

جامعة الخليج العربي



برنامج تربية الموهوبين

كلية الدراسات العليا

الفروق بين المكفوفين وغير المكفوفين في بعد المرونة-التصلب، والتنبؤ من خلاله بمستوى التفوق العقلي

لدى الطلاب بدولة الكويت

رسالة مقدمة ضمن متطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية الخاصة
(تخصص تربية الموهوبين)

إعداد

علي عبدالله خليفه دشتي

بكالوريوس في التربية، كلية التربية الأساسية، دولة الكويت، ٢٠٠٦م

إشراف

د. أيمن محمد عامر

أستاذ علم نفس الإبداع المشارك

جامعة الخليج العربي

مملكة البحرين

يناير ٢٠١٢م

ربيع الأول ١٤٣٣ هـ

الفروق بين المكفوفين وغير المكفوفين في بعد المرونة – التصلب والتنبؤ
من خلاله بمستوى التفوق العقلي لدى الطلاب بدولة الكويت

**The Differences between the Blind and the Non-Blind Students
in the Dimension of Flexibility-Rigidity and Predicting Mental
Superiority Level of Students in the State of Kuwait**

علي عبدالله دشتي

Ali Abdullah Dashti

جميع الحقوق محفوظة، ولا يسمح بإعادة إصدار هذه الأطروحة أو أي جزء منها
أو تخزينها في نطاق استعادة المعلومات أو نقلها بأي شكل من الأشكال دون إذن
خطي مسبق من جامعة الخليج العربي

**All Copyrights reserved. Full or partial reproduction of this thesis
dissertation, its storage and retrieval, or its transfer in any form is
not allowed without a prior written permission from the Arabian
Gulf University**

© جامعة الخليج العربي، ٢٠١٢

© Arabian Gulf University, 2012

آية كريمة

بسم الله الرحمن الرحيم

وَمَا يَسْتَوِي الْأَعْمَىٰ وَالْبَصِيرُ وَالَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا
الصَّالِحَاتِ وَلَا الْمُسِيءُ قَلِيلًا مَّا تَتَذَكَّرُونَ {٥٨}

صدق الله العظيم

سورة غافر

الآية {٥٨}

إهداء

أهدي هذا العمل المتواضع إلى:

- بلدي الغالي " دولة الكويت " الحبيبة.

- وإلى: وزارة التربية والتعليم العالي التي منحتني فرصة مواصلة دراستي.

- وإلى: أسرتي الغالية وزوجتي وأقربائي وأصدقائي.

شكراً لله

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الخلق وسيّد المرسلين سيدنا محمد وعلى آله الطيبين الطاهرين وصحبه المخلصين ومن تبعه بإحسان إلى يوم الدين.

بحمد لله وعونه تم الانتهاء من هذه الرسالة، ولا يسعني إلا أن أتقدم بجزيل الشكر والتقدير إلى أستاذي الدكتور أيمن عامر، الذي تفضل بالإشراف على هذه الرسالة وعلى ما قدّم من توجيهات وإرشادات، فقد كان له الأثر البالغ في إتمام هذه الرسالة، فله كلّ الشكر والتقدير والمحبة.

كما يسرني أن أشكر إدارة مدارس التربية الخاصة في الكويت، ولكلّ من ساعدني فيها على تطبيق أدوات الدراسة، وأخصّ بالذكر أ. عبدالله المنصور مدير مدرسة النور (بنين) وإلى مدرسين مدرسة النور الأوفياء، وكذلك الأخصائيين والمدراء على مساعدتهم خلال فترة التطبيق.

كما أتقدم بالشكر إلى قسم تربية الموهوبين في جامعة الخليج العربي الذي أتاح لي الفرصة لإتمام دراستي العليا، وإلى جميع أعضاء القسم الذين ساعدوني على إنجاز رسالتي من خلال بذل النصيحة والمشورة وتحكيم أداة الدراسة.

وفي الختام أوجّه شكري وتقديري إلى والدي الكريمين وزوجتي الغالية وكافة الأهل والأصدقاء على نصائحهم وتحملهم وتشجيعهم المستمر طوال فترة الدراسة.

الباحث

فهرس المحتويات

الموضوع	رقم الصفحة
آية قرآنية	أ
إهداء	ب
شكر وتقدير	ج
فهرس المحتويات	د-هـ-و-ز
فهرس الجداول	ح-ط
فهرس الأشكال	ي
فهرس الملاحق	ك
ملخص الدراسة	ل
الفصل الأول: مشكلة الدراسة وأهميتها	1-9
مقدمة	1
مشكلة الدراسة	3
أهداف الدراسة	5
أهمية الدراسة	6
مفاهيم الدراسة	7
حدود الدراسة	9
الفصل الثاني: الإطار النظري	10-49
مقدمة	10
أولاً: كف البصر	10
تعريفات كف البصر	10
أسباب كف البصر	15
تصنيف المكفوفين	16
العوامل المؤثرة في شخصية الكفيف	18
خصال المكفوفين	20
ثانياً: بعد التصلب/المرونة	28
تعريف التصلب/المرونة	28
أبعاد التصلب/المرونة	31

تابع فهرس المحتويات

الموضوع	رقم الصفحة
علاقة التصلب بالمفاهيم الأخرى المرتبطة به	32
النظريات المفسرة لمفهوم التصلب	37
ثالثاً: التفوق العقلي	46
تعريف التفوق العقلي	46
خصال المتفوقين عقلياً	48
مؤشرات وأساليب التعرف على المتفوقين عقلياً	48
التفوق لدى المكفوفين	49
الفصل الثالث: الدراسات السابقة	54-72
مقدمة	54
المحور الأول: الدراسات التي اهتمت بدراسة التصلب بصوره المختلفة لدى الأسوياء	55
التعليق على دراسات المحور الأول	58
المحور الثاني: الدراسات التي اهتمت بدراسة التصلب بصوره المختلفة لدى غير الأسوياء	59
التعليق على دراسات المحور الثاني	60
المحور الثالث: الدراسات التي اهتمت بدراسة الفروق بين المكفوفين وغير المكفوفين في السمات العقلية والشخصية والاجتماعية والوجدانية في بعض سمات الشخصية منها (التصلب)	61
التعليق على دراسات المحور الثالث	69
تعليق عام على الدراسات السابقة	71
موضع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة	72
الفصل الرابع: منهج الدراسة وإجراءاتها	74-95
مقدمة	74
فروض الدراسة	74
التصميم البحثي للدراسة	74
متغيرات الدراسة	75

تابع فهرس المحتويات

الموضوع	رقم الصفحة
مجتمع الدراسة	75
عينة الدراسة	75
أدوات الدراسة	76
الأداة الأولى: السجلات والكشوف المدرسية	76
الأداة الثانية: مقياس التصلب الشخصي في صورته الأولى (صياغة معدلة للباحث)	76
أولاً: مراحل إعداد المقياس	76
ثانياً: الكفاءة السيكومترية للمقياس	77
الأداة الثالثة: مقياس التصلب الوجداني في صورته الأولى (صياغة معدلة للباحث)	79
أولاً: مراحل إعداد المقياس	79
ثانياً: الكفاءة السيكومترية للمقياس	81
الأداة الرابعة: اختبار الصداقة الشخصية للدكتور مصطفى سوييف لقياس التصلب الاجتماعي.	84
أولاً: مراحل إعداد الاختبار	84
ثانياً: الكفاءة السيكومترية للاختبار	85
الأداة الخامسة: اختبار الاستعمالات الغير معتادة (جيلفورد) (المرونة العقلية)	87
أولاً: مراحل إعداد الاختبار	87
ثانياً: الكفاءة السيكومترية للاختبار	89
الأداة السادسة: مقياس التصلب الحركي (معد من قبل الباحث)	90
أولاً: مراحل إعداد المقياس	90
ثانياً: الكفاءة السيكومترية للمقياس	91
إجراءات التطبيق الميداني	93
صعوبات التطبيق	94
أساليب المعالجة الإحصائية	95
الفصل الخامس: نتائج الدراسة ومناقشتها	96-111

تابع فهرس المحتويات

الموضوع	رقم الصفحة
مقدمة	96
نتائج فحص الفرضية الأولى ومناقشتها	96
نتائج فحص الفرضية الثانية ومناقشتها	99
نتائج فحص الفرضية الثالثة ومناقشتها	104
نتائج فحص الفرضية الرابعة ومناقشتها	108
دلالات النتائج وما تستثيره من أسئلة	111
المراجع	113-119
المراجع العربية	113
المراجع الأجنبية	119

فهرس الجداول

رقم الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
16	تقسيم هول وهيل 1996, Hall & Hill لأسباب الإعاقة البصرية.	1
17	تصنيف منظمة الصحة العالمية للإعاقة البصرية.	2
21	يبين الخصال العقلية والمعرفية للمكفوفين.	3
23	يبين بعض الخصال الأكاديمية للمكفوفين.	4
24	يبين الخصال اللغوية للمكفوفين.	5
26	يبين بعض الخصال الحركية للمكفوفين.	6
27	يبين بعض الخصال الاجتماعية والانفعالية للمكفوفين.	7
48	يبين أهم خصال المتفوقين عقلياً.	8
78	يبين بيانات الاتساق الداخلي لمفردات مقياس التصلب الشخصي وارتباطه بالدرجة الكلية.	9
79	حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ وحساب معامل الثبات بإعادة التطبيق (قبل الحذف - بعد الحذف) لمقياس التصلب الشخصي.	10
82	يبين بيانات الاتساق الداخلي لمفردات مقياس التصلب الوجداني وارتباطه بالدرجة الكلية لمقياس التصلب الوجداني.	11
83	حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ وحساب معامل الثبات بإعادة التطبيق (قبل الحذف - بعد الحذف) لمقياس التصلب الوجداني.	12
87	حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ وحساب معامل الثبات بإعادة التطبيق لمقياس التصلب الاجتماعي.	13
90	حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ وحساب معامل الثبات بإعادة التطبيق لمقياس المرونة العقلية.	14
92	يبين بيانات الاتساق الداخلي لمفردات مقياس التصلب الحركي وارتباطه بالدرجة الكلية.	15
93	يبين حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ وحساب معامل الثبات بإعادة التطبيق لمقياس التصلب الحركي.	16
97	قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار (ت) (t-test) لدلالة الفروق بين مجموعتي الدراسة في مختلف أنواع السلوك التصليبي.	17

تابع فهرس الجداول

رقم الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
100	قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار (ت) (t-test) لدلالة الفروق بين المكفوفين وغير المكفوفين في التحصيل الدراسي.	18
101	دلالة الفروق بين رتب درجات مجموعة المكفوفين لدلالة الفروق بين مرتقي التحصيل ومنخفضي التحصيل في أنواع السلوك التصليبي.	19
104	معامل ارتباط بيرسون للمكفوفين في مختلف أنواع السلوك التصليبي.	20
105	معامل ارتباط بيرسون لغير المكفوفين في مختلف أنواع السلوك التصليبي.	21
105	يبيين قيمة (ZFisher) لدلالة الفروق بين ارتباطات مجموعتين مكفوفين وغير المكفوفين	21
108	قيم الانحدار ودلالاتها لمعدل التحصيل الدراسي لدى المكفوفين وغير المكفوفين وعلاقته بأنواع السلوك التصليبي.	23
109	تحليل الانحدار المتعدد (Multiple regression analysis) للمتغيرات المؤثرة في تحديد المتوسط التحصيلي للدراسة - نموذج (Enter).	24
109	نموذج الانحدار التنبؤي لمتغير التحصيل الدراسي لكامل أفراد عينة الدراسة.	25

فهرس الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	رقم الصفحة
1	يبين الصلة بين المفاهيم الرئيسية التي تنتظم التنبؤات الفرعية الخاصة بدراسة الفئات الاجتماعية.	42

فهرس الملاحق

رقم الملحق	الموضوع	رقم الصفحة
1	أسماء المحكمين للمقاييس.	122
2	الحروف العربية والإنجليزية والأرقام بلغة برايل.	124
3	نسبة اتفاق المحكمين على مقياس التصلب الشخصي.	127
4	نسبة اتفاق المحكمين على مقياس التصلب الوجداني.	129
5	نسبة اتفاق المحكمين على مقياس التصلب الحركي.	131
6	مقياس التصلب الشخصي في صورته الأولية (صياغة معدلة للباحث).	134
7	مقياس التصلب الوجداني في صورته الأولية (صياغة معدلة للباحث).	139
8	اختبار الصداقة الشخصية لقياس التصلب الاجتماعي.	147
9	اختبار الاستعمالات غير المعتادة لقياس المرونة العقلية.	152
10	مقياس التصلب الحركي (معد من قبل الباحث).	156

الفروق بين المكفوفين وغير المكفوفين في بعد المرونة - التصلب والتنبؤ من خلاله بمستوى التفوق العقلي لدى الطلاب بدولة الكويت.

علي عبدالله خليفه دشتي

إشراف

د. أيمن محمد عامر

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق بين المكفوفين وغير المكفوفين في بعد المرونة - التصلب والتنبؤ من خلاله بمستوى التفوق العقلي لدى الطلاب بدولة الكويت. وقد أجريت الدراسة على عينة من طلاب المرحلة المتوسطة المقعدين من الصف السادس وحتى الصف التاسع في العام الدراسي (2011-2010)، وبلغت (60) طالباً، مقسمين إلى (30 مكفوف - 30 غير مكفوف) حيث استخدمت الدراسة الحالية التحصيل الدراسي كمؤشر للتفوق العقلي. وحاولت الدراسة الإجابة على الأسئلة (١) هل هناك فروق دالة إحصائية بين الطلاب المكفوفين والطلاب غير المكفوفين في مختلف أنواع السلوك التصليبي؟ وأي أنواع السلوك التصليبي أكثر تمييزاً بين المجموعتين؟، (٢) هل هناك فروق بين الطلاب المكفوفين مرتفعي التحصيل والطلاب المكفوفين منخفضي التحصيل في أنواع السلوك التصليبي؟، (٣) هل هناك ارتباط بين أنواع السلوك التصليبي ببعض (سواء) عند الطلاب المكفوفين (أو) عند الطلاب غير المكفوفين؟ وهل هناك فروق في معاملات الارتباط بين المجموعتين؟، (٤) هل يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال أنماط السلوك التصليبي؟ وأي أنواع السلوك التصليبي أكثر تنبؤاً بالتحصيل الدراسي لدى الطلاب المكفوفين؟ وتوصلت الدراسة إلى النتائج (١) توجد فروق دالة إحصائية بين الطلاب المكفوفين وغير المكفوفين في المرونة العقلية والتصلب الاجتماعي في اتجاه الطلاب المكفوفين ولم توجد فروق دالة إحصائية في التصلب الحركي والتصلب الوجداني والتصلب الشخصي، بينما أكثر أنواع السلوك التصليبي تمييزاً بين المجموعتين كان التصلب الاجتماعي. (٢) توجد فروق دالة إحصائية بين الطلاب المكفوفين مرتفعي التحصيل والطلاب المكفوفين منخفضي التحصيل في التصلب الوجداني والتصلب الشخصي بينما لم توجد فروق دالة إحصائية في التصلب الحركي والتصلب الاجتماعية والمرونة العقلية. (٣) يوجد ارتباط دال إحصائياً بين عدد من أنواع السلوك التصليبي لدى الطلاب المكفوفين خاصة التصلب الوجداني وارتباطه بالتصلب الشخصي والتصلب الاجتماعي وارتباطه بالتصلب الشخصي ولم يوجد ارتباط دالة إحصائية بين مختلف أنواع السلوك التصليبي لدى الطلاب غير المكفوفين، ولم يوجد ارتباط دال إحصائياً بين معاملات الفروق لارتباطات أنواع السلوك التصليبي لمجموعتي الدراسة. (٤) لا نستطيع التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال أنواع السلوك التصليبي لدى الطلاب المكفوفين.

الكلمات المفتاحية: كف البصر، التفوق العقلي، التصلب، التصلب الشخصي، التصلب الاجتماعي، التصلب الوجداني، التصلب الحركي، المرونة العقلية.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

* مقدمة.

* مشكلة الدراسة.

* أهداف الدراسة.

* أهمية الدراسة.

* مفاهيم الدراسة.

* حدود الدراسة.

مقدمة:

نال مجال الإعاقة اهتماماً بالغاً في السنوات الأخيرة وهو ما يعود إلى أن الاقتناع المتزايد في المجتمعات المختلفة بالمعاقين كغيرهم من أفراد المجتمع لهم الحق في الحياة وفي النمو بأقصى ما تمكنهم منه قدراتهم وطاقاتهم، كما أن اهتمام المجتمعات بفئات المعاقين يرتبط بتغير النظرة المجتمعية إلى هؤلاء الأفراد، والتحول من اعتبارهم عالة اقتصادية على مجتمعاتهم إلى النظر إليهم كجزء من الثروة البشرية، مما يحتم تنمية هذه الثروة والاستفادة منها إلى أقصى حد ممكن (يوسف، ٢٠٠٣).

ومن أكثر فئات الاحتياجات الخاصة التي لاقت اهتماماً بحثياً كبيراً، فئة الإعاقة البصرية ويرجع هذا الاهتمام بذوي الإعاقات البصرية لأهمية هذه الحاسة في التوافق مع واقع الإنسان الذي يعتمد على حواسه الخمس: السمع والبصر واللمس والشم والتذوق في الحصول على المعلومات والتعرف على البيئة المحيطة به، وأي اختلال أو فقدان لواحدة أو أكثر من تلك الحواس يعني اعتماداً أكبر على الحواس الأخرى المتبقية، وحيث أن حاسة البصر تقوم بدور مهم جداً في عملية التفاعل التي تتم بين الإنسان وبيئته، علاوة على أن الجزء الأكبر من التعليم يتم عن طريق حاسة البصر، فإن تلك الحاسة هي التي تتولى عملية تنسيق وتنظيم الانطباعات التي يتم استقبالها عن طريق الحواس الأخرى (العزة، ٢٠٠٠).

وقد بدأ الاهتمام بضعاف البصر كفئة نوعية لها احتياجاتها التربوية الخاصة في عام ١٩٠٧، حيث انتهجت مدارس المكفوفين في لندن ونوننجهام بإنجلترا طريقة القراءة من بطاقات الحروف الكبيرة، وذلك بالنسبة للتلاميذ الذين لديهم قدر من الإبصار يسمح لهم بقراءة هذه البطاقات وهي على مسافة متر من العين، وقد استخدمت هذه البطاقات بدلاً من صحائف برايل التي بقيت لاستخدامها فقط مع المكفوفين كلياً (مخير، ١٩٦٩، يوسف، ٢٠٠٣).

ويشير عامر (٢٠١١) إلى أن كف البصر قد يجعل الحياة أكثر صعوبة، فإن حقيقة فقد البصر في حد ذاتها كحالة جسمية لا تفسر ما يلقاه المعاق بصرياً من صعوبات جسمية واجتماعية ونفسية، فالكفيف وضعيف البصر يعيشان في عالم محدود ضيق تفرضه عليهما آثار عجزهما من جانب والاتجاهات الاجتماعية نحوهما من جانب آخر، فكما يشير كستفورت

Cutsforth وهو باحث مكفوف إلى أن سوء التوافق النفسي الذي قد يحدث للإنسان، غالباً ما ينجم عن طريقة معاملة المجتمع له، لذلك فإن أغلب الاضطرابات والأمراض التي يعاني منها الكفيف هي نتاج سوء تعامل البيئة المحيطة مع عجزه، أي سوء البيئة الأسرية (أساليب التنشئة الأسرية الخاطئة، والاتجاهات السلبية للأسرة نحو الإعاقة، وعدم تقبل الأسرة للإعاقة، أو الرعاية الزائدة) (انظر: أحمد، ٢٠٠٨)، أو البيئة التعليمية (اتجاهات الزملاء والمعلمين السلبية نحو المكفوفين، أو عزل الكفيف داخل مدارس خاصة، أو عدم توافر الخدمات التعليمية المناسبة) (انظر: الديب، ١٩٩٢)، أو بيئة العمل (عدم توفير فرص عمل مناسبة له أو الفشل في توفير فرص عمل له، أو افتقار بيئة العمل للظروف المهيأة لتقبل إعاقته، كالتقيد المفروضة على تناول المواد والأجهزة، وحصوله على المعلومات والاتجاهات السلبية نحوه من قبل الموظفين) (انظر: الدهان، ٢٠٠٣).

ولا ننسى أن العطف الزائد للكفيف والشفقة عليه من مظاهرها الخوف الدائم من أن يصدف الطفل أثناء الحركة، وبالتالي منعه نهائياً من التحرك، لدرجة أن بعض الأسر تحمل طفلها من مكان إلى آخر، وهذا يؤثر عليه بشكل ملحوظ في عدم استكمال بنيته الأساسية إلى جانب اعتماده على الآخرين دائماً، ونحن نلاحظ هذه النوعيات من الأطفال عند دخولهم المدارس، ونعاني الكثير كي نجعله يعتمد على نفسه في تحركاته، وإظهار الحب الزائد والعطف والشفقة تجاهه، وذلك بتلبية كل رغباته وهذا يؤدي إلى تنمية جوانب غير سوية في شخصية الطفل، مثل حب النفس والأنانية وعدم الثقة بالنفس (مخير، ١٩٦٩، Mcinnes, Treffry, 1993).

ويؤدي إبعاد الطفل عن مجتمع الأسرة الخارجي، خوفاً من معرفة أي شخص بوجود طفل كفيف داخل الأسرة، أو خوفاً من أن يصدر عنه تصرف تخجل منه الأسرة أمام الآخرين، هذا يُشعرُ الطفل أنه غير مرغوب فيه، وأنه أقل من إخوته. قد يؤدي هذا إلى الاضطرابات النفسية للطفل مثل الاكتئاب والانطواء والعزلة وغيرها، وهي أقسى على الإنسان من الأمراض الجسدية (Goode, 1994).

ويعيش المكفوف عالماً ضيقاً محدوداً نتيجة لعجزه، ويود لو استطاع التخلص منه والخروج إلى عالم المبصرين. فهو لديه حاجات نفسية لا يستطيع إشباعها، واتجاهات اجتماعية تحاول عزله عن مجتمع المبصرين، ويواجه مواقف فيها أنواع من الصراع والقلق. ويؤدي كل هذا بالمعاق بصرياً إلى أن يحيا حياة نفسية غير سليمة، قد تؤدي به إلى سوء التكيف مع البيئة المحيطة به (Warren, 1994, Goode, 1994).

وتشير خفاجي (١٩٩٢) إلى أن هناك سمات عديدة سوية وغير سوية تؤثر في شخصية الكفيف من أهمها سمة التصلب، وهي السمة التي تتشكل نتيجة الصراع الداخلي لدى المكفوف، بين عجزه الشخصي وضغوط البيئة الاجتماعية الخارجية عليه، فيقف المكفوف بين صراعين إما أن يضحي بذاتيته نزولاً على مقتضيات العالم الخارجي، فيتوافق معه ويظهر لديه نوعاً من المرونة، وإما أن يتشبث الفرد بذاتيته في إصرار وعناد ليفرضها على العالم الخارجي، فلا يتوافق معه ويظهر لديه نوعاً من التصلب.

مشكلة الدراسة:

تقوم البيئة التي يعيش فيها الكفيف بدور فعال في تكوين شخصية الكفيف، نظراً للمواقف البيئية التي يغلب عليها سمات المساعدة والمعاونة المشمولة 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 الاجتماعية المختلفة ردود أفعال تصدر عن الطفل الكفيف، مع بيئته تؤثر في مدى قدرته على تحمل ما تحمله البيئة من حوله من ضغوط (Best, 1991).

وتلعب الأسرة الركيزة الأولى للبيئة، ففي ظل نقص وعي الأسرة بحاجات ابنها الكفيف، كشفت عديد من الدراسات أن المكفوفين داخل أسرهم يلقون غالباً واحدة من أربعة أنماط الاتجاهات الوالدية وهي: تقبل الإعاقة، أو إنكار الإعاقة أو التذليل والحماية الزائدة أو الإهمال والرفض والنبد الصريح، والذي قد يأخذ عدة صور كترار الإشارة إلى نواحي النقص، والمقارنة المستمرة بين الكفيف وأقرانه المبصرين، أو العقاب الشديد، أو تكرار الاستجابات السلبية

كالاحتقار والاشمئزاز والسخرية، أو التفرقة بين الكفيف وإخوته في المعاملة، وبينت الدراسات كذلك أن أياً من أساليب التنشئة الأخيرة (الإهمال، والتفرقة، والحماية الزائدة، والرفض)، قد تؤثر سلباً على توافق الكفيف النفسي والاجتماعي، ومشاعر القلق لديه وشعوره بالاغتراب، والوحدة النفسية، وهذه الاتجاهات المجتمعة الراضية للمعاق بصرياً تزيد المشكلة تعقيداً (عامر، ٢٠١١).

وعلى هذا فإن فقد حاسة البصر، قد يفتح المجال لظهور سمات شخصية غير سوية في البيئة النفسية لدى المعاق بصرياً، كالانطواء والعزلة والميول الانسحابية والتصلب وعدم تحمل الغموض والتطرف في الاستجابة (عثمان، ١٩٩٨).

وتتناول الدراسة الحالية إحدى هذه السمات أو الجوانب النفسية التي قد تؤدي المتغيرات البيئية المختلفة إلى ظهورها لدى المكفوفين وهي **سمة التصلب (Rigidity)**.

ويعتبر التصلب محور من محاور الشخصية، الذي يعني "عدم المرونة ومقاومة كل ما هو جديد دون النظر إلى صلاحيته، والعجز عن تغيير الأفعال والمواقف والاتجاهات، والعجز عن الانتقال من نشاط معرفي إلى نشاط معرفي آخر" (عبدالرحيم وعبدالعزیز، ١٩٩٩).

ولا يغيب عنا أن للكفيف حاجاته الخاصة التي يجب أن تُشبع، وهذه الحاجات تؤدي إلى ظهور سمات شخصية غير سوية من مثل: **التصلب**، ومن الأكثر احتمالاً أن يتعرض الكفيف، لأنواع من التصلب التي قد تؤثر على توافقه النفسي إزاء عدم إشباع تلك الحاجات، منها عجزه عن تغيير وجهته الذهنية وإحداث انتقالات عقلية بدون صعوبة فيظهر لديه **التصلب العقلي**، ومنها عجزه عن تغيير اتجاهاته أو إدراكاته الاجتماعية، مما يؤدي إلى عدم توافقه اجتماعياً فيظهر لديه **التصلب الاجتماعي**، ومنها الاستمرار في مقاومة التغيير مع العجز عن تثبيت النماذج الجديدة الناشئة فيظهر لديه **التصلب الشخصي**، ومنها عجزه عن تغيير حركاته وتعبيراته واتجاهاته الحركية فيظهر لديه **التصلب الحركي**، ومنها عجزه عن تحمل الغموض أي (التناقض الوجداني) بمعنى تواجد مشاعر الحب والكراهية معاً لدى نفس الفرد نحو نفس الموضوع فيظهر لديه **التصلب الوجداني**.

وفي ضوء ما سبق يمكن صياغة أسئلة الدراسة على النحو التالي:

- ١- هل هناك فروق دالة إحصائياً بين الطلاب المكفوفين والطلاب غير المكفوفين في مختلف أنواع السلوك التصليبي؟ وأي أنواع السلوك التصليبي أكثر تمييزاً بين المجموعتين؟
- ٢- هل هناك فروق بين الطلاب المكفوفين مرتفعي التحصيل والطلاب المكفوفين منخفضي التحصيل في أنواع السلوك التصليبي؟
- ٣- هل هناك ارتباط بين أنواع السلوك التصليبي بعضهم ببعض (سواء) عند الطلاب المكفوفين (أو) عند الطلاب غير المكفوفين؟ وهل هناك فروق في معاملات الارتباط بين المجموعتين؟
- ٤- هل يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال أنماط السلوك التصليبي؟ وأي أنواع السلوك التصليبي أكثر تنبؤاً بالتحصيل الدراسي لدى الطلاب المكفوفين؟

أهداف الدراسة:

يتضح من مشكلة وأسئلة الدراسة الراهنة أنها تهدف إلى:

- * الكشف عن الفروق بين الطلاب المكفوفين وغير المكفوفين في بعد المرونة - التصليب، والتنبؤ من خلالها بمستوى التفوق العقلي لدى الطلاب في دولة الكويت.
- * التعرف إلى أي مدى يمكن للطلاب المكفوفين مرتفعي ومنخفضي التحصيل دراسياً من تغيير أفعالهم أو اتجاهاتهم أو عاداتهم أو أفكارهم عندما تتطلب الظروف الموضوعية ذلك.
- * التعرف على مختلف أنواع السلوك التصليبي للطلاب المكفوفين ومقارنتها بالطلاب غير المكفوفين.
- * التعرف إلى أي مدى يرتبط السلوك التصليبي بمختلف أنواعه بالتحصيل الدراسي عند المكفوفين.
- * التحقق من إمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسي للطلاب المكفوفين وغير المكفوفين بدولة الكويت من خلال مختلف أنواع السلوك التصليبي.

* الإفادة من نتائج الدراسة الحالية في وضع مؤشرات تستخدم في تصميم برامج تدريبية وتوعوية تهدف إلى تنمية أنواع المرونة، ومواجهة أنواع السلوك التصلبي للطلاب المكفوفين.

* إعداد بطارية من المقاييس تتمتع بالكفاءة السيكمترية، واختبار مدى كفاءتها في قياس مفهوم التصلب عند المكفوفين.

أهمية إجراء الدراسة:

حظيت ظاهرة التفوق العقلي الاهتمام البالغ من الباحثين والعلماء منذ القدم إلى عصرنا الحالي في مجال التربية وعلم النفس، ولكنها لم تحظ بدراسة أحد المتغيرات النفسية المهمة وهي (السلوك التصلبي) وعلاقتها بالتفوق العقلي على الرغم من الأهمية التطبيقية لذلك، وعلى هذا تعددت أهمية إجراءات الدراسة في عدد من المبررات على النحو التالي:

- لم ينل مفهوم التصلب الاهتمام الكافي من قبل الباحثين في إطار علاقته بالتفوق العقلي، فضلاً عن قلة الدراسات التي تمت في هذا المجال وخصوصاً لدى الطلاب المكفوفين مقارنة بغير المكفوفين.

- تتناول الدراسة الحالية فئة خاصة من الطلاب لم يتم التطرق إليها في مجال علم النفس بكثرة وهي فئة المكفوفين.

- تضيف الدراسة الحالية إلى مكتبة الاختبارات والمقاييس النفسية، بطارية من المقاييس الجديدة والملائمة، التي تقيس أنواع السلوك التصلبي، والتي سوف يتم تقنينها على البيئة الكويتية.

- المساعدة على تعريف المعلمين وأولياء الأمور، على الطرق والأساليب التي تؤدي إلى تدريب الطلاب على استخدام أنواع المرونة، والتقليل من حدة شعورهم بالتصلب من خلال الوعي بأنماط سلوكهم وسماتهم النفسية.

- تتيح نتائج الدراسة الحالية لنا وضع الكثير من المؤشرات التي تساعد القائمين برعاية المكفوفين (أولياء الأمور، المعلمين، الأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين)، أو في عمل برامج

تدريبية لتعديل هذا السلوك، أو أبعاده ليتمكنوا من التكيف مع المتغيرات الثقافية والاجتماعية الحديثة.

- تقديم بعض التوصيات والمقترحات المناسبة، يتم الاستفادة منها في عمل برامج ودراسات نفسية واجتماعية تقيد فئة المكفوفين، وتجعلهم يغيرون من نمط تفكيرهم من النوع المتصلب إلى المرن.

- تقديم المساعدة للباحثين الآخرين لعمل برامج متخصصة للحد من السلوك التصليبي لدى عينات مشابهة.

- إعداد إطار نظري يستفاد منه في بناء برامج ودراسات متنوعة على أن تكون الدراسات والمراجع ذات أصل حديث يستفاد منه في عصرنا الحالي.

مفاهيم الدراسة:

١ - تعريف الكفيف: Blind

هو ذلك الشخص الذي فقد بصره كلياً أو جزئياً، والذي تقل حده بصره عن (٦/٦٠ متر) في أحد العينين حتى بعد العلاج والتصحيح بالنظارة، ويمكنه التعلم باستخدام الطرق الخاصة بطريقة برايل، وباستخدام الحروف المكتوبة بخط كبير وواضح، والذي يتعلم في أحد مدارس التربية الخاصة المخصصة لفئة المعاقين بصرياً (شقيير، ٢٠٠٤).

٢ - تعريف التصلب: Rigidity

عرف انجلش انجلش عام 1961 English & English التصلب بأنه " عجز المرء النسبي عن تغيير أفعاله أو اتجاهاته أو عاداته أو أفكاره عندما تتطلب الظروف الموضوعية ذلك" وهو ما يتحدد قياسياً من خلال الدرجة على اختبارات التصلب (يونس، ١٩٧٦، ص ١٢).

وينقسم إلى عدة أنواع وهي :

التصلب العقلي: هو الذي يظهر عند عجز الفرد عن تغيير وجهته الذهنية (Mental Set) وإحداث انتقالات عقلية بدون صعوبة أو الانتقال من نشاط معرفي إلى نشاط

معرفي آخر، أو الانتقال من نماذج مألوفة إلى أخرى غير مألوفة والمطلوبة لتكوين نماذج جديدة(عبدالرحيم، ١٩٨٣). والذي ينقسم إلى قسمين مرونة التلقائية ومرونة التكيفية وسوف يتم الاكتفاء بتعريف المرونة التلقائية لاستخدامها في هذه الدراسة الحالية وهي(القدرة على التغيير التلقائي للوجهة العقلية، أي نزوع الفرد في تغيير زاوية النظر أو التفكير بالأشياء والانتقال من فئة فكرية إلى أخرى، أثناء عملية البحث عن المعلومات(درويش، ١٩٨٣).

والتصلب الشخصي: هو الاستمرار في مقاومة التغيير، أو مقاومة اكتساب نموذج سلوكي جديد، أو العجز عن التكيف بسهولة مع البيئة الجديدة، والتغير مع النماذج المعرفية الجديدة، ومدى التوافق مع النماذج غير المألوفة، في ظل مكانة ومنزلة الشخص الداخلية(عبد الرحيم وعبدالعزیز، ١٩٩٩).

والتصلب الاجتماعي: هو الذي يظهر عند عجز الفرد عن تغيير اتجاهاته أو إدراكاته الاجتماعية عندما تتطلب الظروف الموضوعية ذلك، مما يؤثر على تفاعله الاجتماعي مع الموقف(طه، ٢٠٠٥).

والتصلب الوجداني: هو الذي يظهر عند عجز الفرد عن تحمل الغموض (النفور من الغموض)، أي يظهر لديه نوع من التناقض الوجداني بمعنى تواجد مشاعر الحب والكراهية معاً، لدى نفس الفرد نحو نفس الموضوع(فراج، ١٩٧١).

والتصلب الحركي: هو الذي يظهر عند عجز الفرد عن تغيير حركاته وتعبيراته واتجاهاته الحركية، أي عجز الفرد عن التكيف أو التوافق مع الحركات والنماذج الجديدة عندما تتطلب الظروف الموضوعية ذلك(فراج، ١٩٧١).

٣- تعريف التفوق العقلي: Excellent Achievement

يعرف المتفوق عقليا في ضوء (مستوى الذكاء) عند تيرمان Terman بأنه: الطفل الذي تجاوزت نسبة ذكائه (١٤٠) إذا انطبق عليه مقياس ستانفورد للذكاء، وفي ضوء هذا التعريف عرف تيرمان وآخرون المتفوقين، بأنهم الأطفال الذين يحصلون على نقاط عالية في اختبارات الذكاء العام التي تدل على استعدادهم واستمرارهم بجديتهم في الاختبارات وأن يكونوا أعضاء منتجين في المجتمع. أما في ضوء (مستوى التحصيل) عند الجمعية الوطنية لدراسة

التربية بأمريكا بأنه: الطفل الذي يتميز عن زملائه ويسبقهم في الدراسة، ويحصل على درجات أعلى من الدرجات التي يحصلون عليها، ويكون عادة أكثر منهم ذكاء وسرعة في التحصيل (عبد الغفار، ١٩٦٦، هنا، ١٩٦٩). أما في ضوء (مستوى الأداء) عند عبد السلام عبد الغفار بأنه: الطفل الذي يصل أدائه إلى مستوى أعلى من مستوى العاديين، في مجال من المجالات التي تعبر عن المستوى العقلي والوظيفي للطفل، ويكون هذا المجال موضع تقدير الجماعة (عبد الغفار، ١٩٦٦).

ويقاس التفوق العقلي في الدراسة الراهنة بمستوى التفوق التحصيلي، والذي نعرفه في الدراسة الراهنة، بأنه النسبة المئوية الذي يبلغها المتعلم في نهاية السنة الدراسية لعام (٢٠١٠-٢٠١١) في مدرسة النور (بنين) في منطقة حولي التعليمية التابعة لمدارس التربية الخاصة ومدرسة مبارك عبدالله الجابر (بنين) في منطقة الأحمدية التابعة لمدارس الطلاب العاديين في دولة الكويت.

ومن ثم يقسم الأفراد إلى مرتفع التحصيل وهو الطالب الذي يرتفع في إنجازه أو تحصيله الدراسي بمقدار ملحوظ فوق الأكثرية أو المتوسطين من أقرانه، أي إذا تراوحت نسبته المئوية ما بين (٧٨٪ - ١٠٠٪). ومنخفض التحصيل وهو الطالب الحاصل على مجموع درجات مئوية تراوحت ما بين (٥٠٪ - ٧٨٪) في السنة الدراسية لعام (٢٠١٠ - ٢٠١١).

حدود الدراسة:

أ- **الحدود البشرية:** طبقت الدراسة على طلاب الصف السادس والسابع والثامن والتاسع من المرحلة المتوسطة للطلاب المكفوفين، وعلى طلبة الصف السابع من المرحلة المتوسطة للطلاب غير المكفوفين الملتحقين بمدارس وزارة التربية في دولة الكويت للعام الدراسي (٢٠١٠-٢٠١١).

ب- **الحدود الزمنية:** تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام (٢٠١٠-٢٠١١).

ج- الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة في مدارس المرحلة المتوسطة في منطقة حولي التعليمية (مدرسة النور للمكفوفين) وفي منطقة الأحمدية التعليمية (مدرسة مبارك عبدالله الجابر لغير المكفوفين) في دولة الكويت.

الفصل الثاني

الإطار النظري

أولاً: كف البصر:

- تعريف كف البصر.
- أسباب كف البصر.
- تصنيف المكفوفين.
- العوامل المؤثرة في شخصية الكفيف.
- خصال المكفوفين.

ثانياً: بُعد التصلب/المرونة:

- تعريف التصلب/المرونة.
- أبعاد التصلب/المرونة.
- علاقة التصلب بالمفاهيم الأخرى المرتبطة به.
- النظريات المفسرة لمفهوم التصلب.

ثالثاً: التفوق العقلي:

- تعريف التفوق العقلي.

- خصال المتفوقين عقلياً.

- مؤشرات وأساليب التعرف على المتفوقين عقلياً.

- التفوق لدى المكفوفين.

مقدمة:

سوف يعرض الباحث في هذا الفصل المفاهيم الأساسية في الدراسة الحالية، لكي تكون أساساً ينطلق منه الباحث لاختبار فرضيات الدراسة بحيث يستعرض المفاهيم الثلاثة الأساسية للدراسة وهي:

أولاً: الكف البصري وتعريفه، وأسباب عجزه، وتصنيفه، والعوامل المؤثرة في شخصية الكفيف، وخصال المكفوفين.

ثانياً: بُعد التصلب/المرونة وتعريفه، وأبعاده، وارتباط بعض المفاهيم به، والنظريات المفسرة له.

ثالثاً: المتفوقين عقلياً وتعريفهم، وصفاتهم، وخصالهم، والمؤشرات والأساليب التي من خلالها يتم التعرف عليهم، وبيان التفوق عند المكفوفين.

أولاً: كف البصر : Blindness

(١) تعريفات كف البصر : Defining Blindness

(أ) تعريف كف البصر من المنظور اللغوي:

تعددت المصطلحات التي استخدمت في اللغة العربية للتعريف بكف البصر، كالأعمى والأكمة، والكفيف، والضرير، والعاجز، والبصير، وتم اختيار كلمة (الكفيف) في هذه الدراسة التي أصلها "الكف" ومعناه المنع والكفيف هو من كف بصره (محمد، ٢٠٠٤، فتحي، ١٩٨٣).

(ب) تعريف كف البصر من المنظور التربوي:

يعتمد التعريف التربوي لكف البصر على الوسائل التعليمية المستخدمة لمساعدة الأفراد على التعلم.

فقد عرف عبدالحميد (٢٠٠٩) والعزة (٢٠٠٠) الكفيف بأنه: الطفل الذي يعجز عن استخدام بصره في الحصول على المعرفة، كما أنه يعجز نتيجة لذلك عن تلقي التعليم في المدارس العادية وبالطريقة العادية والمناهج الموضوعية للطفل العادي، أو هو الفرد الذي تبلغ به الإعاقة البصرية درجة تحتم عليه القراءة بطريقة برايل.

ويرى جامز عام 1998 Games الكفيف تربوياً بأنه: الطفل الذي تنخفض لديه القدرة على الإبصار، أو شدة العجز البصري، وتقاس هذه القدرة البصرية عن طريق الحروف وإدراكها (عبدالحميد، ٢٠٠٩).

وقد قسم كل من الحديدي (٢٠١١) والبيبلاوي (٢٠٠٢) والأشرم (٢٠٠٨) وباراجا عام 1976 Barraga في تصنيف كيرك وزملائه عام 1993 Kirk et al المكفوفين إلى عدة أقسام مختلفة، ويمكن تصنيف المكفوفين في ضوء مختلف التصنيفات السابقة على النحو التالي:

١ - المكفوفين كلياً: هم أشخاص يعيشون في ظلمة تامة ويعجزون عن الرؤية إلا في الضوء فقط، ويمكنهم تحديد مسقطه، وهم أشخاص يتعلمون من خلال القنوات اللمسية أو السمعية فقط، ويعتمدون على طريقة برايل كوسيلة للقراءة والكتابة، ويطلق عليهم اسم قارئ برايل (Braille Readers)، ويستطيعون باستخدام أدوات مساعدة خاصة، وإضاءة شديدة لأداء المهام المحتاجة إلى إبطار، أو أداء أبسط المهام التي تحتاج إلى إبطار ولكن بصعوبة شديدة جداً، بينما لا يستطيع أداء المهام الأكثر تعقيداً إطلاقاً.

٢ - المكفوفين جزئياً: هم أشخاص لديهم ضعف بصري شديد بعد التصحيح، لكن يمكن تحسين الوظائف البصرية لديهم، وهم أولئك الذين يستخدمون عيونهم للقراءة، ويطلق عليهم أيضاً اسم قارئ الكلمات المكبرة (Large-Type Readers)، ويحتاجون إلى المزيد من الوقت والطاقة

لأداء المهام، ويظل أداؤهم أقل دقة من الفرد العادي، وكذلك من الفرد المعاق بصرياً ذو إعاقة بسيطة حتى مع استخدام الوسائل البصرية المساعدة.

٣- **محدودو البصر:** هم أشخاص يستخدمون البصر بشكل محدود في الظروف الاعتيادية، وهم من يتمكنون بصرياً من القراءة والكتابة بالخط العادي، سواء عن طريق استخدام المعينات البصرية كالمكبرات والنظارات أو بدونها، وهم الأشخاص الذين توجد لديهم بقايا بصرية يمكنهم الاستفادة منها في مهارات التوجه والحركة، ولكنها لا تفي بمتطلبات تعليمهم القراءة والكتابة بالخط العادي، فتظل طريقة برايل هي وسيلتهم الرئيسية في تعلم القراءة والكتابة.

(ج) تعريف كف البصر من المنظور المهني:

عرف عبدالحميد (٢٠٠٩) والعزة (٢٠٠٠) الكفيف بأنه: الحالة التي لا يستطيع الفرد ممارسة عمله الذي يجيده بسبب ضعف، أو عجز في بصره الأمر الذي يؤدي إلى عجزه الاقتصادي بحيث لا يستطيع كسب عيشه.

وقد عرّفت الجمعية الملكية للطب في لندن الكفيف من الناحية المهنية بأنه: الفرد الذي يضعف بصره لدرجة يعجز فيها عن عمل يحتاج أساساً إلى الرؤية (عبدالحميد، ٢٠٠٩).

أما في ضوء طوموم (٢٠١٠) والحديدي (٢٠١١) فتم تعريف الكفيف من وجهة نظر (الهيئات والجمعيات) فعرّفت هيئة اليونسكو التابعة لجمعية الأمم المتحدة ومنظمة الصحة العالمية إلى أنه: الشخص الذي يعجز عن استخدام بصره في الحصول على المعرفة وعليه يمكنه الاستفادة من حواسه الأخرى في الحصول على المعرفة.

(د) تعريف كف البصر من المنظور النفسي:

عرف عبد الحميد (٢٠٠٩) كف البصر بأنه: يعني فقدان البصر أو العجز عن الرؤية، وقد يكون عضوياً (Organic Blindness) بسبب نقص أو خلل عضوي، وقد يكون وظيفياً (Functional Blindness) لأسباب غير عضوية وهو مظهر من مظاهر الهسترية التحولية، وقد يكون خلقياً بالولادة (Congenital).

(هـ) تعريف كف البصر من المنظور الاجتماعي:

يشير محمد(٢٠٠٤) إلى أن كف البصر من المنظور الاجتماعي يتحدد في ضوء اعتبارات معينة هي:

١- الحاجة إلى قيادة أو مساعدة من الغير في بيئة غير معروفة.

٢- عدم القدرة على التفاعل بصورة ناجحة مع الغير.

٣- عدم القدرة على التواصل الجيد.

٤- عدم إدراك الإشارات الاجتماعية.

٥- عدم القدرة على القيام بالدور المنوط به في المجتمع.

ويعرف عبدالحميد(٢٠٠٩) والبيلاوي(٢٠٠٢) الكفيف بأنه: الشخص الذي لا يستطيع أن يجد طريقه دون قيادة في بيئة غير معروفة لديه، أو من كانت قدرة بصره تتصف بالضعف بحيث يعجز عن مباشرة مسؤولياته.

(و) تعريف كف البصر من المنظور الفسيولوجي(الطبي):

يختلف تعريف فقد البصر من الناحية الطبية من بلد لآخر، وإن كانت معظم هذه التعريفات تعتمد على لوحة المعلومات التي توصل إليها هيرمان سنلن عام 1868 Herman Snellen لقياس حدة الإبصار(الأشرم، ٢٠٠٨).

فيشير عبد الحميد(٢٠٠٩) والبيلاوي(٢٠٠٢) والعزة(٢٠٠٠) بأن كف البصر: هي الحالة التي يفقد فيها الكائن الحي القدرة على الرؤية بالجهاز المخصص، لهذا الغرض وهو العين. وهذا الجهاز يعجز عن أداء وظيفته إذا ما أصابه خلل، وهو إما خلل طارئ كالإصابة بالحوادث أو خلل وراثي يولد مع الشخص.

أما منى الحديدي(٢٠١١) فتعرف كف البصر في ضوء ديموت عام 1982 Demott على أنه: من الناحية الطبية تعد بمثابة ضعف، أي من الوظائف الخمسة التالية: البصر المركزي، البصر المحيط، البصر الثنائي، التكيف البصري، ورؤية الألوان وذلك نتيجة تشوه تشريحي أو إصابة بمرض أو جروح في العين، وبذلك تعجز العين عن القيام بوظيفتها الوجه

المطلوب إذ يضعف البصر على أثر ذلك إلى الدرجة التي يعجز الفرد فيها عن القيام بأي عمل يحتاج أساساً إلى الرؤية.

وفي ضوء أشروفت وزامبون عام 1980 Ashroft & zambone تم تعريف كف البصر على أنه: حالة عجز أو ضعف في الجهاز البصري تعيق أو تغير أنماط النمو عند الإنسان (الحديدي، ٢٠١١).

(ي) تعريف كف البصر من المنظور القانوني:

قد قسم الحديدي (٢٠١١) وعبد الحميد (٢٠٠٩) والبيلاوي (٢٠٠٢) والعجمي (٢٠٠٦) ويسيالم (١٩٩٧) الكفيف إلى قسمين:

١ - الكفيف كلياً: هو شخص لديه حدة بصر تبلغ (٢٠/٢٠) قدم (٦/٦٠ متراً) أو أقل في العين الأقوى بعد اتخاذ الإجراءات التصحيحية اللازمة، أو لديه حقل إبصار لا يزيد عن زاوية مقدارها على (٢٠) درجة ويحتاج إلى خدمات التربية الخاصة، أو هو من يستخدم طريقة برايل في القراءة والكتابة.

٢ - الكفيف جزئياً: هو شخص لديه حدة بصر أحسن من (٢٠/٢٠) قدم (٦/٦٠ متراً) ولكن أقل من (٢٠/٧٠) في العين الأقوى بعد إجراء التصحيح اللازم.

* ومعنى (٢٠/٢٠) أي ما يراه الأفراد ذوي الرؤية الطبيعية على بعد (٢٠) قدم (٦٠ متراً) ويراه الكفيف على بعد (٢٠) قدماً (٦ أمتار).

وفي ضوء ما سبق من تعريفات كف البصر نجد أنها تحددت في إطار مفهومين هما:

١ - حدة الإبصار (Visual Acuity): وتعني قدرة الفرد على رؤية الأشياء وتمييز خصائصها وتفاصيلها.

٢ - مجال الرؤية (Field of Vision): وهو المحيط الذي يمكن للإنسان الإبصار في حدوده، دون تغيير في اتجاه رؤيته أو تحديقته (الأشرم، ٢٠٠٨).

وهكذا فإن من المتتبع للتعريفات السابقة يجد أنَّ كلاً منها قد ركّز على المجال الذي ينتمي إليه، فالتعريف الطبي ركّز على الخلل الذي يحدث في جهاز الإبصار ويؤثر على رؤية الفرد، أما التعريف التربوي فركز على مدى قدرة الفرد من الاستفادة من البرامج المدروسة المقررة والخدمات التعليمية المقدمة إليه، والوسائل المساعدة للفرد على التعلم، والطرق التي يستطيع بها القراءة والكتابة، بينما ركز المفهوم القانوني على قيام حدة الإبصار والتي حددها بالقدرة على تمييز الأشكال بوضوح على مسافة محددة لا تزيد عن (٦ أمتار)، ونجد أن المفهوم الاجتماعي ركز على مدى قدرة الفرد على التعامل مع مهارات الحياة اليومية والتفاعل الاجتماعي مع مجتمعه وبيئته التي يعيش بها، بينما نرى أن المفهوم المهني ركز على ممارسة الكفيف للعمل الذي يجيده بسبب ضعف في بصره الأمر الذي يؤدي إلى عجزه اقتصادياً، أما من ناحية الهيئات والمنظمات فقد بينت بأنه الفرد الذي يضعف بصره لدرجة يعجز فيها عن عمل يحتاج أساساً إلى الرؤية، أو يعجز عن استخدام بصره في الحصول على المعرفة وعليه يمكنه الاستفادة من حواسه الأخرى في الحصول على المعرفة، ونرى أن المفهوم النفسي قد ركز بشكل عام على الأسباب العضوية وغير العضوية التي تسبب في نقص أو خلل عضوي لدى الكفيف.

مما سبق يمكن تعريف الكفيف بأنه:

الطفل الذي يعجز عن استخدام بصره في الحصول على المعرفة، يعجز نتيجة لذلك عن تلقي التعليم في المدارس العادية وبالطريقة العادية والمناهج الموضوعية للطفل العادي، أو هو الفرد الذي تبلغ به الإعاقة البصرية درجة تحتم عليه القراءة بطريقة برايل وهو شخص لديه حدة بصر تبلغ (٢٠/٢٠ قدم) (٦/٦٠ متراً) أو أقل في العين الأقوى بعد اتخاذ الإجراءات التصحيحية اللازمة ويسمى (الكفيف كلياً) أو هو شخص لديه حدة بصر أحسن من (٢٠/٢٠ قدم) (٦/٦٠ متراً) ولكن أقل من (٢٠/٧٠) في العين الأقوى بعد إجراء التصحيح اللازم ويسمى (الكفيف جزئياً).

(٢) أسباب كف البصر: Causes Blindness

تعود أسباب كف البصر إلى عوامل عديدة ومختلفة، فمنها ما يولد به الطفل نتيجة لعوامل وراثية أو إصابة الأم أثناء الحمل، ومنها ما يحدث له بعد الميلاد نتيجة إصابته بمرض

أو حادثة، وعلى هذا يمكن تصنيف أسباب كف البصر إلى أسباب وراثية (التهاب العصب البصري - اعتلال الشبكية الناتج عن السكري - أمراض الشبكية - التليف خلف العدسة - التهاب القرنية الجافة أو الرمد أو الجفاف العيني - الكتاراكت (الماء الأبيض) - الجلوكوما (الماء الأزرق أو الماء الأسود) وأسباب بيئية (مؤثرات ما قبل الولادة - مؤثرات أثناء الولادة - مؤثرات ما بعد الولادة) وأسباب تشريحية (أسباب خارجية - أسباب داخلية) وقد تؤدي أسباب كف البصر إلى عدة عوامل نفسية لها علاقة مباشرة وغير مباشرة بالسلوك التصليبي فالأسباب الوراثية والتشريحية لا تؤثر على التصلب بينما الأسباب البيئية منها ما ليس له تأثير على السلوك التصليبي (مؤثرات ما قبل الولادة) ومنها ما له تأثير على السلوك التصليبي (مؤثرات ما بعد الولادة)، فهي لها حالات متعددة منها حوادث السيارات وإصابات العمل وإصابات الحروب والإصابة بالأمراض الشديدة مثل شلل الأطفال والحمى الروماتيزمية والدرن وغير ذلك، يمكن أن يجعل الطفل المعاق بصرياً يصاب بالتصلب العقلي والوجداني والاجتماعي والشخصي نتيجة تأثر هذه الأمراض على حياته الاجتماعية (الجمال، ٢٠٠٩، شقير، ٢٠٠٤، Dodds, Mcinnes, Treffry, 1993).

ويقسم هول وهيل (Hall & Hill (1996) أسباب كف البصر إلى ثلاثة مجموعات كما يتضح في جدول (١-٢):

جدول (١-٢) تقسيم هول وهيل (Hall & Hill (1996) لأسباب كف البصر.

أسباب تتضح بمجرد النظر للعينين	أسباب مختلفة وراء العدسة	شكل طبيعي للعين لكن السلوك النظري ليس طبيعي
* المياه البيضاء cataract	تليف العدسة الخلفية	* أخطاء الانكسار Refractive error
* إعتام القرنية	Retrolental	* قصور الأنسجة coloboma
Cataracts Cornea		* العدوى الولادية
* المياه السوداء Glaucoma		Congenital infection
* المهاق Albinism		* التأخر في نضج البصر
* تذبذب المقلتين Nystagmus		Delayed visual Maturation
* العمى الحركي Oculomotor		

(Hall & Hill, 1996)

(٣) تصنيف المكفوفين: Classification Blindness

١ - تصنيف وفقاً لزمان حدوث الإعاقة:

* تصنيف محمد نشأت أحمد طوموم (٢٠١٠):

أ- الأفراد ذوي الكف الكلي الولادي: هؤلاء الذين ولدوا عمياناً أو أصيبوا بالكف قبل سن الخامسة.

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

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

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

يرجع سبب اختيار سن الخامسة كحد لتقسيم هذه الفئات إلى افتراض أن من يفقد البصر جزئياً أو كلياً قبل سن الخامسة، لا يمكنه الاحتفاظ في كبره بالصورة السابقة على فقدته للإبصار، أما من يفقد بصره كلياً أو جزئياً بعد سن الخامسة، فلديه فرصة للاحتفاظ بإطار من الصور البصرية بدرجة أو بأخرى من الدقة (عواد وشریت، ٢٠٠٧).

٢ - تصنيف وفقاً لدرجة الإعاقة وسببها:

تصنف منظمة الصحة العالمية للمكفوفين إلى ضعف البصر وكف البصر كما يتضح

في الجدول (٢-٢):

جدول (٢-٢) تصنيف منظمة الصحة العالمية للمكفوفين.

التصنيف	درجة الإعاقة	حدة الإبصار بعد التصحيح	ملاحظات
طبيعي Normal	لا توجد	أكثر أو مساوي لمستوى 7.5/6	مقارب للطبيعي
ضعف البصر	بسيطة	أقل من 7.5/6	هاتان الفئتان تستطيعان عد أصابعهم
Low vision	متوسطة	أقل من 18/7	على بعد ستة أمتار
	شديدة	أقل من 6/48	

كف البصر Blindness

شديدة	أقل من 60/3	يستطيع عد الأصابع على بعد ٣ أمتار
شبه كلي	أقل من 60/1	يستطيع عد الأصابع على بعد متر واحد
كلي	لا يرى الضوء نهائياً No light perception	لا يرى شيئاً مطلقاً وقد يتضمن غياب العين أساساً

(Webster, Roe ,1998)

وأشار وارن (1994) warren إلى وجود وجهتي نظر حول أثر اختلاف سن ودرجة الإصابة بكف البصر هما:

- إن الطفل ذوي الإعاقة المكتسبة، أفضل إذا ما قورن بذوي الإعاقة الولادية، حيث يستفيد من الفترة التي يتمتع فيها بالبصر خاصة في اكتساب مفاهيم العلاقات المكانية، وكذلك في نواحي النمو الحركي.

- إن الفرد ذي الإعاقة البصرية الولادية أفضل لأن ذي الإعاقة المكتسبة:

١- يصعب عليه اكتساب النماذج السلوكية المعتمدة على البصر، كما أن الفرد تعود على استخدام الحركة والتقليل ويصعب عليه أدائها بعد ذلك بدون البصر.

٢- رد الفعل الانفعالي للطفل، والذي قد يتمثل في الحزن الشديد والاعتماد الشديد على الآخرين للاعتناء الشديد به تجاه الإعاقة.

كما أشار وارن Warren إلى أن البقايا البصرية تفيد في تسهيل السلوك الحركي، وتسهيل نمو المفاهيم المكانية، والاستجابة إلى الأحداث المسموعة، والتوازن الجسدي، كما تفيد في إكساب الفرد فهماً أكثر للعالم المادي، وكذلك فهم العلاقات الفراغية.

(٤) العوامل المؤثرة في شخصية الكفيف: Factors in the personality of the blind

هناك عوامل مختلفة تؤثر في شخصية الكفيف، وعلى أساسها تتشكل خصاله الوجدانية والعقلية واللغوية، ومن بين هذه العوامل ما يلي:

١ - **توقيت حدوث الإصابة:** فالطفل الذي يصاب بكف البصر قبل سن الخامسة، لا يستطيع استرجاع الخبرات البصرية التي مر بها ويكاد يتساوى مع من ولد فاقداً للبصر، بعكس الفرد الذي فقد بصره بعد سن الخامسة.

٢ - **درجة كف البصر:** حيث لا يستوي الأعمى الذي لا يرى كلياً، مع من لديه بقايا إبصار حيث يمكنه الاعتماد معها على نفسه إلى حد ما، كما تحدد شدة الإصابة نوع التعليم الذي سيتلقاه الفرد عن طريق الحواس الأخرى.

٣ - **اتجاهات المعاق نحو كف البصر:** فإذا كان متقبلاً كانت نظرتة للحياة متفائلة وإيجابية، وإذا كان رافضاً لذلك، فسيعاني من الصراعات النفسية والإحباط والشعور بالفشل والدونية.

٤ - **الاتجاهات الاجتماعية نحو الكفيف:** تلعب الاتجاهات الاجتماعية والوالدية التي يتبناها المحيطون بالطفل الكفيف دوراً بالغاً في التأثير على شخصيته وخصاله، وتتراوح هذه الاتجاهات بين الرفض والإهمال والنبذ وعدم القبول، أو العطف المبالغ فيه والشفقة والحماية الزائدة وهذان الاتجاهان يؤثران سلبياً على شخصية الطفل الكفيف، كما هو الحال بالنسبة للطفل المبصر، أما الاعتدالية والإيجابية والموضوعية في التعامل مع المكفوفين بشكل واقعي يساعدهم على تنظيم شخصياتهم، بما يحقق لهم النضج النفسي والاستقلالية والشعور بالاكتماء الذاتي والثقة بالنفس (الأشرم، ٢٠٠٨).

ويذكر عبدالله (٢٠٠٤) أن أهم المشكلات التي تواجه المكفوفين مشكلتان أساسيتان

هما:

١ - إنه يجب أن يتعلم المهارات والأساليب التي يتمكن بمقتضاها من القيام بدوره في المجتمع كمواطن عادي منتج.

٢ - إنه يجب أن يكون على وعي باتجاهات الآخرين ومفاهيمهم الخاطئة عن العمى، وأن يتعلم كمواطن عادي منتج.

وبعد ما أوردنا أهم العوامل التي تؤثر في شخصية الكفيف، وأهم المشكلات التي تواجههم نذكر فيما يلي أهم الخصال التي يتميز بها المكفوفين.

(٥) خصال المكفوفين: Characteristics Blindness

يتصف المعاقين بصرياً بخصال معينة تميزهم عن المبصرين، ومما لاشك فيه أن معرفة الخصال السيكولوجية للأفراد المكفوفين يعد أمراً ضرورياً سواء في الأسرة أو المدرسة من أجل التوصل إلى أفضل الطرق والأساليب للتعامل معهم.

وفيما يلي خصال الارتقاء لدى المكفوفين:

أولاً: الخصال العقلية والمعرفية: Mental and cognitive

أشارت بعض الدراسات المقارنة بين الطلاب المبصرين والطلاب المكفوفين إلى أن العديد من المكفوفين يكون أداؤهم في اختبارات الذكاء حسناً نسبياً، كما أشار البعض الآخر إلى عكس ذلك تماماً، حيث أكدت بعض الدراسات أن ذكاء المكفوفين يعتبر أقل من ذكاء أقرانهم المبصرين، مثل دراسة ويلسون وهفرسن عام 1974 Wilson and Halverson، وقد يكون السبب في تناقض هذه الدراسات راجعاً إلى صعوبة قياس ذكاء المكفوفين، حيث إن معظم الاختبارات والمقاييس التي تستخدم لقياس الذكاء، تشتمل على فقرات تحتاج إلى أن نتعامل معها بطريقة بصرية، ولهذا فإنه لقياس ذكاء المكفوفين فإنه من الضروري الاعتماد على مقاييس مصممة ومقننة على هذه الفئة، بحيث يراعي فيها الاعتماد على الأداء الحسي المتمثل في اللمس والحركة والسمع (سيسالم، ١٩٩٧).

وكما يشير فتحي عبدالرحيم عام ١٩٩٠ إلى أن الأطفال المكفوفين، يعانون نقصاً في الخيال والقصور في أنشطة اللعب، مما قد يشير إلى قصور في القدرة على التجريد، أو على الأقل ميلاً للمفاهيم المحسوسة بشكل أوضح مما يوجد لدى زملائهم المبصرين، وأنه من خلال التعرف المثير على حالات المكفوفين، ومن خلال توفير الظروف البيئية التي تتميز بالاستثارة المرتفعة التي تعتمد على الاستفادة القصوى من الحواس الأخرى، ومن خلال المعلمين الذين

يتميزون بالمهارة العالية، ومن خلال كل ذلك يستطيع الطفل الكفيف أن يأمل في التغلب على الصعوبات التي يتضمنها تكوين المفاهيم (عواد، وشريت، ٢٠٠٧).

وقد ذكر العزة (٢٠٠٠) و سيسالم (١٩٩٧) وتوبن (1994) Tobin وأحمد (٢٠٠٨) بعضاً من الخصال العقلية والمعرفية للمكفوفين يمكن تلخيصها من خلال الجدول (٣-٢) التالي:

جدول (٣-٢) يبين الخصال العقلية والمعرفية للمكفوفين.

الخصال العقلية والمعرفية للمكفوفين.

لا توجد فروق بينهم وبين المبصرين في القدرة على أدائهم على اختبارات تتابع الذاكرة على التفكير. البصرية والترابط البصري أقل من المتوسط.

معدل ذكائهم أقل من مثيله عند أقرانهم يعتمدون في تكوينهم للمفاهيم اللونية والإدراك المبصرين، وأرجع البعض ذلك إلى أن مقاييس الشكلي على أفكار وأساليب بديلة ومختلفة عما الذكاء المستخدمة قد تم إعدادها أساساً يستخدمه المبصرون. للمبصرين.

يصعب عليهم أن يعبروا عن ذكائهم الفطري تتفاوت قدراتهم الإدراكية تبعاً لدرجة فقدانهم عن طريق الاختبارات فقط. البصري.

لا يمكنهم ممارسة النشاط التخيلي باستخدام التصور البصري لديهم عبارة عن اقتران لفظي عناصر بصرية. تم حفظه.

معلوماتهم العامة أقل من المبصرين، وقصور صعوبات في تعلم المفاهيم. في نمو الخبرات.

عدم القدرة على تنظيم العالم الخارجي. الاعتماد على حاسة اللمس والسمع لتكوين المفاهيم.

ثانياً: الخصال الأكاديمية: Academy Characteristics

تؤكد الدراسات انخفاض مستوى التحصيل لدى الطفل المعاق بصرياً بدءاً من المرحلة الابتدائية وحتى المرحلة الثانوية، وسبب الانخفاض هو طبيعة المساقات الدراسية والعمل المدرسي الذي يتطلب إحساساً وإدراكاً لمحسوسات دقيقة، وألوان متباينة ومتداخلة، علاوة على القصور في تحديد معالم الأشياء والمثيرات البعيدة والصغيرة، والكتابة على السطور، والإكثار من

التساؤلات والإجهاد نتيجة الاقتراب من الأشياء كتقريب الأوراق المكتوبة للعين(عواد وشریت، ٢٠٠٧).

وأشار لونيفلد وآخرون عام 1969 Lowenfeld,et al إلى أن متوسط درجات المعاقين بصرياً في اختبارات الثانوية العامة كانت منخفضة عن زملائهم المبصرين في اختبارات التحصيل. ولقد أورد كيرك عام ١٩٧٢ أنه في دراسة مسحية أجراها بيرش وآخرون عام 1966 Birch,et al لمعرفة مستوى التحصيل الدراسي لعدد (٩٠٣) من الأطفال في الصف الخامس والسادس الابتدائي من المبصرين جزئياً، وجدوا أنه على الرغم من أن المستوى العام لذكائهم هو المتوسط وأن أعمارهم كانت أكبر من المتوسط العام للأعمار في هذه الصفوف الدراسية، إلا أن مستوى تحصيلهم الدراسي كان أقل من مستوى تحصيل أقرانهم المبصرين، كما أنهم لم يجدوا واحداً منهم متفوقاً في تحصيله الدراسي(سيسالم، ١٩٩٧).

وأشار أحمد (٢٠٠٨) أنه ليس هناك اختلاف بين المكفوفين بوجه عام مع أقرانهم من المبصرين، فيما يتعلق بالقدرة على التعلم، والاستفادة من المنهاج التعليمي بشكل مناسب، ولكن يمكن القول إن تعليم الطالب الكفيف يتطلب تعديلاً في أسلوب التدريس والوسائل التعليمية المستخدمة لتلائم مع الاحتياجات التربوية المميزة للمكفوفين، إذ ما من شك إن ضعف البصر أو كفه يحد من قدرة الطالب على التعلم بذات الوسائل والأساليب المستخدمة مع المبصرين.

ولا تقتصر الخصال الأكاديمية على درجة وطبيعة استعداد المعاق بصرياً للنجاح في الموضوعات الدراسية فقط، بل تتعداها إلى كل ما هو مرتبط بالعمل المدرسي، مثل درجة المشاركة في الأنشطة الصفية واللاصفية، وطبيعة التفاعل بين المدرسين والزملاء، فهناك عوامل كثيرة تؤثر مجتمعة أو منفردة على حسب طبيعة الخصال الأكاديمية للمعاق بصرياً، مثل درجة الذكاء وزمن الإصابة بالإعاقة (ولادية- طارئة)، ودرجة الإعاقة كف بصري (كلي - جزئي)، وطبيعة الخدمات الاجتماعية والتعليمية والتأهيلية والنفسية والصحية، التي تقدم للمعاقين بصرياً في المجتمع، إن هذه العوامل بدورها مجتمعة أو منفردة تؤثر على كل من طبيعة مفهوم المعاق بصرياً، عن ذاته وعلى درجة تقبله لإعاقته وهما يؤثران بدورهما على طبيعة خصال المعاق بصرياً الأكاديمية(سيسالم، ١٩٩٧).

وقد ذكر العزة (٢٠٠٠) وعبدالحميد (٢٠٠٩) بعضاً من الخصال الأكاديمية للمكفوفين يمكن تلخيصها من خلال الجدول (٢-٤) التالي:

جدول (٢-٤) يبين بعض الخصال الأكاديمية للمكفوفين.

الخصال الأكاديمية للمكفوفين.	
انخفاض مستوى التحصيل الأكاديمي.	أخطاء في القراءة الجهرية.
بطء معدل سرعة القراءة سواء بالنسبة	الإكثار من التساؤلات والاستفسار للتأكد مما
للغة برايل أو الكتابة العادية.	يسمع.
مشكلات خاصة ببعض أشكال معالجة	الصعوبة المتعلقة بالكتابة في مجال التعلم
المعلومات.	المعرفي.

ثالثاً: الخصال اللغوية: Linguistic characteristics

من النادر أن نجد طفلاً معاقاً بصرياً متمتع بحاسة سمع جيدة ولم ينمُ لديه التواصل اللفظي بشكل فعال. فغياب البصر لا يعتبر حاجزاً كبيراً أمام نمو اللغة والكلام، ولكن رغم ذلك فإن البحوث والدراسات في هذا المجال قد أوردت بعض الفروق بين كل من المكفوفين والمبصرين في طبيعة اللغة والكلام، وإن هذه الفروق راجعة إلى أن المكفوفين يعتمدون بشكل كبير على حاسة السمع والقنوات اللمسية في استقبال وتعلم اللغة والكلام، وهذا قد يؤدي إلى بعض القصور أو الاضطرابات في اللغة والكلام لديهم، لأن تعلم اللغة والكلام مرتبط أيضاً، إضافة إلى السمع بتتبع وملاحظة التلميحات الصادرة من المتحدث، وكذلك حركة الشفاه والتعبيرات الوجهية المصاحبة للكلام والتي يمكن للمبصر ملاحظتها وتقليدها، وبالتالي يسهل عليه تعلم اللغة والكلام، في حين يصعب على الكفيف ذلك، مما يؤدي إلى بطء في نمو اللغة والكلام لديه أو قصور واضطراب فيهما (الجمال، ٢٠٠٩). وإنه لا يعتبر ضعف حاسة البصر أو فقدانها من العوامل المعيقة لتعلم الطفل اللغة وفهم الكلام، إلا أن لها أثراً على بعض مهارات الاتصال اللفظي الثانوية (أحمد، ٢٠٠٨).

وكما تشير منى الحديدي عام ١٩٩٨ أن الآراء اختلفت حول النمو اللغوي للطفل الكفيف، فالبعض يرى أن كف البصر لا يؤثر على النمو اللغوي لأن حاسة السمع هي القناة الرئيسية لتعلم اللغة، والبعض يرى أن النمو اللغوي للكفيف يختلف عنه للمبصر حيث يوصف

الطفل الكفيف بأنه لديه واقعية لفظية، وذلك يعني اعتماد الطفل الكفيف على الكلمات والجمل التي لا تتوافق مع خبراته الحسية، وهذا الطفل يصف عالمه اعتماداً على وصف المبصرين له، ولهذا فهو يعيش في عالم غير واقعي (عواد، وشريت، ٢٠٠٧).

وقد ذكر العزة (٢٠٠٠) والأشرم (٢٠٠٨) وأحمد (٢٠٠٨) بعضاً من الخصال اللغوية للمكفوفين يمكن تلخيصها من خلال الجدول (٢-٥) التالي:

جدول (٢-٥) يبين الخصال اللغوية للمكفوفين.

الخصال اللغوية للمكفوفين.	
يعتمد على حاسة السمع والتقليد الصوتي كما الحال للمبصرين في تعلم الكلام واللغة المنطوقة، إلا أن الكفيف يعجز عن تعلم الإيماءات والتعبيرات الحركية والوجهية.	عدم قدرتهم على رؤية المشاعر والأفكار التي يعبر عنها عادة بالإيماءات عند المبصرين مثل حركات الجسد والابتسام ونظرات الغضب.
يعتمد في إدراكه لبعض المفاهيم على وصف المبصرين لها.	تحريك اليدين بطريقة غير هادئة والدوران في المكان نفسه.
صعوبة في التواصل مع الآخرين.	الاعتماد على تحديد مواقع الأشياء عن طريق حاسة السمع أو اللمس.
تدني الدافعية للوصول للأشياء والبحث عنها لأنهم لا يعرفون أنها موجودة (ليست مدركة بصرياً).	القصور في الاتصال بالعين مع المتحدث والذي يتمثل في تحويل اتجاهات الرأس عند متابعة الاستماع لشخص ما.
لديهم اضطرابات اللغة والكلام في العلو كارتقاع الصوت قد لا يتوافق مع طبيعة الحدث الذي يتكلم عنه.	لديهم اضطرابات اللغة والكلام في عدم تغير طبقة الصوت بحيث يصبح الكلام على نبرة ووتيرة واحدة.
لديهم اضطرابات اللغة والكلام في الاستبدال (كاستبدال (ش) ب(س) أو (ك) ب(ق).	لديهم اضطرابات اللغة والكلام في فهم بعض المفاهيم مثل اللون والعرض والعمق والسرعة.
لديهم اضطرابات اللغة والكلام في التشويه أو التحريف كاستبدال أكثر من حرف في الكلمة بأحرف أخرى تؤدي إلى تغيير معناها وبالتالي عدم فهم ما يراد قوله.	لديهم اضطرابات اللغة والكلام في التعبير كالقصور في الإدراك البصري لبعض المفاهيم أو العلاقات أو الأحداث وما يرتبط بها من قصور في استدعاء الدلالات اللفظية التي تعبر

عنها.

رابعاً: الخصال الحركية: Kinetic Characteristics

لقد أشار ريان عام 1981 Rhyne إلى أنه لا يوجد اختلاف في النمو الحركي للطفل الكفيف ولادياً في الأشهر الأولى من حياته بشكل واضح عن النمو الحركي للطفل المبصر، حيث إن معدل نمو القدرة على الجلوس والتدحرج من وضع الانبطاح إلى وضع الاستلقاء لا يختلف بين الطفل الكفيف وبين الطفل المبصر. ومع ذلك فإن بعض المهارات الحركية التي تتعلق بالحركة الذاتية للطفل مثل رفع الجسم، والجلوس في وضع معين، والمشي باستقلالية تكون متأخرة لدى الطفل الكفيف وذلك لارتباطها بقدرته على الثبات ودقة الحركة. وعندما يتمكن الكفيف من الثبات والدقة في الحركة فإنه يكون أبطأ في السرعة من الطفل المبصر فهو لا يتمكن من المشي باستقلالية إلا في حوالي الشهر التاسع عشر من عمره، في حين أن الطفل المبصر يتمكن من المشي باستقلالية في حوالي الشهر الثاني عشر من عمره (سيسالم، ١٩٩٧).

وأشار عبدالغفار والشيخ عام ١٩٥٨ إلى أن الطفل الكفيف عندما ينتقل من مكان إلى مكان آخر فإنه يستخدم جميع حواسه فيما عدا حاسة البصر، فهو يستخدم حاسة الشم في تمييز الروائح المختلفة التي تصادفه، ويتحسس الأرض بقدميه أثناء سيره ليتعرف على طبيعتها، ويستخدم حاسة السمع في تمييز الأصوات التي يتعرف لها، ويقدر الزمن الذي استغرقه في المسافات التي يقطعها، ويقوم بربط جميع هذه العناصر ببعضها حتى يحصل على الصورة الذهنية للمكان الذي يتحرك فيه، ولا شك أن ذلك يستنفذ منه طاقة نفسية كبيرة (الببلاوي، ٢٠٠٢).

وقد ذكر عبدالله (٢٠٠٤) والببلاوي (٢٠٠٢) بعضاً من الخصال الحركية للمكفوفين

يمكن تلخيصها من خلال الجدول (٢-٦) التالي:

جدول (٢-٦) يبين بعض الخصال الحركية للمكفوفين.

الخصال الحركية للمكفوفين.

تتسم حركته بالحذر واليقظة، حتى لا يصطدم يستخدم الكفيف في تنقله من مكان إلى آخر بعقبات نتيجة تعثره بأي شيء أمامه. جميع حواسه ما عدا حاسة البصر.

يواجه صعوبة في ممارسة سلوكيات الحياة حركته محدودة نتيجة قدرته المحدودة على إدراك اليومية مما يعرضه للإجهاد العصبي والتوتر الأشياء وخاصة البعيد منها إلى جانب حرمانه من النفسي والشعور بانعدام الأمن إلى جانب المثيرات البصرية. الارتباك في المواقف الجديدة.

تزداد المشكلات الحركية وقصوره الحركي كلما يعاني من بعض اللزمات الحركية مثل فرك اتسع نطاق بيئته. العينين، والتلويح بالذراعين، وهز الرأس والساقين.

خامساً: الخصال الاجتماعية والانفعالية: Characteristics Social and emotional

لقد أشار سومرز عام 1944 Somers في دراسته حول اتجاهات الوالدين وأثرها على البيئة الاجتماعية في سلوك المراهق الكفيف، وتوصل إلى أن درجة تكيف المكفوفين الاجتماعي أقل من المبصرين، وأن قدرات المكفوفات على التكيف أكبر من قدرة المكفوفين الذكور، وأن سوء التكيف والاضطرابات الانفعالية عند الكفيف يرجع إلى عوامل اجتماعية أكثر من رجوعها إلى عامل فقد البصر، وكذلك دراسة بريلاندر (1950) Briland الذي استخدم مقياس (Bill) في التكيف إلى أن المكفوفين يعانون من ضعف في صحة أجسامهم أكثر مما يعانيه المبصرون، وأن لديهم نقصاً في درجة تكيفهم الانفعالي والاجتماعي (العزة، ٢٠٠٠).

وقد توصلت نتائج الدراسات التي أجريت في مجال الخصال الاجتماعية والانفعالية بدءاً من دراسة بيومان عام 1964 Bauman، وهاردي عام 1967 Hardy، وسامية القطان عام ١٩٧٤، وحسنين عام ١٩٨٩، والشخص عام ١٩٩٢، والشافعي عام ١٩٩٣، وآمال نوح عام ١٩٩٥ التي أشارت جميعها إلى أن المكفوفين يغلب عليهم مشاعر القلق، والصراع والدونية، والسلبية، وعدم الثقة بالنفس، واختلال صورة الجسم، والانطواء، وأن هذه الفئة أكثر استخداماً

للحيل الدفاعية كالكبت والتبرير والتعويض والانسحاب كما أنهم أكثر عرضة للاضطرابات الانفعالية (الببلاوي، ٢٠٠٢).

وقد ذكر الببلاوي (٢٠٠٢) والعزة (٢٠٠٠) بعضاً من الخصال الاجتماعية والإنفعالية للمكفوفين يمكن تلخيصها من خلال الجدول (٢-٧) التالي:

جدول (٢-٧) يبين بعض الخصال الاجتماعية والانفعالية للمكفوفين.

الخصال الاجتماعية والانفعالية للمكفوفين.

تؤثر الإعاقة البصرية سلباً على مفهوم الفرد عن ذاته وعلى صحته النفسية.	اضطرابات نفسية وأكثرها القلق نتيجة الشعور بالعجز والدونية والإحباط والتوتر.
السلوك العصابي، والعدوانية، والغضب، والخضوع.	كثرة استخدام الحيل الدفاعية المختلفة كالكبت والتبرير والتعويض والانسحاب.
لا يستطيع استخدام الإشارات الاجتماعية الخاصة بالتواصل غير اللفظي مثل تعبيرات الوجه والإيماءات.	يؤثر سلباً على التفاعل الاجتماعي واكتساب المهارات الاجتماعية اللازمة لتحقيق الاستقلالية والشعور بالاكتمال الذاتي.
يجد صعوبة في تكوين الصداقات خوفاً من الغرباء مع اللجوء إلى العزلة أو الوحدة.	عدم قدرته على تطوير الأنماط السلوكية الاجتماعية بسبب عدم تفاعل الآخرين معه.
أقل تقبلاً للآخرين، وأقل شعوراً بالانتماء للمجتمع من المبصرين.	السلبية والاعتمادية على الآخرين (العجز المتعلم).
غياب الاتصال بالعين بينه وبين المتحدث مما قد يفرضه البعض عدم اهتمام أو تهرب.	سوء التكيف الشخصي والاجتماعي والإنفعالي نتيجة العجز البصري والاتجاهات الاجتماعية لبيئة الكفيف.
قد ينجح الكفيف في إقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين، وخاصة في مجال الأسرة.	اتجاهات الآخرين نحوه سلبية وامتدنية بسبب قصوره البصري.
ضعف الثقة بالذات.	عدم الثقة بالنفس واختلال صورة الجسم.
فقدان الشعور بالطمأنينة والأمن.	الشعور بالإحباط والعجز والفشل.
عدم الاستقرار النفسي والتكيف الاجتماعي.	ضعف في الضبط الداخلي.
ضعف في تلقي التغذية الراجعة عن الآخرين عن طريق البصر.	مستوى عالٍ من القلق ومستوى أقل من العدوان.

ضعف في تلقي المؤثرات البيئية عن طريق السلوكيات غير الناضجة مثل التهريج والقهرية البصر. والتشتت.

يلاحظ من العرض السابق لخصال المكفوفين أنهم يشكلون فئة غير متجانسة من الأفراد وإن اشتركوا في المعاناة من المشاكل البصرية، إلا أن هذه المشاكل تختلف في مسبباتها ودرجة شدتها وفي زمن حدوثها من فرد لآخر، وقد أدى عدم التجانس هذا إلى تنوع أساليب وأدوات التعامل معهم، والتي تسهم بدرجة كبيرة في تشكيل خصالهم المختلفة (سيسال، ١٩٩٧).

كما يتضح أن هناك ترابطاً واتصالاً بين خصال السيكلولوجية للمكفوفين، فالجانب الحركي يؤثر على الجانب الانفعالي، والجانب اللغوي يؤثر على الجانب الأكاديمي والاجتماعي، كما أن هناك ترابطاً بين الخصال الاجتماعية والانفعالية التي تنتج عن كف البصر على حياة المكفوف، بل إن الخصال الانفعالية تتأثر بالخصال الاجتماعية، وعلى هذا فهي سلسلة متصلة الحلقات لا يمكن فصل إحداها عن الأخرى، وحدث الاضطراب في أحد الجوانب يؤثر بالسلب على الجوانب الأخرى (الأشرم، ٢٠٠٨).

ثانياً: بُعد التصلب/المرونة (Dimension Rigidity - Flexibility)

(١) تعريف التصلب/المرونة: Defining Flexibility/Rigidity

* **المرونة: Flexibility:** تعددت التعريفات التي تحدثت عن المرونة، وقد تم اختيار تعريف واحد يشمل جميع التعاريف وهو:

تعريف ليفين للمرونة عام 1936 Lewin.K:

هي السهولة التي يمكن أن يحدث بها التغيير في بناء الشخصية أو جانب من جوانبها أو في السلوك بشرط أن يكون هذا التغيير مستقراً وأن يظل أثره باقياً لفترة طويلة نسبياً. أو هي قدرة السلوك على أن يعود إلى العمل الأصلي بعد إنجازه عملاً دخليلاً أو قدرة بناء الشخصية على أن يعود إلى نمطه الأصلي بعد اجتيازه لفترة من التغيير (مجيد، ٢٠٠٨).

* **التصلب: Rigidity**

أجرى كورت ليفين K.Lewin وجاكوب كونين J.S Kounin في أوائل الثلاثينات مجموعة من الدراسات في مجال الشخصية نتج عنها مصطلح جديد للدلالة على سمة هامة في الشخصية أطلق عليه اسم (التصلب) وبعدها تزايدت الدراسات بصورة ملحوظة في الخمسينات مثل: جهود اينزورث Ainsworth، وفيشر Fisher، وفرنش French، وفورستر Forster، وجودستين Goodstein وغيرهم (سويف، ٢٠٠٠).

وقد ظهرت عدة أنواع للتصلب في الستينات والسبعينات فقد أظهر " ليندجرين Lindgren و"هاريمان" Harriman وجود "Good ولمان" Walman و"شاي" Schaie مصطلح (التصلب الشخصي) وأظهر كل من "ميلون" Millon، "وشون" Chown، " وورنش" Wrench، "وايزنك" Eysenk مصطلح (التصلب الاجتماعي) في حين أظهر "بيكر" Backer، مصطلح (التصلب العقلي) (عبدالرحيم وعبدالعزيز، ١٩٩٩)، أما فرنكل-برنشفيك Frenkle-Brunswick فقد ربطت مفهوم عدم تحمل الغموض بمصطلح (التصلب الوجداني) (فراج، ١٩٧١)، وقد أظهر الباحث مفهوم جديد ارتبط بالحركة التعبيرية وبالمشكلات الحركية وبالذكاء الحركي أطلق عليه اسم (التصلب الحركي). مما سبق يمكن تصنيف التعريفات الخاصة بالسلوك التصلبي إلى:

(١) التعريف من الناحية اللغوية:

مصدرها (تصلب) وتعني تشدد وتقوى وفقد لينه يقال تصلب العود وتصلب الشريان وفي الرأي ونحوه تشدد فيه وأصر عليه (مصطفى، الزيات، عبدالقادر، النجار، ١٩٩٣).

(٢) التعريف من الناحية الاصطلاحية:

قد عرف كلٌّ من وارنر Warner ووزلي Wesley وجولد ستاين Goldstein وتركي عام ١٩٨٠ التصلب بأنه: العجز عن إصدار استجابات، ربما كانت من قبل ملائمة في موقف أو آخر لكنها لم تعد تبدو كافية لتحقيق الأهداف الحالية أو لحل المشكلات، أو هو عبارة عن التمسك بنوع من الأداة، أو السلوك غير الملائم للموقف الحالي، بمعنى أن السلوك كلما كان أكثر تنوعاً كلما انخفضت أو قلت درجة تصلبه، أو هو عبارة عن عجز الشخصية للتشكل والتكيف للمواقف الجديدة أو عن القيام بالسلوك الملائم، وكذلك ضيق وفقر الاستجابات العقلية

التوافقية فيواجه الشخص المواقف المختلفة بأسلوب عقلي أو سلوكي محدد(الأعسر، ١٩٧٤، حسين، ١٩٨٥، مجيد، ٢٠٠٨).

وعرف كل من انجلش انجلش English&English، وروكيتش عام 1961 M.Rokeach، وعبدالله عام ١٩٨٩، والجنابي عام ١٩٩٢، وخفاجي (١٩٩٢) التصلب بأنه: العجز النسبي عن تغيير المرء لتصرفاته واتجاهاته عندما تتطلب الظروف الموضوعية ذلك، والتمسك بطرائق غير ملائمة للسلوك، وبأنه القدرة على إعادة بناء مجال بعد عدة حلول ممكنة لمشكلة ما من أجل حل هذه المشكلة بكفاءة أكبر(يونس، ١٩٧٦، مجيد، ٢٠٠٨، خفاجي، ١٩٩٢، حسين، ١٩٨٥).

وعرف كل من ليندجرين Lindgren وهاريمان Harriman وجود Goodolman Walman وبكر Backer وفايزة يوسف ومصطفى سوييف التصلب بأنه: عدم القدرة على تبديل الانتباه أو أحد الآراء والاتجاهات أو الأفعال عندما تكون غير ملائمة ومقاومة كل ما هو جديد دون النظر إلى مدى صلاحيته في التكيف مع المواقف الجديدة، أو عدم القدرة على الانتقال من نشاط لآخر، والاستسلام للعادات الراسخة التي تحتاج إلى تغيير (فراج، ١٩٧١، عبدالرحيم، عبدالعزيز، ١٩٩٠، حسين، ١٩٨٥).

وعرف كل من ميلون Millon، وشون Chown، وورنش Wrench، وايزنك Eysenk، وسيشاي وبارهام Schaie&Parham التصلب بأنه: صفة للسلوك غير قابل للتغيير، أي أن تصلب السلوك يعني استمرارية لعمل نفس الشيء تحت ظروف غير ملائمة، والتزام غير ملائم لعادة، والميل لمقاومة تغيير أي استجابة متعلمة سابقاً أو مقاومة اكتساب نموذج سلوكي جديد ورفض التخلي عن القيم ورفض تثبيت النماذج الناشئة(عبدالرحيم وعبدالعزيز، ١٩٩٩، فراج، ١٩٧١).

ومن وجهة نظر الباحث التصلب هو: العجز النسبي عن تغيير المرء لتصرفاته واتجاهاته عندما تتطلب الظروف الموضوعية ذلك والتمسك بطرائق غير ملائمة للسلوك وبأنه القدرة على إعادة بناء مجال بعد عدة حلول ممكنة لمشكلة ما من أجل حل هذه المشكلة بكفاءة أكبر.

(٢) أبعاد التصلب/المرونة: Dimensions Flexibility Rigidity

١- المرونة العقلية: هو قدرة الفرد عن تغيير وجهته الذهنية (Mental Set) وإحداث انتقالات عقلية بدون صعوبة، أو الانتقال من نشاط معرفي إلى نشاط معرفي آخر، أو الانتقال من نماذج مألوفة إلى أخرى غير مألوفة والمطلوبة لتكوين نماذج جديدة، وهذا النوع من المرونة عكس التصلب العقلي (عبدالرحيم وعبدالعزيز، ١٩٩٩).

وقد قسم جيلفورد المرونة العقلية - على نحو كما يشير درويش (١٩٨٣) إلى :

أ- المرونة التلقائية: وتعرف بأنها القدرة على التغيير التلقائي للوجهة العقلية، أي نزوع الفرد في تغيير زاوية النظر، أو التفكير بالأشياء والانتقال من فئة فكرية إلى أخرى أثناء عملية البحث عن المعلومات، أو في موقف حل المشكلات دون أي تعليمات محددة بذلك، وحتى دون وعي الفرد بذلك غالباً، وتقاس هذه القدرة كمياً بعدد النقلات الذهنية من فئة لأخرى استجابة لمنبهات معينة، وهو ما تكشف عنه الاختبارات التالية: الاستعمالات - تسمية الأشياء - الاستعمالات غير المعتادة.

ب- المرونة التكيفية: وتعرف بأنها القدرة على التحرر من القصور الذاتي في التفكير وتغيير الوجهة الذهنية لتحقيق متطلبات خاصة مفروضة في موقف ما ومتغيرة بتغير ظروف المرونة التكيفية لأنها تحتاج إلى تعديل مقصود في السلوك حتى يتفق مع الحل الناجح وتقيسها الاختبارات الشكلية التالية: عيدان الكبريت (الصورة أ) - عيدان الكبريت (الصورة ب) - لوحات المربعات.

٢- التصلب الشخصي: هو الاستمرار في مقاومة التغيير، أو مقاومة اكتساب نموذج سلوكي جديد، أو العجز عن التكيف بسهولة مع البيئة الجديدة، والتغير مع النماذج المعرفية الجديدة، ومدى التوافق مع النماذج غير المألوفة في ظل مكانة ومنزلة الشخص الداخلية (عبدالرحيم، ١٩٨٣، عبدالرحيم وعبدالعزيز، ١٩٩٩).

٣- التصلب الاجتماعي: عجز الفرد عن تغيير اتجاهاته عندما تتطلب الظروف الموضوعية ذلك، وقد يصيب التصلب الوظائف المعرفية وبخاصة الإدراك الاجتماعي للموقف(طه، ٢٠٠٥).

٤- التصلب الوجداني: عجز المرء النسبي عن تحمل الغموض (النفور من الغموض) أي يظهر لديه نوع من التناقض الوجداني بمعنى تواجد مشاعر الحب والكراهية معاً، لدى نفس الفرد نحو نفس الموضوع(فراج، ١٩٧١).

٥- التصلب الحركي: عجز المرء النسبي عن تغيير حركاته وتعبيراته واتجاهاته الحركية أي عجز الفرد عن التكيف أو التوافق مع الحركات والنماذج الجديدة عندما تتطلب الظروف الموضوعية ذلك(فراج، ١٩٧١).

(٣) علاقة التصلب بالمفاهيم الأخرى المرتبطة به: Relationship with other concepts rigidity associated

* علاقة التصلب بمفهوم الجمود(Inertia):

يعتبر مفهوم التصلب والجمود مختلفان إلا أنهما يظهران للوهلة الأولى أنهما متشابهان وكثيراً ما يستخدمان بالتبادل في الحياة اليومية ونتج هذا التشابه أن المفهومين يشتركان معاً في خاصية هامة هي مقاومة التغيير ومع ذلك يوجد تمييز دقيق فالتصلب يشير إلى مقاومة التغيير بالنسبة لمعتقد فردي أو مجموعة من المعتقدات أو العادات أو إلى وجود بعض الميول القهرية أو الوسواسية النوعية داخل الفرد تعوق صاحبه عن إحداث تغيير لمواجهة المتطلبات الموضوعية، بينما يشير الجمود من ناحية أخرى إلى مقاومة التغيير بالنسبة للأنساق الكلية للمعتقدات تعوق صاحبها عن إحداث التغيير، أو كما يرى ميلتون روكيش عام 1955 **M.Rokeach** معنى الجمود إلى أنه عبارة عن مجموعة المظاهر السلوكية والمعرفية المتعلقة بالأفكار والمعتقدات المنتظمة (في الدين أو السياسة أو العلم)، أي نسق ذهني مغلق نسبياً أو بمعنى آخر يشير الجمود إلى عدة خصال هي طريقة منغلقة التفكير ترتبط إيديولوجياً بصرف النظر عن مضمونها، ونظرة تسلطية في الحياة، وعدم تحمل الأشخاص الذين يختلفون أو

يعارضون المعتقدات الخاصة بأصحابها وتسامح مع الأشخاص الذين يعتقدون معتقدات متشابهة (عبدالله، ١٩٩٤، فراج، ١٩٧١).

* علاقة التصلب بمفهوم التعصب (Prejudice):

يرى عبدالله عام ١٩٩٧ بأن مفهوم التعصب يعني الحكم المسبق، وينطوي على عدة

مقومات:

١- الحكم المسبق على موقف، ويحدث بدون توفر الدلائل الموضوعية.

٢- مشاعر سلبية تتسق مع هذا الحكم.

٣- توجهات سلوكية حيال أعضاء الجماعات موضوع الكراهية (سمية، ٢٠٠٩).

ويرى مرعي عام ١٩٨٤ أن مفهومي التصلب والتطرف يرتبط ببعض المفاهيم النفسية كمفهوم التعصب (Prejudice)، والذي هو عبارة عن اتجاه نفسي مشحون انفعالياً، أو هو عقيدة أو حكم مسبق مع أو ضد جماعة أو شيء أو موضوع وهو لا يقوم على سند منطقي أو معرفة كافية أو حقيقة علمية وإن كنا نحاول أن نبرره فمن الصعب تغييره أو تعديله (مجيد، ٢٠٠٨).

* علاقة التصلب بمفهوم الدوجماتية (Dogmatic):

يعتبر مفهوم الدوجماتية مفهوم سياسي مقارنة بمفهوم الجمود ويعني مقاومة التغيير، ومفهوم التصلب ومفهوم الدوجماتية يُعتبران وجهان لعملة واحدة، وتظهر الدوجماتية في عدم تحمل الغموض بمعنى أن عدم تحمل الغموض، هو مظهر من مظاهر الدوجماتية التي يتم تصنيف الأفراد على أساسها (سمية، ٢٠٠٩).

* علاقة التصلب بمفهوم المداومة والمثابرة (Duration-Perseverance):

ميز كاتل عام 1935 R.B.cattell مفهوم المداومة على أنه ينبثق من السلوك التصلبي الذي كان يطلق عليه المداومة من خلال نوعين هما:

١- تصلب العمليات: أي ميل الاستجابة الأولى للاستمرار رغم أن منبهاً جديداً حل محل المنبه السابق، وتظهر بوضوح في الأعمال التي تتطلب تبديلاً.

٢- التصلب البنائي: وهو مقاومة عادة أو سمة في الشخصية للقوى التي يمكن أن تغيرها (يونس، ١٩٧٦).

ومنها استنتج كاتل عام 1959 R.B.cattell أن التصلب يختلف عن المداومة من حيث كون المداومة تعيش استمراراً آلياً للنشاط بينما يشير التصلب إلى تدخل للنشاط الجديد مع العادات السابقة، وبينما يرى أيزنك عام 1960 Eysenck وياتيس عام 1960 Yates أن التصلب هو استمرار حديث لمفهوم المداومة، ويربط جيلفورد عام 1947 Guilford بين المثابة والمرونة التكيفية ارتباطاً عكسياً وهذا يعني أنها ترتبط ارتباطاً إيجابياً بالتصلب، أما في عام 1957 فقد ميز جيلفورد بين مفهوم المثابة بمعنى التصلب البنائي وبين مفهوم المداومة بمعنى تصلب العمليات، وبينما يرى انجلش انجلش عام 1960 English&English أن المداومة هي الميل السيكولوجي للاستمرار بينما المثابة هي الاستمرار الفعلي (يونس، ١٩٧٦).

* علاقة التصلب بمفهوم التماذي (Excessiveness):

يشير مفهوم التصلب إلى العجز النسبي عن تغيير الشخص لسلوكه أو اتجاهاته عندما تتطلب الظروف الموضوعية ذلك، والتمسك بطرائق غير ملائمة للسلوك والشعور، وهو ما يختلف عن مفهوم التماذي الذي يشير إلى استمرار استجابة انتهت مسبباتها بالفعل، على حين أن التصلب يمثل مقاومة اللجوء إلى أنواع جديدة من الاستجابات التكيفية (عبدالله، ١٩٩٤).

* علاقة التصلب بمفهوم التوتر (Tension):

يرتبط ليفين بين التصلب والتوتر في مضمون حديثه عن الاستبصار ويرى أن صعوبة الاستبصار تتزايد مع زيادة التوتر، ويحدد سوف عام ١٩٦٧ إلى أنه يوجد ارتباط إيجابي بين التصلب والتوتر، وتظهر سلوكى الملا عام ١٩٧٢ في دراستها للتوتر النفسي وعلاقته بالإبداع

واستخدمت اختبارات التصلب كمؤشرات للتوتر، وأثبتت دراسة شوون عام 1952 Cowen في ارتباط التصلب بالتوتر على أنه توجد علاقة موجبة بين التوتر والتصلب (يونس، ١٩٧٦).

وقد أجرى سويف عام ١٩٥٨ دراسة افترض فيها أن الفئات الاجتماعية المتفاوتة من حيث مستويات توترها العام تختلف كل منها عن الأخرى من حيث متوسط عدم تحملها للغموض وإذا تساوت سائر الشروط فإن الفئة الاجتماعية ذات المستوى المرتفع من التوتر (الذي يرجع أساساً إلى الشعور بعدم الطمأنينة) تميل إلى إصدار عدد من الاستجابات المتطرفة أكبر مما تميل إلى إصداره فئة أخرى ذات مستوى منخفض من التوتر (الغامدي، ٢٠٠٤).

*** علاقة التصلب بمفهوم التطرف في الاستجابة (Extremism in Response):**

يرى سويف عام ١٩٦٧ أن التصلب يرتبط بالتطرف من حيث قيامه بدور التكوين الفرضي القائم وراء الاستجابة الظاهرة بالتطرف، وتشير بحوث سويف عام ١٩٥٠، والسيد عام ١٩٧٠، والملا عام ١٩٧٢، وإبراهيم عام ١٩٧٢ إلى وجود علاقة إيجابية جوهرية منشقة بين التصلب والتطرف والذي يشبعهما عامل واحد. وإن الميل إلى الاستجابة المتطرفة تمثل إحدى السمات الأساسية للشخصية المتصلبة، وإن الشخصية المتصلبة تتميز بالاستجابات المتطرفة، ويرى فراج (١٩٧١) أن هناك العديد من الدراسات التي تعطي الاستجابات المتطرفة دلالة التصلب بحيث أنه كلما زادت درجة الشخص على الاستجابات المتطرفة الإيجابية دل ذلك على تصلب الشخصية (مجيد، ٢٠٠٨، الغامدي، ٢٠٠٤، فراج، ١٩٧١).

وقد توصل جولد ستاين عام 1953 Goldstein في دراسة له إلى أن الأشخاص المتصلبين عقلياً يتسمون بأنهم ذوو اتجاهات اجتماعية أكثر تطرفاً من الأشخاص غير المتصلبين كما أنهم يتسمون باتجاهات أكثر استقراراً عبر الزمن (إبراهيم، ١٩٧٩).

ويرى عيسى عام ١٩٩٨ أن ظاهرة التطرف والتصلب لها عدد من الأسباب والعوامل التي تؤدي بالشباب إلى أن يكونوا متطرفين في استجاباتهم فيما يتعرض له الشباب من تيارات ثقافية متناقضة وقيم تربوية متغيرة ومعايير غير ثابتة على مستوى الفرد والأسرة والمجتمع والتي أثرت في البناء القيمي للفرد وما ينتج عنه من مشكلات سياسية واقتصادية أدت بالشباب إلى الاستسلام والانسحاب والتطرف بسبب عدم تحملهم لهذه المواقف الغامضة (مجيد، ٢٠٠٨).

* علاقة التصلب بمفهوم النفور من الغموض (Distaste for Ambiguity):

المقصود بمفهوم تحمل الغموض الذي يمثل القطب الآخر (للفور من الغموض) هو الرغبة في مواجهة مشكلات قابلة لتفسيرات متعددة أو الشعور بالراحة، أو على الأقل عدم شعور الشخص بالضيق حينما يواجه بموضوعات اجتماعية معقدة تتسم فيها المبادئ المتعارضة بالتدخل، وهنا يظهر النفور من الغموض من خلال الرغبة في التعامل مع كل شيء على أنه أبيض أو أسود، ويفترض أن الغموض يكون دلالة على الموضوع وليس على عجز الشخص عن إدراكه بينما يبدو أن النفور من الغموض يقلل من القدرة على إدراك الملامح المتعارضة (غير المتطابقة)، وبهذا ربطت فرانكل برونشفيك Frenkle – Brunswik بين مفهوم النفور من الغموض والمفهوم التحليلي ((التناقض الوجداني)) (Ambivalence) الذي يشير إلى تواجد مشاعر الحب والكراهية الخاصة بموضوع معين معاً لدى الشخص نفسه، وهو يعد أساساً نفسياً هاماً لتفسير التصلب بأنواعه، أي أن مفهوم النفور من الغموض يؤدي إلى اتجاه تصلبي لتجنب الغموض في أي نوع كان ويتجلى هذا الاتجاه في الارتباط بما هو مألوف والتمسك الشديد بالأدوار والمعايير والنماذج النمطية (إبراهيم، ١٩٧٩، فراج، ١٩٧١، يونس، ١٩٧٦).

والتصلب يظهر في النفور من الغموض الذي يمكن قياسه من خلال عدد الاستجابات المتطرفة، ويمثل مفهوم النفور من الغموض سمة أكثر تجريداً من التطرف في الاستجابة وهي وإن كانت تشير أحياناً إلى سلوك يمكن مشاهدته (مثل عدم ميل بعض الأشخاص إلى المواقف غير المألوفة والغامضة) إلا أنه يمثل درجة أعلى في تجريدها من التطرف، إذ أنه من مشاهد تكرار الشخص لاستجابات متطرفة يمكن استنتاج نفوره من الغموض (الغامدي، ٢٠٠٤).

* علاقة التصلب ببعض سمات الشخصية:

يرى فراج (١٩٧١) أن هناك بعض الدراسات الارتباطية مثل دراسة فيشير وفيشير عام 1955 Fisher and Fisher ولايت وزاكس عام 1965 Light and Zax التي أوضحت أن للتصلب علاقة عكسية مع التوافق (Conformity)، ودراسة سوييف عام ١٩٦٨ ووشون وليكنز التي بينت أن التصلب يزداد مع ارتفاع مستوى التوتر (Tension) الناتج عن الإحباط

والقلق (Frustration&Anxiety) والصدمات، أي أن المواقف المحيطة المثيرة للتوتر تميل إلى تقليل مرونة السلوك واتصافه بالتصلب.

ويرى سوفيف عام ١٩٦٧، وعبد الحميد عام ١٩٦٨ أن التصلب يرتبط بالشعور بالطمأنينة حيث ترتفع بانخفاض الشعور بالطمأنينة وينخفض بارتفاعها كما يرتبط بعدم النضج الاجتماعي (Social Maturation) في نظر هاملتون عام 1968 Hamilton ويزداد التصلب مع عدم الاستقرار والضياغ النفسي نتيجة التغيرات الاجتماعية المتلاحقة (حسين، ١٩٨٥).

وقد أشار سوفيف عام ١٩٦٨ إلى أن هناك دراسات من مثل دراسة برنجلمان Brengelman في أعوام ١٩٥٨، ١٩٥٩، ١٩٦٠ أوضحت ارتباط التصلب مع المرض، فالمرضى أكثر تصلباً من الأسوياء، والفصاميون أشد تصلباً من العصائيين (سوفيف، ٢٠٠٠).

ويمكن تجميع نتائج الدراسات السابقة في ارتفاع التصلب مع زيادة التوتر وعدم الشعور بالطمأنينة والتعصب والمرض النفسي وعدم النضج الاجتماعي (إبراهيم، ١٩٧٩).

(٤) النظريات المفسرة لمفهوم التصلب: Theories that explain the concept of Rigidity

*** أهم مناحي دراسة التصلب:**

١ - منحي ليفين - كونين

٢ - منحي مصطفى سوفيف

٣ - منحي جيلفورد

وأشار يونس (١٩٧٦) إلى أن اختيار هذه المناحي لدراسة التصلب كانت نتيجة لعوامل أهمها: القيمة التاريخية واستمرار التأثير والنمو والأسلوب التجريبي في تناول.

أولاً: منحي ليفين - كونين:

يستخدم ليفين عام ١٩٣٥ التصلب باعتباره واحداً من المفاهيم الأساسية في نظرية الطوبولوجية (Topological) الذي تمثل التطرف في الاستجابة مظهراً من مظاهره مشيراً إلى

أن الشخصية بناء تمايز من النظم النفسية، والتصلب هو الذي يحدد العلاقة بين تلك النظم، ويرى ليفين أن الأفراد يختلفون في درجة تمايز النظم النفسية التي تكون شخصياتهم، فالطفل في السنة الأولى من العمر أقل تمايزاً من الراشد، ويعد التصلب عاملاً هاماً في تنظيم الشخصية من وجهة النظر الطبولوجية فهو ليس مفهوماً خاصاً بالفرد أو بالسلوك ولكنه مفهوم ينصب أساساً في وصف بناء الشخصية، وهو عامل هام يؤثر في إدراك وتنظيم المجال النفسي، بحيث يمكن أن تجعل الفرد مرتبطاً ارتباطاً شديداً بالمواقف المحددة، وعاجزاً عن مواجهة المواقف الجديدة، ويعد المجال النفسي أو ما يسميه ليفين (حيز الحياة) المكون الأساسي في نظريته، وهو يمثل البيئة النفسية الكلية للفرد، ويعد سلوك الفرد دلالة لعالمه السيكلوجي، أكثر مما هو دلالة للعالم الموضوعي في حد ذاته، ويمثل العالم السيكلوجي للفرد مجالاً معقداً يتضمن التفاعل المستمر والاعتماد المتبادل بين التنظيم الداخلي للفرد وبين البيئة (مجيد، ٢٠٠٨، فرج، حفني، فطيم، ١٩٦٩).

ويرى يونس (١٩٧٦) ومجيد (٢٠٠٨) أن حيز الحياة يتميز بوجود الحواجز (Barriers) التي تقوم بفصل النظم السيكلوجية بعضها عن بعض، والتصلب هو العائق الذي يحول دون اتصال النظم السيكلوجية **ويرى ليفين** أن التصلب لا يحول دون الاتصال لكنه يؤثر فيه أو يجعله صعباً ويؤكد أنه كلما كانت الحدود متصلبة زاد الجهد المطلوب بذلك للتغلب عليها، ويرى أن ضعف التمايز بين النظم السيكلوجية المختلفة في حيز الحياة للفرد تؤدي إلى عجز الفرد عن إصدار الاستجابات المتنوعة في المواقف المختلفة، وهذا العجز هو جوهر **التصلب السلوكي** ويفترض أن النظم السيكلوجية في الشخصية ليست على درجة واحدة عامة من التمايز، بل إن بعضها يكون أكثر تمايزاً من البعض الآخر، فالشخص الواحد قد يسلك سلوكاً متصلباً في موقف ما، وسلوكاً غير متصلب في موقف آخر تبعاً لدرجة تمايز النظم السيكلوجية، الذي يرتبط بهذا الموقف أو ذاك، وأن التصلب السلوكي يتناقص بتقدم العمر، وذلك بالنسبة لمرحلة ما قبل الشيخوخة.

أما نظرية كونين عام ١٩٤٣ فكانت تبحث في إمكانية وجود تغيرات سيكلوجية مصاحبة لتقدم العمر الزمني، وقد استند نظرياً إلى أن الشخصية عبارة عن جهاز مركب من أجزاء تتمثل في مناطق داخل سياق عام، ولها حدود فاصلة فيما بينها تختلف في سمكها من

شخص لآخر، وهذا السمك يشير إلى درجة تأثير أي منطقة في المناطق المجاورة لها، حيث تزداد القدرة على انتشار التأثير من منطقة نفسية إلى منطقة أخرى، وقد استخدم كونين مفهوم التصلب في نظريته بمعنيين تصلب الشخصية، أو تصلب الحواجز أو الحدود بين المناطق وتصلب السلوك، وقد أعطى كونين تصوراً للعلاقة بين تصلب الشخصية وبين العمر الزمني وذلك بوجود ارتباط إيجابي مستقيم بينهما (فراج، ١٩٧١، مجيد، ٢٠٠٨).

ويلاحظ سوفيف عام ١٩٦٨ ولكنز عام 1959 Luchins أن ليفين وتلاميذه هم يستخدمون مفهوم التصلب كانوا يقصدون به السلوك الصريح أحياناً، ويقصد به في هذه الحالة السلوك الذي يثبت على الاتجاه نحو هدف معين لا يتزحزح عنه أو مجموعة العادات التي يتمسك بها الشخص بشدة ويقصدون به أحياناً أخرى وصف بناء الشخصية (يونس، ١٩٧٦).

وقد أثارت صياغات ليفين وتجاربه هو وتلاميذه على التصلب مناقشات وانتقادات عديدة، منها ما وجه إلى كيفية استخدامه للمصطلحات، فهو يكثر من استخدام المترادفات ليشير إلى ظاهرة واحدة، وأحياناً أخرى يميز بين هذه المترادفات في المعاني كذلك، فهو يستخدم مصطلح التصلب كثيراً، دون أن يشير إلى أنه يعني التصلب الطوبولوجي. ويرى كنز أن هذا التمييز الذي يقوم به ليفين هام للتمييز بين العمر الزمني والعمر العقلي، ويذكر لنا مثلاً للتوضيح أمام النتيجة التي تقول أن التصلب الطوبولوجي يتزايد كدلالة للعمر بينما يتناقص التصلب السلوكي كدلالة للعمر فلو أننا استخدمنا كلمة تصلب هنا دون تمييز لوقعنا في تناقضات كثيرة، إلا أن النقد الأهم هو ما يتعلق بصعوبات التجريب على مفهوم التصلب الطوبولوجي، ويلخص كنز لإشكالات تعريف المناطق النفسية، وتحديد المنطقة النفسية القليلة للنشاط الملاحظ، وتحديد الحواجز، وعزل ما يرجع للتصلب الطوبولوجي، وما يعود لخصائص الموقف من التصلب، وإلى أهمية إجراء مزيد من البحوث لحل هذه الإشكالات، وأهمية تحديد خواص التصلب الطوبولوجي بشكل يجعله قابلاً للتناول التجريبي (الملا، ١٩٨٢، يونس، ١٩٧٦).

ثانياً: منحى مصطفى سوفيف:

يعود الاهتمام بمفهوم التصلب باعتباره مفهوماً أساسياً من مفاهيم الشخصية لدى سوفي إلى بداية الخمسينيات، حين كان معنياً بدراسة الأسس النفسية للتكامل الاجتماعي بمعنى (التضامن الاجتماعي) الذي يسمح بأن يتعدل نمطه من حين لآخر فهو تضامن دينامي متطور، ويعرض سوفي، فكرة منظمة عن طبيعة عملية التكامل الاجتماعي لمفهوم النضج الاجتماعي، وقد كان السؤال الأساسي في دراسته: كيف نصف النضج الاجتماعي للشخصية، وكيف نقارن بين شخصين، لنصل إلى القول بأن أحدهم أكثر نضجاً اجتماعياً من الآخر، وما هي المظاهر السلوكية التي ندخلها في اعتبارنا عندما نعتقد هذه المقارنة، فنرى أنّ كثرتها تعد دليلاً على مزيد من النضج، وندرته تعد دليلاً على انخفاض مستوى النضج. والإجابة التي يقدمها سوفي مفادها: أن السلوك يصل إلى مرحلة النضج من خلال زيادة مطردة في ثراء المواقف التي يتعامل معها الكائن، وزيادة مقابلة في السلوك التي يواجه به الكائن هذا الموقف بعبارة أخرى: تزداد البيئة تعقداً وتتعدد وظائف السلوك ومظاهره التي يتم من خلالها التفاعل مع البيئة، ومن خلال هذا التعقد يبدو بوضوح أن قدرة الشخص على التنسيق بين هذه الجوانب جميعاً آخذة في النمو، وتقوم هذه الإجابة التي يقدمها متأثرة أساساً بدراسات ليفين وتلاميذه في التصلب وبناء الشخصية ودراسات أندرسون في السيطرة والسلوك المتكامل اجتماعياً (يونس، ١٩٧٦).

وقد قام فراج (١٩٧١) ويونس (١٩٧٦) وعبدالخالق عام ١٩٩٣ بعرض دراسة سوفي عرضاً مكثفاً ينتهي منه إلى عدد من القضايا التي تقوم عليها معظم الدراسات التي أجراها هو أو تلاميذه فيما بعد وهي:

(١) إنّ مفهوم المرونة (في مقابل التصلب) يفرض نفسه إلى حد ما كبطاقة عقلية لوصف السلوك الأقدر على تحقيق التوافق.

(٢) إنّ التصلب يفرض نفسه أيضاً كاسم لسمة مستقرة إلى حد ما في بناء الشخصية وهي سمة تكشف عن نفسها من خلال غلبة السلوك المرن.

(٣) إنّ مفهوم السلوك المرن ينطوي على معانٍ متعددة أهمها: ضخامة رصيد الشخص من قوالب السلوك التي يمكن أن يتشكل فيها أثناء مواجهتها لمقتضيات التوافق وزيادة عناصر البيئة التي يأخذها في اعتباره عند التوافق مع موقف ما والقابلية للتدرج بدلاً من الانتقال الكلي من

طرف إلى ضده والتأجيل لبعض الرغبات مع تحمل التوترات الناجمة عن هذا التأجيل والقدرة على التنازل عن بعض الأهداف والقدرة على التخلص من بعض العادات بسهولة متوسطة.

(٤) إنَّ السلوك المتصلب يمكن أن يصدر استجابة لموقف ذي خصائص معينة (أهمها أن يكون مهدداً الطمأنينة للشخص، أو مقيداً تلقائيته).

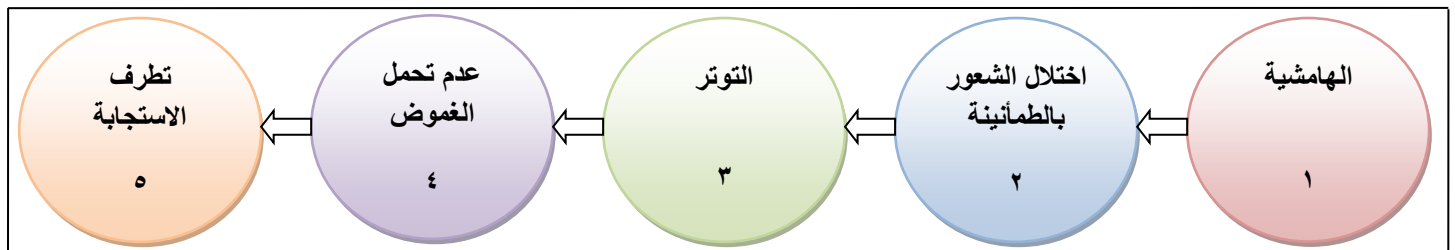
(٥) إنَّ مفهوم التصلب يستدعي أحياناً كثيرة استخدام مفهوم التوتر النفسي (وخاصة عندما نستعمله كصفة للسلوك أو نشير إلى سمة موقفية) على أساس أن ارتفاع مستوى التوتر النفسي يصحبه ارتفاع في درجة التصلب.

وتشير سلوى الملا (١٩٨٢) إلى أن هذه القضايا الأساسية انطلق منها سوف لتكوين مقياس للتصلب، ووعى في المقياس توافر عدد من العناصر لعل أهمها: عنصر التدرج بمعنى أن تثير استجابة الشخص على الاختبار إلى قبول التدرج بشكل أو بآخر انطلاقاً من أن التدرج يشكل جوهر السلوك المرن، فهو يتضمن القدرة على تأجيل الإشباع، وإدخال عديد من عناصر البيئة في الموقف، وتعدد قوالب السلوك التي يتعامل بها الفرد في الحياة بالإضافة إلى الحرص على استثارة استجابات يمكن وصفها بالمرونة بدلاً من سؤال الفرد عن سلوكه وضمان البعد عن المواقف التي تتضمن تشتيماً للاستجابات ثم تكوين مقياس الصداقة الشخصية وهو عبارة عن قائمة لعدد من الصفات يطلب من الشخص أن يعطيها تقديراً من حيث أهميتها لقيام الصداقة هذا التقدير يتراوح من (+٢) للصفات التي لابد من توافرها ثم (+١) للصفات التي أرغب في توافرها ثم (صفر) للصفات التي لا تهمني في حكمي على من أصادق تليها (-١) للصفات التي لا أرغب في توافرها ويمكن احتمالها و(-٢) للصفات التي لا يمكن قيام الصداقة في وجودها.

واعتبرت الاستجابات (+٢، -٢) معاً قياساً للتصلب باعتبارهما استجابتي تطرف سواء بالقبول أو بالرفض، ومن حيث هما استجابتا تطرف فهما مظهر سلوكي للتصلب وتعددت الاستجابات التي خلت في الاعتبار بعد ذلك فقد استخدمت الاستجابة المتطرفة الايجابية باعتبارها مقياساً مستقراً عن التطرف السلبي واستخدمت الاستجابة (+١ و -١) معاً باعتبارهما مقياس للتصلب واستخدمت أيضاً الاستجابة الصفيرية واستجابة القبول في مقابل الرفض (إبراهيم، ١٩٧٩).

كما ساوى سوف بين مفهومي التطرف والتصلب في بحوثه في هذا الميدان، واعتبر أن مقياس الاستجابات المتطرفة مقياس موضوعي للتصلب في ضوء مفهوم عدم تحمل الغموض أيضاً، وهو ما أثبتته بالفعل العديد من الدراسات المحلية والأجنبية(عبدالله، ١٩٩٤).

وقد صاغ سوف الفرضية العامة لدراسته في التطرف على النحو التالي: الفئات الاجتماعية المتفاوتة من حيث توترها العام يختلف كل منها عن الأخرى من حيث متوسط تحملها للغموض مقدراً بعدد الاستجابات المتطرفة، وإذا ما تساوت سائر الشروط فإن الفئة الاجتماعية ذات المستوى المرتفع من التوتر (الذي يرجع أساساً إلى الشعور بعدم الطمأنينة) تميل إلى إصدار عدد من الاستجابات المتطرفة أكبر مما تميل إلى إصداره فئة أخرى ذات مستوى منخفض من التوتر. وكان مفهوم الهامشية وما يتتبعه من شعور بعدم الطمأنينة هو حلقة الاتصال بين الفرضية العامة السابقة والتنبؤات الفرعية التي انبثقت منه. والشكل (١-٢) يبين الصلة بين المفاهيم الرئيسية التي تنظم التنبؤات الفرعية الخاصة بدراسة الفئات الاجتماعية على النحو التالي:



الشكل (١-٢) بين المفاهيم الرئيسية التي تنظم التنبؤات الفرعية الخاصة بدراسة الفئات الاجتماعية.

تعليق على هذا الشكل يلاحظ أن الحلقتين الأولى والأخيرة أقرب ما تكونان إلى الواقع الاجتماعي في حالة المركز الهامشي أو الواقع السلوكي في حالة تطرف الاستجابة الذي يمكن مشاهدته مباشرة. أما الحلقات الثلاثة الوسطى فهي متغيرات متوسطة نستنتج وجودها لنستطيع أن نصل منطقياً بين الحلقة الأولى والحلقة الأخيرة(عبدالله، ١٩٩٤).

ثالثاً: منحي جيلفورد:

يقدم جيلفورد منحى من أوضح المناحي وأكثرها أهمية في تناول مشكلة التصلب/المرونة، بصفة عامة فهو يربط المرونة ببناء نظرية أعلى يتمثل في نموذج بناء العقل ويتناولها باعتبارها واحدة من القدرات المتضمنة في التفكير الافتراضي أو الإبداعي (يونس، ١٩٧٦).

وهو يقدم لنا تعريفات محددة وإجرائية للمرونة، وهو يقدم لنا أيضاً مقاييس لها درجات مقبولة من الثبات والصدق التكويني أو صدق المفهوم، وهو يستخدم أسلوب التحليل العاملي على نطاق واسع لم نشهده في الدراسات السابقة للتصلب مما ساعد على زيادة تبلور المفهوم من ناحية وساهم من ناحية أخرى في الإجابة على عدد من الأسئلة التي تتصل بالطبيعة الأحادية للمفهوم من جانب وما ترتبط به من مفاهيم ومقدار التداخل بينهما من جانب آخر ومن ثم فهو يثير البحث عن طبيعة التصلب (إبراهيم، ١٩٧٩).

ويرى سوف (١٩٩٣) أن المرونة تعتبر ما هي إلا وظيفة نستطيع عن طريقها أن نغير من وجهة نظرنا إلى أمر من الأمور أو إلى مشكلة من المشاكل، وكثيراً ما يتوقف الابتكار على هذه الوظيفة، أي ينظر الشخص في مسألة ما فيرى أن أجزاءها مترابطة فيما بينها بصورة معينة ثم يبحث عن حل لها فلا يجد، كلما أجهد ذهنه ازداد عجزاً عن إيجاد الحل المناسب، فإذا ترك المسألة لأنه تعب منها أو سئم فإنه بعد فترة ما لا يلبث أن يجد الحل، وعندئذ يكتشف أنه وجد الحل عندما نظر إلى المسألة من زاوية أخرى غير الزاوية التي كان أسيراً لها في محاولاته السابقة، ويكتشف أيضاً أنه يرى بين أجزاء المسألة علاقات غير العلاقات التي كان يراها من قبل. هذا هو الوجه الذي تظهر به وظيفة المرونة، ينظر الطفل إلى العصا أحياناً على أنها تصلح بندقية يحملها على كتفه ليقلد العسكري، وقد لا تمضي على ذلك بضع دقائق، وإذا به يتخذ منها حصاناً يمتطي سهوته هذه هي المرونة بأوضح صورها أما نحن الكبار فنحن أسرى الموضوعات إلى حد كبير.

ولقد أشار يونس (١٩٧٦) إلى أن جيلفورد في عام ١٩٥٠ افترض أن المفكرين المبدعين لا بد أن يكونوا مفكرين مرنين وعليه، فإنه يتنبأ بعامل المرونة العقلية ضمن العوامل التي تقف وراء التفكير الإبداعي، ويتأيد هذا الافتراض في دراسة ويلسون (Wilson 1950) حيث يتحدد عاملان للمرونة: المرونة التلقائية والمرونة التكوينية وتمثل المرونة التلقائية كما

يعرفها جيلفورد الخلية الخاصة بالإنتاج التغيري للفئات المعنوية داخل مصفوفة الإنتاج الافتراضي في نموذج بناء العقل بأنها: القدرة على إنتاج عدد متنوع من الأفكار في موقف غير مفصل نسبياً وتتضمن اختبارات هذا النوع من المرونة كما يقدمها جيلفورد:

١- القدرة على تغيير الوجهة الذهنية بحرية تجعل من الممكن الابتعاد عن الاستجابات الأوضح والأكثر شيوعاً.

٢- القدرة على الاستجابة لمواقف غير مفصلة نسبياً بأساليب افتراضية.

ويذكر سوف عام ١٩٥٩ أن هذا التعريف ينبثق من مفهوم ثرستون عن جوهر السلوك الإبداعي. وتحتل **المرونة التكيفية** الخلية الخاصة بالإنتاج الافتراضي للتحويلات الشكلية في نفس المصفوفة وتعرف بأنها القدرة على تغيير الوجهة لمواجهة المتطلبات التي تفرسها المواقف المتغيرة وتتضمن اختبارات هذا النوع من المرونة:

١- القدرة على إعادة تحديد المشكلات.

٢- القدرة على حل المشكلات بطرق متعددة.

٣- القدرة على إبعاد التداعيات المستخدمة تقليدياً وإدخال تداعيات أخرى جديدة (يونس، ١٩٧٦).

وقد قام جيلفورد وزملائه عام ١٩٥٧ بدراسة وصفت بأنها أفضل دراسة عاملية أجريت على اختبارات التصلب، وكان الهدف من هذه الدراسة توضيح طبيعية العاملين الذين سبق اكتشافها في الدراسات السابقة للقدرة الإبداعية وهما: المرونة التلقائية والمرونة التكيفية وتبين طبيعة العلاقة بين هذا النوع من المرونة وأنواع أخرى من التصلب واختار الباحثون **المداومة** بتصور نظري سبق أنها مقلوب المرونة التلقائية **والمثابرة** بتصور أنها مقلوب المرونة التكيفية، وبعد تعريف المفاهيم الأربعة حدد الباحثون عدد من الاختبارات لقياس كل خاصية بالإضافة إلى عدد من الاختبارات ذات الطبيعة العاملية المحددة (لتستخدم كعوامل مرجعية) لتقييم عوامل الأصالة وطلاقة الأفكار والفهم اللفظي والاستدلال العام والتقويم المنطقي وقد أجريت الاختبارات على مجموعة من طلاب القوات الجوية (إبراهيم، ١٩٧٩، يونس، ١٩٧٦). وقد أسفرت نتائج التحليل العامل عن تسعة عوامل أمكن تفسيرها منها خمسة عوامل مرجعية بالإضافة إلى عامل

من عامل إعادة التحديد البنائي وهو شبيه بعامل إعادة التحديد الذي سبق اكتشافه فضلاً عن عاملين للمرونة وهما:

١ - عامل المرونة التلقائية: وكانت أعلى التشبعات عليه لاختبارات المرونة التلقائية (الاستعمالات غير المعتادة والاستعمال وتسمية الأشياء) بالإضافة إلى بعض الاختبارات التي صمم لقياس المداومة.

٢ - عامل المرونة التكيفية: وكانت أعلى الاختبارات تشبعاً عليه اختبارات المرونة التكيفية (مشكلات عيدان الكبريت والمربعات واختبار النفاذ داخل الإشكال الغامض) ومع بعض الاختبارات التي صممت لقياس المثابرة.

ويعلق كون شون عام 1959 Chown على نتائج هذه الدراسة بأن التفرقة التي قدمها جيلفورد بين المرونة التكيفية والتلقائية في مجال التفكير لا تقل أهمية عن تلك التي قدمها كاتل بين تصلب العمليات والتصلب البنائي في مجال السلوك الحركي (يونس، ١٩٧٦).

وقد اتضح في عدد من البحوث التجريبية السابقة على بحوث جيلفورد أن هناك تناسباً عكسياً بين المرونة والعمر، فكلما تقدمت السن بالشخص قل حظه من المرونة كما اتضح من بحوث أخرى أجريت في إقليم مصر عام ١٩٥٢ ونشرت نتائجها منذ سنتين أن هناك تناسباً عكسياً كذلك بين المرونة ومقدار ما يحمله الشخص من القلق والمخاوف وعدم الطمأنينة، ومن النتائج العامة لبحوث جيلفورد أن المرونة وظيفة متخصصة في أنواع معينة من النشاط تختلف من شخص إلى آخر، وعلى ذلك فمرونة المصور في نظره إلى اللوحات وتنسيق الألوان لا يتبعها بالضرورة أن يكون مرناً في تناول المسائل الحسابية التي تكون مادتها الأرقام ولا يتبعها بالضرورة أن يكون مرناً في تناوله للمسائل الاجتماعية التي تكون مادتها علاقات الناس فيما بينهم وهكذا، والمرونة كذلك ذات طبيعة مزاجية شأنها في ذلك شأن الأصالة أو الميل إلى التجديد (سويف، ١٩٩٣).

ثالثاً: التفوق العقلي (Mental Superiority)

١ - تعريفات التفوق العقلي Defining Mental Superiority

ظهرت عدة تعريفات لتوضيح مفهوم التفوق نظراً لأن مفهوم التفوق مفهوم نسبي يختلف باختلاف المكان والزمان، وأيضاً تختلف المؤشرات التي يعتمد عليها، وسنسردها هنا عدة تعريفات التفوق العقلي في ضوء عدة مستويات وهي:

١ - تعريف التفوق في ضوء مستوى الذكاء:

عرف تيرمان Terman وهو رائد الباحثين في ميدان التفوق العقلي أن الطفل المتفوق هو من تجاوزت نسبة ذكائه (١٤٠) إذا انطبق عليه مقياس ستانفورد للذكاء، وفي ضوء هذا التعريف عرف تيرمان وآخرون المتفوقين بأنهم الأطفال الذين يحصلون على نقاط عالية في اختبارات الذكاء العام التي تدل على استعدادهم واستمرارهم في جديتهم في الاختبارات وأن يكونوا أعضاء منتجين في المجتمع (هنا، ١٩٦٩).

ونجد أنه في هذه التعريفات أقتصرت تيرمان على اختبارات الذكاء لتحديد التفوق وبهذا يكون المعيار الأساسي عند **تيرمان Terman** للتفوق هو الذكاء، إلا أن **هولنجورث عام 1923 Hollingorth** قد توسعت في تعريفها للطفل المتفوق بأنه الطفل الذي يتعلم بسرعة تفوق بقية الأطفال في مجال الفنون أو الموسيقى أو الرسم أو في المجالات الميكانيكية وفي مجال المجردات والتحصيل الأكاديمي (عبد الغفار، ١٩٧٧).

وعلى الرغم من هذا التوسع والشمول في تناول هولنجورث للتفوق إلا أن الباحثة اعتمدت على اختبارات الذكاء في اختيار العينة للدراسة التي قامت بها، وحددت المتفوق بأنه من تجاوزت نسبة ذكائه (١٣٠) نقطة كحد أدنى للتفوق. وحينما سُئِلَت الباحثة عن استخدامها للذكاء كمحك للتفوق في اختيارها لعينة الدراسة للمتفوقين عقلياً، أجابت بأنها بحثت كثيراً عن وسيلة أخرى للكشف عن المتفوقين عقلياً ولكنها لم تجد محكاً أفضل من معامل الذكاء يمكن الاعتماد عليه في اختيارها للمتفوقين (الطحان، ١٩٨٢).

٢ - تعريف التفوق في ضوء مستوى التحصيل الدراسي:

يعتبر التحصيل الدراسي من المحكات الرئيسية في الكشف عن المتفوقين عقلياً، ويكون باستخدام السجلات المدرسية، وهو أحد المظاهر الأساسية التي تفسر النشاط العقلي الوظيفي عند الفرد، وقد عرفت الجمعية الوطنية لدراسة التربية بأمريكا الشخص المتفوق تحصيلياً بأنه: الطفل الذي يتميز عن زملائه ويسبقهم في الدراسة ويحصل على درجات أعلى من الدرجات التي يحصلون عليها ويكون عادة أكثر منهم ذكاء وسرعة في التحصيل (عبدالغفار، ١٩٦٦، هنا، ١٩٦٩).

٣- تعريف التفوق في ضوء مستوى الأداء :

عرف عبد السلام عبد الغفار المتفوق بأنه: الفرد الذي يصل أداؤه إلى مستوى أعلى من مستوى العاديين في مجال من المجالات التي تعبر عن المستوى العقلي والوظيفي للفرد ويكون هذا المجال موضع تقدير الجماعة. ثم توسع بعد ذلك في تعريف التفوق **وموضع أربع محكات يمكن الاعتماد عليها في التعرف على ذوي القدرة على التفوق وهي:**

١- مستوى تحصيل أكاديمي يضع التلميذ في أفضل (١٥٪) إلى أعلى (٢٠٪) من مجموع التلاميذ.

٢- معامل الذكاء يقارب (١٢٠) إذا قيس الذكاء بالاختبارات الشخصية.

٣- مستوى عال من القدرة على التفكير الابتكاري (عبد الغفار، ١٩٦٦).

ونجد هذه المحكات اشترطت أن يكون المتفوق بالإضافة إلى نسبة الذكاء ذي مستوى تحصيلي أكاديمي عالٍ وأن يكون لديه مستوى عال من الاستعدادات الخاصة ولديه القدرة على التفكير الابتكاري (عبد الرؤوف، ٢٠٠٤).

والتعريف الإجرائي المستخدم في هذه الدراسة هو التفوق العقلي في ضوء المستوى التحصيلي: الشخص المتفوق هو من استطاع أن يحصل باستمرار تحصيلاً مرموقاً أو فائقاً في أي مجال من المجالات التي تقدرها الجماعة أو هو الطفل الذي يتميز عن زملائه ويسبقهم في الدراسة ويحصل على درجات أعلى من الدرجات التي يحصلون عليها ويكون عادة أكثر منهم ذكاء وسرعة في التحصيل.

٢ - خصال المتفوقين عقلياً Characteristics Mentally Superiority

تعد المعرفة الجيدة بالخصال العامة للمتفوقين على درجة كبيرة من الأهمية لكافة العاملين بالحقل التربوي، فهي تسهل عملية اكتشافهم، و تحديد جوانب التميز لديهم ولقد أشار كلا من جيورج (١٩٩٨) George، وتالي (١٩٩٨) Talay ، وبورتر (١٩٩٩) Porter، وفريمان (١٩٨٥) Freeman لأهم خصال المتفوقين عقلياً كما في الجدول (٢-٨) التالي:

جدول (٢-٨) يبين أهم خصال المتفوقين عقلياً.

خصال المتفوقين عقلياً.

لديهم واقعية للعمل والإنتاج أكبر من غيرهم.	لديهم قوة ملاحظة واعية و تركيز انتباه لفترة أطول من غيرهم.
يقبلون على النشاط الثقافي أكثر من غيرهم.	أكثر ثباتاً انفعالياً من العاديين.
لديهم سعة فهم وتقيم للمعلومات والحقائق تقيماً ثقافياً.	لديهم القدرة على القيادة والمبادرة في أوجه النشاط الاجتماعي.
أكثر قدرة على التركيز والاسترجاع أكثر من غيرهم.	أكثر تعدداً و تنوعاً في الميول من غيرهم من العاديين.
لديهم ثقة واعتماد على النفس ومثابرة وإصرار وتحمل المسؤولية وقوة إدارة وعزيمة.	يحصلون على مستوى ذكاء عام مرتفع بالإضافة إلى تحصيل دراسي أعلى في الظروف العادية.
إنّ المتفوقين يتميزون بتكوين جسمي وحالة صحية عامة ومعدل نمو أفضل من الأطفال العاديين.	أظهرت الدراسات حول أسر المتفوقين أنّ معظمها كانت أسر متوسطة متفاهمة ومستقرة مع انخفاض التوتر في العلاقات بين أفرادها.
قدرات عقلية عالية وتتمثل في: إيجاد حلول غير مألوفة للمشكلات خصوصاً الرياضة والمنطق.	قدرات عقلية عالية وتتمثل في: القدرة على التعميم.
قدرات عقلية عالية وتتمثل في: القدرة العالية على تنظيم الأفكار وإنتاج أفكار جديدة.	قدرات عقلية عالية وتتمثل في: الارتفاع في معدلات الإنجاز والتحصيل.

٣ - مؤشرات وأساليب التعرف على المتفوقين عقلياً: Indicators and The methods by Which to identify Mentally Superiority

- اختبارات الذكاء الابتكاري.

- اختبارات الذكاء .
- السجلات الدراسية (مستوى التحصيل).
- قوائم ملاحظة المدرسين.
- اختبارات الذكاء الاجتماعية.
- البحث الاجتماعي.
- التقرير الطبي.
- المقابلات الفردية للمتفوقين.
- المسئولين عن الاكتشاف المبكر: ولي أمر - المعلم - الأخصائي الاجتماعي(عبيد، ٢٠٠٠).

مما سبق تم اختيار مؤشر السجلات الدراسية (مستوى التحصيل) في هذه الدراسة الراهنة للدلالة على التفوق العقلي.

٤- التفوق لدى المكفوفين : Superiority Of The Blindness

أشار ميرس عام ١٩٧٥ Myers - على نحو كما يشير سيسالم (١٩٩٧) - في دراسة أجراها على مجموعة من المعاقين بصرياً، وُجِدَ أن أداءهم الدراسي كان منخفضاً عن المتوسط، ولقد أرجع (ميرس) هذا الانخفاض في الأداء إلى طبيعة العمل المدرسي الذي يتطلب العمل مع الألوان والأشياء الصغيرة.

وتختلف قدرات الطلاب المكفوفين في الاستفادة من المنهج التعليمي في عدة عوائق من أهمها: بطء في معدل سرعة القراءة (سواء بالنسبة لبرايل، أو بالطريقة العادية)، وأخطاء في القراءة الجهرية، ومن الصعب عليهم أن يعبروا عن ذكائهم الفطري من خلال الاختبارات فقط، وتتفاوت قدراتهم الإدراكية وفقاً لفقدان البصري، ويستخدمون أساليب بديلة في إدراك الألوان والأشكال تختلف عن تلك التي يستخدمها المبصرون، والتصور الذي يأتون به عبارة عن اقتران لفظي تم حفظه، ولا يمكنهم ممارسة النشاط التخيلي باستخدام عناصر بصرية، ولديهم انخفاض

في مستوى التحصيل الدراسي مع عدم الاختلاف في مستويات الذكاء بين المكفوفين، ولا توجد فروق بين المكفوفين والمبصرين في القدرة على التفكير، ومعلومات المكفوفين العامة أقل من المبصرين، هذا وثمة ما يميز ذوي كف البصري الجزئي ومنه: الاقتراب من العمل البصري، وقصور في تحديد معالم الأشياء البعيدة والدقيقة الصغيرة والإكثار من التساؤلات والاستفسار عما يُسمَع أو يُرَى، ومشاكل في تنظيم وترتيب الكلمات والسطور، ورداءة الخط وتنقيط الكلمات والحروف (وافي، ٢٠٠٦).

ويعتمد استعداد الطفل المعاق بصرياً للتعلم والتفوق التحصيلي على خبراته السابقة أكثر من اعتماده على نموه الحسي والحركي، ولأنَّ المعارف لدى الطفل تتجمع عنده على نحو تراكمي ومتسلسل وهو ينتقل من تعلم المفاهيم البسيطة إلى المفاهيم الأكثر تعقيداً، لذلك لابد من الكشف عن مدى استعداد هؤلاء الطلبة للتعلم كي نستطيع الحصول على نتائج جيدة في مجال تعليم هؤلاء الأطفال (العزة، ٢٠٠٠).

وكما تشير الحديدي (٢٠١١) إلى أن المكفوفين وضعاف البصر لابد أن يوجد لديهم تهيئة خاصة للاستفادة من قدراتهم المتبقية في الفصل الدراسي ومنها زيادة تحصيلهم الأكاديمي وهي من خلال:

- ١- توفير الإضاءة المناسبة (أي أن يكون مصدر الإضاءة جانبياً للطفل).
- ٢- مراعاة عدم ظهور الظلال في الناحية التي ينظر إليها الطفل.
- ٣- جلوس الطفل في مكان قريب من السبورة.
- ٤- عدم الوقوف بين الطفل ومصدر الإضاءة.
- ٥- تهيئة الظروف النفسية والاجتماعية المناسبة للطفل داخل الفصل وهي من خلال:
 - مساعدة الطفل على تنمية اتجاهات سليمة نحو نفسه وعلى إدراك الصعوبات التي يعاني منها.
 - مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال.

- مشاركة الطفل في جميع النشاطات.

- إعطاء الطفل أدوار قيادية كالأطفال الآخرين.

- معاملة الطفل كما تعامل الآخرين.

- إعطاء الأطفال المبصرين معلومات عن طبيعة الضعف البصري.

- تشجيع التفاعلات الإيجابية بين الطلاب.

٦- **تهيئة الظروف التعليمية المناسبة للطفل داخل الفصل وهي من خلال:**

- توفير الأدوات التعليمية المناسبة، كالسجلات والأشرطة والمكبرات، والطباعة المكبرة، والأقلام الغليظة.

- التحدث أثناء الشرح بصوت عادي مسموع.

- التحدث عما يكتب على السبورة.

- السماح للطفل بأن يكون قريباً من منطقة التطبيق إذا كنت تقوم بتجربة معينة، وإذا تحدث عن صورة قدمها للطفل أو دعه يقترب أكثر من غيره لرؤيتها.

- إعطاء الطفل وقتاً أطول من غيره لعمل واجباته أو اختبارات، فإذا كان الأمر صعباً استخدم الطرق الشفوية أو التسجيل.

- إذا أعطيت الطفل واجبات منزلية، حدد مدى حاجته لمعينات بصرية أو غيرها لإتمام الواجب واعمل على توفيرها أو إعارتها له بالتنسيق مع الأهل.

٧- **تهيئة الخبرات المدرسية بطريقة مقبولة للطفل وهي من خلال:**

- ناد الطفل باسمه كلما أردت التحدث معه أو توجيه سؤال له واطلب من التلاميذ الآخرين عمل ذلك.

- عزز السلوك الاجتماعي المقبول داخل المدرسة ووجه الطفل نحو السلوكيات الصحيحة.

- لا تحرم الطفل من النشاطات الرياضية التي يمكن أن يتعلمها ويستمتع بها، مع مراعاة تكييف ما هو غير مناسب حسب حاجته.

- وضح للطفل بالتفصيل على كل مرافق المدرسة وتأكد من معرفته لها.

- وضح للطفل أي تغيير يحدث في الصف أو خارجه حتى لا يقع في مأزق.

- نسق مع المرشد النفسي في المدرسة للتأكد من متابعة تقديم الخدمات النفسية بالشكل السليم.

- أكد على استقلالية الطفل وعلمه متى يطلب المساعدة وكيف يطلبها إن اقتضى الأمر ذلك.

*** المناهج وأساليب التدريس ودورها في تنمية التفوق عند المكفوفين وغير المكفوفين:**

أشار كلاً من الحوراني، جابر، العنزي، الرجيب (٢٠٠٠)، والصافي، عمور، أبورياش، شريف (٢٠٠٧)، وجروان (١٩٩٨)، الببلاوي (٢٠٠٢)، وأحمد (٢٠٠٨)، ويوسف (٢٠٠٣) والعزة (٢٠٠٠) إلى أن الدراسات التربوية والنفسية قد بينت عدداً من التوصيات التي ينبغي مراعاتها عند بناء المنهج، وأثناء عمليات التدريس والتعلم، وهي في جملتها تساعد على تنمية القدرات الإبداعية لدى المتفوق المكفوف وغير المكفوف وتشمل:

- تخطيط المناهج الدراسية بما يساعد على تنمية التفكير والإبداع.

- تخصيص وزن نسبي مناسب لتدريس عمليات و مهارات التفكير والتفكير الإبداعي بصفة خاصة، واحتسابها جانباً أساسياً من أهداف التعلم في كافة المواد الدراسية.

- أن يتقبل المعلمون الأفكار التي يطرحها المتفوقون وأن يتجنبوا أساليب القمع والاستهزاء.

- الابتعاد عن أساليب الغرس والتلقين وفرض الأفكار ومساعدة الطلاب على الوصول إلى المعلومات والأفكار بأنفسهم.

- التركيز على أساليب التدريس المفتوح كالمناقشة والعصف الذهني والمشروعات والعمل بنظام المجموعات.

- التركيز على حل المشكلات باستخدام خطوات التفكير العلمي.

- تنمية مهارات التفكير العلمي لدى التلاميذ (الملاحظة، التصنيف، استخدام التعريفات الإجرائية، استخدام الأرقام، الاستنتاج و التحليل، التقييم).
- تنمية قدرات التلاميذ على التفكير الناقد والنقد البناء والنقد الذاتي.
- توفير الإمكانيات المادية للتلاميذ لتطبيق وتنفيذ أفكارهم علمياً.
- مكافأة التلاميذ المتفوقين وتقديم الجوائز المناسبة لهم.
- توفير الكوادر المؤهلة من مشرفين ومرشدين للكشف عن المتفوقين ورعايتهم.
- تشجيع المتعلمين على الاستكشاف واستخدام المختبرات وجمع المعلومات ميدانياً.
- تنظيم المسابقات والندوات العلمية (مثل أولمبياد العلوم).
- توفير مجالات متنوعة من الأنشطة المدرسية لإشباع ميول المتفوقين في مجالات مثل الكتابة والخطابة والشعر والموسيقا والرسم والتصوير والديكور والتصميم الهندسي فضلاً عن الأنشطة الرياضية بمختلف أنواعها.

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

* مقدمة.

* المحور الأول: الدراسات التي اهتمت بدراسة التصلب بصورة مختلفة لدى الأسوياء.

- التعليق على المحور الأول.

* المحور الثاني: الدراسات التي اهتمت بدراسة التصلب بصورة مختلفة لدى غير الأسوياء.

- التعليق على المحور الثاني.

* المحور الثالث: الدراسات التي اهتمت بدراسة الفروق بين المكفوفين وغير المكفوفين في السمات العقلية والشخصية والاجتماعية والوجدانية في بعض سمات الشخصية ومنها (التصلب).

- التعليق على المحور الثالث.

* التعليق العام على الدراسات السابقة.

* موضع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة.

مقدمة:

تناولت الدراسات التي اهتمت بمفهوم التصلب Rigidity من زوايا متعددة تراوحت من حيث كونه سمة من سمات الشخصية إلى كونه عامل نوعي أو أنه عامل عام، واستطاع منهج التحليل العاملي أن يجيب على ذلك التساؤل حيث أجمعت دراسات كاتل Cattell وتينر Tiner وفيشر Fisher وثرستون Thurston على رفض القول بوجود عامل واحد للتصلب يشيع خلال المقاييس المختلفة، وتؤكد على وجود عدة عوامل متعددة تبعاً للمظاهر المختلفة من السلوك التي تقيسها أدوات كل دراسة، حيث ثبت مثلاً وجود أنواع مختلفة للتصلب من مثل التصلب الشخصي والتصلب الوجداني والتصلب الاجتماعي والتصلب العقلي، بل إنَّ هذا النوع الأخير من التصلب ثبت انقسامه إلى عاملين التصلب الراجع إلى ضعف المرونة التكيفية (Adaptive Flexibility) والتصلب الراجع إلى ضعف المرونة التلقائية Spontaneous Flexibility) (عبد الرحيم، عبدالعزيز، ١٩٩٩).

وبينما نجد هذه البحوث التي اهتمت بالطبيعة العملية للتصلب فإننا نجد بحوثاً أخرى تناولت علاقة التصلب بغيره من متغيرات الشخصية الأخرى، مثل دراسات ادارنو Adarno وروكيش Rokeach حول التسلطية والتمركز العنصري والجمود العقائدي، وشوون Cowen حول التوتر والانعصاب، ويسقيربر Weisgerber حول التوافق، وفيشر Fisher حول العزلة، وستاقرن Stagner حول القلق، وويسلي Wesley حول تكوين المفاهيم، وعدد من المتغيرات الأخرى مثل الجنس والعمر والقابلية للإدما ن وغيرها من المتغيرات (يونس، ١٩٧٦).

مما سبق يمكن تقسيم الدراسات إلى ثلاثة محاور وهي:

المحور الأول: الدراسات التي اهتمت بدراسة التصلب بصورة مختلفة لدى الأسوياء.

المحور الثاني: الدراسات التي اهتمت بدراسة التصلب بصورة مختلفة لدى غير الأسوياء.

المحور الثالث: الدراسات التي اهتمت بدراسة الفروق بين المكفوفين وغير المكفوفين في السمات العقلية والشخصية والاجتماعية والوجدانية في بعض سمات الشخصية منها (التصلب).

المحور الأول: الدراسات التي اهتمت بدراسة التصلب بصورة مختلفة لدى الأسوياء:

عرضت سلوى الملا (١٩٨٢) لعدد من الدراسات المبكرة التي درست التصلب في ضوء مفهوم الاستجابات المتطرفة منها:

دراسة سويف عام ١٩٥٢ التي هدفت في بيان أثر عضوية الفرد في فئة اجتماعية معينة على مقدار توتره النفسي مقدراً بعدد الاستجابات المتطرفة التي تصدر عنه في موقف الاختبار، وقد استخدم مفهوم النفور من الغموض جسراً يصل بين التوتر وبين تطرف الاستجابة، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٢٨) مواطناً ومواطنة من المصريين تتراوح أعمارهم بين (١٢-٤٦) سنة، وكان معظم أفراد العينة ينتمون إلى الطبقة الوسطى التي تعيش في المدينة، وتم استخدام اختبار الصداقة الشخصية من إعداد الباحث، وقد تم تطبيقه على العينة، حيث أظهرت النتائج ارتباطاً واضحاً بين انتماء الفرد إلى فئة اجتماعية معينة وبين مقدار توتره النفسي مقدراً باستجابات المتطرفة، وكانت النتائج فوق مستوى الصدفة.

كما كانت دراسة الملا عام ١٩٨٢ التي هدفت إلى وجود علاقة منحنية بين التوتر النفسي والقدرة الإبداعية ولكي تتحقق من هذه العلاقة المنحنية استخدمت بطاريتين من المقاييس أحدهما تختص بمقاييس التوتر النفسي وتكونت عينة البحث من (٢٠٠) من بينهم (١٠٠) طالب و(١٠٠) طالبة من كلية الآداب وقد استخدمت إجراءً مختلفاً إذ قامت بعزل الأفراد في كل عينة من الحاصلين على أعلى درجة للتوتر، والأفراد الحاصلين على أدنى درجات التوتر والأفراد الحاصلين على الدرجات المتوسطة، ثم قامت بعد ذلك بالمقارنة بين أفراد المجموعات الثلاث بناء على درجاتهم على مختلف مقاييس الإبداع، فضلاً عن هذا قامت الباحثة بإجراء التحليل العاملي على مختلف مقاييس البحث وقد توصلت إلى أن الأفراد متوسطي التوتر أعلى قدرة على مقاييس الإبداع من الأفراد الذين تنخفض درجة توترهم والذين ترتفع درجة توترهم عن المتوسط.

وظهرت هذه النتيجة تحت شروط عوامل التوتر المختلفة التي كشفت عن وجودها التحليل
العالمي الذي أجرته الباحثة بين مقاييس التوتر وهي:

١- التطرف.

٢- التصلب.

٣- شدة الدافعية وحالة النشاط العام للفرد - مما جعل الباحثة تستنتج بأن التوتر يمكن أن
يساعد على نمو وثراء القدرات الإبداعية ولكن حتى نقطة معينة بعدها يضعف هذا الأثر.

أما دراسة السيد عام ١٩٧١ التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين القدرات الإبداعية
والسمات المزاجية للشخصية وكان من مقاييس الشخصية التي تم تطبيقها مقياس الصداقة
(كمؤشر للتصلب الاجتماعي) أو الاستجابات المتطرفة، للتعرف على علاقة التطرف بالقدرة
على الإبداع ، كذلك استخدام اختبارين لقياس عدم تحمل الغموض أو التصلب في
المواقف الاجتماعية، وهما اختبار أيزنك واختبار جف للمرونة وقد طُبِّقَت الدراسة على (٢١٦)
طالباً من طلبة كلية الآداب بجامعة القاهرة وبعد إجراء التحليل العالمي تم الحصول على عامل
واحد للمرونة الفكرية التلقائية في مقابل التصلب وعدم تحمل الغموض، وقد تشعبت على هذا
العامل في قطبه الإيجابي اختبارات المرونة التلقائية، وتشعبت عليه في قطبه السالب كل من
المقاييس عدم تحمل الغموض ومقاييس الاستجابة المتطرفة (في: خفاجي، ١٩٩٢).

وفي دراسة الأعسر (١٩٧٤) التي هدفت إلى البحث عن العلاقة بين التفاعل
الاجتماعي والجمود في الشخصية لدى طلبة من القرى والقاهرة، فقد تكونت العينة من (٥٠)
طالبة واستخدمت في هذه الدراسة أربعة مقاييس فرعية تتناول أوجه مختلفة من الجمود وهي:

أ- الالتزام بنظام ثابت في نواحي الحياة.

ب- التقيد الشديد بالتقاليد.

ج- صعوبة التنازل عن الأفكار السابقة.

د- اختبار الجمود الذي وضعه "جف" Gough ضمن اختبارات كاليفورنيا للشخصية "CPT".

وقد أظهرت الدراسة أن الطالبات اللاتي أمضين حياتهن في القرى أكثر جموداً من الطالبات اللاتي أمضين حياتهن في القاهرة. بالإضافة إلى أن طلبة السنة الرابعة أكثر جموداً من طلبة السنة الأولى.

ودراسة عبدالمجيد (١٩٧٥) التي هدفت إلى مقارنة سمة المرونة - التصلب لدى السيدات المتزوجات العاملات وغير العاملات حيث استهدفت التعرف على العلاقة بين التغير الذي يطرأ على الدور الاجتماعي للمرأة في مصر وبعض سمات شخصيتها، وقد بلغت عينة الدراسة (١٢٣) سيدة عاملة و(١١٤) سيدة غير عاملة، واستخدمت في هذه الدراسة أربعة مقاييس: التصلب من خلال الاستجابات المتطرفة، ومقياس التصلب من خلال التطرف في تفضيل أنواع الأطعمة، ومقياس التصلب في المواقف الاجتماعية، واستمارة بيانات شخصية اجتماعية، وكانت نتائج الدراسة تنص على أن السيدات العاملات من مستويات تعليمية منخفضة أكثر تصلباً من السيدات غير العاملات من نفس مستوى تعليمهن، وأن السيدات غير العاملات اللاتي أكملن التعليم الجامعي حصلن على درجات من التصلب أعلى من السيدات العاملات من نفس مستوى تعليمهن، وأن غير العاملات ذوات التعليم المتوسط والمرتفع أعلى في التصلب من مستوى التعليم الأدنى، وأن المرأة العاملة ذات الدخل المنخفض أعلى في التصلب من المرأة العاملة ذات الدخل المرتفع.

وفي دراسة الغامدي (٢٠٠٤) التي هدفت إلى الكشف عن درجات النمو الأخلاقي وعلاقته بسمة التصلب - المرونة لدى عينة من المراهقين بمدينة مكة المكرمة، حيث طبق اختبار النمو الأخلاقي لمحمد عبد الرحمن ومقياس التصلب لمصطفى سويف، حيث كانت عدد أفراد العينة (٨٠) مراهقاً يمثلون خمس جهات وتم اختيار مدرسة من كل جهة، واختيار (١٦) طالباً من كل مدرسة، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية في درجات النمو الأخلاقي ترجع إلى اختلاف الصفوف الدراسية، وكذلك وجود فروق دالة إحصائية في مراحل النمو الأخلاقي ترجع إلى اختلاف الصفوف الدراسية لصالح الصف الثالث واختلاف العمر لصالح فئة عمرية أعلى، وأيضاً وجود علاقة ارتباطية سالبة بين كل من النمو الأخلاقي وسمة التصلب - المرونة.

أما دراسة كرماني (٢٠٠٥) التي هدفت إلى التعرف على مستوى الأسلوب المعرفي التصلب - المرونة لدى متخذي القرار الإداري في الوزارات وما يتبعها من جهات وقد تكون عينة الدراسة (٢٦٨) وقد قامت الباحثة ببناء مقياسين هما: مقياس الأسلوب المعرفي التصلب - المرونة والذي تكونت من (٩٨) فقرة ومقياس القدرة على اتخاذ القرار الإداري والذي تكونت من (٣١) فقرة، ولقد أشارت النتائج إلى أن أغلب أفراد العينة مَرِيُونُون، ولديهم قدرة عالية على اتخاذ القرار الإداري وأنه يزداد التصلب والقدرة على اتخاذ القرار كلما ارتفعت العينة في السلم الوظيفي، وأن يتنبأ الأسلوب المعرفي التصلب - المرونة بالقدرة على اتخاذ القرار، وتوجد علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين الأسلوب المعرفي التصلب - المرونة، ومجالي التأكد وعدم التأكد، في حين لا توجد هذه العلاقة مع مجال المخاطرة.

التعليق على دراسات المحور الأول:

نجد فيما سبق عَرَضُهُ من دراسات في هذا المحور والمتعلقة بدراسة التصلب بأنواعه المختلفة لدى الأسوياء إنها بحثت العلاقة ما بين المرونة - التصلب وعلاقتها بعدد من المتغيرات، فقد استخدم سوييف، وعبدالحليم، وعبد المجيد، والغامدي، مقياس الصداقة الشخصية في دراساتهم، فقد ظهرت عند سوييف نتيجة بأن التصلب يرتبط ارتباطاً واضحاً بين انتماء الفرد إلى فئة اجتماعية معينة وبين مقدار توتره النفسي مقدراً باستجابات المتطرفة، بينما قد أظهر عبدالحليم نتيجة في وجود مرونة فكرية تلقائية واحدة في مقابل التصلب وعدم تحمل الغموض، بينما عند عبدالمجيد فقد ظهرت نتيجة إن السيدات العاملات من مستويات تعليمية منخفضة أكثر تصلباً من السيدات غير العاملات من نفس مستوى تعليمهن، بينما عند الغامدي فأظهرت النتيجة إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين كل من النمو الأخلاقي وسمة التصلب - المرونة، جميع هذه النتائج انفتحت على أن مقياس الصداقة الشخصية لا يقتصر تطبيقه على فئة معينة بل يطبق على عدة فئات مختلفة، وإن قياس درجة التصلب فيه مقدراً بعدد الاستجابات المتطرفة، بينما دراسة الملا فقد بحثت حول علاقة التوتر النفسي بالقدرات الإبداعية، وقد استخدمت التحليل العاملي في معرفة أثر مقاييس التوتر على القدرات الإبداعية، ومنها استنتجت ثلاثة عوامل وهي التصلب والتطرف وشدة الدافعية، بينما الأعسر شرحت العلاقة ما بين الجمود والسمات الشخصية، إذ يعتبر الجمود من المفاهيم المرتبطة بمفهوم التصلب، وقد كانت النتيجة

وجود الجمود للطلاب الأكبر سناً بكثرة عن الطلاب الأقل سناً باختلاف المراحل الدراسية، بينما في دراسة كرمان التي بحثت حول علاقة الأسلوب المعرفي التصلب - المرونة لدى متخذي القرار الإداري في الوزارات، كانت نتيجة دراستها إلى أن لدى الوزارات قدرة عالية على اتخاذ القرار الإداري وإنه يزداد التصلب والقدرة على اتخاذ القرار كلما ارتفعت العينة في السلم الوظيفي، نلاحظ من خلال عرضنا للدراسات وأثرها على دراستنا الحالية اختلاف عينة الدراسات عن بعضها البعض واختلاف مقاييسها مما ينتج إن التصلب له عدة عوامل تختلف باختلاف المقياس المطبق في الدراسة، وبالتالي يمكن تطبيقها على فئة جديدة وهي فئة المكفوفين.

المحور الثاني: الدراسات التي اهتمت بدراسة التصلب بصورة المختلفة لدى غير الأسوياء:

دراسة مرسى وحنورة عام ١٩٦٦ التي هدفت لدراسة الاستجابة المتطرفة لدى مجموعة من الأحداث الجانحين مع مزيد من الضبط فقد قاموا بتحديد فئتي المنحرفين، وهم الأحداث الجانحون والأحداث المشردون، وقد تكونت عينة البحث من مجموعة تجريبية (٣٠) مراهقاً من الجانحين المودعين بدور التربية بالجيزة أعمارهم بين (١٦-٢٠) سنة من المسلمين وأكملوا المرحلة الابتدائية، ومجموعة ضابطة من (٣٠) مراهقاً يتدربون بمصانع نصر للسيارات وأعمارهم بين (١٧-٢٠) سنة مسلمين و(٩) منهم حصلوا على شهادة المرحلة الابتدائية، وقد كانت نتائجها أن الجانحين لا يتميزون بالتوتر عن غير الجانحين، وليس التوتر سمة للسلوك الجانح بقدر ما يرتبط هذه السمة بالفروق الحضارية والثقافية والاجتماعية(في:الملا، ١٩٨٢).

أما دراسة فراج عام ١٩٧١ التي هدفت إلى بيان عدد الاستجابات المتطرفة عند فئات من المرضى النفسيين، وكانت بواسطة التحليل العاملي وهدفت إلى دراسة نمط الاستجابات المتطرفة لدى فئات من الذهانين والعصابيين والأسوياء، وقد قسم الباحث العينة إلى ثلاثة مجموعات (مجموعة الذهانين الذين أقاموا بالمستشفيات ومجموعة العصابين والأسوياء من طلاب الجامعات) وقد تكونت كل عينة من (١٠٠) مفحوص تتراوح أعمارهم بين (٢٠ - ٤٠) سنة، وقد استخدم الباحث مقياس التقلبات الوجدانية من بطارية جيلفورد واختبار الصداقة الشخصية لسوف، وقد أظهرت نتائج البحث أن الذهانين يحصلون على درجات أعلى جوهرياً من الأسوياء في التطرف الإيجابي (+٢) وليس هناك فارق جوهرى بين العصابين والذهانين ولا

بين العصابين والأسوياء، وإن الذهانين أكثر ميلاً للاستجابة بالقبول سواء كانت تطرفاً (+٢) أو اعتدالاً (+١) من الأسوياء (في: فراج، ١٩٧١).

وفي دراسة عبدالرحيم وعبد العزيز (١٩٩٩) التي هدفت إلى الكشف عن السلوك التصليبي لدى المسنين حيث طبق اختبار السلوك التصليبي لوارنر سيشاي وايرس بارهام حيث كانت عينة الدراسة تمثل (٣٠) فرداً من المسنين (١٧ ذكوراً - ١٣ إناث) وتراوح أعمارهم ما بين (٦٠-٧٥) وكانت نتائج الدراسة كالتالي:

١- إن الأفراد المسنين يتسمون بدرجة عالية من السلوك التصليبي بأبعاده التالية (تصلب الحركة المعرفية - تصلب الإدراكي الحسي للشخصية - سرعة الحركة النفسية).

٢- لا تختلف نسبة تصلب ودلالاتها بين المسنين من الجنسين في أبعاد السلوك التصليبي.

٣- لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أبعاد السلوك التصليبي المختلفة.

أما دراسة بلاح (٢٠٠٥) التي هدفت إلى التعرف على تصلب وأسلوب الاندفاع /التروي المعرفيان وعلاقتها بالسلوك الإجرامي - لدى عينة من المجرمين وغير المجرمين من كلا الجنسين، وأجريت هذه الدراسة وطبقت أدواتها على عينة قوامها (٩١) فرداً، وقسمت إلى فئات: مجرمون (٢٥) من مؤسسة إعادة التأهيل، ومجرمات (١٧) من مؤسسة إعادة التربية، وغير مجرمين (٢٤) وغير مجرمات (٢٥) من مراكز التكوين المهني والأحياء السكنية، واستخدمت هذه الدراسة أربعة أدوات: اختبار تزاوج الأشكال المألوفة لحمدي علي الفرماوي لقياس بعدي أسلوب الاندفاع/التروي (زمن الرجوع - عدد الأخطاء) - مقياس تصلب لأيزنك لقياس درجة تصلب المعرفي - مقياس كارلسون النفسي لقياس درجة السلوك الإجرامي، وقد كانت نتائج الدراسة كالتالي: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في السلوك الإجرامي لصالح الذكور، وفي عدد الأخطاء في أسلوب الاندفاع والتروي لصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجرمين وغير المجرمين من كلا الجنسين في تصلب المعرفي، وعدم وجود فروق بين المتروين و المندفعين من كلا الجنسين في تصلب المعرفي، ويوجد ارتباط سالب دال (علاقة عكسية) بين السلوك الإجرامي والتصلب المعرفي لدى المجرمات.

التعليق على دراسات المحور الثاني:

نلاحظ من خلال الدراسات السابقة أنها اهتمت بدراسة التصلب بصوره المختلفة لدى غير الأسوياء، ومن هذه الفئات (الجانحين - مرضى النفسيين - المسنين - المجرمين وغير المجرمين) حيث كان الغرض الأساسي من هذه الدراسات هو معرفة مقدار زيادة السلوك التصليبي لدى هذه الفئة ومقارنتها مع فئة المكفوفين في هذه الدراسة، إذ تبين إن فئة الجانحين في دراسة كمال مرسي ومصري حنورة بأنهم لا يتميزون بالتوتر عن غير الجانحين وليس التوتر سمة للسلوك الجانح بقدر ما ترتبط هذه السمة بالفروق الحضارية والثقافية والاجتماعية، أما فئة المرضى النفسيين في دراسة محمد فرغلي فراج الذي استخدم مقياس الصداقة الشخصية لسويف، قد قسمهم إلى (الأسوياء والذهانيين والعصابيين)، إن الذهانيين يحصلون على درجات أعلى جوهرياً من الأسوياء في التطرف الإيجابي (+2) وليس هناك فارق جوهري بين العصابين والذهانيين ولا بين العصابين والأسوياء، وإن الذهانيين أكثر ميلاً للاستجابة بالقبول سواء كانت تطرفاً (+2) أو اعتدالاً (+1) من الأسوياء، أما فئة المسنين في دراسة عبدالرحيم بخيت عبد الرحيم وأمل أنور عبد العزيز الذي استخدم مقياس سيشاي للتصلب الشخصي، وتبين أن الأفراد المسنين يتسمون بدرجة عالية من السلوك التصليبي بأبعاده التالية (تصلب الحركة المعرفية - التصلب الإدراكي الحسي للشخصية - سرعة الحركة النفسية)، أما فئة المجرمين في دراسة بلاح فقد تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجرمين وغير المجرمين من كلا الجنسين في التصلب المعرفي، وعند النظر إلى جميع هذه الفئات يتبين أن فئة المكفوفين هي أيضاً فئة مهمة للدلالة على أنواع السلوك التصليبي، ومقارنتها بفئة غير المكفوفين.

المحور الثالث: الدراسات التي اهتمت بدراسة الفروق بين المكفوفين وغير المكفوفين في السمات العقلية والشخصية والاجتماعية والوجدانية في بعض سمات الشخصية منها (التصلب):

من خلال مراجعة التراث النظري لبعض الكتب المتعلقة بالسلوك التصليبي والكتب المتعلقة بالمكفوفين تبين بأنه لا يوجد دراسات تناولت السلوك التصليبي وعلاقته بالمكفوفين، ومنها تم ربط بعض السمات العقلية والشخصية والاجتماعية والوجدانية للكفيف من خلال عدة دراسات تقيدنا في معرفة السلوك التصليبي لدى المكفوفين وهي **كالتالي:**

* دراسات تناولت الجانب العقلي والاجتماعي والوجداني:

دراسة بريلاند عام 1950 Briland التي هدفت إلى مقارنة المكفوفين والمبصرين من ناحية صحة أجسامهم ودرجة تكيفهم الانفعالي والاجتماعي حيث طُبِّقَتْ على مجموعتين إحداهما تجريبية تتكون من (٨٤) تلميذاً كفيفاً، والأخرى اشتملت على (٨٤) تلميذاً مبصراً تتراوح أعمارهم بين (١٢-١٨) سنة وطبق عليهم مقياس بل (Bill) في التكيف ولقد أشارت النتائج إلى أن المكفوفين لديهم نقصاً في درجة تكيفهم الانفعالي والاجتماعي (في: أحمد، ١٩٨٢، العزة، ٢٠٠٠).

أما دراسة أبو رجيلة (٢٠٠٤) التي كانت تهدف إلى الكشف عن التوافق النفسي والاجتماعي لدى المكفوفين اليمنيين والمبصرين في أمانة العاصمة وعلاقته ببعض المتغيرات، وتكونت العينة من (٣٠٠) كفيفاً وكفيفة من الذين تراوحت أعمارهم ما بين (١٥-٣٠) سنة وقد تمثلت أدواتها في مقياس التوافق النفسي والاجتماعي للمكفوفين (إعداد: الباحث)، ليتوصل من خلالها لمجموعة من النتائج والتي برز من بينها أن المكفوفين يتمتعون بالتوافق النفسي والاجتماعي أكثر من المبصرين، ولكنه لا توجد فروق في مستوى التوافق النفسي والاجتماعي لدى المكفوفين تعزى لكل من النوع أو العمر.

وفي دراسة موسى (٢٠٠٦) التي كانت تهدف إلى العلاقة بين مفهوم الذات والتكيف النفسي والاجتماعي لدى الكفيف، وقد بلغت عينة الدراسة من (٨٥) كفيفاً وكفيفة طبق عليهم الاختبارات التالية: اختبار مفهوم الذات الاجتماعي للمعوقين بصرياً، - اختبار التكيف النفسي للمعوقين بصرياً - اختبار التكيف الاجتماعي للمعوقين بصرياً وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث المعوقين بصرياً في مفهوم الذات الاجتماعي والتكيف الاجتماعي والتكيف النفسي ووجود علاقة ارتباطية بين مفهوم الذات الاجتماعي والتكيف الاجتماعي لدى المعوقين بصرياً من الإناث، ووجود علاقة ارتباطية بين مفهوم الذات الاجتماعي والتكيف النفسي لدى المعوقين بصرياً من الإناث.

أما دراسة غنيم (٢٠٠٨) التي كانت تهدف إلى تنمية بعض المهارات الحياتية لدى الأطفال المكفوفين في مرحلة رياض الأطفال حيث قام الباحث باستخدام الأدوات الآتية: استمارة

استطلاع رأي لبعض المهارات الحياتية التي يمكن تتميتها لدى للأطفال المكفوفين في مرحلة رياض الأطفال ومقياس "ستانفورد بينيه" للذكاء، ومقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي (المطور) للأسرة المصرية، ومقياس بعض المهارات الحياتية (المسؤولية الاجتماعية، التواصل الاجتماعي، العناية بالذات) للأطفال المكفوفين، وبرنامج مقترح لتنمية بعض المهارات الحياتية (المسؤولية الاجتماعية، التواصل الاجتماعي، العناية بالذات) للأطفال المكفوفين، حيث طبقت هذه الدراسة على (١٥) طفلاً وطفلة من الأطفال المكفوفين بالمرحلة الأولى والثانية في رياض الأطفال، في المرحلة العمرية (٤-٦) سنوات، وقد أظهرت نتائج الدراسة أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الأطفال المكفوفين أفراد عينة الدراسة، في بُعد المسؤولية الاجتماعية وفي بُعد العناية بالذات وفي قياس بعض المهارات الحياتية قبل وبعد تطبيق البرنامج.

* دراسات تناولت التحصيل الأكاديمي وهي:

دراسة محمود عام ١٩٩٧ التي كانت تهدف إلى التعرف على المشكلات النفسية لدى الأطفال المكفوفين وعلاقتها بالتحصيل الدراسي حيث أجريت الدراسة على عينة المكفوفين تبلغ (١٧٧) كفيفاً تراوحت أعمارهم ما بين (٩-١٢) عاماً، من مدارس النور والأمل الخاصة و(٢٠٠) أب وأم لبعض أفراد العينة، واستخدم فيها كل من قائمة المشكلات النفسية الخاصة بالمكفوفين الصورة الخاصة بالأطفال والوالدين (إعداد: الباحث)، واختبار وكسلر بليفو "ذكاء الأطفال المقياس اللفظي" (تعريب: إسماعيل ومليكه)، والدرجات التحصيلية لأفراد العينة من الأطفال كأدوات لها، وأوضحت نتائجها أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين الأطفال المكفوفين ذوي المستويات التحصيلية المتباينة في المشكلات عامة سواء الاقتصادية والصحية التي برزت بشكل ملحوظ لدى الأطفال المكفوفين منخفضي التحصيل، هذا ولا توجد فروق بين الجنسين في جميع المشكلات باستثناء اللعب والترويح فكانت الفروق فيها لصالح الذكور، وبالنسبة لنوع الإقامة، فوجد أن هناك فروق في المشكلات الاقتصادية والصحية واللعب والترويح لصالح الأطفال ذوي الإقامة الداخلية بينما لا توجد فروق دالة إحصائية بين الأطفال المكفوفين ذوي الإقامة الداخلية والخارجية في المشكلات الانفعالية والاجتماعية والأسرية والتعليمية، ويعد الأطفال المكفوفون منخفضي

المستوى التعليمي أكثر عرضة للإصابة بالمشكلات النفسية، كما أن الوالدين يشتركان مع أطفالهما في إدراك تلك المشكلات (وافي، ٢٠٠٦، عامر، ٢٠١١).

ودراسة شندل عام ١٩٨٥ التي تهدف إلى مقارنة التوافق الاجتماعي للمكفوفين والمبصرين، وعلاقته بمعدل التحصيل الدراسي لديهم، وقد أجريت على عينة قوامها (٣٦) طفلاً كفيفاً و(٣٦) طفلاً مبصراً، واستخدم خلالها مقياس التوافق الاجتماعي للأطفال، وقد بينت النتائج أنَّ المبصرين قد حصلوا على درجات أفضل من ذوي الاضطرابات البصرية على مقاييس الدراسة (عامر، ٢٠١١).

* دراسات تناولت بعض جوانب الشخصية وهي:

دراسة الكميم (٢٠٠٦) التي كانت تهدف إلى التعرف على بعض السمات الشخصية السوية وغير السوية لدى الأكفاء والفروق بينهم وبين المبصرين في هذه السمات حيث أجريت الدراسة على عينة المكفوفين في مصر (ذكور - إناث) وعينة من المبصرين، وقد استخدم الباحث مقياس سمات الشخصية، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أنه لم تظهر فروق دالة بين الذكور الأكفاء والإناث الأكفاء في سمات الشخصية السوية، وهذه النتيجة تعني أن الذكور والإناث الأكفاء يميلون إلى الثقة بالنفس، وكما أوضحت نتيجة الدراسة أن الأكفاء ذكور والإناث لا يرغبون أن يظهروا بمظهر الضعف حتى لا يظهر الآخرون العطف عليهم بدرجة مبالغ فيها، وكما أظهرت نتيجة الدراسة فروقاً بين الذكور (أكفاء - ومبصرين) على متغير تقدير الذات كانت باتجاه المبصرين. وهذا يعني أن الذكور المبصرين يميلون إلى الشفقة بأنفسهم أكثر من الأكفاء.

وقدم إيهاب الببلاوي (٢٠٠٤) عرضاً لعدد من الدراسات المبكرة التي درست الفروق بين المعاقين بصرياً والمبصرين في بعض الجوانب الشخصية:

دراسة وينكلر عام 1989 Winklor, D التي استهدفت مقارنة مستويات القلق لدى المعاقين بصرياً والمبصرين وعوامل تأثير أنماط ومستويات القلق لدى المعاقين بصرياً التي تشمل درجة الحدة البصرية وبداية حدوث العجز البصري والإنجاز الأكاديمي والاستقلال الشخصي وتكونت عينة الدراسة من مجموعة المبصرين (٣٠) طالباً ومجموعة المكفوفين (٢٥) طالباً، وقد استخدم الباحث مقياس إندلر Endler للقلق متعدد الأبعاد وقائمة الاستقلال الحياتي

لرايتر Writer، ولقد كشفت النتائج على أن المعاقين المبصرين أكثر قلقاً من المبصرين، وأن ذوي الإعاقة البصرية الكلية لديهم مستويات عالية من القلق أكثر من المكفوفين جزئياً، وكما وجد أن مستويات العالية من القلق ترتبط بمستوى عال من الإنجاز الأكاديمي بالنسبة للمعاقين بصرياً، بينما يرتبط الاستقلال الشخصي المرتفع لدى المعاقين بصرياً بمستويات منخفضة من القلق.

أما دراسة حسنين عام ١٩٨٩ التي هدفت إلى التعرف على أثر العمى والمستوى التعليمي والعمر والسلوك الابتكاري على بعض جوانب الشخصية لدى المعوقين بصرياً، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٣) طالباً كفيفاً و(٦٣) طالباً مبصراً في مراحل التعليم المختلفة، واستخدم الباحث مقياس قلق الكفيف، ومقياس أيزنك للشخصية، ومقياس ويلوبي للميول العصائية، وقد أسفرت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية بين مجموعات المكفوفين في المراحل التعليمية المختلفة في جوانب الشخصية، حيث اتضح أن المكفوفين في المرحلة الابتدائية أكثر تعرضاً للقلق والاضطرابات النفسية، وكما اتضح أن المبصرين كانوا أقل قلقاً وتعرضاً للإجهاد والاضطرابات النفسية كما كانت مشاعر الذنب وعقدة النقص ومشاعر الدونية لديهم أقل من المكفوفين، وهذا بدوره يقلل من لديهم الخوف من المجهول والحساسية الانفعالية التي يعاني منها ذوو الإعاقة البصرية.

وفي دراسة الشافعي عام ١٩٩٣ التي استهدفت التعرف على الفروق بين الأطفال المعاقين بصرياً والمبصرين من الجنسين في كل من القلق وأبعاد الضبط الثلاثة: الضبط الداخلي وضبط الآخرين ذوي النفوذ وضبط السياق، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طفل تتراوح أعمارهم ما بين (٩-١٢) عاماً مقسمين إلى مجموعتين: مجموعة المعاقين بصرياً وعددهم (٥٠) ومقسمين إلى (٢٥ بنين - ٢٥ إناث)، ومجموعة المبصرين وعددهم (٥٠) ومقسمين إلى (٢٥ بنين - ٢٥ إناث)، واستخدم الباحث مقياس القلق العام للأطفال، ومقياس الضبط المدرك للأطفال، ومقياس وكسلر بلفيو لذكاء الأطفال، واستمارة للمستوى الاقتصادي والاجتماعي وقد أسفرت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية في القلق يرجع إلى الإعاقة البصرية بين عينات الدراسة، وعدم وجود فروق في القلق يرجع إلى جنس المفحوصين بين عينات الدراسة، وعدم وجود تفاعل بين الإعاقة البصرية وجنس المفحوص في تأثيرهما على القلق لدى عينات الدراسة.

* دراسات تناولت الضغوط النفسية والأسرية وهي:

دراسة جاكسون عام 1990 Jackson التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين البيئة الأسرية والضغوط النفسية لدى المعوقين بصرياً، وبلغت عينة الدراسة (٧٦) من ذوي الإعاقة البصرية أجريت دراسة ارتباطية لقياس البيئة الأسرية المدركة والضغوط النفسية، وأوضحت الدراسة أن هناك ارتباط بين المقاييس الفرعية لمقياس البيئة الأسرية ودرجات المقياس العام وقائمة الأعراض المختصرة مما يوضح أن سمات البيئة الأسرية تؤثر بقوة على التوافق مع فقدان البصر لدى عينة المعاقين بصرياً، كما وجدت الدراسة أن كلاً من الصراع والتحكم يرتبط سلباً بالتوافق مع فقدان البصر، وتشير الدراسة إلى ارتفاع مستوى التعبير عن العدوان والعوانية بصورة مقنعة والأدوار الأسرية القاسية ترتبط بارتفاع مستوى الضغوط النفسية لدى المعاقين بصرياً، وكذلك فإن زيادة الضغوط تعكس قلة التوافق مع فقدان البصر (في: أحمد، ٢٠٠٨).

ودراسة أحمد (٢٠٠٨) التي هدفت إلى التعرف على الضغوط النفسية لدى الكفيف وعلاقتها باتجاهات الأسرة نحو الإعاقة حيث قام الباحث باستخدام الأدوات الآتية: استمارة بيانات خاصة بالمراهق الكفيف، ومقياس الضغوط النفسية لدى الكفيف، وطبقت هذه الدراسة على (٥٠) طالباً وطالبة من المكفوفين بمعهد النور بالزقازيق، وكانت العينة تحتوي على (٢٥) من الذكور، و(٢٥) من الإناث تتراوح أعمارهم ما بين (١٤-١٨)، وقد أظهرت نتائج الدراسة إلى أن الضغوط المدرسية في مقدمة الضغوط الأكثر تأثيراً على المراهق الكفيف، وأنه توجد فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور والإناث المكفوفين على مقياس الضغوط النفسية لصالح الإناث، وأنه توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الضغوط النفسية لدى المراهق الكفيف واتجاهات الأب نحو الإعاقة كما يدركها الكفيف.

* دراسات تناولت عدة متغيرات نفسية وهي:

دراسة براون عام 1938 Brown التي هدفت إلى مقارنة المكفوفين والمبصرين من ناحية التعرض الانطوائية والانبساطية، حيث طبق براون اختبارين من اختبارات الشخصية على (٢١٨) كفيفاً تتراوح أعمارهم بين (١٦-٢٢) سنة وعلى (٣٥٩) شخصاً مبصراً من طالبات وطلاب المدارس العليا، ولقد أشارت النتائج عند مقارنة المجموعتين بالنسبة للاختبار الأول،

وكان يتعلق بالعصاب إلى أن المكفوفين أكثر تعرضاً للإصابة بالاضطرابات الانطوائية والانبساطية، فقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروقات بين مجموعتي المبصرين والمكفوفين، وأشارت إلى أن الذكور المكفوفين أقل انطوائية من الذكور المبصرين، وأن الإناث الكفيفات أكثر انطوائية من المبصرات (في: أحمد، ١٩٨٢، العزة، ٢٠٠٠).

أما دراسة الديب (١٩٩٢) التي تهدف إلى الكشف عن مفهوم الذات لدى الكفيف وعلاقته ببعض المتغيرات الديمجرافيه، وقد اشتملت عينة الدراسة من (٦٠) كفيفاً وكفيفة من المتعلمين وغير المتعلمين الذين فقدوا بصرهم منذ الولادة أو في الخمس سنوات الأولى من العمر، وشملت أدواتها مقياس مفهوم الذات لدى الكفيف (إعداد الباحثة)، ومقياس القلق للمكفوفين (إعداد: الأشول)، فأظهرت النتائج وجود فروق جوهرية لدى الجنسين في كل من أبعاد الذات الجسمية والشخصية والاجتماعية والواقعية والرضا عن الذات، والذات السلوكية والدرجة الكلية لمفهومها ووجد فرق جوهري بينهما في متغير القلق، وعدم وجود فروق دالة في أبعاد الذات الأسرية ويوجد تفاعل بين الجنس ومستوى التعليم في تباين درجات أبعاد الذات السلوكية والدرجة الكلية بينما لم تتضح هذه الدلالة في بقية أبعاد مقياس مفهومي الذات والقلق، كما تبين أن مستوى المجموعة المتعلمة من المكفوفين أعلى من متوسط درجات المجموعة غير المتعلمة في جميع أبعاد مقياس مفهوم الذات، وأقل منها في متوسط درجات مقياس القلق، وتوجد فروق دالة بين المتعلمين وغير المتعلمين على جميع أبعاد مفهوم الذات واتضح أن المتعلمين من المكفوفين أكثر إيجابية في مفهومهم لذواتهم الجسمية والشخصية والأسرية والاجتماعية فقد تميزت هذه المجموعة بسلوك إيجابي نحو ذواتهم وبدرجة أعلى من الرضا عنها وكانت أكثر رغبة في الحصول على واقع أفضل لها مقارنة بغير المتعلمين من المكفوفين.

وفي دراسة الدهان (٢٠٠٣) التي استهدفت إلى التعرف على علاقة السلوك الإداري للمراهق الكفيف بمستوى القلق لديه وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية وتأثير كل من نوع المدرسة والجنس والعمر عليهما، وقد أجريت الدراسة على (٩٠) كفيفة وكفيفاً من مدارس النور والأمل للمكفوفين، فطبق عليهم مقياس السلوك الإداري للمراهق الكفيف، ومقياس القلق للكفيف، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة عكسية بين القلق والقدرة على اتخاذ القرار، كما وأن المراهقات الكفيفات أكثر إيجابية في السلوك الإداري من المراهقين المكفوفين بالرغم من أن

مستوى القلق لديهم أعلى منه لدى المراهقين الذكور، وأن القدرة على الاستفادة من الوقت والجهد تتزايد بتزايد عمر المراهق في مرحلة المراهقة.

* دراسات تناولت قدرات التفكير الإبداعي وهي:

قدمت هبة كمشاد (٢٠١١) عرضاً لعدد من الدراسات التي تناولت قدرات التفكير الإبداعي لدى الطلبة المكفوفين وهي:

دراسة تيسدال عام 1967 Tisdall التي هدفت لمعرفة أثر الإعاقة البصرية على أبعاد التفكير التباعدي عن طريق عمل مقارنة أبعاد هذا التفكير بين المكفوفين والمبصرين، وقد قام الباحث بتطبيق ٦ اختبارات للتفكير التباعدي و ٣ اختبارات فرعية من اختبار (ستانفورد) على عينة مكونة من (٢٢٨) طفلاً تتراوح أعمارهم ما بين (١٠-١٢ سنة) علماً بأن المعلمين قاموا بتطبيق مقياس القدرة على التنقل على طلبتهم المكفوفين، وقد أظهرت النتائج ارتفاع درجات الطلاب المكفوفين في بعد الطلاقة، ولكن بشكل عام كانت درجاتهم مقاربة للمبصرين في التفكير التباعدي والتحصيل الدراسي من ناحية، والتفكير التباعدي والقدرة على التنقل من ناحية أخرى. أما بالنسبة للفروق بين الجنسين، فقد حصل الطلاب الذكور على درجات أعلى من الإناث، ولم يتوصل الباحث لفروق قد يكون سببها متغير تاريخ الإصابة بكف البصر.

أما دراسة لجالينيل عام 1972 Gellennel والتي هدفت إلى التعرف على أثر الحرمان البصري على قدرات التفكير الابتكاري لدى الأطفال، وتكونت عينة الدراسة من (١٦٢) من القوقازيين والزنج ذكوراً وإناثاً وتراوحت أعمارهم ما بين (٦-١٢) سنة منهم (٨١) طفلاً مؤهلين بطريقة برايل ومنقسمين إلى (٦١) طفلاً يقيمون في مدارس الإقامة الداخلية و(٢٠) طفلاً في المدارس العامة مع وجود العينة الضابطة من المبصرين والتي بلغ عددها (٨١) طفلاً مبصراً وقد تم استخدام اختبار تورانس للتفكير الابتكاري للأطفال الصورة اللفظية الجزء (ب) وأسفرت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية بين المكفوفين والمبصرين في قدرات التفكير الابتكاري (الطلاقة والأصالة والمرونة اللفظية) لصالح المكفوفين في حين لا توجد فروق دالة

إحصائياً بين القوقازيين من المكفوفين والمبصرين في قدرة الأصالة لصالح القوقازيين المكفوفين، كما توجد فروق دالة إحصائياً بين المكفوفين في مدارس اليوم الكامل والمكفوفين المقيمين إقامة داخلية في قدرة المرونة اللفظية لصالح المكفوفين في مدارس اليوم الكامل، في حين توجد فروق دالة إحصائياً بين الأطفال القوقازيين والأطفال المكفوفين الزوج في قدرة الأصالة لصالح الأطفال القوقازيين.

وفي دراسة هالين وهالين وتورانس عام 1973 Halpin, Halpin&Torranc

التي هدفت إلى معرفة أثر كف البصر على قدرات التفكير الإبداعي لدى الأطفال المكفوفين ومنها المرونة عن طريقة مقارنة درجاتهم في اختبار تورانس اللفظي مع درجات مجموعة من الطلاب المبصرين، علماً بأنه قد تم استبعاد الأنشطة الثلاث من الاختبار، وقد أنت النتائج لصالح الطلبة المكفوفين في الدرجات الفرعية (الطلاقة اللفظية- الأصالة اللفظية - المرونة اللفظية) ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الجنس (ذكور، إناث) أو الأصل (البيض أو السود) أو العمر (٦-١٢).

بينما دراسة صبحي عام ٢٠٠٧ التي هدفت الكشف عن العلاقة التي تربط بين القدرات الإبداعية لدى المكفوفين وممارسة الأنشطة المدرسية، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالباً وطالبة من المكفوفين مصنفيين إلى مجموعتين (٣٠) يمارسون الأنشطة المدرسية، و (٣٠) لا يمارسون الأنشطة المدرسية إطلاقاً، وقد قام الباحث بقياس قدرات التفكير الإبداعي لدى المجموعتين عن طريق تطبيق اختبار القدرة على التفكير الإبداعي لعبد السلام عبدالغفار بالإضافة إلى مقياس تقدير ممارسة الأنشطة المدرسية وتوصل إلى نتيجة مفادها: إن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين متوسط الدرجات (الطلاقة- المرونة- الأصالة) لصالح الطلبة والطالبات الذين يمارسون الأنشطة المدرسية.

التعليق على دراسات المحور الثالث:

نجد فيما سبق عرضاً من الدراسات في هذا المحور والمتعلقة بالفروق بين المكفوفين وغير المكفوفين على أنواع السلوك التصليبي وارتباطها بالسمات العقلية والشخصية والاجتماعية والوجدانية، إنها بحثت بعدد من المتغيرات التي درست فروق بين المكفوفين وغير المكفوفين منها

ما درس الجانب العقلي والاجتماعي والوجداني، كدراسة أبو رجيلة وموسى وغنيم التي كانت نتائجها تشير أن المكفوفين يتمتعون بالتوافق النفسي والتفاعل الاجتماعي والوجداني ومفهوم الذات الاجتماعية وبعد المسؤولية الاجتماعية، بينما تناقضت نتيجة دراسة بريلاند عنهم في أن المكفوفين لديهم نقصاً في درجة تكيفهم الانفعالي والاجتماعي، ومنها ما درس جانب التحصيل الدراسي كدراسة محمود وشندل، أي أنه لا توجد علاقة ارتباطية بين التوافق الاجتماعي وبين انخفاض وارتفاع مستوى التحصيل الدراسي للطلاب المكفوفين، ومنها ما درس بعضاً من الجوانب الشخصية، كدراسة الكميم التي درست سمات الشخصية السوية وغير السوية، وأثبتت أن الذكور والإناث المكفوفين يميلون إلى الثقة بالنفس وتقدير الذات أكثر من غيرهم من غير المكفوفين، ودراسة وينكلر وحسنين والشافعي التي درست مستويات القلق وأبعاد الضبط الداخلية له والاستقلال الشخصي، حيث تبين أن المكفوفين أكثر قلقاً من المبصرين، وأن المكفوفين كلياً لديهم مستوى عالي من القلق بالنسبة للمكفوفين جزئياً وهو مرتبط بمستوى الإنجاز الأكاديمي، بينما يرتبط الاستقلال الشخصي للمكفوفين بمستويات منخفضة من القلق، ومنها ما درس الضغوط النفسية والأسرية، كما في دراسة جاكسون وعطية التي أثبتت أنه توجد علاقة ارتباطية بين الضغوط النفسية لدى المراهق الكفيف واتجاهات الأب نحو الإعاقة، كما يدركها الكفيف أيضاً وارتفاع مستوى التعبير عن العدوان بصورة مقنعة والأدوار الأسرية القاسية ترتبط بارتفاع مستوى الضغوط النفسية لدى المكفوفين، وكذلك فإن زيادة الضغوط تعكس قلة التوافق مع فقدان البصر، ومنها ما درس عن عدة متغيرات نفسية كدراسة براون حول التعرض الانطوائية والانبساطية التي أثبتت أن المكفوفين أكثر تعرضاً للإصابة بالاضطرابات الانطوائية والانبساطية بالمقارنة مع غير المكفوفين وأن الإناث المكفوفين أكثر تعرضاً لاضطرابات الانطوائية والانبساطية من الذكور، وكدراسة الديب حول مفهوم الذات وعلاقته بالديموغرافية التي كانت بين مجموعتين من المكفوفين مجموعة متعلمة وأخرى غير متعلمة، حيث أثبتت النتائج أن المجموعة المتعلمة من المكفوفين أعلى من متوسط درجات المجموعة غير المتعلمة في جميع أبعاد مقياس مفهوم الذات، وكدراسة الدهان حول السلوك الإداري للمراهق الكفيف بمستوى القلق لديه وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية حيث أثبتت النتائج إلى وجود علاقة عكسية بين القلق والقدرة على اتخاذ القرار كما وأن المراهقات الكفيفات أكثر إيجابية في السلوك الإداري من المراهقين المكفوفين، بينما دراسة كل من تيسدال ولجالينيل وهالبين وهالبين وتورانس وصبحي

الذين توصلوا إلى أن القدرات الإبداعية للطلاب المكفوفين أكثر من الطلاب المبصرين، وعند النظر إلى جميع هذه المتغيرات المختلفة (الجانب العقلي والاجتماعي والوجداني- التحصيل الدراسي - جوانب الشخصية - الضغوط النفسية والأسرية - متغيرات نفسية- قدرات التفكير الابداعي) نجد أنها تصب في مصلحة الدراسة الحالية سواء بشكل مباشر أو غير مباشر، وجميعها تبحث حول العوامل المسببة للسلوك التصليبي بأنواعه المختلفة، ولكن لم توجد دراسات تتحدث حول بعد التصلب- المرونة للمكفوفين وعلاقتها بغير المكفوفين وإن وجدت هذه الدراسات فهي تكاد تكون معدومة وقليلة.

تعليق عام على الدراسات السابقة:

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة التي استعرضها الباحث في هذه الدراسة نجد البعض منها متصلاً بموضوع الدراسة بشكل مباشر نوعاً ما والبعض الآخر كان متصلاً بشكل غير مباشر، وقد تميزت الدراسات بما يلي:

١- أنها أجريت على عينات من فئات مختلفة من الأسوياء وغير الأسوياء (الجانحين- مرضى النفسيين- المسنين- المجرمين وغير المجرمين) وعلى فئة المكفوفين وغير المكفوفين، وقد شملت جميع المراحل الدراسية، ومن الجنسين (ذكر - أنثى)، وتتنوعت أحجام عينات تلك الدراسات ومنها ما نتج عن اختلاف في نتائج الدراسات السابقة.

٢- تنوعت المقاييس المستخدمة في الدراسات والتي تتناسب مع أهداف وظروف وطبيعة العينة لكل دراسة، منها ما تم استخدامه في الدراسة الحالية ومنها ما تم الاستعانة ببعض من بنوده وأبعاده في هذه الدراسة.

٣- استفادة الباحث من نتائج تلك الدراسات في الدراسة الحالية، من حيث التصميم البحثي والإطار النظري وتصميم المقاييس وصياغة فرضيات الدراسة وفي وضع التوصيات والمقترحات التي ينبغي على كل باحث في هذا المجال قراءتها والاستعانة بها.

٤- عند مراجعة نتائج الدراسات نجد أن هناك اتفاقاً في بعض النتائج واختلاف في البعض الآخر، وقد يفسر ذلك لاختلاف العادات والتقاليد من بيئة لأخرى، واختلاف الثقافات من مجتمع إلى آخر أيضاً.

٥- ندرة الدراسات العربية والأجنبية التي تبنت تصميم برامج في دراسة متغيري الدراسة سواء البرامج التي تنمي السلوك المرن لدى المكفوفين وغير المكفوفين أو البرامج التي تهتم بتخفيف حدة السلوك التصليبي وأنواعها المختلفة.

٦- ندرة الدراسات التي تناولت المنهج الارتباطي الفارق والمنهج التنبؤي في دراسة متغير التصلب في ضوء علاقتها بالتفوق العقلي لدى المكفوفين وغير المكفوفين.

موضع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

تسعى الدراسة الحالية إلى الاستفادة من نتائج الدراسات السابقة لتحقيق هدف البحث التربوي في الترابط بين البحوث بعضها ببعض والتواصل المستمر بينها. فقد تناولت الدراسة الحالية الفروق بين المكفوفين وغير المكفوفين في بعد المرونة - التصلب، والتنبؤ من خلالها بمستوى التفوق العقلي لدى الطلاب بدولة الكويت، وفيما يلي يستعرض الباحث بعض النقاط التي تصف خصال الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

- بالنسبة للهدف العام فإن الدراسة الحالية تهدف إلى تحديد الفروق بين المكفوفين وغير المكفوفين في بعد المرونة - التصلب، والتنبؤ من خلالها بمستوى التفوق العقلي لدى الطلاب بدولة الكويت، وهي من الدراسات الأولى في حدود علم الباحث قامت بدراسة المتغيرات السابقة في البيئة الكويتية.

- بالنسبة للعينة فإن الباحث حرص من خلال الدراسة الحالية على تحديد فئتين مختلفتين من العينة (مكفوفين وغير المكفوفين) وتطبيق أدوات الدراسة عليها بدلاً من التركيز على فئة المكفوفين فقط كما في بعض الدراسات السابقة لاستخراج نتائج أدق في تحديد أثر المتغيرات على مستوى التفوق العقلي.

- بالنسبة للمنهجية اتبع الباحث في الدراسة الحالية المنهج الوصفي الارتباطي والفارق والذي يركز على وصف العلاقة بين المكفوفين وغير المكفوفين في بعد المرونة - التصلب وإيجاد الفروق بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي على عكس أغلب الدراسات السابقة والتي ركزت على إيجاد الفروق حسب متغير الجنس أو بعض السمات الشخصية والنفسية في تأثير المتغيرات عليها.

- بالنسبة للأدوات اعتمد الباحث على تصميم أدوات خاصة لقياس متغير (المرونة- التصلب) أي أنواع التصلب، بالاعتماد جزئياً على المقاييس المطبقة في الدراسات السابقة ومنها إضافة مفردات وأبعاد جديدة تناسب المرحلة العمرية لأفراد العينة من الطلاب المكفوفين وغير المكفوفين، وإضافة مقاييس جديدة من إعداد الباحث تناسب فئة عينة الدراسة.

الفصل الرابع

منهج الدراسة وإجراءاتها

* مقدمة

* فروض الدراسة

* التصميم البحثي للدراسة

* متغيرات الدراسة

* مجتمع الدراسة

* عينة الدراسة

* أدوات الدراسة وتشمل:

أولاً: مراحل إعداد المقياس

ثانياً: الكفاءة السيكمترية للمقياس وتشمل:

* إجراءات صدق المقياس

* إجراءات حساب الثبات للمقياس

مقدمة:

يتناول الفصل الحالي وصف منهج الدراسة وإجراءاتها، وكذلك مجتمع الدراسة وعينتها، وكيفية اختيار العينة، كما يتناول هذا الفصل متغيرات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية، مع توضيح شامل لأدوات الدراسة المستخدمة من حيث الصورة الأولية لها، ثم وصف إجراءات تطبيق الدراسة الاستطلاعية لتقدير الكفاءة السيكومترية وصولاً إلى الصورة النهائية لأدوات الدراسة والتي سيتم تطبيقها على عينة الدراسة.

وقد تحدد منهج الدراسة سعياً للتحقق من الفرضيات التالية:

- ١- توجد فروق دالة إحصائية بين الطلاب المكفوفين والطلاب غير المكفوفين في مختلف أنواع السلوك التصليبي، وتتباين أنواع السلوك التصليبي في تمييزها بين المجموعتين.
- ٢- توجد فروق دالة إحصائية بين الطلاب المكفوفين مرتفعي التحصيل والطلاب المكفوفين منخفضي التحصيل في أنواع السلوك التصليبي.
- ٣- يوجد ارتباط بين أنواع السلوك التصليبي بعضهم ببعض (سواء) عند الطلاب المكفوفين (أو) عند الطلاب غير المكفوفين. وتوجد فروق في معاملات الارتباط بين المجموعتين.
- ٤- يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال أنماط السلوك التصليبي وتتباين أنواع السلوك التصليبي في حجم التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى الطلاب المكفوفين.

التصميم البحثي للدراسة:

اعتمدت الدراسة على التصميم الوصفي، وتعددت بعد ذلك التصميمات البحثية النوعية حسب الفرضيات، فقد أُعتمدَ على التصميم الوصفي الفارق في الفرضية الأولى لتحديد الفروق بين المكفوفين وغير المكفوفين في مختلف أنواع السلوك التصليبي وفي تحديد أي نوع من أنواع السلوك التصليبي الأكثر تمييزاً بين المجموعتين. واتبع للتحقق من الفرضية الثانية والثالثة التصميم الوصفي الارتباطي لدراسة ارتباط أنواع التصليب بعضها ببعض (سواء) عند المكفوفين (أو) عند غير المكفوفين، واعتمد الباحث في دراسة الفرضية الرابعة على التصميم التنبؤي للتحقق من إمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال أنواع السلوك التصليبي لدى المكفوفين وغير المكفوفين. حيث إن الدراسة الحالية تهدف إلى التعرف على الفروق بين المكفوفين وغير

المكفوفين في بُعد المرونة- التصلب والتنبؤ من خلالها بمستوى التفوق العقلي لدى الطلاب في دولة الكويت.

متغيرات الدراسة:

تتناول الدراسة الحالية ثلاث متغيرات أساسية وهي: كف البصر، والتصلب (وهذا المتغير الثاني ينقسم إلى عدة أنواع وهي التصلب العقلي، والتصلب الاجتماعي، والتصلب الشخصي، والتصلب الوجداني، والتصلب الحركي)، والتفوق العقلي (الذي ينقسم عليه أفراد العينة إلى مرتفعي التحصيل ومنخفضي التحصيل)، وقد تمّ عرضها بشكل تفصيلي في الفصل الأول من الدراسة.

مجتمع الدراسة:

مجتمع المستهدف في هذه الدراسة هو طلاب المرحلة المتوسطة (الصف السادس والسابع والثامن والتاسع) من المكفوفين في المدارس (البنين) التابعة للتربية الخاصة، وتقع في منطقة حولي التعليمية وما يناظرهم من طلاب المرحلة المتوسطة (الصف السابع) التابعة للمدارس العادية وتقع في منطقة الأحمدية التعليمية الملحقة بوزارة التربية في دولة الكويت للعام الدراسي (٢٠١٠ - ٢٠١١).

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية من طلاب الصف السادس والسابع والثامن والتاسع في مدرسة النور (بنين) الحكومية التابعة لمدارس التربية الخاصة وتقع في منطقة حولي التعليمية وطلاب الصف السابع في مدرسة مبارك عبدالله الجابر (بنين) الحكومية التابعة لمدارس العاديين وتقع في منطقة الأحمدية التعليمية بدولة الكويت. وتم تطبيق أدوات الدراسة على أفراد العينة كاملة وهي بواقع (٦٠) طالباً (٣٠ كفيفاً - ٣٠ غير كفيف) من المرحلة المتوسطة وقسمت ما بين (١٢) كفيفاً كلي و (١٨) كفيفاً جزئي.

- كيفية اختيار العينة الأساسية للدراسة:

- تم في المرحلة الأولى اختيار الطلاب في مدرسة النور (بنين) بطريقة عشوائية من الطلاب المكفوفين من الصف السادس وحتى الصف التاسع الذي يبلغ عددهم (٣٠) طالباً.

- وتم اختيار الطلاب في مدرسة مبارك عبدالله الجابر (بنين) بطريقة عشوائية من الطلاب غير المكفوفين (العاديين) من الصف السابع الذي يبلغ عددهم (٣٠) طالباً.

- تم تصنيف أفراد العينة بعد التطبيق إلى مكفوفين وغير مكفوفين، وقد تم حساب الوسيط بين مجموعتي الدراسة، وبلغ (٧٨٪) وتم تصنيف العينة بناءً على الوسيط المستخرج على حسب تحصيلهم الدراسي للطلاب مرتفعي التحصيل بمعدل ما بين (٧٨٪ - ١٠٠٪) والطلاب منخفضي التحصيل بمعدل ما بين (٥٠٪ - ٧٨٪) وقد أصبح عدد أفراد العينة الأساسية (٦٠) طالباً موزعين كالتالي (٣٠ كفيفاً - ٣٠ غير كفيف).

أدوات الدراسة:

تحتوي الدراسة الحالية على ست أدوات هي (١) السجلات والكشوف المدرسية لأفراد العينة، و(٢) مقياس التصلب الشخصي لأيزنك (صياغة معدلة للباحث)، و(٣) مقياس التصلب الوجداني لأبو التواب وبرونشفيك (صياغة معدلة للباحث)، و(٤) اختبار الاستعمالات غير المعتادة لجلفورد، و(٥) مقياس الصداقة الشخصية لمصطفى سويف، و(٦) مقياس التصلب الحركي (من إعداد الباحث)، وتأتي هذه الأدوات ومفصلة كالتالي:

الأداة الأولى: السجلات والكشوف المدرسية:

وهي مجموع درجات الطلاب نهاية عام (٢٠١٠ - ٢٠١١)، وتم الحصول عليها من سجلات الجهات المختصة في وزارة التربية.

الأداة الثانية: مقياس التصلب الشخصي في صورته الأولية (صياغة معدلة للباحث):

أولاً: مراحل إعداد المقياس:

*** الهدف من المقياس:**

التعرف على مدى استمرار الطلاب في مقاومة التغيير من خلال تفاعلهم مع مواقف الحياة المختلفة مقابل عجزهم عن التكيف بسهولة مع البيئة الجديدة والنماذج المعرفية الجديدة ومدى توافقهم مع النماذج غير المألوفة.

*** وصف المقياس وطريقة تصحيحه:**

يعد اختبار أيزنك للتصلب هو أحد اختبارات الشخصية لعبد الستار إبراهيم (١٩٧٩)، وهو يقيس التصلب الشخصي في هذه الدراسة، ويبلغ عدد بنوده (٢٢) عبارة يجاب عنها (بنعم)

أو (لا) أو (لا أعرف) وتعتبر الدرجة المرتفعة عن ارتفاع في درجة التصلب وفق المفهوم المستخدم في بنائه، ولتصحيح المقياس كانت تحول فئات الإجابة إلى درجات، فتحصل الإجابة (نعم) على ثلاث درجات و(لا) على درجة واحدة و(لا أعرف) على درجتين، وعند تحكيم المقياس وتعديله وإضافة ما يلزم، تم إزالة إجابة (لا أعرف) أي عند تصحيح المقياس تحصل الإجابة (نعم) على درجة واحدة و(لا) على درجة صفر (إبراهيم، ١٩٧٩).

ثانياً: الكفاءة السيكومترية للمقياس:

تم التحقق من الكفاءة السيكومترية للمقياس عن طريق اتباع عدة إجراءات لحساب صدق وثبات الأداة وهي:

(١) - إجراءات صدق المقياس:

(أ) - صدق المضمون (المحكمين):

تم عرض المقياس في صورته الأولية والمكونة من (٢٢) بنداً على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس والصحة النفسية وتربية الموهوبين، وذلك بواقع عدد (٦) من جامعة الخليج العربي كلية الدراسات العليا في مملكة البحرين، وعدد (٤) من كلية التربية الأساسية قسم علم النفس التربوي وقسم التربية الخاصة في دولة الكويت، للحكم على مدى انتماء المفردات للمقياس، وكذلك الوقوف على وضوح الصياغة اللغوية، حيث طلب الباحث الحكم على كل بند من بنود المقياس من حيث:

- ملائمة أسئلة المقياس مع العينة والهدف الذي وضع من أجله.

- ملائمة طول أسئلة المقياس وفقاً للتعريف المتفق عليه.

- سلامة الصياغة اللغوية لمفردات المقياس.

وقد قام الباحث بعمل التعديلات اللازمة التي تم الاتفاق عليها من قبل المحكمين من حيث تعديل الصياغة اللغوية لمجموعة من البنود، واعتماد البنود التي نالت موافقة المحكمين، ولكل بند من البنود نسبة مئوية وتم اتفاق جميع المحكمين على نسبة (١٠٠٪) لجميع البنود فيما عدا البند (١٦) فقد طلب أحد المحكمين حذفه بنسبة (١٠٪) في حين وافق عليه باقي المحكمين، وتم

التقاضي عنه ولم يحذف وذلك لضرورة تواجده في المقياس، ويبين ملحق (٣) نسبة اتفاق المحكمين على مقياس التصلب الشخصي.

(ب) - حساب الاتساق الداخلي للمفردات:

* علاقة المفردة بالدرجة الكلية للمقياس.

جدول (١-٤) يبين بيانات الاتساق الداخلي لمفردات مقياس التصلب الشخصي وارتباطه بالدرجة الكلية

رقم المفردة	الارتباط بالدرجة الكلية	رقم المفردة	الارتباط بالدرجة الكلية
1	- 0.044	12	0.432**
2	0.165	13	0.426**
3	0.335**	14	0.397**
4	0.389**	15	0.419**
5	0.408**	16	0.346**
6	0.236*	17	0.325*
7	0.162	18	0.547**
8	0.491**	19	0.462**
9	0.388**	20	0.443**
10	0.498**	21	0.568**
11	0.320*	22	0.600**

يلاحظ من الجدول (١-٤) أن أغلب المفردات تمتعت بارتباط دال بدرجة مقبولة وذلك في ارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس حيث تراوحت ما بين (0.236 - 0.600) ما عدا المفردات (1-2-7) التي انخفض فيها معامل ارتباطها بالدرجة الكلية وبلغت (-0.044) و(0.165) و(0.162) على التوالي وتم التعديل عليهم لتلافي أخطاء الصياغة.

(٢) - إجراءات حساب ثبات المقياس:

قام الباحث بتقييم درجة ثبات المقياس بإيجاد قيمة ألفا كرونباخ للمقياس على العينة الاستطلاعية السابقة ويبلغ عدد أفرادها (٦٠) طالباً من الطلاب المكفوفين وغير المكفوفين في دولة الكويت.

تم استخدام طريقة إعادة الاختبار (Test & Re Test) بفواصل زمني قدره أسبوعين بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني على نفس العينة.

جدول (٢-٤) حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ وحساب معامل الثبات بإعادة التطبيق (قبل الحذف - بعد الحذف) لمقياس التصلب الشخصي.

المقياس	عدد المفردات	معامل ألفا كرونباخ N=60	الثبات بإعادة التطبيق (قبل الحذف)	الثبات بإعادة التطبيق (بعد الحذف)
التصلب الشخصي	22	0.708	0.625	0.667

(أ) - حساب معامل ألفا كرونباخ:

يلاحظ من الجدول (٢-٤) أن معامل ألفا كرونباخ يقدر بحوالي (0.708) مما يدل على وجود درجة مقبولة من الثبات.

(ب) - حساب الثبات بإعادة التطبيق:

تم حساب الثبات باستخدام طريقة إعادة التطبيق (Test & Re Test) بفواصل زمني قدره أسبوعين بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني للعينة نفسها حيث كان معامل الثبات بطريقة إعادة التطبيق قبل الحذف (0.625)، وبعد الحذف (0.667)، ويلاحظ أن معامل الثبات بعد الحذف كان مقبولاً (0.7).

الأداة الثالثة: مقياس التصلب الوجداني في صورته الأولى (صياغة معدلة للباحث):

أولاً: مراحل إعداد المقياس:

*الهدف من المقياس:

التعرف على مدى استمرار الطلاب في مقاومة التغيير، ومدى عجزهم عن تحمل الغموض (النفور من الغموض) ومدى ظهور التناقض الوجداني لديهم بمعنى تواجد مشاعر الحب والكراهية معاً لدى نفس الفرد نحو نفس الموضوع.

* وصف المقياس وطريقة تصحيحه:

قام الباحث بعمل مقياس يتضمن تعديل وحذف وإضافة ما يلزم لمقياس فرنكل - برنشفيك (فراج، ١٩٧١). ولمقياس محمد عبد التواب معوض أبو النور (الحر، ٢٠٠٩). لكي يتناسب مع مفهوم التصلب الوجداني، وقد كان مقياس فرنكلي برونشفيك (Frenkle -Brunswik) الذي يقيس مفهوم (النفور من الغموض) يمتد في قياس ما وراء المجالات الوجدانية والاجتماعية ليشمل كذلك المظاهر الإدراكية والمعرفية ذاتها، وبهذا ربطت فرنكلي بين مفهوم النفور من الغموض ومفهوم التحليل النفسي ((التناقض الوجداني)) (Ambivalence) الذي يشير إلى تواجد مشاعر الحب والكراهية الخاصة بموضوع معين معاً لدى الشخص نفسه، وهنا أوضحت أن هذا التناقض الوجداني يتصف بالقولب النمطية وبهذا يعد مفهوم عدم تحمل الغموض أساساً نفسياً هاماً لتفسير التصلب بأنواعه (فراج، ١٩٧١، الحر، ٢٠٠٩).

وتعتقد فرنكلي أن مفهوم النفور من الغموض يؤدي إلى اتجاه تصليبي لتجذب الغموض في أي نوع كان، ويتجلى هذا الاتجاه في الارتباط بما هو مألوف والتمسك الشديد بالأدوار والمعايير والنماذج النمطية، وقد قامت ببناء مقياس يتكون من (١٤) عبارة في كل عبارة تقيس معنى النفور من الغموض ويجب عنها ب(نعم) أو (لا) أو (لا أعرف)، وتعتبر الدرجة المرتفعة عن ارتفاع في درجة التصلب والدرجة المنخفضة عن انخفاض في درجة التصلب وفق المفهوم المستخدم في بنائه (يونس، ١٩٧٦).

بينما مقياس أبو النور الذي يتكون من (٣١) عبارة تقيس تحمل الغموض وقام بحساب الصدق العاملي لعبارات المقياس وعددها (٣٤) عبارة باستخدام برنامج (SPSS) بعد تطبيق المقياس على عينة قوامها (٣٢١) طالباً (١٨١ مصرياً - ١٤٠ سعودياً) وتم حساب الصدق المرتبط بالتحك أي حساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة المصرية (٧٥) طالباً على المقياس حيث كان معامل الارتباط مساوياً (0.89) وهو دال إحصائياً وكذلك حساب معامل الارتباط لدى أفراد العينة السعودية (٦٥) طالباً على المقياس حيث كان معامل الارتباط مساوياً

(0.81) وهو دال إحصائياً وقام بحساب ثبات المقياس على نفس العينة وقد تراوح معامل الثبات بطريقة ألفا ما بين (0.61-0.72) للعينة المصرية و(0.57-0.70) للعينة السعودية، وجميع هذه المعاملات دالة عند مستوي (0.01) (الحرر، ٢٠٠٩).

وقام الحرر (٢٠٠٩) بتطبيق المقياس على البيئة الكويتية، وحساب ثبات المقياس وذلك بإعادة التطبيق على عينة استطلاعية مكونة من (٥٠) طالباً، حيث تم إعادة التطبيق بفارق زمني أسبوعين بين التطبيقين، وكان معامل الثبات (0.80)، وكذلك تم التحقق من الثبات باحتساب معامل ألفا على عينة الدراسة الاستطلاعية وكان (0.82) وهذا يشير إلى أن المقياس يتمتع بقدر عالٍ من الثبات.

بينما قام الباحث بتعديل وإضافة وحذف عبارات مقياس فرنكلي برونشفيك وأبو النور، ومنها أضاف مقياس جديد يقيس نوع التصلب الوجداني، وقد تكون المقياس من (٣٢) عبارة تقيس مفهوم التصلب الوجداني وقد استند في طريقة تصحيح المعتمدة عند مقياس أبو النور وهي (دائماً، كثيراً، أحياناً، نادراً)، ولتصحيح المقياس كانت تحول فئات الإجابة إلى درجات وهي (١-٢-٣-٤).

ثانياً: الكفاءة السيكومترية للمقياس:

تم التحقق من الكفاءة السيكومترية للمقياس عن طريق اتباع عدة إجراءات لحساب صدق وثبات الأداة وهي:

(١) إجراءات صدق المقياس:

(أ) - صدق المضمون (المحكمين):

تم عرض المقياس في صورتها الأولية والمكونة من (٣٢) بنداً على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس والصحة النفسية والتربية الخاصة وذلك بواقع عدد (٦) من جامعة الخليج العربي كلية الدراسات العليا في مملكة البحرين، وعدد (٤) من كلية التربية الأساسية قسم علم النفس التربوي وقسم التربية الخاصة في دولة الكويت، حيث طلب الباحث الحكم على كل بند من بنود المقياس من حيث:

- ملائمة أسئلة المقياس مع العينة والهدف الذي وضع من أجله.

- ملائمة طول أسئلة المقياس وفقاً للتعريف المتفق عليه.

- سلامة الصياغة اللغوية لمفردات المقياس.

وقام الباحث بعمل التعديلات اللازمة التي تم الاتفاق عليها من قبل المحكمين حيث تم حذف بعض البنود التي لم يتم الاتفاق عليها، وتم تعديل الصياغة اللغوية لمجموعة من البنود واعتماد البنود التي نالت موافقة المحكمين، وقد كان لكل بند من البنود نسبة مئوية وتم اتفاق جميع المحكمين على نسبة (١٠٠٪) في جميع البنود فيما عدا البند (٢٣) بنسبة (٨٠٪) وتم حذفه والبند (٢٨) بنسبة (٩٠٪) وتم حذفه.

*ومن البنود التي تم حذفها: (لدي القدرة على إيجاد أكثر من حل للمشكلة الواحدة- النساء يقلدن الرجال كثيراً هذه الأيام) ويبين ملحق (٥) التعديلات التي تمت على مقياس التصلب الوجداني.

(ب)- حساب الاتساق الداخلي للمفردات:

* ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٤-٣) يبين بيانات الاتساق الداخلي لمفردات مقياس التصلب الوجداني وارتباطه بالدرجة الكلية لمقياس التصلب الوجداني.

الارتباط	رقم	الارتباط	رقم	الارتباط	رقم
بالدرجة الكلية	المفردة	بالدرجة الكلية	المفردة	بالدرجة الكلية	المفردة
0.313*	21	0.475**	11	0.372**	1
0.273*	22	0.502**	12	0.242*	2
0.472**	23	0.558**	13	0.405**	3
0.157	24	0.351**	14	0.155	4
0.066	25	0.340**	15	0.211*	5
0.181*	26	0.456**	16	0.373**	6
0.389**	27	0.479**	17	0.266*	7

0.260*	28	0.303*	18	0.308*	8
0.381**	29	0.306*	19	0.348**	9
0.280*	30	0.195*	20	0.422**	10

يلاحظ من الجدول (٤-٣) أن أغلب المفردات تمتعت بدرجة مرتفعة في ارتباطها بالدرجة الكلية المقياس وتراوح ما بين (0.195 - 0.558) ما عدا المفردات (4-24-25) التي انخفض فيها معامل ارتباطها بالدرجة الكلية وبلغت (0.155) و (0.157) و (0.066) وتم التعديل عليهم لتلافي أخطاء الصياغة.

(٢) إجراءات حساب ثبات المقياس:

قام الباحث بتقييم درجة ثبات المقياس بإيجاد قيمة ألفا كرونباخ للمقياس على العينة الاستطلاعية السابقة ويبلغ عدد أفرادها (٦٠) طالباً من الطلاب المكفوفين وغير المكفوفين في دولة الكويت.

وتم استخدام طريقة إعادة الاختبار (Test & Re Test) بفواصل زمني قدره أسبوعين بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني على نفس العينة.

جدول (٤-٤) حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ وحساب معامل الثبات بإعادة التطبيق (قبل الحذف - بعد الحذف) لمقياس التصلب الوجداني.

المقياس	عدد المفردات	معامل ألفا كرونباخ N=60	الثبات بإعادة التطبيق (قبل الحذف)	الثبات بإعادة التطبيق (بعد الحذف)
التصلب الوجداني	30	0.709	0.905	0.903

(أ) - حساب معامل ألفا كرونباخ:

يلاحظ من الجدول (٤-٤) أن معامل ألفا كرونباخ يقدر بحوالي (0.709) مما يدل على وجود درجة مقبولة من الثبات.

(ب) - حساب الثبات بإعادة التطبيق:

تم حساب الثبات باستخدام طريقة إعادة التطبيق (Test & Re Test) بفواصل زمني قدره أسبوعين بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني على نفس العينة، حيث كان معامل الثبات بطريقة إعادة التطبيق قبل الحذف (0.905) وبعد الحذف (0.903)، ويلاحظ أن معامل الثبات قبل وبعد الحذف لم يختلف بدرجة كبيرة وبالمقارنة بمستوى (0.7) نجده أنه مقبول بدرجة كبيرة جداً.

الأداة الرابعة: اختبار الصداقة الشخصية (الدكتور مصطفى سويف) (التصلب الاجتماعي):

أولاً: مراحل إعداد الاختبار:

*** الهدف من الاختبار:**

التعرف على مدى استمرار الفرد في تغيير اتجاهاته أو إدراكاته الاجتماعية عندما تتطلب الظروف الموضوعية ذلك، وتأثيره على يسر أو صعوبة تفاعله الاجتماعي مع الموقف.

*** وصف الاختبار وطريقة إعداده:**

قام بإعداد المقياس الدكتور مصطفى سويف وهو يقيس نوع من أنواع التصلب وهو التصلب الاجتماعي، وقد بدأ بوضع التعريف الإجرائي لهذا الاختبار تعريفاً يجعله قابلاً للقياس وبدأ أساساً بالتفكير في ضرورة توافر ثلاثة عناصر أساسية في المقياس هي:

١- عنصر التدرج بمعنى أن يكون هناك ما يشير إلى إن استجابات الشخص تنطوي على قبول التدرج بصورة أو بأخرى وذلك كمقومات للسلوك المرن.

٢- أن يكون المقياس في أقرب صورة إلى قياس السلوك الموضوعي.

٣- أن تكون بنود المقياس من النوع الذي يتيح للشخص أن يعبر عن نفسه بتلقائية بدون تدخل التلميظ الاجتماعي للاستجابات المتوقعة (خفاجي، ١٩٩١).

وعلى ضوء العناصر الثلاثة السابقة استقر الرأي على أن يتضمن المقياس مواقف اختيار، وأن يتاح للمجيب أن يدرج إجابته على مسافة تمتد بين طرفين متباعدين هما شدة القبول وشدة الرفض، وأن تدور مواقف الاختيار حول الصداقة والأصدقاء باعتبار أن هذا المجال أقل من كثير من مجالات العلاقات الإنسانية تعرضاً للتلميظ الاجتماعي (يونس، ١٩٧٦).

ويشير فراج (١٩٧١) إلى أن المقياس يتكون من قائمة لصفات يمتاز بها الأشخاص، والمطلوب من المفحوص ترتيب هذه الصفات بوضع إحدى العلامات التالية أمام كل صفة مع

الرجوع في ذلك إلى ما له من خبرة في عقد بعض الصداقات الوثيقة من جنسه خلال فترة الخمس سنوات الماضية.

٢+: الصفات التي لابد من توافرها لقيام الصداقة.

١+: الصفات التي أرغب في توفرها لقيام الصداقة.

صفر: الصفات التي لا تهمني في حكمي على من أصادق.

١-: الصفات التي يحسن ألا توجد وإذا وجدت تكون عبئاً ولكنها على كل حال محتملة.

٢-: الصفات التي يجب ألا توجد وإذا وجدت فلا يمكن قيام الصداقة.

وقد استقر الرأي على أن يتخذ من مجموع الإجابات التي تختار (٢+) و (٢-) في مجموعها معاً مقياساً لدرجة التصلب، أي أنه إذا أجاب شخص على أسئلة الاختبار كلها بهذا التطرف فسوف تكون درجته (٧٠)، وإذا لم يجب أي إجابة متطرفة فسوف تكون درجته على التصلب (صفر)، وتطور المقياس بعد ذلك في طريقة تصحيحه، وتبين للباحث أنه من الممكن أن يعامل إجابات التطرف الإيجابي (٢+) باعتباره مقياساً مستقلاً عن مجموع إجابات التطرف السلبي (٢-)، كما تبين أنه من الممكن أيضاً تجميع الإجابات (١+) و (١-) معاً ومعاملتها كمقياس للمرونة (مقابل مقياس التصلب). وكذلك تبين أن الإجابات الصفرية يمكن تجميعها واعتبارها مقياساً ثالثاً على درجة من الاستقلال عن المقاييس السابقة (الملا، ١٩٨٢).

والطريقة المستخدمة لتصحيح المقياس في هذه الدراسة هي الطريقة الأولى وهي أن تحول مجموع الإجابات التي تصدر ب (٢+) و (٢-) في مجموعها معاً مقياساً لدرجة التصلب، أي أنه إذا أجاب شخص على أسئلة الاختبار كلها بهذا التطرف فسوف تكون درجته (٧٠)، وإذا لم يجب أي إجابة متطرفة فسوف تكون درجته على التصلب (صفر) (إبراهيم، ١٩٧٩).

ثانياً: الكفاءة السيكومترية للاختبار:

(١) - إجراءات صدق وثبات الاختبار عند مصمم الاختبار:

(أ) - صدق الاختبار:

ذكرت سلوى الملا (١٩٨٢) أن مصطفى سوييف التزم بصدق المفهوم (Construct Validity) على أساس أن (المفهوم الأساسي هو التوتر النفسي)، والنسيج النظري

في صورته الأولى مؤداه أن مزيداً من التوتر يؤدي إلى مزيد من التصلب، ويكشف التصلب عن نفسه من خلال مظاهر سلوكية متعددة منها الميل إلى التطرف في الاستجابة.

أما صدق تكوين المقياس عند محمود عطا الله حسين فقد ذكر أنه يوجد تأكيد في بحوث أيزنك في (لندن) وبارنדרجت في (امستردام) وسويف وفرغلي في (مصر) وبرنجلمان في (ميونخ) صدق هذا الاختبار، أما في البيئة السعودية، فقد حسب معامل الارتباط بين المرونة والتوافق حيث أوضحت البحوث المتعددة هذه العلاقة، فكان معامل الارتباط دال عند مستوى (0.01) مما يشير إلى صدق الاختبار (حسين، ١٩٨٥).

(ب) - ثبات الاختبار:

تم حساب معامل ثبات المقياس عند الدكتور سويف فقد تم جمع الاستجابات المتطرفة الإيجابية والاستجابات المتطرفة السلبية كلاً على حده، فوجد أن معامل الثبات للتطرف الإيجابي (بإعادة التطبيق بعد أسبوع) يبلغ (0.81) كما أن معامل الثبات للتطرف السلبي (بإعادة التطبيق بعد أسبوع أيضاً) يبلغ (0.51) (فرغلي، ١٩٧١).

أما فاطمة خفاجي قامت باستخدام طريقة حساب معامل الثبات عن طريق الإعادة وقد تكونت العينة من (٦٣) مفحوصة وقد تم إعادة التطبيق عليهن بعد فترة زمنية تراوحت ما بين (١٥-٢١) يوماً، وقد اتضح أن معامل ثبات الاختبار عن طريق إعادته هو (0.84) (خفاجي، ١٩٩٢، الغامدي، ٢٠٠٤).

وقد قام محمود عطا الله حسين باستخدام المقياس على البيئة السعودية، وتم حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية فكان معامل الثبات (0.86)، وهو دال إحصائياً عند مستوى (0.01) (حسين، ١٩٨٥).

(٢) - إجراءات حساب ثبات الاختبار عند الباحث:

قام الباحث بتقييم درجة ثبات المقياس بإيجاد قيمة ألفا كرونباخ للمقياس على العينة الاستطلاعية السابقة، وبلغ عدد أفرادها (٦٠) طالباً من الطلاب المكفوفين وغير المكفوفين في دولة الكويت.

وقد تم استخدام طريقة إعادة الاختبار (Test & Re Test) بفواصل زمني قدره أسبوعين بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني على نفس العينة.

جدول (٦-٤) حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ وحساب معامل الثبات بإعادة التطبيق لمقياس التصلب الاجتماعي.

المقياس	عدد المفردات	معامل ألفا كرونباخ N=60	الثبات بإعادة التطبيق
التصلب الاجتماعي	70	0.899	0.824

(أ) حساب معامل ألفا كرونباخ:

يلاحظ من الجدول (٦-٤) أن معامل ألفا كرونباخ يقدر بحوالي (0.899) مما يدل على وجود درجة مقبولة من الثبات.

(ب) حساب الثبات بإعادة التطبيق:

تم حساب الثبات باستخدام طريقة إعادة التطبيق (Test & Re Test) بفواصل زمني قدره أسبوعين بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني على نفس العينة حيث كان معامل الثبات بطريقة إعادة التطبيق (0.824)، ويلاحظ أن معامل الثبات بالمقارنة بمستوى (0.7) نجده مقبولاً بدرجة كبيرة جداً.

الأداة الخامسة: اختبار الاستعمالات غير المعتادة (جيلفورد) (المرونة العقلية):

أولاً: مراحل إعداد الاختبار:

* الهدف من الاختبار:

التعرف على مدى قدرة الأفراد على تغيير وجهتهم الذهنية (Mental Set) وإحداث انتقالات عقلية بدون صعوبة أو الانتقال من نشاط معرفي إلى نشاط معرفي آخر، أو الانتقال من نماذج مألوفة إلى أخرى غير مألوفة والمطلوبة لتكوين نماذج جديدة.

* وصف الاختبار وطريقة إعداده:

قام بإعداد الاختبار جيلفورد وهو يقيس بعض أنواع المرونة في مقابل التصلب العقلي ويطلب من المفحوص في هذا الاختبار أن يفكر في بعض الأشياء المعروفة وسوف يذكر له الاستعمال الشائع لكل من هذه الأشياء وعليه أن يذكر عدة استعمالات أخرى يمكن أن تصلح لهذا الشيء أو أجزاء منه، ويتكون الاختبار من جزئين وبكل جزء منهما ثلاثة أشياء ومدة الاختبار (٥) دقائق لكل جزء، ويقدم في هذا الاختبار بعض الأدوات والأشياء المدونة، ويذكر الاستعمال الشائع أو المعتاد لكل منها ويجب من المفحوص أن يذكر عدة استعمالات ممكنة لكل بند من هذه البنود (إبراهيم، ١٩٧٩).

* تقدير درجة المرونة:

تحصل الإجابة التي تتسم بالتفكير في استخدامات غير مألوفة أو التي تجزئ الأداة أو الشيء المقدم أو إلى تكيفها بشكل مرن لاستخدام جديد، تحصل على درجة واحدة، وتتكون الدرجة الكلية للاختبار من مجموع الدرجات على الإجابات المقبولة، وقد قام خليفة (٢٠٠٧) بوضع القواعد التي ينبغي مراعاتها في قبول الإجابة:

- ١- لا تقبل الإجابات التي تكرر استعمال الشيء (إذ ينبغي أن تمثل كل إجابة استعمالاً مختلفاً عما ذكره في الاختبار، وعن الاستعمالات الأخرى التي تذكر في البند نفسه أو غيره من البنود).
- ٢- ينبغي أن تعبر الإجابة عن استعمال صحيح وظيفياً، وأن يكون ممكناً، وتقبل الإجابات المازحة أو الفاحشة ما دام الاستعمال معقولاً وظيفياً، فالإجابة على ((النظارة مثل)) : العبث بها بين الأصابع ((لا تقبل بينما تقبل الإجابة: أشاور بها أو استعملها كمؤشر)).
- ٣- لا تقبل الإجابة التي تكرر إجابة سابقة في أي بند من بنود الاختبار، فمثلاً إذا أجاب المفحوص على كل من ((النظارة)) و((الساعة)) و((استعملها للزينة)) تقبل أول إجابة يذكرها المفحوص.
- وأما بالنسبة لنفس الشيء المذكور في البند، إذا كان المبدأ الكامن وراء إجابة معينة يكمن وراء إجابة لنفس الشيء - كأن يذكر المفحوص في الإجابة على بند ((النظارة)) ((استخدام عدستها لدراسة ظاهرة انكسار الضوء)) و((استخدام عدستها في تجارب ضوئية)) فإن إجابة واحدة هي التي تعطى درجة.

٤- لا تقبل الإجابات شديدة الغموض أو شديدة العمومية (مثل: فك النظارة واستعمال أجزائها في أغراض مختلفة) - إذ ينبغي أن تكون الاستعمالات واضحة ومحددة.

٥- تقبل استعمالات أجزاء الشيء المذكور.

٦- لا يقبل أي استخدام للساعة يتضمن ((الوقت)) بأي شكل.

٧- لا يشترط لقبول الإجابة أن تكون الصياغة سليمة لغوياً.

ثانياً: الكفاءة السيكومترية للاختبار:

(١)- إجراءات صدق وثبات الاختبار عند مصمم الاختبار:

استخدم جيلفورد وزملائه في البداية نظاماً من التصحيح يحتوي على خمسة أوزان، وفي دراسات أخرى استخدمت طريقة تصحيح مختلفة تقوم على أساس الجمع البسيط للاستجابات الصحيحة دون النظر إلى عدم الشيع، وقد تبين أن استخدام هذه الطريقة الأخيرة يعطي تقريباً نفس النتائج (بلغ معامل الارتباط بين طريقتي التصحيح، وعدم الشيع والجمع البسيط) (0.94) لذلك ينصح جيلفورد وزملائه باستخدام الطريقة الأخيرة لأنها أبسط، كما لا تقلل من درجة التباين على الأصالة، وقد بلغ معامل الثبات لهذا المقياس باستخدام الصور المتكافئة (0.74) وقد استخدم الباحث طريقة الجمع البسيط لاستجابات الصحيحة دون النظر إلى عدم الشيع (إبراهيم، ١٩٧٩).

(٢)- إجراءات ثبات الاختبار عند الباحث:

قام الباحث بتقييم درجة ثبات المقياس بإيجاد قيمة ألفا كرونباخ للمقياس على العينة الاستطلاعية السابقة وبلغ عدد أفرادها (٦٠) طالباً من الطلاب المكفوفين وغير المكفوفين في دولة الكويت.

تم استخدام طريقة إعادة الاختبار (Test & Re Test) بفواصل زمني قدره أسبوعين بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني على نفس العينة.

جدول (٥-٤) حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ وحساب معامل الثبات بإعادة التطبيق لمقياس المرونة العقلية.

المقياس	عدد	الثبات
	الأجزاء	إعادة التطبيق
المرونة العقلية	2	0.716

* حساب الثبات بإعادة التطبيق:

تم حساب الثبات باستخدام طريقة إعادة التطبيق (Test & Re Test) بفواصل زمني قدره أسبوعين بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني على نفس العينة حيث كان معامل الثبات بطريقة إعادة التطبيق (0.716) ويلاحظ أن معامل الثبات بالمقارنة بمستوى (0.7) نجده مقبول بدرجة جيدة.

الأداة السادسة: مقياس التصلب الحركي (من إعداد الباحث):

أولاً: مراحل إعداد المقياس:

* **الهدف من المقياس:**

تقدير مدى مقاومة الفرد لتغيير سلوكه الحركي، مقابل العجز عن تغيير حركاتهم وتعبيراتهم واتجاهاتهم الحركية، أي العجز عن التكيف أو التوافق حركياً عندما تتطلب الظروف الموضوعية ذلك.

* **وصف المقياس وطريقة تصحيحه:**

تم الإطلاع على بعض الكتب والمقاييس التي تختص بدراسة الذكاء الحركي والحركة التعبيرية وبعضاً من المشكلات الحركية لغير المكفوفين وبعض الكتب التي لها علاقة مباشرة بالاتجاه والحركة للمكفوف ومنها قام الباحث بإعداد بعض العبارات المناسبة، لكي تتناسب هذه العبارات مع مفهوم التصلب الحركي، وهو العجز النسبي عن تغيير الفرد لحركاته وتعبيراته واتجاهاته الحركية، أي عجز الفرد عن التكيف أو التوافق حركياً حينما تتطلب الظروف الموضوعية ذلك.

وقد تضمنت العبارات التي تم اختيارها بعض جوانب السلوك التي تواجه المكفوف وغير المكفوف في داخل بيئة المدرسة وخارجها، ولتصحيح المقياس كانت تعطى درجات لكل إجابة أي لكل بند من عبارات المقياس وهي كالتالي: (كبيرة جداً - كبيرة - متوسطة - ضعيفة - ضعيفة جداً) بدرجات (١-٢-٣-٤-٥) على التوالي.

ثانياً: الكفاءة السيكمترية للمقياس:

تم التحقق من الكفاءة السيكمترية للمقياس عن طريق اتباع عدة إجراءات لحساب صدق وثبات الأداة وهي:

(١) - إجراءات صدق المقياس:

(أ) - صدق المضمون (المحكمين):

تم عرض المقياس في صورته الأولية والمكونة من (٣٠) بنداً على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس والصحة النفسية والتربية الخاصة وذلك بواقع عدد (٦) من جامعة الخليج العربي كلية الدراسات العليا، وعدد (٤) من كلية التربية الأساسية قسم علم النفس التربوي وقسم التربية الخاصة بدولة الكويت، للحكم على مدى انتماء المفردات للمقياس، وكذلك الوقوف على وضوح الصياغة اللغوية، حيث طلب الباحث الحكم على كل بند من بنود المقياس من حيث:

- ملائمة أسئلة المقياس مع العينة والهدف الذي وضع من أجله.

- ملائمة طول أسئلة المقياس وفقاً للتعريف المتفق عليه.

- سلامة الصياغة اللغوية لمفردات المقياس.

وقد قام الباحث بعمل التعديلات اللازمة التي تم الاتفاق عليها من قبل المحكمين حيث تم حذف بعض البنود التي لم يتم الاتفاق عليها، وتم تعديل الصياغة اللغوية لمجموعة من البنود واعتماد البنود التي نالت موافقة المحكمين، وقد كان لكل بند من البنود نسبة مئوية وتم اتفاق جميع المحكمين على نسبة (١٠٠٪) على جميع البنود فيما عدا بند (١١) بنسبة (٩٠٪) والبند (٢٨) و(٢٩) بنسبة (٩٠٪) وقد تم حذفهم.

*** ومن البنود التي تم حذفها:**

- أستطيع أن أحدث أصوات غير مألوفة يحبها زملائي.

- أعجز عن التمييز بين أصوات معلمي وأصوات أصدقائي في المدرسة.

- أعجز عن تفسير بعض كلمات أصدقائي من المرة الأولى.

وبين ملحق (٤) التعديلات التي تمت على مقياس التصلب الحركي.

(ب) - حساب الاتساق الداخلي للمفردات:

* ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٧-٤) يبين بيانات الاتساق الداخلي لمفردات مقياس التصلب الحركي وارتباطه بالدرجة الكلية.

رقم المفردة	الارتباط بالدرجة الكلية	رقم المفردة	الارتباط بالدرجة الكلية	رقم المفردة	الارتباط بالدرجة الكلية
1	*0.33	10	**0.44	19	**0.43
2	**0.45	11	**0.54	20	**0.37
3	**0.54	12	**0.51	21	*0.25
4	**0.57	13	*0.33	22	**0.41
5	**0.52	14	*0.26	23	**0.5
6	**0.38	15	**0.39	24	**0.33
7	*0.21	16	**0.46	25	**0.43
8	**0.55	17	**0.43	26	**0.41
9	**0.44	18	*0.18	27	**0.45

يلاحظ من الجدول (٧-٤) أن جميع المفردات تمتعت بدرجة مرتفعة في ارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس حيث تراوحت ما بين (0.21-0.57).

(٢) - إجراءات حساب الثبات المقياس:

قام الباحث بتقييم درجة ثبات المقياس بإيجاد قيمة ألفا كرونباخ للمقياس على العينة الاستطلاعية السابقة ويبلغ عدد أفرادها (٦٠) طالباً من الطلاب المكفوفين وغير المكفوفين في دولة الكويت.

تم استخدام طريقة إعادة الاختبار (Test & Re Test) بفواصل زمني قدره أسبوعين بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني على نفس العينة.

جدول (٨-٤) يبين حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ وحساب معامل الثبات بإعادة التطبيق لمقياس التصلب الحركي.

المقياس	عدد المفردات	معامل ألفا كرونباخ	الثبات بإعادة التطبيق
N=60			
التصلب الحركي	27	0.905	0.905

(١) - حساب معامل ألفا كرونباخ:

يلاحظ من الجدول (٨-٤) أن معامل ألفا كرونباخ يقدر بحوالي (0.950) مما يدل على وجود درجة من الثبات مقبولة جداً.

(٢) - حساب الثبات بإعادة التطبيق:

تم حساب الثبات باستخدام طريقة إعادة التطبيق (Test & Re Test) بفواصل زمني قدره أسبوعين بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني على نفس العينة حيث كان معامل الثبات بطريقة إعادة التطبيق (0.905)، ويلاحظ أن معامل الثبات أكثر من (0.7) وبالتالي يعد مقبول بدرجة كبيرة.

إجراءات التطبيق الميداني:

١ - الحصول على كتاب تسهيل مهمة للموافقة لإجراءات التطبيق الميداني من قبل مدير إدارة مدارس التربية الخاصة لحصر عينة الدراسة وتطبيق أدوات الدراسة في مدرسة النور (بنين) للمكفوفين ومدرسة مبارك عبدالله الجابر (بنين) لغير المكفوفين في دولة الكويت.

٢- مقابلة مدراء المدارس والأخصائيين الاجتماعيين لتوضيح أهداف الدراسة وللمساعدة في تطبيق أدوات الدراسة.

٣- استخراج البيانات اللازمة لعينة الدراسة من الأخصائيين الاجتماعيين ذوي المعرفة بسجلات الطلاب المكفوفين وغير المكفوفين.

٤- تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين، (٣٠) ذكوراً مكفوفين من مدرسة النور (بنين) و(٣٠) ذكوراً غير المكفوفين من مدرسة مبارك عبدالله الجابر (بنين).

٥- تقديم المقاييس إلى المحكمين المختصين في مجال علم النفس والصحة النفسية والتربية الخاصة وتربية الموهوبين بعدد (٦) دكاترة من جامعة الخليج العربي في مملكة البحرين وعدد (٤) دكاترة من كلية التربية الأساسية في دولة الكويت.

٦- تم عمل التعديلات اللازمة التي تم التعديل عليها من قبل المحكمين وبعدها عمل جدول التكرارات ومنها تعديل وحذف وإضافة البنود حسب الجدول.

٧- تم تطبيق التجربة الاستطلاعية على (٣٠) ذكوراً مكفوفين من مدرسة النور (بنين) و(٣٠) ذكوراً غير مكفوفين من مدرسة مبارك عبدالله الجابر (بنين).

٨- تم إدخال البيانات في برنامج (SPSS) لعمل التحليلات اللازمة لتعديل أو إضافة أو حذف البنود على حسب معاملات الارتباط بين درجة البند والدرجة الكلية.

٩- تم استخراج صدق وثبات المقاييس من خلال برنامج (SPSS).

١٠- تم عمل المقاييس بصورتها النهائية من إضافة أو تعديل أو حذف البنود كلا حسب معاملات ارتباطهم.

صعوبات التطبيق:

١- الصعوبة في تحويل مقاييس المكفوفين إلى اللغة المختصة (لقراءة المكفوفين) وهي (لغة برايل) ومن ثم تحويلها إلى لغة القراءة العادية.

٢- تطبيق المقاييس خلال فترة الامتحانات النهائية للطلاب.

٣- تملل الطالب من عمل كافة المقاييس، وذلك لكثرة المقاييس فهي عددها (٥) ولتقادي هذه المشكلة قام الباحث بتوزيع المقاييس كلاً حسب درجة صعوبته على ثلاثة أيام مختلفة وغير متتالية.

٤- تطبيق المقاييس على جميع الطلاب المكفوفين معاً، وذلك لأنه يجب أن يقوم الباحث بقراءة عبارة ويتم الطالب الكفيف الإجابة عنها في ورقة الإجابة وتكملة جميع عبارات المقاييس على نفس الطريقة، فتأخذ من الباحث الكثير من الوقت للمقياس الواحد، ولتقادي هذه الصعوبة قام الباحث بالذهاب إلى المدرسة لمدة ثلاثة أسابيع تقريباً في كل يوم يتم أخذ بعض الطلاب والتطبيق عليهم.

٥- صعوبة قراءة إجابات الطلاب في ورقة الإجابة وذلك لعدم تمكن الباحث من القراءة السريعة للغة برايل وبالتالي تم الاستعانة بعدد من المعلمين المكفوفين لقراءة إجابة الطلاب بأسرع وقت ممكن.

أساليب المعالجة الإحصائية:

تم تحليل بيانات الدراسة والإجابة على أسئلة الدراسة باستخدام الحزمة الإحصائية (SPSS)، حيث تم حساب:

- ١- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- ٢- معاملات ألفا كرونباخ: لاستخراج معاملات الثبات لأدوات الدراسة.
- ٣- معامل ارتباط بيرسون: لقياس العلاقة بين متغيرات الدراسة.
- ٤- معامل Z-Fisher: لحساب الفروق بين معاملات ارتباطات متغيرات الدراسة.
- ٥- اختبار T-Test: لقياس الفروق بين مجموعتي الدراسة.
- ٦- اختبار Z: لقياس الفروق بين مجموعتي الدراسة عند استخدام معادلة مان وتني.
- ٧- أسلوب الإنحدار الخطي المتعدد: لقياس التنبؤ بين المتغيرات المستقلة والمتغيرات التابعة لمجموعتي الدراسة.

الفصل الخامس

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: نتائج فحص الفرضية الأولى ومناقشتها.

ثانياً: نتائج فحص الفرضية الثانية ومناقشتها.

ثالثاً: نتائج فحص الفرضية الثالثة ومناقشتها.

رابعاً: نتائج فحص الفرضية الرابعة ومناقشتها.

- دلالات النتائج وما تستثيره من أسئلة.

مقدمة:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الفروق بين المكفوفين وغير المكفوفين في مختلف أنواع السلوك التصليبي/ المرن، وتبيان أنواع السلوك التصليبي في تمييزها بين المجموعتين، وكذلك دراسة الفروق بين المكفوفين مرتفعي التحصيل والمكفوفين منخفضي التحصيل في أنواع السلوك التصليبي، ودراسة الارتباط بين أنواع التصلب بعضهم ببعض (سواء) لدى المكفوفين (أو) لدى غير المكفوفين وأخيراً محاولة الكشف عن علاقة تنبؤية بالتحصيل الدراسي لدى المكفوفين وغير المكفوفين من خلال أنواع السلوك التصليبي.

وفي هذا الفصل سيتم استعراض مجموعة النتائج التي تم التوصل إليها من خلال التحليل الإحصائي لبيانات الدراسة ومناقشة هذه النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة وذلك بهدف التحقق من صحة فرضيات الدراسة وسيكون استعراض نتائج الدراسة على النحو التالي:

أولاً: نتائج فحص الفرضية الأولى الذي ينص على:

توجد فروق دالة إحصائية بين المكفوفين وغير المكفوفين في مختلف أنواع السلوك التصليبي، وتباين أنواع السلوك التصليبي في تمييزها بين المجموعتين.

طبق الباحث اختبار (ت) (t-test) لمعرفة حجم الفروق في مختلف أنواع السلوك التصليبي بين مجموعتي عينة الدراسة، ولمعرفة حجم واتجاه الفروق في أنواع السلوك التصليبي، قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية لمتغير أنواع السلوك التصليبي وحساب قيمة (ت) وهو ما يوضحه جدول (٥-١) على النحو التالي:

جدول (١-٥) قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار (ت) (t-test) لدلالة الفروق بين مجموعتي الدراسة في مختلف أنواع السلوك التصليبي.

أنواع السلوك التصليبي	المكفوفين (n=30)		غير المكفوفين (n=30)		قيمة t
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	
التصلب الحركي	70.83	10.76	66.86	16.06	1.124
المرونة العقلية	7.26	3.60	13.50	4.57	-4.917 **
التصلب الوجداني	71.73	10.90	73.93	8.24	-0.882
التصلب الاجتماعي	41.80	15.61	29.90	15.47	2.964 **
التصلب الشخصي	14.67	3.71	13.40	4.18	1.240

* دال عند مستوى 0.05 ** دال عند مستوى 0.01 تشير الإشارة (-) إلى أن الفرق في اتجاه المجموعة الثانية.

يتضح من الجدول (١-٥) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في نوع التصلب العقلي (مقلوب المرونة) والتصلب الاجتماعي في اتجاه المكفوفين، أي أن المكفوفين أكثر تصلباً عقلياً واجتماعياً عن غير المكفوفين، أما باقي أنواع التصلب لا توجد فروق بين المجموعتين عليها، وتتباين أنواع السلوك التصليبي في تمييزها بين مجموعتي الدراسة وعند مقارنتهم مع المتوسط الحسابي نجد أن التصلب الاجتماعي هو الأكثر تمييزاً بين مجموعتي المكفوفين وغير المكفوفين.

- مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

أشارت النتائج المتعلقة بهذه الفرضية إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التصلب العقلي (مقلوب المرونة) والتصلب الاجتماعي في اتجاه المكفوفين، وغياب الفروق في باقي أنواع التصلب، وبالتالي يمكن القول بأن نتائج الفرضية الأولى أشارت إلى تحققه بشكل جزئي، وفيما يتصل بارتفاع التصلب الاجتماعي والعقلي لدى المكفوفين مقارنة بغير المكفوفين نجد اتساقه مع عديد من الدراسات السابقة فتوضح بعض الدراسات أن التفاعل والتواصل والتكيف النفسي والاجتماعي للمكفوفين أقل منه لدى المبصرين، كدراسة بريلاند عام 1950 (أحمد،

١٩٨٢، العزة، ٢٠٠٠) ودراسة أبو رجيلة (٢٠٠٤) وموسى (٢٠٠٦) والكميم (٢٠٠٦) وغنيم (٢٠٠٨)، والتي توصلت جميعها إلى وجود ارتباط دال سلباً للجانب العقلي والاجتماعي للمكفوفين، بمعنى أن الطلاب المكفوفين غير قادرين على ممارسة أمورهم العقلية والاجتماعية بشكل إيجابي أي لديهم تصلب في تغيير وجهاتهم الذهنية (Mental Set) وإحداث انتقالات عقلية، أي صعوبة في الانتقال من نشاط معرفي إلى نشاط معرفي آخر أو من نماذج مألوفة إلى أخرى غير مألوفة والمطلوبة لتكوين نماذج جديدة، وصعوبة في تغيير اتجاهاتهم أو إدراكاتهم الاجتماعية مما يؤثر على تفاعلهم وتواصلهم وتوافقهم النفسي والاجتماعي مع الموقف، أما دراسة ويلسون وهلفسرون عام 1947 Wilson and Halveron - على نحو يشير سيسالم (٢٠٠٧) - التي ذكرت سبباً منهجياً لضعف المرونة العقلية وزيادة التصلب الاجتماعي للطلاب المكفوفين، فتسبب إن الجانب العقلي المختص بالذكاء لدى المكفوف أقل من المبصرين، قد يكون راجعاً إلى صعوبة في قياس ذكاء المعاقين بصرياً حيث إن معظم الاختبارات والمقاييس التي تستخدم لقياس الذكاء تشتمل على فقرات تحتاج إلى أن نتعامل معها بطريقة بصرية، ولهذا لكي يتم قياس ذكاء المعاقين بصرياً من الضروري الاعتماد على مقاييس مصممة ومقننة على هذه الفئة يُراعى فيها الاعتماد على الأداء الحسي المتمثل في اللمس والحركة والسمع.

ويتفق ضعف المرونة العقلية وزيادة التصلب الاجتماعي عند المكفوفين مع ما توصلت إليه (دراسة تيسدال عام 1967 Tisdall، ودراسة هالين وهالين وتورانس عام 1973 Halpin & Torrance، ودراسة لجالينيل عام 1972 Gellennel، ودراسة صبحي عام ٢٠٠٧ (كمشاد، ٢٠١١) بأن قدرات التفكير الإبداعي (الطلاقة، والأصالة، والمرونة اللفظية)، عند المكفوفين ضعيفة مقارنة بغير المكفوفين، وعند النظر إلى بُعد المرونة وبشكل خاص نجد أنها تركزت في نوع واحد وهو المرونة اللفظية أي لديهم القدرة على سرعة إنتاج الأفكار اللفظية التي ترتبط بموقف معين أو عدة مواقف مختلفة، والانتقال من فئة فكرية إلى فئة أخرى.

ومما يدعم ما سبق أن المكفوفين يعانون من نقص في الخيال والقصور في أنشطة اللعب، مما قد يشير إلى قصور في القدرة على التجريد، أو على الأقل ميلاً للمفاهيم المحسوسة بشكل أوضح مما يوجد لدى زملائهم المبصرين، وأنه من خلال التعرف المثير على حالات المكفوفين، ومن خلال توفير الظروف البيئية التي تتميز بالاستثارة المرتفعة التي تعتمد على

الاستفادة القصوى من الحواس الأخرى، ومن خلال المعلمين الذين يتميزون بالمهارة العالية، ومن خلال كل ذلك يستطيع الطفل المكفوف أن يأمل في التغلب على الصعوبات التي يتضمنها تكوين المفاهيم، أو قد يكون السبب هو المشاكل الاجتماعية والانفعالية الذي مرجعها هو مشاكل في القصور البصري وفي ردود أفعال الآخرين نحو هذا القصور، وإنها تؤثر سلباً على تفاعله الاجتماعي واكتساب المهارات الاجتماعية اللازمة لتحقيق الاستقلالية والشعور بالاكتماء الذاتي(عواد، وشريت، ٢٠٠٧، الببلاوي، ٢٠٠٢).

ويمكن أن يسهم التوتر النفسي في الزيادة في بعض أنواع التصلب(كالتصلب الاجتماعي) وقد بين مصطفى سويف عام ١٩٥٢ في دراسته حول أثر عضوية الفرد في فئة اجتماعية معينة على مقدار توتره النفسي بعدد الاستجابات المتطرفة التي تصدر عنه في موقف ما، وقد استخدم مفهوم النفور من الغموض جسراً يصل بين التوتر والتطرف في الاستجابة، ويعد الشخص المكفوف هو شخص طبيعي عادي من وجهة نظر عقلية، كما أنه لا توجد سيكولوجية خاصة للمكفوفين تميزهم عن الأشخاص المبصرين، فدراسة سويف تفيدنا في مقارنة زيادة التوتر النفسي عند الكفيف يمكنها أن تؤدي بزيادة طردية لأنواع التصلب ومنها التصلب الشخصي والاجتماعي والوجداني(إبراهيم، ١٩٧٩).

ثانياً: نتائج الفرضية الثانية الذي ينص على:

توجد فروق دالة إحصائياً بين المكفوفين مرتفعي التحصيل والمكفوفين منخفضي التحصيل في أنواع السلوك التصلبي.

أ- قبل أن نقارن بين مرتفعي التحصيل ومنخفضي التحصيل من المكفوفين في أنواع السلوك التصلبي، قارنا بين المكفوفين وغير المكفوفين في التحصيل الدراسي فوجدنا إنه توجد فروق بين المكفوفين وغير المكفوفين في التحصيل الدراسي في اتجاه المكفوفين وهو ما يوضحه الجدول (٥-٢) على النحو التالي:

جدول (٢-٥) قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار (ت) (t-test) لدلالة الفروق بين المكفوفين وغير المكفوفين في التحصيل الدراسي.

المتغير	المكفوفون (n=30)		غير المكفوفون (n=30)		قيمة t
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	
التحصيل الدراسي	81.43	10.29	74.43	11.59	*2.473

* دال عند مستوى 0.05 ** دال عند مستوى 0.01

وبين الجدول ارتفاع مستوى التحصيل لدى المكفوفين مقارنة بغير المكفوفين، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج عدد من الدراسات مثل دراسة شندل عام ١٩٨٥ (عامر، ٢٠١١)، وحسين عام ١٩٨٩ (الببلاوي، ٢٠٠٤)، ودراسة محمود عام ١٩٩٧ (وافي، ٢٠٠٦، عامر، ٢٠١١) التي توصلت إلى أن الطلاب المكفوفين أكثر تفوقاً في التحصيل الدراسي مقارنة بالطلاب غير المكفوفين.

ب- وقد قام الباحث بعد ذلك بتقسيم عينة المكفوفين إلى مرتفعين مقابل منخفضين في التحصيل، ثم قارن بين المجموعتين في مختلف أنواع التصلب، ولمعرفة اتجاه الفروق بين المجموعتين قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية لمتغيرات التصلب لدى المجموعتين، ثم حساب قيم (z) لمعادلة مان وتني وهو ما يوضحه الجدول (٣-٥).

فيتضح من البيانات الواردة في الجدول (٣-٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة (مرتفعي التحصيل - منخفضي التحصيل) في نوعي التصلب: الوجداني والشخصي عند مستوى دلالة (0.01)، وعند مقارنة متوسطات الرتب نجد أن الطلاب مرتفعي التحصيل هم الأكثر تعرضاً من الطلاب منخفضي التحصيل على أنواع السلوك التصليبي.

جدول (٥-٣) دلالة الفروق بين رتب درجات مجموعة المكفوفين لدلالة الفروق بين مرتفعي التحصيل ومنخفضي التحصيل في أنواع السلوك التصليبي.

أنواع السلوك التصليبي	المكفوفون مرتفعي التحصيل (n= 19)		المكفوفون منخفضي التحصيل (n= 11)		قيمة U	قيمة Z
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب		
التصلب الحركي	13.95	265.00	18.18	200.00	75.000	-1.271
المرونة العقلية	16.79	319.00	13.27	146.00	80.000	1.059
التصلب الوجداني	19.00	361.00	9.45	104.00	38.000	**2.865
التصلب الاجتماعي	15.61	296.50	15.32	168.50	102.500	0.086
التصلب الشخصي	18.71	355.50	9.95	109.50	43.500	**2.638

* دال عند مستوى 0.05 ** دال عند مستوى 0.01 تشير الإشارة (-) إلى أن الفرق في اتجاه المجموعة الثانية

مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

أشارت النتائج المتعلقة بهذه الفرضية إلى وجود فروق دالة إحصائية بين المكفوفين مرتفعي التحصيل والمكفوفين منخفضي التحصيل في بعض أنواع السلوك التصليبي، فقد وجدت علاقة بين انخفاض التحصيل ونوعين من التصلب وهما التصلب الوجداني والتصلب الشخصي، حيث وجدت فروق دالة بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل، كما أن هناك فروقاً كذلك على باقي أنواع التصلب في اتجاه المكفوفين ولكنها لم تصل إلى حد الدلالة.

ولأن التصلب الوجداني والشخصي متشابهان في دلالاتهم النفسية فجاء التصلب عليهما أكثر اتساقاً. وبالتالي يمكن القول بأن نتائج الفرضية الثانية أشارت إلى تحققه بشكل جزئي.

وتعني هذه النتيجة أن مرتفعي التحصيل يعانون أكثر من منخفضي التحصيل من التصلب الوجداني والتصلب الشخصي. وهذه النتيجة تأتي متعارضة مع ما يمكن توقعه من إن التصلب يزداد لدى منخفضي التحصيل.

ولكن هذه النتيجة يمكن تفسيرها من خلال فحص ارتباط التصلب العقلي (مقلوب المرونة) من ناحية والتصلب الوجداني من ناحية ثانية بالتحصيل. فبينت النتائج أن هناك فرقاً

في التصلب العقلي بين المرتفعين والمنخفضين في التصلب في اتجاه المنخفضين - وإن كانت غير دالة - ، وهو ما يعني أن التحصيل يتأثر أكثر بالتصلب العقلي. بينما ارتبط ارتفاع التحصيل بالتصلب الوجداني والشخصي وهو ما يعني أن زيادة التفوق التحصيلي يزيد من التوتر وبالتالي يزيد التصلب الوجداني والشخصي الأكثر ارتباطاً بهذين النوعين من التصلب.

وبالتالي فإن الحالة الوجدانية للكفيف تؤثر سلباً أكثر من غيرها في أدائه وتحصيله الدراسي، ويمكننا فهم هذه النتيجة من خلال فحص الخصال الانفعالية والشخصية للمكفوفين فهم لديهم فقدان للشعور بالطمأنينة والأمن النفسي، وعدم الثقة بالنفس واختلال في صورة الجسم، وسوء تكيف شخصي واجتماعي وانفعالي، واضطرابات نفسية وأكثرها القلق نتيجة الشعور بالعجز والدونية والإحباط والتوتر، وكثرة استخدام الحيل الدفاعية المختلفة كالكبت والتبرير والتعويض والانسحاب، والسلوك العصابي والعوانية والغضب والخضوع، وأكثر انسحاباً من المواقف الاجتماعية، وأكثر استخداماً للحيل الدفاعية عن سلوكهم، جميع هذه الخصال يمكن أن تشكل سبباً رئيساً لزيادة التصلب الوجداني والشخصي بشكل ملحوظ مقارنة بباقي أنواع التصلب (سيسالم، ١٩٩٧). ويزيد هذا لدى مرتفعي التحصيل منه أكثر من منخفضي التحصيل.

كما أظهرت نتائج دراسة فرانكل برونشفيك عام 1949 Frenkel-Brunswik أن التصلب الوجداني يأتي نتيجة النفور من الغموض أي التناقض الوجداني (ambivalence) أي ظهور مشاعر الحب والكراهية معاً لدى نفس الفرد نحو نفس الموضوع فبعض الأشخاص أكثر استعداداً لأن يروا الملامح الإيجابية السلبية لدى والديهم، ويمكنهم أن يتقبلوا مشاعر الحب والكراهية نحو الأشخاص دون معاناة الكثير من القلق أو الصراع، بينما يبدو آخرون مجبرين على تصور الوالدين بصورة روائية فيرونهم إما على أنهم سيئون كلياً أو جيّدون كلياً، وهذا الجانب الأخير هو نوع من التناقض الوجداني (فراج، ١٩٧١).

ومن وجهة نظر الباحث يرى أن هذه النتيجة منطقية أي أن الطلاب المكفوفين مرتفعي التحصيل لديهم تصلب وجداني نتيجة ممارستهم للأنشطة المدرسية بشكل جدي جداً، ونتيجة عدم معرفتهم بأمور الصواب والخطأ في آن واحد نحو نفس الموضوع، وبالتالي يجد نفسه صريعاً للتناقض ما بين دراسته للأمور الواجب دراستها وما بين تخليه عن الأمور السهلة بالنسبة له فيقع صريعاً للتصلب الوجداني، أكثر من الطلاب المكفوفين منخفضي التحصيل إذ أنه لا يبالي في

دراسة السهل أو الصعب في آن واحد بل يكتفي بالقول بأنه عليّ النجاح فقط فتختفي لديه التناقض الوجداني فلا يظهر لديه التصلب الوجداني.

كما اتفقت مع ما ذكره بودنر عام 1962 S.Budner عن مفهوم التناقض الوجداني الذي عرف مفهوم النفور من الغموض بأنه الميل لإدراك (أي تفسير) للمواقف الغامضة، كمصادر للتهديد وتحمل الغموض على أنه الميل لإدراك المواقف الغامضة على أنها جذابة وأن الموقف الغامض هو الموقف الذي لا يستطيع الطالب أن يفصله أو يضعه في فئة بسبب عدم وجود دلالات كافية، كما حصل عند الطلاب المكفوفين مرتفعي التحصيل إذ أنهم تعاملوا مع المواقف الغامضة بأنها مواقف تتميز بالجدة (Novelty) والتعقيد وعدم القابلية للحل (فراج، ١٩٧١).

وعند رؤية النوع الآخر وهو التصلب الشخصي نجد أن الطلاب المكفوفين مرتفعي التحصيل هم أكثر تصلباً شخصياً عن غيرهم من الطلاب منخفضي التحصيل إذ يوجد لديهم نوعاً من الاستمرار في مقاومة التغيير، أو مقاومة اكتساب نموذج سلوكي جديد أو رفض التخلي عن القيم الخاصة، مع عجزهم عن تثبيت النماذج الجديدة الناشئة، وعجزهم عن التكيف بسهولة مع البيئة الجديدة، والتغيير مع النماذج المعرفية الجديدة، ومدى وتوافقهم مع النماذج غير المألوفة، في ظل مكانة ومنزلة الشخص الداخلية، وقد اتفقت هذه النتيجة مع بعض نتائج دراسات كل من وينكلر عام 1989 winklör.d، وحسنين عام ١٩٨٩، والشافعي عام ١٩٩٣ (البلاوي، ٢٠٠٤)، ودراسة بريلاند عام 1950 Briland (أحمد، ١٩٨٢، العزة، ٢٠٠٠)، ودراسة الديب (١٩٩٢)، والدهان (٢٠٠٣)، والكميم (٢٠٠٦)، وموسى (٢٠٠٦)، وأبورجيلة (٢٠٠٤)، وغنيم (٢٠٠٦) التي توصلت جميعها إلى وجود تأثير دال للجانب الاجتماعي الانفعالي والشخصي في مجموعة المكفوفين. وتبين نتائج الدراسة الحالية إن هذا يكون أكثر لدى المكفوفين مرتفعي التحصيل.

ومن وجهة نظر الباحث يجد أن هذه النتيجة قد تعني أن الطالب الكفيف مرتفع التحصيل هو لا يطلب التغيير بشتى المجالات بل يصر على وضعه الأكاديمي والأسري، مما يضع حداً لنفسه لمواجهة التغيير، ولكن يرفض هذا الحد محاولاً فهم الناس بأنه الأفضل، ولا يحب التغيير بعكس الطالب الكفيف منخفض التحصيل، فإنّه لا تهمه نفسه ويواكب التغيير

وبالتالي لديه مرونة شخصية في نفسه وشخصيته وفي مواكبته للحياة الاجتماعية، ولو نظرنا إلى التصلب الوجداني والتصلب الشخصي، نجد أنهما متشابهان، وأنّ كلاهما مكمل للآخر، ولذلك جاءت النتائج عليهما متشابهة.

ثالثاً: نتائج فحص الفرضية الثالثة الذي ينص على:

يوجد ارتباط بين أنواع التصلب بعضهم ببعض (سواء) عند المكفوفين (أو) عند غير المكفوفين. وتوجد فروق في معاملات الارتباط بين المجموعتين.

وللإجابة عن فرضية الدراسة الثالثة قام الباحث باستخدام معامل الارتباط بيرسون وذلك لبحث العلاقة بين كل نوع من أنواع التصلب (سواء) للمكفوفين (أو) لغير المكفوفين، واستخدم معامل (Zfisher) لحساب الفروق بين معاملات الارتباط لدى المجموعتين والجدول (٤-٥) يبيّن نتائج تحليل معامل ارتباط بيرسون للمكفوفين.

جدول (٤-٥) يبين معامل ارتباط بيرسون للمكفوفين في مختلف أنواع السلوك التصليبي.

أنواع السلوك التصليبي	المؤشرات	التصلب الحركي	المرونة العقلية	التصلب الوجداني	التصلب الاجتماعي	التصلب الشخصي
التصلب الحركي	قيمة الارتباط		0.140	-0.106	-0.006	-0.144
	مستوى الدلالة		0.462	0.579	0.975	0.449
المرونة العقلية	قيمة الارتباط			0.241	0.152	0.158
	مستوى الدلالة			0.199	0.422	0.403
التصلب الوجداني	قيمة الارتباط				0.184	0.398 **
	مستوى الدلالة				0.329	0.029
التصلب الاجتماعي	قيمة الارتباط					0.478 **
	مستوى الدلالة					0.008

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (٤-٥) أن معاملات الارتباط بيرسون للمكفوفين في مختلف أنواع السلوك التصليبي بأنه لا يوجد ارتباط دال إحصائياً بين التصلب الحركي وباقي أنواع السلوك التصليبي، وبين نوع المرونة العقلية وباقي أنواع السلوك التصليبي، ولكن وجد ارتباطاً دالاً إحصائياً بين التصلب الوجداني والتصلب الشخصي عند مستوى دلالة (0.01)، ووجد

ارتباط دال إحصائياً بين التصلب الاجتماعي وبين التصلب الشخصي عند مستوى دلالة (0.01).

جدول (٥-٥) يبين معامل ارتباط بيرسون لغير المكفوفين في مختلف أنواع السلوك التصليبي.

أنواع السلوك التصليبي	المؤشرات	التصلب الحركي	المرونة العقلية	التصلب الوجداني	التصلب الاجتماعي	التصلب الشخصي
التصلب الحركي	قيمة الارتباط		0.251	0.039	0.068	0.288
	مستوى الدلالة		0.181	0.838	0.720	0.122
المرونة العقلية	قيمة الارتباط			-0.037	-0.142	0.245
	مستوى الدلالة			0.848	0.455	0.192
التصلب الوجداني	قيمة الارتباط				-0.039	-0.177
	مستوى الدلالة				0.837	0.349
التصلب الاجتماعي	قيمة الارتباط					0.074
	مستوى الدلالة					0.697

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (٥-٥) أن معاملات الارتباط بيرسون لغير المكفوفين في مختلف أنواع السلوك التصليبي بأنه لا يوجد ارتباطات دالة إحصائياً بين جميع أنواع السلوك التصليبي.

وقد تم استخدام أسلوب (ZFisher) لحساب الفروق بين معاملات الارتباطات لدى مجموعتي الدراسة المكفوفين وغير المكفوفين وذلك من خلال جدول (٦-٥) التالي:

جدول (٦-٥) يبين قيمة (ZFisher) لحساب الفروق بين معاملات ارتباطات مجموعتي المكفوفين وغير المكفوفين.

أنواع السلوك التصليبي	التصلب الحركي	المرونة العقلية	التصلب الوجداني	التصلب الاجتماعي	التصلب الشخصي
التصلب الحركي		-0.408	-0.246	-0.228	-0.529
المرونة العقلية			-0.750	-0.037	-0.320
التصلب الوجداني				-0.533	-0.812
التصلب الاجتماعي					1.484

يتضح من البيانات الواردة في جدول (٥-٦) أن الفروق في معاملات الارتباطات بين مجموعتي دراسة المكفوفين وغير المكفوفين غير دالة إحصائياً، أي لا توجد فروق في معاملات الارتباط بين المكفوفين وغير المكفوفين.

مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أنواع السلوك التصليبي بعضهم ببعض لدى الطلاب المكفوفين بينما لا توجد علاقة ارتباطية بين الطلاب غير المكفوفين، ولم توجد علاقة دالة إحصائياً في معامل (ZFisher) لبيان الفروق بين معاملات الارتباطات بين مجموعتي المكفوفين وغير المكفوفين، بينما وجدت علاقة دالة لدى المكفوفين بين التصلب الوجداني والتصلب الشخصي، وبين التصلب الاجتماعي والتصلب الشخصي، وهذا لأن أنواع التصلب الثلاثة تتشابه في دلالاتها النفسية لدى المكفوفين، ومع ذلك لا توجد فروق دالة بين الارتباط داخل مجموعة المكفوفين والارتباط داخل مجموعة غير المكفوفين، وللدلالة على هذا الأمر نجد أننا عند فحصنا للفرضية الأولى وجدنا عند المكفوفين ارتفاع التصلب الاجتماعي، وعند فحصنا للفرضية الثانية وجدنا عند المكفوفين التصلب الشخصي والتصلب الوجداني، وعند مقارنة بين الدلالة الارتباطية لأنواع السلوك التصليبي للمكفوفين (سواء)، ولغير المكفوفين (أو) وجدنا ارتباط التصلب الوجداني بالتصلب الشخصي والتصلب الاجتماعي.

وقد اتفقت هذه النتيجة الخاصة بالفرضية الثانية وتعني هذه النتيجة أن وجود تصلب وجداني لدى الشخص لا يستلزم بالضرورة القول بوجود تصلب عقلي لديه أو تصلب حركي، أما وجود تصلب وجداني لديه فهذا معناه توقع أكبر لوجود تصلب شخصي لديه وتصلب اجتماعي، والجزء الأول من هذه الفرضية (عدم ارتباط أنواع التصلب الوجداني والشخصي والاجتماعي) من ناحية والتصلب العقلي (مقلوب المرونة) والتصلب الحركي من ناحية ثانية يتفق مع ما أشار إليه سوييف عن استقلال في التصلب، أما الجزء الثاني من الفرضية الذي يشير إلى ارتباط أنواع التصلب الوجداني والشخصي والاجتماعي فهو يشير إلى تشابه الدلالة النفسية لهذه الأنواع من التصلب، وهو ما تشير إليه نتائج دراسات كل من براون عام 1938 Brown، وبريلاند عام 1950 Briland (أحمد، ١٩٨٢، العزة، ٢٠٠٠)، وجاكون عام 1990 Jackon (أحمد، ٢٠٠٨)، وينكلر عام 1989 winklor,d وحسنين عام ١٩٨٩، والشافعي عام

١٩٩٣ (البيلوي، ٢٠٠٤)، والكميم (٢٠٠٦)، وموسى (٢٠٠٦)، وغنيم (٢٠٠٨)، وأحمد (٢٠٠٨) والتي توصلت إلى أن الاضطرابات الانطوائية والانبساطية ومستويات القلق المختلفة ودرجة تكيف المكفوفين النفسي والانفعالي والاجتماعي، والسلوك الابتكاري لديهم، ومفهومهم عن ذواتهم، وضغوطهم النفسية، تزيد من توقع ظهور الشخصية غير سوية للمكفوفين وهو ما يمكن تفسيره بأنه انعكاس ظهور التصلب الشخصي والتصلب الاجتماعي والتصلب الوجداني.

واتفقت النتيجة كذلك مع رأي فراج (١٩٧١) الذي رأى أن التصلب له عدة اتجاهات منها الاتجاهات الاجتماعية والشخصية والوجدانية وحسب ما قاله ميلتون روكيتش عام 1984 M.Rokeach إن التصلب الكامن في حلول الشخص المتمركز عنصرياً للمشاكل الاجتماعية ليس ظاهرة منعزلة داخل الشخصية، ولكنه بالأحرى مظهر لعامل تصلب عام يظهر في حل أية مشكلة سواء كانت اجتماعية في طبيعتها أو غير اجتماعية أي أن تصلب الاتجاهات يرتبط بتصلب التفكير، أي أن التصلب بحد ذاته لا يمكنه بمفرده أن يكون اتجاهًا واحدًا وإنما يكون بموجب عدة أنواع متحدة لتكون اتجاهات متعددة للتصلب (فراج، ١٩٧١).

ومن وجهة نظر الباحث تعد هذه النتيجة منطقية إذ أن الطالب الكفيف يختلف عن الطالب غير الكفيف في شخصيته الاجتماعية والوجدانية والانفعالية فعند رؤية الدراسات التي اتفقت مع غير المكفوفين من مثل دراسة مرسي وحنورة عام ١٩٦٦ (الملا، ١٩٨٢)، والسيد عام ١٩٧١ (خفاجي، ١٩٩٢)، ودراسة الملا (١٩٨٢)، وفراج (١٩٧١)، والأعسر (١٩٧٤)، وعبدالمجيد (١٩٧٥)، وعبدالرحيم وعبدالعزیز (١٩٩٩)، وكرمان (٢٠٠٥) نجد أنها توصلت إلى أننا يمكننا معرفة زيادة أو نقصان الشخص لتعرضه للتصلب من خلال عدة متغيرات منها الاستجابة المتطرفة والتوتر النفسي والقدرات الإبداعية والسمات المزاجية للشخصية والتفاعل الاجتماعي والجمود في الشخصية والقلق والاكتئاب والنمو الأخلاقي ومستوى الأسلوب المعرفي، وعند النظر إلى هذه المتغيرات بشيء من التدقيق نجد أنها تزيد بشكل مباشر أو غير مباشر في الأنواع الثلاثة للسلوك التصلبي وهي نوع التصلب الشخصي والتصلب الاجتماعي والتصلب الوجداني، بمعنى أن جميعهم مرتبطين ارتباطاً كثيراً ببعضهم البعض وأن الأكثر توقعاً أنه وجود أحدهم من غير وجود الآخر وهو ما اتفق مع الدلالة الإحصائية لإجابة الفرضية الثالثة، ومن ناحية أخرى نجد عدم ارتباط هذه الأنواع للتصلب (الشخصي والوجداني والاجتماعي) بالتصلب

العقلي (مقلوب المرونة) أو التصلب الحركي ينسق مع تباين الدلالة النفسية لهذه الفئات من التصلب الثلاثة في تكوين الشخصية.

رابعاً: نتائج فحص الفرضية الرابعة الذي ينص على:

يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال أنماط السلوك التصليبي وأي من أنواع السلوك التصليبي أكثر تنبؤاً بالتحصيل الدراسي لدى الطلاب المكفوفين.

قام الباحث باستخدام أسلوب تحليل الانحدار المتعدد (Multiple Regression analysis) لاستخراج قيم المتوسطات الحسابية لمتغيرات الدراسة الحالية والتي من خلالها يتم الوصول إلى المتغيرات التي يتم من خلالها التنبؤ بالتحصيل الدراسي، إذ تم التعامل مع متغير التحصيل الدراسي على أنه المحك (Criterion) أو المتغير موضع التنبؤ به، وتم التعامل مع أنواع السلوك التصليبي على أنها المتنبئات (Predictors)، أي المتغيرات المتنبأ من خلالها، وتم استخراج مستوى الدلالة (0.404) كمحك إدخال أو حذف المتنبئ إلى النموذج، وتم إجراء ذلك على كامل أفراد عينة الدراسة، والجدول (٧-٥) يوضح ذلك:

جدول (٧-٥) قيم الانحدار ودلالاتها لمعدل التحصيل الدراسي لدى المكفوفين وغير المكفوفين وعلاقته بأنواع السلوك التصليبي.

المتغير	معامل الارتباط R	مربع معامل الارتباط R^2	معامل التحديد المعدل	الخطأ المعياري	مجموع درجة الحرية	قيمة F	دلالة F
التحصيل الدراسي	0.296	0.088	0.003	11.408	59	1.040	0.404

يتضح من البيانات الواردة في جدول (٧-٥) أن نموذج الانحدار التنبؤي لمتغير التحصيل الدراسي غير دال إحصائياً، وتم استخراج قيم ودلالات أنواع السلوك التصليبي وذلك للتعرف على إمكانية تنبؤها بمتغير التحصيل الدراسي كما هو موضح بالجدول (٨-٥):

جدول (٨-٥) تحليل الانحدار المتعدد (Multiple regression analysis) للمتغيرات المؤثرة في تحديد المتوسط التحصيلي للدراسة- نموذج (Enter).

المتغيرات المستقلة	معامل (B) غير القياسي	الخطأ المعياري	معامل (B) القياسي	T
ثبات المعادلة	76.666	14.201	-	5.398
التصلب الحركي	-0.207	0.111	-0.248	-1.874
المرونة العقلية	0.078	0.321	0.033	0.241
التصلب الوجداني	0.134	0.157	0.113	0.855
التصلب الاجتماعي	-0.001	-0.097	-0.002	-0.012
التصلب الشخصي	0.358	0.401	0.125	0.893

ولمعرفة المتنبئات وقدرة كل منها على التنبؤ بالتحصيل الدراسي تم اشتقاق نموذج

انحدار لمتغير التحصيل الدراسي (المحك) كما هو موضح بالجدول (٩-٥):

جدول (٩-٥) نموذج الانحدار التنبؤي لمتغير التحصيل الدراسي لكامل أفراد عينة الدراسة.

المتغير المنوي التنبؤ به	المتنبئات بالنسبة لأنواع السلوك التصليبي
التحصيل الدراسي	$76.666 - 0.207(\text{التصلب الحركي}) + 0.078(\text{المرونة العقلية}) + 0.134(\text{التصلب الوجداني}) - 0.001(\text{التصلب الاجتماعي}) + 0.358(\text{التصلب الشخصي})$

ومن بين مختلف أنواع السلوك التصليبي يتبين من نتائج تحليل انحدار أنواع السلوك التصليبي على متغير التحصيل الدراسي في الجدول (٨-٣)، أننا لا يمكننا التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال أنواع السلوك التصليبي، أي أن نسبة التباين المفسر مقداره (8.8%) من مجموع التباين في هذا المتغير، وقد تبين أنها نسبة قليلة والذي يؤكد ذلك أن النموذج غير دال.

مناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

أشارت النتائج إلى عدم تحقق الفرضية لكل متغيرات الدراسة أي أنه يصعب التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى المكفوفين وغير المكفوفين من خلال أنواع السلوك التصليبي أي أنه كانت نسبة التباين المفسر (8.8%) وهي نسبة تباين قليلة جداً والذي يؤكد أن النموذج غير دال.

قد أشارت إجابة الفرضية الثانية إلى أنه يوجد ارتباط دال إحصائياً بين التحصيل الدراسي وبين أنواع السلوك التصليبي ولكن بدرجة قليلة جداً، إذ إنه لا يوجد ارتباطاً كاملاً على جميع أنواع السلوك التصليبي، ولكن وجد بين ثلاثة أنواع فقط من السلوك التصليبي، وهذا قد يدل على أنه لا يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى المكفوفين وغير المكفوفين من خلال أنواع السلوك التصليبي.

ويرجع سبب الفشل في إمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسي عن طريق استخدام أنواع السلوك التصليبي المرتبطة بالتحصيل الدراسي، إما أنها ترجع إلى إن ما ظهر من نتائج في الفرضية الثانية عن تفوق المكفوفين على غير المكفوفين في التحصيل أمر مرتبط بطريقة تصحيح اختبارات المكفوفين وليس عن وجود تفوق حقيقي لدى المكفوفين، وإما أن التصلب لا يؤدي إلى التنبؤ بالتحصيل لدى المكفوفين، وبالنسبة للتوقع الأول، فإن ما يؤديه هو توقع أن التعاطف والشفقة من قبل معلمين الطلاب المكفوفين هو الذي وراء تفوقهم تحصيلياً وتصحيح إجابات الاختبارات التحصيلية يكون بعطف وشفقة على هذا الطالب الكفيف، وقد يكون السبب أيضاً راجعاً إلى عدم تفاعل الطالب الكفيف مع المعلم في الصف من خلال حاسة البصر، وفقده لها تتسبب في انخفاض التحصيل الدراسي، وهذه الأسباب يمكن أن تؤكد عدة دراسات منها دراسة المقرحي (٢٠٠٨) التي توصلت أنه من خلال مفهوم الذات والتكيف الاجتماعي وزيادة حصيلتهم الفكرية من معلومات كافية، بإمكانها أن تزيد من التحصيل الأكاديمي للطلاب المكفوفين، وهي لا تعيقهم في تكيفهم الاجتماعي في الفصل الدراسي، ودراسة محمود التي أجراها عام ١٩٩٧ (وافي، ٢٠٠٦، عامر، ٢٠١١) التي توصلت إلى أن المشكلات النفسية بإمكانها أن تؤثر على مستوى التحصيل الدراسي وأن لها علاقة موجبة بينها وبين منخفضي التحصيل الدراسي.

أما التوقع الثاني، فما يؤيده هو ما أكدّه عبد الحميد (٢٠٠٧) بأن انخفاض مستوى التحصيل الدراسي للطلاب المكفوفين سببه لا يقتصر على درجة وطبيعة استعداد المعاق بصرياً للنجاح في الموضوعات الدراسية فقط، بل تتعداها إلى كل ما هو مرتبط بالعمل المدرسي مثل درجة المشاركة في الأنشطة الصفية واللاصفية، وطبيعة التفاعل بين المدرسين والزملاء، فهناك عوامل كثيرة تؤثر مجتمعة أو منفردة على حسب طبيعة الخصال الأكاديمية للمعاق بصرياً مثل درجة الذكاء وزمن الإصابة بالإعاقة (ولادية - طارئة) ودرجة الإعاقة كف بصري (كلي - جزئي) وطبيعة الخدمات الاجتماعية والتعليمية والتأهيلية والنفسية والصحية التي تقدم للمعاقين بصرياً في المجتمع، إن هذه العوامل بدورها مجتمعة أو منفردة تؤثر على كل من طبيعة مفهوم المعاق بصرياً عن ذاته وعلى درجة تقبله لإعاقته وهما يؤثران بدورهما على طبيعة انخفاض مستوى التحصيل الدراسي، أيضاً صغر حجم العينة، وغياب الفروق في التصلب العقلي (مقلوب المرونة) بين المكفوفين وغير المكفوفين قد يكون وراء عدم قدرتنا على التنبؤ.

- دلالات النتائج وما تستثيره من أسئلة:

في ضوء هذه النتائج نجد أن هناك عدداً من الأسئلة تستثيرها الدراسة الحالية، تتطلب إعداد تصميمات بحثية خاصة للإجابة عنها بشكل أكثر تفصيلاً عما حدث في الدراسة الحالية، والتي يمكن إيجازها فيما يلي:

١- دراسة استكشافية عن مصادر أنواع السلوك التصليبي لعينات مختلفة من ذوي الاحتياجات الخاصة عن عينة الدراسة الحالية (ضعاف سمع - ضعاف عقول).

٢- إعداد برامج لتنمية القدرة على مواجهة أنواع السلوك التصليبي وتنمية القدرة على المرونة لدى الطلاب المكفوفين.

٣- إعداد برنامج إرشادي مقترح لتحسين مستوى التوافق النفسي للطلاب المكفوفين بهدف الابتعاد عن الاضطرابات السلوكية النفسية المرضية التي يسببها التصلب.

٤- دراسة الفروق بين الذكور والإناث بهدف دراسة العلاقة بين أنواع السلوك التصليبي والتحصيل الدراسي.

٥- إجراء دراسة لمعرفة أثر تنمية أنواع المرونة على الطلاب ومدى تأثير تحصيلهم الدراسي.

بالإضافة إلى التصميمات البحثية السابقة، فإن الدراسة الراهنة تكشف عن عدة دلالات أخرى على واقع المكفوفين وغير المكفوفين، لذا فلا يمكن إغفال أي من جوانبها، ويوضح ذلك ضرورة إعطاء مزيد من الاهتمام لهم فيما يتعلق بجانب حياتهم المدرسية والتي منها:

١- أن يقوم المختصون بوضع خطط علاجية لمعالجة أنواع السلوك التصليبي لدى أطفال المكفوفين بهدف التغلب عليها.

٢- أن يركز الباحثين على وضع برامج إرشادية لتحسين مستوى التوافق النفسي لدى المكفوفين وغير المكفوفين المتصلبين سلوكياً.

٣- أن يقوم المرشدون التربويون في مؤسسات التربية الخاصة للأطفال المكفوفين بوضع برامج تقييمية لسلوك الطلاب التصليبي أملاً في عدم الانحدار بذلك السلوك إلى درجة الاضطراب التي قد يكون لها تأثيرها على مستوى توافقهم النفسي.

٤- أن تعتمد الهيئات الأهلية ووزارة التربية والتعليم الحكومية ببناء مؤسسات للمكفوفين في عدة مناطق مختلفة من أنحاء دولة الكويت لتخفيف العبء على الطلاب للذهاب إلى المناطق البعيدة وتحسين واقعهم النفسي وتلبية احتياجاتهم الأكاديمية والنفسية.

٥- الارتقاء بالمستوى الأكاديمي والتربوي للمكفوفين بما يتناسب مع طبيعة إعاقاتهم.

المراجع

* المراجع العربية

* المراجع الأجنبية

المراجع العربية:

أبو رجيلة، عبد المنعم رزق. (٢٠٠٤). التوافق النفسي والاجتماعي للمكفوفين اليمنيين في محافظة صنعاء "دراسة ميدانية". رسالة ماجستير غير منشورة، فلسطين: خان يونس.

إبراهيم، عبدالستار. (١٩٧٩). أصالة التفكير دراسات وبحوث نفسية. القاهرة: الإنجلو المصرية.

أحمد، عطية عطية محمد سيد. (٢٠٠٨). الضغوط النفسية لدى الكفيف وعلاقتها باتجاهات الأسرة نحو الإعاقة. رسالة ماجستير غير منشورة، مصر: جامعة الزقازيق.

الأشرم، رضا إبراهيم محمد. (٢٠٠٨). صورة الجسم وعلاقتها بتقدير الذات لذوي الإعاقة البصرية. رسالة ماجستير غير منشورة، مصر: مصر: كلية التربية، جامعة الزقازيق.

الأعسر، صفاء. (١٩٧٤). العلاقة بين التفاعل الاجتماعي والجمود في الشخصية. مصر: الجمعية المصرية للدراسات النفسية.

الببلاوي، إيهاب. (٢٠٠٢). قلق الكفيف تشخيصه وعلاجه. (ط٢)، الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

الحديدي، منى صبحي. (٢٠١١). مقدمة في الإعاقة البصرية. (ط٤)، الأردن: دارالفكر.

الحرر، محمد إبراهيم خليل. (٢٠٠٩). الفروق في تحمل الغموض ومستوى الطموح بين الطلاب الموهوبين والعاديين من طلبة المرحلة الثانوية بدولة الكويت، رسالة ماجستير غير منشورة، البحرين: كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي.

الهوراني، محمد حبيب، العنزي، فريح عويد، جابر، عيسى عبدالله، الرجيب، يوسف علي. (٢٠٠٠). سيكولوجية الابتكار والتفوق العقلي. الكويت: شركة آرا للنشر والتوزيع.

الصابي، عبدالحكيم، عمور، أميمة، أبو رياش، حسين، شريف، سليم. (٢٠٠٧). المنهاج الشامل للطلبة الموهوبين. الأردن: دار الفكر ناشرون وموزعون.

الطحان، محمد خالد. (١٩٨٢). **تربية المتفوقين في البلاد العربية**. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

الجمال، رانيا عبدالمعز. (٢٠٠٩). **تعليم الأطفال المكفوفين بين الواقع والمأمول**. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة للنشر.

العجمي، محمد سعود. (٢٠٠٦). **الفروق في الذكاء الشخصي والاجتماعي والانفعالي بين الطلبة المكفوفين المتفوقين تحصيلياً ومتدني التحصيل في دول مجلس التعاون للخليج العربي**، رسالة دكتوراه غير منشورة، الأردن: جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

العزة، سعيد. (٢٠٠٠). **الإعاقة البصرية**. عمان: الدار العلمية الدولية للنشر.

الغامدي، يوسف بن صالح بن أحمد. (٢٠٠٤). **النمو الأخلاقي وعلاقته بسمه التصلب - المرونة لدى عينة من المراهقين بمدينة مكة المكرمة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى.

الكميم، سبأ ناصر علي. (٢٠٠٦). **دراسة لبعض السمات الشخصية لدى الكفيف**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة.

المقرحي، سعاد أبو بكر. (٢٠٠٨). **تأهيل ذوي الإعاقة البصرية وأثره في التحصيل الدراسي**. مقالة منشورة في مؤتمر لتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة ، جامعة القاهرة: كلية الآداب.

الملا، سلوى. (١٩٨٢). **التوتر النفسي كمقياس للدافعية**. الكويت: جامعة الكويت، دار القلم.

الدهان، منى حسين. (٢٠٠٣). **السلوك الإداري للمراهق الكفيف وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية**. دراسات نفسية، مج: ١٣، ع: ٤.

الديب، أميرة. (١٩٩٢). **مفهوم الذات لدى الكفيف وعلاقته ببعض المتغيرات الديموجرافية**. مصر: جامعة الأزهر، مجلة مركز معوقات الطفولة، مج: ١، ع: ١.

بلاح، ياسين. (٢٠٠٥). التصلب وأسلوب الاندفاع /التروي المعرفيان وعلاقتهما بالسلوك الإجرامي - لدى عينة من المجرمين وغير المجرمين من كلا الجنسين. رسالة ماجستير غير منشورة، الجزائر: بائنة، جامعة الحاج لخضر.

سوييف، مصطفى. (١٩٩٣). المواجهة العبقريّة في الفن. مصر: مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب.

سوييف، مصطفى. (٢٠٠٠). علم النفس فلسفته وحاضره ومستقبله ككيان اجتماعي. القاهرة:الدار المصرية اللبنانية.

سمية، بن لمبارك. (٢٠٠٩). أسلوب الدوجماتية لدى الطلبة الجامعيين. رسالة ماجستير غير منشورة،الجزائر: كلية الآداب والعلوم الإنسانية.

سييسالم، كمال سالم. (١٩٩٧). المعاقون بصرياً خصائصهم ومناهجهم. القاهرة: دار المصرية اللبنانية.

جروان، فتحي عبدالرحمن. (١٩٩٩). الموهبة والتفوق والإبداع. الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

حسين، محمود عطالله محمود. (١٩٨٥). العلاقة بين بعض القيم والتصلب في السلوك الاجتماعي. الكويت: المجلة العربية للعلوم الإنسانية، مج:٥، ع:١٩.

خفاجي، فاطمة أحمد. (١٩٩٢). في الصحة النفسية المرونة التصلب للعاملات ولغير العاملات. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

خليفة، عبداللطيف محمد. (٢٠٠٧). بطارية اختبارات القدرات الإبداعية(كتيب الأسئلة). القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

درويش، زين العابدين. (١٩٨٣). تنمية الإبداع منهج وتطبيقه. جامعة القاهرة: كلية الآداب دار المعارف.

شقيق، زينب. (٢٠٠٤). الاكتشاف المبكر والتشخيص التكاملية لغير العاديين. القاهرة: كلية التربية، جامعة طنطا.

طموم، محمد نشأت أحمد. (٢٠١٠). النشاط الحركي لذوي الإعاقة البصرية. الإسكندرية: مؤسسة حورس الدولية.

طه، فرج عبد القادر. (٢٠٠٥). موسوعة علم النفس والتحليل النفسي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عامر، أيمن. (٢٠١١). نحو خطة تدريبية لتأهيل طلاب الجامعة المكفوفين في ضوء معوقاتهم التعليمية وحاجاتهم النفسية. الجمعية البحرينية لتنمية الطفولة، مجلة الطفولة (١١).

عبد الحميد، سعيد كمال. (٢٠٠٩). الإعاقة البصرية بين السواء واللاسواء. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

عبد الخالق، أحمد محمد. (١٩٩١). اختبار أيزنك للشخصية، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

عبد الرحيم، بخيت عبد الرحيم. (١٩٨٣). دراسة لأبعاد السلوك التصليبي لدى المدرسين المؤهلين وغير المؤهلين تربوياً. المينا: دار حراء.

عبد الرحيم، بخيت عبد الرحيم، عبدالعزيز، أمل أنور. (١٩٩٩). السلوك التصليبي لدى عينة من المسنين. رسالة ماجستير غير منشورة، القاهرة: جامعة عين شمس.

عبدالرؤف، طارق. (٢٠٠٤). اكتشاف ورعاية الموهوبين والمتفوقين. مصر، الهرم: الدار العالمية للنشر والتوزيع.

عبدالغفار، عبدالسلام. (١٩٧٧). التفوق العقلي و الابتكار. القاهرة: دار النهضة العربية.

عبدالله، معتز سيد. (١٩٩٤). الاتجاهات التعصبية. الكويت : عالم المعرفة.

عبدالمجيد، فايزة يوسف. (١٩٧٥). سمة المرونة التصلب لدى سيدات عاملات وغير العاملات. القاهرة: المجلة الاجتماعية القومية، مج ٢، ع ٢-٣.

عثمان، عبد الفتاح. (١٩٨١). الرعاية الاجتماعية والنفسية للمعوقين. القاهرة: مكتبة الإنجلو.

عواد، أحمد، شريت، أشرف محمد عبدالغني. (٢٠٠٧). تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة البصرية. الإسكندرية: مؤسسة حورس الدولية.

عبيد، ماجدة السيد. (٢٠٠٠). تربية الموهوبين والمتفوقين. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

غني، محمد إبراهيم. (٢٠٠٨). فاعلية برنامج لتنمية المهارات الحياتية للأطفال المكفوفين في مرحلة رياض الأطفال. رسالة ماجستير غير منشورة، مصر: جامعة الإسكندرية.

فراج، محمد فرغلي. (١٩٧١). مرضى النفس في تطرفهم واعتدالهم. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر.

فرج، أحمد فرج، حفني، قدرى محمد، فطيم، لطفي محمد. (١٩٦٩). نظريات الشخصية. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر.

فتحي، السيد عبدالرحيم. (١٩٨٣). قضايا ومشكلات في سيكولوجية الإعاقة ورعاية المعوقين: النظرية والتطبيق. الكويت: دار القلم.

كمشاد، هبة عبدالله. (٢٠١١). قدرات التفكير الإبداعي لدى الطلاب المكفوفين في دولة الكويت في ضوء العمر والجنس ودرجة الإعاقة البصرية. رسالة ماجستير غير منشورة، البحرين: جامعة الخليج العربي.

كرمان، انتصار عبدالسلام خالد. (٢٠٠٥). الأسلوب المعرفي (التصلب - المرونة) وعلاقته باتخاذ القرار. رسالة ماجستير غير منشورة، اليمن: جامعة صنعاء.

محمد، عادل عبدالله. (٢٠٠٤). الإعاقات الحسية، سلسلة ذوي الاحتياجات الخاصة. القاهرة: دار الرشاد.

محمود، محمد يوسف. (١٩٩٧). المشكلات النفسية لدى الأطفال المكفوفين وعلاقتها
بالتحصيل الدراسي . القاهرة: جامعة الأزهر، مجلة معوقات الطفولة، ع٦

مجيد، سوسن شاكر. (٢٠٠٨). اضطرابات الشخصية أنماطها قياسها. عمان: دار صفاء
للنشر والتوزيع.

مخير، صلاح. (١٩٦٩). رعاية المكفوفين نفسياً واجتماعياً ومهنياً. القاهرة: مؤسسة فرانكلين
للطباعة والنشر.

مصطفى، إبراهيم، الزيات، أحمد، عبدالقادر، حامد، النجار، محمد. (١٩٩٣). المعجم الوسيط.
القاهرة: المكتبة الإسلامية للطباعة والنشر والتوزيع.

موسى، ماجدة. (٢٠٠٦). مفهوم الذات الاجتماعي وعلاقته بالتكيف النفسي والاجتماعي لدى
الكفيف. رسالة ميدانية في جمعية رعاية المكفوفين، جامعة دمشق: سوريا.

هنا، عطية. (١٩٦٩). مظاهر التفوق والكشف عنه. القاهرة: جامعة الدول العربية.

وافي، ليلي أحمد مصطفى. (٢٠٠٦). الاضطرابات السلوكية وعلاقتها بمستوى التوافق النفسي
لدى الأطفال الصم والمكفوفين. رسالة ماجستير غير منشورة، غزة: جامعة الإسلامية،
كلية التربية.

يونس، فيصل عبدالقادر. (١٩٧٦). التمييز بين الجماعات الإكلينيكية المختلفة على
اختبارات التصلب مع إشارة إلى البناء العاملي لاختبارات التصلب. رسالة ماجستير
غير منشورة، جامعة القاهرة: كلية الآداب.

- Best, A. (1991). **Teaching Children With Visual Impairments**. Britain: University College of North Wales, Bangor.
- Dodds, A. (1993). **Rehabilitating Blind and Visually Impaired People A psychological Approach**. USA and Canda: singular publishing Group.
- Freeman, j. (1985). **The Psychology of Gifted Children**. NewYork: john Wiley & Sons Ltd.
- George, D. (1997). **Parenting of Gifted Children**. In K.N. Dwivedi (Ed.)- **Enhancing Parenting Skills**. West Sussex: Wiley & Sons Ltd.
- Goode, D. (1994). **Quality of Life For Persons With Disabilities International Perspectives and Issues**. Usa: City University of NewYork.
- Hall, D. & Hill, P. (1996). **The Child With Adisability**. 2nd ed. London: Blackwell science Ltd.
- McInnes, J. & Treffry, J. (1993). **Deaf-Blind Infants And Children Adevelopmenteal Guide**. London: university of Toronto.
- Porter, L. (1999). **Gifted young Children**. Buckingham: University Press.
- Talay, A. (1998). **Typical and Atypical Development in Early Childhood: The Fundamentals**. St Leonards, NSW: Allen & Unwin.
- Tobin, M. (1994). **Assessing Visually Handicapped People An lntroduction to test procedures**. London: action typesetting limited, Gloucester.
- Warren, D. (1994). **Blindness And Children :An Individual Differences Approach**. london: cambridge University press.

Webster, A. & Roe, J. (1998). **Children With Visually impairments:
Social international , language and learning.** London and new
York: Rout ledge.

الملاحق

- ملحق (١) أسماء محكمي المقاييس.
- ملحق (٢) الحروف العربية والإنجليزية والأرقام بلغة برايل.
- ملحق (٣) نسبة اتفاق المحكمين على مقياس التصلب الشخصي.
- ملحق (٤) نسبة اتفاق المحكمين على مقياس التصلب الوجداني.
- ملحق (٥) نسبة اتفاق المحكمين على مقياس التصلب الحركي.
- ملحق (٦) مقياس التصلب الشخصي في صورته الأولية (صياغة معدلة للباحث) (إعداد: أيزنك، ١٩٦٢) (تعديل: عبدالستار إبراهيم، ١٩٧٩).
- ملحق (٧) مقياس التصلب الوجداني في صورته الأولية (صياغة معدلة للباحث) إعداد: (فرانكل برونشفيك، ١٩٤٩، محمد عبد التواب معوض أبو النور، ٢٠٠٥).
- ملحق (٨) اختبار الصداقة الشخصية لقياس التصلب الاجتماعي (إعداد: مصطفى سويف، ١٩٥١).
- ملحق (٩) اختبار الاستعمالات غير المعتادة لقياس المرونة العقلية (إعداد: جيلفورد، ١٩٥٤).
- ملحق (١٠) مقياس التصلب الحركي (معد من قبل الباحث).

ملحق (١)

أسماء محكمي المقاييس

أسماء محكمي المقاييس

فضلاً عن المشرف: د- أيمن عامر.

قام بتحكيم المقاييس السادة:

الرقم	اسم المحكم	الوظيفة	جهة العمل
١	د. محمد جمل الليل.	أستاذ تربية الموهوبين المشارك.	جامعة الخليج العربي.
٢	د. محمد الهويدي.	أستاذ الإعاقة العقلية المشارك.	جامعة الخليج العربي.
٣	د. مريم الشيراوي.	أستاذ الإعاقة العقلية المساعد.	جامعة الخليج العربي.
٤	د. فاطمة الجاسم.	أستاذ تربية الموهوبين المساعد.	جامعة الخليج العربي.
٥	د. نجاتي الحمدان.	أستاذ تربية الموهوبين المساعد.	جامعة الخليج العربي.
٦	د. جمال الشامي.	أستاذ تربية الموهوبين المساعد.	جامعة الخليج العربي.
٧	د. معصومة إبراهيم.	أستاذ علم النفس المشارك.	كلية التربية الأساسية.
٨	د. حسن الموسوي.	أستاذ علم النفس المساعد.	كلية التربية الأساسية.
٩	د. حمد العجمي.	أستاذ تربية الخاصة المساعد.	كلية التربية الأساسية.
١٠	د. محمد الحوراني.	أستاذ تربية الخاصة المساعد.	كلية التربية الأساسية.

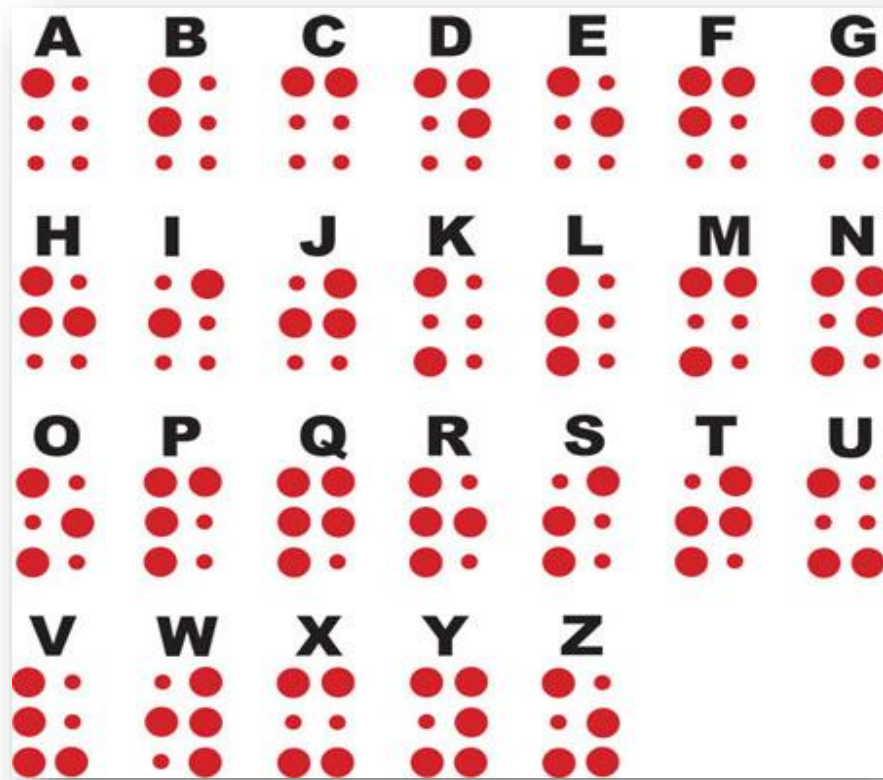
ملحق (٢)

الحروف العربية والإنجليزية والأرقام بلغة برايل

الحروف العربية

أرقامه	حرف برايل	الحرف العادي	أرقامه	حرف برايل	الحرف العادي
1,2		ب	1		ا
1,4,5,6		ث	2,3,4,5		ت
1,5,6		ح	2,4,5		ج
1,4,5		د	1,3,4,6		خ
1,2,3,5		ر	2,3,4,6		ذ
2,3,4		س	1,3,5,6		ز
1,2,3,4,6		ص	1,4,6		ش
2,3,4,5,6		ط	1,2,4,6		ض
1,2,3,5,6		ع	1,2,3,4,5,6		ظ
1,2,4		ف	1,2,6		غ
1,3		ك	1,2,3,4,5		ق
1,3,4		م	1,2,3		ل
1,2,5		هـ	1,3,4,5		ن
2,4		ي	2,4,5,6		و
1,6		ة	1,3,5		ى
			1,2,3,6		لا

الحروف الانجليزية



الأرقام

أرقام	رقم برايل	الرقم العادي	أرقام	رقم برايل	الرقم العادي
3,4,5,6+1,2		١	3,4,5,6+1		١
3,4,5,6+1,4,5		٢	3,4,5,6+1,4		٢
3,4,5,6+1,2,4		٣	3,4,5,6+1,5		٣
3,4,5,6+1,2,5		٤	3,4,5,6+1,2,4,5		٤
3,4,5,6+2,4,5		٥	3,4,5,6+2,4		٥

ملحق (٣)

يوضح نسبة اتفاق المحكمين على مقياس التصلب الشخصي

يوضح نسبة اتفاق المحكمين على مقياس التصلب الشخصي.

رقم البند	العبارات قبل التعديل	العبارات بعد التعديل
٢	أكره أن أعمل في حل مشكلة ما، ما لم تكن هناك إمكانية إلى الوصول إلى إجابة حاسمة وواضحة.	أكره أن أعمل في حل مشكلة ما، ما لم تكن هناك إمكانية إلى الوصول إلى إجابة حاسمة.
٥	كثير من مشاكل الناس سببها أنهم لا يأخذون الأمور بجد كاف.	كثير من مشاكل الناس سببها أنهم لا يأخذون الأمور بجدية كافية.
٧	لا أبداً عملاً دون أن أنهيه.	ابتعد عن أي عمل أشعر أنني لن أنهيه.
٩	أكره الأشخاص الذين لا يكونون متأكدين.	أكره الأشخاص الذين لا يكونون متأكدين من أعمالهم.
١٠	أغلب المناقشات والمشاكل التي أعانيها بسبب المبادئ.	أغلب المناقشات والمشاكل التي أعاني منها بسبب المبادئ التي أؤمن بها.
١٢	أعتقد أنني أكثر تدقيقاً في أمور الصواب والخطأ من غالبية الناس.	أعتقد أنني أكثر تدقيقاً في أمور الصواب والخطأ من الآخرين.
١٤	إذا عقدت عزمي على أمر من الأمور فإنني لا أنثني عنه.	إذا عزمت على أمر من الأمور فإنني لا أراجع عنه.
١٨	أعجز عن تقديم أحكاماً عن الناس ما لم أكن متأكداً من الحقائق تماماً.	أتجنب تقديم أحكاماً عن الناس ما لم أكن متأكداً من الحقائق تماماً.
١٩	من المعروف عني جدتي وشدتي، وصلابتي في العمل.	من المعروف عني جدتي وشدتي، وصلابتي في المدرسة.
٢٢	من الصعب علي التعاطف مع شخص يبدي دائماً تشككه وعدم تأكده من الأشياء.	من الصعب علي التعاطف مع شخص يبدي دائماً تشككه وعدم تأكده من الأمور.

ملحق (٤)

نسبة اتفاق المحكمين لمقياس التصلب الوجداني

نسبة اتفاق المحكمين لمقياس التصلب الوجداني.

رقم البند	العبارات قبل التعديل	العبارات بعد التعديل
٤	أشعر بالمتعة عندما أفكر بشكل مختلف في بعض قضايا المجتمع.	أشعر بالمتعة عندما أفكر بشكل مختلف في بعض القضايا.
٢٢	لدي القدرة على إيجاد أكثر من حل للمشكلة الواحدة (حذفت وتم استبدالها).	لدي القدرة على حل المشكلات ذات البدائل المتعددة.
٢٧	أنفر من الألغاز التي لا يظهر لها حلاً.	أتضايق من الألغاز التي لا يظهر لها حلاً.

ملحق (٥)

يوضح نسبة اتفاق المحكمين لمقياس التصلب الحركي

يوضح نسبة اتفاق المحكمين من تعديل وإضافة لمقياس التصلب الحركي

رقم البند	العبارات قبل التعديل	العبارات بعد التعديل
١	أعجز عن تحريك يدي اليسرى أثناء لعبي بالألعاب الحركية مثل: رمي كرة الجرس.	أشعر بصعوبة في تحريك يدي اليسرى أثناء لعبي بالألعاب الحركية (مثل: رمي كرة الجرس).
٢	أجد صعوبة في تغيير تعبيرات وجهي.	أجد صعوبة في تغيير تعبيرات وجهي بما يتناسب مع الموقف.
٣	أتمل من الجلوس في المقعد لفترة طويلة.	أتمل من الجلوس في المقعد لفترة طويلة.
٤	أحب عمل حركات جسمي تتناسب مع الموقف الذي أمر به.	أجد سهولة في أداء حركات جسمي تتناسب مع الموقف الذي أمر به.
٥	لا أجد سوى الرقصات التي بالكاد أعرفها.	أشعر بصعوبة في أداء حركات لدي معرفة قليلة بأدائها.
٦	أغير ابتسامتي عندما تتطلب الظروف الموضوعية ذلك.	أغير ابتسامتي عندما تتطلب الظروف ذلك.
٧	أكرر ركل الكرة بقدمي اليمنى باستمرار.	أشعر برغبة لا أستطيع كبحها في تكرار ركل الكرة بقدمي اليمنى باستمرار.
٨	أستطيع أن أحقق التوازن لجسمي أثناء اللعب.	أستطيع أن أحقق التوازن لجسمي أثناء اللعب بسهولة.
٩	أحب تقليد أصوات الأشخاص والحيوانات والطيور والمواصلات.	أجد سهولة في تقليد حركات الأشخاص والحيوانات والطيور.
١٠	حركتي دائماً تكون باتجاه واحد وباستخدام العصاة.	أجد صعوبة في السير بدون استخدام العصاة.
١٢	تنطلق مني تعبيرات تلقائية عن ابتسامتي.	تنطلق مني تعبيرات تلقائية (كالابتسامة) دون أن أرغب في ذلك.
١٤	أعجز عن رسم شيء بسيط ينطلق من تفكيري.	أشعر بالعجز عن رسم شيء بسيط من وحي تفكيري.
١٦	أحب تقليد أصوات الظواهر الطبيعية	أجد سهولة في تقليد أصوات وحركات الظواهر

١٧	وحركة الرياح وهطول الأمطار. أعجز عن فهم الأشياء إلا إذا لمستها بيدي.	الطبيعية وحركة الرياح وهطول الأمطار. أجد صعوبة في فهم الأشياء ما لم ألمسها بيدي.
١٨	أميل بجسمي إلى الأمام عندما أتحرك إلى الأمام.	أدفع بجسمي إلى الأمام عندما أتحرك إلى الأمام.
١٩	أنا من الذين يكثرون من استخدام إيماءات الجسم للتعبير عن الأفكار.	كثيرا ما استخدم إيماءات جسمي للتعبير عن أفكاري.
٢٠	أقوم بتحريك رقبتي ووجهي باستمرار أثناء تحركي.	أقوم بتحريك رقبتي ووجهي باستمرار أثناء حركتي.
٢١	حركتي في أكل الطعام تكون بشكل مستقيم خوفاً من أن يسقط الطعام على ملابسي.	حركتي حذره عند أكل الطعام خوفاً من أن يسقط الطعام على ملابسي.
٢٢	عندما يرن جرس الفرصة في المدرسة أعجز عن الذهاب بالوقت المحدد إلى الكافتيريا لأكل طعامي.	في فرصة المدرسة قد أتأخر في الذهاب إلى الكافتيريا بسبب بطء سيرتي.
٢٣	أعجز في التركيز عن المكان الذي أتجه به إلى صفي.	أجد صعوبة التركيز للاتجاه نحو المكان الذي أتجه به إلى صفي.
٢٦	أعجز عن تثبيت نفسي وأنا أقوم ببعض التمارين الصباحية في طابور الصباح.	أعجز عن تثبيت نفسي وأنا أقوم ببعض التمارين الصباحية في طابور الصباح.
٢٧	أصدقائي يلعبون ألعاباً أعجز أن ألعبها رغم محاولتي فيها.	يلعب أصدقائي ألعاباً أعجز أن أَلعبها رغم محاولتي فيها.

ملحق (٦)

مقياس التصلب الشخصي في صورته الأولية (صياغة معدلة
للباحث) (إعداد: أيزنك، ١٩٦٢) (تعديل: عبدالستار إبراهيم، ١٩٧٩).

مقياس أيزنك (لقياس التصلب الشخصي) (قبل التعديل)

اسم الطالب:

اسم المدرسة:

الصف:

العمر أو تاريخ الميلاد:

فيما يلي مجموعة من العبارات المرجو أن تقرأ كل عبارة بعناية ثم أجب عنها وقم بكتابة كلمة (نعم) أو (لا) أمام الإجابة التي تنطبق عليك.

لا توجد بالطبع إجابات صحيحة أو خاطئة.

العبارة	نعم	لا	لا أعرف
١- أرغب أن يكون الناس أكثر دقة وتحديداً للأشياء.			
٢- لا أحب أن أعمل في مشكلة ما، ما لم تكن هناك إمكانية إلى الوصول إلى إجابة حاسمة وواضحة.			
٣- أؤيد تماماً التمسك بحرفية القوانين مهما كانت النتائج.			
٤- هناك إجابة واحدة صحيحة لأغلب المشكلات.			
٥- كثير من مشاكل الناس سببها أنهم لا يأخذون الأمور بجد كاف.			
٦- يزعجني أن يقطع شيء غير متوقع نظامي اليومي.			
٧- لا أبدأ عملاً دون أن أنهيه.			
٨- أضع لنفسني مستوى طموح مرتفع وأشعر أنه يجب على الآخرين أن يفعلوا نفس الشيء.			
٩- لا أرتاح للأشخاص الذين يبدوون غير متأكدين.			
١٠- أغلب المناقشات والمشاكل التي أعانيها بسبب المبادئ.			
١١- لا أحب الأشياء الغامضة، وغير القابلة للتنبؤ.			
١٢- أعتقد إنني أكثر تدقيقاً في أمور الصواب والخطأ من غالبية الناس.			
١٣- يزعجني أن أسمع أشخاصاً يقولون أشياء لا يؤمنون بها.			

العبارة	نعم	لا	لا أعرف
١٤- إذا عقدت عزمي على أمر من الأمور فإنني لا أنثني عنه.			
١٥- يهمني دائماً أن يكون عملي منظماً وموضوعاً بعناية.			
١٦- يمكن أن يصبح تفكيرنا أحسن بكثير لو أننا تخلينا عن كلمات مثل (ربما) أو (تقريباً) أو (من المحتمل).			
١٧- أحب أن أجد مكاناً مناسباً لكل شيء، وأن أضع كل شيء في مكانه المناسب.			
١٨- لا أكون قط أحكاماً عن الناس ما لم أكن متأكداً من الحقائق تماماً.			
١٩- من المعروف عني جدتي وشدتي، وصلابتي في العمل.			
٢٠- أجد أن الحياة المنظمة ذات الروتين المستقر هي أنسب ما يكون لمزاجي الشخصي.			
٢١- الشخص القوي قادر دائماً على التقرير والحسم حتى في أصعب الأمور.			
٢٢- من الصعب علي أن أتعاطف مع شخص يبدي دائماً تشككه وعدم تأكده من الأشياء.			

مقياس أيزنك (لقياس التصلب الشخصي) (بعد التعديل)

اسم الطالب:

اسم المدرسة:

الصف:

العمر أو تاريخ الميلاد:

فيما يلي مجموعة من العبارات المرجو أن تقرأ كل عبارة بعناية ثم أجب عنها وقم بكتابة كلمة (نعم) أو (لا) أمام الإجابة التي تنطبق عليك.

لا توجد بالطبع إجابات صحيحة أو خاطئة.

لا	نعم	العبارة
		١- أرغب أن يكون الناس أكثر دقة وتحديداً للأمور.
		٢- أكره أن أعمل في حل مشكلة ما، ما لم تكن هناك إمكانية إلى الوصول إلى إجابة حاسمة.
		٣- أؤيد تماماً التمسك بحرفية القوانين مهما كانت النتائج.
		٤- هناك إجابة واحدة صحيحة لأغلب المشكلات.
		٥- كثير من مشاكل الناس سببها أنهم لا يأخذون الأمور بجدية كافية.
		٦- يزعجني أن يقطع شيء غير متوقع نظامي اليومي.
		٧- ابتعد عن أي عمل أشعر أنني لن أنهيه.
		٨- أضع لِنفسي مستوى طموح مرتفع وأشعر أنه يجب على الآخرين أن يفعلوا نفس الشيء.
		٩- أكره الأشخاص الذين لا يكونون متأكدين من أعمالهم.
		١٠- أغلب المناقشات والمشاكل التي أعاني منها بسبب المبادئ التي أؤمن بها.
		١١- أكره الأشياء الغامضة، وغير قابلة للتنبؤ.
		١٢- أعتقد إنني أكثر تدقيقاً في أمور الصواب والخطأ من الآخرين.
		١٣- يزعجني أن أسمع أشخاصاً يقولون أشياء لا يؤمنون بها.

لا	نعم	العبارة
		١٤- إذا عزمت على أمر من الأمور فإنني لا أترجع عنه.
		١٥- يهمني أن يكون عملي منظماً وموضوعاً بعناية.
		١٦- يمكن أن يصبح تفكيرنا أحسن بكثير لو أننا تخلينا عن كلمات مثل (ربما) أو (تقريباً) أو (من المحتمل).
		١٧- أحب أن أجد مكاناً مناسباً لكل شيء، وأن أضع كل شيء في مكانه المناسب.
		١٨- أتجنب تقديم أحكاماً عن الناس ما لم أكن متأكداً من الحقائق تماماً.
		١٩- من المعروف عني جديتي وشدتي، وصلابتي في المدرسة.
		٢٠- أجد أن الحياة المنتظمة ذات الروتين المستقر هي أنسب ما يكون لمزاجي الشخصي.
		٢١- الشخص القوي قادر دائماً على التقرير والاختيار حتى في أصعب الأمور.
		٢٢- من الصعب علي التعاطف مع شخص يبدي دائماً تشككه وعدم تأكده من الأمور.

ملحق (٧)

مقياس التصلب الوجداني في صورته الأولية (صياغة معدلة للباحث)

إعداد: (فرانكل برونشفيك، ١٩٤٩، محمد عبد التواب معوض أبو

النور، ٢٠٠٥).

مقياس النفور من الغموض لفرانكل برونشفيك (قبل التعديل)

فيما يلي مجموعة من العبارات المرجو أن تقرأ كل عبارة بعناية ثم أجب عنه وقم بكتابة كلمة (نعم) أو (لا) أو (لا أعرف) أمام الإجابة التي تنطبق عليك.

لا توجد بالطبع إجابات صحيحة أو خاطئة.

العبارة	نعم	لا	لا أعرف
١- إذا قرأت قصة معينة فإنني أقفز إلى تصور النهاية عندما يتركني المؤلف في حيرة من مصير البطل.			
٢- الآباء يفهمون الأمور دائماً بشكل أحسن تقريباً.			
٣- أغلب النساء إما فاضلات أو غير فاضلات.			
٤- إذا طلب مني أن أختار بين شيئين لا أستطيع أن أفاضل بينهما فإنني أجد من الأحسن أن أختار شيئاً مفهماً حسماً للأمور.			
٥- لا أحب الألغاز التي لا يظهر لها حلاً.			
٦- هناك دين واحد هو الصادق.			
٧- أشعر بعدم الراحة عندما يتحدث أحد الأشخاص في موضوع لا أفهمه.			
٨- النساء يقلدن الرجال كثيراً هذه الأيام.			
٩- أغير رأيي بسهولة عندما أجد أحد الأشخاص يقدم دليلاً مقنعاً.			
١٠- أتخذ من الحياة موقفاً فلسفياً دائماً.			
١١- أكون آرائي بسرعة كبيرة.			
١٢- يزعجني أن أقوم بعمل أشياء لا يفعلها غالبية الناس.			
١٣- لا أحب أن أدرس أشياء لم أكن أعرف عنها شيئاً قط من قبل.			
١٤- أرغب دائماً في الأشياء المقبولة اجتماعياً.			

مقياس تحمل الغموض لمعوض أبو النور (قبل التعديل)

تعليمات المقياس:

- ١- يهدف هذا المقياس إلى معرفة موافقتك أو معارضتك لبعض العبارات المرتبطة ببعض نواحي الشخصية لديك.
- ٢- يتكون المقياس من (٣١) عبارة لكل منها أربعة استجابات هي: دائماً، كثيراً، أحياناً، نادراً.
- ٣- لا توجد عبارة لها استجابة صحيحة أو خاطئة ولكن أفضل استجابة هي التي تعكس إحساسك الصادق.
- ٤- أقرأ كل عبارة جيداً ثم ضع علامة (✓) أسفل الإجابة التي تعبر عن رأيك في ورقة الإجابة المنفصلة والمخصصة لذلك.
- ٥- إذا غيرت رأيك في إحدى العبارات، ضع دائرة حول العلامة التي وضعتها، ثم ضع علامة أخرى أسفل الاستجابة الجديدة.
- ٦- لا تترك أي عبارة بدون الاستجابة.
- ٧- تأكد من أن استجاباتك تعكس رأيك الشخصي، وستكون موضع السرية التامة.

العبارة	دائماً	كثيراً	أحياناً	نادراً
١- لدي القدرة على التعامل مع المواقف الغامضة بطريقة فعالة.				
٢- لدي القدرة على التعامل مع المواقف ذات التفسيرات المتعددة.				
٣- أبتعد عن المواقف متعددة التفسيرات.				
٤- أرى المواقف الصعبة معزلات وليست مهددات.				
٥- أشعر بالمتعة عندما أفكر بشكل مختلف في بعض قضايا المجتمع.				
٦- أحب التعامل مع الأشياء غير المألوفة في الحياة.				

العبارة	دائماً	كثيراً	أحياناً	نادراً
٧- أحب التعامل مع المواقف المختلفة بطريقة متفتحة.				
٨- أحاول تجنب المواقف الغامضة.				
٩- أستطيع مواجهة المواقف الغامضة.				
١٠- أشعر بالسعادة عند التعامل مع المواقف غير المتوقعة.				
١١- أجيد التعامل مع المواقف التي يسهل التنبؤ بها.				
١٢- أفكر بواقعية في المشكلات التي تواجهني.				
١٣- أتقبل الاختلاف في وجهات النظر.				
١٤- أمتلك القدرة على التفكير في المشكلات المفتوحة.				
١٥- أجيد التعامل مع المواقف الغامضة.				
١٦- أجد صعوبة الاستجابة عندما أواجه الأحداث غير المتوقعة.				
١٧- يصعب علي التفكير أثناء المواقف المهددة.				
١٨- أشعر بالراحة عند الوصول إلى نهاية غير محددة لبعض المواقف.				
١٩- لدي القدرة على التفكير المرن.				
٢٠- أتجنب المشكلات التي تتضمن وجهات نظر مختلفة.				
٢١- أفكر في حلول غير مسبقة للمشكلات التي تواجهني.				
٢٢- أجيد التعامل مع المواقف التي يسهل التنبؤ بها.				
٢٣- أفضل المواقف المألوفة على الجديدة.				
٢٤- أرى المشكلات وحيدة الحل أقل تهديداً.				
٢٥- أتجنب المواقف المعقدة.				
٢٦- أتقبل الأشياء الجديدة وأتوافق معها.				
٢٧- استمتع بالتعامل مع المشكلات المعقدة.				
٢٨- لدي القدرة على إيجاد أكثر من حل للمشكلة الواحدة.				
٢٩- لدي القدرة على حل المشكلات ذات البدائل المتعددة.				
٣٠- أفضل الاستخدام غير المؤلف للأشياء.				
٣١- أجد صعوبة في الاختيار عندما تكون النتائج مترتبة غير واضحة.				

مقياس التصلب الوجداني (للباحث قبل التعديل)

اسم الطالب:

اسم المدرسة:

الصف:

العمر أو تاريخ الميلاد:

فيما يلي مجموعة من العبارات المرجو أن تقرأ كل عبارة بعناية، وتقرر ما إذا كانت تنطبق عليك
بدرجة (دائماً - كثيراً - أحياناً - نادراً) بواقع درجات على التوالي (٤-٣-٢-١) وقم بكتابة
الإجابة في المكان المخصص للإجابة.

الرقم	العبارة	دائماً ٤	كثيراً ٣	أحياناً ٢	نادراً ١
١	لدي القدرة على التعامل مع المواقف الغامضة بطريقة فعالة.				
٢	أبتعد عن المواقف متعددة التفسيرات.				
٣	أرى المواقف الصعبة معززات وليست مهددات.				
٤	أشعر بالمتعة عندما أفكر بشكل مختلف في بعض قضايا المجتمع.				
٥	أحب التعامل مع الأشياء غير المألوفة في الحياة.				
٦	أحب التعامل مع المواقف المختلفة بطريقة متفتحة.				
٧	أشعر بالسعادة عند التعامل مع المواقف غير المتوقعة.				
٨	أجيد التعامل مع المواقف التي يسهل التنبؤ بها.				
٩	أفكر بواقعية في المشكلات التي تواجهني.				
١٠	أقبل الاختلاف في وجهات النظر.				
١١	أمتلك القدرة على التفكير في المشكلات مفتوحة النهايات.				
١٢	أرغب دائماً في الأشياء المقبولة اجتماعياً.				
١٣	أجد صعوبة في الاستجابة للأحداث غير المتوقعة.				
١٤	من الصعب علي التفكير أثناء المواقف المهددة.				

الرقم	العبارة	دائماً ٤	كثيراً ٣	أحياناً ٢	نادراً ١
١٥	لدي القدرة على التفكير المرن.				
١٦	أفكر في حلول غير مسبقة للمشكلات التي تواجهني.				
١٧	أفضل المواقف المألوفة على الجديدة.				
١٨	أغير رأيي بسهولة عندما أجد أحد الأشخاص يقدم دليلاً مقنعاً.				
١٩	أرى المشكلات وحيدة الحل أقل تهديداً.				
٢٠	أشعر بعدم الراحة عندما يتحدث أحد الأشخاص في موضوع لا أفهمه.				
٢١	استمتع بالتعامل مع المشكلات المعقدة.				
٢٢	لدي القدرة على إيجاد أكثر من حل للمشكلة الواحدة.				
٢٣	لدي القدرة على حل المشكلات ذات البدائل المتعددة.				
٢٤	أجد صعوبة في الاختيار عندما تكون النتائج المترتبة غير واضحة.				
٢٥	إذا قرأت قصة معينة فإنني أقفز إلى تصور النهاية عندما يتركني المؤلف في حيرة من مصير البطل.				
٢٦	الآباء يفهمون الأمور دائماً بشكل أفضل تقريباً.				
٢٧	أنفر من الألغاز التي لا يظهر لها حلاً.				
٢٨	النساء يقلدن الرجال كثيراً هذه الأيام.				
٢٩	أأخذ من الحياة موقفاً فلسفياً دائماً.				
٣٠	أكون آرائي بسرعة كبيرة.				
٣١	يزعجني أن أقوم بعمل أشياء لا يفعلها غالبية الناس.				
٣٢	أعجز عن دراسة أشياء لم أكن أعرف عنها شيئاً من قبل.				

مقياس التصلب الوجداني (للباحث بعد التعديل)

اسم الطالب:

اسم المدرسة:

الصف:

العمر أو تاريخ الميلاد:

فيما يلي مجموعة من العبارات المرجو أن تقرأ كل عبارة بعناية، وتقرر ما إذا كانت تنطبق عليك
بدرجة (دائماً - كثيراً - أحياناً - نادراً) بواقع درجات على التوالي (٤-٣-٢-١) وقم بكتابة
الإجابة في المكان المخصص للإجابة.

الرقم	العبارة	دائماً ٤	كثيراً ٣	أحياناً ٢	نادراً ١
١	لدي القدرة على التعامل مع المواقف الغامضة بطريقة فعالة.				
٢	أبتعد عن المواقف متعددة التفسيرات.				
٣	أرى المواقف الصعبة معزلات وليست مهددات.				
٤	أشعر بالمتعة عندما أفكر بشكل مختلف في بعض القضايا				
٥	أحب التعامل مع الأشياء غير المألوفة في الحياة.				
٦	أحب التعامل مع المواقف المختلفة بطريقة متفتحة.				
٧	أشعر بالسعادة عند التعامل مع المواقف غير المتوقعة.				
٨	أجيد التعامل مع المواقف التي يسهل التنبؤ بها.				
٩	أفكر بواقعية في المشكلات التي تواجهني.				
١٠	أقبل الاختلاف في وجهات النظر.				
١١	أمتلك القدرة على التفكير في المشكلات مفتوحة النهايات.				
١٢	أرغب دائماً في الأشياء المقبولة اجتماعياً.				
١٣	أجد صعوبة في الاستجابة للأحداث غير المتوقعة.				
١٤	من الصعب علي التفكير أثناء المواقف المهددة.				

الرقم	العبارة	دائماً ٤	كثيراً ٣	أحياناً ٢	نادراً ١
١٥	لدي القدرة على التفكير المرن.				
١٦	أفكر في حلول غير مسبقة للمشكلات التي تواجهني.				
١٧	أفضل المواقف المألوفة على الجديدة.				
١٨	أغير رأيي بسهولة عندما أجد أحد الأشخاص يقدم دليلاً مقنعاً.				
١٩	أرى المشكلات وحيدة الحل أقل تهديداً.				
٢٠	أشعر بعدم الراحة عندما يتحدث أحد الأشخاص في موضوع لا أفهمه.				
٢١	استمتع بالتعامل مع المشكلات المعقدة.				
٢٢	لدي القدرة على حل المشكلات ذات البدائل المتعددة.				
٢٣	أجد صعوبة في الاختيار عندما تكون النتائج غير مترتبة غير واضحة.				
٢٤	إذا قرأت قصة معينة فإنني أقفز إلى تصور النهاية عندما يتركني المؤلف في حيرة من مصير البطل.				
٢٥	الآباء يفهمون الأمور دائماً بشكل أفضل تقريباً.				
٢٦	أتضايق من الألغاز التي لا يظهر لها حلاً.				
٢٧	أأخذ من الحياة موقفاً فلسفياً دائماً.				
٢٨	أكون آرائي بسرعة كبيرة.				
٢٩	يزعجني أن أقوم بعمل أشياء لا يفعلها غالبية الناس.				
٣٠	أعجز عن دراسة أشياء لم أكن أعرف عنها شيئاً من قبل.				

ملحق (٨)

اختبار الصداقة الشخصية لقياس التصلب الاجتماعي (إعداد:

مصطفى سويف، ١٩٥١).

اختبار الصداقة الشخصية لمصطفى سوييف لقياس التصلب الاجتماعي

اسم الطالب:

اسم المدرسة:

الصف:

العمر أو تاريخ الميلاد:

ستجد فيما يلي قائمة لصفات يمتاز بها الأشخاص. والمطلوب منك ترتيب هذه الصفات وذلك بكتابة الإجابة في المكان المخصص لها أمام كل صفة مع الرجوع في ذلك إلى ما لك من خبرة في عقد بعض الصداقات الوثيقة من جنسك خلال فترة الخمس سنوات الماضية، والعلامات هي:

٢+: الصفات التي لابد من توفرها لقيام الصداقة (يجب توافرها)

١+: الصفات التي أرغب في توفرها لقيام الصداقة (يفضل توافرها)

صفر: الصفات لا تهمني في حكمي على من أصادق (لا تهمل)

١-: الصفات التي يحسن ألا توجد وإذا وجدت تكون عبئاً، ولكنها على كل حال محتملة (يفضل غيابها)

٢-: الصفات التي يجب ألا توجد وإذا وجدت فلا يمكن قيام الصداقة (يجب غيابها)

العبرة	يجب توافرها ٢+	يفضل توافرها ١+	لا تهمل ٠	يفضل غيابها ١-	يجب غيابها ٢-
١- الصراحة					
٢- حب الغير					
٣- التعاون					
٤- التسامح					
٥- الإخلاص					
٦- الأخذ بالآراء القديمة في الحياة					

					٧- حسن التصرف
يجب غيابها ٢-	يفضل غيابها ١-	لا تهم ٠	يفضل توافرها ١+	يجب توافرها ٢+	العبارة
					٨- الاهتمام بالثقافة
					٩- سعة الأفق (بعد النظر)
					١٠- الاستقلال بالرأي
					١١- الطيبة
					١٢- المرح
					١٣- الوفاء
					١٤- النظافة
					١٥- الاهتمام بالمسائل الدينية
					١٦- الذكاء يساوي ذكاءك
					١٧- الخبرة بشؤون الحياة العلمية
					١٨- الاهتمام بالمشاكل الاجتماعية
					١٩- الأخذ بالآراء التقدمية في الحياة
					٢٠- التشبث بالرأي
					٢١- الغرور
					٢٢- المستوى المادي أعلى من مستواك
					٢٣- عدم الميل إلى المرح
					٢٤- عدم الذوق
					٢٥- الانتهازية (الاستغلالية)
					٢٦- مستوى أخلاق رفيع
					٢٧- الكذب
					٢٨- المستوى الاجتماعي يساوي مستواك
					٢٩- أهل للنقة

					٣٠- الكرم
					٣١- الشجاعة
يجب غيابها ٢-	يفضل غيابها ١-	لا تهمل ٠	يفضل توافرها ١+	يجب توافرها ٢+	العبارة
					٣٢- الاتزان
					٣٣- الذكاء أكثر من ذكائك
					٣٤- الجد في الحياة
					٣٥- حب العزلة
					٣٦- الاعتزاز بالكرامة
					٣٧- حسن السمعة
					٣٨- المستوى المادي أقل من مستواك
					٣٩- ضيق الأفق (قصر النظر)
					٤٠- الانصراف في التفكير في المشاكل الاجتماعية
					٤١- الشخصية الجذابة
					٤٢- البخل
					٤٣- الجبن
					٤٤- الأنانية
					٤٥- التشاؤم
					٤٦- عدم احترام الشخص لنفسه
					٤٧- الانصراف عن التفكير في المسائل الدينية
					٤٨- الذكاء أقل من ذكائك
					٤٩- الكبرياء (عزة النفس)
					٥٠- الثثرة
					٥١- الجهل
					٥٢- الحقد

					٥٣- المستوى الاجتماعي أعلى من مستواك
					٥٤- سوء السمعة
يجب غيابها ٢-	يفضل غيابها ١-	لا تهتم ٠	يفضل توافرها ١+	يجب توافرها ٢+	العبارة
					٥٥- كثرة النقد لمواقفك
					٥٦- العمر مساوي لعمرك
					٥٧- سوء التصرف
					٥٨- عدم المشاركة في اهتماماتك
					٥٩- المستوى الاجتماعي أقل من مستواك
					٦٠- الانحلال الخلقي
					٦١- النفاق
					٦٢- أصغر منك سناً
					٦٣- التشابه في العقيدة الدينية
					٦٤- عدم احترام الآخرين
					٦٥- التشابه في الرأي السياسي
					٦٦- المستوى المادي معادل لمستواك
					٦٧- حب السيطرة
					٦٨- التهكم دائماً (الاستهزاء)
					٦٩- قبيح المنظر
					٧٠- الذوق

ملحق (٩)

اختبار الاستعمالات الغير معتادة لقياس المرونة العقلية (إعداد:

جيفورد، ١٩٥٤).

اختبار الاستعمالات الغير معتادة لجيلفورد لقياس المرونة العقلية

اسم الطالب:

اسم المدرسة:

الصف:

العمر أو تاريخ الميلاد:

سنطلب منك في هذا الاختبار أن تفكر في بعض الأشياء المعروفة، وسوف نذكر لك الاستعمال الشائع لكل من هذه الأشياء، وعليك أن تذكر ستة استعمالات أخرى يمكن أن يصلح لها الشيء أو أجزاء منه.

فمثلاً: إذا كان ما قدم لك هو: جريدة (تستخدم في القراءة)

فقد تفكر في الاستعمالات الأخرى الآتية لها:

١- إشعال النار. ٢- لف الفضلات بها.

٣- ضرب الذباب. ٤ - حشو الصناديق المملوءة بأشياء قابلة الكسر.

٥- تغطية الأدراج أو الأرفف. ٦- إعلان عن خطف طفل.

لاحظ أن كل هذه الاستعمالات المذكورة مختلفة عن بعضها البعض، ومختلفة عن الاستعمال الأول هو (استعمالها في القراءة).

بهذا الاختبار جزآن، وبكل جزء منهما ثلاثة أشياء، سيكون لديك خمسة دقائق لكل جزء، وعندما تعطى الإشارة بالبداة أقلب الصفحة وأبدأ.

تذكر أن كل استعمال ينبغي أن يكون مختلفاً عن الآخر، ومختلفاً عن أكثر الاستعمالات شيوعاً وهو الذي سنذكره لك منذ البداية، وبالإضافة إلى هذا لا تستخدم نفس الاستعمال غير المعتاد لأكثر من شيء واحد، بعبارة أخرى، ينبغي ألا تذكر إحدى الإجابات أكثر من مرة واحدة خلال الاختبار كله. هل لديك أية أسئلة؟ توقف هنا وانتظر تعليمات أخرى.

الجزء الأول: ٥ دقائق

اذكر عدة استعمالات غير معتادة لكل شيء من الأشياء التالية:

١ - الدباسة (لتدبيس الأوراق والأشياء)

.....

.....

.....

.....

.....

٢ - المفتاح: (يستعمل في فتح الباب أو القفل)

.....

.....

.....

.....

.....

٣ - المقص: (قص الأوراق أو القماش)

.....

.....

.....

.....

.....

توقف هنا وانتظر تعليمات أخرى.

الجزء الثاني: ٥ دقائق

اذكر عدة استعمالات غير معتادة لكل شيء من الأشياء التالية:

١ - ساعة اليد (تستعمل للدلالة على الوقت).

.....

.....

.....

.....

.....

٢ - النظارة: (تستعمل لتحسين الرؤية)

.....

.....

.....

.....

.....

٣ - البوصلة: (تستعمل لمعرفة الاتجاه)

.....

.....

.....

.....

.....

توقف هنا وانتظر تعليمات أخرى

ملحق (١٠)

مقياس التصلب الحركي (معد من قبل الباحث).

مقياس التصلب الحركي (معد من قبل الباحث).

اسم الطالب:

اسم المدرسة:

الصف:

العمر أو تاريخ الميلاد:

العبارات الآتية تشير إلى عدد من المشكلات الحركية - والمرجو أن تقرأ كل عبارة من هذه العبارة بدقة، وتحاول أن تفهمها، وتقرر ما إذا كانت تنطبق عليك بدرجة (كبيرة جداً - كبيرة - متوسطة - ضعيفة - ضعيفة جداً) بواقع درجات على التوالي (١-٢-٣-٤-٥) وقم بكتابة الإجابة في المكان المخصص للإجابة.

العبارة	كبيرة جداً ٥	كبيرة ٤	متوسطة ٣	ضعيفة ٢	ضعيفة جداً ١
١- أشعر بصعوبة في تحريك يدي اليسرى أثناء لعبي بالألعاب الحركية (مثل: رمي كرة الجرس).					
٢- أجد صعوبة في تغيير تعبيرات وجهي بما يتناسب مع الموقف.					
٣- أتململ من الجلوس في المقعد لفترة طويلة.					
٤- أجد سهولة في أداء حركات بجسمي تتناسب مع الموقف الذي أمر به.					

					٥- أشعر بصعوبة في أداء حركات لدي معرفة قليلة بأدائها.
					٦- أغير ابتسامتي عندما تتطلب الظروف ذلك.
					٧- أشعر برغبة لا أستطيع كبحها في تكرار ركل الكرة بقدمي اليمنى باستمرار.
كبيرة جداً ٥	كبيرة ٤	متوسطة ٣	ضعيفة ٢	ضعيفة جداً ١	العبارة
					٨- أستطيع أن أحقق التوازن بجسمي أثناء اللعب بسهولة.
					٩- أجد سهولة في تقليد حركات الأشخاص والحيوانات والطيور.
					١٠- أجد صعوبة في السير بدون استخدام العصاة.
					١١- تنطلق مني تعبيرات تلقائية (كالابتسامة) دون أن أرغب في ذلك.
					١٢- أظهر مهارة في الحصص المهنية.
					١٣- أشعر بالعجز عن رسم شيء بسيط من وحي تفكيري.
					١٤- أستطيع توضيح ما أريده من خلال حركة أعضاء الجسم.
					١٥- أجد سهولة في تقليد أصوات وحركات الظواهر الطبيعية وحركة الرياح وهطول الأمطار.
					١٦- أجد صعوبة في فهم الأشياء ما لم ألمسها بيدي.
					١٧- أدفع بجسمي إلى الأمام عندما أتحرك إلى الأمام.
					١٨- كثيراً ما استخدم إيماءات جسمي للتعبير عن أفكاري.
					١٩- أقوم بتحريك رقبتني ووجهي باستمرار أثناء

					تحركي.
					٢٠- حركتي حذره عند أكل الطعام خوفاً من أن يسقط الطعام على ملابسي.
كبيرة جداً ٥	كبيرة ٤	متوسطة ٣	ضعيفة ٢	ضعيفة جداً ١	العبارة
					٢١- في فرصة المدرسة قد أتأخر في الذهاب إلى الكافتيريا بسبب بطء سيرتي.
					٢٢- أجد صعوبة التركيز للاتجاه نحو المكان الذي أتجه به إلى صفتي.
					٢٣- أحياناً ينتابني شعور عدم التأزر الجسدي عندما أقوم بالحركة.
					٢٤- تكثر لدي بعض اللزمات التعبيرية.
					٢٥- أعجز عن تثبيت نفسي وأنا أقوم ببعض التمارين الصباحية في طابور الصباح.
					٢٦- يلعب أصدقائي ألعاباً أعجز أن ألعبها رغم محاولتي فيها.
					٢٧- لدي القدرة على تدارك خطواتي في المدرسة من خلال إحساسي بها.

ARABIAN GULF UNIVERSITY

College of Graduate Studies



Gifted Education Programe

The Differences between the Blind and the Non-Blind Students in the Dimension of Flexibility-Rigidity and Predicting Mental Superiority Level of Students in the State of Kuwait

A Thesis Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Master's
Degree in Special Education
(Specializing in Gifted Education)

Submitted by

Ali A. KH. Dashti

Bachelor of Education, College of Basic Education, State of Kuwait, 2006

Supervised by

Dr. Ayman M. Amer

Associate Professor of Psychology and Creativity
Arabian Gulf University

KINGDOM OF BAHRAIN

January 2012 (A.D.)

Rabea I 1433 (A.H.)

The Differences between the Blind and the Non-Blind Students in the Dimension of Flexibility-Rigidity and Predicting Mental Superiority Level of Students in the State of Kuwait

Ali A. KH. Dashti
Supervisor
Dr. Ayman M. Amer

Abstract

The study aimed at identifying the difference between the blind and the non-blind students in the flexibility-rigidity dimension and predicting mental superiority level of students in the state of Kuwait. participants were (60) randomly selected from sixth and ninth grade students enrolled in the intermediate stage during the academic year 2010/2011. They were divided into (30) blind students and (30) non-blind students. Academic achievement (of the year 2010 - 2011), used an indicator of mental superiority. The study tried to answer the questions (1) Are there significant differences between blind students and non-blind students in types of rigid behavior, and any types of rigid behavior that is most distinctive between the two groups?, (2) Are there differences between High achieving blind students and low achieving blind students in the types of rigid behavior?, (3) Is there a correlation between the types of rigid behavior of the blind students and the non-blind students? and Are there differences in the correlation coefficients between the two groups?, (4) Can we predict academic achievement from types of rigid behavior and any of the types of rigid behavior is a more predictable academic achievement of non-blind students? The study results (1) There are significant differences between the blind and the non-blind students in the types of mental flexibility and social rigidity of the blind students, and there were no significant statistical differences in the movement rigidity, emotional rigidity and personal rigidity. social rigidity was the most distinctive between the two groups. (2) There are statistically significant differences between the blind students with high achievement and the blind students with low achievement in the types of emotional rigidity and the types of personal rigidity, and there was no statistically significant differences in the movement rigidity and the social rigid and the mental flexibility. (3) There is significant correlation between many types of rigid behavior of the blind especially personal rigidity with emotional rigidity and the Social rigidity with types of Personal rigidity, and there is no statistically significant correlation between the different types of rigid behavior of the non-blind students, and there was no statistically significant correlation between the two sets of correlation to the blind and the non-blind. (4) We can not predict the academic achievement from the types rigid behavior of the non-blind students.

Key words: Blindness, Excellent Achievement, Rigidity, personal rigidity, Social rigidity, emotional rigidity, movement rigidity, mental flexibility.