلا من الاعتماد على الآخرين في اتخاذ القرارات.

**(2) الإعاقة البصرية:**

من المؤكد أن فقدان حاسة البصر يؤثر بشكل سلبي على حياة المراهق المصاب لأنها تفقده الاستقلالية وتحرمه من استكشاف محيطه الخارجي وممارسة الأنشطة التي تنمي هويته الذاتية.

في هذا الإطار؛ أكدت دراسة (Augestad (2017) و Shivani & Nishanee (2018) أن لفقدان لحاسة البصر تأثير سلبي على تشكيل شخصية المعاق بصريا ونوعية حياته أكثر من بقية الحواس، وتشير دراسة Schude أن الإعاقة البصرية تؤثر على نمو الهوية (عزيز، 2019)، ودراسة (Ball & Nicoll (2015) أن تحقيق الهوية يعد من أهم التحديات التي تواجه المعاقين بصريا في الحياة نتيجة عدم قدرته على تحديد الأهداف والأدوار التي يطمح إلى تحقيقها في الحياة، وتوصلت نتائج دراسة بريك ومشري (2019) أن المراهقين المعاقين بصريا يفتقدون لكفايات استكشاف الذات والمحيط المهني، مما يدفعهم إلى تأجيل صياغة أهدافهم المستقبلية واختياراتهم المهنية، كما يفتقدون للاستقلالية في الاختيار والتي تتأثر بالعوامل المحيطة، كما دلت نتائج دراسة فخرو (2016) أن المراهقين المعاقين بصريا يقعون في رتب الهوية المغلقة أو المغلقة نتيجة عدم مرورهم بالأزمة ولم يدركوا الحاجة إلى اكتشاف الخيارات والبدائل المتاحة ودراسة خطاب (2007) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية بين إنجاز الهوية والاستقلال النفسي لدى المراهقين المعاقين بصريا ووجود علاقة ارتباطية سلبية بين تشتت الهوية والاستقلال النفسي.

**(3) الخصائص والسمات الشخصية:**

كما يتأثر تشكيل الهوية بالخصائص الشخصية للفرد، في هذا الإطار اهتمت العديد من الدراسات بأهمية تأثير جوانب مختلفة للشخصية على تشكيل الهوية ورتبها كدراسة عبد المعطي (2004)، والتي أكدت على أهمية الدور الذي تلعبه السمات الشخصية في التأثير على مدى نجاح الفرد في حل أزمة الهوية، كما يشير العبادي (2013، ص 35) أن المراهقين الذين يتصفون بالمرونة والانفتاح على القيم والمعتقدات المتناقضة في الغالب ينجحون في تحقيق هويات ناضجة، أما المراهقين الذين يفتقدون للثقة بالنفس وفي المحيط معرضون لتشتت الهوية، ولا شك أن السمات الشخصية للمراهقين المعاقين بصريا تختلف

عن المبصرين بفعل تأثير إعاقتهم الحسية والتي تبرز بشكل جلي في سيطرة المشاعر السلبية على سلوكهم وأفكارهم كالشعور بالعجز والنقص والدونية والاعتمادية... إلخ، في هذا الإطار يشير (Augestad 2017) أن للإعاقة البصرية تأثير على شخصية الفرد، كما أكدت دراسة (Jones 1985) إلى أن المعاقين بصريا لديهم مستوى عال في مفهوم الذات السلبي والإحساس بالاعتمادية في إدارة شؤون حياتهم خاصة فيما يتعلق بمستقبلهم ودراسة الجراح والعتوم (2004) التي دلت على أن إحساس المعاق بصريا بالعجز وعدم قدرته على تحقيق الاستقلالية يؤثر في مفهوم الذات لديهم وبالتالي عدم القدرة على بلورة هوياتهم المهنية.

#### 4 اتجاهات الأسرة والمحيط الاجتماعي:

تلعب اتجاهات الأسرة والمحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه المعاق بصريا دورا مهما في تشكيل الاتجاه نحو الذات وتحقيقه هويته المهنية، حيث ركز Erikson على أهمية علاقة الفرد بوالديه والمحيط الاجتماعي والثقافي الذي يعيش منذ المراحل المبكرة لحياته باعتبارها البيئة الأساسية التي تتشكل فيها شخصية الفرد واتجاهاته وقيمه، واختياراته المهنية.

وعلى العموم تترنح اتجاهات الأسرة والمحيطين بالمعاق بصريا بين اتجاه سلبي يعكس رفض المحيطين به بحيث يظهر إما في سلوك الإهمال أو الحماية المفرطة القائمة على الشفقة والعطف، وبالتالي يرفض ذاته والتعامل مع محيطه وتظهر لديه في الانسحاب والقلق الاجتماعي، وعدم القدرة على الاستقلالية على تحديد أهدافه وأدواره في الحياة وإما اتجاه إيجابي يعكس تقبل المحيطين به، ويظهر في سلوك التقبل والتفهم ومساعدته على تحديد أهدافه وتحقيق هويته، في هذا الإطار أكدت نظرية Ro في النمو المهني على تأثير أساليب التنشئة الأسرية في تشكيل الاختيارات المهنية لدى الأبناء في المستقبل، كما أكدت دراسة نصر الدين جابر (1999) على انعكاسات بعدي التقبل مقابل الرفض لوالدي على التكيف في فترة المراهقة على المستويين النفسي والاجتماعي وأن آثارها تتعدى إلى كافة مجالات الحياة عند المراهق (زواري، 2016، ص 200)، كما أكدت دراسة البلوشي وآخرون (2015) أن النظرة السلبية للمحيطين وما يتلقاه المراهق من رسائل سلبية خاصة الأسرة تعيق تحقيق أهدافهم وتؤجلها، ودراسة بريك ومشري (2019) التي دلت على أن العوامل المحيطة تؤثر في اختياراتهم في الحياة خاصة الأسرة والمحيطين به.

كما أن للمحيط الاجتماعي دور في توفير فرص الاستكشاف والاحتكاك والتفاعل بما يساعده على فهم ذاته وإمكانياته والتعرف على محيطه المهني، حيث أشارت دراسة Ari & Arslan (2011) أن كلما زادت مستويات استكشاف البيئة المحيطة والالتزام ينخفض معها مستوى القلق من المستقبل، ودراسة Kunnen (2010) التي دلت على أهمية زيادة البحث والاستكشاف على الأهداف المهنية لدى المراهقين.

ويختلف التأثير باختلاف الجنس بحكم أن نمط التنشئة الاجتماعية يختلف بين الجنسين، حيث أكدت المجنوني (1422) أن الإناث في المجتمعات العربية يملن إلى انغلاق الهوية بسبب تدخل الأسرة في أسلوب حياتهن واتخاذ القرارات بالنيابة عنهن في كثير من المجالات، كما أشار بني خالد (2007) أن الإناث يخبرن درجات أعلى من القلق مقارنة بالذكور في رتب الهوية الأكثر نضجا، حيث يواجهن درجات أعلى من الضغوط الاجتماعية تدفعن إلى البقاء في رتبة الانغلاق لمسايرة مثل هذه الضغوط والبقاء في الأدوار التقليدية.

#### (5) العولمة:

أدت ثورة الاتصالات والمعلوماتية إلى انفتاح غير مسبوق أدى إلى تغيرات جذرية أدت إلى عولمة الاقتصاد والسياسية والمعرفة وإلى زوال المسافات والحدود والفوارق وخلق تناقضات ثقافية وقيمية خاصة لدى المراهق الذي يعيش مرحلة ميلاد نفسي في مهد الوسائل التكنولوجية التي أصبحت جزء لا يتجزأ من حياته يستقي منها قيمه وأهدافه وتطلعاته بدل من الأسرة والمحيط الاجتماعي الذي تراجع الاحتكاك المباشر بهما في ظل الاستعمال الواسع لمواقع التواصل الاجتماعي التي أصبحت البديل لاستكشاف الذات والانفتاح على العالم وما يتيح من بدائل متعددة ومتنوعة على المستوى القيمي والعقائدي والسياسي والمهني والعلاقات والأنشطة بدون رقابة أو تمحيص؛ مما يشكل تحديا كبيرا أمام المراهق في تجاوز أزمة الهوية (بلغيث، 2017؛ نجيب وآخرون، 2016).

عظفا على ما سبق؛ يتضح لنا أن تشكيل الهوية المهنية لدى المراهق المعاق بصريا عملية معقدة ودقيقة تتداخل وتتفاعل فيها عدة عوامل منها ما يتعلق بالفرد وخصائصه وسماته وكفاياته الشخصية، ومنها ما يتعلق بما يوفره المحيطين من الفرص المناسبة للبحث

والاستكشاف، من هنا تبرز أهمية برامج تربية الاختيارات في إتاحة الفرص التي تساعد المراهقين المعاقين بصريا على دمج هذه العوامل المتعددة واستثمارها ايجابيا في حل الأزمة والخروج بتحديد واضح لهويته المهنية التي تعد مشروع نجاحه في الحياة.

### 5. دور برامج تربية الاختيارات في تشكيل الهوية المهنية:

يعد تشكيل الهوية المهنية المهمة النمائية المنتظر من المراهق المعاق بصريا انجازها وفق نظرية Erikson في النمو النفسي الاجتماعي بالوصول إلى تحديد الأدوار المهنية التي تعطى معنى لحياته، حيث يرتبط تشكيلها بالمرور بأزمة جديدة إضافة إلى أزمة قصوره الحسي تدفع به إلى البحث واستكشاف الأدوار المهنية المناسب له والالتزام بها.

في هذا الإطار؛ ترى Faurie & Giacometti (2017) "أن أزمة الهوية تدفع بالمراهق إلى التفكير في الذات واتخاذ القرارات وتحقيق التوقعات والهويات الشخصية والمهنية والإجابة على السؤال من أنا؟ وماذا أكون في المستقبل؟ وهو ما يعكس الحاجة إلى بناء مشروع الحياة المهنية.

حيث تشير دراسة (Ball & Nicoll 2015) أن تشكيل الهوية يعد من أهم التحديات التي تواجه المعاقين بصريا في الحياة نتيجة عدم قدرته على تحديد الأهداف والأدوار التي يطمح إلى تحقيقها في الحياة، كما يؤكد الضبع (2006) على أن أزمة الهوية لدى المراهقين المعاقين بصريا قد تكون سببا للعديد من المشكلات نتيجة عدم قدرتهم على تحديد هوياتهم المهنية كالقلق من المستقبل، وغموض الأدوار والأهداف وعدم القدرة على اتخاذ القرارات المصيرية، وفقدان معنى الحياة، والتشتت والضياع والتبعية للآخرين.

كما توصلت دراسة بريك ومشري (2018) إلى وجود مستوى مرتفع لقلق المستقبل المهني لدى المراهقين المعاقين بصريا، وأشارت في دراسة ثانية (2019) إلى وجود علاقة بين قلق المستقبل المهني وتشكيل الهوية المهنية، كما دلت دراسة Boulanoski (2005) أن المراهقين المعاقين يعانون من غموض الدور المهني وعدم وضوح أهدافهم في الحياة وما يصاحب ذلك من صراعات وإحساس بالقلق والتوتر ودراسة Jones (1985) التي أشارت إلى أن ذوي الإعاقة البصرية لديهم مستويات أعلى من القلق وتصورات أكثر سلبية عن قدراتهم.

وعليه؛ تبرز حاجة المراهقين المعاقين بصريا إلى برامج التوجيه والإرشاد التي تهدف إلى مرافقتهم ومساعدتهم على تحقيق النمو السوي من خلال إتاحة الفرص والأنشطة التي تنمي هوياتهم والوصول بهم إلى اكتساب القدرة على تجاوز المشكلات المرتبطة بها.

في هذا السياق؛ ترى (Dumora & Boy (2008 أن بناء الهوية أصبح عملية أساسية لممارسات التوجيه في ظل التطورات والتغيرات السريعة التي يشهدها القرن الواحد والعشرين التي أدت إلى عدم قدرة الأفراد على الالتزام بالأدوار الاجتماعية المحددة مسبقاً، ويشير (Scaliet & Guichard (2008 أن التوجيه اليوم يلعب دوراً هاماً في إنتاج الكفايات التي تساعد الأفراد على التوجيه الذاتي في الحياة والانخراط في أنشطة تهدف إلى تحقيق التوقعات الأساسية بالنسبة لهم.

كما أثبتت العديد من الدراسات فعالية برامج التوجيه والإرشاد في التخفيف من أزمة الهوية، حيث توصلت دراسة أبو غزالة (2007) إلى فاعلية برنامج إرشادي في التخفيف من أزمة الهوية وتحقيق المعنى الإيجابي للحياة، ودراسة الضبع (2006) التي أثبتت فعالية العلاج بالمعنى في التخفيف من أزمة الهوية وتحقيق المعنى الإيجابي للحياة لدى المراهقين المعاقين بصريا، ودراسة البدران (2009) التي أكدت على أثر برنامج إرشادي في تعديل أزمة الهوية الذاتية لدى الطلبة المراهقين، ودراسة نواس (2016) التي أكدت فاعلية برنامج إرشادي في تخفيف أزمة الهوية، ودراسة مرسى (2019) التي أكدت فاعلية الإرشاد البنائي في تخفيف أزمة الهوية، كما أكدت دراسة الحاتمي (2020) على فاعلية برنامج إرشادي جمعي للتعامل مع أزمة الهوية الثقافية لدى عينة من المراهقات في سلطنة عمان.

تأسيساً على ما سبق؛ وفي ظل ندرة برامج التوجيه والإرشاد التي تهتم بمساعدة المراهقين المعاقين بصريا على بلورة هوياتهم المهنية، حيث يشير بن عيسى (2010) في إطار تقويم سياسية وبرامج التكفل بالمعاقين في الجزائر أنها لم تحقق الهدف الحضاري والاجتماعي والمتمثل في إعادة تشكيل الهوية مستقلة للفرد للمعاق بل أنتجت هوية كرسية لهوية الإعاقة وتبعيتهم للآخرين؛ وانطلاقاً من حاجات المراهقين المعاقين بصريا إلى بلورة هوياتهم المهنية تأتي الدراسة الحالية في ظل ندرة الدراسات- في حدود اطلاعنا- التي

تناولت البحث في العلاقة بين تشكيل الهوية المهنية ومشروع الحياة لدى المراهقين المعاقين بصريا كمقترح في إطار إرشاد وتوجيه المراهقين المعاقين بصريا لتناولها لإشكالية بلورة هوياتهم المهنية في إطار مشروع الحياة من خلال التوليف بين مفاهيم: تربية الاختيار وتشكيل الهوية المهنية ومشروع الحياة؛ باقتراحه البرنامج تربية الاختيارات قائم على تشكيل الهوية المهنية لبناء مشروع الحياة لدى المراهقين المعاقين بصريا، حيث أكدت العديد من الدراسات على وجود علاقة بين تشكيل الهوية لدى المراهقين المعاقين بصريا وعدد من المتغيرات كدراسة خطاب (2007) التي دلت وجود علاقة بين تشكل الهوية والاستقلال النفسي، ووجود علاقة بين الذكاء الأخلاقي وتشكيل الهوية، ووجود علاقة بين الحكم الخلفي بتشكيل الهوية في دراسة عزيز (2019).

#### خلاصة الفصل:

يعد تشكيل الهوية المهنية من أبرز المهمات النمائية المتوقع من المعاق بصريا انجازها في مرحلة المراهقة حتى لا يكون عرضة للتشتت في الحياة، وباعتبار الهوية المهنية عملية بنائية تمتد عبر الزمن فإن تشكيلها بالنسبة للمراهق المعاق بصريا في ظل قصور كفاياته الحسية يعد مشروع نجاحه في الحياة والذي يبدأ من الاختيار المهني المناسب لوضعية إعاقته الحسية.

على هذا الأساس؛ حاولنا خلال هذا الفصل التطرق لنشأة وتطور مفهوم الهوية المهنية، ثم تعريفه، ثم تناول أهم الإسهامات النظرية المرجعية التي تناولت تشكيل الهوية المهنية متمثلة في نظرية النمو النفسي - الاجتماعي وتشكيل الهوية وأزمتها عند Erikson مروراً بنموذج Marcia في رتب الهوية ومجالاته، ثم تناول بعض الإسهامات الحديثة لنمو وتطور الهوية التي تستند على العمليات الاجتماعية المعرفية من خلال نموذجي Luyckx & Berzonsky وزملائه، ثم التطرق للعوامل المؤثرة في تشكيل الهوية المهنية لدى المراهق المعاق بصريا، وفي الأخير إبراز دور برامج تربية الاختيارات في تشكيل الهوية المهنية لدى المراهقين المعاقين بصريا.

## الفصل الرابع

### بناء مشروع الحياة لدى المراهقين المعاقين بصريا

- تمهيد

1. المقاربات النظرية للتوجيه المهني
  2. مفهوم مشروع الحياة
  3. كفايات بناء مشروع الحياة
  4. برامج تربية الاختيارات ونشاطاتها
  5. مشروع الحياة في ظل التوجيه المدرسي والمهني للمعاقين بصريا في الجزائر
  6. حاجة المراهقين المعاقين بصريا لبرامج تربية الاختيارات القائمة على تشكيل الهوية المهنية
- خلاصة الفصل

## تمهيد:

لقد فرضت التطورات التي شهدتها المجال التربوي بعد منتصف القرن العشرين على المنظومات التربوية والتعليمية العالمية ضرورة إعادة النظر في فلسفتها وأدوارها وأهدافها وبرامجها بالانتقال بالمتعلمين من التربية التقليدية القائمة على تلقين المعلومات والمعارف إلى التربية القائمة على التوجيه باعتباره الركيزة الأساسية للتربية الحديثة التي تهدف إلى تأهيل المتعلمين وإعدادهم للحياة بإكسابهم الكفايات اللازمة للاندماج في الحياة والمساهمة بفاعلية في تنمية وتطور مجتمعاتهم.

في هذا الإطار؛ بادرت العديد من الدول إلى انتهاج هذا التوجه الحديث بتبني تطبيقات التربية للتوجيه في مراحل مبكرة لإكساب التلاميذ تدريجيا كفايات النمو المهني التي تساعدهم على التفاعل والمشاركة والانفتاح على الذات والمحيط ومواجهة مشكلات المستجدة عبر مراحل الحياة، لاسيما في مرحلة المراهقة للوصول بهم تدريجيا إلى بناء مشاريعهم الدراسية والمهنية والحياتية.

وانطلاقا من مبدأ تكافؤ الفرص تبرز أهمية تطبيق برامج التربية على الاختيار لدى المراهقين المعاقين بصريا في مرحلة التعليم المتوسط في الجزائر بما يسمح لهم بتجاوز الصعوبات التي فرضتها الإعاقة البصرية والانفتاح على الذات وعلى المحيط الخارجي ويكسبهم الكفايات اللازمة التي تؤهلهم لحل أزمة الهوية المهنية وبلورة اختيار مهني في إطار مشروع الحياة.

على هذا الأساس؛ سنحاول خلال هذا الفصل تناول مشروع الحياة لدى المراهقين المعاقين بصريا، حيث سنتطرق في البداية للمقاربات النظرية في التوجيه المهني حيث سنتناول خلالها أهم الإسهامات النظرية التي شكلت الأرضية لبروز مفهوم مشروع الحياة، ثم نتطرق للمفهوم من حيث النشأة والتطور وتعريفه في سياق الدراسة الحالية، ثم ننتقل للكفايات التي يتطلبها بناء مشروع الحياة، ثم نتطرق لبرامج تربية الاختيارات التي تساعد المراهقين المعاقين بصريا على اكتساب هذه الكفايات، حيث سنتطرق لظروف نشأتها وتطورها، وتعريفها، ومحتوى نشاطاتها والأطراف المساهمة في تنفيذها؛ ثم ننتقل إلى التطرق

إلى مشروع الحياة لدى المراهقين المعاقين بصريا في ظل التوجيه المدرسي والمهني للكشف عن واقع الممارسات القائمة والوقوف على أهم صعوبات بناء مشروع الحياة لدى المراهقين المعاقين بصريا؛ وفي الأخير سنبرز مدى حاجة المراهقين المعاقين بصريا لبرامج تربية الاختيارات القائمة على تشكيل الهوية المهنية التي ستؤهلهم لبناء مشروع الحياة، ليختم الفصل بخلاصة.

### 1. المقاربات النظرية للتوجيه المهني:

يعد الاختيار المهني السليم من أهم مؤشرات النجاح في الحياة وحجر الأساس الذي يبنى عليه التوجيه الدراسي والمهني، على هذا الأساس؛ شغل الموضوع اهتمام الباحثين في مجال التوجيه، حيث قدموا العديد من الإسهامات النظرية لدراسته وتفسيره والتي ساهمت بدورها في تطور مفهوم التوجيه وتطبيقاته خاصة بعد منتصف القرن العشرين في هذا الإطار يجمع المختصون في التوجيه على وجود مقاربتين أساسيتين هما:

#### 1.1. المقاربة التشخيصية Diagnostic Approach:

أو التحديدية التي ترى أن اختيارات الفرد المهنية المستقبلية تتحدد انطلاقا من خصائصه الفردية بجانبها الوراثي والمكتسب، والتي تشكل حاجات الفرد واهتماماته وسماته شخصيته، وقد قامت هذه المقاربة على أفكار F.Parsons مؤسس التوجيه المهني الذي نشر أفكاره حول التوجيه المهني في كتابه "اختيار مهنة" Choosing a Vocation سنة 1909 والذي حدد من خلاله مبادئ أساسيين يقوم عليهما التوجيه المهني وهما:

● **التشخيص:** تحليل الفرد من خلال تحديد استعداداته وقدراته وميوله وتقييمه من خلال أدوات القياس النفسي.

● **التنبؤ:** تحليل العمل من خلال تزويد الفرد بالمعلومات الكافية عن مختلف المهن وما تتطلبه قدرات واستعدادات، حيث يقوم المختص في التوجيه من خلال هذين المبدأين بوضع الفرد المناسب في المهنة المناسبة من خلال المطابقة بين خصائصه وما تتطلبه المهنة من خصائص.

وقد حاول Parsons تجسيد ذلك بإنشائه لأول مكتب توجيه مهني بمدينة بوسطن لمساعدة الشباب على اختيار المهن المناسبة لهم، كما عمل على نقل خدمات التوجيه

المهني إلى المدارس الثانوية والجامعات، ولكن عدم توفر الأدوات السيكو تقنية في البداية حال دون تطبيق ذلك، لكن مع التطورات التي شهدتها مجال القياس النفسي سيطرت فلسفة هذا المنحى على ممارسات التوجيه حتى نهاية الستينات وبداية السبعينات من القرن الماضي والتي كانت عبارة عن تدخلات ظرفية خلال مراحل انتقالية من حياة الفرد. وأبرز الإسهامات النظرية التي تتدرج ضمن هذا الاتجاه هي أعمال Holland و Roe (البادري، 2011، ص 30؛ ملحم، 2015؛ فطازي، 2017، ص 151).

ونظرا للتغيرات السريعة التي شهدتها العالم بعد الحرب العالمية الثانية خاصة تطور البحوث والدراسات في مجال القياس النفسي والاتجاهات النظرية النفسية لاسيما النظرية المعرفية البنائية لـ Piaget ونظرية الذات لـ Rogers التين ركزتا على الدور الإيجابي للفرد في تطوير قدراته وإمكاناته وقدرته على تجاوز العراقيل والوضعيات المستجدة وتفاعله واندماجه مع محيطه بدل دوره السلبي الذي سيطر على الممارسة السيكو تقنية في التوجيه، بالإضافة إلى الانفجار المدرسي الذي حصل خلال الخمسينات، وتفشي أزمة الشغل التي شهدتها العالم في منتصف السبعينات، كل ذلك ساهم في كشف الغطاء على نقائص هذه المقاربة وظهر مقاربة أكثر دينامية تركز على المظهر التطوري لشخصية الفرد حيث يشير Guichard & Huteau (2006) أن التوجيه كان يركز أساسا على تشخيص الاستعدادات بواسطة الاختبارات السيكو تقنية فاتجه إلى التفكير والبحث عن تطوير طرائق تسمح بإعادة النظر وضبط المفاهيم الأساسية المتصلة بالتوجيه، مما أدى إلى تراجع هذا المنحى تاركا مكانه للمنحى التطوري نظرا للحدوديات التي تبين أنه مرتبط بها والتي أجملها بوسنة (1998، ص 170) فيما يلي:

- صعوبة جمع المعلومات كافية حول مختلف المهن بالإضافة إلى التغير المستمر في متطلباتها نتيجة التطورات التكنولوجية المستمرة.
- التراجع على فكرة ثبات استعدادات وميول الفرد خاصة خلال مرحلة المراهقة نتيجة التقدم المعرفي في ميادين علم النفس وعلوم التربية.

- الدور السلبي للفرد خلال عملية التوجيه حيث يسود هذه العلاقة الجمود بين طرفي عملية التوجيه (المختص والتلميذ)، مما يجعل التلميذ في حالة تبعية تامة للخبير في التوجيه الذي يتخذ قرار مستقبل التلميذ بالنيابة عنه.

وعليه؛ ولتجاوز نقائص وسلبيات المقاربة التشخيصية برزت العديد من الأعمال التي ساهمت في إعادة النظر في مفهوم التوجيه وممارساته، في هذا الإطار يرى صحراوي (2014، ص 94) "أن القصور في المنحى التقليدي المعتمد على السلبية والسطحية في التعاطي مع مصير التلميذ أدى لتأسيس توجه معاصر عرف ببناء المشروع الفردي للتلميذ في محاولة لتجسيد بديل تربوي لنظام التوجيه تتكامل فيه الأدوار بشكل يضمن للتلميذ المساعدة اللازمة لتوجيه نفسه بشكل سليم قائم على فهم ذاته وواقع محيطه واستشراف آفاق مستقبله رابطا الجميع بأساس علمي من المعارف والمعلومات التي تسمح بتجاوز تعقيدات لحظة الاختيار ومشكلاتها".

## 2.1. المقاربة التربوية Education Approach:

ظهرت بوادرها مع بداية منتصف القرن العشرين بفضل الإسهامات النظرية التطورية لكل من Super & Ginzberg التي ترى أن الاختيار دينامية تطور ضمن سلسلة من المراحل تنمو خلالها شخصية الفرد ويكتسب الكفايات والمهارات التي تساعده على التكيف في إطار تفاعله الإيجابي مع محيطه وبالتالي؛ لم يعد ينظر للاختيار المهني بأنه مجرد قرار آني يقتصر على مراحل انتقالية من حياة الفرد وإنما هو سيرورة تدريجية تمتد عبر الزمن تقتضي مرافقة الأفراد لإكسابهم الكفايات التي تؤهلهم لبناء مشاريع الدراسية والمهنية وحتى الحياتية وعليه أصبحت خدمات التوجيه تقتضي ضرورة تغيير الأدوار الظرفية للمختصين في التوجيه إلى تدخلات أكثر إيجابية وفاعلية تلبي حاجات المتعلمين وتساعدهم على تشكيل هوياتهم واكتساب الكفايات المعرفية والوجدانية اللازمة للاختيار الدراسي والمهني في إطار مشروع حياة.

في هذا الإطار؛ برز مفهوم الكفاءة "competencies" وشكل فلسفة تربوية أُعيد على أساسها صياغة مناهج التربية والتعليم في اتجاه التدريس بالكفايات لإكساب المتعلمين الكفايات اللازمة للتكيف مع مستجدات الحياة حاضرا ومستقبلا.

في هذا السياق؛ يرى كيتشارد وهيتو (2009، ص 305) "أن إكساب الكفايات أصبح قضية مركزية لمؤسسات التربية والتكوين لتأهيل المتعلمين للقيام بتحليل وتركيب محيطهم وتعبئة إمكاناتهم ضمن مشروع توجيه".

على هذا الأساس؛ تتبنى الدراسة الحالية هذه المقاربة كأساس نظري للدراسة باعتبارها تشكل الإطار المرجعي لمفهوم المشروع، وعليه سنتناول أهم الإسهامات النظرية لهذه المقاربة التي حاولت الخروج بالتوجيه من حقل الممارسات السيكو تقنية بمساعدة الأفراد على اختيار المهن المناسبة لهم إلى الممارسات القائمة على الدور الفاعل والإيجابي للأفراد في اختيار مستقبلهم وبناء مسار حياتهم، بالوصول بهم تدريجيا إلى اكتساب كفايات بناء مشروع الحياة، وعليه؛ سنتناول فيما يلي أهم الإسهامات النظرية التي شكلت الأرضية لبروز هذا المفهوم وتطوره:

### 1- نظرية Ginzberg:

تعد نظرية Ginzberg رائد المنحى التطوري رفقة زملائه من أولى النظريات التي بحثت في مجال النمو المهني والتي تأثرت بها العديد من النظريات الحديثة في هذا المجال حيث صاغها بناءً على اختبار فرضياته من خلال مقابلات مع الشباب في المدى العمري (11-24) سنة، والتي توصل من خلالها أن الاختيار المهني سيرورة تطويرية تنتهي بوصول الفرد إلى حل توافقي بين العوامل الداخلية والخارجية، أي بين الاهتمامات والقدرات والاتجاهات والقيم ومتطلبات المهن، تحت تأثير أربع عوامل أساسية:

- **العوامل الواقعية:** وهو استجابة الفرد للضغوطات والظروف البيئية عند اتخاذ قرار معين في حياته فهو لا يتخذ قراراته بمعزل عن المجتمع الذي يعيش فيه.
- **العملية التعليمية:** من خلالها يزيد أو تقل مرونة الفرد في اختياراته المهنية وتوضح له مجالات متعددة لم يكن يعرفها من قبل وتصبح قراراته مرنة تسعى إلى اختيار الأفضل.
- **العوامل الانفعالية:** فالفرد يستجيب لبيئته المحيطة عن طريق الاتصالات الانفعالية وهذه العوامل الانفعالية ترافق عملية الاختيار المهني.
- **القيم الفردية والاجتماعية:** يحاول الفرد المفاضلة في عملية الاختيار المهني بين قيمه الذاتية والقيم المختلفة للمهن المختارة فإذا كان هناك تعارض ما بين قيمه الذاتية وقيمه

المهنية فإنه قد يترك المهنة أو يتعرض لصعوبات في عمله (العزة وعبد الهادي، 2014؛ الشيخ حمود، 2016؛ عربيات، 2014؛ ملحم، 2015).  
كما حدد Ginzberg ثلاث مراحل ينمو خلالها الفرد مهنيا، وهذه المراحل هي:

#### - المرحلة الأولى: الاختيارات الخيالية **Fantasy Stage**:

تبدأ هذه المرحلة في السنة الرابعة وتمتد إلى حتى العاشرة، حيث تتصف اختيارات الأطفال بالخيالية والغير واقعية، إذ يحاول الطفل من خلال نشاط اللعب تقليد الآخرين حيث تظهر تفضيلاته المهنية من خلال لعب الأدوار المهنية التي يرون أنفسهم من خلالها دون مراعاة لحقيقة قدراته وإمكاناته وتحديد الزمن.

#### - المرحلة الثانية: الاختيارات التجريبية **Tentative Stage**:

تمتد هذه المرحلة من (11 إلى 18) سنة، هي مرحلة انتقالية تنمو خلالها خصائص الفرد ويزداد إدراكه لذاته وللعالم الخارجي، والتعرف التدريجي على متطلبات العمل والاهتمامات والقدرات والقيم وأهمية الوقت، حيث يصبح الاختيار له معنى نتيجة اكتسابه المنظور الزمني، لكن تبقى غير مستقرة وتنقسم هذه المرحلة إلى أربع مراحل وفق المهمات النمائية التالية:

#### أ- مرحلة الميل **Interest Stage**:

تمتد هذه المرحلة من 11 إلى 12 سنة حيث يحدد الطفل ما يحبه وما لا يحبه من المهن مع الأخذ بعين الاعتبار قدراته ومدى تحقيق هذه المهن لاشباعاته، وتتميز الاختيارات في هذه المرحلة بعد الثبات نتيجة عدم الثبات الانفعالي والجسدي.

#### ب- مرحلة القدرة **Capacity Stage**:

تمتد هذه المرحلة من 12 إلى 14 سنة يبدأ في إدراك مستوى قدراته، وأن لكل نشاط يحتاج لقدرات مختلفة، لذا يبدي ميلا وتمثلا بنشاطات الأشخاص المهمين في حياته.

#### ج- مرحلة القيم **Value Stage**:

تمتد هذه المرحلة من 15 إلى 16 سنة حيث يدرك الفرد في هذه المرحلة أن المهن التي يقوم بها يجب أن لا تشبع فقط اهتماماته وقدراته بل يجب أن تقدم خدمة للآخرين حيث يحاول أن يواءم بين قدراته والمهن التي تتناسب معها.

**د- مرحلة الانتقال Transition Stage:**

تمتد هذه المرحلة من 17 إلى 18 سنة، حيث يصبح أكثر استقلالية في اختياراته المهنية، كما تتميز بالثبات النسبي لذا تظهر الحاجة إلى البحث عن المواقف لتجريب ميوله وقدراته من أجل الوصول إلى الاختيار الملائم.

**- المرحلة الثالثة: الاختيارات الواقعية Realistic Stage:**

وتمتد هذه المرحلة من 18 إلى 22 سنة، حيث يتم دمج القدرات مع الميول وتتطور القيم، ويتحدد الاختيار المهني من خلال التوفيق بين العوامل الواقعية والعوامل الشخصية ويتم ذلك تدريجيا عبر المراحل الثلاث التالية:

**أ- مرحلة الاستكشاف Exploration Stage:**

تمتد من 18 إلى 19 سنة يكون الفرد أكثر قدرة على تحديد أهدافه المهنية ويستطيع أن يختار مهنة من بين البدائل المتاحة حيث يحاول فيها الحصول على الخبرة فتظهر حاجته إلى البحث عن المعلومات حول المسارات الدراسية، وحول متطلبات المهن.

**ب- مرحلة التبلور Crystallization Stage:**

تمتد من 20 إلى 21 سنة يتجه الفرد خلال هذه المرحلة إلى الاستقرار في الاختيار ويصبح أقرب إلى تحديد اختياراته الدراسية والمهنية المناسبة، وبلورة فكرة عن ذاته ويحدد هويته المهنية، وبناء الخطط التي تخص مستقبل حياته.

**ج- مرحلة التخصص Specification Stage:**

تمتد هذه المرحلة من 21 إلى 22 سنة يظهر لدى الفرد في نهاية هذه المرحلة التزام بتحقيق عمل معين وبياسر الانخراط في العمل والإنتاجية.

من خلال ما تقدم يمكن القول أن نظرية Ginzberg وزملائه تعتبر أول نظرية في النمو المهني تفسر سلوك الاختيار بوصفه عملية تدريجية تمر بسلسلة من التسويات التي يجربها الفرد بين رغباته وقدراته عبر ثلاث مراحل أساسية، إلا أن توقف النمو المهني عند المرحلة الواقعية عرض النظرية للانتقادات مما دفع Ginzberg إلى التراجع عن فكرة خصائص المراحل ليركز على سيرورة الاختيار الذي يمكن أن يمتد طول الحياة المهنية (عودة، 2017، ص ص 292-293) وهذا ما فسح المجال لبروز نظرية أكثر شمولية.

## 2- نظرية Super:

تعتبر نظرية Super إحدى النظريات التي وظفت الإرشاد النفسي في المجال المهني وتأثر بالمجالات النظرية التي تبناها Ginzberg ورفاقه لكنه اعتقد أن فيها نقصا كبيرا لكونها لم تأخذ بالحسبان تأثير المعلومات وخبرة الفرد على النمو والوعي المهني لديه كما تأثر بـ Rogers, Sarter, Gorden فيما يتعلق بنظرية مفهوم الذات.

حيث اعتبر هؤلاء أن سلوك الفرد ليس إلا انعكاسا لمحاولة الفرد تحقيق ما يتصوره عن نفسه وأفكاره التي يقيم بها ذاته، على هذا الأساس قام Super بالعديد من الأبحاث قبل نشر نظريته سنة 1953 حيث يرى أن الأفراد يميلون إلى اختيار المهن التي يستطيعون من خلالها تحقيق مفهوم عن ذاتهم والتعبير عن أنفسهم (العزة وعبد الهادي، 2014؛ الشيخ حمود، 2016).

وقد اعتمد Super في تطوير نظريته على ثلاث أسس تشكل الإطار العام لنظريته وهي: مفهوم الذات، علم النفس الفارقي، علم النفس النمو، وصاغ من خلالها الافتراضات التالية:

- 1) أن الأفراد مختلفون فيما بينهم في قدراتهم وشخصياتهم وحاجاتهم وقيمهم وميولهم وخصائصهم ومفهوم الذات.
- 2) أن الأفراد مؤهلون كأفراد بمقتضى هذه الخصائص للعديد من المهن.
- 3) كل مهنة تتطلب نموذج من القدرات والصفات الشخصية مع وجود مدى واسع يسمح بتنوع المهن لكل فرد وتنوع الأفراد لكل مهنة.
- 4) يلعب النمو والخبرة دورا أساسيا في تحديد مفهوم الذات وبيدأ تكامل الذات في نهاية مرحلة المراهقة المتأخرة.
- 5) يحدث النمو المهني التغيير وفق سلسلة متتابعة من مراحل: النمو، الاستكشاف، الاستقرار الاحتفاظ، الانحدار.
- 6) تتحدد طبيعة ونمط المهنة بعوامل شخصية والظروف الاقتصادية والاجتماعية وبالقدرات العقلية وحياته الشخصية والفرص المتاحة له.

- (7) مفهوم الذات وتحقيقها جوهر عملية النمو المهني، وهي تنتج عن تفاعل بين الاستعدادات الموروثة وممارسة أدوار الحياة المختلفة بإيجابية، واستحسان المحيطين به.
- (8) لأسلوب تمثيل الدور Role Playing أهمية للمواءمة بين القدرات الفردية والعوامل الاجتماعية ومفهوم الذات والواقعية، خاصة في استخدام الفرد للخيال أو من خلال المقابلة الإرشادية أو الأنشطة المدرسية أو العمل الإضافي.
- (9) الرضى بالعمل والرضى في الحياة يعتمدان على تأسيس عمل (وظيفة) والنمو به ونمو خبراته ومدى التقدير الذي يحظى به.
- (10) النمو خلال مراحل الحياة يمكن توجيهه بتيسير نضج القدرات والميول من ناحية وبالمساعدة باختبار الحقيقة ونمو مفهوم الذات من ناحية أخرى (عودة، 2017، ص 289).

كما اقترح Super خمس مراحل للنمو المهني:

#### - المرحلة الأولى: النمو Growth Stage:

تبدأ من الولادة إلى 14 سنة وتتميز هذه المرحلة بأن مفهوم الذات ينمو من خلال التعرف على الأشخاص المهمين في الأسرة والمدرسة، وتسيطر الحاجات والخيالات والميول وتصبح القدرات ذات أهمية أكبر مع زيادة المشاركة الاجتماعية (عربيات، 2014، ص 183).

#### - المرحلة الثانية الاستكشاف Exploration Stage:

وتمتد من 15 إلى 24 سنة تكون الاختيارات المهنية أكثر تحديدا لكنها غير ثابتة وتتميز بمحاولة الناشئ اختبار ذاته ومحاولة لعب دور الاستكشاف المهني في الأسرة والمدرسة.

#### - المرحلة الثالثة: التأسيس Establishment:

وتبدأ من 25 إلى 44 سنة وهي مرحلة الاستقرار بحصول الفرد على عمل مناسب ويتم اكتساب المهارات الأساسية وتحسين الواقع المهني.

- المرحلة الرابعة: الاحتفاظ Maintenance Stage:

وتبدأ من 45 إلى 64 سنة حيث يحاول الفرد خلال هذه المرحلة المحافظة على ما حققه أو ما اكتسبه من المهنة والترقي فيها، ويميل نحو عدم تغيير المهنة لأن الفرد حقق مكانة في العمل.

- المرحلة الخامسة الانحدار Decline Stage:

وهي مرحلة ما بعد 65 سنة حيث تضعف خلالها القدرات العقلية والجسمية وتتغير نشاطات العمل وبالنهاية يتوقف النشاط وتنتهي هذه المرحلة بالتقاعد، وتظهر الحاجة إلى الإرشاد في هذه المرحلة من أجل مساعدة الفرد على أداء أدوار جديدة في الحياة.

ويتزامن مع هذه المراحل قيام الفرد بعدد من النشاطات تعكس المظاهر المهنية التطورية وتتمثل في:

• البلورة Crystallization:

وتتمتد من 15 إلى 18 سنة، من خلال العمليات المعرفية حيث يقوم الفرد بتكوين أفكار عن العمل المناسب، ويتمك فيها تحديد الأهداف المهنية من خلال الوعي بقدراته وميوله وقيمه كما يتم التخطيط لمهنته المفضلة.

• التحديد Specification:

وتتمتد من 18 إلى 21 سنة، ينتقل خلالها الفرد من التفاصيل المهنية إلى نشاط مهني أكثر تحديداً، ويتخذ الخطوات الضرورية لتنفيذه وتحقيقه.

• التنفيذ Implementation:

وتتمتد من 21 إلى 24 سنة يتم خلالها تدريب الفرد على المهنة والدخول إلى العمل المناسب.

• الاستقرار Stabilization:

وتتمتد من 24 إلى 35 سنة وتمتاز بالثبات في العمل واستخدام الفرد لمواهبه لإثبات صحة وملائمة الاختيار المهني.

• الاندماج Consolidation:

من 35 سنة فما فوق حيث يتوطد الفرد في مهنته من خلال إتقان مهارات العمل التي يكتسبها نتيجة الخبرة والأقدمية وتحقيق الاندماج المهني والإخلاص للمهنة (عودة، 2017، ص ص 287-288).

في الأخير يمكن؛ القول أن نظرية Super هي نظرية تطويرية شاملة ترى أن الاختيار عملية ديناميكية تمتد عبر مراحل نمو الفرد تكون نتيجة للتفاعل بينه وبين محيطه يسعى من خلالها إلى تحقيق مفهوم ذاته، وهو ما ساهم بشكل كبير في تطوير مفهوم التوجيه وتطبيقاته، حيث أصبح يهدف إلى مرافقة الفرد خلال مراحل حياته ومساعدته على تحقيق مفهوم ذاته.

3- نظرية Tiedeman:

تعد نظرية Tiedeman من نظريات النمو المهني التي اهتمت بمراحل نمو الفرد في عملية اتخاذ القرار وحدد دورها في مساعدة الفرد في تنمية القدرة على ضبط الذات وتسييرها، حيث اعتمد في صياغتها على النظرية الفردية لWhite في دراسة حياة الإنسان والكفاح للوصول إلى الكفاءة وعلى نظرية Erikson في تشكيل هوية الأنا ونظريات النمو المهني لـ Ginzberg وSuper ونتيجة لذلك وضع مع Ohara نظريته في الاختيار المهني والتي ترى أن النضج المهني يظهر للعيان من خلال المبدأ العام للنمو المعرفي كواحدة من القرارات المتعلقة بأزمة الأنا، حيث يرى Tiedeman أن تشكل الهوية النفسية واحدة من المهمات الأساسية في عملية النضج المهني فعندما تتشكل الهوية النفسية فإن القرارات المتعلقة بالمهنة تتشكل أيضا، حيث يصل الفرد إلى اتخاذ القرار مرتكزا مبدئين هما:

- ✓ **التفاضل:** بمعنى تقييم الذات من خلال المطابقة ودراسة الوجهات المختلفة والمتعددة من المهن، ويبدأ يفاضل بين أفكاره عن ذاته وعن عالم العمل.
- ✓ **التكامل:** وصول الفرد إلى تحقيق ذاته واندماجه مع جماعته المهنية وشعوره بالقناعة والسعادة بما حققه من نشاط في عمله (مشري، 2013، ص 61).

حيث يمر اتخاذ القرار المهني بمرحلتين أساسيتين هما:

- المرحلة الأولى: بناء التوقع **Anticipation a Choice**:

تهدف هذه المرحلة إلى توعية الفرد بحاجاته من خلال التواصل مع البيئات المهنية المختلفة بهدف المعرفة وتحديد البدائل المتوقعة، ويتم ذلك من خلال عملية التحليل والتواصل إلى أقل عدد ممكن من البدائل وتحقيق المفاضلة بين المهن المتشابهة المتقاربة حيث يصل الفرد إلى اختيار مؤقت تجريبي على أن يراجع هذا الاختيار ويتحقق من نتائجه بالتجريب، وتتضمن هذه المرحلة أربع مراحل لا تسير بتسلسل ولا ترتبط بعمر محدد للفرد، فقد يمر الفرد بجميع المراحل في فترة زمنية واحدة، وهذه المراحل هي:

- المرحلة الثانية: الاستكشاف **Exploration**:

مساعدة الفرد على الاستكشاف بطريقة منظمة من خلال تجريب بعض السلوكيات لتجاوز الخوف والتردد، وتحديد أهدافه واختياراتها المهنية.

(1) البلورة **Crystallization**:

يظهر خلال هذه المرحلة نوع الاستقرار في التفكير وتتفق المشاعر والأفكار وتتضح مزايا وعيوب اختياره ويتم اتخاذ قرار مؤقت.

(2) الاختيار التجريبي **Choice**:

عندما يتحقق التبلور قد يحدث الاختيار فان الاختيارات متغيرة من حيث الوضوح والتعقيد وقد يحدث بإدراك ووعي أو بدونه، وهي مرحلة مهمة في حياة الفرد.

(3) التوضيح والتفسير **Clarification**:

عند ما يتخذ الأفراد قرارا قد ينتابهم شعور الشك في اتخاذ القرار وإمكانية تنفيذه فقد يحتاج إلى فرصة لإعادة الاختيار، وتوضيح الاختيارات المهنية المتاحة بالرجوع للاستكشاف والبلورة للبدء بالعمل بما يتيح له فرص تعديل وتصحيح الاختيار.

(4) مرحلة البدء بالعمل وتنفيذه **Adjusting to a Choice**:

تتضمن الاندماج الاجتماعي في المجتمع المهني، وتبدأ بمرحلة الدخول إلى الجامعة والعمل الفعلي في البيئة المهنية التي سيعمل بها في المستقبل حيث يكتسب السلوك المهني

الذي تتطلبه المهنة ويتم فيها تعديل وتصحيح اختياره المهني حتى يصل إلى مرحلة الاندماج التي توصله إلى اتخاذ القرار النهائي.

وأكد Tiedeman على أن الفرد جوهره هو في قوته الذاتية التي تقوده إلى أن ينمي قدراته ويستكشف الواقع ويحقق بذلك أساليب مختلفة تجعل اختياره معبرا عن قوته الذاتية (الداهري، 2005، ص 150؛ ملحم، ص 2015).

كما أن اتخاذ القرار المهني عند Tiedeman يتم بأحد الأساليب التالية:

**- التفكير Rational:**

ويتمثل في قدرة الفرد على التخطيط عند اتخاذ القرار فيضع بعين الاعتبار مشاعره ومعارفه وقدراته وميوله وقيمه المهنية ثم يقوم بعدها باتخاذ القرار المهني المناسب له.

**- الحدس Intuitive:**

يتمثل في قدرة الفرد على أن يتخذ القرار المهني بالاعتماد على المشاعر المختلفة أكثر من طريقة التفكير، مما يتوجب تحليل نواحي القوة لديه إذ أن هناك مهنا تعتمد على المشاعر الروحانية أكثر من العقلانية كمهنة رجل الدين.

**- الاعتماد Dependent:**

يتمثل في اعتماد الفرد على رأي وأسلوب غيره في اتخاذ القرار المهني، كأن يقوم الأهل بالاختيار عنه (أبو عطية، 2015؛ العكاشة، 2020).

وبتالي فإن هدف الإرشاد المهني عند Tiedeman يهدف إلى:

✓ دعم نمو الفرد بتزويده بالكفايات والمهارات الفردية به يجعله واعيا وقادرا على بناء أو تصحيح اتخاذ القرار الخاص به.

✓ دعم وتقوية الأنا عند الفرد بما يساعده على تحديد مسؤولياته الذاتية في اتخاذ قراره المهني وقرارات حياته الخاصة دون التأثير بآراء الآخرين (ملحم، 2015، ص 305).

مما سبق نستنتج أن؛ نظرية Tidemen ربطت بين الاختيار المهني وتشكيل هوية الأنا واعتبرها أحد المهمات الأساسية في عملية النضج المهني، وهو ما أشارت له نظريات تشكل هوية الأنا لـ Erikson والهوية المهنية عند Marcia، على هذا الأساس تعد نظرية Erikson

نظرية رئيسية وأساس مرجعي لنظريات النمو المهني التطورية التي تشكل الخلفية النظرية للدراسة الحالية.

#### 4- نظرية معالجة المعلومات المعرفية:

تعد نظرية معالجة المعلومات المعرفية أحد نظريات النمو المهني الحديثة التي ظهرت مع بداية الثمانينات، والتي ركزت على الجانب المعرفي في تفسير الاختيار المهني، حيث أكد Petersontal كيف تؤثر معالجة المعلومات المعرفية في اتخاذ القرار حيث لا تكفي بالتعرف على ميول الفرد وقدراته وعلى عالم العمل فقط بل على الطريقة التي يفكر بها الفرد، وتأثيرها على الاختيار واتخاذ القرار المهني من خلال استفادة الفرد من تحليل نظام معتقداته عن ذاته وعن المهن واستراتيجيات فعالية التعليم، وقد وضع Petersontal وزملائه أربعة افتراضات لتطبيق نظرية معالجة المعلومات المعرفية:

- (1) معالجة المشاعر والإدراك مكونات مهمة وجزء من عملية الاختيار المهني ومعالجة المعلومات.
- (2) معالجة المعلومات تساعد على تحليل المهن والتعرف عن الذات وتسمح بصياغة احتمالات الاختيار المهني وتقييمها.
- (3) إن المعلومات عن الذات وعالم المهن في تغير مستمر، وأن هناك أبنية معرفية تتطور وتنمو طوال حياة الفرد.
- (4) زيادة القدرة على معالجة المعلومات تزيد من القدرة على حل المشكلات المهنية ويصبح لديه مهارات جديدة للحصول على المعلومات وتجديدها حول المهن وذاته ومجالات أخرى.

هذه الافتراضات التي وضعها Petersontal وزملائه تساعد على فهم هرم معالجة المعلومات، الذي يصف أهمية العلاقة بينة معرفة والذات والمهن ومهارات الاختيار واتخاذ القرار المهني، حيث يقوم الإرشاد المهني وفق هذه النظرية على محورين أساسيين وهما هرم معالجة المعلومات وحلقة الاختيار المهني.

#### - هرم معالجة المعلومات The Pyramid of Information Processing:

يتكون هرم معالجة المعلومات من ثلاث مكونات أساسية لمعالجة المعلومات المعرفية تترتب بشكل هرمي تنازليا كما يلي:

أ-المجال المعرفي: ويتضمن ما يلي.

• معرفة الذات Self Knowledge:

تساعد معرفة الذات على تفسير الأحداث وإعادة ترتيبها وبنائها من خلال عملية الموائمة بين الإحساس بالأحداث الحالية مع الأحداث التي في الذاكرة (الماضية) والتي تتكون من موضوعات وأفعال ومشاعر وأشياء ومخرجات، ووضعها ضمن السياق الحالي ومقارنتها بالمعلومات الجديدة مما يعطيه نظرة جديدة لنفسه وتحسين مفهوم الذات، وتتم معرفة الذات من خلال معلومات عن أدائه في المراحل الدراسية السابقة أو أدائه المهني وعلاقاته مع الآخرين.

• معرفة المهن Occupational Knowledge:

إن الفرد طول حياته يكتسب معلومات عن النظام التربوي المهني، ويقوم ببناء وتنظيم المعلومات إلى مفاهيم مترابطة ذات معنى، وهذا ما يسمى بالأبنية المعرفية إذ أن الفرد كلما حصل على معلومات جديدة فإنه يقوم بمقارنتها مع المعلومات السابقة.

ب- مجال مهارة اتخاذ القرار Decision Making Skills:

وهي مهارات تمثل طريقة تفكير الفرد عن نفسه وعن عالم المهن وهي توضح حلقة الاختيار المهني، التي تتم خلال عملية الإرشاد المهني والتي تتضمن ما يلي:

• التواصل communication:

عندما يساهم الفرد بنفسه أو بالتجاوب مع الآخرين يبدأ عملية التواصل، ويصبح الفرد في تواصل مع المعلومات الداخلية والخارجية، وهذا ما يحدث عندما يصبح الفرد مدركا لمشكلته وتصبح من الماضي وينكر وجودها ويصبح مدركا بأنه حاجة ليتصرف وفق معلومات جديدة ويتخذ قرار.

• التحليل Aynthesis:

يعد تحليل المعلومات عن الذات وعن المهن جزء مهم في هذه المرحلة، يؤدي إلى تعلم معلومات مهنية جديدة وإعادة فحص المعلومات القديمة، وتفهم الأفكار السلبية والايجابية التي يمكن أن تؤثر على اتخاذ القرار.

• التركيب Synthesis:

بعد تحليل المعلومات يمكن أن يقوم المسترشد بتركيب المعلومات وزيادة بلورتها لخلق حلول محتملة، باستخدام العصف الذهني.

• التقييم Valuing:

يتم في هذه المرحلة تقييم الاختيارات وبعطي لها قيمة محتملة من خلال التساؤل الذاتي أي اختيار أفضل لي؟ وكيف يؤثر على مستقبل حياتي.

• التنفيذ Execution:

يضع المسترشد استراتيجية أو خطة لتنفيذ وتجريب الاختيار ليرى مدى ملاءمته.

ج- مجال عملية التنفيذ The Executive Processing Domain:

يصبح فيه الفرد مدركا لكيفية تأثير تفكيره في اتخاذ القرار، وقمة الهرم ترجع الوظيفة الأعلى في الترتيب، وهذا يسمى عملية التنفيذ لأن الفرد يتفحص كيف يفكر وكيف يتصرف، حيث وضع Patterson وزملائه ثلاث طرق للتفكير في اتخاذ القرار:

• حديث الذات Self talk:

يعبر حديث الذات عن تلك الأفكار والرسائل الداخلية عن الاختيار المهني والتي قد تكون سلبية أو إيجابية.

• إدراك الذات Self awareness:

يكون المسترشد أكثر فاعلية في حل المشكلات عندما يكون قادر على إدراك بما يقوم به ولماذا يقومون بذلك وإدراك الفرد لاستراتيجية وعملية اتخاذ القرار يساعد في الاختيار المهني وعند تحديد الجانب السلبي يمكن تغييره ويكون الفرد أكثر قدرة على إتباع خطوات جمع المعلومات والتبلور وهذا يساعد على معرفة طريقة تفكيره ومشاعره حول المواقف وتركيب البدائل حسب الأولوية وتنفيذ الخطة وأخذ العمل المناسب.

• المراقبة والضبط Monitoring and Control:

يصبح الفرد قادر على مراقبة الطريقة التي يسير وفقها عملية جمع البيانات وبلورتها وتحليلها وتركيبها وتقييمها وتنفيذها وضبط الوقت لكل مرحلة من المراحل وكم من

المعلومات يحتاجها للاختيار المهني قبل مرحلة التركيب وخلق البدائل، وقد ينتقل إلى تنفيذ الخطة، ويستطيع المرشد مساعدة المسترشد بتشجيعه في اختيار المهنة وضبط عملية السير نحو خطوات الاختيار المهني واتخاذ القرار المهني Career decision making حيث طور Patterson وزملائه نظام تصنيف الأفراد إلى ثلاث أصناف وفق القرار الذي يتخذه كل منهم:

✓ صنف يتخذ القرار وهم بحاجة لمعلومات لتأكيد القرار.

✓ صنف غير محدد الاختيار ويحتاجون لمعلومات عن نفسه وعن المهن لاتخاذ القرار.

✓ صنف لديهم مواهب وميول كثيرة تصعب عليهم الاختيار.

في حين أن الأفراد غير محدد الاختيار يعانون من قلق ولا يستطيعون اتخاذ قرار وتحديده (أبو عطية، 2015).

من خلال ما تقدم؛ يتضح لنا أن نظريات المقاربة التطورية ساهمت بشكل كبير في تطور مفهوم التوجيه وتطبيقاته، وبرز مفهوم المشروع كإطار تصاغ على أساسه الاختيارات الدراسية والمهنية والحياتية.

## 2. مفهوم مشروع الحياة the life project :

يعد المشروع من المفاهيم المستحدثة في اللغة الفرنسية "Projet" وهي كلمة مشتقة من "Projection" المستمدة من الأصل اللاتيني "Projectare" والتي تعني الرمي أو القذف إلى الأمام (إدريس، 2003، ص 980؛ Guichard & Huteau, 2006).

وقد ارتبط مفهوم المشروع حتى نهاية القرن الخامس عشر في اللغة الفرنسية بمجال الهندسة المعمارية والمقاولاتية، حيث تشير علاق (2016، ص 31) في هذا الإطار "أن المفهوم خضع لعملية تحويل من حقل الهندسة المعمارية، إلى المجال التعليمي التربوي". وعلى الرغم من حداثة إلا أن له امتداد في الفلسفة الوجودية حيث يشير لالاند (2001، ص 1056) أن المفهوم يستعمل بشكل واسع لدى الوجوديين ليدل على نزوع للفرد إلى تغيير ذاته وتغيير ما يحيط به في اتجاه معين.

كما تطرق Sartre لمفهوم المشروع واعتبر أن الإنسان هو مشروع يمتلك حياة ذاتية يحقق من خلالها وجوده ويجسد ما يهدف إليه عبر قرار واع (زقاوة، 2012، ص 236).

في هذا الإطار؛ يرى أحرشاو (2010، ص 04) "أن المشروع في منظوره الفلسفي يبدو كمعطى أنتروبولوجي يحكمه هاجس البحث عن الطريقة المثلى للحياة وسط هذا العالم والدخول في علاقات التنبؤ بالمستقبل وتجديد مجال الحياة وسياقاته المتنوعة".

وعليه؛ يمكن القول أن مفهوم المشروع في بعد الفلسفي يرتبط بكيونة الإنسان ومعنى وجود في الحياة.

وأما دلالاته السيكلوجية فلم تتبلور إلا في النصف الثاني من القرن العشرين، في إطار التطورات التي شهدتها مجال التوجيه وبروز فلسفة المنحى التطوري Education à 'orientation; education for guidance حيث تعود أصوله إلى أعمال كل من Boutinet و Nuttin والتي ساهمت في بلورته كإطار يمكن أن يصاغ الاختيار الدراسي والمهني على أساسه.

حيث عرف انتشار واسعاً خلال العقود الثلاث الأخيرة من القرن العشرين، في كل من كندا وفرنسا وسويسرا، وبلجيكا، وهولندا، وتحول إلى ظاهرة تربوية وثقافية في فرنسا بعد ما تبنته وزارة التربية الفرنسية بصدور قانون التوجيه في نهاية الثمانينات (1989) الذي جعل من المشروع ضرورة تربوية للتلاميذ وقانونية بالنسبة للمؤسسات والفاعلين التربويين.

في هذا السياق؛ يرى أحرشاو (2010، ص 107) "أن المشروع أصبح يشكل نشاطاً و غاية ليس فقط للمتعلمين بل حتى للعاملين في ميادين التوجيه والإرشاد والإدماج".

وعليه؛ برزت العديد المفاهيم التي تؤدي نفس المعنى تقريبا، كما يرى (2003) Biémaret أن هناك العديد من المصطلحات التي تستخدم للدلالة على معنى المشروع: مشروع التوجيه؛ مشروع مستقبلي؛ مشروع شخصي؛ مشروع دراسي؛ مشروع مهني مشروع الحياة.

في هذا الإطار؛ يرى بنكروم (2007، ص 07) "أن مفهوم المشروع ينتقل من مشروع عام (مشروع مجتمع) إلى مشروع شخصي للحياة".

على هذا الأساس؛ تتبنى الدراسة الحالية مفهوم "مشروع الحياة" لدى المراهقين المعاقين بصريا باعتباره أشمل وأوسع من مجرد اختيار المسار الدراسي أو المهني المناسب وإنما هو إعداد للحياة من خلال اكتساب الكفايات التي تؤهله لتجاوز تأثيرات إعاقته الحسية ويكون فرد مستقل وفاعل في بناء حاضره وتوجيه مستقبله وتجاوز الاعتمادية والوصاية في قراراته المصيرية والحياتية خاصة المتعلقة بمستقبله المهني تحضيراً لدمجه في الحياة الاجتماعية والمهنية.

وقد عرف المشروع عدة تعاريف بتعدد وجهات نظر الباحثين حتى ارتبط بتشكيل الهوية المهنية، حيث يعرفه Nuttin بأنه إعداد معرفي لحاجيات الفرد يقتضي الإحساس بالمسؤولية عن الذات والمستقبل (مشري، 2013، ص 65).

بمعنى أن المشروع ينتج عن حاجة تدفع بالمراهق إلى تحقيق ذاته وبالتالي تحمل مسؤولية التفكير في إشباعها، حيث عمل Nuttin على شرح الحاجة إلى مشروع الفعل من خلال المثلث المفاهيمي "الحاجة- الدافعية- المشروع" (أحرشوا، 2010، ص 04).

ويعرفه Huteau (1992) "بأنه عبارة عن خطة يعتمدها الفرد لتحقيق أهداف محددة عن طريق توقعها وتوفير الوسائل اللازمة لتحقيقها".

ويعرفه Le Blanc et al "بأنه تصور تنبئ لنتيجة مستقبلية يستهدف منها الفرد تحقيق غاياته ومطامحه ورغباته وحاجاته (أحرشوا، 2010، ص 02).

ويعرفه بنكروم (2007، ص 07) "بأنه القدرة على وضع أفكار مستقبلية والتخطيط لبلورتها في الواقع".

تشير هذه التعريفات إلى أهمية تحديد الأهداف والتخطيط لها وتعبئة الوسائل لتحقيقها فالمشروع ليس مجرد سلوك آني يقتصر على تحديد الهدف المعبر عنه باختيار مسار دراسي معين أو مهنة مناسبة فقط، وإنما هو سلوك استباقي يرتبط بما يطمح الفرد أن يفعله

في المستقبل مما يدفع به إلى التفكير لبناء تصور واضح يسمح له بالانفتاح على المستقبل وتنظيم سلوكه من بداية تحديد الهدف إلى غاية تحقيقه.

في هذا السياق؛ يرى Huteau (1992) أن المشروع: نشاط معرفي معقد موزع عبر الزمن يرتكز على التصورات حول الذات وحول المحيط المهني ويفترض لتحقيقه توفر الدافعية والظروف الاجتماعية المناسبة.

بمعنى أنه نشاط ذهني يدفع بالمراهق للتفكير في بناء تصور للمستقبل المرغوب حيث يرى Tenituob بأنه تصور إجرائي لمستقبل ممكن (فنتازي، 2019، ص 160).

في نفس السياق؛ تشير مشري (2013، ص 65) أن بناء المشروع يستند على النشاط المعرفي لأن الفرد يقوم بعملية اختيار في إطار مشروع يكون في الأساس في وضعية مشكلة تتطلب جهدا فكريا للوصول إلى حلها.

من خلال ما سبق؛ يتبين لنا أهمية الجهد الفكري الذي يبذله الفرد لبناء هذه التصورات المستقبلية والتي لا تتم بمعزل عن الجهد الوجداني الذي يحرك ويوجه نشاط الفرد باتجاه تحقيق الهدف.

في هذا الإطار؛ يشير الشعالي (2013، ص 63) "أن نمو التفكير المجرد في مرحلة المراهقة يساعد المراهق على تصور أفعال وبناء تمثلات والتفكير ليس فقط فيما هو كائن ولكن كما سيكون التي تكسب الفرد التفكير المستقبلي ويتولد لديه معنى المشروع".

كما تؤكد Dumora (المشار إليها في مشري، 2013، ص 68) في تعريفها للمشروع على الجانبين الفكري والوجداني في بناء تصورات الفرد المستقبلية وعلاقتها بالوضعية الحالية حيث تعرفه "بأنه عملية بنائية ينتج عن علاقة بين ثلاثة أقطاب وهي القطب الدافعي والقطب المهني وقطب التقويم الذاتي "حيث يتعلق القطب الدافعي بمعرفة الذات في حين يتعلق القطب المهني بمعرفة عروض المحيط المهني، وأما قطب التقويم الذاتي في تعلق بالجهد الفكري الذي يبذله الفرد للقيام بعملية المواءمة بين حاجاته ومتطلبات الواقع المهني هذه العملية تتطلب من الفرد معالجة معرفية دقيقة للمعلومات المتاحة من تحليل وتركيب

وتنظيم وتقييم ليلورها في الأخير في سلوك اختيار يجسد من خلاله التوازن بينهما لبناء وتصميم تصور إجرائي لتكيف الذات في المستقبل.

في هذا الإطار؛ يشير (Boutinet 1990) "أن الفرد في بناء مشروع الحياة فإنه يعمل على الموازنة بين نفسه ومحيطه ليجد معنى لحياته ولشخصه مستقبلا".

من خلال ما سبق؛ وعلى الرغم من تعدد التعريفات إلا أنها تتفق جميعا على أن المشروع عملية بنائية تتطلب اكتساب جملة من الكفايات المعرفية والوجدانية التي تساعد التلاميذ على التفكير لتحليل مكونات العالم الذي يعيشون فيه والتكيف مع مستجداته وتجاوز ما فيه من صعوبات.

في هذا الإطار؛ يشير زقاوة (2012، ص 239) في تعريفه للمشروع على أهمية اكتساب الكفايات والمهارات في بناء المشروع، حيث يعرفه "بأنه التصورات التي يبنها الفرد حول مستقبله ويتطلب مجموعة من المهارات المعرفية والمنهجية كبناء الأهداف والتخطيط لها واتخاذ القرار".

ولا شك أن المراهقين المعاقين بصريا تحرمهم إعاقتهم الحسية من نمو واكتساب العديد من الكفايات التي تساعدهم على إدراك ذواتهم ومعطيات العالم المحيط بهم، وتجاوز تأثيرات وقيود إعاقتهم الحسية وتجاوز أزمة المراهقة وبلورة هوياتهم المهنية، حيث ترى Faurie & Giacometti (2017) "أنها أزمة تدفع بالفرد إلى التفكير في الذات واتخاذ القرارات وتحقيق التوقعات والهويات الشخصية والمهنية والإجابة على السؤال من أنا؟ وماذا أكون في المستقبل؟ وهو ما يعكس الحاجة إلى بناء مشروع الحياة المهنية كما ترى Piorunek (2007)، ويرى Vasquezet & Bucher (المشار إليه في دلال وياسين، 2018) "أن مشروع الحياة يعتبر نتيجة طبيعية لاستقرار الهوية انطلاقا من فترة المراهقة والتطور والنمو المهني"، في هذا الإطار يؤكد Guichard (1993, P. 16) على أهمية البعد الزمني في تأسيس وبناء المشروع حيث يعرفه "بأنه تأسيس علاقة ذات دلالة بين الماضي والحاضر والمستقبل مع تفضيل هذا البعد الأخير"، فهذا التأسيس ضمن إطار يمتد عبر الزمن ليس عملية سهلة وإنما عملية دينامية معقدة تحتاج إلى استنفار طاقات الفرد الفكرية والوجدانية.

كما يشير البادري (2015) أن البعد المستقبلي هو الذي يعطي المعنى الحقيقي لماضي وحاضر الفرد، ويصبح المحرك والموجه الأساسي لسلوكه، ويرى كل من Piorunek (2007) & Mezza et al (2016) Ghislain & Anne (2014) إلى ارتباط تشكيل الهوية المهنية ببناء المشاريع المهنية.

حيث يرى Tap (المشار إليه في زروالي، 2012) أن المشروع يتشكل ضمن إطار البحث عن الهوية وتأكيد الذات والرغبة في التغيير فالفرد لا يبحث على التكيف مع محيطه الاجتماعي والاندماج فيه إلا بالقدر الذي يشعر فيه بالقدرة على تحقيق ذاته من خلال إمكانية الانجاز وتحويل مظهر الواقع الخارجي أو الاجتماعي ضمن مشاريعه الخاصة. كما يؤكد Scaliet & Guichard (2008) "أن الهوية سيرورة بنائية تمتد مدى الحياة يظهر خلالها تفتح الفرد نحو المستقبل بما فيه من انجازات ومشاريع شخصية".

في هذا الإطار؛ يعرف Tap & Oubrayrie (المشار إليها في دلال وياسين، 2018، ص 100) مشروع الحياة "بأنه العملية التي يتم من خلالها تنظيم مختلف الأهداف التي يسطرها الفرد من أجل تحديد هويته والتي تعبر عن الذات المثالية التي يطمح لها".

تأسيسا على ما تقدم؛ يتضح لنا أن مفهوم المشروع يرتكز على بعدين أساسيين أشار إليهما أحرشاو (2010، ص 02) أولهما زمني مستقبلي يرتبط بسيرورة الزمن فهو يشير إلى الانفتاح على المستقبل لتحقيق هدف محدد، وثانيهما فردي ذاتي يرتكز على بيداغوجيا إكساب المتعلم وتلقيه مجموعة من الكفايات المركزية، كالمسؤولية الذاتية المبادرة واتخاذ القرار، التوقعية، التكيف والتلائم.

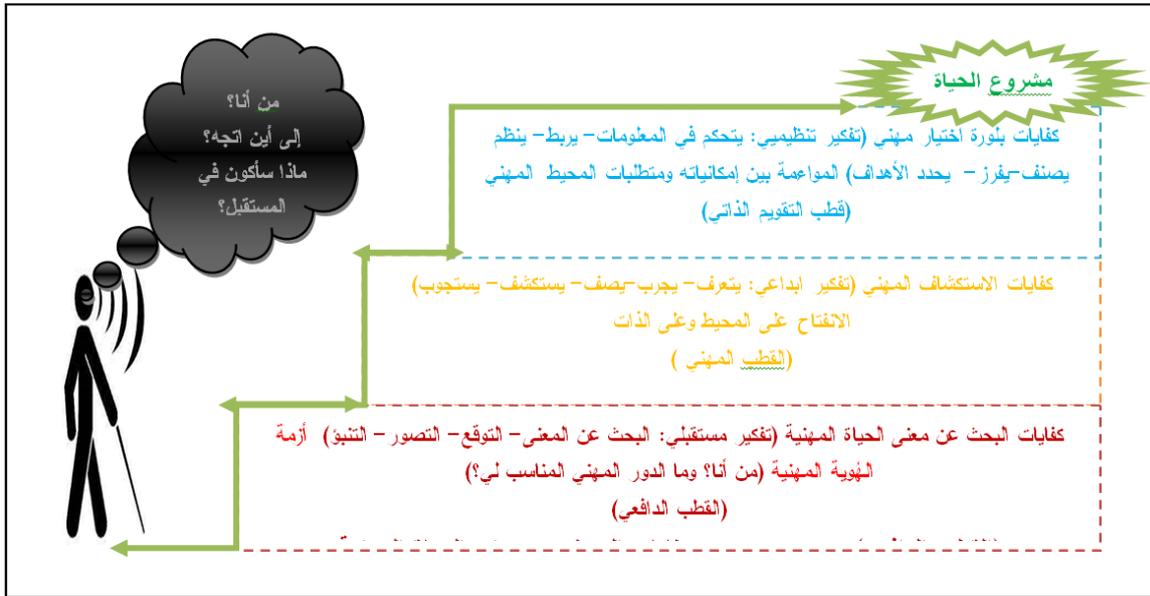
على هذا الأساس؛ تتبنى الباحثة هذا الطرح في تناولها لتعريف مشروع الحياة في سياق الدراسة الحالية حيث تعرفه "بأنه اكتساب المراهق المعاق بصريا الكفايات التي تؤهله لبلورة هويته المهنية (من أنا؟ وما الدور المهني المناسب لي؟) بالوصول إلى صياغة اختيار مهني يتلاءم مع وضعية إعاقته الحسية ومتطلبات المحيط المهني في إطار مشروع الحياة والمتمثلة في: كفايات البحث عن معنى الحياة المهنية، كفايات الاستكشاف كفايات بلورة اختيار مهني.

وعليه؛ وفي ظل غياب الفرص المناسبة التي تتيح للتلاميذ المعاقين بصريا خاصة في مرحلة التعليم المتوسط اكتساب هذه الكفايات، تبرز الحاجة الماسة إلى تبني تطبيقات التربية للتوجيه لإكسابهم هذه الكفايات لمساعدتهم على بناء مشاريعهم الحياتية، في هذا الإطار يشير (Scaliet & Guichard 2008) أن التوجيه اليوم يلعب دورا هاما في إنتاج الكفايات التي تساعد الأفراد على التوجيه الذاتي في الحياة والانخراط في أنشطة تهدف إلى تحقيق التوقعات الأساسية بالنسبة لهم".

والمخطط التالي يوضح مفهوم مشروع الحياة وفق تصور الباحثة باعتباره عملية فكرية بنائية تقوم على اكتساب الكفايات التي تؤهله لبلورة هويته المهنية:

مخطط 5:

كفايات بناء مشروع الحياة وفق تصور الباحثة



### 3. كفايات بناء مشروع الحياة :Competencies of building a life project:

يفتضي الدخول في دينامية المشروع أن يكون المراهق فاعلا حقيقيا في بناء حاضره وتوجيه مستقبله من خلال العمل على تعبئة طاقاته الفكرية والوجدانية لإكسابه جملة من الكفايات التي تساعد على القيام بالمهام التطورية لتحقيق النمو المهني السليم والقدرة على بلورة هويته المهنية.

في هذا الإطار؛ يرى بنكروم (2007، ص 08) أن تحقيق المشروع يتطلب معارف وقدرات يجب تطويرها وتميئتها بالموازاة مع التطور الشخصي للفرد.

ويرى شركي (2019) أنه يجب أن يتوفر لدى التلميذ جملة من السلوكات والكفايات حتى يتمكن من الانخراط في تربية المشروع، وهذه الكفايات هي:

- تيسير استقلاليته وتحمل مسؤوليته وجعله واعيا باختياراته والمعوقات الموجودة.
- اكتسابه القدرة على القيام باختيارات وقرارات صائبة.
- دفعه لوضع سيناريوهات واستراتيجيات قابلة للتكيف (توسيع حقل إمكانياته).
- اكتسابه الدافعية والتحفيز لتجاوز "هنا والآن" وإعطاء معنى لتعليمه من خلال الربط بين مختلف المراحل والتعليمية.
- أن يصبح قادر على جمع المعلومات بنفسه ويكتسب تقنيات البحث الوثائقي بإتقان.
- اكتساب أدوات استتفار واستعمال هذه المعلومات والمعارف من خلال وضع علاقة بين هذه المعلومات والمعارف.
- ممارسة التفكير المقارن والحس النقدي.
- تطوير طرق التقويم الذاتي والوعي بنقاط القوة والضعف والقدرة على الإقناع.
- الشعور بالمسؤولية جزئيا عن تبعات أعماله والعمل بشكل مستقل.
- جمع ومعالجة المعلومات ومعرفة مصادرها والقدرة على ترتيبها حسب الأهمية والتعامل معها على أساس أنها نسبية ثم إدماجها.
- القدرة على الاستعلام.
- البحث عن مصادر خارج فضاء المدرسة.

ويما أن التلاميذ المعاقين بصريا في مرحلة المراهقة التي تقابل بدايتها مرحلة التعليم المتوسط يفتقدون نتيجة تأثيرات إعاقتهم الحسية للكفايات التي تساعدهم على إدراك إمكانياتهم المحدودة ومعطيات العالم المحيط بهم، حيث دلت دراسة بريك ومشري (2019، ص 60) أن المراهقين المعاقين بصريا "يفتقدون لكفايات الاختيار في إطار مشروع الحياة (الاستكشاف، الاستقلالية)، وتشير الحديدي (2014، ص 81) "أن المعاق بصريا يفتقد المهارات والكفايات التي تجعله على استعداد لدخول عالم العمل" ويرى إبراهيم

حسن (2014) أن المراهقين المعاقين بصريا يفتقدون للكفايات التي تؤهله للتفاعل مع المحيطين به للقيام بالأدوار المتوقعة منه في الحياة وتدفعه إلى انجاز وتحقيق أهدافه المستقبلية.

وعليه؛ تبرز حاجاتهم إلى اكتساب الكفايات اللازمة للقيام بالمهام التطورية في مرحلة المراهقة والوصول إلى بلورة هوياتهم المهنية في إطار مشروع الحياة، حيث يشير بنكروم (2007) بما أن للمشروع بعد زمني كما أن النضج المهني لا يأتي إلا عبر مراحل متعاقبة، على هذا الأساس يعتبر اكتساب هذه الكفايات مطلباً نمائياً وفق نظريات النمو المهني عبر المراحل الزمنية التراتبية التالية:

### 1) كفايات الاستكشاف Exploration Competencies:

يعد الاستكشاف أحد المهام التطورية للنمو المهني في مرحلة المراهقة وفق نظريات Ginzberg & Super & Tiedeman كما تعتبر المحرك الأساسي لدينامية المهام التطورية اللاحقة فهي مرحلة مهمة جداً للاطلاع والتفتح لجمع أكبر قدر ممكن من المعلومات والمعطيات المتعلقة بالذات والمحيط، حيث يحاول المراهق إثارة التساؤلات والتجريب ولعب الأدوار التي تقربه للرشد من خلال وتقمص الأدوار المهنية.

في هذا الإطار؛ يرى الشعالي (2013) أن الاستكشاف هو تجربة حياة يجب أن تعاش لتنمية الميل المهني ومن ثمة الدافع لاستكشاف كيف يمكن الوصول لتحقيقها لذلك من ضرورة تطويرها في وقت مبكر كونها تتطلب تعبئة العديد من الكفايات وتقتضي التجريب والتمرن والاختبار عبر احتكاك الذات بأوساط وفضاءات متعددة، بما يساعد المتعلم على التنظيم المبني لنظرته للعالم ولهويته ولقدراته ومسار الاختيار واتخاذ القرار في التوجيه وفي الحياة.

كما تشير الحديدي (2014، ص 282) "أن إتقان المعاق بصريا للمهام التطورية تعتمد على نوع وموضوعية المعلومات والخبرات التي يتعرض لها".

وعليه يحتاج المراهقين لاكتساب الكفايات التي تبعث على التفكير الابداعي بما يساعدهم على جمع المعلومات وإثارة التساؤلات والبحث والاستجابات والملاحظة والتخيل

والحوار والمناقشة وحل المشكلات لتوسيع الرؤيا والانفتاح على الذات من جهة وحول محيطه المهني من جهة ثانية.

في هذا الإطار؛ يرى Scaliet & Guichard (2008 ، P. 325) "أن الاستكشاف سلوك حل المشكلات المصمم للكشف عن معلومات حول الذات أو المحيط من أجل اتخاذ قرار بشأن الخيارات الهامة في الحياة".

ويرى كينشار وهيتو (2009، ص 325) أن مهمة الاستكشاف يناسبها تفكير ابداعي يساعد على الانفتاح على:

- الذات: حيث يتعرف على: من أنا؟ ما اهتماماتي؟ وما ميولي؟ ما هي نقاط القوة والضعف؟ ما قدراتي وما إمكانياتي؟
- المحيط المهني: بالتعرف والانفتاح على الفرص والمسارات الدراسية والمهنية المتاحة وخصائصها ومتطلباتها والصعوبات والبدائل والمهن المطلوبة في سوق العمل.

ويتم تنمية وتطوير كفايات الاستكشاف لدى المراهقين من خلال جملة من الأنشطة المعرفية التي تساعد على استكشاف الذات والمحيط، في هذا الإطار يرى Guichard & Huteau (2006) أن الأنشطة المعرفية الإبداعية تساهم في القيام بمهمة الاستكشاف وتسمح بالكشف عن المحتويات الذاتية والانفعالية المعاشة بما ينمي لدى الأفراد الميول والاختيارات المهنية والتفكير في كافة الإمكانيات والبحث عن مختلف المعلومات حول الذات والمحيط المهني بما يساعد على الانفتاح، على الذات والمحيط.

وبما أن المراهقين المعاقين بصريا تحد إعاقتهم الحسية من فرص الاستكشاف بما يساعدهم على اكتساب المعلومات لصياغة الاختيارات المهنية المناسبة لهم، حيث ترى الحديدي (2014، ص 270) "أن المعاقين بصريا لا يكتسبون معلومات كافية عن عالم المهن لتكون لديهم الوعي الكافي بالمهن التي قد ينجحون فيها".

على هذا الأساس؛ تهدف الدراسة الحالية إلى إكساب المراهقين المعاقين بصريا كفايات الاستكشاف والتي نعرفها في سياق الدراسة الحالية "بأنه البحث النشط عن

المعلومات حول ذاته ومحيطه المهني بما يتناسب مع خصائصه الحسية من خلال الاعتماد على حواسه البديلة وعلى المحيطين به من الأسرة والرفاق، ومصادر أخرى (الإنترنت وسائل الإعلام... إلخ) والتي تساعده على التعرف على:

- **المحيط المهني professional environment:**

قدرة المراهق المعاق بصريا على البحث النشط عن المعلومات المهنية المتعلقة بالفرص والأدوار المهنية، القطاعات المهنية، المسارات الدراسية والتكوينية والمهنية بما يتناسب مع خصائصه الحسية.

- **الذات المهنية professional self:**

قدرة المراهق المعاق بصريا على البحث النشط عن المعلومات المتعلقة بذاته وما يملكه من قدرات وإمكانيات حسية محدودة، ومعرفة ميوله واتجاهاته ونقاط قوته وضعفه ونمط شخصيته، واعتماده على الآخرين وعدم استقلاليته.

**(2) كفايات البلورة Customization Competencies:**

تؤدي مرحلة الاستكشاف بالمراهق إلى جمع العديد من المعلومات حول ذاته ومحيطه مما يجعله في حاجة إلى توضيح الرؤيا أكثر لذلك فهو بحاجة إلى اكتساب كفايات تبعث على التفكير التنظيمي بما يساعده على الفرز والتصنيف والتخليص والربط بين تلك المعلومات التي جمعها خلال تجربة الاستكشاف، وفق معايير واحدة أو متعددة لهيكله المعلومات والتحكم فيها.

في هذا الإطار؛ يرى كيتشار وهيتو (2009، ص 325) أن البلورة يناسبها تفكير تصوري تنظيمي وترجم في القدرة على التحكم في المعلومات التي اكتسبها عن ذاته ومحيطه المهني، والمواءمة بينها حيث تسمح للتلميذ بعقد مقارنة بين تطلعاته وقدراته وبين ميوله ورغباته الحقيقية والفرص التي يتيحها الوسط فيصبح ميوله محددة ويقوم بتقويم لفرص تحقيقها.

كما يرى الشعالي (2013) أن تنظيم المعلومات وترتيبها، يسمح للمتعلم بتجاوز الارتباك والتردد وتشتت المعلومات التي تنتج عن الاستكشاف، وبلورة اختيارات مستنيرة.

على هذا الأساس؛ تسعى الدراسة الحالية إلى إكساب المراهقين المعاقين بصريا كفايات البلورة والتي نعرفها في سياق الدراسة الحالية "بأنها الجهد الفكري الذي يبذله المراهق المعاق بصريا لبناء تصور عن هويته المهنية وبترجم في قدرته على التحكم في المعلومات التي اكتسبها عن ذاته ومحيطه المهني والمواءمة بينهما (الربط، التنظيم والترتيب، إدراكه للأدوار المهنية، التخطيط تحديد الأهداف) والوصول إلى تشكيل اختيارات مهنية تلائم وضعية إعاقته الحسية ومتطلبات المحيط المهني.

### 3) كفايات التخصيص Spécification Competencies:

تقتضي هذه المهمة التطورية وصول التلميذ وانتقاله من التصور العام إلى تصور محدد واستقرار نسبي يدفعه إلى إسقاط كل الفرضيات والاحتمالات التي لا تتناسبه، ويبرز لديه اختيار محدد يسعى لاستثمار طاقاته وجهده في تنفيذه، مما يقتضي اكتساب كفايات تبعث على التفكير التقييمي بما يمكنه من الحصول على المعلومة الفاصلة والمقنعة لتأكيد هذا الاختيار (بنكروم، 2007).

في هذا السياق؛ يرى كيتشار وهيتو (2009) "أن هذه المهمة يناسبها تفكير تقييمي يتيح المقارنة والاختيار من خلال وضعيات وتمارين تبعث التلميذ على اكتساب كفايات التفكير والتقييم وإجراء مقارنات، الاقتراب من قرار الاختيار.

### 4) كفايات التحقيق Implementation Competencies:

تتطلب مهمة التحقيق الشروع في الانتقال من مرحلة المخاض الفكري والتصور المجرد إلى مرحلة التعامل الفعلي مع فكرة المشروع، حيث يبدأ المراهق في انجاز وتنفيذ ما تم اختياره على أرض الواقع ويتجسد ذلك من خلال الشروع في تخطيط محكم وملائم يمكنه من الانخراط في فعل الاختيار والتوجه نحو تحقيقه في سلوك مدروس مع تحديد الصعوبات المرتقبة والاستراتيجيات التي من شأنها تضمن استمرار هذا المشروع.

وعليه؛ تتطلب هذه المهمة اكتساب كفايات تبعث على التفكير الاستنتاجي بما يسمح للمراهق على اختيار بديل من البدائل المطروحة والتخطيط له والاستفادة من الفرص المتاحة، والقدرة على التنبؤ والتوقع ووضع بالبدائل لمواجهة العراقيل والصعوبات ويترتب عن

ذلك تدريب المتعلمين على بناء مشاريعهم المستقبلية الدراسية والمهنية والحياتية (بن كروم، 2007).

وبما أن مهمتي التخصيص والتحقيق انجاز مطالبهما تستمر إلى مراحل نمائية وتعليمية لاحقة حتى يصل المراهقين إلى تحقيق مشاريعهم في الحياة والاندماج فيها، على هذا الأساس تم إدراجهما ككفايات فرعية لبلورة معالم مشروع الحياة.

تأسيسا على ما تقدم، يمكن القول بأن بناء مشروع الحياة يتوقف على اكتساب جملة من الكفايات التي تسمح لهم بتعبئة إمكانياتهم الفكرية والوجدانية اللازمة للقيام بالمهام التطورية لتحقيق النمو المهني السليم لاسيما بلورة هوياتهم المهنية، مما يبرز الحاجة لبرامج تربية الاختيار لتأهيلهم لبناء مشاريعهم الدراسية والمهنية والحياتية.

في هذا السياق؛ يرى كيتشار وهيتو (2009، ص 325) أن المهام التطورية هي بمثابة سيرورة مراحل لحل بعض الوضعيات ومعالجتها معرفيا، حيث يساعد على اكتسابها اقتراح جملة من النشاطات المتنوعة ضمن برامج تربية الاختيارات.

#### 4. برامج تربية الاختيارات ونشاطاتها :choice breeding programs and activities

تعد برامج تربية الاختيارات من أهم تطبيقات التربية التوجيهية التي تهدف إلى تأهيل الأفراد وإعدادهم لبناء مشاريعهم المهنية والحياتية من خلال إكسابهم الكفايات اللازمة للنمو المهني السليم.

ولقد تزامن ظهورها مع النقلة الحقيقة التي شهدتها التوجيه خلال سبعينيات القرن الماضي بفضل إسهامات رواد المنحى التطوري خاصة Super والتي تغير بمقتضاها مفهوم وممارسات التوجيه، مما دفع بأخصائي التوجيه في محافظة Québec بكندا Pelletier و Noiseux و Bujold إلى اقتراح برامج تربية تهدف إلى تنشيط وتفعيل النمو المهني والشخصي Activation of Vocational and Personal (AVPD) Development جمعوها في سلسلة التربية على اختيارات مجرى الحياة تغطي مرحلة الدراسة الإعدادية تهدف إلى

تعبئة إمكانات الفرد المعرفية والوجدانية اللازمة للقيام بالمهام التطورية التالية: الاستكشاف البلورة التخصص، الانجاز.

ولقد ساهمت برامج (AVPD) بشكل كبير في تطور التربية التوجيهية وانتشار برامجها في كل فرنسا هولندا وبلجيكا، وسويسرا حيث اعتمد عليها الباحثون في إعداد العديد من البرامج، في هذا الإطار يرى (Guichard & Huteau 2006) أن (AVPD) هي أساس ومصدر باقي البرامج التي تلتها، والتي وصلت إلى حوالي (16) طريقة مع نهاية التسعينات، كما اقترح Pemartin & Legres في سويسرا سيكوبيداغوجية المشروع. La Psychopédagogie du Projet Personnel; The Psychopedagogy of The Personal Project حيث حددا متتالية من مراحل تطور المشروع معتمدين على الممارسة الميدانية ووضعاً تمارين تستجيب لأهداف تربوية مختلفة تقابل كل مرحلة من المراحل (علاق، 2016، ص 39).

أما في فرنسا قام Guichard في سنة (1988) بإعداد طريقة الكشف عن النشاطات المهنية والمشاريع الشخصية (DAPP) موجهة لتلاميذ الثانويات والطلبة الجامعيين، حيث تقوم على فلسفة الجمع بين الأهداف السوسيو اقتصادية والسوسيو سياسية في إطار جماعي تشاركي لتغيير الإطار البيداغوجي والتربوي من خلال أنشطة الحياة المدرسية وتحديد المسالك والمسارات الدراسية والمهنية (سليم، 2018).

وقد عمل Guichard على تطوير طريقته لتشمل عدة فئات، في هذا الإطار يشير كيشارد وهيتو (2009، ص 330) أن لهذه الطريقة ثلاث صيغ هي:

- **DAPP**: النشاطات المهنية والمشروع الشخصي موجهة لتلاميذ الثانويات والطلبة الجامعيين.

- **DAPPI**: النشاطات المهنية ومشروع الإدماج موجهة للشباب دون تأهيل والباحثين عن اندماج.

- **DAPPT**: النشاطات المهنية ومشروع اكتشاف التقنيات موجهة للشباب الذين هم بصدد تحضير شهادة التأهيل المهني.

كما قام بإعداد طريقة التوجيه التربوي لتلاميذ المرحلة الإعدادية، والتي تعتمد على بعدين هما:

● بعد معرفة الذات.

● وصف المهن كنشاطات ومجالات الاندماج المهني.

وقد شرعت وزارة التربية في فرنسا في تجسيد هذه البرامج رسميا وبشكل تدريجي بصور القانون التوجيهي للتربية سنة (1989) في البداية لتلاميذ المستوى المتوسط ثم الثانوي بهدف جعل التلاميذ قادرين على اتخاذ القرارات والانخراط في منظور زمني وإكسابهم المعارف والكفايات اللازمة للقيام باختيارات مسؤولة ومستقلة.

أما في الولايات المتحدة الأمريكية فقد ساهم كتاب التربية المهنية الذي قدمه Marland المستشار بوزارة التربية في اعتمادها كنظام بديل عن النظام التعليمي، حيث تم تصميم عدة نماذج من قبل مستشاري التوجيه بما يساعد المتعلمين على نمو وتطوير شخصيات متكاملة، وأهم هذه النماذج:

#### أ- النموذج المدرسي الشامل **Scool- Based Comprehensive Model**:

يركز هذا النموذج على التطور المهني للمتعلمين من خلال دمج التربية المهنية في المناهج التربوية منذ مرحلة رياض الأطفال حتى الصف الثاني عشر، بحيث يشرف عنها مركز المهن وتكنولوجيا التعليم في جامعة أوهايو، حيث يقدم العديد من التجارب والخبرات المتتابعة التي تساعد المتعلمين على تحقيق الوعي الذاتي، والوعي التربوي والوعي المهني، والوعي الاقتصادي، واتخاذ القرارات، وتطوير المهارات.

#### ب- النموذج التجريبي **Experience- based Career Education an Experimental Model**:

يسمى أيضا النموذج المهني العملي موجه لطلبة المرحلة الأساسية بإعطائهم الفرصة لاكتساب مهارات وخبرات أكاديمية في جانب العمل من خلال نشاطات تربوية ذو بدائل مهنية تتناسب مع ميول وحاجات المتعلمين تكون خارج المدرسة بمشاركة المجتمع خاصة رجال الأعمال والمنظمات وأصحاب المهن.

### ت- النموذج المنزلي Home- Based Career Education Model:

موجه للشباب الراشدين من 18 إلى 25 سنة الذين تركوا المدرسة بهدف إيصال برامج التربية المهنية للمنزل والمجتمع بتزويدهم بالمعلومات حول فرص العمل والتدريب في المجتمع لاختيار البيئات المهنية المناسبة لهم وإعداد أكبر عدد من العمال المؤهلين (عربيات، 2015).

وتماشيا مع هذه التغيرات بادرت بعض الدول العربية إلى العمل على إصلاح منظوماتها التربوية في سبيل إعداد الكفاءات القادرة على بناء مشاريعها الشخصية والحياتية، حيث تعتبر المغرب من الدولة السبّاقة والرائدة في تبني هذه البرامج بموجب نص ميثاقها الوطني للتربية والتكوين باعتباره كحق مكتسب لجميع التلاميذ ابتداءً من السنة الثالثة إعدادي إلى التعليم الثانوي.

في هذا الإطار يشير البادري (2015) إلى أهم برامج التي يشرف عليها المركز الوطني للتوجيه المهني في المغرب:

- برنامج رواد تكاتف: والذي يهدف إلى تأهيل الطلبة المتميزين لأدوار ريادية تسهم إسهاما كبيرا في بناء المستقبل.
- برنامج غايته: والذي يهدف إلى تنمية الوعي المهني من خلال تنمية مهارات الطلبة للتخطيط لمستقبل مهني ناجح، وتعزيز مفهوم العمل الريادي والابتكار بهدف تأهيلهم لتأسيس مشاريع وشركات ذاتية.
- برنامج انطلاقة: ويهدف إلى تشجيع الطلاب على التفكير الإبداعي وإكسابهم مهارات ريادية من خلال تأسيس مشاريعهم التجارية، واكتسابهم العديد من المفاهيم العلمية والعملية عن العمل الحر وريادة الأعمال لاكتساب المهارات اللازمة للانخراط في سوق العمل.

في نفس السياق؛ عملت الجزائر في إطار تقويم ممارسات التوجيه المدرسي والمهني على إعادة النظر في ممارساته وأساليبه بالخروج به من الحقل الإداري إلى المسار الدراسي للتلميذ والمتابعة النفسية (فنتازي، 2017، ص 153) حيث عملت على إدراج بطاقة تقنية خاصة لتربية اختيارات التوجيه كتجربة أولية بموجب نص المنشور الوزاري رقم: 109-

6.2.0 المؤرخ في 21 نوفمبر 1998 موجهة لتلاميذ الطور الثالث من التعليم الأساسي ابتداء من مستوى السنة السابعة من التعليم الأساسي حتى السنة التاسعة أساسي يسمى المشروع الشخصي المستقبلي للتلميذ يهدف مساعدة التلاميذ على تحقيق مشروعهم الدراسي والمهني تحت إشراف مديرية التوجيه والتقويم والاتصال بوزارة التربية الوطنية على مستوى (23) مركز من مراكز التوجيه المدرسي والمهني، حيث يتم تجربتها عبر ثلاث مراحل:

- المرحلة الأولى: السنة السابعة أساسي 1998-1999: المدرسة ومحيطها.
- المرحلة الثانية: السنة الثامنة أساسي 1999-2000: التلميذ ووسطه العائلي.
- المرحلة الثالثة: السنة التاسعة أساسي 2000-2001: عالم الشغل، التمهين، التكوين.

ليتم تعديل محتوى مراحل التجربة بصدور المنشور رقم: 65-6.2.0 المؤرخ في 11 ديسمبر 2000 إلى المدرسة ومحيطها، عالم الشغل، معرفة الذات.

لكن مشروع التجربة لم يستمر وفشل على مستوى التنفيذ، حيث يرى بوفاتح (2013) أنها تعزى لعدم انسجامه مع برامج ومحتويات بيداغوجية الأهداف.

من خلال ما تقدم؛ يمكن القول أن التطور الذي شهدته برامج التربية التوجيهية أفضى إلى تنوع وتعدد صيغها ونماذجها بتنوع وتعدد حاجات الفئات المستهدفة، وأدرجت في بعض النماذج ضمن مناهج التربية والتعليم إلا أن جميع الطرق استمدت أهدافها من طريقة (AVPD) الكندية التي تعد أساس ومصدر لجميع البرامج التي تهدف إلى تعبئة إمكانات الفرد المعرفية والوجدانية اللازمة للقيام بالمهام التطورية للوصول بالأفراد إلى اكتساب الكفايات اللازمة لبناء مشاريعهم المهنية والحياتية.

حيث يعرفها Guichard & Huteau (2006) "بأنها برامج تهدف إلى تمكين الفرد من معرفة ذاته أكثر وتطوير سلسلة من الكفايات التي تعتبر ضرورية لبناء المشاريع المستقبلية".

يشير تعريف Guichard & Huteau إلى أنها برامج تسمح للفرد بتحديد إمكانياته وقدراته وجوانب قوته وضعفه بما يمكنه من تطويرها باكتساب الكفايات اللازمة لبناء المشاريع المستقبلية.

ويعرفها بوسنة (1998، ص 171) بأنها برنامج تربوي يسمح للمشاركين بتطوير استعداداتهم ومعارفهم والأدوات المعرفية اللازمة للتعبير عن اختيارات مهنية مناسبة والتخطيط للوصول إليها".

حيث يشير تعريف بوسنة إلى أنها برامج تربوية تستهدف تطوير وتنمية الاستعدادات والمعارف التي تسمح للمستفيدين بصياغة اختيارات مهنية مناسبة والتخطيط لتحقيقها.

كما يعرفها البادري (2015): "بأنها مقارنة تربوية في الإرشاد والتوجيه المدرسي والتي

تقترح خلال مرحلة التعليم الأساسي وما بعد الأساسي، بواسطة برنامج يتضمن جلسات

تهدف إلى مساعدة الطالب على التفكير وإعطاء معنى أكثر قيمة لحياته، يتعلم فيها كيفية

توظيف المعرفة والانفتاح من أجل فهم أوسع لمحيطه الاجتماعي والدراسي... والتعرف على

نفسه أكثر، والتعرف على الأنماط المتعلقة بالوظائف والمهن ليستقر في الأخير على اختيار

مهني محدد، وذلك عن طريق بناء مشروع شخصي".

ويشير تعريف البادري إلى المراحل التعليمية التي تقدم فيها برامج تربية الاختيارات وهي مرحلة التعليم الأساسي والثانوي، بما يبعث المتعلمين على التفكير لإعطاء معنى لحياتهم ويكتسبون كيف يوظفون معارفهم بالانفتاح على الذات ومحيطهم الدراسي والاجتماعي والمهني بما يساعدهم على اختيار مهني الملائم لبناء مشاريعهم الشخصية.

ويعرفها شرقي (2020) "أنها برامج تهدف إلى تنمية المهارات والكفايات المرتبطة

بتربية المشروع".

ويعرفها سليم (2018) "بأنها مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات الضرورية لكل فرد ليصبح العمل منتجا وذا معنى وجزءا من أسلوب حياته".

يشير التعريفين إلى أنها برامج تنموية تستهدف تطوير المهارات والكفايات والاتجاهات ليصبح المتعلم يتمتع بالكفاءة اللازمة للحياة.

ويعرفها بنكروم (2007، ص 11) بأنها نشاطات تهدف إلى إكساب التلاميذ المهارات والكفايات التي تسهل الاندماج المهني وتهيئهم للحياة العملية.

يشير تعريف بنكروم إلى محتوى برامج تربية الاختيارات بأنها نشاطات تهيئ للحياة المهنية، في هذا الإطار يرى Guichard & Huteau (2006) "أن نشاطات وتمارين برامج تربية الاختيارات يجب أن تكون ذات طابع معرفي تستهدف تطوير عمليات ذهنية ونقل المعارف والتفكير في تجارب معين بحيث تتضمن معايير مختلفة للنضج المهني".

تأسيسا على سبق؛ يمكن أن نعرف برامج تربية الاختيارات في سياق الدراسة الحالية بأنها: "بأنها سيرورة من الحصص السيكو بيداغوجية الجماعية يتم خلالها مرافقة المراهقين المعاقين بصريا لإكسابهم الكفايات (البحث عن معنى الحياة المهنية- الاستكشاف- البلورة) التي تؤهلهم لصياغة اختيار مهني يتلاءم مع وضعية إعاقتهم الحسية ومتطلبات المحيط المهني في إطار مشروع الحياة".

عظفا على ما تقدم؛ يتبين لنا أن برامج تربية الاختيارات هي نشاطات تهدف إلى إكساب المراهقين الكفايات اللازمة للنمو المهني تدريجيا خلال مسارهم الدراسي بما يؤهلهم لبناء مشاريعهم المهنية والحياتية، حيث تتمثل هذه نشاطات برامج التربية على الاختيار في ما يلي:

#### - الإعلام Information:

من أهم التدخلات التوجيهية التي يقدمها مستشار التوجيه بحيث تبعث التلاميذ على الاستعلام حول الذات والمحيط المهني بما يساعدهم على التعرف على إمكانياتهم وقدراتهم

وتوضيح الآفاق المستقبلية والمهنية لمختلف التخصصات الدراسية واتخاذ القرارات المناسبة التي تحقق لهم مشاريعهم المهنية (الأعور، 2017).

**- التقييم Evaluation:**

يبحث التلاميذ على التدريب على إعطاء حكم تشخيصي حول مدى التكيف والمواءمة بين الاختيارات الممكنة الممنوحة للفرد وقدراته.

**- المشورة Advice:**

ويتم فيها تقديم مقترحات للفرد بناء على التجارب والمعلومات التي اكتسبها، وتقديم الاستشارات المهنية المتعلقة بالمواد الدراسية والفرص الوظيفية المتاحة (علاق، 2016).

**- الإرشاد guidance:**

ويهدف إلى مساعدة الفرد على الاستبصار بقدراته واستعداداته وإمكانياته، حتى يفهم ذاته ويشبع حاجاته والتعبير عن أفكاره في حدود متطلبات محيطه الاجتماعي والاقتصادي وأفق أهدافه وتطلعاته وانتظاراته من خلال جلسات الإرشاد الفردي والجمعي (قيسي، 2017، ص 277).

**- التعيين Placement:**

مساعدة أخصائي التوجيه المهني الحصول على عمل وإتاحة الفرصة للطالب للتدريب العملي لتنمية بعض المهارات اللازمة لسوق العمل (بوسنة، 1998، ص 171).

من خلال ما تقدم، وبما أن محتوى نشاطات برامج تربية الاختيارات تهدف إلى إكساب المراهقين الكفايات التي تؤهلهم لبناء مشاريعهم الحياتية، فإن تجسيدها لا يتوقف على تدخلات فرديه بل هي نشاطات تتم في إطار جماعي تشاركي من خلال أنشطة الحياة المدرسية مما يتطلب مساهمة عدة أطراف في تجسيدها من الفاعلين في محيط الأسري والمدرسي والاجتماعي والمهني والاقتصادي للمراهق، في هذا الإطار يرى خالد وبلقيدوم (2019): أن مهمة تربية الاختيار لدى الفرد لا تقتصر على دور المرشد النفسي أو مستشار التوجيه المدرسي والمهني، بل تستلزم تكاثف جهود كل العناصر المؤثرة بشكل مباشر وغير المباشر على المتعلم وعلى العملية التربوية معلمين، أساتذة، مساعدين تربويين، إداريين

ومفتشي إلى جانب الأولياء، وسائل الإعلام، النوادي ودور الشباب والجمعيات الثقافية العلمية والرياضية... الخ، لتنصب جهودها في اتجاه واحد وهو تقديم المساعدة النفسية والتربوية والدعم النفسي الذي يعزز ثقة للفرد بنفسه ويرفع معنوياته.

في نفس السياق؛ يشير سليم (2018) إلى أدوار الأطراف التي يمكن أن تساهم في تنشيط محتوى برامج تربية الاختيارات:

**- التلميذ The student:**

باعتباره الفاعل الحقيقي المسؤول الأول في بناء مشروعه مما يتطلب منه أن يكون نشطا في سيورة التعلم وتنمية مساره من خلال المشاركة والانفتاح على جميع الأنشطة والتجارب المعاشة.

**- المعلمين والأساتذة Teachers and Professors:**

من خلال إعطاء معنى للتعلم وجعل المواد الدراسية تعمل على تنمية عدد من الكفايات كالنظم التعاوني، التفكير الناقد، حل المشكلات، ونسج العلاقة بين التعلم والسياق المهني في عالم الشغل.

**- الأسرة Family:**

باعتبارها معنية بمتابعة ومرافقة مسار أبنائها الدراسي، وتحديد العثرات واتخاذ التدابير المناسبة لتجاوزها كما تساهم في بلورة اتجاهاتهم واختياراتهم.

**- مستشاري التوجيه المدرسي والمهني School and Career guidance Counselors:**

يقترح محتوى برنامج التوجيه كما يقترح الأنشطة مكملة للأنشطة الصفية التي تتيح للتلميذ معايشة التجارب التي اختياراته وكفاياته، كما يرافق التلاميذ والأولياء من خلال أنشطة الإعلام والإرشاد.

**- إدارة المدرسة The School administration:**

من خلال تسطير برامج عمل سنوية أو دورية تتضمن التوجيه وإدراج خدمات التوجيه والإعلام والإرشاد والعمل على أجرأته بتوفير الموارد والدعائم وتحديد المهام والمسؤوليات والانفتاح على الشركاء الاجتماعيين والاقتصاديين.

**- الشركاء الاجتماعيين والاقتصاديين Social and Economic Partners:**

من خلال العمل التشاركي مع المدرسة في من خلال تدخلات تأطيرية لأنشطة الإعلام والتوجيه، وتيسير زيارات وتربصات التلاميذ للمقاولات والمؤسسات الإنتاجية والخدمات مع توفير قواعد بيانات عن المهن المرتبطة بهذه المؤسسات والشروط الولوج إليها.

تأسيسا على ما سبق، يتضح لنا أن برامج تربية الاختيارات لها بعد تأهيلي يهدف إلى تنمية وتطوير إمكانيات المراهقين بإكسابهم الكفايات اللازمة للنمو المهني خلال مسارهم الدراسي للوصول بهم لتحقيق الاستقلالية والكفاءة التي تساعدهم على بلورة هوياتهم المهنية في إطار مشروع الحياة، وبهذا يصبح بناء هذا المشروع عملية تأهيل للحياة.

على هذا الأساس؛ تأتي الدراسة الحالية لتقديم إسهاما في إطار التوجيه المدرسي والمهني بتجسيد برامج تربية الاختيارات لدى المراهقين المعاقين بصريا المتمدرسين بمدارس الأطفال المعوقين بصريا بما يؤهلهم لبناء مشاريعهم الحياتية.

**5. مشروع الحياة في ظل التوجيه المدرسي والمهني للمعاقين بصريا في الجزائر:**

لقد أقر القانون 02-09 المؤرخ في 08 ماي 2002 المتعلق بحماية الأشخاص المعاقين وترقيتهم الحق في تكافؤ الفرص للمعاقين بصريا كأقرانهم المبصرين في التوجيه، حيث يعد أول نص تشريعي أسس لعملية التوجيه المدرسي والمهني للمعاقين بصريا بنص المادة الثامنة عشر منه.

على هذا الأساس؛ فإن إجراءات قبول وتوجيه التلاميذ المعاقين بصريا إلى السنة الأولى ثانوي تتم وفق التنظيم المعمول به في التربية الوطنية، حيث نص القرار الوزاري المشترك المؤرخ في سنة 2003، والمنشور الوزاري المشترك رقم: 07-328 المتعلق بالمتابعة التربوية والامتحانات المدرسية للتلاميذ المعوقين حسيا "أن إجراءات التقييم في الامتحانات الفصلية والرسمية، وكذا شروط القبول لاسيما الانتقال إلى التعليم الثانوي لتلاميذ المؤسسات المتخصصة تتم طبقا للتشريع والتنظيم المعمول به".

حيث يتولى القيام بإجراءات توجيههم الأولية على مستوى مدارس المعوقين بصريا المجلس النفسي البيداغوجي في إطار مهامه التي نص المرسوم التنفيذي رقم: 05-12 المتضمن القانون الأساسي النموذجي لمؤسسات التربية والتعليم المتخصص والمتمثلة في "ضمان متابعة الأطفال والمراهقين المعوقين وتقييمهم وتوجيههم في مجال الدعم الطبي والنفسي والتربوي والتكوين"، والذي يتشكل من الأعضاء التالي:

- ✓ مدير المؤسسة رئيسيا.
- ✓ طبيب.
- ✓ نفساني تربوي.
- ✓ نفساني عيادي.
- ✓ نفساني في تصحيح النطق والتعبير اللغوي.
- ✓ أستاذ التعليم المختص ينتخبه نظرائه.
- ✓ معلم التعليم المختص ينتخبه نظرائه.
- ✓ مربين ينتخبهما نظرائهما.
- ✓ مساعد في الحياة اليومية ينتخبه نظرائه.

حيث يقترح المجلس توجيههم إلى الجذع المشترك آداب وفلسفة باعتباره المناسب لإعاقتهم، ويتم البت في التوجيه النهائي في على مستوى اللجنة الولائية للتربية الخاصة والتوجيه المهني، حيث نص القانون 02-09 (2002) على أن تتولى اللجنة الولائية للتربية الخاصة والتوجيه المهني توجيه الأشخاص المعاقين في المؤسسات التربوية والتعليمية والتكوينية والمهنية والتي يتم تشكيل أعضائها بموجب المرسوم التنفيذي رقم 03-333 المؤرخ في 08 أكتوبر 2003 من ممثلي عن أولياء التلاميذ والخبراء المختصين في الميدان ومختلف القطاعات: التربية والتضامن والتكوين والصحة والتشغيل الشباب والرياضة وممثلي الحركة الجمعوية الناشطة في المجال، والتي تتمثل مهامها بنص القانون بالخصوص بما يأتي:

1- العمل قبول الأشخاص المعوقين في مؤسسات التعليم والتكوين المهني والمؤسسات المتخصصة وتوجيههم حسب الحاجات المعبر عنها وطبيعة الإعاقة ودرجتها وطبقا لشروط وكيفيات الالتحاق المتعلقة بالأشخاص المعوقين والمطبقة في مجال التربية والتكوين.

2- تعيين المؤسسات والمصالح التي يجب عليها القيام بالتربية والتكوين والتأكيد من التأطير والبرامج المعتمدة من الوزارات المعنية والإدماج النفسي - الاجتماعي والمهني للأشخاص المعوقين.

3- العمل على الاعتراف للمعوق بصفة العامل وتوجيهه وإعادة تصنيفه وتعيين المؤسسات والمصالح التي تساهم في استقبال الأشخاص وإدماجهم مهنيا.

4- العمل على البحث على مناصب عمل ووظائف ملائمة يمكن أن يشغلها الأشخاص المعوقين واقتراحها.

وتكون قرارات اللجنة ملزمة لمؤسسات التعليم والتكوين المهني والمؤسسات المتخصصة والمصالح والهيئات المستخدمة، كما ويمكن للشخص المعوق أو من ينوب عنه قانونا الطعن في قرارات اللجنة لدى اللجنة الوطنية للطعن.

ويتم تنفيذ بقية إجراءات التوجيه على مستوى مراكز التوجيه المدرسي والمهني الولائية للولايات الموجهين إليها باعتبار مدارس المعوقين بصريا كمقاطعة تضم عدة ولايات.

عظفا على تقدم، يمكن القول أن إجراءات التوجيه القائمة في توجيه التلاميذ المعاقين بصريا إجراءات يغلب عليها الطابع الإداري وتعكس القصور في المفاهيم والتصورات وآليات تجسيد محتوى النصوص التشريعية والتنظيمية التي كفلت للمعاقين بصريا الحق في تكافؤ الفرص في التوجيه المدرسي والمهني بموجب نص القرار الوزاري المشترك 2003 وفق التشريع والتنظيم المعمول به في التربية الوطنية" الذي نص عليه المنشور رقم: 2008/6.0.0/49 المتضمن ترتيبات توجيه تلاميذ السنة الرابعة متوسط المنتقلين إلى الطور ما بعد الإلزامي، وهذه الترتيبات تتمثل في:

#### (1) الإعلام:

لإعلام التلاميذ وأوليائهم بهيكلية مرحلة التعليم ما بعد الإلزامي وآليات التوجيه ابتداءً من السنة الثالثة متوسط لتعريفهم بالمستلزمات البيداغوجية لمختلف المسارات، وبتالي منحه الفرصة لبلورة اختيارات موضوعية قائمة على المعرفة والوعي بالقدرات وبعيدة عن التصورات الاجتماعية والاعتبارات الذاتية للتوجيه بما يساعدهم على بناء مشروع الحياة.

(2) بطاقة الرغبات:

باعتبار التعبير عن الرغبة خطوة حاسمة في مسار التلميذ المعاق بصريا التعليمي المعد لمساره المهني، وتشكل أرضية لإرشاد التلميذ ومرافقة في بناء مشروعه في الحياة والتحضير لعملية التوجيه.

(3) مجموعتنا التوجيه:

والتي تتكون من الجذعين المشتركين للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي ومعاملاتها، والتي يوضحها الجدول التالي:

جدول 3:

المواد المشكلة لمجموعتي التوجيه في الجذعين المشتركين

الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا		الجذع المشترك آداب	
المعاملات	المواد	المعاملات	المواد
04	الرياضيات	05	اللغة العربية وآدابها
04	العلوم الفيزيائية والتكنولوجية	04	اللغة الأجنبية الأولى
04	علوم الطبيعة والحياة	03	اللغة الأجنبية الثانية
02	اللغة العربية وآدابها	02	التاريخ والجغرافيا
<b>14</b>	<b>المجموع</b>	<b>14</b>	<b>المجموع</b>

المصدر: المنشور رقم: 2008/6.0.0/49

يوضح الجدول أعلاه المواد المشكلة لمجموعتي التوجيه في الجذعين المشتركين ومعاملاتها باعتماد النتائج المتحصل عليها في المادة خلال السنتين الثالثة والرابعة متوسط ويتم حساب التلميذ في كل مجموعة من مجموعتنا التوجيه باعتماد معاملات المسندة للمواد المشكلة لكل منها.

لكن تجسيد هذه الترتيبات بمدارس المعوقين بصريا لا تتم بنفس تكافؤ الفرص الممنوحة للتلاميذ المبصرين في المدارس التابعة للتربية الوطنية، حيث يتم العمل فقط بالترتيب الثالث من خلال التوجيه مباشرة إلى مجموعة التوجيه المشترك آداب، في حين يحرم التلاميذ المراهقين المعاقين بصريا من الاستفادة من باقي الترتيبات المهمة التي تساهم في إكسابهم الكفايات التي تؤهلهم لبلورة اختيار مهني في إطار مشروع الحياة خاصة:

• الإعلام الموضوعي:

لتزويد المراهقين المعاقين بصريا بالمعلومات الكافية التي تساعدهم على اكتشاف والتعرف والتفتح على الذات وعلى المحيط المهني وما يتيح من مسارات وآفاق دراسية وتكوينية ومهنية بما يساعده على بلورة اختيار موضوعي وناضح الذي يحدد مسار حياتهم، في هذا الإطار يرى الأعور (2017) أن الإعلام من أهم التدخلات التي تبعث التلاميذ على الاستعلام حول الذات والمحيط المهني بما يساعدهم على التعرف على إمكانياتهم وقدراتهم وتوضيح الآفاق المستقبلية والمهنية لمختلف التخصصات الدراسية واتخاذ القرارات المناسبة التي تحقق لهم مشاريعهم المهنية.

• الحق في الاختيار المستقل:

حيث لا يمنح للتلاميذ المعاقين بصريا الحق في التعبير عن رغبتهم في اختيار المسار الذي يتناسب أو لا يتناسب مع إمكانياتهم أين يكمن دور القائمين على توجيههم في توفير نشاطات تساعدهم على تعديل اختياراتهم واتجاهاتهم الغير واقعية والسلبية، وليس الوصاية على اختياراتهم.

تأسيسا على ما تقدم؛ يمكن القول أن تجسيد مبدأ تكافؤ الفرص التي أقرها القانون 02-09 (2002) خرج عن إطاره الموضوعي والإنساني نتيجة الممارسات القائمة في توجيه المعاقين بصريا والتي تحرمهم من الحق في اتخاذ القرارات المصيرية في الحياة بإتاحة الفرص المناسبة التي تساعدهم على تطوير إمكانياتهم المحدودة وتستثمرها في إكسابهم كفايات اختيار ما يناسبهم بكل وعي وحرية واستقلالية.

حيث تعكس هذه الممارسات اتجاهات سلبية للقائمين على المراهقين المعاقين بصريا وتوجيههم، حيث تركز لعجزهم واعتمادهم على المحيطين بالوصاية على اختياراتهم وتأطير أهدافهم في الحياة.

في هذا الإطار؛ يشير قيسي (2017، ص 278) "أن ممارسات التوجيه في المؤسسات التربوية والتعليمية في الجزائر تشهد نوع من الخلط بين النصيحة الأبوية والوصاية على الأهداف والاختيارات"، كما يشير حمادي (2015، ص 83) أنه التوجيه المهني للمعاقين لا ينبغي أن يكون يوجه إلى المجال الذي يتناسب مع قدرات الفرد المعاق،

بل هو تقديم المعلومات الضرورية التي تساعده على الاختيار الحر الذي يرغب به وليس فرض أو إحياء بمهنة معينة".

على هذا الأساس؛ أصبح من الضروري تجاوز هذه الممارسات السلبية التقليدية التي تعيق اختيار ما يناسبهم في الحياة نتيجة عجز القائمين عليهم عن تقديم نشاطات تلبي حاجتهم لتربية الاختيار لأحد المسارات الدراسية والتكوينية التي تفتح لهم آفاق اختيار المهن المناسبة لوضعيتهم وإعاقتهم الحسية.

في هذا الإطار يرى قصاص (2020، ص 267) "أن هذه الإجراءات تسمح للمعاقين باكتساب المعارف المهنية والعلمية لدخول سوق الشغل والإدماج في المجتمع".

وهذه المسارات هي:

#### 1) مسار التكوين في التعليم العالي في نظام L.M.D:

يتوج هذا المسار بعد نهاية مرحلة التعليم الثانوي بالحصول على شهادة البكالوريا والذي يفتح آفاق تكوينية عبر ثلاث مراحل (ليسانس، ماستر، دكتوراه) حيث تتوج كل مرحلة بشهادة تؤهل المعاقين بصريا للمرحلة التي تليها، وهو مسار يتيح لهم الالتحاق بعدد من الفروع والتخصصات الجامعية التي تتناسب إمكانياتهم، كالعلوم الإسلامية العلوم الإنسانية والاجتماعية، الآداب واللغات العلوم السياسية والقانونية (منشور رقم: 01، 2021) كما تفتح له آفاق التوظيف في عدد من المهن كالإمامة والإرشاد الديني والترجمة ومعلم وأستاذ التعليم المتخصص بمدارس المعوقين بصريا.

#### 2) مسار التكوين في المعاهد الوطنية المتخصصة:

يتوج هذا المسار أيضا بالحصول على شهادة البكالوريا، والذي يفتح آفاق تكوينية متخصصة من خلال الالتحاق بأحد المراكز الوطنية لتكوين الموظفين المتخصصين بمؤسسات المعوقين التابعة لقطاع التضامن الوطني (بئر خام وقسنطينة) أو ملحقاتها (بسكرة وسعيدة) بعد إجراء مسابقة الدخول في التكوين القاعدي، كغيره من المعاهد الوطنية، حيث يضمن هذا المسار تكويننا متخصصا في التربية والتعليم المتخصص ويتوج بالتوظيف المباشر (منتوج تكوين) في مدارس المعاقين بصريا في أحد الوظائف التالية: مساعد في

الحياة اليومية مربي متخصص، مربي متخصص رئيسي، وسيط اجتماعي (انظر الملحق رقم: 08 الحصة رقم: 08).

### 3) مسار التكوين والتأهيل المهني المتخصص:

يعتبر هذا المسار بديل لتأهيل المعاقين بصريا الذين لم يسعفهم الحظ في موصلة الدراسة بعد مرحلة التعليم المتوسط، حيث يضمن هذا المسار تأهيل مهني للمعاقين بصريا بمنحهم كفاءات مهنية تؤهلهم للاندماج في سوق الشغل (تأهيل مهني في المهن التالية: مستشار الهاتف، مقسم الهاتف، الإعلام الآلي المكيف (تقنية Braille)، حيث يتكفل قطاع التكوين والتعليم المهنيين بذلك من خلال الالتحاق بأحد مراكز التكوين المتخصصة المتواجدة عبر خمس ولايات تبعا للمقاطعة الجغرافية بموجب القرار الوزاري الصادر في 2018، من خلال الالتحاق بأحد أنماط التكوين المهني المناسب لإعاقتهم الحسية.

حيث تسمح هذه المسارات المتعددة للمراهقين المعاقين بصريا بالتأهيل المناسب الذي يسمح لهم بالولوج إلى عالم الشغل واندماجهم في الحياة المهنية وهي الهدف الأساسي لمنظومة الرعاية الاجتماعية في الجزائر، حيث نصت المادة 23 من القانون 02-09 (2002) على إدماج الأشخاص المعاقين واندماجهم لاسيما من خلال ممارسة نشاط مهني مناسب أو مكيف يسمح لهم بضمان استقلالية بدنية واقتصادية كما حدد والقرار الوزاري المشترك بين وزارات التضامن الوطني والمالية والعمل والتشغيل والضمان الاجتماعي مؤرخ في 07 أكتوبر 2019 المبادئ التي تحكم توظيف وتشغيل الأشخاص المعوقين في القطاعين العام والخاص وتضمن لهم تكافؤ الفرص ما يحقق اندماجهم في عالم الشغل.

وعليه وتأسيسا على ما سبق؛ يمكن القول أن ممارسات التوجيه المدرسي والمنهي القائمة في مدارس المعوقين بصريا لا تتيح للمراهقين المعاقين بصريا فرص للاختيار بل هي ممارسات تركز لعجزهم وتبعيتهم للآخرين بالوصاية على اختياراتهم وأهدافهم في الحياة، حيث تتدرج ضمن تطبيقات المقاربة التشخيصية، ولا يمكن في ظلها بأي حال من الأحوال بناء مشاريعه المهنية والحياتية التي تؤهله للاندماج في الحياة الاجتماعية والمهنية نظرا لارتباطها بالممارسات التقليدية التالية:

- 1- عدم الانسجام بين أهداف منظومة الرعاية الاجتماعية ومنظومة التربية والتعليم وإجراءات ونشاطات التوجيه القائمة.
  - 2- اعتماد التوجيه على الاختيار بالوصاية، نتيجة التصورات الخاطئة القائمة حيال قدرة التلاميذ المعاقين بصريا على بلورة اختيار واعي يجسد فيه التوازن بين قدراتهم المحدودة ومتطلبات المحيط المدرسي والمهني.
  - 3- غياب نشاط الإعلام الذي يعد الركيزة الأساسية التي تساعد التلاميذ المعاقين بصريا على اكتساب المعلومات الكافية حول ذاته ومتطلبات الجذوع المشتركة بما يمكنهم من الاختيار المستقل المناسب لوضعيتهم الحسية.
  - 4- غياب المرافقة التي تساعد التلاميذ المعاقين بصريا على تشكيل هوياتهم وتلبية حاجاتهم والوصول بهم إلى القدرة على اتخاذ القرار الدراسي والمهني المناسب.
  - 5- غياب دور مستشار التوجيه المدرسي والمهني ضمن فريق التربية والتعليم المتخصص لمرافقة التلاميذ المعاقين بصريا لبناء مشروع الحياة وبالتالي الاندماج في عالم الشغل.
  - 6- غياب برامج وتطبيقات التوجيه المكيفة بما يتلائم مع وضعية التلاميذ المعاقين بصريا لمساعدتهم على النمو المهني السليم وتطوير كفاياتهم بلوة اختيار مهني في إطار مشروع الحياة.
  - 7- أدوار القائمين على التوجيه يغلب عليها الطابع الإداري في مهامها ونشاطاتها وغياب الكلي للأدوار التقنية المتخصصة التي تساعد على التلاميذ المعاقين بصريا على تنمية الاختيارات الدراسية والمهنية التي تناسب وضعية إعاقاتهم الحسية بكل حرية واستقلالية.
- وعليه؛ وفي ظل هذه المعطيات تبرز الحاجة الماسة لضرورة تجسيد تطبيقات المقاربة التربوية في توجيه التلاميذ المعاق بصريا بما يساعدهم على النمو المهني السليم بإتاحة فرصة للتربية على الاختيار لتطوير إمكانياتهم المحدودة وإكسابهم الكفايات التي تؤهلهم لبلورة هوياتهم المهنية في إطار مشروع الحياة.

في هذا الإطار؛ يشير بوسنه (1998، ص 176) "أنها برامج أصبحت ضرورة اجتماعية تربوية لا يمكن الاستغناء لمساعدة الأفراد على اتخاذ القرارات المناسبة المتعلقة

بمشاريعهم الدراسية والمهنية، فكل فرد مضطر في مرحلة ما من مسار الفردي أن يتبع اختيارات معينة يكون لها تأثير كبير على حياته".

## 6. حاجة المراهقين المعاقين بصريا لبرامج تربية الاختيارات القائمة على تشكيل الهوية المهنية:

إن الإصابة بالإعاقة البصرية سيؤثر بطريقة مباشرة أو غير مباشرة على نمو شخصية المعاق خاصة خلال مرحلة المراهقة التي تعتبر مرحلة الميلاد الحقيقي نظرا لما يصاحبها من تغيرات وصراعات وما تفرضه من تحديات تدفع بالمراهق المعاق بصريا إلى مواجهة تناقضات أزمة جديدة بالإضافة إلى أزمة قصوره الحسي التي تحد من قدراته على تحقيق الاستقلالية وتحرمه من فرص استكشاف ذاته ومحيطه الخارجي وممارسة الأنشطة التي تنمي هويته المهنية.

وعليه؛ وفي ظل هذه الوضعية المعقدة يجد المراهق المعاق بصريا نفسه في حالة من التشتت والضياع والصراع من أجل إثبات الوجود نتيجة عدم وضوح الأهداف والأدوار المهنية التي تعطى معنى لحياته من أنا؟ وما الدور المهني الذي يناسب وضعية إعاقتي؟ إلى أين أتجه؟ وماذا أريد أن أكون في الحياة؟.

في هذا الإطار؛ يرى الزريقات (2006، ص 355) "أن المراهقين المعاقين بصريا يواجهون مرحلة تغيير وانتقال في الأدوار فتظهر لديهم سلوكيات موجهة بهدف تحقيق انجازات محددة مما يجعلها مثيرة للضغوط النفسية والقلق فيواجه العديد من الأسئلة حول آلية اتخاذ القرار والافتراضات المستعملة للمسؤوليات الجديدة".

وحل هذا الصراع ليس بالأمر السهل كما يبدو، خاصة في ظل محدودية الكفايات التي ستؤهل للتفكير في إيجاد حل لهذا الصراع بالوصول إلى تحديد للأهداف والأدوار المهنية التي يطمح لبلوغها مستقبلا ضمن إطار زمني ينقله من الحاضر هنا والآن (من أنا؟) الحالية بقدراتها وإمكانياتها وكفاياتها إلى تحديد وجهة الأنا في المستقبل وما يحمله من تحديات وغموض وتوقعات (إلى أين أتجه؟)، وبالتالي تحديد هويته المهنية التي تعطى معنى لحياته.

في هذا الإطار؛ تشير العديد من الدراسات إلى أن المراهقين المعاقين بصريا يفتقدون للكفايات اللازمة لإدارة حياتهم بحرية واستقلالية، حيث يشير الجراح والعتوم (2004) أن المراهقين المعاقين بصريا يتضاعف لديهم الإحساس بالعجز وتدني مفهوم الذات والشعور بعدم الكفاءة والعجز على إدارة حياتهم اليومية والتخطيط لمواجهة تحديات المستقبل، كما أشارت نتائج دراسة (Kasim & Veli (2004) وبريك ومشري (2018) أن المراهقين المعاقين بصريا يرتفع لديهم قلق المستقبل المهني نتيجة عدم كفاية قدراتهم الناتج عن فقدان البصر مما يشعرهم بالتوتر والتشاؤم وعدم القدرة على التكيف مع الحاضر والتنبؤ بالمستقبل كما تشير الحديدي (2014) "أن المعاقين بصريا يفتقدون للكفايات اللازمة للنمو السليم"، وتوصلت دراسة بريك ومشري (2019، ص 60) إلى افتقارهم لكفايات الاختيار المهني في إطار مشروع الحياة، ويشير إبراهيم حسن (2014) أن المعاقين بصريا خلال مرحلة المراهقة يفتقدون لعدد من الكفايات خاصة كفايات البعد المستقبلي التي تؤثر على حياته وتجعلهم عرضة لقلق المستقبل المهني وما يصاحبه من مشاعر الترقب والخوف واليأس.

وعليه؛ تبرز حاجة المراهقين المعاقين بصريا إلى إتاحة الفرص التي تسمح لهم بالمرور بديناميكية نمو وتطور يكتسبون خلالها الكفايات التي تؤهلهم لبناء مشروع يجسدون خلاله التوازن بين خصائصهم الحسية وعروض المحيط المدرسي والمهني.

في هذا الإطار؛ تشير الحديدي (2014، ص 282) إلى أهمية توظيف أهداف التوجيه المهني ضمن نشاطات البرنامج التربوي للمعاقين بصريا خلال المرحلة الإلزامية بما يساعدهم على تطوير الوعي الشخصي والشعور بالأهمية الاجتماعية من خلال التعرف على المهن ومتطلباتها والزيارات الميدانية وتقويم ميولهم وحاجاتهم واكتساب كفايات الاختيار المهني المناسب.

وكما يرى القريوتي (2014) أن التوجيه المهني يساعد الفرد المعاق على القيام بعملية الموازنة بين متطلبات المهن وخصائص الشخص المعاق وقدراته وميوله.

في هذا الإطار؛ اقترح Bitter (المشار إليه في تشير الحديدي، 2014، ص 275) عدد من برامج في إطار تأهيل المعاقين بصريا مهنيا، تمكنهم من تحقيق الأهداف المهنية

وفهم متطلبات العمل وقيمه وتعديل اتجاهاتهم بتحقيق أقصى درجة ممكنة من النمو المهني وهذه البرامج هي:

• **برامج التدريب للتكيف الشخصي Personal Adjustment Training:**

أو التهيئة المهنية التي تشير إلى المعرفة اللازمة لاختيار مهنة معينة وتطوير الاستعدادات اللازمة للنجاح فيها من خلال الأنشطة التدريبية ما قبل المهنية تعرف بالمهن وخصائصها ومتطلباتها.

• **برامج تطوير المهارات التعويضية Compensatory Skill Training:**

يشمل هذا التدريب تطوير المهارات الشخصية القادرة على تعويض المعاق بصريا عن عجزه لتحقيق النجاح في العمل.

• **برامج التدريب المهني Vocational Training:**

تعد من أهم برامج تأهيل المعاقين إذ يعد الوسيلة الأساسية لمساعدتهم للحصول على العمل المناسب، حيث يتطلب أن يكون برنامج التأهيل يتوافق مع متطلبات سوق العمل والاستمرارية حتى يكتسب المعاق بصريا المهارات المناسبة للعمل بنفس الظروف المتاحة لغير المعاقين.

تأسيسا على ما تقدم؛ وفي ظل محدودية كفايات المراهقين المعاقين بصريا التي تؤهلهم لتجاوز أزمة الهوية المهنية، خاصة الاستكشاف والبلورة اللتان تعتبران من أهم كفايات النمو المهني السليم في مرحلة المراهقة وفق نظريتي Ginzberg & Super وتقابلان بعدي الاستكشاف والالتزام في نموذج Marcia لتشكيل الهوية المهنية تبرز أهمية تطبيق برامج تربية الاختيارات القائمة على تشكيل الهوية المهنية لدى المراهقين المعاقين بصريا لمساعدتهم على تطوير الكفايات اللازمة لبلورة هوياتهم المهنية بصياغة اختيارات مهنية مناسبة لهم في إطار مشروع الحياة.

حيث دلت نتائج دراسات أعدت أساسا لمراهقين مبصرين في البيئة الجزائرية على فاعلية برامج تربية اختيارات كدراسة بن علي (2019) التي دلت على فعالية برنامج تربية

اختيارات قائم على استراتيجية التعلم التعاوني لتنمية التفكير الناقد في سياق مراحل بناء المشروع الشخصي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي ذوي الملمح غير المحدد ودراسة علاق (2019) التي دلت على فعالية برنامج تربية اختيارات قائم على التغير المفهومي في تعديل التصورات البديلة حول المشروع الشخصي لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط.

وعليه؛ وفي ظل ندرة الدراسات التي تناولت هذا الطرح- في حدود اطلاعنا- خاصة في البيئة الجزائرية- وانطلاقا من استقراء حاجات المراهقين المعاقين بصريا لمثل هذه البرامج، تقترح الدراسة برنامج تربية اختيارات قائم على تشكيل الهوية المهنية لبناء مشروع الحياة لدى المراهقين المعاقين بصريا والذي يهدف إلى إكساب المراهقين المعاقين بصريا كفايات بلورة اختيار مهني يتلاءم مع وضعية إعاقته الحسية ومتطلبات المحيط المهني في إطار مشروع الحياة.

#### - خلاصة الفصل:

يعد اكتساب المراهقين المعاقين بصريا للكفايات التي تؤهلهم لبلورة هوياتهم المهنية مشروع نجاحهم في الحياة، فعلى أساسها يبنون مستقبلهم الدراسي والمهني الصحيح وتسهل اندماجهم في مجتمعهم، مما يتطلب ضرورة تجاوز الممارسات القائمة في توجيههم التي تركز لعجزهم عن اتخاذ القرارات المصيرية في الحياة، بإتاحة الفرص المناسبة التي تساعد على النمو المهني السليم بما يؤهلهم لبلورة هوياتهم المهنية.

على هذا الأساس؛ حاولنا خلال هذا الفصل الإحاطة بموضوع مشروع الحياة لدى المراهقين المعاقين بصريا، حيث تطرقنا في البداية للمقاربات النظرية في التوجيه المهني التي تناولنا خلالها أهم الإسهامات النظرية للمقاربة التربوية للتوجيه التي شكلت الأرضية لبروز مفهوم مشروع الحياة، ثم تطرقنا لمفهوم مشروع الحياة من حيث النشأة والتطور وتعريفه في سياق الدراسة الحالية، ثم انتقلنا للكفايات التي يتطلبها بناء مشروع الحياة، ثم انتقلنا لبرامج تربية الاختيارات ونشاطاتها وكيف تسهم في إكساب الأفراد الكفايات اللازمة لبناء مشروع الحياة، ثم تم التطرق إلى مشروع الحياة في ظل إجراءات التوجيه المدرسي والمهني للمراهقين المعاقين بصريا في الجزائر، حيث حاولنا من خلالها الوقوف على واقع

الممارسات القائمة في توجيه المعاقين بصريا وصعوبات بناء مشروع الحياة وفي الأخير تطرقنا لحاجة المراهقين المعاقين بصريا لبرامج تربية الاختيارات القائمة على تشكيل الهوية المهنية لتأهيلهم لبناء مشروع الحياة.

# الجانب التطبيقي

## الفصل الخامس

### الإجراءات المنهجية للدراسة

- تمهيد

1. منهج الدراسة

2. الدراسة الاستطلاعية

3. ميدان ومجتمع الدراسة

4. أداة جمع البيانات وخصائصها السيكومترية

5. بناء برنامج تربية الاختيارات

6. إجراءات الدراسة الأساسية

7. الأساليب الإحصائية

- خلاصة الفصل

### تمهيد:

تتوقف قيمة نتائج البحوث العلمية على دقة الإجراءات المنهجية التي يتبعها الباحث والأساليب الإحصائية التي يستخدمها في معالجة وتحليل بيانات دراسته.

على هذا الأساس؛ سيتم التطرق في هذا الفصل إلى الإجراءات المنهجية المتبعة والأدوات والأساليب المستخدمة للحصول على بيانات الدراسة ومعالجتها إحصائياً، حيث سيتم في البداية عرض منهج الدراسة والتصميم الشبه التجريبي المعتمد، ثم فرضيات الدراسة التي سيتم اختبارها لإثباتها أو نفيها، ثم التطرق بعدها للدراسة الاستطلاعية من حيث أهدافها ونتائجها وإجراءاتها، ثم ميدان ومجتمع الدراسة، ثم التطرق لأداة جمع البيانات والتحقق من خصائصها السيكومترية، بعدها سيتم تناول إجراءات بناء برنامج تربية الاختيارات القائم على تشكيل الهوية المهنية بالتفصيل، ثم يتم عرض إجراءات الدراسة الأساسية وفي الأخير الأساليب الإحصائية المستخدمة لاختبار فرضيات الدراسة.

### 1. منهج الدراسة:

بم أن الدراسة الحالية تهدف إلى الكشف عن فاعلية برنامج تربية اختيارات قائم على تشكيل الهوية المهنية لبناء مشروع الحياة لدى المراهقين المعاقين بصرياً؛ وعليه فإن المنهج الأنسب للدراسة الحالية هو المنهج التجريبي الذي يستطيع الباحث بواسطته أن يعرف أثر السبب (المتغير المستقل) على النتيجة (المتغير التابع) (العساف، 1995، ص 303).

حيث يتمثل المتغير المستقل المراد قياس تأثيره ومعرفة أثره على المتغير التابع في برنامج تربية الاختيارات القائم على تشكيل الهوية المهنية، ويتمثل المتغير التابع الذي يتأثر بفعل تأثير المتغير المستقل في مشروع الحياة.

### - التصميم التجريبي:

يعد التصميم التجريبي نقطه أساسية وهامة في البحث التجريبي لأنه يساعد الباحث على الإجابة على أسئلة بحثه وضبط متغيراته، وللمنهج التجريبي العديد من التصاميم منها التصاميم الحقيقية والتصاميم الشبه التجريبية اعتماداً على درجة الضبط المتوفرة.

ويفضل الباحثون التصميمات التي تؤمن ضبطاً تجريبياً كاملاً من خلال إجراءات العشوائية التي تسمى بالتصاميم التجريبية أو الحقيقية، لكن هناك مواقف يصعب فيها على الباحث الاعتماد على العشوائية في تكوين مجموعات البحث خاصة في حال كان مجتمع البحث محدود جداً كما هو الحال في مجتمع دراستنا، والمتمثل في المراهقين المعاقين بصرياً المتمدرسين بمستوى السنة الثالثة متوسط بمدارس التربية والتعليم المتخصص (مدارس الأطفال المعوقين بصرياً)، حيث توفر للباحثة سوى ست (06) تلاميذ من المراهقين المعاقين بصرياً، وهو في الحقيقة عدد محدود جداً لا يمكن معه تحقيقه العشوائية في تكوين مجموعة تجريبية حقيقية.

في هذا الإطار؛ يشير الحسيني (2013، ص 374) "أن هناك مواقف عديدة في البحوث التربوية لا يمكن فيها إجراء تجربة حقيقية ولا القدرة على تحقيق العشوائية خاصة في البحوث التي تجرى في وضع صفي، وعليه في هذه الحالة يستخدم التصميم الذي يؤمن أنه أكثر ضبطاً في ظل الوضع القائم مع إدراك الباحث الأخطار على الصدق الداخلي والخارجي ويأخذ بعين هذه العوامل في التفسير".

على هذا الأساس؛ اعتمدت الباحثة على التصميم الشبه التجريبي للمجموعة الواحدة ذو القياسين القبلي والبعدي، والمخطط الموالي يوضح التصميم المعتمد:

#### مخطط 6:

تصميم المجموعة الواحدة ذو القياسين القبلي والبعدي

الاختبار القبلي	إدخال المتغير المستقل	الاختبار البعدي
Y1	X	Y2
مقياس مشروع الحياة	برنامج تربية الاختيارات القائم على تشكيل الهوية المهنية	مقياس مشروع الحياة

المصدر: الحسيني (2013، ص 359)

## 2. الدراسة الاستطلاعية:

تعد الدراسة الاستطلاعية من أهم الخطوات في البحوث العلمية، حيث تهدف إلى استطلاع الظروف المحيطة بالظاهرة التي يسعى الباحث إلى دراستها، حيث يشير أبو علام

(2000، ص 18) "أن الدراسة الاستطلاعية تساعد الباحث على استطلاع ميدان الدراسة والوقوف على أهم العوائق التي يمكن أن تواجهه".

## 1.2. أهداف الدراسة الاستطلاعية:

في إطار هذه الدراسة قامت الباحثة بدراسة استطلاعية هدفت من خلالها إلى تحقيق الأهداف التالية:

- 1) تحديد مجتمع وعينة البحث.
- 2) استقرار الظاهرة محل الدراسة ميدانياً، للكشف عن مشروع الحياة لدى المراهقين المعاقين بصرياً.
- 3) بناء أداة لجمع بيانات الدراسة والمتمثلة في مقياس مشروع الحياة، والتحقق من خصائصه السيكومترية.
- 4) بناء برنامج تدريبية الاختيارات القائم على تشكيل الهوية المهنية.
- 5) التدريب على تطبيق مقياس مشروع الحياة للتأكد من مدى صلاحيته من حيث وضوح العبارات ومناسبتها لخصائص عينة الدراسة.
- 6) الاتصال بمؤسسات المحيط الاجتماعي والمهني لتسهيل تطبيق البرنامج باعتبارها فضاءات لتربية الاختيار وأطراف فاعله في بناء المشروع.
- 7) جمع المعلومات حول المحيط الدراسي والتكويني والمهني المتاحة للمعاقين بصرياً التي تؤهله للعمل مستقبلاً.
- 8) التعرف على الظروف التي سيتم فيها إجراء الدراسة، والكشف عن صعوبات ميدان الدراسة لتفاديها في الدراسة الأساسية.

## 2.2. حدود الدراسة الاستطلاعية:

تمت الدراسة الاستطلاعية في إطار الحدود التالية:

-**الحدود المكانية:** تم تطبيق الدراسة الاستطلاعية في ست ولايات من القطر الوطني وهي: الوادي، بسكرة، ورقلة، باتنة، قسنطينة، وهران.

- الحدود الزمانية: تمت الدراسة الاستطلاعية خلال الفترة ما بين سبتمبر 2019 إلى غاية منتصف مارس 2020.

- الحدود البشرية: تمت الدراسة الاستطلاعية على جميع المراهقين المعاقين بصريا في الحدود المكانية سالفة الذكر، حيث بلغ عددهم (80) مراهقا معاقا بصريا.

### 3.2. مجتمع الدراسة الاستطلاعية:

بما أن مجتمع البحث الحالي يتمثل في المراهقين المعاقين بصريا؛ وهو يعتبر مجتمع محدود من حيث الحجم، مما يجعل من الصعب الحصول على عدد كاف ممثل لخصائص مجتمع الدراسة في منطقة جغرافية واحدة، وعليه ولتحقيق أهداف الدراسة تم حصر جميع المراهقين المعاقين بصريا في المدى العمري (15-20) الذين أمكن الحصول عليهم في ست ولايات (06) من القطر الجزائري (في حدود إمكانات الباحثة)، حيث تم تطبيق مقياس مشروع الحياة في صورته الأولية للتأكد من خصائصه السيكومترية والجدول التالي يوضح خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية:

#### جدول 4:

خصائص مجتمع الدراسة الاستطلاعية

الولاية	ذكور	%	إناث	%	المجموع	النسبة %
الوادي	08	10.00	05	06.25	13	16.25
بسكرة	14	17.50	10	12.50	24	30.00
ورقلة	06	07.50	04	05.00	10	12.50
باتنة	07	08.75	05	06.25	12	15.00
قسنطينة	06	07.50	05	06.25	11	13.75
وهران	07	08.75	03	03.75	10	12.50
المجموع	48	60%	32	40%	80	100%

يوضح الجدول أعلاه توزيع مجتمع الدراسة الاستطلاعية حسب العدد والجنس حيث نلاحظ أن عدد المراهقين المعاقين بصريا الذي شملتهم الدراسة الاستطلاعية بلغ (80) مراهقا معاق بصريا تتوزع حسب الجنس إلى (60%) ذكور و(40%) إناث، كما نلاحظ أن النسبة الأكبر تتواجد على مستوى مدرسة المعوقين لولاية بسكرة بنسبة (30%) باعتبارها المقاطعة الجهوية التي يلتحق بها العديد من المراهقين المعاقين بصريا للدوائر والبلديات للولايات المجاورة.

#### 4.2. إجراءات الدراسة الاستطلاعية:

لتحقيق أهداف الدراسة الاستطلاعية تم إتباع عددا من الإجراءات تمت وفق المراحل التالية:

##### - المرحلة الأولى:

تم خلال هذه المرحلة استطلاع الميدان وكان ذلك خلال الموسم الدراسي 2019/2018 من خلال إجراء مقابلات مفتوحة مع المختصين والمشرفين في الميدان بمدارس المعوقين بصريا من أعضاء فريق التكفل وفق تخصصاتهم الوظيفية التالية:

- أخصائيين نفسانيين (تربوي، عيادي).

- أساتذة التعليم المتخصص.

- معلمي التعليم المتخصص.

- المربون المختصون.

حيث شملت المقابلات المختصين والمشرفين من ذوي الإعاقة البصرية بحد ذاتهم تفوق خبرتهم العملية 20 سنة.

كما تم إجراء مقابلات مفتوحة مع عدد من التلاميذ المراهقين المعاقين بصريا للكشف عن حاجاتهم، لكفايات بناء مشروع الحياة.

وقد تمت الاستفادة من هذه المقابلات في ما يلي:

- الكشف عن حاجات (الكفايات) المراهقين المعاقين بصريا لبناء مشروع الحياة.

- الاستفادة من الخبرات الشخصية والميدانية للمختصين والمشرفين المعاقين بصريا في بناء مشاريعهم المهنية.

- كما تم الاستفادة من محتوى هذه المقابلات في بناء أدوات الدراسة.

##### - المرحلة الثانية:

تم خلال هذه المرحلة تحديد وضبط مجتمع الدراسة والمتمثل في المراهقين المعاقين بصريا المتمدرسين، والذين تتراوح أعمارهم بين (15 إلى 20) سنة حيث تم حصر جميع المراهقين المعاقين بصريا في حدود إمكانات الباحثة.

- المرحلة الثالثة:

تم خلال هذه المرحلة بناء مقياس مشروع الحياة هو عبارة عن أداة قياس تم بناؤها بهدف جمع بيانات الدراسة نظرا لعدم توفر مقياس يقيس هذا المتغير لدى هذه الفئة- في حدود علمنا-، والتأكد من خصائصه السيكومترية.

- المرحلة الرابعة:

تم خلال هذه المرحلة بناء برنامج تربية الاختيارات القائم على تشكيل الهوية المهنية وهو عبارة عن مجموعة من الحصص السيكو بيداغوجية تهدف إلى مرافقة التلاميذ المراهقين المعاقين بصريا لإكسابهم الكفايات التي تساعدهم على صياغة اختيار مهني يتلاءم مع وضعية إعاقاتهم الحسية ومتطلبات المحيط المهني في إطار مشروع الحياة وعرضه على الخبراء والمختصين في بناء وتصميم البرامج للحكم على مدى تحقيق محتواه لأهداف الدراسة.

- المرحلة الخامسة:

تم خلال هذه المرحلة جمع المعلومات حول مختلف المسارات الدراسية والتكوينية المتاحة للمعاقين بصريا التي يمكن الولوج إليها للاستفادة من تكوين وتأهيل مهني يتناسب مع وضعية إعاقاتهم الحسية من مصادرها من خلال الاتصال بـ:

- خلية الإعلام والاتصال بجامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي للاطلاع على أهم الفروع والتخصصات الجامعية التي يمكن أن للمعاق بصريا اختيارها وشروط الالتحاق بها.
- المركز الوطني لتكوين الموظفين المختصين بمؤسسات المعوقين CNFPH للاطلاع عن أهم الفروع التكوينية على مستوى المراكز الوطنية التابعة لقطاع التضامن الوطني والشهادات المحصل عليها في نهاية التكوين.
- مراكز التكوين المهني والتمهين لذوي الاحتياجات الخاصة لجمع معلومات حول عروض التكوين للتخصصات المتاحة للمعاقين بصريا والمستوى المطلوب والشهادة المحصل عليها في نهاية التكوين، وتوزيعها الجغرافي في القطر الجزائري.

- الاتصال بمؤسسات المحيط الاجتماعي والمهني (الثانويات، الجامعة، التكوين المهني (الإذاعة الجهوية...)) باعتبارها فضاءات لتربية الاختيار وأطراف فاعله في بناء المشروع ولتسهيل تطبيق حصص البرنامج التي تعتمد على التجربة العملية في محيطها.
- الاتصال بمستشاري التوجيه المدرسي والمهني والتكوين والتعليم المهنيين باعتبارهم أطراف مشاركة من خلال تدخلاتهم في حصص البرنامج من خلال نشاط الإعلام وتوفير المعلومات الخاصة بالمسارات الدراسية والتكوينية.
- مراجعة الجانب التشريعي من القوانين والمراسيم التنفيذية الخاصة بالموظفين المنتمين للوظيفة العمومية وقطاع التضامن الوطني، والخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك المشتركة في المؤسسات والإدارات العمومية، لمعرفة إجراءات التوظيف للوظائف التي تناسب وضعية المعاق بصريا.

#### - المرحلة السادسة:

تم خلال هذه المرحلة وبعد جمع المعلومات حول المحيط الدراسي والتكويني والمهني ومختلف المسارات الدراسية والتكوينية المتاحة للمعاقين بصريا تم تكييف المطويات الإعلامية بطريقة Braille تحتوي على مختلف المسارات الدراسية والتكوينية وأهم الوظائف التي تناسب وضعية المعاق بصريا لتكون في متناول المعاق بصريا خلال حصص البرنامج التي تعتمد على نشاط الإعلام.

وقد تم خلال الدراسة الاستطلاعية تحقيق الأهداف التالية:

- بناء مقياس مشروع الحياة والتحقق من خصائصه السيكمترية.
- بناء برنامج تربية الاختيارات القائم على تشكيل الهوية المهنية.
- تحديد عينة الدراسة الأساسية وضبطها.
- جمع المعلومات حول المحيط الدراسي والتكويني والمهني ومختلف المسارات الدراسية والتكوينية المتاحة للمعاقين بصريا والشهادات المتحصل عليها وإجراءات التوظيف.
- تكييف المطوية الإعلامية بطريقة Braille تحتوي على مختلف المسارات الدراسية والتكوينية وأهم الوظائف التي تناسب وضعية المعاق بصريا.

### 3. ميدان ومجتمع وعينة الدراسة:

أجريت الدراسة الأساسية بمدرسة المعوقين بصريا بالرياح ولاية الوادي وهي مؤسسة خاصة بالتربية والتعليم المتخصص تقع تحت وصاية وزارة التضامن الوطني والأسرة وقضايا المرأة، وتقع بحي الأمير عبد القادر بالرياح، حيث أنشأت بموجب المرسوم التنفيذي 89-57 المؤرخ في 02 ماي 1989 باسم مدرسة الصغار المكفوفين بالرياح افتتحت أبوابها في 1995/04/05، وتم إعادة تسميتها بمدرسة الأطفال المعوقين بصريا بالرياح بموجب المرسوم التنفيذي رقم: 05/12 المؤرخ في: 2012/01/04 تتربع على مساحة تقدر ب: 7.697م<sup>2</sup>، وقدرة استيعاب نظرية تقدر ب (60) تلميذ، وطبيعة نظام التكفل مزدوج داخلي ونصف داخلي لكلا الجنسين.

تحتوي المدرسة على (08) قاعات بيداغوجية للتعليم المتخصص، ومكتبة صوتية تضم جناح خاص بتكنولوجيا الإعلام الآلي المكيف مزود بجميع أجهزة ومعدات الإعلام الآلي والأنترنت المكيف، وقاعة للنشاط الحسي حركي، وأخرى للنشاطات التربوية والثقافية والرياضية والترفيهية، وقاعة للأساتذة، وعيادة وداخليتين إحداهما للذكور وأخرى للإناث ومطعم قدرة استيعابه (120) وجبة في اليوم، بالإضافة إلى فضاء مفتوح للعب والترفيه؛ وقد بلغ تعداد التلاميذ المتمدرسين للسنة الدراسية 2021/2020 اثنين وثلثين (32) تلميذ موزعين على سبع (07) مستويات تعليمية كما يوضحها الجدول الموالي:

جدول 5:

توزيع التلاميذ المتمدرسين بمدرسة المعوقين بصريا بالرياح للسنة الدراسية 2021/2020

الطور	المستوى الدراسي	عدد الذكور	النسبة %	عدد الإناث	النسبة %	المجموع	النسبة %
المتوسط	السنة الثالثة متوسط	03	09.38	03	09.38	06	18.76
	السنة الثانية متوسط	01	03.12	00	00.00	01	03.12
	السنة الأولى	02	06.25	02	06.25	04	12.50
الابتدائي	السنة الرابعة ابتدائي	03	09.38	00	00.00	03	09.38
	السنة الثالثة ابتدائي	02	06.25	03	09.38	05	15.63
	السنة الثانية ابتدائي	04	12.50	03	09.37	07	21.87
التحضيرى	السنة الأولى ابتدائي	02	06.25	01	03.12	03	09.37
	القسم التحضيرى	01	03.12	02	06.25	03	09.37
المجموع		18	56.25%	14	43.75%	32	100%

\*المستوى الذي تتوفر فيه خصائص مجتمع دراسي

المصدر: المشروع البيداغوجي لمدرسة الأطفال المعوقين بصريا بالرياح للسنة الدراسية 2021/2020

يوضح الجدول أعلاه توزيع التلاميذ المتمدرسين بمدرسة الأطفال المعوقين بصريا بالبراح ميدان الدراسة على مختلف الأطوار والمستويات التعليمية المتاحة للسنة الدراسية 2021/2020، حيث نلاحظ أن التلاميذ الذين تتوفر فيهم خصائص مجتمع الدراسة يتمدرسون بمستوى السنة الثالثة متوسط وعددهم ست (06) تلاميذ من المراهقين المعاقين بصريا من الجنسين؛ حيث يشكلون نسبة (18.76) من مجموع الكلي للتلاميذ.

وعليه؛ تم أخذ جميع تلاميذ قسم السنة الثالثة متوسط (الحصر الشامل) باعتبارها العينة التي توفرت للباحثة، والجدول الموالي يوضح خصائص مجتمع الدراسة حسب العمر والجنس:

جدول 6:

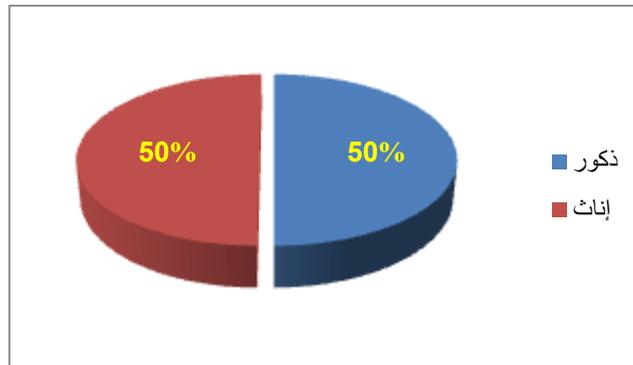
خصائص مجتمع الدراسة حسب السن والجنس

العمر	15	16	17	18	19	20	المجموع	النسبة %	الجنس
ذكور	00	01	01	00	01	00	03	50	
إناث	00	01	02	00	00	00	03	50	
المجموع	00	02	03	00	01	00	03	100%	

يوضح الجدول أعلاه خصائص مجتمع الدراسة حسب العمر والجنس، حيث نلاحظ أن المدى العمري الذي يتوفر في المجموعة التجريبية بين (16-19)، أو الشكل الموالي يوضح النسبة المئوية لكلا الجنسين:

شكل 7:

نسب توزيع مجتمع الدراسة حسب الجنس



يوضح الشكل أعلاه نسب توزيع مجتمع الدراسة حسب الجنس، حيث نلاحظ أن نسبة الجنسين متساوية حيث بلغت (50%) لكل منهما.

#### 4. أداة جمع البيانات وخصائصها السيكمترية:

لتحري الدقة والموضوعية في دراسة الظواهر النفسية والتربوية يتطلب ذلك استخدام أدوات تسمح بجمع البيانات الخاصة بالظاهرة محل الدراسة، وتختلف أدوات جمع البيانات باختلاف طبيعة مشكلة الدراسة وفرضياتها والأهداف التي يسعى الباحث إلى تحقيقها وطبيعة أفراد العينة.

وعليه؛ وفي هذا الإطار ونظرا لطبيعة الدراسة الحالية والمتغيرات التي تدرسها والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها وخصائص الفئة محل الدراسة قامت الباحثة ببناء مقياس مشروع الحياة، وقد مر بعدد من المراحل قبل وصوله إلى صورته النهائية كما يلي:

#### - المرحلة الأولى:

تحديد الهدف من المقياس، حيث يهدف إلى قياس المتغير التابع للدراسة والمتمثل في مشروع الحياة والحصول على بيانات كمية تقيس مشروع الحياة لدى المراهقين المعاقين بصريا نظرا لعدم توفر أداة تقيس المتغير بما يتناسب مع خصائص المراهقين المعاقين في حدود علمنا-.

#### - المرحلة الثانية:

تحديد وضبط خصائص الفئة المستهدفة بالقياس في الدراسة وهم المراهقين المعاقين بصريا ممن لديهم إعاقة بصرية خلقية أو مكتسبة كلية أو جزئية وتحديدًا في الفترة العمرية الممتدة بين (15 إلى 20 سنة).

#### - المرحلة الثالثة:

تحديد محتوى المقياس، حيث اعتمدت الباحثة في اشتقاق وتحديد محتوى المقياس بالاطلاع على التراث النظري واستقراء الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت مشروع الحياة وتشكيل الهوية المهنية، بغية تحديد المقاربة النظرية للدراسة، وتحديد أبعاد ومؤشرات

المقياس، حيث تم تبني المقاربة التطورية في التوجيه أو التربية للتوجيه Education à L'orientation؛ education for guidance ونظريات تشكيل الهوية الشخصية والمهنية.

#### - المرحلة الرابعة:

تم خلال هذه المرحلة استطلاع الميدان من خلال إجراء مقابلات مفتوحة مع المختصين والمشرفين في الميدان بمدارس المعوقين بصريا من أعضاء فريق التكفل وفق تخصصاتهم الوظيفية بما فيهم ذوي الإعاقة البصرية تفوق خبرتهم العملية 20 سنة، حيث تمت الاستفادة من ذلك في بناء المقياس من خلال:

- الكشف عن حاجات المراهقين المعاقين بصريا البناء مشروع الحياة.
- الاستفادة من الخبرات الشخصية والميدانية للمختصين والمشرفين المعاقين بصريا في بناء مشاريعهم المهنية.

حيث استفادت الباحثة مما سبق في صياغة التعريف الإجرائي للمتغير وضبط أبعاده ومؤشراته وتحليله إلى مؤشرات سلوكية محددة وقابلة للملاحظة والقياس وصياغة الفقرات بما يتلائم مع خصائص مجتمع الدراسة.

وعليه؛ ومن خلال ما تقدم تم صياغة التعريف الإجرائي التالي لمشروع الحياة:

اكتساب المراهق المعاق بصريا الكفايات التي تؤهله لبلورة هويته المهنية (من أنا؟ وما الدور المهني المناسب لي؟) بالوصول إلى اختيار مهني يتلاءم مع وضعه وإعاقته الحسية ومتطلبات المحيط المهني في إطار مشروع الحياة، والتي تترجمها إجرائيا الأبعاد الثلاث التالية في شكل مؤشرات سلوكية محددة وقابلة للملاحظة والقياس:

#### • البعد الأول: كفايات البحث عن معنى الحياة المهنية:

حالة أزمة تدفع بالمراهق المعاق بصريا إلى البحث واستكشاف معنى لحياته المهنية في ظل نقص كفاياته الحسية، والتي تترجم إجرائيا في اكتسابه القدرة على تجاوز: الشعور بالعجز عن الأداء المهني، الشعور بالتشتت، والقلق، فقدان الثقة بالنفس وفقدان معنى الحياة غموض المستقبل المهني، تأجيل اتخاذ القرارات المهنية وتحديد الأهداف المهنية، صعوبة

التخطيط للمستقبل المهني، صعوبة البحث والاستكشاف المهني صعوبة الاستقلالية عن الآخرين، البحث عن المكانة والقبول الاجتماعي.

• **البعد الثاني: كفايات الاستكشاف المهني:**

قدرة المراهق المعاق بصريا على البحث النشط عن المعلومات حول الذات والمحيط المهني بما يتناسب مع خصائصه الحسية من خلال الاعتماد على حواسه البديلة (السمع-اللمس) وعلى المحيطين به من الأسرة والرفاق، ومصادر أخرى (الأنترنت، وسائل الإعلام...إلخ) والتي تساعده على التعرف على المحيط المهني من جهة وفهم الذات من جهة أخرى والتي تترجم إجراءاتها من خلال المؤشرين التاليين:

✓ **مؤشر استكشاف المحيط المهني:**

قدرة المراهق المعاق بصريا على البحث النشط عن المعلومات المهنية المتعلقة بالفرص والأدوار المهنية، القطاعات المهنية، المجالات المهنية، المسارات الدراسية والتكوينية والمهنية بما يتناسب مع خصائصه الحسية، والتي تساعده على التعرف على المحيط المهني.

✓ **مؤشر استكشاف الذات المهنية:**

قدرة المراهق المعاق بصريا على البحث النشط عن المعلومات المتعلقة بالذات وما يملك من قدرات وإمكانيات حسية محدودة، ومعرفة ميوله واتجاهاته ونقاط قوته وضعفه ونمط شخصيته، واعتماده على الآخرين وعدم استقلاليتهم، والتي تساعدهم على التعرف على الذات المهنية.

• **البعد الثالث: كفايات بلورة اختيار مهني:**

الجهد الفكري الذي يبذله المراهق المعاق بصريا لبناء تصور عن هويته المهنية وبتنظيم إجراءاتها في قدرته على التحكم في المعلومات التي اكتسبها عن الذات والمحيط المهني والمواعمة بينهما (الربط، التنظيم والترتيب، إدراكه للأدوار المهنية التخطيط تحديد الأهداف) والوصول إلى تشكيل اختيارات مهنية تلائم وضعه وإعاقتهم الحسية ومتطلبات المحيط المهني.

ويعبر عن مشروع الحياة بالدرجة التي يحصل عليها المراهقين المعاقين بصريا على المقياس المستخدم في هذه الدراسة.

- المرحلة الخامسة:

اعداد صورة أولية للمقياس مكونة من (48) بند تتوزع على ثلاث أبعاد، وحتى يأخذ المقياس صورته الأولية فقد تم توزيع البنود بطريقة عشوائية حتى لا توحى للمبحوث بموضوع الدراسة، كما يلي:

• البعد الأول: كفايات البحث عن معنى الحياة المهنية:

وترتيب بنوده في الصورة الأولية للمقياس كالتالي: 1-4-7-10-12-15-18-20-23-28-31-34-38-41-44-47.

• البعد الثاني: كفايات الاستكشاف المهني: ويتضمن المؤشرات التالية:

✓ مؤشر استكشاف المحيط المهني: وترتيب بنوده في الصورة الأولية للمقياس كالتالي: 2-8-16-24-27-29-33-36-40-46.

✓ مؤشر استكشاف الذات المهنية: وترتيب بنوده في الصورة الأولية للمقياس كالتالي: 5-11-21-26-32-35-37-39-42-45.

• البعد الثالث: كفايات بلورة اختيار مهني:

وترتيب بنوده في الصورة الأولية للمقياس كالتالي: 3-6-9-13-14-17-19-22-25-30-43-48.

كما تم الأخذ بعين الاعتبار في صياغة فقرات المقياس الاعتبارات التالية:

✓ البساطة والوضوح في صياغة العبارات والابتعاد عن التعقيد.

✓ صياغة العبارات بما يناسب خصائص المراهقين المعاقين بصريا والصعوبات التي تعترضهم في بناء مشروع الحياة.

✓ صياغة فقرات في الاتجاهين السلبي والإيجابي حتى لا توجي للمبحوث بالهدف من المقياس أو ظهوره في صورة مثالية، حيث بلغ عدد فقرات المقياس في الاتجاه السلبي (12) بند وفي الاتجاه الإيجابي (36) بند موزعة على أبعاد المقياس ومؤشراته.

#### - المرحلة السادسة: تقدير محك الدرجة على المقياس:

حيث تم صياغة العبارات بطريقة مغلقة بحيث تكون الإجابة عليها باعتماد سلم ذو البدائل الخماسية التالية: غير موافق تماما، غير موافق، محايد، موافق، موافق تماما حتى يجد المبحوث الحرية في الإدلاء برأيه والتعبير عن اختياره من خلال توفير عدة بدائل بالإضافة إلى كون سلم يتيح للباحث سهولة تفريغ بياناته ولا يدع مجالا لتدخل ذاتيته حيث تعطى عند تصحيح المقياس درجات متدرجة من (05 إلى 01) في اتجاهي الخاصية محل القياس؛ والجدول الموالي يوضح توزيع الدرجات على بدائل الإجابة الخمسة لمقياس مشروع الحياة:

#### جدول 7:

توزيع الدرجات على بدائل الإجابة لمقياس مشروع الحياة

غير موافق تماما	غير موافق	محايد	موافق	موافق تماما	
5	4	3	2	1	درجات البنود السالبة
1	2	3	4	5	درجات البنود الموجبة

#### - المرحلة السابعة: صياغة تعليمات المقياس:

حيث تضمن المقياس بالإضافة إلى صفحتي الفقرات صفحة استهلالية خاصة بالتعليمات تتضمن شرح لطريقة الإجابة، علما أن أفراد مجتمع الدراسة لا يمكنهم الإجابة بالطريقة المألوفة بوضع علامة (x) لذلك تم اعتماد الطريقة التي تتناسب خصائص مجتمع الدراسة حيث يختار المبحوث أحد البدائل الخمسة التالية: إذا كانت إجابته موافق جدا يختار الرقم (01) وإذا كانت إجابته موافق يختار الرقم (02)، وإذا كانت إجابته محايد يختار الرقم (03)، وإذا كانت إجابته بمعارض يختار الرقم (04)، وإذا كانت إجابته بمعارض جدا يختار الرقم (05) مع توضيح بأن المعلومات المصرح بها لغرض البحث العلمي.

- المرحلة الثامنة: تكييف المقياس بطريقة برايل للقراءة (Braille):

بعد بناء مقياس مشروع الحياة في صورته الأولية ولتسهيل تطبيقه على عينة الدراسة وإعطائهم فرصة للإجابة بأريحية تم تكييفه بما يتناسب مع خصائص عينة الدراسة، حيث تم تحويل المقياس إلى مادة لمسية يستطيع المعاق بصريا قراءتها بأنامل يده (طريقة Braille للقراءة).

- المرحلة التاسعة: الخصائص السيكومترية لمقياس مشروع الحياة:

تعتبر الخصائص السيكومترية من أهم مؤشرات التأكد من صلاحية أدوات القياس النفسية والتربوية لقياس ما صممت لقياسه فعلا وذلك بحساب صدقها وثباتها.

وعليه؛ وللتحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس مشروع الحياة وصلاحيته لقياس ما صمم لقياسه فعلا، تم ذلك بالاعتماد على عدد من الطرق والتي سيأتي تفصيلها في ما يلي:

1. صدق المقياس: تم حساب الصدق المقياس بطريقتين هما:

1.1. صدق المحتوى (المحكمين أو الخبراء):

بعد إخراج مقياس مشروع الحياة في صورته الأولية قامت الباحثة بتصميم استمارة للتحكيم للتأكد من صدق محتوى المقياس، حيث تضمنت تحكيم الجوانب التالية:

✓ مدى صلاحية العبارات لقياس ما وضعت لقياسه.

✓ مدى ارتباط العبارات بالبعد الذي تنتمي إليه.

✓ من حيث الصياغة اللغوية للعبارات ومدى ملائمتها للعينة المستهدفة.

✓ طول المقياس وعدد العبارات وترتيبها وتوزيعها على الأبعاد.

✓ مدى ملائمة التعليمات وبدائل الإجابة للعينة.

✓ إجراءات وظروف تطبيق المقياس.

✓ التعديلات المقترحة من حذف أو إضافة أو تعديل.

وقد تم توزيع استمارة التحكيم على ثمان (08) محكمين مع مراعاة التنوع في اختيارهم بين

الأكاديميين والميدانيين (انظر الملحق رقم: 03) كما هو موضح في ما يلي:

❖ خبراء في بناء المقاييس النفسية والتربوية والباحثين في متغيرات الدراسة وعددهم أربع (04) محكمين.

❖ أربع (04) خبراء في الميدان تفوق خبرتهم في العمل مع فئة المراهقين المعاقين بصريا أكثر من عشرون (20) سنة منهم اثنين (02) باحثين أكاديميين في ميدان علوم التربية وذوي الاحتياجات الخاصة، واثنين (02) من فريق التربية والتعليم المتخصص من ذوي الإعاقة البصرية بحد ذاتهم (انظر الملحق رقم:03).

وبعد استلام ست (06) استمارات من أصل ثمانية (08) تم الاطلاع على الملاحظات وأخذها بعين الاعتبار حيث تم اعتبار نسبة اتفاق المحكمين معيارا للصدق بالاعتماد في ذلك على معادلة لوشي الخاصة بصدق المحتوى وهي كالتالي:

$$ص م = ن و - \frac{2}{ن}$$

حيث أن:

ص م: معامل صدق المحكمين

ن و: عدد المحكمين الذين اعتبروا أن العبارة تقيس

ن: العدد الإجمالي للمحكمين (الزقاي، 2017، ص 182).

وقد اختارت الباحثة المعيار الموضح في الجدول الموالي للحكم على صلاحية بنود المقياس وصلاحية لقياس ما وضعت لقياسه:

جدول 8:

معيار الحكم على بنود مقياس مشروع الحياة من قبل المحكمين

الحكم	نسبة الاتفاق بين المحكمين
مقبولة	من 80% إلى 100%
تعديل	من 70% إلى 100%
حذف	أقل من 70%

وبناءً على ذلك، تم اتخاذ الإجراءات التالية:

✓ قبول البنود التي تتراوح نسبة اتفاق المحكمين بين (80%-100%) وعددها (23) بند.

✓ إعادة صياغة البنود التي تراوحت نسبة اتفاق المحكمين عليها بين (70% إلى 80%)

وعدها (17) بند.

✓ حذف البنود التي انخفضت نسبة اتفاق المحكمين عليها أقل من (70%) والتي وصفت بأنها مكررة، أو لا تقيس الخاصية بشكل جيد، وعددها (08) والجدول التالي يوضح إجراءات تعديل المقياس بناءً على صدق المحتوى:

جدول 09:

إجراءات تعديل مقياس مشروع الحياة بناءً على صدق المحتوى

البنود الأبعاد	المقبولة	المعدلة	المحذوفة	المجموع
البعد الأول	41- 38 -10	18-15-07-04-01 47-34-23-20	44 -31-28-12	16
البعد الثاني	46-40-36-29-08	24-16 -02	27-33	10
	45-42-32-11-05	39-26-21	37-35	10
البعد الثالث	17 -14-13-06-03 43-30 -25 -22-19	48-09	/	12
المجموع	23	17	08	48

وبعد إجراء التعديلات تحصلنا على المقياس في صورته النهائية مكون من (40) بند موزعين على الأبعاد الثلاث كما هو موضح في الجدول الموالي:

جدول 10:

توزيع البنود الموجبة والسالبة على أبعاد مقياس مشروع الحياة

الأبعاد	اتجاه البنود	+	-	المجموع
البعد الأول		09	03	12
البعد الثاني	المؤشر 1	06	02	08
	المؤشر 2	07	01	08
البعد الثالث		10	02	12
المجموع		32	8	40

بعد القيام بتعديل المقياس بناءً على صدق المحكمين، تم تطبيقه على جميع المراهقين المعاقين بصريا في ست (06) من ولايات من القطر الوطني وهي: الوادي؛ بسكرة ورقلة باتنة، قسنطينة؛ وهران والذين بلغ عددهم (80) مراهقا معاقا بصريا من الجنسين في المدى العمري (15-20) لجمع البيانات ومعالجتها إحصائيا لتقدير صدق وثبات مقياس مشروع الحياة، باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss V 22) وفي ما يلي عرض لنتائج الطرق المعتمدة في تقدير صدق وثبات مقياس مشروع الحياة:

## 2.1. الصدق التكويني بأسلوب الاتساق الداخلي:

تم حساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس بحساب معامل ارتباط البنود بالأبعاد التي تنتمي إليها، وكذا معامل ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس، وفي ما يلي عرض لنتائج صدق الاتساق الداخلي لمقياس مشروع الحياة:

### 1.2.1. ارتباط البنود بالأبعاد التي تنتمي إليها:

جدول 11:

معامل ارتباط كل بند بالبعد الذي تنتمي إليه في بعد كفايات البحث عن معنى الحياة

البعد الأول: كفايات البحث عن معنى الحياة المهنية						
رقم البند في البعد	قيم الارتباط	رقم البند	قيم الارتباط	رقم البند في البعد	قيم الارتباط	رقم البند في
01	.335**	01	.400**	01	.427**	01
02	.382**	02	.435**	02	.449**	04
03	.460**	03	.453**	03	.409**	07
04	.537**	04	.602**	04	.605**	10
05	.210	//	//	//	//	14
06	.358**	05	.310**	05	.339**	17
07	.408**	06	.481**	06	.551**	19
08	.160	//	//	//	//	22
09	.542**	07	.534**	07	.514**	29
10	.430**	08	.494**	08	.479**	31
11	.457**	09	.528**	09	.581**	34
12	.231**	10	.130	10	.427**	39
المعالجة الإحصائية الأولى			المعالجة الإحصائية الثانية		المعالجة الإحصائية الثالثة	
**دال عند مستوى الدلالة 0.01			*دال عند مستوى الدلالة 0.05			

يوضح الجدول أعلاه عرض معاملات ارتباط بنود البعد الأول بالبعد الذي تنتمي إليه حيث تم ذلك عبر ثلاث معالجات إحصائية نتيجة لحذف عدد من البنود الغير دالة إحصائياً، في المعالجتين الأولى والثانية، حيث نلاحظ خلال المعالجة الإحصائية الأولى أن عشر بنود معاملات ارتباطها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) باستثناء البندين رقم (05) و(08) وعليه تم حذفهما.

ليتم إعادة معالجة البنود العشرة المتبقية، وقد دلت نتائج المعالجة الإحصائية الثانية أن تسع بنود معاملات ارتباطها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) باستثناء البند رقم (10) الذي تم حذفه أيضاً، ليتم إعادة المعالجة الإحصائية للبنود التسعة المتبقية حيث دلت النتائج أن جميع معاملات ارتباطها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01).

وعليه؛ ومن خلال ما تقدم يمكن القول أن هذه النتائج تشير إلى أن البنود التسعة التي أصبحت مكونة للبعد الأول تتمتع بمعاملات ارتباط تشير إلى اتساقها بالبعد الذي تنتمي إليه.

جدول 12:

معامل ارتباط كل بند بالبعد الذي تنتمي إليه في بعد كفايات الاستكشاف المهني

البعد الثاني: كفايات الاستكشاف المهني									
المؤشر 2		المؤشر 1		المؤشر 2		المؤشر 1			
قيم الارتباط	رقم البند	قيم الارتباط	رقم البند	قيم الارتباط	رقم البند في المقياس	قيم الارتباط	رقم البند في المقياس	قيم الارتباط	رقم البند في المقياس
//	//	.367**	01	.209	09	.378**	01	.378**	02
.261**	09	.458**	02	.275*	10	.467**	02	.467**	08
.415**	10	.330**	03	.374**	11	.312**	03	.312**	15
.361**	11	.327**	04	.368**	12	.322**	04	.322**	23
.483**	12	.467**	05	.436**	13	.455**	05	.455**	25
.446**	13	.526**	06	.376**	14	.527**	06	.527**	26
.409**	14	.335**	07	.376**	15	.358**	07	.358**	30
.448**	15	.463**	08	.465**	16	.449**	08	.449**	33
المعالجة الإحصائية الثانية					المعالجة الإحصائية الأولى				
*دال عند مستوى الدلالة 0.05					**دال عند مستوى الدلالة 0.01				

يوضح الجدول أعلاه عرض معاملات ارتباط بنود مؤشري البعد الثاني بالبعد الذي تنتمي إليه والذي تم عبر معالجتين إحصائيتين، حيث نلاحظ خلال المعالجة الإحصائية الأولى أن جميع بنود مؤشري البعد الثاني معاملات ارتباطها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) باستثناء البند رقم (09) الذي ينتمي للمؤشر الثاني، وعليه تم حذفه.

ليتم إعادة معالجة البنود الخمسة عشر (15) المتبقية، حيث دلت نتائج المعالجة الإحصائية أن جميع معاملات ارتباطها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) باستثناء البند رقم (09) دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، وعليه؛ ومن خلال ما تقدم يمكن القول أن هذه النتائج تشير إلى أن بنود البعد الثاني الخمسة عشر (15) الموزعة على مؤشرين تتمتع بمعاملات ارتباط تشير إلى اتساقها بالبعد الذي تنتمي إليه.

جدول 13:

معامل ارتباط كل بند بالبعد الذي تنتمي إليه في بعد كفايات بلورة اختيار مهني

قيم الارتباط	البعد الثالث: كفايات بلورة اختيار مهني	
	رقم البند	في المقياس
.538**	01	03
.490**	02	06
.438**	03	09
.521**	04	12
.512**	05	13
.414**	06	16
.432**	07	18
.375**	08	21
.435**	09	24
.388**	10	27
.254*	11	36
.408*	12	40
*دال عند مستوى الدلالة 0.05		**دال عند مستوى الدلالة 0.01

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن معاملات الارتباط بين جميع البنود والبعد الذي تنتمي إليه في بعد كفايات البلورة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)، ما عدا البند رقم (11) دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، وعليه؛ يمكن القول أن هذه النتائج تشير إلى أن جميع بنود البعد الثالث تتمتع بمعاملات ارتباط تشير إلى اتساقها بالبعد الذي تنتمي إليه.

### 2.1.2. ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس:

جدول 14:

معاملات ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية لمقياس مشروع الحياة

الأبعاد	البعد 1	البعد 2	البعد 3	Sig
الدرجة الكلية	.74**	.81**	.64**	.01**

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن قيم معاملات ارتباط الأبعاد الثلاثة والمقياس ككل دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)؛ وهي قيم مقبولة، وعليه؛ يمكن القول أن هذه النتائج تشير إلى اتساق الأبعاد بالمقياس ككل.

### 2. الثبات:

للتأكد من ثبات مقياس مشروع الحياة تم تقدير قيم معامل الثبات باعتماد الطرق التالية:

## 1.2. طريقة الاتساق الداخلي:

بتطبيق معادلة Cronbach-Alpha، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول الموالي:

جدول 15:

ثبات مقياس مشروع الحياة بطريقة الاتساق الداخلي

مقياس مشروع الحياة	عدد البنود	معامل ارتباط Cronbach-Alpha
البعد الأول	09	.589
البعد الثاني	15	.642
البعد الثالث	12	.620
المقياس ككل	36	.745

يوضح الجدول أعلاه قيم معاملات ثبات مقياس مشروع الحياة وأبعاده الفرعية باستخدام معامل Cronbach-Alpha، حيث نلاحظ أنها قيمته بلغت في البعد الأول بـ (.589)، وفي البعد الثاني (.642) وفي البعد الثالث (.620)، أما على المقياس ككل فقد بلغت (.745)، وهي قيم دالة إحصائياً، وعليه؛ نستدل من خلالها على أن مقياس مشروع الحياة يتمتع بقيمة ثبات مقبولة بطريقة الاتساق الداخلي.

## 2.2. طريقة التجزئة النصفية:

حيث تم حساب معامل ارتباط بين الدرجات الخام لنصفي المقياس الفردي والزوجي ثم تعديله بتطبيق معادلة Guttman، والجدول يوضح قيمة معامل الثبات:

جدول 16:

ثبات مقياس مشروع الحياة بطريقة التجزئة النصفية وتعديله بمعادلة Guttman

أداة الدراسة	عدد البنود	التباين	معامل الثبات	
			قبل	بعد
النصف الفردي	18	88.144	.626	.767
النصف الزوجي	18	72.335		

يوضح الجدول أعلاه أن معامل ثبات نصفي المقياس بطريقة التجزئة النصفية بلغ (.626) ولتصحيحه ونظراً لعدم تساوي تباين النص الأول (88.144) وتباين النصف الثاني (72.335) الذي تشترطه طريقة Spearman-Brown تم استخدام معادلة Guttman

حيث بلغ (0.767). وهي قيمة دالة إحصائياً مما يشير إلى أن مقياس مشروع الحياة يتميز بمستوى مقبول من الثبات بطريقة التجزئة النصفية.

تأسيساً على ما سبق من نتائج نخلص إلى القول بأن مقياس مشروع الحياة يتمتع بخصائص سيكومترية مقبولة، وهو صالح لقياس ما وضع لقياسه.

وقد أخذ مقياس مشروع الحياة صورته النهائية المكونة من ست وثلاثون (36) بند موزعة على الأبعاد الثلاثة، والجدول الموالي يوضح توزيع بنود مقياس مشروع الحياة في صورته النهائية على الأبعاد الثلاثة:

جدول 17:

توزيع بنود مقياس مشروع الحياة على الأبعاد الثلاثة في صورته النهائية

الأبعاد	أرقام البنود
البعد الأول	01-04-06-09-15-17-26-28-31
البعد الثاني	02-07-13-20-23-27-30-35
المؤشر 2	10-18-22-25-29-32-34
البعد الثالث	03-05-08-11-12-14-16-19-21-24-33-36

يوضح الجدول أعلاه توزيع بنود مقياس مشروع الحياة على الأبعاد الثلاثة في صورته النهائية مكون من ست وثلاثون (36)، حيث تتميز البنود السالبة بخط سميك مسطر، وبالنظر لعدد بنود المقياس والدرجات التي منحت لبدائل الخماسية في الاتجاهين فإنه يتم تقدير درجات المبحوثين المراهقين المعاقين بصرياً على الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس يكون كالتالي:

جدول 18:

مجال الدرجات على مقياس مشروع الحياة وأبعاده الفرعية

الأبعاد	مجال الدرجات	المستويات	
		المتوسط الفرضي	منخفض مرتفع
البعد الأول	9-45	27	9-27-45
البعد الثاني	15-75	45	15-45-75
البعد الثالث	12-60	36	12-36-60
الدرجة الكلية	36-180	108	36-108-180

يوضح الجدول أعلاه تقدير درجات المبحوثين المراهقين المعاقين بصريا على مقياس مشروع الحياة وأبعاده الفرعية، كما يوضح المتوسط الفرضي على الدرجة الكلية ككل والأبعاد الفرعية.

### 5. بناء برنامج تربية الاختيارات القائم على تشكيل الهوية المهنية:

لتحقيق أهداف الدراسة تم بناء برنامج تربية الاختيارات القائم على تشكيل الهوية المهنية لبناء مشروع الحياة لدى المراهقين المعاقين بصريا، وقد مر بنائه بالمراحل التالية:

#### - المرحلة الأولى:

**تحديد حاجة مجتمع الدراسة للبرنامج:** حيث تم استقراء حاجات المراهقين المعاقين بصريا في الميدان العملي للباحثة أين تم تحديد حاجتهم لتدخلات تساعدهم على اكتساب الكفايات التي تؤهلهم لبناء مشروع الحياة.

#### - المرحلة الثانية:

**تحديد الكفايات التي يهدف البرنامج لتنميتها:** من خلال الاستفادة من الخبرات الشخصية والميدانية للمختصين والمشرفين المعاقين بصريا في بناء مشاريعهم المهنية وتحديد الكفايات التي يحتاج المراهقين المعاقين بصريا امتلاكها لبناء مشروع الحياة حيث تم تحديد جملة من الكفايات التي يفتقدها المراهقين المعاقين بصريا والتي يمكن إجمالها في ما يلي: عدم القدرة على البحث والاستكشاف وجمع المعلومات من مصادرها، الشعور بالعجز والقلق والتشتت وفقدان الثقة بالنفس وفقدان معنى الحياة وغموض الأهداف والمستقبل المهني، عدم القدرة على التحكم في المعلومات، وعدم القدرة على وبلورة الاختيارات واتخاذ القرارات الحياتية.

#### - المرحلة الثالثة: تحديد المقاربة النظرية للبرنامج:

اعتمدت الباحثة لبناء برنامج تربية الاختيارات القائم على تشكيل الهوية المهنية على المقاربة التطورية في التوجيه أو التربية للتوجيه Education à L'orientation - education for guidance والمتمثلة في نظريات: Ginzberg & Super ونظريات تشكل الهوية الشخصية والمهنية التالية: Tidemen & Marcia & Erikson.

- المرحلة الرابعة: تحديد أهداف البرنامج:

حيث يهدف البرنامج إلى اكتساب المراهقين المعاقين بصريا كفايات التي تؤهلهم لبلورة اختيار مهني يتلاءم مع وضعية إعاقتهم الحسية ومتطلبات المحيط المهني في إطار مشروع الحياة والتي تتمثل في الأهداف الرئيسية التالية:

✓ مساعدة المراهقين المعاقين بصريا على اكتساب كفايات البحث عن معنى الحياة المهنية والتي تساعدهم على حل أزمة هويتهم المهنية والوصول إلى بلورة اختيار مهني في إطار مشروع الحياة يجسدون فيه التوازن بين خصائص وضعيتهم الحسية ومتطلبات المحيط المهني، بحيث يتوقع أن يتجاوز فيها حالات الانغلاق والتعليق والتشتت والتي تظهر في الشعور ب: العجز عن الأداء المهني، التشتت، والقلق فقدان الثقة بالنفس وفقدان معنى الحياة غموض المستقبل المهني، تأجيل اتخاذ القرارات المهنية وغموض الأهداف المهنية، صعوبة التخطيط للمستقبل المهني صعوبة البحث والاستكشاف المهني صعوبة الاستقلالية عن الآخرين، البحث عن المكانة والقبول الاجتماعي.

✓ الاستكشاف والبلورة: مساعدة المراهقين المعاقين بصريا على اكتساب الكفايات التي تساعدهم على إنجاز المهام التطورية للنمو المهني في مرحلة المراهقة وفق ما يتطلبه تشكيل الهوية المهنية، وتتمثل في:

1- كفايات الاستكشاف: من خلال إتاحة فرص الاستكشاف التي تساعدهم على جمع المعلومات التي تساعده على التعرف على ذواتهم ومحيطهم المهني بما يتناسب مع خصائصهم الحسية، بحيث يستكشفون:

- الذات من أنا؟: قدراته إمكانياته، نقاط قوته وضعفه....
- المسارات الدراسية والتكوينية والمهنية التالية: الثانوية، الجامعة، التكوين المتخصص التكوين المهني المتخصص، العمل الإذاعي، عالم الشغل.

2- كفايات البلورة: مساعدة المراهقين المعاقين بصريا على اكتساب القدرة على بلورة اختيار مهني في إطار مشروع الحياة، وتظهر في القدرة على التحكم في المعلومات التي تُكتسب عن الذات والمحيط المهني والقدرة على المواءمة بينهما (الربط، التنظيم والترتيب، إدراكه

- للأدوار المهنية، التخطيط تحديد الأهداف) والوصول إلى تشكيل اختيارات مهنية ثلاثم  
وضعية إعاقتهم الحسية ومتطلبات المحيط المهني.  
كما يتضمن البرنامج الأهداف الفرعية التالية:
- ✓ تعديل التصورات الخاطئة حول الذات وحول المحيط المهني، من خلال إدماج المعلومات التي اكتسبوها وفرص احتكاكهم وتفاعلهم مع المحيط الخارجي.
  - ✓ اكتساب المراهقين المعاقين بصريا القدرة على تحديد وتخطيط مشروع الحياة المهنية مع الأخذ بعين الاعتبار متطلبات الواقع، وظروف إعاقتهم الحسية.
  - ✓ التطور التدريجي لخاصية النضج المعرفي والوجداني، وتعلم سيرورة الاختيار من جهة وبناء مشروع حياة المهنية من جهة لأخرى.
  - ✓ تطوير قدرات المراهقين المعاقين بصريا على التوجيه الذاتي وتحديد مستقبل حياتهم المهنية واتخاذ القرارات بكل مسؤولية واستقلالية وتجاوز صعوبات إعاقتهم الحسية والتأثيرات الخارجية والنمطية المحيطة.

#### - المرحلة الخامسة: تحديد أسس بناء البرنامج:

استندت الباحثة في بناء البرنامج على الأسس التالية:

- ✓ يستمد البرنامج المقترح أصوله الفلسفية من المقاربة التطورية للتوجيه education for Education à L'orientation -guidance ونظريات تشكل الهوية الشخصية والمهنية.
- ✓ طريقة التنشيط النمو المهني (AVPD): التي اعتبرها Guichard & Huteau (2006) أساس ومصدر لباقي البرامج، حيث تهدف إلى تنشيط النمو المهني للفرد وتفعيل الموارد المعرفية والوجدانية الضرورية لتحقيق المهام التطورية.
- ✓ المرحلة العمرية: تم بناء البرنامج على أساس مراعاة خصائص مرحلة المراهقة التي يواجه الفرد خلالها أزمة الهوية المهنية مقابل اضطراب الدور المهني، وفق نظرية تشكيل الهوية، حيث يتيح البرنامج الفرص التي تساعد المراهقين المعاقين بصريا على حل الأزمة والوصول إلى بلورة هوياتهم المهنية.
- ✓ الإعاقة الحسية البصرية: تم بناء محتوى البرنامج على أساس جعل المراهق المعاق بصريا محور البرنامج ومراعاة خصائصه الحسية، وإتاحة الفرصة له للتعبير عن حاجاته

وقدراته وإمكانياته المحدودة، حيث يتم تكييف محتوى البرنامج من أنشطة واستراتيجيات ووسائل في بما يلائم وضعية إعاقتهم البصرية والاعتماد على استغلال الحواس البديلة حيث يقدم المحتوى في شكل صوتي أو لمسي.

✓ **الحق في تقرير المصير:** بضمان حق المراهقين المعاقين بصريا في الاختيار واتخاذ القرارات المصيرية وتحمل مسؤوليتها.

✓ **مبدأ تكافؤ الفرص:** من خلال إتاحة نفس الفرص في التوجيه مع أقرانهم من المبصرين صياغة برامج تهدف إلى تربية الاختيار المهني المناسب لوضعية إعاقتهم وتسمح لهم باستكشاف محيطهم وذاتهم واختبار إمكانياتهم بما يساعدهم على بناء مشاريعهم المهنية والحياتية.

✓ **التأهيل:** من الأسس التي يبنى عليها البرنامج هو أنه برنامج شامل يهدف إلى تطوير وتنمية عدة جوانب نفسية واجتماعية وحركية وحسية ومهنية ومعرفية لدى المراهقين المعاقين بصريا باستثمار إمكانياتهم الحسية المحدودة للوصول بهم إلى اكتساب أقصى ما يمكن من كفايات بناء مشروع الحياة.

✓ **إزاحة الحواجز البيئية:** التي تعيق نمو وتطور الكفايات التي تؤهلهم لبناء مشروع الحياة والمتمثلة في ممارسات التوجيه القائمة والتي تحرمهم من الحق في الاختيار وتكرس لعجزهم واعتمادهم على المحيطين بالوصاية على اختياراتهم وتأطير أهدافهم في الحياة من خلال إتاحة لهم الاستفادة من هذا البرنامج الذي يهدف إلى تنمية الكفايات التي تؤهلهم لبناء مشروع الحياة بكل استقلالية ومسؤولية.

✓ **التركيز على نقاط القوة واستثمارها في تنمية جوانب القصور:** من خلال تحفيز إمكانياتهم المعرفية والوجدانية باعتبار أن بناء المشروع عملية بنائية تحتاج لاستنفار طاقات المراهقين المعاقين بصريا المعرفية والوجدانية ببذل أقصى ما لديه من إمكانيات للوصول بهم إلى القدرة على بلورة اختيار مهني في إطار مشروع الحياة.

✓ **الفروق الفردية:** تم بناء محتوى البرنامج على أساس مراعاة الفروق الفردية بين أعضاء المجموعة التجريبية، من حيث الفروق في درجة الإعاقة ونوعها وطبيعتها وكذلك الفروق بين الجنسين... إلخ.

✓ **التفتح والاستقلالية:** تم بناء محتوى البرنامج على أساس توظيف أنشطة تساعد المراهقين المعاقين بصريا على التفتح وتحقيق الاستقلالية، من خلال خوض التجارب الاستكشافية من خلال القيام بالزيارات الاستطلاعية للمحيط المهني ولعب الدور والقيام بالاستجابات المهنية، مما يساهم في التفتح على المحيط الخارجي وكسر القيود والحوجز القصرية التي تفرضها الإعاقة البصرية، وتنمية الاستقلالية والاعتماد على الذات.

✓ **العمل الجماعي:** بما أن المعاقين بصريا فئة تشكل جزء هام من بناء المجتمع لذلك تم صياغة محتوى البرنامج على أساس العمل الجماعي والتعاوني بين أعضاء المجموعة التجريبية بما يهيئهم للحياة الاجتماعية والاحتكاك بالمحيط الاجتماعي من خلال مساهمة الأطراف ومؤسسات المحيط الاجتماعي والمهني في بناء مشروع الحياة للمعاق بصريا.

✓ **تنوع وتعدد الأنشطة:** تم بناء البرنامج على أساس التنوع والتعدد في المحتوى المقدم للمشاركين، حيث تنوعت النشاطات والاستراتيجيات والوسائل المناسبة.

✓ **واقعية ومرونة تطبيق البرنامج:** حيث تم بنائه على معطيات واقعية مما يجعل حصصه تتميز بالمرونة، والتجاوب مع المستجدات والظروف التي قد تطرأ أثناء تطبيقه حيث تم بناءه على أساسه تطبيقه في الظروف الطبيعية، لكن الظروف الإستثنائية التي ترتبت عن انتشار جائحة كورونا (COVID-19) فرضت على الباحثة تطبيق البرنامج في ظل هذه الأزمة الصحية العالمية، مما تطلب اعتبار الإجراءات الوقائية والاحترازية (التباعد الاجتماعي، التعقيم الدائم، وارتداء الأقنعة الواقية) ضرورة صحية وأساس محوري لتطبيق البرنامج الحالي باتخاذ كافة التدابير التي تضمن تطبيق البرنامج بمرونة وسلاسة خاصة وأن الاحتكاك الجسدي يعد من أبرز خصائص المعاقين بصريا للبحث عن الإحساس بالأمن النفسي والاجتماعي.

✓ **قلة تكلفة البرنامج:** بحيث أنه محتوى حصص البرنامج من الأنشطة والاستراتيجيات والوسائل وحدود تطبيقه غير مكلفة ماديا وتلائم الخصائص الحسية الفئة المستهدفة.

✓ **قابلية البرنامج لإعادة التطبيق:** حيث تم بناء محتوى البرنامج على أساس إمكانية إعادة تطبيقه إذا ما توفرت الظروف المناسبة لتطبيقه، فهو برنامج لا يرتبط بزمان أو مكان ويمكن تطبيقه على نفس الأفراد لهم نفس خصائص الفئة المستهدفة.

- المرحلة السادسة: تحديد مصادر بناء البرنامج:

حيث تم الاعتماد في بناء جلسات البرنامج على عدد من المصادر التالية:

✓ الاطلاع الواسع على الأدبيات الأجنبية التي تناولت برامج تربية الاختيارات التي أتيحت للباحث وأبرزها المصادر التالية:

• Psychologie de l'orientation : Guichard & Huteau (2006).

• التوجيه التربوي والمهني بين النظريات والتطبيق لـ Guichard & Huteau (2009) ترجمة امجدي خالد... وغيرها من المقالات العلمية.

✓ الاطلاع على بعض برامج تربية الاختيارات الأجنبية.

✓ الاعتماد على بعض برامج الإرشاد والتوجيه المهني العربية السابقة ذات الصلة بالدراسة الحالية بما فيها البرامج الموجهة للمراهقين من ذوي الإعاقة البصرية.

حيث استفادت الباحثة مما سبق في صياغة محتوى البرنامج ونشاطاته والاستراتيجيات والوسائل والأطراف المشاركة بما يتلائم مع خصائص العينة المستهدفة.

-المرحلة السابعة:

صياغة التعريف الإجرائي للبرنامج: حيث تم تعريف برنامج تربية الاختيارات القائم على تشكيل الهوية المهنية إجرائيا كما يلي:

سيرورة من الحصص السيكو بيداغوجية الجماعية المتدرجة، تستند في أساسها على المقاربة التطورية للتوجيه ونظريات نمو وتشكيل الهوية المهنية، يتم خلالها مرافقة المراهقين المعاقين بصريا لإكسابهم الكفايات تؤهلهم لصياغة اختيار مهني يتلاءم مع وضعية إعاقتهم الحسية ومتطلبات المحيط المهني في إطار مشروع الحياة باكتساب القدرة على إيجاد حل لأزمة نمو هوياتهم المهنية والقدرة على الاستكشاف المهني وبلورة الاختيار المهني، بتطبيق مجموعة من النشاطات والاستراتيجيات المعرفية المتنوعة والمكيفة بما يتناسب مع الخصائص الحسية للمراهقين المعاقين بصريا والتي تسمح لهم بمعايشة الأدوار المهنية ومحاكاتها والاختبار التجريبي للذات ولعب الدور.

ويتزجم البرنامج إجرائيا في أربعة عشر (14) حصة وعلى مدار شهرين ونصف حيث تم تقسيم سيرورة الجلسات إلى ثلاث مراحل متدرجة تستند إلى أبعاد مقياس مشروع الحياة المعد لغرض هذه الدراسة كل مرحلة تتضمن عددا من الحصص.

#### - المرحلة الثامنة: صياغة محتوى البرنامج:

حيث تم صياغة محتوى البرنامج بتحديد ما يلي:

#### 1- تحديد النشاطات والاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج:

بما أن برنامج تربية الاختيار يهدف إلى إكساب المراهقين المعاقين بصريا كفايات تساعد على صياغة اختيار مهني في إطار مشروع الحياة، ولتحقيق أهداف البرنامج تم توظيف جملة من النشاطات والاستراتيجيات المعرفية، حيث يرى Guichard & Huteau (2006) في هذا الإطار "أن نشاطات وتمارين برامج تربية الاختيار يجب أن تكون ذات طابع معرفي تستهدف تطوير عمليات ذهنية ونقل المعارف والتفكير في تجارب معين بحيث تتضمن معايير مختلفة للنضج المهني"، وهذه النشاطات تتمثل في ما يلي:

#### 1-1- النشاطات:

تم توظيف نشاطات التربية التوجيهية التي تساعد على تحقيق أهداف برنامج تربية الاختيار وهذه النشاطات هي:

✓ الإعلام من خلال توفير مادة إعلامية مكيفة (سمعية صوتية، لمسية) تتلائم مع الخصائص الحسية للمعاقين بصريا وتساعد المراهقين بصريا على استكشاف الذات والمحيط المهني.

✓ الإرشاد.

✓ الزيارات الاستكشافية للمحيط الدراسي والمهني.

✓ الاستجابات.

✓ الاستعلام الذاتي.

### 1-2- الاستراتيجيات:

تم توظيف الاستراتيجيات المعرفية التي تبعث على النشاط الذاتي من بحث واستقصاء وتدريب وتجريب مختلف الوضعيات ومعالجتها معرفيا بما يساعد على تحقيق أهداف برنامج تربية الاختيارات المقترح وهذه الاستراتيجيات هي:

✓ الحوار والمناقشة.

✓ العصف الذهني.

✓ حل المشكلات.

✓ استراتيجية K.W.L.H (Know. Want. Learn. How): ماذا أعرف عن الموضوع؟ (المعرفة السابقة)، ماذا أريد أن أعرف عن الموضوع؟ (المعرفة المقصودة)، ماذا تعلمت بالفعل عن الموضوع؟ (المعرفة المكتسبة)، أريد أن أعرف المزيد عن الموضوع؟ (رابعة، ص 242).

✓ العمل التعاوني (الجماعي).

✓ لعبة معاني الأسماء.

✓ التغذية الراجعة.

✓ إدارة المصادر.

✓ التكبير بصوت عال.

✓ إعادة التنظيم المعرفي.

✓ النمذجة.

✓ لعب الدور.

✓ التخطيط ووضع الأهداف.

✓ التقويم الذاتي والجماعي.

✓ التعزيز.

### 1-3- تحديد الوسائل المستخدمة في البرنامج:

لتنفيذ محتوى البرنامج يتطلب استخدام الوسائل التي تساعد على ذلك مع الأخذ بعين الاعتبار ضرورة تكيف هذه الوسائل بما يتناسب مع الخصائص الحسية للمعاقين بصريا (المسية، صوتية)، وأهم الوسائل التي تم استخدامها في البرنامج هي:

- دفتر النشاطات.
- ألواح Braille للكتابة.
- جهاز كمبيوتر محمول.
- جهاز إعلام آلي مكيف بتقنية Braille ولواحقه.
- فيديوات صوتية حول أهمية الاختيار في إطار المشروع، كيف أبنى مشروع حياتي المهنية (<http://najahi.ma>).
- مقياس هولاند للميول المهنية مكيف.
- الأستديو الإذاعي ووسائله التقنية.
- حافلة النقل المدرسي.
- مطويات إعلامية تم تكييفها بطريقة Braille للقراءة حول مختلف المسارات الدراسية والتكوينية والمهنية التالية:
- مطوية إعلامية مكيفة حول القبول والتوجيه إلى السنة الأولى ثانوي (المصدر: مركز التوجيه المدرسي والمهني بالوادي).
- مطوية إعلامية مكيفة حول القبول والتوجيه إلى السنة الثانية ثانوي (المصدر: مركز التوجيه المدرسي والمهني بالوادي).
- مطوية التسجيلات الجامعية 2021/2020 لجامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي (المصدر: جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي).
- مطوية إعلامية مكيفة حول مسار التكوين المتخصص (المصدر: CNFPCH CNFPS).
- مطوية إعلامية مكيفة حول مسار التكوين والتمهين المتخصص (المصدر: عروض التكوين المهني المتخصص دورة 2020).
- إعلانات توظيف متنوعة لمختلف مسابقات التوظيف.
- شهادات شرفية قدمت للمجموعة التجريبية نظير مشاركتها الفاعلة في إنجاز تطبيق البرنامج.

## 2- تحديد الأطراف المشاركة في البرنامج:

بما أن برامج تربية الاختيارات تقوم على مشاركة جميع الفاعلين من محيط المراهق وعليه تم تحديد عدد من الأطراف في تقدم المعلومات على المهن ومساراتها التكوينية من خلال

النمذجة والمحاكاة بما يساعد على ربط المراهقين المعاقين بصريا بمحيطهم المهني وهذه الأطراف المشاركة هم:

• فريق التكفل بالمدرسة من مختصين نفسانيين وتربويين وأساتذة ومعلمين ومربين ووسيط اجتماعي.

• مستشار التوجيه المدرسي والمهني بالثانوية.

• مستشار التعليم والتكوين المهنيين بمراكز التعليم والتكوين المهنيين.

• أولياء الأمور.

• مؤسسات المحيط الاجتماعي والمهني: الثانوية، التكوين المهني، الجامعة الإذاعة... وكل طرف من المحيط الاجتماعي والمهني بإمكانه أن يساهم في إثراء محتوى البرنامج.

بعد جمع المعلومات حول المحيط الدراسي والتكويني والمهني ومختلف المسارات الدراسية والتكوينية التي تلائم الخصائص الحسية للمعاقين بصريا، من مختلف المجالات والقطاعات المهنية وأنواع المهن والأدوار المهنية ونشاطاتها ومتطلباتها ومراجعة الجانب التشريعي من القوانين والمراسيم التنفيذية والمناشير الوزارية المتضمنة القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين لمختلف القطاعات المهنية تم تكييف المطويات الإعلامية التي تم جمعها، وإعداد مطويات إعلامية خاصة بالآفاق المهنية المناسبة لوضعية المعاق بصريا حيث تم التكيف بطريقتين: لمسية من خلال تحويله إلى طريقة Braille للقراءة وبطريقة صوتية تتيح له الاستماع إلى المعلومات من خلال استخدام الإعلام الآلي المكيف الذي يسمح بتحويل النصوص إلى نظام صوتي بحيث توفر لأعضاء المجموعة التجريبية المعلومات حول المحيط الدراسي والتكويني والمهني ومختلف المسارات الدراسية والتكوينية وكيفية الولوج إلى عالم الشغل وتعريفه بأنواع المهن التي تلائم الخصائص الحسية للمعاق بصريا لتوظيفه خلال سيرورة البرنامج.

- المرحلة التاسعة: عرض البرنامج على الخبراء:

بعد إخراج برنامج تربية الاختيارات القائم على تشكيل الهوية المهنية في صورته الأولية مكون من أربعة عشرة (14) حصة، تم عرضه على الخبراء لتقدير مدى صلاحيته للتطبيق وتحقيق أهداف الدراسة.

## - المرحلة العاشرة: إخراج البرنامج في صورته النهائية للتطبيق:

بعد عرض البرنامج على الخبراء للحكم على مدى تحقيقه لأهداف الدراسة تم إخراج في صورته النهائية الجاهزة للتطبيق على أعضاء المجموعة التجريبية وفي ما يلي وصف للبرنامج تربية الاختيارات القائم على تشكيل الهوية المهنية:

يتكون برنامج تربية الاختيارات القائم على تشكيل الهوية المهنية من أربعة عشرة (14) حصة، يتضمن عددا من النشاطات والاستراتيجيات المعرفية تتنوع بين الجلسات الإرشادية والحصص الإعلامية والزيارات الميدانية الاستكشافية والاستجابات بما يتناسب مع هدف كل حصة مع الأخذ بعين الاعتبار طبيعة العينة وخصائصها وتتراوح المدة الزمنية لحصص البرنامج من (45) إلى ثلاث ساعات ونصف، كما يوضحها الجدول التالي:

## جدول 19:

ملخص حصص برنامج تربية الاختيارات القائم على تشكيل الهوية المهنية

المرحلة	ترتيب الوحدة	موضوع الوحدة	أهداف الوحدة	الأنشطة	الاستراتيجيات	الوسائل	الأطراف المشاركة	المدة
التمهيدية	1	لماذا برنامج تربية الاختيارات؟	التعرف على البرنامج ومبرراته وأهميته وأهدافه. التعرف على مدة البرنامج ومواعيده الكشف عن انتظارات المشاركين من البرنامج وتعديلها.	الإعلام الإرشاد	الحوار والمناقشة العصف الذهني K.W.L.H استراتيجية	دفتر النشاطات	/	د45
الأزمة	2	أزمة الاختيارات في الحياة	التعرف على أهمية الاختيار. اكتساب كفاية التفكير في حل المشكلات. اكتساب كفاية العمل الجماعي.	الإرشاد الإعلام لعبة معاني الأسماء	الحوار والمناقشة حل المشكلات العمل التعاوني التفكير بصوت عال	فيديو صوتي حول أهمية الاختيار في الحياة دفتر النشاطات أقلام وألواح مكيفة	/	ساعة و د20
والبحث عن معنى الحياة المهنية	3	كيف أبني مشروع حياتي من الآن؟	التعرف على أهمية تحديد الأهداف في حياة المعاق بصريا. التعرف على أهمية بناء مشروع الحياة للمعاق بصريا من الآن. اكتساب كفاية البحث عن معنى الحياة اكتساب الدافعية لبناء مشروع الحياة	الإرشاد الإعلام لعبة معاني الأسماء	الحوار والمناقشة التغذية الراجعة العصف الذهني حل المشكلات التفكير بصوت العمل التعاوني. K.W.L.H استراتيجية	فيديو صوتي حول كيف أبني مشروع حياتي دفتر النشاطات أقلام وألواح مكيفة	/	د60
الاستكشاف	4	استكشف ذاتي: "من أنا؟"	التعرف والتفتح على الذات. اكتشاف الميول المهنية وتعديلها. اكتشاف نمط الشخصية.	الإرشاد الإعلام 202	الحوار والمناقشة حل المشكلات K.W.L.H استراتيجية	مقياس هولاند مكيف	/	د60

			إعادة التنظيم المعرفي.					
2سا	مستشار التوجيه المدرسي والمهني بالثانوية	دفتر النشاطات أفلام وألواح مكيفة مطوية إعلامية مكيفة حول مسار الثانوي	إدارة المصادر. الربط والتنظيم. الحوار والمناقشة العصف الذهني حل المشكلات K.W.L.H استراتيجية إعادة التنظيم المعرفي التفكير بصوت عال	الزيارات الميدانية الاستكشافية الإعلام الاستعلام الذاتي	اكتساب كفاية الاستكشاف استكشاف التوجيه إلى الثانوية. بناء علاقة تفاعلية مع محيطه المدرسي والمهني. اكتساب القدرة على الاستعلام الذاتي. اكتساب كفاية البلورة	استكشف محيطي: استكشف التوجيه إلى الثانوية	5	الاستكشاف
	مسير المكتبة المركزية وأعوانه الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية	مطوية إعلامية حول ميادين التكوين والتخصصات الجامعية	الحوار والمناقشة النمذجة K.W.L.H استراتيجية	الزيارات الميدانية الإعلام الاستعلام الذاتي الاستجاب	اكتساب كفاية الاستكشاف استكشاف مسار التعليم العالي وآفاقه المهنية. بناء علاقة تفاعلية مع محيطه المدرسي والمهني اكتساب كفاية البلورة.	استكشف محيطي: استكشف المسار الجامعي 1	6	
90د		مطوية إعلامية مكيفة حول ميادين التكوين والتخصصات الجامعية	الحوار والمناقشة حل المشكلات العمل التعاوني إعادة التنظيم المعرفي التفكير بصوت عال K.W.L.H استراتيجية	الإعلام الاستعلام الذاتي.	والمهني كتنساب القدرة على الاستعلام الذاتي. اكتساب كفاية البلورة.	استكشف محيطي: استكشف المسار الجامعي 2	7	

د90	ضيوف من مسار التكوين المتخصص	دفتر النشاطات أقلام وألواح مكيفة مطوية إعلامية مكيفة حول مسار التكوين المتخصص	الحوار والمناقشة العصف الذهني النمذجة حل المشكلات K.W.L.H استراتيجية	الإعلام الاستجابات المهنية الاستعلام الذاتي	اكتساب كفاية الاستكشاف. استكشاف مسار التكوين المتخصص وآفاقه المهنية. اكتساب القدرة على الاستعلام الذاتي. اكتساب كفاية البلورة	استكشف محيطي: استكشف مسار التكوين المتخصص	8
سا 2	مستشار التكوين والتعليم والإدماج المهنيين.	حافلة النقل م جهاز الإعلام الآلي عروض التكوين دورة 2020 مكيفة	الحوار والمناقشة العصف الذهني العمل التعاوني حل المشكلات K.W.L.H استراتيجية	الزيارة الميدانية الإعلام الاستعلام الذاتي	اكتساب كفاية الاستكشاف. استكشاف مسار التكوين والتكوين المتخصص وآفاقه المهنية. اكتساب القدرة على الاستعلام الذاتي. اكتساب كفاية البلورة	استكشف محيطي: استكشف مسار التكوين والتمهين المتخصص	9
سا 3	مدير الإذاعة رئيس قسم الإنتاج	حافلة النقل م استديو الإذاعة ووسائل التقنية الإكراميات	النمذجة لعب الدور التقييم الذاتي والجماعي K.W.L.H استراتيجية	الزيارات الميدانية الإعلام الاستعلام الذاتي. الاستجاب	اكتساب كفاية الاستكشاف.. استكشاف النشاط المهني الإعلامي والإذاعي. اكتساب كفاية الاستعلام الذاتي. اكتساب كفاية البلورة.	استكشف محيطي: استكشف العمل الإعلامي والإذاعي	10
د60	أطراف يختارها أعضاء المجموعة التجريبية	دليل مهن المناسبة لوضعيتي الحسية إعلانات توظيف	الحوار والمناقشة العمل التعاوني النمذجة لعب الدور التقييم الذاتي والجماعي	التعيين الاستعلام الذاتي الاستجاب المهني	اكتساب كفاية الاستكشاف. اكتساب القدرة على الاستعلام الذاتي. اكتساب كفاية البلورة.	استكشف متطلبات عالم الشغل	11

الإجراء الاستجاب المهني	K.W.L.H استراتيجي							
60 د	/	المطويات الإعلامية المكيفة إعلانات التوظيف	الحوار والمناقشة إعادة التنظيم المعرفي العمل التعاوني حل المشكلات	الاستعلام الذاتي الإعلام	اكتساب كفاية البلورة اكتساب القدرة على تخصيص الاختيار اكتساب القدرة على التحقيق	بلورة اختيار مهني.	21	البلورة
90 د	/	الوسائل المهنية المتاحة.	لعب الدور التقييم الذاتي والجماعي. وضع الأهداف والتخطيط لها حل المشكلات وضع الأهداف والتخطيط لها.	الإرشاد التقييم		معالم مشروع الحياة	31	
60 د	/	مقياس مشروع الحياة إكراميات شهادات شرفية	الحوار والمناقشة. K.W.L.H استراتيجي التعزيز.	التقييم القياس البعدي	تقييم البرنامج من طرف المشاركين. تطبيق القياس البعدي.	تقييم وقياس مدى فاعلية البرنامج	14	الختامية

## 6. إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية:

بعد التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس مشروع الحياة، وبعد تقييم وإثراء البرنامج من قبل الخبراء في مجال بناء وتصميم البرامج بملاحظاتهم القيمة، وبعد حصر مجتمع الدراسة، وبعد تهيئة كافة الوسائل والإمكانيات الضرورية لتقديم البرنامج، وبعد أخذ الموافقة من إدارة المدرسة وكذا أولياء أمور التلاميذ والموافقة بتقديم التسهيلات من مؤسسات المحيط الاجتماعي والمهني لتطبيق حصص البرنامج باعتبارها فضاءات لتربية الاختيار وأطراف فاعله في بناء المشروع، وبعد رفع إجراءات الحجر الصحي الكلي تدريجياً، واستئناف تلاميذ الطور المتوسط للدراسة يوم الرابع (04) من شهر نوفمبر 2020 بموجب رزنامة الدخول المدرسي 2021/2020 بعد تعليق دام قرابة ثماني (08) أشهر شمل مؤسسات التربية والتعليم المتخصص على غرار باقي المؤسسات التربوية والتعليمية والتكوينية نظراً للظروف الاستثنائية المترتبة عن انتشار جائحة كورونا (COVID-19) في إطار الإجراءات الاحترازية والوقائية التي اتخذتها الدولة الجزائرية للحد من انتشار جائحة كورونا (COVID-19) بموجب المرسوم التنفيذي رقم 20-69 رجب المؤرخ في 26 رجب عام 1441 الموافق لـ 21 مارس 2020 والمتعلق بالتدابير الوقائية للحد من انتشار الوباء.

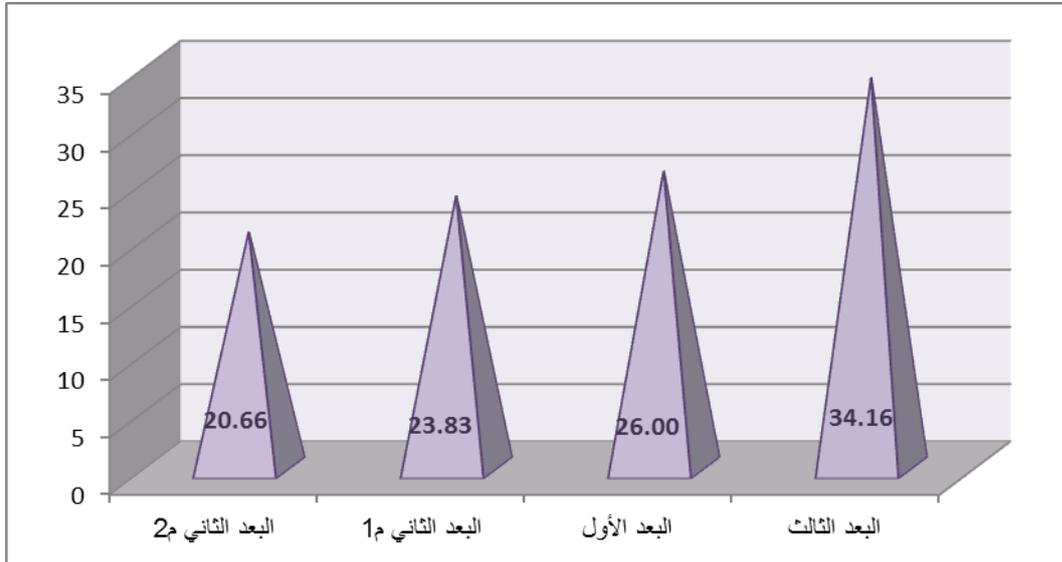
باشرت الباحثة تطبيق إجراءات الدراسة الأساسية في ظل ظروف وقائية واحترازية شديدة التضيق، والتي تمت وفق الإجراءات التالية:

## 1.6. القياس القبلي (Y1):

تم تطبيق القياس القبلي على المجموعة التجريبية بتطبيق مقياس مشروع الحياة للكشف عن مدى حاجتهم لكفايات بناء مشروع الحياة من خلال الكشف عن متوسط درجات المجموعة الشبه تجريبية على مقياس مشروع الحياة وأبعاده الفرعية، قبل الشروع في تطبيق البرنامج، والشكل الموالي يوضح متوسط درجات المجموعة التجريبية على أبعاد المقياس وأبعاده الفرعية:

شكل 8:

متوسط استجابات المجموعة التجريبية على مقياس مشروع الحياة وأبعاده الفرعية



يوضح الشكل أعلاه متوسط استجابات المجموعة التجريبية على مقياس مشروع الحياة وأبعاده الفرعية، حيث تشير نتائج القياس القبلي إلى أن متوسط درجات المجموعة الشبه التجريبية على مقياس مشروع الحياة وأبعاده الفرعية تساوي (104.66)، ومتوسط درجاتهم موزعة على الأبعاد الثلاثة كما يلي:

حيث جاء متوسط درجات المجموعة التجريبية في بعد كفايات البحث عن معنى الحياة المهنية (26.00) ومتوسط درجاتهم في بعد كفايات الاستكشاف المهني المؤشر الأول (23.83) والمؤشر الثاني (20.66) ومتوسط درجاتهم في بعد بلورة اختيار مهني (34.16)؛ حيث تشير هذه النتائج إلى أن متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي تقع في مستوى أقل من المتوسط للأبعاد الثلاثة بنسب متفاوتة.

وعليه؛ وبناءً على هذه النتائج تظهر حاجة المجموعة التجريبية لاكتساب كفايات بناء مشروع الحياة والتي ترتبت كما يلي:

- 1) كفايات الاستكشاف المهني مؤشر استكشاف الذات.
- 2) كفايات الاستكشاف المهني مؤشر استكشاف المحيط المهني.
- 3) كفايات البحث عن معنى الحياة المهنية.

(4) كفايات بلورة اختيار مهني.

### 2.6. إدخال المتغير المستقل (Y2):

والمتمثل في تطبيق برنامج تربية الاختيارات القائم على تشكيل الهوية المهنية حيث شرعت الباحثة في تطبيق البرنامج المقترح للتطبيق في الظروف العادية خلال الأسبوع الثاني من شهر نوفمبر 2020 واستمر لمدة شهرين ونصف ابتداءً من 2020/11/16 إلى غاية 2021/01/26) في ظل ظروف وقائية شديدة التضيق كما أشرنا سابقاً (التباعد الاجتماعي التعقيم الدائم، وارتداء الأقفعة الواقية) خاصة وأن الاحتكاك الجسدي يعد من أبرز خصائص المعاقين بصريا للبحث عن الإحساس بالأمن النفسي والاجتماعي مما جعل تطبيق الإجراءات الوقائية والاحترازية ضرورة صحية وأساس محوري لتطبيق البرنامج الحالي باتخاذ كافة التدابير التي تضمن تطبيق البرنامج بمرونة وسلاسة من خلال دمج بعض الحصص الإرشادية للتخفيف من كثرة التجمعات والاحتكاك ومما ساعد على مرونة تطبيق البرنامج العدد الصغير للمجموعة التجريبية والتي يبلغ عددها ست (06) أعضاء مشاركين، كما تم التنوع في أماكن تطبيق حصص البرنامج بين المحيط المدرسي والخرجات والزيارات الاستكشافية للمحيط الدراسي والمهني بما يحقق أهداف حصص البرنامج.

### 3.6. القياس البعدي (x):

تم تطبيق القياس البعدي على المجموعة التجريبية بعد إنهاء جميع حصص برنامج تربية الاختيارات القائم على تشكيل الهوية المهنية في أواخر شهر جانفي 2021 بتطبيق مقياس مشروع الحياة للمرة الثانية للكشف عن مدى أثر البرنامج في إكساب المجموعة التجريبية لكفايات بناء مشروع الحياة.

### 4.6. القياس التبعي (Y3):

للكشف عن مدى فاعلية برنامج تربية الاختيارات القائم على تشكيل الهوية المهنية تم تطبيق القياس التبعي بعد مرور شهرين من إنهاء البرنامج في أواخر شهر مارس 2021 بتطبيق مقياس مشروع الحياة على المجموعة التجريبية للمرة الثالثة.

## 7. الأساليب الإحصائية:

للإجابة على تساؤلات الدراسة والتحقق من فرضياتها تم تحليل ومعالجة البيانات إحصائياً باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية (spssV22) من خلال استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

### • المتوسط الحسابي (Arithmetic Mean):

لمعرفة متوسط كفايات مشروع الحياة لدى المجموعة التجريبية قبل الشروع في تطبيق البرنامج، حيث تم على أساسه تحديد مدى حاجة المجموعة التجريبية لاكتساب كفايات بناء مشروع الحياة والمعبر عنها بمتوسط درجات المجموعة التجريبية على أبعاد مقياس مشروع الحياة.

### • اختبار Shapiro-Wilk:

اختبار إحصائي يستخدم لفحص توزيع البيانات ما إذا كانت تتبع التوزيع الاعتمالي في حال العينات الصغيرة التي تقل عن (30)، وعلى ضوء نتائجه سيتم اختيار الأسلوب الإحصائي المناسب لاختبار فرضيات الدراسة بالاختبارات البارامترية (المعلمية) أو اللابارامترية (اللامعلمية) (بدر، 2009).

### ✓ اختبار "T. Test" لمتوسطين مرتبطين (مجموعة واحدة):

وهو اختبار إحصائي بارامتري يستخدم لحساب دلالة الفروق بين متوسطين مرتبطين لمجموعة واحدة تعرضت لقياسين (قبلي-بعدي) (بعدي-تتبعي) (الدردير، 2006، ص 70).

### • اختبار ويلكوكسون للرتب Wilcoxon Signed Ranks Test:

هو اختبار إحصائي لا بارامتري يستخدم لحساب الفروق بين رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي، وهو نظير اختبار "T. Test" لمتوسطين مرتبطين في

حال عدم توفر شرط اعتدالية التوزيع في استجابات المجموعة التجريبية (الدريير، 2006، ص 151).

• معادلة كوهن Cohen:

هي من معادلات التي تستخدم لقياس حجم الأثر لإيجاد نسبة الفرق المعياري بين متوسطي درجات القياسين في حالة العينات المترابطة (عينة واحدة) في حال استخدام اختبار "T. Test" أو بديلها Wilcoxon، وكانت النتائج دالة إحصائياً، بحساب قيمة المتحصل عليها على جذر حجم العينة.

ويتم الحكم على حجم الأثر وفق المحكات والمعابير التي وضعها Cohen التالية:

✓ أقل من 0.20 أثر ضعيف جداً.

✓ من 0.20 إلى 0.50 أثر ضعيف.

✓ من 0.50 إلى 0.80 أثر متوسط.

✓ من 0.80 إلى 1.10 أثر كبير.

✓ من 1.10 إلى 1.50 أثر كبير جداً.

✓ أكبر من 1.50 أثر ضخم (الدريير، 2006، ص ص 78-79؛ بدوي، 2018

، ص ص 438، 449).

خلاصة الفصل:

تم التطرق خلال هذا الفصل إلى الإجراءات المنهجية المتبعة في الدراسة، والأدوات والأساليب المستخدمة للحصول على بيانات الدراسة ومعالجتها إحصائياً، حيث تم في البداية عرض منهج الدراسة والتصميم الشبه التجريبي المعتمد، ثم فرضيات الدراسة، ثم التطرق بعدها للدراسة الاستطلاعية من حيث أهدافها ونتائجها وإجراءاتها، ثم ميدان ومجتمع الدراسة، ثم التطرق لأداة جمع البيانات والتحقق من خصائصها السيكومترية بعدها تم تناول إجراءات بناء برنامج تربية الاختيارات القائم على تشكيل الهوية المهنية بالتفصيل، ثم عرض إجراءات الدراسة الأساسية وفي الأخير الأساليب الإحصائية المستخدمة لاختبار فرضيات الدراسة.

## الفصل السادس

### عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة

- تمهيد

1. عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى
2. عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية
3. عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة
4. عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة
5. عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الخامسة
6. عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية السادسة

- خلاصة واقتراحات الدراسة:

## تمهيد:

بما أن الدراسة الحالية تهدف إلى الكشف عن مدى فاعلية برنامج تربية اختيارات قائم على تشكيل الهوية المهنية لبناء مشروع الحياة لدى المراهقين المعاقين بصريا؛ على هذا الأساس وبعد القيام بجمع بيانات الدراسة، تم اختبار فرضياتها ومعالجتها إحصائياً باستخدام برنامج الحزم الإحصائية (spss V 22).

وعليه؛ سيتم خلال هذا الفصل عرض وتحليل ما أسفرت عنه المعالجة الإحصائية من نتائج، كما سيتم مناقشتها وتفسيرها في ضوء الإطار النظري للدراسة والدراسات السابقة التي توفرت للباحثة والتركيز على المعطيات الميدانية والظروف التي تم فيها تطبيق برنامج تربية الاختيارات القائم على تشكيل الهوية المهنية على المراهقين المعاقين بصريا بمدرسة الأطفال المعوقين بصريا بالرباح.

وتجدر الإشارة إلى أنه وفقاً لطريقة تصحيح مقياس مشروع الحياة فإن:

- ارتفاع قيمة متوسط درجات المجموعة التجريبية بين القياسين القبلي والبعدي تشير إلى اكتسابها لكفايات بناء مشروع الحياة.
- كما أن استقرار أو انخفاض قيمة متوسط درجات المجموعة التجريبية بين القياسين القبلي والبعدي تشير إلى عدم اكتسابها لكفايات بناء مشروع الحياة كما هو موضح سابقاً في الجدول رقم (17) الخاص بتصنيف مستويات كفايات بناء مشروع الحياة (انظر ص 180).
- كما أن استقرار قيمة متوسط درجات المجموعة التجريبية بين القياسين البعدي والتتبعي يشير إلى فاعلية برنامج تربية الاختيارات القائم على تشكيل الهوية المهنية على المجموعة التجريبية التي لا تتأثر بعامل الزمن؛ وفيما يلي عرض وتحليل ومناقشة وتفسير لنتائج فرضيات الدراسة:

### 1. عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في نتائج المجموعة التجريبية على مقياس مشروع الحياة".

وقبل معالجة الفرضية بالأسلوب الإحصائي المناسب تم فحص اعتدالية توزيع البيانات للتأكد من إذا كانت تتبع التوزيع الطبيعي باستخدام اختبار Shapiro-Wilk والجدول الموالي يوضح النتائج المتوصل إليها:

جدول 20:

نتائج Shapiro-Wilk Test لاعتدالية توزيع بيانات الفرضية الأولى

القياسين	df	Shapiro-wilk	Sig	القرار
القياس القبلي	06	.921	.514	معتدلين
القياس البعدي	06	.892	.331	

يوضح الجدول أعلاه أن القيمة الاحتمالية (Sig) ل Shapiro-Wilk للقياسين القبلي والبعدي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) مما يدل على أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي. على هذا الأساس؛ تم استخدام اختبار "T. Test" لمتوسطين مرتبطين (مجموعة واحدة) لاختبار صحة الفرضية، والجدول التالي يوضح النتائج المتوصل إليها:

جدول 21:

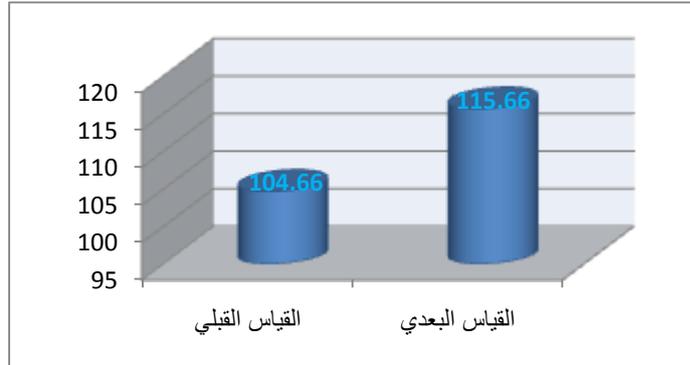
نتائج اختبار "T. Test" لدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي على مقياس مشروع الحياة وحجم التأثير

الفروق بين القياسين	N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	Df	T	Sig	القرار	cohen	حجم التأثير
القبلي	06	104.66	2.65	5	4.44	.007	دالة	1.82	ضخم
البعدي	06	115.66	4.27						

نلاحظ من خلال النتائج المبينة في الجدول أعلاه ارتفاع في متوسط درجات المجموعة التجريبية على مقياس مشروع الحياة، حيث جاء المتوسط الحسابي للقياس البعدي (115.66) أكبر من المتوسط الحسابي للقياس القبلي (104.66)؛ والشكل الموالي يوضح الفروق بين متوسطي المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مشروع الحياة:

شكل 9:

الفروق بين متوسطي المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مشروع الحياة



كما نلاحظ أن قيمة "T" (4.44) دالة عند مستوى الدلالة (0.007). مما يدل على وجود فروق دالة إحصائية لصالح القياس البعدي؛ وعليه تم قبول الفرضية البحثية التي تنص على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في نتائج المجموعة التجريبية على مقياس مشروع الحياة"، ورفض الفرضية البديلة التي تنص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في نتائج المجموعة التجريبية على مقياس مشروع الحياة".

وعليه؛ وبناءً على هذه النتيجة تم قياس حجم تأثير برنامج تربية الاختيارات القائم على تشكيل الهوية المهنية في إكساب المجموعة التجريبية كفايات التي تؤهله لصياغة اختيار مهني في إطار مشروع الحياة، حيث دلت قيمة cohen على أن حجم تأثير البرنامج بلغ (1.82) وهو حجم تأثير ضخم حسب معيار cohen.

وهو ما يدل على فاعلية برنامج تربية الاختيارات القائم على تشكيل الهوية المهنية وأثره الإيجابي في إكساب المجموعة التجريبية كفايات التي تؤهله لصياغة اختيار مهني في إطار مشروع الحياة، والمتمثلة في: كفايات البحث عن معنى الحياة المهنية، وكفايات الاستكشاف المهني، وكفايات البلورة حيث بينت النتائج الموضحة في المخطط رقم (8) أن مستوى كفايات صياغة اختيار مهني في إطار مشروع الحياة كان منخفض في القياس القبلي لدى المجموعة التجريبية وارتفع في القياس البعدي بفعل التأثير الإيجابي لبرنامج تربية الاختيارات القائم على تشكيل الهوية المهنية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات أعدت أساسا لإكساب التلاميذ المبصرين في مرحلة المراهقة كفايات ترتبط ببناء المشروع، كدراسة بن علي (2019) التي دلت على فعالية برنامج تربية اختيارات قائم على استراتيجية التعلم التعاوني لتنمية التفكير الناقد في سياق مراحل بناء المشروع الشخصي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي ذوي الملمح غير المحدد، ودراسة علاق (2019) التي دلت على فعالية برنامج تربية اختيارات قائم على التغيير المفهومي في تعديل التصورات البديلة حول المشروع الشخصي لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط؛ كما دلت نتائج زدي ولشهب (2014) على فاعلية برنامج إرشادي لتحسين مستوى النضج المهني بإكساب المجموعة التجريبية الكفايات التي تساعده على الموازنة بين ملمحه الدراسي ورغبته لحظة اتخاذ قرار الاختيار الدراسي، ودراسة البلوشية والبحرانية وحسن (2019) التي دلت على فاعلية برنامج توجيه مهني لتنمية الطموحات المهنية.

وتعزى فاعلية برنامج تربية الاختيارات القائم على تشكيل الهوية المهنية للأثر الإيجابي لمحتواه الذي صمم على أساس علمي يستند على المقاربة التربوية للتوجيه وطريقة التنشيط النمو المهني (AVPD) التي تهدف إلى تنشيط النمو المهني للفرد وتفعيل موارده المعرفية والوجدانية الضرورية لتحقيق المهام التطورية، مع الأخذ بعين الاعتبار الخصائص النفسية والحسية والمهنية للمراهقين المعاقين بما يساعد على اكتساب الكفايات التي تؤهلهم تدريجيا لصياغة اختيار مهني في إطار مشروع الحياة، بحيث يكتسب في البداية كفايات البحث عن معنى الحياة المهنية والتي تظهر في الإحساس بأزمة الهوية المهنية والتي تدفع بالمعاق بصريا للبحث عن معنى حياته من خلال اكتساب كفايات البحث واستكشاف وجمع المعلومات التي تساعده على فهم ذاته والتعرف على محيطه المهني والتي تؤهله بدورها إلى اكتساب كفايات البلورة والتي تظهر في القدرة على التحكم في المعلومات وصياغة الاختيار مهني يتلاءم مع وضعية إعاقته الحسية ومتطلبات المحيط المهني في إطار مشروع الحياة بالوصول تدريجيا إلى القدرة على الموازنة بين ما يتيحه المحيط المهني من عروض والتقييم الذاتي لقدراتهم واستعداداتهم وإمكانياتهم المحدودة.

في هذا الإطار؛ ترى Dumora (المشار إليها في مشري، 2013، ص 68) "أن المشروع عملية بنائية تنتج عن علاقة بين ثلاثة أقطاب وهي القطب الدافعي والقطب المهني

وقطب التقويم الذاتي"، ويرى (Boutinet 1990) "أن الفرد في بناء مشروع الحياة فإنه يعمل على الموازنة بين نفسه ومحيطه ليجد معنى لحياته ولشخصه مستقبلاً".

ويرى بنكروم (2007، ص 08) أن تحقيق المشروع يتطلب معارف وقدرات يجب تطويرها وتميئتها بالموازاة مع التطور الشخصي للفرد، ويرى Gottfredson (المشار إليه في البلوشية والبحرانية وحسن، 2019) "أن مرحلة المراهقة مرحلة يمكن خلالها تنمية الكفاءات المعرفية المتعلقة بالنمو والتطور المهني".

كما يمكن أن تعزى فاعلية برنامج تربية الاختيارات القائم على تشكيل الهوية المهنية وأثره الإيجابي للأنشطة والاستراتيجيات المعرفية المتنوعة التي تم توظيفها بما يساعد المجموعة التجريبية على اكتساب الكفايات التي تؤهلهم لصياغة اختيار مهني في إطار مشروع الحياة بعد تكيفها باستخدام وسائل صوتية ولمسية بما يناسب الخصائص الحسية للمعاقين بصريا والمتمثلة في: الإعلام والإرشاد الزيارات الميدانية الاستكشافية الاستجابات الاستعلام، لعبة المعاني، الحوار والمناقشة استراتيجية K.W.L.H، العصف الذهني، حل المشكلات، العمل التعاوني، الربط والتنظيم المعرفي النمذجة، لعب الدور التقييم الذاتي والجماعي، وضع الأهداف والتخطيط لها، حيث أتاحت هذه الأنشطة والاستراتيجيات المعرفية المتنوعة للمجموعة التجريبية الفرص المناسبة للفتح على الذات وعلى المحيط المهني والاحتكاك بالمهن المناسبة ومتطلباتها والنماذج الإيجابية وساهمت في كسر الحواجز الحسية والنفسية والاجتماعية والمهنية وتغيير التصورات السلبية حيال قدراتهم وإمكانياتهم والتعبير عن حاجاتهم وتطلعاتهم، كما خلقت لديهم الدافعية للتفكير في المستقبل باستخدام استراتيجية العصف الذهني، حل المشكلات، التخطيط لتحفيزهم للتطلع لبناء المستقبل الذي يريد باستثمار إمكانياتهم المحدودة من خلال نشاط "كيف أخطط لمشروع حياتي من الآن" الذي ساعد المجموعة التجريبية على التدريب على رسم معالم مشروع حياتهم من خلال تحديد الأهداف ورسم خطة واقعية قابلة للتحقيق مع الأخذ بعين الاعتبار البعد الزمني وتوقع العقبات والصعوبات التي يمكن أن تواجههم وتحديد الإمكانيات والوسائل المناسبة والأطراف التي يمكن أن تساعد في تجسيد خطة مسار حياته المستقبلية، أو بدائلها.

في هذا السياق؛ يرى Guichard & Huteau (2006) "أن نشاطات وتمارين برامج تربية الاختيارات يجب أن تكون ذات طابع معرفي تستهدف تطوير عمليات ذهنية ونقل المعارف والتفكير في تجارب معين بحيث تتضمن معايير مختلفة للنضج المهني. كما يمكن أن يكون ساهم في فاعلية برنامج تربية الاختيارات القائم على تشكيل الهوية المهنية وأثره الإيجابي الأطراف المشاركة في فاعليات البرنامج من المحيط الأسري والمدرسي والاجتماعي والمهني والاقتصادي للمجموعة التجريبية، التي أثرت محتوى البرنامج بتدخلاتها في إطار النمذجة والمحاكاة بما يساعد على ربط المراهقين المعاقين بصريا بمحيطهم المدرسي والأسري والمهني والاجتماعي ويعزز ثقتهم بأنفسهم ويخلق لديهم الدافعية نحو تحقيق المشروع المهني المناسب لهم في الحياة.

في هذا الإطار يرى خالد وبلقيوم (2019) "أن تربية الاختيار تستلزم تكاتف جهود كل العناصر المؤثرة بشكل مباشر وغير المباشر على المتعلم لتتصب جهودها في اتجاه واحد وهو تقديم المساعدة النفسية والتربوية والدعم النفسي الذي يعزز ثقة للفرد بنفسه ويرفع معنوياته".

كما يمكن أن تكون مواظبة وجدية أعضاء المجموعة التجريبية وإقبالهم على أنشطة وفاعليات البرنامج برغبة ودافعية خاصة الحصص الخاص بتجارب الاستكشاف المهني ساهم في فاعلية والأثر الإيجابي للبرنامج كما أعطى دفعا للباحثة لتطبيق البرنامج بكل مرونة من خلال التغذية الراجعة لمحتوى البرامج بما يلبي حاجات وتطلعات المجموعة التجريبية باعتبارها محور البرنامج وبما يتناسب مع الظروف التي طبق فيها البرنامج حيث كان محتوى البرنامج ثري جدا مقارنة بالصورة الأولية نتيجة للاستعلام المستمر واقتراحات وتطلعات المجموعة التجريبية.

2. عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في نتائج المجموعة التجريبية على بعد كفايات البحث عن معنى الهوية المهنية".

وقبل معالجة الفرضية بالأسلوب الإحصائي المناسب تم فحص اعتدالية توزيع البيانات للتأكد من إذا كانت تتبع التوزيع الطبيعي باستخدام اختبار Shapiro-Wilk Test والجدول الموالي يوضح النتائج المتوصل إليها:

جدول 22:

نتائج Shapiro-Wilk Test لاعتدالية توزيع بيانات الفرضية الثانية

القياسات	Df	Shapiro-wilk	Sig	القرار
القبلي	06	.853	.167	معتدلين
البعدي	06	.822	.091	

يوضح الجدول أعلاه أن القيمة الاحتمالية الإحصائية (Sig) لـ Shapiro-wilk للقياسين القبلي والبعدي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) مما يدل على أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي.

على هذا الأساس؛ تم استخدام اختبار "T. Test" لمتوسطين مرتبطين (مجموعة واحدة) لاختبار صحة الفرضية، والجدول التالي يوضح النتائج المتوصل إليها:

جدول 23:

نتائج اختبار "T. Test" لدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي على بعد كفايات البحث عن معنى الحياة المهنية وحجم التأثير

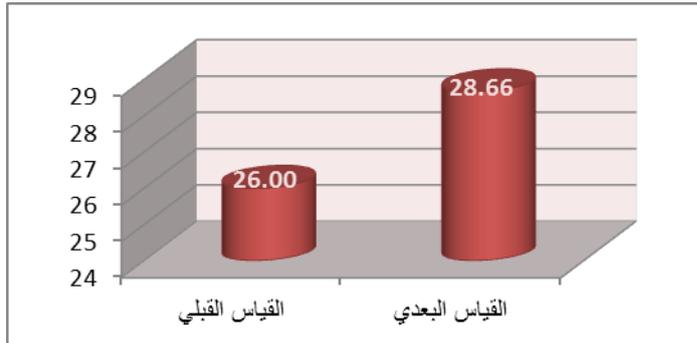
الفروق بين القياسين	N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	Df	T	Sig	القرار	Cohen	حجم التأثير
القبلي	06	26.00	1.78	5	4.00	.010	دالة	1.63	ضخم
البعدي	06	28.66	1.63						

نلاحظ من خلال النتائج المبينة في الجدول أعلاه ارتفاع في متوسط درجات المجموعة التجريبية على بعد كفايات البحث عن معنى الحياة المهنية، حيث جاء المتوسط الحسابي

للقياس البعدي (28.66) أكبر من المتوسط الحسابي للقياس القبلي (26.00) والشكل الموالي يوضح الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على بعد كفايات البحث عن معنى الحياة المهنية:

شكل 10:

الفروق بين متوسطي المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على بعد كفايات البحث عن معنى الحياة المهنية



كما نلاحظ أن قيمة "T" (4.00) دالة عند مستوى الدلالة (0.10) مما يدل على وجود فروق دالة إحصائية لصالح القياس البعدي، وعليه تم قبول الفرضية البحثية التي تنص على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في نتائج المجموعة التجريبية على بعد كفايات البحث عن معنى الهوية المهنية"، ورفض الفرض البديل الذي ينص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في نتائج المجموعة التجريبية على بعد كفايات البحث عن معنى الهوية المهنية".

وعليه؛ وبناءً على هذه النتيجة تم قياس حجم تأثير برنامج تربية الاختيارات القائم على تشكيل الهوية المهنية في إكساب المجموعة التجريبية كفايات البحث عن معنى الحياة المهنية، حيث دلت قيمة cohen على أن حجم تأثير برنامج تربية الاختيارات القائم على تشكيل الهوية المهنية في إكساب المجموعة التجريبية كفايات البحث عن معنى الحياة المهنية بلغ (1.63)، وهو حجم تأثير مرتفع حسب معيار cohen.

وهو ما يدل على فاعلية برنامج تربية الاختيارات القائم على تشكيل الهوية المهنية وأثره الإيجابي في إكساب المجموعة التجريبية كفايات البحث عن معنى الحياة المهنية حيث بينت النتائج الموضحة في المخطط رقم (9) أن مستوى كفايات البحث عن معنى الحياة المهنية

كان منخفض في القياس القبلي وارتفع في القياس البعدي بفعل تأثير برنامج تربية الاختيارات القائم على تشكيل الهوية المهنية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات التي دلت على فعالية البرامج الإرشادية على المؤشرات التي ترتبط بمعنى الحياة المهنية، كأزمة الهوية والبحث عن معنى الحياة، قلق المستقبل المهني، ومعنى الحياة الإيجابي، وخواء المعنى... وغيرها من المؤشرات كدراسة الضبع (2006) التي دلت على فعالية العلاج بالمعنى في التخفيف من أزمة الهوية وتحقيق المعنى الإيجابي للحياة لدى المراهقين المعاقين بصريا، ودراسة معوض (1998) التي دلت على فعالية الإرشاد بالمعنى في خفض خواء المعنى لدى المراهقين المعاقين بصريا حيث ساهم البرنامج في تعديل سلوك المجموعة التجريبية وتغيير نظرتهم للحياة وأهمية وجودهم، ودراسة عبد الرحيم (2007) التي دلت على فعالية برنامج معرفي سلوكي في التخفيف من مستوى قلق المستقبل لدى المراهقين المعاقين بصريا خاصة في البعد الخاص بالمهنة، ودراسة موافي والبنا وعسران (2016) التي دلت على فعالية برنامج قائم على الإرشاد بالواقع في خفض قلق المستقبل خاصة على بعد قلق المستقبل المهني، ودراسة أبو الفضل (2009) التي دلت على فعالية العلاج بالمعنى في تحسين جودة الحياة لدى المراهقين المعاقين بصريا، ودراسة بريك (2017) التي دلت على فاعلية برنامج إرشادي قائم على تشكيل الهوية المهنية للتخفيف من مستوى قلق المستقبل المهني، ودراسة مرسي (2019) التي دلت على فعالية الإرشاد البنائي في تخفيف أزمة الهوية، ودراسة الشاذلي (2020) التي دلت على فاعلية الإرشاد بالمعنى في تنمية تقدير الذات لدى المراهقين المعاقين بصريا، ودراسة عثمان (2020) التي دلت على أثر برنامج إرشادي قائم على نظرية سنايدر للأمل في تحسين تقدير الذات.

وتعزى فاعلية برنامج تربية الاختيارات القائم على تشكيل الهوية المهنية في إكساب المجموعة التجريبية كفايات البحث عن معنى الحياة المهنية للأثر الإيجابي لمحتواه الذي صمم بناءً على أسس نفسية وتربوية تأخذ بالاعتبار متطلبات أزمة الهوية المهنية مقابل اضطراب الدور وفق نظرية Erikson والتي تدفع بالمراهق إلى ضرورة البحث عن الأدوار المهنية التي تشعرهم بأهمية دورهم ومعنى حياتهم مما يبرز حاجة المعاقين بصريا الماسة

للمرافقة خلال هذه المرحلة الحاسمة من الحياة لإكسابهم الكفايات التي تؤهلهم لتجاوزها بكفاءة وإيجابية باكتساب فاعلية التقاني والإحساس القوي بالذات بدل مواجهة خطر تشتت الهوية المهنية والتي تظهر في عدم الإحساس بالحاجة إلى تحديد أهدافه وأدواره في الحياة، وتأجيل أو تعطيل الاختيار المهني.

كما ساهم في فاعلية برنامج تربية الاختيارات القائم على تشكيل الهوية المهنية وأثره الإيجابي توظيف الأنشطة والاستراتيجيات المعرفية المتنوعة بما يساعد المجموعة التجريبية على اكتساب كفايات البحث عن معنى الحياة المهنية بعد تكيفها باستخدام وسائل صوتية ولمسية بما يناسب الخصائص الحسية للمعاقين بصريا والمتمثلة في: الإعلام والإرشاد، لعبة المعاني، الحوار والمناقشة، العصف الذهني، حل المشكلات العمل التعاوني، النمذجة حيث ساعدت هذه الأنشطة والاستراتيجيات أعضاء المجموعة التجريبية على تجاوز مؤشرات أزمة الهوية المهنية التالية: فقدان معنى الحياة، الشعور بالقلق وضعف الثقة بالنفس والشعور بعدم القدرة عن الأداء المهني، غموض المستقبل المهني تأجيل الاختيار واتخاذ القرارات، عدم القدرة على تحديد الأهداف المهنية والتخطيط لها الاعتمادية وعدم القدرة على الاستقلالية والتي يقيسها بعد البحث عن معنى الحياة المهنية من مقياس مشروع الحياة.

في هذا الإطار؛ يرى Erikson أن المراهقة تعبر عن حالة أزمة لدى المراهق يحاول فيها تجاوز مشاعر القلق من خلال رحلة البحث عن تحديد ما يناسبه من الأدوار المهنية والإجابة على تساؤلات ملحة تسهم في تشكيل هويته المهنية وترى Faurie & Giacometti (2017) "أنها أزمة تدفع بالفرد إلى التفكير في الذات واتخاذ القرارات وتحقيق التوقعات والهويات الشخصية والمهنية والإجابة على السؤال من أنا؟ وماذا أكون في المستقبل؟ ودراسة Githang'a (2007) التي خلصت إلى أن للمراهقين المعاقين بصريا لديهم طموحات مهنية عالية نسبيا نحو التعليم العالي والوظائف المهنية وإلى المكانة العالية والتي تتأثر بعوامل فردية وبيئية.

في نفس السياق يشير الزريقات (2006، ص 355) "أن مرحلة المراهقة لدى المعاق بصريا تثار فيها أسئلة حول اتخاذ القرارات والافتراضات المستعملة للمسؤوليات الجديدة

فتظهر لديه سلوكيات موجهة لتحقيق أهداف وانجازات محددة مما يجعلها مثيرة للضغط النفسية والقلق.

كما يرى فرنكل (2012) أن المعاناة التي يعيشها الفرد تجعله يتطلع للمستقبل مما يولد لديه الفرص لاتخاذ القرارات المتعلقة بإثبات ذاته في الحياة فالفرد يسعى للبحث عن معنى يستحق أن يعيش من أجله حتى لا يكون عرضة للخواء وفقدان المعنى الذي يؤدي بالفرد بالشعور باللا قيمة والإحباط والفرغ الوجودي".

ويرى Rogers بأن لدى الفرد دافع لتحقيق الذات، مما يجعل المراهقين المعاقين بصريا كأقرانهم المبصرين بحاجة إلى برامج وخدمات التوجيه التي تساعدهم على الاستبصار بإمكانياتهم وقدراتهم وتقييمها وتوجيهها الوجهة الصحيحة بالبحث عن الأهداف والأدوار التي تساعده على فهم الذات والتعرف على الإمكانيات المحدودة بما يؤهلهم لتحقيق الذات والنجاح في الحياة (عثمان، 2020).

في هذا الإطار؛ يرى بشلاغم (2014) أن التلاميذ المعاقين يمكن أن ينجحوا في أنواع متعددة من المهن بشكل يجعل مجال اختيارهم واسعا ومتعدد إذا ما توفر لهم التوجيه والإرشاد المناسب؛ فالإعاقة البصرية مع التطورات التي شهدتها النصف الثاني من القرن العشرين لم تعد تشكل عائقا لنمو وتطور المصابين بها، وإنما أصبحت خيارا تفرضه المجتمعات العاجزة عن إتاحة الفرص المناسبة لتأهيلهم وإكسابهم الكفايات اللازمة لإدارة شؤون حياتهم، حيث أثبتت الكثير من النماذج التي خلدها التاريخ أن المعاقين بصريا تفوقوا وتميزوا بمواهبهم عن العاديين في الفلسفة واللغة والأدب والشعر والفقه والتاريخ، ومن أمثلتهم الشاعر بشار بن برد والشاعر أبو العلاء المعري وأبو البقاء العكبري صاحب كتاب "إعراب القرآن" و"إعراب الحديث" وابن سيده الأندلسي صاحب كتاب "المخصص"، وابن منظور صاحب أبرز مرجع قاموسي قديم في علوم اللغة والفقه والتاريخ والأدب "لسان العرب"، وعميد الأدب العربي المعاصر الأديب طه حسين والخطيب والواعظ عبد الحميد كشك (عيد، 2013).

### 3. عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في نتائج المجموعة التجريبية على مؤشر استكشاف المهني".

ويندرج تحتها الفرضيتين الجزئيتين:

3-1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في نتائج المجموعة التجريبية على مؤشر استكشاف المحيط المهني".

3-2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في نتائج المجموعة التجريبية على مؤشر استكشاف الذات المهنية".

وقبل معالجة فرضيات البعد ككل ومؤشراته الفرعية بالأسلوب الإحصائي المناسب تم فحص اعتدالية توزيع البيانات للتأكد من إذا كانت تتبع التوزيع الطبيعي باستخدام اختبار Shapiro-Wilk؛ والجدول الموالي يوضح النتائج المتوصل إليها:

#### جدول 24:

نتائج Shapiro-Wilk Test لاعتدالية توزيع بيانات الفرضية الثالثة

القرار	Sig	Shapiro-wilk	Df	القياسات	الفرضية ومؤشراتها
غير معتدل	.014	<b>.734</b>	06	القبلي	البعد ككل
معتدل	.201	.863	06	البعدي	
معتدلين	.425	.908	06	القبلي	مؤشر الاستكشاف المهني
غير معتدل	.167	.853	06	البعدي	
غير معتدل	.001	<b>.640</b>	06	القبلي	مؤشر استكشاف الذات المهنية
معتدل	.101	.827	06	البعدي	

يوضح الجدول أعلاه أن توزيع القياسين القبلي والبعدي لبعده الاستكشاف المهني ومؤشراته الفرعية، حيث نلاحظ أن توزيع القياس القبلي للبعد غير معتدل وأما على مؤشر الاستكشاف المهني نلاحظ أن القيمة الاحتمالية (Sig) لـ Shapiro-Wilk للقياسين القبلي والبعدي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) مما يدل على أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي، أما على مؤشر استكشاف الذات المهنية جاء أيضا توزيع القياس القبلي غير معتدل، على هذا الأساس سيتم استخدام اختبار "Wilcoxon Signed Ranks Test" لحساب الفروق بين

رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي نظرا لعدم توفر شرط اعتدالية التوزيع في القياس القبلي، على البعد ككل ومؤشر استكشاف الذات المهنية أما مؤشر الاستكشاف المهني سيتم معالجة الفرضية باستخدام اختبار "T. Test" لمتوسطين مرتبطين (مجموعة واحدة)، وفي ما يلي عرض للنتائج المتوصل إليها:

جدول 25:

نتائج اختبار "Wilcoxon" لدلالة الفروق بين رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على الدرجة الكلية لبعده الاستكشاف المهني

القرار	Sig	Z	N
غير دالة	.068	1.826 <sup>b</sup>	6

يتبين من الجدول أعلاه أن قيمة "z" تساوي (1.826<sup>b</sup>) حيث يدل الحرف (-b) على إشارة الرتب الموجبة Positive Ranks والقيمة الاحتمالية (0.068) أكبر من (0.05)، مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي؛ وعليه تم رفض الفرضية البحثية التي تنص على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في نتائج أفراد المجموعة التجريبية على بعد الاستكشاف المهني وقبول الفرضية الصفرية التي تنص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في نتائج أفراد المجموعة التجريبية على بعد الاستكشاف المهني".

جدول 26:

نتائج اختبار "T. Test" لدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي على مؤشر استكشاف المحيط المهني

القرار	Sig	T	Df	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	N	الفروق بين القياسين
غير دالة	.150	1.69	5	1.60	23.83	6	القبلي
				1.78	26.00	6	البعدي

نلاحظ من خلال النتائج المبينة في الجدول أعلاه ارتفاع في متوسط درجات المجموعة التجريبية على مؤشر استكشاف المحيط المهني، حيث جاء المتوسط الحسابي للقياس البعدي (26.00) أكبر من المتوسط الحسابي للقياس القبلي (23.83)؛ إلا أن قيمة "T" (1.69) غير دالة إحصائية لأن القيمة الاحتمالية (0.150) أكبر من (0.05) مما يدل

على عدم وجود فروق دالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي؛ وعليه تم رفض الفرضية البحثية التي تنص على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في نتائج المجموعة التجريبية على مؤشر استكشاف المحيط المهني"، وقبول الفرضية البديلة التي تنص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في نتائج المجموعة التجريبية على مؤشر استكشاف المحيط المهني".

جدول 27:

نتائج اختبار "Wilcoxon" لدلالة الفروق بين رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مؤشر استكشاف الذات المهنية

القرار	Sig	Z	N
غير دالة	.102	1.633-b	6

يتبين من الجدول أعلاه أن قيمة "Z" تساوي (1.63-b) حيث يدل الحرف (-b) على إشارة الرتب الموجبة Positive Ranks والقيمة الاحتمالية (.102) أكبر من (0.05) مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي؛ وعليه تم رفض الفرضية البحثية التي تنص على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في نتائج أفراد المجموعة التجريبية على مؤشر استكشاف الذات المهنية وقبول الفرضية الصفرية التي تنص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في نتائج أفراد المجموعة التجريبية على مؤشر استكشاف الذات المهنية".

وعليه؛ وبناءً على هذه النتيجة يتبين لنا أن برنامج تربية الاختيارات القائم على تشكيل الهوية المهنية لم يكن فاعل ولم يظهر تأثيره الإيجابي في إكساب المجموعة التجريبية كفايات الاستكشاف المهني بمؤشره استكشاف المحيط المهني واستكشاف الذات المهنية على الرغم من أن محتوى البرنامج صمم على أساس علمي يستند على المقاربة التربوية للتوجيه وطريقة التنشيط النمو المهني (AVPD) التي تؤكد على أهمية أنشطة الاستكشاف في تنشيط النمو المهني بما يساعد المراهقين على الإطلاع والتفتح لجمع أكبر قدر ممكن من المعلومات والمعطيات المتعلقة بالذات والمحيط، وإثارة التساؤلات والتجريب ولعب وتقمص الأدوار المهنية التي تقره للرشد.

حيث تم الاعتماد في تصميم برنامج تربية الاختيارات القائم على تشكيل الهوية المهنية على التنوع والتعدد في أنشطة الاستكشاف المهني التي تبعث المجموعة التجريبية على التفكير الابداعي من جمع المعلومات وإثارة التساؤلات والبحث والاستجابات والملاحظة والتخيل والحوار والمناقشة وحل المشكلات لتوسيع الرؤيا والانفتاح على الذات من جهة وحول محيطه المهني من جهة ثانية، حيث بلغت نسبة أنشطة الاستكشاف المهني (57.14%) والمتمثلة بين الإعلام، والإرشاد والزيارات الاستكشافية والاستجابات المهنية، ولعب وتقمص الأدوار المهنية، والنمذجة.

في هذا الإطار؛ يرى Scaliet & Guichard (P. 325 ، 2008) "أن الاستكشاف سلوك حل المشكلات المصمم للكشف عن معلومات حول الذات أو المحيط من أجل اتخاذ قرار بشأن الخيارات الهامة في الحياة"، ويرى Guichard & Huteau (2006) أن أنشطة الاستكشاف المعرفية الإبداعية تساهم في القيام بمهمة الاستكشاف وتسمح بالكشف عن المحتويات الذاتية والانفعالية المعاشة بما ينمي لدى الأفراد الميول والاختيارات المهنية والتفكير في كافة الإمكانيات والبحث عن مختلف المعلومات حول الذات والمحيط المهني بما يساعد على الانفتاح، على الذات والمحيط، ويرى الشعالي (2013) أن الاستكشاف هو تجربة حياة يجب أن تعاش لتنمية الميل المهني وتقتضي التجريب والتمرن والاختبار عبر احتكاك الذات بأوساط وفضاءات متعددة، بما يساعد المتعلم على التنظيم المبني لنظريته للعالم ولهويته ولقدراته ومسار الاختيار واتخاذ القرار في التوجيه وفي الحياة، وترى غمري وصديقة (2019) أن اكتشاف الذات يعد حاجة أساسية لدى المعاق بصريا لأنه يعتبر القوة الدافعة لتأكيد ذاته وتحقيق إمكانياته والحرية في الوصول إلى النجاح في الحياة

وعليه؛ تعزى الباحثة عدم فاعلية برنامج تربية الاختيارات القائم على تشكيل الهوية المهنية في إكساب المجموعة التجريبية كفايات الاستكشاف المحيط المهني إلى الظروف التي طبق فيها البرنامج، حيث تم تطبيقه في ظروف استثنائية وشديدة التضيق بسبب تطبيق البروتوكول الصحي للحد من انتشار جائحة كورونا (COVID-19) مما حال دون تكثيف فرص الاستكشاف التي تعتبر ضرورية للمراهقين المعاقين بصريا بما يساعدهم على تجاوز قيود الحسية التي تفرضها الإعاقة وما يترتب عليها من قيود نفسية ومعرفية

واجتماعية ومهنية ويساهم في التفتح على الذات من جهة والمحيط المهني من جهة ثانية كما كان من نتائج الظروف الاستثنائية التي سادت تطبيق البرنامج تكييف بعض التجارب الاستكشافية بما يتناسب مع الظروف السائدة خاصة التجربة المتعلقة باستكشاف مسار التعليم الجامعي، حيث تم تعويض محاور التجربة التي لم تتم بحصة إعلامية من تقديم الباحثة، كما تم إلغاء تجربة استكشاف قطاع العدالة وقطاع الشؤون الدينية للتعرف على الأدوار المهنية المناسبة للمعاقين بصريا والمهن المناسبة نظرا لعدم تقديم التسهيلات اللازمة.

كما يمكن أن تعزى عدم فاعلية البرنامج أيضا لتأثيرات الإعاقة البصرية التي تفرض على المراهق قيود حسية ونفسية ومعرفية وتحد من قدرته على الاستفادة من فرص الاستكشاف كالمبصرين وعدم كفايتها مما يستثير لديه حب الاستطلاع والاستكشاف الدائم، في هذا الإطار؛ ترى الحديدي (2014) أن حاسة البصر تعتبر النافذة الأساسية للفرد لاستكشاف والتعرف على العالم الخارجي، حيث تساهم المثيرات البصرية في نمو المفاهيم والخبرات المعرفية وإدراك وتحليل العلاقات في البيئة ومدى قدرته على التحكم فيها، كما أن إتقان المعاق بصريا للمهام التطورية تعتمد على نوع وموضوعية المعلومات والخبرات التي يتعرض لها، ويشير الزريقات (2006، ص 49) أن الإعاقة البصرية تحد من مدى تنوع الخبرات القدرة على التحرك أو التنقل في البيئة، القدرة على ضبط وإدارة البيئة والذات وكما ترى حاج موسى (2016، ص 128) "أن عجز المعاق بصريا على الملاحظة ونقص الخبرة بالبيئة المحيطة يقود إلى نقص الوعي بالمعلومات الحسية الخارجية وعدم القدرة على بناء المفاهيم واكتساب المهارات، كما أكدت نتائج دراسة بريك ومشري (2019) على افتقاد المراهقين المعاقين بصريا لكفايات الاستكشاف المهني.

كما يمكن أن يعزى عدم فاعلية برنامج تربية الاختيارات القائم على تشكيل الهوية المهنية في إكساب المجموعة التجريبية كفايات الاستكشاف المهني للاتجاهات والتوقعات السلبية للمحيطين التي لا تتيح للمراهقين المعاقين بصريا الفرص التي تساعدهم على الشعور بقيمتهم وأهمية دورهم والقدرة على النجاح، مما يؤثر بطريقة غير مباشرة على تقدير الذات لديهم والثقة في إمكانياتهم وعلى استفادتهم من التجارب والخبرات المستجدة في

حياتهم، في هذا الإطار؛ يشير عثمان (2020) أن المراهقين المعاقين بصريا يعانون من تدني في مستوى التوقعات الاجتماعية، ويرى العزة (2001) أن الاتجاهات الاجتماعية السلبية تسهم في تضخيم الشعور بالعجز والقصور والعزلة والانسحاب الاجتماعي والحد من الحاجة للاستطلاع والاستكشاف وزيادة مستوى القلق من المستقبل.

#### 4. عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في نتائج المجموعة التجريبية على بعد بلورة اختيار مهني".

وقبل معالجة الفرضية بالأسلوب الإحصائي المناسب تم فحص اعتدالية توزيع البيانات للتأكد من إذا كانت تتبع التوزيع الطبيعي باستخدام اختبار Shapiro-Wilk والجدول الموالي يوضح النتائج المتوصل إليها:

جدول 28:

نتائج Shapiro-Wilk Test لاعتدالية توزيع بيانات الفرضية الرابعة

القياسين	df	Shapiro-wilk	Sig	القرار
القبلي	06	.989	.987	معتدلين
البعدي	06	.982	.960	

يوضح الجدول أعلاه أن القيمة الاحتمالية لـ Shapiro-Wilk (Sig) للقياسين القبلي والبعدي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) مما يدل على أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي.

على هذا الأساس؛ تم استخدام اختبار "T. Test" لمتوسطين مرتبطين (مجموعة واحدة) لاختبار صحة الفرضية، والجدول التالي يوضح النتائج المتوصل إليها:

جدول 29:

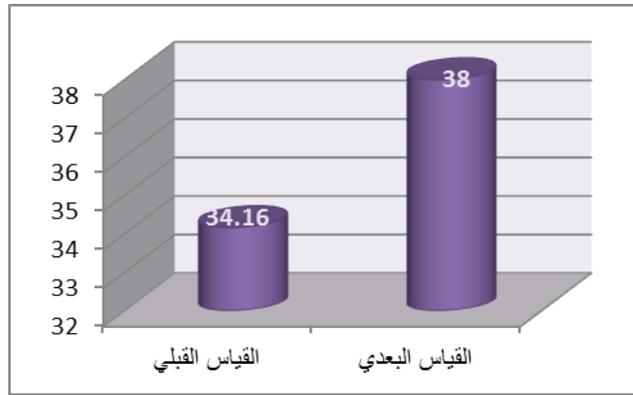
نتائج اختبار "T. Test" لدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي على بعد كفايات بلورة اختيار مهني وحجم التأثير

الفروق بين القياسين	N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	Df	T	Sig	القرار	Cohen	حجم التأثير
القبلي	06	34.16	02.85	5	4.60	.006	دالة	1.88	ضخم
البعدي	06	38.00	02.82						

نلاحظ من خلال النتائج المبينة في الجدول أعلاه ارتفاع في متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على بعد كفايات بلورة اختيار مهني، حيث جاء المتوسط الحسابي للقياس البعدي (38.00) أكبر من المتوسط الحسابي للقياس القبلي (34.16)؛ والشكل الموالي يوضح الفروق بين متوسطي المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على بعد كفايات بلورة اختيار مهني:

شكل 11:

الفروق بين متوسطي المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على بعد كفايات بلورة اختيار مهني



كما نلاحظ أن قيمة "T" (4.60) دالة عند مستوى الدلالة (0.006) مما يدل على وجود فروق دالة لصالح القياس البعدي؛ وعليه تم قبول الفرضية البحثية التي تنص على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في نتائج المجموعة التجريبية على بعد بلورة اختيار مهني"، ورفض الفرضية البديلة التي تنص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في نتائج المجموعة التجريبية على بعد بلورة اختيار مهني".

وعليه؛ وبناءً على هذه النتيجة تم قياس حجم تأثير برنامج تربية الاختيارات القائم على تشكيل الهوية المهنية في إكساب المجموعة التجريبية كفايات بلورة اختيار مهني حيث دلت قيمة cohen على أن حجم تأثير البرنامج في إكساب المجموعة التجريبية كفايات بلورة اختيار مهني بلغ (1.88) وهو حجم تأثير ضخم حسب معيار cohen.

وهو ما يدل على فاعلية برنامج تربية الاختيارات القائم على تشكيل الهوية المهنية وأثره الإيجابي في إكساب المجموعة التجريبية كفايات بلورة اختيار مهني، حيث بينت النتائج الموضحة في المخطط رقم (10) أن مستوى بلورة اختيار مهني كان منخفض في القياس القبلي وارتفع في القياس البعدي بفعل تأثير برنامج تربية الاختيارات القائم على تشكيل الهوية المهنية.

وتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة خشمان (2013) التي دلت على تحسن في قدرة التلاميذ على التفكير في اتخاذ القرار المناسب، ونتائج دراسة زبدي ولشهب (2014) التي دلت على تحسن في مستوى النضج المهني بما يساعد التلميذ على الموازنة بين ملمحه الدراسي ورغبته لحظة اتخاذ قرار الاختيار الدراسي، ونتائج كل من دراسة العنزي والشرعة (2018) والراشد (2019) اللتين دلتا على فاعلية برنامج إرشادي مهني يستند إلى الاتجاه النظري التطوري في إكساب المجموعة التجريبية مهارة اتخاذ القرار المهني.

وتعزى فاعلية برنامج تربية الاختيارات القائم على تشكيل الهوية المهنية في إكساب المجموعة التجريبية كفايات بلورة اختيار مهني إلى الأثر الإيجابي لمحتواه الذي صمم على أساس علمي يستند على المقاربة التربوية للتوجيه وطريقة التنشيط النمو المهني (AVPD) التي تؤكد على أهمية البلورة في تنشيط النمو المهني بما يساعد المراهقين على التفكير التنظيمي الذي يكسبهم القدرة على التحكم في المعلومات وتنظيمها وفرزها وتصنيفها وتخليصها والربط بينها بما يؤهله للوصول تدريجياً لصياغة اختيار مهني يتلائم مع وضعية إعاقة الحسية ومتطلبات المحيط المهني.

كما ساهم في فاعلية برنامج تربية الاختيارات القائم على تشكيل الهوية المهنية وأثره الإيجابي توظيف الأنشطة والاستراتيجيات المعرفية المتنوعة على أساس علمي بعد تكيفها باستخدام وسائل صوتية ولمسية بما يناسب الخصائص الحسية للمعاقين بصرياً والمتمثلة في: لعبة معاني الأسماء، الحوار والمناقشة، العصف الذهني، حل المشكلات النمذجة إعادة التنظيم المعرفي، الموائمة خاصة معاني الأسماء، العصف الذهني وحل المشكلات ونشاط "سأختار ما يناسبني..." حيث ساهمت هذه الأنشطة والاستراتيجيات المتنوعة في إكساب أفراد المجموعة التجريبية مستوى من كفايات البلورة والمتمثلة في: الفرز والترتيب والتنظيم

والتصنيف والتخليص والربط والمواءمة، تحديد الأهداف المستقبلية وتجاوز الارتباك والتردد، وضوح الرؤيا مما أهل المجموعة التجريبية للوصول إلى بلورة اختيارات مهنية تلائم وضعية إعاقتهم الحسية ومتطلبات المحيط المهني.

في هذا الإطار؛ يري كيتشار وهيتو (2009، ص 325) أن البلورة يناسبها تفكير تصوري تنظيمي ويترجم في القدرة على التحكم في المعلومات التي اكتسبها المراهق عن ذاته ومحيطه المهني، والمواءمة بينها حيث تسمح للتلميذ بعقد مقارنة بين تطلعاته وقدراته وبين ميوله ورغباته الحقيقية والفرص التي يتيحها الوسط فيصبح ميوله محددة ويقوم بتقويم لفرص تحقيقها.

كما يرى الشعالي (2013) أن تنظيم المعلومات وترتيبها، يسمح للمتعلم بتجاوز الارتباك والتردد وتشتت المعلومات التي تنتج عن تجربة الاستكشاف، وبلورة اختيارات مستتيرة، وهو ما أكدت عليه نظريتي Super وGinzberg أن مطالب النمو المهني تتم عبر مراحل متعاقبة تؤدي بالفرد في النهاية إلى بلورة اختيارات مهنية ناضجة.

### 5. عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الخامسة:

تنص الفرضية الخامسة على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي في نتائج المجموعة التجريبية على مقياس مشروع الحياة".

وقبل معالجة الفرضية بالأسلوب الإحصائي المناسب تم فحص اعتدالية توزيع البيانات للتأكد من إذا كانت تتبع التوزيع الطبيعي باستخدام اختبار Shapiro-Wilk والجدول الموالي يوضح النتائج المتوصل إليها:

جدول 30:

نتائج Shapiro-Wilk Test لاعتدالية توزيع بيانات الفرضية الخامسة

القياسين	N	Shapiro-wilk	Sig	القرار
البعدي	06	.892	.331	معتدلين
التتبعي	06	.878	.259	

يوضح الجدول أعلاه أن القيمة الاحتمالية (Sig) للقياسين البعدي والتتبعي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) مما يدل على أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي.

هذا الأساس؛ تم استخدام اختبار "T. Test" لمتوسطين مرتبطين (مجموعة واحدة) لاختبار صحة الفرضية، والجدول التالي يوضح النتائج المتوصل إليها:

جدول 31:

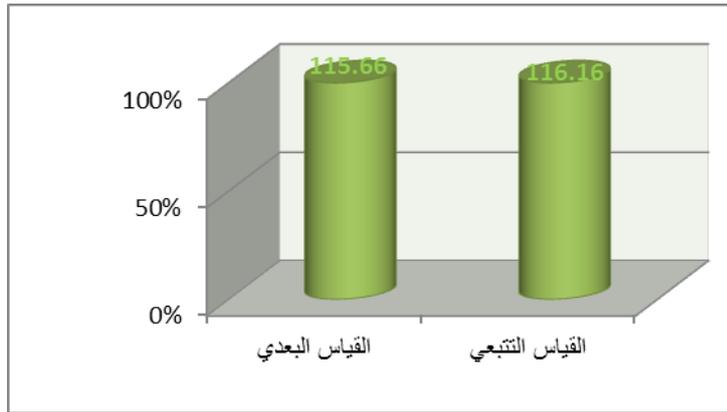
نتائج اختبار "T. Test" لدلالة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي على مقياس مشروع الحياة

الفروق بين القياسين	N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	Df	T	Sig	القرار
البعدي	06	115.66	04.27	5	.436	.681	غير دالة
التتبعي	06	116.16	05.94				

نلاحظ من خلال النتائج المبينة في الجدول أعلاه تقارب متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس مشروع الحياة، حيث جاء المتوسط الحسابي للقياس البعدي (115.66) والمتوسط الحسابي للقياس التتبعي (116.16) مما يدل على ثبات متوسط درجات المجموعة التجريبية، والشكل الموالي يوضح ثبات متوسطي المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس مشروع الحياة:

مخطط 12:

ثبات متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس مشروع الحياة



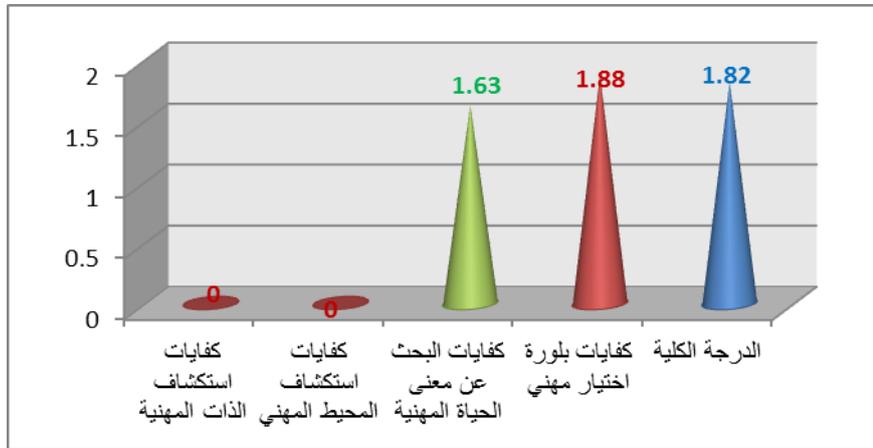
كما نلاحظ أن قيمة "T" (.436) غير دالة إحصائياً لأن القيمة الاحتمالية (.681) أكبر من (0.05) مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي في نتائج المجموعة التجريبية على مقياس مشروع الحياة"، ورفض الفرضية البديلة

التي تنص على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي في نتائج المجموعة التجريبية على مقياس مشروع الحياة".

وعليه؛ وبناءً على هذه النتيجة نستخلص أن برنامج تربية الاختيارات القائم على تشكيل الهوية المهنية فاعل في إكساب المجموعة التجريبية كفايات بناء مشروع الحياة وله امتداد أثر إيجابي لم يتأثر بعامل الزمن، حيث بينت النتائج التي يوضحها المخطط رقم (11) ثبات متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس مشروع الحياة، كما دلت قيمة *cohen* أن حجم تأثير البرنامج في إكساب المجموعة التجريبية الكفايات التي تؤهلهم لصياغة اختيار مهني يلائم وضعية إعاقتهم الحسية ومتطلبات المحيط المهني في إطار مشروع الحياة ضخم حسب معيار *cohen*، والمخطط الموالي يوضح ذلك:

شكل 13:

حجم تأثير برنامج تربية الاختيارات القائم على تشكيل الهوية المهنية في إكساب المجموعة التجريبية كفايات بناء مشروع الحياة



يوضح الشكل أعلاه حجم تأثير برنامج تربية الاختيارات القائم على تشكيل الهوية المهنية في إكساب المجموعة التجريبية الكفايات التي تؤهلهم لصياغة اختيارات مهنية تلائم وضعية إعاقتهم الحسية ومتطلبات المحيط المهني في إطار مشروع الحياة، حيث نلاحظ أن حجم تأثير البرنامج ضخم حسب معيار *cohen* على الدرجة الكلية (1.82) والبعدين الأول والثالث تترتب كما يلي:

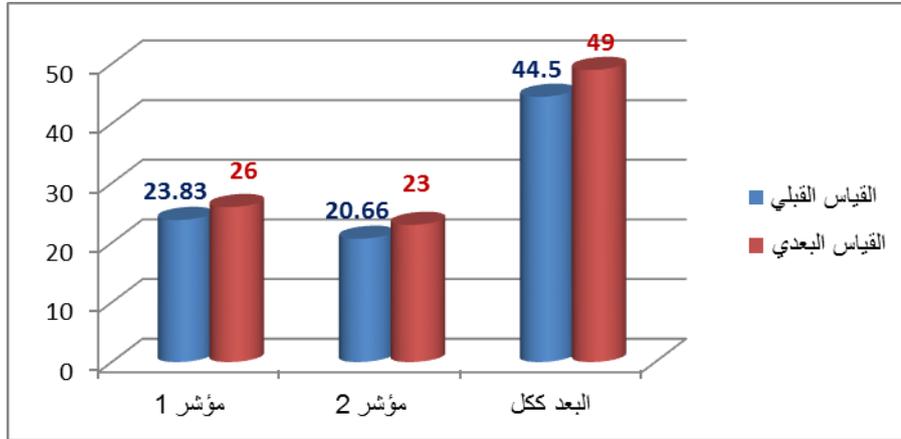
1- كفايات بلورة اختيار مهني: (1.88).

2- كفايات البحث عن معنى الحياة المهنية: (1.63).

أما بالنسبة لبعد استكشاف المحيط المهني بمؤشره استكشاف المحيط المهني واستكشاف الذات المهنية لم تظهر النتائج وجود فروق دالة إحصائية وبالتالي لم يظهر حجم تأثير البرنامج على الرغم من أنه بالرجوع إلى المتوسط الحسابي يظهر لنا ارتفاع في درجات المجموعة التجريبية على البعد ومؤشراته الفرعية كما يوضحها الشكل التالي:

#### مخطط 14:

الفرق بين متوسطي المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على بعد استكشاف المحيط المهني ومؤشراته الفرعية



وعليه؛ وتأسيساً على ما تقدم نستخلص أن برنامج تربية الاختيارات القائم على تشكيل الهوية المهنية فاعل وله امتداد أثره إيجابي لم يتأثر بعامل الزمن، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بريك (2017) التي دلت على فاعلية برنامج قائم على تشكيل الهوية المهنية للتخفيف من قلق المستقبل المهني وامتداد أثره الإيجابي في القياس التتبعي ودراسة البلوشية والبحرانية وحسن (2019) التي دلت على فاعلية برنامج توجيه مهني لتنمية الطموحات المهنية واستمرارية أثره الإيجابي عبر الزمن، ونتائج دراستي العنزي والشرعة (2018) والراشد (2019) التي دلتا على استمرار الأثر الإيجابي لبرنامج إرشادي مهني يستند على الاتجاه النظري التطوري في إكساب المجموعة التجريبية مهارة اتخاذ القرار المهني، ودراسة الشاذلي (2020) التي دلت على امتداد الأثر الإيجابي لبرنامج إرشاد بالمعنى في تنمية تقدير الذات لدى المراهقين المعاقين بصريا.

ويمكن أن تعزى فاعلية برنامج تربية الاختيارات القائم على تشكيل الهوية المهنية وامتداد تأثيره عبر الزمن إلى الأثر الإيجابي لمحتواه الذي صمم استناداً إلى أسس علمية نفسية وتربوية مستوحاة من نظريات تشكيل الهوية المهنية ومقاربة التربية للتوجيه، بما يلبي حاجة أفراد المجموعة التجريبية محل الدراسة إلى مثل هذه البرامج التي تربي لديهم الاختيار المهني وتؤهلهم لاكتساب الكفايات التي تؤهلهم لبلورة اختيارات مهنية تلائم وضعية إعاقتهم الحسية ومتطلبات المحيط المهني في إطار مشروع الحياة وما تضمنه من أنشطة واستراتيجيات متنوعة ومتعددة بما يناسب خصائصهم الحسية، حيث أعربت المجموعة التجريبية في الحصة الختامية للبرنامج خلال نشاط تقييم البرنامج بصوت عال "ماذا استفدت من برنامج تربية الاختيارات القائم على تشكيل الهوية المهنية" استحسانها واستفادتها من محتوى البرنامج الذي استطاع ملامسة حاجاتهم لتوضيح الرؤيا وإزالة الغموض الذي كان يخيم على حياتهم وأتاح لهم تجربة جديدة وفريدة استطاعت أن تكسر الحواجز الحسية والبيئية التي تقيد استقلاليتهم وحرمتهم وتحرمهم من الفرص المناسبة للاستكشاف واختيار ما يناسبهم من المهن، والتخطيط لبناء مشروعهم المهني في الحياة كما بث فيهم الإرادة والعزيمة والتصميم على الاستقلالية في اختيار ما يناسب وضعيتهم الحسية، واتخاذ القرارات المصيرية في الحياة، وتجاوز الاتجاهات السلبية اتجاههم.

كما يمكن أن يعزى فاعلية برنامج تربية الاختيارات القائم على تشكيل الهوية المهنية وامتداد أثره الإيجابي بعد شهرين ولم يتأثر بعامل الزمن إلى أن البرنامج تم تصميمه وإدراجه في إطار النشاط التربوي والمدرسي المكمل بما يتيح للمجموعة التجريبية الانفتاح والاحتكاك المستمر بالنماذج الإيجابية داخل الوسط المدرسي والأسري والمهني والاجتماعي وربط أعضاء المجموعة التجريبية بواقع حياتهم اليومية مما ساهم في تثبيت الأثر الإيجابي للبرنامج لدى أعضاء المجموعة التجريبية، وحل محل البرنامج في توفير التغذية الراجعة من خلال النماذج التي تحاكي متطلبات المهن ونشاطاتها وتكوين اتجاهات إيجابية نحو المهن وتعديل السلبية منها، واكتساب المرونة والدافعية لتحقيق مشروع الحياة بالوصول إلى القدرة على التوفيق بين إمكانياته المحدودة والاختيارات المهنية المتاحة.

في هذا الإطار؛ يشير حمادي (2015، ص 83) أنه التوجيه المهني للمعاقين لا ينبغي أن يكون موجّهاً إلى المجال الذي يتناسب مع قدرات الفرد المعاق؛ بل هو تقديم المعلومات الضرورية التي تساعد على الاختيار الحر الذي يرغب به وليس فرض أو إحياء بمهنة معينة"، خاصة في ظل واقع توجيه يكرس لتبعيتهم للآخرين ويحرمهم من الحق في اتخاذ القرارات المصيرية في الحياة بإتاحة الفرص المناسبة خلال مرحلة التعليم المتوسط التي تؤهلهم لاكتساب كفايات بلورة اختيار موضوعي وناضج الذي يحدد مسار حياتهم.

كما يرى (Scaliet & Guichard (2008 أن التوجيه اليوم يلعب دورا هاما في إنتاج الكفايات التي تساعد الأفراد على التوجيه الذاتي في الحياة والانخراط في أنشطة تهدف إلى تحقيق التوقعات الأساسية بالنسبة لهم؛ وهو ما حققه برنامج تربية الاختيارات القائم على تشكيل الهوية المهنية، الذي حقق فاعلية في إكساب المجموعة التجريبية الكفايات التي تؤهلهم لصياغة اختيار مهني يتلاءم مع وضعية إعاقتهم الحسية ومتطلبات المحيط المهني في إطار مشروع الحياة، وهو ما يبرر الاستفادة من النتائج التي حققها برنامج تربية الاختيارات القائم على تشكيل الهوية المهنية بتطبيقه على عينات مماثلة في مدارس المعوقين بصريا في مختلف ولايات القطر الجزائري.

#### - خلاصة واقتراحات الدراسة:

انطلقت الدراسة الحالية من استقراء حاجة المراهقين المعاقين بصريا إلى تجسيد الحق في تكافؤ الفرص المناسبة في عملية التوجيه المدرسي والمهني بمدارس المعوقين بصريا بالجزائر باعتبار أن التوجيه المدرسي والمهني يعتبر الركيزة الأساسية لبناء مشروع الحياة، فعملية التكفل بالمعاق بصريا داخل مدارس المعاقين بصريا لا تتعدى المرافقة النفسية والتربوية خلال مسار الدراسي من المرحلة التحضيرية إلى غاية إدماجه في الثانويات مع أقرانهم المبصرين، دون توفير أي خدمات أو نشاطات تتعلق بالتوجيه المدرسي والمهني المناسب لإعاقتهم الحسية بما يؤهلهم لبناء مشروعهم حياتهم.

وعليه؛ وفي ظل غياب خدمات التوجيه المدرسي والمهني ونشاطاته، على الرغم من أن القانون 02-09 (2002) قد أقر لهم الحق في تكافؤ الفرص في التربية والتعليم

والتوجيه والعمل إلا أن الممارسات القائمة في توجيههم على مستوى مدارس المعوقين بصريا مازالت ممارسات إدارية تقليدية تركز لتبعيتهم للآخرين، والوصاية على قراراتهم وتحريمهم من حقهم في الاختيار المناسب لإمكانياتهم الحسية المحدودة.

على هذا الأساس؛ جاءت الدراسة الحالية لتتناول هذه المشكلة بالدراسة باقتراح برنامج تربية اختيارات قائم على تشكيل الهوية المهنية لبناء مشروع الحياة لتجريبه على مجموعة من المراهقين المعاقين بصريا بمدرسة المعوقين بصريا بالرياح ولاية الوادي (الجزائر).

وعليه؛ وبناءً على مشكلة الدراسة وإطارها النظري والإجراءات المنهجية المتبعة لتحقيق أهداف الدراسة، أسفرت نتائج الدراسة على ما يلي:

- توجد فروق دالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في نتائج المجموعة التجريبية على مقياس مشروع الحياة.

- توجد فروق دالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في نتائج المجموعة التجريبية على بعد كفايات البحث عن معنى الحياة المهنية.

- لا توجد فروق دالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في نتائج المجموعة التجريبية على بعد الاستكشاف المهني.

- توجد فروق دالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في نتائج المجموعة التجريبية على بعد بلورة اختيار مهني.

- لا توجد فروق دالة إحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي في نتائج المجموعة التجريبية على مقياس مشروع الحياة.

وعليه؛ وبناءً على هذه النتائج نستخلص أن نسبة تحقق فرضيات دراسة بلغت (80%)، في مقابل (20%) للفرضية التي لم تتحقق وهي الفرضية المتعلقة بكفايات الاستكشاف المهني، وهي نتائج تدل على فاعلية برنامج تربية الاختيارات القائم على تشكيل الهوية المهنية وتأثيره الإيجابي في إكساب المجموعة الكفايات التي تؤهلهم لصياغة اختيارات مهنية تلائم وضعية إعاقتهم الحسية ومتطلبات المحيط المهني في إطار مشروع الحياة وهو ما يعكس مدى حاجة المراهقين المعاقين بصريا الماسة لخدمات ونشاطات المقاربة التربوية

للتوجيه، وأهميتها في تربية المعاقين بصريا على الاختيار كقرانهم المبصرين بما يؤهلهم لصياغة اختيار مهني في إطار مشروع الحياة.

وعليه؛ وتأسيسا على النتائج المتوصل إليها، ووفقا لما تم مناقشته في إطار هذه الدراسة سواء النظرية أو الميدانية نقترح ما يلي:

- ضرورة إعادة النظر في الممارسات التقليدية القائمة في التوجيه المدرسي والمهني للمراهقين المعاقين بصريا والتي تركز لعجزهم وتبعيتهم للآخرين بالوصاية على اختياراتهم وأهدافهم في الحياة، وتبني تطبيقات المقاربة التربوية بما يساعدهم على النمو المهني السليم بإتاحة فرصة للتربية على الاختيار لتطوير إمكانياتهم المحدودة وإكسابهم الكفايات التي تؤهلهم لبلورة هوياتهم المهنية في إطار مشروع الحياة.

- ضرورة تفعيل دور القائمين على التوجيه المدرسي والمهني للمعاقين بصريا للقيام بتكثيف نشاطات التوجيه بما يتناسب والخصائص الحسية للمعاقين بصريا خاصة الإعلام بما يساعد المراهقين المعاقين بصريا على تنمية كفايات الاستكشاف المهني.

- ضرورة إدخال خدمات الإرشاد والتوجيه المدرسي والمهني لمدارس المعوقين بصريا.

- استحداث منصب مستشار التوجيه المدرسي والمهني ضمن فريق التربية والتعليم المتخصص في مدارس المعوقين بصريا لمرافقة التلاميذ المعاقين بصريا لبناء مشروع حياتهم بما يحقق اندماجهم في عالم الشغل.

- توفير الإعلام المدرسي المكيف الذي يوفر مصادر المعلومات الخاصة بتأهيل المعاقين بصريا من خلال استغلال تكنولوجيا الإعلام والاتصال المكيفة في خدمة توجيه وتأهيل المعاقين بصريا.

كما تفتح نتائج الدراسة الحالية آفاق بحث جديدة باقتراح جملة من الدراسات الميدانية

التالية:

- تطبيق برنامج الدراسة الحالية على عينات مماثلة في مدارس المعوقين بصريا في مختلف ولايات القطر الجزائري باعتماد تصاميم تجريبية أكثر ضبطا.

- إجراء دراسات ميدانية للكشف عن مستوى كفايات مشروع الحياة لدى المراهقين المعاقين بصريا.
- إجراء دراسات ميدانية للكشف عن مستوى أزمة الهوية المهنية لدى المراهقين المعاقين بصريا في البيئة الجزائرية.
- إجراء دراسات للتحقق من صلاحية أدوات الدراسة على عينات أوسع.
- بناء برنامج قائم على الإرشاد بالمعنى للتخفيف من أزمة الهوية المهنية لدى المراهقين المعاقين بصريا في البيئة الجزائرية.
- بناء برنامج تربية اختيارات لتنمية كفايات الاستكشاف المهني لدى المراهقين المعاقين بصريا في البيئة الجزائرية.
- بناء برنامج قائم على الإرشاد البنائي لتنمية الوعي المهني لدى المراهقين المعاقين بصريا في البيئة الجزائرية.
- بناء برنامج تربية اختيارات لتنمية الميول المهنية لدى المراهقين المعاقين بصريا في البيئة الجزائرية.
- بناء برنامج إرشادي قائم على نظرية الذات لتنمية تقدير الذات وتعزيز الثقة بالنفس لدى المراهقين المعاقين بصريا في البيئة الجزائري.

# المراجع والإحالات

القران الكريم.

إبراهيم حسن، محمد علي. (2014). التحديات النفسية ومشكلاتها لدى الشباب المعاقين بصريا وطرق معالجتها. مجلة الإرشاد النفسي مركز الإرشاد النفسي، (40)، 227-251.

أحرشواو، الغالي. (2010). المشروع الشخصي مقارنة سيكولوجية. مجلة الطفولة العربية، 11(42)، 107-115.

إدريس، سهيل. (2003). المنهل قاموس فرنسي عربي. دار الآداب.

الأعور، إسماعيل ولبوز، عبد الله. (2017). دور الإعلام المدرسي في تفعيل عملية الاختيار الدراسي لدى التلميذ في مرحلة التعليم الثانوي. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، (31)، 543-553.

البادري مبارك، سعود. (2011). تطبيقات علم النفس مهنة وتربية. دار الكتاب الجامعي.

البادري، سعود. (2015). تربية الاختيارات: (بناء التكوينات الشخصية والمهنية). مجلة الفلق الإلكترونية، العدد السابع والخمسون. متاح عبر <https://www.alfalq.com/?p=7266> أسترجم يوم 03 جانفي 2020.

البيلاوي، إيهاب. (2001). قلق الكفيف تشخيصه وعلاجه. مكتبة زهراء الشرق.

بدر عيسى، سالم. (2009). دليل الباحث في اختبار الفرضيات. دار الفكر.

البدران، هناء. (2009). أثر برنامج إرشادي في تعديل أزمة الهوية الذاتية لدى الطلبة المراهقين [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية جامعة البصرة: العراق.

البدوين سلمان، غالب وغيث منصور، سعاد. (2013). الأساليب الوالدية وأساليب الهوية والتكيف الأكاديمي كمتنبئات بالكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة الهاشمية. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 9(1)، 65-87.

بدوي، عبير. (2018). مقارنة طرق قياس حجم الأثر لبعض الأساليب الإحصائية مع أحجام عينات مختلفة. مجلة البحث العلمي في التربية، (19)، 433-491.

بريك، نبيلة ومشري، سلاف. (2018). قلق المستقبل المهني لدى المراهقين من ذوي الإعاقة البصرية في ضوء بعض المتغيرات. مجلة القدس للبحوث الإنسانية والاجتماعية، 1(47)، 85-100.

بريك، نبيلة ومشري، سلاف. (2019). أزمة الهوية المهنية وقلق المستقبل المهني لدى المراهق المعاق بصريا أي علاقة دراسة تحليلية في ضوء نظرية Erikson. مقال في كتاب جماعي واقع الصحة النفسية لدى المراهق المعاق بصريا في الجزائر. مركز البحث في العلوم الإسلامية والحضارة بالأغواط. 257-279.

بريك، نبيلة ومشري، سلاف. (2019). مشروع الحياة لدى المراهقين المعاقين بصريا. مجلة العلوم النفسية والتربوية، 5(3)، 60-75.

بريك، نبيلة. (2017). فاعلية برنامج إرشادي قائم على تشكيل الهوية المهنية للتخفيف من مستوى قلق المستقبل المهني لدى المراهقين المعاقين بصريا. رسالة ماستر مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية تخصص إرشاد وتوجيه. جامعة الشهيد حمه لخضر: الوادي- الجزائر.

بشلاغم، يحي. (2014). التلميذ بين التوجيه والمشروع الدراسي والمهني. مجلة دفاتر المخبر، 9(1)، 121-140.

البطانية، أسامة؛ ذياب، عبد الناصر؛ وغوانمة، مأمون. (2007). علم النفس الطفل غير العادي. دار الميسرة.

بلخير، فايزة. (2019). أساليب مواجهة أزمة الهوية عند المراهق المعاق بصريا. مقال في كتاب جماعي واقع الصحة النفسية لدى المراهق المعاق بصريا في الجزائر. مركز البحث في العلوم الإسلامية والحضارة بالأغواط. 296-303.

بلغيث، سلطان. (2017). تمظهر الهوية لدى الشباب. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية عدد خاص الهوية والمجالات الاجتماعية في ظل التحولات السيسو ثقافية في المجتمع الجزائري، 348-363.

البلوشية، رانية؛ البحرانية، منى؛ وعبد الحميد، حسن. (2019). فاعلية برنامج توجيه مهني لتنمية الطموحات المهنية لدى طلبة الصف العاشر بمحافظة جنوب الباطنة في سلطنة عمان. المجلة العلمية لكلية التربية جامعة أسبوط، 35(7)، 63-91.

بن بريكل، راضية وبن مصطفى، عبد الله. (2017). حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة في النظام القانون الجزائري. مجلة جيل حقوق الإنسان، (25)، 27-40.

بن صافر، فطيمة؛ بن قو، أمال؛ سالمى، نضال؛ بلعميري، عسري؛ بلعموري، نادية؛ لعميش، غزالة؛ ومزوار، اسمهان. (2017). قانون 09-02 المتعلق بحماية الأشخاص المعوقين وترقيتهم Loi N° 02-09 Relative a La Protection et La Promotion des Handicapés. مجلة نظرة على القانون الاجتماعي، 7(1)، 139-170.

بن علي، نوال. (2019). فعالية برنامج تربية اختيارات قائم على استراتيجيات التعلم التعاوني لتنمية التفكير الناقد في سياق مراحل بناء المشروع الشخصي (الاستكشاف والبلورة) لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي ذوي الملمح غير المحدد. رسالة دكتوراه. جامعة الشهيد حمه لخضر: الوادي. الجزائر.

بن عيسى، المهدي. (2010). تجاوز الإعاقة بين آليات الدمج وتشكيل الهوية- مقارنة سوسولوجية. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 516-539.

بنكروم، محمد. (2007). ملائمة التعلم لمتطلبات الحياة الملف... مشروع التلميذ الشخصي والمهني. مقال متاح عبر: <https://www.tawjihnet.net/actualites/wp-content/uploads/2018/03/tawjihnet-net-Projet-personnel-et-professionnel-de-l%C3%A9l%C3%A8ve.pdf>

بني خالد، محمد سليمان. (2007). الهوية الذاتية: دراسة مقارنة بين الطلبة المراهقين ذوي (التحصيل المرتفع/المتدني) في ضوء نظرية اريكسون النفسية. مجلة جامعة الأزهر، 9(1)، 335-350.

- بوتنفوسات، حميدة وبركو، مزوز. (2017). أزمة الهوية لدى المراهقين مقارنة نفسية اجتماعية. *حوليات جامعة قلمة للعلوم الاجتماعية والإنسانية*، 11(2). 691-663.
- بوسنة، محمود. (1998). التوجيه المدرسي والمهني: الخلفية النظرية لمفهوم المشروع وبعض المعطيات الميدانية. *مجلة جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر*، (10)، 177-169.
- بوصنورة، عبد الله. (2010). دور الجمعيات في رعاية وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة- ولاية قلمة نموذجاً-. *مجلة الباحث الاجتماعي*، (10)، 296-269.
- بوغازي، مريم. (2020). حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة بين اتفاقية الأمم المتحدة والتشريع الجزائري. *مجلة الحقوق والعلوم السياسية*، (13)، 222-209.
- بوفاتح، محمد. (2013). رؤية جديدة لمشروع تربية اختيارات التوجيه في الجزائر في ضوء المقارنة بالكفاءات. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، (13)، 77-69.
- بولشعب، حكيم. (2021). ذوي الاحتياجات الخاصة والتأهيل المهني قراءة في المفهوم والأهداف. *مجلة مدرات للعلوم الاجتماعية والإنسانية المركز الجامعي غليزان (الجزائر)*، (04)، 85-72.
- البيرقدار، تتهيد. (2012). علاقة تشكيل هوية الأنا بالتوافق النفسي الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة الموصل. *دراسات موصلية*، (38)، 151-109.
- بيومي، محمد. (2013). *تربية وتعليم وتأهيل المعاقين بصريا*. دار الكتاب.
- النل، سعيد. (2006). *هوية الإنسان في الوطن العربي مشروع قراءة جديدة*. مقال متاح عبر: <https://www.addustour.com/articles/>
- الجبالي، حسني. (2005). *الكفيف والأصم بين الاضطهاد والعظمة*. مكتبة الأنجلو المصرية.
- الجراح، عبد الناصر والعتوم، عدنان. (2004). تأثير الإعاقة البصرية وبعض المتغيرات الديمغرافية في مفهوم الذات لدى عينة من المعوقين بصرياً دراسة مقارنة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 5 (1)، 56-38.
- جروان، فتحي؛ الخرمة، حاتم؛ صديق، لينا؛ طبال، سهى؛ العميرة، موسى؛ مقداد، قيس؛ عليوات، شادن؛ العلي، صفاء؛ الحيارى، غالب؛ فواز، عمر؛ الزراع، نايف؛ والجابري، محمد. (2013). *الطلبة ذوي الحاجات الخاصة مقدمة في التربية الخاصة*. تأليف: Daniel, P.H.; H, James, M. K.; Paige, C.P. دار الفكر.

- الحاتمي، سمية. (2020). فاعلية إرشاد جمعي للتعامل مع أزمة الهوية الثقافية لدى عينة من المراهقات في سلطنة عمان. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 4(1)، 145-178.
- حاج موسى، إخلاص. (2016). أثر الإعاقة السمعية والإعاقة البصرية على شخصية المعاق دراسة حالة المعاقين المسجلين باتحاد الصم واتحاد المكفوفين بؤد مدني للفترة مارس- ديسمبر 2012. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*، 2(1)، 118-137.
- الحديدي، منى. (2014). *مقدمة في الإعاقة البصرية* (ط6). دار الفكر.
- الحسيني، سعد. (2013). *مقدمة للبحث في التربية*. تأليف Donald Ary Lucy Cheser Jacobs Asghar Razavieh. الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.
- حمادي جاسم، حميد. (2015). *تقويم برامج التأهيل المهني للمعوقين من وجهة نظر العاملين بها* (دراسة ميدانية في مراكز التأهيل المهني للمعاقين في مدينتي دمشق والقنيطرة). [رسالة ماجستير في التربية الخاصة غير منشورة]. جامعة دمشق.
- حمود الشيخ، محمد. (2016). *الإرشاد المهني نشأته، أهميته، تقنياته، نظرياته وتجارب عالمية* (ط2). دار الكتاب الجامعي.
- حمود، فريال. (2011). *مستويات تشكيل الهوية الاجتماعية وعلاقتها بالمجالات الأساسية المكونة لها لدى عينة من طلبة الصف الأول الثانوي من الجنسين*. *مجلة جامعة دمشق*، 27، 553-596.
- حمود، فريال. (2013). *مستويات تشكيل الهوية الإيديولوجية لدى طلبة الصف الثاني*. *مجلة جامعة دمشق*، 29(1)، 425-771.
- الحميدي، حسن والبلوشي، باسمة. (2018). *الخصائص السيكومترية لمقياس أبعاد تطوير الهوية (DIDS) في البيئة الخليجية على عينة من طلبة جامعة السلطان قابوس وجامعة الكويت*. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية جامعة الملك قابوس*، 16(1)، 147-162.
- خالد، عبد السلام ويليقدوم، بلقاسم. (2019). *دور الإرشاد في تربية كفاءة الاختيار لدى الفرد لحل مشاكله وبناء مشروعه المستقبلي*، مقال تم استرجاعه: 2021/12/13 عبر: <https://manifest.univ-ouargla.dz/archives/facult>
- خشمان، جهاد. (2013). *أثر برنامج التوجيه المهني على مهارة اتخاذ القرار التخصص الجامعي والمهني عند تلاميذ الصف الثالث ثانوي* [رسالة دكتوراه غير منشورة]. الجامعة اللبنانية، كلية التربية.
- خطاب، دعاء. (2007). *أساليب مواجهة الهوية وعلاقتها بالاستقلال النفسي لدى المراهقين ذوي الإعاقة البصرية*. [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الزقازيق: مصر.
- الخطيب، جمال والحديد، منى. (2012). *المدخل إلى التربية الخاصة* (ط2). دار الفكر.

- الخطيب، جمال؛ الحديدي، منى؛ الزريقات، إبراهيم؛ الصمادي، جميل؛ يحيى، خولة؛ العمارة، موسى؛ الروسان، فاروق؛ الناظر، ميادة؛ والسرور، ناديا. (2013). مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة (ط 6). دار الفكر.
- الخفاف، إيمان. (2014). الملف التدريبي للطفل الغير العادي. دار المناهج.
- خير الله، عفاف. (2015). دور مكاتب التأهيل الاجتماعي في توفير الرعاية الاجتماعية للأفراد ذوي الإعاقة بمحافظة الفيوم. مجلة الإرشاد النفسي مركز الإرشاد النفسي، (43)، 303-363.
- الداهري حسن، صالح. (2005). سيكولوجية التوجيه المهني ونظرياته. دار وائل.
- الداهري حسن، صالح. (2010). سيكولوجية رعاية الكفيف والأصم. دار الصفاء.
- الدبير، أحمد عبد المنعم. (2006). الإحصاء البارامتري واللابارمتري في اختبار فروض البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية. عالم الكتاب.
- دلال، سامية وياسين، أمينة. (2018). تمثلات مشروع الحياة والنوع- حالة طالبات تخصص علوم التربية بجامعة وهران 2. مجلة التنمية، (08)، 95-110.
- الراشد، ماجد. (2019). فاعلية برنامج إرشاد مهني يرتكز على التوجيه النظري التطوري للنمو المهني في تحسين مستوى الوعي المهني وتنمية مهارة اتخاذ القرار المهني لدى طلبة الصف السادس الإعدادي في مديرية تربية الرصافة الأولى محافظة بغداد. مجلة الجامعة العراقية، (44-3)، 457-483.
- ربابعة، علي. (2019). أثر استراتيجية (K.W.L.H) في تحصيل طلاب كلية الشريعة والدراسات الإسلامية في مقرر مناهج المحدثين بجامعة القصيم واتجاهاتهم نحوها. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات النفسية والتربوية، (27)6، 240-260.
- رسلان، شاهين. (2009). سيكولوجية الإعاقات العقلية والحسية. مكتبة الأنجلو المصرية.
- الروسان، فاروق. (1998). سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتدريبهم (ط4). دار الفكر العربي.
- الروسان، فاروق. (1998). قضايا ومشكلات في التربية الخاصة. دار الفكر.
- زبيدي، نصر الدين، ولشهب أسماء. (2014). فاعلية برنامج معرفي سلوكي في تربية الاختيارات الدراسية للتلميذ: دراسة تجريبية على عينة من تلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا. مجلة نفائر المخبر، (9)1، 247-270.
- الزبيدي، عبد الرحيم ومحمد أمين، زينب. (2017). أساليب الهوية لدى طلبة الجامعة. مجلة كلية التربية الجامعة المستنصرية، (2)، 127-160.
- الزبيدي، عبد القوي؛ كاظم، علي؛ والبلوشي، باسمه. (2015). أساليب الهوية والتأجيل الأكاديمي للإشباع لدى الطلبة العمانيين. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 11 (3)، 345-355.

- زروالي، لطيفة. (2011). التصورات المستقبلية لدى المراهق المتمدرس. *دراسات نفسية وتربوية مخبر تطوير الممارسات*، (7)، 156-185.
- الزريقات، إبراهيم. (2006). *الإعاقة البصرية المفاهيم الأساسية والاعتبارات التربوية*. دار المسيرة.
- الزعمط، يوسف. (2013). *التأهيل المهني للمعوقين (ط 4)*. دار الفكر.
- الزغول، عماد. (2012). *مبادئ علم النفس التربوي (ط 2)*. دار الكتاب الجامعي.
- زقاوة، أحمد. (2012). تصورات الشباب لمشروع الحياة دراسة ميدانية. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، (08)، 234-252.
- زقاوة، أحمد. (2013). قلق المستقبل وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة التكوين المهني، *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*. جامعة السلطان قابوس، (2)7، 186-199.
- الزقاي، نادية. (2017). صدق التحكيم: مقارنة تقييمية. *مجلة التنمية البشرية*، (8)، 167-187.
- زواري أحمد، خليفة. (2016). مفهوم الذات بين القبول والرفض الوالدي لدى المعاق بصريا. *مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية*، (16)، 199-2012.
- السابق، سيد. (1972). *معجم اللغات انكليزي- فرنسي- عربي*. دار السابق.
- سعود، الطاهر. (2018). *المصالحة الوطنية في الجزائر التجربة والمكاسب*. *مجلة سياسات عربية*، (34)، 40-54.
- سليم، نجيب. (2018). *التوجيه التربوي: مفهومه، أهميته، آلياته*. مقال تم استرجاعه بتاريخ: 2021/07/09 عبر موقع <https://www.neweduc.com> تعليم جديد أخبار وأفكار تقنيات التعليم:
- سليمان، إبراهيم. (2013). *سيكولوجية الإعاقة البصرية المعاق بصريا بين الطاقة المعطلة والقوى المنتجة*. الوراق.
- سواكر، رشيد وتواتي إبراهيم، عيسى. (2015). *النمو النفسي الاجتماعي وحاجات المسنين في ضوء نظرية اريكسون*. *مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية*، (11)، 115-124.
- السيد، فتحي. (1982). *سيكولوجية الأطفال غير العاديين واستراتيجيات التربية الخاصة*. ج2. دار القلم.
- سيسالم، كمال. (1997). *المعاقون بصريا خصائصهم ومناهجهم*. الدار المصرية اللبنانية.
- الشاذلي، وائل. (2020). فاعلية الإرشاد بالمعنى في تنمية تقدير الذات لدى عينة من المراهقين المعاقين بصريا. *مجلة كلية التربية ببها*، (212)، ج2، 139-188.
- شريكي، مصطفى. (2019). *مشروع التلميذ الشخصي والدراسي والمهني*. مقال متاح عبر: <https://www.tawjihpress.com/6538.html>
- الشعالي، مختار. (2013). *التربية على الاختيار واتخاذ القرار في توجيهه*. *مجلة علوم التربية*، (56)، 61-66.

شكير، زينب. (2006). أسرتي ومدرستي أنا ابنكم المعاق سلسلة سيكولوجيا الفئات الخاصة والمعوقين (ط3). مكتبة النهضة.

شوية، بوجمعة ومسعودان، أحمد. (د. ت). المتطلبات المهنية للأخصائي الاجتماعي للإيفاء باحتياجات تطبيق المنهج التربوي للمؤسسات المتخصصة بالجزائر. مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية. مقال تم استرجاعه بتاريخ: 2021/03/04 عبر: <https://www.univ-ouargla.dz/Labos/DPEP/nouvellepage6.htm>

الصبيحي، دلال. (2012). الاستكشاف والبلورة والالتزام المهني وعلاقتها بمعتقدات الكفاية المهنية لدى عينة من طلاب طالبات الصف الثالث من مرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة أم القرى: المملكة العربية السعودية.

صبحي، عبد السلام. (2009). مهارات التعامل ذوي الاحتياجات الخاصة. دار المواهب.

صحراوي، عبد الله. (2014). تربية الاختيار وبناء المشروع الفردي للتلميذ نحو فلسفة معاصرة لبرامج الإرشاد والتوجيه المدرسي. مجلة دفاتر المخبر، 9(1)، 93-104.

صليبا، جميل. (1982). المعجم الفلسفي بالألفاظ العربية والفرنسية والانكليزية واللاتينية. الجزء الثاني. دار الكتاب اللبناني.

الضبع، فتحي. (2006). فعالية العلاج بالمعنى في تخفيف أزمة الهوية وتحقيق المعنى الإيجابي للحياة لدى المراهقين المعاقين بصريا [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة سوهاج: مصر.

الظاهر، قحطان. (2008). مدخل إلى التربية الخاصة (ط 2). دار وائل للنشر.

العارضه، جبر. (2016). حالات الهوية النفسية وعلاقتها بالمرونة المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية جامعة الأزهر، 169(3)، 579-636.

العبادي، علي. (2013). هوية الأنا والتمرد النفسي لدى المراهقين. المكتب الجامعي الحديث.

عبد الرحيم، السيد. (2007). فاعلية برنامج معرفي سلوكي في تخفيف قلق المستقبل لدى عينة من المراهقين ذوي كف البصر. مجلة كلية التربية بني سويف، 9(ج2)، 347-409.

عبد المعطي، مصطفى. (2004). النمو النفسي الاجتماعي وتشكيل الهوية. مكتبة زهراء الشرق.

عبد المعطي، مصطفى وقناوي، هدى. (2010). علم النفس النمو. دار قباء.

عبد المعين، وليد. (2015). المرجع التربوي في تعليم وتنمية مهارات الأطفال المكفوفين. دار أمجد.

عثمان، جمال. (2020). أثر برنامج إرشادي قائم على نظرية سنايدر للأمل في تحسين تقدير الذات لدى المراهقين من ذوي الإعاقة البصرية. مجلة دراسات في مجال الإرشاد النفسي والتربوي كلية التربية جامعة أسيوط، 8(9)، 64-93.

عريبات، عبد الحليم. (2014). الإرشاد المهني بين النظرية والتطبيق. دار الإعصار العلمي.

- العزة، سعيد وعبد الهادي، جودت. (2014). *التوجيه المهني ونظرياته (ط2)*. دار الثقافة.
- العزة، سعيد. (2002). *المدخل إلى التربية الخاصة لذوي الاحتياجات الخاصة*. دار العلمية.
- العزة، مهند. (2011). *اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة بين متطلبات التنفيذ والرصد الفعال*. سلسلة الدراسات الاجتماعية، (68).
- عزيز، عامر. (2019). *الحكم الأخلاقي وعلاقته بهوية الأنا لدى التلامذة ذوي الإعاقة البصرية*. مجلة كلية التربية الأساسية عدد خاص بوقائع المؤتمر العلمي التاسع عشر، 70-97.
- عزيز، سامية. (2010). *الرعاية الاجتماعية للمعاقين بصريا مدرسة طه حسين لصغار المكفوفين "نموذجاً"*. دراسات نفسية وتربوية، (4)، 71-86.
- العساف، صالح. (1995). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. مكتبة العبيكان.
- عسيري، عبير. (1424). *علاقة تشكل هوية الأنا بكل من مفهوم الذات والتوافق النفسي والاجتماعي والعام لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف [رسالة ماجستير غير منشورة]*. جامعة أم القرى: السعودية.
- أبو عطيبة، سهام. (2015). *نظريات الإرشاد والنمو المهني*. دار الفكر.
- العكاشة، رندا. (2020). *نظرية تيدمان في اتخاذ القرار المهني في الإرشاد المهني*. مقال تم استرجاعه بتاريخ: <https://e3arabi.com> عبر: 2021/06/16
- علاء الدين، جهاد. (2016). *حالات الهوية الأنا لدى طلبة الجامعة الجامعيين: دور العافية النفسية والأداء الوظيفي الأسري*. دراسات العلوم التربوية، 43(1)، 103-134.
- علاق، كريمة. (2016). *تربية الاختيارات من بناء المشروع الشخصي إلى بناء مشروع الحياة*. مجلة تطوير، 3(1)، 22-47.
- علاق، مباركة. (2019). *فعالية برنامج تربية اختيارات قائم على التغيير المفهومي في تعديل التصورات البديلة حول المشروع الشخصي لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط [رسالة دكتوراه غير منشورة]*. جامعة الشهيد حمه لخضر: الوادي. الجزائر.
- أبوعلام، محمود. (2000). *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية*. دار النشر للجامعات.
- علوان، علاء. (2012). *التأهيل المجتمعي الدلائل الإرشادية للتأهيل المجتمعي*. منظمة الصحة العالمية. الكتب الإقليمية لشرق المتوسط.
- العمامي، عياض. (2015). *الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة*. مجلة المنار الإلكترونية: مقال تم استرجاعه بتاريخ: 2021/03/19 عبر: <https://almanalmagazine.com>

العنزي، عياش والشرعة، حسن. (2017). فاعلية برنامج إرشادي مهني يستند إلى الاتجاه النظري التطوري لرفع مستوى الوعي المهني لدى طلبة الكليات التقنية بالمملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية*، 45(4) ملحق 5، 670-686.

عودة، محمد. (2017). *التربية المهنية في عصر متجدد كتاب مرجعي*. دار الكتاب الجامعي.

عيد، نبيل. (2013). *الباحثون والإعاقة عبر التاريخ*. كتاب إلكتروني متاح عبر: <https://www.ruhglobal.com/wp-content/uploads/2017/09/Researchers-and-disability-through-history.pdf>

الغامدي، عبد الفتاح. (2001). علاقة تشكل هوية الأنا بنمو التفكير الأخلاقي لدى عينة من الذكور في مرحلة المراهقة والشباب بالمنطقة الغربية بالمملكة العربية السعودية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، (29)، 221-255.

الغامدي، عبد الفتاح. (2001). علاقة تشكيل هوية الأنا بنمو التفكير الأخلاقي في مرحلة الشباب. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، 5(30)، 221-255.

أبوغزالة، سميرة. (2007). *فعالية الإرشاد بالمعنى في تخفيف أزمة الهوية وتحسين معنى الإيجابي للحياة لدى طلاب الجامعة*. المؤتمر السنوي الرابع عشر مركز الإرشاد النفسي جامعة عين شمس.

أبوغزالة، سميرة. (2008). *فعالية الإرشاد بالمعنى في التخفيف من أزمة الهوية وتحسين معنى الحياة الإيجابي للحياة لدى طلاب الجامعة*. ورقة بحثية مقدمة للمؤتمر الدولي الرابع عشر. جامعة عين شمس، 157-202.

غمري، علية وصديقة ، نوال. (2019). فاعلية برنامج إرشادي في تنمية تقدير الذات لدى المعاقين بصريا بمدرسة المكفوفين بمدينة بسكرة. *مجلة دفاتر المخبر*، 10(1)، 117-150.

أبوغزيمة، عادل. (2011). *التأهيل المهني لذوي الاحتياجات الخاصة*. الفجر للنشر.

فخرو، عبد الرحيم. (2016). *الذكاء الأخلاقي وعلاقته بتشكيل هوية الأنا لدى الطلاب المكفوفين بجامعة الكويت والهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب*. *مجلة الفتح*، 12(66)، 380-410.

فرنكل، فيكتور؛ تقديم: جوردون، أولبورت؛ ترجمة: طلعت، منصور. (2012). *الإنسان والبحث عن المعنى معنى الحياة والعلاج بالمعنى*. مكتبة الأنجلو المصرية.

أبو الفضل، محفوظ. (2009). *فعالية العلاج بالمعنى في تحسين جودة الحياة لدى المراهقين المعاقين بصريا*. *مجلة كلية التربية*، 6، 102-146.

فنتازي، كريمة. (2019). *الإرشاد المدرسي بالمرحلة الثانوية في ظل المقاربة بالكفاءات*. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية* عدد خاص بملتقى التكوين بالكفايات في التربية، 3(2)، 173-151.

فهمي، سيد وحسن، عبد الرحمان. (2010). *التأهيل المجتمعي لذوي الاحتياجات الخاصة*. دار الوفاء.

القدسي، دانية وحجة، سريانة. (2016). *المعوقون بصريا تربيتهم وتعليمهم*. دار الإعصار العلمي.

- القرشي، أمير. (2013). *التدريس لنوي الاحتياجات الخاصة بين التصميم والتنفيذ*. عالم الكتاب.
- القرطي، عبد المطلب. (2005). *سيكولوجية نوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم* (ط 4). دار الفكر العربي.
- القيوتي، أمين. (2014). *التأهيل المهني للأشخاص ذوي الإعاقة*. جريدة *الأمل الإلكترونية*. متاح عبر: <https://almanalmagazine.com>
- قصاص، سليم. (2020). *حقوق الأشخاص المعاقين في ظل القانون 09/02*. مجلة *العلوم الإنسانية*، 31(04)، 261-273.
- القمش، مصطفى والسعيدة، ناجي. (2014). *قضايا ومشكلات معاصرة في التربية الخاصة*. دار المسيرة.
- القمش، مصطفى والمعاطة، خليل. (2014). *سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مقدمة في التربية الخاصة* (ط 6). دار المسيرة.
- قيسي، محمد السعيد. (2017). *بناء خلفية نظرية لتفعيل المنشور الوزاري رقم 2013/315* المتعلق بتطوير التصورات والممارسات للإرشاد المدرسي في بناء المشروع الشخصي للتلميذ. مجلة *العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 31(31)، 277-288.
- كانون، جمال. (2016). *"الهوية" مقارنة نظرية مفاهيمية*. مجلة *تطوير*، 03(03)، 73-103.
- كركوش، فتيحة. (2014). *إشكالية بناء الهوية النفسية الاجتماعية دراسة تحليلية نقدية*. مجلة *الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 6(16)، 267-278.
- كوافحة، تيسير وعبد العزيز، عمر. (2012). *مقدمة في التربية الخاصة*. دار المسيرة.
- كونده، سلمى. (2018). *دور مؤسسات الرعاية الاجتماعية في التكفل بفتة المكفوفين دراسة ميدانية بمدرسة الأطفال المعوقين بصريا بسطيف*. مجلة *الدراسات والبحوث الاجتماعية جامعة الشهيد حمه لخضر - الوادي*، 26(26)، 201-228.
- كيشارد، جون وهيتو، ميشال. (2009). *التوجيه التربوي والمهني بين النظريات والتطبيق*. ترجمة أمجيدي، خالد. عالم الكتاب الحديث.
- اللالا، زياد؛ الزبيري، شريفة؛ اللالا، صائب؛ الجلامدة، فوزية؛ حونه، جميل؛ محمد، مأمون؛ والشمران، وائل؛ العلي، وائل؛ القبالي، يحيى؛ والعايد، يوسف. (2011). *أساسيات في التربية الخاصة*. دار المسيرة.
- لالاند، أندريه. (2001). *موسوعة لالاند الفلسفية*. تعريب خليل، أحمد. المجلد الأول A-G (ط2). منشورات عويدات.
- مجاور، أحمد. (2020). *التوثيق العلمي للمراجع وفق الإصدار السابع من دليل الجمعية الأمريكية لعلم النفس APA-7*. قسم *علم النفس* - كلية التربية جامعة القصيم.

- المجنوني، عبدالله. (1422). تشكل هوية الأنا لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى تبعاً لبعض المتغيرات الأسرية والديمقراطية [رسالة ماجستير غير ماجستير]. جامعة أم القرى: المملكة العربية السعودية.
- مختاري، ملوكة. (2017). التحول نحو اقتصاد السوق في الجزائر. *المجلة الجزائرية للاقتصاد والإدارة*، (09)، 31-41.
- مرسي، منى. (2019). فعالية الإرشاد النفسي البنائي في تخفيف أزمة الهوية لدى طالبات جامعة القصيم دراسة وصفية - شبه تجريبية. *مجلة كلية التربية. مجلة كلية التربية جامعة الأزهر*، 3(182)، 159-217.
- مسعودان، أحمد. (2006). رعاية المعوقين وأهداف سياسة إدماجهم الاجتماعي بالجزائر من منظور الخدمة الاجتماعية الدراسة الميدانية بالمركز الوطني للتكوين المهني للمعاقين بنيا خميستي ولاية تيبازة [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة منتوري: قسنطينة.
- مشري، سلاف. (2013). الاختيار الدراسي كمصدر للضغط النفسي وعلاقته بتشكيل هوية الأنا واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ظل التوجيه الجامعي في الجزائر [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة ورقلة: الجزائر.
- معمرية، بشير وحرز، عبد الحميد. (2009). الاضطرابات الجسمية والنفسية لدى المسنين المقيمين بدار العجزة بمدينة باتنة. *مجلة شبكة العلوم النفسية العربية*، (23)، 74-83.
- معمرية، بشير. (2022). المرجع في مناهج البحث النفسي وإجراءاته الميدانية. الأندلس للخدمات الجامعية.
- المعموري، حمزة. (2016). أزمة الهوية وعلاقتها بالتمرد على السلطة الأبوية. *نابو للدراسات والبحوث*، (14)، 13-24.
- معوض، عبد التواب. (1998). أثر الإرشاد بالمعنى في خفض خواء المعنى لدى عينة من العميان. *مجلة الإرشاد النفسي*، 6(8)، 325-356.
- ملحم، سامي. (2015). *مبادئ التوجيه والإرشاد المهني*. دار الإعصار.
- ابن منظور. (2005). *لسان العرب*. 12(4). دار صادر.
- موافي، فؤاد؛ البناء، إسعاد؛ وعسران، كريم. (2016). فعالية برنامج قائم على الإرشاد بالواقع في خفض قلق المستقبل لدى المراهقين مكفوفي البصر. *مجلة بحوث التربية النوعية جامعة المنصورة*، (41)، 94-123.
- النجار، خالد. (2011). *تربية المكفوفين وتعليمهم*. عالم الكتاب.
- نجيب، محمد؛ محمد، هبة؛ ومحمد البهي، أسامة. (2016). أزمة الهوية لدى طلاب الجامعة. *مجلة بحوث التربية النوعية جامعة المنصورة*، (41)، 152-180.
- النشار، مصطفى. (2016). جدل الهوية والاختلاف في الفلسفة الهيلينية. *مؤمنون بلا حدود للدراسات والأبحاث*. الرباط المملكة المغربية: أكادال. متاح عبر: <https://www.addustour.com/articles/>
- النواحة، زهير. (2017). أساليب الهوية المميزة لطلبة بعض المراحل التعليمية في محافظة خان يونس. *مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية*، (2)، 279-310.

نواس، سامي.(2016). فاعلية برنامج إرشادي في تخفيف أزمة الهوية وأثره على التوافق الأسري والذكاء الانفعالي ومهارات المواجهة وفعالية الذات الأكاديمية لدى أبناء الأسرى في سجون الاحتلال [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة غزة: فلسطين.

هالبيرن، كاترين.(2005). مفهوم الهوية: تاريخه وإشكالاته. ترجمة: بلكا، إلياس. مجلة الكلمة الإلكترونية.(46). السنة الثانية عشر. تم استرجاعه بتاريخ : 2021/04/07 عبر : <http://kalema.net/home/article/view/58>

الوحيدي، لبنى.(2012). الحكم الخلفي وعلاقته بأبعاد هوية الأنا لدى عينة من المراهقين المبصرين والمكفوفين في محافظة غزة [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الأزهر: غزة.

دليل الكتابة السريع بنظام APA. الإصدار السابع. المجلة التربوية جامعة الكويت.

إعلام فيما يخص تكوين الأشخاص المعوقين جسديا (دورة فيفري2020)، تحت رقم: 2019/325 مؤرخة في 09 ديسمبر 2019.

التقرير الأولي حول تنفيذ اتفاقية الأمم المتحدة المتعلقة بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة مداخله للسيدة وزيرة التضامن الوطني والأسرة وقضايا المرأة. جنيف أوت 2018.

المشروع البيداغوجي لمدرسة الأطفال المعوقين بصريا بالرباح للسنة الدراسية 2021/2020.

قانون رقم 09-02 مؤرخ في 25 صفر عام 1423 الموافق لـ 08 مايو سنة 2002، يتعلق بحماية الأشخاص المعوقين و ترقيتهم بالجزائر .

القرار الوزاري المشترك رقم01 المؤرخ في 15 ربيع الأول عام 1425 الموافق 17 ماي 2003 المحدد لكيفيات تنظيم التقييم والامتحانات المدرسية للتلاميذ المعوقين حسيا .

القرار الوزاري المشترك مؤرخ في 7 صفر عام 1441 الموافق لـ 7 أكتوبر سنة2019 يحدد كيفيات توظيف الأشخاص المعوقين في مؤسسات والإدارات العمومية والهيئات المستخدمة العمومية والخاصة

المرسوم التنفيذي رقم 87-257 المؤرخ في الفاتح من ديسمبر 1987 المتضمن إنشاء المركز الوطني لتكوين الموظفين المتخصصين بمؤسسات المعاقين.لمرسوم التنفيذي رقم57-89 المؤرخ في 02 ماي 1989 المتضمن إنشاء مراكز التعليم المتخصص ومراكز طبية تربوية للأطفال المعوقين ذهنيا .

المرسوم التنفيذي رقم12-05 المؤرخ في 10 صفر عام1433 الموافق 4 يناير سنة2012 المتضمن القانون الأساسي النموذجي لمؤسسات التربية والتعليم المتخصصة للأطفال المعوقين .

المرسوم التنفيذي رقم14-214 مؤرخ في 3 شوال عام1435 الموافق 30 يوليو سنة 2014 يضبط الكيفيات المتعلقة بتخصيص مناصب العمل وتحديد الاشتراك المالي ومنح الإعانات قصد تهيئة وتجهيز مناصب العمل للأشخاص المعوقين .

المرسوم التنفيذي رقم180-82 المؤرخ في 15 ماي1982 المتعلق بتشغيل المعوقين وإعادة تأهيلهم مهنيا .

المرسوم التنفيذي رقم 397-81 المؤرخ في 26 ديسمبر 1981 المتضمن إنشاء المراكز الوطنية للتكوين المهني للمعوقين جسديا.

المرسوم التنفيذي رقم 535-91 المؤرخ في 25 ديسمبر 1991 المتضمن إحداث مؤسسة عمومية للإدماج الاجتماعي والمهني للأشخاص المعوقين.

المرسوم تنفيذي المرسوم التنفيذي رقم 59-80 المؤرخ في 08 مارس 1980 المتعلق بإحداث المراكز الطبية التربوية والمراكز المتخصصة في تعليم الأطفال المعوقين حسيا وتنظيم سيرها.

المرسوم تنفيذي رقم 03-333 مؤرخ في 8 أكتوبر 2003 المتعلق باللجنة الولائية الخاصة والتوجيه المهني.

المرسوم تنفيذي رقم 353-09 المتضمن القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة بالإدارة المكلفة بالتضامن الوطني، المؤرخ في 08 نوفمبر 2009.

مطوية إعلامية كيفية حول القبول والتوجيه إلى السنة الأولى ثانوي (المصدر: مركز التوجيه المدرسي والمهني بالوادي).

مطوية إعلامية كيفية حول القبول والتوجيه إلى السنة الثانية ثانوي (المصدر: مركز التوجيه المدرسي والمهني بالوادي).

مطوية إعلامية كيفية حول مسار التكوين المتخصص (المصدر: CNFPCH CNFPS).

مطوية إعلامية كيفية حول مسار التكوين والتمهين المتخصص (المصدر: عروض التكوين المهني المتخصص دورة (2020).

مطوية التسجيلات الجامعية 2021/2020 لجامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي (المصدر: جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي).

المنشور الوزاري المشترك رقم 328-06 المؤرخ في 13 مارس 2006 يتعلق بالمتابعة التربوية والامتحانات المدرسية للتلاميذ المعوقين حسيا.

المنشور رقم 0.0.6/49/2008 المتضمن الترتيبات الواجب اعتمادها في توجيه تلاميذ السنة الرابعة متوسط المنقلين إلى الطور ما بعد الإلزامي.

الموسوعة الطبية المتخصصة: <http://arab-ency.com.sy/medical/detail/252>

موقع المركز الوطني لتكوين المستخدمين المختصين بمؤسسات المعوقين بقسنطينة <http://www.msnfcf.gov.dz>

موقع المركز الوطني لتكوين الموظفين المختصين بئر خادم: <http://www.msnfcf.gov.dz>

موقع المركز الوطني للتكوين المهني للمعاقين جسديا بخمستي: <http://www.msnfcf.gov.dz>

موقع ناجحي: <http://najahi.ma>

موقع وزارة التضامن الوطني والأسرة وقضايا المرأة: <http://www.msnfcf.gov.dz>

موقع وزارة التكوين والتعليم المهنيين: <http://www.mfep.gov.dz>

- Ari, R. & Arslan, E. (2010). Analysis of ego identity process of adolescents in terms of attachment styles and gender. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 744-750.
- Augestad, L. B. (2017). Self-concept and self-esteem among children and young adults with visual impairment: A systematic review. *Cogent psychology*, 4(1), (On-line) Available: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/23311908.2017.1319652>
- Ball, E. & Nicolle, C. (2015). Changing What It Means To Be" Normal": A grounded Theory Study Of The Mobility Choices Of People Who Are Blind Or Have Low vision. *Journal Of Visual Impairment & Blindness*, 109(04), 291-301.
- Biémar, S., & Philippe, M., & Romainville, R. (2003). L'injonction au projet : paradoxale et infondée? Approche longitudinale du choix d'études supérieures Project In junction: A contradictory and un grounded double binding dilemma? A longitudinal approach to choice in higher education vocational guidance. *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, 32(1), 31-51.
- Bolanowski, W (2005). Anxiety about professional future among young adults. *Journal of occupation medicine and environment health*, 18(4), 367- 374.
- Boutinet. J.P. (1990). *Anthropologie du Projet*. PUF.
- Brégain, G. (2016). Colonialisme et handicap : la situation des aveugles dans l'Algérie colonisée Colonialism and disability: The situation of blind people in colonised Algeria. *ALTER, European Journal of Disability Research*, 10(2), 15-34, Available online: <https://doi.org/10.1016/j.alter.2016.03.006>.
- Daniel, P.H.; H, James, M. K.; Paige, C.P.(2013). *Exceptional Learners An Introduction To Special Education* . ترجمة: جروان، فتحي والخمرة ، حاتم وصديق، لينا وطبال ، سهى والعمامرة، موسى
- Desrosiers , E & Cournoyer, L. (2012). Concevoir une Approche du conseil de carrière par L'intégration de L'analyse de Projets Personnels(AAP), (On-line) Available:<https://ceric.ca/fr/2012/11/concevoir-une-approche-du-counseling-de-carriere-par-lintegration-de-lanalyse-de-projets-personnels-app/> 25/07/2019.
- Dumora, Bernadette & Boy, Thierry.(2008). Les Perspectives Constructivistes et Constructionnistes de l'identité (1ère Partie). *L'orientation Scolaire et Professionnelle (Identités & orientations-1)*, 37(3), 347-363.
- Faurie, I., & Giacometti, N. (2017). Effets de l'indécision de carrière et du sentiment d'efficacité personnelle sur le vécu de la transition lycée-université. *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, 46(2), Available online Retrieved 23.06/20219. From <https://journals.openedition.org/osp/5378>.
- Ghislain, M & Anne, M.(2014) .Projet professionnel et dynamique identitaire : Une approche socioconstructiviste.*L'orientation Scolaire et Professionnelle*,43(1), 3-25.
- Githang'a, M.(2007). Vocational Aspirations of Upper Primary School Learners With Visual Impairment [Doctoral dissertation] University of Oslo: Kenya.
- Guichard, J & Huteau, M. (2006). *Psychologie de l'orientation*. Dunod

- Guichard, J .(1993). *L'école et représentations d'avenir des adolescents*. presses universitaires des france.
- Guichard, J .(1997). *Pojets Personnels des Adolescents: projet du présent ou projets d'avenir? In collectif, L'orientation face aux mutlions du travail*. Editions Syros.
- Huteau, M. (1992). *Les projets d'orientation des jeunes, approche psychologique, le projet: Un définécessaire face à un société sans projet*. ROPS. Editions l'harmattan.
- Berzonsky, M. D. (2008). Identity Formation: The Rol Of Identity Processing Style And Cognitive Processes. *Personality And Individual Differences*. 44(3), 645-655.
- Jacquin, Ph & Juhel, J. (2013). Développement de carrière et construction de sa vie: une nouvelle méthode pour l'orientation tout au long de la vie. *L'orientation Scolaire et Professionnelle*,42(2).
- Jones, Carroll. J.(1985). *Analysis of the sepecial handicapped studeents, Remedial And special edcation*, 6(5), 32-36.
- Kasim, K & Veli, D. (2004). The Relationship between Self- esteem and The level of anxiety of handicapped living in Earthquakes Areas .*The Journal of Psychological scieences*, 10(3), 15-33.
- Krik, s. Gallagher, J .A nastasiow, N. (1993). *Educaing execptional children*. (7ed). Houghton Mifflin Compan.
- Kunnen, E. (2010). Characteristics and prediction of identity conflicts concerning career goals among first-year university students. *An International Journal of Theory and Research*, (10), 222–231.
- Mezza, J., & Lhuilier, D .,& Loarer, E. (2016). Réorganisation du projet professionnel et remaniement dentitaire : les effets capacitaires de l'activité des personnes atteintes de maladies chroniques. *L'orientation Scolaire et Professionnelle*,45(2), Available online Retrieved 26.07.20219.From:<https://journals.openedition.org/osp/4997>
- Piorunek, M. (2007). L'élaboration des projets à l'adolescence : étude empirique auprès d'adolescents polonais. *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, 2(32), 251-271.
- Scaliet,V. Cohen & Guichard, Jean (2008). L'identité: Perspectives développementales. *L'orientation Scolaire et Professionnelle (Identités & orientations-1)*, 37(3), 321-345.
- Shivani, N & Nishanee, R. (2018). A review of visual impairment. *African Vision and Eye Health* ISSN, 77(1), Available online: <https://avehjournal.org/index.php/aveh/article/view/393/758><https://avehjournal.org/index.php/aveh/article/view/393/758>.
- Young, R. A & Valach, L. LTranslated by Dumora, B & Guichard, J. (2006). La notion deprojet en psychologie de l'orientation. *L'orientation Scolaire et Professionnelle*,4(35), 495-509.

## ملاحق الدراسة

1. الصورة الأولية لمقياس مشروع الحياة
2. استمارة تحكيم المقياس وتقييم محتوى برنامج
3. قائمة بأسماء السادة المحكمين
4. مقياس مشروع الحياة بعد صدق التحكيم
5. نماذج من التراخيص بالتطبيق الميداني
6. نتائج الخصائص السيكومترية لمقياس مشروع الحياة
7. الصورة النهائية لمقياس مشروع الحياة
8. مقياس مشروع الحياة بطريقة Braille
9. نموذج من حصص برنامج تربية الاختيارات...
10. نتائج اختبار فرضيات الدراسة إحصائيا



جامعة الشهيد حمه لخضر - الوادي  
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية  
قسم العلوم الاجتماعية  
شعبة علوم التربية

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته؛ تحية طيبة وبعد...

في إطار القيام بدراسة حول بناء مشروع الحياة لدى المراهقين المعاقين بصريا. وعليه؛ نستسمحكم للمساهمة في القيام بهذه الدراسة وتحقيق أهدافها العلمية من خلال مشاركتكم في ملئ هذه الاستمارة؛ والتفضل ببعض من وقتك للقيام بـ:

➤ ملئ البيانات العامة.

➤ اقرأ كل عبارة بدقة، ثم اختر أحد البدائل التي تراها تعبر عن رأيك. وتأكد أن هذه الاستمارة مصممة لغرض البحث العلمي، ولن تستخدم لأي غرض آخر ولن يطلع عليها أحد سوى الباحثة.

✓ طريقة الإجابة:

اقرأ العبارات جيدا ثم اختر رقم البديل الذي تراه يعبر عن رأيك، ولا يمكنك اختيار أكثر بديل للإجابة، مع عدم ترك أي عبارة دون إجابة، مع العلم أنه لا توجد إجابة صحيحة و أخرى خاطئة ، فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن رأيك فقط.

✓ مثال توضيحي:

ما زالتُ أبحث عن المهنة التي ستحقق لي أحلامي في الحياة

اختر رقم البديل الذي تراه يعبر عن رأيك بموضوعية من بين البدائل الخمسة التالية:

✓ إذا كانت إجابتك غير موافق تماما اختر الرقم (01).

✓ إذا كانت إجابتك غير موافق اختر الرقم (02).

✓ إذا كانت إجابتك محايد اختر الرقم (03).

✓ إذا كانت إجابتك موافق اختر الرقم (04).

✓ إذا كانت إجابتك موافق تماما اختر الرقم (05).

ولكم منا جزيل الشكر والعرفان





ملحق 2: استمارة تحكيم مقياس مشروع الحياة، وتقييم محتوى البرنامج:

جامعة الشهيد حمه لخضر - الوادي  
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية  
قسم العلوم الاجتماعية  
شعبة علوم التربية

### استمارة التحكيم

بيانات المحكم:  
اسم ولقب المحكم:  
الدرجة العلمية:

في إطار التحضير لأطروحة دكتوراه تخصص إرشاد وتوجيه، والموسوم بـ:  
"فاعلية برنامج تربية اختيارات قائم على تشكيل الهوية المهنية لبناء مشروع الحياة  
لدى المراهقين المعاقين بصريا"

وعليه؛ فإن متطلبات هذه الدراسة بناء ما يلي:

- مقياس مشروع الحياة.
- برنامج تربية اختيارات قائم على تشكيل الهوية المهنية.

وعليه؛ يشرفني سعادة الدكتور (ة) المحترم (ة):

ونظرا لما نعده فيكم من خبرة واطلاع واسع في هذا المجال، يشرفني أن أضع بين يدي خيرتكم وحنكتكم العلمية الأدوات المعدة لغرض هذه الدراسة، للتكرم ببعض من وقتكم الثمين لتحكيمها وإثرائها وتقدير مدى صلاحيتها للتطبيق.

أولا: تحكيم الصورة الأولية لمقياس مشروع الحياة: وفق المحاور التالية:

- الأبعاد: هل الأبعاد تعكس الخاصية المراد قياسها أم لا (مشروع الحياة).
- العبارات: مدى صلاحيتها من حيث:
  - القياس: تقيس - لا تقيس - تقيس بعد التعديل.
  - من حيث بدائل الإجابة: مدى ملائمة بدائل الإجابة وتدرجها.
  - الصياغة اللغوية: ومدى ملائمتها للعينة المستهدفة بالدراسة (المراهقين المعاقين بصريا).
  - تعليمات الإجابة: مدى ملائمة التعليمات الموجهة لأفراد العينة ووضوحها.
  - إجراءات تطبيق المقياس.
  - ملاحظات عامة حول المقياس، واقتراحات أخرى.

## • التعريف الإجرائي لمشروع الحياة:

اكتساب المراهق المعاق بصرياً كفايات صياغة اختيار مهني يتلاءم مع وضعية إعاقته الحسية ومتطلبات المحيط المهني باكتساب القدرة على إيجاد حل لأزمة نمو هويته المهنية؛ والتي تترجمها إجرائياً الأبعاد الثلاثة التالية في شكل سلوكيات محددة وقابلة للملاحظة والقياس:

### • البعد الأول: كفايات البحث عن معنى الحياة المهنية:

حالة أزمة تدفع بالمراهق المعاق بصرياً إلى البحث واستكشاف معنى لحياته المهنية في ظل نقص كفاياته الحسية والتي تترجم إجرائياً في اكتسابه القدرة على تجاوز: الشعور بالعجز عن الأداء المهني، الشعور بالتشتت والضياح والقلق، فقدان الثقة بالنفس وفقدان معنى الحياة، وعدم الإحساس بالأمن النفسي، غموض المستقبل المهني، تأجيل اتخاذ القرارات المهنية وتحديد الأهداف المهنية وتحقيق الأحلام، صعوبة التخطيط للمستقبل المهني، صعوبة البحث والاستكشاف المهني، صعوبة الاستقلالية عن الآخرين، البحث عن المكانة والقبول الاجتماعي...

### • البعد الثاني: كفايات الاستكشاف المهني:

قدرة المراهق المعاق بصرياً على البحث النشط عن المعلومات حول ذاته ومحيطه المهني بما يتناسب مع خصائصه الحسية من خلال الاعتماد على حواسه البديلة وعلى المحيطين به من الأسرة والرفاق، ومصادر أخرى (الأنترنت، وسائل الإعلام... إلخ)، والتي تساعده على التعرف على المحيط المهني من جهة وفهم ذاته من جهة أخرى والتي تترجم إجرائياً من خلال المؤشرين التاليين:

### • مؤشر استكشاف المحيط المهني:

قدرة المراهق المعاق بصرياً على البحث النشط عن المعلومات المهنية المتعلقة بالفرص والأدوار المهنية القطاعات المهنية، المجالات المهنية، المسارات الدراسية والتكوينية والمهنية بما يتناسب مع خصائصه الحسية والتي تساعده على التعرف على المحيط المهني.

### • مؤشر استكشاف الذات المهنية:

قدرة المراهق المعاق بصرياً على البحث النشط عن المعلومات المتعلقة بذاته وما يملكه من قدرات وإمكانيات حسية محدودة، ومعرفة ميوله واتجاهاته ونقاط قوته وضعفه ونمط شخصيته، واعتماده على الآخرين وعدم استقلاليته والتي تساعده على التعرف على الذات المهنية.

### • البعد الثالث: كفايات بلورة اختيار مهني:

الجدد الفكري الذي يبذله المراهق المعاق بصرياً لبناء تصور عن هويته المهنية ويترجم إجرائياً في قدرته على التحكم في المعلومات التي اكتسبها عن ذاته ومحيطه المهني، والمواءمة بينهما (الربط، التنظيم والترتيب، إدراكه للأدوار المهنية، التخطيط، تحديد الأهداف) والوصول إلى تشكيل اختيارات مهنية تلائم وضعية إعاقته الحسية ومتطلبات المحيط المهني؛ ويعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها المراهق المعاق بصرياً على المقياس المستخدم في هذه الدراسة.

• **وصف المقياس:** تم يتكون المقياس في صورته الأولية من ثمان وأربعون (48) عبارة ذات اتجاهين (36) عبارة موجبة و12 عبارة سالبة) تتوزع على ثلاث أبعاد، حيث يطلب من المبحوث الإجابة على عبارات المقياس باختيار أحد بدائل الإجابة المترتبة وفق سلم خماسي بأحد البدائل التالية: غير موافق تماماً، غير موافق محايد، موافق، موافق تماماً.

• **إجراءات تطبيق المقياس:** لتسهيل تطبيق المقياس على عينة الدراسة وإعطائهم فرصة للإجابة بأريحية سيتم تكييفه بما يتناسب مع خصائصهم الحسية، حيث سيتم تحويل المقياس إلى مادة لمسية يستطيع المعاق بصرياً

قراءتها بأنامل يده (طريقة Barille للقراءة)، ويترك للمبحوث الحرية في اختيار طريقة الإجابة التي تناسبه بإحدى الطريقتين التاليتين:

أ. يقرأ العبارات المكيفة بمفرده ويعبر عن استجابته لفظيا ويتم تسجيلها مباشرة من قبل الباحث.

ب. يقرأ الباحث له العبارات ويعبر عن استجابته لفظيا.

بالنسبة لتعليمات الإجابة على المقياس تم صياغة تعليمات الإجابة بما يتلائم مع خصائص المراهقين المعاقين بصرياً لأنهم لا يستطيعون الإجابة بالطريقة المألوفة بوضع علامة (X) لذلك تم اعتماد الطريقة التي تتناسب خصائصهم الحسية، حيث يختار المبحوث في استجابته أحد البدائل الخمسة التالية:

✓ إذا كانت إجابته غير موافق تماما يختار الرقم (01).

✓ إذا كانت إجابته غير موافق يختار الرقم (02).

✓ إذا كانت إجابته محايد يختار الرقم (03)

✓ إذا كانت إجابته موافق يختار الرقم (04)

✓ إذا كانت إجابته موافق تماما يختار الرقم (05).

ثانياً- تقييم مدى صلاحية برنامج تربية الاختيارات القائم على تشكيل الهوية المهنية للتطبيق وإثرائه بملاحظاتكم

العلمية القيمة: وفق المحاور التالية:

✓ مدى مناسبة محتوى البرنامج لأهدافه.

✓ مدى ارتباط محتوى البرنامج بالأسس النظرية التي تم اعتمادها لبناء البرنامج.

✓ مدى وضوح أهداف جلسات البرنامج.

✓ مدى ملائمة نشاطات البرنامج للمرحلة العمرية.

✓ مدى ملائمة تكييف نشاطات البرنامج للخصائص الحسية للمعاق بصريا.

✓ مدى ملائمة الوسائل المستخدمة.

✓ مدى ملائمة الاستراتيجيات لأهداف الجلسات.

✓ مدى ملائمة عدد جلسات البرنامج والمدة الزمنية للجلسات.

✓ مدى تسلسل وترابط سيرورة جلسات البرنامج.

✓ ملاحظات واقتراحات أخرى.

• التعريف الإجرائي لبرنامج تربية الاختيارات القائم على تشكيل الهوية المهنية:

سيرورة من الحصص السيكو بيداغوجية الجماعية المتدرجة، تستند في أساسها على المقاربة التطورية للتوجيه ونظريات تشكيل الهوية المهنية، يتم خلالها مرافقة المراهقين المعاقين بصريا لإكسابهم كفايات تساعدهم على صياغة اختيار مهني يتلاءم مع وضعية إعاقته الحسية ومتطلبات المحيط المهني في إطار مشروع الحياة باكتساب القدرة على إيجاد حل لأزمة نمو هويتهم المهنية والقدرة على الاستكشاف المهني وبلورة الاختيار المهني، بتطبيق مجموعة من النشاطات والاستراتيجيات المعرفية المتنوعة والمكيفة بما يتناسب مع الخصائص الحسية للمراهقين المعاقين بصريا والتي تسمح لهم بمعايشة الأدوار المهنية ومحاكاتها والاختبار التجريبي للذات ولعب الدور، ويترجم البرنامج إجرائيا في أربعة عشر (14) حصة.

في الأخير نشكر لكم حسن تعاونكم

نبيلة براك

طالبة دكتوراه توجيه ومرشاد

## جداول التحكيم:

### 1. تحكيم بنود المقياس وفق أبعادها:

رقم البند	البند	تقيس	لا تقيس	ملاحظات واقتراحات
	البعد الأول			
01				
02				
03				
04				
05				
إلى				
47				
48				

### 2. تحكيم باقي المحاور:

الرقم	محاور التحكيم	ملائمة	غير ملائمة
01	تعليمات المقياس الموجهة لأفراد العينة ووضوحها		
02	توزيع العبارات على الأبعاد		
03	طول المقياس وعدد العبارات		
04	الصياغة اللغوية ومدى مناسبتها للعينة محل الدراسة		
05	بدائل الإجابة وتدرجها		
06	ترتيب العبارات (النسخة الموجهة للعينة)		
07	إجراءات تطبيق المقياس	طريقة أ طريقة ب	

### 3. جداول تقييم الصورة الأولية لبرنامج تربية الاختيارات القائم على تشكيل الهوية المهنية

الرقم	الموضوع	ملائم	غير ملائم	إبداء ملاحظتكم
01	مدى مناسبة محتوى البرنامج لأهدافه			
02	مدى ارتباط محتوى البرنامج بالأسس النظرية التي تم اعتمادها لبناء البرنامج			
03	مدى وضوح أهداف جلسات البرنامج			
04	مدى ملائمة نشاطات البرنامج للمرحلة العمر			
05	مدى ملائمة تكييف نشاطات البرنامج للخصائص الحسية للمعاق بصريا			
06	مدى ملائمة الاستراتيجيات لأهداف الجلسات.			
07	مدى ملائمة الوسائل المستخدمة			
08	مدى ملائمة عدد جلسات البرنامج والمدة الزمنية للجلسات			
09	مدى تسلسل وترابط سيرورة جلسات البرنامج			

ترتيب الحصة	الأهداف	المحتوى	النشاطات	الوسائل	الواجبات المنزلية	المدة الزمنية
01	مناسبة	مناسب	مناسبة	مناسبة	مناسبة	مناسبة
02	مناسبة	مناسب	مناسبة	مناسبة	مناسبة	مناسبة
03	مناسبة	مناسب	مناسبة	مناسبة	مناسبة	مناسبة
04	مناسبة	مناسب	مناسبة	مناسبة	مناسبة	مناسبة
10	مناسبة	مناسب	مناسبة	مناسبة	مناسبة	مناسبة
06	مناسبة	مناسب	مناسبة	مناسبة	مناسبة	مناسبة
07	مناسبة	مناسب	مناسبة	مناسبة	مناسبة	مناسبة

---

08  
09  
10  
11  
12  
13  
14

---

ملاحظات واقتراحات أخرى:

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

ملحق 3: قائمة بأسماء السادة المحكمين

1. قائمة المحكمين الأكاديميين:

الرقم	الاسم واللقب	الدرجة العلمية	التخصص	الجامعة
01	الزهرة الأسود	أستاذ التعليم العالي	علم التدريس	جامعة الوادي
02	أسماء لشهب	أستاذ مساعد-ب-	علم النفس المدرسي	جامعة الوادي

1. قائمة المحكمين الميدانيين:

الرقم	الاسم واللقب	الوظيفة	ميدان العمل
01	* بادي حياة	نفسانية تربوية د2	مدرسة الأطفال المعوقين بصريا طه حسين بسكرة
02	*صالح شوشاني	مربي متخصص رئيسي	مدرسة الأطفال المعوقين بصريا بالرباح- الوادي
03	** بن يحي زهرة	أستاذ التعليم المختص	مدرسة الأطفال المعوقين بصريا بالرباح- الوادي
04	**براجي لعبيدي	معلم التعليم المختص رئيسي	مدرسة الأطفال المعوقين بصريا بالرباح- الوادي
		**محكمين ميدانيين وباحثين أكاديميين	**محكمين من ذوي الإعاقة البصرية

#### ملحق 4: مقياس مشروع الحياة بعد إجراءات صدق المحتوى (المحكمن)



جامعة الشهيد حمه لخضر - الوادي  
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية  
قسم العلوم الاجتماعية  
شعبة علوم التربية

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته؛ تحية طيبة وبعد...

في إطار القيام بدراسة حول بناء مشروع الحياة لدى المراهقين المعاقين بصريا. وعليه؛ نستسمحك للمساهمة في القيام بهذه الدراسة وتحقيق أهدافها العلمية من خلال مشاركتكم في ملئ هذه الاستمارة؛ والتفضل ببعض من وقتك للقيام بـ:

➤ ملئ البيانات العامة.

➤ اقرأ كل عبارة بدقة، ثم اختر أحد البدائل التي تراها تعبر عن رأيك. وتأكد أن هذه الاستمارة مصممة لغرض البحث العلمي، ولن تستخدم لأي غرض آخر ولن يطلع عليها أحد سوى الباحثة.

✓ طريقة الإجابة:

اقرأ العبارات جيدا ثم اختر رقم البديل الذي تراه يعبر عن رأيك، ولا يمكنك اختيار أكثر بديل للإجابة، مع عدم ترك أي عبارة دون إجابة، مع العلم أنه لا توجد إجابة صحيحة و أخرى خاطئة ، فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن رأيك فقط.

✓ مثال توضيحي:

ما زالتُ أبحث عن المهنة التي ستحقق لي أحلامي في الحياة  
اختر رقم البديل الذي تراه يعبر عن رأيك بموضوعية من بين البدائل الخمسة التالية :

- ✓ إذا كانت إجابتك غير موافق تماما اختر الرقم (01).
- ✓ إذا كانت إجابتك غير موافق اختر الرقم (02).
- ✓ إذا كانت إجابتك محايد اختر الرقم (03).
- ✓ إذا كانت إجابتك موافق اختر الرقم (04).
- ✓ إذا كانت إجابتك موافق تماما اختر الرقم (05).

ولكم منا جزيل الشكر والعرفان







ملحق 6 : نتائج الخصائص السيكومترية لمقياس مشروع الحياة:

DATASET ACTIVATE DataSet4.

CORRELATIONS

/VARIABLES=VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006 VAR00007 VAR00008 VAR00009 VAR00010 VAR00011  
VAR00012 VAR00013

/PRINT=TWOTAIL NOSIG

/MISSING=PAIRWISE.

Correlations

Notes

Output Created		10-AUG-2021 17:54:40
Comments		
Input	Active Dataset	DataSet4
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	80
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each pair of variables are based on all the cases with valid data for that pair.
Syntax		CORRELATIONS  /VARIABLES=VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006 VAR00007 VAR00008 VAR00009 VAR00010 VAR00011 VAR00012 VAR00013  /PRINT=TWOTAIL NOSIG  /MISSING=PAIRWISE.
Resources	Processor Time	00:00:00.03
	Elapsed Time	00:00:00.14

[DataSet4]

Correlations

		VAR00001	VAR00002	VAR00003	VAR00004	VAR00005	VAR00006	VAR00007
VAR00001	Pearson Correlation	1	-.046-	-.224-*	.140	-.138-	-.049-	.155
	Sig. (2-tailed)		.682	.045	.216	.221	.666	.169
	N	80	80	80	80	80	80	80
VAR00002	Pearson Correlation	-.046-	1	.090	.097	-.006-	.004	.317**
	Sig. (2-tailed)	.682		.425	.393	.958	.973	.004
	N	80	80	80	80	80	80	80
VAR00003	Pearson Correlation	-.224-*	.090	1	.414**	.211	.134	.233*
	Sig. (2-tailed)	.045	.425		.000	.061	.237	.037
	N	80	80	80	80	80	80	80
VAR00004	Pearson Correlation	.140	.097	.414**	1	-.139-	.113	.192
	Sig. (2-tailed)	.216	.393	.000		.218	.316	.088
	N	80	80	80	80	80	80	80
VAR00005	Pearson Correlation	-.138-	-.006-	.211	-.139-	1	.084	.002
	Sig. (2-tailed)	.221	.958	.061	.218		.461	.987
	N	80	80	80	80	80	80	80
VAR00006	Pearson Correlation	-.049-	.004	.134	.113	.084	1	.037
	Sig. (2-tailed)	.666	.973	.237	.316	.461		.744
	N	80	80	80	80	80	80	80
VAR00007	Pearson Correlation	.155	.317**	.233*	.192	.002	.037	1
	Sig. (2-tailed)	.169	.004	.037	.088	.987	.744	
	N	80	80	80	80	80	80	80
VAR00008	Pearson Correlation	-.089-	-.166-	-.113-	-.061-	.001	.176	-.254-*
	Sig. (2-tailed)	.432	.141	.320	.593	.996	.118	.023
	N	80	80	80	80	80	80	80

VAR00009	Pearson Correlation	.042	.079	.143	.301**	.110	.463**	.067
	Sig. (2-tailed)	.708	.486	.205	.007	.333	.000	.557
	N	80	80	80	80	80	80	80
VAR00010	Pearson Correlation	.310**	.309**	.051	.108	-.125-	-.244*	.167
	Sig. (2-tailed)	.005	.005	.651	.342	.270	.029	.139
	N	80	80	80	80	80	80	80
VAR00011	Pearson Correlation	.482**	.102	-.063-	.237*	-.198-	.057	.233*
	Sig. (2-tailed)	.000	.369	.579	.034	.078	.619	.038
	N	80	80	80	80	80	80	80
VAR00012	Pearson Correlation	-.108-	-.052-	.191	-.003-	.138	-.121-	-.294**
	Sig. (2-tailed)	.341	.645	.089	.978	.222	.287	.008
	N	80	80	80	80	80	80	80
VAR00013	Pearson Correlation	.335**	.382**	.460**	.537**	.210	.358**	.408**
	Sig. (2-tailed)	.002	.000	.000	.000	.061	.001	.000
	N	80	80	80	80	80	80	80

Correlations

		VAR00008	VAR00009	VAR00010	VAR00011	VAR00012	VAR00013
VAR00001	Pearson Correlation	-.089-	.042	.310**	.482**	-.108-	.335**
	Sig. (2-tailed)	.432	.708	.005	.000	.341	.002
	N	80	80	80	80	80	80
VAR00002	Pearson Correlation	-.166-	.079	.309**	.102	-.052-	.382**
	Sig. (2-tailed)	.141	.486	.005	.369	.645	.000
	N	80	80	80	80	80	80
VAR00003	Pearson Correlation	-.113-	.143	.051	-.063-	.191	.460**

	Sig. (2-tailed)	.320	.205	.651	.579	.089	.000
	N	80	80	80	80	80	80
VAR00004	Pearson Correlation	-.061-	.301**	.108	.237*	-.003-	.537**
	Sig. (2-tailed)	.593	.007	.342	.034	.978	.000
	N	80	80	80	80	80	80
VAR00005	Pearson Correlation	.001	.110	-.125-	-.198-	.138	.210
	Sig. (2-tailed)	.996	.333	.270	.078	.222	.061
	N	80	80	80	80	80	80
VAR00006	Pearson Correlation	.176	.463**	-.244-*	.057	-.121-	.358**
	Sig. (2-tailed)	.118	.000	.029	.619	.287	.001
	N	80	80	80	80	80	80
VAR00007	Pearson Correlation	-.254-*	.067	.167	.233*	-.294-**	.408**
	Sig. (2-tailed)	.023	.557	.139	.038	.008	.000
	N	80	80	80	80	80	80
VAR00008	Pearson Correlation	1	.003	-.083-	-.035-	.327**	.160
	Sig. (2-tailed)		.981	.463	.758	.003	.155
	N	80	80	80	80	80	80
VAR00009	Pearson Correlation	.003	1	.051	.164	.090	.542**
	Sig. (2-tailed)	.981		.652	.145	.428	.000
	N	80	80	80	80	80	80
VAR00010	Pearson Correlation	-.083-	.051	1	.319**	.071	.430**
	Sig. (2-tailed)	.463	.652		.004	.533	.000
	N	80	80	80	80	80	80
VAR00011	Pearson Correlation	-.035-	.164	.319**	1	-.220-*	.457**
	Sig. (2-tailed)	.758	.145	.004		.050	.000

N		80	80	80	80	80	80
VAR00012	Pearson Correlation	.327**	.090	.071	-.220*	1	.231*
	Sig. (2-tailed)	.003	.428	.533	.050		.039
N		80	80	80	80	80	80
VAR00013	Pearson Correlation	.160	.542**	.430**	.457**	.231*	1
	Sig. (2-tailed)	.155	.000	.000	.000	.039	
N		80	80	80	80	80	80

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

DATASET ACTIVATE DataSet10.

CORRELATIONS

/VARIABLES=VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006 VAR00007 VAR00008 VAR00009 VAR00010 VAR00011

/PRINT=TWOTAIL NOSIG

/MISSING=PAIRWISE.

Correlations

Notes

Output Created		10-AUG-2021 17:55:44
Comments		
Input	Active Dataset	DataSet10
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	80
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each pair of variables are based on all the cases with valid data for that pair.

Syntax		<p>CORRELATIONS</p> <p>/VARIABLES=VAR00001 VAR00002 VAR00003  VAR00004 VAR00005 VAR00006 VAR00007  VAR00008 VAR00009 VAR00010 VAR00011</p> <p>/PRINT=TWOTAIL NOSIG</p> <p>/MISSING=PAIRWISE.</p>
Resources	Processor Time	00:00:00.05
	Elapsed Time	00:00:00.55

[DataSet10]

Correlations

		VAR00001	VAR00002	VAR00003	VAR00004	VAR00005
VAR00001	Pearson Correlation	1	-.046-	-.224-*	.140	-.049-
	Sig. (2-tailed)		.682	.045	.216	.666
	N	80	80	80	80	80
VAR00002	Pearson Correlation	-.046-	1	.090	.097	.004
	Sig. (2-tailed)	.682		.425	.393	.973
	N	80	80	80	80	80
VAR00003	Pearson Correlation	-.224-*	.090	1	.414**	.134
	Sig. (2-tailed)	.045	.425		.000	.237
	N	80	80	80	80	80
VAR00004	Pearson Correlation	.140	.097	.414**	1	.113
	Sig. (2-tailed)	.216	.393	.000		.316
	N	80	80	80	80	80
VAR00005	Pearson Correlation	-.049-	.004	.134	.113	1
	Sig. (2-tailed)	.666	.973	.237	.316	
	N	80	80	80	80	80

VAR00006	Pearson Correlation	.155	.317**	.233*	.192	.037
	Sig. (2-tailed)	.169	.004	.037	.088	.744
	N	80	80	80	80	80
VAR00007	Pearson Correlation	.042	.079	.143	.301**	.463**
	Sig. (2-tailed)	.708	.486	.205	.007	.000
	N	80	80	80	80	80
VAR00008	Pearson Correlation	.310**	.309**	.051	.108	-.244-
	Sig. (2-tailed)	.005	.005	.651	.342	.029
	N	80	80	80	80	80
VAR00009	Pearson Correlation	.482**	.102	-.063-	.237*	.057
	Sig. (2-tailed)	.000	.369	.579	.034	.619
	N	80	80	80	80	80
VAR00010	Pearson Correlation	-.108-	-.052-	.191	-.003-	-.121-
	Sig. (2-tailed)	.341	.645	.089	.978	.287
	N	80	80	80	80	80
VAR00011	Pearson Correlation	.400**	.435**	.453**	.602**	.310**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.005
	N	80	80	80	80	80

Correlations

		VAR00006	VAR00007	VAR00008	VAR00009	VAR00010
VAR00001	Pearson Correlation	.155	.042	.310**	.482**	-.108-
	Sig. (2-tailed)	.169	.708	.005	.000	.341
	N	80	80	80	80	80
VAR00002	Pearson Correlation	.317**	.079	.309**	.102	-.052-

	Sig. (2-tailed)	.004	.486	.005	.369	.645
	N	80	80	80	80	80
VAR00003	Pearson Correlation	.233 <sup>+</sup>	.143	.051	-.063-	.191
	Sig. (2-tailed)	.037	.205	.651	.579	.089
	N	80	80	80	80	80
VAR00004	Pearson Correlation	.192	.301 <sup>**</sup>	.108	.237 <sup>+</sup>	-.003-
	Sig. (2-tailed)	.088	.007	.342	.034	.978
	N	80	80	80	80	80
VAR00005	Pearson Correlation	.037	.463 <sup>**</sup>	-.244- <sup>+</sup>	.057	-.121-
	Sig. (2-tailed)	.744	.000	.029	.619	.287
	N	80	80	80	80	80
VAR00006	Pearson Correlation	1	.067	.167	.233 <sup>+</sup>	-.294- <sup>**</sup>
	Sig. (2-tailed)		.557	.139	.038	.008
	N	80	80	80	80	80
VAR00007	Pearson Correlation	.067	1	.051	.164	.090
	Sig. (2-tailed)	.557		.652	.145	.428
	N	80	80	80	80	80
VAR00008	Pearson Correlation	.167	.051	1	.319 <sup>**</sup>	.071
	Sig. (2-tailed)	.139	.652		.004	.533
	N	80	80	80	80	80
VAR00009	Pearson Correlation	.233 <sup>+</sup>	.164	.319 <sup>**</sup>	1	-.220- <sup>*</sup>
	Sig. (2-tailed)	.038	.145	.004		.050
	N	80	80	80	80	80
VAR00010	Pearson Correlation	-.294- <sup>**</sup>	.090	.071	-.220- <sup>*</sup>	1
	Sig. (2-tailed)	.008	.428	.533	.050	

N		80	80	80	80	80
VAR00011	Pearson Correlation	.481**	.534**	.494**	.528**	.130
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.251
N		80	80	80	80	80

Correlations

		VAR00011
VAR00001	Pearson Correlation	.400**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	80
VAR00002	Pearson Correlation	.435**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	80
VAR00003	Pearson Correlation	.453**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	80
VAR00004	Pearson Correlation	.602**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	80
VAR00005	Pearson Correlation	.310**
	Sig. (2-tailed)	.005
	N	80
VAR00006	Pearson Correlation	.481**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	80

VAR00007	Pearson Correlation	.534**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	80
VAR00008	Pearson Correlation	.494**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	80
VAR00009	Pearson Correlation	.528**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	80
VAR00010	Pearson Correlation	.130
	Sig. (2-tailed)	.251
	N	80
VAR00011	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	
	N	80

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

\*\*. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

DATASET ACTIVATE DataSet13.

CORRELATIONS

/VARIABLES=VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006 VAR00007 VAR00008 VAR00009 VAR00010

/PRINT=TWOTAIL NOSIG

/MISSING=PAIRWISE.

**Correlations**

**Notes**

Output Created	10-AUG-2021 17:56:34
Comments	

Input	Active Dataset	DataSet13
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	80
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each pair of variables are based on all the cases with valid data for that pair.
Syntax		<p>CORRELATIONS</p> <p>/VARIABLES=VAR00001 VAR00002 VAR00003  VAR00004 VAR00005 VAR00006 VAR00007  VAR00008 VAR00009 VAR00010</p> <p>/PRINT=TWOTAIL NOSIG</p> <p>/MISSING=PAIRWISE.</p>
Resources	Processor Time	00:00:00.02
	Elapsed Time	00:00:00.61

[DataSet13]

**Correlations**

		VAR00001	VAR00002	VAR00003	VAR00004	VAR00005
VAR00001	Pearson Correlation	1	-.046-	-.224-*	.140	-.049-
	Sig. (2-tailed)		.682	.045	.216	.666
	N	80	80	80	80	80
VAR00002	Pearson Correlation	-.046-	1	.090	.097	.004
	Sig. (2-tailed)	.682		.425	.393	.973
	N	80	80	80	80	80
VAR00003	Pearson Correlation	-.224-*	.090	1	.414**	.134
	Sig. (2-tailed)	.045	.425		.000	.237

N		80	80	80	80	80
VAR00004	Pearson Correlation	.140	.097	.414**	1	.113
	Sig. (2-tailed)	.216	.393	.000		.316
N		80	80	80	80	80
VAR00005	Pearson Correlation	-.049-	.004	.134	.113	1
	Sig. (2-tailed)	.666	.973	.237	.316	
N		80	80	80	80	80
VAR00006	Pearson Correlation	.155	.317**	.233*	.192	.037
	Sig. (2-tailed)	.169	.004	.037	.088	.744
N		80	80	80	80	80
VAR00007	Pearson Correlation	.042	.079	.143	.301**	.463**
	Sig. (2-tailed)	.708	.486	.205	.007	.000
N		80	80	80	80	80
VAR00008	Pearson Correlation	.310**	.309**	.051	.108	-.244-*
	Sig. (2-tailed)	.005	.005	.651	.342	.029
N		80	80	80	80	80
VAR00009	Pearson Correlation	.482**	.102	-.063-	.237*	.057
	Sig. (2-tailed)	.000	.369	.579	.034	.619
N		80	80	80	80	80
VAR00010	Pearson Correlation	.427**	.449**	.409**	.605**	.339**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.002
N		80	80	80	80	80

Correlations

	VAR00006	VAR00007	VAR00008	VAR00009	VAR00010
--	----------	----------	----------	----------	----------

VAR00001	Pearson Correlation	.155	.042	.310**	.482**	.427**
	Sig. (2-tailed)	.169	.708	.005	.000	.000
	N	80	80	80	80	80
VAR00002	Pearson Correlation	.317**	.079	.309**	.102	.449**
	Sig. (2-tailed)	.004	.486	.005	.369	.000
	N	80	80	80	80	80
VAR00003	Pearson Correlation	.233 <sup>+</sup>	.143	.051	-.063-	.409**
	Sig. (2-tailed)	.037	.205	.651	.579	.000
	N	80	80	80	80	80
VAR00004	Pearson Correlation	.192	.301**	.108	.237 <sup>+</sup>	.605**
	Sig. (2-tailed)	.088	.007	.342	.034	.000
	N	80	80	80	80	80
VAR00005	Pearson Correlation	.037	.463**	-.244 <sup>+</sup>	.057	.339**
	Sig. (2-tailed)	.744	.000	.029	.619	.002
	N	80	80	80	80	80
VAR00006	Pearson Correlation	1	.067	.167	.233 <sup>+</sup>	.551**
	Sig. (2-tailed)		.557	.139	.038	.000
	N	80	80	80	80	80
VAR00007	Pearson Correlation	.067	1	.051	.164	.514**
	Sig. (2-tailed)	.557		.652	.145	.000
	N	80	80	80	80	80
VAR00008	Pearson Correlation	.167	.051	1	.319**	.479**
	Sig. (2-tailed)	.139	.652		.004	.000
	N	80	80	80	80	80
VAR00009	Pearson Correlation	.233 <sup>+</sup>	.164	.319**	1	.581**

	Sig. (2-tailed)	.038	.145	.004		.000
	N	80	80	80	80	80
VAR00010	Pearson Correlation	.551**	.514**	.479**	.581**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	
	N	80	80	80	80	80

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

RELIABILITY

/VARIABLES=VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006 VAR00007 VAR00008 VAR00009

/SCALE('ALL VARIABLES') ALL

/MODEL=ALPHA

/STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE

/SUMMARY=TOTAL.

Reliability

Notes

Output Created		10-AUG-2021 17:57:07
Comments		
Input	Active Dataset	DataSet13
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	80
Missing Value Handling	Matrix Input	
	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics are based on all cases with valid data for all variables in the procedure.

Syntax		RELIABILITY
		/VARIABLES=VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006 VAR00007 VAR00008 VAR00009
		/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
		/MODEL=ALPHA
		/STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE
		/SUMMARY=TOTAL.
Resources	Processor Time	00:00:00.02
	Elapsed Time	00:00:00.03

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	80	100.0
	Excluded <sup>a</sup>	0	.0
	Total	80	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.589	9

Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
VAR00001	3.3125	1.52277	80
VAR00002	3.1250	1.45285	80
VAR00003	3.2000	1.44433	80

VAR00004	3.4250	1.50758	80
VAR00005	3.1375	1.42974	80
VAR00006	3.4625	1.41371	80
VAR00007	3.4125	1.30911	80
VAR00008	3.2250	1.43178	80
VAR00009	3.3750	1.39052	80

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
VAR00001	26.3625	33.095	.198	.583
VAR00002	26.5500	32.858	.235	.572
VAR00003	26.4750	33.594	.191	.583
VAR00004	26.2500	29.785	.415	.519
VAR00005	26.5375	34.885	.116	.603
VAR00006	26.2125	31.157	.363	.537
VAR00007	26.2625	32.196	.335	.546
VAR00008	26.4500	32.377	.273	.561
VAR00009	26.3000	30.744	.402	.526

Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
29.6750	38.880	6.23541	9

DATASET ACTIVATE DataSet5.

CORRELATIONS

/VARIABLES=VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006 VAR00007 VAR00008 VAR00009 VAR00010 VAR00011 VAR00012 VAR00013 VAR00014 VAR00015 VAR00016 VAR00017

/PRINT=TWOTAIL NOSIG

/MISSING=PAIRWISE.

Correlations

Notes

Output Created	10-AUG-2021 17:58:56	
Comments		
Input	Active Dataset	DataSet5
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	80
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each pair of variables are based on all the cases with valid data for that pair.
Syntax	<p>CORRELATIONS</p> <p>/VARIABLES=VAR00001 VAR00002 VAR00003  VAR00004 VAR00005 VAR00006 VAR00007  VAR00008 VAR00009 VAR00010 VAR00011  VAR00012 VAR00013 VAR00014 VAR00015  VAR00016 VAR00017</p> <p>/PRINT=TWOTAIL NOSIG</p> <p>/MISSING=PAIRWISE.</p>	
Resources	Processor Time	00:00:00.13
	Elapsed Time	00:00:00.23

[DataSet5]

Correlations

	VAR00001	VAR00002	VAR00003	VAR00004	VAR00005	VAR00006	VAR00007	VAR00008	VAR00009
VAR00001 Pearson Correlation	1	.045	.018	.228*	-.018-	.048	.085	.086	.111
Sig. (2-tailed)		.691	.871	.042	.876	.673	.451	.449	.328
N	80	80	80	80	80	80	80	80	80
VAR00002 Pearson Correlation	.045	1	.211	.172	-.051-	.198	.083	.186	.115
Sig. (2-tailed)	.691		.061	.128	.651	.078	.465	.099	.311

N	80	80	80	80	80	80	80	80	80
VAR00003 Pearson Correlation	.018	.211	1	.109	-.083-	.161	.107	.107	-.064-
Sig. (2-tailed)	.871	.061		.335	.464	.153	.346	.346	.574
N	80	80	80	80	80	80	80	80	80
VAR00004 Pearson Correlation	.228*	.172	.109	1	.093	.304**	.114	.146	.008
Sig. (2-tailed)	.042	.128	.335		.413	.006	.316	.198	.947
N	80	80	80	80	80	80	80	80	80
VAR00005 Pearson Correlation	-.018-	-.051-	-.083-	.093	1	.341**	.330**	.054	-.015-
Sig. (2-tailed)	.876	.651	.464	.413		.002	.003	.632	.898
N	80	80	80	80	80	80	80	80	80
VAR00006 Pearson Correlation	.048	.198	.161	.304**	.341**	1	.148	.355**	.079
Sig. (2-tailed)	.673	.078	.153	.006	.002		.191	.001	.488
N	80	80	80	80	80	80	80	80	80
VAR00007 Pearson Correlation	.085	.083	.107	.114	.330**	.148	1	.122	.068
Sig. (2-tailed)	.451	.465	.346	.316	.003	.191		.283	.549
N	80	80	80	80	80	80	80	80	80
VAR00008 Pearson Correlation	.086	.186	.107	.146	.054	.355**	.122	1	-.023-
Sig. (2-tailed)	.449	.099	.346	.198	.632	.001	.283		.842
N	80	80	80	80	80	80	80	80	80
VAR00009 Pearson Correlation	.111	.115	-.064-	.008	-.015-	.079	.068	-.023-	1
Sig. (2-tailed)	.328	.311	.574	.947	.898	.488	.549	.842	
N	80	80	80	80	80	80	80	80	80
VAR00010 Pearson Correlation	.035	-.001-	.212	-.084-	.107	-.080-	-.014-	.072	.116
Sig. (2-tailed)	.760	.995	.059	.459	.344	.479	.904	.524	.305
N	80	80	80	80	80	80	80	80	80

VAR00011	Pearson Correlation	.177	.099	-.057-	-.044-	.217	.192	-.057-	.055	-.193-
	Sig. (2-tailed)	.116	.383	.617	.696	.053	.088	.616	.625	.086
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80
VAR00012	Pearson Correlation	.051	.140	.048	.051	.151	-.088-	.073	.092	.093
	Sig. (2-tailed)	.655	.215	.674	.655	.181	.437	.520	.417	.410
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80
VAR00013	Pearson Correlation	.192	.148	.107	-.054-	.344**	.166	.042	-.081-	-.019-
	Sig. (2-tailed)	.087	.192	.346	.633	.002	.142	.715	.477	.867
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80
VAR00014	Pearson Correlation	.112	.235*	.094	.016	-.053-	.313**	.108	.283*	-.004-
	Sig. (2-tailed)	.324	.036	.408	.889	.638	.005	.338	.011	.974
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80
VAR00015	Pearson Correlation	.077	.139	-.047-	.046	.304**	-.021-	-.112-	.024	-.150-
	Sig. (2-tailed)	.496	.220	.676	.686	.006	.853	.323	.829	.185
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80
VAR00016	Pearson Correlation	.090	.165	.020	-.117-	.172	.167	.158	.312**	.157
	Sig. (2-tailed)	.428	.143	.860	.302	.127	.139	.161	.005	.164
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80
VAR00017	Pearson Correlation	.378**	.467**	.312**	.322**	.455**	.527**	.358**	.449**	.209
	Sig. (2-tailed)	.001	.000	.005	.004	.000	.000	.001	.000	.062
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80

Correlations

		VAR00010	VAR00011	VAR00012	VAR00013	VAR00014	VAR00015	VAR00016	VAR00017
VAR00001	Pearson Correlation	.035	.177	.051	.192	.112	.077	.090	.378**
	Sig. (2-tailed)	.760	.116	.655	.087	.324	.496	.428	.001

N		80	80	80	80	80	80	80	80
VAR00002	Pearson Correlation	-.001-	.099	.140	.148	.235*	.139	.165	.467**
	Sig. (2-tailed)	.995	.383	.215	.192	.036	.220	.143	.000
N		80	80	80	80	80	80	80	80
VAR00003	Pearson Correlation	.212	-.057-	.048	.107	.094	-.047-	.020	.312**
	Sig. (2-tailed)	.059	.617	.674	.346	.408	.676	.860	.005
N		80	80	80	80	80	80	80	80
VAR00004	Pearson Correlation	-.084-	-.044-	.051	-.054-	.016	.046	-.117-	.322**
	Sig. (2-tailed)	.459	.696	.655	.633	.889	.686	.302	.004
N		80	80	80	80	80	80	80	80
VAR00005	Pearson Correlation	.107	.217	.151	.344**	-.053-	.304**	.172	.455**
	Sig. (2-tailed)	.344	.053	.181	.002	.638	.006	.127	.000
N		80	80	80	80	80	80	80	80
VAR00006	Pearson Correlation	-.080-	.192	-.088-	.166	.313**	-.021-	.167	.527**
	Sig. (2-tailed)	.479	.088	.437	.142	.005	.853	.139	.000
N		80	80	80	80	80	80	80	80
VAR00007	Pearson Correlation	-.014-	-.057-	.073	.042	.108	-.112-	.158	.358**
	Sig. (2-tailed)	.904	.616	.520	.715	.338	.323	.161	.001
N		80	80	80	80	80	80	80	80
VAR00008	Pearson Correlation	.072	.055	.092	-.081-	.283*	.024	.312**	.449**
	Sig. (2-tailed)	.524	.625	.417	.477	.011	.829	.005	.000
N		80	80	80	80	80	80	80	80
VAR00009	Pearson Correlation	.116	-.193-	.093	-.019-	-.004-	-.150-	.157	.209
	Sig. (2-tailed)	.305	.086	.410	.867	.974	.185	.164	.062
N		80	80	80	80	80	80	80	80

VAR00010	Pearson Correlation	1	-.013-	.100	.225*	-.067-	.275*	-.169-	.275*
	Sig. (2-tailed)		.905	.376	.045	.555	.014	.134	.014
	N	80	80	80	80	80	80	80	80
VAR00011	Pearson Correlation	-.013-	1	.095	.298**	.253*	.104	.236*	.374**
	Sig. (2-tailed)	.905		.404	.007	.023	.360	.035	.001
	N	80	80	80	80	80	80	80	80
VAR00012	Pearson Correlation	.100	.095	1	.097	.037	.257*	.118	.368**
	Sig. (2-tailed)	.376	.404		.393	.747	.022	.298	.001
	N	80	80	80	80	80	80	80	80
VAR00013	Pearson Correlation	.225*	.298**	.097	1	.009	.327**	.153	.470**
	Sig. (2-tailed)	.045	.007	.393		.938	.003	.175	.000
	N	80	80	80	80	80	80	80	80
VAR00014	Pearson Correlation	-.067-	.253*	.037	.009	1	.027	.342**	.436**
	Sig. (2-tailed)	.555	.023	.747	.938		.809	.002	.000
	N	80	80	80	80	80	80	80	80
VAR00015	Pearson Correlation	.275*	.104	.257*	.327**	.027	1	.116	.376**
	Sig. (2-tailed)	.014	.360	.022	.003	.809		.307	.001
	N	80	80	80	80	80	80	80	80
VAR00016	Pearson Correlation	-.169-	.236*	.118	.153	.342**	.116	1	.465**
	Sig. (2-tailed)	.134	.035	.298	.175	.002	.307		.000
	N	80	80	80	80	80	80	80	80
VAR00017	Pearson Correlation	.275*	.374**	.368**	.470**	.436**	.376**	.465**	1
	Sig. (2-tailed)	.014	.001	.001	.000	.000	.001	.000	
	N	80	80	80	80	80	80	80	80

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

DATASET ACTIVATE DataSet12.

CORRELATIONS

/VARIABLES=VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006 VAR00007 VAR00008 VAR00009 VAR00010 VAR00011  
VAR00012 VAR00013 VAR00014 VAR00015 VAR00016

/PRINT=TWOTAIL NOSIG

/MISSING=PAIRWISE.

**Correlations**

**Notes**

Output Created		10-AUG-2021 17:59:21
Comments		
Input	Active Dataset	DataSet12
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	80
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each pair of variables are based on all the cases with valid data for that pair.
Syntax		<p>CORRELATIONS</p> <p>/VARIABLES=VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006 VAR00007 VAR00008 VAR00009 VAR00010 VAR00011 VAR00012 VAR00013 VAR00014 VAR00015 VAR00016</p> <p>/PRINT=TWOTAIL NOSIG</p> <p>/MISSING=PAIRWISE.</p>
Resources	Processor Time	00:00:00.41
	Elapsed Time	00:00:00.83

[DataSet12]

Correlations

	VAR00001	VAR00002	VAR00003	VAR00004	VAR00005	VAR00006	VAR00007	VAR00008	VAR00009
VAR00001 Pearson Correlation	1	.045	.018	.228*	-.018-	.048	.085	.086	.035
Sig. (2-tailed)		.691	.871	.042	.876	.673	.451	.449	.760
N	80	80	80	80	80	80	80	80	80
VAR00002 Pearson Correlation	.045	1	.211	.172	-.051-	.198	.083	.186	-.001-
Sig. (2-tailed)	.691		.061	.128	.651	.078	.465	.099	.995
N	80	80	80	80	80	80	80	80	80
VAR00003 Pearson Correlation	.018	.211	1	.109	-.083-	.161	.107	.107	.212
Sig. (2-tailed)	.871	.061		.335	.464	.153	.346	.346	.059
N	80	80	80	80	80	80	80	80	80
VAR00004 Pearson Correlation	.228*	.172	.109	1	.093	.304**	.114	.146	-.084-
Sig. (2-tailed)	.042	.128	.335		.413	.006	.316	.198	.459
N	80	80	80	80	80	80	80	80	80
VAR00005 Pearson Correlation	-.018-	-.051-	-.083-	.093	1	.341**	.330**	.054	.107
Sig. (2-tailed)	.876	.651	.464	.413		.002	.003	.632	.344
N	80	80	80	80	80	80	80	80	80
VAR00006 Pearson Correlation	.048	.198	.161	.304**	.341**	1	.148	.355**	-.080-
Sig. (2-tailed)	.673	.078	.153	.006	.002		.191	.001	.479
N	80	80	80	80	80	80	80	80	80
VAR00007 Pearson Correlation	.085	.083	.107	.114	.330**	.148	1	.122	-.014-
Sig. (2-tailed)	.451	.465	.346	.316	.003	.191		.283	.904
N	80	80	80	80	80	80	80	80	80
VAR00008 Pearson Correlation	.086	.186	.107	.146	.054	.355**	.122	1	.072
Sig. (2-tailed)	.449	.099	.346	.198	.632	.001	.283		.524

N		80	80	80	80	80	80	80	80	
VAR00009	Pearson Correlation	.035	-.001-	.212	-.084-	.107	-.080-	-.014-	.072	1
	Sig. (2-tailed)	.760	.995	.059	.459	.344	.479	.904	.524	
N		80	80	80	80	80	80	80	80	80
VAR00010	Pearson Correlation	.177	.099	-.057-	-.044-	.217	.192	-.057-	.055	-.013-
	Sig. (2-tailed)	.116	.383	.617	.696	.053	.088	.616	.625	.905
N		80	80	80	80	80	80	80	80	80
VAR00011	Pearson Correlation	.051	.140	.048	.051	.151	-.088-	.073	.092	.100
	Sig. (2-tailed)	.655	.215	.674	.655	.181	.437	.520	.417	.376
N		80	80	80	80	80	80	80	80	80
VAR00012	Pearson Correlation	.192	.148	.107	-.054-	.344**	.166	.042	-.081-	.225*
	Sig. (2-tailed)	.087	.192	.346	.633	.002	.142	.715	.477	.045
N		80	80	80	80	80	80	80	80	80
VAR00013	Pearson Correlation	.112	.235*	.094	.016	-.053-	.313**	.108	.283*	-.067-
	Sig. (2-tailed)	.324	.036	.408	.889	.638	.005	.338	.011	.555
N		80	80	80	80	80	80	80	80	80
VAR00014	Pearson Correlation	.077	.139	-.047-	.046	.304**	-.021-	-.112-	.024	.275*
	Sig. (2-tailed)	.496	.220	.676	.686	.006	.853	.323	.829	.014
N		80	80	80	80	80	80	80	80	80
VAR00015	Pearson Correlation	.090	.165	.020	-.117-	.172	.167	.158	.312**	-.169-
	Sig. (2-tailed)	.428	.143	.860	.302	.127	.139	.161	.005	.134
N		80	80	80	80	80	80	80	80	80
VAR00016	Pearson Correlation	.367**	.458**	.330**	.327**	.467**	.526**	.355**	.463**	.261*
	Sig. (2-tailed)	.001	.000	.003	.003	.000	.000	.001	.000	.019
N		80	80	80	80	80	80	80	80	80

Correlations

		VAR00010	VAR00011	VAR00012	VAR00013	VAR00014	VAR00015	VAR00016
VAR00001	Pearson Correlation	.177	.051	.192	.112	.077	.090	.367**
	Sig. (2-tailed)	.116	.655	.087	.324	.496	.428	.001
	N	80	80	80	80	80	80	80
VAR00002	Pearson Correlation	.099	.140	.148	.235*	.139	.165	.458**
	Sig. (2-tailed)	.383	.215	.192	.036	.220	.143	.000
	N	80	80	80	80	80	80	80
VAR00003	Pearson Correlation	-.057-	.048	.107	.094	-.047-	.020	.330**
	Sig. (2-tailed)	.617	.674	.346	.408	.676	.860	.003
	N	80	80	80	80	80	80	80
VAR00004	Pearson Correlation	-.044-	.051	-.054-	.016	.046	-.117-	.327**
	Sig. (2-tailed)	.696	.655	.633	.889	.686	.302	.003
	N	80	80	80	80	80	80	80
VAR00005	Pearson Correlation	.217	.151	.344**	-.053-	.304**	.172	.467**
	Sig. (2-tailed)	.053	.181	.002	.638	.006	.127	.000
	N	80	80	80	80	80	80	80
VAR00006	Pearson Correlation	.192	-.088-	.166	.313**	-.021-	.167	.526**
	Sig. (2-tailed)	.088	.437	.142	.005	.853	.139	.000
	N	80	80	80	80	80	80	80
VAR00007	Pearson Correlation	-.057-	.073	.042	.108	-.112-	.158	.355**
	Sig. (2-tailed)	.616	.520	.715	.338	.323	.161	.001
	N	80	80	80	80	80	80	80
VAR00008	Pearson Correlation	.055	.092	-.081-	.283*	.024	.312**	.463**
	Sig. (2-tailed)	.625	.417	.477	.011	.829	.005	.000

N		80	80	80	80	80	80	80
VAR00009	Pearson Correlation	-.013-	.100	.225*	-.067-	.275*	-.169-	.261*
	Sig. (2-tailed)	.905	.376	.045	.555	.014	.134	.019
N		80	80	80	80	80	80	80
VAR00010	Pearson Correlation	1	.095	.298**	.253*	.104	.236*	.415**
	Sig. (2-tailed)		.404	.007	.023	.360	.035	.000
N		80	80	80	80	80	80	80
VAR00011	Pearson Correlation	.095	1	.097	.037	.257*	.118	.361**
	Sig. (2-tailed)	.404		.393	.747	.022	.298	.001
N		80	80	80	80	80	80	80
VAR00012	Pearson Correlation	.298**	.097	1	.009	.327**	.153	.483**
	Sig. (2-tailed)	.007	.393		.938	.003	.175	.000
N		80	80	80	80	80	80	80
VAR00013	Pearson Correlation	.253*	.037	.009	1	.027	.342**	.446**
	Sig. (2-tailed)	.023	.747	.938		.809	.002	.000
N		80	80	80	80	80	80	80
VAR00014	Pearson Correlation	.104	.257*	.327**	.027	1	.116	.409**
	Sig. (2-tailed)	.360	.022	.003	.809		.307	.000
N		80	80	80	80	80	80	80
VAR00015	Pearson Correlation	.236*	.118	.153	.342**	.116	1	.448**
	Sig. (2-tailed)	.035	.298	.175	.002	.307		.000
N		80	80	80	80	80	80	80
VAR00016	Pearson Correlation	.415**	.361**	.483**	.446**	.409**	.448**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.001	.000	.000	.000	.000	
N		80	80	80	80	80	80	80

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

\*\*. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

RELIABILITY

/VARIABLES=VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006 VAR00007 VAR00008 VAR00009 VAR00010 VAR00011  
VAR00012 VAR00013 VAR00014 VAR00015

/SCALE('ALL VARIABLES') ALL

/MODEL=ALPHA

/STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE

/SUMMARY=TOTAL

Reliability

Notes

Output Created		10-AUG-2021 17:59:39
Comments		
Input	Active Dataset	DataSet12
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	80
Missing Value Handling	Matrix Input	
	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics are based on all cases with valid data for all variables in the procedure.

Syntax		RELIABILITY
		/VARIABLES=VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006 VAR00007 VAR00008 VAR00009 VAR00010 VAR00011 VAR00012 VAR00013 VAR00014 VAR00015
		/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
		/MODEL=ALPHA
		/STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE
		/SUMMARY=TOTAL.
Resources	Processor Time	00:00:00.02
	Elapsed Time	00:00:00.02

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	80	100.0
	Excluded <sup>a</sup>	0	.0
	Total	80	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.642	15

Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
VAR00001	3.4750	1.42291	80
VAR00002	3.3875	1.43636	80

VAR00003	3.1875	1.38796	80
VAR00004	3.3375	1.41371	80
VAR00005	3.4125	1.33780	80
VAR00006	3.3250	1.42113	80
VAR00007	3.3875	1.38247	80
VAR00008	3.3000	1.40883	80
VAR00009	3.4875	1.40518	80
VAR00010	3.4375	1.37651	80
VAR00011	3.4500	1.38619	80
VAR00012	3.3125	1.39251	80
VAR00013	3.4250	1.42113	80
VAR00014	3.5500	1.39529	80
VAR00015	3.4000	1.36502	80

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
VAR00001	47.4000	66.091	.211	.633
VAR00002	47.4875	63.823	.310	.618
VAR00003	47.6875	67.104	.174	.638
VAR00004	47.5375	67.087	.169	.639
VAR00005	47.4625	64.100	.332	.615
VAR00006	47.5500	62.251	.389	.605
VAR00007	47.4875	66.531	.202	.634
VAR00008	47.5750	63.842	.318	.617
VAR00009	47.3875	68.696	.100	.649
VAR00010	47.4375	65.135	.269	.624

VAR00011	47.4250	66.374	.208	.633
VAR00012	47.5625	63.439	.343	.613
VAR00013	47.4500	64.175	.299	.619
VAR00014	47.3250	65.184	.260	.625
VAR00015	47.4750	64.404	.307	.619

**Scale Statistics**

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
50.8750	72.997	8.54382	15

DATASET ACTIVATE DataSet6.

**CORRELATIONS**

/VARIABLES=VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006 VAR00007 VAR00008 VAR00009 VAR00010 VAR00011  
VAR00012 VAR00013

/PRINT=TWOTAIL NOSIG

/MISSING=PAIRWISE.

**Correlations**

**Notes**

Output Created	10-AUG-2021 18:00:00
Comments	
Input	Active Dataset DataSet6
	Filter <none>
	Weight <none>
	Split File <none>
	N of Rows in Working Data File 80
Missing Value Handling	Definition of Missing User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used Statistics for each pair of variables are based on all the cases with valid data for that pair.

Syntax		<p>CORRELATIONS</p> <p>/VARIABLES=VAR00001 VAR00002 VAR00003  VAR00004 VAR00005 VAR00006 VAR00007  VAR00008 VAR00009 VAR00010 VAR00011  VAR00012 VAR00013</p> <p>/PRINT=TWOTAIL NOSIG</p> <p>/MISSING=PAIRWISE.</p>
Resources	Processor Time	00:00:00.09
	Elapsed Time	00:00:00.37

[DataSet6]

Correlations

		VAR00001	VAR00002	VAR00003	VAR00004	VAR00005	VAR00006	VAR00007
VAR00001	Pearson Correlation	1	.354**	.096	.265*	.310**	.274*	.218
	Sig. (2-tailed)		.001	.396	.018	.005	.014	.052
	N	80	80	80	80	80	80	80
VAR00002	Pearson Correlation	.354**	1	.152	.307**	.193	.099	.200
	Sig. (2-tailed)	.001		.178	.006	.087	.384	.075
	N	80	80	80	80	80	80	80
VAR00003	Pearson Correlation	.096	.152	1	.151	.280*	.029	.095
	Sig. (2-tailed)	.396	.178		.181	.012	.799	.399
	N	80	80	80	80	80	80	80
VAR00004	Pearson Correlation	.265*	.307**	.151	1	.138	.174	.297**
	Sig. (2-tailed)	.018	.006	.181		.223	.123	.007
	N	80	80	80	80	80	80	80
VAR00005	Pearson Correlation	.310**	.193	.280*	.138	1	.297**	.019
	Sig. (2-tailed)	.005	.087	.012	.223	.007		.866

N		80	80	80	80	80	80	80
VAR00006	Pearson Correlation	.274 <sup>*</sup>	.099	.029	.174	.297 <sup>**</sup>	1	-.041-
	Sig. (2-tailed)	.014	.384	.799	.123	.007		.720
N		80	80	80	80	80	80	80
VAR00007	Pearson Correlation	.218	.200	.095	.297 <sup>**</sup>	.019	-.041-	1
	Sig. (2-tailed)	.052	.075	.399	.007	.866	.720	
N		80	80	80	80	80	80	80
VAR00008	Pearson Correlation	.182	.136	.026	.015	.117	.121	.056
	Sig. (2-tailed)	.106	.230	.822	.898	.302	.287	.623
N		80	80	80	80	80	80	80
VAR00009	Pearson Correlation	.106	.116	.120	.011	.197	.063	.075
	Sig. (2-tailed)	.347	.305	.288	.923	.079	.577	.508
N		80	80	80	80	80	80	80
VAR00010	Pearson Correlation	.094	.050	-.015-	.174	.245 <sup>*</sup>	.084	.030
	Sig. (2-tailed)	.406	.658	.896	.123	.028	.459	.792
N		80	80	80	80	80	80	80
VAR00011	Pearson Correlation	-.141-	-.037-	.264 <sup>*</sup>	-.067-	.209	-.022-	.065
	Sig. (2-tailed)	.211	.743	.018	.556	.063	.846	.568
N		80	80	80	80	80	80	80
VAR00012	Pearson Correlation	.089	.048	.078	.291 <sup>**</sup>	-.040-	.118	.300 <sup>**</sup>
	Sig. (2-tailed)	.434	.669	.491	.009	.722	.298	.007
N		80	80	80	80	80	80	80
VAR00013	Pearson Correlation	.538 <sup>**</sup>	.490 <sup>**</sup>	.438 <sup>**</sup>	.521 <sup>**</sup>	.572 <sup>**</sup>	.414 <sup>**</sup>	.432 <sup>**</sup>
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
N		80	80	80	80	80	80	80

Correlations

		VAR00008	VAR00009	VAR00010	VAR00011	VAR00012	VAR00013
VAR00001	Pearson Correlation	.182	.106	.094	-.141-	.089	.538**
	Sig. (2-tailed)	.106	.347	.406	.211	.434	.000
	N	80	80	80	80	80	80
VAR00002	Pearson Correlation	.136	.116	.050	-.037-	.048	.490**
	Sig. (2-tailed)	.230	.305	.658	.743	.669	.000
	N	80	80	80	80	80	80
VAR00003	Pearson Correlation	.026	.120	-.015-	.264*	.078	.438**
	Sig. (2-tailed)	.822	.288	.896	.018	.491	.000
	N	80	80	80	80	80	80
VAR00004	Pearson Correlation	.015	.011	.174	-.067-	.291**	.521**
	Sig. (2-tailed)	.898	.923	.123	.556	.009	.000
	N	80	80	80	80	80	80
VAR00005	Pearson Correlation	.117	.197	.245*	.209	-.040-	.572**
	Sig. (2-tailed)	.302	.079	.028	.063	.722	.000
	N	80	80	80	80	80	80
VAR00006	Pearson Correlation	.121	.063	.084	-.022-	.118	.414**
	Sig. (2-tailed)	.287	.577	.459	.846	.298	.000
	N	80	80	80	80	80	80
VAR00007	Pearson Correlation	.056	.075	.030	.065	.300**	.432**
	Sig. (2-tailed)	.623	.508	.792	.568	.007	.000
	N	80	80	80	80	80	80
VAR00008	Pearson Correlation	1	.137	.061	.052	.084	.375**
	Sig. (2-tailed)		.225	.593	.650	.458	.001

N		80	80	80	80	80	80
VAR00009	Pearson Correlation	.137	1	.228*	.154	.066	.435**
	Sig. (2-tailed)	.225		.042	.173	.564	.000
N		80	80	80	80	80	80
VAR00010	Pearson Correlation	.061	.228*	1	-.102-	.154	.388**
	Sig. (2-tailed)	.593	.042		.370	.174	.000
N		80	80	80	80	80	80
VAR00011	Pearson Correlation	.052	.154	-.102-	1	-.034-	.254*
	Sig. (2-tailed)	.650	.173	.370		.768	.023
N		80	80	80	80	80	80
VAR00012	Pearson Correlation	.084	.066	.154	-.034-	1	.408**
	Sig. (2-tailed)	.458	.564	.174	.768		.000
N		80	80	80	80	80	80
VAR00013	Pearson Correlation	.375**	.435**	.388**	.254*	.408**	1
	Sig. (2-tailed)	.001	.000	.000	.023	.000	
N		80	80	80	80	80	80

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

#### RELIABILITY

/VARIABLES=VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006 VAR00007 VAR00008 VAR00009 VAR00010 VAR00011  
VAR00012

/SCALE('ALL VARIABLES') ALL

/MODEL=ALPHA

/STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE

/SUMMARY=TOTAL.

#### Reliability

#### Notes

Output Created		10-AUG-2021 18:00:17
Comments		
Input	Active Dataset	DataSet6
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	80
Missing Value Handling	Matrix Input	
	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics are based on all cases with valid data for all variables in the procedure.
Syntax		RELIABILITY  /VARIABLES=VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006 VAR00007 VAR00008 VAR00009 VAR00010 VAR00011 VAR00012  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL  /MODEL=ALPHA  /STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE  /SUMMARY=TOTAL.
Resources	Processor Time	00:00:00.03
	Elapsed Time	00:00:00.06

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	80	100.0
	Excluded <sup>a</sup>	0	.0

Total	80	100.0
-------	----	-------

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.620	12

Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
VAR00001	3.5625	1.39478	80
VAR00002	3.3125	1.35566	80
VAR00003	3.2125	1.45562	80
VAR00004	3.2625	1.41192	80
VAR00005	3.2875	1.49424	80
VAR00006	3.2625	1.36636	80
VAR00007	3.4750	1.35922	80
VAR00008	3.4625	1.40473	80
VAR00009	3.2500	1.42758	80
VAR00010	3.0875	1.45127	80
VAR00011	3.3000	1.38162	80
VAR00012	3.4250	1.42113	80

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
VAR00001	36.3375	46.100	.383	.576
VAR00002	36.5875	47.258	.333	.587

VAR00003	36.6875	47.939	.260	.600
VAR00004	36.6375	46.361	.362	.580
VAR00005	36.6125	44.823	.412	.569
VAR00006	36.6375	48.766	.245	.603
VAR00007	36.4250	48.425	.266	.599
VAR00008	36.4375	49.439	.197	.612
VAR00009	36.6500	48.104	.261	.600
VAR00010	36.8125	49.040	.205	.611
VAR00011	36.6000	51.990	.071	.635
VAR00012	36.4750	48.708	.231	.606

**Scale Statistics**

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
39.9000	55.306	7.43682	12

DATASET ACTIVATE DataSet11.

CORRELATIONS

/VARIABLES=VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004

/PRINT=TWOTAIL NOSIG

/MISSING=PAIRWISE.

**Correlations**

**Notes**

Output Created	10-AUG-2021 18:00:32
Comments	
Input	Active Dataset DataSet11
	Filter <none>
	Weight <none>

	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	80
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each pair of variables are based on all the cases with valid data for that pair.
Syntax		<p>CORRELATIONS</p> <p>/VARIABLES=VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004</p> <p>/PRINT=TWOTAIL NOSIG</p> <p>/MISSING=PAIRWISE.</p>
Resources	Processor Time	00:00:00.09
	Elapsed Time	00:00:00.31

[DataSet11]

**Correlations**

		VAR00001	VAR00002	VAR00003	VAR00004
VAR00001	Pearson Correlation	1	.467**	.176	.704**
	Sig. (2-tailed)		.000	.119	.000
	N	80	80	80	80
VAR00002	Pearson Correlation	.467**	1	.240*	.815**
	Sig. (2-tailed)	.000		.032	.000
	N	80	80	80	80
VAR00003	Pearson Correlation	.176	.240*	1	.648**
	Sig. (2-tailed)	.119	.032		.000
	N	80	80	80	80
VAR00004	Pearson Correlation	.704**	.815**	.648**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	

N	80	80	80	80
---	----	----	----	----

\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

DATASET ACTIVATE DataSet14.

RELIABILITY

```
/VARIABLES=VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006 VAR00007 VAR00008 VAR00009 VAR00010 VAR00011
VAR00012 VAR00013 VAR00014 VAR00015 VAR00016 VAR00017 VAR00018 VAR00019 VAR00020 VAR00021 VAR00022 VAR00023 VAR00024
VAR00025 VAR00026 VAR00027 VAR00028 VAR00029 VAR00030 VAR00031 VAR00032 VAR00033 VAR00034 VAR00035 VAR00036
```

```
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
```

```
/MODEL=ALPHA
```

```
/STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE
```

```
/SUMMARY=TOTAL
```

**Reliability**

**Notes**

Output Created		10-AUG-2021 18:01:12
Comments		
Input	Active Dataset	DataSet14
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	80
	Matrix Input	
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics are based on all cases with valid data for all variables in the procedure.

Syntax		RELIABILITY
		<pre> /VARIABLES=VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006 VAR00007 VAR00008 VAR00009 VAR00010 VAR00011 VAR00012 VAR00013 VAR00014 VAR00015 VAR00016 VAR00017 VAR00018 VAR00019 VAR00020 VAR00021 VAR00022 VAR00023 VAR00024 VAR00025 VAR00026 VAR00027 VAR00028 VAR00029 VAR00030 VAR00031 VAR00032 VAR00033 VAR00034 VAR00035 VAR00036  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL  /MODEL=ALPHA  /STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE  /SUMMARY=TOTAL. </pre>
Resources	Processor Time	00:00:00.05
	Elapsed Time	00:00:00.05

[DataSet14]

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	80	100.0
	Excluded <sup>a</sup>	0	.0
	Total	80	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.745	36

## Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
VAR00001	3.3125	1.52277	80
VAR00002	3.1250	1.45285	80
VAR00003	3.2000	1.44433	80
VAR00004	3.4250	1.50758	80
VAR00005	3.1375	1.42974	80
VAR00006	3.4625	1.41371	80
VAR00007	3.4125	1.30911	80
VAR00008	3.2250	1.43178	80
VAR00009	3.3750	1.39052	80
VAR00010	3.4750	1.42291	80
VAR00011	3.3875	1.43636	80
VAR00012	3.1875	1.38796	80
VAR00013	3.3375	1.41371	80
VAR00014	3.4125	1.33780	80
VAR00015	3.3250	1.42113	80
VAR00016	3.3875	1.38247	80
VAR00017	3.3000	1.40883	80
VAR00018	3.4875	1.40518	80
VAR00019	3.4375	1.37651	80
VAR00020	3.4500	1.38619	80
VAR00021	3.3125	1.39251	80
VAR00022	3.4250	1.42113	80
VAR00023	3.5500	1.39529	80

VAR00024	3.4000	1.36502	80
VAR00025	3.5625	1.39478	80
VAR00026	3.3125	1.35566	80
VAR00027	3.2125	1.45562	80
VAR00028	3.2625	1.41192	80
VAR00029	3.2875	1.49424	80
VAR00030	3.2625	1.36636	80
VAR00031	3.4750	1.35922	80
VAR00032	3.4625	1.40473	80
VAR00033	3.2500	1.42758	80
VAR00034	3.0875	1.45127	80
VAR00035	3.3000	1.38162	80
VAR00036	3.4250	1.42113	80

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
VAR00001	117.1375	252.120	.123	.746
VAR00002	117.3250	247.539	.235	.740
VAR00003	117.2500	247.861	.229	.740
VAR00004	117.0250	241.189	.361	.733
VAR00005	117.3125	249.382	.198	.742
VAR00006	116.9875	244.215	.321	.736
VAR00007	117.0375	244.416	.348	.735
VAR00008	117.2250	247.012	.251	.739
VAR00009	117.0750	247.716	.245	.740
VAR00010	116.9750	247.974	.232	.740

VAR00011	117.0625	244.110	.316	.736
VAR00012	117.2625	248.728	.222	.741
VAR00013	117.1125	249.164	.206	.741
VAR00014	117.0375	244.872	.328	.736
VAR00015	117.1250	244.845	.304	.736
VAR00016	117.0625	248.920	.219	.741
VAR00017	117.1500	250.458	.178	.743
VAR00018	116.9625	249.075	.210	.741
VAR00019	117.0125	248.823	.222	.741
VAR00020	117.0000	252.405	.137	.745
VAR00021	117.1375	243.791	.337	.735
VAR00022	117.0250	243.923	.325	.735
VAR00023	116.9000	247.306	.253	.739
VAR00024	117.0500	245.846	.296	.737
VAR00025	116.8875	252.456	.135	.745
VAR00026	117.1375	248.044	.246	.739
VAR00027	117.2375	248.740	.207	.741
VAR00028	117.1875	244.711	.310	.736
VAR00029	117.1625	251.480	.141	.745
VAR00030	117.1875	249.369	.212	.741
VAR00031	116.9750	250.404	.189	.742
VAR00032	116.9875	245.987	.282	.738
VAR00033	117.2000	251.200	.158	.744
VAR00034	117.3625	250.918	.160	.744
VAR00035	117.1500	248.863	.220	.741
VAR00036	117.0250	250.658	.171	.743

Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
120.4500	260.377	16.13621	36

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	80	100.0
	Excluded <sup>a</sup>	0	.0
	Total	80	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.626
		N of Items	18 <sup>a</sup>
	Part 2	Value	.536
		N of Items	18 <sup>b</sup>
	Total N of Items		36
	Correlation Between Forms		.626
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		.770
	Unequal Length		.770
	Guttman Split-Half Coefficient		.767

a. The items are: VAR00001, VAR00002, VAR00003, VAR00004, VAR00005,  
VAR00006, VAR00007, VAR00008, VAR00009, VAR00010, VAR00011,  
VAR00012, VAR00013, VAR00014, VAR00015, VAR00016, VAR00017,  
VAR00018.

b. The items are: VAR00019, VAR00020, VAR00021, VAR00022, VAR00023,  
VAR00024, VAR00025, VAR00026, VAR00027, VAR00028, VAR00029,  
VAR00030, VAR00031, VAR00032, VAR00033, VAR00034, VAR00035,  
VAR00036.

Scale Statistics

	Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
Part 1	60.2125	88.144	9.38851	18 <sup>a</sup>
Part 2	60.2375	72.335	8.50502	18 <sup>b</sup>
Both Parts	120.4500	260.377	16.13621	36

a. The items are: VAR00001, VAR00002, VAR00003, VAR00004, VAR00005,  
VAR00006, VAR00007, VAR00008, VAR00009, VAR00010, VAR00011, VAR00012,  
VAR00013, VAR00014, VAR00015, VAR00016, VAR00017, VAR00018.

b. The items are: VAR00019, VAR00020, VAR00021, VAR00022, VAR00023,  
VAR00024, VAR00025, VAR00026, VAR00027, VAR00028, VAR00029, VAR00030,  
VAR00031, VAR00032, VAR00033, VAR00034, VAR00035, VAR00036.

ملحق 7: الصورة النهائية لمقياس مشروع الحياة



جامعة الشهيد حمه لخضر- الوادي  
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية  
قسم العلوم الاجتماعية  
شعبة علوم التربية

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته؛ تحية طيبة وبعد...

في إطار القيام بدراسة حول بناء مشروع الحياة لدى المراهقين المعاقين بصريا. وعليه؛ نستسمحكم للمساهمة في القيام بهذه الدراسة وتحقيق أهدافها العلمية من خلال مشاركتكم في ملئ هذه الاستمارة؛ والتفضل ببعض من وقتك للقيام بـ:

➤ ملئ البيانات العامة.

➤ اقرأ كل عبارة بدقة، ثم اختر أحد البدائل التي تراها تعبر عن رأيك. وتأكد أن هذه الاستمارة مصممة لغرض البحث العلمي، ولن تستخدم لأي غرض آخر ولن يطلع عليها أحد سوى الباحثة.

✓ طريقة الإجابة:

اقرأ العبارات جيدا ثم اختر رقم البديل الذي تراه يعبر عن رأيك، ولا يمكنك اختيار أكثر بديل للإجابة، مع عدم ترك أي عبارة دون إجابة، مع العلم أنه لا توجد إجابة صحيحة و أخرى خاطئة ، فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن رأيك فقط.

✓ مثال توضيحي:

ما زالتُ أبحث عن المهنة التي ستحقق لي أحلامي في الحياة

اختر رقم البديل الذي تراه يعبر عن رأيك بموضوعية من بين البدائل الخمسة التالية:

✓ إذا كانت إجابتك غير موافق تماما اختر الرقم (01).

✓ إذا كانت إجابتك غير موافق اختر الرقم (02).

✓ إذا كانت إجابتك محايد اختر الرقم (03).

✓ إذا كانت إجابتك موافق اختر الرقم (04).

✓ إذا كانت إجابتك موافق تماما اختر الرقم (05).

ولكم منا جزيل الشكر والعرفان



## ملحق 8 مقياس مشروع الحياة بطريقة Braille

ملحق 9: نموذج من حصص برنامج تربية الاختيارات القائم على تشكيل الهوية المهنية













1. نتائج اختبار شابيرو ويلك لاعتدالية توزيع بيانات البعد الاول (الفرضية الاولى):

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	Df	Sig.	Statistic	Df	Sig.
VAR00001	.202	6	.200*	.853	6	.167
VAR00002	.293	6	.117	.822	6	.091

\*. This is a lower bound of the true significance.  
Lilliefors Significance Correction

نتائج اختبار شابيرو ويلك لاعتدالية توزيع بيانات البعد الثاني ومؤشراته (الفرضية الثانية):

توزيع الدرجة الكلية:

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	Df	Sig.	Statistic	Df	Sig.
VAR00001	.276	6	.170	.734	6	.014
VAR00002	.286	6	.136	.863	6	.201

a. Lilliefors Significance Correction

توزيع مؤشري البعد الثاني: 2.2.

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	Df	Sig.
VAR00003	.208	6	.200*	.908	6	.425
VAR00004	.202	6	.200*	.853	6	.167
VAR00005	.407	6	.002	.640	6	.001

VAR00006	.325	6	.047	.827	6	.101
----------	------	---	------	------	---	------

\*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

2. نتائج اختبار شابيرو ويلك لاعتدالية توزيع بيانات البعد الثالث (الفرضية الثالثة):

**Tests of Normality**

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
VAR00007	.143	6	.200 <sup>*</sup>	.989	6	.987
VAR00008	.167	6	.200 <sup>*</sup>	.982	6	.960

\*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

3. نتائج اختبار شابيرو ويلك لاعتدالية توزيع بيانات الدرجة الكلية (الفرضية الرابعة):

**Tests of Normality**

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
VAR00009	.234	6	.200 <sup>*</sup>	.921	6	.514
VAR00010	.207	6	.200 <sup>*</sup>	.892	6	.331

\*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

5. نتائج اختبار شابيرو ويلك لاعتدالية توزيع بيانات الدرجة الكلية (الفرضية الخامسة القياسين البعدي والتتبعي):

**Tests of Normality**

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
VAR00001	.207	6	.200 <sup>*</sup>	.892	6	.331
VAR00002	.222	6	.200 <sup>*</sup>	.878	6	.259

\*. This is a lower bound of the true significanc

a. Lilliefors Significance Correction

1. نتائج معالجة الفرضية الأولى:

Paired Samples Statistics

	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1 VAR00001	26.0000	6	1.78885	.73030
VAR00002	28.6667	6	1.63299	.66667

Paired Samples Correlations

	N	Correlation	Sig.
Pair 1 VAR00001 & VAR00002	6	.548	.261

Paired Samples Test

	Paired Differences			
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference
				Lower
Pair 1 VAR00001 - VAR00002	-2.66667-	1.63299	.66667	-4.38039-

Paired Samples Test

	Paired Differences	T	Df	Sig. (2-tailed)	
					95% Confidence Interval of the Difference
					Upper
Pair 1 VAR00001 - VAR00002	-.95295-	-4.000	5	.010	

T-TEST PAIRS=VAR00003 VAR00005 WITH VAR00004 VAR00006 (PAIRED)  
 /CRITERIA=CI(.9500)  
 /MISSING=ANALYSIS

2. نتائج معالجة الفرضية الثانية:

1- الدرجة الكلية:

**Wilcoxon Signed Ranks Test**

**Ranks**

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
VAR00002 - VAR00001	Negative Ranks	0 <sup>a</sup>	.00	.00
	Positive Ranks	4 <sup>b</sup>	2.50	10.00
	Ties	2 <sup>c</sup>		
	Total	6		

a. VAR00002 < VAR00001

b. VAR00002 > VAR00001

c. VAR00002 = VAR00001

**Test Statistics<sup>a</sup>**

	VAR00002 - VAR00001
Z	-1.826 <sup>b</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)	.068

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

2- نتائج المؤشر الأول:

**T-Test**

**Paired Samples Statistics**

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	VAR00003	23.8333	6	1.60208	.65405
	VAR00004	26.0000	6	1.78885	.73030
Pair 2	VAR00005	20.6667	6	1.03280	.42164
	VAR00006	23.0000	6	2.44949	1.00000

Paired Samples Correlations

	N	Correlation	Sig.
Pair 1 VAR00003 & VAR00004	6	-.698-	.123
Pair 2 VAR00005 & VAR00006	6	-.316-	.541

Paired Samples Test

	Paired Differences			
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference
				Lower
Pair 1 VAR00003 - VAR00004	-2.16667-	3.12517	1.27584	-5.44633-
Pair 2 VAR00005 - VAR00006	-2.33333-	2.94392	1.20185	-5.42279-

Paired Samples Test

	Paired Differences		T	Df	Sig. (2-tailed)
	95% Confidence Interval of the Difference				
	Upper				
Pair 1 VAR00003 - VAR00004	1.11299	-1.698-	5	.150	
Pair 2 VAR00005 - VAR00006	.75612	-1.941-	5	.110	

T-TEST PAIRS=VAR00007 WITH VAR00008 (PAIRED)  
 /CRITERIA=CI(.9500)  
 /MISSING=ANALYSIS.

2- نتائج المؤشر الثاني:

**Hypothesis Test Summary**

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The median of differences between VAR00001 and VAR00002 equals 0.	Related-Samples Wilcoxon Signed Rank Test	.102	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

**Test Statistics<sup>a</sup>**

	VAR00002 - VAR00001
Z	-1.633 <sup>b</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)	.102

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

**3. نتائج معالجة الفرضية الثالثة:**

**T-Test**

**Paired Samples Statistics**

	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1 VAR00007	34.1667	6	2.85774	1.16667
VAR00008	38.0000	6	2.82843	1.15470

**Paired Samples Correlations**

	N	Correlation	Sig.
Pair 1 VAR00007 & VAR00008	6	.742	.091

Paired Samples Test

		Paired Differences			
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference
					Lower
Pair 1	VAR00007 - VAR00008	-3.83333-	2.04124	.83333	-5.97548-

Paired Samples Test

		Paired Differences	T	Df	Sig. (2-tailed)
		95% Confidence Interval of the Difference			
		Upper			
Pair 1	VAR00007 - VAR00008	-1.69118-	-4.600-	5	.006

4. نتائج معالجة الفرضية الرابعة:

T-TEST PAIRS=VAR00009 WITH VAR00010 (PAIRED)  
/CRITERIA=CI(.9500)  
/MISSING=ANALYSIS.

T-Test

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	VAR00009	104.6667	6	2.65832	1.08525
	VAR00010	115.6667	6	4.27395	1.74483

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	VAR00009 & VAR00010	6	-.505-	.307

Paired Samples Test

	Paired Differences			
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference
				Lower
Pair 1 VAR00009 - VAR00010	-11.00000-	6.06630	2.47656	-17.36619-

**Paired Samples Test**

	Paired Differences	T	Df	Sig. (2-tailed)	
					95% Confidence Interval of the Difference
					Upper
Pair 1 VAR00009 - VAR00010	-4.63381-	-4.442-	5	.007	

**5. نتائج معالجة الفرضية الخامسة:**

T-TEST PAIRS=VAR00011 WITH VAR00012 (PAIRED)  
/CRITERIA=CI(.9500)  
/MISSING=ANALYSIS.

**T-Test**

**Paired Samples Statistics**

	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1 VAR00011	115.6667	6	4.27395	1.74483
VAR00012	116.1667	6	5.94699	2.42785

**Paired Samples Correlations**

	N	Correlation	Sig.
Pair 1 VAR00011 & VAR00012	6	.900	.015

**Paired Samples Test**

Paired Differences	
--------------------	--

	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference
				Lower
Pair 1 VAR00011 - VAR00012	-.50000-	2.81069	1.14746	-3.44964-

**Paired Samples Test**

	Paired Differences	T	Df	Sig. (2-tailed)	
					95% Confidence Interval of the Difference
					Upper
Pair 1 VAR00011 - VAR00012	2.44964	-.436-	5	.681	