



المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة أم القرى
كلية التربية
قسم علم النفس

**الاتجاهات الوالدية في التنشئة كما يدركها الطلاب الصم
بالمرحلة المتوسطة والثانوية بالعاصمة المقدسة
وعلاقتها بمفهوم الذات**

إعداد

علي سعد فايز آل محرز

إشراف

الدكتور : إلهامي عبد العزيز إمام

أستاذ علم النفس

رسالة مقدمة إلى قسم علم النفس بكلية التربية جامعة أم القرى متطلب تكميلي
لنيل درجة الماجستير في علم النفس تخصص (شخصية وعلم نفس اجتماعي)

للفصل الدراسي الثاني . ١٤٢٩ - ١٤٣٠ هـ







بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

ط ط

چ و و و و و و و
ق و و و و و و و

چ [طه : ۲۵-۲۷]

ملخص الدراسة

عنوان الرسالة: ((الاتجاهات الوالدية في التنشئة كما يدركها الطلاب الصم بالمرحلة المتوسطة والثانوية بالعاصمة المقدسة وعلاقتها بمفهوم الذات))

منهج الدراسة: تقوم الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي .

عينة الدراسة: قام الباحث بتطبيق دراسته على جميع أفراد مجتمع الدراسة بالمرحلة المتوسطة والثانوية المتواجدين وقت التطبيق ووصل عددهم (٨٣ طالبا) موزعين على أربعة برامج.

أدوات الدراسة:

١ - مقياس مفهوم الذات من إعداد الحربي ٢٠٠٣م

٢ - مقياس التنشئة الوالدية المدركة من إعداد إمام ١٩٨٧م.

نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

- ١ - ارتباط أسلوب التنشئة التقبل المدرك لاتجاه الأم ارتباطا إيجابيا بمفهوم الذات $r = ٠.٤٨٠$ ، كما ارتبطت التفرقة المدركة سلبيا مع مفهوم الذات $r = -٠.٣٥٦$.
- ٢ - ارتباط أسلوب التنشئة التقبل المدرك لاتجاه الأب ارتباطا إيجابيا بمفهوم الذات $r = ٠.٣٩٣$ ، كما ارتبطت التفرقة المدركة سلبيا مع مفهوم الذات $r = -٠.٢٥٣$ ، أي أن مفهوم الذات يصبح أكثر سلبية كلما أدرك الطفل الأصم أن هناك تفرقة في المعاملة تمثل اتجاه الأب نحو صمم ابنه.
- ٣ - هناك فروق داخل العينة تميز بين إدراك الأم ، وإدراك الأب .
- ٤ - توصلت نتائج الدراسة أن هناك تفاعلا مؤثرا بين التفرقة - المساواة (الأم) المدركة والتفرقة - المساواة (الأب) المدركة في نمو مفهوم الذات أي أن ذلك يمثل التأثير القوي لإدراك الطفل السوي لاتفاق الأبوين في الاتجاه نحو أسلوب التنشئة الوالدية للطفل الأصم.
- ٥ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات المنتمية إلى الصفوف الدراسية ؛ أي أن طلاب الصف الثاني الثانوي ، والصف الثاني المتوسط أكثر إدراكا لاتجاه الأب نحو أسلوب الاستقلال، ولم تظهر نفس الفروق في إدراك اتجاه الأم نحو نفس الأسلوب في التنشئة .
- ٦ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك تقبل الأم تميل لصالح الصفوف العليا، كلا الصنفين الثاني والثالث الثانوي وقد يكون ذلك دال للنضج المعرفي والاجتماعي للعينة، وقد صدقت هذه النتيجة عند تحليلها وفقا لمتغير المرحلة (متوسطة / ثانوية) فقد جاءت الفروق لصالح المرحلة الثانوية في تقبل الأم المدرك، كما يؤكد فرضية النضج أن الفروق في إدراك التقبل جاءت لصالح المجموعة العمرية ١٨ عاما فأكثر .

التوصيات :

- ١ - إقامة دورات إرشادية للآباء الذين لديهم أبناء صم لزيادة إدراكهم لمتطلبات تربيتهم .
- ٢ - توجيه الآباء وإرشادهم لأساليب التنشئة الإيجابية والابتعاد عن أساليب التنشئة السلبية لما لها من أثر في مفهوم الذات.
- ٣ - أهمية اتفاق الآباء (الأب ، الأم) في أساليب التنشئة الإيجابية لما لها من أثر في مفهوم الذات .
- ٤ - الاهتمام بالبرامج التربوية المقدمة للطلاب في المدارس ، حيث وجد تباين في ذلك من خلال البرامج.

Abstract

Title: " Parental Trends in Bringing up as been Realized by Intermediate and Secondary Stages Deaf Students in Holy Makkah and Their Relation to Self Concept".

Methodology: The study is based on descriptive linking methodology.

The study sample: The graduator has applied his study for all study community in both intermediate and secondary stages that were found at that time (n =83), distributed in four programs.

The study tools:

- 1- Self concept measure presented by Al Harby in 2003AD.
- 2- Recognized parental bringing up measure presented by Emmam in 1987AD.

The Results:

- 1- There is a positive correlation between the mother realized acceptance bringing up style and self concept ($r= 0.480$), but realized discrimination was negatively correlated with self concept ($r= -0.356$).
- 2- There is a positive correlation between the father realized acceptance bringing up style and self concept ($r= 0.393$), but realized discrimination was negatively correlated with self concept ($r= -0.253$),the more father discrepancy in treatment with deaf son, the more negative self concept the child would become.
- 3- There are inner differences between father and mother realization.
- 4- There is an effective reaction between discrepancy- equity, realized mother and discrepancy- equity realized father in self concept development, it means that it acts as the most effect of normal child realization of parents agreement toward the deaf child bringing up.
- 5- There are statistically significant differences between the groups belong to grades, the second intermediate and secondary students have more realization of father trend toward independency, the same differences wereit realized in mother trend toward the same style of bringing up.
- 6- There are statistically significant differences in mother acceptance realization for the interest of higher grades(second and third secondary), it may indicate the cognitive and social maturity of the sample, this result was valid when tested according to intermediate\ secondary) variable, the differences were for secondary stage interest in mother realized acceptance, the maturity hypothesis assured that the differences in realization acceptance were for the interest of the group aged(18) years old or over.

Recommendations:

- 1- To prepare directing courses for fathers who have deaf children to increase their realization toward these children requirements.
- 2 - Fathers direction toward positive bringing up and keeping away from negative one as it has a bad effect on self concept.
- 3- The importance of parents(father, mother) agreement in positive bringing up styles as they have good effects on self concept.
- 4- To care about the educational programs for school students as there were differences through programs.

إهداء

أهدي هذا الجهد إلى من كان له الفضل علي بعد الله إلى مصدر
الفخر والاعتزاز والدي اللذان كانا يعملان كل ما في جهدهم
من أجلي أسأل الله أن يمد في عمرهما وأن يرزقني برهما وحسن
رعايتهن . كما أهدي هذا الجهد إلى نزوجتي وأبنائي الذين ضحوا
من أجلي وقاسموني عناء البحث والتحصيل . إلى كل هؤلاء أهدي
هذا العمل المتواضع حبا وعرفانا .

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على رسول الله وعلى آله وصحبه أجمعين ومن سار على نهجه إلى يوم الدين وبعد :

أشكر الله سبحانه وتعالى على توفيقه وعونه على ما وهبني من صبر وطاقة وهدى وتوفيق تخطيت به الصعاب لانجاز هذا العمل .

ثم أتفضل بالشكر الجزيل وعظيم الامتنان لأستاذي الفاضل سعادة الأستاذ الدكتور : إلهامي عبد العزيز إمام على تفضله بالإشراف على الرسالة ودعمه ومرعايته وجهده الدؤوب منذ بدء العمل حتى النهاية ولقد كان لتوجيهاته وأمرائه السديدة بالغ الأثر في إثراء العمل والتغلب على كثير من المصاعب التي واجهت الباحث فجزاه الله عني خير الجزاء . كما أتقدم بجزيل الشكر وعظيم الامتنان للأستاذين الفاضلين : سعادة الأستاذ الدكتور : محمد المري وسعادة الدكتور : هشام محييمر اللذين تفضلا بمناقشة خطة بحث الرسالة وتقديم التوجيه والإرشاد ليخرج هذا العمل على أحسن وجه بإذن الله . كما أتقدم بالشكر الجزيل للأستاذين الكريمين اللذان تفضلا بمناقشة هذه الرسالة الأستاذ الدكتور / عبد المنان معمور ملا باهر رئيس قسم علم النفس والدكتور / هشام محييمر ، مراجياً من الله أن أكون عند حسن ظنهما ، كما أتقدم بخالص الشكر والعرفان لجامعة أم القرى بمكة المكرمة التي منحتني هذه الفرصة لإكمال مسيرتي العلمية كما أتقدم بالشكر والعرفان إلى عميد كلية التربية والى رئيس قسم علم النفس الأستاذ الدكتور عبد المنان معمور ملا باهر على توجيهه وحسن متابعته واهتمامه بطلاب العلم نسأل الله أن يجعل ذلك في موازين حسناته كما أشكر أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس لدعمهم وجهودهم المتواصلة معنا وتقانيهم وعطائهم المستمر في نشر العلم والمعرفة فجزاهم الله خير الجزاء كما أتقدم بالشكر للإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة مكة المكرمة ممثلة بمديرها العام ومنسوبيها ومدراء برامج الأمل الملحق بالمرحلة المتوسطة والثانوية والأخوة الزملاء الذين ساهموا معي في توزيع الاستبانات وكان لهم جهد خاص وهم الأستاذ : محمد نور تركستاني والأستاذ : يحيى اللهبجي والأستاذ : إبراهيم الثقفي وكل الزملاء المعلمين في البرامج الملحقه لتعاونهم وجهدهم في إظهار العمل بالشكل المطلوب والشكر موصول لكل الطلاب الذين أجابوا على الاستبانات . كما أشكر كل من كان له جهد في هذه الرسالة ولم يرد ذكره وليعلم أن مكاتته في القلب محفوظة . والله أسأل أن يجعل عملنا خالص لوجهه وأن يجعل في عملنا هذا خير لديننا ودينانا وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين وسلام على المرسلين وصلى الله على نبينا محمد صلى الله عليه وسلم .

قائمة المحتويات

الصفحة	الموضوع
أ	ملخص الدراسة
ب	ملخص الدراسة باللغة الانجليزية
ج	الإهداء
د	شكر وتقدير
هـ	قائمة المحتويات
ط	قائمة الجداول
ل	قائمة الملاحق
الفصل الأول : مدخل إلى الدراسة	
٢	— مقدمة
٥	— مشكلة وتساؤلات الدراسة
٧	— أهداف الدراسة
٨	— أهمية الدراسة
٩	— حدود الدراسة
١٠	— مصطلحات الدراسة
الفصل الثاني : الإطار النظري والدراسات السابقة	
١٣	أولاً : الإطار النظري:
١٣	١ - مفهوم الاتجاهات الوالدية في التنشئة :
١٤	— مراحل تكوين الاتجاه
١٥	— مكونات الاتجاه
١٥	— تغير الاتجاهات
١٦	— التنشئة الاجتماعية

الصفحة	الموضوع
١٩	– أهداف التنشئة
١٩	– الأسرة ودورها في التنشئة
٢٠	– ديناميات السلوك الأسري وأثرها على شخصية المعوق
٢٢	– دور الآباء في عملية التنشئة
٢٣	– العلاقة الأسرية وأثرها في التنشئة
٢٤	– العلاقة بين الوالدين والطفل
٣٠	– أساليب المعاملة الوالدية للمعوقين
٣٣	– نظريات التنشئة الاجتماعية
٣٩	٢ – مفهوم الذات :
٤٠	– نمو مفهوم الذات
٤١	– الطبيعة الاجتماعية للذات
٤٢	– المؤثرات الاجتماعية في مفهوم الذات
٤٣	– قياس مفهوم الذات
٤٣	– نظريات مفهوم الذات
٤٥	– مفاهيم الذات الايجابية والسلبية
٤٦	– الأسباب التي تؤدي إلى تكوين مفهوم الذات
٤٧	٣ – الإعاقة السمعية :
٤٧	– الإطار التاريخي لرعاية ذوي الإعاقة السمعية
٥٠	– مفهوم الإعاقة السمعية
٥٢	– أنواع الإعاقة السمعية
٥٣	– تصنيف الإعاقة السمعية حسب شدة فقدان السمع
٥٤	– تصنيف الإعاقة السمعية حسب العمر عند الإصابة

الصفحة	الموضوع
٥٤	– الفحص والتشخيص المبكر
٥٥	– العوامل المسببة للإعاقة السمعية
٥٨	– الوقاية من الإعاقة السمعية
٥٨	– قياس السمع
٥٩	– طرق التواصل مع الأصم
٦٠	– أجزاء الأذن
٦١	– الفروق الفردية بين الصم وضعف السمع
٦١	– الطرق المختلفة لاختبار السمع
٦٢	– أنواع معينات السمع
٦٥	ثانياً : الدراسات السابقة :
٧٨	ثالثاً : فروض الدراسة
الفصل الثالث: منهج وإجراءات الدراسة الميدانية	
٨٠	– منهج الدراسة
٨٠	– مجتمع الدراسة
٨٠	– عينة الدراسة
٨٥	– أدوات الدراسة
٩٥	– الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث
الفصل الرابع : نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها	
٩٧	أولاً : نتائج الفروض :
٩٧	– نتائج الفرض الأول .
٩٧	– نتائج الفرض الثاني .
٩٨	– نتائج الفرض الثالث.

الصفحة	الموضوع
٩٩	– نتائج الفرض الرابع .
١٠١	– نتائج الفرض الخامس .
١٠٣	– نتائج الفرض السادس .
١١٩	ثانياً : تفسير النتائج .
الفصل الخامس : ملخص الدراسة	
١٢٧	– ملخص النتائج .
١٢٨	– التوصيات .
١٢٩	– البحوث المقترحة .
قائمة المصادر والمراجع	
١٣٠	– المراجع العربية
١٣٨	– المراجع الأجنبية

قائمة الجداول

الصفحة	عنوان الجدول	الرقم
٨١	خصائص عينة الدراسة وفقاً للصف الدراسي الذي ينتمي إليه الطالب	١
٨١	توزيع العينة وفقاً للبرنامج شدة السمع بالأذن اليمنى	٢
٨٣	توزيع العينة وفقاً للبرنامج شدة السمع بالأذن اليسرى	٣
٨٥	توزيع العينة وفقاً للمرحلة الدراسية	٤
٨٩	معاملات الاتساق الداخلي للأبعاد الفرعية لمقياس التنشئة الوالدية	٥
٩٠	معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية المكونة لمقياس التنشئة	٦
٩١	حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس التنشئة الوالدية	٧
٩٣	معامل الاتساق الداخلي لمقياس مفهوم الذات	٨
٩٤	حساب ثبات التجزئة النصفية لمقياس مفهوم الذات	٩
٩٤	تصحيح العبارات تبعاً لإجابة المفحوص لمقياس مفهوم الذات	١٠
٩٥	تصحيح العبارات السلبية لمقياس مفهوم الذات	١١
٩٧	معاملات الارتباط بين أساليب التنشئة (الأم) كما يدركها الصم ومفهوم الذات	١٢
٩٨	معاملات الارتباط بين أساليب التنشئة (الأب) كما يدركها الصم ومفهوم الذات	١٣
٩٨	الفروق بين أساليب التنشئة (أم / أب) لدى الطلاب الصم باستخدام اختبار (ت) للقيم المرتبطة	١٤
١٠٠	تفاعل أسلوب التنشئة المدركة (الأب / الأم) كما يدركها الصم وتأثيره في مفهوم الذات	١٥
١٠١	الفروق بين المجموعات باستخدام اختبار كروسكال والاس في مفهوم الذات وفقاً لمتغير الصف الدراسي	١٦
١٠١	الفروق بين المجموعات باستخدام اختبار (ت) في مفهوم الذات وفقاً لمتغير العمر الزمني	١٧
١٠٢	الفروق بين المجموعات باستخدام اختبار كروسكال والاس في مفهوم الذات وفقاً لمتغير نوع البرنامج	١٨
١٠٢	اختبار الفروق بين المجموعتين في مفهوم الذات لدى الطلاب الصم وفقاً لمتغير المرحلة الدراسية	١٩
١٠٣	اختبار الفروق لمفهوم الذات لدى الطلاب الصم وفقاً لمتغير شدة إعاقة الأذن اليمنى باستخدام اختبار (ت) للقيم المستقلة .	٢٠

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
٢١	اختبار الفروق في مفهوم الذات لدى الطلاب الصم وفقاً لمتغير شدة إعاقة الأذن اليسرى باستخدام اختبار (ت) للقيم المستقلة	١٠٣
٢٢	الفروق بين المجموعات باستخدام اختبار كورسكال والاس في إدراك التبعية الاستقلال صورة الأم وفق متغير الصف الدراسي	١٠٤
٢٣	الفروق بين المجموعات باستخدام اختبار كورسكال والاس في إدراك التبعية الاستقلال صورة الأب وفق متغير الصف الدراسي	١٠٤
٢٤	الفروق بين المجموعات باستخدام كورسكال والاس في إدراك التذبذب الاتساق صورة الأم وفق الصف الدراسي	١٠٥
٢٥	الفروق بين المجموعات باستخدام كورسكال والاس في إدراك التذبذب الاتساق صورة الأب وفق متغير الصف الدراسي	١٠٥
٢٦	الفروق بين المجموعات باستخدام اختبار كورسكال والاس في إدراك الرفض التقبل صورة الأم وفق متغير الصف الدراسي	١٠٥
٢٧	الفروق بين المجموعات باستخدام كورسكال والاس في إدراك الرفض التقبل صورة الأب وفق متغير الصف الدراسي	١٠٦
٢٨	الفروق بين المجموعات باستخدام اختبار كورسكال والاس في إدراك التفرقة المساواة صورة الأم وفق متغير الصف الدراسي	١٠٦
٢٩	الفروق بين المجموعات باستخدام اختبار كورسكال والاس في إدراك التفرقة المساواة صورة الأب وفق متغير الصف الدراسي	١٠٧
٣٠	اختبار الفروق بين المجموعات في اختبار كورسكال والاس في الدرجة الكلية على مقياس التنشئة صورة الأم وفق متغير الصف الدراسي	١٠٧
٣١	الفروق بين المجموعات باستخدام اختبار كورسكال والاس في الدرجة الكلية على مقياس التنشئة صورة الأب وفق متغير الصف الدراسي	١٠٧
٣٢	اختبار الفروق الفروق بين أساليب التنشئة (أم) لدى الطلاب الصم وفقاً لمتغير المرحلة الدراسية	١٠٨
٣٣	اختبار الفروق بين أساليب التنشئة (الأب) لدى الطلاب الصم وفقاً لمتغير المرحلة الدراسية	١٠٩
٣٤	الفروق في أساليب التنشئة صورة الأم وفق متغير العمر الزمني للمفحوصين	١١٠
٣٥	الفروق في أساليب التنشئة صورة الأب وفق متغير العمر الزمني للمفحوصين	١١١
٣٦	الفروق بين المجموعات باستخدام اختبار كورسكال والاس في إدراك التبعية	١١٢

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
	الاستقلال صورة الأم وفق متغير نوع البرنامج	
٣٧	الفروق بين المجموعات باستخدام اختبار كروسكال والاس في إدراك التبعية الاستقلال صورة الأب وفق متغير نوع البرنامج	١١٢
٣٨	الفروق بين المجموعات باستخدام اختبار كروسكال والاس في إدراك التذبذب والانساق صورة الأم وفق متغير نوع البرنامج	١١٢
٣٩	الفروق بين المجموعات باستخدام اختبار كروسكال والاس في إدراك التذبذب والانساق صورة الأب وفق متغير نوع البرنامج	١١٣
٤٠	الفروق بين المجموعات باستخدام اختبار كروسكال والاس في إدراك الرفض - التقبل صورة الأم وفق متغير نوع البرنامج	١١٣
٤١	الفروق بين المجموعات باستخدام اختبار كروسكال والاس في إدراك الرفض - التقبل صورة الأب وفق متغير نوع البرنامج	١١٤
٤٢	الفروق بين المجموعات باستخدام اختبار كروسكال والاس في إدراك التفرقة - المساواة صورة الأم وفق متغير نوع البرنامج	١١٤
٤٣	الفروق بين المجموعات باستخدام اختبار كروسكال والاس في إدراك التفرقة - المساواة صورة الأب وفق متغير نوع البرنامج	١١٥
٤٤	الفروق بين المجموعات باستخدام اختبار كروسكال والاس في الدرجة الكلية على مقياس التنشئة صورة الأم وفق متغير نوع البرنامج	١١٥
٤٥	الفروق بين المجموعات باستخدام اختبار كروسكال والاس في الدرجة الكلية على مقياس التنشئة صورة الأب وفق متغير نوع البرنامج	١١٥
٤٦	اختبار الفروق بين أساليب التنشئة (صورة الأم) لدى الطلاب الصم وفقاً لمتغير شدة إعاقة الأذن اليمنى باستخدام اختبار (ت) للقيم المستقلة	١١٦
٤٧	اختبار الفروق بين أساليب التنشئة (صورة الأب) لدى الطلاب الصم وفقاً لمتغير شدة إعاقة الأذن اليمنى باستخدام اختبار (ت) للقيم المستقلة	١١٧
٤٨	اختبار الفروق بين أساليب التنشئة صورة أم لدى الطلاب الصم وفقاً لمتغير شدة إعاقة الأذن اليسرى باستخدام اختبار (ت) للقيم المستقلة	١١٨
٤٩	اختبار الفروق بين أساليب التنشئة صورة أب لدى الطلاب الصم وفقاً لمتغير شدة إعاقة الأذن اليسرى باستخدام اختبار (ت) للقيم المستقلة	١١٨

قائمة الملاحق

الصفحة	عنوان الملاحق	الرقم
١٤٠	الاستبانة في صورتها الأولى	١
١٤٥	قائمة بأسماء المحكمين	٢
١٤٧	الاستبانة في صورتها النهائية	٣
١٥٧	خطاب عميد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي	٤
١٥٩	خطاب عميد كلية التربية إلى مدير التربية والتعليم لتسهيل مهمة الباحث بتطبيق الاستبانة	٥
١٦١	خطاب مدير التربية والتعليم لتسهيل مهمة الباحث في تطبيق الاستبانة	٦

الفصل الأول

مدخل إلى الدراسة

ويشتمل على النقاط التالية:

- مقدمة .
- مشكلة الدراسة .
- أهداف الدراسة .
- أهمية الدراسة .
- حدود الدراسة .
- مصطلحات الدراسة .

الإعاقه. فقد يعتمد الوالدان على خبراتهم الخاصة في اتخاذ قرارات تربوية حيوية لهم
الطفل الأصم، وقد لا يمتلكان من العاطفة الطبيعية ما قد يهديهم إلى الاستجابات
الصحيحة. (virginia in:P. Prado ,1995, p:11)

والأسرة هي المصدر الطبيعي للتفاعل والتنشئة الاجتماعية للطفل، لذا فالعلاقة
الوالدية مهمة جدا في نمو مفهوم الذات. لذا نجد أن علماء النفس على اختلاف
مواقفهم النظرية يتفقون على أهمية العلاقة بين الوالدين والأبناء في مراحل العمر
المختلفة بالنسبة لتوافقهم ونمو شخصياتهم سواء كانوا أصحاء أو من ذوي الاحتياجات
الخاصة، وذلك من خلال ممارسات الوالدين وأساليبهما في معاملة الأبناء مما يساعد
على تنمية قدرات معينة وكف أخرى وتولد اهتمامات وانعدام ما يغيرها (حسين ،
١٩٨١ م)

ونجد أن أساليب التنشئة تلعب دورا ههماً في التأثير على تكوين الطالب النفسي
والاجتماعي ونجد أن هناك تنشئة اجتماعية سليمة وتنشئة اجتماعية غير سليمة ، فقد
تحدث بعض الأخطاء تؤدي إلى تكوين أنماط سلوكية غير مرغوب فيها والذي نعنيه هنا
بأساليب التنشئة الاجتماعية هو استمرارية أسلوب معين أو مجموعة من الأساليب المتبعة
في التربية والتنشئة يكون لها الأثر في تشكيل الشخصية . (أحمد ، ٢٠٠٢ م) .

وإذا كان المعاق سمعياً يعيش في عالم خاص به تحدده إعاقته وتلعب دورا كبيرا في
حياته وخبراته وتفاعلاته مع الآخرين فإنه يحتاج إلى نوع خاص من العون والرعاية ،
وفي نفس الوقت يحتاج لأن يتعلم كيف يكون مستقلاً مثل الأسوياء ولاشك أنه يعاني
كثيراً من المشكلات السلوكية والانفعالية نتيجة للصعوبات التي يواجهها في الحياة
كانعكاس لهذه الإعاقه . ولاشك أن المعاملة الوالدية للأبناء الصم التي يسودها أساليب
التشجيع والعمل على تحقيق التقبل والرضى تجعله يكوّن مفهوماً إيجابياً عن نفسه من

خلال ما يدركه عن ذاته ومن خلال نظرة الآخرين له مثل الوالدين مما يجعله يتحرك تحركاً إيجابياً لتحسين أوضاعه والاعتماد على نفسه والتغلب على المشكلات التي تواجهه . (المسلماني ، ١٩٨٥ م) .

ويؤكد وورن و هازينتاب (1986) Warren and Hasenstab أن اتجاهات التنشئة الوالدية للطفل من أفضل المنبئات بنمو مفهوم الذات لدى الأطفال ذوي الإعاقة السمعية الحادة والعميقة. وتؤثر الاتجاهات الوالدية حول معنى الصمم في طريقة معاملتهم للطفل الأصم وبالتالي تؤثر في النمو النفسي الاجتماعي للطفل خاصة ما يتعلق بنمو الشخصية personality. كما أن اتجاه الأسرة نحو الطفل وإدراكه لذلك الاتجاه وما قد ينتج عن هذا الإدراك من مشاعر تجاه ذاته قد يحدد شكل سلوكياته وتفاعلاته الاجتماعية البينشخصية في المستقبل. وتدعم كثير من الدراسات bitter 1987, 1982 Hasenstab أنه حين يدرك الطفل أنه مقبول من والديه، ينتج عن ذلك أن يقبل ذاته ويتطلع أملاً أن يشيع هذا القبول في كل من يحيطه. كما يشير لويب وسارجياني Loeb and Sarigiani 1986 أن القبول الوالدي لإعاقة طفلهم السمعية يعد عاملاً حاسماً في تكوين مفهوم الذات لطفلهم ونمو شخصيته (11 p: 1995, P.Prado in: Virginia)

وليس كل ما يتمناه المرء يدركه، فقبول الطفل ذي الإعاقة السمعية الشديدة عملية صعبة تواجه الأسر التي وهبها الله مثل ذلك الطفل. فقد لاحظ نيمان وشين ١٩٨٧ Neiman and Schein أن الاستجابات السائدة لدى الوالدين تجاه الصعوبات التي يواجهها طفلهم هي الأسف والحزن والإحباط والشعور بالذنب. كما لاحظ جرينبرج 1980 Greenberg ان تلك الاستجابات قد تؤدي الى اتجاهات والديه مثل النبذ، التدخل المفرط ، أو الحماية الزائدة ، أو اتجاه انضباطي صارم disciplinarian

(Virginia in: P. Prado, 1995, p: 11)

كما وضح (ميدو ١٩٧٦ meadow) أن شعور الأبوين بالخجل والارتباك من ابنهم الأصم لن يمكنهما من مساعدته أو حتى التواصل عاطفياً معه. نتيجة لذلك يقوم الطفل الأصم باستدماج مشاعر وانفعالات والديه المتوجهة لذاته حيث تصبح جزءاً من صورة الذات أو مفهوم الذات وفي حالة الوالدين اللذين ينكران إعاقة طفلهم السمعية، فقد يرسلان رسائل غامضة ولا شعورية إلى الطفل حول قدراته مما قد يعوق قدرة الطفل على التواؤم مع إعاقته السمعية. هذا الإنكار يعكس الاتجاهات الوالدية التي قد تدفع الطفل تجاه مشاعر الهوية السلبية negative identity المرتبطة بإعاقته السمعية.

(Virginia in:P. Prado ,1995, p: 2)

وعلى الرغم من أهمية السلوك الواقعي للأب والأم مع الابن ، سواء كان معاقاً أو غير معاق ، فإن الابن يمكن أن يتلقاه ويدركه بطريقة مختلفة ، ولذلك فإن طريقة إدراك الابن لسلوك الأب والأم هو العامل الحاسم الذي يرتبط بتوافقه ومفهومه لذاته ويؤثر في سلوكه . والدراسة الحالية محاولة لمعرفة العلاقة بين الاتجاهات الوالدية في التنشئة كما يدركها الطلاب الصم بالمرحلة المتوسطة والثانوية بالعاصمة المقدسة وعلاقتها بمفهوم الذات .

مشكلة الدراسة:

يتفق علماء النفس الاجتماعي أن للاتجاهات أهمية كبيرة لأنها تلعب دوراً كبيراً في توجيه السلوك الاجتماعي للفرد في كثير من مواقف الحياة الاجتماعية وتمدنا بتنبؤات صادقة عن سلوكه في تلك المواقف ، فضلاً عن كونها من النواتج المهمة لعملية التنشئة الاجتماعية . (وحيد ، ٢٠٠١ م)

وتعتبر نتائج البحوث في ميدان الإعاقة السمعية ، خاصة ما يتعلق بنمو الشخصية ومفهوم الذات لدى الطفل الأصم، وعلاقة ذلك بإدراك الطفل للاتجاهات

التنشئة الوالدية الخيطة به ، غير حاسمة في توضيح هذه العلاقة . ونحن لا زلنا بحاجة إلى الكثير من الدراسات لكي نعرف هذه الفئة ونتوصل إلى الطرق والوسائل التي تأخذ بأيديهم لكي يعيشوا في توافق نفسي مع أنفسهم وأسرهم ومجتمعهم. فمفهوم الذات المنخفض قد يؤثر في جوانب كثيرة من حياة الأصم والذي يعاني من صعوبات في السمع مثل التأثير في أدائه لدوره الاجتماعي في العمل ، المدرسة ، الأسرة والمظاهر الأخرى من العلاقات الشخصية. لذا فتوجيه البحث العلمي لدراسة هذه الفئة من المجتمع ستكون له أبعاد تطبيقية في مجالات الإرشاد النفسي والتربوي، وفي إطار من تعميق فهمنا للعلاقة بين مفهوم الذات واتجاهات التنشئة الوالدية نحو الصم وضعاف السمع يمكن تعزيز وتقوية مفهوم الذات عبر ابتكار إستراتيجيات تدخل علاجية سلوكية وأسرية مناسبة لهذه الفئة.

ويمكن تحديد مشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤلات التالية :

- ١ - هل توجد علاقة بين اتجاهات الأم في التنشئة كما يدركها الطلاب الصم بالمرحلة المتوسطة والثانوية بالعاصمة المقدسة ومفهوم الذات ؟
- ٢ - هل توجد علاقة بين اتجاهات الأب في التنشئة كما يدركها الطلاب الصم بالمرحلة المتوسطة والثانوية بالعاصمة المقدسة ومفهوم الذات ؟
- ٣ - هل توجد فروق في درجة إدراك الطلاب الصم بالمرحلة المتوسطة والثانوية في اتجاهات كل من الآباء والأمهات في التنشئة ؟
- ٤ - هل يوجد تأثير دال للتفاعل بين إدراك الطالب الأصم لاتجاهات (الأم) وإدراكه لاتجاهات (الأب) في التنشئة في مفهوم الذات لديه؟
- ٥ - هل توجد فروق في متغير مفهوم الذات وفقاً لمتغيرات (الصف، العمر ، المرحلة الدراسية ، شدة الإعاقة السمعية ، نوع البرنامج) ؟

٦ - هل توجد فروق في إدراك الطلاب الصم لأساليب التنشئة الاجتماعية ترجع لمتغيرات (الصف ، العمر ، المرحلة الدراسية ، شدة الإعاقة السمعية ، نوع البرنامج).

أهداف الدراسة:

لكي نحيب عن تساؤلات الدراسة سوف نحدد عدداً من الأهداف التي سنسعى لتحقيقها بواسطة المنهج العلمي الوصفي الارتباطي المقارن بما يشتمل عليه من إجراءات وأدوات وهي كالتالي:

١ - التعرف على العلاقة بين اتجاهات الأم في التنشئة كما يدركها الطلاب الصم بالمرحلة المتوسطة والثانوية بالعاصمة المقدسة ومفهوم الذات .

٢ - التعرف على العلاقة بين اتجاهات الأب في التنشئة كما يدركها الطلاب الصم بالمرحلة المتوسطة والثانوية بالعاصمة المقدسة ومفهوم الذات .

٣ - التعرف على الفروق في درجة إدراك الأبناء لاتجاهات كل من (الآباء والأمهات) في التنشئة.

٤ - الكشف عن تأثير التفاعل بين إدراك الطالب الأصم لاتجاهات (الأم) وإدراكه لاتجاهات (الأب) في التنشئة في مفهوم الذات لديه.

٥ - الكشف عن الفروق في مفهوم الذات في ضوء كل من (الصف ، العمر ، المرحلة الدراسية، شدة الإعاقة السمعية، ونوع البرنامج) لدى أفراد عينة الدراسة.

٦ - الكشف عن الفروق في إدراك الطلاب الصم لأساليب التنشئة الاجتماعية وفقاً لمتغيرات (الصف ، العمر ، المرحلة الدراسية ، شدة الإعاقة السمعية، نوع البرنامج).

أهمية الدراسة :

ويكمن توضيح أهمية هذه الدراسة في جانبها النظري والتطبيقي كما يلي :

١- الأهمية النظرية :

أ- أهمية التعرف على أساليب تنشئة الآباء لأبنائهم الصم وعلاقتها بمفهوم الذات حيث تعتبر الأسرة وما يدور فيها من علاقات وأساليب مختلفة في التنشئة لها دور فعال في حياة الأبناء وهذا ما أكدته عدداً من الدراسات مثل دراسة (عبدالرحمن، ٢٠٠٣ م) ودراسة (نصر، ٢٠٠٧ م) فالأسرة هي الجماعة التربوية الأولى في المجتمع التي تمد الطفل بالتراث الاجتماعي الذي يطلق ملكاته وقواه كما إنها المجال الذي تُشبع فيه حاجات الطفل الجسمية والنفسية وعليها يتوقع نضج الشخصية الاجتماعية للأبناء فنوع العلاقة التي تنشأ بين الوالدين والطفل وطريقة معاملة الوالدين لطفلهما عامل مهم يساهم في نمو مفهوم الذات للطفل المعاق سمعياً أو يحدث خلاف ذلك فهناك فروق بين شخصية طفل نشأ في أسرة قابلة راضية تتبع أساليب تعتمد على التفاهم والاعتدال وشخصية طفل نشأ في أسرة نابذة رافضة للطفل تعامله بقسوة وهذه الأساليب لها أثر في مفهوم الذات للطفل الأصم سواء بالسلب أو الإيجاب .

ب- أهمية التعرف على مفهوم الذات لدى الأصم من خلال ما يدركه الأصم عن نفسه ومدى تأثير مفهوم الذات بأساليب تنشئة (الأب - الأم) ولقد ذكر (أبو زيد ، ١٩٨٧ م) أن الذات هي نتاج عمليات طويلة فكل تجارب الفرد العديدة في علاقته بالأشياء والأشخاص والجماعات والقيم جميعها ترجع إلى تطور الذات وهي تشكيل متطور يحوي عدداً من الاتجاهات كما أنها تختلف من ثقافة إلى أخرى ، والذات ليست فطرية دائماً وإنما هي تنمو بمضي الزمن .

ج- تكمن أهمية الدراسة في معرفة دور المتغيرات (الصف،العمر، المرحلة الدراسية،شدة السمع،نوع البرنامج)

٢- الأهمية التطبيقية :

١ — الاستفادة من نتائج هذه الدراسة من خلال توجيه الآباء نحو الأسلوب الأمثل في معاملة الأبناء وتقديم التوجيهات والأساليب التربوية الجيدة التي تؤدي إلى نمو مفهوم الذات الإيجابي ومعالجة الأساليب السلبية التي تؤدي إلى مفهوم ذات سلبي وبالأخص في هذه المرحلة العمرية التي لها خصائصها المتعددة وهي تعتبر فترة المراهقة حيث تظهر بوضوح سلوكيات الطفل الأصم ويكون التواصل معه بلغة الإشارة أكثر وضوحا ويستطيع أن يتواصل إشاريا مع الآخرين .

ب — الاستفادة من توصيات ومقترحات الدراسة حيث تعتبر من الأمور التي تثير إهتمام الباحثين والمهتمين بقضايا الأسرة والتنشئة والتربية والتعليم وتساعدهم على تفعيل البرامج التوجيهية والتعليمية والتربوية والأنشطة الموجهة للأسرة والتي تساعد على تنمية مفهوم الذات في جو أسري يسوده التوافق والوثام .

حدود الدراسة:

تحدد هذه الدراسة بالموضوع الذي تبحث فيه وهو " الاتجاهات الوالدية في التنشئة ، كما يدرکہا الطلاب الصم بالمرحلة المتوسطة والثانوية بالعاصمة المقدسة ، وعلاقتها بمفهوم الذات " وكذلك الكشف عن الفروق بين مجموعات الطلاب الصم وفقاً لمنغیرات (الصف ، العمر الزمني ، المرحلة الدراسية ، شدة الإعاقة السمعية ، نوع البرنامج) .

كما تتحدد الدراسة بحدود مكانية ، وهي برامج الدمج بالمرحلة المتوسطة والثانوية بالعاصمة المقدسة .

وحدود زمانية وهي الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٢٨ — ١٤٢٩هـ التي تم فيه التطبيق .

مصطلحات الدراسة:

الإنجاه: " هو استعداد نفسي أو حالة عقلية — ثابت نسبياً — مستمدة من البيئة يستدل عليها من استجابة الفرد قبولاً أو رفضاً لموقف معين " (وحيد ، ٢٠٠١م : ص ٤٠) .

الاتجاهات الوالدية :

يعرف (إمام ، ١٩٨٧م :ص ٥٢) الاتجاهات الوالدية بأنها : " مواقف الآباء والأمهات تجاه أبنائهم والأسلوب المتبع في التنشئة خلال مواقف الحياة المختلفة البيولوجية والاجتماعية ، ويمكن أن نتعرف عليه من خلال إدراك الأبناء ويمكن قياسه من خلال الأساليب الفرعية التالية :التقبل في مقابل الرفض والمساواة في مقابل التفرقة والاتساق في مقابل التذبذب والاستقلال في مقابل التبعية ، ويمكن قياسها من خلال الوالدين أو من خلال الأبناء " .

١-التقبل -الرفض :

يقصد به ما يظهره الوالدان نحو أبنائهم من الحب والحنان والدفع العاطفي من خلال تصرفاتهما نحوه في مختلف المواقف اليومية في مقابل إشعار الابن بأنه غير مقبول من والديه وأن أفكاره وتصرفاته لا تعجبهما واعتقاده بأن أفكاره سخيفة .

٢- المساواة -التفرقة :

يقصد به المساواة بين الأبناء جميعاً في مقابل التفضيل بينهما بناءً على المراكز أو الجنس أو السن أو أي سبب عرضي آخر .

٣- الاتساق والتذبذب :

يقصد به الاستقرار والاتساق في معاملة الأبناء في مقابل عدم الاستقرار من حيث استخدام أساليب الثواب والعقاب .

٤- الاستقلال - التبعية :

يتمثل في شعور الابن أو عدم شعوره بأن والديه يسمحان له بنوع من عدم الاستقلال الذي يتمثل في حرية اختيار الأصدقاء أو العمل أو القراءة وحرية إبداء الرأي أو قضاء أوقات الفراغ .

مفهوم الذات :

يعرف (الحربي ، ٢٠٠٣م : ص ٢٣) مفهوم الذات " بأنه الصورة الكاملة التي يكوها الطالب عن نفسه كشخص له كيانه الخاص وإمكاناته وقدراته وحاجاته وخبراته " .

التعريف الإجرائي :

ويعرف (الحربي ، ٢٠٠٣م : ص ٢٣) مفهوم الذات إجرائياً بأنه " مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب وفقاً لإجاباته على مقياس مفهوم الذات المستخدم في هذه الدراسة " .

الإعاقة السمعية :

يعرف (آل عمران ، ٢٠٠٢م : ص ٦) الإعاقة السمعية على أنها " تلك المشكلات التي تحول دون أن يقوم الجهاز السمعي عند الفرد بوظيفته أو تقلل من قدرة الفرد على سماع الأصوات البسيطة والمتوسطة " و تشمل الإعاقة السمعية على كل من الأصم وثقيل السمع :

الأصم : " هو الذي لا يستطيع أن يستخدم حاسة السمع لفهم الكلام ، حتى مع استخدام أجهزة وأدوات مساعدة ، وتقدر درجة فقدان السمع بتسعين (٩٠) ديسبل فما فوق " (السرطاوي ، ١٩٩١ : ص ٣٠٩)

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً : الإطار النظري:

١ - مفهوم الاتجاهات الوالدية في التنشئة :

٢ - مفهوم الذات :

٣ - الإعاقة السمعية :

ثانياً : الدراسات السابقة .

ثالثاً : فروض الدراسة .

أولاً : الإطار النظري

١- الاتجاهات الوالدية في التنشئة :

يعتبر موضوع الاتجاهات نحو الأطفال غير العاديين من الموضوعات الهامة في ميدان التربية الخاصة وذلك لأسباب أهمها العوامل التي أدت إلى ظهور تلك الاتجاهات سواء كانت اتجاهات سلبية أم ايجابية ، ثم النتائج والآثار المترتبة على تلك الاتجاهات بنوعيتها ولذلك أصبح موضوع الاتجاهات يثير كثير من الأسئلة والأجوبة المختلفة نحو فئات الأطفال غير العاديين على مر العصور المختلفة ومن قبل الأفراد والمؤسسات أو الجهات الرسمية وغير الرسمية وقد ظهر مجموعة من التعاريف للاتجاه كتعريف سارتن ١٩٦٧م والذي يعرف الاتجاه على " أنه نزعة الفرد أو ميله للاستجابة بطريقة سلبية أو ايجابية نحو موضوع ما ". في حين يعرفه البورت " بأنه استعداد الفرد ونزعه للاستجابة بطريقة ما ". كما يمثل الاتجاه توجهها نحو موضوع أو ضده ، وغالباً ما يأخذ الاتجاه شكل الثبات في السلوك الإنساني .

يتأثر الاتجاه بعدد من العوامل والخبرات التي يمر بها الفرد أو الجماعة فغالباً ما تؤثر العوامل الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية في تكوين الاتجاه . (الروسان ، ١٩٩٨م)

يعرف الحارثي (١٩٩٢م : ص ٥٣) الاتجاه " بأنه استعداد أو تمهيء عقلي وعصبي خفي ، متعلم ، منظم حول الخبرة للاستجابة بانتظام بطريقة محبة أو غير محبة فيما يتعلق بموضوع الاتجاه "

ويعرف عمر (٢٠٠٣م : ص ١٦٨) الاتجاه بأنه عبارة عن استجابة عامة ، عقلية ونفسية ، عند الفرد نحو مشيرات محددة مرتبطة بموضوع معين في البيئة التي يعيش فيها ، تنظمها وتوجهها خبراته السابقة فيها ، بما يكفل تقويمها وتعميمها على سلوكياته

الكلية في المواقف والظروف المتشابهة المرتبطة بموضوع الاتجاه، مما يجعله يتصف بأنه اتجاه إيجابي أو اتجاه سلبي .

ويعرف (ولي، ٢٠٠٤م : ص ١٤١) الاتجاه بأنه " استعداد مكتسب ثابت نسبيا لدى الأفراد يحدد استجابات الفرد حيال بعض الأشياء أو الأفكار أو الأشخاص وأن كلا منا لديه اتجاه نحو الآخرين واتجاه نحو ذاته فقد يحترم نفسه أو يذمها . أن لكل شخص اتجاهين الأول خاص بالشخص والثاني اتجاه عام . الاتجاه الشخصي هو مجموعة اتجاهات نحو أحداث حياته وظروفها . واتجاهات عامة أو اجتماعية وتضم اتجاهات نحو الموضوعات والأحداث العامة .

ذكر (الغرباوي ، ٢٠٠٧م : ص ٩) إن أدق وأشمل تعريف للاتجاه النفسي هو تعريف جوردون ألبرت الذي يصف الاتجاه بأنه "إحدى حالات التهيؤ والتأهب العقلي العصبي التي تنظمها الخبرة .

مراحل تكوين الاتجاه :

يمر الاتجاه أثناء تكوينه بالمراحل التالية :

١ - المرحلة الإدراكية وفيها يدرك الفرد المثيرات البيئية ويتصرف بموجبها فيكتسب خبرات ومعلومات تكون بمثابة الإطار المعرفي .

٢ - المرحلة التقييمية : وفيها يتفاعل الفرد مع المثيرات وفق الإطار المعرفي الذي كونه عنها .

٣ - المرحلة التقديرية : وفيها يصدر الفرد القرار الخاص بنوعية علاقته بهذه المثيرات وعناصرها . فإذا كان القرار موجبا فإن الفرد كون اتجاهها موجبا نحو ذلك الموضوع وإذا كان القرار سالبا فيعني أنه كون اتجاه سالبا نحو الموضوع . (وحيد، ٢٠٠١م) .

مكونات الاتجاه :

كان ينظر للاتجاه بأنه ذو بعد واحد إلا أن هذا الاعتقاد تغير لدى الباحثين بعد الدراسات الكثيرة التي أجريت حول الاتجاه والتي أكدت أن الاتجاه ذو اتجاه مركب من ثلاثة عناصر وأن هذه العناصر يجب أن تكون متسقة وهذه المكونات :

- ١ - المكون المعرفي : ويتكون من مجموعة الأفكار والمعتقدات والعمليات الإدراكية التي تتعلق بموضوع الاتجاه والتي على أساسها يتحدد موقفه واتخاذ رأيه نحوه .
- ٢ - المكون الانفعالي أو الوجداني أو الشعوري : ويتعلق بدرجة ميل الفرد على الإقبال أو الإحجام والتحييد والنفور لموضوع الاتجاه .
- ٣ - المكون السلوكي : وهو الاستجابة العلية نحو موضوع الاتجاه حسب معتقداته تجاهه سواء كانت سلبية أو ايجابية . (وحيد ، ٢٠٠١م) .

تغيير الاتجاهات :

هناك عدة طرق لتغيير الاتجاهات النفسية الاجتماعية منها :

- ١ - دور الجماعة : للجماعة دور كبير في تغير اتجاهات الفرد حيث وجد أنه كلما كان الفرد أكثر توحيد بالجماعة فإن تغيير اتجاهه يكون صعباً ولذلك لابد أن يسبق تغير الاتجاه إبعاد الفرد من الجماعة .
- ٢ - تغير الإطار المرجعي : يعتبر الاتجاه متعلماً مكتسباً من البيئة التي يعيش فيها الفرد فهي الإطار المرجعي للفرد والمتضمنة المعايير الاجتماعية والقيم والمدرجات وإحداث تغير في اتجاهات الفرد لابد من تغيير إطاره المرجعي .
- ٣ - المعلومات الجديدة : وجد أن المعلومات الجديدة حول الاتجاه تعد أداة هامة في تغيير الاتجاه
- ٤ - التغير الاجتماعي : يعد التغير الاجتماعي ظاهرة مستمرة تتميز بها الحياة الاجتماعية فضلاً عما تحدثه التغيرات السريعة في المجتمع كالكوارث والحروب والهجرة... التي تؤدي إلى تغيير قيم الأفراد واتجاهاتهم .

- ٥ - الاتصال المباشر بموضوع الاتجاه : يحدث تغير في موضوع الاتجاه لدى الفرد عندما يتصل اتصالاً مباشراً بموضوع الاتجاه . إذ إن ذلك سيتيح للفرد التعرف على جوانب عديدة مما يؤدي إلى تغير اتجاه الفرد نحوه .
- ٦ - تغير الموقف الاجتماعي : فإذا تغير موقف الفرد فإن اتجاهه سوف يتغير فنجد أن اتجاهات الشباب أو الشبابات تتغير بعد الزواج .
- ٧ - تأثير الضغوط : تتغير الاتجاهات للفرد نتيجة تعرضه لضغوط شديدة عصبية كالاقتال والأسر
- ٨ - وسائل الإعلام : أصبح العالم يشبه القرية الصغيرة وذلك بسبب وسائل الإعلام التي تنقل جميع الأحداث والمعلومات مما سيكون لها أثر في سرعة تغير اتجاه الفرد سواء بالإيجاب أو السلب .
- ٩ - التناقض بين الاتجاه والسلوك فإن اتجاهات الفرد يمكن أن تتغير تبعاً لأفعاله .
- (وحيد ، ٢٠٠١ م : ص . ص ٤٨ - ٥١) .

التنشئة الاجتماعية :

إن البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها الفرد تشكله اجتماعياً وتحوله إلى كائن اجتماعي مميز ، ويكتسب الفرد أنماط سلوكه وسمات شخصيته مما يسمى بالتفاعل الاجتماعي مع غيره من الناس من خلال التنشئة الاجتماعية . إن عملية التنشئة الاجتماعية هي عملية تعلم وتعليم وتربية وتهدف إلى اكتساب الفرد (طفلاً ومراهقاً وراشداً وشيخاً) سلوكيات ومعايير واتجاهات مناسبة لأدوار اجتماعية معينة تمكنه من مساهمة الجماعة والتوافق الاجتماعي مع الآخرين ويتحول الطفل من كائن بيولوجي يعتمد على غيره متمركزاً حول ذاته لا يهدف في حياته إلا إشباع حاجاته الفيزيولوجية إلى فرد ناضج مدرك معنى المسؤولية الاجتماعية يعرف معنى الفردية والاستقلال ويضبط انفعالاته ويتحكم في إشباع حاجاته بما يتفق والمعايير الاجتماعية . (العنيزي، ١٩٨٩م)

ويعرف (زهران ، ١٩٧٤م :ص ٢٠١)التنشئة الاجتماعية " بأنها عملية تعلم وتعليم وتربية ، تقوم على التفاعل الاجتماعي ، وتهدف إلى إكساب الفرد (طفلا فمراهقا فراشدا فشيخا) سلوكا ومعايير واتجاهات مناسبة لادوار اجتماعية معينة ، تمكنه من مسامرة جماعته والتوافق الاجتماعي معها ، وتكسبه الطابع الاجتماعي ، وتيسر له الاندماج في الحياة الاجتماعية "

ونجد (إسماعيل ، ١٩٧٤م : ص ٢٤) يرى أن الاتجاهات الوالدية ما يراه الآباء ويتمسكون به من أساليب في معاملة الأبناء في مواقف حياتهم المختلفة .

ونجد أن (زهران ، ١٩٧٤م : ص ٢٠٣) يرى أن التنشئة لها أهمية كبرى في تحديد معالم شخصية الفرد وأن هذا لا يعني أن ننسى العوامل الأخرى غير الاجتماعية التي تؤثر في نمو الشخصية وهي العوامل الوراثية والبيئية والغدد الصماء والغذاء والنضج والتعلم وعدد من العوامل الأخرى مثل أعمار الوالدين والمرض والحوادث والانفعالات الحادة والولادة المبسترة وعوامل المناخ والطقس .

ونجد أن (حنين ، ١٩٨٣م : ص ٨٣) ترى ان التنشئة الوالدية جزء من التنشئة الاجتماعية لأنها تعبر عن أساليب التعامل مع الأبناء وأنماط الرعاية الوالدية في تنشئتهم كما تعتبر الموجه لسلوك الآباء والأمهات في تعاملهم مع أبنائهم .

ويعرف (العنيزي ، ١٩٨٩م :ص ٦٩) " التنشئة الاجتماعية بأنها الأساليب والأنماط التي يهدف أولياء الأمور إلى غرسها في سلوك أبنائهم "

ويرى (عوض ، ١٩٩٧م :ص ٤٤) أن التنشئة هي "عبارة عن تلك العمليات الاجتماعية التي يقوم بها الشخص والتي تأتي بدورها بالنتائج الاجتماعي الذي يتم اكتسابه ، والمتمثل في مجموعة الاتجاهات والقيم والسلوك المقبول في ظل نظام اجتماعي معين " فالطفل نتيجة التفاعل المستمر مع الوالدين يقوم بعدة سلوكيات اجتماعية

مكتسبة ومتعلمة مثل أداب المائدة وغيرها وباطراد النمو تتطور معه نتائج هذه العمليات التي تتخذ شكل أنماط سلوكية أكثر تركيباً والتي تكون هامة لإعدادة ليكون عضواً فعالاً في أسرته ، وفي المجتمع . وعملية التنشئة ذات جانبيين ، كفي وتشجيعي فهي تقوم على ضبط وكف الطفل عن فعل كثيراً مما يشتهي ، فإنها في الوقت ذاته تفيده وتشجعه على أن يتعلم كيف يحقق كثيراً مما يريد . وعلى هذا النحو تجعل التنشئة في نفس الطفل بذور سلطة داخلية هي الضمير الذي يأخذ في النمو ، ويقوى بالتدرج مع نمو الطفل ونضوجه خلال مراحل نموه .

وتعرف (الكتاني ، ٢٠٠٠م :ص ٤٤) " التنشئة الاجتماعية بأنها عملية تفاعل الفرد بما لديه من استعدادات وراثية مع البيئة التي يعيش فيها ، ومن خلالها يتم تكوين تدريجي لشخصيته الفريدة من جهة ، وإندماجه في الجماعة من جهة أخرى " .

ويرى (عمر ، ٢٠٠٣م :ص ١١٢) أن التنشئة الاجتماعية تكتسب سماتها من صفات وراثية ومن ظروف بيئية حيث لا يخرج مفهومها عن كونها عمليات نمو وارتقاء اجتماعي يتطور خلالها الأداء السلوكي للفرد من سلبية مجردة إلى ايجابية موجهة في المواقع الاجتماعية المتباينة التي يمر بها منذ طفولته إلى الشيخوخة ، لذلك تعتبر التنشئة الاجتماعية من العوامل الرئيسة التي تسهم إلى حد كبير في تشكيل شخصية الإنسان وتوجيه سلوكه .

وتتكون عمليات التنشئة الاجتماعية وتتطور خلال تعليم الإنسان وتدريبه على سبل التفاهم الايجابي مع المحيطين به ، والمخالطين له من أقرب الناس إليه في محيط الأسرة ومن رفقاء سنه ، ونتيجة لخبراته معهم ، وبناء على ما يكتسبه من أطر مرجعية مستمدة من الثقافة مساجد العبادة والتربية ووسائل الإعلام المنتشرة والسائدة في المجتمع .

أهداف التنشئة :

١ - تكوين الشخصية الإنسانية وتكوين ذات الطفل عن طريق إشباع حاجاته الأولية بحيث يستطيع أن يجد نوعاً من التوافق والتآلف مع الآخرين من جهة ومع مطالب المجتمع والثقافة التي يعيش فيها .

٢ - أن يستطيع الفرد الاعتماد على نفسه وتكون له رؤيته الخاصة ويعود نفسه على حل مشكلاته بنفسه مع إشراف الوالدين في البداية .

٣ - تحقيق الأمن النفسي والصحي للأفراد . (العنيزي ، ١٩٨٩ م : ص ٦٩)

الأسرة ودورها في التنشئة :

يستقي الطفل من الأسرة القيم والعادات والاتجاهات الاجتماعية ويكتسب بعض أنماط السلوك ويتعلم فكرة الصواب والخطأ ويتعلم ماله وما عليه من واجبات وماله من حقوق وما للآخرين وجميع هذه الأنماط يكتسبها الطفل في مراحل تكوينه الأولى في السنوات التي تسبق دخوله المدرسة وتحدد أساليبه السلوكية في المستقبل والأسرة هي المسئولة عن سمات الشخصية لدى الأطفال وتتكون السمات على ضوء العلاقات داخل الأسرة . (العنيزي ، ١٩٨٩ م)

يرى (زهران ، ١٩٧٤ م : ص ٢١٠) أن الأسرة تعتبر من أهم عوامل التنشئة الاجتماعية ومن أقوى الجماعات تأثيراً في سلوك الفرد وتميز الأسرة بعدة خصائص تبلور أهميتها في عملية التنشئة الاجتماعية وهذه الخصائص هي :

١ - أن الأسرة هي الوحدة الاجتماعية الأولى التي ينشأ فيها الطفل وهي المسئولة الأولى عن التنشئة اجتماعياً .

٢ - أن الأسرة تعتبر النموذج الأمثل للجماعة الأولية التي يتفاعل الطفل مع أعضائها وجهاً لوجه ويتوحد مع أعضائها ويعتبر سلوكهم سلوكاً نموذجياً .

وتعرف (الكتاني ، ٢٠٠٠م :ص٤٨) الأسرة " بأنها مجموعة من الأفراد المتكافلين ، الذين يقيمون في بيئة شكلية خاصة بهم وتربطهم معا علاقات بيولوجية ونفسية وعاطفية واجتماعية واقتصادية وشرعية وقانونية " .

وتتكون الأسرة حالياً من أب وأم وأولاد وتسمى في هذه الحالة الأسرة الذرية أما الأسرة قديماً فقد كانت تضم الجد والأعمام وأولاد العم وتسمى الأسرة الممتدة .

وترى (الكتاني ، ٢٠٠٠م : ص٧١) أن الأسرة أول مؤسسة اجتماعية تعمل على تنشئة الطفل ، ولا يتم ذلك إلا من خلال الإتجاهات الوالدية . لأن الطفل يكتسب المعرفة الاجتماعية وأنماط السلوك التي يقبلها مجتمعه من خلال إتجاهات والديه. والإتجاهات الوالدية يستدل عليها من الأساليب التربوية التي يستخدمها الآباء مع أبنائهم في المواقف اليومية التي تجمعهم لذا فهي تتصف بالاختيارية والذاتية ، حيث إن نمط شخصية الآباء ومستواهم التعليمي والاجتماعي ونظرتهم للطفولة ، وثقافة المجتمع الذي تنتمي له الأسرة كل ذلك يؤثر في إتجاهاتهم التربوية .

ويرى (جنيد ، ٢٠٠٦م :٩) أن الأسرة تعتبر المحضن الأول للطفل ، في كنفها ينمو ويتعرع وتكون شخصيته وتشكل ميوله وإتجاهاته ، ولها أثر بالغ في رسم حاضره ومستقبله التربوي والمهني ولا ريب في أن ولادة طفل معوق في الأسرة تعتبر صدمة قوية لأفرادها حيث تتعرض الأسرة إلى ضغوط نفسية هائلة كثيراً ما يتولد عنها ردود فعل متباينة ، قد تؤدي في بعض الأحيان إلى إهتبار الأسرة لعدم قدرتها على تقبل حالة هذا الطفل البريء وفي أحسن الأحوال تستغرق وقتاً طويلاً لهذا التقبل مما يفوت من فرص التدخل المبكر .

تفاعلات السلوك الأسري وأثرها على شخصية الطفل المعوق:

تلعب الديناميات السلوكية في الأسرة دوراً هاماً في نمو شخصية الطفل المعوق وتطورها . نظراً لاستجابات الأسي والحزن يبدأ الوالدان سريعاً في إظهار استجابات أخرى تجاه طفلها المعوق فإذا لم يوجه الوالدان فإن الطفل والأسرة يواجهون مشكلات

في التوافق وتظهر العلاقات السلبية التي يمكن أن تنمو في محيط الأسرة والاستجابات الوالدية التي تترتب عليها والتأثيرات المحتملة لهذه الاستجابات على شخصية الطفل المعاق على النحو التالي :

١ - العلاقة التي تتميز بالخلط والإرتباك نجد أن الاستجابة الوالدية بالاهتمام بالطفل ولكنهم لا يعرفون التعامل مع مشكلات الطفل ويشعرون بالإحباط والشعور بالفشل ومشاعر الذنب ونجد أن ذلك يؤثر على شخصية الطفل من خلال قلق الطفل إلى حد بعيد وينعكس ارتباك الوالدين وإحباطهما على مفهوم الذات .

٢ - علاقة غير متسقة : يستخدم الوالدان أساليب ووسائل لضبط سلوك الطفل قد ينقل الوالدان إلى الطفل رسالتين متناقضتين في وقت واحد . وهذا يؤثر على شخصية الطفل فيجعله يعاني من الارتباك ويلجأ إلى الانسحاب من المواقف الاجتماعية ويصبح الطفل قلقاً ويعبر عن ذلك بالتمرد والعصيان .

٣ - علاقة الإنكار : وهذا يجعل الوالدان يقللان من مشكلات الطفل وقد لا يقبلانها ، ويؤثر ذلك على شخصية الطفل حيث يكون الطفل مرتبكاً ويشعر بالإحباط نظراً للتناقض بين الواقع الذي يعيشه وبين إنكار الوالدين لهذا الواقع .

٤ - العلاقة التكافلية يبدأ الوالدان في أن يهبا حياتهما للطفل هذه العلاقة تعكس المشكلات الانفعالية المتأصلة عند الوالدين ويؤثر ذلك على شخصية الطفل من خلال نقص روح الاستقلالية وتظهر الاستجابات التطفلية والخوف من الانفصال عن الوالدين .

٥ - الحماية الزائدة يحاول الوالدان حماية الطفل من المصاعب العادية في الحياة واهتمامات الوالدان بشؤون الطفل لا تنتهي ويعكس الوالدان مشاعر الذنب ونجد أن هذا يشعر الطفل بالخوف وتنخفض درجة الثقة بالنفس لديه ويقل تقديره لذاته وتصبح الإعاقة مبالغاً فيها ولا تتناسب مع الواقع .

٦ - الإفراط في التسامح يسمح للطفل بمدى من السلوك يتجاوز كثيراً المدى العادي مما يجعل الطفل المعوق يشعر بحرية زائدة نتيجة لمفاهيم الوالدين الخاطئة ونتيجة لسلوك الشفقة .

٧ - سلوك التشدد والجمود ، يضع الوالدان مستويات عالية للسلوك من جانب الطفل يقوم الوالدان بتنظيم حياة الطفل ويمارسان التسلط أحيانا ويطبق الوالدان المستويات العالية للسلوك والنظام وتكون التوقعات أعلى من قدرات الطفل وإمكاناته . وهذا يجعل الطفل يشعر بخيبة أمل تجاه الوالدين نتيجة للإعاقاة ونجد أن الطفل يصارع من أجل الوصول للكمال المتوقع من الوالدين ويظهر الطفل سلوك التمرد والعصيان بشكل إيجابي أو سلبي ويلجأ الطفل إلى الانسحاب والنكوص .

٨ - علاقة الإهمال . يظهر الوالدان نقصاً في الإحساس بالمسؤولية تجاه الطفل وتخلق إعاقاة الطفل مشاعر سلبية لدى الوالدين . يشعر الطفل بأنه شخص غير مرغوب فيه ، وغير محبوب ويضع الطفل التركيز واللوم على الإعاقاة كسبب لذلك .

٩ - الرفض . يرفض الوالدان الطفل صراحة وأي شيء يتعلق بالطفل ونجد أن الطفل يشعر بأنه غير محبوب وغير مرغوب فيه يلقي الطفل باللوم على الإعاقاة للشعور بالرفض ويكوّن الطفل مفهوماً سلبياً عن ذاته، ويشعر بالخوف تجاه الآخرين .

(عبد الرحيم ، ١٩٨٠م) .

دور الآباء في عملية التنشئة :

إن عملية التطبيع الاجتماعي لا تعتمد على الأبناء فقط بل على الآباء أيضاً لأن مفهوم الضبط الاجتماعي لا يحدث إلا إذا كان الآباء يعززون سلوك الطفل أو يكافئونه عليه فإذا لم يقوم الآباء بدور تقديم التعزيزات والمكافآت فإن عملية التطبيع الاجتماعي

سوف تتأخر وتعاق ويتحقق تعزيز سلوك الطفل عن طريق عناية الآباء بجسمه وبتدفنته ومأكله ومشربه على شرط أن يتم ذلك بطريقة رقيقة في أثناء تغذيته وتنظيفه واستحمامه وتغيير ملابسه ووضعه في الفراش بطريقة يصحبها تقبيل الطفل أو التودد إليه.

وتبدأ عملية الضبط الاجتماعي والتكيف والتلاؤم مع تفاعل الطفل مع الآباء ثم مع أسرته ثم مع زملاء اللعب والأقارب والمدرسين وينبغي على الأسرة لتحقيق التطبيع الاجتماعي أن تقدم نمطاً من الأتي (المكافأة ، التسامح ، القبول ، العقاب) .

ولقد اتضح أن منهج الحب أكثر فاعلية من الناحية الاجتماعية بحيث يتجنب الطفل الخطأ في غيبة الكبار ويمكن تمييز نوعين من التعزيز في معاملة الآباء للطفل :

١ - تعزيز ايجابي مثل ماما تحبك لأنك عملت كذا .

٢ - تعزيز سلبي مثل (ماما لن تحبك إذا عملت كذا وكذا أو ماما ستضربك إذا عملت كذا) .

وواضح أن التعزيز الإيجابي يمنح المكافآت أما التعزيز السلبي فيعطي العقاب .

وهنا تسأل أيهما أكثر فاعلية في تعلم الطفل الشواب أم العقاب .

هناك أدلة تجريبية مؤداها أن الطفل يتعلم أسرع إذا تلقى كلا من الشواب والعقاب في التعزيز فالتعزيز الإيجابي يعلمه ما ينبغي تعلمه والسلبي يعلمه مالا ينبغي عمله . (العيسوي ، ٢٠٠٥ م) .

العلاقة الأسرية وأثرها في التنشئة :

العلاقة بين الوالدين : كلما كانت العلاقة بين الوالدين منسجمة ومتزنة أدت إلى مناخ اسري يسوده الحب والحنان والاتفاق خلاف الأسرة التي يسود العلاقة بين الوالدين الخلافات والمشاحنات والذي يؤدي إلى التفكك . (العنيزي ، ١٩٨٩ م)

يرى (زهران ، ١٩٧٤م : ص ٢١٢) أن العلاقة بين الوالدين لها أثر كبير في التنشئة نجملها فيما يلي :

✿ السعادة الزوجية تؤدي إلى تماسك الأسرة مما يخلق جوا يساعد نمو الطفل إلى نمو شخصية متكاملة ومرتنة .

✿ الوفاق والعلاقات السوية بين الوالدين يؤدي إلى إشباع حاجة الطفل إلى الأمن النفسي والى توافقه الاجتماعي .

✿ التعاسة الزوجية تؤدي إلى تفكك الأسرة مما يخلق جوا يؤدي إلى نمو الطفل نمواً غير سليم .

✿ الخلافات بين الوالدين تخلق توتراً يشيع في جو الأسرة مما يؤدي إلى أنماط السلوك المضطرب لدى الطفل كالغيرة والأنانية والخوف والشجار وعدم الاتزان الانفعالي .

العلاقة بين الوالدين والطفل (الاتجاهات الوالدية نحو الطفل):

يرى سلامة، (د.ت) أن العلاقة التي تنشأ بين الوالدين وطريقة معاملة الوالدين لطفلهما عامل هام يدخل في تشكيل شخصية الطفل ، فهناك فرق بين شخصية فرد نشأ في ظل من التدليل والعطف الزائد والحنان المفرط وشخصية فرد آخر نشأ في جو من الصرامة والنظام الدقيق الذي يتصف بشي من القسوة . هناك فرق بين هذين الفردين في سلوكهما وسماتهما الشخصية وهذا الفرق مرده إلى حد كبير إلى نوع العلاقة بين الوالدين والطفل أو إلى الاتجاهات الوالدية نحو الطفل . فإذا ما نشأ الطفل في جو أشبع بالحب والثقة تحول عند نموه إلى شخص يستطيع أن يحب لأنه أحب وتعلم كيف يحب ، سينمو إلى شخص يستطيع أن يثق في غيره لأنه عاش في جو من الثقة مع والديه ، أما الطفل الذي نشأ في جو يزخر بالحرمان من الحب وشعر برفض والديه سينمو إلى فرد أناني وعدواني لا يعرف الحب ولا يستطيع أن ينتمي إلى غيره . ولقد شهدت السنوات الأخيرة عدداً من البحوث والدراسات تناولت العلاقة بين الوالدين

والطفل وأظهرت ألفاظ ، كالعناية الزائدة والرفض والإهمال والتدليل وجميع هذه الألفاظ ترمي إلى أنواع معينة من السلوك الوالدي تجاه الأطفال أو ما يسمى بالاتجاه الوالدي نحو الطفل .

وفيما يلي نماذج من هذه الاتجاهات وأثرها على سلوك الطفل بصفة عامة :

الظروف غير المناسبة	آثارها على نمو شخصية الطفل
الرفض	عدم الشعور بالأمن والشعور بالوحدة ومحاولة جذب انتباه الآخرين — السلبية — الشعور العدائي وعدم القدرة على تبادل العواطف .
الحماية الزائدة (التدليل)	الأناية وعدم القدرة على تحمل الإحباط ورفض السلطة — عدم الشعور بالمسئولية — الإفراط في الحاجة إلى انتباه الآخرين .
الحماية الزائدة (التسلط)	الاستسلام — عدم الشعور بالكفاة — نقص في المبادرة (الميل إلى الاعتماد الكلي السلبي على الآخرين)
المغالاة في المستويات الخلقية المطلوبة	الجمود — أنواع قاسية من الصراع النفسي — الإحساس بالإثم — اتهام الذات — امتهان الذات . المغالاة في اتهام الذات مع المغالاة في الحاجة إلى تقبل الآخرين.
فرض النظم الجامدة	— السلبية — السلوك العدائي
التضارب في النظم المتبعة	عدم تماسك قيم الطفل أو تضاربها — الميل نحو عدم الثبات والتردد في اتخاذ القرارات في المواقف المختلفة .
الخلافات بين الوالدين	القلق — التوتر — عدم الشعور بالأمن — الميل نحو النظر إلى العالم كمكان خطر وغير آمن .
الطلاق	عدم الشعور بالأمن — العزلة — عدم وجود من يمثل الطفل بهم وبأساليبهم السلوكية
الغيرة من الأخوة	العداء — عدم الشعور بالأمن — عدم الثقة بالنفس — النكوص أو التراجع .
الوالدان العصبيان	ميل الطفل إلى الخوف وعدم الشعور بالأمن واستخدام الخيل العصبائية التي يستخدمها الوالدان .
المثالية وارتفاع مستوى الطموح	تمثل الطفل للمستويات العالية المطلوبة منه — الإحباط والشعور بالإثم وامتهان الذات نتيجة لما توقعه من فشل الطفل في الوصول إلى هذه المستويات

وترى (الكتاني ، ٢٠٠٠م) أن الدراسات والأبحاث التي اهتمت بالممارسات الوالدية في علاقتها بأي مظهر من مظاهر الشخصية سواء النفسية أو العقلية أو الاجتماعية بينت أن هناك اتجاهاً والدياً يؤدي إلى نمو في اتجاه إيجابي واعتبر سويًا وأن هناك مجموعة من الإتجاهات الوالدية تؤدي إلى نمو في اتجاه سلبي واعتبرت سلبية .

١ . الإتجاهات الوالدية السلبية :

قد تتداخل الإتجاهات الوالدية السلبية فيما بينها فقد يندمج اتجاه التسلط مع القسوة أو الحماية الشديدة مع التساهل والتذبذب أثناء الممارسة التربوية إلا أننا سوف نتناول كل اتجاه على حده :

أ . اتجاه القسوة :

وهو عبارة عن مجموعة من الأساليب التي يتبعها الآباء لضبط سلوك الطفل غير المرغوب فيه بالنسبة للآباء ويتضمن العقاب الجسمي كالصفع والضرب أي كل ما يؤدي إلى إثارة الألم الجسمي ، وقد يكون مصحوباً بالتهديد اللفظي أو الحرمان ، وقد تصل شدة العقاب لدرجة إساءة معاملة الطفل وإيذائه . ونجد أن هذا الأسلوب يجعل الطفل يتعلم السلوك العدواني فالآباء هنا يمثلون نموذجاً عدوانياً يقلده الطفل ، فيلجأ لاستخدام أساليب القسوة لحل الصراع في تعامله مع الأصدقاء والآخرين ، إضافة إلى أن الطفل قد يتجنب التعامل مع الآباء الذين يعاقبونه ، وهذا يعطي الآباء فرصاً أقل لتطبيع أطفالهم .

ب . اتجاه الإهمال :

وهو تجنب الآباء التفاعل مع الطفل فيترك دون تشجيع على السلوك المرغوب فيه ، ودون محاسبة على السلوك غير المرغوب فيه ودون توجيهه إلى ما يجب أن يقوم به أو إلى ما ينبغي عليه أن يتجنبه . فنجد أن إهمال الآباء للطفل في مرحلة الرضاعة يؤدي

نمو في اتجاه سلبي قد يصل في حالة الإهمال الشديد إلى الاضطراب العقلي والاجتماعي والانفعالي ، ومن أسباب إهمال الأم غيابها الفعلي والعاطفي وقد تكون موجودة جسدياً ولكنها غائبة عاطفياً بسبب نقص الوعي الأمومي أو عدم النضج أو الخلافات الزوجية .

ج . اتجاه التذبذب :

ويقصد به عدم التوازن في السلطة بين الأبوين ، فالسلوك الذي قد يثاب من أحدهما قد يرفض من الآخر ... ويعتبر هذا الاتجاه من أكثر الاتجاهات الوالدية سلبية وقد يؤدي به إلى الانحراف وسوء التوافق .

د . اتجاه الحماية الشديدة :

ويقصد به قيام أحد الوالدين أو كليهما نيابة عن الطفل بالواجبات أو المسؤوليات التي يمكنه القيام بها والتي يجب تدريبه عليها إذا أردنا له أن يكون شخصية مستقلة . وبذلك تؤدي الحماية الشديدة إلى قلة المواقف المناسبة لتنمية ثقة الطفل بقدراته ، وقد يفهم الطفل أن الوالدين لا يثقان به ولذلك تولد الحماية الشديدة الشعور بالهشاشة والضعف عند مواجهة أي موقف جديد .

هـ . اتجاه التساهل :

ويقصد به الأساليب التربوية التي تعمل على تشجيع الطفل ليحقق رغباته بالشكل الذي يخلو له ، والاستجابة المستمرة لمطالبه ، وعدم الحزم في تطبيق منظومة الثواب والعقاب .

إن ضبط سلوك الطفل يعد شرطاً أساسياً للنمو في اتجاه إيجابي فالآباء المتساهلون يعرفون إحساس الطفل بالأمان لأن الرضوخ المستمر لمطالب الطفل قد يعكس ضعف الآباء ودرجة معينة من الحزم الوالدي ضروري للتنشئة السوية فأى مبالغة في السيطرة أو التساهل يؤدي الى نمو في اتجاه سلبي .

و. اتجاه التسلط :

ويقصد به المبالغة في الشدة دون اهتمام بحاجات ورغبات الطفل ، وفرض الطاعة المعتمدة على أساليب قسرية كالتهديد والعقاب الجسمي ، أكثر من أساليب الشرح والتفسير ، لتنظيم سلوك الطفل ، أن من أهم أهداف التربية تنمية الضبط الذاتي لدى الطفل وتنمية الضمير فالضمير هو السلطة الداخلية التي تحدد الصواب من الخطأ من منظور التنشئة التي يتلقاها الطفل ، والتسلط قد يؤدي إلى نمو ضمير تعسفي يجعل الطفل يشعر بالذنب بسبب أفكار وتصرفات قد لا تكون خاطئة من منظور ما . ويصبح متردداً في اتخاذ قراراته خوفاً من أن يرتكب خطأ يلام عليه .

ح. اتجاه السواء :

ويقصد بممارسة الأساليب السوية من نظر الحقائق التربوية ، وعدم ممارسة الأساليب المعبرة عن الاتجاهات السلبية .

لقد بينت جميع الدراسات الخاصة بموضوع العلاقة بين الطفل ووالديه ارتباط اتجاه السواء إيجابياً بالثقة بالنفس والقدرة على تحمل المسؤولية والإبداع والعلاقة الجيدة بالآخرين وضبط الذات والارتباط الآمن ومن جهة أخرى ارتبط بنضج الآباء واتزانهم الانفعالي وتصوراتهم العلمية لمفهوم الطفولة وحاجاتهم .

ويرى (زهران ، ١٩٧٤ م) أن الاتجاهات الوالدية نحو الأطفال لها اثر في التنشئة كما يلي:

١-العلاقات والاتجاهات المشبعة بالحب والقبول والثقة ، تساعد الطفل في أن ينمو إلى شخص يحب غيره ويتقبل الآخرين ويثق فيهم .

٢-العلاقات والاتجاهات السيئة والظروف غير المناسبة مثل الحماية الزائدة أو الإهمال والتسلط وتفضيل الذكر على الأنثى أو العكس أو الطفل الأكبر أو الأصغر... الخ. تؤثر تأثيراً سيئاً على النمو النفسي وعلى الصحة النفسية للطفل.

٣-العلاقة بين الإخوة : العلاقة المنسجمة بين الإخوة الخالية من تفضيل طفل على طفل، الخالية من التنافس تؤدي إلى النمو النفسي السليم للطفل .

وهكذا نجد أن عملية التنشئة الاجتماعية التي تؤدي إلى النمو النفسي السوي والصحة النفسية تتطلب أن يتسم الجو الأسري بما يلي :

١- إشباع الحاجات النفسية خاصة الحاجة إلى الانتماء والأمن والحب .

٢- تنمية القدرات عن طريق اللعب والخبرات البناءة والممارسة الموجهة .

٣- تعليم التفاعل الاجتماعي واحترام حقوق الآخرين والتعاون والإيثار .

٤- تعليم التوافق الشخصي والاجتماعي .

٥- تكوين الاتجاهات السليمة نحو الوالدين والإخوة والآخرين .

٦- تكوين العادات السليمة الخاصة بالتغذية والكلام والنوم .. الخ .

٧- تكوين الأفكار والمعتقدات السليمة .

ويرى (حيدر ، ١٩٩٤ م) إن أسلوب التنشئة يختلف باختلاف الأسر على الصعيد الثقافي والاجتماعي والاقتصادي ، فالأسر التي تعتمد مع الطفل منهجاً قائماً على الحوار المتبادل وأخذ مشاعره وآرائه بعين الاعتبار ، والإصغاء إليه حيث يتمكن من التعبير عن ذاته بحرية ، لقد دلت الأبحاث والتجارب أن الأسلوب التربوي القائم على الديمقراطية والتسامح بين الأهل والأولاد يعتبر من السبل الأساسية لإقامة علاقات أسرية صحيحة متماسكة ، مما يسمح للطفل أن يكون طرفاً فاعلاً فيها ، مما يمكنه من النمو والنضج والتفتح ، وتنمية قدراته الاستقلالية والتخلص من التبعية للأهل والاعتماد على الذات وتعزيز الثقة بالنفس .

أما الأسر التي تتبع نهجاً تربوياً يقوم على الاستبداد والتسلط ويستند إلى القمع والقسوة ، حيث أن الطفل يبدو منقاداً إلى رغبات الأهل وقبوله بما يفرض عليه من نماذج الأوامر والنواهي فإن ذلك يؤدي إما إلى قتل روح المبادرة والاستقلالية عند

الطفل ، أو جعل الطفل يعيش في حالة من التمرد والرفض لما يفرض عليه ومعارضته المستمرة للأهل ، هذا الأسلوب يجعل الطفل يعيش في حالة يغلب عليها طابع القلق والتوتر والانفعال وفي حالة استمراريته فإنه يؤدي إلى ترك آثار سلبية على شخصية الطفل في المراحل اللاحقة وعلى صحته النفسية والفكرية والبيولوجية والاجتماعية .

أساليب المعاملة الوالدية للمعوقين :

يذكر (عبد المعطي ، ٢٠٠٤ م) أن هناك اتجاهين سائدين حول المعاقين .

الاتجاه الأول :

أساليب المعاملة من وجهة نظر الآباء الذين لديهم أبناء معاقين واستشهد بدراسة جست (١٩٦٧م) تناولت اهتمامات الآباء المتعلقة بأبنائهم الطلاب الجامعيين المعوقين وقد أظهرت استجابات (٢٩) من الآباء أنهم أكثر اهتماماً بالتقبل الذي يجب أن يستشعره أبنائهم في الأنشطة التربوية والاجتماعية والمهنية والاهتمام بالتعديلات المعمارية التي تتناسب مع القدرات الجسمية لأبنائهم ، وتنمية فرص العمل المتكافئة غير المستقلة التي تنتظر المستقبل المهني لهؤلاء الأبناء . وفي مسح أجرته منظمة الصحة النفسية بالفلبين (١٩٧٦م) للتعرف على اتجاهاتهم نحو تنشئة أبنائهم المعوقين أوضحت النتائج أن التقبل الوالدي كان سائداً في معاملة الأطفال المعاقين جسدياً أكثر من أي فئة أخرى ونظر الآباء إلى أبنائهم باعتبارهم مفضلون مقبولون لديهم أمل وثقة بالذات. وأن الإعاقة يمكن التغلب عليها من خلال الأساليب الوالدية المتبعة في الأسرة والمدرسة والمجتمع .

أما الاتجاه الثاني : فهو يتناول أساليب المعاملة الوالدية من وجهة نظر الأبناء وذكر من ذلك دراسة كاشياب (١٩٨٦م) عن مشكلة التفاعل بين الطفل المعاق ووالديه وتوصل إلى أن توقعات الآباء بالنسبة لأطفالهم المعوقين قد تأثرت بالتلف الجسدي الذي يعانونه . وشعر الآباء أن إعاقة الطفل قد هددت إحساسهم بتجنب

الضرر وأدت إلى مشاعر القلق والحزن والفجعة فيما يتعلق بمستقبل أبنائهم حيث يشعر كثير منهم بأن ليس لديهم أي توقعات بالنسبة لمستقبل الطفل ... وأشار كثير من الآباء إلى أن الطفل المعوق له تأثير سلبي على الأسرة وأشار الأطفال المعوقين جسمياً أن آباءهم غالباً ما يسيئون فهم حاجاتهم ، وغالباً ما يضعون مستويات منخفضة من الانجاز يستطيعون أن يتخطونها بسهولة ، وكثيراً ما يهملون حاجاتهم ويتجاهلونها أو يقيمونها تقيماً سلبياً .

أما دراسة هاربر (١٩٨٤ م) فقد استخدمت المقارنة بين عينة من المعاقين ومجموعة ضابطة من الأسوياء وباستخدام تقرير الأطفال عن السلوك الوالدي واستخدام التحليل العاملي لاستجابات كلا العينتين وتوصلت النتائج إلى أن السلوك الأمومي الخاص بتربية الطفل يتضمن عوامل ثلاثة هي التقبل في مقابل الرفض، الضبط في مقابل الاستقلال النفسي، والضبط الصارم في مقابل الضبط المتساهل .. وقد يكون هناك تشابه في معاملة آباء المراهقين غير المعوقين مع معاملة آباء المعوقين لهم .

وترى (فضة ، ٢٠٠٤ م : ص.ص ١٣ — ١٤) أن ردود الفعل النفسية التي قد تحدث للوالدين غالباً ما تشكل حاجزاً يحد من قدراتهم على تربية الطفل المعاق ورعايته ونجد أن هناك تبايناً من أسرة إلى أخرى إلا أن معظم الأسر يتولد لديها ردود فعل متشابهة وفيما يلي عرض موجز لردود الفعل :

١ - الصدمة : وهي تعني عدم التصديق لأولياء الأمور للحقائق والآباء والأمهات بحاجة إلى التفهم والدعم .

٢ - النكران : ينكر أولياء الأمور الإعاقة لإبنهم عندما تكون الإعاقة بسيطة وغير واضحة وقد يسهم الأخصائيين في تنمية النكران وذلك من خلال طمأننة الأسرة فالأسرة لا تستمع إلا للآراء الإيجابية فهم ينتقلون به من أخصائي لآخر .

٣ - الندم والغضب : فهم يلقون باللوم على أنفسهم أو على بعضهم أو على الأطباء

لشيء فُعل أو لم يُفعل ويرافق هذه العملية شعور بالغضب يعبر عنه أولياء الأمور بأشكال مختلفة .

٤ - اليأس : وهو فقدان الأمل نهائياً بتحسن حالة الطفل والبكاء على الحلم الجميل الطفل العادي .

٥ - الخجل والخوف : قد يحدث ذلك نتيجة توقعات الآباء والأمهات وترقبهم لإتجاهات الآخرين وخاصة المهمين منهم وقد يتجنب الآباء والأمهات مخالطة الناس والتفاعل معهم .

٦ - الرفض أو الحماية الزائدة : قد يتبنى بعض أولياء الأمور مواقف سلبية جداً من طفلهم المعاق مما قد يعرض الطفل للإهمال وإساءة المعاملة الجسمية والنفسية . وبالمقابل يلجأ البعض إلى الحماية المفرطة لطفلهم فيعملون كل شيء نيابة عنه ومن الواضح إن كلاً من الرفض والحماية الزائدة يُحرم الطفل من فرص النمو والتعلم.

٧ - التكييف والقبول : وتمثل ردة الفعل في الأخير الاعتراف بالحقيقة فأولياء الأمور سيدركون عاجلاً أو آجلاً أن لدى الطفل حالة عجز مزمن ويبحثون عن الخدمات المناسبة لتلبية حاجاته .

ويرى (الشيخ ، ١٩٨٥م) أن اتجاه الوالدين نحو طفلها المصاب بفقدان بسيط لسمعه غالباً ما يوصف بأنه قليل الانتباه ويرغب الآباء في معرفة مشكلة طفلهم ولماذا أُصيب بالصمم . فإذا أتاحت لهم فرص الإرشاد النفسي في مراكز الخدمة النفسية فإنهم سوف يتغيرون تدريجياً من حالة عدم اليأس إزاء تلك العلة إلى تقبلها .

ويرى أن أهداف تربية الأطفال ضعاف السمع والصم تشابه بوجه عام أهداف تربية الأطفال الأسوياء . غير أنه ينبغي ألا يكون الهدف هو تنشئة أطفال يقلدون الأطفال العاديين في سماعهم بل يجب أن يكون هدفنا تنشئة شخصيات متكاملة سعيدة في

علاقتها الأسرية والاجتماعية والمهنية . وقد يستطيع بعض الأطفال الصم أن يتعلموا الكلام بدقة وسهولة بينما يعجز البعض الآخر . وفي الحالات التي لا يتم تعلم قراءة الشفافة ينبغي استعمال أساليب أخرى للتعبير .

وللطفل ضعيف السمع حاجاته التي لا يختلف عن حاجات الطفل السوي ، فله الحق في أن يشب في بيئة يستطيع أن ينمي فيها قدراته من غير إحباط ، بل ينميها مع إحساس بالانتماء والأمن الذي ينبعث من مشاركة فعالة ناجحة في مختلف ألوان النشاط الفردية والجمعية .

نظريات التنشئة الاجتماعية:

تعالج النظريات موضوع التنشئة من جوانب مختلفة وسوف نتحدث بشكل موجز عن أهم النظريات التي تناولت التنشئة الاجتماعية :

(١) نظرية التحليل النفسي :

ويرى فرويد بأن هناك ثلاثة أبنية للشخصية هي الهو ، والأنا ، والأنا الأعلى . ويمثل الهو مستودع الرغبات الغريزية للفرد وهو الجانب الوحيد للشخصية عند الولادة ويسعى للإشباع الفوري للرغبات والحاجات ويقوم الوالدان في البداية بدور الضبط الذي لا يملكه الوليد بعد ومع ظهور الأنا تنمو لدى الطفل وسائل الضبط الذاتي . وفي البداية يتعامل الأنا مع الصراع بين مطالب الهو ومطالب الوالدين ونماذج السلطة ، فيحاول إيجاد الحلول لإرضاء الهو وفي نفس الوقت عدم الخروج عن نواهي الوالدين ويستعين في ذلك بالميكترمات الدفاعية التي تضبط جموح الهو إلى أن يمكن إرضائها بطرق مقبولة اجتماعيا . ويمثل البنيان الثالث الأنا الأعلى القيم والنواهي الخلقية فيقرب من مفهوم الضمير . ونجد أن نظريات التحليل النفسي الحديثة اليوم تؤكد على دور الصراع النفسي الاجتماعي في التنشئة وفي نمو الشخصية أكثر مما تؤكد على الجنسية

ومن أصحاب هذه النظرية اريك اركسون ويفترض فرويد المراحل التالية في هذا الارتقاء :

(١) المرحلة الفمية : (من صفر إلى حوالي سنة) تتركز الحاجات حول الإشباع الفمي ، وتقييم الناس طبقاً لقدرتهم على توفير هذا الإشباع .

(٢) المرحلة الشرجية : (من ١ إلى ٣ سنوات) التحكم الإرادي في الوظائف الشرجية يصبح مصدر لذة وإحباط حين يبدأ التدريب على العمليات الإخراجية.

(٣) المرحلة القضيبية : (من حوالي ٣ سنوات إلى ٦ سنوات) الصراع الاوديبي أي حب الوالد من الجنس الآخر وتوجيه الغضب نحو الوالد من نفس الجنس ، قلق يؤدي إلى توحد مع القيم الوالدية ونمو الأنا الأعلى .

(٤) مرحلة الكمون : (من حوالي ٦ سنوات إلى ١٢ سنة) . البواعث الجنسية للطفل تهدأ نسبياً ، وتوجه الطاقة إلى العمل المدرسي واللعب العنيف .

(٥) المرحلة الجنسية : (من حوالي ١٢ سنة إلى ١٧ سنه) التحرك نحو العلاقات الجنسية الناضجة ، وإعادة استثارة الكثير من أنواع الصراع السابقة . (مليكة ، ١٩٨٩م : ص.ص ٢٩ - ٣٠) .

ويرى (عبد الهادي ، ١٩٩١م ، ص ١٢) أن مفهوم التنشئة الاجتماعية من منظور هذه المدرسة على أنها عمليات يتعلم الطفل كبح دوافعه غير الاجتماعية وهذا يتطلب ميكانزمات متنوعة تجري داخل الطفل وتمكنه بالتالي من التواءم وأخذ دوره داخل المجتمع .

ويرى (العيسوي ، ١٩٨٥م ، ص ١٨٨) أن التنشئة الاجتماعية من منظور هذه المدرسة على أنها عمليات تحويل الطفل بواسطة والديه من كائن بيولوجي فطري ذي طبيعة غرائزية إلى راشد اجتماعي عبر مراحل من التحويل حددها فرويد بالـ (هو ، والأنا ، والأنا العليا أو الضمير) وهي أيضاً عمليات تحويل الرقابة على سلوك الطفل

من رقابة خارجية بواسطة والدية إلى داخلية بواسطة الضمير (الأنا العليا) وطرفا التنشئة هما الطفل والوالدان بشكل أساسي وكلاهما موجب وفعال .

(٢) نظرية أريك أريكسون :

يذهب اريك اريكسون إلى القول بأن عملية التطبيع الاجتماعي تمر بثمان مراحل وأطوار هي :

- ١ - تعلم الثقة في مقابل عدم الثقة .
- ٢ - تعلم الذاتية أو الاستقلالية في مقابل الشعور بالعار .
- ٣ - تعلم المبادأة في مقابل الشعور بالذنب .
- ٤ - تعلم الاجتهاد في مقابل الشعور بالنقص .
- ٥ - تعلم الهوية في مقابل اضطرابات الهوية .
- ٦ - تعلم الصداقة الحميمة مقابل العزلة .
- ٧ - تعلم الإنتاجية في مقابل الاستغراق في الذات .
- ٨ - تعلم التكامل في مقابل اليأس . (عوض ، ١٩٩٧ م) .

وتشمل المرحلة الأولى العام الأول أو الثاني وهي تماثل المرحلة الفموية لدى فرويد وتشمل المرحلة الثانية السنوات من الثانية حتى الرابعة من حياة الطفل أما المرحلة الثالثة فهي تحوي السنتين ما قبل المدرسة في حين تشمل المرحلة الرابعة على مرحلة سنوات المدرسة الابتدائية وقد تمتد أحيانا إلى المرحلة الإعدادية أما المرحلة الخامسة فهي تحوي سنوات المراهقة من (١٣ - ٢٠) سنة وتشترك معها في ذلك المرحلة السادسة أما المرحلة السابعة فتشمل مرحلة الشباب المبكر ، في حين تشمل المرحلة الثامنة مرحلة الشباب الناضج ، وتعتبر هذه المراحل وصفا لكيفية نمو الشخصية لأن المهم هو تحديد

الظروف البيئة التي تساعد الطفل على نمو هذه الصفات الإيجابية وغيرها . (عوض ، ١٩٩٧ م) .

ويرى (عثمان ، ١٩٨٦ م ، ص ٣٨) أن التنشئة الاجتماعية كما يعرفها اركسون هي عملية يتم خلالها تحويل الكائن البشري من حالة الطفولة والرضاعة من حالة الضعف والأنانية إلى حالة الراشد المثالي الذي يدين بالامتثال المعقول مع وجود سمات الاستقلالية والابتكار والإبداع .

(٣) نظرية الارتقاء المعرفي لجان بياجيه :

يرى (مليكة ، ١٩٨٩ م) أن هذه النظرية نشأة نتيجة أعمال جان بياجيه المنسبة أساسا على طرق الاستدلال التي يستخدمها الأطفال في حل المشكلات المنطقية وقد أدت به بحوثه إلى الاعتقاد بأن عمليات التفكير لدى الطفل تمر في ارتقائها بتغيرات نوعية يمكن التنبؤ عنها . فالطفل الأكبر سناً ليس فقط أقدر لحل المشكلة من الطفل الأصغر سناً ، ولكنه يحصل على المعلومات وينظمها ويعالجها بصورة مختلفة ، ولكن لا يمكن تجاوز مرحلة منها وهكذا فإن الارتقاء يتقدم إلى الأمام ويتوقف تأثير خبرات التنشئة على الطريقة التي يدرك الطفل بها هذه الخبرة المعينة ويفسرها .

ويرى (عوض ، ١٩٩٧ م) أن جان بياجيه يقترح أربع مراحل للنمو المعرفي تتم من خلالها التنشئة الاجتماعية وهي :

- ١ - المرحلة الحس حركية : وهي تمتد من الميلاد حتى سن (١٨ شهرا) .
- ٢ - مرحلة ما قبل التفكير الإجرائي : وهي تمتد من سن (١٨ شهر - ٧ سبع سنوات) .
- ٣ - مرحلة التفكير العياني وهي تمتد من سن (سبع سنوات - إحدى عشرة سنة) .

٤ - مرحلة العمليات التصورية وهي تمتد من سن (إحدى عشرة سنة - مرحلة الشباب) .

ويقر بياجيه أن ترتيب السنوات بالشكل السابق ليس بالأمر الفصل ولكن ترتيب المراحل هو الأكثر ثباتاً .

ويرى بياجيه بأن العملية التكيفية مع البيئة لها جانبين هما :

١ - التمثل . ٢ - التأقلم .

فالجانب الأول يشير إلى تعديل البيئة واخيطين بالطفل لتحقيق تكيفه أما الجانب الثاني فيشير إلى تعديل الطفل لسلوكه وبنائه المعرفي ليتوافق مع البيئة (كرم الدين ، ١٩٧٦ م) .

(٤) نظرية سبيرز :

تقترح روبرت سيرز ثلاث مراحل تتم من خلالها عملية التنشئة الاجتماعية وهي :

- ١ - مرحلة السلوك البدائي (الفطري) التي تركز على الحاجات البيولوجية الأولية، والتعلم في طور الطفولة المبكرة وتشمل الشهور الأولى من حياة الطفل.
- ٢ - مرحلة النظم الدافعية الثانوية التي تركز على التعلم الذي يركز في الأسرة ، وتشمل معظم تأثير التنشئة الاجتماعية على الطفولة المبكرة وحتى سن المدرسة.
- ٣ - مرحلة النظم الدافعية الثانوية التي تركز على التعلم أبعد من الأسرة وهي تحتوي على مسائل النمو بعد الطفولة المبكرة . (عوض ، ١٩٩٧ م) .

(٥) نظرية مورر :

وهي تعد العمود الفقري في التنشئة الاجتماعية وهو يرى أن سلوك الكائن الحي ينقسم إلى نوعين .

النوع الأول :

((انفعالي أو فسيولوجي واستجاباته تخضع لسيطرة الجهاز العصبي المستقل وهذه الاستجابات وقائية انفعالية) تهدف إلى تجنب الألم الذي قد يتعرض له الكائن الحي)). .

النوع الثاني :

خاص بالاستجابات الواضحة أو الأدائية والتي تهدف إلى " السيطرة على الموقف الذي يوجد فيه وضبط الظروف المحددة له وهو بالتالي يخضع لسيطرة الجهاز العصبي المركزي وعنده فإن سيكولوجية الانفعال تختلف جوهرياً عن سيكولوجية الأداء" . (عوض ، ١٩٩٧ م) .

(٦) النظرية السلوكية :

ويمثل هذه النظرية إيفان بافلوف وجون واطسون وادوارد ثورنديك وجستلي هل وسكندر باندورا ، ويرى أصحاب هذه النظرية أن الإنسان يولد مزوداً باستعدادات أولية تمثل المادة الخام لشخصيته وتقوم الأسرة بدور كبير في تشكيل تلك الاستعدادات (مسلم ، ١٩٩٧ م) .

يرى (مليكة ، ١٩٨٩ م) ألبرت باندورا أن كثيراً من السلوك مكتسب من التعلم عن طريق الملاحظة وأن ما يتعلمه الملاحظ هو تمثيلاً لأفعال النموذج وتتضمن عملية التعلم عن طريقة الملاحظة أربع عمليات مترابطة فالملاحظ لكي يتعلم ينتبه إلى سلوك النموذج وكذلك يستخدم عملية التذكر فيتذكر العمليات الحركية وكيف يؤدي السلوك ويلعب الجانب الدافعي دوراً كبيراً في عملية التعلم ويتوقف السلوك على ما إذا كنا نتوقع ثواباً أو عقاباً على القيام بذلك السلوك فنحن نتعلم السلوك عن طريق الملاحظة والانتباه والدافع لهذا السلوك والنتائج المترتبة عليه.

(٧) نظرية الدور الاجتماعي :

من خلال عملية التنشئة الاجتماعية ، عن طريق التفاعل الاجتماعي مع الآخرين الهامين بحياة الطفل يبدأ في تكوين فكرة عن ذاته عن طريق الخبرة ومن خلال تراكم الخبرة يبدأ في تكوين فكرة الآخرين عنه من حيث مظهره وسلوكه وهذا ينمي لدى الطفل فكرة عن ذاته كيف يشبه في بعض الخصائص الآخرين وكيف يختلف عنهم في خصائص أخرى أي يصبح مدركاً لذاته باعتباره شخصاً مستقلاً له شخصيته المستقلة ويبدأ في تعلم دوره الاجتماعي كما يتوقعه منه الآخرون (السيد، ١٩٩٣ م) .

ويرى أصحاب هذه النظرية أن هناك مفهومين رئيسيين في نظرية الدور الاجتماعي مفهوم المكانة الاجتماعية ومفهوم الدور الاجتماعي والمكانة الاجتماعية هي وضع الفرد في بناء أو تركيب اجتماعي يتحدد اجتماعياً يلتزم بواجبات ويقابله حقوق وامتيازات ويرتبط بكل مكان نمط من السلوك المتوقع وهو ما نسميه بالدور الاجتماعي (نصير ، ١٩٩٤ م) .

ويرى أصحاب نظرية الدور الاجتماعي أن للآباء والكبار والحيطين بالطفل دوراً في اكتساب الطفل للدور الاجتماعي فيحدد ما ينبغي ، وما لا ينبغي عن طريق التعلم المباشر (بهنسي ، ١٩٨٠ م) .

٢ - مفهوم الذات:

لعل نظرية الذات من أهم النظرات في علم النفس وأقدمها إذ تعود إلى الفكر اليوناني عند أفلاطون وسقراط وأرسطو كما أنها حديثة إذ جدد مفهومها ودعا إليها كارل روجرز في القرن العشرين واستقطبت عدة دراسات حتى ظهر ما يسمى بسيكولوجية الذات . ومفهوم الذات في المجال النفسي هو " تكوين ذهني منظم ومكتسب متعلم للمدركات الشعورية والتصورات المتصلة بالذات " . (الهاشمي ، ١٩٨٦ م : ص ٤٦)

يعرف (إسماعيل ، ١٩٦١م :ص ٣٠) مفهوم الذات بأنه ذلك المفهوم الذي يكونه الفرد عن نفسه باعتباره كائنا بيولوجيا اجتماعيا أي مصدرا للتأثير والتأثر بالنسبة للآخرين أو بعبارة سلوكية هو ذلك التنظيم الإدراكي الانفعالي الذي يتضمن استجابات الفرد نحو نفسه .

يعرف (زهران ، ١٩٧٤م : ص ٢٤٤) مفهوم الذات " بأنه تكوين معرفي منظم موحد ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتعميمات الخاصة بالذات ، يبلوره الفرد ويعتبره تعريفا لذاته " .

تعرف (العمرية ، ٢٠٠٥م : ص ١٢) مفهوم الذات " أنه مجموعة من الشعور والعمليات التأملية التي يستدل عليها بواسطة سلوك ملحوظ أو ظاهرة " .
وبهذا التعريف الشكلي يكون مفهوم الذات بمثابة تقييم الشخص لنفسه ككل من حيث مظهره وخلفيته وأصوله وكذلك قدراته ووسائله واتجاهاته وشعوره حتى يبلغ كل ذلك ذروته حيث تصبح قوة موجهة لسلوكه . (نفس المرجع السابق : ١٢) .

نمو مفهوم الذات :

ترى (يونس ، ١٩٨٦م) أن الوليد لا يستطيع أن يميز بين نفسه والبيئة من حوله فهو يدرك بيئته في أول الأمر ككل ضئيل التمايز . ويدرك أصواته واستجاباته الحركية لا على أنها صادرة منه بل على أنها من مكونات البيئة ولكن مدرسة التحليل النفسي ترى أن الوليد مع انه لا يقدر أن يميز مكونات بيئته يستطيع أن يحس بالألم واللذة النابعة من إشباع حاجاته البيولوجية والإحساس بالألم ينشأ من إحباط هذه الحاجات التي يؤدي بالتالي إلى تأثير فسيولوجي ولذلك فإن الوليد مدفوع إلى تحقيق اللذة والابتعاد عن الألم وقيام الأم بهذه العملية فهي التي تعمل على إشباع حاجاته البيولوجية ، كما تحاول جاهدة إبعاد كل ما يؤلمه .

وترى (بهادر ، ١٩٨٩م) أن اسم الطفل من أهم العوامل التي تعمل على تقوية معرفة الطفل بذاته بصفته جوهرًا مستقلًا ووجودًا متميزًا وعندما يصبح الطفل عارفاً بذاته بصفته شيئًا مستقلًا فإنه يستطيع أن يدرك معنى الاتجاهات الوالدية نحو ما يصدر منه . وعموماً فإن الطفل في السنة الأولى من حياته يبدأ في تكوين فكرة عن ذاته ويكتشف معاني جسده عن طريق تناوله للأجزاء المختلفة من جسده .

ونجد أن (كفاي ، ١٩٨٩م) يقول بأن مفهوم الذات ينمو كنتاج للتفاعل الاجتماعي جنباً إلى جنباً مع الدافع الداخلي لتأكيد الذات وبين أن مفهوم الذات في سن المدرسة مرحلة الطفولة المتأخرة يتحول المفهوم العياني للذات بالتدرج إلى مفهوم أكثر تجريدًا وأكثر تعميمًا ، ويدخل في تكوينه المقارنة بالآخرين . فطفل المدرسة يصف نفسه بأنه أكثر أناقة من الآخرين أو من زملائه في الصف . ويتجه مفهوم الذات في هذه السن إلى أن يصبح أكثر تركيزاً على الخصائص الخارجية وأكثر توجهاً على الصفات الثابتة أو الداخلية ويبدأ في أن يرى خصائصه الشخصية بخصائص الآخرين أيضاً كصفات ثابتة نسبياً ولأول مرة ينمي إحساساً كلياً باستحقاق الذات .

الطبيعة الاجتماعية للذات :

ينظر للذات على أنها نتاج للتفاعل الاجتماعي وذلك من خلال التركيز على إدراك الفرد لكيفية رؤية الأفراد الآخرين له ومن خلال التركيز على الأسلوب الذي يقارن الفرد به أفكاره عن نفسه بالأنماط الاجتماعية الموجودة مع التوقعات التي يعتقد أنها تكون لدى الأفراد الآخرين . ويرى أن عملية التوحيد والتقمص ذات أهمية كبرى في فهم نمو الذات فنجد أن الفرد يقوم بعملية اختيار شخص آخر كمثل أعلى يتم من خلاله تقليد سلوكه ومشاعره وعلى ذلك فإن حب الوالدين وعطفهما للطفل واتجاههم نحوه أثناء مراحل نموه تكون على درجة كبيرة من الأهمية في تكوين الذات

لديه . بالإضافة إلى الأفراد الآخرين خارج نطاق الأسرة يلعبون دورا مهما في تكوين الذات ومفهوم الذات مثل المربين والزملاء ورفقاء اللعب والأصدقاء الخ .(زهران ، ١٩٧٤م) .

المؤثرات الاجتماعية في مفهوم الذات :

يرى (زهران ، ١٩٧٤م) بأن هناك مؤثرات أخرى تؤثر على مفهوم الذات ومنها صورة الجسم والقدرات العقلية إذا كانت تعتمد على معايير اجتماعية مثل نظرة الآخرين إليه والتقييم بين الحسن والرديء فإنها تكون بمثابة خصائص اجتماعية ونجد أن الدور الاجتماعي يؤثر في مفهوم الذات من خلال التفاعل الاجتماعي من خلال وضع الفرد في سلسلة من الأدوار الاجتماعية وفي أثناء تحرك الفرد في إطار البناء الاجتماعي الذي يعيش فيه . وعلى العموم فإن مفهوم الذات يتأثر بالخصائص والمميزات الأسرية في الطفل الذي ينشأ في أسرة تحيط بالعناية والتقبل يرفع ذلك من قدراته واهتماماته ومهاراته وفي نفس الوقت يمكن أن يتسبب الوالدان في أن يدرك الطفل نفسه كشخص غبي أو مشاكس أو غير موثوق به وذلك إذ اتبعا أساليب خاطئة في تنشئته الاجتماعية داخل الأسرة .

وترى (فضة ، ٢٠٠٤م) أن فقدان السمع يؤثر على السلوك الاجتماعي للفرد لأنه يشكل عائقا يحول دون دمج في البيئة المحيطة به فهو قد يشعر بعدم الكفاية من جراء صعوبات التواصل مع الآخرين فهو بحاجة إلى دعم مفهوم الذات لديه وبحاجة إلى تطوير تصور جسدي مناسب فالاتجاهات نحو الجسم غالبا ما تكون نتيجة العلاقات مع الآخرين فالفرد بحاجة إلى تقبل السماع الطبية على أذنه باعتبارها جزءا منه وهو كذلك بحاجة إلى أن يتعرض للمواقف الاجتماعية مثل إشراكه في الحفلات الترفيهية والمهرجانات الرسمية حتى يشعر بأن له قيمة وأنه جزء لا يتجزأ من المجتمع وبالتالي يتعزز

مفهومه لذاته ولذلك فإن الإعاقة السمعية تنعكس سلبا على الخصائص الانفعالية وبالتالي يتوجب علينا تلبية حاجات المعاق سمعيا من الناحية النفسية فهو بحاجة إلى الشعور بالأمن والكفاية والى المساعدة للتعبير عن مكونات نفسه وبخاصة إلى إيجاد طرق لتصريف الغضب الذي يتولد لديه وبخاصة إلى تطوير النضج الاجتماعي .

قياس مفهوم الذات :

إن الحقيقة تقول إن النفس لا يمكن ملاحظتها (مفهوم الذات) ولكن يمكننا أن نلاحظ السلوك وعلى العموم نحن نحصل على معظم معرفتنا عن الناس بهذه الطريقة ولكي تكون هذه المعلومات أكثر دقة . قام العلماء المعنيون بقياس سرعة العمليات العقلية ودقتها بتطوير مجموعة متنوعة من الاختبارات وذلك لتحديد نوع السلوك وقد أجريت معظم هذه الاختبارات على أساس أن يطلب من الشخص أن يدلي بمعلومات عن نفسه وقد تكون نتيجة هذه الاختبارات صحيحة إلى حد ما ولكي يكون هذا اقرب إلى تحقيق المرجو من الاختبارات تسأل الفرد عن ما يستحسنه وما لا يستحسنه وكذلك عن اتجاهاته واهتماماته ويذكر روجرز في هذا المجال (إن الوسيلة المثلى لفهم السلوك يمكن التعرف عليها من خلال الإطار المرجعي للفرد نفسه .(العمرية ، ٢٠٠٥ م)

نظريات مفهوم الذات :

يؤكد العلماء (أدلر وهورني وفروم وسوليفان) على النظرية السيكلوجية التي تركز على العمليات الاجتماعية. والمبدأ الرئيسي التي تركز عليه نظرية ادلر هي الاستجابة التي يتسم بها الفرد أو أسلوبه في الحياة تجاه بيئته . ويؤكد إدلر أن الإنسان يبني شخصيته من الوراثة والخبرة فالوراثة تمده بقدرات معينة والبيئة تمده بتأثيرات معينة فهذه القدرات وتلك التأثيرات وطريقته في ممارستها وبذا فإن اتجاهه إزاء الحياة هو الذي يحدد علاقاته بالعالم الخارجي (العمرية ، ٢٠٠٥ م) .

أما نظرية فروم فهي تدور حول المجتمع الذي سيوجه الفرد والذي يتمثل في احتياجاته الأساسية انه المجتمع الذي يسود فيه الألفة والمحبة وبذلك أن الإنسان يدرك قدراته الذاتية عن طريق الظروف الاجتماعية التي يعيش فيها وبذلك تتكون الشخصية وفقا لفرص المجتمع ومتطلباته . أما نظرية هورني فهي ترى أن أول مفهوم يتكون لدى الطفل هو قلقه الأساسي الذي يعكس صفو الأمان تجاه والديه ولا يرى أن الصراع دفين في النفس الإنسانية وإنما ينشأ من خلال المواقف الاجتماعية وترى هورني إن الشخص الذي قد يكون عصابيا هو الشخص الذي يرى صعوبات معينة تتصل بثقافته وغالبا ما ينشأ ذلك نتيجة خبرات الطفولة ويرى أن الناس يتكيفون مع عوامل ثلاثة هي :

١ - الاتجاه نحو الناس (بالشكوى لهم أو الحب لهم) .

٢ - العمل ضد الناس عن طريق العدوان .

٣ - القوة أو البعد عن الناس سواء بالانفصال أو الاستقلال . (العمرية ، ٢٠٠٥ م)

ويرى سوليفان أن الشخصية شيء افتراضي والذي يمكن دراسته هو نمط العمليات الذي يميز التفاعل الشخصي في المواقف المتكررة الخاصة في المجالات التي تهم الشخص الملاحظ ويرى أن الشخصية عامل ثابت نسبيا في المواقف الشخصية المتبادلة المتكررة التي تميز حياة الإنسان . (العمرية ، ٢٠٠٥ م : ص ٢١) .

نظرية كارل روجرز :

يرى (كفاي ، ١٩٨٩ م : ص ٢٩) أن الذات عند روجرز هي ذلك الجزء من الكائن الذي يتكون من مجموعة من الإدراكات والقيم والذي يكون مصدرا للخبرة والسلوك ، ومفهوم الذات عند روجرز يقابل إلى حد كبير مفهوم الأنا عند فرويد .

ويرى (الشرقاوي ، ١٩٩٥ : ص ١١٥) أن مفهوم الذات هو المحدد لكيفية استجابة الفرد فيما يواجهه من مواقف ويتضمن الصورة التي يدرك بها ذاته من خلال

استجابات الآخرين الذين يتعامل معهم ، وينظر روجرز إلى مفهوم الذات كمفهوم متطور من التفاعل مع الكائن الحي من البيئة ولذلك يكتشف الفرد نفسه من خلال خبراته مع الأشياء والأشخاص . والذات الأخرى في نظرية روجرز هي الذات المثالية فلدى كل منا فكرة عن نوع الشخص الذي نتمنى أن نكونه ، وكلما اقتربت الذات المثالية من الذات الواقعية أصبح الشخص منجزا وسعيدا . والسلوك في رأي روجرز ١٩٥١ م هو أساسا محاولة الكائن الحي السعي نحو الهدف لإشباع حاجاته كما يمارسها هو وفي المجال كما يدركه . والتركيز هنا يكون على ادراكات الفرد كمحددات لأفعاله. فالكيفية التي يرى بها الأحداث ويفسرها تحدد الطريقة التي يستجيب بها إزاءها.

مفاهيم الذات الايجابية والسلبية :

أ - مفهوم الذات الإيجابية :

إن بناء مفهوم ذات إيجابي هو مطلب نمائي للأطفال ويجب مساعدة الأطفال على نمو صور إيجابية لأنفسهم ، ذلك أن تكوين مفهوم سوي للذات في الطفولة يمهّد السبيل للنمو الصحي لهذا المفهوم في المراحل التالية على أسس سليمة . ففكرة الطفل عن ذاته إذا ما كانت سوية تعمل على اتساق الجوانب المختلفة لشخصيته وإكسابها طابعا متميزا . (قاسم ، ١٩٩٨ م) .

ويرى (الديب ، ١٩٩٤ م) أن اتجاهات الفرد نحو ذاته تلعب دورا مهما في توجيه سلوكه أي أن الفكرة الجيدة عن الذات تعزز الشعور بالأمن النفسي وتعمل أيضا كقوة ضاغطة على الفرد إذ تدفعه إلى مزيد من تحقيق الذات . بالإضافة إلى احترام مكانة الذات الاجتماعية والتوافق العام وتحمل الفرد المسؤولية والاعتماد عليه والتفهم والتفائل تجاه الحياة . ويرى بأن هناك عوامل تساعد على تكوين مفهوم الذات الإيجابي منها :

١ - معرفة الفرد قدراته وإمكاناته .

٢ - فكرة الفرد عن نفسه وتقديره لذاته .

ب- مفهوم الذات السلبي :

ترى (بهادر ، ١٩٨٣م) أن مفهوم الذات السلبي يرتبط ببعض مظاهر الانحرافات السلوكية والأنماط المتناقضة مع أساليب الحياة العادية للأفراد. والتي تصدر عنهم سوء التكيف الاجتماعي أو النفسي ، ويعاني هؤلاء الأفراد من أنواع من السلبية مثل :

١ - عجز الأفراد دائما عن التوافق مع العالم الخارجي فهم محملون بالمشاكل والهموم ويشعرون بعدم الاستقرار النفسي .

٢ - العجز عن النجاح أو التفوق على الآخرين أو الدخول في مناقشة معهم .

٣ - شعور بعض الأفراد بالكراهية من الآخرين وعدم الشعور بقيمته وعدم أهميته .

ويرى (سامي ، ١٩٩٦م) أن المفهوم السلبي يتضح من خلال تصرفات وتعاملات أو تعبير الشخص عن مشاعره تجاه نفسه أو الآخرين مما يجعله يتصف بالعدوان أو عدم الذكاء الاجتماعي أو الخروج عن اللياقة في التعامل ويشمل مفهوم الذات السلبي عددا من الخصائص السلوكية السلبية منها :

التباعد واليأس والقلق وبعض مظاهر الاضطراب النفسي الأخرى .

الأسباب التي تؤدي إلى تكوين مفهوم الذات السلبي :

ترى (بهادر ، ١٩٨٣م : ص ٣٥) أن الأسباب التي تؤدي إلى تكوين المفهوم

السلبي للذات هي :

١ - الحماية الزائدة من القائمين على تربية الأطفال ورعايتهم والعناية بهم .

٢ - السيطرة التامة على الطفل .

٣ - الإهمال وعدم الاهتمام بالطفل وما يترتب على ذلك من مشاعر داخل أعماق الطفل .

٤ - الخبرات غير السارة .

٣ - الإعاقة السمعية:

الإطار التاريخي لرعاية ذوي الإعاقة السمعية :

اعتبر المعاقون لفترة طويلة من الزمن أنهم رمز لغضب الله وأطلق عليهم قديما الشواذ ، وكان التعامل معهم يتمثل في اضطهادهم واستغلالهم والسخرية بهم ، وسادت نظرية البقاء للأقوى ، ففي المجتمعات الإغريقية واليونانية القديمة ظهرت فكرة أن المعاقين سمعيا هم عبء ثقيل على المجتمع فهم من وجهة نظرهم أنهم بلهاء عالية ولا سبيل للتقدم والرقى إلا من خلال التخلص منهم ويرون أن التقدم يكون من خلال الأسوياء فحسب . ويرى أرسطو أن الصم فئة غير قادرة على، التعلم حيث إنهم عاجزون عن فهم ما يدور حولهم وليس لديهم القدرة على الكلام فهم أقل قدرة من المعوقين بصريا . (احمد ، ١٩٨١ م) .

وفي الشرق الأدنى والأقصى كان التعامل مع الأصم أفضل من سابقه حيث اعتبروا الإعاقة هي إرادة من الله ، ومن ثم دعت الطقوس إلى تحريم لعنة المعاقين سمعيا ، ونادت الديانة البوذية بالهند والصين إلى جعل المعوقين أبناء بوذا وأيدت أهمية تقديم العون والمساعدة لهم .

وفي مصر القديمة واليونان والرومان جرت محاولات عدة لتعليم المعاقين سمعيا لكنها كانت محاولات فردية لم يكتب لها النجاح . ولقد شهد القرن الثامن عشر والتاسع عشر بداية إنشاء أول مؤسسة تعليمية للمعوقين سمعيا ، وكانت في باريس ويرجع الفضل فيها إلى (دى ليسيه) وهي حاليا تعرف باسم المعهد القومي للصم بباريس . (احمد ، ١٩٨١ م) .

وفي منتصف القرن التاسع عشر بدأ (صموئيل هانيك) بإقامة أول مدرسة للأطفال الصم في ألمانيا ثم تبعه (توماس بر الود) بأول عمل في بريطانيا للاهتمام بإنشاء مراكز رعاية خاصة بهم .

وفي الولايات المتحدة الأمريكية ظهر الاهتمام بالصم بإنشاء مدارس داخلية لرعاية الصم في ولايتي (هارنفود) (وفرجينيا) ومع ظهور القرن العشرين حدث تغيير جذري وهام في أساليب التعامل والرعاية مع فئات المعاقين وبخاصة الصم تتمثل فيما يلي:

- الاهتمام بالمعلمين والعاملين في حقل التربية الخاصة وبالأخص الصم حتى يستطيع أن يؤدي كل دوره على الوجه الأكمل .
- ظهور طرق تربوية حديثة مثل دراسة علم الأصوات ونماذج الحروف .
- ظهور طرق تربوية ونفسية وطبية للتعامل مع المعاقين سمعياً . (قناوي، ١٩٨٢م) .

وبعد هذا الحديث عن المراحل التاريخية التي مر بها المعوقون كانت الإشارة إلى الموقف الإنساني الإيجابي للعقيدة الإسلامية ورعايتها للمعاقين فنجد أن الدين الإسلامي الحنيف أرسى قواعد العدالة ، وحث على مساعدة العاجزين ، ودعا إلى الرفق بالمرضى والمعوقين والاهتمام بشؤونهم ورعايتهم وحسن معاملتهم ونشر العلم بين جميع طبقات المجتمع دون تفرقة وقضى على الظلم الذي كانت تعاني منه بعض فئات المجتمع فقد أكد الدين الإسلامي على ضرورة الاهتمام بالفئات المحتاجة وتقديم العون لها بما يحفظ كرامتها ويقيها من الإهمال ، وأكد أن للأفراد حقوقاً يجب أن تراعى وتحترم بصرف النظر عن أي عامل نسبي كتركيب اللون أو الطول أو القصر أو ما شابه ذلك . لقد عني نبينا محمد (صلى الله عليه وسلم) والخلفاء من بعده والحكام المسلمون بالمرضى والمعوقين وقد بلغ من اهتمام الخليفة عمر بن عبد العزيز في هذا المجال انه حث على

إحصاء المعوقين وخصص مرافقا لكل كفيف وخادما لكل مقعد لا يقوى على القيام وكذلك فعل الوليد بن عبد الملك . (عبيد ، ٢٠٠٠ م) .

ولقد كرم الله سبحانه وتعالى المملكة العربية السعودية باحتضان الحرمين الشريفين فوجد أن القائد المؤسس الملك عبد العزيز (طيب الله ثراه) أبناءه من بعده يحملون أمانة الدعوة ويكرسون تعاليم الدين الحنيف في كل مجال ومنها التعليم كحق لكل مسلم ومسلمة حسب قدراته وإمكاناته. ولقد كانت بداية التعليم الخاص بالمملكة من خلال الجهود الفردية مع بداية العقد السابع من القرن الرابع عشر الهجري فقد تمس بعض أبناء هذا الوطن من المكفوفين لتعلم طريقة برايل فأتقنوها ثم بذلوا جهودا مشكورة لنشرها حتى إن صحيفة البلاد السعودية أفردت تحقيقا صحفيا حول إمكانات القراءة والكتابة بالخط النافر وبعد ذلك تم تبني طريقة برايل حيث وافقت المعاهد العلمية والكليات على فتح فصول مسائية ملحقه بكلية اللغة العربية بشارع سلام بالرياض والتحق بها مكفوفون ومبصرون للدراسة بها حتى فتحت وزارة التربية والتعليم مدرسة جبرة في الفترة المسائية كمقر لتعليم المكفوفين وتدريبهم على طريقة برايل وذلك في عام ١٣٧٨هـ وقد تم إحداث أول معهد لتعليم المكفوفين بالعاصمة الرياض عام ١٣٧٩ / ١٣٨٠هـ ثم بدأ تأسيس إدارة التعليم الخاص عام ١٣٨٢هـ بغية تقديم الخدمات التعليمية والمهنية والاجتماعية لفئات ثلاث هي المكفوفون والصم والمتخلفون عقليا وعلى ضوء ذلك تم افتتاح أول معهد للصم في الرياض عام ١٣٨٤هـ ثم توالى بعد ذلك افتتاح المعاهد لذوي الاحتياجات الخاصة في جميع مناطق المملكة العربية السعودية كان من ضمنها معهد الأمل الابتدائي والمتوسط والثانوي بالعاصمة المقدسة (الموسى ، ١٩٩٩ م)

ونظرا لما توليه القيادة الرشيدة لهذا البلد المبارك وعنايتها بذوي الاحتياجات الخاصة وتقديم كل جديد يخدم هذه الفئة كانت برامج الدمج والتي تسعى لإخراج

هؤلاء الأطفال من العزلة ودمجهم في المجتمع فقد تم دمج الطلاب الصم بالعاصمة المقدسة في عدد من المدارس على النحو التالي : برنامج الأمل بمدرسة ابن ماجة الابتدائية وبرنامج الأمل بمدرسة محمد بن عبد الوهاب وبرنامج الأمل بمدرسة الهجرة المتوسطة وبرنامج الأمل بمدرسة القعقاع المتوسطة وبرنامج الأمل بثانوية عين جالوت وبرنامج الأمل بثانوية دوامة الجندل .

مفهوم الإعاقة السمعية :

يعرف (حمزة ، ١٩٧٩م : ٧١) الإعاقة السمعية (الصم) هم الذين لا ينتفعون بحاسة سمعهم لأغراض الحياة العادية .

ويرى أن هذه الفئة (الصم) تنقسم إلى فئتين هما :

١ - الصمم الخلقي : أي الذين ولدوا وهم صم .

٢ - الصمم العارض : الذين ولدوا بحاسة سمع عادية ولكنهم أصيبوا في إحدى مراحل حياتهم نتيجة لمرض أو حادث .

ويقصد بالإعاقة السمعية تلك المشكلات التي تحول دون أن يقوم الجهاز السمعى عند الفرد بوظائفه أو تقلل من قدرة الفرد على سماع الأصوات المختلفة . وتتراوح الإعاقة السمعية في شدتها من الدرجات البسيطة والمتوسطة التي ينتج عنها ضعف سمعي، إلى الدرجات الشديدة جدا والتي ينتج عنها صمم .

وتختلف التسميات والمصطلحات التي تستخدم للدلالة على الأشخاص الذين يعانون من إعاقة سمعية وأكثر هذه المصطلحات شيوعا الإعاقة السمعية وتشمل ضعف السمع والصمم . (القريوتي، إبراهيم وآخرون ، ١٩٩٥م : ص ١٣٨) .

ويرى (آل عمران، عبدالله ، ٢٠٠٢م : ص ٦) أننا نقصد بالإعاقة السمعية " تلك المشكلات التي تحول دون أن يقوم الجهاز السمعى عند الفرد بوظيفته أو تقلل من

قدرة الفرد على سماع الأصوات البسيطة والمتوسطة " .

ويذكر كذلك بصورة أخرى أن الإعاقة السمعية " حرمان الطفل من حاسة السمع إلى الدرجة التي تجعل الكلام المنطوق ثقيل السمع مع أو بدون استخدام المعينات السمعية " .

ويعرف (حنفي ، ٢٠٠٣م : ص٣٦-٣٧) الأصم بأنه الشخص الذي فقد الحاسة السمعية منذ الميلاد أو قبل تعلم الكلام أو حتى بعد تعلم الكلام ، بدرجة لا تسمح له بالاستجابة الطبيعية للأغراض التعليمية والاجتماعية في البيئة السمعية إلا باستخدام طرق التواصل المعروفة (لغة الإشارة ، قراءة الشفافة ، هجاء الأصابع ، التواصل الكلي). ويعرفه أيضاً بأنه: "ضعيف السمع بأنه الشخص الذي يعاني عجزاً أو نقصاً في حاسة السمع بدرجة لا تسمح له بالاستجابة الطبيعية للأغراض التعليمية والاجتماعية ، إلا باستخدام وسائل معينة " .

ومن خلال تعريف حنفي للأصم وضعيف السمع يتضح أن الحاسة السمعية للأصم معطلة ومن ثم لا يُفيد منها ويعتمد على حاسة الإبصار لترجمة ردود الأفعال للآخرين في حين أن ضعيف السمع لديه بقايا سمعية يستطيع أن يتجاوب مع الكلام المسموع استجابة تدل على إدراكه ولو بشكل جزئي بشرط أن يقع الصوت في حدود قدرته السمعية مع الاستفادة بالمعينات السمعية .

ويعرف (أبو النصر ، ٢٠٠٥م : ص٧١) الإعاقة السمعية بأنها حالة حرمان الإنسان من حاسة السمع أو ضعف القدرة السمعية لديه ، مما يحول دون استخدامه هذه الحاسة في التواصل مع الآخرين بشكل عادي .

ويعرف (القريوتي ، ٢٠٠٦م : ص٧) " الإعاقة السمعية بأنها انحراف في السمع يحد من قيام الجهاز السمعي عند الفرد بوظائفه أو يقلل من قدرته على سماع الأصوات مما يجعل الكلام المنطوق غير مفهوم لديه " .

ويرى أن الإعاقة السمعية مصطلح يشمل كل درجات وأنواع فقدان السمع يشمل كل من المعوقين سمعياً وضعاف السمع . وهذا يشير إلى وجود عجز في القدرة السمعية بسبب وجود مشكلة في الجهاز السمعي فقد تكون المشكلة في الأذن الخارجية أو الوسطى أو الداخلية أو في العصب السمعي الموصل إلى المخ وقد يتراوح من الحالة المعتدلة إلى أقصى حالة من العمق والتي يطلق عليها الإعاقة السمعية الشديدة.

أنواع الإعاقة السمعية :

يمكن تحديد نوعين من الإعاقة السمعية هما :

١ - الصم : ويعني فقد القدرة على السمع بشكل كبير وواضح (فقدان سمعي ٧٠ ديسبل فأكثر) مما يحول دون اعتماد الأصم على حاسة السمع في فهم الكلام سواء باستخدام السماعات أو بدونها. (أبو النصر، ٢٠٠٥م : ص ٧٣)

ويرى (عبد المجيد ، ٢٠٠٣م - ٢٠٠٤م : ص.ص ١٦٤ - ١٦٥) أن الأطفال الصم هم الذين لا تؤدي حاسة السمع لديهم وظائفها للإغراض العادية في الحياة .

٢ - ضعف السمع : هو الحالة التي يعاني فيها الفرد من فقدان سمعي يتراوح بين (٣٠-٦٩) ديسبل تجعله يواجه صعوبة في فهم الكلام بالاعتماد على حاسة السمع فقط ، سواء باستخدام السماعات أو بدونها. (أبو النصر ، ٢٠٠٥م : ص ٧٣) .

ويرى (عبد المجيد ، ٢٠٠٣م - ٢٠٠٤م : ص ١٦٥) أن ضعف السمع هم الأطفال الذين تكون حاسة السمع لديهم رغم أنها قاصرة إلا أنها تؤدي وظائفها باستخدام المعينات السمعية أو بدون استخدام هذه المعينات .

تصنيف الإعاقة السمعية بناء على تحديد الجزء المصاب من الجهاز السمعي للإعاقة السمعية ويمكن تحديدها كما يلي :

- ١ - فقدان السمع التوصيلي : وهو الذي يشير إلى الإعاقة السمعية الناتجة عن خلل في الأذن الخارجية والوسطى على نحو يحول دون وصول الموجات الصوتية إلى الأذن الداخلية
- ٢ - فقدان السمع الحسي العصبي : ويشير إلى الإعاقة السمعية الناتجة عن خلل في الأذن الداخلية أو العصب السمعي .
- ٣ - فقدان السمع المختلط : ويجمع بين العوامل المسببة لفقدان السمع التوصيلي، والحسي عصبي .
- ٤ - فقدان السمع المركزي : ويحدث في حالة وجود خلل يحول دون تحويل الصوت من جذع الدماغ إلى المنطقة السمعية فيه أو عندما يصاب الجزء المستول عن السمع في الدماغ . ويعود سبب الإصابة إلى الأورام والجلطات أو إلى عوامل ولادية أو مكتسبة . (أبو النصر ، ٢٠٠٥ : ص.ص ٧٣ - ٧٤) .

تصنيف الإعاقة السمعية حسب شدة فقدان السمع :

- يرى (البلاوي ، ٢٠٠٤م : ص ١٠٤) تصنف الإعاقة السمعية حسب شدة فقدان السمع إلى ما يلي :
- ١ - الإعاقة السمعية المحدودة جدا : وتتراوح فقدان السمع بين (٢٥-٤٠) ديسبل .
 - ٢ - الإعاقة السمعية الضعيفة : وتتراوح فقدان السمع بين (٤١-٥٥) ديسبل .
 - ٣ - الإعاقة السمعية المتوسطة : وتتراوح فقدان السمع بين (٥٦-٧٠) ديسبل .
 - ٤ - الإعاقة السمعية الشديدة : وتتراوح في فقدان السمع بين (٧١-٩٠) ديسبل .
 - ٥ - الإعاقة السمعية الشديدة جدا : وتزيد فيها الإعاقة السمعية عن (٩٠) ديسبل .

تصنيف الإعاقة السمعية حسب العمر عند الإصابة :

يصنف (الببلاوي ، ٢٠٠٤م : ص ١٠٤) الإعاقة السمعية تبعا للعمر عند الإصابة إلى ما يلي :

١ - الصمم قبل اللغوي : ويكون الصمم ولاديا أو مكتسبا وهؤلاء الأطفال لا يستطيعون اكتساب الكلام واللغة بطريقة طبيعية إنما يتواصلون مع الآخرين عن طريق لغة الإشارة وأبجدية الأصابع .

٢ - الصمم بعد اللغوي : وهو يحدث بشكل مفاجئ أو تدريجي بعد أن يكون الفرد قد تطورت لديه المهارات اللغوية والكلامية في أي مرحلة من مراحل العمر وتختلف حسب سن الطفل عند حدوث الإعاقة ، وشدة الإعاقة والخصائص الشخصية للفرد .

الفحص والتشخيص المبكر :

من الضروري أن تعرف حالة الطفل الحقيقية في وقت مبكر قدر الإمكان حتى يتمكن الطبيب وكذلك الأسرة من تحديد الجوانب الطبية اللازمة ، وكذلك ما يترتب على الأسرة تجاه الابن الأصم مثل التشجيع على الكلام والتحدث في إذنه والصبر على أصواته المختلفة، تجنب الأصوات المرتفعة ؛ لأنها غير مجدية التحدث إليه على أنه يفهم الكلام ويسمعه وعدم المحاولة في استخدام الإشارات معه . وعلى الرغم مما يقدمه التشخيص المبكر من أجل تغيير عجز الطفل السمعي فإن ما يفيدته نظرتك ونظرة الطفل نفسه إلى وضعه وفي معاملته وتربيته وإعادته ما أمكن إلى الحياة السوية وكل هذه الأمور يجب أن تتجه نحو الهدف الأهم وهو أن يصبح طفلك مساهما في الحياة هائنا سعيدا . (السبيعي ، ١٩٨٢م) .

الفروق الفردية بين الصم :

يرى (حمزة ، ١٩٧٩ م) إن فئة الصم فئة غير متجانسة يختلف أفرادها كثيرا عن بعض كما هو الحال بين الأفراد الذين يسمعون وربما تكون درجة الفروق بين الصم أعلى ونجد أن الفروق بين الصم يرجع للأسباب التالية :

- ١ - السن عند حدوث الصمم ومدى الخبرات السمعية له .
- ٢ - مدى فقدان السمع .
- ٣ - السن عند بدء الالتحاق بالمدرسة .
- ٤ - أنواع المدارس التي التحق بها الأصم ووسائل التعليم المستخدمة بها .
- ٥ - مدى المواظبة على الدراسة ومدى ونوع التدريب المهني الذي حصل عليه الأصم .
- ٦ - أنواع وسائل التفاهم التي استخدمت مع الآخرين من الصم وكذلك مع من يسمعون .
- ٧ - وجود أفراد آخرين مصابين بالصمم في أسرته .
- ٨ - نوع وعدد الفرص الاجتماعية الموجودة .
- ٩ - شعور الأسرة العاطفي نحو الأصم وأثر ذلك على الأصم .

العوامل المسببة للإعاقة السمعية :

تتنوع أسباب الإعاقة السمعية وتباين فئمة حالات ولادية وفئمة حالات أخرى مكتسبة والحالات المكتسبة قد تحدث فجأة وقد تحدث تدريجيا وهناك أيضا حالات ضعف سمعي .

لا يعرف لها سبب وقد تكون بالنسبة للحالات الولادية أسباب وراثية وقد لا تكون وراثية ويكون ناتج لعوامل أخرى من أكثرها شيوعا الحصبة الألمانية وقد يكون النقص السمعي الناتج من عوامل وراثية شديدا جدا يتعذر معالجته . أما بالنسبة للإعاقة السمعية المكتسبة فهي تعود لجملة من الأسباب من أهمها التهاب السحايا والجداج

وعدم توافق العامل الريزيسي والتهاب الأذن الوسطى وتناول العقاقير الطبية وإصابات الرأس المباشرة والنكاف والحصبة وغير ذلك من الأسباب الأقل شيوعا . (الخطيب، ٢٠٠٥ م) .

ويرى (اليوزبكي ، ٢٠٠٢م :ص.ص ٨٣١ – ١٨٤) أن أسهل وسيلة لتقسيم وتصنيف أسباب الإعاقة السمعية في :

أولا : أسباب ما قبل الولادة .

أ - وراثية لها علاقة بالجينات .

ب - غير وراثية مثل :

١ - الأمراض التي تصيب الأم خلال الحمل مثل الحصبة والأمراض الفيروسية الأخرى.

٢ - داء السكري .

٣ - تسمم الحمل .

٤ - التهابات الكلية .

٥ - الأدوية المستعملة خلال الحمل من قبل الأم مثل : (الستربتومايسين ، ومركبات السلسليت (الأسبرين ومشقاته)، والكنين ومركبات الثاليد ، ومايدو الكارامايسين .

ثانيا : أسباب خلال الولادة .

١ - عدم إكمال مدة الحمل .

٢ - أمراض تحلل الدم (أبو صفار) ، وتضارب مجاميع الدم لدى الأم والأب .

٣ - الشدة الخارجية على الطفل خلال الولادة وبصورة خاصة الرأس ، من نتيجة العسر بالولادة أو استعمال الآلات أو ملاقط خاصة لسحب الطفل .

٤ - قلة الأكسجين الواصلة إلى الطفل خلال الولادة لسبب النفاس قبل السر على الرقبة أو اختناق الطفل بسوائل الأم الخارجية من الرحم خلال الولادة أو أي إنسداد بالنجاري التنفسية يمنع وصول الأكسجين ويسبب ازرقاق الطفل .

ثالثا : أسباب ما بعد الولادة .

أ - وراثية :

١ - فقدان السمع العصبي العائلي وهو مرض وراثي يصيب أفراد العائلة بعد

الولادة بسبب ضمور متوارث بالعصب السمعي .

٢ - تكلس عظام السمع .

ب - غير وراثية :

١ - الأمراض المعدية مثل الحصبة .

أ - النكاف .

ب - السحايا .

ج - تدرن الأغشية الدماغية .

٢ - الشدة الخارجية / السقوط من علو ، الحوادث ، الضرب على الرأس الخ .

٣ - التهاب الأذن القيحية والالتهابات الأخرى التي تصيب الأذن .

٤ - استعمال الأدوية المسممة للعصب السمعي مثل : الستربتومايسن ، النيومييسن ،

الكانا مايسسن ، الكراما يسين .

أسباب غير معروفة لحد الآن :

وهي الأسباب التي لا تقع ضمن ما تقدم أعلاه .

الوقاية من الإعاقة السمعية :

إن منع أو التقليل من احتمالات حدوث أو تفاقم الضعف السمعي يتطلب معرفة العلامات التحذيرية لهذا الضعف وإتباع منحى سليم في الصحة السمعية وتوفير الاستشارة الطبية اللازمة وتجنب الظروف والعوامل الخطرة التي تهدد حاسة السمع وسواء كان التحدث عن الوقاية من الإعاقة السمعية أو الإعاقات الأخرى علينا أن نتذكر أن الوقاية ثلاث مستويات وإلها مسؤوليات جهات عدة وليس المجتمع الطبي وهذه المستويات الثلاث هي :

الوقاية الأولية :

وهي جملة الإجراءات التي تهدف إلى الحيلولة دون حدوث نقص في السمع وذلك من خلال تحسين مستوى الرعاية الصحية الأولية .

الوقاية الثانوية :

وهي جملة الإجراءات التي تسعى لمنع تطور حالة الضعف إلى حالة عجز وذلك من خلال الكشف المبكر والتدخل العلاجي المبكر .

الوقاية الثالثة :

وهي جملة الإجراءات التي تهدف إلى منع تفاقم حالة العجز وتطورها إلى حالة إعاقة وذلك من خلال تعزيز القدرات المتبقية لدى الفرد والحد من التأثيرات السلبية للعجز لديه . (الخطيب ، ٢٠٠٥م :ص ٥٤) .

قياس السمع :

لا شك أن قياس السمع مبكراً له أثر كبير في النمو اللغوي والنمو العقلي ولو تم ذلك للطفل الأصم من سن مبكر لما وجه تسميته بالغباء والبلاهة على هذه الفتنة وقد أدرك القانون في بريطانيا أهمية ذلك ، ففي عام ١٩٤٤م أعطى للطفل من سن سنتين

حق الكشف الطبي على السمع مجاناً ومد ضعيف السمع بمقويات السمع الفردية بعد التأكد من حاجته إليها بالجان (الخطيب ، ٢٠٠٥ م) .

طرق التواصل مع الأصم :

يرى (فهمي ، ١٩٨٩ م) أن هناك طرق للتواصل مع الأصم وإخراجه من العزلة منها :

الطريقة الأولى : وتعرف باسم طريقة الإشارة وتعتمد على الإشارات والإيماءات وحركات الجسم التي يعبر بها عن الأفكار ، وتختلف هذه الطريقة في تعبيراتها باختلاف البيئات والثقافات .

الطريقة الثانية : وتعرف باسم الطريقة الشفوية وتقوم على قدرة الطفل الأصم على ملاحظة حركات الفم والشفاه واللسان والحلق..... الخ وترجمة هذه الحركات إلى أشكال صوتية (حروف) وهذه الطريقة تحتاج إلى خبرة من المعلم ليمارسها بكفاءة ، وإلى خبرة تقابلها من المتعلم ليفهمها . وهناك من يرى بأن يتعلم الطفل الطريقتين معا أو على الأقل يعمل بالطريقة الأولى ويتقن الطريقة الثانية .

ويرى (شطناوي ، ١٩٩٢ م : ص ١١٢) أن للتواصل مع الصم طريقتين هما :

١ - **الأولى الوصفية :** وهي الإشارات اليدوية التلقائية التي تصف فكرة معينة مثل رفع اليد للتعبير عن الطول أو فتح الذراعين للتعبير عن كثرة أو تضيق المسافة وهكذا.

٢ - **الغير وصفية :** وهي الإشارات الغير وصفية ولكنها إشارات خاصة لها دلالاتها الخاصة وتكون بمثابة لغة خاصة متداولة بينهم مثل الإشارة إلى أعلى على الحسن والإشارة إلى أسفل على الشيء السيئ وهذه قاصرة على الصم بينما الأولى تكون بين الصم وكذلك الأسوياء .

قراءة الشفاه : يعرفها ادوارد نيتسي أحد المدرسين القادة في هذا المجال بأن

قراءة الشفافة: " فن معرفة أفكار المتكلم بملاحظة حركات فمه " (بركات ، ١٩٨١ : ص ٤٩).

ويرى (عبد الرحيم ، ١٩٨٨ م) أن طرق التواصل مع الأصم وتعليمهم يتم من خلال الأساليب التالية :

١- أساليب التواصل الملفوظ:

وهي ما يسمى بلغة الشفاه وهي تكون من خلال نطق المعلم ومتابعة المتعلم لحركة الشفتين مع استخدام المعنيات الصوتية.

٢- أساليب التواصل اليدوي :

وهي استخدام لغة الإشارة وهي نظام من الرموز اليدوية الخاصة تمثل بعض الكلمات والعبارات والمفاهيم وتعتبر سهلة بالنسبة للأطفال الصغار لقدرتهم على رؤيتها وسهولتها ولكنها تحتاج إلى توافق عضلي .

٣- أساليب التواصل الكلي :

وفيها تستخدم لغة الشفافة والإشارة وكل ما يوصل المعلومة ويؤدي إلى النمو المعرفي للأصم .

أجزاء الأذن :

تعد وظيفة السمع التي تقوم بها الأذن من الوظائف الرئيسة للكائن الحي ، وتمثل آلية السمع من خلال انتقال موجات الصوت من الأذن الخارجية إلى الوسطى ومن ثم إلى الأذن الداخلية فالعصب السمعي في الأذن ثم تنتقل تأثيرات العصب إلى المخ الذي يعطي المعنى والدلالة للمثيرات السمعية ، وهنا وجب القول لاشيء في العقل إلا إذا مر بالحس أولا إذ إننا لا نسمع بأذاننا ولكن نسمع بعقولنا وبدون أذاننا لا نسمع شيئا وتتكون الأذن من ثلاثة أجزاء هي :

١ - الأذن الخارجية : وهو يتكون من جزء مفلطح يعرف بالصيوان وهو أكثر الأجزاء وضوحاً وأهميته قليلة نسبياً بالنسبة للجزئين الآخرين ووظيفته يستقبل التموجات الصوتية ونقلها إلى الصماخ وهي قناة صغيرة تنتهي بطلبة الأذن وهي غشاء رقيق .

٢ - الأذن الوسطى : وهي تجويف عظمي تحوى على ثلاث عظيمات سمعية وهي المطرقة والركاب والسندان وتتصل ببعضها اتصالاً خفيفاً وتتصل الأذن الوسطى بالبلعوم بواسطة قناة سمعية هي بوق استاكوس ووظيفتها إيجاد التعادل بين الضغط الخارجي والضغط الداخلي وتوضح أهمية الأذن الوسطى في نقل المثيرات الصوتية من الأذن الخارجية إلى الأذن الداخلية .

٣ - الأذن الداخلية : وتتكون من ثلاثة أجزاء وهي القنوات الهلالية والدهليز الذي يشكل الجزء العلوي للأذن الداخلية ويعمل على حفظ توازن الفرد والجزء الأخير هو القوقعة والتي تعمل على تحويل الذبذبات الصوتية القادمة من الأذن الوسطى إلى إشارات كهربائية تنتقل بواسطة العصب السمعي إلى الدماغ . (محمود ، د. ت) .

الفروق بين الصمم وضعاف السمع :

أن الأصم ذلك الشخص الذي يتعذر عليه أن يستجيب استجابة تدل على فهم الكلام بينما الشخص ضعيف السمع يستطيع أن يستجيب للكلام المسموع استجابة تدل على إدراكه لما يدول حوله بشرط أن يقع الصوت في حدود مقدرة السمع . (فهيمى ، ١٩٨٠ : ص ٧٧)

الطرق المختلفة لاختبار السمع :

هناك عدة طرق لقياس السمع منها :

١ - اختبار الهمس : وهي أن يقوم المختبر بمجموعة من الأعداد همساً ويكون خلف المختبر أو جنبه حتى لا يتم ترجمة الأصوات عن طريق قراءة الشفافة .

٢ - اختبار الساعة الدقاقة : وتقاس أولا على شخص عادي وتحدد درجة سماع الشخص للأصوات ثم يؤخذ الشخص الذي يراد معرفة سمعه ثم نجعله على مقربة من الساعة وهو مغلق عيناه مثل مسافة الإنسان العادي فإذا لم يسمع ذلك يقرب له حتى يسمعها ويعتبر شخص ضعيف السمع .

٣ - الصوت الطبيعي للإنسان : ويطلق عليه اختبار The spoken voice Test وتكون بأن تسد إحدى الأذنين بمطاط أو قطن ويقف الفرد وبجانبه شخص آخر في جهة من الحجرة تبعد عن المختبر بحوالي ٢٠ قدم وتكون المسافة بينها مقسمة إلى وحدات ثم يوجه المختبر إلى المختبر سؤال فإذا عرفه فإنه يهمس للشخص المجاور له بالإجابة وإذا لم يعرفه فإنه يتقدم المختبر ويعيد السؤال حتى يجاوبه ثم تحسب المسافة التي سمع فيها الصوت وتكون على النحو التالي إذ سمع شخص الصوت على بعد ٨ أقدام فتكون على النحو التالي ٢٠/٨ .

٤ - القياس عن طريق الأجهزة السمعية وهي نوعان :

أ- الجهاز الأول : نستطيع أن نحصل على رسم بياني لكل أذن على حدة ثم نقارنه بالمستوى المتفق عليه للفرد العادي .

ب- الجهاز الثاني : وبه يمكن اختبار السمع لعدد من الأطفال في وقت واحد بواسطة (فهمي ، ١٩٨٠)

أنواع معينات السمع :

١ - نمط الجسم أو نمط الجيب وتعتبر من اكبر المعينات ضخامة نسبيا مقارنة مع غيره من المعينات السمعية الأخرى . وهو يستخدم في العادة لأشد فقدان السمع فمعينات الجسم أكثر استخداما بالنسبة لفقدانات السمع الحادة والعميقة وتتكون من كابل صغير معزول شديد المرونة ومستقبل خارجي وفي بعض الأحيان قد يكون هناك مستقبلين خارجيين مستقبل واحد لكل أذن ويتصل المستقبلان معا

بالكابيل الذي يعرف باسم الكابيل ونهاية الكابيل في الجزء الرئيسي من معين السمع.

٢ - معينات مستوى الأذن أو معينات خلف الأذن :

وهذا النمط يعتبر من أكثر المعينات السمعية انتشارا وتنوعا حتى بالنسبة للصغار وهي ضخمة إلى حد ما ويمكن أن تستخدم للفقدان السمعي البينية والحادة وذلك بفعالية واضحة والميزة لهذا النمط هو وضع الميكرفون الذي يسمح بالتقاط صوت متوجه نحو الرأس فهو يزود بصوت أكثر وضوح وهو يستخدم على كل أذن على حدة ويمكن أن يستخدم لكلا الإذنين .

٣ - نمط العدسة يمكن القول أنها تشبه إلى حد كبير نمط مستوى الأذن من حيث الكفاءة والجودة والنوعية وهو يشبه للطفل الذي يلبس نظارة لتصحيح إبصاره ولكن بعاب عليها بأنها أكثر سماكة وأثقل وزنا وهي قابلة للملاحظة وهذا يمكن أن يكون عيبا جماليا .

٤ - نمط يوضع داخل الأذن : ويعتبر من المعينات الأقل تعرض للسقوط من المعين الذي يوضع على أعلى الأذن الخارجية ولكن لا ينصح باستخدامه للأطفال الصغار ويستثنى من هذا الأطفال الكبار الذين لا يعانون من فقدان سمعي كبير وعيبه صغر حجم أداة التحكم في الصوت وضبطه .

٥ - نمط كروس : وهو لا يعمل كالمعينات السابقة إذ يستخدم بالنسبة لفقدانات السمع أحادية الجانب بمعنى أن هناك أذن سليمة وأخرى معيبة تماما ولذلك نجد أن ليس كل أنماط فقدان السمع يمكن أن يتلاءم مع أي معين سمعي أن المعين السمعي من نوع كروس يحمل الصوت من سيئة السمع إلى الجانب الأخر المقابل أي إلى الأذن السليمة ويمكن تقسيم هذا المعين إلى جزئيين يكون جهاز أول أي الميكرفون فوق الأذن الرديئة السمع وان هناك جهاز ثان مستقبل الصوت فوق

الأذن السليمة وبذلك تسمع الأذن السليمة الأصوات والكلمات بصورة عادية لأنها في هذه الحالة لا تكون متأثرة بتوقف الأذن الأخرى عن العمل. وبهذا تسمع الأذن السليمة كافة الأصوات من كل الاتجاهات .

٦ - نمط كروس الثنائي : وهو يشبه نمط كروس أحادي الاتجاه إلا أن نمط كروس ثنائي الاتجاه يتميز بميزة إضافية عن سابقه في انه يستخدم لكلا الأذنين التي تعاني من فقدان سمعي متفاوت بينهما بأنه يزود كل أذن بمضخم ومكبر للصوت منفصل في حين يلتقط الميكرفون الأصوات والكلام للأذن الأضعف فيسمع الطفل تقريبا بنفس الطريقة المتبعة في المعين السمعي من نمط كروس . (سليمان، ٢٠٠٣م) .

ثانياً : الدراسات السابقة

حظي موضوع الصمم باهتمام الكثير من الدارسين والباحثين والتي أوضحت أن الأصم شخص عادي له كرامته وله حقوقه وواجباته ، كما يكون للشخص العادي ، ولكن الباحث وجد ندرة في الدراسات التي تناولت الاتجاهات الوالدية في التنشئة كما يدركه الطلاب الصم وعلاقتها بمفهوم الذات في المملكة العربية السعودية على حسب معرفة الباحث فقد عمد الباحث إلى اختيار دراسات لها علاقة بالموضوع تقريباً وهي دراسات قليلة جداً .

ومن هذه الدراسات :

١ - دراسة نيوهوس (Neuhaus,M,1969)

وهدفت هذه الدراسة الكشف عن أثر الاتجاهات الوالدية نحو الطفل الأصم على التوافق العاطفي لديه.

وأجريت هذه الدراسة على عينة قوامها (٨٤) طفلاً من ذوي الإعاقة السمعية تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات حسب الفئة العمرية من (٣ : ٧ سنة) ومن (٨ : ١٢ سنة) ومن (١٣ - ١٩ سنة).

وتحقيقاً لهذه الدراسة تم استبعاد الحالات التي لديها إعاقات أخرى، وأن يكون الطفل مقيماً مع والديه وأن يكون كلا الوالدين على قيد الحياة. ولاختبار صحة الفرضيات تم تطبيق الأدوات النفسية التالية:

مقياس وكسلر - بيلفو لذكاء المراهقين والأطفال، واختبار الاتجاهات الوالدية كما يدركه الوالدان، ومقياس الاتجاه نحو الأشخاص المعوقين صورة (أ) إعداد/ يوكر وآخرون Yuker, et al وهو لقياس الاتجاهات الوالدية نحو الإعاقة السمعية، ومقياس لتصنيف السلوك إعداد / ويكمان Wickman لتقسيم السلوك العاطفي.

وقد بينت النتائج ما يلي:

– وجود علاقة دالة إحصائياً بين الاتجاهات الوالدية وتوافق أطفالهم ذوي الإعاقة السمعية.

– أن الأطفال الصم لآباء ذوي اتجاه إيجابي جاءت نتائجهم أفضل في علاقتها بالتوافق العاطفي عند هؤلاء الصم الذين تتسم اتجاهات آبائهم بالسلبية وجد أنهم أفضل في توافقهم العاطفي من الذين تتسم اتجاهات أمهاتهم بالسلبية وآبائهم بالإيجابية.

٢ - دراسة الجاهد (١٩٧٦م):

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد العلاقة بين اتجاهات الوالدين والتوافق الشخصي والاجتماعي لدى المراهقين من الصم والبكم.

وقد أجريت الدراسة على عينة تتكون من (١٠٠) مراهق أصم تتراوح أعمارهم ما بين (١٤-١٩) عاماً من الموجودين بالجمعية المصرية للصم بمصر الجديدة.

ولاختبار صحة فروضه استخدم اختبار الشخصية للمرحلة الإعدادية والثانوية إعداد عطية هنا. اختبار الاتجاهات الوالدية (كما يدركها الآباء) إعداد عماد الدين فام واستمارة المستوى الاجتماعي الاقتصادي إعداد مخيمر والاختبارين الآخرين استخدمهما الباحث لضبط العينة واستخدام اختبار تفهم الموضوع (T.A.T) إعداد هنري موري، وترجمة نجاتي وجدي.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الدرجات التي حصل عليها أفراد العينة من المراهقين الصم في مقياس الاتجاهات الوالدية على جميع أبعاد المقياس عدا بعد السواء حيث اتضح وجود علاقة بين التوافق واتجاه السواء فقط.

– وجود تشابه بين ديناميات الشخصية لكل من الأقل والأكثر توافقاً من المراهقين من حيث الإنكار للإعاقة السمعية والكبت والنقص واستخدام الحيل الدفاعية. كما أظهرت وجود فروق في اتجاهات ديناميات الشخصية بين الأفراد ذوي التوافق المرتفع والمنخفض من حيث التوافق النفسي والتكيف البيئي.

٣- دراسة موسى (١٩٧٨م)

الاتجاهات الوالدية وعلاقتها بمفهوم الذات لدى المراهقين الصم وهي تهدف للكشف عن اثر الإقامة داخل وخارج المؤسسات على إدراك المراهقين الصم ودراسة الاتجاهات الوالدية وعلاقتها بمفهوم الذات لدى المراهقين الصم .

وقد تكونت العينة من (٧٨) مراهقاً أصم ممن تتراوح أعمارهم من (١٥ - ٢٠) سنة ، تم تقسيمهم إلى مجموعتين الأولى تقيم إقامة داخلية وعددهم (٥٠) مراهقاً والثانية تقيم مع أسرهم وعددهم (٣٧) مراهقاً . وتوصلت الدراسة إلى ما يلي :

أ - لا توجد علاقة ارتباطية بين الدرجات التي حصل عليها المراهقون الصم المقيمون بالقسم الداخلي بالمدرسة في اتجاهات الآباء كما يدركها الأبناء ودرجاتهم في بعد تقبل الذات ، كما يتبين عدم وجود علاقة ارتباطية بين الدرجات التي حصل عليها المراهقون الصم المقيمون بالقسم الداخلي بالمدرسة في اتجاهات الأمهات كما يدركها الأبناء ودرجاتهم في عدم تقبل الذات ، بينما وجدت علاقة دالة بين اتجاه الحماية الزائدة وتقبل الذات ، وعلاقة دالة سالبة بين اتجاه الإهمال وتقبل الذات لدى المراهقين الصم المقيمين إقامة داخلية .

ب - لا توجد علاقة ارتباطية بين الدرجات التي حصل عليها المراهقون الصم المقيمون مع أسرهم في اتجاهات الآباء كما يدركها الأبناء ودرجاتهم في بعد تقبل الذات في حين وجدت علاقة دالة سالبة بين اتجاه الإهمال وتقبل الذات ولا توجد علاقة بين

الدرجات التي حصل عليها المراهقون الصم المقيمون مع أسرهم في اتجاهات الأمهات كما يدركها الأبناء ودرجاتهم في بعد تقبل الذات ، بينما وجدة علاقة سالبة بين اتجاه التذليل وتقبل الذات ، لدى المراهقين الصم المقيمون مع أسرهم .

٤ . دراسة كورليس (1981) Corliss, p

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين أنماط الاتصال بين الأمهات وأطفالهن الصم. وقد أجريت هذه الدراسة على عينة قوامها (٣٢) أماً وأطفالهن المعوقين سمعياً. وتم قياس الاتجاهات من خلال الدراسة الإكلينيكية الذي قام بإعدادها/ جون Johntracy ويتم ذلك أثناء اللعب الحر للأطفال. كما تم ملاحظة سلوك الأمهات وتسجيل المقابلات وقياس القبول والرفض الوالدي. وقد أسفرت نتائج هذه الدراسة عما يلي:

- وجود علاقة بين القبول والرفض من الأم وسلوك أطفالهن الصم داخل المدرسة.
- وجود علاقة بين اتجاهات الأمهات نحو أطفالهن والمشكلات السلوكية والسلبية وعدم الثقة بالنفس.

٥ . دراسة كيركهام (1983) Kirkham, P.A

وقد استهدفت معرفة اتجاهات الوالدين نحو أطفالهم الصم وتأثير ذلك عليهم وعلاقة عمر الطفل بتلك العوامل ومدى تأثير المواقف الإيجابية لكل من الآباء والأمهات على الأطفال الصم وتكونت عينة الدراسة من (٤٤ أماً) و(٢٩) أباً من آباء الأطفال الصم.

وقد تم تقسيم العينة إلى مجموعتين حسب الفئة العمرية.

- المجموعة الأولى: آباء وأمهات الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين (٣-١٢ سنة).
- المجموعة الثانية: آباء وأمهات الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين (١٣-١٧ سنة).

واستخدام استبيان خاص بالاتجاهات الوالدية نحو الأطفال الصم (كما يدركها الآباء) وذلك للتعرف على شعور الوالدين نحو أطفالهم الصم. ومقارنة ذلك باتجاهات الآباء نحو أبنائهم الآخرين من عادي السمع. وقد أسفرت نتائج الدراسة عما يلي:

- لا توجد فروق ذات دلالة بين اتجاهات الآباء والأمهات نحو طفلهم الأصم.
- لا تختلف اتجاهات الآباء والأمهات باختلاف أعمار أطفالهم الصم.
- تختلف اتجاهات الوالدين نحو طفلهم الأصم عن اتجاهاتهما نحو أخوته الآخرين.
- اتجاهات الوالدين نحو طفلهم الأصم ممن يتراوح عمره ما بين (٣-١٢) سنة أكثر إيجابية من الاتجاهات نحو أطفالهم الذين تتراوح أعمارهم بين (١٣ - ١٧).

٦ - دراسة ميشيل (١٩٨٥م) Michael.d.y

هدفت الدراسة الى الكشف عن العلاقة بين تقدير الذات للطلبة الصم وأبعاد تواصلهم الأسري وقد تكونت العينة من (٤٠) طالباً أصم بمرحلة المراهقة المتأخرة تم تقسيمهم الى مجموعتين :

المجموعة الأولى : (٢٠) طالباً أصم لآباء صم .

المجموعة الثانية : (٢٠) طالباً أصم لآباء عادي السمع .

وقد تم قياس تقدير الذات وذلك باستكمال الاستبيان وصف الذات الثالث Self-Description Questionnaire III (Marsh and O'Neill, 1982, 1984) . كما أكمل أيضاً الآباء والأمهات للأطفال نفس الاستبيان للافصاح عن تصوراتهم حول الطفل. وهذه الإجراءات تسفر عن ثلاث مجموعات من البيانات المتوازية (الطفل ، الأم ، الأب)، بالإضافة إلى تقدير الذات ، قيست المدركات عن فعالية وأهمية الاتصال داخل الأسرة فيما بين الأطفال والآباء.

وأظهرت النتائج أن:

١ - الأطفال الصم من الآباء والأمهات الصم (ص ص) أعطى أعلى درجات احترام الذات من الأطفال الصم من الآباء والأمهات السميعين (ص س)، وذلك في أبعاد معينة من تقدير الذات (تقدير الذات من نفس الجنس والجنس الآخر) و الدرجة الكلية لتقدير الذات.

٢ - التباين في تقدير الطفل والوالدين للطفل أكبر في المجموعة (ص س) لأربعة من أصل سبعة مجالات تقدير الذات للأم - الطفل، ولاتنين من أصل سبعة مجالات تقدير الذات الأب- الطفل.

٣ - لم تثبت فرضية أنه هناك تأثير قوي للتفاعل بين الأهمية المدركة للاتصال حول موضوع ما، وتقدير الذات ذات الصلة بالموضوع. وهناك أدلة على ارتفاع تقدير الذات لدى الأطفال الصم ترتبط بفعالية التواصل مع الآباء تتعلق بسلوكهم أثناء التواصل.

٤ - أشارت النتائج إلى أن الأطفال الذين يدركون فعالية عالية للاتصال داخل إطار الأسرة تظهر عليهم دلالات تقدير الذات المرتفع.

٥ - ميزت الفروق في إدراك فعالية التواصل بين المجموعتين (ص ص) و (ص س).

٦ - كما ظهرت فروق في الاستجابات الخاصة بالأم والخاصة بالأب.

٨ - دراسة كاشياب (Kashyap, L (1987)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة التي تربط بين الأصم والوالدين والأخوة وتحديد المشكلات التي يواجهها كل منهم.

وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) تلميذاً من الصم تتراوح أعمارهم ما بين (١٤-٥) سنة و كذلك (٤١) أم و(٥٩) أباً.

واعتمدت الباحثة على المصادر الأولية للمعلومات من الأم والأب وتوقعاتهم نحو إعاقة طفلهم واستخدمت الباحث فنيات المقابلة مع أمهات وآباء الأطفال الصم. وقد أوضحت المقابلة ما يلي: كانت ردود أفعال الأسرة سلبية لوجود أصم بينهم بينما حاولت اثنتان فقط من الأمهات الصدمة إلى اتجاهات إيجابية، وأجمع أفراد الأسرة على الاهتمام العام بالطفل الأصم أدركت (١٦ أما و٤ آباء) أن صدمة ميلاد طفل معوق سلبية وإن كان بعض الآباء قد شعروا أنها صدمة محايدة وأنهم لم يستطيعوا التماسك لمدة طويلة وهذا قد أثر بدوره على العلاقة بينهم وبين الطفل.

٩ - دراسة واطسن (Waston, M(1987)

وهدفت هذه الدراسة إلى معرفة تأثير كل من درجة الصمم والقدرات المعرفية ودور الأسرة والمركز العاطفي الأبوي على التوافق الشخصي والاجتماعي والمشكلات السلوكية لدى المراهقين الصم.

وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من المراهقين الصم وقد تم استخدام استبيان خاص لتقدير التوافق الشخصي والاجتماعي ومقياس لتحديد المشكلات السلوكية لديهم.

وأسفرت نتائج الدراسة عن:

— وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المشكلات السلوكية للمراهقين الصم ووحدة انفعال الوالدين.

— وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الدور الإيجابي للوالدين تجاه أبنائهم والمشكلات السلوكية لديهم.

١٠ - دراسة عطيه (١٩٩٠م):

اهتمت بدراسة العلاقة بين اتجاه الوالدين نحو الإعاقة السمعية للطفل والتوافق النفسي لديه، وتكونت عينة الدراسة من (٧٠) مراهقاً أصم من بينهم (٤٣) ذكور

و(٢٧) إناث وتراوح أعمارهم ما بين (١٢-١٩) عاماً وتمت مجانسة العينة من حيث (السن - الذكاء - المستوى الاجتماعي الاقتصادي) . واستخدم الباحث اختبار الشخصية للمرحلة الإعدادية والثانوية إعداد/ هنا ، واختبار الذكاء غير اللفظي إعداد / هنا ، واختبار تفهم الموضوع للكبار (T.A.T) ومقياس المستوى الاجتماعي للأسر المصرية إعداد الدسوقي و خليل.

وتوصلت النتائج إلى :

— يتأثر التوافق الشخصي للأصم بمتغير السن والتفاعل بين الجنس والسن ودرجة الإعاقة.

— يتأثر اتجاه الوالدين نحو الإعاقة السمعية كما يدركه الأصم بمتغير السن والجنس والتفاعل بينها.

— وجود بعض الديناميات والعوامل اللاشعورية المميزة للحالات الطرفية منخفضة التوافق ومرتفع التوافق.

١١ - دراسة أرنولد، واتكنز (1991) Arnold & Atkins

وكانت تهدف للكشف عن التكيف الاجتماعي والعاطفي لدى الأطفال الصم من خلال التفاعل الوالدي.

وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين:

الأولى: مكونة من (٢٣) من الأطفال الصم (٩) ذكور - (١٤) إناث.

الثانية: مكونة من (٢٣) من الأطفال عادي السمع (٩) ذكور (١٤) إناث.

وتراوح أعمار المجموعتين بين (٦-١٠) سنوات. وتكونت أدوات الدراسة

من استبانة سلوك الأطفال / Ruther's children's behavior questionnaire . إعداد/

رونر، دليل التوافق الاجتماعي إعداد برستول.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى :

- وجود علاقة موجبة بين التوافق الاجتماعي لدى الأطفال الصم وتفهم الآباء لأطفالهم الصم وحثهم على الاندماج اجتماعياً مع الآخرين.
- أن مشكلات الأطفال الصم أكثرها اجتماعية نتيجة لعدم التفاهم بينهم وبين الآباء.

١٢ - دراسة حمدي (١٩٩٢ م)

اتجاهات الوالدين نحو أبنائهم الصم وعلاقتها بمفهوم الذات لدى هؤلاء الأطفال.

تهدف الدراسة إلى التعرف على طبيعة الاتجاهات الوالدية تجاه الأطفال الصم وعلاقة هذه الاتجاهات بمفهوم الذات لدى هؤلاء الأطفال وتكونت العينة من (٥١) طفلاً أصم من تتراوح أعمارهم بين (٩ - ١٣) عاماً وتم مجانسة عينة الدراسة من حيث مستوى الذكاء والإقامة مع أسرهم ، وأن يكونوا من تلاميذ مدارس الأمل للصم وضعاف السمع ، وكذلك آباء وأمهات هؤلاء الأطفال الصم ، وتوصلت الدراسة إلى ما يلي :

أ - توجد علاقة إرتباطية سالبة بين اتجاهات الوالدين السالبة (التسلط ، الحماية الزائدة ، الإهمال ، القسوة ، التذبذب ، التفرقة ، التذليل وبين مفهوم الذات لدى الأطفال الصم .

ب - توجد علاقة إرتباطية موجبة بين اتجاهات الوالدين الموجبة (السوية الوالدية) ومفهوم الذات لدى الأطفال الصم .

ج - أكثر الاتجاهات الوالدية شيوعاً عند آباء الصم هي (الحماية الزائدة ، القسوة ، الإهمال ، التسلط)

١٣ - دراسة فان، قروب van Gurp, 1997

هدفت الدراسة إلى معرفة آثار البيئات التعليمية (العزل - الدمج) على مفهوم الذات (التوجه الداخلي/ الخارجي) لدى طلاب المدارس الثانوية الصم .

من خلال الدراسة متعددة الأبعاد لمفهوم الذات استخدام الاستبيان الوصفي الذاتي (مارش، ١٩٨٦م) والضبط الداخلي مقابل الخارجي في الفصول (Harter,1980) تم تعديله لغوياً وإعداد أشرطة الفيديو بلغة الإشارة لأولئك الذين يستخدمون لغة الإشارة ، وقد طبقت هذه الدراسة على ٩٠ طالباً من فصول برامج العزل/ الدمج ، والمتقلبين . وقد أظهرت دراسة أبعاد مفهوم الذات مايلي:

١ - أن انخفاض تقدير الذات لدى العديد من طلاب برنامج الدمج وربما يرجع ذلك إلى حقيقة أن الطلاب تعاني من الآثار السلبية للتغيير من مدرسة صغيرة لفصل واحد كبير حيث شعروا أنهم أقلية.

٢ - الطلاب الصم الذين اندمجوا مع الطلاب العاديين كانوا أكثر ميلاً للضبط الداخلي نحو إدراك أفضل للقدرة على القراءة.

٣ - لم تظهر التحليلات الإحصائية للمجموعات الفرعية للطلاب الصم (آباء صم مقابل آباء عاديين) فروقا ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات أو مصدر الضبط بغض النظر عن أساليب التواصل.

يشير الباحث إلى ضرورة استمرار البحث لتحديد هل تلك الآثار السلبية للدمج تترتب فقط على النقل من العزل إلى الدمج.

التعليق على الدراسات السابقة ومدى الاستفادة منها في الدراسة الحالية

تبين من استعراض الدراسات السابقة قلة الدراسات التي ربطت بين متغيرات إدراك التنشئة الوالدية كما تقيسها أدوات الدراسة (التقبل - الرفض، التبعية - الاستقلال، التذبذب - الاتساق، والنفرة - المساواة) وكما يقيسها مقياس مفهوم الذات وفي إطار تأثير متغيرات ديمغرافية هي تمثل حدود الدراسة مثل متغير العمر الزمني ومتغير شدة الإعاقة السمعية ومتغير نوع البرنامج والمستوى الدراسي وان كان هناك تشابه في عنوان رسالتين تناولت الاتجاهات الوالدية في التنشئة وعلاقتها بمفهوم الذات الا انها تختلف في المتغيرات التي تناولتها تلك الدراستين فنجد دراسة رشاد ١٩٨٧م تهدف الى الكشف عن أثر الإقامة داخل وخارج المؤسسات على إدراك المراهقين الصم وعلاقتها بمفهوم الذات ونجد ان الدراسة الحالية متقاربة مع هذه الدراسة في حجم العينة ومتقاربة في العمر الزمني فالرسالتين في مرحلة المراهقة وتختلف في الأدوات المستخدمة ونجد رسالة حمدي (١٩٩٢م) الاتجاهات الوالدين نحو ابنائهم الصم وعلاقتها بمفهوم الذات الا انها تختلف مع الدراسة الحالية حيث دراسة شحاته، حمدي تناولت مرحلة الطفولة والدراسة الحالية تناول مرحلة المراهقة اختلاف الدراسة الحالية مع دراسة حمدي في الأدوات المستخدمة كما تقيسها الدراسة الحالية ونجد ان نتائج الدراسة الحالية تتفق مع نتائج الدراستين السابقتين حيث بينت أن الاتجاهات الوالدية الايجابية لها علاقة ايجابية بمفهوم الذات وأن هناك علاقة سلبية بين الاتجاهات الوالدية السلبية ومفهوم الذات .

ونجد أن الدراسات السابقة الاخرى اهتمت بدراسة المراهقين من الصم من ناحية الاتجاهات الوالدية في التنشئة وعلاقتها بالتوافق العاطفي ، الاجتماعي ، نمو الشخصية ، مفهوم الذات ، إدراك العالم خاصة إذا تفاعلت الإعاقة السمعية مع متغيرات أخرى مثل النضج ، التنشئة الوالدية، المستوي الأكاديمي ، ونوع البرنامج.

لذلك، امتدت الدراسات السابقة لاختبار تأثير تلك المتغيرات على نمو الأصم الانفعالي والمعرفي والاجتماعي ويمكن مناقشة الدراسات السابقة وفقاً لهذا المنطلق:

١- ساهمت البحوث التي اختبرت تأثير نوع البرنامج (العزل مقابل الدمج) في توضيح أن نوع البرنامج يؤثر على إدراك التنشئة الوالدية فطلاب مدارس العزل من المراهقين كانت أكثر الاتجاهات تأثيراً عليهم هي الحماية الزائدة والإهمال، بينما كان المقيمين مع أسرهم أكثر إدراكاً للتدليل والإهمال.

٢- اتضح من الدراسات أن الاتجاهات الوالدية السلبية تؤدي في معظم الأحوال إلى مفهوم الذات السلبي، بينما تؤثر السوية الوالدية إيجابياً على مفهوم الذات وتلك النتيجة قد لا توضح فروقاً واضحة بين الصم والعادين من حيث استجاباتهم للاتجاهات المدركة للتنشئة الوالدية.

٣- اتضح أن أكثر الاتجاهات شيوعاً في إطار مدركات الأصم هي الحماية الزائدة، القسوة، الإهمال، والتسلط وتلك الاتجاهات قد يلجأ إليها الوالدين نتيجة لفقد التواصل مع الابن وتأثير صدمة الإعاقة التي يختبرها الوالدين.

٤- أن الاتجاهات المدركة للتنشئة الأكثر تأثيراً على نمو الأصم الانفعالي والشخصي على وجه التخصيص نمو مفهوم الذات هي اتجاهات الأم في التنشئة خاصة بعد القبول - الرفض الوالدي.

بالنسبة لمنهجية البحث على الصم نلاحظ:

١- اهتمت الدراسات بمرحلة المراهقة والقليل توجه لدراسة مرحلة الطفولة وقد يكون ذلك لصعوبة التواصل مع الأطفال في المراحل السنية المبكرة.

٢- استخدام الاستبيانات والاختبارات الورقية وترجمتها إلى لغة الإشارة على اعتبار أن

المراهق الأصم يمتلك مهارات القراءة والفهم ، وقد تكون البطاريات الاعتيادية

لقياس الشخصية ومفهوم الذات مناسبة للعاديين أما ملاءمتها للصم فهذا يحتاج الى مزيد من البحوث.

٣- استخدمت بعض البحوث المقابلة الشخصية وتعتبر هذه الطريقة أقرب الطرق الى جمع معلومات صادقة من الأصم عدا أنها سوف تستغرق وقتا طويلا وتدريبيا خاصا على تسجيل وتقدير استجابات الأصم.

استفادة الباحث من الدراسات السابقة :

الاستفادة من الدراسات السابقة وذلك في اختيار العينة والأدوات المستخدمة والأساليب الإحصائية وفي صياغة فروض دراسته الحالية .

أوجه الاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية :

- ١ - أن الدراسة الحالية تنتمي إلى الدراسات الوصفية الارتباطية المقارنه .
- ٢ - قد يكون هناك تشابه في عنوان الرسالة مع دراسة كلاً من رشاد (١٩٧٨م) وحدي (١٩٩٢م) إلا أنها تختلف في الأهداف وفروض الدراسة والأدوات والعينة وتختلف مع بقية الدراسات الأخرى بأنها تتناول الاتجاهات الولدية في التنشئة كما يدرکها الطلاب الصم بالمرحلة المتوسطة والثانوية بالعاصمة المقدسة وعلاقتها بمفهوم الذات .
- ٣ - الأداة المستخدمة فقد استخدم الباحث مقياس أساليب التنشئة الوالدية إمام (١٩٨٧م) ومقياس مفهوم الذات للحربي (٢٠٠٣م) وذلك لمناسبتهما مع أهداف الدراسة وفروضها .
- ٤ - تحويل المقياسين إلى لغة الإشارة الأبجدية العربية الموحدة على مستوى الوطن العربي.

ثالثاً ٖ : فروض الدراسة :

- للإجابة عن تساؤلات الدراسة وفي إطار أهدافها قام الباحث بصياغة الفروض التالية :
- ١ - توجد علاقة دالة ارتباطية إحصائية بين اتجاهات الأم في التنشئة كما يدركها الطلاب الصم بالمرحلة المتوسطة والثانوية بالعاصمة المقدسة ومفهوم الذات .
 - ٢ - توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين اتجاهات الأب في التنشئة كما يدركها الطلاب الصم بالمرحلة المتوسطة والثانوية بالعاصمة المقدسة ومفهوم الذات .
 - ٣ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة إدراك الطلاب الصم لاتجاهات كل من الآباء والأمهات في التنشئة.
 - ٤ - يوجد تأثير دال للتفاعل بين إدراك الطالب الأصم لاتجاهات (الأم) وإدراكه لاتجاهات (الأب) في التنشئة على مفهوم الذات لديه.
 - ٥ - تختلف درجة مفهوم الذات لدى الطلاب الصم عينة الدراسة باختلاف (الصف، العمر، المرحلة الدراسية، شدة الإعاقة السمعية، ونوع البرنامج).
 - ٦ - تختلف الاتجاهات الوالدية في التنشئة لدى الطلاب الصم عينة الدراسة باختلاف (الصف، العمر، المرحلة الدراسية، شدة الإعاقة السمعية، ونوع البرنامج).

الفصل الثالث

منهج واجراءات الدراسة

- ١ - منهج الدراسة .
- ٢ - مجتمع الدراسة .
- ٣ - عينة الدراسة
- ٤ - أدوات الدراسة .
- ٥ - الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث

منهج وإجراءات الدراسة

سوف يتم في هذا الفصل عرض خطوات وإجراءات الدراسة الميدانية وتشمل:
منهج الدراسة ، وصف مجتمع وعينة الدراسة ، الأدوات التي استخدمت لجمع المعلومات ، الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل المعلومات.

أولاً : منهج الدراسة :

تقوم الدراسة الحالية على المنهج الوصفي الارتباطي المقارن وذلك لمناسبته مع أهداف الدراسة ويحقق الإجابة على افتراضاتها ويساعد على التحقق من الفروض لتحديد العلاقة بين الاتجاهات الوالدية في التنشئة كما يدركها الطلاب الصم بالمرحلة المتوسطة والثانوية بالعاصمة المقدسة وعلاقتها بمفهوم الذات وتسمى هذه الدراسة إلى الكشف عن الوضع الحاضر وتفسير ما هو كائن تفسيراً كمياً وكيفياً.

ثانياً : مجتمع الدراسة :

يتكون المجتمع الأصلي للدراسة من جميع الطلاب الصم بالمرحلة المتوسطة والثانوية بالعاصمة المقدسة في الفصل الدراسي الأول للعام (١٤٢٩هـ) وقد تم التعرف على مجتمع الدراسة وأعداد الطلاب من خلال الدليل الإحصائي بمركز الحاسب الآلي والمعلومات للإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة مكة المكرمة للعام الدراسي ١٤٢٩ - ١٤٣٠هـ .

ثالثاً : عينة الدراسة:

قام الباحث بتطبيق دراسته على جميع أفراد مجتمع الدراسة وهي أربعة برامج دمج للطلاب الصم بالمرحلة المتوسطة والثانوية المتواجدين وقت تطبيق أدواته ووصل عددهم (٨٣) طالبا وتم توزيع العينة إلى مجموعات وفقاً لمتغيرات الدراسة (الصف، العمر الزمني، شدة الإعاقة السمعية، المرحلة الدراسية، نوع البرنامج) وذلك على النحو التالي:

جدول (١)

أولاً : توزيع عينة الدراسة وفقاً للصف الدراسي الذي ينتمي إليه الطالب

الصف الدراسي	العمر الزمني	شدة الإعاقة بالأذن اليميني	شدة الإعاقة بالأذن اليسري
الصف الأول المتوسط ن=١٥	المتوسط	83.6667	81.0000
	الانحراف المعياري	11.09483	16.38815
الصف الثاني المتوسط ن=١٠	المتوسط	90.0000	87.0000
	الانحراف المعياري	11.30388	16.86548
الصف الثالث المتوسط ن=٢٦	المتوسط	80.3846	82.1154
	الانحراف المعياري	17.94007	17.09813
الصف الأول الثانوي ن=٨	المتوسط	57.2500	57.8750
	الانحراف المعياري	24.44674	16.87295
الصف الثاني الثانوي ن=١٠	المتوسط	61.3000	60.9000
	الانحراف المعياري	25.82441	22.82031
الصف الثالث الثانوي ن=١٤	المتوسط	64.2857	65.0000
	الانحراف المعياري	17.08093	17.43118
العينة الكلية ن=٨٣	المتوسط	74.8916	74.7229
	الانحراف المعياري	20.66930	20.14660

جدول (٢)

ثانياً : توزيع العينة وفقاً للبرنامج / شدة السمع بالأذن اليميني والعمر الزمني

المدرسة / البرنامج	تصنيف شدة الإعاقة بالأذن اليميني	العمر الزمني	شدة السمع بالأذن اليميني	شدة السمع بالأذن اليسري
متوسطة الهجرة	خفيف : معتدل	العدد	6	6
		المتوسط	64.1667	71.6667
		الانحراف المعياري	8.01041	6.05530
	شديد : عميق	العدد	24	24
		المتوسط	91.2500	90.4167
		الانحراف المعياري	9.11878	13.50657
المجموع	العدد	30	30	
	المتوسط	85.8333	86.6667	
	الانحراف المعياري	14.08615	14.46359	

المدرسة / البرنامج	تصنيف شدة الإعاقة بالأذن اليمنى	العمر الزمني	شدة السمع بالأذن اليمنى	شدة السمع بالأذن اليسرى
متوسطة القعقاع	خفيف : معتدل	العدد	4	4
		المتوسط	60.0000	58.7500
		الانحراف المعياري	20.41241	22.50000
		العدد	17	17
	شديد : عميق	المتوسط	81.1765	84.4118
		الانحراف المعياري	15.76482	10.28992
		العدد	21	21
		المتوسط	77.1429	79.5238
المجموع	الانحراف المعياري	18.27371	16.34815	
	العدد	12	12	
	المتوسط	51.6667	49.5833	
	الانحراف المعياري	13.20009	15.29384	
ثانوية عين جالوت	خفيف : معتدل	العدد	4	4
		المتوسط	78.5000	84.5000
		الانحراف المعياري	20.00833	17.25302
		العدد	16	16
	شديد : عميق	المتوسط	58.3750	58.3125
		الانحراف المعياري	18.75767	21.79210
		العدد	9	9
		المتوسط	56.1111	51.1111
ثانوية دومة الجندل	خفيف : معتدل	الانحراف المعياري	17.09857	18.16208
		العدد	7	7
		المتوسط	77.5714	82.5714
		الانحراف المعياري	13.33988	6.16055
	شديد : عميق	العدد	16	16
		المتوسط	65.5000	64.8750
		الانحراف المعياري	18.65476	21.23480
		العدد	31	31
العينة الكلية	خفيف : معتدل	المتوسط	57.9032	54.0323
		الانحراف المعياري	15.64045	16.40220
		العدد	52	52
		المتوسط	84.7500	87.3269
	شديد : عميق	الانحراف المعياري	15.30459	10.31983
		العدد	83	83
		المتوسط	74.7229	74.8916
		الانحراف المعياري	20.14660	20.66930
المجموع	العدد	20.14660	20.66930	
	المتوسط	74.7229	74.8916	
	الانحراف المعياري	20.14660	20.66930	
	العدد	20.14660	20.66930	

جدول (٣)

ثالثا : توزيع العينة وفقا لنوع البرنامج / شدة السمع بالأذن اليسرى والعمر الزمني

المدرسة / البرنامج	تصنيف شدة الإعاقة بالأذن اليسرى	العمر الزمني	شدة السمع بالأذن اليمنى	شدة السمع بالأذن اليسرى
متوسطة الهجرة	خفيف : معتدل	العدد	7	7
		المتوسط	66.4286	74.2857
		الانحراف المعياري	3.77964	17.18249
	شديد : عميق	العدد	23	23
		المتوسط	92.8261	89.3478
		الانحراف المعياري	10.09344	11.21123
	المجموع	العدد	30	30
		المتوسط	86.6667	85.8333
		الانحراف المعياري	14.46359	14.08615
متوسطة القعاء	خفيف : معتدل	العدد	8	8
		المتوسط	60.0000	67.5000
		الانحراف المعياري	13.36306	17.32051
	شديد : عميق	العدد	13	13
		المتوسط	87.6923	86.9231
		الانحراف المعياري	11.65751	10.71184
	المجموع	العدد	21	21
		المتوسط	77.1429	79.5238
		الانحراف المعياري	18.27371	16.34815
ثانوية عين جالوت	خفيف : معتدل	العدد	13	13
		المتوسط	52.1538	51.3846
		الانحراف المعياري	12.75961	16.01842
	شديد : عميق	العدد	3	3
		المتوسط	85.3333	88.3333
		الانحراف المعياري	17.89786	18.92969

المدرسة / البرنامج	تصنيف شدة الإعاقة بالأذن اليسرى	العمر الزمني	شدة السمع بالأذن اليميني	شدة السمع بالأذن اليسرى
	المجموع	العدد	16	16
		المتوسط	18.6875	58.3125
		الانحراف المعياري	1.99060	18.75767
ثانوية دومة الجنديل	خفيف : معتدل	العدد	9	9
		المتوسط	18.7778	52.5556
		الانحراف المعياري	2.16667	13.83032
ثانوية دومة الجنديل	شديد : عميق	العدد	7	7
		المتوسط	19.2857	80.7143
		الانحراف المعياري	1.88982	6.36209
	المجموع	العدد	16	16
		المتوسط	19.0000	64.8750
		الانحراف المعياري	2.00000	18.65476
العينة الكلية	خفيف : معتدل	العدد	37	37
		المتوسط	17.3784	59.4865
		الانحراف المعياري	2.20292	19.36724
العينة الكلية	شديد : عميق	العدد	46	46
		المتوسط	16.6304	87.2826
		الانحراف المعياري	2.51536	11.24013
	المجموع	العدد	83	83
		المتوسط	16.9639	74.8916
		الانحراف المعياري	2.39637	20.66930

جدول (٤)

رابعا : توزيع العينة وفقا للمرحلة الدراسية

المرحلة الدراسية	العمر الزمني	شدة السمع بالأذن اليمني	شدة السمع بالأذن اليسرى
المرحلة المتوسطة	العدد	51	51
	المتوسط	15.7843	82.7451
	الانحراف المعياري	1.82553	16.65274
المرحلة الثانوية	العدد	32	32
	المتوسط	18.8438	61.9375
	الانحراف المعياري	1.96927	18.75468
العينة الكلية	العدد	83	83
	المتوسط	16.9639	74.7229
	الانحراف المعياري	2.39637	20.14660

رابعا : أدوات الدراسة :

استخدم الباحث في دراسته مقياسين أحدهما لقياس الاتجاهات الوالدية في التنشئة والثاني لقياس مفهوم الذات وذلك بهدف التحقق من فروض الدراسة والإجابة عن تساؤلات الدراسة. والمقياسان هما :

مقياس أساليب التنشئة الاجتماعية :

استخدم الباحث مقياس أساليب التنشئة الاجتماعية كما يدركها الأبناء الصورة

(أ) إعداد (امام ، ١٩٨٧م) في الدراسة الحالية للأسباب التالية :

- سهولة عباراته وإمكانية فهمه لدى عينة الدراسة .
- سهولة تطبيقه بطريقة جمعية تتناسب مع أفراد العينة .
- يحتوي المقياس على أبعاد تعبر بصدق عن أساليب التنشئة .
- يهدف المقياس إلى التعرف على أساليب التنشئة الاجتماعية كما يدركها الطلاب وهو ما يتناسب مع أهداف الدراسة حيث يحتوي المقياس على صورتين متكافئتين

الصورة (أ) مقياس لأساليب التنشئة الاجتماعية كما يدركها الأبناء . الصورة (ب) مقياس لأساليب التنشئة الاجتماعية كما يراها الآباء . وقد اكتفى الباحث بالصورة (أ) الخاص بإدراك أساليب المعاملة كما يدركها الأبناء في هذه الدراسة . وهذه الصورة تتكون من (٤٠) فقرة مقسمة بالتساوي إلى أربعة مقاييس فرعية وعلى ذلك تستخرج درجة لكل مقياس فرعي بالإضافة إلى الدرجة الكلية لجملة المقاييس الفرعية الأربعة ويمكن من خلال المقياس التعرف على الفروق في درجة ادراك الابناء لأساليب الآباء والامهات .

والمقاييس الفرعية التي يتكون منها المقياس هي :

١ - مقياس التبعية .الاستقلال :

تشير الدرجة المرتفعة إلى الاستقلال حيث يسمح الوالدان بنوع من الاستقلال يتمثل في حرية الاختيار الأصدقاء أو العمل وحرية اختيار الكتب التي يقرأها الابن وحرية إبداء الرأي وقضاء وقت الفراغ أما الدرجة المنخفضة فتشير إلى عكس ذلك (التبعية) وأرقام عبارات المقياس (١ ، ٥ ، ٩ ، ١٣ ، ١٧ ، ٢١ ، ٢٥ ، ٢٩ ، ٣٣ ، ٣٧) .

٢ - التذبذب .الاتساق :

تشير الدرجة المرتفعة إلى الاتساق أي استقرار الوالدين في استخدام أساليب الثواب والعقاب أما الدرجة المنخفضة فتشير إلى (التذبذب) أي عدم الاستقرار وأرقام عبارات المقياس (٢ ، ٦ ، ١٠ ، ١٤ ، ١٨ ، ٢٢ ، ٢٦ ، ٣٠ ، ٣٤ ، ٣٨) .

٣ .الرفض .التقبل :

تشير الدرجة المرتفعة إلى التقبل والحب والحنان والدفء العاطفي للأبناء من خلال تصرفاته معهم في مختلف المواقف اليومية أما الدرجة المنخفضة فتعني (الرفض) وعدم تقبل الطفل وإشعاره بأن أفكاره وتصرفاته سخيفة وأرقام عبارات المقياس .

(٣ ، ٧ ، ١١ ، ١٥ ، ١٩ ، ٢٣ ، ٢٧ ، ٣١ ، ٣٥ ، ٣٩) .

٤ . التفرقة . المساواة :

تشير الدرجة المرتفعة إلى المساواة بين الأبناء جميعا أما الدرجة المنخفضة فتشير إلى التفرقة بينهم بناء على مركز أو جنس سن أو أي سبب عرضي آخر وأرقام عبارات المقياس هي (٤ ، ٨ ، ١٢ ، ١٦ ، ٢٠ ، ٢٤ ، ٢٨ ، ٣٢ ، ٣٦ ، ٤٠) .

٥ . الدرجة الكلية :

تشير الدرجة الكلية المرتفعة إلى ميل (الأب — الأم) إلى السواء العام في أسلوب التنشئة أما الدرجة المنخفضة فتشير إلى ميل (الأب — الأم) إلى الأساليب البعيدة عن السواء في التنشئة . وتطبق هذه الصورة على الأبناء ويستجيب الفرد لكل عبارة مرتين أحدهم تعبر عن إدراكه لأسلوب الأب والأخرى لأسلوب الأم في ورقة الإجابة الخاصة بذلك . (إمام ، ١٩٨٧ م : ص.ص ٨٢ — ٨٣) .

نصحيح المقياس :

قام معد المقياس بتصميم مفتاح تصحيح لكل مقياس فرعي يتم من خلال إعطاء (درجتين) إذا دلت الإجابة على أسلوب السواء في التنشئة (و صفر) إذا دلت الإجابة على عدم السواء (و درجة واحدة) في حالة التردد .

- يتم جمع درجات عبارات كل مقياس فرعي للحصول على الدرجة الكلية للمقياس الفرعي .
- يتم جمع درجات المقاييس الفرعية للحصول على الدرجة الكلية للمقاييس .
- تتراوح درجات المقياس الفرعي من (صفر : عشرين) .
- تتراوح درجة المقياس الكلي من (صفر : ثمانين) .
- ولتحديد درجة إدراك الأبناء للاختلافات بين أساليب الأب والأم في التنشئة قام معد المقياس بتحديد الاختلافات الوالدية في التنشئة من خلال :

- حساب درجة الأب على كل أسلوب من أساليب التنشئة الاجتماعية والدرجة الكلية للمقياس.
- حساب درجة الأم على كل أسلوب من أساليب التنشئة الاجتماعية والدرجة الكلية للمقياس
- طرح درجة أسلوب الأب من درجة أسلوب الأم (بغض النظر عن اتجاه الفروق).
- ناتج الطرح يبين اتفاق الوالدين (في حالة انخفاض الفروق) أما اختلافهما فيتضح من (زيادة الفروق) في أسلوب التنشئة . (إمام ، ١٩٨٧م : ص ٨٤)

صدق المقياس :

استخدم مصمم المقياس أنواع الصدق الآتية :

(١) الصدق الوصفي :

قام مصمم المقياس بعرض الفقرات على أربعة من المحكمين وتم الإبقاء على الفقرات التي اتفق عليها ثلاثة من المحكمين على الأقل.

(٢) الصدق العاملي لمقياس التنشئة:

قام مصمم المقياس بإجراء التحليل العاملي على مقياس أساليب التنشئة الاجتماعية على عينة قوامها ٣٠٦ فرد في مقياس أساليب التنشئة الاجتماعية كما يدركها الأبناء، وعلى عينة قوامها (٥٠) فردا في مقياس أساليب التنشئة الاجتماعية كما يراها الآباء وتحقق من صدق المقياس . وبهذا يمكن القول بأن المقياس يتمتع بقدر مناسب من الصدق والثبات مما يبرر إمكانية استخدامه في الدراسة الحالية. (إمام، ١٩٨٧م: ص ٨٧).

صدق مقياس التنشئة في الدراسة الحالية:

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية تمت ترجمة بنود مقياس أساليب التنشئة الاجتماعية إلى لغة الإشارة الأبجدية العربية بحيث اشتمل كل بند على ترجمته بلغة

الإشارة الأبجدية الملائمة بحيث تستطيع عينة الدراسة الاستفادة من قراءة البند وما قد يدعم المعنى من تفسير بلغة الإشارة المصورة.

(1) الصدق الوصفي:

تم عرض المقياس على عدد من الخبراء في لغة الإشارة ملحق رقم (٢) للتأكد من:

❖ دلالات الإشارات ومطابقتها للمقصود من عبارات المقياس.

❖ وضوح التعليمات وطريقة الاستجابة وملائمته لعينة الدراسة.

ترجمة الأداة وفقا لملاحظات الخبراء بحيث لا تخل ببناء المقياس.

صلاحية المقياس للتطبيق على عينة الدراسة من الطلاب

(٢) صدق الاتساق الداخلي :

قام الباحث بتطبيق المقياس في صورته الأخيرة على عينة الدراسة من الطلاب الصم وقد جاءت مؤشرات الاتساق الداخلي كالتالي.

جدول (٥)

معاملات الاتساق الداخلي للأبعاد الفرعية لمقياس التنشئة الوالدية ن=٨٣

المقياس الفرعي	ألفا كرونباخ
التبعية - الاستقلال	.623
التذبذب - الاتساق	.528
الرفض - التقبل	.603
التفرقة المساواة	.518
الدرجة الكلية	.814

١- تم قياس معامل الاتساق الداخلي للمقاييس الفرعية والمقياس الكلي لمقياس أساليب التنشئة الوالدية المدركة حيث يشير الاتساق الكلي للمقياس إلى التجانس الجيد بين بنود المقياس حيث بلغ ٠.٨١٤ مما يدعم صلاحية المقياس للاستخدام في الدراسة الحالية.

٢- أما الاتساق الداخلي للأبعاد الفرعية فقد تراوح من ٠.٥١٨ إلى ٠.٦٢٣ وتلك المعاملات تقع في المدى المقبول.

٣) صدق الارتباط بين المقاييس الفرعية بالدرجة الكلية للمقياس

جدول (٦)

معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية المكونة لمقياس التنشئة

الدرجة الكلية	المقاييس الفرعية للتنشئة الوالدية المدركة
.771(**)	١ - التبعية - الاستقلال
.729(**)	٢ - التذبذب - الاتساق
.788(**)	٣ - الرفض - التقبل
.786(**)	٤ - التفرقة المساواة

يتضح من الجدول ارتفاع معامل الارتباط بين الأبعاد الفرعية للمقياس وبالدرجة

الكلية مما يشير إلى صدق تكوين الاختبار وملاءمته لأغراض الدراسة

ثبات المقياس :

حسب مصمم المقياس معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية (فرديا وزوجيا) على عينة قوامها خمسين فردا راعى تمثيلهم لعينة الدراسة الرئيسية ، وتم حساب الارتباط بطريقة بيرسون من القيم الخاصة المباشرة وتراوحت معاملات الثبات بين (٥٧ و ٠ ، ٨٦ و ٠) لأساليب معاملة الأب وبين (٥٢ و ٠ ، ٩٥ و ٠) بالنسبة لأساليب الأم وجميع هذه المعاملات موجبة ودالة عند (٠١ و) مما يعد مؤشرا على أن المقياس على قدر مناسب من الثبات. (إمام الهامي، ١٩٨٧م: ص.ص ٨٥-٨٦).

حساب الثبات في الدراسة الحالية :

جدول (٧)

حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس التنشئة الوالدية

معامل الارتباط بين النصفين	معامل ثبات التجزئة النصفية
.644	.783

تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية للمقياس التنشئة الوالدية وقد تبين أن معامل ثبات التجزئة النصفية للمقياس ٠.٧٨٣ وهو معامل ثبات مرتفع بالنسبة لطبيعة السمة المقاسة وطبيعة العينة بالإضافة إلى طول الاختبار. وهذا المعامل يشير إلى استقرار الاختبار النسبي وملاءمته لأغراض البحث الحالي.

مقياس مفهوم الذات :

اتبع (الحربي ، ٢٠٠٣ م) في إعداد مقياس مفهوم الذات للطلاب الصم الخطوات التالية :

- تم اختيار بعض فقرات المقاييس الخاصة بمفهوم الذات للعاديين وهي مقياس ليري - مقياس تنس المترجم - مقياس بيرسون المترجم - برنامج من أنا لسعدية بمادر .
- تم الاستعانة ببعض فقرات هذه المقاييس وصياغتها بحيث تكون سهلة يستطيع الطالب الأصم فهمها بصورة صحيحة بدون غموض .
- تم وضع (٤٥) عبارة بسيطة احتواها المقياس في صورته الأولية .

صدق المحكمين :

عرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من أساتذة علم النفس لمعرفة مدى قياس هذه الأداة لمفهوم الذات وقد اتفق المحكمون بأن العبارات تقيس ما وضعت لأجله حيث بلغت نسبة الإنفاق بين المحكمين بصلاحية العبارات تتراوح بين ٧١ -

١٠٠% . وكذلك تم عرضه على نفس المحكمين لمعرفة مدى وضوح العبارات وكانت نسبة الاتفاق بين المحكمين على وضوح بنود المقياس تتراوح بين ٧٠ - ١٠٠% وبعد ذلك تم عرض المقياس على مجموعة من المتخصصين بترجمة لغة الإشارة الوصفية واتفق جميع المحكمين على إمكانية ترجمة (٣٣) بند وعدم إمكانية ترجمة (١٢) بند من بنود المقياس وتم استبعادها .

تقنين الأداة :

تم تطبيق مقياس مفهوم الذات على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) طالبا في الصف الأول ثانوي لمحدودية مجتمع الدراسة وذلك لتحديد مدى صلاحية ووضوح الفقرات والتعليمات وقد توصل الباحث من خلال هذه الدراسة إلى مايلي :

- ١ - يستحسن تطبيق هذا المقياس في مكان هادئ يقع بعيداً عن المثيرات التي قد تسبب تشتت انتباه الطلاب
- ٢ - يفضل تطبيق المقياس من قبل شخص واحد ملم بترجمة لغة الإشارة الوصفية وحتى تكون التعليمات موحدة لجميع الطلاب .
- ٣ - يؤكد للطلاب بأن هذه مجموعة من الصفات ولا يوجد صح أو خطأ وكل شخص يمكن أن يكون له إجابة مختلفة عن الآخر ، إنما يجب حسبما يشعر به بالنسبة له شخصياً (فكرته عن نفسه) .
- ٤ - تكون غرفة الصف هي المكان المناسب لعدم توفر أماكن ملائمة على أن يكون عدد الطلاب يتراوح بين ٦ - ٧ طلاب .
- ٥ - تستغرق مدة التطبيق ما بين ٢٥ - ٣٥ دقيقة .

صدق مقياس مفهوم الذات في الدراسة الحالية :

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية تمت ترجمة بنود مقياس مفهوم الذات إلى لغة الإشارة الأبجدية العربية بحيث اشتملت كل كلمة في ترجمتها بلغة الإشارة (الأبجدية

العربية) الملائمة بحيث تستطيع عينة الدراسة الاستفادة من قراءة البند وما قد يدعم المعنى من التفسير بلغة الإشارة المصورة .

١- الصدق الوصفي :

تم عرض المقياس على مجموعة من الخبراء في لغة الإشارة للتأكد من :

أ - دلالة الإشارات ومطابقتها للمقصود من عبارات المقياس .

ب - وضوح التعليمات وطريقة الاستجابة وملاءمتها لعينة الدراسة .

وقد ترجمت الأداء وفقاً لملاحظة الخبراء بحيث لا تخل ببناء المقياس .

٢ - صدق الاتساق الداخلي لمقياس مفهوم الذات بالدارسة الحالية ::

جدول (٨)

معامل الاتساق الداخلي لمقياس مفهوم الذات .

عدد البنود	معامل ألفا كرونباخ
٣٣	.748

ثبات المقياس :

أ - طريقة إعادة الاختبار للتأكد من إجابات الطلاب ثم استخدام Δ السامرز للمتغيرات الرتبة ومعامل الثبات التطابق لجمع العبارات بغض النظر عن المستوى الذي تم استخدامه في مقياسه والذي يحسب خلال قسمة عدد المبحوثين الذين طابقت إجاباتهم الأولى والثانية على مجموع المبحوثين لكل عبارة على حدة حيث ركز على قيمة معامل التطابق بصورة خاصة . إذ أن معامل Δ السامرز يعكس صورة مدى ثبات أداة البحث المستخدمة بصورة أدق.

وحيث طبق الاختبار بصورته النهائية على مجموعة من الطلاب الصم عددهم (٣٠) طالبا ومن ثم أعيد تطبيقه مرة أخرى بعد مضي أسبوعين على

نفس العينة وكان معامل الثبات للمقياس يساوي (٠.٨٥٣ و ٠) ويعتبر دال عند مستوى (٠.٠١ و ٠) .

حساب الثبات في الدراسة الحالية :

أ - تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس مفهوم الثبات وقد تبين أن معامل الثبات (٠.٧٨٠) وهو معامل ثبات مرتفع بالنسبة لطبيعة السمة المقاسة وطبيعة العينة .

جدول (٩)

حساب ثبات التجزئة النصفية لمقياس مفهوم الذات

معامل الارتباط بين النصفين	معامل ثبات التجزئة النصفية
.641	0.780

طريقة التصحيح :

تم تصحيح البنود عن طريق إعطاء الدرجة تبعاً للاستجابة التي اختارها المفحوص على كل بند وتعبر عن مفهومه لذاته وفق الجدول التالي :

جدول (١٠)

تصحيح العبارات تبعاً لإجابة المفحوص لمقياس مفهوم الذات .

الدرجة	الاستجابة
٣	نعم
٢	أحياناً
١	لا

وأعتبر العبارات التي تحمل الأرقام ٣ ، ٧ ، ١٣ ، ٢٣ ، ٢٩ ، فإنها سلبية تصحح بطريقة عكسية كالتالي :

جدول (١١)

تصحيح العبارات السلبية لمقياس مفهوم الذات .

الدرجة	الاستجابة
١	نعم
٢	احيانا
٣	لا

خامسا : الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة :

قام الباحث باستخدام البرنامج الحاسوبي SPSS بالتحليل الإحصائي

- ١ - حساب معامل الارتباط لبيرسون لتحديد العلاقة بين متغيرات الدراسة من ناحية ومفهوم الذات والتنشئة الوالدية المدركة.
- ٢ - حساب الفروق بين المجموعات وفقا لتحليل التباين في اتجاه واحد ANOVA
- ٣ - حساب تأثير التفاعل المؤثر على متغيرات الدراسة باستخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات MANOVA
- ٤ - اختبار كروسكال والاس للفروق بين المجموعات .
- ٥ - اختبارات للفروق بين متوسطي مجموعتين t-test

الفصل الرابع

نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها

ويشتمل على النقاط التالية:

أولاً : عرض النتائج

ثانياً : تفسير النتائج ومناقشتها

أولاً : نتائج الدراسة

نتائج الفرض الأول :

توجد علاقة بين اتجاهات الأم في التنشئة كما يدركها الطلاب الصم بالمرحلة المتوسطة والثانوية بالعاصمة المقدسة ومفهوم الذات .

المستوى الأول يتعلق بادراك التنشئة المرتبطة بأساليب الأم ومن المتوقع أن دور الأم وسبل تنشئتها تتميز بالدف والحنان والتقبل لذا نلاحظ في معاملات الارتباط كما هو موضح بالجدول رقم (١٢)

جدول رقم (١٢)

معاملات الارتباط بين أساليب التنشئة (الأم) كما يدركها الصم ومفهوم الذات

مفهوم الذات	أساليب التنشئة الوالدية كما يدركها الطفل الأصم
معامل الارتباط	المقياس الفرعي
-076	مقياس التبعية — الاستقلال (أم)
-189	مقياس التذبذب — الاتساق (أم)
.480(**)	مقياس الرفض — التقبل (أم)
-356(**)	مقياس التفرقة — المساواة (أم)
-065	الدرجة الكلية(أم)

يوضح الجدول السابق: ما يلي

ارتباط مفهوم الذات بأساليب التنشئة : بالنسبة لارتباط أساليب التنشئة (صورة الأم) فقد ارتبط مفهوم الذات بأسلوب الرفض — التقبل $r = 0.480$. كما ارتبط مفهوم الذات بأسلوب التفرقة — المساواة $r = -0.356$ ولم تظهر ارتباطات ذات دلالة بين مفهوم الذات وأبعاد أساليب التنشئة.

نتائج الفرض الثاني :

توجد علاقة بين اتجاهات الأب في التنشئة كما يدركها الطلاب الصم بالمرحلة المتوسطة والثانوية بالعاصمة المقدسة ومفهوم الذات .

جدول رقم (١٣)

معاملات الارتباط بين أساليب التنشئة (الأب) كما يدركها الصم ومفهوم الذات

مفهوم الذات	أساليب التنشئة الوالدية كما يدركها الطفل الأصم
معامل الارتباط	المقياس الفرعي
.106	مقياس التبعية — الاستقلال (أب)
-.137	مقياس التذبذب — الاتساق (أب)
.393(**)	مقياس الرفض — التقبل (أب)
-.253(*)	مقياس التفرقة — المساواة (أب)
.003	الدرجة الكلية (أب)

يوضح الجدول السابق: ما يلي

ارتباط اتجاهات الأب في أساليب التنشئة كما يدركها الصم بمفهوم الذات بالنسبة لارتباط أساليب التنشئة (صورة الأب) فقد ارتبط مفهوم الذات بأسلوب الرفض - التقبل $r = 0.393$. كما ارتبط مفهوم الذات بأسلوب التفرقة المساواة $r = -0.253$. ولم تظهر ارتباطات ذات دلالة بين مفهوم الذات وأبعاد أساليب التنشئة. ويتسق ذلك مع مسلك الارتباط مع التنشئة الوالدية (صورة الأم).

نتائج الفرض الثالث:

توجد فروق ذات دلالة احصائية على درجة متوسط إدراك الأبناء للاتجاهات الوالدية في التنشئة بين الآباء والأمهات .

للإجابة عن هذا التساؤل قام الباحث باستخدام اختبار (ت) وذلك للتحقق من

صحة الفرض .

جدول رقم (١٤)

الفروق بين أساليب التنشئة أم / أب لدى الطلاب الصم باستخدام اختبار (ت) للقيم المرتبطة

المتغير التابع	المتغير المستقل	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	د. ح	مستوي الدلالة
مقياس التبعية — الاستقلال	إدراك الأم	83	9.9277	2.24033	.963	82	.338
	إدراك الأب	83	9.6024	2.37333			
مقياس التذبذب — الاتساق	إدراك الأم	83	9.6506	3.80126	3.632	82	.000
	إدراك الأب	83	7.9639	3.79809			
مقياس الرفض — التقبل	إدراك الأم	83	13.9398	3.68699	-1.115	82	.268
	إدراك الأب	83	14.3133	2.88785			
مقياس التفرقة — المساواة	إدراك الأم	83	7.1928	3.71699	2.721	82	.008
	إدراك الأب	83	6.0482	3.33826			
الدرجة الكلية	إدراك الأم	83	40.7590	6.97660	3.785	82	.000
	إدراك الأب	83	37.9277	6.96469			

وصف الجدول عن قيم (ت) الدالة وغير الدالة .

١- لا توجد فروق ذات دلالة بين متوسطي مقياس التبعية — الاستقلال (صورة الأم/ صورة الأب)

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٠١ بين متوسطي الدرجة على مقياس التذبذب — الاتساق (صورة الأم/ صورة الأب) لصالح الأم .

٣- لا توجد فروق ذات دلالة بين متوسطي مقياس الرفض — التقبل (صورة الأم/ صورة الأب) .

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطي الدرجة على مقياس التفرقة — المساواة (صورة الأم/ صورة الأب) لصالح الأم .

٥- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٠١ بين متوسطي الدرجة الكلية (صورة الأم/ صورة الأب) لصالح الأم .

نتائج الفرض الرابع :

يوجد تأثير دال للتفاعل بين إدراك الطالب الأصم لاتجاهات (الأم) وإدراكه لاتجاهات (الأب) في التنشئة على مفهوم الذات لديه.

تم استخدام تحليل اثر تفاعل متغير تنشئة (الأم / الأب) كمتغيرين مستقلين على مفهوم الذات لدى الطلاب الصم ، فقد استخدم الباحث نموذج في التحليل الاحصائي يتعامل مع كل مقياس فرعي على حده

لذلك تم عمل مقارنات تفصيلية بين تباين الأساليب النوعية من أساليب التنشئة الوالدية (صورة الأم/ صورة الأب) ولم يكشف تحليل تأثير التفاعل عن فروق ذات دلالة إلا في بعد التفرقة المساواة . ونعرض في الجدول التالي تأثير التفاعل بين أبعاد التنشئة الوالدية ومفهوم الذات لدى الابن الأصم .

جدول رقم (١٥)

تفاعل أسلوب (الأب/الأم) كما يدر كها الصم وتأثيره على مفهوم الذات

المتغير المستقل	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوي الدلالة
مقياس التبعية — الاستقلال (أم)	846.776	10	84.678	1.393	.222
مقياس التبعية — الاستقلال (أب)	1401.797	12	116.816	1.922	.064
تفاعل الأم* الأب	2352.827	23	102.297	1.683	.077
تباين الخطأ	2248.733	37	60.777		
الدرجة الكلية	772732.000	83			
مقياس التذبذب — الاتساق(أم)	1105.534	15	73.702	1.074	.437
مقياس التذبذب — الاتساق(أب)	2146.275	15	143.085	2.086	.069
تفاعل الأم* الأب	2479.966	33	75.150	1.095	.430
تباين الخطأ	1234.867	18	68.604		
الدرجة الكلية	772732.000	83			
المتغير المستقل	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوي الدلالة
مقياس الرفض — التقبل(أم)	823.526	13	63.348	.906	.557
مقياس الرفض — التقبل(أب)	700.668	12	58.389	.835	.616
تفاعل الأم* الأب	1889.655	27	69.987	1.001	.496
تباين الخطأ	2097.583	30	69.919		
الدرجة الكلية	772732.000	83			
المتغير المستقل	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوي الدلالة
التفرقة/ المساواة الام	1258.720	15	83.915	2.189	.039*
التفرقة/ المساواة الاب	1077.191	13	82.861	2.162	.046*
تفاعل الأم* الاب	2360.993	27	87.444	2.281	.019*
تباين الخطأ	996.700	26	38.335		
الدرجة الكلية	772732.000	83			

* الفروق دالة عند مستوى ٠.٠٥

أ) كشف الجدول السابق عن عدم وجود تأثير دال لتباين إدراك الطالب الأصم لنمط مقياس التبعية – الاستقلال ، قياس التذبذب – الاتساق، مقياس الرفض –

التقبل، على مفهوم الذات فقد كان التأثير غير دال

ب) كشف الجدول السابق عن تأثير دال لتباين إدراك الطالب الأصم لبعد (التفرقة.

المساواة) على مفهوم الذات فقد كان التأثير دال عند مستوى ٠.٠٥

نتائج الفرض الخامس :

توجد فروق بين مجموعات الطلاب الصم في متغير مفهوم الذات وفقاً (الصف

العمر، نوع البرنامج ، المرحلة الدراسية، شدة الإعاقة السمعية).

أولاً : متغير الصف :

جدول رقم (١٦)

الفروق بين المجموعات باستخدام اختبار كروسكال والاس في مفهوم الذات وفقاً لمتغير الصف

مستوى الدلالة	د. ح	مربع كا	متوسط الرتب	العدد	الصف	
.031	5	12.276	36.70	15	اولى متوسط	مفهوم الذات
			23.80	10	ثاني متوسط	
			42.21	26	ثالث متوسط	
			39.25	8	اولى ثانوي	
			51.20	10	ثاني ثانوي	
			55.29	14	ثالث ثانوي	

ثانياً : متغير العمر :

جدول رقم (١٧)

الفروق بين المجموعات باستخدام اختبار ت في مفهوم الذات لمتغير العمر الزمني

مستوى الدلالة	د. ح	قيمة ت	الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	المتغير المستقل	المتغير التابع
.001	81	-3.443	8.52428	93.4082	49	$17 \leq$	مفهوم
			8.37517	99.9118	34	≥ 18	الذات

كشف الجدول السابق عن فروق ذات دلالة ترجع إلى العمر الزمني للمفحوصين في مستوى مفهوم الذات عند ٠.٠٠١ وهي فروق قوية ترجع إلى المجموعة التي عمرها أكبر من او يساوي ١٨ .

ثالثا : متغير البرنامج:

تحليل الفروق بين المجموعات في مفهوم الذات وفقا لمتغير نوع البرنامج

جدول رقم (١٨)

الفروق بين المجموعات باستخدام اختبار كروسكال والاس في مفهوم الذات وفقا لمتغير البرنامج

مستوى الدلالة	د. ح	مربع كا	متوسط الرتب	العدد	البرنامج	
.005	3	12.781	29.53	30	متوسطة المهجرة	مقياس مفهوم الذات
			47.62	21	متوسطة القعقاع	
			51.00	16	ثانوية عين جالوت	
			49.00	16	ثانوية دومة الجندل	

يتضح جليا ، ويعتبر برهانا قويا على تأثير نوع البرنامج (وقد يرجع لمتغير العمر حيث أن طلبة المرحلة الثانوية هم الأكبر سنا) ، تأثير متغير البرنامج على مفهوم الذات حيث كشفت عن فروق ذات دلالة عند مستوى ٠.٠٠١ قد تعود إلى نوع البرنامج وتميل الفروق الى ثانوية عين جالوت ثم ثانوية دومة الجندل، وتقع متوسطة المهجرة أسفل ترتيب متوسط الرتب وهو مؤشر قد تكرر بالنسبة لبرنامج متوسطة المهجرة وقد يعود ذلك إلى متغيرات أثرت بين المجموعات كان يكونوا الأقل سناً أو أن يكون طلاب المدرسة من ذوي المستوى الاقتصادي والاجتماعي والمعرفي الأقل من البرامج الأخرى

رابعا : متغير المرحلة :

جدول رقم (١٩)

اختبار الفروق بين المجموعتين في مفهوم الذات لدى الطلاب الصم وفقا لمتغير المرحلة الدراسية

مستوى الدلالة	د. ح	قيمة ت	الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	المتغير المستقل	المتغير التابع
.016	81	-2.469	9.64784	94.1961	51	المتوسطة	مقياس مفهوم الذات
			7.02960	99.0625	32	الثانوية	الذات

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي مفهوم الذات تبعاً لمتغير المرحلة

الدراسية عند مستوى ٠.٠٥ .

خامساً : متغير شدة الإعاقة السمعية

جدول رقم (٢٠)

يوضح اختبار الفروق في مفهوم الذات لدى الطلاب الصم وفقاً لمتغير شدة إعاقة الأذن اليمنى باستخدام اختبار (ت) للقيم المستقلة

المتغير التابع	المتغير المستقل	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	د. ح	مستوى الدلالة
مقياس مفهوم الذات	خفيف : متوسط	31	N98.1613	7.48375	1.649	81	.103
	شديد:عميق	52	94.8269	9.65629			

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات نرجع لمتغير شدة الإعاقة

السمعية.

جدول رقم (٢١)

يوضح اختبار الفروق في مفهوم الذات لدى الطلاب الصم وفقاً لمتغير شدة إعاقة الأذن اليسرى باستخدام اختبار (ت) للقيم المستقلة

المتغير التابع	المتغير المستقل	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	د. ح	مستوى الدلالة
مقياس مفهوم الذات	خفيف : متوسط	37	95.7297	6.98271	-309	81	.758
	شديد:عميق	46	96.3478	10.42266			

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات نرجع لمتغير شدة الإعاقة

السمعية .

نتائج الفرض السادس :

توجد فروق بين مجموعات الطلاب الصم على ادراك أساليب التنشئة الاجتماعية

المدرسة وفقاً لكل من (الصف الدراسي، المرحلة الدراسية، العمر، نوع البرنامج ،

شدة الإعاقة السمعية).

أولاً: متغير الصف الدراسي:

جدول رقم (٢٢)

يوضح الفروق بين المجموعات باستخدام اختبار كروسكال والاس في إدراك التبعية الاستقلال صورة (الأم) وفقاً لمتغير الصف الدراسي

مستوى الدلالة	د. ح	مربع كا	متوسط الرتب	العدد	الصف	
.183	5	7.551	46.63	15	أولى متوسط	مقياس التبعية – الاستقلال
			52.95	10	ثاني متوسط	
			43.75	26	ثالث متوسط	
			25.56	8	أولى ثانوي	
			35.10	10	ثاني ثانوي	
			40.29	14	ثالث ثانوي	

يتضح من الجدول (١٦) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعات

ترجع لمتغير الصف الدراسي على مقياس التبعية الاستقلال (صورة الأم)

جدول رقم (٢٣)

يوضح الفروق بين المجموعات باستخدام اختبار كروسكال والاس في إدراك التبعية الاستقلال صورة (الأب) وفقاً لمتغير الصف الدراسي

مستوى الدلالة	د. ح	مربع كا	متوسط الرتب	العدد	الصف	
.002	5	19.443	38.93	15	أولى متوسط	مقياس التبعية – الاستقلال
			67.20	10	ثاني متوسط	
			31.48	26	ثالث متوسط	
			43.19	8	أولى ثانوي	
			53.55	10	ثاني ثانوي	
			37.89	14	ثالث ثانوي	

يتضح من الجدول (١٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات

ترجع لمتغير الصف الدراسي على مقياس التبعية – الاستقلال عند مستوى ٠.٠١ وهنا

يأتي إدراك طلاب الصف الثاني المتوسط ثم الثاني الثانوي أعلى إدراكا للاستقلال. كما

يتضح من متوسط رتب المجموعة.

جدول رقم (٢٤)

يوضح الفروق بين المجموعات باستخدام اختبار كروسكال والاس في إدراك التذبذب الاتساق صورة (الأم) وفقاً
لمتغير الصف الدراسي

مستوى الدلالة	د. ح	مربع كا	متوسط الرتب	العدد	الصف	
.946	5	1.191	44.77	15	اولى متوسط	مقياس التذبذب - الاتساق
			36.75	10	ثاني متوسط	
			42.79	26	ثالث متوسط	
			45.81	8	اولى ثانوي	
			42.70	10	ثاني ثانوي	
			38.64	14	ثالث ثانوي	

يتضح من الجدول (١٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات

ترجع لمتغير الصف الدراسي علي مقياس التذبذب - الاتساق (صورة الأم)

جدول رقم (٢٥)

يوضح الفروق بين المجموعات باستخدام اختبار كروسكال والاس في إدراك التذبذب الاتساق صورة (الأب) وفقاً
لمتغير الصف الدراسي

مستوى الدلالة	د. ح	مربع كا	متوسط الرتب	العدد	الصف	
.645	5	3.356	40.40	15	أولى متوسط	مقياس التذبذب - الاتساق
			37.85	10	ثاني متوسط	
			41.85	26	ثالث متوسط	
			32.06	8	اولى ثانوي	
			47.45	10	ثاني ثانوي	
			48.75	14	ثالث ثانوي	

يتضح من الجدول (١٩) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات

ترجع لمتغير الصف الدراسي علي مقياس التذبذب - الاتساق

جدول رقم (٢٦)

يوضح الفروق بين المجموعات باستخدام اختبار كروسكال والاس في إدراك الرفض - التقبل صورة (الأم)
وفقاً لمتغير الصف الدراسي

مستوى الدلالة	د. ح	مربع كا	متوسط الرتب	العدد	الصف	
.030*	5	12.355	46.83	15	أولى متوسط	مقياس الرفض - التقبل
			22.45	10	ثاني متوسط	
			38.92	26	ثالث متوسط	
			37.56	8	اولى ثانوي	
			49.05	10	ثاني ثانوي	
			54.00	14	ثالث ثانوي	

* الفروق دالة عند مستوى ٠.٠٥

يتضح من الجدول (٢٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين المجموعات ترجع لمتغير الصف الدراسي على مقياس الرفض – التقبل (صورة الأم) وتميل تلك الفروق لصالح الصفوف العليا حيث بلغ متوسط الرتب للصف الثالث الثانوي ٥٤.٠٠ ويعبر ذلك عن المستوى المرتفع للتقبل لدى تلك الفئة، وتليها الصف الثاني الثانوي في الترتيب.

جدول رقم (٢٧)

يوضح الفروق بين المجموعات باستخدام اختبار كروسكال والاس في إدراك الرفض – التقبل صورة (الأب) وفقاً لمتغير الصف الدراسي

مستوى الدلالة	د. ح	مربع كا	متوسط الرتب	العدد	الصف	
.079	5	9.880	49.57	15	أولى متوسط	مقياس الرفض – التقبل
			21.60	10	ثاني متوسط	
			42.48	26	ثالث متوسط	
			49.06	8	أولى ثانوي	
			39.45	10	ثاني ثانوي	
			45.36	14	ثالث ثانوي	

يتضح من الجدول (٢١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات

ترجع لمتغير الصف الدراسي على مقياس الرفض – التقبل

جدول رقم (٢٨)

يوضح الفروق بين المجموعات باستخدام اختبار كروسكال والاس في إدراك التفرقة – المساواة صورة (الأم) وفقاً لمتغير الصف الدراسي

مستوى الدلالة	د. ح	مربع كا	متوسط الرتب	العدد	الصف	
.873	5	1.820	41.63	15	أولى متوسط	مقياس التفرقة – المساواة
			47.65	10	ثاني متوسط	
			37.90	26	ثالث متوسط	
			42.69	8	أولى ثانوي	
			47.35	10	ثاني ثانوي	
			41.75	14	ثالث ثانوي	

يتضح من الجدول (٢٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات

ترجع لمتغير الصف الدراسي على مقياس التفرقة – المساواة (صورة الأم)

جدول رقم (٢٩)
يوضح الفروق بين المجموعات باستخدام اختبار كروسكال والاس في إدراك التفرقة - المساواة صورة (الأب)
وفقاً لمتغير الصف الدراسي

مستوى الدلالة	د. ح	مربع كا	متوسط الرتب	العدد	الصف	
.644	5	3.361	41.43	15	أولى متوسط	مقياس التفرقة - المساواة
			45.90	10	ثاني متوسط	
			39.33	26	ثالث متوسط	
			53.88	8	أولى ثانوي	
			44.05	10	ثاني ثانوي	
			36.54	14	ثالث ثانوي	

يتضح من الجدول (٢٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات

ترجع لمتغير الصف الدراسي على مقياس التفرقة - المساواة.

جدول رقم (٣٠)
يوضح الفروق بين المجموعات باستخدام اختبار كروسكال والاس في الدرجة الكلية على مقياس التنشئة ،
صورة (الأب) وفقاً لمتغير الصف الدراسي

مستوى الدلالة	د. ح	مربع كا	متوسط الرتب	العدد	الصف	
.813	5	2.256	45.67	15	أولى متوسط	الدرجة الكلية
			36.40	10	ثاني متوسط	
			40.06	26	ثالث متوسط	
			36.06	8	أولى ثانوي	
			46.55	10	ثاني ثانوي	
			45.82	14	ثالث ثانوي	

يتضح من الجدول (٢٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات

ترجع لمتغير الصف الدراسي على الدرجة الكلية (صورة الأم)

جدول رقم (٣١)
يوضح الفروق بين المجموعات باستخدام اختبار كروسكال والاس في الدرجة الكلية على مقياس التنشئة ،
صورة (الأب) وفقاً لمتغير الصف الدراسي

مستوى الدلالة	د. ح	مربع كا	متوسط الرتب	العدد	الصف	
.934	5	1.306	40.73	15	أولى متوسط	الدرجة الكلية
			41.15	10	ثاني متوسط	
			39.96	26	ثالث متوسط	
			44.75	8	أولى ثانوي	
			49.35	10	ثاني ثانوي	
			40.93	14	ثالث ثانوي	

يتضح من الجدول (٢٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات

ترجع لمتغير الصف الدراسي على الدرجة الكلية للمقياس

ثانيا : متغير المرحلة الدراسية:

جدول رقم (٣٢)

يوضح اختبار الفروق بين أساليب التنشئة أم لدى الطلاب الصم وفقا لمتغير المرحلة الدراسية

المتغير التابع	المتغير المستقل	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	د. ح	مستوى الدلالة
مقياس التبعية – الاستقلال	المتوسطة	51	10.2745	2.26343	1.805	81	.075
	الثانوية	32	9.3750	2.12132			
مقياس التذبذب – الاتساق	المتوسطة	51	9.7255	3.87339	.225	81	.822
	الثانوية	32	9.5313	3.74152			
مقياس الرفض – التقبل	المتوسطة	51	13.2549	4.09313	-2.185	81	.032
	الثانوية	32	15.0313	2.63334			
مقياس التفرقة – المساواة	المتوسطة	51	7.1176	3.59248	-.231	81	.818
	الثانوية	32	7.3125	3.96303			
الدرجة الكلية	المتوسطة	51	40.4510	6.75371	-.506	81	.615
	الثانوية	32	41.2500	7.40096			

كشف التحليل عن النتائج التالية:

- ١ - لا توجد فروق ذات دلالة بين متوسطي مقياس التبعية – الاستقلال (/ صورة الأم).
- ٢ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الدرجة على مقياس التذبذب – الاتساق (/ صورة الأم).
- ٣ - توجد فروق ذات دلالة عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي مقياس الرفض – التقبل (/ صورة الأم).
- ٤ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الدرجة على مقياس التفرقة – المساواة (/ صورة الأم).
- ٥ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الدرجة الكلية (/ صورة الأم).

جدول رقم (٣٣)

اختبارا الفروق بين أساليب التنشئة أب لدى الطلاب الصم وفقا لمتغير المرحلة الدراسية

المتغير التابع	المتغير المستقل	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	د. ح	مستوى الدلالة
مقياس التبعية – الاستقلال	المتوسطة	51	9.4902	2.51692	-541	81	.590
	الثانوية	32	9.7813	2.15128			
مقياس التذبذب – الاتساق	المتوسطة	51	7.7647	3.74480	-601	81	.550
	الثانوية	32	8.2813	3.92045			
مقياس الرفض – التقبل	المتوسطة	51	14.1961	2.95310	-464	81	.644
	الثانوية	32	14.5000	2.81700			
مقياس التفرقة – المساواة	المتوسطة	51	5.9608	3.01967	-299	81	.765
	الثانوية	32	6.1875	3.83900			
الدرجة الكلية	المتوسطة	51	37.4118	6.10959	-851	81	.398
	الثانوية	32	38.7500	8.18338			

كشف التحليل عن النتائج التالية:

- ١ - لا توجد فروق ذات دلالة بين متوسطي مقياس التبعية – الاستقلال (/ صورة الأب).
- ٢ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الدرجة على مقياس التذبذب الاتساق (/ صورة الأب).
- ٣ - لا توجد فروق ذات دلالة بين متوسطي مقياس الرفض – التقبل (/ صورة الأب).
- ٤ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس التفرقة – المساواة (/ صورة الأب).
- ٥ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الدرجة الكلية (/ صورة الأب).

ثالثاً : متغير العمر :

الفروق بين المجموعات في إدراك أساليب التنشئة الوالدية للآم وفقاً لمتغير العمر

الزميني:

جدول رقم (٣٤)

الفروق بين المجموعات في أساليب التنشئة صورة (الأم) وفقاً لمتغير العمر الزميني للطلاب الصم

المتغير التابع	المتغير المستقل	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	د. ح	مستوى الدلالة
مقياس التبعية – الاستقلال	$17 \leq$	49	10.0816	2.34376	.749	81	.456
	≥ 18	34	9.7059	2.09660			
مقياس التذبذب – الاتساق	$17 \leq$	49	10.1633	4.05353	1.486	81	.141
	≥ 18	34	8.9118	3.32454			
مقياس الرفض – التقبل	$17 \leq$	49	13.2245	3.95951	-2.169	81	.033
	≥ 18	34	14.9706	3.01999			
مقياس التفرقة – المساواة	$17 \leq$	49	7.4286	3.57654	.692	81	.491
	≥ 18	34	6.8529	3.93995			
الدرجة الكلية	$17 \leq$	49	40.9796	6.97463	.344	81	.732
	≥ 18	34	40.4412	7.07189			

- ١ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات على أسلوب التبعية – الاستقلال ويبدو من المتوسطات أن تلك الفئة أكبر من ١٧ عام تميل إلى أن تشعر بأنها أكثر إدراكاً للاستقلال في المعاملة من ناحية الأم
- ٢ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات على أسلوب التذبذب – الاتساق ويبدو من المتوسطات أن تلك الفئة أكبر من ١٧ عام تميل إلى أن تشعر بأنها أكثر اتساقاً في المعاملة من ناحية الأم
- ٣ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات على أسلوب الرفض – التقبل لصالح المجموعة ≥ 18 عام ويبدو من المتوسطات أن تلك الفئة تشعر بأنها أكثر تقبلاً من ناحية الأم

- ٤ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات على أسلوب التفرقة -
المساواة ويبدو من المتوسطات أن تلك الفئة أكبر من ١٧ عام تميل إلى أن تشعر
بأنها أكثر اتساقاً في المعاملة من ناحية الأم
- ٥ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات على الدرجة الكلية .

جدول رقم (٣٥)

الفروق بين المجموعات في أساليب التنشئة صورة (الأب) وفقاً لمتغير العمر الزمني للطلاب الصم

المتغير التابع	المتغير المستقل	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	د. ح	مستوى الدلالة
مقياس التبعية - الاستقلال	$17 \leq$	49	9.8163	2.47212	.986	81	.327
	≥ 18	34	9.2941	2.22288			
مقياس التذبذب - الاتساق	$17 \leq$	49	8.1224	3.69477	.454	81	.651
	≥ 18	34	7.7353	3.98717			
مقياس الرفض - التقبل	$17 \leq$	49	14.2653	2.94940	-.181	81	.857
	≥ 18	34	14.3824	2.83928			
مقياس التفرقة - المساواة	$17 \leq$	49	6.2857	3.06186	.776	81	.440
	≥ 18	34	5.7059	3.72159			
الدرجة الكلية	$17 \leq$	49	38.4898	5.65731	.881	81	.381
	≥ 18	34	37.1176	8.53430			

- ١ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات على أسلوب التبعية -
الاستقلال .
- ٢ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات على أسلوب التذبذب -
الاتساق.
- ٣ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات على أسلوب الرفض - التقبل
- ٤ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات على أسلوب التفرقة -
المساواة.
- ٥ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات على أسلوب التفرقة -
المساواة

رابعاً : متغير نوع البرنامج :

جدول رقم (٣٦)
الفروق بين المجموعات باستخدام اختبار كروسكال والاس في إدراك التبعية الاستقلال صورة (الأم) وفقاً لمتغير نوع البرنامج

مستوى الدلالة	د. ح	مربع كا	متوسط الرتب	العدد	البرنامج	
.205	3	4.578	46.43	30	متوسطة المهجرة	مقياس التبعية – الاستقلال
			46.36	21	متوسطة القعقاع	
			35.97	16	ثانوية عين جالوت	
			34.00	16	ثانوية دومة الجندل	

كشف الجدول السابق عن عدم وجود فروق ذات دلالة ترجع إلى نوع

البرنامج على مقياس التبعية – الاستقلال (صورة الأم)

جدول رقم (٣٧)
الفروق بين المجموعات باستخدام اختبار كروسكال والاس في إدراك التبعية الاستقلال صورة (الأب) وفقاً لمتغير نوع البرنامج

مستوى الدلالة	د. ح	مربع كا	متوسط الرتب	العدد	البرنامج	
.411	3	2.875	37.95	30	متوسطة المهجرة	مقياس التبعية – الاستقلال
			44.57	21	متوسطة القعقاع	
			49.25	16	ثانوية عين جالوت	
			38.97	16	ثانوية دومة الجندل	

كشف الجدول السابق عن عدم وجود فروق ذات دلالة ترجع إلى نوع

البرنامج على مقياس التبعية – الاستقلال.

جدول رقم (٣٨)
الفروق بين المجموعات باستخدام اختبار كروسكال والاس في إدراك التذبذب الاتساق صورة (الأم) وفقاً لمتغير نوع البرنامج

مستوى الدلالة	د. ح	مربع كا	متوسط الرتب	العدد	البرنامج	
.042	3	8.221	38.97	30	متوسطة المهجرة	مقياس التذبذب – الاتساق
			46.79	21	متوسطة القعقاع	
			52.84	16	ثانوية عين جالوت	
			30.56	16	ثانوية دومة الجندل	

كشفت نتائج التحليل اللابارامتري (كروسكال والاس) عن فروق ذات دلالة

إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ في مقياس التذبذب – الاتساق ، ويتضح من متوسط

الرتب اتجاه الفروق التي تميل نحو برنامج ثانوية عين جالوت ثم متوسطة القعقاع ثم تأتي متوسطة الهجرة ثم ثانوية دومة الجندل أقل رتباً وقد يكون ناتجاً عن طبيعة المدرسة ومناخها ومستواها الأكاديمي والإداري.

جدول رقم (٣٩)

الفروق بين المجموعات باستخدام اختبار كروسكال والاس في إدراك التذبذب الاتساق صورة (الأب) وفقاً للتغير نوع البرنامج

مستوى الدلالة	د.ح	مربع كا	متوسط الرتب	العدد	البرنامج	
.131	3	5.627	37.43	30	متوسطة الهجرة	مقياس التذبذب - الاتساق
			45.21	21	متوسطة القعقاع	
			52.56	16	ثانوية عين جالوت	
			35.78	16	ثانوية دومة الجندل	

كشف الجدول السابق عن عدم وجود فروق ذات دلالة ترجع إلى نوع

البرنامج على مقياس التذبذب - الاتساق.

جدول رقم (٤٠)

الفروق بين المجموعات باستخدام اختبار كروسكال والاس في إدراك الرفض - التقبل صورة (الأم) وفقاً للتغير نوع البرنامج

مستوى الدلالة	د.ح	مربع كا	متوسط الرتب	العدد	البرنامج	
.001	3	16.025	28.17	30	متوسطة الهجرة	مقياس الرفض - التقبل
			52.10	21	متوسطة القعقاع	
			49.25	16	ثانوية عين جالوت	
			47.44	16	ثانوية دومة الجندل	

كشفت نتائج التحليل اللابارامتري (كروسكال والاس) عن فروق ذات دلالة

إحصائية عند مستوى ٠.٠٠١ في مقياس الرفض - التقبل ، ويتضح من متوسط

الرتب اتجاه الفروق التي تميل نحو برنامج متوسطة القعقاع ثم ثانوية عين جالوت ثم

ثانوية دومة الجندل ثم متوسطة الهجرة وقد يكون ناتجاً عن طبيعة المدرسة ومستواها

الإداري والأكاديمي.

جدول رقم (٤١)

الفروق بين المجموعات باستخدام اختبار كروسكال والاس في إدراك الرفض - التقبل صورة (الأب) وفقاً لمتغير

نوع البرنامج

مستوى الدلالة	د.ح	مربع كا	متوسط الرتب	العدد	البرنامج	
.006	3	12.436	30.82	30	متوسطة المهجرة	مقياس الرفض - التقبل
			54.26	21	متوسطة الققعقاع	
			43.88	16	ثانوية عين جالوت	
			45.00	16	ثانوية دومة الجندل	

كشفت نتائج التحليل اللابارامتري (كروسكال والاس) عن فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ في مقياس الرفض - التقبل ، ويتضح من متوسط الرتب اتجاه الفروق التي تميل نحو برنامج متوسطة الققعقاع ثم ثانوية دومة الجندل ثم ثانوية عين جالوت ثم متوسطة المهجرة وقد يكون ناتجاً عن طبيعة البرنامج ومستواها الإداري والأكاديمي.

جدول رقم (٤٢)

الفروق بين المجموعات باستخدام اختبار كروسكال والاس في إدراك التفرقة - المساواة صورة (الأم) وفقاً لمتغير

نوع البرنامج

مستوى الدلالة	د.ح	مربع كا	متوسط الرتب	العدد	البرنامج	
.655	3	1.619	44.10	30	متوسطة المهجرة	مقياس التفرقة - المساواة
			36.36	21	متوسطة الققعقاع	
			44.78	16	ثانوية عين جالوت	
			42.69	16	ثانوية دومة الجندل	

كشفت الجدول السابق عن عدم وجود فروق ذات دلالة ترجع إلى نوع البرنامج على مقياس التفرقة - المساواة (صورة الأم).

جدول رقم (٤٣)

الفروق بين المجموعات باستخدام اختبار كروسكال والاس في إدراك التفرقة - المساواة صورة (الأب) وفقاً لمتغير نوع البرنامج

مستوى الدلالة	د.ح	مربع كا	متوسط الرتب	العدد	البرنامج	
.325	3	3.465	45.02	30	متوسطة المهجرة	مقياس التفرقة - المساواة
			35.83	21	متوسطة القعقاع	
			48.44	16	ثانوية عين جالوت	
			38.00	16	ثانوية دومة الجندل	

كشف الجدول السابق عن عدم وجود فروق ذات دلالة ترجع إلى نوع

البرنامج على مقياس التذبذب - الاتساق

جدول رقم (٤٤)

الفروق بين المجموعات باستخدام اختبار كروسكال والاس في الدرجة الكلية على مقياس التنشئة ، صورة (الأم) وفقاً لمتغير نوع البرنامج

مستوى الدلالة	د.ح	مربع كا	متوسط الرتب	العدد	البرنامج	
.103	3	6.193	35.50	30	متوسطة المهجرة	الدرجة الكلية
			48.83	21	متوسطة القعقاع	
			49.88	16	ثانوية عين جالوت	
			37.34	16	ثانوية دومة الجندل	

كشف الجدول السابق عن عدم وجود فروق ذات دلالة ترجع إلى نوع

البرنامج على الدرجة الكلية للمقياس (صورة الأم)

جدول رقم (٤٥)

الفروق بين المجموعات باستخدام اختبار كروسكال والاس في الدرجة الكلية على مقياس التنشئة ، صورة (الأب) وفقاً لمتغير نوع البرنامج

مستوى الدلالة	د.ح	مربع كا	متوسط الرتب	العدد	البرنامج	
.075	3	6.898	35.23	30	متوسطة المهجرة	الدرجة الكلية
			47.83	21	متوسطة القعقاع	
			51.81	16	ثانوية عين جالوت	
			37.22	16	ثانوية دومة الجندل	

كشف الجدول السابق عن عدم وجود فروق ذات دلالة ترجع إلى نوع البرنامج على الدرجة الكلية للمقياس
خامسا : متغير شدة الإعاقة :

جدول رقم (٤٦)

اختبارا الفروق بين أساليب التنشئة (صورة الأم) لدى الطلاب الصم وفقا لمتغير شدة إعاقة الأذن اليمنى باستخدام اختبار (ت) للقيم المستقلة

المتغير التابع	المتغير المستقل	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	د. ح	مستوى الدلالة
مقياس التبعية — الاستقلال	خفيف : متوسط	31	9.6129	2.23125	-988	81	.326
	شديد:عميق	52	10.1154	2.24616			
مقياس التذبذب — الاتساق	خفيف : متوسط	31	10.1935	3.70062	1.005	81	.318
	شديد:عميق	52	9.3269	3.85889			
مقياس الرفض — التقبل	خفيف : متوسط	31	14.9032	2.77314	1.866	81	.066
	شديد:عميق	52	13.3654	4.05370			
مقياس التفرقة — المساواة	خفيف : متوسط	31	7.2258	3.67614	.062	81	.951
	شديد:عميق	52	7.1731	3.77671			
الدرجة الكلية	خفيف : متوسط	31	41.9355	6.73763	1.189	81	.238
	شديد:عميق	52	40.0577	7.08606			

كشف التحليل عن النتائج التالية:

- ١- لا توجد فروق ذات دلالة بين متوسطي مقياس التبعية — الاستقلال (صورة الأم).
- ٢- لا توجد فروق ذات دلالة بين متوسطي مقياس التذبذب — الاتساق (صورة الأم)
- ٣- لا توجد فروق ذات دلالة مقياس الرفض — التقبل (صورة الأم/).
- ٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس التفرقة — المساواة (صورة الأم).
- ٥- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية الدرجة الكلية (صورة الأم).

جدول رقم (٤٧)

اختبارا الفروق بين أساليب التنشئة (صورة أب) لدى الطلاب الصم وفقا لمتغير شدة إعاقة الأذن اليمنى باستخدام اختبارات للقيم المستقلة

المتغير التابع	المتغير المستقل	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	د. ح	مستوى الدلالة
مقياس التبعية – الاستقلال	خفيف : متوسط	31	9.3871	2.31916	-636	81	.527
	شديد:عميق	52	9.7308	2.41819			
مقياس التذبذب – الاتساق	خفيف : متوسط	31	9.3548	3.96273	2.671	81	.009
	شديد:عميق	52	7.1346	3.47557			
مقياس الرفض – التقبل	خفيف : متوسط	31	14.6774	3.05927	.886	81	.378
	شديد:عميق	52	14.0962	2.78835			
مقياس التفرقة – المساواة	خفيف : متوسط	31	6.8387	3.72466	1.684	81	.096
	شديد:عميق	52	5.5769	3.02503			
الدرجة الكلية	خفيف : متوسط	31	40.2581	7.67666	2.422	81	.018
	شديد:عميق	52	36.5385	6.16906			

كشف التحليل عن النتائج التالية:

- ١- لا توجد فروق ذات دلالة بين متوسطي مقياس التبعية – الاستقلال (صورة الأب).
- ٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطي الدرجة على مقياس التذبذب – الاتساق (صورة الأب).
- ٣- لا توجد فروق ذات دلالة بين متوسطي مقياس الرفض – التقبل (صورة الأب).
- ٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس التفرقة – المساواة (صورة الأب)،
- ٥- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي الدرجة الكلية (صورة الأب).

جدول رقم (٤٨)

اختبارا الفروق بين أساليب التنشئة (صورة الأم) لدى الطلاب الصم وفقا لمتغير شدة إعاقة الأذن اليسرى باستخدام اختبار (ت) للقيم المستقلة

المتغير التابع	المتغير المستقل	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	د. ح	مستوى الدلالة
مقياس التبعية — الاستقلال	خفيف : متوسط	37	9.5405	2.10284	-1.421	81	.159
	شديد:عميق	46	10.2391	2.32077			
مقياس التذبذب — الاتساق	خفيف : متوسط	37	10.4595	4.11363	1.761	81	.082
	شديد:عميق	46	9.0000	3.43835			
مقياس الرفض — التقبل	خفيف : متوسط	37	14.0270	3.48398	.192	81	.848
	شديد:عميق	46	13.8696	3.87934			
مقياس التفرقة — المساواة	خفيف : متوسط	37	7.7568	3.74467	1.244	81	.217
	شديد:عميق	46	6.7391	3.67233			
الدرجة الكلية	خفيف : متوسط	37	41.7838	7.63448	1.203	81	.232
	شديد:عميق	46	39.9348	6.36449			

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التنشئة المدركة ترجع لمتغير شدة

الإعاقة السمعية

جدول رقم (٤٩)

اختبار الفروق بين أساليب التنشئة (صورة الأب) لدى الطلاب الصم وفقا لمتغير شدة إعاقة الأذن اليسرى باستخدام اختبار (ت) للقيم المستقلة

المتغير التابع	المتغير المستقل	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	د. ح	مستوى الدلالة
مقياس التبعية — الاستقلال	خفيف : متوسط	37	9.6486	2.32398	.158	81	.875
	شديد:عميق	46	9.5652	2.43723			
مقياس التذبذب — الاتساق	خفيف : متوسط	37	8.1892	4.03346	.482	81	.631
	شديد:عميق	46	7.7826	3.63265			
مقياس الرفض — التقبل	خفيف : متوسط	37	14.6757	2.75937	1.026	81	.308
	شديد:عميق	46	14.0217	2.98507			
مقياس التفرقة — المساواة	خفيف : متوسط	37	6.3784	3.26046	.806	81	.422
	شديد:عميق	46	5.7826	3.41183			
الدرجة الكلية	خفيف : متوسط	37	38.8919	7.58575	1.133	81	.261
	شديد:عميق	46	37.1522	6.40128			

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التنشئة المدركة ترجع لمتغير شدة

الإعاقة السمعية .

ثانياً : مناقشة النتائج وتفسيرها

مناقشة وتفسير نتائج الفرض الأول:

نستخلص من عرضنا السابق للفرض الأول أكثر النتائج بروزاً ما يلي:

- ١- ارتباط أسلوب التنشئة التقبل المدرك لاتجاه الأم ارتباطاً إيجابياً بمفهوم الذات ر = ٠.٤٨٠ ، كما ارتبطت التفرقة المدركة سلبياً مع مفهوم الذات ر = -٠.٣٥٦ أي أن مفهوم الذات يصبح أكثر سلبية كلما أدرك الطفل الأصم أن هناك تفرقة واضحة في المعاملة تمثل اتجاه الأم نحو صمم ابنها.
- ٢- لم تكشف باقي أبعاد التنشئة الوالدية المدركة ارتباطاً ذا دلالة بمفهوم الذات وهذا لا يعني بالضرورة عدم تدخل تلك الاتجاهات في نمو مفهوم الذات بل قد يعني أنه في حدود عينة الدراسة العمرية والثقافية والاجتماعية فإن أبعاداً مثل (الاستقلال – والاتساق) لا تفهم أو تميز اتجاهاتها ومدلولاتها بسهولة، ومن المتوقع انه قد يكون لها أثر واضح في مرحلة لاحقة مثل مرحلة الرشد مما يستدعي المزيد من الدراسة والبحث.

مناقشة وتفسير نتائج الفرض الثاني:

- ١- ارتباط أسلوب التنشئة التقبل المدرك لاتجاه الأب ارتباطاً إيجابياً بمفهوم الذات ر = ٠.٣٩٣ ، كما ارتبطت التفرقة المدركة سلبياً مع مفهوم الذات ر = -٠.٢٥٣ أي أن مفهوم الذات يصبح أكثر سلبية كلما أدرك الطفل الأصم أن هناك تفرقة في المعاملة تمثل اتجاه الأب نحو صمم ابنه.
- ٢- أيضاً لم تكشف باقي أبعاد التنشئة الوالدية المدركة ارتباطاً ذا دلالة بمفهوم الذات وهذا لا يعني بالضرورة عدم تدخل تلك الاتجاهات في نمو مفهوم الذات وبناءً على ما سبق من الفرضين الأول والثاني أن تنشئة الأم المدركة وتنشئة الأب المدركة هما مكونان متميزان نسبياً يسهمان في نمو مفهوم الذات إلا أنهما يتقاطعان في ما يتعلق

بأسلوب هام ومؤثر في تكوين مفهوم الذات وهو أسلوب الرفض - التقبل . ونجد أن نتائج الفرض الأول والثاني في هذه الدراسة تتفق هذه النتيجة مع موسى (١٩٧٨ م) حيث أشار انه لا توجد علاقة ارتباطية بين الدرجات التي حصل عليها المراهقون الصم المقيمون بالقسم الداخلي بالمدرسة في اتجاهات الآباء كما يدركها الأبناء ودرجاتهم في بعد تقبل الذات حيث أن المقيمين بالأقسام الداخلية لا يوجد بينهم وبين آبائهم تفاعلاً أو قرباً اسرياً كما هو متوفر مع الصم المقيمين في كنف أسرهم. كما أشار في المقابل أن الصم المقيمين مع أسرهم لا توجد لديهم علاقة ارتباطية بين درجات اتجاهات الآباء كما يدركها الأبناء ودرجاتهم في بعد تقبل الذات ، في حين وجدت علاقة دالة سالبة بين اتجاه الإهمال وتقبل الذات . ولا توجد علاقة بين الدرجات التي حصل عليها المراهقون الصم المقيمين مع أسرهم في اتجاهات الأمهات كما يدركها الأبناء ودرجاتهم في بعد تقبل الذات، بينما وجد علاقة سالبة بين اتجاه التدليل وتقبل الذات لدى المراهقين الصم المقيمون مع أسرهم.

كما اتفقت مع دراسة شحاتة (١٩٩٢ م) التي كشفت عن علاقة ارتباطية سالبة بين اتجاهات الوالدين السالبة (التسلط ، الحماية الزائدة ، الإهمال ، القسوة ، التذبذب ، التفرقة ، التدليل وبين مفهوم الذات المنخفض لدى الأطفال الصم . كما أظهرت علاقة ارتباطية موجبة بين اتجاهات الوالدين الموجبة (السوية الوالدية) ومفهوم الذات الايجابية لدى الأطفال الصم

ومن ناحية أخرى فإن نيوهوس (Neuhaus,M,1969) وجد علاقة دالة إحصائياً بين الاتجاهات الوالدية وتوافق أطفالهم ذوي الإعاقة السمعية. كما أن الأطفال الصم لآباء ذوي اتجاه إيجابي جاءت نتائجهم أفضل في علاقتها بالتوافق العاطفي عند هؤلاء الصم الذين تتسم اتجاهات آبائهم بالسلبية وجد أنهم أفضل في توافقهم العاطفي من الذين تتسم اتجاهات أمهاتهم بالسلبية وآبائهم بالإيجابية. كما وجد الجاحد (١٩٧٦)

علاقة بين التوافق واتجاه السواء في التنشئة الوالدية لدى المراهقين الصم وتأكيدها لما سبق فقد جاءت نتائج كورلس (1981) Corliss, p لتؤكد وجود علاقة بين القبول والرفض من الأم وسلوك أطفالهن الصم داخل المدرسة. ووجود علاقة بين اتجاهات الأمهات نحو أطفالهن والمشكلات السلوكية والسلبية وعدم الثقة بالنفس.

وهذه النتائج تؤكد على أهمية اهتمام (الآباء ، الأمهات) بأساليب التنشئة السليمة السوية لما لها من اثر في نمو مفهوم الذات والابتعاد عن أساليب التنشئة السلبية والتي ستؤدي إلى مفهوم ذات سلبي .

مناقشة وتفسير نتائج الفرض الثالث:

١) أن هناك فروقا داخل العينة تميز بين ما يتعلق بإدراك الأم وإدراك الأب
أ- وقد ظهر ذلك من جدول (١٤) فقد أدركت العينة أن الآباء أكثر ميلا للتذبذب من الأمهات ونجد أن الفروق قد تكون ناتجة لإختلاف المسؤوليات بين الأب والأم وقد تكون ناتجة لشعور الآباء بان إعاقة ابنهم قد هددت أحاسيسهم وأدت إلى مشاعر القلق والحزن والفجعة فيما يتعلق بمستقبل أبنائهم وان هذا الابن سوف يكون له اثر سلبي على الأسرة وهذا ما أكدته (عبد المعطي ، ٢٠٠٤ م ، ص.ص ١٩٤ - ١٩٨) في دراسة كاشياب (١٩٨٦ م) . ومن خلال النتائج نجد أن الآباء أكثر ميلا للتذبذب بمعنى عدم استقرار الآباء في استخدام أساليب الثواب والعقاب وهذا الأسلوب يجعل الطفل لا يستطيع أن يتوقع رد فعل والديه فالطفل المعاق سمعيا يكون في حيرة من أمره ودائم القلق وغير مستقر وتصبح شخصيته غير متزنة وغير قادر على التوافق مع الآخرين فكثيرا ما يلجأ الطفل إلى الانطواء والعزلة عن الناس .

ب- كما أدركت العينة أن الآباء أكثر ميلا للترقية من الأمهات. بمعنى أن الآباء يفرقون بين الطفل المعاق سمعيا وأخوته وتبدو التفرقة من خلال الاهتمام بأحد

الأبناء ومنحه الحب والحنان وقد يكون ناتج إلى انقطاع الاتصال بين الآباء والأبناء بسبب عدم إتقان الآباء للغة الإشارة التي يجيدها أطفالهم فإن ذلك يشعر الطفل الأصم بأنه غريب بين أهله ويتملكه الحقد والكراهة من إخوته وهذا ما أكدته دراسة (إسماعيل ، ١٩٩٣ م ، ص ٩٨)

ج- كان تقدير العينة للأمهات مرتفعاً فيما يتعلق بالدرجة الكلية للتنشئة الوالدية المدركة.

وهذا يشير إلى أن الأم تتميز بالدفء والحنان والعطف والتقبل أكثر من الأب في أسلوب التنشئة .

مناقشة وتفسير نتائج الفرض الرابع :

١- من ناحية أخرى كشفت مناقشة النتائج أن هناك تفاعلاً مؤثراً بين التفرقة - المساواة (الأم) المدركة و التفرقة - المساواة (الأب) المدركة في نمو مفهوم الذات أي أن ذلك يمثل التأثير القوي لإدراك الطفل السوي لاتفاق الأبوين في الاتجاه نحو أسلوب التنشئة الوالدية للطفل الأصم .

٢- لم تكشف التحليلات عن تفاعلات مماثلة بين أساليب التنشئة المدركة.

ومن خلال نتيجة الفرض الرابع نجد أن العلاقة التي تنشأ بين الوالدين وطريقة معاملة الوالدين لابنهم عامل هام في تشكيل شخصية الطفل ونمو مفهوم الذات وهذا ما تؤكدته دراسة ميشيل (Michael,1985). إن الأطفال الذين يدركون فعالية عالية للاتصال داخل إطار الأسرة تظهر عليهم دلالات تقدير الذات المرتفع كما ظهرت فروق للاستجابات الخاصة بالأم والأب ، ونجد ان هناك فروق في شخصية طفل نشأ في ظل من التدليل والعطف الزائد والحنان وشخصية الطفل الذي نشأ في جو من الصرامة والنظام الدقيق الذي يتصف بشي من القسوة وهذا الفرق مرده إلى حد كبير إلى نوع العلاقة بين الوالدين والطفل أو إلى الاتجاهات الوالدية نحو

الطفل وهذا ما أكدته (سلامة وعبد الغفار "د.ت" ص ص ١٠٤-١٠٥) ومن خلال ذلك اتفاق الأبوين في التنشئة السوية له أثر كبير في مفهوم الذات ونجد أن وجود طفل معاق في الأسرة يؤثر على علاقة الوالدين بالأبناء الآخرين فقد ينغمس الآباء في مشاكل الطفل المعاق متجاهلين احتياجات الأطفال الآخرين أو قد يحدث العكس مما يؤدي إلى اضطراب العلاقات بين الأخوة داخل الأسرة . ولاشك إن أتباع الأساليب الصحيحة في تنشئة الطفل المعاق لها أثر في مفهوم الذات ومن انسبها إستخدام أسلوب المساواة بين الأبناء بصرف النظر عن الجنس أو الإعاقة أو السن وهذا ما أكدته دراسة عبد الرحمن (٢٠٠٣م ، ص ٢٥)

مناقشة وتفسير نتائج الفرض الخامس :

جاءت النتائج تحت هذا الفرض لتدعم الأدلة السابقة نحو نمو مفهوم الذات إيجابيا بالتقدم في البرنامج الدراسي كدال للنضج المعرفي والأكاديمي، فقد ظهرت الفروق لصالح المفحوصين من طلاب المرحلة الثانوية خاصة الصف الثاني والثالث الثانوي وبصورة متسقة جاءت الفروق في نفس الاتجاه عند تحليل المتغيرات العمر الزمني والمرحلة الدراسية فقد جاءت الفروق لصالح المرحلة الثانوية وللمفحوصين ≥ 18 عام. وهذا يتفق مع ما توصلت إليه لارسن 1984, Larsen وكونان 1981, Cowan أن التحصيل الأكاديمي وشدة الإعاقة السمعية هما المتغيران الوحيدان اللذان يرتبطان بصورة دالة مع مفهوم الذات لدى الطلاب الصم وكذلك نجد بروت 1981, brout أن إدراك الأطفال الصم وفهمهم لذواتهم يرتبط بقوة مع متغير العمر .

وهذا يؤكد أهمية الاهتمام بالمنهج الدراسية المقدمة للطلاب المعاقين سمعيا حيث وجد انه كلما تقدم الطالب في الصف الدراسي كلما كان مفهوم الذات مرتفع عن الصف الذي قبله وكذلك جاءت النتائج مؤكدة لذلك في متغير المرحلة فنجد أن المرحلة الثانوية أعلى من المرحلة المتوسطة وكذلك أهمية التدخل المبكر للطفل الأصم

حيث وجد أن الفروق تميل لصالح أكبر من (١٨) أو يساوي ١٨ وهذا ما أكدته (كفافي، ١٩٨٩م ، ص.ص ٣٧٢ - ٣٧٣) بأن مفهوم الذات ينمو نتيجة للتفاعل الاجتماعي مبيناً أن مفهوم الذات في سن المدرسة مرحلة الطفولة المتأخرة يتحول المفهوم العياني للذات بالتدرج إلى مفهوم أكثر تجريداً أو أكثر تعميماً .

مناقشة وتفسير نتائج الفرض السادس :

١- كشف التحليل الإحصائي عن فروق ذات دلالة بين المجموعات المنتمية إلى الصفوف الدراسية أن طلاب الصف الثاني الثانوي والصف الثاني المتوسط أكثر إدراكاً لاتجاه الأب نحو أسلوب الاستقلال ولم تظهر نفس الفروق في إدراك اتجاه الأم نحو نفس الأسلوب في التنشئة .

٢- أما في الاتجاه المدرك للتنشئة الوالدية (التذبذب - الاتساق) فلم تكن هناك أي فروق ذات دلالة.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك التقبل (الأم) تميل لصالح الصفوف العليا (الصفيين الثاني والثالث الثانوي) ، وقد يكون ذلك دال للنضج المعرفي والاجتماعي للعينة وقد صدقت هذه النتيجة عند تحليلها البعد وفقاً لمتغير المرحلة (متوسطة / ثانوية) فقد جاءت الفروق لصالح المرحلة الثانوية في التقبل (الأم) المدرك، كما يؤكد فرضية النضج أن الفروق في إدراك التقبل جاءت لصالح المجموعة العمرية ≥ 18 عام.

٤- أما في الاتجاه المدرك للتنشئة الوالدية (التفرقة المساواة) فلم تكن هناك أي فروق ذات دلالة تعود لمتغير الصف الدراسي.

٥- على الجانب الأخر عند فحص تأثير نوع البرنامج أو تقسيم العينة وفقاً للبرنامج وجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) (مما يدعونا إلى وضع خصائص المدرسة الديمغرافية في الاعتبار من ناحية المستوى الاقتصادي الاجتماعي والتسهيلات والأنشطة الصفية و اللاصفية التي تقدمها للمنتسبين لبرامجها) فقد كان

المنتسبين لثانوية عين جالوت أعلى إدراكا لأسلوب الأم المدرك في التنشئة (الاتساق) بصورة دالة عند مستوى ٠.٠٥. بينما جاءت متوسطة القعقاع أعلى إدراكا لأسلوب التنشئة الوالدية (الأم/الأب) التقبل ثم ثانوية دومة الجندل ثم ثانوية عين جالوت ثم متوسطة المهجرة وهذا قد يرجع لطبيعة البرنامج ومستواه الإداري والأكاديمي .

وفي هذا السياق فقط اتفقت مع دراسة ميشيل (Michael, 1985) ودراسة كروب وآن 1997 cutrb, and ann التي حددت بعض المتغيرات المؤثرة على مفهوم الذات ونوع البرنامج فأوضحت أن انخفاض تقدير الذات لدى العديد من طلاب برنامج الدمج ربما يرجع إلى معانات الطلاب من الآثار السلبية للتغير من مدرسة صغيرة لفصل كبير حيث شعروا أنهم أقلية ويشير الباحث هنا إلى ضرورة استمرار البحث لتحديد هل تلك الآثار السلبية للدمج تترتب فقط على النقل من العزل إلى الدمج .

الفصل الخامس

ويشتمل على النقاط التالية:

- ١ - ملخص نتائج الدراسة .
- ٢ - التوصيات .
- ٣ - الدراسات والبحوث المقترحة .

أولا : ملخص النتائج :

عنوان الرسالة: ((الاتجاهات الوالدية في التنشئة كما يدركها الطلاب الصم بالمرحلة

المتوسطة والثانوية بالعاصمة المقدسة وعلاقتها بمفهوم الذات))

منهج الدراسة: تقوم الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي .

عينة الدراسة: قام الباحث بتطبيق دراسته على جميع أفراد مجتمع الدراسة بالمرحلة

المتوسطة والثانوية المتواجدين وقت التطبيق ووصل عددهم (٨٣ طالبا) موزعين على

أربعة برامج.

أدوات الدراسة:

(١) مقياس مفهوم الذات من إعداد الحربي سنة ٢٠٠٣ م

(٢) مقياس التنشئة الوالدية المدركة من إعداد إمام سنة ١٩٨٧ م.

نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

(١) ارتباط أسلوب التنشئة التقبل المدرك لاتجاه الأم ارتباطا إيجابيا بمفهوم الذات ر =

٠.٤٨٠ ، كما ارتبطت التفرقة المدركة سلبيا مع مفهوم الذات ر = -٠.٣٥٦ .

(٢) ارتباط أسلوب التنشئة التقبل المدرك لاتجاه الأب ارتباطا إيجابيا بمفهوم الذات

ر = ٠.٣٩٣ ، كما ارتبطت التفرقة المدركة سلبيا مع مفهوم الذات ر = -

٠.٢٥٣ ، أي أن مفهوم الذات يصبح أكثر سلبية كلما أدرك الطفل الأصم أن

هناك تفرقة في المعاملة تمثل اتجاه الأب نحو صمم ابنه.

(٣) هناك فروق داخل العينة تميز بين إدراك الأم ، وإدراك الأب .

(٤) توصلت نتائج الدراسة أن هناك تفاعلا مؤثرا بين التفرقة - المساواة (الأم)

المدركة والتفرقة - المساواة (الأب) المدركة في نمو مفهوم الذات أي أن ذلك

يمثل التأثير القوي لإدراك الطفل السوي لاتفاق الأبوين في الاتجاه نحو أسلوب التنشئة الوالدية للطفل الأصم.

(٥) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات المنتمية إلى الصفوف الدراسية ؛ أي أن طلاب الصف الثاني الثانوي ، والصف الثاني المتوسط أكثر إدراكا لاتجاه الأب نحو أسلوب الاستقلال، ولم تظهر نفس الفروق في إدراك اتجاه الأم نحو نفس الأسلوب في التنشئة .

(٦) توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك تقبل الأم تميل لصالح الصفوف العليا، كلا الصفين الثاني والثالث الثانوي وقد يكون ذلك دال للنضج المعرفي والاجتماعي للعينة، وقد صدقت هذه النتيجة عند تحليلها وفقا لمستغير المرحلة (متوسطة / ثانوية) فقد جاءت الفروق لصالح المرحلة الثانوية في تقبل الأم المدرك، كما يؤكد فرضية النضج أن الفروق في إدراك التقبل جاءت لصالح المجموعة العمرية ١٨ عاماً فأكثر .

ثانياً : التوصيات :

(١) إقامة دورات إرشادية للآباء الذين لديهم أبناء صم لزيادة إدراكهم لمتطلبات تربيتهم .

(٢) توجيه الآباء وإرشادهم لأساليب التنشئة الإيجابية والابتعاد عن أساليب التنشئة السلبية لما لها من أثر في مفهوم الذات.

(٣) أهمية اتفاق الآباء (الأب ، الأم) في أساليب التنشئة الإيجابية لما لها من أثر في مفهوم الذات .

(٤) الاهتمام بالبرامج التربوية المقدمة للطلاب في المدارس ، حيث وجد تباين في ذلك من خلال البرامج .

ثالثاً - البحوث المقترحة :

يقترح الباحث عدداً من البحوث والدراسات والتي منها :

- ١ - تأثير إدراك الأبناء للتقبل والتفرقة الوالدية وعلاقته بمفهوم الذات .
- ٢ - دراسة حالة لعينة من الصم ذوي مفهوم الذات المنخفض والمرتفع بالمرحلة الثانوية.
- ٣ - الاتجاهات الوالدية في التنشئة كما يدركها الطلاب الصم بالمرحلة الجامعية وعلاقتها بمفهوم الذات.
- ٤ - علاقة الرفض الوظيفي للأصم بإدراكه للاتجاهات الوالدية (الرفض - التقبل) .
- ٥ - علاقة الرفض الوظيفي لدى الأصم بمفهوم الذات .
- ٦ - التنشئة الوالدية كما يدركها الصم (دراسة مقارنة بين أبناء الصم والعاديين)
- ٧ - تأثير برنامج مقترح للإثراء المعرفي في مفهوم الذات لدى طلاب المرحلة المتوسطة.
- ٨ - علاقة النمو المعرفي بمفهوم الذات لدى الطلاب الصم .
- ٩ - تأثير نوع المدرسة وبرامجها في علاقتها بالاتجاهات الوالدية .

المراجع

المراجع العربية :

- ١- أبو النصر ، مدحت (٢٠٠٥م) "الإعاقة الحسية " (المفهوم والأنواع وبرامج الرعاية) الناشر مجموعة النيل العربية ، القاهرة .
- ٢- أبو زيد ، إبراهيم احمد (١٩٨٧م) " سيكولوجية الذات والتوافق " دار المعرفة الجامعية ، القاهرة .
- ٣- أحمد ، سهير كامل و محمد ، شحاته سليمان (٢٠٠٢م) . " تنشئة الطفل وحاجاته بين النظرية والتطبيق " . مركز الإسكندرية للكتاب .
- ٤- احمد ، لطفى بركات (١٩٨١م) تربية المعوقين في الوطن العربي بمناسبة العام الدولي للمعوقين ، دار البيان ، الرياض .
- ٥- إسماعيل ، محمد عماد الدين (١٩٦١م) "اختبار مفهوم الذات للكبار" مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة .
- ٦- إسماعيل ، أحمد السيد (١٩٩٣م) : " مشكلات الطفل السلوكية وأساليب معاملة الوالدين " ، دار الفكر الجامعي ، الإسكندرية .
- ٧- إسماعيل ، محمد عماد الدين . (١٩٧٤م) . كيف نربي أطفالنا . ط ٣ . ، دار النهضة العربية ، القاهرة .
- ٨- آل عمران ، عبد الله بن حمد (٢٠٠٢م) " المدخل إلى الإعاقة السمعية " النشر غير مبين .
- ٩- إمام ، إلهامي عبد العزيز (١٩٨٧م) " الانتماء للأسرة وعلاقته بأساليب التنشئة الاجتماعية " .رسالة دكتوراه غير منشورة . كلية الاداب : جامعة عين شمس .
- ١٠- الببلاوي ، إيهاب (٢٠٠٤م) " توعية المجتمع بالإعاقة (الفئات — الأسباب — الوقاية) مكتبة الرشد، الرياض .
- ١١- بهادر ، سعدية محمد علي (١٩٨٣م) من أنا " البرنامج التربوي النفسي لخبرة

- من أنا الموجهة للطفل " بين النظرية والتجريب ، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي ، الكويت .
- ١٢- بهادر ، سعدية محمد علي (١٩٨٩م) "علم نفس النمو" الطبعة الثانية ، دار البحوث العلمية للنشر والتوزيع ، الكويت .
- ١٣- بهنسي ، فاطمة عبد القادر (١٩٨٠م) : " المستوى التعليمي للوالدين وعلاقته بتربية الطفل في المرحلة الابتدائية " ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية :جامعة الاسكندرية .
- ١٤- الجاحد ، أحمد عبد الرحمن (١٩٧٦م) " دراسة العلاقة بين التوافق لدى الصم والبكم المراهقين والاتجاهات الوالدية نحوهم " . رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية ، جامعة طنطا .
- ١٥- جنيد ، جنيد فخر الدين والللال ، صائب كامل (٢٠٠٦م) الطبعة الأولى " إرشاد ذوي الاحتياجات الخاصة وأسرههم " دار الزمان للنشر والتوزيع ، الرياض ١٤٢٦هـ .
- ١٦- الحارثي ، زايد بن عجير (١٩٩٢م) " بناء الاستفتاءات وقياس الاتجاهات " الطبعة الأولى ، دار الفنون للطباعة والنشر ، جدة .
- ١٧- الحربي ، عواض محمد عويض (٢٠٠٣م) : العلاقة بين مفهوم الذات والسلوك العدواني ، رسالة ماجستير غير منشورة: جامعة الأمير نايف ، الرياض .
- ١٨- حسين ، محيي الدين أحمد (١٩٨١م) " القيم الخاصة لدى المبدعين " . دار المعارف . القاهرة .
- ١٩- حمزة ، مختار " سيكولوجية ذوي العاهات والمرضى " (١٩٧٩م) " الأمراض الجسمية والنفسية والجسمية النفسية والأمراض العقلية " . الطبعة الرابعة ، الناشر دار المجمع العلمي بجدة

- ٢٠- حنفي ، علي عبد النبي محمد (٢٠٠٣ م) " مدخل إلى الإعاقة السمعية " الطبعة الأولى . مكتبة الملك فهد للنسر . الرياض .
- ٢١- حيدر ، فؤاد (١٩٩٤ م) الطبعة الأولى " علم النفس الاجتماعي " دار الفكر العربي للطباعة والنشر ، بيروت ، لبنان .
- ٢٢- الخطيب ، جمال (٢٠٠٥ م) "مقدمة في الإعاقة السمعية " . الطبعة الثانية . دار الفكر ، عمان .
- ٢٣- الديب ، علي محمد (١٩٩٤ م) " نحو مفهوم الذات لدى الأطفال والمراهقين " بحوث في علم النفس على عينات سعودية — عمانية ، الجزء الأول ، الهيئة المصرية العامة للكتاب . القاهرة
- ٢٤- الروسان ، فاروق (١٩٩٨ م) " قضايا ومشكلات في التربية الخاصة " . الطبعة الأولى ، دار الفكر للطباعة والنشر . عمان .
- ٢٥- زهران . حامد عبدا لسلام (١٩٧٤ م) " علم النفس الاجتماعي " الطبعة الثالثة ، الناشر ، عالم الكتب ، القاهرة .
- ٢٦- زهران ، حامد عبد السلام (١٩٨٢ م) ، علم نفس النمو ، " الطفولة والمراهقة " الطبعة الرابعة . الناشر ، عالم الكتب ، القاهرة .
- ٢٧- سامي ، مصطفى أحمد (١٩٩٦ م) " أثر برنامج إرشادي على تعديل اتجاهات الأحداث الجانحين نحو مفهوم الذات والآخريين " . رسالة دكتوراه غير منشورة ، معهد الدراسات العليا للطفولة : جامعة عين شمس .
- ٢٨- السبيعي ، عدنان (١٩٨٢) سيكولوجية المرض والمعاقين ، الشركة المتحدة للطباعة والنشر . دمشق
- ٢٩- السرطاوي ، زيدان أحمد (١٩٩١) أثر الإعاقة السمعية للطفل على الوالدين وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات ، مجلة جامعة الملك سعود ، المجلد الثالث ، العلوم التربوية . الرياض .

- ٣٠- سلامة ، أحمد عبد العزيز وعبد الغفار ، عبد السلام (د . ت) " علم لنفس الاجتماعي " الناشر دار النهضة العربية . القاهرة .
- ٣١- سليمان ، عبد الرحمن سيد (٢٠٠٣م) " الإعاقة السمعية " (دليل للآباء والأمهات) الطبعة الأولى . الناشر مكتبة زهراء الشرق . القاهرة .
- ٣٢- السيد ، سميرة أحمد (١٩٩٣م) : " علم اجتماع التربية " ، الطبعة الأولى ، دار الفكر العربي ، القاهرة .
- ٣٣- شحاته، حمدي محمد (١٩٩٢م) : اتجاهات الوالدين نحو أطفالهما الصم وعلاقتهم بمفهوم الذات لدى هؤلاء الأطفال ، رسالة ماجستير غير منشورة ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس .
- ٣٤- شحرور، غسان (١٤١١هـ) الصم عند الأطفال خطر ولكن : المجلة العربية ، العدد ١٠٢ . سوريا .
- ٣٥- الشرقاوي ، مصطفى خليل (١٩٩٥م) " علم الصحة النفسية " دار النهضة العربية ، بيروت .
- ٣٦- شطناوي ، عبد الكريم محمد (١٩٩٢) تطور لغة الطفل . الطبعة الأولى : مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية . الرياض .
- ٣٧- الشيخ ، يوسف محمود و عبد الغفار ، عبد السلام (١٩٨٥م) . " سيكولوجية الطفل غير العادي والتربية الخاصة " . الناشر دار النهضة العربية . القاهرة .
- ٣٨- عبد الرحمن ، محمد عبد العزيز محمد (٢٠٠٣م) : " القبول / الرفض الوالدي كما يدركه ذوي الإعاقة السمعية وعلاقتها بالمشكلات النفسية " ، رسالة ماجستير غير منشورة ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس .
- ٣٩- عبد الرحيم ، فتحي السيد ، (١٩٨٨م) : سيكولوجية الأطفال غير العاديين واستراتيجيات التربية الخاصة، ط(٣) دار القلم للنشر والتوزيع . الكويت .

- ٤٠- عبد الرحيم ، فتحي السيد و بشاي ، حليم السعيد (١٩٨٠م) " سيكولوجية الأطفال غير العاديين واستراتيجيات التربية الخاصة " الطبعة الأولى .الجزء الأول .دار القلم . الكويت .
- ٤١- عبد المجيد ، فايزة يوسف (١٩٨٠م) : " التنشئة الاجتماعية للأبناء وعلاقتها ببعض سمات هم الشخصية وأنساقهم القيمة " ، رسال دكتوراه ، كلية الآداب ، جامعة عين شمس .
- ٤٢- عبد المعطي ، حسن مصطفى (٢٠٠٤م) المناخ الأسري وشخصية الأبناء ، الطبعة الأولى ، الناشر دار القاهرة .
- ٤٣- عبد الهادي ، مصطفى محمود (١٩٩١م) : " التنشئة الاجتماعية للأبناء وعلاقتها بأنساقهم القيمة " ، رسالة دكتوراه ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس .
- ٤٤- عبدالمجيد ، عبد الفتاح صابر (٢٠٠٣م — ٢٠٠٤م) " التربية الخاصة " دار الكتب المصرية .القاهرة .
- ٤٥- عبيد ، ماجدة (٢٠٠٠م) السامعون بأعينهم (الإعاقة السمعية) ، الطبعة الأولى . دار صفاء للنشر والتوزيع . عمان .
- ٤٦- عثمان ، سيد أحمد (١٩٨٦م) : " الإثراء النفسي " ، الأنجلو المصرية ، القاهرة.
- ٤٧- عمر ، ماهر محمود (٢٠٠٣م) " سيكولوجية العلاقات الاجتماعية " دار المعرفة الجامعية . الاسكندرية .
- ٤٨- العمرية ، صلاح الدين (٢٠٠٤م) " مفهوم الذات " الطبعة الأولى ، ٢٠٠٥م ، مكتبة المجتمع العربي للنشر ، عمان .
- ٤٩- العنيزي ، فريح عويد (١٩٨٩م) " علم النفس الشخصية " الطبعة الأولى ، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع . الكويت .

- ٥٠- عوض ، عباس محمود ودمنهوري ، رشاد صالح (١٩٩٧م) علم النفس الاجتماعي (نظرياته وتطبيقاته) دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية .
- ٥١- العيسوي ، عبد الرحمن (١٩٨٥م) : " سيكولوجية التنشئة الاجتماعية " ، دار الفكر الجامعي ، الإسكندرية .
- ٥٢- العيسوي ، عبد الرحمن (١٩٩٣م) : " مشكلات الطفولة والمراهقة أسسها الفسيولوجية والنفسية " ، الطبعة الأولى ، دار العلوم للطباعة والنشر ، بيروت .
- ٥٣- العيسوي ، عبد الرحمن (٢٠٠٥م) علم نفس " سيكولوجية التنشئة الاجتماعية " دار الفكر العربي مؤسسة ثقافية للطباعة والنشر ، بيروت لبنان .
- ٥٤- الغرابوي ، محمد عبد العزيز (٢٠٠٧م) " الاتجاهات النفسية " الطبعة الأولى، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع ، دار اجنادين للنشر والتوزيع .
- ٥٥- فضة ، وفاء منذر (٢٠٠٤م) " الأطفال ذوي الحاجات الخاصة " مكتبة المجتمع العربي للنشر ، عمان .
- ٥٦- فهمي ، محمد سيد (١٩٨٩م) " السلوك الاجتماعي للمعوقين " دراسة في الخدمة الاجتماعية ، المكتب الجامعي الحديث ، الإسكندرية .
- ٥٧- فهمي ، مصطفى (١٩٨٠م) مجالات علم النفس " سيكولوجية الأطفال غير العاديين " . الناشر مكتبة مصر ، القاهرة.
- ٥٨- قاسم ، أنسي محمد (١٩٩٨م) " أطفال بلا أسر " الطبعة الأولى، مركز الإسكندرية للكتاب، الطبعة الأولى .
- ٥٩- القريوتي ، يوسف والسر طاوي ، عبد العزيز والصمادي ، جميل (١٩٩٥م) الطبعة الأولى " المدخل إلى التربية الخاصة " دار القلم للنشر والتوزيع ، الإمارات العربية المتحدة.
- ٦٠- قناوي ، هدى محمد (١٩٨٢م) الكتابة للطفل الأصم ، ندوة الطفل المعاق ، الهيئة العامة للكتاب ، القاهرة .

- ٦١- الكتاني ، فاطمة المنتصر ، ٢٠٠٠م " الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية وعلاقتها بمخاوف الذات لدى الأطفال " الطبعة الأولى ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان دار الشروق .
- ٦٢- كرم الدين ، ليلي (١٩٧٦م) : " تطور فكرة العلية عند الطفل " ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الاداب، جامعة عين شمس .
- ٦٣- كفاي ، علاء الدين (١٩٨٩م) " التنشئة الوالدية والأمراض النفسية " دراسة أمبريقية إكلينيكية . الطبعة الأولى . هجر للطباعة والنشر ، القاهرة .
- ٦٤- محمد . عطية عطية (١٩٩٠م) " الاتجاهات الوالدية نحو الإعاقة السمعية والتوافق النفسي لدى الأطفال الصم " . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية جامعة الزقازيق
- ٦٥- محمود ، حمدي شاكر (د . ت) " مقدمة في التربية الخاصة " (معايير النمو ، أدوات التشخيص ، فنيات الإرشاد ، برامج التعلم) الناشر دار الخريجي للنشر والتوزيع .
- ٦٦- المسلماني ، مصطفى علي (١٩٨٥م) " دور الأسرة في الحياة العامة " المؤتمر الثالث للاتحاد النوعي لرعاية الفئات الخاصة والمعوقين (إدماج المعوقين في الحياة العامة) . القاهرة .
- ٦٧- مسلم ، آمال سيد عبده (١٩٨٧م) " المعاملة الوالدية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى الأبناء من الجنسين في المرحلة العمرية من (١٤-١٧) " ، رسالة ماجستير معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس .
- ٦٨- مليكه ، لويس كامل (١٩٨٩م) الجزء الأول " سيكولوجية الجماعات والقيادة " الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة.
- ٦٩- موسى ، رشاد عبد العزيز(١٩٧٨م) : الاتجاهات الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها بمفهوم الذات لدى المراهقين الصم ،رسالة ماجستير ، كلية التربية : جامعة الأزهر.

- ٧٠- موسى ، ناصر بن علي (١٩٩٩ م) " مسيرة التربية الخاصة بوزارة المعارف " مكتبة الملك فهد . الرياض .
- ٧١- نصر ، شيماء ماهر متولي (٢٠٠٧ م) أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها بالقيم لدى طلاب المرحلة الثانوية (في المرحلة العمرية من ١٥-١٧) رسالة ماجستير ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، قسم الدراسات النفسية ، جامعة عين شمس .
- ٧٢- نصير ، فتحية أحمد (١٩٩٤ م) : " المعاملة الوالدية والعلاقتها بالتحصيل الدراسي " ، دراسة مقارنة بين المتفوقين والمتأخرين دراسياً من الجنسين لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية ، رسالة ماجستير ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس .
- ٧٣- الهاشمي ، عبد الحميد محمد (١٩٨٦ م) التوجيه والإرشاد النفسي (الصحة النفسية الوقائية) . الطبعة الأولى دار الشروق . جدة .
- ٧٤- وحيد ، احمد عبد اللطيف (٢٠٠١ م) " علم النفس الاجتماعي " دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان .
- ٧٥- ولي ، باسم محمد و محمد ، محمد جاسم (٢٠٠٤ م) " المدخل إلى علم النفس الاجتماعي " الطبعة الأولى ، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان .
- ٧٦- اليوزبكي ، عبد الغني (٢٠٠٢ م) . " المعوقين سمعياً والتكنولوجيا العالمية " . دار الكتاب الجامعي . العين - الإمارات .
- ٧٧- يونس ، انتصار (١٩٨٦ م) " السلوك الإنساني " دار المعارف ، القاهرة .

المراجع الأجنبية:

- 78- Arnold, E& Atkins, H(1991): the social and emotional adjustment of hearing impaired children integrated in primary schools.
- 79- Corliss, P(1981): Communication Patterns of mothers of young deaf children DISS A.B.S V42 No.3 P.P 1006.
- 80- Kashyp. I.D. (1981): The family, S adjustment to their hearing impaired child. Indian Journal of social work vol 47. no 1 P.P31.
- 81- Kirkham, P.A (1982) : The attitudes toward deaf persons of mothers and fathers of deaf children . Dissertation Abstracts International (a) vol 43, no7 p.2239.
- 82- Michael .d.y (1985) the relationship between deaf students self . esteem and dimensions of their inter familial communication dis. Abs.Int Vol 46 (5) P1704
- 83- Neuhaus M. (1969): Parental attitudes and the emotional adjustment of deaf children. Journal of exceptional children. Vol.35.no,0 p.p 112/117
- 84- Virginia P. Prado (1995) A determination of the self concept of individuals with acquired or congenital hearing impairments. A Master thesis presented to college of education, CSU.
- 85- van Gorp, Susan Ann 1997, Self-concept and intrinsic versus extrinsic orientation of deaf secondary students in different educational settings , Ph.D., The University of British Columbia (Canada), 171 pages; AAT NQ2517
- 86- Cowan, Nancy Simpson Factors Related to General and Academic Self-Concept of Hearing Impaired Adolescents, Ph.D., University of Maryland College Park, 1981, 166 pages; AAT 8201646
- 87- Prout, Teresa Feher The development of self-understanding in deaf children Ph.D., University of Pittsburgh, 1998, 134 pages; AAT 9919324
- 88- Larsen, D. Scot A Investigation of the Relationship Between Self-Concept of hearing impaired students and other Selected Variables by, Educat.D., Brigham Young University, 1984, 161 pages; AAT 8427785

ملاحق الدراسة

ملحق رقم (١)

الاستبانة في صورتها الأولية

بسم الله الرحمن الرحيم

مقياس مفهوم الذات

عزيزي الطالب فيما يلي مجموعة من الصفات لا توجد إجابة صرح أو خطأ ، وكل شخص يمكن أن تكون له إجابة مختلفة عن الآخر ، يجب عن هذه حسبما تشعر به بالنسبة لك . (فكرت أنك عن نفسك) بحيث تضع علامة (√) أمام الإجابة التي تصف نفسك بناء على ما بنى :

- ١- إذا كنت ترى أن الصفة التي تتضمنها العبارة تنطبق عليك فضع الإشارة في الخانة الأولى (نعم) .
- ٢- إذا كنت ترى أن الصفة التي تتضمنها العبارة تنطبق عليك في بعض الأحيان فضع الإشارة في الخانة الثانية (أحيانا) .
- ٣- إذا كنت ترى أن الصفة التي تتضمنها العبارة لا تنطبق عليك فضع الإشارة في الخانة الثالثة (لا) .

م	العبارة	نعم	أحيانا	لا
١	أنا أمين			
٢	أنا أناني			
٣	أنا أنيق			
٤	أنا بشوش			
٥	أنا جيد			
٦	أنا حذر			
٧	أنا خجول			
٨	أنا سعيد			
٩	أنا شجاع			
١٠	أنا صادق			
١١	أنا عادل			
١٢	أنا كريم			
١٣	أنا كسول			
١٤	أنا لطيف			
١٥	أنا مؤدب			
١٦	أنا متسامح			
١٧	أنا متعاون			



م	العبارة	نعم	أحيانا	لا
١٨	أنا مجتهد			
١٩	أنا محبوب			
٢٠	أنا مخلص			
٢١	أنا احترم الآخرين			
٢٢	أنا مرح			
٢٣	أنا مزعج			
٢٤	أنا مطيع			
٢٥	أنا نظيف			
٢٦	أنا ودود			
٢٧	أنا مرتب (منظم)			
٢٨	أنا قوي			
٢٩	أنا ضعيف			
٣٠	أنا جريء			
٣١	أنا صبور			
٣٢	أنا نشيط			
٣٣	أنا رياضي			



مقياس اساليب التنشئة الاجتماعية

نحاول في هذا الجزء الحصول على المزيد من المعلومات حول الخبرات المختلفة للأفراد في أسرهم والمطلوب منك الآن : الإجابة على الأسئلة المقدمة لك في الصفحات التالية من واقع خبراتك بمعاملة والديك منذ طفولتك وحتى الآن وذلك في صفحة الإجابة المرفقة مع هذا المقياس .

اقرأ كل جملة : ثم حدد درجة انطباقها على معاملة والديك لك ، ثم درجة انطباقها على معاملة والديك لك منذ طفولتك وحتى الآن .

أي أنك سوف تضع أمام كل عبارة إجابة تعبر عن درجة انطباقها على معاملة الوالد وإجابة أخرى تعبر عن درجة انطباقها على معاملة الوالدة وذلك أمام رقم العبارة وفي العمود المخصص للأب ثم في العمود المخصص للأم .



الأم	الأب		شعبارة
	اعرف	لا اعرف	
لا	لا	لا	١- يلزمي بطاعة أو إمرأه
			٢- يمتلئ بالحنن القائل (مرة نشد و مرة ترعى)
			٣- يتحدث إلى عادة بكمات تنوؤها المحبة .
			٤- يخطني حرية أقل من بعض أخوتي وأخواتي
			٥- يحدد لي بدقة طريقة أدني لعملي
			٦- يمشيني على عمل شيء ما في أحد الأيام ويتجاهله في اليوم التالي .
			٧- يعتقد أن أفكرو وسفينة .
			٨- عندما أشكر فلان أن يصف لكبير دائما .
			٩- يفضل أن أختار طريقتي الخاصة بالعمل .
			١٠- يسمح لي أحيانا بعمل أشياء قال لي أنها خاطئة
			١١- يستحسن تصبر فاني ويكرها أمام الآخرين .
			١٢- يرى أن الأخ الأكبر ينبغي أن يتنازل عن حقه لأخيه الأصغر مهما لخطأ .
			١٣- يسمح لي باختيار صفتي الذين أرتجى في صفتيهم .
			١٤- يتلزم بالتأجيل الأمر والقواعد عندما تناسبه فقط
			١٥- يستمتع بعمل أشياء خطيرة معي

العبارة	الأم		الأب	
	لا أعرف	لا نعم	لا أعرف	لا نعم
٢٣- يرى أن من حظي تكوين رأي خاص بس و إن تعارض مع رأيه .				
٢٤- ينسى سريعا أحد أوامره أو تعليماته التي أصدرها .				
٢٥- يساعد عندما أر لقله في زجة أو جولة .				
٢٦- يجب أن تحفل البيت منزلة خاصة بالنسبة لأخوتها الذكور				
٢٧- يسألني عن رأيي في الطريقة التي ينبغي أن تعمل بها الأشياء .				
٢٨- يصبر على أن أتبع أمر معيناً في أحد الأيام لكنه ينسى هذا الأمر في اليوم التالي .				
٢٩- يكره الحديث معي والجنوس إلى مدة طويلة .				
٤٠- يعطى حرية أكبر لتولد عن البيت .				

العبارة	الأم		الأب	
	لا أعرف	لا نعم	لا أعرف	لا نعم
١٦- يعطيني حرية أكثر من بعض أخوتي وأخواتي .				
١٧- يحدد لي نوع الكتب والمجلات التي أقرأها				
١٨- كثيراً ما يغير القواعد التي على أن أتبعها .				
١٩- لا يهتم بمساعدتي عندما أكون في حاجة إليها .				
٢٠- يرى أن تولد لا بد أن يكون مسنولاً عن أخوته .				
٢١- يعطيني لشعر أنني حر عندما أكون معه .				
٢٢- يذلتني أحياناً ويقسو على أحياناً أخرى				
٢٣- يقضى وقتاً طويلاً معي في البيت .				
٢٤- يشعر بمغزة خاصة لأخي الصغير .				
٢٥- يعطيني أخذ رأيه مقدماً في كل صغيرة وكبيرة أقوم بها .				
٢٦- يمدح أفكاري أحياناً ويعتقد أنها مستهينة أحياناً أخرى				
٢٧- يعلق على صحتي عندما أكون مريضاً .				
٢٨- يرى أن الأكبر له مطلق الحرية في التصرف في شؤون البيت في غيبته .				
٢٩- يحدد لي نوع الأصدقاء الذين أستطيع الخروج معهم .				
٣٠- يكره الحديث معي أحياناً ويتحدث معي فترات طويلة مرات أخرى				
٣١- أشعر أنه يعطيني				
٣٢- يجب أن يحتل تولد منزلة خاصة بالنسبة لأخوته البنات				



ملحق رقم (٢)

قائمة بأسماء المحكمين

قائمة بأسماء الحكمين في لغة الإشارة

- ١- محمد نور تركستاني .
- ٢- إبراهيم عجير الثقي .
- ٣- يحيى سليمان اللهبي .
- ٤- عبد الرحمن إسحاق عطار .
- ٥- محمد علي باججلان .
- ٦- رشاد أسلم الزهيري .
- ٧- عبد الرزاق عمر الزايدي .
- ٨- صالح حمود النفيعي .
- ٩- عبد العزيز الرفاعي .
- ١٠- محمد مصطفى مالك .

ملحق رقم (٣)

الاستبانة في صورتها النهائية

بيانات أولية:

..... الاسم:

..... الصف:

..... المدرسة / أو البرنامج:

..... العمر:

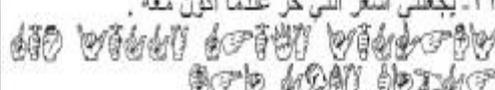
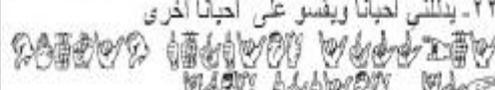
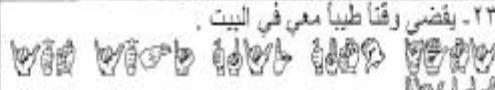
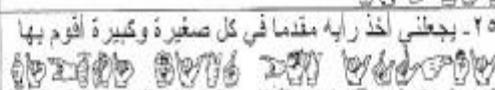
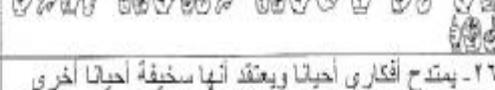
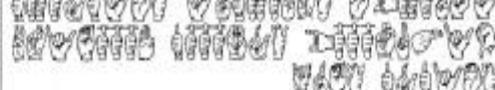
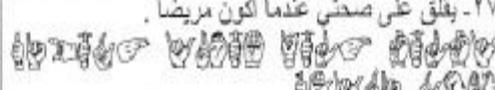
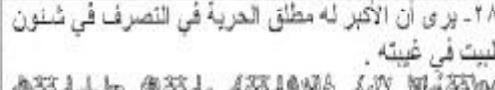
الأسئلة التي يجب أن يطرحها المفتش الاجتماعي

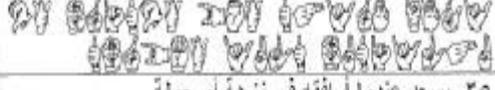
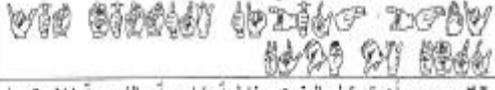
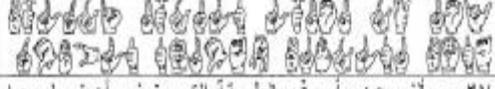
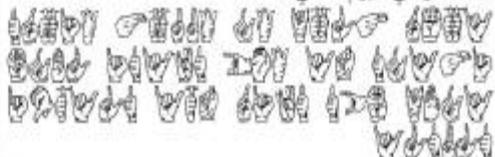
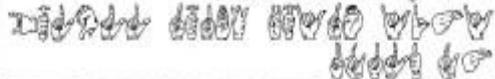
نحاول في هذا الجزء الحصول على المزيد من المعلومات حول الخبرات المختلفة للأفراد في أسرهم والمطلوب منك الآن : الإجابة على الأسئلة المفصلة في الصفحات التالية من واقع خبراتك بمعاملة والديك منذ طفولتك وحتى الآن وذلك في صفحة الإجابة المرتبطة مع هذا المقياس . اقرأ كل جملة ، ثم حدد درجة تطابقها على معاملة والديك لك : ثم درجة تطابقها على معاملة والديك لك منذ طفولتك وحتى الآن . أي أنك سوف تضع أمام كل عبارة إجابة تعبر عن درجة تطابقها على معاملة الوالد وإجابة أخرى تعبر عن درجة تطابقها على معاملة الوالدة وذلك أمام رقم العبارة وفي العمود المخصص لذلك ثم في العمود المخصص للأب .

الأسئلة التي يجب أن يطرحها المفتش الاجتماعي

الأم 👩		الأب 👨		العبارة
لا أعرف 👉	لا 👉	نعم 👉	لا أعرف 👉	
				١- يلزمني بطاعة أو امرأه 👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉
				٢- يعاملني بالمثل القائل (مرة تشد ومرة ترخي) 👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉 (📄📄📄📄📄📄📄📄📄📄📄📄📄📄📄📄)
				٣- يتحدث إلى عادة بكلمات تملؤها المحبة . 👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉 👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉
				٤- يعطيني حرية أقل من بعض أخوتي وأخواتي 👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉 👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉
				٥- يحدد لي بدقة طريقة أدلي لعلني 👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉 👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉
				٦- يعاقبني على عمل شيء ما في أحد الأيام ويتجاهله في اليوم التالي . 👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉 👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉 👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉 👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉
				٧- يعتقد أن أفكارى سخيفة 👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉 👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉
				٨- عندما أشكو فلا بد أن ينصف الكبير دائما . 👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉 👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉
				٩- يفضل أن أختار طريقتي الخاصة بالعمل . 👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉 👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉
				١٠- يسمح لي أحيانا بعمل أشياء قال لي أنها خاطئة . 👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉 👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉👉

الأم			الأب			العبارة
لا أعرف	لا	نعم	لا أعرف	لا	نعم	
						١١- يستحسن تصرفاتي ويذكرها أمام الآخرين . أبجد هـ زح طي كع فح قج دص أبجد هـ زح طي كع فح قج دص
						١٢- يرى أن الأخ الأكبر ينبغي أن يتنازل عن حقه لأخيه الأصغر مهما أخطأ . أبجد هـ زح طي كع فح قج دص أبجد هـ زح طي كع فح قج دص أبجد هـ زح طي كع فح قج دص
						١٣- يسمح لي باختيار أصدقائي الذين أرغب في صحبتهم . أبجد هـ زح طي كع فح قج دص أبجد هـ زح طي كع فح قج دص
						١٤- يلتزم بتابع الأوامر والقواعد عندما تناسبه فقط أبجد هـ زح طي كع فح قج دص أبجد هـ زح طي كع فح قج دص أبجد هـ زح طي كع فح قج دص
						١٥- يستمتع بعمل أشياء كثيرة معي أبجد هـ زح طي كع فح قج دص أبجد هـ زح طي كع فح قج دص
						١٦- يعطيني حرية أكثر من بعض أخوتي وأخواتي أبجد هـ زح طي كع فح قج دص أبجد هـ زح طي كع فح قج دص
						١٧- يحدد لي نوع الكتب والمجلات التي أقرأها أبجد هـ زح طي كع فح قج دص أبجد هـ زح طي كع فح قج دص
						١٨- كثيرا ما يغير القواعد التي علي أن أتبعها أبجد هـ زح طي كع فح قج دص أبجد هـ زح طي كع فح قج دص
						١٩- لا يهتم بمساعدتي عندما أكون في حاجة إليها . أبجد هـ زح طي كع فح قج دص أبجد هـ زح طي كع فح قج دص
						٢٠- يرى أن الولد لابد أن يكون مسنولا عن أخته . أبجد هـ زح طي كع فح قج دص أبجد هـ زح طي كع فح قج دص

الأم			الأب			العبارة
لا أعرف	لا	نعم	لا أعرف	لا	نعم	
						٢١- يجعلني أشعر أنني حر عندما أكون معه . 
						٢٢- يدللني أحيانا ويقسو على أحيانا أخرى 
						٢٣- يقضي وقتا طيبا معي في البيت . 
						٢٤- يشعر بمعزة خاصة لأخي الصغير . 
						٢٥- يجعلني أأخذ رأيه مقدما في كل صغيرة وكبيرة أقوم بها 
						٢٦- يمتدح أفكارى أحيانا ويعتقد أنها سخيفة أحيانا أخرى 
						٢٧- يقلق على صحتي عندما أكون مريضا . 
						٢٨- يرى أن الأكبر له مطلق الحرية في التصرف في شئون البيت في غيبته . 
						٢٩- يحدد لي نوع الأصدقاء الذين أستطيع الخروج معهم . 
						٣٠- يكره الحديث معي أحيانا ويتحدث معي فترات طويلة مرات أخرى 

الأم			الأب			العبارة
لا اعرف	لا	نعم	لا اعرف	لا	نعم	
						٢١- أشعر أنه يحبني 
						٢٢- يحب أن يحتفل الولد منزلة خاصة بالنسبة لإخوته البنات 
						٢٣- يرى أن من حقى تكوين رأي خاص بي و إن تعارض مع رايه . 
						٢٤- ينمى مريعا أحد أو امره أو تعليماته التي أصدرها . 
						٢٥- يسعد عندما أرفقه في نزهة أو جولة . 
						٢٦- يحب أن تحتفل البنات منزلة خاصة بالنسبة لإخوتها الذكور 
						٢٧- يسألني عن رأيي في الطريقة التي ينبغي أن تعمل بها الأنبياء . 
						٢٨- بصر على أن أتبع أمرا معينا في أحد الأيام لكنه ينمى هذا الأمر في اليوم التالي . 
						٢٩- يكره الحديث معي والجلوس الى مدة طويلة . 
						٤٠- يعطي حرية أكبر للولد عن البنات . 

بسم الله الرحمن الرحيم

مقياس مفهوم الذات

عزيزي الطالب فيما يلي مجموعة من الصفات لا توجد إجابة صح أو خطأ ، وكل شخص يمكن أن تكون له إجابة مختلفة عن الآخر. اجب عن هذه حسبما تشعر به بالنسبة لك . (فكرت أنت عن نفسك) بحيث تضع علامة (√) أمام الإجابة التي تصف نفسك بناء على ما يلي :

- ١- إذا كنت ترى أن الصفة التي تتضمنها العبارة تنطبق عليك فضع الإشارة في الخانة الأولى (نعم) .
- ٢- إذا كنت ترى أن الصفة التي تتضمنها العبارة تنطبق عليك في بعض الأحيان فضع الإشارة في الخانة الثانية (أحيانا) .
- ٣- إذا كنت ترى أن الصفة التي تتضمنها العبارة لا تنطبق عليك فضع الإشارة في الخانة الثالثة (لا) .

الصفات الشخصية

١- أنا شخص متفهم لمشاعر الآخرين .
٢- أنا شخص يحب التحدث مع الآخرين .
٣- أنا شخص يحب اللعب مع الآخرين .

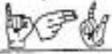
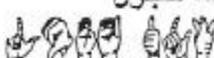
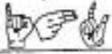
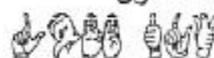
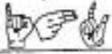
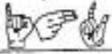
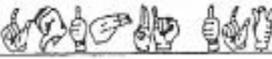
٤- أنا شخص يحب العمل الجماعي .
٥- أنا شخص يحب العمل الفردي .
٦- أنا شخص يحب العمل في المنزل .

٧- أنا شخص يحب العمل في الخارج .

٨- أنا شخص يحب العمل في المكتب .
٩- أنا شخص يحب العمل في الحقل .
١٠- أنا شخص يحب العمل في البيت .

١١- أنا شخص يحب العمل في المدرسة .
١٢- أنا شخص يحب العمل في الجامعة .
١٣- أنا شخص يحب العمل في الشركة .

١٤- أنا شخص يحب العمل في الحكومة .
١٥- أنا شخص يحب العمل في القطاع الخاص .
١٦- أنا شخص يحب العمل في القطاع العام .

م	العبارة	نعم	أحيانا	لا
١	أنا أمين 			
٢	أنا أناني 			
٣	أنا أنيق 			
٤	أنا بشوش 			
٥	أنا جيد 			
٦	أنا خزر 			
٧	أنا خجول 			
٨	أنا سعيد 			
٩	أنا شجاع 			
١٠	أنا صادق 			
١١	أنا عادل 			
١٢	أنا كريم 			
١٣	أنا كسول 			
١٤	أنا لطيف 			
١٥	أنا مؤدب 			
١٦	أنا متسامح 			
١٧	أنا متعاون 			

م	العبارة	نعم	أحيانا	لا
١٨	أنا مجتهد أنا مجتهد			
١٩	أنا محبوب أنا محبوب			
٢٠	أنا مخلص أنا مخلص			
٢١	أنا احترم الآخرين أنا احترم الآخرين			
٢٢	أنا مرح أنا مرح			
٢٣	أنا مزعج أنا مزعج			
٢٤	أنا مطيع أنا مطيع			
٢٥	أنا نظيف أنا نظيف			
٢٦	أنا ودود أنا ودود			
٢٧	أنا مرتب (منظم) أنا مرتب (منظم)			
٢٨	أنا قوي أنا قوي			
٢٩	أنا ضعيف أنا ضعيف			
٣٠	أنا جري أنا جري			
٣١	أنا صبور أنا صبور			
٣٢	أنا نشيط أنا نشيط			
٣٣	أنا رياضي أنا رياضي			

ملحق رقم (٤)

خطاب عميد معهد البحوث
العلمية وإحياء التراث الإسلامي

ملحق رقم (٥)

خطاب عميد كلية التربية إلى مدير
عام التربية والتعليم لتسهيل مهمة
الباحث بتطبيق الاستبانة

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة أم القرى



الرقم : ١ / ٧٤٨
التاريخ : ٢٤٢٩ / ٣ / ١٤
المشروعات : رسالة

سعادة مدير التربية والتعليم " للبنين " بالعاصمة المقدسة سلمه الله
السلام عليكم ورحمة الله وبركاته .. وبعد

نفيد سعادتكم بان الطالب / علي بن سعد بن فايز آل معزز، أحد طلاب الدراسات العليا
بمرحلة الماجستير بقسم علم النفس، ويرغب الطالب القيام بتطبيق المقاييس التالية :

١- مقياس مفهوم الذات .

٢- مقياس أساليب التنشئة الاجتماعية .

آمل من سعادتكم التكرم بتسهيل مهمة الطالب لكي يتمكن من تطبيق المقاييس الخاصة
بدراسته .

شاكرا لكم كريم تعاونكم وحسن استجابتكم.

وتفضلوا بقبول فائق التحية والتقدير !!!

عميد كلية التربية

د. زهير بن أحمد علي الكاظمي

٢ / ١٤

السادة المحترمين
للاطلاع بالبريد
٢ / ١٤

عميد الكلية للتربية
٢ / ١٤

Umm AL - Qura University
Makkah Al Mukarramah P.O. Box 715
Cable Gameat Umm Al - Qura, Makkah
Faxemely 02 - 5564560 / 02 - 5593997
Tel Aziziyah 02 - 5501000 - Abdiyah 02 - 5270000

جامعة أم القرى
مكة المكرمة ص . ب : ٧١٥
برقيا : جامعة أم القرى - مكة
فاكسيلي : ٥٥٦٤٥٦٠ / ٥٥٩٣٩٩٧ - ٥٢
تليفون سنترال العزيزية ٥٥٠١٠٠٠ - ٥٢ العابدية ٥٢٧٠٠٠٠ - ٥٢

طابع جامعة أم القرى

ملحق رقم (٦)

خطاب مدير عام التربية والتعليم
لتسهيل مهمة الباحث في تطبيق
الاستبانة

الرقم : ٢٢٥ / ٥
التاريخ : ١٥ / ٢ / ١٤٢٩ هـ
المشروعات :

بسم الله الرحمن الرحيم



المملكة العربية السعودية
وزارة التربية والتعليم
الإدارة العامة
للتربية والتعليم بالمدينة المنورة (بنين)
وحدة التخطيط والتطوير التربوي

الموضوع / الموافقة على إجراء دراسة

حفظه الله

المكرم مدير مدرسة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته بعد

فبناءً على خطاب عميد كلية التربية بجامعة أم القرى ذي الرقم ٧٤٨/١ وتاريخ ١٤٢٩/٢/١٤ هـ بشأن طالب الدراسات العليا / علي بن سعيد بن فايز آل محرز والذي يعد رسالة للحصول على درجة الماجستير بقسم علم النفس وتطبيق المقاييس التالية :

١- مقياس مفهوم الذات

٢- مقياس أساليب التفتئة الاجتماعية

وحيث إن الدراسة تتطلب تطبيق المقاييس المرفقة من قبل طلاب العوق السمعي بمدركتكم. لذا نأمل حثهم على تعيينها وإعادتها إلى الباحث ، شاكرين لكم كريم تعاونكم خدمة للبحث

وتقبلوا تحياتي،،،

العلمي
١٥

٩ مدير عام
التربية والتعليم بالمدينة المنورة
١٤٢٩
١٥
بكر بن إبراهيم بصفر

من / اتصالات الادارية
عن / التخطيط والتطوير التربوي
من / لياحت