[٦]

البناء النفسى للأطفال ذوى العجز المتعلم المعرضين للإساءة الوالدية "دراسة تشخيصية"

أ.د.رحاب محمود صديق
أستاذ الصحة النفسية
قسم العلوم النفسية
كلية التربية للطفولة المبكرة
جامعة الإسكندرية

د. أميرة هندى محمد
دكتوراه فى رياض الأطفال
قسم العلوم النفسية
كلية التربية للطفولة المبكرة
جامعة الإسكندرية

مجلة الطفولة والتربية – العدد الخامس والأربعون – الجزء الأول – السنة الثانية عشرة – يناير ٢٠٢٠

البناء النفسى للأطفال ذوى العجز المتعلم المعرضين للإساءة الوالدية "دراسة تشخيصية"

أ.د. رحاب محمود صديق *، د. أميرة هندى محمد**

ملخص:

هدف البحث إلى التعرف على البناء النفسى للأطفال ذوى العجز المتعلم المُساء إليهم، وقد تكونت العينة من طفلين من الذكور الملتحقين بإحدى الروضات التجريبية التابعة لإدارة تعليمية بمحافظة الإسكندرية، وقد تم إختيارهم بعد تشخيص حالاتهما على أنهم من ذوى العجز المتعلم، وكذلك يعانون من الإساءة الوالدية، وذلك بإستخدام مقياس العجز المتعلم (إعداد: رحاب صديق، إبتسام أحمد)، ومقياس الإساءة الوالدية (إعداد: رحاب صديق)، مقياس البناء النفسى للأطفال (إعداد: رحاب صديق)، ونموذج دراسة الحالة (إعداد: أميرة هندى).

وقد أوضحت نتائج البحث وجود علاقة إرتباط موجبة بين الإساءة النفسية والعجز المتعلم وأبعاد البناء النفسى (الجسمى، النفسى، المعرفى، الإجتماعى) والدرجة الكلية للمقياس.

ووجود علاقة إرتباط موجبة بين الإساءة الجسمية والعجز المتعلم وأبعاد مقياس البناء النفسى (الجسمى، النفسى، المعرفى، الإجتماعى) الدرجة الكلية للمقياس.

الكلمات المفتاحية: البناء النفسى – الأطفال ذوى العجز المتعلم – الإساءة (الجسمية– النفسية).

* أستاذ الصحة النفسية– قسم العلوم النفسية– كلية التربية للطفولة المبكرة– جامعة الإسكندرية.

** دكتوراه فى رياض الأطفال– قسم العلوم النفسية– كلية التربية للطفولة المبكرة– جامعة الإسكندرية.

Abstract:

The aim of this research was to identify the psychological construction of children with learning helplessness, who were offended. The sample consisted of two male children enrolled in one of the experimental kindergartens of an educational administration in Alexandria Governorate, and they were chosen after diagnosing their cases as being with learning helplessness, as well as suffering from parental abuse, And using the measure of learning disability, using the Learned helplessness Scale (Prepared by: Rehab Seddik, Ebtisam Ahmad), the measure of parental abuse (Prepared by: Rehab Seddik), the measure of Children's Psychometric (Prepared by: Rehab Seddiq) and Case Study Model (Prepared by: Amira Hendy).

The results of the research showed a positive correlation between psychological abuse and learning helplessness, Dimensions of psychological construction (physical, psychological, cognitive, social), the total score of the measurement.

And a positive correlation between physical abuse and learning helplessness, and dimensions of the measure of psychological construction (physical, psychological, cognitive, social) total score of the measurement.

Key words: Psychological structure- Children with learning helplessness- Abuse (physical- psychological).

مقدمة:

تلقي قضية الطفولة إهتمام جميع الدول المتقدمة، ويتضح هذا من منظومة الرعاية النفسية والصحية، وما يُسن من قوانين تكفل للأطفال حمايتهم وقيمة شخصياتهم من جميع الجوانب بشكل متكامل. حيث أكدت الأمم المتحدة منذ عقد التسعينات في القرن الماضي علي أهمية حماية الطفولة، وتعد ظاهرة الإساءة للأطفال والاهتمام بها أمر حديث نسبيا.

فالتعرض للإساءة في الطفولة يُكّون لدي الطفل خبرة صادمة تسبب له الألم النفسي، فالخبرات الصادمة هي مواقف تحرك العوامل الساكنة وتستفز ما لدي الفرد من صراعات وانفعالات، وتودي إلى الحساسية النفسية لمواقف الإحباط والنقد، وكلما كانت الخبرة عنيفة كان تاثيرها أشد، كما تتتوقف ايضا علي معناها بالنسبة للفرد وتفسيره لها، وكيفية معالجة المحيطين به لهذه الخبرة، وقد يؤثر كل ذلك علي شخصية الفرد مما يسبب له اضطرابات عديدة في المستقبل ".(حامد زهران، 1997، 120)

وقد لاحظ Seligman, M. (2002) أن التعرض لصدمة مؤلمة يؤدي إلي عائق في التعليم التالي لكيفية تجنب الصدمة، فالكائنات الحية التي سبق وتعرضت لمواقف العجز وتعودت فيها أن تتلقي صدمات كهربائية شديدة لا تهرب منها ولا توقفها أي لم تحاول الإقدام علي شيء ما لإيقاف الإحساس بالصدمات، بل كانت تتقبل هذه الصدمات بسلبية ظاهرة، وفسر ذلك بأنهم تعلموا الشعور بالعجز وإنعدام الحيلة.

بمعني أن الطفل بعد مروره بسلسلة من الخبرات السلبية يتوصل إلى أنه لا يملك الكفاءة المناسبة لتحقيق أهدافه أو المهام المكلف بها بسبب خبراته التي يتكرر فيها الفشل حتي يصل به الأمر إلي تعلم أنه لا قدرة له، وأن الأحداث الخارجية هي التي تسيره، ولا يستطيع مواجهتها وتنمو لديه إنفعالات سلبية ويتوقع الفشل بشكل دائم.

ويعد مفهوم البناء النفسي من المفاهيم الشمولية والذى يضم كافة جوانب الشخصية الإنسانية، ومن ثم فالبناء النفسي للإنسان يكمن خلفه عدداً من المتغيرات

المعرفية والواجدنية والسلوكية، ويمثل المحور الأساسي في شخصية الإنسان والذي يعتبر حجر الزاوية في تفاعلات الإنسان مع ذاته ومع الآخرين، فما بداخل الإنسان يصدر كنتيجة لتفاعلات العملية النفسية داخل البناء النفسي.

فالبناء النفسي للفرد يتأثر بدرجة كبيرة بالخبرات التي يمر بها في فترة الطفولة، وهذه الخبرات تجعله يمتلك خصائص نفسية تميزه عن الآخرين إما سلبا أو إيجاباً، وذلك حسب الخبرات التي يمر بها. ويؤكد كل من محمد منصور، عبد السلام الشربيني (2000 ,25) أن الأبناء يتأثرون في نموهم النفسي والاجتماعي بالآباء الذين يعيشون في كنفهم، وتبدو آثار تفاعل الأبناء في سلوكهم وفي استجاباتهم للمواقف الحياتية المختلفة وفي النشاط العقلي والانفعالي.

واهتمت الباحثتان فى البحث الحالى بالبناء النفسي للأطفال ذوي العجز المتعلم المعرضين للإساءة الوالدية.

أولاً: مشكلة البحث:

تعد مرحلة الطفولة المبكرة مرحلة فارقة في حياة الطفل حيث تتشكل فيها جميع جوانب البناء النفسي، ويمر الطفل فيها بعدة خطوات في التغيير حيث تبدأ أولي هذه الخطوات بتفاعله مع الوالدين والإخوة في الأسرة ثم تتسع دائرة علاقاته الإجتماعية خارج الأسرة.

ويتأثر البناء النفسي للطفل بدرجة كبيرة بالخبرات التي يمر بها خلال هذه المرحلة العمرية، ولذا يحتاج الطفل في تفاعله مع والديه بالدفء والإهتمام والتقبل لااللإساءة الجسمية أو النفسية، أما إذا واجه الإساءة الوالدية أو تعرض لها الطفل فسيكون عرضة للإصابة بالعجز المتعلم.

فقد بين Oates, R. (1996, 47) أن أساليب المعاملة الوالدية المسيئة للأبناء تتسبب في أن يظهر هؤلاء الأبناء الخجل المفرط والخوف من الغرباء، والعلاقات الإجتماعية المضطربة مع الأقران، والشجار الدائم وسلوكيات غير مرغوبة إجتماعيا كالإنسحاب من الأنشطة الإجتماعية.

وعرض الفرحاتي السيد (2009, 217) رأي Slade, A. (1984) في تفسير نظرية العجز المتعلم للدلالة النفسية للأطفال الذين يُساء معاملتهم، حيث وجد أنه إذا

كانت السلبية التي يتصف بها هؤلاء الأطفال تعكس العجز، فإنهم ينظرون إلي الإساءة في المعاملة علي أنها فعل حقيقي موجه نحوهم بسبب عيوب في ذواتهم، وبتكرار الإساءة الوالدية لهؤلاء الأطفال يزداد إعتقادهم في عجزهم، وتتواجد لديهم أفكاراً تؤكد أنهم لا يستطيعون النجاح مهما يبذلون من جهد.

ولذا قامت الباحثتان بدراسة العلاقة بين الإساءة الوالدية والبناء النفسي لدي الأطفال ذوي العجز المتعلم وتحددت مشكلة البحث في السؤال التالي:

ما مكونات البناء النفسي لدي الأطفال ذوي العجز المتعلم المعرضين للإساءة الوالدية؟

ثانياً: أهداف البحث:

- التعرف علي أساليب الإساءة الوالدية المعرض لها الأطفال ذوي العجز المتعلم عينة البحث.
- الكشف عن مكونات البناء النفسي لدي الأطفال ذوي العجز المتعلم المعرضين للإساءة الوالدية (الجسمية – النفسية)
- تفسير العلاقة بين الإساءة الوالدية (الجسمية– النفسية) وبين البناء النفسي لدي الأطفال ذوي العجز المتعلم.

ثالثاً: أهمية البحث:

تحددت أهمية البحث علي النحو التالي:

يستمد هذا البحث أهميته من أهمية المرحلة العمرية التي يتناولها، والمتمثلة في مرحلة الطفولة المبكرة وهي المرحلة التي تتشكل فيها شخصية الفرد وتؤثر علي مراحله العمرية اللاحقة.

وبالتالي فأي إضطراب أو خلل في تشكيل وتكوين الشخصية قد يستمر ما لم يتم إكتشافه وعلاجه أو تعديله فتتفاقم المشكلات الناتجة عن هذا الإضطراب مما يؤثر علي حياة الفرد.

كما ظهرت أهمية أخري من حيث تناول متغير العجز المتعلم لدي أطفال الروضة وهو يمثل الحالة النفسية التي يشعر فيها الأطفال بأن الأحداث المحيطة بهم خارج سيطرتهم، وحينما يكون لديهم شعور بالعجز فإن أدائهم يتدهور تحت تهديد خبرات الفشل، وقد يكمن هذا الشعور بالعجز المتعلم في التشاؤم الذي يؤدي إلى الإكتئاب في ظل قسوة الظروف المحيطة، فيتعلم الطفل الإستسلام ويتدني لديه مستوي التوقعات مما يؤثر علي مستوي إستجاباته للمواقف التالية، وكل ذلك يرتبط بمشاعر سلبية مما يؤثر علي شخصية الطفل بشكل سلبي لمراحل عمرية لاحقة وأداءات عديدة في مواقف حياتية مختلفة.

وأيضاً تناول البحث متغير الإساءة الوالدية (الجسمية– النفسية) والتي تؤثر سلباً علي البناء النفسي للأطفال في هذه المرحلة العمرية المبكرة فهو التنظيم الدينامى في شخصية الطفل والذي يعكس تصوارته ومشاعره تجاه ذاته ووالديه والعالم الخارجي المحيط، وخبراته الشخصية وإتجاهاته وقيمه ومعتقداته. وتكمن خطورة مشكلة إساءة معاملة الأطفال في ما يترتب عليها من آثار سلبية علي تشكيل شخصيات الأطفال، كما تؤثر علي الأداء الوظيفي للأطفال في المستقبل، وتمتد جذورها بعمق في حياة الأسرة بأكملها ويتطلب حلها تغييراً جذرياً لدي الأسرة، وإلا فإنها تبقي مصحوبة بضغط مستمر علي الأبناء.

ومن خلال التعرف علي البناء النفسي ومكوناته لدى الطفل المُساء إليه تتضح العوامل النفسية التي أدت إلى الشكل الحالي للبناء النفسي إلى جانب تقديم صورة موضوعية دينامية لمشكلة إساءة معاملة الأطفال باعتبارها مشكلة الحاضر والمستقبل، نظراً لما يمر به المجتمع من تغيرات في بنائه الاجتماعي. ثم من خلال تحديد العوامل المرتبطة بالإساءة تتضح مسارات الأساليب التربوية السليمة للآباء والعاملين في مجال الصحة النفسية للطفل، وهذا جانب وقائي مهم.

كما تمثلت الأهمية في الجانب التشخيصي، فمن خلال دراسة الحالة يستطيع المعالجون النفسيون التعامل الفعال مع المشكلة لحماية الأطفال من التعرض للإساءة، وتنمية مهارات الوالدين في التعامل مع أبناءهم دون الإساءة للأطفال.

رابعاً: مصطلحات البحث:

البناء النفسى (Psychological Structure):

تبنت الباحثتان تعريف جمال السيد (2007) وهو علي النحو التالي:

- **البناء النفسي:** هو مجموعة من القوي الدينامية المحددة والمتداخلة والمتفاعلة معاً، وتنشأ من خبرات الإشباع والإحباط التي يتعرض لها الفرد، وتُكون في النهاية البنية النفسية المميزة للفرد، وتشمل هذه القوي: صورة الذات، الصورة الوالدية، كفاءة الأنا، الحاجات، الصراعات، ميكانيزمات الدفاع، وصورة العالم الخارجي (البيئة).
- **صورة الذات:** هى ذلك البناء الذي ينشأ لدي الفرد عن نفسه تحت تأثير مواقف الإشباع والإحباط.
- **الصورة الوالدية:** هي تلك الصورة المُتخيلة التي يكونها الفرد تجاه والديه (الأب– الأم).
- **صورة الأنا:** هي قدرة الفرد علي التحكم في مشاعره وأحاسيسه، وفي تحقيق دوافعه وحاجاته التي يمتد تأثيرها إلى مختلف أبعاد الشخصية الإنفعالية والعقلية والجسمية وغيرها.
- **الحاجات:** هي حالة من العوز تتطلب إشباعاً وإلا أدت إلى التوتر والضيق.
- **الصراعات:** حالة نفسية يشعر فيها الفرد بالتوتر والضيق والكدر عندما يكون مشدوداً في وقت واحد بقوتين متضادتين (الرغبة ونقيضها).
- **ميكانيزمات الدفاع:** هي تلك الوسائل التي يلجأ إليها الفرد لعله يجد فيها وسيلة لتخفيف التوتر الذي يعانيه بسبب عدم التوافق بينه وبين البيئة.
- **صورة البيئة:** هي الصورة المتخيلة لدي الفرد عن بيئته تحت تأثيرها مواقف الإشباع والإحباط.
- وعبر عنه بالدرجة التي حصل عليها الطفل علي أبعاد مقياس البناء النفسي (البعد الجسمي– البعد النفسي– البعد العقلي المعرفي– البعد الإجتماعي).

الإساءة الوالدية (Parental Abuse):

اعتمدت الباحثتان علي تعريف عبد السلام عبد الغفار، وآخرون (1997، 36) وهو علي النحو التالي:

إساءة معاملة الطفل هي كل ما من شأنه أن يعوق نموه نمواً متكاملاً سواء كان بصورة متعمدة أم غير متعمدة من قبل القائمين علي أمر تنشئته، ويتضمن ذلك الآتى أن بعمل يترتب عليه إيقاع ضرراً مباشراً للطفل كالإيذاء البدني، أو العمالة المبكرة أو ممارسة سلوكيات أو اتخاذ إجراءات من شأنها أن تحول دون إشباع حاجات الطفل المتنوعة التربوية والنفسية والجسمية والإنفعالية والإجتماعية وتوفير الفرص المناسبة لنموه نمواً سليماً.

وقد عبرت الباحثتان عنها فى هذا البحث بالدرجة التى حصل عليها أفراد عينة البحث على أبعاد مقياس الإساءة الوالدية (الإساءة الجسمية – الإساءة النفسية).

الأطفال ذوى العجز المتعلم (Children with Learned Helplessness):

قُصد بهم الأطفال الذين تراوحت أعمارهم بين (٦– ٧) سنوات وملتحقين بالمستوى الثانى بروضة (اللواء محمد نجيب) التابعة لإدارة العجمى التعليمية بوزارة التربية والتعليم بمحافظة الإسكندرية، وتم تشخيص حالاتهم على أنهم يعانون العجز المتعلم.

وهو حالة يدرك فيها الطفل أن الموقف الضاغط قابل للحل، لكنه يفتقد القدرة على الحل، ويُدرك أن سلوكه لا يغير من النتيجة، مما يؤدى لخفض الدافعية، والإحساس بالعجز وخيبة الأمل والميل للتقييم السلبى للذات، ويُعّبر عنه فى هذا البحث بدرجات الطفل على أبعاد مقياس العجز المتعلم والتى تمثلت فى (الشمولية – الاستمرارية – الذاتية).

الإطار النظرى والدراسات السابقة:

تضمن هذا الإطار ثلاثة أبعاد وهى (الإساءة الوالدية– العجز المتعلم– البناء النفسى) وقد تم عرضهم على النحو التالى:

أولا: الإساءة الوالدية (Parental Abuse):

يبدأ الطفل حياته بين والديه ويظل مرتبطاً بهما خلال المراحل الأولى بدرجة كبيرة، ويشعر بأنهما الملجأ الوحيد له من أى خطر يهدده، وعندما يشعر الطفل بوجود الأمن والحماية وتتوثق علاقاته بأسرته مما يشعره بالأمان ويسهم كل ذلك فى تغيير مراحل حياته بشكل إيجابى. أما حينما ينشأ فى جو ملىء بالعنف والخطر ويتعرض لأصناف الإساءة الوالدية فإن هذا يؤثر على قدرته على إشباع احتياجاته الأساسية وعلى نموه النفسى والجسدى (Gerbarino,J.1992,30).

وعليه فإن خبرات الطفولة الصادمة من العوامل المسببة لظهور العديد من الاضطرابات النفسية فى المستقبل، فالمضطربين قد مروا خلال فترة طفولتهم بإساءة بالغة مثل التعرض لأنواع من الإساءة الجسدية أو الإنفعالية أو الجنسية، أو نشأوا مع والدين غير أسوياء، أو تعرضوا لمعاملة والدية خاطئة، ممايُكوّن لديهم إدراكاً سلبياً تجاه هذه المعاملة.

تعريف الإساءة الوالدية:

عُرّفت المشكلات المرتبطة بالإساءة والإهمال للطفل فى الدليل التشخيصى والإحصائى الرابع للاضطرابات النفسية Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders فى ثلاثة تصنيفات: الأول: الإساءة الجسمية للأطفال، والثانى: الإساءة الجنسية للطفل، والثالث: إهمال الطفل (American Psychatric Association,1994). واقتصر البحث الحالى على الإساءة الجسمية والإساءة النفسية.

أ– الإساءة الجسمية: (Physical Abuse):

أشار محمد السيد (1999، 133) إلى أن الإساءة الوالدية الجسمية هى أفعال يقوم بها الوالدان أو أحدهما، وتتسم بالعنف الموجه نحو الطفل مما يؤدى إلى

إصابته بأذى جسدى، ومن المظاهر الشائعة لهذا النوع من الإساءة (الكدمات – التجمع الدموى– الحروق– الجروح– الخدوش) فى أماكن مختلفة من الجسم، وأن يتوافر القصد والنية فى فعل الإساءة، وأن تكون متكررة ومستمرة.

وبينت Kay, J. (1999, 28) أن الإساءة الجسدية للأطفال تحدث عندما يتعمد الشخص البالغ أو الأشخاص البالغين إحداث وتوجيه الأذى والضرب إلى الطفل أو الفشل المدرك أو المتعمد فى منع حدوث الأذى الجسدى للطفل.

وعرفها Bernet, W., M.D. (2000, 78) بأنها أى فعل يؤدى إلى أذى أو ضرر جسدى فعلى جوهرى مثل الضرب على نحو متكرر واللكم والركل والعض والقرص واللسع والحرق والتسمم. تنتج أو تنشأ بعض الإساءة الجسدية عن العقاب البدنى الشديد أو العقاب الذى لا يمكن تبريره. ويمكن التعرف على الإساءة الجسدية من خلال مكان الأذى أو الضرب مثل: تلف الجلد والنسيج الرقيق للوجه، وتلف فى الرأس، وتلف فى الأعضاء الدراخلية، وتلف فى الهيكل العظمى.

وأشارت أمانى عتلم (2002، 393) إلى أن الإساءة الوالدية هى ما يلحق بالطفل من أذى بجسمه من القائمين على رعايته مثل (الجروح – الحروق – وسوء التغذية – والكى بالنار – والضرب بقسوة – والحرمان من النوم).

ب– الإساءة النفسية: (Psychological Abuse)

ويقصد بها إستخدام تهديدات لفظية متزايدة وسخرية وتعليقات مهينة إلى حد أن الرفاهية الإنفعالية والعقلية قد تتعرض للخطر (Wlker,C.1988,8).

كما تعنى الخبرات التى يتعرض لها الطفل وتؤثر فى بنائه النفسى مثل التقليل من شأن الإبن والسخرية منه،وعدم الكلام معه وتجاهله، والسماح له بالهروب من المدرسة أو تعاطى المخدرات والسجائر (Gelfand,P,1997,381- 385).

وأشارت Kay, J. (1999, 32) أنه توجد عدد من التعريفات المختلفة للإساءة النفسية التى تعكس الإضطراب فيما يتعلق بكيفية تعريف حدود الإساءة النفسية، فتعرف الإساءة النفسية بأنها الهجوم المخطط والمتفق عليه على نمو وتطور الذات والكفاءة الإجتماعية للطفل، وأنها نموذج من سلوك التدمير النفسى والعقلى الذى يتكون من خمسة أشكال:

- الرفض والنبذ (رفض الشخص الراشد الاعتراف بقيمة الطفل وشرعية إحتياجاته).
- العزلة (أن يقاطع أو يعزل الطفل عن الخبرات الإجتماعية العادية والطبيعية ومنع الطفل من تكوين صداقات وجعل الطفل يشعر بأنه أو أنها وحيد فى العالم).
- إرهاب وذعر الطفل (الإيذاء اللفظى وخلق مناخ من الخوف، وتخويف وإفزاع الطفل وجعل الطفل يعتقد أن العالم نزوى متقلب الأطوار وعدائى).
- التجاهل والإنكار (حرمان الطفل من المثيرات والحوافز الضرورية الأساسية وكذلك حرمانهم من الإستجابات وتعقيد وإعاقة النمو الإنفعالى والتطور والنمو العقلى).
- الإفساد (حث الطفل على الانضمام إلى السلوكيات المضادة للمجتمع، وتدعيم هذا الانحراف، وجعل الطفل غير كفء أو غير مؤهل للخبرات الإجتماعية العادية الطبيعية).

وذكر حسين فايد (٢٠٠٩، ٥، ٤٦٥) ثلاثة نماذج سلوكية إضافية للفئات الخمسة السابقة، حيث أن سوء التنشئة والإستغلال والحرمان المتعمد للطفل من الإستجابة الإنفعالية يمكن أن تعتبر – أيضاً – إساءة نفسية.

وعلاوة على ذلك، يشكل الإزعاج اللفظى – من خلال الذم والنقد والتهديد، والسخرية، والرفض أو الإنسحاب – إساءة نفسية، وبصفة خاصة إذا كان ذا طبيعة متكررة أو مستمرة.

أى أن الإساءة النفسية بها استخدام تهديدات لفظية متزايدة وسخرية وتعليقات مهينة إلى حد أن الصحة النفسية قد تتعرض للخطر، حيث أن الإساءة النفسية تميل إلى أن تعرف من خلال العواقب للطفل أكثر منها خلال سلوك مرتكب الإساءة.

وقد أوضح Wells, S.(1995, 25) إلى أن أكثر أنواع الإساءة الوالدية فى معاملة الأطفال هى الإساءة الجسمية حيث بلغت (٤.٩) فى الألف يليها الإساءة النفسية حيث بلغت (٣) فى الألف.

مظاهر الإساءة الوالدية للأطفال:

تعددت مظاهر الإساءة الوالدية، وقد أبرز جمال حمزة (٢٠٠١، ١٣٤) أهم هذه المظاهر فيما يلى:

- الحرمان من التغذية والصحة
- الحرمان من التعليم
- الحرمان من الرعاية الأسرية
- الحرمان من الشعور بالأمن النفسى
- الحرمان من حق التقدير.

كما أشارت سهام حماد (٢٠٠٥، ٥٥) إلى أهم مظاهر الإساءة الوالدية للأطفال فيما يلى:

- الضرب على الوجه والرأس والصدر.
- الضرب بالعصا والحزام ومختلف أنواع الأسلاك والمواد القاسية.
- إحراق الطفل بعود الثقاب أو السيجارة أو الولاعة أو المواد السائلة الحارة.
- تقييد الطفل وربطه بالأسلاك أو الحبال بشدة.
- حمل الطفل أو إلقائه على الأرض أو ضربه بالجدار أو دفعه للسقوط من الأماكن المرتفعة.
- سب الطفل وإهانته والسخرية منه والتقليل من شأنه بصفه مستمرة.
- عدم الإهتمام بتوفير الرعاية الصحية اللازمة وقت المرض.
- عدم الإهتمام بتوفير الغذاء الملائم من حيث الكم والنوعية.
- عدم الإهتمام بنظافة جسم الطفل وملابسه والأدوات التى يستخدمها.
- عدم الإهتمام بمتابعة الطفل وتركه خارج المنزل لفترات طويلة رغبة فى التخلص منه ومن إزعاجه.
- استغلال الطفل فى أعمال شاقة لا تتناسب مع سنه سواء داخل المنزل أو خارجه.

وأوضحت ممدوحة سلامة (١٩٩١، ٩٨) أن فئة الأطفال المساء إليهم من قبل والديهم لديهم ما يلى:

- مشكلات تتعلق بالتعليم والمهارات الأكاديمية.
- السلوك الناضج الخادع (ليس عن نضج حقيقى).

وأكد ذلك عبد السلام عبد الغفار وآخرون (١٩٩٧، ٣٧) وأجمل أسباب ذلك فيما يلى:

- مدى تحمل شخصية الطفل لنوع الإساءة التى يتعرض لها.
- سن الطفل عند تعرضه لخبرة الإساءة (بدنية أو نفسية).
- طول الفترة التى يتعرض الطفل أثناءها للإساءة.

كما بينت إيمان إسماعيل (٢٠٠٠، ٢٦) أن من خصائص الأطفال المساء معاملتهم أيضا القلق والعناد والتوتر.

وأوضح هشام عبدالله (٢٠٠٥، ٣٤) أن لدى الأطفال الذين سبق لهم التعرض للإساءة الوالديه ما يلي:

- نقص القابلية للاستمتاع بالحياة.
- التبول اللاإرادي وثورات الغضب، وعدم الاستقرار وزيادة الحركة.
- انخفاض تقدير الذات.
- الانسحاب والعناد والتمرد.
- زيادة الترقب والسلوك القهري.

ويلاحظ أنه هناك بروفيلاً واحداً لشخصية الطفل الذي أُسيئت معاملته، ففي بعض الأحيان تكون المسايرة والرغبة الشديدة في إرضاء الآخرين، وفي أحيان أخري تظهر علي الطفل أعراض مرضية بحيث يكون الطفل صعب المراس، وعنيداً، ولا يعبأ أو يتأثر بأي علامة من علامات الغضب أو الاستهجان من قبل الآخرين، وكثير الحركة غير مستقر في مكان، وعدواني لا يستطيع اللعب مع أقرانه لمده طويلة دون أن يقوم بضربهم أو سحبهم أو إيذائهم أو بآخر.

هذا إلي جانب حدوث إصابات في المخ– حدوث نوبات صرعية– تأخر في النمو العقلي– عيوب جسدية– صعوبات التعلم– تأخر تعلم اللغة– ضعف القدرات الحركية– الإضطرالات الوظيفية الإدراكية– السلوك العدواني– كما ظهر عند البعض

منهم السلوك الإجرامي. كما أن هؤلاء الأطفال يتعاملون مع البيئة من منظور الخوف وعدم الثقة وضعف التحكم الذاتي (أماني علتم، ٢٠٠٢، ٣٨٩).

كما أن الأطفال الذين يتعرضون للإهمال وإساءة المعاملة الشديدة يتصفون بخصائص مميزة هي: عدم النضج في التصرفات السلوكية مثل: مص الأصابع، والإعتمادية الشديدة علي الغير، والصياح، والإنسحاب، والعدوانية، والرفض، ونقص المهارات الإجتماعية، وضعف تقدير الذات، والميول الإنتحارية، والشعور بالذنب، الإضطراب الإدراكي، القلق، النرجسية، الإنسحابية، غياب الثقة في الآخرين (زكريا الشربيني، يسرية صادق، ٢٠٠٦، ٢٢١).

أسباب الإساءة الوالدية:

تعددت أسباب الوالدية للأطفال حيث ذكر أحمد إسماعيل (١٩٩٥، ١١٩) أن أهم الأسباب تنحصر فيما يلي:

- الطفل ذاته وخصائص شخصيته وحالته المزاجية.
- الوالدان وخصائص شخصيتهما.
- أنماط التفاعل الأسري.
- الضغوط الإجتماعية والعزلة الإجتماعية والمساندة.

كما أشار كل من Terence W.etal (1996, 545) إلي الأسباب التالية:

- الفقر.
- عمر القائمين علي رعاية الطفل.
- الإضطراب النفسي للقائمين علي رعاية الطفل.
- تاريخ تعرض القائمين علي الرعاية لإساءة المعاملة الوالدية في الصغر.
- التوقعات غير الواقعية للأطفال.

الأسباب المتعلقة بالطفل (الإضطرابات التي يعاني منها الطفل):

وإتفق علي هذه الاسباب كل من(Gall, S. etal (1996, 64، Gormly, A. (1997, 239) Harold, K.etal (1998,847)، عبدالمطلب القريطي(١٩٩٨، ٤٤٤)، ساري سواقد وفاطمة الطراونة (٢٠٠، ٤١٧)، Korn, L. (2004, 27)، نسرين أحمد المحمدي (٢٠٠٨، ١٦٦)، جمال السيد (٢٠٠٨، ٥٩).

تفسير النظريات للإساءة الوالدية للأطفال:

تعددت التفسيرات وفقاً لتعدد النظريات التي تناولت متغيرالإساءة الوالدية للأطفال، واتضح ذلك علي النحو التالي:

نظرية التحليل النفسي:

أشار رواد هذه النظرية أن جذور كل مظاهر السلوك لا ترجع إلي أبعاد اقتصادية أو ظروف إجتماعية بقدر ما ترجع إلي مشكلات واضطرابات في العالم الداخلي الذاتي للفرد. لذا رأي "فرويد" أن الطاقة الليبيدية هي العلة الأساسية في توجيه السلوك، وأن انحراف هذه الطاقة يسبب الخلل النفسي الذي يتمثل جزء منه في مظاهر السادية والعنف. وقرر "آدلر" أن مبدأ (إرادة القوة) والذي عدله إلي مبدأ (النضال من أجل التفوق) هو الغاية وراء كل سلوك يقوم به الفرد حتي يحقق لنفسه مفهوم السوبر مان.(Rollo, M. 1998, 156)

وبين "فرويد" أن الكبت الذي تفرضه مكونات الحضارة علي النشاط الغريزي والبيولوجي للإنسان يكون مسئولاً عن شعور الفرد بالتعاسة والشقاء والذي من شأنه أن يفجر ما بداخل الفرد من عدوان، فالإساءة الكامنة في اللاشعور لدي الآباء والأمهات والتي تعرضوا لها في طفولتهم غالباً ما ينعكس آثارها السلبية علي الأبناء. كما أن مفهوم التوحد يلعب الدور الأكبر في نشأة مظاهر الإساءة حيث التوحد بالمعتدي في خصائصه وتصرفاته السلوكية. وعليه فإن فقدان الإتزان الداخلي للفرد يثير بشكل آلي رد فعل سيئ تجاه المحيطين قد يكون عدواناً أو إساءةً أو إهمالاً إلي غير ذلك من السلوكيات المرفوضة، وغالباً ما لا يجد له سبيلاً إلا علي الضعيف القريب (الطفل) ومن ثم تكون الإساءة والإهمال له.

النظرية الوجودية:

التيار الوجودي: رأي أنصار هذا التيار أن الموجود لأجل ذاته من حيث هو كيان يتطلع إلي التواصل مع الآخر، فهو وجود لا يتحقق إلا باعتراف الآخرين، فالأنا لا تدرك ذاتها إلا من خلال أنا آخر، وكأن الأنا بدون الآخر تظل وجوداً خالياً من المعني، وعليه فإن الإنسان لا يستطيع أن يعيش معزولاً، ومن ثم فإن محاولات

الإساءة التي تصدر عنه ليست إلا صرخة مدوية يعلن من خلالها أنه مازال موجوداً (فرج أحمد فرج، ١٩٩٣، ٧-٨).

وحيث أن كل شخص موجود يتصف بصفة توكيد الذات، والحاجة إلي صيانة مركزيتها من خلال ما يسمي بالشجاعة، فالوجود بالنسبة للانسان لا يعطي إليه تلقائياً كالنبات والحيوان وإنما يتوقف علي مدى شجاعته ونضاله. ومن ثم فإن الإساءة عبارة عن تفجر حافز التدمير نحو ما يمكن اعتباره عائقاً أمام نمو تقدير الذات. وبقدر عمليات القمع التي يتعرض لها الفرد بقدر ما يكون ميله إلي الإساءة والتدمير، لأنه يعاني الخواء الداخلي فيكره نفسه وتمتد هذه الكراهية حتي تصل إلي العالم من حوله (Rollo, M. 1998, 186- 191).

التيار الظاهرياتي (الفينومينولوجي): يفترض "روجز" أن الانسان لديه نزعه فطرية إلي تحقيق الذات وتطوير خبرته وتحسينها إلي أساليب أكثر إبتكارية. وأنه لا يدرك إلا ما يراه بحسبانه حقيقاً بصرف النظر عن الواقع الحقيقي، وبالتالي فإن ما يسلكه من سلوك ما ينال منه جانباً من التقدير، لذا يجد القائم بالإساءة في ذلك تقديراً لذاته.

أما "ماسلو" فقد قرر أن الحرمان من إشباع الحاجات الأساسية يؤدي إلي حالة مرضية يصبح معها الشخص عدوانياً إما في حالة من الهجوم أو في حالة من الدفاع. فالإساءة- وما يصاحبها من سلوكيات غير مقبولة- هي نتاج الفراغ الوجودي لدي الفرد (ممدوح الكناني، ١٩٩٠، ٩٤).

النظرية السلوكية:

نظرية الإحباط- العدوان: أوضحت أن العدوان هو أمر ناجم عن الاحباط والذي يؤدي إلي وجود دافع العدوان، حيث يولد الإحباط طاقات في النفس من الضروري التخفف منها بأسلوب يشعر الفرد بالراحة، ويعد السلوك العدواني أيا كان شكله أحد منافذ الاستهلاك لهذه الطاقة، وتزداد شدته وتقوي حدته كلما زاد الإحباط وتكررحدوثه، وعندما تكون مخارج العدوان غير متاحة يتجه نحو الذات.

نظرية التعلم الاجتماعي: بينت أن سلوك الفرد هو سلوك متعلم من خلال الملاحظة أو النمذجة الرمزية أو التعزيز، وأن هناك عوامل تسمح باستمراريته مثل

التعزيز المباشر والتعزيز البديل وميل الفرد إلي تشتيت المسؤلية وإزاحتها، وعليه فإن الإساءة الوالدية هو سلوك متعلم ومكتسب من البيئة المحيطة (جمال السيد، ٢٠٠٨، ٣٤).

وقد أشارت تغريد أبو طالب (٢٠٠١) في دراستها الي رياض الأطفال والسلوكيات التي يُعاقب عليها الأطفال علاقة العقاب بخصائص الأطفال السلوكية. وأوضحت نتائجها إلي أن أطفال هؤلاء الأمهات يظهرون أعراضاً سلوكية مثل الشكوي من الأمراض، محاولات جذب الإنتباه، صعوبات في النوم، فقدان الشهية، صعوبة التركيز، الحزن، البكاء.

ودراسة Hochstetler(2002) هدفت إلي فحص ما يترتب علي التعرض للاساءة خلال فترة الطفولة، وأشارت النتائج إلي وجود إرتباط دال بين مستويات الأمراض النفسية والأعراض المرضية، وظهور أعراض القلق والاكتئاب مع وجود توتر وعجز في تقييم الذات وهي جميعاً ترتبط بالتعرض للصدمات في الطفولة.

كما هدفت دراسة عمر غريب (٢٠٠٢) إلى إعداد برنامج إرشادي لوالدي الأطفال المُساء اليهم والتعرف علي أثر البرنامج الإرشادي في درجة السلوك التكيفى لأطفالهم، وقد أظهرت نتائج البحث فعالية البرنامج الإرشادي المستخدم في تحسين السلوك التكيفي للأطفال، وأنه لا يوجد في معدل إستجابه كل من الآباء والأمهات لتأثير البرنامج الإرشادي.

وأيضا هدفت دراسة Spetus (2003) للتعرف علي الإساءة الانفعالية والإهمال في مرحلة الطفولة كمؤشرات لأعراض جسدية لدي النساء في مرحلة الرشد. فأشارت النتائج إلي أن التعرض للإساءة الانفعالية والإهمال في الطفولة يرتبطان إرتباطاً دالاً بارتفاع مستوي القلق والإكتئاب واضطرابات ما بعد الصدمة وظهور الأمراض الجسدية في الرشد.

أما دراسة Helgeland &Torgersen (2004) التي هدفت إلي بحث العلاقة بين إساءة معاملة الأطفال واضطراب الشخصية الحدية. فتوصلت إلي وجود علاقة دالة بين التعرض للإساءة والإهمال وعدم الإستقرار البيئي، وعدم توافر بيئة أسرية آمنة، وبين ظهور أعراض القلق والاكتئاب.

وكشفت نتائج دراسة سعاد البشر (٢٠٠٥) العلاقة بين التعرض للإساءة في الطفولة وبعض المشكلات النفسية في الرشد. فأظهرت وجود إرتباط موجب بين التعرض للإساءة في الطفولة وكل من القلق والإكتئاب واضطرابات الشخصية الحدية. وأن إساءة معاملة الطفل مؤشراً لحدوث مشكلات نفسية عديدة في الرشد.

إتضح من العرض السابق أن معظم الدراسات إعتمدت علي الوصف وقياس متغير الإساءة في إرتباطه بتغيرات أخري، ولكنها لم تناول التشخيص بشكل منفرد (موسع) وهذا ما دفع الباحثتان إلى إجراء هذا البحث التشخيصى (دراسة الحالة).

ثانياً: العجز المتعلم (Learned Helplessness):

ذكر Seligman, M. مصطلح العجز المتعلم في تجاربه منذ السبعينيات في القرن العشرين، وأوضح أن التعرض لصدمة مؤلمة يؤدي إلى وجود عائق في التعلم التالي لكيفية تجنب الصدمة، حيث فسر نتائجه كإشارات لعجز دافعي ومعرفي وإنفعالي، أي أن التوقف على إصدار الإستجابة، تعد حالة عجز متعلم حيث أن الكائن الحي إعتقد وتوقع أن إستجابته لن تؤثر في النتيجة. (Shields, K., In 2001, 2)

وأوضح Seligman, M. أن للعجز المتعلم عاملان محوريان، يتعلق الأول بتفسير التشابه بين العجز المتعلم لدى الإنسان والحيوان بعد تعرضهما لصدمات غير قابلة للتحكم، والثاني يتعلق بتفسير العجز المتعلم لبعض المشكلات الحياتية والإجتماعية والتربوية. (الفرحاتي السيد، ٢٠٠٩، ١٣).

– مفهوم العجز المتعلم:

يعد العجز المتعلم حالة نفسية يشعر فيها الأفراد أن الأحداث من حولهم خارج نطاق سيطرتهم، وأن الصغار ممن يشعرون بالعجز يظهرون تدهوراً في الأداء تحت تهديد خبرات الفشل. (الفرحاتي السيد، ١٩٩٧، ١١).

وعرّف Seligman, M. (2002, 3) العجز المتعلم بأنه أسلوب معرفي يمثل نزعة شخصية للعجز فيدرك الفرد أن الموقف الضاغط قابل للحل، ولكنه لا يسيطر على الموقف، وسلوكه لا يغير من النتيجة، مما يؤدي إلى خفض الدافعية،

والإحساس بالعجز، ويصاحب ذلك الشعور بالإكتئاب والميل إلى التقييم السلبي للذات.

وفسر Seligman, M. (2005, 32) حالة العجز المتعلم بالتالي:

١- أن الإستجابات الصادرة عن الفرد لم تمكنه من تجنب الألم، ولذا لم يتكون إرتباط بين الإستجابات والنتيجة التي يتم تحقيقها.

٢- تكون توقعاً بعدم القدرة على تجنب الألم.

٣- الوصول إلى مرحلة تتوقف فيها إستجابات تجنب الألم، والميل للإستسلام المصحوب بمشاعر سلبية فيتكون العجز المتعلم.

معنى ذلك أن الفرد حينما يتعرض لمشكلة ما أو ضغط في موقف معين، ويعرف أن إستجاباته الصادرة لا تحقق له أي نتيجة مرغوبة، فيتعلم الإستسلام وتقل دافعيته، ويتدنى توقعه مما يؤثر بالسلب على إستجاباته التالية.

وأشار الفرحاتي السيد (٢٠١٢، ٩٠) إلى أن العجز المتعلم في النموذج الأولي يمر بالمراحل التالية:

١- عدم الإقتران:

وفيه عدم إدراك الفرد بعدم إقتران محاولاته بالتدعيم الذي يتلقى على الحدث.

٢- توقع عدم الإقتران:

أي توقع الفرد جدوى محاولاته في نتائج مرغوبة، وتؤثر ثلاثة متغيرات على توقع عدم الإقتران وبالتالي على إستجابة العجز المتعلم:

أ- الخبرة السابقة لإستقلال الإستجابة عند النتيجة.

ب- عدم القدرة على التمييز بين المواقف التي يمكنه الإستجابة لها.

ج- الأهمية النسبية للموقف.

أما في النموذج المعدل فقد أكد Seligman, M. (2002, 4) على أهمية أسلوب العجز والذي يفسر به الفرد إستجاباته للموقف الضاغط، حيث يمر العجز المتعلم بالمراحل التالية:

١- عدم الإقتران بين الإستجابات والنتيجة المرغوبة، لدى الفرد على المواقف الضاغطة.

٢- إدراك عدم إقتران التعزيز بنتائج غير المرغوبة، ويبدأ الفرد يدرك عدم الإقتران عندما يكون تعزيز محاولاته بنتائج غير مرغوبة أكثر من تعزيزها بنتائج مرغوبة.

٣- عزو عدم الإقتران حيث يبحث الفرد عن أسباب لتفسير سلوكه خلال الموقف الضاغط.

٤- توقع عدم الإقتران (العجز المتعلم) وترتبط هذه المرحلة بالمشاعر السلبية لدى الفرد.

معنى ذلك أن الطفل الذي يتكرر فشله في إتمام مهمة معينة أو نشاط محدد ويدرك أن سبب فشله هو ضعف قدرته أو أدائه، تتكون لديه إنفعالات سلبية وينخفض تقديره لذاته، ولا يتوقع تحسناً في أدائه في المستقبل للأنشطة والمهام المماثلة. وأشار Seligman, M. (1998, 114) إلى ثلاثة مكونات أساسية تظهر في حالة العجز المتعلم وهي:

١- الإقتران Contingency:

ويدلل على العلاقة الموضوعية بين النتيجة والإستجابة، فحينما لا تغير الإستجابة النتيجة التي حصل عليها الفرد فإن الإستجابة تنفصل عن المعزز إذا كان إحتمال تعزيز الإستجابة يساوي عدم تعزيز الإستجابة، فالنتيجة تكون واحدة سواء بإستجابة أو عدم وجود إستجابة، وعندما يكون ذلك صحيحاً مع كل الإستجابات فإن الفرد لا يملك التحكم في المعزز ويتعلم العجز، حيث لا جدوى من جهوده وأداءاته، ولذلك عرف Seligman, M. العجز على أنه علاقة المعزز بالإستجابة.

٢- المعرفة Cognition:

توضح الطريقة التي يدرك ويفسر ويتوقع بها الفرد الإقتران، وتتكون المعرفة مما يلي:

أ- إدراك الفرد العلاقة بين الإستجابة والنتيجة.

ب- تفسير الفرد هذا الإدراك، فالفشل قد يفسره الفرد على أنه نتيجة للحظ أو القدرة.

ج- إدراك الفرد وتفسيره لتوقع العلاقة في المستقبل، فإذا إعتقد الفرد أن قدرته هي السبب في فشله فسوف يتوقع الفشل مرة أخرى إذا تكرر الموقف.

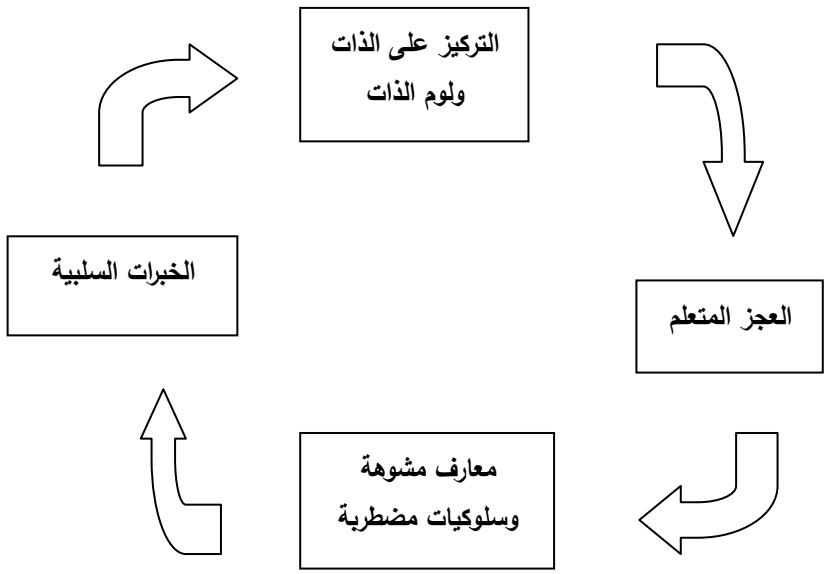
٣- السلوك Behavior:

يبين النتائج الملاحظة لإدراك الإقتران أو عدم إدراك الإقتران بين الإستجابة والنتيجة (Petterson, C., et al, 1993,13).

ويتضح السلوك عن طريق سلبية الفرد في مقابل نشاطه في الموقف، مما يتيح فرصة للفرد بتوقع العجز مستقبلاً.

ولخص Myers, D. (1988, 156) تلك المكونات في الشكل التالي:

شكل (١)



يتضح من شكل (١) أن الفرد يدرك الخبرات السلبية أنها من ذاته، ويلوم ذاته بشكل مستمر، مما يؤدي به إلى تعلم العجز، مما يقوده إلى المعارف المشوهة ويبدأ في تعميم فكرة أنه عاجز عن أداء المهمة في مواقف حياتية متنوعة، فيعجز عن إتخاذ القرارات الصحية وحل المشكلات مما يسبب المزيد من الخبرات السلبية.

إتضح مما سبق أن العجز المتعلم لدى أطفال الروضة يتكون بوضوح خلال الخطوات الثلاث التالية:

أ- العوامل البيئية الإجتماعية التي يتعرض لها الأطفال.

ب- تحويل هذه العوامل إلى توقعات مستقبلية.

ج- ظهور سلوكيات سلبية تدل على العجز المتعلم في ضوء تلك التوقعات.

- أبعاد العجز المتعلم:

أشار الفرحاتي السيد (2012، 96) إلى هذه الأبعاد كأخطاء تفسيرية للأحداث مما يؤدي ذلك إلى العجز المتعلم، وهو على النحو التالي:

١- الشمولية:

حيث ينظر العاجزون إلى الحدث السلبي كالفشل في مجال ما على إنه سيمتد ليشمل جميع المواقف الحياتية، وهذا البعد يختص بالمكان.

٢- الإستمرارية:

يؤمن العاجزون بأن السبب وراء الحدث السلبي دائم الحدوث، وأنه سيستمر لفترة طويلة، وهذا البعد يختص بالزمان.

٣- الذاتية:

ينسب العاجزون وقوع الحدث السلبي دائم الحدوث إلى ضعفهم وقلة حيلتهم، ولذا يفقدون الثقة بأنفسهم، وهذا البعد يختص بالذات.

معني ذلك أن ما يحدث لأطفال الروضة ذوي العجز المتعلم، أنهم يتعلمون العجز حينما يعزون خبرات فشلهم بشكل يؤدي إلى سلوكيات سلبية هادمة للذات، لأن عزوهم للفشل يحدد شمول وثبات عجزهم خلال المواقف المتنوعة، ويجعلهم متوقعين عدم جدوى جهدهم، وبالتالي يحكمون على هذا الجهد بالفشل، فيتوقعون فشل محاولاتهم حتى في حالة توافر فرص النجاح والأداءات الجيدة للمهام أو النشاطات.

فتكون النتيجة أن يصبح العجز المتعلم هادماً للذات، لأن الطفل إعتقد أن فشله بُني على نقص قدرته وأنه غير قابل للتغيير مما يوفر فرص تكرار الفشل في المواقف المستقبلية، وهذا يؤدي إلى عدم إقناع الطفل بأهمية جهده لتغيير التوقع، على العكس إذا اعتقد الطفل أن الفشل سببه نقص الجهد، يمكنه حينها تغيير سلوكه وبالتالي تغيير توقعاته الخاصة بالفشل.

- أسباب العجز المتعلم:

حصر كل من Au, C. & ،Silvestri, L. et al. (1994, 33) Watkins, D. (1997, 379)، الفرحاتي السيد (٢٠٠٥، ٢٠)، الفرحاتي السيد وصباح قاسم (٢٠٠٩، ١٩١) أسباب العجز المتعلم فيما يلى:

١- الأسباب الداخلية والخارجية:

وهي تشير إلى الأسباب المدركة إما أن تكون داخلية كضعف القدرة والجهد فيكون ذلك هو السبب في عدم التحكم بالنتائج وتوقع الفشل، وإما أن تكون خارجية كصعوبة المهمةأو تحيز المعلم فيدرك الطفل أنه هو والآخرين لا يمكنهم التحكم في النتائج وبالتالي توقع الفشل والإستسلام في ضوء أسباب متعلقة بالبيئة المحيطة.

٢- الأسباب الثابتة وغير الثابتة:

تؤكد هذه النوعية من الأسباب مدى الثبات عبر الوقت للعجز وتوقع الفشل والنقص الشديد في التحكم في النتائج، فعزو الفشل إلى القدرة (سبب ثابت) يعمم ويسبب الإعتقاد في إنخفاض الكفاءة وتوقع النجاح، عزو الفشل إلى الجهد (سبب غير ثابت) لا يؤثر على توقعات النجاح الذاتية، حيث يكون في حالة الثبات إدراك الفرد لإستقلال الإستجابة والنتيجة، بمعنى أنه مهما بذل من جهد فالنتيجة حتماً هي الفشل مما يسبب ضعف تقدير الذات وهذا يؤكد ثبات وشمولية ضعف القدرة على التحكم، وتوقع الفشل.

٣- الأسباب الشاملة والمؤقتة:

تشير إلى الأسباب التي تمتد عبر مواقف ولا تقتصر على موقف واحد أو عدد قليل من المواقف، ويمتد العجز والعزو إلى عوامل شاملة تزيد من توقع الفشل

حتى مع تغير الموقف، أما العزو إلى عوامل مؤقتة فإنه يقلل من توقع الفشل في حالة تغير المواقف. وأوضحت نتائج دراسة الفرحاتي السيد (٢٠٠٢) إلى وجود علاقة إرتباط بين عزو العجز المتعلم ببعض المتغيرات الدافعية والمعرفية كالتالي: (قوة الآخرين– الرؤية الإنتقائية للسلبيات– اللوم الذاتي والتأثر بالنقد بمبالغة– استراتيجية التخطيط – الإقلاع المتعلم الناتج عن الإعتقاد بعدم جدوى الجهد– السلبية المتعلمة لعدم الإعتقاد بقيمة الجهد والقدرة– الكسل المتعلم نتيجة الإعتقاد بأن النتيجة محددة سلفاً وهي الفشل– التوجه نحو الأداء وفيه الإهتمام بإرضاء الآخرين عن الإشباع الذاتي– الإستراتيجيات المعرفية غير الجيدة خلال أداء المهام– توقع الفشل.

واتفق كل من Weiner, B. (1086, 9)، Ormrod, J. (1998, 509)، Bandura, A. (1999, 15)، Stepik, D. (1998, 109)، Valas, H. (2001, 75) على أن أسباب العجز المتعلم تتحدد فيما يلي:

١- تعرض الفرد لأحداث غير قابلة للتحكم.

٢- الإكتئاب.

٣- تعرض الفرد للفشل المتكرر.

٤- المعارف المشوهة والمعتقدات الخاطئة والأفكار اللا عقلانية لدى الفرد.

٥- تبني الفرد لأساليب عزو غير تكيفية بين السلوك والتعزيز.

٦- البيئة المحيطة بالفرد.

٧- ردود الفعل الإنفعالية المرتبطة بالنجاح والفشل، حيث يشعر الفرد بالذنب في حالة إعتقاده أن فشله ناتج عن أسباب داخلية كالجهد المبذول للأداء.

٨- توقع النجاح والفشل، فحينما يفشل الفرد يتوقع إستمرارية الفشل خاصة إذا اعتقد أن الفشل سببه عوامل ثابتة كضعف القدرة كعامل داخلي، أو الحظ كعامل خارجي.

٩- سلوك البحث عن المساعدة، حيث يبحث الفرد عن المساعدة من الآخرين حينما يعتقد أن فشله أو نجاحه خارج نطاق تحكمه، مما قد يدفعه للإعتمادية والسلبية.

١٠- الأداء، حيث أن الفرد الذي يتوقع الفشل يميل إلى حل المشكلات بشكل عشوائي مما يسبب الفشل ويؤكد الإعتقاد بعدم التحكم في النتائج.

١١- الإختيارات المستقبلية، فالفرد حينما يعتقد في قيمة الحظ والصدفة كأساس للنجاح، يتجنب الأنشطة بقدر الإمكان لإعتقاده بعدم القدرة على التحكم في النتائج، مما يؤدي لتوقع الفشل ومن ثم يؤدي ذلك إلى العجز المتعلم.

١٢- إنخفاض فعالية الذات، فالفرد الذي يعزي فشله إلى ضعف القدرة لا إلى الجهد المبذول أو الإستراتيجية غير المناسبة، تنخفض لديه فعالية الذات مما يؤدي إلى مزيد من الفشل.

١٣- الخبرات السابقة للنجاح والفشل، فتكرار الفشل بالرغم من بذل الجهد يجعل الفرد يعزو فشله إلى عوامل خارجية وكذلك يعزو نجاحه إلى عوامل خارج نطاق تحكمه، كالحظ، ولا يعتبر نفسه مسئولاً عن النجاح أو الفشل.

١٤- أسلوب التعزيز والعقاب، ففي ضوء الإقتران بين الإستجابة والنتيجة، يمكن ربط الفشل بالعقاب وتجاهل الربط بين النجاح والتعزيز مما يؤدي لمزيد من الفشل ومزيد من عدم الإعتقاد بالقدرة على التحكم أو أن النتائج دائماً ترتبط بالجهد والقدرة.

١٥- توقعات الكبار، كالآباء والمعلمين، فحينما تنخفض توقعاتهم لأداء الأطفال، غالباً ما يقدمون العديد من المساعدات بأكثر مما يحتاجه الأطفال، ونجدهم يسرعون في الإستجابة لضعف أداء الأطفال، ويفشلون في تشجيع الأطفال للمحاولات الجديدة أو حتى إعادة المحاولات.

١٦- أساليب معاملة المعلمين والوالدين، فحينما يصفون الغباء للفشل في إتمام المهمة، أو التقليل من شأن نجاحه بتفسير ذلك بأن النجاح يرجع إلى سهولة المهمة أو إلى الحظ وليس للجهد المبذول أو القدرة أو الأداء الجيد، مما يجعل الطفل يدرك عدم التحكم في النتائج ويتوقع الفشل أكثر من النجاح مهما بذل من جهد، وبالتكرار يدرك عدم جدوى بذل الجهد فيتعلم العجز بعد تكرار الفشل.

وبالرغم من أن العجز المتعلم لا يوضح بشكل كلي لماذا يستخدم الوالدين أساليب المعاملة الخاطئة، إلا أنه يفسر الإستجابات السلبية من الأطفال، فقد أوضح موسى محمد (١٩٩٥، ٩٥) أن تعرض الطفل للإهمال والرفض من الوالدين يؤدي

إلى إضطرابات سلوكية كالعدوان وعدم الإتزان الإنفعالي، والعلاقة الضعيفة بينه وبين الوالدين التي يشوبها عدم الثقة فضلاً عن إدراك عدم التحكم في النتائج وتوقع الفشل.

وأشار كل من Oates, R. (1996, 35)، Ryan, R. & Deci, E. (2000, 70) أن الأطفال الذين يتعرضون لأساليب معاملة والدية خاطئة عادة ما يكونون إنسحابيين وسلبيين ويعانون من الإكتئاب ويزيد لديهم الشعور بالوحدة النفسية، وينخفض تقديرهم لذواتهم، ويتجهون بقوة نحو التحكم الخارجي، ويلجأون في أغلب المواقف إلى مواجهة المشكلات بالإنفعال، مهيئون بسهولة لتعلم العجز، فضلاً عن إختلال البنية المعرفية لديهم نتيجة تشوه المعارف وسوء تفسير الأحداث، هذا إلى جانب الإفراط في لوم الذات وتشوه صورة الجسم، وتأكيدهم على عدم جدوى أي جوانب إيجابية ذاتية لهم، وهذا يؤدي بهم إلى الإستسلام لأبسط الضغوط، وفقدان الثقة بالذات وتجنب بذل الجهد والتوقع الدائم للفشل.

وأكد Seligman, M. (2000, 45) أن الأسلوب الذي يتسم بالقسوة يولد الإعتمادية والإذعان والخضوع في الطفولة، ثم يتطور إلى فقدان الثقة بالنفس وإدراك عدم إمتلاك صفات إيجابية وكراهية مكبوتة للسلطة الوالدية فالقسوة تؤدي إلى تغليب الشعور بالقهر والميل إلى الكسل والكذب، وإظهار غير الباطن بسبب شدة الخوف من العقاب مما يؤدي إلى شخصية عاجزة سلبية.

وذكر الفرحاتي السيد (٢٠٠٤، ٤٨) أن أساليب المعاملة المسيئة للأطفال تجعلهم يدركون التعقيد الكبير في البيئة المحيطة بشكل مبالغ، مما يؤدي إلى السلبية وتجنب المشاركة في النشاطات والإنسحاب وتجنب المواجهة والصمت وتفضيل عدم بذل الجهد.

وبينت Dweck, C. (2000, 46), (2006, 70) أن عملية التنشئة الإجتماعية مصدر حقيقي للعجز المتعلم، فالطفل قد يعيش ظروفاً تحمله أعباءاً لا يتحملها، إلى جانب إستخدام القسوة في العقاب من قبل الوالدين بشكل مستمر مما يؤدي إلى الإستسلام والعجز. وأن الإناث يتعرضن لتعلم العجز في الطفولة المبكرة في المواقف التي تتطلب المواجهة والتحدي في المنزل، حيث تتعرض الإناث للحماية الزائدة حيث تميل الأمهات إلى زيادة إرتباط الإناث بهن، ولا تفعلن ذلك مع الذكور

بل على العكس يشجعن الإستقلال لدى الذكور. فتظهر إعتمادية الإناث أكثر من الذكور، وتكون الإناث حريصات على تلبية مطالب الكبار والطاعة ويعزز الوالدان هذه السلوكيات لدى الإناث، كما أن الإناث حينما يلتحقن بالمدرسة يحصلن على التدعيم اللفظي على أنهن نظيفات مطيعات جميلات، وإذا تجرأت وغامرت فقدت كل التدعيم والتقدير الذي تناله وهي مطيعة.

واستفادت Dweck, C. من نتائج Seligman, M. في علاج بعض مرضاه من الإناث المساء معاملتهن والدياً بمحاولة محو التعلم والسلبية والطاعة الزائدة عن الحد، وبتنمية وجهة ضبط داخلية فتبدأ الإناث في نسب النجاح إلى جهدهن وقدراتهن وليس إلى الحظ مما يزيد من ثقتهن بأنفسهن، ويتعلمن أنهن لا يقلن قدرة عن الآخرين. كما أشار الفرحاتي السيد (٢٠٠٩، ٢١٧) إلى أن الأطفال الذين يتعرضون لأساليب معاملة والدية خاطئة تظهر عليهم إستجابات العجز المعرفية والدافعية الإنفعالية التالية: قد تتغير لديهم مواضع الحكم من الداخل إلى الخارج – يتشوه إدراكهم للموقف – يدركون أن سبب إساءة المعاملة لهم نقص في الذات وعجز في إمكانياتهم – وتعبر سلوكياتهم عن ضعف قدراتهم مما يشوه لديهم العلاقة المنطقية بين الجهد المبذول والنتيجة– يظهرون مثابرة أقل من أقرانهم – يفسرون خبرات الفشل بأساليب تشاؤمية – ويفضلون الهروب بدلاً من المواجهة والإنسحاب من النشاطات الإجتماعية.

يتضح من العرض السابق لأسباب العجز المتعلم، تعدد الأسباب وجميعها برغم إختلافها تؤدي إلى توقع الفشل بعد تكراره وتجنب بذل الجهد لإعتباره بلا جدوى من جانب الذين يعانون العجز المتعلم، وأن العجز يكون نتيجة إدراك عدم الإقتران بين الإستجابة والنتيجة.

مظاهر العجز المتعلم:

اتفق كل من Seligman, M. (1998, 41)، Adam, D. & Jennifer D. (2002, 713)، الفرحاتي السيد (٢٠١٢، ١١٥) على المظاهر التي تبدو واضحة على الذين يعانون العجز المتعلم وتتلخص فيما يلي:

١- إنخفاض الثقة في الذات وضعف الأداءات ونقص الفاعلية الذاتية.

٢- اللوم الزائد للذات بعد كل فشل في الأداء.

٣- توجه الأهداف نحو الأداء وليس للتعلم مع فقدان الحماس وعدم التركيز على مضمون الموقف من أداءات فرعية، بعكس ما يحدث في حالة التوجه نحو التعلم حيث التركيز على الأداءات المتسلسلة للتعلم والوعي بما وراء التعلم.

٤- الإعتقاد في إستراتيجيات الحظ أو الصدفة، وأن النجاح نتيجة عوامل خارجية.

٥- كثرة الإعتماد على الآخرين نتيجة توقع الفشل المستمر.

٦- الخوف المستمر من الفشل الممتزج بمشاعر فقدان الأمل.

٧- ضعف الدافعية للإنجاز.

٨- المبالغة في طلب الكمال والإيجابية، وبالتالي يتكرر الفشل مما يهيئ لمزيد من العجز المتعلم.

٩- تهويل السلبيات وتهويل الإيجابيات، مع الإنتقاء السلبي للأحداث.

١٠- الإنسحاب السريع في المواقف الصعبة، وعدم المبادرة في الموقف المختلفة.

١١- تعميم الفشل من موقف إلى المواقف اللاحقة.

١٢- حصر توجهات التعلم وأهدافه في الحصول على المكافآت والتفوق على الآخرين.

١٣- إرجاع أسباب الفشل إلى أسباب ثابتة كضعف القدرة.

١٤- فقدان الطموح، والإكثار من إستخدام ألفاظ دالة على العجز مثل (لا أعرف- غالباً سأفشل).

١٥- الميل لتجنب معالجة المعلومات لتوقع الصعوبة والفشل والرغبة في الحفاظ على الشكل الإيجابي أمام الآخرين.

إتضح من المظاهر السابق عرضها أن العجز المتعلم يدعم بفكرة التعميم الخاصة بالفشل، وثبات واستمرارية هذه الفكرة، واللوم الزائد للذات يرتبط بضعف أو بعدم القدرة على التحكم في النتائج مما يسبب التوقع الدائم للفشل وهذا كله يشوه الحقائق والمعارف ويشعر الذين يعانون العجز المتعلم بعدم جدوى أي جهد مبذول فيدخلون في دائرة مفرغة للعجز المتعلم، فينتقل الشعور بالعجز عبر المواقف.

– الإضطرابات المصاحبة للعجز المتعلم:

أشار كل من Carr, A. (2003, 32)، Seligman, M. (2000, 30)، Valentine, J. et al (2004,120) إلى أربعة إضطرابات أساسية تظهر في حالات العجز المتعلم وهي كالتالي:

١– إضطراب دافعي Motivational Deficit:

ويظهر نقص محاولات التحكم في النتائج أو الأحداث مع عدم وجود بواعث لمحاولة إيجاد طرق جديدة للمواجهة، بسبب الإعتقاد في عدم إمتلاك القدرة على التحكم في النتائج، مع إنخفاض المثابرة، وضعف المبادرة الشخصية في التعلم، واللجوء إلى استراتيجيات لا تساعد في مواجهة المواقف المتغيرة، إلى جانب ضعف الدافعية في المواقف الضاغطة.

وقد بين الفرحاتي السيد (2012، 110) تفسير كل من Bandura, A. (1997)، Ormord, J. (1998) لضعف الدافعية، بأن السبب هو خبرات الفشل التي تتكون نتيجة توقع نتائج معينة للأداء، مع توقع المكافأة والتي لا يتم الحصول عليها عقب الأداء. و أنه إذا توفر الوقت اللازم للتعلم والأساليب المناسبة والمناخ النفسي الآمن بلا ضغوط، فمن الممكن تحقيق مستويات التعلم المستهدفة.

٢– إضطراب معرفي Cognitive Deficit:

و يعبر عن العزو السلبي للأحداث والنتائج وإرتباطه بالمعارف المشوهة وضعف القدرة على التحكم في النتائج مع توقع الفشل والكوارث والتفسير الخاطئ للمواقف الحياتية، والرؤى الإنتقائية السلبية، ويظهر ذلك في ضوء المعرفة الخاصة بالمثير المنفر وأن بوجوده هو السبب في ضعف الأداء، مما يؤدي إلى خفض مستوى التوقع في المواقف الضاغطة وبالتالي ضعف القدرة ثم الفشل.

٣– إضطراب إنفعالي Emotional Deficit:

وفيه يظهر القلق والغضب في البداية في موقف العجز كإستجابة لعدم القدرة على التحكم ثم تبدأ أعراض الإكتئاب في الظهور نتيجة استمرار عدم القدرة على التحكم، فيكون السلوك غير المؤثر في النتائج التي يمكن تجنب ألمها، مما يؤدي

للإعتقاد في العجز والفشل، فيتعلم الفرد أنه غير قادر على التحكم في الموقف الضاغط. وحينما يحدث كل ذلك في سن مبكرة يؤثر تأثيراً سلبيا على إحساس الطفل بقدرته على التحكم في الظروف المحيطة وإدارتها، وهنا يدرك الطفل بعد تعرضه للعديد من الإنتقادات عدم القدرة على المواجهة فيبدأ القلق ثم يحل محله الإكتئاب.

٤- إضطراب سلوكي Behavioral Deficit:

ويتسم بوجود سلوكيات وتصرفات سلبية كالكسل وفتور الهمة وعدم المثابرة، وضعف عدد المحاولات للمواجهة، فتزيد السلبية وتوقع الفشل مما يؤدي لضعف كفاءة استراتيجيات حل المشكلات، مما يولد الخمول وعدم توقع التحسن مستقبلاً، والعمل والأداء بدون رغبة أو دافعية، ويتعلم الفرد في هذه الحالة أنه ليس في مقدوره تجنب الفشل، مع الإحساس الدائم بإنعدام القيمة.

يتضح من عرض الإضطرابات المصاحبة للعجز المتعلم أن شعور الطفل بأن المواقف الأولى التي جاءت رغماً عنه ولم يسيطر عليها قد يعمم فشله فيها إلى مواقف أخرى قد تكون أسهل من سابقتها ويمكنه التحكم في النتائج خلالها إلا أن تعميم توقع الفشل يجعله يتعلم العجز.

إتضح من العرض السابق للإطار النظري والدراسات السابقة النقص الشديد في الدراسات التي تناولت مرحلة الطفولة المبكرة (أطفال الروضة)، أو بعض الدراسات التى أشارت إلى بعض أساليب الإساءة الوالدية وأثرها على العجز المتعلم، والبعض أشار إلى أن عملية الإساءة الوالدية مصدراً حقيقياً للعجز المتعلم، كما أكدت الدراسات السابقة التي تناولت العجز المتعلم أنه يشير إلى عدم تحكم الطفل في النتائج، وتوقع الفشل ثم تعميم خبرة الفشل على المواقف التالية للموقف الذي فشل فيه الطفل، وإرجاع النجاح والفشل لعدم التحكم والحظ أو الصدفة.

وأبرزت النتائج أن القلق المصاحب والناجم عن الفشل وعدم التحكم في النتائج يكون واضحاً على الطفل خلال الأداء وهذا ما قد يسبب الفشل إلى جانب سلوكيات الإنسحابية ومشاعر الإكتئاب مما يؤثر بشدة على شخصية الطفل.

وهذا ما يؤكد أهمية البحث الحالي لتناوله هذه المرحلة العمرية التي يكون لها أكبر الأثر على المراحل العمرية اللاحقة.

ثالثاً: البناء النفسي (Psychological structure):

يعد البناء النفسي الجزء المكمل للشخصية، هو جزء معنوي، وأن هذا الجزء هو إنعكاس للجانب الجسمي، ولا يمكن ملاحظة الجانب النفسي في الشخصية إلا إذا ترجم إلي سلوك أو نشاط، ومن مكوناته الذكاء، والقدرات العقلية الخاصة، والدوافع النفسية، وأساليب التوافق ومستوي الصحة النفسية (فرج طه، ١٩٧٩، ٣٨).

وتناولته الباحثتان في اربعة ابعاد كالآتى:

- البعد الجسمي. – البعد النفسي.
- البعدالعقلي. – البعد الاجتماعي.

تناول البعد الجسمي شعور الطفل المُساء إليه والدياً بما يلي:

(إضطراب ضربات القلب– الشكوي من الألم الجسدي من الألم الجسدي والصداع– الإصابة ببعض الأمراض الحيوية والنشاط– حالات الضعف العام– الإجهاد بالإضافة إلي مدي ظهور الإهتمام بالنظافة الشخصية وممارسة الرياضة)

أما البعد النفسي فتناول:

(الشعور بالغضب – الخوف – الرفعه– الشعوربالوحدة– علامات السعادة– الخوف من الأصوات المرتفعة – التوتر– تجاهل المشاعر– تقلب المزاج– الشعور بالرضا– الثقة في النفس– الثقة في الآخرين– الشعور بالحنان والدف والأمن النفسي– البكاء)

وفي البعد العقلي تم تناول:

(القدرة علي اتخاذ القرار– النسيان والتذكر– التفكير– البحث مع المعرفة وحب الاستطلاع– القدرة علي التعبير عن الأفكار– مهارات حل المشكلات– الإنتباه والتركيز)

وختاماً في البعد الإجتماعي تم تناول ما يلي:

(التفاعل الإجتماعي– الإحسان للغير– التحدث مع الآخرين– المشاركة الواجدانية– المشاركة في الألعاب الجماعية– المشاركة في الإحتفالات أو المناسبات الإجتماعية).

وقام جمال السيد بدراسة (٢٠٠٧) وهدفت الي الكشف عن البناء النفسي للطفل المُساء اليه والدياً لديه، ودور العلاج النفسي في تعديل سلوك التعامل بينهم وتوصل إلي أن الطفل المُساء إليه والدياً لديه شعوراً بالوحدة النفسية– مشاعر الأسي والعجز والإكتئاب بسبب فقدان الحب والحنان والرعاية والإهتمام إلي جانب ثنائية الوجدان خاصة تجاه الأب، حيث تبدو الرغبة ونقيضها، فالطفل لديه رغبة لاشعورية في الانتقام من الأب والرد علي العدوان والصراع بين تلك الرغبة والإحساس بعدم القدرة علي تحقيقها، أو الإبقاء عليه لعله يجد فيه سنداً يوماً ما. وهذا الحال بالنسبة لمشاعره تجاه الأم.

وقد هدفت دراسة يحي محمود النجار (٢٠١٠) إلي دراسة البناء النفسي لدي الأطفال المعنفين أسرياً، وأشارت النتائج إلي أن الأطفال الذين يتعرضون للعنف الأسري يتأثر لديهم البناء النفسي بشكل يحد من النمو السليم لديهم، ويشمل هذا التأثير الفترة التي يلقون فيها العنف الأسري وفترات النمو اللاحقة.

والرغبة المستمرة في البكاء والشعور الدائم بالإرهاق والتعب، وضعف الأنا والنكوص، وفقدان الشعور بالأمن النفسي والحماية من جانب الوالدين. وضعف القدرة علي التعامل مع العالم الخارجي لحدة الصراعات الداخلية، إلي جانب الشعور بالحزن الدائم وعدم الشعور بالسعادة واللجوء لميكانيزم الإنكار والكبت لإخفاء الصراعات العميقة.

فرض البحث:

- تتاثر مكونات البناء النفسي للأطفال ذوي العجز المتعلم بالإساءة الوالدية التي يتعرضون اليها.

إجراءات البحث:

استند البحث الي المنهج الوصفى والمنهج الإكلينكي في تشخيص حالة البناء النفسي للأطفال ذوي العجز المتعلم المُساء اليهم والدياً، باستخدام (دراسة الحالة).

العينة:

العينة الإستطلاعية:

قامت الباحثتان بتطبيق أدوات البحث علي عينة قوامها (٣٢) طفلاً وطفلة من الأطفال الملتحقين بروضة اللواء محمد نجيب التابعة لإدارة العجمى التعليمية بمحافظة الإسكندرية.

العينة الأساسية:

قامت الباحثتان بدراسة حالة عدد (٢) من الأطفال الذكور الملتحقين بروضة اللواء محمد نجيب التابعة لإدارة العجمى التعليمية بمحافظة الإسكندرية ممن حصلوا علي أكثر الدرجات إرتفاعاً علي مقياس العجز المتعلم ومقياس الإساءة الوالدية.

أدوات البحث:

- مقياس العجز المتعلم لأطفال الروضة (إعداد: رحاب صديق– إبتسام أحمد).
- مقياس الإساءة الوالدية (إعداد:رحاب صديق).
- مقياس البناء النفسي لأطفال الروضة المُساء إليهم والدياً (إعداد: رحاب صديق).

– نموذج دراسة الحالة: (إعداد: أميرة هندي).

وتم حساب الخصائص السيكومترية لأدوات البحث علي النحو التالي:

مقياس العجز المتعلم لأطفال الروضة:

هدف المقياس إلى قياس العجز المتعلم لدى أطفال الروضة، ويتكون من ثلاثة أبعاد (الشمولية– الإستمرارية– الذاتية)، وتكون المقياس من (60) عبارة تقيس الأبعاد الثلاثة السابقة، وبعد إجراء التحليل وكانت جميع العبارات حول ثلاثة عوامل أساسية كالتالي:

- **البعدالأول: الشمولية:** (١، ٢، ٦، ١٢، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢٥، ٣٠، ٣١، ٣٤، ٤١، ٤٥، ٤٨، ٥١، ٥٢، ٥٦، ٥٨، ٥٩، ٦٠).

- **البعد الثاني: الإستمرارية:** (٢، ٥، ٧، ١٠، ١١، ١٣، ١٦، ١٧، ٢١، ٢٣، ٢٤، ٢٧، ٣٦، ٤٠، ٤٤، ٤٩، ٥٠، ٥٣، ٥٥، ٥٧).
- **البعد الثالث: الذاتية:** (٤، ٨، ٩، ١٤، ١٥، ٢٢، ٢٦، ٢٨، ٢٩، ٣٢، ٣٣، ٣٥، ٣٧، ٣٨، ٣٩، ٤٢، ٤٣، ٤٦، ٤٧، ٥٤).

تصحيح المقياس:

تم التصحيح وفقاً لمقياس ثلاثي متدرج (٣ غالباً، ٢ أحياناً، ١ نادراً) بحيث تكون الدرجة العظمى (١٨٠) والصغرى (٦٠).

الخصائص السيكومترية للمقياس:

و لحسابها قامت الباحثة بقياس ما يلي:

صدق المقياس:

الصدق العاملي: تعد المهمة الأساسية للتحليل العاملي هي تحليل بيانات المتغيرات للتوصل إلي مكونات تتضمنها تلك المتغيرات. حيث يقدم التحليل العاملي نموذج عن التكوين النظري، ويتحدد هذا النموذج من العلاقات الخطية بين المتغيرات (صلاح مراد، ٢٠١١، ٤٨٣).

ولحساب الصدق العاملي لمقياس العجز المتعلم استخدمت الباحثة التحليل العاملى الاستكشافىExploratory Factor Analysis بطريقة المكونات الأساسية Principal Components Methodمع تدوير المحاور بطريقة الفاريماكس Varimx Method. كما استخدمت الباحثتان إختبار بارتلت Bartlett's Test of Sphericity للتأكد من أن مصفوفة الإرتباط لا تساوى مصفوفة الوحدة وأنه يوجد إرتباط بين بعض المتغيرات في المصفوفة مما يوفر أساساً إحصائياً سليماً لإستخدام أسلوب التحليل العاملي. وقامت الباحثتان بحساب ما يلي:

- مصفوفة الإرتباطات لأبعاد مقياس العجز المتعلم.
- الجذور الكامنة لمصفوفة الإرتباطات لمقياس العجز المتعلم.
- تشبعات ابعاد مقياس العجز المتعلم علي العامل الوحيد الناتج من التحليل العاملي.
- تشبعات مفردات مقياس العجز المتعلم علي العوامل الناتجة من التحليل العاملي.

ويوضح الجدول الآتى المصفوفة الإرتباطية لأبعاد مقياس العجز المتعلم لأطفال الروضة:

جدول (١)

المصفوفة الإرتباطية لأبعاد مقياس العجز المتعلم (ن= ٣٢)

م	البعد	١	٢	٣
١	الشمولية	--	--	--
٢	الاستمرارية	٠.٥٦١ **	--	--
٣	الذاتية	٠.٥٧٧ **	٠.٥٨٠ **	--

ويوضح الجدول الآتى الجذور الكامنة لمصفوفة الإرتباطات لمقياس العجز المتعلم:

جدول (٢)

الجذور الكامنة لمصفوفة الإرتباطات لمقياس العجز المتعلم (ن=٣٢)

العوامل	الجذور الكامنة الأولية			الجذور المستخلصة من عملية التحليل		
	القيمة	نسبة التباين المفسر%	النسبة التجميعية%	القيمة	نسبة التباين المفسر%	النسبة التجميعية%
١	٢.٠٨٩	٥٨.٦٦٩	٥٨.٦٦٩	٢.٠٨٩	٥٨.٦٦٩	٥٨.٦٦٩
٢	٠.٨١٤	٣٣.٠٢٥	٩١.٦٩٤			
٣	٠.٠٩٧	٨.٣٠٦	١٠٠			

ورأي سعد زغلول بشير (٢٠٠٣، ١٧٥) أن قيمة الجذر الكامن الذي يمكن أن يفسر التباين الكلي لا تقل قيمته عن واحد صحيح ؛ وعليه يتضح من الجدول السابق وجود عامل واحد فقط يفسر التباين الكلي، بعد إهمال العوامل الأخري لأن جذورها الكامنة تقل عن قيمة الواحد الصحيح وبذلك يمكن القول أن التحليل العاملي قد كشف عن وجود عامل واحد يفسر (٦٦٩، %٨٥) من تباين أداء الأطفال في مقياس العجز المتعلم ؛لذا يمكن أن نطلق عليه عامل العجز المتعلم، حيث أن محاور المقياس قد تشبعت به بصورة جوهرية.

كما يبين الجدول الآتى تشبعات أبعاد مقياس العجز المتعلم علي العامل الوحيد الناتج من التحليل العاملي:

جدول (٣)

تشبعات أبعاد مقياس العجز المتعلم علي العامل الوحيد الناتج من التحليل العاملي (ن=٣٢)

م	الأبعاد	التشبع على العامل الوحيد
١	الشمولية	٠.٦٥٨
٢	الاستمرارية	٠.٦٤٦
٣	الذاتية	٠.٦٥١

ويوضح الجدول الآتى تشبعات مفردات مقياس العجز المتعلم علي العوامل الثلاثة الناتجة من التحليل العاملى:

جدول (٤)

تشبعات مفردات مقياس العجز المتعلم علي العوامل الثلاثة الناتجة من التحليل العاملى (ن=٣٢)

أرقام المفردات	العامل الأول	أرقام المفردات	العامل الثانى	أرقام المفردات	العامل الثالث
١	٠.٥١١	٣	٠.٣٩٧	٤	٠.٣٨٩
٢	٠.٥١٦	٥	٠.٤٧٠	٨	٠.٤٠٠
٦	٠.٤٠٥	٧	٠.٤٣٦	٩	٠.٣٩٣
١٢	٠.٤٠٩	١٠	٠.٤١١	١٤	٠.٤٢٠
١٨	٠.٤٩٤	١١	٠.٥٠٦	١٥	٠.٤١٣
١٩	٠.٥١٢	١٣	٠.٤٥٨	٢٢	٠.٤٥٨
٢٠	٠.٤٩٩	١٦	٠.٤٥٠	٢٦	٠.٤٩٠
٢٥	٠.٤٧٤	١٧	٠.٤٧٣	٢٨	٠.٥٠١
٣٠	٠.٥٠٩	٢١	٠.٥١٥	٢٩	٠.٤٩٣
٣١	٠.٥٠٤	٢٣	٠.٤٦٣	٣٢	٠.٤٨٢
٣٤	٠.٤٤٦	٢٤	٠.٥٠٦	٣٣	٠.٤٥٣
٤١	٠.٤٥٢	٢٧	٠.٥٠٣	٣٥	٠.٤٩٦
٤٥	٠.٤٨٢	٣٦	٠.٥٠٦	٣٧	٠.٤٨٧
٤٨	٠.٥١١	٤٠	٠.٤٥١	٣٨	٠.٥٠٠
٥١	٠.٤٧٧	٤٤	٠.٣٤٢	٣٩	٠.٥٠٥
٥٢	٠.٣٣٦	٤٩	٠.٣٦٦	٤٢	٠.٣٣٧
٥٦	٠.٣٨٥	٥٠	٠.٣٣٨	٤٣	٠.٣٩٢
٥٨	٠.٣٦٧	٥٣	٠.٣٤٥	٤٦	٠.٣٣٤
٥٩	٠.٣٩٦	٥٥	٠.٣٥٠	٤٧	٠.٣٣٠
٦٠	٠.٤١١	٥٧	٠.٤١١	٥٤	٠.٣٧٤

والتشبع المقبول والدال إحصائياً يجب ألا تقل قيمته عن (٠.٣٠)، وعليه يتضح من الجدول السابق أن أبعاد مقياس العجز المتعلم أظهرت تشبعات زادت قيمتها عن (٠.٣٠) على العامل الوحيد ولذلك فهي تشبعات دالة إحصائياً. (سعود بن ضحيان وعزت عبد الحميد، ٢٠٠٢، ٢٠٦)

صدق المقارنة الطرفية:

قامت الباحثتان بإجراء صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي)، حيث تم ترتيب أفراد العينة الإستطلاعية البالغ عددهم (٣٢) طفلاً وطفلة ترتيباً تنازلياً حسب الدرجة الكلية لكل منهم في مقياس العجز المتعلم، ثم تم حساب دلالة الفروق بين الإرباعى الأعلي والأدني (مرتفعوا ومنخفضوا العجز المتعلم). والنتائج يوضحها الجدول الآتى:

جدول (٥)

قيمة إختبار مان ويتنى وقيمة "U" لدلالة الفروق بين متوسطى رتب أفراد الإرباعى الأعلى والإرباعى الأدنى فى أبعاد مقياس العجز المتعلم (ن = ٩)

المتغيرات	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابى	الإنحراف المعيارى	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة " Z "	قيمة "U"	مستوي الدلالة
الشمولية	الإرباعى الأعلى	٩	٤٧.٣٣	١.٥٨	١٤	١٢٦	٣.٦٠٤	صفر	٠.٠١
	الإرباعى الأدنى	٩	٣١.٦٧	٢.٥٠	٥	٤٥			
الاستمرارية	الإرباعى الأعلى	٩	٤٥.٨٩	٣.٣٣	١٤	١٢٦	٣.٥٩٥	صفر	٠.٠١
	الإرباعى الأدنى	٩	٣٣.٧٨	٣.٧٠	٥	٤٥			
الذاتية	الإرباعى الأعلى	٩	٤٢.٧٨	٢.٨٢	١٤	١٢٦	٣.٦٠٦	صفر	٠.٠١
	الإرباعى الأدنى	٩	٣٢.٦٧	١.٥٠	٥	٤٥			
المجموع الكلى للعجز المتعلم	الإرباعى الأعلى	٩	١٣٦.٠٠	٢.٦٠	١٤	١٢٦	٣.٥٨٩	صفر	٠.٠١
	الإرباعى الأدنى	٩	٩٨.١١	٤.٢٨	٥	٤٥			

يشير الإرباعى إلي (٢٧%) من الأطفال الحاصلين علي أعلي الدرجات في المقياس، والعكس صحيح. ويتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطى درجات أطفال الإرباعى الأعلى والإرباعى الأدنى فى أبعاد العجز المتعلم (الشمولية – الإستمرارية– الذاتية) ومجموعها الكلى، وعليه يتضح أن مقياس العجز المتعلم يتمتع بصدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزى).

ومن خلال حساب صدق مقياس العجز المتعلم بطرق الصدق العاملى وصدق المقارنة الطرفية يتضح أن المقياس يتمتع بمعامل صدق مقبول، مما يشير إلى إمكانية إستخدامه في البحث الحالى، والوثوق بالنتائج التي ستسفر عنها البحث.

ثبات المقياس:

معامل ثبات ألفا كرونباخ: Cronbach's alpha

قامت الباحثتان بحساب ثبات مقياس العجز المتعلم باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ، ويوضح الجدول الآتى معاملات ثبات مفردات وأبعاد مقياس العجز المتعلم باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ.

جدول (٦)

معاملات ثبات مفردات وأبعاد مقياس العجز المتعلم

باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ

(ن=٣٢)

م	معامل ثبات المقياس فى حالة حذف المفردة	م	معامل ثبات المقياس فى حالة حذف المفردة	م	معامل ثبات المقياس فى حالة حذف المفردة	م	معامل ثبات المقياس فى حالة حذف المفردة
١	٠.٧٨٩	١٦	٠.٧٨١	٣١	٠.٧٧٠	٤٦	٠.٧٥٠
٢	٠.٧٧٦	١٧	٠.٧٨٦	٣٢	٠.٧٦٨	٤٧	٠.٧٦٩
٣	٠.٧٨٠	١٨	٠.٦٧٥	٣٣	٠.٧٨٥	٤٨	٠.٧٤٥
٤	٠.٧٦٤	١٩	٠.٦٧٩	٣٤	٠.٧٤٣	٤٩	٠.٧٢٩
٥	٠.٧٧١	٢٠	٠.٧٧٤	٣٥	٠.٧٦٤	٥٠	٠.٧٤٦
٦	٠.٧٨٨	٢١	٠.٧٨٦	٣٦	٠.٧٨٤	٥١	٠.٧٥٦
٧	٠.٧٨٣	٢٢	٠.٧٨٩	٣٧	٠.٧٦٣	٥٢	٠.٧٤٨
٨	٠.٧٨١	٢٣	٠.٧٧٦	٣٨	٠.٧٨٣	٥٣	٠.٧٧٩
٩	٠.٧٨٣	٢٤	٠.٧٧٠	٣٩	٠.٧٨٨	٥٤	٠.٧٦٠
١٠	٠.٧٦١	٢٥	٠.٧٧١	٤٠	٠.٧٨٥	٥٥	٠.٧٣٥
١١	٠.٧٧٦	٢٦	٠.٧٥٩	٤١	٠.٧٦٤	٥٦	٠.٧٦٧
١٢	٠.٧٨٢	٢٧	٠.٧٧٠	٤٢	٠.٧٥٠	٥٧	٠.٧٨٠
١٣	٠.٧٧٠	٢٨	٠.٧٦٣	٤٣	٠.٧٦٣	٥٨	٠.٧٨٦
١٤	٠.٧٦٤	٢٩	٠.٧٩٠	٤٤	٠.٧٦١	٥٩	٠.٧٨١
١٥	٠.٧٨٦	٣٠	٠.٧٨٣	٤٥	٠.٧٨٧	٦٠	٠.٧٧٦
معامل ثبات المقياس ككل							٠.٧٩٢

إذا كان معامل الثبات بطريقة ألفا لكل سؤال من أسئلة المقياس أقل من قيمة ألفا لمجموع أسئلة المقياس ككل أسفل الجدول، فهذا يعنى أن السؤال هام وغيابه عن المقياس يؤثر سلباً عليه، وأما إذا كان معامل ثبات ألفا لكل سؤال أكبر من أو يساوي قيمة ألفا للاختبار ككل أسفل الجدول، فهذا يعني أن وجود السؤال يقلل أو يُضعف من ثبات المقياس (أحمد غنيم ونصر صبري، ٢٠٠٠، ١٨٨).

وإتضح من الجدول السابق أن أبعاد مقياس العجز المتعلم يقل معامل ثباتها عن قيمة معامل ثبات المقياس ككل وهي (٠.٧٩٢).

معامل ثبات إعادة التطبيق Test- Retest:

قامت الباحثتان بحساب ثبات مقياس العجز المتعلم باستخدام طريقة إعادة التطبيق، ويُبين الجدول الآتى معاملات ثبات مقياس العجز المتعلم بطريقة إعادة التطبيق.

جدول (٧)

معاملات ثبات مقياس العجز المتعلم بطريقة إعادة التطبيق (ن=٣٢)

م	الأبعاد	معامل الإرتباط (معامل الثبات)
١	الشمولية	٠.٨٠٩ **
٢	الاستمرارية	٠.٨١٦ **
٣	الذاتية	٠.٨١٣ **
	المقياس ككل	٠.٨٥٠ **

إتضح من الجدول السابق أن معامل ثبات إعادة التطبيق لمقياس العجز المتعلم ككل بلغ (٠.٨٥٠**) وهو معامل ثبات دال إحصائياً عند مستوي دلالة (٠.٠١).

ومما تقدم ومن خلال حساب ثبات مقياس العجز المتعلم بطريقتى ألفا كرونباخ وإعادة التطبيق يتضح أن المقياس يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات، مما يشير إلى إمكانية استخدامه في البحث الحالى، والوثوق بالنتائج التي ستسفر عنها البحث.

الإتساق الداخلى للمقياس:

قامت الباحثتان بحساب الإتساق الداخلى لمقياس العجز المتعلم عن طريق حساب:

- معاملات الإرتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس ودرجة البعد الذي تنتمي إليه.
- معاملات الإرتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس والدرجة الكلية للمقياس.
- معاملات الإرتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس.

ويوضح الجدول الآتى معاملات الإرتباط بين درجة كل مفردة من مفردات مقياس العجز المتعلم ودرجة البعد الذي تنتمى إليه والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٨)

معاملات الإرتباط بين درجة كل مفردة من مفردات مقياس العجز المتعلم ودرجة البعد الذى تنتمى إليه والدرجة الكلية للمقياس (ن=٣٢)

م	معامل الإرتباط بالبعد	معامل الإرتباط بالدرجة الكلية	م	معامل الإرتباط بالبعد	معامل الإرتباط بالدرجة الكلية	م	معامل الإرتباط بالبعد	معامل الإرتباط بالدرجة الكلية	م	معامل الإرتباط بالبعد	معامل الإرتباط بالدرجة الكلية
١	٠.٦١٣**	٠.٤٩٩**	١٦	٠.٥٤٨**	٠.٤١٣*	٣١	٠.٤٧٠**	٠.٤١٢*	٤٦	٠.٥٠٢**	٠.٤١٩*
٢	٠.٥٨٦**	٠.٤٨٠**	١٧	٠.٥٠١**	٠.٤٠٩**	٣٢	٠.٤٦٧**	٠.٤٠٩*	٤٧	٠.٥٨١**	٠.٤٣٥*
٣	٠.٦٣٦**	٠.٤٧٩**	١٨	٠.٥٨٦**	٠.٤٧٧**	٣٣	٠.٤٧٩**	٠.٤٢١*	٤٨	٠.٥٩٨**	٠.٤١٧*
٤	٠.٤٧٤**	٠.٤٢٠*	١٩	٠.٥٠٩**	٠.٤١٣*	٣٤	٠.٤٩٩**	٠.٤٣٦*	٤٩	٠.٥٣٠**	٠.٤١٣*
٥	٠.٥٨١**	٠.٤٥٧**	٢٠	٠.٥٢٠**	٠.٤٩٩**	٣٥	٠.٤٨٩**	٠.٤٢٩*	٥٠	٠.٤٧١**	٠.٤٠٩*
٦	٠.٤٨٨**	٠.٤١٥*	٢١	٠.٥٠٦**	٠.٤٢٤*	٣٦	٠.٤٩٤**	٠.٤٥٣*	٥١	٠.٥٣٤**	٠.٤٢٨*
٧	٠.٥٥٣**	٠.٤٧١**	٢٢	٠.٤٧٦**	٠.٤٠٢*	٣٧	٠.٤٨٩**	٠.٤٤٥*	٥٢	٠.٤٥٦**	٠.٤١٢*
٨	٠.٤٨٤**	٠.٤٤٠*	٢٣	٠.٤٧١**	٠.٤٠٩*	٣٨	٠.٤٦٦**	٠.٤٠٤*	٥٣	٠.٤٨٩**	٠.٤٥٦*
٩	٠.٦٢٦**	٠.٤٧٦**	٢٤	٠.٤٦٤**	٠.٤١٦*	٣٩	٠.٥١٤**	٠.٤٤٧*	٥٤	٠.٥١٩**	٠.٤٨١**
١٠	٠.٥٠٨**	٠.٤١٣*	٢٥	٠.٤٨٣**	٠.٤٥٧*	٤٠	٠.٥٠٨**	٠.٤٨٣**	٥٥	٠.٥٣٠**	٠.٤٦٣**
١١	٠.٦٢٤**	٠.٤٨٢*	٢٦	٠.٤٧٩**	٠.٤٥٥*	٤١	٠.٥٠٠**	٠.٤٧٠*	٥٦	٠.٥٢٨**	٠.٤٩٦**
١٢	٠.٥٣٥**	٠.٤٢١*	٢٧	٠.٤٨٣**	٠.٤٤٠*	٤٢	٠.٤٨٦**	٠.٤٥٤*	٥٧	٠.٤٦٥*	٠.٤١٢*
١٣	٠.٤٧٥**	٠.٤١٤*	٢٨	٠.٤٨٦**	٠.٤٥٣*	٤٣	٠.٥٠٧**	٠.٤٧٦*	٥٨	٠.٤٧٩**	٠.٤٤٢*
١٤	٠.٤٦٨**	٠.٤٠٣*	٢٩	٠.٤٩٢**	٠.٤٤١*	٤٤	٠.٤٦٨*	٠.٤١٧*	٥٩	٠.٤٦٦*	٠.٤٣٠*
١٥	٠.٤٧١**	٠.٤١٢*	٣٠	٠.٤٩٠**	٠.٤٢٨*	٤٥	٠.٤٩٤**	٠.٤٣٢*	٦٠	٠.٥٣٥**	٠.٤٨٦**

وأخيراً يوضح الجدول الآتى معاملات الإرتباط بين أبعاد مقياس العجز المتعلم والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٩)

معاملات الإرتباط بين أبعاد مقياس العجز المتعلم والدرجة الكلية للمقياس

(ن=٣٢)

م	البعد	معامل الإرتباط
١	الشمولية	٠.٨١٩**
٢	الاستمرارية	٠.٨٢٤**
٣	الذاتية	٠.٨٢٢**

ومن خلال حساب الإتساق الداخلى لمقياس العجز المتعلم يتضح أن المقياس يتمتع بالإتساق الداخلى، مما يُشير إلى إمكانية إستخدامه في البحث الحالية، والوثوق بالنتائج التي سيُسفر عنها البحث.

مقياس الإساءة الوالدية:

هدف المقياس الي قياس الإساءة الوالدية التي يعاني منها أطفال الروضة (الإساءة الجسمية– الإساءة النفسية).

- **عبارات الإساءة الجسمية:** (١، ٣، ٥، ٧، ٩، ١١، ١٣، ١٥، ١٧، ١٩، ٢١، ٢٣، ٢٥، ٢٧، ٢٩، ٣١، ٣٣، ٣٥).
- **عبارة الإساءة النفسية:** (٢، ٤، ٦، ٨، ١٠، ١٢، ١٤، ١٦، ١٨، ٢٠، ٢٢، ٢٤، ٢٦، ٢٨، ٣٠، ٣٢، ٣٤، ٣٦).

تصحيح المقياس:

تم التصحيح وفقاً لمقياس ثلاثي متدرج (٣ غالباً، ٢ أحياناً، ١ نادراً) حيث تكون الدرجة الصغري (٣٦) والدرجة العظمي (١٠٨).

الخصائص السيكومترية للمقياس:

– صدق المقياس:

الصدق العاملى:

يسعي التحليل العاملى إلى تحديد المتغيرات الكامنة (العوامل) التى توضح نمط الإرتباطات بين العديد من المتغيرات، ويستخدم للحد من كثرة البيانات

وتلخيصها لتحديد عدد قليل من العوامل التى تُفسر التباين المُلاحظ فى عدد أكبر بكثير من المتغيرات (SPSS Inc, 2004, P 441).

ولحساب الصدق العاملى لمقياس الإساءة الوالدية استخدمت الباحثتان التحليل العاملى الإستكشافى Exploratory Factor Analysis بطريقة المكونات الأساسية Principal Components Method مع تدوير المحاور بطريقة الفاريماكس Varimx Method. كما استخدمت الباحثتان إختبار بارتلت Bartlett's Test of Sphericity للتأكد من أن مصفوفة الإرتباط لا تساوى مصفوفة الوحدة (Field, A, 2009, P648).

وكانت نتيجة اختبار بارتلت Bartlett's Test دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وهذا يُشير إلى خلو مصفوفة الإرتباط من معاملات إرتباط تامة أى أن مصفوفة الإرتباط لا تساوى مصفوفة الوحدة وأنه يوجد إرتباط بين بعض المتغيرات فى المصفوفة مما يوفر أساسًا إحصائيًا سليمًا لاستخدام أسلوب التحليل العاملى. وقامت الباحثتان بحساب ما يلى:

- مصفوفة الإرتباطات لأبعاد مقياس الإساءة الوالدية.
- الجذور الكامنة لمصفوفة الإرتباطات لمقياس الإساءة الوالدية.
- تشبعات أبعاد مقياس الإساءة الوالدية على العامل الوحيد الناتج من التحليل العاملي.
- تشبعات مفردات مقياس الإساءة الوالدية على العوامل الناتجة من التحليل العاملي.

واتضحت بالجدول الآتى المصفوفة الإرتباطية لأبعاد مقياس الإساءة الوالدية.

جدول (١٠)

المصفوفة الإرتباطية لأبعاد مقياس الإساءة الوالدية (ن=٣٢)

م	البعد	١	٢
١	الاساءة الجسمية	--	--
٢	الإساءة النفسية	٠.٥٧٣ **	--

كما اتضح بالجدول الآتى الجذور الكامنة لمصفوفة الإرتباطات لمقياس الإساءة الوالدية.

جدول (١١)

الجذور الكامنة لمصفوفة الإرتباطات لمقياس الإساءة الوالدية (ن=٣٢)

العوامل	الجذور الكامنة الأولية			الجذور المستخلصة من عملية التحليل		
	القيمة	نسبة التباين المفسر%	النسبة التجميعية%	القيمة	نسبة التباين المفسر%	النسبة التجميعية%
١	١.٤٣٦	٥١.٢٤٧	٥١.٢٤٧	١.٤٣٦	٥١.٢٤٧	٥١.٢٤٧
٢	٠.٥٦٤	٤٨.٧٥٣	١٠٠			

ويَبيّن سعد بشير (٢٠٠٣، ١٧٥) أن قيمة الجذر الكامن الذي يمكن أن يُفسر التباين الكلي لا تقل قيمته عن واحد صحيح، وعليه يتضح من الجدول السابق وجود عامل واحد فقط يُفسر التباين الكلي، بعد إهمال العوامل الأخري لأن جذورها الكامنة تقل عن قيمة الواحد الصحيح وبذلك يمكن القول أن التحليل العاملي قد كشف عن وجود عامل واحد يُفسر (٥١.٢٤٧%) من تباين أداء الأطفال فى مقياس الإساءة الوالدية، لذا يمكن أن نطلق عليه عامل الإساءة الوالدية، حيث أن محاور المقياس قد تشبعت به بصورة جوهرية.

كما بيّن الجدول الآتى تشبعات أبعاد مقياس الإساءة الوالدية علي العامل الوحيد الناتج من التحليل العاملي.

جدول (١٢)

تشبعات أبعاد مقياس الإساءة الوالدية علي العامل الوحيد الناتج من التحليل العاملي (ن=٣٢)

م	الأبعاد	التشبع على العامل الوحيد
١	الاساءة الجسمية	٠.٦٠٠
٢	الإساءة النفسية	٠.٥٨٣

ويوضح الجدول الآتى تشبعات مفردات مقياس الإساءة الوالدية علي العاملين الناتجين من التحليل العاملى.

جدول (١٣)

تشبعات مفردات مقياس الإساءة الوالدية علي العاملين الناتجين من التحليل العاملى (ن=٣٢)

العامل الأول		العامل الثانى	
أرقام المفردات	قيم التشبع	أرقام المفردات	قيم التشبع
١	٠.٥٠٠	٢	٠.٤٨٦
٣	٠.٤٩٨	٤	٠.٤٧٠
٥	٠.٤٦٥	٦	٠.٤٥٩
٧	٠.٤٧٣	٨	٠.٤٩٠
٩	٠.٤٩٤	١٠	٠.٤٦٥
١١	٠.٤٩٧	١٢	٠.٤٨٠
١٣	٠.٤٩٢	١٤	٠.٤٧٥
١٥	٠.٤٩٨	١٦	٠.٤٧٩
١٧	٠.٤٦٠	١٨	٠.٤٨٠
١٩	٠.٥٢٠	٢٠	٠.٤٧٩
٢١	٠.٥١٦	٢٢	٠.٥٢٤
٢٣	٠.٥١٩	٢٤	٠.٥٢٠
٢٥	٠.٥٢٣	٢٦	٠.٥١٦
٢٧	٠.٥٢٠	٢٨	٠.٥١٥
٢٩	٠.٥١١	٣٠	٠.٥١٢
٣١	٠.٥٢٥	٣٢	٠.٥٢١
٣٣	٠.٥٢٣	٣٤	٠.٥٢٢
٣٥	٠.٥٢٢	٣٦	٠.٥١٩

والتشبع المقبول والدال إحصائياً يجب ألا تقل قيمته عن (٠.٣٠)، وعليه اتضح من الجدول السابق أن أبعاد مقياس الإساءة الوالدية أظهرت تشبعات زادت قيمتها عن (٠.٣٠) على العامل الوحيد ولذلك فهي تشبعات دالة إحصائياً (سعود بن ضحيان وعزت عبد الحميد، ٢٠٠٢، ٢٠٦).

صدق المقارنة الطرفية:

قامت الباحثتان بإجراء صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي)، حيث تم ترتيب أفراد العينة الاستطلاعية البالغ عددهم (٣٢) طفل وطفلة ترتيباً تنازلياً حسب الدرجة الكلية لكل منهم في مقياس الإساءة الوالدية، ثم تم حساب دلالة الفروق بين الإرباعى الأعلى والأدنى (مرتفعوا ومنخفضوا الإساءة الوالدية)* . والنتائج يوضحها الجدول الآتى:-

جدول (١٤)

قيمة اختبار مان ويتنى وقيمة "U" لدلالة الفروق بين متوسطى رتب درجات أطفال الإرباعى الأعلى والإرباعى الأدنى فى أبعاد الإساءة الوالدية ومجموعها الكلى (ن=٩)

المتغيرات	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابى	الإنحراف المعيارى	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	قيمة "U"	مستوي الدلالة
الاساءة الجسمية	الإرباعى الأعلى	٩	٤٧.٣٣	١.٦٦	١٤	١٢٦	٣.٥٩٣	صفر	٠.٠١
	الإرباعى الأدنى	٩	٣٩.٢٢	٢.٤٩	١٥	٢٥			
الإساءة النفسية	الإرباعى الأعلى	٩	٤٥.٨٩	٢.٤٢	١٤	١٢٦	٣.٢١٧	٤.٥	٠.٠١
	الإرباعى الأدنى	٩	٤١.٢٢	١.٣٠	١٥	٢٥			
المجموع الكلى للإساء الوالدلية	الإرباعى الأعلى	٩	٩٣.٢٢	٢.٣٣	١٤	١٢٦	٣.٥٩١	صفر	٠.٠١
	الإرباعى الأدنى	٩	٨٠.٤٤	٣.٣٢	١٥	٢٥			

اتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطى درجات طلاب الإرباعى الأعلى والإرباعى الأدنى فى بعدى الإساءة الوالدية (الجسمية- النفسية) ومجموعها الكلى، وعليه يتضح أن مقياس الإساءة الوالدية يتمتع بصدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزى).

ومن خلال حساب صدق مقياس الإساءة الوالدية بطرق الصدق العاملى وصدق المقارنة الطرفية يتضح أن المقياس يتمتع بمعامل صدق مقبول، مما يشير إلى إمكانية استخدامه في البحث الحالية، والوثوق بالنتائج التي ستسفر عنها البحث.

*** يُشير الإرباعى الأعلى إلى (٢٧%) من الطلاب الحاصلين على أعلى الدرجات فى المقياس، والعكس صحيح.**

- ثبات المقياس:

معامل ثبات ألفا كرونباخ Cronbach's alpha:

قامت الباحثتان بحساب ثبات مقياس الإساءة الوالدية باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ، ويوضح الجدول الآتى معاملات ثبات مفردات وأبعاد مقياس الإساءة الوالدية باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ.

جدول (١٥)

معاملات ثبات مفردات وأبعاد مقياس الإساءة الوالدية باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ (ن=٣٢)

المفردة	معامل ثبات المقياس فى حالة حذف المفردة	المفردة	معامل ثبات المقياس فى حالة حذف المفردة	المفردة	معامل ثبات المقياس فى حالة حذف المفردة	المفردة	معامل ثبات المقياس فى حالة حذف المفردة
١	٠.٧٥٩	١٠	٠.٧٦٩	١٩	٠.٧٧١	٢٨	٠.٧٧٥
٢	٠.٧٧٨	١١	٠.٧٧٢	٢٠	٠.٧٦٥	٢٩	٠.٧٧٠
٣	٠.٧٥٠	١٢	٠.٧٧١	٢١	٠.٧٥٩	٣٠	٠.٧٧٥
٤	٠.٧٦١	١٣	٠.٧٦١	٢٢	٠.٧٧٢	٣١	٠.٧٥٤
٥	٠.٧٦٠	١٤	٠.٧٤٠	٢٣	٠.٧٧١	٣٢	٠.٧٧٢
٦	٠.٧٦٨	١٥	٠.٧٧٠	٢٤	٠.٧٥٠	٣٣	٠.٧٦٢
٧	٠.٧٧٥	١٦	٠.٧٦١	٢٥	٠.٧٧٤	٣٤	٠.٧٧٤
٨	٠.٧٤٢	١٧	٠.٧٥٩	٢٦	٠.٧٦٢	٣٥	٠.٧٧٥
٩	٠.٧٧٠	١٨	٠.٧٧١	٢٧	٠.٧٥١	٣٦	٠.٧٥١
معامل ثبات المقياس ككل							٠.٧٧٩

ويتضح من الجدول السابق أن أبعاد مقياس الإساءة الوالدية يقل معامل ثباتها عن قيمة معامل ثبات المقياس ككل وهي (٠.٧٧٩).

معامل ثبات إعادة التطبيق Test- Retest:

قامت الباحثتان بحساب ثبات مقياس الإساءة الوالدية باستخدام طريقة إعادة التطبيق، ويُبين الجدول الآتى معاملات ثبات مقياس الإساءة الوالدية بطريقة إعادة التطبيق.

جدول (١٦)

معاملات ثبات مقياس الإساءة الوالدية بطريقة إعادة التطبيق

(ن=٣٢)

م	الأبعاد	معامل الإرتباط (معامل الثبات)
١	الاساءة الجسمية	٠.٧٤٣ **
٢	الإساءة النفسية	٠.٧٥١ **
	المقياس ككل	٠.٨٢٨ **

اتضح من الجدول السابق أن معامل ثبات إعادة التطبيق لمقياس الإساءة الوالدية ككل بلغ (٠.٨٢٨**) وهو معامل ثبات دال إحصائياً عند مستوي دلالة (٠.٠١).

ومما تقدم ومن خلال حساب ثبات مقياس الإساءة الوالدية بطريقتى ألفا كرونباخ وإعادة التطبيق يتضح أن المقياس يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات، مما يشير إلى إمكانية استخدامه في البحث الحالية، والوثوق بالنتائج التي ستسفر عنها البحث.

الإتساق الداخلى للمقياس:

قامت الباحثتان بحساب الإتساق الداخلى لمقياس الإساءة الوالدية عن طريق حساب:

- معاملات الإرتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس ودرجة البعد الذي تنتمي إليه.
- معاملات الإرتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس والدرجة الكلية للمقياس.
- معاملات الإرتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس.

اتضح بالجدول الآتى معاملات الإرتباط بين درجة كل مفردة من مفردات مقياس الإساءة الوالدية ودرجة البعد الذي تنتمى إليه والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (١٧)

معاملات الإرتباط بين درجة كل مفردة من مفردات مقياس الإساءة الوالدية ودرجة البعد الذى تنتمى إليه والدرجة الكلية للمقياس (ن=٣٢)

م	معامل الإرتباط بالبعد	معامل الإرتباط بالدرجة الكلية	م	معامل الإرتباط بالبعد	معامل الإرتباط بالدرجة الكلية	م	معامل الإرتباط بالبعد	معامل الإرتباط بالدرجة الكلية	م	معامل الإرتباط بالبعد	معامل الإرتباط بالدرجة الكلية
١	٠.٥٧٦**	٠.٤٤٧*	١٠	٠.٥٣٢**	٠.٤٥١*	١٩	٠.٦٤٣**	٠.٤٩٧**	٢٨	٠.٥٩٠**	٠.٤٧٧**
٢	٠.٥٩٣**	٠.٤٩٠**	١١	٠.٥٨٤**	٠.٤٩٦**	٢٠	٠.٥٩٤**	٠.٤٧٣**	٢٩	٠.٥٩٥**	٠.٤٢١*
٣	٠.٦٢٣**	٠.٤٩٦**	١٢	٠.٥٧٩**	٠.٤٥٧**	٢١	٠.٦١١**	٠.٤٨٣**	٣٠	٠.٦٢٦**	٠.٤٨٩*
٤	٠.٥٦٦**	٠.٤٤٩*	١٣	٠.٥٨٦**	٠.٤٦٠**	٢٢	٠.٦٣٠**	٠.٤٧٩**	٣١	٠.٦١٧**	٠.٤٩٣*
٥	٠.٥٨٥**	٠.٤٨٧*	١٤	٠.٥٢٨**	٠.٤٥٩*	٢٣	٠.٥٨١**	٠.٤٢٣**	٣٢	٠.٥٦٢**	٠.٤٨٦*
٦	٠.٥٧٩**	٠.٤٨٥**	١٥	٠.٦٤٣**	٠.٥٣٠**	٢٤	٠.٦٠٩**	٠.٤٧٨**	٣٣	٠.٦٠٨**	٠.٤٧٢**
٧	٠.٥٩٨**	٠.٤٩٢**	١٦	٠.٥٨٥**	٠.٤٥١*	٢٥	٠.٥٨٥**	٠.٤٦٠*	٣٤	٠.٦٣٩**	٠.٤٧٧**
٨	٠.٥٨١**	٠.٤٩٤**	١٧	٠.٦٣٣**	٠.٤٥٣*	٢٦	٠.٥٨١**	٠.٤٨٩*	٣٥	٠.٤٧١*	٠.٤٣٥*
٩	٠.٥٨٥**	٠.٤٩٠**	١٨	٠.٥٧٤**	٠.٤٤٢*	٢٧	٠.٥٩٧**	٠.٤٧٤*	٣٦	٠.٦٢٢**	٠.٤٩٥**

وأخيراً اتضح بالجدول الآتى معاملات الإرتباط بين أبعاد مقياس الإساءة الوالدية والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (١٨)

معاملات الإرتباط بين أبعاد مقياس الإساءة الوالدية والدرجة الكلية للمقياس (ن=٣٢)

م	البعد	معامل الإرتباط
١	الاساءة الجسمية	٠.٨٦٠**
٢	الإساءة النفسية	٠.٨٣٥**

ومن خلال حساب الإتساق الداخلى لمقياس الإساءة الوالدية اتضح أن المقياس يتمتع بالإتساق الداخلى؛ مما يُشير إلى إمكانية استخدامه في البحث الحالية، والوثوق بالنتائج التي ستسفر عنها البحث.

مقياس البناء النفسي للأطفال ذوي العجز المتعلم المُساء اليهم والدياً:

هدف المقياس إلي قياس مكونات البناء النفسي لدي الأطفال ذوي العجز المتعلم المُساء اليهم والدياً:

وتكون المقياس من اربعة أبعاد بمجموع (٤٠ درجة) علي النحو التالي:

- البعد الجسمي عباراته (١، ٥، ٩، ١٣، ١٧، ٢١، ٢٥، ٢٩، ٣٣، ٣٧).
- البعد النفسي عباراته (٢، ٦، ١٠، ١٤، ١٨، ٢٢، ٢٦، ٣٠، ٣٤، ٣٨).
- البعد العقلي عباراته (٣، ٧، ١١، ١٥، ١٩، ٢٣، ٢٧، ٣١، ٣٥، ٣٩).
- البعد الإجتماعي عباراته (٤، ٨، ١٢، ١٦، ٢٠، ٢٤، ٢٨، ٣٢، ٣٦، ٤٠).

تم التصحيح وفقا لمتدرج ثلاثي (٣ غالباً، ٢ أحياناً، ١ نادراً)، بحيث تكون الدرجة الصغري (٤٠ درجة) والدرجة العظمي (١٢٠ درجة).

– الخصائص السيكومتريه للمقياس:

– الصدق:

الصدق العاملى:

تُعد المهمة الأساسية للتحليل العاملى هى تحليل بيانات المتغيرات للتوصل إلى مكونات تتضمنها تلك المتغيرات. حيث يقدم التحليل العاملى نموذج عن التكوين النظري، ويتحدد هذا النموذج من العلاقات الخطية بين المتغيرات. (صلاح مراد، ٢٠١١، ٤٨٣)

ولحساب الصدق العاملى لمقياس البناء النفسى استخدمت الباحثة التحليل العاملى الاستكشافىExploratory factor Analysis بطريقة المكونات الأساسية Principal Components Method مع تدوير المحاور بطريقة الفاريماكس Varimx Method. كما استخدمت الباحثة اختبار بارتلت Bartlett's Test of Sphericity للتأكد من أن مصفوفة الإرتباط لا تساوى مصفوفة الوحدة. (Field, A, 2009, P648)، وكانت نتيجة اختبار بارتلت Bartlett's Test دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وهذا يُشير إلى خلو مصفوفة الإرتباط من معاملات إرتباط تامة أى أن مصفوفة الإرتباط لا تساوى مصفوفة الوحدة وأنه يوجد إرتباط بين

بعض المتغيرات فى المصفوفة مما يوفر أساسًا سليمًا إحصائيًا لاستخدام أسلوب التحليل العاملى. وقامت الباحثة بحساب ما يلى:

- مصفوفة الإرتباطات لأبعاد مقياس البناء النفسى.
- الجذور الكامنة لمصفوفة الإرتباطات لمقياس البناء النفسى.
- تشبعات أبعاد مقياس البناء النفسى على العامل الوحيد الناتج من التحليل العاملي.
- تشبعات مفردات مقياس البناء النفسى على العوامل الناتجة من التحليل العاملي.

واتضح بالجدول الآتى المصفوفة الإرتباطية لأبعاد مقياس البناء النفسى.

جدول (١٩)

المصفوفة الإرتباطية لأبعاد مقياس البناء النفسى (ن=٣٢)

م	البعد	١	٢	٣	٤
١	البعد الجسمى	--	--	--	--
٢	البعد النفسى		--	--	--
٣	البعد المعرفى			--	--
٤	البعد الإجتماعى				--

كما اتضح بالجدول الآتى الجذور الكامنة لمصفوفة الإرتباطات لمقياس البناء النفسى.

جدول (٢٠)

الجذور الكامنة لمصفوفة الإرتباطات لمقياس البناء النفسى (ن=٣٢)

العوامل	الجذور الكامنة الأولية			الجذور المستخلصة من عملية التحليل		
	القيمة	نسبة التباين المفسر%	النسبة التجميعية%	القيمة	نسبة التباين المفسر%	النسبة التجميعية%
١	٢.٥٠٥	٥٣.٠٨٨	٥٣.٠٨٨	٢.٥٠٥	٥٣.٠٨٨	٥٣.٠٨٨
٢	٠.٨٦٧	٢٤.٥٧٤	٧٧.٦٦٢	٠.٨٦٧	٢٤.٥٧٤	٧٧.٦٦٢
٣	٠.٤٩٢	١٤.٩٠٢	٩٢.٥٦٤	٠.٤٩٢	١٤.٩٠٢	٩٢.٥٦٤
٤	٠.١٣٦	٧.٤٣٦	١٠٠	٠.١٣٦	٧.٤٣٦	١٠٠

وأشار سعد بشير (٢٠٠٣، ١٧٥) أن قيمة الجذر الكامن الذي يمكن أن يُفسر التباين الكلي لا تقل قيمته عن واحد صحيح، وكما اتضح من الجدول السابق وجود عامل واحد فقط يُفسر التباين الكلي، بعد إهمال العوامل الأخري لأن جذورها الكامنة تقل عن قيمة الواحد الصحيح وبذلك يمكن القول أن التحليل العاملي قد كشف عن وجود عامل واحد يُفسر (٥٣.٠٨٨%) من تباين أداء الأطفال فى مقياس البناء النفسى، لذا يمكن أن نطلق عليه عامل البناء النفسى، حيث أن محاور المقياس قد تشبعت به بصورة جوهرية. كما بَيّن الجدول الآتى تشبعات أبعاد مقياس البناء النفسى علي العامل الوحيد الناتج من التحليل العاملي.

جدول (٢١)

تشبعات أبعاد مقياس البناء النفسى علي العامل الوحيد الناتج من التحليل العاملي (ن=٣٢)

م	الأبعاد	التشبع على العامل الوحيد
١	البعد الجسمى	٠.٦٢٢
٢	البعد النفسى	٠.٦٠١
٣	البعد المعرفى	٠.٦٠٣
٤	البعد الإجتماعى	٠.٥٩٠

واتضح بالجدول الآتى تشبعات مفردات مقياس البناء النفسى علي العوامل الأربعة الناتجة من التحليل العاملى.

جدول (٢٢)

تشبعات مفردات مقياس البناء النفسى علي العوامل الثلاثة الناتجة من التحليل العاملى (ن=٣٢)

أرقام المفردات	العامل الأول	أرقام المفردات	العامل الثانى	أرقام المفردات	العامل الثالث	أرقام المفردات	العامل الرابع
١	٠.٤٧٠	٢	٠.٤٨٠	٣	٠.٥٠٣	٤	٠.٥١٩
٥	٠.٤٧٨	٦	٠.٤٩٩	٧	٠.٤٩٩	٨	٠.٥٢٦
٩	٠.٤٨٠	١٠	٠.٤٧٥	١١	٠.٤٦٠	١٢	٠.٥٢٣
١٣	٠.٤٣٥	١٤	٠.٤٥٩	١٥	٠.٤٥٨	١٦	٠.٥١٧
١٧	٠.٤٣٧	١٨	٠.٤٧٦	١٩	٠.٤٩٥	٢٠	٠.٥٢٠
٢١	٠.٤٣٢	٢٢	٠.٤٧٠	٢٣	٠.٥٠٥	٢٤	٠.٥٢٦
٢٥	٠.٤٧١	٢٦	٠.٤٨٧	٢٧	٠.٤٧٩	٢٨	٠.٥١٨
٢٩	٠.٤٥٩	٣٠	٠.٣٠٤	٣١	٠.٤٧٢	٣٢	٠.٥٢٦
٣٣	٠.٤٨٢	٣٤	٠.٤٦٠	٣٥	٠.٤٩٢	٣٦	٠.٥١٦
٣٧	٠.٤٩١	٣٨	٠.٤٧٥	٣٩	٠.٣٨٥	٤٠	٠.٤٤٧

والتشبع المقبول والدال إحصائياً يجب ألا تقل قيمته عن (٠.٣٠)، وعليه يتضح من الجدول السابق أن أبعاد مقياس البناء النفسى أظهرت تشبعات زادت قيمتها عن (٠.٣٠) على العامل الوحيد ولذلك فهي تشبعات دالة إحصائياً (سعود بن ضحيان وعزت عبد الحميد، ٢٠٠٢، ٢٠٦).

صدق المقارنة الطرفية:

قامت الباحثتان بإجراء صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي)، حيث تم ترتيب أفراد العينة الاستطلاعية البالغ عددهم (٣٢) طفل وطفلة ترتيباً تنازلياً حسب الدرجة الكلية لكل منهم في مقياس البناء النفسى، ثم تم حساب دلالة الفروق بين الإرباعى الأعلى والأدنى (مرتفعوا ومنخفضوا البناء النفسى)*. والنتائج يوضحها الجدول الآتى:-

جدول (٢٣)

قيمة اختبار مان ويتنى وقيمة "U" لدلالة الفروق بين متوسطى رتب درجات أطفال الإرباعى الأعلى والإرباعى الأدنى فى أبعاد البناء النفسى ومجموعها الكلى (ن= ٩)

المتغيرات	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابى	الإنحراف المعيارى	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	قيمة "U"	مستوي الدلالة
البعد الجسمى	الإرباعى الأعلى	٩	٢٦.٢٢	١.٦٤	١٤	١٢٦	٣.٦٠٢	صفر	٠.٠١
	الإرباعى الأدنى	٩	١٣.٥٦	١.٥١	٥	٤٥			
البعد النفسى	الإرباعى الأعلى	٩	٢٤.٤٤	٢.٥٥	١٤	١٢٦	٣.٥٩٣	صفر	٠.٠١
	الإرباعى الأدنى	٩	١٣.٦٧	١.٩٤	٥	٤٥			
البعد المعرفى	الإرباعى الأعلى	٩	٢٥.٨٩	٢.٤٢	١٤	١٢٦	٣.٥٨٩	صفر	٠.٠١
	الإرباعى الأدنى	٩	١٤.١١	١.٩٠	٥	٤٥			
البعد الإجتماعى	الإرباعى الأعلى	٩	١٩.١١	٢.٣٧	١٤	١٢٦	٣.٦٠٠	صفر	٠.٠١
	الإرباعى الأدنى	٩	١٣.٣٣	٢.٦٠	٥	٤٥			
المجموع الكلى للبناء النفسى	الإرباعى الأعلى	٩	١٠١.٤٤	٥.٧٣	١٤	١٢٦	٣.٥٨٧	صفر	٠.٠١
	الإرباعى الأدنى	٩	٥٤.٦٧	٥.١٢	٥	٤٥			

* **يُشير الإرباعى الأعلى إلى (٢٧%) من الأطفال الحاصلين على أعلى الدرجات فى المقياس، والعكس صحيح.**

اتضح بالجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطى درجات طلاب الإرباعى الأعلى والإرباعى الأدنى فى أبعاد البناء النفسى (البعد الجسمى– البعد النفسى– البعد المعرفى– البعد الإجتماعى) ومجموعها الكلى، مما أكد أن مقياس البناء النفسى يتمتع بصدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزى). ومن خلال حساب صدق مقياس البناء النفسى بطرق الصدق العاملى وصدق المقارنة الطرفية يتضح أن المقياس يتمتع بمعامل صدق مقبول؛ مما يشير إلى إمكانية استخدامه في البحث الحالية، والوثوق بالنتائج التي ستسفر عنها البحث.

ثبات المقياس:

معامل ثبات ألفا كرونباخ Cronbach's alpha:

قامت الباحثتان بحساب ثبات مقياس البناء النفسى باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ، واتضح بالجدول الآتى معاملات ثبات مفردات وأبعاد مقياس البناء النفسى باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ.

جدول (٢٤)

معاملات ثبات مفردات وأبعاد مقياس البناء النفسى باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ (ن=٣٢)

المفردة	معامل ثبات المقياس فى حالة حذف المفردة	المفردة	معامل ثبات المقياس فى حالة حذف المفردة	المفردة	معامل ثبات المقياس فى حالة حذف المفردة	المفردة	معامل ثبات المقياس فى حالة حذف المفردة
١	٠.٧٧٤	١١	٠.٧٥٦	٢١	٠.٧٦٤	٣١	٠.٧٧٠
٢	٠.٧٦٣	١٢	٠.٧٦٠	٢٢	٠.٧٥٠	٣٢	٠.٧٧٧
٣	٠.٧٦٣	١٣	٠.٧٦٩	٢٣	٠.٧٦٣	٣٣	٠.٧٧٦
٤	٠.٧٦٨	١٤	٠.٧٦٠	٢٤	٠.٧٦١	٣٤	٠.٧٧٧
٥	٠.٧٦٥	١٥	٠.٧٦٥	٢٥	٠.٧٤٧	٣٥	٠.٧٧٦
٦	٠.٧٥٣	١٦	٠.٧٥٠	٢٦	٠.٧٦٠	٣٦	٠.٧٦١
٧	٠.٧٧٣	١٧	٠.٧٦٥	٢٧	٠.٧٦٤	٣٧	٠.٧٥٢
٨	٠.٧٥٠	١٨	٠.٧٦٩	٢٨	٠.٧٥٠	٣٨	٠.٧٦٨
٩	٠.٧٧١	١٩	٠.٧٥٠	٢٩	٠.٧٦٨	٣٩	٠.٧٦٨
١٠	٠.٧٦٦	٢٠	٠.٧٦٩	٣٠	٠.٧٦٥	٤٠	٠.٧٦٩
معامل ثبات المقياس ككل							٠.٧٨٣

واتضح بالجدول السابق أن أبعاد مقياس البناء النفسى يقل معامل ثباتها عن قيمة معامل ثبات المقياس ككل وهى (٠.٧٨٣).

معامل ثبات إعادة التطبيق:- Test- Retest

قامت الباحثتان بحساب ثبات مقياس البناء النفسى باستخدام طريقة إعادة التطبيق، وبَيّن الجدول الآتى معاملات ثبات مقياس البناء النفسى بطريقة إعادة التطبيق.

جدول (٢٥)

معاملات ثبات مقياس البناء النفسى بطريقة إعادة التطبيق (ن=٣٢)

م	الأبعاد	معامل الإرتباط (معامل الثبات)
١	البعد الجسمى	٠.٧٧٤ **
٢	البعد النفسى	٠.٧٦٦ **
٣	البعد المعرفى	٠.٧٤٢ **
٤	البعد الإجتماعى	٠.٧٥٢ **
المقياس ككل		٠.٨٣٦ **

اتضح بالجدول السابق أن معامل ثبات إعادة التطبيق لمقياس البناء النفسى ككل بلغ (٠.٨٣٦**) وهو معامل ثبات دال إحصائياً عند مستوي دلالة (٠.٠١).

ومما تقدم ومن خلال حساب ثبات مقياس البناء النفسى بطريقتى ألفا كرونباخ وإعادة التطبيق اتضح أن المقياس يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات، مما يشير إلى إمكانية استخدامه في البحث الحالية، والوثوق بالنتائج التي ستسفر عنها البحث.

الإتساق الداخلى للمقياس:

قامت الباحثتان بحساب الإتساق الداخلى لمقياس البناء النفسى عن طريق حساب:

- معاملات الإرتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس ودرجة البعد الذي تنتمي إليه.
- معاملات الإرتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس والدرجة الكلية للمقياس.
- معاملات الإرتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس.

واتضح بالجدول الآتى معاملات الإرتباط بين درجة كل مفردة من مفردات مقياس البناء النفسى ودرجة البعد الذي تنتمى إليه والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٢٦)

معاملات الإرتباط بين درجة كل مفردة من مفردات مقياس البناء النفسى ودرجة البعد الذى تنتمى إليه والدرجة الكلية للمقياس (ن=٣٢)

م	معامل الإرتباط بالبعد	معامل الإرتباط بالدرجة الكلية	م	معامل الإرتباط بالبعد	معامل الإرتباط بالدرجة الكلية	م	معامل الإرتباط بالبعد	معامل الإرتباط بالدرجة الكلية
١	٠.٤٨٦**	٠.٤٢٧*	١١	٠.٤٧٩**	٠.٤٠١*	٢١	٠.٥٥٧**	٠.٤٩٩**	٣١	٠.٥٩٣**	٠.٥١٧**
٢	٠.٤٧٩**	٠.٤٣٣*	١٢	٠.٤٧٨**	٠.٤٥٢*	٢٢	٠.٥٢٢**	٠.٤٧٧**	٣٢	٠.٥٥٨**	٠.٥٠٤**
٣	٠.٤٨٠**	٠.٤٥٩*	١٣	٠.٤٨٢**	٠.٤٦٧**	٢٣	٠.٥١٣**	٠.٤٧١**	٣٣	٠.٥٩٠**	٠.٥٢٢**
٤	٠.٥٠٦**	٠.٤٦٤**	١٤	٠.٤٧٧**	٠.٤٤٣*	٢٤	٠.٥١١**	٠.٤٠٨*	٣٤	٠.٥٧٥**	٠.٥٠٣**
٥	٠.٤٨٨**	٠.٤٣٣*	١٥	٠.٥١١**	٠.٤٨٩**	٢٥	٠.٥١٥**	٠.٤٨٤**	٣٥	٠.٥٦٩**	٠.٥١١**
٦	٠.٤٩١**	٠.٤٤٩*	١٦	٠.٥٢٩**	٠.٤٩٤**	٢٦	٠.٤٧٩*	٠.٤٣٥*	٣٦	٠.٥٦١**	٠.٥١٩**
٧	٠.٤٨٢**	٠.٤٥٠*	١٧	٠.٥١٣**	٠.٤٥٩**	٢٧	٠.٥٢٥**	٠.٤٦٩**	٣٧	٠.٥٧٨**	٠.٥٠٣**
٨	٠.٥٨٥**	٠.٥٢١**	١٨	٠.٥٠٢**	٠.٤٧١**	٢٨	٠.٥٧٤**	٠.٤٥٢*	٣٨	٠.٥٦٦**	٠.٥٠٧**
٩	٠.٥٤٣**	٠.٥٠٤**	١٩	٠.٤٩٩**	٠.٤٣٣*	٢٩	٠.٥٦٥**	٠.٤٦٩**	٣٩	٠.٦٠٧**	٠.٥٥١**
١٠	٠.٥٧٤**	٠.٥٢٢**	٢٠	٠.٤٨٣**	٠.٤١٧*	٣٠	٠.٥٠٨**	٠.٤٧٤**	٤٠	٠.٥٧٦**	٠.٥٢٧**

ويَبّين الجدول الآتى معاملات الإرتباط بين أبعاد مقياس البناء النفسى والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٢٧)

معاملات الإرتباط بين أبعاد مقياس البناء النفسى والدرجة الكلية للمقياس (ن=٣٢)

م	البعد	معامل الإرتباط
١	البعد الجسمى	٠.٧٧٤**
٢	البعد النفسى	٠.٧٩١**
٣	البعد المعرفى	٠.٧٣١**
٤	البعد الإجتماعى	٠.٧٦٥**

ومن خلال حساب الإتساق الداخلى لمقياس البناء النفسى اتضح أن المقياس يتمتع بالإتساق الداخلى، مما يُشير إلى إمكانية استخدامه في البحث الحالية، والوثوق بالنتائج التي ستسفر عنها البحث.

٤- نموذج دراسة الحالة:

ضم النموذج في الجزء الأول: البيانات الشخصية (الاسم – النوع- العمر الزمني- الجنسية- الترتيب الميلادي للطفل).

وتلي ذلك الجزء الثاني: الحالة الصحيحة (الشكاوي من الأمراض الجسمية- الشكاوي من الأمراض النفسية- الإصابات- عدد مراجعات العيادات التخصصية).

ثم جاء الجزء الثالث: البيانات الأسرية (مستوي تعليم الأب- مستوي تعليم الأم- الحالة الإجتماعية للأسرة- عدد أفراد الأسرة- مع من يعيش الطفل- حالة الإنفصال أو الطلاق- من يتولي الإنفاق في الأسرة- نوع السكن- متوسط دخل الأسرة- متوسط دخل الفرد). ثم وصف الحالة (السلوك العام- بعض الأعراض الخاصة بأي إضطرابات سلوكية- لغة الطفل- الحالة المزاجية للطفل- الوعي بالزمان للطفل- الوعي بالزمان والمكان- القدرات العقلية كالتفكير – الإنتباه- الإدراك- الفهم- التذكر ثم وصف شامل للمشكلة السلوكية).

وهذا ما تم تطبيقه علي أفراد عينه البحث عدد (٢) إثنان من الأطفال الذكور ممن يعانون من الإساءة الوالدية وتم تشخيص حالاتهما علي أنهما من ذوي العجز المتعلم.

عرض ومناقشة نتائج البحث:

قامت الباحثتان بإختبار صحة فرص البحث والذي نص علي:

"تتأثر مكونات البناء النفسي للأطفال ذوي العجز المتعلم بالإساءة الوالدية التي يتعرضون اليها".

وإتضحت النتائج علي النحو التالي:

الحالة الأولي (م. م):

طفل ذكر عمره (٧) سنوات وهو الطفل الأول للأسرة ولديه أخت واحدة، كان مجموع درجاته علي مقياس العجز المتعلم (١٥٠ درجة) مقسمة علي ثلاثة أبعاد (الشمولية- الإستمرارية- الذاتية).

وهي درجة مرتفعة تشير الي أنه من ذوي العجز المتعلم.

وحصل علي مجموع درجات يقدر ب (٩٩)علي أبعاد مقياس الإساءة الوالدية (الإساءة الجسمية– الإساءة النفسية) مما يدل علي أنه يتعرض لكلاهما في أسرته.

كما حصل علي مجموع درجات يقدر ب (٧٣) علي أبعاد مقياس البناء النفسي (البعد الجسمي– البعد النفسي– البعد المعرفي– البعد الإجتماعي)

والد الطفل مستوي تعليمه متوسط وهكذا والدته، والأب والأم كلاهما علي قيد الحياة، يعيش أفراد الأسرة (٤ أفراد) في منزل واحد متوسط الحال، حيث يعمل الأب فقط وهو من يتولي الصرف علي شئون الأسرة.

وعلي الرغم من أن الأم لا تعمل وموجودة بالمنزل باستمرار إلا أن مظهر الطفل العام سيئ حيث لا تهتم الأم بنظافته الشخصية ولا نظافة ملابسه، ولا تهتم بنمط تغذية الطفل فهو يعاني البدانة حيث يلجأ لتناول النشويات بكثرة دون توازن مع بقية العناصر الغذائية، كما إنه يتسم بالتهور والإندفاعية والسرعة الزائدة في الكلام بصوت منخفض دائماً، ولديه إضطراباً واضحاً في الوعي بالزمان والمكان، مع تشتيت الإنتباه بشكل ملحوظ وينسي ما يقال له من تعليمات في المدرسة والبيت باستمرار يعاني هذا الطفل من الإساءة الجسمية بشكل ملحوظ، حيث يتكرر العقاب البدني من قبل الأم والأب، بعكس أخته التي لا تُعامل بهذا الشكل في المنزل، وهذا ينعكس علي مشاركته في الروضة مع معلمته، فنادراً ما يشارك في النوافذ والأركان والأنشطة الجماعية أو الفردية.

ويشعر دائماً بأنه أقل من زملائه، ولا يثق بنفسه ولا بالآخرين، وإذا تم إقناعه بالمشاركة في الأنشطة الجماعية فإنه يكون كثير الحركة والمشاغبات مع زملائه، ويقوم بممارسات عنيفة معهم (العدوان البدني والعدوان اللفظي)، وصل عدوانه مع زملائه في أحد الأيام لدرجة أنه خلع حذاءه وضرب به زميل له.

أكثر ما يستخدم معه في المنزل من عقاب بدني (الضرب بالحزام)، وأخيراً لجأ الوالدين إلي تعنيفه لفظياً باستخدام ألفاظ خارجة (أحياناً يقول مثلها لزملائه في الروضة)، وسلوكه العدواني في تزايد.

يشكو باستمرار من عدم إهتمام والديه به صحياً ونفسياً، ولا يهتمون بالإحتفال بعيد ميلاده، ولا تقديم الهدايا له، ولذا يعاني الغيرة من أخته، وتظهر لديه سلوكيات تُعبر عن النكوص هرباً من الواقع الذي يمتلئ بالشجار والإحباط، الواقع غير المشبع له علي المستويين المادي والنفسي، مما يترتب عليه عدم القدرة علي إقامة علاقات إجتماعية سوية.

ولذا فالبناء النفسي لديه غير سوى، ولديه معاناة في الأبعاد الأربعة للبناء النفسي ظهرت في المظاهر السلوكيه السابق وصفها، وفي حديثه عن أسرته خصوصا والديه، فهو دائم الإفتقار إلي الحب والعطف الدفء والإهتمام والتقبل والرعاية والحماية، فهو يعاني من الحرمان العاطفي والإقتصادي من قبل الوالدين. ولذا يلجأ في كلامه إلي استخدام بعض الحيل الدفاعية كالإنكار والكبت والنكوص.

الحالة الثانية (م. ي):

طفل ذكر عمره (٧ سنوات) هو الطفل الأول في الترتيب الميلادي ولديه أخ واحد يصغره، كان مجموع درجاته علي أبعاد مقياس العجز المتعلم (١٤٨) درجة، وهي درجة مرتفعه تشير إلي أنه من ذوي العجز المتعلم.

كما حصل على (٩٦) درجة كمجموع كلى علي بعدي مقياس الإساءة الوالدية (الإساءة الجسمية– الإساءة النفسية) وهذا أوضح إنعكاس الإساءة بنوعيها من قبل والديه علي إجاباته علي عبارات بُعدى المقياس.

وحصل علي مجموع يُقدر ب (٧٠) درجة علي الأبعاد الأربعة لمقياس البناء النفسي، فكانت درجاته معبرة عن مكونات البناء النفسي لديه في ضوء شعوره بالعجز المتعلم وكنتيجة للإساءة التي يتعرض إليها من قبل والديه.

مستوي تعليم الأب متوسط، وهكذا مستوي تعليم الأم متوسط أيضاً، وكلاهما علي قيد الحياة، تعيش الأسرة المكونة من (٤) أفراد، الأم والأب والحالة وله اخ ايضا أصغر منه. ويتولي الأب الإنفاق علي الأسرة حيث تعيش الأسرة في إحدى شقق المساكن الشعبية، ودخل الأسرة في المستوي المتوسط.

يتصف الطفل (الحالة) بالنحافة الشديدة ولديه اندفاع وتهور في نشاطه الحركي كما أن كلامه سريع للغاية ولذي فهو غير مفهوم أحياناً، ويتكلم كثيراً خلال

اليوم والأنشطة في الروضة، نبرة صوته مرتفعة للغاية. ويتسم المزاج لديه بالتقلب الشديد، كما أنه يعني من اضطراب الوعي بالزمان والمكان أحياناً، ويعاني تشتت الإنتباه بصفة مستمرة في جميع مواقف الروضة، وأيضاً ضعف شديد بالذاكرة، وتظهر عليه اللامبالاة في كل المواقف خلال تفاعله الإجتماعي مع الأقران والمعلمة. إتضح في سلوك الطفل العجز المتعلم بأبعاده الثلاثة في مواقف الأنشطة الفردية والجماعية، ولديه عدم رغبة في الاشتراك في النوافذ التعليمية، لديه معاناة شديدة من سوء معاملة الوالدين خاصة الأم، فدائماً ما يُوجه بألفاظ مسيئة، كما أنه يبكي بصفة مستمرة لأبسط الأسباب، ويشعر بالوحدة حيث لا يوجد لديه أصدقاء في الروضة.

ومعاناته من سوء التغذية والنحافة الشديدة تؤثر علي أداءه في النشاطات المختلفة.

ولدي الطفل شكوى مستمرة من آلام برأسه وجسده وخصوصاً البطن، ولديه ثورات غضب تظهر خلال الأنشطة الجماعية بالروضة، مما جعل أقرانه يبتعدون عنه ولذا فهو يعاني الرفض الإجتماعي، ودائم التوتر عند التحدث مع الآخرين، ويستغرق وقتاً طويلاً في أداء المهام المُكلف بها ولا يتمكن من إتمام المهام التي يُكلف بها. ولا يجلس بهدوء خلال سرد القصص في الأنشطة القصصية، ولا يتعامل بشكل سوي مع أقرانه.

من كل ما سبق ذكره تم التأكد من صحة فرض البحث من حيث تاثر البناء النفسى للأطفال ذوى العجز المتعلم بالإساءة الوالدية (الجسمية– النفسية).

التوصيات:

- عمل دورات تدريبية خاصة بالتربية الوالدية لأولياء الأمور لتعريفهم بأساليب المعاملة الوالدية السوية.
- نشر الوعى بين أولياء الأمور بمكونات البناء النفسى لأبنائهم.
- تصميم العديد من البرامج الخاصة بخفض حدة العجز المتعلم لدى أطفال الروضة ليسهل على المعلمات تطبيقها مع هؤلاء الأطفال.

المراجع:

- أحمد السيد محمد إسماعيل (١٩٩٥). مشكلات الطفل السلوكية وأساليب المعاملة الوالدية. ط٢. الإسكندرية: دار الفكر الجامعي.
- أماني عبد المجيد عتلم (٢٠٠٢). الكشف عن بعض الجوانب الشخصية والمعرفية واللامعرفية لدي عينة من الأطفال الذين يعانون من سوء المعاملة في مرحلة ما قبل المدرسة. مجلة كلية التربية. جامعة المنصورة. ع ٥٠. ٣٧٩-٤٣١.
- إيمان محمد صبري اسماعيل (٢٠٠٠). إساءة معاملة الأطفال دراسة إستطلاعية عن بالأطفال المتسولين. مجلة علم النفس. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب. ع ٥٣. ٢٤-٥٢.
- تغريد أبو طالب (٢٠٠١). مدي إنتشار العقاب البدني بين أمهات أطفال الروضة وأنواع السلوكيات التي يعاقب عليها الأطفال وعلاقة العقاب بخصائص الأطفال السلوكية. مجلة دراسات العلوم التربوية. مج ٢٨. ٢٢٩- ٢٤٦.
- جمال السيد تفاحة (٢٠٠٧). البناء النفسي للطفل المساء إليه ووالديه ودور العلاج النفسي الأسري في تعديل سلوك التعامل بينهم. المؤتمر الإقليمي لعلم النفس ١٨-٢٠ نوفمبر. القاهرة: رابطة الاخصائيين النفسيين المصرية. ١٩- ٧١.
- جمال مختار حمزة (٢٠٠١). سلوك الوالدين الإيذائي للطفل وأثره علي الأمن النفسي له. مجلة علم النفس. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب. ع ٥٨. ١٢٧- ١٤٥.
- حامد زهران (١٩٩٧). الصحة النفسية والعلاج النفسي. القاهرة: عالم الكتاب.
- حسين علي محمد فايد (٢٠٠٥). الخزي كمتغير وسط بين الأعراض الإكتائبية وكل من الإساءة الإنفعالية من الطفولة وتعذر حل المشكلات لدي طالبات الجامعة. مجلة دراسات نفسية. القاهرة: رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية. مج ١٥. ع ٣. ٥٧- ٥١٠.
- رحاب محمود صديق، إبتسام أحمد محمد (٢٠١٤). علاقة بعض أساليب المعاملة الوالدين بالعجز المتعلم لدي أطفال الروضة. مجلة

الطفولة والتربية. كلية التربية للطفولة المبكرة. جامعة الإسكندرية. مج ٦. ع ١٧. ٤٤٢- ٥١٦.

- زكريا الشربيني ويسرية صادق (٢٠٠٦). تنشئة الطفل وسبل الوالدين في معاملته ومواجهة مشكلاته. القاهرة: دار الفكر العربي.
- ساري سواقد، فاطمة الطروانة (٢٠٠٠). إساءة معاملة الطفل الوالدية أشكالها ودرجة تعرض الأطفال لها وعلاقة ذلك بجنس الطفل ومستوي تعليم والديه ودخل أسرته ودرجة التأثر النفسي. مجلة دراسات العلوم التربوية. مج٢٧. ع٢. ٤١٤-٤٣٦.
- سعاد عبد الله البشر (٢٠٠٥). التعرض للإساءة في الطفولة وعلاقته بالقلق والإكتئاب واضطراب الشخصية الحدية في الرشد. مجلة دراسات نفسية. القاهرة: رابطة الأخصائيين النفسين المصرية (رانم). مج ١٥. ع ٣. ٣٩٣- ٤١٩.
- سعد زغلول بشير (٢٠٠٣). دليلك إلى البرنامج الإحصائي (SPSS). بغداد: منشورات المعهد العربي للتدريب والبحوث الإحصائية.
- سعود بن ضحيان، عزت عبد الحميد (٢٠٠٢). معالجة البيانات باستخدام برنامج SPSS. سلسلة بحوث منهجية. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية. الجزء الثاني. الكتاب الرابع.
- سهام متولي علي حامد (٢٠٠٥). الحكم الخلقي لدي عينة من الأطفال المُساء معاملتهم وغير المُساء معاملتهم دراسة مقارنة. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة كفر الشيخ.
- صفوت أحمد فرج (١٩٩١). التحليل العاملي في العلوم السلوكية. ط (٢). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- صلاح الدين محمود علام (٢٠٠٠). المقياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة. القاهرة: دار الفكر العربي.
- صلاح مراد (٢٠١١). الأساليب الإحصائية فى العلوم النفسية والتربوية والإجتماعية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- عادل عز الدين الأشول، محمد سعد حامد، كريستين سامي نجيب (٢٠١٦). الخصائص السيكومترية للبناء النفسي للمراهقات

غائبات الأب. جامعة عين شمس. مركز الإرشاد النفسي. مجلة الإرشاد النفسي. ع ٤٥.

- عبد السلام عبد الغفار، عادل عز الدين الأشول، عبد المطلب أمين القريطى، نبيل عبد الفتاح حافظ (١٩٩٧). مظاهر إساءة معاملة الطفل في المجتمع المصري. أكاديمية البحث العلمي. شعبة البحوث الإجتماعية. جامعة عين شمس. مركز الإرشاد النفسي. ١- ٤١٦.
- عبدالمطلب أمين القريطي (١٩٩٨). في الصحة النفسية. القاهرة: دار الفكر العربي.
- عمر إسماعيل علي غريب (٢٠٠٢). فاعلية برنامج إرشادي لوالدي الأطفال المُساء معاملتهم علي السلوك التكيفي لأطفالهم. رسالة دكتوراة. معهد الدراسات العليا للطفولة. جامعة عين شمس.
- فرج أحمد فرج (١٩٩٣). العدوان مقدمة أبستولوجية مجلة علم النفس. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب. ع ٢٧. ٦- ١٢.
- فرج طه (١٩٧٩). الشخصية- مبادئ علم النفس. القاهرة: مكتبة الخانجي.
- الفرحاتي السيد محمود (1997). دراسة تنبؤية للعجز المتعلم والتشوهات المعرفية في ضوء بعض عوامل البيئة التعليمية المدركة لطلاب المرحلة الثانوية. رسالة ماجيستير. كلية التربية. جامعة المنصورة.
- الفرحاتي السيد محمود (٢٠٠٢). فعالية برنامج للإرشاد المعرفي في خفض العجز المتعلم لدى تلاميذ المراحل الإعدادية. رسالة دكتوراه. كلية التربية. جامعة المنصورة.
- الفرحاتي السيد محمود (٢٠٠٥). العجز المتعلم (نظريات وتطبيقات). القاهرة: المركز العربي للتعليم والتنمية والنشر.
- الفرحاتي السيد محمود (2012). علم النفس الإيجابي للطفل. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.
- الفرحاتي السيد محمود، صباح قاسم الرفاعي (٢٠٠٩). تحصين الأطفال ضد العجز المتعلم. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة للنشر.

- محمد السيد عبد الرحمن (١٩٩٩). علم الأمراض النفسية والعقلية (الأسباب– الأعراض – التشخيص– العلاج). موسوعة الصحة النفسية. القاهرة: دار قباء.
- محمد منصور عبد السلام، فاروق الشربيني (٢٠٠٠). الأسرة علي مشارف القرن ٢١. القاهرة: دار الفكر العربي.
- ممدوح عبدالمنعم الكناني (١٩٩٠). مناخ الإبتكارية في الأسرة والفصل الدراسي وعلاقتهما التفاعلية بالدافع والمعرفة والفهم. دراسات وقراءات في علم النفس التربوي. المنصورة: مطبعة النهضة. ٩٩– ١٥٦.
- ممدوحة محمد سلامة (١٩٩١). الإساءة النفسية للأطفال وعواقبها. مجلة علم النفس. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب. ع ٥٣. ٥٢– ٢٤.
- نسرين أحمد المحمدي منصور (٢٠٠٨). إساءة معاملة الأطفال وعلاقتها بتقدير الذات دراسة سيكومترية– إكلينيكية. رسالة ماجيستير. كلية التربية. جامعة الزقازيق.
- هشام إبراهيم عبد الله (٢٠٠٥). الصحة النفسية وحقوق الطفل في ضوء معايير جودة الحياة. المؤتمر العلمي الثالث "الإنماء النفسي والتربوي للإنسان العربي في ضوء جودة الحياة". كلية التربية. جامعة الزقازيق.
- يحي محمود النجار (٢٠١٠). البناء النفسي لدي الأطفال المُعَنفين أُسرياً. مجلة الجامعة الإسلامية. مج ١٨. ع ٢. ٥٥٧– ٥٩٥.
- **Adam, D. & Jennifer, D. (2003). Self- Esteem and persistence in the face of failure. Journal of personality and social psychology. Vol. (38). No. (3). pp: 711- 724.**
- **American Psychatric Association Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (1994). DSMIV. Washington DC.**
- **Au, C. & Watkins, D. (1997). Towards Acusal Models of Learned Helplessness for Hong Kong Adolescence. Jounral of Educational studies. Vol. (23). No. (3). 377- 391.**

- **Bandura, A. (1999). Self- Efficacy in changing societies. London: Cambridge University press.**
- **Bernet, W, M. D. (2000): Child Maltreatment, Comprehensive Textbook of Psychiatry, Vol. II, Seventh Edition, 2878.**
- **Dweck, C. (2000). Self- theories: Their role in motivation, personality development. New York: Academic Press.**
- **Dweck, C. (2006). Mindset: the new psychology of success. New York: Random House.**
- **Field, A. (2009). Discovering Statistics Using SPSS, 3rd Ed., London :SAGE Publications Ltd.**
- **Gall, S., Bernard, B. & Feldman, A. (1996). The Gale Encycholopedia of Psychology. New York: Gale Research. 64.**
- **Garbarino, J. (1992). Children in danger. San Francisco: Jossy Bass Inc.**
- **Gelfand, D. (1997). Understanding Child behavior disorders. New York: Harcourt Brace College Publisher.**
- **Gormly, A. (1997). Lifespan Human Development sixth Edition. Harcourt Brace College Publishers. Holt. Rinehart and Winston Inc, 238-378.**
- **Harold, K. & Benjamin, J. (1998). Synopsis of Psychiatry, Behavioral Sciences/Clinical Psychiatry. Middle East Edition. Eighth Edition. Mass Publishing Co. London: 847- 865.**
- **Helgeland, M. & Torgerson, I. (2004). Developmental antecedents of borderline Personality disorder. Journal of Comprehensive Psyschiatry. Vol. (45). No. (2). 138- 147.**
- **Hochstetler, N. (2000). Specifying the Impulsivity of female in mates with borderline personality disorder. Journal of abnormal psychology. vol. (111). No. (3). 495- 500.**
- **Johnston, P., Wilkinson, K. (2009). Enhancing Validity of Critical Tasks Selected for College and**

University Program Portfolios. National Forum of Teacher Education Journal. (19) 3. 1- 6.

- Kay, J. (1999). Protecting Children. A Practical Guide. London: Cassell.
- Korn, L. (2004). A Literature Review on School Child sexual Abuse Prevention Program. Master of Science Degree with a Major in Guidance and Counseling. The Graduate College. University of Wisconsin- Stout.
- Myers, D. (1998). Social psychology. New York: Macgrow – Hill.
- Oates, R. (1996). The spectrum of child Abuse Assessment, Treatment and Prevention. New York: Brunner Mazel, Inc.
- Ormrod, J. (1998). Educational Psychology, Developing Learners. Second Edition. New Jersy: Columbus Press.
- Peterson, C., Maier, S. & Seligman, M. (1993). Learned Helplessness a theory for the age of personal control. New York: Oxford University press.
- Rollo, M. (1998). Power and Innocence. New York: w.w. Norton & Company.
- Ryan, R. & Deci, E. (2000). Self- determination Theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well- being. Journal of American psychologist. Vol. (55). No. (1). 68- 78.
- Seligman, M. (1998). Learned optimism. New York: pocket bookspress.
- Seligman, M. (2000). Helplessness: On Depression Development, And Death. San Francisco: Freeman.
- Seligman, M. (2002). Positive psychology, positive preventation, and positive therapy. In Snyder, C., & Lopez, S. (Eds.) Handbook of positive psychology. New York: Oxford University press.

- **Silvestri, L., Dantonio, M. & Easton, S. (1994). Enhancement of self- esteem In At- risk Elementary students. Journal of health Education. Vol. (25). No. (1). 30- 40.**
- **Spetuse, L. (2003). Childhood Emotional Abuse and Neglect as Predictors of Psychological and Physical Symptoms in Women Presenting to a Primary Care Practice. Journal of Child Abuse and Neglect. vol. (27). No. (2) b. 1247- 1258.**
- **SPSS Inc. (2004). SPSS 13.0 Base User's Guide, Chicago: SPSS Inc.**
- **Stepik, D. (1998). Motivation to learn. Washington: Congress press.**
- **Terence, W., Peter, N. Daniel, O. & Lee (1996). Child Abuse. How do children cope with Being Sexually Abused Abnormal Psychology? Intergrating Perspectives.P.P. 543- 569.**
- **Valentine, J., Debais, D., & Cooper, H. (2004). The relation between self- beliefs and achievement. A Meta analysis review. Journal of Educational psychologist. Vol. (39). 111- 133.**
- **Walker, C. (1988). The Physical and Sexually abused child, Evaluation and treatment. New york: Pergaman.**
- **Weiner, B. (1986). Anattributional Theory of Motivation and Emotion. New York: Heidlberg Inc.**
- **Well, S. (1995): Child abuse and neglect overview. Encyclopedia of social work. National Association of social Workers. Washington DC.**