قيم المكفوفين في مرحلة المراهقة

وعلاقتها بالعمر والجنس

أ.د. منى الحديدي [١]

الملخّص : سعت هذه الدراسة إلى معرفة الهرم القيمي للمراهقين المكفوفين ومقارنته بالهرم القيمي للمراهقين المبصرين. ولتحقيق ذلك تم توزيع صورة مختصرة من مقياس روكاش للقيم على (١١٦) مراهقاً مكفوفاً و (١٣٢) مراهقاً مبصراً. أشارت النتائج إلى أن قيم "الحياة المثيرة" ، و "العالم الآمن" ، و "احترام الذات" ، و "الشعور بالإنجاز" كانت القيم الأكثر أهمية بالنسبة للطلبة المكفوفين.
وقد وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين تقييم هؤلاء الطلبة لقيمة الحياة المريحة تعزى لمتغير العمر وفي تقييمهم للأمن الأسري والحياة المريحة تبعاً لمتغير الجنس.
وأشارت النتائج أيضاً إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الهرم القيمي للطلبة المكفوفين والهرم القيمي للطلبة المبصرين على أربع قيم من القيم الإحدى عشر التي تضمنها المقياس ، وهذه القيم هي: الحياة المريحة، احترام الذات، الصداقة الحقيقية ، والحياة المثيرة.

مقدمة:-

من المعروف أن مرحلة المراهقة مرحلة صعبة يواجه الفرد فيها تحديات كثيرة. فهي مرحلة انتقالية في جوانب النمو الشخصي والاجتماعي والأكاديمي. وفي سنوات المراهقة يحاول الفرد التحرر من دور الطفولة إلا أنه لا يكون مستعداً بعد لتحمل مسؤوليات الشخص الراشد . فالفرد ينضج جسمياً ويبدو شاباً ويتوقع منه أن يسلك سلوك الشاب وأن يستقل بشكل متزايد (Cartwright , Cartwright, & Ward, 1989) .

وتتميز مرحلة المراهقة بمشاعر متناقضة حول الشعور بالأمن الذي توفره الروابط الأسرية من جهة والحرية والاعتماد على الذات من جهة أخرى. وفي هذه

---

(١) أستاذة التربية الخاصة ، كلية العلوم التربوية ، الجامعة الأردنية، المملكة الأردنية الهاشمية.

المرحلة، تلعب مجموعة الأقران دوراً أكثر أهمية حيث لا يعود الوالدان والمعلمون القوى الأكبر أثراً في حياة المراهق (Hammachek, 1990).

وإذا كانت مرحلة المراهقة مرحلة عاصفة وبالغة الصعوبة بالنسبة للإنسان العادي ، فهي أكثر صعوبة بالنسبة للإنسان المعوق الذي يواجه مشكلات في حياته المدرسية والاجتماعية (Cartwright et. al., 1989) . فالإعاقة قد تحدّ من استقلالية الفرد وتحمل المسؤولية. وفي مرحلة المراهقة يكون الشخص قد أصبح لديه وعي للقيود التي تفرضها الإعاقة عليه. وبناء على ذلك، فقد يتأثر مفهوم الذات لديه سلبياً ويفقد الثقة بقدراته.

وفي مرحلة المراهقة أيضاً يواجه الأشخاص المعوقون رفضاً متزايداً من أقرانهم مما قد يطور لديهم نزعة نحو الانعزال الاجتماعي (Ysseldyke & Algozzine, 1995) كذلك فهم يواجهون كما يواجه جميع المراهقين صعوبات في التكيف مع التغيرات الجسمية والانفعالية التي تحدث لديهم.

ومن المعروف أن من الخصائص النمائية المميزة لمرحلة المراهقة انبثاق نظام قيمي لدى الفرد. ويعتمد هذا النظام وتتحدد طبيعته على ضوء الأهمية النسبية التي يعطيها الفرد لكل قيمة من القيم وذلك استناداً إلى علاقاته مع أسرته ورفاقه وخبراته الشخصية (Scholl, 1986) . وقد استند ملتون روكاش (Rokeach, 1973) الباحث المعروف في هذا المجال في تحليله للقيم الإنسانية إلى افتراض مفاده أن مجموع القيم التي يمتلكها الإنسان محدود نسبياً وأن الناس من شتى الأصول يمتلكون القيم ذاتها ولكن بدرجات متفاوتة. ويضيف ليرنر وشي (Lerner & Shea, 1982) أن هذا المظهر من مظاهر النمو الخلقي يشكل أحد العناصر الجوهرية في التكيف الإنساني.

الأشخاص المعوقون بصرياً :-

يجعل فقدان البصر الأشخاص المعوقين بصرياً مرغمين على الاعتماد على حاستي اللمس والسمع . ومع أن المعلومات التي توفرها هاتان الحاستان معلومات هامة إلا أنها لا تعوض بما فيه الكفاية عن حاسة البصر . فلا يختلف اثنان على أهمية الدور الذي تقوم به هذه الحاسة على صعيد تعلم الإنسان ونموه . ولأن تعطل حاسة البصر ينجم عنه توفر معلومات محدودة كماً ونوعاً ، فغالباً ما يشعر الناس المبصرون أن الشخص المكفوف يعيش في عالم مظلم يخلو من الإثارة والمتعة . ولكن أدبيات الإعاقة البصرية لا تدعم هذا الافتراض ، فالإنسان المكفوف لا يفقد الدافعية لاستكشاف عالمه والتفاعل معه (Barraga & Erin, 1992) .

ومن الأمور التي تشير إليها أدبيات التربية الخاصة عدم وجود سيكولوجية خاصة للأشخاص المكفوفين تميزهم عن الأشخاص المبصرين وعدم وجود تجانس كبير بين الأشخاص المكفوفين أنفسهم . فلعل الصفة الرئيسة أو الوحيدة التي يشترك بها الأشخاص المكفوفون هي صفة فقدان البصر . وما عدا ذلك، فهناك فروق جوهرية بينهم على صعيد الخصائص والقدرات الشخصية والاجتماعية والانفعالية والمعرفية (الحديدي، ١٩٩٨).

وفي الواقع ، فقد لا تكون أوجه الشبه بين الأشخاص المكفوفين أقوى من أوجه الشبه بينهم وبين الأشخاص المبصرين. وقد ناقشت شول (Scholl, 1986) هذا الموضوع في ضوء نتائج الدراسات العلمية وخلصت إلى أن الأشخاص المكفوفين لديهم الخصائص الموجودة لدى الأشخاص جميعاً. فهم لا يتمتعون بأي خصائص تميزهم عن الناس المبصرين ولكنهم يشكّلون فئة غير متجانسة وليس من الصواب التعميم عن أي خصائص محددة لديهم. وما ينطبق على الأشخاص المكفوفين من هذه الزاوية ينطبق على ذوي الإعاقات الأخرى . فقد أشارت رايت

(Wright, 1982) في كتابها المعروف "الإعاقة الجسمية: منحى سيكولوجي" إلى عدم توفر أدلة علمية قوية تدعم الافتراض القائل بأن لأي فئة من فئات المعوقين سيكولوجية خاصة أو أن مستوى التكيف النفسي للإنسان المعوق يعتمد على شدة الإعاقة التي يعاني منها. وذلك ما أكده شونتز (Shontz, 1971, p. 69) أيضاً بقوله : "لا أحد مسؤول يمكنه أن يزعم أن الإعاقة لا تؤثر وبشكل مباشر على السلوك. علاوة على ذلك، فإن التأثيرات السلوكية المباشرة تنطوي في العادة على مضامين وظيفية عامة بالنسبة لجميع الأشخاص الذين يعانون من الإعاقة نفسها. على أن المتأمل في أدبيات سيكولوجية الإعاقة سيدهشه التباين الملحوظ في الفروق الفردية على صعيد نوع التكيف مع الإعاقة ومستواه. فمن الواضح أن القيود الجسمية والوظيفية التي تقود شخصاً ما إلى الاعتمادية واليأس تبعث في نفس شخص آخر على الطموح والرغبة في الاستقلالية والنضج" (ص ٦٩).

إن ردود الفعل الانفعالية والاجتماعية للأطفال المعوقين بصرياً تشبه ردود فعل الأطفال الآخرين على الرغم من أن عوامل مختلفة قد تكون مسؤولة في حالة الأطفال المبصرين. ولكنّ كتسفورث (Cutsforth, 1951) ، وهو باحث مكفوف، كان من أوائل الذين أشاروا إلى أن الإعاقة البصرية تؤثر على التنظيم السيكولوجي الكلي للفرد. فقد أشار هذا الباحث في كتابه المعروف "المكفوف في المدرسة والمجتمع" إلى أن كف البصر يعيد تنظيم الحياة العقلية للفرد . وكلما حدث هذا الوضع المولّد للإحباط مبكراً أكثر ، كانت الحاجة إلى إعادة التنظيم أكثر. وإذا كان ذلك رأي كتسفورث فإن باحثين مكفوفين آخرين لا يوافقونه الرأي حيث يصرّ هؤلاء على أن المكفوفين كمجموعة يتمتعون بالكفاية العقلية والاستقرار النفسي والتكيف الاجتماعي، وبذلك فإن حاجاتهم تشبه حاجات الناس المبصرين العاديين الذين وجدوا أنفسهم في ظروف جسمية واجتماعية غير مواتية (الحديدي، ١٩٩٧).

وهناك أدلة متناقضة فيما يتعلق بتكيف الأشخاص المكفوفين مقارنة بالأشخاص المبصرين. وبما أن البحث لا يقدم أدلة كافية تدعم الاعتقاد الشائع بأن المكفوفين يعانون من سوء التوافق ، فليس أمام المتأمل في الأدبيات المتعلقة بسيكولوجية المكفوفين إلا أن يخلص إلى استنتاج رئيسي مفاده أن المشكلات الشخصية ليست محصلة مباشرة لفقدان البصر ذاته (Rogow, 1988). على أنّ فقدان البصر قد يرتبط بمخاطر نفسية عديدة . وتعتمد استجابة الإنسان للفقدان الحسي البصري المكتسب على سيكولوجيته قبل حدوث الإعاقة وعلى الظروف البيئية (Bauman & Yoder, 1966; Warren, 1984) .

يتضح مما سبق أن الإعاقة البصرية، رغم أنها تجعل مدى الوعي المعرفي الإجمالي للإنسان محدوداً إذا ما قورن بمدى الوعي المعرفي للمبصر (Lowenfeld, 1973)، إلا أن الخصائص الشخصية للأشخاص المعوقين بصرياً تتباين تبايناً ملحوظاً من شخص إلى آخر كما هي الحال بالنسبة للأشخاص المبصرين . فما هو معروف إلى يومنا هذا عن سيكولوجية الناس المكفوفين ليس سوى جزء يسير مما هو معروف عن سيكولوجية ذوي الإعاقات الأخرى (مثل المعوقين جسمياً، المعوقين سمعياً، الخ). ومثل هذا الوضع يتشكل بفعل عوامل مختلفة من أهمها عدم توفر أدوات قياس مناسبة لتقييم سيكولوجية المكفوفين.

ومهما يكن الأمر، فإن محدودية الحركة وبالتالي محدودية الخبرة تقود بعض الأشخاص المكفوفين إلى حالة من العزلة الاجتماعية والاعتمادية. ولكن معظم الناس المكفوفين متكيفون نفسياً ويقدّرون المساعدة التي تقدم إليهم في المواقف التي يحتاجون فيها إلى مساعدة . إلا أنهم لا يريدون العون الذي لا يحتاجون إليه، فهم يرفضون الشفقة عليهم، ويرتاحون للمواقف التي تبرز مواطن الشبه بينهم وبين المبصرين وليس مواطن اختلافهم عنهم (الحديدي، ١٩٩٨).

والإعاقـــة البصرية دور اجتماعي متعلم إلى حد كبير. فالاتجاهات المختلفة وأنمـــاط السلوك التي تميّز الناس المكفوفين لا تعزى إلى كف البصر ذاته بقدر ما تعـــود إلـــى عمليات التعلم الاجتماعي التي تشكل البناء السيكولوجي للناس جميعاً. فالـــتفاعلات الاجتماعـــية بيـــن المبصـــرين والمكفوفين لها أثر هام في اتجاهات المكفوفيـــن وأنمـــاطهم الســـلوكية. وكما يشير سكوت (Scott, 1969) فإن هذه التفاعلات تدفع بالمكفوفين إلى تبني توقعات المبصرين وتمثلها داخلياً .

الدراسات السابقة :-

إن الدراســـات التـــي تناولـــت البناء القيمي للأشخاص المعوقين محدودة جداً. فلم تستطع الباحثة العثور على أي دراسة من هذا النوع في المجتمعات العربية. ولكن هـــناك بعـــض الدراســـات التي بحثت في قيم الأفراد المبصرين في الأردن ودول عربـــية أخـــرى ونذكـــر مـــنها هنا الدراسات التي أجراها البطش وعبد الرحمن (١٩٩٠) ، والطويل (١٩٧٣) ، والعمري وجرادات وعبد المجيد (١٩٨٥) . كذلك فـــإن الدراسات التي تناولت قيم المعوقين على المستوى العالمي محدودة جداً حيث تعـــذّر علـــى الباحث الوصول إلى أكثر من دراستين اثنتين واحدة تبحث في البناء القيمـــي للمراهقيـــن المعوقين وأخرى تبحث في البناء القيمي للأطفال والمراهقين المعوقين بصرياً على وجه التحديد .

فقـــد قام أرنولد (Arnold, 1984) بإجراء دراسة على (١٠٤) مراهقين معوقيـــن و (١٠١) مراهقيـــن عاديين. واشتملت عينة الأفراد المعوقين على أفراد يعانون من التخلف العقلي البسيط ، والاضطرابات الانفعالية ، والإعاقة الجسمية ، والإعاقـــة الســـمعية ، والصعوبات التعلمية . وقد بينت النتائج أن الأفراد المعوقين والأفـــراد العادييـــن لديهم هرم قيمي متشابه حيث أن قيم التعليم الجيد، والحرية ، والأمـــن الأســـري ، والصـــداقة الحقيقـــية كانت ضمن القيم الخمس الأعلى مرتبة

للمجموعتيـــن. أما قيم المساواة والحياة المثيرة والإحساس بالإنجاز فقد كانت الأقل أهمـــية بالنســـبة لكلـــتا المجموعتين . وعلى أي حال، فقد أظهرت الدراسة فروقاً جوهـــرية بين المراهقين المعوقين والمراهقين العاديين. فعلى سبيل المثال، أعطى جمـــيع المعوقيـــن في هذه الدراسة التربية الجيدة مرتبة أعلى من تلك التي أعطاها إياهـــا الطـــلاب العـــاديون. كذلـــك كان مـــن ضمن القيم التي اختلفت استجابات المراهقيـــن المعوقين والعاديين اختلافاً جوهرياً بشأنها الحرية. فقد اعتبرها الطلاب العاديون القيمة الأعلى مرتبة في حين أعطاها المعوقون المرتبة الخامسة من حيث الأهمـــية. أما من حيث استجابات المراهقين المعوقين أنفسهم فلم تظهر فروق ذات دلالـــة إحصـــائية إلا فيما يتعلق بالحرية حيث أن المضطربين سلوكياً أعطوا هذه القـــيمة أهمية أكبر من تلك التي أعطتها إياها مجموعة المراهقين ذوي الصعوبات التعلمية .

أمـــا ســـتيفنز وســـبمكنز (Stephens & Simpkins, 1974) فقد درسا الأحكـــام الأخلاقـــية والتصرفات الأخلاقية للأشخاص المكفوفين (من عمر ٦-١٨ ســـنة) وقارناهـــا بالأحكام والتصرفات الأخلاقية للأشخاص المبصرين. وقد عمل الباحـــثان على تحليل استجابات أفراد الدراسة لمواقف افتراضية تتضمن جملة من القواعـــد ومواقف عقابية لانتهاكات وأخطاء للتعرف إلى الأحكام ، وتحليل السلوك فـــي مواقف إختبارية منظمة للحكم على التصرفات الأخلاقية لأفراد الدراسة. ولم تجد هذه الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المكفوفين والمبصرين .

وبما أن الخصائص النمائية للشباب المعوقين بصرياً كانت وما تزال واحدة مـــن المجـــالات التي لا يتوفر حولها إلا القليل من المعلومات المشتقة من البحوث العلمـــية (Scholl, 1990) ، فإن الدراسة الحالية سعت إلى إلقاء الضوء على هذا

المجال وذلك من خلال التعرف إلى البناء القيمي للطلاب المكفوفين ومقارنته بالبناء القيمي للطلاب المبصرين.

مشكلة الدراسة :-

سعت هذه الدراسة إلى معرفة طبيعة البناء القيمي لدى الطلاب المكفوفين ومقارنته بالبناء القيمي لدى الطلاب المبصرين. وعلى وجه التحديد، حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية :

١ . ما طبيعة البناء القيمي الذي يميز الطلبة المكفوفين؟

٢ . هل يختلف البناء القيمي للطلبة المكفوفين باختلاف متغير العمر؟

٣ . هل يختلف البناء القيمي للطلبة المكفوفين باختلاف متغير الجنس؟

٤ . هل يختلف البناء القيمي للطلبة المكفوفين عن البناء القيمي للطلبة المبصرين؟

متغيرات الدراسة :-

تناولت الدراسة ثلاثة متغيرات مستقلة هي:

١ - الجنس : ذكر وأنثى.

٢ - العمر : ١٢-١٥ سنة، أكثر من ١٥-١٨ سنة.

٣ - الفئة : طلاب مكفوفون، طلاب مبصرون .

أما المتغير التابع في هذه الدراسة فقد تمثل بالترتيب الهرمي للقيم كما تقيسه الصورة المختصرة من مقياس مسح القيم لروكاش .

مصطلحات الدراسة :-

القيم (Values): هي جملة الأحكام التفضيلية والأهمية النسبية المعطاة للأشياء والتي تحكم سلوك الفرد وتعكس حاجاته واهتماماته ٠ وهي أكثر عمومية ، وتجريدا ، وشمولية وثباتاً من الاتجاهات ٠ وفي هذه الدراسة ، تم تحديد القيم من خلال الرتب التي اعطيت لها على مقياس مسح القيم لروكاش ٠

المكفوفون (The Blind): هم الأشخاص الذين لديهم فقدان بصري يزيد عن ٢٠/٢٠٠ في العين الأفضل بعد التصحيح مما يجعلهم غير قادرين على توظيف حاسة البصر للقيام بالمهارات والأنشطة الحياتية فيعتمدون على الحواس الأخرى ٠ وكان جميع أفراد الدراسة الحالية قد تم تشخيصهم بأنهم مكفوفون من جهات طبية معتمدة.

المراهقة (Adolescence): هي مرحلة النمو التي تتوسط مرحلتي الطفولة والرشد ، ويحدث فيها تغيرات جسمية ونفسية كبيرة ٠ وفي هذه الدّراسة ، فقد عرفت هذه المرحلة إجرائياً بوصفها تمتد من ١٢-١٨ عاماً ٠

الطريقة والإجراءات :-

أفراد الدراسة:

تكون أفراد الدراسة الحالية من الطلبة المسجلين في مدرسة النور للمكفوفين والمدرسة الإسلامية للكفيفات وبعض الطلبة المكفوفين الملتحقين بمدارس عادية في مدينة عمان والذين تزيد أعمارهم عن (١٢) سنة. وقد بلغ العدد الإجمالي لهؤلاء الطلبة (١١٦) طالباً وطالبة. ولأهداف المقارنة ، تم تطبيق أداة الدراسة على (١٣٢) طالباً وطالبة من المدارس العادية المدمج فيها طلبة معوقون بصرياً. وكان هؤلاء من الفئة العمرية ذاتها (أكثر من ١٢ سنة). وتبين الجداول رقم (١-٣) توزيع أفراد الدراسة حسب متغيرات المجموعة والجنس والعمر على التوالي :

الجدول رقم (١) : توزيع أفراد الدراسة حسب المجموعة.

المجموع	العدد	النسبة
مكفوفون	١١٦	%٤٦,٨
مبصرون	١٣٢	%٥٣,٢
المجموع	٢٤٨	%١٠٠

الجدول رقم (٢) : توزيع أفراد الدراسة حسب متغير العمر.

العمـر	العدد	النسبة
١٢-١٥ سنة	١٣٨	%٥٥,٦
١٥-١٨ سنة	١١٠	%٤٤,٤
المجموع	٢٤٨	%١٠٠

الجدول رقم (٣) : توزيع أفراد الدراسة حسب متغير الجنس.

المجموع	العدد	النسبة
ذكـر	١٣٩	%٥٦
أنـثى	١٠٩	%٤٤
المجموع	٢٤٨	%١٠٠

أداة الدراسة:-

فـــي هذه الدراسة تم استخدام الصورة الموجزة لمقياس روكاش لمسح القيم (Rokeach, 1967) التـــي طورها بندي ووايلز (Bondi & Wiles, 1979) . وتتكون هذه الصورة من (١١) قيمة وسيلية تمثل نزعات أو ميولاً سلوكية مرغوباً فـــيها. ويتمتع المقياس الأصلي كما طوره روكاش وصورته الموجزة كما طورها بـــندي ووايلـــز بـــدلالات صـــدق وثبات عالية نسبياً. وقدم البطش وعبد الرحمن (١٩٩٠) بيانات توضح تمتع الصورة الأردنية من المقياس الأصلي بدلالات صدق وثـــبات مقبولة. والجدير بالذكر أن الصورة المختصرة من المقياس ملائمة تماماً للدراســـات التـــي تجرى على الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة كونهم قد يواجهون صـــعوبات مختلفة في الاستجابة للمقياس الأصلي ذي الفقرات العديدة (Arnold, 1984) . هذا وقد تم التحقق من صدق المقياس بعرضه على لجنة محكمين تألفت

من ستة من أساتذة علم النفس التربوي والتربية الخاصة في الجامعة الأردنية • وقد أقرت اللجنة المقياس دون أي تعديل يذكر • وتم التحقق من ثبات المقياس بصورته المختصـــرة بطـــريقة الإعادة حيث تم إعادة تطبيقه على عينة عشوائية تكونت من (٣٢) فرداً مبصراً ومكفوفاً بعد مضي أسبوعين على التطبيق الأول. ويبين الجدول رقم (٤) معاملات الثبات للرتب لكل من القيم التي يتضمنها المقياس .

الجدول رقم (٤): معاملات الثبات للرتب التي أعطيت للقيم في الصورة المختصرة من مقياس القيم.

القيمة	معامل الثبات
الحياة المريحة	٠,٧١
المساواة	٠,٧٧
الأمن الأسري	٠,٨١
احترام الذات	٠,٨٠
الإحساس بالإنجاز	٠,٦٣
الحرية	٠,٧٤
السعادة	٠,٨٣
الصداقة الحقيقية	٠,٨٠
الحياة المثيرة	٠,٨٢
العالم الآمن الذي يسوده السلام	٠,٨١
التعليم الجيد	٠,٨٤

هـــذا وقد كتبت جميع فقرات المقياس بلغة بريل ، وتم تطبيق هذه الصورة من المقياس على أفراد الدراسة الذين يتقنون القراءة بطريقة بريل • وكان الأفراد يقرأوون المقياس بطريقة بريل ويجيبون شفوياً موضحين ترتيب القيم بالنسبة لهم ، وكانـــت الباحـــثة تـــدّون ترتيبهم على نسخة المقياس المطبوعة بالخط العادي • وبالنســـبة للأفراد الذين لا يتقنون طريقة القراءة ببريل ، كانت الباحثة تقرؤها على مسامعهم (بشكل فردي) عدداً من المرات حسب حاجة كل مستجيب وإلى أن يكون قد أجيب على كل استفساراته •

النتائج :-

للإجابة عن السؤال الأول وهو "ما طبيعة البناء القيمي الذي يميز الطلبة المكفوفين؟" فقد تم حساب متوسطات الرتب للقيم التي تضمنها المقياس والرتب العامة لتلك القيم والجدول رقم (٥) يوضح ذلك .

الجدول رقم (٥) : المتوسطات والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد العينة المكفوفين.

القيمة	متوسط الرتبة	الانحراف المعياري	الرتبة
الحياة المريحة	٦,٠١	٣,٣١	٥
المساواة	٥,٥٠	٣,٣٤	٧
الأمن الأسري	٤,٧٣	٣,١٦	١١
احترام الذات	٦,٥٧	٣,٠٩	٣
الإحساس بالإنجاز	٦,٠٢	٢,٨٣	٤
الحرية	٤,٩٦	٣,٠٥	١٠
السعادة	٥,٩٨	٢,٧٩	٦
الصداقة الحقيقية	٥,٤٣	٢,٦٦	٨
الحياة المثيرة	٨,٢١	٢,٤٧	١
العالم الآمن الذي يسوده السلام	٧,٣١	٣,١٩	٢
التعليم الجيد	٥,١٤	٣,١١	٩

يتبين من الجدول رقم (٥) أن قيمة الحياة المثيرة احتلت المرتبة الأولى من حيث الأهمية بالنسبة للطلبة المكفوفين تليها في الأهمية على التوالي قيم العالم الآمن واحترام الذات والشعور بالإنجاز. أما قيمتا الأمن الأسري والحرية فقد احتلتا المرتبتين الأخيرتين من حيث الأهمية .

وللإجابة على السؤال الثاني "هل يختلف البناء القيمي للطلبة المكفوفين باختلاف متغير العمر؟" فقد تم استخدام اختبار مان وتني (Mann-Whitney) اللامعياري، والجدول رقم (٦) يبين النتائج .

الجدول رقم (٦) : متوسط الرتبة لكل قيمة لدى الطلبة المكفوفين تبعاً لمتغير العمر.

القيمة	متوسط الرتبة للمجموعة العمرية (١٢-١٥ سنة)	متوسط الرتبة للمجموعة العمرية (أكثر من ١٥-١٨ سنة)	الإحصائي مان وتني	مستوى الدلالة
الحياة المريحة	٥,٦٦	٧,٠٩	٢,٤١	٠,٠٥
المساواة	٦,٠١	٥,٠٦	١,١٥	٠,٢٥
الأمن الأسري	٤,٤٠	٤,٤٠	٠,١٥	٠,٨٨
احترام الذات	٦,٩٩	٦,١٢	١,٥٦	٠,١٢
الإحساس بالإنجاز	٦,٣٧	٢,١٩	٠,٠٣	٠,٩٨
الحرية	٤,٦٤	٤,٩٦	٠,١٥	٠,٨٨
السعادة	٥,٨٢	٦,١٧	٠,٦٤	٠,٥٢
الصداقة الحقيقية	٥,٣٦	٥,٧٥	٠,٧٠	٠,٤٨
الحياة المثيرة	٨,٣٥	٧,٨٤	١,٢٠	٠,٢٣
العالم الآمن الذي يسوده السلام	٧,٠٥	٧,٦٤	١,١٥	٠,٢٥
التعليم الجيد	٥,٣٧	٤,٨٧	١,٠٣	٠,٣٠

يلاحظ من الجدول رقم (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير العمر بالنسبة لمتوسط الرتبة لقيمة الحياة المريحة فقط. فقد بلغت قيمة مان وتني (Mann-Whitney) ٢,٤١ وهذه القيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ وهذا الفرق لصالح الطلبة الذين تتراوح أعمارهم بين (١٥-١٨) سنة حيث بلغ متوسط الرتبة لديهم (٧,٠٩) في حين بلغ المتوسط لدى الطلبة الذين تتراوح أعمارهم بين (١٢-١٥) سنة (٥,٦٦).

وللإجابة عن السؤال الثالث "هل يختلف البناء القيمي للطلبة المكفوفين باختلاف متغير الجنس؟ " فقد استخدم اختبار مان وتني (Mann-Whitney) اللامعياري والجدول رقم (٧) يبين نتائج التحليل .

الجدول رقم (٧) : متوسط الرتبة لكل قيمة لدى الطلبة المكفوفين تبعاً لمتغير الجنس.

القيمة	متوسط الرتبة للذكور	متوسط الرتبة للإناث	الإحصائي مان وتني	مستوى الدلالة
الحياة المريحة	٥,٥٥	٧,٠٩	٢,٢٥	٠,٠٥
المساواة	٥,٤٦	٥,٦٦	٣,٢٧	٠,٧٤
الأمن الأسري	٥,٣٣	٣,٤٩	٢,٨٣	٠,٠١
احترام الذات	٦,٤٨	٦,٧١	٠,٢٥	٠,٨١
الإحساس بالإنجاز	٦,٠٩	٦,٤٣	٠,٧٠	٠,٤٩
الحرية	٥,٢٣	٤,٤٣	١,٢٨	٠,٢٠
السعادة	٦,٠٠	٥,٩٢	٠,٣٩	٠,٧٠
الصداقة الحقيقية	٥,٢٠	٥,٨٣	٠,٩٩	٠,٣٢
الحياة المثيرة	٨,٣٣	٧,٨٩	٠,٥٨	٠,٥٦
العالم الآمن الذي يسوده السلام	٧,٣٥	٧,٣٣	٠,١٦	٠,٨٨
التعليم الجيد	٥,٠٨	٥,٢٦	٠,٣٥	٠,٧٣

يتضح من الجدول (٧) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في متوسطات الرتب التي أعطيت لقيمتي الحياة المريحة والأمن الأسري تعزى لعامل الجنس. فبالنسبة لقيمة الحياة المريحة بلغت قيمة مان وتني (Mann-Whitney) ٢,٢٥ وهذه القيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ ويتضح من الجدول (٧) أن الفرق لصالح الإناث حيث بلغ متوسط الرتبة لديهن (٧,٠٩) في حين بلغ متوسط الرتبة لدى الذكور (٥,٥٥). وفيما يتعلق بالأمن الأسري، فقد بلغت قيمة مان وتني (Mann-Whitney) ٢,٨٣ وهذه القيمة أيضاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ ويلاحظ من الجدول (٧) أن الفرق كان لصالح الذكور حيث بلغ متوسط الرتبة لديهم (٥,٣٣) في حين بلغ المتوسط لدى الإناث (٣,٤٩).

وللإجابة عن السؤال الرابع "هل يختلف البناء القيمي للطلبة المكفوفين عن البناء القيمي للطلبة المبصرين؟" تم استخدام اختبار مان وتني (Mann-Whitney) والجدول رقم (٨) يبين النتائج .

الجدول رقم (٨) : متوسط الرتبة لكل قيمة لدى كل من الطلبة المبصرين والطلبة المكفوفين.

القيمة	المبصرون متوسط الرتبة	المكفوفون متوسط الرتبة	الإحصائي مان وتني	مستوى الدلالة
الحياة المريحة	٧,٣٤	٦,٠١	٣,١٧	٠,٠٠
المساواة	٥,٨٣	٥,٥٠	٠,٦٧	٠,٥٠
الأمن الأسري	٤,٢٧	٤,٧٣	٠,٩٠	٠,٣٧
احترام الذات	٥,٧٧	٦,٥٧	٢,٠٨	٠,٠٥
الإحساس بالإنجاز	٦,٥٢	٦,٠٢	٠,٩٤	٠,٣٥
الحرية	٤,٨٣	٤,٩٦	٠,٢٠	٠,٨٤
السعادة	٦,٢٧	٥,٩٨	٠,٨٧	٠,٣٩
الصداقة الحقيقية	٧,٢٥	٥,٤٣	٤,٨٥	٠,٠٠
الحياة المثيرة	٧,٠٥	٨,٢١	٣,٣٧	٠,٠٠
العالم الآمن الذي يسوده السلام	٥,٦٣	٧,٣١	٣,٨٠	٠,٠٠
التعليم الجيد	٥,٠٣	٥,١٤	٠,٣١	٠,٧٤

يتضح من الجدول رقم (٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الرتب التي أعطاها المكفوفون والمبصرون لقيم: الحياة المريحة، احترام الذات ، الصداقة الحقيقية ، الحياة المثيرة ، والعالم الآمن حيث بلغت قيم مان وتني (Mann-Whitney) ٣,١٧ ، ٢,٠٨ ، ٤,٨٥ ، ٣,٣٧ ، و ٣,٨٠ على التوالي وهذه القيم جميعاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ وكانت الفروق لصالح الطلبة المكفوفين على قيم : احترام الذات، الحياة المثيرة ، والعالم الآمن ولصالح الطلبة المبصرين على قيمتي: الحياة المريحة والصداقة الحقيقية .

المناقشة :-

إن للمعلومات البصرية تأثيراً كبيراً على تطور المفاهيم وتوجيه السلوك الإنساني. وينبغي على الأفراد المعوقين بصرياً أن يعتمدوا على الحواس الأخرى لتمثّل عالمهم ولتشكيل وإعادة تشكيل أفكارهم واستجاباتهم. كذلك فإن المعوقين بصرياً يعتمدون أكثر من أقرانهم المبصرين على اتجاهات ومواقف أولياء الأمور والزملاء والمعلمين لتطوير المفاهيم عن أنفسهم وعن الأشياء من حولهم

(Cartwright et. al., 1989) . وعلى أي حال، فإنّ الحرمان من نعمة البصر لا يجعل الأشخاص المعوقين بصرياً فئة متجانسة. فالحقيقة أنّ فروقاً كبيرة قد توجد بين هؤلاء الأشخاص من النواحي الشخصية والاجتماعية والعقلية وغيرها .

لذا ، حاولت الدراسة الحالية التعرف إلى البناء القيمي للمراهقين المكفوفين وتحديد أثر بعض المتغيرات الشخصية عليه من جهة ومقارنته بالبناء القيمي للمراهقين المبصرين من جهة أخرى. ولتحقيق ذلك تمت دراسة الهرم القيمي لعينة تكونت من (١١٦) مكفوفاً و (١٣٢) مبصراً وذلك باستخدام الصورة الموجزة من مقياس روكاش لمسح القيم . واستخرجت متوسطات الرتب لكل قيمة من القيم الإحدى عشر التي تضمنها المقياس.

بينت النتائج أن قيمة "الحياة المثيرة" احتلت المرتبة الأولى لدى الطلبة المكفوفين. وهذه النتيجة منطقية في ضوء الحرمان الذي تفرضه الإعاقة البصرية على الإنسان وفي ضوء النقص في البرامج التعليمية والتأهيلية المناسبة على المستوى المحلي بما فيها برامج تنمية المهارات الترويحية. وتنسجم هذه النتيجة مع ما تذهب إليه أدبيات الإعاقة البصرية من أن الخبرات الحسية الأخرى لا تعوض بما فيه الكفاية غياب حاسة البصر. علاوة على ذلك، فهذه الأدبيات تشير إلى أن المكفوفين قد يرتدون نحو ذواتهم بسبب افتقارهم لحاسة البصر مما يدفع ببعضهم إلى إظهار أشكال مختلفة من إثارة الذات أو ما يعرف بالاستجابات النمطية (Warren, 1984) . وهذا ما أكده لوينفيلد (Lowenfeld, 1973) من جانبه حيث أشار إلى أن الإعاقة البصرية تفرض ثلاثة أنواع من القيود على حياة الإنسان وهي: قيود متعلقة بتنوع المعلومات التي يتم الحصول عليها، وقيود متعلقة بالحركة والاستكشاف، وقيود تتعلق بالسيطرة على البيئة .

وفيما يتعلق بقيمة "العالم الآمن" والتي احتلت المرتبة الثانية لدى الطلبة المكفوفين فهي استجابة طبيعية لأن الإعاقة البصرية تجعل الإنسان يشعر بعدم

الأمـــان لأنه يعيش في عالم لا تتاح له مصادر كافية لتزويده بمعلومات كافية عنه. ولعل أحد أهم العوامل الكامنة وراء عدم شعور الأشخاص المكفوفين بالأمن أنماط التنشئة الأسرية والخوف من فقدان الأشخاص الذين يعتمدون عليهم والتي غالباً ما تتصـــف بالحماية الزائدة مما يولّد لديهم نزعة نحو الاعتماد على الآخرين. ويتضح ذلـــك مـــثلاً مـــن خـــلال اعتماد المكفوفين في مجتمعاتنا العربية على المرشدين المبصـــرين بشـــكل كبـــير وعدم اللجوء إلى استراتيجيات التنقل والحركة الأخرى (كالعصا وغيرها).

أمـــا أقـــل القيم أهمية بالنسبة للطلبة المكفوفين فكانت قيمتا "الأمن الأسري" حيـــث احتلت الرتبة الحادية عشرة و "الحرية" واحتلت الرتبة العاشرة. ولعل هذه النتـــيجة تعكـــس إحســـاس ذوي الحاجـــات الخاصة بالأمان والألفة على المستوى الأســـري والشعور بقابلية النظام الأسري للتنبؤ على عكس الأحداث خارج النظام الأســـري والتي تتصف بالغموض وعدم الألفة. وبالنسبة لتقييم قيمة "الحرية" فلعله يعكـــس إحســـاس الطلـــبة المكفوفين بأن هذا المفهوم مفهوم مجرد واعترافهم بأن الإعاقة تفرض قيوداً على استقلالية الإنسان .

وبالنسبة لأثر متغير العمر فقد بينت النتائج أنه ذو دلالة إحصائية على تقييم الطلـــبة المكفوفيـــن لأهمـــية قيمة "الحياة المريحة" فقط حيث أن هذه القيمة احتلت المرتـــبة الثالثة بالنسبة للأفراد الأكبر سناً في حين أنها احتلت المرتبة السابعة لدى الأفـــراد الأصـــغر ســـناً. وذلـــك أمر طبيعي أيضاً ويعكس معرفة متقدمة وإدراكاً مـــتطوراً نســـبياً لـــدى الأفراد الأكبر سناً بفعل عوامل النضج والتغير في النمو الاجتماعي والشخصي .

وبينـــت النتائج أيضاً أن متغير الجنس كان له أثر ذو دلالة إحصائية على تقييم الطلبة المكفوفين لكل من قيمة "الحياة المريحة" (حيث احتلت هذه القيمة الرتبة الثالثة بالنسبة للإناث والرتبة السادسة بالنسبة للذكور) وقيمة "الأمن الأسري" (حيث

احتلت هذه القيمة الرتبة الحادية عشرة بالنسبة للإناث والرتبة الثامنة بالنسبة للذكور). وذلك بدوره أمر متوقع لأن فرص العمل محدودة جداً للإناث مقارنة بالذكور وبسبب عدم الاهتمام بتوفير برامج التأهيل الكافية للإناث. وهو أيضاً يرتبط بتوقعات الذكور من الدور المطلوب منهم في المجتمع والذي يتضمن تحمل المسؤولية والاستقلالية الشخصية والأسرية .

وفيما يتعلق بمقارنة الهرم القيمي للطلبة المكفوفين بالهرم القيمي للطلبة المبصرين، فقد بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لخمس قيم من القيم الإحدى عشر التي تضمنها المقياس. وهذه القيم هي "الحياة المريحة" ، "احترام الذات" ، "العالم الآمن" ، "الصداقة الحقيقية"، والحياة المثيرة. واتفقت المجموعتان على تقييم أهمية قيمة "الشعور بالإنجاز" (حيث احتلت المرتبة الرابعة) وقيمة "التعليم الجيد" (حيث احتلت المرتبة التاسعة). كذلك فقد قيمت المجموعتان أربع قيم بشكل متقارب جداً وهذه القيم هي "السعادة" ، "الحرية" ، "الأمن الأسري" ، و "المساواة". وذلك يعني أن القيم الست التي لم توجد فروق ذات دلالة بشأنها في تقييم الطلبة المبصرين والطلبة المكفوفين تمثل قيماً مشتركة لهذه الفئة العمرية بصرف النظر عن الخصائص الفردية الخاصة للأفراد الذين ينتمون لها. كذلك، فلعل التشابه العام في الرتب التي أعطيت لمعظم القيم يؤكد أن المكفوفين يتأثرون كالمبصرين بالعوامل الثقافية. فالعمليات التي يكتسب من خلالها الأفراد، بمن فيهم الأفراد المكفوفون، قيمهم وخصائصهم الشخصية والاجتماعية تتأثر بخبراتهم التعلمية المبكرة، وبالتوجيه والدعم الذين يحصلان عليهما من أسرهم، وبالعوامل الاجتماعية والثقافية (Sacks, Kekelis, & Gaylord-Ross, 1992).

ولعل مقارنة نتائج الدراسة الحالية بنتائج الدراسات التي أجريت في مجتمعات أخرى تقدم دليلاً إضافياً على أن الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين يستجيبون لأنماط التنشئة الأسرية والعوامل الثقافية. ففي حين احتلت قيمة

الحياة المثيرة المرتبة الأولى لدى أفراد الدراسة الحالية المكفوفين ، فإن أفراد العينة في دراسة آرنولد (Arnold, 1984) التي أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية، قد اعتبروا هذه القيمة من القيم الأقل أهمية . وفي حين احتلت قيمتا التعليم الجيد والأمن الأسري المرتبتين الأخيرتين في الدراسة الحالية ، فقد إحتلت هاتان القيمتان مرتبتين متقدمتين لدى أفراد العينة في دراسة آرنولد .

ولكن التشابه بين تقييم الأشخاص المكفوفين والمبصرين لا يقلل من أهمية الأثر الذي يمكن أن تتركه الإعاقة البصرية على البناء القيمي. فالحياة المريحة احتلت المرتبة الخامسة لدى المكفوفين ولكنها احتلت المرتبة الأولى لدى المبصرين. والصداقة الحقيقية احتلت المرتبة الثامنة لدى المكفوفين والمرتبة الثانية لدى المبصرين. واحتلت قيمة العالم الآمن المرتبة الثانية لدى المكفوفين في حين احتلت المرتبة الثامنة لدى المبصرين. والتفسير المنطقي لهذه الفروق هو أن القيم التي أعطاها المكفوفون أولوية تعكس احتياجاتهم وخبراتهم الخاصة داخل الأسرة وخارجها وربما تعكس أيضاً حرمانهم من البرامج والأنشطة الحياتية الكافية لتلبية تلك الاحتياجات .

هذا وينبغي التنويه إلى أنه ليس من الحكمة استنتاج وجود سيكولوجية خاصة للمكفوفين. فعلى الرغم من أن الأشخاص المكفوفين أشخاص يعانون من عبء فقدان البصر ، إلا أنهم أشخاص قبل أي شيء والمبادئ النفسية العامة قادرة على تفسير التأثيرات السلوكية لإعاقتهم البصرية (Tuttle, 1987).

وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، توصي الباحثة بما يلي :

١. إجراء المزيد من الدراسات حول البناء القيمي للأشخاص المكفوفين من مراحل عمرية مختلفة وخبرات تعليمية مختلفة .

٢. إجراء بحوث مماثلة على فئات التربية الخاصة الأخرى (مثل : الأشخاص ذوي الصعوبات التعليمية ، المعوقين سمعياً ، المعوقين حركياً) .

٣. إلقـــاء الضوء على أثر متغيرات أخرى مثل مستويات الضعف البصري ، والخلفية التربوية ، والخلفية الاجتماعية / الاقتصادية .

٤. استخدام أدوات بحث أخرى التعرف إلى البناء القيمي لدى الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة كالاستجابة لموقف افتراضية وغيرها .

٥. تفعـــيل البرامج التربوية والتأهيلية للطلبة المعوقين بصرياً وإتاحة الفرص لهـــم للمشاركة في الحياة الأسرية والمجتمعية بأوجهها المختلفة (الثقافية والاجتماعية والترويحية ، المهنية ، . . . إلخ) .

المراجع :-

١. البطش، محمد، عبد الرحمن، هاني (١٩٩٠). البناء القيمي لدى طلبة الجامعة الأردنية. **دراسات** ، ١٧ ، ٩٢-١٣٦ .

٢. الحديدي، منى (١٩٩٨). **مقدمة في الإعاقة البصرية**. دار الفكر، عمان – الأردن.

٣. عبد الرحمن، هاني (١٩٧٣) . **الشباب الأزمة**. مطابع المؤسسة الصحفية الأردنية، عمان – الأردن.

٤. العمري، خالد، جرادات، ضرار، نشواتي، عبد المجيد (١٩٨٥). المنظومة القيمية، **أبحاث اليرموك**، ١ ، ٧-٣١ .

5. Arnold, J. (1984). Values of exceptional students during early dolescence. **Exceptional Children**, 51, 230-234.
6. Barraga, N., & Erin, J. (1992). **Visual handicaps and learning** (3rd ed.), Austin, Texas: PRO – E.D.
7. Bauman, M., & Yoder, N. (1966). **Adjustment to blindness**. Springfield,Illinois: Charles C. Thomas.
8. Bondi, J., & Wiles, J.(1979). What do middle school students value? **Middle School Journal**, 10(3),4.
9. Cartwright, P., Cartwright, S., & Ward, M. (1989). **Educating special learners**. California: Wadsworth.
10. Cutsforth, T. (1951). **The blind in school and society**. New York: American Foundation for the Blind.
11. Hammachek, D. (1990). **Psychology in teaching, learning, and growth.** Needham, MA: Allyn and Bacon.
12. Lerner, R., & Shea, J. (1982). Social behavior in adolescence. In B. Wolman & G. Stricker (Eds.), **Handbook of developmental psychology**. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice – Hall.
13. Lowenfeld, B. (1973). **The visually handicapped child in school**. New York: John Day Company.
14. Rogow, S. M. (1988). **Helping the visually impaired child with developmental problems**. New York: Teachers College Press.
15. Rokeach, M. (1973). **The nature of human values**. New York: Free Press.
16. Sacks, S., Kekelis, L., & Gaylord-Ross, R. (1992). **The development of social skills by blind and visually impaired students**. New York: American Foundation for the Blind.

17. Scholl, G. (1986). **Foundations of education for blind and visually handicapped children and youth**. New York: American Foundation for the Blind.
18. Scholl, G. (1990). Education of visually handicapped children and youth. In M. Wang, M. Reynolds, &H. Walberg (Eds.), **Special education research and practice.** New York: Pergamon Press.
19. Scott, R. (1969**). The making of blind men**. New York: SAGE.
20. Shontz, F. (1971). Physical disability and personality. In W. Neff (Ed.), **Rehabilitation psychology**. American Psychological Assoication.
21. Stephens, B., & Simpkins, K. (1974). **The reasoning , moral judgment, and moral conduct of the congenitally blind**. Final Project Report. Office of Education, Bureau of Education for the Handicapped.
22. Tuttle, D. (1987). The role of the special education teacher – counselor in meeting students' self-esteem needs. **Journal of Visual Impairment and Blindness, 81**, 156-161.
23. Warren, D. (1984). **Blindness and early childhood development**. New York: American Foundation for the Blind.
24. Wright, BN. (1982). **Physical disability – A psychological approach** (2nd Ed.), New York: Harper & Row.
25. Ysseldyke, J., & Algozzine, B. (1995**). Special education** (3rd ed.).Boston: Houghton Mifflin.

Values of the Blind in Adolescence And The Age and Sex

Dr. Muna S. Al-Hadidi[1]

Abstract : An abbreviated form of Rokeach's value survey was administered to (116) blind and (132) sighted adolescents. Results indicated that exciting life, world at peace, self-respect, and sense of accomplishment were ranked as the top four values by blind adolescents.

Statistically significant differences were found among these persons in ranking comfortable life and family security according to sex, and in ranking comfortable life according to age.

Results also indicated statistically significant differences in the value hierarchies of blind and sighted subjects on four values only. The values are: comfortable life, self-respect, true friendship, and exciting life.

(1) Special Education professor , Faculty of Education , The University of Jordan, Jordan .