

القبول / الرفض الوالدي وعلاقته بالقلق لدى تلاميذ التعليم الأساسي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية

إعداد

وائل فتحي عبد الحميد

باحث الماجستير في التربية

"تخصص الصحة النفسية"

دكتور/ محروس عبد الخالق فرحات

أستاذ الصحة النفسية المساعد بكلية التربية بنين جامعة الأزهر بالقاهرة

دكتور/ طارق محمد فتحي الجلاي □

أستاذ الصحة النفسية المساعد بكلية التربية بنين

جامعة الأزهر بالقاهرة

القبول / الرفض الوالدي وعلاقته بالقلق لدى تلاميذ التعليم الأساسي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية

وائل فتحي عبد الحميد، محروس عبد الخالق فرحات، طارق محمد فتحي الجلاي

قسم الصحة النفسية المساعد بكلية التربية بنين جامعة الأزهر بالقاهرة

الايمل: wael.fathy323@gmail.com

ملخص البحث

هدف البحث الحالي إلى دراسة العلاقة بين القبول والرفض الوالدي ومستوى القلق لدى تلاميذ التعليم الأساسي ممن يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية. وتنطلق أهمية هذا البحث من الدور المحوري الذي تلعبه الأسرة، ولا سيما الوالدان، في تشكيل السمات النفسية والاجتماعية للطفل، خاصة أولئك الذين يواجهون تحديات تعليمية. واستخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت العينة من مجموعة من تلاميذ المرحلة الأساسية ممن تم تشخيصهم بصعوبات التعلم الأكاديمي. وفي ضوء نتائج البحث فقد أوصت الدراسة بضرورة توعية الوالدين بأساليب التربية الإيجابية، وتقديم برامج إرشادية أسرية ونفسية للحد من آثار الرفض الوالدي وتعزيز الأمن النفسي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

الكلمات المفتاحية: القبول / الرفض الوالدي، القلق، التعليم الأساسي، صعوبات التعلم الأكاديمي

Parental Acceptance/Rejection and Its Relationship to Anxiety Among Basic Education Pupils with Academic Learning Difficulties

Wael Fathy Abdel-Hamid, Mahrous Abdel-Khaleq Farahat, Tarek Mohamed Fathy El-Galaly
Department of Mental Health, Faculty of Education for Boys, Al-Azhar University, Cairo.
Email: wael.fathy323@gmail.com

Abstract

The present study aimed to examine the relationship between parental acceptance/rejection and the level of anxiety among basic education pupils with academic learning difficulties. The importance of this research stems from the vital role that the family, especially parents, plays in shaping the child's psychological and social characteristics, particularly those who face educational challenges. The researcher adopted the descriptive correlational method, and the sample consisted of a group of basic education pupils diagnosed with academic learning difficulties. In light of the findings, the study recommended the need to raise parents' awareness of positive parenting styles and to provide family and psychological counseling programs to reduce the effects of parental rejection and enhance the psychological security of children with learning difficulties.

Keywords: Parental Acceptance/Rejection, Anxiety, Basic Education, Academic Learning Difficulties.

مقدمة البحث:

شهد العالم في السنوات الأخيرة تطورات معرفية وتقنية أدت إلى تغيرات في جوانب الحياة كافة، والتي لها انعكاساتها على الواقع الأسري وأنماط الرعاية التي يتبناها الآباء في تربية أبنائهم، وما ينتج عنها من تغيرات لدى الأبناء الأطفال والمراهقين.

وللأسرة الأثر الأكبر في نمو وتطور أو تدهور العلاقات التي ترتسم في حياة أبنائها، فهي الدعامة الأساسية في تكوين شخصيتهم، حيث نجد أنه في بعض الأسر الأبوين يعيشان إلى جانب الأبناء، ولكنهما عاجزان عن تقديم الدعم النفسي لتكوين شخصية اجتماعية فعالة، ومما لاشك فيه أن علاقة الأسرة بالأبناء ذات صلة بنظام العلاقات الأسرية القائم بين أفرادها، وبدرجة التسامح والقبول أو الرفض الوالدي، فإذا لاقى الأبناء أساليب تنشئة خاطئة، ومعاملات والدية مضطربة، وأنماط تفاعل سلبية داخل الأسرة فقد يؤثر ذلك على الأبناء في اتجاه ادراك الرفض الوالدي، ويثير لديهم مشاعر الإهمال، وعدم التقبل والنز، ومن شأنها أن تولد لديه مشاعر الذنب (طرفة الحبيب، ٢٠١٩، ٦٣٤).

كما تؤدي رواسب التربية في الطفولة مثل التأنيب والتوبيخ على كل خطأ دون تقديم التوجيه والإرشاد، وكثرة النقد الهدام الموجه للطفل مع عدم تشجيعه على النمو والتقدم إلى شعوره بالذنب (آمال المليجي، ٢٠٠٦، ٣).

ويأتي الاهتمام بدراسة أساليب الرعاية والدية ومن أهمها القبول / الرفض الوالدي من أن هناك اتفاق بين علماء النفس على أن الخبرات المؤلمة في الطفولة تكتسب من مواقف يدرك فيها الطفل عدم تقبل والديه أو رفضهما له، بمعنى أن ادراك الطفل لعلاقة والديه تعتمد على التفسير الذي يقوم به لمواقفهما معه، وعلى ضوء هذا التفسير يشعر بالخبرة السارة أو المؤلمة. إن طريقة إدراك الأبناء لسلوك الوالدين هو العامل الحاسم الذي يرتبط بتوافقهم ويؤثر على سلوكهم، وسمات شخصيتهم، ويعتبر وصف سلوك الوالدين كما يراه الأبناء من أنسب الأساليب عند دراسة معاملة الآباء والأمهات للأبناء، ومن ثم تنبه الباحثون إلى أهمية أن يكون مصدر بياناتهم عن تفاعلهم مع والديهم، وأصبحوا يسألون الأبناء عن هذه العلاقة، وذلك لأن العبرة ليست بأسلوب الآباء وتصرفاتهم في حد ذاتها، وإنما بالطريقة التي يتلقى بها الأبناء هذه التصرفات وإدراكاتهم لها، وما يترتب على ذلك من تفاعلات (نهي أبو الفتوح، ٢٠١٦، ١٢٦).

ويتأثر نمو الفرد سواء من الناحية الاجتماعية أو الفسيولوجية أو الانفعالية ... الخ ببعض التعقيدات التي تفرضها طبيعة العصر، فعلى الرغم من أننا نعيش في عصر التقدم والتكنولوجيا، إلا أن الكثير من الأبناء يعاني من الضغوط النفسية والقلق، فهناك الكثير من الأسر التي تكثر فيها الصراعات والخلافات الزوجية أو الطلاق بين الزوجين، بالإضافة إلى سوء معاملة الطفل من قبل الوالدين، وحرمانه من الحب والحنان الضروريين لنموه السليم، مما يزيد من إحساسه بالذنب ويهدد صحته النفسية (نرمين غريب، ٢٠٢٤، ٩٦).

وقد تؤثر أنماط الرعاية والدية بشكل مباشر في النمو النفسي والاجتماعي للأبناء، وفي قدرتهم على مواجهة ضغوط الحياة والتكيف معها، فالتحديات المتكررة داخل المحيط الأسري تؤثر بشكل سلبي على أدائهم الأكاديمي والنفسي والاجتماعي. وتزداد أهمية هذه الأنماط عندما يتعلق الأمر بالأبناء من ذوي صعوبات التعلم باعتبارهم أكثر عرضة للضغوط النفسية وانخفاض الدافعية والقلق.

وتتراوح نسبة القلق لدى الأطفال من ٢ : ١٥% ويكون أكثر لدى الاناث من الذكور، ويمكن أن يستمر القلق إلى مرحلة الرشد ما لم يتم التدخل العلاجي. ويرجع القلق لأسباب متعددة قد تكون بيولوجية أو بيئية وأسرية، والقلق شعور طبيعي في بعض مراحل النمو، إلا أنه يمكن أن يتحول من طبيعي إلى مرضي إذا كان مفرطاً ومستمراً، ولا يتناسب وطبيعة الموقف، وله تأثيرات سلبية على نشاط الطفل وحياته المهنية والأكاديمية والشخصية والاجتماعية، وإذا كان الطفل العادي معرضاً للإصابة بالقلق نتيجة لوجود بعض الظروف البيئية أو الأسرية، فإن الطفل الذي لديه صعوبات تعلم يحتمل أن يكون أكثر عرضة للقلق نظراً لما لديه من صعوبات تمنعه من تحقيق التكيف المدرسي، وتوقعه عن تقدمه الدراسي والأكاديمي، وتسبب له العديد من المشكلات الانفعالية والسلوكية والاجتماعية (دياب العجمي، ٢٠١٩، ٣٦٤).

كما ترى هورني أن القلق يرجع إلى الدفء في الأسرة وشعور الطفل بأنه منبوذ ومحروم من العطف والحب والحنان، هذا بالإضافة إلى أن بعض أساليب المعاملة التي يتلقاها الطفل كالسيطرة وعدم العدالة بين الأخوة وعدم الاعتراف بالطفل والجو الأسري العدائي تؤدي إلى القلق هناك (رشاد عبد العزيز، ٢٠٠٠، ٤٥-٤٦).

وهكذا فإن القلق لا يعتبر نتاجاً كاملاً للظروف الاجتماعية والضغط، كما أنه لا يمكن أن يكون بكامله نتاجاً للطبيعة الشخصية والجيلية. فالإنسان يصنع نفسه من خلال المواقف والضغط، كما أنه يصنع هذه الضغوط من خلال الخارج وشخصيته (عبد الستار إبراهيم، ٢٠٠٢).

مشكلة البحث:

يُعد القبول والرفض الوالدي من العوامل الأساسية التي تؤثر في التكيف النفسي والاجتماعي والأكاديمي للأطفال، خاصة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في مرحلة التعليم الأساسي. فربما تؤثر الطريقة التي يتفاعل بها الوالدان مع الأبناء على مستوى تقديرهم لذاتهم، والتحصيل الدراسي، والتوافق النفسي والاجتماعي.

وتشير دراسة هودكينز (2001) Hodgkins إلى أن إدراك القبول الوالدي أحد المتغيرات المسهمة في التنبؤ بالأمل والقدرة على إقامة العلاقات الاجتماعية لدى المراهقين، كما يشير كيفين (2006) kevin أن القبول الوالدي له تأثير إيجابي على التوافق النفسي للأبناء، وأيضاً تشير نتائج دراسة رقية رديف وسيف شاكر (٢٠٢٠) إلى وجود علاقة عكسية بين كل من الدفء الوالدي ونقد الذات، في حين وجد ماغورا (2006) Magora أن الرفض الوالدي ارتبط بأعراض الاكتئاب لدى الأبناء.

ويرى سوليفيان Sullivan أن أهم مصدر للقلق هو الفشل في العلاقات الإنسانية، فالأطفال الذين يعانون من الرفض والحرمان في علاقاتهم مع الأبوين أو الأشخاص المهمين في حياتهم، معرضون للقلق أكثر من غيرهم (الأزرق بن علو، ٢٠٠٣، ٨٣-٨٤).

وقد أشارت العديد من الدراسات أن قلق الطفل يرتبط بشكل كبير بجوانب محددة من

سلوكيات وممارسات تربية الوالدين لأبنائهم (Whaley et al., 1999; Hudson, 2004)

وقد أشارت نتائج دراسة (Mcleod et al, 2007) إلى ارتباط مظاهر رفض الوالدين مثل الانسحاب، والنفور وانخفاض الدفء والافتقار إلى منح الاستقلال ارتباطاً موجباً بالقلق في مرحلة الطفولة.

وتشير التوجهات الحديثة في مجال الدراسات النفسية والتربوية إلى ضرورة الإهتمام بفئة صعوبات التعلم من خلال التعرف على خصائصهم وتعرف أهم المشكلات التي تواجههم. وقد

أشارت نتائج دراسة عبد الكريم محمد سليمان (٢٠١٤)، ودراسة عبد الرحمن سليمان عبد الرحمن (٢٠١٤)، ودراسة احمد الحسيني هلال (٢٠١٨) الى وجود علاقة ارتباطية بين القبول / الرفض الوالدي ودرجات القلق، وعلى الرغم مما أشارت إليه الدراسات من أهمية القبول / الرفض الوالدي في تشكيل شخصية الأبناء مصطفى بالي (٢٠١٥)، (Karasu 2020) إلا أنه يلاحظ (في حدود علم الباحث) ندره في الأبحاث والدراسات -لأسيما الدراسات العربية- التي تناولت علاقة القبول / الرفض الوالدي بالقلق لدى تلاميذ التعليم الأساسي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية. ويمكن توضيح مشكلة البحث الحالي في المحاولة للإجابة عن التساؤلات التالية:

- ما العلاقة بين القبول / الرفض الوالدي والقلق لدى تلاميذ التعليم الأساسي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.
- ما الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ التعليم الأساسي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية على مقياس القبول / الرفض الوالدي (صورتي الأب والأم) وفقاً للنوع (ذكور / إناث).
- ما الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ التعليم الأساسي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية على مقياس القلق وفقاً للنوع (ذكور / إناث).

هدف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

- التعرف على العلاقة بين القبول / الرفض الوالدي والقلق لدى تلاميذ التعليم الأساسي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.
- التعرف على الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ التعليم الأساسي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية على مقياس القبول / الرفض الوالدي (صورتي الأب والأم) وفقاً للنوع (ذكور / إناث).
- التعرف على الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ التعليم الأساسي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية على مقياس القلق وفقاً للنوع (ذكور / إناث).

أهمية البحث:

الأهمية النظرية:

تتضح الأهمية النظرية للبحث الحالي من خلال ما يلي:

- أهمية الموضوع الذي يتصدى لدراسته والمتعلق بدراسة القبول / الرفض الوالدي وعلاقته بالقلق لدى تلاميذ التعليم الأساسي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.
- أهمية الفئة المستهدفة وهي فئة ذوي صعوبات التعلم وتوضيح أهم خصائصها والمشكلات التي تعاني منها، وأهم العوامل التي تؤثر في توافقها.

الأهمية التطبيقية:

يمكن الاستفادة من نتائج البحث الحالي من خلال:

- تقديم العديد من البرامج التي تستهدف تحقيق المستويات المثلى من التوافق النفسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي ذوي صعوبات التعلم.
- الاستفادة من توصيات البحث الحالي في توعية الأباء لتوفير البيئة الأسرية الداعمة لنمو إيجابي للأبناء.
- إعداد مقياس للقبول / الرفض الوالدي لدى تلاميذ التعليم الأساسي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة.

مصطلحات البحث:

التعريف الإجرائي للقبول / الرفض الوالدي:

يقصد بالقبول الوالدي "أسلوب من أساليب المعاملة الوالدية يعبر عن احتواء الوالدين لأبنائهم من خلال تقديم الدعم اللازم سواء بالقول أو بالفعل وتوفير بيئة صحية تساعد على تنشئة اجتماعية جيدة".

بينما يُعرف الرفض الوالدي بأنه "أسلوب من أساليب المعاملة الوالدية يحمل مضامين سلبية غير مرغوبة لمعاملة الوالدين لأبنائهم من خلال رفض سلوك الأبناء دون تقديم مبرر لذلك مما يؤثر عليهم سلباً".

القلق:

تعريف القلق: يعرف القلق في الدراسة الحالية بأنه إنفعال مركب من الخوف وتوقع الشر والخطر أو العقاب.

صعوبات التعلم:

تعرف صعوبات التعلم بأنها "حالة مزمنة ذات منشأ عصبي تؤثر في نمو أو تكامل أو استخدام المهارات اللفظية أو غير اللفظية. وتظهر صعوبات التعلم الخاصة كصعوبة واضحة لدى الأفراد الذين يتمتعون بدرجات عالية أو متوسطة من الذكاء وأجهزة حسية وحركة طبيعية، وتتوفر لديهم فرص التعلم المناسبة، وتختلف آثار هذه الصعوبات على تقدير الفرد لذاته وعلى نشاطاته التربوية والمهنية والاجتماعية ونشاطات الحياة الطبيعية باختلاف درجة شدة تلك الصعوبات" (زيدان السرطاوي، ٢٠٠١، ٨٩).

حدود البحث:

- الحد الموضوعي: يتمثل في متغيرات البحث وهي القبول / الرفض الوالدي والقلق لدى تلاميذ التعليم الأساسي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.
- الحدود البشرية: تتمثل في تلاميذ التعليم الأساسي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.
- الحدود المكانية: تشمل مدارس التعليم الأساسي (مدرسة الفتح للتعليم الأساسي – مدرسة نجيب محفوظ الإعدادية بنين – مدرسة المستقبل للتعليم الأساسي – مدرسة ٦ أكتوبر الشاملة للتعليم الأساسي – مدرسة النور للتعليم الأساسي) بمحافظة الجيزة.
- الحدود الزمانية: تتمثل في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٢٤ / ٢٠٢٥ م.

الإطار النظري للبحث:

أولاً: القبول / الرفض الوالدي:

من الضروري أن تتوفر للطفل في بيئته الأسرية المنهات والمنميات التي تعمل على إبراز ملكاته وشغفه للمعرفة في مناخ من الحب والدعم وإلا فإن قدراته على التعلم سوف تخبو وتتقلص، ويصبح الطفل قادراً على التعلم إذا توفر في بيئته ظروف تجعله ينعم في ظلها بالأمن والطمأنينة، والأسرة بما تقدمه من خبرة للتعلم تعتمد على أهمية المشاركة، ومدح كل سلوك جيد يأتيه الطفل وهذا يخلق لديه الرغبة في تكراره، ومن ثم توجيهه وإكسابه القدرة على التغلب على مشكلاته (سعد عبد الرحمن وآخرون، ٢٠١٦، ١٤٦).

ويقوم الآباء بتربية أبنائهم وإعدادهم للحياة والمعيشة في المجتمع عن طريق تنمية أساليب التنشئة الوالدية Parental Upbringing Styles والأسرة إحدى وسائل العملية الأكبر وهي عملية التنشئة الاجتماعية Socialization التي تهدف إلى إعداد الطفل للمعيشة في المجتمع، وتتضمن إلى جانب تربية الآباء التأثيرات التربوية للمدرسة والرفاق ولأجهزة الإعلام ولمختلف المؤسسات

الاجتماعية الأخرى في المجتمع والتي من شأنها أن تؤثر في شخصيات الأبناء وتعلمهم بعض العادات السلوكية أو بعض عادات التفكير ومواجهة المشكلات واتخاذ القرار في المواقف العامة أو في المواقف الخاصة. ونعني بالتنشئة الوالدية كل سلوك يصدر عن الأب أو الأم أو كليهما، ويؤثر على الطفل وعلى نمو شخصيته، سواء قصد لهذا السلوك التوجيه والتربية أم لا (علاء الدين كفاي، ٢٠٠٩، ١٥٧).

ويرى أدلر Adler أن التدليل يحطم ثقتهم في أنفسهم ويشعرهم بالنقص في قدراتهم، ويسلبهم استقلالهم واعتمادهم على ذاتهم ويزرع فيهم الاعتقاد بأن العالم كله لهم، ويعمق العقاب البدني مشاعر النقص لديهم ويجعل النقد الزائد عن الحد نظرهم سلبية نحو التعاون والعلاقات الاجتماعية مع الآخرين، وتؤدي السخرية إلى شعورهم بالخوف (محمد السيد عبد الرحمن، ١٩٩٨، ٢٤٩).

أما إريكسون Erikson فيرى أن الثقة في الذات والآخرين والعالم تنشأ من خبرات الرعاية الأولى التي تخلق لدى الأبناء الإحساس بالتقبل، والفضل في تكوينها يشعروهم بأنهم لا يستطيعون الثقة فيمن حولهم مما يؤدي إلى التشكك والخوف من الرفض وتوقع الخذلان والتقدير السلبي للذات (صالح السيد حزين، ١٩٩٣، ٢٦).

وتشمل العلاقات الأسرية مجموعة من التفاعلات تتمثل في العلاقات الثنائية بين الأب والأم من جهة وبين الوالدين والطفل من جهة أخرى، وبين كل من الأخوة والأخوات من جهة ثالثة، فإذا كانت العلاقات الثنائية بين كل عضو من الأسرة والعضو الآخر متزنة ومعتدلة ومتسمة بالمحبة والمودة، وموفرة لهم جميعاً الطمأنينة والأمان فإن آثارها تنعكس بالضرورة على الممارسات الوالدية مما يجعلهم يعيشون في حياة مستقرة متميزة بمشاركة اجتماعية إيجابية. أما العلاقات الأسرية غير السليمة فتجعل الوالدين يعتمدون على أسلوب التسلط والتخويف وهذا يجعل الطفل عديم الثقة فيما لديه من قدرات واستعدادات وإمكانات بدرجة تجعل الطفل يتجنب القيام بأية أعمال تطلب منه أو يريد تنفيذها من تلقاء نفسه خوفاً من الإصابة بالفشل (سعد عبد الرحمن وآخرون، ٢٠١٦، ١٣٨).

أسلوب القبول:

يعد أسلوب القبول دعامة لتقوية الروابط الوجدانية بين الطفل ووالديه، الأمر الذي ينعكس على شخصيته إيجاباً أو سلباً، فالطفل في حاجة إلى أن يكون محبوباً، مقبولاً، مرغوباً فيه من الوالدين والآخرين بصرف النظر عن جنسه ولونه وشكله، فصورة كل طفل عن نفسه تستمد من صورته عند غيره من المحيطين به وبخاصة والديه فتقبل الوالدين للطفل يؤدي به إلى النمو السليم حيث يساهم في توجيهه باحترام وحنان وحزم عندما يخطئ ومكافأته بالمدح والاستحسان عندما يتقدم. كما أن شعور الطفل بالتقبل من أسرته يساعد على تقبله لكل ما تسعى الأسرة لغرسه من مبادئ وسلوكيات داخله (سعد عبد الرحمن وآخرون، ٢٠١٦، ١٤١).

تعريف القبول الوالدي:

يعرف رونر (Rohner، 2002) القبول الوالدي على أنه: ذلك الدفء والمحبة الذي يمكن للآباء والأمهات أن يمنحوه لأطفالهم وقد يعبرون عنه إما بالقول أو بالفعل في أشكال السلوك، وتجعلهم يشعرون بالاستحسان من قبلهم، إلا أن سلوك الوالدين قد يتسم أحياناً بالتندمر أو أحد أشكال الرفض بين الحين والآخر حتى مع أكثر الآباء والأمهات دفئاً وقبولاً لأطفالهم.

أسلوب الرفض:

وهو إدراك الطفل من خلال معاملة والديه له انهما لا يتقبلانه، وأنهما كثيرا الانتقاد له ولا يبديان مشاعر الود والحب نحوه، ولا يحرصان على مشاعره، ولا يقيمان وزنا لرغباته، بل العكس هو ما يحدث، حيث يشعر الطفل بالتباعد بينه وبين والديه، أي أن الطفل يشعر من جراء معاملة والديه له بهذا الأسلوب أنه طفل غير مرغوب فيه. كأن يشعر بعدم تعبير والديه عن حبهما له، وأيضا احساسه بالتباعد بينه وبين والديه، واحساسه بأن والديه لا يقدران مشاعره ولا يفهمانه (علاء الدين كفاي، ٢٠٠٩، ١٥٧-١٥٨).

تعريف الرفض الوالدي:

يعرف رونر (Rohner & Khaleque, 2002) الرفض الوالدي على أنه غياب الدفء والمحبة من قبل الوالدين وهو يقع في الطرف السلبي من متصل الدفء، ويؤكد رونر أن مصطلح الرفض يحمل مضامين كثيرة سلبية غير مرغوبة) ويتضمن وفقا لتصوير رونر ثلاثة أشكال:

- ١- العداء والعدوان على الطفل.
- ٢- اللامبالاة بالطفل واهماله.
- ٣- الرفض بصورة غير فارقة Undifferentiated.

أسباب الرفض الوالدي:

هناك العديد من الأسباب المسؤولة عن الرفض الوالدي، وقد أشار إلي ذلك العديد من الدراسات والأبحاث، وإن كان تركيزها في البدايات على الآثار الجسمية الناتجة عن الرفض، والنظر إلى الاضطرابات العقلية، والنفسية عند الابناء كمسبب رئيسي لوقوعها، ففي ضوء الدراسات نجد أن هناك أسبابا عديدة تساهم في الرفض الوالدي للأبناء، فهناك عوامل ترتبط بالأسرة من أم وأب واخوة وأقارب، وعوامل ترتبط بالظروف الاجتماعية، والثقافية، والبيئة الأسرية، والاقتصادية وخاصة الفقر الذي يعتبر من الأسباب المسؤولة عن الرفض الوالدي للأطفال، وذلك بسبب عدم القدرة على توفير أو تلبية الحاجات الأساسية لهم، والذي يترتب عليه نشوء صراع الزوجين يؤدي في النهاية إلى أن يسقط أحد الآباء غضبه على أبنائه، فأكثر ألوان الرفض وقوعا ينجم في الغالب عن أسباب اقتصادية، فالمعدلات الأعلى للرفض تحدث ضمن العائلات ذات الدخل المتدني، كذلك فإن الاضطرابات النفسية التي يعاني منها الآباء مثل الانطوائية والاكتئاب تسهم في زيادة الرفض لأبنائهم (Christine Walsh, 2002. p33).

النظريات المفسرة للقبول / الرفض الوالدي:

نظرية التحليل النفسي

هدفت هذه النظرية إلى فهم ارتقاء الطفل ونشأة حياته واضطراباته النفسية، فاهتمت بدراسة المعاملة الوالدية، لأن الوالدين هما المؤثران الأولان في تكوين شخصية الطفل. (مايسة أحمد النبال، ٢٠٠٢، ٢٥).

فكان فرويد أهم من بادر إلى ذلك إذ يعد أول من قدم ميكانيزم التوحيد وسعى إلى تفسيره على أساس علاقة الأنا والأنا الأعلى وركز على دور الأب والأم وأعلن عن توحيد الطفل خلال مراحل نفس جسمية مع أحد الوالدين ومن ثم يستمد خصائص الوالد المتوحد معه، وهنا تكتمل تنشئته بنمو الأنا الأعلى (زكريا الشربيني، ٢٠٠٦، ٥٤).

وقد وضع ذلك على النحو التالي:

في البداية تكون العلاقة بين الأم والأب علاقة عناية بالطفل ويكون هذا الأخير معتمدا على أمه بيولوجيا وعاطفيا، فكل ما تفعله الأم يصبح ذا قيمة نفسية وعقلية بالنسبة للطفل، وقد

تعيب الأم عن طفلها لأسباب عديدة كالعمل أو العناية بالزوج أو الأطفال الآخرين عندها يقوم الطفل محاكاة وتقليد سلوكها فيحقق الإشباع، وهذا المعنى تكون النشاطات المتعلمة. من خلال الملاحظة والتي يقلدها الطفل هي النشاطات التي وفرت إشباعاً سابقاً (هدى كشرود، ١٩٩٣، ٣٧).
نظريات التعلم:

وأوضح زكريا الشريبي أن هذه النظريات تحتوي على ثلاث اتجاهات وكلها مبنية على فكرة التدعيم وتتمثل بصورة عامة كالتالي:

اتجاه (Dullard ، Miller ، Mecoly Sears):

هؤلاء يمثلون الاتجاه الأول، ويتبنون فكرة التدعيم الذي يقر بارتباط المثير بالاستجابة، ويهتمون بالدوافع والجزاءات ك شروط الحدوث التعلم، فالطفل يحصل على انتباه والديه أو اهتمامهما عندما يقوم بأفعال أو تصرفات أو أعمال يفضلها الوالدان أو أحدهما أو ربما يقومان بها فيربط اهتمام والديه بتلك التصرفات ومع تكراراتها تصبح جزءاً منه فيما بعد.

اتجاه (سكينر Skinner):

يمثل الاتجاه الثاني الذي يفسر السلوك الاجتماعي في ضوء قوانين التدعيم وأسلوب الثواب وأسلوب العقاب، فالطفل ينمي شخصية محددة اتجاه أنماط مستقلة للثواب والعقاب يطبقها أو يتبعها الوالدان معه، بحيث يميل الطفل إلى تكرار السلوك الذي حصل على الإثابة، ولا يكرر السلوك غير المثاب عليه، وبالتالي يتعلم الطفل الاستجابات المرتبطة بإثبات أو تنشيط الرابطة بين منبه محدد ومدعم أو تصنف أو تنطفئ، بين منبه محدد ومدعم محدد.

اتجاه (باندورا Bandora):

يمثل الاتجاه الثالث الذي جاء بنظرية التعلم الاجتماعي التي تناولت دراسته السلوك على أساس التفاعل المستمر والتبادل بين المحددات المعرفية والسلوكية والبيئة، حيث يتعلم الطفل معظم أشكال السلوك من خلال ملاحظة النماذج المتوفرة في الأسرة ويرى (Banadora) على مستوى المعاملة الوالدية أن الطفل يتعلم النماذج الاجتماعية في السنوات الأولى للنمو عن طريق المحاكاة العرضية ومع نمو الوظائف الذهنية والانفعالية يصبح قادراً على محاكاة السلوك الأكثر تعقيداً في المجتمع بصورة فعالة (زكريا الشريبي ٢٠٠٦، ٢٧).

نظرية التعلم الاجتماعي

إن نظرية التعلم الاجتماعي تنظر إلى التطور البشري كتأثير متراكم المجموعة من التجارب التعليمية المتداخلة لتكون الشخصية. وهذا يحدث في نموذج التعلم الاجتماعي بطريقتين:
الطريقة الأولى:

تتم عبر إعادة التدعيم (الأسوة)، والذي يحدث بعد الاستجابة، ويؤثر في احتمالات بأن يزيد من احتمال الاستجابة التي ستحدث ثانية الاستجابة الإيجابية فأى مدعم مرغوب به يحدث بعد الاستجابة ويزيد من احتمالات بأن الاستجابة سوف تتكرر. أما التدعيم السلبي، فإنه يعني أن مثيراً غير مرغوب به يستبعد. وهذا يؤدي إلى ازدياد واحتمال حدوث الاستجابة. ففي حالة العقاب، فإن مثيراً غير مرغوب به "مثل الألم يحدث الاستجابة، أو مثيراً مرغوباً به يزول ويقلل من فرص تكرار الاستجابة.

الطريقة الثانية:

ويحدث فيها التعلم من خلال التقليد. وفي حالة التقليد، فإن الناس يقلدون سلوك الآخرين الذين يعجبون بهم أو يحترمونهم. إن أولئك الذين يؤمنون بنظرية التعلم الاجتماعي

يؤكدون التعزيز والمكافأة والعقاب الذي حدث لنا طيلة حياتنا ترد استجاباتنا السلوكية إلى أحداث خارجية.

إضافة إلى ذلك أن منظري التعلم مهتمون بدور النموذج الذي يختاره الأفراد ليقلدوها على الرغم من أن نظرية التعلم الاجتماعي تعترف بأن التعلم والنمو الشخصي يحدث في أثناء فترة الحياة فإنها تركز على رد الفعل تجاه مثير معين (سعد عبد الرحمن وآخرون، ٢٠١٦، ١٠٥). ومن خلال ما سبق يتضح تركيز أدلر، وإريكسون، ورونر على الأساليب المختلفة التي يتبعها الآباء في تربية أبنائهم، ولعل أهمها القبول والرفض الوالدي وما له من تأثير واضح في تشكيل شخصية الطفل وقابليته للتعلم، كما يتضح الدور البارز الذي تقوم به الأسرة في تنشئة أبنائها وفيما يدركونه من تصورات ومنها القبول والرفض المدرك، بما يؤكد تأثير المشاعر التي يتلقاها الطفل من والديه على صورته الذاتية وخصائصه وسلوكياته، كما يتضح مما سبق إمكانية تفسير مدركات الأبناء بالقبول أو الرفض من خلال التوحد مع أحد الوالدين وتشكيل الأنا الأعلى لديه وفقاً لتصورات التحليل النفسي، وأيضاً من خلال عوامل التعزيز والعقاب والملاحظة والنمذجة والتقليد والتدعيم الاجتماعي وفقاً لتصورات نظريات التعلم والتعلم الاجتماعي.

ثانياً: القلق:

القلق هو انفعال يحدث نتيجة الخوف من حدوث أمر غير واضح أو مجهول أو لا يمكن السيطرة عليه، لذلك فإن معظم الناس يظهرون القلق بشأن المستقبل، والمشكلات والظروف التي قد تحدث لاحقاً في المستقبل. ويرتبط القلق بظهور العديد من التغيرات الجسدية الداخلية المرتبطة بزيادة نشاط في الجهاز العصبي السمبثاوي sympathetic nervous system، ومع زيادة هذه الأعراض وشدتها واستمراريتها يزيد الشعور بقسوة القلق، ومن هذه التغيرات سرعة ضربات القلب والتعرق والرعدة وضيق بالتنفس وغير ذلك. (كوام مكنزي، ٢٠١٣، ٤١).

مفهوم القلق:

تمثل تعريفات القلق عموماً اتجاهين لكل منهما خط محدد.

الاتجاه الأول: يمثل المهتمين بالبحوث الإكلينيكية، ويعبر عن القلق فيه بأنه حالة وجدانية غير سارة قوامها الخوف الذي ليس له مبرر موضوعي من طبيعة الموقف الذي يواجهه الشخص مباشرة وغالباً ما يتطبع هذا الخوف على الحاضر والمستقبل معاً، وتكون هذه الحالة عادة مصحوبة بعدد من مظاهر الاضطراب في السلوك.

الاتجاه الثاني: يمثل المهتمين بالبحوث التجريبية، ويعبر عن القلق فيه بأنه دافع أو حافز، إذا ما استثير فإنه يؤدي إلى تنشيط الشخص في المواقف التي نطالبه فيها بأن يكتسب مهارة معينة، كما أنه يساعد على تدعيم هذا الاكتساب (إيهاب الببلاوي، ٢٠٠١، ٣١).

ويعرف موشي زيدنر، جيرالد ماثيوس (٢٠١٦) القلق بأنه: حالة من عدم الارتياح والتوتر الشديد الناتج عن خبرة انفعالية غير سارة يعاني منها يشعر بخوف أو تهديد دون أن يعرف السبب الواضح لها. كما أنه حالة نفسية يشعر فيها الفرد بالاضطراب والانزعاج الناتج عن ظروف غامضة ويؤدي إلى ظهور العديد من الأعراض. (موشي زيدنر، جيرالد ماثيوس، ٢٠١٦، ١٥).

وقد عرفه عبد الستار ابراهيم بأنه إنفعال يتسم بالخوف والتوجس من أشياء مرتقبة تنطوي على تهديد حقيقي أو مجهول. ويكون من المقبول أحياناً أن نقلق للتحفز النشاط ومواجهة الخطر، ولكن كثيراً من المواقف المثيرة للقلق لا يكون فيها الخطر حقيقياً بل متوهماً ومجهول المصدر. ولهذا فإن القلق يشيع أكثر ما يشيع بين هذه الفئة من الناس التي يطلق عليها العلماء

إسم (العصابيين Neurotics) أى هذه الفئة التعيسة من البشر التي تتوجس شراً من كل موقف، ويعيش أفرادها لهذا في انزعاج دائم وخوف (عبد الستار ابراهيم، ٢٠٠٢، ص ٩-١٠).

أنواع القلق:

وميز فرويد بين ثلاثة أنواع من القلق وهي القلق الواقعي (الموضوعي) والقلق العصابي، والقلق الخلقي. وهذه الأنواع الثلاثة للقلق لا تختلف فيما بينها اختلافاً نوعياً، إذ تشترك كلها في أنها غير مريحة ومؤلمة لكنها تختلف من حيث أصل كل منها.

فالقلق الواقعي الموضوعي Objective Anxiety هو خبرة عاطفية ناتجة من إدراك خطر ما في العالم الخارجي، وهذا الخطر يهدد الشخص بأذى ما، وقد يكون للخطر وإثارة القلق خطر بمعنى أن يرث الفرد ميلاً للخوف من أشياء معينة أو في ظروف معينة، أو قد يكونا مكتسبين من خلال تجارب الفرد في الحياة.

أما القلق العصابي Neurotic Anxiety وهذا النوع من القلق يستثار عن طريق إدراك خطر مصدره الغرائز، ويتخذ ثلاثة أشكال، فهناك النوع الهائم الطليق من التوجس الذي يتعلق بموضوع مناسب أو غير مناسب من موضوعات البيئة، ثم النوع الآخر الذي يعرف بأنه حالة من الخوف الشديد غير المعقول، وهو يسمى الخوف المرضي أو الفوبيا Phobia وأهم ما يميزه هو أن قوته لا تتناسب مطلقاً مع الخطر الحقيقي الذي ينتج من الشيء موضوع الخوف. حيث يكون منبثقاً من الهي لا في العالم الخارجي. أما النوع الثالث فهو استجابات الذعر والهلع وهو صورة متطرفة لرد فعل Panic or Near - Panic Reactions من طبيعته أن يحدث غالباً في صورة أقل عنفاً، وهذا يلاحظ عندما يعمل شخص ما شيئاً مخالفاً لسلوكه العادي.

وبالنسبة للقلق الخلقي Moral Anxiety الذي يستثار كأحاسيس إثم أو خجل عند الإنسان عن طريق إدراك خطر مصدره الضمير، فالضمير بصفته الممثل الداخلي لسلطة الوالدين يهدد بعقاب الشخص إذا اقترف أمراً، أو فكر في أمر مخالف للأهداف الكمالية، لأننا المثالية التي غرسها الوالدان في الشخصية، فالخوف الأصلي الذي يشتق من القلق هو خوف موضوعي ألا وهو الخوف من الوالدين (اسماء عبد الله، ٢٠٠٨، ٢٠).

وقد صنف ديفيد شيهان القلق إلى نوعين أساسيين هما: القلق الخارجي المنشأ Exogenous: وهو ذلك القلق الذي ينشأ أو ينتج من الخارج ويستطيع الفرد أن يميز دائماً مصدره مقبولاً يبرر هذا النوع من القلق عند حدوثه، القلق داخلي المنشأ Endogenous: وهو ذلك النوع من القلق الذي يولد الشخص ولديه استعداداً وراثياً له، وهو عادة يبدأ بنوبات القلق تأتي دون إنذار أو سبب ظاهر، فيشعر هنا كأن الأمر يدهمه من داخل جسمه وليس استجابة لوقائع خارجية (اسماء عبد الله، ٢٠٠٨، ٢١).

النظريات المفسرة للقلق:

نظرية التحليل النفسي.

وضع فرويد نظرية القلق التي أطلق عليها الليبيدو المتحول والتي تشير إلى أن القلق هو الناتج النهائي لكبت الاندفاعات الجنسية غير المشبعة أو غير المقبولة. ومن ثم، فإن ارتقاء القلق هو رد فعل الأنا تجاه الخطر الناجم عن الليبيدو، هذا بالإضافة إلى تحول الخطر الداخلي إلى الصورة الخارجية ذات التوابع الجسدية من خفقان ورعشة وزيادة في معدل التنفس وإفراز العرق، إلى آخره، ومن المثير للاهتمام، أن جالين، أحد الأطباء اليونانيين في القرن الثاني الميلادي، والذي

يسبق فرويد ثمانية عشر قرناً، افترض أن القلق ينجم عن غلق المنافذ الجنسية (Zuckerman, 2005).

وفي وقت لاحق، اعتقد فرويد أن التفسير الأصلي للقلق، والذي ذهب خلاله إلى أنه إحلال للدوافع اللبيدية كان خاطئاً. ونتيجة لذلك، راجع فرويد في العشرينيات من القرن الماضي (١٩٣٦/١٩٢٦)، نظريته ليذكر العكس وهو: أن القلق سبب الكبت والدافع وراء قمع الأفكار البغيضة.

كما أنه ينذر بوجود خطر وشيك، أو تهديد أو صراع داخلي، هذا بالإضافة إلى أنه يعمل بمنزلة نداء أو إشارة لتحذير الأنا من أن هناك شيئاً سيئاً على وشك الحدوث. وحيث إن القلق العادي يمكن التعبير عنه عندما يكون هناك تهديد معروف نجد أن القلق العصابي يظهر عند وجود تهديد غير معروف للأنا. وهذا يفسر لماذا يمثل القلق المرضي معاناة أكثر بكثير للشخص من القلق العادي، وذلك نظراً إلى أنه لا يمكن تحديد مصدر القلق، وبالتالي يصبح أكثر خطورة.

ويمكن التوصل لأحد الخطوط الإرشادية العامة لتناول القلق من خلال منظور التحليل النفسي، وهو محاولة لتجنب كل من الأخطار الخارجية والصراعات الداخلية حيثما أمكن ذلك، وإذا كان لا مفر من مواجهتهما، فينبغي على المرء محاولة التعامل معهما بأكبر قدر ممكن من الفاعلية. فالتكيف يتمثل في محاولة التحرر من الاندفاعات اللبيدية بطرق وتدابير مقبولة وفي أوقات مناسبة. كما ينبغي أيضاً على المرء محاولة تجنب فعل الأشياء التي قد تتعارض مع ضميره والتي قد تعرضه للعقاب من قبل الأنا الأعلى (Kalat & Shiota, 2007).

وعندما يصبح القلق في صورة شديدة بدرجة تؤدي إلى ظهور الأعراض العصبية، هنا ينصح الشخص بالبحث عن التحليل النفسي من أجل جعل مادة اللاشعور شعورية والتعامل معها بعقلانية (موشي زيدنر & جيرالد ماثيوس، ٢٠١٦، ١١٥).

نظرية التعلم.

ربما يتعلم الفرد من سلسلة الخبرات المؤسفة التي تشتمل على مجموعة من الأماكن والأشخاص والأحداث التي تمثل له تهديداً وتجعله أكثر عرضة لاستجابات القلق. وقد تكون المبادئ العلمية ونماذج التعلم الإنساني مفيدة في الوقوف، جزئياً، على اكتساب الفرد السلوكيات القلق في استجابته لبعض المثيرات البيئية. وفيما يلي يجري استعراض كل من نظرية التعلم الكلاسيكية ودور النمذجة في التعلم الاجتماعي - المعرفي.

التشريط الكلاسيكي لسلوكيات القلق: قد تكون مبادئ التعلم الكلاسيكية مسؤولة عن كل من الاكتساب الأولي لاستجابات القلق لبعض الهاديات أو المثيرات فضلاً عن استمرار هذه الاستجابات بمرور الوقت. ويعد جوهر نماذج نظرية تعلم القلق هو أن القلق والخوف يكتسبان من خلال التشريط أو عمليات التعلم الأخرى، وهو ما يؤدي بدوره إلى تولد سلوكيات الهروب أو التجنب. ويستمر القلق أو الخوف بصورة جزئية، لأنهما قد نجحا على الأقل في توجيه سلوكيات الهروب أو التجنب والتي يلها انخفاض جوهري في معدل القلق أو الخوف مثل تلك الأفكار ذات تاريخ طويل ومثمر في علم النفس (Rachman, 2004).

ووفقاً لإحدى الصياغات الأصلية لنظرية التعلم، يمكن من خلال التشريط لأي مثير محايد أن يتحول إلى مثير للقلق. فمن خلال التشريط يصبح هذا المثير المحايد مثيراً غير شرطي للقلق، وبالتالي، يكتسب القدرة على إثارة الخوف أو القلق على التوالي من تلقاء نفسه. ومن خلال مصطلحات التشريط الكلاسيكي، فإن المثير غير الشرطي هو مثير تلقائي وغير متعلم والذي من شأنه إحداث الاستجابة غير الشرطية الاستجابة التلقائية). والمثير الشرطي هو مثير محايد يقترن

بالمثير غير الشرطي ويأتي في نهاية المطاف باستثارة الاستجابة الشرطية، وهو ما يعد مشابهاً تماماً في طبيعته للاستجابة غير الشرطية. وهذا من شأنه أن يحدث إذا كان المثير المحايد تجمع لعدد من الأشخاص في العمل مثلاً ذا تأثير على الفرد في خلال الفترة التي تثار فيها الاستجابة للخوف (موشى زيدنر & جرال، ٢٠١٦، ١١٦-١١٧).

النظرية السلوكية:

تنظر المدرسة السلوكية إلى القلق على أنه سلوك متعلم من البيئة التي يعيش وسطها الفرد تحت شروط التعزيز الإيجابي والتدعيم السلبي، وهي وجهة نظر مخالفة تماماً لوجهة نظر التحليل النفسي، فالسلوكيون لا يؤمنون بالدوافع اللاشعورية ولا بتصورات الديناميات النفسية أو القوى الفاعلة في الشخصية على صورة منظمات الهي (الغرائز) والأنا الذات الواعية) والأنا الأعلى (الضمير) كما يفعل التحليليون بل إنهم، يفسرون القلق في ضوء الاشتراط الكلاسيكي، وهو ارتباط منبه جديد بالمنبه الأصلي ويصبح هذا المثير الجديد قادراً على استدعاء الاستجابة الخاصة بالمنبه الأصلي. (علاء الدين كفاي، ١٩٩٠، ٣٤٩، إيهاب الببلاوي، ٢٠٠١، ٤١).

ومما سبق يتضح تناول البعض للقلق كجانب كلينيكي بما يتضمنه من حالة انفعالية سلبية قوامها الخوف غير المبرر، وتصاحبها اضطرابات سلوكية وبدنية، في حين تناوله البعض كحافز يدفع الفرد لاكتساب مهارات معينة عند مواجهته لمواقف ضاغطة، وتركز الدراسة الحالية على النوع الأول حيث يتم التركيز على القلق العصبي الناتج عن صراعات داخلية غير واعية والذي تفسره نظرية التحليل النفسي بأنه ناتج عن كبت الرغبات اللاواعية، أو كتدبير للأنا من خطر داخلي أو خارجي، كما يتضح مما سبق أن هذا القلق يمكن أن يكون متعلماً من خلال خبرات مؤلمة عبر الإشرط الكلاسيكي أو التعلم بالملاحظة أو نتيجة التعزيز الحادث من الأفراد المحيطين.

ثالثاً: صعوبات التعلم:

شهد القرن التاسع عشر تطورات مهمة في ميدان صعوبات التعلم نظراً لزيادة الوعي لدى أفراد المجتمعات وشعورهم بأهمية وأحقية التعلم وتوفير فرص تعليمية متكافئة لجميع الأفراد. (سليمان عبد الواحد، ٢٠٠٧، ٤٧).

ويعتبر مجال صعوبات التعلم من المجالات الحديثة نسبياً في التربية الخاصة، وقد أدرك التربويون أن هناك عدداً كبيراً من الأطفال يتعرضون لصعوبات في التعلم فبعضهم لا يفهمون اللغة ولكنهم ليسوا صمماً، وبعضهم غير قادرين على الرؤية والإدراك البصري وهم ليسوا بمكفوفين، والبعض الآخر لا يستطيع أن يتعلم بالطرق العادية المستخدمة في التعلم مع أنهم ليسوا بمتخلفين عقلياً، وهذه المجموعات من الأطفال أصبحت تندرج تحت ما يسمى بالصعوبات الخاصة بالتعلم والتي تتطلب تقديم الخدمات التربوية الخاصة والبرامج العلاجية الملائمة (جبريل حسن، ٢٠١٣، ١٨).

تفاوتت نسب انتشار صعوبات التعلم من دولة إلى أخرى، وفي بعض الأحيان من مقاطعة إلى أخرى داخل الدولة الواحدة فعلى سبيل المثال تبلغ نسبة التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم في نيوزيلندا ٧% تقريباً. ومما يستحق الذكر أن نيوزيلندا لم تقرر صعوبات التعلم رسمياً إلا في عام ٢٠٠٧ للميلاد وأنها تركز على الدسلكسيا / صعوبة القراءة (Greaney, 2010). (Tunmer,

وقد ذكر Jimenez & de la Cadena (2007) أن نسب انتشار صعوبات التعلم قد

تختلف من بلد إلى آخر باختلاف طبيعة النظام اللغوي في القراءة ، حيث إن القراءة في بعض اللغات أسهل منها في البعض الآخر تبعاً لدرجة التوافق بين الأصوات والحروف وقد أشارتا Jimenez & de la Cadena في دراسة مقارنة قامتا بها إلى أن صعوبات التعلم في القراءة والإملاء تظهر بين التلاميذ الأسبان والقواتماليين بنسب متفاوتة ولكنها في النطاق المعتاد لصعوبات التعلم.

تعريف صعوبات التعلم:

١- تعريف زيدان السرطاوي.

يعرف السرطاوي صعوبات التعلم بأنها "حالة مزمنة ذات منشأ عصبي تؤثر في نمو أو تكامل أو استخدام المهارات اللفظية أو غير اللفظية. وتظهر صعوبات التعلم الخاصة كصعوبة واضحة لدى الأفراد الذين يتمتعون بدرجات عالية أو متوسطة من الذكاء وأجهزة حسية وحركة طبيعية، وتتوفر لديهم فرص التعلم المناسبة، وتختلف آثار هذه الصعوبات على تقدير الفرد لذاته وعلى نشاطاته التربوية والمهنية والاجتماعية ونشاطات الحياة الطبيعية باختلاف درجة شدة تلك الصعوبات"(زيدان السرطاوي، ٢٠٠١، ٨٩).

٢- تعريف (فتحي الزيات):

أوضح فتحي الزيات أن صعوبات التعلم تنقسم إلى قسمين:

أ- صعوبات التعلم النمائية ويقصد بها: "تلك الصعوبات التي تتناول العمليات ما قبل الأكاديمية والتي تتمثل في العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير واللغة والتي يعتمد عليها التحصيل الأكاديمي وتشكل أهم الأسس التي يقوم عليها النشاط العقلي والمعرفي للفرد".

ب- صعوبات التعلم الأكاديمية والتي يقصد بها: "صعوبات الأداء المدرسي المعرفي الأكاديمي والتي تشمل القراءة والكتابة والتعبير والرياضيات".

وتتفاعل الصعوبات النمائية والصعوبات الأكاديمية منتجة إضطرابات وصعوبات السلوك الاجتماعي والإنفعالي (فتحي الزيات، ٢٠٠٢، ٤).

تصنيفات صعوبات التعلم:

هناك العديد من التصنيفات التي وردت في صعوبات التعلم منها مايلي:

أشار محمود منسى (٢٠٠٣) إلى وجود العديد من الصعوبات المرتبطة بالتعلم تتضمن صعوبات مرتبطة بالمدرسة، مثل الصعوبات المرتبطة بالمنهج الدراسي، وصعوبات مرتبطة بالمعلم، مثل إلمامه بالمنهج، وإعداده الأكاديمي، وطرق التدريس والأساليب المناسبة التي يستخدمها، وصعوبات مرتبطة بالمتعلم نفسه وتتمثل في صعوبات صحية (كالجلجلة والتهتة ... إلخ)، وصعوبات تتعلق بعدم قدرة المتعلم على التعلم، وصعوبات تتعلق بالميل والاتجاهات، وأخرى تتعلق بالتوافق وانخفاض مستوى الطموح، وصعوبات مرتبطة بالأسرة، ومنها التغذية غير الجيدة، القصور في فرص النمو الاجتماعي، وانعدام الاهتمام بالأبناء، والخلافات الأسرية.

وأوضح جبريل حسن وآخرون (٢٠١٣، ٣٤) أنه مع اتساع مجال البحث في ميدان صعوبات التعلم، وبعد تحول الأسس السيكلولوجية تدريجياً في فهم ذوي صعوبات التعلم من الاتجاه الذي يركز على عمليات نمائية محددة تمثل العمليات ما قبل الأكاديمية إلى الاتجاه الحديث الذي يضع الطرق أو الاستراتيجيات التي يتعامل بها الفرد مع المهام المختلفة في بؤرة الاهتمام تم التوصل للعديد من التصنيفات لصعوبات التعلم. ومن أهم هذه التصنيفات صعوبات التعلم النمائية، وصعوبات التعلم الأكاديمية (نجوى المطيري وحمزة خالد، ٢٠٢١: ٥١٤).

وتتمثل الصعوبات الأكاديمية في صعوبات القراءة والكتابة والتهجئة والقدرة على التعبير الكتابي والرياضيات وأكد على أن اضطراب العمليات المعرفية تظهر علاماتها في الضعف الأكاديمي في المواد الدراسية (محمد عبد الرحيم، ٢٠٠٢، ٢١٠).

العوامل المسببة لصعوبات التعلم:

فيذكر فتحي الزيات (٢٠٠٢، ٥٠٧) أن صعوبات التعلم عموماً تحدث نتيجة للعديد من العوامل المتباينة، بما في ذلك العوامل الوراثية، والعوامل البيئية والثقافية غير الملائمة، والأمراض التي تحدث للطفل في سنوات نموه المبكرة، وقد تحدث نتيجة اضطراب في التراكيب الفسيولوجية، أو العصبية، أو الكيميائية، أو نتيجة خلل في بعض وظائف المخ.

ويمكن تقسيم العوامل المسببة في حدوث صعوبات التعلم لدى المتعلمين فيما يأتي:

(أ) العوامل العضوية والبيولوجية: Organic and Biological Factors

أوضحت نتائج الدراسات أن التكوينات العصبية بالمخ تعد من أهم العوامل الحاكمة لعملية التعلم، وأن المخ يتكون من عدة أجزاء تعمل معاً في نظام متكامل وذلك على الرغم من اختلاف الوظيفة أو الوظائف الخاصة بكل منها (عبد المطلب القريطي، ٢٠٠٥، ٤١٧).

(ب) العوامل الجينية أو الوراثية: Genetic Factors

يشير عادل عبد الله (٢٠٠٣، ١٠) إلى أنه قد يزداد معدل حدوث صعوبات التعلم بين الأطفال في بعض الأسر التي لها تاريخ مرضي لمثل هذه الصعوبات، وهو الأمر الذي يمكن أن يدعم فكرة وجود دور للعامل الوراثي في هذا الصدد.

وفي هذا الإطار أوضحت فوقية عبد الفتاح (٢٠٠٤، ٢٠٩) أنه دراسات علم الوراثة أكدت على وجود محددات وراثية للقدرة على التجهيز الفونولوجي، وتوصلت إلى أنه يمكن توريث مظاهر صعوبات التعلم.

(ج) العوامل البيئية: Environmental Factors

لا شك أن موضوع صعوبات التعلم غالباً ما يكون انعكاساً لما يعانيه المتعلم من معوقات بيئية ترتبط بصعوبات تعلمه. حيث تشير نصرة جليل (١٩٨٠، ٢٠٠) إلى أن الجوع والصداع في المنزل قد يمنع من التركيز في الدراسة والذي يعتبر بدوره مشكلة تعليمية، وعلى أية حال، فإن سوء التغذية أو عدم الحصول على الرعاية الصحية المطلوبة يمكن أن يؤدي إلى صعوبات أو معوقات عصبية ينتج عنها صعوبات تعليمية.

ويضيف سليمان عبد الواحد (٢٠٠٥، ١٦) أن استخدام العقوبات المتكررة للمتعلم في بداية التعلم وخاصة في المرحلة الابتدائية قد يؤدي إلى حدوث صعوبات في التعلم لديه في المستقبل. ومما سبق يتضح تعدد الجوانب التي تتأثر لديهم بتلك الصعوبات، مما يؤكد على أن صعوبات التعلم لا تقتصر على التحصيل الأكاديمي فقط، بل تمتد لتشمل الجوانب السلوكية، النفسية، الاجتماعية، اللغوية، والحركية ... إلخ، كما يتضح أيضاً أن هناك ارتباط وثيق بين العوامل البيئية، المدرسية، الشخصية والأسرية في تأثيرها على وجود تلك الصعوبات وهو ما يعكس ضرورة الوعي بأهمية النظرة الكلية لهذه الصعوبات.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة عبد الرحمن سليمان (٢٠١٤) إلى تقصي علاقة القبول / الرضا الوالدي بكل من الاكتئاب والقلق (كحالة- كسمة) وتقدير الذات لدى طلاب جامعة الإمام محمد بن

سعود الإسلامية، ممن هم من ذوي الحرمان الأسري مقارنة بأقرانهم من أسر لا تعاني من الحرمان الأسري (حاضري الوالدين). طبقت أدوات الدراسة على عينة عشوائية (ن=٢٠٠) من طلاب المستويات الدراسية الأول والثاني والسابع والثامن بالجامعة، أظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط سلبى ذو دلالة إحصائية بين الدفء/ المحبة المدركة من قبل الوالدين لدى أفراد العينة من طلاب الجامعة حاضري الوالدين من المستويات الدراسية الجامعية (الأول والثاني)، و(السابع والثامن) ومتغير الاكتئاب، ومتغير القلق. كذلك تبين ارتباط الأبعاد السلبية لأساليب المعاملة الوالدية – والمتضمنة باستبيان "القبول/الرفض الوالدي" كما يدركها طلاب الجامعة المذكور حاضري الوالدين من المستويات الدراسية الجامعية (الأول والثاني)، و(السابع والثامن) إيجابيا بكل من الاكتئاب والقلق لديهم. وأشارت النتائج أيضاً إلى وجود ارتباط سلبى ذو دلالة إحصائية بين بعد الدفء/المحبة المدركة من قبل الوالدين لدى أفراد العينة من طلاب الجامعة المحرومين والدياً (بالطلاق أو الوفاة) من المستويات الدراسية الجامعية (الأول والثاني) و(السابع والثامن) ومتغير الاكتئاب ومتغير القلق، كذلك تبين ارتباط الأبعاد السلبية لأساليب المعاملة الوالدية من قبل طلاب الجامعة المحرومون والدياً من المستويات الدراسية الجامعية (الأول والثاني) و(السابع والثامن) إيجابيا بكل من الاكتئاب والقلق لديهم.

أوضحت دراسة عبد الكريم محمد سليمان (٢٠١٤) إلى بحث علاقة أساليب المعاملة الوالدية بالأعراض الاكتئابية وسمة القلق لدى عينة من الطلبة الجامعيين، تكونت من ٧٥١ طالبا وطالبة. أظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة دالة إحصائية بين كل من أساليب المعاملة الوالدية والأعراض الاكتئابية، وأن قوة هذه العلاقة اختلفت باختلاف الجنس، باستثناء العلاقة بين أسلوب المعاملة الحازم للأم والأعراض الاكتئابية، إذ لم يظهر هناك فرق دال بين الجنسين في قوة هذه العلاقة. وتبين أيضاً وجود علاقة دالة إحصائية بين كل من أساليب المعاملة الوالدية وسمة القلق، إلا أن الفروق الجنسية ظهرت فقط في قوة العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية المتساهلة وسمة القلق. وفيما يتعلق بأساليب المعاملة الوالدية التي تنبأت بالأعراض الاكتئابية لدى كل من الجنسين تبين أن الأساليب المتبينة لدى الذكور هي: أسلوب المعاملة المتساهل للأب ويليهِ أسلوب المعاملة المتسلط للأم، وأما الإناث، فقد كانت على التوالي أسلوب المعاملة المتساهل للأم، وأسلوب المعاملة المتسلط للأم، وأسلوب المعاملة الحازم للأب. أما فيما يتعلق بأساليب المعاملة الوالدية التي تنبأت بسمة القلق لدى كل من الجنسين فأشارت النتائج إلى أن الأساليب المتبينة لدى الذكور هي على التوالي، أسلوب المعاملة المتساهل للأب، وأسلوب المعاملة المتسلط للأب، وأسلوب المعاملة الحازم للأم، وأما الإناث فقد كانت على التوالي، أسلوب المعاملة المتسلط للأب، وأسلوب المعاملة الحازم للأب، وأسلوب المعاملة المتساهل للأم.

هدفت دراسة مصطفى بالي (٢٠١٥) إلى التعرف على القبول والرفض الوالدي كما يدركه الأبناء وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية (قلق المستقبل - الوحدة النفسية). وقد اختار الباحث لهذه الدراسة عينة قوامها (٤٤٢) طالب وطالبة وجاءت النتائج التالية: - توجد علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين إدراك الأبناء للقبول الوالدي من قبل (الأب/الأم) وقلق المستقبل. - توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين إدراك الأبناء للرفض الوالدي من قبل (الأب/الأم) وقلق المستقبل. - توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات إدراك الأبناء للقبول الوالدي من قبل (الأب) تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات إدراك الأبناء للقبول الوالدي من قبل (الأم) تعزى لمتغير الجنس. - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات إدراك الأبناء للقبول الوالدي

من قبل (الأب/الأم) تعزى لمتغير الترتيب الميلاي. - توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات إدراك الأبناء للرفض الوالدي من قبل (الأب) تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور. - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات إدراك الأبناء للرفض الوالدي من قبل (الأم) تعزى لمتغير الجنس. - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات إدراك الأبناء للرفض الوالدي من قبل (الأب/الأم) تعزى لمتغير الترتيب الميلاي. - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات قلق المستقبل تعزى لمتغير الجنس. - يمكن التنبؤ بقلق المستقبل من خلال إدراك القبول-الرفض الوالدي.

هدفت دراسة احمد الحسيني (٢٠١٨) إلى فهم طبيعة العلاقة بين اضطراب قلق الانفصال وأساليب المعاملة الوالدية لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة، والتعرف على الفروق في كل من اضطراب قلق الانفصال وأساليب المعاملة الوالدية تبعاً للنوع، وتكونت عينة الدراسة من (٢٥٠) طالبا وطالبة ممن تتراوح أعمارهم بين (٩-١٢ سنة)، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس قلق الانفصال (إعداد الباحثة)، ومقياس أساليب المعاملة الوالدية لدى الأطفال (إعداد ليلي عبد الحميد، ٢٠٠٦)، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية دالة موجبة عند مستوى ٠,٠١ بين اضطراب قلق الانفصال وأساليب المعاملة الوالدية السلبية لدى الأطفال، وأيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ في متوسطات كل من الذكور والإناث في اضطراب قلق الانفصال لصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات كل من الذكور والإناث في مقياس أساليب المعاملة الوالدية.

وهدفت دراسة داليا إسماعيل (٢٠١٨) إلى تعرف العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية كما تدركها أمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم والتوافق النفسي لأطفالهن، وتكونت عينة الدراسة من ١٧٠ من أمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائية بين أساليب المعاملة الوالدية كما تدركها الأمهات وبين التوافق النفسي لأطفالهن، بينما لم تتوصل نتائج الدراسة إلى وجود أي فروق دالة إحصائية في درجة توافق الأبناء وفقا للنوع.

هدفت دراسة Karasu(2020) إلى التحقيق في العلاقة بين القبول والرفض المتصور في مرحلة الطفولة والقلق الاجتماعي وقلق التفاعل وحساسية الرفض واستراتيجيات تنظيم المشاعر الشخصية. ولهذا الغرض، تكونت عينة البحث من ٣٣٤ من الإناث و١٨٢ من الذكور المشاركين المتطوعين الذين تتراوح أعمارهم بين ١٨ و ٢٥ عامًا والذين يتلقون تعليمًا جامعيًا في إسطنبول، تم استخدام نموذج المعلومات الديموغرافية، واستبيان القبول والرفض الأبوي (PARQ)، ومقياس تنظيم المشاعر الشخصية (IERQ)، ومقياس القلق الاجتماعي لبيوويتز (LSAS)، ومقياس قلق التفاعل (IAS)، واستبيان حساسية الرفض (RSQ) كأدوات لجمع البيانات. ووفقًا لنتائج الدراسة، من المفهوم أن مواقف الرفض التي يتبناها الآباء مرتبطة بالقلق الاجتماعي وقلق التفاعل وحساسية الرفض لدى الأفراد البالغين الشباب. كما تتنبأ الدراسة بالقلق في المواقف الاجتماعية المختلفة. وتم تفسير النتائج التي تم الحصول عليها في الدراسة الحالية فيما يتعلق بالأدبيات ذات الصلة. كما تم ذكر مساهمة الدراسة الحالية وقيودها ونقاط قوتها في الأدبيات، وتم تضمين بعض الاقتراحات للدراسات المستقبلية في الدراسة.

تعليق على الدراسات السابقة:

تنوعت عينات الدراسات حيث شملت الدراسات فئات عمرية مختلفة فبعضها أجري على عينة من الأطفال (سارة حجاب، ٢٠١٤؛ أحمد الحسيني، ٢٠١٨) وبعضها أجري على عينات من الشباب الجامعي (عبد الرحمن سليمان، ٢٠١٤؛ عبد الكريم سليمان، ٢٠١٤؛ Karasu, 2020)، ويضمن هذا التنوع فهماً أعمق لتأثير المعاملة الوالدية على مراحل النمو المختلفة. ومن حيث المقاييس المستخدمة يتضح أن بعض الباحثين اعتمد على مقاييس نفسية مقننة وذات دلالات صدق وثبات مناسبة، مثل استبيان القبول/الرفض الوالدي (PARQ) المستخدم في دراسات عبد الرحمن سليمان (٢٠١٤) و Karasu (2020)، بينما قام البعض بإعداد مقياس محلي ليناسب الفئة العمرية والخصوصية الثقافية، مثل دراسة أحمد الحسيني (٢٠١٨) مقاييس محلية معدة خصيصاً لتناسب الفئة العمرية والثقافة المحلية. ومن حيث النتائج أظهرت بعض الدراسات وجود علاقة سلبية بين الدفء والقبول الوالدي والقلق لدى الأبناء بشكل عام (عبد الرحمن سليمان، ٢٠١٤)، بينما أظهرت نتائج دراسات عبد الكريم سليمان (٢٠١٤)، ودراسة Karasu (2020) ارتباط الأساليب السلبية كالإهمال والرفض بارتفاع مستويات القلق والاكتئاب والتنبؤ بسمة القلق من خلال المعاملة المتساهلة والمتسلطة، كما كشفت دراسة مصطفى بالي (٢٠١٥) عن ارتباط الرفض الوالدي بقلق المستقبل، بينما ارتبط القبول بانخفاضه، كما أشارت داليا إسماعيل (٢٠١٨) إلى ارتباط إيجابي بين المعاملة الوالدية كما تدركها الأمهات والتوافق النفسي لأطفالهن من ذوي صعوبات التعلم. كما تبين ندرة الدراسات التي تناولت الفروق في القبول / الرفض الوالدي وفقاً للنوع لدى تلاميذ التعليم الأساسي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية داخل مصر والوطن العربي.

فروض البحث:

- ١- توجد علاقة ارتباطية بين القبول / الرفض الوالدي والقلق لدى تلاميذ التعليم الأساسي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.
- ٢- لا توجد فروق بين متوسطات درجات تلاميذ التعليم الأساسي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية على مقياس القبول / الرفض الوالدي وفقاً للنوع (ذكور / إناث)
- ٣- لا توجد فروق بين متوسطات درجات تلاميذ التعليم الأساسي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية على مقياس القلق وفقاً للنوع (ذكور / إناث).

إجراءات البحث:

- منهج البحث: هو تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي للملاءمته لطبيعة أهداف البحث.
- عينة البحث:

تكونت عينة البحث الأساسية من ٢٦٨ تلميذا وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، تراوحت أعمارهم بين (١٠ - ١٤) عامًا، بمتوسط قدره ١٢ عامًا، ويوضح جدول (١) توزيع المشاركين في عينة الدراسة الأساسية.

جدول (١) توزيع المشاركين في العينة الأساسية للدراسة (ن=٢٦٨)

تلاميذ تعليم أساسي ذكور		تلاميذ تعليم أساسي إناث	
ابتدائي	اعدادي	ابتدائي	اعدادي
٨٧	٦٣	٦١	٥٧
مجموع المشاركين الذكور = ١٥٠		مجموع المشاركات الإناث = ١١٨	
مجموع المرحلة الابتدائية = ١٤٨		مجموع المرحلة اعدادية = ١٢٠	

يتضح من جدول (١) أن:

- إجمالي عينة تلاميذ التعليم الاساسي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية الذكور بلغ (١٥٠) تلميذاً، بينما بلغ إجمالي عينة تلاميذ التعليم الاساسي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية الإناث (١١٨) تلميذاً.
- إجمالي عينة المرحلة الابتدائية بلغ (١٤٨) تلميذاً وتلميذة، بينما بلغ إجمالي عينة المرحلة الاعدادية (١٢٠) تلميذاً وتلميذة.
- إجمالي المشاركين في العينة الكلية بلغ (٢٦٨) من تلاميذ التعليم الأساسي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

التحقق من الكفاءة السيكمومترية لمقياس القبول/ الرفض الوالدي صورة الأب:
قام الباحث بالتحقق من الكفاءة السيكمومترية للمقياس من خلال الآتي:
أولاً: الصدق

اعتمد الباحث في حساب صدق المقياس على ما يلي:

١- الصدق العاملي الاستكشافي:

تم حساب التحليل العاملي لمكونات المقياس باتباع الخطوات الآتية:

- أ- حساب مصفوفة الارتباطات لعبارات الاختبار على عينة التقنين (ن=١٠٠). ومن خلال هذه المصفوفة تأكد الباحث أنه لا توجد بها متغيرات لها معامل ارتباط مع كل أو معظم العبارات قيمته (+ أو -)، أو تساوي صفر، أو أقل من (٠,٢٥) أو أكبر من (٠,٩٠).
- ب- حساب مدى كفاية حجم العينة لإجراء التحليل العاملي باستخدام اختبار KMO Test؛ حيث تتراوح قيمة هذا الاختبار بين الصفر والواحد الصحيح، وكلما اقتربت قيمته من الواحد الصحيح كلما دل ذلك على زيادة الاعتمادية Reliability للعوامل التي نحصل عليها من التحليل، ويشير صاحب الاختبار (Kaiser, 1974) في (أسامة ربيع، ٢٠٠٨)، إلى أن الحد الأدنى المقبول لهذا الاختبار هو (٠,٥٠) حتى يمكن الحكم بكفاية حجم العينة، وبلغت قيمة إحصائي اختبار KMO في تحليل هذا المقياس (٠,٦٤٩)؛ أي أكبر من الحد الأدنى الذي اشترطه Kaiser وبالتالي فإنه يمكن أن الحكم بكفاية حجم العينة لإجراء هذا التحليل.
- ج- إجراء التحليل العاملي بطريقة تحليل المكونات الرئيسية لهوتلينج للحصول على العوامل المكونة للمقياس بجذر كامن لهذه العوامل أكبر من الواحد الصحيح.
- د- تم عمل التدوير المتعامد للعوامل على الحاسوب بطريقة الفاريماكس التي أعدها Kaiser، واتباع الباحث محك Kaiser لاختيار تشبعات العبارات بالعوامل والذي يعد التشبعات التي تصل إلى (٠,٣٠) أو أكثر تشبعات دالة.
- هـ- وتشير نتيجة التحليل العاملي بعد التدوير إلى وجود عاملين، كما هو موضح بالجدول (٢) الآتي:

جدول (٢)

العوامل المستخرجة وتشبعاتها بعد التدوير المتعامد لمصفوفة عبارات مقياس القبول/

الرفض الوالدي صورة الأب

رقم العبارة	العامل الأول	رقم العبارة	العامل الثاني
١	٠,٣٥٧	٢	٠,٨٤٥

رقم العبارة	العامل الأول	رقم العبارة	العامل الثاني
٣	٠,٨٢٩	٦	٠,٨٤٣
٤	٠,٤١٩	٩	٠,٣٨٦
٥	٠,٨٦٨	١١	٠,٣٢٦
٧	٠,٨٨٢	١٤	٠,٥٠٧
٨	٠,٤٦١	١٥	٠,٦٢٣
١٠	٠,٨٩٠	١٧	٠,٦٣٤
١٢	٠,٣٢٣	١٨	٠,٣٣٩
١٣	٠,٣٣٧	٢١	٠,٨١٣
١٩	٠,٣٧٤	٢٣	٠,٤٤٢
٢٠	٠,٨٦١	٢٤	٠,٥٩٢
٢٢	٠,٣٤٠		
٢٥	٠,٣٩٠		
الجذر الكامن	٥,٢٩٦	الجذر الكامن	٤,٢٥٠
التباين	٢١,١٨٥	التباين	١٧,٠٠٠

يتضح من الجدول (٢) ما يلي:

- أن العامل الأول قد تشبع عليه (١٣) مفردة، وهي (١-٣-٤-٥-٧-٨-١٠-١٢-١٣-١٩-٢٠-٢٢-٢٥)، وكان الجذر الكامن (٥,٢٩٦) بنسبة تباين (٢١,١٨٥%)، ويشير مضمونها إلى أنه "أسلوب من أساليب المعاملة الوالدية وهو عبارة عن عدم تقبل الوالدين لأبنائهم وذلك من خلال الإنتقاد والتجريح والتقليل من شأنه وتعمد إهانته وتأنيبه من خلال الضرب والسخرية والتهكم وغيرها من المضامين السلبية غير المرغوبة التي تعبر عن رفض الوالدين لسلوك الأبناء دون تقديم أي مبررات منطقية" وبالتالي يمكن تسمية هذا العامل بناء على مضامين هذه العبارات (الرفض الوالدي).
- أن العامل الثاني قد تشبع عليه (١١) مفردة، وهي (٢-٦-٩-١١-١٤-١٥-١٧-١٨-٢١-٢٣-٢٤)، وكان الجذر الكامن (٤,٢٥٠) بنسبة تباين (١٦,٠٠٠%)، ويشير مضمونها إلى أنه "أسلوب من أساليب المعاملة الوالدية وهو عبارة عن احتواء الوالدين لأبنائهم من خلال تقديم الدعم اللازم سواء بالقول أو الفعل، وتوفير بيئة صحية تساعد على تنشئة اجتماعية جيدة"، وبالتالي يمكن تسمية هذا العامل بناء على مضامين هذه العبارات (القبول الوالدي).
- ولم تشبع مفردة رقم (١٦) على أي من العوامل السابقة وبالتالي تم حذفها، ليصبح عدد مفردات المقياس بعد إجراء التحليل العاملي الاستكشافي (٢٤) مفردة. ٣- صدق المحك: تم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson) بين درجات الطلاب على مقياس القبول/ الرفض الوالدي صورة الأب اعداد الباحث، ودرجاتهم على مقياس القبول/ الرفض الوالدي صورة الأب (إعداد/ عبد الحق بركات & مصطفى بعلي ٢٠٢١) كمحك خارجي وكانت قيمة معامل الارتباط (٠,٦٣٤) وهي دالة عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على صدق المقياس الحالي. ثانيًا: الاتساق الداخلي: وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والبعد الذي تنتهي إليه تلك العبارة، وهو ما يكشف عنه جدول (٥) الآتي:

جدول (٥)

معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لمقياس القبول /
الرفض الوالدي صورة الأب

القبول الوالدي		الرفض الوالدي	
الارتباط	رقم العبارة	الارتباط	رقم العبارة
٥٧١,٠**	٢	٤٤٥,٠**	١
٥١٠,٠**	٦	٨٠٤,٠**	٣
٥٦٣,٠**	٩	٤٧١,٠**	٤
٥٤٨,٠**	١١	٨٧٠,٠**	٥
٥٧١,٠**	١٤	٧٨٠,٠**	٧
٦٢٦,٠**	١٥	٥١٤,٠**	٨
٦١٨,٠**	١٧	٨٦١,٠**	١٠
٥٨٠,٠**	١٨	٣١٣,٠**	١٢
٦٧٣,٠**	٢١	٤٨٤,٠**	١٣
٦٩٠,٠**	٢٣	٤٥٤,٠**	١٩
٤٨٥,٠**	٢٤	٨١٢,٠**	٢٠
		٤٩٨,٠**	٢٢
		٤٤١,٠**	٢٥

يتضح من جدول (٥) أن جميع هذه القيم مقبولة إحصائياً، مما يشير إلى اتساق المقياس.
ثالثاً: الثبات

قام الباحث بحساب ثبات المقياس من خلال:

الثبات بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية وإعادة التطبيق:

تم استخدام معامل الثبات بطريقة معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية وإعادة التطبيق
لحساب ثبات المقياس، ويتضح ذلك من خلال جدول (٦) الآتي:

جدول (٦)

معاملات ثبات مقياس القبول / الرفض الوالدي صورة الأب

إعادة التطبيق	التجزئة النصفية		معامل ألفا كرونباخ	الأبعاد والدرجة الكلية
	بعد التصحيح	قبل التصحيح		
٦٨٣,٠**	٧٦٨,٠	٥٠٢,٠	٨٤٤,٠	الرفض الوالدي
٧٨١,٠**	٧٩١,٠	٦٢٢,٠	٧٨٣,٠	القبول الوالدي

يتضح من الجدول (٦) أن معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمقياس القبول / الرفض الوالدي
صورة الأب بلغت (٠,٨٤٤) للرفض الوالدي كما بلغت (٠,٧٨٣) للقبول الوالدي، كما بلغ معامل
ثبات التجزئة النصفية بعد التصحيح على التوالي (٠,٧٩١-٠,٧٦٨)، كما بلغ معامل ثبات كلي
بإعادة التطبيق (٠,٦٨٣) للرفض الوالدي و (٠,٧٨١) للقبول الوالدي، وهي قيم دالة عند مستوى

(١٠٠)، وقيم الثبات السابقة سواءً بطريقة ألفا كرونباخ، أو بإعادة التطبيق، تعد جميعها قيم مرتفعة: مما يدل على ثبات مقياس القبول/ الرفض الوالدي صورة الأب. **الصورة النهائية للمقياس:**

بعد حساب الخصائص السيكمومترية للمقياس من صدق وثبات، وما ترتب عنها، أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٢٤) عبارة موزعة على بعدين، ويوضح جدول (١) توزيع العبارات على المقياس بعد إعادة ترتيب ترقيم العبارات:

جدول (٧)

الصور النهائية لمقياس القبول/ الرفض الوالدي صورة الأب

م	الأبعاد	العبارات	الإجمالي
١	الرفض الوالدي	١-٢-٣-٤-٥-٦-٧-٨-٩-١٠-١١-١٢-١٣	١٣
٢	القبول الوالدي	١٤-١٥-١٦-١٧-١٨-١٩-٢٠-٢١-٢٢-٢٣-٢٤	١١
		المجموع	٢٤

تصحيح المقياس:

يصحح المقياس بأن يحصل المستجيب على (٣ درجات) إذا وضع علامة تحت دائماً، و (درجتان) إذا وضع علامة تحت أحياناً، و (درجة واحدة) إذا وضع علامة تحت نادراً؛ وذلك في حالة العبارات الإيجابية، ويكون العكس في حالة العبارات السلبية، وبالتالي تتراوح الدرجة على المقياس ما بين (٢٤ إلى ٧٢)، وتدل الدرجة المرتفعة على المقياس على ارتفاع مستوى القبول/ الرفض الوالدي صورة الأب، بينما تدل الدرجة المنخفضة على انخفاض مستوى القبول/ الرفض الوالدي صورة الأب.

التحقق من الكفاءة السيكمومترية لمقياس القبول/ الرفض الوالدي صورة الأم:

قام الباحث بالتحقق من الكفاءة السيكمومترية للمقياس من خلال الآتي:

أولاً: الصدق

اعتمد الباحث في حساب صدق المقياس على ما يلي:

٢- الصدق العاملي الاستكشافي:

تم حساب التحليل العاملي لمكونات المقياس باتباع الخطوات الآتية:

- أ- حساب مصفوفة الارتباطات لعبارات الاختبار على عينة التقنين (ن=١٠٠). ومن خلال هذه المصفوفة تأكد الباحث أنه لا توجد بها متغيرات لها معامل ارتباط مع كل أو معظم العبارات قيمته (+ أو -١)، أو تساوي صفر، أو أقل من (٠,٢٥) أو أكبر من (٠,٩٠).
- ب- حساب مدى كفاية حجم العينة لإجراء التحليل العاملي باستخدام اختبار KMO Test؛ حيث تتراوح قيمة هذا الاختبار بين الصفر والواحد الصحيح، وكلما اقتربت قيمته من الواحد الصحيح كلما دل ذلك على زيادة الاعتمادية Reliability للعوامل التي نحصل عليها من التحليل، ويشير صاحب الاختبار (Kaiser, 1974) في (أسامة ربيع، ٢٠٠٨)، إلى أن الحد الأدنى المقبول لهذا الاختبار هو (٠,٥٠) حتى يمكن الحكم بكفاية حجم العينة، وبلغت قيمة إحصائي اختبار KMO في تحليل هذا المقياس (٠,٧٤٢)؛ أي أكبر من الحد الأدنى الذي اشترطه Kaiser وبالتالي فإنه يمكن أن الحكم بكفاية حجم العينة لإجراء هذا التحليل.
- ج- إجراء التحليل العاملي بطريقة تحليل المكونات الرئيسية لهوتلينج للحصول على العوامل المكونة للمقياس بجذر كامن لهذه العوامل أكبر من الواحد الصحيح.

- د- تم عمل التدوير المتعامد للعوامل على الحاسوب بطريقة الفاريماكس التي أعدها Kaiser، واتبع الباحث محك Kaiser لاختيار تشبعات العبارات بالعوامل والذي يعد التشبعات التي تصل إلى (٠,٣٠) أو أكثر تشبعات دالة.
- هـ- وتشير نتيجة التحليل العاملي بعد التدوير إلى وجود عاملين، كما هو موضح بالجدول (٨) الآتي:

جدول (٨)

العوامل المستخرجة وتشبعاتها بعد التدوير المتعامد لمصفوفة عبارات مقياس القبول/
الرفض الوالدي صورة الأم

رقم العبارة	العامل الأول	رقم العبارة	العامل الثاني
١	٠,٤٨٣	٢	٠,٤٨٥
٣	٠,٤٩٥	٦	٠,٦٥٩
٤	٠,٦١٥	٩	٠,٤٧١
٥	٠,٥٠٩	١١	٠,٥١٥
٧	٠,٧١٧	١٤	٠,٣٠٣
٨	٠,٤٤٨	١٥	٠,٧١٥
١٠	٠,٣٢٨	١٧	٠,٥٩١
١٢	٠,٧٥٨	١٨	٠,٥٠٢
١٣	٠,٤٥٧	٢١	٠,٦٨٦
١٦	٠,٤٨٣	٢٣	٠,٤٨٥
١٩	٠,٥٢٩	٢٤	٠,٦٢٢
٢٠	٠,٤٣٠		
٢٢	٠,٤٤٤		
٢٥	٠,٥١٢		
الجذر الكامن	٦,٢٧٨	الجذر الكامن	٥,١٢٣
التباين	٢٥,١١١	التباين	٢٢,٢١٥

يتضح من الجدول (٨) ما يلي:

- أن العامل الأول قد تشبع عليه (١٤) مفردة، وهي (١-٣-٤-٥-٧-٨-١٠-١٢-١٣-١٦-١٩-٢٠-٢٢-٢٥)، وكان الجذر الكامن (٦,٢٧٨) بنسبة تباين (٢٥,١١١%)، ويشير مضمونها إلى أنه "أسلوب من أساليب المعاملة الوالدية وهو عبارة عن عدم تقبل الوالدين لأبنائهم وذلك من خلال الانتقاد والتجريح والتقليل من شأنه وتعمد إهانته وتأنيبه من خلال الضرب والسخرية والتهكم وغيرها من المضامين السلبية غير المرغوبة التي تعبر عن رفض الوالدين لسلوك الأبناء دون تقديم أي مبررات منطقية"، وبالتالي يمكن تسمية هذا العامل بناء على مضامين هذه العبارات (الرفض الوالدي).
- أن العامل الثاني قد تشبع عليه (١١) مفردة، وهي (٢-٦-٩-١١-١٤-١٥-١٧-١٨-٢١-٢٣-٢٤)، وكان الجذر الكامن (٥,١٢٣) بنسبة تباين (٢٢,٢١٥%)، ويشير مضمونها إلى أنه "أسلوب من أساليب المعاملة الوالدية وهو عبارة عن احتواء الوالدين لأبنائهم من خلال تقديم الدعم اللازم

سواء بالقبول أو الرفض، وتوفير بيئة صحية تساعد على تنشئة اجتماعية جيدة"، وبالتالي يمكن تسمية هذا العامل بناء على مضامين هذه العبارات (القبول الوالدي). ٣- صدق المحك:
 تم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson) بين درجات الطلاب على مقياس القبول/الرفض الوالدي صورة الأم (إعداد/عبد الحق بركات & مصطفى بعلي ٢٠٢١) كمحك خارجي وكانت قيمة معامل الارتباط (٠,٦٣٤) وهي دالة عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على صدق المقياس الحالي.
 ثانيًا: الاتساق الداخلي:
 وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والبعد الذي تنتمي إليه تلك العبارة، وهو ما يكشف عنه جدول (١١) الآتي:

جدول (١١)

معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لمقياس القبول/الرفض الوالدي صورة الأم

القبول الوالدي		الرفض الوالدي	
الارتباط	رقم العبارة	الارتباط	رقم العبارة
٦٠٨,٠**	٢	٥٠٠,٠**	١
٥٤٠,٠**	٦	٤٧٨,٠**	٣
٥٣٨,٠**	٩	٥٧٥,٠**	٤
٣٥٣,٠**	١١	٥٢٦,٠**	٥
٦٨٧,٠**	١٤	٦٨٦,٠**	٧
٥٧٩,٠**	١٥	٤٩١,٠**	٨
٤٤٥,٠**	١٧	٣٧٦,٠**	١٠
٦٥٤,٠**	١٨	٧٢٤,٠**	١٢
٥٢٤,٠**	٢١	٤٨٢,٠**	١٣
٤٧١,٠**	٢٣	٤٨٧,٠**	١٦
٧٦٢,٠**	٢٤	٦٠٨,٠**	١٩
		٧٢٣,٠**	٢٠
		٥٦٢,٠**	٢٢
		٦١٩,٠**	٢٥

يتضح من جدول (١١) أن جميع هذه القيم مقبولة إحصائيًا؛ مما يشير إلى اتساق المقياس.

ثالثًا: الثبات

قام الباحث بحساب ثبات المقياس من خلال:

الثبات بطريقة ألفا كرونباخ وإعادة التطبيق:

تم استخدام معامل الثبات بطريقة معامل ألفا كرونباخ وإعادة التطبيق لحساب ثبات المقياس، ويتضح ذلك من خلال جدول (١٢) الآتي:

جدول (١٢)

معاملات ثبات مقياس القبول/الرفض الوالدي صورة الأم

إعادة التطبيق	معامل ألفا	ابعاد القبول/الرفض
---------------	------------	--------------------

كرونباخ		
الرفض الوالدي	٨٥٤,٠	٦٣٢,٠**
القبول الوالدي	٨٠٠,٠	٥٠٣,٠**

يتضح من

الجدول (١٢) أن معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمقياس القبول/الرفض الوالدي صورة الأم بلغت (٠,٨٥٤) للرفض الوالدي كما بلغت (٠,٨٠٠) للقبول الوالدي، كما بلغ معامل ثبات كلي بإعادة التطبيق (٠,٦٣٢) للرفض الوالدي و (٠,٥٠٣) للقبول الوالدي، وهي قيم دالة عند مستوى (٠,٠١)، وقيم الثبات السابقة سواءً بطريقة ألفا كرونباخ، أو بإعادة التطبيق، تعد جميعها قيم مرتفعة؛ مما يدل على ثبات مقياس القبول/الرفض الوالدي صورة الأم .

الصورة النهائية للمقياس:

بعد حساب الخصائص السيكومترية للمقياس من صدق وثبات، وما ترتب عنها، أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٢٥) عبارة موزعة على بعدين، ويوضح جدول (١٣) توزيع العبارات على المقياس بعد إعادة ترتيب ترقيم العبارات:

جدول (١٣)

الصور النهائية لمقياس القبول/الرفض الوالدي صورة الأم

م	الأبعاد	العبارات	الإجمالي
١	الرفض الوالدي	١-٢-٣-٤-٥-٦-٧-٨-٩-١٠-١١-١٢-١٣-١٤	١٤
٢	القبول الوالدي	١٥-١٦-١٧-١٨-١٩-٢٠-٢١-٢٢-٢٣-٢٤	١١
المجموع			٢٥

تصحيح المقياس:

يصحح المقياس بأن يحصل المستجيب على (٣ درجات) إذا وضع علامة تحت دائماً، و (درجتان) إذا وضع علامة تحت أحياناً، و (درجة واحدة) إذا وضع علامة تحت نادراً؛ وذلك في حالة العبارات الإيجابية، ويكون العكس في حالة العبارات السلبية، وبالتالي تتراوح الدرجة على المقياس ما بين (٢٥ إلى ٧٥)، وتدل الدرجة المرتفعة على المقياس على ارتفاع مستوى القبول/الرفض الوالدي صورة الأم، بينما تدل الدرجة المنخفضة على انخفاض مستوى القبول/الرفض الوالدي صورة الأم.

ثانياً: التحقق من الكفاءة السيكومترية لمقياس القلق

قام الباحثون بالتحقق من الكفاءة السيكومترية للمقياس في هذه الدراسة من خلال الآتي:
أولاً: الصدق

اعتمد الباحث في حساب صدق المقياس على ما يلي:

٣- الصدق التمييزي: صدق المقارنة الطرفية: لمقياس القلق

تم حساب صدق المقياس عن طريق المقارنة الطرفية (صدق التمايز) وذلك بترتيب درجات العينة الاستطلاعية وفق الدرجات الكلية للمقياس تنازلياً، وتم حساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات الأرباع الأعلى والأرباع الأدنى، وجدول (١٥) يوضح ذلك.

جدول (١٥)

صدق المقارنة الطرفية للقلق

الابعاد	الأربع الأدنى		الأربع الأعلى		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
الدرجة الكلية	٢١,٢٠	٣,١٤٩	٣٦,٩٦	٣,١٦٩	١٦,٦٣٧	٠,٠١

يتضح من جدول (١٥) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات الطلاب ذوي المستوى المرتفع والطلاب ذوي المستوى المنخفض، وذلك في اتجاه المستوى المرتفع، مما يعني تمتع المقياس وأبعاده بصدق تمييزي قوي

ثانيًا: الثبات

قام الباحث بحساب ثبات المقياس من خلال:

الثبات بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية وإعادة التطبيق:

تم استخدام معامل الثبات بطريقة معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية وإعادة التطبيق لحساب ثبات المقياس، ويتضح ذلك من خلال جدول (١٦) الآتي:

جدول (١٦)

معاملات ثبات مقياس القلق

الأبعاد والدرجة الكلية	معامل ألفا كرونباخ		التجزئة النصفية		إعادة التطبيق
	قبل	بعد	التصحيح	التصحيح	
الدرجة الكلية للقلق	٨٢١,٠	٥٢٣,٠	٧٠٣,٠	٧٦٤,٠**	

يتضح من الجدول (١٦) أن معاملات ثبات معامل ألفا كرونباخ لمقياس القلق بلغت (٠,٨٢١)، ومعامل ثبات كلي للتجزئة النصفية بعد التصحيح (٠,٧٠٣)، ومعامل ثبات كلي بإعادة التطبيق (٠,٧٦٤)، وهي قيم دالة عند مستوى (٠,٠١)، وقيم الثبات السابقة سواءً بطريقة ألفا كرونباخ، أو بالتجزئة النصفية أو إعادة التطبيق، تعد جميعها قيم مرتفعة؛ مما يدل على ثبات مقياس القلق.

نتائج التحقق من الفرض الأول ومناقشته:

وينص على وجود علاقة ارتباطية بين القبول/ الرفض الوالدي والقلق لدى تلاميذ التعليم الأساسي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

وبوضح الجدول (١٧) التالي معاملات الارتباط بين القبول/ الرفض الوالدي ودرجات القلق لدى تلاميذ التعليم الأساسي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

جدول (١٧)

معاملات الارتباط بين القبول/ الرفض الوالدي ودرجات القلق لدى تلاميذ التعليم الأساسي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

القلق	القبول الوالدي (صورة الأب)
٦٠٧,٠**	

القلق	
القبول الوالدي (صورة الأم)	٥٩٩-٠.**
الرفض الوالدي (صورة الأب)	٨٧٦-٠.**
الرفض الوالدي (صورة الأم)	٩١٩-٠.**

تبيين من جدول (١٧) السابق:

- وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين القبول الوالدي ودرجات القلق لدى تلاميذ التعليم الأساسي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.
- وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين الرفض الوالدي ودرجات القلق لدى تلاميذ التعليم الأساسي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

مناقشة وتفسير نتائج الفرض الأول:

تشير الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين القبول / الرفض الوالدي والقلق لدى تلاميذ التعليم الأساسي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، مما يعني أن الأطفال الذين يحظون بقبول ودعم والديهم يكونون أقل عرضة للقلق، في حين أن الذين يواجهون الرفض أو المعاملة القاسية يعانون من مستويات أعلى من القلق، ويفسر ذلك بأن القبول الوالدي يعد عنصرًا أساسيًا في تحقيق التوازن النفسي للطفل، حيث يشعره بالأمان والدعم بغض النظر عن أدائه الأكاديمي، مما يقلل من التوتر ويساعده على مواجهة التحديات بثقة. في المقابل، يؤدي الرفض الوالدي إلى شعور الطفل بعدم القيمة والخوف الدائم من الفشل، مما يزيد من مستويات القلق لديه، وقد يتطور الأمر إلى اكتئاب حاد يؤثر على تفاعله الاجتماعي وأدائه الدراسي.

تتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة عبد الرحمن سليمان (٢٠١٤)، التي أظهرت أن إدراك الطلاب الجامعيين لدفع ومحبة والديهم كان مرتبطًا سلبًا بكل من القلق والاكتئاب، سواء كانوا من حاضري الوالدين أو من ذوي الحرمان الأسري. كما أكدت الدراسة أن الأبعاد السلبية للمعاملة الوالدية، كالنقد والرفض، ارتبطت ارتباطًا موجبًا بمستوى القلق، وهو ما ينسجم مع نتائج الدراسة الحالية من حيث التأثير النفسي الضاغط للرفض الوالدي.

كما تدعم نتائج دراسة عبد الكريم محمد سليمان (٢٠١٤) هذا الاتجاه، حيث بينت وجود علاقة دالة إحصائية بين أساليب المعاملة الوالدية وسمة القلق. وقد تبين أن أسلوب المعاملة المتساهل أو المتسلط من الوالدين يرتبط بمستويات أعلى من القلق، خاصة لدى الذكور. وهذا يتفق مع نتائج الدراسة الحالية التي تشير إلى أن غياب الحزم المتوازن أو القبول الدافئ يقود إلى مشاعر سلبية متزايدة لدى الأبناء، مما يرفع من مستويات القلق لديهم.

كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة مصطفى بالي (٢٠١٥)، حيث أظهرت أن إدراك الأبناء للقبول الوالدي من قبل الأب أو الأم يرتبط سلبًا بقلق المستقبل، بينما يرتبط الرفض الوالدي إيجابيًا به، مع وجود فروق دالة تبعًا لمتغير الجنس في بعض الأبعاد. وتؤكد هذه الدراسة أن القبول الأسري يشكل عامل أمان نفسي يقلل من التوقعات السلبية للمستقبل، تمامًا كما أظهرت نتائج دراستنا الحالية لدى تلاميذ التعليم الأساسي.

كما تتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة Karasu (2020) من أن مواقف الرفض التي يتبناها الآباء خلال مرحلة الطفولة ترتبط بشكل مباشر بالقلق الاجتماعي، وقلق التفاعل، وحساسية الرفض لدى الأبناء وتدل هذه النتائج على أن آثار المعاملة الوالدية تؤثر في

تطور الشخصية والعلاقات الاجتماعية لاحقاً، وهو ما يعزز من أهمية نتائج الدراسة الحالية التي تؤكد أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم أكثر عرضة للقلق في حال غياب الدعم والقبول الأسري. تفسير النتائج:

تشير نتائج الفرض الأول إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين الرفض الوالدي والقلق لدى تلاميذ التعليم الأساسي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، مما يعني أن هناك ارتباطاً طردياً بين المتغيرين. أي أنه كلما زاد الرفض الوالدي، زادت معه حدة القلق لدى المشاركين في الدراسة.

ويفسر ذلك في ضوء أن الأشكال المختلفة للرفض الوالدي مثل الإهمال العاطفي، العقاب الزائد، التوبيخ المستمر، أو التقليل من قدرات الطفل يمكن أن تؤثر سلباً على حالة الأبناء النفسية لا سيما الأطفال ذوي صعوبات التعلم. كما أن الأطفال الذين يواجهون رفضاً من والديهم بدلاً من الدعم والتشجيع يشعرون بتحديات في الجوانب الأكاديمية تؤثر على ثقتهم بأنفسهم، وعندها تزداد لديهم المشاعر السلبية والاضطرابات العصبية ومنها القلق. من الناحية النفسية، يحتاج الطفل إلى بيئة أسرية داعمة لتعزيز ثقته بنفسه وتقليل الضغوط النفسية الناتجة عن صعوبات التعلم. في حال غياب هذا الدعم ووجود رفض متكرر من الوالدين، قد يشعر الطفل بالعجز وقلة الحيلة، مما يزيد من مستويات القلق والتوتر لديه، وقد يؤدي ذلك إلى أعراض أكثر حدة مثل اضطرابات النوم، الانسحاب الاجتماعي، أو حتى مشكلات سلوكية.

وبما أن هذه العلاقة دالة إحصائياً عند مستوى 0.010.01، فإن احتمال حدوثها بالصدفة ضعيف جداً (١٪)، مما يعزز من موثوقية هذه النتيجة وإمكانية تعميمها على عينات مشابهة. لذا، من الضروري تقديم برامج توعية وإرشاد للآباء حول أهمية الدعم النفسي والتربوي لأطفالهم، وخاصة الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم، بهدف تقليل التأثيرات السلبية للرفض الوالدي وتعزيز صحتهم النفسية والأكاديمية.

نتائج التحقق من الفرض الثاني ومناقشته:

و ينص على: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ التعليم الأساسي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية على مقياس القبول/ الرفض الوالدي وفقاً للنوع (ذكر/ أنثى).

ولاختبار صدق هذا الفرض قام الباحث بحساب قيمة " ت " ودلالاتها الإحصائية على مقياس القبول/ الرفض الوالدي .

ويوضح الجدول التالي (١٤) قيمة اختبار " ت " T –test ودلالاتها الإحصائية على مقياس القبول/ الرفض الوالدي .

جدول (١٤)

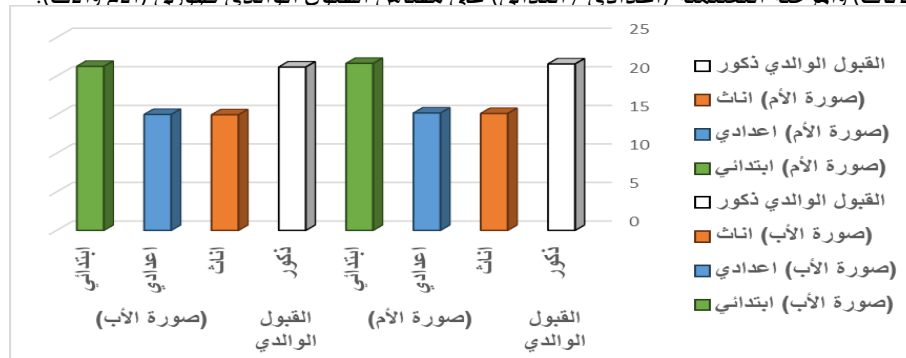
قيمة "ت" ودلالاتها الإحصائية للفروق بين (الذكور/ الاناث) والمرحلة التعليمية (اعدادي/ ابتدائي)

المجموع ة	العدد د	المتوسط	الانحراف ف	قيمة ت	مستوى الدلالة
المعياري					
ذكور	١٤٥	٢١,٥٧	٢,٣١٢	٢٦,٠٧٣	٠,٠١
القبول الوالدي (صورة الأم)	١٢٣	١٥,١٥	١,٥٧٧		
اعدادي	١٢٦	١٥,٢١	١,٦١٨	٢٦,٨٥٤	٠,٠١
ابتدائي	١٤٢	٢١,٦٤	٢,٢٧٦		

المجموع ة	العدد د	المتوسط	الانحراف ف	قيمة ت	مستوى الدلالة
المعياري					
ذكور	١٤٥	٢١,١٧	٢,٧٢٩	٢٢,٥٧٧	٠,٠١
اناث	١٢٣	١٤,٩٨	١,٤٦٢		
اعدادي	١٢٦	١٥,٠٢	١,٤٧٨	٢٣,٨٧٥	٠,٠١
ابتدائي	١٤٢	٢١,٢٦	٢,٦٨٩		
ذكور	١٤٥	٢٠,٥٩	٢,٢٣٢	٢١,٩٨٤	٠,٠١
اناث	١٢٣	٢٧,١٩	٢,٦٨٤		
اعدادي	١٢٦	٢٧,١١	٢,٦٩٦	٢٢,٠٤٨	٠,٠١
ابتدائي	١٤٢	٢٠,٥١	٢,١٩٨		
ذكور	١٤٥	١٨,٦٨	٢,١٩٢	٢٤,٠٣٤	٠,٠١
اناث	١٢٣	٢٥,٢٠	٢,٢٤٣		
اعدادي	١٢٦	٢٥,١٣	٢,٢٧٠	٢٤,٠٨٥	٠,٠١
ابتدائي	١٤٢	١٨,٦١	٢,١٦٠		

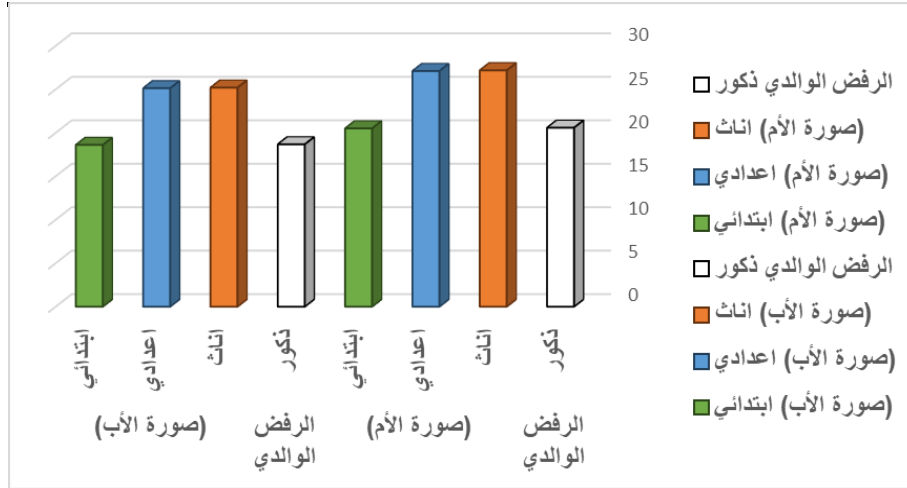
يتضح من جدول (١٤) أن قيمة "ت" للفروق بين (الذكور / الاناث) والمرحلة التعليمية (اعدادي / ابتدائي) على مقياس القبول/الرفض الوالدي صورة الام والاب هي قيم دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١)؛ وهذا يعني أنه توجد فروق في القبول الوالدي صورة الأم وصورة الأب وفقا للنوع (ذكور / اناث) وذلك لصالح الذكور. كما توجد فروق في الرفض الوالدي صورة الأم وصورة الأب وفقا للنوع (ذكور / اناث) وذلك لصالح الاناث.

والرسم البياني التالي شكل (٤) يوضح الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ (الذكور / الاناث) والمرحلة التعليمية (اعدادي / ابتدائي) على مقياس القبول الوالدي، صورتي (الأم والأب).



شكل (٤) رسم بياني للفروق بين متوسطات درجات التلاميذ على مقياس القبول الوالدي صورتي (الأم والأب).

والرسم البياني التالي شكل (٥) يوضح الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ (الذكور / الاناث) والمرحلة التعليمية (اعدادي / ابتدائي) على مقياس القبول الوالدي صورتي (الأم والأب).



شكل (٥) رسم بياني للفروق بين متوسطات درجات التلاميذ على مقياس الرفض الوالدي صوري (الأم والأب).

يتضح من خلال شكل (٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ على مقياس القبول الوالدي وفقاً لصورتَي (الأب / الأم).
 بينما يتضح من خلال شكل (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ على مقياس القبول الوالدي وفقاً لصورتَي (الأب / الأم).
 مناقشة نتائج وتفسير الفرض:

تشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث، فيما يتعلق بمستوى القبول والرفض الوالدي كما تعكسه صورة الأم وصورة الأب. وهذا يعكس وجود اختلافات جوهريّة في طبيعة التفاعل الوالدي مع الأبناء بناءً على الجنس (ذكور/إناث) تفوق الذكور في القبول الوالدي (من الأم والأب)، وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة عبد الله مناحي هديب (2021) التي بيّنت وجود فروق في أساليب المعاملة الوالدية تبعاً للجنس، وكانت الأمهات أكثر ميلاً للأساليب الإيجابية مثل التشجيع والمساواة والديمقراطية. كذلك، تتفق هذه النتائج مع ما أشارت إليه دراسة رفيعة شرف الدين (2018) من وجود فروق في الثقة بالنفس لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم تبعاً للنوع، وهو ما يُمكن تفسيره جزئياً بناءً على الفروق في أنماط المعاملة التي يتلقاها الذكور والإناث من والديهم، خاصة في جوانب القبول أو الرفض. وفي سياق مماثل، توصلت دراسة سارة حجاب (2013) إلى أن الأساليب السلبية في التربية مثل القسوة والإهمال تؤدي إلى تفاقم صعوبات التعلم، وهي نتيجة تدعم ما توصلت إليه الدراسة الحالية من وجود علاقة عكسية بين بعض أساليب المعاملة (كالرفض والإهمال) وبعض الأبعاد النفسية الإيجابية مثل المسؤولية والطموح. أيضاً، يتوافق ذلك مع ما أشارت إليه دراسة سهى بدوي (2021) من أن استخدام الأساليب الإيجابية كالتحفيز والتشجيع يرتبط بتحسين مستويات التفكير الابتكاري لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، مما يضيف بعداً جديداً لأهمية المعاملة الوالدية في تطوير مهارات التفكير وليس فقط التوافق النفسي أو التحصيل الأكاديمي. وفيما يلي تفسير ذلك:

تفسير الفروق وفقاً لنوع الجنس (ذكور/إناث)

يتضح أن الذكور يحظون بدرجات أعلى في القبول الوالدي مقارنة بالإناث، وهو ما يشير إلى أنهم يشعرون بتقبل أكبر من قبل والديهم. يمكن تفسير ذلك بعدة عوامل اجتماعية ونفسية،

منها:

- التفضيل الاجتماعي للذكور: في كثير من المجتمعات، يتم منح الذكور اهتمامًا أكبر من قبل الأهل، حيث يُنظر إليهم على أنهم امتداد للعائلة والمسؤولون عن استمرار اسم العائلة، مما يؤدي إلى معاملتهم بمزيد من التقبل والتسامح.
 - التوقعات المرتبطة بالأدوار الاجتماعية: غالبًا ما يُنظر إلى الذكور على أنهم أكثر استقلالية وقوة، مما يجعل الوالدين أكثر مرونة في التعامل معهم، مقارنة بالإناث اللواتي قد يتعرضن لمزيد من القيود والتوقعات الصارمة.
 - الجانب النفسي للوالدين: بعض الأهل قد يظهرون تقبلاً أكثر للذكور نتيجة تصوراتهم المسبقة بأن الأبناء الذكور أكثر قدرة على النجاح في المستقبل، مما يعزز الشعور الإيجابي نحوهم ويجعلهم يحظون بمستوى أعلى من التقدير والاحتضان العاطفي.
- ارتفاع معدل الرفض الوالدي لدى الإناث (من الأم والأب):
- على العكس من ذلك، أظهرت النتائج أن الإناث أكثر تعرضاً للرفض الوالدي، مما يعني أنهن يواجهن مواقف أسرية أكثر انتقاداً أو صرامة. يمكن تفسير ذلك من خلال عدة عوامل:
- التنشئة التقليدية والمعتقدات الثقافية: في بعض البيئات، قد تواجه الفتيات معاملة أكثر تشدداً بسبب الأعراف الاجتماعية التي تفرض قيوداً على سلوكهن مقارنة بالذكور، ما قد يجعل الوالدين أقل تعبيراً عن القبول وأكثر ميلاً لفرض الانضباط الصارم.
 - الضغط المرتبط بالدور الاجتماعي المستقبلي: بعض الأسر تهتم أكثر بتحضير الفتيات لتحمل المسؤوليات المستقبلية، مما يدفعها إلى توجيه النقد المستمر لهن، سواء في الأداء الدراسي أو التصرفات الشخصية.
 - العلاقة العاطفية بين الأم والابنة: في بعض الحالات، تكون العلاقة بين الأم والابنة أكثر تعقيداً مقارنة بعلاقتها مع الابن، حيث تتوقع الأم من ابنتها التماهي معها والامتثال لمعايير معينة، مما قد يزيد من معدلات التوتر والرفض.
- تأثير الفروق بين الذكور والإناث على الصحة النفسية:
- الذكور الذين يتلقون مستويات عالية من القبول الوالدي قد يكون لديهم ثقة أعلى بالنفس وقدرة أفضل على التعامل مع التحديات الأكاديمية والاجتماعية.
 - في المقابل الإناث اللواتي يشعرن بمعدلات أعلى من الرفض قد يعانين من مشاعر القلق، تدني تقدير الذات، وضعف الثقة في العلاقات الاجتماعية، مما قد يؤثر على أدائهن الدراسي وسلوكهن العام.
- نتائج التحقق من الفرض الثالث ومناقشته:
- وينص على: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ التعليم الأساسي ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية على مقياس القلق وفقاً للنوع (ذكر / أنثى). ولاختبار صدق هذا الفرض قام الباحث بحساب قيمة " ت " ودلالاتها الإحصائية على مقياس القلق.
- ويوضح الجدول التالي (١٨) قيمة اختبار " ت " T-test ودلالاتها الإحصائية على مقياس القلق.

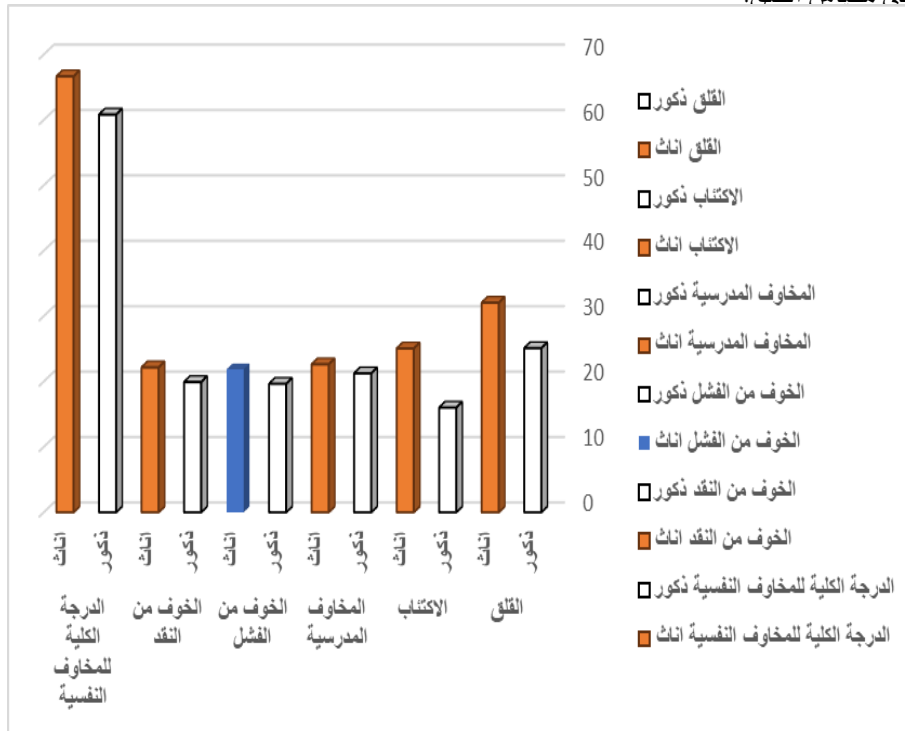
جدول (١٨)

قيمة "ت" ودلالاتها الإحصائية للفروق بين (الذكور/ الاناث) والمرحلة التعليمية (اعدادي/ ابتدائي)

المجموع ة	العدد د	المتوسط	الانحراف ف	قيمة ت	مستوى الدلالة
المعياري					
ذكور	١٤٥	٢٥,١٠	٤,٠٣٢	٩,٢٦٠	٠,٠١
اناث	١٢٣	٣٢,٠٥	٧,٩٠٢		
اعدادي	١٢٦	٣٢,٠٢	٧,٨٠٨	٩,٤٥٧	٠,٠١
ابتدائي	١٤٢	٢٤,٩٨	٣,٩٨١		

القلق

يتضح من جدول (١٨) أن قيمة "ت" للفروق بين (الذكور / الاناث) والمرحلة التعليمية (اعدادي/ ابتدائي) على مقياس القلق هي قيم دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١)؛ وهذا يعني أنه توجد فروق في القلق وفقا للنوع (ذكور / اناث) وذلك لصالح الاناث، ووفقا للمرحلة التعليمية (اعدادي / ابتدائي) وذلك لصالح المرحلة الاعدادية. والرسم البياني التالي شكل (٥) يوضح الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ (الذكور / الاناث) على مقياس القلق.



شكل (٥) رسم بياني للفروق بين متوسطات درجات التلاميذ (الذكور/ الاناث) على مقياس الأعراض العصبية

يتضح من خلال شكل (٥) الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ (الذكور / الاناث) على مقياس القلق، وهذا يوضح أنه توجد فروق في القلق وفقا للنوع (ذكور / اناث) وذلك لصالح

الاناث.

مناقشة نتائج الفرض الثالث:

تشير النتائج الإحصائية إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) في القلق وفقاً لمتغيري النوع (ذكور/إناث) حيث تبين أن الإناث أكثر عرضة للقلق مقارنة بالذكور.

في رحلة البحث عن العلاقة بين صعوبات التعلم والمشكلات النفسية، برزت العديد من الدراسات التي حاولت فك شفرة هذه العلاقة المعقدة فمنذ أوائل القرن الحادي والعشرين، كانت هناك محاولات لفهم كيف تؤثر صعوبات التعلم على مشاعر القلق والاكتئاب لدى الأطفال، وهل يتأثر هذا التأثير بالجنس أو المرحلة الدراسية؟

ومع استمرار البحث، اتسع نطاق الدراسات ليشمل القلق. هنا، قدمت سامية ججيش، (٢٠١٤) وفايزة محمود الصمادي، (٢٠١٥) وسحر محمود دياب، (٢٠١٩) صورة أكثر وضوحاً. ان القلق عند هؤلاء الأطفال ليس مجرد خوف عابر، بل هو واقع يعيشونه يوميًا، خاصة في بيئاتهم المدرسية فبينما أكدت فايزة الصمادي (٢٠١٥) أن الضغوط الأسرية تلعب دوراً في تضخيم هذا القلق، وجدت سحر دياب (٢٠١٩) أن القلق الصحي والأسري يتصدر قائمة المخاوف لدى هؤلاء الطلاب، وهو ما يعكس تداخلاً معقداً بين العوامل النفسية والاجتماعية.

لم يكن تأثير صعوبات التعلم على الجنس والمرحلة الدراسية أمراً هامشياً، بل أثبتت الأبحاث أن له دوراً جوهرياً. فقد كشفت دراسة محمد منصور عبد الله (٢٠٠٥) أن الإناث أكثر عرضة للمعاناة من فقدان الشهية نتيجة القلق، في حين كان الذكور يميلون أكثر إلى العنف وكرهية المدرسة ولم يتوقف الأمر هنا، بل ظهر أن طلاب الصف السادس يعانون من مستويات قلق واكتئاب أعلى من زملائهم في الصفوف الدنيا، مما قد يكون مؤشراً على تزايد الضغوط الدراسية والاجتماعية مع التقدم في العمر.

تفسير النتائج

ولتفسير هذه النتائج، من الضروري التعمق في فهم طبيعة القلق وتأثيره على الأفراد.

كشفت نتائج الفرض عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القلق لدى تلاميذ التعليم الأساسي من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، وذلك وفقاً لمتغيري النوع (ذكور / إناث) والمرحلة التعليمية (ابتدائي / إعدادي). فقد أظهرت النتائج أن متوسط درجات القلق لدى الإناث بلغ (٣٢,٠٥) بانحراف معياري (٧,٩٠٢)، في حين بلغ متوسط درجات القلق لدى الذكور (٢٥,١٠) بانحراف معياري (٤,٠٣٢). وقد بلغت قيمة "ت" (٩,٢٦٠) عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يدل على وجود فروق دالة إحصائية في مستوى القلق بين الذكور والإناث، وكانت هذه الفروق لصالح الإناث، أي أن الإناث يعانون من مستويات أعلى من القلق مقارنة بالذكور.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة سامية ججيش، (٢٠١٤) وفايزة محمود الصمادي، (٢٠١٥) وسحر محمود دياب، (٢٠١٩)، ودراسة محمد منصور عبد الله (٢٠٠٥) وتشير هذه النتائج إلى أن مستوى القلق لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يزداد عند الإناث وأن الإناث أكثر عرضة للشعور بالقلق مقارنة بالذكور. وتعكس هذه النتائج تأثير العوامل النفسية والاجتماعية المرتبطة بالنوع والمرحلة العمرية على درجة القلق لدى هؤلاء التلاميذ، مما يستدعي ضرورة مراعاة هذه الفروق عند تصميم البرامج التربوية والدعم النفسي الموجه لهم.

تشير النتائج إلى أن الإناث يعانون من مستويات أعلى من القلق مقارنة بالذكور، ويمكن تفسير ذلك بعدة عوامل، منها الفروق في التنشئة الاجتماعية، حيث تميل الإناث إلى التحليل الزائد

للمواقف والانشغال بالمستقبل بشكل أكبر، كما أن الضغوط المجتمعية المرتبطة بأدوارهن المتوقعة تؤثر على مستوى القلق لديهن، كما يمكن تفسير تلك النتيجة في ضوء أن الإناث هن أكثر حساسية وانفعالية، كما انهن يملن للتفكير العميق في المواقف، وبالتالي هن أكثر عرضة للقلق المزمن والتوتر، كما تلعب توقعات الوالدين التي تنعكس في صور الأساليب المختلفة للتنشئة في أن تكون الإناث أكثر مثالية أو أكثر هدوءاً مقارنة بالذكور، كما أن البنات يعبرن عن مشاعرهن بشكل داخلي، بينما الذكور غالباً يعبرون عنها بسلوكيات خارجية. وهذا يجعل الإناث أكثر احتمالية للتعرض للقلق.

المراجع العربية:

- أحمد عبد الله عباس، مجدي الشحات. (٢٠٠٢). تحليل لبعض مظاهر الاختلال لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم من منظور نظرية معالجة المعلومات. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية، ١٨(١)، ٩٧-١٣٨.
- أحمد علي الكبير. (٢٠٠٢). القبول/الرفض الوالدي كما يدركه الأبناء وعلاقته بالقلق في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية لدى طلاب الجامعة: دراسة ميدانية. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، عدد ١١٤ ج ٢.
- إسراء محمد كمال. (٢٠١٧). الخصائص السيكومترية لمقياس أساليب المعاملة الوالدية. مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس.
- أسماء عبد الله، (٢٠٠٨)، الإرشاد السلوكي المعرفي لإضطرابات القلق لدى الأطفال، حورس للنشر والتوزيع، الإسكندرية، ص ١١، ص ١٦، ص ٢٠-٢١.
- امال المليجي. (٢٠٠٦). مشاعر الذنب السوية، مجلة النفس المطمئنة، تصدرها الجمعية العالمية للصحة النفسية، القاهرة، العدد ٥١.
- أمل عبد المحسن زكي الزغيبي. (٢٠٠٩). أثر برنامج تدريبي قائم على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في الدافعية والتحصيل الدراسي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم رسالة دكتوراه كلية التربية - جامعة بنها.
- إيهاب البيلادي، (٢٠٠١)، قلق الكفيف تشخيصه وعلاجه، مكتبة زهراء الشرق للنشر والتوزيع، القاهرة، ص ٣١، ص ٤١.
- جبريل حسن، عيد عبد الواحد، وفاء رشاد (٢٠١٣). صعوبات التعلم النمائية ومقترحات علاجية، دار صفاء للنشر والتوزيع، ص ١٨، ٣٣-٣٤.
- حسام الدين محمود. (٢٠١٥). مقياس أساليب المعاملة الوالدية وأثره على الخصائص الشخصية للأبناء كما يدركها الآباء في دور المسنين. مجلة الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس.
- داليا محمد زكي إسماعيل (٢٠١٨). أساليب المعاملة الوالدية كما تدركه أمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية وعلاقتها بالتوافق النفسي لأطفالهن. ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- زيدان أحمد السرطاوي (٢٠٠١). تربية الأطفال والمراهقين المضطربين سلوكياً (النظرية والتطبيق)، الجزء الأول، ط ٢، العين، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، ص ٨٩-١٠٣.
- سعد عبد الرحمن ، سماح زهران، سميره المذكوري. (٢٠١٦). سيكولوجية البيئة الأسرية والحياة، الفلاح للنشر والتوزيع، القاهرة.
- سليمان عبد الواحد يوسف (٢٠٠٥) المخ وصعوبات التعلم، مجلة الطب النفسي الإسلامي. (النفس المطمئنة) ، تصدرها : الجمعية العالمية للإسلامية للصحة النفسية بالقاهرة ، العدد ٨١ ، مايو ، ص: ١١-١٦ .
- سليمان عبد الواحد يوسف (٢٠٠٧). صعوبات التعلم.. أسباب متداخلة وخصائص وسمات، مجلة الطب النفسي الإسلامي. (النفس المطمئنة) ، تصدرها : الجمعية العالمية للإسلامية للصحة النفسية بالقاهرة، العدد ٨٨ ، سبتمبر، ص ٢٢ - ٢٣، ٤٧.

- سيف شاكر ، رقية رديف. (٢٠٢٠). القبول / الرفض الوالدي وعلاقته بانتقاد الذات لدى طلبة مرحلة الإعدادية، دراسات العلوم.
- صالح السيد حزين ، (١٩٩٣). إساءة معاملة الأطفال (دراسة إكلينيكية). مجلة دراسات نفسية تصدر عن رابطة الأخصائيين النفسيين رانم، المجلد الثالث.
- طرفة الحبيب، (٢٠١٩). القبول والرفض الوالدي كما يدركه الأبناء وعلاقته بسمات الشخصية لدى المراهقات في دولة الكويت مجلة البحث العلمي في التربية، العدد (٢٠) : ص ٦٣١-٦٤٦.
- عادل عبد الله محمد حمد (٢٠٠٣). الأطفال الموهوبين ذوو صعوبات التعلم ، مجلة كلية التربية بالزقازيق، جامعة الزقازيق ، العدد ٤٣ ، يناير ، ، ص : ١ - ٣٥ .
- عبد الرحمن سليمان عبدالرحمن، (٢٠١٤). القبول الرفض الوالدي وعلاقته بكل من الاكتئاب والقلق وتقدير الذات لدى طلاب الجامعة ذوي الحرمان الوالدي. حوليات مركز البحوث والدراسات النفسية، جامعة القاهرة - كلية الآداب - مركز البحوث والدراسات النفسية، مصر.
- عبد الستار ابراهيم، (٢٠٠٢)، القلق قيود من الوهم، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة ، ص٩-١٠.
- عبد المطلب أمين القريطي (٢٠٠٥). سيكولوجية ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة وتربيتهم ، ط ٤ مزينة ومنقحة، القاهرة: دار الفكر العربي، ص٤١٧.
- عبد الوهاب محمد كامل (٢٠٠٤). علم النفس الفسيولوجي : مقدمة في الأسس السيكلوجية والبيولوجية للسلوك الإنساني ، ط ٣ ، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية، ص ١٢٧-١٢٨ .
- العزب محمد زهران ، عبد الحميد محمد على (٢٠٠٢). إستراتيجية مقترحة في تدريس حل المشكلات الرياضية وأثرها في تنمية مهارات حل المشكلة والاتجاه نحو الرياضيات وخفض مستوى القلق الرياضي لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي، مجلة كلية التربية ببنها ، جامعة الزقازيق ، المجلد ١٢ ، العدد ٥١ ، إبريل ، ص : ١١٠-١٥٦ .
- علاء الدين كفاقي، (٢٠٠٩). علم النفس الأسري دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن، عمان.
- فاطمة عشري، (٢٠١٧). الخائص السيكمومترية لمقياس أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء من طلاب المرحلة الإعدادية والثانوية، مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية.
- فتحي مصطفى الزيات (٢٠٠٢). "المتفوقون عقليا ذوو صعوبات التعلم: قضايا التعريف والتشخيص والعلاج سلسلة علم النفس المعرفي ، القاهرة، دار النشر للجامعات الطبعة الأولى، ص ص ٤ ، ٥٠٧.
- فوقية أحمد عبد الفتاح (٢٠٠٤). سعة الذاكرة وإستراتيجيات ومستويات التشفير لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات تعلم القراءة والعاديين، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد ١٤ ، العدد ٤٢ ، فبراير، ص: ٢٠٧ - ٢٧٠ ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.
- قحطان أحمد الظاهر (٢٠٠٥). مدخل إلى التربية الخاصة ، ط ١ ، عمان : دار وائل للنشر والتوزيع، ص ٢٤١.

- كوام ماكيزي، (٢٠١٣): القلق ونوبات الزعر، ترجمة هلا امان الدين، الرياض، مكتبة الملك فهد الوطنية، ص ١٠، ص ٤١.
- محمد السيد عبد الرحمن، (١٩٩٨). دراسات في الصحة النفسية. الجزء الأول القاهرة: دار قباء.
- محمد النوبي محمد، (٢٠١١). صعوبات التعلم بين المهارات والإضطراب، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع، ص ١٠١-١٠٢.
- محمد عبد الرحيم عدس (٢٠٠٢). صعوبات التعلم. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع - الأردن عمان.
- محمد محمود محمد، (٢٠١٤). الكشف عن الأداء التفاضلي على مفردات مقياس اساليب المعاملة الوالدية بين الآباء والأمهات وبين الأبناء من الجنسين، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب.
- محمود عبد الحليم منسى (٢٠٠٣). التعلم : المفهوم - النماذج - التطبيقات، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.
- مصطفى يعلي، (٢٠٢١). بناء مقياس القبول والرفض الوالدي لدى الأبناء في البيئة الجزائرية، مجلة العلوم النفسية والتربوية، كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية، جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي.
- موشي زيدنر، جيرالد ماثيوس، (٢٠١٦)، القلق، ترجمة: معتز سيد- الحسين محمد، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، دولة الكويت، ص ٢٨-٤٠، ص ١١٥-١١٦.
- نرمين غريب، (٢٠٢٤). القبول/ الرفض الوالدي كما يدركه الأبناء وعلاقته بالشعور بالذنب دراسة ميدانية لدى تلاميذ الصف الثامن (الحلقة الثانية) من التعليم الأساسي في مدارس مدينة دمشق الرسمية، جامعة دمشق، مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية، المجلد ٢٠، عدد ٢.
- نصرة عبد المجيد جلجل (٢٠٠٠). علم النفس التربوي المعاصر. القاهرة : مكتبة النهضة المصرية، ص ١٩٨.
- نهي ابو الفتوح، (٢٠١٦). القبول / الرفض الوالدي كما يدركه الأبناء وعلاقته بالأمن النفسي في مرحلة الطفولة المتأخرة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد (٦٩): ١٢٤-١٦٨.
- هاله ابراهيم ، نيللي العطار، (٢٠١٤)، مخاوف الأطفال التشخيص والعلاج، دار الكتب والوثائق القومية، المكتب الجامعي الحديث، ص ٨٤.

المراجع الأجنبية

- Dimitrovsky, L. & Spectro, H. & Shiff, L. (2000): Stimulus Gen- der and emotional difficulty level: their effect on recognition of facial expressions of affect with and without LD. *Journal of Learning Disabilities*, Vol (33), No. (5),) pp. 410-416.
- Dirks, E., Spyer, G., van Lieshout, E. C. D. M., & de Sonnevill, L. (2008). Prevalence of combined reading and arithmetic disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 41(5), 460–473
- Hodgkins, N. (2001). The Relationship of parental acceptance-rejection to hope and shame in adolescents, unpublished doctoral dissertation, Antioch University. New England.
- Jimenez and de la Cadena (2007), *Learning Disabilities in Guatemala and Spain: A Cross-National Study of the Prevalence and*

- Cognitive Processes Associated with Reading and Spelling Disabilities.
- Kalat, J. W., & Shiota, M. N. (2007). *Emotion*. Belmont, CA: Thompson.
- Kane, S. & Joy, C. (2002): *Semptom complaint* patterns in college students with learning disabilities, In the ERIC database.
- Kevin, K. (2006). Maternal and young Adolescent s Psychological Adjustment in Corean American Families. *Journal of shild and Adolescent Psychiatric Nursing*, 3(19), 112-129 Academy of Scientific Re-search Database.
- Magero, A. (2006). Perceived control Mediates the Relation Between Parental Rejection and Youth De-pression. *Journal of Abnormal Child Psycholog*, 3(34),836-857.
- Maker, J. C. & Udall, A. J. (2002): Giftedness and learning disabilities www.Idonline.org.
- Mcleod, B. D., Wood, J. J., & Weisz, J. R. (2007). Examining the associa-tion between parenting and childhood anxiety: A meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 27, 155-172
- Mercer C. D. (1992): *Students With Learning Disabilities*, 3rd ed., Macmillan Publishing Company: New York.
- Nawal Al-Othman,. (2001): Designing a Remedial Program for Meeting some learning Difficulties of EFL in primary fourth Graders.*Journal of the Faculty of Education Ain Shams University*, Part(1), No. (25), pp. 3-31.
- Rachman, S. (2004). *Anxiety* (2nd ed.). Oxford, England: Blackwell.
- Rohner, R (2004): They love me, they love not: A worldwide study of the effects of parental acceptance and rejection.
- Saranell S. C. (1997): *Caregiver Education Guide For Children With Developmental Disabilities*, Aspen Publishers: Maryland.
- Walsh, Christine, et al. 2002. The Relationship between Parental Psychiatric Disorder and Child Physical and Sexual Abuse, *JournalChild Abuse and Neglect*, 26 (10).
- Whaley, S. E., Pinto, A., & Sigman, M. (1999). Characterizing interactions between anxious mothers and their children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 67, 826-836.
- Zuckerman, M. (2005). *Psychobiology of personality* (2nd ed.). New York: Cambridge.