وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة زيان عاشور–بالجلفة–
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس والفلسفة

عنوان المذكرة:

جودة الحياة الأكاديمية لدى الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية

-دراسة ميدانية في الوسط الجامعي-

مذكرة مكملة لنيل شهادة ماستر تخصص: علم النفس العيادي

إعداد الطالب:

✓ مصطفى بن عبد الرحمان

✓ حسين ربيعي

إشراف الأستاذ:

أ.د نور الدين زعتر

د.عيشة علة

السنة الجامعية:2023-2024

شكر وعرفان

قال تعالى:

«وآخر دعواهم أن الحمد لله رب العالمين»

فالحمد لله الذي وفقنا لإتمام هذا العمل.

و نتقدم بالشكر الجزيل إلى الأساتذة: **نور الدين زعتر**

وعيشة علة على تفضلهم

الإشراف على هذا العمل وعلى كل ما قدموه

لنا من نصح وتوجيه.

كما نسجل أوفر الشكر والاحترام إلى أساتذة العلوم الإجتماعية

الذين لم يبخلوا علينا بالنصح والإرشاد.

و لا يسعنا في هذا المقام إلا أن نقدم أوفر الشكر والاحترام

إلى كل من ساعدنا من قريب أو بعيد.

الاهـــداء

إلهي لا يطيب الليل الا بشكرك و لا يطيب النهار الا بطاعتك ولا تطيب اللحظات الا بذكرك ولا تطيب الاخرة الا بعفوك ورضاك ولا تطيب الجنة الا برؤيتك

و بعد بزوغ فجر جديد من حياتي هو يوم تخرجي سأهدي كلمات متواضعة لكل من ترك بصمة في حياتي و غير من مجراها

لكل من لملم احزاني بين فترة واخرى واشعرني بانني لست وحيدا في مجتمع مختلف الى من رضاها غايتي وطموحي فاعطتني الكثير ولم نتنظر الشكر .. الى باعثة العزم والتقسيم والارادة صاحبة البصمة الصادقة في حياتي...

والدتي الحبيبة أطال الله في عمرها

الى الذي علمني كيف يكون الصبر طريقا للنجاح- السند والقوة...

والدي الحبيب أطال الله في عمره.

الى من توفاهم الله وفيض روحهم الطاهرة، امي الحاجة زينب التي كانت دعما معنويا لي طيلة حياتي.. والى الاخ الفاضل والصديق الحميم كريم او ملاك الذي كان دوما سندا لي

الى كل اخوتي واخواتي وكل الاصدقاء والاحبة من قريب او بعيد

الى الاستاذين المشرفين على هذا الانجاز المتواضع فلولاهما لما اكتمل هذا العمل الاستاذ الدكتور نور الدين زعتر والاستاذة الدكتورة عيشة علة .

الى القامتين من قامات العلم الذي اعتبرهما ابوين كريمين الاب الروحي العالم الجليل الشيخ محند ادير مشنان والدكتور عبد الرحمان شداد

والى كل من علمني في هذه الحياة.

حسين ربيعي

الاهــداء

أهدي ثمرة جهدي إلى من قال فيهم عز وجل واخفض لهما جناح الذل
من الرحمة وقل ربي ارحمهما كما ربياني صغيرا إلى تاج راسي
الوالدة الكريمة حفظها الله ورعاها
والى روح الوالد رحمه الله
الى كل الاخوة والاخوات كل باسمه
الى الزوجة الكريمة
الى الدكاترة الافاضل كل باسمه
الى كل الاحباب والأصدقاء

مصطفى بن عبد الرحمان

ملخص المذكرة باللغة العربية

تهدف هذه الدراسة إلى قياس جودة الحياة الأكاديمية لدى الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية في البيئة الجامعية، مع التركيز على تحديد العوامل التي تؤثر على تجربتهم الأكاديمية واستكشاف الفروق المحتملة بناءً على الجنس، المستوى الجامعي، والتخصص، استخدمت الدراسة عينة من الطلبة الجامعيين من ذوي الإعاقة البصرية من مختلف التخصصات والمستويات الدراسية، وتم جمع البيانات باستخدام استبيانات مقننة شملت جوانب متعددة مثل الدعم الأكاديمي، التسهيلات التكنولوجية، الدعم النفسي والاجتماعي، والوعي والتثقيف، تم تحليل البيانات باستخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاختبار الفرضيات المتعلقة بالفروق بين المجموعات المختلفة.

أظهرت النتائج أنّ الدعم الأكاديمي والتكنولوجي يلعب دوراً مهماً في تحسين جودة الحياة الأكاديمية للطلبة من ذوي الإعاقة البصرية، حيث يسهم توافر التكنولوجيا المساعدة والخدمات الأكاديمية المتخصصة بشكل كبير في توفير تجربة تعليمية متكافئة. كما أن زيادة الوعي والتثقيف بشأن احتياجات هؤلاء الطلبة يعد من العوامل الأساسية لتحسين تجربتهم الأكاديمية، حيث يعزز الوعي المتزايد بين أعضاء هيئة التدريس والطلبة الآخرين من بيئة تعليمية أكثر شمولية وتفهمًا. وأشارت نتائج التحليل الإحصائي إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى جودة الحياة الأكاديمية بناءً على الجنس، المستوى الجامعي، أو التخصص، مما يعكس التساوي في تقديم الدعم والخدمات الأكاديمية عبر مختلف الفئات، بالإضافة إلى ذلك، يلعب الدعم النفسي والاجتماعي دوراً حيويًا في تحسين جودة الحياة الأكاديمية، مع أهمية تحسين البنية التحتية وتوفير تسهيلات خاصة لذوي الإعاقة البصرية لإزالة العوائق وتعزيز جودة حياتهم الأكاديمية. توصي الدراسة بتعزيز الدعم الأكاديمي والتكنولوجي، تطوير برامج التوعية والتثقيف، تحسين البنية التحتية، وتقديم الدعم النفسي والاجتماعي المستمر للطلبة من ذوي الإعاقة البصرية.

الكلمات المفتاحية:

جودة الحياة الأكاديمية، الإعاقة البصرية، الطلبة الجامعيين، البيئة الجامعية.

ملخص المذكرة باللغة الأجنبية

Abstract

This study aims to measure the academic quality of life for students with visual impairments in a university environment, focusing on identifying the factors that affect their academic experience and exploring potential differences based on gender, academic level, and field of study. The study utilized a sample of university students with visual impairments from various disciplines and academic levels, collecting data using standardized questionnaires that covered multiple aspects such as academic support, technological facilities, psychological and social support, and awareness and education. The data were analyzed using Analysis of Variance (ANOVA) to test the hypotheses related to differences between the different groups.

The results showed that academic and technological support plays a crucial role in improving the academic quality of life for students with visual impairments. The availability of assistive technology and specialized academic services significantly contributes to providing an equitable educational experience. Additionally, increasing awareness and education about the needs of these students is essential for improving their academic experience, as heightened awareness among faculty members and other students fosters a more inclusive and understanding educational environment. The statistical analysis indicated no significant differences in the academic quality of life based on gender, academic level, or field of study, reflecting equality in the provision of academic support and services across various groups. Furthermore, psychological and social support plays a vital role in enhancing the academic quality of life, highlighting the importance of improving infrastructure and providing special facilities for students with visual impairments to remove barriers and enhance their academic quality of life. The study recommends enhancing academic and technological support, developing awareness and education programs, improving infrastructure, and providing continuous psychological and social support for students with visual impairments.

***Keywords**:*

Measuring the quality of academic life, students with visual impairment, university environment.

قائمة المحتويات

الموضـــــوع	الصفحة
شكر وعرفان	
فهرس الموضوعات	د
فهرس الجداول	ز
فهرس الأشكال	ز
مقدمة	1
الجانب النظري	
الفصل الأول: إشكالية الدراسة	
1. إشكالية الدراسة.....	4
2. فرضيات الدراسة	5
3. أسباب الدراسة	6
4. أهمية الدراسة	6
5. أهداف الدراسة	7
6. تحديد المفاهيم والتعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة.....	7
7. الدراسات السابقة.....	9
8. التعقيب على الدراسات السابقة.....	12
الفصل الثاني: جودة الحياة الأكاديمية	
تمهيد	16
1. نبذة تاريخية عن جودة الحياة.....	16
2. مفهوم جودة الحياة.....	17

3. التوجهات النظرية لجودة الحياة ومظاهرها.....	20
4. مؤشرات وأبعاد جودة الحياة.....	26
5. عوامل أساسية جودة الحياة ومقوماتها.....	29
6. .قياس جودة الحياة.....	30
7. مفهوم وأهمية ومكونات جودة الحياة الأكاديمية.....	32
8. استراتيجيات وتحديات جودة الحياة الأكاديمية.....	34
الخلاصة	36

الفصل الثالث: الإعاقة البصرية

تمهيد	38
1. .مفهوم الإعاقة البصرية.....	38
2. .أسباب الإعاقة البصرية.....	40
3. أنواع الإعاقة البصرية.....	41
4. خصائص المعاقين بصريا.....	41
5. .آليات اكتساب اللغة العربية عند المكفوفين.....	44
6. وسائل تكيف المعاقين بصريا مع الاكتساب اللغوي.....	46
7. .طريقة اكتساب اللغة عند المكفوفين.....	48
8. اعتبارات أساسية في تعليم المعاقين بصريا.....	49
الخلاصة	51

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد	54
1. منهج الدراسة	54
2. الحدود الدراسية والإجراءات التطبيقية	55

3. الدراسة الاستطلاعية	55
4. الأدوات المستخدمة لجمع البيانات	56
5. وصف العينة المدروسة	65
6. الأساليب الإحصائية المعتمدة	68
الخلاصة	69
الفصل الخامس: عرض وتحليل وتفسير نتائج الدراسة	
تمهيد	71
1 عرض ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة.....	71
2عرض ومناقشة وتفسير الفرضية العامة.....	71
3عرض ومناقشة وتفسير الفرضية الجزئية الأولى	77
4عرض ومناقشة وتفسير الفرضية الجزئية الثانية.....	80
5عرض ومناقشة وتفسير الفرضية الجزئية الثالثة.....	84
الاستنتاج العام.....	93
المراجع.....	II
الملاحق.....	XXVIII

الرقم	عنـــوان الجدول	الصفحة
01	يمثل أبعاد المقياس وبنوده	58
02	يمثل مستويات المقياس	58
03	يمثل نتائج حساب صدق الاتساق الداخلي للبنود والأبعاد والدرجة الكلية	59
04	يمثل نتائج الصدق التمييزي للمقياس	63
05	يمثل نتائج ثبات آلفاكرونباخ للمقياس	64
06	يمثل نتائج ثبات التجزئة النصفية للمقياس	65
07	يمثل توزيع عينة الدراسة حسب التخصص والمستوى الجامعي	65
08	يمثل توزيع عينة الدراسة حسب السن والجنس	67
09	يمثل نتائج اختبار(T) لمستوى جودة الحياة الأكاديمية	71
10	يمثل الإحصاءات الوصفية عند الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية	74
11	يمثل نسبة انتشار محاور جودة الحياة الأكاديمية	75
12	يمثل المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ونتائج اختبار(T)	78
13	يمثل المعطيات الوصفية حسب السن	80
14	يمثل نتائج اختبار تحليل التباين الحادي حسب السن	81
15	يمثل المعطيات الوصفية حسب المستوى الجامعي	84
16	يمثل نتائج اختبار تحليل التباين الحادي حسب المستوى الجامعي	85
17	يمثل المعطيات الوصفية حسب التخصص	88
18	يمثل نتائج اختبار تحليل التباين الحادي حسب التخصص	89

الرقم	عنـــوان الشكل	الصفحة
01	يمثل توزيع العينة حسب التخصص والمستوى الجامعي	66
02	يمثل توزيع العينة حسب السن والجنس	68
03	يمثل توزيع الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية حسب المحاور	50
04	يمثل توزيع الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية حسب السن	83

مقدمة:

تعد جودة الحياة الأكاديمية مفهومًا حيوياً يعكس مدى رضا الطلبة عن تجربتهم التعليمية والتربوية في المؤسسات الأكاديمية. يشمل هذا المفهوم مجموعة واسعة من العوامل، بدءً من البيئة التعليمية والمناهج الدراسية، مرورا بالخدمات الأكاديمية والدعم النفسي والاجتماعي، وصولاً إلى الفرص المتاحة للتطوير الشخصي والمهني. في عصر العولمة والتطور التكنولوجي السريع، أصبحت جودة الحياة الأكاديمية مؤشراً هاماً لقياس فعالية وكفاءة المؤسسات التعليمية ومدى قدرتها على تلبية احتياجات الطلبة المتنوعة.

يشكل الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية جزءاً هاماً من المجتمع الطلابي، ويتطلبون اهتماماً خاصاً لضمان تقديم تجربة تعليمية عادلة وشاملة. تعتبر الإعاقة البصرية من الإعاقات التي تؤثر بشكل كبير على القدرة على الوصول إلى المعلومات والمواد التعليمية بالشكل التقليدي، مما يجعل التكيف مع البيئة الأكاديمية تحديًا يستدعي تقديم دعم متكامل ومتخصص.

في السنوات الأخيرة، شهدت المجتمعات الأكاديمية تطوراً ملحوظاً في كيفية التعامل مع ذوي الإعاقة البصرية، من خلال تبني استراتيجيات تعليمية شاملة وتصميم بيئات تعليمية مهيئة بشكل أفضل. تشمل هذه الاستراتيجيات استخدام التكنولوجيا المساعدة، مثل برامج قراءة الشاشة والمواد التعليمية القابلة للتكيف، وتقديم خدمات دعم أكاديمي مخصصة، مثل المساعدة في المذاكرة والتوجيه الأكاديمي.

مما سبق مناقشته في هذه المذكرة نجدها تُشير إلى تقسيم العمل إلى قسمين:
حيث أنّ **القسم النظري** يحتوي ثلاثة فصول الفصل الأول وهو فصل الاشكالية واعتباراتها والفصل الثاني وهو **فصل جودة الحياة الاكاديمية.**

وبشكل من التفصيل **الفصل الأول** يلخص مشكلة الدراسة واعتباراتها بدءً بتحديد إشكالية الدراسة، وتحديد الفرضيات، وتوضيح أهمية وأسباب وأهداف الدراسة، ثم عرض

الدراسات السابقة والمرتبطة بمتغيرات الدراسة والتعقيب عليها، وعرض التعاريف النظرية والإجرائية للمفهوم.

في حين لخص **الفصل الثاني** الأدب النفسي المتغير الأوّل ألا وهو **جودة الحياة الأكاديمية**

بالمقابل **القسم التطبيقي** يحوي فصلين الرّابع والخامس.

حيث ضمّ **الفصل الرابع** الإجراءات المنهجية للدراسة بما فيها المنهج المستخدم والأدوات والأساليب الإحصائية اللازمة للدراسة، وعيّنة الدراسة الأساسية والحدود الزّمانية والمكانية للدراسة ثم الخصائص السيكومترية.

في حين نجد أنّ **الفصل الخامس** لهذه الدراسةلخصا عددا من النتائج التجريبية التي تدعم المفهومين، ليتم في الأخير تلخيص النتائج الرئيسية،التي من خلالها نعمد إلى إحالة القُرّاء المهتمين بتلقي معلومات أكثر تفصيلاً بشأن النتائج المتوصل إليها وإلى المصادر المعتمدة؛ وصولا إلى استنتاج عام واقتراحات، وأخيرا قائمة المراجع والملاحق.

الجانب النظري

الفصل 01

إشكالية الدراسة

تمهيد

1. تحديد الإشكالية.
2. تحديد فرضيات الدراسة.
3. اسباب اختيار الموضوع.
4. أهمية الدراسة.
5. أهداف الدراسة.
6. التعاريف الاجرائية لمتغيرات الدراسة.
7. الدراسات السابقة.
8. التعقيب على الدراسات السابقة.

01- تحديد الإشكالية:

تشكل عملية قياس جودة الحياة الأكاديمية لدى الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية في الوسط الجامعي إشكالية معقدة تتطلب نهجًا متعدد الأبعاد. تعود هذه الإشكالية إلى التحديات الفريدة التي يواجهها هؤلاء الطلبة في بيئتهم التعليمية، والتي غالبًا ما تكون غير ملائمة تمامًا لاحتياجاتهم الخاصة. يتضمن ذلك صعوبة الوصول إلى المواد الدراسية، وعدم كفاية الدعم الأكاديمي والتكنولوجي، بالإضافة إلى الحواجز النفسية والاجتماعية التي قد تعيق اندماجهم الكامل في المجتمع الجامعي. لذا، فإن تطوير أدوات قياس فعالة وشاملة قادرة على تقييم كافة جوانب جودة الحياة الأكاديمية لهؤلاء الطلبة يمثل تحديًا كبيرًا يتطلب تعاونًا وثيقًا بين الجهات الأكاديمية والتقنية والاجتماعية.

علاوة على ذلك، تبرز الإشكالية في كيفية تعديل السياسات والممارسات الجامعية لضمان تقديم بيئة تعليمية داعمة وشاملة. تحتاج الجامعات إلى إعادة النظر في السياسات الحالية المتعلقة بدعم الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية وتطوير استراتيجيات جديدة تعتمد على البيانات المستخلصة من أدوات القياس المحدثة. يتطلب ذلك توفير تكنولوجيا مساعدة متقدمة، وخدمات دعم أكاديمي ونفسي مخصصة، بالإضافة إلى تعزيز الوعي والتدريب لأعضاء هيئة التدريس والزملاء الطلاب. من خلال التركيز على هذه الجوانب، يمكن تحسين جودة الحياة الأكاديمية للطلبة من ذوي الإعاقة البصرية، مما يسهم في تحقيق مبدأ المساواة والشمولية في التعليم العالي.

وهذا ما أردنا التطرق إليه في دراستنا حول موضوع قياس جودة الحياة الأكاديمية لدى الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية دراسة ميدانية في الوسط الجامعي هذا ما دفعنا الى طرح الإشكالية التالية:

✦ **ما مستوى جودة الحياة الأكاديمية لدى الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية في الوسط الجامعي ؟**

ومن خلال إعطاء الرؤية الواضحة لموضوع للدراسة من تساؤلات الفرعية وعلى ضوء المتغيرات الديموغرافية التالية:

✦ هل هناك اختلاف في مستوى جودة الحياة الأكاديمية ومحاورها لدى الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية حسب الجنس؟.

✦ هل هناك اختلاف في مستوى جودة الحياة الأكاديمية لدى الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية حسب السن؟.

✦ هل هناك اختلاف في مستوى جودة الحياة الأكاديمية لدى الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية حسب المستوى الجامعي؟.

✦ هل هناك اختلاف في مستوى جودة الحياة الأكاديمية لدى الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية حسب التخصص؟.

02- فرضيات الدراسة: وانطلاقا مما ورد في أدبيات الدراسات السابقة صغنا الفرضية العامة:

مستوى قياس جودة الحياة الأكاديمية لدى الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية متوسطا.

من هذه الفرضية العامة قمنا بصياغة الفرضيات الجزئية التالية:

✦ هناك اختلاف في درجة جودة الحياة الأكاديمية ومحاورها لدى الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية حسب الجنس.

✦ هناك اختلاف في درجة جودة الحياة الأكاديمية لدى الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية حسب السن.

✦ هناك اختلاف في درجة جودة الحياة الأكاديمية لدى الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية حسب المستوى الجامعي.

✦ هناك اختلاف في درجة جودة الحياة الأكاديمية لدى الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية حسب التخصص.

03- أسباب الدراسة: ومن بين الأسباب التي دفعت بنا لدراسة هذا الموضوع مايلي:

✍ حداثة المفهوم (جودة الحياة الأكاديمية) من حيث تناول العلمي

✍ محاولة توفير مقياس للإفادة منه في الدراسات والأبحاث

✍ربط المفاهيم بين قياس جودة الحياة الاكاديمية مع الإعاقة البصرية داخل الوسط الجامعي

✍قلة المراجع وإثراء المكتبة بمثل هكذا مواضيع.

✍أهم سبب لاختيار هذا الموضوع هو الشعور ومعايشة المشكلة حيث أن أحد الباحثين طالب جامعي من ذوي الإعاقة البصرية

04- أهمية الدّراسة:

✍ إثراء المعرفة السيكولوجية والاجتماعية بالأطر النظرية لبعض المتغيرات النفسية المتمثلة في جودة الحياة الأكاديمية وذوي الإعاقة البصرية

✍ تكمن أهمية الدراسة في إبراز دور جودة الحياة الأكاديمية في رفع مستوى الدافعية لدى الطلبة ذوي الإعاقة البصري.

✍ معرفه طبيعة العلاقة الموجودة بين جودة الحياة الأكاديمية والإعاقة البصرية.

✍ أهمية دور جودة الحياة الأكاديمية للطلبة ذو الإعاقة البصرية ومساهمتها في النجاح وتحسين جودة الحياة لديها .

✍ الاهتمام بدراسة جودة الحياة الأكاديمية والطلبة ذوي الإعاقة البصرية يؤدي إلى محاوله فهم وحل العديد من المشاكل الأكاديمية في بيئة الإدارة الجامعية من خلال توفير فهم أوسع لطبيعتها بالإضافة إلى المساهمة ببناء قاعدة علمية للتعامل معها.

05- أهداف الدراسة: لعلّ من أبرز أهداف الدراسة الحالية هو كالتالي:

✍ تهدف هذه الدراسة الى العلاقة بين جودة الحياة الأكاديمية لدى الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية

✍ معرفه وتحديد طبيعة العلاقة والتأثير بين أبعاد جودة الحياة الأكاديمية والطلبة ذوي الإعاقة البصرية

والتعرف على الأبعاد المؤثرة.

✍ التعرف على مستوى متغير جودة الحياة الأكاديمية لدى الطلبة ذوي الإعاقة البصرية الكشف عن وجود فروق في مستوى جودة الحياة الأكاديمية لدى الطلبة ذوي الإعاقة البصرية من حيث الجنس.

06- تحديد مصطلحات ومفاهيم الدراسة:

أولا- تعريف جودة الحياة:

- تعرفه نظرياً:

عرفها روبن بأنها:" الدمج والتكامل بين عدة اتجاهات لدى الفرد من ناحية الصحة الجسمية والنفسية والحياة الاجتماعية متضمنة كلا من المكونات الادراكية والمكونات العاطفية والذي يشمل الرضا" (ابراهيم، 2005، ص 10).

-التعريف الإجرائي لجودة الحياة:

هي الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس جودة الحياة لمنظمة الصحة العالمية وتتمثل في شعوره بالرضا والسعادة وقدرته على إشباع حاجاته من خلال ما لديه من قدرات وإمكانات في ضوء الظروف المحيطة به.

ثانياً- تعريف جودة الحياة الأكاديمية:

- التعريف النظري :

بأنها نوعية الحياة داخل البيئة الأكاديمية على مستوى الكلية أو الجامعة ومدى الرضا عنها ودرجة إشباعها لرغبات وطموح المنتسبين إليها من أعضاء هيئة تدريس وطلبة وإداريين **(عبد الرزاق، 2018)**.

-التعريف الإجرائي لجودة الحياة الأكاديمية:

هي مجموعة المؤشرات التي ينبغي أن تتوفر في جميع عناصر العملية التعليمية والتي تتعلق بالمكونات الرئيسية لأي نظام تعليمي وتحقيق تلك المؤشرات من خلال الاستفادة الجيدة والاستخدام الفعال لجميع العناصر البشرية والمادية ويعبر عنها في الدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل عليها الطالب حول جوده الحياة الأكاديمية.

ثالثا-تعريف الإعاقة البصرية

التعريف النظري :

هي حالة يفقد الفرد فيها القدرة على استخدام حاسة البصر بفعالية، مما يؤثر سلبا في أدائه ونموه (ماجدة السيد عبيد، 2000، ص 142).

التعريف الإجرائي لذوي الإعاقة البصرية:

يشير إلى مجموعة من الظروف التي تؤثر على الرؤية بشكل كبير وتحد من القدرة على أداء المهام الأكاديمية والأنشطة اليومية في بيئة التعليم العالي.

7- الدراسات السابقة:

تقتضي طبيعة التراكم النظري للبحث العلمي ضرورة وقوف الباحث على التراث العلمي والجهود المجسدة في شكل دراسات سابقه سواء كانت ميدانية أو مكتبية أو غيرها وهي إما أن تكون مطابقة للدراسة التي يتم انجازه وعندما يشترط اختلاف ميادين الدراسة

أو تكون دراسات متشابهه وعندئذ يدرس الباحث الجانب الذي يختص دراسته ومن الدراسات السابقة التي وجدتها هي كالأتي:

أولا-الدراسات العربية:

2-الدراسة الأولى:

هي مذكرة من إعداد الطالبة خديجة حني بعنوان جودة الحياة وعلاقتها بالرضا عن التخصص الدراسي لدى الطالب الجامعي على عينه من طلبه جامعه حمة الأخضر بالوادي لنيل شهادة الماستر في علوم التربية تخصص إرشاد وتوجيه جامعه الشهيد حمة الأخضر بالوادي 2014/ 2015

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين جودة الحياة والرضا عن التخصص الدراسي لدى الطالب الجامعي كذلك التعرف على علاقة كل من جودة الحياة والرضا عن التخصص الدراسي بالجنس والتخصص، وقد استخدم المنهج الوصفي أما عينة الدراسة فبلغ عددها 100 طالب من الطلبة المقبلين على التخرج فوصل في النهاية إلى مجموعه من النتائج أهمها:

- لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين جودة الحياة والرضا عن التخصص الدراسي لدى الطالب الجامعي.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين ذكور والإناث في جوده الحياة لديهم باختلاف تخصصاتهم الجامعية
- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في الرضا عن تخصصهم الدراسي باختلاف تخصصاتهم الجامعي
- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين طلبة كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية وطلبت كليه العلوم والتكنولوجيا في جودة الحياة لديهم.

2-الدراسة الثانية:

دراسة لأحمد زقاوه بعنوان" جوده الحياة وعلاقتها ببعض المتغيرات ألا شخصية لدى تلاميذ التعليم الثانوي 2008 "

هدفه الدراسة إلى الكشف عن إدراك تلاميذ التعليم الثانوي لجودة الحياة على ضوء الجنس والتخصص الدراسي والبيئة الجغرافية، لقد اعتمد الباحث على المنهج الوصفي وقد بلغ حجم العينة 120 تلميذ وتلميذه كما توصلت إلى مجموعة النتائج التالية:

- إن التلاميذ يتمتعون بمستوى جودة حياة مرتفع.
- كما وجدت فروق الدالة تعزى إلى الجنس في بعد جوده الحياة والتعليم لصالح الإناث
- لا توجد فروق إحصائيا في متغير المستوى الدراسي.

ثالثا-دراسات أجنبية

1-الدراسة الأولى:

هي دراسة من إعداد رغداء علي نعيسه بعنوان جودة الحياة لدى طلبة جامعتي دمشق وتشرين جامعة دمشق 2012

هدف هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى جودة الحياة لدى طلبة جامعتي دمشق وتشرين حسب المتغيرات البلد، وقد استخدم المنهج الوصفي التحليلي وبلغ أفراد العينة لكل 260 طالبا وطالبه كما تم استخدام مقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدكتورة ما يلي:

- وجود مستوى متدن من جودة الحياة الجامعية لدى الطلبة كل من جامعة دمشق وتشرين.
- التأثير المشترك للمتغيرات الديموغرافية الثلاثة معا في جودة الحياة .
- عدم وجود علاقة دالة الإحصائيين بين دخل الأسرة وأبعاد جودة الحياة.

8-دراسة تعقيب على الدراسات السابقة:

تعقيب على الدراسات السابقة:

من حيث الموضوع:

الدراسة الأولى (خديجة حني): تناولت العلاقة بين جودة الحياة والرضا عن التخصص الدراسي لدى الطلاب الجامعيين.

الدراسة الثانية (أحمد زقاوه): ركزت على جودة الحياة وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية لدى تلاميذ التعليم الثانوي.

الدراسة الثالثة (رغداء علي نعيسة): استهدفت جودة الحياة لدى طلاب جامعتي دمشق وتشرين وفقاً لمتغيرات البلد والجنس والتخصص والدخل.

الدراسة الحالية: تركز على جودة الحياة الأكاديمية للطلبة من ذوي الإعاقة البصرية في البيئة الجامعية، مع التركيز على العوامل التي تؤثر على تجربتهم الأكاديمية.

من حيث المنهج:

الدراسة الأولى والثانية والثالثة: استخدمت المنهج الوصفي التحليلي.

الدراسة الحالية: استخدمت أيضاً المنهج الوصفي التحليلي، وتميزت باستخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاختبار الفروق بين المجموعات المختلفة.

من حيث العينة:

الدراسة الأولى: عينة من 100 طالب من جامعة حمة الأخضر بالوادي.

الدراسة الثانية: 120 تلميذ وتلميذة من التعليم الثانوي.

الدراسة الثالثة: 260 طالباً وطالبة من جامعتي دمشق وتشرين.

الدراسة الحالية: عينة من الطلبة الجامعيين من ذوي الإعاقة البصرية من مختلف التخصصات والمستويات الدراسية.

من حيث المستوى الجامعي:

الدراسة الأولى والثالثة والحالية: تركز على المستوى الجامعي.

الدراسة الثانية: تركز على التعليم الثانوي.

تميز الدراسة الحالية بتركيزها على فئة ذوي الإعاقة البصرية في التعليم الجامعي.

النقاط المميزة للدراسة الحالية:

تركيز على ذوي الإعاقة البصرية: تقديم فهم معمق لتجربة هذه الفئة المهمة من الطلبة.

استخدام التكنولوجيا المساعدة: تسلط الضوء على دور التكنولوجيا في تحسين التجربة الأكاديمية.

زيادة الوعي والتثقيف: تعزز من أهمية الوعي باحتياجات ذوي الإعاقة بين أعضاء هيئة التدريس والطلبة.

الدعم النفسي والاجتماعي: توضح أهمية الدعم النفسي والاجتماعي في تحسين جودة الحياة الأكاديمية.

عدم وجود فروق دالة إحصائياً: في مستوى جودة الحياة الأكاديمية بناءً على الجنس، المستوى الجامعي، أو التخصص، مما يعكس التساوي في تقديم الدعم.

خلاصة التعقيب عن الدراسات السابقة:

تتميز الدراسة الحالية بتركيزها على جودة الحياة الأكاديمية للطلبة من ذوي الإعاقة البصرية، وتقديم توصيات عملية مبنية على تحليل دقيق لبيانات متعددة الجوانب. تساهم هذه الدراسة في سد فجوة هامة في الأدبيات الأكاديمية المتعلقة بذوي الإعاقة في التعليم العالي، وتوفر أساساً قوياً لتحسين السياسات والممارسات التعليمية لضمان بيئة تعليمية شاملة وداعمة.

الفصل 02

جودة الحياة الأكاديمية

تمهيد

1. نبذة تاريخية عن جودة الحياة.
2. مفهوم جودة الحياة.
3. التوجهات النظرية لجودة الحياة
4. مظاهر جودة الحياة
5. مؤشرات جودة الحياة
6. أبعاد جودة الحياة
7. عوامل أساسية في تشكيل جودة الحياة
8. مقومات جودة الحياة
9. قياس جودة الحياة

خلاصة

تمهيد:

يعد مصطلح جودة الحياة من المفاهيم الحديثة التي لاقت اهتماما كبيرا في مجال علم النفس والذي يمثل بؤرة اهتمام ما يعرف بعلم النفس الايجابي والذي يولي أهمية كبيرة للنظرة الايجابية لحياة الأفراد بدل الجوانب السلبية كالاضطرابات والمشكلات النفسية وغيرها، وتعتبر جودة الحياة هدف أساسي في حياة الفرد فهي تؤدي إلى تحقيق الذات والشعور بالرضا.

ومن خلال هذا الفصل سنحاول التطرق إلى مجموعة من التعريفات لجودة الحياة إضافة إلى أهم النظريات التي فسرت هذا المفهوم والعوامل الأساسية في تشكيلها وأهم مظاهرها وقياسها.

1_ نبذة تاريخية عن جودة الحياة:

استخدام مصطلح جودة الحياة كان مقتصرا في البداية على الأبحاث العملية المبنية على حياة المرضى واستمر توظيف هذا المصطلح في هذا المجال لفترة طويلة من الزمان من الناحية التاريخية، أول استخدام لمصطلح جودة الحياة ظهر في الفلسفة الاغريقية وافترض أرسطو أن السعادة مشتقة من فعالية ونشاط الروح، وبالتالي تحقق حياة سعيدة في الأوقات المعاصرة، أعضاء من منظمة الصحة العالمية اقترحوا مفهوما ضمنيا لجودة الحياة وتوجه هذا المفهوم إلى الرعاية الصحية عندما تم تعريف الصحة" حاله صحية جيده تشمل الجوانب الفسيولوجية والعقلية والاجتماعية وليس بالضرورة غياب المرض" وبقي هذا المصطلح حتى عام 1978، حيث وسعت المصطلح وأوضحت أن للأفراد الحق في الرعاية النفسية وجودة حياة كافية وذلك طبعا بالإضافة إلى الرعاية الفسيولوجية.

في العام 1975 بدأ استخدام مصطلح جودة الحياة وأصبح جزءا من المصطلحات الطبية المستخدمة وبدأ استخدامه بصورة منهجية ومنتظمة في أوائل الثمانينات عندما تم

استخدام هذا المصطلح مع مرضى الأورام، لما واجه الأطباء مشكلة بان العلاج لبعض الأمراض ذوتكلفة دفع عالية وذلك بغرض زيادة المدى المتوقع لعمر هؤلاء المرضى، جودة الحياة قدمت مساهمة فعاله في الأبحاث المتعلقة بالعناية بالمرضى وتستخدم لتعكس مدى الاحترام المتزايد لأهمية كيفية شعور المريض ورضاه عن الخدمات الصحية مقدمة بجانب النظرة التقليدية التي ترتكز على نتائج المرض (الهمس، 2010، ص47).

2. مفهوم جودة الحياة:

لا يرتبط مفهوم جودة الحياة بمجال محدد من مجالات الحياة أو بفرع من فروع العلم، إنما هو مفهوم موزع بين العلماء والباحثين بمختلف تخصصاتهم (بوعيشة، 2014، ص 70)

حيث يرى ليتوين: "أن جودة الحياة لا تقتصر على تذليل الصعاب والتصدي للعقبات والأمور السلبية فقط بل تتعدى إلى تنمية النواحي الايجابية (منسي، 2010، ص 44)

بينما أشار فرانك إلى أن جودة الحياة هي حسن إمكانية توظيف إمكانيات الإنسان العقلية والإبداعية وثراء وجدانه ليتسامى بعواطفه ومشاعره وقيمه الإنسانية وتكون المحصلة هي جودة الحياة وجودة المجتمع ويتم هذا من خلال الأسرة المدرسية والجامعة وبيئة العمل، ومن خلال التركيز على ثلاث محاور هامه هي: التعليم، والتثقيف، والتدريب، وكذلك يعرفها فرانك بأنها ادراك الفرد للعديد من الخبرات وبالمفهوم الواسع شعور الفرد بالرضا مع وجود الضروريات في الحياة مثل: الغذاء والمسكن وما يصاحب هذا الإحساس من شعور بالانجاز (الغندور،1999، ص 18)

ويرى مصطفى الشرقاوي جودة الحياة: "على أنها كل ما يفيد الفرد بتنمية الطاقات النفسية والعقلية ذاتيا والتدريب على كيفية حل المشكلات واستخدام أساليب مواجهة

المواقف الضاغطة والمبادرة بمساعدة الآخرين والتضحية من أجل رفاهية المجتمع وهذه الحالة تتسم بالشعور، وينظر إلى جودة الحياة من خلال قدرة الفرد على إشباع حاجات الصحة النفسية مثل الحاجات البيولوجية والعلاقات الاجتماعية الايجابية والاستقرار الأسري والرضا عن العمل والاستقرار الاقتصادي والقدرة على مقاومة الضغوط الاجتماعية والإقتصادية، ويؤكد أن الشعور الفرد بالصحة النفسية من المؤشرات القوية الدالة على ة الحياة". (حسن، 2004، ص 15)

ويشير العادلي إلى أن جودة الحياة" قد تتمثل لدى البعض بامتلاك الثروة التي تحقق لهم السعادة في حين يرى البعض الآخر أن الحياة الجيدة هي التي يتوافر فيها فرص العمل والدراسة ويراها آخرون التي يتمكن فيها الفرد من الحصول على مبتغاه دون عناء أو جهد". (العادلي، 2006، ص 38)

ويشير كلا من تايلر ويجدون في تعريفهما لجودة الحياة بأنّها: "عبارة عن دراسة احصائية لقياس مدى الشعور بالراحة التي تتوافر عند الانسان من خلال خبرته الحياتية في هذا العالم". (شيخي، 2014، ص 75)

ويرى رينيه وآخرون أن جودة الحياة هي:" إحساس الفرد بالسعادة والرضا في ضوء ظروف الحياة الحالية وأنها تتأثر بأحداث الحياة، وتغير حدة الوجدان والشعور وأن الارتباط بين تقييم جودة الحياة الموضوعية والذاتية، يتأثر باستبصار الفرد" (شيخي، 2014، ص 76)

ويرى روف Ruff:" أن جودة الحياة هي الاحساس الايجابي بحسن الحال كما يرصد بالمؤشرات السلوكية التي تدل على ارتفاع مستويات رضى المرء عن ذاته وعن حياته بشكل عام وسعيه المتواصل لتحقيق أهداف شخصية مقدرة وذات قيمة ومعنى بالنسبه له واستقلاليته في تحديد وجهة ومسار حياته واقامة لعلاقات اجتماعية ايجابية

مع الآخرين كما ترتبط جودة الحياه بكل من الاحساس العام بالسعاده والسكينه والطمانينة النفسية (ابراهيم، 2005، ص 25).

ويعرف دينير جودة الحياة:" على أنها الادراكات الحسية للفرد اتجاه مكانته في الحياة من الناحية الثقافية ومن منظومة القيم في المجتمع الذي يعيش فيه الفرد وكذلك علاقته بأهدافه وتوقعاته ومعتقداته وتشمل أوجه الحالة النفسية ومستوى الاستقلال الشخصي". (أبو حلاوة، 2016، ص 20)

كما عرفت بوعيشة جودة الحياة على أنها: "الاستمتاع بالظروف المادية في البيئة الخارجية والاحساس بحسن الحال واشباع الحاجات والرضى عن حياته وادراك الفرد لقوى ومضامين حياته وشعوره بمعنى الحياة الى جانب الصحة الجسمية الايجابية وأحساسيه بالسعادة ووصولا إلى عيش حياة متناغمة متوافقة بين جوهر الانسان والقيم السائدة في مجتمعه". (بوعيشة، 2014، ص 72)

أشار أيضا الباهدلي وكاظم (2005):" أن جودة الحياة تتمثل في رقي مستوى الخدمات المادية والاجتماعية التي تقدم لأفراد المجتمع، و النزوع نحو نمط الحياة التي تتميز بالترف وهذا النمط من الحياة لا يستطيع تحقيقه سوى مجتمع الوفرة، ذلك المجتمع الذي استطاع أن يحل كافة المشكلة المعيشية لغالبية سكانه". (مرجع سابق، ص 72)

كما عرفتها منظمة الصحة العالمية (WHO)" بأنها إدراك الفرد لوضعه في الحياة في سياق الثقافة وأنساق القيام التي يعيش فيها ومدى تطابق أو عدم تطابق ذلك مع أهدافه وتوقعاته، قيمه واهتماماته المتعلقة بصحته النفسية والجسدية ومستوى استقلاليته واعتقاداته الشخصية وعلاقته ببيئته بصفة عامة (شيخي، 2014، ص 30)

من خلال التعريفات السابقة نلاحظ أنه لا يوجد مفهوم موحد لجودة الحياة، حيث اختلفت التعريفات باختلاف وجهات نظر الباحثين في هذا المجال، لاحظنا أيضا توسع

مفهوم جودة الحياة ليشمل كل جوانب الفرد الجسمية والنفسية والاجتماعية والعقلية والمادية

وبالرغم من تعدد التعريفات واختلافها نستنتج أن جودة الحياة هي :"إدراك الفرد لوضعه في الحياة وشعوره بالرضي والسعادة وقدرته على إشباع حاجاته من خلال ما لديه

من قدرات وإمكانيات في ضوء الظروف المحيطة به".

3_ التوجهات النظرية لجودة الحياة ومظاهرها:

أ/1.3. التوجه المعرفي:

يرتكز هذا المنظور في تفسيره لجودة الحياة على الفكرتين الآتيتين:

_الأولى: إن طبيعة ادراك الفرد هي التي تحدد درجة شعوره بجودة الحياة

_الثانية: وفي اطار الاختلاف الادراكي الحاصل بين الأفراد فان العوامل الذاتية هي الأقوى أثرا من العوامل الموضوعية في درجة شعورهم بجودة الحياة.

ووفق ذلك وفي هذا المنظور تبرز لدينا نظريتان حديثتان في تفسير جودة الحياة:

_نظرية لاوتن 1997:

طرح لاوتن مفهوم طبيعة البيئة ليوضح فكرته عن جودة الحياة وهي تدور حول الآتي أن ادراك الفرد لنوعية حياته يتأثر بظرفين هما:

- الظرف المكاني: أن هناك تأثير للبيئة المحيطة بالفرد على ادراكه لجودة حياته وطبعا البيئة في الظرف المكاني لها تأثيرات أحدهما مباشر على حياة الفرد كالتأثير على الصحة مثلا والآخر تأثيره غير مباشر الا أنه يحمل مؤشرات ايجابية كرضا الفرد على البيئة التي يعيش فيها.

- الظرف الزماني: إن ادراك الفرد لتأثير طبيعة البيئة على جودة حياته يكون أكثر ايجابية كلما تقدم في العمر، فكلما تقدم الفرد في عمره كلما كان أكثر سيطرة على ظروف بيئته.

نظرية رايف 1999:

تدور نظرية " رايف " حول مفهوم السعادة النفسية إذ أن شعور الفرد بجودة الحياة ينعكس في درجة احساسه بالسعادة التي حددها رايف بستة أبعاد يضم كل بعد ست صفات تمثل هذه الصفات نقاط لتحديد معنى السعادة النفسية.

- البعد الأول: الاستقلالية تمثل قدرة الشخص على اتخاذ القرارات يكون مستقل بذاته.
- البعد الثاني: التمكن البيئي.
- البعد الثالث: النمو الشخصي.
- البعد الرابع: العلاقات الايجابية مع الآخرين.
- البعد الخامس: تقبل الذات.
- البعد السادس: الهدف من الحياة.

ولقد بين" رايف" ان جودة حياة الفرد تكمن في قدرته على مواجهة الازمات التي تظهر في مراحل حياته المختلفة وأن تطور مراحل الحياة هو الذي يحقق سعادته النفسية التي تعكس شعوره بجودة الحياة

2.3. التوجه الانساني:

يرى المنظور الانساني أن فكرة جودة الحياة تستلزم دائما الارتباط الضروري بين عنصرين لا غنى عنهما:

_ وجود كائن حي ملائم.

_ وجود بيئة جيدة يعيش فيها هذا الكائن ذلك لأن ظاهرة الحياة تبرز إلى الوجود من خلال التأثير المتبادل بين هذين العنصرين ولقد أكد هذا المنظور في تفسيره لجودة الحياة على مفهوم الذات.

3.3.التوجه التكاملي:

_نظرية أندرسون:

شرح تكامليا المفهوم جودة الحياة متخذا من مفاهيم السعادة ومعنى الحياة ونظام المعلومات البيولوجي والحياة الواقعية وتحقيق الحاجات فضلا عن العوامل الموضوعية الأخرى اطارا نظريا تكامليا لتفسير جودة الحياة، فإن النظرية التكاملية تضع مؤشرات جودة الحياة إن شعور الفرد بالرضا هو الذي يشعره بجودة الحياة.

- ✓ أن نضع أهدافا واقعية نكون قادرين على تحقيقها.
- ✓أن نسعى إلى تغيير ما حولنا لكي يتلائم مع أهدافنا.
- ✓ أن اشباع الحاجات لا يؤدي بالضرورة إلا رضا الفرد وإلى شعوره بجودة الحياة (مريم شيخي، 2013، ص 84، ص 85)

4.3.الاتجاه النفسي:

إن الحياة بالنسبة للفرد هي كل ما يدركه منها حتى أن تقييم الفرد للمؤشرات الموضوعية في حياته كالدخل، المسكن، العمل، والتعليم، يمثل انعكاس مباشر لإدراك الفرد لجودة الحياة في وجود هذه المتغيرات بالنسبة له، وذلك في وقت محدد وفي ظل ظروف معينة، ويظهر ذلك في مستوى السعاده والشقاء الذي يكون عليه ويرتبط بمفهوم جودة الحياة العديد من المفاهيم النفسية منها: القيم، الادراك الذاتي، الحاجات، مفهوم الاتجاهات، مفهوم الطموح، مفهوم التوقع، إضافة إلى مفاهيم الرضا، التوافق، الصحة النفسية، ويرى البعض أن جوهر جودة الحياة يكمن في إشباع الحاجات كمكون أساسي

لجودة الحياة وذلك وفقا لمبدأ إشباع الحاجات في نظرية ابراهام وماسلو (الهمص، 2010، ص 43).

5.3.الاتجاه الاجتماعي:

يرى كل من الميرهانكس 1984 أن الاهتمام بدراسات جودة الحياة قد بدأت منذ فترة طويلة وقد ركزت على المؤشرات الموضوعية في الحياة مثل معدلات المواليد، معدلات الوفيات، معدل ضحايا المرض نوعية السكن، المستويات التعليمية لأفراد المجتمع، مستوى الدخل، وهذه المؤشرات تختلف من مجتمع الى آخر، وترتبط جودة الحياة بطبيعة العمل الذي يقوم به الفرد وما يجنيه الفرد من عائد مادي من ورائه والمكانة المهنية للفرد وتأثيره على الحياة ويرى العديد من الباحثين أن علاقة الفرد مع الزملاء تعد من العوامل الفعالة في تحقيق جودة الحياة فهي تؤثر بدرجة ملحوظة على رضا أو عدم رضا العامل على عمله (بحرة كريمة،2014، ص 15).

6.3.الاتجاه الطبي:

ويهدف هذا الاتجاه إلى تحسين جودة الحياة للأفراد الذين يعانون من الأمراض الجسمية المختلفة أو النفسية أو العقلية وذلك عن طريق البرامج الارشادية والعلاجية، وتعتبر جودة الحياة من الموضوعات الشائعة للمحاضرات التي تتعلق بالوضع الصحي وفي تطوير الصحة، فقد زاد اهتمام أطباء ومتخصصين في الشؤون الاجتماعية والباحثين في العلوم الاجتماعية لتعزيز ورفع جودة الحياة لدى المرضى من خلال توفير الدعم النفسي والسيكولوجي لهم (شيخي، 2014، ص82).

ب/3.مظاهر جودة الحياة:

يشير عبد المعطي في اقتراحه لخمسة مظاهر رئيسية لجودة الحياة تتمثل في خمس حلقات ترتبط فيها الجوانب الموضوعية والذاتية وهي كالتالي:

1.3. العوامل المادية والتعبير عن حسن الحال:

_العوامل المادية والموضوعية والتي تشمل الخدمات المادية التي يوفرها المجتمع لأفراده إلى جانب الفرد وحالته الاجتماعية والزوجية والصحية والتعليمية، حيث تعتبر هذه العوامل عوامل سطحية في التعبير عن جودة الحياة، إذ ترتبط بثقافة المجتمع وتعكس مدى قدرة الأفراد على التوافق مع هذه الثقافة.

_ حسن الحال ويعتبر هذا بمثابة مقياس عام لجودة الحياة ويعتبر كذلك مظهرا سطحيا للتعبير عن جودة الحياة، فكثير من الناس يقولون بأن حياتهم جيدة ولكنهم يختزنون معنى حياتهم في مخازن داخلية لا يفتحونها لأحد.

2.3. إشباع الحاجات والرضا عن الحياة:

_إشباع وتحقيق الحاجات وهو أحد المؤشرات الموضوعية لجودة الحياة، فعندما يتمكن المرء من إشباع حاجته فإن جودة حياته ترتفع وتزداد وهناك حاجات كثيرة يرتبط بعضها بالبقاء كالطعام والمسكن والصحة ومنها ما يرتبط بالعلاقات الاجتماعية كالحاجه للأمن والانتماء والحب والقوة والحرية وغيرها من الحاجات التي يحتاجها الفرد والتي يحقق من خلالها جودة حياته.

الرضا عن الحياة باعتباره أحد الجوانب الذاتية لجودة الحياة فكونك راضيا فهذا يعني أن حياتك تسير كما ينبغي وعندما يشبع الفرد كل توقعاته واحتياجاته ورغباته يشعر حينها بالرضا.

3.3. ادراك الفرد والقوى والمتضمنات الحياتية واحساسه بمعنى الحياة:

_ القوى والمتضمنات الحياتية قد يرى البعض أن ادراك القوى والمتضمنات الحياتية بمثابة مفهوم أساسي لجودة الحياة فالبشر كي يعيشوا حية جيدة لابد لهم من استخدام القدرات والطاقات والأنشطة الابتكارية الكاملة داخلهم، من أجل القيام بتنمية العلاقات الاجتماعية وأن ينشغلوا بالمشروعات الهادفة ويجب أن يكون لديهم قدرة على التخطيط واستغلال الوقت وما إلى ذلك وهذا كله بمثابة مؤشرات جودة الحياة.

_ معنى الحياة يرتبط بجودة الحياة، فكلما شعر الفرد بقيمته وأهميته للمجتمع للآخرين وشعر بانجازاته ومواهبه، وأن شعوره قد يسبب نقصا أو افتقاد الاخرين له، فكل ذلك يؤدي إلى احساسه بجودة الحياة.

4.3. الصحة والبناء البيولوجي وإحساس الفرد بالسعادة:

_ الصحة والبناء البيولوجي وتعتبر حاجة من حاجات جودة الحياة التي تهتم بالبناء البيولوجي للبشر والصحة الجسمية تعكس نظام البيولوجي، أن أداه خلايا الجسم ووظائفها بشكل صحيح يجعل الجسم في حالة صحية جيدة وسليمة.

_ السعادة وتتمثل بالشعور بالرضا والاشباع وطمأنينة النفس وتحقيق الذات وهي الشعور بالبهجة والاستمتاع واللذة وهي نشوة يشعر بها الفرد عند إدراكه لقيمه ومتضمنات حياته مع استمتاعه بالصحة الجسمية.

5.3. جودة الحياة الوجودية:

وهي الوحدة الموضوعية لجوانب الحياة وهي الأكثر عمقا داخل النفس واحساس الفرد بوجوده وهي بمثابة النزول لمركز الفرد والتي تؤدي بالفرد الى احساسه بمعنى الحياة الذي يعد محور وجودنا فجودة الحياة الوجودية هي التي يشعر من خلالها الفرد بوجودة وقيمته ومن خلال ما يستطيع أن يحصل عليه الفرد من عمق المعلومات البشرية المرتبطة بالمعايير والقيم والجوانب الروحية والدينية التي يؤمن بها الفرد والتي يستطيع من خلالها تحقيق وجوده (فوزيه داهم، 2015، ص 42).

ومنه فإن مظاهر جودة الحياة تتعدد لتشمل العوامل المادية واشباع الحاجات والرضا عن الحياة وإدراك الفرد الايجابي لمعنى الحياة، ومدى احساس الفرد بالسعادة والصحة النفسية والجسمية، إضافة الى جودة الحياة الوجودية وهي الأعمق تأثيرا.

4. مؤشرات وأبعاد جودة الحياة:

أ/4. مؤشرات جودة الحياة:

تختلف مؤشرات جودة الحياة من فرد الى آخر حيث تتحكم في تحديدها عدة عوامل وذلك حسب ما يراه الفرد من معايير لتقييم حياته وتتمثل هذه المؤشرات حسب بعض الباحثين فيما يلي:

1.4. المؤشرات النفسية: وتتبدى في شعور الفرد بالقلق والاكتئاب أو التوافق مع المرض أو الشعور بالسعادة والرضا.

2.4 المؤشرات الاجتماعية: وتتضح من خلال العلاقات الشخصية ونوعيتها فضلا عن ممارسة الفرد للأنشطة الاجتماعية والترفيهية.

3.4 المؤشرات المهنية: وتتمثل بدرجة رضا الفرد عن مهنته وحبه لها والقدرة على تنفيذ مهام وظيفته وقدرته على التوافق مع واجبات عمله.

4.4. المؤشرات الجسمية والبدنية: وتتمثل في رضا الفرد عن حالته الصحية والتعايش مع الآلام والنوم والشهية في تناول الغذاء والقدرة الجنسي (رغداءعلي،2012، ص 149)

أما فيليس وبيري 1995 فقد قدم نموذجا لجودة الحياة تتكامل فيه المؤشرات الموضوعية والذاتية للمدى الواسع لمجالات الحياة وللقيم الفردية، ويتضمن هذا النموذج خمسة أبعاد أساسية والتي تتمثل في الصلاحية الجسمية الرفاهية المادية الرفاهية الاجتماعية والصلاحية الانفعالية والنمو والنشاط (شيخي، 2014، ص 38).

ومن هنا نرى أن مؤشرات جودة الحياة تتمثل غالبا في:

_ القدرة على التفكير وأخذ القرارات والتحكم إضافة إلى الصحة الجسمية والعقلية والأوضاع الاقتصادية والعلاقات الاجتماعية.

ب/4. أبعاد جودة الحياة:

يحدد الهنداوي ثلاثة أبعاد لجودة الحياة وهي كالتالي:

1.4. جودة الحياة الموضوعية: وتتمثل بما يوفره المجتمع من امكانيات مادية الى جانب الحياة الاجتماعية الشخصية للفرد.

2.4. جودة الحياة الذاتية: والتي تعني كيفية شعور كل فرد بالحياة الجيدة التي يعيشها أو مدى الرضا والقناعة عن الحياة ومن ثم الشعور بالسعادة.

3.4. جودة الحياة الوجودية: وتعني مستوى عمق الحياة الجيدة داخل الفرد والتي من خلالها يمكن للفرد أن يعيش حياة متناغمة والتي يصل فيها إلى الحد المثالي في إشباع حاجته البيولوجية والنفسية، كما يعيش في توافق مع الأفكار والقيم الروحية والدينية السائدة في المجتم (محمد الهنداوي، 2010، ص 39).

وتشير منظمه الصحة العالمية (**who**) إلى أن مفهوم جودة الحياة العالمية يتكون من عدة أبعاد مثل الحالة النفسية والحالة الانفعالية والرضا عن العمل والرضا عن الحياة والمعتقدات الدينية والتفاعل الأسري والتعليم والدخل المادي، هذا وتتكون جودة الحياة من خلال الادراك الذاتي للفرد عن حالته العقلية وصحته الجسمية وقدرته الوظيفية ومدى فهمه للأعراض التي تعتريه (شيخي، 2014، ص 26)

اضافه الى ذلك يوضح العارف بالله الغندور أبعاد جودة الحياة كالتالي:

- **البعد الذاتي:** ويقصد بها مدى الرضا الشخصي بالحياة وشعور الفرد بجودة الحياة وشعوره بالسعادة.
- **البعد الموضوعي:** ويشمل:
  - ✓ الصحه البدنية
  - ✓ العلاقات الاجتماعية
  - ✓ الأنشطة المجتمعية
  - ✓ العمل
  - ✓ فلسفة الحياة

- ✓ وقت الفراغ
- ✓ مستوى المعيشة
- ✓ العلاقات الأسرية
- ✓ الصحة النفسية
- ✓ التعليم (الغندور،1999، ص 27)

كما يرى لاوتون 1991 أن جودة الحياة تتضمن أربعة أبعاد هي:

1. الكفاءه السلوكية
2. ضبط البيئة أو السيطرة عليها
3. جودة الحياة المدركة
4. جودة الحياة النفسية (عبد الوهاب وشند، 2012، ص 132)

كما اقترح عبد الله مجموعة من الأبعاد تتفق مع أبعاد العارف بالله الغندور الا أنه أضاف اليه بعد آخر جدا كان قد وضعه الهنداوي وهو البعد الوجودي الذي يعني مستوى عمق الحياة داخل الفرد التي من خلالها يمكن له أن يعيش حياة متناغمة ويصل إلى الحد المثالي في اشباع حاجته البيولوجية النفسية، كما يعيش في توافق مع الأفكار الروحية والدينية السائدة في المجتمع (عبد الله،2008، ص 148)

وعليه يمكن القول أن جودة الحياة تتضمن (الأبعاد الذاتية) التي تخص الفرد في حد ذاته و(الأبعاد الموضوعية) التي تخص الجميع وكلاهما يهدفان الى اشباع حاجات الفرد الأساسية.

5. عوامل أساسية في تشكيل جودة الحياة ومقوماتها:

أ/5.عوامل أساسية في تشكيل جودة الحياة:

ويشير جود **(1994)** إلى أربعة عوامل لتشكيل جودة الحياة هي:

1. حاجات الفرد (الحب والتقبل والجنس والصداقة والصحة والامن)

2. توقعات بأن هذه الحاجات خاصة بالمجتمع الذي يعيش فيه الفرد.

3.المصادر المتاحة لاشباع هذه الحاجات بصورة مقبولة اجتماعيا.

4. النسيج البيئي المرتبط باشباع هذه الحاجات (محسن عبد القادر، 2008، ص 94)

كما توصل سامي إلى بعض الحقائق الخاصة بجودة الحياة منها:

- يشعر الفرد بجودة الحياة عندما تشبع حاجته الأساسية وتكون لديه الفرصة لتحقيق أهدافه في مجالات حياته الرئيسية.
- ترتبط جودة الحياة لدى الفرد بجودة حياة الأشخاص الآخرين الذين يعيشون في البيئة نفسها.
- تعكس جودة الحياة لدى الفرد تراثه الثقافي وتراث الآخرين المحيطين به.
- تعزيز جودة الحياة يتضمن الأنشطة وبرامج التأهيل والعلاج والدعم الاجتماعي.
- جودة الحياة بناء نفسي يمكن قياسه من خلال المؤشرات الذاتية والمؤشرات الاجتماعية (هشام ابراهيم، 2001، ص 94)

ب/5.مقومات جودة الحياة:

تعتبر جودة الحياة مفهوم نسبي يختلف من شخص لآخر حسب ما يراه من اعتبارات تقيم حياته وتوجد عوامل كثيرة تتحكم في تحديد مقومات جودة الحياة وهي:

- القدرة على التحكم.
- الصحه الجسمانية والعقلية.
- الاحوال المعيشية والعلاقات الاجتماعية.
- القدرة على التفكير وأخذ القرارات.
- الأوضاع المالية والاقتصادية.
- المعتقدات الدينية والقيم الثقافية (بوعيشة، 2014، ص 53)

6. قياس جودة الحياة:

إن تقييم جودة الحياة أمر معقد وذلك بسبب حقيقة أنه لا يوجد تعريف متفق عليه وواضح لجودة الحياة في الماضي، قام الكثير من الباحثين بقياس الأمر من جانب واحد مثل الوظائف في الفيزيولوجية الاعتبارات الاقتصادية أو الوظائف الجنسية.

وقسم ويكلاند وآخرون 2000 أنواع قياس جودة الحياة الى ثلاثة(**03**) أنواع هي:

1.6.القياس العالمي:

وصمم أسلوبه العام من أجل قياس جودة الحياة بصورة متكاملة وشاملة، وهذا قد يكون سؤالا وحيدا يتم طرحه على القرد لحساب مقياس جودة الحياة بصورة عامة لهم مثل مقياس فلانجان لجودة الحياة الذي يسأل الناس عن رضاهم عن 15 مجالا من مجالات الحياة.

2.6. القياس العام:

له أمور مشتركة مع القياس العالمي وصمم من اجل مهام وظيفية وفي الرعاية الصحية تم تحديده ليكون بصورة شاملة مثل احتمالية تأثير مرض أو أعراض هذا المرض على حياة المرضى.

ويطبق المقياس العام على مجموعة كبيرة من الأفراد لكنه لا يعطي عناوين ذات صلة بمرض معين.

3.6.القياس الخاص بالمرض:

تم تطويره لمراقبة ردة الفعل للعلاج في الحالات الخاصة هذه الخطوات محصورة لمشاكل تميز مجموعة خاصة من المرضى حيث يكون لهؤلاء المرضى حساسية التغيير وكذلك قلة التصور لديهم في الربط مع تعريف معنى جودة الحياة يركز على مشكلة معينة لمجموعة من المرضى كالألم، التعب، وهذه الاجرآءات مفيدة في ملاحظة مشاكل خاصة يمكن ان تحل بواسطة التدخل العلاجي (مأمون، 2015، ص 90)

7.مفهوم وأهمية ومكونات جودة الحياة الأكاديمية:

أ/7.مفهوم جودة الحياة الأكاديمية:

نظرا لحداثة مفهوم جودة الحياة في مجال البحث التربوي والنفسي فهناك اختلاف وتنوع وتعدد في تعريفات جودة الحياة فقد عرف(**علام، 2012، ص 244)** جودة الحياة الأكاديمية بأنها مدى شعور الفرد بالرضا والسعادة أثناء أدائه لعمله وللأعمال التي تتميز بالجودة وشعوره بالمسؤولية الشخصية والاجتماعية والتحكم الذاتي والفعال في حياته وبيئته وإشباع حاجاته النفسية بطرق فعالة ومسؤولة وقدرته على حل مشكلاته مع ارتفاع مستويات الدافعية الداخلية والقدرة على اتخاذ القرارات وذلك نتيجة تفاعل الطالب مع البيئة الجامعية الجيدة التي يشعر فيها بالأمن النفسي وإمكانية النجاح والإدارة الحكيمة وعلاقات تتسم بالجودة يشعر خلالها بالمساندة الاجتماعية من الزملاء

أما (الزعيبر، 2012، ص 9) فقد عرفها بأنّها مقدار الشعور بالسعادة في جوانب الحياة التي ترتبط بالرضا الوظيفي وأنشطة المشاركة المجتمعية والمهام والعمل والعلاقات الاجتماعية والتعلم والتدريب لدى أعضاء هيئه التدريس بالمؤسسات الجامعية.

ب/7.مكونات جودة الحياة الأكاديمية:

1. البيئة الدراسية: تشمل الفصول الدراسية المجهزة، المكتبات، المرافق الرياضية، وغيرها من البنى التحتية الضرورية لتوفير تجربة تعليمية شاملة (الطيب، 2019. ص25).

2. الدعم الأكاديمي: يتضمن توافر الإرشاد الأكاديمي، المساعدة في التخطيط المهني، والدروس الإضافية التي تساعد الطلاب في التغلب على التحديات الأكاديمية. (العلي، 2017. ص45).

3. الأنشطة اللاصفية: الأنشطة الثقافية والرياضية والفنية التي تساهم في تطوير مهارات الطلاب وشخصياتهم، مما يعزز من تجربتهم الأكاديمية والشخصية. (الجندي، 2021. ص51).

4. العلاقات الاجتماعية: التفاعل بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والإدارة يساهم في خلق بيئة تعليمية داعمة ومحفزة (العلي، 2017. ص45).

5. الرفاهية النفسية والبدنية: توفير خدمات الصحة النفسية والمرافق الرياضية وبرامج التغذية يعزز من رفاهية الطلاب العامة ويقلل من الضغوط النفسية (الجندي، 2021. ص51).

ج/7. أهمية جودة الحياة الأكاديمية:

1. تحسين التحصيل الأكاديمي: تؤدي جودة الحياة الأكاديمية إلى زيادة الدافعية والتحصيل الدراسي لدى الطلاب (الطيب، 2019. ص26).

2. تطوير المهارات الشخصية: الأنشطة المختلفة تساهم في تطوير مهارات القيادة والتواصل لدى الطلاب، مما يجعلهم أكثر جاهزية لسوق العمل والمجتمع (الجندي، 2021. ص52).

3. الصحة النفسية: البيئة الداعمة تساهم في تقليل مستويات القلق والاكتئاب بين الطلاب، مما يعزز من صحتهم النفسية بشكل عام (العلي، 2017. ص46).

4. الاندماج الاجتماعي: العلاقات الجيدة داخل البيئة الأكاديمية تعزز من شعور الانتماء لدى الطلاب، مما يؤدي إلى تجربة تعليمية أكثر تفاعلًا وإيجابية (الطيب، 2019. ص26).

8-تحديات واستراتيجيات تحسين جودة الحياة الأكاديمية:

أ/8. تحديات تحسين جودة الحياة الأكاديمية

1. **التمويل:** قد تواجه المؤسسات صعوبة في توفير الموارد اللازمة لتحسين البنى التحتية والخدمات الضرورية لدعم جودة الحياة الأكاديمية (العلي، 2017. ص55).
2. **الإدارة:** يحتاج تحسين جودة الحياة الأكاديمية إلى إدارة فعالة وتنسيق بين جميع الأطراف المعنية لتحقيق التكامل بين مختلف الجوانب (الجندي، 2021. ص40).
3. **التنوع الثقافي:** التعامل مع احتياجات الطلاب من خلفيات ثقافية مختلفة يمكن أن يكون تحديًا للمؤسسات التعليمية في سعيها لتوفير بيئة شاملة وداعمة (الطيب، 2019. ص35).

ب/8 استراتيجيات لتحسين جودة الحياة الأكاديمية

1. **تطوير البنى التحتية:** الاستثمار في تجهيز الفصول الدراسية والمكتبات والمرافق الرياضية لتحسين البيئة التعليمية (الجندي، 2021.ص40).
2. **تعزيز الدعم الأكاديمي:** توفير برامج إرشاد ودعم أكاديمي فعالة لمساعدة الطلاب في تحقيق أهدافهم الأكاديمية والتغلب على التحديات (العلي، 2017. ص55).
3. **تشجيع الأنشطة اللاصفية:** تنظيم فعاليات وورش عمل تهتم بتنمية المهارات الشخصية للطلاب وتشجيعهم على المشاركة الفعالة (الطيب، 2019. ص35).
4. **دعم الصحة النفسية:** توفير خدمات إرشاد نفسي وبرامج صحة بدنية تعزز من رفاهية الطلاب وتساعدهم في التعامل مع الضغوط الأكاديمية والنفسية (الجندي، 2021.ص40)

خلاصة الفصل:

وعليه يعتبر مفهوم جودة الحياة مفهوم واسع يشمل جميع الجوانب الجسمية والعقلية والنفسية والمادية والاجتماعية للفرد والتحسين لمواجهة الأزمات وضغوطات وصعوبات التي تواجد الفرد والتغلب عليها والقدرة على التكيف مع المحيط الخارجي والاستمتاع بظروف المحيطة والنظرة الايجابية لها.

الفصل 03

الاعاقة البصرية

تمهيد

1. مفهوم الإعاقة البصرية.
2. أسباب الاعاقة البصرية.
3. أنواع الإعاقة البصرية.
4. خصائص المعاقين بصريا.
5. آليات اكتساب اللغة العربية عند المكفوفين.
6. وسائل التكيف للمعاقين بصريا مع الاكتساب اللغوي.
7. طريقة اكتساب اللغة عند المكفوفين.
8. اعتبارات أساسية في تعليم المعاقين بصريا.

خلاصة

تمهيد:

نال مجال الإعاقة والمعاقين اهتماما بالغا في السنوات الأخيرة، ويرجع هذا الاهتمام إلى الاقتناع المتزايد في المجتمعات المختلفة بأن المعوقين كغيرهم من أفراد المجتمع لهم الحق في الحياة وفي النمو بأقصى ما تمكنهم منه قدراتهم وطاقاتهم هذا من ناحيه ومن ناحية أخرى فان اهتمام المجتمعات بفئات المعوقين يرتبط بتغيير النظرة المجتمعية الى هؤلاء الأفراد والتحول من اعتبارهم عالة إقتصادية على مجتمعاتهم إلى النظر إليهم كجزء من الثروة البشرية، مما يحتم تنمية هذه الثروة والاستفادة منها إلى أقصى حد ممكن.

1- مفهوم الإعاقة البصرية:

1-1- الإعاقة البصرية من المنظور اللغوي:

تستخدم ألفاظ كثيرة في اللغة العربية للتعريف بالشخص الذي فقد بصره وهي:

- **الأعمى:** كلمة الأعمى أصل مادتها العماء، والعماء هو الضلالة.
- **الأكمه:** مأخوذة من الكمه وهو العمى قبل الميلاد.
- **الكفيف:** أصل هذه الكلمة من الكف ومعناها المنع، والكفيف ما كفى بصره أو عمي (ايهاب البلاوي،2001، ص 8)
- **الضرير:** وتعني هذه الكلمة الأعمى، لأن الضرارة هي العمى والرجل الضرير هو الذي فقد بصره.
- **العاجز:** من العجز أو التأخر عن شيء والقصور عن فعل شيء (ايهاب البلاوي، 2001، ص 8).

1-2- الإعاقة البصرية من المنظور الاصطلاحي:

تشمل هذه الاعاقة ضعفا أو عجزا في الوظائف البصرية.

1-3- الاعاقة البصرية من المنظور الطبي: يعرف فاقد البصر من وجهة النظر الطبية أنه ذلك الفرد الذي يفقد الرؤية بالجهاز المخصص لهذا الغرض وهو العين وهذا الجهاز يعجز عن أداء وظيفته إذا أصابه خلل وهو إما خلل طارئ، كالإصابة في الحوادث أو خلل خلقي يولد مع الشخص. (ايهاب البيلاوي، 2001، ص 12)

فالمعاق بصريا هو ذلك الشخص الذي لا تزيد حدة ابصاره 20 / 200 قدم في أحسن العينين حتى بعد استعمال النظارة الطبية أو هو الشخص الذي لديه مجال بصري محدود جدا بحيث لا يزيد بصره المحيطي عن 20 درجة في أحسن العينين. (سعيد عبد العزيز، د س، ص 351)

1-4- الاعاقة البصرية من المنظور التربوي :

المعاق بصريا من وجهة النظر التربوية هو الذّي يتعارض ضعف بصره مع تعلمه وانجازه بشكل مثالي، ما لم تتم تعديلات في طرق تقديم خبرات التعلم وطبيعة المواد المستخدمة أو بيئة التعلم، فالتعريف التربوي يشير إلى أنّ الشخص الكفيف هو الذي تحول اعاقته دون تعلمه بالوسائل العادية، لذلك فهو في حاجة الى تعديلات خاصة في المواد التعلمية وأساليب التدريس وفي البيئة المدرسية بصفة عامة (ماجدة، دس، ص 142)

وعاده ما يميز التربويون بين فئات مختلفة من المعوقين بصريا تبعا لدرجة الاعاقة إلى فئتين رئيسيتين:

_الأولى فئة المكفوفين: وتشمل هذه الفئة العميان كليا، وهم الذين يعتمدون على طريقة برايل كوسيلة للقراءة والكتابة.

_الفئة الثانية المبصرة جزئيا: وهذه الفئة تستطيع القراءة باستخدام المعينات البصرية كالمكبرات والنظارات الطبية، فهم يستخدمون عيونهم للقراءة مع تكبير الكلمات كتيسير. (مفلح كوافحة وعمر فواز عبد العزيز، 2010، ص 84)

2-أسباب الاعاقة البصرية:

إن أسباب الاعاقة البصرية عديدة منها ما يعود إلى:

_ أسباب خارجية تتعلق ببكرة العين ذاتها وتشمل عيوب الطبقات والأجزاء المكونة لها.

_ أسباب داخلية تتعلق بتلف العصب البصري وبالمراكز العصبية في المخ المخصصة لتلقي الاحساسات البصرية. (ايهاب البلاوي، 2001، ص15)

_ أسباب جينية وراثية أو غير جينية كتلك التي تسببها سوء التغذية وتعرض الأم الحامل للأشعة السينية، والعقاقير، والأدوية، والأمراض المعدية، والحصبة الألمانية والأمراض الزهرية...الخ. (أحمد قحطان، د س، ص 153)

_ أسباب بيئية عندما يصاب الفرد ببعض الأمراض المزمنة كاتراخوما والرمد المخاطي الصديدي وعمى النهر والمياه البيضاء، ومرض السكري وأمراض الشبكية وأمراض العدسة والتهاب العين والحول. (احمد قحطان، د س، ص 155)

واخيرا قد تحدث الاعاقة البصرية بسبب الحوادث والصدمات التي يتعرض لها الفرد وخاصة بالمناطق المسؤولة عن الابصار.

3-أنواع الإعاقة البصرية:

إن مظاهر الإعاقة البصرية متعددة منها:

1-3- قصر النظر: تتمثل هذه الحالة في صعوبة رؤية الشخص بالأشياء البعيدة لا القريبة، لأن صور الأشياء تقع أمام الشبكية، ومرد ذلك إلى أن طول العين أطول من طولها الطبيعي، وتستخدم النظرات الطبية ذات العدسات المقعرة لتصحيح مجال الرؤية لديه لكي يسقط ضوء الأشياء على الشبكية نفسها. (سعيد عبد العزيز، د س، ص353)

2-3- طول النظر: تبدو مظاهر هذه الحالة في صعوبة رؤية الأشياء القريبة وليس البعيدة لأن صور الأجسام المرئية تقع خلف الشبكية وذلك لان كرة العين تكون أقصر من طولها الطبيعي، ويحتاج هذا الشخص إلى عدسات محدبة لتصحيح مجال رؤيته.

3-3-حالة صعوبة تركيز النظر: وتتمثل هذه الحالة في عدم قدرة الفرد على رؤية الأجسام بشكل مركز ويعود السبب إلى الوضع الغير الطبيعي لقرنية العين، ويحتاج صاحب هذه الحالة إلى عدسات أسطوانية لتجميع الاشعة الساقطة وتجميعها على الشبكية (سعيد عبد العزيز، د س، ص 353).

4-خصائص المعاقين بصريا:

للإعاقة البصرية تأثيرات كثيرة على مظاهر النمو المختلفة، تعتمد على طبيعة هذه الاعاقة وعمر المصاب ودرجة الإعاقة وشدتها ونوعها ونوعية الإعاقة المرافقة لها، كذلك مقدار الفرص المتاحة للتدريب والتعلم. (سعيد عبد العزيز، د س، ص 360)

وبشكل عام يتميز المعاقون بصريا بالخصائص التالية:

4-1- الخصائص العقلية:

تشير الدراسات أنه لا توجد فروق كبيرة بين ذكاء المعاقين بصريا والأفراد العاديين على الجانب اللفظي من مقياس" وكسلر " لذكاء الأطفال وكذلك الحال على مقياس" ستانفورد بينيه" للذكاء، ودعم تلك الدراسة التي قام بها "ساموبلهيز" وأشارت نتائجها أن معدل العام لذكاء هؤلاء الأطفال المعاقين بصريا هو ضمن المعدل الطبيعي للفرد العادي (تيسير مفلح كوافحة، د س، ص 89).

4-2-الخصائص اللغوية:

لا تؤثر الاعاقة البصرية بشكل كبير على اكتساب اللغة لدى المعاق بصريا، ولكن يواجه المعاقين بصريا مشكلات في اكتساب اللغو الغير اللفظية، فهم لا يستطيعون رؤية تعابير الوجه والاماءات والاشارات وغيرها من أشكال اللغو غير اللفظية التي

يستخدمها المبصرون في مواضع كثيرة في محادثاتهم. (ايهاب البلاوي، 2001، ص 19).

وبالرغم من أنه لا توجد فروق بين المعاقين بصريا والعاديين في طريقة اكتساب اللغة المنطوقة، إلا أنه لا يوجد اختلاف في طريقة كتابة اللغة حيث يستخدم المعاقون بصريا طريقة برايل في الكتابة، كما يواجهون مشكلات في تكوين المفاهيم ومهارات التصنيف للموضوعات المجردة خاصة فيما يتعلق بمفاهيم الحيز والمكان والمسافة والألوان (تيسير مفلح كوافحة، د س، ص 89)

4-3- الخصائص الحركية:

تزداد المشاكل الحركية والقصور الحركي لدى المعاق بصريا كلما اتسع نطاق بيئته أو كلما ازدادت تعقيدا لأن هذا التفاعل سيفرض عليه مكونات وعناصر متداخلة قد يصعب عليه ادراكها في غياب حاسة البصر (ايهاب البلاوي، 2001، ص16).

ويظهر المعاقون بصريا مظاهر جسمية نمطية مثل: تحريك اليدين أو الدوران حول المكان الموجود فيه الفرد المعاق أو شد الشعر أو غيرها من السلوكات النمطية ومع أن الأطفال المعاقين بصريا لا يختلفون عن العاديين فيما يتعلق بتطور النمو الحركي لديهم إلا أن المشكلات في الابصار تحد من قدرتهم على الوصول إلى الأشياء لأنهم لا يعرفون بوجودها (تيسير المفلح كوافحة، د س، ص 90).

4-4- الخصائص الأكاديمية:

يعتمد تأثير الإعاقة البصرية على التحصيل الأكاديمي للفرد المعاق على الشدة والعمر عند الإصابة، حيث أن الأطفال الذين لديهم إعاقة بصرية جزئية يحتاجون إلى مواد تعليمية ذات حروف مكبرة وواضحة، أما الاطفال المكفوفين فهم يحتاجون إلى استخدام طريقة برايل للحصول على المعرفة وتواجه هذه الفئة مشكلات جمة كمشكلات

أشكال معالجة المعلومات والصعوبة المتعلقة بالكتابة في مجال التعلم المعرفي. (سعيد عبد العزيز، د س، ص 362)

5-4- الخصائص الاجتماعية والانفعالية:

تؤدي اتجاهات الأشخاص القريبين من الطفل المعاق بصريا دورا هاما في بناء ثقته بنفسه او تكيفه مع إعاقته فالاتجاهات الاجتماعية الإيجابية نحو المعاق بصريا والتي يرافقها تقديم الخدمات والبرامج التدريسية لنشاطات الحياة اليومية وخصوصا فيما يتعلق بمهارة التعرف والتنقل في البيئة، تعمل على تعزيز ثقة المعاق بصريا بنفسه، وتقليل درجة اعتماده على الآخرين أما اذا كانت الاتجاهات الاجتماعية نحو الأطفال المعاقين بصريا تمتاز بالرفض وعدم القبول، وعدم تقديم الخدمات لهم فان ذلك سيؤدي إلى شعور المعاق بالسلبية والاعتمادية وقلة الحيلة واحساسه بالفشل والاحباط، وذلك بسبب إعاقته (تيسير مفلح كوافحة، د س، ص 90)

وهكذا يتبين من خلال ما سبق ان هناك ترابطا واتصالا بين الخصائص الاجتماعية واللغوية والحركية والانفعالية التي يخلفها كف البصر على ذوي الاعاقة البصرية، فليست هناك حدود فاصلة بين ما هو لغوي وما هو انفعالي، واجتماعي وحركي، فكل منهم يصب في وعاء واحد ألا وهو شخصية المعاق بصريا (ايهاب البلاوي، د س، ص 28)

5- آليات اكتساب اللغة العربية عند المكفوفين:

5-1- تأثير الاعاقة البصرية على الإكتساب اللغوي:

إن فقد حاسة الإبصار تحرم الطفل المعاق بصريا من الخبرة بالكثير من المدركات البصرية وكذلك من الفرصة التي تتيحها المثيرات البصرية من حيث اتساع مجالها أو تنوعها وتختلف درجة الحرمان باختلاف نوع وطبيعة ودرجة ذلك الفقد (محمد خيضر، د س، د ص).

ومن هنا يبدو تأثير الإعاقة البصرية على الأداء الأكاديمي، فهو يعتمد أساسا على شدة الإعاقة البصرية والعمر عند الإصابة.

ولعل أكثر التأثيرات المحتملة للإعاقة البصرية على التعلم هي حرمان الطفل من فرص التعلم العربي الذي يتوفر للأطفال المبصرين من خلال المشاهدات اليومية، فالاطفال المعوقون بصريا يعتمدون على الحواس الأخرى السمع اللمس الشم لتطوير المفاهيم ليست بنفس المستوى من الفعالية لجمع المعلومات كحاسة البصر (عبد الحافظ سلامة، 2007، ص 126)

وتشير الدراسات إلى معاناة الأطفال المعوقين بصريا من صعوبات جمة على صعيد التطور المفاهيمي، فقدرتهم على تأديه المهمات التي تتطلب التفكير التجريدي وتطور إدراك العلاقات الفراغية بين الأشياء المختلفة في البيئة. (عبد الحافظ سلامة، 2007، ص126).

فلا شك أن القصور في حاسة البصر يؤثر تأثيرا قويا في عملية تعلم القراءة والكتابة البحث التجريبي المفصل الذي قام به " روباستون" حول: الخصائص المختلفة للرؤية وعلاقة ذلك بمختلف القدرات بتعلم القراءة والكتابة، وتتكون العينة من 100 تلميذ من كل صف من الصفوف الثمانية الأولى للمدرسة. (علي تعوينات، 1992، ص 10)

وتوصل الباحث إلى أن" قلة حدة الرؤية يعتبر من خصائص القراء والكتاب الضعفاء" (علي تعوينات، 1992، ص10).

ويرى أصحاب البحث أن تحصيل الأطفال المعوقين بصريا أقل من تحصيل الأطفال المفسرين من نفس العمر العقلي ولكن التحصيل الأكاديمي لهذه الفئة من الأطفال الأقل تأثيرا من تحصيل المعوقين سمعيا، مما يعني أن حاسة السمع قد تكون أكثر أهمية للتعليم المدرسي من حاسة البصر (عبد الحافظ سلامة، د س، ص 127)<

وعليه فإن الأطفال المعوقين بصريا بحاجة إلى أن تتوفر لديهم المصادر السمعية المكثفة في التعليم المدرسي.

6- وسائل التكيف للمعاقين بصريا

مع الاكتساب اللغوي:

6-1- آلة برايل الكتابية:

إن المعاقين بصريا يعتمدون بشكل أساسي على آله برايل للكتابة، وهي طريقة تعتمد على النقاط الستة الظاهرة التي تشكل الحروف الهجائية والتي تمكن الكثير من قراءتها عن طريق اللمس وكل خلية تتكون من ستة نقاط تتشكل بأشكال مختلفة لتغطي الحروف الهجائية (الخطيب، د س، ص 194).

كذلك يمكن استخدام اللوح والمخرز(المثقب) وذلك من خلال تثقيب الورقة وتكتسب المعلومات من اليمين الى اليسار وعند القراءة تقلب الصفحة وتقرأ من اليسار إلى اليمين.

6-2- الآلة الكاتبة:

قد تسهل الآلة الكاتبة عملية الكتابة بالنسبة للأطفال الذين يعانون من ضعف بصري ولا يستطيعون الكتابة بطريقة واضحة ويمكن للأطفال المكفوفين تحضير الواجبات المنزلية وما إلى ذلك.

6-3- **الكتب الناطقة:**

هناك أجهزة خاصة لإعداد نسخ مسجلة من الكتب أو المجلات التي يحتاج الطالب لقراءتها، فالكتاب الناطق هو كتاب منهجي صوتي يسمعه الطالب الكفيف ليكون بديلا عن المساعدة في القراءة من قبل شخص مساعد.

6-4- **مسجلات الأشرطة:**

تستخدم لتدوين الملاحظات والاستماع للكتب المسجلة والاجابة شفويا على أسئلة الإمتحان وهناك مسجلات خاصة تستخدم الكلام المضغوط وهو كلام يتم تسجيله في فترة أقصر من الفتره العادية، ولذلك فهي تتطلب فترة استماع قصيرة.

6-5-الدائرة التلفزيونية المغلقة:

لقد أصبحت هذه الوسيلة مستخدمة على نطاق واسع في الآونة الأخيرة من قبل التلاميذ ذوي الضعف البصري الشديد، وهي تشمل عرض المعلومات أو المواد المطبوعة على شاشة التلفزيون الأمر الذي يسمح للشخص ضعيف البصر بقراءتها بسهولة وبسرعة نسبية (عبد الحافظ سلامة، د س، ص 145)

6-6- الابتاكون:

هي أداة للقراءة تستخدم تقنيات الكترونية بالغة التعقيد تعمل على تحويل المادة المكتوبة إلى ذبذبات لمسية يستطيع الشخص المكفوف الإحساس بها بأصبع واحد ولأن القراءة بالابتاكون ليست سريعة، فهي ليست بديلة لآلة برايل (الخطيب، د س، ص 194)

6-7- أدوات التكبير :

وتشمل تكبير الكلام المكتوب وإستخدام أدوات بصرية للتكبير، تحمل باليد مثل العدسات المجهرية وغيرها.

6-8- آلة كروزويل للقراءة:

جهاز يحول المادة المكتوبة الى مادة مسموعة وتوضع المادة المطبوعة على مكان خاص للقراءة ويقوم جهاز الكشف عن المادة المكتوبة بالقراءة سطرا سطرا وللآلة مفاتيح

خاصة للتحكم في الصوت من حيث علوه وسرعته كذلك هناك مفاتيح خاصة لتهجئة الكلمات وما إلى ذلك. (عبد الحافظ سلامة، د س، ص196)

وفي الأخير يمكن القول أن لهذه الأدوات أهميه كبيرة لمساعدة المعاقين بصريا في عملية التعلم وتمكنهم من تحويل التي يتم استقبالها عادة بواسطة حاسة السمع واللمس.

7-طريقة اكتساب اللغة عند المكفوفين:

تتنوع الطرق والأساليب الموظفة في تدريس المعاقين بصريا بتنوع الأهداف المرسومة لكل نشاط تعليمي تعلمي، فهي تعتمد أساسا على الحوار والمناقشة والاستماع، كذا تشجيع المتعلمين على المشاركة الفعالة. (جبور بشير، 2012،ص 49)

ويتطلب إلى جانب ذلك كله في التعليم المتخصص مراعاة تطوير مهارات التعرف والتنقل عند المعاق بصريا إذ عليها تتأسس حركة المتعلم الكفيف في سعيه الدؤوب لاكتساب المهارات الضرورية لكل تعلم فعال وقد شكلت مهارات الإتصال الخاصة بالقراءة هو الكتابة بالبراير أهم ما يعتمد عليه المنهاج. (جبار بشير، 2012،ص 49)

فبالنسبة لتعليم القراءة بتوظيف طريقة برايل يتم الاعتماد على الطريقة التركيبية وهي قائمة على تعلم الحروف الهجائية وأسمائها وأشكالها وبالترتيب الذي هي عليه، ولذلك سميت بالطريقة الهجائية. (سليمان حميدة، د س، ص 56)

فالمعاق بصريا عند شروعه في تعلم القراءة يستطيع أن يتلمس أجزاء الكلمة حرفا حرفا، وهذا الانسب للمكفوفين وعند القراءة لطفل كفيف يجب القراءة له ببطء ونشرح كل الكلمات الجديدة مع سؤاله عن مضمون ما قرأ له، بالإضافة إلى تشجيع العائلة على ان نقرا للطفل الكفيف مستخدمة الأسلوب نفسه (سمر اليسير، 2002، ص 58)

أما فيما يتعلق بالكتابة ولكي يتم تعلمها على النحو الذي يريده المعلم يجب مراعاة بعض الشرور كالفروق الفردية في استعداد الطفل للتعلم وعدد المتعلمين في القسم وكذا نوعية الأدوات المستخدمة في تعلم اللغة (جبور بشير، د س، ص 50)

ومن المفترض أن المعاقين بصريا هم أكثر الناس حاجة إلى التدريب على المهارات الكتابية الخاصة بطريقة برايل وعلى الخصوص في مرحلة ما قبل برايل حيث يعتمد المدربون إلى تنشيط حاسة اللمس لتعلم الكتابة عن طريق استعمال الوسائل المتخصصة لهذا الغرض كاللوحه والقلم، ويعتقد معظم معلمي الأطفال المكفوفين أن الأطفال ضعاف البصر يكتسبون تلقائيا مهارات الخط الجيد مع أن جميع الأطفال يحتاجون بغض النظر عن حالتهم البصرية إلى التمرن في هذا المجال. (سمر اليسير، د س، ص 58)

اذ ليس من الضروري تعليم الطفل الكفيف تماما جميع الحروف الهجائية، فهو لا يحتاج في البداية إلى تعلم كتابة حروف اسمه بحيث يتمكن من التوقيع باسمه، ومتى اصبح الطفل قادرا على التوقيع باسمه وأبدى رغبة في تعلم باقي الحروف الهجائية، ينبغي تعليمه إياها. (سمر اليسير، د س، ص 50)

وتعليم الكتابة الخطية للطفل الكفيف ليست عملية سهلة، لأن الخط عملية بصرية فلا تنتظر من الطفل أن يتقن كتابة اسمه دون تمرين طويل.

8-اعتبارات أساسية في تعليم المعاقين بصريا :

ان للطفل المعاق بصريا الحق في التربية والتعليم كغيره من الأطفال المبصرين ولذلك كان من اهم واجبات وأهداف تربية الطفل المعاق إعداده للحياة بمساعدته على استخدام معظم حواسه في اكتساب الخبرات التربوية والتعليمية وبوسائل وأجهزه خاصة.

(جبور بشير، 2012،ص 49)

وعموما أن عملية تعليم المكفوفين تتوقف على جملة من الاعتبارات أهمها:

_ الاهتمام بمهارات العناية بالنفس والتفاعل الاجتماعي وذلك بالاعتماد على الحواس الغير البصرية.

_ اجراء تعديلات في المحتوى العام للمنهج بحيث يحذف منه ما لا يتناسب مع امكانيات وقدرات الكفيف.

توفير الأجهزة والأدوات السمعية واللمسية التي تيسر على الكفيف فهم الموضوعات الدراسية والتفاعلية معها.

_ مراعاة الفروق الفردية بين المكفوفين كليا وذلك بتصميم برنامج تربوي خاص بكل كفيف سواء كان منتسبا لفصول المكفوفين او المدارس العادية.

_ توفير النماذج والمجسمات التي تمثل المفاهيم البصرية التي ترد في موضوعات المنهج وذلك لتوفير أكبر قدر من الواقعية للدرس. (جبور بشير، 2012،ص128

خلاصة الفصل:

وأخيرا يمكن القول أن كل متعلم من ذوي الحاجات الخاصة يأتي إلى المدرسة كحالة فريدة من نوعها، وذلك بسبب التباين في حالتهم وكذا بافتراضات مختلفة عن عملية التعلم والتدريس وعلى المعلم مساعدتهم ليكونوا قادرين على تعليم انفسهم بأنفسهم إلى جانب سيطرتهم على الطرق الجديدة للتعلم وإدراك جميع ابعادها.

الجانب التطبيقي

الفصل 05

الجانب المنهجي للدراسة الميدانية

تمهيد

1. منهج المذكرة
2. الحدود الدراسية والإجراءات التطبيقية
3. الدراسة الاستطلاعية
4. تحديد الأدوات المستخدمة لجمع بيانات المذكرة
5. وصف المقاييس
6. الخصائص السيكومترية للمقاييس
7. الدراسة الأساسية
8. الأساليب الإحصائية المستخدمة

تمهيد:

بعد عرضنا في الفصول السابقة لمختلف الجوانب النظرية لموضوع الدراسة من مفاهيم وتعاريف وأبعاد ونظريات لجودة الحياة الجامعية لدى طلاب الجامعة من ذوي الاعاقة البصرية ننتقل إلى الجانب الميداني لنعرض فيه مجموعة من الخطوات الهامة والممهدة للجانب التطبيقي إذْ تتم الإشارة لمنهج الدراسة واجراءاتها الميدانية وما يتضمنه من عينة الدراسة والاستطلاعية، والأدوات والمقاييس المستخدمة في الدراسة ومحدداتها السيكومترية، وكذلك الخطوات الإجرائية للدراسة والأساليب الإحصائية المستخدمة فيها وكل هذا تمهيد للتأكد من صحة أو عدم صحة فرضيات موضوع الدراسة.

أولا – منهج الدراسة:

تهتم هذه الدراسة بدراسة العلاقة بين الظواهر وتحليلها والتعمق بها لمعرفة الإرتبطات الداخلية والخارجية بينها وبين متغيرات أخرى، وعلى وجه الدقة تم إستخدام المنهج الوصفي التحليلي حيث يتم من خلاله معرفة مستوى جودة الحياة الاكاديمية؛ والوقوف على الفروق في المتغيرين حسب العوامل الديموغرافية(الجنس، السن، جامعة الانتماء، التخصص، المستوى الجامعي) لدى الطلبة من ذوي الاعاقة البصرية، وقد تمّ إختيار المتغيرات الوسيطية بعد الإطلاع على الدراسات السابقة .

ويعتبر المنهج الوصفي هو المنهج الأكثر شيوعا وإنتشارا وإستخداما في الدراسات التربوية والنفسية بصفة خاصة والإجتماعية بصفة عامة، ويركز على ماهو كائن في وصفه للظاهرة موضوع البحث، ويعبر عن جمع البيانات بنوعيها الكمية والكيفية حول الظاهرة محل الدراسة من أجل تحليلها وتفسيرها واستخلاص النتائج لمعرفة طبيعتها وخصائصها وتحديد العلاقات بين عناصرها وبينها وبين الظواهر الأخربوصولا إلى تعميمها **(داودي،2007،ص 81)**

2- الحدود الدراسية والإجراءات التطبيقية:

تعتمد الدراسة على محاولة رصد مستوى جودة الحياة الأكاديمية حسبمتغير الجنس والسن والتخصص والمستوى الجامعي وبالتالي تقتصر حدود الدراسة على:

1- الحدود البشرية:تمّ تطبيق الدراسة الاستطلاعية على (130) حالة موزعين بينذكوروإناث كما يلي (66) طالب و(64) طالبة.

2- الحدود المكانية:تمّ إجراء وتطبيق الدراسة في الجامعات الجزائرية بما فيها جامعة زيان عاشور بالجلفة.

3- الحدود الزمانية: أجريت هذه الدراسة بالتحديد تطبيقيا من شهر مارس لغاية شهر ماي 2023.

3- الدراسة الاستطلاعية:

إن الدراسة الإستطلاعية تقرب البّاحث من ميدان بحثه وتزوده بمعلومات أوّليةحول الظاهرة موضوع الدراسة وبهذا فهي تعتبر أساسا جوهريا لبناء البحث**(نويبات،2013،ص113)**، تهدف الدراسة الإستطلاعية إلى إستطلاع الظروف المحيطة بالظاهرة التي يرغب الباحث في دراستها والتعرف على أهم الفروض التي يمكن وضعها وإخضاعها للبحث العلمي وصياغتها صياغة دقيقة تيسرالتعمق في بحثها في مرحلة لاحقة إنّها بحوث تتناول موضوعات جديدة لم يتناولها باحث من قبل أولا تتوافر عنها معلومات أو بياناتيجهل الباحث الكثير من جوانبها وأبعادها وهي تهدف إلى الكشف عن حلقات غامضة أو مفقودة في تسلسل التفكير الإنساني مما يساعد على التحليل والربط والتفسير العلمي فيضيف إلى المعرفة الإنسانية ركائز جديدة، وهذا النوع من البحوث هو الأكثر مشقة للباحث لما يتطلبه من قدرات عقلية ومهارات إستدلالية، من أهم أهداف الدراسة الإستطلاعية:

– إستطلاع الظروف التي يجرى فيها البحث والتعرف على العقبات التي تقف في طريقة إجرائه.

–صياغة مشكلة البحث صياغة دقيقة تمهيدا لدراستها دراسة متعمقة.

– التعرف على أهم الفروض التي يمكن إخضاعها للتحقيق العلمي وذلك بإستنباطها من البيانات والمعطيات التي يقوم الباحث بتأملها.

–توضيح المفاهيم والمصطلحات العلمية وتحديد معانيها تحديدا دقيقا يمنع من الخلط بين ما هو متقارب منها.

–ترتيب الموضوعات حسب أهميتها وإمداد الباحثين بأهمها مما هو جدير بالدراسة.

وتمتاز الدراسة الإستطلاعية بقصر المدى وسرعة الإنجاز والمرونة لكونها فروض وبأنها قد تعتمد على ما سبق من دراسات لها صلة بالموضوع محل الدراسة(**عبد المجيد، 2000،ص: 38–39**)؛ قام الباحثون بتطبيق مقياس جودة الحياة الأكاديمية على عينة استطلاعية قوامها(60) طالب جامعي من مختلف التخصصات بجامعات الجزائرية، والهدف من ذلك هو الإلمام بالموضوع والتأكد من الخصائص السيكومترية للأدوات، وقد تم اختيار حجم عينة الدراسة الاستطلاعية والدراسة الأصلية بالطريقة المتيسرة حيث بلغ تقدير أفراد العينة الاستطلاعية ما يقارب (60) طالبا وتقدير أفراد العينة الأصلية ما يقارب (130) طالب وطالبة.

4–الأدوات المستخدمة لجمع البيانات: حسب طبيعة الموضوع الدراسة تمّ إستخدام مقياسين الأول متمثل في الإشباع العاطفي والثّاني للرضا عن الحياة .

– **وصف مقياس جودة الحياة الاكاديمية:** قامت الباحثة بتعديلات حول مقياس الإشباع العاطفي بفصل البنود المركبة وإضافة بعض البنود حيث النسخة الأصلية من إعداد سناء علي المصري (2007) لقياس درجة الإشباع العاطفي عند المتزوجين أنظر الملحق رقم (01). وبناءا على الخطوات التالية تم التعديل :

-تمت مراجعة الدراسات والأبحاث والمراجع بهدف الإطلاع على الموروث حول هذه الدراسة وجدنا الدراسات التالية؛ بحيث كل دراسة تركز على أحد موحاور الدراسة الحالية، ومن خلال إستعراض بعض الدراسات العربية والأجنبية التي هي قريبة من هذا الموضوع وتخدمه وبإطلاع على مجموعة من المقاييس ليتمّ في الاخير صياغة بنود المقياس وعددها(31) بندا وتمّ التدقيق فيها من حيث المحتوى والصياغة اللغوية، مع العلم كل عبارات المقياس مصاغة في الإتجاه الإيجابي ومحددة بأربعة محاور أنظر الملحق رقم(01).

♠ **تعليمة المقياس** : سيدي (تي):

ستجد فيما يلي مجموعة من العبارات التي تصف جودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب الإعاقة البصرية ونعدكم بالسرية العلمية فيما تدلون به لذا نأمل قراءة كل عبارة قراءة جيدة ثم الإجابة بوضع علامة (√) في العمود المناسب أمام كل عبارة دون ترك أي عبارة، والتعبير عن رأيك بجدية.

♠ **تصحيح المقياس**:- يتكون المقياس من 31 بند وخمسة بدائل للإجابة فيها حسب الترتيب التالي (موافق بشدة؛ موافق؛ محايد؛ معارض؛ معارض بشدة)، تمّ استخدام مقياس ليكرت الخماسي المتدرج لتصحيح استجابات الطلبة الجامعيين على مقياس جودة الحياة الأكاديمية بحيث تعطى الدرجة (5) لموافق بشدة والدرجة (4) لموافق والدرجة (3) لمحايد والدرجة (2) لمعارض والدرجة (1) لمعارض بشدة، وفقا للمقياس الخماسي تمّ استخدام المعيار التالي للحكم على درجة الاستجابة، وبذلك تكون أدنى درجة للمقياس هي (31) وأعلى درجة للمقياس هي(155)؛ مع العلم كل عبارات المقياس مصاغة في الاتجاه الإيجابي والجدول الموالي يوضح توزيع البنود عبر أربعةأبعاد هي:

جدول رقم(01): يمثل أبعاد المقياس وبنوده

الأبعاد	أرقام العبارات
التكنولوجيا والدعم الأكاديمي	25-21-17-13-9-5-1
تقديم الدعم الصحي والخدمات الاجتماعية	26-22-18-14-10-6-2
القانون الإداري	31-29-27-23-19-15-11-7-3
زيادة الوعي والتثقيف والتعاون مع الجهات المعنية	30-28-24-20-16-12-8-4

♠ من خلال القراءة للجدول الموضح أعلاه يتضح أنّ هذه البنود مقسمة إلى أربعةأبعاد حيث يتضمن كل بعد مجموعة من البنود ويقيس بعد من أبعاده وهي كالتالي:

- **بعد التكنولوجيا والدعم الأكاديمي:** ويتكون من 07 بنود.
- **بعدتقديم الدعم الصحي والخدمات الاجتماعية:** ويتكون من 07 بنود.
- **بعدالقانون الإداري:** ويتكون من 09 بنود.
- **بعد زيادة الوعي والتثقيف والتعاون مع الجهات المعنية:** ويتكون من 08 بنود.

جدول رقم(02): يمثل مستويات المقياس

المتوسط الحسابي	قيمة الدرجة	المستوى
1- 2.60	31- 80	مستوى ضعيف
2.61- 3.40	81- 105	مستوى متوسط
3.41- 5	106-155	مستوى مرتفع

- **الخصائص السيكومترية للمقياس:**

يرى المتخصصون في مجال القياس النفسي أنّ الصدق هو الخاصية الوحيدة التي تحدد جوانب الإختبار وأنّ الإختبار الصادق هو الذي ترتبط درجاته بدرجة عالية مع

السلوك الفعلي الذي كان يهدف إلى قياسه أي الصدق هو أن يكون الإختبار قادرا على قياس ما وضع لقياسه بمعنى أن يكون الإختبار ذا صلة وثيقة بالسمة التي يقيسها **(السيد، 2006، ص: 17-19)** .

بعد إستكمال إعداد المقياس قامنا بإتباع مجموعة من الطرق للتأكد من صلاحية المقياس على البيئة الجزائرية، بعد بتطبيق المقياس على أفراد عينة الدراسة، تمّ حساب معامل الصدق والثبات بعدة طرق هي:

أولا- حساب صدق المقياس:

1- **صدق التجانس الداخلي *Internal Consistency***:ذكر (علي، 2013: 3) أنّه يمكن حساب صدق التجانس الداخلي للاختبار بحساب معاملات ارتباط بين درجات الافراد في كل سؤال ودرجاتهم في الاختبار ككل بعد حذف درجة المفردة من المجموع الكلي للاختبار، وللتحقق من صدق التجانس الداخلي تم حساب معاملاتالارتباط بين كل عبارةوالدرجة الكلية لكل بعد وارتباط درجة كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس وفيما يلي عرض للنتائج التالية:

جدول رقم(.03.): يمثل نتائج حساب صدق الاتساق الداخلي للبنود والأبعاد والدرجة الكلية

رقم العبارة	$\overline{X}$	S^2	قيمة R	Sig
1	2.72	1.148	0.573^{**}	0.01 دال إحصائيا
2	2.02	1.242	0.617^{**}	0.01 دال إحصائيا
3	3.70	1.310	0.343^{**}	0.01 دال إحصائيا
4	3.52	1.319	0.337^{**}	0.01 دال إحصائيا
5	3.62	1.051	0.348^{**}	0.01 دال

				إحصائيا
6	3.31	1.534	0.408**	0.01 دال إحصائيا
7	2.42	1.140	0.739**	0.01 دال إحصائيا
التكنولوجيا والدعم الأكاديمي	21.31	5.19	0.800**	0.01 دال إحصائيا
8	2.81	1.050	0.628**	0.01 دال إحصائيا
9	2.78	.967	0.514**	0.01 دال إحصائيا
10	2.89	1.094	0.641**	0.01 دال إحصائيا
11	1.86	1.105	0.578**	0.01 دال إحصائيا
12	1.85	1.015	0.459**	0.01 دال إحصائيا
13	2.49	1.044	0.656**	0.01 دال إحصائيا
14	1.91	1.03	0.924**	0.01 دال إحصائيا
تقديم الدعم الصحي والخدمات الاجتماعية	14.67	3.94	0.569**	0.01 دال إحصائيا
15	2.23	1.338	0.600**	0.01 دال إحصائيا
16	2.11	1.325	0.628**	0.01 دال إحصائيا
17	2.29	.960	0.697**	0.01 دال إحصائيا

18	1.90	1.092	0.582**	0.01 دال إحصائيا
19	2.47	.958	0.474**	0.01 دال إحصائيا
20	3.03	1.14	0.407**	0.01 دال إحصائيا
21	1.66	.868	0.629**	0.01 دال إحصائيا
22	1.66	.945	0.526**	0.01 دال إحصائيا
القانون الإداريزيادة	19.26	6.31	0.869**	0.01 دال إحصائيا
23	2.97	.923	0.555**	0.01 دال إحصائيا
24	2.99	1.082	0.526**	0.01 دال إحصائيا
25	1.88	1.093	0.620**	0.01 دال إحصائيا
26	2.43	1.041	0.725**	0.01 دال إحصائيا
27	1.96	1.184	0.703**	0.01 دال إحصائيا
28	2.01	1.165	0.652**	0.01 دال إحصائيا
29	2.04	.943	0.658**	0.01 دال إحصائيا
30	2.87	1.022	0.335**	0.01 دال إحصائيا
31	3.48	1.377	0.404**	0.01 دال

				إحصائيا
الوعي والتثقيف والتعاون مع الجهات المعنية	22.63	5.90	0.953**	0.01 دال إحصائيا

من خلال الجدول المحصل عليه أعلاه نلاحظ أنّ:

– هناك ارتباط بين جميع البنود بالدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة وبين كل درجة كل بعد بدرجاته؛ إذ تراوحت قيم معامل الارتباط (R)ما بين (0.335-0.953) وهي قيم تقترب من الواحد عند درجة الحرية 129، ودالة عند 0.01 أي ما نسبته 99 % وهي نسبة عالية جدا.

– معاملات الارتباط المحسوبة للأبعاد الأربعة أكبر من الحدود المتوسطة حيث بلغت قيمة بعد الوعي والتثقيف والتعاون مع الجهات المعنية المتوسط الحسابي 22.63 والانحراف المعياري 5.90 وفيبعد القانون الإداري زيادة بلغت قيمة المتوسط الحسابي 29.48 والانحراف المعياري 9.71 وفيبعد التكنولوجيا والدعم الأكاديمي بلغت قيمة المتوسط الحسابي 21.31 والانحراف المعياري 5.19؛ وفيبعد تقديم الدعم الصحي والخدمات الاجتماعية بلغت قيمة المتوسط الحسابي 14.67 والانحراف المعياري 3.94، والقراءة السابقة تؤكد أنّ معاملات الارتباط بين الأبعاد الأربعة للمقياس والدرجة الكلية له تتراوح قيمتها بين (0.80- 0.95) وهي معاملات تشير إلى صدق مرتفع لمقياس جودة الحياة الأكاديمية حيث أنّها جميعاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01؛ بالتالي الارتباط كان مرتفع ودال بين الدرجة الكلية وقيم البنود وبين درجة كل بعد وبين مؤشراته وبين الأبعاد والدرجة الكلية بنسبة 99 % وهي نسبة عالية جدا؛ وبذلك تعطي هذه النتائج مؤشرا لصدق المقياس.

– الصدق المقارنة الطرفية: ValidityThe comparison of extreme groups

تمّ الاعتماد لحساب صدق المقياس على الصدق التمييزي، حيث تمّ ترتيب الدرجات من الأدنى إلى الأعلى بحيث تم أخذ 27% من أعلى التوزيع و27% من درجات أدنى التوزيع فكان عدد الأفراد (108) فردا، وبعد ذلك تمّ حساب (T) لمعرفة الفروق بين المجموعتين **(محمود المنسي،2006: 250)**، وفيما يلي وصف للنتائج المحصل عليها:

جدول رقم(04): يمثل نتائج الصدق التمييزي للمقياس

المتغير المقاس	N	مجموعات المقارنة	$\overline{X}$	S^2	T	Df	الدلالة الإحصائية
جودة الحياة الاكاديمية	20	المجموعة العليا	102.70	7.69	15.71	38	0.000 دال إحصائيا
	20	المجموعة الدنيا	65.20	7.38			

من خلال الجدول المحصل عليه أعلاه نلاحظ أنّ:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى العينة بناءً على المجموعات(العليا- الدنيا) لصالح المجموعة العليا بمتوسط حسابي بلغ 102.70 وهي قيمة أكبر من قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة الدنيا الذي بلغت 65.20؛ وقيمة *(T)* بلغت 15.71 عند درجة الحرية 38 بمستوى الدلالة الإحصائية (0.000) وهي قيمة عالية جدا؛ وبذلك تعطي هذه النتائج مؤشرا لصدق المقياس.

- حساب ثبات مقياس جودة الحياة الاكاديمية:

1.1-**الثبات: *Reliability***

3.1- ثبات المقياس بطريقة ألفا-كرونباخ *cronbach Alpha M*:

تم حساب معامل ثبات المقياس عن طريق المعامل ألفا-كرومباخ الذي يعتبر من أهم طرق حساب الثبات وأيضا لأنّ عدد البدائل بلغ خمسة بدائل وهو يعتمد على قياس

الارتباطات المختلفة الممكنة بين البنود وذلك بحساب قياسين كل بند على التباين الكلي للمقياس ثم حسابه بـ:$spss_{27}$، وفيما يلي وصف للنتائج المحصل عليها:

جدول رقم(.05.): يمثل نتائج ثبات آلفاكرونباخ للمقياس

المقياس	عدد البنود	N	$\overline{X}$	S^2	معـــامل الثبـــات ألفا-كرونباخ
جودة الحياة الاكاديمية	31	60	82.07	17.11	0.88

من خلال الجدول المحصل عليه أعلاه نلاحظ أنّ:

– قيمة معامل الثبات آلفا–كرونباخ بلغت القيمة 0.888 تقريبا واحد عند متوسط حسابي بلغ القيمة 82.07؛ حيث بلغت نسبة تشتت العينة في مجتمعها 17%، بالتالي المقياس يتمتع بدلالة ثبات عالية تسمح باستخدامه وتناسب أغراض هذه الدراسة.

– حساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفيةSplit–Half:

يتم حساب معامل الإرتباط بيرسون بين نصفي الإختبار بإستخدام معادلة سبيرمان براون (الإفتراض عن إستخدام هذه المعادلة تساوي تباين الدرجات على نصفي الإختبار– أي تجانس التباين وهذا شرط من شروط التكافؤ) **(أبودقة،2012: 11)**، وتمت مقارنة درجات الأسئلة الفردية منها للاختبارات بدرجات الأسئلة الزوجية، والجدول يلخص لنا النتائج للبيانات بطريقة التجزئة النصفية كما يلي:

جدول رقم(.06.): يمثل نتائج ثبات التجزئة النصفية للمقياس

المتغير المقاس	البنود	N	$\overline{X}$	S^2	معامل الثبــات		
					قبل التصحيح	بعد التصحيح	طريقة التصحيح
جودة الحياة الاكاديمية	الفردية	16	43.68	10.46	0.745	0.834	جوتمان

	الزوجية	15	38.38	7.83		

من خلال الجدول المحصل عليه أعلاه نلاحظ أنّ:

– قيمة معامل ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية وصلت إلى 0.74 قبل التصحيح وبعد التصحيح بطريقة جوتمان وصلت القيمة إلى 0.834 وهي قيمة عالية، والمقياس يتمتع بدلالة ثبات عالية تسمح باستخدامه وتناسب أغراض هذه الدراسة.

5–وصف العينة المدروسة:

–توزيع العينة المدروسة حسب التخصص والمستوى الجامعي:

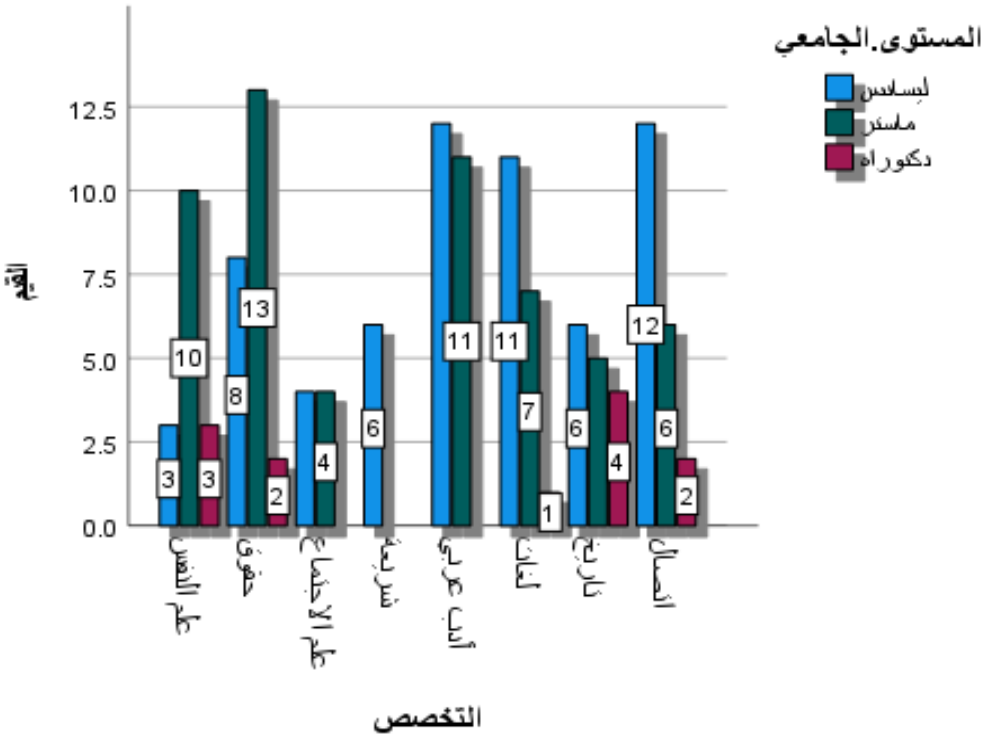
وبعد فرز الاستمارات تمّ توزيع أفراد الدراسة حسب الجدول التالي:

الجدول رقم (.07.): يمثل توزيع عينة الدراسة حسب التخصص والمستوى الجامعي

المستوى الجامعي / التخصص	ليسانس		ماستر		دكتوراه	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
علمالنفس	3	%2.3	10	%7.7	3	%2.3
حقوق	8	%6.2	13	%10.0	2	%1.2
علمالاجتماع	4	%3.1	4	%3.1	0	%0.0
شريعة	6	4.6%	0	%0.0	0	%0.0
أدب عربي	12	%9.2	11	8.5%	0	%0.0
لغات	11	8.5%	7	%5.4	1	%0.8
تاريخ	6	4.6%	5	%3.8	4	%3.1
اتصال	12	%9.2	6	%4.6	2	%1.2
المجموع	62	47.7%	56	43.1%	12	%9.2

يتضح من خلال الجدول رقم (.07) أن:

- هناك اختلاف في توزيع العينة حسب طبيعة الدراسة أغلبهم طلبة ذوي شهادة الليسانس الذي بلغ عددهم 62 بنسبة 47.70% على اختلاف تخصصاتهم بينما بلغ عدد الطلبة ذوي شهادة الماستر بنسبة 38.30% والشكل الموالي يوضح نسبة التوزيع حسب الجنس والمستوى التعليمي.



شكل رقم (.01): يمثل توزيع العينة حسب التخصص والمستوى الجامعي

-توزيع العينة المدروسة حسب الجنس والسن:

وبعد فرز الاستمارات تمّ توزيع أفراد الدراسة حسب الجدول التالي:

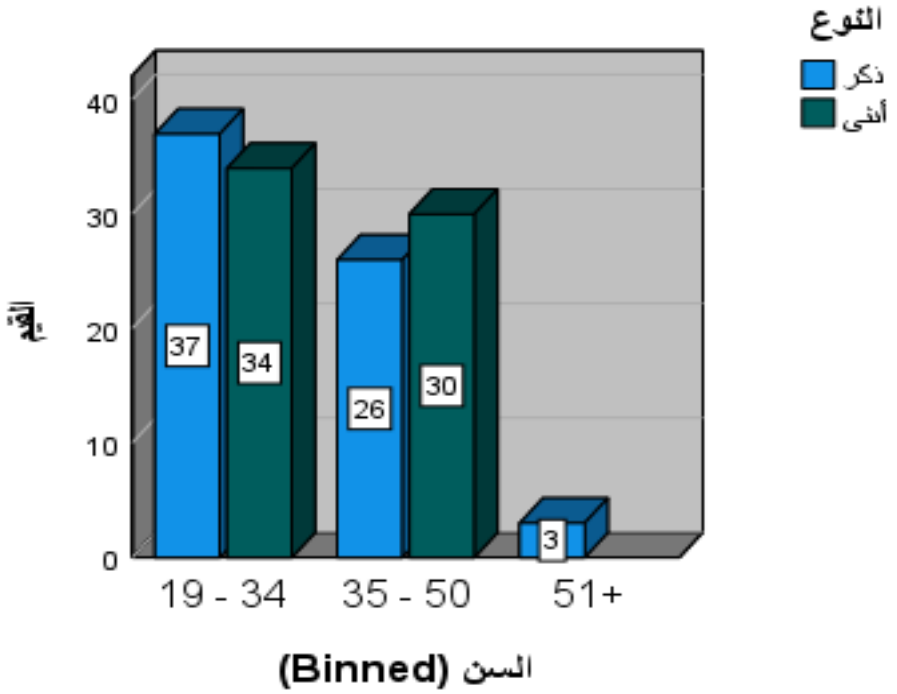
الجدول رقم (.08): يمثل توزيع عينة الدراسة حسب السن والجنس

الجنس / السن	ذكور		اناث		المجموع	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
19 - 34	37	28.5%	34	%26.2	71	%54.6

%43.1	56	%23.1	30	20.0%	26	35 – 50
%2.30	3	%0.0	0	2.30%	3	51+
%100	130	%49.2	64	%50.8	66	المجموع

يتضح من خلال الجدول رقم 08 أن:

هناك اختلاف في توزيع العينة حسب طبيعة الدراسة أغلبها الطلبة الذكور الذي بلغ عددهم 66 بنسبة 50.8% على اختلاف اعمارهم بينما بلغ عدد الطالبات 64 بنسبة 49.2% والشكل الموالي يوضح نسبة التوزيع حسب السن والجنس.



شكل رقم (.02): يمثل توزيع العينة حسب السن والجنس

6- الأساليب الإحصائية المعتمدة في موضوع الدراسة: اعتمدت الباحثة على بعض الأساليب الإحصائية بهدف تسهيل عملية العرض والتحليلوالتفسير وصولا إلى نتائج الدراسة التي سنخرج بها ويمكن توضيحها كالتالي:

1. تطبيق مقاييس النزعة المركزية المتمثلة في (المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري)

2. دراسة دلالة الفروق وذلك بتطبيق

- اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات.

ولقد تمت المعالجة الإحصائية للبيانات باستعمال حزمة البرنامج الإحصائي في العلوم الاجتماعية ($spss_{27}$) والتي حصلنا من خلالها على النتائج التي ستعرض فيما يلي.

الخلاصة:

يعتبر فصل منهجية الدراسة والإجراءات الميدانية من أهم الفصول التي تقوم عليها الدراسة ككّل، ففيه يتعرض الباحث بشكل مفصّل لجميع الإجراءات التي تمّ اتخاذها أثناء إجراء الدراسة الميدانية، والتي تمثل الدراسة الاستطلاعية أولى خطواتها. حيث يتمّ في الدراسة الاستطلاعية التعرف على البيئة المحلية للدراسة والتحقق من الإجراءات التي ينبغي اتخاذها لإعداد أداة الدراسة من ضبط لأبعادها، وصياغة بنودها، وحساب خصائصها السيكومترية ووصولا إلى الصورة النهائية لها والتي نستطيع من خلالها البدء في تطبيقها أثناء الدراسة الأساسية. كما أمكننا خلال هذا الفصل اختيار المنهج المتبع في الدراسة الحالية والمتمثل في المنهج الوصفي التحليلي، لتماشيه وطبيعة الموضوع الذي نتناوله بالدراسة، بعدها تمّ ضبط مجتمع وعينة الدراسة، ثم مجالات الدراسة المتمثلة في المجال المكانيوالبشري والزماني. وفي الأخير تم انتقاء الطرق والأساليب الإحصائية التي تتماشى مع طبيعة موضوع الدراسة بغية تحقيق الهدف الرئيسي لهذه المرحلة والمتمثل في الحصول على مجموعة من البيانات والمعلومات اللازمة ومحاولة معالجتها لاختبار فروض الدراسة.

وفي الفصل الأخير سوف يتم عرض وتحليل النتائج التي توصلت إليها الدراسة ومناقشتها وتفسيرها في ضوء الفرضيات والدراسات السابقة.

الفصل 05

عرض ومناقشة نتائج الفرضيات

تمهيد

أولاً. عرض ومناقشة نتائج فرضيات الدراسة.

1. عرض ومناقشة وتفسير الفرضية العامة.
2. عرض ومناقشة وتفسير الفرضية الجزئية الأولى.
3. عرض ومناقشة وتفسير الفرضية الجزئية الثانية.
4. عرض ومناقشة وتفسير الفرضية الجزئية الثالثة.

تمهيد:

في هذا الفصل تمّ عرض النتائج التي تمّ التوصل إليها من خلال المعالجة الإحصائية باستخدام الأدوات والأساليب الإحصائية الملائمة لها بناءً على التحليل والمناقشة البنائين وتمّ التفسير في ضوء الإطار النّظري والدراسات السّابقة ورؤية الباحثين وخبراتهم البحثية والتطلع على كل ما هو جديد في الأبحاث العلمية الحديثة التي تهتم بالجودة العلمية والمعرفية.

1-عرض وتحليل نتائج الدراسة:

1.1- عرض نتائج الفرضية الجزئية وتحليلها:

نص الفرضية " نتوقع ان يكون مستوى جودة الحياة الأكاديمية لدى الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية متوسطا".

وللتحقق من صحة فرضيتنا استخدمنا اختبار(T-test) كما تم حساب المتوسط والانحراف المعياري لمستوى جودة الحياة الأكاديمية حيث أنه قيم المتوسط من [114-155] تمثل مستوى مرتفع، وقيم المتوسط من [73-114] تمثل مستوى متوسط، وقيم المتوسط من [31-72] تمثل مستوى ضعيف، وفيما يلي عرض للنتائج في الجدول الموالي الذي يوضح ذلك:

جدول رقم(09):يمثل نتائج اختبار(T) لمستوى جودة الحياة الأكاديمية

المتغيرات	N	المتوسط الحسابي	$\overline{X}_0$	الانحراف المعياري	T	Df	الدلالة الإحصائية
جودة الحياة الاكاديمية	130	77.88	93	18.90	9.11	129	0.000 دال إحصائيا

نلاحظ من خلال الجدول المحصل عليه أنّ:

- قيمة *(T)* بلغت القيمة 9.18 عند درجة الحرية 129 بمستوى الدلالة الإحصائية 0.000 أي وجود مستوى متوسط في مستوى جودة الحياة الاكاديمية لدى عينة الدراسة، حيث بلغ متوسطهم الحسابي القيمة 77.88 بانحراف معياري قدر بـ 18.90 وبلغ المتوسط الحسابي الفرضي القيمة 93 وكانت الفروق لصالح المتوسط الفرضي وهذه القيمة تقع ضمن المستوى المرتفع [73-114]، وهذا ما يؤكد صحة الفرضية وبالتالي نقبلها، أي **" مستوى قياس جودة الحياة الأكاديمية لدى الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية متوسطا"**.

يمكن عزو هذه النتيجة إلى أنه يوجد العديد من العوامل المحتملة التي قد تؤثر على مستوى جودة الحياة الأكاديمية لدى الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية. إليك بعض الأسباب المحتملة:

الدعم الأكاديمي والمساعدات التكنولوجية: قد يكون هناك نقص في الدعم الأكاديمي المناسب والمساعدات التكنولوجية التي يحتاجها الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية لتحسين تجربتهم التعليمية وجعلها أكثر فعالية.

البنية التحتية والتسهيلات: عدم توفر البنية التحتية الملائمة في الجامعات أو المؤسسات التعليمية، مثل المواد الدراسية المطبوعة بطريقة بريل أو الأدوات المساعدة في التنقل، يمكن أن يؤثر سلبًا على تجربة التعلم.

التدريب والتوعية: قد يكون هناك نقص في التدريب والتوعية بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب الآخرين حول كيفية التعامل مع ذوي الإعاقة البصرية، مما يؤدي إلى شعور هؤلاء الطلبة بالعزلة أو بعدم الفهم.

الدعم النفسي والاجتماعي: قد يفتقر الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية إلى الدعم النفسي والاجتماعي اللازم لمساعدتهم على التكيف مع البيئة الأكاديمية والتعامل مع التحديات التي يواجهونها.

السياسات التعليمية: قد تكون السياسات التعليمية غير كافية أو غير موجهة بشكل جيد لدعم الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية، مما يؤدي إلى عدم توفير الموارد والخدمات الضرورية لهؤلاء الطلبة.

مستوى التكيف الشخصي: يمكن أن يكون مستوى التكيف الشخصي للطلبة من ذوي الإعاقة البصرية متباينًا، مما يؤثر على قدرتهم على الاستفادة من الفرص المتاحة لهم في البيئة الأكاديمية.

من خلال معالجة هذه العوامل وتعزيز الدعم المقدم للطلبة من ذوي الإعاقة البصرية، يمكن تحسين مستوى جودة الحياة الأكاديمية لهم وجعل تجربتهم التعليمية أكثر إيجابية وفاعلية.

2.1- عرض نتائج الفرضية الجزئية وتحليلها:

نص الفرضية: " هناك اختلاف في شيوع محاور جودة الحياة الأكاديمية بين الطلبة من ذوي الاعاقة البصرية من وجهة نظرهم".

وللتحقق من صحة فرضيتنا تمّ حساب المتوسط والانحراف المعياري لهذه المحاور، والجدول الموالي يوضح الإحصاءات الوصفية عند الطلبة من ذوي الاعاقة البصرية:

جدول رقم(.10.): يمثل الإحصاءات الوصفية عند الطلبة من ذوي الاعاقة البصرية

المواصفات / محاور جودة الحياة	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	التباين	الالتواء		التفلطح	
	Statistic	Std. Error			Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
التكنولوجيا والدعم الأكاديمي	21.31	0.45	5.19	26.94	0.21 -	0.21	-0.63 -0.63	0.42
تقديم الدعم الصحي والخدمات الاجتماعية	14.67	0.34	3.94	15.56	0.42	0.21	0.31	0.42
القانون الإداري	19.26	0.55	5.90	34.87	0.81	0.21	-0.23-	0.42
زيادة الوعي والتثقيف والتعاون مع الجهات المعنية	22.63	0.51	5.90	34.87	0.20	0.21	-0.17-	0.42

من خلال الجدول يتضح أنّ:

استجابات افراد العينة المدروسة تميل أكثر لمحور"**زيادة الوعي والتثقيف والتعاون مع الجهات المعنية**"؛ ثم تليه استجابات افراد العينة المدروسة تميل أكثر لمحور "**التكنولوجيا والدعم الأكاديمي**"؛ وتليه استجابات افراد العينة المدروسة تميل أكثر

لمحور"**القانون الاداري**" وفي الترتيب الأخير استجابات افراد العينة المدروسة تميل أكثر لمحور "**تقديم الدعم الصحي والخدمات الاجتماعية**" في المقياس؛ والجدول الموالي يوضح نسب ودرجة التشتت لكل محور بشكل تفصيلي:

جدول رقم(.11.): يمثل نسبة انتشار محاور جودة الحياة الاكاديمية

محاور جودة الحياة	جودة الحياة الأكاديمية			
	N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
التكنولوجيا والدعم الأكاديمي	130	21.31	5.19	الثاني
تقديم الدعم الصحي والخدمات الاجتماعية		14.67	3.94	الرابع
القانون الإداري		19.26	5.90	الثالث
زيادة الوعي والتثقيف والتعاون مع الجهات المعنية		22.63	5.90	الأول
Total		77.88	18.90	///

من خلال الجدول يتضح أنّ:

المحور السائد هو المحور الرابع**"زيادة الوعي والتثقيف والتعاون مع الجهات المعنية"** الذي اخذ الترتيب الاول حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي 22.63 وبنسبة التشتت المتوسط 59% وتليه؛ قيمة المتوسط الحسابي للمحور الاول**" التكنولوجيا والدعم الأكاديمي"** الذي اخذ الترتيب الثاني 21.31 وبنسبة التشتت المتوسط 52%**"**مقارنة بقيمتي المحور الثالث **"القانون الاداري"**الذي اخذ الترتيب الثالث حيث

بلغت قيمة المتوسط الحسابي 19.26 وبنسبة التشتت المتوسط 59% والمحور الثاني **"تقديم الدعم الصحي والخدمات الاجتماعية"**الذي اخذ الترتيب الأخير حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي 14.67 وبنسبة التشتت المتوسط 39% .

يمكن عزو هذه النتيجة إلى عدة عوامل محتملة تؤثر على ترتيب المحاور ومستوى أهمية كل منها من وجهة نظر عينة الدراسة. وإليك تفسيرًا محتملاً لكل محور بالاعتماد على نتائج الجدول:

زيادة الوعي والتثقيف والتعاون مع الجهات المعنية:

هذا المحور حصل على أعلى قيمة للمتوسط الحسابي وأقل نسبة تشتت، مما يشير إلى توافق كبير بين أفراد العينة على أهمية هذا الجانب. يمكن عزو ذلك إلى الحاجة الملحة لزيادة الوعي والتثقيف بشأن احتياجات الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية والتعاون مع الجهات المعنية لتحسين أوضاعهم. ربما يكون الوعي الحالي غير كافٍ، مما يجعل هذا المحور ذا أولوية عالية.

التكنولوجيا والدعم الأكاديمي:

جاء هذا المحور في الترتيب الثاني، مما يعكس أهمية توفير التكنولوجيا والدعم الأكاديمي المناسبين. يمكن تفسير ذلك بأن التكنولوجيا تلعب دورًا كبيرًا في تسهيل عملية التعلم لذوي الإعاقة البصرية، كما أن الدعم الأكاديمي الملائم يساعدهم على تحقيق النجاح الأكاديمي.

القانون الإداري:

حصل على الترتيب الثالث، مما يشير إلى أن هناك وعيًا بأهمية وجود قوانين وإجراءات إدارية تدعم حقوق الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية. يمكن أن يكون السبب هو الحاجة إلى تحسين هذه القوانين أو ضمان تطبيقها بشكل فعّال لحماية حقوق هؤلاء الطلبة.

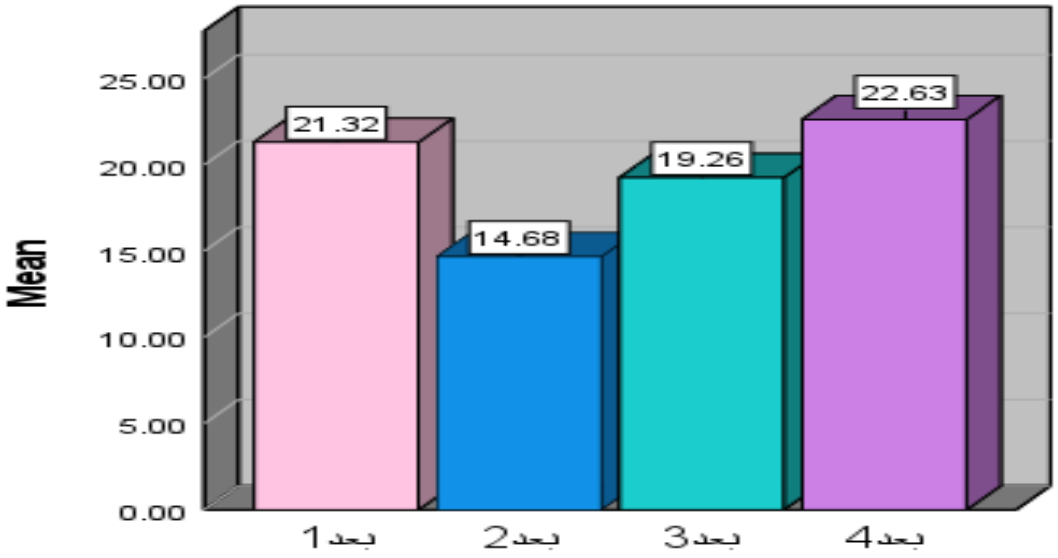
تقديم الدعم الصحي والخدمات الاجتماعية:

جاء هذا المحور في الترتيب الأخير، مما قد يعكس أن الدعم الصحي والخدمات الاجتماعية المقدمة حالياً ربما تكون أقل أهمية نسبيًا في سياق جودة الحياة الأكاديمية، أو

أن الاحتياجات في هذا الجانب ملباة بشكل أفضل مقارنة بالمحاور الأخرى. يمكن أيضًا أن يكون هناك نقص في الوعي بأهمية هذا النوع من الدعم.

بناءً على هذه النتائج، يمكن استنتاج أن هناك حاجة ماسة لزيادة الوعي والتثقيف بشأن احتياجات الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية، بالإضافة إلى توفير التكنولوجيا والدعم الأكاديمي المناسبين. قد يكون هناك أيضاً حاجة إلى تعزيز القوانين والإجراءات الإدارية لضمان حقوق هؤلاء الطلبة، وتقييم مدى كفاية الدعم الصحي والخدمات الاجتماعية المقدمة لهم.

وهذا ما يؤكد ما تم تحصيله بالجدول أعلاه؛ أنظر الشكل الموالي:



شكل رقم (.03.): يمثل توزيع الطلبة من ذوي الاعاقة البصرية حسب المحاور

3.1-عرض نتائج الفرضية الجزئية وتحليلها:

نص الفرضية: "نتوقع ان يكون هناك اختلاف في مستوى جودة الحياة الأكاديمية ومحاورها لدى الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية حسب الجنس".

وللتحقق من صحة هذه الفرضيةتمّ حساب الفروق على مقياس جودة الحياة الأكاديمية باستخدام اختبارT_test وحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية،وذلك لأجل معرفة إذا كان هناك اختلاف بين الذكور والإناث في مستوى جودة الحياة الأكاديمية، وفيما يلي عرض للنتائج في الجدول الموالي ليوضح ذلك:

جدول رقم(.12.): يمثل المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ونتائج اختبار(T)

متغيرات الدراسة		N	$\overline{X}$	S	T	DF	الدلالة الإحصائية
جودة الحياة الأكاديمية	الذكور	66	77.73	20.60	096.0	128	0.92 غير دال إحصائيا
	الاناث	64	78.05	17.15			
قيمة (F)=2.53 وقيمة sig= 0.114							

من خلال الجدول المحصل عليه أعلاه نلاحظ أنّ:

- قيمة *(F)* بلغت 2.53 عند مستوى دلالة 0.114 وهي أكبر من 0.05 هذا يدل على التجانس حيث سجلنا أنّ نسبة انحراف (تشتت)الطلبة الذكور في مستوى جودة الحياة الاكاديمية بلغت 21% ونسبة انحراف الطلبات الاناث في مستوى جودة الحياة الاكاديمية بلغت 17%.
- قيمة *(T)* بلغت 0.096 عند درجة الحرية 128 بمستوى الدلالة الإحصائية (0.92).

إذن لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى الطلبة من ذوي الاعاقة بناءً على الجنس (ذكور؛ اناث) ونرفض الفرضية اي " **ليس هناك اختلاف في مستوى جودة الحياة الأكاديمية ومحاورها لدى الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية حسب الجنس**".

يمكن عزو هذه النتيجة إلى أن مستوى جودة الحياة الأكاديمية لدى الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية متقارب بين الجنسين (ذكور وإناث) لعدة أسباب محتملة:

التساوي في الحصول على الموارد والدعم: قد يكون هناك تساوي في الفرص بين الذكور والإناث من حيث الوصول إلى الموارد التعليمية، التكنولوجيا، الدعم الأكاديمي، والخدمات الاجتماعية. هذا يضمن عدم وجود فروق جوهرية بين الجنسين في تجربة الحياة الأكاديمية.

سياسات تعليمية شاملة: من الممكن أن تكون السياسات التعليمية في المؤسسات الأكاديمية شاملة وغير تمييزية، حيث تضمن تقديم نفس مستوى الدعم والخدمات لكلا الجنسين، مما يؤدي إلى تقليل الفروق في جودة الحياة الأكاديمية.

التوعية والتثقيف المتساوي: جهود التوعية والتثقيف بشأن حقوق واحتياجات الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية قد تكون موزعة بشكل متساوٍ بين الجنسين، مما يساهم في تحقيق مستوى متقارب من الوعي والقدرة على الاستفادة من الموارد المتاحة.

عدم وجود تحيز اجتماعي واضح: في البيئة الأكاديمية، قد يكون هناك عدم وجود تحيز اجتماعي واضح أو تمييز على أساس الجنس، مما يساهم في تقديم تجربة تعليمية متساوية بين الذكور والإناث من ذوي الإعاقة البصرية.

مستوى التكيف الشخصي والتحديات المماثلة: قد يواجه كل من الذكور والإناث تحديات مماثلة في البيئة الأكاديمية، ويطورون استراتيجيات تكيف مشابهة، مما يؤدي إلى تقارب في مستوى جودة الحياة الأكاديمية بين الجنسين.

باختصار، يمكن القول أن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى جودة الحياة الأكاديمية بين الجنسين من ذوي الإعاقة البصرية يعود إلى التساوي في الدعم والموارد المقدمة، والسياسات التعليمية الشاملة، وجهود التوعية المتساوية، وغياب التحيز الاجتماعي الواضح، بالإضافة إلى التحديات المتشابهة التي يواجهها كلا الجنسين في البيئة الأكاديمية.

4.1- عرض نتائج الفرضية الجزئية وتحليلها:

نص الفرضية: "نتوقع ان يكون هناك اختلاف في مستوى جودة الحياة الأكاديمية لدى الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية حسب السن".

وللتحقق من صحة هذه الفرضيةتمّ استخدام اختبارANOVA تحليل التباين الأحادي وحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية،وذلك لأجل معرفة إذا كان هناك اختلاف بين الطلبة والطالبات في مستوى جودة الحياة الأكاديمية حسب الفئات العمرية، وفيما يلي عرض للنتائج الموضحة في الجداول الموالية:

جدول رقم (.13.): يمثل المعطيات الوصفية حسب السن

متغيرات الدراسة	الفئات العمرية	N	$\bar{X}$	S
جودة الحياة الاكاديمية	من 19سنة- 34 سنة	71	82.96	17.94
	من 35 سنة -50سنة	56	72.09	18.67
	من 51 سنة فأكثر	3	66.00	11.35
	ككل	130	77.88	18.90

من خلال الجدول المحصل عليه أعلاه نلاحظ أنّ:

- جميع المتوسطات الحسابية في لمستوى جودة الحياة الاكاديمية لدى الطلبة تعزى للسن متقاربة بين الفئات العمرية؛ إذْ أنّ قيمة المتوسط ككل لدى الطلبة بمختلف الجامعات الجزائرية قد بلغت 77.88؛ حيث بلغت نسبة تشتت العينة في مجتمعها 19% حيث نجد أن قيمة المتوسط الحسابي عند ذوي الفئة العمرية من "19سنة – 34 سنة" بلغت 82.96؛ حيث بلغت نسبة تشتت العينة في مجتمعها 18%، وبلغ متوسط الحسابي عند ذوي الفئة العمرية من 35 سنة – 50 سنة" القيمة 72.09؛ حيث بلغت نسبة تشتت العينة في مجتمعها 19%، بينما بلغ المتوسط الحسابي لدى الفئة العمرية من "51 سنة فأكثر" القيمة 66؛ حيث بلغت نسبة تشتت العينة في مجتمعها 11%.

وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.01) في مستوى جودة الحياة الأكاديمية لدى الطلبة من ذوي الاعاقة البصرية تعزى للسن.

جدول رقم (.14.): يمثل نتائج اختبار تحليل التباين الحادي حسب السن

متغيرات الدراسة	مصدر التبيان	مجموع المربعات	DF	متوسط المربعات	F	Sig
جودة الحياة الاكاديمية	داخل المجموعات	4131.842	02	2065.921	6.248	0.003 دال احصائيا
	بين المجموعات	41993.427	127	330.657		
	المجموع	46125.269	129			

من خلال الجدول المحصل عليه أعلاه نلاحظ أنّ:

نتائج تحليل التباين الأحادي آنوفاAnova لاختبار دالة ونلاحظ أنّ قيمةFقد بلغت 6.248 عند مستوى الدلالة sig=0.003 أصغر من 0.01وبالتالي لا نرفض الفرضية ونقبلها.

إذن النتائج التي تم استخلاصها تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.01) في مستوى جودة الحياة الاكاديمية لدى الطلبة من ذوي الاعاقة البصرية تعزى للسن؛ من هنا يمكن تأكيد تحقق فرضية الدراسة. أي **نتوقع ان يكون هناك اختلاف في مستوى جودة الحياة الأكاديمية لدى الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية حسب السن".**

يمكن عزو هذه النتيجة إلى عدة عوامل مرتبطة بالاختلافات العمرية بين الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية والتي تؤثر على مستوى جودة حياتهم الأكاديمية. وفيما يلي بعض الأسباب المحتملة:

الخبرة والتكيف:

الطلبة الأكبر سنًا قد يكونون قد اكتسبوا خبرات أكثر وتكيفوا بشكل أفضل مع التحديات الأكاديمية والحياتية المرتبطة بإعاقتهم البصرية، مما يعزز من جودة حياتهم الأكاديمية مقارنةً بالطلبة الأصغر سنًا الذين قد لا يزالون في مراحل التكيف الأولى.

النضج العقلي والعاطفي:

النضج العقلي والعاطفي لدى الطلبة الأكبر سنًا يمكن أن يساعدهم في التعامل بشكل أكثر فعالية مع التحديات الأكاديمية والاجتماعية، مما يؤدي إلى تحسين مستوى جودة حياتهم الأكاديمية.

الدعم الأكاديمي والاجتماعي:

الطلبة الأكبر سنًا قد يكون لديهم وصول أكبر إلى شبكات الدعم الأكاديمي والاجتماعي، بما في ذلك المعلمين المتخصصين والزملاء، مما يساهم في تحسين تجربتهم الأكاديمية.

القدرة على الاستفادة من التكنولوجيا:

مع تقدم السن، قد يكون لدى الطلبة فرصة أكبر لتعلم واستخدام التكنولوجيا المساعدة التي تساهم في تحسين جودة الحياة الأكاديمية، مثل برامج القراءة الناطقة والأجهزة اللوحية المخصصة.

الاستقلالية والمسؤولية:

الطلبة الأكبر سنًا قد يكونون أكثر استقلالية وقدرة على تحمل المسؤولية في إدارة وقتهم ومواردهم الأكاديمية، مما يعزز من جودة حياتهم الأكاديمية مقارنةً بالطلبة الأصغر سنًا.

المعارف الأكاديمية المتراكمة:

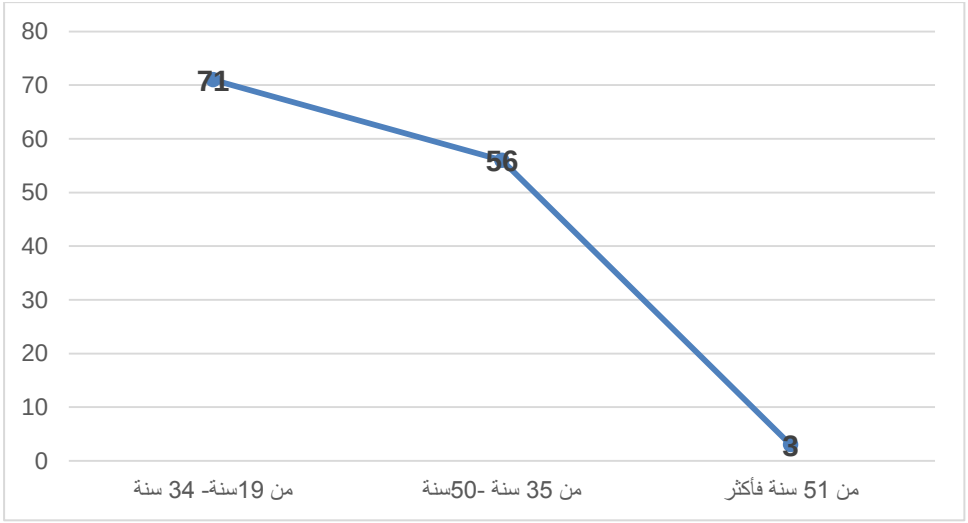
الطلبة الأكبر سنًا قد يكون لديهم معارف أكاديمية أوسع نتيجة سنوات الدراسة المتعددة، مما يمكنهم من التعامل بشكل أفضل مع متطلبات المناهج الدراسية والتحديات الأكاديمية.

دعم الأهل والمجتمع:

قد يحصل الطلبة الأكبر سنًا على دعم أكبر من الأهل والمجتمع، خاصة إذا كانوا قد أظهروا نجاحًا أكاديميًا سابقًا، مما يعزز من جودة حياتهم الأكاديمية.

بناءً على هذه العوامل، يمكن القول أن اختلاف مستوى جودة الحياة الأكاديمية لدى الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية حسب السن يمكن عزوه إلى التكيف والخبرة المتزايدة، النضج العقلي والعاطفي، الدعم الأكاديمي والاجتماعي، القدرة على الاستفادة من التكنولوجيا، الاستقلالية والمسؤولية، المعارف الأكاديمية المتراكمة، ودعم الأهل والمجتمع.

ويمكن إنشاء رسم بياني باستخدام الأمر**Line/Charts**لتوضيح ما تمّ اثباته إحصائياً كالتالي:



شكل رقم (.04.): يمثل توزيع الطلبة من ذوي الاعاقة البصرية حسب السن

5.1- عرض نتائج الفرضية الجزئية وتحليلها:

نص الفرضية: نتوقع ان يكون هناك اختلاف في مستوى جودة الحياة الأكاديمية لدى الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية حسب المستوى الجامعي.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تمّ استخدام اختبارANOVA تحليل التباين الأحادي وحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية، وذلك لأجل معرفة إذا كان هناك اختلاف بين الطلبة والطالبات في مستوى جودة الحياة الأكاديمية حسب الشهادة "المستوى الجامعي"، وفيما يلي عرض للنتائج الموضحة في الجداول الموالية:

جدول رقم (.15.): يمثل المعطيات الوصفية حسب المستوى الجامعي

متغيرات الدراسة	المستوى الجامعي	N	$\bar{X}$	S
جودة الحياة الأكاديمية	ليسانس	62	79.48	19.91
	ماستر	56	75.38	18.72
	دكتوراه	12	81.33	13.44
	ككل	130	77.88	18.90

من خلال الجدول المحصل عليه أعلاه نلاحظ أنّ:

– جميع المتوسطات الحسابية في لمستوى جودة الحياة الاكاديمية لدى الطلبة تعزى للمستوى الجامعي متفاوتة بين المستويات؛ إذْ أنّ قيمة المتوسط ككل لدى الطلبة بمختلف الجامعات الجزائرية قد بلغت 77.88؛ حيث بلغت نسبة تشتت العينة في مجتمعها 19% حيث نجد أن قيمة المتوسط الحسابي عند ذوي شهادة الدكتوراه بلغت 81.33؛ حيث بلغت نسبة تشتت العينة في مجتمعها 13%، وبلغ متوسط الحسابي عند ذوي شهادةليسانس القيمة 79.48؛ حيث بلغت نسبة تشتت العينة في مجتمعها 20%، بينما بلغ المتوسط الحسابي لدى شهادة ماستر القيمة 75.38؛ حيث بلغت نسبة تشتت العينة في مجتمعها 19%.

وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.01) في مستوى جودة الحياة الاكاديمية لدى الطلبة من ذوي الاعاقة البصرية تعزى للمستوى الجامعي.

جدول رقم (.16.): يمثل نتائج اختبار تحليل التباين الحادي حسب المستوى الجامعي

متغيرات الدراسة	مصدر التبيان	مجموع المربعات	DF	متوسط المربعات	F	Sig
جودة الحياة الاكاديمية	داخل المجموعات	653.994	02	326.997	0.913	0.404 غير دال احصائيا
	بين المجموعات	45471.276	127	358.042		
	المجموع	46125.269	129			

من خلال الجدول المحصل عليه أعلاه نلاحظ أنّ:

نتائج تحليل التباين الأحادي آنوفاAnova لاختبار دالة ونلاحظ أنّ قيمةFقد بلغت 0.913 عند مستوى الدلالة sig=0.404 أكبر من 0.01وبالتالي نرفض الفرضية ولا نقبلها.

إذن النتائج التي تم استخلاصها تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.01) في مستوى جودة الحياة الأكاديمية لدى الطلبة من ذوي الاعاقة البصرية تعزى للمستوى الجامعي؛ من هنا يمكن تأكيد عدم تحقق فرضية الدراسة. أي **ليس هناك اختلاف في مستوى جودة الحياة الأكاديمية لدى الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية حسب المستوى الجامعي**".

يمكن عزو هذه النتيجة إلى عدة عوامل قد تفسر عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى جودة الحياة الأكاديمية لدى الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية حسب المستوى الجامعي، بعض الأسباب المحتملة:

التساوي في الدعم والخدمات المقدمة:

من الممكن أن تكون الجامعات تقدم نفس مستوى الدعم والخدمات الأكاديمية والاجتماعية لجميع الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية بغض النظر عن مستواهم الجامعي، مما يؤدي إلى تجربة تعليمية متشابهة عبر مختلف المستويات.

البنية التحتية الشاملة:

قد تكون البنية التحتية في الجامعات مهيأة بشكل جيد لتلبية احتياجات الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية بشكل متساوٍ عبر جميع المستويات الدراسية، مما يقلل من التباينات في جودة الحياة الأكاديمية بين الطلبة في مستويات دراسية مختلفة.

الوعي والتدريب:

من الممكن أن تكون الجامعات قد نفذت برامج تدريبية ووعي مكثفة لأعضاء هيئة التدريس والطلاب الآخرين حول كيفية دعم الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية، مما يساهم في توفير بيئة تعليمية متكافئة.

التكنولوجيا المساعدة:

قد يكون هناك توفر واسع للتكنولوجيا المساعدة والموارد التعليمية المخصصة لذوي الإعاقة البصرية في جميع المستويات الدراسية، مما يساهم في تحقيق مستوى متساوٍ من جودة الحياة الأكاديمية.

الدعم النفسي والاجتماعي:

يمكن أن تكون الجامعات تقدم خدمات دعم نفسي واجتماعي متساوية للطلبة من ذوي الإعاقة البصرية، مما يساعدهم على التكيف والنجاح في بيئتهم الأكاديمية بغض النظر عن المستوى الجامعي.

المناهج والتقييمات المكيفة:

قد تكون المناهج الدراسية والتقييمات الأكاديمية مكيفة بشكل يناسب احتياجات الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية في جميع المستويات، مما يساعد في تحقيق تجربة تعليمية متساوية.

بناءً على هذه العوامل، يمكن القول إن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى جودة الحياة الأكاديمية لدى الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية حسب المستوى الجامعي يعود إلى التساوي في الدعم والخدمات المقدمة، البنية التحتية الشاملة، برامج الوعي والتدريب، التكنولوجيا المساعدة، الدعم النفسي والاجتماعي، والمناهج والتقييمات المكيفة.

6.1- عرض نتائج الفرضية الجزئية وتحليلها:

نص الفرضية نتوقع ان يكون هناك اختلاف في مستوى جودة الحياة الأكاديمية لدى الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية حسب التخصص.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تمّ استخدام اختبار ANOVA تحليل التباين الأحادي وحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية، وذلك لأجل معرفة إذا كان هناك اختلاف بين الطلبة والطالبات في مستوى جودة الحياة الأكاديمية حسب التخصص"، وفيما يلي عرض للنتائج الموضحة في الجداول الموالية:

جدول رقم (.17.): يمثل المعطيات الوصفية حسب التخصص

متغيرات الدراسة	التخصص	N	$\bar{X}$	S

جودة الحياة الأكاديمية	علم النفس	16	83.38	20.57
	حقوق	23	74.61	16.23
	علم الاجتماع	8	76.50	27.86
	شريعة	6	77.67	19.56
	أدبعربي	23	72.35	20.38
	لغات	19	77.74	14.92
	تاريخ	15	78.33	17.44
	اتصال	20	84.05	19.19
	ككل	130	77.88	18.90

من خلال الجدول المحصل عليه أعلاه نلاحظ أنّ:

– جميع المتوسطات الحسابية في لمستوى جودة الحياة الاكاديمية لدى الطلبة تعزى للمستوى الجامعي متفاوتة بين التخصصات؛ إذْ أنّ قيمة المتوسط ككل لدى الطلبة بمختلف الجامعات الجزائرية قد بلغت 77.88؛ حيث بلغت نسبة تشتت العينة في مجتمعها 19% حيث نجد أن قيمة المتوسط الحسابي عند طلبة الاتصال بلغت 84.05؛ حيث بلغت نسبة تشتت العينة في مجتمعها 19%، وبلغ متوسط الحسابي عند طلبةعلم النفس القيمة 83.38؛ حيث بلغت نسبة تشتت العينة في مجتمعها 21%، بينما بلغ المتوسط الحسابي لدى طلبةالتاريخ القيمة 78.323؛ حيث بلغت نسبة تشتت العينة في مجتمعها 17%. وبلغ متوسط الحسابي عند طلبةاللغات القيمة 77.74؛ حيث بلغت نسبة تشتت العينة في مجتمعها 15%،وبلغ متوسط الحسابي عند طلبةالشريعة القيمة 77.67؛ حيث بلغت نسبة تشتت العينة في مجتمعها 20%، وبلغ متوسط الحسابي عند طلبةعلم الاجتماع القيمة 76.50؛ حيث بلغت نسبة تشتت العينة في مجتمعها 28%، وبلغ متوسط الحسابي عند طلبةالحقوق القيمة 74.61؛ حيث بلغت نسبة تشتت العينة في مجتمعها 16%، وفي الاخير بلغ متوسط الحسابي عند طلبةالادب العربي القيمة

72.35؛ حيث بلغت نسبة تشتت العينة في مجتمعها 20%، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.01) في مستوى جودة الحياة الاكاديمية لدى الطلبة من ذوي الاعاقة البصرية تعزى للتخصص الجامعي.

جدول رقم (.18.): يمثل نتائج اختبار تحليل التباين الحادي حسب التخصص

متغيرات الدراسة	مصدر التبيان	مجموع المربعات	DF	متوسط المربعات	F	Sig
جودة الحياة الاكاديمية	داخل المجموعات	2213.523	02	316.218	0.879	0.526 غير دال احصائيا
	بين المجموعات	43911.747	127	359.932		
	المجموع	46125.269	129			

من خلال الجدول المحصل عليه أعلاه نلاحظ أنّ:

نتائج تحليل التباين الأحادي آنوفاAnova لاختبار دالة ونلاحظ أنّ قيمة F قد بلغت0.879 عند مستوى الدلالة sig=0.526 أكبر من 0.01 وبالتالي نرفض الفرضية ولا نقبلها.

إذن النتائج التي تم استخلاصها تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.01) في مستوى جودة الحياة الاكاديمية لدى الطلبة من ذوي الاعاقة البصرية تعزى للتخصص؛ من هنا يمكن تأكيد عدم تحقق فرضية الدراسة. أي **ليس هناك اختلاف في مستوى جودة الحياة الأكاديمية لدى الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية حسب التخصص**".

يمكن عزو هذه النتيجة إلى عدة عوامل قد تفسر عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى جودة الحياة الأكاديمية لدى الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية حسب التخصص، بعض الأسباب المحتملة:

تساوي الدعم والخدمات المقدمة في جميع التخصصات:

قد تكون الجامعات توفر نفس مستوى الدعم والخدمات الأكاديمية والتكنولوجية لجميع الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية بغض النظر عن تخصصهم. هذا يشمل الموارد التعليمية المساعدة، الأدوات التكنولوجية، والدعم الأكاديمي المتخصص.

البنية التحتية والتسهيلات الشاملة:

من الممكن أن تكون البنية التحتية والتسهيلات الخاصة بذوي الإعاقة البصرية متوفرة ومتساوية في جميع الأقسام والتخصصات الأكاديمية، مما يضمن تقديم تجربة تعليمية متشابهة للطلبة في مختلف التخصصات.

الوعي والتدريب المتساوي لأعضاء هيئة التدريس:

يمكن أن تكون الجامعات قد نفذت برامج تدريبية وتوعوية شاملة لجميع أعضاء هيئة التدريس حول كيفية دعم الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية. هذا يساهم في تقديم تجربة تعليمية متساوية في مختلف التخصصات.

التكنولوجيا المساعدة المتوفرة للجميع:

توفر التكنولوجيا المساعدة، مثل برامج القراءة الناطقة والأدوات البصرية المتخصصة، قد يكون متاحًا بشكل متساوٍ لجميع الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية بغض النظر عن تخصصهم، مما يسهم في تقديم تجربة أكاديمية متشابهة.

التقييمات والمناهج المكيفة:

يمكن أن تكون المناهج الدراسية والتقييمات الأكاديمية مكيفة بشكل يناسب احتياجات الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية في جميع التخصصات، مما يساهم في تحقيق مستوى متساوٍ من جودة الحياة الأكاديمية.

الدعم النفسي والاجتماعي المتساوي:

تقديم الدعم النفسي والاجتماعي بشكل متساوٍ للطلبة من ذوي الإعاقة البصرية عبر جميع التخصصات يمكن أن يساهم في تقليل الفروق في جودة الحياة الأكاديمية.

بناءً على هذه العوامل، يمكن القول إن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى جودة الحياة الأكاديمية لدى الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية حسب التخصص يعود إلى التساوي في الدعم والخدمات المقدمة، البنية التحتية الشاملة، برامج الوعي والتدريب المتساوية، التكنولوجيا المساعدة المتوفرة للجميع، المناهج والتقييمات المكيفة، والدعم النفسي والاجتماعي المتساوي.

إستنتاج عام وخاتمة

الإستنتاج العام:

من خلال تحليل البيانات المجمعة حول جودة الحياة الأكاديمية لدى الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية في البيئة الجامعية، يمكن استخلاص العديد من النتائج المهمة التي تساهم في فهم الواقع الأكاديمي لهؤلاء الطلبة وتقديم توصيات لتحسين أوضاعهم:

تأثير العوامل المختلفة على جودة الحياة الأكاديمية:

أظهرت الدراسة أن هناك عوامل متعددة تؤثر على جودة الحياة الأكاديمية للطلبة من ذوي الإعاقة البصرية، منها الدعم الأكاديمي، التوعية والتثقيف، التسهيلات التكنولوجية، والدعم النفسي والاجتماعي. تشير النتائج إلى أن هذه العوامل تلعب دورًا حاسمًا في تحسين تجربة الطلبة الجامعية.

الدعم الأكاديمي والتكنولوجي:

يعتبر الدعم الأكاديمي والتكنولوجي من العناصر الأساسية التي تساهم في تحسين جودة الحياة الأكاديمية للطلبة من ذوي الإعاقة البصرية. يتضح من الدراسة أن توفير التكنولوجيا المساعدة والخدمات الأكاديمية المتخصصة يمكن أن يساهم بشكل كبير في تحقيق تجربة تعليمية متكافئة.

عدم وجود فروق كبيرة بناءً على الجنس أو المستوى الجامعي أو التخصص:

نتائج الدراسة تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى جودة الحياة الأكاديمية لدى الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية بناءً على الجنس (ذكور وإناث)، المستوى الجامعي (سنوات الدراسة المختلفة)، أو التخصص. هذا يعكس التساوي في تقديم الدعم والخدمات الأكاديمية للطلبة بغض النظر عن هذه العوامل.

أهمية التوعية والتثقيف:

التوعية والتثقيف حول احتياجات الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية تعتبر محورية في تحسين تجربتهم الأكاديمية. أظهرت الدراسة أن تعزيز الوعي بين أعضاء هيئة التدريس والطلبة الآخرين يسهم في خلق بيئة تعليمية أكثر شمولية وتفهمًا.

الدعم النفسي والاجتماعي:

الدعم النفسي والاجتماعي له دور كبير في تحسين جودة الحياة الأكاديمية. الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية الذين يحصلون على دعم نفسي واجتماعي ملائم يكونون أكثر قدرة على التكيف مع التحديات الأكاديمية والاندماج في البيئة الجامعية.

البنية التحتية والتسهيلات:

توفير بنية تحتية ملائمة وتسهيلات خاصة لذوي الإعاقة البصرية يعد من العوامل الأساسية التي تؤثر على جودة الحياة الأكاديمية. تحسين هذه الجوانب يمكن أن يسهم في إزالة العوائق المادية التي يواجهها هؤلاء الطلبة.

ومنه نستنتج أن هذه النتائج لا تعمم الا على عينة الدراسة الحالية.

خاتمة:

في ختام تناولنا لموضوع قياس جودة الحياة الأكاديمية لدى الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية في الوسط الجامعي، يتضح أن هذا الموضوع يحمل في طياته أهمية بالغة تستوجب اهتمامًا مستمرًا وجهودًا متضافرة من قبل الجامعات والمجتمعات التعليمية. يمثل قياس جودة الحياة الأكاديمية أداة حيوية ليس فقط لتقييم مدى رضا هؤلاء الطلبة عن تجربتهم التعليمية، بل أيضًا لتحديد العقبات والتحديات التي تعترض سبيلهم نحو تحقيق التفوق الأكاديمي والشخصي.

إن تطوير أدوات قياس شاملة وفعالة يأخذ بعين الاعتبار الخصائص والاحتياجات الفريدة لهؤلاء الطلبة يعد خطوة جوهرية نحو خلق بيئة تعليمية أكثر شمولية ودعمًا. تبرز الحاجة إلى تبني استراتيجيات وسياسات جامعية تضمن توفير الدعم الأكاديمي والنفسي، وكذلك التكنولوجي، بصورة تمكن الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية من الوصول الكامل إلى كافة الموارد التعليمية والاستفادة منها بالشكل الأمثل.

من خلال تطبيق هذه السياسات والإجراءات، يمكن تعزيز شعور الطلبة بالانتماء والرضا، وتحفيزهم على تحقيق أقصى إمكاناتهم الأكاديمية والشخصية. بالإضافة إلى ذلك، فإن التركيز على تحسين جودة الحياة الأكاديمية لهذه الفئة من الطلبة يعكس التزام المؤسسات التعليمية بمبادئ العدالة والمساواة، مما يسهم في بناء مجتمع أكاديمي يتمتع بالتنوع والشمولية.

في النهاية، يجب أن يكون الهدف الأسمى هو تحقيق تجربة تعليمية عادلة ومثمرة لكل طالب، بغض النظر عن التحديات التي يواجهها. من خلال استمرارية الجهود الرامية إلى تحسين جودة الحياة الأكاديمية للطلبة من ذوي الإعاقة البصرية، يمكننا أن نضمن

لهم ليس فقط النجاح الأكاديمي، بل أيضًا النمو الشخصي والاجتماعي الذي يعزز من فرصهم في الحياة ويجعلهم أعضاء فاعلين في المجتمع.

قائمة المراجع

الكتب (المراجع):

1. أحمد قحطان طاهر،(2008)، ***مدخل الى التربية الخاصة***، ط2، عمان: دار وائل.

2. ايهاب البلاوي،2001، ***قلق الكفيف تشخيصه وعلاجه***، ط1، عمان: مكتبة زهراء الشرق.

3. الخطيب، جمال محمد ومنى صبحي الحديدي (2008)، **مدخل إلى التربية الخاصة**، ط1، عمان: دار الفكر.

4. سعيد عبد العزيز،(2008) ***إرشاد ذوي الحاجات الخاصة***، ط2، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

5. سليمان حميدة، (د س) ***النمو اللغوي لدى الطفل سلسلة موعدك التربوي***، دط، الجزائر: المركز الوطني للوثائق التربوية.

6. سمر اليسير،(2002)، ***كف البصر وصعوبات الرؤية***، دليل مصور للأهل والعاملين مع الأطفال، ط1، بيروت: ورشة الموارد العربية.

7. صالح إسماعيل، عبد الله الهمص،(**2010**)، ***قلق الولادة لدى الأمهات في المحافظات الجنوبية لقطاع غزة وعلاقته بجودة الحياة الجامعة الإسلامية***، غزة.

8. عبد الحافظ سلامة، وسمير ابو مغلي،(2007)، ***مناهج وأساليب التربية***، دط، عمان: دار اليازوري العلمية.

9. علام، سحر فاروق (**2012**)، ***جودة الحياة وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة***، دراسات عربية في علم النفس، مصر

10. علي مهدي كاظم ومحمود عبد الحليم منسي ،(**2006**)، ***تقنين مقياس جودة الحياة على الطلبة الجامعيين.***

11. العلي، سعيد (2017). ***جودة الحياة الأكاديمية: مفهومها وأبعادها***. دار الفكر العربي.

12. ماجدة السيد عبيد، (2000) ***تعليم الأطفال ذوو الإحتياجات الخاصة***، مدخل الى التربية الخاصة، دط، دار الصفاء للنشر والتوزيع.

13. محمد السعيد أبو حلاوة،**(2016)**، ***علم النفس الايجابي، نشأته وتطوره ونماذج من قضاياه***، ط1، القاهرة: عالم الكتب.

14. محمد حامد إبراهيم الهنداوي،**(2010)**، ***الدعم الاجتماعي وعلاقته بمستوى الرضا عن جودة الحياة لدى المعاقين حركيا بمحافظات غزة***، جامعة الأزهر.

15. مفلح كوافحة وعمر فواز عبد العزيز،(2010)، ***مقدمة في التربية الخاصة***، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

المذكرات والرسائل الجامعية:

16. آمال بوعيشة **(2014)** ***جودة الحياة وعلاقتها بالهوية النفسية لدى ضحايا الإرهاب بالجزائر***، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة محمد خيضر، بسكرة كليه العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم العلوم الاجتماعية.

17. بحرة كريمة (2014) ***جودة حياة التلميذ وعلاقتها بالتحصيل الدراسي***، رسالة ماجستير، جامعو وهران، كلية العلوم الاجتماعية والارطفونيا، قسم علم النفس وعلوم التربية.

18. جبور بشير، اشراف رشيد عبد الخالق،(2012)، ***التواصل التعليمي عند المعاقين بصريا***، السنة أولى من التعليم الإبتدائي نموذجا، رسالة ماجيستير،جامعة السانيا، وهران

19. فوزية داهم،**(2015)**، ***جودة الحياة وعلاقتها بالأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي***، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، قسم العلوم الإنسانية شعبة علوم التربية.

20. مأمون عبد الكريم **(2015)**، ***علاقة التفاؤل والتشاؤم بجودة الحياة لدى المراهق مجهول النسب***، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البليدة 02

21. محمد عيسى إبراهيم، **(2005)** ***التحصيل الدراسي وعلاقته بمفهوم الذات***، جامعة دمشق، رسالة ماجستير غير منشورة.

22. مريم شيخي،***(2014)، طبيعة العمل وعلاقتها بجودة الحياة، دراسة ميدانية في ظل بعض المتغيرات***، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، قسم العلوم الاجتماعية، شعبة علم النفس، جامعة أبي بكر بلقايد، الجزائر.

23. مصطفى حسن حسين،**(2004)**، ***بعض المتغيرات النفسية لنوعية الحياة وعلاقتها بسمات الشخصية لمدمن الهيروين***، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة عين الشمس.

24. هشام إبراهيم عبد الله،***(2001)، العلاقة بين الذكاء الوجداني وفاعلية الذات***، رسالة ماجستير منشورة.

مجلات وندوات:

25. الجندي، أحمد (2021).***استراتيجيات تحسين جودة الحياة الأكاديمية***. مجلة البحوث التربوية.

26. رغداء علي نعيسة،**(2012)**، ***جودة الحياة لدى طلبة جامعة دمشق***، مجلة دمشق، 28، العدد1.

27. الزعيبر إبراهيم، بن عبد الله بن عبد الرحمن**(2012)** ***فعالية برنامج للتنمية المهنية قائم على التطبيقات الايزو بالمؤسسات التعليمية في تحسين جودة الحياة الوظيفية لدى أعضاء هيئه التدريس بجامعة المجمعة بالمملكة العربية السعودية***، مجلة دراسات تربوية ونفسية، كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد (76)

28. الطيب، محمد (2019). ***تأثير جودة الحياة الأكاديمية على التحصيل الدراسي.*** مجلة العلوم التربوية.

29. العادلي،**(2006)**، ***مدى إحساس طلبة كلية التربية بالرستاق بجودة الحياة وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات***، وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان، 17 _ 19 ديسمبر.

30. عبد الرزاق، فاطمة زكرياء محمد**(2018)**، تطوير الجامعات المصرية لتحقيق جودة الحياة الأكاديمية على ضوء بعض المؤشرات المعاصرة، ورقة مقدمة للمؤتمر الدولي الثاني لقطاع الدراسات العليا والبحوث بكلية البنات للآداب والعلوم والتربية بجامعة عين شمس بعنوان" ***البحث العلمي من منظور استراتيجية 2030 (افاق وتحديات)*** اصدار خامس لمجلة البحث العلمي.

31. محمد الغندور**(1999)** أسلوب حل المشكلات وعلاقته بنوعية الحياة، دراسة نظرية مقدمة آلى المؤتمر الدولي السادس حول جودة الحياة، جامعة عين الشمس، مركز الإرشاد النفسي 1- 177

32. محمد خيضر وايهاب البلاوي، د س***تنمية بعض المهارات الحسية لدى الأطفال المعاقين بصريا***، جامعة الملك سعود، مجلة إلكترونيا، www.gulf.kids

33. هشام إبراهيم عبد الله،**(2008)**، ***جودة الحياة لدى عينة من الراشدين في ضوء بعض التغيرات الديمقراطية***، المجلد 14، العدد 04، الزقازيق.

الملاحق

ملحق رقم (01)

جامعة زيان عاشور بالجلفة

كلية العلوم الانسانية والعلوم الاجتماعية

قسم علم النفس والفلسفة

مقياس جودة الحياة الاكاديمية

المقيـــاس

الجنس: ذكر☐ أنثى☐ السن: .....

جامعة الانتماء: ..... التخصص: .....

المستوى: ليسانس☐ ماستر☐ دكتوراه☐

سيدي (تي):

ستجد فيما يلي مجموعة من العبارات التي تصف جودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب الإعاقة البصرية ونعدكم بالسرية العلمية فيما تدلون به لذا نأمل قراءة كل عبارة قراءة جيدة ثم الإجابة بوضع علامة (√) في العمود المناسب أمام كل عبارة دون ترك أي عبارة، والتعبير عن رأيك بجدية.

من إعداد الطالب حسين ربيعي

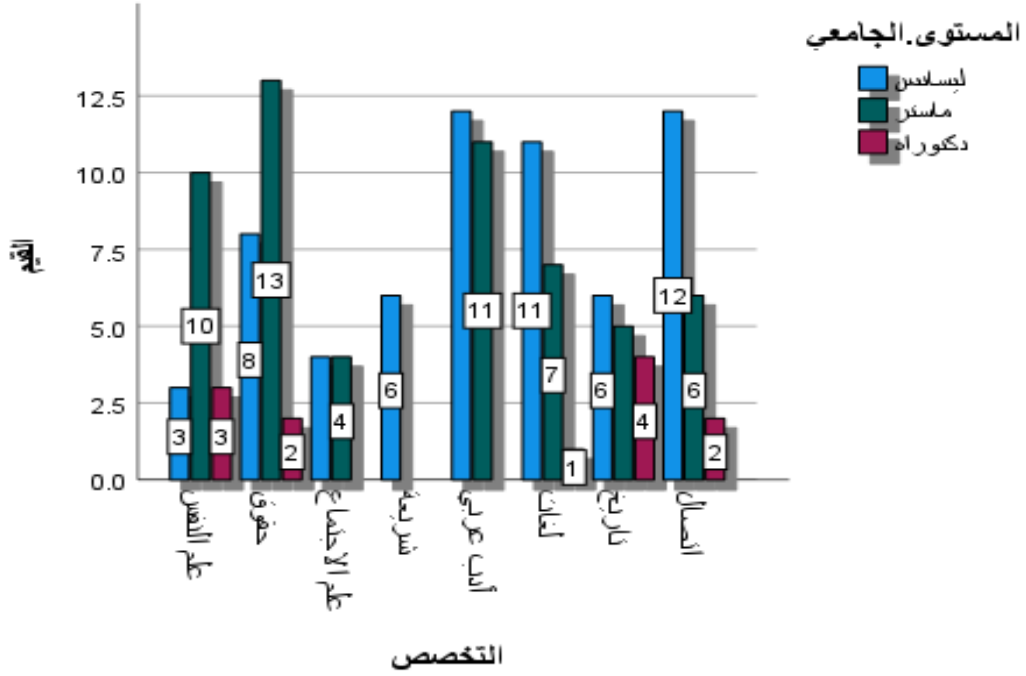
رقم	العبارات	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
1	المناهج الأكاديمية مكيفة وفق احتياجات طلاب ذوي الإعاقة البصرية.					
2	توفر الجامعة الدعم الاجتماعي لطلاب ذوي الإعاقة البصرية قصد التكيف مع الحياة الجامعية.					
3	تسعى الجامعة لتوفير مساحات خاصة بطلاب ذوي الإعاقة البصرية قصد الوصول إلى المباني والمرافق والمواصلات.					
4	أعضاء هيئة التدريس والموظفون واعون بشأن احتياجات طلاب ذوي الإعاقة البصرية.					
5	المواد الأكاديمية التي تقدمها الجامعة تناسب طلاب ذوي الإعاقة البصرية، مثل الكتب وأجهزة القراءة الصوتية.					
6	تدعم الجامعة فرص التواصل والتفاعل بين طلاب ذوي الإعاقة البصرية في الوسط الجامعي.					
7	تضمين خانة خاصة بطلاب ذوي الإعاقة البصرية لتسهيل توجيههم الجامعي حسب التخصص المرغوب.					

8	توجد تشجيعات لطلاب ذوي الإعاقة البصرية قصد المشاركة في الأنشطة الجامعية والمجتمعية.					
9	يتمتع طلاب ذوي الإعاقة البصرية بفرص متساوية للنجاح الأكاديمي في الجامعة مقارنة بأقرانهم العاديين.					
10	تسهل الجامعة المشاركة في الأنشطة الجامعية "الثقافية –الرياضية" لطلاب ذوي الإعاقة البصرية.					
11	تضمين خانة خاصة بطلاب ذوي الإعاقة البصرية ضمن الأرضية الرقمية أثناء التسجيلات الأولية.					
12	توفير الدعم المالي للمشاريع المتعلقة بتحسين جودة الحياة الجامعية لطلاب ذوي الإعاقة البصرية.					
13	توفر الجامعة تسهيلات مناسبة لطلاب ذوي الإعاقة البصرية أثناء تقييم الاختبارات.					
14	توفر الجامعة الرعاية الصحية الطبية اللازمة لضمان تحسين الرفاهية الصحية طلاب ذوي الإعاقة البصرية.					
15	مراقبة تطبيق الإجراءات ذات الصلة لتحسين جودة الحياة الأكاديمية لطلاب ذوي الإعاقة البصرية.					
16	توجد برامج لتحسين مهارات طلاب ذوي الإعاقة البصرية والتدريب على التعلم الميداني.					
17	راض عن جودة الاتصال مع زملائي للوصول إلى المعلومات التي يقدمها الأساتذة لطلبة ذوي الإعاقة البصرية.					
18	توفر الجامعة أماكن خاصة داخل النقل الجامعي لطلاب ذوي الإعاقة البصرية.					
19	تضمين فضاء خاص بطلاب ذوي الإعاقة البصرية في الأرضية الرقمية للتواصل الفعال مع الأساتذة.					
20	تنظيم فعاليات توعوية وتثقيفية حول قضايا الإعاقة البصرية وتحدياتها بالوسط الجامعي.					
21	توفر الجامعة كل الظروف المناسبة لضمان السير الحسن لامتحانات طلاب ذوي الإعاقة البصرية.					
22	توفر الجامعة الدعم المادي من خلال المنح الدراسية والبرامج الداعمة لطلاب ذوي الإعاقة البصرية.					
23	الامتثال للقوانين الفدرالية والولائية المتعلقة بحماية حقوقهم كقانون التعليم الخاص (IDEA).					
24	تدريب وتأهيل مرافقين لتقديم خدمات مريحة وآمنة للطلاب من ذوي الإعاقة البصرية.					
25	توفر الجامعة البرامج الحديثة التي تعزز التعلم لدى طلاب ذوي الإعاقة البصرية وتجعله أكثر سهولة كتطبيقات الهواتف الذكية.					
26	تلبي الجامعة خدمات المرافقة النفسية لطلاب ذوي الإعاقة البصرية.					
27	تستقبل الجامعة شكاوى طلاب ذوي الإعاقة البصرية والاستجابة لها بفاعلية.					
28	تسهل الجامعة لطلاب ذوي الإعاقة البصرية فرص الدراسات لما بعد التدرج.					

29	تزود الجامعة مؤسسة النقل الجامعي بقائمة أسماء طلاب ذوي الإعاقة البصرية وتحديد مواقف حافلات مخصصة لنقلهم.					
30	تشجيع المشاركة الفعالة لطلاب ذوي الإعاقة البصرية في الدروس والنقاشات الأكاديمية.					
31	إبرام اتفاقية مع مؤسسات النقل الحضري لتحديد المواعيد والأيام التي يحتاج فيها طلاب ذوي الإعاقة البصرية لحضور الندوات وأداء التربصات.					

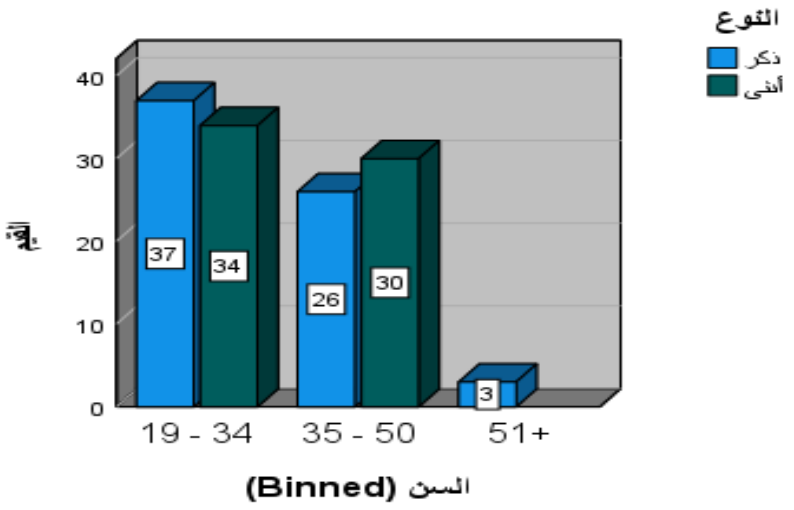
Crosstabulation الجامعي.المستوى * التخصص

			الجامعي.المستوى			
			ليسانس	ماستر	دكتوراه	Total
التخصص	علمالنفس	Count	3	10	3	16
		% of Total	2.3%	7.7%	2.3%	12.3%
	حقوق	Count	8	13	2	23
		% of Total	6.2%	10.0%	1.5%	17.7%
	علمالاجتماع	Count	4	4	0	8
		% of Total	3.1%	3.1%	0.0%	6.2%
	شريعة	Count	6	0	0	6
		% of Total	4.6%	0.0%	0.0%	4.6%
	أدبعربي	Count	12	11	0	23
		% of Total	9.2%	8.5%	0.0%	17.7%
	لغات	Count	11	7	1	19
		% of Total	8.5%	5.4%	0.8%	14.6%
	تاريخ	Count	6	5	4	15
		% of Total	4.6%	3.8%	3.1%	11.5%
	اتصال	Count	12	6	2	20
		% of Total	9.2%	4.6%	1.5%	15.4%
Total		Count	62	56	12	130
		% of Total	47.7%	43.1%	9.2%	100.0%



Crosstabulation النوع * (Binned) السن

			النوع		Total
			ذكر	أنثى	
السن (Binned)	19 - 34	Count	37	34	71
		% of Total	28.5%	26.2%	54.6%
	35 - 50	Count	26	30	56
		% of Total	20.0%	23.1%	43.1%
	51+	Count	3	0	3
		% of Total	2.3%	0.0%	2.3%
Total		Count	66	64	130
		% of Total	50.8%	49.2%	100.0%



الملاحق

Group Statistics

	المجموعات	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الكلي.المجموع	العليا	20	102.70	7.699	1.722
	الدنيا	20	65.20	7.388	1.652

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-
الكلي.المجموع	Equal variances assumed	.120	.731	15.716	38	
	Equal variances not assumed			15.716	37.936	

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
البعد1	22.10	4.963	60
البعد2	15.68	3.218	60
البعد3	20.57	6.326	60
البعد4	23.72	5.487	60
الكلي.المجموع	82.07	17.115	60

Correlations

		البعد1	البعد2	البعد3	البعد4	الكلي.المجموع
البعد1	Pearson Correlation	1	.661**	.336**	.662**	.751**
	Sig. (2-tailed)		.000	.009	.000	.000
	N	60	60	60	60	60
البعد2	Pearson Correlation	.661**	1	.728**	.787**	.901**
	Sig. (2-tailed)	.000		.000	.000	.000
	N	60	60	60	60	60
البعد3	Pearson Correlation	.336**	.728**	1	.751**	.845**
	Sig. (2-tailed)	.009	.000		.000	.000
	N	60	60	60	60	60
البعد4	Pearson Correlation	.662**	.787**	.751**	1	.938**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000		.000
	N	60	60	60	60	60
الكلي.المجموع	Pearson Correlation	.751**	.901**	.845**	.938**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	
	N	60	60	60	60	60

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

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.888	.889	31

Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
82.07	292.911	17.115	31

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.848
		N of Items	16[a]
	Part 2	Value	.744
		N of Items	15[b]

	Total N of Items	31
Correlation Between Forms		.745
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length	.854
	Unequal Length	.854
Guttman Split-Half Coefficient		.834

a. The items are: س1, س2, س3, س4, س5, س6, س7, س8, س9, س10, س11, س12, س13, س14, س15, س16.

b. The items are: س17, س18, س19, س20, س21, س22, س23, س24, س25, س26, س27, س28, س29, س30, س31.

Scale Statistics

	Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
Part 1	43.68	109.474	10.463	16[a]
Part 2	38.38	61.359	7.833	15[b]
Both Parts	82.07	292.911	17.115	31

a. The items are: س1, س2, س3, س4, س5, س6, س7, س8, س9, س10, س11, س12, س13, س14, س15, س16.

b. The items are: س17, س18, س19, س20, س21, س22, س23, س24, س25, س26, س27, س28, س29, س30, س31.

Statistics

الجنس

N	Valid	130
	Missing	390
Mean		1.49
Median		1.49[a]
Mode		1
Std. Deviation		.502

a. Calculated from grouped data.

الجنس

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ذكر	66	12.7	50.8	50.8
	أنثى	64	12.3	49.2	100.0
	Total	130	25.0	100.0	

Missing	System	390	75.0		
Total		520	100.0		

Statistics

الجامعي.المستوى

N	Valid	130
	Missing	0
Mean		1.62
Median		1.58[a]
Mode		1

a. Calculated from grouped data.

الجامعي.المستوى

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ليسانس	62	47.7	47.7	47.7
	ماستر	56	43.1	43.1	90.8
	دكتوراه	12	9.2	9.2	100.0
	Total	130	100.0	100.0	

Statistics

		التخصص	السن (Binned)
N	Valid	130	130
	Missing	0	0
Mean		4.65	2.48
Median		5.02[a]	2.46[a]
Mode		2[b]	2

a. Calculated from grouped data.

b. Multiple modes exist. The smallest value is shown

التخصص

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	علمالنفس	16	12.3	12.3	12.3
	حقوق	23	17.7	17.7	30.0
	علمالاجتماع	8	6.2	6.2	36.2

	شريعة	6	4.6	4.6	40.8
	أدبعربي	23	17.7	17.7	58.5
	امازيغية	19	14.6	14.6	73.1
	تاريخ	15	11.5	11.5	84.6
	اتصال	20	15.4	15.4	100.0
	Total	130	100.0	100.0	

السن (Binned)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	19 - 34	71	54.6	54.6	54.6
	35 - 50	56	43.1	43.1	97.7
	51+	3	2.3	2.3	100.0
	Total	130	100.0	100.0	

Crosstabulation النوع * السن (Binned)

Count

		النوع		Total
		ذكر	أنثى	
السن (Binned)	19 - 34	37	34	71
	35 - 50	26	30	56
	51+	3	0	3
Total		66	64	130

Crosstabulation الجامعي.المستوى * التخصص

Count

		الجامعي.المستوى			Total
		ليسانس	ماستر	دكتوراه	
التخصص	علمالنفس	3	10	3	16
	حقوق	8	13	2	23
	علمالاجتماع	4	4	0	8
	شريعة	6	0	0	6
	أدبعربي	12	11	0	23
	لغات	11	7	1	19
	تاريخ	6	5	4	15

	اتصال	12	6	2	20
Total		62	56	12	130

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
س1	2.72	1.148	130
س5	2.02	1.242	130
س9	3.70	1.310	130
س13	3.52	1.319	130
س17	3.62	1.051	130
س21	3.31	1.534	130
س25	2.42	1.140	130
بعد1	21.3154	5.19098	130
س2	2.81	1.050	130
س6	2.78	.967	130
س10	2.89	1.094	130
س18	1.86	1.105	130
س22	1.85	1.015	130
س26	2.49	1.044	130
بعد2	14.6769	3.94579	130
س3	1.91	1.030	130
س7	2.23	1.338	130
س11	2.11	1.325	130
س15	2.29	.960	130
س19	1.90	1.092	130
س23	2.47	.958	130
س27	3.03	1.141	130
س29	1.66	.868	130
س31	1.66	.945	130
بعد3	19.2615	6.31051	130
س4	2.97	.923	130
س8	2.99	1.082	130
س12	1.88	1.093	130
س14	2.43	1.041	130
س16	1.96	1.184	130
س20	2.01	1.165	130
س24	2.04	.943	130
س28	2.87	1.022	130

س30	3.48	1.377	130
بعد4	22.6308	5.90511	130
المجموع	77.8846	18.90926	130

Correlations

		المجموع
س1	Pearson Correlation	.573**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	130
س5	Pearson Correlation	.617**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	130
س9	Pearson Correlation	.343**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	130
س13	Pearson Correlation	.337**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	130
س17	Pearson Correlation	.348**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	130
س21	Pearson Correlation	.408**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	130
س25	Pearson Correlation	.739**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	130
بعد1	Pearson Correlation	.800**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	130
س2	Pearson Correlation	.628**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	130
س6	Pearson Correlation	.514**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	130
س10	Pearson Correlation	.641**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	130

س18	Pearson Correlation	.578**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	130
س22	Pearson Correlation	.459**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	130
س26	Pearson Correlation	.656**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	130
بعد2	Pearson Correlation	.924**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	130
س3	Pearson Correlation	.569**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	130
س7	Pearson Correlation	.600**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	130
س11	Pearson Correlation	.628**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	130
س15	Pearson Correlation	.697**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	130
س19	Pearson Correlation	.582**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	130
س23	Pearson Correlation	.474**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	130
س27	Pearson Correlation	.407**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	130
س29	Pearson Correlation	.629**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	130
س31	Pearson Correlation	.526**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	130
بعد3	Pearson Correlation	.869**

	Sig. (2-tailed)	.000
	N	130
س4	Pearson Correlation	.555**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	130
س8	Pearson Correlation	.526**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	130
س12	Pearson Correlation	.620**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	130
س14	Pearson Correlation	.725**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	130
س16	Pearson Correlation	.703**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	130
س20	Pearson Correlation	.652**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	130
س24	Pearson Correlation	.658**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	130
س28	Pearson Correlation	.335**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	130
س30	Pearson Correlation	.404**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	130
بعد4	Pearson Correlation	.953**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	130
المجموع	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	
	N	130

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

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

فرضية المستوى

Descriptives

الكلي.المجموع

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
1.00	87	66.83	10.441	1.119	64.60	69.05	33	
2.00	32	95.13	5.598	.990	93.11	97.14	83	1
3.00	11	115.18	5.741	1.731	111.32	119.04	107	1
Total	130	77.88	18.909	1.658	74.60	81.17	33	1

ANOVA

الكلي.المجموع

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	35449.719	2	17724.860	210.861	.000
Within Groups	10675.550	127	84.059		
Total	46125.269	129			

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الكلي.المجموع	130	77.88	18.909	1.658

One-Sample Test

	Test Value = 105					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
الكلي.المجموع	-16.350-	129	.000	-27.115-	-30.40-	-23.83-

One-Sample Effect Sizes

		Standardizer[a]	Point Estimate	95% Confidence Interval	
				Lower	Upper
الكلي.المجموع	Cohen's d	18.909	-1.434-	-1.678-	-1.187-
	Hedges' correction	19.020	-1.426-	-1.668-	-1.180-

a. The denominator used in estimating the effect sizes.

Cohen's d uses the sample standard deviation.

Hedges' correction uses the sample standard deviation, plus a correction factor.

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الكلي.المجموع	130	77.88	18.909	1.658

One-Sample Test

	Test Value = 93					
					95% Confidence Interval of the Difference	
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Lower	Upper
الكلي.المجموع	-9.114-	129	.000	-15.115-	-18.40-	-11.83-

One-Sample Effect Sizes

		Standardizer[a]	Point Estimate	95% Confidence Interval	
				Lower	Upper
الكلي.المجموع	Cohen's d	18.909	-.799-	-.996-	-.601-
	Hedges' correction	19.020	-.795-	-.990-	-.597-

a. The denominator used in estimating the effect sizes.

Cohen's d uses the sample standard deviation.

Hedges' correction uses the sample standard deviation, plus a correction factor.

فرضية الجنس

Group Statistics

	النوع	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
البعد1	ذكر	66	21.14	5.017	.617
	أنثى	64	21.50	5.398	.675
البعد2	ذكر	66	14.59	4.489	.553
	أنثى	64	14.77	3.327	.416
البعد3	ذكر	66	19.33	6.765	.833
	أنثى	64	19.19	5.858	.732
البعد4	ذكر	66	22.67	6.526	.803
	أنثى	64	22.59	5.239	.655

الكلي.المجموع	ذكر	66	77.73	20.603	2.536
	أنثى	64	78.05	17.151	2.144

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-
البعد1	Equal variances assumed	.691	.407	-.398-	128	
	Equal variances not assumed			-.398-	126.626	
البعد2	Equal variances assumed	2.653	.106	-.251-	128	
	Equal variances not assumed			-.253-	119.829	
البعد3	Equal variances assumed	1.746	.189	.131	128	
	Equal variances not assumed			.132	126.406	
البعد4	Equal variances assumed	2.538	.114	.070	128	
	Equal variances not assumed			.070	123.725	
الكلي.المجموع	Equal variances assumed	1.273	.261	-.096-	128	
	Equal variances not assumed			-.096-	125.152	

فرضية السن

Descriptives

الكلي.المجموع

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maxim
					Lower Bound	Upper Bound		
19 - 34	71	82.96	17.948	2.130	78.71	87.21	52	
35 - 50	56	72.09	18.677	2.496	67.09	77.09	33	
51+	3	66.00	11.358	6.557	37.79	94.21	58	
Total	130	77.88	18.909	1.658	74.60	81.17	33	

ANOVA

الكلي.المجموع

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	4131.842	2	2065.921	6.248	.003
Within Groups	41993.427	127	330.657		
Total	46125.269	129			

Descriptives

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Mi
						Lower Bound	Upper Bound	
الكلي.المجموع	19 - 34	71	82.96	17.948	2.130	78.71	87.21	
	35 - 50	56	72.09	18.677	2.496	67.09	77.09	
	51+	3	66.00	11.358	6.557	37.79	94.21	
	Total	130	77.88	18.909	1.658	74.60	81.17	
البعد1	19 - 34	71	22.07	5.066	.601	20.87	23.27	
	35 - 50	56	20.54	5.332	.713	19.11	21.96	
	51+	3	18.00	2.000	1.155	13.03	22.97	
	Total	130	21.32	5.191	.455	20.41	22.22	
البعد2	19 - 34	71	15.82	3.531	.419	14.98	16.65	
	35 - 50	56	13.38	4.075	.544	12.28	14.47	
	51+	3	12.00	2.646	1.528	5.43	18.57	
	Total	130	14.68	3.946	.346	13.99	15.36	
البعد3	19 - 34	71	21.03	6.331	.751	19.53	22.53	
	35 - 50	56	17.29	5.720	.764	15.75	18.82	
	51+	3	14.33	3.055	1.764	6.74	21.92	
	Total	130	19.26	6.311	.553	18.17	20.36	
البعد4	19 - 34	71	24.04	5.807	.689	22.67	25.42	
	35 - 50	56	20.89	5.688	.760	19.37	22.42	
	51+	3	21.67	4.726	2.728	9.93	33.41	
	Total	130	22.63	5.905	.518	21.61	23.66	

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
الكلي.المجموع	Between Groups	4131.842	2	2065.921	6.248	.003
	Within Groups	41993.427	127	330.657		
	Total	46125.269	129			
البعد1	Between Groups	107.493	2	53.746	2.026	.136
	Within Groups	3368.576	127	26.524		
	Total	3476.069	129			
البعد2	Between Groups	208.686	2	104.343	7.363	.001
	Within Groups	1799.745	127	14.171		
	Total	2008.431	129			
البعد3	Between Groups	513.069	2	256.534	7.046	.001
	Within Groups	4624.039	127	36.410		
	Total	5137.108	129			

البعد4	Between Groups	313.380	2	156.690	4.755	.010
	Within Groups	4184.897	127	32.952		
	Total	4498.277	129			

فرضية المستوى الجامعي

Descriptives

الكلي.المجموع

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
ليسانس	62	79.48	19.915	2.529	74.43	84.54	46	1
ماستر	56	75.38	18.727	2.503	70.36	80.39	33	1
دكتوراه	12	81.33	13.446	3.881	72.79	89.88	58	
Total	130	77.88	18.909	1.658	74.60	81.17	33	1

ANOVA

الكلي.المجموع

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	653.994	2	326.997	.913	.404
Within Groups	45471.276	127	358.042		
Total	46125.269	129			

فرضية التخصص

Descriptives

الكلي.المجموع

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Max
					Lower Bound	Upper Bound		
علمالنفس	16	83.38	20.578	5.144	72.41	94.34	54	
حقوق	23	74.61	16.233	3.385	67.59	81.63	47	
علمالاجتماع	8	76.50	27.867	9.852	53.20	99.80	33	
شريعة	6	77.67	19.562	7.986	57.14	98.20	62	
أدبعربي	23	72.35	20.389	4.251	63.53	81.16	41	
لغات	19	77.74	14.929	3.425	70.54	84.93	48	
تاريخ	15	78.33	17.442	4.504	68.67	87.99	58	
اتصال	20	84.05	19.190	4.291	75.07	93.03	61	

Total	130	77.88	18.909	1.658	74.60	81.17	33	

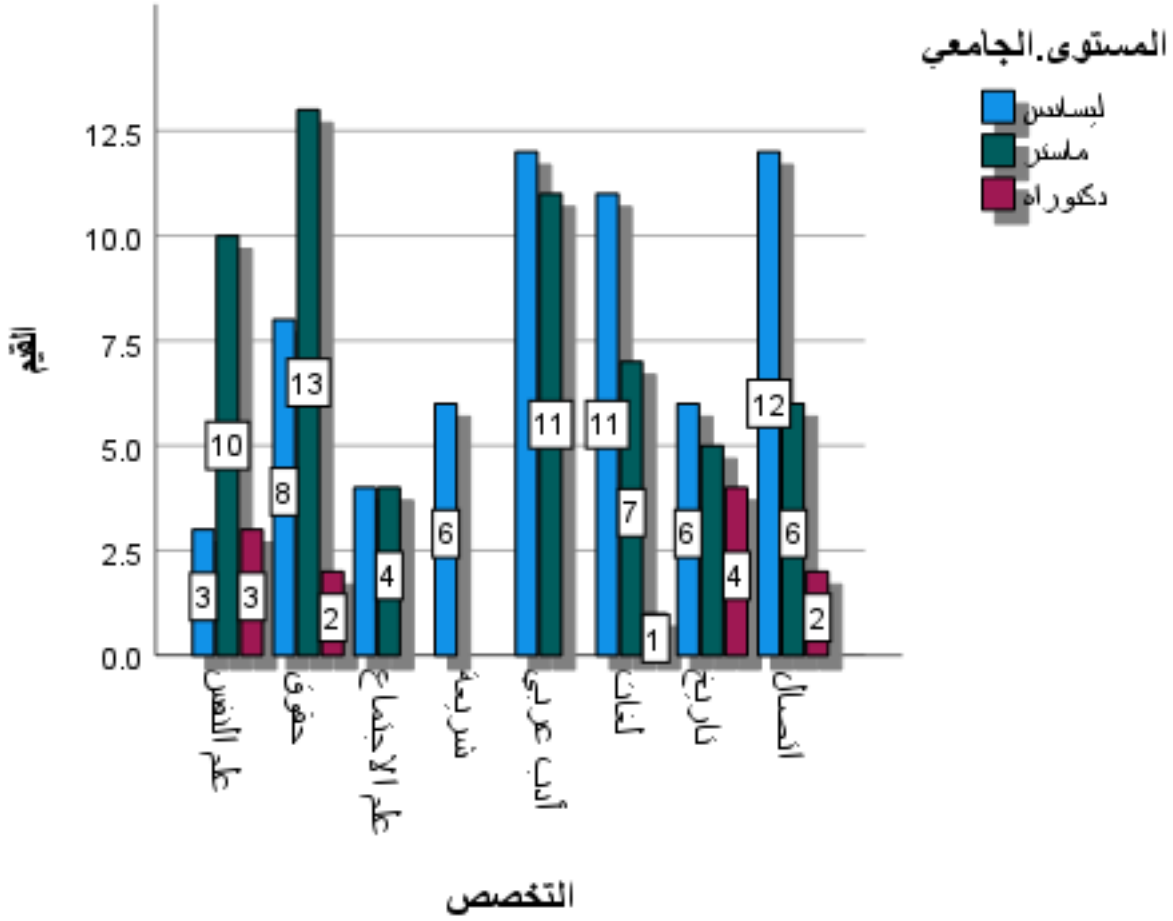
ANOVA

الكلي.المجموع

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	2213.523	7	316.218	.879	.526
Within Groups	43911.747	122	359.932		
Total	46125.269	129			

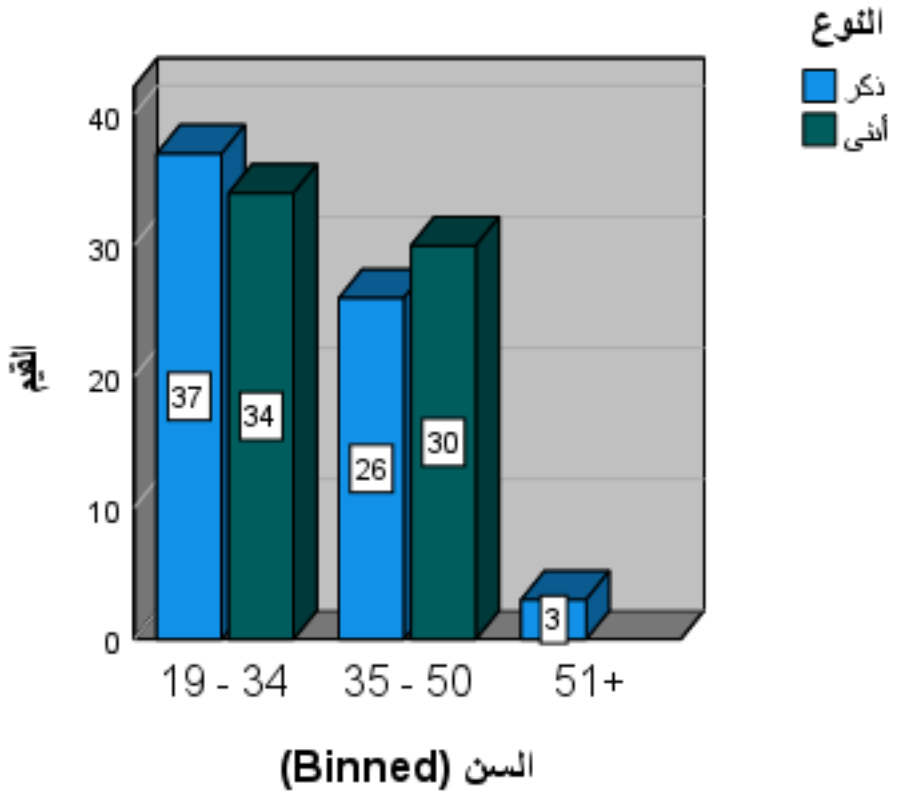
Crosstabulation الجامعي.المستوى * التخصص

			الجامعي.المستوى			
			ليسانس	ماستر	دكتوراه	Total
التخصص	علمالنفس	Count	3	10	3	16
		% of Total	2.3%	7.7%	2.3%	12.3%
	حقوق	Count	8	13	2	23
		% of Total	6.2%	10.0%	1.5%	17.7%
	علمالاجتماع	Count	4	4	0	8
		% of Total	3.1%	3.1%	0.0%	6.2%
	شريعة	Count	6	0	0	6
		% of Total	4.6%	0.0%	0.0%	4.6%
	أدبعربي	Count	12	11	0	23
		% of Total	9.2%	8.5%	0.0%	17.7%
	لغات	Count	11	7	1	19
		% of Total	8.5%	5.4%	0.8%	14.6%
	تاريخ	Count	6	5	4	15
		% of Total	4.6%	3.8%	3.1%	11.5%
	اتصال	Count	12	6	2	20
		% of Total	9.2%	4.6%	1.5%	15.4%
Total		Count	62	56	12	130
		% of Total	47.7%	43.1%	9.2%	100.0%


المستوى.الجامعي
ليسانس
ماستر
دكتوراه
التعداد
12.5
10.0
7.5
5.0
2.5
0.0
3
10
3
8
13
2
4
6
11
11
7
1
6
4
12
6
2
علم النفس
حقوق
علم الاجتماع
شريعة
أدب عربي
لغات
تاريخ
انصال
التخصص

السن (Binned) * النوع Crosstabulation

			النوع		Total
			ذكر	أنثى	
السن (Binned)	19 - 34	Count	37	34	71
		% of Total	28.5%	26.2%	54.6%
	35 - 50	Count	26	30	56
		% of Total	20.0%	23.1%	43.1%
	51+	Count	3	0	3
		% of Total	2.3%	0.0%	2.3%
Total		Count	66	64	130
		% of Total	50.8%	49.2%	100.0%



الملاحق

Group Statistics

	المجموعات	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الكلي.المجموع	العليا	20	102.70	7.699	1.722
	الدنيا	20	65.20	7.388	1.652

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Differ-ence	95% Con Low
الكلي.المجموع	Equal variances assumed	.120	.731	15.716	38	.000	37.500	2.386	
	Equal variances not assumed			15.716	37.936	.000	37.500	2.386	

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
البعد1	22.10	4.963	60
البعد2	15.68	3.218	60
البعد3	20.57	6.326	60
البعد4	23.72	5.487	60
الكلي.المجموع	82.07	17.115	60

Correlations

		البعد1	البعد2	البعد3	البعد4	الكلي.المجموع
البعد1	Pearson Correlation	1	.661**	.336**	.662**	.751**
	Sig. (2-tailed)		.000	.009	.000	.000
	N	60	60	60	60	60
البعد2	Pearson Correlation	.661**	1	.728**	.787**	.901**
	Sig. (2-tailed)	.000		.000	.000	.000
	N	60	60	60	60	60
البعد3	Pearson Correlation	.336**	.728**	1	.751**	.845**
	Sig. (2-tailed)	.009	.000		.000	.000
	N	60	60	60	60	60
البعد4	Pearson Correlation	.662**	.787**	.751**	1	.938**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000		.000
	N	60	60	60	60	60
الكلي.المجموع	Pearson Correlation	.751**	.901**	.845**	.938**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	
	N	60	60	60	60	60

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

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.888	.889	31

Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
82.07	292.911	17.115	31

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.848
		N of Items	16[a]
	Part 2	Value	.744
		N of Items	15[b]
	Total N of Items		31
Correlation Between Forms			.745
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		.854
	Unequal Length		.854
Guttman Split-Half Coefficient			.834

a. The items are: س1, س2, س3, س4, س5, س6, س7, س8, س9, س10, س11, س12, س13, س14, س15, س16.

b. The items are: س17, س18, س19, س20, س21, س22, س23, س24, س25, س26, س27, س28, س29, س30, س31.

Scale Statistics

	Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
Part 1	43.68	109.474	10.463	16[a]
Part 2	38.38	61.359	7.833	15[b]
Both Parts	82.07	292.911	17.115	31

a. The items are: س1, س2, س3, س4, س5, س6, س7, س8, س9, س10, س11, س12, س13, س14, س15, س16.

b. The items are: س17, س18, س19, س20, س21, س22, س23, س24, س25, س26, س27, س28, س29, س30, س31.

Statistics

الجنس

N	Valid	130
	Missing	390
Mean		1.49
Median		1.49[a]
Mode		1
Std. Deviation		.502

a. Calculated from grouped data.

الجنس

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent

Valid	ذكر	66	12.7	50.8	50.8
	أنثى	64	12.3	49.2	100.0
	Total	130	25.0	100.0	
Missing	System	390	75.0		
Total		520	100.0		

Statistics

الجامعي.المستوى

N	Valid	130
	Missing	0
Mean		1.62
Median		1.58[a]
Mode		1

a. Calculated from grouped data.

الجامعي.المستوى

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ليسانس	62	47.7	47.7	47.7
	ماستر	56	43.1	43.1	90.8
	دكتوراه	12	9.2	9.2	100.0
	Total	130	100.0	100.0	

Statistics

		التخصص	السن (Binned)
N	Valid	130	130
	Missing	0	0
Mean		4.65	2.48
Median		5.02[a]	2.46[a]
Mode		2[b]	2

a. Calculated from grouped data.

b. Multiple modes exist. The smallest value is shown

التخصص

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	علمالنفس	16	12.3	12.3	12.3
	حقوق	23	17.7	17.7	30.0
	علمالاجتماع	8	6.2	6.2	36.2
	شريعة	6	4.6	4.6	40.8
	أدبعربي	23	17.7	17.7	58.5
	امازيغية	19	14.6	14.6	73.1
	تاريخ	15	11.5	11.5	84.6
	اتصال	20	15.4	15.4	100.0
	Total	130	100.0	100.0	

السن (Binned)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	19 - 34	71	54.6	54.6	54.6
	35 - 50	56	43.1	43.1	97.7
	51+	3	2.3	2.3	100.0
	Total	130	100.0	100.0	

النوع * السن (Binned) Crosstabulation

Count

		النوع		Total
		ذكر	أنثى	
السن (Binned)	19 - 34	37	34	71
	35 - 50	26	30	56
	51+	3	0	3
Total		66	64	130

التخصص * الجامعي.المستوى Crosstabulation

Count

		الجامعي.المستوى			Total
		ليسانس	ماستر	دكتوراه	
التخصص	علمالنفس	3	10	3	16
	حقوق	8	13	2	23
	علمالاجتماع	4	4	0	8
	شريعة	6	0	0	6
	أدبعربي	12	11	0	23
	لغات	11	7	1	19
	تاريخ	6	5	4	15
	اتصال	12	6	2	20
Total		62	56	12	130

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
س1	2.72	1.148	130
س5	2.02	1.242	130
س9	3.70	1.310	130
س13	3.52	1.319	130
س17	3.62	1.051	130
س21	3.31	1.534	130
س25	2.42	1.140	130
بعد1	21.3154	5.19098	130

س2	2.81	1.050	130
س6	2.78	.967	130
س10	2.89	1.094	130
س18	1.86	1.105	130
س22	1.85	1.015	130
س26	2.49	1.044	130
بعد2	14.6769	3.94579	130
س3	1.91	1.030	130
س7	2.23	1.338	130
س11	2.11	1.325	130
س15	2.29	.960	130
س19	1.90	1.092	130
س23	2.47	.958	130
س27	3.03	1.141	130
س29	1.66	.868	130
س31	1.66	.945	130
بعد3	19.2615	6.31051	130
س4	2.97	.923	130
س8	2.99	1.082	130
س12	1.88	1.093	130
س14	2.43	1.041	130
س16	1.96	1.184	130
س20	2.01	1.165	130
س24	2.04	.943	130
س28	2.87	1.022	130

س30	3.48	1.377	130
بعد4	22.6308	5.90511	130
المجموع	77.8846	18.90926	130

Correlations

		المجموع
س1	Pearson Correlation	.573**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	130
س5	Pearson Correlation	.617**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	130
س9	Pearson Correlation	.343**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	130
س13	Pearson Correlation	.337**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	130
س17	Pearson Correlation	.348**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	130
س21	Pearson Correlation	.408**
	Sig. (2-tailed)	.000

	N	130
س25	Pearson Correlation	.739**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	130
بعد1	Pearson Correlation	.800**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	130
س2	Pearson Correlation	.628**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	130
س6	Pearson Correlation	.514**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	130
س10	Pearson Correlation	.641**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	130
س18	Pearson Correlation	.578**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	130
س22	Pearson Correlation	.459**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	130
س26	Pearson Correlation	.656**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	130

بعد2	Pearson Correlation	.924**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	130
س3	Pearson Correlation	.569**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	130
س7	Pearson Correlation	.600**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	130
س11	Pearson Correlation	.628**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	130
س15	Pearson Correlation	.697**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	130
س19	Pearson Correlation	.582**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	130
س23	Pearson Correlation	.474**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	130
س27	Pearson Correlation	.407**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	130
س29	Pearson Correlation	.629**

	Sig. (2-tailed)	.000
	N	130
س31	Pearson Correlation	.526**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	130
بعد3	Pearson Correlation	.869**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	130
س4	Pearson Correlation	.555**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	130
س8	Pearson Correlation	.526**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	130
س12	Pearson Correlation	.620**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	130
س14	Pearson Correlation	.725**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	130
س16	Pearson Correlation	.703**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	130
س20	Pearson Correlation	.652**
	Sig. (2-tailed)	.000

	N	130
س24	Pearson Correlation	.658**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	130
س28	Pearson Correlation	.335**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	130
س30	Pearson Correlation	.404**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	130
بعد4	Pearson Correlation	.953**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	130
المجموع	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	
	N	130

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

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

فرضية المستوى

Descriptives

الكلي.المجموع

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean	Minimum	Maximum

					Lower Bound	Upper Bound		
1.00	87	66.83	10.441	1.119	64.60	69.05	33	80
2.00	32	95.13	5.598	.990	93.11	97.14	83	104
3.00	11	115.18	5.741	1.731	111.32	119.04	107	124
Total	130	77.88	18.909	1.658	74.60	81.17	33	124

ANOVA

الكلي.المجموع

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	35449.719	2	17724.860	210.861	.000
Within Groups	10675.550	127	84.059		
Total	46125.269	129			

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الكلي.المجموع	130	77.88	18.909	1.658

One-Sample Test

	Test Value = 105

	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
الكلي.المجموع	-16.350-	129	.000	-27.115-	-30.40-	-23.83-

One-Sample Effect Sizes

		Standardizer[a]	Point Estimate	95% Confidence Interval	
				Lower	Upper
الكلي.المجموع	Cohen's d	18.909	-1.434-	-1.678-	-1.187-
	Hedges' correction	19.020	-1.426-	-1.668-	-1.180-

a. The denominator used in estimating the effect sizes.

Cohen's d uses the sample standard deviation.

Hedges' correction uses the sample standard deviation, plus a correction factor.

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الكلي.المجموع	130	77.88	18.909	1.658

One-Sample Test

	Test Value = 93				
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference

					Lower	Upper
الكلي.المجموع	-9.114-	129	.000	-15.115-	-18.40-	-11.83-

One-Sample Effect Sizes

		Standardizer[a]	Point Estimate	95% Confidence Interval	
				Lower	Upper
الكلي.المجموع	Cohen's d	18.909	-.799-	-.996-	-.601-
	Hedges' correction	19.020	-.795-	-.990-	-.597-

a. The denominator used in estimating the effect sizes.

Cohen's d uses the sample standard deviation.

Hedges' correction uses the sample standard deviation, plus a correction factor.

فرضية الجنس

Group Statistics

	النوع	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
البعد1	ذكر	66	21.14	5.017	.617
	أنثى	64	21.50	5.398	.675
البعد2	ذكر	66	14.59	4.489	.553
	أنثى	64	14.77	3.327	.416
البعد3	ذكر	66	19.33	6.765	.833
	أنثى	64	19.19	5.858	.732

البعد4	ذكر	66	22.67	6.526	.803
	أنثى	64	22.59	5.239	.655
الكلي.المجموع	ذكر	66	77.73	20.603	2.536
	أنثى	64	78.05	17.151	2.144

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Differ-ence	95% Con
									Low
البعد1	Equal variances assumed	.691	.407	-.398-	128	.691	-.364-	.914	
	Equal variances not assumed			-.398-	126.626	.692	-.364-	.915	
البعد2	Equal variances assumed	2.653	.106	-.251-	128	.802	-.175-	.695	
	Equal variances not assumed			-.253-	119.829	.801	-.175-	.692	
البعد3	Equal variances assumed	1.746	.189	.131	128	.896	.146	1.111	
	Equal variances not assumed			.132	126.406	.896	.146	1.109	
البعد4	Equal variances assumed	2.538	.114	.070	128	.944	.073	1.040	
	Equal variances not assumed			.070	123.725	.944	.073	1.036	
الكلي.المجموع	Equal variances assumed	1.273	.261	-.096-	128	.924	-.320-	3.330	
	Equal variances not assumed			-.096-	125.152	.923	-.320-	3.321	

فرضية السن

الملاحق

Descriptives

الكلي.المجموع

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
19 - 34	71	82.96	17.948	2.130	78.71	87.21	52	116
35 - 50	56	72.09	18.677	2.496	67.09	77.09	33	124
51+	3	66.00	11.358	6.557	37.79	94.21	58	79
Total	130	77.88	18.909	1.658	74.60	81.17	33	124

ANOVA

الكلي.المجموع

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	4131.842	2	2065.921	6.248	.003
Within Groups	41993.427	127	330.657		
Total	46125.269	129			

Descriptives

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
الكلي.المجموع	19 - 34	71	82.96	17.948	2.130	78.71	87.21	52	116
	35 - 50	56	72.09	18.677	2.496	67.09	77.09	33	124
	51+	3	66.00	11.358	6.557	37.79	94.21	58	79
	Total	130	77.88	18.909	1.658	74.60	81.17	33	124
البعد1	19 - 34	71	22.07	5.066	.601	20.87	23.27	12	31
	35 - 50	56	20.54	5.332	.713	19.11	21.96	9	31
	51+	3	18.00	2.000	1.155	13.03	22.97	16	20

	Total	130	21.32	5.191	.455	20.41	22.22	9	31
البعد2	19 - 34	71	15.82	3.531	.419	14.98	16.65	9	23
	35 - 50	56	13.38	4.075	.544	12.28	14.47	6	27
	51+	3	12.00	2.646	1.528	5.43	18.57	10	15
	Total	130	14.68	3.946	.346	13.99	15.36	6	27
البعد3	19 - 34	71	21.03	6.331	.751	19.53	22.53	12	34
	35 - 50	56	17.29	5.720	.764	15.75	18.82	9	37
	51+	3	14.33	3.055	1.764	6.74	21.92	11	17
	Total	130	19.26	6.311	.553	18.17	20.36	9	37
البعد4	19 - 34	71	24.04	5.807	.689	22.67	25.42	12	35
	35 - 50	56	20.89	5.688	.760	19.37	22.42	9	36
	51+	3	21.67	4.726	2.728	9.93	33.41	18	27
	Total	130	22.63	5.905	.518	21.61	23.66	9	36

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
الكلي.المجموع	Between Groups	4131.842	2	2065.921	6.248	.003
	Within Groups	41993.427	127	330.657		
	Total	46125.269	129			
البعد1	Between Groups	107.493	2	53.746	2.026	.136
	Within Groups	3368.576	127	26.524		
	Total	3476.069	129			
البعد2	Between Groups	208.686	2	104.343	7.363	.001
	Within Groups	1799.745	127	14.171		

	Total	2008.431	129			
البعد3	Between Groups	513.069	2	256.534	7.046	.001
	Within Groups	4624.039	127	36.410		
	Total	5137.108	129			
البعد4	Between Groups	313.380	2	156.690	4.755	.010
	Within Groups	4184.897	127	32.952		
	Total	4498.277	129			

فرضية المستوى الجامعي

Descriptives

الكلي.المجموع

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
ليسانس	62	79.48	19.915	2.529	74.43	84.54	46	124
ماستر	56	75.38	18.727	2.503	70.36	80.39	33	124
دكتوراه	12	81.33	13.446	3.881	72.79	89.88	58	99
Total	130	77.88	18.909	1.658	74.60	81.17	33	124

ANOVA

الكلي.المجموع

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	653.994	2	326.997	.913	.404
Within Groups	45471.276	127	358.042		
Total	46125.269	129			

فرضية التخصص

Descriptives

الكلي.المجموع

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
علمالنفس	16	83.38	20.578	5.144	72.41	94.34	54	124
حقوق	23	74.61	16.233	3.385	67.59	81.63	47	100
علمالاجتماع	8	76.50	27.867	9.852	53.20	99.80	33	103
شريعة	6	77.67	19.562	7.986	57.14	98.20	62	115
أدبعربي	23	72.35	20.389	4.251	63.53	81.16	41	115
لغات	19	77.74	14.929	3.425	70.54	84.93	48	114
تاريخ	15	78.33	17.442	4.504	68.67	87.99	58	113
اتصال	20	84.05	19.190	4.291	75.07	93.03	61	124
Total	130	77.88	18.909	1.658	74.60	81.17	33	124

ANOVA

الكلي.المجموع

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	2213.523	7	316.218	.879	.526
Within Groups	43911.747	122	359.932		
Total	46125.269	129			