التكيف النفسي الاجتماعي لدى عينة من الطلبة ذوي الإعاقة البصرية المدمجين وغير المدمجين في الأردن

لين حكم الحطاب *

تاريخ تسلم البحث 2015/2/7 تاريخ قبوله 2015/5/17

ملخص: تعنى الدراسة الحالية بدراسة الفروق بين الطلبة المعاقين بصريا المدمجين، وغير المدمجين باختلاف درجاتهم على مقياس التكيف النفسي الاجتماعي، من خلال تقسيم العينة، والبالغ عددها (50) طالبا وطالبة من المعاقين بصريا في الصفوف (الثامن، التاسع والعاشر) إلى مجموعتين، مدمجين في المدارس العادية في محافظة مأدبا، وغير مدمجين في أكاديمية المكفوفين في عمان، للعام الدراسي (2015/2014). وهدفت إلى مقارنة الفروق في التكيف النفسي الاجتماعي لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية في مدارس الدمج حسب متغيري الجنس، ودرجة الإعاقة، كما هدفت إلى مقارنة الفروق في التكيف النفسي الاجتماعي لدى الطلاب غير المدمجين حسب متغيري الجنس والصف. وتم تطبيق أداة الدراسة وهي مقياس التكيف النفسي الاجتماعي على جميع أفراد العينة. وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا في متوسط درجات الطلاب المدمجين وغير المدمجين على مقياس التكيف النفسي الاجتماعي، وكذلك أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا في متغير التكيف النفسي الاجتماعي لدى الطلاب المدمجين، وغير المدمجين حسب متغيرات الجنس، ودرجة الإعاقة، والصف. (150).

الكلمات المفتاحية: التكيف النفسي الاجتماعي، إستراتيجية الدمج، المعاقين بصريا.

مقدمة: تبدلت في الآونة الأخيرة مواقف المجتمعات من المعاقين، مع تبدل النظرة الاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة، فقد لجأت بعض المجتمعات قديما إلى عزل ذوي الاحتياجات الخاصة اجتماعيا، وهجره، والابتعاد عنه، كأنَّه شرٌّ من شرور الحياة، وتبعا لقوانين (جستنيان) لا يتمكن المعاقون من التملك والإرث، كما أن قوانين (لوكورجوس) الروماني، و(سولون) الأثني كانت تسمح بالتخلص ممن بهم نقص جسدي، فكانت السلال تباع قديماً بشكل علني في أسواق (اسبرطة) و(أثينا)؛ ليوضع فيها الأطفال المشوهون خارج حدود البلاد؛ فيموتوا جوعاً أو تلتهمهم الحيوانات المفترسة.

أما في العصور الوسطى حيث ظهور الديانات، وما تحمله من قيم العدل، والتسامح، والإخاء، والمساواة، وحق كل فرد في الحياة، فقد أفسحت الكنيسة لهذه الفئة العيش في رحابها، فكان المعاقون يوضعون بدافع من الرحمة، والشفقة في ملاجئ خاصة، فيطعمون وينامون حتى يقضي الله أمرًا كان مفعولا. وعندما جاء الإسلام لم تغفل الشريعة الغراء هذه الفئة، ودور الجماعة الإسلامية في رعايتهم، والأخذ بأيديهم، والتراحم معهم.

* قسم العلوم التربوية، جامعة الامير سلمان بن عبد العزيز، الرياض، السعودية.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

Psychosocial Adaptation in a Sample of Students with Visual Disabilities in Mainstream and Regular Schools

Leen Al- Hattab, Department of Counseling and Educational Psychology, Salman bin Abdul-Aziz University, Riyadh, KSA.

Abstract: This study aims to find the differences between the merged visually impaired students who are in built-in schools and regular schools, according to their scores on the psychosocial adaption scale through dividing the study sample of (50) visually impaired students (8^{th}, 9^{th} and10^{th} grades) into two groups; mixed in mainstream schools and visually impaired specialized schools in (2014/2015). The study also aimed to compare groups with psychosocial adaption according to the variables of sex and degree of disability, by applying psychosocial adaption at sample scale. The results showed a lack of statistically significant differences in the average scores of psychological and social adaption of students with visual impairment in the built-and the merged schools. The results also showed no statistically significant differences in psychological and social adaption of students with visual disabilities in mainstream schools in light of sex and degree of disability variables. Finally several recommendations have been proposed.

Keywords: Psychosocial Adaption, Mainstreaming Strategy, The Visually Impaired.

وبدأت الكثير من دول العالم حديثا، بدمج ذوي الاحتياجات الخاصة من ذوي الإعاقات البسيطة، في البرامج التربوية للأطفال العاديين. وكذلك تركز أكثر الدول على الدمج بمفهومه الشامل (الدمج الأكاديمي، والاجتماعي، والمهني)؛ مما يساعد هذه الفئة على الاندماج، والعيش حياة أقرب ما تكون إلى الطبيعية، وهذا يمثل منتهى التعامل الإنساني، وحقهم في العيش كأي إنسان له ما له، وعليه ما عليه، من أجل بناء مجتمعا متكاملا له الحق في العيش الكريم.

وتقوم سياسة الدمج على ثلاثة افتراضات أساسية، تتمثل في أنها توفر بشكل تلقائي خبرات التفاعل بين ذوي الاحتياجات الخاصة، وأقرانهم العاديين، وتؤدي إلى زيادة فرص التقبل الاجتماعي لذوي الاحتياجات الخاصة من قبل الأطفال العاديين، وتتيح فرصاً كافية لنمذجة أشكال السلوك السليم الصادرة عن أقرانهم العاديين (عمرو، 2001).

والدمج في جوهره مفهوم اجتماعي أخلاقي، نابع من حركة حقوق الإنسان ضد التصنيف والعزل لأي فرد بسبب إعاقته، إلى جانب تزايد الاتجاهات المجتمعية نحو رفض الوصمة الاجتماعية للأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة، فسياسة الدمج هي التطبيق التربوي للمبدأ العام، الذي يوجه خدمات التربية نحو تطبيع وجود الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العامة مع الأطفال العاديين (بصلات، 2003).

وقد تعددت التعريفات التي طرحها الباحثون لمفهوم الدمج، منها:

- التكامل الاجتماعي، والتعليمي للأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة، والأطفال العاديين في الفصول العادية، وجزء من اليوم الدراسي على الأقل (شقير، 2002).
- إتاحة الفرص للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة؛ للانخراط في نظام التعليم الخاص، كإجراء للتأكيد على مبدأ تكامل الفرص في التعليم (الحسيني،2007).
- دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس، أو الفصول العادية مع أقرانهم العاديين، وتقديم خدمات التربية الخاصة، والخدمات المساندة لهم (العجمي ومجاهد،2002).
- تقديم خدمات للمتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة، من خلال برامج التربية الخاصة في مؤسسات التعليم العام، وتوفير المعلمين المتخصصين، والمعلمين المساعدين، والخدمات المساعدة، وتوفير برامج تعليمية مساند،ة تساعدهم على تحقيق نواتج تعلم ايجابية (القارسي، 2002).
- وضع الأطفال المعاقين عقليا بدرجة بسيطة في المدارس الابتدائية العادية، واتخاذ الإجراءات التي تضمن استفادتهم من البرامج التربوية المُقدَّمة في هذه المدارس (كوافحة وعبد العزيز، 2003).
- تعليم المعاقين في المدارس العادية مع أقرانهم العاديين، وإعدادهم للعمل في المجتمع مع العاديين (يحيى،2006).

فالدمج بمفهومه الواسع لا يعني إدماج ذوي الاحتياجات الخاصة في برامج التعليم فحسب، إنما دمجهم في أوجه النشاط، ومناحي الحياة العامة التي تشمل: السكن، والعمل، والحياة الاجتماعية والزواج، والتربية، والرياضة...، ويعد هذا أفضل مقارنةً مع عزلهم، وإبعادهم عن الاندماج الاجتماعي. ووضعت كثير من التشريعات، والقوانين لحفظ حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة، وهذا نجده في منشورات منظمة العمل الدولية، ما يدعو إلى ضرورة تفهم أصحاب العمل، والمجتمع العادي، والعمل على إجراءات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في الوظيفة، والحياة الاجتماعية (الأشقر، 2003).

وهناك أشكال متعددة لعملية الدمج التربوي، من أهمها أولا: الدمج المكاني، ويتمثل في اشتراك مؤسسة، أو مدرسة تربية خاصة، مع مدرسة عادية بالبناء المدرسي فقط، وتكون للمؤسسة، أو للمدرسة التربية الخاصة خططها الدراسية الخاصة، وأساليب تدريب، وهيئة تدريس خاصة بها تختلف عن المدرسة العادية؛ ثانيا: الدمج التربوي أو الأكاديمي: يتمثل باشتراك الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، مع الطلبة العاديين في مدرسة واحدة، تشرف عليها نفس الهيئة التعليمية، وضمن نفس البرنامج الدراسي، وهذه الحالة تقتضي وجود اختلاف في مناهج الدراسة المعتمدة، والأساليب، والوسائل المستخدمة (يحيى،2006؛ صادق،2006).

وتعددت الاتجاهات نحو إستراتيجية الدمج، منها ما هو معارض بشدة، حيث كانت وجهة نظرهم، أن يتعلم الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة في مراكز ومعاهد خاصة. ومنها ما هو مؤيد للدمج؛ لأثره الإيجابي في تعديل اتجاهات المجتمع نحو الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة، وبالتالي يتخلصون من عزلتهم. ومنها ما هو محايد يؤيد دمج الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة بدرجة بسيطة فقط، وذوي الإعاقات الشديدة يتلقون تعليمهم وتدريبهم في مراكز خاصة بالطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة (العجمي ومجاهد، 2002).

التكيف النفسي الاجتماعي:

إنّ الفرد في أثناء عملية التكيف يستجيب لنوعين من المتطلبات: "متطلبات خارجية، وأخرى داخلية، فالمتطلبات الخارجية تشير إلى متطلبات البيئة الخارجية، ومتطلبات الأشخاص الآخرين في هذه البيئة، أما المتطلبات الداخلية فتشير إلى الحاجات الجسمية، إضافة إلى الحاجات الاجتماعية مثل: الحاجة إلى رفقة الآخرين، والقبول الاجتماعي، والإحساس بتقدير الذات، والتقدير الاجتماعي، والحاجة إلى الحب (الأطرش، 2000).

فعملية التكيف النفسي الاجتماعي تتناول جميع الجوانب الداخلية، والخارجية للفرد، بغرض إشباع الحاجات الشخصية، والاجتماعية لديه.

والأساس لعدم التكيف النفسي، هو وجود حالة من صراع انفعالي يعاني منه الفرد، وينشأ هذا الصراع نتيجة وجود دوافع مختلفة توجه الفرد وجهات متباينة. وبناء على ذلك، تستلزم دراسة التكيف النفسي، ومعرفة العمليات التي يستطيع الأفراد عن طريقها التغلب على حاجتهم، وعلى عجزهم، والتغلب على المعوقات التي تقف في طريقهم، فالشخص المتكيف هو الذي يقف من المشكلات موقفاً ايجابياً بنّاءً، أي أنه يواجه العوامل التي تسبب له المشكلات، ويحاول التغلب عليها في حدود إمكاناته، فهو يعالج العوامل المسببة للمشكلة بثقة، وتحدد ثقة الفرد بنفسه مدى إدراكه للمواقف التي يمر بها، ومدى قدرته على مواجهتها (الشيخ، 2002).

وتقوم التربية، والتنشئة الاجتماعية السليمة الخالية من مواقف القلق، والخوف، والتهديد الجسمي، والنفسي في مرحلة الطفولة بدورٍ رئيسي في بناء شخصية الفرد، من حيث إشباع الحاجات الأساسية لديه، سواء أكانت الجسمية البيولوجية، أم حاجاته

النفسية المتمثلة في الحب والحنان، والعطف، والشعور بالأمن، وكذلك حاجته إلى التقدير، والاحترام (غراب،2007).

وتختلف الإعاقة البصرية عن غيرها من حالات الإعاقة من حيث سماتها وخصائصها، ومن حيث قدرة المعوقين بصرياً على التواصل، والتفاعل الاجتماعي، وبالتالي فإنّ تفاعلهم مع الوسط المحيط سيعرضهم إلى الكثير من المواقف، التي تؤثر في تكيفهم، وتفاعلهم الاجتماعي، وكذلك مفهومهم لذاتهم. والإعاقة البصرية تؤثر في سلوك الفرد المعوق، وانفعالاته، وهذا ما جعل العالم أدلر (Adler) يقول: إن الشعور بالنقص العضوي يدفع الإنسان إلى البحث عن وسائل تخفف من شعوره بالمذلة والضيق. وهكذا تعمل النفس جاهدة تحت ضغط الشعور الذي يعانيه المرء من فكرته عن ضعفه على زيادة القدرة على الإنتاج والعمل (موسى وسليمان، 2010).

ووجدت بعض الدراسات أنّ الأطفال ذوي الإعاقة البصرية يفتقرون للمهارات الاجتماعية، التي تمكنهم من الاندماج مع المبصرين، وكذلك لديهم بعض الحركات غير المناسبة (النمطية)، بالإضافة إلى الاتجاهات السلبية من قبل المبصرين، التي تقوم بدور كبير في القبول، والتفاعل الاجتماعي لذوي الإعاقة البصرية في المدرسة العادية، ولا تكون عملية الدمج ناجحة إذا لم يؤخذ بعين الاعتبار القبول الاجتماعي، والتفاعل الاجتماعي بين الطلبة المعاقين بصريا والمبصرين، وإلى توفير المواد، والأدوات اللازمة لنجاح عملية الدمج،والتفاعل الاجتماعي (شنيكات، 2014).

وهنالك غياب واضح للدراسات التي تناولت التكيف النفسي الاجتماعي عند المعوقين بصريا، وإنْ وجدت بعض الدراسات التي تناولت العوامل النفسية، والاجتماعية للمعاقين بصريا، وكانت معظمها تركز على الفروق بين المبصرين، والمكفوفين. فقد هدفت دراسة شنيكات (2014) إلى التعرف على مستوى القبول، والتفاعل الاجتماعي للطلبة المكفوفين المدمجين في المدارس الحكومية، بالإضافة إلى معرفة تأثير متغيرات الدراسة، وهي: الجنس، والصف الدراسي، ومستوى الإعاقة، على مستوى القبول، والتفاعل الاجتماعي للطلبة المكفوفين. وتكونت عينة الدراسة من (100) طالب وطالبة، وأظهرت النتائج، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفاعل الاجتماعي للطلبة تعزى لمستوى الإعاقة، وجاءت الفروق لصالح مستوى الإعاقة الجزئية، وكذلك أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على متغيري الجنس، والصف.

وهدفت دراسة راجكونوار ودوتا (Rajkonwar& Dutta, 2014) الى التعرف على التكيف، ومستوى الطموح، ومفهوم الذات الأكاديمي لدى المعاقين بصريا، وتكونت عينة الدراسة من 400 طالب وطالبة في مدرسة خاصة للمعاقين بصريا في ولاية اسام، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغير التكيف تعزى للجنس.

وفي دراسة قامت بها عواد وشريت (2012)، هدفت إلى التعرف على مستوى المهارات الاجتماعية لدى الأطفال العاديين، ونظرائهم من المعوقين بصرياً، والتعرف على طبيعة الفروق في المهارات الاجتماعية فيما بين الأطفال العاديين، والمعوقين بصرياً، وطبيعة الفروق فيما بين الذكور، والإناث من الأطفال العاديين، والمعوقين بصرياً، وتكونت عينة الدراسة من (85) طفلاً وطفلة في الأردن. وطبق على أفراد العينة مقياس المهارات الاجتماعية لدى الأطفال العاديين والمعوقين بصرياً، وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في المجموع الكلى للمهارات الاجتماعية ومكوناتها الفرعية التفاعل الاجتماعي والمشاركة الاجتماعية وإدراك مشاعر الآخرين وعواطفهم بين الذكور والإناث من الأطفال المعوقين بصرياً.

وهدفت (ابو زيتون ومقدادي 2012) الى التعرف على مستويات الشعور بالأمن لدى الطلبة المعاقين بصرياً الملتحقين في مدرسة المكفوفين الثانوية، وإلى التعرف على أثر متغيرات شدة الإعاقة (ضعاف البصر، والمكفوفين) واستخدام التكنولوجيا، والتحصيل، والتفاعل بين شدة الإعاقة، واستخدام التكنولوجيا، والتفاعل بين شدة الإعاقة، والتحصيل) على الشعور بالأمن لديهم. وتكونت عينة الدراسة من 46 طالبا معاقا بصرياً من الملتحقين في مدرسة خاصة بالمعاقين بصريا.. وأشارت النتائج إلى أن درجة الشعور بالأمن كانت متوسطة لدى المعاقين بصريا. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود دلالة إحصائية لمتغيرات شدة الإعاقة، واستخدام التكنولوجيا، والتحصيل، والتفاعل بين شدة الإعاقة.

وفي راسة برادان وسوني (Pradhan& Soni, 2011) التي هدفت الى التعرف على مستوى التكيف والقلق لدى المعاقين بصريا، وتكونت عينة الدراسة من (400) طالب وطالبة من المعاقين بصريا في مدرسة بيم بهوي للمكفوفين في مدينة بوبانسوار، وتوصلت النتائج الى أنه لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية في تكيف المعاقين بصريا تعزى لمتغير الجنس.

وفي دراسة موسى وسليمان (2010) التي هدفت الى معرفة العلاقة الارتباطية بين مفهوم الذات الاجتماعي، والتكيف النفسي، والاجتماعي، التي تعزى لمتغير الجنس لدى المعوقين بصرياً، وتألفت عينة البحث من (85) كفيفاً وكفيفة، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور، والإناث المعوقين بصرياً في مفهوم الذات الاجتماعي، والتكيف النفسي، والاجتماعي.

وهدفت دراسة نيلام (Neelam, 2009) الى دراسة الإمكانات الإبداعية وعلاقتها بمفهوم الذات، ومركز الضبط للطلاب ضعاف البصر الذين يدرسون في المدارس العامة، أظهرت النتائج ان الطلاب في المدارس العامة كانوا يظهرون طلاقة اعلى في اللغة، ومفهوم ذات أعلى مقارنة بالذين يدرسون في المدارس الخاصة.

وفي دراسة كيمارولي ووانج ((Cimarolli, &Wang, 2006 التي هدفت إلى التعرف على الفروق في الدعم الاجتماعي بين

المعاقين بصرياً الموظفين، وغير الموظفين. وتكونت العينة من (97) معاقا بصرياً من الموظفين، وغير الموظفين. وبينت النتائج أنّ المعاقين بصرياً الموظفين أكثر إيجابية، وأقل سلبية، أما غير الموظفين فظهرت لديهم بشكل قليل أعراض القلق، ولكنهم على مستوى عال من الرضا عن الحياة.

وفي دراسة (Knight, 2001) التي هدفت إلى معرفة أثر الإعاقة البصرية في نظام الدعم الاجتماعي، وأثر ذلك في تقدير الذات في ولاية كاليفورنيا، تكونت عينة الدراسة من (21) من المعاقين بصرياً، ومن ضعاف البصر المراهقين (15) طالبة، و(6) طلاب، حيث كانت أعمارهم ما بين (64- 18) سنة، استخدم الباحث مقياس روزنبرج، لقياس تقدير الذات. وأشارت النتائج إلى ارتفاع في مستوى تقدير الذات لصالح الإناث، وقد حصل الذكور على أعلى درجة في العزلة من الإناث، ومن النتائج أيضا حصل الذكور على أعلى نسبة من العزلة العاطفية.

دراسة هورويتز، وليونارد، ورينيهاردي (Horowitz, Leonard, Reinhardi, 2000) التي هدفت إلى قياس أثر برنامج تدريبي في مهارات التكيف على الوظيفة النفس -اجتماعية لدى مجموعة من الأفراد المكفوفين. وتكونت عينة الدراسة من (395) مكفوفا. وأظهرت النتائج وجود أثر ذي دلالة إحصائية للبرنامج في تحسين المهارات النفس- اجتماعية، وكذلك أظهرت النتائج بأنّ تكيف المشاركين الذين يعيشون مع بعضهم، أفضل من الذين يعيشون وحدهم، في حين لم تظهر النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية في التكيف تبعاً لمتغير العمر.

وقام تتشانغ وسكالر (Chang& Schaller, 2000) بدراسة هدفت إلى معرفة آراء المكفوفين حول الدعم الاجتماعي الذي يقدمه الأهل لهم في أمريكا، حيث تكونت عينة الدراسة من (12) كفيفاً من كلا الجنسين، تراوحت أعمارهم ما بين (20 – 14) سنة، وقد أظهرت النتائج أنّ المشاركين حصلوا على الدعم العاطفي الذي يحقق التكيف الاجتماعي.

وفي دراسة كندي، وشكللا، وفريكسل (Kenndy, 1997، shukla &fryxell) كان الهدف منها مقارنة بين الأفراد ذوي الإعاقة المدمجين في الصفوف العادية، والأفراد ذوي الإعاقة غير المدمجين من ناحية التفاعلات الاجتماعية في ولاية نيورك، وتكونت عينة الدراسة من (16) طالبا موزعين بالتساوي على المدارس العادية، ومراكز التربية الخاصة، ووجدت الدراسة أن الطلبة المعوقين الذين يدرسون في الصوف العادية، يتفاعلون مع الطلبة، ويكونون صداقات مقارنة بالطلبة المعوقين، والموجودين في مراكز التربية الخاصة.

وهدفت دراسة القريوتي (1988)، المعنونة بـ"أثر شدة الإعاقة والجنس ونوع المدرسة في القلق الظاهر عند المعاقين بصرياً في المدارس الأردنية"، إلى تعرف أثر شدة الإعاقة، والجنس، ونوع المدرسة في القلق الظاهر لدى المعاقين بصرياً في المدارس الأردنية. وتكون مجتمع الدراسة من الطلبة المعاقين بصرياً كافة، والموجودين في مراكز التربية الخاصة، والمدارس العادية في الأردن، في العام الدراسي 1988–1987، الذين تفاوتت أعمارهم ما بين 22–13 سنة، حيث بلغ عددهم (98) مفحوصا، منهم (51) من الذكور، و(47) من الإناث، وعدّوا جميعا عينة الدراسة. وأشارت النتائج إلى ما يلي: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية على متغير القلق الظاهر تعزى للجنس، أو لشدة الإعاقة، أو لنوع المدرسة لدى المعاقين بصريا؛ ولا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية للتفاعل بين متغيرات شدة الإعاقة، والجنس، ونوع المدرسة في القلق الظاهر. وفيما يتعلق بتوزيع أفراد الدراسة على فئات القلق الظاهر، فإن النتائج تشير في مجملها إلى أنّ غالبية أفراد الدراسة، وبغض النظر عن شدة إعاقتهم، وجنسهم، ونوع المدرسة الملتحقين بها، لا يعانون من مستوى شديد من القلق.

مشكلة الدّراسة وأسئلتها:

للدمج قواعد وشروط علمية، وتربوية لا بدّ أن تتوافر قبل، وأثناء، وبعد تطبيقه، ورغم وجود المعارضين فإنّ مبدأ الدمج أصبح قضية تربوية ملحة في مجال التربية الخاصة، وأكثر ما يخشاه المؤيدون لمبدأ الدمج هو حرمان الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة من التسهيلات، والخدمات، والرعاية الخاصة سواء التربوية، أم النفسية، أم الاجتماعية، أم مساعدات أخرى.

ومن الأسباب التي دعت الباحثة إلى اختيار هذه المشكلة، ودراستها أنها لاحظت من خلال زياراتها الميدانية لمراكز، ومدارس التربية الخاصة في الاردن شريحة كبيرة من المعاقين بصريا، تعاني من عدم قدرتها على التكيف، وذلك لأنّ الاهتمام، والمساندة المقدمة إلى المعوقين بشكل عام، والمعوقين بصرياً بشكل خاص، ما تزال دون المستوى المطلوب، حيث تفرض الإعاقة البصرية على الفرد المعوق بصرياً مجموعة من الضغوطات النفسية، والاجتماعية، والتربوية التي تؤثر بشكل أو بآخر على مدى تكيفه مع ذاته من جهة، ومع مجتمعه بكافة مؤسساته من جهة أخرى.

ومن هنا جاءت أهمية إجراء مثل هذه الدراسة؛ للتأكيد على أهمية دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم الطلبة العاديين؛ لتعزيز التكيف النفسي الاجتماعي الايجابي لهم سواء في البيت أم المدرسة، أم المجتمع الذي يعيشون فيه.

لذا ستتركز مشكلة الدراسة الحالية في محاولة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين الطلبة المعاقين بصريا المدمجين، وغير المدمجين باختلاف درجاتهم على مقياس التكيف النفسي الاجتماعي؟

2- هل توجد فروق دالة إحصائيا في متغير التكيف النفسي الاجتماعي لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية في مدارس الدمج في ضوء متغيري الجنس ودرجة الإعاقة؟

3- هل توجد فروق دالة إحصائيا في متغير التكيف النفسي الاجتماعي لدى الطلبة المعاقين بصريا، غير المدمجين حسب متغير الجنس؟

4- هل توجد فروق دالة إحصائيا في متغير التكيف النفسي الاجتماعي لدى الطلبة المعاقين بصريا غير المدمجين، حسب متغير الصفوف الدراسية؟

أهمّية الدّراسة:

الأهمية النظرية:

- قلة الدراسات التي تناولت موضوع الفروق بين الطلاب ذوي الاعاقة البصرية المدمجين، وغير المدمجين في المدارس العامة، فمعظمها ركزت على الفروق بين المكفوفين، والمبصرين.
- يعد هذا البحث بحثاً نفسياً، يتناول مسألة مهمة في وقتنا الحاضر في مجال التربية الخاصة بوجه عام، وفي مجال تربية الأبناء المعوقين بصرياً بوجه خاص، وهي مسالة التكيف النفسي، والاجتماعي لدى المعاقين بصريا، فالمعوق بصرياً فرد يحق له أن يكون منتجاً، ومتحرراً من الخوف والعوز.. الأمر الذي يعطي هذا البحث أهمية خاصة.

الاهمية التطبيقية:

- مساعدة وزارة التربية والتعليم في التعرف على استراتيجيات دمج الطلاب ذوي الإعاقة البصرية في المدارس العادية، وأهدافها وفوائدها.
- تعزيز التكيف النفسي الاجتماعي للطلبة ذوي الإعاقة البصرية، وأقرانهم الطلبة العاديين في المدارس ما يعكس أثره الايجابي على سلوك، وتفاعل الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة، والبيت، والمجتمع الذي يعيش فيه.
- كما تبدو أهمية البحث في النتائج التي سيسفر عنها، والأهداف التي يسعى للوصول إليها.

التعريفات الإجرائيّة:

الطلبة ذوي الإعاقة البصرية:

- الطلبة المكفوفون: وهم الذين يعانون فقداناً كلياً للرؤية، ومن وجهة النظر التربوية، فإنّ المعوق بصرياً هو مَنْ فقد القدرة الكلية 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.
- الطلبة ضعاف البصر: وهم الذين يعانون فقداناً جزئيا للرؤية، ومن وجهة النظر التربوية فإن ضعيف البصر، هو الذي يستخدم بصره للقراءة، والكتابة، لكن بعد استخدام المصححات البصرية (نظارات، تلسكوب، تكبير المنهاج). ويعرف المعوق بصرياً إجرائياً في الدراسة الحالية: الطلبة المكفوفون، وضعاف البصر في الصفوف (الثامن، والتاسع، والعاشر)، الذين تنطبق عليه شروط القبول في المؤسسات الخاصة بذوي الإعاقة البصرية، وفي مدارس الدمج العامة التي شملتها الدراسة.

الدمج: التكامل الاجتماعي، والتعليمي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، والطلبة العاديين في الصفوف العادية لجزء من اليوم الدراسي، أو الاختلاط الاجتماعي المتكامل.

التكيف النفسي الاجتماعي: محاولة الفرد التغلب على العوائق التي تقف حيال حاجاته، أو دوافعه بغرض إشباع الحاجات الشخصية، والاجتماعية لديه. ويعرف إجرائياً بالدرجة لكلية، ودرجات الأبعاد الفرعية التي ينالها الفرد على مقياس أخنباخ ورسكولا (Rescorla & Achenbach)، وعددها ثمانية وهي (بعد القلق/ الاكتئاب، وبعد الانطواء/ الاكتئاب، وبعد الشكاوى الجسدية، والمشكلات الاجتماعية، ومشكلات التفكير، وخرق قواعد السلوك، والسلوك العدواني، ومشكلات الانتباه)، وقد قامت الباحثة بتعريبه في هذه الدراسة.

محدّدات الدّراسة:

ستقتصر الدراسة الحالية على عينة من الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في أكاديمية المكفوفين في محافظة العاصمة، وعددها (25)، وعينة من الطلبة المعاقين بصريا في مدارس الدمج العامة (مدرسة الوكالة للإناث، ومدرسة الوكالة للذكور، ومدرسة مأدبا الأساسية في محافظة مأدبا) وعددها (25). نظرا لعدم توفر مدارس دمج عامة في محافظة العاصمة، بناء على المعلومات الواردة من مديرية التربية والتعليم للعام الدراسي (2014- 2015).

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب، وطالبات المؤسسات التعليمية التي يتوفر فيها معاقين بصريا (مكفوفين، وضعاف بصر) في الصفوف (الثامن، والتاسع، والعاشر) في منطقتي (عمان الأولى، ومأدبا) بالمملكة الأردنية الهاشمية، الذي بلغ عددهم (100) طالبا، وطالبة، بناء على إحصائيات وزارة التربية والتعليم، والمجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين للعام الدراسي 2014/ 2015م.

وقامت الباحثة باختيار عينة قصدية من (50) طالباً وطالبةً، أي ما نسبته (0.50) من مجتمع الدراسة، حيث قامت باختيار عينة

الطلاب المدمجين من منطقة مأدبا، وتحديدا من مدارس (الوكالة إناث، والوكالة ذكور، ومدرسة مأدبا الثانوية) والبالغ عددهم (25) طالبا، وطالبة؛ وذلك بسبب عدم توفر طلاب معاقين بصريا مدمجين في المدارس العامة في العاصمة، أما بالنسبة لعينة (الطلاب غير المدمجين)، فقد تم اختيارهم من منطقة عمان، وتحديدا من أكاديمية المكفوفين، والبالغ عددهم (25) طالبا وطالبة.

أداة الدراسة:

مقياس التكيف النفسي الاجتماعي: بعد البحث في المواقع الخاصة للمقاييس النفسية، وتحديداً مقياس التكيف النفسي، والاجتماعي عبر شبكة الإنترنت، تم اعتماد مقياس آخنباخ للتكيف النفسي، والاجتماعي، والمستمد من نظام آخنباخ للتقييم الامبريقي (Achenbach System of Empirically Based Assessment Youth Self- Report for Age (11-18 (YSR)، والذي أعده Achenbach & Rescorla, (2001).

بُني هذا المقياس ليغطي ثمانية أبعاد فرعية، صممت لتقويم جوانب سوء التكيف الناتجة عن اضطراب الشخصية، والسلوك للفئة العمرية (11-18) عاما، وهي: بعد القلق/ الاكتئاب، وبعد الانطواء/ الاكتئاب، وبعد الشكاوى الجسدية، والمشكلات الاجتماعية، ومشكلات التفكير، وخرق قواعد السلوك، والسلوك العدواني، ومشكلات الانتباه. ويتكون المقياس من (89) فقرة.

تم تعريب المقياس الأصلي إلى اللغة العربية، ثم عرضت النسخة المترجمة على اختصاصي لغة انجليزية لم يطلع على النص الأصلي ليعيد ترجمتها مرة أخرى من اللغة العربية إلى اللغة الانجليزية، للنظر فيما إذا كان هناك اختلاف في معاني النسخة المترجمة عن النسخة الأصلية، وذلك للحكم على مدى دقة الترجمة، وبعد التأكد من صحة الترجمة من خلال مقارنة النصين الانجليزيين، تم تطوير الصورة الأردنية منه حيث تم استبدال بعض الكلمات، أو إعادة صياغة بعض الفقرات بما يتناسب مع البيئة المحلية، مع مراعاة محافظة الفقرة على المفهوم الذي يراد قياسه.

وقد تحقق لهذا المقياس في صورته الأصلية العديد من دلالات الصدق العاملي، حيث أجريت العديد من دراسات التحليل العاملي على عينات من الأطفال في أمريكا، واستراليا، والصين (Auerbach& Lerner, 1991: Dedrick, Greenbaum, Friedman, Wetherington& Knoff, 1997: Heubeck, 2000). كما تميز المقياس بالصدق المرتبط بمحك حيث وجد ارتباط بين القدرات الوراثية مع عدة أبعاد يقيسها (YSR)، والتصنيف المعياري للأمراض النفسية والعقلية (DSM- IV T.R) حيث كان هناك ارتباط مرتفع بين التأثير الجيني، والسلوك العدواني (Edelbrock,: Rende, plomin& Thompson, 1995: Schmitz, Fulker& Ghodsian- Carpay& Baker, 1987: Marzek, 1995).

وتحقق لهذا المقياس في صورته الأصلية العديد من دلالات الثبات، من خلال إعادة التطبيق، والاتساق الداخلي، وكرونباخ الفا، والتطبيقات عبر الثقافات (De Groot, Koot& Verhulst, 1996: Achenbach& Rescorla, 2001).

صدق المقياس: لم يتم الاكتفاء بمؤشرات الصدق التي استخرجها معدو الاختبار، فاستخرجت صدق المحتوى للمقياس، وصدق البناء بالطرق الاتية:

أ- صدق المحتوى: بعد إعداد المقياس بصورته الأولية، والذي تكون من (89) فقرة، تم عرضه على (12) محكماً، من المختصين في مجالات علم النفس، والإرشاد النفسي بهدف تحكيمه من حيث مناسبته للمرحلة العمرية، ومدى دقة الصياغة اللغوية للفقرات، ووضوحها، ومدى ملاءمتها للهدف الذي تقيسه. وقد تم الأخذ بإجماع 80% من ملاحظات المحكمين حول المقياس، وتم تعديل، وحذف بعض الفقرات؛ ليصبح عدد الفقرات النهائية للمقياس (77) فقرة.

ب- صدق البناء: تم استخراج مؤشر صدق البناء للمقياس من خلال إيجاد معاملات الارتباط المصححة، لكل فقرة من فقرات المقياس، مع الدرجة الكلية من جهة، وعلى البعد الذي تنتمي له من جهة أخرى، وذلك بعد تطبيقه على عينة استطلاعية بلغت (50) طالباً، وطالبةً من خارج عينة الدراسة. وقد تم حذف الفقرات التي لم يبلغ معامل ارتباطها 0.20، حيث تم حذف (12) فقرة. وتراوحت معاملات الارتباط مع الدرجة الكلية بعد الحذف ما بين (0.21-0.84)، وما بين (0.25-0.81) على البعد الذي تنتمي إليه الفقرة، وتعد هذه المعاملات مقبولة كمؤشر على صدق البناء لأغراض الدراسة الحالية.

ثبات المقياس: فيما يتعلق بثبات المقياس، فقد تم التحقق منه بحساب نوعين من الثبات:

أ- معامل الثبات باستخدام طريقة الإعادة: تم استخدام معامل الثبات بطريقة الإعادة على عينة الصدق المكونة من (20) طالباً، وطالبةً. حيث تم تطبيق المقياس للمرة الأولى، ثم أعيد تطبيقه على نفس العينة للمرة الثانية بعد أسبوعين، ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين على أداة الدراسة ككل، حيث تراوح معامل الارتباط للأبعاد بين (0.85-0.93)، وللأداة الكلية (0.90).

ب- الاتساق الداخلي باستخدام إحصائيات الفقرة/ كرونباخ ألفا: تم حساب معامل ثبات المقياس، وذلك باستخدام معامل الاتساق الداخلي، وفق معادلة كرونباخ ألفا، من خلال تطبيقه على العينة السابقة، حيث تراوح معامل ألفا للأبعاد (0.64-0.88)، وللأداة الكلية (0.95).

وتألف المقياس بصورته النهائية من (77) فقرة، مقابل كل فقرة تدريج خماسي: دائماً تعطى الدرجة (1)، وغالباً تعطى الدرجة (2)، وأحياناً تعطى الدرجة (3)، ونادراً تعطى الدرجة (4)، وأبداً تعطى الدرجة (5)، وقد تراوحت الدرجة الكلية على المقياس ما بين (77-385).

إجراءات تطبيق الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، تم إتباع الإجراءات الآتية:

1- اختيار عينة استطلاعية مكونة من (25) طالباً وطالبةً ممثلين لمجتمع الدراسة، وتطبيق المقياس عليهم؛ للتأكد من وضوح التعليمات، ووضوح البنود، ودقتها، وسهولة فهمها؛ وللتأكد من عدم وجود أخطاء مطبعية، أو لغوية، وتحديد الزمن الذي يحتاجه الطالب في الإجابة على كل مقياس، والوقوف على الصعوبات التطبيقية التي يمكن أنْ تنشأ في التطبيق الأساسي، ومحاولة تلافيها. وقد أظهر التطبيق الأولي عدم الحاجة إلى إدخال أي تعديلات على فقرات المقياس.

2- زيارة وزارة التربية والتعليم الأولى في عمان؛ للحصول على أسماء المدارس التي تتضمن المعاقين بصريا في الصفوف (الثامن، والتاسع، والعاشر).

3- تم اختيار عينة الدراسة، وعددها (50) طالباً، وطالبةً (25) مكفوفين، و(25) ضعاف بصر.

4- تم تقسيم العينة إلى مجموعتين، مجموعة ذوي الاعاقة البصرية المدمجين في المدارس العامة، وعددهم (25) طالبا، وطالبة، ومجموعة ذوي الإعاقة البصرية في أكاديمية المكفوفين الخاصة، وعددهم (25) طالبا، وطالبة.

5- تطبيق مقياس التكيف النفسي الاجتماعي على جميع أفراد العينة، حيث وزعت عليهم الاستبيانات، وقاموا بالإجابة عنها بمساعدة الباحثة، فقد كانت تقرأ الأسئلة بشكل فردي لكل طالب وطالبة، وقد استغرقت عملية التطبيق الميداني فترة ثلاثة أسابيع.

6- تم إدخال البيانات إلى الحاسوب لتحليلها، وذلك للإجابة على أسئلة الدراسة.

متغيرات الدراسة:

المتغيرات المستقلة: دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس العاديين.

المتغيرات التابعة: التكيف النفسي الاجتماعي، والجنس، ودرجة الإعاقة، والصف.

منهج الدراسة/ تصميمها:

اعتمدت الباحثة في تنفيذ هذه الدراسة على المنهج الوصفي المسحي الارتباطي؛ وذلك لملاءمته لأهداف، وأسئلة الدراسة.

المعالجة الإحصائية: تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية؛ لأداء عينة الدراسة على مقياس التكيف النفسي الاجتماعي، ولمعرفة ما إذا كانت الفروق الظاهرية بين المتوسطات الحسابية ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير إستراتيجية الدمج، وتم استخدام تحليل التباين الأحادي المتعدد للأبعاد، واختبار "ت" للدرجة الكلية للمقياس.

النتائج:

السؤال الاول: هل توجد فروق دالة إحصائيا بين الطلبة المعاقين بصريا المدمجين، وغير المدمجين باختلاف درجاتهم على مقياس التكيف النفسي الاجتماعي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على مقياس التكيف النفسي الاجتماعي، تبعاً لمتغير استراتيجية الدمج (مدمج، غير مدمج)، والجدول (1) يوضح ذلك.

جدول 1: المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على مقياس التكيف النفسي الاجتماعي، تبعاً لمتغير استراتيجية الدمج

الأبعاد	الاستخدام للتكنولوجيا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
بعد القلق/ الاكتئاب	مدمج	3.94	1.122	25
	غير مدمج	3.81	.352	25
	المجموع	3.87	.826	50
بعد الشكاوى الجسدية	مدمج	3.51	.942	25
	غير مدمج	3.44	.605	25
	المجموع	3.47	.784	50
بعد خرق قواعد السلوك	مدمج	3.71	.659	25
	غير مدمج	3.81	.847	25
	المجموع	3.76	.752	50
	مدمج	3.59	.637	25

الأبعاد	الاستخدام للتكنولوجيا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
بعد المشكلات الاجتماعية	غير مدمج	3.86	.650	25
	المجموع	3.72	.651	50
بعد السلوك العدواني	مدمج	3.39	.806	25
	غير مدمج	3.66	.707	25
	المجموع	3.52	.762	50
بعد مشكلات الانتباه	مدمج	3.58	.557	25
	غير مدمج	3.91	1.781	25
	المجموع	3.75	1.317	50
بعد مشكلات التفكير	مدمج	3.56	.494	25
	غير مدمج	3.68	.529	25
	المجموع	3.62	.510	50
بعد الانطواء/ الاكتئاب	مدمج	3.39	.591	25
	غير مدمج	3.70	.691	25
	المجموع	3.54	.655	50

يتضح من الجدول (1) أنّه لا توجد فروق ظاهرية، بين متوسطات أبعاد متغير التكيف النفسي الاجتماعي تبعاً لمتغير الدمج، حيث بلغ متوسط المدمجين من الطلبة المعاقين بصريا (3.94)، بانحراف معياري قدره (1.122)، ولغير المدمجين (3.81)، بانحراف معياري قدره (352.) لبعد القلق/ الاكتئاب، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمدمجين (3.51)، بانحراف معياري قدره (942.)، ولغير المدمجين (3.44)، بانحراف معياري قدره (605.) لبعد الشكاوى الجسدية، كما بلغ (3.71) بانحراف معياري قدره (659.) للمدمجين، ولغير المدمجين (3.81) بانحراف معياري قدره (847.) لبعد خرق قواعد السلوك، وبلغ (3.59) بانحراف معياري قدره (637.) للمدمجين، ولغير المدمجين (3.86) بانحراف معياري قدره (651.) لبعد المشكلات الاجتماعية، وبلغ (3.39) بانحراف معياري قدره (806.) للمدمجين، ولغير المدمجين (3.66) بانحراف معياري قدره (707.) لبعد السلوك العدواني، كما بلغ (3.58) بانحراف معياري قدره (557.) للمدمجين، ولغير المدمجين (3.91) بانحراف معياري قدره (1.781) لبعد مشكلات الانتباه، وبلغ (3.56) بانحراف معياري قدره (494.) للمدمجين، ولغير المدمجين (3.68) بانحراف معياري قدره (529.) لبعد مشكلات التفكير، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمدمجين (3.39) بانحراف معياري قدره (591.) ولغير المدمجين (3.70)، بانحراف معياري قدره (691.) لبعد الانطواء/ الاكتئاب.

ولمعرفة ما إذا كانت الفروق الظاهرية بين المتوسطات الحسابية، كما بينها الجدول (1) ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الدمج، تم استخدام تحليل التباين الأحادي المتعدد للأبعاد، واختبار "ت" للدرجة الكلية لمقياس التكيف النفسي الاجتماعي، والجدولان (2-3) يوضحان ذلك.

جدول 2: تحليل التباين الأحادي المتعدد لتحديد دلالة الفروق في أبعاد متغير التكيف النفسي الاجتماعي تبعاً لإستراتيجية الدمج

مصدر التباين	الأبعاد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المجموعات	بعد القلق/ الاكتئاب	.226	1	.226	.327	.570
	بعد الانطواء/ الاكتئاب	.056	1	.056	.089	.767
	بعد الشكاوى الجسدية	.109	1	.109	.189	.666
	بعد المشكلات الاجتماعية	.889	1	.889	2.146	.149
	بعد مشكلات التفكير	.902	1	.902	1.570	.216
	بعد خرق قواعد السلوك	1.345	1	1.345	.772	.384
	بعد السلوك العدواني	.175	1	.175	.667	.418
	بعد مشكلات الانتباه	1.201	1	1.201	2.906	.095
تباين الخطأ	بعد القلق/ الاكتئاب	33.193	48	.692		
	بعد الانطواء/ الاكتئاب	30.076	48	.627		
	بعد الشكاوى الجسدية	27.622	48	.575		
	بعد المشكلات الاجتماعية	19.882	48	.414		

مصدر التباين	الأبعاد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
	بعد مشكلات التفكير	27.572	48	.574		
	بعد خرق قواعد السلوك	83.600	48	1.742		
	بعد السلوك العدواني	12.577	48	.262		
	بعد مشكلات الانتباه	19.844	48	.413		
المجموع	بعد القلق/ الاكتئاب	33.420	49			
	بعد الانطواء/ الاكتئاب	30.131	49			
	بعد الشكاوى الجسدية	27.731	49			
	بعد المشكلات الاجتماعية	20.771	49			
	بعد مشكلات التفكير	28.474	49			
	بعد خرق قواعد السلوك	84.945	49			
	بعد السلوك العدواني	12.752	49			
	بعد مشكلات الانتباه	21.045	49			

يتضح من الجدول (2) عدم وجود فروق داله إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في المتوسطات الحسابية، لدرجات الطلبة على المقياس تعزى لإستراتيجية الدمج في كل الأبعاد، ولفحص الفروق بين متوسطات التكيف النفسي الاجتماعي عند الطلاب المدمجين، وغير المدمجين تم استخدام اختبار ت (t-test)، كما يوضحه الجدول (3).

جدول 3: اختبار "ت" لفحص الفروق بين متوسطات التكيف النفسي الاجتماعي للطلاب المدمجين، وغير المدمجين

	درجة الإعاقة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
بعد القلق/ الاكتئاب	غير مدمج	25	3.81	.352	-.572	48	.570
	مدمج	25	3.94	1.122			
بعد الانطواء/ الاكتئاب	غير مدمج	25	3.44	.605	-.298	48	.767
	مدمج	25	3.51	.942			
بعد الشكاوى الجسدية	غير مدمج	25	3.81	.847	.435	48	.666
	مدمج	25	3.71	.659			
بعد المشكلات الاجتماعية	غير مدمج	25	3.86	.650	1.465	48	.149
	مدمج	25	3.59	.637			
بعد مشكلات التفكير	غير مدمج	25	3.66	.707	1.253	48	.216
	مدمج	25	3.39	.806			
بعد خرق قواعد السلوك	غير مدمج	25	3.91	1.781	.879	48	.384
	مدمج	25	3.58	.557			
بعد السلوك العدواني	غير مدمج	25	3.68	.529	.817	48	.418
	مدمج	25	3.56	.494			
بعد مشكلات الانتباه	غير مدمج	25	3.70	.691	1.705	48	.095
	مدمج	25	3.39	.591			
الدرجة الكلية	غير مدمج	25	3.72	.434	1.183	48	.243
	مدمج	25	3.58	.420			

يتضح من الجدول (3) عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسط درجات التكيف النفسي الاجتماعي للطلاب المدمجين، وغير المدمجين، وتشير هذه النتيجة إلى أنّ التكيف النفسي الاجتماعي عند الطلاب المدمجين، متساوي عند الطلاب غير المدمجين.

السؤال الثاني: هل توجد فروق دالة إحصائيا في متغير التكيف النفسي الاجتماعي، لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية في مدارس الدمج في ضوء متغيري الجنس، ودرجة الإعاقة؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجة الطلاب على متغير التكيف النفسي الاجتماعي حسب متغير الجنس، ومتغير درجة الإعاقة. ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية، تم استخدام اختبار "ت"، والجداول أدناه يوضح ذلك.

جدول 4: اختبار "ت" لفحص الفروق بين متوسطات التكيف النفسي الاجتماعي للطلاب ذوي الاعاقة البصرية في ضوء متغيري الجنس

	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
بعد القلق/ الاكتئاب	ذكر	20	3.78	.317	-.644	48	.522
	انثى	30	3.94	1.038			
بعد الانطواء/ الاكتئاب	ذكر	20	3.78	.800	2.390	48	.021
	انثى	30	3.27	.713			
بعد الشكاوى الجسدية	ذكر	20	3.85	.516	.687	48	.495
	انثى	30	3.70	.879			
بعد المشكلات الاجتماعية	ذكر	20	3.71	.510	-.166	48	.869
	انثى	30	3.74	.738			
بعد مشكلات التفكير	ذكر	20	3.52	.708	-.011	48	.992
	انثى	30	3.52	.808			
بعد خرق قواعد السلوك	ذكر	20	3.61	.442	-.601	48	.551
	انثى	30	3.84	1.667			
بعد السلوك العدواني	ذكر	20	3.60	.432	-.215	48	.831
	انثى	30	3.63	.563			
بعد مشكلات الانتباه	ذكر	20	3.61	.645	.635	48	.529
	انثى	30	3.49	.669			
الدرجة الكلية	ذكر	20	3.68	.394	.406	48	.686
	انثى	30	3.63	.456			

يتبين من الجدول (4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، تعزى لأثر الجنس في جميع الأبعاد، وفي الأداة ككل.

جدول 5: اختبار "ت" لفحص الفروق بين متوسطات التكيف النفسي الاجتماعي للطلاب ذوي الاعاقة البصرية في ضوء متغيري درجة الاعاقة

	درجة الإعاقة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
بعد القلق/ الاكتئاب	كفيف	17	3.59	.566	-1.799	48	.078
	ضعيف بصر	33	4.02	.905			
بعد الانطواء/ الاكتئاب	كفيف	17	3.36	.596	-.712	48	.480
	ضعيف بصر	33	3.53	.868			
بعد الشكاوى الجسدية	كفيف	17	3.65	.835	-.759	48	.452
	ضعيف بصر	33	3.82	.712			
بعد المشكلات الاجتماعية	كفيف	17	3.65	.623	-.599	48	.552
	ضعيف بصر	33	3.76	.671			
بعد مشكلات التفكير	كفيف	17	3.46	.599	-.400	48	.691
	ضعيف بصر	33	3.55	.841			
بعد خرق قواعد السلوك	كفيف	17	3.82	2.102	.288	48	.774
	ضعيف بصر	33	3.71	.663			
بعد السلوك العدواني	كفيف	17	3.62	.439	.057	48	.955
	ضعيف بصر	33	3.62	.550			
بعد مشكلات الانتباه	كفيف	17	3.36	.614	-1.405	48	.166
	ضعيف بصر	33	3.63	.666			
الدرجة الكلية	كفيف	17	3.56	.461	-1.086	48	.283
	ضعيف بصر	33	3.70	.411			

يتبين من الجدول (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، تعزى لأثر درجة الإعاقة في جميع الأبعاد، وفي الأداة ككل.

السؤال الثالث: هل توجد فروق دالة إحصائيا، في متغير التكيف النفسي الاجتماعي، لدى الطلبة المعاقين بصريا غير المدمجين حسب متغير الجنس؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجة الطلاب المعاقين بصريا، غير المدمجين في متغير التكيف النفسي الاجتماعي حسب متغير الجنس. ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية، تم استخدام اختبار "ت"، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول 6: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر متغير الجنس على التكيف النفسي الاجتماعي لدى الطلبة المعاقين بصريا غير المدمجين

	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
ذكر	20	3.68	.394	.406	48	.686
انثى	30	3.63	.456			

يتبين من الجدول (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في متغير التكيف النفسي الاجتماعي، لدى الطلبة المعاقين بصريا غير المدمجين تعزى لأثر الجنس.

السؤال الرابع: هل توجد فروق دالة إحصائيا في متغير التكيف النفسي الاجتماعي، لدى الطلبة المعاقين بصريا غير المدمجين حسب متغير الصف؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجة الطلاب على متغير التكيف النفسي الاجتماعي حسب متغير الصف. والجداول أدناه يوضح ذلك.

جدول 7: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأثر متغير الصف على التكيف النفسي الاجتماعي لدى الطلبة المعاقين بصريا غير المدمجين

الصفوف	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الثامن	20	3.65	.415
التاسع	20	3.69	.447
العاشر	10	3.60	.458
المجموع	50	3.65	.429

يبين الجدول (7) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية باختلاف فئات متغير الصف، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية، تم استخدام تحليل التباين الأحادي، والجدول (8) يوضح ذلك.

جدول 8: تحليل التباين الأحادي لأثر متغير الصف على التكيف النفسي الاجتماعي لدى الطلبة المعاقين بصريا غير المدمجين

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	.054	2	.027	.141	.869
داخل المجوعات	8.964	47	.191		
الكلي	9.018	49			

يتبين من الجدول (8) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في متغير التكيف النفسي الاجتماعي، لدى الطلبة المعاقين بصريا غير المدمجين تعزى لأثر للصف.

مناقشة النتائج

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول:

تبين من خلال تحليل النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً، بين متوسط درجات التكيف النفسي الاجتماعي للطلاب المدمجين، وغير المدمجين. ويعود ذلك إلى إتاحة الفرصة لكلا العينتين، بالتفاعل الاجتماعي مع أقرانهم الآخرين في المجتمع، وزملائهم في المدرسة، ولديهم القدرة على مشاركة زملائهم في مناسباتهم

الاجتماعية، وإدراك مشاعرهم، وعواطفهم، ومشاركتهم مشاعر الفرح، والحزن، فهم يلعبون معاً في المدرسة، ويتحاورون فيما بينهم، وتسود روح المودة، والألفة فيما بين الجميع، ويشعرون بأنَّ مجيئهم إلى المدرسة التي تلبى احتياجاتهم تجعلهم في قمة السعادة، وكل هذه العوامل من شأنها أن تُسهم في تنمية التكيف النفسي الاجتماعي لديهم، إضافة الى أن الفروق قد لا تعزى فقط للإعاقة في حد ذاتها، وإنما تعزى أيضاً للمجتمع المحيط، وإلى ديناميكية التفاعل الاجتماعي بينه، وبين الأفراد الآخرين، وبناء على ذلك فإنَّ ردود الفعل التي يتلقاها المعاقون بصرياً، تقوم بدور مهم، وأساسي في سلوكه، ومهاراته الاجتماعية. واتفقت هذه الدراسة مع نتائج دراسة القريوتي (1988) التي أشارت إلى أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في متغير القلق الظاهر، تعزى لنوع المدرسة لدى المعاقين بصريا. فيما اختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة كندي، وشكللا وفريكسل (Kenndy, shukla &fryxell, 1997) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعاقين بصريا المدمجين، وغير المدمجين من ناحية التفاعلات الاجتماعية. واختلفت مع نتائج دراسة كيمارولي ووانج ((Cimarolli, &Wang, 2006 التي بينت أن المعاقين بصرياً الموظفين أكثر إيجابية، وأقل سلبية، أما غير الموظفين فتظهر لديهم بشكل قليل أعراض القلق. وتعزو الباحثة هذا الاختلاف الى فرق الفترة الزمنية التي طبقت فيها استراتيجية الدمج، حيث زاد الاهتمام في الآونة الاخيرة باستراتيجية الدمج وأصبحت تلقى اهتماما كبيرا من قبل المؤسسات التربوية، والحرص على توفير متطلبات الدمج الناجح من حيث تبني سياسات وإجراءات تسمح لكل الطلاب بالمشاركة الكاملة في الانشطة والاستفادة من الخدمات داخل المدرسة العادية، وتوفير الدعم المادي والمعنوي للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، وأسرهم، والتخطيط المسبق للدمج الشامل، وتحديد أهدافه، والفئات التي سيشملها ونوع الدمج الذي سيتم، والاختيار الملائم للمدرسة التي سيتم فيها الدمج، والتهيئة المسبقة لجميع العاملين في المدرسة، وللطلاب العاديين، وأولياء الأمور قبل البدء بعملية الدمج، وذلك يساعد في ازالة الفروق في التكيف النفسي الاجتماعي بين الطلبة المدمجين وغير المدمجين.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني:

تبين من خلال تحليل النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغير التكيف النفسي الاجتماعي، لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية في مدارس الدمج تعزى لمتغيري الجنس، ودرجة الإعاقة، وتعزو الباحثة ذلك الى أسلوب التنشئة الاجتماعية والتربية المتبعة معهم في المجتمع فلا يوجد طبيعة ذكورية قائمة بذاتها ولا طبيعة أنثوية قائمة بذاتها إنما الأمر مرده لثقافة المجتمع بما تنطوي عليه من اسلوب التربية وعدم الازدواجية في طريقة المعاملة او التفرقة بينهم، وهو ما يؤكد أن سلوك الأنثى والذكر في الغالب نتاجا ثقافياً واجتماعياً وليس نتاجاً بيولوجياً، فما يسلكه المجتمع تجاه المعاقين بصريا من اتجاه ايجابي ينعكس على رضاهم عن انفسهم، وشعورهم بالرضا عن الذات، بما يحررها من مشاعر القلق والتوتر والخوف، وان ما توفره ثقافة المجتمع من تدعيمات تساعد على نمو الشخصية نمواً ايجابياً، كما أن التدعيم الدائم والمستمر ليس فقط من المؤسسات الموجودة في المجتمع ولكن من داخل الأسرة نفسها بما يتلاشى معهم الخوف من المجهول، أو الشعور بعدم الأمن وتوقع الخطر، وعدم الاستقرار أو يسبب التشاؤم واليأس الذي قد يؤدي به في نهاية الأمر الى سوء التكيف النفسي الاجتماعي. ويمكن تفسير ذلك ايضا أن برامج التربية الخاصة في الاردن سواء كانت (مدارس عادية، او مراكز خاصة) لا تفرق في التعامل بين الذكور، والإناث من حيث تقديم الانشطة والخدمات والتدريبات، كما أن طبيعة البرامج التي تقدم لهم تمكنهم من التفاعل فيما بينهم، ومشاركة بعضهم البعض، وشعورهم بأنهم يمثلون كياناً واحداً، وأسرة متجانسة، وأن الأنشطة الترفيهية، والفنية، والتدريبات التي يتعرض لها الطلاب في المدرسة تُسهم بدرجة فعالة في تنمية مهاراتهم الاجتماعية، وأن معظمها، تلائم الطلاب من الجنسين. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة شنيكات (2014) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القبول، والتفاعل الاجتماعي للطلبة المكفوفين تعزى لمتغير الجنس، ومع دراسة القريوتي (1988) التي أشارت إلى أنَّه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في متغير القلق الظاهر، تعزى للجنس لدى المعاقين بصريا، واختلفت مع دراسة موسى وسليمان (2010) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور، والإناث المعوقين بصرياً في مفهوم الذات الاجتماعي، والتكيف النفسي والاجتماعي.

أما في ما يتعلق بمتغير درجة الإعاقة، فقد بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، تعزى إلى درجة الإعاقة. يمكن تفسير ذلك بوجود المكفوفين وضعاف البصر معا في بيئة المدرسة وتعرضهم لنفس الإجراءات والبرامج. كما أنهم جميعهم قد يعاملون كمكفوفين من قبل بعض المعلمين، والآباء، والمحيطين بهم، مما يقلل من دور درجة الإعاقة ويجعلهم متشابهين في المشاعر وردود الفعل، وتفسر الباحثة ذلك ايضا بأنَّ المعاقين بصريا بغض النظر عن درجة اعاقتهم (مكفوفين، أو ضعاف بصر) يزداد تكيفهم النفسي الاجتماعي اذا كانت لديهم القدرة على الحركة والتنقل دون عناء والقدرة على خدمة انفسهم والقيام بكل ما يحتاجونه، مما يعود عليهم بالرضا وبالتوافق الذاتي الاجتماعي. واتفقت هذه الدراسة مع نتائج دراسة (ابو زيتون ومقدادي، 2012) التي أشارت إلى عدم وجود دلالة إحصائية لمتغيرات شدة الإعاقة، ومع دراسة القريوتي (1988)، التي أشارت إلى أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية على متغير القلق الظاهر، تعزى لشدة الإعاقة. وجاءت نتائج هذه الدراسة مختلفة مع دراسة (شنيكات، 2014) التي أشارت إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القبول، والتفاعل الاجتماعي للطلبة المكفوفين، تعزى لمستوى الإعاقة، وجاءت الفروق لصالح مستوى الإعاقة الجزئية.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث:

تبين من خلال تحليل النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغير التكيف النفسي الاجتماعي، لدى الطلبة المعاقين بصريا غير المدمجين، تعزى لأثر الجنس، وتعزو الباحثة ذلك إلى أنّ غالبية مؤسسات التربية الخاصة في الأردن، لا تفصل الذكور عن الإناث، فيكون تواجدهم في نفس المكان، ويتلقون نفس البرامج، والخدمات، والتعامل، ومن ضمن هذه المؤسسات الأكاديمية التي طبقت بها الباحثة (اكاديمية المكفوفين)، حيث كان الذكور والإناث في نفس البرنامج. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة راجكونوار ودوتا (Rajkonwar& Dutta, 2014) التي اشارت الى عدم وجود فروق ذات دلالة في متغير التكيف تعزى للجنس، ومع دراسة عواد وشريت (2012) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في المهارات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي والمشاركة الاجتماعية وإدراك مشاعر الآخرين وعواطفهم بين الذكور والإناث من الأطفال المعوقين بصرياً، ومع دراسة برادان وسوني (Pradhan & ، 2011 Soni) التي توصلت الى أنه لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية في تكيف المعاقين بصريا من الذكور والاناث، واختلفت هذه النتيجة مع دراسة كندي، وشكللا وفريكسل (Kenndy, shukla ،1997 &fryxell) التي وجدت أن الطلبة المعاقين، الذين يدرسون في الصوف العادية، يتفاعلون مع الطلبة ويكونون صداقات مقارنة بالطلبة المعوقين، والموجودين في مراكز التربية الخاصة.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع:

تبين من خلال تحليل النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا، في متغير التكيف النفسي الاجتماعي لدى الطلبة المعاقين بصريا غير المدمجين، تعزى لأثر الصف، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن طلاب العينة في الصفوف الثلاثة، كانوا متواجدين بنفس الأكاديمية ويتلقون نفس الخدمات، والبرامج، ويشاركون بالأنشطة جميعها بغض النظر عن صفوفهم الدراسية، إضافة إلى أن عينة الدراسة، كانت ممثلة لمرحلة تعليمية، وهي المرحلة الأساسية العليا، حيث أنّ الصفات الشخصية، والاهتمامات متقاربة بين أفراد تلك المرحلة، ويمكن تفسير ذلك ايضا في أن المعاقين بصريا غير المدمجين عددهم قليل في جميع الصفوف لذلك لم يكن لمتغير الصف الدراسي أثر ذو دلالة إحصائية، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة شنيكات (2014) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القبول، والتفاعل الاجتماعي للمعاقين بصريا تعزى لمتغير الصف، بينما جاءت هذه الدراسة مختلفة عن دراسة هورويتز، وليونارد، ورينيهاردي (Horowitz, Leonard &, Reinhardi, 2000)، التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التكيف، تعزى لمتغير العمر.

التوصيات:

- إجراء المزيد من الدراسات حول موضوع التكيف النفسي الاجتماعي عند الطلاب المعاقين بصريا المدمجين، وغير المدمجين؛ نظرا لتركيز معظم الدراسات على الفروق بين المكفوفين، والمبصرين فقط.
- العمل على تفعيل برنامج دمج المعاقين بصريا في مدارس العاصمة؛ نظرا لانعدامها ولنجاحها في بقية محافظات المملكة.
- العمل على تأهيل المعلمين، والمعلمات في المدارس العادية؛ لمساعدتهم في كيفية التعامل مع التلاميذ المعاقين بصرياً المدمجين في مدارسهم.
- تنمية قدرة المعوق بصرياً على التكيف النفسي الاجتماعي، والتأقلم مع المجتمع.

المراجع:

ابو زيتون، جمال ومقدادي، يوسف. (2012). الأمن النفسي لدى الطلبة المعاقين بصرياً في ضوء بعض المتغيرات. **مجلة جامعة دمشق، 28(3)، 243-287.**

الأشقر، مريم. (2003). **دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المجتمع**. عمان: المركز الثقافي الاجتماعي.

الأطرش، شهلا. (2000). **مصادر الضغط النفسي واستراتيجيات التوافق**. رسالة ماجستير. الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

بصلات، نزار. (2003). **توجهات معلمين المدارس نحو دمج الأطفال المعاقين في المدارس الأساسية الحكومية في مناطق شمال الضفة الغربية**. رسالة ماجستير. جامعة الفاشر، السودان.

الحسيني، محمد. (2007). **ذوو الاحتياجات الخاصة: الاستراتيجية لسياسة الفزعة**. مؤسسة اليمامة الصحفية، جريدة الرياض، العدد 14190.

شقير، زينب.(2002). **خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة**. مصر. مكتبة النهضة المصرية.

شنيكات، فريال. (2014). مستوى القبول والتفاعل الاجتماعي للطلبة ذوي الإعاقة البصرية المدمجين في المدارس العادية في الأردن. **دراسات العلوم التربوية**، *41، (2)*،914 - 928.

الشيخ، دعد (2002). **الانجاز وعلاقته بالتكيف الشخصي والمهني لدى عضو هيئة التدريس**. رسالة دكتوراه، جامعة دمشق، سورية.

صادق، فاروق. (2006). **تمكين غرف المصادر في علاج صعوبات التعلم واستيعاب ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة العادية.** الرياض، السعودية: المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم، وزارة التربية والتعليم.

العجمي، محمد ومجاهد، محمد. (2002). **متطلبات تفعيل استراتيجية دمج المعوقين مع أقرانهم العاديين بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمحافظة الدهلقية.** المؤتمر العلمي السادس. كلية التربية، جامعة المنيا.

عمرو، زياد. (2001)**.** ذوي الاحتياجات الخاصة في التشريعات السارية في فلسطين**. سلسلة التقارير القانونية، الهيئة الفلسطينية لحقوق المواطن**. رام الله، فلسطين.

عواد وشريت. (2012). المهارات الاجتماعية لدى الأطفال العاديين والمعوقين بصرياً في مرحلة ما قبل المدرسة بالمملكة الأردنية الهاشمية. **مجلة جامعة دمشق، 28(1)**، 183- 216.

غراب، هشام. (2007). المشكلات النفسية لدى الأطفال المعوقين في المدارس الجامعة من وجهة نظر معلميهم بمحافظة غزة وسبل التغلب عليها. **مجلة الجامعة الإسلامية سلسلة الدراسات الإنسانية**، 15 (1)، 533 - 560.

القارسي، جلال. (2002). **ذوو الاحتياجات الخاصة في مفترق الأسرة والمجتمع**. الاسكندرية: مطبعة السفير.

القريوتي، إبراهيم أمين إبراهيم مصطفى (1988). **أثر شدة الإعاقة والجنس ونوع المدرسة في القلق الظاهر عند المعاقين بصرياً في المدارس الأردنية** .رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية. عمان، الأردن

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

موسى، ماجدة، وسليمان، نبيل. (2010). مفهوم الذات الاجتماعي وعلاقته بالتكيف النفسي والاجتماعي لدى الكفيف. **مجلة جامعة دمشق، 26(2)**، *409- 451*.

يحيى، خولة. (2006). **البرامج التربوية للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (2001). *Manual for the ASEBA School-Age Forms & Profiles. Burlington,* University of Vermont, Research Center for Children, Youth., & Families.

Cimarolli, V. R., & Wang, Sh.(2006). Differences in Social Support among Employed and Unemployed Adults Who Are Visually Impaired. *Journal of Visual Impairment & Blindness,* 100 (9), 545-556.

Change ,S., & Schaller, J. (2000). Perspective of adolescents with visual impairments on social support from their patents. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 35(2) , 69-82.

Horowitz, A., Leonard, R., & Reinhardi, J. (2000). Measuring psychosocial and vision rehabilitation services for older adults. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 94 (5), 327-337.

Kennedy, C. Shukla, S., & Fryxell, D. (1997). Comparing the effects of educational placement on the social relationships of intermediate school students with severe disabilities. *Exceptional Children,* 64 (1), 31-47.

Knight, j. (2001). *loneliness and Self- esteem of Visually Impaired and Blind Adult* , Master Research, California State University.

Naugler,G. (1999). *A Comparison of Friendship Patterns of Children With Physical Disabilities in Integrated and Segregated School setting MAI*, Master Research, University of Toronto.

Nelam, K. (2009). Self-Esteem and Emotional Stability of Visually Challenged Students. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 35(2), 245-266.

Pradhan, K.C. and Soni, J.C. (2011). *A Study of Adjustment and Anxiety in Visually Handicapped Male and Female Adolescents in Odisha.* Ph. D Dissertation Rajiv Gandhi University, Arunachal Pradesh.

Rajkonwar, S.& Dutta, J. (2014). A Study of Adjustment, Level of Aspiration, Self- Children of Assam. *International Journal of Development Research,* 4(4), 902- 907.

Shurka, E. & Florin, V.(1978). The Relationship Between Physical Disability, Social Perception and Psychological Stress Scandinavian*. Journal of Rehabilitation Medicine,* 10(3), 113-126.