عمادة الدراسات العليا

جامعة القدس

# الضغوط النفسية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة لدى الطلبة المكفوفين في مدارس الدمج

عزيزة جمال نايف رجبي

رسالة ماجستير

القدس – فلسطين

1436 هـ / 2015 م

# الضغوط النفسية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة لدى الطلبة المكفوفين في مدارس الدمج

إعداد:

عزيزة جمال نايف رجبي

بكالوريوس إرشاد نفسي وتربوي

إشراف الدكتور : عمر الريماوي

قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات درجة الماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي من عمادة الدراسات العليا / كلية العلوم التربوية / جامعة القدس

1436 هـ / 2015 م

**جامعة القدس**

**عمادة الدراسات العليا**

**كلية العلوم التربوية**

## إجازة الرسالة

# الضغوط النفسية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة لدى الطلبة المكفوفين في مدارس الدمج

**إعداد الطالبة: عزيزة جمال نايف رجبي**

**الرقم الجامعي: 21310007**

**المشرف:.د. عمر الريماوي**

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ: 27 / 5 /2015م، من أعضاء لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم وتوقيعهم:

| | | |
|---|---|---|
| 1. د. عمر الريماوي | رئيس لجنة المناقشة | التوقيع..... |
| 2. د. كمال سلامه | ممتحناً داخلياً | التوقيع..... |
| 3. أ. د. زياد بركات | ممتحناً خارجياً | التوقيع..... |

القدس– فلسطين

1436هـ – 2015م

# الإهداء

إلى ينبوع العطاء الذي زرع في نفسي الطموح والمثابرة، إلى ملاكي في الحياة، إلى معنى الحب معنى الحنان والتفاني والدي العزيز.

إلى نبع الحنان الذي لا ينضب، إلى رمز الحب وبلسم الشفاء، إلى القلب الناصع بالبياض والدتي الحبيبة.

إلى من يحملون في عيونهم ذكريات طفولتي وشبابي ، إلى القلوب الطاهرة الرقيقة والنفوس البريئة ..

إلى رياحين حياتي إخوتي وأخواتي.

إلى من ضاقت السطور من ذكرهم فوسعهم قلبي صديقاتي نور دربي .

إلى زميلاتي وزملائي الأعزاء .

إلى كل الذين غمروني بحبهم ودعائهم لي بالتوفيق .

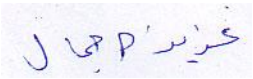
الباحثة:

عزيزة جمال رجبي

**إقرار:**

أُقر أنا مقدمة الرسالة أنها قدمت لجامعة القدس؛ لنيل درجة الماجستير وأنها نتيجة أبحاثي الخاصة باستثناء ما تمت الإشارة اليه حيثما ورد، وأن هذه الرسالة أو أي جزء منها لم يقدم لنيل أي درجة عليا لأي جامعة أو معهد.

الاسم: عزيزة جمال نايف رجبي

التوقيع: 

التاريخ: / / 2015م

## شكر وتقدير

قال تعالى: **(رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَىٰ وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِينَ ﴿١٩﴾)** سورة النمل.

الحمد لله حمد الشاكرين، والصلاة والسلام على رسوله الكريم سيدنا محمد وعلى آلة وصحبه أجمعين.

بداية أحمد الله وأشكر فضله الذي من علي لإنجاز هذا العمل المتواضع، ويسر لي طريقة من غير حول مني ولا قوة.

وانطلاقا من العرفان بالجميل؛ فإنه ليسرني وليثلج صدري أن أتقدم بالشكر والامتنان إلى أستاذي ومشرفي الدكتور عمر الريماوي الذي مدني من منابع علمه بالكثير، والذي ما توانى يوما عن مد يد المساعدة لي، وحمداً لله بأن يسره في دربي ويسر به أمري وعسى أن يطيل عمره ليبقى نبراساً متلألئاً في نور العلم والعلماء.

كما أتقدم بجزيل الشكر إلى أساتذتي أعضاء لجنة النقاش الموقرين على ما تكبدوه من عناء في قراءة رسالتي المتواضعة، وإغنائها بمقترحاتهم القيمة.

ولم ولن أنسى أن أتقدم بفائق الشكر والتقدير والعرفان إلى كل من أشعل شمعة في دروب علمنا وإلى من وقف على المنابر وأعطى من حصيلة فكره؛ لينير دربنا هم الأساتذة الكرام.

كما لا يفوتني التقدم بجزيل الشكر والتقدير لجميع صديقاتي اللاتي لم يدخرن وسعاً في نصائحهن ومساعدتهن لي في إنجاز هذه الرسالة.

**الملخص:**

هدفت الدراسة التعرف إلى الضغوط النفسية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة للطلبة المكفوفين في مدارس الدمج في محافظة الخليل، وفي ضوء المتغيرات التالية (العمر والجنس، درجة الإعاقة، و المديرية). وتكونت عينة الدراسة من (124) طالب وطالبة من الطلبة المكفوفين جزئيا وكليا، تتراوح أعمارهم من (13– 19) سنة ، وتم اختيارهم بطريقة العينة الطبقية.

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الارتباطي لملاءمته لطبيعة الدراسة وأهدافها، ولتحقق أهداف الدراسة أستخدم مقياسين وهما: مقياس الضغوط النفسية، ومقياس الكفاءة الذاتية المدركة.

وأظهرت نتائج الدراسة أن الدرجة الكلية للضغوط النفسية و الكفاءة الذاتية المدركة بدرجة متوسطة.

وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة عكسية بين الضغوط النفسية والكفاءة الذاتية المدركة لدى الطلبة المكفوفين في مدارس الدمج؛ أي أنه كلما زادت الضغوط النفسية لدى المكفوفين قلل ذلك من الكفاءة الذاتية المدركة، والعكس صحيح. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في الضغوط النفسية لدى المكفوفين في مدارس الدمج في محافظة الخليل تعزى لمتغير العمر. وكانت الفروق لصالح عمر (من 16–19 سنة)، ولمتغير الجنس. وكانت الفروق لصالح الإناث، ولمتغير درجة الإعاقة كانت الفروق لصالح الكف البصري الكلي، ولمتغير المديرية كانت الفروق بين شمال الخليل وجنوبه لصالح شمال الخليل، وبين تربية يطا وجنوب الخليل لصالح تربية يطا. كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق للكفاءة الذاتية المدركة في مدارس الدمج في محافظة الخليل لكل من المتغيرات التالية لمتغير العمر كانت الفروق لصالح عمر (من 13–15 سنة)، ولمتغير درجة الإعاقة كانت الفروق لصالح الكف البصري الجزئي، ولمتغير المديرية كانت الفروق بين جنوب الخليل وشماله لصالح جنوب الخليل، وبين الخليل وشمال الخليل لصالح الخليل، وبين جنوب الخليل وتربية يطا لصالح جنوب الخليل. بينما

تبين عدم وجود فروق في الكفاءة الذاتية المدركة لدى المكفوفين في مدارس الدمج في محافظة الخليل يعزى لمتغير الجنس.

وفي ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج توصي الباحثة تقديم الدعم النفسي والإجتماعي، وتأهيل وإعداد المعلمين والطلبة بحيث يسهل التعامل والتواصل معهم وتقبلهم، وتطوير استراتيجيات وخطط تطويرية؛ للتغلب على هذه الصعوبات، وإجراء المزيد من الدراسات حول الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية، والصعوبات التي تواجه دمج الأشخاص ذوي الإعاقة في المدارس.

# Psychological Pressures and its Relation to Perceived Self Efficacy of Blind Students at the Integration Schools

**Prepared by: Aziza Al-Rajabie.**

**Supervised by: Dr. Omar Al-Rimawe.**

## Abstract:

This study aims to investigate psychological pressures and its relation to perceived self efficacy of blind students at the integration schools in Hebron governorate in light of the following variables (age, sex, degree of disability, level of achievement, and the directorate). The study sample consists of (124) students, visually impaired or blind, whose ages range between (13-19) following a stratified sample.

The study utilized using the descriptive correlational strategy due to its suitability to the study and its objectives. In order to achieve the objectives of the study, two scales were mainly used: the scale of psychological pressure and perceived self efficacy.

The study results showed the total degree of psychological pressure and perceived self efficacy within an intermediate degree.

The results also showed the existence of an inverse relation between psychological pressures and perceived self efficacy for blind students at the integration schools, this means that, the more the psychological pressure on the blind increases, the less perceived self efficacy is, and vice versa.

The study results also showed differences in psychological pressures for blind students in the integration schools in Hebron governorate that are related to the age variable. The difference were in favor of ages between (16-19) years old, and as for the sex variable, the differences were in favor of female students. As for the degree of disability variable, the differences were in favor of complete visual blindness. Regarding for the directorate variable, differences between North and South Hebron were in favor of North of Hebron, and it was in favor of Yatta directorate when compared between Yatta and South of Hebron.

Moreover, the study results showed differences in the perceived self efficacy in the integration schools in Hebron governorate regarding the following variables:

As for age variable, the differences were in favor of ages between (13-15) years old, however, regarding the variable of degree of disability, the differences were in favor of the visually impaired. As for the directorate variable, differences between North and South of Hebron were in favor of North of Hebron, and it was in favor of Yatta directorate when compared between Yatta and South of Hebron. However, there were no differences in the perceived self efficacy for the blind students at the integration schools that might be related to the sex variable.

In light of the study results, the researcher recommends providing psychological and social support, preparing teachers and students for better communication, developing strategies and improvement plans to overcome the difficulties, and conducting more studies on the visually impaired and the difficulties that face integrating them in schools.

# الفصل الاول: خلفية الدراسة وأهميتها

1.1 المقدمة

2.1 مشكلة الدراسة

3.1 أهمية الدراسة

4.1 أهداف الدراسة

5.1 أسئلة الدراسة

6.1 فرضيات الدراسة

7.1 تعريف المصطلحات نظرياً وإجرائياً

8.1 محددات الدراسة

## الفصل الأول:

---

## خلفية الدراسة وأهميتها:

### 1.1 مقدمة الدراسة

تلعب البيئة التي يعيش فيها الكفيف دوراً فعالاً في تكوين شخصية الكفيف؛ نظرا للمواقف البيئية التي يغلب عليها سمات المساعدة والمعاونة المشوبتين بالإشفاق، وبين المواقف التي يغلب عليها سمات الإهمال وعدم القبول، وتقع بين هذين الطرفين المتطرفين المواقف المعتدلة التي يغلب عليها سمات المساعدة الموضوعية التي تستهدف تنظيم شخصية الكفيف حتى تنمو في اتجاهات استقلالية مقبولة، ويترتب على تلك المواقف الإجتماعية المختلفة ردود أفعال تصدر عن الطفل الكفيف مع بيئته ومدى قدرته على تحمل ما تحمله البيئة حوله من ضغوط.

وتعد الضغوط النفسية إحدى ظواهر الحياة الإنسانية التي يتعرض لها الإنسان في مواقف متباينة؛ فهي تتطلب منه التوافق، وإعادة التوافق مع البيئة، وظاهرة الضغوط لا تختلف عن بقية الظواهر النفسية كالقلق، والإحباط، فهي من نواتج ملازمة الوجود الإنساني، ولا تكون دائماً على نحو سلبي، فمحاولة الهروب منها؛ تعني بوضوح نقص فعاليات الفرد، وإخفاقه في الحياة. النفسية (الطلاع، 2000).

لقد لوحظ أن المعوق بصريا أكثر من أقرانه المبصرين عرضه للقلق، خاصة في مرحلة المراهقة؛ نظرا لعدم وضوح مستقبله المهني والاجتماعي وما يواجه من صعوبات في تحقيق درجة عالية من الاستقلالية والتي يسعى لها المراهقون جميعاً في العادة (القريوتي واخرون،2001).

ويعد نموذج لازاروس ( Lazarus ) في تفسير الأحداث الضاغطة من أهم النماذج المعرفية؛ حيث يشير الى أن شعور الفرد بالتهديد والعجز عن السيطرة على المواقف، يتوقف على تقييمه المعرفي لهذا

الموقف، ويتفاعل إدراك الفرد للتهديد نحو ذاته في موقف ما على طبيعة السمة التى تجعله في حالة توتر وقلق زائد وشعور بالضغط (السمادوني، 1993).

وطبقا لكارديماس (KaradeMas, 2004) فإن الضغط؛ هو الحالة التى تحدث للفرد عندما تؤدي تعاملاته مع البيئة إلى إدراك تعارض بين متطلبات البيئة ووسائل الفرد في الوفاء بهذه المطالب وعجزه عن التكيف مع هذه المطالب.

يمثل مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة (Self Efficacy) أهمية كبيرة لدى المربين على اعتبار أن العمل على جعل الطلبة يرون أنفسهم بصوره إيجابية وبكفاءة مدركة عالية يساهم في استنهاض قدراتهم في المجالات كافة، وأن الكفاءة المدركة المرتفعة تقود إلى مزيد من الكفاءة والفاعلية في التعامل مع الكثير من مهام الحياة مما دفع علماء النفس إلى الإهتمام بهذا المفهوم كونه يساهم في تعديل السلوك ويؤشر إلى توقعات ذاتية حول قدرة الفرد على التغلب على المهام المختلفة وبمستوى متميز (Weiten & Lioyd,1997).

وإن اتجاه الأفراد الايجابي نحو كفاءتهم المدركة يساعدهم على الإستمرار في إنجاز مهامهم إلى أن تصبح جزءاً مهماً في حياتهم ويصبح لديهم عاملاً مساعداً يدفعهم الى المثابرة وتحقيق التقدم والتميز في تحصيلهم ومهامهم (الخطيب، 2003).

وهذا ما أشار إليه باندورا (Bandura,1987) عندما أكد على أهمية الكفاءة الذاتية المدركة ( Self–Efficacy)؛ لكونها تعد عاملاً وسيطاً في تعديل السلوك ومؤشراً على التوقعات حول قدرة الشخص على التغلب على مهمات مختلفة وأدائها بصورة ناجحة والتخطيط لها بصورة واقعية، ومتمثلة في إدراك حجم القدرات الذاتية التي تمكنه من تنفيذ سلوك معين بصورة مقبولة، ومدى التحمل عند تنفيذ هذا السلوك كما أنها تؤثر بشكل مباشر في أنماط التفكير والسلوك، بحيث يمكن أن تكون إيجابية أو سلبية فالأفراد الذين لديهم شعور إيجابي بكفاءتهم الذاتية يميلون في تفكيرهم نحو تحليل المشكلات محاولين التوصل لحلول منطقية بما يؤثر في سلوكهم بشكل فعال، في حين أن تفكير الأفراد الذين يشعرون بتدني في كفاءتهم الذاتية يجعلهم مضطربين عند مواجهتهم لمهامهم مترددين في سلوكياتهم مقللين من كفاءتهم الشخصية، وغير قادرين على الاستخدام الفعال لقدراتهم المعرفية.

## 2.1 مشكلة الدراسة

تلعب البيئة المحيطة بالمعاق بشكل عام والكفيف بشكل خاص دوراً فعالاً في تكوين شخصيته وبناء قدراته وفقاً للمواقف الإجتماعية التي يعيشها والتي يغلب عليها صفة المساعدة والخوف الممزوجة بالشفقة، أو السخرية والتهميش، وما يترتب على تلك المواقف من ردود أفعال من الطالب الكفيف، ومدى قدرته على مواجهة ما يتعرض له من ضغوط نفسية.

ومن خلال عملي مع الطلبة المكفوفين لاحظت مدى ما يتعرضون له من ضغوط نفسية في حياتهم اليومية سواء داخل نطاق الأسرة أو المدرسة، والتي يمكن أن تؤثر على إدراكهم لكفاءتهم الذاتية وبالتالي يؤثر على استجابتهم، وتعاملهم مع الضغوط التي تواجههم، والبيئة المدرسية جزءٌ مهم في حياة الطالب الكفيف، والتي يمكن أن يتعرض فيها لمواقف سلبية تمثل مصدر للضغوط التي تؤثر على إدراك الكفيف لكفاءته الذاتية، وقد جاءت هذه الدراسة للتعرف إلى الضغوط النفسية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة لدى الطلبة المكفوفين في مدارس الدمج.

## 3.1 أهمية الدراسة

يشكل ذوي الإعاقة البصرية شريحة مهمه من شرايح المجتمع، فهم من ذوي الإعاقة الذين لديهم قدرة كبيرة على الإندماج في المجتمع بصورة فعالة، ومنتجه أذا ما اتيجت لهم الظرف البيئية الملائمة لذلك، فالبيئة السليمة والمعدة والمواءمة بطريقة صحيحة تؤدي إلى تعزيز قدرات وثقة الكفيف بنفسة، وتؤدي دوراً فاعلاً في بناء شخصيته.

كما وان الصورة التي يكونها الفرد عن ذاته وإمكانياته تتطور عبر التنشئة الإجتماعية والمواقف الحياتية والخبرات التي يتعرض لها.

لذلك تكمن أهمية الدراسة في التعرف إلى مستوى الضغوط النفسية لدى الطلبة المكفوفين ومستوى الكفاءة الذاتية المدركة لديهم، والعلاقة بينهم، بالإضافة إلى ندرة الدراسات والبحوث حول الضغوط النفسية لدى المكفوفين، ومستوى الكفاءة الذاتية المدركة لديهم.

وأهمية الدراسات ذات العلاقة بشريحة الطلبة المكفوفين للمعلمين وأخصائي التربية الخاصة والإرشاد.

## 4.1 أهداف الدراسة

سعت الدراسة التعرف إلى الضغوط النفسية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة لدى الطلبة المكفوفين في مدارس الدمج في محافظة الخليل وذلك من خلال:

1. التعرف إلى مستوى الضغوط النفسية لدى الطلبة المكفوفين.
2. التعرف إلى مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى الطلبة المكفوفين.
3. التعرف إلى العلاقة بين الضغوط النفسية والكفاءة الذاتية المدركة.
4. التعرف إلى مستوى الضغوط النفسية والكفاءة الذاتية المدركة لدى المكفوفين في مدارس الدمج في محافظة الخليل باختلاف المتغيرات التالية: العمر، الجنس، درجة الإعاقة، المديرية.

## 5.1 أسئلة الدراسة

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأسئلة التالية:

1. ما مستوى الضغوط النفسية لدى المكفوفين في مدارس الدمج في محافظة الخليل ؟
2. ما مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى المكفوفين في مدارس الدمج في محافظة الخليل ؟
3. هل تختلف متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى الضغوط النفسية لدى المكفوفين في مدارس الدمج في محافظة الخليل باختلاف المتغيرات التالية: العمر، الجنس، درجة الإعاقة، المديرية؟
4. هل تختلف متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى المكفوفين في مدارس الدمج في محافظة الخليل باختلاف المتغيرات التالية: العمر، الجنس، درجة الإعاقة، المديرية؟
5. هل توجد علاقة ارتباطية بين درجة الضغوط النفسية، والكفاءة الذاتية المدركة لدى المكفوفين في مدارس الدمج في محافظة الخليل؟

## 1. 6 فرضيات الدراسة:

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الضغوط النفسية لدى المكفوفين في مدارس محافظة الخليل؛ يعزى لمتغير العمر.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الضغوط النفسية لدى المكفوفين في مدارس محافظة الخليل؛ يعزى لمتغير الجنس.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الضغوط النفسية لدى المكفوفين في مدارس محافظة الخليل؛ يعزى لمتغير درجة الإعاقة.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الضغوط النفسية لدى المكفوفين في مدارس محافظة الخليل؛ يعزى لمتغير المديرية.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الكفاءة الذاتية المدركة لدى المكفوفين في مدارس محافظة الخليل؛ يعزى لمتغير العمر.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الكفاءة الذاتية المدركة لدى المكفوفين في مدارس محافظة الخليل؛ يعزى لمتغير الجنس.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الكفاءة الذاتية المدركة لدى المكفوفين في مدارس محافظة الخليل؛ يعزى لمتغير درجة الإعاقة.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الكفاءة الذاتية المدركة لدى المكفوفين في مدارس محافظة الخليل؛ يعزى لمتغير المديرية.

– لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة الضغوط النفسية والكفاءة الذاتية المدركة لدى المكفوفين في مدارس الدمج في محافظة الخليل.

## 7.1 مصطلحات الدراسة

**الضغوط النفسية:**

يعرف فولكمان ولازاروس (Folkman & Lazarus, 2005 ) الضغط النفسي؛ بأنه علاقة بين الفرد والبيئة يقيمها الفرد بأنها مرهقة وتتجاوز قدراته، ومصادره، وتعرض وجوده للخطر.

ويوضح (السرطاوي، الشخص،1998) أن الضغط النفسي؛ هو ما يحدث للفرد عندما يتعرض لمواقف تتضمن مؤشرات يصعب عليه مواجهة متطلباتها، وبالتالي يتعرض لردود فعل انفعالية وعضوية وعقلية تتضمن مشاعر سلبية وأعراض فسيولوجية تدل على تعرضه للضغط.

**التعريف الإجرائي للضغوط النفسية؛** وهي الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الضغوط النفسية.

**الكفاءة الذاتية المدركة:**

وعرفها (الزيات، 2001 )؛ بأنها اعتقاد الفرد في امكاناته أو قدرته الذاتية، وما تنطوي عليه من مقومات عقلية معرفية، وانفعالية دافعية، وحسية عصبية، لمعالجة المواقف والمهام والمشكلات، والتأثير في الأحداث لتحقيق إنجاز ما.

وعرف (أبو هاشم، 1994) الكفاءة الذاتية؛ بأنها توقع الفرد لقدراته على أداء مهمة محددة، والتي تعنى استبصار الفرد بإمكاناته وحسن استخدامها، وأنها وحدها لا تحدد السلوك على نحو كاف، بل لا بد من توافر قدر من الاستطاعة الفسيولوجية أو العقلية.

التعريف الإجرائي للكفاءة الذاتية المدركة؛ هي الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة.

**تعريف الإعاقة البصرية:**

من وجهة النظر الطبية فإن الشخص الكفيف؛ هو ذلك الشخص الذي تقل حده إبصاره بأقوى العينين بعد التصحيح عن 60/6 او 200/20، أو يقل مجاله البصري عن زاوية مقدارها (20) درجة (Chapman et al,1988).

ومن وجهة النظر التربوية؛ فإن الكفيف هو من فقد القدرة كلياً على الإبصار،أو الذي لم تتح له البقايا البصرية القدرة على القراءة والكتابة العادية حتى بعد استخدام المصححات البصرية، مما يحتم عليه استخدام حاسة اللمس لتعلم القراءة والكتابة بطريقة برايل Braille (القريوتي وآخرون، 2001).

**الدمج؛** هو أن تشتمل فصول ومدارس التعليم العام على جميع الطلاب بغض النظر عن الذكاء أو الموهبة أو الإعاقة أو المستوى الإجتماعي والإقتصادي أو الخلفية الثقافية للطالب (سيسالم، 2001).

## 8.1 حدود الدراسة:

الحدود المكانية: محافظة الخليل.

الحدود الزمنية: تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2014 / 2015).

الحدود المفاهيمية: المفاهيم والمصطلحات الواردة في الدراسة (الضغوط النفسية، الكفاءة الذاتية المدركة، الطلبة المكفوفين، مدارس الدمج).

الحدود الإجرائية: اقتصرت على أدوات الدراسة، ودرجة صدقها وثباتها، وعلى عينة الدراسة وخصائصها والمعالجة الاحصائية المستخدمة.

## الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة

2. 1 الضغوط النفسية

2. 2 الكفاءة الذاتية المدركة

2. 3 الإعاقة البصرية

2. 4 الدمج

2. 5 الدراسات السابقة

2. 6 التعقيب على الدراسات السابقة

## الفصل الثاني:

---

## الإطار النظري والدراسات السابقة

يتعرض ذوي الإعاقة البصرية أثناء دمجهم في نظام التعليم العام إلى العديد من الصعوبات، والعوائق التي قد توثر على إدراكهم لكفاءتهم الذاتية، فالشعور بعدم الكفاءة يجعل الفرد يقرر أن بعض المواقف ضاغطة، وبالتالي عدم القدرة على مواجهتها، في حين أن الشعور بالكفاءة يزيد من شعور الفرد بالقدرة على مواجهة الصعوبات التي يمكن أن يتعرض لها.

### 2 .1 الضغوط النفسية

إن الضغوط باعتبارها عاملاً مستقلاً تنشأ عندما تتضمن البيئة الإزعاج للفرد، بل وإيقاع الأذى به، وعندئذ يستشعر الضغط والإجهاد، ويبرز هذا النموذج ما يسمى بحدود المرونة المتوفرة لدى الفرد، والتي تعكس مدى تحمله لدرجة الضغط حتى يستعيد التوازن لديه، وقد يؤدي هذا الموقف الى حدوث أضرار على المستوى البدني أو النفسي للفرد (مصطفى،2006).

والضغوط النفسية هي مجموعة التراكمات النفسية، والبيئية، والوراثية، والمواقف الشخصية للأزمات، والتوترات، والظروف الصحية القاسية التي يتعرض لها الفرد، وتختلف من حيث شدتها، كما تتغير عبر الزمن تبعاً لتكرار المواقف الصعبة التي يصادفها الفرد، بل أنها قد تبقى وقتاً طويلاً إذا ما استمرت الظروف المقيدة لها، وتترك آثاراً نفسية سيئة على الفرد (دسوقي، 1996).

وهي تلك الظروف المرتبطة بالضغط، والتوتر، والشدة الناتجة عن المتطلبات التي تستلزم نوعاً من إعادة توافقه عند الفرد، وما ينتج عن ذلك من آثار جسمية، ونفسية، وقد تنتج الضغوط كذلك من الصراع، والإحباط، والحرمان، والقلق (عثمان، 2001).

ويعرف (فونتانا،1989) الضغط النفسي؛ على أنه العنصر المجدد للطاقة التكيفية لكل من العقل والجسم، فإذا كانت هذه الطاقة يمكنها احتواء المتطلبات، وتستمتع بالإستشارة المتضمنة فيها فإن الضغط يكون مقبولاً ومفيداً، أما إذا كانت لا تستطيع، وجود الإستشارة يضعفها فإن الضغط لا يكون مقبولاً، وغير مفيد بل ضار.

### 2. 1. 2 أنواع الضغوط:

تعددت أنواع الضغوط النفسية، حيث أشار غانم ( 2006) إلى ثلاثة أنواع هي :

1. الضغوط الطبيعية؛ وهي التي لا يتدخل فيها الإنسان كالزلازل، العواصف والبراكين وغيرها. وتختلف حدتها باختلاف البيئة فينتاب الطفل بسببها عدة عوامل نفسية؛ كالقلق والخوف وفقدان القدرة على التركيز وصعوبة اتخاذ القرار.
2. الضغوط الوالدية؛ الأسرة هي مصدر الحب والأمان للطفل، وحدوث خلافات أسرية باستمرار ومشاحنات قوية بين الزوجين قد ينعكس سلباً على الطفل، ويهدد أمنه النفسي. فتزيد لديه حالات القلق، والخوف، اضطرابات النوم، ومشاكل مدرسية (هروب من المدرسة، العنف، تراجع دراسي، التدخين وغيرها).
3. الضغوط المدرسية؛ إن لكل مدرسة مشاكلها الخاصة التي يعلمها أولياء الأمور مثل كثافة الفصول، التمييز العنصري، العقاب، اتباع أسلوب التلقين في التدريس، صعوبة المناهج وغيرها، وكل هذا يجعل الطالب يشعر وكأن الذهاب للمدرسة شيء مقزز ومتعب للغاية، وأن استمرار هذه المشاكل سيشكل ضغطاً نفسياً بالنسبة للطالب يقوده إلى العديد من المظاهر كالكسل والقلق، والعدوان والجنوح والعنف بأشكاله المختلفة وفرط الحركة والعناد والهروب من المدرسة أو الغياب المتكرر.

### 2 .1. 3 مصادر الضغوط النفسية وأسبابها:

ويوضح (الطريري،1994) بأن أهم مصادر الضغوط النفسية تتمثل في المشكلات الذاتية للفرد وأهمها:

1. المشكلات النفسية (الانفعالية)؛ كالثورة والغضب والاكتئاب والفتور والإثارة وسرعة التهور.
2. المشكلات الاقتصادية؛ فالأفراد الذين يعانون من الضغوط النفسية؛ هم الأفراد الذين يعيشون في مستوى اقتصادي واجتماعي منخفض، وأن هؤلاء يعيشون اضطرابات أسرية ويعانون من ارتفاع معدل الإصابة بالأمراض النفسية الجسمية.
3. الضغوط الاجتماعية المتمثلة في سوء العلاقة بالآخرين، وصعوبة تكوين صداقات.

4. المشكلات الأسرية؛ حيث تنشأ الضغوط الاجتماعية والمشكلات الأسرية من أسباب متعددة داخل الأسرة مثل المرض وغياب أحد الوالدين عن الأسرة والطلاق.
5. نمط الشخصية، فهناك نمطان من الشخصية حسب تصور " جيرالد بيلز " في تفاعلها بالضغط وهي:

أ. النمط الاول: وهو يتميز بارتفاع الطموح والرغبة المستمرة في تحقيق النجاح، كما يتميز هذا النمط بالرغبة في تنفيذ أشياء عديدة في نفس الوقت، لهذا فهم يضعون أنفسهم في حالة مستمرة من الشعور بالضغط

ب. النمط الثاني: وهو يتميز بالقناعة والشعور بالرضا بما يقوم به، لذلك فهو يتميز بالهدوء والاسترخاء مما يجعله أقل تأثراَ بالشعور بالضغط (البحراوي، 2002).

### 2. 1. 4 نموذج كوبر حول بيئة الفرد كنموذج للضغوط:

أشار كوبر إلى أن بيئة الفرد مصدرٌ رئيسيٌ للضغوط مما يهدد وجود حاجة من حاجات الفرد أو خطر يهدد الفرد وأهدافه في الحياة فيشعر بحالة من الضغط النفسي ويحاول استخدام بعض الإستراتيجيات للتعايش والتكيف مع الموقف، فاذا لم ينجح في التكيف على المشاكل واستمرت الضغوط لفترة طويلة، فهذا يؤدي الى بعض الأمراض العقلية وأمراض القلب، وزيادة حدة القلق والاكتئاب وفقدان تقدير الذات (عثمان، 2001)

### 2. 1. 5 مكونات الضغوط النفسية وعواملها:

من الممكن أن تنشأ العوامل المثيرة للضغط والتوتر من المكونات الثلاثة للمجال الحيوي للفرد وهي: العامل الأول هو الشخص؛ وهو مجموعة من الخلايا المركزية والمحيطة، أما العامل الثاني؛ فيتضمن الاستجابة؛ وهي ردود الفعل النفسية أو الجسمية أو السلوكية تجاه الضغط، ويكثر ظهور استجابتان هما الإحباط والقلق، أما العامل الثالث؛ فهو التفاعل بين العوامل المثيرة من بيئة خارجية أو داخلية أو من الفرد نفسه والاستجابة لها، فالشخص الذي يعاني اضطراباً ما، فإن ذلك يكون في الوظيفة الناتجة عن خلل ما في إحدى مكونات المجال الحيوي للفرد، وهذا ما يعني أنه يقع تحت تأثير ضاغط نتيجة

التفاعل بين العوامل المثيرة والاستجابة المكررة لها من إحباط وقلق يجعله لا يتمتع بالإستقرار النفسي (شقير، 2002).

**2. 1. 6 أساليب التعامل مع الضغوط :**

وأشار ( أبو دلو 2008 ) أن بعض علماء النفس أشارو إلى أن أساليب التعامل مع الضغوط يعتمد على أنها:

1. وسيلة تعديل أو محو الموقف الذي يزيد من حدة المشكلة التي تسبب الضغط
2. وسيلة التحكم الإدراكي واستدعاء الخبرات لتحييد المشكلة.
3. وسيلة التحكم بالنتائج الإنفعالية للمشكلة ضمن حدود الإستجابة الناجحة للحل.

**2. 1. 7 النظريات المفسرة للضغوط:**

**1. النظرية السلوكية (Behavioural Theory ):**

يشير السلوكيون إلى أن الضغوط تتمثل في الإعتماد على عملية التعلم كمنطق من خلاله يتم معالجة معلومات المواقف الخطرة التي يتعرض لها الفرد والمثيرة للضغط، وترتبط هذه المعلومات شرطياً مع مثيرات حيادية أثناء الأزمة أو مرتبطة بخبرة سابقة فإن الفرد يصنفها على أنها مخيفة ومقلقة (كامل، 1998).

**2. نظرية سبيلبرجر ( Sepelbergr Theory) :**

في الإطار المرجعي لنظريته بتحديد طبيعة الظروف البيئية المحيطة، والتي تكون ضاغطة، ويميز بين حالات القلق الناتجة عنها، ويحدد العلاقة بينها وبين ميكانيزمات الدفاع التي تساعد على تجنب تلك النواحي الضاغطة، فالفرد في هذا الصدد يقدر الظروف الضاغطة التي أثارت حالة القلق لديه، ثم يستخدم الميكانيزمات الدفاعية المناسبة لتخفيف الضغط (كبت، إنكار إسقاط)، أو يستدعي سلوك التجنب الذي يسمح بالهرب من الموقف الضاغط، وإذا كان سبيلبرجر قد اهتم بتحديد خصائص وطبيعة المواقف الضاغطة التي تؤدي إلى مستويات مختلفة لحالة القلق، إلا أنه لا يساوي بين المفهومين (الضغط، القلق)، وذلك لأن الضغط النفسي وقلق الحالة يوضحان الفروق بين خصائص القلق كرد فعل انفعالي والمثيرات التي تستدعي هذه الضغوط، فالقلق كعملية انفعالية تشير إلى تتابع الاستجابات المعرفية

السلوكية التي تحدث كرد فعل لشكل ما من الضغط، وتبدأ هذه العملية بواسطة مثير خارجي ضاغط (الرشيدي،1999).

ويميز سبيلبرجر أيضا بين مفهوم الضغط ومفهوم التهديد، فكلاهما مفهومين مختلفين؛ فكلمة ضغط تشير إلى الاختلافات في الظروف والأحوال البيئية التي تتسم بدرجة ما من الخطر الموضوعي، أما كلمة تهديد فتشير إلى التقدير والتفسير الذاتي لموقف خاص على أنه خطير أو مخيف أي بمعنى توقع الخطر أو إدراك ذاتي للخطر (الرشيدي،1999).

وقد عرف (سبيلبرجر 1971) الضغوط؛ بأنها القوة الخارجية التي تحدث تأثيراً على الفرد كخواص موضوعات بيئية، أو ظروف مثيرة تتميز بدرجة من الخطر الموضوعي (أبو حطب، 2003).

وسبيلبرجر من العلماء الذين وضعوا تفسيراً للضغوط النفسية معتمداً على نظرية الدوافع؛ إذ يرى أن الضغوط تلعب دوراَ في إثارة الاختلافات على مستوى الدوافع في ضوء تدارك الفرد لها، ويحدد بناءً على ذلك ثلاثة أبعاد رئيسة هي: الضغط، القلق.، التعليم (الغرير وأبو اسعد 2009).

وبناءَ على هذه الأبعاد الثلاثة يحدد الغرير وأبو اسعد (2009) محتوى النظرية فيما يلي:

1. التعرف على طبيعة الضغوط وأهميتها في المواقف المختلفة.
2. قياس الفروق الفردية في الميل إلى القلق.
3. توفير السلوك المناسب للتغلب على القلق الناتج عن الضغوط.
4. قياس مستوى القلق الناتج عن الضغوط في المواقف المختلفة.
5. توضيح تأثير الدفاعات السيكولوجية لدى الأفراد المطبق عليهم برامج التعليم؛ لخفض مستوى القلق.
6. تحديد مستوى الاستجابة.
7. قياس ذكاء الأشخاص الذين تجرى عليهم برامج التعلم ومعرفة قدراتهم على التعلم.

### 3. نظرية هانز سيلي ( Hans Seeley Theory).

يرى سيلي أن الضغوط تتكون من تلك المجموعة من ردود الفعل التي أطلق عليها التكيف العام، فالجسم (عادةً) يقابل التحدي للبيئة ويتكيف مع الضغوط، وأشار عبد المعطي(2006) أنه وفقاً لسيلي فإن التكيف العام يتكون من ثلاث مراحل:

- مرحلة الإنذار (التنبيه)؛ فيها يتم استثارة الجهاز العصبي المستقل والجهاز الغدي، ويظهر الجسم تغيرات مميزة للتعرض المبدئي للضاغط، وفي الوقت نفسه ينخفض مستوى المقاومة.
- مرحلة المقاومة؛ وفيها يحاول الجسم التكيف مع المطالب الفسيولوجية التي تقع على كاهله، وذلك بمقاومة مصدر التهديد، وعندما يكون الضاغط مستمراً يتم استنزاف طاقة الجسم على المقاومة ويدخل الكائن الحي في المرحلة الثالثة.
- مرحلة الإستنزاف (الإنهاك)؛ وفيها تنهك طاقة الكائن اللازمة للتكيف، ويحدث الإنهيار الصحي ومعاناة الجسم من تلف أو ضرر لا يمكن إيقافه بعد التعرض لفترة طويلة لمثير ضاغط، وقد تظهر علامات استجابة الإنذار من جديد أو يموت الكائن الحي.

### 4. نظرية روجرز (Rogers Theory).

ركز روجرز على استبصار الفرد بذاته والخبرات التي خبرها فأنكرها أو حرفها، ثم على محاولة التقريب بينها، وأحداث التطابق بين الذات والخبرات، مما يعطي الفرد الفرصة لنمو سليم ومتوافق ويصبح إنساناً سوياً ومتكامل الأداء، وترتبط هذه النظرية بما يسمي بالإرشاد والعلاج المتمركز حول المسترشد، إذ يصف الإرشاد والعلاج الجماعي بأنه يقدم مساعدة للأفراد والجماعات في مواقف الاضطراب النفسي والصراع والضغوط، وأن لكل فرد قدرات داخلية يمكن استخدامها لفهم ذاته وتعديل مفهومه عن ذاته وتعديل سلوكه واتجاهاته نحو الآخرين، وهذا يحتاج إلى تواصل المرشد والمسترشد من خلال تهيئة الجو المناسب للتخلص من الضغوط النفسية، وهنا يقوم المسترشد بتوجيهه نحو النضج الإنفعالي وحل مشكلاته بنفسه (الغرير، 2008).

### 5. نظرية لازاروس Lazarus Theory التقدير المعرفي.

يرى لازاروس أن الضغوط تنشأ عندما يوجد تناقض بين متطلبات الشخصية للفرد، ويؤدي ذلك إلى تقييم التهديد، وإدراكه في مرحلتين الأولى هي الخاصة بتحديد ومعرفة أن بعض الأحداث في حد ذاتها شي يسبب الضغوط، والثانية هي التي يحدد فيها أساليب حل المشكلات التي تظهر في الموقف، ويتضح من هذه النظرية أن ما يعتبر ضاغطاً بالنسبة لفرد ما لا يعتبر كذلك بالنسبة لفرد آخر، ويتوقف ذلك على سمات شخصية الفرد، وخبراته الذاتية، ومهارته في تحمل الضغوط، وحالته الصحية، وعلى عوامل ذات صلة بالموقف نفسه، وعوامل البيئة الاجتماعية كالتغيير الإجتماعي، ومتطلبات الوظيفة (الكحلوت والكحلوت، 2006).

وأشار أبو حطب (2003) أن لازاروس يعتبر أول من قدم وجهة النظر النفسية للضغوط حيث عرف الضغوط بالشيء الذي يقيمه الفرد بأنه ضار، أو مهدد، أو متحد، ولقد وضع فكرة التقييم وذكر نوعين للتقييم وهما:

1. التقييم الأول (Primary Appraisal)؛ ويقصد به تقييم الفرد للحدث هل هو سلبي، أم إيجابي، أم عادي فإذا أدرك الفرد بأنه سلبي يقوم بتقييمه هل هو ضار (Harm) أو مهدد (Threat) أو متحد (Challenge).
2. التقييم الثانوي (Secondary Appraisal)؛ ويقصد به تقييم الفرد لإمكانات الشخصية والمادية، والاجتماعية لمواجهة الحدث الذي قيمه حدث ضاغط.

وأشار (Lorentzen, 2010) أن كلا التقييمين متأثران بعدة عوامل هي:

1. طبيعة المنبه نفسه.
2. خصائص الفرد الشخصية.
3. الخبرة السابقة بالمنبه.
4. ذكاء الفرد.
5. المستوى الثقافي للفرد.
6. تقييم الفرد لإمكانياته.

### 6. نظرية كانون: (Cannon Theory)

عرف كانون الضغط؛ بأنه ردود فعل الجسم في حالة الطوارئ، وأشار إلى مفهوم استجابة المواجهة أو الهروب (Fight or Flight)، التي قد يسلكها الفرد حيال تعرضه للمواقف المؤلمة في البيئة وتعتبر هذه الإستجابة تكيفية لأنها تمكن الفرد من الإستجابة بسرعة الفرد، ويمكن أن تكون ضارة للفرد لأنها تزيد من أدائه الإنفعالي والفسيولوجي عند التعرض للضغوط المستمرة ولا يستطيع المواجهة أو الهروب، ويحدث تنشيط للجهاز العصبي السمبثاوي والجهاز الغددي مما يحدث تغيرات فسيولوجية؛ تجعل الشخص مستعد لمواجهة التهديد أو الهروب،ويرى كانون أن جسم الإنسان مزود بميكانيزم؛ يساهم في الإحتفاظ بحالة الإتزان، أي قدرة الجسم على مواجهة التغيرات التي تحدث والميل للعودة الى الوضع الفسيولوجي الذي كان عليه قبل الضغط، لذلك فإن أي متطلب بيئي إذا فشل الجسم في التعامل معه فإنه يخل بهذا الإتزان، ومن ثم ينتج المرض (عثمان، 2001).

### 7. نظرية أحداث الحياة الضاغطة لهولمز وراهي ( Critical Life Events Theory):

يرى أن أحداث الحياة سواء كانت إيجابية أو سلبية من شأنها أن تسبب ضغطاً للفرد، وأشار إلى أن تكدس وتراكم أحداث الحياة الضاغطة (الضغوط البيئية) يحدث المشقة والضعف للفرد، وترتبط أحداث الحياة الضاغطة التي تهدد الفرد ولا يمكن التحكم بها بالمشقة النفسية، وكذلك ترتبط بالإكتئاب والقلق وظهور بعض الاضطرابات الذهنية مثل البارانويا والشيزوفرينيا، وقد تؤدي إلى أعراض واضطرابات نفسية (Freud,2010).

### 8. نظرية التوافق بين الفرد والبيئة لوليامسون (Williamson):

أشار العزة (2001) أن هذه النظرية تقوم على أن الضغوط تتكون نتيجة الفجوة، واختلال التوازن بين الفرد والبيئة، فالفرد يحاول الاحتفاظ بالتوازن بين الجانب العقلي والبدني، ومواجهة التغيرات الحياتية التي من شأنها أن تؤدي إلى الخلل في هذا التوازن. أي أن الضغوط تنتج من سوء التوافق بين الفرد والبيئة وينتج سوء التوافق من جانبين أساسيين هما:

1. مدى الانسجام بين القدرات ومهارته الشخصية مع المطالب المطروحة.
2. مدى الاتباع الفعلي للحاجات والتوقعات التي يطمح إليها الفرد.

وتؤكد هذه النظرية على العلاقة بين إدراك الفرد إحدى المهام إدراكه على إكمال هذه المهمة، وما لديه من حافز على إكمالها وبالتالي تفترض بأن مشاعر الضغط لا بد وأن تزداد عند اتساع الفجوة بين الفرد والبيئة، وبالتالي مقدار الضغط يتفاوت بحسب مستوى التحدي الذي يفضله الفرد (جرير، 2008).

### 9. نظرية العجز المكتسب لسيلجمان (Learned Helplessness Theory ):

يرجع مفهوم العجز المتعلم إلى أن تكرار تعرض الفرد للضغوط مع اعتقاده بأنه لا يستطيع التحكم في المواقف الضاغطة أو مواجهتها؛ فإن هذا يجعل الفرد يشعر بالعجز وعدم القيمة، وبالتالي يبالغ في تقييمه للأحداث والمواقف التي يمر بها ويشعر بالتهديد منها، وبعدم قدرته على مواجهتها مما يجعله يشعر بالفشل بشكل مستمر، ويدرك أن فشله وعدم قدرته على مواجهتها في الماضي والحاضر والمستقبل ومن ثم يشعر باليأس وبالتالي الشعور بالسلبية والبلادة، وانخفاض تقدير الذات ونقص الدافعية والإكتئاب (Brown, 2008).

و أشار (Brown, 2008) أن أسباب العجز المتعلم تعود إلى عدة عوامل هي:

1. عوامل بيئية ضاغطة سواء في الحياة الأسرية أو المهنية أو الاجتماعية للفرد.
2. عوامل ذاتية تتعلق بالشخص نفسه وبخصائص شخصيته، والتي على أساسها يتحدد نوع الاستجابة التي تصدر عنه إزاء الأحداث الضاغطة.

### 10. نظرية فعالية الذات لباندورا ( Self- Efficacy theory):

يرى باندورا؛ أن قدرة الفرد على التغلب على الأحداث الصادمة والخبرات الضاغطة تتوقف على درجة فاعلية الذات لديه، وأن فاعلية الذات لدى الفرد تنمو من خلال إدراك الفرد لقدراته وإمكاناته الشخصية، ومن خلال تعدد الخبرات التي يمر بها في حياته، حيث تعمل هذه الخبرات في مساعدة الفرد على التغلب على المواقف الضاغطة التي يوجهها، ويشير إلى أن الفرد عندما يواجه موقف معين فإنه يقيم الموقف من خلال نوعين من التوقعات هما:

1. توقع النتيجة؛ وهو تقييم الشخص لسلوكه الشخصي الذي يؤدي الى نتيجة معينة.

2. توقع الفاعلية؛ وهو اعتقاد الشخص وقناعته بأنه يستطيع تنفيذ السلوك الذي يتطلب حدوث النتيجة بشكل ناجح (Bandura, 1977).

## 11. نظرية التحليل النفسي (Psychoanalytic Theory).

يرى فرويد أن ديناميات الشخصية تنطوي على التفاعلات المتبادلة وعلى الصدام بين الجوانب الثلاثة للشخصية وهي الهو(Id)؛ وهو الجانب البيولوجي للشخصية، والأنا (Ego)؛ الجانب السيكولوجي للشخصية، والأنا الأعلى (Super Ego)؛ ويعكس قيم ومعايير المجتمع، فالهو تحاول دائماً السعي نحو اشباع المحفزات الغريزية، ودفاعات الأنا لا تسمح لهذه المحفزات والرغبات الغريزية الصادرة من الهو بالإشباع ما دام هذا الإشباع لا يتسق مع قيم ومعايير المجتمع، ويتم هذا عندما تكون الأنا قوية، لكن عندما تكون ضعيفة؛ فسرعان ما يقع الفرد فريسة للصراعات والتوترات والتهديدات، وبالتالي لا تستطيع الأنا القيام بوظائفها ولا تستطيع تحقيق التوازن بين مطالب ومحفزات الهو ومتطلبات الواقع الخارجي، وعلى هذا ينتج الضغط النفسي (Freud,2010).

ويؤكد جونغ (Jung) على أن الضغط النفسي كمسبب للأمراض والإضطرابات النفسية، أنه ناتج عن الطاقة التي توجد لدى الإنسان بالفطرة، وهذه الطاقة تنتج سلوكيات فطرية وتطورها خبرات الطفولة مما يكون شخصيته المستقبلية وسلوكه المتوقع، وإذا ما واجه الإنسان أنواعاً من الصراعات النفسية الداخلية نتيجة ضغوط حياتية مختلفة يتغير السلوك المتوقع حدوثه، وهو ما يسمى بالمرض النفسي الناتج عن الضغوط الذي يحتاج إلى علاج (يحيى، 1998).

## 2. 2 الكفاءة الذاتية المدركة Perceived Self – efficacy

### 2. 2. 1 مفهوم الكفاءة الذاتية:

ظهر مفهوم كفاءة الذات على يد (Bandura, 1977) كمفهوم معرفي؛ يسهم في تغيير السلوك ويشير إلى معتقدات الأفراد حول قدراتهم على تنظيم تصرفاتهم في الحياة، فكل فرد لديه نمط فريد من كفاءة الذات المدركة، والذي يحدد الأنشطة التي يقوم بها، والتي يتجنبها؛ فهي تعمل كمحددات دافعية خلف السلوك الإنساني .(Bandura, 1977)

قدم باندورا (Bandura) نظريته في الكفاءة الذاتية (Self _ Efficacy)؛ التي تتضمن أن سلوك المبادرة والمثابرة لدى الفرد يعتمد على أحكام الفرد وتوقعاته المتعلقة بمهاراته السلوكية ومدى كفاءته للتعامل بنجاح مع تحديات البيئة والظروف المحيطة، وهذه العوامل في رأي باندورا تلعب دوراً هاماً في التكيف النفسي والاضطرابات، وفي تحديد مدى نجاح أي علاج للمشكلات الانفعالية السلوكية (حمدي وداود، 2000).

وقد طور( Bandura, 1986)) مفهوم كفاءة الذات في نظريته المعرفية الاجتماعية؛ حيث ذكر أن الأفراد يمتلكون معتقدات تمكنهم من ممارسة ضبط لمشاعرهم وأفكارهم وأفعالهم، وأن هذا الضبط يمثل الإطار المعياري للسلوكيات الصادرة عنهم من حيث مستواها، أو محتواها (الزيات،2001).

ويؤكد باندورا (Bandura) على عدة مصادر رئيسة تعمل على تدعيم الكفاءة الذاتية لدى الفرد،وهم الوالدان والمدرسون والأصدقاء. ولكن الوالدين من أهم المصادر التي تلعب دوراً كبيراً في تنمية وتطوير الكفاءة الذاتية في سنوات الطفولة، وذلك من خلال ترتيب الأهداف التي نجح بها الفرد وإبراز أفضلها؛ أي معرفة الخبرات الناجحة، ثم عرض النماذج الملائمة التي تم إنجازها فعلا من هذه الخبرات واستخدامها في تدعيم الفرد من خلال الإقناع اللفظي والتشجيع لتقوية القدرات التي ترفع من مستوى الكفاءة الذاتية للفرد (Kelly,2002).

ويعد مبدأ الحتمية المتبادلة من أهم افتراضات النظرية المعرفية الاجتماعية لباندورا، والذي يقوم على أساس أن الأحداث والعوامل البيئية والعوامل الداخلية تتفاعل مع السلوك بطريقة تبادلية، فالأفراد يستجيبون معرفياً وانفعالياً وسلوكياً للعوامل البيئية، ومن خلال القدرات المعرفية يمارسون التحكم في سلوكهم الذاتي، والذي يؤثر على الحالات المعرفية والإنفعالية (Bandura, 1986).

إن الصورة التي يكونها الفرد عن إمكانياته العقلية والمعرفية التي تطورت عبر التنشئة الأسرية والمواقف الحياتية والخبرات السابقة التي تفاعل معها وتزوده بتصور يحدد فيه توقعاته للنجاح أو الفشل الذي يواجهه عند تعرضه لمواقف وخبرات معينة، وبالتالي فإن مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة يعمل كدافع نحو النجاح إذا كانت الخبرات السابقة ناجحة، ونحو الفشل إذا كانت الخبرات السابقة محبطة، ويعتمد الفرد في تطوير كفاءته الذاتية المدركة على المقارنات التي يجريها بين ما لديه من قدرات وإمكانيات واستعدادات وبين قدرات رفاقه وإمكانياتهم وإستعداداتهم (الزيات، 2001).

وأشار وليم جيمس؛ بأن الكفاءة الذاتية المدركة تتحدد بمدى نجاحنا في إنجاز المهمات أو تحقيق الأهداف التي نعتبرها ذوات قيمة بالنسبة لنا، فإذا كان أحد الإنجازات غير هام بالنسبة لنا، فإن الكفاءة الذاتية لدينا لا تتهدد، وقد وجد عدد من الباحثين أن جيمس كان على صواب، فالأفراد الذين يعتقدون بأن الكفاءة الذاتية لديهم متوفرة يشعرون بأنهم قادرون ومتمكنون في ذلك الحق ويكون لديهم احترام ذات أعلى من الطلبة الذين يتشككون في كفاءتهم، ولذلك يفضل مساعدة الطلبة على النجاح في المشاريع والمهمات التي تكون ذات شأن بالنسبة لهم ( Woolfolk,1998).

كما وأشار أدلر الى البعد الإجتماعي في الكفاءة الذاتية لدى الفرد من خلال القدرة على الإهتمام الاجتماعي؛ فالعلاقات الاجتماعية؛ هي الضمان الوحيد لبقاء الجنس البشرى ووجوده من خلال التفكير والعقل والمنطق والأخلاق والجماليات أدوار لا تنشأ إلا في مجتمع فيه مسالك بين الأفراد القصد منها حفظ الحضارة من التحلل؛ وأن قدرة الفرد على مواجهة مغريات الحياة الاجتماعية وتمثيله السمات والانفعالات الشخصية المقبولة كالإهتمام الاجتماعي واحترام القيم الإجتماعية والتعاطف والتواضع الحقيقي يؤدي إلى علاقات اجتماعية أفضل، وهنا يبرز دور الكفاءة الاجتماعية في التبصر بالقيم والمعايير(عبد الرحمن، 1998).

وتنمو الكفاءة الذاتية المدركة كنتاج للتفاعل الاجتماعي جنبا إلى جنب مع الدافع الداخلي لتوكيد الذات، كذلك فإن الشعور بالكفاءة الذاتية المدركة يتأثر بالخصائص الأسرية. فالفرد الذي ينشأ في أسرة تحيطه بالعناية والتقبل يرفع من قدراته واهتماماته وكفاياته عن نفسه ( Diehl& Pront,2002).

### 2. 2. 2 أنواع الكفاءة الذاتية:

أشار الرفوع وآخرون (2009)إلى أنه يمكن التميز بين أنواع محددة من الكفاءة الذاتية وهي:

1. الكفاءة المعرفية، ويعبر عنها في الأداء الأكاديمي.
2. الكفاءة الاجتماعية، ويعبر عنها من خلال العلاقة مع الآخرين.
3. الكفاءة الجسمية، ويعبر عنها في النشاط الرياضي.
4. الكفاءة العامة، ويعبر عنها بالرضا العام عن الذات.

### 2. 2. 3 مصادر الكفاءة الذاتية:

حدد باندورا (Bandura, 1997) أربعة مصادر لكفاءة الذات هي:

1. خبرات الإتقان (Mastery Experiences)؛ حيث أن خبرات النجاح تدعم الكفاءة الذاتية لدى الفرد، فإذا تكرر نجاح الفرد في أعمال معينة ازداد شعوره بالكفاءة الذاتية في حين أن تكرار الفشل يقلل من شعوره بالكفاءة الذاتية.
2. خبرات الإنابة (Vicarious Experiences )؛ وتسمى بالخبرات البديلة التي يحصل عليها الفرد من النماذج الإجتماعية المحيطة به.
3. الإقناع اللفظي (Verbal Persuasion)؛ حيث تتأثر الكفاءة الذاتية بالإقناع الذي يتلقاه الفرد من الأشخاص الموثوق بقدراتهم على أداء مهمة ما.
4. الاستثارة الانفعالية (Emotional Arousal)؛ حيث تتأثر الكفاءة الذاتية بمستوى الإستثارة الانفعالية، حيث تؤثر الإستثارة الإنفعالية الشديدة سلباً على الكفاءة الذاتية بينما تؤدي الإستثارة الانفعالية المتوسطة إلى تحسين مستوى الأداء ورفع الكفاءة الذاتية.

### 2 . 2 .4 مكونات الكفاءة الذاتية:

يرى باندورا (Bandura,1997) أن الكفاءة الذاتية تتكون من ثلاثة أبعاد وهي:

أولاً: الكفاءة الذاتية السلوكية؛ حيث يمكن تقييم الكفاءة الذاتية السلوكية من خلال المهارات الاجتماعية السلوك التوكيدي ونظرية الكفاءة الذاتية السلوكية، هي أفضل طريقة لتغيير السلوك من خلال التمارين للسلوك في مجال الاهتمام والتمارين الناجحة لمهارات جديدة أو قديمة في مواقف جديدة تقود إلى تحسين مستوى الكفاءة الذاتية التي تشجع الفرد الى المبادأة في سلوكيات جديدة والإستمرار في مواجهة الصعوبات.

ثانياً: الكفاءة الذاتية الانفعالية؛ يتم هذا التقييم من خلال القدرة على السيطرة على المزاج بشكل عام أو في مواقف محددة مثل السيطرة على القلق، وتشير الكفاءة الذاتية الإنفعالية إلى معتقدات الفرد حول أداء أفعاله، فتؤثر على الحالة الإنفعالية للفرد ومزاجه والإحساس بالكفاءة الإنفعالية للأفراد.

ثالثاً: الكفاءة الذاتية المعرفية؛ وهي العمليات العقلية التي تحدث داخل الفرد مثل التخيل والإدراك والتفكير والتحدث الذاتي والقناعات، ويتم التقييم من خلال القدرة على السيطرة على الغرائز أو الأفكار، وتشير الكفاءة الذاتية المعرفية إلى إدراك الفرد حول قدرته للتدريب على السيطرة على أفكاره ومعتقداته، وتفترض نظرية التعلم الاجتماعي أن السلوك يقاد من خلال الأفكار التي تقف خلفه وتسهل لوجود نتائج محددة لذا تعتبر السيطرة على الأفكار والمعتقدات من أهم عناصر التدخلات الفاعلة في نظرية التعلم الإجتماعي.

وأشار (Maddux, 1987) أن نظرية الكفاءة الذاتية تشير إلى وجود ثلاثة عناصر معرفية تعتبر مكونات مهمة لكثير من المشكلات النفسية وهذه المكونات هي:

1. توقع الكفاءة الذاتية؛ وتعني قناعة الفرد بقدرته الشخصية على القيام بسلوك معين يوصله الى نتائج محددة.
2. توقع النتائج؛ وهي التصورات العقلية (التخيل) للفرد والمتعلقة باحتمال أن يؤدي السلوك إلى نتائج محددة.
3. قيمة النتائج؛ وهي القيمة الذاتية التي يعطيها الفرد للنتائج التي توصل اليها.

### 2 . 2 . 5 أبعاد الكفاءة الذاتية:

حدد باندورا (Bandura, 1997) ثلاثة أبعاد لكفاءة الذات وهي:

- قدر الفاعلية؛ وهي مستوى قوة دوافع الفرد للأداء في المواقف المختلفة، ويتوقف على طبيعة الموقف المختلفة، ويتوقف على طبيعة الموقف ومستوى صعوبته، وقد ذكر (باندورا) أن التحديات التي تواجه فاعلية الذات يمكن الحكم عليها من خلال عدة وسائل أهمها؛ مستوى الإتقان وبذل الجهد، ومستوى الإنتاجية، ومستوى التهديد، ومستوى التنظيم الذاتي.

وأكد على ذلك الزيات (2001)؛ حيث أشار الى أن قدر الفاعلية يختلف لدى الأفراد باختلاف مستوى المهارة، ومدى تحمل الإجهاد ومستوى الدقة، ومدى تحمل الضغوط والضبط الذاتي.

- العمومية؛ وهي انتقال توقعات فاعلية الذات إلى المواقف المشابهة وتختلف درجة العمومية بين اللامحدودية والمحدودية الأحادية التي تقتصر على مجال، أو نشاط، أو مهام محددة، وتختلف العمومية باختلاف درجة تشابه الأنشطة، ووسائل التعبير عن الإمكانية " سلوكية، معرفية، انفعالية " وكذلك خصائص كل من الشخص والموقف.
- القوة والشدة؛ وهي تعبر عن المثابرة العالية والقدرة المرتفعة التي تمكن من اختيار الأنشطة التي تؤدي للنجاح، وفي حالة التنظيم الذاتي للفاعلية فإن الأفراد سوف يحكمون على ثقتهم في إمكانية أداء النشاط .

### 2 . 2 . 6 تأثير كفاءة الذات على سلوك الإنسان:

تؤثر كفاءة الذات على اختيارات الفرد وأهدافه ومواقفه، فالفرد ينخرط في الأنشطة والمهام التي يشعر إزائها بالكفاءة والثقة، ويتحاشى الأنشطة والمهام التي لا يشعر إزائها بذلك، لذلك فإن الكفاءة الذاتية لها دوراً مهماً في تحديد واكتساب الخبرات وتشكيل حياة الفرد. وتحدد مقدار الجهد الذي سوف يبذله في النشاط والصمود في مواجهة المواقف الضاغطة، فكلما زادت كفاءة الذات زاد جهده وصموده ومثابرته (بدوي، 2001).

وتحدد كفاءة الذات أيضاً التوافق النفسي للفرد، وهي تلعب دوراً رئيساً في عدد من المشكلات النفسية الشائعة، حيث أن انخفاض الذاتية من الأعراض المهمة لاكتئاب الفرد،لذلك تعتبر كفاءة الذات من

أهم ميكانيزمات القوى الشخصية، وتمثل مركزاً مهماً في دافعية الطالب للقيام بأي عمل أو نشاط دراسي، فهي تساعد الطالب على مواجهة الضغوط الأكاديمية (بدوي، 2001).

وأشار (قطامي وعدس، 2002) إلى تأثير الكفاءة الذاتية المدركة في ثلاثة مستويات من السلوك هي:

1. اختيار الموقف أو المواقف التي تكون ضمن إمكانات حرية الفرد في الاختيار، والتي يستطيع السيطرة على مشكلاتها.
2. الجهد الذاتي الذي يبذله الفرد ويتحدد بشدة المساعي والمثابرة المبذولة عند حل للمشكلة.
3. المثابرة في السعي للتغلب على الموقف من خلال شعور الفرد بدرجة عالية من الكفاءة الذاتية المدركة؛ مما يعطي المزيد من الثقة والقدرة على النجاح بغض النظر عن الصعوبات التي ستواجهه في حين أن التقدير المنخفض للكفاءة الذاتية المدركة تدفع الفرد إلى بذل القليل من الجهد والمثابرة، وهذا بدوره يؤدي إلى الإضطراب ثم الفشل.

## 2 . 3 الإعاقة البصرية

### 2. 3. 1 مفهوم الإعاقة البصرية:

تُعرف الإعاقة البصرية؛ على أنها حالة يفقد الفرد فيها المقدرة على استخدام حاسة البصر بفعالية مما يؤثر سلباً في أدائه و نموه، و يعرف إشروفت و زومبون الإعاقة البصرية على أنها حالة عجز أو ضعف في الجهاز البصري تعيق أو تغير أنماط النمو عند الإنسان، و كما يعرف ديموت الإعاقة البصرية؛ على أنها ضعف في أي من الوظائف البصرية الخمسة و هي: البصر المركزي، البصر المحيطي، التكيف البصري، الصور الثنائي، و رؤية الألوان، وذلك نتيجة تشوه تشريحي أو إصابة بمرض أو جروح في العين، و من أكثر أنواع الإعاقات البصرية شيوعاً، الإعاقات التي تشمل البصر المركزي و التكيف البصري و الإنكسار الضوئي (عبيد، 2000).

فالمكفوف طبياً؛ هو الشخص الذي لا تزيد حدة البصر المركزي لديه عن (200/20) في العين الأفضل حتى بعد التصحيح (استعمال النظارة)، أو هو الشخص الذي لديه مجال بصري محدود جداً بحيث لا يزيد بصره المحيطي عن (20) درجة في أحسن العينين، و المقصود بمجال الرؤية أو حقل

الإبصار؛ هو المساحة الكلية التي يستطيع الشخص أن يراها في وقت معين دون تحريك المقلتين، و يقاس حقل الإبصار بالدرجات فبعض الأفراد يكون حقل الإبصار لديهم ضيق جداً بحيث يسمى بصرهم بالبصر النفقي (Tunnel vision) و يكون من الصعب على هؤلاء الإنتقال من مكان لآخر، و هذا ما ينطبق على من لديه مجال بصري يقل عن (20) درجة، إن مجال البصر للإنسان العادي حوالي (180) درجة فإن أصبح أقل من (20) درجة فالشخص يعتبر مكفوفاً قانونياً(عبيد، 2000).

**التعريف القانوني للإعاقة البصرية:**

أ- المكفوف؛ هو شخص لديه حدة بصر تبلغ (200/20) أو أقل في العين الأقوى بعد اتخاذ الإجراءات التصحيحية اللازمة، أو لديه حقل إبصار محدود لا يزيد عن (20) درجة.

ب-ضعيف البصير (المبصر جزئياً)؛ هو شخص لديه حدة بصر أحسن من (200/20)، و لكن أقل من (70/20) في العين الأقوى بعد إجراء التصحيح اللازم (عبيد، 200).

وأشار عبيد ( 2000) إلى التعريفات التربوي لذوي الإعاقة البصرية كما يلي :

أ. المكفوف؛ هو شخص يتعلم من خلال القنوات الحسية أو السمعية.

ب. ضعيف البصر؛ هو شخص لديه ضعف بصري شديد بعد التصحيح و لكن يمكنه من تحسين الوظائف البصرية لديه.

ت. محدود البصر؛ هو شخص يستخدم البصر بشكل محدود في الظروف الإعتيادية.

**وذكر**(عبيد، 2000) **تعريف منظمة الصحة العالمية للإعاقة البصرية فيما يلي:**

أ. الإعاقة البصرية الشديدة؛ حالة يؤدي الشخص فيها الوظائف البصرية على مستوى محدود.

ب. الإعاقة البصرية الشديدة جداً؛ حالة يجد فيها الإنسان صعوبة بالغة في تأدية الوظائف البصرية الأساسية.

ت. شبه العمى؛ حالة اضطراب بصري لا يعتمد فيها على البصر.

ث. العمى؛ فقدان القدرات البصرية.

### 2 . 3 . 2 أسباب الإعاقة البصرية:

أشار مجيد وعبد العزيز( 2008) الى عدة أسباب تؤدي إلى الاصابة بالإعاقة البصرية وهي:

1. أسباب ولادية، وتقسم الى جانبين هم:

أ. أسباب وراثية، ومن هذه الأسباب التي تنقل وراثياً، وتسبب فقدان البصر هي:

- أمراض حجر العين.
- أمراض القرنية.
- أخطاء الإنكسارات الضوئية.
- الحول.
- أخطاء الشبكية.
- أمراض العصب البصري

ب. أسباب غير وراثية؛ وهي التي تحدث أثناء فترة الحمل والولادة دون أي أثر للوراثة بها ومنها:

- الأمراض التي تصيب الأم في فترة الحمل، الحصبة الألمانية والإلتهابات الشديدة والسل.
- بعض الأدوية التي تتناولها الأم أثناء الحمل.
- إصابة الإم بارتفاع سكر الحليب في الدم.
- اختلال العامل الريسز RH بين دم الجنين ودم الام.
- إصابات أثناء الولادة، كالكدمات وغيرها .

2. وأشار مجيد (2008) إلى الأسباب المكتسبة؛ وهي الأسباب التي تؤدي غلى فقدان البصر بعد الولادة ومنها:

- بعض حالات الخدج حيث يحتاجوا الى الأوكسجين فيحدث عندهم اعتلال بالشبكية.
- أمراض التهابية قد يصاب بها الفرد كالسل والحمى المتدرجة.
- الحوادث والكدمات والجروح والحروق.
- الأورام والسرطانات.
- إصابة العيون بالتراخوما أو الرمد .

### 2 . 3. 3 مظاهر الإعاقة البصرية:

يرى (عبد العزيز، 2008) أن مظاهر الإعاقة البصرية تتأثر بالأسباب التي أدت إلى وجود هذه المظاهر ومنها:

1. قصر النظر (Myopia): وتتضمن هذه الحالة صعوبة في رؤية الشخص للأجسام البعيدة لأن صورة الأجسام تقع أمام شبكية العين، وذلك لأن كرة العين أطول من طولها الطبيعي ويستخدم الشخص المصاب بهذه الحالة عدسات مقعرة لتصحيح مجال الرؤية لديه لكي يسقط ضوء الأشياء على الشبكية نفسها.
2. طول النظر (Hyporopai): وتتضمن هذه الحالة في صعوبة رؤية الأشياء القريبة، وليس البعيدة لأن صورة الأجسام المرئية تقع خلف الشبكية لأن كرة العين أقصر من طولها الطبيعي ويحتاج الشخص المصاب إلى عدسات محدبة لتصحيح مجال الرؤية.
3. حالة صعوبة تركيز النظر (Astigmatism): وتتضمن عدم قدرة الشخص على رؤية الأجسام بشكل مركز بسبب وضع غير طبيعي لقرنية العين، ويحتاج الشخص المصاب بهذه الحالة إلى عدسات أسطوانية لتجميع الأشعة الساقطة وتجمعها على الشبكة.
4. الجلاكوما (Glaucoma):

ويعرف أيضا باسم الماء الأزرق، وهو حالة تنتج من ازدياد في إفراز السائل المائي الموجود في القرنية الأمامية، أو يقل تصريفه نتيجة لانسداد القناة الخاصة بذلك، مما يؤدي الى ارتفاع الضغط داخل مقلة العين، والضغط على العصب البصري الذي ينتج عنه ضعف البصر. ويعد هذا المرض سبباً من أسباب الإعاقة البصرية لدى كبار السن مع المعاقين بصرياً، ونادراً ما يكون سبباً للإعاقة البصرية لدى صغار السن المعاقين بصرياً (سيسالم، 1997).

### 2 . 3 . 4 خصائص الأفراد المكفوفين:

1. خصائص النمو العقلي والمعرفي:

تؤثر الإعاقة البصرية على مظاهر النمو المختلفة، وهذا التأثير يعتمد على طبيعة الإعاقة وعمر المصاب ودرجة وشدة الإعاقة ونوعها والإعاقة المرفقة لها (عبد العزيز، 2008).

أ. الذكاء:

أشار مجيد (2008) إلى ان هناك اتجاهان في تقدير ذكاء المكفوفين، الاتجاه الأول: أشار إلى أن ذكاء الكفيف لا يقل عن ذكاء المبصر، ولم يتم الاتفاق على هذا الإتجاه نتيجة التعاطف الوجداني من الآخرين اتجاه المكفوفين

الاتجاه الثاني: يشير إلى أن المقارنه بين المكفوفين والمبصرين يرجع إلى نوع المقاييس التي وضعت لقياس الذكاء وأشار أصحاب هذا الإتجاه إلى نبوغ بعض العباقرة المكفوفين وأن هناك ايضاً عباقرة من المبصرين.

وأشار إلى أن نتائج الاختبارات التي طبقت على المكفوفين والمبصرين تدل أن الذكاء العام للمكفوفين بصورة عامة أقل نسبة بسيطة جداً من الذكاء العام للمبصرين، وفي قياس المعلومات العامة فقد تفوق المبصرون على المكفوفين، وهذه نتيجة منطقية بحكم امتلاكهم حاسة البصر.

ب. التصور البصري:

يختلف التصور البصري للمكفوفين تبعاً للعمر الذي حدثت فيه الإصابة؛ حيث إن المصاب بالعمى في عمر متقدم لديه قدرة على التصور البصري؛ نتيجة لخبراته وتجاربه التي اكتسبها خلال إبصاره في حين تكاد تنعدم هذه القدرة إذا كانت الإصابة من الولادة أو في الأشهر الأولى من عمر الطفل (مجيد، 2008).

ت. القدرة على التخيل:

أشار عبد الرحمن (1998) إلى أن المعاقين بصرياً يعانون نقصاً في الخيال وقصور في أنشطة اللعب، مما يدل على قصور في القدرة على التجريد أو ميلً للمفاهيم المحسوسة.

وأن معظم التخيلات تعتمد على الصور البصرية، والتي لا توجد في ذاكرة الكفيف، وبالتالي لا يتمكن تركيب تخيلات جديدة منها.

وكما وأشار(عبد العزيز، 2008) أن الإعاقة البصرية تعيق النمو المعرفي؛ لأنها تحد من إمكانية تكامل، وفهم الخبرات التي يمر بها الإنسان المبصر بصورة طبيعية من خلال حاسة البصر، ومن مظاهر عدم النمو المعرفي لذوي الإعاقة البصرية ما يلي:

- صعوبات في تعلم المفاهيم.
- عدم قدرة الكفيف على تنظيم العالم الخارجي.
- الاعتماد على حواس السمع والبصر لتكوين المفاهيم.
- تدني أداء ذوي الإعاقة البصرية على اختبارات الذكاء المقننة مقارنة مع أقرانهم المبصرين.

2. الخصائص الشخصية:

أ. أن حاجة الكفيف للمساعدة في الأماكن التي لا يألفها تجعله يقبل المساعدة مما يؤدي الى الاعتماد على الآخرين في قضاء حاجاته.

ب. يستخدم المكفوفون بعض الحيل الدفاعية التي تساعدهم على الهروب من الوضع الذي يعيشونه، مثل أحلام اليقظة والتبرير والنكوص والتعويض.

ت. يتسم بعض المكفوفين بالانطوائية والانعزال عن الآخرين، وذلك لشعورهم بالنقص نتيجة فقدان البصر الذي يمنعهم من التفاعل مع الآخرين.

ث. تتسم الحياة العاطفية للمكفوفين بالإضطراب الإنفعالي وعدم الإستقرار، نتيجة فقدان البصر وما يترتب عليه من فقدان المدركات.

ج. ضعف مفهوم الذات عند المكفوفين لا سيما عند الذين لا يتمكنون التكيف مع البيئة، ولا يتقبلوا عجزهم البصري، ويأتي هذا العجز من فكرة الآخرين عنهم والتي غالباً ما تكون سلبية مما يؤدي إلى مشاعر النقص، والدونية وضعف الذات.

3. الخصائص النفسية:

النمو النفسي للطفل ذوي الإعاقة البصرية لا يختلف عنه عند المبصرين، والطفل ذوي الإعاقة البصرية لا يواجه صعوبات انفعالية متميزة عن الآخرين والاضطرابات الانفعالية التي قد تظهر لدى الطفل ذوي الإعاقة البصرية؛ هي ذاتها التي يمكن أن يتعرض لها الطفل المبصر مع فرق في الدرجة بحكم ما يتعرض له ذوو الإعاقة البصرية من ضغوط، وتلعب الخبرات الأُسرية في الطفولة المبكرة

ونمط التنشئة الاجتماعية للطفل دوراً كبيراً في تحديد مفهوم الطفل لذاته من جهة ودرجة توافقه النفسي من جهة أخرى (القريوتي وآخرون، 2001).

وأن ذوي الإعاقة البصرية معرض أكثر من أقرانه المبصرين إلى القلق خاصة في مرحلة المراهقة لعدم وضوح مستقبله المهني والاجتماعي وما يواجهه من صعوبات في تحقيق درجة عالية من الاستقلالية، والتي يسعى لها جميع المراهقين في العادة (القريوتي وآخرون، 2001).

4. الخصائص الأكاديمية:

لخص محمد (2004) الخصائص الأكاديمية للمعاقين بصرياً فيما يلي:

أ. بطء معدل سرعة القراءة سواء كانت المادة مطبوعة بطريقة برايل أو بالأحرف العادية.

ب. لا يختلفون عن المبصرين في قدرتهم على التعلم والاستفادة من المنهج التعليمي بشكل جيد. توجد لديهم أخطاء في القراءة .

5. خصائص النمو الاجتماعي والإنفعالي:

أشار نصر الله ( 2002) إلى مجموعة من الخصائص الإجتماعي والإنفعالي

- تدني مفهوم الذات لدى ذوي الإعاقة البصرية نحو نفسه ونحو الآخرين.
- ضعف الثقة بالذات.
- ضعف التواصل الاجتماعي مع الآخرين.
- السلبية والاعتماد على الآخرين.
- الشعور بالإحباط والعجز والفشل.
- ضعف تلقي التغذية الراجعة من الآخرين عن طريق البصر.
- عدم الاستقرار النفسي والتكيف الإجتماعي
- ضعف الضبط الداخلي لدى الكفيف.
- ضعف اكتساب المهارات الاجتماعية.

ويرى نصر الله ( 2002) ان خصائص الكفيف تتأثر بعوامل كثيرة منها:

1. العمر عند الإصابة بالإعاقة البصرية؛ يؤثر العمر عند الإصابة في درجة وجود التخيل البصري لدى الكفيف، فإذا فقد بصره قبل الخمس سنوات لا يستطيع استرجاع الخبرات البصرية التي مر بها، وهذا على خلاف الذي فقد بصره في فترات أبعد من ذلك.
2. هل الإعاقة البصرية وراثية أم مكتسبة ؟ حيث يشار إلى أن المشكلات الإجتماعية والنفسية عند من ولدوا بالإعاقة البصرية؛ ليست كما هو عليه عند من فقدوا بصرهم في مراحل عمرية أخرى.
3. شخصية الكفيف؛ تؤثر السمات الشخصية للكفيف في نجاحه أو فشله في التكيف مع الإعاقة البصرية.
4. شدة الإصابة؛ تحدد شدة الإعاقة البصرية بنوع التعلم الذي سيتلقاه الفرد عن طريق الحواس الأخرى.
5. موقف الكفيف من الإعاقة البصرية؛ حيث أن تقبل الكفيف للإعاقة البصرية يجعل نظرته للحياة متفائلة وإيجابية ولكن رفضه لها فإنه سَيُعاني من الصراعات النفسية والإحباط والشعور بالفشل.

### 2. 3. 5 تصنيف المكفوفين:

صنف عبد العزيز (2008) المكفوفين تبعاً لعدة عوامل وهي:

**تصنيف المكفوفين حسب شدة الإعاقة البصرية:**

1. المكفوفين (Blind)؛ وهم الأفراد الذين تكون حدة إبصارهم أقل من 20/200 وهم من فقدوا بصرهم كاملاً أو الذي يرى الضوء فقط ويعتمد على حاسة السمع والحس في عملية التعلم .
2. المبصرين جزئياً (Partislly sighted)؛ وهم الأفراد الذين تتراوح حدة إبصارهم ما بين 20/200 – 20/70 في العين الأفضل والأقوى بعد التصحيح، ويتمثل ذلك في عدم قدرة الفرد على تأدية وظائفه المختلفة بدون استخدام أجهزة بصرية مساعدة تعمل على تكبير المادة المكتوبة.

**وصنف** (مجيد، 2008) **المكفوفين حسب العمر عند الإصابة بالإعاقة البصرية إلى ما يلي:**

1. الطفل الذي يولد كفيفاً أو يصاب في سن الثالثة أو الرابعة؛ والطفل المصاب في هذا العمر لا يشعر بالصدمة التي يشعر بها فاقد البصر في سن أكبر، والطفل الكفيف في هذا العمر لا يستطيع ضبط الأشياء وتصورها وتمييز الألوان ومعرفتها.

2. الكفيف في المرحلة العمرية (5 – 15) سنة؛ الكفيف في هذا العمر عاش جزءاً من حياته يبصر العالم الخارجي فهو يتصور الأشياء ولديه نوعاً من الذاكرة البصرية، لذلك يصبح تعليمهم أسهل.
3. الكفيف في عمر (15 – 30) سنة؛ وهذه الفترة من أشد المراحل في تأثيرها على الكفيف حينما يفقد بصره، فهو لا يستطيع تقبل هذا الحادث الأليم مما قد يؤدي به إلى عقد نفسية تعيق تكيفه السليم مع الحياة اليومية.
4. الكفيف المسن؛ إن فقدان البصر بهذا السن يكاد يكون طبيعياً على النفس والمجتمع لأن النقص في هذا العمر يكون في أغلب أعضاء الجسم.

**وصنف مجيد (2008) المكفوفين وفقاً لتغير الإصابة بالإعاقة البصرية وتحولها وتوضح بما يلي:**

1. المكفوفين الذين لا يرون مطلقاً.
2. الأفراد الذين كانوا مكفوفين كلياً لفترة طويلة ثم استردوا جزءاً من الإبصار.
3. المكفوفين الذين اعتبروا مكفوفين من ناحية عملية إلا أنهم يحظون ببعض الإدراك للأضواء مثل (ضوء النهار والظلام والألوان).
4. المكفوفين الذين كانوا يتمتعون بإبصار تام ثم أصبحوا مكفوفين كلياً.
5. الأفراد الذين تحولوا إلى الإبصار الطفيف بعد تمتعهم بإبصار تام.
6. الأفراد الذين فقدوا الإبصار فقداناً تاماً بعد أن كانوا أنصاف مبصرين.

### 2 . 3 . 6 مشاكل المكفوفين:

يواجه المكفوفون بعض المشكلات التي لا تختلف عن المشكلات التي يواجهها الطلبة المبصرون، حيث أن هذه المشكلات لا علاقة لها بالبصر، ولكن هناك مشكلات خاصة قد يعاني منها المكفوفون نتيجة الإعاقة البصرية حيث أشار مجيد ( 2008) مجموعة منها وهي:

1. فقدان فنيات الحياة اليومية، كالأكل والشرب ومراعاة النظافة الشخصية.
2. فقدان الإدراك البصري لمفاهيم السرور والجمال؛ حيث أن الكفيف لا يدركه لأنه يعتمد على حاسة البصر.

3. القلق اتجاه المستقبل المهني وفرص التوظيف والعمل، والشعور بالخوف من المستقبل وتحقيق الطموحات.
4. فقدان استقلال الشخصية؛ حيث أنه يعتمد على الآخرين في حياته ويبقى بحاجة إليهم .
5. وأشار عبد العزيز (2008) إلى مشكلات العدوان والإنطواء والخجل والعزلة الاجتماعية، والتشتت في التفكير والقهرية والاكتئاب وأحلام اليقظة وإيذاء الذات.
6. وأشار القريطي (1996) إلى أن الإعاقة البصرية تؤدي إلى عجز الطفل الكفيف عن ممارسة العديد من الأنشطة والأعمال التي يمارسها الطفل المبصر، وتؤدي إلى اضطراب حركته وقصور قدرته على التنقل، وتعيق فرص اللعب لدى الطفل في البيئة وبالتالي التقليل من فرصة تعرفه على بيئته الخارجية المحيطة به، وهكذا فإن المعاق بصرياً وضعيف البصر يعيشان في عالم محدود وضيق تفرضه عليهما آثار عجزهما من جانب، والاتجاهات الاجتماعية نحوهما من جانب آخر.
7. ويرى ( Wolffe, & Sacks 1997 ) أن الطفل ذوي الإعاقة البصرية منذ الولادة قد لا يعاني من مشاعر الحرمان إلا أن ما يتعرض له خلال تفاعله وعلاقته الاجتماعية مع الآخرين يولد هذا الشعور لديه نتيجة نقص قدرته على ما يلي:

أ. عدم قدرة الكفيف على ملاحظة وفهم مشاعر الآخرين.

ب. عدم قدرة الكفيف على المسايرة غير اللفظية، مثل إيماءات الجسد.

كما وأشار عبيد (2000) الى بعض المشكلات التي توجة ذوي الإعاقة البصرية ومنها :

1. المشكلات الإجتماعية؛ و يمكن اختصار هذه النقطة في مشكلات سوء تكيف الكفيف مع البيئة الإجتماعية الخاصة لكل فرد.

أ. المشكلات الأسرية: إن إعاقة الفرد هي إعاقة لأسرته في نفس الوقت، و وضع المعاق في أسرته يحيط بعلاقاتها قدر من الإضطراب طالما كانت إعاقته تحول دون كفايته من أداء دوره الإجتماعي بالكامل.

ب.المشكلات الترويحية: إن الإعاقة تؤثر على قدرة المعاق في الإستمتاع بأوقات فراغه حيث أنها تتطلب طاقات أخرى قد لا تتوفر لديه.

ت.مشكلات الصداقة: إن عدم شعور الكفيف بالمساواة مع زملائه و عدم شعور هؤلاء بكفايته لهم يؤدي إلى استجابات سلبية تجعل المعاق البصري ينكمش مع نفسه و ينسحب من هذه الصداقات.

ث.مشكلات العمل: قد تؤدي الإعاقة إلى ترك المعاق لعمله أو تغيير دوره ليتناسب مع وضعه الجديد.

2. المشكلات التعليمية: يثير عالم المعاقين مشكلة تعليمهم إن كانوا صغاراً، ومشكلة تدريبهم إن كانوا كباراً، و المشكلات التي تواجه العملية التعليمية هي:

أ. عدم توفير مدارس خاصة و كافية للمعاقين.

ب.الآثار النفسية لإلحاق الطفل المعاق بصرياً بالمدارس العادية.

ت.شعور الرهبة و الخوف الذي ينتاب التلاميذ عند رؤية المعاق بصرياً و انعكاسه على سلوك المعاق، والذي يكون إنسحابياً و عدوانياً كعملية تعويضية.

وتؤثر الإعاقة البصرية سلبياً على مفهومهم لذاتهم وعلى صحتهم النفسية، وتنتشر الاضطرابات النفسية كثيراً بينهم، ويعتبر القلق هو أكثر شيوعاً (الببلاوي، 2001).

### 2. 3. 7 أصناف ردود الفعل للمكفوفين:

اوضح عبيد (2000) تصنف ردود فعل المكفوفين من خلال ثلاثة أصناف رئيسية و هي:

1. بعض المكفوفين يتقبلون ما يعزى إليهم من مفاهيم و خصائص من قبل المبصرين، فتصبح هذه الخصائص و المفاهيم جزءاً من مفهومهم لذاتهم.
2. بعضهم الآخر ينطوون على أنفسهم كنتيجة لعدم قدراتهم على تقبل المواقف الإجتماعية.
3. المجموعة الثالثة يحاولون مواجهة العالم المبصر و تدافع عن حقوقها و تظهر عدم الرغبة في أخذ دور الإتكالية الذي تتوقعه الجماعة المبصرة.

### 2. 3. 8 نسبة انتشار الإعاقة البصرية:

رغم الاختلاف في الإحصائيات الخاصة بذوي الإعاقة البصرية من دولة لأخرى إلا أن هناك شبه إجماع على أن من بين (15– 50) من كل (1000) شخص لديهم إعاقة بصرية شديدة، وإن هذه

النسبة تزداد مع تقدم العمر، وإن (1.5 % – 0.5 % ) من أطفال سن المدرسة يعانون من اضطرابات بصرية ذات دلالة (عبد العزيز، 2008).

كما وأعلنت منظمة الصحة العالمية أن حوالي (180) مليون شخص في بلدان العالم يعانون من الإعاقة البصرية ومن بينهم حوالي (40 )مليون كفيف، ويعيش معظم هؤلاء من ذوي الإعاقة البصرية في البلدان النامية من العالم، و (60 % ) من هؤلاء يعيشون في الدول الإفريقية (يوسف، 2000).

ويشار إلى أن ما يقرب من( 0.04 %) من الأطفال في سن المدرسة يعانون من اضطرابات بصرية، ويحتاجون إلى برامج تعليمية خاصة، وأن (75 % ) من هؤلاء لا ينالون أي خدمات تعليمية أو رعاية مهنية أو اجتماعية، وتشير الإحصائيات العالمية أن حوالي (25 % ) من سكان الدول النامية وحوالي 136 مليوناً من ذوي الإعاقة البصرية في العالم هم من الأطفال دون سن الخامسة عشر (عواد، 1994).

أما في فلسطين فاقتصرت الإحصائيات على عدد قليل من المحاولات لبعض المؤسسات، ومنها ما قام به (الجهاز المركزي الفلسطيني 2000)، وأشار إلى أن عدد المعاقين بصرياً في الضفة الغربية يبلغ حوالي (4591) فرداً، وفي قطاع غزة بلغ عددهم ما يقارب من (2136) فرداً، وكان توزيعهم النسبي وفقاً للجنس في الأراضي الفلسطينية مقارنة بالإعاقات الأخرى، فكانت نسبة الإناث حوالي (15%)، والذكور (15.3%)، وبذلك قدر متوسط نسبة انتشارها بين الإعاقات الأخرى ما يقارب من (14.6%)، وفي عام (2001) كانت نسبة الأفراد ذوي الإعاقة في الضفة الغربية (2.9)، ونسبة انتشار الاعاقة في محافظة الخليل (3.6)، أما نسبة انتشار الإعاقة البصرية بين أفراد المجتمع الفلسطيني وفقاً للتعريف الضيق (صعوبة كبيرة، لا يستطيع كلياً) في الضفة الغربية ( 0.6)، والتعريف الواسع (بعض الصعوبة، والصعوبة كبيرة، لا يستطيع كلياً) في الضفة الغربية (2.5)، وتوزيع نسبة الإعاقة البصرية من مجمل الأفراد ذوي الإعاقة في الضفة الغربية (21.9) (مركز الإحصاء الفلسطيني، 2011).

## 2. 4 الدمج:

### 2 .4 .1 مفهوم الدمج:

هو أن تشتمل فصول ومدارس التعليم العام على جميع الطلاب بغض النظر عن الذكاء أو الموهبة أو الإعاقة أو المستوى الاجتماعي والاقتصادي أو الخلفية الثقافية للطالب (سيسالم، 2001).

والدمج يعني انعدام العزل، والتقبل من قبل المجتمع، وإمكانية المعاملة كالآخرين، مثل التمتع بحق العمل و الذهاب إلى السينما، و ممارسة الرياضة، كما تعني حظهم في أن تكون لهم عائلة، و أن يكون لهم أصدقاء و حياة عاطفية، و أن يقوموا بالمشاركة والتحرك و أن يفعلوا ما يريدون، و أن يزاولوا الدراسة مع الرفاق غير المعاقين حتى مستوى الجامعة، و أن يسافروا في وسائل النقل العمومي دون مضايقة أي شخص (عبيد، 2000).

إن التعليم حق لكل إنسان بغض النظر عن قدراته ومواهبه، ولذلك فالطلاب ذوو الإعاقة لهم الحق في التعليم في المدارس العامة، وعلى هذه المدارس أن تعمل على موائمة مناهجها وأساليبها وأدواتها ومبانيها لكي تتناسب مع احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة، وهذا ما دعا له المؤتمر العالمي لليونسكو الذي عقد في عام (1994)، والذي ينص على " إتاحة فرص تعليم الطلاب المعوقين جنباً إلى جنب مع زملائهم غير المعوقين في المدارس العامة (سيسالم،2001).

وقد شاع في هذه الفترة موضوع دمج الأطفال المعاقين بصرياً مع الأطفال المبصرين في مراحل التعليم، و إذا ما أريد أن يكون المكفوفون أعضاء فاعلون في المجتمعات المبصرة فإنهم يحتاجون إلى قضاء أكثر وقت ممكن أثناء سنوات تقويمهم و تنشئتهم في تلك المجتمعات، و لقد أنشئت في هذا القرن أعداد كبيرة من برامج الدمج، وهذا النظام معمول به حالياً (عبيد، 2000).

### 2 . 4 . 2 تطور حركة دمج ذوي الإعاقة البصرية:

كان لكتاب ثوماس كتسفورث " المكفوفين في المدرسة والمجتمع "، والذي صدر لأول مرة في عام 1933 دور كبير في تطور حركة الدمج، فالمؤلف مكفوفاً والتحق بمدرسة داخلية للمكفوفين وكانت رسالته للدكتوراة حول المدارس الداخلية للمكفوفين، وبناء على نتائج دراسته قام كتسفورت بشجب

ممارسات هذه المدارس، وفي عقدي الخمسينات والستينات انتشر مرض اعتلال الشبكية الناتج عن الخدج والحصبة الألمانية؛ ونتيجة لذلك أُصيب عشرات الآلاف من الأطفال بأمراض العيون الخطيرة وبالإعاقة البصرية (الحديدي، 1998).

ونتيجة لذلك برزت أهمية إعادة النظر في النموذج التربوي التقليدي، فبادرت المؤسسة الأمريكية للمكفوفين والجمعية الوطنية للوقاية من العمى لعقد ندوات ومؤتمرات للمطالبة بإعادة النظر في برنامج إعداد معلمي الاطفال المعوقين بصرياً وبالممارسات والإجراءات المتبعة في تعليم هؤلاء الأطفال لأن الطاقة الاستيعابية للمدارس الداخلية محددة ولا تكفي لتلبية الإحتياجات المتزايدة من الأطفال المعوقين بصرياً. وبناء على ذلك بادرت أمريكا، وكل من كندا وبريطانيا إلى إنشاء المدارس النهارية الخاصة للطلاب المعوقين بصرياً، ولكن هذا لم يكن كافياً حيث أن البعض كان يعاني من إعاقات متعددة رفضت مدارس المكفوفين استقبالهم، ومن جهة أخرى لم تكن المدرسة العادية قادرة على تلبية احتياجاتهم بسبب الافتقار للخبرات والكوادر المدربة والمعدات اللازمة (الحديدي، 1998).

**2. 4 .3 أسباب تطور مدارس الدمج الشامل:**

1. الاعتبارات الأخلاقية Ethical Comsiderations.

تقوم الإعتبارات الأخلاقية على العدالة وحقوق الأفراد في نقل الطلاب من برامج الفئات الخاصة، وتقديم الدعم للمجتمعات المحلية لاستقبال هؤلاء الطلاب؛ للوصول بهم إلى تربية نوعية وحياة شبيهة بحياة الآخرين في مجتمعهم، ليتمكنوا بعد ترك المدرسة من العيش والعمل واللعب بالقرب من بيوتهم، وهذا من شأنه أن يلغي عزل الطفل عن إخوانه وأقرانه (السرطاوي، وآخرون، 200).

2. القضايا القانونية Legal Lssaes.

ينص القانون العام 142/94 الذي ينص على التربية لجميع الطلاب، وقانون تربية الأفراد المعوقين لعام 1990 أن يتلقى الطلاب المعوقون تربيتهم في البيئة الأقل تقييداً، واشترطت هذه القوانين أن يتم تقديم الخدمات وأشكال الدعم المختلفة للطالب في هذه البيئة (السرطاوي وآخرون،2000).

كما ونصت المادة (41) من قانون الطفل الفلسطيني رقم (7) لسنه 2004 على أنه:

1. للطفل ذي الاحتياجات الخاصة الحق في التعليم والتدريب بنفس المدارس والمراكز المعدة للتلاميذ.
2. في حالة الإعاقات الإستثنائية تلتزم الدولة بتأمين التعليم والتدريب في فصول أو مدارس أو مراكز خاصة ضمن الشروط التالية:

أ. أن تكون مرتبطة بنظام التعليم العادي وملائمة لحاجات الطفل.

ب. أن تكون قريبة من مكان إقامته ويسهل الوصول إليها.

ت. أن توفر التعليم بأنواعه ومستوياته حسب احتياجاتهم.

ث. أن توفر المؤهلين تربوياً لتعليمهم وتدريبهم حسب إعاقتهم (الهيئة المستقلة لحقوق المواطن،2006).

لكن لم يقم مجلس الوزراء إلى الآن بوضع لائحة تنفيذية لتنظيم تطبيق هذه المادة أو أي من مواد القانون حسب التكليف الموجه له بموجب المادة (73) من ذات القانون (الهيئة المستقلة لحقوق المواطن،2006).

3. القيمة التربوية. Educational Value

أكدت منظمة الدفاع عن حقوق المعوقين وتربيتهم على القيمة التربوية للدمج حيث أشارت إلى " أنه بغض النظر عن العرق، والمستوى الإجتماعي، والجنس ونوع الإعاقة، فكلما قضى الطلاب المعوقين وقتاً أطول في فصول المدرسة العادية في الصغر، كلما زاد تحصيلهم تربوياً ومهنياً مع تقدمهم في العمر " (السرطاوي، وآخرون،2000).

### 2. 4. 4 إعداد مدارس الدمج الشامل Perparing for Indasive Schools.

تقوم سياسة الدمج الشامل للطلبة في مدارس التربية العامة على الترحيب بجميع الطلاب في المدرسة المحلية، وهناك عدة عوامل يجب أخذها في عين الاعتبار عند اتخاذ خطوة الدمج الشامل وتتضمن:

أ. تهيئة جو وفلسفة مدرسية قائمة على الديمقراطية والمساواة.

ب. الحصول على دعم جميع من سيقومون بالمشاركة.

ت. تكامل الطلاب والعاملين والمصادر بحيث يتمكن معلمو التربية الخاصة والعامة من العمل معاً.

ث. الاستفادة من أفضل الممارسات التربوية التي توفرها المدرسة (السرطاوي وآخرون، 2000).

**2. 4 .5 أهداف الدمج:**

حدد كل من Kauffman (1991), Ashley (1980), Hillman Macmillan (1982) الواردة في الروسان ( 1998) عدداً من الأهداف يتوخى تحقيقها نتيجة لتطبيق برنامج الدمج منها:-

1. تخفيف الآثار السلبية المرتبطة بالإعاقة حيث يعمل برنامج الدمج على زيادة ثقة التلميذ بنفسه كونه في مدرسة عادية وبالتالي إزالة الوصمة.
2. توفير الفرص التربوية المناسبة للتعلم، والتي تعمل على زيادة التفاعل الصفي بين التلاميذ المعاقين وأقرانهم العاديين مما يزيد من فرص التعلم الحقيقي للمتعلمين بصنفيهم مما يترتب على هذا التفاعل الصفي زيادة التفاعل الاجتماعي الذي يؤدي إلى تقبل التلاميذ المعاقين.
3. تعديل وتغيير الإتجاهات السلبية نحو الإعاقة والفئات الخاصة، وذلك لما يبرزه برنامج الدمج من مواهب وإبداعات التلاميذ المعاقين.
4. تخفيف الأعباء الاقتصادية اللازمة لفتح مؤسسات التربية الخاصة

**2 . 4. 6 الفوائد التي يجنيها الطلاب من عملية الدمج:**

أشار (Brinker and Thorpe, 1983, 1984 ) الوارد في سيسالم ( 2001) إلى أن الطلبة ذوي مستويات الإعاقات المختلفة يتعلمون بصورة أفضل في فصول الدمج منها في فصول التربية الخاصة، وأن عملية الدمج سوف تنجح مع جميع الطلبة ذوي الإعاقة وغير ذوي الإعاقة عندما تتوفر التجهيزات والأدوات والخدمات المناسبة لهم، وسوف تعمل على تحقيق عدة فوائد منها:

1. نمو الاتجاهات الإيجابية:

ويبرز هنا أهمية توفير الإرشاد من جانب المدرسين والأخصائيين النفسيين والاجتماعيين وأولياء الأمور الذي يساعد على نمو الإتجاهات الإيجابية نحو الطلاب ذوي الإعاقة في فصول ومدارس

الدمج، وتساهم في تسهيل عملية التفاعل والتواصل بين الطلاب ذوي الإعاقة والطلاب من غير ذوي الإعاقة وتنمية الاحترام والإهتمام المتبادل، وفهم وتقبل مبدأ وجود الفروق بين الأفراد.

2. اكتساب المهارات الأكاديمية والاجتماعية:

إن الطلاب ومن بينهم الطلاب ذوي الإعاقة بحاجة إلى التفاعل اليومي المباشر مع المدرسين من جهة، ومع بعضهم من جهة أخرى، فهذا يساعد على نمو المهارات الأكاديمية والاجتماعية، ومهارات الحياة اليومية والتواصل الإيجابي مع الآخرين.

3. الإعداد للحياة الاجتماعية:

يعرف أولياء أمور الطلاب ذوي الإعاقة أن دمج أبنائهم في التعليم العام يؤدي إلى إتاحة الفرصة أمامهم للتكيف مع الحياة الاجتماعية، والتفاعل في المواقف الإجتماعية المختلفة بعد انتهاء فترة التعليم، وهذا التكيف والإعداد لم يكن متوفراً لأبنائهم عندما كانوا يتعلمون بمعزل عن الطلاب من غير ذوي الإعاقة في مدارس وفصول الدمج .

4. تفادي التأثير السلبي لنظام العزل:

إن عملية فصل الطلاب ذوي الإعاقة في فصول ومدارس خاصة يؤدي الى تدمير أو قصور في نمو الجوانب الأكاديمية والاجتماعية والمهنية لذوي الإعاقة، وقد أجرى (Wehman ,1990) العديد من الدراسات حول هذا الموضوع، وأشار إلى أن عزل أو فصل الطلاب المعوقين في برامج ومدارس خاصة بهم لا يساعد على بناء الإستقلالية أو الكفاءة الاجتماعية، أو الثقة بالنفس، ولكن على العكس من ذلك فإن هذا العزل سوف ينمي لديهم الشعور بالعزلة (سيسالم، 2001).

**2.4.7 أنواع الدمج التربوي:**

أشار عبيد (2000) إلى أنواع الدمج التربوي فيما يلي:

1. وحدات دراسية خاصة تقع قرب الصفوف و المدارس الإعتيادية:

لقد تم تبني هذا المفهوم عندما اهتم التشريع بتربية الأطفال المعاقين ضمن إطار البناء التربوي، و يعتبر هذا حلاً مهماً؛ لأنه يشمل عدداً كبيراً من الطلاب ذوي الإعاقة، و يعتبر هذا جزءاً من الدمج

التربوي في حال وجود روابط و علاقات بين الأطفال و غيرهم من المدارس العادية، و تكون على شكل نشاطات مدرسية تتضمن الألعاب و الحفلات بالذات.

2. الدروس الخاصة الإضافية:

وهي استراتيجية للدمج التربوي للأطفال الذين يواجهون مصاعب تتطلب العون المتخصص بين الحين و الآخر.

3. مساعدة المدرس المتجول:

ويتم ذلك عن طريق دمج الأطفال في صفوف عادية بينما يقدم العون بصورة دورية من قبل مدرس متجول يرافقه أحياناً متخصصون آخرون يعملون بالتعاون مع المدرسين الراغبين و مدير المدرسة أو مباشرة مع التلاميذ.

4. العون المقدم في الفصول:

يكون العون في داخل الفصول أو في المدرسة، و يسمح بالاهتمام بالمشاكل الفردية عند التدريس و يؤدي إلى دمج الأطفال فيما بينهم بشكل أفضل.

### 2. 4. 8 برنامج التعليم الجامع في فلسطين:

تبنت وزارة التربية والتعليم العالي في فلسطين فلسفة التعليم الجامع في مدارسها عام (1997) عبر دمج فئة ذوي الإعاقة بشكل تدريجي في المدارس الفلسطينية الحكومية، وباشرت بتطبيق مشروع تجريبي لمدة ثلاث سنوات (97،98،99) بتمويل من مؤسسة (دياكونيا وناد) السويدية النرويجية، ومؤسسة إنقاذ الطفل السويدية، وبدعم فني من اليونسكو. أما الفئة المستهدفة في المشروع فهم طلبة الصف الأول حتى الرابع الاساسي، ويهدف البرنامج إلى توفير التعليم لجميع الطلبة بما فيهم المعوقين، للاندماج في النظام المدرسي عن طريق تطوير قدرات المعلمين للتعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة، وكذلك تطوير وتأهيل المدارس بإيجاد بنية تحتية ملائمة لاحتياجات هذه الفئة من الطلبة، وتطوير طرق وأساليب تعليمية تراعي الفروق الفردية للطلبة (الهيئة الفلسطينية المستقلة لحقوق المواطن،2006).

وقد بلغ عدد الطلبة ذوي الإعاقة (2380 ) طالباً خلال العام 2004/2003 منهم (1119) يستفيدون من برنامج التعليم الجامع الذي بادرت إليه الوزارة، موزعين على (305) مدرسة خلال العام

2004/2003، وقامت وزارة التربية والتعليم بتأهيل (523) مبنى مدرسي حكومي لاستقبال طلبة هذه الفئة المستهدفة حتى العام 2004/2003.

وقد تم دمج الطلبة ذوي الإعاقات البسيطة والقابلة للتعلم (الهيئة الفلسطينية المستقلة لحقوق المواطن،2006).

## 2. 5 الدراسات السابقة

### 2 . 5 . 1 الدراسات المتعلقة بالضغوط النفسية:

**الدراسات العربية:**

**دراسة الشاوي (2010):**

هدفت الدراسة التعرف إلى استراتيجيات المواجهة و علاقتها بالضغوط النفسية لدى طلبة المرحلة الجامعية في مدينة الرياض، تكونت عينة الدراسة من (600) طالب، وكانت النتائج الضغوط الإنفعالية في المرتبة الأولى، وأهم الإستراتيجيات التي يلجأ الطالب إليها هي الدينية، ثم الضبط الذاتي، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب في المستويات الدراسية العليا والدنيا في أبعاد الضغوط النفسية ما عدا بعد الضغوط الدراسية لصالح طلاب المستويات الدنيا، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب مرتفعي ومنخفضي الضغوط النفسية في استراتيجيات المواجهة، ما عدا استراتيجيات التخطيط لصالح الطلاب مرتفعي الضغوط.

**دراسة عبد القادر (2008):**

هدفت الدراسة إلى معرفة درجة الضغوط النفسية لدى العاملين في مجال الخدمات النفسية في فلسطين، وتحديد الفروق في الضغوط النفسية تبعاً للمتغيرات (الجنس، العمر، المسمى الوظيفي، الخبرة، مكان العمل)، وتكون مجتمع الدراسة من (249) أخصائي وأخصائية في محافظات شمال فلسطين (نابلس، قلقيلية، سلفيت، جنين، طولكرم)، وتكونت عينة الدراسة من (154) أخصائي وأخصائية، تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجالات الدراسة، بالإضافة إلى أنه لا توجد فروق تبعاً للمتغيرات (الجنس، العمر، المسمى الوظيفي، الخبرة، مكان العمل).

**دراسة هليل (2004):**

هدفت الدراسة التعرف إلى العلاقة بين الانتماءات، و الضغوطات النفسية لدى أطفال مرحلة التعليم الأساسي (إنتماء الطفل لجماعة الأسرة– إنتماء الطفل لجماعة المدرسة–إأنتماء الطفل وعلاقته

بالرفاق)، وتكونت عينة الدراسة من (500) طالباً وطالبة في الثاني الإعدادي بمحافظة الدقهلية تتراوح أعمارهم بين (12–14) سنة، وقد تم استخدام مقياس الإنتماء لجماعة (الأسرة، المدرسة، الرفاق) ومقياس الضغوط النفسية، وأشارت نتائج الدراسة عن وجود علاقة سلبية بين الإنتماء لجماعة الأسرة، وكذلك الإنتماء لجماعة المدرسة، ولجماعة الرفاق مع زيادة الضغوط النفسية، كما لم تسفر النتائج عن وجود فروق بين الذكور والإناث على مقياس الإنتماء لجماعة الأسرة، المدرسة، الرفاق و امقياس الضغوط النفسية، كما لا توجد فروق بين عينة الريف وعينة الحضر على مقياس الإنتماء لجماعة الأسرة، المدرسة، الرفاق ومقياس الضغوط النفسية.

**دراسة البرعاوي (2001):**

هدفت الدراسة التعرف إلى الفروق بين طلبة الجامعة في تقدير مصادر الضغوط النفسية، وعلاقتهما بكل من الجنس، مستوى الدراسة، نوع الدراسة، مكان الإقامة، الكشف عن مستوى معاناة الطلبة من الضغوط النفسية والتعرف على أكثر المواقف وكذلك الأبعاد التي تشكل ضغطاً لديهم، وتكونت عينة الدراسة من (650) طالباً وطالبة من طلاب الجامعة الإسلامية بغزة، وقد استخدم الباحث استبانة مصادر الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة من إعداد الباحث، وأشارت نتائج الدراسة عن وجود ضغوطات يعاني منها طلبة الجامعة، ومنها الضغوطات النفسية والدراسية، الإنفعالية، البيئية، الشخصية، الاجتماعية، المالية والأسرية، ولم تظهر فروق في تقدير الطلبة لمصادر الضغوط النفسية، وتعزى لعامل الجنس ونوع الدراسة، بينما توجد فروق في تقدير الطلبة لمصادر الضغوط النفسية تعزى لمستوى الدراسة ومكان الإقامة.

**دراسة الفايد (2001):**

هدفت هذه الدراسة إلى تناول أحداث الحياة المثيرة للضغوط، ومعرفة ما قد تسببه هذه الأحداث في اختلال صحتهم النفسية، وتكونت عينة الدراسة من (324) من الذكور الراشدين المقيمين بحي حلوان بمدينة القاهرة، وقد تراوحت أعمارهم بين (24–35) من مستوى خريجي الجامعات من مهن مختلفة وقد أجرى الباحث دراسة استطلاعية لبناء استبانة أحداث الحياة الضاغطة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث استبيان المساندة الاجتماعية الذي وضعه في الأصل (1983) وقام بتعريفه محمد الشناوي وسامي ابو بية (1990) وقائمة بيك المختصرة للإكتئاب من إعداد غريب عبد الفتاح

(1985) استبانة أحداث الحياة الضاغطة من إعداد الباحث، وأظهرت نتائج الدراسة أن أحداث الحياة الضاغطة تؤثر سلبيا على الصحة النفسية؛ فقد حصل مرتفعو الضغوط الحياتية على متوسط درجات في الأعراض الاكتئابية أكثر من منخفضي الضغوط الحياتية ،وتؤثر المساندة الاجتماعية تأثيراً ايجابياً في خفض ضغوط الحياة وخفض شدة الأعراض الإكتئابية وتمثل المساندة الإجتماعية عاملاً وقائياً مخفضاً من الآثار السلبية الناتجة عن إرتفاع مستوى ضغوط الحياة؛ حيث حصل الأفراد منخفضو الأعراض الاكتئابية من ذوي الضغوط المرتفعة على متوسط درجات المساندة الاجتماعية أكبر من الأفراد مرتفعي الأعراض الإكتئابية من ذوي الضغوط الحياتية المرتفعة.

**دراسة كارديماس، وكلانتيزى (Karadmas & Kalantizi ,2004):**

هدفت الدراسة إلى معرفة تأثير الضغوط في فترة الامتحان على الصحة النفسية لدى عينة من طلاب الجامعة، وأيضاً فحص تأثير توقعات الكفاءة الذاتية، ودورها في شعور الفرد بالصحة النفسية،واختيار الفرد لأساليب مسايرة الضغوط، وتكونت عينة الدراسة من (201) من الأناث،(90) من الذكور من كليتي الفلسفة، وعلوم الفيزياء من جامعة أثينا وطبق عدد من المقاييس لقياس ضغوط الامتحان والكفاءة الذاتية، والصحة النفسية، وأساليب المسايرة والتقييم الإدراكي (التهديد– التحدي – المخاطرة) والمخطط المعرفي الذاتي للقدرات الشخصية في الامتحان. وكشفت النتائج عن أن توقعات الكفاءة الذاتية تلعب دوراً أساسياً في تشكيل الخطر (التهديد)، والمخاطرة (الضرر)، والتحدي،وفئات التقييم هذه تؤثر بالتالي على الصحة النفسية للطالب واستراتيجيات مسايرة الضغوط. وأن الكفاءة الذاتية تعمل كمتغير وسيط وأساسي في عملية التقييم المعرفي،وكمتغير وسيط وأساسي أيضاً بين البناء المعرفي الداخلي ونتائج الضغوط.

### 2. 5 . 2 الدراسات المتعلقة بالكفاءة الذاتية المدركة:

**الدراسات العربية:**

**دراسة الحمران وطلافحة (2013):**

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر تطوير وحدة تعليمية وفقاً لنموذج التفاعل المعرفي الإنفعالي في تدريس مبحث الجغرافيا على الكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحثان بتحضير دروس ضمن وحدة المشكلات البيئية أعداها وفق نموذج التفاعل المعرفي الإنفعالي ومن ثم قام الباحثان باستخدام استبانة الكفاءة الذاتية المدركة لديفونبورت ولاني، وتكونت عينة من (112) طالبا وطالبة من الصف العاشر الأساسي تابعين لأربع شعب تم اختيارهم بالطريقة العشوائية ومن خلال المعاينة بطريقة العينة العنقودية من مدرستين حكوميتين تابعتين للواء الطبية؛ حيث قسمت الشعب عشوائياً إلى مجموعتين إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة، وأظهرت النتائج تفوق طلبة المجموعة التجريبية (نموذج التفاعل المعرفي الإنفعالي) في مقياس الكفاءة الذاتية المدركة ككل ومجالاته الخمس ولم تجد الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الجنس.

**دراسة عوض و محمد (2013):**

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة والمسؤولية الاجتماعية لدى طلبة كلية التربية – جامعة الإسكندرية، وكذلك التعرف على الفروق بين الطلاب في الكفاءة الذاتية المدركة وفقاً للمتغيرات (الفرقة الدراسية – التخصص – النوع) بالإضافة إلى التعرف على الفروق بين الطلاب في المسؤولية الإجتماعية وفقاً لمتغيرات الفرقة الدراسية – التخصص – النوع، شملت عينة الدراسة (410) طالبا وطالبة من طلاب كلية التربية –جامعة الاسكندرية من الفرق الدراسية (الأولى – الثانية – الثالثة – الرابعة)، واستخدم مقياس الكفاءة الذاتية المدركة ومقياس المسئولية الإجتماعية من إعداد الباحثتين، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق علاقة ارتباطية دالة موجبة عند مستوى(0,01) بين درجات الطلاب على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة ودرجاتهم على مقياس المسئولية الإجتماعية كما كشفت النتائج عن وجود الفروق دالة احصائياً بين الطلاب في الكفاءة الذاتية ترجع لمتغير الفرقة الدراسية وذلك بين الفرقة الثالثة والرابعة لصالح الفرقة الرابعة، وبين الثانية

والثالثة لصالح الفرقة الثانية، وبين الفرقة للتخصص (علمي، أدبي) ووجود فروق في الكفاءة الذاتية ترجع لصالح الطلاب الذكور بينما كشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق دالة في المسئولية الإجتماعية للطلاب ترجع الى الفرقة الدراسية، أو التخصص،أو النوع.

**دراسة اليوسف (2013):**

هدفت الدراسة الى تحديد العلاقة بين المهارات الإجتماعية والكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الدراسي العام لدى كلية المرحلة المتوسطة في منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية في ضوء عدد من المتغيرات هي؛ الجنس والمستوى الدراسي والمستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة. وقد تكونت عينة الدراسة من (290) طالباً من طلبة المرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية التابعة للإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة حائل. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين المهارات الاجتماعية والكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الدراسي العام لدى أفراد عينة الدراسة كما أشارت النتائج إلى وجود فروق في هذا الجانب تعزى إلى المستوى الدراسي، كما أشارت إلى وجود فروق دالة في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة تعزى إلى الجنس لصالح الذكور وفروق ذات دلالة لصالح المستوى الاجتماعي الاقتصادي المرتفع، وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة تعزى إلى المستوى الدراسي، اما ما يتعلق بالتحصيل الدراسي العام فقد أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة تعزى إلى الجنس لصالح الإناث، وكذلك وجود الفروق دلالة إلى تعزى متغير المستوى الدراسي لصالح طلبة الصف الأول المتوسط كما وأشارت إلى وجود فروق ذات دلالة تعزى إلى المستوى الإقتصادي للأسرة وكانت لصالح ذوي المستوى الإقتصادي المرتفع.

**دراسة يعقوب (2012):**

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بدافعية الإنجاز والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة كليات جامعة الملك خالد فرع بيشة في المملكة العربية السعودية، واستخدم الباحث في هذه الدراسة مقياسي الكفاءة الذاتية المدركة ودافعية الإنجاز، وطبقت على عينة مكونة من (115) طالباً وطالبة خلال العام الدراسي (2011) اختيروا بالطريقة المتيسرة، واظهرت النتائج أن متغير دافعية الإنجاز ومتغير التحصيل الأكاديمي قد فسرا من التباين في مستوى الكفاءة الذاتية

المدركة ما نسبة (0.679) وان متغير التحصيل الأكاديمي كان أكثر المتغيرات قدرة على التنبؤ في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة اذ بلغ تباينه المفسر (0.603).

**دراسة خليفة وعبد الخالق وعلي (2011):**

هدفت الدراسة الى بحث العلاقة بين كفاءة الذات وأساليب مواجهة الضغوط وكذلك بحث تأثير كل من النوع والمستوى الإجتماعي على كليهما، واعتمد الباحث المنهج الوصفي المقارنة وتكونت عينة الدراسة من (147) من طلبة الفرقة الأولى بالمرحلة الثانوية (73الذكور،74 الإناث)، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائية بين كفاءة الذات وحل المشكلة وعلاقة سالبة دالة احصائية بين كفاءة الذات والتنفيس الانفعالي والتجنب والهروب، بينما لم توجد علاقة دالة بين كفاءة الذات وأسلوب طلب الدعم والمساندة كما أظهرت النتائج أنه ليس للنوع والمستوى الإجتماعي تأثير على كل من كفاءة الذات وأساليب مواجهة الضغوط.

**دراسة المساعيد (2011):**

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى التفكير العلمي عند طلبة جامعة آل البيت، و علاقته بكل من الكفاءة الذاتية العامة، السنة الدراسية و الجنس، حيث تألفت عينة الدراسة من (255) طالباً و طالبة من طلبة معلم الصف، و قد استخدمت هذه الدراسة أداتين، هما: مقياس للتفكير العلمي، واستبانة لقياس الكفاءة الذاتية العامة، كما تم استخدام معامل الارتباط، وتحليل التباين الثنائي لمعرفة العلاقات بين متغيرات الدراسة، و قد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود معامل ارتباط إيجابي بين التفكير العلمي و الكفاءة الذاتية، كما أظهرت نتائج تحليل التباين وجود فروقٍ في مستوى التفكير العلمي ذات دلالة إحصائية بين السنوات الدراسية المختلفة، و ذلك لصالح الطلبة الأعلى في السنة الدراسية، إلا أن النتائج لم تظهر فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث.

**دراسة السيد (2010):**

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة بأبعادها وبين الدافع للإنجاز لدى طالبات الصف الأول الثانوي، وتحديد مدى تأثير المستوى الدراسي في إدراك طالبات الصف الأول الثانوي لكفاءاتهم الذاتية ودافعيتهم للإنجاز، فضلاً عن التنبؤ بالدافع للإنجاز من خلال أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة لدى طالبات الصف الأول من المرحلة الثانوية بمدينة الطائف.وقد تكونت عينة الدراسة

من (318) طالبة من بين طالبات الصف الأول الثانوي بمحافظة الطائف، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين دافعية الإنجاز للطالبات كل من الكفاءات الذاتية المدركة (الكفاءة الاجتماعية، وكفاءة الظهور الفيزيقي، وكفاءة الأكاديمية، والجاذبية العاطفية، وكفاءة في التصرف، وقيمة الإجمالية للذات، وكذلك تبين وجود فروق دالة احصائياً بين الطالبات المتأخرات دراسياً والعاديات في جميع الكفاءات الذاتية المدركة، ولصالح العاديات من الطالبات.أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة بين المتأخرات دراسيا والعاديات في دافعية الإنجاز لصالح الطالبات العاديات، وكذلك أمكن صياغة معدل تنبؤ بدافعية الإنجاز للطالبات من خلال كفاءة الظهور الفيزيقي والكفاءة الأكاديمية،وكفاءة التصرف، والقيمة الإجمالية للذات،والمستوى الدراسي للطالبات.

**دراسة النصاصرة (2009):**

هدفت الدراسة إلى التعرف على الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بقلق الامتحان في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية لدى طلبة المرحلة الثانوية كذلك التعرف على الإختلاف في كل من الكفاءة الذاتية وقلق الإمتحان تبعاً للمتغيرات الجنس على المستوى الدراسي تكونت العينة من 687 طالباً و طالبة، واستخدم الباحث مقياس الكفاءة الذاتية المدركة ومقياس قلق الامتحان، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية المدركة وقلق الامتحان لدى طلبة الثانوية، وكذلك أشارت النتائج الثانوية إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد عينة الدراسة على مقياس الكفاءة الذاتية تُعزى إلى الدور والجنس والحصاد الأكاديمي.

**دراسة الزق (2009):**

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية والفروق في هذه المستويات تبعاً لمتغيرات الكلية الجنس والمستوى الدراسي والتفاعل بينهما تألفت عينة الدراسة من (400) طالباً وطالبة من طلبة البكالوريوس نصفهم من الكليات العلمية، ونصفهم الآخر من الكليات الإنسانية، موزعين بالتساوي على السنوات الأولى حتى الرابعة، منهم (160) من الذكور (240) من الإناث، وقد طبق الباحث مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة الذي طور لأغراض الدراسة على جميع أفراد العينة. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة

الجامعة الأردنية كانت متوسطة، كما أشارت النتائج الى وجود فروق وفقاً للمستوى الدراسي حيث أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة تكون في أدنى مستوياتها في بداية السنة الثانية من الدراسة الجامعية ثم تبدأ بالإرتفاع لتكون في أعلى مستوياتها في السنة الرابعة. وعزت الدراسة سبب تدني مستوى شعور الطلبة بكفاءتهم الذاتية في السنة الثانية باعتباره راجع إلى بعض خبرات الفشل التي يمر بها طلبة في السنة الأولى أو ضعف استراتجيات التعلم لدى هؤلاء الطلبة في بداية حياتهم الجامعية كما أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً وفقاً للجنس إلى أن هنالك تفاعلات بين الجنس ومستوى الدراسي الكلية.

**دراسة الرفوع وآخرون (2009)**

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة على حل المشكلات، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام أداتين هما: مقياس الكفاءة الذاتية المدركة الذي تم تعديله من قبل الباحثين، ومقياس القدرة على مراحل المشكلات المعدل للبيئة الأردنية، وتم التأكيد من دلالات صدقهما وثباتهما.وتكونت عينة من (320) طالباً وطالبة من طلبة جامعة الطفيلة التقنية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة كان عالياً، في حين أن مستوى الطلبة في القدرة على حل المشكلات كان متوسطاً ووجود فروق للجنس ولصالح الذكور وللتخصص الأكاديمي ولصالح ذوي التخصص العلمي وأظهرت الدراسة كذلك وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على المقياس القدرة على حل المشكلات تعزى للجنس ولصالح الذكور وللمستوى الأكاديمي ولصالح المستوى الثالث، وكشفت الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة ودرجاتهم على مقياس حل المشكلات.

**دراسة عبد الله (2006):**

هدفت الدراسة إلى تحديد العلاقة بين أبعاد كل من: الذكاء الوجداني والكفاءة الذاتية واستراتيجيات مواجهة الضغوط، ودراسة الفروق بين المعلمين في الذكاء الوجداني وأبعاده و الكفاءة الذاتية واستراتيجيات مواجهة الضغوط تبعاً للنوع (ذكور، إناث) والتخصص (علمي، أدبي) سنوات الخبرة في التدريس، والتنبؤ من خلال درجات أبعاد الذكاء الوجداني بالكفاءة الذاتية واستراتيجيات مواجهة الضغوط، تكونت عينة الدراسة من (425) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الابتدائية، وقد استخدم الباحث الأساليب الإحصائية؛ منها تحليل التباين المتعدد، تحليل الإنحدار والتحليل العاملي التوكيدي

و اختبار (ت) واختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية، كما تم إعداد مقياس الذكاء الوجداني والكفاءة الذاتية وقائمة استراتيجيات مواجهة الضغوط، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك علاقة بين الذكاء الوجداني والكفاءة الذاتية تساعد الفرد في قدرته على الإستجابات المناسبة لموافق الحياة المختلفة مما يجعل الفرد أكثر تكيفاً. وكذلك لا يوجد فروق بين الذكور والإناث في بعض أبعاد الذكاء الوجداني لصالح الذكور، كذلك لا يوجد تأثير للنوع (ذكور، إناث) وللتخصص (أدبي، علمي) على الكفاءة الذاتية للمعلمين، يوجد تأثير للخبرة (لصالح سنوات الخبرة الأكثر) على الكفاءة الذاتية للمعلمين.

**دراسة الشافعي (2005):**

هدفت الدراسة إلى بحث علاقة الكفاءة المهنية لدى المعلمين بكل من الكفاءة الذاتية العامة، والضغوط النفسية المرتبطة بمهنة التعليم، المعتقدات التربوية لدى أربع فئات من المعلمين: قبل الخدمة، و هم طلاب في كلية المعلمين قبيل التخرج، معلمي المرحلة الابتدائية وعلمي المرحلة المتوسطة، ومعلمي المرحلة الثانوية. تكونت عينة الدراسة من (200) متطوعٍ بواقع (50) متطوعاً من كل فئة من الفئات الأربعة، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة بين الكفاءة المهنية لدى المعلمين، وكل من الكفاءة الذاتية العامة، والمعتقدات التربوية، كما أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في مراحل التعليم المختلفة في الكفاءة الذاتية المهنية، والكفاءة العامة، والضغط النفسي والمهني والمعتقدات التربوية.

**الدراسات الاجنبية:**

**دراسة (Mohamadari, 2012):**

هدفت الدراسة الى الكشف عن العلاقة بين كل من كفاءة الذات المدركة والقلق والتحصيل الاكاديمي لدى طلاب الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (240) طالبا، وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية دالة موجبة بين التحصيل الاكاديمي وفعالية الذات المدركة، ووجود فروق دالة احصائياً في فعالية الذات ترجع للنوع (ذكور، إناث) لصالح الطلاب الذكور.

**دراسة (Akanbi & Gundokun 2006):**

هدفت الدراسة الى التعرف على فاعلية استراتيجية مستنده الى الكفاءة الذاتية المدركة في خفض الامتحان لدى الطلبة، وتكونت عينة الدراسة من (205) طالباً وطالبة يدرسون التمريض، وقد تم استخدام مقياس قلق الامتحان، وأشارات النتائج إلى أن المشاركين الذين تعرضوا إلى برنامج المستند إلى الكفاءة الذاتية أبدوا تحسناً دالاً احصائيا في ادائهم الأكاديمي مقارنة بالمجموعة الضابطة، وأشارات النتائج إلى وجود التفاعل بين قلق الامتحان والكفاءة الذاتية المدركة في مستوى الأداء الأكاديمي، كما وأشارت إلى أنه يمكن التنبؤ بالتحصيل الاكاديمي للإناث من خلال القلق.

**دراسة لاروس وآخرون (Larose,et al, 2006):**

هدفت الدراسة معرفة الارتباطات بين معتقدات الكفاءة الذاتية لنمو الطلبة والتوافق الأكاديمي في جامعة لويزيانا الأمريكية تألفت عينة الدراسة من (411) طالباً و طالبة، وقد أظهرت نتائج الدراسة زيادة في اعتقادات الكفاءة الذاتية، أما (30%) من الطلبة فقد تراجعوا في الكفاءة الذاتية كما أظهرت فروق ذات دلالة احصائية لصالح للاناث في أفضلية الكفاءة الذاتية.

**دراسة (Landine & Stewart,2000):**

هدفت دراسة إلى الكشف عن العلاقة بين القدرات فوق المعرفية والكفاءة الذاتية المدركه وتحصيل الدراسي تكونت العينة من 108 طالباً من المستوى الصف الثاني عشر، أدوات الدراسة مقياس الكفاءة الذاتية المدركة، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ايجابية بين الكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الأكاديمي.

**2. 5. 3 الدراسات المتعلقة بالعلاقة بين الضغوط النفسية والكفاءة الذاتية**

**دراسة شامبنج وزملائه (Chunping, et al, 2012 ):**

هدفت الدراسة إلى بحث العلاقة بين أساليب مسايرة الضغوط، وتقدير الذات،وعدد من العوامل الشخصية الذاتية، والصحة النفسية والعقلية لدى عينة من طلاب التمريض الصينيين بالمرحلة الجامعية،وتألفت العينة من (515) طالباً، تم تقييمهم باستخدام قائمة فحص الأعراض، (SCl-90)،

واستفتاء استراتيجيات المسايرة المبسط، ومقياس لتقدير الذات،واستمارة بيانات شخصية واعتماداً على قائمة فحص الأعراض، تم اختيار (100) طالباً كمجموعة من مرتفعي الدرجات، (100) طالباً كمجموعة منخفضي الدرجات . وقد أظهرت النتائج أن الأساليب الفعالة لمسايرة الضغوط، وتقدير الذات المرتفع تميزت به مجموعة الأصحاء بينما تميز غير الأصحاء بأساليب مسايرة غير فعالة وانخفاض تقدير الذات. كما كشف تحليل الإنحدار متعدد المتغيرات أن ضعف المذاكرة، ومشكلات الصحة الجسمية في العام السابق على تطبيق الدراسة كانت عوامل خطيرة ومؤثرة على الصحة النفسية بين طلاب التمريض، بينما الرضا عن الأداء الذاتي (الشخصي) والمستوى المرتفع من تقدير الذات – كانت عوامل وقائية.

**دراسة موني وزملائه (Moeini , et al. 2008):**

هدفت الدراسة الى التعرف على العلاقة بين كل من الضغوط المدركة (Perceived Stress) والكفاءة الذاتية العامة، والصحة النفسية لدى المراهقين من طلاب المدارس العليا للذكور بإيران. وتكونت العينة من (154) طالباً تم سحبهم من عينة كلية بلغت (866) طالباً، وبلغ متوسط أعمارهم (17.5) عاماً، وقد استخدم في الدراسة عددٌ من المقاييس هي: السعادة النفسية، وتكونت من أربعة أبعاد هي البعد الجسمي والقلق، وسوء التوافق الاجتماعي والاكتئاب الشديد. وهو من إعداد جولدبرج وهيلر ( Goldberg & Hillier ) كما استخدم مقياس الضغوط المدركة، ويتكون من (14) عبارة وارتفاع الدرجة يدل على شدة الضغوط. ومقياس للكفاءة الذاتية العامة من إعداد شوارزر وجيروزاليم. وكشفت النتائج عن وجود ارتباطات سالبة ذات دلالة بين الضغوط المدركة والكفاءة الذاتية العامة والسعادة النفسية، وباستخدام تحليل الإنحدار المتعدد، تم الكشف عن أن الضغوط المدركة والكفاية الذاتية كانا منبئين قويين بالأعراض النفسية.

**دراسة مطر (2005):**

هدفت الدراسة إلى كشف طبيعة العلاقة بين الضغوط النفسية و فعالية الذات النوعية لدى معلمي التربية الخاصة، حيث تكونت عينة الدراسة من (90) من معلمي التربية الخاصة موزعين كما يلي: (30) من معلمي المعاقين سمعياً منهم (16) معلماً و (14) معلمة، (30) من معلمي المعاقين بصرياً منهم (14) معلماً و (16) معلمة، (30) من معلمي ذوي الإعاقة الفكرية منهم (12) معلماً و

(18) معلمة. استخدم الباحث أدوات الدراسة وهي؛ مقياس الضغوط النفسية لمعلمي التربية الخاصة إعداد سماح الاكسر (2003)، و مقياس فعالية الذات العامة و المدركة و مقياس فعالية ذات المعلم ترجمة و تقنين الباحث. و قد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطيه سالبة بين مستوى الضغوط النفسية و فعالية الذات العامة و النوعية لدى معلمي و معلمات التربية الخاصة (السمعية، البصرية، الفكرية) حيث توجد دلالة إحصائية بين مستوى الضغوط النفسية و فعالية الذات النوعية لدى معلمي و معلمات التربية الخاصة، و يمكن التنبؤ بمستوى الضغوط النفسية لدى معلمي و معلمات التربية الخاصة من خلال فعالية الذات العامة و النوعية لديهم وفقاً لنوع الإعاقة التي يتعاملون معها.

**2 . 5. 4 الدراسات المتعلقة بذوي الاعاقة البصرية:**

**دراسة العجمية (2010):**

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى مستويات الدعم الاجتماعي وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة لدى المكفوفين في سلطنة عُمان، وتكونت عينة الدراسة من (50) طالباً وطالبة، منهم(25) من الذكور و(25) من الإناث. أدوات الدراسة: مقياس الدعم الاجتماعي، وقد تكون من (60) فقرة توزعت على ستة مجالات، والثاني مقياس الكفاءة الذاتية المدركة، وتكون من (60) فقرة، وقد تم التحقق من صدقهما وثباتهما.

وقد أشارت النتائج إلى أن مستوى الدعم الاجتماعي لدى المكفوفين في سلطنة عمان جاء متوسطاً في المجالات كافة، وبالنسبة للكفاءة الذاتية المدركة لدى المكفوفين فقد جاءت الدرجة الكلية أيضاً متوسطة. كما كشفت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجالات الدعم الاجتماعي ككل ما عدا مجال الدعم الاجتماعي من الوالدين ومقياس الكفاءة الذاتية. كما بينت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس والعمر في الكفاءة الذاتية ومستويات الدعم الاجتماعي. وتم إجراء تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق تبعاً لمتغير العمر في مستويات الدعم الاجتماعي والكفاءة الذاتية المدركة، حيث لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية.

**دراسة محمد (2010):**

هدفت الدراسة إلى التعرف على الضغوط النفسية لدى الأطفال المكفوفين جزئيا وعلاقتها بالتفاعل الاجتماعي، وتكونت عينة الدراسة (60) طفل وطفلة (30) ذكور و(30) إناث من الأطفال المكفوفين جزئيا تتراوح أعمارهم من (9-12) سنة، أدوات الدراسة: استمارة بيانات شخصية واجتماعية، ومقياس التفاعل الاجتماعي من إعداد الباحثة.

وأشارت نتائج الدراسة الى مايلي:

1- توجد علاقة ارتباطيه دالة احصائيا بين الضغوط النفسية والضغوط الاجتماعية لدى عينة من الاطفال المكفوفين جزئيا.
2- ولا يوجد علاقة ارتباطيه دالة احصائيا بين الضغوط النفسية، وكلا من التفاعل الاجتماعي مع الاسرة والتفاعل الاجتماعي داخل المدرسة لدى عينة من الاطفال المكفوفين جزئيا.
3- ولا توجد علاقة ارتباطيه دالة احصائيا بين الضغوط الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي على داخل المدرسة لدى عينة من الاطفال المكفوفين جزئيا.
4- توجد فروق دالة احصائيا بين الذكور والإناث على الأبعاد مقياس الضغوط لصالح الإناث لدى عينة من الأطفال المكفوفين جزئيا.
5- لا توجد فروق دالة احصائيا بين مجموعتي الإعاقة البصرية المختلفة (بسيطة وشديدة) على ابعاد مقياس الضغوط لدى عينة من الاطفال المكفوفين جزئيا.
6- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين مجموعتي الاعاقة البصرية المختلفة (بسيطة وشديدة) على أبعاد مقياس التفاعل الاجتماعي لدى عينة الأطفال من الأطفال المكفوفين جزئيا.

**دراسة الرشيدي والمعيلي (2003):**

هدفت الدراسة التعرف إلى اتجاهات الطلبة المكفوفين الذين التحقوا بالمدارس العادية نحو عملية الاندماج، كما تهدف كذلك الى التعرف على الاتجاهات الطلبة المكفوفين الذين لم يلتحقوا بالمدارس العادية نحو عملية الاندماج فضلا عن التعرف على واقع المكفوفين في دولة الكويت بعد تخرجهم من مدراس النور. حيث تم مقابلة (11) طالبا وطالبة. وأشارت نتائج الدراسة الى أن نصف المكفوفين من البنين والبنات الذين أنهوا المرحلة المتوسطة في مدارس النور يفضلون الالتحاق بثانوية الرجاء

الخاصة بالمعوقين حركيا. ويرى غالبية المكفوفون أنهم حققوا فوائد اجتماعية وشخصية من وراء التحاقهم بالثانوية العامة، كما يعاني الطلبة المكفوفين الذين دخلوا الثانوية العادية من صعوبات دراسية في حين ركز أولئك الذين لم يندمجوا في الثانوية العادية على مشاكل نفسية واجتماعية أكثر منها دراسة يعتقدون أنها ستواجههم إذا اندمجوا.

وأظهرت الدراسة أن المكفوفين يرون أن الثقة بالنفس وقوة الشخصية هما الأساس الذي يمكن للمكفوف من الاندماج بالمدارس العادية، كما أظهرت أن كلاً من الأهل والهيئة التدريسية يلعبون دوراً ايجابياً في حث المكفوف على اكمال دراسته في المدارس العامة.

**دراسة مونتيله واخرون (Montilha, et al, 2000):**

هدفت الدراسة إلى التعرف على تصورات الطلبة المعاقين بصرياً حول مدارسهم و خصائصهم فيما يتعلق بتعليمهم الخاص، و قد أجريت الدراسة على عينة من الطلاب في (26) مدرسة في ولاية برازيلية أعمارهم تتراوح من (15–22) سنة، و هي من مجموعتين (50%) ذكور و (50%) إناث، و قد استخدم الباحثون المقابلة كأداة لجمع البيانات، و قد أشارت نتائج تحليل المقابلات إن (60%) من الطلاب المعاقين بصرياً يظهرون رغبة قوية في الالتحاق بالمدارس المزودة بمصادر التعلم، و قد أظهر أن (80%) من الطلاب أنهم يواجهون صعوبات في الكتابة و في قراءة الكتب المدرسية و المشاركة في دروس الفيديو و العمل مع المجموعات، كما أنهم يعانون من صعوبة في فهم بعض المواد و خاصة الرياضيات و المشاركة في النشاط الرياضي، و قد اقترح الطلاب زيادة المعلمين لهم و كذلك توسيع مركز المصادر، توفير المواد الدراسية بلغة برايل، و تزويد المدرسة بقاعة حاسوب مزودة ببرامج خاصة و بطابعة برايل.

## 2. 6 التعقيب على الدراسات السابقة

يتضح من خلال الدراسات السابقة مدى أهمية التعرف على مستوى الضغوط النفسية والكفاءة الذاتية والعلاقة بينهم لدى شريحة الطلبة المكفوفين لما لها من أثر على حياتهم وإدراكهم لقدراتهم، وبالرغم من تعدد الدراسات حول الضغوط النفسية والكفاءة الذاتية المدركة إلا أن معظم الدراسات لم تتناول العلاقة بينهم بالإضافة الى ندرة الدراسات المتعلقة بهذه المتغيرات لدى شريحة ذوي الاعاقة البصرية.

**الدراسات المتعلقة بالضغوط النفسية**

تنوعت أهداف الدراسات السابقة التي تناولت الضغوط النفسية فمنها؛ من هدف إلى التعرف على مستوى الضغوط النفسية كدراسة عبد القادر 2008،، ومنها من تناول العلاقة بين الضغوط النفسية وبعض المتغيرات كدراسة الشاوي 2010، ودراسة هليل 2004، والتعرف على مصادر الضغوط وعلاقتها ببعض المتغيرات كدراسة البرعاوي 2001، ومنها من تناول الضغوط النفسية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية كدراسة موني وزملاؤه 2008، ودراسة خليفة وعبد الخالق وعلي 2011، دراسة مطر 2005، ودراسة شامبنج وزملاؤه 2012.

أما بالنسبة لعينة الدراسات فقد اهتمت هذه الدراسات بعينات متنوعة ومختلفة، معظم الدراسات اهتمت بدراسة فئة طلبة الجامعات كدراسة البرعاوي 2001، ودراسة شامبنخ وزملاؤه 2012، وبعضهم اهتم بدراسة طلبة المدارس فوق عمر16 – 20عام كدراسة هليل 2004، ودراسة موني وزملاؤه 2008، ودراسة عبد القادر 2008، ودراسة الفايد 2001، ودراسات اهتمت بالفئة العمرية تحت عمر 16 عام، وتم إختيار العينات في الدراسات السابقة بالأغلب بالطريقة العشوائية كدراسة عبد القادر 2008، ودراسة البراعاوي 2001.

وتراوح حجم عينات الدراسات السابقة بين (866–154) فرداً، حيث كانت أكبر عينه (866) دراسة موني وزملاؤه 2008، وأقل عينه (154) دراسة عبد القادر 2008.

**الدراسات المتعلقة بالكفاءة الذاتية المدركة**

تنوعت أهداف الدراسات السابقة التي تناولت الكفاءة الذاتية المدركة فمنها من هدف إلى التعرف على مستوى الكفاءة الذاتية المدركة كدراسة العجمية 2010، ودراسة يعقوب 2012، ومنها من تناول الكفاءة الذاتية وعلاقتها الضغوط النفسية موني وزملاؤه 2008، ودراسة شامبنج وزملاؤه 2012، ودراسة كارديماس وكلانتيزي 2004، ودراسة مطر 2005.

أما بالنسبة لعينة الدراسات فقد اهتمت هذه الدراسات بعينات متنوعة ومختلفة، معظم الدراسات اهتمت بدراسة فئة طلبة الجامعات كدراسة عوض ومحمد 2013، ودراسة يعقوب 2012، وبعضهم اهتم بدراسة طلبة المدارس كدراسة الحمران وطلافحة 2013، ودراسة اليوسف 2013، بالإضافة للمعلمين كدراسة الرفوع واخرون 2009، ودراسة الشافعي 2005، ودراسة واحدة تناول الأشخاص ذوي الإعاقة وهي دراسة العجمي 2010، وتم اختيار العينات في الدراسات السابقة بالأغلب بالطريقة العشوائية كدراسة الحمران وطلافحة 2013،ودراسة محمد وعوض 2013، أو المتيسرة كدراسة يعقوب 2012.

وتراوح حجم عينات الدراسات السابقة بين (425–112) فردا، حيث كانت أكبر عينة (687) دراسة النصاصرة 2009، وأقل عينة (112) دراسة الحمران وطلافحة 2013.

كما وتنوعت الدراسات السابقة في استخدامها لإجراءات البحث من حيث المنهج والأدوات المستخدمة والمعالجة الاحصائية حسب هدف الدراسة وفروضها، حيث أن معظم الأدوات المستخدمة تم تطويرها من خلال الباحثين بحيث تتناسب وأهداف وعينات الدراسة كما في الدراسة الحالية ودراسة عوض ومحمد 2013، ودراسة الرفوع وآخرون 2009.

في حين استخدمت معظم الدراسات المنهج الوصفي، كدراسة خليفة وعبد الخالق وعلي 2011، ودراسة السيد 2010، والبعض استخدمت المنهج التجريبي تبعا لأهداف الدراسة كدراسة الحمران وطلافحة 2013.

وقد كشفت نتائج الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الضغوط النفسية والكفاءة الذاتية، كدراسة موني وزملاؤه 2008، دراسة مطر 2005، ودراسة شامبنج وزملاؤه 2012، واشارت بعض الدراسات إلى عدم وجود فروق تعزى للجنس كدراسة الحمران وطلافحة 2013، ودراسة خليفة وعبد الخالق وعلي 2011، ودراسة المساعيد 2011، ودراسة العجمي 2010، ودراسة النصاصرة 2009،

ودراسة الزق 2009، ودراسة عبد الله 2006، وأشارت بعضها الى وجود فروق تعزى للجنس، كدراسة عوض ومحمد 2013، ودراسة اليوسف 2013، ودراسة Mohamadari 2012، ودراسة الرفوع وآخرون 2009، ودراسة لاروس وراتيل وآخرون 2006.

وأشارت بعض الدراسات إلى مستوى متوسط من الكفاءة الذاتية كدراسة العجمي 2010، ودراسة يعقوب 2012.

## الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات

3. 1 منهج الدراسة

3. 2 مجتمع الدراسة

3. 3 عينة الدراسة

3. 4 وصف متغيرات أفراد عينة الدراسة

3. 5 أدوات الدراسة

صدق الأداة

ثبات الدراسة

3. 6 إجراءات الدراسة

3. 7 متغيرات الدراسة

3. 8 المعالجة الإحصائية

## الطريقة والإجراءات:

لتحقيق الأهداف المرجوة من هذه الدراسة، وهو معرفة مستوى الضغوط النفسية والكفاءة الذاتية المدركة للطلبة ذوي الاعاقة البصرية في مدارس الدمج والعلاقة بينهما، في ضوء المتغيرات الديمغرافية للدراسة وهي؛ (الجنس، العمر ،درجة الاعاقة، المديرية).

قامت الباحثة في هذا الفصل من الدراسة بتناول عرضاً للخطوات والمراحل وفقا للمنهج العلمي، من خلال تحديد مجتمع الدراسة وعينته، والأدوات المستخدمة ومتغيرات الدراسة المستقلة، وإجراءات التحقق من صدق الأداة وثباتها، والوسائل الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات المتعلقة باستجابة أفراد العينة على أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها.

### 3. 1 منهج الدراسة

اتبعت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الارتباطي، وهو المنهج الذي يهدف إلى وصف خصائص الظاهرة وجمع معلومات عنها، فقد تم استخدام هذا المنهج في صورته؛ لأنه يلائم طبيعة وأهداف الدراسة معتمداً على أسلوب الدراسة الميدانية في جمع المعلومات، ليفي بأغراضها ويحقق أهدافها واختبار صحة فرضياتها وتفسير نتائجها.

### 3. 2 مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من الطلبة المكفوفين في مدارس الدمج في محافظة الخليل، سواء في القطاع العام أو القطاع الخاص، من عمر (13/ 19) عاماً، البالغ عددهم (34) طالبا وطالبة كف بصري كلي، و (133) طالباً وطالبة كف بصري جزئي، أي ما مجموعة ( 167) طالباً وطالبة استناداً إلى مصادر مديريات تربية وتعليم محافظة الخليل والقطاع الخاص، قسم التعليم الجامع، في الفصل الثاني من العام الدراسي 2015/2014م.

## 3. 3 وصف مجتمع الدراسة

**جدول (1.3): توزيع أعداد أفراد مجتمع الدراسة حسب المديرية.**

| المديرية | العدد |
|---|---|
| شمال الخليل | 23 |
| الخليل | 39 |
| جنوب الخليل | 86 |
| يطا | 19 |

## 3. 4 عينة الدراسة

طبقت الدراسة على (124) طالباً وطالبة من الطلبة المكفوفين جزئيا وكليا، تتراوح أعمارهم من (13-19) عاماً، في مدارس الدمج في مديريات محافظة الخليل والقطاع الخاص، وتم اختيار العينة بطريقة العينة الطبقية العشوائية حيث تم اخذ ما نسبته 70% من كل مديرية بناء على قوائم مديريات التربية والتعليم.

## 3 .5 وصف متغيرات أفراد عينة الدراسة

**جدول (2.3): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.**

| المتغير | المستوى | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| **المديرية** | شمال الخليل | 14 | 11.3 |
| | الخليل | 26 | 21.0 |
| | جنوب الخليل | 73 | 58.9 |
| | تربية يطا | 11 | 8.9 |
| **العمر** | 13-15 سنة | 78 | 62.9 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | 16–19 سنة | 46 | 37.1 |
| **الجنس** | ذكر | 76 | 61.3 |
| | أنثى | 48 | 38.7 |
| **درجة الإعاقة** | كف بصري كلي | 23 | 18.5 |
| | كف بصري جزئي | 101 | 81.5 |

## 3. 6 أدوات الدراسة

اعتمدت الباحثة في إعدادها على ما تم اسخدامه في الدراسات السابقة من أدوات ومقاييس تناولت فيها المتغيرات ذات العلاقة بالدراسة الحالية، وعلى مراجعة الأدب التربوي ذي العلاقة بعنوان الدراسة، ثم بنيت الاستبانه تمهيداً لتطبيقها على الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في مدارس الدمج في محافظة الخليل لدراسة الضغوط النفسية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة، حيث تكونت الاستبانة من ثلاثة أقسام هي:

الاول: المعلومات العامة، وعدد فقراته (5) فقرات.

الثاني: مقياس الضغوط النفسية، وعدد فقراته (33) فقرة.

الثالث: مقياس الكفاءة الذاتية المدركة، وعدد فقراته (34) فقرة.

**اولاً: مقياس الضغوط النفسية**

طورت الباحثة أداة لقياس الضغوط النفسية في ضوء مراجعة عدد من الدراسات السابقة والادوات المستخدمة فيها، كمقياس الضغوط النفسية لـ داود وحمدي (1997)، ومقياس الضغط النفسي لـ دخان والحجار (2006)، ومراجعة الأدب التربوي ذو العلاقة بموضوع الدراسة، وطورت الأداة للتتناسب والبيئة الفلسطينية واهداف الدراسة، وتكونت الاداة في صورتها النهائية من (33) فقرة، الفقرات السلبية فقرة واحدة وهي فقرة (29).

وقد صيغت فقرات المقياس بتكون استجابة المفحوصين وطريقة التصحيح وفقاً لمقياس ليكرت (Likert Scale) الخماسي الأبعاد، حيث تكون استجابة المفحوصين على الفقرات وطريقة التصحيح

كالاتي: دائماً (5 درجات)، غالباً (4 درجات)، أحياناً (3 درجات)، نادراً (2 درجة)، أبداً (1 درجة). وقد بنيت الفقرات بالاتجاهين السلبي والايجابي.

وتعبر الدرجة المرتفعة على المقياس على مستوى مرتفع في الضغوط النفسية، بينما تعبر الدرجة المنخفضة على المقياس على مستوى منخفض في الضغوط النفسية.

وتم طباعه المقياس بلغة برايل بحيث يتاح للطالب الكفيف الكلي الاجابة على المقياس بنفسه، بالاضافة الى طباعته بلغة المبصر للمكفوفين جزئيا مع استخدام الادوات المساعدة.

**صدق الأداة**

قامت الباحثة بتصميم المقياس بصورتها الأولية، ومن ثم تم التحقق من صدق أداة الدراسة بطريقة صدق المحكمين بعرضها على المشرف و(8) محكماً من حملة شهادة الدكتوراة في مجال الارشاد النفسي والتربوي والصحة النفسية وعلم النفس الاكلينكي وعلم النفس ومناهج البحث العلمي والتربية الخاصة من جامعة القدس وجامعة الخليل، ملحق رقم (1)، والذين أبدوا بعض الملاحظات حولها، ووفق هذه الملاحظات تم إخراج المقياس بصورتها النهائية.

من ناحية أخرى تم التحقق من صدق الأداة أيضاً بطريقة الصدق العاملي وذلك بحساب معامل الارتباط بيرسون لفقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية للأداة، واتضح وجود دلالة إحصائية في جميع فقرات الاستبانة ويدل على أن هناك التساق داخلي بين الفقرات. والجدولين التاليين يبينا ذلك:

**جدول (3.3): نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات استمارة الضغوط النفسية لدى المكفوفين**

| الرقم | قيمة R | الدالة الإحصائية | الرقم | قيمة R | الدالة الإحصائية | الرقم | قيمة R | الدالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 0.619** | 0.000 | 12 | 0.666** | 0.000 | 23 | 0.779** | 0.000 |
| 2 | 0.589** | 0.000 | 13 | 0.631** | 0.000 | 24 | 0.545** | 0.000 |
| 3 | 0.375** | 0.000 | 14 | 0.440** | 0.000 | 25 | 0.503** | 0.000 |
| 4 | 0.395** | 0.000 | 15 | 0.217* | 0.016 | 26 | 0.673** | 0.000 |
| 5 | 0.587** | 0.000 | 16 | 0.712** | 0.000 | 27 | 0.540** | 0.000 |
| 6 | 0.523** | 0.000 | 17 | 0.670** | 0.000 | 28 | 0.431** | 0.000 |
| 7 | 0.455** | 0.000 | 18 | 0.303** | 0.001 | 29 | 0.378** | 0.000 |
| 8 | 0.409** | 0.000 | 19 | 0.199* | 0.027 | 30 | 0.330** | 0.000 |
| 9 | 0.541** | 0.000 | 20 | 0.596** | 0.000 | 31 | 0.472** | 0.000 |
| 10 | 0.618** | 0.000 | 21 | 0.659** | 0.000 | 32 | 0.697** | 0.000 |
| 11 | 0.344** | 0.000 | 22 | 0.557** | 0.000 | 33 | 0.455** | 0.000 |

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**ثبات الدراسة**

قامت الباحثة من التحقق من ثبات الأداة، من خلال طريقة الاتساق الداخلي بحساب ثبات الدرجة الكلية لمعامل الثبات حسب معادلة الثبات كرونباخ الفا، وكانت الدرجة الكلية لمستوى الضغوط النفسية لدى المكفوفين (0.912)، وهذه النتيجة تشير إلى تمتع هذه الاداة بثبات يفي بأغراض الدراسة.

**ثانيا: مقياس الكفاءة الذاتية المدركة**

ولقياس الكفاءة الذاتية المدركة تم مراجعة مقياس دراسة الرفوع والقيسي والقرارعة (2009)، ومقياس الكفاءة الذاتية الذي طوره الشبول( 2004)، ومقياس الكفاءة الذاتية المدركة لرومانو الذي طوره الجبور (2002)، ومقياس الكفاءة الذاتية المدركة للمكفوفين للعجمية(2010)، ومراجعة الأدب التربوي ذو العلاقة بموضوع الدراسة، وطورت الأداة للتتناسب والبيئة الفلسطينية وأهداف الدراسة، وتكونت الأداة في صورتها النهائية من (34) فقرة، الفقرات السلبية (1، 6، 9، 10، 12، 14، 15، 21، 26، 28، 33).

وقد صيغت فقرات المقياس بتكون استجابة المفحوصين وطريقة التصحيح وفقاً لمقياس ليكرت (Likert Scale) الخماسي الأبعاد، حيث تكون استجابة المفحوصين على الفقرات وطريقة التصحيح كالآتي: دائماً (5 درجات)، غالباً (4 درجات)، أحياناً (3 درجات)، نادراً (2 درجة)، أبداً (1 درجة). وقد بنيت الفقرات بالاتجاهين السلبي والايجابي.

وتعبر الدرجة المرتفعة على المقياس على مستوى مرتفع في الكفاءة الذاتية المدركة، بينما تعبر الدرجة المنخفضة على المقياس على مستوى منخفض في الكفاءة الذاتية المدركة.

وتم طباعه المقياس بلغه برايل بحيث يتاح للطالب الكفيف الكلي الاجابة على المقياس نفسه، بالاضافة الى الطباعة بلغه المبصر للمكفوفين جزئيا مع استخدام الادوات المساعدة.

**صدق الأداة:**

قامت الباحثة بتصميم المقياس بصورتها الأولية، ومن ثم تم التحقق من صدق أداة الدراسة بطريقة صدق المحكمين، بعرضها على المشرف و(8) محكمين من حملة شهادة الدكتوراة في مجال الارشاد

النفسي والتربوي والصحة النفسية وعلم النفس الاكلينكي وعلم النفس ومناهج البحث العلمي والتربية الخاصة ن من جامعة القدس وجامعة الخليل، ملحق رقم (1)، والذين ابدوا بعض الملاحظات حولها، ووفق هذه الملاحظات تم إخراج الاستبانة بصورتها النهائية.

**ثبات الدراسة**

قامت الباحثة من التحقق من ثبات الأداة، بطريقة الاتساق الداخلي من خلال حساب ثبات الدرجة الكلية لمعامل الثبات، حسب معادلة الثبات كرونباخ الفا، وكانت الدرجة الكلية (0.872) لمستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى المكفوفين، وهذه النتيجة تشير إلى تمتع هذه الاداة بثبات يفي بأغراض الدراسة.

## 3. 6 إجراءات تطبيق الدراسة

بعد التأكد من صدق وثبات أداة الدراسة، واخراجها في صورتها النهائية، توجهت الباحثة الى مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل، قسم التعليم الجامع للحصول على قائمة بأسماء وأعداد الطلبة ذوي الاعاقة البصرية في مدارس الدمج وتم تحديد مجتمع الدراسة ومن ثم تحديد عينة الدراسة، باختيار طريقة العينة الطبقية، وقامت الباحثة بزيارة مدارس الدمج بالمحافظة، وأوضحت للمفحوصين طريقة الاجابة على المقاييس، وأكدت للمفحوصين أن هذه الدراسة تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط وقامت الباحثة بتطبيق الأداة على أفراد عينة الدراسة، وتم الاجابة من قبل المفحوصين سواء ذوي الكف البصري الكلي أو الجزئي بأنفسهم ما عدا الطلبة الذين لا يتقنون القراءة والكتابة حيث قامت الباحثة بمساعدتهم، وبعد أن اكتملت عملية تجميع الاستبيانات من أفراد العينة بعد إجابتهم عليها بطريقة صحيحة، تبين للباحثة أن عدد الاستبيانات المستردة الصالحة والتي خضعت للتحليل الإحصائي: (124) استبانة.

## 3. 7 متغيرات الدراسة

**المتغيرات المستقلة:**

- الجنس (ذكر، أنثى).
- العمر.
- درجة الاعاقة البصرية (كف بصري كلي . كف بصري جزئي).
- المديرية .

**المتغيرات التابعة:**

- الضغوط النفسية.
- الكفاءة الذاتية المدركة.

## 3. 8 المعالجة الإحصائية

بعد جمع الاستبيانات والتأكد من صلاحيتها للتحليل تم ترميزها (إعطائها أرقاماً معينة)، وذلك تمهيدا لإدخال بياناتها إلى جهاز الحاسوب الآلي لإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة، وتحليل البيانات وفقا لأسئلة الدراسة بيانات الدراسة، وقد تمت المعالجة الإحصائية للبيانات باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الاستبانة، واختبار (ت) (t- test)، واختبار التباين الأحادي (One Way ANOVA)، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، وذلك باستخدام الرزم الإحصائية (SPSS) ( Statistical Package For Social Sciences).

# الفصل الرابع: نتائج الدراسة

4. 1 تمهيد

4. 2 نتائج أسئلة الدراسة

4. 2 . 1 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

4. 2. 2 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

4. 2 . 3 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

4. 2 .4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

4 . 2 .5 النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

## نتائج الدراسة

## 4. 1 تمهيد

يتضمن هذا الفصل عرضا لنتائج الدراسة، التي توصلت إليها الباحثة عن موضوع الدراسة وهو؛ **الضغوط النفسية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة لدى المكفوفين في مدارس الدمج**، وبيان أثر كل من المتغيرات من خلال استجابة أفراد العينة على أداة الدراسة، وتحليل البيانات الإحصائية التي تم الحصول عليها. وحتى يتم تحديد درجة متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة تم اعتماد المعيار الاتي:

| تقييم الاستجابات | مدى متوسطها الحسابي |
|---|---|
| منخفضة | أقل من 2.33 |
| متوسطة | 3.66-2.33 |
| عالية | أكثر من3.66 |

## 4. 2 نتائج أسئلة الدراسة

### 4. 2 . 1 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

**ما مستوى الضغوط النفسية لدى المكفوفين في مدارس الدمج في محافظة الخليل ؟**

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن الضغوط النفسية لدى المكفوفين في مدارس محافظة الخليل.

**جدول (1.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة للضغوط النفسية لدى المكفوفين في مدارس الدمج في محافظة الخليل**

| الرقم الترتيبي | الرقم | المجال | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | التقييم |
|---|---|---|---|---|---|
| .1 | 15 | أشعر بالقلق من حدوث مكروه للأشخاص الذين يعتنون بي. | 4.40 | 0.970 | عالية |
| .2 | 16 | أشعر بالملل. | 3.92 | 1.048 | عالية |
| .3 | 32 | أشعر بالخجل عند الاصطدام بالأشياء أمام الاخرين. | 3.77 | 1.378 | عالية |
| .4 | 3 | لا أستطيع مصارحة الاخرين بمشكلاتي. | 3.72 | 1.173 | عالية |
| .5 | 4 | الاخرين يتوقعون مني اكثر مما استطيع. | 3.70 | 1.294 | عالية |
| .6 | 2 | أتعامل بعنف مع من يثير غضبي. | 3.61 | 1.146 | متوسطة |
| .7 | 29 | أشارك في الانشطة المدرسية المختلفة. | 3.56 | 1.062 | متوسطة |
| .8 | 27 | من الصعب علي أن أتحدث لجمهور كبير. | 3.56 | 1.315 | متوسطة |
| .9 | 21 | أعاني من قلة المرافق الحيوية التي تتناسب مع إعاقتي. | 3.53 | 1.484 | متوسطة |
| .10 | 13 | يسيطر علي الخجل عندما أكون في جماعة. | 3.44 | 1.231 | متوسطة |
| .11 | 1 | أستغرق بأحلام اليقظة (السرحان). | 3.40 | 1.035 | متوسطة |
| .12 | 23 | أجد نفسي في مواقف مربكة. | 3.37 | 1.144 | متوسطة |
| .13 | 20 | أشعر بالكسل لأداء المهام التي تطلب مني. | 3.33 | 1.208 | متوسطة |
| .14 | 12 | أفضل البقاء وحيداً. | 3.19 | 1.441 | متوسطة |
| .15 | 14 | يضايقني أنني سريع الغضب. | 3.18 | 1.256 | متوسطة |
| .16 | 26 | أشعر بأن لدي مشكلات أكثر من الاخرين. | 3.15 | 1.176 | متوسطة |
| .17 | 17 | لا أعرف كيف أعبر عن نفسي بوضوح. | 3.11 | 1.106 | متوسطة |
| .18 | 22 | لدي مشكلة في السيطرة على اندفاعي. | 3.03 | 1.262 | متوسطة |

| الرقم الترتيبي | الرقم | المجال | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | التقييم |
|---|---|---|---|---|---|
| .19 | 10 | يناديني زملائي بألقاب لا أحبها. | 2.97 | 1.287 | **متوسطة** |
| .20 | 25 | أبكي بسرعة دون سبب معروف. | 2.90 | 1.340 | **متوسطة** |
| .21 | 28 | أدائي الاكاديمي سيء. | 2.80 | 1.175 | **متوسطة** |
| .22 | 18 | أفتقر الى روح المرح والدعابة. | 2.72 | 0.992 | **متوسطة** |
| .23 | 9 | زملائي لا يحبونني. | 2.63 | 1.158 | **متوسطة** |
| .24 | 5 | أجد صعوبة في تحمل المسؤولية. | 2.56 | 1.091 | **متوسطة** |
| .25 | 7 | أشعر أن المعلم/ة لا يهتم بي. | 2.54 | 1.284 | **متوسطة** |
| .26 | 31 | أشعر أن الاعاقة البصرية تقف حاجزاً أمام التعامل مع الأشخاص المبصرين. | 2.40 | 1.236 | **متوسطة** |
| .27 | 33 | أشعر أن المعلمين يتعاملون معي من منطق الشفقة. | 2.39 | 1.110 | **متوسطة** |
| .28 | 24 | لدي شعور بعدم الامان. | 2.31 | 0.964 | **منخفضة** |
| .29 | 19 | أحطم الاشياء الموجودة حولي عند الغضب. | 2.26 | 1.268 | **منخفضة** |
| .30 | 8 | أعاني من صعوبة بالنوم. | 2.23 | 1.183 | **منخفضة** |
| .31 | 30 | لدي حركات لا ارادية يصعب علي السيطرة عليها. | 2.17 | 1.248 | **منخفضة** |
| .32 | 11 | أعاني من فقدان الشهية . | 2.10 | 1.047 | **منخفضة** |
| .33 | 6 | علاقتي بالمدرسين سيئة. | 2.02 | 0.841 | **منخفضة** |
| | | الدرجة الكلية | **3.0293** | **0.60898** | **متوسطة** |

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الضغوط النفسية لدى المكفوفين في مدارس الدمج في محافظة الخليل أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.02) وانحراف معياري (0.608)، وهذا يدل على أن الضغوط النفسية لدى المكفوفين في مدارس الدمج في محافظة الخليل جاءت بدرجة متوسطة.

كما وتشير النتائج في الجدول رقم (1.4) أن (5) فقرات جاءت بدرجة عالية و(22) فقرة جاءت بدرجة متوسطة، و(6) فقرات جاءت بدرجة منخفضة. وحصلت الفقرة " أشعر بالقلق من حدوث مكروه للأشخاص الذين يعتنون بي " على أعلى متوسط حسابي (4.40)، ويليها فقرة " أشعر بالملل " بمتوسط حسابي (3.92). وحصلت الفقرة " علاقتي بالمدرسين سيئة " على أقل متوسط حسابي (2.02)، يليها الفقرة " اعاني من فقدان الشهية " بمتوسط حسابي (2.10).

### 4. 2. 2 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

**ما مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى المكفوفين في مدارس الدمج في محافظة الخليل ؟**

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن الكفاءة الذاتية المدركة لدى المكفوفين في مدارس الدمج في محافظة الخليل.

**جدول (2.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة للكفاءة الذاتية المدركة لدى المكفوفين في مدارس الدمج في محافظة الخليل**

| الرقم الترتيبي | الرقم | المجال | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | التقييم |
|---|---|---|---|---|---|
| .1 | 20 | ألتزم بأدب الحديث مع الآخرين. | 4.52 | 0.860 | عالية |
| .2 | 24 | أتصرف بلباقة في المواقف المدرسية المختلفة. | 4.26 | 0.891 | عالية |
| .3 | 23 | أنفذ توجيهات المعلم. | 4.15 | 0.908 | عالية |
| .4 | 32 | اتصرف بشكل مناسب في المواقف الاجتماعية. | 4.10 | 0.840 | عالية |
| .5 | 19 | أقدم المساعدة للآخرين عند الحاجة. | 3.98 | 0.928 | عالية |
| .6 | 13 | أحافظ على توازني اثناء الحركة. | 3.96 | 1.219 | عالية |
| .7 | 25 | من السهل عليّ تحقيق أهدافي مع أهلي. | 3.90 | 0.859 | عالية |
| .8 | 22 | أستطيع أن أحسن من مستواي الدراسي عندما أريد ذلك. | 3.61 | 1.138 | متوسطة |
| .9 | 31 | أشعر أن جسمي لا يختلف عن اجسام زملائي. | 3.41 | 1.379 | متوسطة |
| .10 | 12 | أفضل إيجاد جماعة من المعاقين بصرياً للتفاعل معهم. | 3.35 | 1.363 | متوسطة |
| .11 | 4 | أشعر أني سأحقق خططي المستقبلية. | 3.33 | 1.087 | متوسطة |
| .12 | 11 | أتقبل اعاقتي البصرية. | 3.27 | 1.309 | متوسطة |
| .13 | 15 | أشعر بالارتباك عند حضوري أي مناسبات. | 3.15 | 1.203 | متوسطة |
| .14 | 10 | أنسحب عند الحديث عن القدرات الشخصية. | 3.12 | 1.173 | متوسطة |
| .15 | 29 | أشعر انني مهم بالنسبة لزملائي. | 3.07 | 1.142 | متوسطة |
| .16 | 14 | إعاقتي هي سبب تعرضي للمخاطر. | 3.02 | 1.370 | متوسطة |
| .17 | 7 | لدي القدرة على حل المشكلات التي تواجهني. | 3.01 | 0.984 | متوسطة |
| .18 | 9 | أتجنب محاولة تعلم الأشياء الجديدة عندما تبدو صعبة لي. | 2.97 | 1.209 | متوسطة |
| .19 | 3 | لدي القدرة على مواجهة الأحداث المفاجئة. | 2.94 | 1.128 | متوسطة |
| .20 | 34 | أرى بأني قادر على تحقيق مكانة اجتماعية أفضل من أقراني. | 2.90 | 1.167 | متوسطة |
| .21 | 1 | أجد صعوبة في معرفة إجابات الأسئلة التي تطرح علي. | 2.88 | 1.009 | متوسطة |

| الرقم الترتيبي | الرقم | المجال | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | التقييم |
|---|---|---|---|---|---|
| .22 | 18 | أستطيع التعبير عن انفعالاتي للآخرين. | 2.87 | 1.111 | **متوسطة** |
| .23 | 2 | لدي احساس أني أمتلك قدرات خاصة. | 2.87 | 1.236 | **متوسطة** |
| .24 | 21 | ينتابني شعور بالقلق في غرفة الصف. | 2.87 | 1.275 | **متوسطة** |
| .25 | 16 | أتعلم باستقلالية دون مساعدة الآخرين. | 2.85 | 1.134 | **متوسطة** |
| .26 | 27 | أشارك أهلي في وضع الخطط المستقبلية. | 2.85 | 1.280 | **متوسطة** |
| .27 | 28 | أحاول لفت انتباه أهلي للمشكلات التي أعايشها. | 2.84 | 1.290 | **متوسطة** |
| .28 | 8 | أحب المواقف التي فيها قدر كبير من التحدي. | 2.81 | 1.129 | **متوسطة** |
| .29 | 33 | اعتمد على الاخرين في حل مشكلاتي الخاصة. | 2.78 | 1.266 | **متوسطة** |
| .30 | 17 | استطيع اداء واجباتي المدرسية بالوقت المحدد. | 2.75 | 1.221 | **متوسطة** |
| .31 | 6 | هناك مهارات أعجز عن امتلاكها. | 2.69 | 1.114 | **متوسطة** |
| .32 | 30 | اقوم بجميع النشاطات مع زملائي. | 2.67 | 1.124 | **متوسطة** |
| .33 | 5 | أستطيع أن أقنع أي شخص بوجهة نظري. | 2.61 | 1.026 | **متوسطة** |
| .34 | 26 | أعتمد على أهلي في العلاقات الاجتماعية. | 2.37 | 0.941 | **متوسطة** |
| | | الدرجة الكلية | **3.1985** | **0.49711** | **متوسطة** |

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الكفاءة الذاتية المدركة لدى المكفوفين في مدارس الدمج في محافظة الخليل أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية(3.19) وانحراف معياري (0.497) وهذا يدل على أن الكفاءة الذاتية المدركة لدى المكفوفين في مدارس محافظة الخليل جاءت بدرجة متوسطة.

كما وتشير النتائج في الجدول رقم (2.4) أن (7) فقرات جاءت بدرجة عالية و(27) فقرة جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة " ألتزم بأدب الحديث مع الآخرين " على أعلى متوسط حسابي (4.52)، ويليها فقرة " أتصرف بلباقة في المواقف المدرسية المختلفة " بمتوسط حسابي (4.26). وحصلت الفقرة " أعتمد على أهلي في العلاقات الاجتماعية " على أقل متوسط حسابي (2.37)، يليها الفقرة " أستطيع أن أقنع أي شخص بوجهة نظري " بمتوسط حسابي (2.61).

### 4. 2 . 3 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

**هل تختلف متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى الضغوط النفسية لدى المكفوفين في مدارس محافظة الخليل باختلاف المتغيرات التالية: العمر، الجنس، درجة الإعاقة، المديرية؟**

**وللإجابة عن هذا السؤال تم تحويله إلى الفرضيات التالية:**

**نتائج الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الضغوط النفسية لدى المكفوفين في مدارس الدمج في محافظة الخليل يعزى لمتغير العمر.**

تم فحص الفرضية الصفرية الأولى بحساب نتائج اختبار "ت" والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في الضغوط النفسية لدى المكفوفين في مدارس الدمج في محافظة الخليل، يعزى لمتغير العمر.

**جدول (4.3): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في الضغوط النفسية لدى المكفوفين في مدارس الدمج في محافظة الخليل يعزى لمتغير العمر**

| العمر | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة"t" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| 15-13 | 78 | 2.9499 | 0.64637 | 2.023 | *0.046 |
| 19-16 | 46 | 3.1640 | 0.51894 | | |

*دال عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يتبين من خلال الجدول السابق أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (2.023)، ومستوى الدلالة (0.046)، أي أنه توجد فروق في الضغوط النفسية لدى المكفوفين في مدارس الدمج في محافظة الخليل تعزى لمتغير العمر. وكانت الفروق لصالح عمر (من 16-19 سنة)، وبذلك تم رفض الفرضية الأولى.

**نتائج الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الضغوط النفسية لدى المكفوفين في مدارس الدمج في محافظة الخليل يعزى لمتغير الجنس.**

تم فحص الفرضية الصفرية الثانية بحساب نتائج اختبار "ت" والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في الضغوط النفسية لدى المكفوفين في مدارس الدمج في محافظة الخليل، يعزى لمتغير الجنس.

**جدول (4.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في الضغوط النفسية لدى المكفوفين في مدارس الدمج في محافظة الخليل يعزى لمتغير الجنس**

| الجنس | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة"t" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| ذكر | 76 | 2.9338 | 0.64428 | 2.343 | *0.021 |
| أنثى | 48 | 3.1806 | 0.51966 | | |

*دال عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يتبين من خلال الجدول السابق أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (2.343)، ومستوى الدلالة (0.021)، أي أنه توجد فروق في الضغوط النفسية لدى المكفوفين في مدارس الدمج في محافظة الخليل، يعزى لمتغير الجنس. وكانت الفروق لصالح الإناث، وبذلك تم رفض الفرضية الثانية.

**نتائج الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الضغوط النفسية لدى المكفوفين في مدارس الدمج في محافظة الخليل يعزى لمتغير درجة الإعاقة.**

تم فحص الفرضية الصفرية الثالثة بحساب نتائج اختبار "ت" والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في الضغوط النفسية لدى المكفوفين في مدارس الدمج في محافظة الخليل؛ يعزى لمتغير درجة الإعاقة.

**جدول (4.5): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في الضغوط النفسية لدى المكفوفين في مدارس الدمج في محافظة الخليل يعزى لمتغير درجة الإعاقة**

| درجة الإعاقة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة"t" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| كف بصري كلي | 23 | 3.4058 | 0.37923 | 3.425 | *0.001 |
| كف بصري جزئي | 101 | 2.9436 | 0.62008 | | |

*دال عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يتبين من خلال الجدول السابق أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (3.425)، ومستوى الدلالة (0.001)، أي أنه توجد فروق في الضغوط النفسية لدى المكفوفين في مدارس الدمج في محافظة الخليل؛ يعزى لمتغير درجة الإعاقة. وكانت الفروق لصالح الكف البصري الكلي، وبذلك تم رفض الفرضية الثالثة.

**نتائج الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة (α ≤0.05) في الضغوط النفسية لدى المكفوفين في مدارس الدمج في محافظة الخليل يعزى لمتغير المديرية.**

ولفحص الفرضية الصفرية الرابعة تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على الضغوط النفسية لدى المكفوفين في مدارس الدمج في محافظة الخليل؛ يعزى لمتغير المديرية.

**جدول (6.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة للضغوط النفسية لدى المكفوفين في مدارس الدمج في محافظة الخليل يعزى لمتغير المديرية**

| المديرية | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| شمال الخليل | 14 | 3.4329 | 0.38043 |
| الخليل | 26 | 3.0583 | 0.52563 |
| جنوب الخليل | 73 | 2.8892 | 0.64866 |
| تربية يطا | 11 | 3.3774 | 0.38267 |

يلاحظ من الجدول رقم (9.4) وجود فروق ظاهرة في الضغوط النفسية لدى المكفوفين في مدارس الدمج في محافظة الخليل، يعزى لمتغير المديرية، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما يظهر في الجدول التالي:

**جدول(7.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في الضغوط النفسية لدى المكفوفين في مدارس الدمج في محافظة الخليل يعزى لمتغير المديرية**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة "ف" المحسوبة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | 5.069 | 3 | 1.690 | 5.000 | *0.003 |
| داخل المجموعات | 40.547 | 120 | 0.338 | | |
| المجموع | 45.616 | 123 | | | |

*دال عند مستوى الدلالة (α ≤0.05)

يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية (5.000) ومستوى الدلالة (0.003)، وهي أقل من مستوى الدلالة (α ≥ 0.05)؛ أي أنه توجد فروق دالة إحصائياً في الضغوط النفسية لدى المكفوفين في مدارس الدمج في محافظة الخليل، يعزى لمتغير المديرية. وكانت الفروق بين شمال الخليل وجنوبه لصالح

شمال الخليل، وبين تربية يطا وجنوب الخليل لصالح تربية يطا، وبذلك تم رفض الفرضية الرابعة. والجدول التالي يبين ذلك.

**الجدول (8.4): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب المديرية**

| المتغيرات | | الفروق في المتوسطات | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|
| شمال الخليل | الخليل | 0.37463 | 0.054 |
| | جنوب الخليل | 0.54373* | 0.002 |
| | تربية يطا | 0.05549 | 0.813 |
| الخليل | شمال الخليل | -0.37463- | 0.054 |
| | جنوب الخليل | 0.16911 | 0.205 |
| | تربية يطا | -0.31914- | 0.130 |
| جنوب الخليل | شمال الخليل | -0.54373-* | 0.002 |
| | الخليل | -0.16911- | 0.205 |
| | تربية يطا | -0.48824-* | 0.011 |
| تربية يطا | شمال الخليل | -0.05549- | 0.813 |
| | الخليل | 0.31914 | 0.130 |
| | جنوب الخليل | 0.48824* | 0.011 |

يلاحظ من الجدول **(8.4)** أن الفروق بين شمال الخليل وجنوبه لصالح شمال الخليل، وبين تربية يطا وجنوب الخليل لصالح تربية يطا، وبذلك تم رفض الفرضية الرابعة.

### 4. 2 .4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

**هل تختلف متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى المكفوفين في مدارس الدمج في محافظة الخليل باختلاف المتغيرات التالية: العمر، الجنس، درجة الإعاقة، المديرية؟**

**وللإجابة عن هذا السؤال تم تحويله إلى الفرضيات التالية:**

**نتائج الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة (α ≤0.05) في الكفاءة الذاتية المدركة لدى المكفوفين في مدارس الدمج في محافظة الخليل، يعزى لمتغير العمر .**

تم فحص الفرضية الصفرية الأولى بحساب نتائج اختبار "ت" والمتوسطات الحسابية، لاستجابة أفراد عينة الدراسة في الكفاءة الذاتية المدركة لدى المكفوفين في مدارس الدمج في محافظة الخليل؛ يعزى لمتغير العمر.

**جدول (9.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في الكفاءة الذاتية المدركة لدى المكفوفين في مدارس الدمج في محافظة الخليل، يعزى لمتغير العمر**

| العمر | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة"t" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| 15-13 | 78 | 3.2700 | 0.51195 | 2.184 | *0.031 |
| 19-16 | 46 | 3.0774 | 0.45070 | | |

*دال عند مستوى الدلالة (α ≤0.05)

يتبين من خلال الجدول السابق أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (2.184)، ومستوى الدلالة (0.031)، أي أنه توجد فروق في الكفاءة الذاتية المدركة لدى المكفوفين في مدارس الدمج في محافظة الخليل؛ يعزى لمتغير العمر. وكانت الفروق لصالح عمر (من 13-15 سنة)، وبذلك تم رفض الفرضية الأولى.

**نتائج الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة (α ≤0.05) في الكفاءة الذاتية المدركة لدى المكفوفين في مدارس الدمج في محافظة الخليل؛ يعزى لمتغير الجنس.**

تم فحص الفرضية الصفرية الثانية بحساب نتائج اختبار "ت" والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في الكفاءة الذاتية المدركة لدى المكفوفين في مدارس الدمج في محافظة الخليل؛ يعزى لمتغير الجنس.

**جدول (10.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في الكفاءة الذاتية المدركة لدى المكفوفين في مدارس الدمج في محافظة الخليل؛ يعزى لمتغير الجنس**

| الجنس | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة"t" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| ذكر | 76 | 3.2639 | 0.50766 | 1.862 | *0.065 |
| أنثى | 48 | 3.0950 | 0.46647 | | |

*دال عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يتبين من خلال الجدول السابق أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (1.862)، ومستوى الدلالة (0.065)، أي أنه لا توجد فروق في الكفاءة الذاتية المدركة لدى المكفوفين في مدارس الدمج في محافظة الخليل يعزى لمتغير الجنس. وبذلك تم قبول الفرضية الثانية.

**نتائج الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الكفاءة الذاتية المدركة لدى المكفوفين في مدارس الدمج في محافظة الخليل؛ يعزى لمتغير درجة الإعاقة .**

تم فحص الفرضية الصفرية الثالثة بحساب نتائج اختبار "ت" والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في الكفاءة الذاتية المدركة لدى المكفوفين في مدارس الدمج في محافظة الخليل؛ يعزى لمتغير درجة الإعاقة.

**جدول (11.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في الكفاءة الذاتية المدركة لدى المكفوفين في مدارس الدمج في محافظة الخليل يعزى لمتغير درجة الإعاقة**

| درجة الإعاقة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة"t" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| كف بصري كلي | 23 | 3.0153 | 0.35448 | 2.498 | *0.016 |
| كف بصري جزئي | 101 | 3.2402 | 0.51656 | | |

*دال عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يتبين من خلال الجدول السابق أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (2.498)، ومستوى الدلالة (0.016)، أي أنه توجد فروق في الكفاءة الذاتية المدركة لدى المكفوفين في مدارس الدمج في محافظة الخليل يعزى لمتغير درجة الإعاقة. وكانت الفروق لصالح الكف البصري الجزئي، وبذلك تم رفض الفرضية الثالثة.

**نتائج الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الكفاءة الذاتية المدركة لدى المكفوفين في مدارس الدمج في محافظة الخليل يعزى لمتغير المديرية.**

ولفحص الفرضية الصفرية الرابعة تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على الكفاءة الذاتية المدركة لدى المكفوفين في مدارس الدمج في محافظة الخليل يعزى لمتغير المديرية.

**جدول (12.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة للكفاءة الذاتية المدركة لدى المكفوفين في مدارس الدمج في محافظة الخليل؛ يعزى لمتغير المديرية**

| المديرية | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| شمال الخليل | 14 | 2.8130 | 0.37339 |
| الخليل | 26 | 3.1346 | 0.38985 |
| جنوب الخليل | 73 | 3.3380 | 0.52113 |
| تربية يطا | 11 | 2.9144 | 0.27099 |

يلاحظ من الجدول رقم (12.4) وجود فروق ظاهرة في الكفاءة الذاتية المدركة لدى المكفوفين في مدارس الدمج في محافظة الخليل؛ يعزى لمتغير المديرية، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما يظهر في الجدول التالي:

**جدول(13.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في الكفاءة الذاتية المدركة لدى المكفوفين في مدارس الدمج في محافظة الخليل؛ يعزى لمتغير المديرية**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة "ف" المحسوبة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | 4.495 | 3 | 1.498 | 6.942 | 0.000* |
| داخل المجموعات | 25.900 | 120 | 0.216 | | |
| المجموع | 30.396 | 123 | | | |

*دال عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية(6.942) ومستوى الدلالة (0.000)، وهي أقل من مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) أي أنه توجد فروق دالة إحصائياً في الكفاءة الذاتية المدركة لدى المكفوفين في مدارس الدمج في محافظة الخليل يعزى لمتغير المديرية.

**الجدول (14.4): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب المديرية**

| المتغيرات | | الفروق في المتوسطات | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|
| شمال الخليل | الخليل | -0.32159-* | 0.039 |
| | جنوب الخليل | -0.52501-* | 0.000 |
| | تربية يطا | -0.10141- | 0.589 |
| الخليل | شمال الخليل | 0.32159* | 0.039 |
| | جنوب الخليل | -0.20342- | 0.058 |
| | تربية يطا | 0.22018 | 0.190 |
| جنوب الخليل | شمال الخليل | 0.52501* | 0.000 |
| | الخليل | 0.20342 | 0.058 |
| | تربية يطا | 0.42360* | 0.006 |
| تربية يطا | شمال الخليل | 0.10141 | 0.589 |
| | الخليل | -0.22018- | 0.190 |
| | جنوب الخليل | -0.42360-* | 0.006 |

يلاحظ من الجدول رقم **(14.4)** أن الفروق بين جنوب الخليل وشماله لصالح جنوب الخليل، وبين الخليل وشمال الخليل لصالح الخليل، وبين جنوب الخليل وتربية يطا لصالح جنوب الخليل، وبذلك تم رفض الفرضية الرابعة.

### 4 . 2 .5 النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

**هل توجد علاقة ارتباطية بين الضغوط النفسية لدى المكفوفين في مدارس الدمج في محافظة الخليل والكفاءة الذاتية المدركة لديهم؟**

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بتحويله إلى الفرضية التالية:

**لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α ≤0.05) بين الضغوط النفسية لدى المكفوفين في مدارس محافظة الخليل والكفاءة الذاتية المدركة لديهم.**

وبذلك تم حساب قيمة معامل الارتباط بيرسون(ر)، والدلالة الإحصائية لاستجابات أفراد عينة الدراسة بين الضغوط النفسية لدى المكفوفين في مدارس الدمج في محافظة الخليل، والكفاءة الذاتية المدركة لديهم، والجدول التالي يبين ذلك:

**جدول رقم (15.4): معامل ارتباط بيرسون والدلالة الإحصائية بين الضغوط النفسية لدى المكفوفين في مدارس الدمج في محافظة الخليل والكفاءة الذاتية المدركة لديهم**

| المتغيرات | | قيمة معامل الارتباط (ر) | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|
| الضغوط النفسية | الكفاءة الذاتية المدركة | -0.743 | *0.000 |

يلاحظ من الجدول (21.4) أن معامل ارتباط بيرسون للدرجة الكلية (0.743)، وبلغ مستوى الدلالة الإحصائية (0.000) وهي قيمة دالة إحصائياً، لذا يتم رفض الفرضية القائلة بعدم وجود علاقة معنوية عند مستوى الدلالة الإحصائية (a≤0.05) بين الضغوط النفسية لدى المكفوفين في مدارس الدمج في محافظة الخليل والكفاءة الذاتية المدركة لديهم، حيث تبين وجود علاقة عكسية بينهما، أي أنه كلما زادت الضغوط النفسية لدى المكفوفين قلل ذلك من الكفاءة الذاتية المدركة لديهم، والعكس صحيح.

## الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات

5. 1 مناقشة النتائج

5. 1. 1 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

5. 1 . 2 نتائج السؤال الثاني

5. 1 . 3 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

5. 1 . 4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

5. 1 . 5 النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس

5. 2 التوصيات

## مناقشة النتائج والتوصيات:

## 5. 1 مناقشة النتائج

هدفت الدراسة التعرف إلى مستوى الضغوط النفسية والكفاءة الذاتية المدركة لدى الطلبة المكفوفين في مدراس الدمج في محافظة الخليل، وتحديد الفروق في مستوى الضغوط النفسية والكفاءة الذاتية المدركة باختلاف العمر، الجنس، درجة الإعاقة، مستوى التحصيل، المديرية، بالاضافة الى التعرف على العلاقة بين الضغوط النفسية والكفاءة الذاتية المدركة لدى الطلبة المكفوفين في مدارس الدمج، وذلك من خلال توضيح المفاهيم النظرية في الفصل الثاني من الدراسة والنتائج التي تم التوصل لها في الفصل الرابع وصولاً إلى تفسير شامل لنتائج الدراسة.

ويعرض هذا الفصل تفسير ومناقشة نتائج الدراسة، ومن ثم استخلاص التوصيات في ضوء النتائج.

### 5. 1. 1 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

ما مستوى الضغوط النفسية لدى المكفوفين في مدارس الدمج في محافظة الخليل ؟

أظهرت نتائج الدرجة الكلية أن الضغوط النفسية لدى المكفوفين في مدارس الدمج في محافظة الخليل جاءت بدرجة متوسطة، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.02) وانحراف معياري (0.608)، وأشارت النتائج إلى أن (5) فقرات جاءت بدرجة عالية و(22) فقرة جاءت بدرجة متوسطة، و(6) فقرات جاءت بدرجة منخفضة. وحصلت الفقرة " أشعر بالقلق من حدوث مكروه للأشخاص الذين يعتنون بي " على أعلى متوسط حسابي (4.40)، ويليها فقرة " أشعر بالملل " بمتوسط حسابي (3.92). وحصلت الفقرة " علاقتي بالمدرسين سيئة " على أقل متوسط حسابي (2.02)، يليها الفقرة " أعاني من فقدان الشهية " بمتوسط حسابي (2.10).

وتعزو الباحثة النتيجة إلى الظروف الاجتماعية التي يعيشها الكفيف، وما تشمله من تذبذب في المعاملة من قبل الأفراد في بيئة الكفيف، فالبعض يشعر بالذنب والبعض بالشفقة والبعض بالنفور من

ذوي الإعاقة، الأمر الذي يؤدي إلى الصراعات الداخلية لديه، ويرجع ذلك إلى عدم الوعي وقلة الثقافة والجهل بالأمور التي تتعلق بذوي الإعاقة في المجتمع المحلي، مما يوثر سلباً على علاقته بالمجتمع من حوله، كما وتعتبر المدرسة العالم الخارجي الأول للكفيف والذي يشكل ضغطاً على الكفيف من حيث عدم مواءمة الأبنية والمناهج والمرافق العامة، والعلاقة مع المعلمين والأقران، الأمر الذي ينعكس سلباً على شخصية الكفيف وتوافقة مع ذاته، وتقييمة لقدراته وإمكانياته، الأمر الذي يؤدي إلى ظهر الضغوط النفسية لديه.

### 5. 1 . 2 نتائج السؤال الثاني:

ما مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى المكفوفين في مدارس الدمج في محافظة الخليل ؟

أظهرت نتائج الدرجة الكلية أن الكفاءة الذاتية المدركة لدى المكفوفين في مدارس الدمج في محافظة الخليل جاءت بدرجة متوسطة، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.19) وانحراف معياري (0.497)، وأشارت النتائج إلى أن (7) فقرات جاءت بدرجة عالية و(27) فقرة جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة " ألتزم بأدب الحديث مع الآخرين " على أعلى متوسط حسابي (4.52)، ويليها فقرة " أتصرف بلباقة في المواقف المدرسية المختلفة " بمتوسط حسابي (4.26). وحصلت الفقرة " أعتمد على أهلي في العلاقات الاجتماعية " على أقل متوسط حسابي (2.37)، يليها الفقرة " أستطيع أن أقنع أي شخص بوجهة نظري " بمتوسط حسابي (2.61).

وتعزو الباحثه النتيجة إلى خبرات الأنابة التي يحصل عليها الفرد من البيئة المحيطة، والانتقادات التي تقليل قيمة أي عمل يمكن أن يقوم الكفيف بإنجازه، ورعاية وعناية الأهل الزائدة التي تجعل الكفيف يعتمد كلياً على الآخرين، وشعورة بعدم القدرة على الاستقلالية والعناية بالذات، بالإضافة الى ما يتعرض له من أساليب الإقناع اللفظي السلبي فيما يتعلق بإمكانياته وقدرته على الإنجاز، بالإضافة إلى البيئة الاكاديمية غير المؤهلة لاستقبال الطلبة المكفوفين في مدارس الدمج، والتي يمكن أن تساعدهم في تقليل فرصة الإعتماد على الذات والاستقلالية.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة العجمية 2010، ودراسة يعقوب 2012.

### 5. 1. 3 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

هل تختلف متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى الضغوط النفسية لدى المكفوفين في مدارس محافظة الخليل باختلاف المتغيرات التالية: العمر، الجنس، درجة الإعاقة، المديرية؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم تحويله إلى الفرضيات التالية:

**مناقشة فرضيات الدراسة**

**مناقشة نتائج الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الضغوط النفسية لدى المكفوفين في مدارس محافظة الخليل؛ يعزى لمتغير العمر.**

أظهرت النتائج وجود فروق في الضغوط النفسية لدى المكفوفين في مدارس محافظة الخليل تعزى لمتغير العمر. وكانت الفروق لصالح عمر (من 16–19 سنة).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى طبيعة المرحلة العمرية، والاحتياجات الجسدية والاجتماعية والنفسية للفرد في هذه المرحلة، وما تفرض عليه من التزمات ومتطلبات لمسايرة البيئة الإجتماعية وتحقيق القبول، والرضى الإجتماعي، والتقدير من الآخرين،بالإضافة لانه مرحلة مهمة تكوين الهوية الشخصية وتحقيق الاستقلالية الذاتية، الأمر الذي ليس بسهل على ذوي الإعاقة البصرية، وخاصة في ضوء المعوقات الإجتماعية والبيئية التي يتعرض لها.

وقد اختلفت هذه النتيجة مع دراسة عبد القادر(2008).

**نتائج الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الضغوط النفسية لدى المكفوفين في مدارس محافظة الخليل؛ يعزى لمتغير الجنس.**

أظهرت النتائج وجود فروق في الضغوط النفسية لدى المكفوفين في مدارس محافظة الخليل يعزى لمتغير الجنس. وكانت الفروق لصالح الإناث.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى تأثير البيئة والثقافة الاجتماعية السائدة في المجتمع تجاه الإناث وخاصة من ذوي الاعاقة حيث تفرض عليها القيود سواء في الإلتحاق بالمدرسة أو التعامل والتواصل مع إفراد المجتمع، إما من منطلق القلق والخوف والعناية الزائده بهم، او من منطلق الخوف من

الوصمة لوجود فتاة من ذوي الإعاقة في العائلة، كما أنهن أقل إحساساً بالأمن والثقة بالنفس لعدم قدرتهن على التواجد بمفردهن في أماكن عامة، وعدم اتاحة الفرصة لهم بذلك ، كما ونجد أن الإناث أكثر قلقاً على مستقبلهن من الذكور نتيجة زيادة ارتباطهن بالأسرة وصعوبة الانفصال عن الأسرة من ناحية أو التفكيرهن المستمر في يحاتهن المستقبلية، هل يمكن ان تتاح لهم فرصة للتعلم الجامعي أم لا؟ هل يمكن ان ينخرطو بسوق العمل أم لا ؟ هل يمكن أن يتزوجن أم لا ؟ كل هذا يمكن أن يجعل الإناث أكثر قلقاً على المستقبل وأكثر إحساساً بالضغوط النفسية.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة محمد 2010، واختلفت مع دراسة عبد القادر 2008، ودراسة هليل 2004.

**نتائج الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الضغوط النفسية لدى المكفوفين في مدارس محافظة الخليل؛ يعزى لمتغير درجة الإعاقة.**

أظهرت النتائج وجود فروق في الضغوط النفسية لدى المكفوفين في مدارس محافظة الخليل، يعزى لمتغير درجة الإعاقة. وكانت الفروق لصالح الكف البصري الكلي.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة فقدان الكفيف الكلي الإستقلالية الشخصية وإعتماده على الآخرين بشكل دائم في حياته، وعدم توفر المواءمة الفيزيقية والاجتماعية في البيئة المحيطة به، والتي يمكن ان تساعده إلى حدا ما على تحقيق الإستقلالية، كما وأن موقف الشفقة اتجاه ذوي الاعاقة البصرية من قبل الاخرين، وعدم وعي المجتمع بكيفية التعامل معه يزيد من شعورة بالنقص وعدم القدرة على الإنجاز، في حين أن نظرة المجتمع أقل سلبية لذوي الكف البصري الجزئي، وإتاحة الفرصة لهم على الإستقلالية والإعتماد على الذات بشكل أكبر من ذوي الإعاقة الكلية، حيث ان البقايا البصرية تتيح لهم فرصة للإعتماد على الذات وخاصة في امورهم الحياتية.

واختلفت هذه النتيجة مع دراسة محمد 2010.

**نتائج الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة (α ≤0.05) في الضغوط النفسية لدى المكفوفين في مدارس محافظة الخليل يعزى لمتغير المديرية.**

أظهرت النتائج وجود فروق ظاهرة في الضغوط النفسية لدى المكفوفين في مدارس محافظة الخليل يعزى لمتغير المديرية وكانت الفروق بين شمال الخليل وجنوبه لصالح شمال الخليل، وبين تربية يطا وجنوب الخليل لصالح تربية يطا.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى طبيعة الثقافة السائدة في المجتمع تجاه ذوي الإعاقة البصرية وما مدى تقبلهم في إطار الأسرة والمجتمع، بالإضافة إلى مستوى الخدمات والموائمة المقدمة لهم حيث أنها في المدينة أكثر منها بالقرى والمناطق النائية، بالإضافة إلى أن المؤسسات العاملة مع الإشخاص ذوي الإعاقة سواء التعليمية أو التأهيلية متواجدة بالمدينة أكثر من القرى، وبالقرى أكثر من المناطق النائية أو البعيدة عن مركز المدينة.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة البرعاوي 2001، واختلفت مع دراسة هليل 2004.

### 5. 1 . 4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

**هل تختلف متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى المكفوفين في مدارس محافظة الخليل باختلاف المتغيرات التالية: العمر، الجنس، درجة الإعاقة، المديرية؟**

**وللإجابة عن هذا السؤال تم تحويله إلى الفرضيات التالية:**

**مناقشة نتائج الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة (α ≤0.05) في الكفاءة الذاتية المدركة لدى المكفوفين في مدارس الدمج في محافظة الخليل يعزى لمتغير العمر.**

اظهرت النتائج وجود فروق في الكفاءة الذاتية المدركة لدى المكفوفين في مدارس الدمج في محافظة الخليل يعزى لمتغير العمر. وكانت الفروق لصالح عمر (من 13–15 سنة).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى طبيعة المرحلة العمرية والاحتياجات الاجتماعية والنفسية والجسدية للفرد في هذه المرحلة أقل منها بالمرحلة التالية، بالإضافة الى أن المسؤوليات والتوقعات من المجتمع لهذه المرحلة العمرية أقل، وتدني المتطلبات الاجتماعية والأكاديمية مقارنة بالمرحلة العمرية التالية.

وقد اختلفت هذه النتيجة مع دراسة العجمية 2010.

**نتائج الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الكفاءة الذاتية المدركة لدى المكفوفين في مدارس الدمج في محافظة الخليل؛ يعزى لمتغير الجنس.**

أظهرت النتائج عدم وجود فروق في الكفاءة الذاتية المدركة لدى المكفوفين في مدارس الدمج في محافظة الخليل؛ يعزى لمتغير الجنس.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى البيئة الأكاديمية والاجتماعية المتشابه، بالإضافة إلى خبرات الإتقان والقدرات وظروف التأهيل والبيئة المحيطة المشتركة، وتشابه الاستثارة الانفعالية التي يتواجد فيها كلا الجنسين، وحجم توقعات الاشخاص المحيطين بذوي الإعاقة تكون نفسها بأختلاف الجنس.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الحمران وطلافحة 2013، ودراسة خليفه وعبد الخالق وعلي 2011، ودراسة المساعيد 2011، ودراسة العجمي 2010، ودراسة النصاصرة 2009، ودراسة الزق 2009، ودراسة عبد الله 2006، واختلفت مع دراسة عوض ومحمد 2013، ودراسة اليوسف 2013، ودراسة Mohamadari 2012، ودراسة الرفوع وآخرون 2009، ودراسة لاروس وراتيل وآخرون 2006.

**نتائج الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الكفاءة الذاتية المدركة لدى المكفوفين في مدارس الدمج في محافظة الخليل؛ يعزى لمتغير درجة الإعاقة.**

أظهرت النتائج وجود فروق في الكفاءة الذاتية المدركة لدى المكفوفين في مدارس الدمج في محافظة الخليل؛ يعزى لمتغير درجة الإعاقة. وكانت الفروق لصالح الكف البصري الجزئي.

وتعزو الباحثة النتيجة إلى وجود خبرات الاتقان في حياته الأفراد ذوي الإعاقة الجزئية أكبر من الأفراد ذوي الإعاقة البصرية الكلية، بالإضافة إلى أن حاجتهم للموائمة الفيزيقية والاجتماعية أقل من ذوي

الإعاقة البصرية الكلية، ودرجة تقبل المجتمع والأسرة لهم أكبر من ذوي الإعاقة البصرية الكلية باعتبارهم أكثر قدرة على إعتمادهم على أنفسهم، والإعاقة أقل تأثير وظهور على الشكل الخارجي لهم.

**نتائج الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الكفاءة الذاتية المدركة لدى المكفوفين في مدارس الدمج في محافظة الخليل؛ يعزى لمتغير المديرية.**

أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في الكفاءة الذاتية المدركة لدى المكفوفين في مدارس الدمج في محافظة الخليل؛ يعزى لمتغير المديرية، وكانت الفروق بين جنوب الخليل وشماله لصالح جنوب الخليل، وبين الخليل وشمال الخليل لصالح الخليل، وبين جنوب الخليل وتربية يطا لصالح جنوب الخليل.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى الخبرات الإيجابية التي يتعرض لها الكفيف في المناطق الأكثر موائمة وإمكانيات خدمة ذوي الإعاقة، والاستثارة الانفعالية الايجابية التي يتعرض لها الفرد في البيئات الأكثر تقبل ووعي فيما يتعلق بالطلبة ذوي الاعاقة البصرية، بالإضافة إلى توفر الوسائل والإمكانيات التي تسهم في تطوير وتنمية قدرات الطلبة المكفوفين للوصول بهم للإستقلالية والإعتماد على الذات وتطوير القدرات الشخصية، الأمر الذي يعزز خبرات النجاح، وبالتالي تكوين اتجاهات ايجابية لقدرات الفرد وامكانياته.

### 5. 1 . 5 النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس

**هل توجد علاقة ارتباطيه بين الضغوط النفسية لدى المكفوفين في مدارس الدمج في محافظة الخليل والكفاءة الذاتية المدركة لديهم؟**

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بتحويله إلى الفرضية التالية:

**لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الضغوط النفسية لدى المكفوفين في مدارس محافظة الخليل والكفاءة الذاتية المدركة لديهم.**

وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطيه بين الضغوط النفسية لدى المكفوفين في مدارس الدمج في محافظة الخليل والكفاءة الذاتية المدركة لديهم، حيث تبين وجود علاقة عكسية بينهما.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن ما يتعرض له الفرد من ضغوط تؤثر سلباً على إدراكه لذاته وقدراته ونمط شخصيته، كما ويؤدي إلى استثارة إنفعالية شديدة توثر سلباً على الكفاءة الذاتية لذوي الاعاقة

البصرية، في حين أن توفر الدعم والمساندة والتقبل لذوي الإعاقة البصرية يسهم في إدراك الأيجابي للذات وقدرات وبالتالي تقليل مستوى الضغوط النفسية وارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لذى الطلبة المكفوفين.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة شامبنج وزملائه 2012، ودراسة موني وزملاؤه 2008، دراسة مطر 2005، ودراسة مطر 2005، ودراسة كارديماس وكلانتيزي 2004.

## 5. 2 التوصيات

– تطوير برامج ارشادية لذوي الاعاقة البصرية التي ترفع مستوى الكفاءة الذاتية لدى الطلبة المكفوفين وتقلل مستوى الضغوط النفسية.

– تقديم الدعم النفسي والاجتماعي للطلبة ذوي الإعاقة البصرية.

– تأهيل وإعداد المعلمين والطلبة من غير ذوي الاعاقة لدمج الاشخاص ذوي الاعاقة في المدارس بحيث يسهل التعامل والتواصل معهم وتقبلهم.

– زيادة الوعي والتثقيف حول الإعاقة البصرية والأشخاص ذوو الإعاقة البصرية وكيفية التعامل والتواصل الصحيح معهم بطريقة تدعم شخصيتهم، وتزيد من ثقتهم بأنفسهم وقدراتهم وتساوي بين الذكور والإناث.

– الدعوة على الصعيد السياسي والاجتماعي لتطبيق القوانين واللوائح الواردة في القانون الفلسطيني الخاص بالأشخاص ذوي الإعاقة لدعم حقهم بالحياة المتكافئة كغيرهم من الاشخاص من غير ذوي الاعاقة.

– إجراء المزيد من الدراسات حول مفهوم الذات والكفاءة الذاتية والضغوط النفسية للأشخاص ذوي الاعاقة البصرية، والصعوبات التي تواجه دمج الاشخاص ذوي الاعاقة في المدارس لتطوير استراتيجيات وخطط تطويرية للتغلب على هذه الصعوبات.

## المراجع:

### المراجع العربية


أبو حطب، صالح (2003): **الضغوط النفسية، وأساليب مواجهتها كما تدركها المرأة الفلسطينية في محافظة غزة**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عين شمس بالتعاون مع جامعة الأقصى: غزة.

أبو دلو، جمال (2008): **الصحة النفسية**. الطبعة الاولى، دار اسامة: عمان.

ابو هاشم، السيد محمد (1994). **اثر التغذية الراجعة على فاعلية الذات**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

احمد، محمد (2002): **مدى فاعلية برنامج ارشادي في تنمية مستوى النضج لدى المكفوفين**. رسالة دكتوراة، جامعة المنوفيه: مصر.

البيلاوي، ايهاب (2001): **قلق الكفيف**، تشخيصه وعلاجه، دار الرشاد: القاهرة.

البحراوي، احمد (2002): **الضغوط النفسية والاجتماعية المدرسية وأساليب المواجهة لدى طلبة وطالبات المرحلة الإعدادية**. رسالة ماجستير، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس: القاهرة.

بدوي، منى (2001) أثر برنامج تدريبي في الكفاءة الأكاديمية الطلابية للطلاب على فاعلية الذات. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، لعدد (29) 151 – 280.

البرعاوي، أنور (2001). **الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة، وعلاقتها ببعض المتغيرات**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الاسلامية: غزة – فلسطين.

توق، محي الدين، وعدس، عبد الرحمن (2003). **اسس علم النفس التربوي**، دار الفكر: عمان.

الجبور، حنان (2002): **فاعلية الذات لدى المدخنين والكحولين**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية: عمان.

جرير، سارا زيف (2008): **ادارة الضغوط من أجل النجاح**. ترجمة مكتبة جرير، مكتبة جرير.

الحديدي، منى (1998): **مقدمة في الإعاقة البصرية**. الطبعة الاولى، دار الفكر: عمان.

حمدي، نزيه وداود، نسيمة (2000). علاقة الفاعلية الذاتية المدركة بالاكتئاب لدى طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الاردنية، مجلة الدراسات العلوم التربوية 27 (1) 342- 357.

الحمران، محمد والطلافحة، فراس (2013): أثر تدريس وحدة تعليمية وفقاً لنموذج التفاعل المعرفي الانفعالي على تنمية الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية)**، 27 (6)، 1224-1256.

الخشرمي، سحر (2004): دمج الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية: دراسة مسحية لبرامج الدمج في المملكة العربية السعودية، مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الاسلامية، 16(2) 325-367.

الخطيب، جمال (2004): **تأثيرات الدمج على القبول الاجتماعي للأطفال ذوي الحاجات الخاصة**. كلية العلوم التربوية، الجامعة الاردنية: عمان.

الخطيب،جمال (2003) **تعديل السلوك الانساني**، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع: الكويت.

خليفة، سهام وعلي، نبيلة وعبد الخالق، شادية (2011): كفاءة الذات وأساليب مواجهة الضغوط لدى طلاب المرحلة الثانوية. **مجلة البحث العلمي في التربية**،(2) 792 - 815.

داود، نسيمة وحمدي، نزية (1997): العلاقة بين مصادر الضغوط التي يعاني منها الطلبة ومفهوم الذات لديهم. **مجلة العلوم والتربية**،24 (2) 364- 381.

دخان، نبيل والحجار، ابراهيم (2006): الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة الإسلامية وعلاقتها بالصلابة النفسية لديهم. **مجلة العلوم الاسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، 14(2)** 369-398.

دسوقي، راوية (1996): النموذج النسبي للعلاقة بين المساندة الاجتماعية وضغوط الحياة، والصحة النفسية لدى المطلقات. **مجلة علم النفس**،، العدد (39)، 44-59.

الرشيدي، هارون (1999): **الضغوط النفسية: طبيعتها – نظرياتها – برامج لمساعدة الذات في علاجها**. الأنجلو العربية: القاهرة.

الرشيدي، غازي والمعيلي، بدور (2003): دمج المكفوفين في المدارس الثانوية العادية بدولة الكويت دراسة استطلاعية لأراء حالات المكفوفين في الدمج بالمدارس الثانوية العادية. **المجلة التربوية**، جامعة الكويت، 17 (66) 44-103.

الرفوع، محمد والقيسي، تيسير والقرارعة، أحمد (2009): علاقة الكفاءة الذاتية المدركة بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية في الاردن. **المجلة التربوية**، 23 (92)، 181-209.

الروسان، فاروق (1998). **قضايا ومشكلات في التربية الخاصة**. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان: الاردن.

الزق، أحمد (2009): الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة الاردنية في ضوء متغير الجنس والكلية والمستوى الدراسي. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 10 (2) 37-58.

الزيات، فتحي (2001): **البنية العاملية للكفاءة الذاتية الاكاديمية ومحدداتها**. سلسلة علم النفس المعرفي، 6(2).

الزيات، فتحي (2001): **علم النفس المعرفي مداخل النماذج ونظريات**.الطبعة الاولى، دار النشر الجامعات: مصر.

السرطاوي، زيدان، الشخص، عبد العزيز (1998): **بطارية قياس الضغوط النفسية واساليب المواجهة والاحتياجات الاولية لاولياء امور المعوقين**. دار الكتاب: الامارات العربية المتحدة.

السمادوني، شوقية (1993): **الضغوط النفسية لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة وعلاقتها بتقدير الذات**. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الزقازيق – فرع بنها.

السيد، نهلة (2010): الكفاءة الذاتية المدركة والدافع للانجاز لدى طالبات الصف الاول ثانوي المتأخرات دراسياً والعاديات. **مجلة دراسات الطفولة**، العدد (2). 283 – 308.

سيسالم، كمال (1997): **المعاقون بصرياً، خصائصهم ومناهجهم**. الطبعة الأولى، الدار المصرية اللبنانية: القاهرة.

سيسالم، كمال (2001): **الدمج في فصول ومدارس التعليم العام**. دار الكتاب الجامعي: العين.

الشافعي، إبراهيم (2005): الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالكفاءة المهنية والمعتقدات التربوية والضغوط النفسية لدى المعلمين وطلاب كلية المعلمين بالمملكة العربية السعودية. **المجلة التربوية– مجلس النشر العلمي– جامعة لكويت**، 19 (75) 131–194.

الشاوي، سليمان (2010): استراتيجيات المواجهة وعلاقتها بالضغوط النفسية لدى طلاب المرحلة الجامعية في مدينة الرياض. **مجلة رسالة الخليج العربي**، العدد (118) 287– 311.

الشبول، أنور (2004): **إستراتيجية التدبير وأثرها على الكفاءة الذاتية المدركة، ومركز الضبط لدى عينة من ذوي التحصيل المرتفع والمنخفض في المرحلة الاساسية العليا**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا: عمان.

شقير، زينب (2002): **الشخصية السوية والمضطربة: نظريات الشخصية – السوماتوسايك – السيكوسوماتك – اضطرابات الاكل – العصاب والذهان**. الطبعة الثانية، مكتبة النهضة المصرية: القاهرة.

الطريري، عبد الرحمن (1994). **الضغط النفسي – مفهومة – تشخيصة – طرق علاجه ومقاومته**. الطبعة الاولى، مكتبة العبيكان: الرياض.

الطلاع، عبد الرؤوف (2000): **الضغوط النفسية، وعلاقتها بالأمراض السيكوسوماتية لدى الأسرى الفلسطينيين المحررين من السجون الإسرائيلية**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عين شمس بالتعاون مع جامعة الأقصى: غزة.

عبد الرحمن، محمود (1998). **نظريات شخصية**. دار قباء للطباعة والنشر: القاهره.

عبد العزيز، سعيد (2008): **إرشاد الاحتياجات الخاصة.** الطبعة الأولى الاصدار الثاني، دار الثقافة: عمان.

عبد القادر، رسمية (2008): الضغوط النفسية لدى العاملين في مجال الصحة النفسية في محافظات شمال فلسطين. **مجلة جامعة القدس المفتوحة**، عدد (13)، 155-197.

عبد الله، جابر (2006): الذكاء الوجداني وعلاقته بالكفاءة الذاتية واستراتيجيات مواجهة الضغوط لدى معلمي المرحلة الابتدائية. **دراسات عربية في علم النفس**، 5 (3).

عبد المعطي، حسن (2006): **ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها**. زهراء الشرق: القاهرة.

عبيد، ماجدة (2000): **المبصرون لآذانهم (المعاقون بصرياَ)**. الطبعة الاولى، دار الصفاء: عمان.

عثمان، فاروق (2001): **القلق، وإدارة الضغوط النفسية**. دار الفكر العربي: القاهرة.

العجمية، فخرية (2010): **مصادر الدعم الاجتماعي وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة لدى المكفوفين في سلطنة عمان**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية: الاردن.

العزة، سعيد (2001): **التربية الخاصة لذوي الإعاقة العقلية والبصرية والسمعية والحركية**. الدار العلمية الدولية ودار الثقافة: عمان.

عواد، أحمد (1994): المعاقون بصريا في ميدان التربية الخاصة. **مجلة معوقات الطفولة – جامعة الأزهر**، مجلد الثالث، العدد الأول.

عوض، دعاء ومحمد، نرمين (2013): الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بالمسئولية الاجتماعية في ضوء بعض المتغيرات لدى طلاب كلية التربية جامعة الاسكندرية. جامعة الطفيلة التقنية، **دراسات عربية في علم النفس**، مجلد (12)، عدد (2)، 191-232.

غانم، محمد (2006): **الضغوط الاجتماعية والنفسية لدى الطفل**. المكتبة المصرية: الاسكندرية، القاهرة.

الغرير، أحمد (2008): **التعامل مع الضغوط النفسية**. دار الشرق: عمان.

الغرير، احمد وأبو أسعد، أحمد (2009): **التعامل مع الضغوط النفسية**. دار الشروق للنشر والطباعة: عمان، الاردن.

الفايد، حسين (2001): الدور الليبنامي للمساندة الاجتماعية في العلاقة بين ضغوط الحياة المرتفعة و أعراض الأكتئاب. **دراسات في الصحة النفسية**، الطبعة الاولى، المكتب الجامعي الحديث: الاسكندرية: ص ص 330-375.

فونتانا، ديفيد (1989): **الضغوط النفسية – تغلب عليها وأبدأ الحياة**. (ترجمة: حمدي الفرماوي ورضا أبو سريع، مراجعة: فؤاد أبو حطب)، مكتبة الأنجلو المصرية: القاهرة.

القريطي، عبد المطلب (1996): **سيكولوجيا ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم**. دار الفكر العربي: القاهرة.

القريطي، عبد المطلب (2001): **سيكولوجيا ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم**. الطبعة الثالثة، دار الفكر العربي، القاهرة: جمهورية مصر العربية.

القريوتي، يوسف واخرون (2001): **المدخل الى التربية الخاصة**. الطبعة الثانية، دار القلم للنشر والتوزيع: الامارات العربية المتحدة.

قطامي، يوسف وعدس، عبد الرحمن (2002) **علم ا4لنفس العام**. دار الفكر للطباعة والنشر: عمان.

كامل، سهير (1998): **سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة**. مركز الاسكندرية للكتاب: الاسكندرية.

الكحلوت، عماد والكحلوت، نصر (2006): الضغوط المدرسية، وعلاقتها بأداء معلمي التكنولوجيا بالمرحلة الأساسية. **المؤتمر العلمي الأول لكلية التربية**، المجلد الأول، عدد خاص، ديسمبر، جامعة الأقصى: غزة.

مجيد، سوسن (2008): **اتجاهات معاصرة في رعاية وتنمية مهارات الأطفال ذوي الاحتياجات**. الطبعة الأولى دار الصفاء: عمان.

محمد، أمل (2010): الضغوط النفسية لدى الاطفال المكفوفين جزئيا وعلاقتها بالتفاعل الاجتماعي. **دراسات الطفولة**، عدد (3) 336-338.

محمد، عادل (2004): **الإعاقة الحسية**. الطبعة الاولى، دار الرشاد: القاهرة.

مركز الإحصاء الفلسطيني، 2011: مقر مركز الإحصاء الفلسطيني: رام الله.

المساعيد، أصلان (2011): التفكير العلمي عند طلبة الجامعة وعلاقته بالكفاءة الذاتية العامة في ضوء بعض المتغيرات. **مجلة الجامعة الإسلامية**، 19 (1) 679-707.

مصطفى، عماد (2006): احداث الحياة الضاغطة واساليب مواجهتها والشعور بالوحدة النفسية لدى عينه من طلاب وطالبات الجامعة بمصر والسعودية. **المؤتمر السنوي الثالث عشر**، مركز الارشاد النفسي، جامعة عين شمس، 432 – 518.

مطر، عبد الفتاح (2005): **الضغوط النفسية وعلاقتها بفعالية الذات العامه والنوعية لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة**. كلية التربية، جامعة بني سويف: القاهرة.

النصاصرة، فؤاد (2009):**الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بقلق الامتحان في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافيه لدى الطلبة الثانوية العامة**. رسالة الماجستير غير منشوره، جامعة اليرموك: الاردن.

نصر الله، عمر (2002): **الأطفال ذو الاحتياجات الخاصة وتأثيرهم على الأسرة والمجتمع**، الطبعة الأولى، دار وائل: عمان.

هليل، شرين (2004): **بعض انتماءات الأطفال في مرحلة التعليم الأساسي، وعلاقتها بالضغوط النفسية**. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدارسات العليا للطفولة: القاهرة.

الهيئة الفلسطينية المستقلة لحقوق المواطن (2006): **حقوق المعوقين في المجتمع الفلسطيني**. سلسلة تقارير خاصة (47)، 70-74.

يحيى، ندى (1998): **مصادر ومستوى الضغط النفسي وعلاقتها بالروح المعنوية كما يراها معلمو وكالة الغوث في منطقة نابلس**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح: نابلس.

يعقوب، نافذ (2012): الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بدافعية الاجاز والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كليات جامعة الملك خالد. المملكة العربية السعودية، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 31 (3) 71-103.

يوسف، جيهان (2000): تحديد حجم كف البصر. **اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين**، النشرة الدورية، العدد (61).

اليوسف، رامي (2013): المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية والتحصيل الدراسي. جامعة حائل المملكة العربية السعودية، **مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، 21 (1) 327-365.

**المراجع الاجنبية**

Akanbi, S. gundokun M. (2006). **Effectiveness of self-efficacy strategies as methods of reducing test anxiety of studend nurses in ogbomoso north local Government area**. Oyo state, Nigeria, African, Journal of cross-cultural psychology and sport facilitation (AJCPSF), VOL8: 18-26.

Bandura, A. (1977). **Self-effficacy: Toward a unifying theory of behavioral change**. Psychological Review, (84)), 191-215.

Bandura, A. (1986). **Social foundation of thougth and Action, englem wood cliffs prentice hall.** Abstract international, vol.56.

Bandura A. (1987). **Social foundations of thought and action: A social cognitive theory.** N J: print ice-Hall.

Brown, R. (2008). **Family Quality of Life and Disability**. A. Comparative Study, Joumal on Intellection Reseaarch, V 48.

Chapman, Elizabeth, K, and Stone, Juliet, M. (1988): **The Visually Handicapped Child in Your Classroom.**

Chunping, N., Xiwen, L., Qianzhen, H., Afili, L., Bo, W. & Young ping, Y. (2012). **Relationship between coping, self-esteem, individual factors and**

**mental health among Chinese nursing students**: A mathed case-control study, Nurse Education Tdoday, 30: 338-343.

Diehl, A. & pront, M. (2000).**Effects of posttraumatic Stress Disorder and Child Sexual Abuse on Self-Efficacy Development**. American Journal of Orthopsyehiatry, Vol.72, Lssue 2, p. 262,4p.

Folkmen, S., & Lazarus, R. (2005). **If it changes it must be a process study of emotion and oping during three stages of a college examination,** Journal of Personality and Social Psychology, 48, 150-170.

Freud, A, (2010) **Life Stress And depression mood among adolescents**: examining a cognitive – affective mediation model, Journal of Social & Clinical Psychology 20 (3).

Karademas, E. c. & Kalantzi-Aziz, A. (2004). **The stress process, self-efficacy expectation, and Psychological health.** Personality and Individual Differences, 37: 1033-1043.

Landine, J. and stewart, J. (2000): **Relationship between meta-congnition, motivation.** Locus of self-efficacy and academic achievement, Canadian journal of counseling vol 32: 200.

Larose, S. Ratelle, C. Guay, F. Senecal, C. & Harvey, M. (2006). " **Trajectories of science self- efficacy beliefs during the college transition and academic and vocational adjustment in science and technology programs".** Educational Research and Valuation. 12 (4).

Lorentzen ,steinar (2010): **Groub therapy in community mental health centers: A Norwegian survey**. Journal of Nordic Psychology 62 (3).

Maddux, J (1987). **Self-Efficacy Theory and Resarch.** Applications in Clincal and Social Cognititve Theory, Engl. Wood Cliffs. NJ, Rentic-Hal.

Moeini, B., Shafu, F., Hidamia, A., Babau, G., Brashk, B., & Allahverdipour, H., (2008) **Perceived Stress, Self-efficacy and its relations to psychological well-being status in Iranian male high school students, Social Behavior and Personality**, vol. 36 (2), 257-266.

Mohamadari, G. (2012). **Comparative study of a relationships between general perceived self efficacy and test anxiety with academic achievement**

**of male and female students, Social and Behavioval Sciences**, (69), 2119-2123.

Montilha, Rita &nTemporini, Edmea & Nobre, Maria & Jose, Newton (2000): **Inclusion of visually impaired students: characteristics and perceptions of school students**, Center of Study and Research in Rehabilitation (CEPRE), University of Campinas, Brasil, ICEVI Conference, Leeuwenhorst Congress Centre, Netherlands.

Weiten & Lioyd, M. (1997). **Psychology applied modern life (3$^{th}$ed.).** pacific Grove, ca: Brooks/ cole.

Woolfolk, Anita. E. (1998 ). **Educational Psychology. 7$^{th}$. Ed**. Boston, Allyn & Bacon. ( P.P 130 – 145 ).

Wolffe, K., & Sacks, S. Z. (1997). **The lifestyles of blind, low vision, and sighted youths: A quantitative comparison.** Journal of Visual Impairment and Blindness, 91, 245-257.

## فهرس الملاحق:


| الرقم | عنوان الملحق | الصفحة |
|---|---|---|
| 1 | قائمة بأسماء المحكمين | 104 |
| 2 | مقياس الضغوط النفسية للمكفوفين | 105 |
| 3 | مقياس الكفاءة الذاتية المدركة للمكفوفين | 108 |
| 4 | كتاب تسهيل المهمة | 111 |

**ملحق (1): قائمة بأسماء المحكمين لتحكيم مقياسي الضغوط النفسية والكفاءة الذاتية المدركة لدى الطلبة المكفوفين في مدارس الدمج**

| م | الاسم | جهة العمل |
|---|---|---|
| .1 | د. أميرة الريماوي | جامعة القدس |
| .2 | د. محمد شعيبات | جامعة القدس |
| .3 | د. تيسير عبد الله | جامعة القدس |
| .4 | د. اياد الحلاق | جامعة القدس |
| .5 | د. اشرف ابو خيران | جامعة القدس |
| .6 | د. عبد الناصر السويطي | جامعة الخليل |
| .7 | د. كامل كتلو | جامعة الخليل |
| .8 | أ. فايز الفسفوس | جامعة القدس المفتوحة |

## ملحق رقم (2): مقياس الضغوط النفسية للمكفوفين

عزيزي الطالب/ ة

بغرض الحصول على درجة الماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي جامعة القدس فيما يلي مجموعة من العبارات التي تقيس **الضغوط النفسية للمكفوفين** لدى المكفوفين، لذا أرجو منكم قراءة كل فقرة قراءة دقيقة والإجابة عنها بوضع إشارة ( × ) تحت البديل المقابل لها، والذي تراه/ ترينه مناسباً، ويمثل مدى انطباقه عليكم .

علماً أن هذه المعلومات ستعامل بسرية تامة، وستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط .

العمر: ☐ 13 – 15 سنة ☐ 16 – 19 سنة

الجنس: ☐ ذكر ☐ انثى

درجة الاعاقة: ☐ كف بصري كلي ☐ كف بصري جزئي

المديرية: ☐ شمال الخليل ☐ الخليل ☐ جنوب الخليل ☐ تربية يطا

ولكم وافر الاحترام والتقدير،،

الباحثة: عزيزة جمال رجبي

# مقياس الضغوط النفسية

| الرقم | الفقرات التي تقيس الضغوط النفسية لدى المكفوفين | مستوى الضغوط النفسية | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | دائماً | غالباً | أحياناً | نادراً | أبداً |
| .1 | أستغرق بأحلام اليقظة ( السرحان ). | | | | | |
| .2 | أتعامل بعنف مع من يثير غضبي. | | | | | |
| .3 | لا أستطيع مصارحة الاخرين بمشكلاتي. | | | | | |
| .4 | الآخرين يتوقعون مني اكثر مما استطيع. | | | | | |
| .5 | أجد صعوبة في تحمل المسؤولية. | | | | | |
| .6 | علاقتي بالمدرسين سيئة. | | | | | |
| .7 | أشعر أن المعلم/ة لا يهتم بي. | | | | | |
| .8 | أعاني من صعوبة بالنوم. | | | | | |
| .9 | زملائي لا يحبونني. | | | | | |
| .10 | يناديني زملائي بألقاب لا أحبها. | | | | | |
| .11 | أعاني من فقدان الشهية . | | | | | |
| .12 | أفضل البقاء وحيداً. | | | | | |
| .13 | يسيطر علي الخجل عندما أكون في جماعة. | | | | | |
| .14 | يضايقني أنني سريع الغضب. | | | | | |
| .15 | أشعر بالقلق من حدوث مكروه للأشخاص الذين يعتنون بي. | | | | | |
| .16 | أشعر بالملل. | | | | | |
| .17 | لا أعرف كيف أعبر عن نفسي بوضوح. | | | | | |
| .18 | أفتقر الى روح المرح والدعابة. | | | | | |

| الرقم | الفقرات التي تقيس الضغوط النفسية لدى المكفوفين | مستوى الضغوط النفسية | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | دائماً | غالباً | أحياناً | نادراً | أبداً |
| .19 | احطم الاشياء الموجودة حولي عند الغضب. | | | | | |
| .20 | أشعر بالكسل لأداء المهام التي تطلب مني. | | | | | |
| .21 | أعاني من قلة المرافق الحيوية التي تتناسب مع إعاقتي. | | | | | |
| .22 | لدي مشكلة في السيطرة على اندفاعي. | | | | | |
| .23 | أجد نفسي في مواقف مربكة. | | | | | |
| .24 | لدي شعور بعدم الامان. | | | | | |
| .25 | ابكي بسرعة دون سبب معروف. | | | | | |
| .26 | أشعر بأن لدي مشكلات أكثر من الاخرين. | | | | | |
| .27 | من الصعب علي أن أتحدث لجمهور كبير. | | | | | |
| .28 | أدائي الاكاديمي سيء. | | | | | |
| .29 | أشارك في الانشطة المدرسية المختلفة. | | | | | |
| .30 | لدي حركات لا ارادية يصعب علي السيطرة عليها. | | | | | |
| .31 | أشعر أن الاعاقة البصرية تقف حاجزاً أمام التعامل مع الأشخاص المبصرين. | | | | | |
| .32 | أشعر بالخجل عند الاصطدام بالأشياء امام الاخرين. | | | | | |
| .33 | أشعر أن المعلمين يتعاملون معي من منطق الشفقة. | | | | | |

## ملحق رقم (3)

### مقياس الكفاءة الذاتية المدركة للمكفوفين

عزيزي الطالب/ ة

بغرض الحصول على درجة الماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي جامعة القدس فيما يلي مجموعة من العبارات التي تقيس **الضغوط النفسية للمكفوفين** لدى المكفوفين، لذا أرجو منكم قراءة كل فقرة قراءة دقيقة والإجابة عنها بوضع إشارة ( × ) تحت البديل المقابل لها، والذي تراه/ ترينه مناسباً، ويمثل مدى انطباقه عليكم .

علماً أن هذه المعلومات ستعامل بسرية تامة، وستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط .

العمر: ☐ 13 – 15 سنة ☐ 16 – 19 سنة

الجنس: ☐ ذكر ☐ انثى

درجة الاعاقة: ☐ كف بصري كلي ☐ كف بصري جزئي

المديرية: ☐ شمال الخليل ☐ الخليل ☐ جنوب الخليل ☐ تربية يطا

ولكم وافر الاحترام والتقدير،،

الباحثة: عزيزة جمال رجبي

## مقياس الكفاءة الذاتية المدركة للمكفوفين

| الرقم | الفقرات التي تقيس الكفاءة الذاتية المدركة لدى المكفوفين | مستوى الكفاءة الذاتية | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | دائماً | غالباً | أحياناً | نادراً | أبداً |
| .1 | أجد صعوبة في معرفة إجابات الأسئلة التي تطرح علي. | | | | | |
| .2 | لدي احساس أني أتلك قدرات خاصة. | | | | | |
| .3 | لدي القدرة على مواجهة الأحداث المفاجئة. | | | | | |
| .4 | أشعر أني سأحقق خططي المستقبلية. | | | | | |
| .5 | أستطيع أن أقنع أي شخص بوجهة نظري. | | | | | |
| .6 | هناك مهارات أعجز عن امتلاكها. | | | | | |
| .7 | لدي القدرة على حل المشكلات التي تواجهني. | | | | | |
| .8 | أحب المواقف التي فيها قدر كبير من التحدي. | | | | | |
| .9 | أتجنب محاولة تعلم الأشياء الجديدة عندما تبدو صعبة لي. | | | | | |
| .10 | أنسحب عند الحديث عن القدرات الشخصية. | | | | | |
| .11 | أتقبل اعاقتي البصرية. | | | | | |
| .12 | أفضل إيجاد جماعة من المعاقين بصرياً للتفاعل معهم. | | | | | |
| .13 | أحافظ على توازني اثناء الحركة. | | | | | |
| .14 | إعاقتي هي سبب تعرضي للمخاطر. | | | | | |
| .15 | أشعر بالارتباك عند حضوري أي مناسبات . | | | | | |
| .16 | أتعلم باستقلالية دون مساعدة الآخرين. | | | | | |
| .17 | أستطيع اداء واجباتي المدرسية بالوقت المحدد. | | | | | |
| .18 | أستطيع التعبير عن انفعالاتي للآخرين. | | | | | |

| الرقم | الفقرات التي تقيس الكفاءة الذاتية المدركة لدى المكفوفين | مستوى الكفاءة الذاتية | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | دائماً | غالباً | أحياناً | نادراً | أبداً |
| .19 | أقدم المساعدة للآخرين عند الحاجة. | | | | | |
| .20 | ألتزم بأدب الحديث مع الآخرين. | | | | | |
| .21 | ينتابني شعور بالقلق في غرفة الصف. | | | | | |
| .22 | أستطيع أن أحسن من مستواي الدراسي عندما أريد ذلك. | | | | | |
| .23 | أنفذ توجيهات المعلم. | | | | | |
| .24 | أتصرف بلباقة في المواقف المدرسية المختلفة. | | | | | |
| .25 | من السهل عليّ تحقيق أهدافي مع أهلي. | | | | | |
| .26 | أعتمد على أهلي في العلاقات الاجتماعية. | | | | | |
| .27 | أشارك أهلي في وضع الخطط المستقبلية. | | | | | |
| .28 | أحاول لفت انتباه أهلي للمشكلات التي أعايشها. | | | | | |
| .29 | أشعر انني مهم بالنسبة لزملائي. | | | | | |
| .30 | أقوم بجميع النشاطات مع زملائي. | | | | | |
| .31 | أشعر أن جسمي لا يختلف عن أجسام زملائي. | | | | | |
| .32 | اتصرف بشكل مناسب في المواقف الاجتماعية. | | | | | |
| .33 | أعتمد على الآخرين في حل مشكلاتي الخاصة. | | | | | |
| .34 | أرى بأني قادر على تحقيق مكانة اجتماعية أفضل من أقراني. | | | | | |

## ملحق رقم (4): كتاب تسهيل المهمة:

بسم الله الرحمن الرحيم

Al-Quds University
Faculty of Educational Sciences
Graduate Studies Programs

جامعة القدس
كلية العلوم التربوية
برامج الدراسات العليا

الرقم: ب د ع/15/02/165/46
التاريخ: 2015/02/17

حضرة السادة وزارة التربية والتعليم العالي المحترمين،،

رام الله والبيرة،،

الموضوع: تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،

تقوم الطالبة **عزيزة جمال رجبي** ورقمها الجامعي (21310007)، برسالة بعنوان

**" الضغوط النفسية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة لدى الطلبة المكفوفين في مدارس الدمج"**

في برنامج الارشاد النفسي والتربوي، يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه والتعاون معها.

**شاكرين لكم حسن تعاونكم**

**الدكتور عفيف زيدان**
**منسق برنامج الارشاد النفسي والتربوي**

17-02-2015

Telfax 02-2794913 -Jerusalem P.O. Box 20002

## فهرس الجداول:


| الرقم | عنوان الجدول | الصفحة |
|---|---|---|
| 3.1 | توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة | 63 |
| 3.2 | نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات استمارة الضغوط النفسية لدى المكفوفين | 63 |
| 3.3 | نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات استمارة الكفاءة الذاتية المدركة لدى المكفوفين | 65 |
| 4.1 | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة للضغوط النفسية لدى المكفوفين في مدارس الدمج في محافظة الخليل | 71 |
| 4.2 | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة للكفاءة الذاتية المدركة لدى المكفوفين في مدارس الدمج في محافظة الخليل | 73 |
| 4.3 | نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في الضغوط النفسية لدى المكفوفين في مدارس الدمج في محافظة الخليل يعزى لمتغير العمر | 75 |
| 4.4 | نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في الضغوط النفسية لدى المكفوفين في مدارس الدمج في محافظة الخليل يعزى لمتغير الجنس | 76 |
| 4.5 | نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في الضغوط النفسية لدى المكفوفين في مدارس الدمج في محافظة الخليل يعزى لمتغير درجة الإعاقة | 76 |
| 4.6 | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة للضغوط النفسية لدى المكفوفين في مدارس الدمج في محافظة الخليل يعزى لمتغير المديرية | 77 |
| 4.7 | نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في الضغوط النفسية لدى المكفوفين في مدارس الدمج في محافظة الخليل يعزى لمتغير المديرية | 77 |

| الرقم | عنوان الجدول | الصفحة |
|---|---|---|
| 4.8 | نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب المديرية | 78 |
| 4.9 | نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في الكفاءة الذاتية المدركة لدى المكفوفين في مدارس الدمج في محافظة الخليل يعزى لمتغير العمر | 79 |
| 4.10 | نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في الكفاءة الذاتية المدركة لدى المكفوفين في مدارس الدمج في محافظة الخليل يعزى لمتغير الجنس | 80 |
| 4.11 | نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في الكفاءة الذاتية المدركة لدى المكفوفين في مدارس الدمج في محافظة الخليل يعزى لمتغير درجة الإعاقة | 80 |
| 4.12 | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة للكفاءة الذاتية المدركة لدى المكفوفين في مدارس الدمج في محافظة الخليل يعزى لمتغير المديرية | 81 |
| 4.13 | نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في الكفاءة الذاتية المدركة لدى المكفوفين في مدارس الدمج في محافظة الخليل يعزى لمتغير المديرية | 81 |
| 4.14 | نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب المديرية | 82 |
| 4.15 | معامل ارتباط بيرسون والدلالة الإحصائية بين الضغوط النفسية لدى المكفوفين في مدارس الدمج في محافظة الخليل والكفاءة الذاتية المدركة لديهم | 83 |

**فهرس المحتويات:**

إقرار:.....أ

شكر وتقدير.....ب

الملخص:.....ج

Abstract:.....هـ

**الفصل الاول: خلفية الدراسة وأهميتها**.....1

1.1 مقدمة الدراسة.....2

2.1 مشكلة الدراسة .....4

3.1 أهمية الدراسة.....4

4.1 أهداف الدراسة.....5

5.1 أسئلة الدراسة.....5

1. 6 فرضيات الدراسة:.....6

7.1 مصطلحات الدراسة .....7

8.1 حدود الدراسة:.....8

**الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة**.....9

2. 1. 2 أنواع الضغوط:..... 11

2 .1. 3 مصادر الضغوط النفسية وأسبابها:..... 11

2. 1. 4 نموذج كوبر حول بيئة الفرد كنموذج للضغوط:..... 12

2. 1. 5 مكونات الضغوط النفسية وعواملها:..... 12

2. 1. 6 أساليب التعامل مع الضغوط : ..... 13

2. 1. 7 النظريات المفسرة للضغوط: ..... 13

2. 2 الكفاءة الذاتية المدركة Perceived Self – efficacy ..... 20

2. 2. 1 مفهوم الكفاءة الذاتية: ..... 20

2. 2. 2 أنواع الكفاءة الذاتية:..... 22

2. 2. 3 مصادر الكفاءة الذاتية:..... 22

2 . 2 .4 مكونات الكفاءة الذاتية:..... 23

2 . 2 .5 أبعاد الكفاءة الذاتية: ..... 24
2 . 2 . 6 تأثير كفاءة الذات على سلوك الإنسان: ..... 24
2 . 3 الإعاقة البصرية..... 25
2. 3. 1 مفهوم الإعاقة البصرية:..... 25
2 . 3 . 2 أسباب الإعاقة البصرية: ..... 27
2 . 3. 3 مظاهر الإعاقة البصرية:..... 28
2 . 3 . 4 خصائص الأفراد المكفوفين:..... 28
2. 3. 5 تصنيف المكفوفين: ..... 32
2 . 3 . 6 مشاكل المكفوفين: ..... 33
2. 3. 7 أصناف ردود الفعل للمكفوفين: ..... 35
2. 3. 8 نسبة انتشار الإعاقة البصرية:..... 35
2. 4 الدمج:..... 37
2 .4 .1 مفهوم الدمج:..... 37
2 . 4 . 2 تطور حركة دمج ذوي الإعاقة البصرية: ..... 37
2. 4 .3 أسباب تطور مدارس الدمج الشامل: ..... 38
2. 4. 4 إعداد مدارس الدمج الشامل Perparing for Indasive Schools. ..... 39
2. 4 .5 أهداف الدمج: ..... 40
2 . 4. 6 الفوائد التي يجنيها الطلاب من عملية الدمج:..... 40
2.4.7 أنواع الدمج التربوي: ..... 41
2. 4. 8 برنامج التعليم الجامع في فلسطين: ..... 42
2. 5 الدراسات السابقة..... 44
2 . 5 . 1 الدراسات المتعلقة بالضغوط النفسية:..... 44
2. 5 . 2 الدراسات المتعلقة بالكفاءة الذاتية المدركة: ..... 47
2. 5. 3 الدراسات المتعلقة بالعلاقة بين الضغوط النفسية والكفاءة الذاتية ..... 53
2 . 5. 4 الدراسات المتعلقة بذوي الاعاقة البصرية:..... 55
2. 6 التعقيب على الدراسات السابقة..... 58

**الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات**..... 61
3. 1 منهج الدراسة..... 62
3. 2 مجتمع الدراسة..... 62
3. 3 وصف مجتمع الدراسة..... 63
3. 4 عينة الدراسة..... 63
3 .5 وصف متغيرات أفراد عينة الدراسة..... 63
3. 6 أدوات الدراسة..... 64
3. 6 إجراءات تطبيق الدراسة..... 67
3. 7 متغيرات الدراسة..... 68
3. 8 المعالجة الإحصائية..... 68
**الفصل الرابع: نتائج الدراسة**..... 69
4. 1 تمهيد..... 70
4. 2 نتائج أسئلة الدراسة..... 71
4. 2 . 1 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:..... 71
4. 2. 2 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ..... 73
4. 2 . 3 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:..... 74
4. 2 .4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:..... 78
4 . 2 .5 النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: ..... 82
**الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات**..... 84
5. 1 مناقشة النتائج..... 85
5. 1. 1 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول..... 85
5. 1 . 2 نتائج السؤال الثاني:..... 86
5. 1. 3 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:..... 87
5. 1 . 4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع..... 89
5. 1 . 5 النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس ..... 91
5. 2 التوصيات ..... 92

المراجع: ..... 93
فهرس الملاحق:..... 103
فهرس الجداول: ..... 112