[٦]

أسس ومعايير اختيار معلمي الطلبة الموهوبين من وجهة نظر القيادات التربوية في المملكة الاردنية الهاشمية

إعداد

د. يسرى العلـي

أستاذ مشارك– الإدارة التربوية

كلية الأميرة عالية الجامعية

جامعة البلقاء التطبيقية– كلية الأميرة عالية الجامعية

أسس ومعايير اختيار معلمي الطلبة الموهوبين من وجهة نظر القيادات التربوية في المملكة الاردنية الهاشمية

د. يسرى العلي*

ملخص:

هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى أسس معايير اختيار معلمي الطلبة الموهوبين من وجهة نظر القيادات التربوية في المملكة الاردنية الهاشمية، وكذلك الكشف عن الفروق ذات الدلالة احصائية عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ في معايير اختيار معلمي الطلبة الموهوبين في عمان والتي تعزى إلى المركز القيادي، الجنس، المؤهل العلمي وسنوات الخبرة، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٥١) تم اختيارهم عشوائياً من العاملين في مديرات التربية ومديري المدراس، وقد استخدمت الدراسة الاستبانة وتوصلت إلى مجموعة من النتائج حيث احتل مجال الميول والاتجاهات المرتبة الأولى، بينما احتل مجال العوامل التأهيلية المرتبة الأخيرة، كما بينت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على جميع مجالات االدراسة وفقاً لمتغير المركز الوظيفي الجنس، والمؤهل العلمي، وأظهرت النتائج أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصاائية في جميع مجالات لصالح متغير سنوات الخبرة لصالح فئة ١٦–١٧ سنة في جميع المجالات.

الكلمات المفتاحية: الطلبة الموهوبين، معلمي الطلبة الموهوبين.

* أستاذ مشارك– الإدارة التربوية– كلية الأميرة عالية الجامعية– جامعة البلقاء التطبيقية– كلية الأميرة عالية الجامعية.

Abstract:

The study aimed to identify the Selection Standards of the Gifted Students Teachers as Perceived by the Educational Leaders in theHashemite Kingdom of Jordan .In addition to reveal the differences in selection standards of the gifted students teachers in Amman, due to job, gender and education level, The study sample consisted of (151) members selected randomly.The study used the questionnaire to collect the data. The study results show that the factors influencing the selection of teachers of gifted students from the perspective of educational leaders in Jordan were high .Tendencies " was the highest field and ranked the first, while factors rehabilitative "ranked last.The results also showed no statistically significant differences in all areas of study, due to job gender, and qualification, while there were statistically significant differences in the areas of (factors rehabilitative, skills and job requirements, tendencies, guidance and leadership, regulation and program development, evaluation, contact and communication) due to years of of experience which starts from 16 – 17 in all areas.

Keywords: Gifted students, teachers of gifted students.

مقدمة:

تعد التربية المحرك الأساسي لنهضة الأمم، والمسؤول الأول عن تقدم الشعوب، والأداة الأكثر فاعلية للتغيير وتشكيل المستقبل، لما لها من آثار إيجابية في دفع حركة المجتمع وبنائه والارتقاء به، لذلك تولي الدول المتقدمة التربية كل اهتمامها، وتضعها في رأس أولوياتها، ومن هنا فإ ن التربية عند تلك الأمم تحتل المقام الأول في عملية التقدم والبناء. كما أن المبدعين والموهوبين من أبناء الأمة يعتبرون ثروة أساسية عظيمة، وكنوز ثمينة ينبغي رعايتها لخدمة المجتمع وتطويره للإسهام في رفد المجتمع بالمفكرين والعلماء في مجالات المعرفة المختلفة مستقبلاً.

كما سعت المجتمعات إلى استثمار الطلبة المبدعين وابراز مواهبهم مواهبهم وتطويرها.يعتمد مستقبل الأمة على نوعية التربية المقدمة لأبنائها وليس على تنمية المعلومات ومحتواها، إذا ما أريد لأبناء هذه الأمة أن يكونوا أعضاء فاعلين منتجين في المستقبل، مع الأخذ بعين الاعتبار المتغيرات العالمية والانفجار المعرفي والتكنولوجي والديموغرافي، فلا بد من الاهتمام بتنمية جوانب الشخصية للفرد بكافة. وقد سعت المجتمعات إلى استثمار طاقات الطلبة المبدعين، إذ أن هذا الاستثمار لا يتأتى إلا من معلم يمتلك المعرفة ويجيد فنون التعليم، ويبدع فيها، ويرتقي بالطالب إلى التفكير العلمي والابداع.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يشكل اختيار المعلم حجر الاساس في العملية التربوية بشكل عام واختيار معلم الموهوبين بشكل خاص الامر الذي يفرض على القيادات التربوية والجهات المسؤولة وضع الاسس والمعايير التي تواكب التطورات الحديثة ومتطلبات العصر لاختيار معلمي الموهوبين وعلى الرغم من وجود بعض الاسس والمعايير لاختيار المعلمين بشكل عام، الا ان هناك نقص في

اسس ومعايير اختيار معلم الموهوبين، ومن هنا فان مشكلة الدراسة تدور حول اسس ومعايير اختيار معلمي الطلبة الموهوبين من وجهة نظر القيادات التربوية في المملكة الاردنية الهاشمية من خلال الاجابة على مجموعة من الاسئلة هي:

١- ماهي اسس معايير اختيار معلمي الطلبة الموهوبين من وجهة نظر القيادات التربوية في المملكة الاردنية الهاشمية؟

٢- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في اسس ومعايير اختيار معلمي الموهوبين تعزى الى المعلومات الديموغرافية (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المركز الوظيفي)؟

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من اهمية الموضوع الذي تتناوله والمتمثل بالطلبة الموهوبين من حيث تقديم الرعاية المناسبة لهم من خلال تزويدهم بمعلمين قادرين على تنمية مواهبهم لكونهم ثروة وطنية هذا فضلا عن ان اهمية الدراسة تنبع من الناحية النظرية والعلمية في تسليط الضوء على الاتجاهات الحديثة للمؤسسات التعليمية في اختيار معلمي الطلبة الموهوبين، وفي امكانية الاستفادة من نتائج الدراسة من مختلف الجهات المعنية بالطلبة الموهوبين.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة الى التعرف إلى اسس معايير اختيار معلمي الطلبة الموهوبين من وجهة نظر القيادات التربوية في المملكة الاردنية الهاشمية من خلال تحديد اسس ومعايير اختيار الموهوبين المستخدمة في اختيار معلمي الطلبة الموهوبين ومعرفة مدى وجود فروق في اجابات عينة الدراسة باختلاف المعلومات الديموغرافية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

مفهوم الموهوبين:

الطلبة الموهوبين هم الأطفال الذين يتصفون بالقدرة على أداء متميز في الابداعية والفنية والقيادية أو في مجالات دراسية محددة، والذين يحتاجون لخدمات وأنشطة لا توفرها المدرسة في العادة لتنمية هذه القدرات إلى حدودها القصوى (المليحي،٢٠٠٥).

معلم الطلبة الموهوبين:

يحتل المعلم المركز الأول من حيث الأهمية بين خمسة عشرعاملاً أساسياً ذكرت من قبل خبراء عاملين في مجال تعليم الموهوبين.كما يؤدي معلم الموهوبين دورا أساسيا في نجاح أو فشل تعليم الموهوبين ويمكن الاشارة إلى الاحتياجات الرئيسة للمدرس الناجح في تدريس الطلبة الموهوبين:

- تَفهم المدرس العميق لقدرات ومهارات الطلبة الموهوبين حتى يكون المدرس قادرا على صياغة خبرات تعليمية نابعة من احتياجاتهم، وقادرة على استثارتهم، ويبرز هذا في إثارة الأسئلة المثيرة للطلبة بدلاً من تزويدهم بإجابات جاهزة.
- قدرة المعلم على تقديم الأعمال والمهمات المناسبة بشكل محدد، إذ إ ن معرفة المعلم لنمو الطفل يساعده على اكتشاف قدراته.
- قدرة المعلم على تحليل العوائق التي تمنع الطالب من إشباع حاجاته أو تثير في داخله صراعات معينة.
- قدرة المعلم على عرض مناهجه بتفرغ مستمر ومرونة دائمة طبقاً للظروف والحاجة؛ ليتمشى ذلك مع القدرة على الابتكار عند الموهوبين وقدرة المعلم على تشجيع الطلاب على جمع المعلومات من البيئة وتسجيلها حتى يتمكنوا من الرجوع إليها عند الحاجة، وهذا ما يشبع احتياجات الطالب الموهوب أكثر من مجرد الاعتماد على الحفظ.

صفات وخصائص معلم الطلبة الموهوبين:

هناك مجموعة من الخاائص العامة المشتركة في معلمي الطلبة الموهوبين كما بينها جروان (٢٠١٣) على النحو التالي:

- **الذكاء المرتفع:** تم ادراج الذكاء في معظم قوائم السمات الشخصية والخصائص السلوكية التي اقترحها المختصون في مجال تعليم الموهوبين والمتفوقين.
- **الخبرة في مجال التخصص:** اشار عدد من الباحثين أن أهم دور للمعلم في تعليم الموهوبين والمتفوقين هو الجمع بين صفة المعلم وصفة الباحث معاً، اي ان يكون المعلم طالباً جاداً ومقتدرا من الناحية العلمية في مجال تخصصه.
- **الشجاعة الأدبية:** يجب أن يكون معلم الطلبة الموهوبين صادقاً وأميناً مع نفسه ومع طلبته،
- **الشعور بالأمن الشخصي:** ان المعلم الذي لا يشعر بالأمن أو المعلم الذي ليس له ثقة كبيرة بنفسه لا يستطيع الاعتراف أمام طلبته بأنه "لا يعرف الاجابة".
- **الانفتاح والمرونة:** يميل الطلبة الموهوبون إلى رؤية الأشياء من زوايا مختلفة،ويظهرون تباعداً وتشعباً في تفكيرهم، مما يفرض على المعلمين أن يكونوا منفتحين ومستعدين لتقبل جميع الأفكار التي يعرضها الطلبة.

معايير اختيار معلمي الطلبة الموهوبين:

المعايير عبارة عن مستويات معينه للإنجاز تضعها مؤسسة معينة للمقارنة، وتستعمل لوضع أهداف وتقييم الانجاز، وفي حالة التعليم فإن المعايير هي بمثابة عقد اجتماعي بين المعلمين والسلطات التربوية – حول متطلبات التعليم– وتأكيد التوقعات المتفق عليها اجتماعياً(طعيمه،٢٠٠٥).

وهناك بعض الخصائص التي يجب توافرها لاعداد اختيار معلمي الطلبة الموهوبين من اهمها (عبد السميع وطوالبه، ٢٠٠٥):

- **الموضوعية:** وتعني مد بتركيزها على الأدوار المهمة في المنطقة التعليمية بعيداً عن عوامل التحيز والذاتية.
- **الشمولية:** وتعني وجوب انعكاس المستويات المعياريه على جميع جوانب العملية التعليمية.
- **المجتمعية:** وتعني مد تفعيل الدور المجتمعي بالشكل التفاعلي المحقق لاحتياجات المجتمع وطموحاته في تحقيق التنمية المستدامة المنشودة.
- **المرونة:** وتعكس مدى قابليتها للتطبيق في كافة البيئات المختلفة بظروفها المتباينة جغرافيا واقتصاديا وفكريا.
- **الأخلاقية:** وذلك أن تكون مبنية على الأسس الأخلاقية مراعية العادات والسلوكيات الخاصة بالمجتمع، وغير متعارضة مع القوانين التنظيمية بل داعمه لها.
- **الوطنية:** حيث يجب أن تخدم أهداف الوطن وغاياته وقضاياه.
- **الدعم:** حيث يجب أن لا ينظر إلى المعايير كهدف في حد ذاتها، بل يجب أن ينظر إليها على أنها آلية لتطوير العملية التعليمية والنهوض بها.
- **تحقيق مبدأ المشاركة:** وذلك يعني اشتراك الأطراف المتعددة والمعنية في إعداد المعايير ومراجعتها وتقويم النتائج.
- **القابلية للقياس والتقدير:** حيث يمكن مقارنة المخرجات التعليمية المختلفة بالمستويات المعيارية المقننة.

وتتلخص معايير اختيار معلمي الطلبة الموهوبين كما أشار إليها سعادة (٢٠١٠) بما يلي:

- الالمام بالأسس المعرفية والنظرية والتاريخية والنفسية والاجتماعية التي تؤثر في نمو الطلبة الموهوبين والمتفوقين وفي البيئة التعليمية التي يتفاعلون معها بشكل سليم.
- الالمام الدقيق بخصائص الطلبة الموهوبين الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية.
- الالمام بطرق التدريس واستراتيجياته المختلفة ولا سيما ما يثير منها التفكير ويترك المجال لدور أساسي للمتعلم للقيام بتعليم نفسه بنفسه تحت اشراف معلم من ذوي الخبرة او الدراية بخصائص الموهوبين والمتفوقين المتنوعة.
- الالمام بالبيئات التعليمية الملاءمة لهذه الفئة المتميزة من الطلبة من جهة ولأنماط التفاعل الاجتماعي من جهة ثانية.
- الالمام بأساليب التواصل المناسبة بين افراد الطلبة الموهوبين والمتفوقين واللغة التي يفهمونها مع وسائل التشجيع على الأنشطة والفعاليات التي تلبي حاجاتهم الجسمية والنفسية وقدراتهم العقلية الخارقه.
- الالمام بأنماط الخطط الدراسية سواء اليومية أو الخاصة بالوحدة الدراسية أو الخطط الفصلية أو السنوية، وبما يتلاءم مع إمكانات الطلبة الموهوبين والمتفوقين، بالاضافة إلى معرفة أساليب التقييم المتعلق بالتعلم الفعال لهذه الفئة المهمة من فئات الطلبة.
- الخبرة والممارسة الطويلة في مجال تعليم الموهوبين والمتفوقين من ناحية وفي مجال أخلاقيات التعامل مع هذه الفئة المتميزة من الطلبة.

الدراسات السابقة:

أجرت مرار (٢٠٠٥) دراسة هدفت التعرف إلى كفايات معلمي الطلبة الموهوبين في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من معلمي الطلبة الموهوبين في مدارس الأردن وعددهم (١٢٦) معلماً ومعلمة، تم اختيارهم حسب متغيرات الخبرة والعمر والتخصص والمؤهل العلمي، وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن جميع الكفايات الأساسية المتضمنة في القائمة ضرورية وبدرجة عالية لدى عينة الدراسة لمعلمي الطلبة الموهوبين للمرحله الثانوية في الأردن.

وهدفت دراسة العطوي (٢٠١٠) التعرف الى مدى امتلاك معلمي الطلبة الموهوبين للكفايات التعليمية من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر مشرفيهم، حيث تم تطوير مقياس تكون من أربعة أبعاد وهي كفايات التعرف على الطلبة الموهوبين والكشف عنهم، وكفايات إعداد الخطة والبرا مج وأساليب رعاية الموهوبين، والكفايات الشخصية، والكفايات المهنية، وأظهرت النتائج أأن درجة امتلاك معلمي الموهوبين للكفايات التعليمية في مدارس منطقة تبوك كانت مرتفعة سواء من وجهة نظر المعلمين أو من وجهه نظر مشرفيهم.

كما أجرى (Phillipson & Cheung, 2008) دراسة التعرف الى الخصائص والكفاءات المَر غوب توافرها لدى معلمي الطلبة الموهوبين في هونكونغ من وجهة نظر المعلمين، وأظهرت الدراسة ان أكثر الخصائص المرغوب توافرها لدى معلمي الطلبة الموهوبين هي الخصائص الشخيية الفردية، يليها مهرات الاتصال، ثم القدرات التدريسية، ثم القدرة على الانجاز، كما بينت أن أكثر كفاءة مرغوب توافرها لدى معلمي الطلبة الموهوبين هي الخبرة في العمل مع الطلبة الموهوبين، يليها القدر ات التعليمية، ثم تقديم المشورة.

وأجرى (Tischler & Vialle , 2009) دراسة هدفت التعَّرُف إلى الخصائص الفعّالة الواجب توافرها لدى معلمي الطلبة الموهوبين من وجهة نظر الطلبة الموهوبين في استراليا والنمسا وأمريكيا، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم اختيار عينة عشوائية من طلبة المرحلة الثانوية الموهوبين تكونت من (٣٧٧) طالباً من استراليا، و(١٠٨) طالباً من النمسا و(١٠٧) طالباً من نيويورك، واستخدام مقياس (PICS) (Krumbolts& Farquhar,1957) ، وأظهرت نتائج الدراسة أن أكثر الصفات المفضلة التنظيم للنشاطات الصفية، وتهيئة بيئة تعلم فعالة، واستخدام استراتيجيات تعليم فعالة، وأظهرت نتائج الدراسة أيضاً تفضيل الطلبة للصفات الاجتماعية أكثر من الصفات الفكرية للمعلم، وبتحليل الأسئلة المفتوحة أظهرت نتائج الدراسة أيضاً أن اتفاق الإجابات على وجود علاقة ما بين الصفات الاجتماعية وبين الصفات الفكرية للمعلم.

وهدفت دراسة (Chan, 2011) التعرف إلى الخصائص والكفاءات المَرغوب توافرها لد ى معلمي الطلبة الموهوبين في هونكونغ من وجهة نظر الطلبة الموهوبين، وأظهرت نتائج الدراسة أن أهم الخصائص الواجب توافرها لدى معلمي الطلبة الموهوبين مرتبة من الأهم إلى الأقل أهمية هي: رؤية الأشياءمن منظور الطلبة، واحترام الشخصية الفردية للطالب، والابتكار، والانفتاح، والميل نحو التغير، أما أقل الخائص أهمية فهي أنه ذكي للغاية، وذو دراية واسعة، ويحقق درجة عالية من الانجاز.

وأجرى (Cheung, 2011) دراسة هدفت التعرف إلى الاختلاف في تحديد الكفاءات والصفات الواجب توافرها لد معلمي الطلبة الموهوبين من وجهة نظر المعلمين في كل من بكين وهونكونغ، ووجدت الدراسة أن تقديرات المعلمين في بكين للخصائص والكفاءات الواجب توافرها لدى معلمي الطلبة

الموهوبين كانت أعلى بكثير من تقديرات المعلمين من هونكونغ، وكانت تقديرات المعلمين البكينيين الذين يعملون في المدارس الثانوية أعلى تقديرات على جميع المتغيرات، وأظهرت نتائج الدراسة أيضاً أن أهم الصفات والكفاءات الواجب توافرها لدى معلمي الطلبة الموهوبين من وجهة نظر المعلمين في هونكونغ هي المرونة، والانفتاحية، والابتكار، بينما أهم الصفات والكفاءات الواجب توافرها لد معلمي الطلبة الموهوبين من وجهة نظر المعلمين في بكين هي الانجلز والتجديد.

واجرى (Kalbasi, 2012) دراسة هدفت التعرف الى وجهات نظر معلمي المرحلة المتوسطة في إيران حول المهارات ا للازمة لتعليم الطلبة الموهوبين، وتوصلت الدراسة إلى أن أهم الصفات الواجب توافرها لدى معلمي الطلبة الموهوبين هي تلك المتعلقة بالنواحي المعرفية، والخصائص الاجتماعية والعاطفية وهي الابداع والتفكير الناقد، وخلق بيئة تعليمية تتوافق وحاجات المتعلمين، ومعرفة التاريخ الخاص بتعليم الموهوبين.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (١٥١) من المدراء العاملين في الإدارة العامة للتربية والتعليم ومساعديهم، ومن مدراء المدارس ومساعديهم، ومن المشرفين التربويين ورؤوساء الأقسام العاملين في مديريات ومدارس المملكة الاردنية الهاشمية للعام ٢٠١٣/٢٠١٤، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مجتمع الدراسة.

والجدول التالي رقم (١) يوضح توزيع أفراد العينة تبعاً للمتغيرات الشخصية.

جدول (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً للمتغيرات الشخصية

المتغير	الفئات	التكرارات	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	١٤٤	٩٥.٤
	أنثى	٧	٤.٦
	المجموع	١٥١	١٠٠.٠
المؤهل العلمي	دبلوم متوسط	٩	٦.٠
	بكالوريوس	٦٨	٤٥.٠
	ماجستير	٥٤	٣٥.٨
	دكتوراه	٢٠	١٣.٢
	المجموع	١٥١	١٠٠.٠
المركز الوظيفي	مدير في الإدارة العامة للتربية والتعليم	١٢	٧.٩
	مساعد مدير في الإدارة العامة للتربية والتعليم	١٥	٩.٩
	رئيس قسم	١١	٧.٣
	مشرف تربوي	١٩	١٢.٦
	مدير مدرسة	٥٠	٣٣.١
	مساعد مدير مدرسة	٤٤	٢٩.١
	المجموع	١٥١	١٠٠.٠
عدد سنوات الخبرة	أقل من ١٠ سنوات	٨	٥.٣
	من (١٠-١٥ سنة)	٦٦	٤٣.٧
	أكثر من (١٥) سنة	٧٧	٥١.٠
	المجموع	١٥١	١٠٠.٠

يظهر من الجدول (١) أن أبرز تكرار في متغير الجنس كان للفئة (ذكر) حيث بلغ (١٤٤) وبنسبة مئوية (٩٥.٤)، بينما كانت الفئة (أنثى) هي الأقل تكراراً حيث بلغ (٧) وبنسبة مئوية (٤.٦).

ويظهر أبرز تكرار في متغير المؤهل العلمي للفئة (بكالوريوس) حيث بلغ (٦٨) وبنسبة مئوية (٤٥.٠)، بينما كانت الفئة (دبلوم متوسط) هي الأقل تكراراً حيث بلغ (٩) وبنسبة مئوية (٦.٠).

وأيضاً أبرز تكرار لمتغير المركز الوظيفي كان للفئة (مدير مدرسة) حيث بلغ (٥٠) وبنسبة مئوية (٣٣.١)، بينما كانت الفئة (رئيس قسم) هي الأقل تكراراً حيث بلغ (١١) وبنسبة مئوية (٧.٣).

كما يظهر أبرز تكرار لمتغير عدد سنوات الخبرة للفئة (أكثر من ١٥ سنة حيث بلغ (٧٧) وبنسبة مئوية (٥١.٠)، بينما كانت الفئة (أقل من ١٠ سنوات) سنوات هي الأقل تكراراً حيث بلغ (٨) وبنسبة مئوية (٥.٣).

أداة الدراسة:

قامت الباحثة بتطوير إستبانة تقيس الأسس والمعايير في اختيار معلمي الطلبة الموهوبين، بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بالمعايير العالمية المعتمدة في اختيار معلمي الطلبة الموهوبين مثل (NAGC)، و (NBPTS)، و(CEC).

صدق أداة الدراسة:

تم التأكد من صدق الأداة بطريقة صدق المحكمين من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في هذا المجال، وتم تعديل الاستبانة حسب ملاحظات ومقترحات المحكمين.

ثبات أداة الدراسة:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة تم تطبيق الأداة مرتين بفارق زمني أسبوعين على عينة استطلاعية مكونة من (٢٠) من المدراء العاملين في الادارة العامة للتربية والتعليم ومساعديهم، ومديري المدارس ومساعديهم، ورؤساء الأقسام، والمشرفين التربويين العاملين في مديريات ومدارس المملكة الاردنية الهاشمية، وتم استثناؤها من العينة الأصلية، وحساب معامل الارتباط بين التطبيقين لاستخراج ثبات الإعادة (test.r.test)، وتطبيق معادلة (كرونباخ ألفا) على جميع مجالات الدراسة، والجدول رقم (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢)

معاملات كرونباخ ألفا الخاصة بمجالات الدراسة

المجال	معامل كرونباخ ألفا	ثبات الإعادة
مجال العوامل التأهيلية	٠.٨٣	٠.٨٠
مجال المهارات ومتطلبات الوظيفة	٠.٩٣	٠.٨٩
مجال الميول والاتجاهات	٠.٩١	٠.٨٦
مجال السمات الشخصية	٠.٩٢	٠.٨٧
مجال التوجيه والقيادة (فلسفة تعليم الموهوبين)	٠.٨٨	٠.٨٤
مجال التنظيم ووضع البرامج	٠.٩٢	٠.٨٧
مجال التقويم	٠.٩٤	٠.٩١
مجال الاتصال والتواصل	٠.٩٣	٠.٨٩
الأداة ككل	٠.٩٥	٠.٩٠

يظهر من جدول (٢) أن معاملات كرونباخ ألفا لمجالات الدراسة تراوحت بين (٠.٨٣– ٠.٩٤) كان أعلاها لمجال "التقويم"، وجاء في المرتبة الأخيرة مجال "العوامل التأهيلية"، وبلغ معامل كرونباخ ألفا لأداة الدراسة ككل (٠.٩٥)، أما بالنسبة لثبات الإعادة (test.r.test) فقد تراوحت قيم المجالات بين (٠.٨٠– ٠.٩١) كان أعلاها لمجال "التقويم"، أما في المرتبة الأخيرة فقد جاء المجال "العوامل التأهيلية" وبلغ معامل ثبات الإعادة للاختبار ككل (٠.٩٠) وهي قيم مرتفعة ومقبولة لأغراض تطبيق الدراسة.

النتائج:

نتائج إجابة السؤال الأول: ما معايير اختيار معلمي الطلبة الموهوبين من وجهة نظر القيادات التربوية في المملكة الاردنية الهاشمية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات معايير اختيار معلمي الطلبة الموهوبين من وجهة نظر القيادات التربوية والأداة ككل، ولكل فقرة من فقرات كل مجال، وفيما يلي عرض النتائج:

جدول (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات معايير اختيار معلمي الطلبة الموهوبين من وجهة نظر القيادات التربوية والأداة ككل

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
١	العوامل التأهيلية.	٤.٤٢	٠.٣٨	٨	مرتفعة
٢	المهارات ومتطبات الوظيفة.	٤.٦١	٠.٣٧	٢	مرتفعة
٣	مجال الميول والاتجاهات.	٤.٦٦	٠.٤٦	١	مرتفعة
٤	مجال السمات الشخصية.	٤.٥٧	٠.٣٧	٦	مرتفعة
٥	مجال التوجيه والقيادة(فلسفة تعليم الموهوبين).	٤.٥٧	٠.٣٧	٦	مرتفعة
٦	مجال التنظيم ووضع البرامج.	٤.٦١	٠.٤٩	٢	مرتفعة
٧	مجال التقويم.	٤.٥٩	٠.٥٠	٥	مرتفعة
٨	مجال الاتصال والتواصل.	٤.٦٠	٠.٤٥	٤	مرتفعة

يظهر من الجدول (٣) أن المتوسطات الحسابية لمجالات الدراسة تراوحت ما بين (٤.٤٢ – ٤.٦٦)، كان أعلاه لمجال "الميول والاتجاهات" وبدرجة مرتفعة، وجاء في المرتبة الأخيرة مجال "العوامل التأهيلية" بمتوسط حسابي (٤.٤٢) وبدرجة مرتفعة، وبلغ المتوسط الحسابي للأداة ككل (٤.٥٨) وبدرجة مرتفعة.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معايير اختيار معلمي الموهوبين تعزى إلى المركز القيادي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للكشف عن الفروق والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٤)

نتائج تحليل التباين الأحادي(ANOVA) للكشف عن الفروق على جميع مجالات الدراسة تبعاً لمتغير (المركز الوظيفي)

المجال	معدل التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
العوامل التأهيلية	بين المجموعات	٠.٦٩٨	٥	٠.١٤٠	٠.٩٧٣	٠.٤٣
	خلال المجموعات	٢٠.٨٠٨	١٤٥	٠.١٤		
	الكلي	٢١.٥٠٥	١٥٠			
المهارات ومتطلبات الوظيفة	بين المجموعات	٠.٣٢٨	٥	٠.٠٦٦	٠.٤٧٠	٠.٧٩
	خلال المجموعات	٢٠.٢١٨	١٤٥	٠.١٣		
	الكلي	٢٠.٥٤٦	١٥٠			
الميول والاتجاهات	بين المجموعات	٠.٨٠٦	٥	٠.١٦١	٠.٧٦٨	٠.٥٧
	خلال المجموعات	٣٠.٤٢٤	١٤٥	٠.٢١		
	الكلي	٣١.٢٣٠	١٥٠			
السمات الشخصية	بين المجموعات	٠.٦٣٩	٥	٠.١٢٨	٠.٩٠٩	٠.٤٧
	خلال المجموعات	٢٠.٤٠١	١٤٥	٠.١٤		
	الكلي	٢١.٠٤١	١٥٠			
التوجيه والقيادة (فلسفة تعليم الموهوبين)	بين المجموعات	١.١٦١	٥	٠.٢٣٢	١.٧٥٠	٠.١٢
	خلال المجموعات	١٩.٢٢٨	١٤٥	٠.١٣		
	الكلي	٢٠.٣٨٩	١٥٠			

التنظيم ووضع البرامج	بين المجموعات	١.١٧٤	٥	٠.٢٣٥	٠.٩٧٦	٠.٤٣
	خلال المجموعات	٣٤.٨٨١	١٤٥	٠.٢٤		
	الكلي	٣٦.٠٥٥	١٥٠			
التقويم	بين المجموعات	٠.٩٠١	٥	٠.١٨٠	٠.٧١٦	٠.٦١
	خلال المجموعات	٣٦.٤٩٩	١٤٥	٠.٢٥		
	الكلي	٣٧.٤٠٠	١٥٠			
الاتصال والتواصل	بين المجموعات	٠.٧٧٨	٥	٠.١٥٦	٠.٧٤٩	٠.٥٨
	خلال المجموعات	٣٠.١١١	١٤٥	٠.٢٠		
	الكلي	٣٠.٨٨٨	١٥٠			
المجموع	بين المجموعات	٠.١٤٥	٥	٠.٠٢٩	٠.٣٢٢	٠.٨٩
	خلال المجموعات	١٣.٠٣٧	١٤٥	٠.٠٩		
	الكلي	١٣.١٨٢	١٥٠			

* دالة عند مستوى (٠.٠٥).

يظهر من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على جميع مجالات الدراسة تبعا لمتغير المركز القيادي.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معايير اختيار معلمي الموهوبين تعزى إلى الجنس؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتم تطبيق اختبار (Independent Sampel T Test) لمجالات الدراسة تبعاً لمتغير الجنس، والجدول أدناه يبين ذلك.

جدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الدراسة تبعا لمتغير الجنس

المجال	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الاحصائية
العوامل التأهيلية	ذكر	٤.٤٢	٠.٣٨	٠.٢٠	٠.٨٣
	أنثى	٤.٣٩	٠.٢٣		
المهارات ومتطلبات الوظيفة	ذكر	٤.٦٢	٠.٣٧	٠.٦٩	٠.٤٨
	أنثى	٤.٥٢	٠.٣٤		
الميول والاتجاهات	ذكر	٤.٦٦	٠.٤٥	٠.٣٣	٠.٧٣
	أنثى	٤.٦٠	٠.٥٥		
السمات الشخصية	ذكر	٤.٥٦	٠.٣٧	١.٤٨-	٠.١٤
	أنثى	٤.٧٨	٠.٣٧		
التوجيه والقيادة	ذكر	٤.٥٧	٠.٣٧	٠.١٢	٠.٩٠
	أنثى	٤.٥٦	٠.٤٢		
التنظيم ووضع البرامج	ذكر	٤.٦١	٠.٤٩	٠.٥٨	٠.٥٦
	أنثى	٤.٥٠	٠.٤٣		
التقويم	ذكر	٤.٦٠	٠.٤٩	١.٦٤	٠.١٠
	أنثى	٤.٢٩	٠.٥٧		
الاتصال والتواصل	ذكر	٤.٦٠	٠.٤٥	٣٣.-	٠.٧٣
	أنثى	٤.٦٦	٠.٤٧		
الأداة ككل	ذكر	٤.٥٨	٠.٣٠	٠.٣٩	٠.٦٩
	أنثى	٤.٥٥	٠.٤٢		

* دالة عند مستوى (٠.٠٥).

يظهر من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على جميع مجالات الدراسة والأداة ككل تبعا لمتغير الجنس.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معايير اختيار معلمي الموهوبين تعزى إلى المؤهل العلمي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للكشف عن الفروق والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٦)

نتائج تحليل التباين الأحادي(ANOVA) للكشف عن الفروق على جميع مجالات الدراسة تبعاً لمتغير (المؤهل العلمي)

المجال	معدل التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
العوامل التأهيلية	بين المجموعات	٠.٦١٨	٣	٠.٢٠٦	١.٤٥٠	٠.٢٣
	خلال المجموعات	١٤٧	٠.١٤	١٤٧		
	الكلي	٢١.٥٠٥	١٥٠			
المهارات ومتطلبات الوظيفة	بين المجموعات	٠.٥٥٣	٣	٠.١٨٤	١.٣٥٦	٠.٢٥
	خلال المجموعات	١٩.٩٩٣	١٤٧	٠.١٣		
	الكلي	٢٠.٥٤٦	١٥٠			
الميول والاتجاهات	بين المجموعات	٠.٥٥٧	٣	٠.١٨٦	٠.٨٩٠	٠.٤٤
	خلال المجموعات	٣٠.٦٧٣	١٤٧	٠.٢٠		
	الكلي	٣١.٢٣٠	١٥٠			
السمات الشخصية	بين المجموعات	٠.٩٣١	٣	٠.٣١٠	٢.٢٦٩	٠.٠٨
	خلال المجموعات	٢٠.١١٠	١٤٧	٠.١٣		
	الكلي	٢١.٠٤١	١٥٠			

التوجيه والقيادة (فلسفة تعليم الموهوبين)	بين المجموعات	٠.٥٢١	٣	٠.١٧٤	١.٢٨٤	٠.٢٨
	خلال المجموعات	١٩.٨٦٨	١٤٧	٠.١٣		
	الكلي	٢٠.٣٨٩	١٥٠			
التنظيم ووضع البرامج	بين المجموعات	١.٤٩٥	٣	٠.٤٩٨	٢.١١٩	٠.١٠
	خلال المجموعات	٣٤.٥٦٠	١٤٧	٠.٢٣		
	الكلي	٣٦.٠٥٥	١٥٠			
التقويم	بين المجموعات	٠.٦٤٢	٣	٠.٢١٤	٠.٨٥٦	٠.٤٦
	خلال المجموعات	٣٦.٧٥٨	١٤٧	٠.٢٥		
	الكلي	٣٧.٤٠٠	١٥٠			
الاتصال والتواصل	بين المجموعات	٠.٧٣٥	٣	٠.٢٤٥	١.١٩٤	٠.٣١
	خلال المجموعات	٣٠.١٥٤	١٤٧	٠.٢٠٥		
	الكلي	٣٠.٨٨٨	١٥٠			
الأداة ككل	بين المجموعات	٠.٣٠٨	٣	٠.١٠٣	١.١٧٤	٠.٣٢٢
	خلال المجموعات	١٢.٨٧٤	١٤٧	٠.٠٨٨		
	الكلي	١٣.١٨٢	١٥٠			

*** دالة عند مستوى (٠.٠٥).**

يظهر من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على جميع مجالات الدراسة والأداة ككل تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معايير اختيار معلمي الموهوبين تعزى إلى سنوات الخبرة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للكشف عن الفروق والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٧)

نتائج تحليل التباين الأحادي(ANOVA) للكشف عن الفروق على جميع مجالات الدراسة والأداة ككل تبعاً لمتغير (سنوات الخبرة)

المجال	معدل التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
العوامل التأهيلية	بين المجموعات	١.٨٧٢	٢	٠.٩٣٦	٧.٠٥٧	٠.٠٠١
	خلال المجموعات	١٩.٦٣٣	١٤٨	٠.١٣٣		
	الكلي	٢١.٥٠٥	١٥٠			
المهارات ومتطلبات الوظيفة	بين المجموعات	٠.٩٢٩	٢	٠.٤٦٥	٣.٥٠٥	٠.٠٣٣
	خلال المجموعات	١٩.٦١٧	١٤٨	٠.١٣٣		
	الكلي	٢٠.٥٤٦	١٥٠			
الميول والاتجاهات	بين المجموعات	١.٣٨٥	٢	٠.٦٩٣	٣.٤٣٥	٠.٠٣٥
	خلال المجموعات	٢٩.٨٤٥	١٤٨	٠.٢٠٢		
	الكلي	٣١.٢٣٠	١٥٠			
السمات الشخصية	بين المجموعات	٠.١٤١	٢	٠.٠٧١	٠.٥٠٠	٠.٦٠٧
	خلال المجموعات	٢٠.٩٠٠	١٤٨	٠.١٤١		
	الكلي	٢١.٠٤١	١٥٠			
التوجيه والقيادة (فلسفة	بين المجموعات	١.٠٨٤	٢	٠.٥٤٢	٤.١٥٣	٠.٠١٨
	خلال المجموعات	١٩.٣٠٥	١٤٨	٠.١٣٠		

د. يسري العلي

تعليم الموهوبين)	الكلي	٢٠.٣٨٩	١٥٠			
التنظيم ووضع البرامج	بين المجموعات	١.٧٢٧	٢	٠.٨٦٣	٣.٧٢٣	٠.٠٢٦
	خلال المجموعات	٣٤.٣٢٨	١٤٨	٠.٢٣٢		
	الكلي	٣٦.٠٥٥	١٥٠			
التقويم	بين المجموعات	٢.٨٨١	٢	١.٤٤٠	٦.١٧٦	٠.٠٠٣
	خلال المجموعات	٣٤.٥١٩	١٤٨	٠.٢٣٣		
	الكلي	٣٧.٤٠٠	١٥٠			
الاتصال والتواصل	بين المجموعات	٣.٠٠١	٢	١.٥٠٠	٧.٩٦٣	٠.٠٠١
	خلال المجموعات	٢٧.٨٨٨	١٤٨	٠.١٨٨		
	الكلي	٣٠.٨٨٨	١٥٠			
الأداة ككل	بين المجموعات	١.٤١٩	٢	٠.٧١٠	٨.٩٢٨	٠.٠٠٠
	خلال المجموعات	١١.٧٦٣	١٤٨	٠.٠٧٩		
	الكلي	١٣.١٨٢	١٥٠			

يظهر من الجدول السابق:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المجالات (العوامل التأهيلية، المهارات ومتطلبات الوظيفة، الميول والاتجاهات، التوجيه والقيادة، التنظيم ووضع البرامج، التقويم، الاتصال والتواصل) والأداة ككل تبعاً لمتغير سنوات الخبرة, و أظهرت نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية أن الفروق كانت لصالح فئة "من ١٠ – ١٥ سنة" في جميع المجالات.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مجال السمات الشخصية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة, حيث لم تصل قيم (ف) إلى مستوى الدلالة الإحصائية.

مناقشة النتائج:

بناء على تحليل البيانات اعلاه توصلت الدراسة الى ما يلي:

- بينت النتائج أن معايير اختيار معلمي الطلبة الموهوبين من وجهة نظر القيادات التربوية في المملكة الأردنية الهاشمية، جاءت بدرجة مرتفعة، حيث كان أعلاه لمجال "الميول والاتجاهات" وبدرجة مرتفعة، بينما جاء مجال "العوامل التأهيلية" في المرتبة الأخيرة، وتفسره الباحثة بأن الميول والاهتمامات والاتجاهات لدى المعلمين نحو تدريس الطلبة الموهوبين ذات أهمية أكبر من المؤهلات العلمية حيث تكون لديهم الدافعية أكبر وذات ضبط داخلي، وعليه يفضل اختيارهم لما لديهم من طموحات وطرق واستراتيجيات ذات طابع جديد وفريد من نوعه.
- أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على جميع مجالات الدراسة والأداة ككل تبعاً لمتغيرات المركز الوظيفي، والجنس، والمؤهل العلمي، وتفسره الباحثة أن المركز الوظيفي من حيث المدراء والمشرفين التربويين، وسواءً كانوا ذكراً أم أنثى، وحتى نوعية ودرجة المؤهل العلمي، لم يؤثر على اتخاذ قرارهم في اختيار معلمي الطلبة الموهوبين المناسبين لهذه الفئة من الطلبة.
- أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المجالات (العوامل التأهيلية، المهارات ومتطلبات الوظيفة، الميول والاتجاهات، التوجيه والقيادة، التنظيم ووضع البرامج، التقويم، الاتصال والتواصل) والأداة ككل تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، كما وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال السمات الشخصية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة. وتفسره الباحثة بأن مدى تفاعل سنوات الخبرة مع جميع هذه المجالات ماعدا السمات الشخصية كان واضحاً ودال إحصائياً، لما لسنوات الخبرة أهمية كبيرة وعميقة الأثر في تقييم المعلم لنفسه تكوينياً وختامياً، وهذا يؤكد أن

اختيار معلمي الطلبة الموهوبين يعتمد بدرجة كبيرة على سنوات الخبرة والاهتمامات والميول والاتجاهات النابعة ذاتياً منهم والمكتسبة من خلال الممارسة والتدريب.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة قدمت الباحثة بعض التوصيات كما يلي:

١- اعتماد خصائص المعلمين الشخصية (أنماط الشخصية) وسماتهم وتقديرهم لذاتهم، كأحد المعايير التي يتم من خلالها اختيار معلمي الموهوبين.

٢- عقد دورات تدريبية قبل الخدمة وفي أثنائها لمعلمي الطلبة الموهوبين في جميع مستويات الدراسة وخاصة في مجال الكشف عن الطلبة الموهوبين وتشخيصهم واستخدام أساليب في تدريسهم، وتعميم قائمة الكفايات لتؤخذ بعين الاعتبار عند اختيار وتعيين معلمي الموهوبين.

٣- إجراء دراسة حول الكفايات التعليمية لمعلمي الطلبة الموهوبين من وجهه نظر المدراء والقيادات التربوية.

٤- إجراء دراسات ميدانية حول معايير اختيار معلمي الطلبة الموهوبين من خلال متغيرات أخرى من وجهة نظر القيادات التربوية في المجتمعات العربية.

٥- ضرورة إشراك مديري المدارس والقيادات التربوية في عملية اختيار معلمي ومعلمات الطلبة الموهوبين في المملكة الأردنية الهاشمية.

٦- إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث للتَعَّرُف إلى معايير اختيار معلمي الطلبة الموهوبين من وجهة نظر معلمي الطلبة الموهوبين أنفسهم.

المراجع:

- جودت سعادة (٢٠١٠). أساليب تدريس الموهوبين والمتفوقين، عمان: ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.
- رشدي طعيمة (٢٠٠٦). المعلم كفاياته إعداده وتدريبه، ط٢، القاهرة: دار الفكر.
- رفعت محمد المليحي (٢٠٠٦) .أساليب وبرامج الاهتمام بالموهوبين والمتفوقين كأحد مداخل بناء الإنسان العربي. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المؤتمر العلمي جامعة عين شمس.
- عبد الرحمن فتحي جروان (٢٠١٣). أساليب الكشف عن الموهوبين ورعايتهم، الطبعة الرابعة، دار الفكر: عمان، الأردن.
- فهد العطوي (٢٠١١). كفايات معلمي الطلبة الموهوبين في مدارس منطقة تبوك بالمملكة الاردنية الهاشمية وعلاقتها بالجنس والخبرة والتخصص، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البلقاء التطبيقية، عمان.
- مصطفى عبد السميع، سمير طوالبه (٢٠٠٥). إعداد المعلم تنميته وتدريبه، عمان: دار الفكر، ص (٢٧٤-٢٧٦).
- **Chan, D. (2011). Characteristics and Competencies of Teachers of Gifted Learners: The Hong Kong Student Perspective. Routledge, Taylor & France Group. Roeper Institute ISSN: 0278-3193.fwqe.**
- **Cheung, H. (2011). Competencies and Characteristics for Teaching Gifted Students: A Comparative Study of Beijing and Hong Kong Teachers. The Hong Kong Institute of Education, Tai Po, Hong Kong SAR.**
- **Kalbasi, A. (2012). A Survey of Iranian Middle School Teachers' Desire**

- for Staff Development with a Focus on Competencies to Teach Gifted Students. Journal of Studies in Education, ISSN 2162-6952, Vol. 2, No. 4.
- Phillipson, S. & Cheung, H. (2008). Teachers of Gifted Students in Hong Kong: Competencies and Characteristics. The Asia-Pacific Education Researcher \1.1 (2008), pp. 143-156.
- Tischler, K. & Vialle, w. (2009). Gifted students' perceptions of the characteristics of effective teachers. University of Wollongong: Faculty of Social Sciences.

[٧]

مستوى القلق وعلاقته بمستوى تقدير الذات لدى الطلبة ضعاف السمع مقارنة بالطلبة العاديين في مديرية تربية عمان الثانية في الأردن

إعداد

د. عرين عبد القادر المجالي

أستاذ مساعد– تربية خاصة

كلية الأميرة عالية الجامعية– الأردن

مستوى القلق وعلاقته بمستوى تقدير الذات لدى الطلبة ضعاف السمع مقارنة بالطلبة العاديين في مديرية تربية عمان الثانية في الأردن

د. عرين عبد القادر المجالي*

ملخص:

هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى مستوى القلق وعلاقته بمستوى تقدير الذات لدى الطلبة ضعاف السمع مقارنة بالطلبة العاديين في مديرية تربية عمان الثانية في الأردن، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٠٢) طالباً وطالبة منهم (٥٩) من الطلبة العاديين و(٤٣) من الذين يعانون من ضعف في السمع في مديرية تربية عمان الثانية، وقد استخدمت الدراسة مقياس سبيرلنجر للقلق حالة وسمة لدى البحيري (٢٠٠٥)، ومقياس كوبر سميث لتقدير الذات لدى فراحي (٢٠١١) بعد تكييفهما للبيئة الأردنية واستخراج الصدق والثبات للمقياسين، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى ارتفاع مستوى حالة القلق وسمة القلق والقلق بدرجة كلية لدى الطلبة ضعاف السمع في الصفوف الثامن والتاسع والعاشر في مدارس مديرية عمان الثانية، وإلى أن مستوى القلق لدى الطلبة العاديين كان منخفض المستوى وأن الطلبة ضعاف السمع لديهم مستوى منخفض من تقدير الذات، وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى حالة القلق، وسمة القلق، والقلق ككل، لصالح الطلبة ضعاف السمع، ووجود فروق دالة إحصائياً في مستوى تقدير الذات لصالح الطلبة العاديين، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية سلبية ما بين مستوى القلق ومستوى تقدير الذات لدى الطلبة ضعاف السمع، ووجود علاقة ارتباطية

* أستاذ مساعد– تربية خاصة– كلية الأميرة عالية الجامعية– الأردن.

إيجابية ما بين مستوى القلق ومستوى تقدير الذات لدى الطلبة العاديين، وتوصي الدراسة بتوفير الظروف الطبيعية ومساعدات التعلم للطلبة ضعاف السمع من خلال التأكيد على دمجهم مع أقرانهم في الظروف الطبيعية، وفي غرف الصف المدرسية اليومية لرفع تقديرهم لذاتهم وخفض قلقهم.

الكلمات المفتاحية: القلق، تقدير الذات، ضعاف السمع، الطلبة العاديين

مقدمة:

يُعتبر القلق إحساساً لاإرادياً ومعرفة يوميّة تلازم الشخص منذ ولادته إلى مماته، وهو منتشر بين البشر كالصراع والإحباط والفرح والحزن والغضب، وهو متوقع ومقبول لدى مواجهة الشخص للمشاكل. ويعد أيضاً كأحد وظائف الدماغ الأساسية التي تهيّئ الشخص لمواجهة مواقف التهديد وترفع درجة التنبيه العصبي لمساعدته على التكيف وحفزه على حل المشكلات الحياتية التي يتعرض لها. كما أن القلق قد يتجاوز في حدّته ما يقتضيه الموقف فيصبح قلقاً عصابياً يؤثر سلباً على كفاءة الفرد وتكيّفه، ويستنفذ طاقته النفسية والجسدية ويفقده التوازن والقدرة على التركيز (Fridman, 2003). وقد اشارت يحيى (٢٠٠٠) بأن القلق الشديد يظهر غالبا عند الأطفال خوفا من الانفصال عن العائلة أو الأصدقاء وهذا يحدث بسبب التفكير المستمر في ما سيحدث بالمستقبل لديهم

لذلك تعد رعاية الأطفال، بالأخص الذين فقدوا الرعاية الأسرية، من المجالات الإنسانية الأكثر أهمية، وذلك لأنهم أطفال لا يستطيعون وحدهم وفي ظل غياب أبويهم أو من يرعاهم رعاية أسرية طبيعية من تلبية احتياجاتهم. مما يجعلهم يتعرضون للحرمان ويصبحون في نفس الوقت موجّهون للانحراف والفشل مما يؤدي إلى ضياعهم وبذلك يشكلون خطراً على مجتمعهم (الرشيد والضحيان،٢٠٠٧).

والطفل في بداية حياته بحاجة ماسة للتواصل الجسمي والنفسي والاتصال اللفظي مع الوالدين، واذا لم يتم هذا التواصل ستبدأ الإضطرابات بالظهور والتكون في شخصيته، لذلك الذين يمتلكون شخصيات مضطربة بينت دراسات بانهم يفتقرون لعلاقات أسرية حميمة وقوية مع أهلهم او مع من يرعاهم في فترة الطفولة ، لذا فإن الامان الانفعالي والعاطفي هما امران مهمان وحاجتان مطلوبتان في حياة الطفل ليكوّن ثقة مع نفسه ومع الآخرين وليتقل

بذاته، فالفشل في توفير الدعم العاطفي للطفل يؤدي به للقلق الدائم والسلوك الغير سوي والمضطرب (حجازي، ٢٠٠٩)

وتعتبر محنة انفصال الطفل عن الأم مشكلة خطيرة قد تقود الطفل والمراهق لحالة من الذعر والقلق الشديدين، بحيث تنتج عن التفكير الدائم ببعض المخاوف المرضية حول الخطر الممكن ان يصيب احد أفراد العائلة او فقدانه احدهم او ابتعاده عنهم، ففكرة لم الشمل للعائلة او العودة للمنزل تكوّن رغبة شديدة للمراهق تتجاوز حنين الانسان لوطنه. وهذا ما يحدث مع الطفل اليتيم عند شعوره بفقدان والديه او احدهما، فتفكيره الدائم ينتج ذلك القلق (Husain and Kashani ,1992).

فالطفل من اكثر الناس عرضة للإصابة بالقلق والإكتئاب والارق وكلما مر هؤلاء الايتام بظروف وخبرات أليمة في حياتهم كانت سبباً في زيادة الشعور بالإكتئاب والقلق وبالأخص اذا كان اليتيم يعيش حياة أليمة ومليئة بالخلافات الزوجية والانفصال والطلاق فهم أكثر احساساً بالألم والحزن وأكثر إكتئاباً وقلقاً مقارنة مع الأطفال والمراهقون الذين يعيشون حياة طبيعية داخل أسرة سليمة (ناصر الدين،٢٠١٠).

ويعرف هورني (Horne)، المشار إليه في (زهران، ١٩٩٧)، بأن القلق إستجابة إنفعالية لخطر يكون موجهاً إلى المكونات الأساسية للشخصية، ومن هذه المكونات ما هو عام بين كل الناس ومنها ما هو خاص، وتختلف قيمته حسب الشخص وثقافته وبيئته ومرحلة نموه، ويتخذ القلق مظاهر سلوكية مختلفة كالحذر والحيطة والخوف والتوتر، وبالتالي يبتعد الشخص عن سماته الأصلية، مما يؤدي إلى تشوه مفهوم الذات لدى الفرد.

وهذا ما أكدته دراسة زوكوليلو (Zoccolillo, 1992)، أن القلق متغير له أثر سلبي على تقدير الذات، فكلما إرتفع مستوى القلق إنخفض تقدير الفرد لذاته.

وقد ثبت أن درجة تقدير الذات لدى الفرد تتحد بقدر خلوه من القلق، وعدم الإستقرار النفسي، بمعنى أنه كلما كان الفرد متمتعاً بصحة نفسية جيدة ساعده ذلك على نموه نمواً طبيعياً ويكون تقديره لذاته مرتفعاً، أما إذا كان الفرد من النوع القلق غير المستقر فإن فكرته عن ذاته تكون منخفضة، وبالتالي ينخفض تقديره لذاته (الديب، ١٩٩١).

وتأتي أهمية دراسة القلق وعلاقته بتقدير الذات في مختلف جوانبه لِما له من تأثير كبير على الأفراد بدءاً من التأثير على معدلات الإنتاج، والعمل، والدراسة، والتكيف، وإنتهاءً بحالات الانتحار والاضطرابات الدموية الوعائية (Averi, & Allgulander, 1991).

وبناءً على ما تقدم جاءت رغبة الباحث في إجراء الدراسة الحالية للتعرف على مستوى القلق وعلاقته بتقدير الذات لدى الطلبة ضعاف السمع والطلبة العاديين في الأردن.

مشكلة الدراسة:

يواجه الطلبة ضعاف السمع كثيراً من الصعوبات والمشكلات التي قد تحول حياته أمراً عسيراً، وتدفعه أحياناً إلى سوء التوافق الاجتماعي، وقد ينتابه القلق والتوتر الشديد أحياناً أخرى. ولمساعدة الطالب ضعيف السمع كي يحتل مكانته في الحياة، وليصبح شخصاً ناجحاً وسعيداً، يجدر فهم المشكلات التي يحتمل أن يواجهها، والتي يتحتم على الآباء والمدرسين والمرشدين والمسؤولين أن يواجه مع الطالب ضعيف السمع خلال سنوات الطفولة والمراهقة. والمشكلة الأساسية هي كيف يتعلم الطالب ضعيف السمع التعامل مع هذه المشكلات والمضايقات التي قد تنشأ من تباعده أو انشقاقه عن المألوف (حبيب، ٢٠٠٠).

ونظراً لندرة الدراسات العربية بشكل عام، والمحلية بشكل خاص، حول موضوع القلق وعلاقته بتقدير الذات لدى فئة الطلبة ضعاف السمع حسب

معرفة الباحثه والذي يتمثل بالأردن، وهذا مادفع الباحثة إلى إجراء مثل هذه الدراسة باعتقادها أن ندرة المعلومات عن هذه الشريحة يؤدي إلى الجهل بحقيقة إنفعالاتهم ومستوى القلق وتقدير الذات لديهم، الأمر الذي يترتب عليه كثير من السلبيات والإخفاقات، وبما أن المشكلات والإحباطات البيئية التي يواجهها الطلبة العادي تؤدي به إلى القلق، فكيف يكون وقعها على الطالبة ضعاف السمع، والتي من شأنها أن تعرقل نمو إستعداداتهم وتكيفها، لذا فقد يكون من شأن إلقاء الضوء على بعض هذه المشكلات وبيان سبل السيطرة عليها، وإثارة الإنتباه المهيمن على أمور التنشئة الاجتماعية والتربية والتعليم والخدمة النفسية إلى ضرورة تهيئة البيئة المنزلية والمدرسية وتحسين خدماتهم وطرائق تعاملهم مع الطلبة ضعاف السمع، بالكيفية التي تساعده على استثمار طاقاته وتنميتها إلى أقصى ما يمكنها الوصول إليه. فغياب الرعاية النفسية للطالب ضعيف السمع المتمثل في عدم تهيئة المناخ الذي يؤمن صحته النفسية، هو مما يؤدي إلى ضمور شخصيته وطمس معالمها، بل ربما يؤدي إلى انحرافها عن الطريق المنشود لتأخذ مساراً آخر له مضاره على الطالب والمجتمع على حد سواء. لذا فإن تشخيص الخلل في البداية يؤدي إلى علاجه بشكل سهل ويسير حتى نضمن تقديم مواطنين صالحين للمجتمع يتمتعون بهمة نفسية صحية خالية من الانفعالات السلبية، ويتمتعون بسلوك مقبول اجتماعياً.

ولذلك تظهر مشكلة الدراسة الحالية من خلال الكشف عن مستوى القلق وعلاقته بتقدير الذات لدى الطلبة ضعاف السمع ومقارنته مع الطلبة العاديين في مديرية تربية عمان الثانية في الأردن. وبالتحديد تبدو مشكلة الدراسة الحالية من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما مستوى القلق لدى الطلبة ضعاف السمع مقارنة بالطلبة العاديين في مديرية تربية عمان الثانية في الأردن؟

٢. ما مستوى تقدير الذات لدى الطلبة ضعاف السمع مقارنة بالطلبة العاديين في مديرية تربية عمان الثانية في الأردن؟

٣. هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha < ٠.٠٥$) بين مستوى القلق ومستوى تقدير الذات لدى الطلبة ضعاف السمع والطلبة العاديين في مديرية تربية عمان الثانية في الأردن؟

أهمية الدراسة:

نلاحظ أن القلق له أهمّية كبيرة في الوقت الحالي، حيث يحتل إضطراب القلق مكانة المحور المشترك بين الاضطرابات النفسية، فالقلق محور العصاب، والعرض الجوهري المشترك في الاضطرابات النفسية، بل يتعداها إلى أمراض عضوية شتى، والقلق من أكثر الاضطرابات العصابية شيوعاً. ونظراً للآثار السلبية التي تنتج عن القلق لدى الفرد، فإنه من الضروري الوقوف على مستوى حالة وسمة القلق لدى الطلبة (عبد الخالق؛ اليحفوفي، ٢٠٠٤).

ولذلك تتضح أهمية هذه الدراسة في الموضوع الذي تتناوله وهو الكشف عن مستوى القلق وعلاقته بمستوى تقدير الذات لدى الطلبة ضعاف السمع والطلبة العاديين في ضوء بعض المتغيرات (الصف والجنس) في مديرية تربية عمان الثانية في الأردن، ممّا يستدعي مساعدة الطلبة على التعامل مع مصادر القلق التي تعيق نموهم، وتعطّل قدراتهم، وتؤثّر على إنجازهم وأساليب تكيّفهم؛ ممّا دفع الباحث لإجراء هذه الدراسة. وتكمُن أهميّة الدراسة الحالية في جانبين، هما:

– الجانب النظري:

إنها تكشف عن مستوى القلق وعلاقته بتقدير الذات لدى الطلبة ضعاف السمع والطلبة العاديين في الأردن، إذ أن هذه الشريحة من الشرائح المهمة التي لم تحظى بدراسات كافية للكشف عن مستوى القلق وعلاقته بتقدير

الذات، ولهذا فإن الأدب التربوي والإطار النظري فيها سيكون ركيزة للباحثين والدارسين.

- الجانب التطبيقي:

لفت أنظار القائمين والمربين والمشرفين في المدارس للطلبة ضعاف السمع من خلال إيجاد فروق ذات دلالة إحصائية بينهم وبين أقرانهم العاديين.

الأمر الذي يساهم في تطبيق برامج إرشادية، وتصميم مناهج وأساليب التقويم تتناسب مع حاجاتهم النفسية والانفعالية والاجتماعية مما ينعكس على توافقهم وانسجامهم مع الحياة.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى ما يلي:

١- التعرف إلى مستوى القلق ومستوى تقدير الذات لدى كل من الطلبة ضعاف السمع والطلبة العاديين في مديرية تربية عمان الثانية الأردن.

٢- الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القلق ومستوى تقدير الذات لدى كل من الطلبة ضعاف السمع والطلبة العاديين في في مديرية تربية عمان الثانية الأردن.

٣- الكشف عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى القلق ومستوى تقدير الذات لدى كل من الطلبة ضعاف السمع والطلبة العاديين في مديرية تربية عمان الثانية الأردن.

التعريفات المفاهيمية والإجرائية:

- **القلق:** هو حالة انفعالية نفسية يتداخل فيها الخوف ومشاعر الرهبة والحذر والرعب والتحفّز. موجّهة نحو المستقبل، أو الظروف المحيطة (سرحان، والتكريتي، وحباشنة، ٢٠٠٤).

ولأغراض هذه الدراسة يُعرّف القلق إجرائياً على: أنه الدرجة التي حصل عليها الطلبة على مقياس القلق المستخدم في هذه الدراسة.

- **تقدير الذات:** اتجاع يتضمن تقييماً للذات من حيث الأهمية والقدرة، ويتسم هذا التقدير بالقبول والإستحسان أو الرفض (جبريل، ١٩٩٨).

ولأغراض هذه الدراسة يُعرّف القلق إجرائياً على: أنه الدرجة التي حصل عليها الطلبة على مقياس تقدير الذات المستخدم في هذه الدراسة.

- **الطلبة ضعاف السمع:** هم الطلبة الذين يعانون عجزاً أو تقصاً في حاسة السمع بدرجة لا تسمح له بالإستجابة الطبيعية للأغراض التعليمية والإجتماعية، إلا بإستخدام وسائل معينة (حنفي، ٢٠٠٣).

ويعرف إجرائياً في هذه الدراسة: هم الطلبة ضعاف السمع الملتحقين في المدارس الحكومية العادية.

- **الطلبة العاديين:** هم الطلبة من فئة الأفراد العاديين الذين يدرسون في المدارس الحكومية والذين تم اختيارهم لتحقيق هدف الدراسة.

حدود الدراسة ومحدداتها:

- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول لعام (٢٠١٤-٢٠١٥).
- **الحدود المكانية:** تم تطبيق الدراسة في مدارس مديرية تربية عمان الثانية في الأردن.
- **الحدود البشرية:** تم تطبيق الدراسة على عينة من الطلبة ضعاف السمع والطلبة العاديين في المدارس الحكومية والبالغ عددهم (١٠٢) طالباً وطالبة.
- **محددات أدوات الدراسة:** اقتصرت الدراسة على استخدام مقياس سبيرلنجر للقلق حالة وسمة والمطور لدى البحيري (٢٠٠٥)، ومقياس كوبر سميث لتقدير الذات والمطور لدى فراحي (٢٠١١) بعد تكييفهما للبيئة الأردنية واستخراج الصدق والثبات للمقياسين.

الإطار النظري:

إن الأبحاث المهتمة بالقلق تعطي توضيحات أكثر من كونها مجرد علاقات سببية، وتوضح تلك الأبحاث إلى أهمية العوامل البيولوجية، واختلاف التفكير والتعلم كعوامل مشتركة في مفهوم القلق، وإنه يرتبط ويختلط ويتقاطع مع مفاهيم أخرى، كالخوف والتوتر وسوء التكيف (Fridman, 2003).

مفهوم القلق:

عرف كل من مانوس وريسكيند (Manos, & Riskind, 2004) القلق بأنه حالة من التأثير العميق على العديد من مجالات الأداء والتي تنطوي على ثلاثة عناصر أساسية هي: تقارير شخصية للتوتر والرهبة، الموانع والسلوكات غير التكيفية وبعض الاستجابات الفسيولوجية.

وقد تحدث رضوان (٢٠٠٩) بأن الذين يعانون من اضطرابات القلق لا يعانون بشكل عام من الدرجة نفسها من النعاس كمرضى الاكتئاب ،فالمرضى القلقون يعانون من صعوبات في النوم مثل الأرق والاستيقاظ المبكر، فالقلق لا يضر بالقدرة على الاستمتاع بالحياة والأشياء والفرح كما هو الغالب في الاكتئاب.

ويرى بني يونس (٢٠٠٤) بأن القلق ما هو إلا المخاوف والهواجس التي يعاني منها الشخص قبيل قيامه بالأداء المطلوب أو أثناء قيامه به وذكر بعض الأعراض البدنية للقلق مثل التعرق لراحتي في كفي اليدين أو زيادة ضربات القلب أو حركات جسدية متكررة ومستمرة.

وأشار حمدان (٢٠٠٦) إلى أن القلق هو شعور بالخنقة والتهديد مع شيء ما غير معروف يختلف عن الخوف المحدد ومعروف السبب، ويظهر القلق في عمر العشرينات وهذا لا يعني أن الفرد لن يصاب به أو يعاني منه في أي سن آخر في حياته.

كما عرفه ماسرمان (Maserman) الوارد لدى (عبد الصاحب، ٢٠١١)، بأنه حالة من التوتر الشامل التي تنشأ نتيجة صراع الدوافع لدى الفرد ومحاولته التكيف.

ويعرف القلق على أنه استجابة انفعالية داخلية دون وجود سبب خارجي مهدد، بحيث تؤدي هذه الاستجابة إلى إثارة الفرد داخلياً. وقد يرتبط القلق بموقف خارجي غير خطير، بحيث يسلك الفرد وكأنه خائف لسبب غير واضح أو معروف (إبراهيم، ٢٠١٠).

أعراض القلق:

يمكن تصنيف أعراض القلق إلى:

أولاً: الأعراض البدنية: وتتمثل في ضربات زائدة أو سرعة في دقات القلب، ونوبات من الدوخة والإغماء، وتنميل في اليدين أو الذراعين أو القدمين، وغثيان أو اضطراب المعدة والشعور بألم في الصدر، وفقد السيطرة على الذات، ونوبات العرق التي لا تتعلق بالحرارة أو الرياضة البدنية، وسرعة النبض أثناء الراحة، والأحلام المزعجة، والتوتر الزائد (عبد الصاحب، ٢٠١١).

ثانياً: الأعراض النفسية: وتتمثل في نوبة من الهلع التلقائي، والاكتئاب، والانفعال الزائد، وعدم القدرة على الإدراك والتمييز، ونسيان الأشياء، واختلاط التفكير، وزيادة الميل إلى العدوان (الحمداني، ٢٠١١).

ثالثاً: الأعراض السلوكية: وتظهر في سلوكيات الفرد مثل: تجنب المواقف المثيرة للقلق كالانسحاب من الحديث مع الآخرين أو الحوار مع عدد كبير من الأفراد، وقد يظهر على الفرد أشكال من العدوان أو الحركة الزائدة (الداهري، ٢٠٠٥).

رابعاً: الأعراض المعرفية: ويظهر على الفرد تذبذب التفكير بين العميق والسطحي، فتباين أفكاره من قلق خفيف إلى قلق شديد، ويصاب الفرد أحياناً

بالوهم وقرب الأجل ونهاية الحياة، أو الخوف من فقدان السيطرة على الوظائف الجسمية أو العقلي (الداهري، ٢٠٠٥).

أسباب القلق:

يعزى القلق عند الأفراد إلى عدد من الأسباب ذكرها الرفاعي (٢٠٠٣) والعناني (٢٠٠٥).

ويمكن تلخيصها على النحو التالي:

- الاستعداد الوراثي.
- الضعف النفسي والشعور بالتهديد الداخلي أو الخارجي الذي تفرضه بعض الظروف البيئية مثل: مكانة الفرد ومركزه وأهدافه.
- الصدمات والمتاعب والأزمات وما يرافقها من توتر نفسي شديد، وشعور بالذنب، والخوف وتوقع والعقاب.
- مواقف الحياة الضاغطة، كالضغوط الناجمة عن التغيرات الثقافية والبيئية الحديثة، ومطالب الحياة التي أصبحت في تزايد نظرا للتغير الكبير في مجالات الحياة المختلفة الثقافية والتربوية والعلمية والاقتصادية وما يرافقها من خوف وهم، والشعور بالحرمان، وعدم الأمان، واضطراب الأسرة وتفككها، والإحساس بالوحدة.
- مشكلات الطفولة والمراهقة وأساليب التنشئة الاجتماعية الخطأ كالتسلط، القسوة، الحماية الزائدة، التذبذب في المعاملة، الإهمال، التفريق على أساس الجنس أو اللون أو العمر أو الطبقة، وما يرافق ذلك من توتر وتهديد وعدم الشعور بالأمن.
- التفكير بالمستقبل والسعي المستمر نحو تحقيق الذات، والطموح، وما يرافق ذلك من صراع بين خبرات الماضي المؤلمة وضغوط الحياة العصرية.

ومن العوامل المرتبطة بالقلق وأسبابه:

- الجنس:

أظهرت بعض الدراسات أن نسبة أعراض القلق عند الإناث أعلى منها لدى الذكور فقد أظهرت نتائج دراسة قام بها الأنصاري (٢٠٠٢) على عشر عينات من طلبة جامعة الكويت عدد أفرادها (٢٧٤١) طالبا وطالبة فروق دالة إحصائيا بين الجنسين، حيث كانت متوسطات الإناث أعلى من متوسطات الذكور على المقياس المستخدم في الدراسة.

كما ترى العناني (٢٠٠٥) أنه قد يعود السبب في ذلك إلى الضغوط الاجتماعية التي تتعرض لها المرأة والإحباطات التي تواجهها أكثر من الرجال، إضافة إلى العوامل البيولوجية المرتبطة بالحمل والرضاعة والتغيرات الهرمونية التي ترافقها.

- المرحلة العمرية:

لكل مرحلة عمرية مطالبها ومظاهرها وحاجاتها ومشكلاتها. ويختلف مستوى القلق ومصادره باختلاف المرحلة العمرية، حيث يزداد القلق لدى الأطفال لعدم نضج الجهاز العصبي لديهم، ويأخذ مسارا مختلفا عن الراشدين والمسنين.

فمصادر القلق عند الأطفال تتبلور بأعراض مختلفة عن الراشدين، وتبدو في الخوف من الظلام ومن الوجوه الغريبة ومن الحيوانات، أو الخوف من الانفصال عن الوالدين أو من البقاء لوحدهم في البيت، أو خوف من الحرمان من الأم، وقد يظهر على شكل أحلام مزعجة وكوابيس ليلية (الرفاعي، ٢٠٠٣).

في حين يتبلور قلق المراهقين في الشعور بعدم الاستقرار، وعدم الشعور بالأمن، والخجل، والعدوان، والانسحاب، والشعور بعدم الكفاية لإنجاز ما يطلب منه، أو الخشية من الفشل (العناني، ٢٠٠٥).

النظريات النفسية المفسرة للقلق:

وجهة نظر الاتجاه التحليلي:

يعد القلق من وجهة نظر العلماء التحليليين ماهو إلا عبارة عن إنذار بأن شيء ما سيحصل يهدد الأمن، ويحدث عدم توازن وخلل في الاستقرار النفسي والطمانينة، فهو كجرس الإنذار الذي يعمل عند تعرض الإنسان لخطر ما، فقد يعمل هذا الإنذار في عدة مواقف يواجهها الإنسان ولكن هذه المواقف يجب أن تشترك بخصائص عدة أهمها:

١- ان تكون المواقف تتعلق بالمستقبل وتهدده، وتتعلق بغنتظار شيء مرتقب.

٢- المواقف جلّها تتشتمل على شيء من التوجس والخوف والتهديد.

٣- وقد يكون هذا التهديد حقيقياً أو قد لا يكون كذلك.

اتفق الرفاعي (1987) والحجاوي (٢٠٠٤) في تحليل وجهة نظر التحليليين للقلق فأشاروا بأنه نزعة غير مقبولة تضغط للمثول والخروج من اللاشعور وهو إشارة توقظ الأنا من أجل عمل دفاعات ضد هذه الضغوط القادمة من الداخل، أو ردود أفعال للحالة الخطرة التي يشعر الفرد فيها بالتهديد والخوف.

ووضح فرويد (Freud) في اعتقاده الصريح بأن الأنا هي مسقط رأس القلق في جميع الHوقات، وذلك يحدث عندما تحاول الأفكار والحاجات والرغبات المكبوحة بالخروج وتعدي اللاشعور للوصول للشعور، فهنا يظهر القلق كمنبه سريع ينبه الأنا بذلك الأمر (بلكيلاني، ٢٠٠٨).

وجهة نظر الإتجاه الأدلري:

إهتم أدلر (Adler) بفكرة الشعور بالنقص وجعلها الفكرة والمثير الأساسي للقلق والأمراض العصابية، بالرغم من عدم تناوله لموضوع القلق بشكل واضح ومنظم، فقد تحدث بأن الطفل يمر بحالات من الضعف والنقص والوهن مقارناً نفسه بإخوته واصدقائه ووالديه، وبين أيضاً بأن هذا الشعور

بالنقص يؤدي بالفرد لقيامه بالبحث عن طرق للتغلب على هذه المشاعر، ليصبح سوياً بغيره، وهذا يظهر عن طريق مشاركته واختلاطه بالمجتمع والأعمال التي تحبب الأشخاص الآخرين فيه، وبناء صداقات قوية، فبالنسبة له عندما ينجح في هذا الأمر يكون قد عالج حالة القلق التي عانى منه وحقق انتماءه لهؤلاء الأفراد (فرويد، ١٩٨٣).

وجهة نظر الإتجاه الانساني:

وضح صالح وشامخ (٢٠١١) رأي الاتجاه الانساني الذي أكد على تميز الإنسان بكونه بشراً يتصف بخصائص ايجابية ويختلف عن سائر الكائنات الحية، فقد أكد اصحاب هذا الإتجاه على تحقيق الذات والشخصية بصفتهما دافعا لبقاء الإنسان ولحياته، فالاحداث والخبرات الحاضرة والمتوقعة مستقبلا تشكل تهديدا لتحقيق الذات والشخصية، وأشار روجرز (Rogers) إلى أن القلق يظهر بسبب عدم التطابق بين ما يحدث وبين ما يقوم به الفرد من دفاعات تباشر الخبرة التي حدثت، فعندما لا تتوافق هذه الخبرة مع ما يخرج من ذات الفرد من دفاعات يظهر القلق كدفاعاً لما يحدث من سوء توافق.

اهتم علماء الإتجاه الإنساني بتفسير القلق من وجهة نظرهم فلقد فسروه على أنه يعود في أصوله إلى الخوف والتوجس من المستقبل وماقد يحمل هذا المستقبل من ظروف وعوامل وخبرات قد تهدد صاحبها أو تهدد شخصه، فمثلاً الفشل في خبرة ما أو الإصابة بمرض ما قد ينتج عنه القلق، فعندما يتنبأ الإنسان بما سيحدث معه وما يخبيء له المستقبل ويتوقع الأسوأ يحدث لديه حالة من القلق، لذا فالقلق ليس نتاج عن التفكير بالماضي، بل هو نتاج عن التفكير في المستقبل، فمن يتنبا بموته في أي لحظة يكون قد استثار مشاعر القلق لتظهر لديه بسبب تلك التنبؤات، فالقلق حال مزعج وغير مريح يصيب صاحبه، ويشتمل على مشاعر مختلطة من توجس وخوف وتردد،

فترتبط هذه المشاعر ببعض التغيرات والإختلالات الجسدية، لذا فالقلق ذا منشأ مستقبلي أي لا يحدث بسبب الماضي بل بسبب التوجس من المستقبل ومايخبؤه (بوزيان، وبوقصة، ٢٠١٢).

وجهة نظر الإتجاه الوجودي:

تحدث الوجوديين بشكل كبير في مستقبل الفرد والقلق المصاحب له فالإنسان برأيهم يعيش للمستقبل، فهو المسؤول عن خياراته لذا فقد يصيبه القلق من تلك الاختيارات التي تؤثر على مستقبله، فقد عبر الاتجاه الوجودي عن القلق بأنه جزء من أجزاء الذات، فهو ليس اضطراب ومرض سببه تجارب ماضية (صالح و شامخ، ٢٠١١).

فالقلق لدى الوجوديين هو شرط للحياة يظهر بسبب ذلك التحدي والكفاح للحياة وللبقاء وللحفاظ على الكينونة، فالقلق هو الدافع للبقاء والانجاز وتنمية الذات، فالقلق قد يعني الاستعداد التام للإختلاف والتطور للفرد على الصعيد الشخصي ولتغيير اتجاهات الحياة المتبعة لدى هذا الفرد (Corey, 2009).

وجهة نظر الإتجاه المعرفي:

تحدث بيك وايميري وجرينبرغ (Beck, Emery, & Greenberg, 1985)، بأن ما يميز القلق عن الخوف أنه عملية عاطفية انفعالية بينما الخوف عملية عقلية معرفية، فالخوف يشمل تحفيز التفكير لتقييم التهديد، بينما القلق ينطوي على تقييم الإستجابة العاطفية، لذا فهما مختلفان عن بعضهما البعض بشكل عام وهذا يعود للظروف التي قد لم تحدث أو حدثت بل وقد تكون تلك التي سوف تحدث في المستقبل.

وتم اعادة إعداد نهج بيك (Beck) في مساهمة أخيرة لتفسير خبرة القلق عن الأفراد القلقين عن طريق سالكوفسكيس (Salkovskis) في عام (١٩٩٦) والوارد لدى (Rachman, 1998)، بحيث كانت الفكرة الأساسية

بأن العواطف تفسر من ذوي الخبرة بأنها نتيجة للطريقة التي يفسر بها أو يقيم بها الفرد الأحداث التي تحدث معه، وهذا يعني بأن التفسير نفسه الذي يسبب الإنفعال وليس الحدث بحد ذاته، بحيث يتم تقييم خاص لهذه الأحداث ولما سيحدث لاحقاً، هو مايسبب هذه الإنفعالات التي تغير في مزاج الشخص في وقت حدوث الخبرة الماضية.

فهنالك العديد من الإنفعالات تعتمد على هذا التفسير المُحدد بكل شخص، وهذا يعني بأنه قد تثير هذه الأحداث انفعالات معينة عند شخص آخر لكن في مناسبة أخرى، وقد يكون نفس الحدث يمكن ان يحدث ويثير عواطف وانفعالات مختلفة في اشخاص مختلفين، او انفعال مختلف لنفس الشخص في مواقف مختلفة.

فالقلق في النظرية المعرفية ماهو إلا أفكاراً غير منطقية وسلبية تسيطر على الفرد بسبب تفسيره للأحداث المارة عليه والتي تسبب له حالة من القلق الذي قد يصبح اضطراباً، فقد يجعل منه شخصا قلقاً مع وبين أفراد أسرته ومن حوله (بلكيلاني، ٢٠٠٨).

وجهة نظر الإتجاه السلوكي:

تحدث السلوكيون عن القلق من وجهة نظرهم بأنه استجابة شرطيه لمثير لا يمثل الخوف أو القلق للفرد، ولكن مع تعدد هذه الاستجابة الشرطيه يعتمد على شخصية الفرد واستعداده، ويرى وولبي (Wolpy) أن القلق ما هو الا نتيجة للسبب غير المريح أو الاستثارة غير المريحة، وأنه خوف يستثار بمثير لا يتطلب هذه الاستجابة، وأن هذه الاستجابة تطورت كنتيجة للتعلم السابق، فاستجابة القلق هي استجابة شرطية كلاسيكية ضمن قوانين التعلم. فالنظرية السلوكية اهتمت بقضية المثير والاستجابة ولم تركز على اللاشعور كالنظرية التحليلية، وتشاركتا النظرية التحليلية والسلوكية على أن القلق له

ارتباط بماضِ الفرد وخبراته السابقة المتعلمة في بداية حياته (الجبوري، ٢٠١٣).

وجهة نظر الإتجاه المعرفي السلوكي:

اهتم الاتجاه المعرفي السلوكي بفكرة أن ما يفكر ويعتقد به الفرد هو السبب في تفسير الأحداث والسلوكات التي يمر بها، كما اهتمام المعرفيين بذلك وقامو بتفسير القلق على أنه سبب لضعف الإمكانية لتفسير ومجابهة الظروف الحياتية بشكل متكيف ومناسب، لذا أوجدوا مايطلقون عليه بـ: إعادة البناء المعرفي، الذي وسم بإسم العالم المشهور ألبرت إليس (Ellis) صاحب نظرية العلاج العقلاني الإنفعالي، فهذا النوع من العلاج فسر أسباب الإضطرابات النفسية بالتفكير اللاعقلاني وغير المنطقي، كإضطراب قلق المستقبل الذي يحصل بسبب التحليل والتفسير السلبي والخاطيء للأحداث والظروف التي تمر على الفرد، فقد يصل بالفرد إلى تعظيم الموقف الذي مر به أو إعطاءه حجماً أكبر مما يستحق في التفسيرن لذا قد يحدث أن يصيب الفرد قلقاً بسبب تلك الأفكار اللامنطقية التي يكون مصدرها بيئة الفرد وخبراته السابقة والحاضرة التي يمر بها في حياته (صالح، وشامخ، ٢٠١١).

تقدير الذات:

الشخصية الإنسانية ظاهرة تكوينية وعملية تنموية مستمرة في غاية التعقيد، تتضمن التفاعل بين الفرد وبيئته المادية والنفسية والاجتماعية، وهي الإطار الخاص بالفرد، والذي تنتظم فيه طبيعته الجسمية والعقلية والنفسية وخلاصة خبرته التي مر بها، وما اكتسبه من أفكار ومعتقدات بصورة مقصودة وغير مقصودة، والتي تتفاعل فيما بينها في مواجهة المثيرات البيئية المختلفة، مؤدية إلى استجابات خاصة تدل على الكيفية الفريدة التي مر بها هذا التفاعل في موقف معين، ومعني ذلك أن الشخصية ترتكز على عاملين لهما نفس

الدرجة من الأهمية، وهما :عامل الوراثة، وعامل الخبرة، التي تكتسب من البيئة، وأن النمو الطبيعي للشخصية لا يتم إلا بالتفاعل بين هذين العاملين ويعتبر "أدلر" أن الذات تنظيم يحدد للفرد شخصيته وفرديته التي تظهر معها طبيعة جذابة التي تحدد له أسلوبه المتميز في الحياة. ولما كانت الذات هي مركز الشخصية التي تتجمع حولها كل النظم الأخرى، وهي التي تمد الشخصية بالتوازن والثبات، فإن تحقيق الذات هو الغاية التي ينشدها الإنسان. يعني تحقيق الذات أفضل أشكال التوازن والتكامل والامتزاج المتجانس لجميع جوانب الشخصية (هول، وليندزي، ١٩٩٨).

وأن مفهوم تقدير الذات نابع من الحاجات الأساسية للإنسان، وأشار إليها العديد من المنظرين في مجال علم النفس بوجه عام، أمثال ماسلو (Maslow)، إذ صمَم سلم الحاجات وتقع الحاجة لتقدير الذات وتحقيقها في أعلاه، وكذلك فروم، وروجرز (From, & Rogers)، وتأكيدهما أهميته في تحقيق الصحة النفسية للأفراد (غريب، ٢٠٠٤).

كما أن الذات هي الجزء من المجال الظاهري الذي يتحدد علي أساسه السلوك المميز للفرد، كذلك فالطريقة التي ندرك بها ذاتنا هي التي تحدد نوع شخصيتنا، فإن فكرة الفرد عن نفسه هي النواة الرئيسة التي تقوم عليها شخصيته (الطحان، ٢٠٠٥).

مفهوم تقدير الذات:

تقدير الذات هو عبارة عن" مدرك أو اتجاه يعبر عن إدراك الفرد لنفسه وعن قدرته على كل ما يقوم به من أعمال وتصرفات، ويتكون هذا المدرك في إطار حاجات الطفولة، وخاصة الحاجة إلى الاستقلال والحرية والقبول والنجاح" (مصطفى، ٢٠٠٧)،

كما يعرف تقدير الذات بأنه "عبارة عن تقييم الشخص لذاته علي نهاية قطب موجب أو سالب أو بينهما" (الفحل، ٢٠٠٠).

ويعرف أيضا بأنه" مجموعة من التقديرات التي يعطيها الحسنة والسيئة التي تتضمنها عبارات الاختيار من حيث درجة توافرها في ذاته، وأن تقدير الفرد لذاته يمكن أن يتكون من علاقاته بالآخرين، فهو يرتبط بعلاقة الفرد بالمجتمع الذي يعيش فيه الأفراد المحيطون ويعيشون معهم" (عبد المقصود، ٢٠٠٣).

تقدير الذات لدى الطفل ضعيف السمع:

إن كل فرد ينظر إلى نفسه بطريقه ما، فالبعض يرون أنفسهم أقل من الآخرين وبالتالي ينعكس ذلك على سلوكهم فنجدهم لا يتصرفون بحماس وإقبال نحو غيرهم من الناس. والبعض الآخر يقدرون أنفسهم حق قدرها وبالتالي ينعكس ذلك أيضا على سلوكهم نحو غيرهم فنجدهم يتصرفون أفضل مع غيرهم. ويتضمن تقدير الذات اتجاهات الفرد الأيجابيه أو السلبية نحو ذاته، كما يوضح مدى اعتقاد الفرد بأنه قادر وهام وناجح وكفء. أي أن تقدير الذات هو حكم الفرد على درجه كفاءته الشخصية كما يعبر عن اتجاهات الفرد نحو نفسه ومعتقداته عنها ، وهكذا يكون تقدير الذات بمثابة خبرة ذاتية ينقلها الفرد إلى الآخرين باستخدام الأساليب التعبيرية المختلفة. (الدرينى، وسلامة، ١٩٨٣).

ويعرف روجرز (Rogers, ١٩٦٩) المشار إليه في كامل (١٩٨٩)، تقدير الذات بأنه: اتجاهات الفرد نحو ذاته والتي لها مكون سلوكي وآخر انفعالي. ويرى كامل (١٩٨٩)، أن تقدير الذات يتمخض عن وعى أو رؤية سليمة موضوعيه للذات فقد يغالى الفرد في تقديره لذاته ويصاب بما يمكن وصفه بسرطان الذات أو تضخم مرضى خبيث فى ذات الفرد يجعله غير مقبول من الآخرين، ويبحث عن الكلام بدون عمل والعدوانية اللفظية، أو أن

الفرد قد لا يعطى نفسه حقها ويحط من قدرها وبالتالي ينحدر بذاته نحو الدونية والإحساس بالنقص، وأخيراً فقد يكون الفرد متزنا يجمع بين الكبرياء الحميد والتواضع واحترام الآخرين.

تأثير الإعاقة السمعية على تقدير الذات والقلق لدى الطفل ضعيف السمع:

يذكر هينجلر، وشونوولد، وبيكل، وبراندينو، وبورديون، وهول (Henggeler, Schoenwald, Pickel, Brandino, Borduin, and Hall, 1995) ، أن اكتشاف الإعاقة السمعية لدى الطفل يعد بمثابة صدمة للوالدين وما يترتب على ذلك من ردود فعل انفعالية من قبيل القلق والغضب والشعور بالذنب والعجز وتتزايد هذة الانفعالات مع نمو الطفل، وعلاوة على هذه الضغوط الإنفعالية فلدى الوالدين ضغوط أخرى ذات أهمية أيضاً، فالعناية بالطفل المعاق سمعياً ربما تتطلب أشرافاً مكثفاً، واهتماما طبياً خاصاً، وتكاليف مالية باهظة، واندماجا قوياً في تعليم الطفل، والوالدان لا يمتلكان سوى وقت وطاقة قليلة يكرسانها من أجل حاجاتهما وحاجات أفراد أسرتهما الآخرين.

كما يشير كل من كالديرون وجرينبرج (Calderon, & Greenberg, 1999)، إلى أن اكتشاف الإعاقة السمعية لدى الطفل يجلب كثيراً من الضغوط والتحديات النفسية والبيئية لوالدية وأسرته، فيواجة الوالدان ضغوطاً وتحديات عديدة منها تعلم طرق جديدة للتواصل، والاندماج بشكل أكبر في صنع القرارات التعليمية، وزيادة الإتصال بالأخصائيين في مجالات عديدة، وشراء واستخدام وسائل دعم تكنولوجية، وعندما ينضج الطفل فإن الأسر لا تستمر فقط في جهودها من أجل تحقيق الحاجات المناسبة لطفلها، بل أيضاً تواجهها مواقف جديدة تتناولها وتضع لها حلولاً. وهذا يعني أن أعاقة الطفل أو اكتشافها في الأسرة يعد بمثابة موقف (حدث) ضاغط يؤدى إلى تغيير في

الأدوار والتوقعات الأسرية, وما يصاحب ذلك من ردود فعل انفعالية لفقدان الوالدين لأمال وطموحات مرتبطة بميلاد الطفل.

ويؤكد لازاروس (Lazarus, 1966)، أن أحداث الطفولة غير السارة التي تتضمن الرفض، والنكران يؤديان إلى شعور بعدم الأمن، وتوقع الخطر مما يؤدى إلى حالة من القلق المستمر وبشكل أكثر تفصيلاً، فإن أحداث الحياة الضاغطة في الطفولة المتمثلة في الرفض والنكران تجعل الفرد يشعر بعدم الأمن، وانخفاض في قيم الذات مما يجعل الفرد ينظر للعالم على أنه مكان غير آمن، ويتوقع منه الشر والمخاطر، وهذا يؤثر في تقديره وإدراكة لمصادر تلك الأحداث الضاغطة، ويقلل من قدراتة في مواجهة تلك الأحداث وهذا ينعكس عليه بالإحساس بالقلق.

وتؤكد نتائج دراسة (سيد، ١٩٩٢)، وجود علاقة ارتباطية بين إدراك الأطفال للضغوط الوالدية، وارتفاع مستوى القلق لديهم كإدراك الأبناء للرفض الوالدى، أو عدم فهم مشاعر الطفل، وضعف الألفة، والثقة بينهم، وهذا يجعل الأبناء يشعرون بعدم الأمن، والقلق.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة القعدان وداود (٢٠١٥)، إلى معرفة أثر برنامج معرفي سلوكي في خفض مستوى القلق وتحسين تقدير الذات لدى عينة من طلبة الصفين التاسع والعاشر الأساسي من ذوي اضطراب التصرف، وتشكلت عينة الدراسة من (٣٤) طالباً من طلاب الصفين التاسع والعاشر من طلاب مدارس جرش ممن انطبقت عليهم معايير تشخيص اضطراب التصرف ووافقوا على المشاركة في الدراسة التجريبية، وقد تم توزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين تجريبية وضابطة تضم كل منهما (١٧) طالباً، خضع أفراد المجموعة التجريبية للبرنامج الإرشادي، بينما لم يخضع الطلبة في المجموعة الضابطة لأية معالجة، وذلك من خلال الفصل الثاني من العام الدراسي (٢٠١١-

٢٠١٢)، وتم تطبيق مقياسي القلق وتقدير الذات على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة ثلاث مرات قبلياً وبعدياً ومتابعة ذلك للتعرف على أثر البرنامج الذي تم تطبيقه على المجموعة التجريبية، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في المقياسين البعدي والمتابعة على مقياس القلق وتقدير الذات، حيث أظهر أفراد المجموعة التجريبية إنخفاضاً في الدرجة على مقياس القلق وإرتفاعاً في الدرجة على مقياس تقدير الذات بالمقارنة مع أفراد المجموعة الضابطة.

وهدفت دراسة دبابش (٢٠١١)، إلى إستقصاء مدى فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض القلق الإجتماعي، من خلال قياس القلق الإجتماعي وتشخيصه عند عينة من طلبة الصف الحادي عشر ثانوي وأثره على تقدير الذات من خلال قياس تقدير الذات، وذلك من خلال تصميم وتطبيق البرنامج الإرشادي على عينة قوامها ٢٤ طالباً من الطلاب الملتحقين بمدرسة خالد الحسن الثانوية بمحافظة خان يونس في غزة، حيث تم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتم إستخدام مقياس القلق الإجتماعي (إعداد محمد السيد عبدالرحمن وهانم عبدالمقصود، ١٩٩٨)، ومقياس تقدير الذات (تعريب وترجمة الحميدي محمد ضيدان، ٢٠٠٣)، والبرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي من إعداد الباحث. وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط رتب درجات المجموعة الضابطة ورتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس القلق الإجتماعي في القياس البعدي، لصالح المجموعة التجريبية، كما وجدت فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة ورتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس تقدير الذات في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

وتعرفت دراسة كامل (٢٠٠٣)، إلى طبيعة العلاقة مابين القلق الإجتماعى وتقدير الذات لدى الأطفال ضعاف السمع من ناحية، والتعرف على الفروق بين الجنسين في تقدير الذات والقلق الإجتماعى، وقد اشتملت عينة الدراسة على (١٠٠) طفل وطفلة، وتضمنت أدوات الدراسة مقاييس تقدير الذات والقلق الاجتماعى الخاصة بالأطفال، وقد أوضحت النتائج وجود علاقة إرتباطية سالبة بين تقدير الذات والقلق الإجتماعى لدى الأطفال ضعاف السمع من الجنسين، كما كشفت النتائج أيضاً عن وجود فروق بين الذكور والإناث فى مستوى القلق الاجتماعي، وذلك لصالح الإناث– أما الذكور كانوا أكثر تقديراً لذواتهم من الإناث.

أما دراسة ريتشارد وهاسي وبول (Richard, Haase, and Paul, 2004) التي كشفت عن العلاقة بين القلق الموضوعي، واستراتيجيات تقديم الذات، الخجل، وتناقض إدراك الذات الواقعي والواجب، وذلك في مواقف التفاعل الإجتماعي مع الغرباء لدى عينة مكونة من (١٣٣) طالباً جامعياً، بواقع (٧١) طالبة، و(٦٢) طالباً، متوسط أعمارهم (١٩.٦) سنة، أما الأدوات فكانت استبيان سمة الخجل ومقياس الذات الذي أعده إيغنز وستورمان، ومقياس استراتيجيات تقديم الذات في التفاعلات الإجتماعية الذي أعده جلاس ميرليزي ولارسن، ومقياس القلق كسة وحالة لـ سبيلبيرجر ورفاقه. وقد طلب من المفحوصين أن يجروا مقابلة مع فرد من الجنس الآخر، ومراقبة أشكال التفاعل والقلق الذي يبديه المفحوص من جراء هذه المقابلة، واشارت النتائج إلى أن الأفراد الذين يعانون من درجة عالية من القلق والخجل في المواقف الإجتماعية يتسمون بدرجة عالية من تناقض إدراك الذات الوجوبي أو الواجب المقابل مع إدراك الذات الواقعي، كذلك استخدام إستراتيجيات دفاعية أكثر من استخدام الإستراتيجيات التوكيدية أثناء تقديم أنفسهم للآخرين.

وتعرفت دراسة بروش ولورينتي (Bruch, Rivet, and Helene, 2000)، إلى العلاقة بين تناقض إدراك الذات ومكونات النموذج الثلاثي: القلق العام، والقلق الجسدي، وفقدان المتعة الذي افترضه "كلارك وواطسون"، كذلك العلاقة بين تناقض إدراك الذات وكل من القلق والمزاج الإكتئابي، وتكونت العينة من (٩٤) طالباً جامعياً من طلاب جامعة ألباني بواقع (٤٨) طالبة، و(٤٦) طالباً، وتم إستخدام المقياس الإكلينيكي لأعراض الإكتئاب ومقياس الخجل. الموقفي، ومقياس تناقض إدراك الذات لهيغينز، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة إرتباطية دالة بشكل جوهري بين تناقض إدراك الذات الواقعية/ المثالية من وجهة نظر الفرد والمزاج الإكتئابي، ووجود علاقة بين تناقض إدراك الذات الواقعية والواجبة من وجهة نظر الآخرين، وبين القلق النفسي لدى أفراد العينة. كما أشارت النتائج أيضاً إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في القلق العام والقلق الجسدي وفقدان المتعة.

من خلال مطالعة الدراسات السابقة يلاحظ أنها تتشابه في أجزاء متعددة مع الدراسة الحالية من حيث البحث عن القلق وعلاقته بتقدير الذات لدى الطلبة بشكل عام، فقد وجدت الباحثة دراسات مرتبطة حول متغيرات الدراسات أو إرتباطها مع متغيرات أخرى.

وبناءاً لما تقدم تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في موضوعها من حيث تناولها مستوى القلق وعلاقته بتقدير الذات لدى فئة الطلبة ضعاف السمع مقارنة بالطلبة العاديين في الأردن.

منهجية الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي الارتباطي وذلك لقياس مستوى القلق وعلاقته بتقدير الذات لدى الطلبة ضعاف السمع مقارنة بالطلبة العاديين في الأردن.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من طلبة الصفوف (الثامن، والتاسع، والعاشر) الذين يعانون من ضعف السمع في مدارس مديرية تربية عمان الثانية، وقد تم اختيار عينة الدراسة من طلبة مدارس مديرية تربية عمان الثانية، وتم توزع المقياس على (١٠٢) طالباً وطالبة، وفيما يلي التوزيع الديموغرافي لأفراد عينة الدراسة والموضح في الجدول (١):

جدول (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة ضعاف السمع حسب المتغيرات الديموغرافية

الطلبة	تكرار	النسبة %
ضعاف السمع	٤٣	% ٤٢
العاديين	٥٩	% ٥٨
المجموع	١٠٢	% ١٠٠
الجنس	تكرار	النسبة %
ذكر	٥٣	% ٥٢
أنثى	٤٩	% ٤٨
المجموع	١٠٢	% ١٠٠
الصف	تكرار	النسبة %
الثامن	٣٩	% ٣٩
التاسع	٣٥	% ٣٤
العاشر	٢٨	% ٢٧
المجموع	١٠٢	% ١٠٠

يلاحظ من الجدول (١) أن ما نسبته (٥٢%) من أفراد عينة الدراسة هم من فئة الذكور، وما نسبته (٤٨%) من أفراد عينة الدراسة هن من الآناث.

ويتضح أن مانسبته (٣٩%) من أفراد عينة الدراسة ضعاف السمع كانوا ضمن الصف الثامن، وأن ما نسبته (٣٤%) من أفراد عينة الدراسة ضعاف السمع ضمن الصف التاسع، وما نسبته (٢٧%) من أفراد عينة الدراسة أيضاً من ضعاف السمع كانوا في الصف العاشر.

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، قامت الباحثة باستخدام الأدوات الآتية:

الأداة الأولى: مقياس القلق:

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام الصورة المعربة لمقياس القلق كحالة وسمة (State-Trait Anxiety Inventory) والتي قام بتطويرها سبيلبرجر وزملائه (Lushene, Spilberger, & Gorsuch , ١٩٧٠) عام (١٩٦٦) الوارد لدى البحيري (٢٠٠٥)، ويتكون من (٤٠) فقرة ويشتمل على بعدين هما القلق كحالة والقلق كسمة.

وتتم الإجابة على الاختبار بوضع علامة (x) أمام الاختيارات الأربعة التالية: مطلقاً، قليلاً، أحياناً، كثيراً. تتراوح الدرجة على المقياس من (٢٠ – ٨٠) كحد أدنى وأعلى لكل صورة من صورتي مقياس القلق (كحالة وكسمة) حيث الدرجات المنخفضة على المقياس تعني قلق منخفض، والدرجات المرتفعة تعني قلق مرتفع. وتتضمن كل صورة نوعين من أنواع العبارات.

يشير التقدير المرتفع في النوع الأول إلى قلق مرتفع حيث تكون أوزان الاختيارات على النحو التالي: ١، ٢، ٣، ٤ ويشير التقدير المرتفع في النوع الثاني من العبارات إلى قلق منخفض وتكون أوزانها معكوسة ٤، ٣، ٢، ١.

واستخدمت الباحثة في الدراسة الحالية الصورة العربية لمقياس سبيلبرجر للقلق التي قام بترجمتها وتقنينها البحيري (٢٠٠٥).

صدق المقياس:

أولاً: تم عرض المقياس على عشرة محكمين، ثمانية من ذوي الاختصاص في التربية الخاصة، وعلم النفس التربوي، والإرشاد النفسي والتربوي والأسري، والقياس والتقويم، واثنين من ذوي الاختصاص في اللغة الإنجليزية، في الجامعات الأردنية، للتأكد من دقة الترجمة بعد أن تم تزويدهم بالمقياس بصورتيه الإنجليزية والعربية.

وقد أقر المحكمون أن المقياس مناسب، ويقيس ما وضع لقياسه، وأن التعليمات واضحة ومناسبة، والترجمة سليمة، واقترحوا إجراء بعض التعديلات والتي قامت الباحثة بالأخذ بها جميعها، كما تم استبدال سلم الإجابة من سلم رباعي إلى سلم خماسي ليحتوي على التدريج (دائما، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً).

ثانياً: قام غولام وتيري (Gholami, Tirri, 2012) بعمل التحليل العاملي التوكيدي لمكونات المقياس، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن المقياس يصلح لتقصي حالة القلق لدى المفحوصين كما وضعت في النموذج (النظرية) الأصلية.

كما تم إجراء تعديل على أربعة أزواج من العناصر (الفقرات) وزاد ذلك في مؤشرات الصدق.

ثالثاً: وللتحقق من صدق البناء للمقياس قامت الباحثة بتطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (٦٥) طالب وطالبة من طلبة الصف الثامن والتاسع وتم استخراج معامل ارتباط بيرسون لكل فقرة من فقرات المقياس مع البعد الذي تنتمي له.

كما تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين الأبعاد السبعة بعضها البعض وبين الدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٢)

معامل ارتباط بيرسون بين الأبعاد بعضها البعض وبين الدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد	الأول	الثاني	الدرجة الكلية للمقياس
الأول	–	٠.٧٣	٠.٨٥
الثاني	–	–	٠.٧٩

ثبات المقياس:

١- تم التحقق من ثبات المقياس من خلال تطبيق وإعادة تطبيق الاختبار (test-retest)، حيث تم إعادة تطبيق المقياس بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (٤٠) طالباً وطالبة من الفئتين (الطلبة ضعاف السمع والطلبة العاديين)، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين على أداة الدراسة ككل، حيث تراوح بين (٠,٨١- ٠,٨٨)

٢- وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، إذ تراوح بين (٠,٨٦ - ٠,٩١)، والجدول (٣) يبين معامل الاتساق الداخلي وثبات الإعادة للأبعاد والمقياس ككل.

جدول (٣)

ثبات الإعادة ومعاملات الاتساق الداخلي لمقياس القلق

البعد	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
القلق كحالة	٠.٨٥	٠.٨٧
القلق كسمة	٠.٨٢	٠.٨٥
المقياس ككل	٠.٨٥	٠.٨٨

طريقة تصحيح المقياس:

في ضوء سلم الإجابة على فقرات المقياس، وبما أن تدريج سلم الاستجابة خماسي تتراوح الإجابة على جميع فقرات المقياس ما بين (دائما، غالباَ، أحيانا، نادرا، أبدا) وتقابلها الدرجات (٥ – ٤ – ٣ – ٢ – ١) على التوالي لجميع فقرات المقياس حيث أن جميعها فقرات إيجابية، وبذلك تتراوح الدرجات على مقياس القلق بين (٤٠) وهي تمثل أدنى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص، و(٢٠٠) وتمثل أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص على المقياس، في حين يمثل متوسط المقياس (١٢٠) درجة.

وللحكم على آراء الطلبة على المقياس بعد استخراج متوسطاتهم الحسابية فقد قامت الباحثة بإجراء معادلة حسابية لذلك، من خلال إيجاد مدى الاستجابة على سلم الاستجابة الخماسي الذي تتراوح الإجابة على جميع فقرات المقياسين فيه ما بين (دائما، غالباَ، أحيانا، نادرا، أبدا) وتقابلها الدرجات التالية على التوالي (٥– ٤– ٣– ٢– ١) لجميع فقرات المقياس حيث أن جميعها فقرات إيجابية، وكان المدى لتلك الاستجابات يساوي أربعة، وتمت قسمتها على عدد القرارات التي تنفصل عندها الاستجابات وهو ٣ قرارات (بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة منخفضة) ثم الحكم على القيمة الناتجة وهي (١.٣٣) ليتم تقسيم مستوى القلق إلى ثلاثة فئات:

- من (١ – ٢.٣٣) مستوى متدن من القلق.
- من (٢.٣٤ – ٣.٦٧) مستوى متوسط من القلق.
- من (٣.٦٧ – ٥) مستوى مرتفع من القلق.

ثانياً: مقياس تقدير الذات لكوبر سميث:

صمم هذا المقياس من طرف الباحث الأمريكي كوبر سميث Cooper Smith، حيث تستمد فقرات الاختبار جذورها من اختبار روجرز ودايموند الوارد لدى (فراحي، ٢٠١١)، حيث يتكون هذا المقياس من ٥٨ فقرة تصف

مشاعر وآراء وردود الفعل الفردية من خلال إجابة الفرد على الفقرات بوضع إشارة على "ينطبق" "أو لا ينطبق، ولكن تم استخلاص (٢٦) فقرة من أصل (٥٨) فقرة والتي تقيس تقدير الذات العام، حيث أن باقي الفقرات كانت تقيس (تقدير الذات الاجتماعي، والأسري، والمدرسي، والكذب) بفقرات بلغت (٨) لكل محور. وبالنهاية استفادت الباحثة فقط من (٢٦) فقرة والتي استخدمت في هذه الدراسة.

صدق المقياس:

تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين في الجامعات الأردنية والمختصين في أقسام التربية الخاصة، وعلم النفس التربوي، وقسم الإرشاد النفسي، والقياس والتقويم، وقد عبر المحكمين عن مدى تفاعلهم مع فقرات المقياس مما يؤكد صدق محتوى المقياس.

ثبات المقياس:

وقد تم استخراج معاملات الثبات للمقياس باستخدام اختبار كرونباخ ألفا، حيث كانت قيم معاملات الثبات للمقياس بشكل عام أعلى من (٠.٦٠) وهي نسبة مقبولة في الدراسات والأبحاث الإنسانية.

تطبيق وتصحيح الاختبار:

يتم تطبيق النسخة المدرسية لاختبار (كوبر سميث) على الأفراد الذين يزاولون دراستهم في مختلف المؤسسات التربوية، في حين تطبق النسخة المهنية على الأفراد الذين يشغلون مناصب عمل.

ويتفق أغلب الباحثين على تطبيق الشكل المدرسي للاختبار مهما اختلفت وتفاوتت فئات العمر.

وقد تم اعتماد الدرجة (٠) للاجابة لا ينطبق واعتماد الدرجة (١) للإجابة تنطبق، وبناء عليه تم تقسيم مستوى القلق على النحو الآتي:

١-٠ = ٣ = ٠.٣٣
٣ ٣

وتعتبر القيمة من ٠-٠.٣٣ مستوى منخفض من تقدير الذات.

وتعتبر القيمة من ٠.٣٤ – ٠.٦٧ مستوى متوسط من تقدير الذات.

وتعتبر القيمة من ٠.٦٨ – ١.٠٠ مستوى عالي من تقدير الذات.

متغيرات الدراسة:

١- مستوى حالة وسمة القلق.

٢- تقدير الذات.

المعالجة الإحصائية:

تم استخدام المعالجات الإحصائية التالية:

- للإجابة عن السؤال الأول والثاني، تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- للإجابة عن السؤال الثالث والرابع، تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار "ت" (t- test).
- للإجابة عن السؤال الخامس، تم استخراج معاملات الارتباط باستخدام اختبار Correlation Pearson.

نتائج الدراسة:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي نص على: ما مستوى القلق لدى الطلبة ضعاف السمع مقارنة بالطلبة العاديين في مديرية تربية عمان الثانية في الأردن؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتعرف إلى مستوى حالة وسمة القلق لدى الطلبة ضعاف السمع والطلبة العاديين في الأردن، والجدول (٤) يوضح ذلك:

جدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتعرف إلى مستوى القلق لدى الطلبة ضعاف السمع والطلبة العاديين في الأردن

نمط القلق	الطلبة العاديين		الطلبة ضعاف السمع	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
حالة القلق	١.٩٥٥٨	٠.٤٣١١١	٢.٥١١٩	٠.٢٢١٣٥
سمة القلق	٢.١٩١٢	٠.٣٦٦٤٦	٢.٨٨٧٣	٠.١٨٥٤٩
القلق ككل	٢.٠٧٣٥	٠.٣٧٥٦٥	٢.٦٩٩٦	٠.٢٠١٥٦

يتضح من الجدول (٤) أن المتوسط الحسابي لحالة القلق لدى الطلبة ضعاف السمع بلغ (٢.٥١) وبانحراف معياري (٠.٢٢)، وهو يشير إلى مستوى متوسط، وأظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي لسمة القلق لدى الطلبة ضعاف السمع بلغت (٢.٨٨) وبانحراف معياري (٠.١٨) وهو يشير إلى مستوى متوسط، ويلاحظ أن مستوى القلق بشكل عام لدى الطلبة ضعاف السمع بلغ (٢.٦٩) وبانحراف معياري (٠.٢٠) وهو يشير إلى مستوى متوسط أيضاً.

وتظهر النتائج المبينة في الجدول (٤) أن المتوسط الحسابي لحالة القلق لدى الطلبة العاديين بلغ (١.٩٥) وبانحراف معياري (٠.٤٣) وهو يشير إلى مستوى منخفض، فيما بلغ المتوسط الحسابي لسمة القلق (٢.١٩) وبانحراف معياري (٠.٣٦) وهو يشير إلى مستوى منخفض، وبلغ مستوى القلق ككل لدى الطلبة العاديين (٢.٠٧) وبانحراف معياري (٠.٣٧) وهو يشير إلى مستوى منخفض أيضاً.

ولمعرفة الفروق بين الطلبة العاديين والطلبة ضعاف السمع في مستوى القلق فقد تم استخدام اختبار (Independent Sample T-test) للتعرف إلى

الفروق في مستوى القلق لدى كل من الطلبة ضعاف السمع والطلبة العاديين في مدارس مديرية عمان الثانية، والجدول (٥) يوضح ذلك:

جدول (٥)

اختبار (Independent Sample T-test) للتعرف إلى الفروق في مستوى القلق لدى كل من الطلبة ضعاف السمع والطلبة العاديين في الأردن

المصدر	الطلبة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية
حالة القلق	العاديين	٥٩	١.٩٥٥٨	٠.٤٣١١١	-٨.٤٩٩	١٠٠	٠.٠٠٠
	ضعاف السمع	٤٣	٢.٥١١٩	٠.٢٢١٣٥			
سمة القلق	العاديين	٥٩	٢.١٩١٢	٠.٣٦٦٤٦	-١٢.٥٦٤	١٠٠	٠.٠٠٠
	ضعاف السمع	٤٣	٢.٨٨٧٣	٠.١٨٥٤٩			
القلق ككل	العاديين	٥٩	٢.٠٧٣٥	٠.٣٧٥٦٥	-١٠.٨٤٩	١٠٠	٠.٠٠٠
	ضعاف السمع	٤٣	٢.٦٩٩٦	٠.٢٠١٥٦			

***دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٠٥)**

يتضح من الجدول (٥) وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى حالة القلق، وسمة القلق، والقلق ككل، لدى كل من الطلبة ضعاف السمع والطلبة العاديين، حيث بلغت قيمة الإحصائي (ت) (٨.٤٩٩، ١٢.٥٦٤، ١٠.٨٤٩) على التوالي، وهي قيم دالة عند مستوى الدلالة (٠.٠٠٥). ويتضح ارتفاع المتوسط الحسابي لدى الطلبة ضعاف السمع في مستوى حالة القلق وسمة القلق والقلق ككل، وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية ومقارنتها تبين أن الطلبة ضعاف السمع لديهم مستوىً عالٍ من القلق مقارنة بالطلبة العاديين.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي نص على: ما مستوى تقدير الذات لدى الطلبة ضعاف السمع مقارنة بالطلبة العاديين في مديرية تربية عمان الثانية في الأردن؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتعرف إلى مستوى تقدير الذات لدى الطلبة ضعاف السمع والطلبة العاديين في الأردن، والجدول (٦) يوضح ذلك:

جدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

للتعرف إلى مستوى تقدير الذات لدى الطلبة ضعاف السمع والطلبة العاديين في الأردن

	الطلبة ضعاف السمع		الطلبة العاديين	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تقدير الذات	٢.٠٦٩٥	٠.٤٨٠٣٩	٢.٦١٦٣	٠.٣٧٩١٧

يتضح من الجدول (٦) أن المتوسط الحسابي لتقدير الذات لدى الطلبة ضعاف السمع بلغ (٢.٠٦) وبانحراف معياري (٠.٤٨)، وهو يشير إلى مستوى منخفض في تقدير الذات.

وتظهر النتائج أن بلغ المتوسط الحسابي لتقدير الذات لدى الطلبة العاديين (٢.٦١) وبانحراف معياري (٠.٣٧) وهو يشير إلى مستوى متوسط، وهذا يدل على أن الطلبة العاديين لديهم مستوى متوسط من تقدير الذات أعلى منه عند الطلبة ضعاف السمع.

ولمعرفة الفروق بين الطلبة العاديين والطلبة ضعاف السمع في مستوى تقدير الذات تم استخدام اختبار (Independent Sample T-test) للتعرف إلى الفروق في مستوى تقدير الذات لدى كل من الطلبة ضعاف السمع والطلبة العاديين في مدارس مديرية عمان الثانية ، والجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧)

اختبار (Independent Sample T-test) للتعرف إلى الفروق في مستوى تقدير الذات لدى كل من الطلبة ضعاف السمع والطلبة العاديين في الأردن

المصدر	الطلبة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية
تقدير الذات	العاديين	٥٩	٢.٦١٦٣	٠.٣٧٩١٨	٦.١٨٧	١٠٠	٠.٠٠٠
	ضعاف السمع	٤٣	٢.٠٦٩٥	٠.٤٨٠٣٩			

*** دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٠٥)**

يتضح من الجدول (٧) وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى تقدير الذات، لدى كل من الطلبة ضعاف السمع والطلبة العاديين، حيث بلغت قيمة الإحصائي (ت) (٦.١٨٧)، وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة (٠.٠٠٥). ويتضح ارتفاع المتوسط الحسابي لدى الطلبة العاديين في مستوى تقدير الذات، وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية ومقارنتها تبين أن الطلبة ضعاف السمع لديهم مستوىً متدنٍ من تقدير الذات مقارنة بالطلبة العاديين الذين يتمتعون بمستوى عالٍ من تقدير الذات.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والذي نص على: هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha <$ ٠.٠٠٥) بين مستوى القلق ومستوى تقدير الذات لدى الطلبة ضعاف السمع والطلبة العاديين في مديرية تربية عمان الثانية في الأردن؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج معاملات الارتباط باستخدام معاملات ارتباط بيرسون للتعرف إلى العلاقة ما بين مستوى القلق ومستوى تقدير الذات لكل من الطلبة ضعاف السمع والطلبة العاديين في الأردن، والجدول (٨) يوضح ذلك:

جدول (٨)

اختبار بيرسون Pearson Correlation للتعرف إلى العلاقة ما بين القلق ومستوى تقدير الذات لدى الطلبة ضعاف السمع والطلبة العاديين في الأردن

	القلق	تقدير الذات
الطلبة ضعاف السمع	حالة القلق	-٠.٧٦٥**
	سمة القلق	-٠.٧٨٠**
	القلق ككل	-٠.٨٦٠**
الطلبة العاديين	حالة القلق	٠.٨٩٤**
	سمة القلق	٠.٨٨٧**
	القلق ككل	٠.٩١٢**

***دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠١)**

يتضح من الجدول أعلاه أن هناك علاقة ارتباطية سلبية ما بين مستوى القلق ومستوى تقدير الذات لدى الطلبة ضعاف السمع في مدارس مديرية عمان الثانية، حيث كانت جميع معاملات الارتباط دالة احصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠١) فأقل.

كما يتضح من الجدول أعلاه أن هناك علاقة ارتباطية إيجابية ما بين مستوى القلق ومستوى تقدير الذات لدى الطلبة العاديين في مدارس مديرية عمان الثانية، حيث كانت جميع معاملات الارتباط دالة احصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠١) فأقل.

مناقشة النتائج:

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي نص على: ما مستوى القلق لدى الطلبة ضعاف السمع مقارنة بالطلبة العاديين في مديرية تربية عمان الثانية في الأردن؟

أشارت نتائج الدراسة إلى ارتفاع مستوى حالة القلق وسمة القلق والقلق بدرجة كلية لدى الطلبة ضعاف السمع في الصفوف الثامن والتاسع والعاشر

في مدارس مديرية عمان الثانية، وتعزى هذه النتيجة إلى أن ذلك يرتبط بالعديد من العوامل المتصلة بطبيعة الحياة في ضوء العوامل المؤثرة ، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى وجود المشكلات بين الطلبة أنفسهم والعزلة واللامبالاة والتي تؤثر على حالة الطالب وفي عمر المراهقة، وهناك عوامل عائلية، وأوجه قصور اجتماعية قد تسهم في زيادة المشكلات التي يشعر بها ضعاف السمع الأمر الذي يؤدي بهم إلى ما يسمى بصعوبات التعلم ومثل هذه العوامل تؤثر تأثيراً كبيراً في حياة الطلبة ضعاف السمع، وينشأ لديهم القلق. ويلاحظ أن مستوى القلق لدى الطلبة العاديين منخفض المستوى وذلك يعود إلى اكتمال خلقهم وعدم مواجهتهم لأي من الصعوبات في التعلم وعدم معاناتهم من أي اعاقات خلقية، الأمر الذي يجعل منهم طلبة متميزين ولا يشعرون بالقلق بشكل عام والأمر يعود كذلك إلى أن الطلاب العاديين لديهم مستوى تحصيل أفضل من الطلبة ضعاف السمع، الأمر الذي يجعل القلق بعيداً عنهم.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي نص على: ما مستوى تقدير الذات لدى الطلبة ضعاف السمع مقارنة بالطلبة العاديين في مديرية تربية عمان الثانية في الأردن؟

وقد أشارت النتائج إلى أن الطلبة ضعاف السمع لديهم مستوى منخفض من تقدير الذات، وهذه نتيجة طبيعية لدى الطلبة ضعاف السمع في المدارس بشكل عام، حيث أنهم يشعرون بالنقص وأنهم غير مكتملين الأمر الذي يؤدي بهم إلى ضعف في الشخصية.

أما الطلبة العاديين فقد كان لديهم مستوى مرتفع من تقدير الذات، وهذا نتيجة إلى أن الطلبة العاديين يشعرون بالاكتمال وبالتالي يتولد لديهم شعور عال المستوى من تقدير الذات وارتفاع معنوياتهم والشعور بأن لهم قيمة عالية المستوى.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والذي نص على: هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α < ٠.٠٥) بين مستوى القلق ومستوى تقدير الذات لدى الطلبة ضعاف السمع والطلبة العاديين في مديرية تربية عمان الثانية في الأردن؟

وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى حالة القلق، وسمة القلق، والقلق ككل، لدى كل من الطلبة ضعاف السمع والطلبة العاديين، وتعزى هذه النتيجة إلى الشعور والخوف الذي يتولد لدى الطلبة ضعاف السمع نتيجة هذه الإعاقة والصعوبة في التعلم نتيجتها، بينما كان مستوى القلق أقل لدى الطلبة العاديين نتيجة لعدم شعورهم بما يشعر به الطلبة ضعاف السمع.

ويلاحظ وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى تقدير الذات، لدى كل من الطلبة ضعاف السمع والطلبة العاديين، حيث أن للطلبة العاديين وجهة نظرهم في تقديرهم لذواتهم بعد أن أدركوا أنهم أشخاص لا يعانون من أي اعاقات تؤثر عليهم في حياتهم اليومية، بينما انخفض تقدير الذات للطلبة ضعاف السمع نتيجة الاعاقة التي أدت بهم إلى صعوبات في التعلم وتقدير منخفض لذواتهم في ظل النظرة المجتمعية المختلفة من قبل زملائهم الاصحاء.

ويلاحظ وجود علاقة ارتباطية سلبية ما بين مستوى القلق ومستوى تقدير الذات لدى الطلبة ضعاف السمع في مدارس مديرية عمان الثانية، لأن القلق يولد الخوف والاكتئاب الأمر الذي يُقلل من مستوى تقدير الذات لدى الطلبة ضعاف السمع، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية ما بين مستوى القلق ومستوى تقدير الذات لدى الطلبة العاديين في مدارس مديرية عمان الثانية، لأن مستوى الخوف والقلق منخفض المستوى في حياتهم اليومية نتيجة لعدم وجود أي إعاقة تحد من نشاطاتهم أو تحد من مستوى التعليم

لديهم، فانخفاض مستوى القلق يزيد من مستوى تقدير الذات لدى الطلبة العاديين.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة ريتشارد وآخرين (Richard, Haase, and Paul, 2004) التي أشارت إلى أن الأفراد الذين يعانون من درجة عالية من القلق والخجل في المواقف الاجتماعية يتسمون بدرجة عالية من تناقض إدراك الذات الوجوبي أو الواجب المقابل مع إدراك الذات الواقعي، كذلك استخدام إستراتيجيات دفاعية أكثر من استخدام الإستراتيجيات التوكيدية أثناء تقديم أنفسهم للآخرين، كما تتفق ضمنياً مع نتائج دراسة بروش ولورينتي (Bruch, Rivet, and Helene, 2000) التي أكدت ووجود علاقة بين تناقض إدراك الذات الواقعية والواجبة من وجهة نظر الآخرين، وبين القلق النفسي.

التوصيات:

١- توفير الظروف الطبيعية ومساعدات التعلم للطلبة ضعاف السمع من خلال التأكيد على دمجهم مع أقرانهم في الظروف الطبيعية وفي غرف الصف المدرسية اليومية لرفع تقديرهم لذاتهم وخفض قلقهم.

٢- إجراء المزيد من الدراسات والبحوث على الطلبة ضعاف السمع والتركيز على تقديم الخدمات المختلفة لهم.

٣- رفع تقدير الطلبة لذاتهم بشكل عام من خلال إشراكهم بالأنشطة المجتمعية والخدمة الاجتماعية حيث أشارت الدراسة إلى مستوى متدن نوعا ما في مستوى تقدير الذات لدى الطلبة ضعاف السمع.

المراجع:

- **إبراهيم، علا (٢٠١٠). الخوف والقلق: التعرف على أوجه التشابه والاختلاف بينهما وعلاجهما وإجراءات الوقاية منهما، القاهرة، مصر: عالم الكتب.**
- **الأنصاري، بدر (٢٠٠٢). مقياس جامعة الكويت للقلق. دراسة لارتباطاته ومعاملات صدقه وثباته على عينات من طلاب جامعة الكويت، مجلة كلية الآداب، جامعة الإسكندرية، ١، ٧إ، إصدار خاص.**
- **البحيري، عبد الرقيب (٢٠٠٥). اختبار حالة وسمة القلق للكبار (كراسة التعليمات). القاهرة، مصر: مكتبة النهضة المصرية.**
- **بلكيلاني، ابراهيم (٢٠٠٨). تقدير الذات وعلاقتها بقلق المستقبل لدى الجالية العربية المقيمة بأوسلو في النرويج، رسالة ماجستير (غير منشورة)، الأكاديمية العربية المفتوحة، الدنمارك.**
- **بني يونس، محمد (٢٠٠٤). مبادئ علم النفس، عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة.**
- **بوزيان، آسيا وبوقصة، وردة (٢٠١٢). قلق المستقبل لدى طلبة التخرج، رسالة ليسانس (غير منشورة)، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.**
- **جبريل، موسى (١٩٩٨). تقدير الذات ومركز الضبط لدى طلبة المرحلتين الأساسية والثانوية، مجلة كلية التربية، (٢٢).**
- **الجبوري، محمد (٢٠١٣). قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات والطموح الاكاديميوالاتجاه للاندماج الاجتماعي لطلبة التعليم المفتوح. رسالة دكتوراه (غير منشورة)، الاكاديمية العربية المفتوحة، البورك، الدنمارك.**

- حبيب، مجدي (٢٠٠٠). تنمية الإبداع في مراحل الطفولة المختلفة. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- حجازي، سناء (٢٠٠٩). علم النفس الإكلينيكي للأطفال، عمان، الأردن: دارالمسيرة للنشر والتوزيع.
- الحجاوي، عبد الكريم (٢٠٠٤)، موسوعة الطب النفسي، عمان، الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع والطباعة.
- حمدان، محمد (٢٠٠٦). اضطرابات نفسية وسلوكية للأبناء، دمشق، سوريا: دار التربية الحديثة للنشر.
- الحمداني، إقبال (٢٠١١). الاغتراب- التمرد- قلق المستقبل، عمان، الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- حنفي، على (٢٠٠٣). مدخل إلى الإعاقة السمعية، الرياض، السعودية: أكاديمية التربية الخاصة للنشر.
- الداهري، صالح (٢٠٠٥). مبادئ الصحة النفسية، عمان، الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.
- دبابش، علي (٢٠١١). فعالية برنامج إرشادي مقترح للتخفيف من القلق الإجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية وأثره على تقدير الذات، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
- الدرينى، حسين وسلامة، محمد (١٩٨٣). تقدير الذات في البيئة القطرية، دراسة ميدانية (منشورة) في بحوث ودراسات في الاتجاهات والميول النفسية، المجلد (٧)، الجزء (٢)، مركز البحوث التربوية، جامعة قطر.
- الديب، محمد (١٩٩١). العلاقة بين تقدير الذات ومركز التحكم والإنجاز الأكاديمي في ضوء حجم الأسرة وترتيب الطفل في الميلاد، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، العدد (١) سبتمبر، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

- الرشيد، بنية والضحيان، سعود (٢٠٠٧). التغيرات الإجتماعية والنفسية للأطفال ذوي الظروف الخاصة وارتباط ذلك بتكيفهم الإجتماعي، دراسة دكتوراه (غير منشورة)، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- رضوان، سامر (٢٠٠٩). الصحة النفسية. عمان، الأردن : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- الرفاعي، نعيم (١٩٨٧). الصحة النفسية: دراسة في سيكولوجية التكيّف ، (ط٧)، دمشق، سوريا: جامعة دمشق
- الرفاعي، نعيم (٢٠٠٣). الصحة النفسية: دراسة في سيكولوجية التكيف، دمشق، سوريا: جامعة دمشق.
- زهران، حامد (١٩٩٧). الصحة النفسية والعلاج النفسي، ط٣، القاهرة، مصر: عالم الكتب.
- سرحان، وليد والتكريتي، عدنان وحباشنة، محمد (٢٠٠٤). القلق، عمان، الأردن: دار مجدلاوي للنشر والتوزيع.
- سيد، عجاج (١٩٩٢). دراسة للقلق لدى الأطفال من حيث علاقتة بالضغوط الوالدية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- صالح، صالح وشامخ، بسمة (٢٠١١)، التحدث مع الذات وبعض الإضطرابات النفسية والسلوكية، (ط١)، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- الطحان، لبنى(٢٠٠٥)،تقدير الذاتوعلاقته ببعض المخاوف لدى الطفل الأصم، رسالة ماجستير مودعة لدى جامعة عين شمس.
- عبد الخالق، احمد؛ اليحفوفي، نجوى (٢٠٠٤). معدلات انتشار القلق وارتباطاته ومنبئاته لدى عينات من الطلبة اللبنانيين. المجلة التربوية، ١٨ (٧١).
- عبد الصاحب، منتهى (٢٠١١). الشعور بالذنب وعلاقته بالاكتئاب. عمان: دار صفاء.

- عبد المقصود، هانم (٢٠٠٣)، نمو القدرة الابتكارية وعلاقتها بنمو تقدير الذات، رسالة ماجستير مودعة بكلية التربية- جامعة عين شمس.
- العناني، حنان (٢٠٠٥). الصحة النفسية، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- غريب، أيمن (٢٠٠٤). حالة تقدير الذات وعلاقتها بمركز الضبط المدرك، مجلة علم النفس، السنة التاسعة ، العدد الحادي والثلاثون.
- الفحل، نبيل (٢٠٠٠). دراسة تقدير الذات ودافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية في كل من مصر والسعودية – دراسة ثقافية، مجلة علم النفس، العدد الرابع والخمسين، القاهرة.
- فراحي، فيصل (٢٠١١). تقدير الذات وعلاقته بمشروع التكوين لدى طلبة التكوين المهني، رسالة دكتوراة، جامعة وهران.
- فرويد، سيجموند (١٩٨٣). الكف والعرض والقلق،(ط٣)، (ترجمة: محمد عثمان نجاتي)، القاهرة، مصر: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- القعدان، فراس وداود، نسيمة (٢٠١٥). أثر برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض مستوى القلق وتحسين تقدير الذات لدى عينة من طلبة الصفين التاسع والعاشر الأساسي من ذوي اضطراب التصرف، مجلة دراسات، العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، المجلد ٤٢، العدد٢.
- كامل، عبد الوهاب (١٩٨٩). المكونات العاملية لتقدير الذات (بحث منشور) مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، الجزء الأول، العدد السابع، طنطا، مصر.
- كامل، وحيد (٢٠٠٣). علاقة تقدير الذات بالقلق الإجتماعي لدى الأطفال

ضعاف السمع، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

- مصطفى، فهمي (٢٠٠٧). الصحة النفسية – دراسة في سيكولوجية التكيف، القاهرة، المطبعة العربية الحديثة.
- ناصر الدين، هند (٢٠١٠). فاعلية برنامج تدريبي في تغيير البنى المعرفية ومركز الضبط وخفض الاكتئاب لدى الأيتام في الأردن، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان، الاردن.
- هول، وليندزي (١٩٩٨). نظريات الشخصية، (ترجمة) فرج أحمد وقدري حنفي، القاهرة، مصر: الهيئة المصرية العامة للنشر والتوزيع.
- يحيى، خولة (٢٠٠٠). الإضطرابات السلوكية والإنفعالية، عمان، الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- Averi, P. Allgulander, C. (1991). Excess Mortality Omong 3, 302 Patients With “pure” Anxiety Neurosis, Archives of General Psychiatry, 48
- Beck, A. T; Emery, G; & Greenberg, R. L; (1985). Anxiety disorders and Phobias: A cognitive perspective. New York, Basic Books.
- Bruch, A. Rivet, M. and Helene, J. (2000). Type of self-discrepancy and relationships to components of the tripartite model of emotional distress. Personality and Individual Differences, Vol 29, (1).
- Calderon, R. Greenberg, M. (1999) Stress and coping in hearing mothers of children with hearing loss. American Annals of the Deaf 144.
- Corey, Gerald. (2009). Theory and Practice of counseling and psychotherapy, (8th Ed). Belmont: Thomson brooks.
-

- **Fridman, K. (2003). Adolescent Psychiatry. New York, Pocket Books.**
- **Gholami, K. & Tirri, K. (2012).The cultural dependence of the Ethical Sensitivity Scale Questionnaire: The case of Iranian Kurdish teachers.** Education Research International**. Article ID 387027, p. 1-9 9 p.**
- **Henggeler, S. W., Schoenwald, S. K., Pickel, S. G., Brandino, M. J., Borduin, C. M. and Hall, J. A. (1995). Treatment Manual for Family Preservation Using Multisystemic Therapy. Charleston, SC: South Carolina Health and Human Services Finance Commission.**
- **Husain, Syed Arshad; Kashani, Javad H; (1992).Anxiety disorders in Children and Adolescents. (1st Ed). American Psychiatric.**
- **Lazarus, R S, (1966). Psychological Stress and the Coping Process. New York: McGraw-Hill.**
- **Manos, Alloy; Lauren, Riskind (2004).Abnormal psychology Current Perspectives. (9th Ed).McGraw-Hill.**
- **Rachman. Stanley. (1998), Anxiety (Clinical Psychology: A Modular Course), (1st Ed), Psychology Press.**
- **Richard, F. Haase, S. and Paul J. (2004).Trait shyness actual-ought self-discrepancy and discomfort in social interaction, Personality and Individual Differences,Volume 36, 7.**
- **Zoccolillo, M. (1992). Co-occurrence of conduct disorder and its adult outcomes with depressive and anxiety disorders: A review. Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry 31(3).**