جامعة أم درمان الإسلامية
كلـــــية الدراسات العليا
كـــــــــــلية الآداب
قســـم علـــــــم النفس

أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها التلاميذ بمرحلة الطفولة المتأخرة وعلاقتها بالمشكلات السلوكية وصعوبات التعلم الأكاديمية

(دراسة مسحية بولاية الخرطوم)

بحث مقدم لنيل درجة الدكتوراه في علم النفس

تخصص(علم النفس ذوي احتياجات خاصة)

إعداد الطالبة: فادية عبد الله حاج الملك محمد إشراف: البروفيسور: أنور أحمد عيسي راشد

1440هـ - 2019م

الآية

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ فَوَرَبِّكَ لَنَسْـَٔلَنَّهُمْ أَجْمَعِينَ ﴿٩٢﴾ عَمَّا كَانُوا۟ يَعْمَلُونَ ﴿٩٣﴾

فَٱصْدَعْ بِمَا تُؤْمَرُ وَأَعْرِضْ عَنِ ٱلْمُشْرِكِينَ ﴾

صدق الله العظيم

سورة الحجر92-94

إهداء

للذي لولاه ما كنت هنا.. للذي لولاه ما كنت أنا.. للذي لا يحمد سواه

الله مالك الملك

إلي الروح التي غرست فيَّ حبَّ الحياة طيبّ الله ثراه وأسكنه فسيح جناته

أبي الغالي رحمه الله

إلي اليد الحنون أطال الله في عمرها وأحسن بالصالحات أعمالها

أمي الحبيبة

إلي التي بذلت الكثير في سبيل مسيرتي التعليمية وغرست في نفسي علوّ الهَّمة وحب الطموح وكانت لي خير معين

أختي عوضيه

إلي الذين أدين لهم بكميات الارتياح في الكلام والوفاء الذي في الانفعالات كنتم سنداً صلداً وعوناً زاخراً

أخواتي وأحبائي

إلي الذين علموني بريق الأحرف وكانوا لي خير زاد في مسيرتي التعليمية الطويلة

أساتذتي الأجلاء

إلي كل القلوب الناصعة البياض بيارق المستقبل الواعد بالكثير بأذن الله

تلاميذ مرحلة الأساس وفقهم الله

إليهم أهدي هذا الجهد محبةً ووفاءً وعرفاناً

بتوفيق من الله تم بسم الله نبدأه

الباحثة

شكر وتقدير

﴿ رَبِّ أَوْزِعْنِيٓ أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ ٱلَّتِيٓ أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَىٰ وَٰلِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَٰلِحًا تَرْضَىٰهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ ٱلصَّٰلِحِينَ ﴾(سورة النمل، الآية 19) أشكر الله العلي القدير الذي منَّ عليَّ بالصبر والتوفيق علي إتمام هذه الدراسة فلا يسعني إلا أن أتقدم بالشكر الجزيل لجامعة أم درمان الإسلامية ذاك الصرح العلمي الشامخ المتمثل في كلية الدراسات العليا وكلية الآداب قسم علم النفس والقائمين عليها. وأزجي شكري إلي وزارة التربية والتعليم ولاية الخرطوم المتمثلة في إدارتها المختلفة ومكاتب التعليم بمحلياتها التي أخضعت للدراسة ومديرو المدارس، الذين سهلوا مهمة تطبيق الدراسة. ووفاءً وعرفاناً بالجميل يعجز المرء أحيانا من رد ذوي الفضل والعرفان بأحسن منه أو مثله إلي أستاذي ومعلمي الجليل أ**.د.حسين عبدالله أحمد** أسال الله العلي القدير أن يجزيه بقدر ما قدم رحمة وغفَّرانا عني وعن طلاب العلم. كما أتقدم بأسمى آيات الشكر والعرفان ا**.د.أنور أحمد عيسي راشد** الذي تكّرم مشكوراً علي القبول بالأشراف علي هذه الأطروحة والذي شملنَّي بالدعم بآرائه ونصحي ووجهني. كما لا يفوتني أن أتوجه بالشكر والتقدير إلي السادة المحكمين لما أعطوني من علمهم وفكرهم النيَّر وزمنهم الثمين وشاركوني برأيهم الثرَّ في تحكيم أدوات الدراسة. وجزيل الشكر والآمنتان إلي لجنة الحكم والمناقشة لتفضلهم بقبول مناقشتي تلك الأطروحة فلهم عظيم الجزاء علي ذلك. ولا أنسي أن أتقدم بوافر الشكر والعرفان إلي المكتبات الجامعات الآتية مكتبة أم درمان الإسلامية المركزية، مكتبة كلية الآداب جامعة أم درمان الإسلامية، مكتبة علم النفس جامعة الخرطوم، ومكتبة كلية التربية جامعة السودان، كما أتقدم بكل المحبة والثناء إلي أسرتي الذين ساندوني وشُّدوا من أزري ووقفوا معي أثناء الدراسة ولتحملهم وللجميل صبرهم وساهموا معي في إخراج هذه الدراسة إلي بيارق النور.

الباحثة

مستخلص الدراسة

هدفت الدراسة إلى التّعرف علي أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها التلاميذ بمرحلة الطفولة المتأخرة بولاية الخرطوم وعلاقتها بالمشكلات السلوكية وصعوبات التعلم الأكاديمية. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الإرتباطي وتمثل مجتمع العينة من التلاميذ العاديين وتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بمرحلة الأساس بولاية الخرطوم، وبلغ حجم العينة (430) تلميذاً وتلميذة منهم(216) ذكور(214) إناث اختيروا بالطريقة العشوائية العنقودية. تمثلت أدوات الدراسة في مقياس أمبو لأساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء قننه لبيئة العربية المغربي وآخرون(2006) تم تقنينه إلى البيئة السودانية من قبل الباحثة، مقياس المشكلات السلوكية من أعداد الباحثة، ومقياس صعوبات التعلم الأكاديمية من إعداد سماح بشقة(2008). استخدمت الباحثة عدة اختبارات إحصائية من أهمها اختبارt,test، مان ويتني، معامل ارتباط بيرسون، وكروسكال والز التي تم التوصل الي أهم النتائج الدراسة الأتية؛ تتسم أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها تلاميذ مرحلة الطفولة المتأخرة بدرجة إيجابية، تتسم المشكلات السلوكية لدي التلاميذ بمرحلة الطفولة المتأخرة بالارتفاع، توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها التلاميذ والمشكلات السلوكية بمرحلة الطفولة المتأخرة بولاية الخرطوم، توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها التلاميذ وصعوبات التعلم الأكاديمية بمرحلة الطفولة المتأخرة بولاية الخرطوم. وتوصلت الدراسة لأهم التوصيات؛ توجيه الوالدين إلي أتباع أساليب تحكمها التربية الإسلامية، والعمل علي تطبيق أساليب المعاملة الإيجابية وتدعيم السلوكيات المرغوبة من أجل تحقيق التعامل الإيجابي وبناء علاقات اجتماعية في مرحلة الطفولة المتأخرة.

Abstract

The study aims to identify the methods of parental styles ,as perceived by pupils in late childhood in the state of Khartoum . and its relationship to behavioral problems and academic learning disabilities the researcher used the descriptive approach .the study population is composed of ordinary pupils and pupils of academic learning disabilities academic in Khartoum state .the sample size was (430) pupils, of whom (216)are males and (214) where females have been cluster sample .the tools of study are the Ambo scale of the methods of parental treatment as recognized by the children of the environment for the Arab by Al-Muagrabi and et al (2006)was assessed to the Sudanese environment the researcher and the measure of behavioral prepared by the researcher ,the measure of academic learning disabilities apartment by Samah (2008) .the researcher used several statistical tests ,the Which was the man Whitney correlation coefficient of Pearson and crocecal which was reached for following main results .the methods of parental treatment as perceived by pupils in late childhood positive, behavioral problems pupils are rued Run down ,there is statistically significant correlation between parental treatment methods as perceived by pupils and behavior late childhood in Khartoum state. There is statistically significant correlation between parental treatment methods as perceived by pupils academic learning disabilities in late childhood in Khartoum states .the study has reached the main recommendation .parents are in strutted to follow the methods of laclamic education.to work on the application of positive treatment methods and to reinforce desired behavior in order at achieve positive interaction and build social relations in the late childhood.

فهرس الموضوعات

الموضوع	الصفحة
الآية	أ
إهداء	ب
شكر وتقدير	ج
مستخلص البحث باللغة العربية	د
مستخلص البحث باللغة الإنجليزية	هـ
فهرس الموضوعات	و-ط
فهرس الجداول	ي-ك
فهرس الأشكال	ل
فهرس الملاحق	م
الفصل الأول **مقدمة الدراسة**	12-1
المقدمة	3-1
مشكلة الدراسة	5-3
أهداف الدراسة	6-5
أهمية الدراسة	7-6
فروض الدراسة	9-8
مصطلحات الدراسة	12-9
حدود الدراسة	12

الفصل الثاني **الاطار النظري والدراسات السابقة**	13-
المبحث الأول: أساليب المعاملة الوالدية	13-58
تعريف أساليب المعاملة الوالدية	16-17
مفاهيم المعاملة الوالدية	17-19
أنواع أساليب المعاملة الوالدية	20-23
أبعاد أساليب التنشئة الاجتماعية	23-28
أساليب التربية في الإسلام	28-32
مرحلة الطفولة المتأخرة	32-41
المؤسسة التعليمية	41-49
النظريات النفسية	49-58
المبحث الثاني: المشكلات السلوكية	59-89
تعريف المشكلات السلوكية	59-60
مفهوم المشكلات السلوكية	60-61
أعراض المشكلات السلوكية	61-62
أسباب المشكلات السلوكية	62-66
تصنيف المشكلات السلوكية	67-69
أنواع المشكلات السلوكية	69-71
نماذج من المشكلات السلوكية وطرق علاجها التي تضمنتها الدراسة	71-84
الانسحاب الاجتماعي	84-86
إرشاد الأطفال ذوي المشكلات السلوكية	86-87
الأساليب التربوية في التشريع الإسلامي	87-89

المبحث الثالث: صعوبات التعلم	-90
مفهوم صعوبات التعلم	92-90
تعريفات صعوبات التعلم	98-92
الأعراض العامة المسببة صعوبات التعلم الأكاديمية	100-98
الأسباب العامة والعوامل المسهمة في صعوبات التعلم الأكاديمية	105-100
تصنيف صعوبات التعلم الأكاديمية	113-105
المؤشرات السلوكية الدالة علي القصور العمليات النفسية الأساسية	119-113
تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية	128-119
أساليب تشخيص تلاميذ ذوي التعلم	140-128
المبحث الرابع: الدراسات السابقة	-141
أولاً: الدراسات السودانية	144-141
ثانياً: الدراسات العربية	148-144
ثالثاً: الدراسات الأجنبية.	150-149
التعليق على الدراسات السابقة	152-150
الفصل الثالث **منهج وإجراءات البحث**	
منهج الدراسة	153
مجتمع الدراسة	154-153
عينة الدراسة	156-154
أدوات الدراسة	169-157
إجراءات البحث الميدانية	170-169
الصعوبات التي واجهت الباحثة	171-170

الأساليب الإحصائية	171
الفصل الرابع **عرض وتحليل النتائج**	
المبحث الأول: عرض النتائج	181-172
المبحث الثاني: مناقشة النتائج	194-182
الفصل الخامس **الخاتمة**	
الخاتمة	196-195
التوصيات	197-196
المقترحات	197
المصادر والمراجع	218-198
الملاحق	246-219

فهرس الجداول

جدول رقم	اسم الجدول	رقم الصفحة
1)	يوضح مجتمع الدراسة	154
2)	يوضح أسماء المدارس التي تمثل مجتمع الدراسة الحالية بمدارس مرحلة الأساس بولاية الخرطوم.	155
3)	يوضح خصائص متغيرات عينة الدراسة	156
4)	يوضح الصورة المقياس المعدلة علي حسب أراء المحكمين	159
5)	يوضح نتيجة معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس.	161
6)	يوضح نتائج معاملات الثبات والدرجة الكلية بمقياس أساليب المعاملة الوالدية	161
7)	يوضح العبارات المحذوفة بتوجيهات المحكمين.	162
8)	يوضح بعض العبارات في مقياس التي أوصي المحكمين بتعديلها	163
9)	يوضح نتيجة معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس.	165
10)	يوضح نتائج معاملات الثبات والدرجة الكلية بمقياس المشكلات السلوكية.	166
11)	يوضح نتيجة معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس	168
12)	يوضح نتائج معاملات الثبات والدرجة الكلية بمقياس صعوبات التعلم الأكاديمية	169
13)	يوضح نتيجة اختبار (ت) T test للعينة الواحدة	172

14)	يوضح نتيجة اختبار (ت)T test للعينة الواحدة	173
15)	يوضح نتيجة معامل ارتباط بيرسون للعلاقة الارتباطية بين أساليب المعاملة الوالدية والمشكلات السلوكية.	174
16)	يوضح نتيجة معامل ارتباط بيرسون للعلاقة الارتباطية بين أساليب المعاملة الوالدية وصعوبات التعلم الأكاديمية.	175
17)	يوضح نتيجة اختبار (ت) للعينتين المستقلتين لفروق حسب النوع.	176
18)	يوضح نتيجة اختبار مان ويتني لفروق حسب العمر.	177
19)	يوضح نتيجة اختبار (ف) لتحليل التباين الأحادي للفروق حسب المحلية.	178
20)	يوضح نتيجة اختبار (ت) للعينتين المستقلتين لفروق حسب نوع المدرسة.	179
21)	يوضح نتيجة اختبار (ت) للعينتين المستقلتين لفروق حسب نسبة التحصيل.	180
22)	يوضح اختبار (كروسكال والز) للفروق حسب المادة الذين يعانون من صعوبة تعلم.	181

فهرس الأشكال

شكل رقم	اسم الشكل	رقم الصفحة
1)	يوضح مستوي الخلل الوظيفي لدي تلاميذ ذوي صعوبات التعلم	102
2)	يوضح مخطط لخطوات التشخيصي العلاجي في نموذج جالجهير وآخرين	126

فهرس الملاحق

ملحق رقم	اسم الملحق	رقم الصفحة
1)	أسماء المحكمين	219
2)	استمارة البيانات الأولية	220
3)	مقياس المعاملة الوالدية في صورته الأولية	224-221
4)	مقياس المشكلات السلوكية في صورته الأولية	227-225
5)	مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية في صورته الأولية	230-228
6)	مقياس المعاملة الوالدية المعدلة بتوجيهات المحكمين	232-231
7)	مقياس المشكلات السلوكية في صورته المعدلة بتوجيهات المحكمين	235-233
8)	مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية في صورته المعدلة بتوجيهات المحكمين	238-236
9)	مقياس المعاملة الوالدية في صورته النهائية	240-239
10)	مقياس المشكلات السلوكية في صورته النهائية	243-241
11)	مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية في صورته النهائية	246-244

الفصل الأول

مقدمة الدراسة

الفصل الأول

المقدمة:

تُعد الأسرة أهم وسيط لعملية التنشئة الاجتماعية، وأحد مصادر الضبط الاجتماعي وهي نائب للثقافة والمجتمع في تنشئة التلميذ وتحويله إلي كائن اجتماعي، وتعتبر الأسرة الملهم النفسي الأول للتلميذ والتي تحدد هويته ومركزه الاجتماعي علي أساس وضعها في المجتمع. كما يؤثر مركز الأسرة اقتصادياً واجتماعياً علي الفرص المتاحة لنمو التلميذ جسمياً، عقلياً، واجتماعياً وعلي أساليب المعاملة الوالدية التي تنتقها مع أبنائه (رمضان، القذافي محمد 1998).

وبالتالي فأن المعاملة الوالدية تؤثر تأثير عميق في شخصية التلميذ فالأساليب التي يتبعها الوالدين تأخذ أهمية خاصة في إعداد التلميذ للحياة الاجتماعية، حيث يكتسب التلميذ معايير العامة التي تفرضها أنماط الثقافة السائدة في المجتمع (عبدالمعطي، حسن2011).

فقد عُني الإسلام بوضع قواعد وأسس للأسرة المسلمة لتربية أبنائها وتنشئتهم التنشئة صالحة فأشتمل القرآن الكريم علي إشارات عديدة تنير الطريق للأسرة وترشدها للتعامل الأمثل مع مختلف المواقف والمشاكل اليومية التي تمر بها وقال تعالي: ﴿ الٓرۚ كِتَٰبٌ أَنزَلۡنَٰهُ إِلَيۡكَ لِتُخۡرِجَ ٱلنَّاسَ مِنَ ٱلظُّلُمَٰتِ إِلَى ٱلنُّورِ بِإِذۡنِ رَبِّهِمۡ إِلَىٰ صِرَٰطِ ٱلۡعَزِيزِ ٱلۡحَمِيدِ ﴾(سورة إبراهيم، الآية 1) كما أشار رسول الله (ﷺ) (ما من مولود يولد إلا علي الفطرة، فأبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه البهيمة بهيمة جمعاء هل تحسون فيها من جدعاء) (البخاري، الأمام أبوعبد الله 1411).

ولابد من تسليط الضوء علي المشكلات السلوكية لما لها أثر فاعل في مرحلة الطفولة المتأخرة اختيار له ما يبرره فأنها مرحلة حسّاسة لتكوين الشخصية وإثبات ذات فهم قادة المستقبل وأمل الأمة؛ حيث توجد فروق فردية بين التلاميذ من حيث

اختلاف حاجاتهم كمّاً وكيفاً واختلاف طبيعة قيّمهم الفردية؛ وهذه الحاجات والقيم تتغّير وفقاً لظروف خاصة التي تواجههم في حياتهم اليومية (الحسيني، بيبي وائل 2005).

تعتبر صعوبات التعلم (Learning Disabilities) من الموضوعات التي شغلت اهتمام الباحثين والعلماء في شتي المجالات وأجمعوا علي أنها مشكلة ذات أبعاد تربوية، نفسية، واجتماعية وقد تزايد الاهتمام بوجه خاص في منتصف الستينات من القرن الماضي والتزامن العالمي الحالي حيث تشير الإحصائيات العالمية أن 20% من التلاميذ حول العالم يعانون أحد أشكال صعوبات التعلم و10% من التلاميذ يعانون ما يعرف بعسر القراءة الذي يعيق تقدمهم الأكاديمي (الشرقاوي، أنور محمد 2002).

ووصف علم النفس ذوي الاحتياجات الخاصة صعوبات التعلم علي أنها إعاقة خفية ومحيرة، فالتلاميذ الذين يعانون من هذه الصعوبات يمتلكون قدرات عادية، وهم قد يبدؤون عاديين تماماً ونسب ذكائهم متوسطة وليس في مظهرهم ما يوحي بأنهم متخلفين عن التلاميذ العاديين، إلا أن هؤلاء يعانون من صعوبات حقيقية من جهة التعلم مثل صعوبات التعلم الأكاديمية (الخطيب، وآخرون1992).

ومما لاشك فيه أن القراءة والكتابة تشكلان أحد المحاور الأساسية الهامة لصعوبات التعلم الأكاديمية؛ ومما يؤكد أهمية القراءة أن سبحانه وتعالي حث عليها منذ الوهلة الأولي للتنزيل الحكيم مخاطباً نبيه الكريم: ﴿ ٱقۡرَأۡ وَرَبُّكَ ٱلۡأَكۡرَمُ * ٱلَّذِي عَلَّمَ بِٱلۡقَلَمِ ﴾ (سورة العلق، الآيات 3-4) وأقسم بالقلم في قوله تعالي: ﴿ وَٱلۡقَلَمِ وَمَا يَسۡطُرُونَ ﴾ (سورة القلم، الآية 1) فالقراءة هي أداة واعتبار تفعيلها هي المعيار الذي يحكم به علي مدى تقدم الأمم أو تخلفها (الطائي، عزيزة، 2013).

يّعد التعليم الأساسي نقطة تحول مهمة في حياة التلميذ إذا تنمو كفاءته النفسية والحركية وتتبلور لديه عمليات التفكير مثل التدريب علي الملاحظة، المقارنة، التركيب، والتحليل ويكتسب وسائل التعبير الأساسية اللغة الشفهية، القراءة، الكتابة،

والسلوك التربوي لينمو لديه الحِس الأخلاقي باستخدام القيم والمعايير الاجتماعية، لهذا تُعدُّ هذه المرحلة لبنة أساسية لمراحل التعليم التالية ولاسيما أن إي قصور في العملية التعليمية من خلالها مؤشر لتراكم وامتداد تأثيره إلي مراحل التعليم اللاحقة من مسار التلميذ الدراسي، وبالتالي علي جميع المدرسين والمربين أن يعتنوا بتلك المرحلة وأن يدركوا حقيقة التعلم فيها وملاحظة ما يجري داخل الفصل الدراسي والمعرفة خصائص كل مرحلة فيها (عريبات، بشير وآخرون 2007).

وتعتبر مرحلة الطفولة المتأخرة مرحلة حرجة من مراحل النمو الإنساني لأنها مرحلة انتقالية من مرحلة الطفولة إلي بداية فترة المراهقة، وهي مرحلة مرنة تنشأ في أطار الجماعة وتمتد أو تقتصر في مداها الزمني وفقاً لمطالب النمو هذه الجماعة ومستوياتها الحضرية، ولهذا تعتبر هذه المرحلة أزمة من أزمات النمو، حيث يتطلب من التلميذ أن يواجه كل ما فيها من مشكلات وعوائق لكي يصبح فرداً ناضجاً قادراً علي تحمل المشكلات ومسايراً للمجتمع الذي يعيش من حوله (العسيوي، عبد الرحمن 1999).

وتشير الباحثة علي الرغم من تعاظم أهمية وحيوية مجال صعوبات التعلم واطراد الاهتمام بالعوامل المرتبطة بها وتشعب تداعياتها إلا أننا نجد افتقاراً بحثياً في المكتبات الجامعية في هذا المجال، وفي ظل التحديات التي تواجهها لذا جاء سياق البحث من خلال التركيز علي تشخيص تلاميذ صعوبات التعلم الأكاديمية من داخل المدارس والتي تظهر جلية في مرحلة الطفولة المتأخرة ويحتاج هؤلاء التلاميذ إلي جهود كبيرة للتعرف عليهم وتحديدهم وإعداد البرامج اللازمة للأخذ بيدهم.

مشكلة الدراسة:

تعتبر الأسرة اللبّنة الأولي والركيزة الأساسية في حياة التلميذ فهي من أهم المؤسسات الاجتماعية التي أقامها الإنسان من أجل الاستمرار الحياة حيث أنها تقوم

بتربية أبنائها مستعملة في ذلك عدة أساليب تختلف من أسرة إلي أخري فنجد أسرة تتسم بالقسوة والعقاب وآخري تعطي حرية للأبناء وتفهمهم وتتقبلهم وهذه الأساليب تؤثر بأشكال سلبية أو إيجابية في شخصية التلميذ في مرحلة الطفولة المتأخرة يمر التلميذ باكتساب مهارات النمو والتطور وتميز بين الجنسين بشكل واضح التي تظهر علي التلميذ وتتسم بتحقيق الذات والتطبيع الاجتماعي.

تعتبر أساليب المعاملة الوالدية وكيفية تعاطي الأسر معها من المشكلات التي تعاني منها أكثر المجتمعات الإنسانية، فالأساليب قد تؤدي إلي كثير من المشكلات منها البيئة الاجتماعية أو العوامل الوراثية أو كيفية التواصل الأسري مع فئة تلاميذ ذوي صعوبات التعلم كل هذا قد يكون سبباً مهماً للظاهرة مشكلة صعوبات التعلم الأكاديمية.

ويمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما هي العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها التلاميذ بمرحلة الطفولة المتأخرة والمشكلات السلوكية وصعوبات التعلم الأكاديمية؟

وتتفرع منه الأسئلة التالية:

1. ماهي السمة العامة لأساليب المعاملة الوالدية كما يدركها التلاميذ بمرحلة الطفولة المتأخرة بولاية الخرطوم؟
2. ماهي السمة العامة لمشكلات السلوكية بمرحلة الطفولة المتأخرة بولاية الخرطوم؟
3. هل توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً بين أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها التلاميذ والمشكلات السلوكية بمرحلة الطفولة المتأخرة بولاية الخرطوم؟
4. هل توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً بين أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها التلاميذ وصعوبات التعلم الأكاديمية بمرحلة الطفولة المتأخرة بولاية الخرطوم؟
5. هل توجد فروق دالة إحصائياً في أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها التلاميذ بمرحلة الطفولة المتأخرة بولاية الخرطوم تعزي لمتغير النوع؟

6. هل توجد فروق دالة إحصائياً في أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها التلاميذ بمرحلة الطفولة المتأخرة بولاية الخرطوم تعزي لمتغير العمر؟
7. هل توجد فروق دالة إحصائياً في أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها التلاميذ بمرحلة الطفولة المتأخرة بولاية الخرطوم تعزي لمتغير المحلية؟
8. هل توجد فروق دالة إحصائياً في أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها التلاميذ بمرحلة الطفولة المتأخرة بولاية الخرطوم تعزي لمتغير نوع المدرسة؟
9. هل توجد فروق دالة إحصائياً في أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها التلاميذ بمرحلة الطفولة المتأخرة بولاية الخرطوم تعزي لمتغير نسبة التحصيل؟
10. هل توجد فروق دالة إحصائياً في أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها التلاميذ بمرحلة الطفولة المتأخرة بولاية الخرطوم تعزي لمتغير نوع المادة الذي يعانون من صعوبات تعلمها؟

أهداف الدراسة:

الهدف العام للدراسة الحالية هو الوصول لنتائج تساعد في تشخيص تلاميذ صعوبات التعلم الأكاديمية بصفة عامة، والكشف عن الأساليب المعاملة الوالدية كما يدركها التلاميذ بمرحلة الطفولة المتأخرة وعلاقتها الوثيقة في وجود مشكلات سلوكية صعوبات تعلم أكاديمية تنعكس إيجابياً علي عملية التعلم والتحصيل الدراسي والأداء المدرسي الفعّال وتتخلص أهداف الدارسة في الآتي:

1. التعرف علي تنوع أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها التلاميذ بمرحلة الطفولة المتأخرة بولاية الخرطوم.
2. التعرف علي أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها التلاميذ ومتغير المشكلات السلوكية بمرحلة الطفولة المتأخرة بولاية الخرطوم.

3. التعرف علي أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها التلاميذ ومتغير صعوبات التعلم الأكاديمية بمرحلة الطفولة المتأخر بولاية الخرطوم.
4. الكشف إذا كانت هنالك فروق في أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها التلاميذ بمرحلة الطفولة المتأخرة بولاية الخرطوم تبعاً المتغير العمر (9-10) (11-12) سنة.
5. الكشف إذا كانت هنالك فروق في أساليب معاملة الوالدية كما يدركها التلاميذ بمرحلة الطفولة المتأخرة بولاية الخرطوم تبعاً للمتغير النوع(ذكور-إناث).
6. الكشف إذا كانت هنالك فروق في أساليب معاملة الوالدية كما يدركها التلاميذ بمرحلة الطفولة المتأخرة بولاية الخرطوم تبعاً للمتغير نوع المحلية(كرري-بحري- أمبدة).
7. الكشف أذا كانت هنالك فروق في أساليب معاملة الوالدية كما يدركها التلاميذ بمرحلة الطفولة المتأخرة تبعاً للمتغير نوع المدرسة(حكومي-خاص).
8. الكشف إذا كانت هنالك فروق في أساليب معاملة الوالدية كما يدركها التلاميذ بمرحلة الطفولة المتأخرة بولاية الخرطوم تبعاً للمتغير نسبة التحصيل.
9. الكشف إذا كانت هنالك في فروق أساليب معاملة الوالدية كما يدركها التلاميذ بمرحلة الطفولة المتأخرة بولاية الخرطوم تبعاً للمتغير المادة التي يصعب عليهم تعلمها.

أهمية الدارسة:

تتمثل أهمية الدراسة في الاتي:

1. **الأهمية النظرية:** تهتم هذه الدراسة بموضوع له أهمية من وجهة نظرية حيث توضح آثار أساليب المعاملة الوالدين كما يدركها التلاميذ بمرحلة الطفولة المتأخرة ودورها في المشكلات السلوكية وصعوبات التعلم الأكاديمية في تلك المرحلة.

2. أهمية تطبيقية: تصميم مقياس المشكلات السلوكية وإعادة صياغة علمية لمقـــاييس موضع الدراسة من حيث الملامح العامة والخصائص والأبعاد المعنية لمجـــالات الدراسة وموضوعه وتتمثل في:

أ. أهمية معرفة تطبيق أساليب المعاملة الوالدية في مرحلة المتأخرة وأثارها الإيجابية والسلبية ودورها الفاعل في تنشئة التلاميذ.

ب.تفيد في الوقوف علي أهمية أساليب المعاملة الوالدية ودورها الهام في ظهور المشكلات السلوكية وكيفية تشخيصها للوقوف لاقتناء حلول عملية لها.

ج. التأكيد علي مسئولية الآباء والأمهات في رعاية التلاميذ في تلك المرحلة الحسّاسة في عملية نموهم وتنشئتهم بطرق سليمة ومحاولة علمية الي الوصول الي أفضل أساليب المعاملة الوالدية.

3. وأخيراً ومع تعاظم أهمية وحيوية ظاهرة صعوبات التعلم الأكاديمية والاطراد الاهتمام بالعوامل، الأسباب، والخصائص بها. نجد قلة الدراسات في هذا المجال التي تتناول الأسس النفسية، التشخيصية لصعوبات التعلم الأكاديمية وذلك تحسب الباحثة أن الدراسة الحالية من الدراسات التي تعين في تشخيص تلاميذ صعوبات التعلم الأكاديمية من داخل المدارس وتوجيههم إلي الجهات المختصة إلي تلقي العناية العلاجية والتأهيلية للأخذ بيدهم لمواصلة مسيرتهم التعليمية وتنوير المؤسسات التعليمية التي خضعت للدراسة الحالية ومرجع لوزارة التربية والتعليم ولاية الخرطوم لأخذ التدابير الأزمة تجاه تلك الفئة وبالتالي تتوقع الباحثة أن تفتح المجال أمام الباحثين آخرين لدراسة قضايا ذات صلة وجوانب أخري بذات الموضوع لم تتناولها الدراسة الحالية.

فروض الدراسة:

تُعبّر الفروض العلمية عن إجابات محتملة للتساؤلات التي تطرحها مشكلة الدراسة ومن خلالها تساؤلات الدراسة تم اشتقاق الفروض الآتية:

1. تتسم الأساليب المعاملة الوالدية كما يدركها التلاميذ بمرحلة الطفولة المتأخرة بولاية الخرطوم بدرجة إيجابية.
2. تتسم المشكلات السلوكية لدي التلاميذ بمرحلة الطفولة المتأخرة بولاية الخرطوم بالارتفاع.
3. توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً بين أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها التلاميذ والمشكلات السلوكية بمرحلة الطفولة المتأخرة بولاية الخرطوم.
4. توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً بين أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها التلاميذ وصعوبات التعلم الأكاديمية بمرحلة الطفولة المتأخرة بولاية الخرطوم.
5. توجد فروق دالة إحصائياً في أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها التلاميذ بمرحلة الطفولة المتأخرة بولاية الخرطوم تعزي لمتغير النوع.
6. توجد فروق دالة إحصائياً في أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها التلاميذ بمرحلة الطفولة المتأخرة بولاية الخرطوم تعزي لمتغير العمر.
7. توجد فروق دالة إحصائياً في أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها التلاميذ بمرحلة الطفولة المتأخرة بولاية الخرطوم تعزي لمتغير المحلية.
8. توجد فروق دالة إحصائياً في أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها التلاميذ بمرحلة الطفولة المتأخرة بولاية الخرطوم تعزي لمتغير نوع المدرسة.
9. توجد فروق دالة إحصائياً في أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها التلاميذ بمرحلة الطفولة المتأخرة بولاية الخرطوم تعزي لمتغير نسبة التحصيل.

10.توجد فروق دالة إحصائياً في أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها التلاميذ بمرحلة الطفولة المتأخرة بولاية الخرطوم تعزي لمتغير نوع المادة الذي يعانون من صعوبات تعلمها.

مصطلحات الدراسة:

1/تعريف أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها التلاميذ: اصطلاحاً:

هي الأساليب التي يتبعها الآباء لإكساب الأبناء أنواع السلوك، القيم، العادات التقاليد وهي جزء لا يتجزأ من التنشئة الاجتماعية التي هي عملية تعلم قائمة علي تعديل وتغيير في السلوك الاجتماعي نتيجة التعرض لخبرات وممارسات معينة تؤدي إلي تطابق سلوك الطفل مع توقعات أعضاء الجماعة التي ينتمي إليها(عبد المعطي، حسن 2009).

التعريف الإجرائي:

هو مجموع الدرجات الذي تحصل عليه التلاميذ بمرحلة الطفولة المتأخرة في مقياس أساليب المعاملة الوالدية المستخدم في الدراسة.

2/ تعريف المشكلات السلوكية: اصطلاحاً:

هي مجموعة من الأفعال متكررة الحدوث بشكل متميز بالشدة ، تتجاوز الحد المقبول للسلوك المتعارف عليه وتبدو في شكل أعراض قابلة للملاحظة من جانب المحيطين بالطفل خلال النشاط اليوم (الشيخلي، خالد 2005).

التعريف الإجرائي:

هو مجموع الدرجات الذي تحصل عليه التلاميذ بمرحلة الطفولة المتأخرة في مقياس المشكلات السلوكية المستخدم في الدراسة.

3/تعريف صعوبات التعلم: اصطلاحاً:

ويَّعرف (عدس، محمد عبدالرحيم 2000) أن مصطلح صعوبات التعلم بأنه اضطراب يعاني منه التلميذ في أحدي العمليات السيكولوجية الأساسية، حيث يستعمل

اللغة مشافهة أو يتعلمها كتابة وقراءة والتي تبدو في عدم القدرة التلميذ التامة، علي أن يسمع، يفكر، يقرأ، يكتب، أو يقوم بعمليات حسابية.

4/ تعريف صعوبات التعلم الأكاديمية

صعوبات التعلم الأكاديمية هي كل ما يعوق التلميذ عن تذكر الحقائق والمفاهيم والتقييمات المتضمنة في كتاب مدروس، وتطبيقها تطبيقاً صحيحاً (شعبان، مصطفي وآخرون 1994).

وتشتمل صعوبات التعلم الأكاديمية علي ثلاثة محاور رئيسة وهي:

أ. تعريف صعوبات القراءة:(Dyslexia)

عسر القراءة يّعزيها (الزيات، فتحي 2002) إلي أنه عرض ذو أساس عصبي نيورولوجى، وإحدى النزعة، يؤدي إلي اضطراب أو خلل أو قصور في اكتساب وتجهيز معالجة اللغة، ويتباين في درجة شدته من خفيف إلي شديد ويعبر عن نفسه في:

أ. صعوبات في استقبال اللغة والتعبير عنها.

ب. صعوبات في التجهيز والمعالجة الفونولوجية أو الصوتية للقراءة.

ب. تعريف صعوبات الكتابة:(Dysgraphia)

الكتابة مهارة متعلمة يمكن إكسابها كنشاط ذهني يقوم علي التفكير، وهي كأي عملية معرفية تتطلب أعمال التفكير وتحتاج إلي جهد كبير، وتتميز اللغة المكتوبة بأنها صيغة علي درجة عالية من التعقيد؛ وذلك لأنها تتضمن التعبير الكتابي، التهجئة، والكتابة اليدوية وهذه المحاور تتكامل مع بعضها لتشكل المهارة الكلية لكتابة(حافظ، نبيل 2000).

ج. تعريف صعوبات الحساب:(Dyscalculia)

وهو مصطلح يعبر عن صعوبات في استخدام وفهم المفاهيم، الحقائق الرياضية، الفهم الحسابي، الاستدلال العددي الرياضي، وإجراء ومعالجة العمليات

الحسابية والرياضية؛ وهذه الصعوبة تعبر عن نفسها من خلال العجز عن استيعاب المفاهيم الرياضية وصعوبة أجراء العمليات الحسابية (الزيات، فتحي 2002).

التعريف الإجرائي:

هو مجموع الدرجات الذي تحصل عليه تلاميذ بمرحلة الطفولة المتأخرة في المقياس صعوبات التعلم الأكاديمية المستخدم في الدراسة.

5/تعريف الدراسة المسحية:

تهدف إلى وصف الظاهرة المدروسة، وتحديد المشكلة وتبريرها ظروفها من ضمن الممارسات أو تّقيم وتقارن ما يفعله الآخرون في التعامل مع الحالات المماثلة لوضع خطط مستقبلية (القحطاني وآخرون 2004).

6/تعريف التلاميذ بمرحلة الطفولة المتأخرة:

تعتبر مرحلة الطفولة المتأخرة من أهم مراحل النمو لأنها مرحلة حرجة تتمثل فيها شخصية التلميذ وهي تقابل الفئة العمرية(12-9) والتي تمثل الصفوف الأكثر أهمية في مرحلة الأساس (الريماوي، محمد عودة 1998).

ولقد أوضح (زهران، حامد 2001) بأن النمو في هذه المرحلة بمعناه النفسي يتضمن التغييرات الجسمية والفسيولوجية التي تحدث في أجهزة الجسم المختلفة والتغييرات المعرفية، السلوكية، الانفعالية، والاجتماعية التي يمر بها الفرد في مراحل النمو المختلفة.

7/ ولاية الخرطوم:(Khartoum State)

يعرفها (عوض، 2000) بأنها تقع في الجزء الشمالي الشرقي من وسط البلاد بين خطي طول21-25 ~ 45-24 وخطي عرض 45-16~9-15 درجة شمالاً وتحدها شمالاً ولاية نهر النيل وجنوباً ولاية الجزيرة وغرباً ولاية شمال كردفان، وتقدر مساحتها بحوالي122/ 22كم2 وعدد سكانها7، 152، 102 نسمة حسب تعداد السكاني 2008. تعتبر مدنية الخرطوم العاصمة القومية للسودان وتقع عند متلقي

النيلين؛ والتي تُقسم إلي ثلاث محافظات وتضم كلٌ من الخرطوم، أم درمان، والخرطوم بحري وتنقسم إدارياً إلي سبعة محليات هي(الخرطوم- الخرطوم بحري- أم درمان- جبل أولياء- شرق النيل- أم بدة- كرري)، وتتمركز حوالي 70% من الصناعات بولاية الخرطوم؛ وتعتبر من الولايات السودانية ذات الإمكانات الزراعية، الحيوانية، والصناعية ذات الأثر الفاعل في الاقتصاد.

حدود الدراسة:

أ-الحدود البشرية:

تتمثل مجتمع الدراسة في عينة مكونة من(430) تلميذا من التلاميذ بمرحلة الطفولة المتأخرة بولاية الخرطوم من مدارس بنوعيها الحكومي والخاص ومن التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

ب-الحدود المكانية:

تحد الدراسة مكانياً ثلاث محليات بولاية الخرطوم وهي كرري، بحري، وأم بدة وشملت ست مدراس حكومية وست مدراس خاصة والتي كانت علي قيد الدراسة في مرحلة الأساس بولاية الخرطوم.

ج-الحدود الزمانية:

بدأت الدراسة إجراءاتها في العام الدراسي (2016- 2018) وتم تطبيق أدواتها في أغسطس إلي نهاية العام الدراسي (2017- 2018) بنسبة للجانب الميداني.

د-الحدود من حيث المتغيرات:

أشملت الدارسة علي دراسة أساليب المعاملة الوالدية بإبعادها الإيجابية والسلبية والمشكلات السلوكية التي تتمثل في (العدوان-الكذب- العناد-الخوف- الانسحاب الاجتماعي) وبعض المتغيرات التي تشتمل علي النوع، العمر، المحلية، نسبة التحصيل، والمادة الذي يعاني التلاميذ من صعوبة تعلمها.

الفصل الثانـي

الاطار النظري والدراسات السابقة

الفصل الثاني

الاطار النظري والدراسات السابقة

تمهيد:

يعرض هذا الفصل الإطار النظري للدراسة، حيث تم تقسميه إلي أربع مباحث رئيسة، يتناول المبحث الأول أساليب المعاملة الوالدية، المؤسسة التربوية، مرحلة الطفولة المتأخرة، والنظريات النفسية، المبحث الثاني يشتمل علي المشكلات السلوكية، المبحث الثالث صعوبات التعلم الأكاديمية، والمبحث الرابع ودراسات السابقة.

المبحث الأول

أساليب المعاملة الوالدية:

الحمد الله الذي أنشا الإنسان خلقاً آخر متميزاً عن سائر الخلق، وكرمه بالعقل ومنحه حرية الاختيار التي تجعله محلاً لسجود الملائكة المكرمين، وناط به حمل الأمانة التي عجزت عنها السموات والأرض. فأبت حملها وأشفقت منها لأنها لا تملك المؤهلات من حرية الاختيار، وحملها الإنسان المخلوق الحر المختار، وكانت بالنسبة له تكليفاً ومسؤولية وكان هذا التكليف تشريعاً ومكانة وتسخيراً ووفق منهج الله، وبذلك يتبين له الحق فيحمل الرسالة ويؤدي الأمانة، ويحسن القيام بمهمة الاستخلاف الإنساني ويحقق بذلك العبودية التي تمثل الغاية النهائية للحياة قال تعالي: ﴿ وَمَا خَلَقْتُ ٱلْجِنَّ وَٱلْإِنسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ ﴾(سورة الذاريات، الآية 56)(حسن، محمد 1998).

وقال تعالى: ﴿ ٱلْمَالُ وَٱلْبَنُونَ زِينَةُ ٱلْحَيَوٰةِ ٱلدُّنْيَا ۖ وَٱلْبَٰقِيَٰتُ ٱلصَّٰلِحَٰتُ خَيْرٌ عِندَ رَبِّكَ ثَوَابًا وَخَيْرٌ أَمَلًا ﴾ (سورة الكهف، الآية 46) أن الاهتمام بالطفل ضرب من ضروب التحضر والرقي فضلاً عن كونه مطلباً إنسانياً مختوماً، فالطفل له أهميه كبري في المجتمعات وكلما تقدم المجتمع في مضمار الحضارة كلما زاد اهتمامه بأطفاله وزادت

أوجه الرعاية التي يقدمها لأطفاله وكلما تحسنت معاملته للإنسان بصفه عامة والأطفال بصفة خاصة، كان ذلك مؤشراً لتحضر المجتمع من عدمه ومن أهم المؤسسات التي يقع علي عاتقها الاهتمام بالطفل والأسرة فهي البيئة الأساسية الصالحة لتنشئه الطفل التي بواسطتها يحفظ لتنشئه قواعد ثابتة اجتماعياً بمعني البعد عن التذبذب والتردد بين القسوة والتدليل.

ومن حقه أيضا أن تتعامل الأسرة بأسلوب واحد من قبل جميع أفراد الأسرة وأن يكون قوام هذا الأسلوب هو الحب، العطف، والاعتدال وحرص علي سلامة تكوين الأسرة حتى قبل تكوينها عن طريق ترشيد عملية اختيار الشريك الحياة الصالح، ويحث الإسلام الأباء علي خوف ما ينجبون من ذرية كما في قوله تعالي: ﴿ وَلْيَخْشَ ٱلَّذِينَ لَوْ تَرَكُوا۟ مِنْ خَلْفِهِمْ ذُرِّيَّةً ضِعَـٰفًا خَافُوا۟ عَلَيْهِمْ فَلْيَتَّقُوا۟ ٱللَّهَ وَلْيَقُولُوا۟ قَوْلًا سَدِيدًا ﴾ (سورة النساء، الآية 9).

أذا لابد من عمل الإباء الصالح حتى يبقي لذريتهم فالإنسان ليس مسئولاً عن نفسه فحسب، وإنما تمد المسؤولية التربوية لذريته فعليه أن يخشي الله ليبارك له فيها. وقد ضرب الرسول الله(ﷺ)المثل الأعلى في الرفق بالأبناء وتربيتهم، علاج أخطائهم بروح العطف، الحنان، والرحمة كما كان النبي(ﷺ) لم يقر الشدة والعنف في المعاملة الأبناء نوعاً من فقد قلبه فقد (روى مسلم في صحيحة، 1330)، عن الحب عن أبي هريرة رضي الله عنه أن الأقرع بن حابس أبصر النبي الله (ﷺ) يقبل الحسن فقال: أنا لي عشر من الولد ما قبلت واحداً منهم فقال(ﷺ): (إنه من لا يرحَم لا يرحُم) (محمد، خير محمد 2009).

ومن هنا كانت عناية الإسلام بتربية الطفل اجتماعيا وسلوكياً من أجل بناء الإنسان من جميع الجوانب الجسمية، الانفعالية، العقلية، والاجتماعية (أحمد، زكريا توفيق1993) وهذا ما يؤكده جان بياجية (Jean Piaget) بأن الجوانب العقلية يتم

نضجها من خلال التفاعل مع البيئة الاجتماعية ضرورية لكي يصير الفرد مدركاً واعيا لدوره لمن هم حوله (الجولاني، فادية عمر 1997).

دأبت المجتمعات البشرية منذ خلق الإنسان علي استخدام تقنيات تتفاوت في بساطتها ودرجة تعقيدها، لتربية أبنائها وتنشئتهم الاجتماعية، بحيث علي الوعي بمتغيرات الحياة والنماذج السلوكية التي تجعل الفرد قادراً علي تعلم القيم والنظام، ونماذج البيئة الاجتماعية التي يكون فيها عضواً وإكسابه الأدوار والاتجاهات المتوقعة من أفراد المجتمع علي الرغم من الطفل يولد هو مزود بأنماط سلوكية، وراثية، وبيولوجية مع الاستعداد لتقبل والتكيف مع بيئته المحيطة، إلا أنه بحاجة لما يرشده ويوجهه وهنا يأتي دور الأسرة التي تعتبر الأسرة الخلية الأولي للحياة الاجتماعية وهي أولي الجماعات التي يحتك بها الطفل، أنه مسرح التفاعل الذي يتلقى فيه الطفل معالم تنشئته الأولي للحياة الاجتماعية والأسرة بما تتسم به من صفة النماء الجسمي في إشباع الحاجات الفرد للحماية والأمان، الانتماء، والإنجاز (عبد المعطي، حسن 2004).

وتعتبر الأسرة المؤسسة التربوية الأولي التي ينقل من خلاله التراث الثقافي، بما يحتويه من ذخر هائل من العادات والتقاليد والقيم الثقافية والأسرة تعمل علي تنشئه الطفل وتكوين الشخصية في اتجاهين متداخلين أحداهما هو تطبيعه بالطابع الذي يتماشى مع ثقافة المجتمع بصفة عامة وثانيهما هو توجيه نموه داخل أطار من الاتجاهات التي تساير ثقافة الأسرة ذاتها (أسماعيل، آخرون 1994).

كما تؤدي الأسرة دوراً فعالاً في وضع بذور النمو الاجتماعي للطفل في السنوات الحرجة الأولي في حياته، ولاشك أن العلاقات الوجدانية الناشئة بين الإباء والأبناء وأبنائهم دوراً في تشكيل الشخصية الطفل، ووضع الدعائم الأولي لتوقعاته واستجاباته التي تظهر بصورة جليه فيما بعد من خلال علاقاته الاجتماعية مع المحيطين به (أحمد، زكريا توفيق 1993).

تؤكد الكثير من الدراسات أن الخبرات في مرحلة الطفولة يكون لها تأثير واضح علي شخصية الطفل في سلوكه أو مساره التعليمي بعد ذلك يبدأ الطفل في النظر إلي نفسه علي أنه غير مرغوب فيه أو منبوذ من أفراد الأسرة، قد يجد صعوبة في تغيير نظرته لنفسه بعد ذلك حتى ولو مّر بخبرات عديدة مغايرة في الكبر فالخبرة المبكرة تكون ذات تأثير بارز أحياناً في نمو شخصية الطفل (غنيم، سيد محمد 2004).

لذا تري الباحثة أن كثير من المظاهر الشخصية الطفل ومستوي قدراته العقلية وقدرته علي بناء علاقات اجتماعية سليمة يمكن إرجائها إلي طبيعة الأساليب الوالدية التي أتبعت مع الطفل في سنوات الأولي من حياته.

تعريف أساليب المعاملة الوالدية:

أ-لغة:

أساليب: عرفها المعجم الوسيط (2011)هي من الفعل **سلب** ويقال سلب الشيء أي أنتزعه قهراً، والأسلوب هو الطريق ويقال سلكت أسلوب فلان إي طريقته ومذهبه والجمع أساليب والأسلوب هو الفن.

المعاملة: وردت كلمة معاملة هي من الفعل **عمل** واستعماله إي طلب إليه العمل ورجل مطبوع عن العمل، ورجل معمول، ورجل عامل بمعني الكثير العمل وذكرت في المعجم الوسيط هي الفعل **عمل** ويقال عمل عملاً أي فعل فعلاً عن قصد، وعمل فلان صدقه إي سعي في جمعها إي عمل لنفسه، وتعاملا إي متصرف معه في البيع ونحوه، واعتمل إي عمل لنفسه، وتعاملا إي عامل محل منهما للآخر.

الوالدين: أن كلمة الوالد بأنها هي الفعل ولد والوالد هو الأب، والوالدة هي الأم والوليد هو الصبي المولود والولادة وضع الوالدة لولدها أما معني الوالدية في المجمع الوسيط(2011) من فعل ولد.

ب-اصطلاحاً:

هو الأسلوب الذي يتبعه للآباء لإكساب الأبناء أنواعاً من السلوك المختلف والقيم، العادات، والتقاليد (الدسوقي، عبدالله 1999).

وعرفّها (علي، محمد كامل 2003) بأنها طرق تربوية التي يتبعها الوالدان لإكساب أبنائهما الاستقلالية القيم والقدرة علي الإنجاز وضبط السلوك.

أساليب المعاملة الوالدية بأنها تلك الأساليب التي يسلكها الوالدان في معاملة أبنائهما أثناء التنشئة الاجتماعية والتي تحدث التأثير الإيجابي أو السلبي في سلوك الطفل من خلال الاستجابة الوالدية لسلوكه (الخشاب، سامية مصطفي 2008).

أساليب المعاملة الوالدية هي الأساليب التي تستهدف الطفل كعضوية بيولوجية لتحوله كائن اجتماعي وعن طريقها يتحول الطفل من عضو تسيطر عليه حاجات بيولوجية إلي طفل تسيطر عليه حاجات ودوافع اجتماعية (قطامي، يوسف خميس 2008).

مفاهيم أساليب المعاملة الوالدية:

تعتبر المعاملة الوالدية أحد أبرز العناصر الأساسية في عملية التنشئة الاجتماعية التي يتم فيها زرع أنماط توعية، الخبرات، والسلوكيات الاجتماعية الملائمة من خلال التفاعل مع الآخرين ويتفق معظم علماء النفس والمهتمون بالتنشئة الاجتماعية علي مختلف مواقفهم النظرية علي أهمية التفاعل بين الوالدين والأبناء في مراحل العمر المختلفة وارتباطها بحسن توافقهم إلا أنهم يختلفون علي أنسب طرق دراسة هذه العلاقة (كفافي، علاء الدين 2009).

وتري الباحثة أن ترسيخ مفهوم أساليب المعاملة الوالدية لدي الوالدين له أثر بالغ في تشكيل شخصية الطفل ونموه النفسي والاجتماعي.

1-مفهوم العلاقة بين الوالدين :

تنعكس أثر العلاقة بين الوالدين علي شخصية الطفل فكلما كانت العلاقة بين الوالدين يسودها الحب، التفاهم، والانسجام أدي ذلك إلي جو أسري يساعد علي نمو شخصية الطفل بطريقة متزنة والسوية، بينما تؤدي الخلافات الزوجية إلى التنافر بين الوالدين وخاصة عندما يشعر بها الطفل تؤدي إلي نمو نفسي غير سليم، فجو الأسرة التي تشيع فيه الخلافات والمشاحنات يختلف عن جو الأسرة الذي يشيع فيه الحب، الاتفاق، والعلاقات الزوجية السوية تؤهل الطفل إلي أن يكون قادراً علي التوافق السوي بصورة عامة وقادراً علي تقبل المعايير الاجتماعية وتكون التنشئة سوية وتامة، بعكس العلاقات الزوجية التي يسودها التصدع والخلاف التي تجعل من الصعب علي الطفل تنمية علاقات سوية مستقبلاً كما يشعر بالقلق وانعدام الأمن (كفافي، علاء الدين 2007).

2- مفهوم التأثير:

ليس من بالضروري أن يكون جميع الأهل من ذوي الاختصاص في مجال التربية وعلم النفس في هذا العصر الذي يغلب عليه التطور الحضاري والتكنولوجي السريع المذهل بعيداً عن العادات السائدة من جيل إلي جيل من أساليب قد تكون بالية وخاطئة وغير مواكبة العصر الحالي لأبد من تطوير وسائل التربية، المفاهيم، والمبادئ لكي يعيشوا بسعادة من دون عقد نفسية.

ولكل عصر عيوب منه سلطة الأب داخل المنزل بدأت تتناقص تدريجياً داخل الأسرة وقابله ميل لديه إلي إهمال واجبه التربوي وإلقائه علي عاتق الزوجة ليصرف بكلية إلي العمل خارج المنزل أملاً توفير متطلبات الأسرية وما ساعد ذلك علي تناقص سلطة الأب الذي أرجاها (الكفافي، علاء الدين2007) في التالي:

أ. عمل المرأة خارج البيت وكسبها أحيانا أكثر من الرجل وإسهامها في الأنفاق في البيت.

ب. اضطرار المرأة إلي القضاء معظم وقتها خارج البيت بسبب عملها وبقاء الرجل أحيانا في البيت بسبب بقائه دون عمل.

ج. استرجال بعض النساء وضعف بعض الرجال.

د. تفسير المساواة بين الرجل والمرأة علي أنها تشابه وتطابق لا تكامل الطفل والعلاقة بين الوالدين.

3-المفهوم علاقة بين الوالدين و الطفل :

مما لاشك فيه أن العلاقة كل الأب وكل الأم بالطفل ليست منفصلة مجردة ولكنها علاقات متأثرة بطبيعة المناخ الأسري وهي التي تحدد الأساليب السلوكية الذي ينتجها الطفل وأوضح (تيم، كاملة 1999) ذلك في الآتي:

أ. **الطفل وأمه:** خلال السنوات ما قبل المدرسة تتغير طبيعة علاقة الطفل بأمه حيث ينتهي كل من الأب والأم العلاقة المعتمدة علي الاقتراب الجسدي التي كانت سائدة في مرحلة المهد وبالنسبة للأطفال ابتداء من سن الثالثة فإنهم قادرون علي الاتصال من خلال الكلمات، الإشارات، والإيماءات وليس الصراخ الذي يحسب كعمل جسمي ووسيلة بداية للاتصال وبينما يزيد الأطفال علي نحو تدريجي المسافة الفيزيقية بينهم وبين أمهاتهم ويظهرون ميلاً أكثر للاستقلال وهنا بعض الأمهات تعرقل هذا الاستقلال بدافع الحماية الزائدة أو الدلال الزائد وأمّا بعض الأمهات الأخريات تقلل من حمايتها للطفل في تلك المرحلة وتتجه إلي علاقة تتسم بدرجة أكبر من المشاركة والتبادل والذي يساعد الطفل للارتقاء بذاته نحو اكتمال نموه المعرفي، الانفعالي، والاجتماعي.

ب. **الطفل وأبيه:** كلما نَّما الطفل وتغيرت طبيعة رعاية الأم لطفلها واتجهت من الرعاية الكاملة إلي دور المشاركة زاد دور الأب بروزاً لغرس الإيجابية في نفوس أطفاله ومشاركته لهم في لعب وخاصة الذكور منهم وأداء الأعمال.

أنواع أساليب المعاملة الوالدية:

المعاملة جزء أصيل من أساليب المعاملة الوالدية وقد نالت اهتمام العلماء والباحثين في مجال علم النفس تشتمل أساليب المعاملة الوالدية علي الاتي:

أ-أساليب المعاملة الإيجابية:

وتشير إلى ذلك النشاط المعقد والذي يتضمن العديد من السلوكيات والتصرفات الإيجابية، والتي تعمل على إحداث تأثير إيجابي على سلوكيات الأطفال وتصرفاتهم الظاهرة (Baumrind,A1992) والتي تشير إلى أساليب المعاملة التي يتبعها الوالدان ويشعر الطفل في ظل هذا النوع من الأساليب بالدفء والحب والاستقرار العائلي، وتتاح له الفرصة من خلال أتباع الوالدين لهذه الأساليب في المعاملة النمو الاجتماعي والنفسي السليم، الذي يساعده على التوافق مع الآخرين سواء في محيط الأسرة أو مع البيئة الخارجية.

يفضُل المربون علي مبدأ الرحمة والعطف علي الأطفال علي نبذ والابتعاد عنه حيث قال (ﷺ) (علموا لا تعنفوا، فعن المعلم خير من المعنف) فقد يقوم الأطفال بتصرفات سلبية يبغضها الأولياء والمربون الذين يجهلون طبيعة الأطفال، وما يميز هذه المرحلة يجعلهم يتبعون أساليب في تربية الأطفال وكأنهم مروضون يستخدمون أنواعاً مختلفة من العقوبات المادية والمعنوية ، وما هو معروف ومسلم به فأن أمثل هذه الأساليب نتائج وعواقب وخيمة علي الطفل وعلي مستقبله نفسياً، مدرسياً، واجتماعياً (الشوريجي، نبيلة عباس 2003).

أ. **أسلوب الإرشاد الأسري:** هو عملية إرشاد أفراد الأسرة في فهم الحياة الأسرية ويهدف الإرشاد الأسري إلي تحقيق الاستقرار والاستمرار الأسرة وبالتالي سعادة المجتمع بنشر تعاليم أصول الحياة الأسرية (عبد الله، معتز السيد 2006).

ب. **أسلوب المعتدل:** بأنه الأسلوب الذي يبعد عن فرض النظام الصارم علي الطفل أو كبح إرادته من قبل الوالدين معتمدين علي سلطتهما ومقيمين سلوك الطفل وفقاً

لمعايير مطلقة محددة للسلوك ومنتظرين دائما الطاعة من قبله عند فرض رأيهما عليه وإجباره علي التصرف بما يرضي رغبتهما (الشربيني، آخرون 2003).

ج. **أسلوب التقبل:** أن التقبل هو مدي العطف، الحنان، والحب الذي يعبر عنه الوالدان لأولادهم من خلال تصرفاتهم متى ما كانت الفرصة سانحة لإظهار هذا الحب وهو أن يشعر الطفل والديه يهتمان بمشاكله وهمومه وأنهما يشعرانه بالأمن والطمأنينة (أحمد، سهير كمال 2001).

د. **أسلوب الحزم:** يعني أقامه ضبط متزن علي الطفل يتضمن تنبهات إلي أخطائه وحثه علي الوصول إلي نماذج ناضجة من السلوك، مع توضيح الأشكال السلوكية المقبولة في جو من الحب وتقدير الرغبة بالإضافة إلي تشجعيه علي التحاور وبداء رؤيته، قد يقابل هذا النظام رفض من قبل الطفل (الشربيني ، آخرون2006).

ب/الأساليب المعاملة السلبية:

وهي الضرر البدني أو العقلي أو الإساءة الجنسية أو إساءة المعاملة مع الطفل تحت سن 18سنة من قبل الشخص المسئول عن رعايته تحت إي ظرف من الظروف مما يؤدي إلي تهديد صحة الطفل ورفاهيته وسبب كثرة حالات الإساءة التعامل مع الأطفال التي وصلت إلي حوالي مليون طفل سنوياً أصدرت معظم الدول مجموعة من القوانين والتشريعات التي تحمي حقوق الطفل وتعتبر إي إساءة للطفل جريمة تستحق العقاب مثلها مثل إي جريمة أخري.

ومن أشهر أشكال الإساءة معاملة الأطفال استخدام القسوة والعدوان في تربية الأطفال الذين يعانون من سوء المعاملة ليسوا في السهولة الأطفال الآخرين والخوف والقلق وهذه المشاعر تجعل الأطفال يهاجمون أسرهم خلال موجات الغضب التي تنتابهم (فهيم، كلير 2001).

أ. **الحماية الزائدة:** وهي المغالاة في المحافظة على الأبناء والخوف عليهم لدرجة مفرطة وممارسة المهام التي يكلفون بها.

ب. **التذبذب في المعاملة:** ويعني اختلاف المعاملة من موقف لآخر قد يصل في بعض الأحيان إلى درجة التناقض في مواقف الوالدين.

ج. **القسوة والنبذ:** ويشير إلى ممارسة العنف مع الأبناء والإيذاء النفسي أو البدني، وحرمانهم من الإحساس بالرعاية الوالدية وإشعارهم بأنهم غير مرغوب فيهم".

د. **التفرقة في المعاملة:** ويتضمن هذا الأسلوب عدم توخي المساواة والعدل بين الأبناء في المعاملة، ويكون هناك تمييز في المعاملة.

ه. **التساهل والتدليل الزائد:** ويعني هذا الأسلوب الإذعان لمطالب الأبناء وتلبيتها حتى ولو لم تكن واقعية.

و. **التحكم:** هو أدراك الطفل من خلال المعاملة الوالدية له وأنهما يقيدان حركته ولا يعطيانه الحرية الكافية للحركة والنشاط كما يريد ولا يسمحان له بحرية التعبير عن نفسه والآخرين.

ز. **الإهمال:** هو سلوك والدي غالباً ما يمارس علي الأطفال جراء قلة الانتباه الأولياء للحاجات العاطفية للأبناء فينتج عنه تهميش للأطفال ويتم عزلهم عن العلاقات الاجتماعية الأسرية.

ح. **أسلوب بث القلق والشعور بالذنب:** هو أدراك الطفل من خلال المعاملة الوالدية له أنهما يتبعان في تربيته مختلف الأساليب التي تثير ضعيفة وألمه غير العقاب البدني وتثير إليه هذه الأساليب مشاعر النقص والدونية وتحط من قدره من هذه الأساليب التأنيب، التوبيخ، اللوم، وإجراء، المقارنات في غير صالح الطفل كما يشمل هذا الأسلوب تذكر الوالدين للطفل والعناد الذي تحملاها في سبيله ومطالبته بمستوي أعلي من السلوك والتحصيل، ويتضمن هذا الأسلوب أيضا

الابتزاز العاطفي من جانب الوالدين نحوهما لإجباره علي طاعتهما كما يشـــمل هذا الأسلوب التخويف والتحذير الذي يأخذ شكل لتصحيحه وليس شكل التهديـــد (الشريف، طارق كمال2005) .

أبعاد أساليب المعاملة الوالدية:

أن أبعاد المعاملة الوالدية هي الكيفية التي يدرك بها الآباء دورهم الذي يؤثر في ميولهم الاجتماعية في التقيد والتحكم في السلوك الطفل وهل يعتبر الدور الوالدي في جوهر دور الإرشاد وتوجيه وإعطاء قدر للطفل فيحاكي والده؟ فإدراك مسؤوليات وواجبات الدور تشكل الميول الوالدية نحو الصغار للعلاقات الوالدية والبنوة ولابد من التأكد من أن جوهر علاقات أفراد الوالد يمكن فيما يشعر به الوالد أكثر مما يمكن فيما يفعله من مشاكل الناتجة عن التغيرات في الميول الوالدية ومن الخطورة بمكان قياس الميول الوالدية (أحمد، سهير كمال 2001).

أ-البعد الديني:

تعتبر التربية في الإسلام لوناً يمثل أسلوبا الإنسان المتوازن المتكامل لبناء ذاته وتكوين شخصيته عقلياً ووجدانياً، وتَرمي إلي صقل العقل الإنساني، وإلي أقصي طاقاته من أجل الخدمة الفرد من ناحية ورفع شأن المجتمع من جهة آخري (السويدي، وضحة 1998).

ولطفل مكانته في الإسلام، فالله عز وجل يقسم بالطفولة قال تعالي: ﴿ لَآ أُقۡسِمُ بِهَٰذَا ٱلۡبَلَدِ * وَأَنتَ حِلُّۢ بِهَٰذَا ٱلۡبَلَدِ *وَوَالِدٖ وَمَا وَلَدَ ﴾ (سورة البلد، الآيات 1-3) ولهذا جعل إنجابهم غاية الأسرة وشعار سعادتها في الدنيا قال تعالي: ﴿ ٱلۡمَالُ وَٱلۡبَنُونَ زِينَةُ ٱلۡحَيَوٰةِ ٱلدُّنۡيَاۖ وَٱلۡبَٰقِيَٰتُ ٱلصَّٰلِحَٰتُ خَيۡرٌ عِندَ رَبِّكَ ثَوَابٗا وَخَيۡرٌ أَمَلٗا ﴾ (سورة الكهف، الآية 46) قال (ﷺ) (تناكحوا وتناسلوا فإني مباه بكم الأمم يوم القيامة)(أخرجه البخاري،1411) والأبناء الصالحون هم حلقة وصل بين الدنيا والآخرة قال(ﷺ) (أذا مات أبن آدم أنقطع عمله

إلا من ثلاث: صدقة جارية أو علم ينتفع به أو ولد صالح يدعوا له) (أخرجه البخاري، 1411) وقد سبق الإسلام كثير من النظريات التربوية القديمة والحديثة في وصف الخصائص وطرق تنشئهم والعناية بهم (صوالحة، آخرون 1994).

من وجهة نظر الباحثة أن التربية في ظل الإسلام هي حجر الأساس الذي يحمل سمة ووجه مشرف للحضارة الإسلامية الفاضلة.

1-حقوق الطفل عند الأهل في الإسلام:

إن المتدبر لآيات القرآن الكريم وأحاديث الرسول(ﷺ) يلمس بوضوح الروح التي تفيض بالحنو والرعاية علي الأطفال ومن مظاهر الحفاوة بالأطفال أن وصف تعالي عباد الرحمن بأنهم أطفال ويدعون الله أن يرزقهم بالذرية ما يكون مصدراً طمأنينة لنفوسهم ومعين سعادة قلوبهم قال تعالي{وَالَّذِينَ يَقُولُونَ رَبَّنَا هَبْ لَنَا مِنْ أَزْوَاجِنَا وَذُرِّيَّاتِنَا قُرَّةَ أَعْيُنٍ وَاجْعَلْنَا لِلْمُتَّقِينَ إِمَامًا}(الفرقان، 74).

أما الرسول(ﷺ) فقد جعل الأطفال سبب نزول الرحمة وارتفاع العذاب من الأرض إذ يقول(لولا عباد ركع، وصبية رضع، وبهائم رتع، لصب عليكم العذاب صبا) (أخرجه مسلم، 1330) وهو(ﷺ) الذي(أن العين لتدمع أن القلب ليخشع، وأنا علي فراقك يا إبراهيم لمحزنون) وقد أقر الإسلام حقوقاً علي أبنائهم حتى تصبح العناية بالطفل واقعاً ملموساً من هذه الحقوق ذكرها(عقلة، محمد 1994) في **الآتي:**

أ. حسن اختيار الأم فقد قال عليه السلام (تخيروا لنطفكم).

ب. العناية بصحة الأم والجنين وذلك بتوفير الغذاء الكافي وحسن معاملتها وحمايتها نفسياً وجسدياً.

ج. حفظ حق الجنين في الميراث حيث احتضنت الشريعة الإسلامية بوقف تقسيم التركة حتى تضع الأم جنينها.

د. مراعاة الجنين حيث شرع بعض الأحكام للأم من أجل الحفاظ علي صحة الجنين وحياته كالإفطار في رمضان.

ه. حفظ نسب المولود.

و. حسن اختيار اسمه فيقول عليه الصلاة والسلام (إنكم يوم القيامة تدعون بأسماكم وأسماء أبائكم فأحسنوا أسمائكم).

ز. حق الرضاعة يقول تعالى: ﴿ ۞ وَٱلۡوَٰلِدَٰتُ يُرۡضِعۡنَ أَوۡلَٰدَهُنَّ حَوۡلَيۡنِ كَامِلَيۡنِۖ ... ﴾ (سورة البقرة، الآية 233).

ح. حق في الحضانة.

ط. حق النفقة.

ي. الحق في التربية والتعليم.

2-صفات المربي:

لقد وضع الدين الإسلامي بتشريعات شاملة ومبادئه التربوية الخالدة أصولاً ومنهاجاً في تنمية شخصية أفراد المجتمع في مختلف الجوانب والمبادئ والواضحة إذا وجدت مربيين أكفاء قادرين علي القيام بمهمة التربية والتعليم وقد حدد الإسلام صفات المربي المسلم أوضحها (علوان، عبدالله ناصح 1998) في الآتي:

أ. **الإخلاص:** علي المربي أن يخلص في عمله التربوي الذي يقوم به سواء أكان هذا العمل أمراً، نهياً، نصحاً، ملاحظة، أو عقوبة فالإخلاص في العمل والقول هو أسس الإيمان قال تعالي: ﴿ وَمَآ أُمِرُوٓاْ إِلَّا لِيَعۡبُدُواْ ٱللَّهَ مُخۡلِصِينَ لَهُ ٱلدِّينَ حُنَفَآءَ وَيُقِيمُواْ ٱلصَّلَوٰةَ وَيُؤۡتُواْ ٱلزَّكَوٰةَۚ وَذَٰلِكَ دِينُ ٱلۡقَيِّمَةِ ﴾ (سورة البينة، الآية 5).

ب. **التقوي:** هي كما عرفها العلماء، أن يراك حيث نهاك، وإن لا يفقدك أمرك قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ ٱتَّقُواْ ٱللَّهَ وَقُولُواْ قَوۡلٗا سَدِيدٗا ﴾ (سورة الأحزاب، الآية 70).

ج. **العلم:** لابد أن يكون المربي علي دراية كاملة بأصول التربية الإسلامية ومبادئ الأخلاق المستمدة من القرآن الكريم علي وضع الأشياء في موضعها الصحيح

قال تعالى: ﴿ أَمَّنْ هُوَ قَٰنِتٌ ءَانَآءَ ٱلَّيْلِ سَاجِدًا وَقَآئِمًا يَحْذَرُ ٱلْءَاخِرَةَ وَيَرْجُوا۟ رَحْمَةَ رَبِّهِۦ ۗ قُلْ هَلْ يَسْتَوِى ٱلَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَٱلَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ ۗ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُو۟لُوا۟ ٱلْأَلْبَٰبِ ﴾(سورة الزمر، الآية 9).

د. **الحلم:** هي من الصفات الأساسية التي تساعد علي نجاح المربي في أداء مهمته التربوية فيها يستجيب الطفل لمربيه ويتخلي عن الأخلاق الرذيلة والحلم وهو أعظم الفضائل الإنسانية والخلقية التي تجعل الإنسان في قمة الأدب قال تعالي: ﴿ وَلَا تَسْتَوِى ٱلْحَسَنَةُ وَلَا ٱلسَّيِّئَةُ ۚ ٱدْفَعْ بِٱلَّتِى هِىَ أَحْسَنُ فَإِذَا ٱلَّذِى بَيْنَكَ وَبَيْنَهُۥ عَدَٰوَةٌ كَأَنَّهُۥ وَلِىٌّ حَمِيمٌ ﴾(سورة فصلت، الآية 34). يقول(ﷺ) (أن الرفق لا يكون في شيء الإزانه ولا ينتزع من شيء إلا شانه) (أخرجه البخاري، 1330).

ه. **المسئولية:** أن شعور المربي بمسئولية كبري في تربية الأبناء من الناحية الإيمانية، السلوكية، الجسمية، النفسية، العقلية، والاجتماعية يدفعه لأن يكون مراقباً وملاحظاً لهم في كل سلوك يأتونه من التوجيه والتأديب قال تعالى: ﴿ فَوَرَبِّكَ لَنَسْـَٔلَنَّهُمْ أَجْمَعِينَ * عَمَّا كَانُوا۟ يَعْمَلُونَ * فَٱصْدَعْ بِمَا تُؤْمَرُ وَأَعْرِضْ عَنِ ٱلْمُشْرِكِينَ ﴾(سورة الحجر، الآيات 92-94). ويقول (ﷺ) (إن الله سائل كل راع عما استرعاك حفظ أم صنيع) (أخرجه البخاري، 1330).

2/البعد الاجتماعي:

يساهم المجتمع في عملية التربية بشمول وتوازن في كل مراحل نموه المختلفة وإلي حياة الإنسان هادفة تستحق كل ما يبذل من جهد لأنه يحقق للإنسان أقصي ما يستطيع من سعادة وسلام وإنتاج في كل حقل من حقول الإنتاج المادي والمعنوي والذي قسمها (أبو جادو، محمد 1998) **في الآتي:**

التربية الاجتماعية:

ومعناها أن يمارس الوالد آداب اجتماعية معينة فاضلة، نابعة من العقيدة الإسلامية الخالدة ومن ثابت التجربة وواقع أن سلامة المجتمع وقوته وتماسكه مرتبطة

بسلامة أفراده وحسن أعدادهم ومن هنا كانت عناية الإسلام بتربية الأبناء اجتماعياً وسلوكياً حتى إذا تقلبوا علي مسرح الحياة وأعطوا صورة صادقة للإنسان المنضبط المتزن العاقل الحكيم. ومن أهم مظاهر التربية الاجتماعية.

أ. حرص الإسلام علي أن نقوم الأسرة مختلف أفرادها بدورها في توجيه الطفل بدورها في توجيه والتأثير فيه، بحيث تتوفر له مجموعة من الخبرات يتنقل خلال التمركز حول الذات إلي الاندماج في المجتمع.

ب. عناية الإسلام بإقامة علاقات الأسرية القوية، علي أسس متينة وعواطف صادقة لتثبت دعائم الأسرة.

ج. تعليم الطفل كيفية التعامل مع الآخرين واختيار رفاقه وعلي من يتعامل الطفل أن يتقيد بتوجيهات الإسلام وأن يوفر لهم أجواء طبية لممارسة حياتهم وطفولتهم خلالها.

د. العمل علي إشباع حاجة الطفل والمتمثلة في حاجة إلي الأمن، السلام، الحاجة إلي المحبة، والحاجة إلي الانتماء.

ه. شغل أوقات الفراغ حقه في اللعب، لأن له دور أساسي في تشكيل شخصية الفرد.

و. شغل أوقات وقت الفراغ بما تعود علي الطفل وعلي أمته بالنفع والفائدة كاستخدام الوقت في تنمية المواهب الاستعدادات لدي الطفل.

3.البعد النفسي:

ويقصد بها تقوية الذات لدي الأبناء أن يعقلوا علي الجرأة، الصراحة، الشجاعة، الشعور بالكمال، حب الآخرين، الانضباط عند الغضب، التحلي بكل الفضائل النفسية، والخلقية والهدف من هذه التربية تكوين شخصية الفرد وتكاملها واتزانها وتحريرها من كل العوامل التي تحطم كيانه وشخصيته والتي تجعله ينظر إلي الحياة نظرة تشاؤم وكراهية ومما يساعد علي تربية الطفل نفسياً أن يكون الوالدين

علي قدر من التفاهم والانسجام بحيث يتوفر للطفل جو أسري هادي خالي من العلاقات والمشاجرات وبذلك يتحقق له التوازن النفسي كذلك يجب إعطاء نصبيه الكافي من الحب، الحنان، والرعاية دون نقص أو زيادة فالقسوة علي الطفل وفقدان الحب والحنان يلحقان به أسوأ النتائج (أبو جادو، محمد 1998).

4.البعد الأخلاقي:

وهي مجموعة من المبادئ الخلقية والفضائل السلوكية والوجدانية أن يتقنها الطفل ويكتسبها ويعتاد عليها، فهي بلا شك ثمرة الإيمان الراسخ والتنشئة الدينية الصالحة. فالطفل حين ينشأ علي الأيمان بالله ويتربى علي الخوف منه ومراقبته والاعتماد عليه والاستعانة تصبح عنده ملكة فطرية واستجابة وجدانية لتقبل كل فضيلة مكرمة والاعتياد علي كل خلق كريم لأن الوازع الديني يمثل حائلاً بين الطفل والصفات القبيحة ومسئولية المربين في ميدان التربية الأخلاقية الشاملة (أبو جادو، محمد 1998).

أساليب التربية في الإسلام:

إن منهج الإسلامي لا يفصل بين الهدف والوسيلة، فالهدف العظيم وسيلة رفيعة نسلكها لبلوغه لما كانت تربية الطفل تكوين عنصر صالح لخدمة دينه، أسرته، ومجتمعه وإلي صياغة فرداً يكون أهلاً لمثوبة الله تعالي فإن الهدف يستوجب أن تتخذ وسائل هي بدورها ناجعة وفعالة لبلوغ ذلك الهدف ومن أنجع الوسائل المؤثرة في إعداد الولد خلقياً وتكوينه نفسياً واجتماعيا التي ذكرها (علوان، عبدالله ناصح 1991) **في الآتي:**

1-التربية بالقدوة:

إن الولد مهما كان استعداده للخير عظيما ومهما كان فطرته سليمة فإنه يستجيب الخير وأصول التربية الفاضلة ما لم ير المربي في ذروة الأخلاق وقمة القيم

والمثل العليا، وأنه لمن سهل علي المربي أن يلقن الوالد منهجاً من مناهج التربية ولكن من الصعوبة بمكان أن يستجيب الولد لهذا المنهج حين يري أن يشرف علي تربيته غير محققه من هذا المنهج.

2-التربية بالترغيب والترهيب:

أن الأصل في المعاملة الولد هو اللين، الرحمة، والترغيب فقد رؤى البخاري في الأدب المفرد(عليك بالرفق وإياك والعنف والفحش) ورؤى الأجرى (عرفوا ولا تعنفوا) ورؤى موسي الأشعري أن النبي (ﷺ) بعثة معاذ إلي اليمن وقالا لهما يسرا ولا تعسرا، علما ولا تنفرا) وأن أمثلة القرآنية عن الأسلوب الترغيب وقوله تعالى: ﴿ هَلۡ جَزَآءُ ٱلۡإِحۡسَٰنِ إِلَّا ٱلۡإِحۡسَٰنُ ﴾ (سورة الرحمن، الآية 60).

ويجمع علماء التربية والمسلمين علي استعمال أسلوب التشجيع، الثواب، والمكافأة أمر ضروري في تربية الطفل ولكما قام بعمل يستحق التشجيع ولذلك تقدموا بالنصيحة لكل مربّ بأن يجزي الطفل من كل عمل مرغوب فيه يقوم به الطفل، لم يحددوا وجوب الإثابة، لأنها تتسع، تضيق، وتتباين بأخلاق الأفراد والبيئات تبعاً لاختلاف حيثيات الموقف ومن ثم يستوي أن تكون المكافأة المادية أو معنوية.ومن المعروف أن أسلوب الترغيب ايجابي باقي الأثر، دائم التأثير، يثير في الإنسان الرغبة الداخلية ويخاطب وجدانه، مشاعره، وقلبه وبينما أسلوب الترهيب السلبي لأنه يعتمد علي الخوف وهو يزول بزوال ولا بد من مراعاة الحكمة والاعتدال في استخدام الأسلوب الترغيب والترهيب إلي الخوف، الضعف، أو الاستسلام.

3-التربية بالموعظة الحسنة:

ومن أهم وسائل التربية المؤثرة في تكوين الولد إيمانياً وأعداده خلقياً، نفسياً، اجتماعياً فالموعظة والتذكير والنصح له أثر كبير تبصير الولد بحقائق الأشياء ودفعه إلي معني الأمور.ولقد وجه القرآن الكريم الإباء أن يعظوا أبنائهم في المحبة والرفق

وأن يستعملوا أسلوب الخطاب الدال علي المحبة والرفق والحرص عليهم ومن النماذج القرآنية التي استخدمت هذا الأسلوب قوله وتعالى: ﴿ وَإِذْ قَالَ لُقْمَٰنُ لِٱبْنِهِۦ وَهُوَ يَعِظُهُۥ يَٰبُنَيَّ لَا تُشْرِكْ بِٱللَّهِ ۖ إِنَّ ٱلشِّرْكَ لَظُلْمٌ عَظِيمٌ ﴾(سورة لقمان، الآية 13).

4-التربية بالملاحظة:

ويقصد بها ملاحقة الولد وملازمته في التكوين العقائدي والأخلاقي ومراقبته وملاحظته في الأعداد النفسي، الاجتماعي، السؤال المستمر عن وضعه وحالة في تربيته الجسمية وتحصيله العلمي ولاشك أن هذه التربية تعد من أقوي الأسس في أيجاد الإنسان المتوازن المتكامل الذي يؤدي كل ذي حق حقه في الحياة والذي تدفعه أن ينهض بمسئولياته ويقوم بواجباته علي أكمل وجه والأمهات والمربين علي أن يهتموا بملازمة ومراقبة أبنائهم في كل ناحية من نواحي الحياة وفي كل جانب من جوانب التربية الشاملة قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ قُوٓا۟ أَنفُسَكُمْ وَأَهْلِيكُمْ نَارًا وَقُودُهَا ٱلنَّاسُ وَٱلْحِجَارَةُ عَلَيْهَا مَلَٰٓئِكَةٌ غِلَاظٌ شِدَادٌ لَّا يَعْصُونَ ٱللَّهَ مَآ أَمَرَهُمْ وَيَفْعَلُونَ مَا يُؤْمَرُونَ ﴾(سورة التحريم، الآية 6).

5-التربية بالعادة:

أن التربية بالعادة والتأنيب هي من أهم دعائم التربية ومن أمتن وسائلها تنشئة الأبناء من الناحية الإيمانية والخلقية ذلك تعتمد علي الملاحظة وتقدم علي الترهيب وتنطلق من منطلقات إرشادية توجهيه ومن الأمور المقرونة في الشريعة الإسلامية أن الإنسان مفطور علي وجوده علي التوحيد الخالص والدين القيم والإيمان بالله مصداقاً لقوله تعالى: ﴿ فَأَقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفًا ۚ فِطْرَتَ ٱللَّهِ ٱلَّتِى فَطَرَ ٱلنَّاسَ عَلَيْهَا ۚ لَا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ ٱللَّهِ ۚ ذَٰلِكَ ٱلدِّينُ ٱلْقَيِّمُ وَلَٰكِنَّ أَكْثَرَ ٱلنَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ ﴾(سورة الروم، الآية 30) ويقول(ﷺ) (كل مولود يولد علي الفطرة).

6-التربية بالإقناع الفكري:

فقد دعا الإسلام إلي استعمال العقل في التدبير والعقل والتفكير المنطقي السليم في فهم الحقائق والتمييز بين الحق والباطل والخطأ والصواب والحجة والبرهان وليس التقليد الأعمى أو بالإكراه ويعتبر الإقناع أول طرائق التي استخدمها القرآن الكريم وسلكها(ﷺ) في معظم الحقائق التي أشتمل عليها الإسلام وقد أمر الله سبحانه وتعالي إلي نبيه الكريم قائلاً ﴿ ٱدۡعُ إِلَىٰ سَبِيلِ رَبِّكَ بِٱلۡحِكۡمَةِ وَٱلۡمَوۡعِظَةِ ٱلۡحَسَنَةِۖ وَجَٰدِلۡهُم بِٱلَّتِي هِيَ أَحۡسَنُۚ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعۡلَمُ بِمَن ضَلَّ عَن سَبِيلِهِۦۖ وَهُوَ أَعۡلَمُ بِٱلۡمُهۡتَدِينَ ﴾: (سورة النحل، الآية 125).

7-التربية بالقصص:

قد أبرز القرآن الكريم أهمية القصص وتأثيرها النفسي والأخلاقي في التربية وتهذيب النفس في مواضع كثيرة منها قوله تعالي: ﴿ نَحۡنُ نَقُصُّ عَلَيۡكَ أَحۡسَنَ ٱلۡقَصَصِ بِمَآ أَوۡحَيۡنَآ إِلَيۡكَ هَٰذَا ٱلۡقُرۡءَانَ وَإِن كُنتَ مِن قَبۡلِهِۦ لَمِنَ ٱلۡغَٰفِلِينَ ﴾(سورة يوسف، الآية 3) والمربي الحكيم يستطيع أن يكيف عرض القصة بالأسلوب الملائم الذي يتناسب مع عقلية المخاطبين كما أنه يستطيع أن يستخرج من القصة أهم مواطن العبرة والعظة ليكون التأثير أبلغ والاستجابة أقوي.

وخاتماً أن التربية الإسلامية من أهم النظم التي يمكن من خلالها بث مبادئ التشريع الإسلامي وقيمه ومثله العليا والحرص علي ترجمتها إلي سلوك آخر عملي وهي تربية تهتم بأمور الدين الدنيا اهتماماً يؤمن الانسجام والتوافق بين الروح وقوة الجسد (أبو جادو، محمد 2000).

وبناءً علي ما سبق ومن وجهه نظر الإسلام في التربية تري الباحثة أنها عملية مستمرة ودائمة في مضيها لتدخل في كافة مراحل التنشئة التي يمر بها الفرد ونحن أحوج إلي الالتزام بها الآن لحماية أبنائنا من تغيير السريع الدائم في الحياة الاجتماعية

والذي يعمل علي زعزعة استقرارهم وزلزلة معتقداتهم مما يجعلهم بحاجة دائمة للإشباع الروحي من مصادره الدينية السليمة إلا وهي قرآننا الكريم وسنة نبيه الكريم والقدوة الحسنة المتمثلة في الرسول الله(ﷺ).

2/ مرحلة الطفولة المتأخرة:

تمهيد:

الطفل كائن رقيق سهل التشكيل وسهل التأثر بما يدور حوله ومن هنا تكون المسئولية كبيرة في تنشئة الطفل وتوجيهه فأما إلي الطريق الصحيح فينشأ شاباً علي نهج سليم بعيداً عن الاضطرابات والمشاكل النفسية، وأما أن ينشأ مليئاً بالعقد النفسية التي تؤدي إلي الجنوح أو المرض النفسي.

أ-مراحل النمو في مرحلة الطفولة المتأخرة:

يشير (معوض، خليل1993) إلي أن كلمة نمو في معناها الضيق تتضمن التغيرات الجسمانية البدنية من حيث الطول والوزن والجسم، ولكن في معناها العام تشمل بالإضافة لما سبق التغيرات في السلوك والمهارات لحجم نتيجة التفاعلات الكيماوية في نتيجة لنشاط الإنسان والخبرات التي يكتسبها عند استعمال عضلاته وحواسه وباقي أجزاء جسم من النواحي العقلية، الانفعالية، الاجتماعية، والجنسية، فهناك نمو عقلي ونمو انفعالي ويتضمن هذا المعني أيضا التغيرات التي تحدث والتي تطرأ علي ونموه اجتماعي، نمو جنس، ونمو حركي، بل هنالك نمو يتصل بالدوافع، الاتجاهات، والميول.

النمو هو زيادة كمية في الطول الحجم، وتبدل في نسب الجسم، وهو تطور نوعي في السلوك، العمليات العقلية، والانفعالية. وهو عملية لها خصائص الاستمرارية، التنظيم، التماسك، والتدرج (الريماوي، محمد عودة 1998).

فالنمو عملية مستمرة متدرجة في زيادتها ونقصانها لا تخضع في جوهرها للطفرات المفاجئة وبذلك لا ينتقل الطفل من طور لأخر انتقالا مباشر (نور، عصام 2004).

ب-العوامل المؤثرة في عملية النمو:

- **الوراثة:** يري (عدس، وآخرون 1998) أن كل من الوراثة والبيئة تلعب دوراً أساسيا في نمو الإنسان فعوامل الوراثة المتمثلة في الكر وموسومات وما عليها من جينات تؤدي إلي حدوث تغيرات كبيرة في تركيب جسد الإنسان ووظائفه، وهذه التغيرات هي التي في العادة نسميها تغيرات النضج، فتغيرات النضج إذن محكومه بعوامل الوراثة.
- **البيئة:** يشير (خليفة، آخرون 2005) إلي أن للبيئة مجموع من العوامل الخارجية التي تؤثر تأثيرا مباشرا وغير مباشر علي الفرد منذ لحظة الإخصاب وحتى المعني تتضمن البيئة العوامل المناخية، الجغرافية، والعوامل الاجتماعية الثقافية نهاية الحمل وبهذا والحضارية أي أنها تمثل جميع العوامل التي لا ترتبط بالموروثات وتسهم العوامل البيئة بشكل كبير في تشكيل شخصيه الفرد كما أن البيئة لا تتغير في م الفرد بل تختلف من مرحلة إلي مرحلة.

ج-مراحل النمو المعرفي ومظاهره عند بياجيه:

أوضح (زهران، حامد2001)أن المرحلة القبل الإجرائية تتمثل في الاتي: تآزر بين التنظيمات، نمو اللغة، التمركز حول الذات، والقيام باستجابات جديدة.

تكون المعرفة لها أربعه محددات :**هي**

- **التركيز:** حيث يتركز الانتباه علي عنصر واحد في الموقف مع إهمال الباقي.
- **عدم الثبات:** في المحافظة علي الخصائص والصفات المستمرة مثل الطول والوزن.

- **التركيز** :علي العناصر الثابتة من الواقع.
- **عدم إمكانية الفكر للعكس:**عدم فهم أن الأشياء يمكن أن تتغير وتعود إلي حالتها الأصيلة.

2/مرحلة العمليات الحسية والإجراءات المادية:

تصنيف الأشياء المادية (المحسوسة) والخبرات المادية إلي فئات مادية، بداية فهم العلاقات بين الفئات.

هذه المرحلة تتكون من خلال أربع إنجازات رئيسية:

1. **التوزيع:** القدرة علي تركيز الانتباه علي أكثر من موقف.
2. **الثبات** المحافظة علي الخصائص والصفات المستمرة مثل الطول والوزن.
3. **بداية إدراك التغيرات:** في الأشياء أو المواقف.
4. **قابلية الفكر للعكس:** إمكان فهم أن أثار سلوك أو تحول يمكن أن ينعكس بفعل تال.

3/ مرحله العمليات الصورية الإجراءات الشكلية:

نمو التفكير المجرد والقدرة علي المشكلات وإدراك أن الفئات ليست مجرد مجموعات من الأشياء المادية(الحسية)، ولكن يمكن أيضا فهمها وتصورها وتفكرها ككيانات محددة أو(صورية) شكلية. هناك أربع فئات رئيسية:

1. تخيل بدائل عديدة لتفسير نفس الظاهرة.
2. استخدام أراء أو مقترحات تبتعد عن الواقع أو الحقيقة.
3. استخدام رموز لا يقابلها ما يوجد في خبرة الفرد نفسه، ولكن لها تعريف مجرد.
4. استخدام رموز للرموز، وفهم الكنايات والأمثال.

4/مراحل النمو:

وقسم لآرسون المذكور في (الفارح، وليد 2002) أن مراحل نمو الطفل أربعة مراحل هي:

1. مرحلة الرضاعة: منذ الولادة وإلي عمر السنتين.
2. مرحلة ما قبل المدرسة: من عمر الثلاث سنوات إلي عمر الخامسة.
3. مرحلة الطفولة المتوسطة: من عمر الست سنوات إلي عمر التاسعة.
4. مرحلة الطفولة المتأخرة: من عمر التسع سنوات إلي عمر الثانية عشر والتي هي السن ما قبل المراهقة بفترة قصيرة.

5/ مرحلة الطفولة المتأخرة:

هي من سن (6–12) سنوات للإناث ومن سن (6–12) سنوات للذكور ويرى الغالبية العلماء أنها تبدأ من سن (9–12) وهي تقابل مرحلة مدرسة الأساس تقريباً (منصور، عبد المجيد 1998). ويطلق علي البعض هذه المرحلة مصطلح قبيل المراهقة حيث يصبح السلوك بصورة عامة أكثر جدية في هذه المرحلة التي تعتبر مرحلة أعداد للمراهقة والتي صنفها (بشاق، رأفت2001) بما يلي:

1. بطء معدل النمو بالنسبة لسرعته في المرحلة السابقة والمرحلة لاحقة.
2. زيادة التمايز بين الجنسين بشكل واضح.
3. تعلم المهارات اللازمة لشئون الحياة وتعلم معايير الخلقية والقيم وتكوين الاتجاهات والاستعداد لتحمل المسئولة وضبط الانفعالية.
4. تعتبر هذه المرحلة أنسب المراحل لعملية(التطبيع الاجتماعي).

6/ مشكلة النمو في الطفولة المتأخرة:

أورد (زيدان ،آخرون 1992) مشاكل النمو في **الاتي:**

1. التأخر الدراسي: مشكلة تربوية يقع فيها التلميذ ويشقي بها الإباء والمعلمون في المنزل والمدرسة.
2. الهرب من المدرسة.
3. الخوف وضعف الثقة بالنفس.

7/أهمية هذه المرحلة ودورها في تكوين شخصية التلميذ:

أن هذه المرحلة الهامة فالتلميذ يدخل في مرحلة الطفولة المتأخرة مرحلة عاطفية التفكير بمعني أن التلميذ يترجم ما يدور حوله من انفعالات وهو هذه المرحلة رادار يتحرك يتلفظ كل ما يدور حوله بمفهوم عاطفي فلا زالت نفسه علي الفطرة مرآة ينعكس عليها سلوك الآباء والأمهات.باتساع العالم الاجتماعي للطفل بدخوله المدرسة تبدأ بعوامل لها أهميتها في التأثير علي نمو شخصيته فهمه للذات يصبح في حاجة إلي التعديل.

لقد كان الطفل طوال الفترة السابقة من حياته يري نفسه من خلال والديه فقط ذلك فأن مفهومة للذات قد لا يخلو من التحّيز والآن أصبح يري نفسه من خلال معلميه وزملائه في الفصل والمدرسة ولأن اتجاه الطفل نحو ذاته يتأثر باتجاهات المهمين نحوه فإن مفهومه لذاته يتكوّن من تقديرهم له وإحكامهم به، وطفل في هذه المرحلة يميل إلي التفكير في نفسه كفرد متميز ومختلف عن الآخرين ولا تكون لديه أفكار واضحة ومحددة عن قدراته والنواحي قصوره كما لا يكون متأكداً من الطريقة التي يتقبله بها الآخرون وبسبب هذه المشاعر الخاصة بانعدام الأمن يحاول الطفل أن يتبع النمط المقبول لدي الجماعة التي ينتمي إليها ويشكل لنفسه في هذا النمط تشكيلاً كبيراً قدر الإمكان وهنا تتقرب هذه المرحلة من نهايتها ويبدأ الطفل في تقدير البطولة كما تتمثل في الشخصيات التاريخية ونجوم المسرح أو السينما، يبدأ في تكوين مفهوم الذات المثالية أي نوع الشخص الذي يجب أن يكون عليه وفي البداية يكون المثل الأعلى منمطاً علي يوجد في عالمه الواقعي من أباء ومعلمين وغيرهم.

والنجاح في حد ذاته عامل ذو آثر كبير في تكوين الشخصية إذ إن النجاح يتبعه عادةً تأنيب النفس وعده الشعور بالارتياح والرضاء وكل هذه عوامل تؤثر في فكرة الشخص عن نفسه وفي شعوره بالنقص أو الكفاءة وما ينتج عن ذلك من آثر علي الشخصية كلها (مختار، وفيق 2005).

8/مظاهر النمو في مرحلة الطفولة مرحلة الطفولة المتأخرة:

يشير (يونس، محمد 2005) النمو كعملية لها عدة مظاهر متآزرة ومتناسقة ومتكاملة، إذا أن الإنسان ينمو كوحدة متكاملة، وعلي الرغم من ذلك فأننا نلاحظ أن عملية النمو تظهر في جوانب عديدة.

لقد أوضح (زهران، حامد 2001) هذه الجوانب علي النحو **الأتي:** النمو الجسمي، الفسيولوجي، الحركي، الحسي، العقلي، اللغوي، الانفعالي الاجتماعي، الجنسي، الديني، والأخلاقي.

أ-النمو الجسمي:

تعتدل النسب الجسمية وتصبح قريبة الشبه بها عند الراشد، تستطيل الإطراف، يتزايد النمو العضلي، تكون العظام أقوي من ذي قبل، بتتابع ظهور الأسنان الدائمة، يشهد زيادة في الطول، تزداد المهارات الجسمية، يقاوم الطفل المرض بدرجة ملحوظة.

ب-النمو الفسيولوجي:

يستمر ضغط الدم في التزايد، ويزداد تعقد وظائف الجهاز العصبي، يبدأ التغير في وظائف الغدد وخاصة الغدد التناسلية، يقل عدد ساعات النوم حتى يصل إلي (10) ساعات في المتوسط في هذه المرحلة.

ج-النمو الحركي:

تعتبر مرحلة النشاط الحركي الواضح تشهد فيها زيادة واضحة في القوة والطاقة يلاحظ اللعب، ينمو التوافق الحركي، تزداد الكفاءة والمهارة اليدوية، وتكتمل السيطرة التامة علي الكتابة.

د-النمو الحسي:

يتطور الإدراك الحسي وخاصة إدراك الزمن، تزداد دقه السمع، يزول طول البصر، وتتحسن الحاسة العضلية.

ه-النمو العقلي:

يظهر النمو العقلي في التحصيل الدراسي يطرد نمو الذكاء تبدأ القدرات الخاصة في التمايز عن الذكاء والقدرة العقلية العامة تنمو مهارة القراءة تتضح تدريجياً القدرة علي الابتكار يستمر التفكير المجرد في النمو يزداد مدي الانتباه يتضح التخيل الإبداعي تزداد القدرة علي تعلم ونمو المفاهيم يزداد استعداد الطفل لدراسة المناهج الأكثر تقدما وتعقيدا يتحمس الطفل لمعرفة الكثير عن البيئة المباشرة ويزداد حب الاستطلاع.

و-النمو اللغوي:

تزداد المفردات ويزداد فهمها ويدرك الطفل التماثل والتشابه اللغوي، يزيد إتقان الخبرات والمهارات اللغوية، يتضح إدراك معاني المجردات مثل الصدق، والكذب، يلاحظ طلاقة التعبير والجدل المنطقي، يظهر الفهم والاستمتاع الفني والتذوق الأدبي لما يقرأ.

7/ النمو الانفعالي:

يحاول الطفل التخلص من الطفولة والشعور بأنه قد كبر، تعتبر مرحلة الاستقرار والثبات الانفعالي يلاحظ ضبط الانفعالات تنمو الاتجاهات الوجدانية، وقد تقل مظاهر الثورة الخارجية، يكون التعبير عن الغضب بالمقاومة السلبية، التعبير عن الغيرة بالوشاية، ويحاط الطفل ببعض مصادر القلق والصراع، يستغرق في أحلام اليقظة، وتقل مخاوف الأطفال.

8/النمو الاجتماعي:

يزداد احتكاك الطفل بجماعات الكبار وتأثير جماعة الرفاق يبدأ تأثير النمط الثقافي العام تنمو فردية الطفل يزداد الشعور أو الجماعات مع توحد المناسب ويتضح الدور الجنسي مع الطفل بالمسؤولية يتوحد يبتعد نمو الكبار ويطرد علي الاعتماد ويقل

الاعتماد علي الكبار ويطرد نمو الاستقلال يتوحد الطفل مع الدور الجنسي المناسب يتضح التوحد مع الجماعات أو المؤسسات يبتعد كل من الجنسين في صداقته عن الجنس الآخر.

9/النمو الجنسي:

لا يزال الاهتمام بالجنس كامناً أو موجها نحو نفس الجنس في هذه المرحلة، قد تتجدد الأسئلة الخاصة عن المكونات الجنسية.

10/النمو الديني:

يتأثر الطفل بالبيئة الاجتماعية التي تربي فيها فأن كانت بيئة متدينة نشأ علي ما تربي عليه، ويأخذ السلوك الديني أداء الفرائض شكلاً اجتماعيا تتسع أفاق الطفل ويخرج من حدود ذاته الضيقة يدرس الطفل المفاهيم الدينية في مقررات التربية الدينية.

11/النمو الأخلاقي:

في هذه المرحلة تتحدد الاتجاهات الأخلاقية للطفل في ضوء الاتجاهات الأخلاقية السائدة في أسرته، مدرسته، وبيئته الاجتماعية ويلاحظ أن الطفل يدرك مفاهيم أخلاقية مثل الأمانة، الصدق، العدالة، ويمارسها كمفاهيم تختلف عن التطبيق الأعمى للقواعد والمعايير، ويعتبر الحكم الخلقي نتاجاً البيت والمدرسة من معايير اجتماعية خاصة بالصواب، الخطأ، الحقوق، والواجبات، وفي هذه المرحلة يكون السلوك الصحيح هو السلوك المقبول والموافق الطفل في عليه والذي يمتدحه الكبار أصحاب السلطة. تضيف الباحثة هنا يأتي دورا الأسرة والمجتمع اللذان يعملان علي غرس السلوك القويم ومتابعه الطفل حتى نهاية مرحلة الطفولة.

9/ملامح عامة في مرحلة الطفولة المتأخرة:

الملامح العامة في مرحلة الطفولة المتأخرة إلي يلخصها (زيدان، وآخرون 1992) في الآتي:

1. يفضل الطفل الاندماج مع جماعات الأصدقاء مما يدل علي نضجه العقلي والوجداني.
2. تتسع دائرة الطفل بعد أن كانت محدودة ويبدأ في الشعور بالولاء للجماعة.
3. تأخذ القيم الاجتماعية بالظهور نتيجة للاشتراك في مناشط الجماعية.
4. زيادة نقد الطفل لتصرفات الكبار وتضايقه الأوامر والنواهي ويثور علي الروتين.
5. يبدأ تأثير جماعة الأقران والرفاق ويكون التفاعل الاجتماعي علي أشده يشوبه التعاون.
6. يبدأ تأثير النمط الثقافي العام وتنمو فردية الطفل ويزداد الشعور بالمسئولية.
7. تتغير الميول وتميل إلي التخصص أكثر وتبزغ الميول المهنية ولا يتهم بعمل إلا أذا كان يميل إليه.
8. يتوحد الطفل مع الدور الجنسي المناسب.
9. يتضح التوحد مع جماعات أو المؤسسات حيث يفخر بفوز مدرسته في مباراة أو مسابقة.
10. يتقد كل من الجنسين في صداقته عن الجنس الآخر ويظل الحال هكذا حتى سن المراهقة.

10/ ميل الطفل وعلاقته بمراحل النمو المختلفة:

تبدأ ميول الأطفال إلي التخصص وتصبح أكثر موضوعية ويبدأ يهتم بأشياء معنية في العالم الخارجي كالمهن المختلفة أو بنوع خاص من أنواع المعرفة كالطب، الهندسة، والطيران ويبدأ ميل قوي يلازم الطفل حتى سن الحادية عشر وهو الميل إلي تركيب الأشياء أو صنعها فيولع الطفل بما هو عملي يري وبما هو مباشر لديه الأطفال في هذه المرحلة فنانون وممثلون ويجدون اللذة كبيرة في العمل التمثيلي (زيدان ومنصور، 1992).

11/ واجبات النمو في النمو الطفولة المتأخرة:

من واجبات النمو في هذه المرحلة والتي يلخصها (مختار، وفيق 2005) **في الآتي:**

1. تعلم المهارات الجسمية الضرورية للألعاب الشائعة.
2. بناء اتجاهات صحيحة نحو الذات ككائن نامي.
3. تعلم التعامل مع أقرانه من السن.
4. تعلم دور الجنس الملائم سواء كان ذكرياً أو أنثوياً.
5. تنمية المهارات الأساسية في القراءة، الكتابة، والحساب.
6. تنمية المفاهيم الضرورية للحياة اليومية.
7. تنمية الضمير والخلق ومعايير قيمة.
8. تحقيق الاستقلال الشخصي.
9. تنمية اتجاهات سليمة نحو الجماعة والمؤسسات التعليمية.

وستلخص الباحثة أن مرحلة الطفولة المتأخرة بمرور الطفل بتحديات جديدة ويصبح احترام الذات قضية رئيسية وبعكس الرضّع والأطفال ما قبل هذه المرحلة فأن الطفل يصبح محكوماً بقدرته علي تحيل نتائج قيمة اجتماعياً.كما يتطلب التطور السليم أزياد الانفصال عن الوالدين والقدرة علي إيجاد القبول ضمن مجموعة الأقران والتعامل مع التحديات في العالم المحيط به.

3/المؤسسة التعليمية:

أ-المدرسة:

هي مكان التّعليم والتّدريس فالمدرسة مؤسسةُ أسسها وأنشأها المجتمع بهدف تربية وتعليم ومن يشترك فيها، ففي بداية كل عام دراسي يدخل فوج جديد للتعلم لإكمال المسيرة التعليمية فالمدرسة هي اللبنة الأساسية في المجتمع لخلق أجيال تنهض بالأمة وتواكب العلم، التطور، والحضارة.

لغة:

عرف أبن منظور، أبو الفضل (1408ه) المدرسة مصدر مشُتَقة من الفعل الثلاثي دَرَسَ، الشيء يعني جّزأه، ودَرَسَ الكتاب يعني كرّر قراءَتَه ليَحَفظه ويفهَمه، وَدرَسَ الدرس يعني جزّأ الدرس ليَسْهُل تعلّمُه علي أجزاء، ويُقال دَرَسَ القْمَح إي طَحَنُه ويُقال فلانُ من المدرسة يعني أنّه علي رأيَهَ ومذهبه.

اصطلاحا:

تعد المدرسة أحدي الهيئات الرسمية في المجتمع والتي تتولي وظيفة تنشئة الأبناء والعمل علي رفع قدراتهم ومهاراتهم في شتي مجالات، فهي تعمل إلي جانب الآسرة التنشئة الاجتماعية للفرد وزرع القيم الإنسانية لديه. كما أشار (الفايز، عبد العزيز2014) أن التربويين وجهات نظر في تعريف المدرسة أوجزها في **الآتي:**

تعريف فرديناند بويسون:

بأنها مؤسسة اجتماعية ضرورية تمكن في إبقاء عملية التواصل بين الأسرة والدولة بهدف إعداد جيل جديد يندمج في الحياة الاجتماعية.

تعريف فرديدرك هاستن:

نظام معقد يعتمد علي السلوك المنظم الذي يحقق مجموعة المهام في أطار معين من النظام الاجتماعي.

ريموند بدون:

نظام اجتماعي يقوم بمجموعة يقوم بمجموعة من الوظائف مثل وظيفة الإدماج ووظيفة الحراك الاجتماعي وهذا النظام التعليمي يضم مجموعة من الأشخاص يتميزون بالمعرفة وهدفهم إخراج جيل جديد علي كفاءة عالية، والعمل علي استمرارية هذا النظام.

2/عناصر المدرسة:

حتى ينجح مفهوم المدرسة يجب أن تحتوي علي عناصر أساسية وتتألف المدرسة من معلمين، تلاميذ، كتب، غرف مدرسية، وأدوات الدراسة كقرطاسيه وغيرها حتى ينتمي التلميذ للمدرسة يجب علي ارتداءُ الزيّ المدرسي الخاص بالمدرسة (عثمان، وآخرون 2012).

3/ أنواع المدارس:

قسم (عثمان، وآخرون2012) المدارس إلي نوعين من حيث الجهة المسئولة عنها.

أ. **مدارس حكومية:** تكون الجهة المسئولة عنها الحكومة وتتكفَّل بكافة مصاريفها الدراسية.

ب. **مدارس الخاصة:** تَتبع للقطاع الخاص وتكون تحت أشراف الأفراد، ويحتمل التلميذ وأسرته كافة المصاريف الدراسية.

4/خصائص المدرسة:

للمدرسة خصائص معينة باعتبار أنها مؤسسة اجتماعية من الخصائص التي أوجزها (عثمان، آخرون2013) **في الآتي:**

أ. تعتبر المدرسة المؤسسة الاجتماعية والتربوية التي تعمل علي إعداد المتعلم ليكون شخصاً إيجابياً في المجتمع.

ب. تتكون المدرسة من مجموعة أفراد ضمن فئتين؛ المدرسون والتلاميذ حيث يتميز المدرسون بقدر من الثقافة، العلم، والمقومات الأكاديمية وهم الذين يقومون بعملية التعلم، أمّا لفئة الثانية هم التلاميذ الذين يلتقون التعليم يخضعون للعديد من الاختبارات، أما ما تبقى من أفراد في هذه المؤسسة كالإداريين

وغيرهم، فهم في المقام الأول وسائل المساعدة علي عملية التنظيم وتسهيل العملية التعليمية.

ج. يقوم عمل المدرسة عن طريق التفاعل الاجتماعي، ذلك بالتمركز حول العملية التعليمية وضرورة إلزام التلميذ بالتقييد بما جاءت به مناهج الدراسية من تطبيق مجموعة من الحقائق، المهارات، والقيم الأخلاقية.

د. تعتبر المدرسة النقطة المركزية للعلاقات الاجتماعية العديدة المتفاعلة بعضها مع بعض كالتلاميذ، المدرسين، والمجتمع الذين يعيشون فيه.

ه. يسود في المدرسة شعور بفخر والانتماء تجاه المؤسسة التعليمية، أن الفترة التي يقضونها في المدرسة هي أهم فترات حياتهم، ويظهر هذا الشعور بشكل واضح في المباريات التنافسية.

و. تنتشر في المدرسة ثقافة معينة تمثل جانباً في أساسياً في أخلاق التلاميذ والمدرسين وسلوكهم، ويكون لها الدور بارزُ في تقوية العلاقات والروابط فيما بينهم.

5/ وظائف المدرسة:

أن وظيفة المدرسة لا تقتصر علي تعليم التلاميذ بعضاً من العلوم والمعارف العلمية بل تتعدي وظيفتها إلي أكثر من ذلك كما وأوضحتها (المالكي، حنان حسن 2016) **في الآتي:**

أ. النقل الثقافي حيث تعمل المدرسة علي نقل التراث الثقافي المعروف من جيل إلي جيل جديد بأسلوب سهل وميّسر بعد تنظيمه وتطهيره من الخرافات التي كانت عالقة بها.

ب. التكامل الاجتماعي ذلك أن المجتمع يحتوي علي العديد من الجماعات المختلفة، فيأتي دور المدرسة لإزالة التناقضات التي توجد بين الجماعات وتحقق التكامل فيما بينها.

ج. النمو الشخصي لتلميذ المدرسة فهي تعمل علي إيجابية داخل حدودها وخارجها وذلك بتكوين شخصية القوية المتماسكة.

د. تنمية أنماط اجتماعية جديدة لدي التلميذ والعمل علي تنميتها علي أسس علمية ومعرفية ليستطيع التلميذ أن يتكيف مع المجتمع الذي يعيش فيه.

ه. تنمية القدرات الإبداعية فالمدرسة تعمل علي تنمية القدرات العلمية وترعي الأفكار وتنمي لدي التلميذ الفضول المعرفي الذي يدفعه للنجاح.

و. توفير المناخ المناسب الذي يشجع التلميذ علي ممارسة صفة الديمقراطية وعلاقته الإنسانية في المدرسة وخارجها.

6/ الصحة النفسية المدرسية:

ويذكر (فرغلي، هارون أحمد2016) بأن المدرسة تَعد البناء التربوي الاجتماعي السليم للأبناء والذي يحتل المرتبة الثانية بعد الأسرة، لما تقدمه من بيئة تساهم في دعم الصحة النفسية والاجتماعية للتلاميذ، فهي أهمية كبيرة في توفير الرعاية الخاصة لهم خاصة أن دور الأسرة هذه الأيام لم يعد كما كان سابقاً، نظراً لكثرة الانتقال بالأعمال وضيق الوقت وعظم المسؤوليات التي يتولاها المربون.

وأما سابقاً فقد كانت الحياة تتميز بالسهولة ومتطلبات الحياة المحدودة من هنا جاءت أهمية المدرسة والدور التي تؤديه في رعاية الأبناء وتنشئهم فهم يمضون فيها أغلب يومهم، وبذلك فأن دور المدرسة لم يعد مقتصراً علي التعليم الأكاديمي، ووسطاً لتلقي المعلومات العلمية، والمهارات المختلفة بل أصبح المجتمع الصغير الآمن الذي يتفاعل فيه الأعضاء مع بعضهم وتتكون فيه شخصية التلميذ نتيجة تأثره بالآخرين من حوله، فهو يجد الرعاية والعناية البدنية، العقلية، النفسية، والاجتماعية في وقت واحد.

ففي المدرسة يكتسب التلميذ المهارات التفكير التي تتولد نتيجة العمل الجماعي بين التلاميذ وتكوين الصداقات، والقيام بالعديد من الأنشطة علي حل المشكلات التي تواجهه وتحمل المسؤولية التي تقع علي عاتقه، فالمدرسة يأتي دورها مُكملاً للدور

البيئة الأولي للتلميذ وهي الأسرة، فهي تهدف لتربية جيلِ قوي سليم تُعلم كيف يسعي للنجاح وكيف يقابل الفشل الذي يعترض طريقة وكيفية التوافق الاجتماعي والنفسي مع الظروف فيُقبل علي الحياة بكل أمل، تفاؤل، وحماس.

7-الاختصاصي النفسي المدرسي:

يعد الأخصائي النفسي المدرسي مشاركاً فاعلاً في إيجاد الحلول الفعالة للمدرسة قدرتها علي تحقيق أهدافها مستخدماً مواردها المحدودة بأفضل صورة ممكنة، وعلي التكيف مع النظام البيئي المحيط بها. (الببلاوي، آخرون 2012)

1-مهام الاختصاصي النفسي المدرسي:

يلخص (الببلاوي، آخرون 2012) أن من أهم مهام الأخصائي النفسي **في الآتي:**

أ-مهامه الإرشادية الخاصة بالمدرسة والتلاميذ:

- الالتزام الكامل بالميثاق الأخلاقي الذي ينظم طبيعة عمل الاختصاصي النفسي.
- الالتزام بآليات الإرشاد وتعرف علي مناهج وأساليب التوجيه والإرشاد النفسي.
- الإلمام الاختصاصي النفسي بأساليب التعلم النشط وابتكار الكثير من الأدوات بالإضافة المعتادة (العصف الذهني، المحاضرة، لعب الأدوار، العاب التعليمية، مجموعة العمل، الحوار والمناقشة وذلك من خلال استخدام السيكودراما، تكلمه القصص في الاختبارات التداعي الطليق، الاختبارات الإسقاطية، استخدام الرسم والفن في العلاج، والكثير من الأدوات التي قد لا يستخدمها المدرس العادي).
- دراسة الحالة الفردية والتي ترد إلي للاختصاصي النفسي من تلقاء نفسها أو محولة من الإدارة أو المشكلات من خلال الاستشارات النفسية والتي يرد عليها من خلال مجلة حائطية للتربية النفسية.
- دراسة الحالات السريعة والتي تمثل أكثر من موفق سريع قد لا يتكرر لاحقاً.

- تفعيل جماعة التربية النفسية التي ينشها الاختصاصي النفسي والتي تعد حلقة وصل بين الاختصاصي وجميع أفراد المدرسة والمجتمع المحلي المحيط.
- اشتراك الاختصاصي النفسي في مجموعات عمل يؤديه لدراسة جميع المشكلات التي يعترض لها الطالب لدراستها وتحديد أولويات الإرشاد النفسي عمل برامج تعديل سلوك علي شكل جلسات إرشادية.
- عمل برامج تنموية لرعاية الفئات الخاصة.
- يقوم الاختصاصي النفسي من أهم عناصر وحدة التدريب فقوم بتدريب المعلمين للوقوف علي طبيعة المرحلة العمرية بها التلميذ أن نعطي المدرس وسيلة أخري للعقاب وهي بدائل التربوية ومهارات التأديب الصفي دون استخدام العنف.
- يقوم الاختصاصي النفسي بتدريب ولي الأمر واطلاعه عي أسس التنشئة الاجتماعية وطرق التعامل مع المراهق وكيفية التغلب علي أسباب عزوف الأبناء عن الحديث مع الآباء وضع خطة دراسية لمساعدة ولي الأمر في التغلب علي التأخر الدراسي.
- عمل دوريات ونشرات نفسية ومجلات من شأنها عمل نوع من الإرشاد النفسي.
- عمل أيام تبادل ثقافي بين جماعات التربية النفسية تشمل الإذاعة النفسية، معلومات عامة، ومسابقة لرعاية الموهوبين في كافة المجالات.
- يقوم الاختصاصي النفسي بمساعدة التلاميذ علي اكتشاف الموهبة داخل أنفسهم.
- عمل ملف لكل تلميذ يشمل مشكلاته، قدراته التحصيلية، مهاراته، وهواياته.
- تفعيل دور الإرشاد الجمعي من خلال(الندوات، المحاضرات، الإذاعة المدرسية، والصحافة المدرسية).

ب-مهامه الإرشادية الخاصة بالمعلمين:

- التعرف علي جوانب القوة والضعف لدي التلميذ وتحليل الأخطاء التي يقع فيها التلميذ مما يساعده في تصميم برنامج تربوي علاجي بناءً علي جوانب القصور التي تم تحديدها مسبقاً.
- التدرج في المهارات التعليمية والتقليل من الخبرات الفشل بحيث يتم البدء بالتعلم الذي نجح به التلميذ ثم التدرج مع مواصلة التشجيع والتعزيز للجوانب التي أتقنها التلميذ.
- تشجيع التلميذ علي النظر إلي الكلمات بالتفضيل لمساعدته في تمييز في أشكال الحروف التي تتكون منها الكلمات.
- الاستخدام الفعال للتعزيز وذلك عندما يؤدي الطالب الاستجابات بصورة صحيحة والتركيز علي النقاط الإيجابية في الإنجاز ومدح التلميذ علي الجهد الذي يبذله في التعلم.
- التنويع في أساليب التعلم وطرائقه بحيث يجعل عملية التعلم أكثر تشويقاً للمتعلم وأقرب إليه من خلال الأسلوب الذي ينسجم مع رغبات وميول من جهة والمهمة التعليمية من جهة آخري.
- التكرار واعتماد مبدأ المراجعة الدائمة للموضوعات التي أن سبق التلميذ أن درسها مما يساعده علي زيادة قدرته علي التذكر.
- إزالة المثيرات التي تؤدي إلي تشتت انتباه التلميذ وجعل المثيرات الملائمة بشكل بارز أمام التلميذ.
- عرض المثير أو الشيء المراد تعلمه بأوضاع مختلفة ويفضل استخدام حواس متعددة من قبل التلميذ مما يساعده علي التعلم المتقن.
- العمل علي أن يقتن التلميذ المهارات الأساسية يساعده القبلية الأزمة لكل مهارة مثل الانتباه، معرفة الاتجاهات تمييز المثيرات السمعية والبصرية المتشابهة.

ج-مهامه الإرشادية الخاصة بأولياء الأمور:

أن من أهم مهام وواجبات الاختصاصي النفسي في مجال صعوبات التعلم هو الربط بين أولياء الأمور والبيئة المدرسية حيث يجب علي الاختصاصي مساعدة أولياء الأمور أدراك الجوانب الآتية كما أوردها (الببلاوي، وآخرون 2012):

- أن صعوبات التعلم تؤثر علي التعلم وتطور سلوك الطفل.
- إعداد التلميذ لتقبل التجربة التعليمية.
- تفهم أولياء الأمور شعورهم نحو طفلهم.
- شعور أولياء الأمور بالارتياح من أسلوب تعاملهم مع طفلهم الذي يعاني من صعوبات تعلم.
- فهم وتطبيق المعلومات التي يحصل عليها أولياء الأمور للمساعدة في نمو التلميذ من خلال التعامل اليومي بين التلميذ ووالديه مما يساعد الوالدين أيضاً في استيعاب وتفهم الطرق التي يجب عليهم التعامل مع أبنهم من خلالها.

النظريات النفسية:

يحدث النمو بطريقة تحكمها مبادئ أو قوانين أو خصائص عامة ثابتة، يجب أن يلم بها المربون والأبناء والمسئولين في المجتمع حتى يسهل التعامل والتعاون مع الاتجاه الطبيعي للنمو من خلال عملية التنشئة، التربية، التعليم، التوجيه، الإرشاد، والعلاج النفسي؛ واستشراف سلوك الأفراد في ضوء ما سفرت عنه نتائج الدراسات والبحوث في علم نفس النمو، وهذا يؤكد أن النمو علم له حقائق موضوعية وقوانينه الراسخة.

1-النظريات المفسرة لأساليب المعاملة الوالدية:

أ-نظرية التحليل النفسي:

هدفت هذه النظرية إلي ارتقاء الطفل ونشأة سماته واضطراباته النفسية، فاهتمت بدراسة المعاملة الوالدية لأن الوالدين هما المؤثران الأولان في تكوين شخصية الطفل (النيال، مايسة أحمد 2002).

فكان فرويد أهم من بادر إلي ذلك ؛ إذا يعد أول من قدم ميكانزم التوحد وسعي إلي تفسيره علي أساس علاقة الأنا والأنا الأعلى وركز علي دور الأب والأم وأعلن عن توحد الطفل خلال مراحل نفس جسمية مع أحد الوالدين ومن ثم يستمد خصائص الوالد المتوحد معه، وهنا تكتمل تنشئته بنمو الأنا الأعلى (الشربيني، آخرون 2006).

وقد وضح علي النحو التالي:في البداية تكون العلاقة بين الأم والأب علاقة عناية بالطفل ويكون هذا الأخير معتمداً علي أمه بيولوجياً وعاطفياً، فكل ما تفعله الأم يصبح ذا قيمة نفسية عقلية بالنسبة للطفل وقد تغيب الأم عن طفلها لأسباب عديدة كالعمل أو العناية بالزوج أو الأطفال الآخرين عندها يقوم الطفل بمحاكاة الأم وتقليد سلوكها فيحقق الإشباع، وبهذا المعني تكون النشاطات المتعلمة من خلال الملاحظة والتي يقلدها الطفل هي النشاطات التي وفرت إشباعا سابقاً (كشرود، هدي 1993).

كما أن "فرويد" يقر بأن الطفل يتقمص صفات الشخص المحبوب لديه بما يحويه من صفات الصواب والخطأ ليدمجها في سلوكياته، والطفل أثناء عملية نموه يتعرض لصراعات بين حاجاته ورغباته متطلبات مجتمعه، وكذلك التفاعل مع والديه الذي يعد من العناصر الأساسية في تنشئة فمثلاً تتعامل الأم مع طفلها أثناء عملية الإطعام يفسر أساساً اجتماعياً ينمي خصائص الشخصية (النيال، مايسة أحمد 2002).

كما حاول الباحث Hethringtion(1976) فهم العلاقة بين الآباء والأبناء في أطار التوحد وكانت من نتائجه:

1. تفضيل نمط الدور المناسب يظهر أكثر ما يكون الأب هو المسيطر أكثر منه عندما تكون الأم هي المسيطرة في البيت.
2. يميل الأبناء إلي التوحد والتقليد بالوالد المسيطر أكثر من الوالد الأفعال في الأسرة.

بالإضافة إلي اهتمام الباحثين السابقين بموضوع التوحد، واعتبار الوالدان هما المؤثران الأولان في تكوين شخصية الطفل وسماته، جاء أدلر (Adler1984،) ليقر بأن المعاملة الوالدية هي عنصر محدد لسلوك الشخص الإنساني ويضيف بأن التربية الجيدة هي التي تقوم علي التفهم، الحب، والحنان فالأطفال الذين يعاملون برقة وتفهم يظهرون نتائج إيجابية، أما الأطفال الذين يتعرضون للقسوة، الصرامة، والإهمال، أو التدليل غالباً ما يظهرون نتائج سلبية.(كفافي، علاء الدين1989)

ب-النظرية السلوكية:

يعتبر ثورندايك، بافلوف، وواسطون من أهم أعلام النظرية السلوكية والشخصية طبقاً لهذه النظرية عبارة عن إمكانيات السلوكية المتفردة التي يكتسبها الفرد تحت ظروف خاصة بنموه ويحتل مفهوم العادة مركزاً أساسياً في النظرية بتحديد الظروف التي تؤدي تكوين العادات إلي من انحلالها أو أحلال أخري محلها والعادات مكتسبة وليست موروثة وعلي هذا الأساس فإن بناء الشخصية يمكن أن يتغير أو يعتدل (تيم، آخرون 1999)

النظريات المفسرة للمشكلات السلوكية:

1-نظرية التعلم الاجتماعي:

تحتوي هذه النظرية علي ثلاث اتجاهات وكلها مبنية علي فكرة التدعيم وتمثل بصورة عامة كالتفاعل المستمر والتبادل بين المحددات المعرفية، السلوكية، والبيئة، حيث يتعلم الطفل معظم أشكال السلوك من خلال الملاحظة النماذج المتوفرة في الأسرة ويرى باندورا(Banadora) علي مستوي المعاملة الوالدية أن الطفل يتعلم النماذج الاجتماعية في السنوات الأولي للنمو عن طريق المحاكاة العرضية مع نمو الوظائف الذهنية والانفعالية يصبح قادراً علي المحاكاة السلوك الأكثر تعقيداً في المجتمع بصورة فعالة التي أوردها (الشربيني، آخرون 2006) في المستويات الآتية.

أ. **اتجاه:(Mecoly، Sears، Miller، Dullard)** هؤلاء يمثلون الاتجاه الأول، ويتبنون فكرة التدعيم الذي يقر بارتباط المثير بالاستجابة، يهتمون بالدوافع والجزاءات كشروط لحدوث التعلم، فالطفل يحصل علي انتباه والديه أو اهتمامهما عندما يقوم الطفل بأفعال أو تصرفات أو أعمال يفضلها الوالد أو أحدهما أو ربما يقومان بها فيربط اهتمام والديه بتلك التصرفات مع تكرارها عما تصبح جزءاً منه فيما بعد.

ب. **اتجاه سكيز:(Skiher):** يمثل الاتجاه الثاني الذي يفسر السلوك الاجتماعي في ضوء قوانين التدعيم وأسلوب الثواب وأسلوب العقاب، فالطفل ينمي شخصية محدودة الاتجاه وأنماط مستقلة للثواب والعقاب ويطبقها أو يتبعها الوالدان معه بحيث يميل الطفل إلي تكرار السلوك الذي حصل علي الإثابة، ولا يكرر السلوك غير مثاب عليه، وبالتالي يتعلم الطفل الاستجابات المرتبطة بإثبات أو تنشيط الرابطة المحدودة ومدعم محدد.

ج. **اتجاه باندورا:(Banadora)** يمثل الاتجاه الثالث الذي جاء بنظرية التعلم الاجتماعي التي تناولت دراسة السلوك علي أساس التفاعل المستمر والتبادل بين محددات المعرفية، السلوكية، والبيئية حيث يتعلم الطفل معظم أشكال السلوك من خلال النماذج المتوفر في الأسرة ويري باندورا (Banadora) علي مستوي المعاملة الوالدية أن الطفل يتعلم نماذج الاجتماعية في السنوات الأولي للنمو عن طريق المحاكاة العرضية ومع نمو وظائف الذهنية والانفعالية ويصبح قادراً علي محاكاة السلوك الأكثر تعقيداً في المجتمع بصورة فعالة (الزيات، فتحي 1998).

النظريات المفسرة لصعوبات التعلم الأكاديمية:

أ-النظرية النيورلوجية:

تتضمن هذه النظرية الخلل الوظيفي البسيط أو إصابة المخ، كتفسيرات لصعوبات التعلم، حين يري أصحاب هذه النظرية أن إصابة المخ أو خلل المخ البسيط من الأسباب الرئيسية لصعوبات التعلم إذ يمكن أن يؤدي الإصابة في نسيج المخ إلي ظهور سلسلة من جوانب التأخر في النمو في الطفولة المبكرة وصعوبات التعلم المدرسي بعد ذلك في حين أن الخلل الوظيفي يمكن أن يؤدي إلي تغير في وظائف معينة من سلوك الطفل أثناء التعلم مثل عسر القراءة واختلال الوظائف اللغوية، وترجع إلي أسباب عديدة منها نقص الأوكسجين الذي يحدث أثناء حالات الغيبوبة، الاختناق، نقص التغذية، حالات سيولة الدم الذي يحدث ذلك قبل، أو أثناء أو بعد الولادة تحديد إصابة المخ من خلال مؤشرات طبيعية تظهر في رسم المخ الكهربائي للمخ.

قد سادت هذه النظرية فترة من الوقت وانعكست علي بعض التعريفات صعوبات التعلم فقد استخدم كلمبتس(Clements) مصطلح ''خلل وظيفي البسيط''لإشارة إلي الأطفال الذين يظهرون علامات نيورولوجية بسيطة مصاحبة لصعوبات التعلم، واستخدم جونسون(Johnson) ومايكل بست (Michael Best) مصطلح العجز التعلم السيكونيورولجي؛ يشمل مشكلات التعلم التي تنتج عن وجود خلل في وظائف الجهاز العصبي المركزي (علي، محمد كامل 2005).

ب-نظرية الاضطراب- الحركي:

تفترض هذه النظرية أن جميع أنماط التعلم تعتمد أساساً حسي- حركي، ثم تتطور هذه الأسس من المستوي الإدراكي-الحركي إلي المستوي التنظيم الإدراكي المعرفي ولذا يري أصحاب هذه النظرية أن معظم الأطفال أصحاب صعوبة التعلم يعانون من اضطراب نيورولوجي المنشأ في المجال الإدراكي-الحركي، وأن هذا

الاضطراب هو السبب في عدم قدرة الطفل علي التعلم، وحتى يتمكن الطفل من التعلم بشكل طبيعي يستلزم ذلك البدء في علاج المشكلة وهي اضطراب في مجال الإدراكي- الحركي.

وقد تأثر بهذه النظرية كلٌ من بارش (Barsh) جتمان(Jetman) كيفارت (Kayvart) في نظريتهم أن الأطفال العاديين يتم نموهم الإدراكي-الحركي بشكل ثابت وسليم بحلول الوقت يبدأ فيه نشاط التعلم المدرسي"إي في حلول سن السادسة" في حين يضطرب هذا النمو عند بعضهم ويتكون لديهم إدراك غير مطابق للواقع، مثل هؤلاء يوجهون صعوبة في التعامل مع الأشياء الرمزية لافتقادهم إلي إدراك واقعي وثابت للعالم الذي يحيط بهم؛ ويعتبر ذلك سبباً في صعوبات التعلم الدراسية فأنه يجب في تحسين المهارات الإدراكية- الحركية وذلك كشرك مسبق وخطوة أولية لعلاج العجز في التعلم (الزيات، فتحي 1998).

3-النظريات المعرفية:

أ-النظرية المجالية:

تنادي هذه النظرية بأهمية أدراك والفهم في عملية التعلم فيري المجاليون أن التعلم يحدث نتيجة لإدراك الطفل للعلاقات المتعددة والموجود بين مكونات الموقف التعليمي وهم من هذا يؤكدون أهمية الموقف الكلي أو المجال وأهمية الدور الذي تقوم به عملية الإدراك والتفكير وعمليات العقلية العليا وأهم النظريات المجالية هي نظريات نظرية الجشتالت، ليفن، ويولمان.

ويري أصحاب نظرية الجشتالت أن التعلم يحدث نتيجة للإدراك الكلي للموقف وليس نتيجة لإدراك أجزاء الموقف المنفصلة، وتعد نظرية ليفن امتداد للنظرية الجشتالت فالمجال لكل منهما هو الحيز والمحيط بالذات أذا أنها مصدر السلوك، ولكنه أشترط ضرورة وجود توتر في علاقة الكائن الحي بالبيئة التي يوجد بها ويتأثر بها فهو يري أن الموقف الذي يواجهه الكائن الحي وهو عبارة عن المجال تؤثر فيه عدة

مؤثرات وسلوكه في إي لحظة هو محصله لتلك المؤثرات ويتحدد الموضع المكاني للكائن الحي في المجال عن طريق الخصائص الكيفية للبيئة وعدد المسالك المتاحة من المنطقة إلي أخري ودرجتها من الأهمية.

أما فيري السلوك يبدأ بمؤثرات البيئة أو بحاجات فسيولوجية وتتضمن العمليات المتوسطة يليها ظهور السلوك وتتضمن العمليات المتوسطة وعملية الإدراكية معرفية وليس فسيولوجية فهو يفسر عملية التعلم من خلال خبرات الفرد التي يكتسبها من البيئة التي يعيش فيها وتؤدي هذه الخبرات إلى تكوين تنظيم إدراكي يشبه الخريطة في الحياة العقلية فإذا أوجد لدي الفرد دافع فأنه يمكن استغلال هذه الأنماط أو المكونات الإدراكية.وهكذا فإن المجالين يرون أن القوانين الديناميكية التي تحكم عملية التعلم (الزيات، فتحي 2002).

ب-نظرية معالجة المعلومات:

تعتبر هذه النظرية من أهم النظريات التي فسرت صعوبات التعلم من منطلق استخدام ذوي صعوبات التعلم لأساليب غير مناسبة عند معالجة المعلومات وتقوم النظرية علي افتراض أساس وهو هناك مجموعة من الإجراءات العقلية بمثابة مراحل للتكوين والتنازل العقلي للمعلومات والتي يتبلور عنها عدة عمليات تحدث مرحلياً في البناء المعرفي للإنسان ويتم ذلك منذ تقديم المثير وحتي خروج الاستجابة.

ويعتبر المثير في حد ذاته معلومة أو معلومات كامنة، ومع ظهور المثير في الموقف السلوكي أو مع تعرض الفرد ينشأ تتابع لمجموعة من الإجراءات المرحلية ويعني كل أجراء تكوين وتناول للمعلومات التي تتضمنها كل مرحلة حيث تتم الإجراءات في كل مرحلة خلال فترة زمنية معينة بشكل نسبي وتنظر هذه النظرية للعمليات العقلية كالانتباه، الإدراك، الذاكرة، والتفكير علي أنها متصل من نشاط معرفي الذي يمارسه الأفراد في المواقف الحياة المختلفة كما أنه من الصعوبة فصل هذه العمليات من بعضها البعض لأنها متبادلة في الاعتماد علي بعضها البعض.

فسرت نظرية المعالجة المعلومات صعوبات التعلم من عدة افتراضات أو خصائص أهمها البناء المعرفي لذوي صعوبات التعلم يختلف كماً وكيفاً لدي العاديين من نفس المدى العمري أو الصعوبات التي يعانون منها ترجع إلي أساليب التي يستخدمونها في معالجة المعلومات وليس القدرات ولذلك يكمن عزو الفروق الفردية بين ذوي صعوبات التعلم وغيرها إلي ناشطة عقلانية معرفية وأساليب التجهيز والمعالجة إلي البناء المعرفي. وتعتمد كفاءة أو فاعلية التمثيل العقلي المعرفي للمعلومات علي التفاعل مكونات أو عمليات التجهيز مع المحتوي البناء المعرفي بخصائصها الكمية والكيفية وأن صعوبات التعلم تنشأ نتيجة لفشل كما أشار إليه (الزيات، فتحي 2002) **في الآتي:**

- الاحتفاظ بالمعلومات، معالجتها، تخزينها، توظيفها، أو استخدامها.
- ضعف الكفاءة التمثيل العقلي المعرفي للمعلومات.

وأيضاً فسرت العمليات المعرفية صعوبات التعلم من خلال نماذج الحديثة ركزت علي محاولة معرفية ماهية الذكاء وماهية العمليات المعرفية في آن واحد وقد جاء ذلك بعد أن أساء الاعتقاد طويلاً أن الأفراد تحدد قدراتهم العقلية من خلال ما ينجزونه من تحصيل دراسي فالفرد المتفوق ينظر إلي الفرد المتفوق ينظر إليه علي أنه ذكي بينما ينظر إلي الفرد المنخفض التحصيل علي أنه غبي ولا يمتلك نسبة الملائمة للذكاء وقد ظل علماء النفس يعملون علي بناء اختبارات ذكاء متحررة من آثار الثقافة.

ج-النظرية العاملية:

يتفق العديد من الباحثين علي أن محتوي الذاكرة العاملة هي المثيلات النشيطة من الذاكرة طويلة المدى كما أنها إي الذاكرة العاملة هي نظام تحمل من خلاله المعلومات حيث تعالج وتجهز وتحول بينما تتكون الذاكرة الطويلة المدى من وحدات معرفية مستقرة وذات ترابطت عالية تتمثل المعلومات المتعلقة بالمعاني والأحداث.

وحاولت الدراسات داس وغيرها باستخدام كلٌ من تحليل العاملية التأكيدية والتفسيرية ومن خلال مستويات عمرية مختلفة وجدت ثلاثة عوامل بارزة هي عامل التزامن، العامل المتتابع، والعامل السرعة.وتوصلت الدراسات النظرية العاملية والتي تشعبت بعامل متتابع دراسة داس إلي أن عنصري الانتباه والتخطيط كعاملين مستقلين وكذلك أكتمل النموذج كما هو حالياً Pass. وقد إلي عملية الانتباه عملية معقدة جداً لأنها تتضمن العديد من الأنشطة العقلية لذلك ما يوصف الانتباه في أطار العمليات الاستمرارية والانتقاء ويذكر عدد من في هذا المجال إلي وهناك نوعين من الانتباه هما لذان ذكرهما (الزيات، فتحي 1998) **في الآتي:**

- التركيز الجيد والمستمر لفترة طويلة عند أداء مهمة ما.
- يتضح من خلال قدرة الفرد علي اختبار وانتقاء المثيرات المناسبة لمهمة ما من غير دون تشويق الأداء.

التعليق علي النظريات:

لا توجد نظرية واحدة شاملة كاملة عن النمو الإنساني لكلِ نظرية لها منظورها الخاص حيث تركز علي مظهر أو جانب معين وتعتبره الأهم من جوانب النمو والتعلم. ولاشك أن نظريات النمو لها قيمتها، حيث تساعد جهات الاختصاص والمجتمع في فهم متطلبات النمو في مرحلة الطفولة ومراحل الحياة المختلفة.

وقد اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة إلي تقسيم هذا المطلب إلي ثلاث مرتكزات الرئيسة من حيث أهم النظريات النفسية التي فسرت السلوك، الأساليب، وأنماط التعلم بمختلف محاوره.

1. النظريات السلوكية تناولت مراحل النمو النفسي والسلوكي وتساعد علي فهم السلوك في مرحلة الطفولة المتأخرة ومعرفة الفروق بين الجنسين التي قد تؤثر في النمو. وتحليل علماء تلك النظريات لمستويات السلوك بكافة أنماطه المختلفة،

ويساعد في فهم أسباب الكثير من الأنماط السلوك العادي أو الغير عادي من خلال تلك النظريات للتدعيم وآثارها علي المحددات المعرفية، السلوكية، والبيئية وعلاقتهم المباشرة بأساليب المعاملة الوالدية ومشكلات السلوكية للأبناء.

2. النظريات التعلم فسرت صعوبات التعلم الأكاديمية علي أنها ناتجة عن خلل وظيفي بسيط في المخ وعلي أن جميع أنماط التعلم أساسه حسي حركي ثم تتطور هذه الأسس إلي إدراكي حركي معرفي هو سبب عدم قدرة الطفل علي التعلم وحتي يتمكن الطفل من التعلم بشكل طبيعي يستلزم ذلك البدء في علاج المشكلات والاضطرابات نيورولوجية المنشأ.
3. النظريات المعرفية ركزت علي أهمية عنصري التفكير والإدراك في عملية التعلم وصعوبة اختيار التلميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية للعلاقات المتعددة الموجودة ضمن المنهج التعليمي كما ربطت معالجة المعلومات بعمليات العقلية العليا مثل الانتباه، الإدراك، الذاكرة، التفكير، والذكاء علي انه نشاط معرفي لابد أن يمارس في العملية التعليمية والحياتية ككل وفعلت أيضاً الذاكرة العاملة وتجهيزها للمعلومات المعاني والأحداث وتحويلها إلي الذاكرة الطويلة المدى لزيادة عنصر الانتباه واستمراره. تري الباحثة أنه برغم من تعدد النظريات النفسية التي فسرت عمليات النمو السلوكي، التعليمي، والمعرفي للأطفال في مرحلة الطفولة إلا أنه لا توجد نظرية واحدة كافية لتفسير كل جوانب النمو بمختلف زواياه وإنما توجد نظريات متعددة ولكل نظرية مجموعة مختلفة من الأسئلة المتعلقة بجوانب النمو.

ما يستفاد من النظريات:

1. معرفة مراحل الطفولة وتحديداً مرحلة الطفولة المتأخرة المتعلقة بجوانب النمو النفسي، الجنسي، المعرفي، التربوي، اللغوي، الاجتماعي، الجسمي، والحسي.
2. الصياغة العلمية وتحديد متطلبات الإطار النظري للدراسة الحالية.
3. لها آثر كبير في بلورت وصياغة المقاييس النفسية المطبقة علي عينة الدراسة الحالية.

المبحث الثاني

المشكلات السلوكية

الإنسان كائن معقد، لهذا فسلوكه علي درجة عالية من التعقيد، توثر في تشكيله وصياغته عوامل يصعب حصرها، ولعّل تداخل هذه العوامل بتأثيراتها المتبادلة لا تتيح مجالاً لوضع قوانين عامة تحكم هذا السلوك. يواجه المعلمون في مدارسهم العديد من المشكلات السلوكية غير المقبولة من بعض التلاميذ، من هذه المشكلات ما يكون بسيطاً لا يقصد منها التعدي أو الأضرار بالآخرين، ومنها ما يطلق عليها بالمشكلات السلوكية الرئيسية والجوهرية التي تلقي بتبعاتها علي الآخرين وتؤثر سلباً علي الانضباط داخل غرفة الصف مثلما تؤثر على النظام التربوي بشكل عام.

وأبرز المشكلات السلوكية التي تتناولها الدراسة هي العدوان، الكذب، العناد، الخوف، والانسحاب الاجتماعي.

تعريف المشكلات السلوكية:

لغة:

عرفّ أبن منظور، أبو الفضل(1408) الشكل بالفتحة المثل والجمع أشكال شكول يقال أشكل بكذا أي أنسبه. وقوله تعالي:﴿ قُلۡ كُلّٞ يَعۡمَلُ عَلَىٰ شَاكِلَتِهِۦ ﴾ (سورة الإسراء، الآية 82) إي جديلته وطريقته وجهته وأشكل الأمر التبس، مشكل مشتبه وملتبس.

اصطلاحاً:

هي انحراف عن السلوك السوي حسب معايير الجماعة الذي تسلكه الفئات ذات الفئة العمرية الواحدة، والتي تنصب آثارها أما داخل الفرد (كالانسحاب) أو خارجه كإيقاع الأذى بالآخرين مثل العدوان (الضامن، منذر 1994).

المشكلة عبارة عن زيادة أو نقصان في المجالات المعرفية، الانفعالية، والسلوكية، مقارنين هذا النقص أو الزيادة بمستوي مقبول أصلاً (القطامي وآخر2002).

عرفّها (أحمد، خولة محمد 2003) أن المشكلة السلوكية هي عبارة عن شكل من أشكال السلوك غير سوي الذي يصدر عن الفرد نتيجة وجود خلل في عملية التعلم، وغالباً ما يكون ذلك ناتج عن تعزيز السلوك غير التكيفي، وعدم السلوك التكيفي.

ويعرفها (محمد، خير 2005) بأنها سلوكيات مختلفة يقوم بها بعض الأفراد؛ بطريقة مختلفة عن الأفراد الذين في نفس سنهم، وبشكل لا يتسق مع ما هو مفتقد من قبل المجتمع.

المشكلات قد تكون موقفاً غامضاً أو نقصاً في المعلومات أو الخبرة. وقد تكون سؤالاً محّيراً أو حاجة لم تُشبع. وقد تكون رغبة في الوصول الي حل للغموض أو إشباع إجابة عن سؤال (المعايطة وآخر، 2005).

مفهوم المشكلات السلوكية:

أن مفهوم المشكلات السلوكية في مرحلة الطفولة ترجع في الأساس إلي مواقف خاطئة التي يتعرض لها الطفل وترجع إلي عدة أسباب وأشكال باختلاف المجتمع ودرجة النضج كما لا يوجد تعريف عام مقبول للمشكلات السلوكية ويعود السبب والتي ذكرها (أحمد، خولة محمد 2003) في عدة عوامل هي:

1. عدم وجود اتفاق واضح حول مفهوم الصحة النفسية.
2. وجود مشاكل في قياس المشكلات السلوكية.
3. تنوع الخلفيات النظرية والأطر الفلسفية المستخدمة.

4. تباين التوقعات الاجتماعية والثقافية المتعلقة بالسلوك قد ترتبط المشكلات السلوكية بإعاقة آخري خاصة في حالة التخلف العقلي أو صعوبات التعلم مما يجعل من الصعب تحديد السبب الرئيسي للمشكلات السلوكية وتباين الجهات والمؤسسات التي تصنف الأطفال المطربين وتخدمهم.

تعريفات المشكلات السلوكية:

فيما يلي مجموعة من التعريفات التي تتنبأها (مثقال وآخرون، 2000) **في الآتي:**

1-التعريف الاجتماعي:

هو سلوك المضطرب غير مقبول اجتماعياً ومتكّرر الحدوث من الراشدون الأسوياء في المحيط الذي ينتمي إليه الفرد هم من يتحكم بنوعية السلوك مع أهمية الأخذ باعتبار العمر، الجنس، والوضع الاجتماعي عند الحكم علي السلوك.

2-التعريف النفسي:

يعتمد علي ملاحظة سلوك الفرد في تفسير طبيعة ونوعية السلوك. مثل العدوان، الكذب، العناد ،الخوف ،الانسحاب الاجتماعي، والخروج عن قواعد العرف الاجتماعي. لمعرفة خصائص المشكلات السلوكية والتي ترتبط بالشعور بعدم السعادة والفشل المتكرر.

3 -التعريف التربوي:

هو التركيز علي السلوك والأداء الدراسي لمعرفة تأثير الخبرات الاجتماعية والتربوية وعلاقتها الوثيقة بالمشكلات النفسية.

أعراض المشكلات السلوكية:

لخص (قاسم وآخرون،2000) أعراض المشكلات السلوكية تتمثل في **الآتي:**

1. عدم القدرة علي التعلم الذي لا يرتبط بالعوامل العقلية، الحسية، العصبية، أو بالصحة العامة وإنما يرتبط بالمشكلات السلوكية.

2. عدم القدرة علي بناء علاقات شخصية ومرضية مع الأقران والمدرسين والاحتفاظ بهذه العلاقات.
3. أنماط غير ملائمة أو غير ناضجة من السلوك والمشاعر في الظروف العادية.
4. مزاج عام من الشعور بعدم السعادة، الحزن، والاكتئاب.
5. ميل لظهور أعراض جسمية مثل النطق، الكلام، الألم في الجسم، ومخاوف مرتبطة بمشاكل الشخصية أو المدرسية.

ومن وجهة نظر الباحثة أن جميع الأعراض تمثلت في الطفل الذي يتصف بسلوك غير جيد في التعامل ولا يجد القبول في البيئة الذي يتعايش معها.

أسباب المشكلات السلوكية:

ذكر (بشير عربيات وآخرون، 2007) أن السلوك غير مقبول يحدث نتيجة أخطاء في الاتي:

1-التنشئة الاجتماعية:

إذ أن للأسرة، الجيران، الرفاق، أفراد المجتمع المدرسي، سائل المدرسي، وثقافة المجتمع قيمة، وأثارها الكبرى علي تشكيل سلوك الفرد من خلال عملية التنشئة الاجتماعية، وأن إيه أخطاء قد تحدث من هذه المؤثرات سواءً أكانت بقصد أو بدون قصد ستترك أثارها المؤذية علي السلوك الإنساني أمثلة علي ذلك:

- الحماية الزائدة.
- الاهتمام الزائد.
- المساندة العمياء.
- التساهل.
- الإهانة والتحقير.
- التدليل الزائد.

- سلب حرية الاختيار.
- معاملة الطفل الذكر علي أنه أنثي.
- العقاب المتذبذب.
- التفرقة بين الأبناء.
- إثارة الألم النفسي من خلال إشعار الطفل بالذنب.

2- دور النماذج السلوكية السلبية:

وهم نماذج لأطفال يمتلكون صفات أو سمات متميزة تتيح لهم الحصول علي بعض المكاسب المادية والمعنوية مثل الطلبة القادة، النجوم في غرفة الصف، أو الأبطال المسلسلات التلفزيونية والسينما.

3- دور الرفاق:

تشكل جماعة الرفاق مرجعاً هاماً للطفل، إذ تزوده بالمعايير، القيم، والاتجاهات التي تبناها الجماعة طمعاً بالحصول علي القبول والدعم والتأييد، مما يشكل اتجاهات غير مقبولة لها تأثيرها السلبي الواضح.

4-دور وسائل الأعلام:

المواد الإعلامية ودورها الإيجابي أو السلبي في التأثير علي السلوك.

5-مفهوم السلوك وأنماطه:

السلوك هو حالة من التفاعل بين الكائن الحي ومحيطه (بيئته) وهو في غالبيته سلوك متَعلم (مكتسب) يتم من خلال الملاحظة، التعليم، والتدريب ونحن نتعلم السلوكيات البسيطة منها المعقدة. وأنه كما أتيح لهذا السلوك أن يكون منضبطاً ومقبولاً.

كلما كان هذا التعلم إيجابياً وأننا بفعل تكراره المستمر نحيله إلي سلوك مبرمج الذي سرعان ما يتحول إلي عادة سلوكية تؤدي غرضها بيسر وسهولة وتلقائية.

وينظر إلي السلوك أيضا علي انه كل ما يفعله الإنسان ظاهراً كان أم غير ظاهر، وينظر إلي البيئة علي أنها مجموعة من المثيرات. أما السلوك الصفي فهو كل نشاط داخل غرفة الصف أو داخل المدرسة (بشير، عربيات آخرون 2007) والذي لخصها في **الآتي:** ينقسم هذا السلوك إلي قسمين:

1. **السلوك الأكاديمي:** كالقراءة، الكتابة، التفكير، وحل المسائل.
2. **السلوك الانضباطي:**كالصراخ، الضحك، الأكل في غرفة الصف، إيذاء الغير، أو التكلم بدون أذن.

ومن الأنماط السلوكية التي يقوم بها التلاميذ نتيجة عدم إشباع حاجاته من الانتماء والقبول والشعور بالأهمية:

1. جذب الانتباه.
2. ممارسة السلطة.
3. اللجوء إلي الانتقام.
4. إظهار العجز الذي تعود أسبابه إلي الطموح الزائد، الحساسية الزائدة، وعدم القدرة علي المنافسة.

5/ معايير تحديد السلوك السوي والسلوك غير السوي:

ويتحمل السلوك أن يكون مقبولاً أو غير مقبول، بناءً علي المعايير التي يتحُكم إليها إلي منظومة القيمة، التي تقررها، ولهذا تباين إحكامنا علي السلوك باختلاف المجتمعات الإنسانية(بشير، عربيات آخرون 2007) وأضاف أن السلوك السوي أذا أتصف بما يلي:

1. **الفاعلية:** يصرف الطفل بشكل ايجابي يحقق النتائج المطلوبة لحل المشكلات التي يواجهها رغم ما يعترضه من عقبات أو صعوبات.

2. **الكفاءة:** وذلك بأن يكون قادراً علي استخدام ما لديه من إمكانات بفاعلية لتحقيق ما هو ممكن أو متاح.
3. **الملائمة:** وذلك بتوافق السلوك مع عم صاحبه ومع خصائص الموفق الذي يتم فيه السلوك.
4. **المرونة:** الطفل السوي هو قادراً علي تكيف سلوكه وفقاً لما تحتاجه الموافق والظروف المتغيرة.
5. **الاستفادة من الخبرة:** وذلك بتوظيف تجاربه وخبراته والاستفادة منها في توليد سلوك الجديد.
6. **القدرة علي التواصل الإنساني:** وهي حاجة من حاجات الأساسية التي لا غني عنها، والطفل ذو السلوك السوي القادر علي تحقيق هذا التواصل علي نحو مقبول ومرضي.
7. **تقدير الذات:** هو الطفل القادر علي تقييم ذاته بموضوعية، مميزا لجوانب الضعف لديه ويمهل علي تعزيز جوانب القوة لديه واستكمال جوانب الضعف لديه ومعالجتها.

أما عن معايير تحديد السلوك غير سوي أشار دافيدوف المذكور في (بشير عربيات وآخرون،2007) وهي:

1. **معيار النشاط المعرفي:** وذلك بأن تحدث إعاقة لأي من القدرات العقلية كالإدراك، التذكر، الانتباه، أو الاتصال.
2. **معيار السلوك الاجتماعي:** وذلك عندما ينحرف السلوك عن القيم، العادات، والتقاليد أو أن يكون مخالفاً للاتجاهات الدينية أو العقائدية السائدة.
3. **معيار الضيق والكرب:** عندما يعبر الطفل عن معاناته، أو ضائقة بطريقة يتجاوز فيها الحدود المعقول فإن هذا يعتبر سلوكاً يحتاج إلي معالجة.

4. **معيار الندرة الإحصائية:** حيث يتوزع أفراد المجتمع وفقاً للمنحى السوي، يتمركز غالبيتهم في منطقة الوسط وحوله، بينما يتواجد بعض أفراده علي أطراف المنحى، والطفل الذي لا يكون من أفراد المجتمع المتواجدين علي الأطراف.
5. **المعايير النمائية:** إذ أن لكن مرحلة عمرية مظاهرها النمائية والسلوكية، فإذا تجاوز سلوك الطفل إلي مراحل سابقة، كان سلوكه غير سوي.
6. **معيار الإقرار الذاتي:** يقوم علي إقرار الطفل من تلقاء نفسه بأن سلوكه نمو غير سوي ولعل هذا المعيار يحتاج إلي درجة عالية من الموضوعية إذا أن قله من الناس من يتملك القدرة علي الاعتراف بأن سلوكه غي مقبول وانه بحاجه إلي علاج.
7. **المعيار الطبيعي:** أن سلوك الطفل ينبغي أن يكون متوافقاً مع الفطرة السوية كما يخضع لقانون المحافظة علي النوع وتناسل الكائنات الحية ومنها الإنسان لا يتفق مع الأسس بقائه فأنه يكون غير سوي.

9/ قياس السلوك وتسجيله:

يمكن للمعالج أن يقيس ويسجل بواحدة أو أكثر المظاهر الذي أوردها (بشير عربيات وآخرون،2007) في الآتي:

1. معدل تكرار السلوك.
2. مدة حدوث السلوك.
3. طبوغرافية السلوك.
4. قوة السلوك أو شدته.
5. كمون السلوك.
6. مكان حدوث السلوك.

تصنيف المشكلات السلوكية:

من التصنيفات التي صنفت المشكلات السلوكية لدي تلاميذ صعوبات التعلم الأكاديمية في الآتي وهي:

تصنيف كوي(1972، Quay) المذكور في (قاسم جمال وآخرون، 2000) الذي لخصها في **الآتي:**

1. **اضطراب التصرف:** وتشمل هذه الفئة من الاضطرابات أنماط السلوك العدواني الجسمي ويصاحبه قصور في العلاقات الشخصية مع الأقران، والكبار في المجتمع والطفل الذي يتحدى السلطة وهو عدواني، حاقد، فظ، هجومي، مؤذي، إحساسه بالذنب محدود، يميل إلي الفوضى والاقتتال مع الآخرين.
2. **اضطرابات الشخصية:** وتشمل الانسحاب الاجتماعي، القلق، الاكتئاب، الشعور بالدونية، والجبن، الانعزال، الاعتماد علي الغير، الحزن، والشكاوي الجسمية.
3. **عدم النضج:** ويتضمن هذا النوع من الاضطرابات السلوكية التي لا تتلاءم مع العمر الزمني للطفل والتي تتمثل بالإهمال، البلادة، ضعف الاهتمام بمدرسة، الكسل، انشغال البال، أحلام اليقظة، كثرة النعاس، الصمت، قصر مدة الانتباه، والسلبية.
4. **الجنوح الاجتماعي:** ويشمل العدوانية السلوك، السرقة، المشاجرة، والهروب من المدرسة وغيرها من السلوكيات التي قد لا تظهر في أطار المدرسة أو المؤسسة ولكنها في المجتمع وتشكل خطراً كبيراً عليه خاصة في المجتمعات الكبيرة.

وتصنيف (مليمان وهوارد، 1981) المذكورين في (أحمد، خولة محمد2003) لقد أوضحوا أن المشكلات السلوكية لدي تلاميذ أشكال متعددة منها **الآتي:**

1. **اضطرابات غرفة الصف:** وتتمثل السلوك الوقح، عدم الطاعة، التهريج في الصف، ونوبات الغضب المؤقتة، وإزعاج الآخرين، والخروج من المعقد.

2. **السلوكيات غير الناضجة:** وتتمثل في النشاط الزائد، تشتت الانتباه، الاندفاع التهور، الاستهتار، أحلام اليقظة، والصراخ.
3. **السلوكيات الخطرة:** وتتمثل في القلق، التوتر، المخاوف المرضية، ضعف الذات، الاكتئاب، والصمت الاختياري.
4. **الاضطرابات المضطربة:** وتتمثل في ضعف الأداء الأكاديمي، التبول اللاإرادي، مص الأصابع، قضم الأظافر، واضطرابات النطق.
5. **الاضطرابات في العلاقات مع الزملاء:** وتتمثل في العدوان، إصدار الإحكام العشوائية علي الأشخاص، الانسحاب، الخجل، والعزلة الاجتماعية.
6. **الاضطرابات في العلاقات مع المعلمين:** وتتمثل في عدم النشاط عندما يطلبه المعلم، الكبت، والاعتمادية.

وتصنيف (داود وحمدي، 1982) المذكورين في(قاسم، جمال وآخرون 2000) قد أوضحوا أن السلوك غير ناضج ويضم المشكلات التالية.

1. **السلوك غير ناضج:** ويضم مشكلات النشاط الزائد، ضعف الانتباه، أحلام اليقظة، الأنانية، والاتكالية.
2. **اضطرابات القلق وعدم الشعور بالأمن:** وتشمل القلق، الخوف، الاكتئاب، الخجل، الوساوس، الحساسية الزائدة، وتدني اعتبار الذات.
3. **اضطرابات العادات:** وتشمل مص الإبهام، قضم الأظافر، التبول اللاإرادي، ومشكلات التغذية.
4. **مشكلات إقامة الصداقة والعلاقات مع الأقران:** وتشمل العدوانية، التنافس، الصحبة السيئة، العزلة الاجتماعية، والانطواء.
5. **أشكال السلوك الاجتماعي:** وتشمل العصيان، التمرد، نوبات الغضب، الكذب، الغش، التخريب، والهروب من المدرسة والبيت.

تصنيف (محمد عودة، كمال مرسي، 1986) المذكورين(محمد، خير 2001) قاموا بتجميع المظاهر السلوكية التي تشمل الآتي:

1. **اللزومات العصبية:** وتشمل التبول اللاإرادي، مص الإبهام، وقضم الأظافر، فقدان الشهية، الشراهة، أكل الأشياء والتي لا توكل، الأرق، والنوم المتقطع.
2. **المشكلات السلوكية:** وتشمل العدوان، التخريب، المرونة، السرقة، الكذب، الغش، الاحتيال، الهروب، التدخين، الإدمان، والنشاط الزائد.
3. **مشكلات التعلم:** وتشمل صعوبات في القراءة، الكتابة، العجز عن التعلم بطء، التعلم، التخلف الدراسي، وصعوبات النطق والكلام.
4. **مشكلات انفعالية:** وتشمل علي الغيرة، الغضب، الإنسحابية، العناد، الخوف، أحلام اليقظة.

أنواع المشكلات السلوكية:

ومن وجهة نظر الباحثة أن المشكلات السلوكية بأنماطها المختلفة هي مجموعة من السلوكيات منحرفة عن المسار الطبيعي وهي تزداد دون البحث لأسبابها وتحديد طرق الوقاية والعلاج. ولا يكاد يخلو صف دراسي من المشكلات الصفية ومع أن أية مشكلة تحدث داخل الصف، أثناء تفاعل التلاميذ مع بعضهم بعضاً، أو مع معلميهم هي مشكلة سلوكية إلا أنه يمكن تصنيف هذه المشكلات في فئتين رئيسيتين وبينها (العبادي، 2005) هما:

1-المشكلة التعليمية:

وهو السلوك الذي يقوم به التلميذ ويكون مرتبطاً بعملية التعلم بشكل مباشر، وبالتالي تعمل على مشكلة التلميذ وعن العملية التعليمية، أو المعلم عن التعليم، ومن أمثلتها نسيان التلميذ إحضار كتابه، قلمه إلى غرفة الصف، عدم القيام بواجبه المنزلي، عدم انتباه التلميذ للمعلم أو لغيره من الطلاب عندما يتحدثون حول موضوع دراسي

معين، الخروج المتكرر في أثناء سير الدرس، والتغيب الكثير عن المدرسة دون عذر.

التلاميذ الذين يقومون بسلوكيات غير مقبولة يتسببون في تدني تحصيلهم الدراسي في تدني تحصيل غيرهم من جهة آخري لما يسببونه من تعطيل لفعاليات الدرس، فضلاً عن ضياع الكثير من الجهود والأوقات التي ينبغي بذلها واستغلالها في تحقيق الأهداف المخطط لها.

2-المشكلات السلوكية:

وتشتمل التكلم من دون إذن المعلم، الضحك المرتفع، الحديث الجانبي مع التلاميذ، مضغ الطعام، العلكة أثناء الدرس، التأخر عن طابور الصباح، والتحرك في غرفة الصف من مكان إلى أخر. وهذه السلوكيات قد تزداد حدة عند بعض التلاميذ لتصل إلى حد التخريب، التحدث بلغة بذيئة، محاولة السرقة. ولقد أوضح (الضامري، محمد العبادي 2005) أن المشكلات السلوكية تنقسم إلي قسمين وهما:

أ-المشكلات الفردية:

وهي تحدث من خلال التفاعل الاجتماعي الصفي حيث يسعى التلميذ في الصف إلى إشباع هذه الحاجة، فإذا تمكن التلميذ من تحقيق الانتماء والقبول من زملائه في الصف وشعر بأهميته بينهم فإنه يصبح متعاوناً ومساهماً بفعالية في النشاط الصفي، أما إذا حدث العكس وشعر أنه غير مقبول ولم يستطع تحقيق الانتماء فإنه سوف يستعمل طاقاته ليجد مكاناً بأية وسيلة أخرى ممكنه. لذا على المعلم أن يكون واعي للغايات الموجهة لهذا السلوك لدى التلميذ ومن ثم العمل على معالجة السلوك نفسه ونواحي القصور فيه من خلال إيجاد بدائل أفضل للسلوك المطلوب.

ب- المشكلات الاجتماعية:

والتي يمكن أن تكون على الأشكال السلوكية التالية:

- ضعف وحدة الصف وترابطه.

- عدم الالتزام بمعايير السلوك والقواعد.
- الاستجابات السلبية من جانب أعضاء جماعة الصف.
- موافقة الصف وتقبله لسلوك سيئ.
- العجز عن التكيف البيئي.
- القابلية لتشتيت الانتباه والتوقف عن التعلم.
- انخفاض الروح المعنوية، الكراهية، المقاومة، والاستجابات العدوانية.

نماذج من المشكلات السلوكية وطرق علاجها التي تضمنتها الدراسة:

1-مشكلة العدوان:

يمكن تعريف العدوان باعتباره سلوك يهدف إلي إلحاق الأذى بشخص أو مجموعة من الأشخاص أو حتى بشيء ما تختلف ألوان الإيذاء فمنها ما هو نفسي ومنها جسدي (النجار، فاطمة الزهراء2011).

يعرفه (غانم، حسن وليد 2004) هو كل فعل أو أفعال عدوانية تجاه الآخرين، ويشتمل علي العدوان المعنوي والمادي.

السلوك العدواني هو إلحاق الأذى بالآخرين، وقد يكون عدواناً ظاهراً أو باطناً ضمنياً (أبو طالب، أحمد 2004).

تّعرف الباحثة العدوان أنه سلوك يعتمد علي إيذاء الآخرين وإيقاع الألم وجرحهم نفسياً.

صور العدوان:

للعدوان عدة صور أجملها (منسي، حسن 2002) في التالي:

أ. **عدوان لفظي:** عن طريق الكلام أو التمتمة ويشمل التهديدات، السب، والتلفظ بألفاظ نابية تجاه الآخرين.

ب. **عدوان مادي:** عن طريق أحداث الأذى بالآخرين كالركل، الد فع، والضرب.

كما هنالك ثلاثة تصنيفات آخري للعدوان بحسب الهدف منه وهي:

أ. **العدوان الو سيلي:** وهو سلوك عدواني يوجه لتحقيق هدف معين.

ب. **العدوان العدائي:** ويتمثل في الموجه لترفيع الضرر علي آخر.

ت. **العدوان التعبيري:** ويشتمل علي العدوان اللفظي والمادي إلا أن هذا النوع يخدم وظائف كل من العدوان العدائي

أسباب العدوان:

يوضح (دبانه ومحفوظ، 1998) أسباب العدوان كالآتي:

1. ما يلاقيه الطفل من الفشل وإحباط مستمر، أو كبت دائم في حياته المنزلية أو المدرسية.
2. الشعور بالنقص النفسي، التحصيل الدراسي، وجود نقص جسمي من عاهة، أو عيوب النطق.
3. حرمان الطفل من الإرضاء العاطفي، الحب، المساعدة، وتقبل الاجتماعي.
4. تقليد السلوك العدواني لدي الآخرين وبخاصة الوالدين والمدرسين.
5. تشجيع الوالدين لطفلهم في سلوكه العدواني حيث يقربه أحد الوالدين علي الآخر في حالات الخلاف العائلي والانشقاق.
6. التعلم المقصود للسلوك العدواني.

ويضيف (عبد الهادي وآخرون، 2002) **الآتي:**

1. عدم احترام الآخرين له وتقديره.
2. عدم تحقيق حاجاته بشكل كاف والانتقاص من قدرته وإمكانياته.

علاج العدوان:

يشير (النجار، فاطمة الزهراء 2011) أن من أهم الأساليب والإرشادات التي يمكن من خلالها التعامل مع مشكلة العدوان في الآتي:

1. استخدام التنبه وتحذير أولاً قبل الأقدام علي عقاب الطفل العدواني.
2. استخدام الحوار والنقاش لتعديل أفكار الطفل السالبة المرتبطة بالعدوان بدلاً من العنف والتوبيخ.
3. استخدام أسلوب التصحيح البسيط في تعديل السلوك العدواني.
4. نطلب من الطفل الاعتذار من الآخرين بعبارات مهذبة.
5. الثناء علي سلوك الطفل في حالة التخلي من العدوان في مواجهة بعض الموافق التي تتسم بالعنف وتشجيعه علي الاستمرار.
6. مراعاة قدرات التلاميذ داخل الفصل الدراسي الواحد تقيس الطفل طاقاته الانفعالية بصورة آمنة عن طريق ممارسة الرياضة.
7. إكساب الطفل الثقة بالنفس ومهارات الاعتماد علي النفس حتى لا يغضب حينما تواجهه مشكلة ما.
8. تدريب الطفل علي مهارة تحمل الضغوط والإحباطات التي تواجهه في الموافق الحياتية المختلفة.

تري الباحثة أن من أنجع الوسائل لحد من خطر العدوان علي الطفل لأبد من الأخذ بعين الاعتبار طرق الاعتدال في المعاملة وعدم اللجؤ إلي ممارسة العدوان أمام الطفل فأن الطفل يقلد والديه وتعويد الطفل علي الهدوء وتعزيز جوانب الإيجابية في شخصيته لمواجهة المواقف المختلفة في الحياة.

مشكلة الكذب:

يعرفه (فهيم، كلير 1993) أن الكذب هو أن يقول الطفل كلاماً غير صحيح مع معرفته التامة بذلك، بغرض المنفعة الخاصة أو تجنب العقاب.

الكذب عادة اتجاه غير سوي يكتسبه الطفل من البيئة التي يعيش فيها، والكذب هو عكس الصدق الذي يعني عدم مطابقة الواقع في القول والعمل (عريفح، سامي 2002).

يشير (عسكر، عبدالله عثمان 2005) أن الكذب من المظاهر الشائعة لدي الأطفال والكبار بينما يكون لدي الأطفال حيله دفاعية، يكون لدي الكبار اضطراباً سلوكياً.

تّعرف الباحثة الكذب هي وسيلة يلجأ إليها الطفل بطريقة خاطئة من أجل الحصول إلي ما يرغب من أشياء.

أشكال الكذب عند الأطفال:

يشتمل الكذب علي عدة أشكال والذي أوضحها (الخالدي، عطاء الله وآخرون 2009) في الآتي:

1. **قلب الحقيقة البسيطة:** يقول الطفل أنه تناول طعامه والحقيقة أنه لم يفعل.
2. **المبالغة والاختلاف:** يروي الطفل تفاصيل أحداث لم تحصل قط والاتهام الباطل يتهم الطفل أخوه بكسر اللعبة في حين أنه فعل ذلك بواقع.
3. **التسامر** :حيث يروي الطفل أحداثاً بعضها صحيح وبعضها الآخر مختلف.

أسباب الكذب:

من أسباب الكذب عند الأطفال عزي (الخالدي، عطاء الله وآخرون 2009) الأسباب للآتي:

1. الدفاع عن النفس للتهرب من النتائج غير سارة للسلوك.
2. الإنكار لتجنب الذكريات المؤلمة.
3. الحصول علي مكسب شخصي.
4. الغيرة والانتقام أو الولاء.
5. الشعور بالنقص وعدم الشعور بالأمان.
6. تقليد سلوك الكبار.
7. النظام البيئي الصارم الشديد.

يرجع (فهيم، كلير 1993) أن الأسباب الكذب عند الأطفال للآتي:

1. **البيئة:** يتعلم الطفل في البيئة إذا كان الكبار المحيطين به يراعون أقوالهم ووعودهم، ولكن أذا نشاء الطفل في بيئة تنصف بالخداع، عدم الصدق، الشك في صدق الآخرين، فأغلب الظن أن الطفل سيتبنى الاتجاهات السلوكية والأساليب نفسها في مواجهة نفسها في مواقف الحياة ولتحقيق أهدافه.
2. **المبالغة في تنشئة الأطفال:** يلجأ الآباء إلي التضييق علي الطفل في كل صغيرة وكبيرة في كل عبارة يقولها، ويصرون علي أن تكون صادقة، وفقاً لما ينشرون فيه الصدق، هذا الأسلوب الصارم لا يغرس في الطفل صفة الصدق بل علي العكس، قد يدفع إلي الكذب كمحاولة للمظهر الذي يطلبه الوالدان كما لا يجدي كوسيلة لإقلاع الطفل عند الكذب.

ويضيف (مدانات، أوجيني 1998)أن من أسباب الكذب أيضاً:

1. سعة خيال الطفل وعدم قدرته علي التمييز بين الحقيقة والخيال.
2. قسوة السلطة الأسرية في معاقبة الأبناء.

أنواع الكذب:

أنواع الكذب عند الأطفال أوضحها(فهيم، كلير 1998) في الآتي:

أ. **الكذب الخيالي:** جميع الأطفال يمرون بفترة في صغرهم لا يفرقون فيها بين الحقيقة والخيال وهي الأقرب ما تكون إلي اللعب كما أنه أحيانا ذلك يكون تعبيراً عن أحلام الطفل.

ب. **الكذب ألادعائي:** يلجأ الأطفال الذين يعانون من الشعور بالنقص إلي يغطيه هذا الشعور فيما يملكون أو في صفات ذويهم، بهدف الشعور بالمركز في وسط أقرانهم بهدف النزوع للسيطرة عليهم، ومن أمثلة الادعاءات أن والده يشغل

مركزاً مرموقاً أو أنه يعمل في وظيفة بعيدة كل البعد عن حقيقته وذلك لمجرد التفاخر وتعظيم الذات.

ج. **الكذب العرضي:** قد يكذب الطفل بغرض شخصي، ومن أمثلة الشائعة لهذا النوع أن يطلب الطفل من أبيه بعض النقود مدعياً أن والدته أرسلته لإحضارها منه لقضاء بعض حاجات للمنزل والواقع أن الطفل يريدها لشراء بعض الحلوى.

د. **الكذب الاستحواذي:** أن الطفل عندما يفقد الثقة في البيئة يشعر بالحاجة الي امتلاك أكبر قدر ممكن من الأشياء وهو يكذب في سبيل تحقيق ذلك كان يدعي أنه مطلوب منه قروش للمدرسة وهذا غير صحيح، وأنه يريدها لمجرد حملها في جيبه أو شراء حلوي بها، غير ذلك الأمثلة الشائعة في هذا الصدد.

ه. **الكذب الانتقامي:** يكذب الطفل لإسقاط اللوم علي شخص يكره أو يغار منه، ويحدث ذلك عادة بسبب التفرقة في المعاملة بين الأخوة، فالطفل الذي يشعر بأن له أخاً مفضلاً عنه، يلجأ إلي الكذب باتهامات يترتب عليها عقابه أو سوء سمعته.

و. **الكذب الدفاعي:** هو أكثر أنواع الكذب شيوعاً يلجأ إليه الأطفال جميعاً خوفاً مما قد يقع عليهم من عقوبة ويزاد كلما كانت معاملة الطفل علي أخطائه معاملة قاسية.

ز. **الكذب الوقائي:** ويطلق عليه الكذب التخلص وفي هذه الحالة يكذب الطفل عادة علي أصحاب السلطة كالآباء والمدرسين، ليحمي آخاه أو زميله من عقوبة قد تقع عليه، ويلاحظ في مدارس البنين أكثر من مدارس البنات، وذلك الكذب الوقائي مظهر من مظاهر الولاء لجماعة.

ح. **الكذب التقليدي:** وكثيراً ما يكذب الطفل تقليداً لوالديه ولمن حوله، إذ يلاحظ في حالات كثيرة أن الوالدين أنفسهما يكذب علي الآخر، فتكون في الأولاد عادة الكذب، أو يخدع الآباء ويلجئون إلي نفس السلوك في حياتهم.

ط. **الكذب العنادي:** وفيه يكذب الطفل لمجرد السرور الناشئ من تحدي السلطة خصوصاً أذا كانت شديد الرقابة، الضغط، وقليلة الحنان.

ي. **الكذب بالعدوى:** ويلجأ إليه الطفل تقليداً لمن حوله من الذين يتخذون لغيرته من الطفل يشعر بتفوقه عليه.

ك. **الكذب الطارئ شعوري:** كالطفل يكذب لإحساسه بالذين باللذة في المقاومة السلطة الصارمة سواء كانت مدرسية أو منزلية.

ل. **الكذب المزمن أو اللاشعوري:** يعود إلي دوافع كريهة معادية للآخرين كبتها الطفل في اللاشعور عادة مثل الطفل الذي يكون يكذب علي مدرسيه لا شيء إلا أنه مصاب بعقدة الكراهية سلطة والديه مما يجعله يصمم لا شعورياً كراهيته للسلطة المدرسية من الخلال الكذب.

علاج الكذب:

لا يعد الكذب عرضاً مرضياً إلا إذا تكرر وأصبح عادة للطفل وهناك أمور عامة يمكن أن يسترشد بها الآباء والمعلمين في علاج الكذب الذي لخصها (عويفح، سامي 2002) في التالي:

أ. التأكد من نوع الدافع للكذب.

ب. التقليل ما أمكن من الميل إلي علاج الكذب نادراً أو متكرراً بالضرب، السخرية، أو التشهير وليكن أسلوبا مع الطفل يتصف باللين من غير ضعف بالحزم من غير عنف.

ج. تكرار كذب الطفل يصبح مشكلة محتاج إلي تدخل علاجي.

د. تجنب الطفل الظروف التي تشجعه علي الكذب.

ه. تهيئة الجو الذي يشبع حاجات الطفل الضرورية مثل حاجات إلي الأمن الاطمئنان والثقة فيمن حوله.

و. توفير أوجه النشاطات وهوايات الأطفال مما يعطيهم فرصة للتعبير عن ميولهم ومواهبهم الحقيقية.

ز. إشباع خيال عن طريق الاستماع إلي شعر والقصص.

ح. الحرص علي عدم إعطاء الآباء وعوداً لأطفالهم أذا كانوا غير قادرين علي تنفيذها.

ط. إرساء القيم الحقيقية لفضيلة الصدق في نفس الطفل وينمي لديه التقزز من الكذب واستهجانه.

ومن وجهة نظر الباحثة أن غرس القيم الإيمانية في نفس الطفل والقيم النبيلة السامية وإشباع غريزته في حدود المعقول والتماس الصدق دوما في الأقوال والأفعال لدي الوالدين له أثر بالغ في الإقلاع عن تلك العادة الذميمة قبل تحويلها في المستقبل إلي سلوك مرضي ويمكن يؤدي إلي به لمهالك المرض النفسي.

العناد والتمرد (العصيان):

تّعرف الباحثة العناد وهي عدم الخضوع الطفل إلي مطالب الأكبر منه والإصرار بشكل مبالغ فيه علي موقفه سواء كان التصرف الصادر منه خطأ أو مرغوب فيه ويعتبر العناد من المشكلات الطفولة المعتادة وهي مرحلة مهمة للتوافق النفسي له. من التعارف التي تناولها الباحثين والعلماء علم النفس في **الأتي:**

يري (عكسر، عبدالله عثمان 2005) أن العناد والرفض من المشكلات الطفولة المعتادة، والتي تمثل مرحلة نمائية بعينها وفقاً للنمو النفسي والاجتماعي، وفي هذه المرحلة التي تبدأ مع دخول الطفل عامه الثاني بالإشارة **بلا** عن طريق الرأس، هذه المرحلة تشكل بداية نموه نحو الاستقلال، وبداية وعيه بذاته ككيان مستقل عندما يبدأ معارضة ما تريده الأم.

ويوضح (فهيم، كلير 1993) أن العناد غير مبالغ من مراحل النمو النفسي للطفل ويساعد الطفل علي الاستقرار واكتشافه لنفسه وأنه شخص له **ذات** مستقلة عن الكبار.

العناد عند بعض الأطفال يعصون باستمرار ويقاومون إي طلب بشكل أوتوماتيكي، ويظهر العصيان غير السوي بشكل أكثر تكرارًا وأكثر شدة ويدوم لفترة أطول من الوقت من النوع السوي؛ ويضف (الشربيني آخرون،1996) أن هنالك أربع أشكال رئيسة للعناد وهي:

1. **عناد التصميم الإرادة: مثال:** إصرار الطفل علي إصلاح شيء ما أتلفه (اللعبة) رغم المحاولات فاشلة سابقة وهذا النوع من العناد يجب تشجعيه ودعمه.
2. **العناد المفتقد للوعي:** مثل إصرار الطفل علي مشاهدة برنامج تلفزيوني علي الرغم من إقناع الأم بالذهاب للنوم حتى يستطيع استيقاظ مبكراً من أو الذهاب للمدرسة، وهذا النوع من العناد يسمي أرعناً ويفتقد إلي الوعي والإدراك.
3. **العناد كاضطراب سلوكي:** حينما يعتاد الطفل العناد كوسيلة متواصلة ونمط وصفة ثابتة في الشخصية، فأن الأمر قد يؤدي إلي اضطراب في السلوك والعواطف بسبب النزعة إلي المعاكسة والمشاكسة والتضاد مع الآخرين.
4. **العناد مع النفس:** وهنا يعاند الطفل كما يعاند الآخرين، حيث قد يمتنع من تناول طعامه لسبب من الأسباب رغم المحاولات علي زيادة إصراره وعناده رغم أنه قد يكون خائفاً جداً ولكن يتنازل عن إصراره بعد فترة وفي هذه الحالة يحتاج الطفل إلي مساعدة المتخصصين وهذا النوع هو ما تعينه الباحثة بالاهتمام.

أسباب العناد:

أوضح (الخالدي عطاء الله وآخرون، 2009) أن من أهم أسباب العناد في التالي:

1. النظام المتساهل والإحجام بتاتًا عن قول "لا".

2. القسوة المفرطة، النظام الصارم، تسلط الأهل، ونقدهم بشكل زائد.
3. عدم الثبات في التربية، (عندما لا يستطيع الأهل الاتفاق على معايير سلوكية أو فرض قوانين).
4. الأهل المتوترون أو في حالة صراع.
5. الأهل المهملون لدورهم بسبب ضغوطات العمل.
6. الطفل المبدع والقوي الإرادة.
7. الطفل المتعب أو المريض.
8. الذكاء الشديد (كلما كان الطفل أكثر ذكاءً، كلما زاد احتمال أن يكون مطيعًا للمطالب المعقولة).

علاج العناد:

يتخذ علاج العناد عدة أشكال شملها (مهنا، عبدالله 2000) في الآتي:

أ. **التعزيز الإيجابي:** الثناء كلما أذعن الطفل للمطالب، إن المكافآت المادية لسلوك الطاعة كانت فعالة مع الأطفال في عمر 12 سنة فما دون. وفي حال الأطفال من عمر 7–12 سنة يمكن استخدام نظام نقاط لتعزيز الطاعة.

ب. **القصاص أو الجزاءات:** وهي التي تنبهه الطفل إلي انه أخلّ بالنظام وتغاضي عن القاعدة. ويأتي القصاص في حال فشل التعزيز الإيجابي.

ج. **التأنيب:** استخدام التأنيب الفعال لتحذير الطفل من العواقب السيئة التي تترتب على استمراره في سلوك عدم الطاعة.

د. **إقران المكافأة بالعقاب:** الثناء على الطفل عندما يطيع وبعقابه إذا لم يطع.

ه. **تقوية العلاقة ما بين الأهل والمربي والطفل:** بناء علاقة حميمة وليس علاقة ضبط وإصدار توجيهات فقط.

و. **التجاهل:** وعدم أبداء اهتمام بسلوك عدم الطاعة بقدر الإمكان خصوصًا في الحالات البسيطة، وإعطاؤه اهتماماً بنسبة 100٪ لسلوك الطاعة.

ز. **عقد اتفاقية:** الإشارة إلى التزام الطفل بخفض سلوك المعارضة، ويوافق المربي في المقابل على الإذعان لرغبات معينة عند الطفل. وهكذا يحدث تعامل متبادل، وفائدة هذه الاتفاقيات أنها تحدد وتبرز ما هو المتوقع من كل من الأهل والطفل.

- إعطاؤه توجيهات واضحة ومباشرة ومختصرة ومحددة.
- السماح له ببعض سلوك المعارضة والذي لا يصل إلى حد السلوك اللآخلاقي أو غير القانوني.

العزلة:

في بعض الأحيان يمكن تجاهل الطفل تمامًا كما لو كان غير موجود. تقوم الأسرة جميعها بذلك. وحرمان الطفل من جميع أشكال التفاعل الأسري والخدمات إلى أن يمتثل للقاعدة.

الترويض:

تعريفه بوضوح على أنه ليس السيد والقائد في البيت. ويقوم الأب والأم بالإمساك بالطفل بحيث يمنع من الحركة.

10/العناية:

العناية بالطفل من قبل أشخاص وقد تساعد خبرات المدرسة الأطفال في تعليم الطفل المعارض الامتثال للسلطة.

ومن وجهة نظر الباحثة أن الحوار الهادئ والمقنع عند ظهور مواقف العناد وعدم مقارنة الطفل بأطفال آخرين وعدم إشارة إلي العقاب ونوعه أثناء وقوع موقف

العناد الذي يتماشي مع الموقف وتجنب إرغام الطفل علي الطاعة أثناء الموقف وأن يستعمل أسلوب المرن لاحتواء الموقف.

13/الخوف:

يري (مدانات، أوجيني 1998) بأن الخوف عبارة عن رد فعل انفعالي تثيره الموافق الخطرة، ولذلك يعتبر الخوف استجابة للتهديد بالأخرى وردة فعل لخطر وشيك الوقوع، ولكن إذا تعدي الخوف مداه الطبيعي أصبح مرضاً يعرقل السلوك ويقيد الحرية.

ويبين (نجاتي، محمد عثمان 1966) أن الخوف يؤدي وظيفة بيولوجية هامة فهو يدفع الإنسان إلي الهروب من الخطر والي الحذر منه فيعينه ذلك حفظ حياته غير انه كثيراً ما يتجاوز الخوف هذه الوظيفة المفيدة فيصبح الإلحاق الضرر بحياة الإنسان.

عّرف(فهيم، كلير 1993) أن الخوف حالة انفعالية داخلية طبيعية يشعر بها الإنسان في بعض الموافق، ويسلك فيها يبعده عادة عن مصادر الضرر، وهذا كله ينشأ عن استعداد فطري أوجده الخالق في الإنسان والحيوان، فالخوف أمر طبيعي يهدف إلي حماية الطفل مما يحتمل أن يسبب له ضرراً.

تّعرف الباحثة الخوف بأنه انفعال يعيشه الطفل أثناء موقف معين من حيث تباين شدته بحسب وقعه في نفس الطفل بحذر أو هلع أو رعب ويعتبر الخوف أحدي القوي الكبرى قد تعمل علي هدم في الشخصية أو نموها.

أنواع المخاوف:

أنواع المخاوف عند الأطفال أوضحها (فهيم، كلير 1993) **في الآتي:**

أ. **مخاوف حسية:** يمكن إدراكها بحواسنا المختلفة، كالخوف من بعض البشر مثلاً (الشرطي، الشحاد) أو الخوف من بعض الحيوانات.

ب. مخاوف غير حسية: فهي مخاوف كالخوف من الموت، العفاريت، والامتحانات وغير ذلك.

ويضيف (ملحم، سامي جهاد 2003) أن الأطفال يخافون من الأماكن المظلمة والخوف من بعض الأدوات من فقدان الثقة والخوف من ركوب بعض الوسائل المواصلات.

مظاهر الخوف:

يبين (فهيم، كلير 1993) أن انفعال الخوف يظهر عند الطفل في صورة فزع يبدو علي أسارير وجهه، وقد يكون مصحوباً بالصراخ، ثم يتطور إلى صياح وهروب برعشة وتغيرات في خلجات الوجهة إلى الكلام المتقطع.

أسباب الخوف:

من أهم مثيرات المخاوف عند الأطفال أوضحها (فهيم، كلير 1993) في التالي:

أ. الخبرات غير سارة التي يمر بها الأطفال تترك آثار سلبية لا تزول بسهولة.

ب.قد يكون إظهار الطفل وهو أحد الطرق القوية لجذب الانتباه الآخرين.

ج. الحساسية لاستجابة ذات المنشأ الولادي.

د. يكون الطفل أكثر استعداداً لتطوير المخاوف عندما ما يكون لديه ضعف نفسي أو جسمي.

ه. الاستجابة الجو العائلي.

علا ج الخوف:

أن المخاوف الأطفال تتكون أغلبها باستثارة البيئة لانفعالات الخوف وتكرارها، وفيما بعض القواعد التي يجب مراعاتها لعلاج المخاوف الأطفال التي ذكرها (قناوي، هدي محمد 1991) في الآتي:

أ. تهيئة الطفل للتعامل مع التوتر.

ب. التعرض المبكر والتدريجي للموافق المخيفة.

ج. التعبير عن المشاعر ومشاركة الآخرين بها.

د. تقديم نموذج للهدوء والتفاؤل والاستجابة المناسبة.

ه. تقليل الحساسية والأشراط المضاد.

و. التخيل الإيجابي.

ز. مكافأة الشجاعة.

ومن وجهة نظر الباحثة تري أن الخوف هو حالة انفعالية طبيعية تظهر في مواقف متعددة عند الأطفال وهنالك بعض المخاوف قد تساعدهم عليهم حفظ بقائه بمقابل توجد مخاوف قد تختلف به ضرراً قد يستمر معه مدي الحياة لذا يجب مراعاة الاهتمام بمخاوف الأطفال والتّعرف إلي أسبابها والعمل علي الوقاية منها وعلاجها لنحصل في النهاية علي فردٍ سوي وفعّال في المجتمع.

14/الانسحاب الاجتماعي:

يشير(الأشول، عادل 1998) أن السلوك الإنسحابي مشكلة أبلغ خطراً من مشكلة السلوك العدواني فالعقل يعتمد علي الانزواء، الانطواء، والسلبية بدلاً من العدوان، الفاعلية، والنشاط، ودرجة الخطر هنا أن الطفل الذي يتسم بطابع الانطواء والسلبية قد ينال من البيئة التي يعيش فيها القبول والتشجيع علي اعتبار أن الانطواء طاعة وامتثال وأن العدوان انحراف وتمرد ولذلك فأن بذور هذا السلوك حينما تجد له منبهاً في هذه لمرحلة من النمو يسهل عليها بعد ذلك أن تنمو وتصفح عن نفسها في شخصية غير سوية في المستقبل.

ويري (وهدان، حمادة 1991) أن الطفل المنطوي عادة ما يجلس ساكناً لفترات طويلة، سواءً كان ذلك في البيت أو في المدرسة دون أن يشارك غيره أنشطتهم. ويقضي الكثير من وقته في أحلام اليقظة. ومثل هذا الطفل قليل الكلام محدود العلاقات الاجتماعية لدرجة كبيرة؛ وعادة ما يكون الطفل المنطوي مرضياً من

الوالدين لا يسبب لهم أدني متاعب. والطفل المنطوي لا يكون أيضاً محل إي شكوى في المدرسة مادام لا يسبب أي نوع من المتاعب أو المشكلات للمدرسة أو التلميذ. وتّعرف الباحثة الانسحاب الاجتماعي بأنها حالة نفسية يعاني منها الطفل نسبة سوء التوافق يبنه وبين البيئة المحيطة فيلجأ إلي عدم التفاعل الاجتماعي.

أ-أسباب الانسحاب الاجتماعي:

ويلخص (وهدان، حمادة 1991) أسباب الانطواء للآتي:

1. قد يكون الانطواء نوعاً من الاحتجاج الصامت الذي يقوم به الطفل إظهاراً لعدم رضاه علي الأحوال المحيطة به. كثيراً ما نري بعض الأطفال ينطوون علي أنفسهم احتجاجاً علي الجو المنزلي المضطرب الذي يعيشون فيه، فينزوي الطفل بعيداً عن أفراد الأسرة ويقضي معظم وقته في بحر السكوت.
2. قد يلجأ الطفل إلي الانطواء حتى يتضمن مرارة الفشل الذي يواجه في حياته، فالطفل الذي ذاق مرارة الفشل مراراً وتكراراً في تحصيله المدرسي في علاقاته الاجتماعية داخل المدرسة.
3. الطفل الذي لم يحصل علي حب والديه واستدراراً عطفهم عليه.
4. الطفل الذي لم يستطيع إقامة علاقات ودية مع أخوته.
5. الطفل الذي يجد نفسه محاطاً بظروف أسرية ومدرسية غير مناسبة علي الإطلاق.

ويضيف (فهيم، كلير 1993) لتلك الأسباب الآتي:

1. عدم اختلاط الطفل بأطفال آخرين.
2. التهديد المستمر للطفل.

ب-علاج الانسحاب الاجتماعي:

يستخدم أسلوب تعديل السلوك في معالجة الانسحاب الاجتماعي والتي ذكرها (القريطي، عبد المنطلب أمين 2010) أهمها:

- **النمذجة والتقليد:** وذلك بمساعدة الطفل علي ملاحظة نموذج يتفاعل اجتماعياً بطريقة مناسبة مع اقرأنه وتأدية سلوكه وتعزيز هذا السلوك بالطرق المختلفة وتعد النمذجة من أهم أساليب تنمية السلوك الاجتماعي والمهارات الاجتماعية ومما يزيد من فعاليتها في خفض السلوك ألانسحابي أن يكون النموذج المستخدم محبباً للطفل وحاباً له وأن يكون الطفل قادراً علي محاكاته وتقليد سلوكه.
- **التعزيز الإيجابي:** ويشمل استخدام المعززات الإيجابية، كالكلام عندما يقبل علي الاختلاط بالآخرين والتفاعل معهم خلال أنشطة أو المواقف اللعب الجماعي والتفاعل مما يزيد من احتمالات حدوث السلوك في المواقف المشابهة مستقبلاً.
- **الحذف والتلقين:** ذلك باستخدام أنواع التلقين والحث لأداء السلوك الاجتماعي المستهدف أو المناسب كالتلقين اللفظي(تعليمات) أو جسدي (اللمسي والحركي) والإيمائي (الإشارات والنظرات باتجاه معين).
- **تنظيم الظروف البيئة:** يعني ضبط الأحداث والمثيرات القبلية فبيئة الطفل تهدف زيادة احتمالات حدوث التفاعل الاجتماعي بين الطفل المنسحب اجتماعياً وبين الآخرين.من وجهة نظر الباحثة أن الطفل الذي يميل إلي الانسحاب اجتماعي يجب علي القّيمين علي أمره عدم إبداء الرأي فيه أمام الآخرين أو حتى لوحده بل نعزز النقاط الإيجابية في سلوكه وإعطائه وقت كي يخرج من العزلة ويجب مراعاة عدم إثارة فشله بل جذب انتباهه كي يري ويلمس بنفسه كم هو ناجح.

15/إرشاد الأطفال ذوي المشكلات السلوكية:

يشير (زهران، حامد 1980) إلي من أنسب أنواع إرشاد الأطفال ذو المشكلات السلوكية استخدام باللعب ومن خلاله يمكن للطفل أن يعبر وينفس عن انفعالاته والتوترات التي تنشأ عن الصراع والإحباط. ويظهر ذلك عندما يعبر عن مشكلاته وهو يتعامل مع اللعب(حركة وكلاماً) حيث يكرر مواقف تمس مشكلاته

الانفعالية ويعبر عن انفعالاته. وقد يجد الطفل أثناء لعبة حلاً لصراعاته وحتى لمشكلاته.

ويعتبر الإرشاد الجماعي للأطفال من أنجح طرق الإرشاد مع الأطفال ولكن بشرط لتناسب الأطفال من بين التعديلات الممكنة مثلاً جعل الموافق الجماعية أكثر تحديداً، ومشاركة بدرجة أكبر، وتقصير مدة الجلسات الإرشادية وإمكانهم ضم الأطفال من الجنسين في جماعة واحدة. وتري الباحثة لابد من وضع الأسس في الحسبان عند علاج الأطفال ذوي المشكلات السلوكية وهذا الخصوص أوضح (صالح، محمد 2001) بأن شالز شيفر ومليمان قد أشاروا إلي أن هنالك أسس مهمة يجب أتباعها عند علاج الأطفال وهي **كالآتي:**

1. أحاطه الفرد بالعطف، الرعاية، السعادة، الدفء، والأمان.
2. تنمية مفهوم الذات لدي الطفل وإلقاء الضوء علي الجوانب الإيجابية لشخصية.
3. مساعدة الطفل علي الاسترخاء والتداعي الحر والتعبير الانفعالي.
4. تعزيز السلوك المرغوب فيه.
5. تقديم القدوة الحسنة والنموذج السليم في التعامل.
6. تعلم المهارات والآداب الاجتماعية كالآداب الحديث، الطعام، وحب النظام.
7. اللجوء إلي العقاب حتى يقترن السلوك غير المرغوب وحرمانه وذلك حتى لا يعتزز السلوك غير مرغوب.

الأساليب التربوية في التشريع الإسلامي:

يستقي النظام التربوي الإسلامي من تعاليم الشرع الإسلامي القويم، وهو يهدف إلى إعداد الطفل الصالح السوي الذي يسعي إلي الكمال في جوانب حياته كافة، كما يمتاز من غيره من الأنظمة بعدة مزايا أجملها (سويد، محمد خليل 2011) في الآتي:

1-المربي القدوة:

تؤثر القدوة علي شخصية الطفل بشكل واضح، ولها دوراً بارزاً في تعديل السلوك وفق القيم والفضائل الخلقية والأصل الشرعي للقدوة في قوله تعالي: ﴿ لَّقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ ٱللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِّمَن كَانَ يَرْجُواْ ٱللَّهَ وَٱلْيَوْمَ ٱلْآخِرَ وَذَكَرَ ٱللَّهَ كَثِيرًا ﴾ (سورة الأحزاب، الآية 21).

2-الوسطية والاعتدال:

يمتاز النظام التربوي في الإسلام بالوسطية، الاعتدال، فهو ينبذ الشدة المفرطة كما ينافي التساهل المبالغ فيه وهو يعتمد علي الحزم في التعامل الطفل ويخاطبه علي قدر عقله، كما يتيح الفرص أمامه لإصلاح الخطأ.

3-اعتماد الحوار البناء:

يحترم الأسلوب التربوي حقوق الجميع، ويتيح الفرصة لكلل فرد ليعبر عن رأيه، بعيداً عن الجبر والإكراه، ويعتمد علي النصح والتوجيه المباشر أو الغير المباشر، وتتنوع الوسائل المستخدمة في ذلك كالحوار، القصة، وضرب الأمثال وغيرها، وهذه من الأساليب القرآنية ذات الأثر البالغ في التهذيب النفس وتوجيهها.

4-سياسية التشجيع والتحفيز الطفل:

ترتبط الأوامر والنواهي في التربية الإسلامية بسياسية التشجيع والتنفير، الإنذار والتبشير والترغيب والترهيب والثواب والعقاب والإقبال والأحجام.

5-الثواب والعقاب التربوي:

الثواب والعقاب في التربية هو التجسيد عادي لسياسية الترغيب والترهيب وهو يهدف إلي إصلاح الطفل وتقويم سلوكه، ويتم ذلك وفق شروط حددها الشرع الإسلامي.

وخاتماً تنظر الباحثة إلى أن دين الإسلام الحنيف كله منشأة تربوية كبرى ذات أساس متين وتسهم في تنشئة الفرد من الطفولة إلي مرحلة الرشد وتعميق جذور الإيمان بربه ووطنه وقدرته علي الإسهام الفعّال في التنمية والإصلاح وعلماء المسلمون سباقون في وضع أسس سليمة أمثال ، وشيخ الإسلام إبن تيمية، إبن القيم وغيرهم كثيرون.

المبحث الثالث

صعوبات التعلم الأكاديمية

﴿ وَرَفَعَ بَعْضَكُمْ فَوْقَ بَعْضٍ دَرَجَتٍ ﴾ (سورة الأنعام، الآية 165) هذه الآية الكريمة التي تسجل خاصية تميز المجتمعات البشرية لوجود الفردية بين البشر وإدراكها، وهذه الآية عندما تحدثت علي البشر فقد خَلَقُو فوق بعض بدرجات بمعني أن تلك الفروق تنصب علي الخصائص وسمات مختلفة فهي لا تقتصر علي الفروق القدرات المادية بل تتعداها إلي القدرات العقلية، الاجتماعية، الذاتية، التربوية، والجسمية إلي غير ذلك من السمات والأوضاع والخصائص التي تميز البشر (الوقفي، راضي 2006).

أن العلم لا ينهض ولا يصح قضيته إلا أذا اتصف بدقة المفاهيم التي تطرد عليها الحوادث والظواهر وكذلك أمكان اختيار صدقها والتحقق من صحتها وتفسيرها وعلي هذا يبدأ العلم هو تحديد تلك المعاني والمفاهيم، برغم من مضي حوالي خمسة عقود علي نحت مصطلح صعوبات التعلم واصطفافه إلي جانب غيره من المصطلحات العلمية الرئيسية إلا أن موضوع صعوبات التعلم من الموضوعات الجديدة نسبياً في ميدان دراسات علم النفس وتطبيقاته التربوية ففي العقد الأخير من هذا القرن بدأ الاهتمام بشكل واضح نسبة إلي أن 25% علي الأقل من تلاميذ المدارس مرحلة الأولية في التعليم يعانون من تلك الظاهرة امّا في ما مضي فقد كان الاهتمام منصباً علي التلاميذ الذين يعانون شكلاً من أشكال الإعاقات الأخرى التي تعاني معظمها من مشكلات تعليمية.بدأ المتخصصون في التركيز علي مظاهر صعوبات التعلم الأكاديمية (البطاينة، أخرون 2009).

مفهوم صعوبات التعلم الأكاديمية:

أن مفهوم صعوبات التعلم هو في الحقيقة مسمي باطنه النوعية والتخصصية وظاهرة العمومية والتداخل ولا شك أن أفضل مفهوم لصعوبات التعلم عما يشوبه من

خط وتداخل والوقوف علي تشخيصه وعلاجه من الصعوبة بمكان ولأن المفهوم في الدراسات الحديثة إن التلميذ ذوي صعوبات التعلم ليسوا متخلفين دراسياً ولا متخلفين عقلياً ولا مضطربين سلوكياً وليس يعانون من حرمان بيئي أو ثقافي، لذلك شمل المفهوم العام الموسع الذي ضم أنواعاً شتي من الصعوبات، والتي أودعت في حزمة واحدة وأطلق عليها صعوبات التعلم (القريطي، عبد المنطلب 2005).

ويعتبر مجال صعوبات التعلم من المجالات الهامة في دراسة التعلم وترجع الجذور التاريخية، وبالتحديد بداية العمل العلمي في هذا المجال إلي الدراسات والبحوث والتي أجريت في المجال الطبي وعلي الأخص علم الأعصاب علي أيدي الطبيب الألماني فرانسيس جال(Francise Gall، 1802) حيث أوضح أن هناك مناطق محدودة من المخ تتحكم في أنماط معينة من الأنشطة العقلية، كما أشار إلي أن هناك علاقة بين الإصابات المخية واضطرابات الكلام، صاغ فكراً مؤداه أن الإصابة المخية تؤثر علي بعض هذه المناطق من المخ تؤدي إلي اضطراب النطق واللغة (Hammill، 1993).

وقد شهد مطلع الستينات من القرن الماضي كما يري هالا هان وكوفمان (Hallanan& Kauffman، 2003) تم تقديم اقتراح من جانب صموئيل كيرك (Samuel Kirk) يتمثل في صعوبات التعلم(Learning Disabilities) كمفهوم تربوي جديد، وقد طرحه أثناء المؤتمر القومي الذي أنعقد في مدينة شيكاغو في إبريل عام (1963) بالولايات المتحدة الأمريكية وحضره العديد من المنشغلين بالمجال، ليكون بمثابة حل وسط لذلك الكم الكبير من التسميات التي استخدمت آنذاك في سبيل الوصف أولئك التلاميذ الذين يتسمون بمعدل ذكاء متوسط أو فوق المتوسط ولكنهم ويواجهون العديد من مشكلات التعلم.

ويؤكد جونسون (Johnson، 1980) أن مجال صعوبات التعلم بدأ ينتشر منذ ذلك التاريخ، وأيد ذلك العديد من الأوائل في استخدام ذلك المصطلح بتحديد التلاميذ

ذوي صعوبات التعلم وتصنيفهم، وكيف يمكن تصنيف وعلاج تلك الصعوبات التعلم (عجاج، خيري 1998).

وأخذ مجال صعوبات التعلم يلقي اهتماماً متزايدا علي مستوي الباحثين والمستوي الرسمي، فتم إنشاء هيئات متخصصة مثل تكوين الاتحاد الوطني للأطفال ذوي صعوبات التعلم عام(1965) وإصدار مجلات علمية متخصصة في مجال صعوبات التعلم(JLD) كدورية متخصصة اهتمت بدراسة التلاميذ الذين صنفوا علي أن لديهم صعوبات تعلم وكذلك توالت التعريفات التي تناولت مصطلح صعوبات التعلم حتى بلغ الأربعين تعريفاً ذو صيغة رسمية، بعضها قوبل بالرفض، أو النقد والأخر حظي بالقبول، الآن أكثر التعريفات قبولاً من المتخصصين هو التعريف الفيدرالي في القانون الأمريكي أو ما يعرف بقانون (92-142) الصادر في(29 نوفمبر لعام 1975) الذي أعطي حق التعليم لجميع الأفراد ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة ثم كان تحديد المصطلح "صعوبات التعلم" خلال الفترة 1975 – 1977 وذلك في صورة قواعد تنفيذية من قبل المكتب الأمريكي للتربية (USOE).

1/ تعريف صعوبات التعلم:

لغة: عرفّ أبن منظور(1408ه) الصعوبة بأنها كلمة مصدرها صعب، الصعب خلاف السهل، وصعب الأمر، وأصعب يصعب صعوبة صار صعباً.والتعلم بأنها كلمة مصدرها علم بالشيء، تشعر به واستعملت الخير إياها، وعلم الأمر وتعلمه أتقنته.

اصطلاحاً:

يستخدم صعوبات التعلم للإشارة إلي التلاميذ الذين لا يندرجون تحت إي من التصنيفات المعروفة للإعاقة حيث يوصفون بأن ذكائهم متوسط يتناسب مع قدراتهم العقلية ويعد ذلك فقداً هائلاً للطاقة البشرية كما أنه يمثل عبئاً ثقيلاً علي المفهوم (مصطفي وآخرون، 1994).

وتّعرف أيضاً بأنها متعلقة بموضوعات الدراسة الأساسية مثل صعوبات القراءة (Dyslexia)، الكتابة (Dysgraphia)، أجراء العمليات الحسابية (Dyscalculia)، والتهجئة (Dysorhogeaphly) ومثل هذه الصعوبات وغيرها وإنما تنتج من صعوبات نمائية. (الزرادة، فيصل 1991)

تعريفات شاملة لصعوبات التعلم:

قد ظهرت عدة من تعريفات صعوبات التعلم في البيئة الأجنبية والعربية لتعطي الباحثة فكرة شاملة عن مفهوم صعوبات التعلم. وتصنف الباحثة تعريفات إلي تربوية طبية، فسيولوجية، نيورولوجيه، وفيدرالية (المؤسسات والهئيات).

تعريفات تربوية:

عرّف هاري ولامب (Hare& Lamb 1983) التلميذ الذي يعاني من صعوبات تعلم بأنه، يوجد لديه صعوبة أو أكثر مقارنة بزملائه من نفس السن ولا يوجد لديه القدرة علي الاستفادة من الخبرات المتاحة له في المدرسة.

ويذكر كرسيني (Corsini 1994) أن مفهوم صعوبات التعلم هو عدم القدرة التلميذ علي الاستفادة من البرامج التربوي العادي مع امتلاكه قدرات عقلية عادية ولا يظهر عليه إي مظاهر الاختلال الفسيولوجي العصبي ولديه صعوبة في الاتصال بالآخرين من الناحية التعبيرية، اللغوية، لم يستطيع القراءة، أو قدرته علي إجراء عمليات حسابية في أطار المنهج الموضوع وقد يكون ذلك في إي عمر أو مستوي اقتصادي أو اجتماعي.

ويشير (كامل، هارون 2004) إلي صعوبات التعلم يقصد بها الأطفال الذين يظهرون اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة واستخدامها، والتي تبدو في اضطرابات السمع، التفكير، الكلام، القراءة، التهجئ، والحساب والتي تعود إلي أسباب لا تتعلق بالإعاقات العقلية، سمعية، بصرية، أو غيرها من الإعاقات الأخرى.

قدمت (باكرمان، منال عمر 2004) تعريفاً لصعوبات التعلم ينص علي أن صعوبات التعلم هو مصطلح يطلق علي أولئك الذين يعانون من وجود صعوبة أو أكثر في العمليات العقلية، في التحصيل ولا يستطيعون الاستفادة من الأنشطة التعليمية داخل الفصل العادي.

تعريفات طبية:

يّعرف كليمنتس(، 1966Climentes) إلي أن مصطلح صعوبات التعلم هو خلل وظيفي بسيط في المخ وترتبط بانحرافات في وظائف الجهاز العصبي المركزي؛ قد تظهر هذه الانحرافات في شكل تركيبات مختلفة من القصور في الإدراك، تكوين المفاهيم اللغوية، الذاكرة، والوظائف الحركية. وهؤلاء التلاميذ قد يقتربون من المتوسط أو أعلي من المتوسط من الذكاء (عثمان، سيد أحمد 1990).

ويري بروآن وآخرين(، 1990Brownet_al) أن صعوبات التعلم اضطراب في عملية أو أكثر من العلميات النفسية الأساسية والتي تشمل الفهم أو استخدام اللغة نطقاً وكتابة، وتظهر في اضطراب القدرة علي الاستماع، التفكير، الكلام، القراءة، الكتابة، وإجراء العمليات الحسابية، ويشمل المصطلح مظاهر الإعاقة الإدراكية، إصابات المخ والحد الأدنى لخلل المخ، العسر القرائي، والإفازيا النمائية (كامل، مصطفي 1994).

في حين يعرف أبراهام(Abraham، 1992) صعوبات التعلم بأنها اختلال في وظائف الجهاز العصبي المركزي، وتعني بمجموعة غير متجانسة من الحالات التي ليس لها فئة واحدة ولا سبب واحد تبتدئ هذه الفئة بمجموعة متعددة أو مختلفة من الصفات ويظهرون تعاوناً بين القدرة العقلية ومستوي التحصيل والفشل في بعض المهام وليس كل القدرات التحصيلية أو التعليمية وطرق تجهيزهم للمعلومات الغير كافية.

تعريفات فسيولوجية ونيورولوجية:

ويذكر هالا هانوكوفمان (Hallahan &Kauffman، 1996) أن صموئيل كيرك (Kirk، 1962) يعد أول من وضع تعريف لصعوبات التعلم وينص علي أنها مفهوم إلي التأخر أو اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات الخاصة بالكلام، اللغة، القراءة، الكتابة، والحساب، أو إي مواد دراسية آخري، وذلك إلي وجود خلل وظيفي، اضطرابات انفعالية، وسلوكية. ولا يرجع إلي تخلف عقلي، حرمان حسي، عوامل الثقافية، أو تعليمية.

وقدم (السيد، عبد الحميد 2003) تعريفاً لمفهوم صعوبات التعلم ينص علي أنه مفهوم يشير إلي مجموعة غير متجانسة من التلاميذ في الفصل العادي ذو الذكاء المتوسط أو فوق المتوسط لديهم اضطرابات في العمليات النفسية ويظهر التباين الواضح بين التحصيل المتوقع منهم والتحصيل الفعلي في فهم واستخدام اللغة في المجالات الأكاديمية الأخرى، وهذه الاضطرابات ترجع إلي خلل في جهاز العصبي المركزي ولا ترجع صعوبات تعلم إلي إعاقة حسية أو بدنية ولا يعانون من حرمان البيئي سواءً كان الحرمان ثقافي، اقتصادي، ونقص في فرصة التعلم.كمالا ترجع إلي الصعوبة إلي اضطرابات النفسية الشديدة.

يّعرف (يوسف، سليمان 2009) مفهوم صعوبات التعلم بأنه مصطلح يشير إلي مجموعة غير متجانسة من التلاميذ في الفصل الدراسي العادي ذوي الذكاء التوسط يظهرون تباعداً واضحاً بين أدائهم المتوقع بين أدائهم المتوسط في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية، وربما ترجع الصعوبة لديهم إلي السيطرة وظائف أحد نصفي المخ الكرويين علي الآخر، كما أن هؤلاء التلاميذ لا يعانون من مشكلات حسية، تخلف عقلي، حرمان بيئي، اضطرابات انفعالية، أو اعتلال صحي.

تعريفات فيدرالية(مؤسسات–هيئات):

تعريف اللجنة القومية(الوطنية) المشتركة(، 1994NJCLD)

قامت اللجنة القومية (الوطنية) المشتركة لصعوبات التعلم بإدخال بعض التعديلات التي رأت ضرورة إدخالها علي تعريفها السابق لسنة (1991) والتي تتضمن بعض المشكلات السلوكية والضبط الذاتي للسلوك، مشكلات الإدراك الاجتماعي، ومشكلات التفاعل الاجتماعي. وهذا التعريف نص علي أن صعوبات التعلم هي مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات تعبر عن نفسها عن طريق صعوبة ملحوظة تكتسب في السمع، الكلام القراءة، الكتابة، الاستدلال، والقدرات العقلية وهذه الاضطرابات قد ترجع إلي اضطرابات وظيفي في الجهاز العصبي المركزي ويمكن أن يحدث علي امتداد حياة الفرد ومن الممكن أن يكون مصحوباً باضطراب في poll way et _al)، السلوك والإدراك الاجتماعي (1997).

تعريف ويكيبيديا:

صعوبات التعلم مصطلح عام يصف التحديات التي تواجه التلاميذ ضمن عملية التعلم ورغم أن بعضهم يكون مصاباً بإعاقة نفسية أو جسدية إلا أن الكثير منهم أسوياء.يظهرون صعوبة في بعض العمليات المتصلة بالتعلم كالفهم، التفكير، الإدراك، الانتباه، القراءة (العسر القرائي)، الكتابة، التهجئ، النطق وإجراء العمليات الحسابية، أو في المهارات المتصلة بكل من العمليات السابقة.وتتضمن حالات صعوبات التعلم ذوي الإعاقة العقلية، المضطربين انفعالياً، المصابين بأمراض، عيوب السمع، البصر، وذوي الإعاقات بشرط لا تكون تلك الإعاقة هي سبب في الصعوبة لديه.

تعريف المملكة العربية السعودية:

تعتبر صعوبات التعلم حالة مستمرة، يفترض أن تكون ناتجة عن عوامل عصبية تتداخل في نمو القدرات اللفظية وغير اللفظية، توجد صعوبات كحالة إعاقة

واضحة مع وجود القدرة عقلية عادية أو غير عادية، وأنظمة حسية حركية متكاملة وفرص تعليم كافية.وتتنوع هذه الحالة في درجة ظهورها في درجة شدتها.وتؤثر خلال حياة التلميذ اليومية علي تقدير الذات، التربية، المهنة، والتكيف الاجتماعي في أنشطة الحياة اليومية.

التعقيب علي التعريفات:

ومن خلال العرض السابق لتعريفات صعوبات التعلم لاحظت الباحثة أن مصطلح صعوبات التعلم وبرغم من التاريخ القصير نسبياً لهذا المجال يشكل عبئاً علي المشتغلين به للوصول إلي تعريفات أكثر دقة وشمولاً.

وأود أن أشير إلي أنه يوجد بعض نقاط الاتفاق بين التعريفات العربية الأجنبية التي سبق عرضها التي تناولت مفهوم صعوبات التعلم **أوضحها في الآتي:**

1. أن معظم التعريفات اتفقت علي وجود خلل وظيفي عصبي بسيط لدي ذوي صعوبات التعلم، وهذا الخلل يكون وظيفياً وليس عضوياً وهو السبب وراء ظهور حالات صعوبات التعلم.
2. استبعاد الصعوبات الناتجة عن بعض مثل الإعاقة الحسية، العقلية، تخلف عقلي، ومشكلات التعلم الناتجة عن عجز بصري، سمعي، حركي، حرمان بيئي، اضطرابات سلوكية أو انفعالية.
3. ضعف الأداء الأكاديمي لدي تلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
4. قلة التفاعل الاجتماعي لدي تلاميذ صعوبات التعلم وأنهم أكثر عزلة وأقل قبولاً بالنسبة للعاديين.
5. إضافة التفكير إلي بعض المشكلات الأكاديمية مثل القراءة، الكتابة، والحساب.
6. التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يمتكلان مستوي نسب ذكائهم بين المتوسط أو أعلي من المتوسط.
7. التباعد بين نسبة الذكاء التلميذ ومستوي التحصيل الأكاديمي.

8. حدوث حالات صعوبات التعلم في كل الأعمار.

9. التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لا يستفيدون من طرق التعليم التقليدية داخل الفصل الدراسي العادي.

بناءً علي ما تقدم وتأسيساً علي التحليل والنقد السابق للتعريفات الخاصة بمفهوم صعوبات التعلم في البيئة العربية والأجنبية فأنه يكمن أن تّعرف الباحثة صعوبات التعلم بأنها "مصطلح عام يصف مجموعة من التلاميذ – في إي عمر– ليسوا متجانسين في الصعوبة أو مظهرها، ويظهرون تباعداً واضحاً بين أدائهم المتوقع وبين أدائهم العقلي في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية، وربما ترجع الصعوبة لديهم إلي اضطراب في وظائف المخ المعرفية والانفعالية، ويتمتعون بمناخ ثقافي، اجتماعي، وتعليمي معتدل.ولا يعانون من إي إعاقات مختلفة مثل عقلية، انفعالية، جسمية، سمعية، وبصرية، لا يعانون من انفعالية حادة، أو اعتلال صحي.

2-1/الأعراض العامة المسببة لصعوبات التعلم الأكاديمية:

يذكر (التركي، جهاد 2015) أن ظهور علامات أعراض صعوبات التعلم لدي التلميذ ذوي صعوبات التعلم أوردها في الآتي:

1-القصور في الإدراك البصري:

يخلط التلميذ بين الأحرف المتشابهة ويغلب بعض الأرقام ويشكو من حرقة العين وعدم وضوح الرؤية يفقد بشكل متكرر الموقع الذي يصل إليه أثناء القراءة يعيد قراءة بعض السطور أو يقفز عنها ولا يتعرف إلي الكلمة أذا ظهر جزء منها لا يدرك الفكرة الرئيسية في الصورة وإنما قد يكون بطيئاً في التعرف علي التشابه والاختلاف في الكلمات ويبدو عليه تشوهات في إدراك العمق.ويبدو عليه قصور في الإدراك البصري الحركي؛ حين لا يدرك مسافات مناسبة بين حروف والكلمة لا تقع الحروف علي استقامة واحد في السطر يكتب بخط مقروء.

2- القصور في الإدراك السمعي:

يعاني التلميذ من قصور في معالجة السمعية؛ إي لا يستوعب محادثة أو درساً بالسرعة العادية، ويعاني من قصور في التمييز السمعي لا يميز الفروق بين حركات المد القصير والمد الطويل، وستطيع تحديد الاتجاه الصوت كما تخلط عليه الأصوات، حيث لا يستطيع تمييز الصوت المطلوب من غيره، ولا يستطيع إتباع التعليمات ولا يستفيد من التعلم الشفهي.

3-القصور في العلاقات المكانية ووعي الجسم:

يتوه التلميذ في الأماكن المألوفة؛ كالمدرسة والحي، ويعاني من مشكلات في التوجه فهو لا يقرأ أو يكتب من اليمين إلي اليسار باستمرار ولا يترك مسافات بين الكلمات، كما أنه لا يحسن كتابة الأرقام عمودياً في الرياضيات ويصطدم بالأشياء ويتعثر ولا يعي مفاهيم مثل فوق، تحت، الأول، الأخير، الأعلى، والأسفل).

4-القصور في المفاهيم:

لا يعي التلميذ طبيعة الموافق الاجتماعية ولا يستطيع رؤية العلاقة بين المفاهيم المتشابهة، ولا يستطيع المقارنة بين الأشياء المختلفة ولا يدرك العلاقات المكانية من الأمس، اليوم، وغداً.ويعاني من قصور ولا يستطيع التعبير عن ذاته، ويعاني من بطء في الاستجابة وليس لديه ابتكار أو أبداع.

5-القصور في الذاكرة:

لا يستطيع التلميذ أن يذكر ماراه منذ لحظات لا يستطيع تذكر ما سمعه منذ لحظات ولا يمكنه تذكر سلسلة من (4) أرقام ذكرت علي مسامعه، ولا يستطيع نسخ مسألة حساب بدقة، ولا ستطيع أن يتذكر تهجئة كلمات شائعة يتعرض لها مراراً يعاني ضعف في بتذكر الأشياء المألوفة، ويعاني ضعفاً في اللغتين الاستقبالية والتعبيرية؛ يرتكب الأخطاء نفسها مراراً وتكراراً ويعاني من ضعف في الكتابة.

6-القصور في المخرجات الحركية:

يعاني تلميذ من تشوهات في المهارات الحركية الكبيرة كالحجل والقفز ويجد صعوبة في القفز؛ ويجد صعوبة في استعمال المقص، المعجون، الكتابة، والألوان، وتصدر عنه حركات لا إرادية نمطية.

7-المكونات السلوكية:

أ-اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط:

لا يستقر التلميذ علي حال فهو يململ باستمرار لا يقرر عواقب أفعاله قبل ارتكابها هو اندفاعي ومتهور ولا يحتمل الإحباط ويتصف بأنه سريع الهيجان ولا يستطيع أن يكمل ما هو مطلوب يشتت سمعياً وبصرياً يأتي بحركات عابثة كأن يفرقع أصابعه ويدق بقدميه. يتصف بقصر السعة الانتباه ويسلك سلوك مشاكساً يتصف بالفوضوية وتقلب المزاج.

ب-متلازمة الفشل:

يصف التلميذ بأنه غبي لا يبالي للتوبيخ ولا يتأثر به كثيراً ما يتمارض ويستغرق في أحلام اليقظة وهو انسحابي يظهر علي سلوكه عدم النضج، الطفولية، والاتكالية.

ج-مظاهر انفعالية متطرفة:

يتصف سلوك التلميذ بالعنف، التفجر الانفعالي، خطورة علي الآخرين وعلي نفسه، يميل إلي التخريب والتدمير، ويتصف بعدم الإنتاجية؛ ولا يتحمس لأي شي ينسحب أو أن ينعزل ويقلل من اتصاله بالآخرين ويلجأ إلي أسلوبي الإسقاط والإنكار وتسيطر عليه مشاعر الخوف والقلق.

3/الأسباب العامة والعوامل المسهمة في صعوبات التعلم الأكاديمية:

نظراً للاهتمام بالبحث في مجال صعوبات التعلم وتداخله مع المصطلحات أخري كالتأخر الدراسي، التخلف العقلي، وبطء التعلم. ورغم الوضوح الأسباب

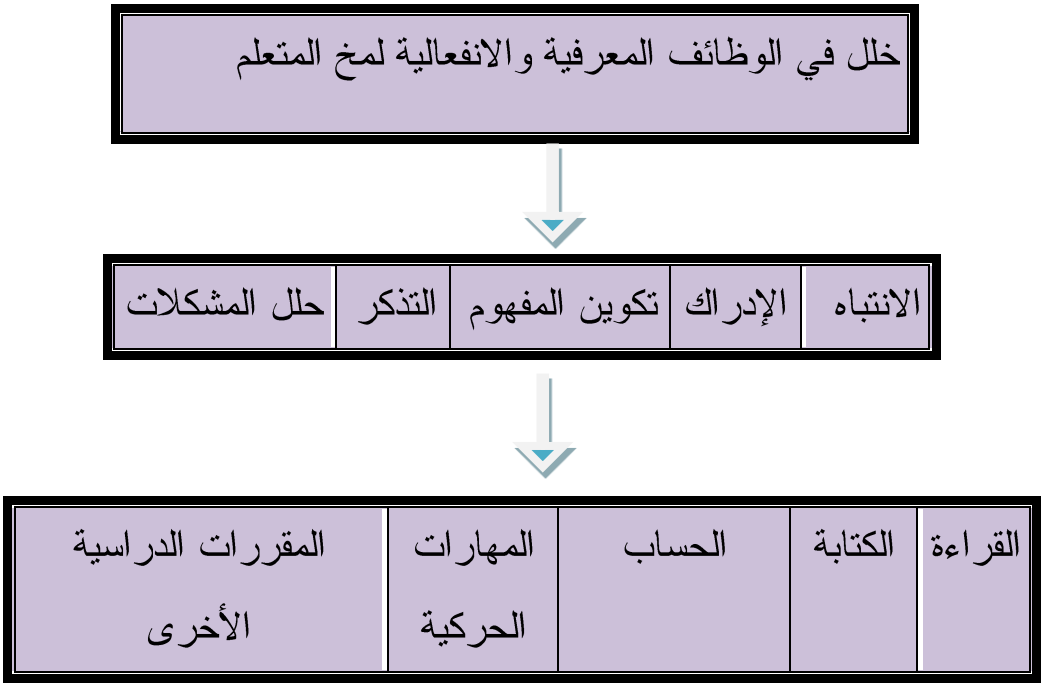
الكامنة وراء صعوبات التعلم، فإنها مازالت غامضة غير متميزة ولكنه علي الرغم من ذلك فإنه توجد أسباب وعوامل لصعوبات التعلم عرضها العلماء كل في مجال تخصصه واهتماماته (يوسف، سليمان 2012).

ويذكر (الزيات، فتحي 2002) أن صعوبات التعلم عموماً تحدث نتيجة للعديد من العوامل المتباينة، بما في ذلك العوامل الوراثية، البيئية، الثقافية، والأمراض التي حدث للطفل في سنوات نموه المبكرة، وقد تحدث نتيجة اضطراب في التراكيب الفسيولوجية، العصبية، الكيميائية، أو نتيجة خلل في بعض وظائف المخ. تنقسم العوامل المسهمة في حدوث صعوبات التعلم لدي تلاميذ ذوي صعوبات التعلم **في الآتي:**

1-العوامل العضوية والبيولوجية:

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 علي الرغم من اختلاف الوظيفة أو الوظائف الخاصة بكل منها (القريطي، عبد المطلب 2005).

ويري (يوسف، سليمان 2012) أن أكثر الأسباب معقولية وقبولاً هو ما يتعلق باضطرابات الجهاز العصبي المركزي وخاصة ما يشار إليه بالخلل الوظيفي بغض النظر عما أذا صاحب تلف عضوي أم لا.من ثم فأن حدوث إي خلل أو اضطراب في وظائف الجهاز العصبي المركزي لدي المتعلم يؤدي إلي الفشل في معالجة المعلومات وتجهيزها ومن ثم الخلل والقصور في الوظائف النفسية، الإدراكية، المعرفية، اللغوية، الحركية، والدراسية لدي المتعلم مما يؤدي بدوره إلي حدوث صعوبات تعلم ويمكن تفسيرها بشكل التالي.



شكل رقم (1) مستوي الخلل الوظيفي لدي تلاميذ ذوي صعوبات التعلم

2-العوامل الجينية أو الوراثية:

يشير (عبدالله، معتز سيد 2006) إلي أنه يزداد معدل حدوث صعوبات التعلم بين تلاميذ في بعض الآسر التي لها تاريخ مرضي لمثل هذه الصعوبات الذي يمكن أن يدعم فكرة وجود العامل الوراثي في هذا الصدد. حيث أشارت الدراسات أن نسبة20-35% من صعوبات التعلم تكون موجودة لدي الأخوة وكذلك هذه النسبة ترتفع من 60-100% في حالة الأخوين تؤام (منصور، عبد المجيد 2003).

3-العوامل البيئية:

لاشك أن موضوع صعوبات التعلم غالباً ما يكون انعكاساً لما يعانيه المتعلم من معوقات بيئية ترتبط بصعوبات تعلمه حيث تشير(جلجل، نصرة2000) إلي الجوع والصداع في المنزل قد يمنع من التركيز في الدراسة والذي يعتبر بدوره مشكلة تعليمية.أن سوء التغذية أو عدم الحصول علي الرعاية الصحية المطلوبة يمكن أن يؤديا إلي معوقات عصبية ينتج عنها صعوبات تعليمية.

وتؤكد (باكرمان، منال عمر 2004) أن سوء التغذية الشديدة في السنوات المبكرة في حياة الأطفال يعانون من صعوبات تعلم المهارات الأكاديمية.وهناك دراسات كثيرة قد ذكرت أسباباً تربوية متعلقة بالمدرسة وتري أنها صلة بصعوبات التعلم هي تتمثل في المدرسة وصعوبة المناهج الدراسية، وعدم تحقيق المنهج لميول واتجاهات المتعلمين (منشار، عوضية كريمان 1994).

وتتلخص الباحثة أن هذه الأسباب المرتبطة بالعملية التعليمية سواءً بشكل مباشر أو غير مباشر تعرقل أو تحد من عملية التعلم واكتساب المهارات أو الخبرات المطلوبة.

ويضيف (يوسف، سليمان 2005) أن استخدم العقوبات المتكررة للمتعلم في بداية التعلم وخاصة في مرحلة الأساس قد يؤدي إلي حدوث صعوبات تعلم لديه في المستقبل.

ويقرر(كامل، عبد الوهاب 2004) أن مصادر صعوبات التعلم تتلخص في ثلاث مصادر:

1. إعاقة حسية أو أن الحواس لا تقوم بوظائفها كما ينبغي وهو تحديد نوع الصعوبة بدقة سمعية، بصرية، والإعاقة الحركية بجميع أنواعها.وفي كل حالة من الضروري وضع المتعلم في برنامج تربوي تعليمي دقيق يحقق له عمليات تعويضية.
2. قد تكون الحواس سليمة ولكن إصابة أو تلف أو خلل وظيفي في مراكز العصبية العليا في هذه الحالة لابد من تحديد.

- نوع الإصابة الموجودة.
- درجة الإصابة المخية.
- وإذا ما تم تحديد تلك العوامل أمكننا تحديد دور الطبيب، المعلم، والمنزل في مواجهة مشكلات ذوي الإصابة المخية.

3. في بعض الأحيان تحدث بعض صعوبات التعلم بسبب إمكانية تنفيذ أوامر المخ عن طريق النظام العصبي المحرك مثل بعض الحالات التي يكون التلميذ فيها قادراً علي سماع الأصوات اللغوية وفهمها ولا يمكنه كتابة أو تقليد الحروف المرئية أو المسموعة، وصور الإعاقات الحركية خير مثال علي ذلك.

4-العوامل التربوية:

تتمثل العوامل التربوية بالعوامل الصفية التي قد يواجهها التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتي تشمل الفروق الفردية بين المعلمين وطرق التدريس المختلفة وعدم تلبية المواد التعليمية، ونقص المهارات المعلمين التدريبية وتوقعات المعلمين (الروسان، فاروق 2001).

ويشير(يوسف، سليمان 2005) إلي أن من حق التلاميذ ذوي صعوبات التعلم علينا كباحثين، مربين، ومعلمين أن أسباب وجودهم في هذا المستوي المتدني في التحصيل الدراسي ربما يرجع لظروف اجتماعية، نفسية، أو صحية.يجب أن نحاول أن نبحث عن أسباب نتمكن بعدها إيجاد حلول ملائمة.

5-العوامل الأسرية:

الأسرة لها تأثير كبير في تنشئة الطفل وخاصة في سنوات عمره الأولي، لأنها ترسم الملامح الأساسية لما سيكون عليه الطفل مستقبلاً. فليس من السهل أن يتكيف الطفل تماماً مع هذا العالم المعقد المتغير، ويكون متكيفاً مع نفسه وبيئته وخاصة بعد الانفتاح الكبير في العالم نتيجة للتطور التكنولوجي المتلاحق وامتزاج الثقافات (الظاهر، قحطان 2012).

6-المستوي الاجتماعي والاقتصادي:

مما لاشك فيه أن وظيفة اجتماعية داخل المجتمع تشكل بعض القيم، التقاليد، والثقافة الخاصة بها، وهي تلعب دوراً هاماً في تشكيل وتحديد أساليب المعاملة الوالدية وأفرادها نحو تنشئة الطفل وفقاً للقيم التي تتسم بها الطبقة (الظاهر، قحطان 2012).

7-المستوي الثقافي للوالدين:

أن ثقافة الوالدين لهما آثر كبير في تنشئة الأطفال، وفي رؤيتهم لا نفسهم فالوالدين اللذان يكونان علي درجة عالية من الثقافة والتعليم هما أكثر تقديراً لحاجات الطفل النفسية، الجسمية، الاجتماعية، والعقلية فهم غالباً ما يتعاملان مع أبنائهم تعاملاً سليماً وفق الأسلوب العلمي الموضوعي بعيداً علي العشوائية والتجريب؛ بعكس الوالدان الأقل ثقافةً وتعليماً (الظاهر، قحطان 2012).

تصنيف صعوبات التعلم الأكاديمية:

هي عبارة عن تصنيف لصعوبات المدرسية التي تمس مجالات التعلم الأساسية كالقراءة، الكتابة، والحساب ويشيع استعمال مصطلح صعوبات التعلم الأكاديمية للإشارة إلي تلك الصعوبات النوعية في التعرف علي الرموز المكتوبة فهمها، تخزينها، واسترجاعها مما يعطل قدرة التلميذ القرائية ويحول دون فهم المقروء برغم من سلامة حواسه وسلامته اللغوية والعقلية مثل هذا العجز لا يتوقف عن الحد بل إنه عادة ما يمتد ليصيب جوانب آخري من النشاط الأكاديمي كالكتابة والحساب (السرطاوي وآخرون، 1988).

حالات صعوبات التعلم ليست مجرد خلل أو اضطراب في احدي العمليات المعرفية الأساسية والتي تشمل القراءة، الكتابة، الحساب، القراءة بصوت مسموع، الذاكرة، الحركة، والتوافق الذاتي؛ بل هي أكثر من ذلك بكثير حيث تتشعب أعراضها من صعوبة لآخري وتختلف من تلميذ إلي آخر، ويظهر بعضها في حالة معينة، بينما تظهر أعراض أخري عند تلميذ آخر.

1-صعوبات القراءة:

هي عملية معقدة ومتشعبة ومتداخلة فهي وسيلة التفاهم والاتصال التي من خلالها يستطيع الإنسان الإطلاع علي أفكار الآخرين ومحارتهم من خلال أفكاره ومن

خلال تزداد خبرات الفرد وتمنحه فرصة التذوق والاستمتاع بنتائج الآخرين وتجاربهم ويحقق الفرد تواصله الاجتماعي والإنساني فهي في مجملها نشاط فكري أنساني حضاري (الحسن، هشام 1990).

هي عملية تلقي المعاني التي تنقلها الأفكار المكتوبة واستخراج المعاني والرموز الكتابية المرسومة وليس كما يظن البعض أنها مجرد عملية ميكانيكية لتلفظ أصوات الرموز.هذا يعني أن القراءة يجب أن تبدأ أولاً بالأفكار والمعاني التي يراد التعبير عنها، ثم الرموز الكتابية التي تمثلها (ناجي، كريم 2005).

أن صعوبات القراءة يرجع معناها إلي كلمة إغريقية قديمة وهي (Dyslexia) وهي تعني مرض الكلمات، ويطلق البعض علي هذه الظاهرة العمى اللفظي (Aphasia) ويترتب علي هذا العرض أن يجد المصاب به صعوبة في التعرف علي الحروف المكونة للكلمة، وبالتالي صعوبة في فهم معناها، رغم أنهم لا يقلون ذكاء أقرانهم ومتساويين معهم في العمر الزمني (طافش، محمود 2010).

تَعتبر الباحثة صعوبات التعلم القراءة من أهم الأنواع وأكثرها انتشارا بين تلاميذ ذوي صعوبات التعلم والذي يعتريها الضعف في مجمل مراحل القراءة المعروفة بداً من مهارتها اللغوية وصولاً إلي استخداماتها الصحيحة في حياة التعليمية أو اجتماعية.

أعراض صعوبة تعلم القراءة:

وتري الباحثة أن أعراض التي تظهر لدي تلاميذ صعوبات التعلم خصوصاً صعوبة تعلم القراءة لها دلائل ومؤشرات عديدة تدل عليها أهمها القراءة بشكل بطئ وبصوت يكاد غير مسموع توتر وواضح واهتزاز في شفتين وأشملها الذي فسرها لنا (همزة، أحمد 2008) في الاتي:

أ. اضطراب في الاستيعاب اللغة، الحروف، الكلمات، والأرقام.

ب.قصور لغوي يتمثل في الخلط بين الحروف والجمل وإغفال بعضها في القراءة.

ج. التردد أو التوقف المتكرر عند بعض الكلمات أو إغفال بعضها أو صعوبة قراءتها مع حركات مصاحبة من الرأس وتذبذب سريع غير عادي في حركة مقلة العين أثناء القراءة.

د. افتقار الرغبة في القراءة والشعور بالإرهاق عند ممارستها.

ه. عدم القدرة علي التركيز في القراءة وفهم ما يقرأ.

و. عدم وضوح النصوص المكتوبة أو غير واضحة المعالم، أو يراها مزدوجة ذات ظل أو متحركة أو متداخلة في بعضها أو مشوشة، أو يغفل قراءة بعض الكلمات.

ز. تكرار بشكل ملحوظ التلميذ في القراءة الأخطاء قد قلّت أو اختفت لدي التلاميذ المساويين له في العمر والذكاء.

ح. أن يعكس نطق الكلمات أو الأرقام التي يقرأها مثل

دعس---------- سعد

بر---------- رب

شر---------- رش

ركب---------- برك

ط. القراءة ببطء شديد أو تردد ملحوظ أو إعادة قراءة لما يكون قد قراها بدلاً من الاستمرار في القراءة، أو إسقاط وعدم قراءة بعض الكلمات والجمل.

ي. يُسقط من قراءته الكلمات القصيرة مثل علي، مع، في، وإلي. الخطاء في أصوات نطق بعض الحروف أو الكلمات في كتابة حروف أو كلمات صوتية سمعها.

ك. أخطاء في التهجي بعض الكلمات: يخلط في قراءة بعض الحروف

بين ب- ت- ث أو بين ت - ط

أو بين ق- ك- ن- أو بين د - ض

يحذف حرفاً من الكلمة أو يضيف إليها حرفاً زائداً.

ل. يخلط في المعاني الاتجاهات **(يمين- يسار)** أو **(فوق- تحت)** أو قد يضل الطريق بسهولة، أو يجد صعوبة في ارتداء الملابس.

م. يتأخر في التعرف علي الوقت من قراءة الساعة أو عقد أربطة الحذاء.

ن. يجد صعوبة في مطابقة صورة الكلمة المكتوبة بالصورة التي سبق تسجيلها أو تخزينها في الذاكرة، مما يؤدي إلي صعوبة في التمييز بين الحروف المختلفة مثل **د – ز– د – ض.**

س. الحساسية لزائدة للضوء أثناء القراءة.

ع. ضيق مساحة حقل الرؤية بمعني أنه يري فقط الجزء المقابل للعين مباشرة، كما لو ينظر من خلال مأسورة أو أنبوبة.

ف.بطٌ واضح في تفسير المخ لما يقرأ أو يسمع أن بطء في العمليات الإدراك البصري أو السمعي.

ص. صعوبة في فهم النصوص أو التعليمات التي يقرؤونها أو يسمعونها.

أسباب صعوبات تعلم القراءة:

حدد (السرطاوي وآخرون، 2001) سمات الطفل ذي الصعوبة في تعلم القراءة، يمكن تحديد العوامل المسببة في الآتي:

أ. **الأسباب العضوية:** تسبب الاضطرابات الكروموسومية، العصبية، النمائية، اضطرابات كلامية، ولغوية وينتج عن ذلك خلل أو ضعف في الأجهزة المسئولة عن الكلام أو اللغة، وتأثر كلٌ من الجهاز العصبي المركزي، المستقبلات الحسية، والآليات العضلية.

ب.**الأسباب البيئية:** يسبب الحرمان البيئي التأخر اللغوي لدى بعض الأطفال، بالإضافة إلى النماذج اللغوية الضعيفة التي يمكن أن تقدم من محيط الأسرة التي ينتمي إليها الطفل.

ج. **الأسباب التعليمية:** تمثل مهارات اللغة والتواصل استجابات متعلمة عند الفرد، لذا فإن هذه الاستجابات المتعلمة تصبح مضطربة، عندما تكون أنماط التفاعل بين الفرد والبيئة التعليمية، التي يتعامل معها غير إيجابية.

د. **الأسباب النفسية الداخلية:** تؤثر حالة الفرد النفسية الداخلية في صعوبات اللغة، التي قد يشعر بها، وعلى تواصله مع الآخرين.

ه. **الأسباب الوظيفية:** قد تكون الاضطرابات اللغوية ناجمة عن إساءة استخدام أجهزة الكلام، أو بسبب وجود تلف عضوي في تلك الأجهزة، وتشير الأدبيات إلى أن صعوبات تعلم اللغة تأخذ أنواعاً مختلفة؛ فمنها ما يتصل باللغة المنطوقة وتشمل صعوبات التحدث وصعوبات الاستماع ومنها ما يتصل باللغة المكتوبة، وتشمل صعوبات القراءة، الكتابة، والهجاء، كما أشارت إلى نوع وسيط يسمى بصعوبات التعقل، وهي صعوبات تتصل بتنظيم الفكر وعرض الآراء.

2-صعوبات تعلم الكتابة:

ويشير (الروسان، فاروق 1998) إلي أن التلميذ ذا الصعوبة في الكتابة هو تلميذ الذي لا ستطيع أن يكتب بشكل صحيح المادة المطلوبة كتابتها أو المتوقع كتابتها ممن هم في عمره الزمني فهو لا يكتب في مستوي يقل كثيراً عما متوقع منه.

ويعرف (متقال، جمال 2000) أن صعوبات الكتابة علي أنها عدم القدرة علي التعبير عن المعاني والأفكار، من خلال مجموعة من الرموز المكتوبة.

صعوبة الكتابة هي عبارة عن اضطراب في عملية أو أكثر في العمليات السيكولوجية الأساسية في فهم اللغة المنطوقة أو المكتوبة في استخدامها والذي يظهر في القدرة السليمة في الإصغاء، التفكير، التحدث، الكتابة، والهجاء. (هنلي وآخرون، 2004).

تعتبر الباحثة صعوبات تعلم الكتابة هي أكثر الصعوبات التي تعتمد بشكل أساسي علي مهارات عمليات العقلية العليا التي تتمثل في الانتباه والتركيز من

المهارات الأساسية في الكتابة إلي التمييز، الإدراك، والإتقان في عمليات في النقل والنسخ.

أعراض صعوبة تعلم الكتابة:

وتري الباحثة أن أعراض التي تظهر لدي تلاميذ ذوي صعوبة الكتابة الخط ألردي والكتابة بخط دقيق جداً أو كبير بزيادة وخروج من السطر المحدد لكتابة وضغط بقلم لدرجة كسر القلم وميل إلي استخدام الممحاة أكثر لدرجة تمزيق الدفتر الواجب ومن ناحية أكثر علمية أشار لها (متقال، جمال 2000) أن من أهم صعوبات ذكرها في **الاتي:**

أ. عكس كتابة الحروف بحيث تكون كما تبدو في المرآة.

ب. الخلط في الاتجاهات فهو يبدأ بكتابة الكلمات والمقاطع من اليسار بدلاً من كتابتها من اليمين.

ج. ترتيب حروف الكلمة والمقاطع بصورة غير صحيحة.

د. خلط في الكتابة بين الأحرف المتشابهة.

ه. الصعوبة في الالتزام بالكتابة بين الأحرف المتشابهة.

و. رسم الحرف رسماً غير صحيح سواء أكان بالزيادة أم النقصان.

ز. إمساك القلم بطريقة خطأ وإمساكه في كل مرة بشكل مختلف.

ح. إهمال النقاط علي الحروف وعدم وضعها.

ط. كتابة الحروف المنقوطة وإهمال الحروف غير منقوطة.

ي. خط ردئ مشوش (ملخبط) تصعب قراءته.

ك. يكتب الحروف بشكل الحروف بشكل خطوط ذات رؤية حادة.

ل. تباين في الأحجام أو الكلمات.

م. ميل السطر إلي أعلي أو إلي أسفل، أو تماوج الأسطر.

ن. تباينٌ في المسافات بين الحروف والكلمات.

س. أخطاء في ترتيب حروف الكلمة أو الكلمات الجملة، أو في تهجئ الكلمات.

ع. صعوبة تسجيل الأفكار والتعبير عنها الكتابة.

أسباب صعوبات تعلم الكتابة:

يذكر (سيسالم، كمال 1997) أن من أهم العوامل المساهمة في صعوبات التعلم ما يلي:

أ-العوامل العقلية والمعرفية:

متمثلة في اضطراب الانتباه، الإدراك، التمييز البصري، المسافات، ضعف القدرة علي تكوين الصورة البصرية للحروف، والكلمات علي مستوي الأجزاء الخليفة من القشرة المخية.

ب-العوامل الجسمية:

متمثلة في اضطراب التناسق أو التآزر البصري- الحركي، وقصور الضبط الحركي بما في ذلك وضع الجسم، حركة الرأس، اليد، الأصابع، والعضلات الدقيقة.

ج-العوامل الانفعالية:

متمثلة في نقص الدافعية، قلة المثابرة، التوتر، القلق، الإحباط، الاندفاعية، التشتت، وفرط الحركة.

د-العوامل المدرسية:

متمثلة في قصور التدريس وعدم كفايته خطة فيما يتعلق بتدريب التلميذ علي مهارات الأولية للكتابة، كيفية رسمها، وتقدير المسافات بين الحروف الكلمات.

3-صعوبات تعلم الحساب:

ويمكن تعريف صعوبة بأنها إجراء العمليات الحسابية (Dyscalculia) بأنه اضطراب نوعي في تعلم مفاهيم الحساب، ويرتبط باضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي المركزي (الزيات، فتحي 1998).

يشير مصطلح (Dyscalculia) إي صعوبة إجراء العمليات الحسابية إلي صعوبات حادة في التعلم واستخدام وتوظيف الحساب.وهذا المصطلح أشتق من توجيهات طبية بالقياس علي مصطلح صعوبات القراءة (Dyslexia) الذي يشير إلي عسر أو صعوبة حادة في القراءة (أبو نيان، أبراهيم 2000).

ويعرفها (المفتي، محمد2008) بأنها عدم قدرة التلميذ على الوصول إلى مستوى النجاح بالنسبة لمادة الحساب، وذلك لعدم فهمه لكل مفهوم أو مهارة أساسية على حده من المفاهيم والمهارات الحسابية.

تعتبر الباحثة صعوبات التعلم الحساب هي الضعف في القدرات الذهنية لدي التلميذ ذوي الصعوبة في تمييز الأعداد بشكل الصحيح أو استخدام الرموز الرياضية وحل المعادلات الرياضية سواء كانت معادلات بسيطة أو أكثر تعقيداً.

أعراض صعوبة تعلم الحساب:

تري الباحثة أن أكثر الأعراض التي تلمُ بشكل واضح لتلاميذ صعوبة تعلم الحساب تتمثل في استصعاب التلميذ لعلميات الحسابية بشكل واضح وعدم فهمه لأعدادها رموزها وبعض من مفاهيمها أو بأكملها من وجهة نظر علمية ذكرها (أبو نيان، أبراهيم 2007) والتي يعزها في للاتي:

أ. صعوبة في التفكير الكمي لمعرفة الكميات ومفاهيم الأعداد الأرقام ومد لولاتها الفعلية.

ب.عدم معرفة المفاهيم الرياضية كالجمع، الطرح، ضرب، والقسمة.

ت.صعوبة في معرفة قيم الخانات والتسلسل التصاعدي أو التنازلي للأرقام والأعداد المكبوتة من خانات متعددة.

ث.صعوبة في معرفة معاني الرموز الرياضية ذات المدلولات المحددة مثل علامات العمليات الأربع (+، −، ÷، ×) **أو**=.

ج. عدم التمييز بين الأرقام المتشابهة كتابة مع اختلافها في الاتجاه مثل **(2-6)** وفي وضع الأرقام تحت بعضها البعض في خط عمودي عند حل مسائل الجمع والطرح.

ح. صعوبة إدراك الفروق بين الأشكال الهندسية وخاصة المشابهة والعلاقة بين الأطوال والأوزان.

خ. يجد صعوبة كبيرة في حل المسائل اللفظية.

أسباب صعوبات تعلم الحساب:

يعزي (المفتي وآخرون، 2005) أن أهم الأسباب تعلم الحساب فيما يلي:

1. ضعف قراءة الحساب والإلمام بأساسيات الحساب.
2. عدم القدرة علي معالجة المعلومات.
3. توجد عدة المشكلات الحسية، الانفعالية، الاجتماعية، القراءة، وداخل النظام التربوي.
4. العيوب الخلقية.
5. نقص الدافعية.
6. العيوب الثقافية.

المؤشرات السلوكية الدالة علي القصور العمليات النفسية الأساسية:

من وجهة نظر الباحثة أن التلاميذ الذين يعانون من الصعوبات تعلم قد تظهر في واحدة أو أكثر من مؤشر من المؤشرات التي قد تعيق القدرة علي التعلم وهذه المؤشرات تعكس اختلافاً جوهرياً بين القدرات الفعلية الموجودة لديه ومستوي تحصيله وكذلك الفروق العلمية والفردية التي تظهرها السلوكيات الدالة عليها ولتوثيق العلمي ذكرها (جاد، محمد 2003) **في الاتي:**

1-الذاكرة القصيرة طويلة المدى:

أ. صعوبة تذكر وقائع الأحداث المقروءة أو المشاهدة.

ب.صعوبة في تتابع الأرقام والحروف.

ت.تذكر الكلمات المكتوبة.

ث.تكرار الجمل أو الأحرف أو الأرقام.

2-التمييز السمعي:

أ. صعوبة تحديد مصدر الصوت.

ب.صعوبة الربط بين الأصوات الأشخاص.

ج. صعوبة التعرف علي الأصوات المعتادة في المحيط.

د. صعوبة التمييز بين الأصوات المتشابهة.

ه. صعوبة الاستجابة للتعليمات الشفهية.

و. صعوبة التعامل مع المسائل الحسابية التي تلقي عليه بطريقة شفهية.

ز. صعوبة في التهجئة الكلمات وفق أصواتها.

ح. الخلط بين معاني مفردات المتشابهة.

ط. صعوبة تركيب الأصوات أو تحديد تعاقبها.

3-التمييز البصري:

أ. قلب الحروف وعكسها.

ب.خلط الكلمات.

ج. تجاهل الترقيم.

د. صعوبة الربط الحسي بين الأشكال والرموز الدالة عليها.

4-التمييز اللمسي:

أ. العجز عن تحديد مختلف أجزاء الجسم.

ب.خط ردئ.

ج. صعوبة استخدام المغص وبعض الأدوات الدقيقة.

د. ضعف المهارات الرياضية.

ه. بطء الاستجابات الحركية.

5-التعاقب:

أ. العجز عن الترتيب الأشياء وفق تعاقبها من الأول إلي الأخير من الأصغر إلي الأكبر.

ب. صعوبة الامتثال إلي التعليمات وفق تعاقبها **مثلاً (أفتح الكتاب علي الصفحة كذا ولون كذا باللون الأحمر كذا---------- بالون).**

ج. صعوبة استرجاع الأحداث وفق تعاقبها.

د. شعور سيء بالوقت (عدم أدراك الوقت)

6-الانتباه:

أ. صعوبة في التركيز.

ب. التركيز علي ما يجري في خلفية الحدث.

ج. صعوبة التحول من عمل إلي آخر.

د. المبالغة في أحلام اليقظة.

7-التنظيم:

أ. يضيع أشياءه الخاصة باستمرار.

ب. إحساسه سيء بالاتجاهات (التوجه الفضائي).

ج. صعوبة التعرف علي الأشياء الناقصة.

د. فوضوي في مظهره.

ه. يتكلم دون أن يفكر.

و. قراءاته سيئة (كلمة- كلمة).

8-التآزر البصري الحركي:

أ. صعوبة تتبع الخطوط.

ب.صعوبة الكتابة بالمسافات.

ج. صعوبة الكتابة من السبورة.

د. صعوبة الكتابة أو الرسم بين السطور أو الحيز.

ه. مسك القلم بشدة.

و. ارتجاف اليد أثناء القيام بالعمل يتطلب دقة الحركة.

ز. صعوبة تصنيف الحروف والأرقام أفقياً أو عمودياً.

ح. الكتابة في الاتجاه الصحيح منعدمة الاتجاه غير صحيح.

ط. صعوبة في الجري، القفز، أو النط بالرجل.

9-التفكير المجرد:

أ. ضعف حصيلة مفرداته اللغوية.

ب.جملة ناقصة أو مبتورة.

ج. لا ينظر للأشياء بنظرة شمولية كاملة ومن مختلف الزوايا أو الأوجه.

د. لا يدرك العلاقة بين الظاهرة والسبب.

ه. ضعف الاستدلال المنطقي والرياضي.

و. ضعف الاستنتاج.

ز. العجز عن تسيير الوقت.

10-المدركات الاجتماعية:

أ. فهم سيء لسلوك أقرانه.

ب.العجز عن فهم معني الإيماءات وتعبيرات الوجه.

ج. غير قادر علي اتخاذ القرارات.

4/الأعراض السلوكية العامة لحالات صعوبات التعلم الأكاديمية كلٌ علي حدي:

تري الباحثة أن الأعراض السلوكية لحالات صعوبة التعلم الأكاديمية غير مجملة كلها في أحد أنواع الصعوبات ولكنها قد تتشابه في بعضها وتخلف في الأخرى

بحسب الفروق الفردية لتلاميذ وحسب مستوي الصعوبة لكن لأبد من تفسيرها بشكل يوضح لنا عدم اختلاطها وتميزها من غيرها والتي سجلها (لبيب، عثمان 2002). لحالات مختلفة والتي تتباين وتختلف كثيراً من تلميذ إلي آخر في **الآتي:**

1-أعراض المتعلقة بالقراءة بصوت مسموع:

أ. التهتهة أو مضغ الكلمات.

ب. صعوبة أو أخطاء في الربط بين الكلمات.

ج. البطء في ترجمة صورة الكلمة المكتوبة ونطقها صوتياً.

د. أخطاء التلفظ في نطق أصوات الحروف المختلفة.

ه. البطء الواضح في نطق ما يُقرأ من الكلمات.

2-أعراض المتعلقة بالذاكرة:

أ. صعوبة الاستدعاء من الذاكرة في ترجمة الإشارات سمعية وبالعكس (الإشارات السمعية- إلي الكتابة.

ب.ضعيف وسريع النسيان فيما يتعلق بتهجي الكلمات أو الأرقام الحساب والعمليات الحسابية.

ج. بطء في الاستدعاء من الذاكرة للرموز اللغوية البصرية.

3-أعراض المتعلقة بالحركة:

أ. النشاط الزائد أو البطء الزائد مع عدم القدرة علي إتمام به أو التركيز في قراءة أو عمل.

ب.صعوبة في المحافظة علي توازن الجسم، وضعف التركيز العضلي والحركي في المشي، الجري، القفز، والتخطيء.

ج. صعوبة في عقد رباط الحذاء أو إدخال الإزراء أثناء ارتداء الملابس.

4-أعراض المتعلقة بالتوافق الذاتي:

أ. سريع الغضب، مندفع.

ب. قد يميل من الصعوبة الدوخة، ميل إلي القي، دوار، صعوبات في الهضم، عرق زائد، وتبول لا إرادي.

ج. بعض الحالات من الفوبيا، كالخوف من الظلام أو من الأماكن المرتفعة، أو الاشتراك في الأنشطة التي تتطلب حركة أو اتزاناً أو تركيزاً.

د. مشاعر وعدم آمان وفقد الثقة بالذات.

5-الخصائص الأكاديمية والتعليمية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية:

تري الباحثة أن صعوبات التعلم إعاقة خفّية ومحيِّرة في بعض الأحيان لكن لأبد من الوقوف عندها ولمعرفة خفاياها لأبد من معرفة الخصائص معرفية لتأكد من ثبوت هذه الإعاقة وفرزها من مصطلحات بطئ التعلم والتأخر الدراسي والمشكلات فرط الحركة وتشتت الانتباه ولما لها من أهمية بالغة في التشخيص لمعرفة الوسائل الناجعة للعلاج والوصول بتلميذ إلي طرق الشفاء ودمجه مرة أخري لمتابعة مسيرته التعليمية من أهم تلك الخصائص الأكاديمية والتعليمية الذي درجها (الوقفي، راضي 2005) **فيما يلي:**

أ. الأداء المدرسي سيئ مصحوب بفشل أكاديمي.

ب.نقص المثابرة وزيادة الخمول والسلبية.

ج. شيوع العادات التعليمية الخاطئة لديهم.

د. صعوبة في فهم التعليمات داخل الفصل.

ه. القابلية للتشتت والانتباه الانتقائي.

و. الاعتماد علي أساليب معرفية غير ملائمة في معالجة المهام التعليمية.

ز. الاعتماد علي أساليب غير مناسبة لحل المشكلات.

ح. البطء الملحوظ في إنجاز المهام التعليمية الموكلة إليه.

ط. البطء في استقبال المثيرات.

تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية:

أن عملية تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عملية دقيقة وحساسة، ويعتبر من أهم المراحل التي يبني عليها إعداد، تصميم، والبرامج التربوية العلاجية، والتي عادة ما يقوم بها فريق عمل متكامل ومتعددة التخصصات كمعلم التربية الخاصة، المدير، الاختصاصي النفسي، الاجتماعي، النطق، ولي الأمر، وغيرهم.

وحيث أن هذه العملية تحدد لنا نوع الصعوبة التي يواجهها كلٌ علي حدة، والطريقة العلاجية الخاصة بذلك النوع من الصعوبات ويعتبر تقييم وتشخيص التلميذ الذي يشلك بوجود صعوبة في التعلم يتطلب تشخيص التلاميذ في سن ما قبل المدرسة تقييماً شاملاً لتحصيلهم الأكاديمي وكذلك تشخيصاً لصعوبات التعلم لديهم لذا توجد مجموعة من الخطوات الإجرائية التي يجب علي الفريق القائم علي تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أن يسير وفقها وأن يلتزم بها (أبو العزائم، محمود 2008) **هي:**

1. إجراء تقييم تربوي شامل لتحديد مجالات القصور.
2. تقرير شامل عن الحالة التلميذ الصحية والتأكد من وجود إعاقات مصاحبة.
3. تقرير ما أذا كان التلميذ يحتاج علاجاً طبياً، جراحياً، أو تربوياً.
4. اختبارات معيارية المرجع لمعرفة مستوي الأداء لمقياس التحصيل الدراسي.
5. مقارنة أداء التلميذ مع أقرانه من نفس العمر والصف.
6. اختبارات القراءة غير الرسمية التي يصممها المعلم ويسجل الأخطاء بها.
7. اختبارات محلية المرجع مثل مقارنة أدائه مع محك معياري معين.
8. القياس اليومي وملاحظة التلميذ وتسجيل أداء المهارة المحددة.
9. تخطيط وعمل برنامج العلاجي التربوي المناسب.

10. تقرير عن الخبرات التعليمية السابقة وهل تؤثر عكسياً بهذا القصور وتحديد مدي التباعد بين التحصيل والمقدرة العقلية المقاسة في واحداً أو أكثر من مجالات الدراسة.

1-المبادئ العامة لتشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية:

تعتبر الباحثة أن الخوض في عملية التشخيص قراراً بمحل صعوبة بمكان ولأبد من قبل إجراءات التشخيص والخطوات العلمية المدروسة أن نأخذ بعين الاعتبار أن التشخيص لا يكون تربوياً محضاً وإنما علي ماذا يقع عليه عاتق حيز التنفيذ خطوات العلاجية اللاحقة **مثلاً** التلميذ ذوي الصعوبة أين يتم تطبيق الخطط العلاجية في غرفة المصادر، فضلا خاصاً للتربية الخاصة، أو فصله عادي مع مراعاة إدخال تعديل المنهج وهذا يعتبر حجر زاوية في علميتي التشخيص والعلاج وخروج بنتائج ممتازة وللتوضيح أكثر موضوعية وعملية التي ذكرها (حمزة، مختار 2008) **يجب مراعاة الاتي:**

أ. يجب أن يكون الاختبار التشخيصي أساسي أتحاذ القرارات في وضع المناهج، لان المعلومات المفصلة ضرورية لاتخاذ فيما يتعلق بكل تلميذ من حيث كونه فرداً.

ب.يجب إلا يكون هنالك أيه مسلمات فيما يختص بفعالية ما سبق تدريسه أو يحفظ التلميذ لهذه الدروس واستيعابها.

ج. يجب أن يكون التشخيص عملية مستمرة.

د. يجب أن توضع الاختبارات من عينات السلوك الذي يبحث فعلاً. والمعلومات التي تجمع بطريقة غير دقيقة لن تؤدي إلي برامج ناجحة.

ه. يجب أن يحاط التلميذ علماً بطبيعة مواطن القوة والضعف فيه وأن يُشجع في الجهد الذي يبذله.

و. يجب أن تكون إجراءات التشخيص ما تكون للحصول علي معلومات يوثق بها.

ز. يجب أن تتسم التعليمات بالوضوح والإيجاز في اللغة حتى تضمن فهم التلميذ.

2-الخصائص النفسية الشخصية لدي تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية:

برغم من العوامل النفسية لا تعد لدي المختصين في صعوبات التعلم عاملاً مسبباً، فإنهم يؤكدون أهمية دراستها وأخذها بعين الاعتبار عند التخطيط لبرامج التأهيل والتدخل العلاجي للتلميذ المصاب، ومن الطبيعي أن يدرسوا الآثار النفسية لإعاقة صعوبة التعلم علي التلميذ المصاب وأساليب التعامل معها في إطار برامج التأهيل التي لخصها (لبيب، عثمان 2002) **في الآتي:**

أ-الثقة بالذات:

أن تجارب الفشل التي يعاني منها تلميذ ذوي صعوبة التعلم في التحصيل الأكاديمي، له انعكاسه السلبي علي شخصية التلميذ، وعلي توافقه السلوكي، فهو يجد صعوبة في تكوين العلاقات والتعامل مع إقرانه في المدرسة أو الفصل الدراسي. فمن يبحث مشاعر تقدير الذات، فأنه يكون دون مستوي أقرانه بسبب فشله في تحقيق النجاح والحصول علي درجات التي يحصل عليها هؤلاء الأقران في تحصيلهم الدراسي، وتجاربهم مع متطلبات التعليمية، مما يجعله يعاني من مشاعر القلق، الدونية، نتيجة قصور قدراته.

ب-المركز الاجتماعي مع الأقران:

تلعب علاقات التلميذ بأقرانه دوراً أساسياً في عملية التنشئة أو التطبيع الاجتماعي، وتضطرب العلاقة بين تلميذ ذوي صعوبات التعلم وأقرانه العاديين بسبب قدراته المحدودة التي تجعلهم ينظرون إليه نظرة دونية وباستهتار، فهم لا يتقبلونه، ومن هنا تأتي عزلته الاجتماعية ومشاعر النبذ التي يعانيها بينهم.

ج-نظرة المدرس:

في معظم الأحيان تكون خبرة المدرس في المدارس العادية فيما يتعلق بإعاقة صعوبة التعلم خبرة محدودة من حيث طبيعة الإعاقة وأعراضها والعوامل المسببة لها،

لذلك يعقون في خطأ اعتبار التلميذ بليداً أو كسولاً أو مهملاً في أداء واجباته ومذاكرة دروسه، بالتالي يتطرق الملل إلي ذاته، فينعزل عن أقرانه وينطوي علي ذاته، ويكثر تغيبه عن المدرسة، ويعزف علي المشاركة أقرانه في أنشطتهم.

4-المحكات الأساسية لتشخيص التلاميذ لذوي صعوبات التعلم الأكاديمية:

يتم تشخيص صعوبات التعلم لابد من مراعاة العديد من النقاط والإجراءات، فكي يتم تشخيص الصعوبة فأن ذلك يسبقه أولاً انتقاء وتحديد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتعرف عليهم ويليها بعد ذلك تشخيص موطن الصعوبة، وهي المرحلة التي تلي تحديد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتعرف عليهم، وفيها يعتمد القائم علي التشخيص علي تحديد نواحي القصور ومواطن الضعف النوعي في مجال صعوبة التي يعاني منها التلميذ، وذلك ما يعرف بهدف تحديد واعٍ ومفصل لكافة النواحي النوعية للصعوبة والعوامل والآثار المصاحبة تمهيداً لصياغة فروض التشخيص بصورة إجرائية والتي يمكن في ضوئها بناء وتحديد العلاج وكيفيته وأسلوبه (السيد، سليمان 2003).

ومن هنا فإنه لكي يتم علاج صعوبات التعلم أن يقوم بمجموعة من الخطوات الرئيسية التي أوردها (الحسن وآخرون، 1996) في التالي:

1-التعرف علي التلاميذ ذوي الصعوبات التعلم:

تعد أحدي الخطوات ذات الأهمية في إجراء البحوث والدراسات النفسية في مجال صعوبات التعلم وهو أن يتم تحديد تلاميذ ذوي صعوبات التعلم بدقة تنسق الطبيعة الخاصة بالمجال. أن عملية التعرف والتشخيص في صعوبات التعلم تستدعي فهمنا الخصائص والتي تتمثل في الآتي:

أ. أنه لا يصل في تحصيله إلي المستوي متساو أو متعادل مع زملائه في الفصل نفسه، وذلك في واحدة وأكثر من الخبرات التعليمية المعدة بما يناسب قدرات هذه التلميذ وعمره.

ب.وجود تباعد شديد بين مستواه التحصيلي وقدراته العقلية في فهم ما يسمع، التعبير الكتابي، المهارات الأساسية للقراءة فهو لا يقرأ، وإجراء العمليات الحسابية.

ج. أن التلميذ لا يوصف بأنه يعاني من صعوبة في التعلم في حالة وجود تباعد شديد بين مستوي تحصيله ونسبة ذكائه.

وفي محاولة لكالفنت وكينج (Chalfant& King) الذي لخصها (الزراد، فيصل 1990) أنه لا يحدث خلط في التعرف علي التلاميذ ذوي الصعوبات التعليم وانتقائهم بصورة فارقة عن حالات الأخرى التي تتشابه مع ذوي الصعوبة في ضعف التحصيل فإنه يجب الأخذ في الاعتبار لهذه المحكات:

1-محك الاستبعاد:

يتم استبعاد التلاميذ الذين يرجع ضعف التحصيل لديهم عن المتوقع لأسباب تخص الإعاقة كضعف الرؤيا، السمع، التخلف العقلي، والإعاقات الحركية والبدنية؛ أو حرمان بيئي، ثقافي، تعليمي، أو اقتصادي.

2-محك التباعد:

الذي يشتمل علي:

أ. التباعد بين التحصيل والذكاء.

ب.التباعد في وظائف أو النمو الخاص بالنواحي الداخلية مثل:اللغة، الحركة، الانتباه، الذاكرة، القدرة البصرية الحركية، وإدراك العلاقات الحسية، حيث نجد أن التلميذ ينمو. بشكل عادي في بعض هذه الوظائف ويتأخر في بعضها الآخر.

3-محك التربية الخاصة:

ويشير هذا المحك إلي أن الذين يعانون من صعوبات تعلم يكونون في حاجة إلي طرق خاصة في التعليم تتناسب مع صعوباتهم وتختلف عن الطرق العادية في

التعليم، ويفيد ما سطره القانون وما ذكره كالفتن وكينج (Chlphant& King، 1976).

ولخصه (الرزاد، فيصل 1990) عن الطبيعية الخاصة لمجال صعوبات التعلم تفرق به وتنأي به بعيداً عن المفاهيم الأكثر والأقرب شبهاً به كمفهوم التأخر الدراسي أو بطء التعلم، وذلك التشابه الذي يأتي أن المظهر الخارجي في بعض الأحيان هذا انخفاض التحصيل لدي التلاميذ ذوي الصعوبات التعلم ولدي التلاميذ المتأخرين دراسياً. في ضوء ما أسفر عنه تحليل لعينة من المفاهيم الخاصة بصعوبات التعلم، والدراسات النفسية التي أجريت في مجال صعوبات التعلم يتضح أنه يوجد ثلاث محكات لتمييز التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

4-محك التباعد:

وينقسم هذا المحك بدوره إلي نوعين من التباعد هما.

أ-التباعد الداخلي:

يشير هذا المحك بان التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يظهرون تباعدا في العديد من السلوكيات والعمليات النفسية داخل التلميذ مثل: الانتباه، اللغة، الغدارات البصرية، والذاكرة وهو ما يسمى بالتباعد الداخلي ؛ويستخدم للتقدير التباعد الدخل للتلميذ في العمليات التي تكمن خلف الأداء العديد من الاختبارات النفسية والأكثر شيوعا واستخداما بطارية إلينوى للقدرات النفس اللغوية (ITPAH)، مكارثى وكيرك مكارثى (1968). والفروق بين الجانب اللفظي والجانب العملي للأداء في اختبار وكسلر لذكاء المعدل (WISE-R1974).

ب-التباعد الخارجي:

ويتمثل هذا المحك في حساب التباعد بين الذكاء والتحصيل، حيث يشير فيلتشز وآخرون عام(Fletch ret al1996،) إلى انه توجد أربعة طرق للحساب التباعد في هذا الجانب وهى:

- طريقة الانحراف عن مستوى الصف.
- حساب التباعد بين التحصيل العقلي والتحصيل المتوقع.
- مقارنة نسبة الذكاء والتحصيل باستخدام الدرجات المعيارية.
- طريقة انحدار الذكاء على التحصيل.

2/محك الاستبعاد:

ويشير هذا إلي أنه لتحديد عينة ذوي صعوبات التعلم فإنه يتم استعباد حالات الإعاقة التي يمكن أن تكون سبباً في التباعد التحصيل والذكاء داخل التلميذ.

3/ محك التربية الخاصة:

ويفيد هذا المحك أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يحتاجون طرقاً خاصة في التعلم لعلاج مشكلاتهم.

8-5/التشخيص العلاجي وفقاً لنموذج جالجيهر:

تبدأ مرحلة التشخيص العلاجي وهي مرحلة تهدف إلي القصور النوعي في هذا مجال صعوبة التعلم بهدف تحديد أنسب أساليب العلاج. وفي هذا المجال يوجد العديد من المناهج والاتجاهات في التشخيص من أجل العلاج، ومن هذه الطرق طريقة التفكير بصوت مسموع لبرياتير وبيرد(Retier&Bird، 1985).

وتقوم هذه الطريقة علي الوصول إلي أساليب التي يتبعها التلاميذ ذوي صعوبات التعلم شورت وآخرون (Shore et al، 1990) وفي أطار التشخيص وضع جالجهير وآخرون (Gallagher et al، 1962) نموذجاً يصف فيه الخطوات والإجراءات الدقيقة لكيفية الانتقال من التشخيص إلي العلاج بناءً علي أسس عملية سليمة.

رقم (2) مخطط توضحي لخطوات التشخيصي العلاجي في نموذج جالجهير وآخرين

من خلال من يمكن استخلاص الخطوات **الآتية:**

شكل رقم (2) مخطط توضحي لخطوات التشخيصي العلاجي في نموذج جالجهير وآخرين

1. يتم التعرف علي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وتمييزهم عن فئات المتعلمين الآخرين.
2. إجراء وصف سلوكي شامل ومفصل للصعوبة.
3. وضع فروض تشخيصية دقيقة ومحكمة تعد أساساً لتخطيط العلاج المناسب بحيث يقابل كل مكون تشخيصي مكون علاجي في كل مجال من المجالات الصعوبة في الفهم.

وهنا أشار دولجنز(1986) إلي أن هناك بعض المعلومات والإرشادات التي تساعد في تحديد وفهم ذوي صعوبات التعلم ومتابعته وتقييمه ومن أجل علاجه أيضاً ويمكن لخلصها (يوسف، سيلمان 1996) فيما يلي.

1. تجميع المعلومات وثيقة الصلة بالتلميذ صاحب صعوبة التعلم.مثل الخلفية الأسرية، تاريخ الحالة من الناحية الطبية، بطاقات تقدير الدرجات، درجات الاختبارات المقننة.
2. تجميع المعلومات التي تخص والممثلة في أدائه وانجازه في الوقت الحاضر من الناحية الأكاديمية، الجسمية، الحركية، اللغوية، أو الاجتماعية.
3. تحليل أسلوب تعلم التلميذ وملاحظة نواحي القوة ونواحي في كل من الناحتين الأكاديمية وغير الأكاديمية.
4. أن يتم مراجعة ومسح شامل لطرق التدريس والفنيات المفيدة وغير المفيدة في علاج المجالات التي يعاني منها التلميذ من نقص أو عيوب أو قصور.
5. التشاور والتباحث مع مختص وخبير صعوبات التعلم.
6. تلخيص وتحليل المعلومات التي تم تجميعها عن التلميذ في كل ما تقدم، وعندما نجد هناك فروقاً تربوية(Educational) واضحة في الناحية الأكاديمية والعقلية مقارنة بزملائه الذين يوجدون معه في نفس الفصل فإنه يتم عرض ذلك علي المتخصصين.
7. أن يتم إجراء الاختبارات والفحص الرسمي للتلميذ بحيث يكون شاملاً ودقيقاً.
8. أن يتم التعاون مع خبير صعوبات التعلم للوقوف كما أمكن عما أذا كان سيتم إعداد الإجراءات وفنيات للعلاج.
9. أن يتم الاتصال والتعاون والتشاور في كل ما تقدم مع الوالدين والمعلم.

ويجب عند التخطيط للبرامج العلاجي أن يتم الربط الدقيق بين عملية التقييم (Assessment) وعملية التوجيه والإرشاد إذ يجب في إيجاد رابطة بين التحديدات الفرعية لعملية التقييم ومتطلبات العمل الأكاديمي وأداء المهام التعليمية.

وتخطيط لمحتوي لبرنامج العلاجي يجب أن يتضمن ما يلي:

1. وصف مستوي الأداء الحالي أو الحادث من قبل التلميذ.

2. تحديد الأهداف أو الأهداف الطويلة الأجل(Annual Goals) وكذلك الأهداف القصيرة المدى.
3. تحديد الخدمات التربوية التي يجب تتوافر التلميذ وإلي إى مدي سوف يمكن أن يشارك في البرامج التربوية العادية.
4. أن تحدد الفترة الزمنية المتوقعة للتلميذ أن يستغرقها تلغي البرنامج العلاجي.
5. أن يتم تحديد محكمات وإجراءات التقويم المناسبة، ووضع جداول مخططة تتضمن علي الأقل الأهداف الفرعية المطلوب تحقيقها والمنبثقة من الهدف العام يتم إنجازها.
6. يتم تطبيق العلاج خلال تحديد واضح وتخطيط جديد لكيفية التطبيق والوسائل المستخدمة.
7. بعد العلاج يتم توسيع دائرة العلاج ليشمل ما هو أبعد من علاج الضعف في العملية الفرعية ليشمل السرعة والفهم علي مواد جديدة لم يتم التدريب عليها.

8-4/أساليب تشخيص تلاميذ ذوي التعلم:

قد يكون هذا العنصر من أهم العناصر الدراسة لأهمية الدراسة والتشخيص الصعوبة بغض النظر عن نوع الصعوبة، لما ينبغي علي ذلك أحقية إحالة التلميذ لبرامج التأهيل العلاجي ومدي صواب القرار وكذلك البرامج ونجاحها في تحقيق الهدف من وضعها، ويعتمد بشكل كبير علي مدي صواب هذا التشخيص وصحته وكيفية معرفة التلميذ نوعية الإعاقة من ضمن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم(شلبي، أمنية أبراهيم 2004) التي أوردتها **في الآتي:**

1-قبل أن علي التلميذ ذوي صعوبة تعلم لأبد من وضع معايير تحكم ذلك المصطلح عند التشخيص **الآتي:**

أ. القدرات العقلية كما يقيسها اختبار الذكاء.

ب.مستوي التحصيل الأكاديمي، وأيضاً بواسطة اختبارات تحصيل المقننة، وعدم توافرها نلجأ إلي الاختبارات المدرسية.

ج. رصد السمات السلوكية بواسطة قوائم الرصد الصفي أو مقاييس السلوكي بعد التأكد من التحقق من الصفات السيكومترية من صدق وثبات ثم نقم بعد ذلك بتحديد خطوات البرنامج العلاجي فتكون **كما يلي:**

- تحديد الفئة المستهدفة.
- أهلية التلميذ البرنامج التربوي.
- توفير البرامج التأهيلية والعلاجية.
- وضع الخطط والبرامج والواجب أتباعها.
- تقويم تقدم التلميذ مدي نجاح الاختصاصي؛ وفاعلية برنامج مدي نجاح برنامج المؤسسة الخاصة، إي ما يعرف بالصفحة النفسية البروفايل (Profile) ولابد من مراعاة قائمة السمات أو العلامات.

2-السمات الدالة علي صعوبات التعلم الأكاديمية التي أوردها (جابر، عبد الحميد 2001) **في الآتي:**

أ. السلوك الاندفاعي.

ب. النشاط الزائد.

ج. الخمول المفرط.

د. الافتقار إلي مهارات أو تنظيم أو أدارة وقت.

ه. عدم الالتزام والمثابرة.

و. التشتت وضعف الانتباه.

ز. تدني مستوي التحصيل.

ح. ضعف مهارات القراءة.

ط. قلب الحروف والأرقام والخلط بينهما.

ي. ضعف القدرة علي الاستيعاب التعليمات.

ك. تدني مستوي المهارات الدقيقة (مثل الكتابة بالقلم، تناول الطعام، التمزيق، القص، التلوين، والرسم).

ل. التأخر اللغوي.

م. وجود مشكلات لغوية.

ن. ضعف التركيز.

س. صعوبة الحفظ.

ع. صعوبة التعبير باستخدام صيغ لغوية مناسبة.

ف. صعوبة في مهارات الرواية.

ص. صعوبة أتمام نشاط معين وإكماله حتى النهاية.

ق. صعوبة المثابرة والتحمل لوقت طويل (غير منقطع).

ر. سهولة التشتت والشرود.

ش. ضعف المثابرة علي التذكر ما يطلب (ذاكرته قصيرة المدى).

ت. عند الكتابة يميل التلميذ إلي استخدام الممحاة بكثرة.

فتول هذه المؤشرات جميعها علي وجود مشكلة (بالطبع لا يشترط نفس الترتيب المذكور عند دراسة حالة التلميذ) فعليه أن يقاس مستوي الذكاء التلميذ وفي هده الحالة لا يشترط الذكاء منخفضاً بل يجب أن يكون طبيعي ما فوق 88 درجة عند ذلك وجب التدخل السريع لحل المشكلة، ولزيادة فاعلية هذا العلاج والتقويم بإشراك أسرة التلميذ والمعلم في الخطة العلاجية. ويجب مراعاة الخطوات مراحل التشخيص صعوبات التعلم علي قرار تعريف الحكومة الأمريكية حيث تتضمن **الآتي:**

أ. التعرف علي التلاميذ ذوي الأداء التحصيلي المنخفض.

ب. ملاحظة السلوك التلميذ في المدرسة.

ج. التقويم غير رسمي لسلوك التلميذ.

د. قيام الاختصاصين ببحث حالة التلميذ.

ه. كتابة نتائج التشخيص.

و. تحديد البرنامج العلاجي المطلوب.

8-5/ الأدوات القياس المستخدمة في عملية التشخيص:

تشمل أدوات القياس النفسي التربوي الذي وصفها (حافظ، نبيل 2000) في **الآتي:**

أ-الأدوات القياس الكمي:

اختبارات القدرات، التحصيل المقننة، الشخصية، قوائم التقدير، البطاقات المدرسية، الاتجاهات، الميول، واختبارات القدرات الحسية.

ب-الأدوات الصف الكيفي:

مثل الملاحظة، المقابلة، دراسة الحالة، تحليل محتوي إنتاج التلميذ وتصنيفه بصورة تمكن من تحديد نوعية المشكلات الدراسية التي يعاني منها.هذا قد تم التوصل لاستبيان حول العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم المدرسة، كذلك تم إصدار المدخل التشخيصي لدي تلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ويضم مجموعة اختبارات ومقاييس في هذا المجال وكذلك قنتت مقاييس مختلفة، خاصة بالبيئة الأسرية، المدرسية، وبصعوبات التعلم. وتعد الوسائل السابقة أدوات تشخيصية متخصصة في التعرف علي صعوبات التعلم وتحديد أنواعها ومظاهرها ودرجة حدتها.

ج-الفريق العلاجي تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية:

يضم الفريق المشخص ''كعملية تشخيص'' عامة بداية دراسة الحالة وجمع المعلومات الذي لخصها (حافظ، نبيل 2000) في **الأتي:**

1. اختصاصي التربية الخاصة.
2. معلم المادة.

3. اختصاصي اجتماعي.
4. اختصاصي القياس النفسي.
5. اختصاصي الإرشاد النفسي.
6. الأسرة.
7. زملاء الدراسة.
8. طبيب العائلة.
9. اختصاصي الأنف والأذن والحنجرة.

8-6/الأبعاد التشخيصية لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم:

لابد من الأخذ بعين الاعتبار جميع الأبعاد المؤثرة في عملية التشخيص، فلا من وجود منحني تكاملي، بحيث نقيس الجوانب، الطبية، النفسية، التربوية، والاجتماعية. فاعتمادنا لتعريف متعدد المعايير؛ لابد من اعتماد تشخيص متعدد المعايير كذلك حيث ندرس الجوانب السابقة، بحيث تكشف لنا الحالة المراد دراستها ومن ثم علاجها وذكرنا بها(علي، محمد كامل 2003) وهي:

أ-البعد الطبي:

دراسة مشكلات فسيولوجية، جسدية قد تؤدي إلي دائرة الإعاقة أو الاطلاع علي نوع العقاقير التي يتناولها ومدي تأثيرها، ودراسة إي جانب في البعد الطبي من الممكن أن يثأر علي حالة هذا التلميذ وتطورها.

ب-البعد النفسي:

حيث يقوم الاختصاصي النفسي ضمن الفريق، قياس الجوانب النفسية المتمثلة بالقدرات العقلية، مستوي الذكاء الاهتمامات، الاتجاهات، والميول وذلك بتطبيق مقاييس مقننة ومعترف بها وتحقق الصفات السيكومترية، من صدق وثبات وإمكانية استخدام ما هو ما يطبق أثناء مرحلة التشخيص الدقيق في هذا التشخيص.

ج-البعد التربوي:

دراسة مشكلات أكاديمية لها علاقة ومرتبطة بهذه الإعاقة، كتدني المستوي الأكاديمي الاستمرار في هذا التدني، وألا يكون حالة عارضة بل أن هذه الإعاقة هي السبب الرئيسي لهذا التدني الأكاديمي المستوي والبعدين السابقين يتضحون لنا بشكل كبير عند دراسة الملفات المدرسية والطبية لهذا التعليم.

د-البعد الاجتماعي:ويتناول هذا الجانب من خلال قياس السلوك التكيفي وهل هذا التلميذ قادراً أو غير علي التكيف مع البيئة الاجتماعية، الأسرية، والمدرسية وكذلك ندرس نمط التنشئة الاجتماعية، الأسرة وذلك من خلال جمع المعلومات من مصادر متعددة سواءً كانت من التلميذ نفسه الأسرة أو المدرسة حيث ندرس الأبعاد والصفات الاجتماعية لهذا التلميذ.

8-7/الطرق والخطوات التشخيصية لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم:

تمهيداً العملية وتحضيراً لخطوات العلاجية أوردها (علي، محمد كامل 2003) في **الآتي:**

1-دراسة الحالة:

وتتطلب الإجابة عن الأسئلة التالية:

أ. خلفية التلميذ وصحته العامة(السكن، عدد أفراد الأسرة، الدخل، مهنة الأب، ومهنة الأم وإلي آخره).

ب. النمو الجسمي للتلميذ.

ج. أسئلة تتعلق بأنشطة الطفل واهتماماته.

د. أسئلة تتعلق بالنمو التربوي للتلميذ.

ه. أسئلة تتعلق بالنمو الاجتماعي للتلميذ.

2-المقابلة:

وتتطلب: تحديد مكان المقابلة، موعدها، وقتها، وتحديد جوانب الأسئلة المطروحة. إلى غيرها من الأمور بالمقابلة الخاصة.

3-الملاحظة الإكلينيكية:

حيث تم ملاحظة سلوك التلميذ سواءً أكان ذلك في المدرسة، تصرفاته داخل الفصل، مع الزملاء خارج الفصل، في المنزل، مع الوالدين، ولأخوة أو في إي موقف يستدعي ملاحظة سلوك التلميذ إثناءه ونستخدم الملاحظة في بيان **ومعلومات حول:**

أ. الإدراك السمعي(السمع بشكل جيد).

ب. الإدراك اللغوي(النطق بشكل جيد).

ج. مظاهر لها علاقة بالبيئة (هل يستطيع).

د. مظاهر النمو الحركي (هل يستطيع التلميذ تلبية الحاجيات الأساسية كصعود السلالم مثلاً والقدرة علي التعامل حركياً مع الأشياء).

ه. ملاحظة الخصائص السلوكية (أشكال العلاقات الإنسانية كالتعاون، التقبل الاجتماعي، تحمل المسؤولية إلي آخره).

4-دراسة الملفات الطبية والمدرسية:

وتحتوي علي:

أ. **الملف الطبي:** حيث يستطيع عن طريق هذا السجل دراسة التاريخ الطبي لهذا التلميذ، بما يحتويه من معلومات، كالأمراض التي يعاني منها من المعلومات، كالأمراض التي يعاني **مثلاً** أو نوع الأدوية التي يتعاطاها التلميذ ومدي تأثيرها علي سلوك التلميذ إلي غيرها من المعلومات المدونة في السجل، والتي يمكن أن تساعد في تكوين معلومات أوليه عن حالة التلميذ.

ب. **الملف المدرسي:** من الواجب أن تتوافر معلومات وملاحظات مختلفة، تتبع حالة التلميذ وقدراته ومهاراته إلي معلومة بري معلميه أنها جديرة بالذكر في سجله المدرسي لما تدل عليه من سماته.

8-7/الكفايات التشخيصية الضرورية لمعالجي تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية:

لابد من مراعاة شروط مهمة عند معالج تلميذ ذوي صعوبة التعلم ولخلصها (الشريف، عبد الفتاح 2011) في الآتي:

أ. قوة الملاحظة والقدرة على تسجيل المواقف الصفية.

ب. القدرة على العمل ضمن فريق متعدد التخصصات.

ج. التمتع بمستوى مقبول من المعرفة بخصائص النمو والأبعاد النفسية والتربوية لمختلف الفئات العمرية.

د. الرغبة المستمدة في التطوير وتحديث المعلومات.

ه. القدرة على تكييف المعلومات والمفاهيم.

و. القدرة على تفسير المعلومات الواردة في التقارير الطبية والنفسية.

ز. القدرة على تكييف أساليب التقويم والاختبارات.

ح. القدرة على تكييف الوسائل التعليمية بما يتلاءم مع محتوى الأهداف ومستوى الطلاب ومستوى الاستثارة الحسية للجميع.

ط. القدرة على تكييف أساليب التقويم والاختبارات.

ي. القدرة على تكييف الوسائل التعليمية بما يتلاءم مع محتوى الأهداف

2/القدرة على بث الثقة في نفوس الطلاب من خلال عدة خطوات:

أ. ليكن المعلم واثقاً ليبث الثقة في نفوس التلاميذ.

ب. مدح التلميذ ضعيف الثقة أمام الآخرين.

ج. عدم جعل التلميذ ينتقد نفسه.

د. النظر في عيني التلميذ إذا سألك أو أجبته.

ه. عدم تهديد التلميذ أو تخويفه.

و. إخبار التلاميذ أنك تحبهم وأنك الأب الثاني لهم.

لوك ومهارة أو قدرة يتمتع بها هذا التلميذ بالإضافة لبيان المستوي الأكاديمي في هذا السجل.

8-8/المشكلات تشخيص ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية:

عندما تكون المشكلات المعرفية أقل حدة يصعب الكشف عنها وهذا ما أوضحته اللجنة الاستشارية لصعوبات التعلم في تقريرها (1986) إلى التلميذ عندما يكون موضع خطر يجب أن توفر تأثير هذه العوامل الذي أوردها (عاشور وآخرون، 2006). **في الآتي:**

1. المساندة الوالدية.
2. المستوي التعليمي والثقافي للوالدين.
3. أساليب المعاملة الوالدية.
4. الأدوات المستخدمة في عملية التشخيص ويجب مراعاة المحاذير **الآتية:**

- التعرف علي الفروق الفردية لدي تلاميذ صعوبات التعلم لمعرفة الفرق فأننا نقيس ما تعلمه التلميذ بواسطة اختبارات التحصيل المدرسية المختلفة ومقاييس القدرات واستعدادات التعلم.
- التعرف علي نوعية صعوبة التعلم والعوامل المؤثرة عليها حيث أن معرفة العوامل المرتبطة بصعوبة التعلم تساعد في عملية وضع الخطة العلاجية المناسبة.
- التعرف علي كيفية التي يتعلم بها التلميذ ومعرفة الجوانب ماهية نقاط القوة والضعف في عملية الإدراك لديه وما مشكلات المرتبطة بها.
- تحديد المصادر الملائمة للمعلومات عن التلميذ هل هي تتم عن طريق الأسرة، المدرسة، دراسة الحالة، المقاييس، الاختبارات، المقابلة، ويجب أن تحدد الوسائل المناسبة للجمع المعلومات كلٌ علي حدي.

9-8/مقياس ستانفورد- بينيه (الصورة الخامسة) المستخدم في تشخيص عينة الدراسة:

توصف الباحثة مقياس ستانفورد- بينية الصورة الخامسة هو اختبار للإفراد لقياس قدراتهم المعرفية وذكاؤهم من سنتين إلي85 سنة، والاستخدام المعروف لمقاييس ستانفورد-بينية يتضمن تشخيص حالات المختلفة من تأخر معرفي عند الأطفال الصغار، التخلف العقلي، صعوبات التعلم، والموهبة العقلية بالإضافة إلي إنه تم استخدام إصدارات السابقة في التقييم الإكلينيكي وفي أبحاث القدرات المعرفية، التربوية، والطفولة المبكرة وقد اعتمدت الصورة الخامسة التي أعدها (جيل رويد، Gale Hroid) علي التراث العلمي السابق فيما يتعلق بنظريات الذكاء الخمس والعوامل الخمس الأساسية الذي أنتهي إليها رويد كأساس لبناء الصورة الخمس هي العوامل التالية:

1. الاستدلال السائل.
2. المعرفة.
3. الاستدلال الكمي.
4. العمليات البصرية- المكانية.
5. الذاكرة العاملة.

وقد تم اشتقاق مجموعة مقاييس في اتجاهين هما:

1. اتجاه اللفظي.
2. اتجاه الغير اللفظي.

بحيث يكون كل عامل له فئات اختيارية مستقلة(لفظية، وغير لفظية).

1-1/أهم مميزات الصورة الخامسة لمقياس ستانفورد- بينيه:

1. قياس خمس عوامل أساسية في نظرية كاتل، هورن، وكارول بدلاً من أربعة من المقياس في الصورة الرابعة، وتطوير عامل الذاكرة قصيرة المدى إلي الذاكرة العاملة.

2. تعزيز المحتوي الغير اللفظي حيث تستخدم نصف الاختبارات الفرعية في الصورة الخامسة غير لفظية للاختبار والتي تتطلب استجابات لفظية محدودة.
3. تعطي نسبة ذكاء غير اللفظية كل العوامل المعرفية الخمسة الرئيسية، وهذه المميزة تنفرد بها الصورة الخامسة في مقياس ستانفورد- بينيه عن باقي بطاريات الذكاء الأخرى.
4. الاعتماد علي تقنين المقياس علي التطورات الحديثة في نظرية القياس وخاصة نظرية الاستجابة المفردة.
5. تطوير الدرجات الحساسة للتغير(CSS) كدرجات مرجئه إلي المحك تساعد علي إدراك القيمة المطلقة للتغيير سلباً أو إيجابا في أداء الفرد بصرف النظر عن موقع هذا الفرد بالنسبة لجماعة التقنين.
6. استخدام مواد أكثر جاذبية للأطفال مما يسهل تطبيق المقياس ورفع درجات الدافعية لدي المفحوصين.
7. تعزيز الاستفادة من الاختبار توجد الفقرات وإجاباتها ونماذج التصحيح الفقرات وكذلك عوامل المقياس جنباً إلي جنب في كتب التطبيق وكراسة تسجيل الإجابة.
8. تم تعديل من اللهجة المصرية بعض الاختبارات والبنود لتتناسب مع اللهجة السودانية.

1-2/العوامل المعرفية الخمسة للمقياس:

1-الاستدلال التحليلي:

هي القدرة التحليلية التي يمتلكها الفرد بديهياً قبل أن يحصل علي التعلم، مثل القدرة علي حل المشكلات اللفظية وغير اللفظية باستخدام الاستدلال الاستنباطي وإدراك العلاقات ويعبر عنها بأنشطة المصفوفات وسلاسل الأشياء والسخافات اللفظية والمتماثلات اللفظية.

2- المعلومات:

قدرة متعلمة تمثل رصيد الفرد من معلومات العامة المكتسبة من البيت والمدرسة ويعتمد الأداء في اختبارات هذه القدرة علي حسن استخدام المعلومات المتوفرة لدي المفحوص في حل المشكلات ويعبر عنها بأنشطة المعلومات الإجرائية والسخافات المصورة والمفردات.

3-الاستدلال الكمي:

قدرة الفرد علي التعامل مع الأعداد وحل المشكلات العددية والتطبيقية ويعبر عنها بنشاط الاستدلال الكمي أو اللفظي وغير اللفظي.

4-المعالجة البصرية المكانية:

القدرة البصرية المكانية والتنظيم العقلي للمواد في صورة نمط وفق نموذج مقدم ويعبر عنها بنشاط لوحة أشكال ولوحة الأنماط والمواقف والاتجاهات كنشاط لفظي.

5-الذاكرة العاملة:

عملية معرفية مسئولة عن قدرة الاختزان المؤقت للمعلومات وتحويلها وإعادة تصنيفها في ذاكرة طويلة المدى وهي عملية معرفية لها صلة بعمليات القراءة وحل المشكلات الحسابية ويعبر عنها بنشاط الاستجابة المرجئة ومدي المكعبات وذاكرة الجمل والكلمة الأخيرة.

3-1/وحدات الاختبار ومستوياته وطريقة توزيع البنود:

في هذه الصورة بعد التطبيق الفاحص للاختبارين المدخلية بنفس الطريقة التقليدية فإن يجد تخطيط جديد لتوزيع البنود اللفظية والغير اللفظية في صفحات نموذج التسجيل حيث يوجد لكل صفحة تحتوي علي أربع وحدات اختبار وكل وحدة تمثل جزء بنود اختبار فرعي مختلف وكل صفحة تمثل مستوي صعوبة معينة؛ ثم

تأتي التصحيح المداخل الفرعية واستخراج النسب الذكاء من البطارية المختصرة للمقياس ويجب أخذ بعين الاعتبار شروط التعليمات المقياس، إجراءات التطبيقات، وضبط البيئة التطبيق.

4-1/محتويات الحقيبة:

1. **استمارة التسجيل:**تسجل الاستجابات ورصد الدرجات وصفحة النفسية.
2. **كتيبات البنود:** الكتيب البنود الأول فيه بنود التعليمات التطبيق للاختبارات المدخلية للمجالين اللفظي والغير اللفظي، والكتيب الثاني فيه بنود التعليمات للاختبارات غير اللفظية، الكتيب الثالث فيه بنود وتعليمات للاختبارات اللفظية.
3. **تسع مكعبات خضراء:**تستخدم في الأنشطة الاستدلال الكمي، مدي المكعبات، والاستجابة المرجئة.
4. **لوحة أشكال الصفراء:** تستخدم في نشاط لوحة الأشكال.
5. **مجموعة زرقاء من الأشكال الهندسية:** تستخدم في الأنشطة لوحة أشكال، سلاسل الأشكال، وتشكيل الأنماط، والأدوات قطة، طائر، سيارة، حذاء، بطة، كوره، وملعقة، تستخدم في الأنشطة المفردات، الاستجابة المرجئة، الموقع والاتجاه.
6. **أكواب حمراء:** تستخدم في الأنشطة الاستجابة المرجئة، الموقع، والاتجاه.
7. **بطاقة تخطيط:** تستخدم أنشطة مدي المكعبات، الاستدلال الكمي، والاستجابة المرجئة.
8. **أعواد ثنائية ورباعية وخماسية حمراء:**تستخدم في الأنشطة سلاسل الأشياء، الاستدلال الكمي.
9. **الدليل الفني للفاحص:** وفيه كتيب المعايير والجداول تستخدم لاستخراج النتائج.

المبحث الرابع

الدراسات السابقة

تمهيد:

تستعرض الباحثة في هذا المبحث الدراسات السابقة المتعلقة بعنوان الدراسة الحالية وسوف يتم ترتيبها وفقاً لدراسات السودانية، العربية، والأجنبية كما يتم ترتيبها وفقاً للترتيب الزمني من الأحدث إلي الأقدم.

أولاً: الدراسات السودانية:

دراسة يسرا عوض الكريم سليمان(2018) بعنوان أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها ببعض المشكلات السلوكية لدي تلاميذ الحلقة الثانية بمدارس قطاع كرري وسط بمحلية كرري.

هدفت الدراسة إلي معرفة العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية وببعض المشكلات السلوكية الشائعة بين تلاميذ الحلقة الثانية بمدراس الأساس بقطاع كرري وسط بمحلية. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق كرري وسط بنين وبنات وتم اختيار العينة بطريقة القصدية من التلاميذ الحلقة الثانية علي ست مدارس بالقطاع وقد بلغ حجم العينة (942) بواقع (337) من الذكور، (605) من الإناث قامت الباحثة باستخدام مقياس أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء ومقياس المشكلات السلوكية وهما من تصميم الباحثة وتم تطبيقها علي مجتمع العينة وتوصلت الدراسة إلي عدد من النتائج.

السمة العامة الأساليب المعاملة الوالدية الشائعة وسط أباء وأمهات تلاميذ الحلقة الثانية ببعض مدراس قطاع كرري وسط بمحلية كرري تتسم بالإيجابية، السمة العامة المشكلات السلوكية السلوك العدواني واضطراب السرقة، العناد، والهروب من المدرسة لدي تلاميذ الحلقة الثانية ببعض مدراس القطاع بمحلية كرري تتسم

بالارتفاع، عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أساليب المعاملة الوالدية ببعض المشكلات السلوكية وسط تلاميذ الحلقة الثانية ببعض مدارس قطاع كرري وسط بالمحلية كرري، وجود فروق دالة إحصائياً وسط تلاميذ الحلقة الثانية ببعض مدراس قطاع كرري وسط وبين أساليب المعاملة الوالدية ومتغيرات التي تعزي الصف الدراسي، وأسم المدرسة، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية وسط تلاميذ الحلقة الثانية ببعض مدراس قطاع كرري وسط تبعاً للمتغير العمر.

دراسة عطيات محمد الأمين أحمد(2017) أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها باضطراب الخوف دارسة تطبيقية بمدارس الحاج عبدالله جنوب ولاية الجزيرة.

هدفت الدراسة إلى معرفة أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها باضطراب الخوف تبعاً لمتغيرات النوع، الوضع الاقتصادي للأسرة، المستوي التعليمي للوالدين، والحالة الاجتماعية للوالدين. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي تم تطبيق الأدوات التي تتمثل في مقياس المعاملة الوالدية لمهيد محمد المتوكل واستبانة الخوف المرضي بلغ حجم العينة الدراسة من (100) تلميذاً وتلميذة وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أبرزها.

توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية في المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء واضطراب الخوف، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساليب المعاملة الوالدية تبعاً لمتغير النوع لصالح الإناث، توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء بمدنية الحاج عبدالله، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساليب المعاملة الوالدية تبعاً لمتغير المدرسة.

دراسة مواهب عثمان محمد علي(2010) أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالمشكلات السلوكية في الطفولة المتأخرة.

هدفت هذه الدراسة إلي الكشف عن علاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والمشكلات لدي الأبناء من مرحلة الطفولة المتأخرة وتألفت العينة من 120 تلميذ وتلميذة من الصفين الخامس والسادس من مرحلة الأساس بولاية الخرطوم وتم اختيارهم عشوائياً من البنين والبنات وكذلك هنالك عينة من الإباء والأمهات تم اختيارهم من أفراد العينة مجتمع الدراسة ويبلغ عددهم 40 أباً وأماً

واعتمدت هذه الدراسة علي المنهج الوصفي الارتباطي اعتمدت علي كل من الملاحظة والاستبيان كأدوات لجمع البيانات، قامت الباحثة بإعداد مقياس المشكلات السلوكية في الطفولة وكانت أهم النتائج.

عدم وجود علاقة ارتباطية بين أساليب المعاملة الوالدية والمشكلات السلوكية، وأن الإباء والأمهات أكثر تقبلاً لأبنائهم الذكور من الإناث، وجود علاقة ارتباطية بين أساليب المعاملة الوالدية نوع المدرسة لصالح مدرسة الخاصة، وجود علاقة ارتباطية بين أساليب المعاملة الوالدية ومتغير التحصيل الدراسي.

دراسة أبوبكر محمد الرشيد(2009) أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها بالتفكير الإبتكارى والتوافق الدراسي.

هدفت هذه الدراسة للتعرف علي أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالتفكير الإبتكاري والتوافق الدراسي لتلاميذ مرحلة الأساس بمعتمديه جبل أولياء قطاع الكلاكلات، تمثل المجتمع الدراسة من تلاميذ مرحلة الأساس بمعتمديه جبل أولياء قطاع الكلاكلات، بلغ حجم العينة (300) تلميذ وتلميذة تم اختبارهم عشوائياً واستخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي ومقياس أساليب المعاملة الوالدية من إعداد أنور

رياض وعبد العزيز المغيضيب ومقياس التوافق الدراسي لمحمود الزيادي واختبار التفكير الأبتكاري أعداد سيد أحمد خير الله 1975 كأدوات الدراسة.

وتوصلت الدراسة إلي عدد من النتائج تتسم المعاملة الوالدية للتلاميذ وتلميذات معتمديه جبل أولياء بالإيجابية، لا توجد فروق في أساليب المعاملة الوالدية بين التلاميذ والتلميذات، لا توجد فروق في أساليب المعاملة الوالدية في نوع المدارس.

دراسة هدي عابدين الدرديري (2000) بعنوان أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها بالتحصيل الدراسي وبعض المتغيرات.

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها بالتحصيل الدراسي وبعض المتغيرات الأخرى عينة الدراسة تكونت من (209) تلميذاً وتلميذة من مرحلة الطفولة المتأخرة في بمدراس مرحلة الأساس بمدنية الأبيض واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي الأرتباطي كما تم اختيار الأدوات الدراسة مقياس أساليب المعاملة الوالدية لأنور رياض وعبد العزيز الميغضيب والسجلات الأكاديمية لتلاميذ موضع الدراسة لقياس تحصيلهم الدراسي.

وتوصلت الدراسة لأهم النتائج في وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أساليب المعاملة الوالدية والتحصيل الدراسي للأبناء، كما توجد علاقة ارتباطية موجبة في أساليب المعاملة الوالدية تعزي لمتغير النوع لصالح الإناث.

ثانياً: الدراسات العربية

دراسة أحمد كرم شاهين(2017) أسلوب المعاملة الوالدية ومفهوم الذات وعلاقة كل منهما بالسلوك العدواني لدي مرحلة الابتدائية بجدة.

هدفت الدراسة إلي التعرف علي طبيعة علاقة أدراك الأسلوب المعاملة الوالدية وعلاقتها بمفهوم الذات والسلوك العدواني لدي تلميذات مرحلة الابتدائية طبق عليهن استمارة القبول والرفض الوالدي ومقياس مفهوم الذات ومقياس كونزز لتقدير سلوك

الطفل وتكونت العينة من 174 من تلميذات مرحلة الطفولة المتأخرة واستخدم الباحث المنهج الوصفي الإرتباطي وتوصلت الدراسة لأهم النتائج.

في وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أسلوب المعاملة الوالدية والسلوك العدواني لديهن، توجد فروق دالة في مستوي السلوك العدواني التلميذات(صغار السن) والتلميذات (كبار السن) لصالح التلميذات كبار السن.

دراسة نصيرة سعيدة أبي(2015) أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء في مرحلة الطفولة المتأخرة وعلاقتها بالسلوك العدواني.

هدفت الدراسة إلى معرفة أساليب المعاملة كما يدركها الأبناء في مرحلة الطفولة المتأخرة واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي الإرتباطي ومقياس أمبو لأساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء ومقياس السلوك العدواني من تصميم الباحثة ويتمثل مجتمع العينة من ذكور وإناث بمدينة غرداية بمرحلة الطفولة المتأخرة تتراوح أعمارهم(12-9) سنه وتكونت العينة من (60) فرداً تم اختبارهم بشكل عشوائي وتوصلت الدراسة لأهم النتائج.

وهي وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء في مرحلة الطفولة المتأخرة والسلوك العدواني، عدم وجود علاقة ارتباطية في أساليب المعاملة الوالدية في أدراك المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء في مرحلة الطفولة المتأخرة بين الذكور والإناث.

دراسة انتصار عارف مقلد (2012) بعنوان العنف الموجّه للأطفال العاديين ضمن الأسرة والمدرسة ''دراسة مقارنة من تلاميذ الصف الخامس الأساسي في مدارس محافظة دمشق:

هدفت الدراسة إلي التعرف إلي أشكال العنف الموجه للأطفال ذوي صعوبات التعلم والأطفال العاديين ضمن الأسرة والمدرسة دراسة مقارنة علي عينة من تلاميذ

الصف مدراس محافظة دمشق، وبلغت حجم العينة البحث(399) تلميذاً وتلميذة ومبلغ (246تلميذاً/120تلميذة) وتتراوح أعمارهم بين(9-12) سنة وهي تقسم بشكل متساو إلي عينتين الأولي وهي عينة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بلغ عددها (184) تلميذاً وتلميذة (123تلميذاً، 60 تلميذة) والعينة الثانية هي عينة التلاميذ العاديين والتي بلغ عددها(183) تلميذاً وتلميذة (123 تلميذاً، 60 تلميذة) واعتمدت الباحثة علي المنهج الوصفي بطريقة المسح الاجتماعي وثم استخدمت الأدوات بطاقة التلميذ المدرسية، سلم مايكل بست(MykleBust1981)،مقاييس تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم إعداد فتحي الزيات، اختبار رافن لقياس القدرات الذكائية غير اللفظية، أدوات دراسة العنف الموجّة للأطفال ويتألف من أداتين هما:

- استبانه لقياس العنف الأسري.
- استبانه لقياس العنف المدرسي.

وتوصلت الدراسة إلي النتائج توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات التعرض للعنف الأسري بين الأطفال والعاديين والأطفال ذوي صعوبات التعلم عند مستوي الدلالة(0، 01) لجهة الأطفال ذوي صعوبات التعلم، توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات التعرض للعنف الأسري بين عينتي (الإناث ذوات صعوبات التعلم والعاديات لصالح ذوات صعوبات التعلم)،توجد فروق دالة في متوسطات درجات التعرض للعنف الأسري بين عينتي (الذكور ذوي صعوبات التعلم والعاديين علي أشكال العنف الموجّه لجهة ذكور ذوي صعوبات التعلم)،لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات التعرض للعنف الأسري لدي الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم وبنسبة لكلُ أشكال العنف، توجد فروق دالة في متوسطات درجات التعرض للعنف الأسري ودرجات الصعوبات التعليمية لصالح صعوبات التعلم.

دراسة رولا محمد عسيلا (2011) بعنوان المفردات العدوانية وعلاقتها بالأساليب المعاملة اللفظية الموجهة إليه من قبل الأهل' 'دراسة ميدانية في مدنية دمشق'':

هدفت الدراسة للتعرف إلي نسبة استخدام الإساءة اللفظية من قبل الأهل ضمن عينة البحث بلغت (383) تلميذاً وتلميذة من مدارس ولاية دمشق، وقد تم السحب عينة البحث بالطريقة العشوائية؛ استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة، وتمثلت أدوات البحث في استبياناً لقياس الإساءة اللفظية واستبياناً لقياس للمفردات العدوانية، وتوصلت الدراسة إلي هذه النتائج.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأب والأم وفي استخدام الإساءة اللفظية، توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين استخدام الإساءة اللفظية، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في استخدام المفردات العدوانية، توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام الإساءة اللفظية تبعاً لمتغير العمر، توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام الإساءة اللفظية تبعاً لمتغير لنوع المدرسة.

دراسة محمد الراجي (2011) بعنوان أساليب المعاملة الوالدية والتعلم المدرسي وعلاقة كلٌ منهما بسلوك العدواني لدي تلاميذ المستويين الخامس والسادس من التعليم الابتدائي بمغرب.

هدفت الدراسة لاختبار العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والفشل الدراسي وطبيعة العلاقة كل واحدة منهما بالسلوك العدواني وفقاً لمتغير النوع ومكان الإقامة والصف المدرسي كما هدفت إبراز أساليب المعاملة الوالدية الأكثر إسهاماً في تشكل السلوك العدواني عينة الدراسة بلغت (250) تلميذ وتلميذة. استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي وتكونت أدوات الدراسة من استمارة لقياس إدراك التلاميذ المفحوصين لرفض والقبول للوالدين مكونة من ست فقرات لقياس القبول وست فقرات لقياس الرفض ونتائج المفحوصين الدور الأول 2010 استمارة العينة من الإباء

والأمهات تبين الجوانب الاجتماعية وإدراكهم لمعاملتهم تجاه أبنائهم ومقياس مظاهر السلوك العدواني ومن أبرز النتائج.

توجد علاقة دالة إحصائية بين السلوك العدواني للتلميذ وإدراك الرفض الوالدي، لا يوجد علاقة دالة إحصائية في بين التعلم المدرسي وإدراك الرفض الوالدي،

يوجد ارتفاع أدراك الطفل برفض والديه له علاقة ارتباطية في انخفاض تحصيله الدراسي.

دراسة نجاح أحمد محمد الدويك (2008) بعنوان أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالذكاء والتحصيل الدراسي لدي أطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة.

تهدف الدراسة عن الكشف عن طبيعة العلاقة بين سوء وإهمال الأطفال وكل من الذكاء والتحصيل الدراسي للأطفال استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وبلغت عينة الدراسة 200 تلميذ تلميذة المرحلة الابتدائية بمدراس وكالة الغوث التابعة لمديرية غزة تراوحت أعمارهم بين (9-12) وقد استخدمت الباحثة مجموعة من الأدوات تمثلت في مقياس الإساءة والإهمال للأطفال العاديين وغير العاديين وهو من أعداد أباظة (2005)،اختبار الذكاء المصور أعد هذا الاختبار وقننه باللغة أحمد صالح زكي(1978)،اختبار الذكاء الانفعالي للأطفال قامت الباحثة بإعداد الاختبار، وقد توصلت الدراسة إلي النتائج.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية مستوي دلالة (0، 05) بين متوسط الدرجات الأطفال الأكثر تعرضاً لسوء المعاملة وإهمال الوالدين في صعوبات التعلم ، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة(0، 05) بين متوسط درجات الأطفال الأقل تعرضاً لسوء المعاملة وإهمال الوالدين في التحصيل الدراسي، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة(0، 05) بين متوسط درجات ودرجات الأطفال الذكور ومتوسط درجات الأطفال الإناث علي مقياس سوء المعاملة الإهمال.

ثالثاً: الدراسات الأجنبية:

دراسة أوتاوا لونغ (2008) بعنوان أثر التعامل الوالدين علاقته المباشرة بالعسر القرائي.

هدفت الدراسة إلى التعرف علي أثر التعامل وعلاقته المباشرة لدي تلاميذ شنغهاي في الصين تكونت عينة الدراسة من(1390) تلميذاً تراوحت ما بين (12-11) سنة تم اختيارهم عشوائياً من مدراس شنغهاي واستخدم الباحث المنهج الوصفي بطريقة الطولية وتكونت أدوات الدراسة من مقياس أساليب المعاملة الوالدية نسخة(PiD) التي يتكون من (15) فقرة ويقوم بتقدير إدراكهم لأساليب المعاملة الوالدية من خلال تدرج سباعي فضلاً عن مقياس العسر القرائي بمختلف الأبعاد لقياس الصعوبات التي تواجه التلاميذ في مجال التعلم.

وتوصلت الدراسة إلى أهم النتائج وهي وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً في تأثير التعامل الوالدي والعسر القرائي. توجد فروق إحصائية في التعامل الوالدي بين الذكور والإناث.

دراسة مانلي سيزر(2002) بعنوان أسلوب المعاملة الوالدي وعلاقتها بظهور المشكلات سلوكية.

هدفت الدراسة إلى معرفة أسلوب المعاملة الوالدي المستخدم مع الطفل وعلاقته بظهور المشكلات سلوكية عديدة تكونت العينة الدراسة من(70) طفلاً تم اختيارهم من الأعمار(10-12) سنة من الأسر ذات الاجتماعي المتوسط، قد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي بطريقة المستعرضة وتكونت الأدوات من قائمة ملاحظة السلوكيات الطفل الخاصة بالوالدين أضافة إلى تقارير التي تم اعتمادها الأطفال.

وأظهرت نتائج الدراسة أن أسلوب المعاملة الوالدي السلبي مع الطفل أدي الي علاقة سلبية دالة إحصائياً في ظهور المشكلات السلوكية الشائعة في تلك المرحلة. لا يوجد تمايز في أسلوب المعاملة الوالدي والعمر الطفل.

التعليق علي الدراسات السابقة:

بالنظر إلي الدراسات السابقة التي تطرقت إلي دراسة أساليب المعاملة الوالدية نجد أن الاتفاق معظمها في متغير الرئيسي أساليب المعاملة الوالدية التي تمثل في العلاقة الارتباطية موجبة بين أساليب المعاملة الوالدية ومشكلات السلوكية كما في دارسة(سليمان، يسرا 2018) ودراسة(أحمد، عطيات 2017) ودراسة (علي، مواهب 2010) ودراسة (الرشيد، أبوبكر2009) ودراسة (الدرديري، هدي 2000) ودراسة (شاهين، أحمد 2017) ودراسة (أبي، نصيرة 2015).

كما أنه توجد علاقة ارتباطية سالبة بين أساليب المعاملة الوالدية والمشكلات السلوكية كما في دراسة(عسيلا، رولا 2011) ودراسة(الراجي، محمد 2002) ودراسة (سيزر، مانلي 2002).

توجد علاقة الارتباطية موجبة بين أساليب المعاملة الوالدية وصعوبات التعلم الأكاديمية كما في دراسة (الدرديري، هدي 2000) ودراسة (لونغ، أوتاوا 2008). كما أنه توجد علاقة ارتباطية سالبة بين أساليب المعاملة الوالدية وصعوبات التعلم الأكاديمية كما في دراسة(الراجي، محمد 2011).

كل الدراسات السابقة تناولت أساليب المعاملة الوالدية وتم ربطها بمتغيرات مختلفة لدراسة آثارها؛ واختلفت الدراسة الحالية مع معظم الدراسة السابقة في كونها لم توجد علاقة ارتباطية بين أساليب المعاملة الوالدية والمشكلات السلوكية وصعوبات التعلم الأكاديمية وقد أوجدت متغيرات الجزئية عكس الدراسة الحالية التي شملت تلك المتغيرات التي تم فحصها علي العينة موضع الدراسة.

علاقة الدراسة الحالية بالدراسات السابقة:

أوجه الاختلاف والتشابه بين الدراسات السابقة الدراسة الحالية:

1. أتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في طريقة اختيار منهج الدراسة مثل دراسة (علي، مواهب 2010) ودراسة (الرشيد، بابكر2009) ودراسة (شاهين، أحمد2017) ودراسة (أبي، نصيرة 2015) ودارسة (مقلد، انتصار 2012) ودراسة (الراجي، محمد2011). واختلفت الدراسة مع دراسة (سليمان، يسرا 2018) ودراسة (أحمد، عطيات 2017) ودراسة (الدرديري، هدي2000) ودراسة (عسيلا، رولا 2011) ودراسة (الدويك، نجاح 2008) ودراسة(لونغ، أوتاوا 2008) ودراسة(سيزر، مانلي 2002).
2. اتفقت معظم الدراسات السابقة في عينة الدراسة هي مرحلة الطفولة المتأخرة.
3. اتفقت دراسة (أبي، نصيرة 2015) مع الدراسة الحالية في تطبيق مقياس أمبو لأساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء واتفقت معظم الدراسات السابقة علي أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء مع اختلاف تطبيق مقاييس مختلفة في تلك الدراسة.

اتفقت معظم الدراسات السابقة والدراسة الحالية في تصميم مقاييس مختلفة الروئ والأبعاد لمناقشة المشكلات السلوكية وصعوبات التعلم الأكاديمية الشائعة في مرحلة الطفولة المتأخرة.

واختلفت كل الدراسات السابقة في حجم عينة الدراسة مع الدراسة الحالية.

الاستفادة من الدراسات السابقة:

بعد الاطلاع علي الدراسات السابقة التي قد زادت من دافعية الباحثة إلي تطبيق أداة الدراسة علي أسس منهجية وعلمية مدروسة علي فئة تلاميذ صعوبات التعلم الأكاديمية والعاديين وآثر أساليب المعاملة الوالدية والمشكلات السلوكية علي

عملية التعلم، واستفادت من بلورت وتطوير مقياس المعاملة الوالدية كما يدركها التلاميذ هي أصدق ووسائل التعبير من وجهة نظر التلاميذ. تمت الاستفادة من الدراسات السابقة في صياغة مشكلة الدراسة، تصميم مقياس المشكلات السلوكية، والفروض العلمية، واختيار منهج الدراسة، الأدوات، المقاييس النفسية التي تناسب عنوان الدراسة، وانسب المعالجات الإحصائية، الاستفادة أكثر في مناقشة نتائج البحث الحالي.

الفصل الثالث

منهج وإجراءات الدراسة

الفصل الثالث

منهجية وإجراءات الدراسة

تتناول الباحثة في هذا الفصل منهجية وإجراءات المستخدمة التي أتبعتها للتحقق من فروض الدراسة حيث تشتمل علي منهج، وصف العينة، كيفية اختبارها ،بجانب الحديث عن الأداة المستخدمة لجمع البيانات للأزمة ،الإجراءات العلمية والعملية المستخدمة في التأكد من صدق وثبات أداة الدراسة والكيفية التي طبقت بها أدوات الدراسة، وأساليب الإحصائية التي تم استخدامها في تحليل البيانات المستخدمة للوصول إلي نتائج الدراسة.

منهج الدراسة:

لإجراء هذه الدراسة اعتمدت الدراسة علي المنهج الوصفي ألارتباطي. أشار (أبوعلام، رجاء 2001) إلي أن المنهج الوصفي يعتبر من الدراسات التي تهتم بوصف الأشخاص والظواهر وصفاً كمياً أو غير كمي.

وضح (أبوعلام، رجاء 2001) أن المنهج الوصفي ألارتباطي هو يدرس العلاقة بين متغيرين أو يتنبأ بحدوث متغيرات أخري مستخدمة في ذلك أساليب إحصائية.وابسط الدراسات الارتباطية هي التي تصف العلاقة بين عدد من المتغيرات عن طريق مقارنة كل اثنين علي حدة.

مجتمع الدراسة:

يعرف بأنه مجموعة العناصر أو الأشياء أو العناصر التي تتميز بخصائص مشتركة (أبو علام، رجاء 1998).

ويشتمل مجتمع الدراسة تلاميذ مرحلة الطفولة المتأخرة في ولاية الخرطوم والتي تقابل المستوي الصفي الرابع إلي الصف السابع بمدارس مرحلة الأساس لذا حرصت الباحثة علي حصر العينة في تلك الفئة بمستوياتها الحكومية والخاصة وحيث

شملت عينة الدراسة الحالية عينة جزئية قوامها(430) تلميذاً وتلميذة من المجموع الكلي من المجتمع الأصلي لعينة الدراسة الصادر من ووزارة التربية والتعليم ولاية الخرطوم (2017).

جدول رقم (1) يوضح مجتمع الدراسة:

المحلية	نوع الدراسة	عدد المدارس	عدد التلاميذ
كرري	حكومي	275	60,400
أمبدة		278	87,948
بحري		232	39,348
المجموع الكلي		785	187,742
المحلية	خاص		
كرري		305	16,952
أمبدة		276	75.883
بحري		294	43,875
المجموع الكلي		875	136,710

عينة الدراسة:

اختارت الباحثة عينة الدراسة عن طريق العينة العشوائية العنقودية التي ذكرها (أبوعلام، رجاء 2014).

تّعرف بطريقة التجمع أو مسح أو تعدد المراحل في هذه الطريقة يتم اختيار مجموعات وليس أفراد ويتم الاختيار عشوائي لمناطق أو تجمعات مثل المدراس ويشترط أن يكون لأفراد التجمع أو عنقود نفس الخصائص.

جدول رقم (2) يوضح أسماء المدارس التي تمثل مجتمع الدراسة الحالية بمدارس مرحلة الأساس بولاية الخرطوم.

الرقم المتسلسل	أسم المدرسة	نوع المدرسة	النظام المدرسي	المحلية
1	أبو ذر الغفاري	بنين	حكومي	كرري
2	الشهيد رقية صلاح الدين إبراهيم	بنات	–	–
3	أساسية التبيان	بنين	خاصة	–
4	المهندسين	بنات	–	–
5	الحسيني	بنين	حكومي	أمبدة
6	الشيماء	بنات	–	–
7	الخضراء	بنين	خاصة	–
8	العين	بنات	–	–
9	طارق بن زياد	بنين	حكومي	بحري
10	الشيماء بنت الحارث	بنات	–	–
11	التعليم البريطاني	بنين	–	–
12	التعليم البريطاني	بنات	–	–
13	المجموع الكلي للمدرسة	12		

مبررات اختيار مجتمع العينة:

وقع اختيار مجتمع العينة علي المحليات موضع الدراسة وذلك للاعتبارات الآتية:

1. هي أكبر المحليات من حيث عدد المدارس، التلاميذ، ونسبة التحصيل الأكاديمي.
2. ندرة الدراسات التي تناولت الصعوبات التعلم الأكاديمية لدي تلاميذ مرحلة الطفولة المتأخرة بتلك المحليات.
3. استهدفت الباحثة تطبيق أدوات الدراسة علي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية مقارنه بالعاديين من ذوي التحصيل العالي المشهود بها تلك المحليات.

جدول رقم (3) يوضح خصائص متغيرات عينة الدراسة

النوع	العدد	النسبة المئوية
تلاميذ	216	%50.2
تلميذات	214	%49.8
المجموع	430	%100
العمر	العدد	النسبة المئوية
10 – 9	250	%58.1
12 – 11	180	%41.9
المجموع	430	%100
المحليات	العدد	النسبة المئوية
كرري	144	%33.5
أمبدة	142	%33.0
بحري	144	%33.5
المجموع	430	%100
نوع المدرسة	العدد	النسبة المئوية
حكومية	203	%47.2
خاصة	227	%52.8
المجموع	430	%100
نسبة التحصيل	العدد	النسبة المئوية
عاديين	220	%48.8
ذوي صعوبات التعلم	220	%51.8
المجموع	430	%100
المادة التي يعانون من صعوبتها	العدد	النسبة المئوية
اللغة العربية	43	%10.0
الحساب	52	%12.1
الاثنان معاً	128	%29.8
لا يوجد صعوبة	207	%48.1
المجموع	430	%100

أدوات الدراسة:

قبل تطبيق المقاييس النفسية المشار إليها في الدراسة استخدمت الباحثة لفرز العينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية أولاً النتائج النهائية بالإضافة للملفات المدرسية بناءً علي ما تقدم تم تطبيق مقياس ستانفورد ببينه الطبعة الخامسة لتحديد مستويات المعيارية التي تساعد في تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية ؛ ليتم بعد ذلك تطبيق أدوات الدارسة. والأداة هي الوسيلة أو الطريقة التي تستخدم في جمع المعلومات اللازمة لتشخيص مشكلة الدراسة والتحقق من فروضها والوصول إلي أهداف الدراسة ذات متغيرات متعددة التي سوف تستخدمها الباحثة في الدراسة الحالية.

الصدق الظاهري:

تم عرض أدوات الدراسة علي مجموعة من المحكمين في الجامعات السودانية (أنظر إلي المحلق رقم(1)) الذين لهم باع طويل في مجال علم النفس لإبداء الرأي في الفقرات والبنود من حيث الملائمة وتصويبها بصورة علمية وعملية ونظر في دقتها وحكم فيها من شطب أو تعديل أو إضافة فقرات جديدة يجدونها مناسبة.

1-مقياس المعاملة الوالدية:

مقياس آمبو(Embo) لأساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء ووضع هذا المقياس بيرس (وزملائه) لقياس أساليب المعاملة الوالدية من وجهه نظر الأبناء وليس كما يصفها الوالدان سنة (1980) ووضعت الحروف الأولي من الاختبار باللغة السويدية Egna Minnenaw Barndoms Uppfost Ram) وتم إعادة تصميمه بنسخته العربية كل من محمد السيد عبد الرحمن وماهر مصطفي المغربي(2006).

يعتبر هذا الاختبار من أنسب المقاييس لدراسة العلاقة أساليب المعاملة الوالدية من وجهة نظر التلاميذ.

ويقيس هذا الاختبار(**14**) بعداً مميزة لأساليب التربية عند الوالدين وذلك لكل من الأب والأم علي حدي ومجموع عدد بنوده (**75**) بنداً موزعة توزيعاً عشوائياً وهي الإيذاء الجسدي، الحرمان، القسوة، الإذلال، الرفض، الحماية الزائدة، التدخل الزائد، التسامح، التعاطف الوالدي، التوجيه للأفضل، الأشعار بالذنب، التشجيع، تفضيل الأخوة، النبذ، والتدليل، ويشتمل علي أربعة عبارات للإجابة علي بنود المقياس وهي دائما، أحيانا، نادراً، وابدأ. وثم تمت إعادة صياغته من قبل الباحثة بعدد(**56**) فقرة ليتناسب مع البيئة السودانية وعينة الدراسة.

أ-الصدق الظاهري:

تم عرض المقياس آمبو (Embo) لأساليب معاملة الوالدية كما يدركها الأبناء علي المحكمين وتم اقتراح تقليص المقياس إلي (30) فقرة مع تبسيط المعلومة ليتناسب مع مجتمع عينة الدارسة الحالية وتقليل العبارات من أربع إلي ثلاث عبارات وتم الاقتراح أيضا تقسيم المقياس إلي بعدين رئيسين كل بعد يحتوي علي (15) فقرة تم تقسيمه المقياس إلى بعدين من حيث الأساليب سليبة كانت أو ايجابية ومع تثنية علي أدراج كلمة والديك لاستشعار عمق اللهجة والتقاليد السوداني فيها والتزمت الباحثة بتلك التوجيهات وتم صياغة المقياس من جديد.

كما أدرجت ثلاث عبارات للإجابة علي الفقرات وهي **نعم. دائما. لا** ومع المحافظة علي شكل المقياس الأصلي لقياس أساليب معاملة الوالدين كما يدركها تلاميذ مرحلة الطفولة المتأخرة ليعطي المقياس درجة محكية التي تقيس مستوي الأساليب المعاملة الوالدية كما يدركها التلاميذ بلغ عدد العبارات السالبة (**7**) العبارات الموجبة (**23**).

جدول رقم (4) يوضح الصورة المقياس المعدلة علي حسب أراء المحكمين

الرقم العبارة	الأساليب المعاملة الإيجابية
1	والديك متعودان إظهار حبهما لك بالكلام أو الفعل.
2	والديك يدللانك ويعاملانك أحسن من أخواتك.
3	والديك يحاولان يجعلانك إنسان ناجح.
4	والديك يتمنون أن تكون في مستوي أحسن من الذي أنت عليه حاليا.
5	والديك يسمحان لك أن تأخذ العاب تلعب بها لم يكونا يسمحان بها لأخواتك.
6	والديك يسامحانك أذا عملت خطأ.
7	والديك يمنعانك بقيام بأي عمل شاق لأنهما خائفين عليك.
8	والديك يقومان بمراجعة دروسك بعد رجوعك من المدرسة.
9	والديك يشجعانك عندما تنجح.
10	والديك يخافان علي صحتك بدون سبب.
11	والديك يحاولان توفير الأدوات المدرسية لك مثل زملائك.
12	والديك مهتمين بتحصيلك الدراسي.
13	والديك يساعدانك عندما تواجهك مشاكل في المدرسة.
14	والديك يفضلون أن يقضون معك وقت ترفيهي أيام العطل الأسبوعية.
15	والديك يهتمان بنوع الأصدقاء الذين تصاحبهم.
	أساليب المعاملة السلبية
16	والديك لا يحبانك.
17	والديك يرفضان التكلم معك أن عملت خطأ.
18	والديك يعاقبونك أذا أخطأت.
19	والديك ضربوك من دون سبب في وجود غرباء.
20	والديك يحبان إخوانك أكثر منك.
21	والديك يغضبان منك في عدم مساعدتك لهما في المراسيل خارج المنزل.
22	والديك يشعران بخجل منك أمام الغرباء أذا أسئت التصرف.
23	والديك يبخلان عليك بتوفير الأدوات المدرسية التي تحتاجها.
24	والديك يقولون لك هذا جزاء تضحيتنا من أجلك أذا رسبت في الامتحان.
25	والديك يعاقبونك من غير سبب.
26	والديك يعاملان معك بقسوة.
27	والديك يصفونك بكسل وما منك فائدة أمام الآخرين.
28	والديك يلومانك علي أي شئ يحصل بالمنزل.
29	والديك يحرمانك من اللعب مع إخوانك.
30	والديك يعاقبونك بحرمان من أشياء تحبها.

ب-الخصائص السيكومترية:

لمعرفة الخصائص السيكومترية لفقرات المقياس قامت الباحثة بتطبيق صورته المعدلة بتوجيهات المحكمين والمكونة من (30) فقرة على عينة أولية حجمها (30) تلميذ، تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة من مجتمع الدراسة الحالية، وبعد تصحيح الاستجابات قامت الباحثة برصد الدرجات وإدخالها في الحاسب الآلي ومن ثم تم الأتي:

ج-الصدق العاملي:

لمعرفة الصدق العاملي لفقرات مقياس أساليب المعاملة الوالدية عند تطبيقه الدراسة الحالي، تم إجراء التحليل العاملي الكشفي التوكيدي لجميع الفقرات بالصورة المعدلة بتوجيهات المحكمين والبالغ عددها (30) فقرة، فبينت نتائج هذا الإجراء تشبع جميع الفقرات ما عدا الفقرات رقم (2)، (3)، (4)، (5)، (7)، (14)، (20) وتم حذفهم.

د-صدق الاتساق الداخلي للفقرات:

لمعرفة صدق اتساق الفقرات مع الدرجة الكلية بمقياس أساليب المعاملة الوالدية في صورته المعدلة بتوجيهات المحكمين والمكونة من (30) فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس، والجدول التالي يوضح نتائج هذا الإجراء.

جدول رقم (5) يوضح نتيجة معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس.

رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
1	.623	6	.245	11	.123	16	.125	21	.466	26	.583
2	-.038	7	.108	12	.608	17	.517	22	.355	27	.317
3	.000	8	.466	13	.449	18	.298	23	.194	28	.362
4	.087	9	.228	14	.027	19	.319	24	.322	29	.599
5	.033	10	.208	15	.243	20	.100	25	.519	30	.527

من الجدول أعلاه تلاحظ الباحثة أن معاملات ارتباط جميع الفقرات دالة إحصائياً عند مستوى معنوية (0.05) وان معظم الفقرات موجبة الإشارة وتتمتع بصدق اتساق داخلي مع الدرجة الكلية للمقياس ما عدا الفقرات رقم (2)، (3)، (4)، (5)، (7)، (14)، (20) وتم حذفهم وسوف تقوم بتطبيق مقياسها مع مجتمع الدراسة الحالي.

ه-معامل الثبات:

لمعرفة نسبة الثبات للدرجة الكلية لمقياس أساليب المعاملة الوالدية في صورته النهائية بمجتمع الدراسة الحالي قامت الباحثة بتطبيق معادلة ألفا كرونباخ على بيانات العينة الاستطلاعية، فبينت نتائج هذا الإجراء النتائج المعروضة في الجدول التالي.

جدول رقم (6) يوضح نتائج معاملات الثبات والدرجة الكلية بمقياس أساليب المعاملة الوالدية

المقياس	عدد العبارات المتبقي	الخصائص السايكومترية		
		ألفاكرونباخ قبل الحذف (الثبات)	ألفاكرونباخ بعد الحذف (الثبات)	الصدق الذاتي
أساليب المعاملة الوالدية	23	0.78	0.83	0.91

2-مقياس المشكلات السلوكية:

كان الهدف من الدراسة هي دراسة المشكلات السلوكية لتلاميذ مرحلة الطفولة المتأخرة بولاية الخرطوم فلم توفق الباحثة في إيجاد مقياس مصمم خصيصاً من وجهة نظر التلاميذ ولوعيهم بمشكلاتهم لذلك تم الاستعانة بمقاييس الآتية في تصميم هذا المقياس هي: مقياس المشكلات السلوكية صلاح أبو ناهية (1993)، مقياس الانسحاب الاجتماعي أعداد عادل عبد الله محمود(2004)، ومقياس شطب المشكلات السلوكية الأصلية المعدلة (1977) الذي أعدده مجموعة من الباحثين حيث تم تطبيق المقياس أول مرة علي عينة(259) تلميذاً من ولاية جنوب كارولينا في مدينة نيوجرسي الأمريكية.

حيث تم صياغة فقرات المقياس بما يناسب مع البيئة السودانية وعينة الدراسة هو يقيس خمس أبعاد فرعية وهي العدوان، الكذب، العناد، الخوف، والانسحاب الاجتماعي؛ تم تصميمه لقياس المشكلات السلوكية لدي تلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمرحلة الطفولة المتأخرة بولاية الخرطوم، عدد بنود المقياس(**49**) بندا وتشتمل علي ثلاث عبارات وهي **نعم-لا- أحيانا** للإجابة علي بنود المقياس، ويعطي المقياس درجة محكية تقيس مستوي المشكلات السلوكية بلغ عدد العبارات (**3**) العبارات الموجبة (**44**).

الجدول رقم(7) يوضح العبارات المحذوفة بتوجيهات المحكمين.

البعد	رقم العبارة المحذوفة	عددها
الكذب	6، 10	2
السلوك الأنسحابي	10	1
العدد الكلي	-	3

لاختبار الصدق المنطقي أجرت الباحثة بعض التعديل علي بعض العبارات.

جدول رقم(8) يوضح بعض العبارات في مقياس التي أوصي المحكمين بتعديلها

الرقم العبارة	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
1	أميل إلي مضايقة الآخرين بالفعل أو اللفظ	أميل إلي مضايقة الآخرين بأفعال أو ألفاظ لا يرضونها
3	أتعرض دائما إلي جروح وكسور بسبب العنف	أتعرض إلي جروح وكسور بسبب العنف
6	أقلامي عادة لا تعمل أو مكسورة	عندما أكتب أضغط بشدة حتى ينكسر قلمي
8	عصبي/عصبية بصورة مزعجة	أنا عصبي/عصبية بصورة مزعجة
9	مزاجي/ مزاجية أغضب بسرعة	أغضب بسرعة
10	أجادل/ أشاجر دائما	أجادل وأشاجر من دون سبب
11	أكذب عندما أتحدث عن نفسي	عندما أتحدث عن نفسي لا أذكر الحقيقة
12	أكذب حتى أخفي تقصيري	حتى أخفي تقصيري أبرر بغير ما هو صحيح
13	أكذب عندما أنقل الأخبار	عندما أنقل الأخبار لا أذكر الصدق بها
14	أكذب عندما أتكلم عن أسرتي	عندما أتكلم عن أسرتي أتحدث بغير الحقيقة.
15	أميل إلي الكذب عندما يكلف لي بمهام	أميل إلي الكذب عندما يتم تكليفي بمهام محددة
16	أميل إلي مضايقة زملائي بكذب	يتضايق زملائي من كذبي باستمرار
19	سلبي/ سلبية أقدم بعكس ما يطلب مني	أقدم بعكس ما يطلب مني
20	وقح/ وقحة أرد بالكلام	أرد بكلام بصورة وقحة
22	أجيب بتسرع دون تفكير	أجيب بتسرع حتى لو كان السؤال لا يخصني
27	مهمل/ مهملة في حل الواجبات المدرسية	لا أحل واجباتي المدرسية في نفس اليوم
33	أخاف من المشاركة في اللعب العنيف مع زملائي	أخاف من المشاركة في اللعب مع زملائي
40	خجول/خجولة	أشعر بأنني خجول
47	أناني/ أنانية لا أفكر في نفسي	أشعر لا أفكر إلا في نفسي

الخصائص السيكومترية:

أ-الصدق الظاهري:

لمعرفة الخصائص السيكومترية لفقرات المقياس قامت الباحثة بتطبيق صورته المعدلة بتوجيهات المحكمين والمكونة من **(47)** فقرة مقسمة إلى خمسة أبعاد على عينة أولية حجمها **(49)** تلميذ، تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة من مجتمع الدراسة الحالية، وبعد تصحيح الاستجابات قامت الباحثة برصد الدرجات وإدخالها في الحاسب الآلي ومن ثم تم الآتي:

ب-الصدق العاملي:

لمعرفة الصدق العاملي لفقرات مقياس المشكلات السلوكية عند تطبيقه علي الدراسة الحالية، تم إجراء التحليل العاملي الكشفي التوكيدي لجميع الفقرات بالصورة المعدلة بتوجيهات المحكمين والبالغ عددها (47) فقرة مقسمة إلى خمسة أبعاد، فبينت نتائج هذا الإجراء أن تشبع معظم الفقرات ما عدا الفقرات رقم (11) من بعد الكذب، و(29)، (36) من بعد الخوف وتم حذفهم.

2/ صدق الاتساق الداخلي للفقرات:

لمعرفة صدق اتساق الفقرات مع الدرجة الكلية بمقياس المشكلات السلوكية في صورته المعدلة بتوجيهات المحكمين والمكونة من (47) فقرة مقسمة إلى خمسة أبعاد مع الدرجة الكلية للمقياس، والجدول التالي يوضح نتائج هذا الإجراء.

جدول رقم (9) يوضح نتيجة معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس.

السلوك العدواني		الكذب		العناد		الخوف		الانسحاب الاجتماعي	
رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
1	.281	11	.062	19	.442	29	.002	39	.487
2	.359	12	.319	20	.335	30	.295	40	.461
3	.604	13	.581	21	.460	31	.200	41	.570
4	.568	14	.563	22	.437	32	.472	42	.319
5	.542	15	.375	23	.330	33	.462	43	.371
6	.559	16	.444	24	.285	34	.397	44	.254
7	.401	17	.523	25	.349	35	.191	45	.362
8	.413	18	.365	26	.443	36	.125	46	.206
9	.348			27	.384	37	.200	47	.450
10	.404			28	.190	38	.250		

من الجدول أعلاه أتضح أن معاملات ارتباط جميع الفقرات دالة إحصائياً عند مستوى معنوية (0.05) وان معظم الفقرات موجبة الإشارة وتتمتع بصدق اتساق داخلي مع الدرجة الكلية للمقياس ما عدا الفقرات رقم (11) من بعد الكذب، و(29)، (36) من بعد الخوف وتم حذفهم وسوف تقوم بتطبيق مقياسها مع مجتمع البحث الحالي.

2/ معامل الثبات:

لمعرفة نسبة الثبات للدرجة الكلية لمقياس المشكلات السلوكية في صورته النهائية بمجتمع الدراسة الحالي قامت الباحثة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ على

بيانات العينة الاستطلاعية، فبينت نتائج هذا الإجراء النتائج المعروضة في الجدول التالي:

جدول رقم (10) يوضح نتائج معاملات الثبات والدرجة الكلية بمقياس المشكلات السلوكية.

أبعاد المقياس	عدد العبارات المتبقي	الخصائص السايكومترية	
		ألفاكرونباخ (الثبات)	الصدق الذاتي
السلوك العدواني	10	0.78	0.88
الكذب	7	0.74	0.86
العناد	10	0.70	0.84
الخوف	8	0.62	0.79
الانسحاب الاجتماعي	9	0.71	0.84
المشكلات السلوكية	44	0.89	0.94

3-مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية:

كان الهدف من الدراسة هي دراسة صعوبات التعلم الأكاديمية لتلاميذ مرحلة الطفولة المتأخرة بولاية الخرطوم فلم توفق الباحثة في إيجاد مقياس مصمم خصيصاً من وجهة نظر التلاميذ ولوعيهم بصعوبات التي يوجهونها لذا اعتمت الباحثة بمقياس سماح بشقة (2008) في تصميم هذا المقياس بما يتلاءم مع البيئة السودانية ومتطلبات مجتمع العينة؛ حيث تم تطبيق هذا المقياس علي البيئة الجزائرية علي تلاميذ مرحلتي الطفولة الوسطي والمتأخرة بالمدارس الابتدائية ويبلغ عدد بنود المقياس (41) بنداً ويضم المقياس ثلاث أبعاد رئيسة وهي القراءة، الكتابة، والحساب ويشتمل علي ثلاث عبارات هي نعم، لا، أحيانا للإجابة علي بنود المقياس.

3-2/الصدق الظاهري:

تم عرض صورة المقياس المعدلة علي البيئة السودانية علي اللجنة المحكمين لإبداء رأيهم فيه وتقرر سلامة فقراته لم يتم فيه تعديل أو حذف أو إضافة.

3/الخصائص السيكومترية:

لمعرفة الخصائص السيكومترية لفقرات المقياس قامت الباحثة بتطبيق صورته المعدلة بتوجيهات المحكمين والمكونة من (41) فقرة مقسمة لثلاثة أبعاد على عينة أولية حجمها (30) تلميذ، تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة من مجتمع الدراسة الحالية، وبعد تصحيح الاستجابات قامت الباحثة برصد الدرجات وإدخالها في الحاسب الآلي ومن ثم تم الآتي:

4/الصدق العاملي:

لمعرفة الصدق العاملي لفقرات مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية عند تطبيقه الدراسة الحالي، تم إجراء التحليل العاملي الكشفي التوكيدي لجميع الفقرات بالصورة المعدلة بتوجيهات المحكمين والبالغ عددها (41) فقرة مقسمة لثلاثة أبعاد، فبينت نتائج هذا الإجراء أن تشبع جميع الفقرات.

5/صدق الاتساق الداخلي للفقرات:

لمعرفة صدق اتساق الفقرات مع الدرجة الكلية بمقياس صعوبات التعلم الأكاديمية في صورته المعدلة بتوجيهات المحكمين والمكونة من (41) فقرة مقسمة إلى ثلاثة أبعاد مع الدرجة الكلية للمقياس، والجدول التالي يوضح نتائج هذا الإجراء.

جدول رقم (11) يوضح نتيجة معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس.

صعوبة تعلم القراءة				صعوبة تعلم الكتابة				صعوبة تعلم الحساب			
رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
1	.638	9	.785	17	.646	25	.645	28	.615	36	.859
2	.655	10	.729	18	.560	26	.770	29	.646	37	.793
3	.708	11	.770	19	.559	27	.707	30	.793	38	.814
4	.771	12	.866	20	.637			31	.727	39	.884
5	.765	13	.665	21	.667			32	.742	40	.811
6	.810	14	.757	22	.536			33	.703	41	.422
7	.723	15	.773	23	.654			34	.729		
8	.755	16	.695	24	.726			35	.842		

من الجدول أعلاه تلاحظ الباحثة أن معاملات ارتباط جميع الفقرات دالة إحصائياً عند مستوى معنوية (0.05) وان جميع الفقرات موجبة الإشارة وتتمتع بصدق اتساق داخلي مع الدرجة الكلية للمقياس وسوف تقوم بتطبيق مقياسها مع مجتمع البحث الحالي.

6/معامل الثبات:

لمعرفة نسبة الثبات للدرجة الكلية لمقياس صعوبات التعلم الأكاديمية في صورته النهائية بمجتمع الدراسة الحالي قامت الباحثة بتطبيق معادلة ألفا كرونباخ على بيانات العينة الاستطلاعية، فبينت نتائج هذا الإجراء النتائج المعروضة في الجدول التالي.

جدول رقم (12) يوضح نتائج معاملات الثبات والدرجة الكلية بمقياس صعوبات التعلم الأكاديمية

أبعاد المقياس	عدد العبارات	الخصائص السايكومترية	
		ألفاكرونباخ (الثبات)	الصدق الذاتي
صعوبة تعلم القراءة	16	0.96	0.98
صعوبة تعلم الكتابة	11	0.90	0.95
صعوبة تعلم الحساب	14	0.95	0.97

إجراءات الدراسة الميدانية:

للتوصل إلي نتائج متوقعة من هذه الدراسة قامت الباحثة بالإجراءات الآتية:

1. قامت الباحثة علي أخذ الموافقات الرسمية من جامعة أم درمان الإسلامية ومن وزارة التربية والتعليم بولاية الخرطوم بقسميه الحكومي والخاص ومكاتب التعليم بالمحليات والإدارة المدرسية التي أخضعت للدراسة الحالية وذلك من أجل تسهيل مهمة الباحثة في الحصول علي المعلومات من أجل تطبيق أدوات الدراسة علي مجتمع عينة الدراسة برغم اعتذار بعض من الإدارات المدرسية لمشاركة في الدراسة.
2. قامت الباحثة بفرز أفراد العينة للدراسة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية والعاديين.
3. فرز حالات تلاميذ ذوي صعوبات التعلم بعد الاضطلاع علي النتيجة النهائية والملف الملف المدرسي للتلاميذ أو التقرير من قبل الاختصاصي النفسي المدرسي أن وجد في بعض المدارس.
4. بعد عملية اختيار العينة شرعت الباحثة في عملية تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية تم تطبيق مقياس ستانفورد بينية-الطبعة الخامسة التي تم بها تحديد الدرجة المعيارية التي وقعت تحت درجة 79-88 درجة.

5. تم تحديد فئة التلاميذ العاديين من ذوي نسبة التحصيل المرتفع الذين تحصلوا علي نسبة 90% فأكثر بمساعدة المرشد الصفي واعتماداً علي النتيجة النهائية وتم جدولة هؤلاء التلاميذ العمل معهم كلٌ علي حدا بمختلف مستوياتهم الصفية.
6. أخذت الموافقة من التلاميذ الذين أخضعوا للدراسة الحالية وتمت جدولتهم علي شكل جلسات تشخيصية في مكتب مفرغ لهذا الغرض في زمن الحصة الثالثة بنسبة إلي تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وبعد هذا الإجراء أخذت الموافقة من مرشد الصفي لتفريغ التلاميذ لتطبيق أدوات الدراسة في الحصتين الخامسة والسادسة وأما بنسبة للتلاميذ العاديين تم التطبيق الأدوات معهم في حصص النشاط الأسبوعي علي حسب الجداول المخصص للمدارس وواجهت هنا الباحثة صعوبة مع بعض التلاميذ المشاركين في كلأ الجنسين في حصص النشاط تم تأجيل التطبيق معهم فيما بعد وهنا كان الاتفاق فيما بيننا من دون تدخل الإدارة المدرسية كان التطبيق في تمام الساعة السادسة والنصف قبل الطابور الصباح.

الصعوبات التي واجهت سير الدارسة الميدانية:

1. عدم دقة قوائم حصر العينة في وزارة التربية والتعليم وبولاية الخرطوم القسم الخاص.
2. عدم تجاوب بعض الإدارات المدرسية مما تم استبدالها بمدارس أخري.
3. عدم التجاوب من قبل معلمي الصفوف في إخراج التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في عمليتي الفرز والتشخيص وتطبيق الأدوات الدراسة الذي أمتد من أغسطس إلي منتصف يناير(2018) في المدارس بشقيها الحكومي والخاص.

4. عدم موافقة معظم الإرادات المدرسية في تطبيق أدوات الدراسة علي التلاميذ العاديين إلا في حصص النشاط الأسبوعي في كل مدرسة.
5. عدم تعاون بعض التلاميذ في المشاركة والمساهمة للتقديم المعلومات للباحثة ولكن بعد محاولات وتدخل الإدارة المدرسية فهم بعض التلاميذ الغرض الأساسي من الدراسة وهي البحث العلمي فقط ومساعدتهم علي وعي وفهم حجم لمشكلتهم.

المعالجات الإحصائية:

1. اختبار (ت) T. test يستخدم لاختبار العينة الواحدة.
2. اختبار (ت) T.test يستخدم لاختبار العينتين المستقلتين.
3. اختبار مان ويتني يستخدم لاختبار الفروق حسب العمر.
4. اختبار (ف) لتحليل التباين الأحادي يستخدم لاختبار حسب الفروق .
5. معامل ارتباط بيرسون يستخدم لاختبار حسب العلاقة.
6. اختبار كروسكال والز يستخدم لاختبار حسب الفروق.

الفصل الرابع

تحليل وعرض ومناقشة النتائج

الفصل الرابع

تحليل وعرض ومناقشة النتائج

يتم في هذا الفصل عرض النتائج حسب فروض الدراسة، حيث تقوم الباحثة أولاً بعرض نص الفرض، ومن ثم الاختبار الإحصائي الذي استخدمته، بالإضافة للجدول الذي يوضح عرض النتائج والاستنتاج، وثانياً مناقشة وتحليل النتائج.

المبحث الأول

عرض النتائج

عرض نتيجة الفرض الأول:

نصه: تتسم أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها تلاميذ مرحلة الطفولة المتأخرة بدرجة الإيجابية.

جدول رقم(13) يوضح نتيجة اختبار (ت) T test للعينة الواحدة

السمة	العدد	القيمة المحكية	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	الاستنتاج
أساليب المعاملة الوالدية	430	46	86.5651	8.8045	429	95.539	0.000	تتسم بدرجة الإيجابية

بالنظر للجدول أعلاه نجد أن قيمة (ت) أساليب المعاملة الوالدية =95.539 مستوي دال إحصائياً(0.000).

أذن النتيجة: تحقق صحة الفرض وجاءت كما توقعتها الباحثة أذن تتسم أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها تلاميذ مرحلة الطفولة المتأخرة بدرجة الإيجابية.

عرض نتيجة الفرض الثاني:

نصه: تتسم المشكلات السلوكية لدى التلاميذ بمرحلة الطفولة المتأخرة بالارتفاع.

جدول رقم (14) يوضح نتيجة اختبار (ت)T test للعينة الواحدة

السمة	العدد	القيمة المحكية	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	الاستنتاج
العدوان	430	20	14.7884	4.1425	429	26.088-	0.000	منخفض
الكذب	430	14	9.8163	3.4257	429	25.325-	0.000	منخفض
العناد	430	20	16.3953	4.0183	429	18.602-	0.000	منخفض
الخوف	430	16	13.7395	3.6987	429	12.673	0.000	منخفض
الانسحاب	430	18	14.6256	4.1579	429	16.829-	0.000	منخفض
المشكلات السلوكية	430	88	69.3651	14.5688	429	26.524-	0.000	منخفضة

بالنظر للجدول أعلاه نجد أن قيمة (ت) المحسوبة للجميع المحاور=-26.524 بمستوي دال إحصائيا (0.000).

إذن النتيجة لا تحقق صحة الفرض وجاءت عكس ما توقعت الباحثة إذن تتسم المشكلات السلوكية لدي تلاميذ مرحلة الطفولة المتأخرة بدرجة منخفضة.

عرض نتيجة الفرض الثالث:

نصه: توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً بين أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها التلاميذ والمشكلات السلوكية بمرحلة الطفولة المتأخرة بولاية الخرطوم.

جدول رقم (15) يوضح نتيجة معامل ارتباط بيرسون للعلاقة الارتباطية بين أساليب المعاملة الوالدية والمشكلات السلوكية.

المتغير	العدد		العدوان	الكذب	العناد	الخوف	الانسحاب	المشكلات السلوكية	الاستنتاج
أساليب المعاملة الوالدية	430	قيمة الارتباط	0.216*	0.159**	0.104*	0.102*	0.220*	0.2166*	توجد علاقة ارتباطية موجبة
		مستوى الدلالة	0.000	0.001	0.030	0.035	0.000	0.000	

بالنظر للجدول أعلاه نجد أن قيمة الارتباط معامل بيرسون للعلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية وبعد العدوان =0.216 ومستوي دال إحصائياً (0.000) وأيضا نجد قيمة الارتباط معامل بيرسون بين أساليب المعاملة الوالدية وبعد الكذب=0.159 وبمستوي دال إحصائيا(0.000)، وأيضا نجد أن قيمة الارتباط معامل بيرسون بين أساليب معاملة الوالد وبعد العناد = 0.104 وبمستوي دال غير إحصائيا(0.030)، وأيضا نجد قيمة الارتباط معامل بيرسون بين أساليب المعاملة الوالدية وبعد الخوف=0.102 وبمستوي غير دال إحصائيا(0.035) ، وأيضا نجد قيمة الارتباط معامل بيرسون بين أساليب المعاملة الوالدية وبعد الانسحاب الاجتماعي =0.220 وبمستوي دال إحصائيا(0.000) أما عن المجموع الكلي لمحاور أبعاد المشكلات السلوكية= 0.2166 وبمستوي دال إحصائيا (0.000).

إذن النتيجة تحقق صحة الفرض في جميع أبعاد المقياس والمجموع الكلي لهم عدا بعد الخوف.

عرض نتيجة الفرض الرابع:

نصه. توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً بين أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها التلاميذ وصعوبات التعلم الأكاديمية بمرحلة الطفولة المتأخرة بولاية الخرطوم.

جدول رقم (16) يوضح نتيجة معامل ارتباط بيرسون للعلاقة الارتباطية بين أساليب المعاملة الوالدية وصعوبات التعلم الأكاديمية.

المتغير	العدد		تعلم القراءة	تعلم الكتابة	تعلم الحساب	وصعوبات التعلم الأكاديمية	الاستنتاج
أساليب المعاملة الوالدية	430	قيمة الارتباط	0.214*	0.226**	0.239**	0.258**	توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً
		مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000	0.000	

بالنظر للجدول أعلاه نجد أن قيمة الارتباط معامل بيرسون بين أساليب المعاملة الوالدية وبعد تعلم القراءة= 0.214 وبمستوي دال إحصائيا(0.000)، وأيضا قيمة الارتباط معامل بيرسون بين أساليب المعاملة الوالدية وبعد تعلم الكتابة=0.226، بمستوي دال إحصائيا(0.000)، أيضا قيمة الارتباط معامل بيرسون بين أساليب المعاملة الوالدية وبعد تعلم الحساب=0.239، بمستوي دال إحصائيا (0.000)، بما أن المجموع الكلي لأبعاد مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية=0.258 دال إحصائيا (0.000).

إذن النتيجة حققت الفرض كما توقعتها الباحثة توجد علاقة ارتباطيه موجبة دال إحصائياً بين أساليب المعاملة الوالدية وصعوبات التعلم الأكاديمية.

عرض نتيجة الفرض الخامس:

نصه: توجد فروق دالة إحصائياً في أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها التلاميذ بمرحلة الطفولة المتأخرة بولاية الخرطوم تعزي لمتغير النوع.

جدول رقم (17) يوضح نتيجة اختبار (ت) للعينتين المستقلتين لفروق حسب النوع.

السمة	النوع	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	الاستنتاج
أساليب المعاملة الوالدية	**ذكور**	216	88.0463	1.1999	428	3.552	0.000	توجد فروق دالة إحصائية لصالح الذكور
	إناث	214	85.0701	8.1379				

بالنظر للجدول أعلاه نجد أن قيمة (ت) للفروق لأساليب المعاملة الوالدية = 3.552وبمستوي دال إحصائيا(0.000) لصالح الذكور.

إذن النتيجة حققت الفرض كما توقعتها الباحثة توجد فروق دال إحصائية في درجة أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها التلاميذ بمرحلة الطفولة المتأخرة تعزى لمتغير النوع.

عرض نتيجة الفرض السادس

نصه: توجد فروق دالة إحصائياً في أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها التلاميذ بمرحلة الطفولة المتأخرة بولاية الخرطوم تعزي لمتغير العمر.

جدول رقم (18) يوضح نتيجة اختبار مان ويتني لفروق حسب العمر.

السمة	العمر	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني	مستوى الدلالة	الاستنتاج
أساليب المعاملة الوالدية	10-9	250	220.60	55151.00	21224.000	0.315	لا توجد فروق دالة إحصائياً
	12-11	180	208.41	37514.00			

بالنظر إلى الجدول أعلاه نجد قيمة مان ويتني=21224.000 بمستوي غير دال إحصائيا (0.315)

إذن النتيجة حققت الفرض كما توقعتها الباحثة لا توجد فروق دالة إحصائيا في درجة أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها التلاميذ بمرحلة الطفولة المتأخرة تعزى لمتغير العمر.

عرض نتيجة الفرض السابع

نصه: توجد فروق دالة إحصائياً في أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها التلاميذ بمرحلة الطفولة المتأخرة بولاية الخرطوم تعزي لمتغير المحلية.

جدول رقم(19) يوضح نتيجة اختبار (ف) لتحليل التباين الأحادي للفروق حسب المحلية.

المحلية	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
كرري	144	87.9653	8.2338
أمبدة	142	86.5000	9.8505
بحري	144	85.2292	8.0815
المجموع	430	86.5651	8.8045

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	الاستنتاج
بين المجموعات	539.913	2	269.956	3.523	0.030	توجد فروق دالة إحصائية في درجة أساليب المعاملة الوالدية لدى تلاميذ مرحلة الطفولة المتأخرة تعزى لمتغير المحلية لصالح محلية كرري.
داخل المجموعات	32715.764	427	76.618			
المجموع	33255.677	429				

بالنظر للجدول أعلاه نجد أن قيمة اختبار(ف) لتحليل التباين الأحادي للفروق حسب المحلية نجد أن أساليب المعاملة الوالدية=3.523 بمستوي دال إحصائيا (0.030).

إذن النتيجة جاءت كما توقعت الباحثة توجد فروق دالة إحصائيا في درجة أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها التلاميذ بمرحلة الطفولة المتأخرة تعزى لمتغير المحلية لصالح محلية كرري.

عرض نتيجة الفرض الثامن:

نصه: توجد فروق دالة إحصائياً في أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها التلاميذ بمرحلة الطفولة المتأخرة بولاية الخرطوم تعزي لمتغير نوع المدرسة.

جدول رقم(20) يوضح نتيجة اختبار (ت) للعينتين المستقلتين لفروق حسب نوع المدرسة.

السمة	نوع المدرسة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	الاستنتاج
أساليب المعاملة الوالدية	**حكومية**	203	87.4729	9.8369	428	2.069	0.043	توجد فروق دالة إحصائية لصالح المدارس الحكومية
	خاصة	227	85.7533	7.6980				

بالنظر للجدول أعلاه نجد أن قيمة (ت) للعينتين المستقلتين لفروق حسب نوع المدرسة وأساليب المعاملة الوالدية =2.069 بمستوي دالة إحصائيا(0.043).

إذن النتيجة تحقق صحة الفرض أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها التلاميذ بمرحلة الطفولة المتأخرة حسب نوع المدرسة تعزي لمتغير المدرسة الحكومية.

عرض نتيجة الفرض التاسع:

نصه: توجد فروق دالة إحصائياً في أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها التلاميذ بمرحلة الطفولة المتأخرة بولاية الخرطوم تعزي لمتغير نسبة التحصيل.

جدول رقم (21) يوضح نتيجة اختبار (ت) للعينتين المستقلتين لفروق حسب نسبة التحصيل.

السمة	نسبة التحصيل	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	الاستنتاج
أساليب المعاملة الوالدية	عاديين	210	83.9333	7.6010	428	6.325-	0.000	توجد فروق دالة إحصائية لصالح تلاميذ ذوي صعوبات تعلم
	ذوي صعوبات تعلم	220	89.0773	9.1506				

بالنظر للجدول أعلاه نجد أن قيمة اختبار(ت) للعينتين المستقلتين لفروق حسب نسبة التحصيل وأساليب المعاملة الوالدية- 6.325 وبمستوي دال إحصائيا(0.000)

أذن النتيجة تحقق صحة الفرض كما توقعت الباحثة توجد فروق دال إحصائيا في درجة أساليب المعاملة الوالدية لدى التلاميذ بمرحلة الطفولة المتأخرة تعزى لمتغير نسبة التحصيل.

عرض نتيجة الفرض العاشر:

نصه: توجد فروق دالة إحصائياً في أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها التلاميذ بمرحلة الطفولة المتأخرة بولاية الخرطوم تعزي لمتغير نوع المادة الذي يعانون من صعوبات تعلمها.

جدول رقم(22) يوضح اختبار (كروسكال والز) للفروق حسب المادة الذين يعانون من صعوبة تعلم.

السمة	نسبة التحصيل	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	الاستنتاج
أساليب المعاملة الوالدية	عاديين	210	83.9333	7.6010	428	6.325-	0.000	توجد فروق دالة إحصائيا لصالح ذوي التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الأكاديمية
	ذوي صعوبات تعلم	220	89.0773	9.1506				

بالنظر للجدول أعلاه نجد أن قيمة اختبار كا المحسوبة للفروق حسب المادة الذين يعانون من صعوبة تعلمها وأساليب المعاملة الوالدية=-6.325 وبمستوي دال إحصائيا (0.000) تعزي لصالح المواد الأثنان معاً.

أذن النتيجة حققت الفرض كما توقعت الباحثة أنه توجد فروق دالة إحصائيا في درجة أساليب معاملة الوالدية لدى التلاميذ بمرحلة الطفولة المتأخرة تعزى لمتغير المواد الذين يعانون من صعوبة تعلمها.

المبحث الثاني

مناقشة النتائج

تتناول الباحثة في هذا المبحث مناقشة نتائج الفروض العلمية التي تم عرضها في المبحث الأول في ضوء ما توفر للدراسة من أطار نظري ودراسات سابقة.

1.مناقشة نتيجة الفرض الأول:

تتسم الأساليب المعاملة الوالدية كما يدركها التلاميذ بمرحلة الطفولة المتأخرة بولاية الخرطوم بدرجة إيجابية وأشارت نتائج هذا الفرض الموضحة في جدول رقم(13).

أن الأساليب التي يتقلدّها الوالدان اتجاه أبنائهم تشكل أثر كبير في تكوين شخصياتهم وتثبيت أمانهم النفسي والتي يعكس الإيجابية في التعامل مع المجتمع المحيط وأنماط تفاعلهم في المستقبل وهذا ما أكدته (الخشاب، سامية مصطفي2008) بإن أساليب المعاملة الوالدية هي الأساليب التي يسلكها الوالدان في معاملة أبنائهما أثناء التنشئة الاجتماعية والتي تحدث التأثير الإيجابي أو السلبي في سلوك الطفل من خلال الاستجابة الوالدية لسلوكه.

اتفقت هذه النتيجة مع دراسة(سليمان، يسرا 2018) ودراسة (الرشيد، أبوبكر 2009) ودراسة (الدرديري، هدي 2000) ودراسة (ملقد، انتصار2011) ودراسة (الدويك، نجاح 2008) في السمة العامة لأساليب المعاملة الوالدية في وجود علاقة ارتباطية موجبة، كما لا يوجد اختلاف في النتيجة مع بعض الدراسات السابقة.

تعزي الباحثة النتيجة إلى أن أساليب المعاملة الوالدية هو سلوك إنساني يتمثل في درجة الوعي والنضج الوالدين في إنجاح عملية التربية والتي لها أثر عميق وفاعـــل وذلك يعبر عن اتجاهاتهما النفسية تجاه الطفل فيختار الأب والأم الأساليب التي يرونها مناسبة بحسب الموقف وكيفية تطبيقها مع طفلهما ولأبد الأخذ بعين الاعتبار مراعـــاة

الفروق الفردية للطفل وأخواته ومستويات الأسرية التي تتفاوت في التعليم والثقافة وتفارق الطبقي التي ظهر جلياً في سمة العامة للمجتمع العينة.

2.مناقشة نتيجة الفرض الثاني:

تتسم المشكلات السلوكية لدي التلاميذ بمرحلة الطفولة المتأخرة بولاية الخرطوم بالارتفاع، وأشارت نتائج هذا الفرض الموضحة في جدول رقم (14).

ويّعرف (محمد، خير 2005) المشكلة السلوكية بأنها سلوكيات مختلفة يقوم بها بعض الأفراد؛ بطريقة مختلفة عن الأفراد الذين في نفس سنهم، وبشكل لا يتسق مع ما هو مفتقد من قبل المجتمع.

اتفقت هذه النتيجة مع دراسة(سليمان، يسرا 2018) في وجود مشكلات سلوكية شائعة في مرحلة الطفولة المتأخرة تتسم بالارتفاع.

تعزي الباحثة النتيجة إلي أن ارتفاع المشكلات السلوكية لدي التلاميذ الذين أخضعوا للدراسة لم تزرع الأسر فيهم العادات والتقاليد والقيم السامية ولم تضع الدعائم الجيدة التي تتجلي من خلال التعامل والتفاعل خارج النطاق الأسري والمحيط المجتمع بصورة مشرفة وأن وجود مشكلات كثيرة في تلك المرحلة المفصلية والحساسّة والتي تفرز مشكلات سلوكية عديدة.

ويمكن أن تعزيها الباحثة إلي عدة عوامل من أهمها الإحباط المستمر الذي يحدث توترات نفسية بصفة دائمة ومستمرة داخل الأسر بسبب اختلاف مع أحد الوالدين بسبب طلاق، زيادة عبء، عمل، سفر، حالة وفاة، أو زواج أحد الوالدين كلها من وجهة نظري تكمن في عجز التلميذ عن تكوين علاقات اجتماعية والشعور بعدم الأمان والثقة وهذا يؤدي إلي تعرضه لمشكلات سلوكية مختلفة، كل هذا يمكن إرجاعه إلي عدم تمسك الأسر بأساليب التربية الدينية أو أتباع الوسطية في النهج التربوية لإشباع الاحتياجات النفسية، الجسمية، والمعنوية لتلاميذ.

فتري الباحثة أن الأسر الواعية والمتدنية هي التـــي تحـــرص علـــي غـــرس الأساليب الدينية التي تنفعهم في كل المراحل الحياة مع مراعاة الإحسان فـــي التربيـــة لكي يخرجوا إلي مجتمع خالين من المشكلات السلوك ووصولا إلي مرحلـــة الاتـــزان النفسي.

3-مناقشة نتيجة الفرض الثالث:

توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً بين أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها التلاميذ والمشكلات السلوكية بمرحلة الطفولة المتأخرة بولاية الخرطوم،أشارت نتائج هذا الفرض الموضحة في جدول رقم (15).

مما لاشك فيه أن العلاقة كل الأب وكل الأم بالطفل ليست منفصلة مجردة ولكنها علاقات متأثرة بطبيعة المناخ الأسري وهي التي تحدد الأساليب السلوكية الذي ينتجها الطفل (تيم، كاملة 1999).

اتفقت النتيجة مع دراسة (سليمان، يسرا 2018) ودراسة (أحمد، عطيات 2017) ودراسة (الرشيد، أبوبكر2009) ودراسة (شاهين، أحمد2017) ودراسة(أبي، نصيرة 2015) ودراسة (مقلد، انتصار،2012) ودراسة (سيزر، مانلي 2002) في وجود علاقة ارتباطية موجبة في درجة أساليب المعاملة الوالدية والمشكلات السلوكية.

بينما اختلفت النتيجة مع دراسة (علي، مواهب 2010) ودراسة (عسيلا، رولا 2011).

تعزي الباحثة النتيجة أن العلاقة غير السوية بين الوالدين والأبناء يخلق جوا من عدم التكامل الأسري والإشباع العاطفي والنفسي وحاجتهم من النهل من فيض محبة الوالدين وحمايه الدائمة لها دوراً فاعل في عدم تعزيز ثقتهم بأنفسهم وأن كان بعد الخوف لم يحقق صحة الفرض العلمي.

أن دل علي شيء أنما يدل علي تغلب الطابع العصري الحديث والتكنولوجي السريع علي أساليب المعاملة الذي تكثر فيها البدائل التربوية المتقدمة التي تؤدي إلي وجود مشكلات سلوكية عديدة وفقد السيطرة علي الرقابة الوالدية فيظهر الفراغ في الجو الأسري من عدم تلبية الحاجات الإشباع النفسي.

الذي له أثر بالغ في التوازن النفسي وعدم وجود رقيب علي التصرفات وهذا يؤدي إلي خلل في تكوين شخصية التلميذ. التي تكمن في تصور التضارب في الأساليب المعاملة عنده فيما بعد أو عدم توفيق الوالدين بين أبنائهم في توزيع الحصص المحبة بكميات متساوية كلها عوامل مرتبطة بمهمة اتجاه الأبناء بالسلب أو الإيجاب.

4-مناقشة نتيجة الفرض الرابع:

توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً بين أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها التلاميذ وصعوبات التعلم الأكاديمية بمرحلة الطفولة المتأخرة بولاية الخرطوم.أشارت نتائج هذا الفرض موضحة في جدول رقم(16).

أن الإباء الذين يتبعون أساليب في تربية الأطفال وكأنهم مروضون يستخدمون أنواعاً مختلفة من العقوبات المادية والمعنوية وما هو معروف ومسلم به فأن أمثل هذه الأساليب نتائج وعواقب وخيمة علي الطفل وعلي مستقبله نفسياً، مدرسياً، واجتماعياً (الشوريجي، نبيلة عباس2003).

اتفقت النتيجة مع دراسة (مقلد، انتصار2012) ودراسة (أوتاوا، لونغ 2008) في وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أساليب المعاملة الوالدية والصعوبات التعلم الأكاديمية. بينما اختلفت النتيجة مع دراسة(عسيلا، رولا 2011)

تعزي الباحثة النتيجة أن الوالدين يمثلان رمز السلطة ويعتبر أساليب المعاملة الوالدية هي التي تحدد وتُشكل شخصية التلميذ وتُطبع سلوكه نحو السلوك السوي أو غير سوي والذي بدوره يظهر بوضوح في نجاح أو إخفاق في مسيرته التعليمية التي

تظهر في شكل صعوبات أكاديمية الذي يكون سببها الرئيسي التسلط والتساهل في الضبط الوالدي أو اختلاف طرق في التربية التي يستخدمان فيها الوالدان الأساليب الحادة من أبرزها التسلط في بعض الأحيان في فرض الأدآب والقواعد التي تتماشي مع مراحل عمر التلميذ وذلك بنهي والتوبيخ التي تعزيها الباحثة إلي تلقي الوالدان تربية تمثل في قيم ومعايير صارمة في طفولتهما مما يضطران إلي تطبيقهما علي أطفالهما أو تفضيل الوالدان في بعض الأحيان احد الأبناء علي وغيرهم مثلاً الذكور عن الإناث وإغداق عليهم فيض المحبة.

والطفل الذي يتغلب عليه سلوك حماية الزائدة تؤدي إلي عدم واستطاعته مسايرة ركب التعليم وعدم قدرته في تحمل المسئولية فيما بعد وغيره من الأساليب التي تعتمد علي أكراه الطفل وإجباره مستغلين في ذلك ضعفه بدون اهتمام إلي رغباته اقتناعه والقيام بالسلوك السليم.

5-مناقشة نتيجة الفرض الخامس:

توجد فروق دالة إحصائياً في أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها التلاميذ بمرحلة الطفولة المتأخرة بولاية الخرطوم تعزي لمتغير النوع لصالح الذكور. النوع أشارت نتائج هذا الفرض الموضحة في جدول رقم(17)

أن جنس الطفل هو أحد العوامل البيولوجية والاجتماعية المؤثرة في نمط التعامل بين الأبناء وقد أكدت العديد من الدراسات أن جنس الطفل له تأثير كبيرة علي السلوك الوالدي قد تتأثر سلباً أو إيجاباً تبعاً لجنس الطفل(أبو النيل، محمود السيد2013).

اتفقت النتيجة مع دراسة(علي، مواهب2010) ودراسة (الدويك، نجاح 2008) ودراسة(أوتاوا، لونغ2008) في وجود فروق دالة إحصائياً في درجة أساليب المعاملة الوالدية تعزي لمتغير العمر لصالح الذكور.

بينما اختلفت النتيجة مع دراسة (أحمد، عطيات2017) ودراسة(الرشيد، أبوبكر2009) ودراسة (الدرديري، هدي2000) ودراسة (مقلد، انتصار2012) ودراسة (عسيلا، رولا 2011).

تعزي الباحثة أن النتيجة أن الذكور أكثر حظاً من الإناث في أساليب المعاملة الوالدية بما أن الأطفال في هذه المرحلة يكونون متقاربين في تصرفاتهم، أفعالهم، وسلوكياتهم وتكاد أن تكون متشابهة والإباء يتمايزون في تعاملهم بدرجة ملحوظة كما في المراحل النمائية المتقدمة والسبب أنهم يرون أطفالهم صغار يجب أن يعطوا فرصة أكبر ليعيشوا طفولتهم ببراءتها وشقاوتها ومرحها.

من وجهه نظر الباحثة يجب أن لا يكون هناك فرق في التعامل أو تمايز بين الأبناء وأن تّوزع حصص المحبة والعطف مناصفة والإلغاء التمايز والتشجيع المستمر في توحيد الأساليب خلافاً للعرف المتبع في مجتمعاتنا بتفضيل الذكور دون الإناث بحكم خصائص تكوينهم والاعتناء بهم من وجهة نظر سليمة أنهم منارات بناء المستقبل الواعد بنسبة للأسر وذلك بتهيئة المجال لهم لينالوا قسطاً وافراً من التعليم وتحاول أن تغرس في أنفسهم روح الإصرار والتحدي لمواصلة إلي طريق النجاح.

6-مناقشة نتيجة الفرض السادس:

لا توجد فروق دالة إحصائياً في أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها التلاميذ بمرحلة الطفولة المتأخرة بولاية الخرطوم تعزي لمتغير العمر.أشارت نتائج هذا الفرض الموضحة في جدول رقم (18).

أشار(علوان، عبدالله ناصح 1998) علي أن يشعر المربي بمسئولية كبري في تربية الأبناء من الناحية الإيمانية، السلوكية، الجسمية، النفسية، العقلية، والاجتماعية يدفعه لأن يكون مراقباً وملاحظاً لهم في كل سلوك يأتونه من التوجيه والتأديب قال تعالي: ﴿ فَوَرَبِّكَ لَنَسْـَٔلَنَّهُمْ أَجْمَعِينَ ﴿٩٢﴾ عَمَّا كَانُوا۟ يَعْمَلُونَ ﴿٩٣﴾ فَٱصْدَعْ بِمَا تُؤْمَرُ وَأَعْرِضْ عَنِ

ٱلۡمُشۡرِكِينَ ﴾ (الحجر، 92-94). ويقول (ﷺ) (إن الله سائل كل راع عما استرعاك حفظ أم صنيع)(أخرجه البخاري، .1330).

اتفقت النتيجة مع دراسة (سليمان، يسرا 2018) ودراسة (الراجي، محمد 2011) ودراسة (سيزر، مانلي 2002) في عدم وجود فروق دالة إحصائيا في درجة أساليب المعاملة الوالدية بنسبة لمتغير العمر.

بينما اختلفت النتيجة مع دراسة (أبي، نصيرة 2015) ودراسة(عسيلا، رولا 2011).

تعزي الباحثة النتيجة إلي أن الأساليب المعاملة الوالدية هي التي تحدد العلاقة في التعامل بين الأخوة الذين يختلفون في العمر والذي تتضمنهم المرحلة الطفولة المتأخرة التي تعتبر مرحلة مهمة التي تُمثل فيها روح الفضول، المعرفة، والمغامرة التي تمتاز بنمو السريع ومرحلة تكوينية حرجة في النمو الشخصية، الانفعالية، النفسية، ولإثبات الذات وعلي الوالدين أتباع طرق وأساليب التي تتماشي مع تلك المرحلة بحذر شديد وأن يمنح الطفل الحرية المشروطة في سلوكه واتجاهاته. وأن يرتبط الطفل بالأساليب التي تزرع في نفسه القيم والعادات السائدة في المجتمع وإبراز روح التفاعل بين الأفراد الأسرة الواحدة والتي تحدد العلاقات التي تربطهم مع بعضهم البعض والتي تقوي الصلات بين الأخوة ويكون التفاعل من خلال أساليب الوالدية المتبعة معهما والتي غرست فيهما القيم والمعايير والقواعد الضابطة للأفعال الفاضلة والسلوكيات الحميدة.

7-مناقشة نتيجة الفرض السابع:

توجد فروق دالة إحصائية في درجة أساليب معاملة الوالدية لدى تلاميذ مرحلة الطفولة المتأخرة تعزى لمتغير المحلية. أشارت نتائج هذا الفرض كما موضحة في جدول رقم(19) تحقق صحة الفرض لصالح محلية كرري.

تُعد الأسرة أهم وسيط لعملية التنشئة الاجتماعية، وأحد مصادر الضبط الاجتماعي وهي نائب للثقافة والمجتمع في تنشئة التلميذ وتحويله إلي كائن اجتماعي، وتعتبر الأسرة الملهم النفسي الأول للتلميذ والتي تحدد هويته ومركزه الاجتماعي علي أساس وضعها في المجتمع. كما يؤثر مركز الأسرة اقتصادياً واجتماعياً علي الفرص المتاحة لنمو التلميذ جسمياً، عقلياً، واجتماعياً وعلي أساليب المعاملة الوالدية التي تنتقها مع أبنائه (رمضان، القذافي محمد 1998).

اتفقت النتيجة مع دراسة(أحمد، عطيات2017) في وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا في درجة المعاملة الوالدية بنسبة لمتغير المكان، بينما اختلفت النتيجة مع دراسة (سليمان، يسرا 2018).

تعزي الباحثة النتيجة إلى أهمية التربية وبأن والوالدين هما أهم مسئولين عن عملية التربية من لحظة الميلاد الطفل وتستمر إلي مدي الحياة. ويتأثر الأبناء بسلوك الإباء بشكل مباشر حيث يّعد المصدر الرئيسي الذي يبدأ الأبناء التعلم منه كل شيء حتى يصبح نسخ مصغرة ما يقوم به من سلوكيات، تصرفات، وأفعال بل أخلاق الذي ينتقل إلي الأبناء بالوراثة في المحيط الأسري بما يطور شخصياتهم ويحدد ملامح مستقبلهم ؛ وهذا ما يؤكده بياجية أن البشر لا يولدون بميول اجتماعية وإنما يزداد الارتباط ويحصل الاندماج الاجتماعي تدريجيا وتؤدي البيئة الاجتماعية المحيطة بالطفل دوراً فاعلاً في ممارسة حياته الاجتماعية فيما بعد ويكتسب من خلاله القيم والعادات والتي تظهر بصورة إيجابية في حياته الاجتماعية.

ولا بد الإشارة إلي وجود عوامل عديدة للتفاعل الاجتماعي في محلية كرري أن الوضع الاجتماعي الذي يعيش فيه الطفل في التوزيع الجغرافي حيث يتسم بالتفاعل الإيجابي بين نسيج المجتمع الواحد الذي تتضافر من أجل الوصول إلي مجتمع خالي من مشكلات التي تعرقل مسيرة تربية النشء والذي يدفع بالوالد إلي أن يسهم بدور

فعّال في تشجيع الطفل في مساعدته لخلق الثقة عالية بنفسه وهذا يرفع من روحه المعنوية لإنجاز فروضه الدراسية في أكمل وجهه لنيل درجات تحصيلية عالية.

8-مناقشة نتيجة الفرض الثامن:

توجد فروق دالة إحصائياً في درجة أساليب المعاملة الوالديـــة كمـــا يـــدركها التلاميذ بمرحلة الطفولة المتأخرة بولاية الخرطوم تعزي لمتغير نوع المدرسة. أشارت نتائج هذا الفرض كما موضحة في جدول رقم(20) لصالح المدرسة الحكومية.

تعد المدرسة أحدي الهيئات الرسمية في المجتمع والتي تتولي وظيفة تنشئة الأبناء والعمل علي رفع قدراتهم ومهاراتهم في شتي مجالات، فهي تعمل إلي جانب الآسرة التنشئة الاجتماعية للفرد وزرع القيم الإنسانية لديه (الفايز، عبد العزيز2014).

اتفقت نتيجة مع دراسة(سليمان، يسرا 2018) ودراسة(عسيلا، رولا2011) في وجود فروق دالة إحصائيا في درجة أساليب المعاملة الوالدية بنسبة لمتغير المدرسة.

بينما اختلفت النتيجة مع دراسة(أحمد، عطيات 2017) ودراسة(علي، مواهب 2010) ودراسة (الرشيد، أبوبكر2009).

تعزي الباحثة النتيجة إلى أهمية التعليم في حياة الإنسان يعتبر قاعدة مهمة وأساسية من أجل تطوره وامتلاكه المعرفة لكي يساير به العالم الذي يسير بوتيرة التطور العلمي السريع والأكثر تطوراً لذا تعتبر مرحلة الأساس منظومة شاملة ونافذة مناسبة تتيح من خلالها لكل فرد من أفراد المجتمع التعليم الذي يأتي متوافقاً من حيث وضع المناهج التربوية المتكاملة مع متطلبات العصر ومتلائماً مع البيئة الذي يعيش فيها الطفل وتمثل المدرسة حجر الأساس في عملية التعليمية ومؤسسة ذات طابع رسمي في المجتمع والتي تتولي وظيفة التربية النشء بجانب التعليم وتعمل علي رفع القدرات العلمية وتنمية المهارات الاجتماعية في عملية تكاملية مع الأسر ويعتبر المعلم

وهو رسول المعرفة كما يطلق عليه عادة والذي لديه القدرة علي توصيل المعلومات بشكل أدق وأشمل وله مقدرة علي تشكيل ومتابعة التلاميذ وملاحظة سلوكياتهم وتقويهم التقويم الحسّن سواء كان المعلم في مدراس حكومية أو خاصة ومن واقع وواجباته المناط بتنفيذها لإنجاح العملية التعليمية بمهارة وكفاءة عاليتين.

9-مناقشة نتيجة الفرض التاسع:

توجد فروق دالة إحصائياً في أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها التلاميذ بمرحلة الطفولة المتأخرة بولاية الخرطوم تعزي لمتغير نسبة التحصيل. أشارت نتائج هذا الفرض كما موضحة في جدول رقم(21) لصالح تلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

أن بعض الآسر التي يوجد فيها أطفال بصعوبات التعليمية، تتميز عن غيرها من الأسر العادية في درجة رعايتها الزائدة، وعدم مرونتها وضعف مقدرتها علي حل الصراعات التي تنشأ في الأسرة بسب النزوع لتجنبها أو استخدام فنيات غير فعالة لحلها فصعوبة الطفل تلعب دوراً هاماً في إثارة الصراعات الأسرية المتنوعة بما في ذلك الصراعات الزوجية(الصواف، مني 2006).

اتفقت النتيجة مع دراسة(علي، مواهب 2010) ودراسة (الدرديري، هدي 2000) ودراسة (مقلد، انتصار2102) ودراسة(الراجي، محمد 2011) في وجود فروق دالة إحصائيا في درجة أساليب المعاملة الوالدية بنسبة لمتغير نسبة التحصيل.

تعزي الباحثة النتيجة إلى نسب التحصيل التي يجب التعامل معها مباشرة من خلال عملية التقييم لتحديد كفاية مستوي التلاميذ، يشمل التحصيل في إطاره الواسع علي اكتساب المعرفة وعمليات التفكير، وأن هنالك عدة عوامل تسهم في تباين التحصيل الدراسي التي دائما تتركز علي الجوانب العقلية أو الخصائص المعرفية لتلاميذ العاديين أو تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

ولذا عزت الباحثة أن أساليب المعاملة الوالدية لها تأثير بالغ في تحديد مستوي التحصيل الأبناء في الدعم الأبوي للأبناء ونوع الضبط الذي يمارسونه بحق الأبناء

وله دوراً هاماً في تحديد المستوي التحصيل عندهم؛ وأن الأساليب المعاملة الوالدية الإيجابية الممارسة مع الأبناء تؤدي إلي الإسهام الفعّال في زيادة مقدراتهم العقلية بكفاءة أكبر بخلاف المعاملة السلبية الممارسة مع الأبناء التي تؤدي إلي ضعف واضح المعالم في تدهور في المستوي التحصيل الدراسي والتي تؤدي إلي الكثير من الاضطرابات النفسية منها النشاط الزائد وتشتت التركيز والانتباه والتي تساعد علي اختلال في الوظائف العقلية والمعرفية التي هي من أهم العوامل المسهمة لصعوبات التعلم الأكاديمية ويقدر التحصيل الدراسي عادة من الدرجات التي يتم الحصول عليها من تطبيق الاختبارات أن هذه الدرجات لا تعبر بصدق عن القدرة التحصيلية للتلميذ لوجود عوامل كثيرة تؤثر علي التحصيل الدراسي منها ما هو خاص من حيث استعداده وقدراته وحالته النفسية ومنها ما هو خاص بالبيئة التي ينتمي إليها والتي تمثل الأسرة ومستواها الاقتصادي، الاجتماعي، والتعليمي للوالدين ومهنة الوالدين تؤثر بدورها علي أسلوب تعامل الوالدين مع التلاميذ.

وتري الباحثة أن القائمين علي تربية الأبناء أن يساعدوه ويأخذوا بيده من أجل تحسين أداءه وذلك عملاً بتعاليم الدين الإسلامي الحنيف الذي جعل معاملة الولد باللّين والرحمة هي الأصل فقد رؤى الأمام البخاري في الأدب المفرد(عليك بالرفق وإياك والعنف والفحش) ورؤى ألأجري "عرفوا ولا تعنفوا"(الأدب المفرد للبخاري) ورؤى مسلم عن أبي موسي الأشعري أن النبي(ﷺ) بعثه ومعاذاً إلي اليمن وقال لهما(يسرا ولا تعسرا وعلما ولا تنفرا) رؤى الحارث والطيالسي والبيهقي(عملوا ولا تعنفوا فإن المعلم خير المعنف).

10-مناقشة نتيجة الفرض العاشر:

توجد فروق دالة إحصائياً في أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها التلاميذ بمرحلة الطفولة المتأخرة بولاية الخرطوم تعزي لمتغير نوع المادة الذي يعانون من

صعوبات تعلمها. أشارت نتائج هذا الفرض كما موضحة في جدول رقم(22) لصالح المادتان الاثنان معاً.

ليس من بالضروري أن يكون جميع الأهل من ذوي الاختصاص في مجال التربية وعلم النفس في هذا العصر بذات يغلب عليه التطور الحضاري والتكنولوجي السريع المذهل بعيداً عن العادات السائدة من جيل إلي جيل من أساليب قد تكون بالية وخاطئة وغير مواكبة العصر الحالي لأبد من تطوير وسائل التربية، المفاهيم، والمبادئ (الكفافي، علاء الدين 2007).

اتفقت النتيجة مع دارسة (أوتاوا، لونغ 2008) في وجود فروق دالة إحصائيا في درجة أساليب المعاملة الوالدية بنسبة لمتغير صعوبة التعلم.

بينما اختلفت النتيجة من دراسة(الراجي، محمد2011) ودراسة(الدويك، نجاح 2008)

تعزي الباحثة النتيجة بأن التعليم حق مكتسب لكل تلميذ في مرحلة التعليم الأساسي، فتم اختيار مرحلة الطفولة المتأخرة على أنها مرحلة عمرية مهمة بحد ذاتها، إذ يتعرض فيها التلميذ لخبرات تشكل أساس نوعية حياته في مراحل نموه التالية، والحقيقة هي أن هي مرحلة تأسيس العادات التعليمية وفيها تبرز الذكاءات المختلفة وتتكون فيها الصفات النفسية الاجتماعية فانطلاقًا من هذه الحقائق التربوية ومن كون كل طفل وحدة متكاملة مختلفة عن الوحدة الأخرى يتوجّب على المعّلمة أو المعّلم ملاحظة الاختلافات في نوع الذكاء وفي الميول، المهارات، والقدرات وفي أنواع التعلم وأنماطه، فكل طفل زهرة كما يقول المربي الألماني" فروبل "وكل زهرة تحتاج لعناية خاصة، واحدة تحتاج إلى الشمس والمياه، وأخرى تحتاج إلى ظل ومياه أقل، والبعض ينمو ولا يحتاج لرعاية دائمة في ما يحتاج البعض الآخر إلى عناية يومية ليشتد أزره".

وهذا من مبدأ التكامل في أسس العملية التعليمية عامة، وفي تكوين شخصية الطفل الاجتماعية النفسية ارتكزت أيضًا على مبادئ علم النفس وعلى مراحل الصفية

المختلفة التي تسهم في إيجاد فروق فردية لمعرفة جوانب القصور المعرفي، تعليمي، وسلوكي والذي يحتاج في كل مرحلة إلى فرص يستطيع التلميذ فيها تجربة مبادراته، وممارسة استقلاليته، وتحمل المسؤولية التي يجد نفسه قادراً عليها.

كما راعيت بناء النمو الفكري الذي ينتج عن احتكاك عقل الطفل بعقول من حوله من أناس كبار وأقران، والذي هو أساس لنمو ذكاء الإنسان ولا أنسى النمو الوجداني في هذه المرحلة الذي ينجم عن المعاملة الوالدية الايجابية البعيدة عن العنف والإكراه التي تبني الثقة بالنفس والمساندة المستمرة والتشجيع الذي يبني الشعور بالأمان والانتماء وخير وصية من ديننا القويم قال تعالي: ﴿ وَٱلَّذِينَ يَقُولُونَ رَبَّنَا هَبْ لَنَا مِنْ أَزْوَٰجِنَا وَذُرِّيَّٰتِنَا قُرَّةَ أَعْيُنٍ وَٱجْعَلْنَا لِلْمُتَّقِينَ إِمَامًا ﴾ والرسول(ﷺ) فقد جعل الأطفال سبب نزول الرحمة وارتفاع العذاب من الأرض إذ يقول(لولا عباد ركع، وصبية رضع، وبهائم رتع، لصب عليكم العذاب صبا).

الفصل الخامس

خاتمة الدراسة

الخاتمة:

أولاً: نتائج الدراسة:

تتخلص النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية في الآتي:

1. تتسم الأساليب المعاملة الوالدية كما يدركها التلاميذ بمرحلة الطفولة المتأخرة بولاية الخرطوم بدرجة إيجابية.
2. تتسم المشكلات السلوكية لدي التلاميذ بمرحلة الطفولة المتأخرة بولاية الخرطوم بالارتفاع.
3. توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً بين أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها التلاميذ والمشكلات السلوكية بمرحلة الطفولة المتأخرة بولاية الخرطوم.
4. توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً بين أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها التلاميذ وصعوبات التعلم الأكاديمية بمرحلة الطفولة المتأخرة بولاية الخرطوم.
5. توجد فروق دالة إحصائياً في أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها التلاميذ بمرحلة الطفولة المتأخرة بولاية الخرطوم تعزي لمتغير النوع لصالح الذكور.
6. لا توجد فروق دالة إحصائياً في أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها التلاميذ بمرحلة الطفولة المتأخرة بولاية الخرطوم تعزي لمتغير العمر.
7. توجد فروق دالة إحصائياً في أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها التلاميذ بمرحلة الطفولة المتأخرة بولاية الخرطوم تعزي لمتغير المحلية لصالح محلية كرري.
8. توجد فروق دالة إحصائياً في أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها التلاميذ بمرحلة الطفولة المتأخرة بولاية الخرطوم تعزي لمتغير نوع المدرسة لصالح المدارس الحكومية.

9. توجد فروق دالة إحصائياً في أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها التلاميذ بمرحلة الطفولة المتأخرة بولاية الخرطوم تعزي لمتغير نسبة التحصيل لصالح تلاميذ صعوبات التعلم.
10. توجد فروق دالة إحصائياً في أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها التلاميذ بمرحلة الطفولة المتأخرة بولاية الخرطوم تعزي لمتغير نوع المادة الذي يعانون من صعوبات تعلمها لصالح المواد الأثنان معاً.

التوصيات:

في ضوء ما أسفرت عنه النتائج الدراسة الحالية يمكن وضع توصيات علي النحو التالي:

تعتبر أساليب المعاملة الوالدية من أهم العوامل التي تشكل شخصية الطفل فهي غذاء الروح، قد تكون مناسبة مما يزيد في دافعية الطفل نحو الدارسة وبالتالي زيادة تحصيله الدراسي وقد تكون في غير محلها مما تشكل لنا صعوبات في التعلم وعليه لابد للوالدين بالدرجة الأولي والمعلمين في المدرسة الأخذ بعين الاعتبار ما يلي:

1. توجيه الوالدين إلى أتباع أساليب معاملة تحكمها تربية الإسلامية.
2. العمل علي تطبيق أساليب المعاملة الإيجابية وتدعيم السلوكيات المرغوبة من أجل تحقيق التعامل الإيجابي وبناء علاقات اجتماعية في مرحلة الطفولة المتأخرة.
3. ضرورة الإرشاد الأسري والتوعية بمشكلة صعوبات التعلم الأكاديمية لوضع أسس التشخيص السليم الذي يفيد بمعالجات تعليمية متكاملة بأشراف فريق متكامل.
4. ضرورة إدماج الوالدين في العملية التعليمية في المدارس لأن ذلك يشكل دعماً نفسياً لدي التلاميذ وزيادة في نسب التحصيل الدراسي فالاتصال الدائم بالمعلمين يسمح للوالدين بأن يتلقوا تغذية راجعة عن تقدم أبنائهم.

5. عدم التمييز بين الأبناء والغاء التفضيل بين الأخوة في طرق التعامل وعلي الوالدين توحيد الأساليب المعاملة مناصفةً.
6. أهمية ممارسة الوالدين لأساليب حديثة في التعامل مواكبة للعصر الحالي.
7. ضرورة اهتمام المدرسة بالجوانب الانفعالية والاجتماعية للتلاميذ وعدم الاقتصار علي الجانب المعرفي التحصيلي.
8. ضرورة التعاون بين وزارة التربية والتعليم ولاية الخرطوم والمراكز المتخصصة في علاج صعوبات التعلم الأكاديمية.

المقترحات:

لإجراء مزيداً من الدراسات المستقبلية عن أساليب المعاملة الوالدية لما لها من آثار إيجابية أو سلبية في تحديد هوية الشخصية للفرد لذلك تقترح الباحثة الدراسات الآتية:

1. دراسة أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالذكاء والحاجات النفسية والاجتماعية لدي تلاميذ صعوبات التعلم النوعية.
2. دراسة أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالتوجه الديني والصحة النفسية لدي طلاب المرحلة الجامعية.
3. دراسة أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء ببعض سمات الشخصية ومفهوم الذات لدي تلاميذ مرحلة الأساس.
4. دراسة أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالاضطرابات السلوكية وخصائص المعرفية لدي تلاميذ صعوبات تعلم القراءة بمراكز المتخصصة.
5. دراسة أساليب المعاملة الوالدية بالتوافق الدراسي ودافع الإنجاز الأكاديمي في المناطق الريفية.
6. دراسة أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بتوافق النفسي والاجتماعي لدي تلاميذ صعوبات التعلم في المدارس ذات المناهج الانجليزية.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المصادر

1. القرآن الكريم.
2. البخاري، الأمام محمد بن إسماعيل أبو عبدالله:(1411ه) **الجامع الصحيح** المختصر/تحقيق مصطفي ديب البغاء، الطبعة الثانية، بيروت، دار ابن كثير اليمامة.
3. النيسابوري، الأمام أبي الحسين مسلم بن الحجاج القشيري: (1330ه) **صحيح مسلم**، الطبعة الأولي، المطبعة العامرة.
4. المعجم الوسيط، (2014م) مجمع اللغة العربية، جمهورية مصر العربية، دار الكتب العربية.

ثانيا: المراجع

1. أبن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد مكرم: (1408) **لسان العرب**
2. أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف: (2012) **إرشاد ذوي صعوبات التعلم وأسرهم**، الطبعة الأولي، دار الفكر.
3. أبو العزائم، محمود جمال:(2008) **صعوبات تعلم**، الطبعة الأولي، دار المسيرة.
4. أبو النيل، محمود السيد:(2013) **علم النفس الاجتماعي**، الطبعة الخامسة، القاهرة، مكتبة لأنجلو المصرية.
5. أبو طالب، أحمد: (2004) **المنهاج الوطني التفاعلي**، الطبعة الأولي، عمان ،دار مطاع الرأي التجارية.
6. أبو علام، رجاء محمود:(2001) **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**، الأردن ، دار الفكر للنشر والتوزيع.

7. ـــــــــــــــــ**(2006) مناهج البحث العلوم النفسية والتربوية، القاهرة ، دار النشر للجامعات.**

8. أبو نيان، إبراهيم سعد: (2007) **صعوبات التعلم وطرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية**، الطبعة الأولي، دار المعارف.

9. أحمد، أحمد عبدالله: (1988) **الطفل ومشكلات القراءة**، الطبعة الأولي، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

10. أحمد، خولة محمد:(2003) **اضطرابات السلوكية الانفعالية**، الطبعة الثانية، دار الفكر للنشر والتوزيع الأردن.

11. أحمد، سمير نعيم:(1992) **المنهج العلمي في البحوث الاجتماعية**، الطبعة الخامسة، القاهرة، مكتبة العربي للأوفست.

12. أحمد، سهير كمال:(2001) **تنشئة الطفل وحاجاته بين النظرية والتطبيق**، الطبعة الأولي، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

13. أحمد، فرغلي هارون:(2013) **المدرسة والصحة النفسية لأبنائنا**، الطبعة الأولي، القاهرة دار الكتب.

14. إسماعيل، وآخرون:(1994) **كيف نربي أطفالنا التنشئة الاجتماعية للطفل في الأسرة العربية**، القاهرة ،دار النهضة العربية.

15. الأشول، عادل:(1998) **علم نفس النمو من الجنين إلى الشيخوخة**، القاهرة، مكتبة لأنجلو المصرية.

16. البيلاوي، إيهاب وعبد الحميد، أشرف محمد: **استراتيجية عمل الأخصائي النفسي بمدارس العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة**، الطبعة الأولي، بغداد مكتبة النهضة، الدار العربية للعلوم.

17. بشناق، رأفت:(2001) **سيكولوجية الأطفال**، الطبعة الأولي، بيروت، دار النفائس.
18. بشير، عربيات وآخرون:(2007) **أدارة الصفوف وتنظيم بيئة التعلم**، الطبعة الأولي، عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع.
19. البطانية، أسامة وآخرون:(2005) **صعوبات التعلم " النظرية والممارسة**" الطبعة الثالثة ،عمان الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
20. البليهي، عبد الرحمن:(2003) **الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية**، عمان، دار الشروق.
21. تعوينا، علي:(1987) **صعوبات تعلم قراءة اللغة العربية وكتابتها**، الطبعة الأولي، الجزائر دار جامعة للنشر والتوزيع.
22. تيم وآخرون:(1999) **الصحة النفسية الطفل**، الطبعة الأولي، دار الصفاء للنشر والتوزيع.
23. تيم، كاملة الفرخ عبد الجبار:(1999) **النمو الانفعالي عند الطفل**، الطبعة الأولي، دار الصفاء للنشر والتوزيع.
24. جابر، جابر عبد الحميد: (2001) **خصائص التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة**، الطبعة الأولي، دار الفكر.
25. جاد، محمد عبد المطلب:(2003) **صعوبات التعلم في اللغة العربية**، الطبعة الأولي، جامعة طنطا، دار الفكر.
26. الجسماني، عبد العلي:(1994) **سيكولوجية الطفولة والمراهقة وحقائقها الأساسية**، الطبعة الأولي، بيروت، الدار العربية للعلوم.
27. جلجل، نصرة عبد المجيدة: (2000)**علم النفس التربوي المعاصر**، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

28. الجولاني، فادية عمر:(1997) **السلوك الإنساني،** الإسنكدرية مكتبة الإشعاع.
29. حافظ، نبيل عبد الفتاح:(2000) **صعوبات التعليم العلاجي**- القاهرة ،مكتبة زهراء الشرق.
30. حسن، سلوي محمد:(2003) **فن التعامل مع الأطفال،** مركز الإسكندرية للكتاب، جامعة حلوان.
31. حسن، محمد نجيب توفيق:(1998)**الخدمة الاجتماعية مع الأسرة والطفولة والمسنين،** مكتبة لأنجلو، القاهرة.
32. الحسن، هشام:(1990) **طريق تعليم الأطفال القراءة والكتابة،** عمان الأردن، مكتبة الكتابة دار الثقافة.
33. الحسيني، بيبي وائل:(2005) **الإرشاد التربوي''الدليل الحديث لمربي والمعلم''** الطبعة الأولي، بيروت، دار أكاديميا إنترناشونال.
34. الخالدي، عطا الله فؤاد وآخرون:(2009) **الصحة النفسية وعلاقتها بالتكيف والتوافق،** دار صفاء للنشر والتوزيع.
35. الخشاب، سامية مصطفي:(2008) **النظرية الاجتماعية ودراسة الأسرة،** القاهرة، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية.
36. الخطيب وآخرون:(1992) **مقدمة في التربية الخاصة والطفولة المبكرة**- دار الفكر العربي.
37. خليفة، مني والسيد، عبد الرحمن:(2003) **تدريب الأطفال ذوي المشكلات السلوكية علي المهارات النمائية،** الطبعة الأولي، القاهرة، دار الفكر العربي.
38. داود، عبد الباري:(2004) **الصحة النفسية للطفل،** القاهرة، إيتراك للنشر والتوزيع.

39. دبابنة، ميشيل و محفوظ، نبيل:(1998) **سيكولوجية الطفولة**، عمان الأردن دار المستقبل للنشر والتوزيع.

40. دعيس، محمد يسري إبراهيم:(1996) **التربية الأسرية**، الإسكندرية، الطبعة الثانية.

41. رشوان، حسين عبد الحميد:(1992) **سيكولوجية التنشئة الإجتماعية** – القاهرة، الطبعة الثانية مكتبة الفجالة.

42. رمضان، القذافي محمد:(1998) **الصحة النفسية والتوافق**، الطبعة الثالثة، الإسكندرية ،المكتبة الجامعي الحرية.

43. الروسان، فاروق:(2000) **سيكولوجية الأطفال الغير العاديين**، عمان دار الفكر العربي.

44. ــــــــــــــ:(1999) **أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة**، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع .

45. الريماوي، محمد عودة:(1998) **في علم النفس الطفل**، الطبعة الأولي، عمان الأردن، الإصدار الثاني، دار الشروق.

46. زهران، حامد عبد السلام:(1980) **التوجيه والإرشاد النفسي**، الطبعة الثانية، القاهرة، عالم الكتب.

47. ــــــــــــــ:(2001) **علم نفس النمو**، الطبعة الخامسة، عالم الكتب، القاهرة.

48. الزيات، فتحي مصطفي: (1995) **الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات**، الطبعة الأولي، المنصورة، دار الوفاء.

49. ــــــــــــــ: (1998) **صعوبات التعلم (الإستراتيجيات التدريسية ومداخل العلاجية)**– دار نشر الجامعات.

50. ــــــــــــــــــ:(2002) **المتفوقون عقلياً ذوو صعوبات التعلم**–القاهرة –دار نشر الجامعات–الطبعة الأولي.

51. زيدان، حسين منصور:(1992)**الطفل والمراهق**، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

52. السرطاوي، زيدان أحمد والسرطاوي، عبدالعزيز:(2001) **المعاقون أكاديمياً وسلوكياً خصائصهم وأساليب تربيتهم**، الرياض، دار عالم الكتب.

53. سويد، محمد خليل:(2001) **منهج التربية النبوية الشريفة**، الطبعة الثانية، بيروت ، دار ابن كثير، بيروت.

54. السيد، عبد الحليم محمد:(1990) **الأسرة– وإبداع– والأبناء'' دراسة نفسية اجتماعية لمعاملة الوالدية في علاقتها بقدرات الإبداع لدي الأبناء**، القاهرة، دار المعارف.

55. السيد، عبد الحميد سليمان السيد:(2003) **صعوبات التعلم ''تاريخها– مفهومها– تشخيصها–علاجها''** الطبعة الثانية – دار الفكر.

56. السويدي، وضحة:(**1989**) **تنمية القيم الخاصة بمادة التربية الأسلامية** ،الدوحة ،دار الثقافة.

57. سيسالم، كمال سالم:(1997) **المعاقون بصرياً وخصائصهم ومناهجهم**، الطبعة الأولي القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

58. الشربيني، وآخرون:(1996) **تنشئة الطفل وسبلا لوالدين في معاملته ومواجهة ومشكلاته**، القاهرة، دار الفكر.

59. ــــــــــــــــــ:(2003)**المشكلات النفسية عند الأطفال**، القاهرة، دار الفكر.

60. ــــــــــــــــــــ:(2006) **تنشئة الطفل وسبلا لوالدين في معاملته،** الطبعة الثانية، عمان دار الفكر. العربي، ناشرون وموزعون.

61. الشرقاوي، أنور محمد: (2002) **صعوبات تعلم**- مكتبة لانجلو المصرية- القاهرة.

62. ــــــــــــــــــــ:(2003)**علم النفس المعرفي المعاصر،** الطبعة الثانية، مكتبة لأنجلو المصرية.

63. الشريف، طارق كمال:(2005) **الصحة النفسية للأسرة** الطبعة الأولي الإسكندرية ،مؤسسة شباب الجامعة.

64. الشيحلي ،خالد خليل:(2005) **المشكلات السلوكية لدي الأطفال-الظاهرة – الوقاية –العلاج-**،العين، دار الكتاب الجامعي.

65. الشوربجي، نبيلة عباس:(2003) **المشكلات النفسية للأطفال أسبابها وعلاجها،** الطبعة الأولي، القاهرة، دار النهضة العربية.

66. الصواف، مني:(2006) **الصحة النفسية للمرأة العربية،** القاهرة، مؤسسة للنشر والتوزيع والطباعة.

67. صوالحة، وآخرون:(1994) **اساسيات التنشئة الاجتماعية للطفولة،** أربد، دار الكندي للنشر.

68. الضامرى، محمد العبادي:(2005) **استراتيجيات معاصرة في أدارة الصفوف وتنظيمها،** الطبعة الأولي، سلطنة عمان للنشر والتوزيع.

69. الضامن، منذر:(1994) **المشكلات السلوكية عند المراهقين** - دار النقاش للطباعة والنشر والتوزيع.

70. عاشور، أحمد حسن: (2006) **صعوبات التعلم التشخيص،** الطبعة الثانية، دار الفكر.

71. عبد الظاهر، قحطان أحمد:(2004) **تعديل السلوك،** ، الطبعة الثانية، عمان، دار وائل.

72. ــــــــــــــــــــ:(2004) **صعوبات التعلم،** الطبعة الأولي، عمان دار وائل للطباعة ونشر.

73. ــــــــــــــــــــ:(2012) **صعوبات التعلم،** الطبعة الخامسة، عمان، دار وائل للطباعة والنشر.

74. عبد المعطي، حسن مصطفي:(2009) **الأسرة ومشكلات الأبناء،** ، القاهرة، دار السحاب للنشر والتوزيع .

75. عبد الهادي، نبيل والصاحب فاتنة:(2002) **سيكولوجية الطفولة في الحضانات ورياض الأطفال،** الأردن، بيت المقدس للنشر والتوزيع.

76. عبدالله، معتز سيد:(2006) **دراسات عربية في علم النفس،** القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

77. عثمان، سيد أحمد:(1986) **علم النفس الاجتماعي التربوي،** الجزء الأول، القاهرة مكتبة لأنجلو المصرية.

78. عجاج، خيري المغازي:(1998) **صعوبات التعلم والفهم القرائي (التشخيص والعلاج)،** الطبعة الأولي، القاهرة، مكتبة الزهراء.

79. عدس، محمد عبد الرحيم:(2000) **صعوبات تعلم**– دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

80. عدس، وآخرون:(1998) **مدخل إلى علم النفس،** الطبعة الخامسة، دار الفكر.

81. عريفج، سامي:(2002) **سيكولوجية النمو ''دراسة الأطفال ما قبل المدرسة''،** الطبعة الثانية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

82. عسكر، عبدالله عثمان:(2005) **الاضطرابات النفسية للأطفال،** الطبعة الأولي، القاهرة، مكتبة لأنجلو المصرية.

83. عقلة، محمد:(1994) تربية الأولاد في الإسلام، دار النهضة العربية القاهرة.

84. علوان، عبد الله ناصح:(1998) **تربية الأولاد في الإسلام،** الجزء الأول، حلب، دار السلام للنشر والتوزيع.

85. علي، محمد كامل:(2003) **صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهموم المواجهة،** جامعة طنطا، مركز الإسكندرية للكتاب.

86. ــــــــــــــــ:(2005) **أسس تنظيم السلوك ''مدخل فسيولوجي عصبي لتناولا لظاهرة النفسية،** الجزء الأول، طنطا، مؤسسة سعيد للطباعة.

87. ــــــــــــــــ:(2006) **صعوبات التعلم الأكاديمية بين الاضطراب والتدخل السيكولوجي،** الجزء الثالث، القاهرة، دار الطلائع.

88. العمر، سميرة السيد:(2004) **علم الاجتماع والتربية،** الطبعة الأولي، القاهرة، دار الفكر العربي.

89. العمر، معن خليل:(2004) **التنشئة الاجتماعية،** عمان، الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع.

90. عناني، حنان:(2001) **علم نفس التربوي،** الطبعة الأولي،عمان، دار الصفاء للنشر والتوزيع.

91. العيسوي، عبد الرحمن: (1993) **مشكلات الطفولة والمراهقة "أسسها الفسيولوجية والنفسية"،** بيروت، دار العلوم للنشر والتوزيع.

92. ــــــــــــــــ:(2000) **التربية النفسية للطفل والمراهق،** بيروت، دار الكتب الجامعية.

93. عيسي، مراد وآخرون: (2006) **مقدمة في التربية الخاصة** ،الطبعة الأولي، عمان، دار الفكر .

94. غانم، حسن وليد:(2004) **العدوانية لدي الأطفال كيف تتعامل معها**، الإسكندرية ،المكتبة المصرية للطباعة والنشر والتوزيع.

95. غنيم، رشاد أحمد:(2008) **علم الاجتماع العائلي**، الطبعة الأولي، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية للطباعة والنشر والتوزيع.

96. غنيم، سيد محمد:(2004) **سيكولوجية الشخصية**، القاهرة، دار النهضة العربية.

97. الفايد، حسين:(2006) **إساءة وإهمال الأطفال**، القاهرة، مكتبة جامعة حلوان.

98. فضل الله، محمد رجب (2003) **الاتجاهات التربوية المعاصرة في اللغة العربية**، الطبعة الثانية ،القاهرة، عالم الكتب.

99. ــــــــــــــــ:(1995) **صعوبة الكتابة الإملائية**، الطبعة الأولي كلية التربية بالعريش.

100. فهمي، مصطفي محمد:(1997) **التوافق الشخصي والاجتماعي**، القاهرة، مكتبة الجانحى.

101. فهيم، كلير: (1993) **الاضطرابات النفسية للأطفال الأسباب الأعراض العلاج**، مكتبة لأنجلو المصرية.

102. ــــــــــ:(2004) **الأسرة والمدرسة والمعلم وتحقيق النجاح**، الطبعة الأولي المكتبة الثقافية لندن.

103. فهيم، مصطفي:(1994) **في علم النفس سيكولوجيا الطفولة والمراهقة** الطبعة الأولي، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

104. قاسم، جمال وآخرون:(2000) **الاضطرابات السلوكية**، الطبعة الأولي، دار الصفاء للنشر والتوزيع.

105. قاسم، محمد علي:(2003) **المدخل إلى الصحة النفسية**، الطبعة الثانية، عمان الأردن، دار الفكر للنشر والتوزيع.

106. القريطي، عبد المطلب أمين:(2005) **مدخل في التربية الخاصة**، الطبعة الثانية، دار وائل للطباعة والنشر.

107. ــــــــــــــــ:(2011) **سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتها**، الطبعة الأولي، القاهرة، مكتبة لآنجلو المصرية .

108. القطامي، نايفة وآخرون: (2002) **إدارة الصفوف**، الطبعة الأولي،عمان، دار الفكر.

109. ــــــــــــــــــــ:(1998) **طرق دراسة الطفل**، الطبعة الأولي، دار الشروق، عمان الأردن.

110. قطامي، يوسف خميس:(2008) **الاتجاهات الحديثة في تربية الطفل**، القاهرة، الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات.

111. قناوي، هدي محمد:(1991) **الطفل تنشئة وحاجاته**، الطبعة الثالثة، القاهرة، مكتبة لأنجلو المصرية.

112. كازدين، ألان ترجمة عادل عبدالله:(2003) **المشكلات السلوكية للأطفال والمراهقين**، الطبعة الثانية، القاهرة، دار الرشاد.

113. كامل، عبد الوهاب محمد:(2004) **علم النفس الفسيولوجي: مقدمة في الأسس السيكولوجية والبيولوجية للسلوك الإنساني**، الطبعة الثالثة، القاهرة مكتبة النهضة المصرية.

114. كفافي، علاء الدين:(2005) **الصحة النفسية والإرشاد النفسي**، الرياض دار النشر الدولي.

115. ــــــــــــــــ:(2007) **مدخل إلى علم النفس**، الرياض ،دار النشر الدولي.

116. كيرك وكالفنت:(1984) **صعوبات التعلم الأكاديمية**، ترجمة عبد العزيز السرطاوي وزيدان السرطاوي، الرياض، مكتبة الصفحات الذهبية.

117. لبيب، عثمان:(2002)**الإعاقات الذهنية في مرحلة الطفولة**، المجلس العربي للطفولة والتنمية.

118. متقال، جمال مصطفي: (2000)**أساسيات صعوبات التعلم**- دار الصفاء للنشر والتوزيع-الطبعة الأولي.

119. محمد، خير محمد:(2009) **مشكلات الطفولة وعلاقتها بالأسرة**، الطبعة الأولي، عمان، دار الفكر.

120. محمد، عادل عبدالله:(2006)**المؤشرات الدالة علي صعوبات التعلم لأطفال الروضة، ، دراسة تطبيقية**، ، الطبعة الأولي، القاهرة، دار الرشاد.

121. محمد، عبد الرحمن: (2005) **المشكلات السلوكية في الطفولة والمراهقة**- دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع.

122. مختار، وفيق:(2005) **سيكولوجية الطفولة**، الطبعة السابعة، القاهرة، دار غريب.

123. مدانات، أوجيني:(1998) **تربويات من مشكلات الطفولة المتوسطة (الكذب)**، الطبعة الأولي الجزء الرابع، عمان، الأدرن، دار مجدلاوي.

124. مصطفي، وآخرون:(1994) **صعوبات التعلم النظري والتطبيقي**- دار المسيرة – النشر والتوزيع والطباعة.

125. معوض، خليل:(1993) **سيكولوجية النمو الطفولة والمراهقة**، الطبعة الثالثة، الإسكندرية، دار الفكر العربي.

126. المفتي، محمد الأمين:(2005) **طرق تدريس مادة الحساب**، الطبعة الأولي، دار الفكر.

127. ــــــــــــــــ:(2008) **طرق تدريس الرياضيات**، الطبعة الأولي دار الفكر.

128. ملحم، سامي جهاد:(2004) **علم نفس النمو ''دورة حياة الأنسان''**، الطبعة الأولي، دار الفكر.

129. منسي، حسن محمود: (2002) **علم نفس الطفولة**، دار الكندي، للنشر والتوزيع.

130. منسي، محمود عبد الحليم:(2003) **التعلم:المفهوم، النماذج، التطبيقات.** القاهرة: مكتبة لأنجلو المصرية.

131. منصور، عبد المجيد:(1998)**علم النفس الطفولة**، القاهرة، دار الفكر العربي.

132. مهنا، عبدالله عبد الفتاح:(2000) **الاضطرابات السلوكية في المدرسة ''أسسه، نظرياته، تطبيقاته''** العين، دار الكتاب الجامعي.

133. ناجي، كريم:(2005) **صعوبات التعلم لدي الأطفال الطفولة المتأخرة**، عمان دار أسامة للنشر والتوزيع.

134. النجار، فاطمة الزهراء:(2011) **مشكلات الأطفال السلوكية والانفعالية،** الطبعة الأولي، الإسكندرية ، دار الوفاء للطباعة والتوزيع .

135. نور، عصام:(2004) **علم النفس النمو**، الإسكندرية ،مؤسسة شباب جامعة.

136. النيال، ماسية أحمد:(2002)**التنشئة الاجتماعية**، دار المعرفة الجامعية.

137. همزة، أحمد عبد الكريم: (2008) **سيكولوجية عسر القراءة (ديسلكسيا)**، عمان، دار الثقافة.

138. هنري، مارتن وآخرون:(2004) **خصائص التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة** واستراتيجيات تدريسهم، ترجمة جابر عبد الحميد، الطبعة الأولي، القاهرة دار الفكر العربي.

139. الوقفي، راضي:(2000) **استراتيجيات التعليمية في الصعوبات التعليمية**، عمان، الأميرة ثورت.

140. ــــــــــــــ:(2006) **تقييم الصعوبات التعليمية**، عمان، الأميرة ثورت.

141. وهدان، حمادة: (1991) **سيكولوجية الطفولة والمراهقة**، كلية التربية، جامعة طنطا.

142. يوسف، سليمان عبد الواحد:(2012) **الإرشاد النفسي والتربوي لذوي صعوبات التعلم**، الطبعة الأولي، دار الجامعة الجديدة.

143. يونس، محمد محمود:(2005) **سيكولوجية الطفولة المبكرة**، الطبعة الأولي، عمان، الأردن، دار الثقافة للنشر والتوزيع،

ثانياً: المراجع والأوراق العلمية الأجنبية:

1. Corini ،R ،J:(1994) **Encyclopedia of Psychology** ،New York ،Awiely inter science.
2. Ebraham ،A:(1992) **Education of Children and adolescent with learning disabilities**. New York ،Maemillan publishing company.
3. Hallahan D & Kauffman ،J:(2003) **Exceptional learning in troduction to special education.** Boston Ally & Boston.

4. Hallahan ،D ،P& Kauffman ،J.M:(1996) Introduction to learning disabilities **،(3th-Ed) Ally and Bacon.**
5. Hammill ،D ،D.:(1990)on defining Learning disabilities an emerging consensus Journal of learning disabilities ،**Vol.23 ، NO.2 ،PP**.
6. Hammill ،D ،D:(1993) Abrief look at the learning movement in the united states.Journal of learning disabilities **Vol ،(26) No(5) ،PP295-310.**
7. Harre ،R& Lamb:(1993) **the Encyclopedic Dictionary of Psychology.** London ;Oxford Press.
8. Lerner ،J.W.:(2000) learning disabilities Diagnosis Teaching Strategies.**(8th-Ed) Boston ،New York ;Houghton Mifflin Company.**
9. Polloway ،E.A& Patton ،R& Smith T.C& Buck ،G.H:**(1997) mental retardation and learning disabilities Applied is sue's Journal of learning disabilitie ،**No.(3)

ثالثاً: الرسائل العلمية:

أولاً: رسائل ماجستير:

1. أبي، نصيرة سعيدة: (2015) أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء في مرحلة الطفولة المتأخرة وعلاقتها بالسلوك العدواني، **رسالة ماجستير منشورة.**

2. أحمد، عطيات محمد الأمين:(2017) أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها باضطراب الخوف، **رسالة ماجستير منشورة جامعة الجزيرة.**

3. الدرديري، هدي عابدين: (2000) بعنوان أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها بالتحصيل الدراسي وبعض المتغيرات، **رسالة ماجستير منشورة.**

4. الدويك، نجاح أحمد محمد:(2008) أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالذكاء والتحصيل الدراسي لدي أطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة، **رسالة ماجستير منشورة، جامعة الإسلامية، غزة.**

5. الراجي، محمد:(2010) المعاملة الوالدية والفشل الدراسي وعلاقة كل منهما بالسلوك العدواني تلاميذ المستويين الخامس والسادس من التعليم الابتدائي بمغرب، **رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والفنون، جامعة بن زهر.**

6. الرشيد، أبوبكر محمد:(2010) أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالمشكلات السلوكية في الطفولة المتأخرة، **ماجستير غير منشورة. جامعة أم درمان الإسلامية.**

7. سيزر، مانلي (2002) بعنوان أسلوب المعاملة الوالدي وعلاقتها بظهور المشكلات سلوكية، **رسالة ماجستير منشورة.**

8. صالح، فادية محمد:(2001)التوافق الانفعالي والاجتماعي ومستوي القلق لدي طلاب ذوي السلوك المشكل، **رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم درمان الإسلامية.**

9. عسيلا، رولا محمد:(2011) المفردات العدوانية وعلاقتها بالإساءة اللفظية الموجهة إليه من قبل الأهل''دراسة ميدانية في مدنية دمشق''، **رسالة ماجستير منشورة، جامعة دمشق.**

10.لونغ، أوتاوا:(2008) بعنوان أثر التعامل الوالدين علاقته المباشرة بالعسر القرائي، **رسالة ماجستير منشورة.**

ثانياً: رسائل دكتوراه:

1. جلجل، نصرة عبد المجيد:(1990) تشخيص العسر القرائي غير عضو ي لدي عينة من تلاميذ الحلقة الأولي من التعليم الأساسي مع دراسة تفاعلية برنامج مقترح، **رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية بطنطا، جامعة طنطا**.
2. سليمان، السيد عبد الحميد:(1996) تنمية الفهم لدي تلاميذ صعوبات التعلم بالحلقة الأولي من التعليم الأساسي، **رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة عين شمس.**
3. سليمان، يسرا عوض الكريم:(2018) أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها ببعض المشكلات لدي تلاميذ الحلقة الثانية بمدارس قطاع كرري وسط بمحلية كرري. **رسالة دكتوراه منشورة، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.**
4. شاهين، أحمد كرم:(2017) أسلوب المعاملة الوالدية ومفهوم الذات وعلاقة كل منهما بالسلوك العدواني لدي مرحلة الابتدائية بجدة، **رسالة دكتوراه منشورة، جامعة الملك عبد العزيز.**
5. عبد الناصر، عبد الناصر أنيس:(1993) دراسة تحليلية لأبعاد المجال المعرفي والمجال الوجداني لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولي من التعليم الأساسي، **رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية جامعة المنصورة.**
6. علي، مواهب عثمان محمد:(2010) أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالمشكلات السلوكية في الطفولة المتأخرة. **رسالة دكتوراة منشورة، جامعة أم درمان الإسلامية.**

7. الفارح، الوليد عبدالله:(2002) السلوك العدواني وعلاقته بمفهوم الذات والضبط الوالدي وترتيب الميلاد لدي التلاميذ مرحلة الأساس، محافظة القضارف، **رسالة دكتوراه غير منشورة جامعة أم درمان الإسلامية.**

8. مقلد، انتصار عارف:(2012)العنف الموجّه للأطفال العاديين ضمن الأسرة والمدرسة'' دراسة مقارنة من تلاميذ الصف الخامس الأساسي في مدراس محافظة دمشق''، **رسالة دكتوراه منشورة، جامعة دمشق.**

رابعاً: الدوريات والأوراق العلمية:

1. أحمد، زكريا توفيق:(1993) صعوبات التعلم لدي عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في سلطنة عمان (دراسة- مسحية- نفسية)، **مجلة كلية التربية بالزقازيق العدد 20، الجزء الأول.**
2. باكرمان، منال عمر:(2004) صعوبات التعلم في مرحلة ماقبل المدرسة، **المؤتمر العلمي الثاني لمركز رعاية وتنمية الطفولة''ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة'' في الوطن العربي-الواقع والمستقبل- مارس، المجلد الثاني.**
3. تعالى، باسمة:(2013) مشاكل السلوكية للأطفال وأساليب التعامل معها- **ورقة علمية منشورة.**
4. الحسن، محمد عل، جابر، فايز محمد عبيد:(1996) المدخل إلى صعوبات التعلم، **مجلة رسالة المعلم، تحرير عبيدات وآخرون، بديل العددين الثاني، الثالث، المجلد السابع والثلاثون، الأردن، عمان.قسم المطبوعات التربوية.**
5. الدسوقي، عبد الله انشراح محمد:(1991) الفروق بين طلاب الريف والحضر في أدراك المعاملة الوالدية وعلاقة ذلك ببعض الخصائص الشخصية- **مجلة علم النفس تصدر عن الهيئة المصرية للكتاب العدد(7).**

6. الديب، محمد مصطفي:(2000) الفروق بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين في بعض السمات الشخصية من طلاب الجامعة، **مجلة كلية التربية بالزقازيق العدد34.**

7. الزراد، فيصل:(1991) صعوبات التعلم لدي عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الأمارات المتحدة(دراسة مسحية- تربوية- نفسية) **مجلة رسالة الخليج، العدد الثامن والثلاثون، السنة الحادية عشر، الرياض – السعودية.**

8. الزعبي، أحمد:(1997)السلوك العدواني عند الأطفال كيفيته ما هو اتجاهات حدوثة، **مجلة الوطنية القطرية للتربية والثقافة، العدد 121، المجلد 26.**

9. شلبي، أمنية إبراهيم:(2004) مدي تطبيق إجراءات تقييم ذوي صعوبات في المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين، **مجلة الكلية التربية بالمنصورة، جامعة المنصورة العدد الكلية 54 الجزء 2 يناير 1-49.**

10. صوالحة، محمد وعبدالرحيم: (2004) أنماط المشكلات السلوكية لدي الأطفال التوائم، **المجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية، العدد الأول، المجلد 20.**

11. طافش، محمود:(2010) عسر القراءة لدي تلاميذ ذوو صعوبات التعلم- **ورقة علمية منشورة.**

12. الطائي، عزيزة:(2013) صعوبات القراءة والكتابة (التشخيص والعلاج)- **ورقة علمية منشورة.**

13. عبد الفتاح، فوقية:(2004) سعة الذاكرة وإستراتيجيات ومستويات التشفير لدي عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي الاحتياجات الخاصة من ذوي صعوبات تعلم القراءة والعاديين، **المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد 14، العدد42-القاهرة- مكتبة لأنجلو المصرية.**

14. عثمان، زهرة و صبحي، عبيدة: (2013) أساليب التربية الاجتماعية بين الأسرة والمدرسة وكفاءة المتعلم الابتدائي، **الطبعة الثانية، بسكرة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية صفحة 23-26 الجزء الثاني.**

15. عثمان، زهرة و صبحي، عبيدة:(2012) أساليب التربية الاجتماعية بين الأسرة والمدرسة وكفاءة المتعلم الابتدائي، **الجزء الأول، بسكرة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية صفحة 56-57 الجزء الأول.**

16. علي، حسن بيومي:(1993) التغيير والاستمرارية في أساليب الرعاية الوالدية بين مرحلتي الطفولة المبكرة والمراهقة المبكرة-**المجلة المصرية للدراسات النفسية العدد(4).**

17. عمر، جرين:(1990) دسليكسيا عجز متميز في التعلم، قطر، **مجلة كلية التربية، العدد 7.**

18. عواد، أحمد:(2004) الكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي لدي المتعلمين والمتفوقين والعاديين وذوي صعوبات التعلم، **مجلة الطفولة، معهد الدراسات الطفولة، جامعة عين شمس.**

19. الغامدي، خالد:(2017) التنشئة الاجتماعية في الفكر التربوي الإسلامي، **مجلة وزارة الشئون الإسلامية والأوقاف والدعوة والارشاد، السعودية، العدد 22**.

20. الفايز، فايز بن عبد العزيز:(2014) المدرسة والتنشئة الاجتماعية، **الطبعة الأولي جامعة الملك سعود مجلة كلية التربية صفحة 19-24الجزء الأول.**

21. كامل، عبد الوهاب محمد:(1994) الخصائص النيروسيكولوجية لدي بعض الأطفال ذوي الخلل الوظيفي البسيط بالمخ، **المجلة المصرية للدراسات النفسية العدد الثامن إبريل.**

22. كامل، مصطفي محمد:(1994) علاقة الأسلوب المعرفي ومستوي النشاط بصعوبات التعلم لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية، **مجلة كلية التربية المعاصرة، العدد9.**

23. كيرك- وكالفنت:(1984) صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية'' **ترجمة زيدان أحمد السرطاوي، عبد العزيز السرطاوي'' الرياض-مكتبة الصفحة الذهبية.**

24. مالكي، حنان حسن:(2016) المدرسة والحراك الاجتماعي، **الطبعة الأولي، بسكرة، جامعة محمد خيضر، صفحة 348 الجزء الأول.**

25. منشار، كريمان عوضيه:(1994) العوامل لمرتبطة بصعوبات التعلم لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية كما يقدرها المعلمون، **مجلة كلية التربية جامعة عين شمس، العدد 18 –الجزء الثالث.**

26. هارون، صالح عبدالله:(2004) سلوك التقبل الاجتماعي لدي المتعلمين من ذوي صعوبات التعلم واستراتيجية تحسينه، **مجلة أكاديمية التربية الخاصة، الرياض، المملكة العربية السعودية، العدد4.**

27. يوسف، سليمان عبد الواحد :(2009) ذوو الاحتياجات التربوية الخاصة'' بين التنمية والتحية'' **مجلة الطب النفسي الإسلامي(النفس المطمئنة) تصدره: الجمعية العالمية للصحة النفسية بالقاهرة، العدد92.**

28. يوسف، سليمان عبد الواحد:(2005) حقوق المراهقين ذوو صعوبات التعلم، **مجلة الطب النفسي الإسلامي(النفس المطمئنة) تصدرها:الجمعية العالمية للصحة النفسية بالقاهرة، العدد 82.**

خامساً: الشبكة العنكبوتية:

1. https:\\ar\Wikipedia.org.
2. http\\.www.gulfkids.com\ar\index.

الملاحـــــــق

ملحق رقم(1)

جدول يوضح أسماء المحكمين

اللجنة	درجة العلمية	التخصص	مكان العمل
مها الصادق البشير	أ.مشارك	قياس نفسي	جامعة أم درمان الإسلامية
حسين الشريف الأمين	أ. مساعد	أرشاد نفسي	جامعة النيلين
زهر الدين الأمين حامد	أ.مساعد	علاج نفسي	جامعة الزعيم الأزهري
عمر محمد علي يوسف	أ.مساعد	علم نفس اجتماعي	جامعة الخرطوم
أشرف محمد علي بلة	أ.مشارك	علاج نفسي	جامعة النيلين

ملحق رقم (2)

استمارة البيانات الأولية

التعليمات المقاييس:

1. هذه البيانات سرية لغاية ولغرض البحث العلمي فقط.
2. أمامك الإجابة التي تعبر عنك.
3. لا تترك عبارة بدون جواب.
4. لا تضع أكثر من جواب لعبارة الواحدة.
5. أقرأ/ إقرائي كل عبارة من العبارات بتمعن.
6. ضع/ضعي إشارة (صح) أمام الإجابة التي تراها مناسبة.

البيانات الأولية:

الرجاء وضع علامة(√)حول الخيار المناسب

الاسم: التلميذ( ) التلميذة( )

العمر: (9-10) ( ) (11-12) ( )

المحلية: كرري( ) أمبدة ( ) بحري( )

نوع المدرسة: حكومية( ) خاصة( )

نسبة التحصيل: عاديين( ) تلاميذ ذوي صعوبات التعلم ( )

المادة الذين يعانون من صعوبة تعلمها.

اللغة عربية( ) حساب( ) الاثنان معا( )

ملحق رقم (3)

مقياس المعاملة الوالدية في صورته الأولية

الرقم	مشكلات آمبو الأساليب المعاملة الوالدية	دائما	أحيانا	نادرا	أبدا
.1	هل تشعر أن خوف أبوك/أمك عليك كان يجعلهما يتدخلان في كل شئ تقوم به.				
.2	هل أبوك/أمك متعودان إظهار حبهما لك بالكلام أو الفعل.				
.3	هل أبوك/أمك كان يدللانك ويعاملانك أحسن من أخواتك.				
.4	هل شعرت بأن أبوك/أمك لم يكونا يحبانك.				
.5	هل كان أبوك/أمك يرفضان التكلم معك مدة طويلة أذا قمت بعمل سخيف.				
.6	هل كان أبوك/أمك يحاولان يجعلانك إنسان له شأن وقيمة.				
.7	هل حصل أن غضبت من أبوك/أمك لأنهما منعا شئ كنت تحبه.				
.8	هل تتذكر أن كلا من أبوك/أمك كان يتمنيان أن تكون أحسن من الذي أنت فيه حاليا.				
.9	هل تري أبوك/ أمك يسمحان أن تعمل أو تأخذ حاجات لم يكونا يسمحان بها لأخوتك.				
.10	هل تتذكر أن عقاب أبوك/أمك كان لك عادلا(لم يظلمانك).				
.11	هل تظن واحداً من أبويك كان شديداً أو قاسياً معك.				
.12	لما تقوم بعمل خطأ هل كنت تستطيع الذهاب لأبيك/أمك وتصلح الخطأ وتصلح الخطأ وتطلب منهما السماح.				
.13	هل تشعر أن أبوك/أمك يحبان أحدا من أخواتك أكثر منك.				
.14	هل أبوك/أمك يعاملان أخواتك أكثر منك.				

الرقم	مشكلات آمبو الأساليب المعاملة الوالدية	دائما	أحيانا	نادرا	أبدا
15.	هل حصل أن أحد من أبويك منعك أن تقوم بشي كان يقوم بشي كان يقوم به أخرون لأنهم خائفين عليك من الضرر.				
16.	هل حصل أن ضربك أبويك أو أزعجك وجود أناس غرباء.				
17.	هل كان أبوك/ أمك يدخلان فيما تقوم بعد رجوعك من المدرسة.				
18.	لما كانت ظروفك تبقي سيئة هل كانت تحس أن أبوك/ أمك كانا يحاولان اراحتك وتشجيعك				
19.	هل كان أبوك/أمك يخافون علي صحتك بدون سبب.				
20.	هل كان أبوك/أمك يضربانك بقسوة علي أخطاء بسيطة لا تستحق الضرب عليها.				
21.	هل كان أبوك/ أمك يغضبان منك لما تخطئ لدرجة أنك تحس فعلا بالذنب.				
22.	هل كان أبوك/ أمك كانا يغضبان منك لما تخطئ إذا لم تساعدهما في أعمال البيت التي كانا يطلبانها منك.				
23.	هل أبوك/ أمك كانا يحاولان توفير لك حاجات مثل اصحابك وكانا يبدلان جهدهما لآجل ذلك.				
24.	هل كنت تحس أن أبوك/ أمك ينكران عن كلامك وأفعالك أمام الناس الغرباء بشكل يحسسك بالخجل.				
25.	هل كنت تحس أن أبوك/أمك يحبانك أكثر من اخواتك.				
26.	هل كنت تحس بأنه من الصعب عليك ارضاء أبوك.				
27.	هل أبوك /أمك يبخلان عليك بالحاجات التي تحتاجها.				

الرقم	مشكلات آمبو الأساليب المعاملة الوالدية	دائما	أحيانا	نادرا	أبدا
28.	هل أبوك/أمك كانا مهتمين بأن تحصل علي درجات عالية في الامتحانات.				
29.	عندما تواجهك مشاكل هل بإمكان أبوك/أمك مساعدتك.				
30.	هل أبوك/أمك يظهران شعور بأنهما يحبانك وحنونا عليك.				
31.	هل حسيت أن أبوك/ أمك يفضلون أن يقضون معك وقت قدر الإمكان.				
32.	هل تواجه ضغط من أبوك/أمك لكي يجعلوك أحسن واحد.				
33.	هل أحسست أن أبوك/أمك أنانيان معك.				
34.	هل أبوك/ أمك كانا يقولوا لك أذا عملت كذا سنغضب منك.				
35.	هل عندما ترجع الي البيت يجب أن تحكي لأبوك/أمك عن كل الذي عملته خارج البيت.				
36.	هل أبوك/أمك يشجعانك.				
37.	هل أبوك/ أمك كانا يقولون لك ''هذا هو الشكر الذي نأخذه منك أو هو جزاءنا الذي نعمله لآجلك أو هذا هو جزاء تضحيتنا من أجلك''.				
38.	هل كان أبوك/أمك لا يسمحان لك باستخدام أشياء كنت تحبها.				
39.	هل شعرت بزعل نحو أبوك/ أمك لأنك تصرفت بطريقة لا يحبانها.				
40.	هل كنت تجد الراحة عند أبوك/ أمك عندما تشكو لهما مشاكلك.				
41.	هل أبوك/أمك يعاقبانك من غير سبب.				
42.	هل أبوك/أمك عادة كانا يقولان لك غير موافقين علي ما تقوم به.				

الرقم	مشكلات آمبو الأساليب المعاملة الوالدية	دائما	أحيانا	نادرا	أبدا
43.	هل حدث أن أبوك/أمك يضغطان عليك حتى تأكل أكثر من مقدرتك.				
44.	هل كان أبوك/أمك ينقدانك ويصفانك بأنك كسول وقليل الفائدة أمام الأخرين.				
45.	هل أبوك/ أمك يهتمان بنوع الأصدقاء الذين تصاحبهم.				
46.	هل كنت الوحيد في أخوتك الذي أبوك/ أمك يلومانه إذا حصل شئ.				
47.	هل أبوك/أمك يعاملانك بطريقة جافة أو فظة.				
48.	هل كان أبوك /أمك يعاقبانك بشدة علي الاخطاء التافهة.				
49.	هل حدث أن أبوك/أمك ضربوك دون سبب.				
50.	هل سبق وتمنيت أن قلق أبوك وخوف أمك عليك بهذه الدرجة المقلقة.				
51.	هل أبوك/أمك يشجعانك علي إشباع هواياتك والحاجات التي تحبها.				
52.	هل في العادة تضرب بقسوة من أبوك/أمك.				
53.	هل كانا أبوك/أمك بطريقة تحسسك بخجل.				
54.	هل أبوك/أمك يسمحان لأخوتك بأشياء من التي ممنوعة عليك.				
55.	هل تري في شعور أبوك/أمك بالخوف عليك هو شعور مبالغ فيه أكثر من اللازم.				
56.	هل تحس أن أبوك/أمك يحبانك.				
57.	هل حدث أن أبوك/ أمك يتركانك تنام من غير عشاء.				
58.	هل أبوك/ أمك عادة يعانقانك.				

ملحق رقم (4)

مقياس المشكلات السلوكية في صورته الأولية

الرقم	السلوك العدواني	نعم	لا	أحيانا
.1	أميل إلي مضايقة الآخرين، بالفعل أو اللفظ			
.2	أميل إلي افتعال العراك مع زملائي			
.3	أتعرض دائما للجروح و الكسور بسبب العنف			
.4	أوذي زملائي/ زميلاتي عشوائيا خلال ممارسة اللعب معهم			
.5	أميل إلي أتلاف كتبي وكراستي بصورة دائمة			
.6	أقلامي عادة لا تعمل أو مكسورة			
.7	أكتب علي درجي بصورة تخريبية			
.8	عصبي/عصبية بصورة مزعجة			
.9	مزاجي/ مزاجية أغضب بسرعة			
.10	أجادل/ أشاجر دائما			
الرقم	**الكذب**	**نعم**	**لا**	**أحيانا**
.11	أكذب عندما أتحدث مع عن نفسي			
.12	أكذب حتى أخفي تقصيري			
.13	أكذب عندما أنقل الأخبار			
.14	أكذب عندما أتكلم عن أسرتي			
.15	أكذب عندما ينتقدني أحد			
.16	أميل إلي الكذب عندما يكلف لي بمهام			
.17	أميل إلي مضايقة زملائي بكذب			

18.	أميل إلي نقل أخبار زملائي بكذب إلى المعلم			
19.	أميل إلي الكذب في تأدية الواجبات المنزلية			
20.	أميل إلي الكذب كثيرا كوسيلة دفاع			
الرقم	**السلوك العناد(المتمرد)**	**نعم**	**لا**	**أحيانا**
21.	سلبي/سلبية أقدم بعكس ما يطلب مني			
22.	وقح/وقحة أرد بالكلام			
23.	أصر علي رأيي ولا يمكنني أن أقول كلمة (نعم) كإجابه			
24.	أجيب بتسرع دون تفكير			
25.	لا أحب أن ينقدني أحد			
26.	لا أهتم لما يقوله الأخرين عني			
27.	غير مطيع/مطيعة من الصعب السيطرة علي			
28.	أتحدث و أقاطع الحديث دون أذن الجالسين معي			
29.	مهمل/مهملة في حل واجباتي المدرسية			
30.	2يصعب علي تأجيل طلباتي إلى وقت آخر			
الرقم	**الخوف**	**نعم**	**لا**	**أحيانا**
31.	أخاف من المشاركة في أنشطة الصفية			
32.	أخاف من تنفيذ الأوامر الصادرة من المعلم			
33.	أخاف من الجلوس داخل الفصل لوحدي			
34.	أخاف من المشاجرة مع زملائي في(الصف أو الساحة)			
35.	أخاف من المشاركة من اللعب العنيف مع زملائي			
36.	أخاف أثناء تأدية الامتحانات			
37.	أخاف الاختلاط بالآخرين			

.38	أخاف من التعامل مع الغرباء			
.39	أخاف من الحيوانات (الكلاب- القطط) عموما			
.40	أخاف من الإشارات التهديدية من زملائي			
الرقم	**السلوك الانسحاب الاجتماعي**	**نعم**	**لا**	**أحيانا**
.41	أفتقد الثقة بنفسي			
.42	خجول/خجولة			
.43	لا أرغب في تكوين صداقات مع زملائي			
.44	أنسحب من مواقف التنافس ونشاط المدرسي			
.45	أقصي معظم الوقت بمفردي			
.46	أتهرب من المناقشة مع زملائي			
.47	أعتذر عن الدعوات الموجهة لي مدعيا أعذار لا مبرر لها			
.48	أتجنب تقريبا كل أشكال التفاعل الاجتماعي			
.49	أناني/أنانية لا أفكر الإ في نفسي			
.50	أبقي ساكنا في مكاني لمدة طويلة من الوقت			

ملحق رقم (5)

مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية في صورته الأولية

الرقم	صعوبات تعلم القراءة	نعم	لا	أحيانا
1.	لا أستطيع قراءة الكلمات كاملة.			
2.	أتعب عندما أقرأ فقرة كاملة.			
3.	اهتجأ عندما أقرأ قطعة القراءة الصامتة.			
4.	أرفض أن أقرأ عندما يطلب المعلم مني أن أقرأ.			
5.	لا أميز بين الحروف المتشابهة لفظاً والمختلفة كتابة (حصد) (حثد).			
6.	أحذف الكلمات أثناء قراءتي الجهرية.			
7.	أفقد دائما مكان وقوفي أثناء قراءتي الجهرية.			
8.	لا اركز حين أقرأ وأفقد مكان قراءتي باستمرار.			
9.	أعيد قراءة الكلمات أكثر من مرة دون مبرر أثناء القراءة الجهرية.			
10.	أضف أحرف أو كلمات أثناء القراءة الجهرية.			
11.	أقرأ الكلمات معكوسة من نهايتها بدلاً من بدايتها مثل (درب- برد)			
12.	أغير موقع الأحرف في الكلمة الواحدة مثل بشير بدلاً شرب.			
13.	أبدل كلمة بأخرى(كان بدلاً من عاش)أثناء القراءة الجهرية.			
14.	لا أتعرف بسهولة علي الكلمة أثناء القراءة الجهرية.			
15.	لا أميز بين الأحرف المتشابهة نسخاً مثل(ر، ز) (د، ذ) (ت، ث).			

الرقم	صعوبات تعلم القراءة	نعم	لا	أحيانا
16.	لا أميز بين الكلمات المتشابهة نطقاً و المختلفة مثل دعا و رما.			
الرقم	**صعوبات تعلم الكتابة**	**نعم**	**لا**	**أحيانا**
17.	احتاج إلي وقت طويل لإكمال الكتابة حتى لو كانت الكلمة سهلة.			
18.	لا أمسك القلم بشكل صحيح.			
19.	لا أترك فراغات مناسبة بين الكلمة والكلمة الأخرى.			
20.	أتعب عند أكتب قطعة مطالعة طويلة.			
21.	خطي ردئ في الكتابة.			
22.	أخرج من السطر أثناء الكتابة.			
23.	أرتكب أخطاء في ترتيب الكلمات في الجملة أثناء النسخ.			
24.	لا أضع النقاط فوق الحروف أثناء الكتابة.			
25.	لا أكتب الكلمات ذات الحروف الكثيرة بشكل سليم.			
26.	أكتب الكلمات غير كاملة.			
27.	لا أكتب الحروف صحيحة عندما تملى علي.			
الرقم	**صعوبات تعلم الحساب**	**نعم**	**لا**	**احيانا**
28.	يصعب علي ترتيب الأعداد .11684,2431,2662			
29.	يصعب علي حل المسألة الحسابية التي تتكون من عدة خطوات متسلسلة.			
30.	أجد صعوبة في ترجمة المفاهيم الحسابية إلى معانيها مثل(+،−،×،÷).			
31.	لا استطيع معرفة العلاقات الموجودة في مسائل المضاعفات			

الرقم	صعوبات تعلم القراءة	نعم	لا	أحيانا
	العددية والقواسم المشتركة.			
32.	لا أميز بين الأعداد المتشابهة مثل(3,5)(9,6)(8,0).			
33.	لا أميز بين الرموز الرياضية مثل (> ،<).			
34.	لا أعرف أجري عمليات الترتيب التصاعدي والترتيب التنازلي.			
35.	أجد صعوبة في استخدام الرموز العددية وتحويلها إلي كسور عشرية.			
36.	لا استطيع التفريق بين الإحجام والسعات والأوزان.			
37.	أجد صعوبة في العد التنازلي.			
38.	يصعب علي أجراء عمليات الحسابية كالجمع، الطرح ، الضرب، القسمة.			
39.	أجد صعوبة في رسم الأشكال الهندسية.			
40.	لا استطيع التعرف علي العلاقات الموجودة بين الأشكال الهندسية.			
41.	أجد صعوبة في حفظ قواعد الحساب.			
42.	أجد صعوبة في استخدام تطبيق قواعد الحساب.			

ملحق رقم (6)

مقياس المعاملة الوالدية المعدلة بتوجيهات المحكمين

الرقم	الأساليب المعاملة الإيجابية	نعم	دائما	لا
1.	والديك متعودان إظهار حبهما لك بالكلام أو الفعل.			
2.	والديك يدللانك ويعاملانك أحسن من أخواتك.			
3.	والديك يحاولان يجعلانك إنسان ناجح.			
4.	والديك يتمنون أن تكون في مستوي أحسن من الذي أنت عليه حاليا.			
5.	والديك يسمحان لك أن تأخذ العاب تلعب بها لم يكونا يسمحان بها لأخواتك.			
6.	والديك يسامحانك أذا عملت خطأ.			
7.	والديك يمنعانك بقيام بأي عمل شاق لأنهما خائفين عليك.			
8.	والديك يقومان بمراجعة دروسك بعد رجوعك من المدرسة.			
9.	والديك يشجعانك عندما تنجح.			
10.	والديك يخافان علي صحتك بدون سبب.			
11.	والديك يحاولان توفير الأدوات المدرسية لك مثل زملائك.			
12.	والديك مهتمين بتحصيلك الدراسي.			
13.	والديك يساعدانك عندما تواجهك مشاكل في المدرسة.			
14.	والديك يفضلون أن يقضون معك وقت ترفيهي أيام العطل الأسبوعية.			
15.	والديك يهتمان بنوع الأصدقاء الذين تصاحبهم.			

الرقم	أساليب المعاملة السلبية	نعم	دائما	لا
16.	والديك لا يحبانك.			
17.	والديك يرفضان التكلم معك أن عملت خطأ.			
18.	والديك يعاقبونك أذا أخطأت.			
19.	والديك ضربوك من دون سبب في وجود غرباء.			
20.	والديك يحبان إخوانك أكثر منك.			
21.	والديك يغضبان منك في عدم مساعدتك لهما في المراسيل خارج المنزل.			
22.	والديك يشعران بخجل منك أمام الغرباء أذا أسئت التصرف.			
23.	والديك يبخلان عليك بتوفير الأدوات المدرسية التي تحتاجها.			
24.	والديك يقولون لك هذا جزاء تضحيتنا من أجلك أذا رسبت في الامتحان.			
25.	والديك يعاقبونك من غير سبب.			
26.	والديك يعاملان معك بقسوة.			
27.	والديك يصفونك بكسل وما منك فائدة أمام الآخرين.			
28.	والديك يلومانك علي أي شئ يحصل بالمنزل.			
29.	والديك يحرمانك من اللعب مع إخوانك.			
30.	والديك يعاقبونك بحرمان من أشياء تحبها.			

ملحق رقم (7)

مقياس المشكلات السلوكية في صورته المعدلة بتوجيهات المحكمين

الرقم	السلوك العدواني	نعم	أحيانا	لا
.1	أميل إلي مضايقة الآخرين، بأفعال لا يرضونها.			
.2	أميل إلي افتعال العراك مع زملائي.			
.3	أتعرض للجروح و الكسور بسبب العنف.			
.4	أوذي زملائي/ زميلاتي عشوائيا خلال ممارسة اللعب معهم.			
.5	أميل إلي أتلاف كتبي وكراستي بصورة دائمة.			
.6	عندما أكتب أضغط بشدة حتى ينكسر قلمي.			
.7	أكتب علي درجي بصورة تخريبية.			
.8	أنا عصبي/عصبية بصورة مزعجة.			
.9	أغضب بسرعة.			
.10	أجادل و أشاجر بدون سبب.			
	الكذب	**نعم**	**أحيانا**	**لا**
.11	عندما أتحدث عن نفسي لا أذكر الحقيقة.			
.12	حتى أخفي تقصيري أبرر بغير ما هو صحيح.			
.13	عندما أنقل الأخبار لا أذكر الصدق بها.			
.14	عندما أتكلم عن أسرتي أتحدث بغير الحقيقة.			
.15	أميل إلي الكذب عندما يتم تكليفي بمهام محددة.			
.16	يتضايق زملائي من كذبي باستمرار.			
.17	أميل إلي نقل أخبار زملائي بكذب إلي المعلم.			

18.	أميل إلي الكذب في تأدية الواجبات المنزلية.			
19.	**السلوك العناد(المتمرد)**	**نعم**	**أحيانا**	**لا**
20.	أقدم بعكس ما يطلب مني.			
21.	أرد بالكلام بصورة وقحة.			
22.	أصر علي رأيي ولا يمكنني أن أقول كلمة (نعم) كإجابة.			
23.	أجيب بتسرع حتى لو كان السؤال لا يخصني.			
24.	لا أحب أن ينقدني أحد.			
25.	لا أهتم لما يقوله الآخرين عني.			
26.	غير مطيع/مطيعة من الصعب السيطرة علي.			
27.	أتحدث و أقاطع الحديث دون أذن الجالسين معي.			
28.	لا أحل واجباتي المدرسية في نفس اليوم.			
29.	يصعب علي تأجيل طلباتي إلي وقت آخر.			
30.	**الخوف**	**نعم**	**أحيانا**	**لا**
31.	أخاف من المشاركة في أنشطة الصفية.			
32.	أخاف من تنفيذ الأوامر الصادرة من المعلم.			
33.	أخاف من الجلوس داخل الفصل لوحدي.			
34.	أخاف من المشاجرة مع زملائي في(الصف أو الساحة).			
35.	أخاف من المشاركة من اللعب مع زملائي.			
36.	أخاف أثناء تأدية الامتحانات.			
37.	أخاف الاختلاط بالآخرين.			
38.	أخاف من التعامل مع الغرباء.			
39.	أخاف من الحيوانات (الكلاب- القطط) عموما.			

40.	أخاف من الإشارات التهديدية من زملائي.			
41.	**السلوك الانسحاب الاجتماعي**	**نعم**	**أحيانا**	**لا**
42.	أفتقد الثقة بنفسي.			
43.	أشعر بأنني خجول.			
44.	لا أرغب في تكوين صداقات مع زملائي.			
45.	أنسحب من مواقف التنافس ونشاط المدرسي.			
46.	أقصي معظم الوقت بمفردي.			
47.	أتهرب من المناقشة مع زملائي.			
48.	أعتذر عن الدعوات الموجهة لي مدعيا أعذار لا مبرر لها.			
49.	أتجنب تقريبا كل أشكال التفاعل الاجتماعي.			
50.	أشعر بأنني لا أفكر الإ في نفسي.			

ملحق رقم (8)

مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية في صورته المعدلة بتوجيهات المحكمين

الرقم	صعوبات تعلم القراءة	نعم	أحيانا	لا
.1	لا أستطيع قراءة الكلمات كاملة.			
.2	أتعب عندما أقرأ فقرة كاملة.			
.3	اهتجأ عندما أقرأ قطعة القراءة الصامتة.			
.4	أرفض أن أقرأ عندما يطلب المعلم مني أن أقرأ.			
.5	لا أميز بين الحروف المتشابهة لفظاً والمختلفة كتابة(حصد)(حثد).			
.6	أحذف الكلمات أثناء قراءتي الجهرية.			
.7	أفقد دائما مكان وقوفي أثناء قراءتي الجهرية.			
.8	لا اركز حين أقرأ وأفقد مكان قراءتي باستمرار.			
.9	أعيد قراءة الكلمات أكثر من مرة دون مبرر أثناء القراءة الجهرية.			
.10	أضف أحرف أو كلمات أثناء القراءة الجهرية.			
.11	أقرأ الكلمات معكوسة من نهايتها بدلاً من بدايتها مثل (درب- برد)			
.12	أغير موقع الأحرف في الكلمة الواحدة مثل بشير بدلاً شرب.			
.13	أبدل كلمة بأخري(كان بدلاً من عاش)أثناء القراءة الجهرية.			
.14	لا أتعرف بسهولة علي الكلمة أثناء القراءة الجهرية.			

15.	لا أميز بين الأحرف المتشابهة نسخاً مثل(ر، ز) (د، ذ) (ت، ث).			
16.	لا أميز بين الكلمات المتشابهة نطقاً والمختلفة مثل دعا و رما.			
الرقم	**صعوبات تعلم الكتابة**	**نعم**	**أحيانا**	**لا**
17.	احتاج إلي وقت طويل لإكمال الكتابة حتى لو كانت الكلمة سهلة.			
18.	لا أمسك القلم بشكل صحيح.			
19.	لا أترك فراغات مناسبة بين الكلمة والكلمة الأخرى.			
20.	أتعب عند أكتب قطعة مطالعة طويلة.			
21.	خطي ردئ في الكتابة.			
22.	أخرج من السطر أثناء الكتابة.			
23.	أرتكب أخطاء في ترتيب الكلمات في الجملة أثناء النقل.			
24.	لا أضع النقاط فوق الحروف أثناء الكتابة.			
25.	لا أكتب الكلمات ذات الحروف الكثيرة بشكل سليم.			
26.	أكتب الكلمات غير كاملة.			
27.	لا أكتب الحروف صحيحة عندما تملى علي.			
28.	**صعوبات تعلم الحساب**	**نعم**	**احيانا**	**لا**
29.	يصعب علي ترتيب الأعداد .11684,2431 ،2662			
30.	يصعب علي حل المسألة الحسابية التي تتكون من عدة خطوات متسلسلة.			
31.	أجد صعوبة في ترجمة المفاهيم الحسابية الي معانيها			

	مثل(+،−،×،÷).			
.32	لا استطيع معرفة العلاقات الموجودة في مسائل المضاعفات العددية والقواسم المشتركة.			
.33	لا أميز بين الأعداد المتشابهة مثل(3,5)(9,6)(8,0).			
.34	لا أميز بين الرموز الرياضية مثل (> ،<).			
.35	لا أعرف أجري عمليات الترتيب التصاعدي والترتيب التنازلي.			
.36	أجد صعوبة في استخدام الرموز العددية وتحويلها الي كسور عشرية.			
.37	لا استطيع التفريق بين الإحجام والمسافات والأوزان.			
.38	أجد صعوبة في العد التنازلي.			
.39	يصعب علي أجراء عمليات الحسابية كالجمع، الطرح ، الضرب، القسمة.			
.40	أجد صعوبة في رسم الأشكال الهندسية.			
.41	لا استطيع التعرف علي العلاقات الموجودة بين الأشكال الهندسية.			
.42	أجد صعوبة في حفظ قواعد الحساب.			

ملحق رقم (9)

مقياس المعاملة الوالدية في صورته النهائية

الرقم	الأساليب المعاملة الايجابية	نعم	دائما	لا
.1	والديك متعودان إظهار حبهما لك بالكلام أو الفعل.			
.2	والديك يسامحانك أذا عملت خطأ.			
.3	والديك يقومان بمراجعة دروسك بعد رجوعك من المدرسة.			
.4	والديك يشجعانك عندما تنجح.			
.5	والديك يخافان علي صحتك بدون سبب.			
.6	والديك يحاولان توفير الأدوات المدرسية لك مثل زملائك.			
.7	والديك مهتمين بتحصيلك الدراسي.			
.8	والديك يساعدانك عندما تواجهك مشاكل في المدرسة.			
.9	والديك يفضلون أن يقضون معك وقت ترفيهي أيام العطل الأسبوعية.			
.10	والديك يهتمان بنوع الأصدقاء الذين تصاحبهم.			
.11	**أساليب المعاملة السلبية**	**نعم**	**دائما**	**لا**
.12	والديك لا يحبانك.			
.13	والديك يرفضان التكلم معك أن عملت خطأ.			
.14	والديك يعاقبونك أذا أخطأت.			
.15	والديك يحبان إخوانك أكثر منك.			
.16	والديك يغضبان منك في عدم مساعدتك لهما في المراسيل خارج المنزل.			

17.	والديك يشعران بخجل منك أمام الغرباء أذا أسئت التصرف.				
18.	والديك يبخلان عليك بتوفير الأدوات المدرسية التي تحتاجها.				
19.	والديك يقولون لك هذا جزاء تضحيتنا من أجلك أذا رسبت في الامتحان.				
20.	والديك يعاملان معك بقسوة.				
21.	والديك يصفونك بكسل وما منك فائدة أمام الآخرين.				
22.	والديك يلومانك علي أي شئ يحصل بالمنزل.				
23.	والديك يحرمانك من اللعب مع إخوانك.				
24.	والديك يعاقبونك بحرمان من أشياء تحبها.				

ملحق رقم (10)

مقياس المشكلات السلوكية في صورته النهائية

الرقم	السلوك العدواني	نعم	أحيانا	لا
.1	أميل إلي مضايقة الآخرين، بأفعال لا يرضونها.			
.2	أميل إلي افتعال العراك مع زملائي.			
.3	أتعرض للجروح و الكسور بسبب العنف.			
.4	أوذي زملائي/ زميلاتي عشوائيا خلال ممارسة اللعب معهم.			
.5	أميل إلي أتلاف كتبي وكراستي بصورة دائمة.			
.6	عندما أكتب أضغط بشدة حتى ينكسر قلمي.			
.7	أكتب علي درجي بصورة تخريبية.			
.8	أنا عصبي/عصبية بصورة مزعجة.			
.9	أغضب بسرعة.			
.10	أجادل و أشاجر بدون سبب.			
الرقم	**الكذب**	**نعم**	**أحيانا**	**لا**
.11	حتى أخفي تقصيري أبرر بغير ما هو صحيح.			
.12	عندما أنقل الأخبار لا أذكر الصدق بها.			
.13	عندما أتكلم عن أسرتي أتحدث بغير الحقيقة.			
.14	أميل إلي الكذب عندما يتم تكليفي بمهام محددة.			
.15	يتضايق زملائي من كذبي باستمرار.			
.16	أميل إلي نقل أخبار زملائي بكذب إلي المعلم.			
.17	أميل إلي الكذب في تأدية الواجبات المنزلية.			

الرقم	السلوك العناد(المتمرد)	نعم	أحيانا	لا
.18	أقدم بعكس ما يطلب مني.			
.19	أرد بالكلام بصورة وقحة.			
.20	أصر علي رأيي ولا يمكنني أن أقول كلمة (نعم) كإجابة.			
.21	أجيب بتسرع حتى لو كان السؤال لا يخصني.			
.22	لا أحب أن ينقدني أحد.			
.23	لا أهتم لما يقوله الآخرين عني.			
.24	غير مطيع/مطيعة من الصعب السيطرة علي.			
.25	أتحدث و أقاطع الحديث دون أذن الجالسين معي.			
.26	لا أحل واجباتي المدرسية في نفس اليوم.			
.27	يصعب علي تأجيل طلباتي إلي وقت آخر.			
الرقم	**الخوف**	**نعم**	**أحيانا**	**لا**
.28	أخاف من تنفيذ الأوامر الصادرة من المعلم.			
.29	أخاف من الجلوس داخل الفصل لوحدي.			
.30	أخاف من المشاجرة مع زملائي في(الصف أو الساحة).			
.31	أخاف من المشاركة من اللعب مع زملائي.			
.32	أخاف أثناء تأدية الامتحانات.			
.33	أخاف الاختلاط بالآخرين.			
.34	أخاف من الحيوانات (الكلاب- القطط) عموما.			
.35	أخاف من الإشارات التهديدية من زملائي.			
الرقم	**السلوك الانسحاب الاجتماعي**	**نعم**	**أحيانا**	**لا**
.36	أفتقد الثقة بنفسي.			

.37	أشعر بأنني خجول.			
.38	لا أرغب في تكوين صداقات مع زملائي.			
.39	أنسحب من مواقف التنافس ونشاط المدرسي.			
.40	أقصي معظم الوقت بمفردي.			
.41	أتهرب من المناقشة مع زملائي.			
.42	أعتذر عن الدعوات الموجهة لي مدعيا أعذار لا مبرر لها.			
.43	أتجنب تقريبا كل أشكال التفاعل الاجتماعي.			
.44	أشعر بأنني لا أفكر الإ في نفسي.			

ملحق رقم (11)

مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية في صورته النهائية

الرقم	صعوبات تعلم القراءة	نعم	أحيانا	لا
.1	لا أستطيع قراءة الكلمات كاملة.			
.2	أتعب عندما أقرأ فقرة كاملة.			
.3	اهتجأ عندما أقرأ قطعة القراءة الصامتة.			
.4	أرفض أن أقرأ عندما يطلب المعلم مني أن أقرأ.			
.5	لا أميز بين الحروف المتشابهة لفظاً والمختلفة كتابة (حصد) (حثد).			
.6	أحذف الكلمات أثناء قراءتي الجهرية.			
.7	أفقد دائما مكان وقوفي أثناء قراءتي الجهرية.			
.8	لا أركز حين أقرأ وأفقد مكان قراءتي باستمرار.			
.9	أعيد قراءة الكلمات أكثر من مرة دون مبرر أثناء القراءة الجهرية.			
.10	أضف أحرف أو كلمات أثناء القراءة الجهرية.			
.11	أقرأ الكلمات معكوسة من نهايتها بدلاً من بدايتها مثل (درب- برد)			
.12	أغير موقع الأحرف في الكلمة الواحدة مثل بشير بدلاً شرب.			
.13	أبدل كلمة بأخري(كان بدلاً من عاش)أثناء القراءة الجهرية.			
.14	لا أتعرف بسهولة علي الكلمة أثناء القراءة الجهرية.			
.15	لا أميز بين الأحرف المتشابهة نسخاً مثل(ر، ز) (د، ذ) (ت، ث).			

16.	لا أميز بين الكلمات المتشابهة نطقاً والمختلفة مثل دعا و رما.			
17.	**صعوبات تعلم الكتابة**	**نعم**	**أحيانا**	**لا**
18.	احتاج إلي وقت طويل لإكمال الكتابة حتى لو كانت الكلمة سهلة.			
19.	لا أمسك القلم بشكل صحيح.			
20.	لا أترك فراغات مناسبة بين الكلمة والكلمة الأخرى.			
21.	أتعب عند أكتب قطعة مطالعة طويلة.			
22.	خطي ردئ في الكتابة.			
23.	أخرج من السطر أثناء الكتابة.			
24.	أرتكب أخطاء في ترتيب الكلمات في الجملة أثناء النقل.			
25.	لا أضع النقاط فوق الحروف أثناء الكتابة.			
26.	لا أكتب الكلمات ذات الحروف الكثيرة بشكل سليم.			
27.	أكتب الكلمات غير كاملة.			
28.	لا أكتب الحروف صحيحة عندما تملى علي.			
29.	**صعوبات تعلم الحساب**	**نعم**	**احيانا**	**لا**
30.	يصعب علي ترتيب الأعداد .11684,2431، 2662			
31.	يصعب علي حل المسألة الحسابية التي تتكون من عدة خطوات متسلسلة.			
32.	أجد صعوبة في ترجمة المفاهيم الحسابية الي معانيها مثل(+،−،×،÷).			
33.	لا استطيع معرفة العلاقات الموجودة في مسائل المضاعفات العددية والقواسم المشتركة.			

34.	لا أميز بين الأعداد المتشابهة مثل(3,5)(9,6)(8,0).			
35.	لا أميز بين الرموز الرياضية مثل (> ،<).			
36.	لا أعرف أجري عمليات الترتيب التصاعدي والترتيب التنازلي.			
37.	أجد صعوبة في استخدام الرموز العددية وتحويلها الي كسور عشرية.			
38.	لا استطيع التفريق بين الإحجام والمسافات والأوزان.			
39.	أجد صعوبة في العد التنازلي.			
40.	يصعب علي أجراء عمليات الحسابية كالجمع، الطرح ، الضرب، القسمة.			
41.	أجد صعوبة في رسم الأشكال الهندسية.			
42.	لا استطيع التعرف علي العلاقات الموجودة بين الأشكال الهندسية.			
43.	أجد صعوبة في حفظ قواعد الحساب.			