تقييم مستويات القلق لدى الطلبة البطيئي التعلم في مدينة مكة المكرمة

An assessment of anxiety levels of slow learning students at Makkah al-Mukarramah city

دكتور / منجد محمد حسن نجادات

الاستاذ المساعد بكلية التربية
قسم التربية الخاصة- جامعة أم القرى

تقييم مستويات القلق لدى الطلبة البطيئي التعلم في مدينة مكة المكرمة

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم مستويات القلق لدى الطلبة بطيئي التعلم في منطقة مكة المكرمة في الصفوف الرابع، والخامس، والسادس الأساسي والملحقين بغرف المصادر، وتم الاعتماد على مقياس القلق المعد من قبل (الصمادي والشبول،٢٠١٨)حيثتبين بعد مراجعة دلالات الصدق والثبات للمقياس أنها مقبولة لأغراض الدراسة، وتكون مجتمع الدراسة من الطلبة الملتحقين بغرف المصادر في إدارة تعليم مدينة مكة المكرمة، وباستخدام التحليلات الإحصائية التالية : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار (ت) وتحليل التباين الأحادي وشيفيه تم التوصل إلى النتائج التالية:

وجود درجة متوسطة من القلق لدى أفراد عينة الدراسة فيكل مجالات الدراسة(الضغوطالأسرية، قلقالوحدة، القلقالاجتماعي ورفض المدرسة).

وعدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستويات القلق في مجالات (قلق الوحدة، والقلق الاجتماعي، ورفض المدرسة) تُعزى لمتغير الجنس بينما توجد فروق في مجال الضغوط الاسرية تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور. ووجود فروق دالة إحصائيا في مستوى القلق في مجال الضغوط الأسرية، والقلق الاجتماعي تعزى لصالح الصف الرابع، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستويات القلق فيمجال (قلق الوحدة) ومجال (رفض المدرسة)تعزى لمتغير المستوى الصفي

Abstract

Thestudy aimed at assessing the anxiety levels of slow learning students at Makkah al-Mukarramah area in fourth, fifth sixth grades and who were attending resource rooms at the time of the study. and based on the anxiety scale prepared by Al-Smadi and Shouboul, 2018. Areaccepted for study purposes. Where after the review of the signs validated and tested for reliability the scale that it is acceptable for the purposes of study,

The population of the study consisted of students who were attending resource rooms from the t directorate of education in Makkah al-Mukarramah.

Through the use of averages, standard deviations, t-test and one way ANOVA and SCHEFEE test to analyze the data, the following results were apparent: moderate anxiety levels for all students in the all the area of study.

The results also showed no statistical significance in the anxiety levels in the areas of loneliness, social and school rejection based on gender, and significant differences in the area of family stress about gender. No significant differences were found in the anxiety levels on all four areas (i.e loneliness, social, school rejection and family stress) about gender.

تقييم مستويات القلق لدى الطلبة البطيئي التعلم في مدينة مكة المكرمة

الخلفية النظرية للدراسة:

يعد بطء التعلم من القضايا التي تشغل بال الكثير ممن يعملون في حقل التعليم بشكل عام ومن الكوادر القائمة بدور التحسين بالمجال الأكاديمي، ويعاني بطيئو التعلم انخفاضا في درجة الذكاء مما يسبب لهم مشاكل نفسية واجتماعية جمة. وتشير أدبيات التربية الخاصة الى ان درجات الذكاء لهذه الفئة تتراوح بين (٧٠-٨٥) على مقاييس الذكاء، إضافة الى تأخرهم بالتحصيل الدراسي(العجمي،٢٠١٢). ويشير مصطلح بطء التعلم بأنه انخفاض واضح في التحصيل الدراسي وينظر إليه من خلال قياس القدرة العقلية للطفل، حيث أن نسبة ذكاء تلك الفئة منخفضة، وبطيء التعلم يعاني من اضطرابات كثيرة، فيظهر لديهم صعوبات في الاستماع والقراءة والكتابة والكلام والتفكير، كما يشير بطء التعلم إلى انخفاض واضح في التحصيل الدراسي يشمل كل المهارات الدراسية الأساسية ويمكن التعرف عليه من خلال القدرة العقلية للفرد.(Shaw, et.al: 2005)

وتوجد مفردات مختلفة تعبر عن مصطلح بطء التعلم مثل: انخفاض مستوى التحصيل وانخفاض مستوى اكتساب الخبرات التعليمية، والتأخر الدراسي، والتخلف الدراسي وهذا التلميذ يعاني من اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات المعرفية الأساسية التي قد تظهر في صعوبة القراءة والكتابة والاستماع أو التفكير أو الكلام (زهران،٢٠١٢)

ومن الفروق التي تميز بين فئتي الطلبة ذوي صعوبات التعلم وبطيئي التعلم ما يلي:

- الفرق في درجات القدرة العقلية حيث تكون لدى ذوي صعوبات التعلم ٨٥ فأكثر. بينما تكون لدى بطيئي التعلم بين ٧٠-٨٥ درجة.
- ذوي صعوبات التعلم يوجد لديهم تباعد بين درجات ذكائهم وتحصيلهم الفعلي، بينما بطيئي التعلم لا يتسمون بذلك.
- الفشل الدراسي في وأحدة أو أكثر من المجالات الأكاديمية لدى ذوي صعوبات التعلم، بينما يكون في عدة مجالات أكاديمية لدى بطيئي التعلم (الخطيب،٢٠٠٢).

ويتسم بطيئي التعلم بالانخفاض في نسبة الذكاء عن المتوسط ، حيثُ تتراوح نسب ذكاؤهم ٧٠-٨٥ درجة، ولا يستطيعون التعرف على أوجه الشبه والاختلاف بين الأشياء، وغير قادرين على التأقلم مع البرامج التعليمية المعدة للتلاميذ ذوي القدرات المتوسطة، فهم لا يمتلكون أهدافاً بعيدة المدى، كما أن درجاتهم على الاختبارات التحصيلية منخفضة، وفترة التركيز والانتباه لديهم قصيرة لا تزيد عن ٢٠ دقيقة، ضعف في الذاكرة القصيرة وطويلة المدى، قدراتهم على تكوين الارتباطات بين الأفكار ضعيفة، يجدون صعوبة في نقل أثر التعلم من موقف تعليمي إلى آخر، يحتاجون إلى وقت أطول من الطلبة العاديين للتفاعل الفردي مع المعلم(أحمد،٢٠٠٨). كما يتميز بطيئي التعلم بمعدل نمو أقل من المعدل لدى الأطفال العاديين، وغالباً ما يكون بطيء التعلم أقل طولاً وأثقل وزناً وأقل تناسقاً من العاديين، وأكثر عرضة للمعاناة من المشاكل السمعية أو البصرية أو عيوب الكلام من العاديين أيضاً(الدعدع، وأبو مغلي ١٩٩٩).

وفي الجانب الانفعالي يتسم بطيئي التعلم بالتبعية، وتدني احترام الذات، والانانية، والاكتئاب، والنشاط الزائد، وعدم الثقة بالنفس، والاعتماد على الغير، وانخفاض الدافعية للتعلم نتيجة تعثره في المدرسة بصورة متكررة، وغالباً ما تكون اتجاهاتهم سلبية نحو أنفسهم ونحو المدرسة والمجتمع (أحمد، ٢٠٠٨). إضافة الى انهم يعانون من ضعف بالمهارات الاجتماعية والفشل ، وسوء التوافق الاجتماعي، والعدوانية نحو الآخرين وممتلكاتهم، وبالانطواء والانسحاب من المواقف الاجتماعية، وليس لديهم رغبة في تكوين صداقات(ابراهيم، ٢٠٠٣).

وقدأظهرتالدراسات أنبطيئيالتعلميعانونمن مشكلات سلوكية وانفعالية عديدة، ومن هذه الاضطرابات اضطراب القلق، حيث يؤثر القلق في علاقة الطفل مع اسرته وبيئته التربوية والتعليمية، مما يحتم علينا

ضرورة التدخل التربوي والعلاجي لمساعدتهم على تحسين مستواهم الأكاديمي وتقوية علاقاتهم الاجتماعية مع الآخرين (القبالي، ٢٠٠٨).

وقد اهتم العديد من الفلاسفة بمشكلة القلق من أمثال الفيلسوف العربي ابن حزم حين أكد عمومية القلق بوصفه حالة أساسية من حالات الوجود الإنساني ورأى أن غاية الأفعال الإنسانية هي الهروب من القلق، وأن كل أفعالنا تهدف إلى إطلاق القلق وتصريفه، وللقلق في علم النفس الحديث مكانه بارزة، كما يعد من المواد الاساسية للصحة النفسية، حيث يعد من الانفعالات الاساسية التي تصيب الانسان، ويشكل المفهوم الأساسي في علم الأمراض النفسية والعقلية، والغرض الجوهري في الاضطرابات النفسية، وفي أمراض عضوية كثيرة (إبراهيم،٢٠٠٣). ويعد القلق ظاهرة قائمة تعرض لها الكثير من الباحثين بالبحث والتحليل للكشف عن ماهيته وأسبابه وأعراضه؛ فقد بين فرويد مؤسس المدرسة التحليلية أن القلق يظهر في الأصل كرد فعل لحالة خطر ويعود للظهور كلما حدثت حالة الخطر، في حين يرى أصحاب الاتجاه الإنساني أن القلق ينتج عن شيء مرعب يؤديلتهديد مفهوم الذات. في حين يفسر السلوكيون القلق في ظل الاشتراط الكلاسيكي على انه سلوك معاش من البيئة التي يعيش فيها الفرد، حيث ينشا القلق كلما ظهرت المثيرات المحايدة. (الصمادي والشبول،٢٠١٨)

وقد ميز ريتشارد (Richard.2002) بين مفهومين للقلق ، قلق الحالة الذي يشير الى القلق بوصفه حالة انفعالية مؤقتة لدى الانسان تختلف من حيث الشدة من وقت لآخر تبعا للظروف التي ينظر اليها الفرد على انها مهددة له ، ومفهوم قلق السمة الذي يشير الى القلق بوصفه سمة ثابتة نسبيا للشخصية ويتفاوت الافراد في درجة امتلاكهم لها مما يعكس فروقا فردية للمواقف).

أما الجانب الأكبر فهو القلق الذي يعصف بمواهب الانسان وإبداعاته حين يظهر الطلبة في مواقف الامتحان دوافع القلق فيتدنى أداؤهم ويعود هذا إلى أن الطلبة ذوي الاستعدادات العالية للقلق تتولد لديهم دوافع قلق عالية يشتغلون بها أكثر من انشغالهم بالأداء. (القبالي، ٢٠٠٨).

ورغم تعدد النظريات العلمية التي تناولت مفهوم القلق، لكن ما يمكن استخلاصه من تفسيرات للقلق التي قدمتها تلك النظريات، أنه عملية تتعلق بشعور الفرد بنوع من عدم الارتياح، وقد درس الباحثون تأثير القلق ومدى انتشاره بين الأفراد والفروق بينهم.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تعتبر مشكلات التعلم من المشكلات التربوية الخاصة لأنها تمثل ابعادا تربوية ونفسية واجتماعية متعددة، نظراً لزيادة طلاب هذه الفئة وتزايد فشلهم الدراسي مما يؤدي لزيادة مستويات القلق لديهم. وقد تبلورت مشكلة الدراسة الحالية في تقييم مستويات القلق لدى الطلبة ذوي بطء التعلم وعلى وجه التحديد، حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما مستويات القلق لدى الطلبة بطيئي التعلم؟
- هل تختلف مستويات القلق لدى الطلبة بطيئي التعلم باختلاف المستوى الدراسي (الصف: الرابع، الخامس، السادس)؟
- هل تختلف مستويات القلق لدى الطلبة بطيئي التعلم باختلاف الجنس (ذكر، انثى)؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على:

- مستوى اضطراب القلق بين الطلبة بطيئي التعلم في الصفوف (الرابع والخامس والسادس).
- دلالة الفروق الإحصائية في حدة اضطراب القلق وفق متغير الجنس.

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية هذه الدراسة من أهمية الموضوع الذي تتناوله في التعرف على مفهوم القلق لدى فئة بطيئي التعلم لما لهذا المفهوم من أهمية في عملية التعلم. كما ان للقلق تأثيرا مهما على الطلبة بطيئي التعلم،والذي ينعكس على أدائهم في مختلف المجالات، على وجه الخصوص في مجال التحصيل الأكاديمي بمختلف المراحل التعليمية. ومن أجل توفير بيئة تعليمية إيجابية وجاذبة ومحفزة لزيادة التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة. كما وتبرز أهمية الدراسةأيضا. من خلال تركيزها على مرحلة الطفولة، والتي تُعد من مراحل النمو

المهمة التي يمر بها الفرد وفيها تتكون ذاته التي تميزه عن الآخرين. وكذلك إضافة دراسة علمية جديدة لإثراء الأدب التربوي في مجال التربية الخاصة.

كما أن نتائج هذه الدراسة ستسهم في توجيه اهتمام الأخصائيين النفسيين وأخصائي التربية الخاصة لبذل مزيد من الجهود والاهتمام، لتنمية الجوانب الايجابية لدى الطلبة بطيئي التعلم وعلاج اضطراب القلق الذي يعانون منه والذي يقف عائقاً أمام تحقيق نجاحهم في المجال الأكاديمي والاجتماعي.

وجاءت مسوّغات هذا البحث من نتائج الدراسات التي أكدت وجود تدني في مفهوم القلق لدىالطلبة بطيئي التعلم، فمن مسوّغاتها ما يلي:

١-ندرة الدراسات العربية التي تناولت مفهوم القلقللطلبة بطيئي التعلم.

٢-الاستجابة لتوصيات الدراسات السابقة، والتي أشارت إلى ضرورة إجراء مزيد من الدراسات في مفهوم لدى فئات التربية الخاصة، مثل بطيئي التعلم في المراحل الابتدائية والمتوسطة.

حدودالدراسة:تتمثل حدود الدراسة الحالية فيما يلي :

- اقتصار هذه الدراسة على (٩٥) طالبا وطالبةتم اختيارهم بطريقة قصدية من غرف المصادر بالمدارس التابعة لادارة تعليم مكة ، ولذلك ثمة حاجة إلى توخي الحذر عند تفسير النتائج على مجتمع الدراسة لأن العينة لا تمثله تمثيلاً جيداً .
- تتحدد نتائج هذه الدراسة بالخصائص السيكومترية لأداة الدراسة وبقدرتها على قياس سمة القلق .
- تتحدد الدراسة الحالية بطلبة الصفوف الرابع والخامس والسادس والملحقين بغرف المصادربالمدارس التابعة لادارة تعليم مكه للعام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٧م .

تحديد مصطلحات الدراسة:

الطلبة بطيئي التعلم(Learning Students(Slow:هم الطلبة الذين تتراوح نسبة ذكاؤهم من (٧٠-٨٥) على اختبار مصفوفات رافن التتابعية، ولديهم انخفاض في التحصيل الأكاديمي (دون نسبة النجاح المقررة نظاماً) لأكثر من مبحثين مقارنة بتحصيل أقرانهم من نفس الفئة العمرية والصفية نفسها (زهران،٢٠١٢).ولغرض الدراسة الحالية فيعرف الباحث بطيء التعلم بالطالب الذي تكون درجة ذكاؤه بين ٧٠-٨٥ في اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة، ومستوى تحصيله الأكاديميضعيف في مبحثين أو أكثر من المباحث الرئيسية-اللغة العربية، والرياضيات، والعلوم، والتربية الإسلامية-بالنسبة لأقرانه في الفصل.

مفهوم القلق(Anxiety concept): هو التعبير القابل للملاحظة عن شعور غامض بالخطر والتهديد وعدم السرور ينبع من توقع خطر ما يكون مصدره مجهولاً إلى درجة كبيرة، ويُعد مصدره غير واضح، ويصاحب كلا من القلق والخوف عدد من التغيرات الفيزيولوجية(الأنصاري،وكاظم، ٢٠٠٧).

وفي هذه الدراسة هو الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس القلق المستخدم فيها.

الدراسات السابقة:

لقد نالت معرفة خصائص الأطفال بطيئي التعلم اهتماما كبيرا وأجريت العديد من الدراسات بهدف تحديد الخصائص النفسية والفسيولوجية التي تميز هؤلاء الطلبة مقارنة بنظرائهم العاديين، الا ان الاهتمام بالاضطرابات النفسية المتعلقة بالطلبة ذوي بطء التعلم كان نادرا (على حد علم الباحث) ولاسيما موضوع ارتباط القلق ببطء التعلم وخاصة في البيئة العربية، وفيما يلي عرضا لهذه حسب تسلسلها الزمني من الاقدم للاحدث:

فقد هدفت دراسة سمين (١٩٨٧)إلى الكشف عن مشكلات السلوك التكيفي لدى التلاميذ بطيئي التعلم مقارنة بالعاديين، وقد أظهرت هذه الدراسة أن بطيئي التعلم يعانون من مشكلات في السلوك التكيفي تتضح في عدة مظاهرمنها: تحمل المسؤولية والتطورالحسي، والوظائف والاستقلالية والتوجه الذاتي. لاسيما أن الدراسة أظهرت أيضا أن بطيئي التعلم تظهرعليهم مظاهرالاضطراب في الشخصية والسلوك وسوء التكيف الاجتماعي أكثرمن أقرانهم العاديين، وتمثل ذلك في مظاهرالعدوانية والتمرد وضعف الثقة بالنفس والسلوك الاجتماعي والانسحاب مقابل المشاركة ممايدل ذلك على وجود فروق دالة بين بطيئي التعلم والعاديين لصالح العاديين.

اما الكيال(١٩٩٠)، فقد بينت نتائج دراسته التي هدفت الى التعرف على مشكلات التكيف السلوكي للأطفال البطيئي التعلم ان أداء الطلبة العاديين أعلى من اداء الطلبة بطيئي التعلم في التكيف الشخصي، بينما

أداء الطلبة بطيئي التعلم فكان اعلى في مجال سوء التكيف الناتج عن اضطراب الشخصية التي تشمل العدوانية والقلق والتمرد وامراض السلوك المرضي والاكتئاب.

كما أجرى كارول و اليس (Carroll&IIes,2006) دراسة هدفت إلى تقدير مستويات القلق لدى طلبة التعليم العالي في جامعة يورك (University of Yourk) حيث اشتملت عينة الدراسة على مجموعتين : الأولى تجريبية : ضمت (١٦) طالبا وطالبة من ذوي الصعوبات القرائية (٣ ذكور) و(١٣ إنثى) تراوحت أعمارهم بين: ١٩,٤-٢٤سنة وبمتوسط ٢١,٥ سنة . والثانية ضابطة : ضمت (١٦) طالبا طالبة ليس لديهم صعوبات قرائية (٣ ذكور) و (١٣ إنثى) تراوحت أعمارهم بين : ١٩,٢-٢٢,٥سنة وبمتوسط حسابي ٢١,٦ سنة . وطلب من طلبة المجموعتين الأجابة على أسئلة استبيان لقياس مستوى القلق لديهم ثم تم تكليفهم بقراءة نص وبوقت محدد، وبعدها تم قياس مستوى القلق لديهم وتم تقييم قراءتهم بأستخدام اختبار فاعلية قراءة الكلمة. وتوصلت النتائج إلى أن طلبة المجموعة التجريبية الذين يعانون من صعوبات قرائية لديهم مستوى عالي من القلق مقارنة بطلبة المجموعة الضابطة الذين ليس لديهم صعوبات قرائية وبشكل دال احصائيا.

كما وأجرى كل من جاين وكينيث وكراول وجوسي (Jayne, Kenneth, Crowel, Joyce, 2009) دراسة هدفت إلى فحص الحالات السلوكية والنفسية والاجتماعية المصاحبة للقلق في عيادة لمعالجة الطلبة الذين يعانون من ضعف الانتباه واضطراب النشاط المفرط المصاحب وغير المصاحب باضطراب تقلص لا إرادي في عضلات الوجه المزمن والمتعدد، وقد تكونت عينة الدراسة من (٦٥) طالبا يعانون من ضعف الانتباه واضطراب النشاط المفرط و (٩٥) طالبا يعانون من اضطراب تقلص لا إرادي حسب معايير أعراض أمراض الطب النفسي أو العقلي وبعوامل مخاطرة الصحة الذهنية وبالأداء الاجتماعي والدراسي، وبينت النتائج أن الطلاب الذين يعانون من اضطراب تقلص لا إرادي لديهم قلق أكثر حدة وكفاءة اجتماعية أقل ويستطيعون التعايش مع الوالدين بشكل أكثر من الذين يعانون من ضعف الانتباه واضطراب النشاط المفرط.

ومن جانب اخر فقد هدفت دراسة كريشنكمارواخرونP. Krishnakumar et al (٢٠١١) الى تقييم فعالية الخطة التربوية الفردية للطلبة بطيئي التعلم في غرفة المصادر. والتي أجريت على (١٥) طالبا تراوحت درجة ذكائهم بين (٧٠-٩٠). حيث تم تعليمهم القراءة والكتابة والحساب بغرفة المصادر ، النتائج اشارت ان (٨٧%) من الطلبة تحسن أدائهم بواحدة من المجالات الثلاث(القراءة والكتابة والحساب) وان ٤٧% منهم تحسن أدائهم بكامل المجالات الثلاث.

فقد أجرى علي (٢٠١٥) دراسة لمعرفة مستوى مفهوم الذات عند التلاميذ بطيئي التعلم بصورة عامة، ومعرفة دلالة الفروق في مفهوم الذات لدى عينة البحث وفق متغيري الجنس ومستوى تحصيل الوالدين ، ولتحقيق أهداف الدراسة تم اختيار مجتمع البحث من الأطفال بطيئي التعلم ممن تقع أعمارهم بين (٦-٩) سنوات والمتواجدين في مدينة بغداد بجانبي الكرخوالرصافة، وشملت عينة البحث (٢٠٠) طفلاً بطيئي التعلم في المدارس العادية من الصفوف الأول وحتى الرابع بواقع (٩٦) من الذكور و (١٠٤) إناث. وطبقت الباحثة استبانة مكونة من (٣٥) فقرة قامت بإعدادها. وقد أظهرت النتائج ان لدى التلاميذ بطيئي التعلم ذات إيجابية. كما كشفت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات ولصالح الإناث، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية ولصالح المؤهل العلمي الأعلى للوالدين. وقدمت مجموعة من التوصيات والمقترحات منها: التشخيص المبكر للتلاميذ، لاتخاذ الإجراءات اللازمة. والاهتمام بالمدارس التي تضم شعب من بطيئي التعلم. وتهيئة الكوادر الكفؤة والمتخصصة. ودراسة العلاقة بين مفهوم الذات والصحة النفسية لدى بطيئي التعلم. وإجراء دراسة مقارنة بين التلامذة بطيئي التعلم والعاديين في مفهوم الذات.

وقامت علي (٢٠١٥) بدراستها التيهدفت إلى معرفة درجة مفهوم الذات لدى التلاميذ بطيئي التعلم وكذلك التعرف على دلالة الفروق في مفهوم الذات وفق متغيري الجنس والتحصيل الدراسي للوالدين .ونظرا لعدم وجود أداة قامت الباحثة بأعداد أداة مفهوم الذات واتبعت الإجراءات العلمية المتفق عليها في بناء الأداة، وبعد استكمال إجراءات صدقها وثباتها طمئنت الباحثة الى صلاحية تطبيقها حيث تم تطبيقها على جميع افراد المجتمع والبالغ عددهم (٢٠٠) تلميذ وتلميذه في مدينة بغداد على جانبي الكرخ والرصافة .واستخدمت الباحثة الوسائط الاحصائية المناسبة في معالجة بيانات البحث الحالي، حيث تم الاختبار التطبيق التالي لعينتين

مستقلتين لحساب دلالة الفروق وفق متغير الجنس، واستخدام الاختبار الثانيلإيجاد الفروق وفق متغير التحصيل الدراسي للوالدين ولإيجاد الفروق في مفهوم الذات وحسب المستويات المختلفة لتحصيل الوالدين تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية. واظهرت النتائج ان التلامذة من بطيء التعلم لديهم ذات ايجابي اما فيما يتعلق في الهدف الثاني فقد اشارت النتائج الى وجود فروق في مفهوم الذات ولصالح الاناث، وكذلك وجود فروق ذات دلالة احصائية ولصالح الشهادة الاعلى وفسرت الباحثة الحالية نتائج بحثها في ضوء النظرية التي تبنتها وهي نظرية كارل روجرز واخيرا خرجت الباحثة بمجموع من التوصيات والمقترحات في ضوء ما توصلت اليه من نتائج.

وتفحصت دراسة احمد واخرون Ahmad et al(٢٠١٦) فعالية العلاج السلوكي المعرفي في مواجهة المشكلات السلوكية والانفعالية للطلبة بطيئي التعلم في الباكستان، وتكونت عينة الدراسة من ١٠ طلاب بمدرسة لاهور بباكستان وتم تقسيم العينة الى مجموعتين: مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة. النتائج اشارت الى خفض المشكلات السلوكية (العدوان والنشاط الزائد والقلق) بشكل كبير في المجموعة التجريبية.

تعقيب على الدراسات السابقة:

يلاحظ على الدراسات السابقة بأنها تناولت مفهوم القلق للطلبة البطيئي التعلم وبمراحل دراسية متنوعة ركزت غالبيتها على السلوك اللاجتماعي للطلبة بطئيئ التعلم، كما ركزت أيضاً على تطبيق البرامج التعليمية والتدريبية من أجل تحسين الاضطرابات النفسية والسلوك الاجتماعي للطلبة بطيئي التعلم وعلى وجه الخصوص في المرحلة الابتدائية. ولاحظ الباحث ندرة الدراسات التي تتناول مفهوم القلق لدى فئة الطلبة بطيئي التعلم. ولم يعثر الباحث على دراسات تقارن مفهوم القلق لدى بطيئي التعلم بفئات أخرى سوى دراسة جاين وكينيث وكراول وجوسي (Jayne, Kenneth, Crowel, Joyce, 2009) التي هدفت إلى فحص الحالات السلوكية والنفسية والاجتماعية المصاحبة للقلق في عيادة لمعالجة الطلبة الذين يعانون من ضعف الانتباه واضطراب النشاط المفرط، وهذا ما دفع الباحث إلى إجراء هذه الدراسة ، ومن المأمول أن تُشكل نتائج هذه الدراسة إضافة بحثية جديدة للأدب التربوي في حقل التربية الخاصة، ودافعاً للباحثين لإجراء مزيد من الدراسات على فئة بطيئي التعلم، ومقارنتهم بذوي صعوبات التعلم، وبفئات أُخرى من ذوي الاحتياجات الخاصة.

الطريقة والإجراءات

أ-مجتمع الدراسة:تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف الرابع والخامس والسادس الأساسي بطيئي التعلم المعروفين بذوي الذكاء الحدي والملتحقين بغرف المصادر ببعض المدارس الاساسية التابعة لادارة التعليم بمدينة مكة المكرمةداخل مدينة مكة المكرمة والبالغ عددهم (١١٥٠) طالبا وطالبة، والجدول رقم (١) يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغيراتها. وذلك حسب سجلات الإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة ٢٠١٨/٢٠١٧م.

جدول رقم (١)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغيري الجنس والصف

الجنس		ذكور	اناث	المجموع
الصف	رابع	١٠٢	٩٣	١٩٥
	خامس	٩٠	٨٣	١٧٣
	سادس	٧٣	٤٨	١٢١
المجموع		٢٦٥	٢٢٤	٤٨٩

ب-عينة الدراسة:تكونت عينة الدراسة من (٩٥) طالبًا وطالبة (٤٠) منهم في الصف الرابع الأساسي (١٦ ذكور و٢٤ إناث)و(٣٢) منهم في الصف الخامس الأساسي (١٣ ذكور و١٩ إناث) و (٢٣) منهم في

الصف السادس الأساسي (١٠ذكور و١٣ إناث) وقد تم اختيارهم قصديًا وكما هو موضح في الجدول رقم (٢)

جدول (٢)
توزيع عينة الدراسة حسب المدرسة والجنس والصف

المدرسة	الصف	الجنس	العدد
محمد بن سعود الابتدائية للبنين	الرابع الأساسي	ذكور	٨
	الخامس الأساسي	ذكور	٧
	السادس الأساسي	ذكور	٤
البراء بن مالك الابتدائية	الرابع الأساسي	ذكور	٨
	الخامس الأساسي	ذكور	٦
	السادس الأساسي	ذكور	٦
الابتدائية التاسعة عشر بعد المائة	الرابع الأساسي	إناث	١٤
	الخامس الأساسي	إناث	١١
	السادس الأساسي	إناث	٥
المدرسة الابتدائية الثالثة والثمانون	الرابع الأساسي	إناث	١٠
	الخامس الأساسي	إناث	٨
	السادس الأساسي	إناث	٨
المجموع			٩٥

منهج البحث:

تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي لوصف الظاهرة موضوع البحث، وذلك من خلال جمع البيانات والمعلومات الخاصة بعينة الدراسة، والمراجع والأبحاث والدراسات والمقاييس، وتحليل البيانات لمعرفة النتائج.

أداوت البحث:

أولاً: مقياس القلق:

تم استخدام مقياس مفهوم القلق والذي أعده الصمادي والشبول (٢٠١٨) -كما هو -لتمتعه بدلالات صدق وثبات مقبولة.اذ تحقق له صدق المحتوى والذي يُعد مقبولاً لأغراض هذا البحث من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين في العلوم التربوية والنفسية.

كما تحقق له أيضاً معامل ثبات الاتساق الداخلي وذلك بطريقتين هما:

طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest): حيث تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين، وقد تراوحت قيمه لمجالاته الاربعة بين ٠,٦٦ – ٠,٧٩ وللمقياس ككل ٠,٨١ ويُعد ذلك مقبولاً لأغراض الدراسة.

طريقة ثبات الاتساق الداخلي: تم حساب ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا

(Cronbach's Alpha) حيث تراوحت قيم مجالات المقياس الاربعة بين (٠,٧٤ – ٠,٧٨) وللمقياس الكلي (٠,٨٤) ويُعد هذا أيضًا مقبولا لأغراض الدراسة.

ويتكون المقياس من (٣٢) فقرة موزعة على أربعة مجالات كما يلي:

- الضغوط الاسرية: وعدد فقراته (٧)

- قلق الوحـدة: وعدد فقراتـه (٨)
- رفض المدرسة: وعدد فقراته (٩)
- القلق الاجتماعي وعدد فقراته (٨)

هذا وتكون استجابة المفحوص على فقرات المقياس حسب تقديره للدرجة التي تنطبق عليه من خلال مضمون الفقرة حسب تدرج المقياس لثلاث نقاط، حيث يُشير الرقم (٣) للاستجابة تنطبق بدرجة كبيرة والرقم (٢) للاستجابة بدرجة متوسطة، والرقم (١)للاستجابة بدرجة بسيطة.

طريقة التصحيح: يتكون مقياس القلق بصورته النهائية من (٢٥) فقرة موزعة على أربعة مجالات، ويجيب الطالب على كل فقرة من فقرات المقياس باختيار إحدى البدائل التالية:

- بدرجة كبيرة ويحصل على ثلاث درجات
- بدرجة متوسطة ويحصل على درجتين
- بدرجة قليلة ويحصل على درجة واحدة

هذا ويتم حساب الدرجة الكلية بجمع استجابات المفحوص لجميع فقرات المقياس والتي تتراوح بين (٢٥-٧٥) درجة حيث تُعبر الدرجة (٧٥) عن وجود الحد الأعلى لاضطراب القلق لدى الفرد، وتُعبر الدرجة (٢٥) عن الحد الادنى لاضطراب القلق. وتُعبر الدرجة (٥٠) عن الوسط الفرضي للمقياس باعتبار أن الوسط الفرضي لكل عبارة هو (٢)

ثانياً: اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة:Progressive Matrix tests Ravens:وهو اختبار ذكاء جمعي غير اللفظي، وتُشير الدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص إلى قدرته العقلية. والمقنن على البيئة السعودية من قِبل العطوي (٢٠٠٦) ، حيثُ تمتع هذا الاختبار بمعاملات صدق وثبات مقبولة لأغراض الدراسة، تراوحت معاملات ثباته ما بين (٩١,٠- ٦٢,٠).

إجراءات البحث:

قام الباحث بالتواصل مع معلمي ومعلمات غرف المصادر الموجودين بالمدارس (عينة الدراسة) خلال الفصل الدراسي الثاني للعام ١٤٣٩/١٤٣٨ه والبالغ عددهم (١٨) معلماعلى تطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن على أفراد عينة الدراسة من فئة بطيئي التعلم الذين كانت درجات ذكائهم بين (٧٠-٨٥) ولديهم تدني في التحصيل لمبحثين دراسيين فأكثر.

كما طلب من المعلمين في تلك المدارس تطبيق مقياس مفهوم القلق على بطيئي التعلم الذين يدرسونفي المدراس المحددة لهم من قبل إدارة التعليم بمكة المكرمة، بعد أن تم توضيح تعليمات التطبيق والتصحيح لهم. وقيامهم بتوضيح الفقرات التي كان يسأل عنها المستجيب. ثم جمعت استبانات الاجابات من افراد عينة الدراسة ، وتم تفريغ البيانات وتحليلها بواسطة برنامج (SPSS) الإحصائي.

تصميم الدراسة والمعالجة الاحصائية: تتناول الدراسة المتغيرات المستقلة التالية:

- الجنس وله مستويان: ذكر، أنثى
- الصف الدراسي وله ثلاثة مستويات: الرابع، الخامس، السادس.
- المتغير التابع في الدراسة: القلق.

وللإجابة على أسئلة الدراسة فقد تم استخدام التحليلات الاحصائية التالية:

(اختبار ت T-test) و (وتحليل التباين الأحاديOne way ANOVA) واختبار شيفيه(SCHFEE).

النتائـــج:

هدفت الدراسة الحالية إلى تقييم مستويات القلق لدى الطلبة بطيئي التعلم الملتحقين بغرف المصادر في المدارس التابعة لإدارة التعليم في مدينة مكة المكرمة. ولتحقيق ذلك اختار الباحث(٩٥) طالبًا وطالبة قصديًا من الصفوف الرابع والخامس والسادس الأساسية، وتم قياس اضطراب القلق لدى أفراد الدراسة من خلال تطبيق مقياس القلق المُعد لهذه الغاية، وتم استخدام (اختبار ت T-test) و (تحليل التباين الأحادي One way ANOVA) و(Schfee)لتحليل البيانات التي توصلت إليها هذه الدراسة. فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على جميع مجالات المقياس وعباراته، ولتحديد درجة اضطراب القلق لدى الطلبة بطيئي التعلمفقد اعتمد الباحث في تصنيفهلدرجة اضطراب القلق على التصنيف الذي يوضحه الجدول رقم (٣).

جدول (٣)

معيار تفسير متوسطات تقدير درجة استجابة الطلبة على مقياس اضطراب القلق

مدى المتوسط الحسابي	درجة اضطراب القلق
٣,٠٠-٢,٣٤	مرتفعة
٢,٣٣ -١,٦٧	متوسطة
١,٠٠ – ١,٦٦	منخفضة

وفيما يلي عرضًا للنتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة:

للإجابة عن السؤال الرئيس للدراسة: ما مستويات القلق لدى الطلبة بطيئي التعلم؟ فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة مرتبطة بمجالها والمجال ككل، حيث كانت نتائج مستويات القلق لدى الطلبة بطيئي التعلم في المجال الأول (الضغوط الأسرية) كما في الجدول رقم (٤)

الجدول(٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الأول "الضغوط الأسرية" وللمجال ككل مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	تنطبق	غير متأكد	لا تنطبق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
١	فعلت الكثير من الأمور السيئة	٩٠,٥	٢,١	٧,٤	٢,٨٣١	.٥٣٨٩	كبيرة
٢	أفكر بأشياء مزعجة تحصل لي	٨٠,٠	٨,٤	١١,٦	٢,٦٨٤	٠,٦٧٢٦	كبيرة
٣	أفكر في عمل اشياء شريرة تحصل للأقارب	٧٧,٩	٤,٢	١٧,٩	٢,٦٠٠	٠,٧٧٧٣	كبيرة*
٤	أسبب التعب لأسرتي	٧٤,٧	٦,٣	١٨,٩	٢,٥٥٧	٠,٧٩٥١	كبيرة
٥	أضايق اخواني	٣٧,٩	٧,٤	٥٤,٧	١,٨٣١	٠,٩٥٢٦	متوسطة
٦	اقوم بتكسير الأشياء	٢٤,٢	٢٣,٢	٥٢,٦	١,٧٨٥	٠,٨٣٣٦	متوسطة
المجال ككل					٢,٣٠٧	٠,٥٢٦٥	متوسطة

يظهر من جدول (٤) أن المتوسطات الحسابية لفقرات المجال الأول "الضغوط الأسرية" تراوحت ما بين (١,٧٨-٢,٨٣) وبدرجة موافقة (متوسطة) للمجال ككل، وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٣٠)، حيث حصلت الفقرة "فعلت الكثير من الامور السيئة" على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (٢,٨٣) وانحراف معياري مقداره (٠,٥٤)، وحصلت الفقرة " أفكر بأشياء مزعجة تحصل لي " على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي مقداره (٢,٦٨) وانحراف معياري مقداره(٠,٦٧). في حين حصلت الفقرة "أضايق اخواني" على المرتبة ما قبل الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (١,٨٣) وانحراف معياري مقداره (٩٥,)، بينما حصلت الفقرة "اقوم بتكسير الاشياء"على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (١,٧٨٥) وانحراف معياري مقداره (٠,٨٣).

ويمكن أن يعزو الباحث سبب ذلك الى تدني معرفة الوالدين بأساليب التعامل المناسبة مع أبناءهم، وفهم حاجاتهم، وتوقعاتهم المرتفعة منهم، وعمل أولياء الأمور خارج نطاق الأسرة مما يقلل من وقتهم اللازم للاهتمام بأبناءهم بالشكل المطلوب.

كما كانت مستويات القلق لبطيئي التعلم في المجال الثاني (قلق الوحدة) كما في الجدول رقم (٥):

الجدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الثاني "قلق الوحدة" وللمجال ككل مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	تنطبق	غير متأكد	لا تنطبق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
١	أحب اخواني	٨٦,٣	٤,٢	٩,٥	٢,٧٦٨	٠,٦٠٩٣	كبيرة
٢	اشعر بالضيق من المنزل	٧٧,٩	٩,٥	١٢,٦	٢,٦٥٢	.٦٩٦٠	كبيرة
٣	انا شخص مطيع داخل المنزل	٤٧,٤	٢٣,٢	٢٩,٥	٢,١٧٨	.٨٦٢٦	متوسطة
٤	اشعر بان اهلي لا يحبوني	٤٨,٤	١٢,٦	٣٨,٩	٢,٠٩٤	.٩٣٤٨	متوسطة
٥	انا لا اتكلم مع اسرتي كثيراً	٣٥,٨	١٧,٩	٤٦,٣	١,٨٩٤	.٩٠٤٧	متوسطة
٦	تصرفاتي سيئة داخل المنزل	٢٤,٢	٢٩,٥	٤٦,٣	١,٧٧٨	.٨١٤٤	متوسطة
المجال ككل					٢,٢٢٨١	.٥٢٤٨٣	متوسطة

يظهر من جدول رقم (٥) أن المتوسطات الحسابية لفقرات المجال الثاني "قلق الوحدة" تراوحت ما بين (١,٧٨-٢,٧٧) وبدرجة موافقة (متوسطة) للمجال ككل، وبمتوسط حسابي للمجال ككل بلغ (٢,٢٣)، حيث حصلت الفقرة **"أحب اخواني"** على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (٢,٧٧) وانحراف معياري مقداره (٠,٦١)، وحصلت الفقرة **"اشعر بالضيق من المنزل"** على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي مقداره (٢,٦٥) وانحراف معياري مقداره(٠,٧٠). في حين حصلت الفقرة**"انا لا اتكلم مع اسرتي كثيراً"** على المرتبة ما قبل الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (١,٨٩) وانحراف معياري مقداره (٠,٩٠)، بينما حصلت الفقرة **"تصرفاتي سيئة داخل المنزل"** على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (١,٧٨) وانحراف معياري مقداره (٠,٨١).

ويمكن أن يعزو الباحث سبب ذلك الى أن بطء التعلم لدى الطلبة لا تؤثر عليهم فحسب وإنما تؤثر على علاقاتهم مع جميع أفراد أُسرهم أيضاً.

كما كانت نتائج مستويات القلق بطيئي التعلم في المجال الثالث (رفض المدرسة) كما في الجدول رقم (٦):

الجدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الثالث "رفض المدرسة" وللمجال ككل مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	تنطبق	غير متأكد	لا تنطبق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
١	يصعب علي فهم معظم دروسي	٨٠,٠	٨,٤	١١,٦	٢,٦٨٤	.٦٧٢٦	كبيرة
٢	افضل اللعب في المدرسة	٧٥,٨	٤,٢	٢٠,٠	٢,٥٥٧	.٨٠٨٤	كبيرة
٣	المدرسة تثير مخاوفي	٤٤,٣	١٣,٧	٤٢,١	٢,٠١٨	.٩٣٣١	متوسطة
٤	اشعر بالخوف من مخالطة زملائي	٤٤,٣	١٣,٧	٤٢,١	٢,٠١٠	.٩٣٢٠	متوسطة
٥	اشعر بالارتياح خلال بقائي في المنزل	٤٤,٣	١٣,٧	٤٢,١	١,٩٨٥	.٩٣٠١	متوسطة
٦	اكره الذهاب الى المدرسة	٢٤,٢	٢٣,٢	٥٢,٦	١,٧١٥	.٨٣٣٦	متوسطة
٧	يسخر مني زملائي في المدرسة	٢٥,٣	١٦,٨	٥٧,٩	١,٦٥٣	.٨٥٦٠	قليلة
المجال ككل					٢,٠٦٧	٠,٥٥٠	متوسطة

يظهر من جدول رقم (٦) أن المتوسطات الحسابية لفقرات المجال الثالث "رفض المدرسة" تراوحت ما بين (٢,٦٨-١,٥٦) وبدرجة موافقة (متوسطة) للمجال ككل، وبمتوسط حسابي بلغ (٠,٢) حيث حصلت الفقرة"**يصعب علي فهم معظم دروسي**" على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (٢,٦٨) وانحراف معياري مقداره (٠,٦٧)، وحصلت الفقرة "**أفضل اللعب في المدرسة**" على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي مقداره (٢,٥٦) وانحراف معياري مقداره(٠,٨١). في حين حصلت الفقرة **أكره الذهاب الى المدرسة**"على المرتبة ما قبل الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (١,٧١) وانحراف معياري مقداره (٠,٨٣)، بينما حصلت الفقرة"**يسخر مني زملائي في المدرسة**" "على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (١,٦٥) وانحراف معياري مقداره (٠,٨٦).

ويمكن أن يعزو الباحث سبب ذلك الى اخفاق الطلبة المتكرر في تحصيلهم الأكاديمي في بعض المقررات الدراسية وعدم مجاراتهم لبقية أقرانهم في مستوى التحصيل الأكاديمي الأمر الذي يجعل لديهم عدم الرغبة في تقبل المدرسة.

كما كانت نتائج مستويات القلق لدى بطيئي التعلم في المجال الرابع (القلق الاجتماعي) كما في الجدولرقم٧:

الجدول (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الرابع "القلق الاجتماعي" وللمجال ككل مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	تنطبق	غير متأكد	لا تنطبق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
١	احتاج اصدقائي اكثر مما يحتاجوني	٩٠,٥	٢,١	٧,٤	٢,٨٣١	.٥٣٨٩	كبيرة
٢	اشعر بالتوتر عندما اشعر بان الناس ينظرون اليَ	٧٧,٩	٩,٥	١٢,٦	٢,٦٥٢	.٦٩٦٠	كبيرة
٣	اشعر بأني لست اجتماعياً مقارنة مع اصدقائي	٤٤,٣	١٣,٧	٤٢,١	٢,٠١٠	.٩٣٣٢	متوسطة
٤	اشعر بالخجل خلال التحدث مع الاخرين	٣٧,٩	٧,٤	٥٤,٧	١,٨٣١	.٩٥٢٦	متوسطة
٥	اشعر بصعوبة في تكوين علاقات مع الاخرين	٢٤,٢	٢٣,٢	٥٢,٦	١,٧١٥	.٨٣٣٦	متوسطة
٦	اشعر ان زملائي لا يحبوني	١٨,٩	١٧,٩	٦٣,٢	١,٥٥٧	.٧٩٥١	قليلة
المجال ككل					٢,١٠١	٠,٤٧٢٢	متوسطة

يظهر من جدول رقم (٧) أن المتوسطات الحسابية لفقرات المجال الرابع "القلق الاجتماعي" تراوحت ما بين (٢,٨٣-١,٥٦) وبدرجة موافقة (متوسطة) للمجال ككل، وبمتوسط حسابي بلغ (٢,١٠)، حيث حصلت الفقرة **"احتاج اصدقائي اكثر مما يحتاجوني"** على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (٢,٨٣) وانحراف معياري مقداره (٠,٥٤)، وحصلت الفقرة **"اشعر بالتوتر عندما اشعر بان الناس ينظرون اليَ"** على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي مقداره (٢,٦٥) وانحراف معياري مقداره(٠,٧٠). في حين حصلت الفقرة **"اشعر بصعوبة في تكوين علاقات مع الاخرين"** على المرتبة ما قبل الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (١,٧١) وانحراف معياري مقداره (٠,٨٣)، بينما حصلت الفقرة **"اشعر ان زملائي لا يحبوني"**على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (١,٥٦) وانحراف معياري مقداره (٠,٧٩٥).

ويمكن أن يعزو الباحث سبب ذلك الى انخفاض المهارات الاجتماعية والانفعالية لدى الطلبة بطيئي التعلم لما يواجهونه من حالات الضغط والمواقف الصعبة وعدم قدرتهم على التعامل معها، وهذا ما أشار إليه كل من الخزاعلة والخطيب (خزاعلة،والخطيب ٢٠١١)□.

وفيما يخص مستوى القلق لدى الطلبة بطيئي التعلم حسب المجال وللأداة ككل فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من المجالات، وللأداة ككل، فكانت النتائج كما في الجدول رقم (٨) الذي يوضح ذلك.

الجدول (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع مجالات (مستويات القلق لدى الطلبة بطيئي التعلم) وللأداة ككل مرتبة تنازلياً

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة مستوى القلق
١	الضغوط الأسرية	٢,٣٠٧	٠,٥٢٦٥	متوسطة
٢	قلق الاتصال	٢,٢٢٨١	٠,٥٢٤٨٣	متوسطة
٣	القلق الاجتماعي	٢,١٠١	٠,٤٧٢٢	متوسطة
٤	رفض المدرسة	٢,٠٦٧	٠,٥٥٠١	متوسطة
أداة قياس مستويات القلق لدى الطلبة بطيئي التعلم		٢,١٧	٠,٥٢	متوسطة

يظهر من جدول رقم (٨) أن المتوسطات الحسابية لمجالات أداة الدراسة (**مستويات القلق للطلبة بطيئي التعلم**) تراوحت ما بين (**٢,٣٠ -٢,١**) وبمستوى قلق (**متوسط**) للأداة ككل، حيث بلغ المتوسط الحسابي للأداة ككل (**٢,١٧**) وبانحراف معياري مقداره (٠,٥٢). أما بالنسبة للمجالات، فقد حصل المجال (**الضغوط الأسرية**) على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (**٢,٣٠**) وانحراف معياري مقداره (**٠,٥٣**)، وبمستوى قلق(متوسط)، ثم جاء المجال (**قلق الاتصال**) بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي مقداره (**٢,٢٣**) وانحراف معياري مقداره (**٠,٥٢**)، وبمستوى قلق (متوسط)، وجاء في المرتبة الثالثة المجال (**القلق الاجتماعي**)، حيث حصل على متوسط حسابي مقداره (**٢,١٠**) وانحراف معياري مقداره (**٠,٤٧**)، وبمستوى قلق (متوسط)، وجاء في المرتبة الأخيرة المجال (**رفض المدرسة**)، حيث حصل على متوسط حسابي مقداره (**٢,١**) وانحراف معياري مقداره (**٠,٥٢**)، وبمستوى قلق (متوسط).

ويمكن أن يعزو الباحث أسباب ذلكإلىغياب تطبيق وتفعيل البرامج الارشادية للطلبة بطيئي التعلم للحد من مشكلات القلق لديهم وكذلك البرامج الارشادية والتدريبية لأسر هؤلاء الطلبة التي تلبي احتياجاتهم للتعامل مع أبناءهم الطلبة.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة كارول و اليس (Carroll&IIes,2006) التي توصلت إلى وجود مستوى عالي من القلق لدى الطلبة الذين يعانون من صعوبات تعلم في القراءة مقارنة بالطلبة الذين ليس لديهم صعوبات تعلم في القراءة.

□□□□□□□نتائج السؤال الرئيسي الثاني ومناقشته:

"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات استجابات للطلبة بطيئي التعلمحول مستويات القلق لديهم تعزى لمتغيرات (الصف، الجنس)؟".

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة بطيئي التعلمحول مستويات القلق، حسب متغيرات الدراسة، وللكشف عن وجود أثر لمتغيرات الدراسة (الصف، الجنس) عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) على مجالات أداة الدراسة وعلى الأداة ككل؛ فقد استخدام الباحث (تحليل التباين الأحادي) (ONE WAY ANOVA)، واختبار (T)، لمعرفة مدى دلالة الفروق من ناحية إحصائية بين متوسطات استجابات الطلبة بطيئي التعلمحول مستويات القلقعلى مجالات أداة قياس (مستويات القلق) وعلى (المقياس الكلي)، وذلك وفقاً لعدد مستويات كل متغير من متغيرات الدراسة.

- **الفروق في المتوسطات وفقاً لمتغير (الصف).**

"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات استجابات الطلبة بطيئي التعلمحول مستويات القلق لديهم تعزى لمتغير (الصف)؟".

للإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي (ONE WAY ANOVA) لمعرفة مدى دلالة الفروق من ناحية إحصائية بين متوسطات استجابات الطلبة بطيئي التعلمعلى مجالات أداة قياس (مستويات القلق)، وعلى (المقياس الكلي). وكما هو موضح في الجدول رقم(٩).

جدول رقم (٩)

تحليل التباين الأحادي ANOVA بين متوسطات استجابات بطيئي التعلم وفقاً لمتغير (الصف) على جميع المجالات وعلى المقياس الكلي

مجالات المشكلات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الضغوط الأسرية	بين المجموعات	٣,٣٠٨	٢	١,٦٥٤	٦,٦٨	٠,٠٢
	داخل المجموعات	٢٢,٧٥٧	٩٢	٠,٢٤٧		
	المجموع الكلي	٢٦,٠٥٦	٩٤			
قلق الوحدة	بين المجموعات	٠,٣٥٩	٢	٠,١٨٠	٠,٦٤٧	٠,٥٢٦
	داخل المجموعات	٢٥,٥٣٣	٩٢	٠,٢٧٨		
	المجموع الكلي	٢٥,٨٩٢	٩٤			
القلق الاجتماعي	بين المجموعات	١,٣٨٠	٢	٠,٦٩٠	٣,٢٤١	٠,٠٤٤
	داخل المجموعات	١٩,٥٨١	٩٢	٠,٢١٣		
	المجموع الكلي	٢٠,٩٦١	٩٤			
رفض المدرسة	بين المجموعات	٠,١٧٠	٢	٠,٠٨٥	٠,٢٧٦	٠,٧٥٩
	داخل المجموعات	٢٨,٣٥٢	٩٢	٠,٣٠٨		
	المجموع الكلي	٢٨,٥٢٣	٩٤			
المقياس الكلي	بين المجموعات	٠,٥٣٦	٢	٠,٢٦٨	١,٣٤٩	٠,٢٦٥
	داخل المجموعات	١٨,٢٨٨	٩٢	٠,١٩٩		
	المجموع الكلي	١٨,٨٢٤	٩٤			

- الفروق دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)

يظهر من الجدول رقم (٩) ما يلي:

١.عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α≤٠,٠٥) بين متوسطات استجابات الطلبة بطيئي التعلم حول (مستويات القلق لديهم) تعزى لمتغير(الصف) على مجالات أداة الدراسة (قلق الوحدة، رفض المدرسة) حيث بلغت قيمة **(F)** المحسوبة لمجال قلق الوحدة (٠,٦٥) اما قيمة **(F)** المحسوبة لمجالرفض المدرسة بلغت (٠,٢٨) .

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α≤٠,٠٥) بين متوسطات استجابات الطلبة بطيئي التعلم حول (مستويات القلق لديهم) تعزى لمتغير(الصف) على مجال أداة الدراسة (الضغوط الأسرية ومجال القلق الاجتماعي)، حيث بلغت قيمة **(F)** المحسوبة لمجال الضغوط الأسرية(٦,٦٨) وبلغت قيمة **(F)** المحسوبة لمجال القلق الاجتماعي (٣,٢٤).

٣. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α≤٠,٠٥) بين متوسطات استجابات الطلبة بطيئي التعلم حول (مستويات القلق لديهم) تعزى لمتغير(الصف) على (المقياس الكلي) لأداة الدراسة، حيث بلغت قيمة **(F)** المحسوبة للمقياس الكلي لأداة الدراسة**: (١,٣٥).**

ويمكن أن يعزو الباحث سبب ذلك إلى عدم وجود تباين في الفئة العمرية للطلبة حيث أن الصفوف الدراسية الرابع والخامس والسادس متقاربة في العمر. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة أمان وصابر(٢٠٠٤). التي توصلت الى عدم وجود فروق دالة احصائيا تعزى للمستوى الدراسي في المرحلة الابتدائية للفئة العمرية من ٨- ١٢ سنة.

ولتحديد مصادر الفروق بين مستويات المتغير(الصف) ضمن مستوياته (الرابع الأساسي، الخامس الأساسي، السادس الأساسي) على مجال (**الضغوط الأسرية**)، فقد استخدم الباحثطريقة شيفيه (**Scheffe**) للمقارنات البعدية بين المتوسطات، والجدول رقم (١٠) يبين نتائج هذه الطريقة.

الجدول (١٠)

المقارنات البعدية بطريقة (شيفيه) بين متوسطات استجابات الطلبة بطيئي التعلمحول (مستويات القلق لديهم) تعزى لمتغير(الصف)

مستويات متغير الصف	الرابع	الخامس	السادس	المتوسط
الرابع		**	**	٢,٥٤
الخامس				٢,١١
السادس				٢,٢٣

- الفروق دالة عند مستوى الدلالة (α≤٠,٠٥).

يظهر من الجدول رقم (١٠) أن مصادر الفروق كانت كما يلي:

إن الفروق بين متوسطات استجابات الطلبة بطيئي التعلمحول (مستويات القلق لديهم) والتي تعزى لمتغير(الصف) على مجال (الضغوط الأسرية) كانت بين مستوى (الرابع الأساسي) بمتوسط حسابي مقداره (٢,٥٤)، وبين مستوى (الخامس الأساسي) بمتوسط حسابي مقداره (٢,١١)، حيث كانت الفروق لصالح مستوى (الرابع الأساسي).

إن الفروق بين متوسطات استجابات الطلبة بطيئي التعلم حول (مستويات القلق لديهم) والتي تعزى لمتغير(الصف) على مجال (الضغوط الأسرية) كذلك كانت بين مستوى (الرابع الأساسي) بمتوسط حسابي مقداره (٢,٥٤)، وبين مستوى (السادس الأساسي) بمتوسط حسابي مقداره (٢,٢٣)، حيث كانت الفروق لصالح مستوى (الرابع الأساسي).

ويمكن أن يعزو الباحثسبب ذلك إلى أن مستوى القلق يقل مع التقدم في العمر حيث ان معاناة الطلبة في الصف الرابع أكثر من معاناة الطلبة في الصف السادس وربما أن الضغوط الأسرية على الطلبة الأصغر سنا (الصف الرابع) أكثر من الضغوط الأسرية على الطلبة الأكبر سنا (الصف السادس) أو أن الطلبة في الصف السادس أكثر تكيفا مع الضغوط الأسرية من طلبة الصف الرابع. كما ان القلق الاجتماعي يقل مع الطلبة كلما تقدموا بالعمر وهذا مرده ان طلبة الصفوف الأعلى يستخدموا استراتيجيات لتجاوز القلق الاجتماعي.

الفروق في المتوسطات وفقاً لمتغير (الجنس).

"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤٠,٠٥) بين متوسطات استجابات الطلبة بطيئي التعلم حول مستويات القلق لديهم تعزى لمتغير (الجنس)؟".

للإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث اختبار (T) بين متوسطين مستقلين (Independent Sample T-Test) لمعرفة مدى دلالة الفروق من ناحية إحصائية بين متوسطات استجاباتالطلبة بطيئي التعلم حول مستويات القلق لديهم تعزى لمتغير(الجنس) وعلى(المقياس الكلي) لأداة الدراسة، وكما هو موضح في جدول (١١).

جدول(١١)

اختبار(T) لتحديد الفروق بين متوسطات استجابات الطلبة بطيئي التعلمحول مستويات القلق لديهم على جميع المجالات وعلى المقياس الكلي

المجال	العدد	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الضغوط الأسرية	٤٢	ذكر	٢,٤٤	٠,٤٤	٩٣	٢,٢٠	٠,٠٣
	٥٣	أنثى	٢,٢٠	٠,٥٧			
قلق الوحدة	٤٢	ذكر	٢,٢٩	٠,٥٣	٩٣	١,١	٠,٢٨١
	٥٣	أنثى	٢,١٨	٠,٥٢			
القلق الاجتماعي	٤٢	ذكر	٢,١٩	٠,٤٩	٩٣	١,٥٧	٠,١٢٠
	٥٣	أنثى	٢,٠٠	٠,٤٥			
رفض المدرسة	٤٢	ذكر	٢,١٩	٠,٤٧	٩٣	١,٩٧	٠,٥٢
	٥٣	أنثى	١,٩٧	٠,٦٠			
المقياس الكلي	٤٢	ذكر	٢,٢٨	٠,٤٠	٩٣	١,٩٩	٠,٠٥٠
	٥٣	أنثى	٢,١	٠,٤٧			

الفروق دالة عند مستوى الدلالة (α≤٠,٠٥)

يظهر من الجدول رقم (١١) ما يلي:

١. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α≤٠,٠٥) بين متوسطات استجابات الطلبة بطيئي التعلم حول مستويات القلق لديهم تعزى لمتغير(الجنس) على مجالات أداة الدراسة (**قلق الوحدة، القلق الاجتماعي، رفض المدرسة)** حيث بلغت قيمة (T)المحسوبة للمجالات على النحو التالي**: (١,١، ١,٥٧، ١,٩٧).**
٢. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α≤٠,٠٥) بين متوسطات استجابات الطلبة بطيئي التعلم حول مستويات القلق لديهم تعزى لمتغير(الجنس) على مجال (الضغوط الاسرية). حيث بلغت قيمة(T) للمجال(٢,٢٠) وكانت الفروق لصالح جنس الذكور.

ويمكن ان يعزو الباحث ذلك الى ان الذكور يتعرضون لضغوط اسرية اعلى في هذه المرحلة من الاناث

٣. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات استجابات الطلبة بطيئي التعلمحول مستويات القلق لديهم تعزى لمتغير(الجنس) على(المقياس الكلي) لأداة الدراسة، حيث بلغت قيمة (T) المحسوبة للمقياس الكلي لأداة الدراسة: (١,٩٩).

ويمكن أن يعزو الباحثسبب ذلك إلى أن التمايز بين الذكور والإناث يبدأ بعد سن الثانية عشرة من العمر وتشابه ظروف البيئة المدرسية للطلبة من كلا الجنسين. حيث أن البيئة أصبحت تعطى فرصاً متكافئة للجنسين في جميع المجالات وخاصة معتطور المجتمع وتقدمه أصبح كل من المنزل والمدرسة يعطى نفس الدور لكل من الذكروالأنثى سواء على مستوى المنزل أم المدرسة.

ولم تتفق نتيجة هذه الدراسة مع أي من نتائج الدراسات السابقة التي أوردها الباحث في الأطار النظري للدراسة بخصوص الفروق التي تُعزى للجنس، إلا أنها اختلفت مع النتيجة التي توصلت إليه دراسة (القبطان،٢٠١١) حيث أشارت نتيجتها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة($\alpha \leq$ ٠,٠٥) ولصالح الإناث، وقد يعود سبب هذا الاختلاف إلى اختلاف مجتمعات الدراسة حيث أجرت القبطان دراستها في مجتمع عُمان بينما أجريت الدراسة الحالية في المجتمع الأردني، كما أن دراستها تضمنت الصفين السابع والثامن ، أما الدراسة الحالية اقتصرت على الصفوف الرابع والخامس والسادس فقط.

كما يمكن تفسير نتيجة هذه الدراسة بأن الفئة العمرية المستهدفة في هذه الدراسة (من عشر سنوات إلى اثنى عشر سنة) لا يظهر فيها تمايز واضح في القدرات بين الذكور والإناث ، حيثُ يُشير كل من هرمز ويوسف(١٩٨٨) . إلى أن التمايز يزداد بسرعة وبنسب متفاوتة بين الثالثة عشرة والسادسة عشرة من عمر الطلبة ، وهي توافق فترة المراهقة ، التي يظهر فيها التمايز بين الجنسين.

التوصيات:

في ضوء ما توصلت اليه نتائج الدراسة الحالية يوصي الباحث بضرورة الاهتمام بتوفير الرعاية النفسية للطلبة البطيئي التعلم، والتركيز على دور الأسرة في الوقاية والرعاية والارشاد النفسي للتخفيف من القلق لدى الطلبة، وإجراء مزيد من الدراسات تتناول القلق لدى البطيئي التعلمفي مستويات ومراحل تعليمية مختلفة وعلاقته ببعض المتغيرات الاخرى، وفاعلية العلاج السلوكي في تخفيف القلق لدى الأطفال البطيئي التعلم

المراجـــع

- أحمد، أحمد حسن (٢٠٠٨). أثر برنامج مقترح لتدريس العلوم للتلاميذ بطيئي التعلم بالصف الأول الإعدادي على التحصيل واكتساب بعض عمليات العلم الأساسية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة أسيوط، مصر
- أخضر، فوزية بنت محمد(١٩٩٧).**الفئات الحائرة**، الرياض، دار عالم الكتب.
- الانصاري؛ بدروكاظم؛ مهدي(٢٠٠٧): الفروق في القلق والاكتئاب بين طلاب وطالبات جامعتي الكويت والسلطان قابوس، **مركز البحوث والدراسات النفسية**، جامعة القاهرة، جمهورية مصر العربية.
- الخطيب، إبراهيم (٢٠٠٢) **تعلم الطفل بطيء التعلم**، ط١، عمان، دار الثقافة.
- الدعدع، عزة مختار و ابو مغلي، سمير عبدالله(١٩٩٩). **تعليم الطفل بطيء التعلم**. ط٣، الكويت، دار الفكر للنشر والتوزيع.
- زهران، ايمن رمضان،(٢٠١٢)فاعلية برنامج قائم على العلاج بالمعنى في تحسين مستوى الطموح لدى عينة من التلاميذ بطيئي التعلم. **رابطة التربويين العرب**، المملكة العربية السعودية،ع٢٥،ج١.
- سمين، زيدبهلول(١٩٨٧)؛**مشكلاتالتكيفالسلوكيللأطفالالبطيئيالتعلم**، رسالةماجستير،جامعةبغداد،كليةالتربية.
- الصمادي، حسين. والشبول، مهند (٢٠١٥) تقييم مستويات القلق لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في عينة أردنية.**مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**- غزة - فلسطين , مج٢٣, ع

- العجمي، حمد (٢٠١٢).أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة بطء التعلم في المدارس المتوسطة بدولة الكويت (دراسة وصفية مقارنة في بعض المتغيرات الديموجرافية) ، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، العدد ٤.
- العطوي، فريح محمد(٢٠٠٦). **تقنين اختبار رافت للمصفوفات المتتابعة على البيئة السعودية**.رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة ، الاردن.
- العطية، أسماء عبد الله. (٢٠٠٨) اضطرابات القلق لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة. مركز التطوير التربوي للنشر والتوزيع، الإسكندرية.
- علي، زينب ناجي (٢٠١٥)مفهوم الذات لدى التلامذة بطيئي التعلم، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، جامعة بغداد، العراق، ع٤٤
- القبالي؛ يحيى (٢٠٠٨)، الاضطرابات السلوكية والانفعالية. عمان،الأردن، الطريق للنشر والتوزيع.
- الكيال، دحام (١٩٩٠) مشكلاتالتكيفالسلوكيللأطفالالبطيئياالتعلمدراسة مقارنة، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**،لجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية،العراق.

References:

Carroll, J.M & IIes,J,E.(2006). An assessment of anxiety levels in dyslexic students in higher education.**British Journal of Educational Psychology** .V.76, N.3,p. 651-662.

Jayne Schneider, Ph.d, Kenneth D.Gadow, Ph.d, Judith A .Crowell,M,D, and Joyce Sprafkin Ph.d(2009).Anxiety in Boys With Attention-Deficit Hyperactivity Disorder With And Without Chronic Multiple Tic Disorder . Stony Brook University , **Journal of Child and Adolescent Psychopharmacology**. V.19, N.6, p. 737-748.

Mahira Ahmad*, Naumana Amjad**, Rafia Rafique**, Afifa Anjum (2016) EFFICACY OF COGNITIVE BEHAVIOR THERAPY IN MANAGING BEHAVIORAL PROBLEMS OF SLOW LEARNER CHILDREN **Pakistan Journal of Clinical Psychology**.v1

Richard ،C.S.(2002) : Hearing Loss and anxiety in adults . **Behavior GeneticsJournal**

.P. Krishnakumar, A. M. Jisha1, Sowmya K. Sukumaran, M. K. C. Nair(2011) Developing a model for resource room training for slow learners in normal Schools.**Indian Journal of Psychiatry**, 53(4),

Shaw, Steven; Grimes, Darlene& Bulman, Jodi. (2005). Educating Slow Learners: Are Charter Schools the Las:, Best Hope for Their Educational Success?. **The Charter Schools Resource Journal**,Vo 1 No. 1, pp:10-19