جامعة أبـــو القـــاسم ســـعد الله

كلـــية الـــعلوم الاجتـــماعيـــة

قسم علوم التربيـــة

تقدير الذات و علاقته بالتوافق الدراسي عند المعاقين بصريا

دراسة مقارنة بين المدمجين و غير المدمجين

مذكرة مقدمة لنيل شهادة ماجستير في التربية الخاصة

إعداد :

بلخيري محمد

تحت إشراف :

الدكتور : بحري نبيل

السنة الجامعية :2016-2017

الإهداء

إلى من قال فيهما عز وجل :

ولا تقل لهما اف ولا تنهرهما وقل لهما قولا كريما

إلى الوالدين الكريمين برا بهما وعرفانا بفضلهما ....

إلى أمي الغالية حفظها الله و أطال الله في عمرها

إلى روح والدي الطاهرة اسكنها الله فسيح جناته

إلى جميع إخوتي و أخواتي

إلى جميع الزملاء في الدراسة و العمل .....

اهدي إليهم جميعا ثمرة هذا الجهد المتواضع .

شكر وتقدير

الحمد لله الذي وفقني بعونه و قدرته على انجاز هذا العمل .

يسعدني أن أتقدم بجزيل الشكر و التقدير إلى الأستاذ الفاضل الدكتور بحري نبيل الذي كان خير معين و خير مواجه خلال طول فترة البحث .

شكر مميز لكل الأساتذة و القائمين على دائرة علم التربية.

كما أتقدم بالشكر إلى القائمين على المراكز المختصة بالمعاقين بصريا والعاملين بمختلف الثانويات في كل من العاصمة و ولاية الجلفة ، دون أن ننسى بتقديم جزيل الشكر و العرفان كذلك لتلاميذ هاته المدارس بمختلف أطوارهم على مد يد العون لانجاز هذا البحث .

والى الدكاترة أعضاء اللجنة الذين تكرموا بقبول المناقشة و تقويم هذه المذكرة ، لهم منا جزيل الشكر و العرفان.

الشكر الجزيل لكل من ساهم سواء كان من قريب أو من بعيد في إخراج هذا البحث. شكرا لكم جميعا

الطالبة : بلخيري م

الفهـــــرس

الإهداء.....أ

شكر و تقدير.....ب

فهرس المحتوى.....ج

فهرس الجداول.....د

فهرس الملاحق.....هـ

ملخص الدراسة.....و

مـــقـــدمة.....01

الفصل التمهيدي : الإطار العام لمشكلة البحث

1 . إشكالية البحث.....06

2 . فرضيات البحث.....11

3 . تحديد مصطلحات الدراسة.....11

4 . أهمية الدراسة.....13

5 . أهداف الدراسة.....14

6 . أسباب اختيار الموضوع.....14

7 . الدراسات السابقة.....15

8 . التعليق على الدراسات السابقة.....22

الجانب النظري

الفصل الأول : تقدير الذات

تمهيد.....25

أولا . الذات

1 . المسار التاريخي لمفهوم الذات 25

2 . تعريف الذات و مفهوم الذات.....28

3. تشكيل مفهوم الذات.....31

4 . النظريات السيكولوجية لمفهوم الذات.....33

5 . مكونات الذات و خصائصها.....36

6 . العوامل المؤثرة في مفهوم الذات 39

7 . أبعاد الذات.....40

ثانيا . تقدير الذات

1 . تعريف تقدير الذات.....44

2 . نظريات تقدير الذات.....45

3 . كيف يتكون تقدير الذات.....48

4 . مكونات تقدير الذات.....49

5 . شروط تقدير الذات.....50

6 . خصائص تقدير الذات.....51

7 . أهمية تقدير الذات.....51

8 . أبعاد تقدير الذات.....52

9 . العوامل المؤثرة في تقدير الذات.....52

10 . مستويات تقدير الذات.....55

11. قياس تقدير الذات 57

ثالثا . علاقة تقدير الذات بمفهوم الذات 59

رابعا . تقدير الذات للمعاقين بصريا 60

خلاصة.....63

الفصل الثاني : التوافق الدراسي

تمهيد.....65

أولا . التوافق

1 . نشأة مفهوم التوافق.....65

2 . تعريف التوافق 66

3 . التوافق و التكييف.....68

4 . النظريات المفسرة للتوافق.....70

5 . خصائص التوافق 76

6 . أساليب التوافق.....78

7 . مظاهر التوافق 82

8 . محكات تحديد التوافق.....85

9 . أبعاد التوافق 85

ثانيا . التوافق الدراسي

1 . مفهوم التوافق الدراسي.....88

2 . أهمية التوافق الدراسي 90

3 . أبعاد التوافق الدراسي.....90

4 . العوامل المؤثرة علي التوافق الدراسي.....91

5 . مظاهر التوافق الدراسي.....95

6 . مفهوم سوء التوافق الدراسي.....96

7 . مظاهر سوء التوافق الدراسي.....97

8 . نتائج سوء التوافق الدراسي.....98

خلاصة.....100

الفصل الثالث : الإعاقة البصرية

تمهيد.....102

1 . تشريح الجهاز البصري.....102

2 . آلية الإبصار.....105

3 . نبذة تاريخية عن الإعاقة البصرية.....106

4 . تعريف الإعاقة البصرية.....108

5 . نسبة انتشار الإعاقة البصرية 112

6 . تصنيف الإعاقة البصرية.....113

7 . أسباب الإعاقة البصرية.....116

8 . مظاهر الإعاقة البصرية.....118

9 . خصائص المعاقين بصريا.....120

10 . قياس و تشخيص الإعاقة البصرية.....127

11 . العوامل المؤثرة في شخصية المعاق بصري.....130

12 . المعاقون في التشريعات و القوانين 131

13 . الحاجات التربوية للمعاقين بصريا.....133

14 . الأدوات الخاصة بالمعاقين بصريا.....137

15 . طرق الوقاية من الإعاقة البصرية.....140

16 . التدخل المبكر للإعاقة البصرية.....141

خلاصة.....144

الفصل الرابع : الدمج التربوي

تمهيد 146

1 . مراحل تطور الدمج.....146

2 . دمج الفرد من ذوي الإعاقة في ضوء القرءان و السنة النبوية.....149

3 . تعريف الدمج.....150

4 . مبررات الدمج.....151

5 . أهداف الدمج و أهميته.....153

6 . متطلبات الدمج.....155

7 . أنواع الدمج و أشكاله.....156

8 . الآثار الايجابية للدمج.....158

9 . مشكلات الدمج.....159

10 . دور الأسرة مع الطفل من ذوي الإعاقة في عملية الدمج.....161

11 . واقع التجربة الجزائرية في عملية الدمج.....162

خلاصة.....164

الجانب التطبيقي

الفصل الخامس : منهجية البحث و إجراءاته التطبيقية

تمهيد.....167

1 . المنهج المتبع.....167

2 . الدراسة الاستطلاعية.....168

3 . مجالات الدراسة.....170

4 . مجتمع البحث.....173

5 . أدوات البحث.....176

6 . إجراءات البحث.....186

7 . الأساليب الإحصائية المستعملة 186

خلاصة.....188

الفصل السادس : عرض و مناقشة النتائج

تمهيد.....190

عرض النتائج.....190

مناقشة النتائج.....196

الاستنتاج العام.....211

الاقتراحات.....214

الخاتمة 216

قائمة المراجع.....218

الملاحق

فهرس الجداول

رقم الجدول	العنوان	الصفحة
1	يبين تصنيف الإعاقة البصرية لمنظمة الصحة العالمية	115
2	يوضح توزيع أفراد العينة الاستطلاعية لغير لمدمجين حسب متغير الجنس	169
3	يبين توزيع أفراد العينة الاستطلاعية للمدمجين حسب متغير الجنس	169
4	يبين توزيع أفراد مجتمع العينة الاستطلاعية	169
5	يبين توزيع عينة مجتمع البحث من الأفراد غير المدمجين حسب متغير الجنس	174
6	يبين توزيع عينة مجتمع البحث من الأفراد المدمجين حسب متغير الجنس	175
7	يوضح توزيع السن عند المعاقين بصريا غير المدمجين حسب الجنس	175
8	يوضح توزيع السن عند المعاقين بصريا المدمجين حسب الجنس	176
9	يوضح توزيع أفراد مجتمع البحث حسب الفئة والسن و الجنس	176
10	يوضح كيفية تصحيح مقياس تقدير الذات	179
11	يوضح الأبعاد والبنود المرافقة لها في مقياس التوافق الدراسي ليونجمان	180
12	يوضح العبارات الايجابية و السلبية لمقياس التوافق الدراسي	180
13	يبين كيفية تصحيح مقياس التوافق الدراسي	181

14	يبين معامل الثبات لكل بعد من أبعاد مقياس التوافق الدراسي	182
15	معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس التوافق الدراسي ومقياس عادات الاستذكار نحو الدراسة	182
16	يبين معاملات ثبات α كرونباخ لكل بعد في مقياس التوافق الدراسي	184
17	صدق محتوى بنود مقياس التوافق الدراسي	185
18	المتغيرات و المتوسط و الانحراف المعياري ومعامل الارتباط ومستوي الدلالة بالنسبة للمعاقين بصريا المدمجين و غير المدمجين	190
19	المتغيرات و المتوسط و الانحراف المعياري ومعامل الارتباط ومستوي الدلالة بالنسبة للمعاقين بصريا غير المدمجين	191
20	المتغير و المتوسط و الانحراف المعياري و درجة الحرية و قيمة ت ومستوي الدلالة بالنسبة للمعاقين بصريا غير المدمجين حسب متغير الجنس	192
21	المتغيرات و المتوسط و الانحراف المعياري ومعامل الارتباط ومستوي الدلالة بالنسبة للمعاقين بصريا المدمجين	193
22	المتغير و المتوسط و الانحراف المعياري و درجة الحرية و قيمة ت ومستوي الدلالة بالنسبة للمعاقين بصريا المدمجين حسب متغير الجنس	193
23	يبين الفروق عند المعاقين بصريا المدمجين وغير المدمجين في أبعاد التوافق الدراسي	194
24	يوضح الفروق بين المعاقين بصريا المدمجين وغير المدمجين علي مقياس تقدير الذات	195

فهرس الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق
1	نتائج spss للفرضية الأولى
2	نتائج spss للفرضية الثانية
3	نتائج spss للفرضية الثالثة
4	نتائج spss للفرضية الرابعة
5	نتائج spss للفرضية الخامسة المدمجين و غير المدمجين بعد الجد و الاجتهاد
6	نتائج spss للفرضية الخامسة المدمجين و غير المدمجين بعد التنظيم
7	نتائج spss للفرضية الخامسة المدمجين و غير المدمجين بعد العلاقة بالمدرس
8	نتائج spss للفرضية السادسة
9	قانون إنشاء مدرسة المعاقين بصريا بادرار
10	قانون انشاء مدرسة المعاقين بصريا بالجلفة
11	قانون إنشاء مدرسة المعاقين بصريا بسطيف
12	قانون إنشاء مدرسة المعاقين بصريا بالطارف
13	قانون إنشاء مدرسة المعاقين بصريا بعنابة
14	قانون إنشاء مدرسة المعاقين بصريا بورقلة
15	قانون الخاص بدمج المعاقين في المراس العادية
16	مقياس تقدير الذات
17	مقياس التوافق الدراسي

ملخص الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى توضيح العلاقة بين تقدير الذات و التوافق الدراسي عند المعاقين بصريا و ذلك من خلال قياس تقدير الذات و التوافق الدراسي لدى هاته الفئة ، أين طبق كل من مقياسي تقدير الذات لروزنبرغ و مقياس التوافق الدراسي ليونجمان.

وسعت هذه الدراسة إلى المقارنة بين المعاقين بصريا المدمجين في المدارس العادية والمعاقين بصريا غير المدمجين و الذين يزاولون دراستهم في المدارس الخاصة بهم .

طبقت الدراسة على عينة مكونة من :

- ✓ 18 تلميذ مدمجا منهم 06 إناث و 12 ذكرا .
- ✓ 20 تلميذ غير مدمج منهم 06 إناث و 14 ذكرا .

و أسفرت نتائج الدراسة على :

- لا توجد علاقة ارتباطية بين تقدير الذات والتوافق الدراسي عند المعاقين بصريا المدمجين وغير المدمجين.
- عدم وجود علاقة بين تقدير الذات و التوافق الدراسي عند المعاقين بصريا غير المدمجين.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات و التوافق الدراسي تعزى لمتغير الجنس عند المعاقين بصريا غير المدمجين.
- وجود علاقة بين تقدير الذات و التوافق الدراسي عند المعاقين بصريا المدمجين .
- عدم وجود فروق بين تقدير الذات و التوافق الدراسي عند المعاقين بصريا المدمجين تعزي لمتغير الجنس .
- عدم وجود فروق بين المدمجين و غير المدمجين في أبعاد التوافق الدراسي .
- عدم وجود فروق بين المدمجين و غير المدمجين على مستوى مقياس تقدير الذات .

Resumé d' etude

Cette étude a pour but d' éclaircir la relation entre l'estime de soi et la compatibilité académique chez les handicapes visuel , à travers la mesure de ces deux paramètres chez les handicapes visuel en usent respectivement ,l'échelle de Rosenberg et l'échelle de yougman .

L'approche de cette étude à comparé entre les handicapes visuel intégrés dans des écoles normales à l'autres qui suivent leur scolarité dans des écoles spécialisé (non intégré).

L'échantillon comporte :

- 18 enfantes intégré dont 6 filles et 12 garçons .
- 20 enfantes non intégré dont 6 filles et 14 garçons.

Les résultats sont les suivants :

- L'absence de corrélation entre l'estime de soi et la compatibilité académique chez les handicapes visuel qu'ils soient intégré ou non.
- L'absence de corrélation entre l'estime de soi et la compatibilité académique chez les handicapes visuel non intégré.
- L'absence d l'influence du facteur sexe sur la qualité du rapport chez les handicapes visuel non intégré.
- Il existe une corrélation entre l'estime de soi et la compatibilité académique chez les handicapes visuel intégré.

- Le facteur de sexe n’a pas influencé ce rapport chez les handicapes visuel intégré.
- L’absence de différence entre les handicapes visuel intégré et non intégré dans les paramètres de la compatibilité académique.
- L’absence de différence entre les handicapes visuel intégré et non intégré dans la mesures de l’estime de soi.

مقدمة :

الإعاقة ظاهرة تنتشر في كل المجتمعات الإنسانية،ووجودها اقترن مع وجود الإنسان فهي بطبيعة الحال ليست موضوعا طارئا أو خاصا . فلقد واجهته البشرية منذ أقدم العصور وسيبقي هذا الإشكال مطروحا مادامت أسبابه قائمة ، ولقت هذه الفئة معاناة كبيرة عبر مختلف العصور من تميز واضطهاد واحتقار و انحطاط في مكانتهم الاجتماعية و وصل الأمر إلى اعتبارهم أشخاص لا يرقون إلي مجاراة اقرأنهم العاديين . واستمرت هذه النظرة إلي غاية عصرنا الحالي أين عرفت تغيرا نسبيا ويراجع هذا إلي التطور السريع في مختلف المجالات،أين حضيت هذه الفئة كغيرها من الفئات بالاهتمام والرعاية ، واعتبر الاهتمام بهذه الفئة مقياسا لتطور الشعوب و نهضتها .

ولم يكن هذا الاهتمام محض الصدفة وإنما نتيجة الازدياد المتنامي للاجصائيات الكبيرة لهذه الفئة ، إذ أشارت منظمة الأمم المتحدة اليونسف إلى " وجود ما يقارب من 500 مليون معاق في العالم من بينهم 140مليون من الأطفال، ويعاني 42 مليون من إعاقات بصرية تختلف حدتها ".**(قحطان الظاهر، 22،2008)**

هذا الاهتمام تجلي في كيفية جعل هذه الفئة من المعاقين تعيش جنبا إلي جنب مع اقرأنهم العاديين وتحقيق عملية الدمج بمختلف أشكاله . ولقت هاته العملية اهتمام الكثير من الباحثين رغم وجود تباين في وجهات النظر ووجود صعوبات في تحقيقها ، إلا أن أهدافها ونتائجها لقت ارتياحا كبيرا عند الجميع سوء كان عند الآباء أو الأبناء، فبالنسبة للآباء أعطت هاته العملية الدافع المحفز في الاعتناء و الاهتمام بأبنائهم وطرد فكرة العجز والفشل التي كانت سائدة . أما عند الأبناء فقد أسهمت هذه العملية في تغير نظرة الفرد لنفسه ورسخت في أذهانهم فكرة القيام بالأعمال مثلهم مثل غيرهم و بالتالي يستطيع الفرد أن يحقق أفكاره وأهدافه التي يطمح إليها ، ويحقق توافقه في كل المجالات سوء كان توافقا نفسيا أو اجتماعيا أو مدرسيا، ومسايرة زملائهم في الفصل من تحصيل واستيعاب المقرر ، وفي بعض الأحيان يطرأ خلل في هذه العملية ينجم عنه سلبيات

تتحول إلي مصدر إزعاج وقلق للأسرة والمدرسة معا ، مما ينجم عنه اضطرابات مختلفة ويراجع هذا إلى معاناة هذه الفئة من مشاعر نقص و عدم الكفاية ، والإحساس بالعجز عن مسايرة اقرانهم العاديين فيحاولون التعبير عن هذه المشاعر بالانطواء والعزلة والهروب من المدرسة و عدم القيام بالواجبات المنزلية.

وإذا استطاع المعاق بصريا تحقيق التوافق و التكيف مع بيئته المدرسية ومع المحيطين به، فانه يستطيع التركيز على دراسته وينعكس ذلك جليا من خلال النتائج التي يتحصل عنها وعندها يتحقق التوافق الذي يصبوا إليه الجميع ، ونقصد هنا التوافق الدراسي لان الفرد خلال حياته يقضي فترة لا باس بها من عمره في مقاعد الدراسة .

ولا يمكن لهذا المعاق بصريا أن يحقق هذا التوافق دون ضبط بعض المتغيرات التي تخصه كفرد مثل تقديره لذاته ، لان تقدير الذات هو الشيء الوحيد الذي يستطيع به الفرد ويعد تقدير الذات من الأبعاد المهمة في دراسة الشخصية وعاملا مهما من العوامل التي تؤثر في الصحة النفسية للفرد ، إن هذا المفهوم الذي يتكون لدى الفرد عن تقديره لذاته هو الأساس في تكوين شخصيته والذي يمكنه من التقييم المناسب لذاته ، وكسب نظرة ايجابية من محيطه الخارجي.

فالمعاق بصريا الذي لديه فكرة عن نفسه بأنه شخص يستطيع القيام بالأعمال مثله مثل بقية الآخرين يميل إلي التصرف تبعا لهذه الفكرة .أما إذا كانت لديه فكرة عن عجزه القيام بمختلف الأعمال وانه يختلف عن الآخرين،كونه محروم من عنصر من عناصر التواصل مع العالم الخارجي فانه يميل إلي التصرف تبعا لهذه الفكرة أيضا. لهذا تأتي هذه الدراسة لتبين أهمية تقدير الذات في تحقيق التوافق الدراسي أو عدمه عند فئة المعاقين بصريا لدى فئة المدمجين و غير المدمجين .

إن فهم العلاقة بين تقدير الذات والتوافق الدراسي لدى المعاقين بصريا بمختلف فئاته يسهل ويساعد المعلمين أو الفريق المختص عن الكشف على مختلف العيوب والنقائص سواء كانت ذاتية مؤثرة في التلميذ أو عامة تؤثر على التلميذ و المجتمع، فيتخذ على

أساسها الاستراتيجيات و الحلول المناسبة بغية تحقيق العملية التربوية لهذه الشريحة من المعاقين.

ولقد جاء هذا البحث في :

الجانب النظري : و يتضمن أربعة فصول نعرضها على النحو التالي:

الفصل الأول : خصص للحديث عن تقدير الذات من تعريفات وعن أبعاده وأهم النظريات التي تناولته وأهم العوامل المؤثرة فيه.

الفصل الثاني : هذا الفصل تناول التوافق الدراسي وتم الحديث عن مفهومه وعن أهم النظريات والأبعاد ،إضافة إلي مظاهر التوافق و سوء التوافق .

الفصل الثالث : خصص لموضوع الإعاقة البصرية وتناول لأهم تعريفاتها والتطرق لأسبابها وكيفية قياسها و تشخيصها .

الفصل الرابع : جاء هذا الفصل للحديث عن عملية الدمج من حيث المفهوم ومبرراته وأهميته ومتطلباته.

الجانب الميداني: والذي يحتوي بدوره على هذين الفصلين :

الفصل الخامس : يتعلق بالجانب المنهجي الذي يشمل الخطوات المنهجية التي تم اعتمادها لاختبار الفرضيات انطلاقا من منهج البحث ،مجتمع و عينة البحث ،الأدوات المستعملة وطريقة إجراء البحث و أخيرا المعالجة الإحصائية.

الفصل السادس: يتضمن عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها استنادا إلي الدراسات السابقة خروجا بخاتمة لأهم النتائج المتوصل إليها في هذا البحث.

الفصل التمهيدي

الفصل التمهيدي : الإطار العام لمشكلة البحث

1 - إشكالية البحث

2 - فرضيات البحث

3 - أهمية الدراسة

4 - أهداف الدراسة

5 - أسباب اختيار الموضوع

6 - تحديد مصطلحات الدراسة

7 - الدراسات السابقة

1- الإشكاليـة

يعد إشباع الحاجات النفسية و الاجتماعية عند الفرد من أهم الحاجات الأساسية التي لابد منها ، لذا كان الإنسان محور اهتمام الكثير من الباحثين في مختلف المجالات و يعتبر علم النفس من أهم هذه المجالات التي دأبت على فهم الإنسان ، بهدف معرفته و الوصول به إلى أقصى درجات السوية ، وكذلك معرفة أهم العوامل التي تؤثر فيه وعلى أداءه مع من حوله والصورة التي يرى بها نفسه ،بغية تكوين أفراد قادرين على بذل الجهد اللازم في مجالات الحياة المختلفة .

وكما أن الأفراد يختلفون في مهاراتهم و قدراتهم فان هذا الاختلاف يؤثر على مستوي الأداء وكذلك القدرة علي مواجهة المشكلات التي تصادف الإنسان في حياته نتيجة احتكاكه مع المحيط الخارجي، ولعل من أهم هاته المشكلات هو تعرض الشخص لإعاقة تجعله يشعر بالاختلاف.

فالإعاقة البصرية وكغيرها من الإعاقات لها خصائصها و تأثيرها ، إذ أن " حاسة البصر تلعب دورا عظيما في حياة الإنسان وهي تنفرد دون غيرها من الحواس بنقل بعض جوانب العالم الاجتماعي ، ومعالم الواقع البيئي للإنسان إلى العقل ، وهي من أهم الحواس التي يعتمد عليها الفرد في التعلم و المعرفة و اكتساب الخبرات المباشرة و غير مباشرة، حيث يعطي الجهاز البصري للإنسان كمية كبيرة وغير محدودة من المعلومات عما يحيط به ، وبذلك تؤثر الإعاقة البصرية على الكفاءة الإدراكية للفرد، بحيث يصبح إدراكه للأشياء ناقصا و تجعله عاجزا عن ممارسة الكثير من النشاطات و الأعمال التي يمارسها ".**(عامر طارق ،2008، 12)**

وتعد الإعاقة البصرية الأوفر حظا من بين الإعاقات الأخرى على مر العصور من حيث الاهتمام بها ، ففي عام (1784م) افتتح "فالنتين هوي" أول مدرسة للمكفوفين ، ومع بداية العام (1800م) ظهر لويس برايل الذي عمل علي تطوير نظام قراءة و كتابة الحروف البارزة وفي عام (1821م) افتتحت أول مدرسة للمكفوفين في الولايات المتحدة

الأمريكية ،وفي العام (1900م) عمل فرانك هال على إقناع الناس بضرورة إلحاق الطلبة المكفوفين بالمدارس القريبة من منازلهم .(**الرزيقات إبراهيم،2006،23**)

كما أن الإعاقة البصرية تختلف عن غيرها من الإعاقات الأخرى من حيث سماتها وخصائصها ، فلقد أشارت الكثير من الدراسات التي أجريت في هذا المجال بدءا من دراسة مؤهل (1930م)،و برادن(1938م)، وسومرز(1940م) ودراسة عفاف محمد (1988م) ، إن الكفيف أكثر عرضة للاضطرابات الانفعالية .(**المقرحي سعاد ،2009**)

مما يعني أن الإعاقة البصرية ليست مجرد فقد حاسة من الحواس أو ضعف هذه الحاسة ، بل تمثل تغيرا في سلوك الفرد يتطلب تنظيما في حياته ككل ، حيث أن الإنسان عندما يصاب بإعاقة معينة ينتابه شعور بالنقص نتيجة افتقار أو قصور جزء من التركيب الفسيولوجي ، ونتيجة لهذه المشاعر المتولدة ستحدث عملية تغيير في السلوك عند المعاق .(**الحجري سالمة،2011،20**)

فهذا الشعور بالنقص لامحال سيكون له تأثير على تقدير المكفوف لذاته ، لذلك فان التعايش المستمر للمعاق مع الاحباطات المستمرة الناتجة عن الإعاقة البصرية ستؤثر سلبا عن نظرته لنفسه و أفكاره و معتقداته حول مستقبله ، وهذا ما أشارت إليه دراسة (بلكيلاني ،2008) من أن هناك علاقة ارتباطيه عكسية بين ذوي التقدير المنخفض للذات و قلق المستقبل ، وكشفت دراسة بيتي (Beaty,1991) أن مفهوم الذات للأفراد المبصرين كان أعلي بكثير منه لدى الأفراد المعاقين بصريا .(**الحجري سالمة،2011،20**)

إن تقدير الذات يعتمد على عدة عوامل خارجية أهمها الانجازات المدرسية ، ومساعدة الآخرين سواء كانت الأسرة أو المدرسة ،فتقدير الذات ليس متغيرا أحاديا بل يتضمن بعدين إحداهما شخصي و الأخر اجتماعي ، فالشعور الزائد بالنقص و العجز و الخوف الذي ينتاب الشخص العادي عموما والمعاق خصوصا ، كون هذا الأخير يعاني من الأحكام المغلوطة في محيطية الخارجي ، كل هذا يساهم في بناء صورة مذبذبة لمفهوم الذات ،صورة تغذيها الخبرات الفاشلة في المواقف المتعددة و عدم القدرة على الأداء الاجتماعي وبالتالي تنعكس سلبا على تقديره لذاته .(**خالد فارس ،2004**)

فوجود اضطراب في العملية النفسية لدى الأفراد المعاقين تنجم عنه عدم القدرة على الأداء الاجتماعي ، وبالتالي فقدان التكييف مع الحياة الاجتماعية.

هذا ويشير روجرز (Rogers) أن " حاجة الفرد إلي اعتبار الذات تسير جانبا إلي جنب وبشكل متواز مع الحاجة إلى الاعتبار الاجتماعي مع الآخرين ، و نتيجة إلى الاعتبار الاجتماعي ينمي الفرد اتجاها نحو تقدير الذات الذي يساعده في الاندماج في الحياة اليومية ".(**الحجري سالمة،2011،11**)

إن تقييم الفرد لذاته يعتبر من أهم المقومات الأساسية لسوية النفسية ، و بالتالي تحقيق العملية التفاعلية فرد – مجتمع ، هاته الأخيرة لها الأثر الكبير في تحقيق التكييف و بالتالي التوافق سواء كان نفسيا أو اجتماعيا أو دراسيا .

فالمدرسة تعتبر البيت الثاني بعد الأسرة والذي يأخذ منه الفرد كل احتياجاته، فالمدرسة لها أهمية تربوية كبيرة تساعد علي التأثير علي شخصية الطفل و لذلك يذهب بعض الباحثين إلى أنها مصدر التكييف الاجتماعي .(**الجسماني عبد الله ،1994،182**)

و يعد التوافق الدراسي من أهم أنواع التوافق التي يتطلبها الإنسان الحالي سيما و أن الإنسان وحدة كلية لا يمكن تجزئتها ، إذ ما هو عقلي معرفي يؤثر فيما هو وجداني نفسي والعكس صحيح.

و مما لاشك فيه أن الفرد المتعلم يمكن أن يتوافق مع البيئة المدرسية التعليمية بما فيها من مناهج و مواد دراسية مختلفة و معلمين و زملاء (الفريق التربوي).خصوصا إذا كانت هذه البيئة التعليمية تتفق مع ميوله و رغباته و اتجاهاته و هذا يمكنه من الشعور بالرضا و الارتياح و التقبل والاستقرار من خلال الأخذ و العطاء ،والتفاعل الاجتماعي و تقدير الذات و الثقة بالذات و التعبير عنها في مجالات الدراسة المختلفة.(**نوال عطية،2001،23**)

تشير "انتصار يونس" إلى أن قصور إمكانات الفرد البشرية والتي تتمثل في العاهات الجسمية أو ضعف في القدرات الجسمية أو الافتقار إلى الجاذبية الاجتماعية ، كلها عوامل تعرض الفرد لمنافسة اجتماعية قاسية وذلك حتى يحصل علي القبول الاجتماعي

و يحقق لنفسه الشعور بالنجاح و الأهمية و قد يحدث الإحباط و تكون النتيجة الحتمية لسوء توافقه .**(يونس انتصار،1984،390)**

لذا يعتبر التكيف الاجتماعي لدى المتعلمين في المدرسة مؤشرا جيدا علي التكيف الاجتماعي العام و أمام العدد المتنامي لإفراد الفئات الخاصة ، فان جل الدول تسعى و بكل جدية و عمق نحو الاهتمام بفئة المعاقين ،بقصد رعايتهم و توفير كامل الخدمات الصحية والاجتماعية والتربوية ،بهدف العناية بهم و دمجهم في الحياة العامة ، حيث أكد المهتمون أحقية الأشخاص المعاقين في الحياة و التعلم و العمل و الاستمتاع بوقتهم في بيئة تضمن اقل قدر ممكن من القيود و تزيد من تقديرهم لذاتهم .

وحسب "فرستنبيرج " و "دويل" (Furstenberg ,& Doyal,1994) أن " نظام الدمج يسهم في تدعيم شعور المتعلم ذي الحاجة الخاصة بأنه جزء من مجتمعه و ليس فردا ينتمي إلى أقلية محرومة ، ويؤكد كذالك إلى تحسين مفهوم الذات و يزيد فرص التفاعل و التوافق ".**(الدبابنة خلود،2008،90)**

فعملية الدمج الفرد المعاق تفتح له الأفاق لتحقيق أهدافه وذلك بممارسة نشاطه في مجتمعه العادي دون قيود أو حواجز أو أي اعتبارات أخرى ونجاحها في ذلك مرهون بأن تراعي كافة الجوانب اللازمة سواء تعلق بالطفل نفسه أو أسرته أو المدرسة أو النظام التربوي ككل ، بل وحتى المجتمع الذي يجب التعامل معه ".**(الدبابنة خلود،2008،90)**

وإذا كانت دراسة " انجيور " و " يانولا " و " سوليز " (Papageorgiou yiannoula,&Soulis,2008) حول إدماج المعاقين بصريا في الأقسام الأساسية ،فلقد أظهرت النتائج أن للدمج المطبق أثرا ايجابيا علي تحسين الأداء الأكاديمي لدي الطلبة المعاقين بصريا ".**(الدبابنة خلود،2008،92)**

في عالم أصبحت الإناث تبحث لها عن دور في المجتمع وذلك من خلال البحث عن ذاتها ، و تحقيق التكييف بمتطلباته الجديدة بعيدا عن الاعتبارات و الضوابط التي كانت سائدة من قبل ، فان الأمر يختلف كلية عند المعاقين وهذا بطبيعة الحال كون الإعاقة لها

حيزها الخاص ضمن العملية التفاعلية داخل المجتمع ، فالمعاق يبحث عن ذاته و عن مكانته ضمن المجتمع والحديث هنا على الذكور ، فما بالك عند الإناث وخصوصا في مجتمعاتنا العربية. وهذا ما أشارت إليه الكثير من الدراسات مثل دراسة "شعبان عبد ربه"(2010م)، "كينت" (2001)، بلاك و كلانك و كونستنس (1996) ، دراسة "طيب تومي" (2010) ، دراسة "خلود أديب الدبابنة "(2008) ،دراسة كيف kyief(1998)، فان نتائجها تباينت ، فتارة كانت لصالح الذكور ، وتارة أخرى لصالح الإناث .

وفي ظل غياب الدراسات التي تطرقت إلى فئات ذوي الاحتياجات الخاصة وبالأخص ذوي الإعاقة البصرية ، جاءت دراستنا الحالية التي تنصب على مقارنة بين المعاقين بصريا المدمجين و الغير المدمجين فيما يخص العلاقة بين تقدير الذات و التوافق الدراسي إلى طرح التساؤل العام :

"هل توجد علاقة بين تقدير الذات و التوافق الدراسي بين المعاقين بصريا ، المدمجين و غير المدمجين ".

و منه يندرج التساؤلات الفرعية و هي كالتالي :

- ✓ هل توجد علاقة بين تقدير الذات و التوافق الدراسي عند المعاقين بصريا غير المدمجين ؟
- ✓ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات و التوافق الدراسي عند المعاقين بصريا غير المدمجين تعزى لمتغير الجنس؟
- ✓ هل توجد علاقة بين تقدير الذات و التوافق الدراسي عند المعاقين بصريا المدمجين؟
- ✓ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات و التوافق الدراسي عند المعاقين بصريا المدمجين تعزى لمتغير الجنس؟
- ✓ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المعاقين بصريا المدمجين و غير المدمجين في أبعاد التوافق الدراسي ؟
- ✓ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعاقين بصريا المدمجين و غير المدمجين علي مقياس تقدير الذات ؟

2- الفـرضيـات

الفرضية العامة : توجد علاقة بين تقدير الذات و التوافق الدراسي بين المعاقين بصريا ، المدمجين و غير المدمجين.

الفرضيات الجزئية :

- ✓ توجد علاقة ارتباطيه بين تقدير الذات و التوافق الدراسي عند المعاقين بصريا غير المدمجين.
- ✓ توجد فروق بين تقدير الذات و التوافق الدراسي عند المعاقين بصريا غير المدمجين تعزي لمتغير الجنس.
- ✓ توجد علاقة ارتباطيه بين تقدير الذات و التوافق الدراسي عند المعاقين بصريا المدمجين.
- ✓ توجد فروق بين تقدير الذات و التوافق الدراسي عند المعاقين بصريا المدمجين تعزي لمتغير الجنس.
- ✓ توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المعاقين بصريا المدمجين و غير المدمجين في أبعاد التوافق الدراسي.
- ✓ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعاقين بصريا المدمجين و غير المدمجين علي مقياس تقدير الذات.

3- تحديد مصطلحات الدراسة

3 - 1 - تقدير الذات :

التعريف الاصطلاحي :

عرف "روزنبرغ " تقدير الذات بأنه " اتجاهات الفرد الشاملة سالبة كانت أو موجبة نحو نفسه ، فتقدير الذات المرتفع يعني أن الفرد يعتبر نفسه ذات قيمة وأهمية ، بينما يعني تقدير الذات المنخفض عدم رضاء الفرد عن ذاته أو رفضه لها و احتقارها " **(فيوليت فواد،1998،142).**

التعريف الإجرائي :

يعرف تقدير الذات إجرائيا بأنه التقييم الذي يضعه المعاقين بصريا لأنفسهم من خلال إجاباتهم على مجموعة العبارات الواردة في مقياس تقدير الذات لروزننبرغ.

3 – 2 – التوافق الدراسي :

التعريف الاصطلاحي :

عرف بيكر و سيرك (2004) عن اسعد ويس أن التوافق الدراسي " حالة تبدو في العملية الديناميكية المستمرة التي يقوم بها الطالب لاستيعاب مواد الدراسة والنجاح فيها، وتحقيق التواؤم بينه و بين البيئة الدراسية و مكوناتها الأساسية و هي الأساتذة و الزملاء و الأنشطة الاجتماعية و الثقافية، و الرياضية و مواد الدراسة و أسلوب التحصيل الدراسي ".

أما ناصر(2006) عن اسعد ويس فترى أن التوافق الدراسي هو "محاولة الطالب التفاعل و التواصل داخل المؤسسة التعليمية مع جميع جوانب العملية التعليمية المختلفة من أساتذة و جماعة الأقران و مناهج دراسية و نظام امتحانات و مواقف أكاديمية وغيرها. بحيث يساهم ذلك في مواجهة متطلبات البيئة الدراسية و بالتالي رضا الطالب عن هذه الجوانب و قناعته بها ".**(ويس اسعد،2010،193)**

التعريف الإجرائي :

إن التعريف الإجرائي للتوافق الدراسي هو مستوى توافق الفرد مع الدراسة في المحيط المدرسي و التفاعل مع بيئتها و يتحدد بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على استبيان التوافق الدراسي ليونجمان المستخدم في هذا البحث.

3 – 3 – الإعاقة البصرية :

التعريف الاصطلاحي :

يعرف أبو مصطفي (1998) عن عبد ربه شعبان أن المعاقون بصريا أنهم "الأشخاص الذين يعجزون عن استخدام بصرهم في الحصول على المعرفة ".

ويعرفهم سيسالم كمال (2002) بأنهم " الذين فقدوا بصرهم فقدانا كليا أو جزئيا". **(عبد ربه شعبان،07،2010)**

التعريف الإجرائي:

الإعاقة البصرية هي فقدان كلي أو جزئي للقدرة على الأبصار، وبالتالي فهم يحتاجون إلى تقديم خدمات تربوية و تعليمية خاصة.

3 -4 - الدمج التربوي :

يرى الروسان أن الدمج هو" مفهوم يتضمن و ضع الأطفال غير العاديين مع الأطفال العاديين في الصف العادي بشكل مؤقت أو بشكل دائم ،بشرط توفير عوامل تساعد على إنجاح هذا المفهوم ".**(الروسان فاروق ،29،1998)**

4- أهمية الدراسة :

أن أهمية أي دراسة تحدد ضمن إطار المشكلة المدروسة و مدى علاقتها باهتمامات وقضايا المجتمع المدروس ، ومدى إجابتها عن الأسئلة المطروحة وفي نوعية الأهداف التي تسعي لبلوغها ،وفي الطريقة و المنهاج المتبع في تحقيقها وتكمن أهمية دراستنا فيما يلي :

- تعد هذه الدراسة ضمن إطار اهتمام العام و الخاص بقضايا فئة ذوي الاحتياجات الخاصة " المعاقين بصريا " كونهم جزء لا يتجزأ من المجتمع ،لهم ما للآخرين من حقوق ،وعليهم ما للآخرين من واجبات ضمن قدراتهم وطاقاتهم وحسب ما يوفره المجتمع من إمكانيات .
- يحاول تقديم معلومات أساسية عن علاقة تقدير الذات بالتوافق الدراسي لدى المعاقين بصريا ضمن فئتي المدمجين و غير المدمجين .
- مما يزيد لهذه الدراسة من أهمية هو قلة الدراسات العربية في هذا المجال و التي تناولت المقارنة بين فئتي المدمجين و غير المدمجين فيما يخص علاقة تقدير الذات

والتوافق الدراسي عند المعاقين بصريا بالجزائر .والعمل على زيادة التقرب من المعاقين بصريا وفهمهم و محاولة اكتشاف قدراتهم ووضع حلول لهم قدر الإمكان.

- إثراء المكتبة العلمية بمثل هذه الدراسات .
- قد يستفيد العاملون بحقل التأهيل و التربية الخاصة من هذه الدراسة في التعرف عن السمات الشخصية للمعاقين مما يساعدهم على رعايتهم و تقديم الخدمات المناسبة لهم.
- قد يستفيد المعاقون بصريا من هذه الدراسة في التعرف علي أساليب مواجهة المشكلات التي قد تواجههم في حياتهم و التغلب عليها .
- التأكيد على دور المحيط من أسرة و الأصدقاء في التأثير علي تقدير الذات و التوافق الدراسي سواء كان ذلك بالإيجاب أو السلب .

5- أهداف الدراسة

من خلال التساؤلات المطروحة من طرف الباحث يمكن أن نضع الأهداف العامة :

- التعرف على تقدير الذات عند المعاقين بصريا سواء المدمجين أو غير المدمجين.
- التعرف على التوافق الدراسي عند المدمجين و غير المدمجين .
- التعرف على العلاقة بين تقدير الذات و التوافق الدراسي حسب متغير الجنس للمعاقين بصريا المدمجين.
- التعرف على العلاقة بين تقدير الذات و التوافق الدراسي للمعاقين بصريا لغير المدمجين حسب متغير الجنس.
- التعرف على الفروق الموجودة بين المدمجين و غير المدمجين من حيث العلاقة بين تقدير الذات و التوافق الدراسي .

6- أسباب اختيار الموضوع

إن الإحساس و الشعور اتجاه هذه الفئة كان السبب الرئيسي في اختيارنا لهذا البحث بغية التعرف عن قرب لهذه الفئة و معرفة أهم المعاناة التي يواجهونها في حياتهم وذلك قصد مد يد العون و مقاسمتهم لهذه المعاناة ،باعتبار هذه الفئة جزء من التنوع البشري من جهة إضافة إلي ذلك إعطاؤها العناية و الاهتمام الذي تفرضه الضرورة الدينية

و الأخلاقية والنفسية و الاجتماعية والصحية ، ومحاولة مساعدتها لتحقيق ذاتها ايجابيا أو سلبياً داخل المحيط الاجتماعي و تكيف برامج تساير إمكاناتهم و قدراتهم من جهة أخرى وهذا كله راجع إلي الازدياد المتنامي لهذه الفئة من المعاقين .

وكذلك التعرف على مدى قيام المراكز الخاصة بواجبهم الإدماجي اتجاه هذه الفئة و معرفة مدى توفر الإمكانات اللازمة .وتم اختيار موضوع الدمج لهذه الفئة لما له من أهمية علي المستويين الفردي و الاجتماعي في تحقيق عملية التواصل التي تفرضها العملية التفاعلية بينهما، وتصحيح المفاهيم الخاطئة التي كانت سائدة من قبل ،إضافة إلي تعزيز الثقة لدى الفرد المعاق بغية تحقيق توافقا نفسيا و اجتماعيا و دراسيا. والوصول إلى تحقيق الرغبة في تعميم عملية الدمج على مختلف مراحل التعليم و عدم اقتصارها على مرحلتي التعليم الثانوي و الجامعي كما هو الحال عليه الآن.

7- دراسات سابقة :

7 – 1 - دراسات تقدير الذات :

7 – 1 – 1- دراسات عربية :

دراسة يونسي تونسية (2012) :

حول تقدير الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى المراهقين المبصرين والمراهقين المكفوفين في كل من ولاية تيزي وزو والجزائر العاصمة على عينة مكونة من 240 مراهق, منهم 120 مراهق مبصر و120 مراهق كفيف ,مستخدمة مقياس بروس آرهير لقياس تقدير الذات،وأسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود علاقة ارتباطه بين تقدير الذات الرفاقي والتحصيل الدراسي. أما تقدير الذات الكلي والعائلي والمدرسي فقد وجد أن هناك علاقة ارتباطيه بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي لدى المبصرين ،أما لدى عينة المراهقين المكفوفين فقد أسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود علاقة ارتباطه بين تقدير الذات الرفاقي والتحصيل الدراسي ،أما تقدير الذات الكلي والمدرسي فقد وجد أن هناك علاقة ارتباطيه بينه وبين التحصيل الدراسي،وكذلك بينت الدراسة عن وجود فروق ذات دالات إحصائية في درجات التحصيل الدراسي وهذا الصالح المراهقين المبصرين.

دراسة عبد ربه على شعبان (2010):

حول الخجل وعلاقته بتقدير الذات ومستوى الطموح لدى المعاقين بصريا في المرحلة الإعدادية والثانوية على عينة بلغ قوامها 61 طالب مقسمة على 30 طالب و31 طالبة معاقين بصريا مستخدما استبيان من إعداد الباحث نفسه.ومن بين نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات تعزى لمتغير الجنس، كما بينت كذلك إلى عدم وجود فروق في مستوى تقدير الذات تعزى لمتغير الإعاقة سواء في درجة الإعاقة أو سبب حدوث الإعاقة.

دراسة العتوم والجراح (2004) :

حول تأثير الإعاقة البصرية وبعض المتغيرات الديموغرافية في تقدير الذات لدى عينة من المعاقين بصريا في الأردن . طبقت الدراسة على 28 معاقا بصريا و 28 من الأسوياء لقياس تقدير الذات لديهم ، وقد اختبرت التأثيرات العمر والمستوى التعليمي وأستخدم الباحثان مقياس ببرس هارس ولم تكشف النتائج عن أي فروق دالة إحصائيا بين المعاقين بصريا الأقل عمرا (اقل من 18 سنة) والأكثر عمرا (الأكثر من 18 سنة) كما أظهرت النتائج عن عدم وجود فروق دالة في درجة تقدير الذات بين مستويات التعليم عند المعاقين بصريا.

دراسة جمال فايد (1996) :

ركزت هذه الدراسة على مقارنة فئات كف البصر في تقدير الذات ووجهة الضبط ، وأجريت على عينة مكونة من 112 طالبا وطالبة معاقا بصريا بالمرحلة الثانوية بحافظة القاهرة وتراوحت أعمارهم بين 16 و22 سنة ،واستخدم الباحث استمارة جمع البيانات ومقياس وجهة الضبط ومقياس تقدير الذات بالطريقة العادية و بطريقة برايل .

دراسة المطوع (1996) :

حول التوازن النفسي لطلاب و طالبات المرحلتين الإعدادية والثانوية، وعلاقته بالدافع للإنجاز، و اتجاه نحو الاختبارات ،و تقدير الذات بدولة البحرين .

وتكونت عينة الدراسة من (107) طالبا منهم (50) ذكرا و (57) إناث من طلاب المرحلتين الإعدادية و الثانوية و استخدام الباحث أربعة أدوات :مقياس التوازن النفسي ،و مقياس الاتجاه نحو الاختبارات و مقياس الدافعية للإنجاز و مقياس تقدير الذات، و أسفرت نتائج الدراسة إلى :

- ✓ وجود ارتباط موجب دال مابين تقدير الذات والاتجاه نحو الاختبارات كما يوجد ارتباط موجب دال ما بين تقدير الذات والدافع للانجاز.
- ✓ لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في كل من متغير التوازن النفسي والاتجاه نحو الاختبارات و الدافعية للإنجاز و مقياس تقدير الذات .

وكان من بين نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين فئات كف البصر (الذكور /الإناث) في درجات أبعاد تقدير الذات .

7 – 1– 2– دراسات اجنبية :

دراسة جرفين شيرلي ونيس (2005) :

حول دراسة عن العلاقة بين تقدير الذات والتعاطف لدى المبصرين و ذوي الإعاقة البصرية ، اشتملت العينة 71 طالب معاقا بصريا و88 طالب من المبصرين .تراوحت أعمارهم ما بين 8–14 سنة واستخدام الباحثان مقياس كوبر سميث، وقد أشارت النتائج انه لا يوجد اختلاف بين مجموعتين لطلاب المبصرين والمعاقين بصريا في مستوى تقدير الذات والتعاطف مع الآخرين.

دراسة كينت kyent (2001) :

حول معرفة كيف تؤثر الإعاقة البصرية في نظام الدعم الاجتماعي واثر ذلك في تقدير الذات . تكونت عينة الدراسة من 21 من المعاقين بصريا (15) طالبة و(6) طلاب تراوحت أعمارهم ما بين 18–64 سنة واستخدام الباحث مقياس روزنبرغ وأشارت النتائج إلى ارتفاع في مستوى تقدير الذات لصالح الإناث وقد حصل الذكور على مستوى أعلى في العزلة الاجتماعية من الإناث ، ومن النتائج حصول الذكور على مستوى أعلى في العزلة العاطفية من الإناث.

دراسة كيف kyief (1998) :

أجرى كيف دراسة للتعرف على الفروق بين المراهقين المعاقين بصريا في الفصول العادية و في فصول التربية الخاصة في المتغيرات النفسية موضوع الدراسة (تقدير الذات وجهة الضبط ، استراتيجيات المواجهة ، تقبل الإعاقة و الوحدة) وتكونت عينة الدراسة من 316 مراهقا من المعاقين بصريا (166 ذكورا/150 إناث) تتراوح أعمارهم مابين 14 و20سنة.

وكان من بين نتائج الدراسة انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المراهقين المعاقين بصريا في الفصول العادية و اقرأنهم في الفصول الخاصة فيما يخص تقدير الذات ولكن توجد هناك فروق بين الذكور والإناث لصالح الذكور فيما يخص تقدير الذات.

دراسة بلاك وكلانك و كونيستنس black, kalanek et constance (1996) :

حول تقدير الذات و علاقته بالنوع والحالة الاجتماعية ،العرق و اصل العرق صفات العائلة و التحصيل الدراسي لدي طلاب المرحلة المتوسطة. و تكونت عينة الدراسة من (90) طالبا ،و استخدم الباحث في الدراسة استبيان تقدير الذات الذي طوره كل من دبوافيليبس و ليبز (1995)، وتوصلت نتائج الدراسة إلي عدم وجود فروق في تقدير الذات بين الذكور و الإناث يعزى للحالة الاجتماعية و الاقتصادية .

دراسة رويز و سيسيلا (1994) :

استهدفت هذه الدراسة إلى تحديد العلاقة و الأثر المحتمل لكل من الدافعية و مفهوم الذات و تقدير الذات لدى المكفوفين المدمجين ،وتكونت عينة الدراسة من 150 مفحوصا واستخدم الباحثان مقياس تقدير الذات لروزنبرغ ،وتوصلت نتائج الدراسة أن الشخص الكفيف يعرف و يقدر نفسه بطرق ايجابية جدا على مقياس تقدير الذات .

دراسة بيتي Beaty (1991) :

حاولت دراسة بيتي التعرف على الفروق بين المعاقين بصريا و المبصرين في كل من تقدير الذات و التوافق الاجتماعي و مستوى التحصيل الأكاديمي ،و تكونت العينة من

73معاقا بصريا وقامت الباحثة بتطبيق مقياس كوبر سميث لتقدير الذات و مقياس التوافق الاجتماعي ،ولم تجد النتائج فروقا بين المعاقين بصريا و المبصرين في تقدير الذات أو فيما يخص التوافق الاجتماعي، بينما فاق المعاقون بصريا المبصرين فيما يخص التحصيل الدراسي .

7 – 2 – دراسات التوافق الدراسي :

دراسة بن دومة زبيدة (2011) :

حول أهمية مفهوم الذات في تحقيق التوافق الدراسي لدى المراهق المتمدرس وعلاقته بظهور السلوك العدواني .وحدد مجتمع الدراسة ب1580 طالب منها 680 ذكور و 900 إناث، مستخدما مقياس مفهوم الذات ل فيتس والذي اعد صورته للعربية الدكتورة إيمان عز سنة (2004) ومقياس التوافق الدراسي ليوجمان وكانت النتائج كالتالي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التوافق الدراسي للمراهق المتمدرسين مرتفعي مفهوم الذات وبين متوسط درجات التوافق الدراسي للمراهقين منخفض مفهوم الذات.
- هناك ارتباط موجب ودال إحصائيا بين مستوى مفهوم الذات ودرجة التوافق الدراسي لدي المراهقين المتمدرسين.

دراسة طيب تومي (2010) :

حول علاقة أساليب التفكير "لسترنبرج" بالتوافق الدراسي لدى التلاميذ المكفوفين في كل من بسكرة الجزائر العاصمة ، قسنطينة على عينة شملت (30) كفيفا من كلا الجنسين.(20) إناث (10) ذكور مستخدمين مقياس التوافق الدراسي ليوجمان ،وقد حصلت نتائج الدراسة إلى انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث المكفوفين في درجات مقياس التوافق الدراسي .كما بين كذلك انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التوافق الدراسي بين التلاميذ المكفوفين تعزى إلى متغير المركز الذين يدرسون فيه.

دراسة ليند ونورلهم (1999) :

حول وصف استراتيجيات التوافق التي يستخدمها كفيف البصر ومدى ارتباطها مع مظاهر الصحة والصعوبات التي يواجهونها في نشاطات الحياة اليومية .فكانت عينة الدراسة مكونة من 48 تلميذ كفيف واستخدم في الدراسة استبيان بيرسون للتكيف ولائحة شطب الحالة المزاجية. فتوصلت نتائج الدراسة أن العديد من أفراد العينة يميلون لاستراتيجيات التكيف ووجود ارتباط ايجابي بين استراتيجية التكيف وارتفاع الاستقرار النفسي. وأظهرت النتائج أيضا أنهم بحاجة إلى التدريب على مستوى العاطفي والتوافق في نشاطات الحياة اليومية.

7 – 3 – دراسات الدمج :

دراسة بجيور جوويانولا وسوليز (2008) :

أجريت على عينة قومها 15 طالب ذو إعاقة بصرية مدمجون في ثلاث مدارس أساسية بهدف تقيم برنامج الدمج المطبق عليهم ، وقد أظهرت النتائج أن للدمج المطبق أثرا ايجابيا على تحسين الأداء الأكاديمي لدى الطلبة ذوي الإعاقة البصرية.

دراسة خلود أديب الدبابنة (2008) :

حول اثر الدمج على توفير بيئة محفزة للأداء الأكاديمي والأداء الاجتماعي الانفعالي لدى الطلبة ذوي الحاجات الخاصة وقد تكونت عينة الدراسة من الطلبة ذوي الإعاقة البصرية والسمعية والبالغ عددهم 109 طالبا مستخدمة أداة طورها الباحث نفسه .ومن النتائج المتحصل عليها ظهور فروق ذات دلالة إحصائية على بعد دعم عملية الدمج للتكيف الاجتماعي والانفعالي تبعا لنوع الإعاقة، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على الدرجة الكلية لهذا البعد وفقا لجنس.

دراسة احمد مسعودان (2006) :

حول رعاية المعوقين و أهداف سياسة إدماجهم الاجتماعي بالجزائر من منظور الخدمة الاجتماعية و التي أجريت على عينة بالمركز الوطني للتكوين المهني للمعاقين بدنيا

"خميستي " والمقدر عددهم ب 110 و مجتمع المؤطرين بالمركز ويبلغ عددهم ب 24 معتمدا على استبيان من إعداد الباحث نفسه و الملاحظة إضافة إلى المقابلة، و قد خلصت النتائج إلى توفر الخدمات الرعاية للأشخاص المعوقين بالمركز هذا ما يؤدي إلى إشباع حاجاتهم و يحقق أهداف سياسة إدماجهم .

دراسة جيزلاوري وهورم وسوان (2001) :

قامت بإجراء دراستي حالة على طالبين ذوي إعاقة بصرية اشتملت الأولى على طالبة في مرحلة التعليم الأساسي ،دمج وفق ظروف ملائمة، بينما اشتملت الثانية على طالب في مرحلة الثانوية دمج بدون ترتيب مسبق بهدف التعرف على اثر الدمج على النجاح الأكاديمي والاجتماعي ،وقد أظهرت النتائج أن للدمج أثرا ايجابيا على الأداء الأكاديمي والتكيف الاجتماعي لدى الطالبة الأولى وبينت الدراسة إن من العوامل التي أسهمت في تفاعيل الدمج ونجاحه في حالة هذه الطالبة وجود شراكه بين المعلمين وولي أمر الطالب وتزويد الطالبة بالخدمات المساندة اللازمة، وتحديد واجبات كل عضو من أعضاء الفريق التعليمي وفق حاجات الطلبة، مؤكدين على أن البيئة التعليمة كانت أكثر ملائمة مما إشعارها بالكفاية اللازمة كأقرانها المبصرين.

في حين كانت صعوبات أكاديمية واجتماعية للطالب المدمج في الصف الثانوي نظرا لعدم تفهم المعلمين لحاجات الطالب وعدم وجود شراكه بين السلطات المسؤولة عن الطالب، وافتقار المعلمين للتدريب الكافي مما ساهم في عدم معرفة المعلم كل الحاجات الخاصة بالطالب.

إضافة إلى ذلك أظهرت النتائج إن الدمج المبكر كان أكثر فعالية من الدمج من المراحل الثانوية.

دراسة دروفال (1989) ودارسة بيشوب وجوبل (1994) :

توصلت إلى إن الأطفال ذوي الحاجات يتطورون بشكل أفضل في المجالات الاجتماعية والأكاديمية عندما يتعلمون في المدارس العادية إضافة إلى الأثر الكبير

للتفاعلات الاجتماعية مع الأطفال العاديين على النمو اللغوي, وتكوين صورة ايجابية عن الذات.

8- التعليق عن الدراسات السابقة :

مما سبق من نتائج تلك الدراسات يمكن استخلاص أن هذه الدراسات قد قامت على عينات متنوعة شملت الذكور والإناث من المعاقين بصريا، كما تطرقت هذه الدراسات إلى عملية الدمج المعاقين بصريا مع اقرأنهم العاديين ، بهدف الكشف عن أهم العوامل والمتغيرات التي يمكن أن تساهم في تنمية تقدير الذات والتوافق الدراسي لديهم وقد أكدت نتائج هاته الدراسات إلى تباين الفروق بالنسبة لجنسين على مستوى تقدير الذات ، كما أكدت فاعليه البرامج المقدمة لهاته الفئة فيما يتعلق ببرامج عملية الدمج وأظهرت النتائج كذلك إلى تباين في الفروق بالنسبة للجنس على مستوى التوافق الدراسي لهاته الفئة. وأكدت نتائج هذه الدراسات على أهمية إتباع أسلوب الدمج سواء كان كليا أو جزئيا ، لأنه يساعد على تنمية المهارات الاجتماعية وزيادة القدرة على التواصل الشخصي واكتساب نماذج سلوكية سوية من خلال احتكاكهم بأقرانهم العاديين ومعايشتهم لهم في المدارس العادية.

وقد استفدنا من هاته البحوث والدراسات في تحديد الفروض بحثنا الحالي وتعين إجراءاته والأدوات والمقاييس والأساليب الإحصائية التي يمكن الاستعانة بها.

الجانب النظري

الفصل الاول

تقدير الذات

تمهيد

أولا ـ الذات

1 ـ المسار التاريخي لمفهوم الذات

2 ـ تعريف الذات و مفهوم الذات

أ ـ تعريف الذات

ب ـ مفهوم الذات

3 ـ تشكيل الذات

4 ـ النظريات السيكولوجية لمفهوم الذات

5 ـ مكونات الذات و خصائصها

6 ـ العوامل المؤثرة في مفهوم الذات

7 ـ أبعاد الذات

ثانيا ـ تقدير الذات

1 ـ تعريف تقدير الذات

2 ـ نظريات تقدير الذات

3 ـ كيف يتكون تقدير الذات

4 ـ مكونات تقدير الذات

5 ـ شروط تقدير الذات

6 ـ خصائص تقدير الذات

7 ـ أهمية تقدير الذات

8 ـ أبعاد تقدير الذات

9 ـ العوامل المؤثرة في تقدير الذات

10 ـ مستويات تقدير الذات

11 ـ قياس تقدير الذات

ثالثا ـ علاقة تقدير الذات بمفهوم الذات

رابعا ـ تقدير الذات للمعاقين بصريا

خلاصة

تمهيد :

يقوم الإنسان بمختلف الأنشطة في غضون تفاعله مع البيئة ، فهو يبذل نشاطا مستمرا متعدد الأنواع ومتباين الاتجاهات ، فهو يعمل ويتعلم ويلعب و ينفعل و يعبر عن مشاعره وأفكاره باللغة أو الحركة أو السكون أحيانا ، و بالتالي فهو يعبر عن سلوكات انفعالية وعقلية أثناء تفاعله مع بيئته التي يتأثر بها ويؤثر فيها .

ويعتبر تقدير الذات من أهم العوامل التي تلعب دورا مهما في هذه العملية التفاعلية لذلك دأب الكثير من العلماء في دراسة الشخصية محاولين الوصول إلى جوهرها وتقيمها وعلاقتها بالعالم ،لذلك كانت دراسة تقدير الذات من الموضوعات المنبثقة عن الذات كونه الإطار المرجعي الذي يعطي القوة والمرونة للسلوك الإنساني والذي يتم بواسطته تقويم الشخصية من ناحية، ومن ناحية أخرى يلعب دورا حيويا في الوظيفة النفسية و رفاهيتها. فالفرد يعيش تغيرات اجتماعية واقتصادية وثقافية تؤثر عليه مما تزيد من معدلات المشقة و الضغط ، وبالتالي زيادة معدلات الاضطرابات النفسية و السلوكية ،مما تؤدي إلى عدم توافق بنية الشخصية فضلا عن إخلال في تقديره لذاته.

هذا ما جعل تقدير الذات محل اهتمام الكثير من الباحثين و الدارسين للشخصية ، وفي هذا الصدد سنتطرق في هذا الفصل إلى معرفة مفهوم الذات واهم خصائصه و العوامل المؤثرة فيه ، ثم نحدد مفهوم تقدير الذات و أهم النظريات التي تناولته.

أولا – الذات

1 – المسار التاريخي لمفهوم الذات :

لم يعرف الإنسان الذات كما عرفها في الوقت الحاضر من حيث كونها مصطلحا نفسيا له دلالاته ، فلا توجد لغة في العالم سواء كانت قديمة أو حديثة وعلى اختلاف الحضارات إلا واستخدمت ألفاظا مثل ،أنا ، نفسي .. والتي تدل على كنه النفس حيث

أن جذور مفهوم الذات قديمة جدا فقد أكدت بعض المصادر بدايتها قبل الميلاد وأن الأفكار السائدة في الحاضر ترجع أصولها إلى الأفكار السائدة في الماضي.

هوميروس الذي ميز بين الجسم الإنساني المادي والوظيفة غير المادية التي أطلق عليها فيما بعد بالنفس و الروح.

وفي القرن الأول قبل الميلاد تناولت المخطوطات الهندية أن" النفس تجمد نفسها ولا تعتقد أنها دنيئة ،والنفس صديقة نفسها ، والنفس أيضا هي العدوة الوحيدة لنفسها ولهذا فهي تكبح نفسها بنفسها ، وكذلك فهي تصادق بنفسها و حينما تظل فهي تقهر نفسها وهي عدو نفسها ، فكما تهدئ النفس من نفسها فهي أيضا تخضع لها ،وذلك لأنها تسند إلى أساس لا يتزعزع". **(قحطان الظاهر، 15،2004)**

أن مفهوم الروح هو كينونة داخلية تواجه مصير الإنسان ويعد سقراط (470- 399ق م)"أول من ادخل هذا المفهوم حيث أدرك المعنى العميق للعبارة المنقوشة على معبد 'دلفي' اعرف نفسك بنفسك".**(فرحان جلوب ،07،1986)**

ولقد اهتم المفكرون العرب بهذا الموضوع :

ابن سينا (980-1037 م): " مفهوم الذات على انه الصورة المعرفية للنفس البشرية". **(زهران حامد،82،1980)**

الإمام الغزالي (ت 1111 م): فيقول "أن النفس خمس واجهات ، النفس الملهمة ، النفس اللوامة، النفس البصيرة، النفس المطمئنة ، النفس الأمارة بالسوء، اعتبر الأربعة حميدة بينما الخامسة غير حميدة".

وقد اهتم ديكارت (1590-1650) بمسالة الثنائية بين الجسم و الروح أو النفس عندما أطلق مقولته الشهيرة 'أنا أفكر إذا أنا موجود'. **(قحطان الظاهر،16،2004)**

وقد تكلم بعض المفكرين عن مفهوم الذات كونه الروح تارة واعتباره الذات تارة أخرى أمثال :

. جون لوك(1632-1704)

. جورج بيركلي (1685-1704)

. توماس براون(1778-1820)

بظهور علم النفس الحديث ظهرت النزعة إلى رفض فكرة الروح أو إي وسيط نفسي أخر كالعقل و الأنا أو الإرادة ، أو الذات لتفسير سلوك الإنسان . إلا انه عاد مجددا الاهتمام بمفهوم الذات إلي الظهور بين علماء النفس ، ونقلا عن دويدار يعتبر وليام جميس (1842-1910) أول من مهد إلى النظريات المعاصرة حول الذات و عرف الذات التجريبية أنها " ذلك المجموع الكلي لكل ما يستطيع الإنسان أن يدعى انه له جسد سماته قدراته، أسرته، مهنته و هواياته ".**(دويدارعبد الفتاح،1992،32)**

ويعتبر لذات معنيين متمايزين هما:

- الذات كعملية
- الذات كموضوع

أما الذات كعملية : فهي الذات العارفة وتدل على العمليات السيكولوجية التي تحكم السلوك و التوافق و التفكير.

أما الذات كموضوع : فتشير إلى اتجاهات الشخص و مشاعره عن نفسه و هو ما أطلق عليه بالذات أو الأنا التجريبية و التي تتضمن:

- ✓ الذات المادية : و تتكون من ممتلكات الفرد المادية كجسمه ،أسرته، ممتلكاته.
- ✓ الذات الاجتماعية : وتتضمن وجهة نظر الآخرين نحو الفرد .
- ✓ الذات الروحية : و تتكون من ممتلكات الفرد النفسية و انفعالاته و رغباته.

وأضاف جيمس بعدا رابعا و هو الذات الممتدة و التي تشمل كل ما يشترك فيه الفرد مع الآخرين كالعائلة و المجتمع و الرقعة الجغرافية .(**غنيم سيد احمد،1975،677**)

ويعتبر كولي (1902) من أوائل علماء النفس و الاجتماع الذين ساهموا في دراسة الذات وهو صاحب فكرة " أن المجتمع مرآة يرى الفرد نفسه ".

2 – تعريف الذات و مفهوم الذات :

تنوعات الدراسات التي تناولت مفهوم الذات في ارتباطه مع المتغيرات الأخرى ، في الشخصية أو في النفس البشرية من خلال علاقتها بالمحيط ، و يعتبر هذا المفهوم مظهرا مهما من مظاهر الصحة النفسية . ونظرا لأهمية مفهوم الذات وكثرة الباحثين فيه ولاختلاف المنطلقات التي انطلق منها هؤلاء الباحثين هناك عدة تعريفات :

2 – 1 – تعريف الذات :

يرى عماد الدين أن " الذات كما يدركها الفرد هي ذلك المفهوم الذي يكونه الفرد عن مجموعة التنظيمات السلوكية التي يمكن أن يصدر عنه نحو البيئة المحيطة و بالأخص المجتمع الذي يعيش فيه " . (**عماد الدين إسماعيل،1986،32**).

ويعرف اندروينكوف سانقلا .أ الذات على أنها " كل ما هو موجود في أعماق كل واحد منا ،فهي النواة الحسية لكل واحد منا .وهي ما يضمن الشعور بالوجود الدائم والاستمرارية إي الاحتفاظ بنفس الهوية في جميع مراحل الحياة.

(**A.andronikof .sangland,1990,11**)

كما اعتبر دسوقي .كمال (1979) الذات أنها " الشخص الذي يحس ويدرك و يفكر بنفسه " . (**دسوقي كمال،1979،287**)

ويرى مصطفى فهمي نقلا عن محمد سعد حامد أن الذات " هي المجموع الكلي لأفكار واتجاهات الفرد عمن هو و من هو ، وأنها تتضمن كل الخبرات التي تكون إدراك الشخص و إحساسه بوجوده " . **(سعد حامد ،104،2010)** .

ويقدم القاموس النفسي تعريفا للذات نقلا عن أبو زيد على أنها "هي الفرد كما يعتبر شاغرا بهويته المستمرة الخاصة و بعلاقته بالبيئة " **(أبوزيد إبراهيم،76،1987)**.

نستخلص من هذه التعاريف أن الذات هي المحرك المنظم الذي يشمل القيم و المثل التي تواجه بسلوك الفرد.

وإذا كان هذا تعريف الذات فيا ترى ما هو مفهوم الذات ؟

2 – 2 – مفهوم الذات :

وقد عرفه روجرز نقلا عن موسى يوسف بأنه " ذالك التنظيم العقلي المعرفي والمفاهيم والقيم الشعورية التي تتعلق بالسمات المميزة للفرد و علاقته المتعددة ". **(موسى يوسف،63،1992)**

ويعرفه هولتر عن عبد اللطيف آذار بأنه " تلك الأنواع التي يستخدمها الفرد بغرض تعريف بذاته وهكذا فانه لتعيين حدود مفهوم الذات يجب الأخذ بعين الاعتبار الطرق المتعددة التي يعرف الناس أنفسهم بها ". **(عبد اللطيف آذار ،27،2001)**

وترى سهير كامل أن مفهوم الذات " يلعب دورا محوريا في تشكيل سلوك الفرد وإبراز سماته المزاجية ، فكل منا ينموا إلى أن يسلك بالطريقة التي تتفق مع ذاته ، فمفهوم الذات في حقيقته يمثل خبرة عميقة وليست موضوعا أو سلوكا قابلا للملاحظة. فهو يعتبر حجر الزاوية لبناء الشخصية والتوافق النفسي ، كما يعتبر سمة من سمات الشخصية ، فهو يمثل الجانب الأساسي في حياة الفرد ،كما يلعب دورا هاما في تكوين شخصيته ". **(سهير كامل،116،2000)**

ويعرفه هيقرت عن وينفريد على انه "مفهوم موحد وضروري لفهم ولإثراء الدافعية الإنسانية ، بينما يعرفه كل من كروش ، قرثفيلد، وبالاشي على انه النواة التي من حولها تنظم حاجات و أهداف الفرد".(H.winfrid,1977,80)

بينما يراى زاوز .ر عن بيرات أن مفهوم الذات هو" عبارة عن ردود أفعال الشخص عندما يطلب منه أن يصف نفسه أو يعرفها في حالة ما".(R.bruth,1980,84)

ويعرفه حزم عبد الواحد بأنه " تركيب ديناميكي وظائفه هي الدافعية والتكامل والتوافق وتنظيم عالم الخبرة المتغيرة في الموقف الذي يوجد فيه " .(عبد الواحد حزم،1979،17).
بينما يعرفه سبنسر و جيفري بأنه " الانطباع الذي يكونه الفرد عن نفسه أو إدراك الفرد لنفسه ، ويشمل مفهوم الفرد عن السمات أو الخصائص التي يعتبرها هامة بالنسبة له وتقيمه لهذه السمات، ويشمل مفهوم الذات على الهوية الذاتية وتقدير الذات والذات المثالية" .(Spincer & Jeffery,1980 ,43)

ويرى كورسيني رويموند أن مفهوم الذات " السمات السلوكية للشخص و الموصوفة والمحددة من وجهة نظره عن نفسه ".(Corsi Roymond,1987,1013)

ويذهب حامد زهران في تعرفه لمفهوم الذات بأنه " تكوين معرفي منظم و متعلم للمدركات الشعورية والتصورات و التقييمات الخاصة بالذات يبلوره الفرد ، ويعتبره تعريفا نفسيا لذاته ويتكون مفهوم الذات من أفكار الفرد الذاتية و المنسقة و المحددة الأبعاد عن العناصر المختلفة لكينونته الداخلية و الخارجية ، و يشمل هذه العناصر المدركات و التصورات التي تحدد خصائص الذات ، كما تظهر إجرائيا في و صف الفرد لذاته كما يتصورها هو 'مفهوم الذات المدرك '.و المدركات والتصورات التي تحدد الصورة التي يعتقد أن الآخرين في المجتمع يتصورنها و التي يتمثلها الفرد من خلال التفاعل الاجتماعي 'مفهوم الذات الاجتماعي '، والمدركات و التصورات التي تحدد الصورة المثالية للشخص الذي يؤد أن يكون 'مفهوم الذات المثالي "". (حامد زهران،1997،69).

من خلال التعريفات نلاحظ ما يلي :

يمكن التعرف باختصار عن مفهوم الذات من خلال فحص الإجابات عن السؤال من أنا؟

- أن مفهوم الذات يمثل إدراك الفرد لنفسه ،حيث يعبر عن ما لديه من أفكار ومشاعر واتجاهات نحو نفسه والى مختلف جوانب الشخصية سواء منها الجسمية و العقلية والاجتماعية و الانفعالية .
- أن مفهوم الذات إما أن يكون ايجابيا أو سلبيا.
- انه يتصف بالثبات النسبي لكونه قابل للتعديل و التغيير تحت شروط خاصة.
- يكتسب من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين.

3 - تشكيل مفهوم الذات :

إن مفهوم الذات ليس شيئا مورثا لدى الإنسان ، وإنما هو نتيجة تفاعل الفرد مع البيئة المحيطة به ،ابتداء من طفولته وعبر مختلف مراحل النمو المختلفة . وحسب (لكيير.ر) يمر مفهوم الذات و يتكون حسب المراحل التطورية التالية :

3 – 1 - مرحلة انبثاق الذات : (0 –2 سنة)

يرى محمد جبل أنه " عند ولادة الطفل يكون في مرحلة اللاتمايز ، ثم تبدأ عملية التميز،المتدرج بين ما هو الذات و ما هو غير الذات ، وهذا ما يحدث خلال احتكاكه واتصاله مع أمه في الحين الذي تتكون فيه صورته الجسدية تنبثق صورة داخلية أخرى تترجم فيها بعد بحب الأخر ، والقيمة التي تسمى فيما بعد بتقدير الذات " .(**جبل فوزي ،2000، 354**)

3 – 2 – مرحلة تأكيد الذات : (2 –5 سنوات)

يرى لكويار في هذه المرحلة "ينمو الوعي بالذات مع تطور اللغة ،حيث يظهر الاستعمال التدريجي بضمائر الشخصية و أدوات التعبير عن الملكية مثل : أنا ،أنت ، ملكي ...". (R.L'ecuyer,1978,197)

في هذه المرحلة يظهر للطفل ذاتية خاصة تميزها عن ذات الآخرين كما يجتهد في بنائها دون الاعتماد عن الآخرين، وبالأخص الوالدين ومن خلال تفاعله مع العالم الخارجي يحس الطفل بقيمته الذاتية.

3 – 3 – مرحلة توسيع الذات : (6– 12 سنة)

هذه المرحلة يرى لكويار انه " تنتج الخبرات الحسية والعقلية ، الوجدانية والاجتماعية وتنوع التجارب اليومية التي يعيشها الطفل في هذه المرحلة والأدوار التي يقوم بها و ردود الأفعال المختلفة من المحيط ،أين يتوسع معنى الهوية . فتتشكل صورة الذات الأولى، مما يجعل الطفل أكثر ثقة بنفسه وتسمح له هذه الثقة بالاندماج في مجتمعات أخرى غير العائلة يسمح في هذه المرحلة المكثفة تكديس وتسلسل تدريجي لمجموعة من الصور الذاتية التي تعمل على توسيع معني الهوية و هذا له اثر كبير على تقبل الذات وتقديرها ".(R.l'ecuyer,1978, 146)

3 – 4 – مرحلة تميز الذات : (12– 18 سنة)

تتصف هذه المرحلة بتمييز الذات، وتكوين مفهوم شخصي محدد للذات،والمراهق كما يرى زازو، سترانغ، و جيرسليد نقلا عن لكويار" أن هذه المرحلة هي مرحلة تمايز الذات و إعادة تنظيمها ، حيث تحدث تغيرات داخلية و خارجية تؤدي إلى أن يصبح صورة الانتقال من فترة الملموس إلى فترة التفكير الإجرائي، الاستنباطي مما يجعله يعيد النظر في ذاته ،وصياغته وفق معطيات جديدة تسمى الواقع الملموس ".(R.L'ecuyer, 1978, 154)

من هنا يتضح أن التجارب المختلفة و النضج والمسؤوليات هي أهم العوامل التي تساعد المراهق في بناء ذاته،وهنا تحدث عدة تغيرات يحاول الفرد تقبلها و التكيف معها للوصول إلى تكييف مقبول مع جسمه و مع الجنس الأخر . وهنا يثبت نفسه من خلال الاستقلالية في التفكير،ولتدعيم هويته يبحث المراهق عن تقديره لذاته و ذلك من خلال الاحتكاك بالآخرين.

3 – 5 – مرحلة تكيف الذات : (20–60 سنة)

في هذه المرحلة لا يتطور مفهوم الذات بل يصبح موضوع إعادة تشكيل للمتغيرات والتكييف مع المهنة المختارة والإحساس بالتكيف قد يتغير حسب درجة النجاح والفشل في العمل، والتكييف كذلك مع الأمومة و الأبوة.

3 –6 – مرحلة تراجع الذات : (60 سنة فما فوق)

يكون مفهوم الذات عند هذه الفئة من الأفراد سلبي عامة و ذلك لتأثره بالعوامل التالية :

- الإصابة بالمرض و إدراكهم بالقدرة الجسمية تتقهقر.
- صدمة التقاعد المصحوبة بنوع من الإهمال خاصة عند الرجال .
- الشعور بالوحدة و التخلي الناتج عن ذهاب الأبناء.

كل هذه الحوادث تؤدي أو تفرض إعادة تشكيل تصور الذات بمعنى المكانة الشخصية والاجتماعية و القيم الاجتماعية و الاقتصادية الناتجة عن التقاعد. "(**R.L'ecuyer (1978 , 151**

4 – النظريات السيكولوجية لمفهوم الذات :

يلقى مفهوم الذات اهتمام الكثير من العلماء و الباحثين ، فاختلافات الآراء و تعددت الاتجاهات في تفسيره مما أدى إلى ظهور عدة نظريات تناولته ومن أهم هاته النظريات :

4 – 1 – نظرية التحليل النفسي :

أعطت نظرية التحليل النفسي أهمية كبيرة لمفهوم الأنا ودوره المؤثر في الشخصية ويعتبر فرويد ويونغ و هورني و ادلر و سليفان من رواد هذه النظرية . فرويد الذي أعطى فكرة بسيطة حول الذات من خلال عرضه نموذج الشخصية ، مثلت القوى النفسية من الهو و الأنا ،الأنا الأعلى بقوله "الذات هو ذلك الجزء الشعوري للانا ".

(N.Duruz,1985,33)

أما يونغ يرى أن الذات تقع في الوسط بين الشعور واللاشعور تكون قادرة على إعطاء توازن للشخصية ،وأن أعلى مستوى التفاعل داخل النفس هو الذات.**(السيد عبيد،2000،532)**

كما تكلم ادلر عن الذات المبتكرة باعتبارها عنصر نشيط في حياة الفرد . إذ تبحث عن الخبرات التي تنتهي بتحديد أسلوب حياة الشخص ، وان لم تتوفر هذه الخبرات في حياة الشخص الواقعية فان الذات المبتكرة تحاول ابتكارها و ابتداعها . **(زهران حامد ، 112،1980)**

نقلا عن دريز تجدر الإشارة إلى أن التطرق إلى مفهوم الذات كمفهوم تحليلي ينسب إلى هرتمان ،الذي اقترح عام 1950 محاولة التفريق بين الأنا و مفهوم الذات حيث يعتبر "الذات قطب توظيف لبيدي نرجسي ويكون هذا القطب مناقضا أو مقابلا للقطب الموضوعي إي العالم الخارجي ".**(N.Duruz,1985,177)**

سوليفان فقد أكد على أهمية الآخرين في نمو مفهوم الذات ، و الذي يمثل حسبه عملية تشكيل خارجي نتيجة الخبرات التي تعرض لها . **(دسوقي كمال ،1979،300)**

أما هورني فقد أعطى مفهوما ثلاثيا للذات ' ذات مثالية ، ذات واقعية ذات حقيقية وفي تحليلها لبعض الأمراض و الاضطرابات النفسية ترى أن العصاب ينشا عن بعد الشخص عن ذاته الحقيقية والسعي وراء صورة مثالية غير واقعية للذات.(**عباس محمد يوسف،2003،117)**

4 – 2 – نظرية التعلم الاجتماعي "التناول السلوكي " :

تعتبر المدرسة السلوكية القديمة المثير الخارجي كمرجع تشرح به كل سلوكات الفرد ضمن معادلة (مثير – استجابة) ، اعتمادا على حتمية المحيط دون الاهتمام بمفهوم الذات باعتباره معطى ذاتي بحت فالسلوكيون يعتبرون الشخصية تتكون عن طريق التعلم "عن طريق عملية يوافق فيها الفرد بين تنظيمه لمجموع استجاباته و بين التنوع الشديد للمثيرات داخلية كانت أو خارجية، والتي يتعرض لها الفرد". **(السرخي أبراهيم ،2002، 29)**

أما المدرسة السلوكية الحديثة ، فحتمية المحيط تكون متبادلة بين المحيط والفرد أخذة بعين الاعتبار الشخصية ،بالإضافة للعوامل الخارجية التي توافق السلوك ، ومن أهم رواد المدرسة السلوكية الحديثة بندورا 1997 حول فعالية الذات والتي يقصد بها تأكد الفرد من استطاعته بسلوك تمليه وضعية معينة . مما يؤدي به إلى الاعتماد على قدراته في مواجهة الوضعيات الصعبة . " فعالية الذات من المفاهيم التي تحتل مركزا في تحديد وتفسيره القوى الإنسانية وسلوك الأفراد خاصة . فعالية الذات المدركة تؤثر في أنماط التفكير ،التصرفات ، والإثارة العاطفية ،فكلما ارتفع مستوى فعالية الذات ارتفاع الانجاز".

(سيد عبد الرحمان محمد،1998،339)

4 – 3 – التناول المعرفي للذات :

تعتبر الذات عند المعرفيين عنصرا ديناميكيا للسياقات المعرفية للفرد ، وليس كونها متغيرا للشخصية تسمح بالضبط و المراقبة بل تلعب دورا هاما في تنظيم السلوك ونقلا عن دريز فان بياجي (1975) يرى أن" الذات تفهم من خلال القوانين العامة للنمو المعرفي ، فهو لا يفرق بين الذات و اللا ذات ولا يعتبر بها لنتيجة تطور الفرد من الناحية العاطفية و الذي هو تفاعل مع البيئة التي تواجهه وتدفع استثمارات الأشياء المعرفية ".

(N.Duruz,1985,125)

4 – 4 – التناول الظواهري :

تؤكد هذه النظرية على مسؤولية الفرد عن إدراكه لواقعه، وسلوكه و استجاباته للمواقف ما هي إلا نتيجة لتصوراته و تفسيره كما يدركها . و يعتبر كل من سينج وكومباس ابرز

رواد هذه النظرية الفكرية الذاتية و ذلك لدورهما الرئيسي الذي يصلان به الشعور بالظاهر المعروف و بين المعارف و الادراكات . و نقلا عن ناتان يرى كلاهما أن " السلوك ككل محدد بشكل كامل ووثيق بالمجال الخاص بالظواهر، إي الكيفية التي يتصرف بها الشخص ما هي إلا نتيجة تفكيره و هما اللذان يحددان طريقة فعله".

(F.Nathon,1982,126)

4 – 5 – التناول الإسلامي :

يرى هذا التناول كون الإنسان يتميز عن غيره من المخلوقات بتكوينه العقلي، وان حريته وإرادته و قيمه وجوانبه الروحية هي محددات إنسانيته وهذا ما أكده عبد الغفار عبد السلام في أن النفس الإنسانية تتكون من مجموعة من العناصر المتضادة فيها عنصر الخير وعنصر الشر لقوله تعالى "ونفس وما سواها " **سورة الشمس الآية 7.**

ويرى كذلك أن عنصر الخير أكثر تجسيدا للعقل الذي تحتاج إلى إرادة و جهاد بينما عنصر الشر أكثر تجسيدا للعاطفة التي تكون سهلة وأكثر طواعية،كما أشار عبد الغفار أيضا إلى مكونات الذات العامة تتأثر ببعضها البعض ولا يمكنها أن تستقل بشكل مطلق.

(عبد الغفارعبد السلام،1980،204)

5 – مكونات الذات و خصائصها:

يرى قطامي (1985) أن الذات تتكون من العناصر التالية :

- o الكفاءة العقلية .
- o الثقة بالذات و الاعتماد على النفس .
- o الكفاءة الجسمية من حيث القوة، الجمال بناء الجسم و الجاذبية.
- o درجة النمو في الصفات الذكرية أو الأنثوية .
- o الخجل و الانسحابية.
- o التكيف الاجتماعي .**(قطامي نايفة ،1989،90)**

مفهوم الذات بمعناه الواسع هو إدراك الفرد لذاته وهذه الأخيرة تؤثر على أساليب تفاعله مع المتغيرات الخارجية،فان الطبيعة الدقيقة لمفهوم الذات تجعله يتميز بخصائص أهمها:

5 – 1 – بناء تنظيمي :

" إذا تكونت الذات احتفظت بتنظيمها ، وقاومت التعديل و التغيير و الانقسام ، مما يساعد كثيرا على التنبؤ بسلوك الأفراد في المواقف المختلفة ، فالاطراد في السلوك يرجع إلى ثبات الذات و ثبات أهدافها و طرقها" .(**دويدارعبد الفتاح ،1989،44**)

5 – 2 – متعدد الأوجه :

بمعنى أن النظام التصنيفي المستخدم تتعدد مجالاته مثل الوضع المدرسي ، التقبل الاجتماعي و الجاذبية الشخصية ،القدرة أو الذكاء العام . (**فتحي الزيات ،2001،258**)

5 – 3 – هرمي:

نقلا عن الزيات يرى بروكفر (1963) أن مفهوم العام للذات ينقسم إلي شقين :

- مفهوم الذات الأكاديمي و المتعلق بالمواد الدراسية .
- مفهوم الذات غير أكاديمي و الذي ينقسم إلى التقبل الاجتماعي أو التقبل الآخرين والجاذبية الشخصية .(**الزيات فتحي ،2001،258**)

5 – 4 – ثابت نسبيا:

يضيف الزيات كلمة نسبيا إلى الخصائص، بمعنى انه في ضوء التنظيم الهرمي لمفهوم الذات ، يصبح التغيير الذي يحدث ضعيفا أو منخفضا ، مما يجعل مفهوم الذات مقاوما نسبيا للتغير أي انه يتمتع بقدر من الثبات و حسب رأي سعد جلال" أن مفهوم الذات شكل منظم به قوة تنظيمية تعمل على الاحتفاظ بشكله و نظامه و تباعده في مقاومته، وأن الإنسان لا يدرك ما حاوله إلا ما اتفق مع ذواته وهذا ما يؤدي إلي زيادة ثبات الذات " .(**جلال سعد، 1985،483**)

5 – 5 – نامي و متطور:

يرى كل من هندرسون و انقل نقلا عن الزيات أن " لمفهوم الذات خاصية نمائية ". ونقلا عن نفس الباحث "مفهوم الذات في مراحل الطفولة تكون كلية شاملة و غير متمايزة ،ومع بداية بناءهم للمفاهيم و اكتسابهم لها تتمثل لديهم استخدام كلمة أنا ، ومع عمليات

النضج والتعليم يحدث تزايد للخبرات المختزنة ، وخلال عمليات النمو تبدأ بعض العمليات في عالمه الخاص في تغير مهنها و دلالتها ، ومع تزايد العمر الزمني و الخبرة يصبح مفهوم الذات أكثر تمايزا" .(**الزيات فتحي ،2001،260**)

5 – 6 – تقويمي :

أن الذات ذو طبيعة تقويمية و ليست و صفية، و هذه التقويمات تحدث في مواجهة المعايير المطلقة كالمثالية كما تحدث في مواجهة المعايير النسبية كالواقعية مثل استقبال تقويمات الآخرين ، و بعد التقويم يمكن أن تتباين في الأهمية بالنسبة لمختلف الأفراد والمواقف ، وهذا التباين ربما يعتمد على خبرات الفرد الماضية وثقافته الخاصة ومركزه و أدواره في مجتمع معين . (**الزيات فتحي ،2001،259**)

5 – 7 – متمايز أو فارقي :

" بمعنى انه متمايز أو مستقل عن الأبنية التي ترتبط بها نظريا ، فمثلا افتراض أن مفهوم الذات للقدرة العقلية يبدوا أكثر ارتباطا بالتحصيل الأكاديمي من القدرة على التصرف في المواقف الاجتماعية " . (**الزيات فتحي،2001،260**)

نقلا عن هول ليندي فقد حدد روجرز أهم خصائص الذات :

- أن الذات ينمو مع تفاعل الذات مع بيئته.
- أن الذات قد تمتص قيم الآخرين و تدركها بطريقة مشوهة .
- الخيارات التي لا تتسق مع الذات تدركها بوصفها تهديدات .
- تتغير الذات نتيجة للنضج و التعلم . (**هول ليندري ،1978،613**)

6 – العوامل المؤثرة في مفهوم الذات :

يرى ابيستر (1973) نقلا عن حامد المنسي أن مفهوم الفرد عن ذاته يتكون عن غير قصد أثناء تفاعله مع البيئة و هذا ما يدل على أن العلاقة الديناميكية للفرد بمحيطه تمكنه من تكوين مفهوم عن ذاته، فالبيئة الاجتماعية و المادية تلعب دورا مهما في تشكيل و نمو مفهوم الذات وأهم هذه العمليات التنشئة الاجتماعية، فالاحتكاك والتفاعل الاجتماعي يجعلان الفرد موضوعا ، توجه إليه تقويمات و أحكام الآخرين و بذلك تتشكل لديه مختلف التصورات والأحاسيس عن نفسه ومنه يستجيب نحو السلوكات التي تصدر عنه و يقيمها ". **(المنسي ح،1986،11)**

و من أهم العوامل المؤثرة نجد:

أ – **صورة الجسد** : ويقصد بها التطور الفيزيولوجي للفرد من طول و عرض ، ويختلف هذا عند الرجال و النساء ، فعند الرجال يعود رضاء الذات إلى الجسم الكبير و القوة والعكس عند النساء ، كما يتأثر نمو الذات بسرعة النمو الجسمي فذوي النمو البطيء يحملون مشاعر سلبية ، و يشعرون بعدم الكفاءة .

ب – **الصحة أو القدرة العقلية** : حسب زهران أن الذات تنمو عند الإنسان السوي بصورة أفضل عنه عند الإنسان غير السوي ، فهذا الأخير لا يستطيع تقيم خبراته .**(زهران حامد ،1997،430)**

ج – **المعايير الاجتماعية** : تؤثر المعايير الاجتماعية من خلال أحكام الأفراد على الشخص ابتداء من الصورة الجسدية إلى مختلف السلوكات الصادرة عنه ، و بهذه العملية يدخل الفرد هذه الأحكام ويعتبرها ضمن منظوماته التقيمية ويصبح بدوره يحكم بها على سلوكات الآخرين وعلى هذا الأساس يعتمد رضاء الفرد عن ذاته على الكيفية التي يقيس بها المظاهر التي يكتشفها مع من يحيطون به .

د – **الدور الاجتماعي** : نقلا عن زهران يرى كوهن و زملاءه أن تصورات الذات تنمو من خلال الأدوار الاجتماعية .**(زهران حامد،1990،430)**

هـ – التفاعل الاجتماعي : التفاعل الاجتماعي السليم والعلاقات الاجتماعية الناجحة تعزز الفكرة السليمة الجيدة عن الذات ، ويظهر هذا من خلال النتائج التي توصل إليها كومبس (1969)، حيث وجد أن الفكرة الموجبة عن الذات تعزز التفاعل الاجتماعي و يزيد العلاقات الاجتماعية نجاحا .**(زهران حامد ،293،1984)**

و – الخصائص و المميزات الأسرية : يؤثر الجو الأسري على مدى تقدير الذات للفرد وحسب دويدار فان " الطفل الذي ينشا في أسرة تحيطه بالعناية والتقبل ترتفع قدراته وتزيد مهاراته ، في حين يمكن أن يتسبب الوالدان في الحط من تقدير الطفل لذاته".

(دويدار عبد الفتاح ،50،1992)

و اعتبر كل من طلعت و بشاي أن " الخبرات الأسرية للطفل عامل رئيسي في تشكيل مفهوم الطفل عن ذاته من ناحية ،كما أن الطفل من ناحية أخرى يرى نفسه و يدركها في سياق هذه الخبرات ". **(حليم بشاي ،12،1982)**

ز – اثر المقارنة : " أن مقارنة الفرد نفسه مع من هم اقل شان منه في أفراد جماعته يزيد من قيمته الذاتية ، في حين مقارنته بمن هم أكثر منه شانا فان ذلك يقلل من قيمته الذاتية . هكذا تساهم عملية التقمص في تشكيل مفهوم الذات بحيث يتخذ الفرد سلوك شخص أخر كمثل أعلى يحاول تقليده و جعله صورة لذاته يحاول بلوغها " .**(زهران حامد،295،1984)**

ط – مستوى الذكاء : أن الشخص الذي لديه درجة كبيرة من الوعي و البداهة ، فإننا نجده ينظر لنفسه بشكل أفضل من الشخص قليل الذكاء و يعمل الذكاء على إعطاء صورة خاصة للفرد حول ذاته . هذه النظرة التي يساهم فيها المجتمع بصفة ايجابية أو سلبية حسب معاملته المحيطين به . **(زهران حامد ،293،1984)**

7 – أبعاد الذات :

حسب ج.هـ ميد (1983) يبين مظهرين للذات :

-**الذات الاجتماعية** : و تمثل المعايير الثقافية التي امتصها الفرد و تتحكم فيها الأدوار العامة وهما يعدان لشيء واحد ،و يتفاعلان معا و يؤثران في بعضهما ، و يأتي السلوك نتاجا لهذا .

-**الذات المنفردة** : تمثل دوافع الفرد الطليقة غير المقيدة بالمعايير الاجتماعية .

وقد اعتمد المنسي خمسة أبعاد للذات :

- **مفهوم الذات الجسمية** : ويقصد بها مفهوم الفرد عن نفسه و مدى تقبله لذاته جسميا وسلوكه اتجاه جسمه .

- **مفهوم الذات الخلقية** : ويرد بها مفهوم الفرد عن ذاته وتقبله لأخلاقه وسلوكه الأخلاقي.

- **مفهوم الذات الأسرية** : ويرد بها مفهوم الذات داخل أسرته ، و تقبله لذاته كعضو في الأسرة و سلوكه اتجاه أفراد أسرته .

- **مفهوم الذات الاجتماعية** : وهو مفهوم الفرد عن ذاته داخل المجتمع و مدى تقبله لذاته كعضو في المجتمع.

- **نقد الذات** : مفهوم الفرد عن ذاته و تقبله للتغير و سلوكه اتجاه نقد الآخرين له.

(المنسي ،15،1986)

ويرى فهمي (1987) في أبعاد الذات حيث يقول : " تتميز الصورة الذهنية التي يكونها الفرد عن نفسه بأنها ثلاثة أبعاد ".**(فهمي م ،29،1987)**

أ - **الذات المدركة** : وهي مفهوم الذات كأساس واقعي ونظرة الفرد إلى ذاته نظرة واقعية، متأملا فيما لديه من قدرات و قابليات و استعدادات .

وحسب قودفروا " الذات المدركة هي ذلك الجزء من الشخصية الذي يتجاوب مع الواقع ".

(Godefroid ,1993 ,601)

ب - الذات الاجتماعية : وهي تصورالفرد لمفهوم الآخرين لذاته ،وحسب تومي رودريغر وهكتور (1972) في تصورات الذات عند الأخر ، إي نظرة الفرد لذاته كما يدركها

أو يفترض أن يكون عند الآخرين فهي تنشا من العلاقة مع الأخر.

(Hiltter et al ,1972,110)

ج – الذات المثالية : وهي مجموعة التصورات والمدركات التي يكونها الفرد في نفسه كما يتمنى أن يكون عليها ، وحسب الشناوي فان " للأفراد طموحات و غايات يتطلعون إلى تحقيقها ، وهذا هو الجانب المثالي من الذات ،فهي تعكس ما يؤد المرء أن يعمله ".

(الشناوي محروس، 1998،278)

يعتبر تقسيم فهمي لأبعاد الذات من التقسيمات الأكثر تداولا من طرف الباحثين ، كما انه هناك عدة أبعاد عامة للذات لا يمكن صرف النظر عنها وهذا نظرا لأهميتها ومن أهمها:

أ – صورة الذات :

يكون لكل واحد منا صورة ذهنية لحالته الجسمية ، ولهذه الصورة أهمية في تكوين الشخصية إذ على أساسها تكون فكرة عن نفسه و يكون سلوكه متأثرا بها ، وهذه الصورة المأخوذة تكون أما محددة لا تتغير أو ديناميكية متغيرة ، فصورة الذات هي الذات كما يتصورها أو يتخذها صاحبها، وقد تختلف صورة الذات كثيرا عن الذات الحقيقة .**(حنفي عبد المنعم،1976 ،276)**

ب – الشعور بالذات :

نقلا عن خذوفي زاند يرى بوسش " أن الشعور بالذات يكون مرادفا للحالة الوجدانية الأكثر أو الأقل ثباتا و التي تميل إلى الاحتفاظ بشروط النجاح و بالامتلاكات المرغوبة و قيم التطلعات الشخصية ".**(H.Khodivi zand,1979, 90)**

جـ – تحقيق الذات :

حسب روجرز فان للإنسان نزعة واحدة أساسية نحو تحقيق ذاته ، فتعمل على توجيهه سلوكه و ما تحقيق الذات إلا تحقيق غايات الفرد و التعرف على استعداداته وبتحقيق الذات يشعر الفرد بالرضاء مما يؤدي إلى تقوية الذات . **(السرخي محمد،2002 ،96)**

د – تقبل الذات :

وهو رضا الفرد عن نفسه و قدراته و إدراكه لحدوده،ويكون هذا الرضاء من خلال التوافق بين الذات الواقعية و الذات المثالية ، إي بين إمكانيات الفرد في الواقع وما يطمح إليه من أهداف . **(حنفي عبد المنعم ،1976،277)**

وحسب أبو زيد فان تقبل الذات تكون " كلما حل الفرق بين التصور الفرد لذاته كما هو عليه في الواقع ، وبين تصوره لما يجب أن يكون عليه ،كلما كان راضيا عن نفسه " . **(أبو زيد أبراهيم ،1987،151)**

هـ – تقبل الآخرين :

هو عبارة عن مجموعة من الفروق المطلقة بين التقديرات التي يكون مفهوم الشخص العادي و التقديرات التي تكون مفهوم الذات المثالية .ويعرفه محمد أبو النيل نفلا عن فرج طه بأنه "الاتجاه نحو الآخرين أكثر من الاتجاه نحو الذات و التمركز حولها ". **(فرج طه ،1994،196)**

و – تأكيد الذات :

هو الدافع الذي يجعل الإنسان في حاجة إلى التقدير، الاعتراف والاستقلال والاعتماد عن النفس وهي تلك الرغبة في السيطرة على الأشياء والسعي الدائم لإيجاد المكانة والقيمة الاجتماعية ،ويعمل حافز تأكيد الذات على إشباع تلك الرغبة. **(أبو زيد.أبراهيم ،1987،151)**

ز– تحقير الذات :

" تحقير الذات هو إذلال الذات و ما بصاحبه من شعور بالنقص وهو كذلك حط الفرد من شانه أو الإحساس السلبي للذات ، والإحساس بالدونية ".**(مختار ح،1976،41)**

ك – تقدير الذات :

هو كل فرد ينظر إلى نفسه بطريقة ما وهذه النظرة تنعكس على سلوكه ، فهذا المصطلح يشير إلى مدى اعتزاز الفرد بنفسه أو مستوى تقيميه لنفسه .**(عبد الحفيظ عبد الحميد،1985،08)**

و بما انه متغير أساسي للدراسة الحالية ، لذا سنعطيه أهمية خاصة وسنتطرق إلى مفاهيمه و أهم النظريات .....

ثانيا – تقدير الذات :

مصطلح تقدير الذات بدا في الظهور في أواخر الخمسينات ، واحتل مكانة بسرعة في كتابات الباحثين و العلماء بجانب المصطلحات الأخرى في نظرية الذات مثل الذات الواقعية ومفهوم الذات المثالية ثم ظهر مفهوم تقدير الذات .

1 – تعريف تقدير الذات :

العديد من الباحثين تناولوا تعريفات لتقدير الذات و من أهمهم :

يعرف فيتس (1975) نقلا عن حامد عثمان أن تقدير الذات "انه مجموعة تقديرات الفرد لذاته ،الذات الجسمية ،الذات الأسرية ،الذات الشخصية و الذات الأخلاقية و نقد الذات"

و يعرفه أيضا صفوت فرج (1991) " بوصفه اتجاها من الفرد نحو نفسه يعكس من خلاله فكرته عن ذاته و خبراته الشخصية معها ،وهو بمثابة عملية فينومينولوجية يدرك الفرد بواسطتها خصائصه الشخصية مستجيبا لها سواء في صورة انفعالية أو سلوكية وعلى ذلك فان تقدير الذات عبارة عن تقيم الفرد لذاته في سعي منه نحو التمسك بهذا التقييم بما يتضمنه من ايجابيات تدعوه لاحترام ذاته مقارنا نفسه بالآخرين ، وبما يتضمنه هذا التقييم من سلبيات لا تقلل من شانه بين الآخرين ، ويسعى في نفس الوقت للتخلص منها .

واعتبر آخرون أن تقدير الذات ما هو إلا وجه أخر من مفهوم الذات وهذا ما ذهب إليه توني ماليم وان بيرش (1998) " أن تقدير الذات يعتبر الوجه الأخر لمفهوم الذات وهو يعني القيمة الذي يضع الأفراد أنفسهم فيها .

ويرى ماى (1973) في كتابه ' الكينونة و العدم ' إن تقدير الذات يكمن في أن يكون الإنسان صادقا مع نفسه ، منفتحا على إمكاناته الكامنة ، ولديه القدرة على تحمل القلق و أخيرا أن يكون لديه شجاعة أن يكون .وفي كلمة واحدة فان تقدير الذات عند ماى يكمن في شجاعة أن تحيا و أن تبقى أصيلا .

وحسب براندن (1969) في كتابه ' علم نفس تقدير الذات ' إن تقدير الذات هو سمة حيوية للوجود الإنساني تلك التي تتطلب إدارة مناسبة على مدى الحياة ، وان هناك فرقا بين تقدير الذات الحقيقي و تقدير الذات الزائف في إشارة واضحة إلى العلاقة بين أسلوب حياة الفرد والطبيعة الديناميكية لتقدير الذات ، حيث تقدير الذات الحقيقي هو أن يعيش الفرد أصيلا والنتيجة النهائية أن يكون أسلوب الحياة صحي و محاط بالسعادة و البهجة والسرور أما تقدير الذات الزائف فان الفرد سيبقى بعيدا عن الأصالة و ستكون النهاية حتما نمو السلوكيات العصابية ، و سلوكيات تدمير الذات والقضايا الوجودية المتمثلة في الاكتئاب وإدمان المخدرات و الانتحار .

ويعرف البرت ميربيان (1998) تقدير الذات على انه اتجاهات الفرد العامة سواء السالبة أو الموجبة تجاه ذاته و أيضا ما يشعر به الفرد حول ذاته .وتعتبر مقاييس الشخصية لتقدير الذات بمصطلحات أو مفاهيم ايجابية مثل الثقة في قدرة الفرد العملية أو الجسمية وشعوره انه مقبول و محبوب بينما الكلمات التي تعبر عن التقدير السالب مثل الخجل والقلق ومشاعر فقد الثقة .

و قد عرف روى بوميستر و آخرون (2003) تقدير الذات بأنه القيم أو المنزلة التي يضعها الأفراد لأنفسهم وهو بذلك مكون تقويمي لمعرفة الفرد لذاته . **(عثمان سعد حامد ،2010، 109)**

2 – نظريات تقدير الذات :

هناك العديد من النظريات و وجهات النظر التي تفسر تقدير الذات ، و تختلف رؤى أصحاب تلك النظريات باختلاف المدارس النفسية الذين ينتمون إليها وما ينطوي عليها من أراء وتوجهات فكرية و سوف نستعرض أهم و جهات النظر كالتالي :

2 – 1 – وجهة النظر السيكو ديناميكية : حسب شلنجر ونقلا عن سعد عثمان يرى أن وجهة النظر السيكو ديناميكية " تتضح وجهة النظر السيكو ديناميكية في تقدير الذات و ذلك من خلال إسهامات وايت (1963) الذي يرى أن تقدير الذات هو الأساس في الكفاءة و القدرة و بذلك فيمكن النظر إليه على انه مكون نمائي يغطي دورة الحياة من

الطفولة إلى الرشد . وان تقدير الذات يرتبط بقدرة و بكفاءة الفرد على تحمل القلق والواقع بمعنى أخر قوة الأنا إذ أن العلاقة بين القلق و القدرة هي علاقة تبادلية ، وأن إيصال تقدير الذات إلى المستوى القدرة هو المؤشر الإكلينيكي و المكون النفسي الهام في العلاج النفسي" .

2 – 2 – وجهة نظر علم النفس الاجتماعي : ويمثلها روزنبرج (1965) والذي اهتم اهتماما كبيرا بتقدير الذات ، وتتضح نظرياته من خلال توجهه الذي يرى فيه أن الذات هي كيان اجتماعي وأن تقدير الذات ينمو في ظل محيط اجتماعي يتضمن الثقافة بما يتضمنها من قيم و مجتمع ، وأن تقدير الذات هو مؤثر قوي في الاتجاهات والسلوك .

وهذا ما ذهب إليه كفافي (1989) "وقد اهتم روزنبرج بصفة خاصة بتقييم المراهقين لذواتهم .واهتم بالدور الذي تقوم به الأسرة في تقدير الذات الفرد لذاته واهتم بشرح وتفسير الفروق التي توجد بين الجماعات في تقدير الذات .واعتبر روزنبرج أن تقدير الذات مفهوم يعكس اتجاه الفرد نحو نفسه وطرح فكرة أن الفرد يكون اتجاها نحو كل الموضوعات التي يتعامل معا و يخبرها،وما الذات إلا إحدى هذه الموضوعات ، ويكون الفرد اتجاها لا يختلف كثيرا عن الاتجاهات التي يكونها نحو الموضوعات الأخرى إلا انه عاد واعترف بان اتجاه الفرد نحو ذاته ربما يختلف ولو من الناحية الكمية عن اتجاهاته نحو الموضوعات الأخرى".

2 – 3 –وجهة النظر السلوكية : ويمثلها كوبر سميث (1967) الذي اشتهر بدراسته وإطاره النظري في تقدير الذات على مدى أكثر من 8 سنوات أجرى خلالها العديد من الأبحاث التجريبية في تقدير الذات وخاصة لدى الأطفال ما قبل المدرسة الثانوية ،مستندا فيها على مبادئ التعلم بدلا من التأثيرات الاجتماعية التي اهتم بها روزنبرج . فقد اعتبر سميث التعزيز للخبرات عاملا هاما في نمو تقدير الذات .

وقد عرف تقدير الذات على انه الحكم الذي يصدره الفرد على نفسه متضمنا الاتجاهات التي يرى أنها تصفه على نحو دقيق ،وينقسم تعبير الفرد عن تقديره لذاته إلى قسمين : التعبير الذاتي و هو إدراك الفرد لذاته و وصفه لها . والتعبير السلوكي ؛ وهو يشير إلى

تلك الأساليب السلوكية التي تعبر عن تقدير الفرد لذاته و هذه الأساليب السلوكية تكون قابلة للملاحظة .

2 – 4 – وجهة النظر الإنسانية : بدا مفهوم تقدير الذات من المنظور الإنساني يتجلى في الظهور في أواخر الستينات من خلال مجهودات براندن (1969) و قد ظهر ذلك في كتابه أيضا في كتابه 'علم نفس تقدير الذات ' الذي وصف فيه براندن تقدير الذات بأنه حاجة إنسانية أساسية تتضمن مشاعر القدرة والاستحقاق التي تواجه الأفراد نحو السلوكيات الملائمة بناء على إدراكهم لمستويات من القدرة والاستحقاق و قد تأثر براندن في ذلك بآراء ماسلو (1954) في تنظيم و ترتيب الحاجات الإنسانية ، حيث كان ماسلو السبق في الحديث عن الحاجات الإنسانية و منها تقدير الذات ، إلا أن براندن كان له الفضل في تطوير تقدير الذات في إطار إنساني ، وقد أكد ماسلو أن الحاجات الإنسانية لا تتساوى في أهميتها بالنسبة للإنسان ، حيث تكون هناك حاجات أكثر إلحاحا و أخرى اقل ، وقد وضع ماسلو هذه الحاجات في شكل هرمي تمثل قاعدته الحاجات الأساسية أو البيولوجية و كلما ارتقى الإنسان كلما وصل إلى حاجات ارقي مثل الحاجة للحب والحاجة للانتماء، وتعد مواقع التقدير في المرتبة قبل الأخيرة والتي تأتي بعدها دوافع تحقيق الذات .

و يعرف ماسلو في هرمه حاجات تقدير الذات و هي حاجات الفرد إلى اعتراف الآخرين وتقديرهم وشعوره بالاستحقاق و الجدارة وإشباع هذه الحاجة يكون مصحوبا بالثقة والشعور بالقيمة والاعتبار والفائدة والمنفعة كما يؤدي نقص إشباع هذه الحاجة إلي الشعور بالنقص والافتقار إلى الثقة و السلبية و الانسحاب من مواقف التنافس .

ويرى براندن (1969) أن رغبة الإنسان في تقدير الذات هي رغبة ملحة ، وحاجة أساسية سواء كان ذلك بشكل واضح أو لا ، فلا احد يمكن أن يبالى بسؤال كيف يمكن للفرد أن يقدر أو يحكم على نفسه ، فطبيعة الفرد لا تسمح له بهذا الخيار ، ويؤكد براندن انه إذا ما أحس الفرد بصورة شديدة بحاجاته إلى النظرة الايجابية لذاته ،فان ذلك ربما قد يقمع أو يحرف حكمه أو تقديره و يتفسخ عقله ، كي يتجنب أن يصبح وجها لوجه مع الحقائق

التي ربما تؤثر على تقديره لذاته على نحو عكسي ،فإذا ما افتقر الأفراد إلى تقدير الذات ،فهم سيشعرون بالإجبار على أن يزيفونه و لصنع تقدير ذات وهمي مدفوعين بواسطة الإحساس اليائس لمواجهة العالم دون تقدير الذات تماما مثلما يقفوا عرايا مجردين من السلاح في طريقهم للهلاك .

2 – 5 –وجهة النظر التجريبية المعرفية : يعتبر ايبشتاين (1985) هو رائد ونصير وجهة النظر المعرفية في تقدير الذات فقد رأى أن الأفراد ينظمون المعلومات والخبرات التي يكونونها حول أنفسهم و الآخرين و بيئتهم فيما يسمى بالنظريات الشخصية للواقع .وإحدى الافتراضات الرئيسية لهذه النظرية هو أن عقل الأفراد يميل إلى أخذ المعلومات وعمل ترابطات بين الأحداث ثم يتم تنظيم هذه الترابطات داخل أنظمة تكاملية مختلفة تتكون من مكونات اكبر واصغر ، فان ذلك سيؤدي تباعا إلى ما يسمى بالنظريات الشخصية حول الواقع و التعميمات التي تستخدمها كخطط معرفية من اجل خلق إحساس بعالمنا .

وافترض ايبشتاين أيضا أن النظريات الشخصية للواقع تعمل على تسير النمو الشخصي والحياة لدينا كأفراد، وهي تساعدنا على التفاعل مع الآخرين و لتحقيق التوازن بين السعادة و الألم في المستقبل ؛ وتساعدنا في الحفاظ على درجة مناسبة في تقدير الذات ، ويصف ايبشتاين تقدير الذات على انه حاجة إنسانية أساسية للجنس البشري باعتباره مستحق الحب وانه قوة دافعة تدفع الفرد للتغير . **(عثمان سعد حامد،2010،115)**

3 – كيف يتكون تقدير الذات:

يبدأ الأطفال في تكوين مشاعرهم الأولية لتقدير الذات منذ الأسبوع السادس من حياتهم وذلك استنادا إلى تقيمهم للكيفية التي يستجيب بها العالم من حولهم لاحتياجاتهم الانفعالية والجسمية و أثناء مرور الأطفال بمراحل النمو المختلفة ، فان تقديرهم لذواتهم يتغير تبعا للكيفية التي يستجيب بها الأشخاص المهمون في حياتهم لاحتياجاتهم وتبعا لدرجة النجاح التي يحققونها في اجتياز كل مرحلة من مراحل النمو هذه وقد حدد ستانلي ثلاثة ظروف أساسية تسهم في تكوين تقدير عال للذات في البيئة المنزلية :

o الحب و العاطفة غير المشروطين.

o وجود قوانين محددة بشكل جيد و يتم تطبيقها باتساق .

o إظهار قدر واضح من الاحترام للأطفال. **(حسين أبو رياش ،2007،176)**

وهذا ما ذهب إليه ايكسون و هورني أن تقدير الذات " يبدأ منذ الطفولة ويعتمد تطوره على اتجاهات الوالدين و أراء الآخرين إلى جانب خبرة الأطفال في السيطرة على البيئة التي يعيشون فيها منذ السنين الأولى من العمر،تنشا مشاعر الأطفال حول قيمهم وقدراتهم من داخلهم و تعتمد بشكل اعلي على الاستجابات الفورية الصادرة على أولئك الذين من حولهم و بمرور الوقت يصبح تطور تقدير الذات صلة بالجماعات الأخرى مثل الأسرة والأصدقاء ..،و هكذا فان تقدير الذات يتطور مبدئيا نتيجة للعلاقات الشخصية داخل الأسرة فالمدرسة ثم المجتمع الكبير".**(أبو سعد واحمد عبد اللطيف،2009،69)**

4 – مكونات تقدير الذات :

يتكون تقدير الذات حسب مالهي وريزنر من عنصران أساسيان هما الكفاءة الذاتية و قيمة الذات :

- الكفاءة الذاتية : وهي تمتع الفرد بالثقة بالنفس و إيمانه بقدرته على التكييف والتعامل مع التحديات الأساسية في الحياة .
- قيمة الذات : وتعني قبول الفرد لنفسه دون شروط أو قيود وان يكون لديه شعور بأنه أهل للحياة وجدير بان يبلغ السعادة فيها مما يشعره الرضاء عن نفسه. **(مالهي رانجيت،2005،22)**

حسب ما جاء به ايلور .ف فان تقدير الذات يتكون من ثلاث مكونات الثقة في الذات حب الذات ،النظرة الذاتية ،فالتوافق الجيد لهذه المكونات ضروري لاكتساب تقدير ذات منسجم .

أ – **حب الذات:** العنصر الأكثر أهمية لتقدير الذات يستلزم التقييم ،وهذا يعني أن نحب رغم أخطائنا و محدوديتنا ،هذا الحب اللامشروط لا يتبع مهارتنا ، ندرك من خلاله أننا

نستطيع المقاومة لنعيد بناءنا بعد الفشل حب الذات يتعلق في جزئه الأكبر بالحب الذي تقدمه الأسرة فهذا الغذاء العاطفي الذي يمنح لنا خلال مرحلة الطفولة.

ب- نظرة الذات : النظرة التي نحملها عن الذات ،هذا التقييم سواء كان صحيح أم خاطئ ،فان ما نحمله من مميزات و عيوب يعتبر العمود الثاني لتقدير الذات . فالاقتناع بأننا نحمل مميزات و عيوب و مهارات أو قدرات محدودة هذه الوضعية جد حساسة بالنسبة للفرد الذي لا يدرك عيوبه و نقائصه ،لان مثل هذه المواقف تضعه في وضعية من الحيرة أمام الآخرين.

ج – الثقة في الذات : ويقصد بها الوعي والاقتناع بأننا في الوضعيات المناسبة ، الثقة في الذات أساسية في تقدير الذات لان الفرد بحاجة إلى الصمود والتطور و التوازن النفسي والجسدي ،هذه الثقة مبدئيا مصدرها نوعية التربية التي تقدمها الأسرة، المدرسة والتي تساعد على تقبل الفشل الذي يصادفه الفرد خلال عقبات الحياة.

(F.l'elord,1999, 19)

5 – شروط تقدير الذات :

يرى القاضي أن " افرد يصبح في موقف لا يمكنه فيه أن يقدر نفسه بشكل ايجابي إلا إذا كان سلوكه متفقا مع تلك القيم المتبناة ، وبصرف النظر عما إذا كان تلك السلوك مشبعا لذته أم لا ،ونظرا لان الكثير من خبراته التي أضفت عليها عملية تقويم الذات بقيمة ايجابية لم تعد موضع التقدير و الاحترام من الآخرين فانه يبدأ في إنكار تلك الخبرات أو تجنبها ويقرر روجرز انه عند تلك النقطة تنشا لدى الفرد ما يسمى بشروط التقدير ،أي الشروط التي يعتبرها بموجبها سلوكا ايجابيا أو سلبيا ، فهو يضفي قيمة ايجابية على بعض الخبرات حتى و لو كانت غير مشبعة لدوافعه الفطرية ، كما يضفي قيمة سلبية علي بعض الخبرات المشبعة وفقا لتلك الشروط" .**(يوسف القاضي ،1981،235)**

6 – خصائص تقدير الذات :

تقدير الذات نسبي و مستقر وليس بالضرورة ثابت ،فهو يسجل في سياق ديناميكي للفرد ،إذ يرى بوفارد .م أن " تقدير الذات يتميز بالاختلاف في درجاته حسب الميادين المعتبرة كالعمل و العلاقات الاجتماعية ، بالإضافة لتميزه بالتقدير الذاتي الكلي ".

(M.Bouvard,2002,235)

كون تقدير الذات يتطور حسب المراحل العمرية من الطفولة وحتى الشيخوخة فهو يتميز بعدم الاستقرار في بعض الأحيان ويتغير دائما نتيجة لاكتساب الفرد لمجموعة من التجارب الجديدة الناتجة عن الاحتكاك بالمحيط الخارجي .

كما أن " الخبرات المتعلمة قد ترفع من معدلات تقدير الذات أو تحفظها ، وأهم خاصية من وجهة نظر علم النفس تتمثل في تقييم و تقبل الذات و محاولة تحسين أنفسنا ومن ثم تحسين الذات ليتميز تقدير الذات بالخاصية الايجابية المرتفعة ".**(فواليت فؤاد،1998،19)**

ويرى جيمس دبليو نقلا عن مالهي أن " تقدير الذات هو مساءلة نسبية متفاوتة ، فلا تستطيع أن نقول أن لدى تقديرا لذاتي أو ليس لدى تقديرا لها ، أنت تقع في موضع ما من مقياس يتراوح بين السلبية الشديدة والى الايجابية الشديدة". **(مالهى رانجيت،2005،05)**

تقدير الذات سمة متغيرة تكون دائما خاضعة للتأثيرات الداخلية و الخارجية فتقدير الذات يتباين تبعا للموقف و الوقت.

7 – أهمية تقدير الذات :

تقدير الذات له تأثير عميق على جميع جوانب حياتنا فهو يؤثر غلى مستوى أدائنا في العمل وعلى الطريقة التي نتفاعل بها مع الناس و في قدرتنا على التأثير على الآخرين وعلى مستوى صحتنا النفسية . وحسب ناثاينال براندن "من جميع الأحكام التي نصدرها في حياتنا هناك حكم أهم من حكمنا على أنفسنا باختصار تقدير الذات هو مفتاح النجاح".**(مالهى رانجيت،2005،07)**

8 – أبعاد تقدير الذات :

ترى مالهى أن تقدير الذات يتسم بان له أبعاد متعددة ، بمعنى أن الإحساس بقيمة الذات ينبع من الكفاءات المتنوعة التي يشعر بها الفرد في أبعاد مختلفة وهناك على الأقل ثلاثة أبعاد متمايزة :

أ . المظهر المادي " **تقدير المادي للذات** ": و يتمثل في تقدير الفرد لذاته من خلال مظهره الخارجي و قدراته البدنية .

ب . أداء المهام "**تقدير أداء المهام**": و يتمثل في تقدير الفرد لذاته من خلال أداء المهام المختلفة سواء كان في العمل أو مختلف الأنشطة الأخرى.

ج . العلاقات الشخصية " التقدير الاجتماعي للذات ": ابتداء من العلاقة مع إفراد الأسرة وإلى مختلف الأشخاص المهمين في حياته. **(مالهى رانجيت ،05،2005)**

في حين أسفرت نتائج التحليل العاملي لدراسة فلمينغ و كورتي (1984) إلى وجود خمسة أبعاد لتقدير الذات :

1.اعتبار الذات .

2.الثقة الاجتماعية .

3.القدرات المدرسية .

4.المظهر البدني .

5.القدرات البدنية.**(Courthy &Fleming,1984, 421)**

9 – العوامل المؤثرة في تقدير الذات :

يتشكل تقدير الذات بفعل كل من العوامل الداخلية و الخارجية ، والعوامل الخارجية هي العوامل البيئة و ذلك نتيجة تعامل الفرد مع البيئة التي يعيش فيها و تأثره بالمتغيرات الخارجية المحيطة به ،فقد أكد ابيستين أن "مفهوم الفرد عن نفسه يتكون عن غير قصد منه أثناء تفاعله مع البيئة ".**(السيد خير الله ،1981،186)**

في حين تشمل العوامل الداخلية تلك العوامل التي يولدها الفرد بنفسه مثل أفكاره عن ذاته والتطلعات الشخصية و الانجازات الشخصية .ونقلا عن مالهى فان"العوامل الخارجية تلعب دورا حاسما في تشكيل تقدير الذات لدى المرء أثناء الطفولة خصوصا أثناء السنوات الثلاث أو الأربع الأولى ، وبالنسبة للبالغين تكون العوامل الداخلية هي الحاسمة " .(**مالهى رانجيت ،2005، 15**)

و من أهم العوامل المؤثرة نجد:

9 – 1 –البيئة الأسرية : الأسرة هي العامل الأساسي في التنشئة الاجتماعية فهي تزود الطفل بالمؤشرات المبدئية بخصوص إذا كان مقبولا أو لا، وهذا ما ذهب إليه ايلسي كلارك نقلا عن مالهى "تقدير الذات شان اسري ،ذلك لان الأسرة هي المكان الأول الذي تقرر فيه ذاتنا و نلاحظ و نتدرب على الكيفية التي يمكن بها أن تكون على النحو الذي قررناه لأنفسنا ،ونقدر ما نقرر مدى أهليتنا لان نحظى بحب الآخرين ،و بقدر ما نقرر مدى اقتدارنا نبني تقديرا ايجابيا للذات ".(**مالهي رانجيت ،2005،16**)

وقد أظهرت الأبحاث أن السلوكيات الوالدية ترتبط ايجابيا مع تقدير الأطفال لذواتهم على النحو التالي :

- تعليق توقعات و أمال عالية فيما يتعلق بالسلوك و الأداء .
- توضيح قيود و حدود السلوك التي يتعين الالتزام بها والتي تعد عادلة و غير ظالمة.
- منح التوجيه و الإرشاد و التقييم بخصوص الأداء.
- معاملة الأطفال باحترام و ثقة .
- الحنان و مشاركة الأطفال في الأنشطة التي يقومون بها الاجتماعية منها والأكاديمية.
- عدم انتهاج أساليب القهر في التربية مثل سحب الامتيازات . (**مالهى رانجيت،2005،18**)

9 – 2 – أراء الآخرين :

يتأثر مستوى تقدير الذات بالكيفية التي يعاملنا بها الآخرون ،فالإفراد الذين تمت معاملتهم باحترام واهتمام من قبل شخص مهيمن في حياتهم كمعلمهم أو زملائهم ، غالبا ما يكون لديهم قدر مرتفع من تقدير الذات .لقد أشارت الأبحاث إلى أن مستوى تقدير الذات يرتبط

بآراء و تقييمات الآخرين ،التقييم الايجابي يرفع غالبا من مستوى تقدير الذات و التقييم السلبي يقلل منه. نحن غالبا نرى أنفسنا بالطريقة التي يرانا بها الآخرون و هذا ما يطلق عليه بالثناء العكسي أو مرآة النفس .**(مالهى رانجيت ،2005، 18)**

9 – 3 – المظهر :

تظهر الدراسات أن جاذبية الجسم لها قيمة كبيرة و تأثير هام قيمة الذات الجسمية وان قيمة الذات الجسمية تؤثر على تقدير الذات لدى العديد من الأفراد وهذا ما ذهبت إليه مالهى فان "التقييمات الذاتية للرجال ترتبط بقوة العضلات وبوجه عام فان الأشخاص الذين لديهم مشاعر وأحاسيس ايجابية عن مظهرهم يكون لديهم في الغالب مستوى أعلى من تقدير الذات ".**(مالهى رانجيت ،2005، 19)**

9 – 4 – الانجاز الأكاديمي :

يرى كارا(Kara,2003) أن "التحصيل الطالب يؤثر على تقدير الذات أيضا فالخبرات المدرسية الناجحة ترتبط ايجابيا بتقدير الذات و أن الطلاب الذين يعملون بشكل جيد في المدرسة يميلون إلى تقدير أنفسهم أعلى من أولئك الذين لا يؤدون أداء جيدا ، إذا الأداء الأكاديمي السيئ يمكن أن يساهم في انخفاض تقدير الذات ". **(Kara,2003,37)**

9 – 5 – الأفكار الذاتية :

تقديرنا لذاتنا خصوصا أثناء البلوغ تحدده أفكارنا الذاتية أو صورتنا التي نرسمها لذاتنا، والأفكار الذاتية هي أفكار في عقولنا نقبلها و نسلم بأنها حقيقة ، وأفكارنا الذاتية تشكل أساس صورتنا الذاتية التي تؤثر بشكل كبير على مستوى تقديرنا لذاتنا . فعندما تكون صورتنا الذاتية ايجابية ينمو لدينا الشعور بالكفاءة و قيمة الذات و هذا ما ذهب إلية والتر دوبل ستابلس "أفكارك عن ذاتك هي التي تشكل صورة ذاتك وصورة ذاتك هي التي تحدد مستوى تقديرك لها ".

9 – 6 – التطلعات الشخصية :

مستويات التطلعات الشخصية تؤثر بالفعل على الشعور بتقدير الذات ،كما يمثل نجاحا لشخص معين يمكن أن يكون فاشلا لأخر ، ومستوى تقدير الذات لدى المرء يرتفع إذا لبى انجازه أو فاق التطلعات الشخصية .

9 – 7 – البراعة في المهام و الانجازات :

يتأثر تقدير الذات ببراعة الفرد في أداء المهام و الانجازات وهذا ما كده ليون تيك نقلا عن مالهى "بدون الشعور بالإنجاز وبدون الشعور انه بمقدورنا أن نكون فعالين في سلوكياتنا تصبح الثقة الحقيقة بالنفس و تقدير الذات من الأمور المستحيلة ". البراعة في أداء المهام تعزز في شعور الفرد بقيمته لذاته فهي تجعله بأنه يشعر انه مهم وهذا يقوي ذاته. **(مالهى رانجيت ،2005، 20)**

10 – مستويات تقدير الذات :

يرى الظاهر أن " مستوى الذات هو نتاج لتلك الصورة التي يكونها الفرد عن ذاته و ذلك من خلال العلاقة التي يرتبط بها الفرد بالمجتمع الذي يعيش فيه ،حيث يكتسب الفرد من خلال تفاعله مع الجماعة الكثير من الخبرات المتنوعة و المتعددة والتي يكتسبها منذ الطفولة ، وفي نمو علاقاته مع الجماعة و من خلال نمط التفاعل و الاحتكاك يبدأ الفرد في تكوين صورة عن ذاته و باكتمال هذه الصورة يكون مستوى تقدير الفرد لذاته من حيث مدى الارتفاع أو الانخفاض لهذا التقدير ".**(الظاهردنيا حسين،2008،55)**

و يشير كوبر سميث (1967) نقلا عن الديب أن لتقدير الذات ثلاث مستويات :

المستوى الأول يضم أفرادا أكثر نجاحا اجتماعيا و أكاديميا و يمثلون التقدير المرتفع للذات.

المستوى الثاني يشمل أفراد متوسطين و تكون انجازاتهم متوسطة و يمثلون التقدير المتوسط.

المستوى الثالث و يشمل الأفراد الضعاف أكاديميا واجتماعيا و غالبا ما يعانون من ضغوط نفسية وعصبية واضطرابات سلوكية .**(الديب محمد علي ،1994،223)**

ويرى بوش نقلا عن خادووي زان دان " أن تقدير الذات يتعرض لتغيرات مختلفة غير أن المستويين الشائعين والمعمول بهما عند غالبية الباحثين هما تقدير الذات المنخفض والتقدير المرتفع حسب تصرف الفرد و ردود أفعاله المختلفة ".

(Khadiwi zand ,1979,92)

و نستعرض أراء الباحثين و المختصين في كل مستوى :

10 – 1 – تقدير الذات المنخفض :

يصف روزنبرج الأفراد ذوي تقدير الذات المنخفض بأنهم يظهرون ميول عصابية وأنهم يعانون من صعوبة و تردد في العلاقات الاجتماعية ، كذلك فان توقعاتهم تكون متدنية وتنقصهم الثقة بالنفس .**(الضيدان الحميدي،2003،29)**

ويضف كفافي (1997) أن" أصحاب تقدير الذات المنخفض يكونوا اعتماديين ومتشائمين وشكاكين و قلقين و غير واقعين و غير قادرين على تقبل المساعدة من الآخرين عندما يكونوا بحاجة إليهم".**(كفافي علاء الدين ،1999،503)**

و من الناحية الاجتماعية حسب روزنبرغ و شوتز نقلا عن عماد الدين أن " الأفراد ذوي التقدير المنخفض للذات يمتازون بصفة التهرب من النشاطات الجماعية و الخضوع للآخرين ، كما يتصفون بالحساسية المفرطة والخجل وقلة الثقة بالنفس والميل إلى العزلة و الوحدة " . **(عماد الدين اسماعيل ،1986،148)**

و يضف روزنبرغ نقلا عن جبريل أن " الأفراد ذوي التقدير المنخفض يتعذر عليهم أو يصعب عليهم من الناحية العاطفية إقامة علاقات مرضية مع الآخرين ، ويعتقدون أن الآخرين لا يقبلونهم و لكنهم يرغبون في أن يكسبوا محبة و تقبل الآخرين لهم ".

(جبريل موسى،1993،198)

و يمكن تلخيص الصفات العامة لمن لديهم تقدير منخفض لذواتهم :

- لا يحبون المغامرة و يخافون من المنافسة و التحديات.
- لا يتسمون بالحسم و يفتقدون لروح المبادرة .
- متشائمون و مترددون و خجولون .

- يفتقرون إلى حب الذات و يشعرون أنهم غير جديرين بالحب ، ويلومون الآخرين على جوانب قصورهم الشخصية.
- تدني طموحاتهم .

10 – 2 – تقدير الذات المرتفع :

بالنسبة للأفراد الذين يتمتعون بتقدير ذات مرتفع فيصفهم روزنبرج بان" لديهم الشعور بالكفاءة و القيمة و يحترمون ذواتهم كما هي ،كما يوضح أنه لا يقصد بالفرد الذي يتميز بان تقدير ذاته مرتفع بأنه شخص مغرور أو متعالي ،ولكن يقصد بأنه يحترم ذاته و يرى أنه إنسان ذو قيمة و انه يقدر مميزاته ".**(الضيدان الحميدي،2003،29)**

يرى كل من كورمان و كوهر أن "الأشخاص ذوي التقدير مرتفع يميلون إلى ممارسة اكبر للسلطة الاجتماعية ، وهم اقل حساسية لتأثير الحوادث الخارجية وهم أكثر قدرة من غيرهم على اجتياز المهمات التي تكون لديهم فيها حظوظ النجاح وهم اقل حساسية للتهديد مقارنة بغيرهم ".**(حسن علي حسين ،1998،114)**

ويلخص خير الله نقلا عن دسوقي أن " تقدير الذات المرتفع في صورته الإجمالية على انه الصورة الايجابية التي يكونها الفرد عن نفسه ،فيشعر انه ناجح و جدير بالثقة إذ تنمو لديه الثقة بقدراته وبإيجاد الحلول لمشكلاته ولا يخاف من المواقف التي يجدها حوله بل يواجهها بكل إرادة بافتراض انه سينجح فيها ".**(دسوقي كمال،1985،70)**

و يمكن تلخيص الصفات العامة لمن لديهم تقدير مرتفع لذواتهم:

- يقبلون أنفسهم دون قيد أو شرط.
- يشعرون بالسلام مع أنفسهم و يتمتعون بعلاقات شخصية و اجتماعية طيبة .
- مسئولون عن حياتهم و يتعاملون مع الاحتياجات بشكل جيد.
- يتسمون بالحسم اجتماعيون ، محبون و محبوبون .**(مالهى رانجيت،2005 ، 11)**

11 – قياس تقدير الذات :

" تزايد الاهتمام لقياس تقدير الذات الذي يعد حجر الزاوية في الشخصية،الأمر الذي أدى إلي تعدد الأساليب والأدوات التي تقيس الذات ، ويعد أسلوب الملاحظة من الأساليب

القديمة التي لا يمكن التعويل عليها لعدم تقنين الإجراءات الخاصة لتسجيل الملاحظات ،وكذلك لا يمكن هناك تطبق بين السلوك المشاهد وما يعنيه هذا السلوك لذلك تخلى المهتمون بهذا المجال عن هذا الأسلوب واستخدموا وسائل أكثر موضوعية لقياس تقدير الذات وهي طريقة التقارير الذاتية وفي هذه الطريقة يكشف الفرد عن مستوى تقديره لذاته من خلال فقرات مقياس معد لهذا الغرض ".**(الظاهر قحطان،2004،65)**

11 – 1 – طريقة سلالم التقدير :

وهي أكثر الأنواع شيوعا و يتكون من أسئلة أو قوائم و مقاييس اتجاهات نحو الذات ،ويطلب من المفحوص اختيار الإجابة التي تمثله و يكون الاستجابة من ثلاثة فاكثر ،وتعطى لكل استجابة درجة معينة و من العوامل التي تؤثر في هذه المقاييس المرغوبية الاجتماعية ،حيث ينسب الفرد إليه صفات ليست موجودة فيه و لكنها مرغوبة اجتماعيا .

11 – 2 – قائمة رصد الصفات :

و هي عبارة عن قائمة من الأوصاف و النعوت و يطلب من المفحوص أن يشير إلى الفقرة التي يراها أنها تمثله ، ومن أهم مزايا هذه المقياس أنها تناسب الأطفال الصغار.

11 – 3 – تصنيف كيو:

يتكون هذه الطريقة من عدد كبير من العبارات التي قد تصل إلى 150 فقرة و تكتب على بطاقات صغيرة مرقمة ترقيما متسلسلا ،و نستخدم لوحة للتصنيف مقسمة إلي 09 أقسام ويطلب من المفحوص أن يصف هذه العبارات ابتداء من اقرب نعت إلى ابعد نعت. وفي جلسة أخرى يصنف المستجيب نفس العبارات بنفس الطريقة بالنسبة لمفهوم الذات المثالي ،ثم تسجل الاستجابات في ورقة خاصة بعد ترتيب البطاقات حسب تسلسلها وبعدها يتم حساب معامل الارتباط بين التصنيف الأول الخاص بمفهوم الذات المدرك و التصنيف الثاني الخاص بمفهوم الذات المثالي ، ويمثل معامل الارتباط درجة تقدير الذات.

11 – 4 – درجة الاستجابات الحرة :

من رواد هذه الطريقة "جيرسلد"و"سترانج" ولهذه الطريقة مجموعة إجراءات منها :

- إكمال الفقرات الناقصة حيث يعطى للمفحوص عدة فقرات و يطلب منه أكملها .

❖ كتابة مقالة عن نفسه.

11 – 5 – الأساليب الاسقاطية :

عبارة عن أساليب غير محددة يعطيها الفرد معاني نابعة من باطنه وهي لا تهتم بالصواب أو الخطأ بقدر ما تهتم بالتعبير نفسه ،وهي تستخدم في قياس التقدير الشعوري.

11 – 6 – المقابلة :

استخدمت هذه الطريقة في الإرشاد و العلاج النفسي ،و من أكثر النظريات استخدما لهذه الطريقة نظرية كارل روجرز ،التي ترتكز على المسترشد ويقدم له الاحترام الغير مشروط لمساعدته على البوح ما بداخله .وتعد من أهم الأساليب التي تمكن الباحث من الحصول على معلومات كثيرة مباشرة من المفحوص .**(الظاهر قحطان،2004،166)**

ثالثا – علاقة تقدير الذات بمفهوم الذات :

" لقد ميز كوبر سميث بين تقدير الذات و مفهوم الذات ، حيث يشمل الأول مفهوم الشخص وآراءه أما تقدير الذات فهو التقييم الذي يتمسك به الفرد ،أما بعض العلماء يرون أن تقدير الذات ما هو إلا جانب من مفهوم الذات أو مكون من مكوناته و على سبيل المثال يرى ماكندس أن تقدير الذات هو أهم مكون في مفهوم الذات وذلك لان تقديرالذات يتصل اتصالا حتميا بمفهوم الذات .

يرى كليم بان مفهوم الذات يتعلق بالجانب الإدراكي من الشخصية الفرد ،أما تقدير الذات فيتعلق بالجانب الوجداني منها حيث يتضمن الإحساس بالرضاء عن الذات أو عدمها ".

(بطرس حافظ،2008،479)

الأبحاث التي قام بها فوكس (1961) ميز فيها بين الاصطلاح الوصفي لمفهوم الذات والاصطلاح الوجداني لتقدير الذات ففي تعليقه يقول أن مفهوم الذات يشير إلى وصف الذات من خلال استخدام سلسلة من الجمل الإخبارية مثل أنا رجل ، أنا طالب .. وذلك لتكوين وصياغة صورة شخصية متعددة الجوانب،أما تقدير الذات فيهتم بالعنصر التقييمي لمفهوم الذات حيث أن الأفراد بصياغة وإصدار الأحكام الخاصة بقيمتهم الشخصية كما يرونها .و ببساطة فان مفهوم الذات يسمح للفرد بان يصف نفسه في إطار تجربة مثيرة

، أما تقدير الذات فيهتم بالقيمة الوجدانية التي يربطها الفرد بأدائه خلال هذه التجربة . **(الدوسري سارة ،87،2000)**

في حين ذهبت مجموعة من الباحثين إلى أن تقدير الذات و مفهوم الذات ما هما إلا وجهين لعملة واحدة ، وان العلاقة بينهما هي علاقة تكاملية . فإذا كان مفهوم الذات هو مجموع الأفكار التي يحملها الفرد عن نفسه لما يتضمنه من مشاعر نحو ذاته الجسمية والعقلية والوجدانية والأخلاقية من خلال علاقته بالآخرين و تفاعله معهم فان تقدير الذات هو التقييم الايجابي أو السلبي الذي يصفه الفرد لنفسه بناء على مفهومه لذاته .

رابعا- تقدير الذات للمعاقين بصريا :

إن الإعاقة البصرية لا تعني فقد حاسة من الحواس أو ضعف حاسة ، بل تمثل تغيرا في السلوك الفرد و تتطلب تنظيما في حياته ككل ،حيث أن الإنسان عندما يصاب بإعاقة معينة ينتابه شعور بالنقص ،نتيجة افتقار أو قصور جزء من التركيب الفيزيولوجي ونتيجة لهذه المشاعر المتولدة ستحدث عملية تغير في السلوك عند المعاق بصريا. **(الحجري سالمة،20،2011)**

وهذا ما كده ادلر نقلا عن عباس محمود أن " القصور يزيد من الشعور بالقلق و عدم الأمن و يؤثر دائما علي حياة الشخص النفسية ،لأنه يحقره في نظر نفسه و يزيد شعوره بعدم الأمن ".**(عباس محمد يوسف،140،2003)**

يرى عبد الرحمان سليمان " أن من أهم المظاهر و السمات النفسية للمعاق بصريا فقدان تقدير الذات ،إذ يتصور نفسه شخصية عاجزة تعيش في جماعة أقلية تختلف كثيرا عن جماعات المبصرين .وفقدانه لحاسة البصر يمنعه من تكوين صورة واقعية عن الذات ، مما يترتب عليه ضعف الثقة بالنفس و الشعور بالدونية مما يدفعه إلي الهروب والتقوقع في عالم خاص به ".**(سيد سليمان ،74،2001)**

و قد توصلت دراسة كونارسكيا إلى أن المراهقين المعاقين بصريا اقل من المبصرين في تقبل الذات و أنهم تنقصهم الثقة بالنفس في قدرتهم على تحمل المسؤولية و القيام بأعباء حياتهم .**(Konaraska,2003,52)**

كما أشارت دراسة بلكيلاني (2008) أن هناك علاقة ارتباطيه عكسية بين درجات الأفراد من ذوي التقدير المنخفض للذات و قلق المستقبل لديهم ويذكر توتل وآخرون أن المعاقين بصريا قد يواجهون تقدير الذات المنخفض بسبب عدد غير متكافئ من الانعكاسات السلبية التي قد يواجهونها مقارنة بإقرانهم غير المعاقين ، كما أن شعورهم بالتبعية و الاعتمادية يمكن أن يؤدي إلى تقدير ذات منخفض .(**Tutel et al,2004,73**)

في حين ذهبت دراسات أخرى واعتبرت أن المعاقين بصريا لديهم تقدير ذات مرتفع تذكر سيسلا أن " الشخص المعاق بصريا يعرف و يقدر نفسه بطرق ايجابية جدا ،و يركز على صفاته و مميزاته و عيوبه ،و طموحاته و أماله و قليلا ما يمدح نفسه ، و غالبا ما يكون هادئا مسيطرا على نفسه".(**Ruize et al,1994,762**)

و عن سلامة أوضح الرزيقات (2006) أن مع تطور القدرة والكفاءة لدى الفرد الكفيف فانه يبدأ بتكوين تقدير الذات كشخص له هوية و احترام ،مع إدراك الشخص بأنه معاق بصريا فانه يرى نفسه بخصائص و سمات ترتبط بالإعاقة البصرية .(**سلامة ح،2008،20**)

وهذا ما أكدته أيضا بعض الدراسات مثل دراسة درابو التي توصلت إلى أن المعاقين بصريا تتشابه خبراتهم و أنشطتهم مع العاديين .وأنهم أعلى من العاديين في تقدير الذات (**Drapeau,1997,4459**)

و يشير بليك إلى" أن الطلاب المعاقين بصريا اعلي في تقدير الذات و فعالية من العاديين".(**Blake,2002,110**)

في حين أظهرت دراسات أخرى عدم و جود فروق بين المعاقين بصريا و العاديين و هذا ما شار إليه الكسندر (1996) و التي" أشارت إلي عدم وجود فروق بين المعاقين بصريا والعاديين في تقدير الذات".(**Alexendre,1996,35**)

ودراسة فوك و فوغ (**Fok et al ,2004,07**) و دراسة قريفين و نيس(**Griffine et al,2005,276**) التي أشارت إلي عدم و جود فروق جوهرية بين المعاقين بصريا والعاديين في مفهوم الذات و تقدير الذات ".

ومنه نستخلص أن من أهم العوامل التي تؤثر في تقدير الذات لدى المعاقين بصريا :

- قلة الخبرة بالبيئة المحيطة .
- صورة الجسم.
- أداء المعاق بصريا في المدرسة .
- جنس المعاق بصريا .
- سن و درجة فقد البصر .
- الدمج مقابل عدم الدمج.
- نقص المهارات الاجتماعية .
- اتجاهات المجتمع نحو المعاق بصريا .

خلاصة :

من خلال عرضنا لهذا الفصل يظهر أن هناك علاقة تكاملية و جوهرية بين مفهوم الذات ومفهوم تقدير الذات ، فمفهوم الذات الذي نشأ نشأة فلسفية ثم دخل إلي علم النفس بفضل كارل روجرز، و عرف بأنه الإدراك المنظم للذات من الخصائص الاجتماعية والانفعالية والجسدية و العقلية. في حين عرف تقدير الذات علي انه مجموعة من الأحكام الشخصية التي يراها الفرد عن نفسه كمحصلة لتلك الخصائص. و يكمن وجه التكامل بين هذين المفهومين في كون الأول له سمة وصف الشخص ، أما الثاني فهو البعد التقييمي للشخص.

ويكتسب تقدير الذات أهمية كبيرة في حياة الفرد إذ يعتبر النواة الأساسية في بناء الفرد لشخصه منذ مرحلة الطفولة. ورغم اختلاف التعاريف والمفاهيم التي تضمنها هذا المفهوم والتناولات النظرية إلا أن المفهوم المتفق عليه وأن كان ضمنيا ،هو التقدير الذاتي بالنسبة للفرد أي كيف يرى الفرد نفسه ،وتقدير اجتماعي خارجي موضوعي ويقصد به كيف يرى الآخرين لهذا الفرد. كما يتضح لنا مدى تأثير بعض العوامل كالاتجاهات الوالدية ،المعايير الاجتماعية ، والوضع المدرسي في تحديد مستوي تقدير الفرد لذاته ،سواء كان تقدير الذات مرتفع أو منخفض.

كل هذا يدعونا إلى اعتبار تقدير الذات بمثابة الإطار الذي ينظر الفرد من خلاله للحياة فالتقدير السليم يعد عاملا أساسيا في التوازن النفسي ،كما أن تقبل الذات و فهمها يعتبر بعدا رئيسيا في عملية التوافق.

الفصل الثاني : التوافق الدراسي

تمهيد

أولا ـ التوافق

1 ـ نشأة مفهوم التوافق

2 ـ تعريف التوافق

3 ـ التوافق و التكييف

4 ـ النظريات المفسرة للتوافق

5 ـ خصائص التوافق

6 ـ أساليب التوافق

7 ـ مظاهر التوافق

8 ـ محكات تحديد التوافق

9 ـ أبعاد التوافق

ثانيا ـ التوافق الدراسي

1 ـ مفهوم التوافق الدراسي

2 ـ أهمية التوافق الدراسي

3 ـ أبعاد التوافق الدراسي

4 ـ العوامل المؤثرة علي التوافق الدراسي

5 ـ مظاهر التوافق الدراسي

6 ـ مفهوم سوء التوافق الدراسي

7 ـ مظاهر سوء التوافق الدراسي

8 ـ نتائج سوء التوافق الدراسي

خلاصة

تمهيد:

الكائن و بيئته في علاقة لابد أن تبقى على درجة كافية من الاستقرار ، ولكن الكائن والبيئة متغيران و لذلك يتطلب كل تغير تغيرا مناسبا للإبقاء على استقرار العلاقة بينهما. فاستمرارية العلاقة بينهما هي ما يطلق عليه التوافق .و الأصل في التوافق هو تعديل الكائن بحيث يتأقلم مع بيئته المحيطة به ، والوصول إلى مستوى مقبول من التوافق بغية تحقيق اكبر إشباع ممكن لحاجاته الفطرية والمكتسبة .ومن أهم المجالات التي نجد فيها التوافق نجد المجال الدراسي .فالحياة المدرسية تعتبر من أهم المعالم الأساسية في حياة الفرد لما لها اثر كبير في نموه. فالتلميذ يقضي فترة طويلة في المدرسة قد تمتد من الطفولة المبكرة و حتى مرحلة المراهقة وفي هذه المراحل يتفاعل بشكل كبير مع المحيط المدرسي، وبأوجه متعددة وهذا ما تتضمنه المدرسة من زملاء مدرسين ...الخ. فهي مليئة بالمؤثرات التي يتأثر بها و يؤثر فيها أحيانا و هذا بغية الوصول إلى تحقيق التوافق ، والوصول إلى تحقيق النجاح و تكوين علاقة اجتماعية سوية ، والاستجابة إلى نظم المدرسة و لوائحها .وهذا ما سنتطرق إليه من خلال عرضنا في هذا الفصل .

أولا – التوافق

1 – نشأة مفهوم التوافق :

يستخدم التوافق بمعان متعددة ، كالتكيف في العلوم البيولوجية و التوافق في مجالات العلوم الإنسانية . نقلا عن عثمان نسيمه "يعد علم الأحياء من أولى العلوم التي استخدمت مصطلح التكيف على النحو الذي حددته نظرية داروين .إذ تميل الكائنات الحية عموما لتغير سلوكها استجابة لتغير البيئة و تبحث دائما عن وسائل جديدة لإشباع حاجاتها ، فان لم يحدث ذلك فتلجا إلى تعديل حاجاتها أو بيئتها ".

" بينما اتخذ علماء النفس وعلماء الاجتماع هذا المفهوم البيولوجي واستخدموه في مجالهم، فإذا كان الإنسان قادرا على التكيف مع البيئة الفيزيائية والبيولوجية ، فانه قادر على التكيف مع المتغيرات و الظروف الاجتماعية و النفسية المحيطة به هذا يتحتم عليه القيم بمجموعة من الأنشطة تهدف إلي التفاعل بينه وبين هذه الظروف ،بهدف الحصول

على نوع من الاتزان و الرضاء و يسمى هذا الإجراء في هذا الميدان بالتوافق ". **(نسيمه عثمان،2012،91)**

نالت دراسة التوافق قادرا كبيرا من اهتمام الباحثين و تعددت اتجاهاتهم في تحديد مفهوم التوافق. نقلا عن دمنهوري يرى أن هناك عدة اتجاهات أهمها :

1 – 1– الاتجاه الفردي أو الشخصي : يتزعمه كل من فرويد و يونغ سميث ،شافر وشوبن والذين يرون أن "التوافق يمثل إشباع الحاجات الفرد التي تشيرها دوافعه سواء كانت حاجات عضوية أو اجتماعية ،والتوافق عندهم هو المرونة في مواجهة الظروف المتغيرة وهي عملية ديناميكية مستمرة ،و الشخص المتوافق هو الشخص الذي يستطيع تغير دوافعه أو تغير البيئة أو تغير الاثنين معا إذا اقتضت معا بشرط أن تكون العلاقة علاقة اتفاق وليس علاقة سخط.

1 – 2 – الاتجاه الاجتماعي : ويتزعمه كل من ايزك ،ولمان و يرون أن " التوافق هو المسايرة للمجتمع و موافقته على معاييره و أنماطه السائدة .هم يرون التحول من الطفولة إلى البلوغ ومن دائرة الأسرة إلي محيط البيئة الخارجي .ذلك أنهم يرون أن الشخص المتوافق هو الذي يستخدم قدراته لكي يتعرف و يصدر أحكامه وفقا لأحكام و معتقدات وسلوك الجماعة. إذا التوافق عندهم هو خضوع كامل الظروف والأحوال السائدة و تعديل مستمر للاتجاهات والمشاعر والمعتقدات الفردية لما يتفق مع ما تراه الجماعة ".

1 – 3– الاتجاه التكاملي : يتزعمه كل من كلارك و ثورب .و يرون أن " التوافق هو عبارة عن عملية مواءمة بين حاجات الفرد و مطالب البيئة ، فهي عملية مركبة من عنصرين أساسين يمثلان طرفي متصل ،إحداهما الفرد بحاجاته و دوافعه و آماله ورغباته .وثانيهما البيئة بمكونتها المادية و الاجتماعية و ما يملكه من ضوابط ومواصفات و ما تتمثل عليه من عوائق و ردوع ". **(دمنهوري رشاد،1996،83)**

2 – تعريف التوافق :

لقد تعددت وجهات نظر العلماء حول معنى و مصطلح التوافق و لم يتوصلوا إلى اتفاق حول معناه . و بالتالي فمعني هذا المصطلح يتوقف على الموقف الذي يستخدم فيه ،فقد

يأتي هذا المصطلح بمعنى قبول الأشياء التي لا تستطيع السيطرة عليها ،وقد يأتي بمعني الاتفاق مع الغالبية في الأفعال و الأفكار ،أو بمعني التوفيق بين الرغبات أو بمعني توافق الأفكار مع الأفعال .

يرى احمد فايق نقلا عن سهير " أن التوافق هو حالة وقتية تتزن فيها قوى المجال بما فيها الشخص ذاته فكل مجال إنساني يتضمن العديد من القوى المتنافرة و المتنازعة ، و يتضمن الإنسان الذي سينحو بسلوكه انتحاء خاصا حسب نظام هذه القوى حيث ينعكس عليه هذه الانتحاء ".(**سهير كامل احمد ،1999،28**)

ويرى لازارس نقلا محمد رمضان أن " التوافق هو مجموع العلميات النفسية التي تساعد الفرد على التغلب على المتطلبات و الضغوط المتعددة ".(**رمضان القذافي ،1998،109**)

و يشير هذا التعريف إلى أن مختلف العمليات النفسية من إدبار و إقبال ومواجهة وهروب ما هي إلا عمليات يتم بواسطتها التعامل مع الواقع و تفادي التحديات و المواجهات التي تحول بين الفرد و البيئة الخارجية بشكل يرضي مطالب الطرفين .

بينما عرفه عبد الرحمان المليحي نقلا عن القذافي رمضان أن التوافق " هو الأسلوب الذي بواسطته يصبح الشخص أكثر كفاءة في علاقته مع البيئة ".(**القذافي رمضان ،1998،108**)

وهنا يشير إلى أن الأساليب التوافق الايجابية التي تؤدي إلى استقرار العلاقة بين الفرد وبيئته مما يؤدي به إلى زيادة في الكفاءة و الفاعلية في مختلف الأنشطة .

و يعرفه روجرز أن التوافق " هو قدرة الشخص على تقبل الأمور التي يدركها بما في ذلك ذاته ثم العمل بعد ذلك علي تبينها في تنظيم الشخصية ". (**القذافي رمضان،1998،110**)

وهذا التعريف يعتمد بشكل أساسي على كيفية إدراك لذاته سواء كانت تلك الصورة واقعية أو غير ذلك .

ويعرفه برسن (1967) أن التوافق " هو توافق العضوية مع البيئة أو المحيط ، أو المحيط مع المحيط حيث أن كلاهما يؤثر في الأخر وذلك في إطار التفاعل الحاصل بينهما ".(**Bresson,1976,128**)

نقلا عن اسعد ويس يرى كل من :

دفيدوف (1983)" انه محاولة لمواجهة متطلبات الذات و متطلبات البيئة ".

الالوسي (1990) " العملية الديناميكية المستمرة التي يسعى الفرد من خلالها إلي تغير نشاطه ليكون أكثر توافقا مع البيئة ". **(اسعد ويس ،2010،192)**

من خلال التعاريف نرى أن التوافق يشير إلى علاقات منسجمة مع البيئة التي تتضمن القدرة على إشباع معظم حاجات الفرد و تلبية معظم متطلباته البيولوجية والاجتماعية. فالتوافق ليس عملية جامدة تحدث في فترة معينة وزمن محدد بل هي عملية مستمرة ودائمة فعلى الإنسان أن يواجه كم هائل من المشاكل و الحاجات والمواقف التي دوما تحتاج إلى نمط أو سلوك مناسب يؤدي إلى نقص التوتر ،وإعادة الاتزان بهدف الحفاظ على العلاقة مع المحيط الخارجي، ومنه نستخلص أن الشخص المتوافق و الذي لا يدفعه الخوف من النظر إلى الأمور، إلي اضطراب سلوكه في سبيل الدفاع عن نفسه. بينما الشخص غير المتوافق يتميز بخوفه من معظم الحقائق ذات العلاقة به مما يؤدي بالفرد إلى تبني أنماط سلوكية توافقية هدفها مواجهة الخوف الذي يهدده.

3 – التوافق و التكيف :

طال الخلط بين هذين المصطلحين لا إلى حد الترادف فحسب ولكن إلى حد المطابقة فالتكيف قد يستخدم بمعني طبيعي أو بيولوجي فهو مصطلح مستمد أساسا من علم البيولوجيا على سبيل الاستعارة أو الاقتباس فالتكيف كما يراه : مورار و كلاكهون : " يجعل الكائن حيا و صحيحا وفي حالة تكاثر ".**(مدحت عبد اللطيف،1990،82)**

نعيم الرفاعي (1982) : " التكيف مجموعة من ردود الأفعال التي يعدل بها الفرد بناءه النفسي و سلوكه ليستجيب إلى شروط محيطية محدودة أو خبرة جديدة ". **(قاسم عبدالله محمد،2001،38)**

وترى نوال عطية التكيف " علي انه بناء متماسك موحد ،سليم لشخصية الفرد و تقبله لذاته و تقبل الأفراد الآخرين له.و شعوره بالرضاء و الارتياح النفسي و الاجتماعي إذ

يهدف إلى تعديل سلوكه نحو مثيرات البيئة .وتكوين ارتباطات وعلاقات توافق بينه و بين تلك المثيرات البيئة والاجتماعية المتنوعة".(**نوال عطية ،12،2001**)

مدحت يشير إلى التوافق انه" التخلص من التوتر دون ما اعتبار للقيمة التكيفية" .(**مدحت عبد اللطيف،83،1990**)

ويرى نبيل سفيان أن " التوافق اقل شمولا من التكيف فهو يتعلق بالإنسان فقط على عكس التكيف و الذي يتضمن الحيوان و النباتات و علاقتهما بالبيئة المادية والاجتماعية ،كما انه يتضمن أحيانا جانب الفعل الإنساني و تتدخل فيه الإرادة ،بينما التكيف يرتبط بالمسايرة ويتصف التوافق بالتدرج على خط متصل ليس فيه قطع إضافة إلى كونه لا يختلف باختلاف قدرات الإنسان وثقافته ". (**سفيان نبيل ،157،2004**)

مما سبق نستخلص أن التكيف هو مصطلح اعم و اشمل من التوافق فهو يشمل السلوك المشترك بين الإنسان والحيوان لمواجه للتكيف مع البيئة ،بينما التوافق هو مصطلح يقتصر على الجانب السيكولوجي للإنسان في سعيه الدائم من اجل تحقيق الرضاء و إشباع لحاجياته أثناء عملياته التفاعلية .

عكس الرأي الأخر، يرى الطحان أن " ارتباط التوافق بعملية خفض التوتر من القلق بخلاف التكيف الذي يدل على أنواع السلوك التي يبذلها الفرد لمواجهة المواقف المتجددة في الحياة .وعليه فان مفهوم التوافق اعم من التكيف فالتوافق عملية متكاملة تنطوي على القدرة على الإشباع المنظم لحاجات الفرد ،فهو يتضمن تفاعلا متصلا بين الشخص والبيئة فكل منها يؤثر في الأخر و يفرض عليه مطالبه كما يتأثر به .و أحيانا يحقق الشخص التكيف حتى يرضخ و يتقبل الظروف التي تفوق قدرته وفي أحيان أخرى يتحقق ذلك حتى ترضخ البيئة لأنواع النشاط الشخصي ،و في معظم الأحيان يكون التكيف توافقيا بين هذين الموقفين المتقابلين و يكون سوء التكيف إخفاقا في الوصول إلي التوافق".(**الطحان محمد خالد،61،1990**)

4 – النظريات المفسرة للتوافق :

هناك الكثير من النظريات التي وضعت لتفسير التوافق لدى الأفراد ،ومن أهم هاته النظريات :

4 – 1 – النظرية البيولوجية : و يقرر مريدوها أن جميع أشكال الفشل في التوافق تنتج من أمراض تصيب أنسجة الجسم خاصة المخ .ومثل هذه الأمراض يمكن تورثها أو اكتسابها خلال الحياة عن طريق الإصابات و الجروح و العدوى أو خلل في الهرمونات الناتج عن الضغط الواقع على الفرد .وترجع اللبنات الاولى لوضع هذه النظرية لجهود كل من داروين و مندل إضافة إلى جالتون و كالمان ". **(مدحت عبد اللطيف،1990،86)**

4 – 2 – النظرية النفسية :

4 – 2 –1– نظرية التحليل النفسي :

يركز فرويد على عدة مسلمات منها غريزتي الجنس و العدوان من ناحية ، وأهمية بناء الشخصية و الهو، الأنا و الأنا الأعلى من ناحية أخرى .كما يركز على خبرات الطفولة ويرى أن لها دور مهم في بناء و تشكيل الشخصية و يرى أن كبت الغريزة الشخصية يؤدي إلى العصاب .ولهذا فان التوافق عند فرويد يعني التوازن بين القوي الشخصية الثلاث وقدرة الأنا على الموازنة بين مطالب الواقع و الهو ،أما عدم التوافق فيعني وجود خبرات شعورية مكبوتة تحاول الخروج أو تعبر عن نفسها في شكل من الأشكال العصابية مما يعني زيادة الصراع بين القوى الثلاث .

أن عملية التوافق غالبا ما تكون لا شعورية إي أن الأفراد لا تعي الأسباب الحقيقة لكثير من سلوكاتهم ،كما أن الشخص المتوافق عند فرويد هو من يستطيع إشباع المتطلبات الضرورية للهو بوسائل مقبولة اجتماعيا .

بينما يركز يونغ على العوامل الاجتماعية الحاضرة و المتوارثة من خلال تركيزه على اللاشعور الجمعي ، و من خلال تقسيمه لأنماط الشخصية حيث يرى أن الناس ينقسمون من حيث سلوكهم العام في حياتهم إلى نمطين أساسين هما النمط الانطوائي

والنمط الانبساطي .وبذلك فان يونغ يفسر التوافق أو عدم التوافق بطريقتين الأولى أن تكون حركة الفرد متجهة إلى العالم الخارجي و يسمى الفرد في هذه الحالة منبسطا ،أما أن تكون حركة الفرد متجهة نحو العالم الداخلي (الذات) و في هذه الحالة يسمى الفرد منطويا .

أما أدلر فيركز على العوامل الاجتماعية من خلال أثرها في حل مشاعر العجز وتحقيق أهداف الفرد في تحقيق التكامل ، حيث أن الشخص قد يدرك نقائصه فيشعر بالدونية ومن ثم يعمل على تعويض النقص .كما ركز على أهمية العوامل الاجتماعية من خلال تركيزه على الأساليب التربية و أثرها في خلق التوافق فالطفل المدلل يشعر بالضعف والنقص و من ثم يكون غير متوافق .

فقد ركز فروم على العوامل الاجتماعية المرتبطة بالحاجات الاقتصادية، لذلك يرى أن الشخص المتوافق هو الشخص المنتج الذي يبدي توجها منتجا ،حيث يحقق الفرد إمكاناته ويصل إلى أهدافه دون أن يسئ إلى الآخرين و دون أن يسئ له الآخرون .

هورني ركزت على العوامل الاجتماعية الأسرية في بناء الشخصية و ترى أن العصاب وعدم التوافق ينشا عن بعد الشخص عن ذاته الحقيقية و السعي وراء صورة مثالية غير واقعية وذلك لفشله في السيطرة عليها أو افتقاد الحب من الأسرة .أو وجود بعض العوامل السلبية الأسرية مثل التحكم والسيطرة المباشرة و الغير مباشرة واللامبالاة و الإهمال ..الخ

وعلى أية حال فان ما قدمه الفرويدون السابق ذكرهم من أفكار إلا أنها جزئية حيث ركز الكثير منهم على جانب من جوانب المؤثرة في الشخصية ،إلا أن الفرودية الحديثة المتمثلة في طريقة اريكسون تقدم تفسيرا أكثر شمولية حيث تشير إلى أن نمو الشخصية يكون على مراحل تستمر على مدى الحياة ،والنقطة الأساسية في نظرياته هي البحث عن الذات وتحقيق الهوية ،و قد قسم اريكسون حياة الإنسان إلى ثمان مراحل من التطور النفسي الاجتماعي و كل مرحلة تثير صراعا معينا يتطلب الحسم . وهذه المراحل لدي اريكسون تمثل تفاعلات بين النمو البيولوجي و الاستعدادات النفسية و التأثيرات الاجتماعية وكل مرحلة من هذه المراحل تنطوي على أزمة نمو وهذه الأزمة تعني نقطة

التحول أو المرحلة الحاسمة التي يتعين حلها في المرحلة نفسها .و من أهم المفاهيم الأساسية في نظرية اريكسون انه يؤمن بان الأنا لها غرض موجود يقود إلى تصرف ثابت ومستقر ، كما أن لها دور ايجابي في الاحتفاظ بأداء فعال بدلا من الدور السلبي المتمثل في تجنب القلق فقط. كما حاول اريكسون المزج بين تركيز فرويد على الدوافع الجنسية و التركيز على الدوافع الاجتماعية التي ذهبت إليه النظريات الأخرى. و لهذا فان التوافق عند اريكسون يتمثل في الحل الايجابي لكل صراع في أي مرحلة بينما يقود الحل السلبي إلى عدم التوافق و يعتمد أي صراع جزئيا على كيفية مواجهة المعضلات السابقة بنجاح.(**الاسمري علي سعد ،1997، 14**)

4 – 2 – 2 – المدرسة السلوكية :

"طبقا للسلوكية فان أنماط التوافق و سوء التوافق تعد مكتسبة وذلك من خلال الخبرات التي يتعرض لها الفرد و السلوك التوافقي يشمل على خبرات تشير إلى كيفية الاستجابة لتحديات الحياة و التي سوف تقابل بالتعزيز أو التدعيم .ولقد اعتقد واطسون و سكينر أن عملية التوافق الشخصي لا يمكن لها أن تنمو عن طريق الجهد الشعوري و لكنها تتشكل بطريقة آلية عن طريق تلميحات البيئة .ولقد رفض كل من بندورا و ماهوني و هما من السلوكيين المعرفين تفسير تشكيل طبيعة الإنسان بطريقة آلية ديناميكية .وأوضح كل يولمان و كراستير انه عندما يجد الأفراد أن علاقاتهم مع الآخرين غير مثابة أو لا تعود عليهم بالإثابة .فإنهم قد ينسلخون عن الآخرين و يبدون اهتماما اقل فيما يتعلق بتلميحات الاجتماعية .وينتج عن ذلك أن يأخذ هذه السلوك شكلا شاذا أو غير متوافق".(**مدحت عبد اللطيف،1990، 88**)

4 – 2 – 3 – النظرية الإنسانية :

من أهم المسلمات التي تقوم عليها وجهة النظر الإنسانية في علم النفس تأكيده على الخبرة الذاتية والاعتقاد بوجود الإرادة الحرة و المبادرة عند الإنسان وأهمية النظرة الايجابية للذات ،و من أهم روادها روجرز والذي قدم نظرية الذات التي تؤكد أن أساس الشخصية

يتمثل في رغبة الإنسان في تحقيق إمكاناته و تعني التحقيق الكامل لها و أن يعيش الأفراد في توافق تام مع أنفسهم و مع الآخرين.

روجرز تحدث عن الشخص المحقق للذات فيرى انه الشخص الذي يستخدم حواسه وانفعالاته و يثق فيهم إلى حد كبير مما يتيح لعملية تحقيق الذات أن تتطور .. و بهذا يفسر روجرز التوافق على انه إمكانية فهم الفرد لذاته فالناس الذين ينكرون ذواتهم وإمكاناتهم لديهم صور غير كاملة عن ذواتهم و بالتالي فهم غير متوافقين .أما الأفراد حسنوا التوافق فان نظراتهم لذاتهم ايجابية وهم واعون بدقة لعالمهم منفتحون على كل الخبرات و يعتمدون على خبراتهم الخاصة للوصول إلى القرارات السليمة ،كما يشعرون بالحرية لاعتقادهم بان اختيارهم نابغة من ذواتهم .

ويقول ماسلو أن كل إنسان يميل إلى تحقيق الذات و حتى يكون تحقيق الذات تاما يرى ضرورة إرضاء الحاجات الأربع ،ولذا يفسر ماسلو التوافق من خلال القدرة على تحقيق الذات فيرى أن الأشخاص المتوافقين هم الأشخاص المدركون لقدرتهم و إمكانياتهم وما يخالج بداخلهم و ذواتهم مع توفر رؤية دقيقة و تصورات واضحة عن العالم من حولهم ومدى ارتباطهم فيه، والعكس صحيح بالنسبة للأشخاص الغير متوافقين.(**الاسمري علي سعد ،1997، 19**)

4 – 2 – 4 – بعض النظريات النفسية الأخرى :

–<u>لازاوس:</u>

طبقا لمعايير لازاوس فان الشخص المتوافق لابد أن يتسم :

الراحة أو الارتياح النفسي حيث لا يمكن تحقيق التوافق و الشخص يعاني من اكتئاب أو انقباض أو قلق.

o الكفاية في العمل بمعني أن الشخص سيء التوافق هو بالطبع يتسم بقلة الإنتاجية بل و نقص في كفاءته و فشل في استغلال قدراته على الوجه الأنسب .

- الأمراض الجسمية أرجع لازاوس سوء التوافق إلى الإصابة بالإمراض أحيانا.

التقبل الاجتماعي حيث لا يمكن تحقيق توافق سوي للفرد دون تقبله الاجتماعي أو قبوله من خلال علاقاته و سلوكياته .

- تندال

أما معايير تندال فاقتصرت على سبع نقاط :

- امتلاك شخصية متكاملة.
- مسايرة الفرد لمطالب المجتمع الذي يعيش فيه.
- التكيف للظروف و المواقف الواقعية.
- الاتساق مع الذات.
- النضج بالتقدم بالعمر.
- اتخاذ النغمة الانفعالية الصحيحة التي تتفق مع محيط الفرد .
- الإسهام في خدمة المجتمع بروح مستبشرة و فاعلية متجددة و متزايدة .

-هيوم بل

يعد هيوم من الأوائل الذين اهتموا بموضوع التوافق ووضع مقياسا اشتهر باسمه ويرى بل أن مجالات التوافق تنحصر في الآتي :

- التوافق المنزلي
- التوافق الصحي
- التوافق الاجتماعي
- التوافق الانفعالي
- التوافق المهني
- التوافق العام

ومن خلال مقاس "بل" يمكن تحديد درجة توافق الأفراد النوعية و الكلية . **(مدحت عبداللطيف ،1990، 92)**

4 -3 - النظرية الاجتماعية :

و يقرر مريدوها أن هناك علاقة بين الثقافة و أنماط التوافق فلقد ثبت أن هناك اختلافا في الاتجاه نحو الخمور بين اليابانيين و الأمريكيين ،و كذلك ظهور اختلاف في الأعراض الإكلينيكية للإمراض العقلية بين الأمريكيين الايطاليين والأمريكيين الايرلنديين.

وكذلك وجدت فروق في الاتجاهات نحو الألم و الأمراض بين بعض المجموعات في الولايات المتحدة ،و يوضح مريدو هذه النظرية أن الطبقات الاجتماعية في المجتمع تؤثر في التوافق حيث صاغ أرباب الطبقات الاجتماعية الدنيا مشاكلهم بطابع فيزيقي بينما اظهر ميلا قليلا لعلاج المعوقات النفسية ،و هذا في حين قام ذوو الطبقات الاجتماعية العليا والراقية بصياغة مشكلاتهم بطابع نفسي و اظهروا ميلا اقل لمعالجة المعوقات الفيزيقية . **(مدحت عبد اللطيف ،1990،93)**

مما سبق يتضح لنا المحاولات التي بذلت من اجل التنظير لإعطاء تفسير لظاهرة مهمة في علم النفس الا و هي ظاهرة التوافق ،من خلال النظريات السالفة الذكر

وبالرغم من اختلاف آرائها وتوجهاتها و أفكارها إلا انه يجب النظر إليهم بنظرة تكاملية الهدف منها الوصول إلى تفسير لهاته الظاهرة . فالإنسان ما هو إلا محصلة تفاعل بين تلك النظريات الثلاث مع محاولة التنسيق بينها بصورة متكاملة .

4 - 4 - الإسلام و التوافق :

تتفق نظرة المذهب الإنساني إلى حد كبير مع نظرة المذهب الإسلامي إلى توافق الإنسان مع نفسه و مجتمعه من حيث أن فيه خير و انه قادر على اختيار أفعاله و مسؤول عنها ،فقد قرر الإسلام أن "كل مولود يولد على الفطرة "كما قال رسول صلى الله عليه و سلم ،و الإنسان حر في اختيار أفعاله بإرادته لقوله تعالى "قل الحق من ربكم فمن شاء فليومن ومن شاء فليكفر" **سورة الكهف الآية 29**، و هو مسؤول عن توافقه " كل " كل نفس بما كسبت رهينة " **سورة المدثر الآية 38**، وقد حث الاسلام عن توافق الجنس مع الجماعة و بين للمسلم الطريق لذلك ،فأمره بالتسامح و التعاون و المودة

و حسن الجوار ،و الإصلاح بين الناس لقوله تعالى "إنما المؤمنون إخوة " **سورة الحجرات الآية 10**

وقال الرسول صلى الله عليه و سلم" المسلم للمسلم كالبنيان يشد بعضه بعضا ".

كما نهى الرسول عن التوافق السيء فأمر باجتناب الحسد و التباغض و سوء الظن والخصومة لقوله صلى الله عليه و سلم " لا تباغضوا ولا تحاسدوا و لا تدابروا ولا تقاطعوا وكونوا عباد الله إخوانا ، ولا يحل للمسلم أن يهجر أخاه فوق ثلاثة أيام ".

كما أمر الإسلام التزام بالجماعة و معاييرها و الخضوع لقواعد السلوك فيها لقوله تعالى " يأيها الذين امنوا أطيعوا الله و أطيعوا الرسول وأولي الأمر منكم " **سورة النساء الآية 59.**

لكن لم يجعل الإسلام توافق الإنسان مع نفسه و مجتمعه توافقا قائما على الخضوع الآلي ولم يجعله نسخة متكررة في البردعة الاجتماعية بل جعله توافقا مسؤولا ،قائما على بصيرة و إرادة الفرد الذي الزمه بصلاح نفسه وصلاح الجماعة في ضوء شرع الله ،فإن تعذر عليه إصلاح الجماعة فعليه بصلاح نفسه" .**(مرسي كمال،1997،93)**

5 – خصائص التوافق :

يرى حشمت أن التوافق ما هو إلا عملية كلية ديناميكية وظيفية ،تسند مهمتها إلى وجهات النظر النشوائية و الزوايا الفوتوغرافية والاقتصادية على النحو التالي :

5 – 1 – التوافق عملية كلية : التوافق يشير إلى الدلالة الوظيفية لعلاقة الإنسان من حيث هو كائن مع بيئته ،بمعني هذا أن التوافق خاصية لهذه العلاقة الكلية فليس لها أن تصدق على مجال جزئي من مجالات المختلفة لحياة الفرد .و ليس لها أيضا أن تقتصر على المسالك الخارجية للفرد في إغفال تجاربه الشعورية .

5 – 2 – التوافق عملية ديناميكية : إي أن التوافق لا يتم مرة واحدة و بصفة نهائية بل يستمر ذلك. إن الحياة ليست إلا سلسلة من الحاجات و محاولة إشباع أي من الدوافع و الرغبات ومحاولة إرضائها ، فكلما تواترت هددت اتزان الكائن و من ثم تكون محاولته

لإزالة هذه التوترات و إعادة الاتزان من جديد ،و الديناميكية تعني في أساسها تلك المحصلة أو النتاج الذي يتمخض عن صراع القوى المختلفة .

5 – 3 – التوافق عملية وظيفية : بمعني إن التوافق ينطوي على وظيفة هي تحقيق الاتزان من جديد مع البيئة ،وهناك مستويات متباينة من الاتزان ،ويفرق البعض بين التلاؤم الذي هو مجرد تكيف فيزيائي و بين التوافق بمعني الكلمة في شموليته و كليته.

5 – 4 – التوافق عملية تستند إلي الزوايا النشوائية : يقصد به أن التوافق يكون دائما بالرجوع إلى المرحلة يعيشها من مراحل النشأة ، فالتوافق بالنسبة للراشد يعني أن يعيد الاتزان مع الهيئة على مستوى الرشد .فهو يتخطى في سلوكه كل المراحل السابقة في النمو ومن هنا تكون اللاسوية تعبيرا عن توقف النمو. فالسلوك المتوافق في مرحلة بعينها من الطفولة يكون هو نفسه السلوك المرضي إذا ظهر عند مرحلة الرشد.

5 – 5– التوافق عملية تسند إلي الزوايا الطبوغرافية : هذا يعني أن التوافق يمثل تلك المحصلة التي تنتج عن صراع القوي في الحقل ذاتية كانت أم بيئة .لكن الصراع يكتشف في نهاية الأمر صراعا بين الأنا ،فهو صراع بين هذين الجهازين فمنها بدا الصراع بين الفرد والبيئة أو بين متطلبات متناقضة داخل الشخصية ، فانه يكتشف في نهاية الأمر صراعا بين ذات الفرد الغريزية و دفاعات الأنا عنده .**(حشمت حسين احمد،2006،69)**

مما سبق نجد أن العملية التوافقية من أدق و أعمق العمليات فهي :

قد ترجع العملية التوافقية إلى إطارها من الشخصية من حيث تكامل أو اتزان.

اعتبار العملية التوافقية عملية كلية وديناميكية تستند في مهمتها إلى وجهات النظر النشوئية و الفوتوغرافية.

وبذلك قد طوق كافة الجوانب للعملية التوافقية مما يسمح بفهم و تفسير هذه العملية في تبادلاتها المختلفة و ما يتولد عنها من مظاهر سلوكية متعددة ،فالتوافق عملية محورية سواء كان بالنسبة للسوية أو اللاسوية و تكون السوية في دفع الفرد إلى المضي في صراعات الإشباع أو الدفاع الناجح ، عكس اللاسوية التي تؤدي إلى فشل الفرد في ذلك و يلجا إلى كبت الصراع بوسائل و فاعلية بدائية .

6 – أساليب التوافق :

يستخدم الإنسان أساليب متعددة و متنوعة للتعامل مع المواقف التي يواجهها سواء كانت مواقف تعبر عن التهديد والإحباط أو كانت تمثل بعض مصادر الضغوط ،و تنقسم أساليب التوافق إلى :

- أساليب التوافق التي تأخذ نشاط مباشر
- أساليب التوافق التي تأخذ نشاط غير مباشر أو دفاعي.

6 – 1 – أساليب التوافق التي تأخذ نشاط مباشر:

يقسم لازاوس النشاط المباشر إلى أربعة أنواع هي :

- ✓الاستعداد لمواجهة التهديد و الخطر
- ✓مهاجمة مصدر التهديد و الخطر
- ✓تحاشي مصدر التهديد و الخطر
- ✓الاستسلام و عدم اللامبالاة **(القذافي رمضان،1998،120)**

6 – 1 – 1 – الاستعداد لمواجهة التهديد و الخطر:

في حالة تهديد الإنسان أو توقع حدوث ضرر من مصدر خارجي ، فعادة ما يقوم الإنسان باتخاذ خطوات معينة يتفادى الخطر أو الإقلال من حدته إلى اقل درجة ممكنة عن طريق التدخل المباشر و خير مثال في حالة خوف الطالب من الرسوب في الامتحان أو ما شابه ذلك ؛فقد يختار طريق المواظبة و المذاكرة على الدراسة و متابعة البحث و اكتساب الخبرات العلمية .

6 – 1 – 2 – مواجهة مصدر التهديد و الخطر:

يلجا الإنسان إلى مهاجمة مصدر التهديد أو الضرر كنوع من الحماية ، و كما يقولون فان الهجوم هو أفضل وسيلة للدفاع مما يؤدي إلي القضاء على العدو المتوقع أو الإضرار به أو مقاومته و أبطائه و لو جزئيا،وعادة ما ترتبط مهاجمة مصدر التهديد أو الخطر يتوفر مستوى معين من النزوع للعدوان الذي ينشا عادة بسبب الشعور بالإحباط من جهة أو كوسيلة للمقاومة من جهة أخرى. ويتنوع السلوك العدواني لدى

الإنسان فقد يكون بسيطا أو معقدا كما يأخذ أشكالا متعددة مثل السلوك اللفظي كالسب والشتم .

6 – 1 – 3 – محاولة تحاشي مصدر التهديد أو الخطر:

نلاحظ هذا السلوك لدى الإنسان كما الحيوان على حد سواء خاصة عند مصدر التهديد أو الخطر يكون عظيما . فالإنسان يمارس مثل هذا السلوك في حياته اليومية العملية عدة مرات .

6 – 1 – 4 – الاستسلام و عدم اللامبالاة :

يحدث هذا عندما يشعر الإنسان بأنه أمام موقف لا أمل فيه للنجاة أو تحاشي الخطر أو التغلب عليه ،مما يؤدي إلى تلاشي الدافع لمهاجمته أو محاولة تحاشي وقوعه بشكل يدل على الاكتئاب و الشعور باليأس .

6 – 2– أساليب التوافق الغير مباشرة أو الدفاعية :

هي مجموعة من العمليات النفسية اللاشعورية التي سبق لفرويد الإشارة إليها باسم أساليب الدفاع النفسية أو ميكانيزمات الدفاع النفسية ،وهي عبارة عن خليط من الحيل النفسية التي يخدع بها الإنسان نفسه عندما يواجهه تهديد أو يشعر بالأخطار الخارجية مما يؤدي إلي تخفيض حدة الشعور بالتهديد أو الإحباط مؤقتا . **(القذافي رمضان،1998،122)**

6 –2– 1– التوافق باستخدام أساليب إعتدائية : مثل العدوانية أو الإسقاط

–**العدوانية :** وهو أن يعوض الإنسان فشله بالعدوان علي شخص أخر أو أي شيء أخر ويتخذ شكل الاعتداء علي الآخرين و يكون مصحوبا بانفعال الغضب و بصفة خاصة و يؤدي هذا السلوك إلى الاصطدام بالمجتمع و القانون لماله من أثار و يبدو هذا الأسلوب في أعراض الهوس بدرجاته المختلفة . **(جبيقة محالي ،2011،39)**

–**الاسقاط:** ويتمثل في إسقاط الفرد لصفات و مشاعر غير مستحبة إلى غيره من الناس أو نقلها إلي الخارج.**(Pierre Kaufman,1998,445)**

و" الإسقاط لمن يلجا إليه يحقق غرضين فهو يخفف له مشاعره و دوافعه البغيضة ويبعده عن رؤية نفسه كما هي في الواقع ،والغرض الثاني أن يبعده عن نقد الناس واتهاماتهم له و يجعله يبادر إلى لومهم و اتهامهم".(**الهابط محمد السيد،1990،38**)

6 – 2 – 2 التوافق باستخدام أساليب دفاعية : مثل التبرير و التكوين العكسي ،التثبيت والتقمص أو الإعلاء.

–التبرير :

"التبرير هو أن يختار الفرد أسبابا و وجيهة و مقنعة ليبرر بها سلوكه".

(Alexandre F,2002,121)

يرى أبو الضبعات أن " التبرير هو عملية مسح الذكريات و الدوافع السابقة و ذلك عن طريق لمس الأعذار المنطقية المعقولة من وجهة نظر الفرد لتصرفاته ".(**أبو الضبعات زكريا ،2009،69**)

–التكوين العكسي :

وهو" الميكانيزم الدفاعي المعتاد عليه في مواجهة الاستعدادات المكبوتة و تطور الاتجاهات المعاكسة لما يطمح إليه الفرد ".(**Alexendre F,2002,117**)

"حيث يقوم الأنا في هذه الحالة باستبدال المشاعر غير المقبولة محل أخرى مقبولة أيضا مع التظاهر بخلاف ذلك كان يظهر الإنسان أمام الناس بصورة طيبة تخفي ما بداخله من دوافع بغيضة ".(**الهابط محمد السيد ،1990،41**)

–التثبيت :

يواجهه الطفل بعض المشاكل العويصة أحيانا في مراحل نموه المبكر وذلك قبل نمو الأنا لديه بشكل متكامل ،مما يؤدي إلى اعتماد الأنا على أساليب دفاع نفسية بدائية تسمح له بالتعامل مع المشاكل التي يصادفها .

مثال تعرض الطفل لعمليات التدريب على قضاء الحاجة في وقت مبكر جدا و بأساليب تخويف مما يؤدي إلى التبول اللاإرادي كنوع من التنفس النفسي . ويفسر علماء النفس

التثبيت بأنها تشير إلي رفض الأنا و معارضتها في الارتقاء إلى المستوى اعلي من النضوج النفسي ".(**القذافي رمضان،1998،125**)

-**التقمص :**

"و معناه أن يدخر الإنسان شخصيته التي فشلت في تحقيق ما يصبوا إليه من أهداف ويتقمص شخصية أخرى نجحت في تحقيق هذه الأهداف التي افتقدها هو .فالتقمص مصدر سوي للإشباع التوافقي".(**الهابط محمدالسيد،1990،39**)

-**التسامي أو الإعلاء :**

" ويقصد به تغير مسار طاقة نفسية مرتبطة برغبة ممنوعة أو محرمة أو غير مرغوب اجتماعيا كالرغبات العدوانية أو الجنسية مثلا إلي مسار اجتماعي أو أخلاقي وذلك بشكل لاشعوري ". (**القذافي رمضان ،1998،128**)

6 – 3 – التوافق باستخدام أساليب هروبية :

مثل النكوص و أحلام اليقظة

-**النكوص** : يحدث أحيانا و بعد أن يرتقي الأنا إلى مستوي أعلى من النضج النفسي و أن تواجه مخاوف متعددة تهددها مما يجعلها تلجا إلى النكوص عن طريق الارتداد إلى مرحلة مبكرة من مراحل العمر هربا مما يواجهها من ضغوط و مخاوف .مثل البعض قد يلجا إلى الأكل و الشرب عند مواجهته للمشاكل بسبب ارتداده للمرحلة الفمية أو مرحلة الرضاعة وكذلك لجوء بعض الأفراد إلى المحيطيين به عند مواجهته بعض المشاكل والاضطرابات مثل الطفل الصغير دون الاعتماد على نفسه. (**القذافي رمضان،1998،125**)

-**أحلام اليقظة** : تعني هروب الفرد من عالم الواقع الذي لم يتمكن فيه من إشباع رغباته وحاجاته إلى عالم يستطيع فيه أن يحقق ما عجز عنه في الواقع ولذا تسمي أحلام اليقظة وذلك بالتعويض الوهمي العزائي و هي تخفف شعور الفرد بالإحباط و التوتر. (**الهابط محمد السيد،1990،38**)

7 – مظاهر التوافق :

تتضمن عملية التوافق تفاعلا مركبا لمجموعة متعددة من النظم الفكرية و الانفعالية والسلوكية مع بعضها البعض .و في الغالب فان مكونات الشخصية في تفاعل مستمر مع ظروف الحياة ،لذا فان التوافق متعدد المظاهر و من أهم هذه المظاهر نجد:

1 – الرضاء عن الذات : و يعرفه مصطفى كامل (1993) بأنها نظرة الفرد واتجاهه نحو ذاته و مدى تقدير هذه الذات من الجوانب المختلفة ، كالدور والمركز الأسري و المهني وبقية الأدوار التي يمارسها في مجال العلاقة بالواقع.

بينما يرى ايزكس (1982) أن الرضاء عن الذات هو الثقة بالنفس و الرضاء عنها واحترام الفرد لذاته و لإنجازاته و اعتزازه برأيه و بنفسه وتقبله لها و اقتناع الفرد بما لديه من القدرة ما يجعله ندا للآخرين .

إن تقدير الذات يؤثر في مفهوم الشخص عن ذاته فكلما كان تقدير الذات مرتفعا كان الرضاء عن الذات ايجابيا ،والأشخاص ذو التقدير المنخفض للذات يكون الرضاء عن الذات لديهم منخفضا .و يؤكد جيري أن الرضاء عن الذات السلبي أو الايجابي يؤثر في تقدير الشخص لنفسه .

2 – الشعور بالكفاءة و الثقة بالنفس : إن ضعف الثقة بالنفس قد يكون من مسببات الخوف من الإخفاق لأنها تدفع الفرد إلى الخوف من مواجهة الآخرين بحلول جديدة لئلا يكون مدعاة للسخرية و الاستخفاف ،فيظل حافظا لهذه الحلول أو الأفكار في أعماقه من دون الإفصاح عنها .

لذلك يقول روشكا "يمكن أن نشير إلى العوامل السلبية للحياة الانفعالية الشخصية التي تعوق أو تكبح النشاط الإبداعي مثل عدم القدرة على اتخاذ القرار و التردد، الجبن والخجل و النقد المفرط للذات و عدم الثقة بالنفس و الخوف من النقد.

3 – النضج الانفعالي و المقدرة علي ضبط النفس :

أن الشخص حتى يكون قادرا على الاستقلال في التفكير و التوافق على المستوى الشخصي و الاجتماعي لابد أن يكون لديه قدرة عالية على ضبط النفس و التحكم في الذات.

كما ذهب الدخيل إلى أن الطلاب الذين يشاركون في النشاط المدرسي يكونون أكثر قدرة على ضبط النفس. أما النضج الانفعالي كما يراه توفيق (1990) تعني قدرة الفرد على التحكم بانفعالاته و مرونة التصرف و السيطرة في المواقف الصعبة أو المواقف التي تتطلب قدرا كبيرا من التروي.

4 – المهارات الاجتماعية : تعددت تعريفات المهارات الاجتماعية على وجهات نظر مختلفة :

4 – 1 –المهارات الاجتماعية كسمة :

عرفها كل من كومبس و سلاني (1997) بأنها قدرة الفرد على التعامل مع الآخرين في إطار اجتماعي معين ،و بطرائق مقبولة اجتماعيا و ذات قيمة اجتماعية و في الوقت نفسه مفيدة للشخص و ذات نفع للآخرين.

4 – 2 – المهارات الاجتماعية كنموذج سلوكي :

يشير كارتلدج و ملبورن إلى أن المهارات الاجتماعية "هي قدرة الفرد على إظهار الأنماط السلوكية و الأنشطة المدعمة ايجابيا والتي تعتمد على البيئة ،و تفيد في عملية التفاعل الايجابي مع الآخرين في علاقات اجتماعية متنوعة بأساليب مقبولة اجتماعيا في كل من الجانب الشخصي و الاجتماعي .و في الاعتماد على نفسه في الحياة اليومية .

4 – 3 –المهارات الاجتماعية من منظور تربوي :

في ضوء المنظور التربوي المعرفي ،ينظر إلى المهارات الاجتماعية على أنها نتاج للعمليات المعرفية التي تمثل علاقة وسيطة بين الوسيلة و الغايات في سياق اجتماعي .

4 – 4 –المهارات الاجتماعية من منظور تكاملي :

يعرفه هيليست و آخرون أن المهارات الاجتماعية "هي مجموعة من الأنماط السلوكية اللفظية و غير اللفظية التي يستجيب بها الفرد مع غيره من الناس كالرفاق والإخوة ، الوالدين و المعلمين و التي تعمل كميكانيزم يحدد معدل تأثير الفرد مع الآخرين داخل البيئة عن طريق التحرك نحو أو بعيدا عما هو مرغوب في البيئة الاجتماعية .دون أذى أو ضرر للآخرين من حوله ".

5 – المقدرة علي التفاعل الاجتماعي :

التفاعلية تشير إلى الفكرة التي ترى أن الخصائص السيكولوجية للإفراد قد تغيرت تغيرا كيفيا عن طريف تفاعل الفرد و المجتمع. و قد نبه شالي أن العلاقة بين الفرد والجماعة في الأصل هي جزء من الكل ،أي انه يجب علي الفرد أن يقوم بتمثيل علاقات الجماعة كلية في داخل عقله لكي يكون قادرا على أن يسلك سلوكا العضو في الجماعة ،فقد أوضح أن الفرد و الجماعة يأتيان من خلال التمثيلات المعرفية لعلاقات و حقائق الجماعة .

6 – المسؤولية الاجتماعية :

إن الفرد و احد في مجتمع متكامل فإذا صح هذا الفرد صح المجتمع .ولا يصح هذا الفرد إلا حينما يقوم بأداء جميع وظائفه المنوطة به خير قيام ،كما أن المجتمع لا يكون سليما إلا إذا صح و سلم جميع أفراده و قاموا بأداء كامل مسؤوليتهم وواجباتهم .المسؤولية الاجتماعية تؤثر في التوافق الدراسي لدى الطلاب ،ولأدائهم لمسؤوليتهم يلزم إلى بذل المزيد من الجهد و الدافعية نحو موضوع التعليم وزيادة التحصيل. **(راشد محمد يوسف، 715،2011)**

7– الراحة النفسية :

يرى فوزي جبل أن " الاكتئاب و القلق و الإحباط والصرع أو مشاعر الذنب أو الوسواس كلها تؤدي إلى سوء التوافق و إلى عدم الراحة النفسية .فلذلك من سمات الفرد المتوافق قدرته على الصمود اتجاه المواقف و المشكلات التي تؤدي إلى سوء توافقه ،ولذلك متي

شعرنا بان الفرد قد حقق لنفسه الراحة النفسية كان ذلك دليلا على تكيفه وتوافقه ". **(جبل فوزي،2000،73)**

8 – محكات تحديد التوافق:

كيف نحكم على شخص انه متوافق أو غير متوافق ؟

هناك محكات اعتمد عليها في تحديد التوافق نستعرضها فيما يلي :

أ – **المحك الإحصائي** : وهو المحك الذي يعتمد في تحديده لدرجة التوافق على التوزيع الطبيعي . و التوزيع الطبيعي يفترض أن أي خاصية بشرية تتوزع على شكل منحي تتجمع الأغلبية في الوسط و الأقلية في الأطراف ،و بالتالي فان التوافق سيكون تموضعه قريب من المتوسط المنحني أي مع غالبية الناس ،بينما سيء التوافق هو الذي يقترب من طرفي المنحنى.

ب – **المحك الثقافي** : و هو المحك الذي يعتمد في تحديده لدرجة التوافق من خلال اقتراب الفرد من ما هو سائد في مجتمعه ،فالنازي قد يكون متوافقا عكس إذا كان في مجتمع أخر. وهو محك يقترب من المحك الإحصائي إلا انه أكثر تركيزا على الجانب الثقافي المحلي.

ج – **المحك المرضي** : وهو المحك الذي يعتمد في تحديد التوافق من خلال أعراض عياديه وسوء التوافق هنا حالة مرضية لها أعراض.

د – **المحك المثالي** : وهو محك متأثر بالفلسفة و الأديان و يعتمد في تحديده لدرجة التوافق على مدى الاقتراب من الحد الأعلى أو المثل أو الكمال. إلا أن المشكلة هي في كيفية تحديد درجة الكمال وخاصة فيما يتعلق بالصفات و خصائص البشر ،و خاصة لدى الفلسفات والأديان الوضعية . **(نبيل سفيان،2004،162)**

9 – أبعاد التوافق:

و قد أشار العلماء إلى أنواع مختلفة للتوافق غير أنها تندرج تحت نوعين أساسين هما:

- التوافق الذاتي أو الشخصي
- التوافق الاجتماعي

أ – التوافق الذاتي أو الشخصي :

نظرا لتعدد مفاهيم هذا المصطلح فقد تم حصراهما و نبدؤها بالمفهوم الذي أورده مصطفي فهمي في كتاب الإنسان و صحته النفسية نقلا عن حشمت" التوافق أن يكون الفرد راضيا عن نفسه غير كاره لها أو نافر منها أو ساخط عليها أو غير واثق فيها ،التوافق الشخصي هو قدرة الفرد علي التوفيق بين دوافعه المتصارعة توفيقا يرضيها جميعا إرضاء متزنا". **(حشمت حسين احمد،2006،53)**

و يرى الالوسي (1990) نقلا عن وايس سعد أن التوافق الذاتي " يقصد به كذلك العمليات التي تحدث داخل الفرد و بشعوره و إرادته ليحصل على التوافق و التلاؤم بين رغباته وحاجاته من جهة ، و بين قيم المجتمع و اعتباراته من جهة أخرى. و كذلك عملية المؤامة بين حاجات الفرد و دوافعه المتصارعة فيما بينها من اجل الإشباع". **(ويس اسعد،2010،196)**

يعرفه محمد منصور نقلا عن الجماعي بأنه "ما يشعر به الفرد نحو ذاته و ما يدركه عن ميوله التي تحدد استجابته للآخرين ،و ما يملك من كفاءة في مواجهة المواقف المتأزمة انفعاليا ".**(الجماعي صلاح الدين ،2007،70)**

ونقلا عن نبيل سفيان يعرفه راجح (1965) انه" قدرة الفرد علي التوفيق بين دوافعه المتصارعة توفيقا يرضيها جميعا إرضاء متزنا ".(**سفيان نبيل ،2004،153)**

و يشمل التوافق الشخصي أو الذاتي نوعين من التوافق و هما :

- التوافق الانفعالي
- التوافق العقلي

–التوافق الانفعالي :

نقلا عن شعبان و تيم أن التوافق الانفعالي " يقصد به قدرة الفرد على السيطرة على انفعالاته و ضبطها أو التمكين من إخفائها عن الغير أو تزيفها و ذلك تلبية لرغبات المجتمع الذي يعيش فيه ". **(شعبان كاملة الفرح،1999،16)**

-التوافق العقلي :

" وهو توافق المرء مع نسبة ذكائه و قدراته ،و تنحصر قدرة التوافق العقلي في الإدراك الحسي و التعليم و التفكير و الذكاء، و الاستعدادات و تحقيق التوافق العقلي بقيام كل بعد من هذه الأبعاد بدوره كاملا و متعاونا مع بقية العناصر و يترتب عنه التوافق المدرسي و التحصيلي ". **(صبرة محمد علي،2004،130)**

ب – التوافق الاجتماعي :

هناك تعاريف و مفاهيم عديدة للتوافق الاجتماعي :

يعرفه جولد و كولب نقلا عن الجماعي بأنه " العلاقة المنسجمة بين الفرد و الظروف والمواقف و الأفراد الذين يكونون بيئته الطبيعية و الاجتماعية ". **(الجماعي صلاح الدين ،2007،70)**

وأشار كل من حشمت و آخرون بأنه " تلك العملية التي يتحقق بها حالة من الانسجام والاتزان في علاقاته بأصدقائه و أفراد أسرته و بيئته المحلية و مجتمعه الكبير ،يستطيع من خلالها إشباع حاجاته مع قبول ما يفرضه المجتمع عليها من مطالب و التزامات و ما يرضيه له من معايير و قيم ". **(حشمت حسين احمد،2006،55)**

و " يقصد به أيضا التعديلات التي يجريها الفرد علي سلوكه من اجل تحقيق الإشباع السليم للحاجات الاجتماعية و تحقيق متطلبات المجتمع، و بناء صلة سوية مع البيئة التي يعيش فيها الفرد ". **(Wolman,1973,125)**

كما انه " استيعاب و فهم العلاقات الاجتماعية القائمة بالمواقف دون تحريف أو زيادة أو نقصان ، و تعديل انفعالات مناسبة للموقف و حسن التصرف في المواقف الاجتماعية المناسبة ". **(اسعد مخائيل،1983،250)**

و يمكن أن يدخل ضمن إطار التوافق الاجتماعي الأنواع الأخرى من التوافق :

-التوافق الأسري : ويقصد به الميل النفسي المعبر عن المحبة و الود و الاتفاق و العلاقة الطيبة الحسنة السليمة بين الزوجين و بقية أفراد الأسرة . **(الكندري مبارك،1992،182)**

-**التوافق المهني** : و يقصد به توافق الفرد لمختلف العوامل البيئة التي تحيط به و توافقه للتغيرات التي تطرأ علي هذه العوامل علي مر فترات من الزمن . **(فرج طه،1992،52)**

-**التوافق الديني** : الجانب الديني جزء من التركيب النفسي للفرد و كثيرا ما يكون مسرحا للتعبير عن صراعات داخلية عنيفة ، مثل ذلك ما نجده عند الكثير من الشباب أصحاب الاتجاهات الأحادية و العصبية. و يتحقق التوافق الديني بالإيمان الصادق فهو عقيدة وتنظيم للمعاملات بين الناس ،وهو ذو اثر عميق في تكوين الشخصية و اتزانها ،فهو يرضي حاجة الإنسان إلى الأمن ، و إذا فشل الإنسان في التمسك بهذا السند ساء توافقه و اضطربت نفسه وأصبح قلقا .(**الشاذلي عبد الحميد،2001،80)**

-**التوافق الاقتصادي**: إن التغير المفاجئ بالارتفاع أو الانخفاض في سلم القدرات الاقتصادية يحدث اضطرابا عميقا في أساليب توافق الفرد و يلعب حد الإشباع دورا بالغ الأهمية في تحديد شعور الفرد بالرضاء أو الإحباط ،فيغلب على الفرد الشعور بالحرمان والإحباط إذا كان حد الإشباع عنده منخفضا ،و يغلب عليه الشعور بالرضاء إذا كان حد الإشباع عنده مرتفعا.**(صبرة محمد علي،2004،131)**

-**التوافق الزوجي**: هو التحرر النسبي من الصراع و الاتفاق النسبي بين الزوجين على الموضوعات الحيوية المتعلقة بحياتهما المشتركة ،وكذلك المشاركة في أعمال و أنشطة مشتركة و متبادلة .(**المغربي الظاهر،2004،26)**

التوافق الدراسي : وهذا ما سنتطرق إليه في الفصل القادم

ثانيا – التوافق الدراسي

1 – مفهوم التوافق الدراسي :

يكاد يتفق العلماء و الباحثون إلى حد كبير في تعريفاتهم لمفهوم التوافق الدراسي حيث تتشابه تلك التعريفات في التركيز على عدة محاور و من أهمها قدرة الطالب على إقامة علاقات اجتماعية مع المدرسين و مع زملائه في الدراسة .وكذلك قدراته على التوافق مع البيئة المدرسية و منهم من يرى :

" أن التوافق الدراسي يتمثل في مساهمة الطالب في ألوان النشاط الاجتماعي المدرسي بشكل يؤثر في صحته النفسية و في تكامله الاجتماعي ".(**الاسمري علي سعد،1997،20**)

و يعرف الزيادي أن " التوافق الدراسي لطلاب الجامعة بأنه القدرة على إقامة علاقات اجتماعية مثمرة و ممتعة مع الآخرين حيث تتسم بقدرة الفرد على الحب و العطاء ،كما تشمل القدرة على التكيف مع العمل المنتج الفعال و استثمار الطاقات الشخصية استثمارا يتسم بالكفاية ويجعل الفرد شخصا نافعا في محيطه الاجتماعي".(**الزيادي محمود ،1988،203**)

ولايختلف هذا التعريف مع تعريف الصفطي (1983) حيث يرى أن" التوافق الدراسي هو السلوك السوي للطالب في مواجهة المشكلات الناشئة عن إشباع حاجاته النفسية و الاجتماعية ،و تحقيقها من خلال إقامة علاقات اجتماعية بناءة مع زملائه ومدرسيه في المدرسة و مساهمته الفعالة في ألوان النشاط المدرسي و الاجتماعي و الثقافي و الرياضي".(**الاسمري علي سعد،1997،21**)

كما اعتبره دمنهوري " جانبا من جوانب التوافق ويعد الفرد متوافقا دراسيا إذا كان في حالة رضاء عن انجازه الأكاديمي مع رضاء المؤسسة التعليمية عنه سواء في أدائه الأكاديمي أو في علاقاته مع مدرسيه و زملائه و العاملين في المؤسسة التعليمية ". (**دمنهوري رشاد،1996،87**)

وأما جونهليف نقلا عن عبد العزيز أن " التوافق عملية مستمرة مرتبطة أساسا بمرحلة الانتقال من البيت إلى المدرسة و التي لها تأثير كبير في رسم الصورة التي يتمناها الطفل عن المحيط المدرسي و يذهب جون هليف أن التوافق الدراسي هو التعايش مع البيئة المدرسية ".(**عبد العزيز محمد،1975،296**)

مما سبق من تعريفات يمكن إيجاز علامات التوافق الدراسي فيما يلي :

- إدراك الطالب لقدراته و إمكاناته و تقبل مدي تلك القدرات و الإمكانات .
- الرغبة في إقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين في محيطه و الشعور بالاستمتاع في حالة وجود تلك العلاقات.

o مدى النجاح الذي يحققه الطالب في دراسته ورضاءه عن هذا النجاح، و يتحقق هذا عندما يكون هناك تجانس بين مواد الدراسة و بين قدرات الطالب.

2 – أهمية التوافق الدراسي :

" يمثل التوافق الدراسي الجيد دافعا قويا لتلاميذ للتحصيل من ناحية ويرغمهم على الدراسة ويساعدهم على إقامة علاقات متناغمة مع زملائهم و معلميهم من ناحية أخرى. بل و تجعل من العملية التعليمية خبرة ممتعة و جذابة و العكس صحيح " . **(الشاذلي عبد الحميد،2001،59)**

" كما يتضمن التوافق الدراسي نجاح المؤسسة التعليمية في وظيفتها و التواؤم بين المعلم والطالب ، بما يهيئ لهذا الأخير ظروفا لنمو السوي معرفيا و انفعاليا و اجتماعيا ،مع علاج ما ينجم في مجال الدراسة من مشكلات كالتخلف الدراسي ،والغياب و التسرب ،وهذا فضلا عن علاج المشكلات السلوكية التي يمكن أن تصدر عن بعض الطلاب".**(شوكت عواطف،2000،71)**

نستخلص أن التوافق له أهمية كبرى في المجال التربوي، حيث يسمح بالتحليل العملية التعليمية على عدة محاور أفقيا أو عموديا كما يساعد وبشكل كبير في ضبط و معالجة عدة مشاكل تعاني منها المؤسسة التعليمية كالتسرب والتخلف الدراسي فضلا عن إيجاد بعض الحلول للمشكلات الدراسية أو السلوكية التي ربما تعيق العملية التعليمية.

3 – أبعاد التوافق الدراسي :

" التوافق الدراسي قدرة مركبة تتوقف علي بعدين أساسين ، بعد عقلي و بعد اجتماعي ،إذن هو يتوقف على كفاية إنتاجية و علاقات إنسانية من خلال تعامل التلميذ مع المدرسين والأنشطة التربوية و التعليمية ".(**الشاذلي عبد الحميد ،2001،53)**

3 – 1 – البعد العقلي :

" التوافق الدراسي هو مدى توافق الطالب نحو الدراسة و النظام السائد و المنهاج المقررة و مدى اعتماده على نفسه دون الغير في توجيه سلوكه و اختيار الخطط الدراسية الملائمة ". **(باتر صباح،1982،66)**

يتضح هنا من خلال التعريف أن البعد العقلي للتوافق الدراسي يتكون أساسا من مواد الدراسة و مقرراتها و مناهجها و النظام السائد.

3 – 2 – البعد الاجتماعي : اركوف نقلا عن العتيبي يرى أن التوافق الدراسي " عملية التي يتم بموجبها إقامة علاقات جيدة مع المحيط المدرسي من أساتذة و زملاء ". **(العتيبي امون،2001،35)**

هذا البعد يتضمن العلاقة الصحيحة بين الطالب و المكونات الأساسية للمحيط المدرسي من زملاء و أساتذة، إداريين ...الخ

4– العوامل المؤثرة علي التوافق الدراسي :

بينت جملة من الأبحاث أن هناك الكثير من العوامل التي لها تأثير مباشر على عملية التوافق الدراسي و من أهم هذه العوامل :

4 – 1 – العوامل المرتبطة بالتلميذ:

4 – 1– 1 – العوامل الذاتية :

من أهم العوامل الذاتية نجد:

–العوامل الفيزيولوجية:

إن الصحة النفسية و الخلو من الاضطرابات و العاهات من أهم العوامل المساهمة في تحقيق التوافق النفسي و الاجتماعي للتلميذ داخل المدرسة ،فنقص البصر أو السمع مثلا يؤثر على قدرته في متابعة الدروس و الاستفادة منها كلية ،كما أن العيوب الجسمية والإعاقة لها اثر على قدر الاحترام الذي يرغب فيه التلميذ من قبل زملاءه ، وفي مدى رغبتهم في التعاون معه.

وهذا ما أكدته نايت أن "عدم التوازن افرازات الغدد يؤثر على الجسم و بالتالي علي عملية التوافق خاصة عند المراهقين، ويتفاوت تأثير العاهات و الاختلالات الجسدية على عملية التوافق".**(نايت نسيمة عثمان،2012،111)**

-السمات الشخصية :

" وتتمثل في العناصر الخاصة بالنواحي المزاجية و الصفات الخلقية و المتمثلة في مدى تحفز التلميذ و حماسه للعمل ،وما عنده من ميل و طاقة انفعالية تساعده في الإقبال على العمل بصفة جيدة ،فالحالة النفسية للمراهق و شعوره بالنقص يؤثر على علاقته مع زملائه داخل و خارج المدرسة ،مما يحد من تركيزه في متابعة الدروس و قد يترتب عن ذلك ضعف في شهية الأكل ،وتقطع في النوم بالأحلام المزعجة و احتمال العدوانية اتجاه الآخرين مما ينعكس على قدرته في تحقيق التوافق الدراسي". **(تومي طيب،2010،108)**

-الجنس :

هذه الاختلافات بين الذكور و الإناث تفسر أيضا بنموذج الاشراط الاجتماعي و الثقافي ، بحيث نجد العادات الثقافية تشجع الذكور على الدفاع عن حقوقهم جسديا إذا اقتضت الضرورة ذلك .بينما تنهي الإناث منذ الصغر إلى عدم اللجوء إلى هذا الأسلوب بل و يحاول أفراد المجتمع أن يقمعوا التغير عن العدوانية عموما عند البنات ". **(Groupil,1990,145)**

4 - 1- 2 - العوامل الخارجية :

ومن أهمها نجد :

-الأسرة :

" إن الجو الأسري الذي ينمو فيه المراهق له اثر كبير في حياته و تفاعله مع الآخرين ،فالجو العائلي الذي يكون مملوء بالخلافات له دور فعال في التكيف السيء .كما يتأثر المراهق بظروف الأسرة المادية و مستواها الثقافي و كذا الجانب الأخلاقي .مما يلزم علينا أن الأسرة لها دور في تحقيق التوافق و بكل أشكاله ". **(الصقر جمال محمد،1995،93)**

فالدراسة التي قام بها قروبيل (1986) أكدت بان" المراهقين الذين يظهرون اضطرابات توافقية خاصة السلوكية منها في المحيط المدرسي ،فوجد أنهم منحدرون من عائلة منفصلة الأبوين و يكون المراهق الذكر تحت مسؤولية الأم، استنتج أن الانفصال

وغياب الأب خصوصا له أثره إذ أن تواجده يسهل العلاقات البيئة و التفاعلية المرضية داخل العائلة ".**(Groupil,1990,174)**

-الزملاء و جماعة الأقران :

" تعتبر علاقة الطالب بزملائه من العلاقات الهامة في المحيط المدرسي ، وقد تكون لجماعة الرفاق تأثير في سلوك الطالب و توافقه أكثر من تأثير الأسرة و المدرسين و المربين وسواهم . ذلك أن الطالب حيث ينظم إلى الجماعات فانه يشترك مع أعضائها في الاهتمامات والأفكار، حيث تحقق له مصالح معينة بالإضافة إلى هذا فإنها تشبع رغباته في المنافسة والتعاون و تعطيه الفرصة لتثبيت قدراته و استغلالها أحسن استغلال . وهذا من اجل تحقيق التوافق الدراسي ".**(ناصر اماني،2006،22)**

4 - 2 - العوامل المدرسية أو التربوية :

تشمل العوامل المدرسية أو التربوية عدة عوامل و منها :

-الإدارة المدرسية :

" إن مدير المدرسة مسؤول عن رسم سياسة عامة للمدرسة تعين على تربية التلميذ تربية صالحة ،وبمقتضي هذه السياسة العامة يكون توجيهه للمدرسين والتلاميذ،و يتوقف نجاح المؤسسة على مدى فهم المدير و المدرسين لحاجات التلميذ خاصة منهم المعاقين كالذين لديهم كفا بصريا أو عوقا سمعيا مثلا . لذلك وجب معرفة أساليب المعاملة معهم التي تساعدهم على تنمية شخصيتهم و على وقايتهم من الصدمات النفسية و علاج ما لديهم من مشكلات ".**(مرسي عبد الحميد السيد،1979،345)**

- شخصية المعلم :

" إن المدرس الذي اضطرابات نفسه و اختل الجانب الانفعالي من شخصيته لا يحصد إلا تلاميذ مضطربين انفعاليا و منحرفين مزاجيا ،فالمدرس الذي يتصف بأنه شديد الميل إلى العدوان و السيطرة يضطر تلاميذه أن يكونوا جبناء ،أو أن يكون الواحد منهم كثير الميل إلى العدوان". **(صديقي عثمان،2002،122)**

"كما أن المعلم الجيد ينبغي عليه أن يحب طلبته و يعاملهم بوجه محب و أن تتوفر لديه توازن عاطفي و أن يتصف بالإخلاص ذلك لان العلاقة بين التلميذ و المعلم من العلاقات الهامة فيما يتعلق بالتوافق الدراسي". **(زبيدة بن دومة ،64،2011)**

-المناهج و طرق التدريس :

" إن موقف الطالب من المادة المدرسية يؤثر بدرجة كبيرة على درجة توافقه الدراسي وان هذا الموقف يتحدد بموقف الطلبة من المعلم و بالدرجات التي يحصل عليها والمعلومات التي يقدمها المعلم للطلبة ".**(منصور علي ،196،1999)**

و يحدد الزيادي بعض المبادئ التي يجب مراعاتها لتحقيق التوافق الدراسي :

أن لا يكون المنهج عن مقتطفات صغيرة من عدد كبير من المواد الدراسية ،فهذا النوع من المنهاج يهتم بالجانب المعرفي إلا انه يكون بعيدا كالبعد عن المواقف الطبيعية .

أكثر المنهاج التي تحقق انسجاما مع سيكولوجية الطلبة هي منهاج المحاور فهذا النوع من المنهاج يساعد الطلبة علي أن يدركوا المقرر التعليمي كله.

وهذا يجب أن يكون المنهاج صالحا نفسيا و تربويا من حيث الوضوح و الطباعة كذلك يجب أن يكون متوافقا مع ذكاء المتعلم و لغته و متكاملا في بيئته التربوية .

(زبيدة بن دومة،66،2011)

بالإضافة إلى العوامل السالفة الذكر ، هناك عوامل أخرى لخصها كمال دسوقي فيما يلي:

- تهيئة الفرص اللازمة و المتاحة للاستفادة من التعليم بأكبر قدر ممكن ، وعدالة الفرص وتكافؤها .
- الكشف عن قدرات التلميذ باختبارات الذكاء و اختبارات التحصيل .
- إثارة الدوافع كحث على التعلم و إثارة لهمة الإقبال على الدرس.
- لابد من النظام كأساس للمدرسة ،كالوسائل الايجابية من تشجيع و مكافآت و شهادات تفوق ولوحة الشرف. لاشك أنها تتفوق على سلبيات العقاب كجزاء ، لتكون الثقة بالنفس و الإعداد بالذات أساس للتوافق التربوي .

- لنجاح المدرسة في خلق شخصيات متوافقة لابد من الموازنة بين ما تعطيه كمقررات وواجبات .
- تنمية المهارة اللغوية التي لا غنى عنها في التعبير عما حصله التلميذ.
- إثارة التنافس و التسابق بين الدارسين مما يدفع للغيرة و الاهتمام .
- تشجيع التعاون و العمل الجماعي في المذاكرة أو أي عمل مشترك.(**دسوقي كمال،1985،336**)

5 – مظاهر التوافق الدراسي :

يرى حمدان (1990) نقلا عن زبيدة " أن الحكم عن التلميذ بأنه متوافق دراسيا يجب أن يعتمد على سلوكات و المؤشرات و المظاهر التي يتصف بها ،حيث و في خلال هذه المظاهر يمكننا التفرقة بين التلميذ المتوافق و التلميذ الغير المتوافق دراسيا .ومن بين هذه المظاهر التي يتصف بها التلميذ المتوافق دراسيا ما يلي :

- ✓يتمتع بسلوكيات دراسية توافقية.
- ✓يواصل التفاعل مع الحصة الدراسية .
- ✓يركز انتباهه و حواسه مع المعلم .
- ✓يشعر بالرضاء و الاتزان و التعاون .
- ✓يتميز بالتركيز و الهدوء داخل الصف.
- ✓يشارك زملائه في النشاطات الثقافية.
- ✓لأتلفت انتباهه المؤشرات الخارجية .
- ✓يحضر جميع مستلزمات الحصة الدراسية.
- ✓يستأذن من المعلم قبل الإجابة على أي سؤال يطرحه.
- ✓لا يغادر حجرة الدراسة قبل أن يأذن له المعلم .
- ✓يتقيد بتعليمات المعلم .
- ✓يحاول عدم التغيب عن الدروس .
- ✓يعتمد على نفسه في الامتحانات وواثق من نفسه و معلوماته.

✓يؤدي واجباته الدراسية بأمانة و صدق .

✓له صدقات ناجحة داخل و خارج الصف .

✓يضع هدفا أمامه و يسعى جاهدا للوصول إليه. **(زبيدة بن دومة،2011،61)**

6 – مفهوم سوء التوافق الدراسي :

سوء التوافق مشكلة تربوية، نفسية و اجتماعية تتضح معالمها من عدم استجابة التلاميذ داخل المحيط المدرسي و عدم توافقهم مع العملية التربوية ، حيث يواجه التلاميذ في عدم القدرة على مسايرة زملائهم في التحصيل و استيعاب المقرر. وقد تتحول هذه المجموعة مصدر قلق و إزعاج داخل المدرسة و الأسرة معا . مما يؤدي إلى اضطراب في العملية التعليمية وذلك لما يعانيه بعض المراهقين من قلق و اضطرابات نفسية من مشاعر النقص و عدم الكفاية و الإحساس بالعجز، فيحاولون جاهدين التغير عن هذه المشاعر بالانطواء والعدوانية و للجوء إلى الهروب من المدرسة.

لذلك تحتل مسالة عدم التوافق أهمية كبيرة لدي المهتمين في مجال التربية و التعليم وعلم النفس ومن أهم التعريفات المحددة لسوء التوافق نجد:

نوال عطية (2000) فتعرفه على انه " تلك المشكلات المدرسية التي قد يواجهها المراهق وقد تؤثر فيه بصورة أو أخرى، وتسبب له الحيرة و الارتباك النفسي في المواقف التعليمة الجديدة و المواد الدراسية المختلفة و مع الزملاء و المعلمين".**(نوال عطية،2001،23)**

وعرفه الشحيمي (1994) انه " عدم رضاء بعض المراهقين عن البرامج الدراسية والعمل المدرسي وعدم قدرتهم على مسايرة العملية التعليمية و التربوية بشكلها السليم والطبيعي".**(الشحيمي محمد أيوب،1994،234)**

عبد العزيز نقلا عن المعايطة يرى أن سوء التوافق " عدم قدرة الطلاب بتمثيل العملية التربوية ولا المفاهيم أو المعارف المدرسية ،وعدم قدرتهم بإقامة التسوية أو التنظيم لقدراته وقواه النفسية من اجل الاستجابة بصورة صحيحة لمعطيات هذه العملية لذا فأنهم لا يستطيعون حل المسائل أو مواجهة المواقف بأسلوب سليم يؤدي إلي النجاح. وعدم التوافق

في هذه الحالة يقود المراهق إما إلي الفشل الدراسي والى التسرب المدرسي ، أو اتخاذ المواقف العدوانية اتجاهها ".(**المعايطة عبد العزيز،2009،27**)

7 – مظاهر سوء التوافق الدراسي :

بين سالفان (1989) " أن التلميذ غير المتوافق انفعاليا و اجتماعيا في الوسط المدرسي هو ذلك الذي تكون لديه صعوبات تعليمية وصعوبة عقد علاقات مرضية مع أقرانه. الإحساس وإصدار سلوكات غير مناسبة للوضعيات المعاشة ، يمكن أن ترافق هذه الأعراض حالة من سوء المزاج أو الاكتئاب و الميل لتنمية أعراض جسدية ومخاوف من جراء بعض المشاكل المعاشة ، و يظهر صعوبات تفاعلية مع واحد أو عدة مؤطرين للمحيط المدرسي ، كما يمكن أن يتعلق الأمر بسلوكات تمثل ردود أفعال مضخمة للمثيرات المحيطة به (كلام ،عدوانية و تخريب ، رفض التأطير) أو ردود أفعال انسحابية اتجاه المثيرات البيئة مثل مظاهر الخوف المفرط اتجاه الأشخاص أو الوضعيات الجديدة ".(**Groupil,1990,138**)

و من أهم مظاهر سوء التوافق الدراسي نجد:

– ضعف الانتباه :

وهو" عدم القدرة على توزيع الفعالية النفسية في الزمان و المكان ، إذ أن التلميذ الذي له ضعف في الانتباه خاصة إذا من ذوي الخصوصية قد تواجهه عدة عراقيل بحيث لا يستطيع التصدي لها أو تجاوزها .لهذا نجد المعلمين يعانون من قلة الانتباه داخل الفصل من طرف تلاميذهم .مما يؤدي بهم إلي الفشل الدراسي .وهذا ما يجعلنا نقول أن من الأسباب الرئيسية هو الجو الأسري إذا كان غير هادي و مضطرب فانه ينعكس على التلميذ مباشرة مما يبقي تركيزه في البيت دون الذهاب به إلي المدرسة ".

–عدم المشاركة في القسم :

" تظهر هذه في انزواء التلميذ بفكره و عدم استجابته مع المعلم في النشاطات التي تحدث داخل القسم، وهذا راجع إلى إحساس التلميذ المراهق بالنقص وذلك ناجم عن مشاكل

جسمية أو نفسية تجعله غير قادر على المشاركة الجماعية ". **(زيدان محمد مصطفى،1989،126)**

- الانطواء و العزلة :

وهو"تجنب الاختلاط بالناس والتنقل إلى المحيط المدرسي لأنه لايستطيع مقاومة المواقف الدراسية لذلك يلجا إلى الأسلوب المناسب وهو الانطواء أو العزلة، ونجد هذه المظاهر كثيرا عند المعاقين يقول صالح حسن" إذا كانت الاتجاهات الاجتماعية نحو الأطفال المعاقين بصريا تمتز بالرفض و عدم القبول و عدم تقديم الخدمات لهم ،فان شعور الكفيف يتدنى في اعتبار الذات وإحساسه بالإحباط مما يولد لديه روح العزلة و الانطواء" . **(الدهري صالح،2008،36)**

-عدم القيام بالواجبات المدرسية :

" الواجبات المدرسية في نظر التلميذ هي مجرد فروض عليه و يجب القيام بها، مما يجعله يحسب أنها تحد من حريته الشيء الذي يدفعه إلى إيجاد ميكانزمات للهروب " **(زيدان محمد مصطفى،1989،126)**

إضافة إلى العناصر السابقة من مظاهر يمكن التطرق إلى بعض المظاهر الأخرى مثل:

- ✓التغيب المستمر بدون مبررات و التأخيرات المتكررة .
- ✓عدم نقل الدروس و تكرار نسيان الأدوات المدرسية .
- ✓الغش في الامتحانات .
- ✓تهجمات جسدية قد تصل إلي حالات قصوى كالجرح.
- ✓الميل إلى الكسل و التهاون.
- ✓عدم القابلية للاستقرار و عدم قدرته على التحمل.
- ✓قلة حصيلته اللغوية .

8 - نتائج سوء التوافق الدراسي :

يترتب عن سوء التوافق الدراسي نتائج يمكن أن نلخص أهمها فيما يلي :

- **ضعف التحصيل الدراسي** : وهو ضعف أداء التلميذ لعمله المدرسي سواء كان ذلك كميا أو كيفيا .

-**التأخر الدراسي** : قد يلجا بعض التلميذ إلى إهمال و واجباتهم و عدم الاهتمام أو الاكتراث لدروسهم نتيجة الاحباطات و الصراعات التي يواجهونها في منازلهم ،ولا تقل هذه الدرجة من الإهمال في المدرسة عنها في البيت .لذا يلجا التلميذ إلى الانطواء و عدم الاهتمام مما ينتج عنه التأخر الدراسي نتيجة لضعف التلميذ علميا و تقصيره في أداء واجباته إضافة إلي نقص قدراته و استعداداته ،و هذا راجع إلي عوامل نفسية و أخري غير نفسية منها الحالة الصحية العامة والعاهات كنقص البصر مثلا.

-**التسرب** : يؤدي سوء التوافق الدراسي إلى تركه المدرسة نهائيا بسبب سوء علاقاته مع زملائه أو مع المعلم ،وعدم تلبية حاجاته المختلفة كالاحتياجات الاقتصادية مثلا أو اضطرابات بعلاقته بالمنهج الدراسي ،وهذا راجع لعدة أسباب منها سوء التوجيه، ضعف مساهمة المحيط الاجتماعي و العائلي في تحقيق التوافق .

خلاصة :

في دراستنا هذه و التي تطرقنا فيها إلي التوافق بمفهومه الواسع و الذي يشير إلي عملية التفاعل بين الفرد بما لديه من حاجات و إمكانات و بين البيئة بما فيها من خصائص ومتطلبات ودراسة التوافق عند فئة الطلاب أو بما يعرف بالتوافق الدراسي ،كونهم يقضون أوقتا مهمة ضمن المحيط المدرسي متنوع الأفراد و الخصائص.

فالتوافق الدراسي نوعان سلبي و ايجابي ، فالأول يمكن للطالب من عقد صلات مثمرة بينه و بين من يتفاعل معهم سواء داخل المدرسة بمختلف أنماطهم أو خارج المدرسة من أسرة و المجتمع المحيط به، وهو بذلك يمكنه المشاركة في مختلف الأنشطة الهادفة بغية تحقيق توازنه و أهدافه و بذلك يتوافق دراسيا .في حين النوع الثاني يجد صعوبات تفاعلية داخل أو خارج المدرسة وهذا نظرا لأسباب متعددة كإصابته إعاقة مثل الإعاقة البصرية التي ربما تصعب عليه الاستفادة من العلاقات و التفاعلات الايجابية ،فتؤثر علي سلوكه وبالتالي تضطرب شخصيته و يتقهقر أداءه و ينتج عن سوء توافق.

الفصل الثالث

الإعاقة البصرية

تمهيد

1 ـ تشريح الجهاز البصري

2 ـ آلية الإبصار

3 ـ نبذة تاريخية عن الإعاقة البصرية

4 ـ تعريف الإعاقة البصرية

5 ـ نسبة انتشار الإعاقة البصرية

6 ـ تصنيف الإعاقة البصرية

7 ـ أسباب الإعاقة البصرية

8 ـ مظاهر الإعاقة البصرية

9 ـ خصائص المعاقين بصريا

10 ـ قياس و تشخيص الإعاقة البصرية

11 ـ العوامل المؤثرة في شخصية المعاق بصريا

12 ـ المعاقون في التشريعات و القوانين

13 ـ الحاجات التربوية للمعاقين بصريا

14 ـ الأدوات الخاصة بالمعاقين بصريا

15 ـ طرق الوقاية من الإعاقة البصرية

16 ـ التدخل المبكر للإعاقة البصرية

خلاصة

تمهيد :

تلعب حاسة البصر دورا عظيما في حياة الإنسان وهي تنفرد دون غيرها من الحواس بنقل بعض جوانب العالم الاجتماعي،ومعالم الواقع البيئي للإنسان إلى العقل. وهي من أهم الحواس التي يعتمد عليها الفرد في التعليم والمعرفة واكتساب الخبرات المباشرة وغير المباشرة حيث يعطى الجهاز البصري للإنسان كمية كبيرة وغير محدودة من المعلومات عما يحيط به ، بذلك يعتبر البصر الحاسة المهيمنة عند الإنسان وبناء على ذلك يمكننا القول أن الإنسان الذي يفقد بصره فانه يفقد قناة رئيسة من قنوات التواصل مع العالم الخارجي، مما يكون له الأثر الكبير في شتى المجالات الحركية والنفسية والسلوكية لدى الفرد وبالتالي فقدان معظم الخبرات اليومية المتعلقة بالصورة واللون والشكل،وحرمانه كذلك من الصورة الذهنية لمعظم الأشياء في الطبيعة والتي تعتبر من أهم مقومات عملية التعلم،كما أن الصعوبة البصرية للطفل لا تحد من قدراته على اكتساب المعرفة عن طريق البيئة فحسب بل أيضا تحد من قدراته على الاستفادة من المادة المكتوبة،وتقلص كذلك من قدرته على الانتقال والمشاركة في النشاطات والإعمال المختلفة . وفي هذا الفصل سنتناول موضوع الإعاقة البصرية للتعريف بها وبيان أثرها عند المصابين.

1 – تشريح الجهاز البصري

يتكون الجهاز البصري لدى الإنسان من العين والعصب البصري ، والقشرة البصرية (الفص الدماغي الخلفي).

1 – 1 – العين : هي الجهاز المسؤول عن عملية الإبصار وهي كروية الشكل ، توجد داخل تجويف يحميها من الإصابات وهي تشبه في عملها إلى حد ما آلة التصوير، وتتركب العين من ثلاث طبقات :

1 – 1 – 1 – الطبقة الخارجية : وتتكون من:

–**القرنية** : وهي جزء شفاف يخلو من الأوعية الدموية بمثابة نافذة للعين.

–**الصلبة** : وهي الجزء الأبيض ووظيفتها الأساسية حماية العين.

1 – 1 – 2- الطبقة الوسطي : وتتكون من الأجزاء التالية :

-**المشيمة** : وهي جزء غني بالأوعية الدموية وظيفتها تغذية العين.

-**الجسم الهذبي** : ومن أهم أجزائه العضلات الهذبية التي تعمل على انقباض واسترخاء الألياف وبذلك تعمل على ضبط مستوى الضغط على عدسة العين كذلك يفرز هذا الجسم السائل المائي.

-**العدسة** : وهي جزء شفاف محدب من الجانبين ووظفتها الأساسية تركيز الضوء على الشبكية حيث أنها تعمل على انكساره.

-**القزحية**: وهي الجزء الملون من العين وتقع بين القرنية والعدسة، وفي منتصفها الحدقة التي تعمل بمثابة فتحة تنظم دخول الضوء إلى الجزء الداخلي من العين حيث أنها تتوسع في الظلام وتنقص في حالة الإضاءة الشديدة.

يشمل الجزء الذي يقع بين القرنية والقزحية بالغرفة الأمامية، في حين يسمى الجزء الذي يقع بين القزحية والعدسة بالغرفة الخلفية. أما الجزء الذي تقع فيه العدسة و الشبكية فيسمى بالسائل الزجاجي وهو سائل يحافظ على شكل العين ويدعمها .

1 –1– 3 – الطبقة الداخلية :

من أهم أجزاء الطبقة الداخلية للعين الشبكية وهي جزء بالغ التعقيد تشريحيا ووظيفتها تحويل الضوء إلى سيالات عصبية وإيصالها إلى المراكز العليا في الدماغ عن طريق العصب البصري، وفي منتصف الشبكية توجد نقطة صفراء تسمى بالنقطة المركزية ويكون فيها الإبصار حدا جدا ويطلق عليه اسم البصر المركزي، أما الإبصار الذي يحدث من خارجها فيسمى البصر المحيطي وتسمى منطقة التي تتصل فيها الشبكية مع العصب البصري بالنقطة العمياء حيث أن هذه المنطقة منطقة ليفية تخلو من الخلايا المستقبلة.

و يوجد في الشبكية خلايا متخصصة (يزد عددها عن 25 مليون خلية) تسمى بالمخاريط والعصي، وهي الخلايا المسؤولة عن رؤية الألوان. (**الخطيب جمال،2009،169**)

1 – 2 – العصب البصري : " العصب القحفي الثاني"يتكون من خلايا عصبية، ووظيفته تتخلص في نقل الإشارات والإحساسات البصرية من الشبكية إلى مناطق الإبصار في الدماغ ،فوظيفة الشبكية والعصب البصري هي استقبال الإشارات الضوئية ونقلها إلى الدماغ الذي يقوم بإدراكها وتفسيرها لذا يشار إلى الشبكية والعصب البصري على إنهما التركيبات المستقبلة. **(البطانية اسامة ،2007،242)**

-التصالب البصري :

تشعب ألياف من كل عصب بصري واتجاهه إلى جانب المعاكس من الدماغ ، تقاطع هذه الألياف مع بعضها يكون ما يعرف بالتصالب البصري.

1 -3 – العضلات التي تحرك العين :

ويشمل هذا الجزء ست عضلات متصلة بالعين ومرتبطة بالمخ ،وستخدم هذه العضلات في تحريك العين، داخل المحجر إلى الأعلى والى ألأسفل والى اليمين ، والى اليسار وتعمل هذه العضلات معا بانسجام وتوافق وهي كالأتي :

-**العضلة المستقيمة الوحشية الجانبية :** وهي تلف العين للخارج ، أي النظر للجانب الخارجي، طرفي العين.

-**العضلة المستقيمة الإنسية الداخلية :** وهي تلف العين للداخل للنظر صوب الأنف.

-**العضلة المستقيمة العلوية :** وهي تلف العين للنظر إلى الأعلى وللداخل.

-**العضلة المستقيمة السفلية :** وهي تلف العين للنظر للأسفل وللداخل.

-**العضلة المائلة العلوية :** وهي تلف العين للنظر للأسفل وللخارج.

-**العضلة المائلة السفلية :** وهي تلف العين للنظر للأعلى وللخارج.**(السعيد كمال،2009،19)**

1 -4 - القشرة البصرية :

منطقة البصر في المخ هي منطقة تقع في الفحص الخلفي من القشرة المخية وفيها تتم عملية الإحساس والإدراك البصري ، وبها امتدادات لمناطق أخرى في المخ وتشكل العين أداة نقل المؤثرات البصرية إلى هذه المنطقة المخية حيث يتم فيها الادراكات البصرية .

ومنطقة الإبصار في المخ البشري حظيت بأبحاث متعددة ومتطورة تمخضت عن الكشف الكثير من إسرار تلك المنطقة في المخ، ومن تلك الأسرار التي عرفت حديثا إن ترتيب الخلايا وتخصيص الخلايا داخل هذه المنطقة يخضع لنظام مذهل. فهناك خلايا متخصصة للإحساس بالقسم اللوني للصورة ، وأخرى بالظل والأخرى للزوايا،و الصورة تصل مقطعة إلى عناصرها اللونية والحركية ثم تجمع بطريقة متحولة إلى صورة مجسمة ملونة متحركة.

2 - آلية الإبصار :

عندما ينظر الشخص إلى إمامه فان هذا الشيء يصدر عنه أشعة والتي تصل إلى مركز العصب البصري ومن ثم إلى الدماغ حيث يقوم بتفسيرها. وتتم عملية الرؤية على النحو الاتي:

- صدور الأشعة عن الجسم المرئي.
- تمر هذه الأشعة من خلال القرنية والتي هي عبارة عن غشاء شفاف يعطي القزحية من الإمام وبؤبؤ العين.
- تخترق الأشعة البؤبؤ حيث يتم التحكم بكمية الأشعة الداخلة للعين فتتكيف عدسة العين والبؤبؤ حسب شدة الضوء.
- تتسع القزحية وتضيق حسب كمية الضوء الداخل إلى العين حيث تتناسب عكسيا مع الضوء.
- تمتد الأشعة من البؤبؤ إلى العدسة العين حيث تعمل على تجميعها ثم تمد بالسائل الشفاف الموجود داخل العين.

– تصل الأشعة من الشبكية حيث تسقط عليها مقلوبة ،وتتألف الشبكية من مجموعات من الخلايا العصبية التي تنقل السيالات العصبية على العصب البصري عبر النقطة العمياء.

عند وصول الأشعة إلى العصب البصري الذي عن طريقه يتم نقل الصورة للدماغ حيث يقوم بتفسيرها وتعديل وضع الصورة . ويكون انتقال الصورة عبر العصب البصري عن هيئة نبضات كهربائية إلى المركز البصري في الفص الخلفي الدماغي، ولا يتم نقل النبضات هذه على هيئة صورة وإنما على شكل شفرة، وفي الدماغ تفسر هذه الشفرة وتترجم إلى إبصار. إن الحساسية للضوء هي من وظائف العين ولكن الإبصار من خلال تفسير وإعطاء معنى رؤيته هو من وظائف الدماغ.**(ماجدة السيد عبيد،2000،22)**

3 – نبذة تاريخية عن الإعاقة البصرية :

مر المكفوفين بمراحل مختلفة عبر تاريخهم، فقد مروا بمرحلة البند من المجتمع ،ثم مرحلة العيش على التسول ، واستجداء الصدقات من الناس ثم مرحلة العزلة والعيش في الملاجئ وأخيرا بمرحلة التأهيل والرعاية التربوية والتعليمية الخاصة ولعل أصعب تلك المراحل جمعيها هي مرحلة النبذ حيث كانوا يتركون للموت جوعا أو يلقى بهم الأنهار أو من فوق قمم الجبال. **(ماجدة السيد عبيد،2000،355)**

ففي العصر الإغريقي حيث نادى أفلاطون بوجوب التخلص من الأطفال المعاقين عن طريق قتلهم وإبعادهم ونفيهم إلى خارج البلاد للمحافظة على النقاء البشري في جمهوريته أو أن يتركوا وشانهم يموتون.

في إسبرطة ونتيجة للتربية العسكرية فإن الاتجاه السائد هو اعتبار الأطفال من سقام الأجسام غير صالحين للقيام بأي عمل ولا يبعثون على فخر أولياء أمورهم بهم ،إضافة إلى ثقل اعبائهم لذا كان القانون ينص على التخلص منهم وتعريضهم للبرد القارص أو بإلقائهم في نهر اورتاس.

إما في العصر الروماني فقد بقي مصير المعاقين معلقا بيد شيخ القبيلة ،الذي كان وحدة من يقرر مصيرهم اعتمادا على درجة تقديره للإعاقة وعلى ما تحتاج من خدمات اقتصادية أو اجتماعية.

أما المأساة الحقيقة والكارثة الكبرى للمعاقين فقد كانت في العصور الوسطى بأوروبا بما صحبها في مظاهر الجمود الفكري، وطمس الأفكار المعارضة لاتجاهات الكنيسة إذ عملت محاكم التفتيش على اضطهادهم وإيذائهم بدعوى تقمص الشياطين لأجسادهم كما اتهمت بعضهم بممارسة السحر، مما عرضهم لأبشع صنوف التعذيب الذي كان يقضي إلى الموت.**(شعث مصطفى نظمي،1979،36)**

وإذا انتقلت إلى العرب فينبغي التميز بين مرحلة ما قبل الإسلام وما بعد الإسلام، أما قبل الإسلام فان العمى في العاهات المعروفة بين العرب في الجاهلية ،غير إنهم أي المعاقين بصريا كانوا أسوا حظا من غيرهم.

وعندما جاء الإسلام تنادى بعدم التفرقة بين البشر وطالب بإقامة المساواة بينهم كما أكد على وجوب النظر إلى الإنسان على أساس عملة، فقد قام بتكريم الكفيف والاعتراف به. ومادام الحال كذلك فلا يعد افتقاد البصر مثلا إعاقة " فإنما لا تعمى الأبصار ولكن تعمى القلوب التي في الصدور" **(سورة الحج،46)**

وكذلك أكد الإسلام على مسؤولية تصرفات الإنسان وسلوك دون التفرقة بين المعوق وغير المعوق إلا في إطار الحدود." ليس على الأعمى حرج ولا على الأعرج حرج ولا على المريض حرج ومن يطع الله ورسوله يدخله جنات تجري من تحتها الأنهار ومن يتول يعذبه عذابا أليما ". **(سورة الفتح،17)**

ولقد ارتقى الإسلام إلى أهمية حينما نهى عن إيذاء بعضنا البعض وعن تفريق بين المعوق والسوي ، ولم يقتصر النهى عن الإيذاء المادي بل المعنوي المتمثل في النظرة والكلمة والإشارة "يأيها الذي امنوا لا يسخر قوم من قوم عسى أن يكونوا خير منهم".**(سورة الحجرات،11)** **(شعث مصطفى نظمي ،1979،35)**

أن الاتجاهات الحديثة نحو المكفوفين تعود لحوالي مائتي عام، عندما أنشئت أول مدرسة وفصول خاصة للمكفوفين في فرنسا عام 1785 على يد قالنتين هوي وفي القرن 19 ظهرت مدارس عديدة في عدد من دول العالم فلقد أنشئت مدرسة للمكفوفين في برلين عام 1806 وفي أمريكا 1829 وكندا 1887م وبعد ذلك ظهرت مدارس المكفوفين في معظم دول العالم وكانت هذه المدارس داخلية . **(ماجدة السيد عبيد،2000،356)**

وبعد ذلك شرعت بعض المدارس العادية بتهيئة فصول خاصة للأطفال المعاقين بصريا ، وتبعا لهذا البديل التربوي يمكث الطفل في منزلة ومع أسرته ويمضي يومه الدراسي في صف خاص مفصول عن الصفوف الأخرى في المدرسة ثم انبعثت بدائل أخرى استنادا إلى فلسفة الدمج في الأنشطة المدرسية العادية إلى أقصى حد ممكن.**(الخطيب جمال،2009،168)**

4 – تعريفات الإعاقة البصرية :

ظهرت تعريفات متعددة للإعاقة البصرية بعضها ركز على الجوانب القانونية والبعض الأخر ركز على الجوانب التربوية.

4 – 1– الإعاقة البصرية من المنظور اللغوي :

تعددت الألفاظ التي استخدمت في اللغة العربية للتعريف بالمعاقين بصريا كالأعمى والأكمة، والكفيف والضرير والعاجز واصل كلمة أعمى مأخوذ من مادتها وهو العماء و العماء هو الضلالة، والعمى يقال في فقد البصر أو ذهابه وفقد البصيرة مجازا. والأكمه مأخوذة من الكمه وهو العمى الذي يحدث قبل الميلاد ويشار بها إلى الشخص الذي يولد أعمى، إما كلمة كفيف فاصلها "الكف" ومعناه المنع والكفيف من كف بصرة أي عمى، والضرير من فقد بصرة بينما كلمة العاجز فهي مشهورة في الريف العربي بمعنى الأعمى حيث يعجز عن القيام بما يقوم به الغير.**(عادل عبدالله،2004،61)**

4 – 2- الإعاقة البصرية من المنظور الطبي :

يختلف تعريف الإعاقة البصرية من المنظور الطبي من بلد إلى أخر إلا أنها تعتمد على لوحة معلومات التي توصل إليها هيرمان سنللن (1868) لقياس حدة الإبصار.

ترى منى حديدي أن " الإعاقة البصرية من الناحية الطبية تعد بمثابة ضعف في إي من الوظائف الخمسة التالية، البصر المركزي، البصر المحيط، البصر الثنائي، والتكيف البصري، ورؤية الألوان وذلك نتيجة بتشوه تشريحي أو إصابة بمرض أو جروح في العين وبذلك تعجز العين عن القيام بوظيفتها على الوجه المطلوب إذ يضعف البصر على اثر ذلك إلى الدرجة التي يعجز الفرد فيها عن القيام بأي عمل يحتاج أساسا للروية ".**(الحديدي منى،1997،11)**

أما العزة فيرى أن المعاق بصريا " هو ذلك الفرد الذي لديه مشكلات في حدة الإبصار إي القدرة على التمييز بين الإشكال المختلفة على إبعاد معينة ؛ مثل قراءة الحروف والأرقام والرموز، بحيث لا تستطيع العين على عكس الضوء لأنه يتركز على الشبكية، إن حدة الإبصار في الناس الأسوياء هي 20/20 او6/6. والكفيف طبيا هو ذلك الفرد الذي لا تزيد حدة البصر المركزي لديه عن 200/20 في العين الأفضل من الأخرى باستعمال النظرة الطبية، أو هو لا يزيد بصيرة المحيطي عن 20 درجة في أفضل العينين".**(العزة سعيد،2002،94)**

4 – 3- الإعاقة البصرية من المنظور التربوي :

يعتمد التعريف التربوي للإعاقة البصرية على الوسائل التعليمية المستخدمة لمساعدة الأفراد على التعليم .ترى العزة أن " المعاق بصريا من المنظور التربوي هو من فقد قدراته البصرية بشكل كلي ، أو الذي يستطيع إدراك الضوء فقط ويكون بحاجة للاعتماد على حواسه الأخرى من اجل عملية تعلمه ". **(العزة سعيد،2002،94)**

وبحسب تعريف هيئة اليونسكو التابعة للأهم المتحدة فهو " الشخص الذي يعجز عن استخدام بصرة في الحصول على المعرفة، ومن الواضح إن الكفيف بموجب هذا التعريف

قد يستطيع الاستفادة من حواسه الأخرى ليحصل على المعرفة ، ولهذا كانت تولى الحواس الأخرى أهمية كبيرة في عملية تربية الكفيف وأهمها حاسة السمع ".(**عبد ربه شعبان،2010،96**)

وينتهي عبد المطلب القريطي : إلى أن التربويين يتميزون بين ثلاث فئات من المعاقين بصريا هم:

-**العميان:** وتضم هذه الفئة العميان كليا الذين يعيشون في ظلمة تامة ولا يرون شيئا والأشخاص الذين يرون الضوء فقط أو الأشخاص الذين يرون الضوء و يمكنهم تحديد مسقطه والأشخاص الذين يرون الأشياء دون تميز كامل لها ،وأولئك الذين يمكنهم عد الأصابع اليد عند تقريبها من أعينهم، ويعتمد هؤلاء الأشخاص جميعا على طريقة برايل كوسيلة للقراءة والكتابة.

-**العميان وظيفيا** : وهم الأشخاص الذين توجد لديهم بقايا بصرية يمكنهم الاستفادة منها في مهارات التوجيه والحركة ولكنها لاتفي بالمتطلبات اللازمة لتعليمهم القراءة والكتابة بالخط العادي ،وبالتالي تظل طريقة برايل هي وسيلتهم الرئيسية في التعلم.

-**ضعاف البصر** : وهم الأفراد الذين يتمكنون بصريا من القراءة والكتابة بالخط العادي سواء عن طريق استخدام المعنيات البصرية كالعدسات المكبرة والنظارات أو بدونها.(**القريطي عبد المطلب،2005،353**)

4 – 4 – الإعاقة البصرية من المنظور القانوني :

يعتمد هذا التعريف وبشكل رئيسي على محكمين أساسين هما مجال الرؤية وحدة الإبصار ويهدف هذا النوع من التعريف إلى تحديد مدى أهلية الأفراد للحصول على التسهيلات والحقوق والضمانات المدينة التي يكفلها لهم القانون.

ويشير كمال سيسالم : " انه يمكن التمييز بين فئتين من الوجهة القانونية للإعاقة البصرية هما العميان وضعاف البصر.

-**العميان** : وهم الأفراد الذين فقدوا البصر تماما أو يرون على مسافة عشرين قدما(6 أمتار) ما يراه الشخص المبصر على مسافة مائتي قدم(60 متر).في أقوى العينين بعد استخدام التصحيحات الطبية الممكنة, باستخدام النظارات أو العدسات أو هو من لديه حدت الإبصار مركزي لا تتعدى200/20 أي 60/6 ، كما لا يتعدى أوسع قطر لمجال رؤيته 20 درجة لأحسن العنين.

-**ضعاف البصر أو المبصرين جزئيا** : وهم الأفراد الذين تتراوح حدة إبصارهم المركزية بين 70/20 أو 20/6 متر و 200/20 (60/6).في أقوى العينين بعد إجراء تصحيحات الطبية اللازمة.

4 – 5- الإعاقة البصرية من المنظور الاجتماعي :

يشير عادل عبد الله إن الكف البصري من المنظور الاجتماعي يتحدد في ضوء اعتبارات معينة هي :

- o الحاجة إلى قيادة أو مساعدة من الغير في البيئة غير المعروفة.
- o عدم القدرة على التفاعل بصورة ناجحة مع الغير.
- o عدم القدرة على التواصل الجيد .
- o عدم إدراك الإشارات الاجتماعية.
- o عدم القدرة على القيام بالدور المنوط به في المجتمع.(**عادل عبدالله،2004،63**)

4 – 6- التعريف المهني:

يرى هذا الاتجاه بان معاق بصريا هو ذلك الفرد غير القادر على ممارسة عمله بسبب ضعف أو عجز في بصره الأمر الذي يؤدي إلي عجز الاقتصادي بحيث لا يستطيع كسب قوته. (**العزة سعيد،2002، 95**)

ويمكن القول بان تعريف الإعاقة البصرية يجب إن يشمل على ما يلي :

- o قصور أو عجز في مجال الإدراك البصري.
- o اعتماد الفرد على الحواس الأخرى كاللمس والسمع.

- الحاجة إلى وسائل معينة كالنظارة.
- غير قادر على كسب قوته سبب إعاقته.
- الحاجة إلى برامج تربوية وطرق تعلم تختلف عن العاديين.

5 – نسبة انتشار الإعاقة البصرية :

تتصف الإحصائيات المتعلقة بنسبة انتشار الإعاقة البصرية بالتباين الشديد من دولة لأخرى وعلى أية حال تشير معظم الإحصائيات إلي ما بين 15 إلى 50 من كل 10.000 لديهم إعاقة بصرية شديدة وتشير الإحصائيات أيضا إلى أن نسبة الانتشار تزداد مع تقدم العمر. **(الخطيب جمال،2009،167)**

يشير هالهان و كوفمان أن نسبة الكف لدى أطفال المدارس قد تصل إلى 10% من حالات الكف البصر لدى الراشدين.

في حين تشير التقديرات أن نسبة انتشار الإعاقة البصرية تتراوح ما بين 0.5-1.5% بين الأفراد العاديين. **(كوافحة تيسير،2010،84)**

أما نسبة انتشار الإعاقة البصرية في الجزائر و "حسب إحصائيات 2010 فقد كشفت وزارة التضامن و الأسرة على وجود ما يقارب من مليوني معاق في الجزائر، من بينهم 173362 معاق بصري أي ما يعادل 24 % من نسبة المعاقين وهذا فقد احتلت شريحة الطفولة نسب معتبرة من بين الفئات العمر الأخرى، فقد بلغت النسبة 6.78 % بالنسبة للأطفال الأقل من خمس سنوات ،أما بالنسبة لشريحة الأطفال ما بين 19.5 سنة فبلغت النسبة 16.4 % و 76.7 % للأفراد الأكثر من 20 سنة.

وبخصوص أسباب الإعاقة ذكرت نفس المصادر أن نسبة :

28,5 % مصدرها وراثي أو خلقي.

16,7 % مصدرها الحوادث أو الحروق.

14,2 % ناجمة عن التعقيدات الأمراض المعدية.

12,5% ناتجة عن الشيخوخة.

7,9% ناتجة عن العنف البسيكولوجي.

2 % ناتجة عن تعقيدات الولادة.

و فيما يخص المؤسسات التي تتكفل بالمعاقين بصريا فانه يوجد ما يقارب من 21 مؤسسة خاصة موزعة علي التراب الوطني ". **(بتصرف عن جريدة المسار العربي)**

6 – تصنيف الإعاقة البصرية :

من خلال ما سبق نلاحظ إن الإعاقة البصرية يمكن لنا أن نصنفها بناء على عدة معايير فيمكن تقسيم المعاقين بصريا إلى مجموعتين رئيسيتين :

6 – 1– حسب الدرجة :

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

–**الكفيف** : وهو الذي يستخدم اللمس والسمع للتعلم ولا يوجد لديه استعمال وظيفي للإبصار.

اثروفت وزاجون نقلا عن العزة ترى أن " الإعاقة البصرية هي حالة العجز أو الضعف في الجهاز البصري تعيق نمو الفرد كانسان".وذهبت باراق (1976) أن " المعوق بصريا من يحتاج إلى تربية خاصة بسبب وجود مشكلا لديه في مجال البصر الأمر الذي يجعله في حاجة إلى تدخل تربوي ونفسي وعلاجي".**(العزة سعيد،2002،94)**

يستطيع الطفل ضعيف البصر من استخدام بصره في الأنشطة المدرسة بما فيها القراءة إما الأطفال المكفوفين فلا يوجد لديهم استخدام وظيفي لإبصارهم وبالتالي فان هولا الأطفال يجب إن يعلموا من خلال اللمس والقنوات الحسية الأخرى، وهؤلاء يعتبروا مكفوفين وظيفيا،وقد يظهر فقدان البصر في إي عمر إلا إن تأثيره يتنوع مع العمر.

6 – 2 – حسب وقت حدوث الإعاقة :

وقد صنفت الإعاقة البصرية حسب توقيت حدوثها إلى :

-إعاقة بصرية فطرية :

وهي إعاقة يولد الفرد بها وقد تكون راجعة إلى عوامل وراثية أو غير وراثية، كإصابة إلام أو الجنين بمرض ما أثناء الحمل.

-إعاقة بصرية مكتسبة :

وهي 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 وتنقسم إلى :

الأفراد ذوي الكف الكلي الولادي : هؤلاء ولدوا عميانا أو أصيبوا بالكف قبل سن 05.

الأفراد ذوي الكف الكلي الحادث : هؤلاء أصيبوا بالكف بعد سن الخامسة.

الأفراد ذوي الكف الجزئي الولادي : هؤلاء الذين ولد أو أصيبوا بالعجز قبل سن الخامسة.

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

وقد اتخذ سن الخامسة أساسا للتقسيم استنادا إلى أن الأطفال يفقدون بصرهم قبل الخامسة من عمرهم مما يصعب عليهم الاحتفاظ بصورة بصرية نافعة للخبرات التي مروا بها، أما الذين يفقدون إبصارهم كليا أو جزئيا بعد الخامسة ،فلديهم الفرصة للاحتفاظ بإطار من الصورة البصرية بدرجة أو بأخرى من الدقة.(**عبدربه شعبان،2010،82**)

6 – 3 – تصنيف منظمة الصحة العالمية للإعاقة البصرية :

التصنيف	درجة الإعاقة	حدة الإبصار بعد التصحيح	ملاحظات
طبيعي	لا توجد	أكثر أو مساوي لمستوى 7.5/6	مقارب للطبيعي
ضعيف البصر	بسيطة متوسطة شديدة	اقل من 7.5/6 اقل من 6/ 18	هاتان الفائتان تستطيع عد أصابع اليد على 6 أمتار
الكف البصري	شديد	اقل من 60/3	يستطيع عد أصابع اليد على بعد 3 أمتار
	شبه كلي	اقل من 60/1	سيضع عد أصابع على بعد 1 متر
	كلي	لا يرى الضوء نهائيا	لا يرى شيئا مطلق وقد يتضمن غياب العين أساسا.

الجدول رقم (01) يبين تصنيف الإعاقة البصرية لمنظمة الصحة العالمية (Webster R,1998,24)

أشار ولان إلى وجود وجهتي نظر حول اثر اختلاف بين درجة الإصابة بالإعاقة البصرية هما:

– **أن الطفل ذو الإعاقة المكتسبة** أفضل إذا ما قورن بذوي الإعاقات الفطرية حيث يستفيد من الفترة التي يمتع فيها بالبصر خاصة في اكتساب مفاهيم العلاقات المكانية وكذا في نواحي النمو الحركي.

– **الفرد ذو الإعاقة الفطرية** أفضل من ذو الإعاقة المكتسبة لأنه :

- يصعب عليه اكتساب النماذج السلوكية المعتمدة على البصر، كما إن الفرد تعود على استخدام البصر في الحركة والتنقل ويصعب عليه أدوائها بعد ذلك دون البصر.
- رد الفعل الانفعالي للطفل اتجاه الإعاقة التي قد تتمثل في الحزن الشديد والاعتماد الشديد على الآخرين للاعتناء به.

7 – أسباب الإعاقة البصرية :

هناك أسباب كثيرة ومتعددة وراء حدوث الإعاقة البصرية فمنها ما يولد به الطفل. نتيجة العوامل وراثية أثناء الحمل ومنها ما يحدث له بعد الميلاد نتيجة إصابته بمرض أو حادثه وعلى هذا يمكن تصنيف الإعاقة البصرية إلى :

- أسباب الوراثية
- أسباب بيئة
- أسباب تشريحية

- **أسباب وراثية :**

وترجع إلى عوامل جينية بيولوجية تنقل من الوالدين أو احدهما ومنها ضمور الشبكية وأخطاء الإبصار مثل قصر النظر أو الإعاقة البصرية البسيطة ، وعمى الألوان وغيرها. والعوامل الجينية المسببة للإعاقة البصرية تكون مباشرة مثل الجينات الوراثية المتنحية أو السائدة والتي تؤدي إلى تلف الدماغ والجهاز العصبي، مما يسبب أحيانا فقدان البصر أو عوامل جينية غير مباشرة مثل اضطرابات التمثيل الغذائي وخاصة عامل الريزوس.

وقد أوضح كيرك وآخرون (1993) إن " الوراثة وحدها تقف وراء 67 % من الإعاقة البصرية ومن العوامل الوراثية حدوث عتمة خلف عدستي العين (المياه البيضاء) وحالات الجلوكوما الخلقية (المياه الزرقاء) ". (**الأشرم رضاء،2008،15**)

- **الأسباب البيئية :**

وهي حصيلة المؤثرات الخارجية والتي تبدأ في مرحلة الحمل وحتى الوفاة وتنقسم :

أ – أسباب قبل الولادة :

تؤثر هذه العوامل على نمو الجهاز العصبي المركزي والحواس بشكل عام وحاسة البصر بشكل خاص، ويساهم عامل الإمراض المعدية التي تنتقل من الأم إلى جنيها أثناء الحمل بنسبة 15 بالمائة تقريبا من الحالات، فالحصة الألمانية مثلا من الإمراض المعدية

التي تسبب مشكلات خطيرة فهي سبب الكفف إضافة إلى إعاقات عقلية وفقدان السمع وغيرها.

كما أن إصابات الأم بالتهابات الرحم والزهري والتسمم ، وتعرض للأشعة السينية وتعاطيها العقاقير والأدوية، العوامل الجينية وسوء التغذية تساهم كلها في حدوث الإعاقة البصرية.

ب – أسباب أثناء الولادة :

هناك عوامل تؤدي إلى الإعاقة البصرية عند الجنين أثناء الولادة، وتشمل نقص الأوكسجين ،عسر الولادة، الولادات المبكرة ، واستعمال الأجهزة والآلات عند التوليد.

ج – أسباب ما بعد الولادة :

ويقصد بها العوامل التي تؤثر على نمو حاسة البصر ووظيفتها بعد الولادة مثل سوء التغذية و نقص الفيتامينات، الحوادث ،الإمراض، الإصابة باستسقاء الدماغ ،التهاب الجهازالعصبي،زيادة نسبة الأكسجين في حاضنات الأطفال الخدج.(**البطانية اسامة،2007،248**)

- **الأسباب التشريحية :**

وهي أسباب يعطل العين عن أداء وظيفتها وتنقسم إلى:

أ – **أسباب خارجية** : تتعلق بكرة العين وتشمل عيوب الأجزاء المكونة للعين كالقرنية، و الشبكية والعدسة.

ب – أسباب داخلية : تتعلق بالعصب البصري وبالمراكز العصبية بالدماغ ومنها أمراض الحول التشوهات الخلقية وأهمها تعتم العدسة وهى ما يسمى بالمياه البيضاء والجلوكوما والمياه السوداء وغيرها من عيوب الانكسار.

وتقسم هول وهيل (1996) أسباب الإعاقة البصرية إلى ثلاث مجموعات :

o **أسباب تتضح بمجرد النظر للعين :**

- المياه البيضاء

- المياه السوداء
- تذبذب المقلتين
- العمى الحركي

o **أسباب مختفية وراء العدسات :**

- تلف العدسة الخلفية
- شكل طبيعي للعين لكن السلوك النظري ليس طبيعي .
- أخطاء الانكسار
- قصور الأنسجة
- التأخر في نضج البصر(**الأشرم رضاء،2008،16**)

8 – مظاهر الإعاقة البصرية :

هناك عدة مظاهر للإعاقة البصرية ومن أهمها نجد :

أ – الماء الأسود :

الماء الأسود أو الجلوكوما هو 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 مبكر، إن سبب هذه الحالة غير معروف جيدا والمرض قد يحدث فجأة وقد يتطور تدريجيا وهناك نوعين رئيسين :

– المياه السوداء الولادية.

– المياه السوداء لدى الراشدين.

ب – المياه البيضاء :

وهو إعتام في عدسة العين وفقدان للشفافية يؤدي إلى عدم القدرة على الروية إذا لم تعالج الحالة. وهذا المرض يحدث عند الكبار ولكنه قد يحدث مبكرا أيضا بسبب عوامل مثل؛ الحصبة الألمانية و يعالج هذا المرض عن طريق إجراء عملية جراحية.

ج – تليف العدسة الخلفية :

مرض ينتج عن إعطاء الأطفال الخدج كميات كبيرة من الأوكسجين مما ينتج عنه تلف في الأنسجة خلف العدسة وتتأثر الأوعية الدموية أيضا ،وتتلف الشبكة وأحيانا تبقى بعض الخلايا في الشبكية سلمية ولهذا يصبح لدى الفرد ما يسمى بروية النقاط، وبشكل عام قد ينتهي هذا المرض بالعمى التام .

د – القصور في الأنسجة :

مرض وراثي يظهر فيه بروز أو شق في الحدقة وتشوهات في أجزاء مختلفة من العين مثل عدم نمو بعض الأجزاء المركزية أو المحيطة في الشبكية .ويحدث في هذه الحالة ضعف في حدة البصر وحول وحساسية للضوء.

هـ – أخطاء الانكسار:

أخطاء الانكسار متعددة و من أهمها نجد :

– **قصر النظر** : يحدث قصر النظر عندما يكون مقلة العين طويلة، وفي هذه الحالة يكون الصورة إمام الشبكية وليس عليها، و تتأثر القدرة على رؤية الأشياء البعيدة إما الأشياء القريبة فقد يكون عادية غالبا، ويمكن تحسين النظر بالنظارات التقليدية (مقعرة).

– **طول النظر**: يحدث طول النظر عندما يكون مقلة العين قصيرة. فتكون الصورة خلف الشبكية و تتأثر روية الأشياء القريبة. ويستخدم النظارات(محدبة) والعدسات اللاصقة لكي تصبح قدرة الإنسان البصرية ضمن الحدود العادية.

–**. حرج البصر**: تعتبر هذه الحالة أيضا من حالات أخطاء الانكسار التي تؤثر على حدة الرؤية المركزية فيها تكون القرنية أو العدسة غير منتظمة ولذلك فان بعض الضوء يتركز أمام الشبكية وبعضه عليها وبعضه لأخر خلفها ولهذا لا تكون الصورة واضحة فيعاني الفرد من صداع وتعب عند القراءة. (**الخطيب جمال،2009،176**)

و – اعتلال الشبكية الناتج عن السكري :

وهو مرض يؤثر على الأوعية الدموية في الشبكية وقد يؤدي النزيف في تلك الأوعية إلى العمى ، وإذا اكتشفت حالة السكري وعولجت فمن الممكن تأخير حدوث الاعتلال أو منعه، ولا يوجد علاج مناسب لاعتلال الشبكية وان كان العلاج حاليا يركز على تخثير الدم عن طريق استخدام أشعه أليزر.

ز – انفصال الشبكية :

ينجم انفصال الشبكية عن جدار مقلة العين عن ثقب في الشبكية مما يسمح للسائل بالتجمع الأمر الذي ينتهي بانفصال الشبكية عن الأجزاء التي تتصل بها، ومن أهم أعراض انفصال الشبكية ، ضعف مجال الرؤية والآلام الشديدة والضوء الومضى الخاطف، وتعود حالة انفصال الشبكية لعدة أسباب منها إصابات الرأس وقصر النظر الانتكاسي والسكر .

9 – خصائص المعاقين بصريا :

نظرا للاختلافات في درجة الإعاقة البصرية وفي أنواعها ومسبباتها وفي الظروف البيئة المحيطة بالمعاق بصريا مثل الجهات الأسرية والاجتماعية ، وطبيعية الخدمات التربوية و التأهيلية ، والاجتماعية والنفسية التي تقدم للمعاق بصريا، فإننا من الصعب أن نحدد خصائص معينة يمكن أن يتدرج تحتها جميع المعاقين بصريا بفئاتهم ودرجاتهم المختلفة، ذلك لانهم ليسوا من مجموعة متجانسة . لقد حدد لونيفليد (1955) أربعة من الاعتبارات التي يجب إن تراعي عند تحديد خصائص المعاقين بصريا وهذه الاعتبارات هي :

. الربط بين الخصائص والمسببات : فعلى سبيل المثال الإعاقة البصرية الناتجة عن حوادث لا يصاحبها تخلف عقلي. بينما الإعاقة البصرية الناتجة عن الحصبة الألمانية قد يصاحبها في بعض الأحيان تخلف عقلي أو إعاقة سمعية .

. تكييف وتقنين الاختبار على عينات من المعاقين بصريا : فعند استخدام الاختبارات لتحديد خصائص المعاقين بصريا فانه يجب مراعاة أن تكون هذه الاختبارات قد صممت وكيفت وقننت على عينات من المعاقين بصريا.

. الربط بين الخصائص وأساليب التعامل مع المعاقين بصريا : ما يعرف باتجاهات المبصرين نحو المعاقين بصريا حيث تؤدي الاتجاهات السلبية أو القصور في أساليب التعامل سواء على المستوى التربوي أو ألتأهيلي أو العلاجي إلى ظهور العديد من النفسية السلبية لدى المعاقين بصريا .

. شمولية البحوث والدراسات في مجال الإعاقة البصرية : إن معظم البحوث التي تجرى على المعاقين بصريا تشمل من يقيمون منهم في المؤسسات والمدارس الخاصة بالمعاقين بصريا وهؤلاء يعتبرون فئة مختارة، لا يمثلون جميع المعاقين بصريا .العديد من الدراسات التي تناولت هذه الفئة من المعاقين ألقت الضوء على بعض الخصائص .وذلك نظرا لبروزها وارتباطها بالجانب التربوي و التأهلي للمكفوفين.**(سيسالم كمال،1988،56)**

ومن أهم هذه الخصائص نجد ما يلي:

9 -1- الخصائص العقلية :

" تشير الدراسات انه لا توجد فروق كبيرة بين ذكاء المعوقين بصريا والافراد العاديين ،على الجانب اللفظي من مقياس وكسلر لذكاء الأطفال، وكذلك الحال على مقياس ستانفورد بينيه للذكاء ودعم ذلك الدراسة التي قام بها ساموبل هيز(1941) وإشارات نتائجها أن معدل العام لذكاء هؤلاء الأطفال المعوقين بصريا هو ضمن المعدل الطبيعي للفرد العادي".**(كوافحة تيسير،2010،79)**

بينما ذهب توجه أخر إلى أن إعاقة بحجم وأهمية الإعاقة البصرية لا يمكن إلا أن تترك أثارها على مجمل شخصية صاحبها بما فيها الخصائص العقلية .ويكفى في نظرهم أن معرفة الكفيف بالبيئة معرفة ناقصة ،وهذا وحده لابد و أن يؤثر على مختلف جوانب النمو بما فيها النمو المعرفي والعقلي.

وربما كان وراء الاختلاف في النظر إلى الخصائص العقلية للمعوقين بصريا بين مقر بوجود فروق بينهم وبين العاديين وبين منكر لهذه الفروق .فصعوبة قياس الذكاء عند فئة المعاقين بصريا خاصة أن اختبارات الذكاء يعتمد على جزء أدائي، يعتمد على رؤية الإشكال والتعامل معها وهو ما لا يصلح للكفيف مما دفع بعضهم إلى الاختصار على الأجزاء اللفظية من مقياس القائمة ودفع بعضهم الأخر إلى بناء مقياس خاصة بالمكفوفين بصريا مثل مقياس 'هيس.بينه'.

تباين الخصائص العقلية للمعوقين بصريا عن العاديين ،أن هناك وظائف عقلية ومعرفية تتضرر عند المكفوفين ، ومن هذه الوظائف صعوبة تكوين بعض المفاهيم وتأثر مهارات التصنيف للموضوعات المجردة، تأثر عملية التخيل البصري لأنها مهارات تعتمد في تنميها على حاسة البصر وفي مقابل ذلك هناك وظائف أخرى يبدوا أنها لم تتأثر بل أن بعضها يظهر وكأنه قد تمت تنميته وشحذه مثل الانتباه وخاصة الذاكرة السمعية .وكما أضعفت الإعاقة البصرية الدافعية للحركة فأنها تضعف أيضا حب المعرفة كإحدى الخصائص العقلية. **(كفافي علاء الدين،2006،128)**

9 – 2 – الخصائص اللغوية :

" المظاهر النمائية اللغوية تتطور لدى المكفوفين تطورا طبيعيا إذا لم يكن لديهم إعاقات أخرى، ولكن أنماط النمو اللغوي المبكر لديهم تختلف عن تلك التي تظهر لدى الأطفال المبصرين وذلك بسبب الافتقار إلى المداخلات البصرية والتنقل وبسبب اختلاف الخبرات المبكرة التي يمرون بها ".**(الخطيب جمال،2005،108)**

" وقد أثبتت العديد من الدراسات أن الطفل الكفيف يعاني من مشكلة التواصل اللفظي والتعبيرات بمفهومها الشامل، إذ يتمكن من إعطاء تعريف لغوي صحيح للكلمة ولكنه لم يتمكن من تعين الشيء الذي ترمز له الكلمة ". **(شقيرزينب محمد ،1999،264)**

وفي أهم الاضطرابات اللغة والكلام التي يعانها بعض المكفوفين والتي أجمعت عليها معظم الدراسات والبحوث ما يلي :

-**الاستبدال** : وهو استبدال صوت بصوت.

-**التشويه أو التحريف** : وهو استبدال أكثر من حرف في الكلمة بأحرف أخرى تؤدى إلى تغير معاناها وبالتالي عدم فهم ما يرد قوله.

-**عدم التغير في طبقة الصوت** : بحيث سير الكلام على نبرة ووتيرة واحدة.

-**العلو**: ويتمثل في ارتفاع الصوت الذي قد لا يتوافق مع طبيعية الحدث الذي يتكلم عنه.

-**قصور في الاتصال بالعين مع المتحدث** : يتمثل في عدم التغير أو التحويل في اتجاهات الرأس عند متابعة الاستماع لشخص ما.

القصور في استخدام الإيماءات والتغيرات الوجيهة والجسمية المصاحبة للكلام.

-**اللفظية** : وهي الإفراط في الألفاظ على حسب المعنى أو ينتج عنه قصور في الاستخدام الدقيق للكلمات أو الألفاظ الخاصة بموضوع ما أو فكرة معينة. فيعتمد المعاق بصريا إلى سرد مجموعة في الكلمات أو الألفاظ عله يستطيع إن يوصل ما يرد قوله.

-**قصور في التعبير** : وينتج عن القصور في الإدراك البصري لبعض المفاهيم أو العلاقات أو الأحداث، وما يرتبط بها من قصور في استدعاء الدلالات اللفظية التي تعبر عنها. **(سيسالم كمال،1988،68)**

9 – 3 – الخصائص الحركية والجسمية :

يسير النمو الجسمي للمعوق بصريا في خطه الطبيعي ولا يكد يختلف عن النمو الجسمي عند الطفل العادي، من حيث الطول والوزن . ورغم ذلك فان الإعاقة تترك أثرها على حركة الكفيف، فهي حركة تتسم بالبطء والحذر، إضافة إلى ذلك يعاني الكفيف من قصور في المهارات الحركية وفي التآزر العضلي ويعود ذلك لعدة عوامل :

- قلة الحركة بصفة عامة إذا ما قورنت بحركة الطفل العادي.
- يترتب عن قلة الحركة نقص فرص التدريب وتنمية العضلات.
- الحذر الشديد ونقص روح مغامرة والاقتحام خوفا من الإصابة وبعدم اكتشاف المجال الذي يتحرك فيه.

- قلة فرصة التقليد لحركات الآخرين.
- يترتب عن قلة الحركة أن الأطفال المكفوفين يميلون أن يكونوا أكثر وزنا ويتسمون بالسمنة.

كما يتسم السلوك الحركي عند الكفيف بالنمطية وبالحركات الغير الضرورية والغير المفهومة أو التي لا معنى لها وهذا ما يطلق عليه 'اللزمات' والعامل الذي يقف وراء هذه اللزامات وهي حركات غير هادفة هو حاجة الكفيف إلى نشاط وتفريغ الإثارة.

يعتمد الكفيف على الحواس الأخرى في توافقه في بيئته .واعتماد الكفيف على حاسة اللمس أكثر من غيرها من الحواس تعويضا عن فقدانه لحاسة البصر.

ومن مظاهر بطء حركة الكفيف وتأخر سلوكه الحركي عن المبصر أن معظم الأطفال يستطعون المشي عند بداية العام الثاني بينما لا يستطيع الطفل الأكمه(المولود كفيفا) المشي إلا في منتصف هذا العام (18–19 شهر).كما انه يفتقر إلى التوازن في وضعية الجسم أي وقوفه، جلوسه، وفي مشيته.**(كفافي علاء الدين،2006،126)**

9 –4 – الخصائص التعليمة :

لا يختلف الطفل الكفيف عن الطفل المبصر في القدرة على التعلم فالطفل المعاق بصريا يملك الاستعدادات للتعلم مثله مثل الطفل العادي، وعلى هذا فانه يستطيع الاستفادة من الإمكانيات التعليمة المتاحة، وإذا كان يستطيع الاستفادة من الاستعدادات التعليمة المتاحة فانه يحتاج إلى التعديل في بعض أساليب التدريس وفي المعينات التدريسية المستخدمة كما انه يستخدم وسائل أخرى للقراءة والكتابة "طريقة برايل" . فئة المكفوفين بصريا ليسوا مجموعة متجانسة ينطبق عليها قواعد تربوية واحدة فهم مختلفون من حيث درجة الإعاقة وزمن الإعاقة وحدوثها ، كما تؤثر درجة الذكاء في هذا مجال ، كذلك فان طبيعية علاقة الطفل بوالديه ودرجة تقبلهما للإعاقة واتجاهات المجتمع الأوسع المحيط بالطفل له علاقة بقدرة الطفل على التعلم ومدى الانجاز الذي يمكن إن يحققه، لذلك يحتاج الطفل تعليما تفرديا .فكل طفل يمكن أن يصمم له البرنامج الذي يناسبه .وبصفة عامة وبالرغم ما

سجله المكفوفين بصريا من تقدم فان الكفيف اقل سرعة القراءة، كما أن قراءاتهم الجهرية يشوبها قدرا كبير من الأخطاء، وهم يعانون كمجموعة من انخفاض مستوي التحصيل إذا ما قورنوا مع زملائهم المبصرين المتساوون معهم في السن والذكاء. **(كفافى علاء الدين،2006،136)**

9 – 5 – الخصائص الاجتماعية :

" تؤثر الإعاقة تأثير واضحا في السلوك للمعاقين حيث توجد لديهم صعوبات كبيرة في عملية التفاعل الاجتماعي، وفي اكتساب المهارات الاجتماعية اللازمة لتحقيق الاستقلال عن الآخرين وذلك لنقص خبراتهم الاجتماعية وقلة الفرص الاجتماعية المتاحة لهم في الاحتكاك بالآخرين ، والاتصال بالعالم الخارجي والمحيط بهم وكلما كانت الاتجاهات الاجتماعية نحو المعوقين ايجابية كلما سهلت عليهم فرص التفاعل الاجتماعي مع الآخرين وتمت لديهم درجة اكبر من ثقة بالذات وبالآخرين". **(الزعبي احمد،2003،178)**

" وبسبب فقدان الطفل للبصر يصبح كفيفا بحاجة إلى مساعدة الوالدين أكثر من الأطفال المبصرين ويصاحبه عدم الاهتمام من قبل الوالدين ،مما يجعله يشعر أن الآخرين لا يهتمون به مما يؤثر بشكل أو بأخر على علاقة الكفيف بوالديه، وهذا يولد لديه شعورا بعدم الأمن مما يعوق محاولاته اكتشاف البيئة ،وهذا يؤثر على نموه الاجتماعي من جانب ومن جانب أخر فانه يشجع استمرار الطفل بالاعتماد على الوالدين وهذا يصاحبه حماية زائدة من الوالدين لأنه معاق وعدم التعامل مع الأشياء من حوله، وعندما ينتقل من بيئته الأسرة إلى مجتمع الزملاء فانه يلاحظ عليه تأخرا في بعض النواحي الاجتماعية من تعلم وتقليد ما هو مقبول اجتماعيا ".**(الداهرى صالح،2005،260)**

9 – 6 – الخصائص الانفعالية :

" مشكلة تكيف الكفيف يتدخل فيها مجموعة من العوامل فقد تأتي من جانب المبصرين ، كما تأتي من جانب المكفوفين مما قد يجعل من الصعب أن يتقبل كلا منهما الأخر و أن يتفاهم معه ".**(الداهرى صالح،2005،260)**

قد يجد الكفيف نفسه أمام مواقف تغلب عليها السمات الشفقة والرأفة وتوفير الحاجات له وقد يجد هذه المواقف في بيته وبين أسرته، وقد يجد نقيض هذه المواقف خارج بيته مما يدفعه إلى الانزواء في بيته، كما انه في صراع بين الدافع إلى الاستقلال والدافع إلى الرعاية فينتهي الصراع بين الدافعين إما تغلب الدافع إلى الأمن فينموا باتجاه الشخصية الانسحابية، أو يتغلب الدافع إلي الاستقلال فينمو باتجاه الشخصية القسرية التي يسيطر عليها الموقف العدوانية، وتنتاب الكفيف نتيجة هذه الصراعات نتيجة للموقف التي يقررها أنواع من قلق يؤثر في كيان شخصيته فهو يخشى أن يرفض سبب عجزه أو تستهجن أفعاله.

وقد يلجا الكفيف إلى أنواع من الحيل الدفاعية لمواجهة أنواع من الصراع والمخاوف أهمها التبرير فهو عندما يحظى يبرر أخطاءه بأنه كفيف وعاجز، كما يلجا الكفيف للكبت كوسيلة دفاعية توفر له ما يطمح إليه من الشعور بالأمن وتجنبه الاستهجان.

وقد يلجا إلى الاعتزال كوسيلة هروبيه من بيئة قد تخيل إليه أنها عدوانية أو أنها لا تحبه بالقدر الذي يرضى نفسه. كما يلجا إلى التعويض كاستجابة لشعوره بالعجز والنقص فيكرس وقته وجهوده لينجح في ميدان معين يتفوق فيه على اقرأنه ، وهو بلجوئه إلى هذه الحيل مدفوعا بأنه اقل كفاءة من المبصر. **(بركات لطفي،1987،287)**

"وتشير دراسة كوبر سميت عام 1982 التي تناولت عدد 271 من الأطفال المكفوفين لمعرفة عوامل تعزيز وتطوير الذات فوجد أهم هذه العوامل هي علاقة الإباء الوثيقة بهم وتقبلهم لوضعهم ومن الخصائص الانفعالية أيضا كما يراها سميت أن الطفل الكفيف يحاول أن يصل إلى الكمال فهو يعتقد أن الطفل المبصر لا يخطا وهنا يأتي دور الآباء في تصحيح هذه النظرة فلابد أن يعلم أن قدراته لها حدود فلا يمكن أن يضغط عليه لتجاوز هذه الحدود لان كل شخص له طاقات، فيجب أن يعرف حدود طاقاته وكيفه استغلالها حتى لا يصدم بالواقع ".**(Sally M,1982 ,96)**

10 – قياس وتشخيص الإعاقة البصرية :

سواء كان السلوك حركيا الذي يقوم به الطفل مثل وعك عينه أو تضيق حركة العينين عندما ينظر إلى شيء ما .أو وجود صعوبة في رؤية المواد المطبوعة ، أو كانت إعراضا تبدوا على مظهر الطفل كورم إحدى العينين أو كلتيهما أو احمرارها ،أو زيادة افرازات الدموع هذه الإعراض يمكن الإباء والمعلمين في روضة الأطفال من التعرف على إمكانية وجود إعاقة بصرية.

وإذا ما وجد الإباء هذه الإعراض فان هذا مؤشر على ضرورة عرض الطفل على أخصائي في طب العيون لإجراء فحص شامل لعينيه، وتقرير ما يلزم بمعنى إن يقوم بقياس قوة الإبصار وبالتشخيص إذا كانت هناك عيوب أو أمراض.**(كفافي علاء الدين،2006،106)**

10 –1 – القياس:

الأدوات التي يستخدم في قياس حدة الإبصار عديدة واشهرها ما يلي :

لوحة سنيللن :

تكون من مجموعة صفوف من الحروف الهجائية تتدرج في حجمها، فالسطر الأول تكون الحروف اكبر حجم ثم يأخذ الحجم في الصغر وهكذا وعلى المفحوص أن يبتعد مسافة (6) أمتار وعليه أن يتعرف عن هذه الحروف. وقد تقتصر وظيفته لوحة سينللن على تحديد قوة الإبصار من مسافة بعيدة نسبيا ومن نقطة مركزية ، فهي بذلك تكشف عن قصر النظر ولكنها لا تصلح للكشف عن مدى قدرة الطفل على رؤية الإشكال من مسافة قريبة مثلما هو مطلوب في القراءة والكتابة كما أنها لا تنجح في الكشف عن بعض عيوب الإبصار الأخرى.

مقياس باراجا لكفاءة البصرية :

حدة الإبصار وحدها لا تكفي دليلا على الاستخدام الكف والصحيح لحاسة الإبصار في بعض المجالات مثل المجال التعليمي حيث يطلب الأمر قدرا من الفاعلية البصرية في

رؤية المواد المطبوعة عن قرب وهذا ما فعلته ناتالي بارجا عندما وضعت مقياسا للكفاءة البصرية ويكون هذا المقياس من المثيرات البصرية لكل منها عدد من البدائل وعلى المفحوص إن يحدد من بينها الشكل المطابق للمثير الأصلي ويشمل المقياس على ثمانية جوانب رئيسة هي :

1)الوعي بالإشارة البصرية كان يحرك رأسه أو عينه باتجاه الضوء.

2)ضبط حركة العينين وتميز الإشكال والألوان.

3)تمييز الأشياء.

4)التعرف والتمييز واستخدام صور الأشياء والأشخاص وصور الحوادث المختلفة.

5)الذاكرة البصرية بمعنى تذكر التفاصيل والعلاقة بين الأجزاء والتمييز بين الشكل والخلفية.

6)تمييز الرموز وأشكالها وإعادة رسمها.

7)إدراك العلاقة بين الصور الإشكال المحددة والرموز.

8)معرفة وإدراك الرموز في إشكال مختلفة وإعادة رسمها.

جهاز كيستون للمسح البصري :

جهاز كيستون أو جهاز الرؤية عن بعد وهو نمط من المناظير يستخدم في الاختبارات البصرية وهو جهاز يحدد القدرة البصرية للطفل بطريقة شاملة .ولا يقتصر عن الكشف عن بعض العيوب مثل قصر النظر أو طول النظر ولكنه يستطيع أن يقيس وظائف أخرى تتعلق بالتوازن و لان الجهاز يستطيع الكشف عن قدرة الشخص على الروية بالعينين معا، مما يعتمد على عميلة التآزر وهي عملية أساسية في القراءة فان استخدامه يكثر في مجال التربوي .

بطاقة تقدير القراءة :

وهي أداة أو وسيلة شبيهة بلوحة سنيللن لأنها تعتمد على عرض مجموعة من البطاقات عليها حروف تثبت على غطاء توضع على بعد 14 بوصة ويبدأ المفحوص بقراءة

السطر الأول الذي يكون مكتوبا بأصغر حجم فإذا قراءه انتقل إلى السطر الثاني الذي يكون مكتوبا بحجم اكبر ، وإذا استطاع المفحوص قراءة السطر الأول فان حدة البصر 14/14.

اختيار ايمز للإبصار:

ويستخدم هذا الاختيار في الكشف عن حدة البصر ويستطيع أن يحدد قصر النظر طول النظر وبعض الخصائص البصرية مثل التوازن العضلي .**(كفافي علاء الدين،2006،110)**

مقياس فروستنج للإدراك البصري :

ويعتبر هذا المقياس من المقياس الرئيسة لذوي صعوبات التعلم وذوي الإعاقات البصرية الجزئية، ويصلح للإفراد من(3-8)سنوات، ويمكن استخدامه بطريقة فردية أو جماعية ويقيس جوانب متعددة من الإدراك البصري ، ويتألف من 57 فقرة موزعة على الاختبارات الفرعية التالية :

- اختبار تآزر العين مع الحركة.
- اختبار الشكل والأرضية.
- اختبار تبيان الشكل.
- اختبار الوضع في الفراغ.
- اختبار العقلات المكانية. **(عبد الهادي نبيل، 2000،88)**

كما يمكن استخدام المقياس التالية والتي تقيس القدرة على الإدراك البصري :

- مقياس بيري بكتنيك للتآزر البصري الحركي.
- مقياس الإدراك البصري الحركي.

10 - 2 - التشخيص :

إن الأدوات السابقة تقيس حدة الإبصار ،كما تكشف عن بعض أوجه القصور في عملية الإبصار ولكنها لا تقوم بعملية التشخيص بدقة الذي يسمح بتقديم خدمات إرشادية أو علاجية أو تأهيلية، وعادة يسهل الكشف القصور البصري خاصة عند ضعف

الإبصار باستخدام الأدوات السابقة أو بملاحظة السلوك عند الطفل وبصفة عامة كلما كان القصور شديدا سهل التعرف عليه ولكنه يصعب في الحالات غير الشديدة والمعتدلة وفي الحالة الأطفال الصغار الذين لا يحسنون التعبير عما يحسون.

و ككل الإعاقات كلما كان التشخيص مبكرا كلما كانت المآل حسن وبنسب التحسن العالية، والعكس صحيح. وتبدأ عملية التشخيص بالمؤشرات السابقة الذكر من احمرار العينين ...الخ ، لذا يجب على الآباء والمعلمين عرض الطفل عن الطبيب المختص لتحديد نوعية القصور.**(كفافي علاء الدين،2006،111)**

نجاح الوسائل من اكتشاف المؤشرات الأولى للإعراض القصور البصري من طرف الآباء والمعلمين في رياض الأطفال إلى عرض الطفل على الطبيب المختص بغية تشخيص المرض بدقة وبالتالي بداية عملية التكفل الصحيحة بالطفل، كل هذا يتبعه تعليم الطفل في مجراه الصحيح ، وإذا لم تنجح هذه الوسائل فانه ينظم للأطفال الذين يحتاجون إلى التربية الخاصة.

11 – العوامل المؤثرة في شخصية المعاق بصريا :

هناك عوامل مختلفة تؤثر في شخصية المعاق بصريا وعلى أساسها تتشكل خصائصهم الوجدانية والعقلية واللغوية ومن بين هذه العوامل :

–**توقيت حدوث الإصابة** : فالطفل الذي يصاب بالإعاقة قبل سن الخامسة لا يستطيع استرجاع الخبرات البصرية التي مر بها ويكاد يتساوى مع من ولد فاقد للبصر بعكس الذي يفقد بصرة بعد سن الخامسة.

–**درجة الإعاقة البصرية** : حيث لا يتساوى الأعمى الذي لا يرى كليا ومن لديه بقية من إبصار يمكن الاعتماد معها على نفسه إلى حد ما. كما تحدد شدة الإصابة نوع التعليم الذي سيتلقاه الفرد عن طريق الحواس الأخرى.

–**موقف المعاق من العمى** : فإذا كان متقبلا كانت نظرته للحياة متفائلة وايجابية وإذا كان رافضا لذلك فسيعاني من الصراعات النفسية والإحباط والشعور بالفشل والدونية.

-**الاتجاهات الاجتماعية نحو المعاق بصريا** : حيث تلعب الاتجاهات الاجتماعية والوالدية التي يتبناها المحيطون بالطفل المعاق بصريا دورا بالغا في التأثير على شخصيته وخصائصه . وتتراوح هذه الاتجاهات بين الإهمال الرفض والنبذ وعدم القبول ،والعطف المبالغ فيه والشفقة والحماية الزائدة وهذان الاتجاهان يؤثران سلبا على شخصية الطفل المعاق بصريا.(**الاشرم رضاء،2008،18**)

و يذكر عبد الله عادل (2004) أن أهم المشكلات التي تواجه المعاقين بصريا مشكلتان أساسيتان :

- انه يجب أن يتعلم المهارات والأساليب التي يتمكن بمقتضاها من قيام بدوره في المجتمع كفرد منتج عادي .
- انه يجب أن يكون على وعي باتجاهات الآخرين ، ومفاهيمهم الخاطئة عن العمى وان يتعلم كيف يتمكن من مسايرتها. (**عادل عبدالله،2004،109**)

12 – المعاقون في القوانين والتشريعات :

إن من بين القوانين والتشريعات العالمية سواء الغربية منها أو العربية من يختص بالمعاقين أو يركز على حقوق الإنسان بشكل عام دون تميز، واستنادا لهذه القوانين يمكن التعرف على حقوق المعاقين التي كفلتها لهم من تعلم ،العمل، الصحة، الصحة الاجتماعية والضمان الاجتماعي، تكافؤ الفرص وعدم التميز، العيش بكرامة إضافة إلى الغذاء والمأوى والملبس ومن ابرز تلك القوانين والتشريعات :

12 – 1 – اتفاقية الأمم المتحدة الخاصة بحقوق الطفل :

نصت المادة 23 فيها على:

تعترف دول الأطراف بوجوب تمتع الطفل المعاق عقليا أو جسديا بحياة كاملة و كريمة في ظروف تكفل له كرامته وتعزز اعتماده على نفسه وتيسر مشاركته الفعلية في المجتمع.

تعترف دول الأطراف بحق الطفل المعاق في التمتع برعاية خاصة ،وتشجع بتكفل للطفل المؤهل لذلك وللمسؤولين عن رعايته ، وهذا بتوفير الموارد وتقديم المساعدة اللازمة والتي تتلام مع حالة الطفل وظروف والديه أو غيرهما ممن يرعونه.

إدراكا للاحتياجات الخاصة للطفل المعاق و وفقا للفقرة (2) من هذه المادة توفير المساعدة المقدمة مجانا كلما أمكن ذلك ، مع مراعاة الموارد المالية للوالدين أو غيرهما ممن يقومون على رعاية الطفل ، وينبغي أن تهدف إلى ضمان إمكانية الحصول ذلك الطفل فعلا على التعليم والتدريب وخدمة الرعاية الصحية وإعادة التأهيل والإعداد لممارسة عمل والفرص الترفيهية وتلقيه ذلك بصورة تؤدي إلى حقيقة الاندماج الاجتماعي للطفل ونموه الفردي ، بما في ذلك نموه الثقافي والروحي على أكمل وجه ممكن.

على الدول الأطراف أن تشجع بروح التعاون الدولي تبادل المعلومة المناسبة في ميدان الرعاية الصحية ،الوقاية والعلاج الطبيعي والنفسي والوظيفي للأطفال المعاقين، بما في ذلك نشر المعلومات المتعلقة بمناهج إعادة التأهيل والخدمات المهنية وإمكانية الوصول إليها وذلك يمكن دول الأطراف من تحسين قدراتها ومهارات وتوسيع خبراتها في هذه المجالات. **(عبد ربه شعبان،2010،100)**

12 – 2 – القوانين والتشريعات الجزائرية :

عمدت الدولة الجزائرية على إصدار القوانين والتشريعات من اجل التكفل بالمعاقين بصريا ومن أهم تلك القوانين والتشريعات:

قانون رقم 63 /200 الصادر بتاريخ 8/ 6/ 1963 المتضمن حماية وترقية المكفوفين بالجزائر. **(الجريدة الرسمية،1963،630)**

المرسوم 63/ 437 المؤرخ في 8/ 11/ 1963 المحدد لشروط الحصول على بطاقة الإعاقة البصرية.

المرسوم 55/64 المؤرخ في 1964/01/31 الذي تضمن منح المنظمة الوطنية للمكفوفين الجزائريين صفة الجمعية ذات المنفعة العمومية.

منشور وزاري مشترك الصادر1980/08/24 المحدد لشروط إعطاء المنحة الخاصة بالإعاقة.

على اثر هذه الإرادة الوطنية لحماية وتربية الكفيف في الجزائر، اعتمدت الحكومة رسميا قرار كاتبة الدولة للشؤون الاجتماعية لدى وزير التخطيط والتهيئة العمرانية الذي يحتوى على برنامج انتقالي يتضمن بناء(8) مدارس للمكفوفين واستمرت الجهود في إنشاء المراكز وتجهيزها إلى إن تصل إلى (12) مركزا خاصا بالمعوقين بصريا في سنة 2000 المرسوم الوزاري رقم 90/267 و الصادر بتاريخ 1990/09/15 يرسم مدرسة للمكفوفين بالجلفة .(**الجريدة الرسمية ،1990،1248**)

كما تم إصدار مرسوم تنفيذي رقم 282/8 المؤرخ في 2008/9/6 يرسم ما يلي إحداث مدرسة لصغار المكفوفين بمدينة سطيف .(**الجريدة الرسمية،2008،13**)

مرسوم تنفيذي رقم 328/9 المؤرخ يوم 2009/10/11 برسم مدرسة لصغار المكفوفين بالطارف. (**الجريدة الرسمية،2009،12**)

مرسوم تنفيذي رقم 430/9 المؤرخ في 2009/12/30 يتمم المراكز المتخصصة في تعليم الأطفال المعوقين بصريا بإنشاء مدرسة في إدرار. (**الجريدة الرسمية،2009،09**)

مرسوم تنفيذي رقم (148/10) المؤرخ يوم 2010/05/27 يرسم إنشاء مدرستين للمكفوفين في عنابة والمسيلة. (**الجريدة الرسمية،2010،07**)

مرسوم تنفيذي رقم 245/10 المؤرخ يوم 2010/10/14 يرسم مدرسة للمكفوفين بورقلة. (**الجريدة الرسمية،2010،05**)

13 – الحاجات التربوية للمعاقين بصريا :

لما كان الأثر الأكبر للإعاقة البصرية هو الحد من خبرات الفرد، فان أهم دور ينبغي على البرامج التربوية والتدريسية المقدمة للأشخاص المعوقين بصريا القيام به هو مساعدتهم في الحصول على اكبر قدر ممكن المعلومات والإدراك باستخدام الحواس غير البصرية (اللمسية والسمعية).

ومع أن مكونات المنهاج الدراسي العادي مهمة وضرورية للأطفال المعوقين بصريا إلا إنهم بحاجة إلى أنشطة تعليمية وتدريبيه خاصة ويطلق عليها اسم (المنهاج الإضافي) وتتمثل عناصره :

- الكفاية الشخصية والتكيف الشخصي والمهارات الحياتية.
- الحركة والتنقل.
- مهارات التواصل.
- التوجيه المهني.
- الأدوات والمعدات الخاصة.
- الإثارة البصرية.

إذا كان الأطفال المبصرون قادرون على تعلم المهارات الحياتية اليومية والعناية بالذات من خلال الملاحظة والتقليد فالأطفال المعاقون بصريا بحاجة إلى برنامج تدريبية منظمة في هذا الخصوص لا نهم محرمون من القدرة على تعلم مهارات الاجتماعية المناسبة حيث إن التفاعل الاجتماعي غالبا ما يتضمن التواصل غير اللفظي، ولذلك فالأطفال المعوقين بصريا يحتاجون إلى تعليم مباشر لاكتساب المهارات التواصل الفعالة، ولكي يصبح الأطفال المعوقين بصريا معتمدين على أنفسهم يجب تعليمهم مهارات التنقل والحركة بشكل كبير مستقل وامن . لذلك ينبغي على معلمين أن يهتموا بتطوير المهارات التواصلية للأطفال المعوقين بصريا والتي تشمل الاستماع والكلام والكتابة والقراءة وذلك باستخدام العديد من الأدوات الخاصة . **(الخطيب جمال،2009،187)**

مهارات التواصل :

يعتبر تطوير مهارات التواصل أحد أهم الأهداف التي يجب على البرامج التدريبية للأطفال المعوقين بصريا تحقيقها فالتفاعل الهادف والبناء مع الأشخاص الآخرين له أهمية كبيرة بالنسبة لهولا الأطفال.

وتقترح فريبيروج توظيف الخبرات غير البصرية لتعويض الأطفال المعوقين بصريا عن الخبرة البصرية وعلى وجه التحديد تقترح استخدام الإثارة السمعية واللمسية ولتحقيق ذلك تقترح على الوالدين التحدث إلى الطفل وملامسته ومعانقته فذلك يشعره بالارتياح والطمأنينة ويشجعه على الاستجابة للآخرين.(**الخطيب جمال،2009،188**)

مهارات الحركة والتنقل :

يفتقر الكثير من المكفوفين وضعاف البصر إلى مهارات التنقل والحركة الاستقلالية ولذلك يجب تزويد هؤلاء الأشخاص برامج منظمة وهادفة لتوفير الفرص الكافية لتعلم مهارات التعرف والتنقل ، ويتطلب التعرف على مهارات الاستيعاب ،التحليل، الاختبار بالتخطيط التنفيذ.(**الخطيب جمال،2009،189**)

تطوير المهارات السمعية و اللمسية :

يهدف إلى تزويدهم بأكبر قدر ممكن من المعلومات عن حقائق العالم الذي يعيشون فيه، ومساعدتهم على تطوير الثقة لذلك يلجا المعلمون إلى الطرائق التربوية الخاصة وفقا للقوانين التالية :

- **التركيز على الملموس** : من خلال اللمس يتعلم الطفل المكفوف حجم الأشياء وشكلها وملمسها.

- **الخبرات المتكلمة** : يحد فقدان البصر إلى درجة كبيرة قدرة الإنسان على إدراك المواقف أو الشيء ككل متكامل ، فالشخص المكفوف يكتسب بعض المعلومات من خلال السمع والبصر والبعض الأخر من خلال اللمس لذا يجب توجه البرامج التربوية نحو تنظيم وتكامل الخبرات للكفيف لكي لأتبقى المفاهيم لديه جزئية وذلك يتحقق من خلال الإثارة البيئة المنظمة والمتسلسلة.

- **التعلم بالعمل** : قد لا يحاول الطفل المكفوف الوصول إلى الأشياء من حوله لأنه لا يراها فلا تجذبه، ولذلك علينا زيادة دافعتيه لاكتشاف البيئة وهنا تتبع أهمية التحرك

للكفيف ،و تنظيم الرحلات إلى الأماكن المختلفة ،و توفير خبرات غنية في غرفة الصف من خلال الاعتماد على الخبرات الملموسة و التوضيحات اللفظية .

- **حاسة السمع** : فقدان السمع يجعل حاسة السمع أكثر أهمية بالنسبة للمكفوف فالإدراك السمعي بالنسبة لكفيف لا تقتصر على استخدامات على فهم ما يقوله الآخرين ولكنه يتعلق مباشرة بالقدرة على التنقل والتحرك في البيئة.(**الخطيب جمال،2009،191**)

- **التوجيه المهني** : وهي مساعدة المعوق بصريا على اختيار ما يناسبه من أعمال في ضوء التعرف على ظروف الإصابة والخبرات السابقة ومدى تقبله للعمل المعروض عليه ولتحقيق يستلزم إن تتضمن عملية التأهيل المهني :

-**تحليل المهني** : بمعرفة المهنة ومتطلباتها.

-**تحليل شخصية المعاق بصريا** : معرفة قدراته ونقاط القوة والضعف.

-**التوجيه** : التوفيق بين حاجات المعاق والعمل.

-**التدريب المهني** : تقبل المعاق لعاهته وتكيفه في ظروف المهنة.

-**التشغيل** : تشغيله وفق المهنة التي تدرب عليها.

-**التتبع** : متابعة المعاق بصريا بعد التحاقه بالعمل.

إن المعاقين بصريا هم طاقة بناءة يمكن استغلالها والإفادة منها وألا فان الآية تنعكس ويصبحون عوامل هدم وتشويه بدلا من كونهم عوامل بناء وتدعيم . فمن المعروف أن المعوقين عامة والمعاقين بصريا خاصة إذ لم يشغلهم عمل يصرفون فيه جهدهم ويقضون فيه وقتهم فإنهم يتحولون إلى عناصر هدامة يتفشى بينها الانحراف الاجتماعي بشتى صوره ويصبحون عالة ثقيلة على المجتمع. (**مرسى السيد،1975،409**)

التدريب على القيام بمهارات الحياة اليومية :

يجب التركيز على تدريب وتعليم الأطفال من ذوي الإعاقة البصرية على مهارات الحياة اليومية كالأكل حيث يتم تدريبه على معرفة أنواع الطعام المختلفة عن طريق شم الأطعمة أو لمسها بمساعدة شخص أخر وكذلك تدريبه كيفية العناية بالذات (مهارات الاستحمام

وتنظيف الآسنان والعناية بالشعر والأظافر واستخدام المرحاض وارتداء الملابس) بدون مساعدة الآخرين واستخدام النقود وكيفية التعامل بها، ويتم تدريب المعاق بصريا على هذه المهارات باستخدام إستراتيجية التلقين والإخفاء في تعديل السلوك حيث يتم تدريبه في البداية بمساعدة الآخرين بشكل مادي أو لفظي بأسلوب تحليل المهمة وبعد إتقان الشخص لتلك المهارة يتم التقليل من المساعدة حتى يعتمد الفرد على نفسه دون مساعدة الآخرين.**(كوافحة تيسير،2010،94)**

التدريب على مهارة القراءة والكتابة :

ويتضمن مهارة القراءة والكتابة باستخدام طريقة برايل والتدريب على الاستعمال الفعال لبقايا البصر واستخدام التكنولوجيا والحاسوب لتناسب المعاقين بصريا.

14 – الأدوات الخاصة بالمعاقين بصريا :

الأدوات الخاصة بالمعاقين بصريا مختلفة و متعددة ونحاول إبراز أهمها :

آلة بريل :

تعتبر آلة بريل الوسط الرئيسي الذي يستخدمه كثيرون من المكفوفين في القراءة وآلة بريل هي نظام للقراءة من خلال اللمس حيث تعتمد على استخدام خلايا من ست نقاط كما يمكن الكتابة بها وتكتب المعلومات من اليمن إلى يسار وعند القراءة تقلب الصفحة وتقرا من اليسار إلى اليمين.

الابتاكون :

أداة للقراءة تستخدم تقنيات الكترونية بالغة التعقيد تعمل على تحويل المادة المكتوبة إلى ذبذبات لمسية ويستطيع المكفوف الإحساس بها بأصبع واحد ،و لان القراءة بالابتاكون سريعة فهي ليست بديلا لآلة بريل.

الدائرة التلفزيونية المغلقة :

أصبحت الدائرة التلفزيونية المغلقة تستخدم على نطاق واسع في الآونة الأخيرة من قبل التلاميذ ذوي الضعف البصري الشديد وما تعمله هذه الدوائر هو أنها تعرض المادة

المكتوبة على شاشة جهاز التلفزيون الأمر الذي يسمح لضعيف البصر بقراتها بسهولة وبسرعة نسبيا.

المسجلات :

يستخدم تدوين الملاحظات وللاستماع للكتب المسجلة وللاستجابة اللفظية لأسئلة الامتحانات.

الكتب الناطقة :

ويستخدم هذه الكتب للقراءة الترويحية والقراءة الكتب والمجلات المسجلة.

الآلة الكاتبة :

قد تسهل الآلة الكاتبة عملية الكتابة بالنسبة للأطفال الذين يعانون من ضعف بصري ولا يستعطون الكتابة بطريقة واضحة وللأطفال المكفوفين أيضا لتحضير الواجبات المنزلية وما إلى ذلك.

مواد التكبير:

يجد بعض التلاميذ ضعاف البصر قراءة الاحراف المكبرة أسهل من القراءة الكلمات المكتوبة بالحجم العادي وهناك مواد التكبير مثل العدسات وغيرها.

آلة كرزويل للقراءة :

آلة تعمل بواسطة الكمبيوتر لتحويل المادة المطبوعة إلى مادة مسموعة وتوضع المادة المطبوعة على مكان خاص للقراءة ويقوم جهاز الكشف عن المادة المكتوبة بالقراءة سطر سطرا وللآلة مفاتيح خاصة لتحكم بالصوت من حيث علوه وسرعته ،كذلك هناك مفاتيح خاصة لتهجئة الكلمات وما إلى ذلك.

الحاسب الناطق :

حاسب ناطق يحمل باليد يجرى العمليات الحسابية وتعطى الإجابة صوتيا.(**الخطيب جمال، 194،2009**)

المجسمات والكتب المجسمة :

يقوم الكفيف بلمس الأشياء ليأخذ انطباعا عن شكلها إي إعطاء فكرة قريبة عن الأشياء، مثلا يمكن التعرف على تفاصيل الكرة الأرضية من خلال تجسم الكرة الأرضية وإبراز معالمها.(**إسماعيل عبد الكافي،2004،89**)

كما نجد كذلك الخرائط البارزة و المسمة والتي تستعمل لتدريس النواحي الطبيعية والحدود مع إظهار خصائص الظاهرة.

السبورة المغناطيسية للمكفوفين :

تستعمل في مجال التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة شانهم في ذلك كأقرانهم من التلاميذ العاديين ، إلا انه في حالة استخدامها مع الكفيف تستعمل الأرقام المغناطيسية والحروف والإشكال الهندسية المغناطيسية ،ولتدريب الطالب على الكتابة على السبورة في خط منتظم توضع شرائط مغناطيسية رفيعة بشكل مستقيم وذلك بمثابة سطور يكتب عليها الطالب بين كل شريطين. (**سويدان أمال ،2009،99**)

البدائل التربوية : هناك خمسة بدائل تربوية رئيسة لتعليم الأطفال المعوقين بصريا :

- مؤسسات الإقامة الدائمة
- الصفوف الخاصة
- غرف المصادر
- التعليم المصادر
- التعليم المتنقل
- الصفوف العادية

وينبغي تحديد البدائل التربوية لكل طفل بناء على :

- o مستوى البصر الوظيفي الطفل.
- o نتائج الفحوصات الصحية العامة.
- o نتائج التقييم النفسي.

o ملاحظات المعلمين و تقاريرهم.

o أراء الآباء وتوقعاتهم. (**الخطيب جمال،2009،197**)

15 – طرق الوقاية من الإعاقة البصرية :

ومن أهم الإجراءات :

- ❖ الكشف الطبي على راغبي الزواج من الأقارب خاصة.
- ❖ توعية العامة عن طريق الوسائل المختلفة بالإجراءات الوقائية اللازمة لتحاشي إصابة العين وانتقال العدوى وبمسببات الإعاقة البصرية وإيجاد الإجراءات العلاجية للسيطرة عليها.
- ❖ تعميم التطعيمات و التحصينات الوقائية من الإعاقة البصرية في مواعيدها المحددة.
- ❖ حث الوالدين على الاهتمام بالتشخيص والعلاج المبكرين للإعاقة البصرية قبل استفحالها.
- ❖ التوعية الإعلامية بكيفية تحسين الظروف التي يمكن أن تعمل فيها العين بأفضل أداء ممكن دون إصابتها بمزيد من الإضرار.
- ❖ التبكير في تدريب الطفل الكفيف على اكتساب المهارات الخاصة بالتوجيه والحركة والتنقل بشكل مستقل مما يزيد في تكفيه.
- ❖ الإسراع في إلحاق الطفل الكفيف في دور الحضانة ورياض الأطفال لإكسابهم المهارات الأساسية اللازمة لنموهم وتأهيلهم للدراسة بالمدرسة.
- ❖ استمرار الرضاعة الطبيعية لان ذلك يوفر فيتامين (أ) طبيعيا.
- ❖ الإكثار من الأغذية التي تحتوي على فيتامين (أ) عند الفطام.
- ❖ تامين الخدمات الصحية اللازمة للأطفال وتلاميذ المدارس والكشف الطبي الدوري عن طريق مراكز الرعاية والطفولة والأمومة والمراكز الصحية .

- توفير النظارات والعدسات اللاصقة المناسبة للحالات المختلفة من الفقدان البصري.(عامرطارق ،2008، 299)

16- التدخل المبكر للإعاقة البصرية:

يفهم من التدخل المبكر مجموعة من التدخلات الموجهة للأطفال يتراوح سنهم اقل من 6 سنوات ،وللأسرة وللمحيط الهدف منها الاستجابة في أسرع وقت للاحتياجات المؤقتة والدائمة التي يحتاجها الطفل ذو اضطراب. الهدف منها تقوية قدرة الطفل على التطور والعيش ، ويسمح له باندماجه الكلي في الوسط العائلي والمدرسي والاجتماعي ويمكنه الاعتماد على نفسه.

الإعاقة البصرية من الإعاقات التي تؤثر بشكل كبير على حياة الأطفال خصوصا في مراحل النمو المبكرة كما تؤثر بشكل كبير على العلاقة المتبادلة بين الطفل وعائلته وتؤثر أيضا على النواحي الاجتماعية والعاطفية المتعلقة بالطفل وعائلته لذا بدأت برامج التدخل المبكر منذ سنوات حيث كانت تهدف إلى تحسين الظروف المحيطة بالطفل المعاق بصريا وتضمنت عمليات التدخل بعض البرامج الموجهة للأسر، وتزويدها ببعض المعلومات الفعالة المقترحة لهذه الفئة .

نقلا عن الحديدي أشارت الدراسات المتعلقة ببرامج التدخل المبكر انه يصبح أكثر فاعليه في حالة استخدام طاقم مؤهل ومدرب كفؤ، ومن النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسات:

- ✓التركيز على العلاقة والتفاعل بين الطفل والعائلة ودعم هذه العلاقة وتطويرها خلال عمليات التدخل.
- ✓إشراك الأهل واعتبارهم شريك في مراحل التدخل.
- ✓تقييم الأطفال من خلال طواقم خبراء مؤهلين ولديهم خبرة كافية في العمل مع الأطفال المعاقين وخصوصا المعاقين بصريا.
- ✓استخدام فرق عمل مدربة وذات خبرة كافية في موضوع الإعاقة البصرية وذلك للعمل مع اسر المعاقين.

✓إجراء الدراسات حول فوائد استخدام النماذج المختلفة لبرامج التدخل المبكر مع المعاقين بصريا وتحديد الاحتياجات الخاصة بهم.

16 – 1 – نماذج التدخل المبكر للمعاقين بصريا :

تختلف نماذج التدخل المبكر بالنسبة للمعاقين ،فمنها ما هو بالمركز و منها بالمنزل و سنتطرق لأهمها :

التدخل المبكر في المراكز:

وفقا لهذا النموذج تقدم خدمات التدخل المبكر في المراكز أو المدرسة وتتراوح أعمار الأطفال المستفيدين من (2–6) سنوات ،وقد يلتحق الطفل بالمركز لمدة (3–5) ساعات بواقع 4–5 أيام أسبوعيا ، وتشمل الخدمات التي يتم تقديمها في المراكز عادة على تدريب على مختلف مجالات النمو، وتقديم البرامج المناسبة ثم متابعة أدائهم.

التدخل المبكر في المنزل :

وقف لهذا النموذج تقدم خدمات التداخل المبكر للأطفال في منازلهم وفي العادة تقوم مدربة أو معلمة أسرية بزيارة المنزل من مرة إلى ثلاث مرات أسبوعيا وغالبا ما تهتم برامج التدخل المبكر هذه بالأطفال الأقل من سنتين ،وفي هذه الحالات تقوم المعلمة بتقييم الأطفال وتحديد حاجاتهم ومساعدة وتدريب أولياء الأمور لتنفيذ الأنشطة اللازمة لتلبية تلك الحاجات، وينصح باستثمار قدرات الإخوة وغيرهم كي لا تكون عملية التدريب في المنزل عبئا يثقل كاهل الوالدين.

التدخل المبكر في كل من المنزل والمركز:

تبعا لهذا النموذج من نماذج التدخل المبكر يتم تقديم الخدمات للأطفال الأصغر نسبيا في المنزل وللأطفال الأكبر سنا في المركز و أحيانا يلتحق الأطفال في المركز لأيام محدودة ويقوم الاختصاصيون بزيارة منزلية لهم ولأولياء أمورهم مرة أو مرتين في الأسبوع حسب طبيعته وحالة الطفل وحاجات الأسرة. (**الحديدي منى،2000،91**)

16 – 2 – استراتيجيات التدخل المبكر للأطفال المعاقين بصريا :

- ✓تذكر أن الوالدين هم أهم عنصر في حياة الطفل وان تدخلك إنما هو تدخل مرحلي.
- ✓تذكر أن الخبرة الحقيقة أكثر فائدة من وصف الخبرة.
- ✓تحدث مع الطفل عن كل صوت يسمعه عن كل حركة يقوم بها.
- ✓يجب أن يتم التدريب البصري على نحو وظيفي متسلسل.
- ✓خفف المساعدة التي تقدمها للطفل ليتعلم الاعتماد عن نفسه.
- ✓كن ثابتا واستخدام المصطلحات نفسها حتى لا تربك الطفل.
- ✓استخدام البديهية ,علم الطفل النشاطات في الأوقات والأماكن المناسبة والطبيعية.
- ✓يجب أن تتصف بالتلقائية في تفاعلك مع الطفل.
- ✓اطرح القليل من الأسئلة قدم الكثير من الأجوبة واستمع جيدا.
- ✓خصص وقتا كبيرا للتواصل اللمسي مع الطفل (أحمله, عانقه, هز جسمه) واستخدام الأصوات الدافئة والمطمئنة.
- ✓احتفظ بسجلات مناسبة حول نمو الطفل ونضجه.
- ✓زود الطفل بتغذية راجحة. **(الحديدي منى،2000،101)**

خلاصة :

العين هي النافذة التي نرى من خلالها العالم بما فيه، كما أنها تعتبر مصدرا من مصادر الحصول علي المعرفة و الخبرات المتعددة ومما لاشك فيه فان أي إصابة أو إعاقة سواء كانت جزئية أو كلية ستؤثر بشكل كبير علي مسيرة الفرد المصاب وستجعله فردا أخر يشعر بأنه يختلف عن باقي اقرأنه في العالم المحيط به وانه يعيش في عالم ضيق ،حدود هذا العالم ما يقع في يده أو ما يسمعه ،وهذا الاختلاف يتفاوت حسب درجة الإعاقة أو سببها و بالتالي لها تأثير كبير علي الخصائص الشخصية والانفعالية و الاجتماعية للفرد.

ولهذا يجب تقديم الخدمات المتنوعة بغية تحسين ظروف معيشتهم مع إعاقاتهم ورفع مستوي تحصيلهم العلمي وذلك عن طريق توفير كافة الوسائل و المتطلبات ، ذلك من خلال دمجهم ضمن اقرأنهم العاديين وهذا كله لأجل أن يكون المعاق بصريا فردا عاديا و نافع داخل أسرته و مجتمعه.

الفصل الرابع

الدمج التربوي

تمهيد

1 - مراحل تطور الدمج

2 - دمج الفرد من ذوي الإعاقة في ضوء القرءان و السنة النبوية

3 - تعريف الدمج

4 - مبررات الدمج

5 - أهداف الدمج و أهميته

6 - متطلبات الدمج

7 - أنواع الدمج و أشكاله

8 - الآثار الايجابية للدمج

9 - مشكلات الدمج

10 - دور الأسرة مع الطفل من ذوي الإعاقة في عملية الدمج

11 - واقع التجربة الجزائرية في عملية الدمج

خلاصة

تمهيد:

قديما ولظروف اجتماعية واقتصادية و ثقافية كان الطفل ذو الإعاقة لا يجد إلا مصيرا واحدا...العزلة، فلا إمكانات لتأهيله وتدريبه ومحاولة علاجه، ولا ثقافة تؤهله للتعامل الصحيح معه ،ومع مرور الوقت تغيرت الصورة نحو الأحسن ، ورغم أن هذا التغير كان بطيئا رغم ازدياد أصحاب هذه الاحتياجات بشكل كبير ، ازدادت أهمية العمل على رعايتهم أولا، ثم البحث عن كيفه جعلهم جزءا ليتجزأ من هذا المجتمع ، على مقاعد الدراسة والتعليم صغارا وفي محافل العمل والإنتاج كبارا، لذا سنتطرق في هذا الفصل للتعريف بالدمج وأهمية وأشكاله....

1 – مراحل تطور الدمج :

شهد عقد الثمانيات من هذا القرن زيادة الحركة تجاه دمج الطلاب الذين يعانون في مشكلات تعليمية سلوكية في بيئة التربية العادية ،وقد صدرت العديد من القوانين التي تطالب بضرورة تعليم الطلاب غير العاديين في فصول التربية العادية وبيئات التكامل الأخرى ، وتمثلت إحدى استجابات المجتمع التربوي لهذه القوانين في اتخاذ إجراءات بديلة لدمج الطلاب ولقد شجعت جهود الدمج خروج الطلاب غير العاديين في برامج الفصول الخاصة حتى يبرهنوا على إتقانهم للمهارات الأكاديمية و الاجتماعية التي يعتقد بأنها ضرورية للأداء بشكل مناسب في بيئة التربية العادية. ولقد مرت مراحل تطور الخدمات المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة بمراحل متعددة حتى وصلت إلى مرحلة الدمج بمفهومه الحالي :

1 – 1 – مرحلة الرفض والعزل :

في هذه المرحلة أخذت المجتمعات موقفا سلبيا نحو المعاق أو ذوي الاحتياجات الخاصة، و رفضه فيما بينهم فيتخلصون منهم بوسائل شتى كالعزل أو التخلص منهم بالقتل.

1 -2 - مرحلة الرعاية :

بظهور الأديان السماوية بدا التفكير في هذه الفئة من المعاقين فأنشئوا الملاجئ الخاصة التي تقدم الطعام والشرب والعناية الصحية لهم. مع مرور الوقت ارتقت هذه المؤسسات إلى تقديم البرامج التعليمية للصم والمكفوفين على وجه الخصوص ثم أخذت هذه المؤسسات في إنشاء بعض المراكز والمعاهد التعليمية الخاصة بهم حيث كانت رعايتهم رعاية كاملة، ولكنهم بعيدون كل بعد عن مشاركة الآسرة في هذه الرعاية.

وفي معظم الأحيان كان المعاق يقضي حياته كاملة داخل المراكز أو المعهد بعيدا عن أسرته ومجتمعه حتى يتمكن إخفاء هذه الإعاقة عن المجتمع ،لان هذه الإعاقة أصبحت مصدر عيب أو مشكلة الآسرة تحاول إخفائها قدر الإمكان.

1 - 3 - مرحلة التدريب والتأهيل :

بدأت هذه المرحلة عقب نهاية الحرب العالمية الثانية التي تسببت في زيادة كبيرة في حالات الإعاقة ، وأصبحت الحاجة أكثر إلحاحا إلى توفير برامج تأهيلية ملائمة وقام المعوقون وأولياءهم والمهتمون بإنشاء الجمعيات التطوعية ، وطالبوا بضرورة الاهتمام بقضية المعوقون على نحو أفضل.

ولقد شهدت هذه المرحلة تغيرا في نظرة المجتمع إلى المعاقين وازدياد الاهتمام بهم وتعليمهم وإعدادهم لمهن مستقبلية . وبفضل هذا الاهتمام استطاع عدد من المعوقين بجهود فردية أن يثبتوا وجودهم ويتغلبوا على قيد العجز التي فرضتهما عليهم مجتمعاتهم،فلم يتمكن هؤلاء المعاقين في تعليم وتثقيف أنفسهم فحسب بل إنهم برزوا ونبغوا في شتى مجالات الحياة وكان لهذا التفوق الأثر الكبير في إنشاء المؤسسات التعليمية و التأهيلية الخاصة بهم فيما بعد.

ولقد ظهرت عدة مصطلحات و اختلفت من بلد لأخر وفي فترة زمنية الأخرى ومن باحث إلى أخر حسب الهدف، و تشير إلى عملية إبعاد المعوقين عن المؤسسات الداخلية وتقريبهم من الحياة العادية كغيرهم من الإفراد العاديين ومن أهم هذه المصطلحات :

-التطبيع :

يقصد به توفير أنماط وظروف حياة في صورة قريبة بقدر الإمكان من المعايير والأنماط الموجودة في المجتمع الواحد ويعني هذا :

- أن بوضع الطفل في التنظيم الأكثر قربا من حاجاته وخصائصه.
- ينبغي على الأنظمة الإدارية أن تكون مرنة بقدر الإمكان لتسمح بإدماج المعاقين في المسار العام للتعليم بما يفيد كلا من المعاق وزملائه العاديين.

-المسار الموحد :

وهو نظام العمل على تسكين الأطفال المعاقين والإبقاء عليهم في حجرات الدراسة العادية كلما كان ذلك ممكننا. ولكن يصبح مفهوم توحيد المسار مفهوما مضادا للعزل لأبد أن يشمل على العناصر التالية :

- تعليم الأطفال المعاقين مع اقرأنهم العاديين في الفصول العادية لأقصي درجة ممكنة وفي ضوء خصائص كل طفل.
- أن مسؤولية تعليم الطفل هي مسؤولية مشتركة بين مدرس التعليم العام والتربية الخاصة
- لأيتم تصنيف الأطفال على إنهم معاقين.

-التحرر من المؤسسات :

وهو يشير إلى تلك العملية التي تتضمن إبعاد المعوقين عن المؤسسات الخاصة الداخلية ووضعهم في بيئات مفتوحة واقل تقيدا لحرياتهم قدر الإمكان.

-التكامل والدمج :

بعدما أصبح المجتمع أكثر تفهما ولم يعد ينظر للإعاقة على أنها مجرد مشكلة لدى شخص ما، وإنما هي مشكلة المجتمع بأكمله حيث ظهرت هذه مفاهيم الدمج والتكامل التي تشير على ضرورة تعلم المعوقين وتدريبهم ورعايتهم مع اقرأنهم العاديين ويتضمن عملية التكيف الجوانب الاجتماعية والمهنية للمعوقين في المجتمع مع مراعاة الحاجات الخاصة بكل فرد، واختيار ما يناسبه من الظروف البيئية.

واستخدام سودر (1980) نقلا عن إيمان الكاشف مصطلح التكامل للإشارة إلى عملية تعليم المعاق وتدريبه لإعداده للعمل في المجتمع مع اقرأنه العاديين، وقد قسم عملية الدمج إلى أربعة محاور أساسية هي :

-**التوجد المكاني** : الذي يتضمن وضع المعاق في فصول خاصة ملحقة بالمدارس العادية.

-**التوجد الوظيفي** : ويعني اشتراك المعاق في استخدام الإمكانات الموجودة مثل العادي.

-**التوجد الاجتماعي** : ويشير إلى اشتراك المعاق مع العادي في الأنشطة غير الأكاديمية مثل جماعات اللعب، الاشتراك في الرحلات، الاشتراك في أنشطة التربية الفنية.

-**التوجد الجمعي** : ويتيح الفرص للمعاق للحياة في المجتمع بعد تخرجه من المدارس ومراكز التأهيل. (**الكاشف إيمان،1999،107**)

2 – دمج الفرد من ذوي الإعاقة في المجتمع في ضوء القران والسنة النبوية :

لقد أعطى الإسلام لهولاء الأشخاص من ذوى الإعاقة حقوقهم فحرص على دمجهم في مجتمعه ، فقد ولى الرسول صلى الله وعليه وسلم ابن مكتوم على المدينة عندما خرج لأحدي غزواته، كما يتجه الإسلام إلى المجتمع والمحيط الذي يعيش فيه الفرد من ذوي الإعاقة فيعلمهم ويربيهم على السلوك الذي يجب عليهم أن يسلكوه في معاملتهم لأخواتهم وأهليهم من ذوي الإعاقات. فهو يعلن بصريح العبارة أن ما حل بإخوانهم من بلاء لا ينقص من قدرهم ولا ينال من قيمتهم في المجتمع فهم جميعا سواء، لا تفاضل بينهم إلا بتقوى ،فقد يكون صاحب العاهة أفضل و أكرم عند الله من ألف صحيح معفى قال تعالى "إن أكرمكم عند الله اتقاكم".(**سورة الحجرات،13**)

وقد أكد ذلك الرسول في حجة الوداع ولكي ينزع من النفوس بقايا القيم الأرضية قال رسول صلى الله عليه وسلم " إن الله لا ينظر إلى صوركم وأموالكم ولكن ينظر إلى قلوبكم وأعمالكم " .

ومن حقوقهم عدم السخرية منهم قال تعالى" يا أيها الذين امنوا لا يسخر قوم من قوم"(**سورة الحجرات،11**).

فالمجتمع الذي يزدري الأصحاء فيه أهل البلاء يكون مصدر شقاء وألم . كما أن لآهل البلاء مكانة في المجتمع بمساهمتيهم في خيره وإسعاده. فقد رأى سعد من آبي وقاص رضي الله عنه أن له فضلا على دونه فقال صلى الله عليه وسلم " هل تنصرون وترزقون إلا بضعافكم " لذا نهى الإسلام عن الغيبة وذكر المسلم آخيه بما يكره ، فبذلك يكون المجتمع ميدان رحب إنشاءه الإسلام للحياة السعيدة الكريمة فيكون المجتمع لا يستخف بهؤلاء الضعفاء وذوي الإعاقة ولا يزدريهم.

وفي المقابل يتوجه الإسلام إلى خير وعلاج وأصلحه لنفس الفرد من ذوي الإعاقة ليجتث منه القلق والشعور بالنقص ويحل مكانه الرخاء والثقة بالنفس والسعادة ، حيث يرشده إلى ما يعيينه من شدة العاهة، لا ينقص من كرامته كما لا يحط من قيمته في الحياة ، لان العاهة الحقيقة هي تلك التي تصيب الدين وخلق المسلم وليست العاهة الجسمية يقول تعالى" فانه لا تعمى الأبصار ولكن تعمى القلوب التي في الصدور ".(**سورة الحج،46**)

"**بتصرف عن منتدى صيد الفوائد**"

3 – تعريف الدمج :

يعني الدمج معاني مختلفة حسب المستعملين لها ، فهي تعني عند البعض وجود أطفال معاقين داخل فصول مدرسية عادية ويتابعون تعليمهم مع الأسوياء، في حين تعني عند البعض الأخر وجود أطفال معاقين داخل فصول مدرسية عادية مع تعديل جزئي في وسائل وظروف التعليم، كما تعاني كلمة الدمج عن فريق ثالث استفادة المعوقين من بعض مواد الدراسة المدرجة ضمن الفصول العادية كالأشغال اليدوية.

ونظرا للأهمية البالغة التي يحظى بها الدمج وموضوعه فقد ظهرت عدة تعريفات تعالج مختلف الموضوعات المرتبطة.

يرى جوتليب " أن الدمج يقصد به وضع الطفل المعاق مع الطفل العادي داخل إطار التعليم النظامي العادي لمدة 50 بالمائة من وقت اليوم الدراسي مع تطوير الخطة التربوية التي تقدم المتطلبات النظرية والأكاديمية والمنهج العلمي والمقرر الدراسي ووسائل التدريس، التي تحقق الأهداف المرجوة مع تعاون التربويين في نظام التعليم الخاص والتعليم النظامي من اجل رعاية وتعليم المعاقين ". **(بخش أميرة طه،1997، 05)**

وقد عرف كيرك و جاليجر (1989) الدمج بأنه " إجراء لتقديم خدمات خاصة للأطفال ذوي الإعاقة في اقل البيئات تقيدا وهذا يعني بان الطفل ذوي الإعاقة يجب أن :

- يوضع مع أقرانه العاديين.
- أن يتلقى خدمات خاصة في فصول عادية.
- أن يتفاعل بشكل متواصل مع اقرأنه العاديين في اقل البيئات تقييدا.

أما تعريف ودل (1995) للدمج بأنه " عامل هام يمكن الأطفال من ذوي الإعاقة من أن يصبحوا مواطنين مقبولين في مجتمعاتهم". **(الخشرمي سحر،2000، 45)**

ويعرفه هيقرني وآخرون (1981) نقلا عن إيمان الكاشف بأنه " تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية ، بحيث يتم تزويدهم ببيئة طبيعية تضم أطفالا عاديين، وبذلك يتخلصون من عزلتهم ". **(الكاشف إيمان،1999، 107)**

ويرى ميتشل و اويران (1994) نقلا عن الكاشف أن الدمج يعني "حق كل المتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة النمائية والتربوية في المشاركة والتعليم في نفس البيئة التعليمية (في الفصول الدراسية المناسبة لهم) مثل أقرانهم في المجتمع المحلي الواحد ليعيشوا حياة طبيعة مع العاديين ". **(الكاشف إيمان، 1999، 108)**

4 – مبررات الدمج :

هناك العديد من القضايا الإنسانية والاجتماعية والأخلاقية والاقتصادية والقانونية التي يمكن أن نعتمد عليها ،وتوفر لنا المسوغات الكافية لاختيار عملية الدمج كإحدى الطرق

الفعالة المهمة للوصول لكل طفل من ذوي الاحتياجات الخاصة إلى أعلى درجة، ومن أهم مبررات الدمج :

4 – 1– المسوغات الأخلاقية والاجتماعية :

يرى برادلي وآخرون (2000) أن المسوغات الأخلاقية والاجتماعية مثلت الاتجاهات الايجابية التي تدعو المعاقين نحو الاعتبارات الأساسية الداعية للدمج ، فقد عملت نداءات العدالة وحقوق الأفراد بسلبية عزل المعوقين من خلال الرياض الداخلية التي تؤثر على نفسية هولا الأطفال، والتي تؤدي إلى استياءهم وكراهيتهم للمجتمع ،ويرى أن في الدمج للطلاب المعوقين ما يجعلهم يتلقون تربية نوعية وحياة شبيهة لحياة الآخرين و خاصة الأطفال من نفس حيهم ومجتمعهم فهؤلاء الأطفال في حاجة إلى روابط التي يحتاجون إليها بعد أن تركوا رياض الأطفال، فمن شأن روضة الدمج الشامل أن تلغي عزل الطفل عن أخواته و اقرأنه ، فانتقال الطالب إلى روضة مختلفة بحافلة التربية الخاصة له مؤشر واضح على أن الطفل ليس بمستوى التوقعات وهذا من شأنه أن يفقده تقديره لذاته ويعوق تحصليه.

4 – 2 – مبررات تربوية وتعليمة :

أن المبررات التربوية والتعليمة لا تقل أهمية عن المبررات الأخلاقية والاجتماعية فلاشك أن تربية المعاق تعد أحد الأهداف الأساسية للدمج وكلما قضى الأطفال المعوقين وقتا أطول في فصول الروضة العادية في الصغر زاد تحصيلهم تربويا مع تقدم العمر.

وهناك من الدراسات ما حاول الكشف عن اثر الدمج المعوقين في تحصيلهم الأكاديمي كدراسة أميرة طه بخش (1997) ،التي حاولت معرفة إمكانية دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرنهم العاديين واثر ذلك في درجة تحصيلهم الدراسي .

4 – 3 – المبررات الاقتصادية :

تعد قضية تمويل التعليم من قضايا المهمة التي تشغل بال القائمين على التعليم ويمكن القول بأن دمج المعوقين في الرياض العادية يمكن أن يحقق من الناحية الاقتصادية :

- توفير المباني التي تقام للمعوقين بفئتهم المختلفة.
- توفير ما ينفق على رواتب العمل بكل روضة.
- توفير الإدارات والأقسام الخاصة بالتربية الخاصة

4 – 4 – مبررات قانونية :

يخلق عزل الأطفال المعوقين في مدارس خاصة بهم نظامين للتعليم أحدهما تقدم للطفل العادي والأخر يقدم للطفل المعاق ،ويعد هذا معارضا مع المساواة وحق كل طفل في نيل حقوقه وحصوله على التعليم .

وبذلك نرى أن سياسة الدمج يمكن أن تحقق هذه الاعتبارات القانونية التي تسعى لتوفير الخدمات التعليمية والتأهيلية للمعوقين وذلك بصورة متوازنة ومناسبة مع ما يحصل عليه الأطفال العاديين كإفراد متساويين في حقوقهم. **(منصور سمية،2012،316)**

5 – أهداف الدمج وأهميته :

لتطبيق عملية الدمج هناك أهداف ممكن تحقيقها وتلخيصها في النقاط التالية :

- التقليل من الفوارق الاجتماعية والنفسية بين الأطفال أنفسهم .
- تخلص الطفل وأسرته من الوصمة التي يمكن أن يخلقها وجوده في المدارس الخاصة.
- إعطاء الطفل من ذوي الإعاقة فرصة أفضل ومناخ أكثر تناسبا لينمو نموا أكاديميا اجتماعيا ونفسيا سليما.
- تحقيق الذات عند الطفل من ذوي العاقة وزيادة دافعتيه نحو التعليم ،ونحو تكوين علاقات اجتماعية سليمة مع الغير.
- تعديل اتجاهات الآسرة وإفراد المجتمع وكذلك المعلمين نحو الطفل من ذوي الإعاقة من كونها اتجاهات سلبية إلى اتجاهات أكثر ايجابية.

- من الناحية الاقتصادية فان دمج الأطفال من ذوي الإعاقة في المدارس العامة يكون اقل تكلفة مما لو وضعوا في مدارس خاصة.
- دمج الطفل من ذوي الإعاقة مع الأطفال العاديين يساعد هؤلاء في التعرف على هذه الفئة من الأطفال عن قرب وكذلك تقدير احتياجاتهم الخاصة وبالتالي تعديل اتجاهاتهم. **(الحسني بثينة، ب س،47)**

بالإضافة إلى ذلك ترى الخشرمي أن الدمج:

- يزود الأطفال من ذوي الإعاقة بالفرص المناسبة لتحسين كل من مفهوم الذات والسلوكيات الاجتماعية التي وجد بأنهما مرتبطان بعضها بشكل كبير.
- التركيز بشكل أعمق على المهارات اللغوية للطفل من ذوي الإعاقة في المدارس العادية .فنجد أن تعلم اللغة لأيتم بالصدفة وإنما يعتمد بشكل كبير على العوامل البيئية، و يعتبر النمو اللغوي مهما جدا للأطفال المدمجين حيث يسهل نجاحهم من خلال التفاعلات اليومية مع الآخرين.
- الأطفال من ذوي الإعاقة لديهم الحق في تلقي التعليم في المدارس العادية كبقية الأطفال العاديين.
- يعتبر الدمج جزءا من التغيرات السياسة والاجتماعية التي حدثت في العالم.
- أن التربية الخاصة في المدارس العادية تساعد على تجنب عزل الطفل عن أسرته والذين قد يكونوا مقيمين في مناطق نائية.**(الخشرمي سحر، 06،2000)**
- وكذلك تقليل أثار الوهم السلبية من قبل الأطفال الآخرين والمدرسة ومن أفراد العائلات الأخرى من غير ذوي الإعاقة .
- وضع الأطفال من ذوي الإعاقة في ظروف ومناخ تعليمي أكثر إدماجا.**(السر طاوي،348،2000)**

ولكن لا يجب إن تغيب أن أذهننا بان الدمج قد لا يكون الحل الأمثل لكل الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة، بل أن بعضهم قد لا يتمكن من النجاح في أوضاع الدمج المختلفة ،لتباين حاجاتهم وعدم فعالية الخدمات التي تقدم لهم في تلك الأوضاع الدراسة .

وبغية التقليل من الآثار السلبية لعملية الدمج فانه يتطلب علينا توفير متطلبات الدمج التي قد تساعد على الحد من هذه الآثار السلبية لعملية الدمج.

6 – متطلبات الدمج :

يتطلب تجسيد الدمج بنجاح على ارض الواقع العديد من المتطلبات لعل أبرزها فيما يلي:

- وضع فلسفة عامة وخطة منظمة.
- توفير قيادات تربوية ذات كفاءة عالية مؤمنة بأهمية الدمج.
- توفير بيئة مدرسية تساعد على استيعاب المعوقين.
- توفير واستمرار وسائل الدعم.
- إعداد المعلمين للتدريس في مدارس الدمج.
- تعديل المنهاج وتكيفيه. **(منصور سمية،2012، 317)**

وهذا ما تطرقت إليه الدراسات فقد بينت نتائج دراسة الكاشف (1996) أن أهم السبل والاعتبارات الأساسية لإنجاح عملية الدمج تتمثل في ما يلي :

- توفير خطة مناسبة توضح فكرة الدمج والهدف منها الاستراتيجيات الخاصة التي تساعد على نجاحها.
- إعداد القيادة الواعية القادرة على استيعاب درجة الدمج ما يساعد على نجاحها.
- وضع مناهج جديدة أو تعديل المنهاج الموجودة مما يناسب مع فئة المعوقين.
- إنشاء إدارة خاصة لتقويم وتنفيذ الوسائل التعليمة التي تتناسب مع العاديين والمعوقين.
- إعداد المعلم المتخصص المدرب الذي يستطيع التعامل مع الطفل المعاق والطفل العادي داخل قاعات النشاط.
- الاهتمام بخفض عدد الأطفال داخل قاعات النشاط.

- توفير حجرة المصادر داخل كل روضة تتم بها تجربة الدمج.
- مشاركة الآباء في عملية اتخاذ القرارات والمشاركة في تحديد البرامج التي تقدم لهم.

كما أكد الكاشف أيضا ضرورة توفير الدعم التشريعي والسياسي والتعليمي والتربوي ، وتطوير سياسية تربوية جديدة تقوم على أساس أن الحياة في بيئة اجتماعية متكاملة هي حق لكل مواطن مهما اختلفت ظروفه وحاجاته ومتطلباته.

7 – أنواع الدمج وإشكاله :

يأخذ الدمج إشكالا مختلفة فهو لا يقتصر على تعليم الأطفال ذوي الحاجات التربوية الخاصة في الصف العادي ،ولكنه يتعدى أحيانا إدماج هؤلاء الأطفال المعاقين في الأنشطة الاجتماعية والمواد الأكاديمية كالتربية الرياضية والتربية الفنية ،وهذا الدمج غير الأكاديمي يحدث عادة عندما تفرض الحاجات الخاصة للطفل تعديلات جوهرية على المنهاج أو استبداله بالكامل بمنهاج مختلفة ،وهناك إشكال عديدة لتنفيذ عملية دمج المعاقين في المدارس العادية.

7 –1 – القسم الأول والذي يتم فيه تقسيم الدمج إلى :

–الدمج الكامل :

حيث تعليم الطلاب المعاقين في المدارس العادية طوال اليوم مع مراعاة طبيعة ومستوى إعاقتهم ، حيث لا يشمل هذا النوع شديدي الإعاقة وإنما الإعاقات البسيطة.

–الدمج الجزئي :

ويقصد به دمج الطلاب المعاقين مع اقرأنهم العاديين لبعض الوقت ، وتعطى لهم باقي الحصص والمواد التعليمية في إطار مجموعة خاصة لذلك.

7 –2 – القسم الثاني : وفيه ينقسم الدمج على النحو الآتي :

حدد وار تول (1978) أربعة إشكال للدمج :

- الدمج المكاني
- الدمج الأكاديمي

- الدمج الوظيفي
- الدمج الاجتماعي

7 – 2 – 1- الدمج الأكاديمي :

ويقصد به التحاق الأطفال المعاقين مع الأطفال العاديين في الفصول العادية طوال الوقت حيث يتلقون برامج تعليمية مشتركة ،ويشترط لهذا النوع من الدمج توفر الظروف والعوامل المساعدة التي تساعد على إنجاحه و منها توفر مدرس التربية الخاصة الذي يعمل جنب إلى جنب مع المدرس العادي.

و يشمل هذا النوع أربعة أنواع وهي :

. الفصول الخاصة :

وهنا يلحق الطفل بفصل خاص بالمعاقين ملحق بالمدرسة العادية في بادي الأمر مع إتاحة الفرصة أمامه للتعامل مع العاديين، ويشرف على هذه الفصول معلمي التربية الخاصة وتعتبر هذه الفصول مرحلة انتقالية من بيئة أكثر تقييدا إلى بيئة اقل تقييدا وتختلف الفصول الخاصة عن غرفة المصادر من حيث الوقت الذي يقضيه المعاق في التعليم الخاص ويكون أطول في الفصل الخاص.

. غرفة المصادر:

وهذا بوضع الطالب المعاق في الفصل الدراسي العادي بحيث يتلقى مساعدة خاصة وبصورة فردية في حجرة خاصة ملحقة بالمدرسة ومقيدة بجدول زمني ثابت، ويستخدم هذا النموذج بصورة كبيرة لذوي الإعاقات البسيطة.

. الخدمات الخاصة :

يلتحق الطفل بالفصل الدراسي العادي بحيث يتلقى مساعدة خاصة من وقت لأخر وبصورة غير منتظمة في مجالات معينة مثل القراءة والكتابة والحساب وغيرها....

ويقوم بهذا العمل معلم التربية الخاصة ، ولا يدوم دوما كاملا في مدرسة معينة ولكنه ينتقل من مدرسة لأخرى.

. المعلم الاستشاري :

يلحق الطفل بالفصل الدراسي العادي ،ويقوم المدرس العادي بتعليمة مع أقرانه العاديين ، ويتم تزويد المعلم بالمساعدات اللازمة عن طريق معلم استشاري مؤهل ، وهنا يتحمل معلم الفصل العادي مسؤولية إعداد البرامج الخاصة بالطفل.

7 – 2 – 2- الدمج المكاني :

ويقصد به إنشاء فصول خاصة ملحقة بالرياض العامة العادية حيث يلتحق الطلبة المعاقين مع الطلبة العاديين في بناء الروضة ولكن في فصول خاصة بهم. ويتلقى الأطفال المعاقين لبعض الوقت برامج تعليمية من قبل مدرس التربية الخاصة ، وبرامج تعليمية مشتركة مع اقرانهم الأسوياء في قاعات النشاطات العادية.

7 – 2 – 3- الدمج الوظيفي :

ويتطلب هذا النوع أن يشارك الأطفال المعاقين في البرامج التعليمية نفسها مع الأطفال العاديين لبعض الوقت، ثم يتم سحب هولا الأطفال من قاعات النشاط العادية حيث يتلقون نوعا من التعليم الفردي المتخصص أو المساعدة من معلم متخصص.

7 – 2 – 4 -الدمج الاجتماعي :

ويقصد به مشاركة الأطفال المعوقين للأطفال الأسوياء في خدمات والتسهيلات والأنشطة الرياضية والاجتماعية وغيرها مما يمارس في الروضة بما يؤدي إلى زيادة فرصة التفاعل الاجتماعي. **(منصور سمية،2002،313)**

8 – الآثار الايجابية للدمج :

من أهم الآثار الايجابية للدمج نجد كما ذكرها عادل خضر :

- تعد المدرسة العادية البيئة الطبيعة التي يمكن للأطفال من ذوي الإعاقة والعاديين أن ينمو فيها معا على حد سواء .بعد إجراء بعض التعديلات التي تفي بالاحتياجات الأكاديمية والاجتماعية والنفسية الخاصة بالأطفال ذوي الإعاقة.

- يتيح الدمج للأطفال ذوي الإعاقة فرصة تعليمهم مع بقائهم في منازلهم مع أسرهم طول حياتهم.
- يشكل الدمج وسيلة تعليمية مرنة يمكن من خلالها زيادة وتطوير وتنويع الخدمات التربوية المقدمة للتلاميذ والحد من مركزية تقديم الخدمات التعليمة.
- تعمل البيئة الاندماجية على زيادة التقبل الاجتماعي للأطفال من ذوي الإعاقة من قبل اقرانهم العاديين ،وإتاحة فرصة التفاعل الاجتماعي معهم ،ويمكن ذوي الإعاقة من محاكاة سلوك الأطفال العاديين وتقليده وزيادة التواصل بينهم.
- يسهم الدمج في احتكاك الأطفال من ذوي الإعاقة بأقرانهم العاديين في سن مبكر، في تحسين اتجاهات الأطفال في ذوي الإعاقة والعاديين نحو بعضهم البعض ،ويعمل على إيجاد بيئة اجتماعية يتمكن فيها الأطفال العاديون من التخلص من المفاهيم الخاطئة لديهم من ذوي الإعاقة.
- يعمل الدمج على إيجاد بيئة واقعية يكتسب فيها الأطفال ذوي الإعاقة خبرات متنوعة من شانها أن تمكنهم من تكوين مفاهيم صحيحة واقعية عن العالم الذي يعشون فيه.
- من الناحية النفسية أثبتت الدراسات أن السياسة الدمج لها أثرا ايجابيا في تحسين مفهوم الذات وزيادة التوافق الاجتماعي للأطفال المعاقين عند دمجهم مع العاديين.**(خضر عادل،1995،101)**

إضافة لذلك يمكن للدمج من :

- أن يحول دون التركيز على التصنيفات والتسمية التشخيصية.
- يمكن للمعلمين سواء المعلمين العاديين أو معلمي التربية الخاصة والاختصاصين الآخرين من العمل معا.

9 – مشكلات الدمج :

مازالت الاتجاهات نحو قضية دمج الأطفال المعاقين مع الأطفال العاديين مجالا مثيرا للمناقشات والجدل ومحفوفا بكثير في المشكلات.

إن عملية الدمج لا تكون على نمط واحد من حيث التنفيذ، فمفهوم الدمج وانجازه يجب أن يكون ملائما للظروف التعليمية والاجتماعية وكذلك للثقافة العامة للمجتمع . لذا فان تطبيق الدمج يجب أن يتكيف وفقا لظروف وإمكانيات خاصة.

و كمأن الأطفال المعاقين في حاجة قبل أن يتم دمجهم في المدارس العادية إلى فكرة إعداد وتأهيل يتعلمون خلاهما الكثير من المهارات والمعلومات التي تفيدهم، ويتعلموا من نفس المنهج التعليمي كأقرانهم العاديين.

استراتيجيات التدريس والاتصال التي تستخدم لتعليم المعاقين يختلف عن تلك التي تستخدم لتعليم العاديين .مما يشكل للمعلم خاصة غير المعد جيدا صعوبات كثيرة في التوفيق بين الاستراتيجيين.

إن الأطفال المعاقين قد يتخذون من الأطفال العاديين معيارا لقياس سرعتهم في الانجاز وقدرتهم على التفاعل الاجتماعي، ولان التفاعل الاجتماعي عند العاديين يكون سريعا فان الأطفال المعاقين قد يشعرون بالإحباط والفشل ويجدون في النهاية أنفسهم منفصلين عن الآخرين مما يدفعهم إلى حصر مجالهم الاجتماعي على أقرانهم المعاقين.

إن المنافسة اليومية للأطفال المعاقين مع العاديين يمكن أن يشكل مجهودا عظيما أو ضعفا نفسيا كبيرا على الطفل المعاق .

مشكلة توفير أخصائي التربية الخاصة في المدارس العادية ،حيث يصعب توفير مدرس التربية الخاصة وغرفة المصادر والوسائل التربوية الخاصة بكل فئة من فئات ذوي الاحتياجات الخاصة.

مشكلة تقبل الوسط المدرسي العادي لفكرة الدمج ،مما يؤدي إلى زيادة الهوة بين الطلبة العاديين والطلبة المعاقين من حيث صعوبة تقبلهم أو التعاون معهم والاستهزاء بتصرفاتهم وتقليدها مما يزيد من إهمال هولا الطلبة المعاقين.

مشكلة شرح المادة الدراسية للطلبة المعاقين في الصف العادي أو الخاص نظرا لنقص المنهاج أو المادة العلمية المعدلة أو المدرس المساعد، مما يقلل من فرص التعليم لهذه الفئة. **(بدر عادل،ب س،35)**

وعلى الرغم من وجود تلك الاعتراضات على عملية الدمج إلا أن المستقبل يتجه نحو الدمج بين الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة والأطفال العاديين وليس عزلهم ،كون تجربة الدمج باعتبارها تجربة رائدة وجريئة لتطبيق أهم النظم الحديثة في مجال رعاية المعوقين.

10 – دور الآسرة مع الطفل من ذوي الإعاقة في عملية الدمج :

لاشك أن الآسرة تقع عليها مسؤولية كبيرة اتجاه الفرد ،فالفرد يلد في الآسرة وينشا في كنفها وتتحمل أسرته تربيته وإعداده للحياة العادية وكذلك تعمل الآسرة على توفير كافة الإمكانيات لهذا الإعداد ،من إلحاق بالمدارس واستكمال التعليم على مرحله المختلفة والعمل على تدبير فرص العمل التي تتاح. أما إذا تعرض الفرد إلى ما يعوقه على السير في الحياة العادية بسبب إي إعاقة ، فان الآسرة تقع عليها مسؤولية اكبر في معاونة الفرد لتخطي مشكلة الإعاقة ومحاولة معاونته للحصول على ما يواجه هذه الظاهرة من خدمات أخرى ،وهذا يعني أن الفرد إذا تعرض لعاهة من العاهات تعوقه فانه يجب ألا تخضع الآسرة لعوامل الضيق والألم والبكاء ،والقنوط والاستسلام بل يجب عليها إن تتذرع بالواقعية والقبول والانطلاق نحو المستقبل للمواجهة المشكلة والآثار المترتبة عنها.

وتكون الآسرة هي السند الأهم للفرد المعاق ،فانه يجب مساندة الآسرة لنمو أطفالهم المعاقين في جزء طبيعي يملاه العطف والأمن ،والذي ينعكس بطبيعته الحال في اكتسابهم لمهارات اجتماعية. كما يجب التأكيد على أهمية تدريب الصحيح والمناسب للأسرة حتى يمكنها القيام بدور مؤثرة وفعال في المساعدة على دمج المعاق لكي يشارك في أنشطة المجتمع حتى يصبح عضوا فعالا. وبضرورة أن تكون الاتجاهات الو الدية ايجابية نحو دمج ابنائهم للمشاركة في الأنشطة الخاصة بالعاديين مما يرفع مستوى تقديرهم لذاتهم.

كما يمكن للأسرة في تحديد فلسفة الدمج بالإضافة إلى مشاركتها في انجاز جميع القرارات التي تؤثر على البرامج التعليمية لأطفالهم. وان يعتبروا غرفة الدراسة العادية هي أفضل مكان لتربية أطفالهم مع إجراء تعديلات وهذا طبعا بعد تزويد الآسرة بكافة المعلومات الخاصة حول الدمج.(**المسلماني مصطفى،1986،10**)

11 – واقع التجربة الجزائرية في إدماج المعاق :

رغم اختلاف الآراء حول دمج المعاقين في المدارس العادية بشتى إشكاله إلا أن اغلب دول العالم شرعت في تطبيقه على ارض الواقع ،واستطعت تحقيق انجازات وتقديما ملموسا والجزائر كغيرها من دول العالم قامت بخطوات لمسايرة الاتجاهات العالمية وتجلى ذلك من خلال القوانين والتشريعات التي صدرت بحق هاته الفئة. حيث نجد ميثاق 1976 والذي نص على ضرورة تدخل الدولة لفائدة المعاقين عقليا وبدنيا بعلاجهم وإدماجهم اجتماعيا بفضل تعليم وتكوين مكيفين حسب ظروف خاصة. وكذلك القانون الصادر عن وزارة التضامن الصادر في ماي 2002 الخاص بترقية الأشخاص المعاقين والذي ينص على ضرورة التكفل المبكر، وتوفير التعليم والتكوين المهني والسهر على دمجهم في الحياة الاجتماعية والاقتصادية وترقيتهم في وسط متفتح بعيدا عن التميز في إطار الحياة العادية، والاهتمام بفتح أقسام في الوسط المدرسي والمهني.

ورغم محدودية التجربة الجزائرية في بدايتها مقارنة مع باقي دول العالم سواء على المستوى العلمي أو التشريعي، حيث نجد في 2003 دمج حوالي 254 ذوي الإعاقات الحسية في 42 قسم خاص يتمركز 21 منها في العاصمة ،منهم 6 فقط وذوي إعاقة بصرية.

إلا أن الواقع التجربة تغير بصورة تدريجية رغم نقص الإمكانات البشرية والمادية، حيث نجد على سبيل المثال: ففي 2015 هناك15 فردا ذوي إعاقة بصرية مدمجين في ولاية الجزائر، وقد استندت هذه التجارب على قرار وزاري مشترك مؤرخ في 1998/12/10 والذي يتضمن " فتح أقسام خاصة بالأطفال ضعفي الحواس في المؤسسات التعليمة

التابعة لقطاع التربية الوطنية الذي يسمح بدمج كلي أو جزئي في الأقسام العادية بعد موافقة الفريق التربوي". (**الجريدة الرسمية،1999،العدد13**)

إلا انه ورغم التشريعات السابقة الذكر الخاصة بالتكفل بالمعاقين ، إلا أن الأرقام تعكس واقع عملية الدمج في الجزائر والتي هي بعيدة عن المبادئ الأهداف التي سيطرت لأجلها عملية الدمج ،فهو ليس بالبساطة التي تتحدث عنها المؤسسات والجمعيات ، بل الأمر اعقد بكثير ويتطلب الكثير وهذا بطبيعته الحل راجع للعملية ذاتها والتي تتطلب شروط وإمكانيات بشرية ومادية لا يمكن للمدرس توفيرها حتى بالنسبة للطلبة العاديين فما بالك بالأطفال المعاقين .

خلاصة :

رغم اختلاف الاتجاهات حول نظام و أنواع الدمج في الأقسام العادية ، إلا انه ومما لاشك فيه أن مميزات الدمج و فوائدها اتفق عليه الكثير إذ أن الدمج يتح فرصة اكبر للتلميذ للتوافق مع الحياة في المجتمع العادي بطريقة أكثر سهولة .

تواجد التلاميذ المعاقين مع اقرأنهم العاديين يجعلهم يحتكون بينهم ويتعلمون منهم و يكتسبون مختلف المهارات و الخبرات و يتقبلون عجزهم منذ البداية و بالتالي تحقيق التكامل بينهم .إن فوائد الدمج ليست فقط حكرا علي المعاقين وإنما يستفيد منها كذلك العاديين ،إذ يؤدي الدمج إلى تغيير اتجاهات التلميذ العادي نحو التلميذ المعاق ،وذلك بمشاركته في مختلف الأنشطة و مساعدته على تنمية قدراته و الاستفادة من الأعمال التي يجيدها و التي ربما يتفوق فيها على الكثير من التلاميذ العاديين .وبالتالي تحقيق استمرارية التواصل التي هي فرصة لخلق علاقات من كلا الطرفين.

الجـــانب التـــطبيقـــي

الفصل الخامس : منهجية البحث و إجراءاته التطبيقية

تمهيد

1 ـ المنهج المتبع في الدراسة

2 ـ الدراسة الاستطلاعية

3 ـ مجالات الدراسة

4 ـ مجتمع البحث

5 ـ أدوات البحث

6 ـ إجراءات البحث

7 ـ الأساليب الإحصائية المستعملة

خلاصة

تمهيد:

يرتكز موضوع بحثنا على دراسة العلاقة بين تقدير الذات و التوافق الدراسي عند فئة المعاقين بصريا ،فبعد تناول هذا الموضوع من الجانب النظري ، أين قمنا بتحديد الإطار العام للإشكالية و التطرق في الفصول مختلفة للمتغيرات البحث سوف نتطرق إلى جانبه التطبيقي الذي يتضمن مجموعة من الخطوات المنهجية التي لابد علينا إتباعها للوصول إلى حقائق علمية يمكن الوثوق بها . وتتمثل أول خطوة في بحثنا هذا بإبراز نوع المنهج الذي تصب فيه الدراسة وبعدها سنتطرق إلى مجتمع و عينة الدراسة و كيفية اختيارها وأهم خصائصها ، بالإضافة إلى إبراز أهم الأدوات المستعملة في جمع البيانات و تحديد مكان و زمان إجراء الدراسة وسنختم هذا الفصل بالمعالجة الإحصائية مع تفسير النتائج المتحصل عنها .

1- المنهج المتبع :

انطلاقا من طبيعة الدراسة و البيانات المراد الحصول عليها لمعرفة العلاقة بين تقدير الذات و التوافق الدراسي عند الأطفال المعاقين بصريا المتمدرسين في المدارس الخاصة واقرأنهم المتمدرسين في المدارس العادية .فان الحاجة تدعو إلى استخدام منهج يتماشى مع أهداف هذه الدراسة . وقد استخدمنا في الدراسة الحالية المنهج الوصفي و" الذي يقوم على رصد و متابعة دقيقة لظاهرة أو حدث معين بطريقة كمية أو نوعية في فترة زمنية معينة أو عدة فترات ، من اجل التعرف على الظاهرة أو الحدث من حيث المحتوى أو المضمون والوصول إلى نتائج وتعميمات تساعد في فهم الواقع و تطويره.". **(غنيم عثمان محمد ،2000،43)**

و يعرفه محمد عبيدات و آخرون بأنه " عبارة عن طريقة لوصف الموضوع المراد دراسته من خلال منهجية علمية صحيحة و تصوير النتائج التي يتم التوصل إليها على أشكال رقمية معبرة يمكن تفسيرها ". **(عبيدات محمد ،1999،46)**

فالمنهج الوصفي يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفا دقيقا ويوضح خصائصها من خلال جمع المعلومات و تفسيرها . ومن ثم تقديم النتائج عن ضوئها ومن أهم خصائص هذا المنهج انه لا يقف عند حد جمع المعلومات المتعلقة بظاهرة تربوية معينة و تبويبها و تنظيمها من اجل استقصاء جوانب الظاهرة المختلفة ، وإنما يعتمد الوصول إلى استنتاجات تسهم في فهم الواقع من خلال تحليل تلك الظاهرة التربوية أو المشكلة التعليمية و تفسيرها، و من ثم الوصول إلى تعميمات ذات مغزى تزيد به الدراسة رصيد المعرفة عن تلك الظاهرة ،وتسهم في تطوير الواقع و تحسنه.

2- الدراسة الاستطلاعية :

كأساس جوهري لبداية البحث تبينا إجراء خطوات أولية و ذلك باعتماد دراسة استطلاعية لإزالة اللبس و الغموض في هذه الدراسة . و لقد طبق الباحث استبيان " تقدير الذات لروزنبرغ و التوافق الدراسي ليونجمان "، على عينة استطلاعية قوامها 11 فردا منهم 06 ذكور، و 05 إناث تتراوح أعمارهم ما بين 14 و19 سنة. و قد تم اختيار العينة بطريقة عرضية بين مختلف الفصول في المدرسة المكفوفين بالعاشور و الجلفة و ما بين مختلف الثانويات في كل من الجزائر العاصمة و ولاية الجلفة ، وتم تطبيق الاستبيان بشكل فردي وكان الهدف للدراسة الاستطلاعية عدة أهداف نذكر منها :

التعرف علي الميدان و الصعوبات المحتمل مواجهتها ،و تقدير الزمن الحقيقي اللازم لإجراء الدراسة و معرفة ظروف التطبيق ،و تحديد صعوبات التطبيق مع محاولة إيجاد الحلول المناسبة .

ساعدتنا الدراسة الاستطلاعية على:

- التأقلم مع التلاميذ و التعرف و الاحتكاك بهم .
- بناء نظرة عن حقيقة واقع البحث في الجزائر .
- التأكد من صلاحية أداة البحث و ذلك من خلال معرفة مدى وضوح البنود وملائمتها لمستوى العينة .

2 – 1 – العينة الاستطلاعية لغير المدمجين :

قوامها 06 تلاميذ تتراوح أعمارهم ما بين 14–17 سنة

الجنس	العدد	النسبة المئوية
الذكور	3	%50
الإناث	3	%50

الجدول رقم (02) يوضح توزيع أفراد العينة الاستطلاعية لغير لمدمجين حسب متغير الجنس

2 – 2 – العينة الاستطلاعية للمدمجين في المدارس العادية :

قوامها 05 تلميذ تتراوح أعمارهم ما بين 16– 19سنة

الجنس	العدد	النسبة المئوية
الذكور	03	%60
الإناث	02	%40

الجدول رقم (03) يبين توزيع أفراد العينة الاستطلاعية للمدمجين حسب متغير الجنس

2 –3 – العينة الاستطلاعية للمدمجين و الغير مدمجين :

قوامها 11 تلميذ منها 05 للمدمجين و06 لغير المدمجين

العينة	العدد	النسبة المئوية
المدمجين	05	45,45
الغير المدمجين	06	54,54

الجدول رقم (04) يبين توزيع أفراد مجتمع العينة الاستطلاعية

3 – مجالات الدراسة :

3 – 1– المجال الزمني :

منذ انطلاق السنة الدراسية الجامعية 2014/2013 و بعد تلقي الموافقة على الموضوع من طرف الأستاذ المشرف و حصولنا على الرد الايجابي من طرف مركز البحث العلمي والتقني ،و بعد الحصول على الترخيص من مديريات العمل و الضمان الاجتماعي ومديريات التربية . بشرنا المواظبة على مدرسة الشبان المكفوفين بالعاشور و كذلك مدرسة الأطفال المعاقين بصريا بالجلفة ، إضافة إلى مختلف الثانويات في كل من ولايتي الجزائر و الجلفة قصد ضبط كل المتغيرات المتعلقة ببحثنا من أدوات و عينة ، و كان ذلك بمساعدة المختصين النفسانيين المتواجدين بالمدرسة و المختصين المكلفين بالتنسيق بين المدرسة الخاصة و مختلف الثانويات .

كانت بداية العمل الميداني من نهاية شهر سبتمبر إلى غاية نهاية شهر فيفري وقد كانت مهمتنا صعبة في البداية . إضافة إلى قلة التلميذ المدمجين في البداية مما صعب علينا الاتصال بهم ، وهذا راجع لكون كل مؤسسة تربوية يدرس فيها تلميذ أو تلميذان على الأكثر كان اختيارنا إلى هذه الفترة كونها طويلة نوعا ما بغية الابتعاد عن فترة الامتحانات ، مما يسهل علينا عملية التواصل مع التلاميذ و تطبيق الاستبيان في وقت كاف.

3 – 2 – المجال المكاني :

أجريت هذه الدراسة في كل من مدرسة الشبان المكفوفين بالعاشور بدائرة درارية بولاية الجزائر، و مدرسة الأطفال المعاقين بصريا بالجلفة من جهة ، إضافة إلى مجموعة من الثانويات الموزعة بين ولايتي الجزائر و الجلفة من جهة أخرى.

3 – 2 – 1 – مدرسة الشبان المكفوفين بالعاشور :

تعد أقدم مدرسة على المستوى الوطني ،كان مقرها في الأبيار في عام 1928 ثم تحويلها عام 1967 إلى مقرها الجديد تحت وصاية وزارة الصحة العمومية . لتنطوي تحت رعاية كتابة الدولة للشؤون الاجتماعية سنة 1983،وهي الآن تحت وصاية وزارة العمل

والتضامن الاجتماعي . تضم المدرسة ما يقارب من 200 تلميذ موزعين على مختلف الأطوار من الابتدائي و حتى المتوسط ، قادمين من مختلف الولايات كون المدرسة تخضع للنظام الداخلي .و تتبع المدرسة المقرر المسطر من طرف وزارة التربية في كافة الأطوار مما يتيح الفرصة للمساواة هذه الفئة من المعاقين مع غيرهم و يؤهلهم للاندماج ضمن المؤسسات التربوية العادية خلال مرحلتي التعليم الثانوي و الجامعي ، وقد حققت هذه المدرسة نسب نجاح معتبرة.

وتتكون مدرسة الشبان المكفوفين من (09) قاعات للتدريس إضافة إلى مكتبة تحوي على كتب منسوخة بطريقة برايل ، وقاعة للإعلام الآلي .

يسهر على رعاية التلاميذ مجموعة من طواقم مكونة كما يلي :

طاقم إداري مكون من مديرة و من تسع أفراد من مساعدين إداريين و تقنيين في الإعلام الآلي (10 أفراد) .

طاقم بيداغوجي متكون من :

- أخصائي نفساني (04أفراد)
- أخصائي اجتماعي (01)
- مربي مختص (02 أفراد)
- معلمين (21 معلم)
- مستشار بيداغوجي (01)

طاقم طبي مكون من طبيب عام و طبيب أسنان و ممرض (03 أفراد)

طاقم خاص بالخدمات مكون من طباخين و أعوان امن و صيانة و هذا لكون المدرسة تخضع لنظام الداخلي .(13 فرد)

3- 2 - 2 - مدرسة الأطفال المعاقين بصريا بالجلفة :

تقع مدرسة الأطفال المعاقين بصريا في حي بن جرمه بولاية الجلفة ، ولقد تم إنشاءها بمقتضي المرسوم الوزاري رقم 90/267 و الصادر بتاريخ 1990/09/15 وكان تاريخ

افتتاح المدرسة في أوت 1992 ، وهي مدرسة مختلطة تضم كل من الأطفال المعاقين بصريا إضافة للمعاقين سمعيا . ويدرس فيها حوالي 129 تلميذ منهم 21 تلميذ معاق بصريا موزعين على الطورين الأول و الثاني ،كما تحوي المدرسة على النظامين الداخلي و النصف الداخلي بغية تسهيل عملية الدراسة لتلاميذ الدوائر البعيدة عن المقر الإداري لولاية ، وقد حققت المدرسة نتائج جيدة ،ويسهر على المؤسسة طاقم يتكون من :

- مدير المؤسسة
- العمال الإداريين :14
- العمال البيداغوجيين : 30
- المربيين : 15
- المربيين المختصين :05
- معلم التعليم المختص :03
- أستاذ تعليم مختص : 01
- أخصائي نفساني عيادي : 01
- أخصائي ارطوفوني : 01
- مساعد اجتماعي : 01
- مستشار تقني بيداغوجي : 01
- أخصائي نفساني تربوي :01
- ممرض حاصل على شهادة الدولة : 01
- العمال المهنيين : 45
- عدد العمال المؤقتين العاملين بالمدة القانونية للعمل : 09
- عدد العمال المؤقتين العاملين بالساعة : 14
- الأعوان المتعاقدين : 06
- عدد العمال في إطار منحة حاملي الشهادات :10

- عدد العمال العاملين في إطار الشبكة الاجتماعية : 18

تعد هذه المدارس طوق نجاة لهذه الفئة من الغرق في مستقبل بدون ملامح ، إذ نجحت في إلغاء كلمة إعاقة من قاموس تلاميذها عندما علمتهم أن ظلمة الجهل اشد من ظلمة البصر وغرست فيهم الإرادة و مبدأ الإيمان بقدراتهم و التشبث بأحلامهم . و بطبيعة الحال فان النتائج المحققة ما هي إلا ثمرة مجهودات جبارة لمجموعة من الطواقم مهما اختلفت اختصاصاتهم .من هنا يظهر جليا مدى الاهتمام و الرعاية و السهر علي تقديم أحسن الخدمات و العناية الفائقة بهاته الشريحة من المجتمع .

4 – مجتمع البحث :

نقصد بمجتمع البحث جميع الأفراد أو الأشياء أو العناصر الذين لهم خصائص واحدة يمكن ملاحظتها و قياسها .**(أبو علام رجاء،2007،160)**

والمجتمع هو الهدف الأساسي من الدراسة حيث أن الباحث يعمم في النهاية النتائج عليه ،ويمكن القول أننا لا ندرس عينات، وإنما ندرس مجتمعات .وما العينة التي نختارها إلا وسيلة لدراسة خصائص المجتمع.**(أبو علام رجاء،2007،163)**

4 – 1 – مجتمع العينة :

يتضمن مجتمع البحث على عينة البحث التي شملتهم الدراسة من التلاميذ الذين يدرسون في كل من :

. مدرسة الشبان المكفوفين بالعاشور ولاية الجزائر.

. مدرسة الأطفال المعاقين بصريا بالجلفة.

. مجموعة من الثانويات موزعة في كل من ولايتي الجزائر و الجلفة .

4 – 2 – عينة البحث و كيفية اختيارها :

عند بداية البحث فان الباحث يواجه مشاكل تحدد نطاق العمل . و المتمثلة أساسا في تحديد مشكلة مجتمع البحث و العينة ، و من المعروف أن أهم أهداف البحث العلمي هو إمكانية تعميم النتائج على ظاهرة موضوع الدراسة إلى غيرها من الظواهر . وبطبيعة

الحال لا يتسنى هذا إلا عن طريق العينة المستخدمة في البحث ." فالعينة هي عبارة عن مجموعة جزئية من مجتمع الدراسة يتم اختيارها بطريقة معينة و إجراء الدراسة عليها ومن ثم استخدام تلك النتائج و تعميمها علي كامل مجتمع الدراسة الأصلي ". (**العبيدات ، 74،1999**)

وعلى هذا الأساس تتكون عينة بحثنا من 38 تلميذ من المعاقين بصريا ، تم اختيارهم بشكل عرضي ،موزعين على الشكل التالي

- فئة المعاقين بصريا و المتمدرسين في المدارس الخاصة (الغير المدمجين).
- فئة المعاقين بصريا و المتمدرسين في المدارس العادية (المدمجين).

فئة المعاقين بصريا الغير المدمجين :

ويقدر عددهم ب 20 تلميذا منهم 06 إناث و 14 ذكرا ،وتتراوح أعمارهم بين 14-19 سنة، حيث يبلغ معدل السن هنا 15,60 سنة.

الجنس	العدد	النسبة المئوية
الإناث	**06**	**%30**
الذكور	**14**	**%70**

الجدول رقم (05) يبين توزيع عينة مجتمع البحث من الأفراد غير المدمجين حسب متغير الجنس

فئة المعاقين بصريا المدمجين :

ويقدر عددهم ب 18 تلميذا منهم 06 إناث و 12ذكرا، وتتراوح أعمارهم بين 15-22 سنة حيث يبلغ معدل السن 18,94 سنة .

الجنس	العدد	النسبة المئوية
الإناث	06	%33,33
الذكور	12	%66,66

الجدول رقم (06) يبين توزيع عينة مجتمع البحث من الأفراد المدمجين حسب متغير الجنس

نلاحظ أن معدل السن للمجموعتين متباعد نوعا ما و لكن ليس بدرجة كبيرة وهذا بطبيعة الحال راجع إلي عدم و جود تلميذ معاقين بصريا يزاولون دراستهم في المدارس العادية في الطورين الأول و المتوسط، حيث نلاحظ وجود هذه الفئة فقط في الطور الثانوي أو الجامعي مما يخلق فارقا معتبرا من حيث السن بين هاتين الفئتين .

توزيع أفراد المجموعة حسب السن :

المعاقين بصريا غير المدمجين :

السن	إناث	ذكور
16-14	03	06
18-16	03	07
18 فما فوق	00	01

الجدول رقم (07) يوضح توزيع السن عند المعاقين بصريا غير المدمجين حسب الجنس

المعاقين بصريا المدمجين :

السن	إناث	ذكور
17-15	03	04
19-17	01	03
22-19	02	05

الجدول رقم (08) يوضح توزيع السن عند المعاقين بصريا المدمجين حسب الجنس

توزيع أفراد المجموعة حسب الفئة و السن و الجنس:

مجموعة البحث(38)							
غير المدمجين				المدمجين			
(20) (%52,63)				(18) (%47,36)			
السن	الإناث	الذكور	المجموع	السن	الإناث	الذكور	المجموع
16-14	03 %33,33	06 %66,66	09	17.15	03 %42,85	04 %57,15	07
18-16	(%30)03	(%70)07	10	19.17	(%25)01	(%75)03	04
18 فمافوق	00	01 (%100)	01	22.19	02 %28,57	05 71 ,42%	07

الجدول رقم (09) يوضح توزيع أفراد مجتمع البحث حسب الفئة و السن و الجنس

5 - أدوات البحث :

يسعى كل باحث لجمع المعلومات و البيانات الضرورية لدراسة موضوع بحثه ،وهذا بالاعتماد على مجموعة من الوسائل والتي تتمثل في دراستنا هذه في :

5 – 1 – مقياس تقدير الذات لروزنبرغ :

5 – 1 – 1– تقديم المقياس :

" بني مقياس تقدير الذات من طرف العالم النفسي روزنبرغ (1979) ، وهو مقياس تجميعي واسع الاستعمال في مجال البحث العلمي و الممارسة العيادية لقياس تقدير الذات الشامل . بهدف تقييم الفرد لذاته وكفاءاته، وتطوير تقنية مختصرة وبسيطة تسمح بترتيب الأشخاص علي خط متصل أو مستمر، ابتدءا من الذين لديهم تقدير ذات مرتفع إلى الذين لديهم تقدير ذات منخفض ".**(Hell ;Paullman et al,2000,06)**

5 – 1 – 2– أبعاد المقياس :

يتكون المقياس من عشر عبارات مصاغة صياغة ايجابية في خمس منها و المتمثلة في البنود(7.6.4.2.1) و سلبية و المتمثلة في (10.9.8.5.3)

5 – 1 – 3 – زمن تطبيق المقياس :

ليس للمقياس زمن محدد للتطبيق لكن لاحظنا أن تطبيق المقياس من خلال الدراسة الاستطلاعية ،أن الزمن المستغرق من قبل المفحوص للإجابة عن البنود يتراوح بين خمس إلي سبع دقائق .

5 – 1 – 4 – الخصائص السيكومترية للمقياس :

5 – 1 – 4 – 1– الخصائص السيكومترية للمقياس في البئية العراقية :

طبق المقياس على عينة مكونة من 52 تلميذ وتلميذة بجامعة بابل و تم تقدير الثبات لمكونات المقياس بطريقة التطبيق و إعادة التطبيق بفصل زمني قدره أسبوعان .

– صدق المقياس :

تم استعمال صدق المحكمين و ذالك باعتماد أراء 9 من السادة الخبراء و المختصين ،إذ اتفقوا على أن المقياس صادق ويقيس تقدير الذات لدى عينة البحث ،وأظهرت النتائج موافقتهم علي جميع بنود المقياس و باتفاق 100%.

- **ثبات المقياس:**

لإيجاد ثبات المقياس استعملت طريقتين :

- **طريقة التجزئة النصفية :**

تمت تجزئة مقياس تقدير الذات إلى جزئين ، وتم حساب معامل الارتباط بين مجموع الفقرات الفردية (5 فقرات) و مجموع الفقرات الزوجية (5 فقرات) ، وقد بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين النصفين 0,636 ، ثم استعملت معادلة سبيرمان براون فكانت قيمة الثبات بعد التعديل 0,877 مما يدل على أن مقياس تقدير الذات لروزنبرغ يتسم بدرجة جيدة من الثبات .

- **طريقة α كرونباخ :**

وذلك بحساب معامل الفا كرونباخ لفقرات المقياس ، وقد بلغت قيمته 0،675 وهي قيمة تدل على مستوى جيد من الثبات .

5 – 1– 4 – 2 – الخصائص السيكومترية في البيئة الجزائرية :

تم التأكد من صدق المقياس بطريقة صدق المحتوى حيث تم عرض عبارات المقياس في صورتها الفرنسية على أساتذة في اللغة الفرنسية أين تمت ترجمتهما للغة العربية بطريقة تحفظ المعنى الأصلي للعبارات . ثم تم عرض النسختين على أساتذة هئية التدريس بالجامعات الجزائرية و المقدر عددهم ب 10 محكمين في تخصصات علم النفس والتربية والتربية البدنية .أين تم تعديل بعض الفقرات بما يتلام مع تلاميذ المرحلة الثانوية.

- **ثبات مقياس روزنبرغ :**

تم حساب ثبات المقياس بطريقة إعادة الاختبار بعد أسبوعين على مجموعة استطلاعية قوامها 20 تلميذ موزعين على 10 ذكور و10 إناث ،وقد تمتع المقياس بدرجة مقبولة من

الثبات ،حيث كان معامل الارتباط عند الذكور 0,79 و عند الإناث 0,83 بمستوى دلالة α =0,01 **(حشايشي عبد الوهاب،2010،15)**

5 – 1 – 5– طريقة تطبيق المقياس :

يطبق هذا المقياس بصفة فردية أو جماعية ، حيث يطلب من المفحوص تحديد مدى انطباق العبارة عليه و يكون ذلك على سلم متدرج ، بوضع الإشارة (×) أمام العبارة التي تنطبق عليه .على أن يختار عبارة واحدة فقط .

5 – 1 – 6 طريقة تصحيحه :

يجيب المفحوص على المقياس بوضع الإشارة (×) على احدي النقاط الأربعة المتواجدة أمام كل عبارة و المدرجة على النحو التالي : ارفض تماما ، ارفض، أوفق، أوافق تماما. يتم تصحيح العبارات الايجابية تصاعديا أي من واحد إلى أربعة ، و ينقلب سلم التنقيط في الاتجاه التنازلي بالنسبة للعبارات السالبة من أربعة إلى واحد ثم تجمع علامات كل العبارات. **(ايت مولود نسيمة،2012،197)**

	ارفض تماما	ارفض	أوافق	أوافق تماما
البنود الموجبة	**1**	**2**	**3**	**4**
البنود السالبة	**4**	**3**	**2**	**1**

الجدول رقم (10) يوضح كيفية تصحيح مقياس تقدير الذات

الدرجة العظمى النهائية للمقياس هي 4×10=40

الدرجة الصغرى النهائية هي1×10=10

ويتم التقيم كالأتي :

- من 10 إلى 16 نقطة لدينا تقدير ذات منخفض.
- من 17 إلى 33 لدينا تقدير ذات متوسط.
- من 34 إلى 40 لدينا تقدير ذات مرتفع .

5 – 2 – مقياس التوافق الدراسي ليونجمان :

5 – 2 – 1– تقديم المقياس :

اعتمد الباحث على المقياس الذي أعده يونجمان و ترجمة و تعديل و تقنين من طرف الدريني حسين (1994) ، الذي قام بتجميع الإجراءات السيكومترية المرتبطة بالصدق والثبات التي تجعله صالحا لقياس سمة التوافق الدراسي عند الشباب العربي المتمدرس .

يقدم المقياس مجموعة من الفقرات مواجهة للإفراد لمحاولة الكشف عن مدى توافقه الدراسي و يتكون المقياس من 34 بندا مبنية على أبعاد تتمثل في :

الأبعاد	المحتوى	البنود
البعد الأول	الجهد و الاجتهاد	1، 5، 7، 11، 13، 19، 20، 22، 25، 29 31، 34
البعد الثاني	التنظيم	2، 3، 8، 9، 10، 14،15، 16، 17، 18، 23، 24، 26، 28، 32
البعد الثالث	العلاقة بالمدرس	4، 6، 12، 21، 27، 30، 33

الجدول رقم (11) يوضح الأبعاد والبنود المرافقة لها في مقياس التوافق الدراسي ليونجمان

و يتكون المقياس من عبارات ايجابية و أخرى سلبية علي النحو التالي :

العبارات الايجابية	3، 4، 6 ، 8 11، 12 14، 16، 19، 20، 21، 22، 23،25، 27،28، 29، 33، 34	19
العبارات السلبية	1 ، 2، 5، 7، 9، 10،13،15، 17، 18، 24، 26، 30،31، 32	15

الجدول رقم (12) يوضح العبارات الايجابية و السلبية لمقياس التوافق الدراسي

5 – 2 – 2 – طريقة الإجابة :

يتم إجابة التلميذ ب (نعم) و التي تعني موافقة التلميذ عن الفقرة ، أو ب (لا) والتي تعني عدم موافقة التلميذ عليها .و بالتالي تقابل كل عبارة خيارين تدل على القبول أو الرفض، توضع العلامة (×) أمام احدهما مع ضرورة التأكد من كونه قد أجاب على جميع الفقرات.

-تقدير الدرجات :

تقدر إجابة المبحوث بدرجة (1) والتي تقابل الدرجة المتفق عليها و المعبرة عن التوافق الدراسي . و(0) عندما يختار التلميذ البنود السالبة المعبرة عن سوء التوافق الدراسي و هذا كما يلي :

البنود	نعم	لا	
العبارات الايجابية	1	0	19
العبارات السلبية	0	1	15

الجدول رقم (13) يبين كيفية تصحيح مقياس التوافق الدراسي

-الدرجة الكلية :

يتم التصحيح بقياس الدرجات (1) و(0) لكل بند من بنود المقياس و البالغة 34 وبذلك يكون المجموع الكلي للدرجات على هذا المقياس تتراوح بين (0) كدرجة دنيا ، و (34) كدرجة قصوى . فكلما اقتربت الدرجة المحصل عليها من الدرجة القصوى دل ذلك علي مستوي توافق دراسي جيد عند التلميذ و العكس صحيح .

5 – 2 – 3- الخصائص السيكومترية للمقياس في البيئة العربية :

- ثبات المقياس :

فيما يخص ثبات المقياس فقد طبق على عينة تكونت من 72 طالبة بجامعة قطر وتم تقدير الثبات لمكونات المقياس بطريقة التطبيق و إعادة التطبيق بفاصل زمني مقداره أسبوعان والجدول التالي يبين معاملات الثبات المحسوبة:

المقياس الفرعي	معامل الثبات
الجد و الاجتهاد	0.59
الاذعان	0.62
العلاقة بالمدرس	0.78
الدرجة الكلية	0.65

الجدول رقم (14) يبين معامل الثبات لكل بعد من أبعاد المقياس

وكلها معاملات ثبات دالة عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.01$ مما يدل أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات .

- صدق المقياس :

وللتأكد من صدق المقياس اعتمد المؤلف على الصدق الذي يعتمد على محك خارجي على عينة مكونة من 72 طالبة ،وهذا النوع من الصدق يقاس بحساب معامل الارتباط بين نتائج الاختبار أو المقياس و نتائج اختبار خارجي .

وقد اظهر المقياس بان هناك ارتباط دال بينه و بين مقياس عادات الاستذكار نحو الدراسة وهذا ما يوضحه الجدول التالي :

المقياس	عادات الاستذكار	الاتجاهات نحو الدراسة	الاتجاه الدراسي العام
الجد و الاجتهاد	0.39	0.30	0.54
الإذعان	0.24	0.13	0.14
العلاقة بالمدرس	0.01	0.53	0.50
الدرجة الكلية	-	-	0.42

الجدول رقم(15) معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس التوافق الدراسي ومقياس عادات الاستذكار نحو الدراسة

وقد اظهر المقياس بان هناك ارتباط دال بينه وبين مقياس عادات الاستذكار نحو الدراسة وكانت جميع معاملات الارتباط دالة إما عند مستوى الدلالة 0.01 أو عند مستوى الدلالة 0.05 وهذا يدل ويشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الصدق . (**الدريني ،2000، 13**)

5 – 2 – 4 – الخصائص السيكومترية للمقياس في البيئة الجزائرية :

-ثبات المقياس :

بالنسبة للثبات فقد حسب بطريقتين :

- التجزئة النصفية :

بعد تطبيق المقياس على عينة مكونة من (100 تلميذ و تلميذة) تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات التلاميذ على البنود الفردية ودرجاتهم على البنود الزوجية وبلغ معامل الارتباط بين جزئي المقياس 0.60 ثم صحح بمعادلة سبيرمان براون وبلغ معامل التصحيح 0.75 و هو معامل مقبول يشير إلى تجانس النصفين في المقياس وهذا مؤشر على ثباته.

- طريقة α كرونباخ :

تم تطبيق المقياس على عينة الثبات وباستخدام معادلة α كرونباخ كانت جميع معاملات قوية و هدا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات و الجدول التالي يبين معاملات الثبات :

الأبعاد	معامل α كرونباخ
الجد و الاجتهاد	0.66
الإذعان	0.68
العلاقة بالمدرس	0.71

الجدول(16) رقم يبين معاملات ثبات α كرونباخ لكل بعد في مقياس التوافق الدراسي

- طريقة صدق المحتوى :

وحسب بطريقة صدق محتوى البنود .

يشير انستازي 1982 إلى أن مجموع إجابات المبحوث على الأسئلة التي تتناول جوانب مختلفة لمجال واحد تلتقي قيما على تكوين صورة متكاملة خالية من التناقضات الداخلية.

و الجدول التالي يوضح معاملات الارتباط بيرسون بين كل بند من بنود المقياس و الدرجة الكلية للمقياس على 100 تلميذ .

رقم البند	معامل الارتباط بين كل بند و الدرجة الكلية	مستوى الدلالة
1	0.78	0.01
2	0.74	0.01
3	0.63	0.01
4	0.61	0.01
5	0.70	0.01
6	0.78	0.01
7	0.41	0.05
8	0.29	0.05
9	0.71	0.01
10	0.64	0.01
11	0.65	0.01
12	0.71	0.01

13	0.30	0.05
14	0.63	0.01
15	0.35	0.01
16	0.71	0.01
17	0.85	0.01
18	0.53	0.01
19	0.60	0.01
20	0.71	0.01
21	0.81	0.01
22	0.33	0.05
23	0.56	0.01
24	0.63	0.01
25	0.67	0.01
26	0.77	0.01
27	0.87	0.01
28	0.83	0.01
29	0.63	0.01
30	0.75	0.01
31	0.61	0.01
32	0.29	0.05
33	0.33	0.05
34	0.40	0.05

جدول رقم(17) صدق محتوى بنود مقياس التوافق الدراسي

يتضح من خلال الجدول أن جميع البنود التي يتضمنها مقياس التوافق الدراسي ترتبط ارتباطا دالا عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.01$ و أخرى عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ بالدرجة الكلية مما يشير إلي اتساق المقياس أو بالأحرى صدق محتوى المقياس و تماسكه. **(بن دومة زبيدة،2011،127)**

6 – إجراءات البحث :

تمت عملية تطبيق الاختبار و فق المقابلة و كانت تجرى لكل فرد على حدا . كان الهدف والغرض منها هي قراءة عبارات الاستبيان وهذا بطبيعة الحال راجع إلى فقدان المفحوصين لحاسة البصر . إضافة إلى ذلك شرح مختلف البنود إذا تعسر فهمها من طرف التلميذ.

7 – الأساليب الإحصائية المستعملة :

إن طبيعة الموضوع و الهدف منه توجب أساليب إحصائية خاصة ، تساعد الباحث في الوصول إلى نتائج و معطيات تفسر و تحلل الظاهرة المراد دراستها . و قد تم الاعتماد على جملة من الأساليب الإحصائية المناسبة :

7 – 1– الإحصاء الوصفي :

يتضمن الأساليب التالية :

–**المتوسط الحسابي** : وهو أكثر مقياس النزعة المركزية استخداما و أهمية و يحدد المتوسط الحسابي الدرجة الوسطي في التوزيع. **(أبو علام رجاء،2007،544)**

–**الانحراف المعياري** : يعتبر من أهم مقايس التشتت و يعرف على انه الجدر التربيعي لمتوسط مربعات القيم على متوسطها الحسابي ، و يفيدنا في معرفة طبيعة توزيع الأفراد أي مدى انسجام العينة .

–**النسبة المئوية** : استعملت في هذه الدراسة لغرض تقدير عدد أفراد العينة الاستطلاعية وكذا تقدير أفراد مجتمع الدراسة الأساسية حسب متغيرات البحث.

7 – 2 – الإحصاء الاستدلالي :

–**معامل الارتباط بيرسون** : و يستعمل للكشف عن دلالة العلاقات و الارتباطات ويعرفه بوسنة بأنه "معامل الارتباط ناتج العزوم و هو من أهم المعاملات و أكثرها شيوعا و أدقها جميعا ، إذ انه يتأثر بجميع القيم انه يمثل قوة العلاقة الخطية بين المتغيرين " . **(بوسنة محمود،2002،224)**.

تمتد الاستعانة بهذا الأسلوب لمعرفة العلاقة بين تقدير الذات و التوافق الدراسي لدي المعاقين بصريا المدمجين و الغير المدمجين.

-**اختبار(T)** : و يستخدم هذا الأسلوب في حساب دلالة الفروق ما بين متوسطي العينتين.

-**معامل كرونباخ** : تم استعمال معامل الارتباط لقياس الثبات المقياس و مختلف أبعاده.

-**برنامج spss** : الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية وهي حزم حاسوبية متكاملة لإدخال البيانات و تحليلها .و تستخدم في جميع البحوث العلمية التي تتمثل على العدد في البيانات الرقمية ،ولا يقتصر على البحوث الاجتماعية كما يمتاز بالقدرة الفائقة في معالجة البيانات مما جعل منه أداة فعالة لتحليل شتي أنواع البحوث العلمية.

خلاصة:

تناولنا في هذا الفصل الجانب الميداني للدراسة مستعرضين المنهج الملائم والمتمثل في المنهج الوصفي كما تعرفنا على العينة وكيفية اختيارها وحدودها الزمانية والمكانية ،متمثلة في المعاقين بصريا بمختلف فئاتها المدمجين منهم و الغير المدمجين بالمراكز السابقة الذكر بعدها تم حصر العينة باعتبارها مصدرا رئيسا لجمع البيانات منها و تم اختيارها بطريقة عرضية . وعن أهم الأدوات المستعملة في جمع البيانات تمثلت في مقياس تقدير الذات لروزنبرغ و مقياس التوافق الدراسي ليونجمان. وقد تنوعت الأساليب الإحصائية المستعملة ونذكر منها معامل الارتباط لبيرسون ، الانحراف المعياري المتوسط كما تم الاعتماد على برنامج spss v22 قصد الدقة في معالجة البيانات .

الفصل السادس

عرض و مناقشة النتائج

تمهيد:

بعد تعرضنا إلى الخلفية النظرية لمشكلة البحث، ودراسة مفصلة للمفاهيم التي يتضمنها بالإضافة إلى الخطوات المنهجية المتبعة لاختبار فرضياته. جاء دور عرض النتائج المتوصل إليها و مناقشتها من حيث القبول أو الرفض وكذلك تفسيرها ، خروجا بأهم النتائج المتوصل إليها ، و هنا سنقوم بعرض النتائج و ذلك حسب متغيرات الدراسة.

1- عرض نتيجة البحث :

تنص الفرضية على أنه " **هل توجد علاقة بين تقدير الذات و التوافق الدراسي بين المعاقين بصريا ، المدمجين و غير المدمجين** "، للتحقق من صحة هذا الفرض قمنا بحساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات غير المدمجين في كل من تقدير الذات والتوافق الدراسي.

المتغيرات	حجم العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
تقدير الذات	38	19.73	2.81	0.055	0.74
التوافق الدراسي		31.65	3.81		

الجدول رقم (18) المتغيرات و المتوسط و الانحراف المعياري و معامل الارتباط ومستوي الدلالة بالنسبة للمعاقين بصريا المدمجين و غير المدمجين

من خلال الجدول يتضح أن قيمة الارتباط هي (0.055) وهي غير دالة عند مستوى الدلالة الإحصائية $\alpha = 0.05$ وعليه نقبل بالفرضية الصفرية ونقول انه لا توجد علاقة ارتباطيه بين تقدير الذات والتوافق الدراسي عند المعاقين بصريا المدمجين وغير المدمجين.

1 -2- عرض نتائج الفرضيات :

1 - 2 - 1 - عرض نتائج الفرض الأول :

ينص الفرض الأول على ما يلي " **توجد علاقة ارتباطيه بين تقدير الذات و التوافق الدراسي عند المعاقين بصريا غير المدمجين** "، للتحقق من صحة هذا الفرض قمنا بتطبيق معامل الارتباط بيرسون بين درجات غير المدمجين في كل من تقدير الذات و التوافق الدراسي ، و كانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي :

المتغيرات	حجم العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
تقدير الذات	20	31.50	2.585	0.217	0.357
التوافق الدراسي		22.75	2.275		

الجدول رقم (19) المتغيرات و المتوسط و الانحراف المعياري و معامل الارتباط ومستوي الدلالة بالنسبة للمعاقين بصريا غير المدمجين

من خلال الجدول يتضح أن قيمة الدلالة الإحصائية المحسوبة في SPSS هي (0.357) وهي أكبر من (0.05) وهي غير دالة و بالتالي نرفض الفرضية و نقبل الفرضية الصفرية والتي تقول انه لا توجد علاقة ارتباطيه بين تقدير الذات والتوافق الدراسي عند المعاقين بصريا غير المدمجين .

1 - 2- 2 - عرض نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني للبحث على ما يلي "**توجد فروق بين تقدير الذات و التوافق الدراسي عند المعاقين بصريا غير المدمجين تعزي لمتغير الجنس** ".وللتحقق من صحة الفرض قمنا باستخدام اختبار ت (T) لعينتين مستقلتين ألا و هما الذكور و الإناث ، و كانت النتائج كما هي موضحة في الجدول أدنه :

المتغير	المجموعة	عدد الأفراد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
تقدير الذات	ذكور	14	31.71	2.045	18	0.556	0.585
	إناث	06	31	3.742			
التوافق الدراسي	ذكور	14	22.50	5.694	18	0.315	0.756
	إناث	06	23.33	4.633			

الجدول رقم (20) المتغير و المتوسط و الانحراف المعياري و درجة الحرية و قيمة ت ومستوي الدلالة بالنسبة للمعاقين بصريا غير المدمجين حسب متغير الجنس

يتضح من الجدول انه بالنسبة لبعد تقدير الذات بين عينة الذكور و الإناث أن العلاقة ليست دالة إحصائيا حيث بلغ مستوى الدلالة (0.585) بدرجة حرية 18 وهي أكبر من مستوى المعنوية (0.05) و بالتالي فإننا نقبل الفرض الصفري أي أن هذه القيمة ليس لها دلالة إحصائية و بالتالي لا توجد فروق بين في تقدير الذات بين الذكور و الإناث.

و في بعد التوافق الدراسي بين الذكور و الإناث تبين النتائج أيضا انه العلاقة ليست دالة إحصائيا حيث بلغ مستوى الدلالة (0.756) بدرجة حرية 18 و هو أيضا اكبر من مستوى المعنوية المعتمد 0.05 وعليه تقبل الفرضية الصفرية القائلة بأنه لا توجد فروق بين الذكور و الإناث في التوافق الدراسي.

1 – 2 – 3- عرض نتائج الفرض الثالث :

ينص الفرض الثالث للبحث على ما يلي " **هناك علاقة بين تقدير الذات و التوافق الدراسي عند المعاقين بصريا المدمجين** "، للتحقق من صحة هذا الفرض قمنا بتطبيق معامل الارتباط بيرسون بين درجات المدمجين في كل من تقدير الذات و التوافق الدراسي وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي :

المتغيرات	حجم العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
تقدير الذات	18	31.83	3.869	0.762**	0.000
التوافق الدراسي		22.83	4.301		

الجدول رقم (21) المتغيرات و المتوسط و الانحراف المعياري و معامل الارتباط ومستوي الدلالة بالنسبة للمعاقين بصريا المدمجين

يتبين من خلال الجدول أن قيمة الدلالة تساوي 0.000 و هي أقل من 0.05 و هذا يدل على أن هناك ارتباط قوي 0.762 عند مستوى 0.01 بين تقدير الذات و التوافق الدراسي عند المعاقين بصريا المدمجين.

1 – 2 – 4- عرض نتائج الفرض الرابع :

ينص الفرض الرابع " **توجد فروق بين تقدير الذات و التوافق الدراسي عند المعاقين بصريا للمدمجين تعزي لمتغير الجنس** "، وللتحقق من صحة الفرض قمنا باستخدام اختبار ت (T) لعينتين مستقلتين ألا و هما الذكور و الإناث ، و كانت النتائج كما هي موضحة في الجدول أدنه:

المتغير	المجموعة	عدد الأفراد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
تقدير الذات	ذكور	12	31.67	4.292	16	0.251	0.805
	إناث	06	32.17	3.189			
التوافق الدراسي	ذكور	12	23.42	4.602	16	0.663	0.432
	إناث	06	21.67	3.724			

الجدول رقم (22) المتغير و المتوسط و الانحراف المعياري و درجة الحرية و قيمة ت ومستوي الدلالة بالنسبة للمعاقين بصريا المدمجين حسب متغير الجنس

يتضح من الجدول إن لبعد تقدير الذات بين الذكور و الإناث المدمجين أنه لا توجد فروق حيث بلغ مستوى الدلالة 0.805 و هو أكبر من مستوى المعنوية 0.05 و بالتالي نقبل الفرضية الصفرية التي تقول انه لا توجد فروق في تقدير الذات بين الجنسين عند المعاقين بصريا المدمجين.

وفي بعد التوافق الدراسي بلغ مستوى الدلالة 0.432 و هو اكبر أيضا من 0.05 و هو غير دال إحصائيا و بالتالي نقبل أيضا الفرضية الصفرية و التي تقول انه لا توجد فروق في التوافق الدراسي بين الجنسين عند المعاقين بصريا المدمجين.

1 – 2 – 5-عرض نتائج الفرض الخامس :

ينص الفرض الخامس على ما يلي" **توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المعاقين بصريا المدمجين و غير المدمجين في أبعاد التوافق الدراسي** " ، وللتحقق من صحة الفرض قمنا باستخدام اختيار ت (T) لعينتين مستقلتين وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي :

الأبعاد	العينة	حجم العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	الدلالة
الجهد و الاجتهاد	مدمجين	18	7.11	1.844	36	0.754	0.466
	غير مدمجين	20	7.70	2.908			
التنظيم	مدمجين	18	10.83	1.978	36	1.379	0.176
	غير مدمجين	20	9.90	2.174			
العلاقة بالمدرس	مدمجين	18	5.00	1.680	36	0.559	0.580
	غير مدمجين	20	5.30	1.625			

الجدول رقم (23) يبين الفروق عند المعاقين بصريا المدمجين و غير المدمجين في أبعاد التوافق الدراسي

يتضح من الجدول انه بالنسبة لبعد الجهد و الاجتهاد بين عينة المدمجين و غير المدمجين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حيث بلغت مستوى الدلالة 0.466 و هي اكبر من مستوى المعنوية 0.05 و بالتالي فان هذه القيمة ليست ذات دلالة إحصائية.

و في بعد التنظيم فتبين النتائج انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة المدمجين وغير المدمجين حيث بلغت الدلالة المحسوبة 0.176 و هي اكبر من مستوى المعنوية 0.05 وبالتالي العلاقة ليست دالة إحصائيا أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية.

وبالنسبة لبعد العلاقة بالمدرس تبين النتائج انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية أيضا حيث بلغت مستوى الدلالة المحسوبة 0.580 و هي اكبر من مستوى المعنوية 0.05 و هذه القيمة ليس لها دلالة إحصائية.

1 -2- 6 - عرض نتائج الفرض السادس :

ينص الفرض السادس على "**وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعاقين بصريا المدمجين و غير المدمجين علي مقياس تقدير الذات** "، و للتحقق من صحة الفرضية قمنا باستخدام اختبار. ت . لعينتين مستقلتين ، و كانت النتائج موضحة في الجدول أدنه:

الأبعاد	العينة	حجم العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	الدلالة
تقدير الذات	مدمجين	18	31.33	4.087	36	0.152	0.880
	غير مدمجين	20	31.50	2.585			

الجدول رقم (24) يوضح الفروق بين المعاقين بصريا المدمجين وغير المدمجين علي مقياس تقدير الذات

يتضح من نتائج التحليل الإحصائي أن قيمة sig تساوي 0.880 وهي اكبر من مستوى المعنوية 0.05 و بالتالي فهي غير دالة إحصائيا أي انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المدمجين و غير المدمجين في مقياس تقدير الذات .

2 – مناقشة نتائج البحث :

2 – 1 – مناقشة نتائج الفرض الأول :

ينص الفرض الأول عن وجود علاقة بين تقدير الذات و التوافق الدراسي عند المعاقين بصريا غير المدمجين و الذين يتمدرسون في المدارس الخاصة ، و تهدف هذه الفرضية إلي الإجابة عن السؤال في إشكالية الدراسة وهو "**هل توجد علاقة بين تقدير الذات و التوافق الدراسي عند المعاقين بصريا غير المدمجين ؟**

يتبين من خلال الجدول (19) انه لا توجد علاقة بين تقدير الذات و التوافق الدراسي عند المعاقين بصريا المتمدرسين في المدارس الخاصة ، حيث أظهرت النتائج عن عدم وجود علاقة ارتباطيه للمعاقين بصريا و الذين يزاولون دراستهم في المدارس الخاصة بهم فيما يخص تقدير الذات و توافقهم الدراسي و منه نستنتج أن الفرضية الأولي للبحث لم تتحقق.

هذه النتيجة تتعارض مع ما توصلت إليه دراستي دروفال (1989) ودارسة بيشوب و جوبل (1994) إلى أن الأطفال ذوي الحاجات يتطورون بشكل أفضل في المجالات الاجتماعية والأكاديمية عندما يتعلمون في المدارس العادية إضافة إلى الأثر الكبير للتفاعلات الاجتماعية مع الأطفال العاديين على النمو اللغوي ، وتكوين صورة ايجابية عن الذات.

ويمكن تفسير عن عدم وجود علاقة بين تقدير الذات و التوافق الدراسي لدي أفراد عينة الدراسة و المتمثلة في فئة المعاقين بصريا غير المدمجين . أن من أهم الظروف المؤثرة في بناء تقدير الذات لدي فئة المعاقين بصريا قلة الخبرة و الاحتكاك بالبيئة المحيطة ، وهذا راجع إلى نقص بعض المهارات التواصلية لدي هاته الفئة خصوصا مهارات

التواصل غير اللفظية ، كل هذا لابد أن يترك بعض الآثار السلبية على مهاراتهم الاجتماعية بشكل عام.

هذا ما تجلي لنا من خلال دراستنا حيث نجد أن التلاميذ غير المدمجين يفتقدون إلى الخبرة ، وهذا راجع إلي قلة احتكاكهم مع الوسط الخارجي بشكل كبير مما يؤدي إلى نقص في بناء خبرات و مهارات جديدة ،وكل هذا له الأثر الكبير على التكوين النفسي الداخلي لتلاميذ و بالتالي فقدانه إلى بناء تقدير ذات ناضج .وهذا ما أكده منصوري أن "التعلم في الأقسام الخاصة يترك أثار سيكولوجية سريعة لا تؤثر على التلميذ فحسب، بل يشعره بتقدير منخفض بالنظر لمن يفوقه فهو يشعر بنظرة الجميع إليه على انه فرد لا آمل فيه و ميؤوس منه".**(منصوري محمد،2005،91)**

إضافة إلى عامل قلة الاحتكاك بالوسط الخارجي و لما له من اثر، نجد عامل السن الذي يلعب دورا مهما في بناء تقدير الذات، ففي دراسة سيمونس (simmons,1973) الذي توصل إلى "وجود فروق في درجات تقدير الذات في الصفوف الدراسية ،وقد ميز سيمونس في نتائج هذه الدراسة إلى جانب متغير السن و أن الفروق في درجات تقدير الذات في هذه الصفوف مرتبطة بالوضع المدرسي و أن هذا العامل جد مهم".**(H.lehalle,1975,79)**

هذا يعني أن عامل الوضع المدرسي أو نوع القسم الذي ينتمي إليه التلميذ له أهمية بالنسبة لتقدير التلميذ لذاته، فاقتران الإعاقة بعامل السن إضافة إلى قلة الاحتكاك بالبيئة الخارجية يؤدي بطبيعة الحال إلى فقدان الثقة لدى التلميذ و شعوره بعدم الأمن ،وخوفه من المستقبل مما يؤدي إلى فروق كبيرة بين التلاميذ المعاقين المزاولون لدراستهم في المدارس الخاصة بهم مقارنة مع نظرائهم من المعاقين المتمدرسين في المدارس العادية. كل ذالك يؤدي إلى اختلال في عملية التكييف و بالتالي تخلق نوعا من الاضطراب في المجال التوافقي على مستوي كل المجالات النفسية منها و الاجتماعية و الدراسية .

2 – 2- مناقشة نتائج الفرض الثاني :

ينص الفرض الثاني عن وجود فروق بين تقدير الذات و التوافق الدراسي عند المعاقين بصريا غير المدمجين يعزي لمتغير الجنس ،وتهدف هذه الفرضية للإجابة عن السؤال في إشكالية الدراسة وهو "**هل توجد فروق بين تقدير الذات و التوافق الدراسي عند المعاقين بصريا غير المدمجين تعزي لمتغير الجنس؟**

يتبين من خلال الجدول (20) انه لا توجد فروق في تقدير الذات بين الذكور و الإناث لدي المعاقين بصريا غير المدمجين ،ومنه نستنتج أن الفرضية الثانية للبحث لم تتحقق.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه العديد من الدراسات مثل دراسة عبد ربه على شعبان (2010) حول الخجل وعلاقته بتقدير الذات ومستوى الطموح لدى المعاقين بصريا في المرحلة الإعدادية والثانوية على عينة بلغ قوامها 61 طالب مقسمة على 30 طالب و31 طالبة معاقين بصريا مستخدما استبيان من إعداد الباحث نفسه ومن بين النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات تعزى لمتغير الجنس.

نجد كذلك دراسة زكرمان (zackerman,1980) الذي يتفق مع النتيجة التي توصلنا إليها في أن الذكور و الإناث يتشابهون في الأساس بتقبل الذات و تقديرها .(**الديب محمد علي،1994،13**)

ويتبين كذلك من الجدول عن عدم وجود فروق بين الذكور و الإناث لدي المعاقين بصريا غير المدمجين فيما يخص توافقهم الدراسي ، و هذا ما اتفقت معه دراسة طيب تومي (2010) حول علاقة أساليب التفكير "لسترنبرج" بالتوافق الدراسي لدى التلاميذ المكفوفين في كل من بسكرة الجزائر العاصمة ، قسنطينة على عينة شملت (30) كفيفا من كلا الجنسين.(20) إناث (10) ذكور مستخدمين مقياس التوافق الدراسي ليوجمان وقد حصلت النتائج إلى انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث المكفوفين في درجات مقياس التوافق الدراسي.

و يمكن تفسير عدم وجود فروق بين الذكور و الإناث فيما يخص تقدير الذات و التوافق الدراسي ،إلى أن مجالات الإبداع و التفوق المختلفة أصبحت متاحة لكل الجنسين و لم تعد محتكرة على جنس معين ، و أن الفتاة أصبحت تفكر في تحقيق أهدافها و ذاتها نظرا لتغير أفكار المجتمعات العربية بصفة عامة و المجتمع الجزائري بصفة خاصة كحق التعلم والعمل و بالتالي أصبحت الفتاة تناظر الشباب في كل المجالات ، أما بالنسبة للمعاقين بصريا فإنهم يحاولون تعويض ما فقد منهم ليس نكرا في الإعاقة بل شعورا بأنهم جزء من هذا المجتمع ، و بالتالي من حقهم المشاركة في بناءه سواء ذكورا أو إناثا على حد سواء وشعورهم بأنهم قد يكونوا علة على المجتمع هذا يدفعهم إلى تحقيق ذاتهم ، ويرجح باحثون عدم وجود فروق جوهرية بين الجنسين في مستوي تقدير الذات إلى عدة عوامل جوهرية فحسب روبين (Rubin,1983) " يرتبط تقدير الذات بمتغيرات متباينة و محددات شتي ؛فهو يرتبط بالعلاقات الشخصية المتنوعة مدى شعور المراهق بالتوافق مع الشخصية المتنوعة ، مدى شعور المراهق مع التوافق مع ذاته و مع الآخرين إلى جانب تحديد أهدافه الذاتية ".(**سيد سليمان،2001،84**)

ويأتي هذا مغايرا لبعض الدراسات التي ترى في وجود فروق جوهرية بين الجنسين في مستوى تقدير الذات كدراسة أنجيل (Engel,1959) على عينة من مائة و أربعون مراهق تتراوح أعمارهم ما بين 13–15 للبنين و 15 – 17للبنات ؛ حيث أظهرت النتائج إلى وجود فروق لصالح الذكور .(**الديب محمد علي،1994،222**)

وأظهرت دراسة ستلسون (Stilson,1984) و التي أظهرت عن وجود فروق جوهرية بين الجنسين إلا أنها كانت لصالح الإناث ،حيث كانت نتائج الطالبات في اختبار تقدير الذات اعلي من درجات الذكور .(**الديب محمد علي،1994،13**)

ويفسر عدم وجود فروق بين المعاقين بصريا غير المدمجين عل مستوي التوافق الدراسي أن طبيعة الجنسين في بيئتنا و خاصة فئة المعاقين بصريا لا يوجد اختلاف واسع في تنشئتها الاجتماعية و التي من خلالها تعمل على تعديل التوافق بشكله العام للفرد،

و المتمثل أساسا في البيئة الأسرية حيث أن المعاملة التي يتلقها المعاق بصريا هي متساوية بدرجة اكبر ، فثقافة الوالدان في مجال الإعاقة تساعد المعاق بصريا على تكيفه و بالتالي إحراز توافقا نفسيا و اجتماعيا و هذان لهما الأثر الكبير على التوافق الدراسي عند التحاق المعاق بصريا بالمدرسة .وهنا نجد أن فاروق الروسان يتحدث على أن الفروق الحاصلة بين الجنسين عند المعاقين راجعة إلى خصائص كل فئة والى الظروف التنشئة الاجتماعية. فوجود المعاق بصريا من كلا الجنسين داخل المحيط المدرسي تتحكم في عملية توافقه الدراسي مثل المعلم و المناهج و طرق التدريس ،و تبين ذلك مثلا شخصية المعلم لها اثر مباشر في الصحة النفسية و الاجتماعية و المدرسية للتلميذ، حيث انه إذا علم المعلم مسبقا الفئة التي يتعامل معها و التي تضم كلا الجنسين أعطاه هذا الجانب الكثير من الفوائد و التي منها ؛ فهم اتصال كل تلميذ أو تلميذة داخل الصف الدراسي الحد من الفوضى والشغب داخل القسم التي تنعكس مباشرة على فهم المادة الدراسية، إضافة إلى معرفة طريقة التدريس الملائمة لهم ، كما أن تهيئة الفرص اللازمة والمتاحة للاستفادة من التعليم بأكبر قدر ممكن، هذا كله يساعده على تحقيق توافق دراسي جيد.

وهنا يمكن القول أن نتائج دراستنا جاءت مخالفة لدراسة نجمة عبد الله الزهراني (2004) حول معرفة الفروق بين الجنسين في النمو النفسي و الاجتماعي و التوافق الدراسي وتوصلت النتائج إلى وجود فروق أساسية بين الجنسين كانت لصالح الذكور.**(تومي طيب،2010،158)**

2 – 3 – مناقشة نتائج الفرض الثالث :

ينص الفرض الثالث عن وجود علاقة بين تقدير الذات و التوافق الدراسي عند المعاقين بصريا المدمجين و الذين يتمدرسون في المدارس العادية مع اقرأنهم العاديين و تهدف هذه الفرضية إلى الإجابة عن السؤال في إشكالية الدراسة وهو "**هل توجد علاقة بين تقدير الذات و التوافق الدراسي عند المعاقين بصريا المدمجين ؟**

يتبين من خلال الجدول (21) انه توجد علاقة قوية بين تقدير الذات و التوافق الدراسي عند المعاقين بصريا المتمدرسين في المدارس العادية (المدمجين)، حيث أظهرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطيه قوية للمعاقين بصريا و الذين يزاولون دراستهم في المدارس العادية فيما يخص تقدير الذات و توافقهم الدراسي و منه نستنتج أن الفرضية الثالثة للبحث قد تحققت .

تتفق هذه الدراسة إلى ما توصلت إليه العديد من الدراسات مثل جرفين شيرلي ونيس (2005) حول دراسة عن العلاقة بين تقدير الذات والتعاطف لدى المبصرين وذوي الإعاقة البصرية ، اشتملت العينة 71 طالب معاقا بصريا و88 طالب من المبصرين وتراوحت أعمارهم ما بين 8-14 سنة واستخدام الباحثان مقياس كوبر سميث ، وقد أشارت النتائج انه لا يوجد اختلاف بين مجموعتين لطلاب المبصرين والمعاقين بصريا في مستوى تقدير الذات والتعاطف مع الآخرين.

أما دراسة بجيور جوويانولا وسوليز (2008) على عينة قومها 15 طالب ذو إعاقة بصرية مدمجون في ثلاث مدارس أساسية بهدف تقيم برنامج الدمج المطبق عليهم ، وقد أظهرت النتائج أن للدمج المطبق أثرا ايجابيا على تحسين الأداء الأكاديمي لدى الطلبة ذوي الإعاقة البصرية.

كذلك دراسة رويز وسيسيلا (1994) التي تناولت تحديد العلاقة الأثر المحتمل لكل من الدافعية و تقدير الذات لدى المكفوفين المدمجين على عينة من 156 مفحوصا ،وتوصلت إحدى نتائجها أن الشخص الكفيف يعرف ويقدر نفسه بطرق ايجابية .

ويمكن تفسير وجود علاقة ارتباطيه قوية عند المعاقين بصريا فيما يخص تقديرهم لذاتهم وتوافقهم الدراسي إلى أهمية الدمج في تنمية و تطوير الخبرات و المهارات لديهم سواء كان هذا الدمج كليا أو جزئيا لأنه يساعدهم على تنمية مهارات اجتماعية و زيادة القدرة على التواصل الشخصي إضافة اكتساب نماذج سلوكية سوية من خلال الاختلاط مع الأقران العاديين و معايشتهم في المدارس ، وهذا ما تطرق إليه شاش سلامة حيث اعتبر

أن " الدمج يتيح فرصة اكبر للتلميذ للتوافق مع الحياة في المجتمع العادي بطريقة أكثر سهولة ،تواجد التلاميذ الغير العاديين مع التلاميذ العاديين يجعلهم يتعلمون منهم و يكتسبون مهاراتهم و يتقبلون عجزهم منذ البداية ".**(شاش سلامة محمد ،2002،13)**

وباعتبار المدرسة الوسط الثاني الأكثر تأثيرا التي يواجهها المعاق بصريا بعد الأسرة ،ففي المدرسة يعمل على تكوين شخصيته و هذا بفضل الاحتكاك اقرأنه و بالمعلمين والتأثر بالمنهاج الدراسية ،كما يلعب عامل التحفيز دورا محوريا في بناء شخصية المعاق بصريا كونه دائما يعمل على إيجاد نفسه ضمن مجتمع المدرسي ذلك انه يرى في الإعاقة في حد ذاتها محفزا لا عائقا في أداء مهامه بشكل سليم وهنا يأتي دور التعلم بالتقليد أي انه يعمل كل ما بوسعه من اجل مواكبة اقرأنه العاديين هذا كله يؤدي إلى تنمية انفعالاته في المواقف المختلفة كون فضاء المدرسة مجالا أخر يستطيع فيه المعاق إشباع حاجاته للحب و التقدير والانتماء الاجتماعي نتيجة الاختلاط بالآخرين و أمام تحقيق كل هذه الانجازات التي تعمل على رفع من مكانته و تقديره عند الآخرين و تغير نظرتهم إليه كما تعمل على زيادة تقدير الذات لديه.

كما أن نظرة و اتجاهات الفرد العادي نحو الفرد المعوق تلعب دورا رئيسا و مركزيا في تشكيل و صياغة تقدير الذات عند الفرد المعوق بصريا و في تحديد فرصه المتاحة ،حيث تكون لديه حرية محدودة لا قرار واقعه أو تعديله مما يسمح له بالتفاعل مع المحيط الاجتماعي و المدرسي و الذي يجعله قريبا منهم ،وتغير معاملة المجتمع للمعوق بصريا له اثر كبير على نفسيته فزيادة الاهتمام به كمثل الإهمال له ويؤثر ذلك بشكل كبير عليه ،لذا يقبل المعاق بصريا داخل المحيط المدرسي باعتباره شخصا متساويا مع اقرأنه في المجتمع المدرسي له الأثر الكبير في التوافق في شتي مجالاته النفسية و الاجتماعية و الدراسية.

كما أن عزل هذه الفئة من التلاميذ عن أقرانهم العاديين و عدم تكييف وضعهم الاجتماعي ضمن البيئة المدرسية التي يتعلم منها العاديين تتسبب في الكثير من المشاكل

التي ترد سلبا علي أدائهم و تفاعلهم الاجتماعي، "تؤدي العزلة إلى تدعيم السلوك اللاتوافقي من خلال محاكاة التلاميذ لبعضهم البعض ".**(شاش سلامة محمد،2002،83)**

2- 4 -مناقشة نتائج الفرض الرابع :

ينص الفرض الرابع عن وجود فروق بين تقدير الذات و التوافق الدراسي عند المعاقين بصريا المدمجين يعزي لمتغير الجنس ، وتهدف هذه الفرضية للإجابة عن السؤال في إشكالية الدراسة وهو "**هل توجد فروق بين تقدير الذات و التوافق الدراسي عند المعاقين بصريا المدمجين تعزي لمتغير الجنس؟**

يتبين من خلال الجدول (22) انه لا توجد فروق في تقدير الذات بين الذكورو الإناث لدي المعاقين بصريا المدمجين ،ومنه نستنتج أن الفرضية الرابعة للبحث لم تتحقق.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه العديد من الدراسات مثل دراسة المطوع (1996) حول التوازن النفسي لطلاب و طالبات المرحلتين الإعدادية و الثانوية وعلاقته بالدافع للإنجاز، و اتجاه نحو الاختبارات ، و تقدير الذات بدولة البحرين .

وتكونت عينة الدراسة من (107) طالبا منهم (50) ذكرا و (57) إناث من طلاب المرحلتين الإعدادية و الثانوية ، و استخدام الباحث أربعة أدوات ، مقياس التوازن النفسي ،و مقياس الاتجاه نحو الاختبارات و مقياس الدافعية للإنجاز و مقياس تقدير الذات ،وأسفرت الدراسة عن انه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في كل من متغير التوازن النفسي و الاتجاه نحو الاختبارات و الدافعية للإنجاز و مقياس تقدير الذات .**(شعبان عبد ربه،2010،115)**

كما تطرق الباحث عروق(1992) في دراسته التي أظهرت عدم وجود فروق إحصائية في مستوي تقدير الذات فيما يتعلق بمتغير الجنس ، وقد توصل هيستر(Hester,1980) إلى نفس النتيجة في دراسته الفروق الجنسية في مستوي تقدير الذات.**(قحطان الظاهر،2004،143)**

أما دراسة بلاك و كلانك & كونستوسblack,kalanek et constance (1996) حول تقدير الذات و علاقته بالنوع و الحالة الاجتماعية ، العرق و اصل العرق ، صفات

العائلة و التحصيل الدراسي لدي طلاب المرحلة المتوسطة، و تكونت عينة الدراسة من (90) طالبا ، و استخدم الباحث في الدراسة استبيان تقدير الذات الذي طوره كل من دبوا، فيليبس و ليبز (1995)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق في تقدير الذات بين الذكور والإناث يعزي للحالة الاجتماعية و الاقتصادية .(**شعبان عبد ربه ،2010،116**)

كما تطرقت أيضا دراسة تومي طيب (2010) السالفة الذكر حول علاقة أساليب التفكير "لسترنبرج" بالتوافق الدراسي لدى التلاميذ المكفوفين . في كل من بسكرة الجزائر العاصمة ، قسنطينة على عينة من التلاميذ المكفوفين و أظهرت نتائجها عن عدم وجود فروق بين الجنسين ، كما أظهرت انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التوافق الدراسي بين التلاميذ المكفوفين تعزى إلى متغير المركز الذين يدرسون فيه.

يمكن تفسير عدم وجود فروق بين الذكور و الإناث في مستوي تقدير الذات و التوافق الدراسي لدي المعاقين بصريا المدمجين ،كون الحياة العصرية كدت لا تفرق بين الجنسين في مختلف المجالات من حيث الإبداع و التفوق ، فالإناث أصبحت تزاحم الذكور و تبحث عن تحقيق ذاتها و أهدافها اللامتناهية . يأتي هذا في ظل التطور السريع و اختلاف أنماط الحياة و تغير المستمر لأفكار المجتمعات، و ما مجتمعنا إلا واحد منهم يساير ركب الانفتاح و يواكبه أما بالنسبة للمعاقين بصريا فانه يبحث عن نفسه وسط هذا التغير المستمر من المحيط الخارجي فهو يحاول رغم وجود إعاقة بتعويض ذلك النقص و في نفس الوقت يرى نفسه ملزما في المشاركة في بناء المجتمع سواء كان ذلك من الذكور أو الإناث ، مما يجعل هذه الإعاقة حافزا لا عائقا يدفعهم إلى المزيد من التحدي و يأتي هذا مغايرا لبعض الدراسات التي ترى في وجود فروق بين الجنسين في تقدير الذات كدراسة سيف (1993) حول علاقة الشعور الأمن بتقدير الذات عند المراهقين ، أين أظهرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات يعزي للجنس لصالح الذكور.(**الحجري سالمة،2011،23**)

تدعمها أيضا دراسة فرجر (Farger,1987) حول العلاقة بين تقدير الذات والابتكارية و أشارت الدراسة إلى وجود فروق دالة بين الذكور و الإناث في تقدير الذات لصالح الإناث.(**زبيدة بن دومة،2011،14**)

وعدم وجود فروق بين الذكور والإناث عند المعاقين بصريا المدمجين علي مستوى التوافق الدراسي يفسر ذلك بوجود تشابه في خصائص الجنسين إذ يتميزون بعدة صفات تجعلهم لا يختلفون كثيرا عن بعضهم و بالخصوص ذوي الإعاقة البصرية حيث أنهم يبدون في بعض الأحيان نفس الاستعدادات و القدرات لتحقيق التوافق داخل الفصل أو المحيط المدرسي وذلك ناتج عن مختلف النواحي المزاجية و الصفات الخلقية التي تحفز التلميذ على الإقبال إلي المواقف المدرسية بحماسة و ميل ووفق طاقة يختلقها التلميذ لإثبات وجوده حيث أن الحالة النفسية و الجسمية للمراهق المعاق بصريا تؤثر في علاقاته مع اقرأنه داخل الفصل أو خارج المدرسة مما قد ينتج عنها إما الإيجاب أو السلب في تكيفيه ، كل هذا يؤدي إلى العمل دائما بغية الوصول بالمعاق إلى اكبر قدر ممكن من التوافق الدراسي .

2 – 5 – مناقشة نتائج الفرض الخامس :

ينص الفرض الخامس عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المدمجين و غير المدمجين في أبعاد التوافق الدراسي عند المعاقين بصريا وتهدف هذه الفرضية للإجابة عن السؤال في إشكالية البحث و هو "**هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المدمجين و غير المدمجين في أبعاد التوافق الدراسي عند المعاقين بصريا؟**

من خلال الجدول (23) يتبين انه في بعد الجهد و الاجتهاد و بعد التنظيم و بعد العلاقة بالمدرس لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المدمجين و غير المدمجين عند فئة المعاقين بصريا.

ويرجع إلى عدم وجود فروق بين المدمجين و غير المدمجين على مستوي التوافق الدراسي عند المعاقين بصريا كون التوافق الدراسي قد تحقق عند كلا الفئتين المدمجين منهم وغير

المدمجين ، وبطبيعة الحال لا يتسنى هذا التوافق إلا عن طريق تحقيق مجموعة من العوامل التي تتحكم فيه و من أهمها نجد العلاقة بالمدرس و الجهد و الاجتهاد إضافة إلى الإذعان .

فالنسبة للعلاقة بالمعلم فان هذه العلاقة و المقصود بها تلميذ – مدرس تتخذ حيزا كبيرا من الأهمية خاصة في المراحل الإنمائية الهامة ، و التي تتشكل فيها الاتجاهات الايجابية بعدا هاما بالنسبة للتلميذ لتأكيد ذاته من خلال المعلومات التي يستقيها من المحيطين به خاصة الأستاذ ، لذا فان المدرس و نقصد به بطبيعة الحال المدرس الناجح يلعب دورا هاما في هذه العلاقة و حسب زبيدة فان " المعلم الجيد ينبغي عليه أن يحب طلبته و يعاملهم بوجه محب وأن يتوفر لديه توازن عاطفي و أن يتصف بأخلاق ذلك أن العلاقة بين التلميذ و المعلم من العلاقات الهامة ".**(زبيدة بن دومة،2011،64)**

كما أن المعلم الناجح يخلق ميكانزيم و آليات بيداغوجية جد فعالة يعمل من خلالها على تعديل مختلف السلوكات الطارئة في الصف و هذا ما تطرقت إليه العديد من الدراسات مثل دراسة عبد المجيد نشواتي حول فعالية المعلم و هدفت هذه الدراسة إلى معرفة خصائص المعلم الفعال و خلصت هذه الدراسة إلى ضرورة أن تجتمع الخصائص الشخصية والمعرفية في المعلم بغية تكوين تلميذ متوافق دراسيا .**(بودر عقيلة،2010،02)**

ودراسة رمزية غريب حول اثر المعلم على تلاميذه، و اشتملت عينة الدراسة على 100معلم و معلمة و حصلت الباحثة على عدة صفات التي يجب أن يتحلى بها المعلم من أهمها الصفات الإنسانية و التي تؤخذ بعين الاعتبار بين العلاقة بين التلميذ والمدرس.**(بودر عقيلة،2010، 14)**

و دراسة باترن روبرت حول صفات المعلم القادرة على اثرة اهتمام الطلاب و المعلم غير القادرة على إثارة اهتمامهم ،و ذلك عن طريق سرد أراء الطلاب و شملت العينة مجموعتين من الطلبة باختلاف مستوي الدراسي إضافة إلى مجموعة من خبراء التربية

،وخلصت النتائج إلى أن خبراء التربية اهتموا بالأستاذ في حين اهتم التلاميذ بمعاملة الأستاذ لهم.

وتطرقت دراسة ماري اماتوره حول تشابه السمات الشخصية بين التلميذ و مدرسيه وخلصت الدراسة على الأثر الموجود في التلميذ الذي يتركه مدرسه فيه عموما .(**بودر عقيلة،2010، 23**)

أمام هاته الدراسات يتجلى لنا أهمية العلاقة بين التلميذ و المدرس في تحقيق عملية التوافق و أن هذه العلاقة مبنية على عنصري تأثير و مؤثر لذلك يجب مراعاة اتجاهات المعلمين نحو تلاميذهم و التي تعد حاسمة و جد مهمة لكفاءة تعليمهم ، إذ يجب علي المعلمين إظهار مشاعرهم الايجابية اتجاه هؤلاء التلاميذ الشيء الذي من شانه أن يزيد من ثقتهم بأنفسهم وتوافقهم الدراسي.

عكس بعض الاتجاهات التي ترى أن صعوبة التوافق الدراسي لدي التلاميذ ترجع إلى سوء العلاقة بالمدرس مما ينجم عنه عدة مظاهر اللاتوافقية كصعوبة الانضباط داخل القسم ،تشويش الانتباه و التركيز إضافة إلى نقص الاهتمامات الدراسية و الجهد الدراسي ، وكذلك ينتج عنه صعوبة هؤلاء التلاميذ في عقد علاقة منسجمة مع مدرسهم وهذا له الأثر الكبير على اندماجهم و استثمارهم في الدراسة ، وهذا ما تطرقت إليه دراسة هارنر وشونك (2004) اللذان وجدا أن إحساس التلميذ بالنفي من جماعة القسم و عدم المساندة من قبل الأستاذة هو منبع القلق بالنسبة له ،الشيء الذي يرفع من مستوي الاضطرابات السلوكية اللاتوافقية و على رأسها التوافق الدراسي .

بالنسبة إلى عدم وجود فروق بين المعاقين بصريا سواء المدمجين منهم أو غير المدمجين على مستوي بعد الجهد و الاجتهاد يرجع و بدرجة كبيرة إلى أن كلا الفئتين تعملان ضمن الإطار أو المحيط الذي ينتمون إليه دون أي تأثير عليهم ، فالمدمجين يعملون جنبا إلى جنب مع أقرانهم العاديين ذلك دون أن ينقص من عزيمتهم في حين يعمل المعاقين بصريا الغير مدمجين دون وجود فروق بينهم ، فهم يجتهدون أكثر ضمن وسطهم مما يخلق

لديهم جو من الحماس و المشاركة الفعالة ، كما يبدي التلاميذ رغبة أكثر في الاجتهاد مما يؤدي إلى زيادة حبهم للمواد المدروسة و الرغبة في التفوق وكذلك بذل الجهود المطلوبة للوصول إلى اكتساب المعلومات و المعارف و تجديد الأفكار التي يردون من خلالها تحقيق أهدافهم .

كما أن عامل الجهد و الاجتهاد يرتبط أكثر بالمنافسة بين التلاميذ القسم إذ يرى برتراندرسل أن " احدي علل الاعتقاد بالتنافس في التربية هو أنها قادت و خاصة مع أحسن التلاميذ بمقدار اكبر من زيادة الثقافة ".(**برتراندرسل،1978،157**)

ويؤكد ذلك كمال دسوقي أن " من عوامل التوافق الدراسي في جد التلميذ و إثارة التنافس بين الدارسين مما يدفع إلى الغيرة و الاهتمام ".(**دسوقي كمال، 1985،335**)

كما يؤكد أيضا أن " إثارة الدافع كحث على التعلم وإثارة الهمة ، و الإقبال على الدرس ورغبة التلميذ في المعرفة و الفهم ، الاستطلاع و الاستكشاف ...، ينبغي أن تكون هدف المدرسة في المقام الأول ، حتى ينمو الميل الشخصي و الاتجاه و الحرص ".(**دسوقي كمال،1985،334**)

أما بالنسبة لعدم وجود فروق بين المدمجين و غير المدمجين لدي المعاقين بصريا علي مستوي بعد الإذعان فيرجع إلى العلاقة الحسنة مع المدرس ، فالمدرس يساهم و بقدر كبير على تنمية قدرة حل المشكلات لتلاميذه إضافة إلى مساعدته علي أداء واجباته وهذا يرجع بطبيعة الحال إلى أن التلميذ يكون التلميذ محترما لمدرسه و للمادة المدروسة ويؤكد في هذا الصدد ويلا رد اولسون أهمية طاعة المعلم بقوله " وهكذا كانت الطاعة أعظم فضيلة والعصيان اكبر رذيلة ".(**ويلارد اولسون،1962،596**)

حيث أن التلميذ يعمل بهدوء داخل حجرة الصف و يكون ذلك عن طريق الاستئذان حين يرد القيام من مكانه أو الخروج من القسم ، و لا يكون مزعجا لزملائه و لمدرسه ويجيب علي الأسئلة التي يطرحها المدرس و ذلك عن طريق طلب الإجابة برفع الأصبع بكل هدوء و روية .

وتتجلي أهمية السلطة التعليمية في تحقيق عملية التوافق داخل الصف و حسب الشربيني وآخرون فان " السلطة داخل المؤسسة التعليمية ضرورية و للمدرسة نصيب فيها بقدر ما يسمح له بإحداث التأثير المناسب في مجالات ضبط السلوك التلاميذ والحكم عليهم واتخاذ قرارات تتصل بهم ".**(الشربيني زكريا،1996،122)**

وتأتي هذه النظرة مغايرة لعدة دراسات التي رأت في هذه السلطة عاملا يؤدي إلى هدم نفسية التلميذ و بالتالي وقوع خلال في العملية التوافقية ، و من أهم هاته الدراسات نجد دراسة احمد شبشوب (1981) حول تصورات التلاميذ المراهقين للقانون المدرسي ، إذ توصل فيها إلى أن اغلب تلاميذ العينة المستجوبة ترفض السلطة المدرسية لصرامتها أساسيا و عدم ملاءمتها لنفسية التلميذ ، وهو ما يؤكد أن إذعان التلميذ للنظام التعليمي هو اشد ما يكون ارتباطا بالعوامل المدرسية ".**(شبشوب احمد،1991،238)**

2 – 6 – مناقشة نتائج الفرض السادس :

ينص الفرض السادس عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المدمجين و غير المدمجين على مقياس تقدير الذات عند المعاقين بصريا وتهدف هذه الفرضية للإجابة عن السؤال في إشكالية البحث و هو "**هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المدمجين و غير المدمجين في تقدير الذات عند المعاقين بصريا؟**

يتبين من خلال الجدول (24) انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المدمجين وغير المدمجين في تقدير الذات عند فئة المعاقين بصريا ، ويرجح عدم وجود فروق على مستوي تقدير الذات بين فئة المدمجين و غير المدمجين إلى الظروف و طبيعة المحيط الذي ينتمون إلية.

نجد التلاميذ المعاقين بصريا الغير المدمجين و الذين يزاولون دراستهم في المدارس الخاصة بهم يعيشون ضمن بيئة مشابهة لهم ، خالية تماما من فروق و بالتالي يكون التلميذ بعيد عن الضغوط الخارجية ، و حسب بيرون (Perron) فان " غياب المنافسة

مع الغير في هذه الأقسام يجنب التلميذ الاحباطات و الضغوط (R.Perron,1991 ,125)."

ونتيجة لعدم وجود ضغوط تؤدي إلى نظرة التلميذ لنفسه ولذاته نظرة ايجابية و بالتالي ازدياد تقديره لها ، وهذا ما أكدته دراسة رينس (Rigness,1961) نقلا عن بيرون أن " وجود تقدير المرتفع للذات لدي تلاميذ الأقسام الخاصة يرجع لوجود تفوق في هذه الأقسام وإلى وجود شعبية مع زملاء القسم بالإضافة لمساهمة هذه الأقسام في التقليل من إشعار التلميذ بالفشل المدرسي ".(Perron,1991,125)

وتوصل كذلك بيرون (1979) من خلال الدراسات التي قام بها أن تلاميذ هذه الأقسام يتمتعون بقدير للذات مرتفع وقد فسرها بقوله " هذه الأقسام التي يبسط المعلمون فيها الشروط المدرسية حسب صعوبات التلميذ يعزز فيها الشعور بالتقدير الايجابي للذات ، حيث يرفع عند هولاء التلاميذ شدة الشعور بالنجاح و الخفض في الشعور بالفشل (Perron,1991 ,96)."

نفس الشئ الذي تطرق له مونباركات (2003) بان " التقدير المرتفع للذات لدى تلاميذ الأقسام الخاصة لتقبل هولاء التلاميذ لمستوى كفاءاتهم و الاعتراف بمهاراتهم دون اللجؤ لمقارنة أنفسهم بغيرهم من التلاميذ ".(J.Monbourquette,2003,25)

عدم وجود اختلاف عند المعاقين بصريا غير المدمجين في محيطهم الخارجي منحهم فضاء جديدا يمكنهم من خلاله تحقيق ذاتهم و بالتالي يمكنهم من تحقيق أحلامهم و إعطاءهم فرص أكثر للنجاح . كما نجد أيضا ضمن أقسام المعاقين بصريا غير المدمجين مرونة أكثر والحرص على بطء التعليم و الحرص على ما يجلب اهتمام التلميذ و ما يوافقه و التركيز على دافعيته من العوامل التي تساهم في إشعار التلميذ بالقيمة الشخصية هذا لا يعني أن تلاميذ غير المدمجين يتميزون بقدير ذات عال دوما و إنما هناك أحيانا تقدير متدني للذات في بعض الأحيان ،لان تقدير الذات ما هو إلا توازن ديناميكي ففي بعض الأحيان يتأرجح ما بين الرفع و الخفض ،بمعني انه يمكن لتقدير

الذات أن يرتفع في لحظة الشعور بالنجاح والسعادة والرضاء ، و يمكن أن ينخفض في لحظة الفشل .

أما تلاميذ المدمجين و الذين يزاولون دراستهم مع اقرأنهم العاديين فان تفسير ارتفاع تقدير الذات لديهم إلى شعور هذه الفئة من المعاقين بنوع من التقبل من طرف زملائهم العاديين ، و شعورهم بالتعويض والأمان من خلال العلاقات الجديدة و الجيدة، و يرجع ذلك إلى المساعدة المقدمة من طرف الأخصائيين النفسانيين ،إضافة إلى ذلك وجود هاته الفئة من المعاقين ضمن مجموعة متشابهة و متساوية تقريبا من حيث الكفاءات و القدرات العقلية أين يمكنهم تبادل المعلومات بكل حرية و إبراز مهارتهم و خبراتهم كل هذا يؤدي بهم إلى اكتسابهم الشعور بالتقبل من طرف أقرانهم العاديين داخل الصفوف العادية، حسب شاش فان "دمج التلميذ المعاق له اثأر ايجابية ، عندما يشترك في أقسام الدمج أين يتلاقى الترحيب والتقبل من الآخرين بحيث يعطيه الشعور بالثقة في النفس و يشعره بقيمته في الحياة و يتقبل عجزه ".**(شاش سلامة محمد،2002،85)**

وهذا ما ذهب إليه لوبورت (1975) بان " الاعتراف الجماعي لما يبديه التلاميذ من مهارات أو نجاح في نشاط ما أو فعالية ما يدفع بهم لتغيير تقديرهم الذاتي من السلب إلى الإيجاب وإعادة الثقة في أنفسهم و مشاركتهم العامة ".**(M.Lobort,1975,145)**

3 – الاستنتاج العام :

إن مشكلة الإعاقة ليست عرضية في حد ذاتها بل هي ذات طابع نفسي و اجتماعي توجب توفير كل الإمكانات التي تتيح للمعاقين بصريا بان يشقوا طريقهم في الحياة ، ولكي يساهموا في بناء مجتمعاتهم من خلال أداء كامل وظائفهم داخل المجتمع لذلك سارعت المجتمعات للاهتمام بهم و العمل على إدماجهم بغية الاستفادة منهم كونهم طاقة لابد من استغلالها من جهة ،و من جهة أخرى بعث روح الثقة في ذواتهم من اجل تخطي عقبة هذه الإعاقة ، وبالتالي تكوين أفراد صالحين في المجتمع.

ولما كان تقدير الذات ذا أهمية كبيرة في علم النفس الاجتماعي ، باعتباره مرتبط ارتباطا وثيقا بعدة متغيرات و منها التوافق الدراسي ،جاءت هذه الدراسة التي تحاول التعرف عن العلاقة بين تقدير الذات و التوافق الدراسي عند المعاقين بصريا من خلال المقارنة بين فئة المدمجين و غير المدمجين ،وقد تم التحقق من فرضيات هذه الدراسة بتطبيق مقياس تقدير الذات لروزنبرغ (1979)، ومقياس التوافق الدراسي ليونجمان وترجمه و عدله للعربية حسين الدريني (1994)، وقد استخدمنا في تحليل النتائج مجموعة من الأساليب الإحصائية و المتمثلة في النسب المئوية ،معامل الارتباط (Person)،واختبار لإظهار الفروق – ت

من خلال النتائج المتحصل عليها استخلصنا :

أن الفرضية الأولي لم تتحقق و التي كان مفادها وجود علاقة بين تقدير الذات والتوافق الدراسي عند المعاقين بصريا الغير المدمجين ،حيث كنا نتوقع أن تقدير الذات يؤثر علي التوافق الدراسي عند المعاقين لكن بالعكس لم توجد هذه العلاقة بين المتغيرين ،وأرجعنا السبب إلى كون تقدير الذات في نمو مستمر ،إضافة إلى فقدان هذه الفئة من المعاقين إلى عنصر الاحتكاك مع المحيط الخارجي مما له الأثر الكبير في عملية بناء تقدير الذات وبالتالي تحقيق التوافق بمختلف أنواعه بما في ذلك التوافق الدراسي .

أما الفرضية الثانية لم تحقق حسب ما كنا نتوقعه : وجود فروق بين الذكور و الإناث لدي المعاقين بصريا الغير المدمجين ،وجاء هذا مطابقا لدراسات عبد ربه شعبان (2010) ودراسة تومي طيب ، ويمكن تفسير هذه النتائج إلى أن عامل الجنس لم يعد له أي أهمية وان المجتمعات أصبحت تساير العصرنة دون تميز بينهم ،و أصبحت الإناث تزاحم الذكور و تبحث عن ذاتها و مكانها داخل المجتمع بعيدا عن جميع الاعتبارات بما في ذلك الإعاقة ، وبالتالي تحقيق التوافق نفسيا و اجتماعيا و دراسيا .

بالنسبة لفرضية الثالثة فقد تحققت حسب ما كنا نتوقعه أي وجود علاقة بين تقدير الذات والتوافق الدراسي لدى المعاقين بصريا المدمجين ،ويرجع هذا إلى أهمية الدمج في تنمية قدرات النفسية للفرد المعاق من خلال اكتساب الثقة بالنفس و رضاء عن النفس مما يزيد في قدرته على تقييم نفسه ،إضافة إلى ذلك زيادة قدراته على تطوير خبراته و بالتالي تنمية مهاراته الاجتماعية بغية تحقيق مكانة له ضمن أقرانه و تحقيق التوافق .

أما الفرضية الرابعة لم تتحقق والتي تنص على وجود فروق بين الذكور و الإناث بالنسبة لتقدير الذات و التوافق الدراسي لدي المعاقين بصريا المدمجين ،وهذا راجع كما أشرت سابقا إلى أن متغير الجنس ليس له أي تأثير لا على تقدير الذات و لا على التوافق الدراسي ، وهذا عكس ما كان منتظرا وهو انعزال الإناث و الذكور بسبب إعاقتهم وخصوصا أنهم ضمن محيط يضم فئة العاديين ،أين من المفترض يشعرون بالدونية والخيبة ، ولكن ظهر العكس كله أين قام كلا الجنسين و بدون استثناء برفع روح التحدي واثبتوا كفاءتهم وقدرتهم على تحمل المسؤولية ،هذه كله ولد لديهم ازدياد تقيمهم لأنفسهم مما ساهم في تسريع اندماجهم داخل المجتمع المدرسي .

وعن الفرضية الخامسة والتي لم تتحقق و التي نصت على وجود فروق بين المدمجين والغير المدمجين فيما يخص أبعاد التوافق الدراسي ويرجع هذا كله إلى أن عملية التوافق بكل أبعادها من العلاقة بالمدرس و الجهد و الاجتهاد و محور الإذعان مستقلة كلية عن الإعاقة ،فالمعاق هو نفسه سواء كان في الفصل الخاص أو في الفصل العادي وترجع إلى طبيعة التلميذ و المدرس داخل الفصل وبكيفية تسير الحياة الدراسية .

أما الفرضية السادسة فلم تتحقق و التي نصت على وجود فروق بين المدمجين وغير المدمجين فيما يخص تقدير الذات ، ويمكن إرجاعها إلى مجموعة العوامل الخارجية التي تتحكم في الفرد خصوصا فيما يتعلق بجانب الشخصية ،فبالنسبة لغير المدمجين فان الفرد المعاق يكون بعيد كل البعد عن أي ضغوطات كونهم ينتمون إلى مجموعة ذات

خصائص موحدة وبالتالي فهي تقلل لديهم من الاحباطات دون أن يكون هناك أي اثر على تقييمهم لأنفسهم .أما فئة المدمجين فان عدم وجود فروق راجع إلى الثقة التي اكتسبها المعاق من خلال التقبل و الثقة الذي تلاقه من أقرانه العاديين ،مما مكنه من بناء علاقات جيدة مبنية على الثقة بالنفس و الرضاء على النفس من خلال رضاءه على الأداء و بالتالي تكون لديه صورة جيدة عن ذاته .

انطلاقا من نتائج الفرضيات فلقد استنتجنا أن لعملية الدمج أهمية كبيرة بالنسبة لذوي الاحتياجات الخاصة على عدة جوانب و بالأخص الجانب الشخصي لدي المعاق و خاصة فيما يتعلق بتقدير الذات و تحقيق الرضا عن النفس ،مما ينتج عنه رفع مستوي التوافق الشخصي و الاجتماعي بما في ذلك الدراسي.

وعموما تعتبر نتائج بحثنا ما هي إلا خطوة أولية لمعرفة العلاقة بين تقدير الذات والتوافق الدراسي بين المدمجين و غير المدمجين ،إضافة إلى معرفة الفروق فيما يتعلق بالجنس ، ويبقي هدف هذه الدراسة هو فتح أفاق جديدة و مواضيع جديدة في التربية الخاصة ، كون هذا الميدان حديث العهد في الجزائر و انه يفتقر لكثير من الدراسات التي يمكن أن تساهم في الاعتناء بفئة ذوي الاحتياجات الخاصة و بالخصوص المعاقين بصريا التي مازالت تعاني من العزلة و الآم و التهميش رغم المحاولات و المجهودات المبذولة .

اقتـــراحـــات :

إن الهدف من البحوث هو الاستفادة من نتائجها و من اجل فهم و حل المشاكل العالقة في مختلف الميادين ، ومما لاشك فيه فان التربية الخاصة ميدان يهتم بالأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة يهدف للتعرف عن هذه الفئة و إلمام بها من مختلف الجوانب بهدف مساعدتها و تنميتها و إظهار قدراتها و إمكانيتها بغية الوصول بها إلى العيش جنب إلى جنب مع جميع أفراد المجتمع دون تمييز .

ويمكننا الاستفادة من نتائجنا هذه في التربية الخاصة في ضوء الاقتراحات العلمية والعملية والتي نري أنها مهمة للتخفيف و لزيادة الاهتمام بهذه الفئات و تتمثل الاقتراحات فيما يلي :

- تعميم عملية الدمج لتشمل كافة مراحل التعليم ، وعدم اقتصارها على مرحلة التعليم الثانوي و الجامعي . و لما لا منذ مرحلة الطفولة المبكرة ، ويكون ذللك عن طريق وضع الخطط المناسبة و العمل على التنفيذ الصارم لهذه البرامج.
- العمل على الإعداد الكمي و الكيفي للمختصين بكافة أشكالهم من معلمين و مختصين نفسانيين و اجتماعيين و مربين ، بحيث يتم تدريبهم على التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة في كامل المدارس الخاصة منها و العادية .
- رفع مستوى الاهتمام و ذللك عن طريق بث الوعي الإعلامي. لتغير اتجاهات المجتمع السلبية نحو المعاقين.
- التشجيع على إجراء دراسات مسحية لذوي الاحتياجات الخاصة و بالأخص المعاقين بصريا ، بغية معرفة أعدادهم بدقة و تحديد متطلباتهم بما في ذلك معرفة النقائص التي تكتنف عملية الدمج اتجاه هذه الفئة.
- العمل على زيادة أعداد المدارس الخاصة بالمعاقين ،وتعميمها لتشمل كامل الدوائر عوض مركز الولاية فقط .
- توفير الأدوات و الوسائل الأكثر عصرنه و تعميمها على كافة المراكز .
- تشجيع التواصل بين أولياء التلاميذ المعاقين و القائمين على العملية التعليمية ،من اجل ملاحظة التطور الذي يكتنف عملية الدمج .
- الحث على إجراء الندوات و الملتقيات المتعلقة بفئة المعاقين ، بغية مواكبة التطور الحاصل في هذا المجال ، والاستفادة من تبادل الخبرات .

خاتمة :

من خلال الدراسة التي تطرقنا إليها حول معرفة العلاقة بين تقدير الذات و التوافق الدراسي عند فئة من ذوي الاحتياجات الخاصة ألا و هي فئة المعاقين بصريا، و ذالك من خلال المقارنة بين فئتي المدمجين و غير المدمجين . أين وجدنا للدمج اثر كبير في تحقيق هذه العلاقة ، وذالك رغم الصعوبات الكبيرة التي تلاحق هذه العملية وكذالك محدوديتها في بلادنا، وهذا ما لاحظناه في مختلف محطتنا أثناء إجراءنا للعمل الميداني من قلة للإمكانات المادية و البشرية المسخرة لهذه الفئة من ذوي الاحتياجات الخاصة،كل ذالك لم يثني من عزيمة و إصرار هذه الفئة باللحاق بالركب و مسايرة أقرانهم العاديين،بغية تحقيق طموحاتهم و أهدافهم المستقبلية . وينطبق هذا القول على كلتا الفئتين من ذكور و إناث ، ونخص بالذكر هنا الإناث وهذا لما يتعرضن لهن من ضغوطات وعراقيل على عدة جوانب ، إلا أنهن تخطين تلك العراقيل والضغوطات وأصبحن يبحثن عن مكانة لهن وسط مجتمعاتهن. وفي الأخير أتمنى أن تكون هذه الدراسة قد نالت من غرضها والاستفادة من نتائجها، وفتحت الباب أمام المهتمين بمجال التربية الخاصة و بالأخص فئة المعاقين بصريا من استكمال دروب البحث و المعرفة.

المراجع

القران الكريم

الحديث الشريف

1. المراجع بالعربية :

1 – إبراهيم أبو زيد ،سيكولوجية الذات و التوافق ،دارالمعرفة الجامعية،الإسكندرية ،1987.

2 – إبراهيم محمد السرخي ،السلوك و بناء الشخصية بين النظريات الغربية و بين المنظور الإسلامي ،دار الفكر ،بيروت ،الطبعة الأولى،2002.

3 – أبو اسعد و احمد عبد اللطيف ،دليل المقاييس و الاختبارات النفسية و التربوية ،ديبونو للطباعة و النشر ،لبنان ،2009.

4 – أبو الضبعات زكريا إسماعيل ،إعداد و تأهيل المعلمين الأسس التربوية و النفسية،دار الفكر ،عمان،الطبعة الأولى،2009.

5 – اسعد يوسف ميخائيل ،سيكولوجية الشك،دار غريب للطباعة،القاهرة،1983.

6 – إسماعيل عبد الكافي عبد الفتاح،التنمية الفكرية و الثقافية لذوي الاحتياجات الخاصة،الدار الثقافية،القاهرة،الطبعة الأولى،2004.

7 – باتر صباح،المشكلات الإرشادية ،دار السلامة للنشر ،بغداد،الطبعة الأولى،1982.

8 – برتراند رسل ،التربية و النظام الاجتماعي ترجمة سمير عبده،منشورات دار مكتبة الحياة،بيروت،الطبعة الثانية،1978.

9 – بركات لطفي ،الفكر التربوي في رعاية الكفيف ،مكتبة الخانجي ،القاهرة،الطبعة الأولى،1978.

10– البطاينة أسامة احمد و آخرون،علم نفس الطفل غير العادي،دار الميسرة،عمان،الطبعة الأولى ،2007.

11 – بطرس حافظ بطرس،التكيف و الصحة النفسية،دار المسيرة،عمان،2008.

12 – بوسنة محمود،علم النفس القياسي –المبادئ الأساسية–،ديوان المطبوعات الجامعية ،الجزائر،2007.

13 – جبل فوزي ، الصحة النفسية و سيكولوجية الشخصية ، المكتبة الجامعية ، الإسكندرية ، الطبعة الأولى ، 2000 .

14 – الجسماني عبد الله ،سيكولوجية الطفولة و المراهقة و خصائصها الأساسية،الدار العربية للعلوم ،بيروت،1994.

15 – جلال سعد،المرجع في علم النفس ،دار الفكر العربي ،القاهرة،1985.

16 – الجماعي صلاح الدين،الاغتراب النفسي و الاجتماعي و علاقته بالتوافق النفسي و الاجتماعي ،مكتبة مدبولي ،القاهرة،2007.

17 – حامد الزهران عبد السلام،التوجه و الإرشاد النفسي ،عالم الكتب،القاهرة،1980.

18 – حامد الزهران عبد السلام،الصحة النفسية والعلاج النفسي،عالم الكتاب،القاهرة،الطبعة الثالثة،1997.

19 – حامد الزهران عبد السلام،علم النفس الاجتماعي،عالم الكتاب،القاهرة،الطبعة الخامسة،1984.

20– حامد الزهران،علم النفس النمو الطفولة و المراهقة ،عالم الكتاب ،القاهرة،الطبعة الخامسة،1990.

21 – الحديدي مني صبحي ،الإعاقة البصرية،كلية العلوم التربوية،الاردن،الطبعة الأولى،1997.

22 – الحديدي مني ،مقدمة في الإعاقة البصرية ،دار الفكر للطباعة و النشر،عمان،2000.

23 – حسن علي حسين ،سيكولوجية المجاراة و الضغوط الاجتماعية و تغير القيم،دار غريب للطباعة و النشر،القاهرة،1998.

24 – حسين أبو رياش و زهرية عبد الحق ،علم النفس التربوي،دار المسيرة ،عمان،الطبعة الأولى،2007.

25 – حشمت حسين احمد و مصطفي حسين باهي،التوافق النفسي والتوازن الوظيفي ،الدار العالمية للنشر و التوزيع الهرم ،مصر،الطبعة الأولى،2006.

26 – خالد فارس ،الاحتياجات الخاصة (الكفيف)،الأمانة العامة للنشر ،المنظمة الكشفية العربية ،الطبعة الأولى،2004.

27 – الخطيب جمال و مني الحديدي، التربية الخاصة في الطفولة المبكرة و التدخل المبكر، دار الفكر ، عمان،الطبعة الثانية، 2005.

28 – الخطيب جمال و مني الحديدي، المدخل إلى التربية الخاصة، دار الفكر للنشر و التوزيع ،عمان،الطبعة الأولى،2009.

29 – الدسوقي كمال ،النمو التربوي للطفل و المراهق ،دار النهضة العربية ،مصر،الطبعة الأولى،1979.

30 – الدسوقي كمال ،علم النفس و دراسة التوافق،مطابع جامعة الزقازيق ،مصر،الطبعة الثالثة،1985.

31 – الداهري صالح ،سيكولوجية رعاية الكفيف و الأصم،دار الصف للنشر والتوزيع ،عمان،الطبعة الأولى،2008.

32 – الداهري صالح ،سيكولوجية رعاية الموهوبين المتميزين وذوي الاحتياجات الخاصة،دار وائل ،الأردن،الطبعة الأولى،2005.

33 – رجاء أبو علام ،مناهج البحث في العلوم النفسية و التربوية ،دار النشر للجامعات ،القاهرة،الطبعة السادسة،2007.

34 – الرزيقات إبراهيم ،الإعاقة البصرية المفاهيم الأساسية و الاعتبارات التربوية ،دار المسيرة للنشر و الطباعة و التوزيع،عمان،2006.

35 – رمضان محمد القذافي ،الصحة النفسية و التوافق ،المكتب الجامعي الحديث ،الإسكندرية،الطبعة الثالثة،1998.

36 – الزعبي احمد،التربية الخاصة للموهوبين و المعوقين،دار زهران ،عمان،الطبعة الاولى،2003.

37 – الزيادي محمود،علم النفس الإكلينيكي ،مكتبة الانجلو المصرية،القاهرة،1988.

38 – زيدان محمد مصطفي ،النمو النفسي للطفل و المراهق و نظريات الشخصية،دار الشروق،جده،الطبعة الثالثة،1989.

39 ـ السرطاوي و آخرون،الإعاقة العقلية ،مكتبة الفلاح للنشر و التوزيع ،الكويت،الطبعة الأولى،2000.

40 – سعاد أبو بكر المقرحي ،دمج ذوي الإعاقة البصرية ،جامعة الفاتح ،لبنان ،الطبعة الأولى،2009.

41 – سفيان نبيل ،المختصر في الشخصية و الإرشاد النفسي المفهوم و النظرية التوافق،ايتراك للنشر و التوزيع ،القاهرة،الطبعة الأولى،2004.

42 – سعيد كمال عبد الحميد،التقييم و التشخيص لذوي الاحتياجات الخاصة،دار الوفاء ،عمان،الطبعة الأولى،2009.

43 – سهير كامل احمد،التوجه و الإرشاد النفسي ،مركز الإسكندرية للكتاب ،بدون طبعة،الإسكندرية ،2000.

44 – سهير كامل احمد،الصحة النفسية و التوافق،مركز الإسكندرية للكتاب ،مصر،1999.

45 – سويدان أمال عبد الفتاح،تكنولوجيا التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة ،دار الفكر للنشر و التوزيع ،عمان،الطبعة الثانية،2009.

46 – السيد خير الله ،مفهوم الذات أسسه النظرية و التطبيقية ،دار النهضة العربية للطباعة و النشر ،بيروت،الطبعة الأولى،1981.

47 – سيسالم كمال سالم ،المعوقون بصريا خصائصهم و مناهجهم،مكتبة الصفحات الذهبية ،الرياض،الطبعة الأولى،1988.

48 – الشاذلي عبد الحميد محمد ،الصحة النفسية و سيكولوجية الشخصية،المكتب العلمي للنشر والتوزيع،مصر،2001.

49 – شاش سلامة محمد، التربية الخاصة للمعاقين عقليا بين العزل و الدمج، مكتبة زهراء الشرق ، القاهرة،الطبعة الأولى، 2002.

50 – شبشوب احمد ،علوم التربية،الدار التونسية للنشر،تونس،1991.

51 – الشحيمي محمد أيوب،مشاكل الأطفال كيف نفهمها،دار الفكر اللبناني للطباعة و النشر ،لبنان،الطبعة الأولى،1994.

52– الشربيني زكريا و يسريه صادق،تنشئة الطفل ،دار الفكر العربي،القاهرة،1996.

53 – شعبان كاملة الفرح و عبد الجابر تيم،النمو الانفعالي للطفل ،دار الصفا للنشر و التوزيع ،عمان،الطبعة الأولى،1999.

54 – شعث أبو مصطفي نظمي ،سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة"مقدمة في التربية الخاصة"،دار الفكر للطباعة و النشر ،عمان،الطبعة الأولى،1979.

55– شقير زينب محمد،سيكولوجية الفئات الخاصة و المعوقين،مكتبة النهضة،القاهرة،1999.

56 – صبرة محمد علي و آخرون،الصحة النفسية و التوافق ،دار المعرفة الجامعية،الإسكندرية،2004.

57 – صديقي سلوى عثمان و آخرون،منهاج الخدمة الاجتماعية في المدرسة و رعاية الشباب ،المكتب الجامعي ،الإسكندرية ،2002.

58 – الصقر محمد جمال ،اتجاهات في التربية و التعليم،دار المعارف ،القاهرة،الطبعة الأولى،1995.

59 – الطحان محمد خالد،مبادئ الصحة النفسية،دار القلم للنشر و التوزيع ،دبي،الطبعة الثانية،1990.

60 – طلعت منصور و حليم بشاي ،دليل مقياس مفهوم الذات للأطفال في مرحلتي الطفولة المتوسطة و المتأخرة،1982.

61 – عادل عبدا لله محمد،الإعاقة الحسية سلسلة ذوي الاحتياجات الخاصة،دار الرشاد ،القاهرة،الطبعة الثانية،2004.

62 – عامر طارق و آخرون،الإعاقة البصرية،مؤسسة طيبة للنشروالتوزيع،القاهرة،2008.

63 – عباس محمد يوسف،دراسات في الإعاقة و ذوي الاحتياجات الخاصة ،دار غريب للطباعة و النشر،2003.

64 – عبد الحميد عبد الحفيظ،مقاييس تقدير الذات الكبار و الصغار،دار النهضة العربية ،مصر،الطبعة الأولى،1985.

65 – عبد الرحمان سيد سليمان ،سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة الخصائص و السمات،مكتبة زهراء الشرق،القاهرة ،2001.

66 – عبد العزيز محمد،علم النفس التربوي،دار البحوث العلمية ،الكويت،الطبعة الثانية،1975.

67 – عبد الغفار عبد السلام، مقدمة في الصحة النفسية،دار النهضة العربية ،مصر،1980.

68 – عبد الفتاح محمد دويدار ،سيكولوجية الإعاقة بين مفهوم الذات و الاتجاهات،دار النهضة العربية ،الطبعة الأولى، 1992.

69 – عبد اللطيف آذار ،العلاقة بين مفهوم الذات و التكيف الاجتماعي عند المعوقين جسديا،دار كيوان ،دمشق،2001.

70 – عبد المنعم حنفي، موسوعة علم النفس و التحليل النفسي،الملايين ،بيروت،الطبعة الثانية،1976.

71 – العبيدات محمد و آخرون ،منهجية البحث العلمي القواعد و المراحل و التطبيقات ،دار وائل للطباعة و النشر ،عمان،الطبعة الثانية ،1999.

72 – عبيد ماجدة السيد،المبصرون بأذانهم الإعاقة البصرية،دار الصفاء ،عمان،الطبعة الأولى ،2000.

73 – العتيبي آمون،التوافق الدراسي و مستويات الضغط النفسي ،دار الدمام ،الأردن،2001.

74 – عثمان محمد غنيم و آخرون ،مناهج و أساليب البحث العلمي النظرية و التطبيق،دار الصفاء للنشر و التوزيع ،عمان،الطبعة الأولى ،2000.

75 – العزة سعيد حسني ،المدخل للتربية الخاصة للأطفال ذوي الحاجات الخاصة "المفهوم التشخيص أساليب التدريس"،الدار العلمية الدولية للنشر و التوزيع ،عمان،الطبعة الأولى،2002.

76 – علاء الدين كفافي ،الإرشاد و العلاج النفسي الأسري ،دار الفكر العربي ،القاهرة،الطبعة الأولى،1999.

77 – علاء الدين كفافي و آخرون،موسوعة علم النفس التاهيلي الإعاقات،دار الفكر العربي ،القاهرة،الطبعة الأولى،2006.

78 – عماد الدين إسماعيل ،النمو في مرحلة المراهقة،دار القلم ،الكويت،الطبعة الأولى،1986.

79 – غنيم سيد احمد،سيكولوجية الشخصية محدداتها قياسها نظرياتها ،دار النهضة العربية ،مصر،1975.

80 – فتحي مصطفي الزيات ،علم النفس المعرفي،دار النشر للجامعات ،دراسات و بحوث ،مصر،الطبعة الأولى،2001.

81 – فرحان احمد جلوب،النفس الإنسانية،مكتبة بسام،الموصل العراق،1986.

82 – فرج طه عبد القادر،علم النفس الصناعي و التنظيمي،دار المعارف ،مصر ،الطبعة السادسة،1988.

83 – فرج طه عبد القادر ،علم النفس و التحليل النفسي،مطبعة الأطلس ،القاهرة،الطبعة الأولى،1994.

84 – فهمي م ،الصحة النفسية دراسات في سيكولوجية التكييف،مكتبة الخانجي ،القاهرة،الطبعة الثانية،1987.

85 – فؤاليت فواد إبراهيم ،دراسات في سيكولوجية النمو ،مكتبة الزهراء الشرق ،القاهرة،الطبعة الأولى،1998.

86 – فيصل عباس ،التحليل النفسي و الاتجاهات الفرويدية،دار الفكر العربي ،بيروت،الطبعة الأولى،1996.

87 – قاسم محمد عبد الله،مدخل إلى الصحة النفسية،دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع ،عمان،الطبعة الأولى،2001.

88 – قحطان احمد الظاهر،مفهوم الذات بين النظرية و التطبيق،دار وائل للنشر،عمان الأردن،2004.

89 – القريطي عبد المطلب أمين،سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة و تربيتهم ،دار الفكر العربي ،القاهرة،الطبعة الرابعة،2005.

90 – قطامي نايفة ،طرق دراسة الطفل ،دار الشروق ،عمان،الطبعة الأولى،1989.

91 – كالفين هول و جارد ليندزي،نظريات الشخصية ترجمة فرج احمد فرج و آخرون،دار الشائع للنشر ،القاهرة،1978.

92 – الكندري احمد محمد مبارك،علم النفس الأسري ،مكتبة الفلاح ،الكويت،الطبعة الثانية،1992.

93 – كوافحة تيسير و عمر عبد العزيز،مقدمة في التربية الخاصة،دار الميسرة للنشر والتوزيع ،عمان،الطبعة الرابعة،2010.

94 – مالهي رانجيت س و ريزنز،تعزيز تقدير الذات ،مكتبة جرير،الرياض،2005.

95 – محروس الشناوي م ،التخلف الدراسي الأسباب التشخيص ،دار غريب للطباعة و النشر والتوزيع ،القاهرة،الطبعة الأولى،1998.

96 – محمد سعد حامد عثمان ،الاكتئاب و علاقته بمعني الحياة ،دار الفكر ،الإسكندرية،الطبعة الأولى،2010.

97 – محمد سيد عبد الرحمان،دراسات في الصحة النفسية ،دار قباء للطباعة و النشر ،مصر،1998.

98 – محمد فوزي جبل ،الصحة النفسية و السيكولوجية الشخصية،المكتبة الجامعية،الإسكندرية،2000.

99 – مختار ح ،سيكولوجية المرضي و ذوي العاهات،دار المعارف،بدون طبعة،القاهرة،1976.

100 – مدحت عبد الحميد عبد اللطيف و عباس محمد عوض،الصحة النفسية و التفوق الدراسي،دار النهضة العربية ،1990.

101 – مرسي عبد الحميد السيد،الإرشاد النفسي و التوجيه التربوي و المهني ،مكتبة الخانجي ،مصر،الطبعة الأولى،1975.

102 – مرسي عبد الحميد السيد،التوجيه التربوي و المهني ،مكتبة الشافعي،مصر،الطبعة الأولى،1979.

103 – مرسي كمال إبراهيم ،المدخل إلى علم الصحة النفسية،دار القلم الكويت ،الكويت،الطبعة الثالثة،1997.

104 – المعايطة عبد العزيز آخرون،مشكلات تربوية معاصرة،دار الثقافة ،عمان ،الطبعة الأولى،2009.

105 – المنسي م ع ح،قياس مفهوم الذات لدى طلاب الجامعة دراسة استطلاعية عن كلية التربية،مركز النشر العلمي جده،السعودية،1986.

106 – منصور علي ،علم النفس التربوي ،منشورات الجامعية ،سوريا،1999.

107 – منصوري محمد،التأخر الدراسي و طرق علاجه،دار الغرب للنشر و التوزيع ،القاهرة،الطبعة الثانية،2005.

108 – موسي يوسف،بعض مخاوف الأطفال و مفهوم الذات لديهم ،الهيئة المصرية العامة للكتاب ،القاهرة،1992.

109 – نبيل عبد الهادي ،بطء التعلم و صعوباته ،دار وائل للنشر،عمان ،2000.

110 – نوال محمد عطية،علم النفس و التكيف النفسي و الاجتماعي،دار القاهرة للكتاب ،القاهرة،الطبعة الأولى،2001.

111 – الهابط محمد السيد،التكييف و الصحة النفسية،المكتب الجامعي الحديث،الإسكندرية،1990.

112 – ويلا رد اولسون،تطور و نمو الطفل،ترجمة حافظ إبراهيم و آخرون،مؤسسة فرانكلين للطباعة و النشر،القاهرة,1962.

113 – يوسف مصطفي القاضي و آخرون،الإرشاد النفسي و التوجيه التربوي ،دار المريخ ،الرياض،الطبعةالأولى،1981.

114 – يونس انتصار ،السلوك الإنساني ،دار المعارف ،القاهرة،الطبعة الأولى،1984.

2 . المراجع الأجنبية :

115 – Alexandre Francis ;E, self concept of children with visual imapairement ,review 28,(1),35-43,1996.

116 - Blake ;T.self esteem and self efficacity of college students with disabilities,college student,36,(2),110-120,2002.

117 - Bouvard(M),questionnaire et échelles d' évaluation la personnalité, éd Masson ,Paris,2002.

118 - Bresson ;F, les processus d' adaptation ,P U F,Paris,2eme éd,1967.

119 - Burth (F J),dictionary of key words in psychology,London boston and heneley,1980.

120 - Courting (B) ;Felming ;J S,the dimensionality of self –esteem and social psychology ,New york,1984.

121 - Crosini Raymond ,encyclopedia of psychology ,New york,jhon wiely and sens,1987.

122 - Drapeau ;Anne & Marie,acadimic achievement and self – esteem in children and adolescent with moderate visual imapairement ,dis.abs.int 59,(08b),4459,1997.

123 - Duruz(N),Narcisse enquête de soi ,éd Pierre Mardogua,1985.

124 - Franz Alexandre traduit par H ;Sterm et D ; Anzien ,principe de psychanalyse ,édition Payot et rivages, Paris,2002.

125 - Godfroid(J),les fondemant de la psychologie science humain et science cognitive ,Quebec,1993.

126 - Griffen nora ;shirley & Nes sandra ,L. ,D.,self esteme and empathy in sghted and visualy impairement of adolecent,jouranal of visual impairement and blindness,99,(5),276-285.

127 - Groupil ;G, Eleves en defficulte d adaptation et appretissage,Gaetan morin,Quebec,1990.

128 - Hell pullman and Allik .J ,the rosenburg self esteem its dimenssionality stability and personality correlates in estonia in personality and individual defferences,28,701-715.

129 - Journal officiel de la republique algerienne democratique et populaire,convention et accord internationaux / loi ;ordonnace et decrets ;arretes et decisions circulaires ;avis ;communications annonces,imprimerie officielle abonnement et publicites,Alger N 39,14/06/1963.

130 - Kara A cooper ,acomparision study on self-esteem of students with learning disabilities in defferent eductional placements,master's thése the graduate school,Rowan unversity,2003.

131 - Khadivi Zand(M),representation de soi et reaction a la frustration,thése doctorat,Paris,3eme cycle,1979.

132 - Konarsk ;k,child hood experience and self concept of teenagers with visual impairement ,internatinnal jouranl of special education ,18(2),2003.

133 - L'écuyer(R),le concept de soi,ed P.U.F,Paris,1978.

134 - Lehalle(H),psychologie des adolescents,P.U.F,Paris,1ed,1975.

135 - L'elord christophe(A F),l'estime de soi,ed odile jacds,Paris,1999.

136 - Loberto (M),la pédagogie institutionnelle, éd Bords, Paris,1975.

137 - Mead(G),l'esprit de soi et la société ,ed P.U.F,Paris,1983.

138 - Miyamoto(R-H),Hishinuma(E-S),Nishimura(S-T),Nahulu(L-H),Andrade(N-H),Goebert(D),variation in self -esteem a mong adolescents in asian/parcific-islander sample in personality and individual defference ,2000.

139 - Monbourquette(J),De l 'estime d soi à l'estime de soi,ed Navalis Bayard,2003.

140 - Nathon(F),psychologie generale encyclopedie de la psychologie,ed P.U.F,Paris,1982.

141 - Pederson(D M),identification of levels of self identity perceptual and motor skills,1994.

142 - Perron(R),modèles d' enfant, éd P .U.F, Paris,1975.

143 - Perron(R),les représentation de soi -développement dynamique conflits, éd Privat,1991.

144 - Piere Kauffman,l'apport freudien élément pour encyclopédie de la psychanalyse,Torousse-bordas,France,1998.

145 - Rodriguez Tom(H),le moi et l'autre dans la conscience de l'adolescent ,Delachaux et Niesté,1972.

146 - Ruize ;E & Cecila ;M,social representation of the mainstream in of the visual impairement psychological determiante,dis.abs.int,58 ,1994.

147 - Sally ;S. Mangold ,A teacher'sguid to the spécial educationnal need of blind and visually handicapped children ,New yourk ,American foundation for the blind ,1982.

148 - Sangland (A-A),la représentation de soi un concept fécond pour la psychologie clinique et projective ,bulletin de la société du rorschach et des méthodes projectives de langue français ,n°34,Paris,1990.

149 - Spencer and Nevid ,Jeffrey, adjustement and grouth the chellenge of life ,New yourk ,holt Rinehart,1980.

150 - Stuart Sutherland ,macmillan dictionray of psychology published in paperback by the macmillan press,London and Basingtake,1991.

151 - Tuttle ;D W& Tuttle ;NR,self esteem and adjustement with blindness,3rd edition,springfiled char lesthomas,2004.

152 - Webster ;A & Roe ;J, children with visually impairement social internationnal language and learning,London and New yourk ,route ledge,1998.

153 - Winfrid (H),Introduction a la psychologie de la personnalité ,Pierre marolague,3eme édition,1977.

154 - Wolman ,B.B,dictionairy of benavioural science ,Reinnold company ,New yourk,1973.

3 . الرسائل الجامعية :

155 - الاسمري علي سعد،العلاقة بين التوافق الدراسي و بعض المتغيرات الاجتماعية والأكاديمية لدى طلاب و طالبات أم القرى بمكة المكرمة ،رسالة ماجستير غير منشورة،1997.

156 - الأشرم رضاء إبراهيم محمد،صورة الجسم و علاقتها بتقدير الذات لذوي الإعاقة البصرية ،رسالة ماجستير غير منشورة،جامعة الزقازيق،2008.

157 - ايت مولود نسيمه ،تقدير الذات و علاقته بظهور السلوك العدواني عند النساء المتأخرات في الزواج،رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة مولود معمري ،الجزائر،2012.

158 - بخش أميرة طه،فاعلية أسلوب الدمج علي مفهوم الذات و الأسلوب التكيفي لدي الأطفال المتخلفين عقليا القابلين للتعلم،دراسة غير منشورة،كلية التربية بجامعة الأزهر،1997.

159 - بدر عادل ،دمج الأطفال المعاقين بالتعليم الأساسي في مصر ،مشروع دراسة دمج الأطفال المعاقين لجمعية المرأة و المجتمع،الجيزة ،بدون سنة.

160 – بودر عقيلة ،السلوك العدواني للأستاذ و علاقته بالتوافق الدراسي لتلاميذ الجذوع المشتركة ،رسالة ماجستير غير منشورة ،المركز الجامعي الوادي ،2010.

161 – تومي طيب ،علاقة بعض أساليب التفكير لسترنبرج بالتوافق الدراسي،رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة الجزائر (2)،2010.

162 – جحيقة محالي،علاقة مهارة حل المشكلات بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي ،رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة الجزائر (2)،2011.

163 – حزم علي عبد الواحد،دراسات لتطور مفهوم الذات لدى الأطفال ،رسالة دكتوراه غير منشورة،كلية الأدب جامعة عين شمس،1979.

164 – الحسني بثينة ،أسلوب الدمج و الأشكال المتعددة لممارسته،البحرين،بدون سنة.

165 – الخشرمي سحر احمد،المدرسة للجميع دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية،دراسة غير منشورة ،مصر ،2000.

166 – الدوسري سارة ناصر آل جرير ،إدراك القبول و التحكم الوالدي لدى طالبات الجامعة وعلاقتهما بتقدير الذات و الفعالية الذاتية ،رسالة ماجستير غير منشورة،جامعة الملك سعود،الرياض،2000.

167 – زبيدة بن دومة ،أهمية مفهوم الذات في تحقيق التوافق الدراسي لدي المراهقين المتمدرسين و علاقته بظهور السلوك العدواني ،رسالة ماجستير غير منشورة،جامعة الجزائر (2)،2011.

168 – سالمة بنت راشد الحجر،فاعلية برنامج إرشادي جمعي في تنمية تقدير الذات لدى المعاقين بصريا في سلطنة عمان،رسالة ماجستير غير منشورة،جامعة نزوي،سلطنة عمان،2011.

169 – شعبان عبد ربه علي،الخجل و علاقته بتقدير الذات و مستوى الطموح لدي المعاقين بصريا،رسالة ماجستير غير منشورة،الجامعة الإسلامية غزة،2010.

170 – الضيدان محمد الحميدي ،تقدير الذات و علاقته بالسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض ،رسالة ماجستير غير منشورة،كلية نايف العربية للعلوم،2003.

171 – الظاهر دنيا حسين و آخرون ،فاعلية برنامج إرشادي في تنمية بعض المهارات الاجتماعية و تقدير الذات لدى المعاقين حركيا ،أطروحة دكتوراه غير منشورة ،جامعة عين شمس،مصر ،2008.

172 – الكاشف إيمان فؤاد ،الندوة العالمية الثامنة للاتحاد العربي للهيئات العاملة في رعاية الصم"تطوير التعليم و التأهيل للأشخاص الصم وضعاف السمع،1999.

173 – ناصر أماني محمد،التفوق الدراسي عند المتفوقين و المتأخرين تحصيلا في مادة اللغة الفرنسية و علاقتها بالتحصيل الدراسي في هذه المادة،رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة دمشق،2006.

174 – نسيمة نايت عثمان ،علاقة كل من الثقة بالنفس و التوافق الدراسي بادراك تلميذ المرحلة الثانوية لاتجاهات الأساتذة نحوه،رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة الجزائر (2)،2012.

4. المجلات و الجرائد :

175 – الجريدة الرسمية ا (ج ج د ش)،المطبعة الرسمية للطبع و الاشتراك،الجزائر،العدد (13)، 1998.

176 – الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية (ج ج دش)،المطبعة الرسمية للطبع و الاشتراك،الجزائر،العدد (51) ،10 سبتمر 2008.

177 – الجريدة الرسمية ا (ج ج د ش)،المطبعة الرسمية للطبع و الاشتراك،الجزائر،العدد (59) ، 14اكتوبر 2009.

178 – الجريدة الرسمية ا (ج ج د ش)،المطبعة الرسمية للطبع و الاشتراك،الجزائر،العدد (77) ، 30 ديسمبر 2009.

179 – الجريدة الرسمية ا (ج ج د ش)،المطبعة الرسمية للطبع و الاشتراك،الجزائر،العدد (36) ، 30 ماي 2010.

180 – الجريدة الرسمية ا (ج ج د ش)،المطبعة الرسمية للطبع و الاشتراك،الجزائر،العدد (62) ، 24اكتوبر 2010.

181 – حشايشي عبد الوهاب و يعقوب العيد،مجلة الدراسات التربوية و النفسية ،المجلد 4 العدد 2،جامعة السلطان قابوس ،سلطنة عمان،جوان 2010.

182 – خضر عادل كمال ،دمج الأطفال المعاقين في المدارس العادية ،مجلة علم النفس العدد (34)،الهيئة المصرية العامة للكتاب،القاهرة،1995.

183 – الدبابنة خلود أديب ،اثر الدمج علي توفير بيئة محفزة للأداء الأكاديمي و الأداء الاجتماعي الانفعالي لدي الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة ،مجلة كلية التربية ،جامعة الإمارات العربية المتحدة ،العدد 25، 2008.

184 – دمنهوري رشاد ،بعض العوامل النفسية الاجتماعية ذات الصلة بالتوافق الدراسي ،مجلة علم النفس،القاهرة ،العدد 38 ،1996.

185 – الديب محمد علي ، نمو مفهوم الذات لدى الأطفال و المراهقين من الجنسين و علاقتهما بالتحصيل الدراسي ،مجلة البحوث في علم النفس(ج1) ،مطابع الهيئة العامة المصرية للكتاب،القاهرة،1994.

186 – راشد محمد يوسف ،التوافق الدراسي و الشخصي و الاجتماعي بعد توحيد المسارات في مملكة البحرين دراسة ميدانية علي طلبة المرحلة الثانوية بالمحافظة الوسطى ،مجلة جامعة دمشق ،دمشق،العدد (27) ،2011.

187 – شوكت عواطف ،التوافق النفسي لدي الطالبات المتزوجات و غير المتزوجات و علاقته ببعدي الكفالة الشخصية و الثبات الانفعالي دراسات نفسية،القاهرة،المجلد(10) العدد(1) ،2000.

188 – المسلماني مصطفي ،دور الإشراف لإدماج المعوق في الحياة العامة ،اتحاد الهيئات للفئات الخاصة العدد (5) السنة الخامسة،1986.

189 – المغربي الظاهر،التربية و التوافق الزواجي،مجلة دراسات عربية في علم النفس ،دار غريب للطباعة و النشر ،القاهرة،المجلد 3 العدد الأول،2004.

190 – منصور سمية و رجاء عواد،تطوير مقترح لتطوير نظام الدمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بمرحلة رياض الأطفال في سورية في ضوء خبرة بعض الدول ،مجلة جامعة دمشق،المجلد(28) العدد الأول،2012.

191– موسى جبرئل ،تقدير الذات لدى الطلبة المتفوقين و غير المتفوقين،مجلة دراسات السلسلة أ،المجلة الاردنية،المجلد 20 العدد 2 ،1993.

192– ويس صاحب اسعد،التوافق الدراسي لدى طلبة الجامعة ،مجلة سامراء،العراق،المجلد (6) العدد (20) ،2010.

5 . مواقع انترنيت

193 – جريدة المسار العربي http://elmasser-ar.com/ara/permalink/5348.html?print.

194 - http://saaid.net/Minute/159.htm. منتدي صيد الفوائد

الملاحق

الملحق رقم (01)

نتائج spss للفرضية الأولي

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
تقدير الذات لغير المدمجين	31.50	2.585	20
التوافق الدراسي لغير المدمجين	22.75	5.290	20

Correlations

		تقدير الذات لغير المدمجين	التوافق الدراسي لغير المدمجين
تقدير الذات لغير المدمجين	Pearson Correlation	1	.217
	Sig. (2-tailed)		.357
	N	20	20
التوافق الدراسي لغير المدمجين	Pearson Correlation	.217	1
	Sig. (2-tailed)	.357	
	N	20	20

الملحق رقم (02)

نتائج spss للفرضية الثانية

Group Statistics

	الجنس غير المدمجين	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
تقدير الذات لغير المدمجين	ذكر	14	31.71	2.054	.549
	أنثى	6	31.00	3.742	1.528
التوافق الدراسي لغير المدمجين	ذكر	14	22.50	5.694	1.522
	أنثى	6	23.33	4.633	1.892

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
تقدير الذات لغير المدمجين	Equal variances assumed	4.206	.055	.556	18	.585	.714	1.285	-1.986-	3.414
	Equal variances not assumed			.440	6.335	.675	.714	1.623	-3.207-	4.636
التوافق الدراسي لغير المدمجين	Equal variances assumed	.404	.533	-.315-	18	.756	-.833-	2.645	-6.390-	4.723
	Equal variances not assumed			-.343-	11.685	.737	-.833-	2.428	-6.139-	4.472

الملحق رقم (03)

نتائج spss للفرضية الثالثة

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
تقدير الذات للمدمجين	31.83	3.869	18
التوافق الدراسي للمدمجين	22.83	4.301	18

Correlations

		تقدير الذات للمدمجين	التوافق الدراسي للمدمجين
تقدير الذات للمدمجين	Pearson Correlation	1	.762**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	18	18
التوافق الدراسي للمدمجين	Pearson Correlation	.762**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	18	18

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

الملحق رقم (04)

نتائج spss للفرضية الرابعة

	جنس المدمجين	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
تقدير الذات للمدمجين	ذكر	12	31.67	4.292	1.239
	أنثى	6	32.17	3.189	1.302
التوافق الدراسي للمدمجين	ذكر	12	23.42	4.602	1.328
	أنثى	6	21.67	3.724	1.520

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
الذات تقدير للمدمجين	Equal variances assumed	.928	.350	-.251-	16	.805	-.500-	1.990	-4.719-	3.719
	Equal variances not assumed			-.278-	13.229	.785	-.500-	1.797	-4.376-	3.376
الدراسي التوافق للمدمجين	Equal variances assumed	.197	.663	.805	16	.432	1.750	2.173	-2.857-	6.357
	Equal variances not assumed			.867	12.292	.403	1.750	2.019	-2.637-	6.137

الملحق رقم (05)

نتائج spss للفرضية الخامسة

المدمجين و غير المدمجين مع بعد الجهد و الاجتهاد

Group Statistics

	النوع	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الجهد_الاجتهاد	مدمج	18	7.11	1.844	.435
	غير مدمج	20	7.70	2.904	.649

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
الجهد_الاجتهاد	Equal variances assumed	5.308	.027	-.737-	36	.466	-.589-	.799	-2.210-	1.032
	Equal variances not assumed			-.754-	32.536	.456	-.589-	.781	-2.179-	1.001

الملحق رقم (06)

يتبع لنتائج الفرضية الخامسة

المدمجين و غير المدمجين مع بعد التنظيم

Group Statistics

	النوع	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
التنظيم	مدمج	18	10.83	1.978	.466
	غير مدمج	20	9.90	2.174	.486

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
التنظيم	Equal variances assumed	.172	.681	1.379	36	.176	.933	.677	-.440-	2.306
	Equal variances not assumed			1.386	35.993	.174	.933	.674	-.433-	2.299

الملحق رقم (07)

يتبع لنتائج الفرضية الخامسة

المدمجين و غير المدمجين مع العلاقة بالمدرس

Group Statistics

	النوع	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
العلاقة بالمدرس	مدمج	18	5.00	1.680	.396
	غير مدمج	20	5.30	1.625	.363

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
العلاقة بالمدرس	Equal variances assumed	.016	.900	-.559-	36	.580	-.300-	.537	-1.388-	.788
	Equal variances not assumed			-.558-	35.294	.580	-.300-	.538	-1.391-	.791

الملحق رقم (08)

نتائج spss للفرضية السادسة

Group Statistics

	النوع	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
تقدير_الذات	مدمجين	18	31.33	4.087	.963
	غير مدمجين	20	31.50	2.585	.578

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
تقدير_الذات	Equal variances assumed	3.160	.084	-.152-	36	.880	-.167-	1.098	-2.393-	2.060
	Equal variances not assumed			-.148-	28.178	.883	-.167-	1.124	-2.467-	2.134

الملـحق رقم (09)

مرسوم تنفيذيّ رقم 09 – 430 مؤرّخ في 13 محرّم عام 1431 الموافق 30 ديسمبر سنة 2009، يتمّم قائمة المراكز المتخصصة في تعليم الأطفال المعوقين بصريا.

إن الوزير الأوّل،

– بناء على تقرير وزير التضامن الوطني والأسرة والجالية الوطنية بالخارج،

– وبناء على الدستور، لا سيما المادتان 85 – 3 و125 (الفقرة 2) منه،

– وبمقتضى المرسوم رقم 80 – 59 المؤرّخ في 21 ربيع الثاني عام 1400 الموافق 8 مارس سنة 1980 والمتضمن إحداث المراكز الطبية التربوية والمراكز المتخصصة في تعليم الأطفال المعوقين وتنظيمها وسيرها، المعدّل والمتمّم، لا سيما المادة 3 منه،

– وبمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 09 – 128 المؤرخ في 2 جمادى الأولى عام 1430 الموافق 27 أبريل سنة 2009 والمتضمن تجديد مهام الوزير الأول،

– وبمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 09 – 129 المؤرخ في 2 جمادى الأولى عام 1430 الموافق 27 أبريل سنة 2009 والمتضمن تجديد مهام أعضاء الحكومة،

– وبعد موافقة رئيس الجمهورية،

يرسم ما يأتي :

المادّة الأولى : تطبيقا لأحكام المادة 3 من المرسوم رقم 80 – 59 المؤرّخ في 21 ربيع الثاني عام 1400 الموافق 8 مارس سنة 1980 والمذكور أعلاه، يتمم هذا المرسوم قائمة المراكز المتخصصة في تعليم الأطفال المعوقين بصريا.

المادّة 2 : تتمم قائمة المراكز المتخصصة في تعليم الأطفال المعوقين بصريا بإنشاء مدرسة (1) لصغار المكفوفين، يحدد مكان إنشائها ومقرها، طبقا للجدول أدناه :

اسم المؤسسة	مكان الإنشاء	
	البلدية	الولاية
مدرسة صغار المكفوفين	أدرار	01 – أدرار

المادة 3 : ينشر هذا المرسوم في الجريدة الرّسميّة للجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطية الشّعبيّة.

حرّر بالجزائر في 13 محرّم عام 1431 الموافق 30 ديسمبر سنة 2009.

أحمد أويحيى

مرسوم تنفيذيّ رقم 09 – 431 مؤرّخ في 13 محرّم عام 1431 الموافق 30 ديسمبر سنة 2009، يتمّم قائمة المراكز لمن يعانون نقصا في التنفس.

إن الوزير الأوّل،

– بناء على تقرير وزير التضامن الوطني والأسرة والجالية الوطنية بالخارج،

– وبناء على الدستور، لا سيما المادتان 85 – 3 و125 (الفقرة 2) منه،

– وبمقتضى المرسوم رقم 87 – 228 المؤرّخ في 4 ربيع الأول عام 1408 الموافق 27 أكتوبر سنة 1987 والمتضمن إنشاء مراكز لمن يعانون نقصا في التنفس وتنظيمها وعملها، لا سيما المادة 2 منه،

– وبمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 09 – 128 المؤرخ في 2 جمادى الأولى عام 1430 الموافق 27 أبريل سنة 2009 والمتضمن تجديد مهام الوزير الأول،

– وبمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 09 – 129 المؤرخ في 2 جمادى الأولى عام 1430 الموافق 27 أبريل سنة 2009 والمتضمن تجديد مهام أعضاء الحكومة،

– وبعد موافقة رئيس الجمهورية،

يرسم ما يأتي :

المادّة الأولى : تطبيقا لأحكام المادة 2 من المرسوم رقم 87 – 228 المؤرّخ في 4 ربيع الأول عام 1408 الموافق 27 أكتوبر سنة 1987 والمذكور أعلاه، يتمم هذا المرسوم قائمة المراكز لمن يعانون نقصا في التنفس.

المادّة 2 : تتمم قائمة المراكز لمن يعانون نقصا في التنفس بإنشاء مركز (1) يحدد مكان إنشائه ومقره طبقا للجدول أدناه :

الولاية	مقر المؤسسة
36 – الطارف	1 – بلدية بوحجار

المادة 3 : ينشر هذا المرسوم في الجريدة الرّسميّة للجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطية الشّعبيّة.

حرّر بالجزائر في 13 محرّم عام 1431 الموافق 30 ديسمبر سنة 2009.

أحمد أويحيى

الملـحق رقم (10)

المادة 21 : تحدد كيفيات تطبيق هذا المرسوم، لا سيما الكيفيات المتعلقة بتقديم الخدمات، عند الحاجة، بقرار وزاري مشترك بين الوزير المكلف بالجودة والوزير المعني أو الوزراء المعنيين عند الاقتضاء.

المادة 22 : ينشر هذا المرسوم في الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.

حرر بالجزائر في 25 صفر عام 1411 الموافق 15 سبتمبر سنة 1990.

مولود حمروش

مرسوم تنفيذي رقم 90 – 267 مؤرخ في 25 صفر عام 1411 الموافق 15 سبتمبر سنة 1990 يتضمن إنشاء مراكز للتعليم متخصصة ومراكز طبية تربوية للطفولة المعوقة، ويتمم القوائم الملحقة بالمرسوم رقم 87 – 259 المؤرخ في أول ديسمبر سنة 1987.

ان رئيس الحكومة،

– بناء على تقرير وزير الشؤون الاجتماعية،

– وبناء على الدستور لاسيما المادة 81 (3 و4) منه،

– وبمقتضى القانون رقم 84 – 16 المؤرخ في أول شوال عام 1404 الموافق 30 يونيو سنة 1984 والمتعلق بالاملاك الوطنية ومجموع النصوص المتخذة لتطبيقه،

– وبمقتضى القانون رقم 84 – 17 المؤرخ في 8 شوال عام 1404 الموافق 7 يوليو سنة 1984 والمتعلق بقوانين المالية، المعدل والمتمم بالقانون رقم 88 – 05 المؤرخ في 12 يناير سنة 1988 لاسيما المادة 34 مكرر منه،

– وبمقتضى القانون رقم 88 – 01 المؤرخ في 22 جمادى الاولى عام 1408 الموافق 12 يناير سنة 1988 والمتضمن القانون التوجيهي للمؤسسات العمومية الاقتصادية، لاسيما المادة 43 منه،

– وبمقتضى المرسوم رقم 80 – 59 المؤرخ في 21 ربيع الثاني عام 1400 الموافق 8 مارس سنة 1980 والمتضمن إحداث المراكز الطبية التربوية والمراكز المتخصصة في تعليم الاطفال المعوقين وتنظيمها، لاسيما المادة 3 منه،

– وبمقتضى المرسوم رقم 87 – 559 المؤرخ في 10 ربيع الثاني عام 1408 الموافق أول ديسمبر سنة 1987 والمتضمن إنشاء المراكز الطبية التربوية ومراكز التعليم المتخصصة للطفولة المعوقة وتعديل قوائم هذه المؤسسات،

– وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 89 – 57 المؤرخ في 26 رمضان عام 1409 الموافق 2 مايو سنة 1989 والمتضمن إنشاء مراكز للتعليم متخصصة ومراكز طبية تربوية للطفولة المعوقة، ويتمم القوائم الملحقة بالمرسوم رقم 87 – 259 المؤرخ في أول ديسمبر سنة 1987،

يرسم ما يلي :

المادة الاولى : ينشىء هذا المرسوم مراكز للتعليم المتخصص للاطفال المعوقين سمعيا، ومراكز طبية تربوية للاطفال المعوقين ذهنيا، ويتمم نتيجة لذلك القوائم الملحقة بالمرسوم رقم 87 – 259 المؤرخ في أول ديسمبر سنة 1987 المذكور أعلاه.

المادة 2 : تنشأ مراكز للتعليم المتخصص للاطفال المعوقين بصريا (مدارس صغار المكفوفين) وتحدد الولايات التي تقام فيها مقارها وفقا للجدول أدناه :

الولاية	مقر المؤسسة
02 – الشلف	1 – الشلف
04 – أم البواقي	1 – أم البواقي
05 – باتنة	1 – باتنة
12 – تبسة	1 – بكارية
15 – تيزى وزو	1 – بوخالفة
17 – الجلفة	1 – الجلفة
26 – المدية	1 – ذراع السمار
28 – المسيلة	1 – المسيلة
29 – معسكر	1 – معسكر
30 – ورقلة	1 – عين البيضاء
35 – بومرداس	1 – برج منايل
40 – خنشلة	1 – خنشلة

وعليه فان الملحق الاول بالمرسوم رقم 87 – 259 المؤرخ في أول ديسمبر سنة 1987 المذكور أعلاه، يتمم بقائمة المراكز المنصوص عليها أعلاه.

الملـحق رقم (11)

– وبمقتضى المرسوم رقم 80 – 59 المؤرّخ في 21 ربيع الثاني عام 1400 الموافق 8 مارس سنة 1980 والمتضمن إحداث المراكز الطبية التربوية والمراكز المتخصصة في تعليم الأطفال المعوقين وتنظيمها وسيرها، المعدّل والمتمّم، لا سيما المادة 3 منه،

– وبمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 07 – 173 المؤرخ في 18 جمادى الأولى عام 1428 الموافق 4 يونيو سنة 2007 والمتضمن تعيين أعضاء الحكومة، المعدّل،

– وبمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 08 – 186 المؤرخ في 19 جمادى الثانية عام 1429 الموافق 23 يونيو سنة 2008 والمتضمن تعيين رئيس الحكومة،

يرسم ما يأتي :

المادّة الأولى : تطبيقا لأحكام المادة 3 من المرسوم رقم 80 – 59 المؤرّخ في 21 ربيع الثاني عام 1400 الموافق 8 مارس سنة 1980 والمذكور أعلاه، يتمم هذا المرسوم قوائم المراكز المتخصصة في تعليم الأطفال المعوقين بصريا وسمعيا والمراكز الطبية التربوية للأطفال المعوقين ذهنيا والمعوقين حركيا.

المادّة 2 : تتمم قائمة المراكز المتخصصة في تعليم الأطفال المعوقين بصريا بإحداث مدرسة (1) لصغار المكفوفين، يحدّد مكان إنشائها ومقرها طبقا للجدول أدناه :

اسم المؤسسة	مكان إنشائها	
	البلدية	الولاية
مدرسة صغار المكفوفين	سطيف	19 – سطيف

المادّة 3 : تتمم قائمة المراكز المتخصصة في تعليم الأطفال المعوقين سمعيا بإحداث خمس (5) مدارس لصغار الصم، يحدّد مكان إنشائها ومقرها طبقا للجدول أدناه :

اسم المؤسسة	مكان إنشائها	
	البلدية	الولاية
مدرسة صغار الصم	الشطية	02 – الشلف
مدرسة صغار الصم	بسكرة	07 – بسكرة
مدرسة صغار الصم	قالمة	24 – قالمة
مدرسة صغار الصم	البيض	32 – البيض
مدرسة صغار الصم	غليزان	48 – غليزان

المادّة 4 : تتمم قائمة المراكز الطبية التربوية للأطفال المعوقين ذهنيا بإحداث خمسة (5) مراكز، يحدّد مكان إنشائها ومقرها طبقا للجدول أدناه :

اسم المؤسسة	مكان إنشائها	
	البلدية	الولاية
المركز الطبي التربوي للأطفال المعوقين ذهنيا	وادي الفضة	02 – الشلف
المركز الطبي التربوي للأطفال المعوقين ذهنيا	بجاية	06 – بجاية
المركز الطبي التربوي للأطفال المعوقين ذهنيا	مغنية	13 – تلمسان
المركز الطبي التربوي للأطفال المعوقين ذهنيا	عين وسارة	17 – الجلفة
المركز الطبي التربوي للأطفال المعوقين ذهنيا	ديدوش مراد	25 – قسنطينة

المادّة 5 : تتمم قائمة المراكز الطبية التربوية للأطفال المعوقين حركيا بإحداث مركز (1)، يحدّد مكان إنشائه ومقره طبقا للجدول أدناه :

اسم المؤسسة	مكان إنشائها	
	البلدية	الولاية
المركز الطبي التربوي للأطفال المعوقين حركيا	غليزان	48 – غليزان

المادّة 6 : ينشر هذا المرسوم في الجريدة الرّسميّة للجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة .

حرّر بالجزائر في 6 رمضان عام 1429 الموافق 6 سبتمبر سنة 2008.

أحمد أويحيى

الملـحق رقم (12)

يرسم ما يأتي :

المادة الأولى : تطبيقا لأحكام المادة 3 من المرسوم رقم 80 – 83 المؤرخ في 28 ربيع الثاني عام 1400 الموافق 15 مارس سنة 1980 والمذكور أعلاه، تتمم قائمة دور الأطفال المسعفين بإحداث أربعة (4) دور، يحدد مكان إنشائها ومقرها طبقا للجدول أدناه :

اسم المؤسسة	مكان إنشائها	
	البلدية	الولاية
دار الأطفال المسعفين بأم البواقي	أم البواقي	04 – أم البواقي
دار الأطفال المسعفين بالجلفة	الجلفة	17 – الجلفة
دار الأطفال المسعفين بسعيدة	سعيدة	20 – سعيدة
دار الأطفال المسعفين بشلغوم العيد	شلغوم العيد	43 – ميلة

المادّة 2 : ينشر هذا المرسوم في الجريدة الرّسميّة للجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة.

حرّر بالجزائر في 22 شوّال عام 1430 الموافق 11 أكتوبر سنة 2009.

أحمد أويحيى

مرسوم تنفيذي رقم 09 – 328 مؤرّخ في 22 شوّال عام 1430 الموافق 11 أكتوبر سنة 2009، يتمم قوائم المراكز المتخصصة في تعليم الأطفال المعوقين بصريا والمراكز الطبية التربوية للأطفال المعوقين ذهنيا والمعوقين حركيا.

إن الوزير الأول،

– بناء على تقرير وزير التضامن الوطني والأسرة والجالية الوطنية بالخارج،

– وبناء على الدستور، لا سيما المادتان 85 – 3 و125 (الفقرة 2) منه،

– وبمقتضى المرسوم رقم 80 – 59 المؤرخ في 21 ربيع الثاني عام 1400 الموافق 8 مارس سنة 1980 والمتضمن إحداث المراكز الطبية التربوية والمراكز المتخصصة في تعليم الأطفال المعوقين وتنظيمها وسيرها، المعدل والمتمم، لا سيما المادة 3 منه،

– وبمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 09 – 128 المؤرخ في 2 جمادى الأولى عام 1430 الموافق 27 أبريل سنة 2009 والمتضمن تجديد مهام الوزير الأول،

– وبمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 09 – 129 المؤرخ في 2 جمادى الأولى عام 1430 الموافق 27 أبريل سنة 2009 والمتضمن تجديد مهام أعضاء الحكومة،

– وبعد موافقة رئيس الجمهورية،

يرسم ما يأتي :

المادة الأولى : تطبيقا لأحكام المادة 3 من المرسوم رقم 80 – 59 المؤرخ في 21 ربيع الثاني عام 1400 الموافق 8 مارس سنة 1980 والمذكور أعلاه، يتمّم هذا المرسوم قوائم المراكز المتخصصة في تعليم الأطفال المعوقين بصريا والمراكز الطبية التربوية للأطفال المعوقين ذهنيا والمعوقين حركيا.

المادة 2 : تتمم قائمة المراكز المتخصصة في تعليم الأطفال المعوقين بصريا بإحداث مدرسة (1) لصغار المكفوفين، يحدد مكان إنشائها ومقرها طبقا للجدول أدناه :

اسم المؤسسة	مكان إنشائها	
	البلدية	الولاية
مدرسة صغار المكفوفين	الطارف	36 – الطارف

الملـحق رقم (13)

المادة 2 : ينشر هذا المرسوم في الجريدة الرّسميّة للجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة.

حرّر بالجزائر في 13 جمادى الثانية عام 1431 الموافق 27 مايو سنة 2010.

أحمد أويحيى

مرسوم تنفيذي رقم 10 – 148 مؤرخ في 13 جمادى الثانية عام 1431 الموافق 27 مايو سنة 2010، يتمم قائمتي المراكز المتخصصة في تعليم الأطفال المعوقين بصريا والمراكز الطبية التربوية للأطفال المعوقين ذهنيا.

إنّ الوزير الأول،

– بناء على تقرير وزير التضامن الوطني والأسرة والجالية الوطنية بالخارج،

– وبناء على الدستور، لاسيّما المادتان 85 – 3 و125 (الفقرة 2) منه،

– وبمقتضى المرسوم رقم 80 – 59 المؤرخ في 21 ربيع الثاني عام 1400 الموافق 8 مارس سنة 1980 والمتضمن إحداث المراكز الطبية التربوية والمراكز المتخصصة في تعليم الأطفال المعوقين وتنظيمها وسيرها، المعدل والمتمم، لا سيّما المادة 3 منه،

– وبمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 09 – 128 المؤرخ في 2 جمادى الأولى عام 1430 الموافق 27 أبريل سنة 2009 والمتضمن تجديد مهام الوزير الأول،

– وبمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 09 – 129 المؤرخ في 2 جمادى الأولى عام 1430 الموافق 27 أبريل سنة 2009 والمتضمن تجديد مهام أعضاء الحكومة،

– وبعد موافقة رئيس الجمهورية،

يرسم ما يأتي :

المادة الأولى : تطبيقا لأحكام المادة 3 من المرسوم رقم 80 – 59 المؤرخ في 21 ربيع الثاني عام 1400 الموافق 8 مارس سنة 1980 والمذكور أعلاه، يتمم هذا المرسوم قائمتي المراكز المتخصصة في تعليم الأطفال المعوقين بصريا والمراكز الطبية التربوية للأطفال المعوقين ذهنيا.

المادة 2 : تتمم قائمة المراكز المتخصصة في تعليم الأطفال المعوقين بصريا بإحداث مدرستين (2) لصغار المكفوفين يحدد مكان إنشائهما ومقرهما، طبقا للجدول الآتي :

اسم المؤسسة	مكان إنشائها	
	البلدية	الولاية
مدرسة صغار المكفوفين	عنابة	23 – عنابة
مدرسة صغار المكفوفين	المسيلة	28 – المسيلة

المادة 3 : تتمم قائمة المراكز الطبية التربوية للأطفال المعوقين ذهنيا بإحداث مركز (1) يحدد مكان إنشائه ومقره، طبقا للجدول الآتي :

اسم المؤسسة	مكان إنشائها	
	البلدية	الولاية
المركز الطبي التربوي للأطفال المعوقين ذهنيا	المغير	39 – الوادي

المادة 4 : ينشر هذا المرسوم في الجريدة الرّسميّة للجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة.

حرّر بالجزائر في 13 جمادى الثانية عام 1431 الموافق 27 مايو سنة 2010.

أحمد أويحيى

الملـحق رقم (14)

يرسم ما يأتي :

المادة الأولى : تطبيقا لأحكام المادة 3 من المرسوم رقم 80 – 59 المؤرخ في 21 ربيع الثاني عام 1400 الموافق 8 مارس سنة 1980 والمذكور أعلاه، يتمم هذا المرسوم قائمتي المراكز المتخصصة في تعليم الأطفال المعوقين بصريا وسمعيا.

المادة 2 : تتمم قائمة المراكز المتخصصة في تعليم الأطفال المعوقين بصريا بإحداث مدرسة (1) لصغار المكفوفين يحدد مكان إنشائها ومقرها طبقا للجدول الآتي :

اسم المؤسسة	مكان إنشائها	
	البلدية	الولاية
مدرسة صغار المكفوفين	ورقلة	30 – ورقلة

المادة 3 : تتمم قائمة المراكز المتخصصة في تعليم الأطفال المعوقين سمعيا بإحداث مدرسة (1) لصغار الصم يحدد مكان إنشائها ومقرها طبقا للجدول الآتي :

اسم المؤسسة	مكان إنشائها	
	البلدية	الولاية
مدرسة صغار الصم	ورقلة	30 – ورقلة

المادّة 4 : ينشر هذا المرسوم في الجريدة الرّسميّة للجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة.

حرّر بالجزائر في 6 ذي القعدة عام 1431 الموافق 14 أكتوبر سنة 2010.

أحمد أويحيى

مرسوم تنفيذيّ رقم 10 – 246 مؤرّخ في 6 ذي القعدة عام 1431 الموافق 14 أكتوبر سنة 2010، يتمم القائمة الملحقة بالمرسوم رقم 80 – 82 المؤرخ في 28 ربيع الثاني عام 1400 الموافق 15 مارس سنة 1980 والمتضمن إحداث دور المسنين أو المعوقين وتنظيمها وسيرها.

إنّ الوزير الأوّل،

– بناء على تقرير وزير التضامن الوطني والأسرة،

– وبناء على الدستور، لا سيما المادتان 85 – 3 و125 (الفقرة 2) منه،

– وبمقتضى المرسوم رقم 80 – 82 المؤرخ في 28 ربيع الثاني عام 1400 الموافق 15 مارس سنة 1980 والمتضمن إحداث دور المسنين أو المعوقين وتنظيمها وسيرها، المعدل والمتمم، لا سيما المادة 3 منه،

– وبمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 10 – 149 المؤرخ في 14 جمادى الثانية عام 1431 الموافق 28 مايو سنة 2010 والمتضمن تعيين أعضاء الحكومة،

– وبعد موافقة رئيس الجمهورية،

يرسم ما يأتي :

المادة الأولى : تطبيقا لأحكام المادة 3 من المرسوم رقم 80 – 82 المؤرخ في 28 ربيع الثاني عام 1400 الموافق 15 مارس سنة 1980 والمذكور أعلاه، تتمم قائمة دور المسنين أو المعوقين بإحداث دار (1) يحدد مكان إنشائها ومقرها طبقا للجدول الآتي :

اسم المؤسسة	مكان إنشائها	
	البلدية	الولاية
دار الأشخاص المسنين أو المعوقين	ورقلة	30 – ورقلة

المادّة 2 : ينشر هذا المرسوم في الجريدة الرّسميّة للجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة.

حرّر بالجزائر في 6 ذي القعدة عام 1431 الموافق 14 أكتوبر سنة 2010.

أحمد أويحيى

مرسوم تنفيذيّ رقم 10 – 247 مؤرّخ في 6 ذي القعدة عام 1431 الموافق 14 أكتوبر سنة 2010، يتمم القائمة الملحقة بالمرسوم رقم 80 – 83 المؤرخ في 28 ربيع الثاني عام 1400 الموافق 15 مارس سنة 1980 والمتضمن إحداث دور الأطفال المسعفين وتنظيمها وسيرها.

إنّ الوزير الأوّل،

– بناء على تقرير وزير التضامن الوطني والأسرة،

– وبناء على الدستور، لا سيما المادتان 85 – 3 و125 (الفقرة 2) منه،

– وبمقتضى المرسوم رقم 80 – 83 المؤرخ في 28 ربيع الثاني عام 1400 الموافق 15 مارس سنة 1980 والمتضمن إحداث دور الأطفال المسعفين وتنظيمها وسيرها، المعدل والمتمم، لا سيما المادة 3 منه،

الملـحق رقم (15)

وزارة الصّناعة وإعادة الهيكلة

قرار مؤرّخ في 7 ذي القعدة عام 1417 الموافق 15 مارس سنة 1997، يتضمّن إنهاء مهامّ مكلّف بالدّراسات والتّلخيص بديوان وزير الصّناعة وإعادة الهيكلة (استدراك).

الجريدة الرّسميّة – العدد 26 الصّادر بتاريخ 23 ذي الحجّة عام 1417 الموافق 30 أبريل سنة 1997.

الصّفحة 37 – العمود الثّاني – السّطر 21.

بدلا من : ... بسبب إلغاء الهيكل.

يقـــرأ : ... لتكليفه بوظيفة أخرى.

(الباقي بدون تغيير).

وزارة العمل والحماية الاجتماعيّة والتّكوين المهنيّ

قرار وزاريّ مشترك مؤرّخ في 21 شعبان عام 1419 الموافق 10 ديسمبر سنة 1998، يتضمّن فتح أقسام خاصّة بالأطفال ضعيفي الحواسّ ° ناقصي السّمع والمكفوفين ° في المؤسّسات التّعليميّة التّابعة لقطاع التّربية الوطنيّة.

إنّ وزير التّربية الوطنيّة،

ووزير العمل والحماية الاجتماعيّة والتّكوين المهنيّ،

– بمقتضى الأمر رقم 76 – 35 المؤرّخ في 16 ربيع الثّاني عام 1396 الموافق 16 أبريل سنة 19976 والمتعلّق بتنظيم التّربية والتّكوين،

– وبمقتضى القانون رقم 85 – 05 المؤرّخ في 26 جمادى الأولى عام 1405 الموافق 16 فبراير سنة 1985 والمتعلّق بترقية الصّحّة وحمايتها، المعدّل والمتمّم،

– وبمقتضى المرسوم رقم 80 – 59 المؤرّخ في 21 ربيع الثّاني عام 1400 الموافق 8 مارس سنة 1980 والمتضمّن إحداث المراكز الطّبيّة التّربوية والمراكز المتخصّصة في تعليم الأطفال المعوقين وتنظيمها وسيرها،

– وبمقتضى المرسوم الرّئاسيّ رقم 97 – 231 المؤرّخ في 20 صفر عام 1418 الموافق 25 يونيو سنة 1997 والمتضمّن تعيين أعضاء الحكومة،

– وبمقتضى المرسوم التّنفيذيّ رقم 90 – 49 المؤرّخ في 10 رجب عام 1410 الموافق 6 فبراير سنة 1990 والمتضمّن القانون الأساسيّ الخاصّ لعمّال قطاع التّربية، المعدّل والمتمّم،

– وبمقتضى المرسوم التّنفيذيّ رقم 93 – 102 المؤرّخ في 20 شوّال عام 1413 الموافق 12 أبريل سنة 1993 والمتضمّن القانون الأساسيّ الخاصّ بعمّال الإدارة المكلّفة بالشّؤون الاجتماعيّة،

– وبمقتضى المرسوم التّنفيذيّ رقم 94 – 265 المؤرّخ في 29 ربيع الأوّل عام 1415 الموافق 6 سبتمبر سنة 1994 الّذي يحدّد صلاحيّات وزير التّربية الوطنيّة،

– وبمقتضى المرسوم التّنفيذيّ رقم 96 – 406 المؤرّخ في 8 رجب عام عام 1417 الموافق 19 نوفمبر سنة 1996 الّذي يحدّد صلاحيّات وزير العمل والحماية الاجتماعيّة والتّكوين المهنيّ،

يقرّران ما يأتي :

المادّة الأولى : يحدّد هذا القرار الإطار القانونيّ للأقسام الخاصّة بالأطفال ضعيفي الحواسّ (ناقصي السّمع والمكفوفين).

المادّة 2 : تفتح أقسام الأطفال ناقصي السّمع والمكفوفين في المدارس الأساسيّة والثّانويات التّابعة لوصاية وزارة التّربية الوطنيّة، وتدعى ° الأقسام الخاصّة °.

المادّة 3 : تطبّق في الأقسام الخاصّة برامج التّعليم الأساسيّ والثّانويّ وفق طرق ووسائل وتقنيّات مكيّفة حسب الإعاقة.

المادّة 4 : تستقبل الأقسام الخاصّة الأطفال ناقصي السّمع والمكفوفين في سنّ التّمدرس الإلزاميّ طبقا للتّنظيم المعمول به في قطاع التّربية الوطنيّة، وبعد تحضير قبل التّمدرس تقوم به وزارة العمل والحماية الاجتماعيّ والتّكوين المهنيّ.

غير أنّه يمكن منح رخصة للأطفال الأكبر سنّا بعد دراسة الملفات.

المادّة 5 : لا يفوق عدد التّلاميذ في كلّ قسم خاصّ عشرة (10) تلاميذ كحد أقصى.

المادّة 6 : تنشأ الأقسام الخاصّة بموجب قرار بين أكاديميّة أو مديريّة التّربية الوطنيّة ومديريّة النّشاط الاجتماعيّ على مستوى الولايات، وتغلق أو تلغى بنفس الكيفيّة الّتي أنشئت بها.

وفي كلّ حالة، لا يمكن فتح أكثر من قسم خاصّ واحد في المؤسّسة الواحدة.

المادّة 7 : يمكن دمج تلاميذ الأقسام الخاصّة دمجا كلّيّا أو جزئيّا في الأقسام العاديّة بعد موافقة الفريق التّربويّ.

المادّة 8 : يستفيد التّلاميذ المدمجون جزئيّا أو كلّيّا من المتابعة المستمرّة ومن حصص الدّعم البيداغوجيّ بانتظام.

المادّة 9 : يسند التّعليم الخاصّ إلى أساتذة أو معلّمي التّعليم المتخصّص أو إلى المختصّين التّابعين للأسلاك الخاصّة بقطاع الحماية الاجتماعيّة وتتولّى كلّ وزارة دفع مرتّبات الموظّفين الّذين تتولّى تسييرهم.

المادّة 10 : يخضع المستخدمون المذكورون في المادّة 9 أعلاه إلى نفس الواجبات الّتي يخضع لها الأساتذة التّابعون لوزارة التّربية الوطنيّة.

المادّة 11 : تتكفّل وزارة العمل والحماية الاجتماعيّة والتّكوين المهنيّ بالوسائل البيداغوجيّة والتّعليميّة اللاّزمة لهذه الأقسام.

المادّة 12 : تتكفّل وزارة التّربية الوطنيّة بالوسائل العادية اللاّزمة لتعليم الأطفال ضعيفي الحواس طبقا للتّنظيم المعمول به.

المادّة 13 : توضع الأقسام الخاصّة تحت سلطة مدير المؤسّسة الّتي تفتح فيها هذه الأقسام وتحت مسؤوليّته.

المادّة 14 : تشكّل لجنة تربويّة وزاريّة مشتركة لإعداد وثائق مرجعيّة وأدلّة منهجيّة خاصّة بالمعلّمين والأساتذة المتخصّصين.

المادّة 15 : يتولّى ممثّلون مختصّون تعيّنهم لهذا الغرض وزارة العمل والحماية الاجتماعيّة والتّكوين المهنيّ ووزارة التّربية الوطنيّة، متابعة الأقسام الخاصّة ومراقبتها وكذا التّقييم المستمر لنتائجها.

المادّة 16 : تكلّف لجنة مشتركة تضمّ ممثّلي الوزارتين بمتابعة العمليّات الّتي شرع فيها وتقييمها واقتراح كلّ التّدابير الّتي من شأنها أن تحسّن دمج الأطفال ناقصي السّمع والمكفوفين.

المادّة 17 : تقدّم اللّجنة المذكورة أعلاه حصيلة سنويّة حول ملفّ الدّمج إلى الوزيرين المعنيّين.

المادّة 18 : توضّح مناشير لاحقة، عند الحاجة، أحكام هذا القرار.

المادّة 19 : ينشر هذا القرار في الجريدة الرّسميّة للجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة.

حرّر بالجزائر في 21 شعبان عام 1419 الموافق 10 ديسمبر سنة 1998.

وزير العمل والحماية الاجتماعيّة والتّكوين المهنيّ
حسان العسكري

عن وزير التّربية الوطنيّة
الأمين العامّ
عبد الكريم تبون

الملحق رقم (16)

مقياس تقدير الذات (روزنبرغ)

فيما يلي مجموعة من العبارات حول نفسك ، ضع علامة (×) امام المكان الذي يناسبك حيث يبين مدى موافقتك على العبارة التي تصفك وكما ترى نفسك ، اجب على العبارة بصدق ، ليست هناك إجابات صحيحة و أخرى خاطئة للعبارات .

الرقم	العبارات	ارفض	ارفض تماما	أوافق	أوافق تماما
1	على العموم أنا راض عن نفسي				
2	في بعض الأحيان أفكر بأنني لست كفؤا على الإطلاق				
3	اشعر أن لدى عددا من الخصائص الجيدة				
4	أنا قادر على القيام بالأشياء مثلما يستطيع معظم الناس				
5	أنا متأكد أحيانا من إحساسي بأنني شخص عديم الفائدة				
6	اشعر بأنني لا املك ما اعتز به				
7	اشعر أنني شخص له قيمة على الأقل مقارنة بالآخرين				
8	أتمنى لو أنني استطعت احترام نفسي أكثر				
9	أميل إلى الشعور بأنني شخص فاشل				
10	لدى اتجاه ايجابي نحو نفسي				

الملحق رقم (17)

مقياس التوافق الدراسي

الاسم و اللقب :..... الفصل:.....

السن:.....

تدور مجموعة الأسئلة التالية حول عديد من الأمور التي تمارسها في المدرسة وفي حجرة الدراسة و المطلوب أن تقرا كل سؤال بعناية وان تجيب عليه بكل صراحة بوضع دائرة حول (نعم) أو (لا).

1- هل غالبا ما تنظر من نافذة أو باب حجرة الدراسة ا والى اللصيقات على جدران الحجرة أثناء الدرس ؟ (نعم) (لا)

2- هل اخذ منك الأستاذ أشياء كنت تعبث بها أثناء الدرس ؟(او طلب منك عدم العبث بها) (نعم) (لا)

3 – هل يكون عادة عملك نظيفا و مرتبا ؟ (نعم) (لا)

4 – هل تحاول غالبا الإجابة على الأسئلة التي يوجهها لك الأستاذ؟ (نعم) (لا)

5 – هل تتحدث غالبا مع التلميذ المجاور لك أثناء الدرس ؟(نعم) (لا)

6 – هل تقوم أحيانا بقضاء بعض المهام للأستاذ؟ (نعم) (لا)

7 – هل تجد انه من الصعب عليك الجلوس ساكت في مكانك مدة طويلة ؟ (نعم(لا)

8 – هل يسهل عليك قراءة ما تكتبه ؟ (نعم) (لا)

9 – هل تبلى كتبك بسرعة ؟ (نعم) (لا)

10 – هل تحضر غالبا إلى الدروس متأخرا ؟ (نعم) (لا)

11 – هل تكون في العادة هادئا في حجرة الدراسة ؟(نعم) (لا)

12 – إذا وجه الأستاذ سؤالا للتلاميذ هل غالبا ما ترفع أصبعك طالبا للإجابة ؟(نعم) (لا)

13 – هل تستغرق أحيانا في أحلام اليقظة أثناء الدرس ؟ (نعم) (لا)

14 – هل تحضر معك قلمك بصورة دائمة إلى الدرس ؟ (نعم) (لا)

15 – هل غالبا ما عاقبك الاستاذ ؟(نعم) (لا)

16 – هل تؤدي واجبك المطلوب منك دائما في الوقت المناسب ؟ (نعم) (لا)

17 – هل اشتركت في اى خلاف حاد أو مشاجرة مع زملائك بالمدرسة ؟ (نعم) (لا)

18 – هل غالبا ما سكبت سوائل أو أسقطت أشياء داخل حجرة الدراسة ؟ (نعم) (لا)

19 – هل تذهب إلى المدرسة مع رفاقك ؟ (نعم) (لا)

20 – هل غالبا ما توجه انتباهك للأستاذ أثناء حديثه ؟ (نعم) (لا)

21 – هل سبق أن وجهت للأستاذ اية أسئلة ؟(نعم)(لا)

22 – هل يمكنك الاستمرار في أداء العمل الذي تقوم به لمدة طويلة ؟

(نعم) (لا)

23 – هل عادة تكون معك كل الكتب و الأدوات التي تحتاجها أثناء الدرس ؟ (نعم) (لا)

24 – هل أحيانا تترك ما تقوم به من عمل دون أن تنتهي منه ؟ (نعم) (لا)

25 – هل غالبا ما تؤدي عملك معتمدا على نفسك ؟ (نعم) (لا)

26 – هل سبق أن حاولت دفع زملائك بقوة خارج أو داخل حجرة الدراسة ؟ (نعم) (لا)

27 – إذا لم تستطيع القيام بالعمل المطلوب منك فهل تلتمس المساعدة من الأستاذ ؟ (نعم) (لا)

28 – هل غالبا ما تستأذن لكي تغادر حجرة الدراسة ؟ (نعم) (لا)

29 – هل تنفذ دائما ما يطلب منك دون تذمر ؟(نعم) (لا)

30 – هل ترد مباشرة على توبيخ مدرسك لك ؟ (نعم) (لا)

31 – هل أحيانا تبدأ الضحك في حجرة الدراسة ؟(نعم) (لا)

32 – هل ترفع صوتك أحيانا بالإجابة على السؤال قبل أن يأذن لك الأستاذ ؟ (نعم) (لا)

33 – هل تذهب إلى حجرة المدرس إذا احتجت إلى مساعدته ؟ (نعم) (لا)

34 – هل دائما تطلب الإذن من الأستاذ قبل أن تترك مكانك ؟ (نعم) (لا)