جامعة أبو القاسم سعد الله

كلية العلوم الإجتماعية

قسم: علوم التربية

علاقة الذكاء الإنفعالي بتقدير الذات و التكيف المدرسي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية

أطروحة مكملة لنيل شهادة الدكتوراه في التربية الخاصة

تخصص: التربية الخاصة

إعداد الطالب:

بوسري مصطفى

إشراف:

الأستاذة فتاحين عائشة

السنة الجامعية:2020/2019م

شكر و تقدير

الحمد لله عدد ما خلق ، وعدد ما في السماوات و الأرض ، الحمد له حمدا كثير طيبا مباركا.

أتقدم بأرقى كلمات الشكر إلى الأستاذة فتاحين عائشة التي أشرفت على هذا العمل ، كل التقدير لجهودها وتسهيلاتها ومرافقتها الطيبة المثمرة في هذا المسار.

وبأسمى حروف التقدير إلى الأستاذ سليم صيفور الذي لطالما كان سندا وقائدا و موجها طيلة المسار الجامعي.

كما أشكر كل من ساهم ودعم سواء من ناحية التوجيه أو التكوين من أساتذة جامعة أبو القاسم سعد الله. كل اللإمتنان لحملة الرسالة النبيلة.

الـــمحتوى	الصفحة
شكر وتقدير	
فهرس المحتويات	
قائمة الأشكال	
قائمة الجداول	
مقدمة	
البـــــــاب الأول: الـــــــجانب الـــــــــنظري	
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	05
I. إشكالية الدراسة	06
II. فرضيات الدراسة	09
III. أهداف الدراسة	10
IV. أهمية الدراسة	10
V. مفاهيم الدراسة	11
VI. الدراسات السابقة	13
الفصل الثاني: الإعاقة البصرية	18
تمهيد	19
I. تعريف الإعاقة البصرية	20
II. تصنيف الإعاقة البصرية	23

III. نسبة انتشار الإعاقة البصرية	27
IV. أسباب انتشار الإعاقة البصرية	28
V. خصائص ذوي الإعاقة البصرية	31
VI. إحتياجات ذوي الإعاقة البصرية	35
VII. قياس وتشخيص الإعاقة البصرية	40
VIII. طرق الوقاية من الإعاقة البصرية	43
خلاصة	46
الفصل الثالث: الذكاء الإنفعالي	47
تمهيد	48
I. نبذة تاريخية عن الذكاء الإنفعالي	49
II. مفهوم الذكاء الإنفعالي	50
III. أبعاد الذكاء الإنفعالي	53
IV. نظريات ونماذج الذكاء الإنفعالي	56
V. أهمية الذكاءالإنفعالي في مجالات الحياة	60
VI. قياس الذكاء الإنفعالي	65
خلاصة	66
الفصل الرابع: تقدير الذات	68
تمهيد	69
I. تعريف تقدير الذات	70

II. مكونات تقدير الذات	73
III. بعض المفاهيم المرتبطة بتقدير الذات	75
IV. مستويات تقدير الذات	77
V. العوامل المؤثرة في تقدير الذات	80
VI. نظريات تقدير الذات	83
VII. أهمية تقدير الذات	89
VIII. قياس تقدير الذات	91
خلاصة الفصل	95
الفصل الخامس: التكيف المدرسي	96
تمهيد	97
I. مفهوم التكيف المدرسي	98
II. أبعاد التكيف المدرسي	102
III. نظريات التكيف	105
IV. معايير التكيف	106
V. العوامل المؤثرة في التكيف المدرسي	107
VI. التكيف المدرسي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية	110
خلاصة الفصل	111
البـــــــاب الثانـــــي: الـــــــجانب التطبيقـــــــي	
الفصل السادس: الإطار المنهجي للدراسة	112

I. عينة ومجتمع الدراسة	113
II. خصائص عينة الدراسة	113
III. منهج الدراسة	113
IV. أدوات الدراسة	114
V. حدود الدراسة	127
VI. الأساليب الإحصائية	127
الفصل السابع: عرض ومناقشة نتائج الدراسة	128
I. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى	129
II. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية	132
III. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة	134
IV. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة	138
V. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة	141
VI. عرض ومناقشة نتائج الفرضية السادسة	143
خاتمة	147
توصيات	147
قائمة المراجع	148
الملاحق	162

قـــــــائمة الأشكـــــــال

الرقم	عنـــــــــــــوان الشكـل	الصفحـــة
01	يمثل وصف التكيف كعملية و كحالة	102

قـــــــائمة الـــجداول

الرقـم	عنـــــــــوان الـــــجدول	الصفحـة
01	تصنيف الإعاقة البصرية حسب منظمة الصحة العالمية	24
02	يوضح خصائص عينة الدراسة	115
03	يبين معامل الارتباط بين الدرجات على بنود محور إدراك الذات بالدرجات الكلية على المحور	117
04	يبين معامل الارتباط بين الدرجات على بنود محور تحفيز الذات بالدرجات الكلية على المحور	118
05	يبين معامل الارتباط بين الدرجات على بنود محور إدارة العواطف بالدرجات الكلية على المحور	119
06	يبين معامل الارتباط بين الدرجات على بنود محور إدارة العلاقات بالدرجات الكلية على المحور	120
07	يبين معامل الارتباط بين الدرجات على بنود محور تدريب العواطف بالدرجات الكلية على المحور	121
08	يبين معامل الارتباط بين الدرجات على المحاور بالدرجات الكلية على المقياس	122
09	يبين معامل ارتباط الدراجات على العبارات مع الدرجات الكلية على المقياس	123

10	) يمثل ارتباط الدرجات على كل عبارة من عبارات محور التكيف الأكاديمي بالدرجة الكلية للبعد	125-126
11	يمثل ارتباط الدرجات على كل عبارة من عبارات محور التكيف الاجتماعي بالدرجة الكلية للبعد	127-128
12	يبين معامل الارتباط بين الدرجات على المحاور بالدرجات الكلية على المقياس	128
13	يوضح اختبار "ت" للمقارنة بين المجموعتين في مستوى التكيف المدرسي تبعا لمتغير درجة الذكاء الانفعالي (مرتفع، منخفض)	130
14	يوضح اختبار "ت" للمقارنة بين المجموعتين في مستوى التكيف المدرسي تبعا لمتغير درجة الكف (جزئي/كلي)	133
15	يمثل ملخص النموذج	135
16	يمثل اختبار تحليل التباين ANNOVA	136
17	يمثل معاملات الإنحدار	136
18	يوضح اختبار "ت" للمقارنة بين المجموعتين في مستوى تقدير الذات تبعا لمتغير درجة الذكاء الإنفعالي (مرتفع، منخفض)	139
19	يوضح اختبار ت للمقارنة بين المجموعتين في مستوى التكيف المدرسي تبعا لمتغير درجة الكف (جزئي/كلي)	143
20	يمثل ملخص النموذج	144
21	يمثل اختبار تحليل التباين ANNOVA	145
22	يمثل معاملات الإنحدار	145

مقدمة :

تأخذ فئات ذوي الاحتياجات الخاصة حيزا كبيرا من الاهتمام لدى الدول، وذلك لكونها بحاجة إلى نظام رعاية وتأهيل وتعليم مكيف حسب احتياجات كل فئة، ولكون معظمها موردا بشريا ثريا قادرا على المشاركة بفاعلية في تطور الدول والمجتمعات، ومن أهم الفئات التي تعتبر أقرب إلى العاديين هم ذوو الإعاقة البصرية، الذين يتمتعون بسلامة الوظائف العقلية والمعرفية ويعدون من أكثر الفئات القابلة للتعلم بشكل يوازي أو يفوق أقرانهم من العاديين.

وتشير الإحصائيات إلى أن هناك ما يزيد عن 35 مليون مكفوف وحوالي 120 مليون ضعيف بصر في العالم. وتشير تقارير منظمة الصحة العالمية إلى أن نسبة انتشار الإعاقة البصرية تزداذ مع تقدم السن وأن نسبة انتشار العمى تختلف من دولة إلى أخرى، حيث أن حوالي 80% من المعاقين بصريا يوجدون في دول العالم الثالث وتزداذ في الدول التي تفتقر إلى الرعاية الصحية المناسبة. (الحديدي، 2014، ص38)

ويواجه ذوو الإعاقة البصرية كغيرهم من ذوي الاحتياجات الخاصة عدة مشاكل منها ما هو ناتج عن الإعاقة في حد ذاتها ومنها ما مصدره البيئة، ولغرض تحقيق تكيفهم السليم مع البيئة والاستفادة من إمكاناتهم إلى أقصى درجة ممكنة، بات من الضروري تطوير علاج الجوانب النفسية والاجتماعية التي قد تتأثر سلبا بوضع الإعاقة، وتطوير مهارات تسمح لهم بتدارك مواضع النقص، وفي هذا الصدد جاءت هذه الدراسة الموسومة ب "علاقة الذكاء الانفعالي بالتكيف المدرسي وتقدير الذات لدى التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية"

إذ يعد التكيف المدرسي وتقدير الذات من أهم المكاسب التربوية التي يمكن لصاحب الإعاقة البصرية أن يعزز بها قدرته على تجاوز مشكلة الإعاقة وما يصاحبها، ولافتراضنا لوجود علاقة لهما بمهارات الذكاء الانفعالي ارتأينا إجراء هذه الدراسة انطلاقا من عدة تساؤلات تمركزت حول البحث في العلاقة السببية بين الذكاء الانفعالي وكل من التكيف المدرسي وتقدير الذات واختبار قدرة مهارات الذكاء الانفعالي على التنبؤ بالتغير في السمتين.

تأتي أهمية هذه الدراسة لاهتمامها ببعض الخصائص النفسية والانفعالية لفئة المعاقين بصريا ومظاهر التكيف لديهم في البيئة المدرسية ، ولتناولها موضوع الذكاء الإنفعالي كقدرة يثمر توفرها مواجهة لمختلف التغيرات التي تطرأ في بيئة الفرد، وتأتي الأهمية كذلك من محاولة الدراسة لاستكشاف مظاهر تقدير الذات لدى التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية في البيئة المحلية، وبحكم ما يترتب عن الإعاقة البصرية من مشاكل نفسية واجتماعية ، فإن حكم التلميذ ذو الإعاقة البصرية على نفسه واتجاهه نحوها

بكل ما يتضمنه المفهوم يعد مظهرا عاكسا لحالته ومعاشه النفسي سواء في الوسط الاجتماعي، الأسري أو المدرسي.

وتعمل مؤسسات التربية بشكل عام والتربية الخاصة بشكل محدد على تحقيق التكيف المدرسي لدى الأطفال، إذ يعد هدفا هاما يعكس اتزان الفرد في مختلف أبعاده وتعامله بشكل يتوافق ومتطلبات البيئة المدرسية التي تحمل الكثير من التحديات والمتغيرات التي يتفاعل معها التلاميذ بشكل يومي.

بعد تحديد الإطار العام للدراسة انطلقنا في التأسيس النظري بداية بفصل يحتوي على الأدب الخاص بالإعاقة البصرية وأنواعها وانعكاساتها وطرق التكفل بها، وأوردنا بعدها فصلا عن الذكاء الانفعالي لبيان مفهومه وأهميته وأهم النماذج المفسرة له، ويليهما فصلان بنفس الوتيرة تناولا متغيري التكيف المدرسي وتقدير الذات.

أما في الجانب الميداني فقد احتوى على فصلين أحدهما للإطار المنهجي للدراسة وتمثل في عرض إجراءات البحث الميداني وأدوات القياس المستخدمة في جمع البيانات وخصائص العينة وأساليب المعالجة الإحصائية ، وفي الأخير تم عرض النتائج المتوصل إليها ومناقشتها بناءا على الأدب النظري والدراسات السابقة .

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

I. إشكالية الدراسة

II. فرضيات الدراسة

III. أهداف الدراسة

IV. مفاهيم الدراسة

V. الدراسات السابقة

I. إشكالية الدراسة:

يصاحب الإعاقة البصرية الكثير من المشكلات ذات البعد النفسي الاجتماعي والتربوي ، حيث تشير دراسة شينكات (2014) إلى أن الأطفال ذوي الإعاقة البصرية يفتقرون للمهارات الإجتماعية التي تمكنهم من الاندماج مع المبصرين، وأنهم عرضة للاتجاهات السلبية من قبل الآخرين ، مما يؤثر في القبول والتفاعل الاجتماعي لديهم (الحطاب، 2015) ، كما أشارت دراسة عمر (2004) إلى أن الكفيف عرضة للكثير من الاضطرابات النفسية وعدم القدرة على التكيف مع الآخرين وحالات القلق والتوتر. (اليحيائي، 2013)

فالاتجاهات نحو المكفوفين تميل إلى السلبية عموما ، حيث تنصب الاهتمامات على ما يعجز الإنسان عن عمله لا على ما يستطيع عمله، وكما ترى شول (scholl,1986) فإن التعايش مع الاتجاهات السلبية كثيرا ما يشكل تحديا أكبر من التعايش مع الإعاقة ذاتها.، كذلك فإن ردود فعل كل من الوالدين والمؤسسات الخاصة والرفاق وغيرهم غالبا ما تنطوي على افتراضات نمطية تصور الإنسان الكفيف اعتماديا ويحتاج إلى الشفقة، علاوة على ذلك فثمة اعتقادات خاطئة لابد من بذل الجهود الكافية للتخلص منها. (الحديدي، 2014، ص73)

وبقدر ما يتأثر الفرد بطبيعة اتجاهات الآخرين نحوه، تتحدد الكثير من مظاهره النفسية ومهاراته التكيفية من خلال نظرته لذاته وتقديره لها في مختلف الجوانب، كما يعد تقدير الذات لدى ذوي الإعاقة البصرية عاملا أساسيا ومكسبا لديهم يحدد طريقة تعاطيهم مع التحديات التي يواجهونها والكيفية التي يسلكون بها في المواقف المختلفة، خاصة وأن الأفراد من ذوي الإعاقة يرتبط مستوى تقديرهم لذواتهم بالكيفية التي يرون أنفسهم بها ووعيهم بقدراتهم وجانب القصور فيها كعدم مزاولة الكثير من الأنشطة التي تعتمد على حاسة البصر، كما تنعكس اتجاهات الآخرين نحو ذوي الإعاقة البصرية وطريقة التعامل معهم على الصورة التي يدركون بها أنفسهم، ويرى سميث ,smith أن تقدير الذات ظاهرة معقدة لكونها تتضمن كلاً من تقييم الذات وردود الأفعال، وإذا كان تقدير الذات يتضمن اتجاهات و تقييم الفرد لذاته فإن هذه الاتجاهات تتسم بقدر كبير من العاطفة، فتقدير الذات عند سميث هو الحكم الذي يصدره الفرد على نفسه متضمناً الاتجاهات التي يرى أنها تصفه على نحو دقيق (كفافي،1989)، ويشير كل من مالهي وريزنر(2006) إلى أن لتقدير الذات دورا كبيرا في منح الفرد القدرة على تعديل وتغيير سلوكه، وكلما زاد لدى الفرد كان أيسرا عليه أن يحظى ويحتفظ بالقوة اللازمة لتغيير سلوكه (إبراهيم، 2008)، ولهذا فإن

تقدير الذات المرتفع يمنح الفرد ركيزة قوية للتعامل مع معطيات البيئة المتواجد ضمنها وخاصة منها المدرسية.

ويمثل الوسط المدرسي ميدان التفاعل و الاكتساب و تعديل السلوك سواء في البعد القيمي أو المهاري والمعرفي، حيث يستقي منه الفرد الكثير من المؤهلات التي تمكنه من الاندماج في المجتمع، لكن عادة ما يمثل التكيف المدرسي مكسبا صعبا لذوي الإعاقة البصرية، فقد أشارت دراسات كل من عواد وشرين (2007)، وكذا دراسة ماكلان وآخرون (Mccle llan.et al, 2001) ودراسة فيودين(Fudden1990)، إلى أن المعاقين بصريا يعانون من سوء في التوافق الاجتماعي والتكيف المدرسي، وانخفاضا في التحصيل والتعاون والمشاركة (المناحي،2011) ، ويعد التكيف المدرسي محصلة لتفاعل عدد من العوامل، منها: ميول الفرد، ونضج أهدافه، واتجاهاته نحو النظام المدرسي، واتجاهاته نحو المواد الدراسية، وعلاقته برفقائه ومعلميه، ومستوى طموحه. ولا يقاس تكيف الطالب بمدى خلوه من المشكلات بل بقدرته على مواجهة هذه المشكلات، وحلها حلولاً إيجابية تساعد على تكيفه مع نفسه ومحيطه المدرسي" (جبريل،1983)، ولا شك أن للمؤسسة المدرسية متطلبات عديدة ومتغيرات أكاديمية و اجتماعية لابد للتلميذ من التكيف معها لتحقيق قدر من الانسجام و حد مقبول على الأقل من المكتسبات والتحصيل، ولكون التكيف يظهر في قدرة الفرد على إحداث التوازن والانسجام بينه وبين الوسط الذي يحيط به من خلال سلوكات متعددة الأوجه، فإن مظاهره تختلف باختلاف المهارات التي يحظى بها، و باختلاف قدراته ودعائمه النفسية.

ويعتبر الذكاء الانفعالي إحدى أهم الموارد النفسية الداعمة للتكيف النفسي و الاجتماعي للأفراد، إذ يشكل قدرة الفرد على فهم انفعالاته وإدارتها ، و يذكر كل من (Mayer and Salovey , 1997) أن الذكاء الوجداني يعمل على استثمار الطاقات الخاصة بالفرد في مواجهة الإحباطات والتحكم بالاندفاعات والانفعالات، وتأخير بعض الإشباعات وتنظيم الحالات المزاجية والحفاظ على الفرد من الانتكاسات الانفعالية في مواجهة مشكلات الحياة والتي تحتاج إلى حل جيد. كما تشير شهادة (1989)، إلى أن الاختلاف بين الأفراد في كثير من الحالات يرجع إلى القدرات التي تسمى بقدرات الذكاء الانفعالي والتي تشمل ضبط النفس والحماس والمثابرة والقدرة على حفز النفس ، حيث يمكن تعليم هذه القدرات للأفراد بما يوفر لهم فرص أفضل في الحياة أيا كانت المكونات الذهنية لديهم. (ثابت، 2007، ص21)

كما يشير أبو زيد إلى أن الأفراد الأذكياء وجدانيا أكثر قدرة على التوافق مع التغيرات التي تحدث في بيئاتهم و أكثر قدرة على النجاح في العلاقات الشخصية و بناء شبكات دعم اجتماعية مقارنة بالأفراد منخفضي الذكاء الوجداني (رابح، 2011، ص60) حيث أشار *Golemane* أن انخفاض مستوى الذكاء الوجدانى لدى الفرد يجلب له العديد من مظاهر السلوك السلبى مثل: الخوف، الغضب، العدوانية، والانطوائية، وهذا بدوره يؤدى إلى استهلاك قدر كبير من طاقته، نظراً لما يترتب عليه من انخفاض للروح المعنوية، زيادة الرغبة في ترك العمل، وزيادة الشعور بالشفقة من الآخرين. (Goleman, 1998)

ومن خلال ما سبق من بيان أهمية الذكاء الانفعالي، ومن منطلق المعاناة اليومية التي تعيشها شريحة عريضة من ذوي الإعاقة البصرية في مجتمعنا الجزائري بسبب التصور السلبي الذي تشكل لدى هذه الفئة المهمة والذي عنوانه الحاجة والاعتماد على الآخر والشعور بالعجز الدائم، ثم ما نتج عنه من شعور بالنقص والتبعية وانعدام مؤشرات الإحساس بتقدير الذات، بما انعكس بدوره سلبا على القدرة التكيفية لديهم خصوصا في المؤسسات التعليمية المتخصصة التي تعتبر ركنا تعليميا شديد التأثير في مسارهم الحياتي التربوي والتدريبي، إذا فمن خلال هذه المنطلقات جميعا بات ضروريا طرح السؤال المحوري الآتي: هل توجد علاقة بين مستوى الذكاء الانفعالي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية وبين مستوى تقديرهم لذواتهم من جهة، وبين قدرتهم على التكيف المدرسي من جهة ثانية؟

إن أهمية الذكاء الانفعالي في تحقيق التوازن النفسي للفرد عموما، والتكيف الاجتماعي خصوصا في ضوء المشكلات النفسية والاجتماعية والصعوبات التي يعانيها ذوو الإعاقة البصرية سواء في مستوى العلاقات الاجتماعية أو التربوية المدرسية والتي قد تتجلى على مستوى تقدير الذات والتكيف المدرسي أثارت فينا سؤال هام حول وجود علاقة بين مستوى الذكاء الانفعالي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية وبين مستوى تقديرهم لذواتهم و تكيفهم المدرسي؟

إن محاولة الإجابة عن هذا السؤال تثير أسئلة عديدة من بينها الأسئلة الآتية التي تسعى دراستنا الإجابة عنها

السؤال الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التكيف المدرسي بين التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية تعزى لمستوى الذكاء الانفعالي (مرتفع/منخفض)؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التكيف المدرسي بين التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية تعزى لدرجة الكف البصري (جزئي/كلي)؟

السؤال الثالث: هل يمكن التنبؤ بدرجة تكيف التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية من خلال أبعاد الذكاء الانفعالي (إدراك الذات، تحفيز الذات، إدارة العواطف، إدارة العلاقات، تدريب العواطف)؟

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات بين التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية تعزى لمستوى الذكاء الانفعالي (مرتفع/منخفض)؟

السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات بين التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية تعزى لدرجة الكف البصري (جزئي/كلي)؟

السؤال السادس: هل يمكن التنبؤ بمستوى تقدير الذات لدى التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية من خلال أبعاد الذكاء الانفعالي (إدراك الذات، تحفيز الذات، إدارة العواطف، إدارة العلاقات، تدريب العواطف)؟

II. فرضيات الدراسة :

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التكيف المدرسي بين التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية تعزى لدرجة الذكاء الانفعالي (مرتفع/منخفض).

الفرضية الثانية : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التكيف المدرسي بين التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية تعزى لدرجة الكف البصري (جزئي/كلي).

الفرضية الثالثة: يمكن التنبؤ بدرجة تكيف لدى التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية من خلال بعد على الأقل من أبعاد الذكاء الانفعالي (إدراك الذات، تحفيز الذات، إدارة العواطف، إدارة العلاقات، تدريب العواطف).

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات بين التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية في تعزى لمستوى الذكاء الانفعالي (مرتفع/منخفض).

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات بين التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية في تقدير الذات تعزى لدرجة الكف البصري (جزئي/كلي).

الفرضية السادسة: يمكن التنبؤ بمستوى تقدير الذات لدى التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية من خلال بعد على الأقل من أبعاد الذكاء الانفعالي(إدراك الذات، تحفيز الذات، إدارة العواطف، إدارة العلاقات، تدريب العواطف).

III. أهداف الدراسة:

1- التعرف على العلاقة بين الذكاء الانفعالي لدى ذوي الإعاقة البصرية وقدرتهم على التكيف المدرسي.

2- التعرف على العلاقة بين الذكاء الانفعالي لدى ذوي الإعاقة البصرية وتقدير الذات لديهم.

3- الكشف الفروق بين التلاميذ من ذوي الإعاقة البصرية في مستويات تقدير الذات والتكيف المدرسي لديهم تبعا لمستوى الذكاء الانفعالي.

4- الوصول إلى فهم للعلاقة بشكل يمكننا من التنبؤ بسمتي تقدير الذات والتكيف المدرسي انطلاقا من مكونات الذكاء الانفعالي.

IV. مفاهيم الدراسة:

1/ الذكاء الانفعالي: يعرف بأنه القدرة على إدراك الانفعالات, والوصول إليها وكذلك القدرة على توليدها بشكل يرافق عملية التفكير، والقدرة على فهم الانفعال والمعرفة العاطفية, بما يسمح بتنظيم الانفعالات لدعم النمو العاطفي والعقلي للفرد. (Mayer & Salovey, 1997:5)

التعريف الاجرائي: .

نعرف الذكاء الإنفعالي إجرائيا في هذه الدراسة بأنه قدرة الفرد على فهم انفعالاته و تحفيزها بشكل يسمح له بتريب عواطفه و إدارتها و إدارة علاقاته الاجتماعية.

2/ تقدير الذات:هي صورة أو اتجاه يعبر عن إدراك الفرد لنفسه وعن قدرته على كل ما يقوم به من أعمال وتصرفات، ويتكون هذا المدرك في إطار حاجات الطفولة ، وخاصة الحاجة إلى الاستقلال والحرية والقبول والنجاح (فهمي،1987، ص 245)

التعريف الإجرائي:

اعتمد الباحث في إجراء هذه الدراسة على تعريف روزنبيرج (Rozenberg) لتقدير الذات بأنه "التقييم الذي يقوم به الفرد –ويحتفظ به عادة– بالنسبة لذاته، وهو يعبر عن اتجاه الإستحسان أو الرفض، ويوضح أن تقدير الذات العالي يدل على أن الفرد يشعر بأنه ذو كفاءة أو قيمة ويحترم ذاته، أما تقدير الذات المنخفض فيشير إلى رفض الذات وعدم الإقتناع بها". (خوجة، 2009، ص108)

3/ التكيف المدرسي:

يعرفه بن دانية والشيخ حسن بأنّه "تلاؤم الطالب مع ما تتطلّبه المؤسسة التربوية من استعداد لتقبّل الاتجاهات والقيم والمعارف التي تعمل على تطويرها لدى الطلبة. (بن دانية والشيخ حسن، 1998، ص204)

التعريف الإجرائي

يقصد بالتكيف المدرسي في هذه الدراسة حالة تواؤم التلميذ بما له من خصائص واحتياجات وقدرات وميول مع البيئة المدرسية بما تحتويه من نظام ومهام وأنشطة دراسية وعلاقات مع الأساتذة والزملاء، ويظهر في شكل سلوكات اجتماعية مقبولة وميل نحو التفاعل وتكوين روابط داخل المؤسسة التعليمية واتجاهات ايجابية نحو ما تحتويه المدرسة من متغيرات والشعور بالقدرة على تلبية متطلباتها من مهام دراسية و الخضوع لنظامها الداخلي .

4/ الإعاقة البصرية :

هي عبارة عن قصور في حاسة البصر يحد من قدرة الشخص على الإبصار بفعالية مما يؤثر سلبًا في أدائه ونموه، والإعاقة البصرية ضعف في أي من الوظائف البصرية الخمس وهي: البصر المركزي، والبصر الثنائي، والتكيف البصري، والبصر المحيطي، ورؤية الألوان. (الخطيب و الحديدي، 2009)

كما تعرف الإعاقة البصرية بأنها "حالة من الضعف في حاسة البصر بحيث يحد من قدرة الفرد على استخدام هذه الحاسة بفاعلية واقتدار، وتشمل هذه الإعاقة ضعف أو عجز في الوظائف البصرية، بحيث يصبح ذلك الفرد بحاجة إلى المساعدة ولبرامج تربوية وخدمات متخصصة في مجال هذه الإعاقة لا يحتاجها سليمو البصر، وهي حالة يفقد فيها الفرد على استخدام حاسة البصر بفاعلية مما يؤثر سلبا في أدائه ونموه. (شحادة، 2011، ص33)

وفي هذه الدراسة يتعامل الباحث مع التلاميذ الذين يعانون قصورا في وظائف حاسة البصر مما يجعلهم يزاولون دراستهم في المدارس الخاصة بذوي الإعاقة البصرية

V. الدراسات السابقة:

1/ دراسة هاشم عبد الرحمان الخولي (2007) وهدفت إلى معرفة أهم الأبعاد المكونة للذكاء الانفعالي، ومعرفة الفروق في أبعاد الذكاء الانفعالي نتيجة اختلاف كل من الجنس، تقدير الذات، السعادة، القلق وتكونت العينة من 400 طالب جامعي من كلية التربية بالفرقة الثالثة بالشعب العلمية والأدبية، واستخدم مقياس الذكاء الانفعالي من إعداد الباحث، مقياس تقدير الذات والسعادة إعداد أزنك وويلسن Eysenck & Wilson ترجمة الباحث ومقياس القلق إعداد سامية القطان، وتوصلت إلى:

– وجود فروق بين الجنسين في بعض أبعاد الذكاء الوجداني وعدم وجودها في أبعاد أخرى.

– وجود فروق بين الطلبة مرتفعي تقدير الذات والطلبة منخفضي تقدير الذات في أبعاد الذكاء الوجداني لصالح الفئة الأولى .

وجود فروق دالة إحصائيا في أبعاد الذكاء الوجداني بين الطلبة متوسطي القلق والطالب ذوي القلق المنخفض لصالح الطالب ذوي القلق المتوسط .

;جود فروق دالة إحصائيا في أبعاد الذكاء الوجداني بين الطالب مرتفعي السعادة والطالب منخفضي السعادة لصالح الطالب مرتفعي السعادة. (بن غربال، 2014، ص26)

تؤشر نتائج الدراسة بوجود علاقة بين الذكاء الانفعالي وتقدير الذات ،لكن السببية تعود هنا إلى تقدير الذات على عكس دراستنا التي نحاول من خلالها فهم تأثير الذكاء الانفعالي في تقدير الذات ، كما تؤشر بتأثر الذكاء الانفعالي بكل من القلق و السعادة ، وتختلف عنها الدراسة الحالية كذاك في العينة المستهدفة إذ تستهدف دراستنا فئة التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية.

2/ دراسة سامية الدندراوي (2007) هدفت الدراسة إلى إعداد برنامج لتنمية مهارات الذكاء الإجتماعي للطفل المعاق سمعياً لمساعدة الطفل المعاق على التواصل الإجتماعي مع أقرانه العاديين من المجتمع المحيط به وللتعرف على أثر البرنامج على توكيد الذات والتوافق الإجتماعي ، كما بينت أهمية البحث في تحديد جوانب الذكاء الإجتماعي التي يحتاجها الأطفال المعاقين سمعياً اتبعت الباحثة في البحث المنهج الوصفي التحليلي لتحديد أبعاد وجوانب الذكاء الاجتماعي، كما استخدمت المنهج التجريبي لبيان اثر البرنامج المقترح على توكيد الذات والتوافق الاجتماعي لدى الأطفال المعاقين سمعياً ، واقتصرت عينة الدراسة على الأطفال ذوي الإعاقة السمعية في مدينة الإسماعيلية وشملت العينة على (18) طفل وطفلة من مدرسة الأمل للصم وضعاف السمع بمدينة الإسماعيلية منهم (12) ذكر ، و(6) إناث تتراوح أعمارهم ما بين (12/8) وتم اختيارهم بطريقة عشوائية كما استخدمت الباحثة مقياس توكيد الذات ومقياس التوافق الإجتماعي من إعداد الباحثة.وتوصلت الباحثة في الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية في التوافق الاجتماعي.

وفي ظل النتائج حثت الباحثة : العاملين في مجال التربية الخاصة وعلم النفس الاجتماعي بضرورة إعداد برامج لتنمية الذكاء الاجتماعي والذكاء الوجداني لدى هذه الفئة من الأطفال. (إبراهيم،2013،ص91)

تفيدنا هذه الدراسة من خلال وصولها لنتيجة مفادها أن الذكاء الانفعالي يؤثر في تحسين مستوى التوافق الاجتماعي، ويعد التوافق الاجتماعي إحدى أهم مؤشرات التكيف المدرسي الذين نحاول فهم علاقته بالذكاء الوجداني في هذه الدراسة إذ تعزز هذه النتيجة افتراض الدراسة الحلية كما تتقاطع مِؤشرات الدراستين .

3/ دراسة ماجدة موسى (2010): والتي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين مفهوم الذات الاجتماعي بالتكيف النفسي و الاجتماعي لدى الكفيف، حيث تكونت العينة من (85) من ذوي الكف البصري، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إرتباطية بين مفهوم الذات الاجتماعي وكل من التكيف النفسي و الاجتماعي لدى المعاقين بصريا من كلا الجنسين.

نتائج هذه الدراسة تظهر علاقة مفهوم ذوي الإعاقة البصرية لذواتهم وتكيفهم النفسي والاجتماعي وتتداخل مؤشرات المتغيرات مع متغيرات الدراسة الحالية التابعة (تقدير الذات و التكيف المدرسي)، ووجود علاقة ارتباطية لا يدل على السببية بقدر ما يدل على تأثر المتغيرين بنفس العوامل، مما يعزز افتراضنا بكون الذكاء الانفعالي يؤثر في كل من تقدير الذات والتكيف المدرسي لدى المعاقين بصريا.

4/ دراسة البلوي (2003) وهدفت إلى فحص "العلاقة بين الذكاء الوجداني والتوافق النفسي والمهارات الاجتماعية لدى عينة من طالبات كلية التربية للبنات بكلية تبوك"، وبلغت عينة الدراسة(290) طالبة، تم استخدام مقياس الذكاء الوجداني من إعداد عثمان ورزق(1998) ومقياس التوافق النفسي من إعداد القفاص(2000) ومقياس المهارات الاجتماعية من إعداد السمادوني(1991) وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أبرزها: وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الذكاء الانفعالي والتوافق النفسي. ووجود فروق بين متوسطات درجات الطالبات مرتفعات الذكاء ومتوسطات الطالبات منخفضات الذكاء في أبعاد التوافق النفسي ولصالح الطالبات مرتفعات الذكاء الوجداني، ووجود فروق بين متوسطات درجات الطالبات مرتفعات الذكاء ومتوسطات الطالبات منخفضات الذكاء في أبعاد مقياس المهارات الاجتماعية ولصالح الطالبات مرتفعات الذكاء الوجداني، وعدم وجود بين متوسطات درجات الطالبات في جميع أبعاد الذكاء الوجداني تبعاً للتخصص الدراسي(علمي، وأدبي).

تفيدنا هذه الدراسة في بيانها لعلاقة الذكاء الانفعالي والتوافق النفسي، فهذا الأخير يتقاطع مع متغير الدراسة الحالية التكيف المدرسي الذين نحاول فهم علاقته بالذكاء الانفعالي في هذه الدراسة.

5/ دراسة الصمادي (2007) بعنوان "**العلاقة بين الذكاء العام والذكاء الانفعالي والتكيف الاجتماعي والتحصيل لدى عينة من طلبة الصف التاسع الأساسي في مديرية اربد الثانية**"

تكونت عينة الدراسة من(254) وطالبة منهم(121) طالباً و(133) طالبة للعام الدراسي 2008/2007. وقد أظهرت النتائج أن للذكاء الانفعالي قدرة تنبؤية بالتكيف الاجتماعي. كما أظهرت قدرة متغيرات الذكاء العام والانفعالي والتكيف على التنبؤ بالتحصيل. (الجعيد،2011، ص23)

6/ دراسة العتيبي 2010 حول "متوسط درجة الذكاء الوجداني والتكيف النفسي ، و العلاقة ألارتباطيه بينهما لدى الطالبات المرحلة الابتدائية العليا (10–12) سنة في مدارس منطقة تبوك التعليمية"ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بتطوير استبيان للذكاء الوجداني ودرجة التكيف النفسي، وأظهرت النتائج أن التقدير الكلي لأداء الطالبات على مقياس الذكاء الوجداني كان بدرجة متوسطة؛ أي كانت إجابات الطالبات عليها بشكل ايجابي، وكذلك التكيف النفسي للطالبات فكان ايجابيا، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α0.01≥) بين التكيف النفسي والذكاء الوجداني لدى الطالبات المرحلة الابتدائية العليا (10–12) سنة في مدارس منطقة تبوك التعليمية. (محمد ساعد الجعيد ،2011،ص24)

7/ دراسة لين حكم الحطاب (2015): وهدفت إلى الكشف عن الفروق بين الطلبة المعاقين بصريا المدمجين وغير المدمجين في مستوى التكيف النفسي و الاجتماعي، و اتخذ الباحث عينة مكونة من (50) طالب و طالبة من المعاقين بصريا ، وقد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة بين الطلبة المدمجين و غير المدمجين في مستوى التكيف النفسي الاجتماعي.

8/ دراسة انجلبرغ وسجوبرغ (Engelberg & Sjoberg,2004) حول " معرفة العلاقة بين الذكاء الوجداني كقدرة كما يقاس بمقاييس التقدير الذاتي ومقاييس الأداء الأقصى وبين التوافق الاجتماعي لدى عينة من طلاب الجامعة" بلغت (191 طالبا وطالبة) منهم (103 طالبة) و(88 طالب). وتم استخدام مقياس (Schutte,1998) لقياس الذكاء الوجداني كقدرة بأسلوب التقدير الذاتي واستخدام مقياس للذكاء الانفعالي بأسلوب الأداء الأقصى من إعداد (Sjoberg,2001) وأشارت الدراسة في بعض نتائجها إلى أن العلاقة بين التوافق الاجتماعي والذكاء الوجداني كقدرة كما يقاس بمقاييس الأداء الأقصى غير دالة إحصائيا بينما كانت العلاقة بين التوافق الاجتماعي والذكاء الوجداني كقدرة كما يقاس بمقاييس التقدير الذاتي علاقة موجبة دالة إحصائياً. (الجعيد،2011، ص22)

9/ دراسة باركر وآخرون (Parker et al,2004) حول "**العلاقة بين الذكاء الانفعالي كسمة وسوء التوافق الانفعالي**" وتكونت عينة الدراسة من (734) فردا منهم (329) ذكور (405) إناث بكندا متوسط أعمارهم (32) سنة وتم استخدام قائمة معامل الانفعالية ل " بار–أون " في قياس الذكاء الوجداني، وأشارت نتائجها إلى أن الإناث أقل من الذكور في الاضطرابات الانفعالية وكذلك وجود فروق بين الذكور والإناث في الدرجة الكلية للذكاء الوجداني وبعد الذكاء الشخصي لصالح الإناث وارتباط الذكاء الوجداني وأبعاده الفرعية بالتوافق الانفعالي لدى الفرد.

10/ دراسة ماستر وأخرون (M.Mester et all,2006) وهدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي و التكيف الاجتماعي والأكاديمي في المدرسة، واتخذت عينة مكونة من 127 مراهقا من اسبانيا، وأظهرت نتائج هذه الدراسة أن الذكاء الانفعالي يرتبط إيجابا مع الانجاز والتكيف الأكإذيمي.

11/ دراسة (hasavand,khaledian ;2012) : وهدفت إلى فحص العلاقة بين الذكاء الانفعالي و كل من تقدير الذات والنجاح الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، حيث تكونت العينة من 100 طالب وطالبة بجامعة نور بمدينة ساندانج الإيرانية، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة طردية بين الذكاء الانفعالي و تقدير الذات

12/ دراسة rahel tajedini(2014) :والتي هدفت إلى دراسة الذكاء الانفعالي و تقدير الذات لدى الطلبة ، وقد تكونت العينة من 400 طالب،200 من الذكور و 200 من الإناث وقد إتخدت الدراسة طلبة من 32 بلدا، وتمت مقارنة النتائج مع المتوصل اليها في الهند، توصلت الدراسة إلى وجود فروق معنوية في مستوى تقدير الذات بين الطلبة تبعا لبلد الدراسة، ومتغير الجنس لصالح الطلبة الإناث، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين مستوى الذكاء الانفعالي و تقدير الذات.

بالإضافة إلى ما سبق هناك دراسات أخرى مثل دراسة كار بونيو (Carbonneau ,2002) التي توصلت إلى وجود علاقة ايجابية بين الذكاء الوجداني والسلوك الاجتماعي لدى المراهقين، ودراسة فورباتش (Vorbach,2002), التي توصلت إلى وجود إرتباط دال موجب بين القدرة على تحديد انفعالات الآخرين والسلوك المقبول اجتماعيا، ووجود ارتباط سالب بين القدرة على تحديد انفعالات لدى الآخرين والعدوان , كما أظهرت النتائج وجود إرتباط بين التنظيم الانفعالي وخصائص الصداقة، ووجود إرتباط دال موجب بين التنظيم الاجتماعي، وأنماط السلوك المقبول اجتماعيا، كما أشارت

النتائج إلى وجود إرتباط سالب بين التنظيم الانفعالي والعدوان، وتوصلت دراسة Liew, Eisenberg & (Pidada ,2004)إلى أثر الذكاء الوجداني على جودة التكيف الانفعالي الاجتماعي لدى طلبة الجامعة الاندونيسيي. (القاضي،2012، ص59)

تعقيب على الدراسات السابقة:

إن معظم الدراسات التي وردت في هذه الرسالة تناولت علاقة الذكاء الانفعالي بكل من التكيف الاجتماعي والأكاديمي ، مفهوم الذات وتقدير الذات، التوافق النفسي والاجتماعي كدراسة ماستر وأخرون (M.Mester et all,2006) وكذلك دراسة البلوي (2003) و دراسة انجلبرغ وسجوبرغ (Engelberg & Sjoberg,2004) وقد استخدمت معظمها المنهج الوصفي الإرتباطي، أو السببي المقارن ، واستهدفت الدراسات فئات متنوعة من بينها ذوو الإعاقة البصرية كدراسة دراسة لين حكم الحطاب (2015)، وأظهرت معظمها وجود علاقة بين الذكاء الانفعالي وكل من تقدير الذات مفهوم الذات التكيف النفسي والاجتماعي والأكاديمي، وتشكل نتائج هذه الدراسات مؤشرات نعتبرها أرضية لفرضيات دراستنا الحالية .

تختلف دراستنا الحالية مع الدراسات السابقة الواردة في كل من البيئة والخصائص المتعلقة بالعينة، إذ نستهدف فئة ذوي الإعاقة البصرية في المدارس الخاصة في البيئة الجزائرية ، كما تختلف هذه الدراسة عن السابقة في محاولتها لفهم قدرة الذكاء الانفعالي على التنبؤ بكل من تقدير الذات والتكيف المدرسي، وقد قمنا في دراستنا ببناء مقياس للتكيف المدرسي وفق التعريف الإجرائي للمفهوم الأخير.

الفصل الثانـــــي: الإعاقـــــة البصريـــــة

تمهيـــد

I. تعريف الإعاقة البصرية

II. تصنيف الإعاقة البصرية

III. نسبة انتشار الإعاقة البصرية

IV. أسباب انتشار الإعاقة البصرية

V. خصائص ذوي الإعاقة البصرية

VI. احتياجات ذوي الإعاقة البصرية

VII. قياس وتشخيص الإعاقة البصرية

VIII. طرق الوقاية من الإعاقة البصرية

خلاصـــة

تمهيد:

عند تشخيص الإعاقة البصرية سواء كانت خلقية أو مكتسبة ، تتغير معطيات معاش الفرد وسلوكه وردود فعل المحيط ، فتبدأ رحلة تحديه للكثير من المتغيرات ، إذ يمكن للإعاقة البصرية أن تشكل حاجزا ثقيلا في طريق تكيف الفرد النفسي و الإجتماعي، كما يترتب عليها العديد من المشكلات التي تلقي بعبئها على معاش الفرد لتجعله في حاجة إلى خدمات طبية تربوية و نفسو اجتماعية خاصة لكي يتمكن من التعايش السليم مع الإعاقة و الاستفادة من قدراته بشكل امثل، وسنحاول في هذا الفصل التطرق إلى أهم ما ورد في الأدب النظري حول الإعاقة البصرية وتشخيصها و انعكاساتها و طرق التكفل بها.

I. تعريف الإعاقة البصرية:

1/ التعريف اللغوي: هناك ألفاظ كثيرة في اللغة العربية تستخدم للتعريف بالشخص الذي فقد بصره، كالأعمى، الأكمه، الكفيف، الضرير والعاجز.

*العاجز: وردت كلمة العاجز في القرآن الكريم بمعنيين أولهما الضلالة كما جاء في قوله تعالى ﴿فهو في الآخرة أعمى وأضل سبيلا﴾(سورة الإسراء، الآية 72). ثم جاءت بمعنى ذهاب البصر كقوله تعالى﴿عبس وتولى أن جاءه الأعمى﴾. (سورة عبس، الآيتان 1،2)

*الأعمى: أصل كلمة الأعمى هو "العماء" والعماء هو الضلالة ويقال العمى في فقدان البصر أو ذهابه أصلا وفي فقد البصيرة مجازا. (سليمان، دس، ص47)

*الأكمه: ورد في بعض آيات القرآن الكريم لفظ "الأكمه" منها قوله تعالى ﴿وأبرئ الأكمه والأبرص وأحيي الموتى بإذن الله﴾(سورة آل عمران، الآية 49). وكلمة الأكمه مأخودة من "الكمه" وهي العمى الذي يحدث قبل الميلاد، ويشار بها إلى من يولد أعمى. (البيلاوي، 2001، ص8)

*الكفيف: أصلها الكف ومعناه المنع والكفيف هو الذي تمتنع عيناه عن القيام بدورها لأنها فقدت حساسيتها، وجمعها المكافيف. (شحادة، 2011، ص32)

*الضرير: كلمة ضرير تعني العمى لأن الضرارة هي العمى والرجل الضرير هو الرجل الفاقد لبصره، والكلمة مأخوذة من "الضر" وهو سوء الحال ويقال رجل ضرير أي مريض فيه نقص. (اليحيائي، 2013، ص102)

*العاجز: كلمة مشهورة الاستعمال في الريف العربي، والعامة يطلقونها على الكفيف لملاحظتهم أنه قد عجز عن الأشياء التي يستطيعونها هم، وهي من العجز أي التأخر عن الشيء وصار في المتعارف اسما للقصور عن فعل شيء وهو ضد القدرة. (الببلاوي، 2001، ص8)

2/ التعريف التربوي:

* يعرف ذوي الإعاقة البصرية بأنهم "من فقدوا حاسة البصر كليا أو جزئيا، بحيث لا يستطيعون متابعة التعليم النظامي، ولا يستطيعون التكيف مع متطلبات الحياة اليومية المرتبطة بهذا الحال ومن ثم يحتاجون لإجراءات تربوية خاصة وخدمات من أجل مواجهة الآثار الناجمة عن هذا الفقدان. (شعبان، 2010، ص81)

* يعرف الطفل ذو الإعاقة البصرية بأنه "من فقد القدرة كلية على الإبصار، أو الذي لم تتح له البقايا البصرية القدرة على القراءة والكتابة العادية حتى بعد استخدام المصححات البصرية، مما يحتم عليه استخدام حاسة اللمس لتعلم القراءة والكتابة بطريقة برايل". (الببلاوي، 2001، ص9)

*تعرف الإعاقة البصرية بأنها "حالة من الضعف في حاسة البصر بحيث يحد من قدرة الفرد على استخدام هذه الحاسة بفاعلية واقتدار، وتشمل هذه الإعاقة ضعف أو عجز في الوظائف البصرية، بحيث يصبح ذلك الفرد بحاجة إلى المساعدة ولبرامج تربوية وخدمات متخصصة في مجال هذه الإعاقة لا يحتاجها سليمو البصر، وهي حالة يفقد فيها الفرد على استخدام حاسة البصر بفاعلية مما يؤثر سلبا في آدائه ونموه. (شحادة، 2011، ص33)

3/ التعريف القانوني:

*التعريف القانوني لكف البصر يقصد به تلك الحالات التي تتراوح ما بين العمى الكامل وحالات أخرى قريبة من ذلك، وهو يشمل الحالات التي تبلغ فيها حدة البصر (200/20) أو أقل في العين الأقوى بعد استخدام المصححات البصرية. (البيلاوي، 2001، ص11.10)

*ويرى الداهري أن التعريف القانوني يؤكد على حدة الإبصار ويشير إلى أن الشخص ذو الإعاقة البصرية هو الذي لا تزيد حدة إبصاره عن (200/20) قدم في العين الأقوى بعد التصحيح، ومعنى ذلك أن الشخص الكفيف يحتاج لتقريب الشيء الذي يراه الشخص العادي من مسافة 200 قدم إلى 20 قدم حتى يراه الشخص الكفيف. (شحادة، 2011، ص33)

*المكفوف هو شخص لديه حدة بصر تبلغ (200/20) أو أقل في العين الأقوى بعد اتخاد الإجراءات التصحيحية اللازمة، أو لديه حقل إبصار لا يزيد على 20 درجة. (الحديدي، 2014، ص37)

4/ التعريف الطبي:

*يعرف ذوي الإعاقة البصرية من المنظور الطبي بأنهم "من لذيهم ضعف في أي من الوظائف الخمسة وهي: البصر المركزي، البصر المحيطي، التكيف البصري، البصر الثنائي ورؤية الألوان وذلك نتيجة تشوه تشريحي أو إصابة بمرض أو جروح في العين. (البيلاوي، 2001، ص11)

*الشخص ذو إعاقة بصرية هو الشخص الذي لديه مجال بصري محدود جدا بحيث لا يزيد بصره المحيطي على 20 درجة، والمقصود بمجال الرؤية (أو حقل الإبصار) هو المسافة الكلية التي يستطيع الشخص أن يراها في وقت معين دون تحريك المقلتين. (الحديدي، 2014، ص36)

*الإعاقة البصرية مصطلح يستعمل للدلالة على فقدان البصر الذي يؤدي صعوبة إكمال المهمات اليومية بدون تعديلات أو تكيفات خاصة، وهذه الحالة من فقدان البصر تكون ناتجة عن فقدان في حدة الإبصار أي أن العين غير قادرة على رؤية الأجسام أو الأشياء بشكل واضح كما هو معتاد، كما قد تكون الإعاقة البصرية ناتجة عن فقدان المجال البصري وهو المجال الكلي الذي يراه الفرد بدون تحريك الأعين أو الرأس فالطفل المصاب بفقدان في المجال البصري فإنه ربما يكون قادرا على رؤية أو عدم رؤية الأجسام أو الأشياء بوضوح ضمن مجاله البصري الضيق أو المحدود. (الزريقات، 2006، ص99)

II. **تصنيف الإعاقة البصرية:** يصنف بعض الباحثين الإعاقة البصرية إلى:

1/ التصنيف حسب درجة الإعاقة:

* ضعيف البصر: وهو الشخص الذي يستطيع استخدام الإبصار لأغراض التعلم إلا أن اعاقته البصرية تتداخل مع القدرات الوظيفية اليومية.

* الكفيف الكلي: وهو الذي يستخدم اللمس والسمع للتعلم ولا يوجد لديه استعمال وظيفي للإبصار. (شحادة، 2011، ص35)، وكف البصر الكلي هو انعدام الإبصار بشكل تام، ولكن هذا لا يعني أن الشخص الكفيف كليا يعيش في ظلام تام، بل إن معظم المكفوفين كليا يستجيبون لبعض المثيرات البصرية مثل الضوء والظلام والظل والأشياء المتحركة. (سليمان، دس، ص64)

2/ التصنيف حسب وقت حدوث الإعاقة:

* إعاقة بصرية فطرية: وهي إعاقة يولد بها الفرد وقد ترجع إلى عوامل وراثية أو عوامل غير وراثية كإصابة الأم أو الجنين بمرض ما أثناء الحمل.

* إعاقة بصرية مكتسبة: هي إعاقة تحدث للفرد بعد ميلاده فالفرد يولد ولديه حاسة البصر ولكنه يصاب بفقد البصر في إحدى مراحل حياته، وقد تكون نتيجة عوامل وراثية تظهر بعد الولادة أو عوامل غير وراثية. (شحادة، 2011، ص36)

وتصنف منظمة الصحة العالمية الإعاقة البصرية إلى:

1/ الإعاقة البصرية الشديدة: يؤدي فيها الفرد الوظائف البصرية على مستوى محدود.

2/ الإعاقة البصرية الشديدة جدا: يجد فيها الفرد صعوبة بالغة في تأدية الوظائف البصرية الأساسية.

3/ العمى: وهو فقدان القدرات البصرية تماما. (يحياوي، 2011، ص77)

جدول رقم (01): تصنيف الإعاقة البصرية حسب منظمة الصحة العالمية

رتبة الإعاقة البصرية	حدة الإعاقة البصرية
ضعف إبصار (1)	18/6
ضعف إبصار (2)	60/6
عمى قانوني (1)	60/3
عمى قانوني (2)	60/1
عمى مطلق (1)	يرى الضوء
عمى مطلق (2)	لا يرى الضوء

المصدر: (شحادة، 2011، ص37)

وصنفها البعض إلى:

1/ الاعاقة البصرية من حيث النوع:

* الحول: هو قصور في عمل عضلات العين التي تتحكم في حركة مقلة العين، مما يؤدي إلى القصور في تركيز العين في وقت واحد على شيء محدد، فيتجه محور إبصار كل عين اتجاها مختلفا عن الآخر وهو نوعين: حول داخلي، وحول خارجي، كما يوجد نوع ثالث وهو الحول المتبادل، بمعنى تكون كل عين في اتجاه وينتج عن الحول ازدواجية في رؤية الأشياء. (اليحيائي، 2013، ص107)

* قصر النظر: يؤدي قصر النظر إلى رؤية الخيال عن بعد بشكل غير واضح، وهذا ينتج بسبب أن مقلة العين طويلة جدا من المقدمة إلى الخلف، وبالتالي يؤدي بالأشعة الضوئية أن تكون مركزة في مقدمة الشبكية بدلا من أن يكون عليها، فالشبكية تكون منحنية والأطفال المصابون بقصر النظر عادة ما يرون المناظر القريبة أكثر وضوحا، يؤثر قصر النظر على حوالي من 2% من الأطفال من سن السادسة، و10% مع بلوغهم سن العاشرة، ومع بلوغ 20 عاما فإن حوالي 20%من الشباب لديهم قصر النظر. (الزريقات، 2006، ص122)

* طول النظر: يحدث طول النظر عندما تكون مقلة العين قصيرة فتتكون الصورة خلف الشبكية وليس عليها، وتتأثر القدرة على رؤية الأشياء القريبة أما البعيدة فتكون رؤيتها عادية، وفي كل مرة من قصر النظر وطول النظر قد تكون الحالة شديدة فتؤدي إلى ضعف بصري شديد، وفي العاد تستخدم النظارات والعدسات اللاصقة لكي تصبح قدرة الإنسان البصرية ضمن الحدود العادية، وعند اكبار قد يحدث فقدان تدريجي لقوة العدسة، فبسبب عامل العمر تضعف قدرة العين على التكيف ويحدث صعوبة في التركيز على الأشياء القريبة وفي القراءة. هذا وقد يحتاج الإنسان العادي إلى نظارات القراءة بع أن يبلغ الثانية والأربعين من العمر.(الحديدي، 2014، ص45)

* حرج البصر(اللابؤرية): يؤدي حرج البصر إلى رؤية غير واضحة خصوصا الرأسية أو الأفقية أو المائلة وينتج حرج البصر من انحناءات غير معتادة في القرنية، وحرج البصر اضطراب شائع يكون فيه الخيال البصري مضطرب نتيجة لسطح القرنية غير كروي تماما، فالضوء يدخل العين بزوايا مختلفة والتركيز يكون غير متساوي وهذا يؤدي إلى التشويه، والشخص المصاب بحرج البصر ربما لا يدرك التشويه لأن الدماغ يعوض ذلك ويعرض صورة أو خيال حقيقي. (الزريقات، 2006، ص124)

* عمى الألوان: ينتج عن عدم قدرة الفرد على تمييز الخصائص بين الألوان وهي الصبغة والتشرب واللمعان، ويرى المصاب كل الألوان وكأنها اللون الرمادي أو الأسود أو الأبيض، هذا ف حالة العمى الكلي للألوان أما في حالة العمى الجزئي للألوان فيصعب على المصاب التمييز بين ألوان معينة وغالبا ما تكون الحمراء والخضراء. (اليحيائي، 2013، ص108)

* الرأرأة: هي حدوث حركات سريعة لا إرادية للعين، والذي قد يؤدي إلى شعور الشخص المصاب بالدوخة أو الغثيان وأحيانا تكون الرأرأة مؤشرا على اختلال وظيفي في الدماغ أو مشكلات في الأذن الداخلية أو كليهما. (جروان، 2013، ص353)

2/ الإعاقة البصري من حيث الدرجة:

* الإعاقة البصرية الكاملة: ويعني ذلك اعتماد الشخص المصاب كليا على حواسه الأخرى وعلى جهاز برايل للتعلم، ويمكن أن تحدث الإعاقة الكاملة مع الولادة أو قبها أو بعد سن الخامسة.

* الإعاقة البصرية الجزئية: ويطلق على أفراد هذه الفئة ضعيفي البصر وهم الذين تبلغ حدة إبصارهم بين 200/20 و70/20 في العين الأفضل بعد استخدام المعينات. (اليحيائي، 2013، ص110)

ويمكن تقسيم ذوي الإعاقة البصرسة إلى الفئات التالية:

- الأفراد ذوي الكف الكلي الولادي: هم الأفراد الذين ولدوا عميانا أو أصيبوا بالعمى قبل سن الخامسة.

- الأفراد ذوي الكف الكلي الحادث: هم الأفراد الذين أصيبوا بالعمى بعد سن الخامسة.

- الأفراد ذوي الكف الجزئي الولادي: هم الأفراد الذين ولدوا أو أصيبوا بالعجز قبل سن الخامسة.

- الأفراد ذوي الكف الجزئي الحادث: هم الأفراد الذين أصيبوا بالكف بعد سن الخامسة.

ويرجع محمود صالح وإبراهيم الزهري السبب في اختيار سن الخامسة كحد لتقسيم هذه الفئات إلى افتراض مؤداه أن من يفقد بصره –جزئيا أو كليا– قبل سن الخامسة لا يمكنه الاحتفاظ بصورة بصرية نافعة للخبرات التي مروا بها، أما الأطفال الذين يفقدون إبصارهم كليا أو جزئيا بعد سن الخامسة فلديهم الفرصة للاحتفاظ بإطار من الصور البصرية بدرجة أو بأخرى من الدقة. (يونسي، 2012، ص156)

III. نسبة انتشار الإعاقة البصرية:

ويشير هالهان وكوفمان إلى أن نسبة كف البصر لدى أطفال المدارس قد تصل إلى 10% من حالات كف البصر لدى الراشدين، وتشير التقديرات إلى أن نسبة انتشار الإعاقة البصرية تتراوح ما بين 0,5%– 1,5%بين الأفراد العاديين. (كوافحة وعبد العزيز، 2003، ص84)

تشير الإحصائيات إلى أن هناك ما يزيد عن 35 مليون مكفوف وحوالي 120 مليون ضعيف بصر في العالم. وتشير تقارير منظمة الصحة العالمية إلى أن نسبة انتشار الإعاقة البصرية تزداد مع تقدم السن وأن نسبة انتشار العمى تختلف من دولة إلى أخرى، حيث أن حوالي 80% من المعاقين بصريا يوجدون في دول العالم الثالث وتزداد في الدول التي تفتقر إلى الرعاية الصحية المناسبة. (الحديدي، 2014، ص38)

وتشير التقديرات إلى أن كف البصر موجود بمقدار العشر لدى أطفال المدارس، والغالبية العظمى من هؤلاء الأفراد هم فوق سن 65 عام وحوالي 4% من كافة المكفوفين هم من بين الأطفال، ونسبة انتشار الإعاقة البصرية بين الأطفال هي أصغر منها من بين عامة الناس، وحوالي 4% لكل 10,000 طفل في سن المدرسة لديه إعاقات بصرية ويتلقى خدمات التربية الخاصة. (شعبان، 2010، ص83)

IV. **أسباب الإعاقة البصرية:** هناك أسباب عديدة للإعاقة البصرية وفيما يلي عرض موجز لأهم تلك الأسباب:

1/ الجلوكوما: الجلوكوما أو ما يعرف بالمياه السوداء هي زيادة حادة في ضغط العين مما يحد من كمية الدم التي تصل إلى الشبكية ويؤدي إلى تلف الخلايا العصبية، وبالتالي العمى إذا لم تكتشف الحالة وتعالج مبكرا وتعالج الجلوكوما الطفولية جراحيا في العادة، أما لدى الكبار فهي غالبا ما تعالج بالعقاقير، وتتدهور الحالة البصرية في هذه الحالة بالتدريج، ولا تتأثر حدة البصر في البداية حيث أن البصر المحيطي هو الذي يتأثر، وذلك لأن التلف يحدث في الجزء الجانبي من الشبكية وينتقل تدريجيا إلى مركز الشبكية مؤديا إلى العمى. (الحديدي، 2014، ص38)

2/ المياه البيضاء: يقصد بها عتمة عدسة العين وتنتج بسبب تصلب الألياف البروتينية المكونة للعدسة وتؤدي إلى صعوبة رؤية الأشياء تدريجيا، ويتم علاج المياه البيضاء عن طريق إزالة هذه المياه بواسطة العمليات الجراحية، وبعد ذلك يتم زرع أو تركيب عدسات المناسبة. (كوافحة وعبد العزيز، 2003، ص85)

3/ ضمور العصب البصري: وهو فقدان أنسجة العصب في القرص البصري وهو المكان الذي يربط العصب البصري بالعين والقرص البصري غير مرئي، ويناظر البقعة العمياء في العين ويؤدي ضمور العصب البصري إلى فقدان المجال البصري.(الزريقات، 2006، ص120)

4/ التراخوما: وهي التهاب شديد في العين يعد من أكثر الأسباب المؤدية إلى العمى في الدول الفقيرة ويمكن الوقاية منه بالمحافظة على نظافة العين والعلاج المبكر. (اليحيائي، 2013، ص109)

5/ البهق: في هذه الحالة الضوء الذي يصل إلى الشبكية لا يتم امتصاصه وينتج البهق عن خلل خلقي يكون فيه جلد الشخص يميل إلى الشقرة وعيناه زرقاوان وشعره أبيض، ولا تمنع القزحية الضوء الزائد من الدخول إلى العين مما تؤدي إلى الحساسية المفرطة للضوء وتستخدم العدسات الطبية وأحيانا العدسات اللاصقة للمعالجة. (كوافحة وعبد العزيز، 2003، ص85)

6/ انفصال الشبكية: ينتج انفصال الشبكية عن جدار مقلة العين عن ثقب في الشبكية، مما يسمح للسائل بالتجمع الأمر الذي ينتهي بانفصال الشبكية عن الأجزاء التي تصل بها، ويسعى العلاج إلى إغلاق الثقوب إعادة توصيل الشبكية بالجدار. يمكن معالجة أكثر من 90% من هذه الحالات بنجاح.(الحديدي، 2014، ص40)

7/ الهيتروفوريا: ينتج عن قصور في توازن عضلات العين مما يؤدي إلى انحراف في محور إبصار العين و لكنه غير ظاهر كما في حالة الحول و ينتج عن ذلك عدم قدرة العين على دمج الصورتين في صورة واحدة ويمكن علاجه عن طريق العمليات الجراحية و استخدام النظارات و العدسات الطبية المناسبة. (اليحيائي، 2013، ص110)

8/ تنكس الحفيرة: هو اضطراب في الشبكية يحدث فيه تلف في الأوعية الدموية في منطقة الحفيرة (النقطة المركزية). ويواجه الشخص صعوبة في رؤية الأشياء البعيدة والقريبة، وهذا المرض يصيب الكبار في السن ويصيب الإناث أكثر من الذكور. وكما هو معروف فإن النقطة المركزية مسؤولة عن البصر المركزي ولهذا فالاضطراب يؤدي إلى فقدان البصر المركزي ولا يكفي البصر المحيطي المتبقي لتأدية الأعمال القريبة من العين كالكتابة والقراءة والأعمال اليدوية. (كوافحة وعبد العزيز، 2003، ص41)

9/ التهاب الملتحمة: هو التهاب معدي يصيب الغشاء الذي يغطي السطح الداخلي لجفن العين والسطح الخارجي لكرة العين، ويؤدي إلى احمرار الطبقة الصلبة وحرق الإحساس والحكاك والإخراجاتالليلية التي تمسك الرموش مع بعضها، وقد تكون هذه الإلتهابات حادة أو مزمنة ومعدية بدرجة عالية، ويؤدي التهاب الملتحمة إلى تلف شديد ويجب علاجه طبيا وقد يشمل هذا على علاج كبريتي او مضادات حيوية. (الزريقات، 2006، ص127)

10/ التليف الخلف عدسي: هو مرض هر في عقد الأربعينات ينتج عن إعطاء الأطفال الخدج كميات كبيرة من الأكسجين مما ينتج عنه تلف في الأنسجة خلف العدسة. وتتأثر الأوعية الدموية أيضا وتتلف الشبكية، وأحيانا تبقى بعض الخلايا في الشبكية سليمة، ولهذا يصبح لدى الفرد ما يسمى برؤية النقاط. وبشكل عام قد ينتهي هذا المرض بالعمى التام. (الحديدي،2014، ص41)

وهناك بعض الباحثين يرون أن من أسباب الإعاقة البصرية مايلي:

1/ أسباب ما قبل الولادة: وتشمل إصابة الأم الحامل ببعض الأمراض المعدية كالحصبة الألمانية والزهري وتعرضها للأشعة السينية، وتناولها للعقاقير والأدوية وسوء تغذيتها، وحتى العوامل الوراثية هي من الأسباب الرئيسية في هذه المرحلة. (يحياوي، 2011، ص79)

2/ أسباب أثناء الولادة: وتشمل نقص الأكسجين والولادة العسرة أو المبكرة واستعمال الأجهزة في عمليات التوليد وهنا ينصح الأم منذ بداية الحمل بمراجعة الطبيب للإشراف الدائم وأن تكون عملية الولادة تحت إشراف الأطباء. (اليحيائي، 2013، ص113)

3/ أسباب ما بعد الولادة: وهي ترتبط ارتباطا وثيقا بكثير من العوامل البيئية، كتعرض الطفل لبعض الأمراض، كإصابته بالمياه البيضاء أو الزرقاء أو التهاب القرنية وغيرها من الأمراض المعدية والتعرض للإصابات والحوادث. (شعبان، 2010، ص84)

4/ أسباب تشريحية: وهي أسباب تعطل العين عن وظيفتها وتنقسم إلى:

* أسباب خارجية: تتعلق بكرة العين وتشمل عيوب الأجزاء المكونة للعين كالطبقة القرنية والشبكية والعدسة.

* أسباب داخلية: تتعلق بالعصب البصري وتلف المراكز العصبية في الدماغ. (شحادة، 2011، ص44)

V. خصائص ذوي الإعاقة البصرية:

1/ الخصائص العقلية:

إن أهم العوامل التي تؤثر على النمو العقلي درجة الضعف البصري الذي يعاني منه الشخص، فالقدرة البسيطة على الرؤية تؤدي إلى تغيرات ذات أهمية كبيرة فيما يتعلق بالمعلومات المتوفرة للفرد، وتتساوى القدرة على التفكير عند المكفوفين مع غيرهم من المبصرين، كذلك فإن معدل ذكائهم يكون أقل من مثيله عند زملائهم المبصرين. (القيسي، 2013، ص115) فقد أشارت بعض الدراسات إلى أنه لا توجد فروق كبيرة بين ذكاء المعاقين بصريا والأفراد العاديين على الجانب اللفظي من مقياس وكسلر لذكاء الأطفال. (كوافحة وعبد العزيز، 2003، ص89)

2/ الخصائص اللغوية:

لا تؤثر الإعاقة البصرية تأثيرا مباشرا على اكتساب اللغة لدى المعاق بصريا ولكن يواجه المعاقين بصريا مشكلات في اكتساب اللغة غير اللفظية، فهم لا يستطيعون رؤية تعابير الوجه والإيماءات والحركات الصادرة عن الآخرين ولذلك فهم يواجهون مشكلات في التواصل معهم، وبالرغم من أنه لا توجد فروق بين المعاقين بصريا والعاديين في طريقة اكتساب اللغة المنطوقة، إلا أنه يوجد اختلاف في طريقة كتابة اللغة، حيث يستخدم المعاقين بصريا ريقة برايل في الكتابة. (كوافحة وعبد العزيز، 2003، ص89)

ومن خصائص المعاقين بصريا في هذا الموضوع: الحديث بصوت مرتفع عن المبصرين، قصور ملحوظ في طبقة الصوت بصورة أكبر من المبصرين واستبدال الحروف أو تشويه وتحريف الحروف باستبدال أكثر من حرف في الكلمة. (شعبان، 2010، ص88)

3/ الخصائص الحركية:

يواجه ذوو الإعاقة البصرية مشكلات في القدرة على الحركة بأمان من مكان إلى آخر بسبب عدم معرفتهم بالبيئة التي ينتقلون فيها وهذا ما يعرف بمهارة التعرف والتنقل. (كوافحة وعبد العزيز، 2003، ص90) وتزداد المشكلات الحركية والقصور الحركي لدى المكفوفين كلما اتسع نطاق البيئة أو ازدادت تعقيدا، وتكون حركته محدودة نتيجة قدرته المحدودة على إدراك الأشياء وخاصة البعيد منها، إلى جانب حرمانه من المثيرات البصرية، ويواجه أيضا صعوبة في ممارسة سلوكيات الحياة اليومية مما يعرضه للإجهاد العصبي والتوتر النفسي والشعور بانعدام الأمن، إلى جانب الارتباك في المواقف الجديدة حيث يقوم بأنشطة جسمية نمطية غير هادفة، كحركات الأطراف أو الرأس أو فرك العينين

وذلك نتيجة عدم توفر فرص اشباع حاجاته الأساسية للحركة، وتتسم حركته بالحدر واليقظة حتى لا يصطدم بعقبات نتيجة تعثره بأي شيء أمامه. (اليحيائي، 2013، ص116)

4/ الخصائص الإنفعالية:

إن الشعور بالعزلة الناتج عن الإعاقة البصرية يؤدي بالمعاق بصريا إلى القلق المستمر وعدم الشعور بالأمان والاطمئنان وتدني فهم الذات. (يحياوي، 2011، ص83)

ومن الاضطرابات الانفعالية التي يعاني منها المكفوفين نجد العدوانية وخاصة السلوك العدواني اللفظي، كما يوجه بعضهم عدوانه إلى الذات بسبب شعوره بالإحباط أو الفشل والغضب، وينتج من ثنائية المشاعر كالصراع الداخلي بين الرغبة في الاستقلال واضطراره للاعتماد على الآخرين، وسوء التوافق الانفعالي حيث يعاني بعض الأفراد المكفوفين من انخفاض في درجة التوافق الانفعالي مقارنة بالمبصرين، كما أن بعض المكفوفين يعانون من السلوك العصابي ومن أبرز مظاهره القلق والحساسية الزائدة والاكتئاب والتوتر. (اليحيائي، 2013، ص118)

5/ الخصائص الأكاديمية:

المعاق بصريا لا يختلف عن المبصر فيما يتعلق بالمقدرة على التعلم، والاستفادة من المنهج التعليمي بشكل مناسب إذا ما تم تعليمهم بأساليب تدريسية، ووسائل تعليمية ملائمة لاحتياجاتهم التربوية، ومساعدة على تكوين صورة حسية عن كثير من المفاهيم المتضمنة في المنهج التعليمي أو في البيئة المحيطة. (شعبان،2011، ص87)

ويرى كوافحة وعبد العزيز أن تأثير الإعاقة البصرية على التحصيل الأكاديمي للفرد المعاق يعتمد على شدة الإعاقة والعمر عند الإصابة، حيث أن الأطفال الذين لديهم إعاقة بصرية جزئية يحتاجون إلى

مواد تعليمية ذات حروف مكبرة وواضحة وإلى بعض المعينات البصرية، أما الأطفال المكفوفين فهم يحتاجون إلى استخدام طريقة برايل للحصول على المعرفة، وتواجه هذه الفئة مشكلات جمة وخصوصا في التعبير الكتابي خلال الاختبارات المدرسية. (كوافحة وعبد العزيز، 2003، ص90)

6/ الخصائص الإجتماعية:

تؤثر الاعاقة البصرية في السلوك الاجتماعي للفرد تأثيرا سلبيا، حيث ينشأ نتيجة لها الكثير من الصعوبات في عمليات النمو والتفاعل الاجتماعي، وفي اكتساب المهارات الاجتماعية اللازمة تحقيق الاستقلالية والعور بالاكتفاء الذاتي، وذلك نظرا لعجز المعاقين بصريا أو محدودية مقدرتهم على الحركة وعدم استطاعتهم ملاحظة سلوك الآخرين ونشاطاتهم اليومية، وتعبيراتهم الوجهية كالبشاشة والعبوس والرضا والغضب وغيرها بما يسمى بلغة الجسم، وتقليد هذه السلوكيات أو محاكاتها بصريا والتعلم منها، ونقص خبراتهم والفرص الاجتماعية المتاحة أمامهم للاحتكاك بالآخرين والاتصال بالعالم الخارجي المحيط بهم، فهم لا يتحركون بالسهولة والمهارة التي يتحرك بها المبصرون. (اليحيائي، 2013، ص117)

وترى يحياوي أن من خصائص المعاقين بصريا مايلي:

– الميل إلى العزلة نظرا لصعوبة تكوين علاقات اجتماعية بسبب صعوبة إدراكه للبيئة المحيطة به، مما يعوقه عن ممارسة الأنشطة المختلفة.

– يغلب عليه طابع الفردانية وممارسة النشاط الفردي تجنبا للآخرين ومضايقاتهم، وذلك بسبب محدوديته في الحركة.

– لديه صعوبات في التفاعل الاجتماعي واكتساب المهارات الاجتماعية اللازمة للشعور بالاكتفاء الذاتي.

– معاملة الآخرين له تكون على أساس تدعيم الإحساس بالعجز وعدم الاقتناع به كفرد فعال في المجتمع بل وكأنه إنسان بدون قيمة وعالة على المجتمع.

– إبداء سلوكات غير ناضجة كالتهريج والقهرية والتشتت.

– قد يتعرض لاستجابات متناقضة إما الإهمال والرفض والقسوة أو الحماية الزائدة وهذا من مختلف الأفراد المقربين أو البعيدين عنه. (يحياوي، 2011، ص85-86)

VI. إحتياجات ذوي الإعاقة البصرية:

يحتاج ذوو الإعاقة البصرية العديد من البرامج والتأهيل لمساعدتهم على العلاج من هذه الإعاقة أو التقليل من تأثيراتها السلبية عليهم، وتهدف هذه البرامج والخدمات إلى مساعدة الكفيف على تحقيق النمو الشامل المتكامل لجميع جوانب شخصيته إلى أقصى حد ممكن تسمح به قدراته وطبيعة إعاقته. ولتحقيق هذه الأهداف فأن المكفوفين بحاجة إلى خدمات واحتياجات ضرورية منها:

1/ الخدمة الطبية: يعمل أخصائي العيون على علاج الأطفال الصغار والكبار الذين يعانون من مشكلات في بنية العين ووظيفتها وقد يشتمل العلاج على الجراحة والأدوية والنظارات الطبية وغيرها. (الزريقات، 2006، ص196)

2/ التكفل التربوي: لابد أن تتضمن البرامج التربوية للمعاقين بصريا تعليمهم وتدريبهم على عدد من المهارات الأساسية ومن أهمها مايلي:

* التدريب على مهارة القراءة والكتابة بطريقة برايل: وتتلخص طريقة برايل بكتابة الحروف الأبجدية بشكل بارز على صورة نقط، حيث تتكون خلية برايل من ست نقاط يتم طباعتها على ورق خاص وسميك، وسميت بطريقة برايل نسبة إلى العالم الفرنسي برايل الذي ابتكر هذا النظام، ويقوم المعاق بصريا بقراءة حروف برايل عن طريق اللمس، وبالرغم من استخدام المعاقين لهذه الطريقة في تعلم القراءة والكتابة إلا أن سرعتهم في القراءة والكتابة أقل بكثير من سرعة الأفراد العاديين، حيث يحتاج الكفيف إلى تلمس ما يقرأه حرفا حرفا ومن ثم تجميع هذه الحروف وتهجئتها في كلمة واحدة.(كوافحة وعبد العزيز، 2003، ص91)

* التدريب على التعرف والتنقل: ويشتمل على إكسابهم مهارات التعرف والتنقل باستخدام الأساليب المستخدمة مثل العصا الطويلة وغيرها من أدوات التنقل.

ويعتبر التنقل من مكان لآخر من أهم المشكلات التكيفية التي تواجه الشخص ذو إعاقة بصرية وخاصة المكفوفين، لذلك فإن أي برنامج تربوي مقدم للمكفوفين يجب أن يركز على إتقان المعاق بصريا لمهارة التعرف والتنقل، حيث أن الكفيف يعتمد على حاسة اللمس في معرفة الاتجاهات وإذا لم يطور المعاق هذه المهارات، فإنه سيعتمد على الآخرين بصورة كبيرة وسيحد ذلك من حركته واستكشافه لبيئته. (شعبان، 2010، ص95)

* تقوية وتدريب الحواس الأخرى: لتعويض الحرمان البصري الذي يعاني ذوي الإعاقة البصرية لا بد من تدريبهم على تقوية حاستي السمع واللمس، إلى جانب الحواس الأخرى في التفاعل والتواصل مع البيئة المحيطة.

وهذا التدريب يكون موجها ومنظما حيث يتم تدريب الكفيف سمعيا على مهارتي تمييز الأصوات والأخطاء، وكذلك تنمية مهارة التمييز اللمسي عند المعاق بصريا.(كوافحة وعبد العزيز، 2003، ص94)

3/ التأهيل المهني: إن تأهيل المكفوفين والعناية بهم يمر بعدة مراحل هي الأسرة والمدرسة والتدريب المهني، فالأسرة تلعب دورا أساسيا في تكوين شخصية الفرد الكفيف وسلوكه يتأثر بهم، من حيث تقبل إعاقته والإلمام بأسس واتجاهات الرعاية التربوية والسيكولوجية والاجتماعية له، بالإضافة لمساعدة الفرد في تنمية قدراته وحواسه لكي تنمو نموا طبيعيا، كما أن دور المدرسة يتمثل في توفير الأجواء التعليمية المناسبة للفرد الكفيف والخدمات الخاصة بهم، ثم يأتي دور التأهيل المهني وهو جزء من العملية المستمرة المنظمة التي تضم تقديم الخدمات المهنية، مثل الإرشاد والتوجيه والتقييم والتدريب والتشغيل، وفي نهاية الامر تحقيق تحقيق الكفاية الاقتصادية للمكفوفين عن طريق قيامهم بالعمل والاشتغال بمهنة أو حرفة أو وظيفة معينة والاستمرار بها، ومن أنواع الصناعات والمهن التي يتم تأهيل المكفوفين عليها التجليد والكرتون والتعبئة والتغليف، الغزل والنسيج والسجاد الكليم، أدوات النظافة، الخيزران، البلاستيك، الآلة الكاتبة، التلفون والصناعات الجلدية وغيرها، ويعني التأهيل الشامل للمكفوفين القيام بالمتابعة الفنية والمهنية الشاملة، حيث يتم متابعة الكفيف في العمل والأسرة والمدرسة للاطمئنان على توافقه النفسي وتكيفه الاجتماعي وحصر مشكلاته التي تواجهه في تلك الأماكن من قبل لجنة العمل الاجتماعية التابعة لمراكز التأهيل الاجتماعي. (اليحيائي، 2013، ص121-122)

4/ العلاج الوظيفي: يحتاج الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية إلى تعلم مهارات الحياة اليومية مثل الطعام واللباس ومهارات استخدام الحمام، فعلى سبيل المثال فهم يجب أن يتعلمون مثل هذه المهارات لخدمة أنفسهم وتحقيق حاجاتهم اليومية، مثل هذه الأنشطة تتطلب تعلم وضع أيديهم وأصابعهم بطريقة تحقق هدفهم. كما أنهم يحتاجون إلى تعلم استعمال الأدوات مثل المسجل والتلفاز والتلفون وغيرها، ومن هنا تبرز أهمية المعالج الوظيفي أو المعلم المدرب في تدريب الطلبة المكفوفين على مهارات الحيات اليومية واستعمال الأدوات والعمل مع الأسرة. (الزريقات، 2006، ص196)

5/ الاحتياجات النفسية والاجتماعية: هناك العديد من الاحتياجات النفسية والاجتماعية الت يحتاجها الفرد ذو الإعاقة البصرية تتم عن طريق التأهيل النفسي حيث تتضح حاجة ذوي الإعاقة البصرية إلى خدمات متخصصة تؤدي إلى مساعدتهم في التخفيف من الآثار السلبية لإعاقتهم، وتهتم بتكيف الشخص المعاق مع نفسه من جهة ومع العالم المحيط به من جهة أخرى ليتمكن من اتخاذ قرارات سليمة في علاقته مع هذا العالم والوصول بالفرد إلى أقصى درجة ممكنة من درجات النمو والتكامل في شخصيته وتحقيق ذاته، فيحتاج المعاق بصريا لأن يشعر بقيمته الذاتية وأنه قادر على النجاح، وأنه موضع تقدير وقبول من الناس وله دور في المجتمع كأي فرد عادي، كما أنه يحتاج إلى الحرية في الخروج للمجتمع واختيار الأصدقاء وتلبية احتياجاته بالطريقة التي يريدها في الوقت الذي يريد، حيث أنه يريد أن يشعر بالانتماء والثقة في نفسه وأنه مستقل ويستطيع الاعتماد على نفسه في القيام بالأعمال المتعلقة به واكتساب عادات ومهارات الحياة اليومية السليمة، ويحتاج أيضا إلى الشعور بأنه قادر على مساعدة الآخرين والشعور بالأمن وعدم الخوف واشباع الميول وتنمية الاستعدادات وفق ظروف الإعاقة بالإضافة إلى اكتساب القيم الجمالية وأساليب التعبير الفنية.(اليحيائي، 2013، ص 120-121)

6/ الدمج: هو مفهوم استخدم لوصف تعليم الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في المدرسة العادية مع الطلبة الآخرين المبصرين، وقد يدمج الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في برامج المدرسة العادية من خلال طرق عديدة تشتمل على المعلم المتنقل، المعلم المستشار، وغرفة المصادر، وهذه تعتبر ثلاث من خمس نماذج لتعليم المعاقين بصريا والمشتملة أيضا على الصف الخاص ومدارس الإقامة.(الزريقات، 2006، ص198)

* المعلم المتنقل: يسافر المعلم المتنقل إلى المدارس العادية لتقديم خدمات التربية الخاصة وتعديل البرامج التعليمية المقدمة للطلبة المعاقين بصريا، ويزور المدرسة كل يومين أو ثلاثة ويعمل مع الطلبة

في جزء من الصف أو الكتبة أو الصالة أو في أي مساحة متوفرة، كما يقدم المعلم المتنقل تجهيز خاص وتدريب على الادوات المعدلة لتناسب الحاجات التعليمية.(الزريقات، 2006، ص198)

* المعلم المستشار: هو معلم تربية خاصة يقدم خدمات إرشادية واستشارية كما يقدم مساعدات لمعلم الصف العادي والمدراء وغيرهم من فريق العمل في المدرسة وذلك لتحقيق وإشباع حاجات الطلبة المعاقين بصريا، وتشكل الاستشارة النسبة الكبرى من عمله وذلك أكثر من الخدمات التعليمية. ويكون نموذج المعلم المستشار أفضل مع الطلبة الذين يعملون باستقلالية والذين يحتاجون إلى تدريب بسيط على المهارات، بينما يكون أقل فاعلية مع الطلبة الذين يحتاجون إلى تذريب مكثف على المهارات والذين يعانون من ضعف في سلوكات التعايش والتعامل مع الصف العادي. (الزريقات، 2006، ص199)

* غرفة المصادر: هي غرفة مجهزة ومزودة بمعلم تربية خاصة مدب للعمل مع الطلبة المعاقين بصريا أو المكفوفين، ويذهب الطلبة إلى غرفة المصادر ضمن برنامج منتظم أو عندما تبرز الحاجة لها، ويقدم المعلم مهارات خاصة في التعليم والإرشاد المتصل بفقدان البصر والعلاج الأكاديمي، وقد يكون التعليم الخاص فردي أو ضمن مجموعات صغيرة. ويمتاز نموذج غرفة المصادر بأنه يقدم تعليم ومساعدة فورية ووفقا لحاجات الطلبة.(الزريقات، 2006، ص199)

* الصف الخاص: يقع الصف الخاص في المدارس العادية وهو صف مجهز ومزود بمعلمين للتربية الخاصة للعمل مع الطلبة المعاقين بصريا، ويمتاز الصف الخاص بأن كل الطلبة الموجودين فيه لديهم إعاقات بصرية أو إعاقات أخرى، ويقدم المعلم في هذا الصف خدمات تعليم المنهاج العام والتربية الخاصة ويصمم الصف ليناسب الحاجات الفريدة لكل طالب بمفرده. (الزريقات، 2006، ص199)

* مدارس الإقامة: وهي مدارس يتلقى فيها الطلبة المعاقين بصريا خدمات تربوية بالإضافة إلى إقامتهم فيها، وتشتمل مدارس الإقامة الداخلية على تجهيزات ومعلمين لإشباع حاجات الطلبة المعاقين

بصريا، كذلك فإن المناهج والأدوات التعليمية تصمم لتحقيق الحاجات الخاصة لهم أو قد يوضع هؤلاء الطلبة ضمن مجموعات وذلك لتحقيق الحاجات التربوية الخاصة، ويشتمل فريق العمل في المدرسة على أخصائيين مدربين وموزعين على أعمال مختلفة مثل رعاية وخدمة مراكز الإقامة الداخلية، وكذلك تقديم خدمات التعليم العام والعلاج التربوي وتعليم مهارات تعلم وإدارة وضبط الذات، وتدريب المهارات الاستقلالية ومعلومات حول الإعاقة البصرية وكف البصر.(الزريقات، 2006، ص200)

VII. قياس وتشخيص الإعاقة البصرية:

إن الكشف إن الكشف المبكر عن الضعف البصري في مرحلة الطفولة المبكرة هو مسؤولية الأسرة ومعلمات رياض الأطفال إلى جانب الأطباء، فليس هناك ما هو أهم من الاطمئنان على سلامة حاسة الإبصار لدى الأطفال ومن ثم كشف أي ضعف في أسرع وقت ممكن، ومع أنه من غير المتوقع أن يقوم أولياء الأمور والمعلمات بتشخيص حالات الضعف البصري إلا أنهم قادرون على لعب دور بالغ الأهمية في تحديد الأطفال الذين تبعث استجاباتهم وتصرفاتهم على الشعور بعدم الطمأنينة فيما يخص قدرتهم على الإبصار. وتحرص معظم الدول المتقدمة حاليا على توفير اختبارات بسيطة للنظر يستطيع أولياء الأمور والمعلمين استخدامها لتعرف على الأطفال الذين يظهرون أعراضا منذرة بالخطر، وحتى في غياب هذه الاختبارات فإن من المفيد توضيح أهم الأعراض التي قد تبرر الحاجة لمراجعة طبيب العيون. (الحديدي، 2014، ص124)وهذه الأعراض تشمل:

- احمرار جفون العين أو انتفاخها.
- التوتر خلال أداء المهمات البصرية.
- الشكوى من الضوء ومن ألم في العين.

- إغلاق أحد العينين أو تغطيتها.

- تقريب المادة المقروءة كثيرا من العين.

- وجود قشر على الرموش والجفون.

- عدم تساوي حدقتي العين وتحركهما بكثرة. (شحادة، 2011، ص47)

- يميل برأسه للأمام.

- لا يرى الأشياء بوضوح أو يجد صعوبة في رؤيتها.

- يشكو من الدوار والصداع بعد القيام بعمل يتطلب القرب.

-يشكو من الرؤية الضبابية للأشياء ومن رؤيتها مزدوجة.

- يرمش على نحو أكثر من المعتاد أو يصبح قلقا عند قيامه بعمل يتطلب القرب من الأشياء.

- يفرك عينيه بكثرة. (جروان، 2013، ص349)

إن الهدف الأساسي من الكشف المبكر هو اكتشاف الحالات المرضية القابلة للتدهور، وبالتالي التحول إلى إعاقة والتي يتوافر لها تدخل علاجي ناجح، فلا يمكن لبرامج التدخل المبكر للأطفال المعاقين بصريا أن تنجح في تحقيق الأهداف المتوخاة منها بدون تطوير أدوات الكشف الملائمة، وغالبا ما تركز أدوات الكشف هذه على:

أ- تقييم حدة البصر والوضع الفسيولوجي للعين والمجال البصري والمستوى الوظيفي للشبكية وذلك باستخدام أدوات معينة مثل اختبار النشاط الكهربائي للقشرة البصرية، اختبار تثبيت البصر، اختبار الرسم الكهربائي لحركة العيون، واختبار الاستجابات البصرية الحركية.

ب- تقييم السلوك البصري باستخدام الاختبارات الوظيفية القادرة على تقييم مدى القدرة على تتبع الأشياء، واستخدام المجال البصري وإظهار التآزر البصري- اليدوي، وباستخدام الملاحظة المتكررة لأداء الطفل وسلوكه (فرك العينين بتواصل، الرأرأة...إلخ). (الحديدي، 2014، ص124-125)

أما بالنسبة لاستخدام الأدوات والمقاييس في تشخيص الإعاقة البصرية نجد طريقة لوحة سنلن التي تتكون من صفوف من الأحرف للأشخاص الذين يستطيعون قراءة الأحرف الأبجدية أو Esللأطفال الصغار أو الأشخاص الذين لا يستطيعون القراءة، وتشتمل لوحة سنلن على أنواع مختلفة من الأحرف الأبجدية وهي متباينة في حجمها، حيث توضع الأحرف الكبيرة في الأعلى ويقف الشخص على مسافة 20 قدم من اللوحة، ويحاول قراءة كافة الحروف، ويشتمل اجراء الفحص على عين واحدة وتفحص غير المغطاة ثم تعكس العملية، ويقوم الشخص المفحوص باستجابة القول كلاميا لاتجاه الإشارة أو الرمز أو الإيماء باليد، إلى الإتجاه الذي يمثل الرمز أو الإشارة، وفي حالة (Es) فهناك تنظيمات لأوضاع مختلفة وتكون مهمة الشخص هي الإشارة إلى اتجاه الأرجل في (Es)، وكل صف يقابل مسافة يستطيع معها الشخص ذو الإبصار الطبيعي أن يميز الاتجاهات (Es). توجد ثمانية صفوف في قائمة سنلن ويمثل الواحد كل من المسافة التالية: 200- 100- 70- 50- 40- 30- 20- 15 قدم. (الزريقات، 2006، ص144-145)

ولقد وجهت انتقادات عديدة لهذه الطريقة ومنها صعوبة تقدير مدى الإعاقة البصرية وصعوبة استخدامها مع الأطفال غير المتعلمين بسبب صعوبة فهم التعليمات لذلك فقد ظهرت بعض المقاييس التي تستخدم لقياس الإعاقة البصرية ومنها:

* مقياس فروستج للإدراك البصري: يعتبر هذا المقياس من المقاييس الرئيسية لذوي صعوبات التعلم وذوي الإعاقة البصرية الجزئية، ويصلح للأفراد من (3-8) سنوات. ويمكن استخدامه بطريقة

فردية/جماعية ويقيس هذا الاختبار جوانب محددة متصلة بالإدراك البصري ويتألف من (59) فقرة موزعة على الاختبارات التالية:

1- اختبار تآزر العين مع الحركة: ويقيس هذا الاختبار قدرة الطالب على رسم خط مستقيم أو منحنى أو رسم خط مستقيم أو رسم زوايا ذات إتساعات مختلفة دون توجيه من الفاحص ويتكون من 16 فقرة.

2- اختبار الشكل والأرضية: يقيس هذا الاختبار قدرة الطالب على إدراك الأشكال على أرضيات متزايدة في التعقيد، ويتألف من 8 فقرات.(كوافحة وعبد العزيز، 2003، ص87-88)

3- اختبار ثبات الشكل: يقيس هذا الاختبار قدرة الطالب في التعرف على أشكال هندسية معينة، تظهر بأحجام مختلفة وبفروق دقيقة وفق سياق أو نسب معينة وفي مواقع مختلفة، ويستخدم للتمييز بين الأشكال الهندسية المتشابهة (دوائر، مربعات، مستطيلات، أشكال بيضاوية، متوازيات أضلاع) ويتألف من 19 فقرة.

4- اختبار الوضع في الفراغ: يقيس هذا الاختبار قدرة الطالب على تمييز الانعكاسات والتعاقب في الأشكال التي تظهر بتسلسل، وتستخدم رسوم تخطيطية تمثل موضوعات عامة. ويتألف من 8 فقرات.

5- اختبار العلاقات المكانية: يقيس قدرة الطالب على تحليل النماذج والأشكال التي تشتمل على خطوط مختلفة الأطوال والزوايا، إذ يطلب من المفحوص نسخها أو تقليدها باستخدام التنقيط. ويتألف من 8 فقرات.(كوافحة، 2003، ص87-88)

VIII. طرق الوقاية من الإعاقة البصرية:

إن منع حدوث الفقدان أو الضعف البصري عملية بالغة الأهمية غالبا ما يدرك الإنسان العادي أنها وحدها تعني الوقاية، إلا أن هناك مستويات وأشكالا أخرى للوقاية. فالاكتشاف المبكر لحالات الضعف

البصري وأمراض العيون ومعالجتها الفاعلة في وقت مبكر تمنع هي الأخرى تفاقم المشكلات وربما تمنع أيضا تطور حالات الضعف إلى عجز، وحتى في حالات حدوث العجز فإن إجراءات مهمة يمكن تنفيذها لوقاية من حدوث الإعاقة.(الحديدي،2014، ص127) ومن أهم هذه الإجراءات مايلي:

– الكشف الطبي على راغبي الزواج من الأقارب خاصة.

– توعية العامة عن طريق الوسائل المختلفة بالإجراءات الوقائية اللازمة لتحاشي إصابات العين وانتقال العدوى، واتخاد الإجراءات العلاجية للسيطرة عليها.

– تعميم التطعيمات والتحصينات الواقية من الإعاقة البصرية في مواعيدها المحددة.

– حث الوالدين على الاهتمام بالتشخيص والعلاج المبكر للإعاقة البصرية قبل استفحالها.(شحادة، 2011، ص47)

- نصح الأم بأن تعطي للطفل كميات كافية من الفواكه والخضراوات الطازجة في وجبته الغذائية، كما يستحسن أك كميات كافية من الجزر والبيض والكبد حيث أنها مصادر غنية بالفيتامين "أ" وهو ضروري للعين.

– ضرورة تطعيم الأم الحامل ضد الحصبة الألمانية وتوفير الغداء الصحي لها وتجنب تناول الأدوية والعقاقير إلا بأمر من الطبيب.

– ومن أهم الاحتياطات التي يجب مراعاتها الجلوس على مسافة معقولة من التلفزيون وعدم الاقتراب منه أكثر من اللازم، ومن الأخطاء الشائعة أن يشاهد البعض التلفزيون في غرفة مظلمة لذلك فإن ضبط الإضاءة على شاشة التلفزيون هام جدا لا يظهر فارق كبير بين الأجزاء المضيئة والأجزاء المظلمة مما يسبب إرهاق وألم في العين. (اليحيائي، 2013، ص123)

– التبكير في تدريب الطفل الكفيف على اكتساب المهارات الخاصة بالتوجيه والحركة والتنقل بشكل مستقل مما يزيد من تكيفه.

– استمرار الرضاعة الطبيعية لأن ذلك يوفر فيتامين "أ" طبيعيا.

– تأمين الخدمات الصحية اللازمة للأطفال وتلاميذ المدارس والكشف الطبي الدوري عن طريق مراكز الرعاية والطفولة والأمومة والمراكز الصحية.

– توفير النظارات الطبية والعدسات اللاصقة المناسبة للحالات المختلفة من الفقدان البصري. (شعبان، 2010، ص101)

خلاصة :

تتعدد أنواع الإعاقة البصرية إلا أن خصائص المعاقين الاجتماعية والانفعالية والحركية تتشابه، حيث يتأثر نموهم الإجتماعي بشكل كبير لاعتبارات عديدة أهمها اتجاهات المحيط والتعامل الذي يتلقونه في البيئة الاجتماعية ، و يمكن لذوي الإعاقة البصرية التعلم و اكتساب الخبرات بشكل يماثل أو يفوق العادين إذا ما تجاوزوا انعكاسات الإعاقة وتلقوا التكفل السليم.

الــفصل الثالث: الـــــذكاء الإنفعـــالـــــي

تمهيـــــد

I. نبذة تاريخية عن الذكاء الإنفعالي

II. مفهوم الذكاء الإنفعالي

III. أبعاد الذكاء الإنفعالي

IV. نظريات ونماذج الذكاء الإنفعالي

V. أهمية الذكاء الإنفعالي

VI. قياس الذكاء الإنفعالي

خلاصـــــة

تمهيد:

الذكاء كسائر مظاهر السلوك الإنساني يعد تركيبا معقدا تتدخل فيه الكثير من العوامل الخارجية أو من داخل الفرد ذاته، وكذلك العمليات المعرفية كالتفكير والإدراك ومختلف مؤشراته التي التي يستدل بها عليه، وقد أظهرت البحوث أن للجانب الانفعالي تدخله المعتبر في ذكاء الإنسان فضلا عن العوامل الوراثية والبيولوجية، فقد ذكر بياجيه أن الحياة الإنفعالية والإدراكية متلازمتان، فالعناصر الإدراكية الحسية أو العقلية الموجودة في كافة التعابير الإنفعالية، تهم النمط الإدراكي كأي ردة فعل ادراكية–حسية أو عقلية وما يسميه الرأي العام بالمشاعر والعقل معتبرا إياهما قوى متناقضة، إنما هي تصرفات تستند إلى الأفكار أو الأشياء إلا أن المظاهر الإنفعالية والإدراكية نفسها تتدخل في إطار كل فعل من هذه التصرفات وهي مظاهر مجتمعة تماما وقواها غير مستقلة (بياجيه ،2012)، وقد بين العديد من الباحثين (Mayer & Salovey, 1993) ,(Golman,1995) (Bar_On, 1997) ،(Abraham, , 2000) المفهوم السيكولوجي المصطلح عليه بالذكاء الإنفعالي، وأهميته في تكوين العلاقات والتوافق في مختلف مناحي الحياة، وسنتطرق في هذا الفصل إلى ماهية الذكاء الإنفعالي وأبعاده وفق ما حدده مجموعة من الباحثين وأهم ما ورد في الأدب النظري حوله.

I. نبذة تاريخية للذكاء الإنفعالي:

يعد مصطلح الذكاء الإنفعالي حديثا نسبيا في الأدب السيكولوجي رغم أن العلاقة بين الإنفعال والعمليات العقلية والمعرفية كانت محل انتباه العلماء والمفكرين منذ القدم، فقد ذكر سابقا ديكارت أن وظيفة العقل هي التفكير والشعور، والتفكير في نظره ينطوي تحت النشاط الشعوري، وتشارلز دارون charles darwin قد بحث مبكرا في الجوانب الوجدانية وتعرض لهذا الموضوع منذ عام (1837)، ونشر كتابا سنة 1871 تطرق فيه إلى موضوع التغبير الوجداني العاطفي. (الخفاف،2013،ص34)

وقد أدرك الباحثون في مجال الذكاء أهمية الجوانب الغير معرفية للذكاء، حيث افترض وكسلر سنة(1943) أن العوامل غير العقلية أساسية وضرورية للتنبؤ بنجاح الفرد في الحياة

أما ويديك(wedeek,1974) في دراستها للقدرات النفسية وجدت أن إدراك الأشخاص الآخرين يتطلب من الشخص المدرك أن يمتلك القدر الكاف من الاستبصار بدوافعه ومشاعره، وقد توصل داردنر من خلال أنه عام (1983) إلى وجود أنواع مختلفة من القدرات العقلية التي تشكل أنواعا مختلفة من الذكاء وقد حدد أنواع الذكاء المتمثلة في (ذكاء لفظي، ذكاء منطقي رياضي، ذكاء موسيقي، ذكاء مكاني–تصوري، ذكاء جسمي–حركي، ذكاء طبيعي، وذكاء شخصي) (محمد،2009،ص21–22).

وهناك من يعتبر باينز (paynes,1985) أول من استخدم مصطلح الذكاء الإنفعالي في أطروحة دكتوراه قدمها عن نمو الذكاء الإنفعالي (a study of emotion ;Developing emotional intellige)

وفي عام 1990 نشر كل من سولفاي وماير مقالا بعنوان الذكاء الإنفعالي، وأشارا فيه بأن الذكاء الإنفعالي هو نوع من الذكاء الاجتماعي، وأهم وظائفه إرشاد التفكير وتخصيص القدرات التي تسهم في حل المشكلات. وكانا على دراية تامة بما سبق من عناصر الذكاء غير المعرفي، لقد وصفا الذكاء العاطفي على أنه نوع من الذكاء الاجتماعي المرتبط بالقدرة على مراقبة الشخص لذاته، ولعواطفه، وانفعالاته، وانفعالات الآخرين، والتمييز بينهما واستخدام المعلومات الناتجة عن ذلك في ترشيد تفكيره وتصرفاته وقراراته. (مغربي2012 ،ص16)

كما يرجع الفضل في انتشار مفهوم الذكاء الوجداني الى دانيال جولمان (golman 1995) من خلال كتابه الشهير عن الذكاء الانفعالي الذي وضح فيه أنه يلعب دورا مهما في نجاح الفرد في حياته، فضلا عن الذكاء الأكاديمي الذي ينصب دوره في الحياة التعليمية للفرد. (محمد،2009،23)

II. مفهوم الذكاء إنفعالي:

1/ تعريف الذكاء :

يختلف الكثير من علماء النفس في تعريفهم للذكاء وتحديد الميزة المحددة له ومؤشراته باختلاف خلفياتهم النظرية ، ففي دراسة قام بها ستيرمبرج (R ,Stermberg,1982) طلب فيها من مجموعة من الأفراد تحديد خصال الإنسان الذكي فكان من أبرز الصفات التي ذكرت تفكيره المنطقي واتسامه بالحكمة واطلاعه الواسع وانفتاح ذهنه على كل شيء وقراءة تتسم بفهم عميق (محمد وعيسى،2011،ص283) بياجيه الذكاء على أنه نوع من التوازن تسعى إليه كافة التركيبات ومن جملتها الإدراك–الحسي ، والعادة والأوليات الحس–حركية الأساسية، وأنه عبارة عن تنسيق بين البنيات الإدراكية. (جان بياجيه،2012،ص12)

يعرف كلفن (Colvin) الذكاء بأنه القدرة على التعلم والقدرة على التحصيل, ويعرفه وكسلر(Wechsler) بأنه القدرة الكلية للفرد على العمل الهادف والتفكير المنطقي والتفاعل الناجح مع البيئة. (عامر، 2008)

ويعرفه ستودارد : " الذكاء هو القدرة على القيام بأوجه مختلفة من النشاط تتميز بما يأتي : الصعوبة والتعقيد والتجربة والاقتصاد والاندفاع نحو الهدف والقيمة الاجتماعية وظهور الابتكارات والاحتفاظ بهذه الاوجه من النشاط تحت ظروف تتطلب تركيز الجهد ومقاومة العوامل الانفعالية (العناني،2005، ص62)

وقد جمع (nickerson,Perkin,Smith,1985) قائمة من القدرات التي اعتقدوا أنها تمثل الذكاء الإنساني ومنها:

- القدرة على تصيف الأنماط
- القدرة على التوافق و تعديل السلوك من أجل التعلم
- القدرة على الإستدلال الإستنباطي
- القدرة على الإستدلال الإستقرائي
- القدرة على صياغة أو تكوين النماذج التصورية (النظرية) و تطبيقها
- القدرة على الفهم : ويتعلق بالقدرة على إدراك العلاقات بين عناصر المشكلات أو بين المشكلات بعضها ببعض. (محمد، وعيسى، 2011، ص284)

2/ تعريف الإنفعال:

يعرف الانفعال بأنه: "حالة من الاستعداد للفعل، ووضع الأولويات وتدعيم المخططات وما يُصاحبها من تغيرات جسمية، وتعبيرات وأفعال ويرى "مايرز" أن الانفعالات هي مزيج من النشاطات

الفيزيولوجية (ضربات القلب)، وسلوكيات تعبيرية، وخبرة لاشعورية تتضمن الأفكار والمشاعر، وينشأ الانفعال من التفاعل بين هذه المكونات الثلاثة" (نوفل، 2007، ص75)

كما يعرف بأنه تغير مفاجئ يشمل الفرد كله نفسيا وجسميا بحيث يؤثر في سلوكه وفي تكوين وظائف الأعضاء الداخلية مثل الغضب والخوف والقلق والتوتر. (محمد، 1998، ص7) .

3/ تعريف الذكاء الانفعالي:

يعرف ابشتين الذكاء الانفعالي على أنه: مجموعة من القدرات العقلية التي تساعد الفرد على معرفة وفهم مشاعره ومشاعر الآخرين وبصورة أساسية فأن الذكاء الوجداني يوجه القدرة لضبط وتنظيم المشاعر وهو يتضمن جانبين الأول: يتضمن الفهم العقلي للانفعال والثاني يتضمن تأثير الانفعال في الجانب العقلي لإظهار الخطط والأفكار الإبداعي (Epstein 1999, p21)

عرف سالوفي وماير الذكاء العاطفي بأنه: نوع من الذكاء الاجتماعي يتضمن قدرة الفرد على رصد مشاعره وانفعالاته الخاصة ومشاعر الآخرين وانفعالاتهم, وان يميز الفرد بينهم وان يستخدم هذه المعلومات في توجيه سلوكه وانفعالاته. (Mayer &Salovey , 1993, p433)

ويعرف جولمان (Goleman,1998) الذكاء الوجداني بأنه: " القدرة على التعرف على مشاعرنا الذاتية ومشاعر الآخرين، لتحفيز أنفسنا، ولإدارة الانفعالات بصورة جيدة في أنفسنا، وفي علاقاتنا.(داليب سينغ، 2006، ص21)

- **وعرف "ديولكس وهيكس"**(Dulewicz & Higgs, 1999) الذكاء الوجداني بأنه: "معرفة المشاعر وكيفية توظيفها من أجل تحسين الأداء وتحقيق الأهداف التنظيمية مصحوبة بالتعاطف والفهم لمشاعر الآخرين مما يؤدي إلى علاقة ناجحة معهم" (الدردير، 2004، ص28)

– و يعرفه **أبراهام(Abraham)** بأنه: " مجموعة من المهارات التي تؤدي إلى الدقة وفهم المشاعر لدى الذات والتعرف على الملامح الوجدانية للآخرين واستخدامها في تحقيق الإنجاز في الحياة" (*Abraham, 2000,* p169)

كما عرفه بار–أون **(Bar_On, 1997)** بأنه منظومة من القدرات العقلية غير المعرفية، والكفاءات والمهارات التي تؤثر في قدرة الفرد على النجاح في مواجهة مطالب الحياة وضغوطاتها. (محمد، 2009، ص20)

وقد عرف السماد وني الذكاء الوجداني بناءا على ما قدمه كل من**"ماير وسالوفي** 1990 **وجولمان 1995"** حيث عرفه بأنه: **"**مجموعة مركبة من القدرات أو المهارات الشخصية التي تساعد الفرد على فهم مشاعره وانفعالاته والسيطرة عليها جيداً، وفهم مشاعر وانفعالات الآخرين وحسن التعامل معهم، وقدرته على استغلال طاقته الوجدانية في الأداء الجيد وعلى إقامة علاقات طيبة مع المحيطين**"** (السمادوني، 2007، ص44)

وكتعريف شامل يمكن أن نعتبر الذكاء الوجداني قدرة الفرد على فهم انفعالاته بشكل يسمح بإدارتها والتعامل معها بما يتناسب ومختلف المواقف، ومعرفة وإدراك انفعالات الآخرين بما يسمح بالتأثير فيهم والتعاطف معهم وتكوين علاقات اجتماعية تتسم بالتوازن.

III. أبعاد الذكاء الإنفعالي :

توصل عثمان وعبد السميع (1998: 11–10) إلى أن الذكاء العاطفي يتكون من خمسة أبعاد هي:

1/ المعرفة الانفعالية :القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر والعواطف الذاتية وحسن التميز بينهما مع الوعي بالعلاقة بين الأفكار والمشاعر الذاتية والأحداث الخارجية.

2/ إدارة الانفعالات :القدرة على التحكم في الانفعالات والعواطف السلبية وكسب الوقت للتحكم فيها وتحويلها إلى انفعالات إيجابية، مع ممارسة مهارات الحياة الاجتماعية والمهنية بفاعلية.

3/ تنظيم الانفعالات : القدرة على تنظيم الانفعالات والمشاعر وتوجيهها إلى تحقيق الإنجاز والتفوق واستعمال المشاعر والانفعالات في صنع أفضل القرارات ، وفهم كيف يتفاعل الآخرون بانفعالات مختلفة ؟ وكيف تتحول لانفعالات من مرحلة إلى أخرى ؟.

4/ التعاطف :القدرة على إدراك انفعالات الآخرين والتوحد معهم انفعاليا مع فهم مشاعرهم وانفعالاتهم والتناغم معهم.

5/ التواصل :التأثير الإيجابي القوي في الآخرين ومتى تتبعهم وتساندهم والتصرف معهم بطريقة لائقة"

كما يحدد خوالدة 2004 ان هناك خمس أبعاد للذكاء الإنفعالي, وهي :

- **الوعي بالذات:** وهو إدراك الفرد لخصائصه الذاتية وانفعالاته وقدراته وعوامل اتخاذ القرار لديه كما يعد هذا الجانب ركيزة للثقة بالنفس.
- **معالجة الجوانب الانفعالية:** وهو قدرة الفرد على التحكم وادارة انفعالاته ومعرفته الإنفعالات السيلبية وكيفية ضبط تأثيرها على السلوك واتخاذ القرار.
- **التعاطف العقلي أو التفهم:** وهو القدرة على ادراك وفهم انفعالات الآخرين من خلال مواقفهم وسلوكاتهم بشكل يسمح بالتعامل السليم معهم.
- **الدافعية:** فالطموح والتقدم والسعي ووجود الأمل كلها تعتبر مكونات أساسية في الدافعية والتي هي البعد الرابع للذكاء العاطفي, فالفرد الذي يكون لديه هدف ويحدد ويعرف خطواته نحو تحقيق هدفه ويكون لديه الحماس والمثابرة والأمل في تحقيق هدفه هو المقصود بالدافعية لدى الفرد.

- **المهارات الاجتماعية:** وتعني مقدرة ومهارة الفرد على تهدئة نفسه والتغلب على حالته المزاجية السيئة, والقدرة على التزامن في المزاج مع الآخرين وحودث تفاعل بين الفرد والآخرين والذي يعكس عمق الاندماج والارتباط بين الأفراد. (خوالدة ،2004، 36-37)

ويشير لفنسون **LEVENSON** إلى أن الذكاء الإنفعالي يتكون من:

* **الإدراك الإنفعالي:** القدرة على معرفة الإنفعالات التي نشعر بها مع توضيح العلاقة بين مشاعرنا وما نفكر فيه وما نفعله وما نقوله.

* **التحكم في المشاعر:** إدراة المشاعر المندفعة والتفكير الواضح

* **الثقة و الضمير الحي:** تحمل المسؤولية للأداء الشخصي

* **فهم الآخرين:** الحساسية لمشاعرهم وانفعالاتهم وآرائهم والأخذ بها مع الاهتمام النشط واتجاههم. (levenson,1999)

أما جولمان فيرى أن الذكاء الوجداني يتضمن خمسة أبعاد وهي :

- معرفة المشاعر الداخلية بما فيها من الوعي بالذات وإدراك المشاعر كما هي.
- إدراك المشاعر والتعامل معها بشكل مناسب.
- الدافعية الذاتية بما فيها من السيطرة الداخلية على المشاعر.
- التعاطف مع الآخرين ومشاعرهم.
- تنظيم العلاقات بما فيها إدارة التعامل العاطفي والمشاعر مع الآخرين (عبدالهادي، 2006، ص11)

ويتضح من التحليلات السابقة لسمة الذكاء الوجداني والمكونات الذي ذكرها الباحثون أن للذكاء الوجداني بعد ذاتي و آخر اجتماعي، إذ يتعلق الأول بإدراك الفرد لانفعالاته وفهمها وتنظيمها وإدارتها بما يتوافق والمواقف التي يتعرض لها، في حين يرتبط البعد الإجتماعي بفهم انفعالات الآخر والتعاطف والقدرة على التأثير في الآخرين.

IV. نظريات ونماذج الذكاء الإنفعالي:

هناك نوعان من نماذج الذكاء الإنفعالي وهما: نماذج القدرات العقلية Mental Abilities والنماذج المختلطة Mixed Models، وتركز نماذج القدرات العقلية على القدرة على إدراك وتنظيم الوجدان (الإنفعالات) والتفكير فيها، ومن أهم مؤيديها وروادها ماير وسالوفي (Mayer & Salovey).

أما النماذج المختلطة فهي تجمع بين سمات الشخصية والإنفعالات في سياقها الإجتماعي من خلال التفاعل مع الآخرين، ومن أهم مؤيديها وروادها جولمان (Goleman) وبار–أون (Bar-On) (اليحيائي، 2013، ص47)

1/ نماذج القدرات العقلية Mental Abilities:

أ- نموذج ماير وسالوفي Mayer & Salovey Model:

يمثل هذا النموذج اتجاه القدرة والذي وضع أسسه ماير وسالوفي، ويعود لهما الفضل في استخدام مفهوم الذكاء الوجداني (1990)، والذي ينشأ بحسب ماير وسالوفي وكارسو (Mayer, et al, 2000) من مثمر للأنظمة المعرفية والإنفعالية، فالنظام المعرفي يحمل التفكير المجرد الخاص بالوجدان والعواطف، بينما النظام الوجداني يدعم الطاقة أو القدرة المعرفية. (صادق،2016، ص22)

ويذكر ماير أن نموذج الذكاء الإنفعالي كقدرة ينطلق من فكرة أن الإنفعالات تتضمن معلومات عن العلاقات (والنماذج الأخرى كذلك تركز على مكون علاقات الفرد بالآخرين وبالأشياء)، ولكن المهم من وجهة نظر هذا النموذج هو المعلومات المرتبطة بهذه العلاقات، وهذه العلاقات تتصف بأنها واقعية وقابلة للتذكر والتخيل، حيث تتكون تلك العلاقات من مجموعة من الدلالات ذات الطابع الوجداني وبالتالي يتمثل الذكاء الإنفعالي كقدرة في القدرة على تذكر معنى الإنفعالات والعلاقات بينها، واستخدام تلك الإنفعالات كأساس معرفي للاستدلال وحل المشكلات أكثر من استخدام هذه الإنفعالات في تحسين الوظائف المعرفية، وكذلك يذكر ماير أن مفهوم الذكاء الإنفعالي كقدرة ظهر من خلال البحوث والدراسات في مجال المعرفة والإنفعالات، والتي تهتم بصفة خاصة بكيفية تغير الإنفعالات للتفكير والعكس، فالإنفعالات والذكاء يمكن أن يمتزجا لتكوين منظومة تجهيز ومعالجة أكثر فاعلية. (اليحيائي، 2013، ص48)

وعرف **ماير وسالوفي** الذكاء الإنفعالي بأنه "مجموعة من القدرات التي تفسر القدرة على إدراك المشاعر والإنفعالات والتعبير عنها، والقدرة على استيعاب المشاعر في الأفكار، والقدرة على فهم المشاعر وتبريرها في الذات والآخرين. وأنه يتكون من مجالين مختلفين:

***التجربة والخبرة:** ويتمثل في قدرة الفرد على الإدراك الجيد للمشاعر وردود فعله اتجاهها، وأيضا على قدرته في استغلال تلك المعلومات الوجدانية دون الإضرار أو اللجوء إلى فهم تلك المعلومات، حيث يشيران إلى أن الإنفعالات تقدم معلومات عن العلاقات الإجتماعية المختلفة وأن تلك العلاقات الإنفعالية تعمل مع الذكاء كقدرة عقلية في تجانس تام.

* **الإستراتيجيات والخطط:** ويتمثل في قدرة الفرد على فهم وإدارة المشاعر واستعداده لذلك دون الحاجة إلى ضرورة تجربة تلك المشاعر الوجدانية. (اليحيائي،2013، ص48)

2/النماذج المختلطة:

أ- نموذج جولمان (Golmen):

قدم جولمان نموذجا للذكاء الإنفعالي يعتمد على سمات وخصائص شخصية الفرد تشمل القدرات والدوافع الذاتية والنفسية للفرد، وقدم كتابان كان لهما الأثر الكبير في نشر هذا المفهوم في الأوساط الأدبية والعلمية، فالأول حمل عنوان (الذكاء العاطفي) وأصدره عام (1995) والثاني حمل عنوان (العمل مع الذكاء العاطفي) وأصدره عام (1998)، وعرف جولمان (Golman) الذكاء الإنفعالي بأنه مجموعة المهارات العاطفية التي يتمتع الفرد بها وتلزم للنجاح في التفاعلات المهنية وفي موقف الحياة المختلفة، وعرف في موضع آخر الذكاء الإنفعالي بأنه القدرة على التعرف على مشاعرنا ومشاعر الآخرين وتحفيز ذاتنا، وعلى إدارة انفعالاتنا وعواطفنا وعلاقاتنا مع الآخرين بشكل فعال.

(سليماني،2015، ص37)

ولقد حدد جولمان خمسة أبعاد للذكاء الإنفعالي، حيث يشتمل كل بعد على العديد من السلوكيات التي تسهم في رفع مستوى الفرد في إدراك المشاعر والتعبير عنها، وتنطوي هذه الأبعاد على خمسة وعشرون كفاءة وتندرج تلك الأبعاد الخمسة تحت مجالين أساسيين وهما:

-المجال الأول: المجال الشخصي (الكفاءة الشخصية) ويضم كل من الوعي بالذات، إدارة المشاعر، الدافعية وتحفيز الآخرين.

-المجال الثاني: المجال البينشخصي (الكفاءة الشخصية) ويضم كل من التفهم (التعاطف) مع الآخرين، إدارة العلاقات الإجتماعية. (اليحيائي، 2013، ص54)

ب- نموذج بار-أون (Bar-On model):

يعد بار-أون (1985) أول من فسر الذكاء الإنفعالي عندما صاغ مصطلح معامل (النسبة) الإنفعالية كنظير لمصطلح نسبة الذكاء العقلي في رسالة للدكتوراه عام (1985) وقدم بار-أون نموذج للذكاء الإنفعالي وأعد قائمة خاصة بقياسه (EQ.I) ثم نشره عام (1997)، وعرف الذكاء الوجداني بأنه مجموعة من المهارات والكفاءات الإجتماعية والوجدانية التي تؤثر في قدراتنا الكلية على المعالجة الفعالة للمتطلبات البيئية، ويشير نموذجه إلى وجود تداخل بين الذكاء الوجداني وسمات الشخصية. (صادق، 2016، ص23)

ركز بار-أون بحليله للذكاء الإنفعالي على أثاره ونتائجه وأنه ينتمي إلى ميدان الإمكانيات العقلية والقدرات العاطفية غير المعرفية، وقد حدد خصائص للذكاء الإنفعالي تبعا لذلك عن طريق مجموعة من السمات والقدرات المرتبطة بالمعرفة العاطفية والإجتماعية التي تؤثر في قدرتنا الكلية على المعالجة الفعالة لمتطلبات البيئة، وأوضح بار-أون أن الذكاء الإنفعالي يتكون من خمس كفاءات لا معرفية أو قدرات كما يطلق عليها أحيانا وهي:

*كفاءات لا معرفية ذاتية (المكونات الشخصية الداخلية): وهي عبارة عن مجموعة من الكفاءات اللامعرفية الفرعية أو مجموعة من القدرات التي تساعد الفرد على التعامل مع نفسه بنجاح مثل: الوعي الذاتي والتوكيدية وتقدير الذات وتحقيق الذات والإستقلالية.

*كفاءات ضرورية للعلاقة بين الأشخاص (مكونات العلاقة بين الأشخاص): وهي عبارة عن مجموعة من الكفاءات الإجتماعية التي تساعد الفرد على إقامة علاقات ناجحة وذات تأثير إيجابي على الآخرين، مثل التعاطف والمسؤولية الإجتماعية، والعلاقة بين الأشخاص.

* كفاءات ضرورية للقابلية للتكيف (مكونات القدرة على التوافق): وهي مجموعة من الكفاءات اللامعرفية الفرعية التي تساعد الفرد على التكيف الناجح مع واقع الحياة ومتطلبات البيئة المحيطة مثل: حل المشكلات وإدراك الواقع والمرونة.

* كفاءات ضرورية لقدرة على إدارة الضغوط وضبطها (مكونات إدارة التوتر): وهي مجموعة من الكفاءات اللامعرفية الفرعية أو القدرات التي تساعد الفرد على إدارة الضغوط ومقاومة الإندفاع وضبط الذات مثل: تحمل الضغوط والتوتر وضبط الإندفاع.

المزاج العام: وهو مجموعة من الكفاءات اللامعرفية الفرعية أو القدرات التي تساعد الفرد على إدراك حالته المزاجية وتغييرها بشكل إيجابي مثل: السعادة والتفاؤل.

ولقد أعد بار–أون أول أداة لقياس الذكاء العاطفي وكانت مصممة للتعرف على تلك الكفاءات اللامعرفية، واستخدم مقياس تقرير ذاتي مكون من (360) فقرة من تلك الكفاءات اللامعرفية الخمسة كما وصفها. (سليماني، 2015، ص ص 38،39)

V. أهمية الذكاء الوجداني في مجالات الحياة:

1/ في المجال الأكاديمي:

يذكر الكثير من الباحثين وعلماء النفس دور الذكاء الإنفعالي في الإنجاز الأكاديمي فضلا عن الذكاء العقلي إذ يذكر جولمان (golman1995) أن الذكاء الإنفعالي أهم في التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي، ويعود النجاح في المدرسة الى عوامل انفعالية بشكل أكبر (golman1995,35) ، وفي دراسة قام لها باركر (games parker ,2000) إلى أن الذكاء الوجداني كان مؤشرا للتمييز بين الطلاب الناجحين أكاديميا والراسبين. (السمادوني،2007)

ولاشك أن بيئة المؤسسة التعليمية تحمل الكثير من المثيرات النفس اجتماعية و التحديات، فضلا عن المهمات الأكاديمية ومتطلباتها من قدرات معرفية للفرد، إذ تعتبر المدرسة نسقا اجتماعيا يحتوي على الكثير من الظواهر العلائقية والنفسية كالتكيف والتفاعل والدافعية للإنجاز والإتجاهات الاجابية نحو مختلف المواد الدراسية، وقد يؤدي غياب المهارات الإنفعالية إلى فقدان الثقة والدعم العاطفي والإجتماعي بين المدرسين والتلاميذ وفي حين يشكل نمو المهارات الإنفعالية قدرة على التعاطي مع مختلف متغيرات البيئة المدرسية، كما أكد جولمان على كون إمكانية تحسين التحصيل الأكاديمي يتوقف على تطوير المهارات الانفعالية والاجتماعية من خلال رفع مستوى الوعي بالذات والتفهم للعواطف وحل المشكلات وإدارة الإنفعالات في بيئة التعلم. (سلامة وطه، 2006)

تشير العديد من الدراسات إلى أن المهارات الاجتماعية في الغرفة الصفية تؤدي إلى تحسين الأداء الأكاديمي وتقلل من المشكلات السلوكية وتحسن العلاقات بين التلاميذ (العلوان، 2011، ص128) ففي دراسة قام بها كل من براسر وغريغوري والتي استهدفت فحص علاقة الذكاء الوجداني بالنجاح المدرسي والكفاءات الإجتماعية، توصلت إلى كون التلاميذ ذوي الذكاء الإنفعالي المرتفع هم الأكثر نجاحا ولهم كفاءات اجتماعية عالية (S,BRQSSEUR .J,GREGORIE،2010) ويرى موريس (maurice,2004) أن العوامل الانفعالية تلعب دورًا مهمًا في عملية التعلم, كما أن الضعف في مهارات الذكاء الانفعاليُ يعيق أداء العقل جزئيًا أو كليًا كعدم القدرة على فهم الانفعالات كالخوف والقلق والغضب والتحكم بها. (MAURICE ,2004, P40)

كما توصلت دراسة **الدردير (2002)** أن الطلاب مرتفعي الذكاء الوجداني مقابل الطلاب منخفضي الذكاء الوجداني يتسمون بسمة الراديكالية التي تدل على أن هؤلاء الطلاب متحررين ومجددين وتحليلين، وأكثر فاعلية في حل المشكلات ويتميزون بالاستقلالية وعدم المسايرة والتوكيدية، وأثبتت

الدراسة أن الطلاب مرتفعي الذكاء الوجداني مقابل الطلاب منخفضي الذكاء الوجداني يتميزون بسمة كفاية الذات مقابل الاعتمادية، وهذا يدل على أن هؤلاء الطلاب لديهم القدرة على حل مشاكلهم بأنفسهم، ويرغبون في التفوق والنجاح، ولديهم القدرة على تقدير الذات وتحديد جوانب القوة والضعف ويتصفون بالثقة بالنفس ولا يحتاجون إلى المساندة من الآخرين في معظم المواقف. (الدردير، 2004، ص119)

2/ في المجال المهني :

تعد الكفاءات الإنفعالية المكونة للذكاء الإنفعالي من مطالب جودة العمل، كالقدرة على توليد الإنفعالات والوعي بها لإدارتها، كتحفيز للذات وإدارة الضغوط، ويذكر عثمان(2009) أن الذكاء الإنفعالي في العمل يساعد الأفراد على مزيد من الفهم الإيجابي لبعضهم وتقبل الأفكار الجديدة ، وكذلك خلق طرق جديدة لتطوير العمل والقدرة على التواصل مع الآخرين، وفهمهم ومساعدتهم ومراعاة مشاعرهم (رابح،2011)

يقول جولمان (1998) أن أفضل معايير للحكم على العاملين بالمؤسسة هي الطريقة التي يديرون بها انفعالاتهم وانفعالات الآخرين، ويشير إلى أن الخسارة المادية لبعض المؤسسات بما تنفقه على التدريب بدون جدوى مرده إلى تجاهل تلك المؤسسات المهارات الشخصية أثناء التدريب ويؤكد أن الكفاءة الوجدانية سر من أسرار النجاح مقارنة بالذكاء العقلي والمهارات الوظيفية. (السمادوني، 2007، ص217)

كما أكدت بعض الدراسات أن هناك علاقة قوية بين (المشاعر الإيجابية أو السلبية) ومستوى الأداء، حيث اتضح أن الأفراد ذوي المشاعر الإيجابية العالية أفضل أداءاً من زملائهم ذوي المشاعر السلبية العالية، ولم تؤكد الدراسات فقط أن نوعية المشاعر تؤثر في مستوى الأداء الفردي، بل تؤثر أيضاً في مستوى أداء فريق العمل. (أبو النصر، 2008، ص133).

3/ في الصحة النفسية:

وتشير نتائج الدراسات إلى وجود علاقة مهمة بين الذكاء الوجداني وقابلية الإصابة بالمرض، فمشاعر القلق والتوتر والاكتئاب تكبح الجهاز المناعي، وتجعل الجسم عرضة للإصابة بكل شيء، من نزلة البرد إلى السرطان، حيث ترتبط كفاءة الجهاز المناعي بالحالة الإنفعالية من خلال الببتيدات (Neuropeptides)

وهي مواد كميائية معقدة تعمل كموصلات بين الجسم والعقل، كما يمكن لمهارات الذكاء الإنفعالي أن يساعد على سرعة شفاء الجسم من المرض، فالمرضى الذين يعملون على تنمية مهارات الذكاء الإنفعالي لديهم أثناء العلاج يتعافون بشكل أسرع من الكثير من الأمراض. (بيري وجريفز، 2010، ص49-50)

وأكدت دراسة بيروكال وآخرون (Berrocal, Alcaide, Extremera& Pizarro, 2006) أن للذكاء الإنفعالي علاقة عكسية بمستوى القلق والاكتئاب، وبالأخص القدرة على التمييز بين المشاعر بوضوح، والقدرة على تنظيم الانفعالات كانت مرتبطة بأفضل توافق نفسى، كما دلت النتائج أن القدرات الانفعالية تعد عاملا أساسيا للتوافق النفسي.

ويشير "جولمان"(2000) إلى أن الانفعالات تلعب دور أساسي في مساعدة المرضى للتخفيف من مشاعرهم المزعجة كالغضب والقلق والاكتئاب والتشاؤم والشعور بالوحدة، ومساعدة الأفراد على التدريب في ضبط انفعالاتهم يؤدي إلى تحسين صحتهم النفسية يوما بعد يوم. (السمادوني، 2007، ص260)

4/ الذكاء الإنفعالي من منظور إسلامي :

جاء ذكر الإنفعالات في القرآن الكريم والسنة النبوية في الكثير من المواضع بما يتماشى مع تعاليمه التي تصبوا نحو اتزان الفرد في حياته بمختلف أبعادها ، كما ورد في النصوص ما يشمل أهم أبعاد الذكاء الإنفعالي التي أوردها الباحثون في علم النفس.

فقد وردت في بعد الوعي الإنفعالي نصوص قرآنية تشير إلى فطرة الفرد المهيأة للإنفعال في مواقف الحياة و توصيفها وتصنيفها إلى ما هو سلبي و وايجابي، كما في قوله تعالى : "**إن الإنسان خلق هلوعا، إذا مسه الشر جزوعا**" (سورة المعارج، الآية 19-20) في قول الله تعالى إشارة إلى فطرة الإنسان على المبالغة في الأسى و الشعور بالإستياء إزاء المواقف السلبية التي يتعرض لها، ويفهم أن الفرد ينزع نحو الزيادة في قدر الإستجابة الإنفعالية، وإدراك الفرد لميله الفطري قد يعينه على فهم انفعاله.

أما تصنيف الإنفعالات إلى سلبية و إيجابية في القرآن الكريم تختلف عما ورد في الأدب السيكولوجي، فيرتبط بإدراك الفرد لموضوع الانفعال و موقفه كما جاء في قول الله جل و على "**إنما ذلكم الشيطان يخوف أولياءه فلا تخافوهم و خافون إن كنتم مؤمنين**" (سورة آل عمران، الآية 170)، وقوله "**تتجافى جنوبهم عن المضاجع يدعون ربهم خوفا و طمعا و مما رزقناهم ينفقون**" (سورة السجدة، الآية 16)، في الآيتين ذكر لانفعال واحد هو الخوف، كما أن المواقف المذكورة كلها تثير هذا الانفعال، لكن الخوف المرتبط بالعدو يأخذ الصنف السلبي بينما الخوف هو ما كان من الله عز وجل.

إن النصوص الواردة في القرآن الكريم والتي تعرف بفطرة الإنسان نحو الإنفعال بطريقة معينة، وتصنيفها وذكر مواقف تلك الانفعالات تقود الفرد الى التدبر في انفعالاته وتوجهه إلى التأمل في الانفعال من ناحية فطرته وشدته وموضوع الانفعال أو المثير وكل هذا يقود نحو الوعي الإنفعالي.

وفيما يتعلق بإدارة الإنفعالات، فيشير القرآن في تعاليمه إلى التحكم فيها في الكثير من الآيات، منها ما ترشد إلى الانتهاء عن الانفعال بالتحكم في طريقة إدراك الوقائع وأخرى تدعوا إلى توليد انفعالات بما تتطلبه المواقف ، يقول الله تعالى: "**ألم يئن للذين آمنوا أن تخشع قلوبهم لذكر الله**" "**ولا تهنوا ولا تحزنوا أنتم الأعلون**" "**قل بفضل الله و رحمته فبذلك فليفرحوا هو خير مما يجمعون**"

VI. قياس الذكاء الإنفعالي:

شهد مفهوم الذكاء الإنفعالي تنوعا واختلافا في التعريف من قبل علماء النفس والباحثين وهذا ما قاد نحو الاختلاف في طرق قياسه، وقد اتخذت عملية قياس الذكاء الإنفعالي ثلاثة مناح وهي : منحى القدرة، ومنحى الكفاءة ومنحى السمات، ولكل منحى أسلوبه الخاص في القياس، وكما يشير علي حسن(2007)، فمدخل السمات يقاس بأسلوب التقرير الذاتي، بينما يعتمد مدخل الكفاءة على أسلوب تقديرات الآخرين، في حين يعتمد منحى القدرة على قياس القدرة العقلية. (منصور، وجعيجع،2015).

وقد قام (ديفيس ، وستانكوف ، وروبرت) (Davies , Stankov , & Roberts,1998) بمراجعة المقاييس والأدوات القائمة فأقروا : بأنه ليس هناك جديدًا في قياس الذكاء الانفعالي من الناحية العملية الفعلية ، وتعد قائمة (بارون) أقدم أداه لقياس الذكاء الانفعالي وهي أداة تقرير ذاتي، والأداة الثانية هي مقياس الذكاء الانفعالي متعدد العوامل (Emotional Multifactor Intelligence (METS وقد قام بإعداده ماير وسالوفي (Mayer & Salovey , 1995) وهي اختبار قدره أكثر منها مقياس تقريرى أي يقوم فيها المستجيب بعمل سلسلة من المهام التي صممت لتقدير قدرة الفرد على أن يدرك، يتصر ، يفهم، ويتعامل مع الانفعال.

أما الأداة الثالثة هي قائمة الكفاءة الانفعالية (E C L) وفيها يضع المحيطون بالفرد له تقديرا من 360 درجة موزعة على 20 قدرة. (المصدر،2008)

خلاصة:

يطرح السيكلوجيون اليوم الذكاء الإنفعالي كبديل للذكاء التقليدي في تأشيره و على النجاح الاكاديمي و المهني و عدة مجالات في الحياة ، كما يعتبر مؤشرا للصحة النفسية وقد تعددت النماذج المفسرة له كما اوردناه سلفا إلا أنهم يتفقون حول جانبين رئيسيين ، أحدهما يشمل الوعي الذاتي بالإنفعالات و إدارتها ، والثاني اجتماعي يمكن الفرد من فهم مشاعر الآخرين و التأثير فيها و قدرته على ادارة علاقاته مع محيطه الإجتماعي .

و بهذا يشكل الذكاء الإنفعالي مبحثا مهما يجعله محل تركيز من الباحثين في عدة مجالات للوصول الى فهم اعمق واستغلال هذه القدرة البشرية بشكل أمثل، ولازالت الدراسات تنصب حوله بشكل كبير وأدى ذلك الى تطور في صياغة مفاهيمه وتطور لأدوات القياس الخاصة بهذه السمة

الفصل الخـــــامس: الـــــتكيف المدرســـي

تـمهيد

I. مفهوم التكيف المدرسي

II. أبعاد التكيف المدرسي

III. نظريات التكيف

IV. معايية التكيف

V. العوامل المؤثرة في التكيف المدرسي

VI. التكيف المدرسي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية

خلاصـــــة

تمهيد:

تسعى المؤسسات التربوية إلى تحقيق الشخصية المتوازنة للتلميذ وجعله قادرا على التكيف الإندماج و داخل نسقها الاجتماعي والتربوي، وفي نفس الوقت يمثل تكيف التلميذ عاملا نفسيا ضروريا للتعلم والنماء في شتى الجوانب، ولهذا فإن التكيف في النسق المدرسي يعد مبحثا أثار اهتمام النفسانيين والتربويين سعيا إلى فهمه وتحديد مكوناته والعوامل المؤثرة فيه وأهم مظاهره لكشف وضبط ما يعيق عملية تكيف التلميذ داخل المدرسة وتعزيز الجوانب التي تمكنه من التكيف السليم، سنحاول في هذا الفصل التطرق إلى أهم المفاهيم والجوانب التي تم الإطلاع عليها في الأدب النظري والتي تتعلق بالتكيف المدرسي.

I. مفهوم التكيف المدرسي

1/ تعريف التكيف: يعد التكيف مفهوما سيكولوجيا معقدا، وقد تعددت الاتجاهات البحثية في تناوله وتحديده وتنوعت باختلاف الخلفية العلمية للعلماء والباحثين، إذ يعد مصطلح التكيف بيولوجيا في الأصل يصف العمليات الحيوية التي من خلالها تتأقلم الكائنات مع مناخ أو محيط أو بيئة معينة ، وامتد المصطلح إلى الحقل الإنساني الذي يضع العملية في سياق سيكلوجي واجتماعي، فيصفه تيزوريس (thésaurus,1999) بأنه العملية التي من خلالها يتمكن فرد أو جماعة من التناغم مع بيئة أو وسط معين (schawanen,2008 ;p.) في حين يصف جوردون (Gordon,1963) التكيف بأنه محاولة الفرد لتحقيق نوع من العلاقات الثابتة و المرضية مع بيئته. (منوخ، 2015، ص236)

ويشير جرجس (2005) إلى أن التكيف هو التغير الذي يحصل في سلوك الفرد نتيجة تفاعله في محيطه الإجتماعي أو في بيئة طبيعية أو فكرية معينة، كالطفل الذي ينشأ في عائلة أفرادها يمارسون نوعا معينا من أنواع الرياضة، أو يمارسون فنا من الفنون الجميلة، مما يجعل من هذا الطفل يتكيف بحسب أجواء هذا النوع من الرياضة أو الفن، فينشأ لديه رغبة وميل إليه، كما قد يحصل التكيف نتيجة انخراط الفرد في مجتمع من المجتمعات، فيخضع لعاداته وتقاليده وأهدافه وطموحاته، فيضطر بفعل هذا الإنسجام الاجتماعي إلى مجاراة أفراد هذا المجتمع ويصبح بالتالي جزءا منهم. (جرجس، 2005، ص230)

وقد عرف ايزنيك (eysenkm1972) كما في (الرفوع والقرارعة، 2004) التكيف بأنه حالة من الإشباع التام لظروف الفرد من جهة وظروف البيئة من جهة أخرى، وايجاد حالة من الإنسجام التام بين الفرد والبيئة المادية والإجتماعية.

ويعرفه جابر و آخرون (1988) بأنه التعديلات التي يحدثها الكائن الحي سواءا كان في البيئة أم في الوظيفة ليتمكن من البقاء في بيئة جديدة أو بيئة متغيرة. (الرفوع، والقرارعة، 2004، ص122)

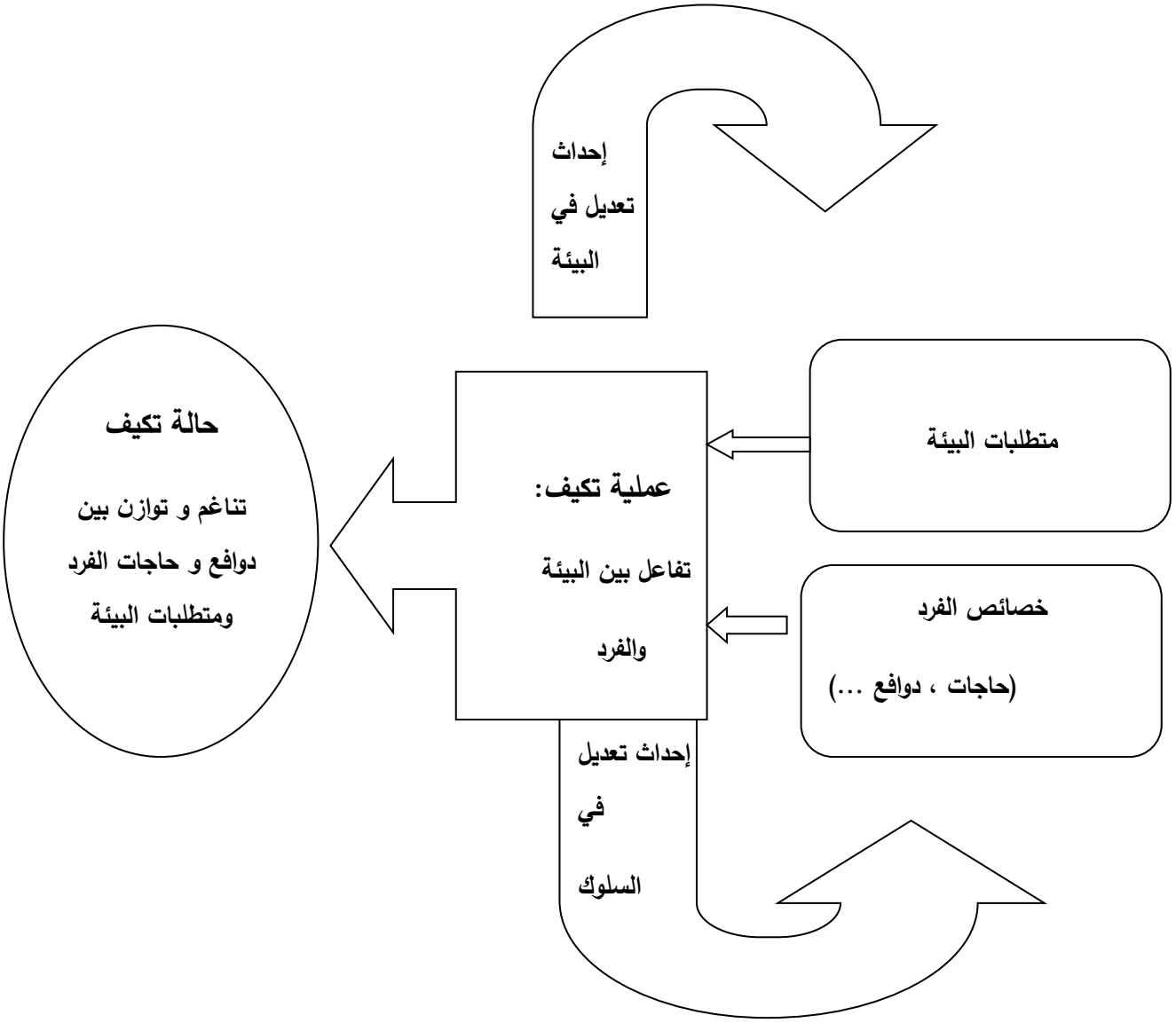
يلاحظ من التعريفات السابقة أن مفهوم التكيف يتخذ منحيين، أحدهما يصف حالة ناتجة result عن سلوك الفرد ، والمنحى الثاني يصف عملية (process) يسعى من خلالها الفرد لتحقيق هدف معين.

فالتكيف كحالة هو ناتج نهائي لمجموعة من العمليات والتفاعلات بين البيئة والفرد، تتحدد من خلال تناغم بين متطلبات الفرد من جهة ومتطلبات البيئة من جهة أخرى.

أما التكيف كعملية: فهي تلك الجهود والسلوكات والتعديلات في السلوك التي يقوم بها الفرد سعيا لتلبية حاجاته بمختلف أشكالها بما يتوافق والبيئة التي يتواجد ضمنها.

وفي الشكل الموالي سنوضح الإتجاهين في مفهوم التكيف :

شكل رقم (01) يصف التكيف كعملية و كحالة ناتجة



المصدر من إعداد الطالب

2/ تعريف التكيف المدرسي:

يعد التكيف المدرسي أحد مظاهر التكيف العام، والمتضمن عملية التفاعل مابين الفرد بما لديه من امكانات وحاجات وميول ، والبيئة بما فيها من خصائص ومتطلبات. (البدارين، ومنصور،2013، ص73) إذ تعد المدرسة بيئة اجتماعية ومؤسسة تمثل المحيط الأكاديمي والاجتماعي للتلميذ وقد عرف التكيف المدرسي **القصاص والجميعة 2013** بأنه "مدى قدرة التلميذ على تحقيق الحد المقبول من التأقلم النفسي والإجتماعي" (القصاص، والجميعة، 2013، ص875)

* **تعريف أبو طالب (1979)** : يعرف التكيف المدرسي على أنه نتاج لتفاعل الفرد مع المواقف التربوية، ومحصلة لتفاعل عدد من العقلية، كالقدرة العقلية والتحصيلية وميول الفرد التربوية، واتجاهاته نحو النظام المدرسي وحالته النفسية وظروفه الأسرية بشكل عام. (يونسي، 2012، ص93)

* **تعريف الملحم (2000):** يعرفه بأنه "حالة تبدو في العملية الدينامية المستمرة والتي يقوم بها الطالب لاستيعاب مواد الدراسة والنجاح فيها وتحقيق التلاؤم بينه وبين البيئية المدرسية التي تتمثل في الأساتذة والزملاء وأوجه النشاط الإجتماعي ومواد الدراسة والوقت سواءا وقت الفراغ او المذاكرة والاستذكار" (البدارين، ومنصور، 2013)

* **تعريف ماجدة بهاء الدين 2008** : التكيف المدرسي هو قدرة الطفل على تكوين علاقات طيبة مع مدرسيه و زملائه في المدرسة كما يظهر من خلال النشاط و استيعاب المواد الدراسية و المواظبة على النظام. (بن عائشة، 2015، ص80)

* **تعريف جرجس(2005)** :هو تكيف التلميذ مع أجواء المدرسة التي ينتمي إليها بحيث يتآلف مع نظامها الداخلي وشروط التعليم فيها، وما تحتويه من وسائل وأجهزة تعليمية فيضطر إلى تغيير الكثير من عاداته واتجاهاته لكي يتلاءم والبيئة المدرسية التي يدرس فيها. (جرجس، 2005، ص231)

* كما يتفق **عوض والزيادي** في تعريفهما للتكيف الدراسي بأنه" حالة تبدو في العملية الديناميكية المستمرة التي يقوم بها الطالب لاستيعاب مواد الدراسة والنجاح فيها وتحقيق التواؤم بينه وبين بيئته المدرسية ومكوناتها الأساسية والأساتذة والزملاء والأنشطة الإجتماعية والثقافية والرياضية ومواد الدراسة والتحصيل الدراسي" (راشد، وعلي، 2011، ص701)

التعريف الإجرائي

ومن خلال التعريفات السابقة يمكن تعريف التكيف المدرسي على أنه حالة تواؤم وانسجام التلميذ بما له من خصائص واحتياجات وقدرات وميول مع البيئة المدرسية بما تحتويه من نظام ومهام وأنشطة دراسية وعلاقات مع الأساتذة والزملاء، ويظهر في شكل سلوكات اجتماعية مقبولة واتجاهات ايجابية نحو ما تحتويه المدرسة من متغيرات والقدرة على تلبية متطلباتها كالمهام دراسية والخضوع لنظامها الداخلي .

II. أبعاد التكيف المدرسي:

1/ البعد الإجتماعي:

يتعلق هذا البعد بعلاقات الفرد مع الآخرين وبيئته الإجتماعية، ولا شك أن هذه الأخيرة تمثل الوسط الذي يتفاعل معه وفيه الفرد ويؤدي دوره ويستمد حاجاته من هذا الوسط الاجتماعي، ويرى فهمي (1979) أن كل إنسان يعيش في مجتمع تحدث داخله عمليات من التأثير والتأثر المتبادلة،

ويتكون بين أفراده نمط ثقافي معين، كما أنهم يتصرفون وفقا لمجموعة من النظم والقوانين والتقاليد والعادات والقيم التي يخضعون لها للوصول إلى حل مشاكلهم لاستمرار بقائهم بطريقة صحية نفسيا واجتماعيا، ولكي يحقق الفرد قدرا من التكيف الإجتماعي عليه الالتزام بأخلاقيات المجتمع والامتثال لقواعد الضبط الاجتماعي والتفاعل العائلي والاجتماعي والمدرسي. (سهاونة، 1979، ص6)

وقد وصف جانوس وروبنسون (janos et robinson K 1985) التكيف الإجتماعي كقدرة على التفاعل مع الوسط والتجاوب بفاعلية مع تحدياته والقدرة على المحافظة على قدر من الرضا الشخصي والتحفظ بالنسبة لمتطلبات البيئة الاجتماعية. (Schwanenk,2008)

2/ البعد الشخصي:

يرتبط هذا البعد بالحالة والمعاش النفسي الداخلي للفرد الناتج عن اشباع حاجاته ودوافعه ويتحدد التكيف الشخصي بمدى خلو حالة الفرد من الصراعات والتوترات النفسية، وذلك لكون الأساس لسوء التكيف الشخصي هو وجود صراع انفعالي يعاني منه الفرد وقد أشارت بعض الدراسات إلى أن سوء التكيف عند الفرد يؤدي إلى قلق واضطراب نفسي وصراع وتهديد للذات، وبزيادة شدة التوتر يتمركز السلوك الإنساني نحو خفض القلق من خلال الدوافع، ومن ثم يتحول الصراع لديه نحو الأفراد الآخرين. (سهاونة، 1979، ص6)

ومما لا شك فيه أن البعد الإجتماعي والبعد الشخصي لهما علاقة تأثير وتأثر، فسوء التكيف الشخصي يقود حتما إلى اضطراب في التكيف الاجتماعي، ولا يمكن للفرد أن يتكيف اجتماعيا وهو يعيش حالة صراع و توتر شخصي مستمر، كما يعد البعدان مظهران رئيسيان للتكيف ، إذ يؤشر التكيف الشخصي بتكيف اجتماعي و العكس.

III. مظاهر التكيف المدرسي:

قاد اهتمام الباحثين بدراسة سيكولوجية التكيف وقياسه إلى وضع معايير ومظاهر لتقدير التكيف وتقييمه، وبالرغم من اختلافهم في المفهوم وتصنيفها إلا أنهم متفقون بشكل عام حول مضمون هذه المظاهر ومن أهم ما ذكره (lazarus) عن (محمد و آخرون،2007) تتمثل في معايير لتقييم التكيف وهي كالآتي:

1/ الراحة النفسية:

خلو الفرد من القلق والخوف من أهم علامات التكيف لديه، كما تعد الصراعات النفسية والاضطرابات كالقلق والخوف من مظاهر سوء التكيف.

2/ الكفاية في العمل

تعتبر قدرة الفرد على الإنجاز والوصول إلى مردود كاف من علامات تكيفه، حيث يدل ذلك على قدرة الفرد على استثمار إمكاناته وطاقاته وفق ما تتطلبه بيئة أو مؤسسة معينة.

3/ الصحة الجسمية:

إن من أهم مظاهر التكيف لدى الفرد تمتعه بالصحة الجسمية، إذ تعتبر بعض الإصابات في الجسم من علامات سوء التكيف، ويمكن أن تحدث بعضها بسببه كاضطرابات الهضم.

4/ التقبل الإجتماعي:

يشير(حلمي1976) إلى أن أهم أدلة التكيف هو أن تكون الصورة التي يأخذها تكيف الشخص مقبولة اجتماعيا و يتحقق ذلك عندما يكون سلوكه التكيفي سلوكا يقره المجتمع. (محمد و آخرون،2007)

IV. نظريات التكيف:

1/ النظرية التحليلية:

يعتقد فرويد أن عملية التكيف الشخصي غالبا ما تكون لاشعورية، حيث أن الأفراد لا يعون الأسباب الحقيقية للكثير من سلوكياتهم، والشخص المتكيف هو من يستطيع إشباع المتطلبات الضرورية للهو بوسائل مقبولة اجتماعيا ويرى فرويد أن العصاب و الذهان هما صورتان من صور سوء التكيف، واعتبر الشخصية المتمتعة بالصحة النفسية والتكيف النفسي تتميز بقوة الأنا، القدرة على العمل، والقدرة على الحب. (حولي، 2012، ص23)

أما سوليفان فيرى أن سبب السلوك اللاتكيفي يعود إلى اضطراب في العلاقات الشخصية المتبادلة بين الناس ونتيجة تعرض الفرد لأساليب عقابية ونبذ الوالدين وتجاهلهم أو رفضهم له. (معتوق، 2014، ص116)

2/ النظرية السلوكية:

يرى الاتجاه السلوكي أن التكيف هو عبارة عن استجابات لمثيرات خارجية تتطور إلى عادات يتخذها الفرد، إذ ينظر أصحاب هذا الاتجاه إلى سلوك الفرد من خلال ارتباطات بين متغيرات حسية واستجابات جسمية وعقلية وانفعالية واجتماعية، ويمثل مفهوم العادة محورا أساسيا في النظرية السلوكية، ولكون العادات متعلمة ومكتسبة فيمكن استبدال العادات الغير تكيفية بعادات تكيفية. (مغلاوي،2010، ص76)

3/ النظرية الإنسانية:

حسب كارل روجرز فإن الأفراد الذين يعانون من سوء التكيف يعبرون عن بعض الجوانب التي تقلقهم فيما يتعلق بسلوكياتهم الغير متسقة مع مفهومهم لذواتهم ، ويقرر روجرز معايير للتكيف تنطوي تحت ثلاث نقاط أساسية: الإحساس بالحرية_ الإنفتاح على الخبرة _ الثقة بالمشاعر الذاتية (حولي، 2012، ص23). مهما اختلفت النظريات في زاوية النظر إلى عملية التكيف، إلا أنها تستهدف كلها وصفا لسلوك الفرد المتوافق مع الوسط يعيش فيه و الذي يعود عليه بالصحة النفسية و الجسمية ويقيه من مختلف الاضطرابات.

V. معايير التكيف:

1/ المعيار الإحصائي: ويرتبط هذا المعيار باعتدالية توزيع الأفراد الطبيعي، حيث معظم الحالات تقع في المتوسط، ويفترض المعيار الإحصائي أن التكيف السوي يكون في مدى الاقتراب من المتوسط، ويحدد سوء التكيف بمدى الانحراف عن المتوسط.

2/ المعيار الشخصي : ويعتمد هذا المعيار على الراحة الذاتية كمؤشر للتكيف السوي ، وعدم الشعور بالضيق والقلق، ويستند تقييم السلوك التكيفي بدرجة الإرتياح أو الانزعاج النفسيين اللذان يقود إليهما السلوك.

3/ المعيار المثالي: ويفترض هذا المعيار أن الكمال أو المثالي يجب أن يتخذ كمحك للسلوك، وكلما كان السلوك قريبا من الكمال، كلما كان أقرب إلى السلوك التكيفي السوي.

4/ المعيار الوظيفي: إذ يقدر التكيف السيء إذا كان السلوك يتصف بإحدى المواصفات الثلاث:

– يعيق التفاعل مع المحيط الاجتماعي بفاعلية.

- لا يسمح باشباع الحاجات الخاصة.

- لوجود أثر سلبي على الصحة النفسية وعلى لآخرين.(الجموعي،2013:ص88)

VI. العوامل المؤثرة في التكيف المدرسي:

1/ الأنشطة المدرسية:

تعد الأنشطة التربوية و التعليمية المقررة في المؤسسة التعليمية من العوامل المؤثرة على تكيف التلاميذ، ويرى محمد عبد المؤمن(1986) أن الأنشطة المدرسية لها دور في تحقيق تكيف الطفل، حيث تساعده على تنمية وصقل معارفه ومعلوماته واتجاهاته وتنمي شخصيته، وتحقق له النضج الإنفعالي والتوافق الشخصي والاجتماعي، كما تقدم له ضروب الرعاية الجسمية والعقلية والإنفعالية والاجتماعية، كما أشار الهابط (1989) أنه كلما كانت المناهج الدراسية بما تتضمنه من أنشطة وقيم واتجاهات تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ وتتناغم مع ما لديهم من قدرات وإمكانات كلما ساهم ذلك في تحقيق قدر من التكيف لديهم (يوسف، 2011، ص39-40) ومن الطبيعي أن يتأثر تكيف التلميذ المدرسي بالأنشطة التي يزاولها في المدرسة فكلما كانت هذه الأخيرة تتفق مع ميوله وقدرته وكلما وفرت له الشعور بالتقدم والانجاز وتعلم أشياء جديدة كلما كان ذلك مظهرا رئيسيا من مظاهر تكيفه

2/ الأسرة:

تجدر الإشارة إلى الدور الذي تلعبه الأسرة كمؤسسة أولى للتنشئة الاجتماعية للفرد، كما أن الدور التربوي للمدرسة لا يكتمل دون التعاون والتنسيق مع المؤسسات الاجتماعية الأخرى وبصفة أخص الأسرة، فالجو الأسري الذي ينمو فيه التلميذ له أثر كبير في تفاعله مع الآخرين وسلوكه داخل المدرسة، وإذا كان الجو الأسري تسوده الخلافات والتوترات في جانب العلاقات داخل الأسرة

فإن تأثيره يمتد إلى الحياة الاجتماعية المدرسية للطفل (معتوق، 2014، ص103)، كما تؤكد حنان عبد الحميد (2000) على أهمية التعاون بين المدرسة والأسرة لكي ينشأ الطفل بشكل سليم، وأن واجب المدرسة العمل على تعديل اتجاهات الآباء نحو الأبناء وعن طريق إرشاد الأولياء وتوجيههم من خلال المحاضرات والمشروعات وغيرها. (يوسف، 2011، ص40)

3/ المعلم:

يعتبر المعلم أحد الركائز الأساسية للعمل التعليمي والتربوي، فهو الذي يقوم بالترجمة الإجرائية لمحتويات المناهج، وهو الذي يشرف على تطبيق الأنشطة المدرسية من خلال التفاعل والتواصل مع المتعلمين، وهناك علاقة تربوية ذات طابع اجتماعي بينه وبين التلاميذ مما يعني تأثر هذه العلاقة والتلاميذ بسماته الشخصية واتجاهاته ومهاراته في العمل، وقد أشار محمد عبد المؤمن(1986) إلى أن المعلم يحمل مسؤولية التعرف على شخصية تلاميذه وما بينهم من علاقات وفروق فردية، والخصائص العامة لمرحلة نموهم، والمشاكل النفسية والإجتماعية التي يمرون بها لكي يتمكن من مساعدتهم على التوافق و نمو شخصياتهم (يوسف، 2011، ص14) وشخصية المعلم وطريقة إدارته لصفه وتعامله مع التلاميذ تعتبر أساسا لتوليد الدافعية لديهم وتنمية الاتجاهات الايجابية نحو المدرسة وما تحتويه، كما له دور في تبسيط محتوى المنهاج وإيصال المعارف والمهارات بما يتفق وخصائص تلاميذه مما يشعرهم بالتقدم في الانجاز ويسهم في بنائهم للثقة بأنفسهم ، فهو مؤثر في الجوانب النفسية والاجتماعية والأكاديمية التربوية ولهذا فهو يلعب دورا رئيسيا في تكيف التلميذ المدرسي.

4/ القدرة على التحصيل:

تناولت العديد من الدراسات وأقرت وجود العلاقة بين التكيف الدراسي والتحصيل، وقد اختلفت البحوث في تناول العلاقة بين المتغيرين، حيث استهدفت الكثير منها اتجاه العلاقة وقوتها أو

طبيعة العلاقة الإرتباطية بين المتغيرين، بينما تناولت بعض الدراسات التكيف كمتغير مؤثر في التحصيل الدراسي ومسبب له، و يوجد قليل من الدراسات التي حاولت دراسة التحصيل كعامل مؤد إلى التكيف الدراسي لدى الأفراد على حد اطلاع الباحث، ومن بينها دراسة محمد سليم سلمان عبود(2013) والتي هدفت إلى الكشف عن العلاقة السببية بين التكيف الدراسي والتحصيل، وقد أظهرت نتائجها أن التحصيل الدراسي يسبب التكيف المدرسي. (البدارين، ومنصور، 2013)

ومن المنطقي أن التلميذ الذي يمتلك قدرة على التحصيل والانجاز الدراسي لديه استعدادات و قدرات تؤهله للتكيف مع مختلف المواقف المستجدة في البيئة المدرسية كالذكاء مثلا، كما أن مستوى التحصيل الدراسي العال يعود على الفرد بارتياح نفسي وثقة وتقدير لذاته، ولا شك أن صعوبة تحصيل المواد الدراسية لأسباب وظيفية أو عوامل أخرى كالميل والدافعية، قد تخلق نوعا من التوتر وعدم الإرتياح و بالتالي لا يكون التلميذ في حالة تناغم مع متطلبات البيئة المدرسية.

5/ النظام المدرسي:

يشمل النظام الذي تسير وفقه المدرسة مجمل كيفيات العمل داخل المؤسسة التربوية والقوانين المنظمة لسيرها و طريقة تطبيقها ، ونمط الاتصال الإداري وطبيعة العلاقات بين الأسرة التربوية والتوزيع الزمني للمناشط التعليمية التربوية، إذ تعد هذه العوامل محددة للجوانب الاجتماعية لعمال المدرسة وبشكل أخص المعلمين، فإن كان النظام المدرسي يتسم بالتنظيم وقوة العلاقات بين الأسرة التربوية ووضوح التعليمات والقوانين ، سيلقي ذلك حتما بظلاله على نفسية المعلمين ومردودهم في العمل وتعاطيهم بشكل ايجابي مع المنهاج، ومن ثم تطبيق الأنشطة المدرسية بجودة وشكل يسمح ببناء الشخصية المتوافقة للتلميذ، كما للإتصال الجيد داخل المؤسسة والرقابة المحكمة دور في الكشف عن المشاكل النفسية والتربوية والاجتماعية التي قد تقود إلى سوء تكيف

التلميذ، في حين يؤدي النظام المتسيب والغير متماسك إلى تفشي بعض الظواهر داخل المدرسة، مما يجعل التلميذ عرضة لقلة الاهتمام و ضعف التكوين الذي ينمي شخصيته، كما قد يجعله عرضة لبعض أشكال العنف الرمزي والانفعالي، وهذا ما قد يمثل عائقا بينه وبين التكيف داخل البيئة المدرسية.

VII. التكيف المدرسي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية:

يعتمد ذو الإعاقة البصرية على حاسة اللمس في معرفة الاتجاهات وإذا لم يطور المعاق هذه المهارات، فإنه سيعتمد على الآخرين بصورة كبيرة وسيحد ذلك من حركته واستكشافه لبيئته. (شعبان، 2010، ص95) ومن المنطقيّ أن نعتبر اعتمادية الكفيف من استقلاليته عنصرين يلعب كل منهما إذا ما تجسد دورا في غاية الأهمية في تكيف التلميذ وخاصة من الناحية الاجتماعية.

إن مجمل ما يقال عن تكيف ذوي الاعاقة البصرية النفسي والاجتماعي يمكن أن يؤشر عن سمات تكيفهم المدرسي إذ يعد التكيف المدرسي عبارة عن توافق نفسي واجتماعي محدد البيئة وتتوفر حاليا أدلة علمية قوية تشير إلى أن المعاقين بصريا يواجهون مشكلات في التكيف الإجتماعي و بخاصة في المراحل العمرية المبكرة و إن تلك المشكلات قد تنطوي على مضامين طويلة الأمد بالنسبة للنمو الإجتماعي والإنفعالي في المراحل العمرية اللاحقة، وقد قارنت عدة دراسات بين المعاقين بصريا و المبصرين من أعمار مختلفة من حيث التكيف الإجتماعي ، إلا أنها لم تقدم اقتراحات مفيدة بشأن البرامج الوقائية و العلاجية في حال وجود سوء التكيف الإجتماعي(الحديدي ، 2014:ص85)

خلاصة:

التكيف المدرسي عملية سيكولوجية معقدة ومتعددة الجوانب تتشكل من بعدين رئيسيين، بعد ذاتي شخصي يتضمن الاتجاه الايجابي نحو الذات والصحة والتوافق النفسيين والشعور بالراحة والأمن النفسي، وبعد اجتماعي يتحدد من خلال القدرة على بناء علاقات اجتماعية وتبني سلوكات توائم البيئة الاجتماعية التي يتواجد ضمنها أو يتنمي إليها الفرد، والتكيف في سياق المدرسة يتأثر بكثير من العوامل كالأسرة والمنهاج والعلاقة مع المعلم والزملاء والنظام المدرسي، مما يستدعي العمل على تيسير عملية التكيف وتطوير قدرة التلميذ على اكتساب سلوكات تكيفيه داخل المؤسسة التعليمية.

الـــفصل الرابع: تقديـــر الـــذات

تمهيـــــد

I. تعريف تقدير الذات

II. مكونات تقدير الذات

III. بعض المفاهيم المرتبطة بتقدير الذات

IV. مستويات تقدير الذات

V. العوامل المؤثرة في تقدير الذات

VI. نظريات تقدير الذات

VII. أهمية تقدير الذات

VIII. قياس تقدير الذات

خلاصة

تمهيد:

من السمات النفسية التي تؤشر بتوازن الفرد من عدمه ، نجد تقدير الذات كمفهوم بات موضعا للكثير من البحث و التنظير، وفي مجالات عديدة كالصحة كالصحة النفسية و المجال التربوي و المهني و غيرها من المجالات،واختلف التنظير و الطرح لهذا المفهوم بين الباحثين لتقاطعه مع عدة سمات نفسية، سنحاول في هذا الفصل التطرق إلى أهم تعريفات تقدير الذات و المفاهيم ذات العلاقة و النظريات المفسرة له و كذلك طرق قياسه.

I. تعريف تقدير الذات:

- تعريف روزنبرج (rosenberg1965)

يعرف روزنبيرج تقدير الذات بأنه "التقييم الذي يقوم به الفرد –ويحتفظ به عادة– بالنسبة لذاته، وهو يعبر عن اتجاه الإستحسان أو الرفض، ويوضح أن تقدير الذات العالي يدل على أن الفرد يشعر بأنه ذو كفاءة أو قيمة ويحترم ذاته، أما تقدير الذات المنخفض فيشير إلى رفض الذات وعدم الإقتناع بها" (خوجة، 2009، ص108)

- تعريف كوبر سميت (coopersmith 1976)

بالنسبة ل كووبر سميت تقدير الذات هو عبارة عن تقييم الفرد لذاته من خلال التقبل أو عدمه واعتقاده حول كفاءته و قدراته الشخصية (scellos,2014 :p 105) كما يشير إلى أنه تقييم يضعه الفرد لنفسه وبنفسه، ويعمل على المحافظة عليه ويتضمن تقدير الذات اتجاهات الفرد الإيجابية أو السلبية نحو ذاته، كما يوضح مدى اعتقاد الفرد بأنه قادر وهام وناجح وكفء، أي أن تقدير الذات هو حكم الفرد على درجة كفاءته الشخصية، كما يعبر عن اتجاهات الفرد نحو نفسه ومعتقداته عنها، وهكذا يكون تقدير الذات بمثابة خبرة ذاتية ينقلها الفرد إلى الآخرين باستخدام الأساليب التعبيرية المختلفة. (مقبال، 2009، ص75).

- تعريف صفوت فرج :

يعرفه صفوت فرج بأنه " اتجاه من الفرد نحو نفسه، يعكس من خلاله فكرته عن ذاته وخبرته الشخصية معها، وهو بمنزلة عملية فينومونولوجية ، يدرك الفرد بواسطتها خصائصه الشخصية مستجيبا لها في صورة انفعالية أو في صورة سلوكية، وعلى ذلك فإن تقدير الذات عبارة عن تقييم من

الفرد لذاته في سعي منه نحو التمسك بهذا التقييم، بما يتضمنه من إيجابيات تدعوه لاحترام ذاته، مقارنا نفسه بالآخرين، وبما يتضمنه هذا التقييم من سلبيات لا تقلل من شأنه بين الآخرين في الوقت الذي يسعى فيه للتخلص منها"(منصور، 2008، ص71).

- تعريف جراي (gray)

يرى أن تقدير الذات "هو الثقة بالنفس والرضا عنها واحترام الفرد لذاته ولإنجازاته واعتزازه برأيه وبنفسه وتقبله لها، واقتناع الفرد بأن لديه من القدرة ما يجعله عونا للآخرين"(محمد،2010، ص39)

- تعريف برغارد وآخرون (beuregard et ,al ,2000):

تقدير الذات هو عبارة عن إدراك وتمثل عاطفي للفرد عن ذاته وحكم اجابي لسماته الشخصية وقدراته، مع القدرة على الحفاظ على تلك المدركات الاجابية بشكل يسمع برفع التحديات و تجاوز المواقف الصعبة. (scellos,2014 :p105)

- تعريف هارتر(hurter ,1982) :

يعرف هارتر تقدير الذات بأنه القيمة التي يدركها الفرد من خلال تقييمه لذاته .(rambaud,2009:54)

- تعريف زيلر(Ziller) :

يرى أن تقدير الذات هو "مجموعة من المدركات التي يملكها الفرد عن قيمته الذاتية، وهذه المدركات تكون مرتبطة ومتأثرة بمدركات وردود أفعال الأشخاص الآخرين الذين لهم مكانة معينة لدى الفرد، ويتطور تقدير الذات عن طريق عملية مقارنة اجتماعية تخص سلوك ومهارات الذات ومهارات الآخرين"(بوعافية، 2002، ص94)

ويعرف شوكت تقدير الذات بأنه "تقييم الفرد لذاته ومعرفة إمكاناته ورضاه عنها، وثقته في نفسه وفي قدرته على تحمل المسؤولية، ومواجهة المواقف المختلفة مع الآخرين وشعوره بحب واهتمام وتقدير الآخرين له"(مغلاوي، 2010، ص44-45)

ويوضح ماسلو (Maslow) أن تقدير الذات هو "حاجة كل فرد إلى تكوين رأي صائب عن ذاته وعن احترام الآخرين له والشعور بالكفاءة، الشخصية وتجنب الرفض"(سهل، 2009، ص89)

كما أشار كل من جيرارد ولاندزمان Girard &Landsman إلى أن تقدير الذات "يمثل نظرة الفرد الايجابية نحو ذاته، بمعنى أن ينظر الفرد نظرة تتضمن الثقة بالنفس بدرجة معقولة وكافية، كما يتضمن المفهوم ذاته لإحساس الفرد بكفاءته واستعداده وجدارته لتقبل الخبرات الجديدة، فضلا عن ارتباط المفهوم بالسلوك الذي يعبر عن النمو أكثر مما يعبر عن الدفاع"(بن شعلال، 2010، ص83)

ويذهب مصطفى فهمي (1979) إلى اعتبار تقدير الذات "مدرك أو اتجاه يعبر عن ادراك الفرد لنفسه وعن قدرته نحو كل ما يقوم به من أعمال وتصرفات، ويتكون هذا المدرك في إطار حاجات الطفولة وخاصة الحاجة إلى الاستقلال والحرية والتفوق والنجاح"(نوار، 2007، ص13)

كما يعرف ولمانWalman تقدير الذات بأنه "الطريقة التي يشعر بها الفرد حيال ذاته، متضمنة الدرجة التي عندها يمتلك الفرد احتراما لذاته وتقبلا لها، وتقدير الذات هو الإحساس بالجدارة والكفاءة الشخصية التي تشترك مع مفاهيم الذات الأخرى" (عابد، 2002، ص19)

وكتعريف شامل يعتبر تقدير الذات ادراك وتقييم الفرد لذاته من مختلف جوانبها يصاحب هذا الادراك مشاعر تحددها طبيعة تقييم الفرد لذاته، كما يتميز بقدر من الثبات

تتقاطع معظم التعاريف في جانبين أساسيين لتقدير الذات ،أحدهما يتمثل في الجانب المعرفي والذي يظهر من خلال إدراك الفرد لسماته و قدراته و تقييمه لها، والثاني يتمثل في الجانب العاطفي والذي يمثل المشاعر الاجابية التي يحملها الفرد نحو ذاته و مشاعر التقبل أو الرفض.

II. مكونات تقدير الذات:

حسب أتكنسون وهورنبيAtkinson & Hornby (2002) يبدأ تقدير الذات منذ الطفولة ويعتمد تطوره على اتجاهات الوالدين وآراء الأخرين إلى جانب خبرة الأطفال في السيطرة على البيئة التي يعيشون فيها في السنين الأولى من العمر، وتنشأ مشاعر الأطفال حول قيمهم وقدراتهم من داخلهم، وتعتمد بشكل أعلى على الاستجابات الفورية الصادرة عن أولئك الذين حولهم، وبمرور الوقت يصبح لتطور تقدير الذات صلة بالجماعات الأخرى مثل الأصدقاء والأسرة، إذ يحاول الأطفال أن يجدوا مكانتهم في الجماعات من خلال الأصدقاء والأندية. فعندما يتعلم الأطفال المشي يستكشفون بيئتهم ويلعبون ويتحدثون وينخرطون في جميع التفاعلات الاجتماعية، هم ينظرون إلى والديهم والراشدين الآخرين من أجل ردود أفعالهم وهكذا فإن تقدير الذات يتطور مبدئيا نتيجة للعلاقات الشخصية داخل الأسرة فالمدرسة ثم المجتمع الكبير.(خوجة، 2009، ص111)

ويعرف تكوين الذات بأنه تكوين معرفي منظم وموحد ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتعميمات الخاصة بالذات، والذي يبلوره الفرد ويعتبره تعريفا لذاته ويساهم في تكوين هذا الشعور ثلاث مكونات تتفاعل معا لتعطي الذات الكلي. هذه المكونات هي:

- **الذات المدركة:** وهي فكرة الفرد عن نفسه.

- **الذات الإجتماعية:** وهي الصورة التي يعتقد الفرد أن الآخرين يتصورونها عنه.

- **الذات المثالية:** هي الصورة المثالية التي يتمنى الفرد أن يصل إليها. (خوجة،2009، ص111)

ويتكون تقدير الذات حسب مالهي و ريزنز من عنصران أساسيان هما الكفاءة الذاتية وقيمة الذات:

أ- **الكفاءة الذاتية Performance de soi:** هي تمتع الفرد بالثقة بالنفس وإيمانه بقدرته على التكيف والتعامل مع التحدياتالأساسية في الحياة.

ب- **قيمة الذات Valeur de soi:** وتعني قبول الفرد لنفسه دون شروط أو قيود، وأن تكون لديه شعور بأنه أهل للحياة وجدير بأن يبلغ السعادة فيها مما يجعله يشعر بالرضى عن نفسه.(نوار، 2007، ص30)

ويعطي اوندري و ليلور نموذجا مختلفا ويران أن تقدير الذات يتكون من ثلاث أقطاب أساسية هي الثقة بالذات، حب الذات والنظرة للذات:

- **الثقة في الذات:** ويقصد بها الوعي والإقتناع بأننا قادرين على التصرف في الوضعيات المناسبة، والثقة في الذات أساسية في تقدير الذات لأن الفرد بحاجة للصمود والتطور والتوازن النفسي الجسدي، وهذه الثقة مبدئيا مصدرها نوعية التربية التي تقدمها الأسرة والمدرسة، وهي تساعد على تقبل الفشل الذي يصادفه الفرد خلال عقبات الحياة.(خطال، 2010، ص44)

- **حب الذات:** هو العنصر الأكثر أهمية إذ أن تقدير الذات تعتمد على التقييم الذاتي لكن حب الفرد لذاته لا يعتمد على أي شرط بل هو تلقائي للذات بكل إجابياتها وسلبياتها وأخطائها، وهو حب لا اشتراطي يعتمد على أداء الفرد ويحميه من اليأس.

- **النظرة للذات:** تعتمد نظرة الذات على تقييم الفرد لأدائه وطريقة معرفته لذاته، كما تعتمد على أراء المحيطين به خاصة الوالدين.

وترتب هذه العناصر الثلاثة بشكل متوازن فحب الذات (احترام الذات، تحقيق حاجياتها وآفاقها طموحها) يسهل النظرة الإيجابية للذات (الثقة في القدرات الذاتية والنظرة الإيجابية للمستقبل) والذي يؤكد بشكل إيجابي على الثقة بالذات (التصرف دون الخوف المفرط من الفشل أو من الحكم الذي يصدره المحيط).(نوار، 2007، ص31)

III. بعض المفاهيم المرتبطة بتقدير الذات:

1/ مفهوم الذات:تعرفه بيج Bigge (1985) أنه إدراك الفرد لذاته في أبعادها الجسدية، الانفعالية، العقلية والاجتماعية، ويتضمن فكرتنا عن أنفسنا وعن جوانب خبرتنا المتعددة، كما يتضمن تقديرنا لجوانب القوة والقصور في شخصيتنا.(خوجة، 2009، ص110)

2/ توكيد الذات:عرفه لازاروس (د.س) بأنه القدرة على قول لا، وطلب خدمة الآخرين والتعبير عن المشاعر الإيجابية والسلبية، وبدء وإنهاء والاستمرار في محادثة عامة، ليضم راكوز(د.س) إلى هذا التعريف عناصر إضافية، حيث يعرف التوكيد بأنه سلوك نوعي موقفي متعلم، وكونه من فئات مستقلة جزئية هي: الاعتراف بأوجه القصور الشخصي،تقديم تهنئة أو مجاملة، رفض مطالب غير معقولة، بدء والاستمرار في التفاعلات الاجتماعية، التعبير عن المشاعر الإيجابية، التعبير عن الآراء المختلفة عن الآخرين ومطالبة الآخر بتغيير بعض سلوكياته غير المرغوبة. (علوطي، 2008، ص75)

3/ تقبل الذات: يعتبر تقبل الذات رضى الفرد عن نفسه وعن صفاته وعن قدراته وإدراكه لحدوده، يتكون هذا الرضا من حالة التوافق بين الذات الواقعية، والذات المثالية أي بين إمكانيات الفرد في الواقع، وما يطمح إليه من أهداف. (حميدة، 2006، ص34)

4/ دينامية الذات: يمثل هذا المفهوم أهمية كبرى عن العلاقات الشخصية بين الفرد والآخرين، وهو عبارة عن بناء مركب من خبرات الشخص الخاصة بنواحي الاستحسان أو عدمه، والاستحسان والثواب والعقاب من الآخرين، وتعد دينامية الذات بوظيفة الميكروسكوب الذي يرى الفرد من خلاله مشاعر الآخرين نحوه، فيركز على كل ما يسبب له استحسانا من جانبهم وأن يتجنب كل ما قد يجلب له عدم الاستحسان، ويمثل هذا المفهوم جانبا أساسيا من جوانب مفهوم الذات أو بناء الفرد.(ضيف الله، 2012، ص96)

5/ تحقيق الذات: يشير إلى رغبة الفرد في تطوير قدراته ومواهبه بما يساعده على تحقيق الرضا عن ذاته وفق الصورة التي يراها بها، ولتحقيق الذات يتطلب العمل على اشباع حاجاتها ومتطلباتها بالمستوى الذي يرضى به الفرد في ضوء مفهومه لذاته. ومصطلح تحقيق الذات أكثر من أي عبارة تصف الجانب الإيجابي للنمو والارتقاء الإنسانيين، فتحقيق إمكانات الفرد الكامنة لإشباع الحاجات النفسية والمادية، ونمو خصائص جديدة للخبرة وبناء الشخصية السوية المتكاملة تشكل الهدف والدافع للسعي إلى تحقيق الذات، هذا ما يفسر لنا وضع ماسلو تحقيق الذات في قمة النسق الهرمي للحاجات الإنسانية الرئيسية. (علوطي، 2008، ص78)

6/ احترام الذات: وهي عاطفة تدفع المرء إلى إبعاد كل ما يمس ذاته، وإلى صونها من كل أذى مادي أو معنوي يحتمل أن يلحق بها، وإلى الدفاع عنها من كل ما يحط من شأنها في نظر الغير وفي نظر المرء نفسه، كما يملي عليه ضروبا معينة من السلوك وكفه عن أخرى، بحيث يتماشى سلوكه مع فكرته عن نفسه واحترامه لها.(حميدة، 2006، ص35)

7/ استحقاق الذات: هي القيمة التي يضعها الفرد لنفسه والحب والاحترام الذي يكنه الفرد لذاته متميزا عن وجهة نظر الآخرين، كما تعتبر السنوات الخمس الأولى سنوات حاسمة، فيحدد فيها مستوى

استحقاق الذات، وفيما بعد يمكن أن يسهم الأفراد من ذوي الأهمية السيكولوجية عند الفرد، وكذا البيئة الإيجابية في تحسين مستوى استحقاق الذات. (ضيف الله، 2012، ص97)

8/ تحقير الذات: هو شعور المرء بالدونية وإحساسه بالإهمال، مما يجعله يقلل من شأن ذاته وتكون كنتيجة عدم إشباع الفرد لحاجاته في الانتماء، وحاجات الحب والقبول الاجتماعي وحاجات التقدير التي ذكرها ماسلو من خلال هرم الحاجات، وكيف يتدرج من الحاجات ذات أهمية أولية إلى الحاجات التي تليها في الترتيب، وأن عدم إشباعها أو إحباطها يؤدي إحباط المرء ذاته.(حميدة، 2006، ص35)

IV. مستويات تقدير الذات:

ترى "الظاهر" (2008) أن مستوى تقدير الذات هو نتاج لتلك الصورة التي يكونها الفرد عن ذاته، وذلك من خلال العلاقة التي يرتبط بها الفرد بالمجتمع الذي يعيش فيه، حيث يكتسب الفرد من خلال تفاعلاته مع الجماعة الكثير من الخبرات المتنوعة والمتعددة التي يكتسبها منذ الطفولة، وفي نمو علاقاته مع الجماعة ومن خلال نمط التفاعل والاحتكاك يبدأ الفرد في تكوين صورة عن ذاته، وباكتمال هذه الصورة يكوَن مستوى تقدير الفرد من حيث مدى الارتفاع أو الانخفاض لهذا التقدير. (خوجة، 2009، ص114) وينقسم تقدير الذات إلى مستويين اثنين هما:

1/ المستوى المرتفع لتقدير الذات:

يعرفه "السيد خير الله" بأنه "الصورة الإيجابية التي يكونها الفرد عن نفسه فيستنتج بأنه إنسانا ناجحا في الحياة وجديرا بالاحترام والتقدير، إذ تنمو لديه الثقة بمقدرته على إيجاد الحلول لمشكلاته، ولا يخاف من المواقف التي تعترض طريقه بل يواجهها بكل حزم وإرادة، وبافتراض وقناعة بأنه سينجح في اجتيازها. (بيقع، 2012، ص55)

ويرى كل من كوهر وكورماCoher& Korma أن الأشخاص ذوي تقدير الذات المرتفع يميلون إلى ممارسة أكبر للسلطة الاجتماعية، وهم أقل حساسية لتأثير الحوادث الخارجية من ذوي التقدير المنخفض للذات، كما أنهم الأكثر قدرة على اختيار المهمات التي تكون لديهم فيها حظوظ أكثر للنجاح، وهم أقل حساسية للتهديد مقارنة بغيرهم.(غزايا، 2009، ص181)

ويذهب Zeim إلى أن الأفراد ذي التقدير المرتفع للذات لا يظهرون تبعية للآخرين بصفة كبيرة، إذ أنهم يستطيعون إيجاد حلول لمشاكلهم بأنفسهم إذا لم يجدوا لها حلا في المعايير الإجتماعية. (حميدة، 2006، ص57)

كما حدد كوبر سميث السمات التي تميز الأفراد ذوي التقدير المرتفع للذات فيما يلي:

- يظهرون درجة عالية من التمثل لذواتهم وللآخرين، وهم يدركون بالتحديد مهاراتهم ونقاط القوة لدى الآخرين.

- يشعرون بالأمن ممن حولهم وفي علاقاتهم الإجتماعية، ويشعرون بالانتماء للآخرين.

- يستجيبون بثقة عندما يواجهون تحديات أو مشاكل معينة.

- يحققون درجة عالية من النجاح لأنهم يفخرون بأنفسهم ويتحملون مسؤولية أعمالهم.

- لديهم أهداف ودوافع تحركهم نحو ما يريدون إنجازه، ويستخدمون كل المصادر المتاحة لهم لتحقيق أهدافهم. (بيقع، 2012، ص56)

2/ المستوى المنخفض لتقدير الذات:

يصف روزنبيرج الأفراد ذوي التقدير المنخفض للذات بأنهم يظهرون ميول عصابية، وأنهم يعانون من صعوبة وتردد في العلاقات الاجتماعية كذلك فإن توقعاتهم تكون متدنية، وتنقصهم الثقة

بالنفس، وفي تفسير هذه الميول يشير روزنبيرج إلى أثر المحيط الاجتماعي للفرد على خبراته المباشرة بعدم الأمان، والتقييم السلبي وعدم وجود مجموعات مساندة له، ويضيف أنهم أكثر اتكالا على الآخرين ويميلون إلى الخجل وهم أكثر احتراسا ويضعون واجهة دفاعية، ويشعر هؤلاء الأشخاص بالرفض وعدم الرضا عن الذات، كما أنهم يفقدون احترام ذاتهم ويرون بأنهم بدون قيمة وأنهم ضعفاء، ويعانون من عقدة النقص، لذا فإن الفرد ذو التقدير المنخفض للذات يكون مترددا في أن يؤمن بأنه أكثر ذكاء أو جاذبية، وتبعا لهذه التوقعات قد تنتهي بتحطيم آماله وإحباط طموحاته، فهذا الفرد يحفظ اتساق الذات عن طريق وضع تطلعات منخفضة والتوقع بالأداء المتدني، وبذلك يكون قد عمل على حفظ تقدير ذاته بتجنب الفشل. (خوجة، 2009، ص115)

ويضيف علاء الدين كفافي أن أصحاب تقدير الذات المنخفض يكونون اعتماديين ومتشائمين وشكاكين، وقلقين وغير واقعيين وغير قادرين على تقبل المساعدة من الآخرين عندما يكونون بحاجة إليها. (مجيلي، 2012، ص143)

يرى كوبر سميث أن ذوي التقدير المنخفض للذات يعتبرون أنفسهم غير هامين وغير محبوبين، إذ ينقصهم احترام الذات ويعتقدون أنهم لا قيمة لهم وغير أكفاء كما لا يستطيعون فعل أشياء كثيرة يودون فعلها، وكذلك تنقصهم الثقة بأنفسهم. (بيقع، 2012، ص56)

ويرى Farkasch أن الأفراد الذين يتميزون بتقدير منخفض للذات يوصفون من طرف الآخرين على أنهم أقل تحكما في أمورهم أو من السهل التأثير عليهم، فهم قلما يبدون آرائهم ومن الناحية العاطفية يتعذر عليهم أو على الأقل يصعب عليهم إقامة علاقات مرضية مع الآخرين ولكنهم يرغبون في أن يكتسبوا محبة الآخرين وتقبل الآخرين لهم. (غزايا، 2009، ص179)

ويمكن تلخيص صفات ذوي التقدير المنخفض للذات في:

- عدم المغامرة والخوف من المنافسة والتحديات.

- استحقار الذات والاعتقاد بعدم القدرة على تحقيق الأهداف.

- الافتقاد لحب وقيد الذات مما يعطي الشعور بأنهم غير جديرين بالحب.

- نقص الطموح والمنافسة. (خوجة، 2009، ص115-116)

V. العوامل المؤثرة في تقدير الذات:

1/ عوامل تتعلق بالفرد نفسه: وتشمل هذه العوامل مايلي:

* **التوقع:** يرى جيمس أن تقدير الفرد لذاته يكون مرتفعا عندما يعادل إنجازه أو يتجاوز ما توقعه، ويكون منخفضا إذا كانت الأهداف التي حددها و توقعاته أكثر مما نجح في تحقيقه **(Rambaud,2009 p 63)**

* **صورة الفرد عن ذاته:** حيث تؤدي صورة الفرد عن ذاته دورا هاما في سلوك الفرد، حيث تتضمن صورة الذات دائما الخصائص والصفات والإمكانات التي تميز شخصية الفرد كما أنها تعكس له آراء الآخرين عنه، حيث يكون لها الشكل الاجتماعي.(مجيلي، 2012، ص146)

* **الخصائص الجسمية:** تؤدي الخصائص الجسمية دورا كبيرا في تحديد صورة الفرد عن ذاته ومفهومه عنها، ويبدأ اهتمام الفرد بجسمه منذ الطفولة المبكرة، حينما يجد في هذه المرحلة صعوبة في التوحد مع جسمه ولذلك يحاول الطفل – منذ وقت مبكر– أن يكتشف أجزاء جسمه كلها وحينما يصل إلى سن الخامسة يقارن نفسه بغيره من الأطفال حتى يصل إلى مرحلة المراهقة، وعلى ذلك فصورة الجسم تتأثر بالخصائص الموضوعية التي تعتمد على معايير اجتماعية مثل رأي الآخرين من

المقربين، والتقييم الدائم بين الحسن والرديء مما يشكل جانبا أساسيا في مدى تقدير الفرد لذاته. (خوجة، 2009، ص113)

* **القدرة العقلية:** تلعب القدرة العقلية دورا مهما في التأثير على تصور الذات وبالتالي تقدير الذات لدى الطفل، وتتضح هذه العملية أكثر في مرحلة المراهقة، حيث إن المراهقة تتمتع بإطار مرجعي ينفتح على العالم الخارجي، ومع التقدم في السن نجد أن التركيز في المدرسة ينتقل من القدرة العقلية إلى القدرات الأخرى المكملة لهذه القدرة مثل القدرة اللغوية، القدرة الميكانيكية والقدرة الفنية. وبذلك يستطيع الفرد أن يفهم قدراته الحقيقية ويتمكن من تكوين صورة لذاته يرضى عنها أو يرفضها.(عابد، 2002، ص22)

* سمات الفرد النفسية: فكما ذكر زهران (1997) أن صاحب الذات المنخفض يعاني من سوء التوافق النفسي وعدم الثبات الانفعالي والانسحاب والحساسية، وعدم توافق الشخصية وسوء التوافق الانفعالي، فإذا كان تقدير الأفراد لذواتهم منخفضا فإن معنى ذلك إن لديهم مفهوما سلبيا عن ذواتهم، وهذا يؤدي إلى توتر الفرد وعدم اتزانه، وعلى العكس من ذلك إذا كان الفرد يتمتع بتقدير ذات عال يكون لديه مفهوم ذات إيجابي، ولذا فإنه يشعر بالارتياح الانفعالي مما يسهم في ثبات الفرد واتزانه. (مجيلي، 2012، ص147)

2/ عوامل تتعلق بالبيئة الخارجية للفرد: وتشمل هذه العوامل مايلي:

* **الأسرة:** تعتبر الأسرة العامل الأساسي في التنشئة الاجتماعية وتعد العلاقات الأسرية من أكثر العوامل تأثيرا في تشكيل مكونات الشخصية، إذ يتفق علماء النفس بوجه عام على ان الخبرات الأولى التي يمر بها الطفل في غاية الأهمية، وأن التجارب المبكرة تزود الطفل بالمؤشرات المبدئية عما إذا كان مقبولا أو لا جديرا بالثقة أو غير جدير بها. حيث توصلت دراسة ليتوفسكيوديوسك Litofski et

Dusk (1985) أن الأسر التي يتصف بها الآباء بالدفء والتسامح والمحبة كان فيها الاطفال أكثر تقديرا لذواتهم من الأسر التي يتصف بها الآباء بالقسوة والسيطرة. كما توصلت دراسة فارب Farb (1971) وميوسيم Mussim (1973) أن الأطفال الذين لم يحصلوا على عطف أبوي كاف أقل تقديرا للذات وأقل توافقا في علاقاتهم الاجتماعية، كما أنه يفتقدون لعنصر الابداع والدافعية. (خوجة، 2009، ص113-114)

ويرى كوبر سميث أن العامل الأكثر تأثيرا على تقدير الذات هي نوعية العلاقة التي تربط الطفل بوالديه.، فقد أظهرت نتائج دراسات عديدة وجود ارتباط دال بين تقدير لذات والأسلوب التربوي وبالأخص نوعية الإتصال بين الطفل ووالديه. (مرغم، 2009، ص32)

* **المدرسة:** تعتبر المدرسة المؤسسة الثانية التي يواجهها الطفل بعد الأسرة والتي تعمل على تكوين شخصية الطفل السوية عن طريق معاملة المدرسين له، وكذا المنهج الدراسي ومواكبته للقدرات العلمية للتلاميذ، والعلاقة بين التلميذ وأقرانه من التلاميذ ومدى تواجد الانشطة المختلفة بالمدرسة. فمن خلال العلاقات الاجتماعية الموجودة في المدرسة يجد الطفل فضاءً آخر يشبع فيه حاجاته للحب والتقبل والانتماء والتقدير الاجتماعي، وهذا من خلال علاقاته مع الآخرين، بالإضافة إلى ما استطاع تحقيقه من انجازات بدورها ترفع من تقديره عند الآخرين، وتُحسّن من نظرتهم له، وهذا ما يرفع تقديره لذاته حيث دلت نتائج دراسة قام بها Luis et Adank (1975) عن وجود علاقة بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي لدى عينة من أطفال تتراوح أعمارهم ما بين (11-9 سنة). (علاونة، 2012، ص118)

وتذكر كارا أن تحصيل الطالب يؤثر أيضا على تقدي الذات، فالخبرات المدرسية الناجحة ترتبط إيجابيا بتقدير الذات وأن الطلاب الذين يعملون بشكل جيد في المدرسة يميلون إلى تقدير أنفسهم على

اختبارات تقدير الذات من أولئك الذين لايؤدون أداءً جيدا، إذًا الأداء الأكاديمي السيء يمكن أن يساهم في انخفاض تقدير الذات. (الأشرم، 2008، ص65)

* **الدور الاجتماعي للفرد:** يعتبر تصور الفرد لذاته من خلال الأدوار الاجتماعية التي يقوم بها من العوامل الهامة التي تساهم في مستوى تقديره لذاته، حيث يرى رهران (1997) أن تصور الذات من خلال الأدوار الاجتماعية ينمو مع نمو الذات، ويؤكد علماء النفس أن التفاعل الاجتماعي السليم والعلاقات والتفاعلات الاجتماعية الناجحة تُعزز الفكرة السليمة الجدية عن الذات، وأن مفهوم الذات الموجب يُعزز نجاح التفاعل الاجتماعي بل يزيد العلاقات الاجتماعية نجاحا. (خوجة، 2009، ص114)

* **تقييمات وآراء الآخرين:** يتأثر مستوى تقدير الذات بالكيفية التي يعامل بها المحيط الفرد وكذا بآراء الأفراد الآخرين وملاحظاتهم واتجاهاتهم نحوه، ولقد أشارت بعض الأبحاث أن التقييم الإيجابي غالبا ما يرفع من مستوى تقدير الذات، فالأفراد الذين تمت معاملتهم باحترام واهتمام من طرف أشخاص مهمين في حياتهم كالمعلمين والزملاء، غالبا ما يكون لديهم تقدير مرتفع للذات، ويعتبر حصول الفرد البالغ (25-50 سنة) على استحسان وتشجيع من طرف زملاءه في العمل أو من طرف أفراد أسرته (الأولياء- الزوج- الأطفال) حاسما في تحسين تقدير الذات. (نوار، 2007، ص26-27)

VI. نظريات تقدير الذات:

1/ نظرية "كوبر سميث" Cooper Smith:

ركزت هذه النظرية على أطفال ما قبل المدرسة ، ويختلف كوبر سميث مع روزنبيرج في أنه لم يحاول أن يربط أعماله في تقدير الذات بنظرية أكبر وأكثر شمولا، وذهب إلى أن تقدير الذات هم مفهوم متعدد الجوانب، ولهذا فإن على الباحث أن لا ينغلق داخل منهج واحد أو مدخل معين للدراسة،

وعليه أن يستفيد من الدراسات جميعها لتفسير الأوجه المتعددة لهذا المفهوم، ويؤكد سميث على أهمية تجنب فرض الفروض غير الضرورية وتتضمن ظاهرة تقدير الذات عند كوبر سميث عمليات تقييم الذات وردود الفعل أو الاستجابات الدفاعية، ولهذا فإن هذه الظاهرة أكثرتعقيدا عند روزنبيرج.(علاونة، 2012، ص123)

ويميز كوبر سميث بين نوعين من تقدير الذات: تقدير الذات الحقيقي ويوجد عند الأفراد الذين يشعرون بالفعل أنهم ذو قيمة. وتقدير الذات الدفاعي ويوجد عند الأفراد الذين يشعرون أنهم غير ذوي قيمة، وقد افترض في سبيل ذلك أربع مجموعات من المتغيرات تعمل كمحددات لتقدير الذات وهي: النجاحات، القيم، الطموحات والدفاعات. وقد بين أن هناك ثلاث من حالات الرعاية الوالدية يبدو له مرتبطة بنمو المستويات الأعلى من تقدير الذات وهي: تقبل الأطفال من جانب الآباء، تدعيم سلوك الأطفال الإيجابي من جانب الآباء واحترام مبادرة الأطفال وحريتهم في التعبير من جانب الآباء.(علوطي، 2008، ص68)

ويرى كوبر سميث أن تقدير الذات يعني الحكم الذي يصدره الفرد على نفسه متضمنا الاتجاهات التي يرى أنها تصفه على نحو دقيق، ويقسم تقدير الفرد لذاته إلى قسمين:

أ- التعبير الذاتي: وهو إدراك الفرد لذاته ووصفه لها.

ب- التعبير السلوكي: ويشير إلى الأساليب السلوكية التي تفصح عن تقدير الفرد لذاته والتي تكون متاحة للملاحظة الخارجية. (حسُونة، 2011، ص67)

2/ نظرية "روزنبيرج"Rosenberg:

قامت هذه النظرية حول فكرة نمو وارتقاء سلوك تقييم الفرد لذاته من زاوية المعايير السائدة في الوسط الإجتماعي المحيط بالفرد، وانصب اهتمام روزنبيرج على تقييم المراهقين لذواتهم، ثم طور نظريته لتشمل تطور صورة الذات الإيجابية في مرحلة المراهقة، واهتم بتوضيح العلاقة بين تقدير الذات الذي يتكون في إطار الأسرة وأساليب السلوك الإجتماعي، كما اهتم بشرح وتفسير الفروق التي توجد بين الجماعات في تقدير الذات.(علاونة، 2012، ص124)

واعتبر روزنبيرج أن تقدير الذات مفهوم يعكس اتجاه الفرد نحو نفسه وطرح فكرة أن الفرد يكون اتجاها نحو الموضوعات التي يتعامل معها ، وما الذات إلا أحد هذه الموضوعات، ويكون الفرد نحوها لا يختلف كثيرا عن الاتجاهات التي يكونها نحو الموضوعات الأخرى، ولو كانت أشياء بسيطة يود استخدامها، ولكنه فيما بعد عاد واعترف بأن اتجاه الفرد نحو ذاته يختلف –ولو من الناحية الكمية– عن اتجاهاته نحو الموضوعات الأخرى، معنى ذلك أن روزنبيرج يؤكد على أن تقدير الذات هو التقييم الذي يقوم به الفرد ويحتفظ به عادة لنفسه وهو يعبر عن الاستحسان أو الرفض.(علوطي، 2008، ص67).

كما يعتبر روزنبرج تقدير الذات المرتفع مؤشرا للتقبل و الرضا الذاتي دون اعتبار مشاعر التفوق والمثالية،كما يتضمن تقدير الذات المرتفع احترام الفرد لذاته و في هذا الصدد يفرق روزنبريرج بين نوعين من احترام الذات (المشروط و غير المشروط) حيث يقترن الأول بالكفاءة والقدرات الشخصية ،القيم والاميتاز في استغلال تلك القيم، بينما يتعلق احترام الذاتغير المشروط باحترام الفرد لذاته كإنسان مهما كانت خصائصه و انجازاته الشخصية. (Bureau,2001.p81)

ويرى بندر أن روزنبيرج وضع للذات ثلاث تصنيفات هي:

– الذات الحالية أو الموجودة: وهي كما يرى الفرد ذاته وينفعل بها.

– الذات المرغوبة: وهي الذات التي يجب أن يكون عليها الفرد.

– الذات المقدمة: وهي صور الذات التي يحاول الفرد أن يوضحها أو يعرفها الآخرين، ويسلط روزنبيرج الضوء على العوامل الاجتماعية فلا أحد يستطيع أن يضع تقديرا لذاته والإحساس بقيمتها إلا من خلال الآخرين. (خلال، 2012، ص80)

3/ نظرية "زيلر" Ziller:

تفترض نظرية زيلر أن تقدير الذات ينشأ ويتطور بلغة الواقع الاجتماعي أن ينشأ داخل الإطار الإجتماعي للمحيط الذي يعيش فيه الفرد، لذا ينظر زيلر إلى تقدير الذات من زاوية نظرية المجال في الشخصية، ويؤكد أن تقييم الذات لا يحدث في معظم الحالات إلا في الإطار الاجتماعي، ويصف زيلر تقدير الذات بأنه تقدير يقوم به الفرد لذاته، ويلعب دور المتغير الوسيط، أو أنه يشغل المنطقة المتوسطة بين الذات والعالم الواقعي، وعلى ذلك فعندما تحدث تغيرات في بيئة الشخص الاجتماعية، فإن تقدير الذات هو العامل الذي يحدد نوعية التغيرات التي ستحدث في تقييم الفرد لذاته تبعا لذلك.(علوطي، 2008، ص 68-69)

وتقدير الذات طبقا لزيلر مفهوم يربط بين تكامل الشخصية من ناحية وقدرة الفرد على أن يستجيب لمختلف المثيرات التي يتعرض لها من ناحية أخرى، ولذلك فإنه افترض أن الشخصية التي تتمتع بدرجة عالية من التكامل تحظى بدرجة عالية من تقدير الذات، وهذا يساعدها في أن تؤدي وظائفها بدرجة عالية من الكفاءة في الوسط الاجتماعي الذي توجد فيه. إن تأكيد زيلر على العامل الاجتماعي جعله يسهم مفهومه ويوافقه النقاد على ذلك بأنه " تقدير الذات الاجتماعي، وقد ادعى أن المناهج أو المداخل الأخرى في دراسة تقدير الذات لم تعط العوامل الاجتماعية حقها في نشأة ونمو تقدير الذات.(بورنان، 2011، ص80)

4/ نظرية وليام جيمس:

يعتبر وليام جيمس من مؤسسي علم النفس الحديث وتعد نظريته في مفهوم الذات نقطة الانتقال بين الطرق القديمة والحديثة في دراسة الشخصية والذات، فقد أعطى للنفس صفة ديناميكية وذلك فيما ذكره بشأن اصطلاح المحافظة على الذات والبحث عنها، وعن طريق جيمس أيضا استخدم مصطلح نظرة الذات ومصطلح الرضا عن الذات وتقديرها، واعتبر أن الذات تعني المظاهر الروحية والمادية والاجتماعية، فالذات المادية تمثل ممتلكات الفرد المادية والأسرية، وتتضمن الذات الروحية انفعالات الفرد وميوله وقدراته العقلية، بينما تمثل الذات الاجتماعية التقدير والاعتبار الذين يتلقاهما الفرد من الآخرين ووجهة نظرهم نحوه.(نوار، 2007، ص17)

ويرى جيمس أن الذات هي المجموع الكلي لكل ما يدَعى الفرد بأنه له كالجسد، والقدرات المختلفة والأسرة والأصدقاء والمهنة والهواية والممتلكات المادية، وقد ميز بين جانبين للذات هما: الذات كموضوع والذات كعملية، وتشير الذات كموضوع إلى فكرة الفرد عن ذاته، والذات كعملية تشير إلى الفاعلية التي تتكون من عدة عمليات مختلفة كالتفكير والتذكر والإدراك.(خوجة، 2009، ص118)

5/ نظرية "كارل روجرز" Carl Rogers: تقوم نظرية روجرز على نظرته لطبيعة الإنسان التي تفترض وجود دافعية لدى الإنسان هي النزعة التي تحقق الذات، وتعتبر هذه النظرية من أهم النظريات التي اهتمت بدراسة الذات لارتباطها بطريقة الإرشاد والعلاج غير المباشر المتمركز حول العميل. (بن حرمة، 2011، ص56)

يرى روجرز أن الذين يعيشون الذات بدقة بما فيها من تفصيلات وقدرات وتخيلات ورغبات ونواقص، يكونون في طريقهم الصحيح لتحقيق الذات، أما الذين تتشوه خبراتهم عن أنفسهم فإن نموهم يعاق. ويرى كذلك أن الإنسان يندفع من خلال قوة إيجابية واحدة، وهي الميل الطبيعي لتنمية قدراتنا

البنائية والنمو بطرق تحافظ على النظام الكلي، وأن الفرد توجد بداخله الرغبة للحب والدفء والاحترام والتقبل خاصة من قبل الناس المهمين في حياتنا، حيث تبقى هذه الحاجة للتقدير الإيجابي نشطة طوال حياة الفرد، وأن الصورة الذاتية للشخص حسب روجرز تكون نتاج تفاعلاته مع البيئة الخارجية، وتعكس ما يواجهه من أحكام وتقييم، فعندما يواجه أحكاما رافضة فهو لا يستطيع أن يقبل نفسه. (ضيف الله، 2012، ص99-100)

ويرى روجرز أن وظيفة الذات هو العمل على وحدة تماسك الجوانب المختلفة للشخصية وإكسابها طابعا متميزا، كما يقدم مفهوم الذات بتنظيم الخبرات التي يكسبها الفرد في إطار متكامل. (بن حرمة، 2012، ص56)

ويذكر روجرز أن ميولنا لتحقيق الذات تعمل في تناغم لإشباع قدراتنا الفطرية البناءة مع نمو مفهوم الذات وتطوره فإنه يتطلب دعما في شكل تقدير ايجابي، لذلك يجب الاهتمام بالطفل أثناء نموه ومعاملته بطريقة مرنة. (ضيف الله، 2012، ص100)

6/ نظرية "إبشتين" Epstion:

من نظريات الذات التي سعى فيها ابشتين إلى توضيح ماهية مفهوم الذات بقوله "إن كل شخص يضع هيئة أو صياغة للذات اعتمادا على قدرتها وصلاحيتها بشكل غير مقصود طبقا لخبراته المختلفة ويشكل الجزء الأكبر من الصياغة احتراما كاملا بمقدار الخبرات المرتبطة بالإنجاز.(بن حرمة، 2011، ص57)

وبزيادة تقدم الفرد فإن نظرته تزداد تعقيدا، ومع ذلك يظل متمسكا بمبادئها الأساسية، بمعنى أن اعتقاد شخص ما في قيمته وأهميته قد لا يتغير كثيرا بشكل جذري، ودائما ما تتغير الاستنتاجات المستخلصة من هذه الاعتقادات أو يعاد فحصها والتحقق منها مرة أخرى بتقدم العمر وزيادة خبرات

الحياة، فاعتقاده بأنه إنسان ذو قيمة ليس بالضرورة أن يتخلص منه في جميع الحالات، وأنه من السهل أن يحبني الآخرون مثلا، ويتطور هذا المفهوم التقويمي وفقا لملاحظات عن ذاته، أنه كموضوع مجرد وفقا لكيفية رؤية الآخرين له، وهو على هذا النحو أمر مكتسب يتوقف بالدرجة الأولى على خبرات التنشئة الأولى ومدى الاستحسان الذي لقيه الفرد أو يلقاه من قبل ذوي أهمية في حياته.(مغلاوي، 2010، ص48)

VII. أهمية تقدير الذات:

إن تأثير تقدير الذات عميق على جميع جوانب الحياة الاجتماعية فهو يؤثر على طرقة تفاعل الفرد مع الآخرين بتأثيرهم عليه أو تأثره بهم وكذا في مستوى الصحة النفسية وهو بذلك مفتاح لكل النجاح الذي يتلقاه الفرد. وتتمثل أهمية تقدير الذات حسب "مالهيوريزر"فيما يلي:

1/ تقدير الذات والسلوك البناء: ويعتبر تقدير الذات من أهم السلوك البناء والمثمر، فعندما يعتبر الفرد نفسه أهلا لإنجاز عمل فإنه سيكون جديرا بالنجاح فيه وقادرا على بلوغ الأهداف الصعبة.

2/ تقدير الذات والأداء في العمل: أشارت الدراسات والأبحاث أن الموظفين الذين يتمتعون بتقدير مرتفع للذات هم أكثر قدرة للإنتاج وأكثر قابلية للعمل، كما أنهم أقل سلبية بالضغوط المستمرة كغموض الدور والصراع، وعموما هم أسرع استجابة للتغيير وأقل اتخاد للمواقف الدفاعية، حيث توصلت دراسة "جالوب" أن 89% من المجيبين يرون أن تقدير الذات يعتبر عاملا مهما جدا في التحفيز للعمل وتحقيق النجاح. (خوجة، 2009، ص116-117)

3/ تقدير الذات والقيادة: يتمتع الأفراد ذوي القدرة على القيادة بتقدير ذات عال مما يجعلهم يتسمون بالحسم والاستعداد لاتخاذ قرارات قوية مهمة، والثقة في القدرات الشخصية فتقدير الذات يلعب دورا حاسما وضروري في صنع القرارات والتطبيق الفعال لها.

ويستنتج "هيل" Hill ذلك بقول أن الأفراد الذين يستطيعون التأثير على الآخرين يتمتعون بدرجة عالية من تقدير الذات.(نوار، 2007، ص37)

4/ تقدير الذات والعلاقات الشخصية: في كتاباتها المتعددة تقول ساتير V.Satir تتبع العلاقات البشرية الطبية والسلوكيات الملائمة من أشخاص يتمتعون بتقدير لذواتهم وإحساس بقيمتهم. ويستنتج من هذا القول أنه كلما تمتع الفرد بتقدير ذات عال كلما كان قادرا على إقامة علاقات اجتماعية بناءة وطيبة، فالأشخاص الذين يتمتعون بتقدير ذات مرتفع لهم أكثر قدرة على التعاون واحترام الآخرين ومراعاة مشاعرهم.(خوجة، 2009، ص117)

4/ تقدير الذات والصحة النفسية: يعتبر تقدير الذات مؤشرا فعالا على الصحة النفسية والجسدية، فقد توصلت معظم الدراسات أن ضعف تقدير الذات يعتبر سببا رئيسيا لمعظم العلل والاضطرابات النفسية.

فقد توصلت دراسة بلاكوفيتش و توماكا (1991) ودراسة ليونس وشمبرلين (1994) إلى وجود علاقة ارتباطية قوية بين تقدير الذات فعالية الذات والصحة النفسية للفرد (الاكتئاب، المخاوف والعدوانية...)

وتوصلت دراسة إيكلس وزملاؤه (1989) ودراسة إكيلاند وآخرون (2005) إلى وجود علاقة ارتباطية قوية بين تقدير الذات والقلق لدى الأفراد. (نوار، 2007، ص38)

يرى إيزنكEysenk أهمية تقدير الذات في أن الأشخاص الذين يتحصلون على درجات عالية في اختبارات تقدير الذات يكون من الثقة في ذواتهم، وعلى درجة عالية من الكفاءة والشعور بأنهم محبوبون من قبل الأفراد الآخرين، بينما يكون لدى الأشخاص الآخرين الذين يحصلون على درجات منخفضة في تقدير الذات فكرة متدنية عن ذواتهم، ويعتقدون أنهم فاشلون وغير جذابين، لأن النظرة الإيجابية نحو الذات تحقق التوافق حتى لو كانت غير واقعية، فمعظم الناس لديهم وهم ايجابي نحو الذات فقد يعتقدون أنهم أفضل من الآخرين أو أسعد منهم أو أنهم محبوبون أكثر منهم، وهكذا حتى لو كانوا غير ذلك، فإن هذا الوهم الايجابي قد يؤدي إلى التوافق مع البيئة بمحاولة الفرد تحقيقه بطرق عديدة، وإذا كان لدينا إحساس مثلا بأننا ناجحون فإننا نحاول أن نبذل أقصى ما في وسعنا من أجل تحقيق الأهداف التي نرغبها ونحاول تذليل كل العقبات التي أمامنا. (مجيلي، 2012، 141)

ويرى "بالمارد" Palmard أنه إذا كانت الحاجات النرجسية لم تشبع فإن تقدير الذات ينقص، وأغب الباحثين يؤكدون على أن تقدير الذات السوي هو الذي يسمح للفرد أن يتكيف وبالتالي يجلب الإحساس بالأمن ويسمح له بتوظيف طاقته النفسية نحو معرفة حقائق الحياة.(أمزيان، 2007، ص34)

VIII. قياس تقدير الذات:

حظي موضوع قياس تقدير الذات باهتمام علماء النفس مثل (كارل روجرز) الذي يبين أن المعالج النفسي يدخل إلى العالم الداخلي لإدراكات المريض وذلك بواسطة الملاحظة والاستنتاج، كما نجد (كيلي Kelly) الذي اهتم بالقياس الموضوعي للخبرات الذاتية، ويرى (ويلي Willie) أنه إذا لم يستخدم الفرد التقدير الذاتي ولم يذكر بطريقة أو بأخرى كيف يرى نفسه فليس من سبيل لمعرفة ما إذا كان الفرد يعي مفهومه لذاته أم لا، وهذا ما أوجد مقاييس واختبارات تقيس تقدير الذات (خاضر، 2010، ص42) نذكر منها مايلي:

1/ مقياس كوبر سميث Cooper.Smith: استخدم كوبر سميث هذا المقياس لدراسة تقدير الذات وقد شملت العينة 1748 من مختلف المدارس العمومية، تراوحت أعمارهم بين 10 و16 سنة، يحتوي المقياس على 58 فقرة محددة بخمسة محاور هي: الذات العامة (26 نقطة)، الذات الاجتماعية- أصدقاء (8 نقاط)، الأهل- البيت (8 نقاط)، الكذب (8 نقاط)، المدرسة (8 نقاط) يصل المجموع العام إلى 58 نقطة وتكون الإجابة بمستويين (نعم/ لا).

وأعيد تطبيق الاختبار بعد فترة زمنية تراوحت ثلاث سنوات على عينة مكونة من 55 تلميذا، وحدد معامل الثبات بين 0,70 و 0,87 باستخدام طريقة إعادة التطبيق، بينما وصل معامل الثبات الداخلي بين الفقرات إلى 0,57 (نوار، 2007، ص23)

2/ مقياس روزنبيرج Rosenberg**:** هو مقياس وضعه العالم روزنبيرج (1965) وكان الغرض من ذلك تطوير تقنية مختصرة وبسيطة لدراسة صورة الذات بغض النظر عن المسؤوليات الاجتماعية والعادات والتقاليد والبنيات العائلية، ويستخدم هذا المقياس مع الأفراد الذين تبلغ أعمارهم ما يقارب 16 سنة ، والهدف منه هو معرفة مستوى تقدير الذات لدى كل فرد.(خاضر، 2010، ص43)

ويتكون هذا المقياس من 10 عبارات منها السالبة ومنها الموجبة، يجيب عنها المفحوص بأربعة بدائل من أوافق تماما إلى لا أوافق تماما وتبلغ الدرجة الكلية للمقياس 40 نقطة بينما تبلغ الدرجة الدنيا 10 نقاط. (نوار، 2007، ص22)

3/ مقياس تنيسي Tinnéssée: ألف فيشFichs هذا المقياس وقام بترجمته وإعداده للغة العربية صفوت فرج وسهيل كامل سنة 1985، يطبق المقياس على الأطفال الأكثر من اثنتي عشر عاما (12 سنة) ويحتوي على خمسة مستويات بمائة فقرة، ووصل معامل الثبات ألفا كرونباخ فيه إلى 0,92.(نوار، 2007، ص23)

4/ مقياس هيري Heare: هو عبارة عن اختبار يتكون من 30 بندا يقيس تقدير الذات لدى الأفراد الذين أعمارهم 10 سنوات فما فوق، ويشمل هذا السلم 3 مقاييس فرعية يحتوي كل واحد منها على 10 بنود في المجالات التالية: الأقران، المدرسة والبيت، وهي تعطى كوحدات مختلفة. إن جميع النقاط الثلاثين بمثابة مقياس عام لتقديرات الذات، وأن الهدف من جميع المقاييس الثلاثة هو الإكساب الكلي لتقدير الذات، ويمكن تطبيق هذا المقياس بصفة فردية أو جماعية شفوية أو كتابية. (خاضر، 2010، ص43)

5/ مقياس بليسدو Plésdo: يحتوي المقياس على ثلاثين فقرة بثلاث مستويات، يطبق على الفئة العمرية بين سبعة وثلاثة عشر سنة (7و 13 سنة) تراوح معامل الثبات باستخدام المقياس وإعادة تطبيقه بفترة زمنية مدتها 15 يوما بين 0,66 و 0,81. (نوار، 2007، ص23)

وهناك طرق أخرى تستخدم لقياس تقدير الذات نذكر منها مايلي:

1/ طريقة تقدير الذات أو تصنيف كيو: تستخدم هذه الطريقة في وصف الذات، أو الذات المثالية أو لوصف علاقة ما، حيث توجه تعليمات للمفحوص بأن يفرز عدد كبير من البطاقات على كل منها بطاقة مطبوعة مثلا: "أنا شخص مندفع" أو "أعمل بكفاءة" وعلى المفحوص أن يصنف البطاقات وفقا لانطباقها عليه، من الخصائص الأقل إلى الأكثر انطباقا عليه. (بن شعلال، 2010، ص89)

2/ طريقة التمييز السيمانتيكي: وضعه أوسجودOsgood وزملاؤه ويقوم التمييز السيمانتيكي على استخدام مجموعة من الصفات، ووضع كل صفتين متضادتين على محور واحد بينهما مقياس متدرج من 5 أو 7 نقاط، وعلى المستجيب أن يعبر عن رأيه بوضع علامة على هذا المقياس المتدرج بناء على تقديره لدرجة قربه أو بعده من أحد القطبين.(عابد، 2002، ص24)

3/ سلالم التقدير: هي أكثر الأنواع شيوعا في قياس تقدير الذات وتتكون سلالم التقدير من أسئلة أو قوائم لقياس اتجاهات الفرد نحو ذاته، وتتكون الاستجابات من ثلاث فأكثر تُعطى لكل استجابة درجة معينة، كأن تُعطىللفقرة الايجابية الدرجة الأعلى والفقرة الأكثر سلبية الدرجة الدنيا وتكون هذه التقديرات كأوزان عددية للوصول إلى القيمة الكلية للمقياس، على سبيل المثال عند حساب الدرجة لعبارة "أنا متردد" تكون الاستجابات إما بثلاث درجات كدائما- غالبا- نادرا، أو أربع درجات: تنطبق بدرجة كبيرة جدا- تنطبق بدرجة كبيرة- تنطبق بدرجة قليلة- لا تنطبق تماما. ويمكن أن يكون التنقيط بسلم خماسي الدرجات: أوافق بشدة- أوافق- غير متأكد- لا أوافق- لا أوافق بشدة. (نوار، 2007، ص22)

4/ الملاحظـة: لقد استخدمت الملاحظة في قياس تقدير الذات، فقد وضع سافين وجاكويش Savin&Jaquish قائمة ببعض المظاهر السلوكية التي يمكن أن يتميز بها من يتمتع بتقدير منخفض للذات، وبعد تطبيق القائمة أمكن لهما التحقق من صدق وثبات هذه الطريقة في قياس تقدير الذات، وذلك بحساب معامل الارتباط بين تقديرات المحكمين ومقاييس التقدير الذاتي. (عابد، 2002، ص24)

5/ المقابلة: إن تقارير الذات لا تكشف عن كل شيء هام في السلوك ولا تعطي صورة كاملة عن الشخصية، في حين أن البيانات المأخودة من المقابلة قد خضعت لطرق موضوعية في البحث، ولذلك فإن هذه البيانات يمكن تحليلها بطرق مختلفة وتصبح كمصدر رئيسي لقياس الشخصية. (بن شعلال، 2010، ص89)

خلاصة:

يشكل تقدير الذات عنصر هاما في تماسك شخصية الفرد و اتزانه، اذ يجسد تصور الفرد لذاته و تقييمه لها من مختلف الجوانب و على هذا الأساس ترتكز الكثير من مظاهر السلوك ، ولتقدير الذات المرتفع و الايجابي دور مهم في الصحة النفسية و الأداء المهني و بناء شبكات العلاقات الإجتماعية السوية، ويتأثر تقدير الفرد لذاته بمختلف الخبرات التي يمر بها مع التقدم في العمر و ما تعلق منها بالبيئة الاجتماعية بشكل أساسي.

الفصل السادس: الإطار المنهجي للدراسة

I. منهج الدراسة

II. المجتمع الأصلي للدراسة وعينتها

III. حدود الدراسة

IV. الدراسة الإستطلاعية

V. التقنيات المستخدمة في جمع بيانات الدراسة الميدانية

VI. الأساليب الإحصائية المتبعة في معالجة البيانات الميدانية

I. منهج الدراسة:

إن طبيعة الموضوع المتمثلة في محاولة للكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي وتقدير الذات والتكيف المدرسي لدي التلميذ المصاب بالإعاقة البصرية فرضت إتباع المنهج الوصفي ، باعتباره المنهج الذي يسمح بوصف الحالة الراهنة للظاهرة، من حيث طبيعة الظروف والممارسات والإتجاهات السائدة حاليا، كما يهتم بوصف نشاطات وعمليات وأشخاص، ويمكن أن يهتم بالعلاقات السائدة بين الظواهر الجارية ويشمل محاولات التنبؤ بوقائع في المستقبل (الكيلاني و الشريفين،2014)

II. المجتمع الأصلي للدراسة وعينتها:

يتكون مجتمع الدراسة من التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية المتمدرسون في المؤسسات الخاصة في الطور المتوسط والذين يبلغ عددهم الإجمالي 433 تلميذا وتلميذة.

تتألف عينة الدراسة من 68 تلميذا من ذوي الإعاقة البصرية ممن يدرسون بمدرستي العاشور الجزائر العاصمة ومدرسة الأطفال المعوقين بصريا بباتنة تم اختيارهم بطريقة عشوائية عرضية . ومن أهم ما اتصفت به عينة الدراسة الميدانية

جدول رقم (02) يوضح خصائص عينة الدراسة

الجنس	كلي	جزئي	المجموع
ذكـــــور	21	15	36
إنـــــاث	21	11	32
المجمـــوع	42	26	68

III. الدراسة الإستطلاعية:

كان الهدف الرئيسي من الدراسة الاستطلاعية هو استكشاف ميدان الدراسة و بوجه خاص من حيث خصائص العينة و مدى توفرها ،حيث قمنا بالاتصال بالجهات الوصية على ذوي الاحتياجات الخاصة ،ومنها الوزارة المعنية لتوجيهنا نحو المؤسسات، كما تم تقنين الأدوات المستخدمة في جمع البيانات في الدراسة عن طريق اتخاذ عينة أولية مكونة من 22 تلميذ وتلميذة من ذوي الإعاقة البصرية وتطبيق المقاييس الثلاث عليهم للتحقق من الخصائص السيكومترية للأدوات.

IV. حدود الدراسة:

أ- **الحدود المكانية:** تم إجراء هذه الدراسة في مدرستي باتنة والعاشور للمعاقين بصريا

ب- **الحدود الزمنية:**تم إجراء الدراسة الميدانية خلال السنة الدراسية 2019/2018 في الفترة الممتدة من أكتوبر 2018 إلى غاية أفريل 2019 .

ج- **الحدود الموضوعية** : تناولت هذه الدراسة كل من متغير الذكاء الانفعالي، تقدير الذات والتكيف المدرسي.

V. التقنيات المستخدمة في جمع بيانات الدراسة الميدانية:

اعتمد الباحث في هذه الدراسة على ثلاث مقاييس:

أ- مقياس الذكاء الانفعالي شابمان (تعريب عبد الجبار)

ب-مقياس تقدير الذات لروزنبرج (1965) (تعريب علي بوطاف)

ج-مقياس التكيف المدرسي من إعداد الباحث

أ- مقياس الذكاء الانفعالي:

تم استخدام مقياس الذكاء الانفعالي لشابمان (chapman,2001) تعريب عبد الجبار ناصر محمد السامرائي و هو مكون من 25 عبارة موزعة على خمس محاور كالآتي :

* **المحور الأول:** يقيس إدراك الذات ويتضمن العبارات من1 إلى05

* **المحور الثاني:** يقيس تحفيز الذات و يتضمن العبارات من 06 إلى 10

* **المحور الثالث:** يقيس إدارة العواطف و يتضمن العبارات من 11إلى15

* **المحور الرابع:** يقيس إدارة العلاقات ويتضمن العبارات من16 إلى20

* **المحور الخامس:** يقيس تدريب العواطف و يتضمن العبارات من 21 إلى 25

وتتم الاجابة على بنود المقياس من ب(دائما ، غالبا، أحيانا، ناذرا، أبدا) وتعطى الدرجات (1,2,3,4,5) حسب ترتيب البدائل

❖ **الخصائص السيكومترية للمقياس:**

1/ صدق المقياس:

تم التأكد من صدق المقياس بطريقة الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل إرتباط العبارات بالبعد الذي تنتمي إليه وارتباط درجات كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس كما هو موضح في الجداول التالية:

جدول رقم (03): يبين معامل الارتباط بين الدرجات على بنود محور إدراك الذات بالدرجات الكلية على المحور

العبـــــــــــارات	معامـــل الارتبـــاط	مستـــوى الدلالـــة
العبارة رقم 01	**0.610	**0.01**
العبارة رقم 02	**0.648	**0.01**
العبارة رقم 03	**0.833	**0.01**
العبارة رقم 04	**0.711	**0.01**
العبارة رقم 05	**0.833	**0.01**

يتضح من الجدول رقم (03) أن كل درجات الاستجابات على عبارات المحور الأول ترتبط بدرجة عالية مع الدرجات الكلية على المحور ودالة عند مستوى 0.01 وبالتالي يمكن القول بأن المحور الأول يتمتع بدرجة عالية من الاتساق.

جدول رقم (04): يبين معامل الارتباط بين الدرجات على بنود محور تحفيز الذات بالدرجات الكلية على المحور

العبـــــــــــــارات	معامـــل الارتبـاط	مستـــوى الدلالــة
العبارة رقم 06	**0.757	**0.01**
العبارة رقم 07	**0.610	**0.01**
العبارة رقم 08	**0.752	**0.01**
العبارة رقم 09	**0.634	**0.01**
العبارة رقم 10	**0.694	**0.01**

يتضح من الجدول رقم (04) أن كل درجات الاستجابات على عبارات محور تحفيز الذات ترتبط بدرجة عالية مع الدرجات الكلية على المحور ودالة عند مستوى 0.01 وبالتالي يمكن القول بأن المحور الثاني يتمتع بدرجة عالية من الاتساق

جدول رقم (05): يبين معامل الارتباط بين الدرجات على بنود محور إذارة العواطف بالدرجات الكلية على المحور

العبـــــــــــارات	معامـــل الارتبـــاط	مستـــوى الدلالـــة
العبارة رقم 11	**0.731	**0.01**
العبارة رقم 12	**0.701	**0.01**
العبارة رقم 13	**0.801	**0.01**
العبارة رقم 14	*0.471	**0.05**
العبارة رقم 15	**0.540	**0.01**

يتضح من الجدول رقم (05) أن كل درجات الاستجابات على عبارات المحور الثالث ترتبط بدرجة عالية مع الدرجات الكلية على المحور وهي دالة عند مستوى 0.01 ما عدا العبارة رقم (14) حيث كان ارتباطها دالا عند مستوى 0.05 ومنه يمكن القول بأن المحور الثالث يتمتع بدرجة عالية من الاتساق

جدول رقم (06): يبين معامل الارتباط بين الدرجات على بنود محور إذارة العلاقات بالدرجات الكلية على المحور

العبـــــــــــارات	معامـــل الارتبـاط	مستـــوى الدلالـة
العبارة رقم 16	**0.639	**0.01**
العبارة رقم 17	**0.599	**0.01**
العبارة رقم 18	**0.794	**0.01**
العبارة رقم 19	**0.562	**0.01**
العبارة رقم 20	**0.700	**0.01**

يتضح من الجدول رقم (06) أن كل درجات الاستجابات على عبارات محور إدارة العلاقات ترتبط بدرجة عالية مع الدرجات الكلية على المحور و دالة عند مستوى 0.01 وبالتالي يمكن القول بأن المحور الرابع يتمتع بدرجة عالية من الاتساق.

جدول رقم (07): يبين معامل الارتباط بين الدرجات على بنود محور تدريب العواطف بالدرجات الكلية على المحور

العبـــــــــــــارات	معامـــل الارتبـــاط	مستـــوى الدلالـــة
العبارة رقم 21	**0.794	**0.01**
العبارة رقم 22	**0.540	**0.01**
العبارة رقم 23	**0.749	**0.01**
العبارة رقم 24	**0.715	**0.01**
العبارة رقم 25	*0.487	**0.05**

يتضح من الجدول رقم (07) أن كل درجات الاستجابات على عبارات محور تدريب العواطف ترتبط بدرجة عالية مع الدرجات الكلية على المحور الخامس ودالة عند مستوى 0.01 ما عدا العبارة رقم 25 فهي دالة عند مستوى 0.05 وبالتالي يمكن القول بأن المحور يتمتع بدرجة عالية من الإتساق، وتم حساب ارتباط الدرجات على كل محور مع الدرجة الكلية

جدول رقم (08): يبين معامل الارتباط بين الدرجات على المحاور بالدرجات الكلية على المقياس

المحـــــور	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
إدراك الذات	**0.817	0.01
تحفيز الذات	**0.906	0.01
إدارة العواطف	*0.478	0.05
إدارة العلاقات	**0.863	0.01
تدريب العواطف	**0.754	0.01

يتضح من الجدول رقم (08) أن كل درجات الاستجابات على المحاور ترتبط بدرجة عالية مع الدرجات الكلية على المقياس ودالة عند مستوى 0.01 ما عدا بعد إدارة العواطف فقد كان ارتباطه دالا عند مستوى 0.05 وبالتالي يمكن القول بأن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الإتساق.

2/ ثبات المقياس:

تم التأكد من ثبات المقياس عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ حيث بلغ قيمة (0.892) كما تم حساب الارتباط بين نصفي الاختبار وبلغ معامل جوتمان للتجزئة النصفية قيمة (0.772) مما يدل أن الأداة تتمتع بدرجة عالية نسبيا من الاستقرار.

ب/مقياس تقدير الذات لروزنبرج (1965) (تعريب علي بوطاق):

❖ **الخصائص السيكومترية للمقياس:**

1/ صدق المقياس:

قام روزنبرج بتصميم هذا المقياس سنة 1965 وغالبا ما يستخدم في الدراسات التي تخص تقدير الذات في فترة المراهقة وقد قام بترجمة المقياس إلى اللغة العربية (علي بوطاق) (بوعقادة،201، ص47)

ويتكون من 10 عبارات وقد جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي عن طريق حساب الارتباط بين درجات الأفراد على العبارات والدرجة الكلية للمقياس كما هو موضح في الجدول التالي :

الجدول رقم (09): يمثل معاملات ارتباط الدرجات على العبارات بالدرجات الكلية على المقياس

العبـــــــــــارات	معامـــل الارتبـاط	مستـــوى الدلالـة
العبارة رقم 01	**0.658	0.01
العبارة رقم 02	*0.463	0.05
العبارة رقم 03	*0.505	0.05
العبارة رقم 04	*0.446	0.05
العبارة رقم 05	**0.702	0.01
العبارة رقم 06	*0.434	0.05
العبارة رقم07	**0.539	**0.01**
العبارة رقم 08	**0.604	0.01

العبارة رقم 09	**0.620	0.01
العبارة رقم 10	**0.670	0.01

2/ ثبات المقياس:

تم التأكد من ثبات المقياس عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ حيث بلغ قيمة (0.752) كما تم حساب الارتباط بين نصفي الاختبار و بلغ معامل جوتمان للتجزئة النصفية قيمة (0.792) مما يدل أن الأداة تتمتع بدرجة عالية نسبيا من الاستقرار.

ج- مقياس التكيف المدرسي:

قمنا بتصميم مقياس للتكيف المدرسي انطلاقا من حوصلة التعاريف والأدب النظري وفي حدود تعريفه الإجرائي الذي نعرفه فيه أنه " حالة تواؤم التلميذ بما له من خصائص واحتياجات وقدرات وميول مع البيئة المدرسية بما تحتويه من نظام ومهام وأنشطة دراسية وعلاقات مع الأساتذة والزملاء، ويظهر في شكل سلوكات اجتماعية مقبولة وميل نحو التفاعل وتكوين روابط داخل المؤسسة التعليمية واتجاهات ايجابية نحو ما تحتويه المدرسة من متغيرات والشعور بالقدرة على تلبية متطلباتها من مهام دراسية و الخضوع لنظامها الداخلي "

يتكون المقياس من بعدين أساسيين :

* **البعد الأول:** يقيس جوانب التكيف الأكاديمي ويضم العبارات من 01إلى 28

* **البعد الثاني:** يقيس جوانب التكيف الاجتماعي ويضم العبارات من29 إلى 48

تتم الإجابة على أسئلة المقياس من خلال البدائل (دائما/غالبا/أحيانا/نادرا/أبدا)

وتعطى العلامة (1/2/3/4/5) حسب ترتيب البدائل.

❖ **الخصائص السيكومترية للمقياس :**

1/ صدق المقياس:

وقد جرى التأكد من صدق المقياس بطريقة الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل ارتباط العبارات بالبعد الذي تنتمي إليه وارتباط درجات كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس كما هو موضح في الجداول التالية:

جدول رقم (10) يمثل ارتباط الدرجات على كل عبارة من عبارات محور التكيف الأكاديمي بالدرجة الكلية للبعد

العبـــــــــــــــارات	معامـــل الارتبـــاط	مستـــوى الدلالـــة
العبارة رقم 01	**0.641	0.01
العبارة رقم 02	*0.463	0.05
العبارة رقم 03	*0.505	0.05
العبارة رقم 04	*0.446	0.05
العبارة رقم 05	**0.702	0.01
العبارة رقم 06	*0.434	0.05

العبارة رقم 08	0.604**	0.01
العبارة رقم 09	0.620**	0.01
العبارة رقم 10	0.670**	0.01
العبارة رقم 11	0.692**	0.01
العبارة رقم 12	0.639**	0.01
العبارة رقم 13	0.440*	0.05
العبارة رقم 14	0.695**	0.01
العبارة رقم 15	0.464*	0.05
العبارة رقم 16	0.08	غير دالة
العبارة رقم 17	0.514*	0.05
العبارة رقم 18	0.788**	0.01
العبارة رقم 19	0.585**	0.01
العبارة رقم 20	0.480*	0.05
العبارة رقم 21	0.499*	0.05
العبارة رقم 22	0.651*	0.01
العبارة رقم 23	0.869**	0.01
العبارة رقم 24	0.585**	0.01
العبارة رقم 25	0.24	غير دالة
العبارة رقم 26	0.508*	0.05

العبارة رقم 27	**0.644	0.01
العبارة رقم 28	**0.554	0.01

جدول رقم (11) يمثل ارتباط الدرجات على كل عبارة من عبارات محور التكيف الاجتماعي بالدرجة الكلية للبعد

العبـــــــــــــارات	معامـــل الارتبـــاط	مستـــوى الدلالـــة
العبارة رقم 29	**0.597	0.01
العبارة رقم 30	**0.632	0.01
العبارة رقم 31	**0.823	0.01
العبارة رقم 32	*0.449	0.05
العبارة رقم 33	**0.785	0.01
العبارة رقم 34	**0.750	0.01
العبارة رقم 35	**0.543	0.01
العبارة رقم 36	**0.579	0.01
العبارة رقم 37	*0.474	0.05
العبارة رقم 38	**0.644	0.01
العبارة رقم 39	0.351	غير دالة

العبارة رقم 40	**0.631	0.01
العبارة رقم 41	**0.603	0.01
العبارة رقم 42	*0.476	0.05
العبارة رقم 43	**0.581	0.01
العبارة رقم 44	*0.523	0.05
العبارة رقم 45	0.149	غير دالة
العبارة رقم 46	**0.678	0.01
العبارة رقم 47	*0.520	0.05
العبارة رقم 48	*0.509	0.05

جدول رقم (12): يبين معامل الارتباط بين الدرجات على المحاور بالدرجات الكلية على المقياس

المحور	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
التكيف الأكاديمي	**0.890	0.01
التكيف الاجتماعي	0.586	0.01

2/ ثبات المقياس:

تم التأكد من ثبات المقياس عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ حيث بلغ قيمة (0.903) كما تم حساب الارتباط بين نصفي الاختبار وبلغ معامل الارتباط للتجزئة النصفية قيمة (0.864) مما يدل أن الأداة تتمتع بدرجة عالية نسبيا من الاستقرار.

VI. الأساليب الإحصائية المتبعة في معالجة البيانات الميدانية:

تم الإعتماد على البرنامج الإحصائي SPSS.V.21 لحساب كل من

- معاملات الارتباط بيرسون
- اختبار ت T-TEST لعينتين مستقلتين
- معامل الإنحدار المتعدد التدريجيmulti-régressions stepwis

الفصل السابع: عرض ومناقشة نتائج الدراسة

I. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى

II. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية

III. عرض و مناقشة نتائج الفرضية الثالثة

IV. عرض و مناقشة نتائج الفرضية الرابعة

V. عرض و مناقشة نتائج الفرضية الخامسة

VI. عرض و مناقشة نتائج الفرضية السادسة

خاتمة

نتائج الدراسة الميدانية:

تم استخدام الحزمة الإحصائية spssv21 لحساب كل من:

I. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى :

ونصت على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية في مستويات التكيف المدرسي تعزى لدرجة ذكائهم الانفعالي (مرتفع، منخفض)"

للتأكد من هذه الفرضية تم حساب دلالة الفروق بين المتوسطات باستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي :

جدول رقم (13) : يوضح اختبار "ت" للمقارنة بين المجموعتين في مستوى التكيف المدرسي تبعا لمتغير درجة الذكاء الانفعالي (مرتفع، منخفض)

المتغير	درجة الذكاء	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التكيف	منخفضة	31	3.11	0.41	2.75	دالة عند 0.008
	مرتفعة	37	3.36	0.34		

يتضح من الجدول إن قيمة ت(2.75) دالة عند مستوى 0.01 وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل البديلة، أي ثمة فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية في التكيف المدرسي تعزى لدرجة الذكاء الإنفعالي ولصالح ذوي الذكاء المرتفع.

وتؤيد هذه النتائج ما توصلت إليه **دراسة العتيبي (2010)** التي أظهرت وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.01)بين التكيف النفسي والذكاء الانفعالي **(الجعيد،2011)** .كما أنها تتفق مع ما ذهب إليه أبو زيد كما في **(أنس،2011)** أن الأفراد الأذكياء وجدانيا أكثر قدرة على التوافق مع التغيرات التي تطرأ في بيئاتهم مقارنة بالأفراد منخفضي الذكاء الوجداني.

ويمكن أن تعزى النتيجة إلى كون الذكاء الإنفعالي يشكل مهارة ذات بعدين أساسيين والمتمثلتين في البعد الذاتي الشخصي، والاجتماعي، فالأول يمكن الفرد من الوعي بانفعالاته وإدارتها، ولا شك أن القدرة على فهم الإنفعالات خطوة رئيسية نحو التحكم في الاستجابات لمختلف المواقف وتعديل السلوك. ومن جهة أخرى يحقق الذكاء الإنفعالي في بعده الإجتماعي قدرة على إدارة العلاقات،لأن التكيف كعملية يتطلب إحداث تغيير في البيئة والسلوك معا (تغيير: داخلي/خارجي) والتوليف بين العمليتين لإحداث التواؤم والانسجام المطلوبين، ومن هذا تظهر أهمية القدرة على التعامل مع الآخرين بما يتوافق وسمات ذوي الإعاقة البصرية الشخصية.

إن مسألة التكيف عند هذه الفئة من ذوي الاحتياجات الخاصة تعتبر مسألة محورية تتحكم في سلوكهم اليومي، إذ أن الشعور بالاختلاف عن الآخرين يتطلب قدرا مهما من قبول الذات، والرضا بالحال، والاستعداد لأي طارئ قد تسببه المواقف العلائقية الاجتماعية التي تصدر عادة من طرف الأشخاص العاديين، سواء كانت بدافع الرحمة أو الشفقة او بدافع الفضول، أو حتى بدافع معايشة تجربة جديدة مع شخص (غير عادي) في نظرهم. هذا الواقع الذي تفرضه طبيعة الإعاقة على المستوى الفردي والجماعي يجعل من غير شك، ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع اكثر قدرة على التكيف ضمن المواقف العادية والطارئة، لأن الاستعداد الذي طوروه سمح لهم بتجاوز تلك العقبات.

ولتجلية المسألة أكثر نمثل لموقف يواجهه معاقان بصريا أحدهما طور قدرته الذكائية الانفعالية، والثاني لم يطورها، كلاهما سمع جملة داخل المدرسة مفادها: "مسكين هذا الكفيف، إنه لا يستطيع الانتقال بمفرده"، فالأول قد استعد لهذا الموقف (الطارئ) وطور قدرة ذاتية في التعاطي معه، فأجاب بكل ثقة: " الحمد لله رغم الإعاقة أستطيع أن أسمع وأن أفهم وأن أفعل أشياء جميلة". لقد تجاوز العقبة بالتحكم في انفعاله، وتوجيهه توجيها إيجابيا، ونقل الرسالة بكل ثقة إلى صاحب المقولة السلبية، وبهذا يكون قد أصلح بنية العلاقة الاجتماعية وجعلها في مستوى الندية مع الآخرين (العاديين) دون حرج ولا شعور بالنقصان، وهي صورة تدل على مستوى راق جدا من التكيف.

وعلى العكس من ذلك نجد التلميذ صاحب الذكاء الانفعالي الضعيف قد انهار أمام ما سمعه، واستسلم سلبا له، وراح يفكر بالعودة للبيت، بل وراح يفكر بقسوة المجتمع وفضاضته، وربما راح يتطاول على قدر الله والسخط على الحال، فاهتم أكثر واغتم، وصار يومه تعيسا، ولم يستفد من دروسه ولا من تجربته داخل المدرسة، وهي صورة تدل على مستوى متدني جدا من التكيف.

II. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

وللتأكد من هذه الفرضية تم حساب دلالة الفروق بين متوسطات باستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي :

جدول رقم (14) : يوضح اختبار "ت" للمقارنة بين المجموعتين في مستوى التكيف المدرسي تبعا لمتغيردرجة الكف (جزئي/كلي)

المتغير	درجة الكف	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التكيف	جزئي	26	3.177	3.86	1.22	0.22
	كلي	42	3.297	0.39		

يتضح من الجدول أن قيمة ت(1.22) غير دالة مما يفرض علينا قبول فرضية العدم ويمكننا القول بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية في التكيف المدرسي تعزى لدرجة الكف .

يمكن أن تدل هذه النتيجة على كون الإعاقة البصرية بغض النظر عن درجتها تشكل في حد ذاتها مشكلة عائقة دون التكيف، وذلك باعتبار الاختلاف مع العاديين واتجاهاتهم نحوهم، قد تعود القدرة على التكيف إلى عوامل خارجة عن درجة الكف مادامت الفئتان متواجدتان في نفس المؤسسة

الخاصة، لذا يمكن أن يشترك ذوي الإعاقة البصرية في العديد من الخبرات الاجتماعية والتعليمية التربوية.

إن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين قد يكون مرده أيضا إلى النسق الاجتماعي الذي تشكله المدرسة بين هاتين المجموعتين، ذلك لأن الملاحظة دلت على أن ذوي الكف الكلي يميلون عادة للاستئناس بأمثالهم من ذوي الإعاقة الكلية، لكنهم يجدون ميلا أكبر نحو زملائهم من ذوي الكف الجزئي، والسبب قد يرجع للميزة الزائدة التي تتوفر لدى الفئة الثانية والتي تسمح لها بأداء مهمات اجتماعية وحياتية أفضل من الفئة الثانية، ولعل ذوي الكف الكامل بحاجة لاغتنام هذه الميزة الحياتية التي تفاضل أقرب الناس لهم من ذوي الإعاقة البصرية الجزئية، وبالتالي يأخذ مستوى التكيف بالنسبة لهم جميعا مستويات متقاربة.

III. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

ونصت على أنه "يمكن التنبؤ بمستوى التكيف المدرسي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية من خلال على الأقل أحد أبعاد الذكاء الإنفعالي (إدراك الذات، تحفيز الذات، إدارة العواطف، إدارة العلاقات، تدريب العواطف)"

جرى التحقق من صحة الفرض من خلال استخدام نموذج الإنحدار المتعدد التدريجي multi- regression stepwise ، وذلك لمحاولة فهم أي الأبعاد أكثر قدرة على التنبؤ بالتكيف المدرسي لدى فئة ذوي الإعاقة البصرية، وتتم هذه الطريقة عن طريق اختبار المتغيرات المستقلة بالتدريج ويتم استبعاد المتغيرات التي ليست لها تأثير دال.حسبما يشير إليه الجدول الآتي.

جدول رقم (15) يمثل ملخص النموذج

النموذج	R	R^2	R^2 المعدل	الخطأ المعياري للتقدير	Durbin watson
1	0.506[a]	0.256	0.245	0.3426	
2	0.605	0.366	0.346	0.3188	1.839

حيث يمثل a النموذج الأول الذي يحتوي على : الثابت.تحفيز الذات
و يمثل b النموذج الثاني الذي يحتوي على : الثابت.تحفيز الذات، إدارة العلاقات.

يتضح من الجدول رقم (15) في النموذج الثاني الذي يتضمن المتغيرين (تحفيز الذات وإدارة العلاقات) أن الارتباط بين المتغيرات المستقلة والتابعة (0.605) . كما تبين أن معامل التحديد R^2

بلغت قيمته 0.346 مما يدل على أن المتغيرات المستقلة الفرعية تفسر 34.6 % من التغيير في المتغير التابع، وتم استخدام اختبار ANNOVA لاختبار معنوية النموذج.

جدول رقم (16) يمثل اختبار تحليل التباين annova

النموذج	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
2	الإنحدار	3.812	2	1.906	18.74	0.000
	البواقي	6.608	65	0.102		

يتضح من الجدول رقم (16) أن قيمة ف (18.74) دالة عند مستوى 0.01 مما يدل على معنوية نموذج الانحدار ومناسبته لقياس العلاقة السببية بين أبعاد الذكاء الإنفعالي و التكيف المدرسي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية .

جدول رقم (17) يمثل معاملات الإنحدار

النموذج	المعامل غير المعياري	الخطأ المعياري	المعاملات المعيارية beta	قيمة t	مستوى الدلالة
الحد الثابت	1.476	0.231	-	6.387	0.000

تحفيز الذات	0.315	0.060	0.538	5.23	0.000
إدارة العلاقات	0.233	0.63	0.382	3.719	0.001

يمكن تمثيل العلاقة بالمعادلة التالية :

التكيف المدرسي =1.476 +0.315x تحفيز الذات+0.23 x إدارة العلاقات .

يتضح من الجدول رقم (17) أن قيمة المعاملات المعيارية بلغت قيمة (0.538) لمتغير تحفيز الذات و (0.382) لمتغير إدارة العلاقات مما يدل أن متغير تحفيز الذات أكثر قدرة على التنبؤ بالمتغير التابع ويليه متغير إدارة العلاقات وهي قيم دالة عند مستوى أقل أو يساوي (0.05) وبالتالي يمكننا الإجابة على التساؤل الثالث للدراسة بالقول أنه يمكن التنبؤ بمستوى التكيف المدرسي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية من خلال بعدي الذكاء الإنفعالي (تحفيز الذات ، إدارة العلاقات)

من خلال نتائج نموذج تحليل الانحدار المتعدد، اتضح لنا أن لمتغيري تحفيز الذات وإدارة العلاقات قدرة تنبؤيه بالتغير في متغير التكيف المدرسي، ويمكن تفسير ذلك بأهمية القدرة على تحفيز الذات في القيام بما يتطلبه من جهد إما من ناحية إنجاز المهام المدرسية وتعديل السلوك بما تتطلبه البيئة المدرسية على وجه الخصوص من التزام بالتوقيت والقوانين الداخلية للمؤسسة، أو انجاز للمهام الأكاديمية سواء المنزلية أو ما تتضمنه الأنشطة المدرسية، وتتفق النتيجة مع ما أسفرت عنه دراسة ميستير وأخرون (M.Mester et all,2006) التي أظهرت أن الذكاء الإنفعالي يرتبط إيجابا مع الانجاز والتكيف الأكاديمي.

وقد أكدت الدراسات والبحوث النظرية أن التلميذ متى عانى من مشكلة العمى فإنه يعوض عن هذا القصور، الذي يحرمه جزئيا من التواصل المباشر مع العالم المشاهد، بطاقة داخلية تأخذ في الغالب

شكلين مختلفين من القوة الكامنة الداخلية، إحداها تتعلق بالبعد المعرفي التصوري، الأمر الذي يجعل مخيلة كثير من ذوي القصور البصري متفوقين عن العاديين في رسم معالم الصور الذهنية، وتطوير القدرة التخيلية، والغوص في دقائق المعاني، وتحليل المعطيات بشكل متميز، أما الجانب الثاني، وهو المقصود، فيتعلق بقدرتهم على تطوير مهارات انفعالية ذاتية سواء كانت موجهة لفهم ذواتهم، او كانت موجهة لفهم الآخرين.

فأما القدرة على تطوير مهارات فهم الذات، فنابع من أصل الإعاقة ذاتها، والتي تفرض على التلميذ أن يشكل لنفسه سياقا نفسيا اجتماعيا، أو نفسيا معرفيا، يسمح له بالتأمل في الإعاقة، وفهم عوائقها والنظر في الحلول الممكنة لتجاوزها، الأمر الذي يتيح له تطوير قدرات خاصة في تحفيز ذاته وتوجيهها دوما نحو تجاوز تلك الصعاب، خصوصا متى كانت مرتبطة بالنجاح الدراسي، والتميز بين الأقران، والقدرة على التحكم في المهمات المدرسية وإنجازها.

وأما قدرته على فهم الآخرين فتفرض بدورها على التلميذ أيضا أن يكون واعيا بحجم التحديات التي سوف تعيق هذا النمط العلائقي بينه وبين العاديين، أو بينه وبين زملائه ممن يعانون المشكلة ذاتها. فالتحدي الأساسي يكمن في نسج تلك العلاقات دون الشعور بالحاجة (المذلة) أمامهم، وأنه يستطيع أن يبني تلك العلاقة من منطلق الندية والحاجة المتبادلة، وهو نسق ونظام يتطور مع مرور الوقت بفضل ما يصاحب ذلك من قدرة على تحفيز الذات نحو الصبر على نسج تلك العلاقات وفهم الآخرين، وتحفيزها أيضا في سبيل الحفاظ على مستوى الندية.

وعليه ومن خلال ما سبق سيتضح جليا أن تحفيز الذات ليس أسلوبا انفعاليا يطوره المعاق بصريا في السياقات الدراسية أو الأكاديمية المحققة لفكرة النجاح، بل هي أسلوب انفعالي مستمر تفرضه

طبيعة الإعاقة للحفاظ على ديمومة البناء المعرفي والاجتماعي في آن واحد، كل هذا تحقيقا لغرض التكيف المنشود.

ومن خلال فهمنا لكيفية عمل تحفيز الذات تحقيقا لنظام علاقة الندية، لهذا كانت قدرة إدارة العلاقات ثابتة في التنبؤ بالتكيف المدرسي، فقدرة الفرد على تحفيز ذاته لبناء العلاقات غير كاف إذا لم تتبع بإدارة ناجحة لتلك العلاقات من حيث شكل بناء صداقات أو ضبط العلاقات ذات الأثر السلبي تمكنه من إحداث أهم عمليات التغيير في بيئته الاجتماعية لكي ينسجم معها.

IV. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

ونصت على أنه "لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المعاقين بصريا في مستوى تقدير الذات تبعا لدرجة الذكاء الإنفعالي (مرتفع، منخفض)"

للتأكد من صحة هذه الفرضية تم حساب دلالة الفروق بين المتوسطات باستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي :

جدول رقم (18) : يوضح اختبار "ت" للمقارنة بين المجموعتين في مستوى تقدير الذات تبعا لمتغيردرجة الذكاء الإنفعالي (مرتفع، منخفض)

المتغير	درجة الذكاء	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	
تقدير الذات	منخفضة	31	3.29	0.31	2.77	دالة	عند
	مرتفعة	37	3.497	0.29		0.007	

يتضح من الجدول إن قيمة ت(2.77) دالة عند مستوى 01.0 وبالتالي نرفض الفرض الصفري ويقبل الفرض البديل حيث يمكن القول بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية في مستوى تقدير الذات تعزى لدرجة الذكاء الانفعالي و لصالح ذوي الذكاء المرتفع.

تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة سليمان المصدر(2007) والتي توصلت إلى وجود فروق معنوية في تقدير الذات تبعا لدرجة الذكاء الإنفعالي لصالح ذوي الذكاء المرتفع، بحكم صفة العينة موضع الدراسة والمتمثلة في ذوي الإعاقة البصرية والتي لها خصائص انفعالية ذات تأثير على تقدير الذات، حيث يشير (يحياوي، 2011) في هذا الصدد إلى أن الشعور بالعزلة الناتج عن الإعاقة البصرية يؤدي بالمعاق بصريا إلى القلق المستمر وعدم الشعور بالأمان والاطمئنان وتدني فهم الذات. وتجدر الإشارة الى أحد العوامل التي تؤثر في تقدير الذات والمتمثلة صورة الجسم إذ يذكر (خوجة، 2009، ص113) أن صورة الجسم تتأثر بالخصائص الموضوعية التي تعتمد على معايير اجتماعية مثل رأي الآخرين من المقربين، والتقييم الدائم بين الحسن والرديء مما يشكل جانبا أساسيا في مدى تقدير الفرد لذاته.

وتؤشر النتائج بأن لمورد الذكاء الإنفعالي دورا محددا لمستوى تقدير التلاميذ لذواتهم وذلك رغم خصوصية الفئة التي تجعلها موضعا للاتجاهات السلبية من قبل المحيط ،حيث تؤثر هذه الأخيرة في اتجاه الفرد و تقديره لذاته، إذ يرى Farkasch كما في (غزايا، 2009، ص179) أن الأفراد الذين يتميزون بتقدير منخفض للذات يوصفون من طرف الآخرين على أنهم أقل تحكما في أمورهم ومن السهل التأثير عليهم، فهم قلما يبدون آرائهم ومن الناحية العاطفية يتعذر عليهم إقامة علاقات مرضية مع الآخرين ولكنهم يرغبون في أن يكسبوا محبة الآخرين وتقبل الآخرين لهم التي إلا أن الذكاء الانفعالي كمهارة تشمل القدرة على إدراك الانفعالات وإدارتها يمكن أن تغير طريقة تعاطي الكفيف مع

تلك المتغيرات بشكل معتبر يمكنه من تجاوز المثيرات التي تؤثر بشكل سلبي على تقديره لذاته، اذ تسمح له بتعديل تصوراته ومواقفه.

ومن جهة أخرى، وبالنظر إلى الفئة العمرية لعينة الدراسة والتي تراوحت بين (12سنة، و15سنة)، وهي فئة شبابية يعيش معظمها تجربة المراهقة الأولى أو المراهقة المتوسطة، فقد يتقرر لدينا أن هذه العينة تعيش تجربة انفعالية كبيرة، مثلها مثل أقرانهم من العاديين، غير أن توجيه هذه الانفعالات، وضبطها، والقدرة على توظيفها في سياق ظهور تلك الشخصية المتميزة، يكون صعبا مع وجود إعاقة الإبصار، إذ الصورة والشكل من مقومات بناء تلك الشخصية المثالية التي تتناسب مع ظهور معالم الجسد المكتمل والمظهر الجذاب، لذلك وأمام هذا الواقع، يستخدم التلميذ المعاق بصريا رصيده الذي تطور بفضل الأسرة والمجتمع، والذي يحدد قدرته المكتسبة على تقدير ذاته، والاعتداد بنفسه، وتجاوز مشكلة الإعاقة، والنظر إلى جوانب القوة التميز لديه.

إن تقدير الذات في واقع الأمر ما هو إلا شكل من أشكال البناء التصوري لذات الإنسان في سياق التحديات الداخلية الشعورية والخارجية التفاعلية التي يطورها الإنسان مع مرور الوقت، ولذلك فإنها ثمرة مباشرة لتجارب طويلة عاشها الكفيف بنجاح وثقة وتفاؤل، فقد استطاع أن يعرف ذاته كما هي في الواقع، وتمكن من أن يجعل من مشكلة الإعاقة البصرية منطلقا للتحدي والمثابرة، معتمدا في ذلك على إيمانه بقدراته الذاتية، وطاقته الداخلية، وميزاته الإيجابية التي رسخها في نفسه، واعتبرها سرا من أسرار نجاحه، وأسلوبا من أساليب جبر عجزه عن الإبصار. لذا فإن تقدير الذات ثمرة مباشرة لقدرة ذكائية انفعالية طالما مارسها المعاق وجربها في مواقف عدة، الأمر الذي يفسر أيضا وبوضوح تلك الفروق الدالة بين ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع، وذوي الذكاء الانفعالي المنخفض في تقدير ذواتهم.

ومما يجب التنبيه له في هذا المقام أن المدرسة بالنسبة لفئة المعاقين بصريا تعتبر المؤسسة الاجتماعية الأهم (بعد تجاوز مؤسسة الأسرة) في إثبات شخصية المتعلم، وتحقيق هدف إثبات الذات الأكاديمية ، والاجتماعية، والعاطفية، أين تظهر مستويات جديدة ومواقف حاسمة سوف يواجهها الكفيف حسب قدرته الذكائية الانفعالية.

ومعلوم أيضا أن الموقف التعلمي الذي سوف يعيشه التلميذ في هذه المرحلة العمرية يفرض على المؤسسة بكل طاقمها الفاعل أن يعامل الكفيف بمثل ما يعامل به أقرانه العاديين إلا فيما يخص متطلبات الإعاقة، والتي لا تعدو أن تكون أكاديمية بحتة تندرج في العادة ضمن شروط التمدرس ضمن التعليم المكيف، ولذلك فإن هذا لموقف الجديد سوف يشكل بالنسبة له تحديا صعبا يضع قدراته الانفعالية الذكائية على المحك، ويحتم عليه أن يقدر ذاته، ويستعد لتحديات التعلم ومتطلبات النجاح الدراسي.

V. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

ونصت على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المعاقين بصريا في مستوى تقدير الذات تبعا لدرجة الذكاء الإنفعالي (كلي،جزئي)"

وللتأكد من هذه الفرضية تم حساب دلالة الفروق بين المتوسطات باستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي :

جدول رقم (19) : يوضح اختبار ت للمقارنة بين المجموعتين في مستوى التكيف المدرسي تبعا لمتغير درجة الكف (جزئي/كلي)

المتغير	درجة الكف	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
تقدير الذات	جزئي	25	3.229	0.376	1.335	0.18
	كلي	23	3.374	0.361		

يتضح من الجدول أن قيمة ت(0.376) غير دالة وعليه يمكننا قبول فرضية العدم و القول بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية في تقدير الذات تعزى لدرجة الكف.

تؤشر هذه النتيجة بكون تقدير الذات لا يتأثر بدرجة الكف ، وربما يعود ذلك الى أن إدراك التلميذ لنفسه كشخص ذو قصور في حاسة يؤثر سلبا في تقديره لذاته، وتجدر الإشارة كذلك إلى أن درجة الكف الجزئي ليست بالإعاقة الخفيفة فقد تم إجراء الدراسة في مدرستين لذوي الإعاقة البصرية ، ونفهم من هذا أن درجة الكف كانت كافية بفرض قرار الانتساب إلى مدرسة لذوي الاحتياجات الخاصة عوضا عن العمومية، كما يشترك ذوي الإعاقة البصرية في انتمائهم لنفس المؤسسة الخاصة، مما يجعل الكثير من خبراتهم متقاربة ومشتركة خصوصا الأكاديمية منها ، ويمكن أن نشير إلى طبيعة المهمات المدرسية التعليمية التعلمية التي يعيش تجربتها ذوي الإعاقة البصرية بغض النظر عن درجة الإعاقة، فهي مهمات اجتماعية تواصلية قائمة على تشارك المعرفة ونقلها وتدويرها، وهي مهمات قائمة على الحوار والمناقشة والجدل، قد تتميز ببعض الخصوصيات غير ذات الأهمية في الدرس

باعتبار أن الكف الجزئي لن يؤهل زيادة صاحبه لاكتساب تقدير ذات أعلى مقارنة بصاحب الكف الكلي.و انتماؤهم لنفس النسق الإجتماعي يجعل تقديرهم لذواتهم متقاربا بغض النظر عن درجة الكف.

VI. عرض ومناقشة نتائج الفرضية السادسة:

يمكن التنبؤ بمستوى تقدير الذات لدى التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية من خلال على الأقل أحد أبعاد الذكاء الإنفعالي (إدراك الذات،تحفيز الذات، إدارة العواطف،إدارة العلاقات،تدريب العواطف)

والتحقق من صدق الفرضية كان من خلال استخدام نموذج الإنحدار المتعدد التدريجي multi-regression-stepwise ، وذلك لمحاولة فهم أي الأبعاد أكثر قدرة على التنبؤ بالتكيف المدرسي لدى فئة ذوي الإعاقة البصرية، وتتم هذه الطريقة عن طريق اختبار المتغيرات المستقلة بالتدريج و يتم استبعاد المتغيرات التي ليست لها تأثير دال.

جدول رقم (20) يمثل ملخص النموذج

النموذج	R	R^2	R^2 المعدل	الخطأ المعياري للتقدير
1	0.429	0.184	0.172	0.29
2	0.502	0.252	0.229	0.281

حيث يمثل a النموذج الأول الذي يحتوي على : الثابت.إدارة العلاقات

و يمثل b النموذج الثاني الذي يحتوي على : إدارة العلاقات.إدراك الذات

يتضح من الجدول رقم (20) في النموذج الثاني الذي يتضمن المتغيرين (إدارة العلاقات وإدراك الذات) أن الارتباط بين المتغيرات المستقلة و التابعة (0.502) كما تبين أن قيمة معامل التحديد R^2 بلغت قيمة 0.229 مما يدل على أن المتغيرات المستقلة تفسر 22.9% من التغيير في المتغير التابع، وتم استخدام اختبار ANNOVAلاختبار معنوية النموذج.

جدول رقم (21) يمثل اختبار تحليل التباين annova

النموذج	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
2	الإنحدار	1.742	2	0.871	10.97	0.000
	البواقي	5.158	65	0.079		

يتضح من الجدول رقم (21) أن قيمة ف (10.97) دالة عند مستوى 0.01 مما يدل على معنوية نموذج الانحدار ومناسبته لقياس العلاقة السببية بين أبعاد الذكاء الإنفعالي و تقدير الذات لدى التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية .

جدول رقم (22) يمثل معاملات الإنحدار

النموذج	المعامل غير المعياري	الخطأ المعياري	المعاملات المعيارية beta	قيمة t	مستوى الدلالة
الحد الثابت	2.548	0.189	-	13.48	0.000
إدارة العلاقات	0.197	0.048	0.439	4.09	0.000
إدراك الذات	0.100	0.041	0.262	2.437	0.018

يمكن تمثيل العلاقة بالمعادلة التالية :

تقدير الذات =2.548+0.197x إدارة العلاقات + 0.10إدراك الذات.

يتضح من الجدول رقم (22) أن قيمة المعاملات المعيارية بلغت قيمة (0.439) لمتغير إدارة العلاقات و(0.262) لمتغير إدراك الذات مما يدل أن متغير إدارة العلاقات أكثر قدرة على التنبؤ بالمتغير التابع ويليه متغير إدراك الذات وهي قيم دالة عند مستوى أقل من (0.05) وبالتالي يمكننا الإجابة على التساؤل الثالث للدراسة بالقول أنه يمكن التنبؤ بمستوى تقدير الذات لدى التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية من خلال بعدي الذكاء الانفعالي (إدارة العلاقات،إدراك الذات)

من خلال نموذج تحليل الانحدار المتعدد التدريجي تبين لنا وجود قدرة تنِية بالتغير الحاصل في تقدير الذات لكل من متغيري إدارة العلاقات و إدراك الذات على الترتيب، وتختلف هذه النتيجة مع ما توصل إليه كل من (abderani et merzouki 2017) حيث أظهرت دراستهما عدم وجود علاقة بين الذكاء الإنفعالي و تقدير الذات، ويقدر الباحث سبب الاختلاف بخصائص عينة الدراسة ،فتقدير الذات يتأثر بشكل كبير بالعوامل الإجتماعية، حيث يشير زهران (1997) إلى أن التفاعل الإجتماعي السليم والعلاقات الإجتماعية الناجحة تعزز الفكرة السليمة عن الذات (خوجة،2009)

تتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة (rahel et tajedini ;2017) التي أظهرت وجود علاقة ارتباطية دالة بين الذكاء الانفعالي وتقدير الذات ، وكذلك دراسة كل من (latha,2012) ; (hasanvand et khaledini,2012) اللتان أظهرتا وجود علاقة دالة بين المتغيرين .

وبالنسبة لنتيجة الإنحدار التي أظهرت وجود أثر لبعد إدراك الذات في تقدير الذات لدى التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية ، فيقتضي إدراك الذات للكفيف وعيا وفهما لخصائصه و قدراته كفرد قادر على أن يكون فاعلا في وسطه بغض النظر عن اتجاهات المحيط الإجتماعي وبغض النظر عن مشكلة الإعاقة البصرية في حد ذاتها وبهذا يمكنه أن يكتسب احتراما لذاته، حيث يشير روزنبرغ

(rosenberg) في هذا الصدد كما في (bureua,2001) أن تقدير الذات المرتفع يعتبر مؤشرا للتقبل والرضا الذاتي دون اعتبار مشاعر التفوق و المثالية.

إن الوقوف المتأمل في شخصية الكفيف تردنا دائما إلى صورة العزلة البصرية التي يعيشها منذ أن ينفتح ذهنه على العالم الخارجي، وهي عزلة يتصورها البعض الحالة من العيش في الظلام الدامس الذي يخيم على عقل الطفل الكفيف، لكن الحقيقة العلمية التي أكدتها الدراسات في المجال أثبتت خلاف هذا التصور الخاطئ، لأن الطفل الكفيف يعوض عن هذا (النقصان) بتطوير استراتيجيات عقلية تسمح له بالاستفادة التامة من الحواس السليمة، بحيث يضاعف قدراته السمعية، واللغوية التحدثية، كما قد يطور قدرته التناسقية الحركية أثناء القيام بالحركات الكبيرة على غرار المشي، أو تلك الحركات الصغيرة حينما يقوم بالحركات التحسسية اللمسية الصغيرة، وهي أمور تجعله مدركا لذاته، ومهاراته، منظما لها وموجها لها بشكل أكبر مما يكتسبه الشخص العادي.

أما فيما يتعلق بالقدرة على التنبؤ بزيادة مستويات تقدير الذات من خلال القدرة على إدارة العلاقات باعتبارها مهارة فرعية عن الذكاء الانفعالي، فإن تفسير ذلك يرجع إلى سببين مترابطين متكاملين، الأول يتعلق بالوضع الطبيعي الذي يكون فيه الكفيف محتاجا لغيره في كثير من المهمات، الأمر الذي يجعله في الغالب غير مستغن عن الوالدين أو الزملاء أو الأصحاب، وهي صفة لا تعني بالضرورة الحاجة السلبية المعبرة عن الضعف، بل تفهم من زاوية أخرى بأنها حاجة إيجابية تدل على قوة في إقناع الآخر للمساعدة، وقدرة على نسج العلاقات الاجتماعية المتوازنة، التي تجعل المبصر يؤدي خدمة للكفيف، بمثل ما يقدم أحد المبصرين خدمة لزميله المبصر، ولا شك أن اجتماع الناس يقتضي ظهور هذه الحاجة المتبادلة.

.

خاتمة

يعتبر الذكاء الإنفعالي موردا نفسيا قيما بالنسبة للتلاميذ ذوي الإعاقة البصرية ، وعليه قمنا بفحص العلاقة بينه و بين تقدير الذات و التكيف المدرسي ، والأخيران يعدان من أهم مؤشرات توازن المعاق و من المكاسب التي تسعى اليها جهود التربية الخاصة أساسا ، وبعد إجراء الدراسة في حدودها المذكورة أنفا ،دلت النتائج على وجود فروق دالة بين التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية في تقديرهم لذواتهم و تكيفهم المدرسي تبعا لدرجة الذكاء الإنفعالي لديهم و لصالح ذوي الذكاء المرتفع. وانتفت الفروق بينهم في السمتين تبعا لدرجة الكف لديهم (كلي/جزئي) .

كما أظهرت نتائج الإنحدار المتعدد أنه من الممكن التنبؤ بمستوى التكيف المدرسي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية من خلال بعدي الذكاء الإنفعالي (تحفيز الذات ، إدارة العلاقات) وبمستوى تقدير الذات من خلال متغيري (إدراك الذات و إدارة العلاقات)

وعليه يمكن اقتراح

- توسيع البحث في العلاقة بين السمتين على عينات ذات موصفات أخرى
- تناول المتغيرين عن طريق تصاميم شبه تجريبية تعطي فهما أكثر دقة للعلاقة السببية بين متغيري الذكاء الإنفعالي و التكيف المدرسي لدى فئة المصابين بالإعاقة البصرية.
- العمل على تعزيز الذكاء الإنفعالي كقدرة ما وراء معرفية لتحقيق دعامة قوية لاندماج ذوي الإعاقة البصرية.

قائمة المراجع:

أولا/ المعاجم:

1-جرجس ميشال جرجس(2005): معجم مصطلحات التربية والتعليم، درا النهضة الربية، بيروت-لبنان، الطبعة الأولى.

ثانيا/ المراجع العربية:

إبراهيم باسل أبو عمشه(2013): الذكاء الاجتماعي والذكاء الوجداني وعلاقتهما بالشعور بالسعادة لدى طلبة الجامعة في محافظة غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.

أبو النصر مدحت (2008): تنمية الذكاء العاطفي (الوجداني)، دار الفكر للنشر والتوزيع، القاهرة، دط.

أحمد العلوان (2010): الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية وأنماط التعلق لدى طلبة الجامعة في ضوء التخصص والنوع الاجتماعي، المجلة الأردنية للعلوم التربوية، المجلد 7، العدد 2.

الأشرم رضا ابراهيم محمد (2008): صورة الجسم وعلاقتها بتقدير الذات لذوي الاعاقة البصرية -دراسة سيكومترية كلينيكية-، رسالة ماجستير في التربية، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

أمزيان زبيدة (2007): علاقة تقدير الذات للمراهق بمشكلاته وحاجاته الإرشادية -دراسة مقارنة في ضوء متغير الجنس-، مذكرة ماجستير في علم النفس المدرسي، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة باتنة.

البيلاوي إيهاب(2001): قلق الكفيف وتشخيصه وعلاجه، مكتبة زهراء الشرق، سلسلة أطفال الخليج، د ط.

البدارين غالب سلمان ومنصور سعاد غيث(2013): الأساليب الوالدية وأساليب الهوية والتكيف الأكاديمي كمتنبئات بالكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة الهاشمية، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد9، العدد01.

بن حرمة أحمد (2011): تقدير الذات لدى التلاميذ المشاركين في النشاط المدرسي في مرحلة التعليم المتوسط بمدينة الأغواط، مذكرة ماجستير في علم النفس التربوي، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، جامعة الجزائر2.

بن دانية أحمد محمد العيد والشيخ حسن محمد حمود (1998): علاقة الرضا الوظيفي والتكيّف الدراسي بدافعية الإنجاز لدى النعلمات الطالبات في الانتساب الموجه بجامعة الإمارات العربية المتحدة، المجلة التربوية، 12 (46).

بن شعلال عبد الوهاب (2010): أثر الرضى المهني وتقدير الذات على الدافعية للإنجاز عند معلمي التعليم الإبتدائي، مذكرة ماجستير في علم النفس المدرسي، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، جامعة الجزائر2.

بن عائشة سمية (2015): أساليب التفكير وعلاقتها بالتكيف المدرسي لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا والعاديين في المرحلة الثانوية، رسالة ماجيستر، جامعة الحاج لخضر، باتنة.

بن غربال سعيدة(2014): الذكاء العاطفي وعلاقته بالتوافق المهني لدي أساتذة جامعة محمد خيضر،رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة.

بورنان حياة (2011): العنف في الوسط المدرسي وعلاقته بتقدير الذات عند تلاميذ الطور الثانوي، مذكرة ماجستير في علم النفس الإجتماعي، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، جامعة الجزائر2.

بوعافية نبيلة (2002): الضغط المهني عند المديرين وعلاقته باستراتيجيات المقاومة وبتقدير الذات، مذكرة ماجستير في علم النفس الاجتماعي، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الجزائر.

بوعقادة هند (2013): تقدير الذات لدى المراهق البطال، رسالة ماجيستر ،قسم علم النفس و علوم التربية جامعة وهران، الجزائر

بيري ترافيس براد وجريفز جين (2010): الكتاب السريع للذكاء العاطفي، ترجمة مكتبة جرير،المملكة العربية السعودية، الطبعة الأولى.

بيقع صليحة (2012): معاملة الأستاذ وعلاقتها بتقدير الذات والدافعية للإنجاز لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا –دراسة ميدانية على تلاميذ السنة الرابعة متوسط–، مذكرة ماجستير في علم النفس المدرسي، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، جامعة الجزائر2.

ثابت محمد خضير(2007): أثر برنامج تعليمي في تنمية الذكاء الإنفعالي لدى طلبة كلية التربية الأساسية، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، مجلد4،عدد 4، جامعة الموصل.

جان بياجيه ترجمة يولاند عمانوئيل(2012): سيكلوجيا الذكاء، عويدات للطباعة والنشر،عمان، دط.

جبريل موسى عبد الخالق (1983): تقدير الذات والتكيّف المدرسي لدى الطلبة الذكور، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، سورية.

جروان فتحي وآخرون (2013): الطلبة ذوي الحاجات الخاصة مقدمة في التربية الخاصة، دار الفكرناشرون وموزعون، عمان، الطبعة الأولى.

الجعيد محمد ساعد (2011): الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتكيف النفسي والاجتماعي لدى طلبة جامعة تبوك في المملكة العربية السعودية، جامعة مؤتة، الأردن.

الجموهي مومن بكوش(2013: القيم الإجتماعية وعلاقتها بالتوافق النفسي و الإجتماعي لدى الطالب الجامعي، رسالة ماجيستر،قسم العلوم الإجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة.

الحديدي منى صبحي (2014): مقدمة في الإعاقة البصرية، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الطبعة السادسة.

حسونة غسان حسن (2011): الأمن النفسي لدى معاقي انتفاضة الأقصى في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة وعلاقته بتقدير الذات، مذكرة دكتوراه في علم النفس العيادي، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، جامعة الجزائر.

حميدة زهرة (2006): تقدير الذات والدافعية للإنجاز عند المراهق المتمدرس، رسالة ماجستير في علوم التربية، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، جامعة الجزائر.

حولي فاطمة (2012): التوافق النفسي للوالدين وانعكاسه على تكيف الأبناء في المدرسة، كلية العلوم الإجتماعية، جامعة وهران.

خاضر صالح (2010): تقدير الذات عند حكام الأنشطة الرياضية الجماعية (دراسة متمحورة حول البعد النفسي لحكام كرة القدم للقسم الوطني الأول)،مذكرة ماجستير في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية ،معهد التربية البدنية والرياضية سيدي عبد الله، ، جامعة الجزائر3

خطال جميلة (2010): تقدير الذات لدى المراهقين –دراسة مقارنة بين الأقسام الخاصة والأقسام العادية–، رسالة ماجستير في علم النفس العيادي، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، جامعة الجزائر.

الخطيب جمال محمد والحديدي مني صبحي (2009):المدخل إلى التربة الخاصة، مطبعة دار الفكر، الطبعة الأولى.

الخفاف ايمان عباس (2013): الذكاء الإنفعالي تعلم كيف تفكر انفعاليا، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان ،الأردن، الطبعة الأولى.

خلال نبيلة (2012): التذبذب كنمط جديد في المعاملة الوالدية وعلاقته ببعض المتغيرات الصحية النفسية تقدير الذات والاكتئاب، مذكرة دكتوراه في علم النفس العيادي، كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية، جامعة الجزائر2.

خوالدة محمود عبدالله (2004)، الذكاء العاطفي: الذكاء الانفعالي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، دط.

خوجة عادل (2009): أثر البرنامج الرياضي المقترح في تحسين صورة الجسم ومفهوم تقدير الذات وتطوير اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة لدى فئة ذوي الاحتياجات الخاصة حركيا، أطروحة دكتوراه في نظرية ومنهجية التربية البدنية، جامعة الجزائر، معهد التربية البدنية والرياضية– سيدي عبد الله– .

داليب سينغ، ترجمة عبد الحكيم حمد الخزامي (2006): الذكاء الانفعالي في العمل، دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع، القاهرة، دط.

الدردير عبد المنعم احمد (2004): الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية (الذكاءات المتعددة، التفكير الابتكاري، التفكير الناقد)والمزاجية (PF16)، دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي، الجزء الأول، عالم الكتب، القاهرة، الطبعة الأولى.

رابح أنس الطيب (2011): الذكاء الوجداني للعاملين ببعض الجامعات لولاية الخرطوم السودانية، المجلة العربية لتطوير التفوق،ع3.

رابح أنس الطيب (2011): الذكاء الوجداني للعاملين ببعض الجامعات لولاية الخرطوم السودانية، المجلة العربية لتطوير التفوق، العدد3.

راشد محمد يوسف أحمد وعلي عيسى (2011): التوافق الدراسي والشخصي والاجتماعي بعد توحيد المسارات في مملكة البحرين، مجلة جامعة دمشق، المجلد27.

الرفوع محمد أحمد والقرارعة أحمد عودة (2004): التكيف وعلاقته بالتحصيل الدراسي، مجلة جامعة دمشق، المجلد20، العدد2.

الزريقات إبراهيم عبد الله فرج (2006): الاعاقة البصرية المفاهيم الأساسية والإعتبارات التربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الأولى.

سلامة عبد العظيم حسين، طه عبد العظيم حسين(2006): الذكاء الوجداني للقيادة التربوية، دار الفكر ناشرون وموزعون، الأردن، الطبعة الأولى.

سليمان عبد الرحمان سيد(د س): سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، دط.

سليماني آمال (2015): فعالية برنامج تدريبي مبني على مهارات الذكاء العاطفي في تنمية الدافعية للانجاز لدى أستاذات التعليم المتوسط، رسالة ماجستير في علم النفس، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية ،جامعة محمد خيضر –باتنة–.

السمادوني السيد إبراهيم (2007): الذكاء الوجداني أسسه، تطبيقاته، تنميته، دار الفكر ناشرون وموزعون، الأردن، الطبعة الأولى.

سهاونة رسمي نور (1979): أنماط التكيف الأكاديمي لدى طلبة كليات المجتمع الحكومية، رسالة ماجيستر، جامعة اليرموك.

سهل فريدة (2009): أثر التوجيه المدرسي على الدافعية للإنجاز وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، مذكرة ماجستير في علوم التربية، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر.

شحادة حازم محمد (2011): استراتيجيات تطوير الخدمات المقدمة لذوي الإعاقة البصرية في مؤسسات رعاية المكفوفين في قطاع غزة، رسالة ماجستير في إدارة الأعمال، كلية التجارة، الجامعة الإسلامية، غزة.

شعبان عبد ربه علي(2010) الخجل وعلاقته بتقدير الذات ومستوى الطموح لدى المعاقين بصريا، رسالة ماجستير،كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

ضيف الله حبيبة (2012): صورة الجسم وعلاقتها بتقدير الذات لدى المشلولين والمبتورين المصابين بالإعاقة الحركية المكتسبة، رسالة ماجستير في التربية الخاصة، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، جامعة الجزائر2.

عابد سمير بن زيد أحمد (2002): تقدير الذات وعلاقته بالوحدة النفسية لدى عينة من طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة جدة، مذكرة ماجستير في علم النفس، كلية التربية، جامعة أم القرى.

عامر سعيد الخلف وخالد يوسف (2008): الإنتاجية القياسية، معايير الأداء قياس الأداء الفعلي، دار المريخ، الرياض، دط.

عبد الله زيد الكيلاني، نضال كمال الشريفين (2014):مدخل إلى البحث في العلوم التربوية و الإجتماعية، الطبعة 4، دار المسيرة، الأردن

عبدالهادي محمد (2006): تنمية الذكاء العاطفي، دار الكتاب الجامعي، دط.

عثمان فاروق السيد وعبد السميع محمد (1998). الذكاء الانفعالي، مفهومه وقياسه. مجلة كلية التربية. عدد 38.

علاء الدين كفافي(1989). تقدير الذات في علاقته بالتنشئة الوالدية والأمن النفسي، دراسة في عملية تقدير الذات، المجلة العربية للعلوم الإنسانية، العدد التاسع والثلاثون، مجلد9 ، مجلس النشر العلمي الكويتي، جامعة الكويت.

علاونة ربيعة (2012): الهوية وعلاقتها بكل من تقدير الذات وأسلوب الإسناد ومركز الضبط لدى الشباب الجزائري –دراسة ميدانية لثلاث مجموعات الناطقة باللغة العربية والناطقة بالأمازيغية (عرب، قبائل، بني مزاب)، مذكرة دكتوراه في علم النفس، كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية، جامعة الجزائر2.

علوطي سهيلة (2008): العلاقة بين تقدير الذات والدافعية للإنجاز لدى الطالب الجامعي –دراسة ميدانية على طلبة السنة الثانية بجامعة جيجل–، مذكرة ماجستير في علم النفس التربوي، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة ورقلة.

العناني حنان عبد الحميد (2005): علم النفس التربوي، دار الصفاء للنشر، عمان، الطبعة الثالثة.

غزايا عبد القادر (2009): علاقة النشاط البدني الرياضي بصورة الجسم وأثرها على تقدير الذات لدى الطلبة الجامعيين –دراسة متمحورة حول البعد النفسي الإجتماعي–، مذكرة ماجستير في نظرية ومنهجية التربية البدنية، معهد التربية البدنية والرياضية، جامعة الشلف.

فهمي مصطفى (1987): الصحة النفسية دراسة في سيكولوجية التكيف، المطبعة العربية الحديثة، القاهرة، دط.

القاضي عدنان محمد عبده (2012): الذكاء الوجداني وعلاقته بالاندماج الجامعي لدى طلبة كلية التربية،المجلة العربية لتطوير التفوق،جامعة تعز،العدد الرابع.

القصاص خضر محمود والجميعة خالد بن ناصر (2013): العوامل المؤثرة على التكيف المدرسي لدى الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بمتغيري العمر والمستوى الدراسي،المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد2، العدد9 .

كوافحة تيسير مفلح وعبد العزيز عمر فواز (2003): مقدمة في التربية الخاصة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الأولى.

لين حكم الحطاب(2019) التكيف النفسي الاجتماعي لدى عينة من الطلبة ذوي الإعاقة البصرية المدمجين وغير المدمجين، المجلة التربوية في العلوم الأردنية، المجلد الثالث، العدد11.

ماجدة موسى (2010): مفهوم الذات الاجتماعي وعلاقته بالتكيف النفسي الاجتماعي لدى الكفيف، مجلة جامعة دمشق، م26.

مجيلي صليحة (2012): دور برنامج رياضي مكيف مقترح ضمن حصة التربية البدنية والرياضية في تنمية بعض المهارات الإجتماعية وتقدير الذات لدى التلاميذ المعاقين حركيا في الطور الثانوي –دراسة ميدانية بثانويات ولايتي عنابة وسطيف–، مذكرة دكتوراه في التربية البدنية والرياضية، معهد التربية البدنية والرياضية ، جامعة الجزائر3.

محمد سالم ناجح سليمان (2010): الأمن النفسي وتقدير الذات في علاقتها ببعض الاتجاهات التعصبية لدى الشباب الجامعي، رسالة ماجستير في الآداب ، كلية الآداب، جامعة الزقازيق.

محمد سليم سلمان عبود(2013): علاقة السببية بين التكيف المدرسي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة آداب، المستنصرية، العدد61.

محمد شذى عبد الباقي وعيسى مصطفى محمد (2011): اتجاهات حديثة في علم النفس المعرفي، دار المسيرة، الأردن، الطبعة الأولى.

محمد علاء عبد الرحمان (2009): الذكاء الوجداني والتفكير الابتكاري عند الأطفال، دار الفكر ناشرون وموزعون، الأردن، الطبعة الأولى.

محمد علي حسن، محمود مطر علي، اياد جرجيس محمد (2007): دراسة مقارنة في التكيف الدراسي بين طلاب كليتي التربية الرياضية والتربية في جامعة الموصل، مجلة أبحاث، كلية التربية الأساسية، المجلد7، العدد2.

مرغم سعاد (2009): العلاقة بين تقدير الذات ودافعية التعلم لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي بمدينة سطيف، مذكرة ماجستير في علم النفس المدرسي، المركز الجامعي الوادي، قسم علم النفس وعلوم التربية.

المصدر عبد العظيم سليمان (2008): الذكاء الإنفعالي وعلاقته ببعض المتغيرات الإنفعالية لدى طلبة الجامعة، مجلة الجامعة الإسلامية، المجلد 16، العدد 1.

معتوق خولة (2014): الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من التكيف المدرسي ودافعية الإنجاز لدى المعاقين سمعيا، رسالة ماجيستر، جامعة محمد بوضياف، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، المسيلة.

مغربي عمر بن عبد الله مصطفى(2007): الذكاء الإنفعالي وعلاقته بالكفاءة المهنية لدى عينة من معلمي المرحلة الثانوية في مجينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير في علم النفس، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

مغلاوي أحمد (2010): العلاقة بين تقدير الذات والتكيف الدراسي عند طلبة المدرسة العليا للأساتذة – بوزريعة–، مذكرة ماجستير في علم النفس التربوي، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، جامعة الجزائر2.

مغلاوي أحمد (2010): العلاقة بين تقدير الذات والتكيف الدراسي عند طلبة المدرسة العليا للأساتذة، رسالة ماجيستر، كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية، جامعة الجزائر.

مقبال مولودة هديبل يمينة (2009): محددات استراتيجية المواجهة لدى مرضى الربو تصور المرضوتقدي الذات، مذكرة دكتوراه في علم النفس العيادي، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، جامعة الجزائر.

المناحي عبد الله عبد العزيز مناحي (2011): تنمية المهارات الإجتماعية لدى المعاقين في ضوء نظرية العلاج العقلاني الإنفعالي، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود، كلية العلوم الإجتماعية، السعودية.

منصور نسرين أحمد المحمدي(2008): إساءة معاملة الأطفال وعلاقتها بتقدير الذات "دراسة سيكومترية– كلينيكية"، رسالة ماجستير في التربية، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

منصور هامل، جعجيع عمر(2015): تقنين مقياس الذكاء الوجداني لـ بار–آون و جيمس باركر على البيئة الجزائرية،مجلة العلوم الإجتماعية والإنسانية، العدد18.

منوخ صباح مرشود (2015): الكفاءة الإجتماعية وعلاقتها بالتكيف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية، المجلد 22، العدد 12.

نوار شهرزاد (2007): علاقة تقدير الذات بالنشاط المعرفي (سلبية التفكير) لدى عينة من الفتيات العانسات –دراسة ميدانية بمدينة ورقلة–، مذكرة ماجستير في علم النفس العيادي، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، جامعة الجزائر.

نوفل محمد بكر (2007): الذكاء المتعدد في غرفة الصف (النظرية والتطبيق)، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، الطبعة الأولى.

يحياوي صفاء(2011): الشعور بالإغتراب عن الذات وعن المحيط الاجتماعي عند الكفيف دراسة عيادية لست حالات، رسالة ماجستير في علم النفس، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران.

اليحيائي فاطمة بن علي بن سعيد (2013): الذكاء الانفعالي وعلاقته بالوحدة النفسية لدى الطلبة المكفوفين في سلطنة عمان، رسالة ماجستير في التربية، كلية العلوم و الآداب، جامعة نزوى.

اليحيائي فاطمة بنت علي بنت سعيد (2013): الذكاء الانفعالي وعلاقته بالوحدة النفسية لدى الطلبة المكفوفين في سلطنة عمان، رسالة ماجستير في التربية، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى، الأردن.

يوسف سليمان عبد الواحد (2011): قراءات في علم النفس الشخصية مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، القاهرة، الطبعة الأولى.

يونسي تونسية (2012): تقدير الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى المراهقين المبصرين والمراهقين المكفوفين– دراسة ميدانية بولايتي تيزي وزر والجزائر العاصمة– ، رسالة ماجستير في علم النفس المدرسي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة تيزي وزو.

يونسي كريمة (2012): الاغتراب النفسي وعلاقته بالتكيف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، رسالة ماجيستر، جامعة مولود معمري تيزي وزو.

ثالثا/ المراجع الأجنبية:

Abraham. R. (2000). "The Role of job control as moderator of emotional dissonance and emotional Intelligence-outcome relationships". Journal of Psychology, Vol. 134-2.

Berrocal,P.F., Alcaide,R., Extremera,N.,& Pizarro.(2006) .The role of emotional intelligence in Anxiety and depression among Adolescents. *Individual Differences Research*,v 4 (1).

Bureau.I,2001 :*négation de soi, hostilité, l'estime de soi et violence dans les fréquentation amoureuse chez les adolescents,* faculté des sciences sociales,université laval,canada.

Epstein ،R. (1999): Constructive thinking: the key to emotional intelligence. Intelligence ،(32) No (4).،

Goleman, (1993) :*What makes a leader ?,* Harvard Business Review.

Goleman, D. (1995):*"Emotional Intelligence: Why it can matter more than I.Q*." . New York: Bantam Books.

Hasanvand, B, khaledian, M (2012). *The relationship of emotional intelligence with self esteem and academic progress*. International journal of psychology and behavioral sciences, 2 (6), 231-236

José M.Mestere ,Rocio Guil, Paulo,N. Lopes (2006) *:Emotional intelligence and social and academic adaptation to school* , psicotherma, vol18.

Latha, M (2012). *Relationship between self esteem and emotional intelligence of B Ed students.* International multidisciplinary –journal. 1(11), 18-23.

Levenson, M. H. (1999). *Working with emotional Intellignce: E T C: A Revew of General Semantics*, No (56)

Maurice, e. (2004). *The Connection Between Social- Emotional Learning and Learning Disabilities. Implications for Intervention, Learning Disability Quarterly*, The Council for Learning Dis abilities. Maurice,27, (1) , 53 Win

Mayer j,Salovey.p, 1993 : *the intelligence of emotional intelligence*, journal intelligence n 17

Mayer, j. & Salovey, P. (1997*). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.).* Emotional development and emotional intelligence.basic book, new York.

Rahel, T (2014). *Emotional intelligence and self esteem among Indian and foreign students.* International journal of humanities and social science invention, 3(6), 16-25

Rambaud,A,2009 *: Les effets des dispositifs pédagogique sur l'estime de soi et la maitrise de la lecture des élèves De cp et CE1 : suivi longitudinal*, université de Nante.

Scellos.j,2014*: étude des effets de la motivation scolaire, de l'estime de soi et du rôle médiateur de la dépression dans le risque de décrochage scolaire au collège et au lycée, thèse doctorat*, université de gernoble.

SHWANEN .Ch ,(2008) : *Portrait de l'adaptation scolaire et sociales des élèves fréquentant les écoles secondaires québéquoises en fonction de leur niveau d'habilites intellectuelles,* université de Québec, Montréal.

ملحق رقم (1): يمثل مقياس الذكاء الإنفعالي

كلية العلوم الاجتماعية
جامعة ابو القاسم سعد الله،
الجزائر 02

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

عزيزي الطالب/ عزيزتي الطالبة في إطار دراسة ميدانية نقوم بها بعنوان : **علاقة الذكاء الإنفعالي بتقدير الذات والتكيف المدرسي لدى التلاميذ ذوي الاعاقة البصرية**، نقدم بين أيديك هذه المجموعة من الأسئلة التي تتضمنها المقاييس المستخدمة في الدراسة، و نرجوا منك التعاون و الإجابة حسب ما تراه يعبر عنك علما أن هذه البيانات ستستخدم لغرض البحث العلمي فقط

بيانات شخصية:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

درجة الكف: كلي ☐ جزئي ☐

السن:

المستوى الدراسي:

السنة الجامعية: 2017/2018

الرقم	العبارة	ابدا	نادرا	احيانا	دائما
1	أستطيع معرفة مدى تغير مزاجي				
2	أستطيع أن أعرف متى أصبح مدافعا عن نفسي				
3	يمكن أن أعرف متى تؤثر مشاعري على أدائي				
4	أنتبه لنفسي عندما أفقد صوابي				
5	أدرك متى تتحول أفكاري لتصبح سلبية				

6	لي القدرة على أن أعود لوضعي الطبيعي بسرعة بعد أي انتكاسة				
7	أحاول جهد إمكاني أن أوفي بوعدي				
8	أستطيع أن أدفع بنفسي للقيام بالعمل بنجاح عند الضرورة				
9	أحاول تغيير الطريقة التي أقوم بها بعملي إذا لم تجدى				
10	أشعر أن لدي القدرة على رفع مستوى طاقتي				
11	أستطيع الاسترخاء وأنا تحت الضغط				
12	أستمر في القيام بأعمالي حتى عندما أكون غاضبا				
13	ألجأ إلى الكلام مع نفسي لأصرف شعوري عندما أغضب أو أقلق				
14	أبقى هادئا عند غضب وعدوانية الآخرين				
15	أفقد تركيزي حالما أشعر بالقلق				
16	أبحث بنشاط عن طرق لحل مشكلاتي				
17	لي القدرة على التأثير في طريقة قيام الآخرين بأعمالهم				
18	أرغب بالقيام بدور المتحدث الرسمي عن الآخرين				
19	أشعر بأني متعاطف مع الآخرين				
20	أشعربأن الآخرين يثقون بي وأني موضع أسرارهم				
21	لي القدرة على رفع معنويات الآخرين				
22	أعمل على عرض المساعدة للآخرين بحرية				
23	عندي القدرة على توصيل مشاعري للآخرين				
24	أساهم في إدارة النزاع في مجال العمل والعائلة				
25	أشعر بالقلق والغضب عندما يشعر الآخرين به وأتصرف إزاءه بشكل مناسب				

ملحق رقم (02): يمثل مقياس تقدير الذات لروزنبرغ

الرقم	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1	عموما أنا راض عن نفسي				
2	اعتقد انني لست جيدا				
3	أشعر أن لدي العديد من الصفات الجيدة				
4	أستطيع أن أقوم بالأشياء التي يقوم بها الآخرون				
5	ليس لدي ما أفتخر به				
6	أشعر أنني بلا فائدة				
7	لدي قيمة مثل غيري على الأقل				
8	أتمنى لو أحترم نفسي أكثر				
9	أرى أنني فاشل عموما				
10	لدي اتجاه اجابي نحو نفسي				

ملحق رقم (4) يمثل مخرجات البرنامج الإحصائي SPSS V 21

Régression

[Ensemble_de_données3] C:\Users\oussama\Desktop\دراسة الذكاء.sav

Variables introduites/supprimées

Modèle	Variables introduites	Variables supprimées	Méthode
1	ادارةالعلاقات	.	Pas à pas (critère : Probabilité de F pour introduire <= ,050, Probabilité de F pour éliminer >= ,100).
2	ادراكالذات	.	Pas à pas (critère : Probabilité de F pour introduire <= ,050, Probabilité de F pour éliminer >= ,100).

Récapitulatif des modèles

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,429	,184	,172	,29205
2	,502	,252	,229	,28169

ANOVA

Modèle		Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	D	Sig.
1	Régression	1,270	1	1,270	14,891	,000
	Résidu	5,629	66	,085		
	Total	6,899	67			
2	Régression	1,742	2	,871	10,974	,000
	Résidu	5,158	65	,079		

Total		6,899	67			

Coefficients

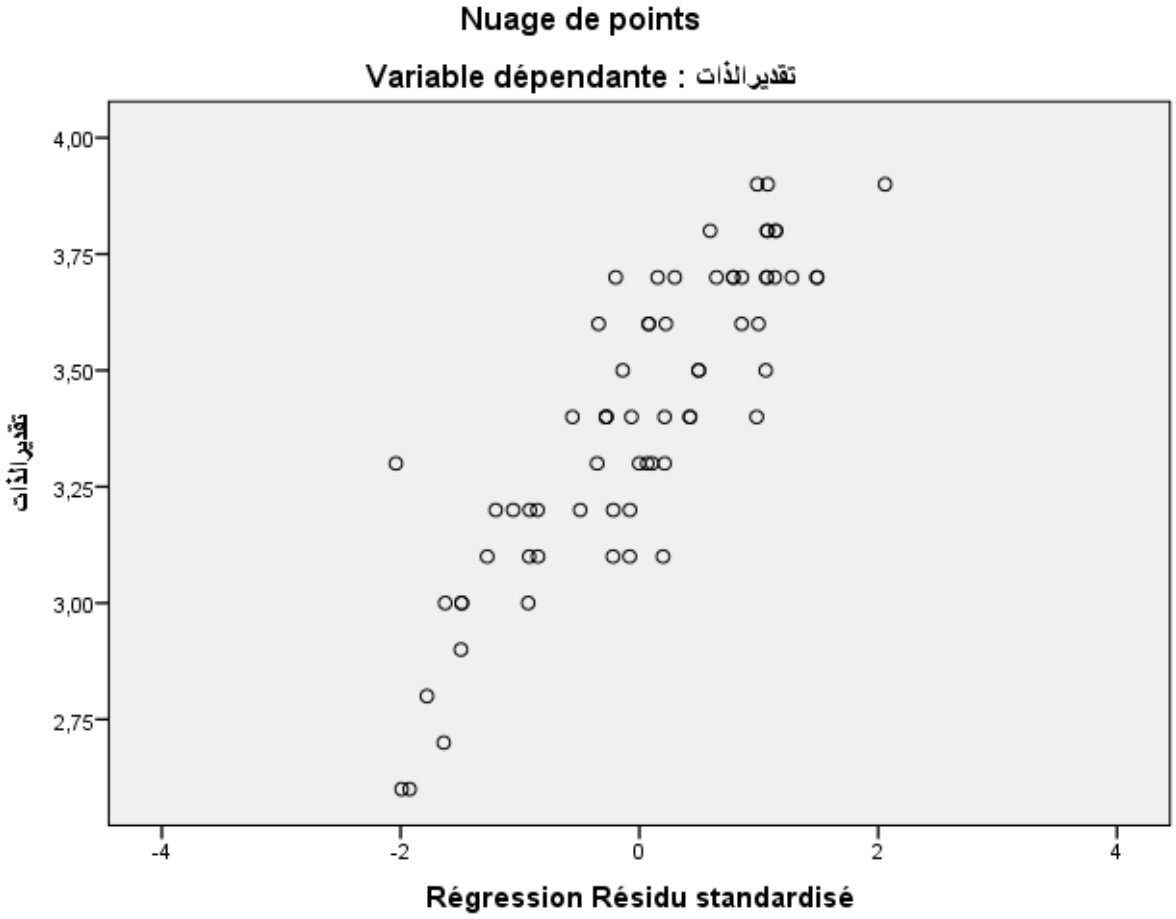
Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
		A	Erreur standard	Bêta		
1	(Constante)	2,855	,146		19,505	,000
	ادارةالعلاقات	,193	,050	,429	3,859	,000
2	(Constante)	2,548	,189		13,480	,000
	ادارةالعلاقات	,197	,048	,439	4,093	,000
	ادراكالذات	,100	,041	,262	2,437	,018

Variables exclues

Modèle		Bêta dans	t	Sig.	Corrélation partielle	Statistiques de colinéarité
						Tolérance
1	ادراكالذات	,262	2,437	,018	,289	,998
	تحفيزالذات	-,091	-,794	,430	-,098	,951
	إدارةالعواطف	,242	2,199	,031	,263	,963
	تحفيزالعواطف	,129	1,133	,261	,139	,954
2	تحفيزالذات	-,151	-1,350	,182	-,166	,913
	إدارةالعواطف	,123	,874	,386	,109	,580
	تحفيزالعواطف	,189	1,714	,091	,209	,917

Statistiques des résidus

	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart-type	N
Prévision	3,0441	3,8744	3,4029	,16123	68
Résidu	-,57439	,57961	,00000	,27746	68
Erreur Prévision	-2,226	2,924	,000	1,000	68
Erreur Résidu	-2,039	2,058	,000	,985	68




```
T-TEST GROUPS=_75;2 1)لـكف)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=_78;78_;75_;84_ل;75_;85_ي;83_ق;
  /CRITERIA=CI(.95).
```

Test-t

```
[Ensemble_de_données3] C:\Users\oussama\Desktop\دراسة الـذكـاء.sav
```

Statistiques de groupe

الكف		N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
تقديرالذا	جزئي	26	3,3654	,28417	,05573

ت	كلي	42	3,4262	,34291	,05291

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
تقديرالذات	Hypothèse de variances égales	,825	,367	-,757	66
	Hypothèse de variances inégales			-,791	60,440

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes		
		Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type
تقديرالذات	Hypothèse de variances égales	,452	-,06081	,08033
	Hypothèse de variances inégales	,432	-,06081	,07685

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes	
		Intervalle de confiance 95% de la différence	
		Inférieure	Supérieure
تقديرالذات	Hypothèse de variances égales	-,22120	,09959
	Hypothèse de variances inégales	-,21450	,09289

```
REGRESSIO
```

Régression

```
[Ensemble_de_données3] C:\Users\oussama\Desktop\دراسة الذكاء.sav
```

Variables introduites/supprimées

Modèle	Variables introduites	Variables supprimées	Méthode

1	تحفيزالذات	.	Pas à pas (critère : Probabilité de F pour introduire <= ,050, Probabilité de F pour éliminer >= ,100).
2	ادارةالعلاقات	.	Pas à pas (critère : Probabilité de F pour introduire <= ,050, Probabilité de F pour éliminer >= ,100).

Récapitulatif des modèles

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,506	,256	,245	,34263
2	,605	,366	,346	,31885

ANOVA

Modèle		Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	D	Sig.
1	Régression	2,671	1	2,671	22,756	,000
	Résidu	7,748	66	,117		
	Total	10,420	67			
2	Régression	3,812	2	1,906	18,746	,000
	Résidu	6,608	65	,102		
	Total	10,420	67			

Coefficients

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
		A	Erreur standard	Bêta		
1	(Constante)	1,857	,295		6,285	,000
	تحفيزالذات	,425	,089	,506	4,770	,000

	(Constante)	1,531	,292		5,250	,000
2	تحفيزالذات	,362	,085	,431	4,259	,000
	ادارةالعلاقات	,187	,056	,339	3,349	,001

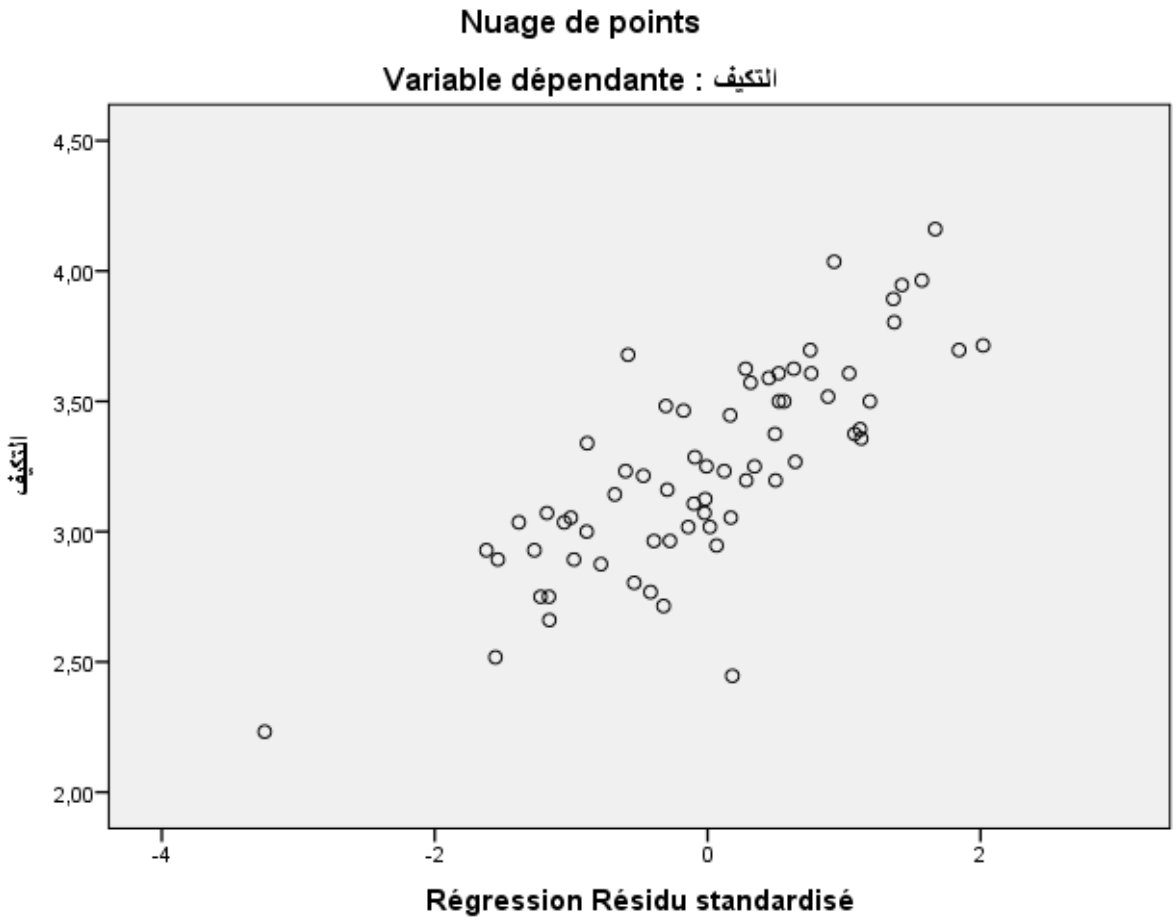
Variables exclues

Modèle		Bêta dans	t	Sig.	Corrélation partielle	Statistiques de colinéarité
						Tolérance
1	ادراكالذات	,037	,344	,732	,043	,965
	إدارةالعواطف	,092	,858	,394	,106	,988
	تحفيزالعواطف	,078	,706	,483	,087	,939
	ادارةالعلاقات	,339	3,349	,001	,384	,951
2	ادراكالذات	,066	,653	,516	,081	,958
	إدارةالعواطف	,175	1,741	,086	,213	,939
	تحفيزالعواطف	-,021	-,199	,843	-,025	,863

Statistiques des résidus

	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart-type	N
Prévision	2,3886	3,8646	3,2518	,23851	68
Résidu	-1,03510	,64366	,00000	,31405	68
Erreur Prévision	-3,619	2,569	,000	1,000	68
Erreur Résidu	-3,246	2,019	,000	,985	68

Diagrammes


Nuage de points
Variable dépendante : التكيف
4,50
4,00
3,50
3,00
2,50
2,00
التكيف
-4
-2
0
2
Régression Résidu standardisé

Statistiques de groupe

	الكف	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
التكيف	جزئي	26	3,1779	,38629	,07576
	كلي	42	3,2976	,39691	,06124

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene s lité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig	t	ddl	Sig. atérale)	Différenc oyenne	Différenc art-type	Intervalle de confiance 95% de différence	
									Inférieur	Supérieure
كيف	Hypothèse de riances égales	,856	,358	1,221	66	,226	-,11973	,09805	-,31550	,07603
	Hypothèse de iances inégales			1,229	54,23	,224	-,11973	,09742	-,31503	,07556

Statistiques de groupe

	درجةالذكاء	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
التكيف	منخفض	31	3,1146	,41120	,07385
	مرتفع	37	3,3668	,34459	,05665

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
التكيف	Hypothèse de variances égales	,258	,613	-2,752	66	,008	-,25216	,09163	-,43511	-,06922
	Hypothèse de variances inégales			-2,709	58,742	,009	-,25216	,09308	-,43843	-,06590

Statistiques de groupe

	درجةالذكاء	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
تقديرالذات	منخفض	31	3,2903	,31870	,05724
	مرتفع	37	3,4973	,29485	,04847

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
تقديرالذات	Hypothèse de variances égales	,005	,946	-2,779	66
	Hypothèse de variances inégales			-2,759	61,920

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes		
		Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type
تقديرالذات	Hypothèse de variances égales	,007	-,20697	,07449
	Hypothèse de variances inégales	,008	-,20697	,07501

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes	
		Intervalle de confiance 95% de la différence	
		Inférieure	Supérieure
تقديرالذات	Hypothèse de variances égales	-,35569	-,05826
	Hypothèse de variances inégales	-,35692	-,05703

		الأكاديمي	VAR00001	VAR00002	VAR00003	VAR00004	VAR00005	VAR00006	VAR00007	VAR00008	VAR0000
الأكاديمي	Corrélation de Pearson	1	,600**	,506*	,579**	,433*	,771**	,471*	,650**	,570**	,46
	Sig. (bilatérale)		,003	,016	,005	,044	,000	,027	,001	,006	,02
	N	22	22	22	22	22	22	22	22	22	2
VAR00001	Corrélation de Pearson	,600**	1	,437*	,361	,157	,383	,517*	,216	,509*	,34
	Sig. (bilatérale)	,003		,042	,099	,484	,078	,014	,334	,016	,11
	N	22	22	22	22	22	22	22	22	22	2
VAR00002	Corrélation de Pearson	,506*	,437*	1	,354	,414	,497*	,319	,246	,203	,21
	Sig. (bilatérale)	,016	,042		,106	,056	,019	,148	,269	,365	,34
	N	22	22	22	22	22	22	22	22	22	2
VAR00003	Corrélation de Pearson	,579**	,361	,354	1	,290	,451*	,365	,836**	,560**	,28
	Sig. (bilatérale)	,005	,099	,106		,190	,035	,095	,000	,007	,20
	N	22	22	22	22	22	22	22	22	22	2
VAR00004	Corrélation de Pearson	,433*	,157	,414	,290	1	,210	,140	,458*	,114	,18
	Sig. (bilatérale)	,044	,484	,056	,190		,349	,533	,032	,613	,41
	N	22	22	22	22	22	22	22	22	22	2
VAR00005	Corrélation de Pearson	,771**	,383	,497*	,451*	,210	1	,296	,540**	,338	,29
	Sig. (bilatérale)	,000	,078	,019	,035	,349		,182	,010	,124	,17
	N	22	22	22	22	22	22	22	22	22	2
VAR00006	Corrélation de Pearson	,471*	,517*	,319	,365	,140	,296	1	,238	,224	,52
	Sig. (bilatérale)	,027	,014	,148	,095	,533	,182		,287	,317	,01
	N	22	22	22	22	22	22	22	22	22	2
VAR00007	Corrélation de Pearson	,650**	,216	,246	,836**	,458*	,540**	,238	1	,556**	,24
	Sig. (bilatérale)	,001	,334	,269	,000	,032	,010	,287		,007	,28
	N	22	22	22	22	22	22	22	22	22	2
VAR00008	Corrélation de Pearson	,570**	,509*	,203	,560**	,114	,338	,224	,556**	1	,05
	Sig. (bilatérale)	,006	,016	,365	,007	,613	,124	,317	,007		,80
	N	22	22	22	22	22	22	22	22	22	2

VAR00009	Corrélation de Pearson	,464*	,348	,213	,280	,183	,299	,527*	,240	,056	
	Sig. (bilatérale)	,029	,113	,341	,208	,416	,176	,012	,282	,805	
	N	22	22	22	22	22	22	22	22	22	2
VAR00010	Corrélation de Pearson	,637**	,469*	,454*	,436*	,483*	,443*	,147	,533*	,246	,16
	Sig. (bilatérale)	,001	,028	,034	,042	,023	,039	,514	,011	,270	,47
	N	22	22	22	22	22	22	22	22	22	2
VAR00011	Corrélation de Pearson	,692**	,634**	,315	,307	,113	,506*	,267	,270	,372	,03
	Sig. (bilatérale)	,000	,002	,154	,164	,618	,016	,229	,224	,088	,88
	N	22	22	22	22	22	22	22	22	22	2
VAR00012	Corrélation de Pearson	,639**	,786**	,420	,419	,324	,377	,364	,365	,496*	,25
	Sig. (bilatérale)	,001	,000	,052	,052	,141	,083	,096	,095	,019	,25
	N	22	22	22	22	22	22	22	22	22	2
VAR00013	Corrélation de Pearson	,440*	,236	,118	-,046	,006	,352	,153	,051	,228	,29
	Sig. (bilatérale)	,041	,291	,600	,840	,978	,108	,497	,822	,308	,18
	N	22	22	22	22	22	22	22	22	22	2
VAR00014	Corrélation de Pearson	,695**	,394	,239	,310	,132	,674**	,342	,413	,324	,24
	Sig. (bilatérale)	,000	,070	,284	,161	,558	,001	,119	,056	,142	,26
	N	22	22	22	22	22	22	22	22	22	2
VAR00015	Corrélation de Pearson	,464*	,169	-,037	,466*	,020	,272	,110	,563**	,514*	,22
	Sig. (bilatérale)	,030	,452	,871	,029	,928	,222	,626	,006	,014	,31
	N	22	22	22	22	22	22	22	22	22	2
VAR00016	Corrélation de Pearson	,088	,062	,083	-,028	-,005	,223	-,023	,009	-,180	-,21
	Sig. (bilatérale)	,696	,783	,712	,901	,983	,319	,918	,968	,422	,34
	N	22	22	22	22	22	22	22	22	22	2
VAR00017	Corrélation de Pearson	,514*	,343	,180	,256	,167	,417	,095	,505*	,436*	,14
	Sig. (bilatérale)	,015	,118	,424	,249	,457	,054	,674	,016	,043	,51
	N	22	22	22	22	22	22	22	22	22	2
VAR00018	Corrélation de Pearson	,788**	,510*	,453*	,528*	,221	,607**	,300	,505*	,640**	,28
	Sig. (bilatérale)	,000	,015	,034	,012	,324	,003	,175	,017	,001	,20

	N	22	22	22	22	22	22	22	22	22	2
VAR00019	Corrélation de Pearson	,585**	,111	,342	,026	,301	,578**	,162	,149	,036	,39
	Sig. (bilatérale)	,004	,623	,120	,908	,174	,005	,473	,507	,875	,06
	N	22	22	22	22	22	22	22	22	22	2
VAR00020	Corrélation de Pearson	,480*	,255	,046	,233	-,170	,203	,461*	,329	,355	,26
	Sig. (bilatérale)	,024	,253	,840	,297	,450	,366	,031	,134	,105	,23
	N	22	22	22	22	22	22	22	22	22	2
VAR00021	Corrélation de Pearson	,499*	,137	,382	,173	,260	,450*	,291	,266	,161	,23
	Sig. (bilatérale)	,018	,544	,079	,442	,242	,036	,188	,231	,473	,29
	N	22	22	22	22	22	22	22	22	22	2
VAR00022	Corrélation de Pearson	,651**	,379	,222	,280	,162	,577**	,708**	,330	,214	,653
	Sig. (bilatérale)	,001	,082	,320	,207	,472	,005	,000	,133	,340	,00
	N	22	22	22	22	22	22	22	22	22	2
VAR00023	Corrélation de Pearson	,869**	,327	,543**	,495*	,477*	,717**	,204	,512*	,315	,33
	Sig. (bilatérale)	,000	,138	,009	,019	,025	,000	,363	,015	,153	,12
	N	22	22	22	22	22	22	22	22	22	2
VAR00024	Corrélation de Pearson	,585**	,052	,385	,294	,519*	,461*	,045	,364	,320	,16
	Sig. (bilatérale)	,004	,817	,077	,184	,013	,031	,842	,095	,146	,46
	N	22	22	22	22	22	22	22	22	22	2
VAR00025	Corrélation de Pearson	,243	-,160	-,023	-,236	-,085	,152	-,177	-,204	-,093	,10
	Sig. (bilatérale)	,277	,477	,918	,290	,706	,499	,431	,363	,681	,63
	N	22	22	22	22	22	22	22	22	22	2
VAR00026	Corrélation de Pearson	,508*	,239	,015	,127	,191	,247	,240	,134	,367	,15
	Sig. (bilatérale)	,016	,283	,948	,573	,394	,267	,283	,554	,093	,47
	N	22	22	22	22	22	22	22	22	22	2
VAR00027	Corrélation de Pearson	,644**	,501*	,208	,399	,392	,421	,189	,458*	,453*	,17
	Sig. (bilatérale)	,001	,017	,353	,066	,072	,051	,400	,032	,034	,44
	N	22	22	22	22	22	22	22	22	22	2
VAR00028	Corrélation de Pearson	,554**	,172	,108	,165	,409	,330	-,008	,230	,320	,23

	Sig. (bilatérale)	,008	,444	,632	,463	,059	,134	,971	,302	,147	,29
	N	22	22	22	22	22	22	22	22	22	2

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

		الاجتماعي	VAR00029	VAR00030	VAR00031	VAR00032	VAR00033	VAR00034
الاجتماعي	Corrélation de Pearson	1	,597**	,632**	,823**	,449*	,785**	,750**
	Sig. (bilatérale)		,003	,002	,000	,036	,000	,000
	N	22	22	22	22	22	22	22
VAR00029	Corrélation de Pearson	,597**	1	,153	,514*	,209	,532*	,495*
	Sig. (bilatérale)	,003		,496	,014	,351	,011	,019
	N	22	22	22	22	22	22	22
VAR00030	Corrélation de Pearson	,632**	,153	1	,427*	,515*	,417	,341
	Sig. (bilatérale)	,002	,496		,048	,014	,053	,121
	N	22	22	22	22	22	22	22
VAR00031	Corrélation de Pearson	,823**	,514*	,427*	1	,438*	,808**	,731**
	Sig. (bilatérale)	,000	,014	,048		,042	,000	,000
	N	22	22	22	22	22	22	22
VAR00032	Corrélation de Pearson	,449*	,209	,515*	,438*	1	,258	,132
	Sig. (bilatérale)	,036	,351	,014	,042		,246	,558
	N	22	22	22	22	22	22	22
VAR00033	Corrélation de Pearson	,785**	,532*	,417	,808**	,258	1	,653**
	Sig. (bilatérale)	,000	,011	,053	,000	,246		,001
	N	22	22	22	22	22	22	22
VAR00034	Corrélation de Pearson	,750**	,495*	,341	,731**	,132	,653**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,019	,121	,000	,558	,001	
	N	22	22	22	22	22	22	22
VAR00035	Corrélation de Pearson	,543**	,338	,403	,424*	,253	,255	,533*
	Sig. (bilatérale)	,009	,124	,063	,049	,256	,252	,011
	N	22	22	22	22	22	22	22
VAR00036	Corrélation de Pearson	,579**	,384	,347	,559**	,680**	,440*	,386
	Sig. (bilatérale)	,005	,078	,114	,007	,001	,040	,076
	N	22	22	22	22	22	22	22

VAR00037	Corrélation de Pearson	,474*	,159	,071	,441*	-,153	,529*	,384
	Sig. (bilatérale)	,026	,479	,754	,040	,496	,011	,078
	N	22	22	22	22	22	22	22
VAR00038	Corrélation de Pearson	,644**	,537*	,568**	,532*	,260	,466*	,422
	Sig. (bilatérale)	,001	,010	,006	,011	,242	,029	,051
	N	22	22	22	22	22	22	22
VAR00039	Corrélation de Pearson	,351	,599**	,051	,173	,069	,430*	,200
	Sig. (bilatérale)	,109	,003	,822	,443	,760	,046	,373
	N	22	22	22	22	22	22	22
VAR00040	Corrélation de Pearson	,631**	,265	,458*	,585**	,276	,526*	,551**
	Sig. (bilatérale)	,002	,234	,032	,004	,213	,012	,008
	N	22	22	22	22	22	22	22
VAR00041	Corrélation de Pearson	,603**	,386	,586**	,515*	,345	,617**	,393
	Sig. (bilatérale)	,003	,076	,004	,014	,116	,002	,070
	N	22	22	22	22	22	22	22
VAR00042	Corrélation de Pearson	,476*	,327	,249	,350	,079	,262	,178
	Sig. (bilatérale)	,025	,138	,265	,111	,728	,239	,428
	N	22	22	22	22	22	22	22
VAR00043	Corrélation de Pearson	,581**	,147	,550**	,479*	,174	,348	,371
	Sig. (bilatérale)	,005	,513	,008	,024	,438	,113	,089
	N	22	22	22	22	22	22	22
VAR00044	Corrélation de Pearson	,523*	,386	,313	,173	,006	,470*	,276
	Sig. (bilatérale)	,012	,076	,156	,443	,979	,027	,214
	N	22	22	22	22	22	22	22
VAR00045	Corrélation de Pearson	,149	-,004	,057	,051	,185	-,173	-,060
	Sig. (bilatérale)	,509	,987	,800	,822	,409	,440	,790
	N	22	22	22	22	22	22	22
VAR00046	Corrélation de Pearson	,678**	,346	,240	,500*	,284	,563**	,477*
	Sig. (bilatérale)	,001	,115	,282	,018	,200	,006	,025
	N	22	22	22	22	22	22	22
VAR00047	Corrélation de Pearson	,520*	,113	,235	,363	,147	,250	,416
	Sig. (bilatérale)	,013	,616	,293	,097	,513	,261	,054
	N	22	22	22	22	22	22	22

VAR00048	Corrélation de Pearson	,509*	,139	-,007	,451*	-,076	,484*	,619**
	Sig. (bilatérale)	,015	,538	,976	,035	,738	,022	,002
	N	22	22	22	22	22	22	22

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

		total	الأكاديمي	الاجتماعي
total	Corrélation de Pearson	1	,890**	,586**
	Sig. (bilatérale)		,000	,004
	N	22	22	22
الأكاديمي	Corrélation de Pearson	,890**	1	,153
	Sig. (bilatérale)	,000		,497
	N	22	22	22
الاجتماعي	Corrélation de Pearson	,586**	,153	1
	Sig. (bilatérale)	,004	,497	
	N	22	22	22

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,824
		Nombre d'éléments	24[a]
	Partie 2	Valeur	,813
		Nombre d'éléments	24[b]
	Nombre total d'éléments		48
Corrélation entre les sous-échelles			,864
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,927
	Longueur inégale		,927
Coefficient de Guttman split-half			,927

a. Les éléments sont : VAR00001, VAR00003, VAR00005, VAR00007, VAR00009, VAR00011, VAR00013, VAR00015, VAR00017, VAR00019, VAR00021, VAR00023, VAR00025, VAR00027, VAR00029, VAR00031, VAR00033, VAR00035, VAR00037, VAR00039, VAR00041, VAR00043, VAR00045, VAR00047.

b. Les éléments sont : VAR00002, VAR00004, VAR00006, VAR00008, VAR00010, VAR00012, VAR00014, VAR00016, VAR00018, VAR00020, VAR00022, VAR00024, VAR00026, VAR00028, VAR00030, VAR00032, VAR00034, VAR00036, VAR00038, VAR00040, VAR00042, VAR00044, VAR00046, VAR00048.

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	22	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	22	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,903	48

Récapitulatif du traitement des observations

	Observations					
	Valide		Manquante		Total	
	N	Pourcent	N	Pourcent	N	Pourcent
الكف * الجنس	68	51,1%	65	48,9%	133	100,0%

Tableau croisé الجنس * الكف

Effectif

		الجنس		Total
		ذكر	أنثى	
الكف	جزئي	15	11	26
	كلي	21	21	42
Total		36	32	68

صدق و ثبات مقياس تقدير الذات

Corrélations

		selfesteem	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5
selfesteem	Corrélation de Pearson	1	,658**	,463*	,505*	,446*	,702**
	Sig. (bilatérale)		,001	,030	,016	,037	,000
	N	22	21	22	22	22	22
Q1	Corrélation de Pearson	,658**	1	,460*	,322	,229	,218
	Sig. (bilatérale)	,001		,036	,155	,319	,342
	N	21	21	21	21	21	21
Q2	Corrélation de Pearson	,463*	,460*	1	-,166	,418	,428*
	Sig. (bilatérale)	,030	,036		,461	,053	,047
	N	22	21	22	22	22	22
Q3	Corrélation de Pearson	,505*	,322	-,166	1	,040	,229
	Sig. (bilatérale)	,016	,155	,461		,861	,305
	N	22	21	22	22	22	22
Q4	Corrélation de Pearson	,446*	,229	,418	,040	1	,201
	Sig. (bilatérale)	,037	,319	,053	,861		,370
	N	22	21	22	22	22	22
Q5	Corrélation de Pearson	,702**	,218	,428*	,229	,201	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,342	,047	,305	,370	
	N	22	21	22	22	22	22
Q6	Corrélation de Pearson	,434*	,218	,037	,195	-,009	-,011
	Sig. (bilatérale)	,044	,342	,871	,384	,969	,962
	N	22	21	22	22	22	22
Q7	Corrélation de Pearson	,539**	,362	,021	,413	-,060	,670**
	Sig. (bilatérale)	,010	,107	,927	,056	,792	,001
	N	22	21	22	22	22	22
Q8	Corrélation de Pearson	,604**	-,006	,113	,188	,271	,582**
	Sig. (bilatérale)	,003	,979	,616	,403	,223	,005
	N	22	21	22	22	22	22
Q9	Corrélation de Pearson	,620**	,429	,477*	-,041	,595**	,400
	Sig. (bilatérale)	,002	,052	,025	,855	,003	,065
	N	22	21	22	22	22	22
Q10	Corrélation de Pearson	,670**	,554**	,130	,554**	,067	,446*
	Sig. (bilatérale)	,001	,009	,564	,007	,768	,038
	N	22	21	22	22	22	22

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

[Ensemble_de_données1] D:\these\spss\الذات تقدير ثبات.sav

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	21	95,5
	Exclus[a]	1	4,5
	Total	22	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,752	10

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	71	63,4
	Exclus[a]	41	36,6
	Total	112	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,832
		Nombre d'éléments	5[a]
	Partie 2	Valeur	,758
		Nombre d'éléments	5[b]
	Nombre total d'éléments		10
Corrélation entre les sous-échelles			,493
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,660
	Longueur inégale		,660
Coefficient de Guttman split-half			,613

a. Les éléments sont : Q2, Q4, Q6, Q8, Q10.

b. Les éléments sont : Q1, Q3, Q5, Q7, Q9.

صدق وثبات مقياس الذكاء الإنفعالي

Corrélations

		إدراكالذات	q1	q2	q3	q4	q5
إدراكالذات	Corrélation de Pearson	1	,610**	,648**	,833**	,711**	,833**
	Sig. (bilatérale)		,003	,001	,000	,000	,000
	N	22	22	22	22	22	22
q1	Corrélation de Pearson	,610**	1	,145	,296	,219	,503*
	Sig. (bilatérale)	,003		,519	,180	,328	,017
	N	22	22	22	22	22	22
q2	Corrélation de Pearson	,648**	,145	1	,487*	,186	,465*
	Sig. (bilatérale)	,001	,519		,022	,407	,029
	N	22	22	22	22	22	22
q3	Corrélation de Pearson	,833**	,296	,487*	1	,736**	,549**
	Sig. (bilatérale)	,000	,180	,022		,000	,008
	N	22	22	22	22	22	22
q4	Corrélation de Pearson	,711**	,219	,186	,736**	1	,529*
	Sig. (bilatérale)	,000	,328	,407	,000		,011
	N	22	22	22	22	22	22
q5	Corrélation de Pearson	,833**	,503*	,465*	,549**	,529*	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,017	,029	,008	,011	
	N	22	22	22	22	22	22

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

		q6	q7	q8	q9	q10	تحفيزالدات
q6	Corrélation de Pearson	1	,344	,606**	,262	,469*	,757**
	Sig. (bilatérale)		,117	,003	,239	,028	,000
	N	22	22	22	22	22	22
q7	Corrélation de Pearson	,344	1	,271	,319	,150	,610**

	Sig. (bilatérale)	,117		,223	,148	,505	,003
	N	22	22	22	22	22	22
q8	Corrélation de Pearson	,606**	,271	1	,232	,460*	,752**
	Sig. (bilatérale)	,003	,223		,299	,031	,000
	N	22	22	22	22	22	22
q9	Corrélation de Pearson	,262	,319	,232	1	,339	,634**
	Sig. (bilatérale)	,239	,148	,299		,123	,002
	N	22	22	22	22	22	22
q10	Corrélation de Pearson	,469*	,150	,460*	,339	1	,694**
	Sig. (bilatérale)	,028	,505	,031	,123		,000
	N	22	22	22	22	22	22
تحفيزالدات	Corrélation de Pearson	,757**	,610**	,752**	,634**	,694**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,003	,000	,002	,000	
	N	22	22	22	22	22	22

Corrélations

		إدارةالعواطف	q11	q12	q13	q14	q15
إدارةالعواطف	Corrélation de Pearson	1	,731**	,701**	,801**	,471*	,540**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,027	,010
	N	22	22	22	22	22	22
q11	Corrélation de Pearson	,731**	1	,472*	,581**	,199	,144
	Sig. (bilatérale)	,000		,027	,005	,374	,522
	N	22	22	22	22	22	22
q12	Corrélation de Pearson	,701**	,472*	1	,621**	,279	,042
	Sig. (bilatérale)	,000	,027		,002	,209	,854
	N	22	22	22	22	22	22
q13	Corrélation de Pearson	,801**	,581**	,621**	1	,220	,206
	Sig. (bilatérale)	,000	,005	,002		,324	,359

	N	22	22	22	22	22	22
q14	Corrélation de Pearson	,471*	,199	,279	,220	1	,076
	Sig. (bilatérale)	,027	,374	,209	,324		,736
	N	22	22	22	22	22	22
q15	Corrélation de Pearson	,540**	,144	,042	,206	,076	1
	Sig. (bilatérale)	,010	,522	,854	,359	,736	
	N	22	22	22	22	22	22

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

		q21	q22	q23	q24	q25	تدريبالعواطف
q21	Corrélation de Pearson	1	,220	,659**	,458*	,246	,794**
	Sig. (bilatérale)		,326	,001	,032	,270	,000
	N	22	22	22	22	22	22
q22	Corrélation de Pearson	,220	1	,151	,120	,036	,540**
	Sig. (bilatérale)	,326		,503	,595	,872	,009
	N	22	22	22	22	22	22
q23	Corrélation de Pearson	,659**	,151	1	,552**	,146	,749**
	Sig. (bilatérale)	,001	,503		,008	,517	,000
	N	22	22	22	22	22	22
q24	Corrélation de Pearson	,458*	,120	,552**	1	,371	,715**
	Sig. (bilatérale)	,032	,595	,008		,090	,000
	N	22	22	22	22	22	22
q25	Corrélation de Pearson	,246	,036	,146	,371	1	,487*
	Sig. (bilatérale)	,270	,872	,517	,090		,022
	N	22	22	22	22	22	22
تدريبالعواطف	Corrélation de Pearson	,794**	,540**	,749**	,715**	,487*	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,009	,000	,000	,022	
	N	22	22	22	22	22	22

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	22	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	22	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,892	25

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	22	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	22	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,860
		Nombre d'éléments	13[a]
	Partie 2	Valeur	,792
		Nombre d'éléments	12[b]
	Nombre total d'éléments		25
Corrélation entre les sous-échelles			,641
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,781
	Longueur inégale		,781
Coefficient de Guttman split-half			,772

a. Les éléments sont : q1, q2, q3, q4, q5, q6, q7, q8, q9, q10, q11, q12, q13.

b. Les éléments sont : q13, q14, q15, q16, q17, q18, q19, q20, q21, q22, q23, q24, q25.