أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بدرجة تقدير الذات لدى طالبات صعوبات التعلم في الصفوف الأولية في المدارس الابتدائية بمدينة جدة

إعداد

أفنان عبد الله محمد بايزيد

جامعة الملك عبد العزيز

استلام البحث : ٢٠١٨/١٠/١٥ **قبول النشر** : ٨ / ١١ / ٢٠١٨

المستخلص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية وتقدير الذات لدى طالبات صعوبات التعلم في الصفوف الأولية في المدارس الابتدائية بمدينة جدة، وتكونت عينة الدراسة من (150) طالبة صعوبات التعلم في الصف الثالث ابتدائي، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس اتجاهات التنشئة الأسرية للحوارنة (2005)، ومقياس تقدير الذات لهير (Hare) (1975)، ترجمة وتقنين الضيدان (2003). وأظهرت النتائج: أن أسلوب المعاملة الوالدية (التسلط – الإهمال) هو الأكثر شيوعًا، بينما الأسلوب الأقل شيوعًا هو (الديمقراطي – الحماية الزائدة)، كما أن أعلى درجة لتقدير الذات هي (تقدير الذات العائلي)، في حين أدنى درجة هي (تقدير الذات المدرسي)، بالإضافة إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين الدرجة الكلية لأساليب المعاملة الوالدية للأب والأم وجميع أبعاد تقدير الذات، باستثناء بُعد (تقدير الذات العائلي)، حيث توجد بينه وبين الدرجة الكلية لأساليب المعاملة الوالدية للأم علاقة ارتباطية سالبة، وتوجد فروق بين متوسط استجابات العينة لأساليب المعاملة الوالدية تبعًا لمتغير الوالدين، لصالح الأم في أسلوبي (الديمقراطي - الحماية الزائدة، والديمقراطي – الإهمال)، ولصالح الأب في أسلوبي (التسلط – الحماية الزائدة، والتسلط – الإهمال)، ومن أهم التوصيات: الكشف عن الطالبات اللاتي يعانين من ضعف مفهوم تقدير الذات وتقديم خدمات الإرشاد النفسي لهن، وإقامة دورات لمعلمات صعوبات التعلم ومعلمات التعليم العام بالمهارات اللازمة للتعامل مع طالبات صعوبات التعلم وأسرهم.

الكلمات المفتاحية: التنشئة الوالدية، السمات الشخصية، الوالدين والأبناء، علم النفس التربوي، المملكة العربية السعودية.

Abstract :

The study aims to reveal the relationship between parenting styles and self-esteem of students with learning disabilities at primary grades in Jeddah. The study sample consisted of (150) students in the third grade. The researcher used the descriptive approach. The researcher used, the Parental Rearing Scale by Al Hawarneh in (2005) and Self – Esteem Scale, by Al Dhaidan in (2003). The results show that (authoritarianism – Neglect) is the most common parenting styles, while the (democratic – overprotection) is the least one. The highest degree of self-esteem is (family self-esteem), while the lowest is (school self-esteem). There is no correlation between the total score of parenting styles of father and mothers and all the dimensions of self-esteem, except the family self-esteem, where there is a negative correlative relationship between it and total degree of parenting styles of mothers. There are also significant differences between the sample responses in accordance to the variable of study. One of the most important recommendations: Support students with low self – esteem by providing them with counseling services. Offer training courses to teachers of general education and teachers of learning disabilities to help them acquire necessary skills to deal with students with learning disabilities and their families.

Key Words: Parental upbringing, Personality traits, Parents and children, Educational psychology, Kingdom of Saudi Arabia.

مقدمة:

إن أهم وسيط لعملية التنشئة الاجتماعية هي الأسرة؛ كونها المؤسسة الاجتماعية والثقافية الأولى ذات الأثر البالغ في تشكيل شخصية الطفل وسلوكه وتحديد هويته وسمات شخصيته في المستقبل، وأهم من يُمثّل الأسرة هما الوالدان؛ لذا ركز ديننا الإسلامي على الدور المهم الذي يقومان به تجاه أبنائهما وفضل ذلك عند الله سبحانه وتعالى، ومن هنا تنبثق أهمية نشر ثقافة الرعاية الوالدية بما تتضمنه من معرفة خصائص مراحل النمو والخصائص النفسية والاجتماعية وأساليب المعاملة الوالدية؛ لما لها من أثر كبير في توافق الأبناء النفسي والاجتماعي في مراحل النمو المختلفة ابتداء

من مرحلة الطفولة، المراهقة، ووصولًا لمرحلة الشباب (Bahrami, Dolatshahi, Pourshahbaz & Mohammadkhani, 2018)

إنّ أساليب المعاملة الوالدية التي يمارسها الوالدان مع أبنائهما، لإكسابهما أنواع السلوك المختلفة والقيم والعادات والتقاليد السائدة في المجتمع، تأثرت بالانتقال من الحياة الصحراوية البسيطة إلى مجتمعات حضرية منفتحة على العالم تعيش في عصر التكنولوجيا، كما أن ارتفاع المستوى الاقتصادي للأسرة، وخروج المرأة للعمل، والاعتماد على الخدم والسائقين من دول ذات ثقافات وديانات مختلفة، أدى إلى تذبذب تحديد أساليب المعاملة الوالدية الملائمة، فبعد أن كانت تتسم بالحزم والشدة والصرامة، أصبحت تتسم بالتساهل والإهمال والتدليل، والذي له بالغ الأثر على الجوانب الشخصية للطفل ومدى فهمه وتقديره لذاته، ونضج شخصيته وبلورتها وإظهارها في صورة مقبولة اجتماعيًا (Oliveira, 2018).

يُعدّ تقدير الذات من الحاجات الإنسانية التي تتطلب رعاية مستمرة تبدأ في التطور منذ الطفولة وتستمر مدى الحياة، ولبناء تقدير الذات وتنميته لدى الطفل، لا بد من احترام ذاته وتقديرها، ومدحه وتشجيعه والثناء عليه، ممّا يشعره بقيمة نفسه ومكانتها، وبالتالي ارتفاع معدل تقدير الذات والصحة النفسية والتكيف الاجتماعي الإيجابي (Krishnan & Liji, 2018).

وبما أن تقدير الذات يعتمد في تطوره بشكل أساسي على الاستجابات الفورية الصادرة عن الوالدين والآخرين، إلى جانب خبرة الطفل ومشاعره حول قيمته وقدراته النابعة من داخله، لذلك فإن الخبرات الأكاديمية السلبية المتكررة لذوي صعوبات التعلم، بالرغم من تمتعهم بقدرات عقلية تقع ضمن المتوسط أو أعلى مقارنة بأقرانهم العاديين في نفس الصف الدراسي، تؤثر على تقديرهم لذواتهم وتوافقهم وتكيفهم داخل المدرسة والذي يظهر بوضوح عند انتقالهم للمرحلة الابتدائية (Paul & Babu, 2018).

مشكلة الدراسة:

أثناء التطبيق الميداني لبعض مقررات الماجستير، كُلّفت الباحثة بإجراء اختبار تشخيصي لمادة الرياضيات، وأثناء التطبيق لاحظت الباحثة تدني مستوى تقدير الذات لدى إحدى طالبات صعوبات التعلم في الصف الثاني ابتدائي، وعند قيام الباحثة بكتابة اسم الشكل الهندسي نيابة عن الطالبة (نظرًا لتشابك خطها وعدم وضوحه)، للإجابة على بعض الأسئلة التي تتطلب التعرف على أسماء الأشكال الهندسية ومن ثم كتابتها، سألت الطالبة على الفور هل تكتبين أني كسلانة؟ ممّا أثار فضول الباحثة ودفعها للاطلاع على العديد من الدراسات التي تناولت مجال تقدير الذات لدى صعوبات التعلم، والتي اتفق معظمها على انخفاض تقدير الذات لدى صعوبات التعلم مقارنة بالعاديين، ومن تلك الدراسات دراسة الرشيدي (2016) التي أثبتت ذلك، بالإضافة إلى تأكيدها على دور الأسرة في تنمية تقدير الذات، كما أشارت نتائج دراسة (Barnhart, Raval, Jansari,

(Raval, 2013 & إلى أن أسلوب المعاملة الوالدية الذي قد يكون الأمثل في ثقافة ما، ليس شرطًا أن يكون كذلك في ثقافة أخرى، فقد وجد أن أسلوب التسامح يُعد من أكثر أساليب المعاملة الوالدية فعالية من وجهة نظر طلاب الجامعات الهندية، في حين اعتبر طلاب الجامعات الأمريكية أن أسلوبي المعاملة الوالدية الديمقراطي والتسلط أكثر فعالية مقارنة مع طلاب الجامعات الهندية، وبالرغم ممّا سبق مازالت المكتبة العربية والأجنبية (على حد علم الباحثة) تفتقر لأي دراسة تناولت أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بتقدير الذات لدى صعوبات التعلم في مرحلة الطفولة المبكرة، ومن هنا تنبع مشكلة الدراسة للكشف عن العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية ودرجة تقدير الذات لدى طالبات صعوبات التعلم في مرحلة الطفولة المبكرة بالمملكة العربية السعودية.

تساؤلات الدراسة:

ما العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية ودرجة تقدير الذات لدى طالبات صعوبات التعلم في الصفوف الأولية في المدارس الابتدائية بمدينة جدة؟ ويتفرع منه السؤالين والفرضين التاليين:

١. ما أكثر أساليب المعاملة الوالدية (الديمقراطي – الحماية الزائدة، الديمقراطي – الإهمال، التسلط – الحماية الزائدة، التسلط - الإهمال) شيوعًا كما تدركها طالبات صعوبات التعلم في الصفوف الأولية في المدارس الابتدائية بمدينة جدة؟
٢. ما درجة تقدير الذات (العائلي، المدرسي، الرفاقي) لدى طالبات صعوبات التعلم في الصفوف الأولية في المدارس الابتدائية بمدينة جدة؟
٣. توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط أساليب المعاملة الوالدية (الديمقراطي – الحماية الزائدة، الديمقراطي – الإهمال، التسلط – الحماية الزائدة، التسلط - الإهمال) ومتوسط درجة تقدير الذات (العائلي، المدرسي، الرفاقي) لدى طالبات صعوبات التعلم في الصفوف الأولية في المدارس الابتدائية بمدينة جدة.
٤. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط استجابات عينة الدراسة لأساليب المعاملة الوالدية (الديمقراطي – الحماية الزائدة، الديمقراطي – الإهمال، التسلط – الحماية الزائدة، التسلط - الإهمال) تبعًا لمتغير الوالدين (الأب/الأم).

أهداف الدراسة:

- التعرف على أكثر أساليب المعاملة الوالدية (الديمقراطي – الحماية الزائدة، الديمقراطي – الإهمال، التسلط - الحماية الزائدة، التسلط - الإهمال) شيوعًا كما تدركها طالبات صعوبات التعلم في الصفوف الأولية في المدارس الابتدائية بمدينة جدة.

- قياس درجة تقدير الذات (العائلي، المدرسي، الرفاقي) لدى طالبات صعوبات التعلم في الصفوف الأولية في المدارس الابتدائية بمدينة جدة.
- الكشف عن طبيعة العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية (الديمقراطي – الحماية الزائدة، الديمقراطي – الإهمال، التسلط - الحماية الزائدة، التسلط - الإهمال) ودرجة تقدير الذات (العائلي، المدرسي، الرفاقي) لدى طالبات صعوبات التعلم في الصفوف الأولية في المدارس الابتدائية بمدينة جدة.
- استقصاء وجود فروق في أساليب المعاملة الوالدية (الديمقراطي – الحماية الزائدة، الديمقراطي – الإهمال، التسلط - الحماية الزائدة، التسلط – الإهمال) تبعًا لمتغير الوالدين (الأب/ الأم).

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

- تناول مرحلة الطفولة المبكرة والتي يعتبرها العلماء على اختلاف تخصصاتهم وتوجهاتهم أهم مراحل النمو الإنساني؛ لتكّون جذور الشخصية فيها.
- ندرة الدراسات في المكتبة العربية (على حد علم الباحثة) التي تناولت العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية ودرجة تقدير الذات لدى طالبات صعوبات التعلم في مرحلة التعليم الابتدائي بالصفوف الأولية في المملكة العربية السعودية.

الأهمية التطبيقية:

- قد توجّه نتائج الدراسة القائمين على الإشراف التربوي وكذلك القائمين على الإدارة العامة للتربية الخاصة على إعداد معلمات الصف العادي ومعلمات صعوبات التعلم للتعامل مع الطالبات بأساليب تُنمّي تقدير الذات لديهن.
- قد تحث نتائج الدراسة المشرفين على مراكز الأحياء على إقامة برامج تثقيفية عن أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بتقدير الذات.

مصطلحات الدراسة:

- **أساليب المعاملة الوالدية اصطلاحًا (Parenting Styles):** "كل سلوك عفوي أو مقصود يصدر عن الوالدين أحدهما أو كليهما من خلال التفاعل بين الآباء والأبناء في المواقف اليومية المختلفة، سواء قصدا من هذا السلوك التربية والتوجيه أم لا، ويتم التعرف على هذه الأساليب من خلال ما يراه الأبناء" (الحايك 2016، ص.15).

أساليب المعاملة الوالدية إجرائيا: هي الأساليب التي يتعامل بها الوالدان مع أبنائهم، والتي تتحدد بالدرجات الكلية التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة، عند الإجابة على الفقرات التي تقيس الأسلوب الديمقراطي مقابل التسلط، وأسلوب الحماية الزائدة مقابل الإهمال، في مقياس اتجاهات التنشئة الأسرية للحوارنة (2005).

وتبنت هذه الدراسة أساليب المعاملة الوالدية التالية:

الأسلوب الديمقراطي اصطلاحًا (Democratic Style): "هو الأسلوب الذي يعتمد على أخذ الوالدين برأي الأبناء، والوصول معهم إلى رأي وسط يُرضي الطرفين، فالعلاقة بين الوالدين وأبنائهم تقوم على الحرية واحترام الفردية، والتعاون والتفاعل معهم" (يونس، 2015، ص. 25).

الأسلوب الديمقراطي إجرائيًا: هو الدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة، عند الإجابة على الفقرات التي تقيس هذا الأسلوب في مقياس اتجاهات التنشئة الأسرية للحوارنة (2005)، فالدرجة المرتفعة التي تزيد عن (50) تشير إلى الأسلوب الديمقراطي.

أسلوب التسلط اصطلاحًا (Authoritarian Style): "هو فرض الوالدين لرأيهما على الطفل والوقوف أمام رغباته التلقائية، أو منعه من القيام بسلوك معين، ووضع القواعد والمعايير السلوكية التي يجب على الطفل اتباعها وعدم الحياد عنها، وقد يستخدم الوالدان الضبط الصارم والعقاب البدني، ويؤدي أسلوب التسلط إلى نمو مشاعر التهديد والخوف والقلق والخضوع" (بن دار، والحوش، 2013، ص. 45).

أسلوب التسلط إجرائيًا: هو الدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة، عند الإجابة على الفقرات التي تقيس هذا الأسلوب في مقياس اتجاهات التنشئة الأسرية للحوارنة (2005)، فالدرجة المنخفضة التي تقل عن (50) تشير إلى أسلوب التسلط.

أسلوب الحماية الزائدة اصطلاحًا (overprotection Style): "هو الأسلوب الذي يقوم فيه الوالدان بأداء واجبات الطفل الذي يفترض أن يقوم هو بها، فضلًا عن الخوف الزائد على الطفل وكذلك مسامحته على أخطائه" (عبد العال، الشناوي، قائد، ونصر، 2015، ص. 62).

أسلوب الحماية الزائدة إجرائيًا: هو الدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة، عند الإجابة على الفقرات التي تقيس هذا الأسلوب في مقياس اتجاهات التنشئة الأسرية للحوارنة (2005)، فالدرجة المرتفعة التي تزيد عن (50) تشير إلى أسلوب الحماية الزائدة.

أسلوب الإهمال اصطلاحًا (Neglect Style): "هو تجاهل الوالدين حاجة الطفل للعلاج النفسي، أو الرعاية الصحية، فهم منشغلون عنه، ولا يهتمان بأي أمر يخصه، ولا بإثابته أو عقوبته على تصرفاته". (ريحان، 2013، ص. 35).

أسلوب الإهمال إجرائيًا: هو الدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة، عند الإجابة على الفقرات التي تقيس هذا الأسلوب في مقياس اتجاهات التنشئة الأسرية للحوارنة (2005)، فالدرجة المنخفضة التي تقل عن (50) تشير إلى أسلوب الإهمال.

- تقدير الذات اصطلاحًا (Self-Esteem): عرّفه كوبر سميث (Cooper Smith) بأنه "تقييم يضعه الفرد لنفسه ويعمل على المحافظة عليه، حيث يتضمن تقدير الذات

اتجاهات الفرد الإيجابية أو السلبية نحو ذاته، كما يوضح مدى اعتقاد الفرد بأنه قادر وهام وناجح وكفء" (زلال، وحمداش، 2015، ص. 53).

تقدير الذات إجرائيًا: هو التقييم الذي يضعه أفراد عينة الدراسة لأنفسهم، من خلال إجابتهم على مجموعة العبارات الواردة في مقياس تقدير الذات لهير (Hare) (1975)، المُترجم والمُقنّن على البيئة السعودية للضيدان (2003).

وتبنت هذه الدراسة أبعاد تقدير الذات كما عرّفها (توهامي، 2015، ص. 186):

تقدير الذات العائلي اصطلاحًا (Family Self-Esteem): "هو التقييم الذي يضعه التلميذ لذاته، من خلال تفاعله الاجتماعي في الأسرة، ومن خلال أدائه لأدواره الاجتماعية، وسلوك ونظرة أسرته تجاه شخصيته".

تقدير الذات العائلي إجرائيًا: هو التقييم الذي يضعه أفراد عينة الدراسة لأنفسهم تبعًا لسلوك والديهم تجاههم، من خلال إجابتهم على مجموعة العبارات التي تقيس هذا البعد، في مقياس تقدير الذات لهير (1975) المترجم والمقنن على البيئة السعودية للضيدان (2003).

تقدير الذات المدرسي اصطلاحًا (School Self-Esteem): "هو التقييم الذي يضعه التلميذ لذاته، من خلال تفاعله الاجتماعي في المدرسة، وعلاقته بمدرّسيه وسلوك ونظرة مدرّسيه تجاه شخصيته".

تقدير الذات المدرسي إجرائيًا: هو التقييم الذي يضعه أفراد عينة الدراسة لأنفسهم تبعًا لسلوك معلميهم تجاههم، من خلال إجابتهم على مجموعة العبارات التي تقيس هذا البعد، في مقياس تقدير الذات لهير (1975) المترجم والمقنن على البيئة السعودية للضيدان (2003).

تقدير الذات الرفاقي اصطلاحًا (Comradely Self-Esteem):"هو التقييم الذي يضعه التلميذ لذاته، من خلال تفاعله الاجتماعي، وسلوك ونظرة رفاقه تجاه شخصيته".

تقدير الذات الرفاقي إجرائيًا: هو التقييم الذي يضعه أفراد عينة الدراسة لأنفسهم تبعًا لسلوك رفقائهم تجاههم، من خلال إجابتهم على مجموعة العبارات التي تقيس هذا البعد، في مقياس تقدير الذات لهير (1975) المترجم والمقنن على البيئة السعودية للضيدان (2003).

- صعوبات التعلم اصطلاحًا (Learning Disabilities): اعتمدت وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية في تعريفها لصعوبات التعلم، كما ورد في الدليل التنظيمي للتربية الخاصة على أنها "اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة والتي تبدو في اضطرابات الاستماع والتفكير والكلام والقراءة والكتابة (الإملاء، التعبير، الخط) والرياضيات،

والتي لا تعود إلى أسباب تتعلق بالعوق العقلي أو السمعي أو البصري أو غيرها من أنواع الإعاقات أو ظروف التعلم أو الرعاية الأسرية" (وزارة التعليم، 1437، ص.27).
- **الصفوف الأولية اصطلاحًا (Primary Grades):** "هي الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية (الأول، الثاني، والثالث) وتسمى أيضا الصفوف المبكرة أو الصفوف الأساسية" (الإدارة العامة للتربية والتعليم، 1437، ص. 24).

حدود الدراسة:

الحدود المكانية: تتمثل في المدارس الابتدائية الحكومية، المُلحق بها برنامج صعوبات التعلم في مدينة جدة، والتابعة لمكاتب التعليم الأربعة (الوسط، الشمال، الشرق، الجنوب) والبالغ عددها (62) مدرسة بحسب إحصائية وزارة التعليم للعام (1438- 1439هـ) (الإدارة العامة للتعليم بمحافظة جدة، 1438).

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة ميدانيًا في الفصل الدراسي الثاني للعام (1438-1439هـ).

الحدود البشرية: اشتملت الدراسة على جميع طالبات صعوبات التعلم في الصف الثالث الابتدائي، في المدارس الحكومية المُلحق بها برنامج صعوبات التعلم في مدينة جدة والبالغ عددهن (200) طالبة.

الحدود الموضوعية: تهتم الدراسة بأساليب المعاملة الوالدية (الديمقراطي – الحماية زائدة، الديمقراطي – الإهمال، التسلط – الحماية زائدة، التسلط – الإهمال) وأبعاد تقدير الذات (العائلي، المدرسي، الرفاقي).

الدراسات السابقة:

- أجرت الأمين (2016) دراسة وصفية هدفت إلى التعرف على المشكلات السلوكية الشائعة لدى طلاب مرحلة التعليم الأساسي وعلاقتها بصعوبات التعلم الأكاديمية كما يدركها المعلمين في السودان. وتكونت عينة الدراسة من (156) معلم ومعلمة، واشتملت على (17) ذكر و (139) أنثى. واستخدمت الباحثة: استمارة البيانات الأساسية، مقياس المشكلات السلوكية، ومقياس صعوبات التعلم الأكاديمية. وأظهرت نتائج الدراسة: وجود علاقة ارتباطية طردية بين المشكلات السلوكية لدى طلاب مرحلة التعليم الأساسي كما يدركها المعلمين وصعوبات التعلم الأكاديمية.

- أجرت (Yousaf, 2015) دراسة وصفية هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين تقدير الذات وأساليب المعاملة الوالدية والقلق الاجتماعي لدى الفتيات في باكستان. وتكونت عينة الدراسة من (100) طالبة من طالبات المرحلة الثانوية، وقد تراوحت أعمارهن ما بين (15-18) سنة، واستخدمت الباحثة: مقياس تقدير الذات، مقياس قلق التفاعل الاجتماعي، ومقياس سلطة الوالدين. وأظهرت نتائج الدراسة: أن تقدير الذات يرتبط بشكل سلبي غير دال إحصائيًا مع القلق الاجتماعي، كما أظهرت النتائج أيضًا أن تقدير الذات المنخفض وأسلوب المعاملة الوالدية التسلط يسببان القلق الاجتماعي لدى الفتيات،

كما توجد علاقة سلبية بين أسلوب المعاملة الوالدية المتساهل والقلق الاجتماعي، كما وجد أن أسلوبا المعاملة الوالدية (الديمقراطي والمتشائم) لديهما القدرة على التنبؤ بالقلق الاجتماعي بين المراهقات المشاركات في العينة.

- أجرى مكي (2014) دراسة وصفية، هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين تقدير الذات والسلوك العدواني، لطلاب المرحلة الابتدائية بالصفوف العليا في المملكة العربية السعودية. وتكونت عينة الدراسة من (120) طالب من طلاب القسم الابتدائي (رابع، خامس، سادس) بالمدارس الأهلية، واستخدم الباحث: مقياس تقدير الذات، ومقياس السلوك العدواني. وأظهرت نتائج الدراسة: عدم وجود علاقة بين تقدير الذات والسلوك العدواني لدى أفراد العينة.

-أجرت صوالحة (2013) دراسة وصفية تحليلية هدفت إلى التعرف على مستوى مفهوم الذات لدى ذوي صعوبات التعلم، ومقارنته مع مفهوم الذات لدى الطلبة العاديين في الأردن، بالإضافة إلى الكشف عمّا إذا كان مفهوم الذات لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم يختلف باختلاف الجنس. وتكونت عينة الدراسة من (152) طالب وطالبة من طلاب الصفوف الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية، وهم مقسمين إلى: طلاب صعوبات تعلم وعددهم (52) طالب، منهم (26) ذكر، و(26) أنثى، وطلاب عاديين عددهم (100) طالب ، منهم (50) ذكر، و(50) أنثى. واستخدمت الباحثة: مقياس مفهوم الذات. وأظهرت نتائج الدراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مفهوم الذات بين الطلاب العاديين، والطلاب ذوي صعوبات التعلم لصالح الطلاب العاديين على الأداة بشكل عام، وعلى أبعادها الفرعية الخمسة.

التعليق على الدراسات السابقة:

أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

بالرغم من وجود بعض الدراسات التي تناولت العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية وتقدير الذات لدى صعوبات التعلم وهو ما تهدف إليه الدراسة الحالية، إلا أن هناك بعض الاختلافات التي تميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

- **من حيث المتغيرات:** لا توجد أي دراسة من الدراسات السابقة على (حد علم الباحثة) تناولت متغيرات الدراسة الحالية بصورة كاملة.
- **من حيث العينة:** لا توجد أي دراسة من الدراسات السابقة (على حد علم الباحثة) عينتها حصر شامل، حيث أن جميع الدراسات السابقة طُبّقت على عينات من مجتمع الدراسة وليس على المجتمع بأكمله سواء من العاديين أو صعوبات التعلم، في مرحلة الطفولة المتأخرة أو المراهقة أو حتى الطفولة المبكرة (أطفال الروضة).
- **من حيث أدوات الدراسة:** لا توجد أي دراسة من الدراسات السابقة (على حد علم الباحثة) استخدمت مقياس اتجاهات التنشئة الأسرية لإياد نايف الحوارنة، فكل المقاييس المستخدمة إما تقيس أساليب المعاملة الوالدية الأربعة عشر (أمبو) أو

تستخدم مقاييس من ترجمة باحثين آخرين، أو قيام الباحثين بأنفسهم بإعداد أداة تقيس أساليب المعاملة الوالدية، والتي تشمل أساليب إيجابية فقط أو سلبية فقط، أو الاثنان معًا ولكن ليس بالأسلوب الوارد في المقياس المُستخدم في الدراسة الحالية.

الفجوة البحثية والإضافة العلمية:

إنّ بعض الباحثين تناولوا كل متغير من متغيرات الدراسة بشكل منفرد وقاموا بربطه بمتغير آخر، في حين أن بعض الباحثين تناولوا متغيريّ الدراسة مع بعضهما (أساليب المعاملة الوالدية وتقدير الذات معًا) ولكنّ على عينات مختلفة، أمّا في الدراسة الحالية فقد اختارت الباحثة فئة صعوبات التعلم في مرحلة الطفولة المبكرة، ممّا يُضفي على هذه الدراسة التميز ويزيد من أهميتها. كما أنها استخدمت أساليب المعاملة الوالدية التالية المتمثلة في البعدين التاليين: (الأول: الديمقراطي مقابل التسلط، والثاني: الحماية الزائدة مقابل الإهمال)، حيث يتميز كل بعد من أبعاد الأداة بأنه يجمع بين طرفي نقيض، كما يتميز كل أسلوب منها بوقوعه بين أسلوبين من الأساليب الأربعة الأساسية للمعاملة الوالدية، والتي تتفرع منها جميع أساليب المعاملة الوالدية الإيجابية والسلبية. بالإضافة إلى استخدامها لمقياس تقدير الذات بأبعاده الثلاثة (العائلي، المدرسي، والرفاقي)، حيث تعتبر هذه الأبعاد من أهم العوامل المؤثرة في تقدير الذات.

الإطار النظري:

المحور الأول: ماهية أساليب المعاملة الوالدية

- مفهوم أساليب المعاملة الوالدية:

يعرّفها (أبو كيف، وفرح، 2016، ص.95) بأنها "الطرق أو الوسائل التي يمارسها الوالدان في تربية أبنائهم، وتكوين فكرهم وسلوكهم وفق معايير معينة، فهي تتأثر بالثقافة السائدة في المجتمع (الدين، العُرف، التقاليد، والقيم)، كما تتأثر أيضًا بعدة متغيرات شخصية، تتعلق بالوالدين أنفسهم (كالسن، الجنس، المستوى التعليمي، والمستوى الاقتصادي والاجتماعي)، وتتأثر بمتغيرات تتعلق بالأبناء (كالجنس، الترتيب الولادي، وعدد الأطفال) وغير ذلك من العوامل، ومهما كانت هذه الأساليب صحيحة أم خاطئة، فهي تنعكس على شخصية الأبناء وتقديرهم لذاتهم، وتؤثر على الجوانب الانفعالية، المعرفية، السلوكية، والجسمية لديهم، وبشكل عام تنعكس على توافقهم النفسي والاجتماعي".

وقد تبنت الباحثة في الدراسة الحالية، أساليب المعاملة الوالدية من وجهة نظر الأبناء؛ لأن الطفل يتأثر سلوكه وفق إدراكه للأشياء والمواقف والموضوعات التي أمامه، لا كما يدركها والديه.

- النظريات المفسرة لأساليب المعاملة الوالدية:

تعددت النظريات التي اهتمت بموضوع أساليب المعاملة الوالدية، وعلاقتها بتكوين شخصية الأبناء، فنظرية التحليل النفسي تؤكد على تأثير الخبرات السابقة المبكرة

في السلوكيات الحالية، وعلى دور الوالدين في السنوات الأولى من عمر الطفل وخاصة الأم، كما أكدت على عملية تقمص الأبناء الذكور سلوكيات النموذج الذكوري (الأب)، وبالمثل تقمص الإناث سلوكيات النموذج الأنثوي (الأم)، كما أشارت إلى أن شخصية الطفل تتكون وتتشكل من خلال ما يتعرّض له من خبرات إيجابية أو سلبية، وخاصة في السنوات الأولى من حياته.

أما النظرية السلوكية فتعتبر أن الشخصية هي نتاج التعلم القائم على تفاعل الوالدين مع الطفل، حيث أن تعزيز الوالدين للسلوكيات الإيجابية لديه يساهم في احتمالية تكرار حدوثها في المستقبل والعكس صحيح، وبالتالي تتكون لديه مجموعة من العادات السلوكية المُتعلّمة والثابتة نسبيًا، والتي تميزه عن غيره وتؤثر على تكيفه مع محيطه الاجتماعي (Henry, Bámaca-Colbert, Liu, Plunkett, Kern, Behnke, & Washburn, 2018).

في حين نجد أن نظرية التعلم الاجتماعي، تهتم بالوالدين كنماذج يقتدي بها الأبناء من خلال التعلم بالملاحظة، فالطفل يكتسب السلوكيات من خلال ملاحظته لسلوك من يحيط به وخصوصًا الوالدين، وبالتالي تزداد احتمالية تقليده ومحاكاته لهذا السلوك، وعليه فإن هذه النظرية تهتم باختيار نماذج تكون قدوة يمكن للأطفال محاكاتها (Susheela, 2018).

- تصنيف أساليب المعاملة الوالدية:

تختلف أساليب المعاملة الوالدية باختلاف اتجاهات الوالدين في مواقف التفاعل والتعامل مع أبنائهم، إلا أن الباحثين صنفوها إلى صنفين:

- **أساليب المعاملة الوالدية الإيجابية:** وهي الأساليب والطرق التي يتبعها الوالدان في التفاعل والتعامل مع أبنائهم، والتي تؤثر بشكل إيجابي على إشباع الحاجات النفسية ومطالب النمو مما يؤدي إلى تشكيل شخصية اجتماعية منتجة ومتكيفة مع المحيط (Diaconu-Gherasim & Măirean, 2016)

وفيما يلي تفصيل لأساليب المعاملة الوالدية الإيجابية:

- **أسلوب القدوة الحسنة:** وهو منبثق من نهج الاقتداء بالرسول الكريم محمد صلى الله عليه وسلم في التعامل مع الطفل، وإكسابه القيم الدينية والخلقية، والخصائص النفسية الإيجابية للنمو السوي (حامد، 2014).
- **أسلوب التقبُّل والاهتمام:** ويتمثل بتقبل الوالدين لطفلهما كما هو، بغض النظر عن جنسه وقدراته العقلية والجسمية، كما أنهما يشاركانه في الأنشطة ويؤكدان على استقلاليته، ويعبّران عن حبهما وتقديرهما له، ويشعران بالفخر من تصرفاته، ويشبعان حاجاته النفسية؛ مما يزيد من تقدير الطفل لذاته وثقته بنفسه وبالآخرين (Kuppens & Ceulemans, 2018).

- **أساليب المعاملة الوالدية السلبية:** هي الأساليب والطرق التي يتّبعها الوالدان في التفاعل والتعامل مع أطفالهم، والتي تؤدي إلى عدم التوافق النفسي والانفعالي والاجتماعي في كل مرحلة من مراحل النمو، والتي تتمثل في المعاملة الخاطئة: كعدم الاهتمام والرفض والنبذ، والاعتداءات المعنوية والجسدية مثل: الشتم والضرب (كزيز، 2016).

وفيما يلي تفصيل لأساليب المعاملة الوالدية السلبية:

- **أسلوب إثارة مشاعر النقص:** يتمثل في استخدام الوالدان لأسلوب التأنيب المستمر والتوبيخ واللوم، مع استثارة مشاعر الذنب والتقليل من شأن الطفل في كل ما يصدر عنه من أقوال وأفعال، مما يؤدي إلى شعوره بالضيق والألم، والشعور بالنقص وتدني مفهوم الذات .(Khan, Ahmad, Hamdan & Mustaffa, 2014)
- **أسلوب تعليم التبعية السلبية:** يتمثل في إفراط أحد الوالدين نتيجة الصراعات القائمة بينهما، في العطاء والدلال والتهاون والتساهل مع الطفل لكسب رضاه، مما يؤدي إلى اكتسابه لسلوك التبعية وفقًا لمن يحقق له مطالبه، وتكوين فكرة سيئة عن الحياة الأسرية (سالم، منشار، وسابق، 2014).

-العوامل المؤثرة في أساليب المعاملة الوالدية:

ترى الباحثة أن أساليب المعاملة الوالدية تختلف من ثقافة لأخرى ومن مجتمع لآخر، كما تختلف باختلاف الثقافات الفرعية داخل المجتمع الواحد كما يراها إيليانيا (Eleanya, 2017):

- حجم الأسرة: تتباين قدرة الأسرة في مدى تحقيقها لمطالب نمو طفلها وفقًا لحجمها، فإذا كان حجم الأسرة كبير أدّى ذلك إلى تعدد مسؤولياتها وبالتالي تعرض الطفل لصراعات متعددة؛ نتيجة تعدد أساليب المعاملة الوالدية التي يتلقاها من والديه وإخوته الأكبر منه سنًا، ومن ثم التقصير في إشباع احتياجاته وإهماله بطريقة غير مقصودة، في حين إذا كان حجم الأسرة صغير أدّى ذلك لتبني الوالدين أساليب معاملة تتسم نوعًا ما بالحماية الزائدة والديمقراطية، وبالتالي قدرة الوالدين على تحقيق مطالب الطفل وإشباع احتياجاته.

- المستوى التعليمي للوالدين: هو أحد العوامل المهمة ذات التأثير الوظيفي الكبير على الأسرة؛ فهو يمثل جميع الخبرات التي اكتسبها الوالدان، من خلال المواقف التعليمية واليومية التي عايشوها أثناء تعليمهم وما زالوا يعيشونها في ضوء تلك الخبرات المكتسبة.

المحور الثاني: ماهية تقدير الذات

- مفهوم تقدير الذات:

اعتبر ماسلو (Maslow) الحاجة إلى تقدير الذات من الحاجات الأساسية للإنسان، وأيّده في ذلك روجرز (Rogers) حيث أشار إلى أهمية تقدير الذات

في كل مرحلة من مراحل العمر، ويشير مفهوم تقدير الذات إلى تقدير الفرد لذاته، وشعوره بالكفاءة والإنجاز، وهو عاطفة رئيسة يحتل موقع في النظام الهرمي لشخصية الفرد، ويتأثر باختلاطه بالآخرين، وهو المُنظم الأساسي للسلوك ومانح القوة للشخصية (Cer & Sahin, 2017).

- **مستويات تقدير الذات**:

إنّ تقدير الذات يتعرض لتغيرات حسب تصرفات الفرد وردود أفعاله، وبالتالي فإن لتقدير الذات مستويات حسب نظرة كل فرد لنقاط قوته وضعفه، ولقد صنف العلماء هذه المستويات إلى:

(أ) تقدير الذات المرتفع (الإيجابي): يتمثل في الثقة بالنفس، واحترام الذات وتقديرها، وهو من العوامل التي يُمكن أن يستخدمها الفرد للحصول على التوافق النفسي (Abed, 2014).

- العوامل المؤثرة في تكوين تقدير الذات الإيجابي كما أشار إليها عبد الله (2016):

- الثقة المرتفعة بالنفس.
- النجاح في أداء المهام التي يُكلّف بها الفرد.
- أساليب المعاملة الوالدية المتمثلة بالتسامح والمساندة.

(ب) تقدير الذات المنخفض (السلبي): يتمثل في انعدام الثقة بالنفس، وانتقاد الذات وعدم تقديرها، وهو من العوامل التي تعيق حصول الفرد على التوافق النفسي (Khusaifan & Samak, 2017).

- العوامل المؤثرة في تكوين تقدير الذات السلبي كما ذكرها عبد الخالق (2017):

- الثقة المنخفضة بالنفس.
- الخبرات السلبية والإخفاقات المتكررة.
- أساليب المعاملة الوالدية المتمثلة بالتسلط والإهمال.

- **النظريات المفسرة لتقدير الذات:**

لقد تعددت النظريات التي حاولت تفسير تقدير الذات؛ نظرًا لاختلاف اتجاهات العلماء ونظرتهم حول هذا الموضوع، فكل نظرية اتخذت نمطًا خاصًا في دراسة مفهوم تقدير الذات، إلا أنه لا يوجد تعارض بين نتائج المدارس العلمية، النفسية، والتربوية، وفيما يلي عرضًا لبعضًا منها:

- **النظرية المعرفية:** يُعتبر كوبر سميث (Cooper Smith) من أشهر رواد الاتجاه المعرفي، حيث يرى أن تقدير الذات مفهوم متعدد الجوانب، وهو الحُكم الذي يصدره الفرد عن نفسه متضمنًا الاتجاهات التي يرى أنها تصفه على نحو دقيق (Chen, 2018).

أمّا روزنبرج (Rosenberg) فقد اعتبر أن تقدير الذات هو التقييم الذي يقوم به الفرد ويحتفظ به لنفسه، وهو يعبّر عن اتجاه الاستحسان أو الرفض، وقد ركّز على

العوامل الاجتماعية والمُتمثّلة بالمستوى الاقتصادي والاجتماعي والديانة وأساليب المعاملة الوالدية، كما اهتم بصفة خاصة بالدور الذي تقوم به الأسرة في تقييم الفرد لذاته، وعَمِل على توضيح العلاقة بين تقدير الذات الذي يتكون في إطار الأسرة، وأساليب السلوك الاجتماعي اللاحق للفرد، واعتبر أن تقدير الذات مفهوم يعكس اتجاه الفرد نحو نفسه (آدم، والجاجان، 2014).

- **النظرية السلوكية المعرفية:** يعتبر ألبرت أليس (Albert Ellis) من أشهر أنصار الاتجاه السلوكي المعرفي، فهو يرى أن تقدير الذات عبارة عن تقييم الفرد لذاته، وهو مجموعة من الأفكار والمعتقدات التي يستدعيها الفرد عند مواجهة العالم المحيط به، ويؤكد أن أساليب التفكير اللاعقلانية والأفكار والمعتقدات الخاطئة والسلبية عن الذات، تؤثر تأثيرًا سلبيًا مباشرًا على سلوك الفرد، فإذا كان التفكير غير عقلانيًا يكون الاضطراب الانفعالي هو المتوقع، وبالتالي يصبح تقدير الذات منخفض، أما إذا كان التفكير واقعيًا ونظرة الفرد موضوعية يصبح تقدير الذات مرتفع (بزراوي، 2016).

- **النظرية التحليلية**: يرى إبشتاين (Epstein) أنّ مفهوم الفرد عن نفسه يتكون عن غير قصد أثناء تفاعله مع البيئة، كما ركّز على الجانب الشعوري والواعي من الجهاز النفسي، وهو الأنا الذي يوازن بين الأنا الأعلى والهو ليحقق توافق الفرد وتكيفه، وبالتالي إذا نشأ صراع بين الأنا والأنا الأعلى فإن ذلك سيؤدي إلى اضطرابات نفسية وسلوكية عند الفرد، والتي تُكسِبه نظرة سلبية عن ذاته، أما إذا اتسمت العلاقة بينهما بالانسجام فإن الفرد سوف يتمتع بالتوازن، الذي سيبدو واضحًا في التقدير المرتفع لذاته (ديب، 2014).

- **النظرية الاجتماعية**: إنّ المجتمع كما يذكره كولي (Cooley) مرآة يرى الفرد نفسه من خلاله، فهو يرى نفسه بالطريقة التي يراها الآخرون، فهؤلاء الأشخاص المُهمّين في حياة الفرد سوف يتركون أثرًا عميقًا في تقديره لذاته؛ وذلك لأن إدراكه لِمَا يتوقعه الآخرون بالنسبة له أمر في غاية الأهمية في تحديد سلوكه الاجتماعي وتكوين فكرته عن نفسه، كما يؤكد على أهمية العلاقة المستمرة بين الفرد والمجتمع، ويشير إلى أنه لا معنى للتفكير في الذات بمعزل عن البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها، أو الأشخاص الآخرين الذين يتفاعل معهم (Valsala, Devanathan &Kuttappan, 2018)

- **النظرية السلوكية:** يؤكد سكنر (Skinner) على أنّ تقدير الذات ينبع من التعزيز الإيجابي المتكرر لإنجازات الفرد ومهاراته التي يكتسبها، كما يُولي أهمية خاصة لدور البيئة في نمو تقدير الذات، حيث يفترض أن التعزيز الخارجي هو أساس تقدير الذات الإيجابي، بالرغم من أنه غير كاف لتحقيق النجاح والإنجاز (Acun-Kapikiran, KÖrÜkcÜb& Kapikiran, 2014)

-أبعاد تقدير الذات:

قسم علماء النفس تقدير الذات كما أشار عيسى (2016) على النحو التالي:

- **تقدير الذات المكتسب**: هو التقدير الذاتي الذي يكتسبه الفرد من خلال إنجازاته، فيشعر بالرضا بقدر ما أدّى من نجاحات في إنجاز المهمات المُكلّف بها، ففكرة تقدير الذات المكتسب تقول إنّ الإنجاز يأتي أولًا ثم يتبعه تقدير الذات.
- **تقدير الذات الشامل:** يعود إلى الفخر بالذات بشكل عام، فهو ليس مبنيًا أساساً على مهارة محددة أو إنجازات معينة، ففكرة تقدير الذات الشامل تقول إنّ التقدير الذاتي يكون أولاً ثم يتبعه التحصيل والإنجاز.
- **العوامل المؤثرة في تقدير الذات**:

يتشكل مستوى تقدير الذات لدى الفرد من خلال تفاعل مجموعة من العوامل الداخلية والخارجية، حيث أن تأثير العوامل الخارجية يظهر في تشكيل مستوى تقدير الذات لدى الفرد في مرحلة الطفولة، بينما تلعب العوامل الداخلية دورًا في مستوى تقديره لذاته في مراحل عمره اللاحقة، وفيما يلي شرحًا تفصيليًا للعوامل المؤثرة في تقدير الذات كما وردت في مهداد (2015):

أولا: العوامل الخارجية (البيئية): هي عوامل تتعلق بالمجتمع الذي يعيش فيه الفرد ومنها:

- **متغيرات أسرية (الوالدان):**

إنّ الجو العام للأسرة يُسهِم كثيرًا في وجهة نظر الطفل عن نفسه، ويلعب دورًا مهمًا في نمو تقدير الذات لديه، فهو يتعلم القيم أولًا من خلال التفاعل الإيجابي والسلبي مع أسرته، ومن ثم من رفاقه والراشدين الآخرين (Shemesh, Heiman & Keshet, 2018). وتؤكد نتائج دراسة إمام وأبو سيري (Emam & Abu-Serei, 2014) أنّ للأسرة دورًا مهمًا وأساسياً في التنبؤ بتقدير الذات عند كل من الأطفال العاديين وذوي صعوبات التعلم.

- **المدرسة (المعلمون):**

يشير بن طاهر (2017) إلى أنّ للمدرسة دور تكميلي وتصحيحي للأخطاء التي وقعت بها الأسرة، فهي تقوم بتعليم وتقويم وتنشئة ورعاية الطالب، كما أنّ لها تأثيرًا كبيرًا على تقديره لذاته، فالخبرات المدرسية الإيجابية والناتجة عن النجاح تُسهِم في ارتفاع تقدير الذات، بينما الخبرات المدرسية السلبية والناتجة عن الفشل تُسهِم في انخفاض تقدير الذات، فنجد أنّ طلاب صعوبات التعلم يعانون من العجز المُتعّلم، نتيجة الفشل المتكرر والذي غالبًا ما يؤدي إلى شعورهم بالخجل والضعف وانخفاض تقدير الذات، وبالتالي فهم بحاجة إلى الدعم الإيجابي من قِبَل مُعلميهم للجهود التي يبذلونها ومدى التقدم الذي يحققونه.

- **التواصل مع الأقران (الرفاق):**

يتأثر تقييم الفرد لذاته بالأسرة خلال السنوات الأولى من حياته، ومن ثم يتأثر بشكل تدريجي بالرفاق، الذين يُجبرونه على تغيير تقييمه لذاته بما يتناسب مع تقييمهم،

فالصداقات والعلاقات الاجتماعية تعمل على إكساب الفرد مكانة خاصة تمكّنه من تحقيق هوية متميزة، وتجعل نشاطاته محور اهتمام الآخرين، كما تزوده بالشجاعة والثقة بالنفس؛ نظرًا للدعم الذي يتلقاه من رفاقه، ممّا يساعده على الاستقلال الذاتي (Orth, Robins, Widaman, & Conger, 2014)

ثانيا: العوامل الذاتية (الداخلية): هي عوامل تتعلق بالفرد نفسه ومنها:

- الجانب العقلي:

يرى رحماني (2017) أنّ الجانب العقلي يتمثل بالثقافة والمعرفة والقدرات العقلية التي يمتلكها الفرد، فكلما كان هنالك تطابق بين فكرة الفرد عن قدراته وإمكاناته العقلية وواقعه، مكنّه ذلك من وضع أهداف تحقق التكيف الإيجابي مع ذاته ومع محيطه، وبالتالي تحقيق النجاح والتقدم وتكوين مفهوم إيجابي للذات والعكس صحيح.

- الجانب الجسمي:

أشار أحمد (2015) إلى أن الفرد يستمد معلوماته عن النموذج الجيد للجسم من الثقافة السائدة في المجتمع، ويقارن تلك المعلومات بما هو عليه، وينعكس ذلك في مدى رضاه عن صفاته الجسدية وتقديره لذاته والعكس صحيح.

- أهمية تقدير الذات:

يلعب تقدير الذات دورًا هامًا في توجيه سلوك الفرد، وشعوره بالأمن النفسي، وحثه على تحقيق ذاته كما يعد عنصرًا هامًا في توقع النجاح والقدرة على حل المشكلات وإنجاز المهام المختلفة. وفي ضوء ما سبق يتبادر إلى ذهن الباحثة سؤال: هل يؤدي النجاح في المدرسة إلى ارتفاع تقدير الذات؟ أم أنّ العكس صحيح؟ وتجيب عوض الله (2015) أنّ تقدير الذات هو الأثر وليس السبب، وبالرغم من ذلك فإن لم يكن لدى الطالب مستوى معين من تقدير الذات، فإنه لا يندفع للمحاولة ولا يُحتمل أن ينجح، فالطالب يحقق النجاح التعليمي والاجتماعي إذا كان لديه مفهوم واقعي عن ذاته.

المحور الثالث: ماهية صعوبات التعلم

- مفهوم صعوبات التعلم:

أدّى تعدد الدراسات التي تناولت موضوع صعوبات التعلم، إلى بروز العديد من التعاريف تبعًا لتنوع أهداف تلك الدراسات ومجال تخصص أصحابها، فمنذ محاولة كيرك (Kirk) وضع تعريف لصعوبات التعلم، إلا أنّه حتى الآن لا يوجد تعريف مُحدّد لهذا المصطلح، فهو لا يزال أحد القضايا الهامة في حقل صعوبات التعلم:

تعريف مجلس الرابطة الوطنية لصعوبات التعلم: "مصطلح عام يضم مجموعة من الاضطرابات، التي تظهر لدى الأفراد في الاستماع والكلام والقراءة والكتابة والاستدلال والقدرات الرياضية، وتظهر هذه الاضطرابات في أداء الأفراد وتنشأ من عوامل داخلية وليست خارجية، ومن المفترض أنها ترجع بالدرجة الأولى إلى وجود خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، ويمكن أن يصاحب هذا الخلل الوظيفي الذي يؤدي إلى

ظهور صعوبات التعلم، بعض المشكلات السلوكية والنفسية مثل ضبط الذات والإدراك الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي مع الآخرين، لكن هذه المشكلات السلوكية والنفسية لا يتسبب عنها في ذاتها صعوبات التعلم لدى الأفراد، وحتى في حالة مصاحبة صعوبات التعلم لبعض هذه المشكلات مثل: الضعف أو القصور العصبي والتأخر الدراسي، والاضطرابات الانفعالية أو الاجتماعية أو المؤثرات البيئية مثل: الفروق الثقافية، والتعليم غير الكافي أو غير المناسب أو العوامل النفسية، فإنّ صعوبات التعلم لا تكون بمثابة نتائج لهذه المشكلات أو عوامل مؤثرة في حدوثها" (لشهب، وبراهيم، 2017، ص.25).

-صعوبات التعلم والمفاهيم المرتبطة بها:

نظرًا لعدم وجود مفهوم محدد لصعوبات التعلم، فقد أدّى ذلك للخلط بينه وبين بعض المفاهيم القريبة أو المشابهة له، وقد أشار سعدات (2014) إلى أهم الفروق بين صعوبات التعلم وبطء التعلم والتأخر الدراسي في الجدول التالي:

جدول (١) الفرق بين صعوبات التعلم وبطء التعلم والتأخر الدراسي

نوع المقارنة	صعوبات التعلم	بطء التعلم	التأخر الدراسي
التعريف	مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات، في مهارات الاستماع أو الحديث أو القراءة أو الكتابة أو القدرات الرياضية.	يُطلق على كل طفل يجد صعوبة في مواءمة نفسه مع المناهج المدرسية؛ بسبب قصور بسيط في ذكائه أو في قدرته على التعلم.	عبارة عن حالة تأخر أو تخلف أو نقص أو عدم اكتمال النمو التحصيلي، نتيجة لعوامل عقلية أو جسمية أو اجتماعية أو انفعالية، بحيث تنخفض نسبة التحصيل دون المستوى العادي.
الخصائص	- الإفراط في الحركة. - قصور في الدافعية. - عدم التركيز. - قصور في عمليات التآزر والتنسيق. - اضطرابات الذاكرة. - التباين بين الذكاء والتحصيل. - اضطرابات في الإدراك.	- معدل النمو أقل مقارنة بمتوسط معدل العاديين. - إحراز تقدم في النواحي الأخرى غير العقلية والتي لا تتطلب ذكاء. - عدم النضج الانفعالي.	- ضعف القدرة على التفكير الاستنتاجي وحل المشكلات. - ضعف القدرة على الحفظ أو الفهم العميق. - العدوان أو الانطواء.
التحصيل الدراسي	منخفض في المواد التي تحتوي على مهارات	منخفض في جميع المواد بشكل عام، مع	منخفض في جميع المواد مع إهمال واضح، أو

	التعلم الأساسية: (الرياضيات، القراءة، الإملاء).	عدم القدرة على الاستيعاب.	مشكلة صحية.
معامل الذكاء	معامل الذكاء عادي أو مرتفع من (90) درجة فما فوق.	معامل الذكاء يقع ضمن الفئة الحدية من (70 – 84) درجة.	معامل الذكاء عادي من (90) درجة فما فوق.
المظاهر السلوكية	عادي وقد يصاحبه أحيانًا نشاط زائد.	يصاحبه غالبًا مشاكل في السلوك التكيفي (مهارات الحياة اليومية).	مرتبط غالبًا بسلوكيات غير مرغوبة أو إحباط دائم.
البرنامج المُقدّم	- يُطبّق البرنامج داخل غرفة المصادر. - يتم تشخيص الحالة لمعرفة نقاط القوة والضعف. - تصميم خطة فردية للتقليل من آثار الصعوبة. - يتم تقييم الحالة حسب ما تعلّمه في الفصل وغرفة المصادر، باتفاق معلم صعوبات التعلم ومعلم الفصل العادي.	- يُطبّق في الفصل العادي. - يتم تشخيص الحالة لمراعاة الفروق الفردية في الفصل. - إعداد خطة تربوية فردية. - المرونة في الأساليب التعليمية. - تهيئة الطالب للانخراط في المجال المهني لإمكانية بروزه فيه.	- يُطبّق في الفصل العادي. - يتم عمل دراسة حالة عن طريق المرشد الطلابي. - استدعاء ولي أمر الطالب، وإعطائه بعض النصائح للاهتمام بالطالب بشكل أكبر.
المشاكل النمائية	تظهر في العمليات النفسية الأساسية مثل: الانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير واللغة.	تظهر في التحليل والتمييز وفي القدرات الذهنية بشكل عام.	لا يوجد أي مشاكل نمائية واضحة لدى المتأخرين دراسيًا.
الأسباب	تعود أسبابها إلى عوامل عصبية ترتبط بالدماغ، كوجود تباين في وظائف الدماغ أي طبيعة النشاط الذي يقوم به الدماغ وليس إصابة في الدماغ، وهذه الأسباب لا تعالج وإنما يتم الحد من آثارها فقط.	تعود أسبابها إلى ضعف عام في القدرة العقلية أو إلى أسباب وراثية.	يرجع التأخر الدراسي إلى أسباب كثيرة منها: الفوبيا الاجتماعية أو الخجل أو الفقر أو اختلاف اللغات أو المشاكل الأسرية (كالطلاق)، أو أساليب المعاملة الوالدية غير

			السوية (كالتدليل الزائد أو الإهمال) وقد يعود إلى شخصية المعلم، فمثلًا قد يخاف الطالب من أسلوب المعلم الشديد.

- النظريات المفسرة لصعوبات التعلم:

تشير التعريفات المختلفة لصعوبات التعلم، إلى تعدد النظريات المفسرة لها وفيما يلي عرض لأهمها:

- **النظرية العصبية:** ترى أن إصابة المخ، أو خلل المخ البسيط يعتبران من الأسباب الرئيسية لصعوبات التعلم، وهي من أوائل النظريات التي فسّرت حدوث صعوبات التعلم عند الأفراد، ويُشخّص أصحاب هذه النظرية حالات صعوبات التعلم من خلال بطاريات الاختبارات العصبية، والتي تتألف من اختبارات بسيطة للوظائف العصبية، بالإضافة إلى قوائم تقدير خصائص ذوي الإصابات الدماغية، ورسام المخ الكهربائي (يونس، 2012).

- **النظرية السلوكية:** ترى أن صعوبات التعلم ناتجة عن مجموعة من العوامل الخارجية: (متغيرات السياق الاجتماعي، تاريخ تعلم الطفل، الاتجاهات الوالدية نحو الإنجاز والتحصيل، الحرمان البيئي، سوء التغذية، استراتيجيات التدريس المُتّبعة، والأسلوب المعرفي للطفل) وبالتالي فإنّ تجنب مشكلات التحصيل يتم عن طريق تعديل الظروف البيئية التعليمية للطفل، وتُركّز هذه النظرية إلى معرفة الأسباب المباشرة لانحراف الأداء الفعلي للطفل في مجال التعلم عن أدائه المتوقع، من خلال التركيز على الصعوبة ذاتها (أبو رزق، 2011).

- **النظرية النمائية:** ترى أن سبب صعوبات التعلم هو الإسراع بالنمو المعرفي، من خلال تكليف المُتعلِّم بمهام لا تتوافق مع خصائص المرحلة النمائية التي يمُرُّ بها، ويؤكد بياجيه (Piaget) على ذلك بقوله إنّ الطفل يجب أن يُرسّخ ويُثبّت السلوك والأفكار في كل مرحلة، قبل القيام بالمهام في المستوى التالي؛ لأنّ الانتقال من مرحلة إلى أخرى يتطلب نضجًا (بن خليفة، 2016).

- **النظرية المعرفية:** ترى أن صعوبات التعلم تحدث نتيجة خلل واضطراب في إحدى العمليات التي تؤدي إلى: تنظيم المعلومات أو تحليلها أو تخزينها أو استرجاعها أو تصنيفها أو استخدامها، وما يرتبط بذلك من عمليات ووظائف أوليّة، فالطالب ذوي صعوبات التعلم يفتقر إلى فاعلية أو كفاءة التمثيل المعرفي، ونتيجة لذلك تظل معظم المفاهيم المكتسبة أو المُتعلّمة في البناء المعرفي مفتقرة إلى التخزين والاحتفاظ بها (شوقي، 2013).

تصنيف صعوبات التعلم:

توجد عدة تصنيفات لصعوبات التعلم وفقًا للدراسات التي قام بها الباحثون في مجالات مختلفة، ومن خلال مراجعة التراث النظري الذي كُتب حول صعوبات التعلم، نلاحظ أنّ أهم تصنيف لصعوبات التعلم، هو الذي يُصنفها إلى صعوبات نمائية وأكاديمية وهو ما سنحاول إبرازه فيما يلي:

- صعوبات التعلم النمائية:

يشير الكيال (2017) إلى أن هذه الصعوبات قُسّمت إلى:

- **صعوبات تعلم أولية:** تتعلق بالعمليات المعرفية الآتية: الانتباه، الإدراك، والذاكرة.
- **صعوبات تعلم ثانوية:** تتعلق بالتفكير والكلام والفهم واللغة الشفوية.

- صعوبات التعلم الأكاديمية:

يشير إليها الثقفي (2017) على النحو التالي:

- صعوبات القراءة (Dyslexia): تتعلق بالتعلم المعتمد على اللغة، إذ يعاني الطفل من استيعاب المصطلحات أو العبارات المكتوبة أمام عينيه بغض النظر عمّا إذا كانت كلمات أو أرقام، حيث يكون غير قادر على القراءة بالشكل السليم والصحيح، ويكون مستواه أقل وبشكلٍ ملحوظ من المستوى الطبيعي لطفلٍ آخر في نفس عمره، مما يؤثر سلباً على الأداء الأكاديمي للطالب، ويعيق نشاطه اليومي، وهذا قد يؤدي إلى إصابته بمشاكل نفسية وعصبية وقد لاحظ العديد من الباحثين أن صعوبات القراءة، تُعدّ من أكثر أنواع صعوبات التعلم الأكاديمية شيوعًا.

- صعوبات الكتابة (Dysgraphia): تُعدّ إحدى أهمّ الصعوبات الأكاديميّة التي تظهر على الطفل في مراحل عمريّة متقدّمة، والتي ترتبط بالعديد من المشاكل، مثل عدم التوافق الحركي والبصري، بالإضافة إلى الصعوبات المتعلّقة باللغة، فالكتابة تحتاج إلى تطوّر القدرات المختلفة، وفي حال وجود اضطراب في إحدى هذه القدرات، فهذا سيؤثّر على القدرة على الكتابة.

- صعوبات الحساب (Dyscalculia): هي صعوبة أو اضطراب نوعي في تعلّم مفاهيم الرياضيات والعمليات الحسابية، وعدم تمكّن الطالب من اكتساب مهارات تساعده في إجراء العمليات الحسابية واستخدام الأرقام بسرعة وسهولة كباقي الطلاب، وغالبًا ما ترتبط باضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي المركزي.

- العوامل المساهمة في حدوث صعوبات التعلم:

يشير بحري، وخرموش (2016) إلى وجود مجموعة من الفروق بين كل من أسباب صعوبات التعلم والعوامل المساهمة في حدوث صعوبات التعلم، تتضح في الجدول التالي:

جدول (٢) الفرق بين أسباب صعوبات التعلم والعوامل المساهمة في حدوث صعوبات التعلم

البنود	أسباب صعوبات التعلم	العوامل المساهمة في حدوث صعوبات التعلم
الظهور	وجود الأسباب يعني وجود الصعوبة.	وجود العوامل المساهمة لا يعني بالضرورة وجود صعوبة تعلم مترتبة عليها، فمثلًا فرد مصاب في إحدى عينيه ويمكنه التعلم وتجميع الأصوات في كلمة واحدة، وبالتالي فإن العامل المساهم لا يؤدي بالضرورة إلى صعوبة القراءة.
القابلية للعلاج	أقل قابلية للعلاج لأنها أسباب فسيولوجية كالوراثة.	قابلة للتحسن من خلال التدريب.

- خصائص ذوي صعوبات التعلم:

فيما يلي نورد توضيحًا للخصائص العامة التي يتصف بها ذوو صعوبات التعلم وهي الخصائص الأكاديمية، المعرفية، الاجتماعية، والسلوكية:

❖ **الخصائص الأكاديمية:**

تتمثل في انخفاض التحصيل الواضح في واحدة أو أكثر من المهارات الأكاديمية الأساسية المتمثلة بالقراءة والكتابة والحساب، وفيما يلي تفصيلها:

- **خصائص الطلاب ذوي صعوبات التعلم في القراءة كما يشير إليها (الظفيري، والكندري، 2015):**
  - عدم معرفة بعض الحروف الهجائية، أو صعوبة تذكر بعضها.
  - الخلط بين أشكال الحروف الهجائية في مواضع الكلمة.
- **خصائص الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الكتابة كما يراها (الراشدي، 2013):**
  - الضغط الشديد على القلم أثناء الكتابة.
  - عكس اتجاهات الحروف الهجائية.
- **خصائص الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات كما يشير إليها (زنقور، 2014):**
  - ضعف القدرة على قراءة الأعداد وكتابتها.
  - ضعف القدرة على تحديد قيم الأعداد في الخانات (الآحاد، العشرات، المئات، الألوف...الخ).

❖ **الخصائص المعرفية كما يراها سيد (2011):**

- سرعة التشتت في الانتباه عن المهام المدرسية المطلوبة.
- صعوبات في إدراك المعلومات البصرية والسمعية والقدرة على تفسيرها.

❖ **الخصائص الاجتماعية كما يذكرها ريحان (2012):**

- ضعف إدراك وتقدير المواقف الاجتماعية مع الإخوة، والوالدين والأقارب داخل الأسرة، ومع الأقران، والمعلمين داخل الفصل، والمدرسة والمجتمع.
- الافتقار إلى القدرة على الحكم على ما يجري في المواقف الاجتماعية المختلفة.

❖ **الخصائص السلوكية كما يشير إليها (آل مفرق، 2016):**

- تدني مفهوم الذات نتيجة للتدني في التحصيل الدراسي، وردود أفعال الآخرين (الوالدين، الإخوة، الأصدقاء، المعلمين).
- الاندفاعية في اتخاذ القرارات، وتنفيذ المهام دون التفكير في نتائجها.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

المنهج البحثي للدراسة:

تستند الدراسة الحالية على المنهج الوصفي الارتباطي؛ لملائمته لطبيعة أهداف الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات صعوبات التعلم في الصف الثالث الابتدائي في المدارس الحكومية، المُلحق بها برنامج صعوبات التعلم في مدينة جدة، والتابعة لمكاتب التعليم الأربعة (الوسط، الشمال، الجنوب، الشرق) والبالغ عددهن (200) طالبة في (62) مدرسة، مقسمة كالتالي: (18) مدرسة تابعة لمكتب تعليم الوسط و(20) مدرسة تابعة لمكتب تعليم الشمال، و(12) مدرسة تابعة لمكتب تعليم الجنوب، و(12) مدرسة تابعة لمكتب تعليم الشرق، والجدول التالي يوضح ذلك بالتفصيل:

جدول (٣) عدد المدارس الابتدائية الحكومية المُلحق بها برنامج صعوبات التعلم وعدد طالبات صعوبات التعلم في الصف الثالث ابتدائي

مكاتب التعليم	عدد المدارس الابتدائية الحكومية المُلحق بها برنامج صعوبات التعلم	عدد طالبات صعوبات التعلم في الصف الثالث ابتدائي
مكتب تعليم الوسط	18	47
مكتب تعليم الشمال	20	78
مكتب تعليم الجنوب	12	39
مكتب تعليم الشرق	12	36
المجموع	62	200

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (150) طالبة، علمًا بأن الباحثة تناولت مجتمع الدراسة كاملًا بأسلوب الحصر الشامل وتم استبعاد العينة الاستطلاعية التي بلغت (40) طالبة صعوبات تعلم من الصف الثالث الابتدائي تتراوح أعمارهن ما بين (8 – 10) سنوات، تم اختيارهن بصورة عشوائية من نفس مجتمع الدراسة، طُبّق عليهن مقياس اتجاهات التنشئة الأسرية للتأكد من فهم عبارات المقياس من قِبَل الطالبات، وحساب الصدق والثبات، كما تم استبعاد (6) طالبات من عينة الدراسة؛ لوفاة أحد الوالدين، بالإضافة إلى استبعاد (4) طالبات؛ لرفض أولياء أمورهنّ، تطبيق مقياس اتجاهات التنشئة الأسرية عليهنّ.

جدول (٤) تفصيل عينة الدراسة

مجتمع الدراسة	200
العينة الاستطلاعية	40
عدد الطالبات المُستبعدات	10
عينة الدراسة	150

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية والإجابة عن تساؤلاتها، قامت الباحثة باستخدام مقياس اتجاهات التنشئة الأسرية ومقياس تقدير الذات، كأداة لجمع البيانات، وفيما يلي عرض لكل مقياس:

- مقياس اتجاهات التنشئة الأسرية (الحوارنة، 2005):

صُمّم هذا المقياس من أجل التعرف على أساليب المعاملة الوالدية، التي يمارسها الوالدان: (الديمقراطي – الحماية الزائدة، الديمقراطي – الإهمال، التسلط – الحماية الزائدة، والتسلط – الإهمال)، وأعدّ المقياس، إياد نايف الحوارنة (2005)، ويتكون من صورتين الصورة (أ): وتخص نمط تنشئة الأب، والصورة (ب): تخص نمط تنشئة الأم، وتتألف كل صورة من (40) فقرة تقيس بعدين هما: اتجاه الديمقراطي – التسلط: ويتألف من (20) فقرة، تبدأ من فقرة (1-20)، واتجاه الحماية الزائدة – الإهمال: ويتألف من (20) فقرة، تبدأ من فقرة (21-40). وقد اشتمل المقياس على فقرات موجبة وأخرى سالبة، وتقيس هذه الفقرات الاستجابات الأكثر تكرارًا لدى والديّ المفحوص، كما يدرجها ويصنفها المفحوص ذاته، وتُكتب الإجابات على ورقة الإجابة، وفقًا لتدرج رباعي على مقياس ليكرت (يحدث دائمًا، يحدث غالبًا، يحدث أحيانًا، لا يحدث إطلاقًا):

- **يحدث دائمًا**: إذا كانت الاستجابة تحدث في كل موقف يستدعي حدوثها، وتنال أربع درجات عندما تكون الفقرة إيجابية، ودرجة واحدة عندما تكون الفقرة سلبية.
- **يحدث غالبًا**: إذا كانت الاستجابة تحدث في أكثر من نصف المواقف التي تستدعي حدوثها، وتنال ثلاث درجات عندما تكون الفقرة إيجابية، ودرجتين عندما تكون الفقرة سلبية.
- **يحدث أحيانًا**: إذا كانت الاستجابة تحدث في أقل من نصف المواقف التي تستدعي حدوثها، وتنال درجتين عندما تكون الفقرة إيجابية، وثلاث درجات عندما تكون الفقرة سلبية.
- **لا يحدث إطلاقًا**: إذا كانت الاستجابة لا تحدث أبدًا في أي موقف يستدعي حدوثها، وتنال درجة واحدة عندما تكون الفقرة إيجابية، وأربع درجات عندما تكون الفقرة سلبية.

ويقيس هذا المقياس البعدين التاليين:

- اتجاه الديمقراطي – التسلط:

يقيس الاستجابات الوالدية كما يدركها الأبناء، في عدد من المواقف يحدد قُربها من أحد القطبين (الديمقراطي – التسلط)، غلبة اتجاه الديمقراطي أو التسلط، ويحتوي هذا الاتجاه على عدد من الفقرات الإيجابية وهي (1، 9، 13، 15، 19، 20)، وكذلك على عدد من الفقرات السلبية وهي (2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 10، 11، 12، 14، 16، 17، 18)، وبناء على فقرات هذا المقياس، فإن أدنى علامة يحصل عليها المفحوص هي (20)، وأعلى علامة هي (80)، وبالتالي فإن زيادة درجة المفحوص عن (50)، تشير إلى اتجاه الديمقراطي عند والديه، بينما الدرجة أقل من (50)، تشير إلى اتجاه التسلط، أما الدرجة (50) فتعتبر حيادية.

- اتجاه الحماية الزائدة – الإهمال:

يقيس الاستجابات الوالدية كما يدركها الأبناء، في عدد من المواقف تحدد قربها من أحد القطبين (الحماية الزائدة – الإهمال)، غلبة اتجاه الحماية الزائدة أو الإهمال، ويحتوي هذا الاتجاه على عدد من الفقرات الإيجابية وهي (21، 22، 23، 24، 25، 26، 28، 29، 30، 31، 32، 33، 39)، كما يحتوي على عدد من الفقرات السلبية وهي (27، 34، 35، 36، 37، 38، 40)، وبناء على فقرات هذا المقياس، فإن أدنى علامة يحصل عليها المفحوص هي (20)، وأعلى علامة هي (80)، وبالتالي فإن الدرجة فوق (50) من المقياس تشير إلى اتجاه الحماية الزائدة، بينما الدرجة أقل من (50) فتشير إلى اتجاه الإهمال، أما الدرجة (50) فتعتبر حيادية.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

الصدق:

تم التحقق من صدق المقياس من قِبَل الحوارنة (2005)، وذلك من خلال عرضه بصورته الأولية، على (15) مُحكّم من أعضاء هيئة التدريس من حملة الدكتوراه في الإرشاد النفسي، وعلم النفس التربوي، والقياس والتقويم، وعلم الاجتماع في جامعة مؤتة، والجامعة الأردنية، وجامعة اليرموك، وذلك من أجل إبداء الرأي في فقرات الاستبانة وتحديد موقفهم من حيث:

- مدى تمثيل الفقرة للنمط ويكون ذلك بالإجابة عن الفقرة مناسبة أو غير مناسبة.
- وضوح وسلامة الصياغة اللغوية (مناسبة، وغير مناسبة).
- أي ملاحظات أو تعديلات أخرى.

وبعد جمع الأداة من المُحكّمين، تم الاطلاع على آرائهم واقتراحاتهم، وقد اعتمد لقبول الفقرة معيار اتفاق (8) من المحكمين عليها، أي ما نسبته (67%)، وبناء على رأي المُحكّمين، تم تثبيت الفقرات المناسبة وعددها (40) فقرة، في حين تم تعديل (3) فقرات من حيث الصياغة اللغوية والوضوح، والفقرات التي تم تعديلها هي: الفقرة رقم (7) والتي تنص أصلًا (يسألني عن نوع الملابس التي أرغبها قبل أن يشتريها)، لتصبح (يحترم اختياري للملابس قبل أن يشتريها)، وكذلك تم تعديل الفقرة رقم (20) والتي تنص أصلًا (يؤكد على التعاون والتضامن داخل الأسرة)، لتصبح (يؤكد على التعاون والتضامن بين الإخوة والأخوات)، وكذلك تم تعديل الفقرة رقم (34) والتي تنص أصلًا (أشعر أنه لا يهتم بالحكم على سلوكي)، لتصبح (يشعرني بعدم اهتمامه بمتابعة سلوكي).

ولأغراض الدراسة الحالية، تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من (40) طالبة صعوبات تعلم في الصف الثالث الابتدائي بمدينة جدة، من غير عينة الدراسة وتم إيجاد صدق الاتساق الداخلي والصدق البنائي، والذي يعطي صورة عن مدى التناسق الموجود بين العبارات الموجودة داخل نفس البُعد، ومدى اتساقها مع البُعد الذي تنتمي إليه، وتم احتساب معامل الارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه العبارة، وقيم معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية لمقياس اتجاهات التنشئة الأسرية للأب والأم كما يوضح نتائجها جدول (٥)التالي:

جدول (٥) قيم معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه العبارة وقيم معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية لمقياس اتجاهات التنشئة الأسرية للأب والأم

البُعد الأول (صورة الأب)				البُعد الثاني (صورة الأم)			
اتجاه الديمقراطي – التسلط		اتجاه الحماية الزائدة – الإهمال		اتجاه الديمقراطي – التسلط		اتجاه الحماية الزائدة – الإهمال	
الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط
1	0.844**	21	0.774**	1	0.791**	21	0.767**
2	0.755**	22	0.847**	2	0.826**	22	0.727**
3	0.803**	23	0.875**	3	0.806**	23	0.813**
4	0.738**	24	0.739**	4	0.855**	24	0.822**
5	0.788**	25	0.720**	5	0.887**	25	0.799**
6	0.833**	26	0.785**	6	0.849**	26	0.860**
7	0.761**	27	0.725**	7	0.808**	27	0.736**
8	0.799**	28	0.728**	8	0.792**	28	0.856**
9	0.777**	29	0.851**	9	0.825**	29	0.753**
10	0.794**	30	0.739**	10	0.747**	30	0.898**
11	0.753**	31	0.746**	11	0.823**	31	0.805**
12	0.754**	32	0.721**	12	0.835**	32	0.849**
13	0.814**	33	0.798**	13	0.890**	33	0.824**
14	0.845**	34	0.732**	14	0.806**	34	0.801**
15	0.788**	35	0.820**	15	0.812**	35	0.810**
16	0.879**	36	0.886**	16	0.825**	36	0.821**
17	0.849**	37	0.860**	17	0.834**	37	0.833**

0.838**	38	0.798**	18	0.896**	38	0.735**	18
0.819**	39	0.789**	19	0.792**	39	0.857**	19
0.822**	40	0.799**	20	0.730**	40	0.863**	20
معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للمقياس							
0.947**		0.955**		0.960**		0.925**	

**** دال إحصائيًا عند مستوى دلالة 0.01**

يلاحظ من الجدول (5) أن قيم معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه العبارة جميعها دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)، وجاءت معظم قيم معاملات الارتباط مرتفعة، حيث تراوحت في بُعد (صورة الأب) ما بين (0.896 - 0.720)، أما بُعد (صورة الأم) فقد تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (0.727 - 0.898)، ممّا يدل على توفر درجة مرتفعة من صدق الاتساق الداخلي للمقياس، كما أن قيم معاملات الارتباط بين درجة بُعدين (الأب، والأم) بالدرجة الكلية للمقياس جاءت مرتفعة، حيث تراوحت ما بين (0.925 - 0.960) وكانت جميعها دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)، ممّا يعني وجود درجة مرتفعة من الصدق البنائي للمقياس، وبالتالي تعتبر مؤشرات مقبولة لأغراض الدراسة.

الثبات:

تم التأكد من ثبات المقياس من قِبَل الحوارنة (2005)، باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار، وذلك بتطبيق المقياس مرتين على عينة عشوائية استطلاعية مكونة من (40) طالب وطالبة من داخل مجتمع الدراسة وخارج عينة الدراسة، في كل من مدرسة الطيبة الثانوية للبنين، ومدرسة القصر الثانوية الشاملة للبنات، ومن ثم احتساب معامل ارتباط بيرسون بين مرتيّ التطبيق وبفارق زمني مقداره أسبوعين، كما تم استخراج معاملات الاتساق الداخلي.

جدول (٦) معاملات الثبات والاتساق الداخلي لمقياس التنشئة الأسرية

الرقم	نمط التنشئة	معامل الثبات	معامل الاتساق الداخلي
1	الديمقراطي – التسلط (الأب)	0.84	0.88
2	الديمقراطي – التسلط (الأم)	0.78	0.85
3	الحماية الزائدة – الإهمال (الأب)	0.80	0.87
4	الحماية الزائدة – الإهمال (الأم)	0.82	0.81

ولأغراض الدراسة الحالية، تم إيجاد الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ للعينة الاستطلاعية المكونة من (40) طالبة صعوبات التعلم في الصف الثالث ابتدائي بمدينة جدة، من غير عينة الدراسة ويوضح الجدول التالي حساب قيم معاملات الثبات لمقياس اتجاهات التنشئة الأسرية:

جدول (٧) قيم معاملات ثبات مقياس اتجاهات التنشئة الأسرية طبقًا لبعدي الأب والأم

البُعد	اتجاه	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
البُعد الأول	الديمقراطي - التسلط	20	0.927
	الحماية الزائدة - الإهمال	20	0.909
البُعد الأول (صورة الأب)		40	0.945
البُعد الثاني	الديمقراطي - التسلط	20	0.892
	الحماية الزائدة - الإهمال	20	0.901
البُعد الثاني (صورة الأم)		40	0.922
المقياس ككل		80	0.965

يتضح من جدول (٧) أن قيم معاملات الثبات للبُعد الأول (صورة الأب)، والمتمثلة باتجاه (الديمقراطي - التسلط، والحماية الزائدة - الإهمال) كانت مرتفعة، حيث تراوحت ما بين (0.909 - 0.927)، وبلغ معامل الثبات الكلي للبُعد الأول (صورة الأب) (0.945)، كما جاءت قيم معاملات الثبات للبُعد لثاني (صورة الأم) والمتمثلة باتجاه (الديمقراطي - التسلط، والحماية الزائدة - الإهمال)، مرتفعة حيث تراوحت ما بين (0.892 - 0.901)، وبلغ معامل الثبات الكلي للبُعد الثاني (صورة الأم) (0.922)، وبلغ معامل الثبات للمقياس ككل (0.965) ممّا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات، وبالتالي تعتبر مؤشرات مقبولة لأغراض الدراسة.

- مقياس تقدير الذات (الضيدان، 2003):

صُمّم هذا المقياس من أجل تقييم تقدير الذات لدى طلاب المدارس، عبر ثلاثة أبعاد (العائلة، المدرسة، الأقران) ومن ثم تقييم تقدير الذات بشكل عام، وأعدّ مقياس تقدير الذات بروس آر هير(Bruce R. Hare) عام (1975)، وقام بترجمته وتقنينه على البيئة السعودية الحميدي محمد الضيدان (2003)، ويمكن اعتباره كمقياس عام لتقدير الذات لدى الطلاب الذين تتراوح أعمارهم ما بين (6-12) سنة فما فوق، ويتكون من (30) فقرة، موزعة على ثلاثة أبعاد لتقدير الذات كما يلي: تقدير الذات العائلي (10) فقرات، تقدير الذات المدرسي (10) فقرات، تقدير الذات الرفاقي (10) فقرات، وتتم الإجابة على المقياس وفقًا لتدرج رباعي على مقياس ليكرت (أوافق بشدة، أوافق، لا

أوافق، لا أوافق بشدة)، ويصحح بالدرجات (4، 3، 2، 1) على التوالي، باستثناء الفقرات التالية فإنها تصحح عكسيًا، وهي (2، 8، 10) من البعد الأول، والفقرات (3، 5، 7، 9) من البعد الثاني، والفقرات (2، 3، 4، 6، 8، 10) من البعد الثالث، ومن ثم يتم جمع درجات المفحوص على جميع فقراته، وتتراوح الدرجة الكلية ما بين (30-120) درجة، والجدول (8) يوضح درجات مستويات تقدير الذات.

جدول (٨) درجات مستويات تقدير الذات

مستويات تقدير الذات	الدرجات
تقدير الذات المنخفض	30-59
تقدير الذات المتوسط	60-89
تقدير الذات المرتفع	90-120

الخصائص السيكومترية للمقياس:

مرّ إعداد وترجمة المقياس إلى اللغة العربية، والتأكد من صدقه وثباته بمرحلتين أساسيتين حتى أصبح قابلًا للاستخدام.

المرحلة الأولى:

تم فيها ترجمة المقياس من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، ومن اللغة العربية إلى اللغة الإنجليزية للتأكد من صحة الترجمة، ثم عرضه على مجموعة من المحكمين بهدف مراجعة الترجمة والتأكد من الصياغة العربية للبنود وهل تنْقل بالفعل المعنى المقصود، وتم بناء على ذلك إجراء عدة تعديلات، وقد تلا ذلك كتابة المقياس في صورته النهائية وفقًا لتدرج مقياس ليكرت، بحيث يختار المفحوص إجابة واحدة من أربعة بدائل للإجابة كما يلي:

- **أوافق بشدة:** وتعني أن مضمون العبارة تعبّر عن الطالب بصورة تامة، وتعطى الدرجة (4) عندما تكون العبارة إيجابية، والدرجة (1) عندما تكون العبارة سلبية.
- **أوافق:** وتعني أن مضمون العبارة تعبّر عن الطالب ولكن ليس بصورة تامة في أغلب الأحيان، وتعطى الدرجة (3) عندما تكون العبارة إيجابية و (2) عندما تكون العبارة سلبية.
- **لا أوافق:** وتعني أن مضمون العبارة لا تعبّر عن الطالب على الإطلاق أو بصورة تامة، بل في أغلب الأحيان، وتعطى الدرجة (2) عندما تكون العبارة إيجابية و (3) عندما تكون العبارة سلبية.
- **لا أوافق بشدة:** وتعني أن مضمون العبارة لا تعبّر عن الطالب على الإطلاق، وتعطى الدرجة (1) عندما تكون العبارة إيجابية و (4) عندما تكون سلبية.

المرحلة الثانية:
تم فيها حساب صدق وثبات الأداة.
الصدق:
(أ) الصدق التلازمي:
لحساب صدق المقياس بصورته الأصلية، قام مُعد المقياس بإيجاد معامل الارتباط بين المقياس واستبيان كوبر سميث ومقياس روزنبرج لتقدير الذات، والتي بلغت قيمته (0.83) ممّا يدل على وجود اتفاق وانسجام من جهة الصدق بين المقاييس الثلاثة.
(ب) صدق المحكمين:
لحساب صدق المقياس في البيئة السعودية، قام الباحث بتوزيع أداة الدراسة في صورتها الأولية على عدد من المحكمين، من ذوي الخبرة والتخصص في مجال التربية وعلم النفس، من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية قسم علم النفس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وجامعة الملك سعود وكلية المعلمين، وأعضاء هيئة التدريس في قسم العلوم الاجتماعية في كلية الدراسات العليا بأكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، وقد أبدى المُحكّمون آراءهم حول مدى وضوح عبارات الاستبانة ومدى مناسبتها، ومدى ملائمة التدرج الرباعي الذي يحدد استجابة أفراد الدراسة إزاء كل محور من محاورها. وقام الباحث بإجراء التعديلات، حيث تم تعديل وصياغة بعض عبارات أداة الدراسة، وبلغ عدد عبارات الاستبانة في صورتها النهائية (30) عبارة وقد جاءت كالتالي:

- المحور الأول: وهي العشرة عبارات الأولى من المقياس، التي تصف تقدير الذات العائلي.
- المحور الثاني: وهي العشرة عبارات التالية من المقياس، التي تصف تقدير الذات المدرسي.
- المحور الثالث: وهي العشرة عبارات الأخيرة من المقياس، التي تصف تقدير الذات الرفاقي.

الاتساق الداخلي:
بعد التأكد من صدق المحكمين لأداة الدراسة، قام الباحث بحساب صدق الاتساق الداخلي، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين درجة العبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه.

جدول (٩) قيم معامل الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية لبعد تقدير الذات العائلي

رقم البند	معامل الارتباط
1	0.48
2	0.38

3	0.42
4	0.29
5	0.39
6	0.52
7	0.53
8	0.45
9	0.53
10	0.39

يتضح من الجدول (٩) أن جميع قيم معاملات الارتباط التي تم الحصول عليها، بين درجة كل بند من بنود بعد تقدير الذات العائلي والدرجة الكلية لذلك البعد، دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) ممّا يدل على اتساق هذا البعد وتماسك بنوده.

جدول (١٠) قيم معامل الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية لبعد تقدير الذات المدرسي

رقم البند	معامل الارتباط
11	0.42
12	0.49
13	0.50
14	0.40
15	0.40
16	0.46
17	0.38
18	0.45
19	0.45
20	0.38

يتضح من الجدول (١٠) أن جميع قيم معاملات الارتباط التي تم الحصول عليها، بين درجة كل بند من بنود بعد تقدير الذات المدرسي والدرجة الكلية لذلك البعد، دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) ممّا يدل على اتساق هذا البعد وتماسك بنوده.

جدول (١١) قيم معامل الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية لبعد تقدير الذات الرفاقي

رقم البند	معامل الارتباط
21	0.27
22	0.37
23	0.29
24	0.21
25	0.35
26	0.39
27	0.40
28	0.40
29	0.36
30	0.27

يتضح من الجدول (١١) أن جميع قيم معاملات الارتباط التي تم الحصول عليها، بين درجة كل بند من بنود بعد تقدير الذات الرفاقي والدرجة الكلية لذلك البعد، دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) ممّا يدل على اتساق هذا البعد وتماسك بنوده.

الثبات:

استخدم مُعد المقياس إعادة الاختبار بفاصل زمني مقداره ثلاثة أشهر بين التطبيقين، وبلغ معامل ثبات الدرجة الكلية للمقياس (0.74)، وللتأكد من ثبات المقياس في البيئة السعودية تم حساب ثبات مقياس تقدير الذات بأبعاده الثلاثة بطريقة ألفا كرونباخ، والجدول (12) يوضح قيم معاملات الثبات بالنسبة لبعد تقدير الذات العائلي، وتقدير الذات المدرسي، وتقدير الذات الرفاقي (جماعة الأصدقاء).

جدول (١٢) قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لمقياس تقدير الذات بأبعاده الثلاثة

البعد	معامل الثبات ألفا كرونباخ
تقدير الذات العائلي	0.74
تقدير الذات المدرسي	0.70

تقدير الذات الرفاقي (جماعة الأصدقاء)	0.47

تشير بيانات الجدول (١٢) إلى ارتفاع قيمة ألفا كرونباخ بالنسبة لبُعد تقدير الذات العائلي حيث بلغت قيمته (0.74)، وكذلك بعد تقدير الذات المدرسي حيث بلغت قيمته (0.70)، أما بالنسبة لبعد تقدير الذات الرفاقي (جماعة الأصدقاء)، فقد جاءت قيمة الثبات له ضعيفة نسبيًا حيث بلغت (0.47)، ويتضح من هذا الجدول أن الدرجة الكلية للمقياس (0.64) بعد تطبيقه على الطلاب.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتيجة التساؤل الأول ومناقشته: ما أكثر أساليب المعاملة الوالدية (الديمقراطي – الحماية الزائدة، الديمقراطي – الإهمال، التسلط – الحماية الزائدة، والتسلط - الإهمال) شيوعًا كما تدركها طالبات صعوبات التعلم في الصفوف الأولية في المدارس الابتدائية بمدينة جدة؟

للإجابة عن هذا التساؤل تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لأكثر أساليب المعاملة الوالدية (الديمقراطي – الحماية الزائدة، الديمقراطي – الإهمال، التسلط – الحماية الزائدة، والتسلط - الإهمال) شيوعًا كما تدركها طالبات صعوبات التعلم في الصفوف الأولية في المدارس الابتدائية بمدينة جدة وكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (١٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول أكثر أساليب المعاملة الوالدية (الديمقراطي – الحماية الزائدة، الديمقراطي – الإهمال، التسلط – الحماية الزائدة، والتسلط - الإهمال) شيوعًا كما تدركها طالبات صعوبات التعلم في الصفوف الأولية في المدارس الابتدائية بمدينة جدة مرتبة حسب المتوسطات الحسابية.

أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها أفراد عينة الدراسة	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	الترتيب
التسلط – الإهمال	3.66	89%	0.40	1
التسلط – الحماية الزائدة	3.44	81%	0.49	2
الديمقراطية – الإهمال	3.02	67%	0.83	3
الديمقراطية – الحماية الزائدة	2.85	62%	0.79	4

نستنتج من الجدول (١٣) التالي:

- وجود تفاوت في استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات أبعاد أساليب المعاملة الوالدية، فقد تراوحت المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة بين (2.85 –

3.66)، أما الانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة فتراوحت ما بين (0.83 - 0.40) كما يمكننا ترتيب أكثر أساليب المعاملة الوالدية (الديمقراطي – الحماية الزائدة، الديمقراطي – الإهمال، التسلط – الحماية الزائدة، والتسلط - الإهمال) شيوعًا كما تدركها طالبات صعوبات التعلم في الصفوف الأولية في المدارس الابتدائية بمدينة جدة تنازليًا كما يلي:

- جاء أسلوب المعاملة الوالدية التسلط – الإهمال بالترتيب الأول بنسبة (89%)، ومتوسط حسابي قدره (3.66)، وانحراف معياري قدره (0.40).
- جاء أسلوب المعاملة الوالدية التسلط – الحماية الزائدة بالترتيب الثاني بنسبة (81%)، ومتوسط حسابي قدره (3.44)، وانحراف معياري قدره (0.49).
- جاء أسلوب المعاملة الوالدية الديمقراطي – الإهمال بالترتيب الثالث بنسبة (67%)، ومتوسط حسابي قدره (3.02)، وانحراف معياري قدره (0.83).
- جاء أسلوب المعاملة الوالدية الديمقراطي – الحماية الزائدة بالترتيب الأخير بنسبة (62%)، ومتوسط حسابي قدره (2.85)، وانحراف معياري قدره (0.79).

وحيث أن أكثر الأساليب شيوعًا كما تدركها طالبات صعوبات التعلم، هو "أسلوب التسلط - الإهمال" ويليه "أسلوب التسلط – الحماية الزائدة"، وتُفسّر الباحثة ذلك من خلال سيطرة الموروث الثقافي والاجتماعي على الوالدين، وتمسكهما بالعادات والتقاليد القائمة على النمذجة السلبية لوالديهما، وجهلهما بخصائص ذوي صعوبات التعلم (الأكاديمية، المعرفية، الاجتماعية، والسلوكية) بالرغم من ارتفاع مستواهما التعليمي، وغياب التوعية المجتمعية ببرامج الرعاية الوالدية، كل ذلك يؤثر على أساليب المعاملة الوالدية التي يتبناها الوالدان في تواصلهما وتعاملهما مع أبنائهما.

وبالرغم من أن البيانات الأولية لعينة الدراسة أظهرت أن معظم الطالبات اللاتي تم تطبيق أداتي الدراسة عليهن كان ترتيبهن الولادي الأول بنسبة بلغت (35.5%)، وعدد أفراد أسرهن يتراوح ما بين (4 – 7) أفراد بنسبة (76%)، بمعنى أن عدد الأطفال يتراوح ما بين (2-5) أطفال، والذي يجعلنا نتنبأ بأن أسلوب الديمقراطي - الحماية الزائدة هو أكثر أساليب المعاملة الوالدية شيوعًا بلا منازع، إلا أنه في الواقع أقل الأساليب شيوعًا كما تدركها طالبات صعوبات التعلم ويليه "أسلوب الديمقراطي– الإهمال"، وهذا يتناقض مع نتائج دراسة أحمد، والحلبي (2015)، التي توصلت إلى أنه كلما قل عدد أفراد الأسرة، زاد التفاعل والتواصل بين الوالدين والأبناء، وزاد الاهتمام والرعاية بهم، وحصولهم على قدر كبير من الحنان والدلال. وتُفسّر الباحثة ذلك بسبب تخلي أحد الوالدين أو كليهما عن دوره الاجتماعي في رعاية الأبناء وإشباع حاجاتهم النفسية، وسوء التوافق بين الزوجين فيما يخص أساليب المعاملة الوالدية، وخروج المرأة للعمل، وانتشار ظاهرة الاعتماد على الخدم في الرعاية والتربية.

نتيجة التساؤل الثاني: ما درجة تقدير الذات (العائلي، المدرسي، الرفاقي) لدى طالبات صعوبات التعلم في الصفوف الأولية في المدارس الابتدائية بمدينة جدة؟

للإجابة عن هذا التساؤل تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لدرجة تقدير الذات (العائلي، المدرسي، الرفاقي) لدى طالبات صعوبات التعلم في الصفوف الأولية في المدارس الابتدائية بمدينة جدة وكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (١٤) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة تقدير الذات (العائلي، المدرسي، الرفاقي) لدى طالبات صعوبات التعلم في الصفوف الأولية في المدارس الابتدائية بمدينة جدة، مرتبة حسب المتوسطات الحسابية

أبعاد تقدير الذات	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري
تقدير الذات العائلي	3.48	83%	0.51
تقدير الذات الرفاقي	3.09	70%	0.87
تقدير الذات المدرسي	2.65	55%	0.90

نستنتج من الجدول (١٤) التالي:

- وجود تفاوت في استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات أبعاد تقدير الذات، فقد تراوحت المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة بين (2.65 – 3.48)، أما الانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة فتراوحت ما بين (0.51 - 0.90) كما يمكننا ترتيب درجة تقدير الذات (العائلي، المدرسي، الرفاقي) لدى طالبات صعوبات التعلم في الصفوف الأولية في المدارس الابتدائية بمدينة جدة، تنازليًا كما يلي:
- جاء تقدير الذات العائلي بالترتيب الأول بنسبة (83%)، ومتوسط حسابي قدره (3.48)، وانحراف معياري قدره (0.51).
- وجاء تقدير الذات الرفاقي بالترتيب الثاني بنسبة (70%)، ومتوسط حسابي قدره (3.09)، وانحراف معياري قدره (0.87).
- وجاء تقدير الذات المدرسي بالترتيب الأخير بنسبة (55%)، ومتوسط حسابي قدره (2.65)، وانحراف معياري قدره (0.90).

وبالرغم من أن أسلوب التسلط هو أكثر أساليب المعاملة الوالدية شيوعًا كما تدركها طالبات صعوبات التعلم كما ورد في نتيجة التساؤل السابق، إلا أن أعلى درجة لتقدير الذات لدى طالبات صعوبات التعلم هو بُعد "تقدير الذات العائلي"، وتفسر الباحثة ذلك بسبب تأثر بُعد "تقدير الذات العائلي" بعدة عوامل كالترتيب الولادي، وحجم الأسرة، والمستوى التعليمي للوالدين، وبما أن البيانات الأولية لعينة الدراسة تشير أن معظم الطالبات اللاتي تم تطبيق أداتي الدراسة عليهن كان ترتيبهن الأول بين إخوتهن

بنسبة بلغت (35.5%)، وعدد أفراد أسرهن يتراوح ما بين (4-7) أفراد بنسبة (76%)، بمعنى أن عدد الأطفال يتراوح ما بين (2-5) أطفال، والمستوى التعليمي لآبائهن وأمهاتهن يتراوح ما بين (ثانوي - جامعي أو أكثر)، إذًا فلا غرو من أن يكون تقدير الذات العائلي لديهن مرتفع، وهذا يتفق مع نتائج دراسة العبدلي (2011) التي أثبتت وجود فروق في تقدير الذات بين الأبنة الأولى وكلًا من (الابنة الوسطى، والصغرى) لصالح الابنة الأولى حيث كان تقدير الذات لديها أعلى، والتي أثبتت أيضًا وجود فروق في تقدير الذات بين أفراد الأسر التي تتكون من (3) إلى أقل من (5) أفراد وكلًا من الأسر التي تتكون من (5) إلى أقل من (7) أفراد، ومن (7) أفراد فأكثر، لصالح الأسر التي تتكون من (3) إلى أقل من (5) أفراد، حيث كان تقدير الذات لديهم أعلى، والتي أثبتت كذلك وجود فروق بين تقدير الذات بين الأبناء الذين مستوى تعليم والديهم عالي وكلًا من (الأبناء الذين مستوى تعليم والديهم متوسط، ومنخفض) لصالح الذين مستوى تعليم والديهم عالي، حيث كان تقديرهم لذاتهم أعلى.

ويفترض أنه كلما زاد عمر الفرد، ارتفع مستوى ثقته بنفسه وتقديره لذاته؛ لأنه اجتاز العديد من التحديات والصعوبات التي أعطته فكرة إيجابية عن ذاته؛ إلا أنه وبالرغم من ذلك فإن بُعد "تقدير الذات المدرسي" لدى طالبات صعوبات التعلم في الصف الثالث ابتدائي حصل على أدنى درجة؛ وتفسر الباحثة ذلك بسبب محاولاتهن غير الناجحة في حل المشكلات والواجبات التي تُعرض عليهن، وخبرتهن الأكاديمية السلبية المتكررة التي تعزز الاتجاهات السالبة للآخرين نحوهن، وعدم وجود برامج للتدخل العلاجي المبكر، وتركيز معظم معلمات صعوبات التعلم في الخطة التربوية الفردية (IEP) على الجانب الأكاديمي فقط، متجاهلات تمامًا كل ما من شأنه تحسين مفهوم الذات ورفع مستوى تقدير الذات لدى طالبات صعوبات التعلم، وجهل معظم معلمات الصف العادي بمفهوم صعوبات التعلم وخصائص ذوات صعوبات تعلم، وتسليط الضوء فقط على نقاط ضعفهن متجاهلات نقاط قوتهن؛ لذلك ومع مرور الوقت وتفاقم حدة الصعوبات، يشعرن بالعجز وعدم الثقة بالنفس، ممّا يجعلهن أقل قبولًا لدى رفيقاتهن ومعلماتهن.

نتيجة الفرض الأول: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط أساليب المعاملة الوالدية (الديمقراطي – الحماية الزائدة، الديمقراطي – الإهمال، التسلط – الحماية الزائدة، التسلط - الإهمال) ومتوسط درجة تقدير الذات (العائلي، المدرسي، الرفاقي) لدى طالبات صعوبات التعلم في الصفوف الأولية في المدارس الابتدائية بمدينة جدة.

تم حساب معامل ارتباط بيرسون للتحقق من وجود علاقة ارتباطية بين متوسط أساليب المعاملة الوالدية (الديمقراطي – الحماية الزائدة، الديمقراطي – الإهمال، التسلط – الحماية الزائدة، التسلط - الإهمال) ومتوسط درجة تقدير الذات (العائلي، المدرسي،

الرفاقي) لدى طالبات صعوبات التعلم في الصفوف الأولية في المدارس الابتدائية بمدينة جدة وكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (١٥) معامل ارتباط بيرسون لمتوسط أساليب المعاملة الوالدية (الديمقراطي – الحماية الزائدة، الديمقراطي – الإهمال، التسلط – الحماية الزائدة، التسلط - الإهمال) ومتوسط درجة تقدير الذات (العائلي، المدرسي، الرفاقي) لدى طالبات صعوبات التعلم في الصفوف الأولية في المدارس الابتدائية بمدينة جدة

أساليب المعاملة الوالدية		تقدير الذات			
		العائلي	المدرسي	الرفاقي	الدرجة الكلية
الديمقراطي – الحماية الزائدة	الأب	0.358**	0.338**	0.267**	0.382**
	الأم	0.403**	0.355**	0.294**	0.418**
الديمقراطي – الإهمال	الأب	-0.227**	-0.219**	0.098	-0.218**
	الأم	-0.206**	-0.166**	0.079	-0.181**
التسلط – الحماية الزائدة	الأب	0.085	0.076	0.037	0.077
	الأم	-0.109**	-0.105**	0.032	-0.099**
التسلط – الإهمال	الأب	-0.91**	-0.325**	-0.175**	-0.240**
	الأم	-0.256**	-0.110**	-0.116**	-0.193**
الدرجة الكلية	الأب	0.017	0.047	0.012	0.009
	الأم	-0.118**	0.056	0.036	0.060

** وجود دلالة عند مستوى (0.05)

نستنتج من الجدول (١٥) التالي:

- وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين أسلوب المعاملة الوالدية الديمقراطي – الحماية الزائدة للأب والأم وتقدير الذات الكلي وجميع أبعاده.
- وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين أسلوب المعاملة الوالدية الديمقراطي – الإهمال للأب والأم وتقدير الذات الكلي وبُعديّ تقدير الذات العائلي والمدرسي، في حين لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أسلوب المعاملة الوالدية الديمقراطي – الإهمال للأب والأم وبُعد تقدير الذات الرفاقي.

- عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أسلوب المعاملة الوالدية التسلط – الحماية الزائدة للأب وتقدير الذات الكلي وجميع أبعاده، في حين توجد علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين أسلوب المعاملة الوالدية التسلط – الحماية الزائدة للأم وتقدير الذات الكلي وبُعديّ تقدير الذات العائلي والمدرسي، بينما لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أسلوب المعاملة الوالدية التسلط – الحماية الزائدة للأم وبُعد تقدير الذات الرفاقي.
- وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين أسلوب المعاملة الوالدية التسلط – الإهمال للأب والأم وتقدير الذات الكلي وجميع أبعاده.
- عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أساليب المعاملة الوالدية الكلية للأب وتقدير الذات الكلي وجميع أبعاده، في حين توجد علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين أساليب المعاملة الوالدية الكلية للأم وبُعد تقدير الذات العائلي، بينما لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أساليب المعاملة الوالدية الكلية للأم وتقدير الذات الكلي وبُعديّ تقدير الذات المدرسي والرفاقي.

الاستنتاجات:

١. أساليب المعاملة الوالدية الأكثر شيوعًا كما تدركها طالبات صعوبات التعلم في الصفوف الأولية بالمدارس الابتدائية بمدينة جدة تتسم بالسلبية.
٢. ليس هناك أي تأثير لأسلوب المعاملة الوالدية المتمثل بالتسلط على بُعد "تقدير الذات العائلي".
٣. تقدير الذات الرفاقي أقل أبعاد تقدير الذات تأثرًا بأساليب المعاملة الوالدية السلبية.
٤. أساليب المعاملة الوالدية التي يُمارسها الأب تتسم بالشدة، في حين أساليب المعاملة الوالدية التي تمارسها الأم تتسم باللطف.

التوصيات:

- إقامة دورات تدريبية لمعلمات صعوبات التعلم ومعلمات التعليم العام بالمهارات اللازمة للتعامل مع طالبات صعوبات التعلم وأسرهم، من قِبَل القائمين على الإدارة العامة للتربية الخاصة والإشراف التربوي.
- الكشف عن الطالبات اللاتي يعانين من ضعف مفهوم تقدير الذات من قِبَل المرشدة الطلابية، وتقديم خدمات الارشاد النفسي الجمعي لتنمية مفهوم تقدير الذات لديهن.
- تفعيل خدمات الإرشاد الأسري لأولياء أمور ذوي صعوبات التعلم؛ حتى يتم تكامل دور الأسرة مع المدرسة في استمرارية تحسن مستوى تقدير الذات، الأمر الذي ينعكس على تفاعلات الأطفال مع المجتمع بشكل عام.

المراجع العربية:

أبو رزق، محمد. (2011). السمات الشخصية المميزة لذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بالانتباه وبعض المتغيرات. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم علم النفس. كلية التربية. الجامعة الإسلامية بغزة.

أبو كيف، سعدى، وفرح، علي. (2016). أساليب المعاملة الوالدية وعلاقته بجودة الحياة لدى الموهوبين بولاية الخرطوم. مجلة الدراسات العليا. 6(23). ص31-38.

أحمد، إيمان. (2015). العلاقة بين تقدير الذات لدى البدينات ومواجهتهن لأحداث الحياة اليومية الضاغطة. مجلة دراسات الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية. 1(38). ص1-40.

أحمد، إيمان، والحلبي، نجلاء. (2015). أساليب المعاملة الوالدية وأثرها على جودة الحياة للأبناء. مجلة علوم وفنون. 27(2). ص41-60.

الإدارة العامة للتربية والتعليم، إدارة التوجيه والإرشاد. (1437). خصائص نمو التلاميذ في الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية والتطبيقات الإرشادية والتربوية لرعايتها. القصيم. مركز البحوث والنشر.

الإدارة العامة للتعليم بمحافظة جدة. (1438). بيان المدارس الملحق بها برامج صعوبات التعلم بمحافظة جدة ورابغ وخليص. جدة. وزارة التعليم.

آدم، بسماء، والجاجان، ياسر. (2014). جودة الحياة وعلاقتها بتقدير الذات (دارسة ميدانية على عينة من طلبة قسمي علم النفس والإرشاد النفسي في كلية التربية بجامعة دمشق). مجلة جامعة تشرين للبحوث والدارسات العلمية. 36(5). ص345-361.

آل مفرق، إبراهيم. (2016). تدريس الرياضيات باستخدام المدخل المنظومي لتنمية مهارات التواصل الرياضي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية. 64(4). ص302-350.

الأمين، نوال محمد. (2016).المشكلات السلوكية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي وعلاقتها بصعوبات التعلم الأكاديمية كما يدركها معلمي مرحلة التعليم الأساسي بولاية الجزيرة – محلية الكاملين (وحدة المسيد). رسالة ماجستير غير منشورة. قسم علم النفس. كلية التربية. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

بحري، صابر، وخرموش، منى. (2016). صعوبات التعلم: بين المفهوم والأسباب. مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية. 18. ص11-22.

بزراوي، نور الهدى. (2016). تقدير الذات لدى الطفل ضحية الاعتداء الجنسي. مجلة دراسات نفسية وتربوية. 16. ص1-11.

بن خليفة، فاطيمة. (2016). صعوبات التعلم والمهارات الاجتماعية. مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية. 18. ص37-49.

بن دار، نسيمة، والحوش، مازن. (2013). علاقة الأنماط التربوية الأسرية ببعض المشكلات الأسرية والمدرسية دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ المرحلة المتوسطة. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الوطني الثاني في الجزائر حول: الاتصال وجودة الحياة في الأسرة، أبريل 9-10.

بن طاهر، طاهر، ومحمد، مزيان. (2017). تقدير الذات الاجتماعية لدى فئة الشباب الجامعي، مجلة التنمية البشرية. 8. ص1-30.

توهامي، عائشة. (2015). تقدير الذات لدى أمهات الأطفال المتوحدين. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم علم النفس. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة محمد خيضر بسكرة.

الثقفي، عبد الله. (2017). خصائص رسوم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ما بين سن سنوات طبقاً لما يقابلها على تقسيم فيكتور لونفيلد لمراحل نمو التعبير الفني عند الأطفال العاديين. مجلة التربية الخاصة. 4. ص191-227.

حامد، فتحية. (2014). أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بتوافق الطفل الأصم الأبكم، مجلة فكر وإبداع. 82. ص445-469.

الحايك، سحر. (2016). فاعلية برنامج لتعديل بعض أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة في تنشئة الأطفال من قبل الأمهات في قطاع غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس. كلية التربية. الجامعة الإسلامية بغزة.

الحوارنة، إياد. (2005). أثر نمط التنشئة الأسرية في النضج المهني لدى طلبة الأول الثانوي في محافظة الكرك، رسالة ماجستير غير منشورة. قسم علم النفس. كلية الدراسات العليا. جامعة مؤتة.

ديب، فتيحة. (2014). أهمية تقدير الذات في حياة الفرد. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. 17. ص17-24.

الراشدي، سمر. (2013). برنامج قائم على أنشطة اللعب في تنمية الإدراك البصري لدى الأطفال المتفوقين عقلياً ذوي صعوبات الاستعداد القرائي في المملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم علم النفس. كلية رياض الأطفال. جامعة القاهرة.

رحماني، سعاد. (2017). الذكاء الوجداني وعلاقته بتقدير الذات. مجلة الحكمة للدراسات والنفسية. 9. ص222-238.

الرشيدي، بشاير. (2016). المهارات الاجتماعية وتقدير الذات لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم بدولة الكويت، رسالة ماجستير غير منشورة. قسم علم النفس. كلية الدراسات العليا. جامعة الخليج العربي.

ريحان، الحسيني، ونوفل، ربيع، وعزيز، حنان، ومحمد، أميرة. (2013). أساليب التنشئة الأسرية وعلاقتها باتخاذ القرار لدى الأبناء المراهقين. مجلة بحوث التربية النوعية. (32). ص88 -117.

ريحان، علية. (2012). فعالية استخدام استراتيجية التمثيل التصوري لتنمية الفهم اللفظي لدى ذوي صعوبات تعلم المسائل الرياضية من تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية. 1(78). ص115-139.

زلال، نصيرة، وحمداش، صونية. (2015). تقدير الذات لدى الأطفال الصم المدمجين وغير المدمجين في المدارس العادية. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. (19). ص323-334.

زنقور، ماهر. (2014). موقع تعليمي تفاعلي في ضوء أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني وأثره في تنمية مهارات الإدراك البصري وتوليد المعلومات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المتفوقين عقليًا ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات بالمملكة العربية السعودية. مجلة تربويات الرياضيات. 17(5). ص106-130.

سالم، محمود، ومنشار، كريمان، وسابق، منى. (2014). أثر تدريب أمهات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على تحسين بعض أساليبهن في المعاملة الوالدية. مجلة كلية التربية. 25(99). ص187-222.

سعدات، محمود. (2014). ذوي صعوبات التعلم. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. 30. ص225-240.

سيد، هويدا. (2011). فاعلية استخدام استراتيجية التدريس المعملي في تنمية الإدراك لبصري لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المتفوقين عقليًا ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات. مجلة كلية التربية. 27(2). ص86-131.

شوقي، ممادي. (2013). النماذج المفسرة لصعوبات التعلم وسبل توظيفها في تدريس التلاميذ ذوي هذه الصعوبات. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. 13. ص-242 235.

صوالحة، عونية. (2013). مفهوم الذات لدى تلاميذ صعوبات التعلم والعاديين (دراسة مقارنة). مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. 2. ص219-258.

الضيدان، الحميدي. (2003). تقدير الذات وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة. قسم علم النفس. كلية الدراسات العليا. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

الظفيري، نواف، والكندري، علي. (2015). أداء الأطفال ذوي صعوبة التعلم النمائية بمجتمع المعرفة. مجلة العلوم التربوية. 1(27). ص65-85.

عبد الخالق، أحمد محمد. (2017). السعادة وتقدير الذات بوصفهما منبئات بحب الحياة لدى عينة من المراهقين. مجلة الطفولة العربية. 18(70). ص29-40.

عبد العال، تحية، والشناوي، أمنية، وقائد، إيمان، ونصر، أماني. (2015). سلوك المشاغبة وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية وسلوك المعلمات لدى طالبات المدارس المتوسطة والثانوية بمحافظة الطائف: دراسة مقارنة. مجلة كلية الآداب. 2(39). ص643-775.

عبد الله، بكر. (2016). نموذج العلاقات بين فاعلية الذات وتنظيم الذات وتقدير الذات في ضوء بعض العوامل الديموجرافية لدى طلاب الدبلومات الجامعية. مجلة العلوم التربوية. (5). ص206-282.

العبدلي، سميرة أحمد. (2011). أساليب التنشئة الأسرية وعلاقتها بتقدير الذات لدى الطالبة الجامعية. ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلمي السنوي العربي السادس – الدولي الثالث (تطوير برامج التعليم العالي النوعي في مصر والوطن العربي في ضوء متطلبات عصر المعرفة). مارس 13-14.

عوض الله، شيرين. (2015). تقدير الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى الأطفال (المعاقين سمعيا بمعهد الأمل. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم علم النفس. كلية الدراسات العليا. جامعة النيلين.

عيسى، سمية. (2016). صورة الجسم وعلاقتها بتقدير الذات لدى المراهق الكفيف دراسة ميدانية بكل من ولايات "المسيلة-برج بوعريريج- سطيف- بسكرة". رسالة ماجستير غير منشورة. قسم علم النفس. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة محمد خيضر بسكرة.

كزيز، آمال. (2016). العلاقة بين السلطة الوالدية والضبط الاجتماعي من وجهة نظر الأبناء دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ ثانوية المجاهد لخضر رمضاني أوماش/بسكرة. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم علم النفس. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة محمد خيضر بسكرة.

الكيال، مختار. (2017). الخصائص السيكومترية لاختبار تواؤمي محوسب لتشخيص صعوبات تعلم الرياضيات. مجلة الإرشاد النفسي. 5. ص213-254.

لشهب، أسماء، وبراهيم، براهيمي. (2017). معلم المرحلة الابتدائية وتحديات تعامله مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. (30). ص-240. 225

مكي، شادي. (2014). تقدير الذات وعلاقته بالسلوك العدواني لطلاب المرحلة الابتدائية: دراسة وصفية لدى طلاب الصفوف العليا في المدارس الاهلية بمدينة جدة. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم علم النفس. كلية الآداب، جامعة أم درمان الإسلامية.

مهداد، الزبير. (2015). الأهمية التربوية لتقدير الذات. مجلة الوعي الإسلامي. 52(602). ص68-71.
وزارة التعليم. (1437). الدليل التنظيمي للتربية الخاصة. الرياض.
يونس، غزل. (2015). أثر أساليب التنشئة الوالدية من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا على مستوى طموحهم دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة الدراسات العليا في جامعة تشرين. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم علم النفس. كلية التربية، جامعة تشرين.
يونس، محمد. (2012). فاعلية التدريس الفارقي في تحسين مهارات الكتابة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم. المجلة الدولية التربوية المتخصصة. 1(11). ص820-845.

المراجع الأجنبية:

Abed, M. (2014). Self-esteem: Enhancing Good Practices and Overcoming Barriers. *Life Science Journal*, 11,10, 126-136.

Acun-Kapikiran, N., KÖrÜkcÜb, Ö., & Kapikiran, S. (2014). The Relation of Parental Attitudes to Life Satisfaction and Depression in Early Adolescents: The Mediating Role of Self-esteem. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14,4, 1246-1252.

Bahrami, B., Dolatshahi, B., Pourshahbaz, A., & Mohammadkhani, P. (2018). Comparison of Personality among Mothers with Different Parenting Styles. *Iran J Psychiatry*, 13, 3, 201-207.

Barnhart, C., Raval, V., Jansari, A., & Raval, P. (2013). Perceptions of Parenting Style Among College Students in India and the United States. *Journal of Child & Family Studies*, 22, 5, 684-693.

Cer, E., & Sahin, E. (2017). The Effects of Quality Books for Children and the Metacognitive Strategy on Students' Self-Esteem Levels. *Journal of Education and Learning*, 6, 1, 72 – 80.

Chen, C. (2018). *An Implementation of Therapeutic-Based Art Pedagogy: Enhancing Culturally Diverse Students' Self-Esteem*. Unpublished Ph.D. thesis, University of Arizona, Tucson.

Diaconu-Gherasim, L., & Măirean, C. (2016). Perception of parenting styles and academic achievement: The mediating role of goal orientations. *Learning and Individual Differences,* 49, 378-385.

Eleanya, A. (2017). *Relationships between Parenting Styles and Locus of Control, Need for Achievement and Academic Achievement in African American College Students*. Unpublished Master's thesis, North Carolina Central University, Durham.

Emam, M., &, Abu-Serei, U. (2014). Family Functioning Predictors of Self-Concept and Self-Esteem in Children at Risk for Learning Disabilities in Oman: Exclusion of Parent and Gender. *International Education Studies*, 7, 10, 89 – 99.

Henry, C., Bámaca-Colbert, M., Liu, CH., Plunkett, S., Kern, B., Behnke, A. & Washburn, I. (2018). Parenting Behaviors, Neighborhood Quality, and Substance Use in 9th and 10th Grade Latino Males. *Journal of Child and Family Studies*, 7, 1-13.

Khan, A., Ahmad, R., Hamdan, A. & Mustaffa, M. (2014). Educational Encouragement, Parenting Styles, Gender and Ethnicity as Predictors of Academic Achievement among Special Education Students. *International Education Studies,* 7, 2, 18 – 24.

Khusaifan, S., & Samak, Y. (2017). The Demographics of Minimizing Child Bullying by Maximizing Child Self-esteem: A Study from the Assuit Governorate, Egypt, Using GIS and Structural Equation Modelling. *The International Journal of Social Sciences and Humanities Invention,* 4, 11, 4090-4097.

Krishnan, A., & Liji, P. (2018). Comparative Study of Self-Esteem and Student Engagement Among Girls Studying in Girls only School and Mixed School. *Paripex - Indian Journal of Research,* 7, 6, 167-168.

Kuppens, S. & Ceulemans, E. (2018). Parenting Styles: A Closer Look at a Well-Known Concept. *Journal of Child and Family Studies,* 5, 1-14.

Oliveira, T.D., Costa, D.S., Albuquerque, M.R., Malloy-Diniz, L.F., Miranda, D.M., & de Paula, J.J. (2018). Cross-cultural adaptation, validity, and reliability of the Parenting Styles and Dimensions Questionnaire – Short Version (PSDQ) for use in Brazil. *Rev Bras Psiquiatr,* 15, 8, 21-29.

Orth, U., Robins, R. W., Widaman, K. F., & Conger, R. D. (2014). Is low self-esteem a risk factor for depression? Findings from a longitudinal study of Mexican-origin youth. *Developmental Psychology,* 50, 2, 622-633.

Paul, N., & Babu, J. (2018). Role of Parents for the Life Skill Development of Children with Learning Disability. *Indian Journal of Applied Research,* 8, 8, 17-20.

Shemesh, D., Heiman, T., & Keshet, N. (2018). The Role of Career Aspiration, Self-Esteem, Body Esteem, and Gender in Predicting Sense of Well-being Among Emerging Adults. *The Journal of Genetic Psychology,* 10, 18, 21-27.

Susheela, A. (2018). A Study of the Relationship between Depression and Parenting Styles among Adolescents. *International Journal of Engineering Development and Research,* 6, 1, 42-44.

Valsala, P., Devanathan, S., & Kuttappan, S.M. (2018). Association of Family Challenges with Self-esteem and Perceived Social Support among Indian Adolescents. *Child and Adolescent Social Work Journal,* 43, 8, 1-13.

Yousaf, S. (2015). The Relation between Self-esteem, Parenting Style and Social Anxiety in Girls. *Journal of Education and Practice,* 6, 1, 140 – 142.