الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

يتضمن هذا الفصل جزأين، حيث تناول الجزء الأول عرضاً للإطار النظري ذو العلاقة بموضوع الدراسة ويتضمن الإطار النظري التعريف بالمكفوفين والصم، والمهارات الأدائية الحياتية، والأمن النفسي. وتناول الجزء الثاني العرض لأهم الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، وقد تم عرضها وفقاً لتسلسلها الزمني من الأقدم إلى الأحدث والتعقيب عليها، وفيما يلي عرض لذلك:

1.2 الإطار النظري

تناول الإطار النظري عرضاً للمحاور ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية، وتضمن التعريف بالمهارات الأدائية الحياتية، والأمن النفسي، والمكفوفين والصم.

1.1.2 الطلبة المكفوفين والصم

يعتمد الإنسان في طبيعته على حواسه الخمس (السمع، البصر، الشم، اللمس، التذوق) ليحصل على المعلومات من البيئة المحيطة به، وفي حال اختلال أحد هذه الحواس أو عدد منها، فإنه يسعى إلى إشباع حاجاته من خلال تنمية الحواس الأخرى لتغطية النقص في الحواس لديه. ويعد الاهتمام بذوي الإعاقة البصرية والسمعية، وغيرها من أنواع الإعاقات من القضايا التي سعت العديد من المنظمات على الصعيدين الدولي والعالمي إلى تحقيقه، من خلال وضع العديد من المعايير والمبادئ التي تمنح الفرد من ذوي الإعاقة من الحصول على حقوقه، وإكسابه المهارات الحياتية، وعدم إهانته، ومن بين هذه المنظمات: المعايير التربوية للإعاقة بأستراليا (Disability Standards For Education, 2005)، ومعايير المجلس الوطني للمعايير النموذجية

Interstate New Teacher Assessment And Support Consortium Special Education)
Sub-Committee –INTASC, 2011)، ومعيار المجلس الوطني الأمريكي (National Council for
Accreditation of Teacher Education- NCATE, 2000)، ومجلس الأطفال غير العاديين
(Council For Exceptional Children, 2009)، ويعد ازدياد عدد تلك الجهات دليلاً على أهمية التركيز على الأفراد من ذوي الإعاقة وتوفير الدعم اللازم لهم، وضرورة تحقيق العدالة والمساواة في التعامل مع الأفراد ذوي الإعاقة مع أقرانهم من العاديين.

ويتناول هذا الجزء التعريف بالطلبة المكفوفين والصم، والتعريف بأسباب تلك الإعاقات، وخصائصها، وتصنيفاتها ، وطرق تعليمهم، وفيما يلي عرضٌ لذلك.

1.1.1.2 الطلبة المكفوفين (الإعاقة البصرية)

إن التفاعل الاجتماعي من متطلبات نمو الفرد، وتحقيق الاستقلالية، والشعور بالاكتفاء الذاتي، إذ إن الإنسان كائن اجتماعي يحتاج إلى وجود الأفراد من حوله، وإلى شعوره بأنه مقبول بالرغم من تعرضه لمشكلة أو مواجهته لنقص أو إعاقة معينة. وتعد الاتجاهات الاجتماعية، وطبيعة التدريبات التي يتلقها المكفوفون في المؤسسات التعليمية من العوامل المهمة في إثراء فرص التفاعل الاجتماعي، لأنه يشمل الاتصال اللفظي، واستخدام تعابير الوجه ولغة الجسد، والإشارات، وبالنسبة للطلبة المكفوفين، فإن تحقيق ذلك الاتصال يعدّ صعباً لعدم قدرته على النظر (القمش، 2013).

ومقارنة بين المكفوفين والأفراد العاديين، فإنهم يواجهون صعوبات في التكيف مع الأسرة، والمجتمع، والبيئة لأن طبيعة إعاقته تجعله يواجه صعوبات في القيام ببعض الممارسات اليومية بنفسه، ويلجأ إلى للاعتماد

على وجود أحد الأشخاص لمساعدته، وهو ما يتسبب بزيادة الشعور بالنقص أو الاختلاف عن الآخرين، وعدم قدرته على التفاعل معهم واللعب، وعدم قدرته على المساعدة في أداء بعض المهام الحياتية (الحاتمية، 2016).

ويعد ما سبق من العوامل المؤثرة على المكفوفين، فقد تتسبب الحياة اليومية الاجتماعية بشعورهم بالعجز، وتعميق شعورهم بالإعاقة، وهو ما يوجههم نحو التفكير سلباً حول أنفسهم، ويجعلهم أقل تقدير لذاتهم، وهو ما يزيد من مستوى الاضطراب والتوتر النفسي لهم، وهو ما يتطلب إكسابهم المهارات التي تساعدهم على التكيف وحل المشكلات وفقاً لإمكاناتهم الخاصة، والعمل على تدعيم بعض المهارات الأخرى مثل الثقة بالنفس، والوعي بالذات، واستخدام المهارات الاجتماعية المختلفة التي تجعلهم قادرين على التفاعل حتى ولو بمستوى ضئيل مع الآخرين (الحاتمية، 2016).

1.1.1.1.2 مفهوم المكفوفين

يعرف الكفيف بأنه الفرد المختلف في حدة إبصاره بحيث لا تحد من قدرته على التعلم كباقي الأفراد، ويحتاج إلى أدوات خاصة حتى تسهل مسيرة تعليمه (الخطيب والصمادي وآخرون، 2013).

ويعرف كذلك بأنه حالة التي لا يستطيع فيها الفرد استخدام حاسة البصر بشكل كلي أو جزئي، فيعيق من قدرته على الاستقلالية وأداء المهام الحياتية بشكل طبيعي (علي، 2014). ويعرف الكفيف بأنه الإعاقة البصرية التي تتسبب في صعوبة إدراك وتمييز الأشياء من خلال حاسة البصر، والذي ينتج عن تشوه تشريحي، أو إصابة الفرد بمرض، أو إصابات وجروح في العين (Mpofu, & Shumba, 2012).

ويعرف أيضاً بأنه الحالة التي تتسبب بعدم قدرة الفرد على القيام بالأنشطة والأعمال اليومية التي تحتاج إلى امتلاك القدرة البصرية لإنجازها بسهولة، وهو ما يتسبب في صعوبة الاستفادة من العملية التعليمية، وأداء المهام اليومية (Reed & Curtis, 2012).

والكفيف هو الفرد الذي يواجه من مشكلات بصرية تجعله عاجزاً عن الاستخدام الفعال لحاسة البصر والذي ينعكس سلباً على نموه، وقدرته على اكتساب المهارات، وعلى مستوى أدائه (الحديدي، 2014).

ويرى الخطيب والحديدي (2014) أن الكفيف هو الإنسان الذي فقد بصره بالكامل أو الذي يمكن له أن يعي الضوء فقط، فيستخدم حواسه الأخرى لتعلم القراءة والكتابة عن طريق بريل، كما وتعرف الإعاقة البصرية على أنها حالة يفقد فيها الفرد التمكن من استخدام حاسة البصر بفاعلية بما يؤثر سلباً على أدائه ونموه.

وقد تبنت الولايات المتحدة ومعظم الدول الأوروبية تعريفاً للكفيف من ناحية الطبية بأنه الشخص الذي تكون حدة إبصاره بأقوى العينين أقل من (60/6 أو 20/ 200)، أو أن مجاله البصري من أي زاوية أقل من درجة؛ أما المنظمة الصحة الدولية، فأنها تعتمد درجة مغايرة؛ فالشخص الكفيف بحسب معيارها هو الشخص الذي تقل حدة إبصاره عن (3/ 60) ويعني ذلك عدم تمكن الشخص من مشاهدة ما يمكن للفرد ذو الإبصار السليم مشاهدته عن (60) متراً ألا إذا قربت له المسافة إلى ثلاثة أمتار (شريف، 2014).

ومما سبق، يعرف الباحث المكفوفين بأنهم: الأفراد الذين يواجهون مشكلة في استخدام حاسة البصر والاستفادة منها في حياتهم اليومية، فيعتمد على حواسه الأخرى لأداء المهام والتعرف على البيئة المحيطة به.

2.1.1.1.2 تصنيف الإعاقة البصرية

أشارت إحصائيات منظمة الصحة العالمية (2018) أن المكفوفين وضعاف البصر حول العالم قد بلغ عددهم (1.3) مليار شخص، وأكدت على أن (80%) من تلك الحالات يمكن أن يتم معالجتها في حال توفير الآليات والتدابير الوقائية، كما وأكدت على أن التأهيل البصري يعد من الوسائل الفعالة في تحسين الحياة وأسلوب المعيشة لدى الأفراد.

وتصنف الإعاقة البصرية إلى الآتي (القرشي، 2013):

1. **ذوي الإعاقة البصرية الجزئية:** وهم الأشخاص الذين يستخدمون المكبر في القراءة، ويطلق عليهم قارئ الكلمات المكبرة.

2. **المكفوفون:** وهم فاقدوا البصر بشكل كليّ، ويتعلمون من خلال حاسة السمع، واللمس، والوسائل التعليمية التي تناسب إعاقتهم من خلال أساليب التدريس والمناهج التعليمية الملائمة لهم.

3.1.1.1.2 خصائص الطلبة المكفوفين

من المهم معرفة الخصائص المعرفية، واللغوية، والانفعالية، والاجتماعية للمكفوفين بهدف القدرة على تحديد البرامج، والأدوات والوسائل المناسبة لتعليمهم والتي تساعدهم على التعلم وتأمين احتياجاتهم من المعارف والمعلومات والمهارات، وتتفاوت احتياجاتهم بحسب درجة الإعاقة، والعمر، وسبب الإعاقة (القرشي، 2012).

ومما يميز الطلبة المكفوفين عن غيرهم من الطلبة في الآتي (Wolffe & Kelly, 2011):

1. عدم الميل نحو الاستكشاف بعكس الطلبة المبصرين.
2. القلق خلال فترة نموهم، وبشكل خاص الإناث في مرحلة المراهقة.
3. تباين التحصيل العلمي بين الطلبة المبصرين وغير المبصرين.
4. الاعتماد على الحواس الأخرى للتعلم، كحاسة اللمس، والسمع.

ويمكن عرض خصائص الطلبة المكفوفين فيما يلي:

1. **الخصائص العقلية المعرفية**

تؤثر الإعاقة البصرية على التطور المعرفي لدى الأفراد، وقدرتهم على إدراك البيئية المحيطة بهم، فبسبب محدودية التجارب المرتبطة بالبيئة المحيطة بالكفيف، فإنه يجد صعوبة في التمثيل للأحداث والظواهر، والأشياء، وفي مواءمتها، بالإضافة إلى مواجهته العديد من الصعوبات والتحديات الصعوبات في الوصول إلى الأشياء،

وتحديد المسافات، والألوان، بالإضافة إلى صعوبة إدراكهم للتصنيفات المتعلقة بالموضوعات المجردة والتصنيفات (Wolffe & Kelly, 2011).

كما أن فقدانهم لحاسة البصر يجعلهم قلقين لعدم إدراكهم للبيئة المحيطة، ومحدودية قدرتهم على التخيل، وتأثر نموهم العقلي بسبب الإعاقة وإن تفاوتت شدة الإعاقة البصرية، فإن الإدراك للأشياء بالنسبة لضعاف البصر يعد محدوداً مقارنة بالمبصرين (القمش، 2013).

2. **الخصائص الأكاديمية**

تؤثر الإعاقة البصرية على الجوانب المعرفية، والتربوية التعليمية، كما أنها تحد من قدرة المكفوفين على التعلم، كما أن الإعاقة تؤثر في تخطيط أي برنامج تعليمي، فالطالب الكفيف المعتمد على حاستي السمع واللمس، يختلف في حاجاته وأساليب تدريسه عن الطالب ضعيف البصر، والذي يفتقر إلى وسائل معينة في اكتساب المعلومات والمعرفة بناء على مدى القدرة على الإبصار (Gilson & Dymond, 2011).

3. **الخصائص الجسمية والحركية**

تؤثر الإعاقة البصرية على النمو الجسمي للكفيف من حيث الطول والوزن، بالإضافة إلى القصور في المهارات الحركية، كغياب مهارات التناسق الحركي، والتآزر العضلي الناتج عن انخفاض فرص النشاط الحركي المتاحة للكفيف، والحرمان من تقليد عدد من المهارات الحركية، كالقفز، والركض، ونتيجة لذلك فإنهم يتعرضون كذلك إلى خلل في توازن الطاقة واستهلاكها (Holloway & Lewis, 2018).

كما أن قصور البنية الجسمية والحركية يتحقق بفعل نقص الخبرات البيئية، وانخفاض فرص للتدريب على المهارات الحركية، والمبالغة في حماية الطفل من قبل أسرته، ومحدودية اكتشاف العالم المحيط به، كما أن القصور الحركي قد يؤثر على مهارات الاتصال، والمهارات المرتبطة بالحياة اليومية، كاستعمال معدات المائدة، أو أدوات

الكتابة، أو استخدام حاجته الشخصية، كما يمكن لحركته أن تؤثر على حياته الاجتماعية في تكوين علاقات مع الآخرين (السرطاوي والسرطاوي، 2013).

4. الخصائص اللغوية

نتيجة لغياب الإبصار لدى الكفيف، فإنه من المهم أن يتم التركيز على حاسة السمع لإكساب الطالب الكفيف اللغة، لأن النمو اللغوي للمكفوف يعتمد على السمع، وتزداد نسبة انتشار مشاكل اللفظ لديهم بنسبة أكثر مقارنة بالطلبة العاديين والطلبة ضعاف البصر، لعدم قدرتهم على مشاهدة شفاه المتكلم لتعلم كيفية النطق بشكل صحيح (القمش، 2013).

5. الخصائص الانفعالية

بسبب فقدان الفرد لحاسة البصر، فإن حالات الانفعال لديهم تعد أكثر حدة من الأفراد العاديين، كما أنهم أكثر عدوانية نتيجة افتقادهم للبصر، وأن النسبة الأكبر للطلبة المكفوفين العدائيين هم من الملتحقين في مراكز التربية الخاصة (الخطيب والحديدي، 2014).

4.1.1.1.2 طرق تعليم الطلبة المكفوفين

يهدف تعليم المكفوفين إلى تحقيق قدرتهم على الاتصال بشكل أكثر كفاءة وفاعلية، بالإضافة إلى الاستقلالية، ويتطلب ذلك التطوير على برامج ومناهج التدريس بهدف مساعدتهم على اكتساب ما يلزمهم من مهارات حياتية واجتماعية، وتعليمية (الخطيب والحديدي، 2009).

ومما يحدث اختلافاً بين الطلبة المكفوفين والعاديين هو عدم قدرتهم على تعلم المهارات الحياتية والاعتناء بأنفسهم من خلال تقليد وملاحظة ما يقوم به الآخرون، ومما يؤكد حاجتهم إلى برامج تربوية تدريبية تكسبهم تلك المهارات إلى جانب إكسابهم للمهارات الاجتماعية، ويتضمن التواصل الاجتماعي كل من التواصل اللفظي

وغير لفظي، فالأطفال المكفوفين بحاجة إلى التعليم بطريقة مباشرة لاكتساب مهارات التواصل الفعالة وضمان قدرتهم على الاعتماد على نفسه (Brown & Beamish, 2012).

وتعتمد العملية التعليمة للطلبة المكفوفين على مدى امتلاكهم لمهارات العناية بذاته، والمهارات الاجتماعية، والقدرة على الاعتماد على الحواس الأخرى في العملية التعليمية، ويستدعي ذلك ضرورة تطوير محتوى المناهج الدراسية، وإلغاء ما لا يتناسب مع إمكانياتهم، وضرورة تأمين الأدوات السمعية التي تسهل عليهم فهم المواضيع المرتبطة بالدراسة، كما وأن نجاح العملية التعليمية للمكفوفين يعتمد على مراعاة الفروق الفردية من حيث معدل الذكاء والمهارات التي يمتلكونها، وتوفير النماذج والمجسمات التي تمثل المفاهيم البصرية، لتوفير أكبر قدر من الواقعية في تعليمهم (Al-Tal, Al-Jawaldeh, Al-Taj & Maharmeh, 2017).

كما أن هناك فرقاً بين الكفيف ومن يعاني من إعاقة جزئية في الإبصار، لأن الكفيف لا يتمكن من قراءة المواد المطبوعة، بل يتم استخدام التسجيلات الصوتية و السمعية، وطريقة بريل للتعلم، إلا أن الفرد ضعيف الرؤية يتمكن من القراءة لكن بشكل أقل من الأفراد العاديين، ومن أهم الأساليب المستخدمة لتعليم الكفيف ما يعتمد على المهارات العملية العلمية، ودعم التركيز على حاسة اللمس لإكسابهم خبرات التعلم الحسية، باستخدام نماذج الصلصال لعمل أشكال معينة مثل الطيور، والقطن لعمل شكل الغيوم وغيرها (علي، 2014).

وبالتالي، فإن المعلم ملزم بمراعاة توفير المنهج التعليمي للطالب الكفيف بما يتلاءم مع خصائصه وشدة الإعاقة لديه، كما ينبغي أن تتميز المواد بالسهولة وعدم التعقيد، وأن يعتمد في حصوله على المعلومات على حاستي اللمس والسمع، وتوفير الأنشطة البدنية والترويحية، والتركيز على الحد من المشكلات الانفعالية والاجتماعية التي يتعرض لها الكفيف (القرشي، 2012).

ويمكن أن يتم استخدام نفس الأساليب التي تستخدم مع المبصرين كالعمل الجماعي، والعمل الفردي، وحل المشكلات، واكتساب الخبرة من التواصل المباشر، والقدرة على تحسين السلوك، وتطبق نفس الأهداف على الطلبة المبصرين مع اختلاف الوقت، فالطلبة المكفوفين يحتاجون إلى أهداف تتطلب وقتاً (الزريقات، 2006).

وهناك العديد من استراتيجيات التدريس الخاصة بالطلبة المكفوفين مثل استراتيجية تدريس الأقران، إذ أنها تحقق النتائج المرضية للطلبة من خلال تشجيعها على تقبل القصور في الفهم دون الاهتمام بالتقويم، واستراتيجية التعلم التعاوني التي تركز على إكساب الطلبة المهارات الاجتماعية، والتي تتضمن استخدام المدخل الدرامي والحوار والمناقشة والقصة لتنمية التخيل والتفكير والعصف الذهني (Reed & Curtis, 2012).

وهناك طرق أفضل لتدريس الطلبة المكفوفين، كسرد القصص القصيرة، والروايات التي تتضمن وجود الأحداث والأشخاص والزمان والمكان، حيث تساعد القصة في تعليم المكفوفين، وتعزيز الجوانب الإيجابية لديهم، وتسهيل تعاملهم مع المواد الدراسية، ويتم تنمية تفكير الطلبة المكفوفين من خلال (مازن، 2012):

1. تحفيزهم على اكتشاف مكونات البيئة المحيطة بهم من خلال مواقف تطلق العنان لخيالهم وتفكيرهم.
2. تعزيز قدرتهم على التواصل مع الآخرين.
3. تطوير التفكير ليساعدهم في حياتهم عن طريق تشجيعهم لطرح أفكارهم بحرية دون خوف، والاهتمام بمناقشة هذه الأفكار التي يتلقاها من المحيط كوسائل الإعلام.

وبالرجوع إلى ما سبق، فإنه من الملاحظ تركيز العديد من الدراسات حول تعليم الطلبة المكفوفين، والتأكيد على أن هناك سعياً لتوفير مستوى من التعليم لهم، بالإضافة إلى تحديد الوسائل المناسبة لتعليمهم، والتي

تتفاوت بناء على القدرات التي يمتلكونها في العملية التعليمية، وعلى مدى استجابته للمناهج والبرامج التعليمية والتربوية وتفاعلهم معها، وعلى مدى رغبتهم في التعلم.

2.1.1.2 الطلبة الصم (الإعاقة السمعية)

يساهم التعلم في إكساب الطلبة العديد من الجوانب والمهارات الحياتية، بالإضافة إلى إكسابهم القدرة على التواصل مع الآخرين، وبالنسبة للطلبة الصم، فإن امتلاكهم للمهارات المهمة لتحقيق النمو الأكاديمي والقدرة على التفاعل مع الآخرين من المتطلبات الأساسية لتنمية قدرتهم على التعامل مع الحياة اليومية، إذ إنهم، بخلاف الإعاقة البصرية، فإنهم قادرون على تمييز الأشياء والأشكال، والتواصل من خلال الكتابة (الزكري، 2019).

وقد أكدت عدد من الدراسات على وجود مشكلات في إكساب الطلبة الصم للمهارات الأكاديمية والحياتية بشكل عام لوجود قصور في المناهج، بالإضافة إلى عدم مشاركتهم بالشكل الكافي في الأنشطة الصفية واللاصفية، بالإضافة إلى عدم توفير التدريب الكافي للمعلمين للتمكن من دمج الطلبة الصم مع أقرانهم، وهو ما يستدعي البحث عن الوسائل التي تعزز من قدرة المعلمين على دمجهم في البيئة التعليمية (الجلهمي والزهراني، 2020).

ويتناول هذا المحور تعريف الإعاقة السمعية (الصم) ونسبة انتشارها وأسبابها والخصائص النفسية التربوية عند الصم وسنعرض أهم البرامج التربوية لدى الصم كما سيتم التعرف على تصنيف الإعاقة السمعية.

1.2.1.1.2 مفهوم الصم

يعرف الصم بأنهم: الأفراد الذين يعانون من حالة صحية تؤثر على السمع، قد تكون بسبب عامل وراثي، أو خلقي، أو بيئي، ويترتب عليها مجموعة من الآثار المنعكسة على النفس، والصحة، وعلى العلاقات

الاجتماعية، كما وأنها تحد من قدراتهم على اكتساب المهارات، وتضع العوائق أمام تقدمهم في الحياة والاندماج في المجتمع المحيط بهم (الهادي، 2009).

كما ويعرف الصم بأنهم العاجزون عن استخدام حاسة السمع، والذي يحد من المعالجة الناجحة للمعلومات اللغوية (الخطيب والصمادي وآخرون، 2013).

ويعرف الصم أيضاً على أنهم من فقدوا حاسة السمع حرمان إلى درجة تجعل الكلام المنطوق ثقيلاً سواء أتم استخدام المعينات السمعية أو من دون استخدامها ؛ وهم الأفراد الذين الذي فقدوا سمعهم بدرجة تتسبب في اضطرابات في التواصل ومنعتهم من اكتساب المعلومات اللغوية (Mpofu, & Chimhenga, 2013).

وعرفه الجلهمي والزهراني (2020) بأن الصم هم الأفراد الذين يعانون من مشكلات في السمع، والتي تجعله يسعى نحو استخدام المعينات السمعية أو لغة الإشارة لإيصال المعلومات المختلفة إلى الآخرين.

مما سبق، يعرف الباحث الصم بأنهم الطلبة الذين يواجهون إعاقة سمعية قد تجعلهم يتمكنون من السمع باستخدام المعينات السمعية، أو قد لا يتمكنون من السمع نهائياً فيستخدمون لغة الإشارة والكتابة للتعبير عن أفكارهم والتواصل مع الآخرين.

2.2.1.1.2 تصنيف الإعاقة السمعية

تواجه الدراسات المسحية المرتبطة بالصم وضعاف السمع عدداً من المشكلات نتيجة لغياب المعايير الدقيقة لتحديد مستوى فقدان السمع، وتعتمد في نسبة الانتشار على تعريف الإعاقة السمعية، وبعضها الآخر يعتمد على المجتمع الذي أخذت منه عينة الدراسة، وكذلك على مدى دقة وملائمة الاختبارات والمقاييس المعتمدة في قياس القدرة السمعية (اللالا وكامل وعبد الله وآخرون، 2011).

وقد أشارت منظمة الصحة العالمية (2019) أن نسبة الأفراد من الصم قد بلغت (5%) من سكان العالم، والذي يمثل حوالي (466) مليون شخص من فاقدي السمع جزئياً، ومن الصم. ويمثل الأطفال من هذا العدد (34) مليوناً، وكما وأشارت الإحصائيات أن (60%) من حالات فقدان السمع لدى الأطفال يمكن أن تتم معالجتها فيما لو تم اتخاذ الإجراءات العلاجية والوقائية الملائمة.

وتصنف الإعاقة السمعية إلى خمس مستويات، وهي (Oyewumi, 2008):

1. **فقدان بسيط جداً للسمع**: ويتراوح بين (27–40) ديسبل، ومن أعراض هذا المستوى أن الفرد يجد صعوبة في سماع الكلام الخافت والبعيد، ويحتاج حينها إلى التدريب والتمارين الخاصة والمستمرة في عملية التعليم.
2. **الإعاقة السمعية البسيطة**: يمكن للفرد المصاب بهذا المستوى من الإعاقة السمعية فهم الكلام عن مسافة لا تتجاوز (3–5) أمتار، وأن يكون الحوار وجهاً لوجه، وقد لا يحصل على كافة المعلومات والتفاصيل المناقشات، كما ويحتاج الفرد المصاب في هذا المستوى إلى ما يعينه على السمع، وتبلغ نسبة الفقدان السمعي في هذا المستوى ما بين (41–55) ديسبل.
3. **الإعاقة السمعية المتوسطة**: وتتراوح مستوى القدرة المفقودة على السمع ما بين (56–70) ديسبل، ويلتحق الفرد الأصم في هذه الدرجة من الإعاقة السمعية إلى صف خاص لإكسابه مهارات النطق، واللغة، كما وأنه يحتاج إلى ما يعينه على السمع لأنه لا يسمع إلا إذا كانت المحادثة بصوت مرتفع، كما أنه يواجه مشكلات في نقاش الآخرين، بالإضافة إلى مواجهته لاضطرابات كلامية ولغوية.

4. **الإعاقة السمعية الشديدة:** وتتراوح درجة السمع المفقود ما بين (71–90) ديسبل. ويواجه الأصم في هذا المستوى من صعوبة في إدراك العناصر المرتبطة باللغة، وصعوبة نمو قدرته الكلامية، ويحتاج إلى اكتساب المهارات الكلامية أو تعليمه لغة الإشارة، وتوفير ما يعينه على السمع.

5. **الإعاقة السمعية الشديدة جداً:** تزيد درجة فقدان السمع عن (90) ديسبل، ولا يتمكن الأصم من سماع الأصوات حتى ولو كانت مرتفعة، ولا يملك أي لغة لفظية رغم المعينات السمعية التي تقدم له، ويلتزم بلغة الإشارة، ويعتمد على حاسة البصر للاستمرار في حياته بشكل طبيعي، ويحتاج إلى التأكد من دمجه في مدارس ذوي الإعاقة السمعية، وتزويده بالوسائل الخاصة، وطرق التواصل اليدوي، والتدريب السمعي، ويتم تدريبه من خلال أساليب تطوير الكلام، واللغة، وقراءة الشفاه.

3.2.1.1.2 خصائص الطلبة الصم

تتفاوت الإعاقة السمعية من فرد لآخر، ولكل فرد منهم خصائصه التي تميزه عن غيره، وتتمثل المشكلة الحقيقية للصم في كيفية استجابتهم للأفراد المحيطين بهم، وهناك العديد من الخصائص للصم، وهي كالآتي:

1. **الخصائص الجسمية والحركية:** حيث إن النمو الجسمي للصم مماثلة لنمو الأفراد العاديين، باستثناء أنها قد تؤثر على حركتهم لغياب قدرتهم على الاتصال بالبيئة المحيطة بهم واكتشافها سمعياً، ولا ينتبهون للأفعال والمؤثرات الصوتية المحيطة بهم، كما أن نشاطهم الحركي أقل من الأفراد العاديين، لعدم قدرتهم على الموازنة بين حركة الأيدي والأرجل خلال المشي، وأن اللياقة البدنية لديهم في أغلب الأحيان ضعيفة (National Dissemination Center for Children with Disabilities, 2010).
2. **الخصائص المعرفية:** يتماثل معدل ذكاء الصم مع معدل ذكاء الأفراد العاديين، ولا يتأثر اتجاههم للتعلم إلا في حال امتلاكهم للإعاقة العقلية إلى جانب الإعاقة السمعية، ويتميزون بسرعة النسيان، وعدم

قدرتهم على الربط بين الموضوعات الدراسية مع بعضها، ويواجهون عجزاً في تحمل المسؤولية، وأنهم يصدرون أنماطاً سلوكية انفعالية، وضعفاً في الاتزان الانفعالي (Colclasure, Thoron & LaRose, 2016B).

3. **الخصائص اللغوية**: وتتمثل هذه الخصائص في التأخر اللغوي، والافتقار إلى اللغة اللفظية، واعتمادهم على لغة الشفاه؛ والحاجة إلى التدريب والتطوير المستمر خلال فترة العلاج حتى لا يصبح أبكماً؛ وعدم إثراء اللغة بالكلمات، ومحدودية المفردات اللغوية، وعادة ما تتمركز المفردات حول الملموس والمحسوس غير المجرد؛ وصعوبة في تحديد درجة الصوت، ويتميز حديثهم بكونه معتمداً على الأنف، لعدم إدراكهم للمخارج الصحيحة للأحرف، وعدم لفظ المصطلح كاملاً؛ وصعوبة في الاستمرار في موضوع محدد، والانتقال من موضوع إلى آخر بطريقة غير ملائمة، وعدم الالتزام بالقواعد اللغوية، كالأسماء، والضمائر، وحروف الجر؛ وتمركز حديثهم حول الذات (Al Qaryouti, 2010).

4. **الخصائص العقلية**: تتأثر القدرات العقلية للصم بشكل سلبي نتيجة للإعاقة، وذلك بسبب تجاوبه للمثيرات الحسية في البيئة، فيجعل إدراكه للمعارف محدوداً وهو ما يتسبب في القصور في المدركات والتأخر في النمو العقلي مقارنة مع الأفراد العاديين، كما أن العجز والضغوط التي يعاني منها الصم تؤثر بشكل سلبي على قدراتهم العقلية، ولا يختلف ذكاء الأفراد من الصم عن الأفراد العاديين في حال توفر البيئة الملائمة، وإن لم تصاحب إعاقته لإعاقة عقلية (أبو النور، عبد الفتاح، السيد عبد الفتاح، 2014).

5. **الخصائص الاجتماعية والنفسية**: يعتمد الاتصال الاجتماعي على اللغة، إذ إن الصم يعانون من مشكلات في التواصل والقدرات اللغوية، ويؤثر ذلك على النضج الاجتماعي لديهم، حيث إن الإعاقة

السمعية تحد من المشاركة الفعالة مع المجتمع المحيط بهم، ومن محاولتهم للتكيف مع العالم الذي يعيشون فيه بشتى الطرق كتقبل تعايشهم مع الإعاقة، وتفاعلهم مع المجتمع المحيط بهم، ويعانون من قصور واضح في المهارات الاجتماعية، ويميلون إلى العزلة والوحدة النفسية قياساً بأقرانهم العاديين (موسى، 2015)، ومن الخصائص النفسية لذوي الإعاقة السمعية ما يلي(Lindsay, 2007):

أ- سوء التكيف الذاتي، والمدرسي، والاجتماعي، وصعوبة تغير السلوك لتغير الظروف.

ب- تجنب التعامل مع المجتمع، ويتفاوت مستوى الطموح لديهم بين مرتفع جداً وبين منخفض جداً عن الإمكانيات والقدرات التي يتمتعون بها.

ت- التسرع في الانفعال بغض النظر عن شدة الموقف وحدته لعدم اتزانهم الانفعالي، والتأثير النفسي عليهم نتيجة التمرد والعصيان، وعدم الثقة بالأخرين، وعدم الشعور بالاطمئنان.

4.2.1.1.2 طرق تعليم الطلبة الصم

تتمثل المناهج التربوية للطلبة من ذوي الإعاقة بما يلي (الخطيب والصمادي وآخرون، 2013):

1- **برامج التدخل المبكر:** ويحصل الطلبة الصم على هذه البرامج قبل دخول المدرسة من خلال الجلسات المنزلية من قبل الأخصائيين في النطق واللغة، وتساهم هذه البرامج نسبياً في تطوير مهارات التواصل لدى الطلبة، وتعد هذه البرامج كجلسات أولية لتعليم الأفراد من ذوي الإعاقة مهارات القراءة والكتابة.

2- **برامج الإقامة الدائمة:** وتوفر هذه البرامج الجلسات المطورة لمهارات اللغة والكلام، وجلسات تربوية مع الأخصائيين لتدريبهم على المهارات الحياتية اليومية.

3- **المدارس النهارية:** ويتم توفير المناهج التي تساعد الطلبة الصم على التكيف مع حالة الإعاقة التي لديهم، وتستدعي تأمين الكادر المختص والمؤهل لتعليم الطلبة المجالات العلمية والمهنية.

4- **الصفوف النهارية:** وتكون هذه الصفوف ضمن مدارس الطلبة العادين، ولابد للطلبة الصم أن يقضوا بعض وقتهم في هذه الصفوف ليتم تعليمهم المهارات الاجتماعية والأكاديمية بحسب ما يمتلكون من قدرات.

5- **غرفة المصادر:** يقضي الطلبة من الصم وقتهم في الصفوف المنتظمة أو العادية في المدارس، وتتوفر لهم في غرفة المصادر جلسات فردية يتم من خلالها تعليمهم بعض المجالات الأكاديمية.

ومما لا شك فيه أن للمناهج الدراسية دوراً أساسياً في مساعدة الطلبة الصم، وتمكينهم من التكيف اجتماعياً ومعرفياً، وأكاديمياً لأن هذه المناهج الدراسية في حال نجاحها وكفاءتها تعد الترجمة الحقيقية لما تسعى التربية إلى تحقيقه من أهداف التربوية، ويشترط في المناهج الدراسية أن تطور وتنمي مستوى المهارات الاجتماعية والأكاديمية للطلبة من الصم، وأن تمكنهم من أداء المهارات الحياتية، والقدرة على الاستقلالية، وتوفير الأنشطة المهنية والفنية المتنوعة، وتعريفهم بنماذج من الأفراد من الصم للاقتداء بهم، وتحفيزهم على الإنجاز والإبداع، تجاوز إعاقتهم، وتحقيقهم للإنجازات الملموسة (شريف، 2014).

2.1.2 المهارات الأدائية الحياتية

بشكل عام، يعد نجاح الفرد في الحياة مرتبطاً بمستوى ذكائه، وبما يمتلكه من قدرات، تساعده على التفاعل مع البيئة المحيطة به وبناء العلاقات الفعالة، وبمستوى النضج العاطفي، وهي قدرات يتم اكتسبها خلال الممارسات اليومية في البيت مع عائلته. ومن واجب الأسرة التعاون مع المراكز و الأخصائيين و المدارس ليحصل الطفل على التربية المناسبة له، حيث إن إتاحة الفرصة للطفل لتعلم شيء معين يتيح له معلومات وخبرات لم يكن يمتلكها من قبل. وقد حظي موضوع المهارات في مجلس قمة جامعة الدول العربية على أهمية كبيرة، حيث إنه حرص أن على توفير حق حصول الأطفال على التعليم، وكافة ما يلزم لتمكينهم من زيادة قدراتهم ومهاراتهم

على الابتكار والإبداع، وتنشئتهم في ظل القيم الاجتماعية، والأخلاقية، وتطوير مهاراتهم الحياتية (National Dissemination Center for Children with Disabilities, 2010).

وسعت العديد من الوزارات ومؤسسات التربية والتعليم بنحو تطوير المهارات الحياتية لدى الطلبة من مختلف الفئات العمرية، من خلال تقديم الأنشطة والبرامج التي تساهم في تنمية وتطوير الجوانب الشخصية بما يتماشى مع تحقيق مصالح وحاجات الطلبة، لأن المهارات الحياتية مهمة للطلبة، وخصوصاً في المستويات المتقدمة من المهارات والمعرفة، التي تعد ضرورية لتحقيق النجاح الدائم والحصول على الوظائف (New jersey Department of Education, 2004).

1.2.1.2 مفهوم المهارات الأدائية الحياتية

تعدّ المهارات الحياتية من الجوانب التي يوظفها الأفراد في كافة جوانب الحياة، وتتحدد هذه المهارات بناءً على طريقة تفاعلهم مع الحياة، ولأن المهارات الحياتية تتفق مع وضعهم، وتضمن الحفاظ على الاستمرار في التقدم والتطوير في الطرق التي يتبعها الفرد للعيش فهم بأمس الحاجة لها (Maslo, 1970).

وعرفته سليكر (Slicker, 2005) بأنها ما يكتسبه الأفراد ليصبحوا قادرين على التعامل بشكل إيجابي مع الآخرين في البيئة المحيطة بهم، بحيث إكسابهم ما يمكنهم من التعامل مع مشكلات الحياة، وامتلاكهم مقومات وأسس التفكير الإبداعي، وتمكنهم من اتخاذ القرارات بناء على الظروف والمواقف التي يتعرضون لها، واكتساب مختلف المعارف، والقدرة على تحمل المسؤولية، والوصول إلى تقدير الذات، بالإضافة إلى حصولهم على المهارات الاجتماعية التي تعزز من تفاعلهم مع المجتمع والبيئة المحيطة بهم.

وتعرف المهارات الحياتية بأنها: مجموعة من المواقف المرتبطة بالعملية التعليمية، والتي تجتمع فيها عدد من الجوانب المرتبطة بالمهارات الأدائية، والمعرفية، والقيمية، والذي يكون الهدف الرئيس من اكتسابها هو تحقيق

التنمية للأفراد في مختلف الجوانب الشخصية، والاجتماعية، والعلمية، والصحية، والبيئية، والتقنية، وهذا يتفق مع التوجهات التربوية التي تهدف إلى تحقيق الجودة والثقافة، والقدرة على مواجهة الظروف المستقبلية (صاصيلا، 2011).

وعرفها مرسي ومشهور (2012) بأنها مجموعة المهارات التي يكتسبها الفرد من البيئة التي يعيش فيها، مثل المعرفة، والقيم، وكيفية التعامل مع المواقف المختلفة بطريقة علمية وعملية، بهدف بناء شخصية الأفراد بشكل متكامل للتمكن من التعامل مع متطلبات الحياة، وتعزيز قدرة الفرد على تحمل المسؤولية في حياته.

وعرف اليونسف (UNICEF, 2012) المهارات الأدائية الحياتية أنها مجموعة من المهارات الشخصية، والنفسية، والمهارات المرتبطة بالتواصل، والتي تيسر للأفراد اتخاذ القرارات المناسبة، والتواصل الفعال، وإدارة الذات، والمهارات اللازمة للتأقلم والتي تؤدي إلى توفير الحياة الصحية والمنتجة.

أما البنك الدولي (2014)، فقد عرفها بأنها: مجموعة من القدرات والمهارات التي تشمل مختلف نواحي الحياة، وتتكون من المهارات والقدرات الإدراكية وغير الإدراكية، ومن مهارات الاتصال، والتوجهات الشخصية، وما يمتلكه الأفراد من معرفة ويقومون بتنميتها وتطويرها للاستفادة منها في حياتهم، ليصبحوا عناصر فاعلة ومنتجة في المجتمع.

وعرفتها الحايك (2015) بأنها الأنماط السلوكية، والقدرات العقلية، والانفعالية، والاجتماعية، التي تساعد الطلبة من أداء مهامهم من خلال التكيف، وجعلهم قادرين على التعامل بشكل فعال مع متطلبات الحياة اليومية، والتحديات التي يمكن أن يواجهها الطلبة، والمشاركة الفعالة في المجتمع بما يواكب طبيعة العصر، وحاجة سوق العمل.

وأشار كل من بيرغن وموروانغي (Birgen & Murungi, 2018) أن المهارات الأدائية الحياتية تشير إلى تبني السلوكيات الإيجابية التي تهدف إلى تمكين الأفراد من القدرة على التعامل مع متطلبات الحياة والمشكلات التي تواجههم خلال حياتهم بفاعلية.

ومما سبق، يعرف الباحث مهارات الأداء الحياتية بأنها: مجموع أنواع الأداء، والأنماط السلوكية الإيجابية التي ترتبط بقدرات الفرد العقلية، والبدنية، والانفعالية، والاجتماعية، التي تمكنه من التعامل مع مشكلاته الحياتية اليومية، والتي تضمن مشاركته بصورة فاعلة مع البيئة المحيطة به، وبما يضمن مواكبة مختلف المتطلبات للعصر الحالي.

2.2.1.2 أهمية المهارات الأدائية الحياتية

إن المهارات الحياتية تعد من الضروريات الواجب للأفراد امتلاكها في حياتهم، ولا يمكن الاستغناء عنها لأنها تيسر العديد من الجوانب المرتبطة بحياتهم، كما وأن اكتسابها يساعدهم على تلبية الاحتياجات الأساسية للبقاء، بالإضافة إلى أنها تساعد في السيطرة على بعض الأنماط السلوكية السلبية كالشعور بالخجل والخوف من التعامل مع الآخرين، وقد حرص الإسلام على امتلاك الأفراد للمهارات الحياتية التي تساعدهم على الاستمرار في الحياة، والدفاع عن النفس، والعمل، كما أنها تساعده على الطاعة والعبد، حيث قال –صلى الله عليه وسلم-: (المؤمن القوي خير وأحب إلى الله من المؤمن الضعيف وفي كل خير، احرص على ما ينفعك، واستعن بالله ولا تعجز، وإن أصابك شيء فلا تقل لو أني فعلت كان كذا وكذا، ولكن قل: قدر الله، وما شاء فعل؛ فإن لو تفتح عمل الشيطان) (صحيح مسلم، كتاب القدر، باب في الأمر بالقوة وترك العجز والاستعانة بالله وتفويض المقادير لله، حديث رقم (2664)، (2052/4)).

كما أن الإسلام دعى أن يكون الأفراد إيجابيين ومتفائلين وهو ما يرتبط بما يمتلكونه من مهارات وقدرات مما وهبه الله سبحانه وتعالى لهم، وتسخيره الأرض ونعمها لخدمتهم، ليطيعوا الله سبحانه وتعالى ويعبدوه، قال تعالى: ((وَمَا خَلَقتُ ٱلجِنَّ وَٱلإِنسَ إِلَّا لِيَعبُدُونِ)) (الذاريات: الآية 56).

وأكدت الإسلام على المهارات الحياتية تساعد الأفراد على أداء المهام الحياتية، كالتفكير ((قُلْ سِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَانْظُرُوا كَيْفَ بَدَأَ الْخَلْقَ ثُمَّ اللَّهُ يُنْشِئُ النَّشْأَةَ الْآخِرَةَ إِنَّ اللَّهَ عَلَىٰ كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ)) (العنكبوت: الآية 20)؛ والحفاظ على الوقت ((وَهُمْ يَصْطَرِخُونَ فِيهَا رَبَّنَا أَخْرِجْنَا نَعْمَلْ صَالِحًا غَيْرَ الَّذِي كُنَّا نَعْمَلُ أَوَلَمْ نُعَمِّرْكُمْ مَا يَتَذَكَّرُ فِيهِ مَنْ تَذَكَّرَ وَجَاءَكُمُ النَّذِيرُ فَذُوقُوا فَمَا لِلظَّالِمِينَ مِنْ نَصِيرٍ)) (فاطر: الآية 37)؛ وضبط النفس ((الَّذِينَ يُنْفِقُونَ فِي السَّرَّاءِ وَالضَّرَّاءِ وَالْكَاظِمِينَ الْغَيْظَ وَالْعَافِينَ عَنِ النَّاسِ وَاللَّهُ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ)) (آل عمران: الآية 134).

وأشار كل من عياد وسعد الدين (2010) إلى أن أهمية مهارات الأداء الحياتية تتمثل في التالي:

1. توفير ما يلزم من إمكانات وقدرات لأفراد المجتمع بهدف الحد من فجوة التخلف الحضاري.
2. مواجهة المشكلات التي تعاني منها العملية التربوية كماً ونوعاً، خصوصاً في الدول النامية، وفي الدول التي تسعى منها نحو تحقيق التنمية.
3. التطور العلمي والتكنولوجي في مجال المعلومات والتقنيات المستخدمة في الحياة اليومية وفي مختلف المجالات، والذي يستدعي توفر المهارات اللازمة للتعامل معها.
4. مواجهة التخلف التكنولوجي في الدول النامية، حيث إن إلمام الأفراد بالتعامل مع التكنولوجيا يعد أقل مقارنة بما هو عليه في الدول المتقدمة.
5. تفعيل دور المرأة في المجتمع وجعلها عنصراً فاعلاً ومنتجاً.

وأشار علي (2014) أن أهمية المهارات الحياتية تتمثل في تمكين الشباب من اختيار علاقات صحية وسلمية مع الأسرة والمجتمع المحلي، وتنمية صفات التسامح والثقة، وتعزز التفاهم المتبادل واحترام الآخرين، والمعرفة بحقوق الإنسان ومسؤولياته، وخاصة النساء والأطفال، وذوي الاحتياجات الخاصة، والقدرة على التعاون في مجال الرعاية البيئة الطبيعية.

كما وتتمحور أهمية المهارات الأدائية الحياتية في الآتي:

1. إدارة التفاعل بينه وبين الآخرين، والتعزيز من الثقة بالنفس، ومن المهارات العقلية في التعامل مع المشكلات، وامتلاك القدرة على اتخاذ القرار في الوقت المناسب، والتحفيز نحو التوسع في البحث والمعرفة، وحب التعلم (سعد الدين، 2007).
2. تحسين المناهج التعليمية، وتحسين نظرة المتعلمين حول الوسائل التعليمية الحديثة، والاهتمام في مجال الحوار الفعال، وتوثيق الصلات بين المتعلمين والمؤسسات التعليمية، وتنمية الأفراد لحب الآخرين، والاحترام، والتقدير (وافي، 2010).
3. القدرة على تحمل المسؤولية، والحفاظ على ما اكتسب الطالب من المهارات الحياتية، والبحث عن نقاط القوة والضعف لديه، وربطها مع المناهج، والبيئة المحيطة، وتغيير الأنماط السلوكية السلبية لدى الأفراد من مختلف المراحل العمرية للأفضل (Jayaram & Engmann, 2014).
4. التناغم والتوافق بين المدرسة والحياة، وتوجيه أسلوب التعليم لاستخدام المهارات الحياتية لحاجة الطلبة و مواقف الحياة، وربطها مع احتياجات المجتمع، وإكساب الطلبة خبرات من الواقع المحيط بهم، عن طريق التفاعل مع الأخرين بشكل مباشر، وضمان الاستمرار في الحياة بشكل جيد لا بد من اكتساب المهارات الحياتية، والعمل على تطبيق ما يتعلمه الطالب من مهارات، من خلال ممارسة تلك المهارات على أرض

الواقع، وتجهيز مواقف مشابهة بمواقف الحياة الحقيقية ليكتسب فهماً أفضل لها، ومن خلال تنمية مهارات التخطيط، والتنظيم للقيام بعمله بنجاح، وتحقيق أهدافه التي يسعى إليها مستقبلاً، وتطوير من قدرة الفرد على التعبير عن مشاعره، والتحكم بالانفعالات المختلفة (سالم، 2015).

وتعد المهارات الحياتية مهمه في تكوين الشعور الإيجابي للفرد تجاه ذاته، والذي يساهم بشكل كبير في تعزيز الثقة بنفسه، بالإضافة إلى شعوره بالسعادة والراحة، وتعد تلك المهارات مهمة لمختلف شرائح المجتمع، لا سيما الأفراد من ذوي الإعاقة، إذ إن إكسابهم المهارات يعد من الضروريات التي تمكنهم من التعامل مع الظروف المختلفة، ولابد من تدريبهم عن طريق توظيف استراتيجيات التقويم، والتعليم، والتقنيات الحديثة (Kurtdede-Fidan & Aydogdu, 2018).

وأشار كل من بيرغن ومورونغي (Birgen & Murungi, 2018) إلى أن أهمية المهارات الأدائية الحياتية تتمثل في السعي نحو تحقيق التكامل بين المدرسة والمجتمع، وتوفير فرص الحياة الأفضل للأفراد، خصوصاً في ظل العصر الحالي الذي يتميز بالتطور المتسارع في المعرفة، والتكنولوجيا، والمعلومات، بالإضافة إلى تضمين العناصر التي تثير فضول المتعلم وتوجهه نحو اكتساب معلومات ومهارات أكثر والبحث الذاتي حول تلك المعلومات، كما أنه يصبح أكثر اهتماماً بالمشكلات المجتمعية، وتتكون لديه الرغبة في إيجاد الحلول لها.

بناء على ما سبق، تتمثل أهمية المهارات الحياتية في كونها مرتبطة بشخصية الأفراد، وقدرتها على تطوير دورهم في المجتمع، فمن المهم وجود المهارات التي مكن الأفراد في المجتمع من التواصل مع الآخرين والتعامل معهم بسهولة، وتقدم لهم الدعم في تحقيق أهدافهم، بالإضافة إلى إكسابهم مهارة التواصل الفعال مع المجتمع المحيط به.

ومما سبق، يمكن القول أن المهارات الحياتية مهمة لكل من الأطفال العاديين والأطفال من ذوي الإعاقة قبل البدء بعملية التدريس لأنها تكسبهم القدرة على أداء المهام بسهولة، وتكسبهم القدرة على أداء أعمال

متنوعة، وتعزز فيهم جانب الاستقلالية والاعتماد على النفس، والاستمتاع في أوقات الفراغ، وتعزيز الثقة بالذات، وإكسابهم المهارات التي تمكنهم من المشاركة والتفاعل مع الآخرين.

وباعتبار أن الإنسان بطبيعته كائن اجتماعي يتفاعل في البيئة المحيطة به، فيمكن القول أن المهارات الحياتية تعدّ من الجوانب التي تسهل عليه تحقيق أهدافه الشخصية بنجاح لضمان الحصول على السعادة في حياته اليومية، وتتفاوت درجة السعادة بقدر ما يتعلمه ويكتسبه من مهارات حياتية.

3.2.1.2 خصائص المهارات الأدائية الحياتية

تتمثل خصائص المهارات الحياتية في أنها توظف في الجوانب العملية من حياة الأفراد، حيق إن عدداً من تلك المهارات الأدائية تتضمن وجود التآزر الحسي الحركي، كالمهارات في التمارين والألعاب الرياضية، وتضمنها لمجموعة من العمليات كالتخطيط، والتنظيم، والتصميم، والإبداع، بالإضافة إلى أنه يتم من خلالها الربط بين المعارف المختلفة وما يتم اكتسابه من مهارات في علمية التعلم (Ibarraran, Ripani, Taboada, et al., 2014).

وأشار كل من عفيفي، والموحي، وبحيري، ونجيب (2014) إلى أن خصائص مهارات الأداء الحياتية تتمثل فيما يلي:

1. تتضمن المهارات الأدائية الحياتية مجموعة من العمليات المتسلسلة والبسيطة التي تتحد لاحقاً لتصبح أكثر تعقيداً ودقة، كما في المهارات العملية التي تتضمن مجموعة من الاستجابات المتتالية والمتناسقة للوصول إلى الجزء المطلوب بإتقان وبأعلى كفاءة.

2. تتضمن خليطاً من الاستجابات العقلية، والتي تتعلق ببذل الجهد العقلي لاكتساب المهارات وتفعيلها على أرض الواقع، مثل مهارات التفكير الإبداعي، ومهارات حل المشكلات، إلى جانب المهارات الحركية والجسمية.

3. ترتبط مهارات الحياة الأدائية بما يتم اكتسابه من معرفة نظرية، وما يتم تطبيقه منها عملياً.

4. تستند عملية تطوير مهارات الأداء الحياتية على عملية التدريب، والممارسة، والاستمرارية، والنمو، حيث إن تكرار الأداء يعد وسيلة من وسائل إكساب المهارة لدى الأفراد لتصبح من ضمن صفات شخصيته ومن الجوانب التي يتميز بقدرته على تطبيقها في حياته اليومية بالاعتماد على نفسه وجهده، ودون اللجوء إلى الآخرين.

5. تُقيّم المهارات الأدائية من خلال مدى السرعة، والدقة، في التعامل مع المواقف، والقدرة على أداء المهام بأعلى مستوى من الكفاءة والفاعلية الفردية.

4.2.1.2 أنواع المهارات الأدائية الحياتية

هناك أنواع متعددة من المهارات الأدائية الحياتية، وتتخذ تلك المهارات أشكالاً وأنماطاً متعددة، وصنف فريق التعليم التقني والمهني في قسم التعليم بولاية وسكنسن الأمريكية (Wisconsin Department, 2006) المهارات الحياتية إلى كل من:

1. **المهارات الحياتية الأساسية:** وتتمثل في مهارات التواصل، ومهارات الكتابة، والقراءة، الاتصال الشخصي والرسمي.

2. **المهارات الحياتية التحليلية:** وتشمل المهارات المرتبطة بالعلوم والتقنيات، والبحث عن المعلومات، وحل المشكلات.

3. **المهارات الفعالة:** وهي المهارات المتعلقة بالتأثير على الظروف والأحداث، وتشمل: المواطنة، إدارة النزاعات، مهارات الدراسة، وتطوير المهنة، إدارة وتنظيم الوقت، والمهارات المرتبطة بفهم الذات.

وصنفت اليونسف (UNICEF, 2012) المهارات الأدائية الحياتية إلى ما يلي:

1. **مهارات التواصل وبناء العلاقات:** وتشمل عملية التواصل اللفظي وغير اللفظي، والإصغاء، وإبداء الملاحظات، والتعبير عن المشاعر.
2. **مهارات التفاوض والرفض:** وتتعلق بإدارة التفاوض والنزاعات، ومهارات تأكيد الذات، والمهارات المرتبطة بالرفض.
3. **مهارات التقمص العاطفي:** وهي المهارات المرتبطة بالقدرة على فهم الآخرين وظروفهم، والتعاطف معهم، والقدرة على الاستماع لاحتياجاتهم، وتفهمها وإبداء التعبير الذي يشير إلى ذلك التفهم.
4. **التعاون والعمل الجماعي:** والتي تتعلق بمهارات المساهمة في تحقيق المهام والأهداف ضمن العمل في فرق، والتعبير عن الاحترام، وتقييم الفرد لما يملكه من قدرات.
5. **مهارات الدعوة لكسب التأييد:** وترتبط بالمهارات المتعلقة بالإقناع، والتحفيز، والتفكير الناقد، وصنع القرارات.
6. **مهارات جمع المعلومات:** وهي المهارات التي تتعلق بإيجاد الحلول للمشكلات من خلال المعلومات المتاحة، أو تقييم المشكلة وتحديدها من خلال جمع المعلومات، وتقييم النتائج المستقبلية، والقدرة على تحليل أثر القيم والاتجاهات الذاتية، واتجاهات الآخرين عند وجود العوامل المؤثرة على عملهم وظروفهم.

UNIVERSITI SAINS ISLAM MALAYSIA
ISLAMIC SCIENCE UNIVERSITY OF MALAYSIA

7. **مهارات التفكير الناقد: وتشمل:** المهارات اللازمة لتحليل تأثير وسائل الإعلام، والأقران، ومهارات التحليل لمختلف الاتجاهات، والمبادئ، والقيم، والمعتقدات الاجتماعية، والمهارات المتعلقة بتحديد المعلومات ومصادرها.

8. **مهارات السيطرة على العقل الباطن:** وتضم تنمية مهارات تقدير الفرد لذاته، والوعي الذاتي، وتحديد الأهداف، وتقييم الذات.

9. **مهارات إدارة وضبط المشاعر:** وتشمل مهارات إدارة الغضب، والتعامل مع الانفعالات كالقلق، والحزن، والصدمة، والإساءة، والتعامل مع حالة الخسارة.

10. **مهارات التعامل مع الضغوط:** وتشمل إدارة الوقت، والتفكير الإيجابي، والتقنيات التي تحدث الاسترخاء.

وصنفت علي (2014) المهارات الأدائية الحياتية التي يحتاجها الأطفال العاديين والأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة القابلين للتعلم إلى:

1. **المهارات المعرفية اللغوية:** وتعد مهمة لتعلم النطق الصحيح للأحرف والكلمات، وتركيب الكلمات وتحليلها، والتمييز البصري للحروف، والتمييز البصري الحسي، وإدراك ما يربط الأشياء مع علاقات المختلفة، وعدم الجهل بالعلامات الإرشادية، مثل الإشارات التي ترمز إلى التوقف، وإلى منع التدخين، وإلى وجود خطر محدد.

2. **المهارات الاجتماعية:** تعزز قدرة الأطفال على بتفاعل مع المجتمع والبيئة المحيطة به، وتشمل: المشاركة، والتعاون، والآداب المرتبطة بالسلوك الاجتماعي.

UNIVERSITI SAINS ISLAM MALAYSIA
ISLAMIC SCIENCE UNIVERSITY OF MALAYSIA

3. **المهارات الاستقلالية:** ترتكز على اعتماد الفرد على نفسه مثل مهارة تناول الطعام، واختيار الزي المناسب بمفرده.

4. **المهارات الانفعالية:** والتي ترتبط بكيفية التعبير والتعامل مع الانفعالات المختلفة؛ كالحزن، والفرح، والغضب، وغيرها من الانفعالات بشكل مناسب.

وقد قسمت الحايك (2015) في دراستها مهارات الأداء الحياتية إلى:

1. **مهارات التفكير:** وهي أن يجد الطلبة الحلول المناسبة والقدرة على التعامل مع المشكلات التي تواجههم، ومناقشة أمور و قضايا متنوعة لإثارة لمناقشة، وإثارة التفكير العميق، للوصول إلى النتائج بطرق عملية ومنطقية، والقدرة على اتخاذ القرارات، ومعرفة الأسباب وراء الأحداث، وامتلاك القدرة على التعلم الذاتي، والحل الإيجابي للمشكلات، والتفريق بين ما هو من بين الحقائق وما يعد ادعاءً، بالإضافة إلى دعم الأفكار من خلال اقترانها بأدلة.

2. **مهارات الاتصال والتواصل الاجتماعي:** وتشمل العمل بروح الفريق، وتجنب الانتقاد أو اللوم، وتبادل الآراء وإبداء الاحترام لوجهات النظر المختلفة، والإصغاء ، والتأقلم مع المواقف الاجتماعية، والتواصل مع الجمهور، وتغيير تعابير الوجه بما يتناسب مع الموقف وطبيعته، والمهارات المتعلقة بالإقناع والتفاوض، وسهولة الانتقال بين المواضيع المتنوعة.

3. **المهارات النفسية والانفعالية:** وهي القدرة على التسامح، ومواجهة ضغوطات الحياة المختلفة، المتمثلة في ضبط المشاعر والانفعالات، والثقة بالنفس، والقدرة على تحمل المسؤولية والتكيف مع الظروف التي تواجهه، و التعامل مع المحيط بالطريقة المناسبة، ومواكبة المستجد من التغيرات، والتعزيز من قوة التصميم والإرادة، واكتساب فضائل الأخلاق، والوصل إلى مستوى من الرضا عن النفس.

ويلاحظ مما سبق وجود تنوع في أنواع المهارات الأدائية الحياتية، وتتركز بشكل كبير على إكساب الأفراد المهارات التي تمكنهم من التفاعل، والتواصل مع البيئة المحيطة بهم، وبناء العلاقات الاجتماعية، وتعزيز المهارات التي تمكنهم من التعامل مع واقع الحياة التي يعيشونها، والتغلب على المشكلات التي تواجههم خلالها، بالإضافة إلى إيجاد الوسائل المحفزة لهم نحو التعلم، والتعرف على طرق الحصول على مختلف المعلومات التي يحتاجها الفرد، وتحليلها، لفهم الظروف المحيطة به.

5.2.1.2 مراحل اكتساب المهارات الأدائية الحياتية

أشارت عدد من الدراسات المهتمة في تنمية المهارات الأدائية الحياتية المراحل اللازمة لتحقيقها، وهي (Murungi, 2013):

1. **تدريس المهارة:** حيث إن العبء في هذه المرحلة يرتكز على المعلمين، من خلال قيامهم بعرض المهارات الحياتية، وتقديم الشرح التفصيلي لها، ثم توضيح الأساس المعرفي لتطبيق المهارة بشكل عملي، ومن ثم فإنه يقوم بتحليل المهارة إلى جزئيات فرعية، وتوضيح كيفية أدائها من خلال مجموعة من الخطوات المتسلسلة والمتكاملة، وصولاً إلى الصورة المتكاملة للمهارة، في شقيها النظري والعملي.
2. **ممارسة المهارة:** وهي المرحلة التي يتحمل المتعلم عبئها بحيث يقوم بتطبيق ما تعلمه لاكتساب المهارة، وتتم أولاً من خلال إشراف المعلم، وإتاحة فرصة ممارسة المهارة وتطبيقها بشكل مستمر إلى أن يتقنوا الجزئيات المتعلقة بها، ثم التركيز على مدى دقة وسرعة أدائها.

كما وتتمثل مراحل اكتساب وتنمية المهارات الأدائية الحياتية في ما يلي (المركز الكشفي العربي، 2017):

1. تحليل المهارة إلى خطوات بسيطة ومتسلسلة يتبين من خلال كل خطوة المهمة المطلوب أدائها من قبل المتعلمين.
2. تقدير المهارات للمتعلمين بصورة أولية، حيث يتم التأكد من امتلاك عدد من العناصر الأولية لأداء المهارات المعقدة.
3. تدريب المتعلم على أداء عناصر المهارة الأولية من خلال إتاحة الفرصة ليتعلم العناصر التي لم يتقنها أو أخطأ في أدائها في المرحلة السابقة.
4. وصف المهارة للمتعلم، وعرضها من خلال تجزئتها والربط بينها.
5. أن يقوم المتعلم بممارسة المهارة لأن الأداء التطبيقي لها يساهم في تحسين فهمها ومعرفة أثرها، ومدى تناسق تطبيق الجزئيات المرتبطة بها.

ويتم تقييم تلك المهارات بعد تقديمها للمتعلمين من خلال ما يلي (عفيفي، والموجي، وبحيري، ونجيب، 2014):

1. **الاختبارات العملية:** كالتعرف على مدى تمييز الجزئيات المرتبطة بالمهارة، كالأشكال، والأدوات المستخدمة، والأحرف، والأرقام، والظواهر المختلفة، ثم يتم اختبار المتعلم من خلال الأسئلة أو إجراء التجربة المرتبطة بالمهارة، ثم اختبار مدى الإبداع في تطبيقه للمهارة.

UNIVERSITI SAINS ISLAM MALAYSIA
ISLAMIC SCIENCE UNIVERSITY OF MALAYSIA

2. **الملاحظة:** حيث يتم تقويم المهارات المتعلمة من خلال وصف عناصرها السلوكية، والتي تضمن ضبط، وتنظيم الأنشطة المرتبطة بالمهارة، وتقويمها كذلك من خلال الملاحظة المنتظمة والتي تتم باستخدام نماذج تقارن الأداء الحالي بالأداء السابق.

ويلاحظ مما سبق أن هناك تنوعاً في الطرق التي يتم من خلالها إكساب الأفراد للمهارات الأدائية الحياتية، وتختلف بحسب قدراتهم على التعلم، ويمكن القول أن الطلبة من ذوي الإعاقة يتطلبون وقتاً في اكتساب المهارات الحياتية بسبب تأثرهم بطبيعة الإعاقة، وللحاجة إلى توفير البيئة الملائمة لهم ليتمكنوا من التعلم، واكتساب المهارات المختلفة وتطبيقها على المدى الطويل.

6.2.1.2 العوامل المؤثرة في اكتساب المهارات الأدائية الحياتية

يعتمد اكتساب المهارات الأدائية الحياتية على مجموعة من العوامل، ومن أهما: مستوى النضج لدى المتعلم، وقدرة المعلم وخبرته، وما يتم توفيره من مستلزمات وأدوات لتوفير ما يلزم لإكسابه المهارات الحياتية، والإمكانات المادية، والبشرية، والمعنوية المتاحة لتعليم هذه المهارات وتطويرها (Slicker,2005).

بالإضافة إلى ما سبق، فإن عملية اكتساب المهارات الأدائية الحياتية تعتمد على ما يتم تضمينه من قواعد وأنظمة وتعليمات في نظام العمل، بحيث يكون إكساب المهارات الأدائية الحياتية ضمن الروتين التنفيذي للمؤسسة، وقواعد العمل، والتي تحكم الإجراءات والأنشطة، والممارسات التي يتم من خلالها إكساب المهارات الأدائية الحياتية للمتعلمين، والتي تعتمد على المحاولة، والتجربة، والتكرار لمتعلم المهارات إلى أن يتم اكتسابها وتشكلها في شخصية الفرد وسلوكياته، وأشار غيليان (Gillian,2010) إلى أن اكتساب المهارات الأدائية الحياتية يتأثر بالعوامل التالية:

1. **العلاقات المدعمة:** ففي حال بناء العلاقات الإيجابية والداعمة بين المعلم والمتعلم، فإن ذلك يعد دافعاً وحافزاً للمتعلم على اكتساب المهارات الأدائية الحياتية، وإن لم تكن تلك العلاقات إيجابية، فإنه سيعد تعلم المهارات عبئاً، وقد يفضل عدم اكتسابها، ولا تتكون لديه الرغبة أو الفضول لتعلمها.
2. **نماذج الأداء:** والتي تتمثل في عمليات التقييم والمتابعة، وملاحظة مدى استفادة المتعلم من إكسابه للمهارات، بالإضافة إلى متابعة المعلم لمعرفة مدى كفاءته في إيصال تلك المهارات إلى المتعلم، بالإضافة إلى توفير النماذج للتقييم وتقويم عملية إكساب المهارات الحياتية، وكلما كانت عمليات التقييم والمتابعة، والتقويم دقيقة، كلما كانت المهارات الحياتية أكثر كفاءة.
3. **توفير أنظمة المكافآت والحوافز:** والتي تعد من الجوانب المهمة لتثبيت المهارات الأدائية الحياتية، حيث إنه يقابل تعلم المهارات الحياتية بنجاح وتطبيقا على أرض الواقع، توفير تلك الحوافز والمكافآت كوسيلة لتعزيز استمرار تلك المهارة خلال فترة حياة الفرد.
4. **إتاحة فرصة الاستقلالية للفرد:** حيث إن الفرد في حال كان اتكالياً أو معتمداً على الآخرين في تغطية احتياجاته المختلفة ومساعدته في التعامل مع المشكلات التي يواجهها، فإن استفادته من المهارات الحياتية التي يتم تعليمها له تعد محدودة، وبالتالي، فإنه ينبغي التدرج في الحد من اعتماد الفرد على الآخرين ليتمكن من التعامل مع الظروف والمواقف بنفسه دون تدخل مباشر، وبالتالي، فإن درجة الاستقلالية الممنوحة للفرد للتعامل مع المشكلات التي تواجهه كلما كانت أكبر كلما كانت درجة استخدامه للمهارات الحياتية للتعامل مع تلك المشكلات أكبر.

UNIVERSITI SAINS ISLAM MALAYSIA
ISLAMIC SCIENCE UNIVERSITY OF MALAYSIA

5. **التفاعل مع الأقران:** إذ إن عملية تفاعل الفرد مع أقرانه تعد من الوسائل المهمة لمعرفة حاجاته من المهارات الأدائية الحياتية، ونقاط الضعف التي تظهر خلال تفاعله معهم، كما أنه عندما يتفاعل مع أقرانه، فإنه يحاول التعامل مع مشكلاته بنفسه.

7.2.1.2 متطلبات المهارات الأدائية الحياتية

إن من أهم المتطلبات اللازمة لمواجهة التحديات أمام تنمية المهارات الحياتية (Parvathy & Renjith, 2015):

1. مواجهة التخلف الحضاري التي تواجهه المجتمعات.
2. تركيز الاهتمام على دور المرأة في الحياة الاجتماعية.
3. ضرورة تعزيز وتنمية الأفراد والمجتمع اقتصادياً واجتماعياً وثقافياً.
4. تنوّع المهارات الحياتية المكتسبة بما يتوافق مع الأنماط الحياتية المختلفة.
5. تحسين مستوى المعيشة وامتلاك الأفراد المهارات التي تمكنهم من التعامل من التطور بشكل إيجابي و فعال.

إضافة إلى ذلك، فإن من متطلبات تنمية وإكساب المهارات الأدائي الحياتية التأثير على العوامل المتعلقة بالعملية التعليمية، من سياسات تعليمية، ومناهج دراسية، وإدارة، ومعلمين؛ حيث إن ما يتم تضمينه من سياسات، وقوانين، وأنظمة، وتعليمات في أنظمة العمل يعد من الجوانب الأساسية في ضمان حقوق الطلبة من الحصول على ما يلزم من مهارات أدائية حياتية وتطويرها (Ince & Fedai, 2016).

وبالنسبة للمعلمين، فإن اكتساب المهارات الحياتية من خلالهم يعتمد على عدد من العوامل، ومن أهم تلك العوامل: مستوى النضج لدى المتعلم، وقدرة المعلم وخبرته، وما يتم توفيره من مستلزمات وأدوات لتوفير ما يلزم لإكسابه المهارات الحياتية، والإمكانات المادية، والبشرية، والمعنوية المتاحة لتعليم هذه المهارات وتطويرها،

بشكل خاص، كما وأن مهارات المعلم الفردية والاجتماعية تعد من العوامل المحددة لمدى إكساب المعلم المهارات الأدائية الحياتية من خلال المناهج الدراسية، وفي البيئة المدرسية، خصوصاً للمعلمين الجدد، فإن قدراتهم على تحفيز الطلبة، وتوفير ما يلزم من مهارات وتقنيات تعليمية تساعدهم على تنمية تلك المهارات تعد محدودة، والتي تؤثر على الطلبة ورغبتهم في تعلم المهارة وتطبيقها (Birgen & Murungi, 2018).

8.2.1.2 المهارات الأدائية الحياتية للمكفوفين والصم

تعد مرحلة الطفولة من أهم مراحل التعلم، و يترتب عليها اكتساب المهارات والخبرات المتنوعة، والصفات الشخصية، والقيم، والمبادئ، والاتجاهات، كما وأن الاتجاهات التي يفضل اتباعها تحدد، بالإضافة إلى إدراكه لأنماطه السلوكية، ولطريقه نحو المستقبل، وتبرز أهمية تعليم الطفل من المراحل الدراسية الأولى للمهارات الأدائية الحياتية– كما في مرحلة رياض الأطفال– لأنها المرحلة التي ينتقل فيها الطفل من البيئة المنزلية إلى المدرسية، فيجب أن يتعلم الاعتماد على نفسه في بعض المهام التي كان الوالدان يتولونها، كمهارات التواصل الاجتماعي، وبعض المهارات البيئية والوقائية، والعناية بصحته الشخصية، وتنمية الاهتمام بنوعية غذائه، والتفاعل مع البيئة المحيطة، وهذه المرحلة تحتاج بذل الجهود أولياء الأمور والمعلمين، وإدارة الروضة والمدرسة (Krick, Gallagher & Anastasiow, 2003).

وأشارت عسكر (2016) أنه يجب تدريب الطلبة على مهارات المشاركة في الخدمات المجتمعية، وتعليمهم المهارات الصحية والوقائية، لانهم ينتقلون من البيئة المنزلية والأسرية إلى البيئة المدرسية، والتي يواجهون فيها عدداً من الظروف بعيداً عن رقابة ومتابعة أسرتهم، لهذا السبب يجب تدريبهم على عدد من المهارات ليتمكنوا من الاعتماد على أنفسهم، واكتسابهم للاستقلالية، والدفاع عن أنفسهم، واتخاذ القرار في الأمور التي تناسبهم والتي لا تناسبهم، والقلق الذي يصيبهم خلال كونهم خارج المنزل، و سيقوم تعليم الأفراد للمهارات

الحياتية المتنوعة في تحقيق التكيف مع المجتمع والبيئة المحيطة بهم، و من دونها سيواجهون صعوبة في تحقيق التواصل مع الآخرين والتفاعل معهم، والفئات التي تحتاج اكتساب تلك المهارات المهمة لهم للتفاعل مع البيئة المحيطة بهم، هم الأفراد من ذوي الإعاقة، المكفوفين والصم. إذ إن تعليمهم يعد ضرورة لإشعارهم بالنواحي الإيجابية من الحياة، وتمكنهم من التفاعل مع المجتمع والبيئة المحيطة بهم بصورة طبيعية.

والهدف الرئيس للتربية الخاصة يكمن في مساعدة الأفراد من ذوي الإعاقة، ومن بينهم المكفوفين والصم للسير بهم نحو الاستقلالية، والاعتماد على أنفسهم ضمن ما يمتلكونه من إمكانات، وقدرات فردية، وعلى اعتبار أن المهارات الحياتية جزء أساسي من أجزاء البرامج الاجتماعية والتعليمية، فهي تعد الركن الأساسي في حياة الأطفال من ذوي الإعاقة، والأطفال العاديين، فهي الركيزة الأساسية لإنشاء أشكال مختلفة من أشكال مهارات التواصل الاجتماعي، مما يتطلب تسليط الضوء على تطوير المهارات الحياتية اليومية لذوي الإعاقة، وهو الهدف الرئيس من أهداف التربية الخاصة الحديثة التعليمية، مما يبرز ضرورة وجود برامج تربوية تساهم في تطوير المهارات الحياتية، وعلى عكس ذلك، فإن نقص المهارات الحياتية يعد من أكبر المشاكل التي تقف عائقاً أمام الأفراد من ذوي الإعاقة؛ لذا بات لزاماً من تطوير تلك المهارات والتي من شأنها تسهيل عمليات التكيف مع الحياة والتعامل مع المشكلات الحياتية اليومية كونها تعتبر من أهم طرق ووسائل التواصل والتفاعل مع الآخرين (الإتربي، 2013).

كما وأنه يجب زيادة الثقة لدى الطلبة من ذوي الإعاقة من خلال تحفيزهم نحو بناء العلاقات الاجتماعية والمتفاعلة، وإعادة تأهيلهم، والاهتمام بهم، وتوظيف إمكاناتهم وطاقاتهم المحدودة، ليتمكنوا من التكيف والاندماج في البيئة التي يعيشون فيها ومن حولهم، مما يدل على أهمية إعطاء الأطفال الصم والمكفوفين

المهارات الحياتية اليومية، وتأهيلهم وتدريبهم الأطفال للسير في درب الحياة، وللاعتماد على أنفسهم في قضاء الحاجات الروتينية واليومية (أبو سعود، 2016).

ومن واجب المؤسسات التعليمية أن تسعى إلى استخدام الأساليب الملائمة، والمستندة إلى النظريات النفسية والتربوية، لإيجاد الوسائل وأساليب التعليم لفهم الخصائص المعرفية وغير المعرفية لهم بشكل سليم، فالأطفال من ذوي الإعاقة بحاجة إلى اكتساب المهارات الإدارية ليتمكنوا من الاعتماد على أنفسهم، وليتمكنوا من قضاء حاجاتهم اليومية، وبالتالي، ولكي يتمكنوا من التعايش مع الحياة الاجتماعية بصورة طبيعية فإن يجب تعلم و اكتساب المهارات الأدائية الحياتية (Schneider,2004).

حيث أكدت نتائج دراسة لبريسلن وليو (Breslin, & Liu, 2015) أنه يتم تقدير المهارات الأدائية لدى الطلبة من ذوي الإعاقة، ومن بينهم المكفوفين والصم، من خلال الملاحظة المباشرة من قبل المعلمات والمعلمين وأولياء الأمور وهي من أهم الاستراتيجيات المتبعة في تقدير المهارات الأدائية لدى الطلبة من ذوي الإعاقة، وكما أكدت نتائج الدراسة ضرورة استخدام مجموعة من المهام التي تتطلب توظيف مجموعة من المهارات الأدائية في عمليات التقدير لتقييم مستوى الطلبة من ذوي الإعاقات المختلفة.

كما أن الطلبة من ذوي الإعاقة –المكفوفين والصم– بأمس الحاجة إلى تعلم المهارات الحياتية المختلفة، كالمهارات الأكاديمية، والمتمثلة بالمهارات المهنية، والاجتماعية، والتمكن من الاستقلالية. فالمهارات الحياتية من العوامل التي تؤدي دوراً مهماً في حياة الطلبة من ذوي الإعاقة، وتشكل نتيجة التأثير المتبادل بينهم وبين أقرانهم من الطلبة العاديين، والمجتمع المحيط به، وتتميز كل فترة عمرية بمعطيات مختلفة، وتضم مختلف الاحتياجات المعنوية، والمادية، والتي تتلازم مع تفاعل الأفراد من ذوي الإعاقة مع الحياة (Al Qaryouti, 2010).

وينبغي توفير البرامج المتنوعة لتنمية المهارات الحياتية للطلبة منذ المراحل الأساسية الأولى، حيث إن مستوى المهارات الأدائية الحياتية لدى الطلبة من ذوي الإعاقة كان ضعيفاً في الغالب، لأنه وعلى الرغم من وجود مختلف السياسات والأنظمة التي تضمن منح الطلبة من ذوي الإعاقة الحقوق وإكسابهم المهارات اللازمة للتعامل مع الظروف المختلفة ومحاولتهم لإشباع حاجاتهم إلا أن التطبيق الفعلي لذل يتعرض لعدد من أوجه القصور المادية، والمعنوية، بالإضافة إلى أن نظرة المجتمع إلى الأفراد من ذوب الإعاقة تعد محدودة الأفق (Nonis & Jernice, 2014).

كما أنهم يواجهون مشكلات متعلقة باكتساب المهارات الأكاديمية، حيث إن مستوى مفهوم الذات لدى الطلبة من ذوي الإعاقة يستدعي حصولهم على التعزيز، والتحسين، والدعم، وينبغي أن يتم توفير البرامج التدريبية للمهارات الحياتية والأدائية، والتي تساهم في تنمية مهارات الأفراد من ذوي الإعاقة بغض النظر عن طبيعة الإعاقة (أبو زيتون وعليوات، 2010)

إضافة إلى ما سبق، فإن حاجة الطلبة من ذوي الإعاقة للحصول على المهارات الأدائية الحياتية يؤثر على إكسابهم مختلف المهارات الاجتماعية التي تمكنهم من التفاعل مع الآخرين، وتكوين الصداقات، والقدرة على التواصل بفاعلية مع أسهم، والمعلمين، وأفردا المجتمع (Erawan, 2010).

ومن خلال برامج التدريب للمهارات الحياتية، فإنه يتم المساهمة في تنمية مهارات الأطفال من ذوي الإعاقة بفاعلية، ويزيد من مستوى اعتمادهم على أنفسهم، كما أكدت دراسة كنان، وكينج، وكوران، وماكفيرسون (Keenan, King, Curran, & McPherson, 2014).

وفي الأردن، فقد تم التأكيد على حق اشتراك الأفراد من ذوي الإعاقة، ودمجهم في المؤسسات التعليمية، وعدم استبعاد أي فرد من ذوي الإعاقة من العملية التعليمية بناء على طبيعة الإعاقة أو بسببها، وضمان حقهم

في التعليم، بالإضافة إلى وضع الخطط الوطنية الشاملة بالتعاون مع المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين، والجهات ذات العلاقة (المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين،2017)، وقد أشارت اليونسكو إلى أن الأردن قد احتل المرتبة الثانية بين الدول العربية و المرتبة 55 من بين دول العالم لإمكانية تحقيق التعليم للجميع (اليونسكو، 2008).

مما سبق، فقد حدد الأردن موقفه من التعليم الدامج كهدف رئيس، وقد تم تفعيله من خلال توقيع الأردن على الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، واستناده إلى الفلسفة والممارسة المبنية على مبادئ العدالة الاجتماعية، وتكافؤ فرص التعليم، فمطالب التعليم الدامج ليست فقط لتمكين الطلبة ذوي الإعاقة من الحصول على حق التعليم، بل تتضمن الالتزام بتوفير البيئة المتكاملة، التي تمكن الطلبة من ذوي الإعاقة والأطفال العاديين من التعلم في بيئة مدرسية واحدة، وبحسب ما أشار إليه عمر (Amr, 2011).

ومن المهم التعاون مع أصحاب المصالح الرئيسية (العائلات والمعلمين، والإداريين، والمتخصصين) كونهم الركن الأساس في إكساب الطلبة من ذوي الإعاقة للمهارات الحياتية، والتأكد من تفعيل سبل دمجهم مع المجتمع المحيط بهم من مراحل الطفولة المبكرة، كما وتؤكد وثائق السياسات ذات الصلة على مشاركة الأسرة في برامج الدمج بالطفولة المبكرة، وذلك من خلال ربط التعلم ما قبل المدرسة بالحياة اليومية، وتعاون الأسرة مع المعلمين في تطوير المناهج الدراسية (Kyriazopoulou, Bartolo, Bjorck-Akesson, Giné & Bellour,2017).

وبالنسبة للعائلة، فإن وجود طفل من ذوي الإعاقة قد يؤثر على العائلة نفسها ويسبب لها ضغوطات من جوانب مختلفة، وهو يشكل تحدياً لها من حيث طريقة التعامل الصحيحة معه، كما وأنها المؤثر والداعم لإكساب الأطفال من ذوي الإعاقة للمهارات الحياتية، وتشجيعهم وتوجيههم نحو مواجهة المخاوف، والقلق، و المشاكل

،وإشعاره بأنه مقبول في محيط الأسرة، وتكييفه مع البيئة المحيطة به، وعدم إشعاره بنقصه، وبالتالي شعوره بالأمن النفسي، والتعزيز من صلابتهم النفسية (Nachshen & Minnes, 2005).

أما الإداريون، فمن واجبهم التعاون مع الوالدين لتعزيز وإيجاد الاستراتيجيات الملائمة في حل المشكلات أثناء مشاركة الأفكار مع زملائهم، فكفاية التعاون لتعزيز دعم الوالدين للتدخلات الفعالة لأطفالهم، وتدخلات الإدارة المدرسية الناجحة لتعديل سلوك هؤلاء الأطفال هو المفتاح للتعليم الدامج، وتكشف الأدلة المتسقة أن التعاون هو أحد الكفايات الأساسية للمعلمين في التعليم الدامج (Majoko, 2019).

وبالنسبة للمعلم، فإن يؤثر وبشكل قوي على نجاح أو عدم نجاح إكساب الأطفال للمهارات الأدائية الحياتية اللازمة، وهو من يقوم على تيسير تواصلهم مع أقرانهم من الطلبة، و من المهم ان يكون المعلمين على أتم الاستعداد للتعامل مع الأفراد من ذوي الإعاقة قبل وأثناء الخدمة، وتوفير رؤية مشتركة لممارسة الدمج وفلسفته، وإنشاء برنامج متكامل، وتوفير فرص التعليم العام والخاص للعمل التعاوني في أنشطة التدريب قبل الخدمة، وبالتالي توفير أرضية ولغة مشتركة لجميع المعلمين عبر مجموعة من العمليات والمسؤوليات ومجالات الخبرة للوصول لهدف مشترك وهو توفير التعليم الشامل للجميع ليس على أساس اجتماعي فقط (Forlin, Earle, Loreman, Sharma, 2011).

ومما سبق، فإن إكساب الأفراد المكفوفين والصم للمهارات الأدائية الحياتية يتطلب وجود جهود مشتركة من الأسرة، والمدرسة، والتأكد من تفعيل المعايير الدولية والعالمية التي تضمن لهم حق التعلم كغيرهم من أقرانهم العاديين، بالإضافة إلى توفير المناهج الملائمة للأفراد من ذوي الإعاقة. ويمكن القول أن الطلبة من ذوي الإعاقة كلما تفاعلوا مع أقرانهم ومع البيئة المحيطة بهم كلما كانوا أكثر قدرة على التوافق معها، وإدراكها، إضافة إلى دور الأسرة والمعلمين في تشجيع الطلبة من ذوي الإعاقة على الاستقلالية ومحاولة التعامل مع الآخرين لتمكينهم من

اكتاف قدراتهم على التواصل والتفاعل مع الآخرين، وتحديد ما يتعرضون له من عقبات ومشكلات أثناء التعلم، وأثناء تطبيق المعلمين لأساليب التدريس، ومتطلبات تنمية مهاراتهم.

3.1.2 الأمن النفسي

يعد الأمن النفسي من الحاجات الأساسية التي تحقق الاستقرار والطمأنينة لحياة الفرد والمجتمع، ولا يمكن أن يتمكن الأفراد من التأقلم في حالة وجود مشاعر الخوف والقلق والاضطراب لديهم، فالإنسان يسعى إلى حماية نفسه من مختلف الصعوبات والمخاطر التي قد تؤثر على حياته، وتشعره بعدم الأمان، كما أنه يسعى نحو التوافق مع المتغيرات والظروف من خلال محاولة تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي لضمان استمرارية الحياة، والقدرة على تطوير ذاته ضمن بيئة إيجابية ومستقرة (الجراح، 2011).

ويتأثر الأمن النفسي بمجموعة من العوامل أهمها الضغوط النفسية، والاجتماعية، والاضطرابات المختلفة، إلى جانب عدد من العوامل الاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية، والبيئية التي قد تتسبب بحالة من عدم الاستقرار، وتعد فئة الأفراد من ذوي الإعاقة من الفئات التي تتأثر بالمجتمع لأنهم يشعرون باختلافهم، وعدم قدرتهم على التفاعل كأقرانهم، وهو ما ينعكس على مستواهم الدراسي، وعلى رغبتهم في التفاعل مع الآخرين، وتحمل الضغوط التي قد يتعرضون لها، وتطوير ذاتهم من خلال التفاعل مع المجتمع، مما يؤثر على استقرارهم وعلى مستوى شعورهم بالأمن النفسي (Miller, Clare & Simblett, 2011).

1.3.1.2 مفهوم الأمن النفسي

يرتبط الأمن بالعديد من المفاهيم كالشعور بالحب والانتماء، والبعد عن العزلة والاغتراب، وإشباع الحاجات النفسية والاجتماعية، ويحقق الأمن الاستقرار النفسي، والعاطفي، وعلى مدى انسجام الفرد مع أسرته،

والمجتمع المحيط به، بالإضافة إلى التخلص من المشكلات المؤثرة على عدم تحقيق ذلك الانسجام (Adler,1942).

ويعرف الأمن النفسي بأنه حالة توافق الفرد نفسياً واجتماعياً مع البيئة والمتغيرات المحيطة به والتي تجعله أكثر قدرة على التوجه نحو تحقيق أهدافه، وتؤثر على استقراره في مراحل نموه (Maslow, 1970). وعرفته الهادي (2009) بأنه شعور داخلي يحقق مشاعر السكينة والطمأنينة والاستقرار، ويقلل من الشعور بالخوف والتهديد، والشعور باحترام الآخرين له وبتقديمهم الدعم له، والسعي نحو إشباع الحاجات المادية والمعنوية بفعالية.

وعرفت الجراح (2011) الأمن النفسي بأنه حالة عدم الشعور بالخوف، وإحساس الفرد بالطمأنينة والحب والمودة، والقبول، والرعاية، والانتماء، والدعم، والمساندة في مواجهة المواقف الصعبة، والمقدرة على التعامل مع الصدمات والمواقف الصعبة، وإشباع الحاجات في إطار الالتزام بالضوابط الشرعية، والأخلاقية، والاجتماعية، والقانونية. ويشير الأمن النفسي إلى مستوى شعور الفرد بالأمان ضمن الجماعة، والطمأنينة والسكينة، وعدم شعوره بالخوف أو المخاطر أو التهديدات الاجتماعية والنفسية والاقتصادية (علي،2014).

ويعرف بأنه توفير وسائل حماية الفرد وضمان وسلامته من ما يهدد حياته بالخطر، ويقسم إلى أمن داخلي صادر من النفس، وخارجي مرتبط بالبيئة الخارجية للفرد (Azarian, Farokhzadian & Habibi, 2016).

من خلال ما سبق، يعرف الباحث الأمن النفسي بأنه: حالة الشعور بالطمأنينة والهدوء، وتقبل الأفراد الذين يعيشون فيه لبعضهم، الذي ينتج من انخفاض معدلات الشعور بالاضطراب، والقلق، والتهديد، والتي توجه الفرد نحو الإنجاز والأداء.

2.3.1.2 أهمية الأمن النفسي

يعدّ الأمن النفسي أحد العناصر الأساسية التي يسعى الفرد إلى توفيرها والحفاظ على الطريقة التي تضمن له تلبية حاجاته النفسية والبيولوجية، وبالنسبة للأفراد من ذوي الإعاقة، ويؤثر مستوى شعورهم بالأمن النفسي على مدى قدرتهم على الاستقرار والأمان وعدم القلق والرضا، والتمتع بصحة نفسية جيدة (Reinhard, 2014).

وتكمن أهمية الأمن النفسي في الآتي:

1. يعدّ الأمن النفسي من الحاجات الأساسية التي تمكن الفرد من الاستمرار في الحياة، فهو لا يستطيع العيش بدونها، ومن الجانب الشرعي، فإن هناك عدداً من العوامل التي تؤثر على تحقق الأمن النفسي، كالشرك بالله تعالى، واليأس والإحباط، والقلق، والرياء، والحسد، والوسواس، والنسيان، والطمع والأنانية، والغرور، والظلم، قال تعالى: ((وَمَنْ أَعْرَضَ عَنْ ذِكْرِي فَإِنَّ لَهُ مَعِيشَةً ضَنْكًا وَنَحْشُرُهُ يَوْمَ الْقِيَامَةِ أَعْمَىٰ)) (سورة طه: 124)، إذ وضع النظام الإسلامي ضمن تشريعاته وقيمه ومبادئه ما يمد الفرد المسلم بالقدرة على التمييز بين الصواب والخطأ، والحق والباطل، بما يضمن تحقيق السكينة، والاستقرار، والأمن النفسي، والتي تنطلق من الإيمان بالله تعالى، قال تعالى: ((الَّذِينَ آمَنُوا وَتَطْمَئِنُّ قُلُوبُهُمْ بِذِكْرِ اللَّهِ أَلَا بِذِكْرِ اللَّهِ تَطْمَئِنُّ الْقُلُوبُ)) (سورة الرعد: الآية 28)، وبالتالي فإن الإيمان يؤثر على النفس، وتبث الطمأنينة في النفس، والقدرة على تحمل المشاق والصعاب التي قد يواجهها الفرد (الجراح، 2011).
2. يرتبط الأمن النفسي بالتربية بشكل وثيق، فالتنشئة الأسرية السليمة تجعل أفراد المجتمع متمسكاً بالمبادئ والقيم والأهداف الدينية والأخلاقية، من خلال إدراك أهميتها عقلياً ووجدانياً، وهو ما يجعلهم أكثر

قدرة على الانضباط والحفاظ على الصحة النفسية، والجسدية، وتكوين الشخصية الإيجابية والناضجة (Beland, 2005).

3. يحقق الأمن النفسي الاستقرار في بيئة الفرد، فيقل الشعور بالخوف والخطر والتهديد، وهو ما يساعده على إشباع حاجاته المختلفة واكتساب القبول من الأفراد المحيطين به (Baeva, Nina & Bordovskaia, 2015).

4. يؤثر الأمن النفسي على الشرائح والفئات الضعيفة في المجتمع بشكل إيجابي، ومن ضمنهم الأفراد من ذوي الإعاقة؛ إذ أنهم قد يعانون من النظرة السلبية من قبل المجتمع، ووجود عدد من المعيقات التي تحد من تمكنهم من العيش ضمن المجتمع، وقد تتجه هذه المشكلة نحو الزيادة في حال إشعارهم بالعجز والضعف، وهو ما يزيد من شعوره بالنقص في الأمن النفسي، والميل نحو العزلة، والشعور باليأس والإحباط، والتفكير السلبي والميل نحو الأفكار الانتحارية (النجار، 2012).

5. يساهم الأمن النفسي في زيادة مستوى التحصيل الدراسي للطلبة؛ حيث إن ارشاد واهتمام المؤسسات التعليمية والتربوية بالطلبة وبتنمية مهاراتهم، وتوجيههم بصورة سليمة، وصقل ما يمتلكونه من مهارات وقدرات، وتعزيز الثقة بأنفسهم وقدرتهم من الاعتماد على أنفسهم مستقبلاً، وإكسابهم لمهارات التواصل، والقدرة على الاندماج مع البيئة المحيطة، والتوافق مع المجتمع المحيط بهم، فيتحقق الارتفاع في مستوى الأمن النفسي لديهم، والذي يجعل الطلبة أكثر قدرة على النجاح في المراحل الدراسية، فالعلاقة هنا طردية، أي كلما زاد الأمن النفسي كلما زاد التحصيل الدراسي للفرد (Musa, Meshak & Sagir, 2016).

6. الأمن النفسي أحد الأساسيات التي تحقق التنمية، لأن وجود الفرد في بيئة آمنة وبعيدة عن مصادر الخطر والقلق، يساهم في التخطيط بصورة سليمة، والتعزيز من التفكير الإبداعي، والمثابرة والتوسع في العمل والتعلم (Beland, 2005).

ويمكن الإشارة إلى أهمية الأمن النفسي للفرد والمجتمع في الآتي:

1. **أهمية الأمن النفسي للفرد**

وتتضح من خلال أَمن الفرد على نفسه، ويتحقَّق ذلك عندما يكون إشباع الحاجات مضموناً، وغير مُعرَّض للخطر، كالحاجات الفسيولوجيّة، والحاجة إلى الانتماء، والمكانة، والحاجة إلى الأمن، والحُبّ، والحاجة إلى تقدير الذات، ويتحقَّق إشباع هذه الاحتياجات من خلال السَّعي، وبذل الجُهد، وقد يتمّ تحقيقها بدون جُهد. كما ويساهم الأمن النفسي في تحقيق الانسيابية والمرونة في حياته من الجانب النفسي، لأنها تساعد في الحد من التوتر، والصراعات المصاحبة له، مما يمكنه من العيش في طمأنينة، فيجعله فرداً متوافقاً مع ذاته، بحيث لا تتسبب تلك الصراعات باستنفاذ طاقاته الداخلية والنفسية، وتكون لديه الصلابة النفسية التي تجعله أكثر قدرة على الصمود والثبات أمام ما قد يواجهه من الشدائد (Azarian, Farokhzadian & Habibi, 2016).

وللأمن النفسي دور كبير في جعل الفرد أكثر حيوية، وأكثر إقبالاً على الحياة، وتمكينه من فهم الأفراد الآخرين حوله، وتبعد الفرد عن التناقض في السلوك، وتساعده في إدراك الدوافع وراء سلوك الأفراد الآخرين، مما يجعله أكثر وعياً وأكثر قدرة على اتخاذ القرار والتصرف (Zotova, & Karapetyan, 2018).

2. **أهمية الأمن النفسي للمجتمع**

يعد الأمن النفسي حاجة ينبغي تحقيقها على المستوى العام، وهو ما حرصت على تحقيقها المجتمعات المختلفة على مر العصور، لكونه الوسيلة التي تحقق الحضارات والتطور فيها، حيث إن التكيف النفسي للفرد

يمكنه من اختيار الطريقة والاتجاه الذي يفضله ويحقق رضاه، وبالتالي امتلاكه للنضج الانفعالي، والاتزان، والدافع نحو العمل والإنجاز، والتعامل الواقعي مع أفراد المجتمع، وكلما كان أفراد المجتمع متمتعين بالأمن والصحة النفسية، كلما كانوا أكثر قدرة على النهوض بالمجتمع وترقيته، وتنميته اجتماعياً، وثقافياً، وسياسياً، وبيئياً (الصيفي، 2010).

مما سبق أن أهمية الأمن النفسي تتمثل في دورها في تحقيق قدرة الأفراد على التوافق مع المجتمع والأفراد المحيطين بهم، كما أنها تحقق دوراً مهما في تحقيق الاستقرار الذي يساعدهم على التعلم، والعمل، والتعامل مع الضغوط والمشكلات المختلفة التي قد يتعرض لها في حياته، وهو ما يؤدي بدوره إلى تنمية الأفراد وسعيهم نحو تطوير ذاتهم. وبالنسبة للطلبة، فإن تحقيق الأمن النفسي يساعدهم على التعلم من خلال دورها في تحقيق الشعور بالأمان وعدم التعرض للاعتداء أو التهديد، كما أنه يجعله أكثر حيوية وأكثر تفاعلاً مع الأقران والمعلمين، وهو ما يوجهه نحو التعلم وتقبل الضغوط والنقد من قبل المعلم.

3.3.1.2 خصائص الأمن النفسي

يرتبط الأمن النفسي بالعديد من الجوانب الإنسانية، والنفسية، والاجتماعية، ويظهر في مجموعة من الخصائص، وهي:

1- **الخصائص النفسية:** يتأثر الأمن النفسي بمدى قدرة الفرد على تحقيق النمو الشخصي وبناء العلاقات الاجتماعية، وتستند إلى مدى قدرة الفرد على تحفيز ذاته، والتعامل مع الضغوط التي تواجه بشكل إيجابي، وضبط انفعالاته (Oladipo, Adenaike, Adejumo& Ojewumi, 2013).

2- **الخصائص المعرفية الفلسفية:** وتتعلق بالعمليات العقلية والبنية المعرفية من حيث التمايز، والتنظيم، والتماسك، والتكامل، والجودة، والاستقرار النسبي، وتسلط هذه الخصائص الضوء على العمليات المعرفية

الداخلية، كالانتباه، والفهم، والذاكرة، والاستقبال، ومعالجة المعلومات، وتعتمد على دور العمليات العقلية المعرفية في التعلم (Ministry of Social Affair and Health, 2007).

3- **الخصائص الاجتماعية:** وترتبط بالتنشئة الأسرية، والقدرة على التفاعل مع الآخرين وبناء العلاقات الفعالة معهم، من خلال رابطة ما مع القوانين كما تبدو للبعض ولكنها رابطة تكون وفق تنشئة الفرد (Jerome ,2013).

4- **الخصائص الكمية:** والتي توفر فرصة التدخل العلمي على معدلات القياس والتشخيص والعلاج، ولأن مفهوم الأمن النفسي يحتوي على جوانب قابلة للقياس على شكل سلوك أو طاقة، فإنه يجعل الأمن النفسي من وسائل تشخيص وتصنيف أنماطه إلى مستوى أمن مرتفع أو منخفض (Hussain, Abdullah, Esa, Mustapha, & Yusoff, 2014).

5- **الخصائص الإنسانية:** يتحقق الأمن النفسي بشكل كبير في حال التنشئة والتوجيه الإيجابي للأطفال في مراحل مبكرة من حياتهم، وهو ما يزيد من تقبل التعرض للمشكلات، والسعي نحو التعلم واكتساب الخبرات، والاستفادة من التجارب المختلفة التي يمكن التعرض لها في الحياة، وهو ما يطبق على مختلف الفئات العمرية، والمستويات الاجتماعية والثقافية والمعرفية (Jerome, 2013).

وهناك عدد من المؤشرات التي يمكن أن تعبر عن شعور الفرد بالأمن النفسي، وهي كالآتي (علي، 2014):

1. شعور الفرد بالمحبة من قبل الآخرين، وتقبلهم له، ووجود المودة والألفة بينهم.
2. شعوره بالانتماء والمكانة للمجتمع والوطن المقيم فيه.
3. الشعور بالأمان وندرة شعوره بالخوف والقلق، والتهديد والمخاطر.

4. وجود الثقة بين الأفراد، والشعور التفاؤل، والشعور بالسعادة، وتوقع الخير دائماً.

5. البعد عن الانفعالات، والشعور بالهدوء والاسترخاء.

6. الميل نحو تطوير الذات والقدرة على التفاعل مع المجتمع المحيط به، ومعالجة مشكلاته بموضوعية دون فرض السيطرة على الآخرين.

ومما سبق، فإن الأمن النفسي ينعكس على جوانب متعدد ومختلفة في حياة الفرد، ويعزز من مشاعره الإيجابية وأنماطه السلوكية التي تساعده على الاندماج مع البيئة المحيطة به، والتعامل مع المهددات التي يمكن أن يواجهها في حال غياب الأمن النفسي، والتي تشمل الشعور بالخطر أو بالتهديد؛ والعوامل الاجتماعية كالتفكك الأسري، وسوء الظروف الاقتصادية والاجتماعية؛ وصراع الأدوار التي لا تجعله يعبر عن شخصيته وطبيعته بهدف تحقيق توافقه مع المجتمع المحيط به.

كما وأنه بناء على ما سبق، يمكن القول أن انخفاض مستوى الأمن النفس يتسبب في إحداث تهديدات ومخاطر للأفراد، فالعوامل الضاغطة تؤثر على منظومة القيم والجوانب السياسية والاقتصادية، ويتسبب في ازدياد معدلات الانحراف والجرائم، والذي يتم لاحقاً تبريرها من خلال مسميات متنوعة وتنتهك القواعد، والقوانين، والتشريعات بما يحقق مصالح ومنافع متعددة على أنها حقوق يجب تأمينها لهؤلاء الأفراد، ويولد شعور المجتمع بالتعاطف والشفقة نحوهم، ويولد مجموعة من الأفكار والأنماط السلوكية السلبية وغير المنسجمة مع القيم على المستوى الفردي والمجتمعي.

UNIVERSITI SAINS ISLAM MALAYSIA
ISLAMIC SCIENCE UNIVERSITY OF MALAYSIA

4.3.1.2 الأمن النفسي في الإسلام

إن الأمن النفسي من الأولويات التي سعت اليها الشريعة الإسلامية، فإن البصير بها وبغاياتها ومقاصدها يعرف أن للأمن مكانة سامية في الإسلام ، وذلك لأن أهمية الأمن في الإسلام تتجاوز مجرد الحق الاجتماعي والإنساني، لتجعله فريضة إلهية، وواجباً شرعياً، وضرورة واقعية لاستقامة العمران الإنساني، كما جعلت الرؤية الإسلامية إقامة مقومات الأمن الاجتماعي الأساس لإقامة الدين، فترتب على صلاح الدنيا بالأمن صلاح الدين وليس العكس (الجميلي، 2001)، قال تعالى: ((إِنَّ الْإِنْسَانَ خُلِقَ هَلُوعًا (19) إِذَا مَسَّهُ الشَّرُّ جَزُوعًا (20) وَإِذَا مَسَّهُ الْخَيْرُ مَنُوعًا (21) إِلَّا الْمُصَلِّينَ (22) الَّذِينَ هُمْ عَلَى صَلَاتِهِمْ دَائِمُونَ)) (سورة المعارج: الآية 19-23).

فالثوابت الإيمانية كالإيمان بالله، واليوم الآخر، والقدر، وأن الدنيا زائلة، وغيرها من الثوابت الإيمانية، تجعل الفرد المسلم يشعر بالاستقرار، والأمان، والطمأنينة، وتجعله شخصاً متزناً ومحرراً من أسباب القلق والتوتر، فتطمئن النفس إلى الخالق، وتشعر بأنها في حفظ الله ورعايتها من كل سوء، ولا تخاف من شيء حتى من الموت (الزحيلي، 1993).

ويحتاج الفرد المسلم إلى الأمن النفسي لعدة أسباب منها أداؤه لعباداته على أكمل وجه، والحفاظ على عرضه، وماله من أي خطر حتى لو كان يعيش في دولة غير إسلامية، حيث إن الأمن النفسي من الحاجات الأساسية وضروراتها التي وضعها الإسلام، ومن أهم مقاصدها، ولا يمكن أن يتحقق الشعرور بالأمن النفسي إلا من خلال تأمين حاجاته الإسلامية، فهو من أهم عوامل الراحة والسعادة للإنسان في الحياة، ولقد تميزت نظرة الإسلام إلى الأمن النفسي عن غيرها بما يلي (عقل، 2009):

1. ارتبط مفهوم الأمن النفسي بالسكينة، والعمل الصالح، وعدم الظلم، ودليل ذلك ما جاء في كتابه العزيز بقوله تعالى: ((وَعَدَ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنكُمْ وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ لَيَسْتَخْلِفَنَّهُم فِي الْأَرْضِ كَمَا اسْتَخْلَفَ الَّذِينَ مِن قَبْلِهِمْ وَلَيُمَكِّنَنَّ لَهُمْ دِينَهُمُ الَّذِي ارْتَضَى لَهُمْ وَلَيُبَدِّلَنَّهُم مِّن بَعْدِ خَوْفِهِمْ أَمْناً)) (النور:55)، وبقوله تعالى: ((الَّذِينَ آمَنُواْ وَلَمْ يَلْبِسُواْ إِيمَانَهُم بِظُلْمٍ أُوْلَئِكَ لَهُمُ الأَمْنُ وَهُم مُّهْتَدُونَ)) (الأنعام:82).

3. الشريعة الإسلامية أكدت على الحاجة إلى الأمن النفسي قبل النظريات المتقدمة، وعدتها حاجة أساسية، ومقصداً من مقاصد الشريعة الإسلامية، وهو ما سبق هرم ماسلو (Maslow) والعديد من النظريات الأخرى، فقد بين أن المؤمنين يحاولون إشباع حاجاتهم الأساسية من مأكل، وملبس، ومسكن.

4. الأمن نقيض للخوف في مختلف مصادره، ونقص الحاجات الأساسية للأفراد، وقد عاقب الله تعالى من عصوه من الأمم السابقة بتبديل حالهم من الطمأنينة والرفاهية إلى حالة من الخوف، وهذه دلالة على الربط بين مفهومي الأمن والخوف، فجاء في قوله تعالى: ((وَضَرَبَ اللّهُ مَثَلاً قَرْيَةً كَانَتْ آمِنَةً مُّطْمَئِنَّةً يَأْتِيهَا رِزْقُهَا رَغَداً مِّن كُلِّ مَكَانٍ فَكَفَرَتْ بِأَنْعُمِ اللّهِ فَأَذَاقَهَا اللّهُ لِبَاسَ الْجُوعِ وَالْخَوْفِ بِمَا كَانُواْ يَصْنَعُونَ)) (النحل: 112).

5. الأمن النفسي حاجة تستمر على مدى حياة الفرد ينبغي الحفاظ عليها لمواجهة الضغوطات والخوف ومشكلات في الحياة.

UNIVERSITI SAINS ISLAM MALAYSIA
ISLAMIC SCIENCE UNIVERSITY OF MALAYSIA

6. ربط الإسلام الأمن النفسي والطمأنينة بالعمل الصالح، والأنماط السلوكية الإيجابية، وبالثواب في الآخرة، مما يزرع الطمأنينة والثقة في النفوس، فقال تعالى: ((أُوْلَئِكَ جَزَآؤُهُم مَّغْفِرَةٌ مِّن رَّبِّهِمْ وَجَنَّاتٌ تَجْرِي مِن تَحْتِهَا الأَنْهَارُ خَالِدِينَ فِيهَا وَنِعْمَ أَجْرُ الْعَامِلِينَ)) (آل عمران:136).

كما وضح الإسلام دور الأسرة في تحقيق الامن النفسي لما لها من تأثير كبير على الفرد منذ صغره ، والتي تؤثر في النفوس فهي الوسيط الأول لأنماط السلوك والعادات والتقاليد المجتمعية، والتي تزرع بدورها المبادئ والقيم التربوية والأخلاقية المتصلة بالعقيدة الإسلامية، وغيرها الجوانب المرتبطة بالتنشئة ، التي تساهم في تنمية الفرد معرفياً وجسمياً، وعقلياً، وخلقياً، وغيرها من المقومات التي تساعده على تحقيق الأمن النفسي، والتقبل من قبل المجتمع منذ ولادته ونشأته كما أنها تبعدهم عن الأنماط السلوكية المرتبطة بالانحرافات، والأنماط السلوكية الخاطئة (الشندودية، 2011).

وهنالك عدة صور لتحقيق الأمن النفسي في الإسلام ومن أهمها: سعي الدولة لتأمين الشعور بالأمن النفسي؛ فهي ملزمة ومسؤولة عن تأمين حد الكفاية للأفراد والذي يحفظ تأمين الحاجات الأساسية للأفراد، والأمر بالمعروف والتأكد من نشر التسامح والتعاطف والرحمة بين أفراد المجتمع، فعن أبي هريرة –رضي الله عنه– أن رسول الله –صلى الله عليه وسلم– قال: (من أطاع أميري فقد أطاعني، ومن أطاعني فقد أطاع الله، ومن عصى أميري فقد عصاني، ومن عصاني فقد عصى الله) (صحيح بخاري، باب السمع والطاعة للإمام ما لم تكن معصية، حديث رقم 7144: 5/ 2957)، فإن سعي ولي الأمر إلى وضع القواعد والتشريعات التي تحقق المعروف بين الناس، وتحفظ المجتمع من الانحرافات يعدّ من العوامل المهمة التي تحقق الاستقرار النفسي والمجتمع، وهو ما يزيد من مستوى الأمن النفسي (العسقلاني، 1959).

وتبنى العلاقات الإنسانية، والاجتماعية بين الأفراد في المجتمع المسلم على الأسس الاحترام المتبادل، والحفاظ على الحقوق، وأداء الواجبات، ضمن إطار شرعي وأخلاقي وإنساني، فيشيع ذلك الأمن النفسي بين الأفراد لأن كل فرد مدرك لمبادئ الاحترام والحدود في المعاملات والعلاقات، والعكس في حال تنازل الفرد عن حقوقه ومبادئه خوفاً أو هرباً أو ضعفاً في حال كان المجتمع قائماً على الطمع، والجشع، أو القائمة على الظلم والاستبداد، واستضعاف الآخرين، فإن المجتمعات التي تواجه هذه الظروف يقل شعور أفرادها بالأمن النفسي (الجميلي، 2001).

ومما سبق، فإن الشريعة الإسلامية قد اهتمت بتوفير ما يحتاجه الأفراد لضمان استمرارية حياتهم واستقرارهم للتركيز على ما خلقوا من أجله، ألا وهو عبادة الله تعال وطاعته، والسعي نحو إعمار الأرض، كما أن الشريعة الإسلامية قد سبقت النظريات المتعلقة بالأمن النفسي، واهتمت بكافة الجوانب والحقوق التي ينبغي للمسلمين في المجتمع الحصول عليها، من خلال الأولويات التي شملت الشعور بالأمن والقدرة على تأمين الحاجات الأساسية.

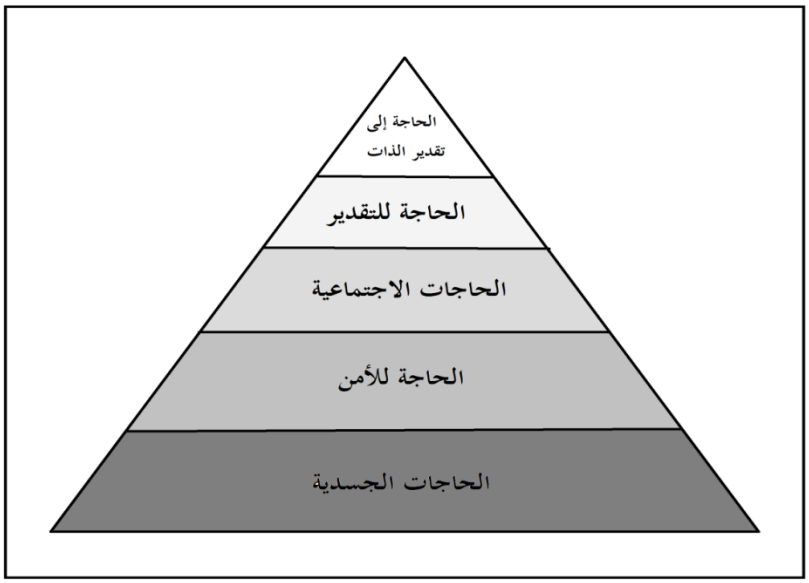
5.3.1.2 النظريات المفسرة للأمن النفسي

لقد تطرق عدد من الباحثين للأمن النفسي من خلال نظرياتهم النفسية والاجتماعية والبيولوجية التي حاولوا من خلالها شرح مدى تأثير الامن النفسي على الافراد وعلى حياته الشخصية وتطوره في ذاته ومجتمعه ومن أهم هذه النظريات ما يلي:-

أولاً: نظرية ماسلو الإنسانية

وضح ماسلو (Maslow) في نظريته أن الإنسان يولد وفيه الحافز نحو تحقيق احتياجاته الأساسية، من خلال سلسلة من الحاجات قام بترتيبها هرمياً بحسب توقيت ظهورها، وبحسب أهمية إشباعها، وقد أكد ماسلو

(Maslow) على أن الشخص يمر بمجموعة من المراحل يستطيع من خلالها أن يحقق ذاته بعد إشباع حاجاته الدنيا، وصولاً إلى الحاجات العليا، وبها يصبح الفرد مليئاً بالحاجات البيولوجية، ومن ثم يشعر بحاجته إلى الأمن النفسي، وبعدها ينتقل إلى حاجته إلى حب الآخرين وحبهم له، ثم يصل في النهاية إلى مرحلة من الأمن الذي تمكنه منه تقدير ذاته، والتي تتميز بجعله أكثر ثقة بنفسه، وأكثر شعوراً بالأمن، فيتميز عادة الأشخاص المحققون للذات بقدرتهم على الإبداع ، وقدرتهم على مقاومتهم للمشكلات الاجتماعية المختلفة ، وتمتعهم بقيم الديمقراطية، واعتمادهم على أنفسهم، بالإضافة إلى العفوية، والقدرة على بناء العلاقات الاجتماعية القوية (Maslow،1942).ويوضح التالي هرم ماسلو للحاجات الإنسانية:



الشكل (2): هرم ماسلو للحاجات الإنسانية

ووفقاً لهرم ماسلو (Maslow)، فإن حاجة الفرد للشعور بالأمن تظهر بعد إشباع الحاجات الأساسية التي تحقق له الشعور بالأمن المعنوي، والأسري، والصحي، والوظيفي، وتحقيق الاحتياجات الاجتماعية، حيث يسعى الإنسان إلى تحقيق حاجة الانتماء والقبول، وفي غياب ما سبق زيادة في شعور الفرد بالقلق والعزلة، وغياب الشعور بالأمن النفسي، وتظهر أعراض معينة تدل على ذلك، كالشعور بالنقص، وبأنه مرفوض وغير مقبول في المجتمع الذي يعيش فيه، ومعاملته باحتقار وقسوة، وبأنه يمثل خطراً أو تهديداً، كما وأنه قسم الأمن النفسي إلى (14) مؤشراً، وهي (Maslow, 1970):

1. شعور الفرد بمحبة ومودة الآخرين، وتقبلهم له.
2. شعور الفرد بأن العالم كالوطن، والشعور بالانتماء، والشعور بمكانته بين أفراد المجتمع.
3. الأمان، وانخفاض الشعور بالتهديد والخوف، والقلق.
4. القدرة لعلى تكوين العلاقات، ونمو الشعور بالصداقة والأخوة.
5. الثقة بالآخرين وتكوين المشاعر الصادقة تجاههم.
6. إدراك الصفة الخيِّرة في البشر.
7. التفاؤل والاتجاه نحو توقع الخير.
8. ميل الفرد إلى القناعة والسعادة.
9. الشعور بالاستقرار، والهدوء، والاسترخاء، والراحة، وانخفاض الصراعات المؤثرة على الانفعالات.
10. قدرة الفرد على التفاعل مع العالم وما يتم مواجهته من مشكلات بطريقة موضوعية دون تمركز الفرد على ذاته.
11. تقبل الذات، والقدرة على التسامح.

12. الكفاءة في مواجهة المشكلات التي يواجهها الفرد بعيداً عن التحكم والسيطرة على الآخرين.

13. خلو الفرد من مختلف أنواع الاضطرابات، والقدرة على التعامل مع الواقع ومواجهته.

14. شيوع روح التعاون، والمسؤولية المجتمعية، والاهتمام بالآخرين.

كما وتستند النظرية على فرض أن الإنسان يحب الخير بطبيعته، وأن لديه الدافعية لفعل الخير، كما وأن له مطلق الحرية في اختياره للسلوك المرتبط بالموقف، وفي اتخاذه القرارات المناسبة له، وأن ما يواجهه من مواقف وتجارب هي عبارة عن وسيلة ومصدر ضروري للحصول على المعلومات (Lindsay, 2007).

ثانياً: نظرية التحليل النفسي لفرويد

يؤكد فرويد (Freud) أن الغريزة الفطرية التي تولد مع الطفل وطاقته تتصادم غالباً مع المجتمع، ويعود السبب في ذلك إلى الصراعات التي يواجهها، والتي من شأنها تقليل رغبات الفرد بالالتزام والانضباط مع ما يمتلكه المجتمع من قيم وضوابط، كما وأشار فرويد (Freud) إلى أن عملية التوافق النفسية عملية لا شعورية، فالفرد غير مدرك للسبب وراء أنماطه السلوكية. كما أنشار إلى الشخصية المتوافقة التي تتمكن من تأمين وإشباع الحاجات الضرورية للهو بالوسائل التي تعد مقبولة اجتماعياً، وأن هناك (3) صفات في الشخص المتوافق والمتمتع بالصحة النفسية ، وهي: الأنا، والقدرة على العمل، والقدرة على الحب (سليمان، 2015).

ويربط فرويد (Freud) التوافق النفسي بقوة الأنا، بحيث يتم ضبط السلوكات من خلال الأنا والأنا العليا، لتكون العامل الوسيط نحو تحقيق متطلبات التوافق مع العالم الخارجي، وبالتالي فالشخصية المتوافقة تتكون من الأبنية التالية وهي (Freud, 1943):

1. **الهو**: ويعمل على مبدأ اللذة والذي يسعى للبحث عن أسرع الطرق لتحقيق التوتر دون أن تتم مراعاة العوامل الاجتماعية، ويمكن أن يتم اتباع الهو من خلال التصرفات اللاإرادية. كما وتعبر عن الرغبة والحاجة والدوافع الأساسية للفرد.
2. **الأنا**: وتتميز بأنها مقبولة وعقلانية للمجتمع، وتقوم بالاستناد على الواقع واستخدام المنطق والعقل لإشباع الحاجات وتحقيقها ، ويتم من خلال الأنا ضبط الهو لتحقيق الرغبات المتكاملة للفرد.
3. **الأنا العليا**: وتعد المخزن للقيم والمبادئ والأخلاق المغروسة لدى الأفراد، وتشير إلى الوعي والمحاكمة الأخلاقية، كما وتتكون الأنا العلي من الضمير، والأنا المثلى، ويساعد الضمير في العمليات المرتبطة بالتقييم الذاتي، والتأنيب، والانتقاد، والأنا المثالي تعبر عن التصور الذاتي للشخصية المثالية، وتتكون من السلوكيات المقبولة والمستحسنة.

ثالثاً: نظرية النمو النفسي والاجتماعي – إريكسون

يرى إريسكون (Erickson, 1964) أن تحقيق الأمن النفسي يتم من خلال مراحل التطور السيكولوجي التي يمر بها الفرد ، حيث يؤكد بأن هناك عواطف أساسية عند الاشخاص من أهمها شعور الفرد بالثقة وعدم الثقة. ووضح أن الطفل يولد ولديه حاجات فسيولوجية أساسية في السنة الأولى من عمره، فيجب على الوالدين أن يكونوا قادرين و لديهم الرغبة في إشباع تلك الحاجات. فشعور الطفل بالثقة خلال السنه الأولى من ولادته هو بداية لشعوره بالقوة والأمل وإيمانه بإمكانية إشباع الحاجات الأساسية، وإشباع تلك الحاجات يخلق شعور الأمن النفسي لدى الطفل (ألين، 2010).

كما اتفق إريكسون (Erickson) مع ماسلو (Maslow) في كون الأمن النفسي يبنى من خلال الثقة المتبادلة، والحب بين الآخرين من الحاجات الأساسية التي يؤدي إشباعها إلى ارتفاع مستوى الشعور بالأمن

النفسي، والزيادة من الشعور بالطمأنينة في مراحل لاحقة، وقسم إريكسون (Erickson) دورة الحياة إلى ثمانية مراحل، وقام بربطها اهتمامات الأنا، وهي (Erickson,1964):

1. **الثقة مقابل عدم الثقة:** حيث يتمتع الطفل باستقلال غير كامل، بحيث يتم منح الطفل نمواً اجتماعياً مرتبط بالألفة والانسجام، والقدرة على الاستمرار، من خلال إبداء المجتمع الاهتمام، والحب له، والأمان كما كانت رعاية الأبوين له، والذي سيجعل الطفل بدوره أكثر ثقه بالآخرين وبنفسه.
2. **الاستقلالية مقابل الشك:** هي المرحلة التي يتم من خلالها تحقيق درجة من الاستقلالية، والتخفيض من الشعور بالشك والخجل، و يلعب الابوين دوراً مهماً في هذا الامر من خلال تحفيز الطفل في كل مراحل نموه أو تقدم يقوم به.
3. **المبادرة مقابل الشعور بالذنب:** وتتعلق باستجابة الفرد إيجابياً للتحديات، والقدرة على تحمل المسؤوليات، وتعلم المهارات الجديدة، والشعور بالمعنى، وقد يبادر الطفل إلى التعلم إلا إنه قد يواجه حالة من التردد أو الإحجام في شعور الطفل باستقلاليته والقيام بالنشاط دون تدخل والديه، والذي يتسبب في شعوره بالضعف، وللأهل دور في تشجيع الطفل للحد من الشعور بالذنب والتردد، وتتعلق بمرحلة اللعب التي تمكنه من تكوين المهارات من خلال التعلم، كالمبادرة، وتعلم حب الاستطلاع، والخيال.
4. **المثابرة مقابل الشعور بالنقص:** وترتبط هذه المرحلة في المدرسة من خلال إيجاد الوسائل المحفزة والتي تشجع الطفل على المثابرة والعطاء في الوقت الذي يجب عليه الشعور بالنقص، ويجب تعليمهم المهارات الاجتماعية وتكريسهم للدراسة بسبب تواجدهم في جو اجتماعي يتميز بأنه متوسع، وتعتمد هذه المرحلة على الآباء والمعلمين في التحفيز في حال الشعور بالنقص، والتوجيه نحو العمل والمثابرة.

5. **الشعور بالهوية مقابل اضطراب الهوية:** وهي مرحلة المراهقة، وتبدأ في سن البلوغ، وتنتهي في عمر (18-20)، وهي المرحلة التي يبدأ الفرد بالتعرف على هوية الأنا، وتجنب صراع الهوية، فيتم تشكل صورة للذات، ويتبين استجابات المراهق للظروف المختلفة، ومدى تحمله للمسؤوليات تجاه نفسه وتجاه المجتمع. ومن أكثر ما يواجه المراهقين من تحديات هو نقص الشعور بالهوية، والتي تعزز من المشاعر السلبية كالحقد، والنبذ، ولا بد من تثقيف هذه الفئة حول الجوانب المختلفة من الحياة، وتأمين التوعية التي تتضمن القدرة على التعايش مع أفراد المجتمع، وضمن معاييره وقيمه.
6. **المودة مقابل العزلة:** وتشير إلى مرحلة الشباب، يتم في هذه المرحلة إنجاز بعض درجات الألفة والمودة، بما يضمن جعل الفرد محبوباً من الآخرين، والمشاركة في الأنشطة المجتمعية والتفاعل معها، بما ينمي إحساساً واضحاً بالأنا. وتتسم هذه المرحلة بمستوى من المجازفة، ووضع العديد من الأهداف التي يسعى لتحقيقها في حياته، بالإضافة إلى انخفاض مستوى النضج، ويسعى الشاب كذلك في هذه المرحلة إلى تحقيق الذات، وإثبات هويته، وتختلف المشكلات التي تواجه الفرد في هذه المرحلة باختلاف مكان معيشة الفرد، والقيم السائدة في المجتمع.
7. **الإنتاجية مقابل الركود:** وتسمى بمرحلة سن الرشد المتوسطة، وهي مرحلة يشعر الفرد فيها بقيمة الوقت بشكل أكبر، حيث يسعى إلى الإنتاج، والإنجاب، والمساهمة في الجوانب المتعلقة بمستقبل الأجيال القادمة، والقدرة على مراجعة النفس، وتأنيبها، والتفكير بأنه تم أخذ الاتجاه الخاطئ في الحياة، لكن ما تم من نجاحات سابقة توفر له المواساة لنفسه، والعزاء لما تبقى له من حياة مقبلة.
8. **تكامل الأنا مقابل اليأس:** هي المرحلة التي تبدأ في الستينيات، وقد يقابل هذه المرحلة شعور الفرد بعدم التأثر أو الاكتراث على أنها المرحلة النهائية والمتأخرة من العمر. وتمتاز هذه المرحلة بالفطنة، والبصيرة، إلا

أنها مرحلة يتم فيها الانفصال عن المجتمع، والشعور بقلة الفائدة، وشعوره بالعجز، بالإضافة إلى الخوف من المرض، وتذكر الماضي.

رابعاً: نظرية الذات – روجرز

تعد هذه النظرية نموذجاً منظماً ومرتكزاً على الخصائص المدركة للأنا، مع ما يتعلق بها من خصائص أو رموز، بحيث يسعى الأفراد إلى الحصول على الاعتبارات الإيجابية، ومحاولة إشباع مجموع من الجوانب، كالقبول، والعواطف، وتحقيق الأهداف (Rogers, 1954).

وقد شدد روجرز (Rogers) على تحقيق الذات، لاعتقاده أن معظم الأفراد يعانون من صعوبات تقبل المشاعر الفطرية التي تتأثر بالتنشئة الوالدية، والمجتمع المحيط بهم، كما أشار إلى ضرورة امتلاك الأفراد لعدد من الخبرات الأساسية التي تزيد من قدرتهم على اكتشاف ذاتهم، وتمكنهم من بناء العلاقات الإيجابية مع الآخرين، والتفاعل معهم، كالمشاعر، والأفكار الصحيحة، ولكن يفشل العديد من الأفراد في معرفة وإدراك ذواتهم لعدم تكوين الاعتبارات والصور الإيجابية حول الآخرين، ويستدعي ذلك تحقيق السكينة النفسية، والتحلي بالصبر وحب الآخرين بمشاعر صادقة (Ismail & Tekke, 2015).

خامساً: نظرية التحليل النفسي الاجتماعي– هورني

أشارت هورني (Horney, 1939) في نظريتها أن الأمن النفسي يبدأ من تنشئة الطفل وتربيته في أسرة تتسم بشيوع المحبة، والأمن، والثقة، والاحترام، والدفء العاطفي، وهي من الخصائص التي من شأنها أن تساهم في تنشئة الطفل في مناخ سليم وصحي، واتفقت هورني (Horney) في نظريتها مع فرويد (Freud) في كون القلق من الحالات الأساسية في الفرد وطبعه، قدرته على إيجاد التوافق بينه وبين الأفراد الآخرين يعد من أهم التحديات التي تواجه الفرد، وفي حال شعوره بأنه محبوب ومقبول في المجتمع المحيط به، فإنه سيتمكن من مواجهة

الضغوط وسوء المعاملة وأي مشكلة تؤثر عليه سلباً، لأن الدافع الرئيس للوجود الإنساني هو الحاجة للشعور بالأمن النفسي، وفي حال غيابه، فقد ينتاب الفرد الشعور بالقلق، ويحاول اكتساب تعاطف الآخرين.

ويعد القلق بحسب ما أشارت هورني (Horney) مفهوما أساسياً يشير إلى الإحساس العام بالوحدة والعجز في عالم عدائي يتسبب بغياب الأمن النفسي في علاقاته اليومية مع الآخرين، وأن الأطفال يشعرون في بعض الأوقات بأن البيئة نفسها هي المهددة لنموهم ورغباتهم الداخلية عكس ما صرح به فرويد (Freud) بأن الأطفال غير خائفين من دوافعهم الداخلية (Baeva & Bordovskaia, 2015). ويعد القلق بحسب هذه النظرية من أحد الجوانب الرئيسية التي تفسر آليات الدفاع في شخصية الفرد ورغبته في تحقيق الأمن (ألين، 2010).

6.3.1.2 أبعاد الأمن النفسي

يتضمن الأمن النفسي عدداً من الأبعاد التي تتأثر بقدرة الفرد على تحقيق الاستقرار والتوافق مع البيئة المحيطة به، وعلى قدرته على تأمين حاجاته الأساسية على المستوى النفسي والاجتماعي، وتتضمن أبعاد الأمن النفسي الآتي:

1. **البعد النفسي**: يؤثر غياب الأمن النفسي على حالة استقرار الفرد وقدرته على إشباع الحاجات المتنوعة في ذات الوقت، مما يتسبب في زيادة القلق، والتوتر، والاضطرابات الشخصية؛ والإحباط والحرمان لعدم القدرة على إشباع الحاجات، فيزداد الشعور بالفشل والعجز؛ والتعرض لخبرات سلبية تتسبب في زيادة مستوى الأنماط السلوكية السلبية، مثل الاغتراب، والعزلة، والانفعالات النفسية الحادة (Oladipo, Adenaike, Adejumo& Ojewumi, 2013).

2. **البعد الاجتماعي**: وتتمثل الضغوط الاجتماعية في الضغوط البيئة الاجتماعية، وفشل الفرد في مواجهة تلك الضغوط؛ وضعف الثقافة، وعدم تطابق شخصية الفرد مع النمط الثقافي وعدم تطابق سلوكه مع الأوضاع الثقافية المتغيرة، وغياب قدرة الفرد النفسية على التوافق معه التغيرات الاجتماعية، والتطورات التكنولوجية؛ والاضطرابات الأسرية، والمدرسة، والمجتمع، وضعف التواصل والتفاعل الاجتماعي الفعال، وغياب الشعور بالأمن (Oladipo, Olapegba, & Ogunronbo, 2012; Taormina & Sun, 2015).

وتوصلت كداد ومخلوفي (2014) إلى أن الأمن النفسي يتمثل في قسمين: الأول هو إحساس الفرد بالسلام، والسلامة، وشعوره بالأمن من المخاطر المتمثلة في الاعتداء، والجوع، والخوف؛ والشعور بالحب والإحساس بالدفء والحنان في العلاقات مع الآخرين، كالاستقرار والزواج؛ وتحقيق الذات وإنجاز العمل والحصول على حياة كريمة، والشعور بالانتماء إلى الجماعة والمكانة فيها. أما القسم الثاني، فيتضمن الأبعاد المتمثلة في امتلاك الفرد للقدرة على مواجهة المشكلات المختلفة، وشعوره بالراحة والهدوء، والشعور بالتسامح مع وشيوع الخير، والأخوة، والصداقة، والتعاون، والاهتمام، والإحساس بالتفاؤل على العموم والميل إلى القناعة، وإدراك العالم والحياة بأنهما بيئة ممتعة.

وأشارت علي (2014) إلى أن الشعور بالأمن النفسي يمكن أن يقسم إلى الأمن النفسي المادي، والمعنوي؛ ويعبّر الأمن المادي عن محاولة الفرد وأسرته الحفاظ على مستوى من الأمان، وضمان البقاء، من خلال إشباع الحاجات الأولية من مأكل، وملبس، ومسكن، وغيرها من الحاجات الأساسية؛ أما الأمن النفسي المعنوي، فيعبر عن إحساس الفرد بالطمأنينة، والأمان، وعدم شعوره بأي نوع من المخاطر أو التهديدات التي تزعزع من الطمأنينة، بالإضافة إلى الشعور بالسعادة والتوافق مع الأفراد الآخرين والمجتمع المحيط بهم.

7.3.1.2 متطلبات الأمن النفسي

لتحقيق الأمن النفسي، يجب تحقيق ما يلي (Taormina & Sun, 2015):

1. إشباع الحاجات الأساسية للفرد، وهو ما يحقق الطمأنينة والأمن النفسي، وقد أكد الإسلام على ذلك، بالإضافة إلى النظريات النفسية.
2. تقدير الذات، وتطويرها من خلال إكسابها الخبرات والمهارات الجديدة، والتي تمكنه من مواجهة صعوبات الحياة.
3. أن يعترف الفرد بنقصه وبعدم الكمال، لأن زيادة الوعي لدى الفرد تستدعي فهمه لطبيعة شخصيته، وجانب القوة والضعف لديه، وبالتالي، فإنه يستخدم تلك القوى إيجاباً دون إهدارها نحو تطوير ذاته، أما جوانب الضعف، فإنه يمكن تحققها من خلال التعاون مع الآخرين، مما يعزز الأمن النفسي لديه.
4. الثقة بالنفس، وفي حال غياب الشعور بالثقة بالنفس، فإن النتيجة ستنعكس سلباً على الأمن النفسي.
5. محاولة كسب رضا وحب الأفراد الآخرين، ودعمهم اجتماعياً وعاطفياً، كما أن للمجتمع دوراً مهماً في تقديم الخدمات التي تضمن الأمن النفسي للفرد عن طريق تحقيق العدالة، والمساواة في المعاملة، لأن العدل أساس الأمن.

UNIVERSITI SAINS ISLAM MALAYSIA
ISLAMIC SCIENCE UNIVERSITY OF MALAYSIA

8.3.1.2 العوامل المؤثرة على تحقيق الأمن النفسي

من العوامل المؤثرة على الأمن النفسي لدى الأفراد:

1. **عوامل فردية**

وتتمثل في تقدير الفرد لذاته، وما يعكسه من اتجاهات إيجابية أو سلبية، حيث إن تقدير الذات يشعر الفرد بالأهمية والقيمة، أما تقدير الذات المنخفض فإنه دليل على عدم رضا الفرد عن ذاته، وشعوره بالوحدة والغربة النفسية (Alfolabi & Balogun, 2017)، كما أن الأمن النفسي للفرد قد يتفاوت بحسب المرحلة العمرية التي يمر بها، إذ أن اختلافاً في مستوى الاستقرار في مرحلة الرشد مقارنة بالمراهقة التي تتميز بالتقلبات المزاجية، وعدم الثبات، والتغير المفاجئ في الاتجاهات (محمد، 2009).

كما يعدّ مدى قدرة الفرد على تحقيق الاتزان الانفعالي من العوامل المؤثرة على الأمن النفسي، إذ إن الذي يتصف بالقلق وعدم التوافق مع ذاته أو مع الآخرين لا يتزن انفعالياً، وهو ما يزيد من صعوبة بلوغ ما يسعى لتحقيقه من أهداف، ويفقده القدرة على التفكير في كيفية التخلص من تلك المشاعر، فيصاب بالإحباط، وعدم الرغبة في الإنجاز، والاغتراب عن نفسه وعن المجتمع المحيط به (Nonis & Jernice, 2014).

2. **عوامل بيئية**

وتتعلق بالوسط الذي يعيش فيه الفرد كالأسرة وما قدموه له من الحب، والحنان، والثقة، بما يدعم بشعوره بالاستقلالية، وعلى العكس تماماً، ففي حال إهمال والديه له، أو كان التعامل من الأفراد متأرجحاً بين الاهتمام المفرط وبين النبذ والإهمال، فإن مشاعر الضعف وعدم الثقة بالنفس ستزداد، بالإضافة إلى الشعور بالنقص، والدونية، والميل نحو العزلة (ابريعم، 2018).

كما وأن النظام المدرسي من العوامل المؤثرة على الطلبة، فقد يواجهون مجموعة من الظواهر السلبية في المدارس على الأمن النفسي لدى الطلبة، كتعرضهم للعدوان اللفظي والجسمي، وعدم شعورهم أو ميلهم نحو التعلم لعدم ملاءمة المناهج المقدمة لهم، مما يتسبب في غيابه المتكرر، وانخفاض تحصيله الأكاديمي (Rees, Bradshaw, Goswami, & Keung, 2009).

إضافة إلى ما سبق، يؤثر المستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسرة على الأنماط السلوكية للفرد وعلى نموه الاجتماعي، كما أن الطبقة الاجتماعية تؤثر على طبيعة الفرد وعلى تصرفاته بشكل عام، كما أنه الأسرة التي تواجه وجود فرد من ذوي الإعاقة تحتاج إلى وجود تكاليف متنوعة إضافية وضغوط اجتماعية كبيرة على الأسرة، مما قد يزيد من الأعباء التي تتحملها الأسرة، فتزداد الضغوط والمشكلات الاقتصادية لها وتسبب ذلك في إنهاك الوالدين وشعورهم بالضغوط، وقد يكون ذلك من العوامل المؤثرة سلباً على علاقة الوالدين، فيصبح الطفل عرضة للنبذ والإهمال، مما يؤثر سلباً على صحته النفسية، وتوافقه الشخصي والاجتماعي، لأن من يتم رفضه من قبل والديه فإن المجتمع لن يقبل به (Garberoglio, Schoffstall, Cawthon, Bond & Caemmerer, 2016).

كما وأن اتجاهات المجتمعات نحو الفرد تحدد مدى التوافق الشخصي والاجتماعي له، بحيث تزداد قدرة الفرد من ذوي الإعاقة على التوافق في حال شعوره بأنه مقبول من قبل الآخرين، والعكس في حال عدم شعوره بالقبول اجتماعياً، فإن اتجاهات المجتمع ستزيد من شعوره بالاغتراب (Ministry of Social Affair and Health, 2007).

ومن العوامل الأخرى المؤثرة على الأمن النفسي لدى الطلبة (أبو زيتون ومقدادي، 2012):

1. عدم التدريب على المهارات الحياتية الكافية للتعامل مع الاحتياجات اليومية، كالتنقل والتعرف، والاستكشاف.
2. انتقال الأفراد إلى بيئات مجهولة تتسبب الزيادة من معدلات الخوف، والشعور بالتهديد.
3. التعامل الخاطئ مع الطفل من قبل الأهل، والذي يتسبب في آثار سلبية مؤثرة على صحتهم النفسية، والتي تمتد لتؤثر على العواطف، الاستجابة، ويتسبب في حال عدم معالجته بشعوره بأنه منبوذ وغير محبوب بين أفراد أسرته، فعلى الأسرة أن تمنح الفرد من ذوي الإعاقة البصرية الاستقلالية، ومنح فرص التنافس والشعور بالنجاح، أو الابتعاد عن حمايته بشكل مفرط.

وبالتالي، فإن الأمن النفسي يتطلب سياسات وإجراءات مدروسة وتبدأ منذ تنشئة الطفل حول المفاهيم، والمتغيرات، وتهيئة الظروف الملائمة لنموه بشكل سليم، وانعكاس هذه الظروف على شخصيته، وعلقاته مع الآخرين، وتنمية قدرته على إيجاد الظروف الملائمة له في البيئة المحيطة به، والقدرة على اختيار الاتجاهات السليمة والمحققة للأمن النفسي له.

9.3.1.2 الأمن النفسي للمكفوفين والصم

إن الأمن النفسي من الجوانب المهمة لمختلف الفئات والشرائح المجتمعية، ومما تم مناقشته سابقاً، فقد تبين وجود دور مهم وأساسي للأمن النفسي على المستوى الفردي، والمجتمعي، وفي امتلاك الأفراد حقوقهم، وإشباع حاجاتهم، وكلما ارتفع مستوى الأمن النفسي لدى الأفراد كلما أدى ذلك إلى تحقيق الذات، وزيادة مستوى الصلابة النفسية لديهم، لتتشكل الوسيلة المناعية التي تحد من الأحداث الضاغطة التي تواجههم، وتمكنهم من مواجهة مختلف الظروف، وتزيد من قدرتهم على الإدراك (الرقاد، 2018).

ومن المفترض أن العلاقات بين الأفراد مبنية على العلاقات الإنسانية، والتربوية، والاجتماعية، والاحترام المتبادل، والحفاظ على حقوق الآخرين، وأداء الالتزامات الموكلة إليهم، وكل ما سبق مبني ضمن إطار ديني وأخلاقي، ونظراً لانحراف عدد من الأفراد عن ذلك الإطار، فإن عدداً من الجوانب السلبية تظهر عليهم، كالطمع، والأنانية، والتهرب من المسؤولية، والإساءة إلى الآخرين لاختلافهم، أو الاستهانة بهم، وهو ما لا يكاد يخلو من أي مجتمع، فمما لا شك فيه أن التعامل السلبي مع الآخرين يزيد من شعور الفرد الأضعف بالإهانة، وميله نحو العزلة (الشندودية، 2011).

وبالنسبة للأفراد من ذوي الإعاقة، ومن بينهم المكفوفين والصم، فإن ضمان الأمن النفسي لديهم يحتاج نظرة شمولية، حيث يعد وجود الطلبة من ذوي الإعاقة عادة من الأمور التي تسبب حالة من القلق والتعقيد، لعدم القدرة على التعامل معهم، وصعوبة إدراك ما يحتاجونه، كما أنهم قد يشعرون بشكل كبير بغياب الأمن النفسي عند تعاملهم مع المجتمع المحيط بهم، وقد يتعرضون للإهانة، أو الإهمال، أو القسوة في التعامل معهم (أبو زيتون ومقدادي، 2012).

كما أن المكفوفين قد يواجهون انخفاضاً في مستوى الثقة بأنفسهم، وفي قدرتهم على الإنجاز بسبب غياب حاسة البصر، مما يجعلهم لا يدركون ما يدركه المبصرون، وقد يتسبب ذلك في عدم رغبتهم في التفاعل والمشاركة في الأنشطة المختلفة مع الآخرين، وفي زيادة شعورهم بعدم التوافق نفسياً واجتماعياً، بالإضافة إلى ميلهم نحو العزلة، وبالتالي، فإنه لا بد من أن يتم تعزيز الجوانب المرتبطة بالأمن النفسي لديهم، ومعرفة المخاوف التي يتعرضون لها، وإيجاد الوسائل الملائمة للتغلب عليها، بالإضافة إلى توفير الدعم النفسي والمعنوي من خلال الأسرة، والمدرسة، والأقران، بهدف زيادة تقديرهم لذاتهم، وزيادة ثقتهم بأنفسهم وبالآخرين من حولهم (عقل، 2009).

ومقارنة بغيرهم من أفراد المجتمع، فإن المكفوفين بحاجة إلى بذل المزيد من الجهود مقارنة بأقرانهم، لأن فقدان حاسة البصر يتطلب تنظيماً للكفيف، بما يضمن الحد من الشعور بالنقص، كما أن استمرار وجود الأفراد المحيطين بهم للاهتمام بهم ومتابعتهم قد تتسبب في استمرار شعورهم بالعجز، وقد يتسبب ذلك في زيادة الصراعات الداخلية، وإظهار أنماط سلوكية عدوانية بسبب زيادة شعورهم بالإحباط حول عدم تمكنهم من الاستقلال عن الآخرين (Brown & Beamish, 2012).

ويستدعي تكوين الكفيف والصم الاتجاهات الإيجابية نحو المجتمع وجود الأطراف التي تساعدهم على تكوين الآراء حول الآخرين، وتطوير شخصياتهم، وعدم إشعارهم بأنهم مختلفون، وتوفير الإرشاد الملائم لهم، وتوفير الأدوات والوسائل التي تساهم في تنميتهم وتطوير قدراتهم على التواصل والتفاعل مع الآخرين، والحد من الصراعات التي يتعرضون لها، والتي تتسبب في وجود اضطرابات في أنماطهم السلوكية، حيث تبرز أهمية امتلاك الأفراد المكفوفين والصم للأمن النفسي هو في كونه من الوسائل التي تخفض من مستويات التوتر والقلق والصراع النفسي (Azarian, Farokhzadian & Habibi, 2016).

ويزيد شعور المكفوفين بالأمن النفسي من قدرتهم على مواجهة المشكلات التي تواجههم في الحياة، الرفع من مستوى الصلابة النفسية والالتزام، والانضباط، والتحكم بالمشاعر، وزيادة القفة بأنفسهم، بالإضافة إلى مواجهة الأحداث الضاغطة إلى فرص إيجابية لتحقيق الأهداف (الهادي، 2009). ويرى كل من الإمام والجوالدة (2010) أن تحقيق الأمن النفسي يؤثر إيجاباً على أداء الأفراد لمهاراتهم الحياتية الأساسية.

وبالتالي، فكلما ازداد الاهتمام بتحقيق الأمن النفسي للمكفوفين والصم، كلما شكل ذلك لديهم الثقة بالنفس ومنحهم القدرة على مواجهة التحديات، ومواكبة التطورات، والاعتماد على أنفسهم في أداء المهام الحياتية الأساسية التي تشعرهم بأهمية وجودهم في الحياة وأن لهم دوراً مهماً فيها، مما ينعكس إيجاباً في قدرتهم

على التعايش والتكيف والمرونة في حياتهم الشخصية والعملية. ولا بد من تعزيز الجهود في البيئة المنزلية والمدرسية على لتغيير وجهات النظر حولهم وجعلها إيجابية، بالإضافة إلى ضرورة الإصلاحات في الفكر المجتمعي نحو الإعاقات المختلفة.

4.1.2 العلاقة بين مهارات الأداء الحياتية والأمن النفسي لدى الطلبة المكفوفين والصم

تعدّ الحاجة لشعور الطلبة من ذوي الإعاقة بالأمن النفسي مهمة خصوصاً في مرحلة الطفولة، لأن الإعاقة تفرض العديد من القيود على تنقل الطفل وحركته، وعلى مستوى الخبرات التي يمكن أن يكتسبها، كما أنه أكثر عرضه للخطر في حال عدم حصوله على التدريب الملائم، وبالتالي فإن درجة اعتمادية الفرد من ذوي الإعاقة على نفسه أكبر من الطفل العادي، وقد تحد من قدرته على الاعتناء بنفسه، ويكون بحاجة أكبر من الحماية الأسرية (أبو زيتون ومقدادي، 2012).

وتتجه العديد من دول العالم نحو دمج الطلبة من ذوي الإعاقة –ومن بينهم الطلبة ذوي الإعاقة البصرية والسمعية– في البرامج التربوية للطلبة العاديين، وقد تركز مفهوم دمج الأطفال من ذوي الإعاقة في مختلف المجالات الحياتية، كالمجلات المهنية، والتعليمية، والاجتماعية، مما يعزز هذه الفئة من امتلاك المهارات الأدائية الحياتية، من تحمل المسؤولية، والاتصال والتواصل الفعال، والعلاقات الاجتماعية، وغيرها من المهارات التي تساعده على الاستقلالية، والتطور، وتقبل الإعاقة، والقدرة على التصرف في الظروف المختلفة، واتخاذ القرارات، وبالتالي لزيادة شعوره بالأمن النفسي (Willings, 2016).

حيث تؤدي الإعاقة البصرية مجموعة من التأثيرات السلبية التي تؤثر على تقدير الطلبة لذاتهم، بالإضافة إلى تأثيرها على الصحة النفسية، وعلى مدى قدرته على التكيف النفسي والاجتماعي، مما يتسبب بشعورهم بالعجز، والنقص، ورغبتهم في الاعتزال لشعورهم بأنهم مختلفون عن الآخرين، كما أن الطلبة من ذوي الإعاقة

يواجهون عدداً من المشكلات والصعوبات أثناء ممارستهم لحياتهم الطبيعية، حيث إن غياب حاسة البصر يؤدي إلى فقدان المعالجة البصرية للتعامل مع المثيرات البصرية، والذي يتسبب في زيادة الشعور بالتوتر، والقلق، وبالتالي عدم شعورهم بالاستقرار النفسي (Macesic-Petrovic, Vucinic, & Eskirovic, 2010).

وبالنسبة للطلبة المكفوفين، فإن شعورهم بالأمن النفسي يعد من المتطلبات الأساسية لمساعدتهم على التكيف، والتغلب على مختلف المشكلات التي تواجه الطلبة، وتساعدهم كذلك على أن يطوروا أنفسهم، وبذل جهودهم وطاقاتهم وتطوير مهاراتهم، إلى جانب الرفع من أدائهم الأكاديمي، وبالتالي تحقيق طموحاتهم وما يسعون إلى تحقيقه من أهداف (Agesa, 2014).

وقد بينت عدد من الدراسات أن درجة الإعاقة من العوامل المحددة بالشعور بالأمن النفسي لدى الطلبة من المكفوفين، حيث أن الأفراد المكفوفين بدرجة كلية مهددون بالانعزال، والانطواء، والشعور بالخوف والقلق أكثر من الطلبة ذوي الإعاقة البصرية الضعيفة، وبالتالي فإن ضعف البصر يؤثر على كفاءة الفرد، وعلى سلامته واستقلاليته، وتفاعله الاجتماعي(Sellers, Fisher & Dawn, 2001).

حيث إن الأطفال المكفوفين بحاجة إلى الشعور بالأمن النفسي، لأن الإعاقة البصرية تفرض مجموعة من القيود على تنقل الطفل الكفيف وحركته، بالإضافة إلى محدودية إمكانية الحصول على الخبرات، واحتمالية تعرضه للمخاطر بشكل أعلى من المبصرين، كما أنها تحد من إمكانية الاستقلالية والقدرة على الاعتناء بنفسه، وحاجته إلى وجود من يرافقه، وبالتالي، فإن الشعور بالأمن النفسي ينخفض (Steyl, 2010) .

كما أن الإعاقة البصرية تحد من قدرة الأطفال المكفوفين على التكيف النفسي والاجتماعي، والشعور بالقلق، والاضطراب النفسي، وذلك بسبب شعوره بالعجز، والإحباط، والدونية، مما ينعكس سلباً على مستوى الأمن النفسي، وفقدان الشعور بالطمأنينة (Holloway & Lewis, 2018).

وبالنسبة لتحصيلهم الأكاديمي، فإن الطلبة المكفوفين يعتمدون على حواس أخرى لاكتساب المعارف والمعلومات، والذي يتطلب دعماً وتشجيعاً، وتأميناً للوسائل المختلفة من الوسائل التعليمية التي تسهل إكساب الطالب ذوي الإعاقة البصرية للمعلومات، وقد أشارت عدد من الدراسات إلى أن مستوى التحصيل الأكاديمي للطلبة المكفوفين يعد متدنياً مقارنة مع الطلبة العاديين، والذي يتسبب بإشعاره بوجود الفروقات بينه وبين الطلبة العاديين، مما قد يتسبب في عدم انجذابه للعلم والتعلم، وانعزاله، وشعوره بالنقص، والذي من شأنه التسبب في انخفاض مستوى الأمن النفسي لديه (أبو زيتون ومقدادي،2012).

والطلبة من المكفوفين يحتاجون إلى اكتساب مهارات أدائية بشكل أكبر من الطلبة العاديين، إذ إن غياب حاسة البصر يتسبب في الحد من تواصلهم واتصالهم مع العالم المحيط به، وفي انتقالهم من مكان إلى آخر، وإدراك الأشياء، والأشكال، ويؤثر كذلك على مدى قدرته على التعلم، ومن الوسائل المستخدمة للحد من المشكلات والآثار السلبية للإعاقة البصرية، تم توظيف التكنولوجيا في العديد من مجالات الحياة المختلفة، مثل التعليم، إذ تعد التكنولوجيا من الوسائل الحديثة المستخدمة للحد من الآثار السلبية للإعاقة البصرية، وتساعدهم على الاندماج في المجتمع، وتحسن من احترام الذات، وثقتهم بأنفسهم، مما يجعل تفاعلهم مع المجتمع أفضل وأكثر إيجابية. بالإضافة إلى اكتسابهم لعدد من الخبرات والمهارات الحياتية التي تساعدهم على التكيف مع المجتمع، الأمر الذي يساعدهم على الشعور بالأمن النفسي (Colclasure, Thoron & LaRose, 2016A).

وأن الأساس في فشل عملية التكيف النفسي لدى الأفراد من ذوي الإعاقة، ومن بينهم الإعاقة البصرية، هو حالة من الصراع الانفعالي التي تواجههم نتيجة وجود الدوافع والاتجاهات المختلفة التي تكون وجهات نظر متباينة حول الأفراد من ذوي الإعاقة. وحيث أنه تم الإشارة إلى أن الإعاقة البصرية من أحد حالات الإعاقة التي تختلف في سماتها وخصائصها عن الأنواع الأخرى للإعاقات، فإن شعورهم بالنقص لفقدانهم أحد الحواس الخمس

الرئيسية سيؤثر على تفاعلهم وتكيفهم مع المجتمع، كما أنه قد يكسب الشعور بالضيق، فتعمل النفس جاهدة وتحت ضغط تلك المشاعر السلبية التي يعاني منها الكفيف، فتحد من قدرته على الإنجاز والعمل، والسعي نحو النجاح (Rajkonwar & Dutta 2014).

وأكدت عدد من الدراسات مثل دراسة الجوالدة (2013)، والدرديري وبخيتة (2016) إلى أن نظرات أو اتجاهات أفراد المجتمع نحو الإعاقة تتباين ما بين الرفض والنبذ والإهمال من جهة وبين الاهتمام والرعاية الزائدة من جهة أخرى ومثل هذه الاتجاهات قد تولد أزمات نفسية مثل القلق والاكتئاب والاغتراب وغير ذلك لدى المعاق.

ويؤثر ضعف دعم الأفراد من المكفوفين في المجتمع يؤثر سلباً عليهم، إلا أنه في حال دمجهم في المجتمع، ومنحهم فرصة للعمل، فإن ذلك يكسبهم مزيداً من المهارات والخبرات، ويجعلهم يسعون نحو النجاح في حياتهم، ويزيد كذلك من معدل الأمن النفسي لديهم (Ciamarolli & Wang, 2006).

ومما سبق، فإن العلاقة بين مهارات الأداء الحياتية والأمن النفسي لدى الطلبة المكفوفين تعد إيجابية، حيث أن زيادة الأمن النفسي لدى الطلبة تتطلب وجود المهارات الحياتية التي تعزز من قدرتهم على التصرف، والاستقلالية، وتحمل المسؤولية، والاتصال والتواصل الفعالين بينهم وبين أفراد المجتمع، ويستدعي ذلك بذل جهود من قبل الأطراف ذات العلاقة بالفرد الكفيف، كما وأن المهارات الحياتية تجعل الطلبة المكفوفين يركزون أكثر على الدراسة والتعلم الذاتي بدلاً من التركيز على حالة الإعاقة التي يواجهونها، كما وتعمل على جعلهم أكثر إقبالاً على التعلم، وأكثر اندماجاً وتفاعلاً مع أقرانهم من الطلبة العاديين.

وبالنسبة للطلبة الصم، فإن إكسابهم المهارات الحياتية يساهم في دمجهم ضمن البيئة المحيطة بهم، ويعتمد نجاح هذه العملية على جميع الأطراف ذات العلاقة بذوي الإعاقة من الوالدين، والمدرسة، وأفراد المجتمع،

فنجاح إكساب الطلبة الصم للمهارات الحياتية يعتمد على وجود البرامج التربوية الفعالة المقدمة لتلك الفئة من الطلبة، وعلى تقبل أقرانهم من الطلبة في الصفوف العادية لوجودهم، وتوفير الدعم المدرسي والدعم الأسري لاستقبال الطلبة في المدارس، والحد من شعورهم بالفروقات بينهم وبين أقرانهم، لأن الشعور بأنهم غير مقبولين، وبخوف الأسرة والمدارس من التعامل معهم، وصعوبة إيصال المعلومات إليهم، يؤدي إلى مجموعة من النتائج السلبية، كالإحباط، والانعزال، وعدم الرغبة في التعلم والتواصل مع الآخرين، وبالتالي، فإن مستوى الأمن النفسي ينخفض لدى تلك الفئة، ويصعب حينها تحقيق أهداف العملية التعليمية لهم، بالإضافة إلى فشل عملية دمجهم في المدارس والمجتمع (Austin, 2001).

كما أن إيجاد الوسائل التي تكسب الطلبة الصم لمستوى مرتفع من تقدير الذات، يزيد من محاولة تعلمهم للمهارات وتنميتها لتصبح مرتفعة، وتزيد من قوة شخصيتهم، وتجعلهم أكثر تقبلاً للنقد، ويحترمون أنفسهم ويعدون هذا الاحترام ذو قيمة، إلى جانب شعورهم بالكفاءة، والانتماء، والاعتزاز، والثقة بما يصدرونه من أفعال، فشعورهم بالأمن النفسي مرتبط بتقدير الذات، ومرتبط كذلك بتقدير الذات، حيث أن الأمن النفسي يعبر عن التحرر من المشاعر المرتبطة بالقلق النفسي، والتوافق، وتقبل الآخرين، والذي يساهم في معالجة مشكلة التعصب، وتحقيق الاتزان الانفعالي، وتحقيق الصحة النفسية وتكوين المفهوم الإيجابي عن تقدير الذات، فيتكون الأمن النفسي لدى الفرد (مجذوب، 2015).

ويعد الأمن النفسي هو نتيجة عوامل متعددة داخلية ومرتبطة بطبيعة الفرد وتكوينه، ومن عوامل خارجية تتعلق بعوامل مرتبطة بالثقافة، والتنشئة الاجتماعية، والذي يجعله يظهر أنماطاً سلوكية، وانفعالية، والتي تساعد في الحكم على مستوى الأمن النفسي الذي يحققه الطلبة، كما أن مستوى الأمن النفسي المرتفع يحفز الطلبة نحو الإنجاز، واكتساب المهارات والمعارف(عمر، 2014).

كما أن القدرة على الاستقلال الذاتي للطلبة الصم يؤدي دوراً هاماً في السعي نحو تطوير الفرد لذاته والبحث عن فرص العمل المستدامة للصغار البالغين من الصم، وأشارت نتائج الدراسة إلى توقعات الوالدين على اعتبارهم سوابق هامة من تطوير الحكم الذاتي للمراهقين الصم، وكذلك المساهمة في كل من دوافع مستقلة وأداء مستقل(Garberoglio, Schoffstall, Cawthon, Bond & Caemmerer, 2016).

وبالتالي، فإن شعور الطلبة الصم بالأمن النفسي، ودمجهم في العملية التعليمية، وتوافقهم مع المجتمع المحيط به، يجعلهم يوجهون جهوده نحو التعليم، حيث إن تحديد المناهج والبرامج وآلية التواصل بين الصم والمجتمع المحيط بهم، والتي يتم من خلالها إكساب الطلبة الصم للمهارات الحياتية من خلال أسلوب يناسب شدة الإعاقة لديهم، ينعكس إيجاباً على أدائهم، فيشجعهم على الإنجاز، والمبادرة نحو العمل، ويحد من الانفعالات السلبية، واللامبالاة، والإحباط، كما يزيد من التكيف النفسي نتيجة فقدانهم حاسة السمع، والذي يحد من الضغوطات النفسية، والشعور بالنقص. وبالتالي فإن العلاقة بين المهارات الأدائية الحياتية والأمن النفسي لدى الطلبة الصم علاقة إيجابية وطردية.

2.2 الدراسات السابقة

تعد الصفة التراكمية خاصية متميزة في المعرفة العلمية، الأمر الذي يلزم الباحث إلى الرجوع دوماً إلى الدراسات والأدبيات السابقة للظاهرة المراد دراستها وتحليلها من أجل الاستفادة منها، ثم الوصول إلى نقدها أو مناقشتها أو إثرائها علمياً، وبناءً على الأساس المعرفة العلمي كونه دائماً يتميز بالنسبية، وخاصةً فيما يتعلق بالمهارات الأدائية الحياتية والأمن النفسي وعلى وجه التحديد لدى المكفوفين والصم، والتي يضفي عليها التطور المستمر والمستجدات على مستوى العوامل والتفاعلات، فهي تدرج إذن عامل الزمن بشكل أساسي لإعادة فهم الظواهر وتحليلها وفق التطورات الجديدة.

وفيما يلي عرض للدراسات السابقة ذات العلاقة بالمهارات الأدائية الحياتية، والأمن النفسي، والعلاقة بينهما.

1.2.2 الدراسات التي تناولت المهارات الأدائية الحياتية

1- دراسة نيمافي، ومكتبي، وتوفاني، وإصباحبودي، وأساكيره (Naemavi, Maktabi, Tofanizadeh, Espahbodi, & Asakerh, 2016) في إيران بعنوان: " Investigating the Relationship Between the Locus of Control and Self-Esteem Deaf Students in Ahvas "

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين المهارات الأدائية الحياتية وبين تقدير الذات للطلبة الصم. وأجريت الدراسة على (100) من الطلبة المدارس من الصم في الأهواز. واستُخدِم مقياس كوبر سميث لتقدير الذات، ومقياس روتر للضبط الداخلي-الخارجي. خلصت الدراسة إلى أن العلاقة بين المهارات الأدائية الحياتية وبين احترام الذات للطلبة من الصم كانت موجبة ودالة إحصائياً. ولم تشير نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى المهارات الأدائية الحياتية وتقدير الذات للطلبة من الصم تعزى لمتغير الجنس.

2- دراسة سليماني سيفات، وروستامي، وشاهين وجويتا (Soleimani-Sefat, Rostami, Shahin, Guita, 2016) في إيران بعنوان: " The Needs and Problems of Students with Visual Impairment".

هدفت الدراسة إلى تقييم احتياجات ومشاكل الطلبة المكفوفين في طهران. تكونت عينة الدراسة من (12) من المكفوفين من طلبة المدارس في طهران، حيث تمت مقابلاتهم للحصول على المعلومات المرتبطة بالدراسة وأهدافها. وأشارت النتائج إلى أن السعي نحو تحسين الخدمات المقدمة لذوي الإعاقة البصرية تبعاً

لتكيف الخدمات لاحتياجاتهم يقلل من معدل الفقر للطلبة المكفوفين، ويزيد من التعاون بينهم، ويحسن من نوعية الحياة.

3- دراسة أبو داود والخطيب (2017) في الأردن بعنوان: " الرضا عن الحياة وعلاقته بكل من مهارات تقرير المصير والأمل لدى المراهقين ذوي الإعاقة في الأردن".

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر الرضا عن الحياة على مستوى المهارات الحياتية لدى ذوي الإعاقة المراهقين. تكونت عينة الدراسة من (90) من الطلبة المراهقين من ذوي الإعاقة البصرية والحركية وذوي صعوبات التعلم. ولتحقيق هدف الدراسة، تم استخدام الاستبانة. بينت نتائج الدراسة وجود أثر إيجابي لمستوى الرضا عن الحياة على المهارات الحياتية لطلبة من ذوي الإعاقة. بينت النتائج أن مستوى المهارات الحياتية للطلبة من ذوي الإعاقة كان متوسطاً.

3- دراسة محمد (2017) في مصر بعنوان: "فاعلية برنامج هيلب (HELP) لتنمية مهارات التواصل الاجتماعي والعناية بالذات لدى الأطفال الذواتيين".

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج هيلب (HELP) لتنمية مهارات التواصل الاجتماعي والعناية بالذات لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. تكونت عينة الدراسة من (30) طالباً من ذوي اضطراب طيف التوحد تم اختيارهم عشوائياً. بينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات قبل تطبيق البرنامج وبعد التطبيق على مقياس المهارات الاجتماعية في اتجاه القياس البعدي. بينت النتائج عدم وجود فروق بين متوسطات رتب درجات الأطفال للمجموعة التجريبية الواحدة في التطبيقين التتبعي والبعدي للبرنامج على مقياس مهارة العناية بالذات والمهارات الاجتماعية. أظهرت النتائج أن برنامج "هيلب" من أقوى الأنشطة الفعالة لتنمية المهارات الحياتية وخدمة الأطفال الذواتيين وتنمية المهارات الاجتماعية لديهم.

4- دراسة عيسى (2017) في السعودية بعنوان: "فعالية شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية المهارات الاجتماعية للطلاب الصم".

هدفت الدراسة إلى تقييم مدى فعالية شبكات التواصل الاجتماعية في تنمية المهارات الاجتماعية للطلبة الصم. تكونت عينة الدراسة من (30) طالباً من طلبة المدارس الحكومية. ولتحقيق هدف الدراسة، تم استخدام مقياس استخدام الشبكات التواصل الاجتماعي، ومقياس تقييم المهارات الاجتماعية التي تساهم شبكات التواصل الاجتماعي لدى الطلبة الصم. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى استخدام الطلبة الصم شبكات التواصل الاجتماعي كان مرتفعاً. بينت النتائج وجود أثر لمواقع التواصل الاجتماعي على الطلبة الصم على عدد من المهارات الاجتماعية، وكانت الأبعاد على التوالي: التعبير عن الأفكار والتواصل مع الآخرين، وتبادل مشاعر الاحترام والمودة، والحصول على الأصدقاء الجدد. بينت النتائج أن أثر شبكات التواصل الاجتماعي على الاتصال والتواصل على الصم كان بدرجة متوسطة.

5- دراسة عبد الحافظ وإسماعيل (2019) في مصر بعنوان: "فاعلية برنامج تدريبي في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى الأطفال الصم في مرحلة الروضة".

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي على تنمية المهارات الحياتية للطلبة من الصم في مرحلة الروضة. تكونت عينة الدراسة من (16) من طلبة الروضة من الصم قسموا إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية والتي تكونت من (8) من الطلبة طبق عليهم البرنامج التدريبي، والمجموعة الضابطة والتي تكونت من (8) من الطلبة درسوا بالطريقة الاعتيادية. ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهجية التجريبية. بينت نتائج الدراسة وجود فروق في مستوى المهارات الحياتية للطلبة من الصم تعزى لمتغير المجموعة، ولصالح المجموعة التجريبية.

6- دراسة ناكبونج وشانكالور (Nakpong & Chanchalor, 2019) في تايلند بعنوان: "Interactive Multimedia Games to Enhance the Emotional Intelligence of Deaf and Hard of Hearing Adolescents".

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور الألعاب التفاعلية على تنمية المهارات الأدائية الحياتية لدى الطلبة من الصم. تكونت عينة الدراسة من (10) من الطلبة من الصم تم تطبيق (6) ألعاب تفاعلية لتنمية المهارات الأدائية الحياتية لديهم. ولتحقيق هدف الدراسة، تم استخدام المنهج التجريبي. بينت نتائج الدراسة وجود أثر للألعاب التفاعلية على المهارات الأدائية الحياتية للطلبة من الصم على الأبعاد السيطرة الذاتية الانفعالية، التعاطف، حل المشكلات، الاعتبار الذاتي، الرضا عن الحياة.

7- دراسة عبد العزيز وللو والعبد (2020) في مصر بعنوان: " أثر استخدام القصة الرقمية في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى الأطفال ذوي الإعاقة البسيطة".

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام القصة الرقمية على مستوى المهارات الحياتية للطلبة من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة. تكونت عينة الدراسة من (30) من الطلبة من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة. ولتحقيق هدف الدراسة، تم استخدام المنهجية شبه التجريبية من خلال تطبيق اختبار المهارات الحياتية، والمنهجية النوعية المستندة إلى الملاحظة. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في مستوى اختبار المهارات الحياتية لصالح التطبيق البعدي للطلبة من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة.

7- دراسة محمد (A 2020) في مصر بعنوان: "برنامج رياضي لخفض القلق وتحسين مفهوم الذات والمهارات الحياتية لدى الأطفال المعاقين بصرياً ".

سعت الدراسة إلى الكشف عن أثر برنامج رياضي لخفض القلق وتحسين مفهوم الذات والمهارات الحياتية لدى الأطفال المكفوفين. ولتحقيق هدف الدراسة، تم استخدام المنهجية شبه التجريبية على (60) من الطلبة من المكفوفين. بينت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات القبلية والبعدية في مستوى المهارات الحياتية لصالح الاختبار البعدي.

2.2.2 الدراسات التي تناولت الأمن النفسي

1- دراسة جرادات (2016) في السعودية بعنوان: "فاعلية برنامج في تنمية الأمن النفسي للمكفوفين".

سعت الدراسة إلى التعرف على مدى فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الأمن النفسي للطلبة من المكفوفين. تكونت عينة الدراسة من (24) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة من المكفوفين في جامعة حائل. ولتحقيق هدف الدراسة، تم استخدام المنهجية شبه التجريبية. بينت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج في تنمية الأمن النفسي لدى الطلبة المكفوفين. بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب أفراد المجموعة التجريبية والضابطة على بعد الأمن النفسي تعزى لأثر البرنامج لصالح المجموعة الضابطة.

2- دراسة عبد السلام، والمغازي، وبحيري (2016) في مصر بعنوان: "أبعاد الأمن النفسي وعلاقته بصورة الجسد لدى الأطفال المكفوفين".

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الأمن النفسي وصورة الجسد لدى الأطفال المكفوفين. تكونت عينة الدراسة من (50) طالباً وطالبة من طلبة المدارس المكفوفين. ولتحقيق هدف الدراسة، تم استخدام مقياس الأمن النفسي وصورة الجسد. أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الأمن النفسي لدى المكفوفين كان

متوسطاً. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة موجبة وذات دلالة إحصائية بين صورة الجسد والأمن النفسي للطلبة المكفوفين. بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية للأمن النفسي وصورة الجسد تعزى لمتغير الجنس، ولصالح الذكور.

3- دراسة بخيتة والدرديري (2016) في السودان بعنوان: " التوافق النفسي والاجتماعي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى الطلبة المعاقين سمعيا بأحد معاهد التربية الخاصة (معهد الأمل لتعليم وتأهيل الصم) بولاية الخرطوم".

سعت الدراسة إلى الكشف عن مستوى الأمن النفسي لدى الطلبة الصم. ولتحقيق هدف الدراسة، تم استخدام مقياس الأمن النفسي كأداة لجمع البيانات. وقد كان مستوى الأمن النفسي لدى الطلبة من الصم متوسطاً؛ وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الأمن النفسي تعزى لمتغير الجنس، وشدة الإعاقة؛ ووجود فروق دالة إحصائياً تعزى للمرحلة العمرية، ولصالح الفئة العمرية من (11-15سنة).

4- دراسة عبده (2017) في مصر بعنوان: " فعالية برنامج إرشادي لتنمية الشعور بالأمن النفسي لدى المراهقين ذوي الإعاقة السمعية ".

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي لتنمية مستوى الأمن النفسي للطلبة من الصم. تكونت عينة الدراسة من (7) من الطلبة من الصم. ولتحقيق هدف الدراسة، تم استخدام المنهجية الكمية من خلال استخدام مقياس الأمن النفسي، والمنهجية التجريبية من خلال تطبيق البرنامج الإرشادي. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى الأمن النفسي في درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

5- دراسة علي (2018) في مصر بعنوان: "الصلابة النفسية وعلاقتها بالشعور بالأمن النفسي: لدى المراهقات ضعيفات السمع".

سعت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الصلابة النفسية والأمن النفسي لدى الطالبات ذوات الإعاقة السمعية. تكونت عينة الدراسة من (73) من الطالبات ذوات الإعاقة السمعية. ولتحقيق هدف الدراسة، تم استخدام الاستبانة. كشفت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين مستوى الصلابة النفسية وبين مستوى الامن النفسي للطالبات ذوات الإعاقة السمعية. أظهرت النتائج أن مستوى الأمن النفسي لدى الطالبات ذوات الإعاقة السمعية كان متوسطاً.

6- دراسة غمري وصديقي (2018) في الجزائر بعنوان: " فاعلية برنامج إرشادي في تنمية تقدير الذات لدى المعاقين بصرياً بمدرسة المكفوفين بمدينة سكرة".

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى مساهمة البرنامج الإرشادي في تنمية تقدير الطلبة من المكفوفين لذاتهم وتعزيز أمنهم النفسي. تكونت عينة الدراسة من (11) طالباً وطالبة من المكفوفين في المدارس التربوية الخاصة في مدينة سكرة. ولتحقيق هدف الدراسة، تم استخدام مقياس تقدير الذات. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة فاعلية البرنامج الإرشادي على الطلبة المكفوفين في تنمية تقديرهم للذات وزيادة مستوى الأمن النفسي. بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لتقدير الذات لدى الطلبة من المكفوفين لصالح المجموعة التجريبية.

7- دراسة أحمد ومحمد ورضوان (2019) في مصر بعنوان: "قلق المستقبل وعلاقته بالشعور بالأمن النفسي لدى المراهقين المعاقين بصرياً بالمرحلة الجامعية".

هدفت الدراسة إلى الكشف عن قلق المستقبل وعلاقته بالشعور بالأمن النفسي لدى الطلبة الجامعيين من المكفوفين. تكونت عينة الدراسة من (100) من الطلبة الجامعيين المكفوفين. ولتحقيق هدف الدراسة، تم

استخدام مقياس قلق المستقبل، والأمن النفسي. أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الأمن النفسي لدى الطلبة الجامعيين المكفوفين كان متوسطاً. بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق في مستوى الأمن النفسي لدى الطلبة من المكفوفين تعزى لمتغير الجنس، والسنة الدراسية، ووجود فروق تعزى لمتغير شدة الإعاقة، ولصالح الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية الخفيفة.

8- دراسة محمد (2020 B) في مصر بعنوان: "الأمن النفسي والأفكار اللاعقلانية لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية بالمرحلة الجامعية".

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى الأمن النفسي والأفكار اللاعقلانية للطلبة الجامعيين من المكفوفين. تكونت عينة الدراسة من (151) من الطلبة الجامعيين المكفوفين. ولتحقيق هدف الدراسة، تم استخدام الاستبانة. بينت نتائج الدراسة أن مستوى الأمن النفسي للطلبة الجامعيين المكفوفين كان متوسطاً، وأشارت كذلك إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائياً بين مستوى الأمن النفسي ومستوى الأفكار اللاعقلانية للطلبة الجامعيين من المكفوفين. أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى الأمن النفسي لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس، وشدة الإعاقة.

9- دراسة محمد (2020 C) في سلطنة عمان بعنوان: " دور معلم التربية الخاصة في تحقيق أهداف التربية الوجدانية للتلاميذ المعاقين سمعياً بسلطنة عمان ".

هدفت الدراسة إلى تقييم مستوى الأمن النفسي للطلبة من الصم ودور معلم التربية الخاصة في تنميته. تكونت عينة الدراسة من (50) من معلمي التربية الخاصة في سلطنة عمان. ولتحقيق هدف الدراسة، تم استخدام الاستبانة. أشارت النتائج إلى أن مستوى الأمن النفسي للطلبة من الصم من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة كان متوسطاً. أظهرت النتائج أن هناك حاجة لتنمية مهارات معلمي التربية الخاصة لزيادة قدرتهم على

التفاعل الأكاديمي والاجتماعي مع الطلبة من الصم، والتأكد من إكسابهم المهارات اللازمة لتحقيق مستوى مرتفع من تقدير الذات، والثقة، والقدرة على التفاعل مع الآخرين.

3.2.2 الدراسات التي تناولت العلاقة بين المهارات الأدائية والأمن النفسي

1- دراسة محمد (2009) في مصر بعنوان: " الاغتراب النفسي والطمأنينة النفسية والدافع للإنجاز الأكاديمي لدى المعاقين بصرياً (دراسة عاملية)".

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الأمن النفسي ودرجة الاغتراب النفسي وعلاقته بالدافع نحو الإنجاز الأكاديمي لدى الطلبة من المكفوفين. تكونت عينة الدراسة من (33) طالباً وطالبة من طلبة معهد النور للمكفوفين تم اختيارهم عشوائياً. ولتحقيق هدف الدراسة، تم استخدام مقياس الاغتراب النفسي، ومقياس الأمن النفسي، ومقياس الدافع نحو الإنجاز الأكاديمي بينت نتائج الدراسة وجود علاقة عكسية دالة إحصائياً بين الاغتراب النفسي وشعور الطلبة المكفوفين بالأمن النفسي والدافع نحو الإنجاز الأكاديمي. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة شعور الطلبة المكفوفين بالاغتراب النفسي تعزى لمتغير الجنس، ولصالح الإناث. بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة شعور الطلبة المكفوفين بالأمن النفسي، والحافز نحو الإنجاز الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس، ولصالح الذكور.

2- دراسة سعد وعبد الخالق ومدرس (2017) في الجزائر بعنوان: "برنامج تكاملي لخفض بعض الاضطرابات النفسية كمدخل لتحسين المهارات الاجتماعية لدى المراهقين الصم".

سعت الدراسة إلى تحديد دور برنامج تكاملي يهدف إلى التخفيض من بعض الاضطرابات النفسية لدى الطلبة المراهقين الصم على المهارات الحياتية الاجتماعية لديهم. تكونت عينة الدراسة من (10) من الطلبة المراهقين من الصم. ولتحقيق هدف الدراسة، تم استخدام الاستبانة. وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج،

إذ تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي في الاضطرابات للنفسية، ولصالح القياس البعدي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة المجموعة التجريبية في القياس البعدي والقياس التتبعي في الاضطرابات النفسية. بينت نتائج الدراسة أن البرامج العلاجية والتدريبية لذوي الإعاقة السمعية تساهم في معالجة الاضطرابات النفسية للطلبة المراهقين من الصم.

3- دراسة ابريعم (2018) في الجزائر بعنوان: "العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والشعور بالأمن النفسي لدى المكفوفين: دراسة ميدانية لدى عينة من المكفوفين في ولاية-أم البواقي".

سعت الدراسة إلى تحديد العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية ومستوى الأمن النفسي لدى الطلبة من المكفوفين، من خلال إجراء الدراسة على عينة تتكون من (85) من الأطفال في مدرسة صغار المكفوفين في ولاية أم البواقي. ولتحقيق هدف الدراسة، تم استخدام مقياس المعاملة الوالدية، ومقياس الأمن النفسي. بينت نتائج الدراسة أن مستوى الأمن النفسي لدى الطلبة المكفوفين كان متوسطاً؛ ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين أساليب المعاملة الوالدية للأطفال المكفوفين وبين الأمن النفسي، وعدم وجود علاقة بين أسلوب الحماية الوالدية المفرطة وبين شعورهم بالأمن النفسي. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى الأمن النفسي لدى الأطفال من المكفوفين تعزى لمتغير الجنس، ولصالح الذكور.

4.2.2 التعقيب على الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها

تم عرض الدراسات السابقة التي لها صلة بموضوع الدراسة الحالية، ويلاحظ أن العديد من الدراسات قد اهتمت بدراسة الجوانب المتعلقة بالأمن النفسي والمهارات الأدائية الحياتية للطلبة من ذوي الإعاقة؛ إذ هدفت دراسة أبو داود والخطيب (2017) إلى الكشف عن أثر الرضا عن الحياة على مستوى المهارات الحياتية لدى

المراهقين من ذوي الإعاقة البصرية والحركية وذوي صعوبات التعلم. في حين هدفت دراسة نيمافي، ومكتبي، وتوفاني، وإصباحبودي، وأساكيره (Naemavi, Maktabi, Tofanizadeh, Espahbodi, & Asakerh, 2016) إلى الكشف عن العلاقة بين المهارات الأدائية الحياتية وبين تقدير الذات للطلبة الصم. وسعت دراسة جرادات (2016) إلى التعرف على مدى فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الأمن النفسي للطلبة من المكفوفين، في حين هدفت دراسة عبده (2017) إلى تقييم فاعلية برنامج إرشادي لتنمية مستوى الأمن النفسي للطلبة من الصم، وفيما يلي عرض لأوجه التشابه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة من حيث الهدف، والمنهجية، والمجتمع والعينة، والأداة:

- **أوجه الاتفاق والاختلاف من حيث هدف الدراسة**

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على العلاقة بين المهارات الأدائية الحياتية والأمن النفسي لدى الطلبة المكفوفين والصم في الأردن، وقد سعت عدد من الدراسات إلى دراسة هذه العلاقة مثل دراسة عبد الكريم (2018) التي سعت إلى التعرف على العلاقة بين الأمن النفسي ومستوى الاضطرابات السلوكية والانفعالية لدى الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية والحركية. وقد اتفقت عدد من الدراسات السابقة مع جزء من هدف الدراسة الحالية، إذ هدفت دراسة عبد الحافظ وإسماعيل (2019) إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي على تنمية المهارات الحياتية للطلبة من الصم في مرحلة الروضة، وهدفت دراسة عبد السلام والمغازي وبحيري (2016) إلى التعرف على العلاقة بين الأمن النفسي وصورة الجسد لدى الأطفال المكفوفين.

- **أوجه الاتفاق والاختلاف من حيث منهجية الدراسة**

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي الميداني الارتباطي، وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة ابريعم (2018)، ومحمد (C 2020)، والتي استخدمت المنهج الوصفي، بينما تختلف الدراسة الحالية مع

دراسة عبد الحافظ وإسماعيل (2019) المنهجية التجريبية، عبد العزيز وللو والعبد (2020)، ومحمد (B 2020) المنهجية شبه التجريبية.

- **أوجه الاتفاق والاختلاف من حيث مجتمع وعينة الدراسة**

تكونت عينة الدراسة الحالية من الطلبة المكفوفين والصم، وتختلف عينة الدراسة مع الدراسات السابقة في أنها تتضمن هاتين الفئتين، إذ تكونت عينة دراسة عبد السلام والمغازي وبحيري (2016)، وغمري وصديقي (2018)، وأحمد ومحمد ورضوان (2019) من المكفوفين؛ وتكونت دراسة سعد وعبد الخالق ومدرس (2017)، وعبده (2017)، وعلي (2018)، ومحمد (2020B) من الطلبة الصم، وتكونت عينة دراسة عبد العزيز وللو والعبد (2020) من الطلبة من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة.

- **أوجه الاتفاق والاختلاف من حيث أداة الدراسة**

استخدمت الدراسة الحالية مقياسي مهارات الأداء الحياتية، والأمن النفسي، وتتفق عدد من الدراسات في جزء من الأداة المستخدمة في الدراسة الحالية، حيث استخدمت دراسة محمد (2017) مقياس المهارات الحياتية، بينما استخدمت دراسة جرادات (2016) مقياس الأمن النفسي. وتختلف الدراسة الحالية مع دراسة محمد (2009) مقياس الاغتراب النفسي، ومقياس الأمن النفسي، ومقياس الدافع نحو الإنجاز الأكاديمي. بينما استخدمت دراسة عبد العزيز وللو والعبد (2020) بطاقة الملاحظة واختبار المهارات الحياتية. بينما استخدمت دراسة سليماني سيفات، وروستامي، وشاهين وجويتا (Soleimani-Sefat, Rostami, Shahin, Guita, 2016) المقابلة كأداة للدراسة، وهو ما يختلف مع أداة الدراسة الحالية.

ما تميزت به الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة

مما سبق عرضه من الدراسات السابقة، وأوجه الشبه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة، تبين أن ما يميز الدراسة الحالية – بحسب علم الباحث، أنها من أول الدراسات التي استهدفت العلاقة بين المهارات الأدائية الحياتية والأمن النفسي للطلبة المكفوفين والصم، كما وتميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في استهدافها لعينتين، وهم: المكفوفين والصم، حيث اقتصرت معظم الدراسات السابقة على الصم أو المكفوفين وليس كلا الإعاقة.

وبالنسبة لمنهجية الدراسة المستخدمة، فإن الدراسة الحالية – بحسب علم الباحث- من أولى الدراسات التي استخدمت للمنهج الوصفي التحليلي الميداني الارتباطي حول موضوع الدراسة، كما وأنه مما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في استهدافها للطلبة من المكفوفين والصم في مدارس المكفوفين والصم في الأردن، مما يعطي نظرة شمولية حول مستوى المهارات الأدائية الحياتية وعلاقتها بالأمن النفسي للطلبة المكفوفين والصم، مما يجعل النتائج المرجوة من هذه الدراسة أكثر واقعية ودقة، وتزيد من الإثراء في الأدب النظري للباحثين والدارسين في هذا المجال.

UNIVERSITI SAINS ISLAM MALAYSIA
ISLAMIC SCIENCE UNIVERSITY OF MALAYSIA

3.2 الخاتمة

تعد المهارات الحياتية والأمن النفسي من الجوانب التي ينبغي توفيرها لأفراد المجتمع كافة، ويعدّان من الجوانب المؤثرة على طبيعة حياتهم وعلى تفاعلاتهم مع البيئة المحيطة بهم، إلى جانب دورها في تفعيل دورهم في المجتمع، وإكسابهم الاستقلالية، وبالنسبة للطلبة من ذوي الإعاقة ومن بينهم الطلبة المكفوفين والصم، فإن التأكد من توفير قدرتهم على التعامل مع البيئة المحيطة بهم، وتأمين التسهيلات والمناهج الدراسية والمعلمين المختصين يعزز بشكل كبير من إكسابهم المهارات الحياتية المختلفة، وتعزيز ثقتهم بذاتهم، وتمكينهم من المشاركة والتفاعل مع الآخرين، وهو ما يساعدهم على الشعور بالاستقرار والطمأنينة، وتجعلهم يشعرون بتقبل المجتمع المحيط بهم لهم، وهو ما يزيد من مستوى الأمن النفسي.

وبناء على ما تم الإشارة إليه في الدراسات السابقة، يلاحظ وجود مشكلات تتعلق بإكساب الطلبة من ذوي الإعاقة للمهارات الحياتية والأمن النفسي، وتسعى الدراسة الحالية إلى الكشف عن دور المهارات الأدائية الحياتية في تحقيق الأمن النفسي للطلبة المكفوفين والصم، وهو ما يؤمل أن يساعد المختصين وأصحاب العلاقة في التعرف على الجوانب التي ينبغي معالجتها والتعامل معها للتأكد من توفير ما يحتاجه الطلبة المكفوفين والصم لتحقيق مستويات مرتفعة من المهارات الحياتية والأمن النفسي.

UNIVERSITI SAINS ISLAM MALAYSIA
ISLAMIC SCIENCE UNIVERSITY OF MALAYSIA