فاعلية الإرشاد بالمعنى في تنمية تقدير الذات لدى عينة من المراهقين المعاقين بصرياً

إعـــداد

د/ وائل أحمد سليمان الشاذلي

مـــدرس الصحـــة النفسيـــة

كليـــة التربيـــة- جامعـــة سوهـــاج

فاعليـــة الإرشـــاد بالمعنـــى فـــي تنميـــة تقديـــر الـــذات لـــدى عينـــة مـــن المراهقيـــن المعاقيـــن بصريـــاً

إعـــداد

د/ وائـل أحمد سليمان الشاذلي

مـــدرس الصحـــة النفسيـــة

كليـــة التربيـــة- جامعـــة سوهـــاج

ملخـــــص

هدف البحث الحالي إلى التعرف على فاعلية الإرشاد بالمعنى في تنمية تقدير الذات لدي عينة من المراهقين المعاقين بصرياً، وتكونت العينة من (٨) طلاب، تم تقسيمهم إلى مجموعتين مجموعة تجريبية (أربعة طلاب)، ومجموعة ضابطة (أربعة طلاب)، وتم استخدام مقياس تقدير الذات (إعداد: الباحث)، وبرنامج الإرشاد بالمعنى (إعداد: الباحث)، وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (٠,٠١) بين متوسط رتب درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد تطبيق البرنامج على مقياس تقدير الذات بأبعاده، لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (٠,٠١) بين متوسط رتب درجات العينة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده على مقياس تقدير الذات بأبعاده لصالح القياس البعدي، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط رتب درجات العينة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس تقدير الذات بأبعاده.

الكلمات المفتاحية: الإرشاد بالمعنى- تقدير الذات- المراهقة- الإعاقة البصرية.

Abstract

Effectiveness of Logo Counseling in Development Self-esteem Among a Sample of Visually Impaired Adolescents

The current research aimed to identify the effectiveness of logo counseling in development self-esteem among a sample of visually impaired adolescents. The sample consisted of (8) students, they were divided into two groups: experimental (four students) and control (four students), this study used self-esteem scale (by: the researcher), and the Logo Counseling program (by: the researcher). The results revealed there is statistically significant differences at (0.01) between the average ranks of the experimental group and average ranks of the control group after applying the program on the scale of self-esteem with its dimensions, in favor of the experimental group, and there is statistically significant differences at (0.01) between the average ranks of the experimental group before applying the program and after it on the scale of self-esteem with its dimensions in favor of post-measurement, and there is no statistically significant differences at (0.01) between the average ranks of the experimental group in post and consecutive measurements on the scale of self-esteem with its dimensions

Key words:

Logo Counseling, Self-esteem, Adolescence, Visual impairment.

مقـــدمـــــة:

تؤثر الإعاقة البصرية تأثيراً سلبياً على نظرة الفرد لذاته وتقييمه لنفسه؛ حيث يترتب عليها الكثير من الصعوبات في مظاهر النمو المعرفية والاجتماعية والحركية، وذلك في ظل محدودية القدرة على اكتساب المهارات المختلفة اللازمة لتحقيق الاستقلالية والاكتفاء الذاتي والتحكم في البيئة الخارجية، ومن ثم النظرة الإيجابية للذات.

والبصر هو الوسيلة الرئيسة التي يعتمد عليها الفرد للتعرف على بيئته ولتطوير مفاهيمه ولتحليل العلاقات بين الأشياء وحل المشكلات؛ حيث يتيح التعرف على استقلالية الأشياء عن الفرد كما يتيح له فرص التعلم عن طريق التقليد، وكذلك يعمل على وضع أسس الاتصال اللفظي بالآخرين، فهو نافذة الفرد للعالم الخارجي في جميع مراحل النمو (الحديدي، ٢٠١٤، ص ٥٩).

وذلك يؤكد على ضرورة الاهتمام بالمعاقين بصرياً ورعايتهم وتوجيههم، ويفسر زيادة اهتمام المجتمعات الحديثة بهذه الفئة في ظل تطوير الفكر الإنساني والنظرة لهذه الفئة نظرة أكثر قيماً، وتطوير البرامج التربوية المقدمة إليهم والتركيز على استغلال قدراتهم واستعداداتهم وميولهم لأقصى درجة (الداهري، ٢٠١٥، ص ١٨١).

وتمثل المراهقة واحدة من المراحل الحيوية والمؤثرة في استغلال وتطوير هذه القدرات والاستعدادات؛ فهي مرحلة مرتبطة بتطوير الكفاءة والمواهب والمهارات والثقة بالنفس، بينما يواجه المراهقون تغيرات جسدية ومعرفية واجتماعية ونفسية هائلة، وينتقلون لتصورات جديدة عن أنفسهم وعن المجتمع الذي يعيشون فيه، وخلال هذا الانتقال تبرز قيمة الذات والثقة بالنفس وتقدير الذات(Christy & Mythili, 2020, P. 124)

لذا يعد تقدير الذات حاجة أساسية من حاجات الفرد على وجه العموم وحاجة ملحة من حاجات المراهق على وجه الخصوص؛ فهو بمثابة القوة الدافعة التي تدفع الفرد إلى تحقيق النجاح الشخصي؛ حيث يمكن الفرد من تقييم إمكاناته وقدراته بشكل إيجابي ثم يساعده للوصول بهذه الإمكانات والقدرات إلى أعلى مستوى ومن ثم تحقيق أهدافه المرجوة؛ لذا يمكن القول أن تقدير الذات متطلب أساسي للسلوك البناء على وجه العموم

وتقدير الذات هو الحكم الذي يصدره الشخص على قيمته الخاصة ونظرته الذاتية لنفسه في المجالات المختلفة –الاجتماعية والانفعالية والأكاديمية–، ويعتبر تقدير الذات أمراً محورياً في التوافق العاطفي والاجتماعي؛ فالأشخاص الذين يتمتعون بتقدير الذات المرتفع يستطيعون

تكوين موقفاً مناسباً تجاه أنفسهم والآخرين، والعكس فالأشخاص ذوو تقدير الذات المنخفض غالباً ما ينعزلون عن الآخرين ويعيشون العديد من الاضطرابات العاطفية والعقلية (Bakhshi, Montazeri, Nazari. Ziapour, Barahooyi & Dehghan, 2017, p.47)

وتقدير الذات له مكونان أساسيان هما: الكفاءة الذاتية، وهي تمتع الفرد بالثقة بالنفس وإيمانه بقدرته على التكيف والتعامل مع التحديات الأساسية، وقيمة الذات وتعني قبول الفرد لنفسه دون شرط أو قيد وأن يكون لديه ثقة بأنه أهل للحياة وجدير بأن ببلغ السعادة فيها ويشعر بأن له شأناً وأهمية فيها مما يجعله يشعر بالرضا عن نفسه (مالهي وريزنر، ٢٠٠٥، ص ٣).

والفرد في سعيه للشعور بالرضا عن نفسه لا بد أن يبحث عن معنى لحياته؛ فهذا المعنى يمثل أساس الوجود ويعتبر القالب الذي يحدد سلوك الفرد الذي يوصله إما لقبول ذاته وتقديرها أو العكس، ولهذا يعتقد فرانكل –رائد العلاج بالمعنى– أن الناس لا يصلون للتوافق والصحة النفسية إلا إذا وجدوا معنى لحياتهم، ويعتقد أيضاً أن الناس من الممكن أن يجدوا معنى لحياتهم حتى عندما يواجهون تجربة أو خبرة أليمة، أو يقعون تحت ظروف قدرية تمثل لهم معاناة.

وذلك عندما يكون الإنسان ضحية بائسة لموقف يائس، أو عندما يواجه قدراً لا يستطيع تغييره، قد يجلب عليه كل ذلك معاناة لا يستطيع تجنب مصدرها، وفي ذات الوقت تمثل هذه المعاناة إحدى الطرق الثلاثة الرئيسية لتحقيق معنى الحياة عند فرانكل؛ حيث يستطيع الفرد أن يسمو بنفسه على ذاته وبالتالي يغير ذاته ويحول المأساة الشخصية إلى انتصار (محمد، ومعوض، ٢٠١٢، ص ٣٥).

إن البحث وراء معنى الحياة يعد ضرورة لصحة الفرد العقلية والنفسية بالرغم مما قد يحدثه من توتر نفسي قد يبعد الشخص نوعاً ما عن التوازن والراحة الآنية، ولكنه سيؤدي به في النهاية إلى هذا التوازن والراحة؛ فالصحة العقلية والنفسية مبنية أساساً على درجة محددة من التوتر الناشئ عن تحصيل الفرد فعلياً وما يطمح إلى تحقيقه أو هو الهوة بين ما هو عليه الفرد و ما يود أن يكون عليه (الزيود،١٩٩٨، ص ٢٩٦)

ولذلك يرى "Frankle" أن السأم كفراغ وجودي والذي ينشأ عن غياب المعنى للحياة، يمثل مشكلة معاصرة منتشرة، ومن خلال الإرشاد بالمعنى يحاول المرشد أن يشغل العميل باتجاه دائم ومقصود لمحو مواجهة وتحدي الوجود والبحث عن معنى من خلال معرفة أن هناك فرصة للاختيار في كل موقف بما فيه تقبل للمعاناة والتضحية كسبل مختارة بمسئولية (الفحل، ٢٠١٤، ص ١٨٢)

ومن خلال النتائج الإيجابية لتقدير الذات وإدراك قيمتها والتي تتمثل في تحقيق الثقة والسعادة وإدراك القيمة والأهلية فإن موضوع تقدير الذات ومحاولة تنميته فرض نفسه على الدوائر المهنية ومؤسسات التوجيه والإرشاد ومجالات البحث بشكل كبير، وفي ضوء ذلك الاهتمام البحثي بموضوع تقدير الذات يتناول البحث الحالي فاعلية الإرشاد بالمعنى في تنمية تقدير الذات لدي عينة من المراهقين المعاقين بصرياً.

مشكلـــة البحـــث:

تؤدي الإعاقة البصرية إلى فقدان مضامين وظيفية عامة لها تأثيرات مباشرة على سلوك المعاق من ناحية، وعلى استقرار الأسرة من ناحية أخرى وعلى بنية المجتمع ككل من ناحية ثالثة، وذلك في ظل انتشار هذه الإعاقة في العالم بأسره وفي دول العالم الثالث ومجتمعاتنا العربية على وجه الخصوص.

حيث تشير الإحصائيات إلى أن هناك ما يزيد عن (٣٥) مليون كفيف وأكثر من (١٢٠) مليون ضعيف بصر على مستوى العالم، كما تشير تقارير منظمة الصحة العالمية إلى أن نسبة انتشار العمى تختلف من دولة إلى أخرى؛ حيث تزداد هذه النسبة في الدول التي تفتقر إلى الرعاية الصحية المناسبة وأن حوالي ٨٠% من هذه الإعاقة تنتشر في دول العالم الثالث (الحديدي، ٢٠١٤، ص ٣٨)

غير أن المتأمل في سلوك المعاقين بصرياً يدهشه التباين الملحوظ في سلوكهم؛ فبينما تدفع هذه الإعاقة شخصاً إلى اليأس والاعتمادية وانخفاض تقدير الذات تبعث في نفس شخص آخر الاستقلالية والرغبة في النجاح وتحقيق الذات والنضج، وهذا يؤكد على ضرورة الاهتمام بعملية التوجيه والإرشاد لهؤلاء المعاقين بصرياً حتى نساعدهم على إيجاد معانٍ وقيم لعالمهم الخاص تدفعهم للشعور بالقيمة وتقدير الذات.

ويرتبط تقدير الذات المنخفض بالعديد من المظاهر والمتغيرات السلبية التي تؤثر بدورها بشكل سلبي على سلوك الفرد بوجه عام وعلى سلوك المراهق المعاق بصرياً بشكل خاص ومن هذه المتغيرات الاكتئاب (Orth & Robins, 2013; Shah et al., 2020) ، وعدم الحفاظ على المشاعر الإيجابية (كالسعادة والفرح والشعور بالرضا والنجاح) (Wood, Heimpel & Michela, 2003)، والضعف العقلي وتدهور الصحة البدنية، ومستويات أعلى من السلوك الإجرامي خلال مرحلة البلوغ (Trzesniewski, Donnellan, Moffitt, Robins,

(Brown, Poulton, & Caspi, 2006)، والقلق (Macinnes, 2006)، والمشاعر السلبية (Soto-Marshall, 2001 &)، وزيادة معدلات محاولة الانتحار بين الشباب والمراهقين (Sanz et al., 2019)، وعدم القيمة، والوحدة، والعجز، وعدم التكيف، وخيبة الأمل وسوء التكيف (Moein, & Houshyar, 2015)، ومن ناحية أخرى يرتبط تقدير الذات المرتفع بالعديد من المظاهر الإيجابية كالأداء الأكاديمي المرتفع وفاعلية الذات (Christy & Mythili, 2020)، والسعادة والمرونة ومواجهة الضغوط (Dumont & Provost, 1999)، والشعور بالجاذبية والحضور (Karcher, 2005)، وقبول الذات والصحة النفسية (Macinnes,2006)

وهناك اتجاه بحثي يؤكد على أن الإعاقة البصرية تسهم بشكل واضح في انخفاض تقدير الذات وضعف القيمة الذاتية ومفهوم الذات والثقة في الذات كمكونات لهذا التقييم، وذلك يرجع إلى عدد من التفاعلات السلبية التي قد تحدثها الإعاقة البصرية كقلة الخبرة بالمقارنة مع المبصرين وانخفاض الروح المعنوية، والاكتئاب، والعزلة الاجتماعية، وتضاؤل الأمن العاطفي، وانخفاض مستويات التفاعل الاجتماعي، وكثرة التحديات التي يواجهونها في الحياة (Augestad, 2017; Bakhshi, Montazeri, Nazari. Ziapour, Barahooyi & Dehghan, 2017; Hadidi, & Al Khateeb, 2013; Kotb, Gadallah & Marzouk, 2011; Mishra & Singh, 2012; Papadopoulos, Montgomery & Chronopoulou, 2013)

ويعتبر البحث عن معنى للحياة وإيجاد مجموعة من القيم لهذه الحياة تجعلها حياة ذات معنى بمثابة خطوة مهمة في استعداد الفرد لتقدير ذاته والحكم عليها من خلال هذه القيم، وينطبق هذا على الطلاب بوجه عام والطلاب المعاقين بصرياً على وجه الخصوص؛ وذلك لأنهم يعيشون حياة ذات طبيعة خاصة تحتاج إلى وضوح قيمها ومعانيها في مجالات الحياة المختلفة حتى يتمكنوا من تنمية مفهومهم لذواتهم وثقتهم في قدراتهم وإمكاناتهم والاستفادة منها في هذه المجالات المختلفة.

والإرشاد بالمعنى –من خلال مناقشة قضايا معينة مثل معنى الحياة والمعاناة القدرية التي لا يستطيع الفرد تجنب مصدرها والمسؤولية والقيم– يمكن أن يساعد الأشخاص ذوي الإعاقة على اعتماد نهج مختلف تجاه إعاقتهم بالبحث عن معنى للحياة من خلال هذه الإعاقة، ومن ثم التمتع بحياتهم في ظل هذا المعنى الذي يساعدهم على تحقيق أهدافهم والشعور بقيمتهم في الحياة (Moein & Houshyar, 2015, P. 10) .

وبالرغم من وجود العديد من الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت موضوع تقدير الذات إلا أنه ما زال هناك حاجة لتناول هذا الموضوع في المجال الإرشادي للمعاقين بصرياً لا سيما في المجتمع العربي والمصري على وجه الخصوص، ولذلك سعى البحث الحالي لدراسة فاعلية الإرشاد بالمعنى في تنمية تقدير الذات لدى عينة من المراهقين المعاقين بصرياً لسد جزء من القصور في هذا الجانب.

وعلى ذلك يمكن بلورة مشكلة البحث في التساؤل التالي:

- **ما فاعلية الإرشاد بالمعنى في تنمية تقدير الذات لدي عينة من المراهقين المعاقين بصرياً؟**

هدف البحث:

هدف البحث الحالي إلى:

١- تنمية تقدير الذات لدي عينة من المراهقين المعاقين بصرياً باستخدام بعض فنيات الإرشاد بالمعنى.

٢- التعرف على استمرارية فاعلية البرنامج في تنمية تقدير الذات لدي عينة البحث.

أهمية البحث:

أولاً: الأهمية النظرية:

يكتسب البحث الحالي أهميته النظرية من خلال مسايرة الاتجاهات العالمية بالاهتمام بالمعاقين بصرياً لا سيما تقديرهم لذواتهم الذي يمثل مجموعة الأفكار والاتجاهات التي يحكم بها المعاق بصرياً على ذاته وبالتالي يعد المنطلق الذي ينطلق منه في تقييم نفسه، بالإضافة إلى أهمية مرحلة المراهقة في تشكيل شخصية الفرد ونظرته لنفسه.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

تتمثل في استفادة العاملين في المجال الإرشادي والمهتمين والباحثين من البرنامج المعد في هذه الدراسة والذي يهدف لتنمية تقدير الذات لدي عينة من المراهقين المعاقين بصرياً، وكذلك الاستفادة من مقياس تقدير الذات المعد في هذا البحث.

مصطلحات البحث:

(١) **تقدير الذات Self esteem:** حكم يصدره الفرد عن درجة كفاءته الشخصية أو جدارته، وتقييم يضعه لنفسه في النواحي الانفعالية والاجتماعية والمادية والقدرة على الأداء، ومن خلال هذا

الحكم والتقييم يشعر الفرد بأهميته وقيمته الذاتية، ويعبر عنه إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المراهقون المعاقون بصرياً على مقياس تقدير الذات المستخدم في البحث الحالي.

(٢) **الإرشاد بالمعنى Logo Counseling**: نمط من الإرشاد النفسي يمثل أحد المدارس الحديثة في مجال الإرشاد والعلاج النفسي، وينتمي للمدرسة الإنسانية التي تمثل المدرسة الثالثة من مدارس الإرشاد والعلاج النفسي بعد المدرسة التحليلية والمدرسة السلوكية، ويركز على المعنى الوجودي الإنساني وبحث الإنسان عن هذا المعنى الذي يمكن أن يتحقق ويتم اكتشافه من خلال القيم الإنسانية الثلاثة التي تشمل: القيم الابتكارية والقيم الخبراتية أو التجريبية والقيم الاتجاهية (محمد، ومعوض، ٢٠١٢، ص ٤٨)، وإجرائياً هو: مجموعة من الخدمات المتخصصة والتدريبات والإجراءات الإرشادية التي تم تقديمها لعينة الدراسة من المراهقين المعاقين بصرياً من خلال مجموعة من فنيات الإرشاد بالمعنى كالحوار السقراطي، القصة الرمزية، القاسم المشترك، تشتت التفكير، المقصد المتناقض ظاهرياً، اللوجودراما، الإيحاء، المنطقة الجبلية.

(٣) **المراهقة Adolescence**: هي مرحلة تأهب للرشد بالانتقال من الطفولة إلى الرشد والنضج وتمتد في العقد الثاني من حياة الفرد من الثالثة عشرة سنة إلى التاسعة عشة تقريباً أو قبل وبعد ذلك بعام أو عامين (زهران، ١٩٨٦، ص ٢٨٩)

(٤) **الإعاقة البصرية Visual Impairments**: حالة يفقد فيها الفرد المقدرة على استخدام حاسة البصر بفاعلية مما يؤثر سلباً في أدائه ونموه، ولها صورتان: كف البصر وهو عدم القدرة على التعلم إلا من خلال القنوات اللمسية أو السمعية، ضعف البصر وهو صعوبة رؤية الأشياء على بعد أمتار قليلة والاعتماد كثيراً على التعلم من خلال الحواس الأخرى (الحديدي، ٢٠١٤، ص ٣٥)

ويعرف الباحث المراهق المعاق بصرياً بأنه شخص فقد بصره كلياً (كفيف) أو جزئياً (ضعيف البصر) وتبلغ حدة الإبصار عنده من (٢٠/ ٧٠) قدم أو أقل (الكفيف أقل من ٢٠/٢٠٠، وضعيف البصر من ٢٠/٧٠ إلى ٢٠/٢٠٠) ويبلغ عمره من ١٣-١٩سنة، ولا يستطيع التعلم إلا بطريقة برايل (كفيف) أو بالمعينات البصرية (ضعيف البصر).

محـــددات البحـــث:

تحدد البحث الحالي بالمحددات التالية:

١- **المحدد المنهجي:** تمثل المنهج المستخدم في المنهج شبه التجريبي.

٢- **المحـدد البشـري:** عينـة مـن طـلاب مدرسـة النـور والأمـل (المكفـوفين، ضـعاف البصـر) بمحافظة سوهاج.

٣- **المحـدد الزمـاني والمكـاني:** تـم تطبيـق أدوات الدراسـة خـلال الفصـل الدراسـي الأول ٢٠١٩/٢٠٢٠م بإحـدى القاعـات التدريسـية بمدرسـة النـور والأمـل للمكفـوفين بمحافظة سوهاج.

الإطـــار النظـــري ودراســـات سابقـــة:

أولاً: تقديـــر الـــذات:

يمكن تعريف تقدير الذات بصورة شاملة على أنه تقييم الفرد لذاته إما بطريقة ايجابية وإما بطريقة سلبية؛ فهو يشير إلى مدى إيمان الفرد بنفسه وبأهليتها وقدرتها واستحقاقها للحياة وهو في الأساس شعور الفرد بكفاءة ذاته وبقيمتها (مالهي وريزنر، ٢٠٠٥، ص ٢)

كما يعرف Rosenberg (1965) تقدير الذات على أنه مجموع أفكار الفرد ومشاعره التي تعبر عن قيمته وأهميته، أو الاتجاهات الإيجابية والسلبية الكلية للفرد عن ذاته (منصور، ٢٠١٢، ص ٧٥)

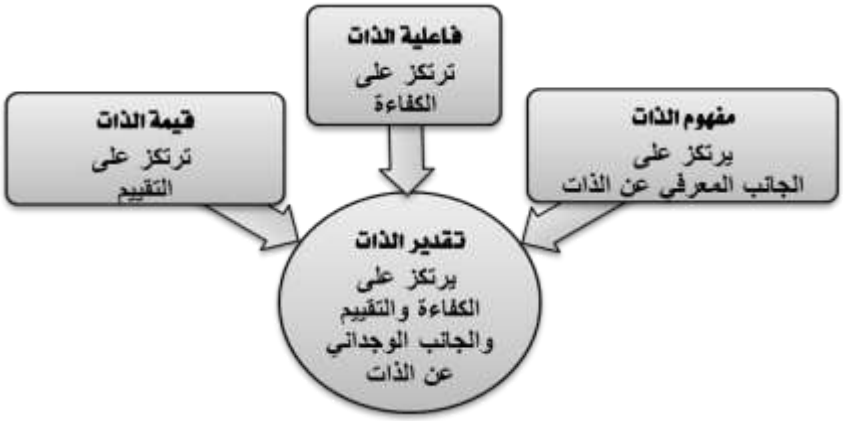
وتنظر Guindon (2002, p. 207) إلى تقدير الذات على أنه الجانب الوجداني لمفهوم الذات والمترجم لسلوك وردود أفعال؛ فهو عبارة عن الأحكام العاطفية الخاصة بمفهوم الذات والتي تتكون من مشاعر القيمة والقبول، والتي يتم تطويرها والحفاظ عليها نتيجة الوعي بالكفاءة، والشعور بالإنجاز، ويترجم ذلك في السلوك الموقفي للذات وردود الفعل على العالم الخارجي.

ويعرفه الباحث بأنه حكم يصدره الفرد عن درجة كفاءته الشخصية أو جدارته، وتقييم يضعه لنفسه في النواحي الانفعالية والاجتماعية والمادية والقدرة على الأداء، ومن خلال هذا الحكم والتقييم يشعر الفرد بأهميته وقيمته الذاتية.

وتقدير الذات متغير متداخل مع العديد من المفاهيم المرتبطة بالذات، كفاعلية الذات "Self-efficacy" وهي تعبر عن اعتقاد الفرد وإيمانه بقدرته على مواجهة التحديات والتكيف

في الحياة، وقيمة الذات "Self-worth" وهي القبول غير المشروط للذات والشعور بالأهلية، وهذا يوضح الفرق بين هذه المفاهيم التي قد تبدو متشابهة فتقدير الذات يشتمل على التقييم والكفاءة في حين فاعلية الذات تشتمل على الكفاءة فقط، وتقييم الذات يشتمل على التقييم فقط، وهذا يميز أيضاً بين تقدير الذات ومفهوم الذات "Self-concept"؛ فكلاهما يشترك في الصورة التي يكونها الفرد عن ذاته إلا أن مفهوم الذات يتعلق بالأفكار والمعتقدات عن هذه الصورة (جانب معرفي) بينما تقدير الذات يرتبط بالناحية التقييمية من حيث قبول أو رفض هذه الصورة والرضا عنها (جانب وجداني)، ويفرق كذلك بين تقدير الذات والتفكير الإيجابي؛ حيث يرتبط الأول بالذات بينما يرتبط الثاني بالمواقف في الحياة.

ويتضح من ذلك أن تقدير الذات أعم وأشمل من هذه المفاهيم وله مكونان رئيسيان هما: فاعلية الذات والتي تشتمل على الكفاءة الذاتية وقدرات الذات، وقيمة الذات والتي تشتمل على تقييم الذات والحكم على قدراتها وإمكاناتها، وهذا يتضمن مفهوم الذات الذي يتمثل في أفكار ومعتقدات الفرد عن ذاته عندما تتحول لناحية تقييمية وجدانية.



شكل (١) يوضح الأساس الذي ترتكز عليه مفاهيم الذات المختلفة

وهناك العديد من التصنيفات لأبعاد تقدير الذات والتي ذكرت العديد من الأبعاد لهذا المتغير في ضوء تعدد كفاءات الفرد وإمكاناته؛ فهو مفهوم ينبع من الكفاءات المتنوعة التي يشعر بها الفرد في مجالات مختلفة ويمكن عرض بعض هذه التصنيفات كالتالي:

(١) تصنيف مالهي وريزنر (٢٠٠٥، ص ٤):

أ- **تقدير الذات المادي:** ويشمل تقدير الفرد لمظهره وقدراته البدنية

ب-**تقدير أداء الذات:** ويشتمل على تقدير الفرد لأدائه في العمل وأدائه في المهام الأخرى في الحياة

ج- **تقدير الذات الاجتماعي:** ويشمل تقدير الفرد لعلاقته بأفراد أسرته وعلاقته بالأشخاص المهمين في حياته.

(٢) **تصنيف أبو الوفا (٢٠١٧):** عرضت نموذجًا تصوريًا لتقدير الذات يتكون من ستة أبعاد هامة للفرد في صورة مرحلية متسلسلة وهي على التوالي:

أ- **الوعي الذاتي:** وهو فهم الذات بإدراك المشاعر الذاتية وتأثيراتها عن طريق مراقبتها وتسميتها والتعرف على العلاقة بينها وبين الأفكار لإدراك مواطن القوة والضعف.

ب-**احترام الذات:** وهو اعتبار الفرد لذاته ومناصرته لها وتقييمه لقدراته ومهاراته من قبل نفسه.

ج- **قبول الذات:** وهو تقبل الفرد غير المشروط لذاته بجميع جوانبها الإيجابية والسلبية، أو إحساسه بقيمته من خلال تقبله لذاته وقبول الآخرين له، وطبيعة مشاعره تجاههم.

د- **إدارة الذات:** وهو قدرة الفرد على توجيه مشاعره وأفكاره وإمكاناته، والتحكم في سلوكياته وتنظيمها بما يحقق أهدافه.

هـ-**الكفاءة الذاتية:** وهي شعور الفرد بفاعليته وثقته بنفسه في تحقيق أهدافه من خلال ما يقوم به من أفعال، ومدى ملازمتها مع أدائه وتكيفه للتعامل مع تحديات الحياة والاستعداد لمواجهتها.

و- **الرضا الذاتي:** وهو قناعة الفرد عن ذاته من مشاعر وأفكار وطموحات باستبصاره بمواهبه ونقاط ضعفه.

(٣) **تصنيف النعيمات والسرور (٢٠١٨، ص ٣٦٦):**

أ- **تقدير الذات الأكاديمي:** يمثل هذا البعد توقعات الأفراد وقدراتهم واتجاهاتهم وقيمهم المرتبطة بالجوانب المدرسية والأكاديمية.

ب-**تقدير الذات الشخصي:** أي مدى ردود أفعال الأفراد تجاه أنفسهم، ومدى شعور الفرد بقيمة نفسه وأهميتها.

ج- **تقدير الذات الاجتماعي:** يقصد بها تقدير الذات ما بين مجموعات من الأفراد وأقرانهم ضمن إطار المجتمع، ومعرفة توقعات الفرد حول اتجاهاته وقيمه واهتماماته وتفاعله مع أقرانه خارج نطاق العائلة وضمن مجتمعه.

د- **تقدير الذات العائلي:** أي تقدير الذات ضمن إطار العائلة أو البيت، وتوقعات الشخص نحو نفسه ضمن العائلة من حيث قدراته واهتماماته وقيمه.

هـ- **تقدير الذات الرفاقي:** يعني تقدير الفرد لذاته من خلال سلوك رفاقه وأصدقائه تجاهه.

و- **تقدير الذات العام:** أي مدى توقعات الفرد نحو نفسه كفرد أو كإنسان، والحالة العاطفية والجسمانية والنجاح والفشل والقبول من الآخرين.

ومن الناحية النظرية تناولت النظريات المختلفة مفهوم تقدير الذات من حيث تكوينه ونموه وأثره على سلوك الفرد بشكل عام، وتعددت هذه النظريات وتنوعت لاختلاف اتجاهات أصحابها ومناهجهم، ومن هذه النظريات:

(١) نظرية "Rosenberg" (١٩٦٥):

اعتبر "Rosenberg" أن تقدير الذات مفهوم يعكس اتجاه الفرد نحو نفسه، وهذا المفهوم يكون نتيجة للاتجاه الذي يكونه الفرد تجاه نفسه؛ فالفرد يكون اتجاهاً نحو كل الموضوعات التي يتعامل معها، وما الذات إلا أحد هذه الموضوعات، ويكون الفرد نحوها اتجاهًا لا يختلف كثيراً عن الاتجاهات التي يكونها نحو الموضوعات الأخرى، حتى لو اختلف من الناحية الكمية عن اتجاهاته نحو الموضوعات الأخرى (الشناوي، ٢٠٠١، ص ١٢٦- ١٢٧)

ويتضح من هذه النظرية أن المحور الأساسي في تقدير الذات هو الاتجاه؛ فالاتجاه الذي يكونه الفرد عن ذاته سواءً بالقبول أو الرفض يمثل حجر الزاوية الذي يرتكز عليه تقدير الفرد لذاته، وهذا الاتجاه تتحكم فيه عدة عوامل – كغيره من اتجاهات الفرد الأخرى– من هذه العوامل ديناميات الشخصية والعوامل الداخلية المؤثرة في نظرة الفرد للأمور، وكذلك الدور الذي تقوم به الأسرة في تكوين هذه الاتجاهات، بجانب أساليب السلوك الاجتماعي للفرد وعلاقاته بالآخرين.

(٢) نظرية "Ziller" (١٩٦٩):

تركز هذه النظرية على الجانب الاجتماعي في تكوين مفهوم الفرد عن ذاته؛ فتقدير الذات ما هو إلا البناء الاجتماعي للذات، الذي ينشأ ويتطور بلغة الواقع الاجتماعي وداخل الإطار الاجتماعي الذي يعيش فيه الفرد؛ لذا ينظر "Ziller"" إلى تقدير الذات بناءً على نظرية المجال في الشخصية، ويؤكد أن تقييم الذات لا يحدث في معظم الحالات إلا في الإطار المرجعي الاجتماعي، ولذلك يلعب تقدير الذات دور المتغير الوسيط، بين الذات والعالم الواقعي الذي يعيش فيه الفرد (أبو مغلي ،٢٠٠٢، ١١١- ١١٢)

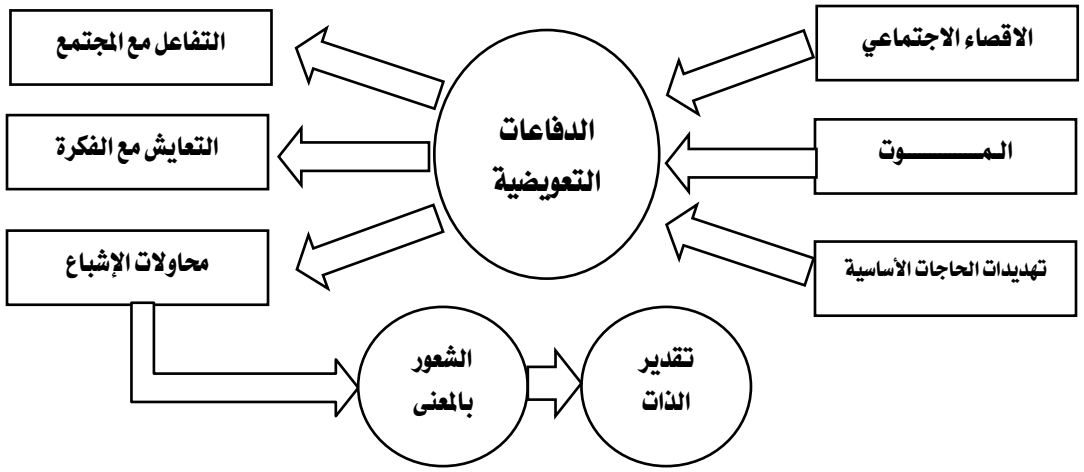
وعلى ذلك تركز هذه النظرية على تقدير الذات الاجتماعية وتعتبرها أهم أبعاد تقدير الذات؛ حيث تؤثر بشكل واضح في بقية الأبعاد بل ينبني عليها تقدير الفرد لذاته على وجه العموم؛ فعندما تتغير الظروف الاجتماعية التي يعيش فيها الفرد ويكون هناك مؤثرات اجتماعية مختلفة تتغير نظرته وتقييمه لذاته تبعاً لهذه التغيرات والمؤثرات الاجتماعية.

(٣) نظرية "Cooper- Smith" (١٩٧٦):

تعتمد هذه النظرية تقدير الذات كمكون يتضمن كلاً من عمليات تقييم الذات وردود الأفعال والاستجابات الدفاعية؛ ولذلك ذهب "Cooper- Smith" إلى أن تقدير الذات مفهوم متعدد الجوانب، وهذا يستلزم أن لا نعتمد على منهج واحد أو مدخل معين لدراسته، بل إن علينا أن نستفيد منها جميعاً لتفسير الأوجه المتعددة لهذا المفهوم، والذي ينطوي على التعبير اللفظي الذاتي وهو إدراك الفرد لذاته ووصفه لها، وكذلك التعبير السلوكي ويشير إلى الأساليب السلوكية التي تفصح عن تقدير الفرد لذاته، والتي تكون متاحة للملاحظة الخارجية (الشناوي، ٢٠٠١، ص ١٢٦- ١٢٧)

(٤) نظرية إدارة الذعر Terror management theory :

تؤكد هذه النظرية على أن تقدير الذات يتكون من الشعور بالمعنى والأهمية، والذي يعمل بشكل رئيسي للدفاع ضد الوعي بالموت والذي يسبب ذعراً للناس؛ فالشعور بالمعنى والأهمية في الحياة يلعب دوراً رئيساً في السيطرة على الشعور بالقلق من الموت أو الإقصاء من المجتمع المحيط بالفرد، وتمثل هذه الدفاعات ضد القلق (سواء حول الموت أو الإقصاء) الطريق إلى تقدير الذات، وفي ذات الوقت يستند تقدير الذات الحقيقي إلى الإشباع المستمر لاحتياجات الكفاءة والاستقلالية والارتباط، كما تنظر هذه النظرية إلى أن هناك دافعاً مزدوجاً يؤدي للشعور بالمعنى والأهمية ومن ثم تقدير الذات ويتمثل في الدوافع الدفاعية التي تعتبر السبب الأساسي ليس فقط في تقدير الذات، بل في مواجهة التهديدات للاحتياجات الأساسية للفرد والتي غالبا ما تدفع دوافع العجز بما في ذلك الدفاعات التعويضية للحفاظ على الشعور بالذات وتقديرها بشكل مناسب (Ryan & Deci, 2004, p. 473- 474)



شكل (٢) يوضح ديناميكية تقدير الذات في نظرية إدارة الذعر

ويتضح مما سبق أن هذه النظرية تنظر للشعور بالمعنى والأهمية على أنها تمثل دفاعات ضد المشاعر المخيفة كالموت والانفصال عن الأشخاص المقربين أو تهديدات الحاجات الأساسية، وفي الحقيقة أن الشعور بالمعنى والأهمية لا يمكن اختزاله بالكامل في العمليات الدفاعية لأنه يعكس أيضًا العمليات التنموية الجوهرية التي تدفع الفرد لتنمية ذاته والسعي لتحقيقها.

(٥) نظرية المقياس الاجتماعي Sociometer Theory :

تقرر هذه النظرية على وجه التحديد، مشاعر الشخص بتقدير الذات على أنها مؤشر داخلي أو علامة على درجة اندماج الفرد في المجتمع وقبول المجتمع له، وهذه المشاعر تمثل دافعاً للفرد للحفاظ على تقبل المجتمع له واندماجه فيه؛ فالإنسان بطبيعته كائن اجتماعي يبحث عن الاندماج والارتباط بجماعته الاجتماعية من أجل التكاثر والعيش والذي لا يتم بصورة طبيعية بدون التواصل مع الآخرين وشعور الفرد بأنه مقبول من المجتمع وغير مرفوض وهذا الذي يشعره بقيمة ذاته (Leary, Tambor, Terdal, & Downs, 1995, P.519)

ويرى الباحث أن هذه النظرية تركز على البعد العاطفي في تفسير تقدير الذات والذي يتمثل في مشاعر القبول والتقبل من المجتمع، وذلك في إطار الاندماج مع المجتمع، وفي ذات الوقت تمثل هذه المشاعر إحدى وظائف تقدير الذات وهي حماية الشخص من الرفض والاستبعاد الاجتماعي، وهذا الرفض عندما يتكرر في حياة الفرد فإنه يشعر بعدم القيمة بفقدان الدفء الاجتماعي على عكس الفرد الذي يشعر بالدفء الاجتماعي فإنه يشعر بقيمة الذات.

ويتمتع ذوو التقدير المرتفع للذات بالعديد من السمات التي تؤهلهم لمستوى عالٍ من الأداء وعلاقات شخصية واجتماعية طيبة ومن ثم تحقيق قدر عالٍ من الصحة النفسية والتوافق، ومن هذه الصفات:

(١) **التواضع وعدم التعالي:** ارتفاع وتقدير الذات يتضمن الشعور بالرضا عن الذات والاعتزاز بها لكنه لا يعني بأي حال من الأحوال الاستعلاء أو الاغترار بالذات؛ فالذين يتمتعون بمستوى عالٍ من تقدير الذات لا يرون أنفسهم أفضل من الآخرين أو أنهم مثاليون ليس لهم عيوب أو جوانب من النقص بقدر كونهم ينافسون أنفسهم للتخلص من هذه العيوب (مالهي وريزنر، ٢٠٠٥، ص ١١)

(٢) **الثقة بالنفس:** الأشخاص الذين لديهم تقدير مرتفع للذات لديهم ثقة في قدراتهم الخاصة؛ فهم يدركون جيداً قدراتهم وإمكاناتهم، وما يستطيعون القيام به بكفاءة، ويثقون في قدرتهم على التحسن عند الضرورة، ويتحملون مسؤولية أفعالهم، ولا يتطلعون إلى الآخرين لاتخاذ قراراتهم، وهذا يعزز عندهم الثقة في أنفسهم وفي قدرتهم على النجاح وتحقيق الأهداف.

(٣) **رعاية والاهتمام بالذات:** يعتنون بأنفسهم جسديًا من خلال ممارسة الرياضة وتناول الطعام بشكل جيد، وعاطفيا من خلال التخلص من المشاعر السلبية والتأكيد على المشاعر الإيجابية، وعقليا بالقراءة وتعلم أشياء جديدة، واجتماعياً من خلال العلاقات الاجتماعية الواسعة والقوية.

(٤) **القدرة على تحقيق الأهداف:** يتميز سلوك الأفراد ذوي التقدير المرتفع للذات بالنشاط والحركة والمساهمة في الأنشطة والأعمال الاجتماعية والأكاديمية المختلفة وذلك في إطار الاستفادة من قدراتهم وإمكاناتهم المختلفة لتحقيق أهدافهم, وهذا ينعكس بشكل واضح على القدرة على تحقيق هذه الأهداف.

(٥) **التعاون ومساعدة الآخرين:** وذلك من خلال الإيمان بقدراتهم ومحاولتهم استخدام إمكاناتهم في المواقف المختلفة حتى لو تعلق الأمر بالآخرين؛ فيبذلون قصارى جهدهم لتنفيذ وعودهم والوفاء بكلامهم لتتحقق نظرتهم الإيجابية لذواتهم والتي ينبني عليها تقديرهم لذواتهم بوضوح.

(٦) **الاستفادة من الأخطاء:** الأشخاص ذوو احترام الذات المرتفع لديهم القدرة على التعامل مع التحديات وخيبات الأمل على طول الطريق، وذلك في ضوء الاستفادة من الأخطاء؛ فعندما يرتكبون الأخطاء فإن لديهم الموارد الداخلية للتعلم من هذه الأخطاء ثم المضي قدمًا مع طرح هذه الأخطاء جانباً، وبذلك فهم يتوسطون بين المساءلة الذاتية التي تمثل تحدياً يعاني منه معظم الناجحون، والاستفادة من الأخطاء التي تسهم بقوة في الوصول للنجاح.

(٧) **القدرة على التغيير:** الأشخاص الذين يتمتعون بتقدير مرتفع للذات يرغبون في التغيير للأفضل، ويبحثون بحماس عن فرص جديدة لتحسين قدراتهم وهم منفتحون على احتضان أفكار جديدة تساعدهم على الوصول للأفضل وتعلم مهارات جديدة لدعمهم في مواجهة أي تحديات في الحياة.

تقدير الذات والإعاقة البصرية:

تجدر الإشارة هنا إلى تضارب نتائج الدراسات البحثية المتعلقة بتقدير الذات لدى المعاقين بصرياً على العموم؛ فبينما تشير بعض النتائج إلى تدني تقدير الذات لدى المعاقين بصرياً مقارنة بأقرانهم المبصرين (Bakhshi et al, 2017; Hadidi, & Al Khateeb, 2013; Kotb, et al., 2011; Mishra & Singh, 2012; Papadopoulos, et al., 2013) ، تقدم دراسات

أخرى نتائج متعارضة تشير إلى أن الطلاب المعاقين بصرياً يتمتعون بتقدير للذات أعلى من أقرانهم المبصرين ويحاولون تطويره بشكل مثالي كوسيلة للدفاع ضد مشاعر الدونية (Beaty, 1991; Datta, & Talukdar, 2016; Shapiro, Moffett, Lieberman & Dummer, 2005) ، وكذلك أشارت نتائج دراسة عتيقة (٢٠١٦) إلى وجود تقدير ذات مرتفع ومتوسط لدى المراهقين المعاقين بصرياً، وعدم وجود تقدير منخفض لدى هذه الفئة، وأرجعت الدراسة هذه النتيجة إلى فترة المراهقة؛ فبالرغم من كونها فترة حرجة وما فيها من متاعب إلى أنها كانت دافعاً أساسياً لتأكيد وتقدير الذات، وكذلك تمتع عينة الدراسة بمجموعة من الخصائص جعلتهم يقدرون ذواتهم كالأمل في حياة أفضل، والتطلع والطموح إلى آمال كبيرة في هذه الحياة جعلهم يثقون في أنفسهم ويقدرون ذواتهم بشكل أفضل، في حين لم تجد بعض الدراسات أي اختلافات في تقدير الذات بين المعاقين بصرياً وأقرانهم المبصرين (Bolat, Dogangun, Yavuz, Demir, & Kayaalp, 2011; Garaigordobil & Bernarás, 2009; Griffin-Shirley & Nes, 2005; Konarska, 2007; Pinquart & Pfeiffer, 2013)

ومن ناحية أخرى تناولت بعض الدراسات الأسباب والعوامل المختلفة التي تؤثر على تقدير الذات لدى المعاقين بصرياً ومن هذه الدراسات: دراسة Papadopoulos et al. (2013) حيث أشارت إلى ارتباط تقدير الذات لدى المعاقين بصرياً بالتحكم الداخلي والخارجي؛ فالأفراد الذين لديهم تحكم داخلي بشكل مستقل يسيطرون على حياتهم اليومية ويتحملون المسؤولية عن سلوكهم، ونتيجة لذلك هم أكثر ثقة في أنفسهم وقدراتهم ولديهم القدرة على التخطيط أو صنع القرار، ويعتقدون بأن النجاح ينبع من تلقاء أنفسهم بخلاف الأفراد الذين لديهم تحكم خارجي يرون أنفسهم تحت سيطرة أشخاص آخرين أو متغيرات ظرفية، ويميلون إلى إلقاء اللوم على الأحداث في الخارج وهذا يؤدي إلى انخفاض تقدير الذات.

بينما أشارت دراسة Kotb, et al., (2011) إلى دور المستوى التعليمي للأم والذي يلعب دورًا مهمًا في فهم احتياجات الأبناء وشعورهم وزيادة ثقتهم بأنفسهم وتشجيعهم على التحرك نحو حياة مستقلة، وكذلك العيش مع الأسرة في المنزل يسمح بإشباع حاجات الابن وتلبية رغباته ورعايته بشكل أفضل من السكن خارج الأسرة، وكذلك عدد أفراد الأسرة يؤثر في تقدير المعاق لذاته فكلما كان صغيراً كلما أتاح الفرصة للوالدين للتواصل والاهتمام بالابن المعاق وتوفير الأمن والرعاية، وكذلك أشارت الدراسة إلى أن المعاقين ذوي الطبقة الاجتماعية المتدنية لديهم تقدير منخفض للذات مقارنة بالمعاقين من الطبقة الاجتماعية العالية.

وأوضحت دراسة Bakhshi et al. (2017) تأثير عدم القدرة على الحركة المستقلة للمكفوفين على التأخير في تطوير مهاراتهم الحياتية والاجتماعية اليومية، ومن ثم انخفاض

تقدير الذات لديهم، وكذلك العزلة الاجتماعية والافتقار إلى الدعم الاجتماعي الكافي، والافتقار إلى مرافق خاصة للتدريب في وظائفهم، وتأخر الزواج والمواقف السلبية للمجتمع تجاه قدراتهم كل ذلك يجعلهم يفتقرون إلى تقدير الذات، وتكرار التجارب السلبية في التعامل مع أقرانهم العاديين والفشل المتعاقب في المدرسة والكلية يؤدي إلى تثبيطهم وإرباكهم تدريجيًا ويجعلهم يشعرون بأنهم لا قيمة لهم، وهذا الشعور يمكن أن يدمر تقديرهم لذواتهم.

وأوضحت دراسة المومني (٢٠٠٦) التأثير الإيجابي للمستوى التعليمي للمعاق بصرياً على تقديره لذاته، وكذلك العمر وذلك لصالح الفئة العمرية من (١٩) سنة فما فوق، كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات لدى المعاقين بصرياً تعزى إلى طريقة التنقل والحركة.

ويعرض الباحث بعض العوامل التي تؤثر بشكل سلبي في نظرة المعاق بصرياً لنفسه ومن ثم تقييمه لقدراته وحكمه على مواقفه المختلفة، والتي قد ترجع للمجتمع أو الأسرة أو المشكلات الناتجة عن الإعاقة البصرية ذاتها، على النحو التالي:

١- **اتجاهات المجتمع الخاطئة:** قد يعتقد المعاق بصرياً أن البعض ينظر إليه نظرة سخرية واحتقار والبعض ينظر إليه نظرة يملأها الشفقة والعطف، وقد يعتقد أنه موضع لمراقبة الآخرين ونقدهم في أي مكان يتواجد به، وأياً كان إدراكه لهذه الاتجاهات فهو إما أن يقف منها موقفاً عدائياً أو يبتعد عن الناس وينأى عن المجتمع المحيط وفي كلا الحالتين يؤدي به ذلك إلى الاضطراب الانفعالي (الببلاوي، ٢٠٠١، ص ٢٩)

٢- **الاتجاهات الوالدية المتطرفة:** قد يضحي المعاق بصرياً بتقديره لذاته وينزع إلى قبول تقييمات الوالدين نتيجة للاتجاهات الاجتماعية الوالدية المتطرفة تجاه الابن المعاق بصرياً ومن هذه الاتجاهات نبذه وإهماله وعدم تقبله أو حمايته على نحو مبالغ فيه وتقديم المساعدة له بأكثر مما ينبغي، ويؤدي ذلك الى شعوره بالعجز في كثير من المواقف وضعف الثقة بالنفس واضطراب العلاقات الاجتماعية وسوء التوافق والقلق والصراع النفسي بين طموحه في الاستقلال والتحرر وبين المقاومة لما يضرب حوله من قيود (القريطي، ٢٠٠٥، ص٣٧٠)

٣- **البيئة الخاصة للمعاق بصرياً:** تفرض الإعاقة البصرية على صاحبها عالماً خاصاً به قد يجعله يجد صعوبة في التفاعل مع البيئة المحيطة به ويظهر أثر ذلك في نوع الخبرات التي تفرضها هذه البيئة وكذلك أثر هذه الخبرات على نظرته وتقييمه لذاته.

٤- **الصراعات المتعددة:** يعيش المعاق بصرياً العديد من الصراعات التي تؤثر بشكل سلبي على تقديره لذاته ومن هذه الصراعات الصراع بين الرغبة في الاستقلال عن الآخرين والرغبة في الرعاية، والصراع بين الدافع للتمتع بمباهج الحياة والدافع في الانزواء طلباً للأمان، هذه الصراعات تؤثر بشكل سلبي على نظرته لقدراته وإمكاناته وذلك في ظل حاجته لمن حوله.

٥- **عدم القدرة على التحكم في البيئة المحيطة:** وهذا يرجع الى عدم قدرة المعاق بصرياً على الحركة بسهولة، وفي ذات الوقت قلة الخبرات التي يحصل عليها المعاق بصرياً من هذه الحركة؛ فالحركة ليست مجرد الانتقال من مكان لآخر بقدر كونها استكشاف للمكان وإدراك الخبرات الموجودة فيه ومحاولة السيطرة عليه (الداهري، ٢٠١٥، ص ١٨٧)

ثانياً: الإرشاد بالمعنى Logo Counseling:

الإرشاد بالمعنى هو إحدى الطرق الوجودية في الإرشاد القائم على نظرية العلاج بالمعنى الوجودي وفنياته عند Frankle؛ حيث يركز الإرشاد بالمعنى على اكتشاف معنى الحياة، وتحقيق فردية العميل، وأن يصبح أكثر مسئولية بالنسبة لحياته، ومساعدته في ترسيخ إرادة المعنى والاتجاه نحو الحياة (معوض، ١٩٩٨، ص ٣).

والإرشاد بالمعنى مدرسة تنتمي إلى الاتجاه الإنساني في علم النفس ومجال الإرشاد النفسي غير أنه يعتبر صورة حديثة لتلك المدارس الإرشادية الأخرى؛ حيث أنه وسع النظرة الإرشادية التي كانت تنظر للإنسان من منظور اجتماعي أو بيولوجي فقط إلى منظور إنساني يرتكز على البحث وراء معنى لحياته يدفعه لقبول المعاناة في هذه الحياة وحب الآخرين ومحاولة الاستفادة من خبراتهم مما يجعل الحياة تستحق العيش، ولذلك تم تطوير مجموعة من الفنيات التي تتفق مع هذه المفاهيم وتجمع ما بين النظرية والتطبيق من خلال هذه المدرسة.

ويقوم الإرشاد بالمعنى على أساس ثلاثة مفاهيم فلسفية ونفسية وهي (الفحل، ٢٠١٤، ص ١٧٦):

(١) **حرية الإرادة Freedom of will:** طبقًا للعلاج بالمعنى الروحي والتحليل الوجودي فإن الإنسان ليس تابعًا بشكل كلي للظروف، ولكنه إنسان حر في أن يتخذ ما يراه، وأن يأخذ مواقفه تجاه الظروف الداخلية (نفسيًا)، وتجاه الظروف الخارجية (بيولوجيًا واجتماعيًا).

(٢) **إرادة المعنى Will to meaning:** إن الكائنات ليست فقط حرة، ولكن أيضًا تعتبر الحرية أكثر أهمية بالنسبة لهم؛ حيث يستخدمونها لإنجاز وتحقيق أهدافهم، والبحث عن المعنى يشبه

البحث عن الدافعية الفطرية لدى الإنسان، وعندما لا يستطيع الإنسان أن يدرك إرادة المعنى في حياته فإنه سوف يخبر إحساسًا عميقًا من خواء المعنى والفراغ.

(٣)**معنى الحياة Meaning of life:** يبنى الإرشاد بالمعنى على فكرة أن المعنى حقيقة موضوعية، ويؤكد على ركيزة معنى الحياة، ويقصد به المعنى الخاص لكل إنسان.

وهذا المعنى لا يتوقف على طولها أو قصرها، ولا يتوقف عند ما يواجه الفرد من صعاب، ولكنه يتوقف على قدرة الفرد على إيجاد معان في حياته وتحقيق هذه المعاني حتى إذا انتهى عمره كان لديه ذخيرة من المعاني المحققة في الماضي؛ فالوجود الواقعي المحقق هو النوع الأرسخ للوجود، وقد عبر فرانكل عن الحالة التي يبقى فيها الإنسان متفائلاً رغم كل الجوانب المأساوية في حياته بمصطلح التفاؤلية التواجدية الدواجن هديه وهي بقاء الإنسان متفائلاً رغم الألم أو المعاناة أو الذنب أو الموت (بلان، ٢٠١٤، ص ٣٨١).

وتهدف هذه الطريقة الإرشادية إلى مجموعة من الأهداف التي ترتكز على الفلسفة الإنسانية الوجودية ويمكن توضيح هذه الأهداف كالتالي (محمد ومعوض، ٢٠١٢، ص ص ٤٨- ٥٠):.

١- التحرك في تنفيذ القرارات والالتزامات التي تحقق المعنى وتبني القيم الذاتية أو تشجيع تنمية اتجاهات الفرد.

٢- التقليل من الانتباه الزائد عن طريق العناية والتركيز على صعوبات الفرد.

٣- قبول الحرية بمسؤولياتها وتحقيق القيم الابتكارية والاتجاهاتيه والخبراتيه وتقليل الصراع وقد لا يؤدي ذلك بالضرورة إلى اللذة والسعادة والراحة لكنه قد يعطي معنى أكثر وضوحاً للحياة.

٤- فهم التفرد للوجود وقبول حقيقه الوجود المؤقت الذي يركز على المهام والعمل

٥- قبول المعاناة والإحباط عند اشتقاق المعنى من المهام ذات المغزى.

٦- تحقيق الحب الناضج الذي يمثل أكبر قيمة فردية في الوجود.

٧- التسامي فوق الصعوبات والإحباطات مع استخدام المصادر الوجودية والخبراتية.

٨- قبول الذات بالرغم من القيود البيئية المعرفية.

٩- الوعي بالمعنى المختفي أو الغائب في الوجود وإدراك الخيارات المتاحة في الحياة.

١٠- تقوية إرادة المعنى والتي تعد المحرك الأساسي للسلوك والبحث عن معنى للحياة.

١١- تحقيق الوعي بالإمكانات والقدرات لتحقيق المعنى في الحياة.

وقد حدد فرانكل بعض القواعد المهمة للعلاقة بين المرشد والمسترشد أثناء عملية الإرشاد بالمعنى والتي تحدد دور كل منهما وتوضح بعض المسارات المهمة التي يجب السير فيها أثناء عملية الإرشاد بالمعنى وهي (بلان، ٢٠١٤، ص ٤٩٣):

- **القاعدة الأولى:** ضرورة إيجاد الفرد لمعنى في حياته وهو أمر يتعدى مجرد إيجاد بالمعنى للحياة في حد ذاتها إلى إيجاد معنى للمعاناة في هذه الحياة.
- **القاعدة الثانية:** لا يقع علي المرشد واجب إيجاد معنى لحياة المسترشد إنما عليه أن يكتشف ويجد هذا المعنى المحدد بنفسه؛ فمهمة المرشد هي المساعدة في الوصول إلى مسعاه.
- **القاعدة الثالثة:** في الإرشاد تتجه نحو ضرورة إدراك الفرد بأن له مهمة في الحياة وأنه ملتزم لتحقيقها ومعاناته هي جزء من هذا الالتزام.
- **القاعدة الرابعة:** إدراك الفرد أن تجاوز الذات هو جوهر الوجود بمعنى أن الوجود يكون صارماً بقدر ما يكون مؤشراً إلى شيء خارج نفسه ومعنى الحياة قد يتحقق عن طريق القضية الخارجة عن نفسه والتي يجعلها قضيته الأساسية.
- **القاعدة الخامسة:** تكمن هذه القاعدة في ضرورة توفر القدر الكافي من التوتر في حياة الإنسان؛ فهناك أمراض تنشأ من التوتر كما أن هناك أمراض أخرى تنشأ عن فقدان هذا التوتر.

دراســـات وبحـــوث سابقـــة:

وعلى جانب الاستفادة من التراث الأدبي الذي تناول متغيرات الدراسة يعرض الباحث بعض هذه الدراسات على النحو التالي:

(١) دراسات تناولت تقدير الذات لدى المعاقين بصرياً والمراهقين:

هدفت دراسة Christy & Mythili (2020) إلى إيجاد مستوى الاختلاف في تقدير الذات والكفاءة الذاتية والأداء الأكاديمي بين المراهقين وكذلك تحديد العلاقة بين المتغيرات الثلاثة، وتكونت عينة الدراسة من (٣٥٥) مراهقاً (من ١٣ إلى ١٦ عامًا) من المدارس المتوسطة، واستخدمت الدراسة مقياس تقدير الذات (Rosenberg, 1965)، ومقياس الفعالية الذاتية العامة، وتم ايجاد علاقة ايجابية معنوية بين تقدير الذات والكفاءة الذاتية والأداء الأكاديمي بين المراهقين.

وسعت دراسة Shah et al., (2020) إلى تحديد مدى انتشار الاكتئاب وارتباطه بتقدير الذات والعوامل الفردية والأبوية والأسرية بين عينة من المراهقين بلغت (٦٠٠) مراهقاً تتراوح أعمارهم بين (١٢/ ١٨) عامًا في الإمارات العربية المتحدة، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس الاكتئاب لـ "Beck"، ومقياس تقدير الذات لـ "Rosenberg"، وكشفت النتائج عن علاقة عكسية بين درجات تقدير الذات والاكتئاب.

وكان الغرض من دراسة Bakhshi et al. (2017) مقارنة تقدير الذات والمرونة بين الأطفال والمراهقين المكفوفين وضعاف البصر والمبصرين من سن (٦/ ١٨) سنة من الجنسين (الذكور والإناث)، وتم مطابقة ٦٠ مكفوفًا من حيث التعليم والجنس والعمر مع مجموعة المبصرين، وشملت أدوات البحث مقياس تقدير الذات (Rosenberg, 1965) ، ومقياس المرونة (Connor & Davidson, 2003) ، وأظهرت النتائج عدم وجود فرق كبير بين المكفوفين والمبصرين في معدل المرونة، ولكن كان هناك اختلاف كبير في تقدير الذات بين المكفوفين والمبصرين لصالح المبصرين.

كما تناولت دراسة Liang, Lund, Desiliva Mousseau & Spencer, (2016) تأثير العلاقات الإرشادية التي تعزز النمو (على سبيل المثال ، مع المعلمين وموظفي المدارس) على احترام الذات، وتكونت العينة من (٢٠٧) من الطالبات المراهقات من مدرستين ثانويتين مستقلتين، وقد أثبتت الدراسات أن هؤلاء الطالبات معرضات للإجهاد النفسي ومشكلات احترام الذات، بسبب المساعي المثالية وضغوط الإنجاز، وأوضحت النتائج الارتباط الإيجابي بين علاقات التوجيه واحترام الذات، كما أن مشاركة الشباب في الأنشطة الهادفة تعزز النمو واحترام الذات لديهن.

وكذلك هدفت دراسة عتيقة (٢٠١٦) إلى الكشف عن مستوى تقدير الذات لدى المراهقين المعاقين بصرياً، حيث شمل مجتمع الدراسة (٣١) من الأفراد المراهقين ذوي الإعاقة البصرية (١٧) ذكراً، (١٤) أنثى من عمر (٢١/١٢) سنة في مدرسة المعوقين بصرياً بأدرار، واستخدمت مقياس تقدير الذات قائمة جامعة تكساس للمراهقين والراشدين، وخلصت نتائج الدراسة إلى وجود تقدير ذات مرتفع ومتوسط لدى المراهقين المعاقين بصرياً، وعدم وجود تقدير منخفض لدى هذه الفئة.

بينما هدفت دراسة البحيري والحديبي (٢٠١٤) الكشف عن العلاقة بين اضطراب صورة الجسم وتقدير الذات واضطراب الشخصية التجنبية لدى المراهقين المعوقين بصرياً والفرق

فيهما تبعاً لبعض المتغيرات الديموغرافية على عينه بلغ قوامها (١٤٩) مراهقاً معوقاً بصرياً من مدرستي النور بمحافظة أسيوط وسوهاج وطبق عليها مقياس اضطراب صورة الجسم ومقياس تقدير الذات ومقياس الشخصية التجنبية واختبار لتكملة الجمل وأسفرت النتائج عن علاقة ارتباطية سالبة بين بعض أبعاد مقياس اضطراب صورة الجسم وأبعاد مقياس تقدير الذات ومقياس الشخصية التجنبية وايجابية في البعض الآخر، وأسهمت الدراسة الكلينيكية في رسم صورة لحالتي الدراسة عن مدى معاناتهما من انخفاض تقدير الذات.

وبحثت دراسة Papadopoulos et al. (2013) في الاختلافات بين البالغين الذين يعانون من إعاقات بصرية والبالغين المبصرين فيما يتعلق بتقدير الذات، واستخدم مقياس تقدير الذات (Rosenberg, 1965) على عينة بلغت (١٠٨) من البالغين الذين يعانون من إعاقات بصرية (العمى أو ضعف الرؤية) و (٥٥) من البالغين المبصرين، وأظهر البالغون المبصرون درجة أعلى في تقدير الذات من الأفراد ضعاف البصر أو الذين يعانون من العمى.

كما هدفت دراسة أبو الديار (٢٠١٢) إلى وصف طبيعة العلاقة بين تقدير الذات والدافعية للإنجاز والذكاء الوجداني، وكذلك التعرف على الفروق بين المكفوفين وغير المكفوفين في متغيرات الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (٨٠) طفلاً وطفلة، بواقع (٤٠) طفلاً مكفوفاً (كف كلي) بمتوسط أعمار (١٠,٨٦ + ٠,٧٢) سنة، و(٤٠) طفلاً غير مكفوف، بمتوسط أعمار (١٠,٨٥ + ٠,٦٦) سنة، وتكونت أدوات الدراسة من مقياس الذكاء الوجداني، ومقياس الدافعية للإنجاز، ومقياس تقدير الذات، وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً بين المكفوفين وغير المكفوفين في تقدير الذات في اتجاه غير المكفوفين، وتبين أن لتقدير الذات قدرة تنبؤية بالذكاء الوجداني لدى الأطفال غير المكفوفين، ولم يكن لتقدير الذات لدى عينة المكفوفين قدرة تنبؤية بالذكاء الوجداني لديهم.

كما سعت دراسة تونسية (٢٠١٢) إلى كشف العلاقة بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي لدى عينة المراهقين المبصرين والمراهقين المكفوفين وكذلك المقارنة بين المراهقين المبصرين والمراهقين المكفوفين في كل من متغير تقدير الذات والتحصيل الدراسي، وشملت عينة الدراسة (٢٤٠) مراهقاً (١٢٠) مبصراً و(١٢٠) كفيفاً، وأسفرت نتائج الدراسة لدى عينة المراهقين المكفوفين عن عدم وجود علاقة ارتباطية في تقدير الذات الرفاقي والعائلي مع التحصيل الدراسي، أما في تقدير الذات الكلي والمدرسي فقد وجد أن هناك علاقة ارتباطية بينه وبين التحصيل

الدراسي، أما فيما يخص الفروق بين عينة المراهقين المبصرين والمراهقين المكفوفين فقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل من بعد تقدير الذات العائلي والمدرسي لصالح المراهقين المبصرين وعدم وجود فروق في تقدير الذات الرفاقي.

وتناولت دراسة Kotb, et al. (2011) تقدير الذات وجودة الحياة لدى عينة من المعاقين بصرياً بمدينة أسيوط (١٠٠ تلميذاً وطالباً من مدرسة النور بمدينة أسيوط) تراوحت أعمارهم بين (١٢/ ١٨) سنة وكلا الجنسين، واستخدمت الدراسة أربع أدوات: ورقة المقابلة، مقياس الطبقة الاجتماعية والاقتصادية (إعداد: عبد التواب ١٩٩٨ م)، مقياس تقدير الذات ومقياس جودة الحياة (إعداد: الباحثين)، وكشفت النتائج أن (٥٢,٨%) من عينة الدراسة يعانون من تقدير ذات منخفض، كما أوصت الدراسة بضرورة تصميم وتنفيذ البرامج الإرشادية للمعاقين بصرياً لتحسين تقدير الذات ومساعدتهم على التأقلم بشكل فعال.

(٢)دراسات تناولت برامج لتنمية تقدير الذات:

دراسة Marino et al., (2020) والتي هدفت إلى تقييم أثر برنامج إرشادي أسبوعي قائم على المدرسة والمجتمع على مدى سبعة أشهر لتنمية مستويات تقدير الذات، وكان عدد المشاركين (٢٠٩) طالباً (٣٤ شاركوا في التجربة)، (١٧٥ كمجموعة ضابطة لم تشارك) وتتراوح أعمارهم بين (١١/ ١٣) عامًا، وفي نهاية البرنامج. أظهرت النتائج زيادة كبيرة في تقدير الذات لدى المتدربين مقارنة بالمجموعة الضابطة.

كما هدفت دراسة Lipman, DeWit, DuBois, Larose, & Erdem, (2018) للتحقق من العلاقة بين المشاركة في برامج التوجيه المجتمعية في كندا (BBBS) والنتائج الاجتماعية والمزاجية للشباب (القلق الاجتماعي، والمزاج المكتئب، وتقدير الذات) حسب الحالة الصحية للشباب، وكان مجمل العينة المشاركة (٨٢١) وقد أثبتت المشاركة فاعليتها في تحسين النواحي الاجتماعية والمزاجية للشباب المشاركين.

وهدفت دراسة Moein, & Houshyar, (2015) إلى التحقق من تأثير العلاج بالمعنى على تحسين تقدير الذات والتكيف لدى الأشخاص ذوي الإعاقة الجسدية من خلال دراسة شبه تجريبية من خلال مجموعتين تجريبية وضابطة (١٥ شخصًا في كل منهما)، واستخدم مقياس التكيف (Samani & Sohrabi, 2011) ونسخة من بطارية تقدير الذات (Coopersmith,1967)، وكشفت النتائج أن العلاج بالمعنى الجماعي يحسن درجات التكيف

وتقدير الذات في الجوانب المادية، والاجتماعية، والشخصية، والأسرية، والمهنية، والتعليمية بين الأشخاص ذوي الإعاقة الجسدية، كما استمر تأثير التدخل العلاجي بعد شهر من التدخل.

كما سعت دراسة الكشكي (٢٠١٨) إلي التحقق من فاعلية برنامج إرشادي انتقائي تكاملي لتنمية التفكير الإيجابي كمدخل لتحسين تقدير الذات لدي عينة من طالبات الجامعة الكفيفات، وتكونت عينة الدراسة من (٨) طالبات، واستخدمت مقياس التفكير الإيجابي (إعداد الباحثة)، ومقياس تقدير الذات لروزنبرج، والبرنامج الإرشادي (إعداد الباحثة)، وأسفرت الدراسة عن فاعلية البرنامج في تحسين تقدير الذات لدى عينة الدراسة.

وتناولت دراسة غمري (٢٠١٥) برنامجاً إرشادياً يعتمد على الإرشاد الجماعي والفردي لتنمية تقدير الذات لدى المعاقين بصرياً واستخدمت مقياس تقدير الذات إعداد (سالمة راشد سالم، ٢٠١٠)، من خلال دراسة تجريبية على عينة مكونة من (٢٠) طالباً –مقسمين لمجموعتين ضابطة وتجريبية– من المكفوفين تتراوح أعمارهم من (١٤– ٢٠) سنة، وأوضحت النتائج أن البرنامج الارشادي له فاعلية في تنمية تقدير الذات لدى المعاقين بصرياً؛ حيث ساهم في تنمية البعد العقلي والجسمي والانفعالي والاجتماعي وكذا الاخلاقي مما أدى إلى تحسين وتغيير نظرتهم للحياة بطريقة إيجابية.

كما سعت دراسة العقاد (٢٠١٥) إلى التحقق من مدى فاعلية برنامج قائم على التعلم الذاتي وأثره على تنمية دافعية الانجاز وتقدير الذات لدى عينة من الطلاب المكفوفين قوامها (٣٠) طالباً تراوحت أعمارهم ما بين (١٨/ ٢٤) عاماً بمتوسط عمر (٢٠ ,٨٨) وانحراف معياري (١,٤٥) بجامعة الملك عبدالعزيز وقسمت بالتساوي على عينة تجريبية (ن=١٢)، وعينة ضابطة (ن=١٢)، وقد تمت الاستعانة بمقياس تقدير الذات ومقياس دافعية الإنجاز وبرنامج إرشادي للتعلم الذاتي، وتشير النتائج مجتمعة إلى فاعلية البرنامج القائم على التعلم الذاتي في تنمية دافعية الإنجاز وتقدير الذات لدى عينة الدراسة من الطلاب المكفوفين.

كما هدفت دراسة سالم (٢٠١١) للكشف عن فاعلية برنامج عقلاني انفعالي سلوكي لتنمية تقدير الذات لدى عينة من المعاقين بصرياً في سلطنة عمان وشمل مجتمع البحث (٣٠) طالباً مسجلاً بمعهد عمر بن الخطاب للمكفوفين وتراوحت أعمارهم بين (١٤/ ١٨) سنة، وتم استخدام كلاً من مقياس تقدير الذات والبرنامج الإرشادي (إعداد: الباحثة)، وأشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج في تنمية تقدير الذات لدى عينة الدراسة من الطلاب المعاقين بصرياً.

تعقيب على الدراسات السابقة:

(١) هدفت دراسات المحور الأول إلى الكشف عن مستوى تقدير الذات لدى عينات من المعاقين بصرياً والمراهقين كدراسة Christy & Mythili (2020)، ودراسة عتيقة (٢٠١٦)، كما استهدفت بعض الدراسات المقارنة بين المكفوفين وضعاف البصر والمبصرين في تقدير الذات كدراسة Bakhshi et al. (2017)، ودراسة Papadopoulos et al. (2013)، ودراسة أبو الديار (٢٠١٢)، ودراسة تونسية (٢٠١٢)، وكذلك سعت دراسات هذا المحور للكشف عن العلاقة بين تقدير الذات وبعض المتغيرات النفسية الأخرى لدى المراهقين المعاقين بصرياً كدراسة Shah et al., (2020)، البحيري والحديبي (٢٠١٤)، ودراسة Kotb, Gadallah & Marzouk (2011)، واستفاد الباحث من هذه الدراسات في التعرف على سمات ذوي تقدير الذات المرتفع، وكذلك الوقوف على مدى اتفاق واختلاف النتائج حول تقدير الذات لدى المعاقين بصرياً، بينما هدفت دراسات المحور الثاني إلى التعرف على فاعلية البرامج الإرشادية المختلفة والقائمة على النظريات الإرشادية المختلفة في تنمية تقدير الذات لدى المعاقين بصرياً كدراسة Marino et al., (2020) والتي هدفت إلى تقييم أثر برنامج إرشادي مشترك بين المدرسة والمجتمع لتنمية مستويات تقدير الذات، ودراسة Moein, & Houshyar, (2015) والتي سعت للتحقق من تأثير العلاج بالمعنى على تحسين تقدير الذات، ودراسة الكشكي (٢٠١٨) والتي هدفت إلي التحقق من فاعلية برنامج إرشادي انتقائي تكاملي لتنمية التفكير الإيجابي كمدخل لتحسين تقدير الذات، وتناولت دراسة غمري (٢٠١٥) برنامجاً إرشادياً يعتمد على الإرشاد الجماعي والفردي لتنمية تقدير لذات، ودراسة العقاد (٢٠١٥) والتي هدفت إلى التحقق من مدى فاعلية برنامج قائم على التعلم الذاتي وأثره على تنمية تقدير الذات، ودراسة سالم (٢٠١١) التي استخدمت برنامجاً عقلانياً انفعالياً سلوكياً لتنمية تقدير الذات، واستفاد الباحث من هذه الدراسات في اختيار أفضل وأنسب الطرق الإرشادية لتنمية تقدير الذات لدى عينة الدراسة.

بينما هدف البحث الحالي للتعرف على فاعلية الإرشاد بالمعنى في تنمية تقدير الذات لدى عينة من المراهقين المعاقين بصرياً.

(٢) أكدت نتائج بعض دراسات المحور الأول على انخفاض مستوى تقدير الذات لدى المعاقين بصرياً وتفوق المبصرين عليهم في تقديرهم لذواتهم كدراسة Bakhshi et al. (2017)،

ودراسة Papadopoulos et al. (2013)، و دراسة أبو الديار (٢٠١٢)، ودراسة تونسية (٢٠١٢)، ودراسة Kotb, Gadallah & Marzouk (2011)، بينما خلصت نتائج بعض الدراسات إلى نتائج مختلفة كدراسة عتيقة (٢٠١٦) التي أشارت إلى وجود تقدير ذات مرتفع ومتوسط لدى المراهقين المعاقين بصرياً، وعدم وجود تقدير منخفض لدى هذه الفئة، وربما يرجع هذا الاختلاف لاختلاف الظروف الاجتماعية والاقتصادية والتعليمية للعينات، وأكدت نتائج دراسات المحور الثاني على فاعلية البرامج الإرشادية المرتكزة على النظريات والتدريبات المختلفة (الإرشاد الجماعي والفردي، التعلم الذاتي، الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي، والإرشاد بالمعنى) في تنمية تقدير الذات.

(٣) استخدمت الدراسات السابقة بعض الأدوات التي تتناسب مع متغيراتها وطبيعتها؛ فاستخدمت دراسات (Christy & Mythili 2020; Shah et al.,2020; Bakhshi et al.2017) مقياس تقدير الذات (Rosenberg, 1965)، واستخدمت دراسة عتيقة (٢٠١٦) مقياس تقدير الذات قائمة جامعة تكساس للمراهقين والراشدين، واستخدمت دراسة Kotb, Gadallah & Marzouk (2011) مقياس تقدير الذات (إعداد الباحثين)، كما استخدمت دراسة Moein, & Houshyar, (2015) بطارية تقدير الذات (Coopersmith,1967) وبرنامج العلاج بالمعنى، وطبقت دراسة غمري (٢٠١٥) مقياس تقدير الذات إعداد (سالمة راشد سالم، ٢٠١٠) وبرنامج الإرشاد الجماعي والفردي، وتم استخدام كلاً من مقياس تقدير الذات والبرنامج العقلاني الانفعالي السلوكي (إعداد: الباحثة) في دراسة سالم (٢٠١١).

واستفاد الباحث من أدوات بعض هذه الدراسات في بناء الأدوات الخاصة بالبحث الحالي والتي تتمثل في مقياس تقدير الذات (إعداد: الباحث)، وبرنامج الإرشاد بالمعنى (إعداد: الباحث).

فروض البحث:

في ضوء ما تم عرضه من دراسات وبحوث سابقة وثيقة الصلة بهذا البحث، ثم التعقيب عليها، أمكن صياغة فروض البحث على النحو التالي:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية ومتوسط رتب درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس تقدير الذات لصالح المجموعة التجريبية.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي علي مقياس تقدير الذات لصالح القياس البعدي.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والقياس التتبعي على مقياس تقدير الذات بعد شهرين.

إجـــراءات البحـــث:

أولاً: منهج البحث: اعتمد البحث الحالي على المنهج شبه التجريبي للتعرف على أثر المتغير المستقل (برنامج الإرشاد بالمعنى) على المتغير التابع (تقدير الذات) لدي عينة من المراهقين المعاقين بصرياً وذلك من خلال المنهج شبه التجريبي ذو التصميم القبلي والبعدي للمجموعتين للتحقق من هدف البحث.

ثانياً: عينة البحث: تكونت من (٨) طلاب معاقين بصرياً (مكفوفين وضعاف البصر) من طلاب مدرسة النور والأمل بمحافظة سوهاج ممن ينتمون إلى الإرباعي الأدنى الحاصلين على أدنى الدرجات على مقياس تقدير الذات، وتراوحت أعمارهم من ١٣-١٩سنة, وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة عدد كل مجموعة (٤) طلاب اثنان مكفوفان واثنان ضعاف البصر، وتم التحقق من التكافؤ بين المجموعتين في العمر، وتقدير الذات باستخدام اختبار " مان – وتني" , والجدول التالي يوضح الفروق بين المجموعتين.

جدول (١) الفرق بين المجموعة التجريبية والضابطة في العمر، وتقدير الذات

نوع القياس		المجموعة	العدد	متوسط الرتب	Z	Sig.	الدلالة
تقدير الذات	العمر	تجريبية	٤	٥,٨٢	-٠,٤٢١	٠,٦٢٥	غير دالة
		ضابطة	٤	٥,٧٣			
	التقييم الانفعالي	تجريبية	٤	٥,٣١	-٠,٩٩٣	٠,٤٢٧	غير دالة
		ضابطة	٤	٥,١٩			
	التقييم الاجتماعي	تجريبية	٤	٥,٤٧	-١,٠٩	٠,٣٩٦	غير دالة
		ضابطة	٤	٥,٣٢			
	التقييم الأكاديمي	تجريبية	٤	٥,٥١	-٠,٨٧٣	٠,٥٤١	غير دالة
		ضابطة	٤	٥,٣٧			
	التقييم المظهري	تجريبية	٤	٥,٤٩	-٠,٧٦٤	٠,٥٧٣	غير دالة
		ضابطة	٤	٥,٢٣			
	الكلية	تجريبية	٤	٥,٩٨	-١,١٣	٠,٧٤٣	غير دالة
		ضابطة	٤	٥,٨٤			

يتضح من الجدول (١) عدم وجود فروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في العمر وتقدير الذات، وهذا يشير إلى التكافؤ بين المجموعتين.

ثالثاً: أدوات البحث: استخدم البحث الحالي الأدوات التالية:

(١) مقياس تقدير الذات: (إعداد: الباحث)

قام الباحث بإعداد مقياس تقدير الذات بما يتناسب مع البيئة العربية والمصرية من ناحية، وبما يتناسب مع عينة البحث الحالي وخصائصها السيكولوجية من ناحية أخرى، وقد اعتمد الباحث في بناء المقياس على مجموعة من الإجراءات هي:

أ- **تحديد مصادر اشتقاق أبعاد وعبارات المقياس:** من خلال الاطلاع على التراث النظري والبحثي السابق وثيق الصلة بتقدير الذات وتعريفه وأبعاده كما ورد في الإطار النظري للدراسة الحالية ودراساتها السابقة، كما تم الاطلاع على عدد من المقاييس الخاصة بتقدير الذات ومنها: مقياس تقدير الذات إعداد (Rosenberg, M, 1975) ترجمة (زايد، ٢٠٠٤)، مقياس تقدير الذات إعداد (سالم، ٢٠١٥)، مقياس تقدير الذات لدى طالبات المرحلة الثانوية إعداد (أبو الوفا ٢٠١٧)، بطارية تقدير الذات الاجتماعية The Social Self-Esteem Inventory إعداد (Lawson, Marshall & McGrath, 1979) ، قائمة تقدير الذات للمراهقين Adolescent Self-Esteem Questionnaire إعداد (Hafekost, Boterhoven de Haan, Lawrence, Sawyer & Zubrick, 2017)

ب-**تكوين المقياس في صورته الأولية:** يتكون المقياس في صورته الأولية من (٣٤) عبارة تكشف عن تقدير الذات كمتغير يستند على حكم الفرد وتقييمه لدرجة كفاءته الشخصية أو جدارته في النواحي الانفعالية والاجتماعية والمادية والقدرة على الأداء الأكاديمي، وتم توزيع العبارات على أربعة أبعاد هي:

- **البعد الأول/ التقييم الانفعالي Emotional estimation:** يعني تقدير الفرد لمشاعره وعواطفه وانفعالاته مع ذاته ومع الآخرين ، وعباراته (١، ٥، ٩، ١٣، ١٧، ٢١، ٢٥، ٢٩، ٣٣، ٣٨، ٣٩، ٤٠).
- **البعد الثاني/ التقييم الاجتماعي Social estimation:** يهتم هذا البعد بنظرة الفرد لعلاقاته مع المحيطين به من أفراد الأسرة والأقران والأشخاص الذين يتعامل معهم، وعباراته (٢، ٦، ١٠، ١٤، ١٨، ٢٢، ٢٦، ٣٠، ٣٤، ٣٦).

- **البعد الثالث/ التقييم الأكاديمي Academic estimation** : يقيس مدى تقدير الفرد لأدائه في المهام الدراسية المطلوبة منه وتحقيق أهدافه وطموحاته، وعباراته (٣، ٧، ١١، ١٥، ١٩، ٢٣، ٢٧، ٣١، ٣٥، ٣٧)
- **البعد الرابع/ التقييم المظهري Appearance estimation** : يقيس تقدير الفرد لمظهره العام وصورة جسده وصحته العامة، وعباراته (٤، ٨، ١٢، ١٦، ٢٠، ٢٤، ٢٨، ٣٢)، وتم عرض المقياس على (٨) من المحكمين في مجال علم النفس والصحة النفسية والتربية الخاصة للحكم على مناسبة المقياس، وفي ضوء ملاحظات المحكمين تم تعديل بعض العبارات.

ج- **حساب الخصائص السيكومترية للمقياس:** تم حساب الخصائص السيكومترية للمقياس في البحث الحالي بعد تطبيقه على عينة استطلاعية تكونت من (٤٠) طالباً من طلاب مدرسة النور والأمل للمكفوفين بمحافظة سوهاج، وذلك من خلال ما يلي:

ج/١ الاتساق الداخلي للمقياس:

تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب العلاقة بين العبارة والدرجة الكلية للبعد المنتمية له، وحساب العلاقة بين الأبعاد مع بعضها البعض والدرجة الكلية للمقياس ويوضح ذلك جدول (٢)، وجدول (٣):

جدول (٢) معاملات ارتباط العبارة بدرجة البعد الذي تنتمي له لمقياس تقدير الذات

التقييم الانفعالي		التقييم الاجتماعي		التقييم الأكاديمي		التقييم المظهري	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	**٠,٥٦٣	٢	**٠,٤٨٧	٣	**٠,٤٨٣	٤	**٠,٥٥٦
٥	**٠,٥٢٤	٦	**٠,٤٩٠	٧	**٠,٥٦٤	٨	**٠,٤٩٦
٩	**٠,٥١٧	١٠	**٠,٥٢٨	١١	**٠,٥٥٧	١٢	**٠,٦١١
١٣	**٠,٤٩٨	١٤	**٠,٥٥٢	١٥	**٠,٥٨٩	١٦	**٠,٥٧٨
١٧	**٠,٥٠١	١٨	**٠,٥٨٤	١٩	**٠,٥٧٣	٢٠	**٠,٥٩٤
٢١	**٤٩٨	٢٢	**.٠٥٧٢	٢٣	**٠,٥٩٠	٢٤	**٠,٥٧٦
٢٥	**٠,٥٦٢	٢٦	**٠,٤٨٣	٢٧	**٠,٤٩٣	٢٨	
٢٩	**٠,٥٧٣	٣٠	**٠,٥٨٣	٣١	**٠,٥١٩	٣٢	
٣٣	**٠,٥٤٠	٣٤	**٠,٦٠٣	٣٥	**٠,٦٠٤		
٣٨	**٠,٥٢٨	٣٦	**٠,٥٨٩	٣٧	**٠,٥٧٤		
٣٩	**٠,٥١١						
٤٠	**٠,٤٩٧						

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

ويتضح من جدول (٢) أن جميع القيم دالة عند مستوي ٠,٠١ ويشير ذلك إلى ارتباط جميع العبارات بأبعاد المقياس.

جدول (٣) معاملات ارتباط الأبعاد ببعضها البعض وبالدرجة الكلية لمقياس تقدير الذات

البعد	التقييم الانفعالي	التقييم الاجتماعي	التقييم الأدائي	التقييم المظهري	الكلية
التقييم الانفعالي	-	**٠,٦٣٤	**٠,٦٨١	**٠,٧٢٥	**٠,٧٦٣
التقييم الاجتماعي		-	**٦٤٥	**٠,٧١١	**٠,٧٤٩
التقييم الأكاديمي			-	**٠,٧٢٤	**٠,٧٥٦
التقييم المظهري				-	**٠,٧٧٣
الدرجة الكلية					-

** دالة عند مستوي (٠,٠١)

ويتضح من جدول (٣) أن جميع القيم دالة عند مستوي ٠,٠١ ويشير ذلك إلى ارتباط أبعاد المقياس ببعضها البعض وبالدرجة الكلية للمقياس.

ج/٣ صدق المقياس:

تم حساب صدق المقياس من خلال صدق التحليل العاملي حيث تم تحليل المصفوفة الارتباطية التي تتضمن الأبعاد المكونة لمقياس تقدير الذات، بغرض استخلاص قدر من التباين الواضح الدلالة بين مكونات تقدير الذات، ويهدف هذا الإجراء إلى الكشف عن التركيب العاملي للمقياس، وللحصول على عامل نهائي أديرت العوامل المستخرجة تدويراً متعامداً بطريقة " الفاريماكس" varimax لـ "Kaiser"، فظهر عامل واحد والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٤) العامل المستخرج بطريقة المكونات الأساسية من المصفوفة الارتباطية لأبعاد مقياس تقدير الذات (ن=)

م	البعـــــد	التشبع	النسبة المئوية للتباين
١	التقييم الانفعالي	٩,٣٤٢	٥٦٪
٢	التقييم الاجتماعي	٨,٤٦٣	
٣	التقييم الأكاديمي	٨,٥٢٣	
٤	التقييم المظهري	٧,٩٨٤	

ويتضح من جدول (٤) أن جميع التشبعات العاملية جوهرية ومرتفعة وقد استوعب هذ العامل الرئيس ٥٦% من التباين الكلي للمقياس.

ج/٣ ثبات المقياس:

تم التحقق من ثبات المقياس عن طريق التجزئة النصفية ومعامل ثبات ألفا كرونباخ، وجدول (٥) يوضح قيم الثبات باستخدام التجزئة النصفية ومعامل ثبات ألفا كرونباخ:

جدول (٥) قيم الثبات باستخدام التجزئة النصفية ومعامل ألفا كرونباخ لمقياس "تقدير الذات" الأبعاد والدرجة الكلية

مقياس تقدير الذات	قيم ثبات التجزئة النصفية		قيم ثبات معامل إلفا
	سيبرمان براون	جتمان	كرونباخ
التقييم الانفعالي	٠,٨٣	٠,٨٣	٠,٨٥
التقييم الاجتماعي	٠,٨٢	٠,٨٢	٠,٨٤
التقييم الأكاديمي	٠,٨٢	٠,٨٢	٠,٨٤
التقييم المظهري	٠,٨١	٠,٨١	٠,٨٣
الدرجة الكلية	٠,٨٠	٠,٨٠	٠,٨١

يتضح من جدول (٤)، (٥) أن قيم الصدق والثبات لمقياس تقدير الذات مرتفعة مما يدل على أن المقياس يتمتع بصدق وثبات عال في البيئة العربية وبالتحديد في مجتمع الدراسة مما يجعله مناسبًا للبحث الحالي.

د- **الصورة النهائية للمقياس:**

استقرت الصورة النهائية للمقياس على (٤٠) عبارة موزعة على أربعة أبعاد، وتتم الإجابة عنها تبعًا للاستجابات التالية: (دائما، أحيانا، أبداً)، وتقدَّر الدرجات للعبارات بـ (٣ ، ٢ ، ١) على الترتيب للعبارات الإيجابية، (١، ٢، ٣) على الترتيب للعبارات السلبية وهي ٨، ٩، ١٠، ١٢، ١٧، ١٩، ٢١، ٢٣، ٢٥، ٢٨، ٢٩، ٣٢، ٣٩، ويتراوح مدى الدرجات بين (١٢٠ / ٤٠).

البرنامج الإرشادي (إعداد: الباحث).

أ- **الهدف العام للبرنامج:** تنمية تقدير الذات لدي عينة من المراهقين المعاقين بصرياً.

ب- **الأهداف الخاصة للبرنامج:**

ب/١ بناء الثقة في النفس لدى المجموعة التجريبية.

ب/٢ تنمية الوعي بالذات لدى المجموعة التجريبية.

ب/٣ تحقيق قبول الذات لدى عينة الدراسة.

ب/٤ إكساب الطلاب القدرة على تنظيم الذات في الجوانب العقلية.

ب/٥ إكساب الطلاب القدرة على تنظيم الذات في الجوانب الانفعالية.

ب/٦ إكساب الطلاب القدرة على تنظيم الذات في الجوانب الاجتماعية.

ب/٧ إكساب الطلاب القدرة على تنظيم الذات في الجوانب البدنية.

ج- مصادر بناء البرنامج: تم الاعتماد على المصادر التالية:

ج/١ الاطلاع على الأطر النظرية والأدبيات التي تناولت تقدير الذات.

ج/٢ الاطلاع على برامج تنمية تقدير الذات مثل (Marino et al., 2020; Moein, & Houshyar, 2015 ؛ الكشكي، ٢٠١٨؛ العقاد، ٢٠١٥؛ غمري، ٢٠١٥)

د- أسس بناء البرنامج:

يقوم هذا البرنامج على أسس وقواعد الإرشاد بالمعنى والذي تم اعتماده من قبل الباحث كطريقة ارشادية مناسبة لطبيعة المعاقين بصرياً وخصائصهم، والتي تحتاج إلى فنيات غير تقليدية تراعي النواحي الإنسانية من ناحية وتتسم بالجدة والتنوع من ناحية أخرى.

ويرى بعض المتخصصين أن الإرشاد بالمعنى يعتبر المدرسة الوحيدة التي طورت فنيات علاجية غير تقليدية، بل وأكثر من ذلك؛ فقد أضاف بعداً جديداً للعلاج والإرشاد النفسي، وهو بعد الظاهرة الإنسانية المميزة، وفي الحقيقة هناك ظاهرتان إنسانيتان على وجه الخصوص وهما: التسامي عن الذات والقدرة على الانفصال عن الذات واللذان يتم تنشيطهما جيداً باستخدام فنيات الإرشاد بالمعنى (فرانكل، ١٩٨٢، ص ١٤١).

هـ- الفنيات والأساليب المستخدمة: يستخدم الباحث مجموعة من الفنيات والأساليب التي تستخدم في الإرشاد بالمعنى، ويمكن توضيحها كالتالي:

هـ/١ الحوار السقراطي Socratic Dialogue: يتم من خلالها طرح أسئلة عديدة على المسترشد ليستطيع من خلالها اكتشاف القيم الشخصية ذات المعنى لديه والوسائل التي يمكن أن يحقق بها هذه القيم، كما يتم طرح أسئلة توضح أن الاختيار دائماً متاح لمعايشة القيم الذاتية ومعنى الحياة حتى لو كان هذا الاختيار محدداً باتجاه الفرد نحو المعاناة

ويتم ذلك من خلال مساعدة المسترشد على استدعاء التجارب الإيجابية ذات المعنى في الماضي، استثارة التخيلات، مناقشة تجارب وخبرات لنماذج ناجحة، النظر في العواقب والنتائج، تعزيز الصمود والتحدي لدى العميل (محمد، ومعوض، ٢٠١٢، ص ٩٥- ٩٦).

هـ/ ٢ القصة الرمزية Parable method: ويتم من خلال هذه الفنية ربط قصة معينة بهدف أو معنى مهم يريد المرشد إيصاله للمسترشد، ومن هذه المعاني توضيح أنه لا يوجد إنسان لا يعاني من مشكلة أو مرض معين (فرانكل، ١٩٨٢، ص ١٤٣)

هـ/ ٣ القاسم المشترك Commomdi- nominator: وسيلة لتدعيم اكتشاف المعنى والقيم من خلال إيجاد قاسماً مشتركاً نستطيع من خلاله ترتيب القيم والمفاضلة بينها لاختيار السلوك الأفضل والأعلى قيمة بالنسبة لنا (فرانكل، ١٩٨٢، ص ١٤٣)

هـ/ ٤ تشتت التفكير Dereflection: يتم في هذه الفنية مساعدة العميل على صرف تفكيره عن قلقه التوقعي إلى شيء آخر، عن طريق تركيز انتباهه بعيداُ عن ذاته، ويتوجه نحو حياة مفعمة بالمعاني الممكنة، وبالقيم ذات الجاذبية الخاصة لإمكاناته الشخصية، وصرف التفكير يستبدل بالنشاط الخاطئ نشاطًا صائبًا أو فعالاً (باترسون، ١٩٩٠، ٤٨١)

والتفكير في الجوانب الإيجابية للحياة، يحقق التسامي بالذات وهذا مقصد من مقاصد الإرشاد بالمعنى، ويفرق بينها وبين المقصد المتناقض أنها انغماس في السلوك الصحيح بممارسة مهمة ذات معنى، والمقصد المتناقض انغماس في السلوك الصحيح بالبعد والسخرية من الأعراض.

هـ/ ٥ المقصد المتناقض ظاهرياً Paradoxical Intention: تشجيع المسترشد على فعل أو الرغبة في فعل وحدوث ما يخشاه بالذات فيحدث عكساً للقصد؛ حيث تحل رغبة متناقضة ظاهرياً محل الخوف المرضي، وبذلك نحاول القضاء على أسباب القلق التوقعي لدى المسترشد أو المريض (فرانكل، ١٩٨٢، ص ١٢٥)

ويكون ذلك بعدة طرق منها وضع المسترشد في المواقف التي لا يرغبها وتشجيعه على التعامل معها، محاولة التعايش مع المشكلة التي يعاني منها حتى يظهر مقصداً متناقضاً، الفكاهة التي تساعد الفرد على الانفصال عن الذات أو الصفات الذاتية المؤلمة، والحوار مع النفس، ويسبق كل ذلك محاولة إقناع المسترشد بالسلوك المرغوب.

هـ/ ٦ اللوجودراما Logo drama : تقوم هذ الفنية علي تخيل الماضي من حياة المسترشد؛ حيث يقص كل مسترشد قصته مع الحياة من خلال حوار تفاعلي متبادل بينه وبين المرشد وفي ضوء هذا الحوار يمكن اكتشاف المعنى بطريقة تلقائية ارتجالية.

وتعتمد هذه الفنية على التخيل؛ حيث تعتمد على خيال المسترشد فيطلب منه المرشد أن يتخيل نفسه على فراش الموت أو في سن متقدمة أوشك على مفارقة الحياة ويراجع حياته هل كانت مرضية أم لا؟ هل كانت ذات معنى أم لا؟ ما إنجازاته في هذه الحياة وما المشاعر التي يشعر بها في هذه الحياة السابقة (محمد، ومعوض، ٢٠١٢، ص ٢٩١- ٢٩٢).

د/ ٧ الإيحاء The appealing: تناشد هذه الفنية السمو الإنساني للعميل وتعتمد على قوة الإيحاء والهدف منها إخبار المسترشد بأنه بإمكانه التحكم في مصيره وأنه ليس ضحية بائسة يائسة لقدره وانفعالاته أو دوافعه الخاصة (محمد، ومعوض، ٢٠١٢، ص ٢٩٨).

ويتم ذلك من خلال جذب العميل للتغيير للأحسن بغض النظر عن الظروف الحالية البدنية والانفعالية، وتعبير المرشد عن ثقته في قدرة العميل على إيجاد المعنى والمسئولية والتغيير الإيجابي، والإشادة بموقف العميل تجاه المعاناة السابقة.

د/ ٨ المنطقة الجبلية Mountain range:هدف هذا التدريب هو دعوتنا للتفكير فيما هو من شأنه أن يضعنا على القمم في مجالات الحياة؛ فيدعى المشاركون لرسم منطقة القيم في المجالات المختلفة واكتشاف القيم التي توصلهم لهذه المنطقة (محمد، ومعوض، ٢٠١٢، ص ٣٠٤).

د/ ٩ الواجب المنزلي Home Work: وتستخدم هذه الطريقة خارج إطار الجلسة الإرشادية مع المسترشدين الذين يشعرون بكثرة المهام التي يجب عليهم القيام بها ولا يستطيعون، فيطلب منهم المرشد كتابة قائمة بهذه المهام مع الأخذ في الاعتبار الأولويات وتجزئة المشكلة إلى فروع، وهذا يتطلب من المرشد المشاركة والتوجيه وعمل خطة واقعية لمعرفة مدى تعاون المسترشد (أبو زعيزع، ٢٠٠٩، ص ١٥٩)

و- محتوى ومكونات البرنامج:

يتكون البرنامج من (١٥) جلسة بواقع جلستين أسبوعيًا ويتراوح زمن الجلسة من (٦٠) إلى (٩٠) دقيقة، والمخطط التالي يوضح جلسات البرنامج.

جدول (٦) مخطط جلسات برنامج الإرشاد بالمعنى لتنمية تقدير الذات لدي عينة من المراهقين المعاقين بصرياً

الجلسة	عنوان الجلسة	الهـــــــــدف	الفنيات المستخدمة
١	التعارف والتمهيد	١. أن يتعارف المشاركون في البرنامج بطريقة مناسبة. ٢. التعريف بالبرنامج وأهدافه ومحتوياته وفوائده. ٣. تطبيق مقياس تقدير الذات تطبيقا قبليا.	الحوار والمناقشة
٢	تقدير الذات	١. أن يتمكن الطالب من فهم معنى تقدير الذات. ٢. أن يستطيع الطلاب رسم نموذج لتحقيق تقدير الذات.	الحوار والمناقشة- الحوار السقراطي – القصة الرمزية- الواجب المنزلي
٣	بناء الثقة في النفس	١. أن يتعرف الطلاب على معنى الثقة بالنفس. ٢. استدعاء نجاحات سابقة تعزز من الثقة في النفس	الحوار السقراطي- الإيحاء- الواجب المنزلي
٤		١. أن يتعرف الطلاب على أن يتعرف الطلاب على قدراتهم وإمكاناتهم. ٢. تكوين صورة إيجابية عن الذات.	الحوار السقراطي - الواجب المنزلي
٥	اعرف نفسك	١. أن يتعرف الطلاب على أفكارهم الحالية. ٢. أن يتعرف الطلاب على مشاعرهم الحالية. ٣. وضع تصور للحياة المستقبلية.	الحوار والمناقشة- اللوجودراما- المنطقة الجبلية- الواجب المنزلي
٦		١. أن يتعرف الطلاب على نقاط الضعف والقوة لديهم. ٢. تحديد الأهداف المستقبلية. ٣. وضع تصور لحياته المستقبلية.	الحوار والمناقشة- اللوجودراما - المنطقة الجبلية- الواجب المنزلي
٧	تحقيق قبول الذات	١. أن يتعرف الطلاب على معنى قبول الذات. ٢. أن يتعرف الطلاب على أهمية قبول الذات. ٣. التعرف على بعض القيم المهمة لتحقيق قبول الذات.	الحوار والمناقشة- اللوجودراما- الواجب المنزلي.
٨		١. تعزيز مواطن القوة. ٢. التوقف عن التفكير بالمثالية الزائدة.	الحوار السقراطي- تشتت التفكير- الواجب المنزلي
٩		١. أن يتقبل الطلاب ما لا يستطيعون تغييره. ٢. التعامل مع جوانب القصور والضعف.	الحوار والمناقشة- المقصد المتناقض- القصة الرمزية- الواجب المنزلي
١٠	تنظيم الذات في الجوانب العقلية	١. أن يفكر الطلاب تفكيرا منطقيا ٢. أن يستمر الطلاب في إكتساب المعارف. ٣. أن يفكر الطالب تفكيرا إيجابيا.	الحوار والمناقشة- تشتت التفكير– المقصد المتناقض- الواجب المنزلي
١١	تنظيم الذات في الجوانب الانفعالية	١. التمكن من ضبط الذات "التركيز على الأنشطة المهمة. ٢. التحكم في النفس. ٣. فهم انفعالات الذات.	الحوار والمناقشة- تشتت التفكير- الواجب المنزلي
١٢	تنظيم الذات في الجوانب الاجتماعية	١. حسن التصرف في المواقف الاجتماعية المختلفة. ٢. مشاركة الآخرين أفراحهم. ٣. إدراك أهمية العلاقات الاجتماعية.	الحوار والمناقشة- القاسم المشترك- المقصد المتناقض- الواجب المنزلي
١٣	تنظيم الذات في الجوانب البدنية	١. الاهتمام بالصحة الجسدية. ٢. الاستفادة من الوقت. ٣. الشعور بتحقيق الذات.	الحوار والمناقشة- تشتت التفكير- الإيحاء- الواجب المنزلي
١٤	تنظيم الذات في الجوانب الدراسية	١. الاهتمام بالأداء الدراسي ٢. التعرف على نماذج الإعاقة الناجحة	الحوار والمناقشة- تشتت التفكير- القصة الرمزية- الواجب المنزلي
١٥	الخاتمة	إنهاء وتقويم البرنامج.	الحوار والمناقشة- التغذية الراجعة

ز- **تقويـــــم البرنامـــــج:**

تم تقويم البرنامج بالطرق الآتية:

١- تم عرض البرنامج على مجموعة من المختصين في الصحة النفسية، وتم تعديل ما اقترحه المختصون.

٢- التقويم القبلي والبعدي: حيث تم استخدام التقويم القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج.

٣- المقارنة بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج.

٤- تم التحقق من فاعلية البرنامج بعد شهرين من توقف تطبيق البرنامج.

ح - **الأساليب الإحصائية:** تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية: اختبار مان – وتيني، واختبار ويلكوكسون.

رابعًا: الخطـــوات الإجرائيـــة للبحـــث:

وتتلخص فيما يلي:

(١)وضع الإطار النظريّ لهذا البحث من خلال الاطلاع على بحوث ودراسات سابقة تناولت متغيرات البحث.

(٢)تصميم مقياس تقدير الذات، وبرنامج الإرشاد بالمعنى.

(٣)تم اختيار عيّنة البحث من الطلاب المعاقين بصرياً بمدرسة النور والأمل بمحافظة سوهاج.

(٤)تطبيق مقياس تقدير الذات على عينة البحث الاستطلاعية بهدف التوصل للخصائص السيكومترية للمقياس.

(٥)تطبيق مقياس تقدير الذات على عينة البحث التجريبية تطبيقًا قبليًا.

(٦)تطبيق جلسات البرنامج على العبنة التجريبية.

(٧)تطبيق مقياس تقدير الذات على عينة البحث (التجريبية والضابطة) تطبيقًا بعديًا.

(٨)تطبيق مقياس تقدير الذات على عينة البحث (التجريبية) بعد شهرين من توقف تطبيق البرنامج.

(٩)تفريغ درجات العينة وتحليلها ومعالجتها من الناحية الإحصائية.

(١٠)تحديد النتائج التي تم التوصل إليها ومناقشتها في ضوء الدراسات والبحوث السابقة وكذلك الإطار النظري للبحث.

(١١)وضع التوصيات والمقترحات في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج.

نتائـــــج البحـــــث:

نتيجة الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية ومتوسط رتب درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس تقدير الذات لصالح المجموعة التجريبية "، وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار "مان – وتني" ويوضح جدول (٨) الفروق بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية ومتوسط رتب درجات المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج.

جدول (٧) الفروق بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية ومتوسط رتب درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس تقدير الذات

المقاييس	المجموعة	ن	متوسط الرتب	Z	Sig.	الدلالة
التقييم الانفعالي	تجريبية	٤	٩,٠٠	٢,٨٦٣	٠,٠١	دالة
	ضابطة	٤	٥,٠٠			
التقييم الاجتماعي	تجريبية	٤	٩,٠٠	٢,٨٤٤	٠,٠١	دالة
	ضابطة	٤	٥,٠٠			
التقييم الأدائي	تجريبية	٤	٩,٠٠	٢,٨٣٤	٠,٠١	دالة
	ضابطة	٤	٥,٠٠			
التقييم المظهري	تجريبية	٤	٩,٠٠	٢,٨٣٢	٠,٠١	دالة
	ضابطة	٤	٥,٠٠			
الدرجة الكلية	تجريبية	٤	٩,٠٠	٢,٨٣١	٠,٠١	دالة
	ضابطة	٤	٥,٠٠			

يلاحظ من نتائج هذا الاختبار أن قيمة P.Value تساوي (٠,٠١)، وهي أقل من مستوى دلالة (٠,٠٥)، كما يلاحظ أن متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية أعلى من متوسط رتب درجات المجموعة الضابطة، وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية ومتوسط رتب درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي على أبعاد مقياس تقدير الذات والدرجة الكلية للمقياس لصالح المجموعة التجريبية، وتشير هذه النتيجة إلى صحة الفرض الثاني.

نتيجة الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي علي مقياس تقدير الذات لصالح القياس

البعدي ". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار " ويلكوكسون "، ويوضح جدول (١١) الفروق بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج على مقياس تقدير الذات.

جدول (٨) الفروق بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس تقدير الذات

المقاييس	الرتب	ن	متوسط الرتب	Z	Sig.	الدلالة
التقييم الانفعالي	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٢,٨٠٧	٠,٠١	دالة
	الرتب الموجبة	٨	٤,٥			
التقييم الاجتماعي	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٢,٨٠٧	٠,٠١	دالة
	الرتب الموجبة	٨	٤,٥			
التقييم الأدائي	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٢,٨١٨	٠,٠١	دالة
	الرتب الموجبة	٨	٤,٥			
التقييم المظهري	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٢,٨٠٥	٠,٠١	دالة
	الرتب الموجبة	٨	٤,٥			
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٢,٨٠٣	٠,٠١	دالة
	الرتب الموجبة	٨	٤,٥			

يلاحظ من نتائج هذا الاختبار أن قيمة P.Value تساوي (٠,٠١) وهي أقل من مستوى دلالة (٠,٠٥)، كما أننا نقارن بين متوسط رتب الإشارات الموجبة والسالبة ويلاحظ أن متوسط رتب الإشارات السالبة أصغر من متوسط رتب الإشارات الموجبة، وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج على أبعاد مقياس تقدير الذات والدرجة الكلية لصالح القياس البعدي، وتشير هذه النتيجة إلى صحة الفرض الأول.

نتيجة الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والقياس التتبعي على مقياس تقدير الذات بعد شهرين من انتهاء تطبيق البرنامج"، وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام اختبار " ويلكوكسون"، ويوضح جدول (٩) النتائج:

جدول (٩) الفروق بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدى والقياس التتبعي على مقياس تقدير الذات

المقاييس	الرتب	ن	متوسط الرتب	Z	Sig.	الدلالة
التقييم الانفعالي	الرتب السالبة	٤	٣,١٧	٠,٢١٤	٠,٨٣٠	غير دالة
	الرتب الموجبة	٤	٣,٨٣			
التقييم الاجتماعي	الرتب السالبة	٣	٢,٠٠	٠,٣٧١	٠,٧١٠	غير دالة
	الرتب الموجبة	٥	٤,٠٠			
التقييم الأدائي	الرتب السالبة	٢	٢,٥٠	٠,٠٠	١,٠٠	غير دالة
	الرتب الموجبة	٦	٣,٧٥			
التقييم المظهري	الرتب السالبة	٤	٣,١٧	٠,٢١٤	٠,٨٣٢	غير دالة
	الرتب الموجبة	٤	٣,٨٣			
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٦	٤,٥٠	١,٥٩	٠,١١٢	غير دالة
	الرتب الموجبة	٢	١,٥٠			

يلاحظ من نتائج هذا الاختبار أن قيمة P.Value أكبر من مستوى دلالة (٠,٠٥)، وهذا يعني عدم وجود فروق بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي والقياس التتبعي على مقياس تقدير الذات بعد شهرين من انتهاء تطبيق البرنامج.

مناقشة النتائج وتفسيرها:

أسفرت نتائج البحث الحالي عن فاعلية الإرشاد بالمعنى في تنمية تقدير الذات لدي عينة من المراهقين المعاقين بصرياً، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة Moein, & Houshyar, (2015) والتي أشارت إلى أن العلاج بالمعنى الجماعي يحسن درجات التكيف وتقدير الذات في الجوانب المادية، والاجتماعية، والشخصية، والأسرية، والمهنية، والتعليمية بين الأشخاص ذوي الإعاقة الجسدية، كما استمر تأثير التدخل العلاجي بعد شهر من التدخل، كما اتفقت نتائج الدراسة مع بعض الدراسات التي تناولت برامج قائمة على نظريات إرشادية أخرى لتنمية تقدير الذات لدى المعاقين بصرياً كدراسة Marino et al., (2020) والتي استخدمت برنامج إرشادي قائم على المدرسة والمجتمع وأظهرت نتائجها زيادة كبيرة في تقدير الذات لدى المتدربين مقارنة بالمجموعة الضابطة، ودراسة الكشكي (٢٠١٨) والتي أسفرت نتائجها عن فاعلية برنامج إرشادي انتقائي تكاملي في تحسين تقدير الذات لدى عينة الدراسة، وأوضحت نتائج دراسة غمري (٢٠١٥) فاعلية الإرشاد الجماعي والفردي في تنمية تقدير الذات لدى المعاقين بصرياً؛ حيث ساهم في تنمية البعد العقلي والجسمي والانفعالي والاجتماعي وكذا الاخلاقي مما أدى إلى تحسين وتغيير نظرتهم للحياة بطريقة إيجابية، وكذلك دراسة العقاد (٢٠١٥) والتي وأشارت نتائجها مجتمعة إلى

فاعلية البرنامج القائم على التعلم الذاتي في تنمية تقدير الذات لدى عينة الدراسة من الطلاب المكفوفين، وكذلك دراسة سالم (٢٠١١) التي أشارت نتائجها إلى فاعلية البرنامج العقلاني الانفعالي السلوكي في تنمية تقدير الذات لدى عينة الدراسة من الطلاب المكفوفين.

وتؤكد هذه النتائج على أن بعض الطرق والأساليب الإرشادية التي تتناسب مع طبيعة المعاقين بصرياً وخصائصهم تؤدي إلى تنمية تقديرهم لذواتهم ونظرتهم لأنفسهم، بالرغم من أنهم يتأثرون بالعديد من العوامل التي قد تؤدي لانخفاض تقديرهم وتدني نظرتهم لأنفسهم وتقييمهم السلبي لقدراتهم وإمكاناتهم، والحكم على أنفسهم من منطلق عدم القدرة والعجز، ويرجع الباحث هذه التغيرات الكيفية التي طرأت على عينة الدراسة وارتفاع تقديرهم لذواتهم لعدة عوامل منها:

تغير النظرة للمعاناة ومصادر هذه المعاناة:

بعد أن كانت نظرة الحالات للمعاناة على أنها نتيجة حتمية للإعاقة البصرية ولا يمكن بأي حال الاستفادة من هذه المعاناة التي يشعرون بها في معاملة المحيطين بهم سواءً في الأسرة أو في المجتمع على العموم والتي تتسم إما بالشفقة والخوف الزائد الذي يحرمهم من فرص الحياة بشكل طبيعي، وإما الإهمال وعدم الاهتمام بمطالبهم وحاجاتهم، وفي صعوبة التنقل والحركة وما يتبع ذلك من صعوبة إشباع رغباتهم وقضاء حاجاتهم، وفي العديد من الصراعات التي يواجهونها كالصراع بين الرغبة في الاستقلال عن الآخرين والرغبة في الرعاية، والصراع بين الدافع للتمتع بمباهج الحياة والدافع في الانزواء طلباً للأمان، تغيرت النظرة لهذه المعاناة من كونها عوامل للإحباط إلى كونها دافعاً لتحقيق المزيد من النجاحات والوصول للأهداف المختلفة بعد إعطاء هذه المعاناة معاني وقيم خاصة بكل فرد، وهذا ما أشار إليه وونج (٢٠١٠) من أن المعاناة تعمل كمنبه أو مثير للبحث عن المعنى؛ فالمعاناة دون معنى تؤدي للبؤس واليأس، ولذلك ينبغي على المعالج بالمعنى عدم السؤال عن سبب المعاناة لكن توجيه العميل نحو الإدراك والتحقق من المعاني المجردة واختيار الاتجاهات الصحيحة نحو هذه المعاناة باتخاذ اتجاهات إيجابية نحو المعاناة وتوجيهه أن هذه المعاناة تعطيه الفرصة لإظهار إمكاناته الإنسانية (محمد، ومعوض، ٢٠١٢، ص ٣١)، ويدل على هذا المعنى ما تقوله الحالة (٣) "قمت في جلسات البرنامج بتحويل تركيزي من التفكير في الإعاقة والمعاناة التي أعانيها بسبب الإعاقة البصرية إلى التفكير في مجموعة من الطموحات والآمال وكيفية تحقيقها وكيف أرى نفسي بعد تحقيقها وكيف يراني الآخرون، وهذا كان بمثابة الدافع والمحرك لتحقيق هذه الطموحات"، وكذلك تقول الحالة (١) "كنت أعاني قبل حضوري جلسات البرنامج من الصراع بين الرغبة في الاستقلال والشعور بالذات المستقلة وبين الحاجة لمساعدة الآخرين، ومع التدريب

المستمر على أسلوب المنطقة الجبلية تحول تفكيري من المعاناة من هذه الصراعات إلى محاولة التفكير الدائم فيما يضعني على القمة في النواحي الاجتماعية والأكاديمية والأدائية؛ فأصبحت أنظر لمساعدة الآخرين على أنها وسيلة للوصول لهذه القمة وليست سبباً في الصراع النفسي"، ويتضح من كلام الحالات أن نظرتهم للمعاناة تغيرت بعد حضور جلسات البرنامج والتدريب على فنياته والتي أضفت معاني وقيماً مختلفة على هذه المعاناة ساعدتهم في استغلالها كدافع للوصول للأهداف وتحقيق الطموحات مما أسهم بشكل واضح في تغير النظرة للذات وتقديرها لنحو أفضل.

عرض النماذج المماثلة الناجحة :

عرض النموذج الناجح ومناقشة كيفية نجاحه كان له أكبر الأثر في تغيير نظرة الطلاب لأنفسهم وأكد عندهم إمكانية النجاح في كل المجالات سواءً الاجتماعية أو الأكاديمية أو المعرفية مع الإعاقة البصرية، ويدلل على هذا الأثر ما قالته الحالة (٤) بعد البرنامج "كنت أعتقد أن الإعاقة البصرية ضد النجاح، والإعاقة ضد التميز لكن بعد سماعي لقصة "ين هاوتسي" ومعايشتي لإصرارها وعزمها على التفوق والنجاح الدراسي خاصة في مجال دقيق جداً قد يعتقد البعض أنه يستحيل دون البصر، تيقنت بشكل واقعي أنه لا مستحيل مع العزيمة والإصرار، وأنا الآن أحاول التصرف والاجتهاد في حياتي مثل "ين هاوتسي".

فروض نظرية إدارة الذعرTerror management theory:

يفسر الباحث النتيجة الحالية من خلال فروض هذه النظرية والتي تفترض أن تقدير الذات يتكون من الشعور بالمعنى والأهمية، والذي يعمل على التخلص من الذعر الذي يسببه الشعور بالإقصاء من المجتمع المحيط أو تهديد إشباع الحاجات الأساسية للفرد، و المعاق بصرياً نظراً لظروف إعاقته وما تفرضه عليه من عدم القدرة على التفاعل مع الآخرين بشكل كامل قد يؤدي ذلك لتزايد شعوره بالذعر من نبذ المجتمع له وإقصائه بعيداً عن نشاطات المجتمع، وكذلك ما تفرضه عليه الإعاقة من صعوبة التحرك ومن ثم عدم القدرة على السيطرة على البيئة المحيطة قد يشعره بالعجز عن إشباع الحاجات الأساسية له، ومن ثم تعمل الدفاعات التعويضية لدى المعاق بصرياً على محاولة التفاعل مع المجتمع المحيط ومحاولة إشباع الحاجات الأساسية لديه، مما يؤدي للشعور بالأهمية وتقدير الذات، وانطلاقاً من هذه النظرية حاول الباحث من خلال تدريبات البرنامج العمل على تعزيز هذه الدفاعات التعويضية من خلال التدريبات التي ترغبهم في التفاعل مع المجتمع وسد الاحتياجات الأساسية لهم.

ويؤكد على مدلول هذه النظرية ما تقوله الحالة (٢) "كنت دائم الخوف والقلق من إقصاء المجتمع لي ورفضه التعامل معي أحياناً ويؤكد على ذلك ما كنت أسمعه من عبارات من المحيطين بي كبعض الكلام الذي يدل على الشفقة، أو رفض المساعدة من البعض في بعض المواقف، وهذا الإقصاء والرفض كان يشعرني بعدم القيمة ويؤثر على نظرتي لنفسي وبعد حضور جلسات البرنامج والتدريب على التعامل مع هذه المواقف بنوع من الفكاهة والدعابة، تغير إدراكي لهذه المواقف بشكل كبير وأصبحت هذه المواقف لا تؤثر في نظرتي لنفسي وتقديري لذاتي".

مناسبة الأسلوب الإرشادي المستخدم:

ويمكن تفسير نتائج الدراسة في ضوء مناسبة الإرشاد بالمعنى لطبيعة عينة الدراسة من المعاقين بصرياً؛ حيث يمثل الإرشاد بالمعنى إرشاداً تفاؤلياً يجعل المسترشد يرى إمكانية تحويل الشعور بالمعاناة واليأس إلى الشعور بالانتصار والقدرة على تحقيق الطموحات من خلال إيجاد معنى لحياته؛ فالحياة دائماً تحتفظ لكل فرد بمعنى خاص به وبناءً على أسس الإرشاد بالمعنى تظل الحياة ذات معنى تحت أي ظرف من الظروف، وهذا المعنى يمكن الفرد من التعامل مع الظروف القدرية والقاسية التي يعاني منها في حياته ولا يستطيع تجنبها كآثار الإعاقات المختلفة ويستطيع من خلال نظرته لهذه الإعاقة وإعطائها معنى إيجابي أن يحولها إلى دافع للإنجاز والنجاح، مما يشعره بقيمته الذاتية.

الإجراءات المستخدمة في هذا البرنامج:

حيث حاول الباحث استخدام فنيات الإرشاد بالمعنى من خلال أنشطة وإجراءات تتسم بالتنوع والمشاركة والتعامل مع هذه الإجراءات بنوع من الذاتية والنظرة الشخصية المبنية على مجموعة القيم الشخصية التي يتبناها كل طالب؛ فاستفاد الطلاب من الحوار السقراطي في استدعاء التجارب الإيجابية الشخصية ذات المعنى في الماضي ومحاولة الاستفادة منها وبث روح الأمل والطموح والنظرة الإيجابية للذات من خلالها، وكذلك استثارة التخيلات المختلفة أثناء الحوار، ومناقشة تجارب وخبرات لنماذج ناجحة، والنظر في العواقب والنتائج للقيم المختلفة.

كما استطاع الطلاب من خلال فنية القصة الرمزية الوصول إلى معانٍ مهمة ووثيقة الصلة بتقديرهم لذواتهم، ومن هذه المعاني توضيح أنه لا يوجد إنسان لا يعاني من مشكلة أو مرض معين فمع هذه المعاناة لا يعيش الإنسان فقط بل ويستطيع الاستفادة منها وتحويلها للنجاح والتميز.

وكان لاستخدام فنيتي تشتت التفكير والمقصد المتناقض ظاهرياً تأثير واضح على نظرة الطلاب لأنفسهم وتقديرهم لذواتهم؛ حيث تحقق فنية تشتت التفكير التسامي بالذات وذلك من خلال التركيز على الجوانب الإيجابية والقدرات التي يمتلكها الفرد للتخلص من المعاناة بدلاً من التركيز على المعاناة ذاتها، كما تحقق فنية المقصد المتناقض ظاهرياً الانفصال عن الذات من خلال الفكاهة والدعابة التي تساعد الفرد على الانفصال عن الصفات الذاتية المؤلمة، والفرد يحتاج في كثير من المواقف التسامي بالذات كما يحتاج كذلك إلى الانفصال عن الذات في مواقف أخرى، وأشارت الحالة (١) إلى أنها كانت في حاجة شديدة لهاتين القدرتين للتعامل مع المواقف المختلفة فيقول "قبل حضوري جلسات البرنامج كنت أعاني من تركيزي على إعاقتي وكيف تؤثر علي في نواحي الحياة المختلفة، ولكن بعد التدريب على تحويل التركيز على الطموحات والأهداف وكيفية تحقيقها بدلاً من التركيز على الإعاقة وآثارها اختلفت نظرتي للأمور وثقتي في نفسي".

كما كان للتدريبات المنزلية دوراً هاماً في الربط بين البيئة الإرشادية المتمثلة في جلسات البرنامج والبيئة المنزلية التي يعيش فيها الطالب مما أسهم في تحقيق أهداف البرنامج من خلال توفير الفرصة للطلاب لمزيد من التدريب ومحاولة الوصول لمعانٍ واقعية للقيم التي يكتسبونها من خلال تدريبات البرنامج، مما أسهم في تنمية تقدير الذات لدى عينة الدراسة من الطلاب المعاقين بصرياً.

توصيـــات الدراســـة:

(١) ضرورة تفعيل البرامج الإرشادية التي تهتم بتنمية الجوانب الإيجابية لدى الطلاب المراهقين ذوي الإعاقة البصرية، مما يسهم في تحقيق التوافق والسواء النفسي لهذه الفئات.

(٢) تشجيع القائمين على وضع المناهج، والمختصين بإعداد الوسائل التعليمية والأنشطة المختلفة والخاصة بالمعاقين بصرياً على تضمين هذه المناهج والأنشطة المختلفة ما يساعد على تنمية تقدير الذات لدى هذه الفئة.

(٣) إعداد دورات تدريبية مختلفة لتدريب المعلمين وأولياء الأمور والإخصائيين الاجتماعين في مدارس النور والأمل لتحسين قدراتهم على التعامل مع المعاقين بصرياً وتقديم الخدمات الإرشادية المختلفة لهم، سيما الخدمات التي تعنى بتنمية تقديرهم لذواتهم وحكمهم على أنفسهم.

(٤) الاهتمام بالبرامج الإرشادية التي تهدف لإيجاد معنى لحياة المعاق بصرياً يتحرك من خلاله لتحقيق أهدافه وطموحاته، ومن ثم الشعور بقيمته وتقديره لذاته.

المـــراجـــــــع

أبو الديار، مسعد نجاح (٢٠١٢). العلاقة بين تقدير الذات والدافعية للإنجاز والذكاء الوجداني لدى عينة من الأطفال المكفوفين وغير المكفوفين، مجلة العلوم الاجتماعية، ٤٠ (٢)، ١٠١- ١٢٩ تم الاسترجاع من دار المنظومة

أبو الوفا، نجلاء إبراهيم (٢٠١٧). الخصائص السيكومترية لمقياس تقدير الذات لدى طالبات المرحلة الثانوية، تم الاسترجاع من file:///C:/Users/ENG-AHMED/Downloads/2____.pdf.pdf

أبو زعيزع، عبدالله (٢٠٠٩). أساسيات الإرشاد النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق، عمان: دار يافا العلمية.

أبو مغلي، سميح (٢٠٠٢). التنشئة الاجتماعية للطفل. عمان: دار اليازورى العدسية.

باترسون، س .هـ (١٩٩٠). نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، ترجمة: حامد عبد العزيز الفقي، الكويت: دار القلم.

البيلاوي، إيهاب (٢٠٠١). قلق الكفيف تشخيصه علاجه. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق

البحيري، عبد الرقيب أحمد والحديبي، مصطفى عبدالمحسن (٢٠١٤). اضطراب صورة الجسم وعلاقته بتقدير الذات لدى المراهقين المعوقين بصرياً "دراسة وصفية- كلينيكية"، المجلة التربوية النفسية، ١٥ (٢)، ٤٧٩- ٥١٩

بلان، كمال يوسف (٢٠١٤). نظريات العلاج والإرشاد النفسي. عمان: دار الإعصار للنشر والتوزيع

تونسية، يونسي (٢٠١٢). تقدير الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى المراهقين المبصرين والمراهقين المكفوفين دراسة ميدانية بولايتي "تيزي وزو" و"الجزائر العاصمة" (رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مولود معمري، الجزائر)

الحديدي، منى صبحي (٢٠١٤). مقدمة في الإعاقة البصرية. عمان: دار الفكر

الداهري، حسن صالح (٢٠١٥). فنيات الإرشاد النفسي لذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم. عمان: دار الاعتصام العلمي للنشر والتوزيع

زايد، كاشف (٢٠٠٤). تقدير الذات لدى طلاب قسم التربية الرياضية بجامعة السلطان قابوس وعلاقته بمستوى التحصيل الأكاديمي، دراسات الجامعة الأردنية ، عدد خاص، ص ٣٢١.

زهران، حامد عبد السلام (١٩٨٦). علم نفس النمو الطفولة والمراهقة. القاهرة: دار المعارف.

الزيود، نادر فهمي (١٩٩٨). نظريات الإرشاد والعلاج النفسي. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

سالم، سالمة راشد (٢٠١١). فاعلية برنامج إرشاد جمعي لتنمية تقدير الذات لدى المعاقين بصرياً في سلطنة عمان. (رسالة ماجستير، كليه العلوم والآداب، جامعه نزوى، عمان). تم الاسترجاع من https://www.unizwa.edu.om/content_files/a88931029.pdf

سالم، علي (٢٠١٥). الاتجاه نحو المشاركة السياسية وعلاقته بتقدير الذات لدى عينة من طلاب الجامعة، (رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة حلوان).

الشناوي، محمد (٢٠٠١). "التنشئة الاجتماعية للطفل. عمان: دار صفاء للنشر.

عتيقة، موساوي (٢٠١٦). تقدير الذات لدى المراهقين المعاقين بصرياً دراسة ميدانية بمدرسة المعوقين بصرياً بأدرار (رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الإسلامية، جامعة أحمد دراية– أدرار).

العقاد، عصام عبداللطيف (٢٠١٥). فاعلية برنامج قائم على التعلم الذاتي وأثره على تنمية دافعية الإنجاز وتقدير الذات لدى عينة من الطلاب المكفوفين - جامعة الملك عبد العزيز، مجلة المعهد الدولي للدراسة والبحث – جسر، ١(١)، ٢– ٢٩ تم الاسترجاع من دار المنظومة

غمري، علجية (٢٠١٥). فاعلية برنامج إرشادي في تنمية تقدير الذات لدى المعاقين بصريا بمدرسة المكفوفين بمدينة بسكرة، دفاتر المخبر، ١٤، ١١٧– ١٥٠ تم الاسترجاع من دار المنظومة

الفحل، نبيل محمد (٢٠١٤). دليلك لبرامج الإرشاد النفسي من التصميم إلى التطبيق في البحوث والإرشاد الطلابي. القاهرة: دار العلوم للنشر والتوزيع

فرانكل، فيكتور إيميل (١٩٨٢). إرادة المعنى (أسس وتطبيقات العلاج بالمعنى)، ترجمة: إيمان فوزي، القاهرة: دار زهراء الشرق

القريطي، عبد المطلب (٢٠٠٥). سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم. ط٤, القاهرة: دار الفكر العربي.

الكشكي، مجدة السيد (٢٠١٨). فاعلية برنامج إرشادي انتقائي تكاملي لتنمية التفكير الإيجابي كمدخل لتحسين تقدير الذات لدى عينة من طالبات الجامعة الكفيفات، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٦ (٦)، ٢٦٣- ٢٩٤ تم الاسترجاع دار المنظومة

مالهي، رانجت سنج وريزنر، روبرت دبليو (٢٠٠٥). تعزيز تقدير الذات إعادة بناء وتنظيم نفسك للنجاح في الألفية الجديدة، ترجمة مكتبة جرير، الرياض: مكتبة جرير

محمد، سيد عبدالعظيم ومعوض، محمد عبدالتواب (٢٠١٢). العلاج بالمعنى (النظرية- الفنيات- التطبيق). القاهرة: دار الفكر العربي

معوض، محمد عبد التواب (١٩٩٨) أثر الإرشاد بالمعنى في خفض خواء المعنى لدى عينه من العميان. مجلة الإرشاد النفسي ، جامعة عين شمس، (٨)، ٣٢٥- ٣٥٦

منصور، السيد كامل (٢٠١٢). استراتيجيات المواجهة وتقدير الذات والانفعال الإيجابي والانفعال السلبي كمنبئات للكمالية التكيفية ، درا سات تربوية ونفسية، مجلة كلية التربية بالزقازيق ،٧٧، ٥١- ١٢. . تم الاسترجاع من http://www.journals.zu.edu.eg/upload/51739fd3-3485-4705-afe5-e864fcb08978.pdf

المومني، هناء علي صالح (٢٠٠٦) تقدير الذات وعلاقته بالمستوى التعليمي والعمر وطريقة التنقل والحركة لدى المعاقين بصرياً (رسالة ماجستير، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية، الأردن) تم الاسترجاع من دار المنظومة

النعيمات، خالد والسرور، ناديا (٢٠١٨). بناء مقياس متعدد الأبعاد في تقدير الذات، دراسات، العلوم التربوية، ٤٥ (٤)، ٢٦٠- ٢٧٨

Augestad, L. (2017). Self-concept and self-esteem among children and young adults with visual impairment: A systematic review. Cogent Psychology, 4(1),1-12. doi: https://doi.org/10.1080/23311908.2017.1319652

Bakhshi, S., Montazeri, N., Nazari. B., Ziapour, A., Barahooyi, H. & Dehghan, F., (2017). Comparing the Self-Esteem and Resiliency between Blind and Sighted Children and Adolescents in Kermanshah City, World family medicine /middle east Journal of family medicine, 15 (7), 46- 51 doi: 10.5742/MEWFM.2017.93015

Beaty, L. (1991). The effects of visual impairment on adolescent self-concept. Journal of Visual Impairment & Blindness, 85(3), 129–130.

Bolat, N., Dogangun, B., Yavuz, M., Demir, T., & Kayaalp, L. (2011). Depression and anxiety levels and self-concept characteristics of adolescents with congenital complete visual impairment. Turkish journal of psychiatry, 22(2), 77–82

Brown, J. & Marshall, M. (2001). Self-Esteem and Emotion: Some Thoughts About Feelings. PSPB, 27 (5), 575-584 Retrieved from https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0146167201275006

Christy, X. & Mythili, T. (2020). Self-esteem, Self-efficacy and Academic performance among Adolescents, Journal of Indian Association for Child & Adolescent Mental Health, 16 (2), 123-135. Retrieved from: EBSCO data base.

Datta, P., & Talukdar, J. (2016). The impact of vision impairment on students' self-concept. International Journal of Inclusive Education, 20 (6), 659–672. doi: https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1111441

Dumont, M., & Provost, M. A. (1999). Resilience in adolescents: Protective role of social support, coping strategies, self-esteem, and social activities on experience of stress and depression. Journal of Youth and Adolescence, 28, 343-363. https://doi.org/10.1023/A:1021637011732

Garaigordobil, M., & Bernarás, E. (2009). Self-concept, self-esteem, personality traits and psychopathological symptoms in adolescents with and without visual impairment. The Spanish journal of psychology, 12 (1), 149–160. doi.org/10.1017/S1138741600001566

Griffin-Shirley, N., & Nes, S. (2005). Self-esteem and empathy in sighted and visually impaired preadolescents. Journal of Visual Impairment & Blindness, 99 (5), 276–285.

Guindon, M. (2002). Toward accountability in the use of the self-esteem construct. Journal of Counseling & Development, 80, 204 – 214. https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2002.tb00184.x

Hadidi, M., & Al Khateeb, J. (2013). Loneliness among students with blindness and sighted students in Jordan: A brief report. International Journal of Disability, Development and Education, 60, 167–172. https://doi.org/10.1080/1034912X.2012.723949

Hafekost K., Boterhoven de Haan K., Lawrence, D., Sawyer M.& Zubrick S. (2017) Validation of the Adolescent Self-Esteem Questionnaire: Technical Report: Telethon Kids Institute and the Graduate School of Education, The University of Western Australia, Perth, Australia. Retrieved from youngmindsmatter.telethonkids.org.au Validation of the Adolescent Self-Esteem Questionnaire [PDF]

Karcher, M. (2005). The effects of developmental mentoring and high school mentors' attendance on their younger mentees' self-esteem, social skills, and connectedness. Psychology in the Schools, 42 (1), 65-77. https://doi.org/10.1002/pits.20025

Konarska, J. (2007). young people with visual impairments in difficult situations. Social Behavior and Personality, 35 (7), 909–918. doi.org/10.2224/sbp.2007.35.7.909

Kotb, S., Gadallah, M. & Marzouk, S. (2011). Self-esteem and quality of life among visually impaired children in Assiut City, Egypt. Journal of American Science, 7(8), 47-57. http://www.americanscience.org.

Lawson, J., Marshall, W.& McGrath, P. (1979). The Social Self-Esteem Inventory. Educational and Psychological Measurement, 39 (4), 803-811. Retrieved from https://doi.org/10.1177/001316447903900413

Leary, M., Tambor, E., Terdal, S. & Downs, D. (1995). Self-esteem as an interpersonal monitor: The sociometer hypothesis. Journal of Personality and Social Psychology, 68(3), 518–530. https://doi.org/10.1037/0022-3514.68.3.518

Liang, B., Lund, T., Desiliva Mousseau, A. & Spencer, R. (2016). The mediating role of engagement in mentoring relationships and selfesteem among affluent adolescent girls. Psychology in the Schools, 53 (8), 848-860. https://doi.org/10.1002/pits.21949

Lipman, E., DeWit, D., DuBois, D., Larose, S., & Erdem, G. (2018). Youth with chronic health problems: How do they fare in mainstream mentoring programs?. BMC Public Health, 18 (102). https://doi. org/10.1186/s12889-017-5003-3

Macinnes, D. (2006). Self-esteem and self-acceptance: an examination into their relationship and their effect on psychological health. Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing, 13, 483–489. https://doi.org/10.1111/j.1365-2850.2006.00959.x

Marino, C., Santinello, M., Lenzi, M., Santoro, P., Bergamin, M., Gaboardi, ... Perkins, D. (2020). Can mentoring promote self-esteem and school connectedness? An evaluation of the mentor-UP project. Psychosocial Intervention, 29, 1-8. https://doi.org/10.5093/pi2019a13

Mishra, V., & Singh, A. (2012). A comparative study of self-concept and self-confidence of sighted and visually impaired children. EXCEL International Journal of Multidisciplinary Management Studies, 2(2), 148–157. Retrieved from http://www.zenithresearch.org.in/images/stories/pdf/2012/Feb/EIJMMS/13_EIJMMS_VOL2_ISSUE2_FEB2012.pdf

Moein, L.& Houshyar, F. (2015). The Effect of Logotherapy on Improving Self-esteem and Adjustment in People With Physical Disability, Education Science and Psychology , 5 (37), 3- 13 Retrieved from 5d18b5222d4f09c268ee7afad96b8d56f836.pdf

Orth, U. & Robins, R., (2013). Understanding the Link Between Low Self-Esteem and Depression. Psychological Science, 22(6) 455–460 doi: 10.1177/0963721413492763

Papadopoulos, K., Montgomery, A. & Chronopoulou, E. (2013). The impact of visual impairments in self-esteem and locus of control. Research in Developmental Disabilities, 34, 4565–4570. http://dx.doi.org/10.1016/j.ridd.2013.09.036

Pinquart, M., & Pfeiffer, J. (2013). Identity development in German adolescents with and without visual impairments. Journal of Visual Impairment & Blindness,107 (5), 338–349. doi.org/10.1177/0145482X1310700503

Ryan, M. & Deci, E. (2004). Avoiding Death or Engaging Life as Accounts of Meaning and Culture: Comment on Pyszczynski et al.; (2004). Psychological Bulletin, 130 (3), pp. 473-477 doi: 10.1037/0033-2909.130.3.473

Shah, S., Al Dhaheri, F. , Albanna, A., Al Jaberi, N., Al Eissaee, S., Alshehhi, N., … . (2020). Self-esteem and other risk factors for depressive symptoms among adolescents in United Arab Emirates. PLoS ONE, 15(1), 1- 16 https://doi. org/10.1371/journal.pone.0227483

Shapiro, D., Moffett, A., Lieberman, L., & Dummer, G. (2005). Perceived competence of children with visual impairments. Journal of Visual Impairment & Blindness, 99, 15–25.

Soto-Sanz, V., Piqueras, J., Rodríguez-Marín, J., Pérez-Vázquez, T., Rodríguez-Jiménez, T., Castellví, P. … (2019). Self-esteem and suicidal behaviour in youth: A meta-analysis of longitudinal studies. Psicothema, 31 (3), 246-254 doi: 10.7334/psicothema2018.339

Trzesniewski, K. H., Donnellan, M. B., Moffitt, T. E., Robins, R. W., Poulton, R., & Caspi, A. (2006). Low self-esteem during adolescence predicts poor health, criminal behavior, and limited economic prospects during adulthood. Developmental Psychology, 42 (2), 381-390. https://doi. org/10.1037/0012-1649.42.2.381

Wood, J., Heimpel, S. & Michela, J. (2003). Savoring versus dampening: Self-esteem differences in regulating positive affect. Journal of Personality and Social Psychology, 85, 566–580 doi: 10.1037/0022-3514.85.3.566.