[٧]

علاقة بعض أساليب المعاملة الوالدية بالعجز المتعلم لدى أطفال الروضة

د. رحاب محمود صديق
أستاذ الصحة النفسية المساعد
كلية رياض الأطفال– جامعة الإسكندرية

د. ابتسام أحمد محمد
مدرس علم النفس
كلية رياض الأطفال– جامعة الإسكندرية

علاقة بعض أساليب المعاملة الوالدية بالعجز المتعلم لدى أطفال الروضة

د. رحاب محمود صديق ★، د. ابتسام أحمد محمد ★★

الملخص:

هدف البحث إلي الكشف عن العلاقة بعض أساليب المعاملة الوالدية بالعجز المتعلم لدى أطفال الروضة، وأجري البحث على عينة قوامها (٣٠٧) طفلاً بواقع (١٣٦) من الذكور، (١٧١) من الإناث تتراوح أعمارهم بين (٥-٦) سنوات، جميعهم ملتحقون بروضات تابعة لمدارس تجريبية بمحافظة الإسكندرية وتم إستخدام مقياسين وهما:

- مقياس أساليب المعاملة الوالدية (إعداد:الباحثتان)
- مقياس العجز المتعلم لأطفال الروضة (إعداد: الباحثتان)

وقد بينت النتائج:

- وجود علاقة إرتباط سالبة (عكسية) بين بعض أساليب المعاملة الوالدية التى تتبعها الأم كأسلوب الرعاية مع بعد الإستمرارية فى مقياس العجز المتعلم، وبين أسلوب المساواة وبعدى الشمولية والإستمرارية، وبين أسلوب الديمقراطية والأبعاد الثلاثة لمقياس العجز المتعلم، حيث جاءت جميع قيم معامل الإرتباط سالبة.

★ أستاذ الصحة النفسية المساعد، كلية رياض الأطفال، جامعة الإسكندرية.

★★ مدرس علم النفس، كلية رياض الأطفال، جامعة الإسكندرية.

- وجود علاقة إرتباط موجبة (طردية) بين أساليب المعاملة الوالدية التى تتبعها الأم كأسلوبى الرفض والإهمال وبعدى الشمولية والذاتية والمجموع الكلى لمقياس العجز المتعلم لأطفال الروضة.
- وجود علاقة إرتباط سالبة (عكسية) بين بعض أساليب المعاملة الوالدية التى يتبعها الأب مثل أساليب التقبل والمساواة والديمقراطية وبين العجز المتعلم.
- وجود علاقة إرتباط موجبة (طردية) بين بعض أساليب المعاملة الوالدية التى يتبعها الأب كأسلوبى الإهمال والقسوة اللذين يرتبطان بالعجز المتعلم، أما التسلط فيرتبط إرتباطاً موجباً ببعد الشمولية فى مقياس العجز المتعلم لأطفال الروضة.

Abstract:

The research aims to interpret the relationship of some of parental treatment styles and learned helplessness with kindergarten children, and the research was conducted on a sample of (307) child as follows: (136) male, (171) females between the ages of 5-6 years old, all of whom are enrolled in kinder garten in expermental schools in Alexandria city with the use of two measures as follows:

- A measure of parental treatment styles (prepared by: researchers)
- A measure of learned helplessness to kindergarten children (prepared by: researchers)

And the results have shown:

- The existence of a negative correlation (inverse) between the parental treatment styles pursued by the mother: care with continuity dimension in learned helplessness measure, and between equality and the dimensions of totalitarianism and continuity, and between democracy and the dimensions measure of learned helplessness, where all the values of correlation coefficient are negative.
- The existence of a positive correlation (proportional) between parental treatment styles pursued by the mother:Rejection, neglect and between totalitarianism and subjectivity dimensions of learned helplessness measure for kindergarten children.
- The existence of a negative correlation (inverse) between some of parental treatment styles pursued by the father such as acceptance, equality and democracy, with learned helplessness.

- The existence of a positive correlation (proportional) between some of parental treatment styles pursued by the father such as neglect, cruelty and domination, which correlates positively with the dimension of the totalitarianism in the learned helplessness to kindergarten children.

مقدمة:

تعد النشئة الإجتماعية هي العملية التي يتحول بها الفرد من كائن بيولوجي إلى كائن إجتماعي يصبح خلالها عضواً في المجتمع يؤدي الأدوار المنوط بها، فهي عملية تربوية إجتماعية تساعد على إستقرار المجتمع وتطوره، ويقوم بالتنشئة الإجتماعية العديد من المؤسسات منها: الأسرة، الروضة، المدرسة، الأقران، دور العبادة، ووسائل الإعلام.

وتتناول هذه الدراسة عملية التنشئة الإجتماعية داخل الأسرة بما يستخدمه الوالدان من أساليب للمعاملة الوالدية مع أطفال الروضة، والملاحظ وجود أساليب متنوعة يتبعها الوالدان، منها ما هو سوي كالتقبل ومنها ما هو غير سوي كالرفض مثلاً، وهنا تكمن خطورة هذه الأساليب في كونها تلعب دوراً رئيساً في تشكيل شخصية الفرد منذ طفولته وفي تكوين الإتجاهات المختلفة وإرساء دعائم شخصيته، وكل ذلك بالطبع يتكون وفقاً للأساليب التي يستخدمها الوالدان في تنشئة الأطفال.

ويتضح أن هذه الأساليب تتضمن الأفكار والعادات التي ثبت صلاحيتها من وجهة نظر الوالدين في تشكيل الأفراد وشخصياتهم في المجتمع، وفق التقاليد السائدة في المجتمع، فهي لا تستخدم بشكل عشوائي وإنما تسير وفق معايير تساعد الفرد على التفاعل مع المجتمع الذي يعيش فيه.

وبالرغم من أهمية أساليب المعاملة الوالدية، إلا أن لها خطورة شديدة، ففي حالة إستخدام الوالدين لأساليب غير سوية في معاملتهم لأطفالهم، يظهر العديد من الآثار السلبية والإضطرابات السلوكية لدى

الأطفال وقد تستمر إلى مراحل عمرية أخرى دون الإقتصار في آثارها على الطفولة.

واهتم البحث الحالى بالتعرف على العلاقة بين بعض أساليب المعاملة الوالدية والعجز المتعلم لدى أطفال الروضة، فقد يكون مصدر العجز المتعلم الظروف الأسرية والتي في أساسها تعكس أساليب المعاملة الوالدية غير السوية، حيث يواجه الطفل ظروفاً من الصعب التغلب عليها، ويجبر على الإستسلام لها، فلا يعرف منذ طفولته أساليب للمقاومة، أو محاولة المواجهة.

فقد لاحظ Seligman, M. (2000) أن التعرض لصدمة مؤلمة يؤدي إلى عائق في التعلم التالي لكيفية تجنب الصدمة، فالكائنات الحية التي سبق وتعرضت لمواقف العجز وتعودت فيها أن تتلقى صدمات كهربائية شديدة لا تهرب منها ولا توقفها أي لم تحاول الإقدام على شيء ما لإيقاف الإحساس بالصدمات، بل كانت تتقبل هذه الصدمات بسلبية ظاهرة، وفسر ذلك بأنهم تعلموا الشعور بالعجز وإنعدام الحيلة.

بمعنى 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 حتى يصل به الأمر إلى تعلم أنه لا قدرة له، وأن الأحداث الخارجية هي التي تسيره، ولا يستطيع مواجهتها وتنمو لديه إنفعالات سلبية ويتوقع الفشل بشكل دائم.

ويحاول البحث الحالي الكشف عن بعض أساليب المعاملة الوالدية المرتبطة بالعجز المتعلم لدى أطفال الروضة الذين تتراوح أعمارهم بين (٥-٦) سنوات.

أولاً: مشكلة البحث:

تؤثر أساليب المعاملة الوالدية بصورة كبيرة على تكوين الطفل النفسي والإجتماعي، وكما أن بعضها سوي وإيجابي إلا أن البعض الآخر منها غير سوي أو سلبي مما قد يؤدي إلى ظهور أنماط سلوكية غير مرغوب فيها أو إضطرابات سلوكية.

وتهتم الدراسة الحالية بأساليب المعاملة الوالدية التي يستخدمها الوالدان في تعاملهما مع الأبناء، حيث أن دراسة هذه الأساليب تسهم في فهم محددات سلوك الأبناء ومحددات النمو الإنفعالي والإجتماعي لديهم.

فقد أشار كل من سهير كامل، شحاتة سليمان (٢٠٠٧، ٨) إلى أساليب المعاملة الوالدية بشقيها السوي وغير السوي وأنها تتمثل في الأساليب التالية:

الديمقراطية– التقبل والإهتمام– أسلوب السواء– الحماية الزائدة– التسلط– التدليل الزائد– الإهمال– القسوة والصرامة– التذبذب في المعاملة– التفرقة في المعاملة– وبالطبع تستخدم هذه الأساليب في مواقف الحياة اليومية مما يجعل طريقة الوالدين في معاملتهما للأبناء لها سمة معينة وفقاً للأسلوب المستخدم، إما أن تكون إيجابية فتسهم في تكوين شخصيات الأبناء بشكل سوي، أو تكون مسيئة للأبناء، تؤثر سلباً في تكوين الشخصيات وتسبب لهم العديد من الإضطرابات.

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 إجتماعياً كالإنسحاب من الأنشطة الإجتماعية.

ويعرض الفرحاتي السيد (٢٠٠٩، ٢١٧) رأي Slade, A (1984) في تفسير نظرية العجز المتعلم للدلالة النفسية للأطفال الذين يساء معاملتهم، حيث وجد أنه إذا كانت السلبية التي يتصف بها هؤلاء الأطفال تعكس العجز، فإنهم ينظرون إلى الإساءة في المعاملة على أنها فعل حقيقي موجه نحوهم، بسبب عيوب في ذواتهم، وبتكرار أساليب المعاملة المسيئة لهؤلاء الأطفال يزداد إعتقادهم في عجزهم، وتتأصل لديهم أفكار تؤكد أنهم لا يستطيعون النجاح مهما يبذلون من جهد.

وتحاول الباحثتان بحث العلاقة بين بعض أساليب المعاملة الوالدية والعجز المتعلم لدى أطفال الروضة. وتحددت مشكلة البحث في السؤال التالي:

- ما العلاقة بين بعض أساليب المعاملة الوالدية وبين العجز المتعلم لدى أطفال الروضة؟

ثانياً: أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

- التعرف على أساليب المعاملة الوالدية المرتبطة بالعجز المتعلم لدى أطفال الروضة.
- تفسير العلاقة بين بعض أساليب المعاملة الوالدية وبين العجز المتعلم لدى أطفال الروضة.

ثالثاً: أهمية البحث:

تتحدد أهمية البحث الحالي على 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 على 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 على حياة الفرد.
- كما تتضح أهمية البحث من حيث تناوله الموضوع أساليب المعاملة الوالدية المستخدمة من قبل الوالدين خلال عملية التنشئة الإجتماعية لتحقيق التنمية الشاملة للطفل لأقصى حد ممكن وفق قدراته في الجوانب العقلية والجسمية والإنفعالية والإجتماعية والخلقية. وبالتالي فهذه الأساليب لها أهميتها من حيث إتصافها بالسواء أو اللا سواء لما ينتج عنها من تأثير على الشخصية قد يلازم الفرد طيلة حياته.
- كما تظهر أهمية أخرى للبحث من حيث تناول متغير العجز المتعلم لدى أطفال الروضة وهو يمثل الحالة النفسية التي يشعر فيها الأطفال بأن الأحداث المحيطة بهم خارج سيطرتهم، وحينما يكون لديهم شعور بالعجز يتدهور أداؤهم تحت تهديد خبرات الفشل، وقد يكمن هذا الشعور بالعجز المتعلم في التشاؤم الذي يؤدي إلى الإكتئاب في ظل قسوة الظروف المحيطة، فيتعلم الطفل الإستسلام ويتدنى لديه مستوى التوقعات مما يؤثر على مستوى إستجاباته للمواقف التالية، وكل ذلك يرتبط بمشاعر سلبية مما يؤثر على شخصية الطفل بشكل سلبي لمراحل عمرية لاحقة وأداءات عديدة في مواقف حياتية مختلفة.

رابعاً: مصطلحات البحث:

أساليب المعاملة الوالدية: Parental Treatment Styles : هي مجموعة الأنماط السلوكية اللفظية وغير اللفظية التي يستخدمها الوالدين في معاملة أبنائهم في المواقف المختلفة بغرض التنشئة الإجتماعية، وذلك كما يدركها الأطفال. وتتمثل فى أبعاد المقياس الخاص بأساليب المعاملة الوالدية لأطفال الروضة على النحو التالي: التقبل/ الرفض، الرعاية/ الإهمال، التسامح/ القسوة، المساواة/ التفرقة، الديمقراطية/ التسلط.

العجز المتعلم Learned Helplessness:

هو حالة يدرك فيها الطفل أن الموقف الضاغط قابل للحل، ولكنه يفتقد القدرة على الحل، ويدرك أن سلوكه لا يغير من النتيجة، مما يؤدي لخفض الدافعية، والإحساس بالعجز وخيبة الأمل والميل للتقييم السلبي للذات، ويعبر عنه في هذا البحث بدرجات الطفل على أبعاد مقياس العجز المتعلم لدى أطفال الروضة.

أطفال الروضة Kindergarten Children:

هم الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين (٥-٦) سنوات وملتحقين بالمستوى الأول بروضات المدارس التجريبية التابعة لوزارة التربية والتعليم بمحافظة الإسكندرية.

الإطار النظري:

يتضمن هذا الجزء من البحث بعدين أساسيين:

- أولاً: أساليب المعاملة الوالدية

- ثانياً: العجز المتعلم لدى أطفال الروضة

وفيما يلي عرض لكل منهما:

أولاً: أساليب المعاملة الوالدية:

تعد الأسرة هي المؤسسة الأولى للتنشئة، فهي ذات تأثير مباشر على تكوين العلاقات الإجتماعية خلال عمليات التفاعل الإجتماعي المستمرة في العلاقات الأسرية.

وخلال هذه العلاقات تتعدد الأدوار لكل فرد في الأسرة، فينتج عن ذلك أن تظهر مواقف كثيرة ذات أثر – إيجابي أو سلبي– يصدر من أحد الأفراد ويؤثر على الأفراد الآخرين. ومن الملاحظ وجود نوع من التداخل بين الإتجاهات الوالدية Parental Attitudes وأساليب المعاملة الوالدية Parental Treatment Styles بالرغم من أن الإتجاهات الوالدية تشير إلى تنظيمات نفسية يكونها الوالدين تجاه الابناء نتيجة الخبرات التى يمرون بها، وحينما تترجم هذه الإتجاهات إلى أداء سلوكى خلال التفاعل مع الأبناء يطلق عليها أساليب المعاملة الوالدية (مجدى الدسوقى، ١٩٩٦، ٥٩٠).

وفقد أشارت مايسة النيال (٢٠٠٢، ٦٤) إلى أن أساليب المعاملة الوالدية تؤثر على تكوين الأطفال النفسي والإجتماعي، فإذا كانت هذه الأساليب المتبعة من قبل الآباء هادمة Destructive، أي تثير مشاعر الخوف وعدم الشعور بالأمن في نفوس الأطفال، ترتب عليها إضطرابهم النفسي والإجتماعي، أما إذا كانت هذه الأساليب المتبعة بناءة Constructive، أي مصحوبة بالود والتفاهم، أدت إلى تنشئة أطفال يتمتعون بالصحة النفسية.

وهذه التنشئة الإجتماعية من أقدم العمليات في المجتمع الإنساني، ويتم خلالها مواءمة سلوك الفرد ليطابق توقعات ومعايير المجتمع الذي يعيش فيه هذا الفرد، للمحافظة على بقاء واستمرارية المجتمع في ضوء المتغيرات الحديثة المتلاحقة، مع المحافظة على ثقافة المجتمع وضوابطه ومعاييره ونقل ثقافته من جيل إلى آخر.

وقد أشار زكريا الشربيني، يسرية صادق (٢٠٠٠، ٤٤) إلى أن التنشئة الإجتماعية ما هي إلا عملية تحويل الفرد من كائن عضوي إلى كائن إجتماعي وفرد ناجح يعي معنى المسئولية الإجتماعية وكيف يتحملها، وقادر على ضبط إنفعالاته والتحكم في إشباع حاجاته. ويقوم بهذه العملية عدة مؤسسات منها: الأسرة، الروضة، المدرسة، جماعة الرفاق، دور العبادة، ومؤسسات الإعلام.

إلا أن الأسرة هي أقوى تلك المؤسسات في الأثر على الأطفال، فهي أهم مصدر لإشباع حاجة الأطفال إلى الأمن والحب والتقبل.

كما أدركت هدى الناشف (٢٠٠٧، ١٥) أن التنشئة الإجتماعية عملية تفاعل الفرد مع بيئته وإهتمامها ينصب على الجانبين الإجتماعي والوجداني، ولذا فهي مصدر مهم لإشباع حاجات الأطفال وتكوين خبرات الرضا والإستقرار لديهم.

واتفق كل من عمر همشري (٢٠٠٣)، Beyers, W., & Gossenes, L. (2008)، Hardy, S.; Padilla_Walker.; & Carlo, G.، Pereira, A.; Canavaroo, C.; & Mendon, D. (2009)، محمد عابدين (٢٠١٠). على أن الأساليب التي يستخدمها الوالدان في معاملة أبنائهم لها دوراً في التكوين الإيجابي والسلبي لشخصيات الأبناء، ففي التكوين الإيجابي تنمو القدرات بشكل سوي،

ويتحقق لهم الأمن والإستقرار والنجاح، بينما يدمر التكوين السلبي شخصيات الأبناء ويسبب لهم الإضطراب النفسي والفشل. كما أن هذه الأساليب تختلف من أسرة إلى أخرى، ومن مجتمع إلى آخر، وقد يكون السلوك مقبولاً في مجتمع أو أسرة ما وغير مقبول في مجتمع أو أسرة أخرى.

وأشار كل من خليل ميخائيل (٢٠٠٠، ٥٠)، السيد عبد القادر (٢٠٠٢، ١٧)، هدى الناشف (٢٠٠٧، ١٩)، Studsrod, I; Bru, E. (2009)، إلى أن أساليب المعاملة الوالدية تتأثر بنمط شخصية الوالدين، ومستواهما الإجتماعي والإقتصادي والتعليمي، وطبيعة إدراكهم للطفولة، وإنفعالات العلاقات الأسرية، وخصائص الطفل، بالإضافة إلى ثقافة المجتمع الذي يعيشون فيه، وأن أشد تأثير لأساليب المعاملة الوالدية يكون على سلوك الطفل وشخصيته، حيث وجدت علاقة إرتباطية بين أساليب المعاملة الوالدية مثل التسلط، التدليل الزائد، الإهمال، الحماية الزائدة، التفرقة في المعاملة، القسوة، إثارة الألم النفسي وبين سلوك الأبناء، حيث تولد هذه الأساليب العديد من المشكلات السلوكية كالسلوك الإنسحابي والعنف وفرط النشاط والتخريب والعدوان اللفظي والبدني والكذب والغش وعدم تحمل المسئولية.

يتضح مما سبق أن لأساليب المعاملة الوالدية دوراً في توجيه سلوك الأطفال وتشكيل شخصياتهم والأدوار المتوقعة منهم، وأن بعض هذه الأساليب إيجابي والبعض الآخر سلبي.

ويتناول البحث الحالي بعض أساليب المعاملة الوالدية، وسيتم عرض هذه الأساليب بطريقة عرض كل أسلوب إيجابي وعكسه السلبي، وذلك على النحو التالي:

١- التقبل/ الرفض Acceptance/Refuse:

أشار Bowlby, J. (1989,29) إلى أهمية الروابط الوجدانية للطفل مع الآخرين في التأثير على الصحة النفسية للطفل، حيث تحدد إتجاهاته نحو ذاته ونحو الآخرين مستقبلاً، وتضع أساساً لعلاقاته الإجتماعية، وإضطراب العلاقات الوجدانية للطفل مع الآخرين المهمين في حياته يرتبط بالخلل الدائم في القدرة على التفاعل وإقامة علاقات المحبة فيما بعد بالآخرين، كما يرتبط بزيادة أعراض الإضطراب النفسي.

وقد قام كل من Kagan, J. & Lemkin, J. (1960, 444) بدراسة على (٦٧) طفلاً تتراوح أعمارهم بين (٥-٦) سنوات، (٣٢) من الذكور، (٣٥) من الإناث، بهدف بحث إدراك الأطفال للقبول- الرفض الوالدى وبعض المتغيرات المرتبطة بهما. وتوصل الباحثان إلى أن الأطفال يرون الأم أكثر تقبلاً وتهذيباً وأكثر لطفاً ومودة وأقل إثارة للقلق وأقل تحكماً من الأب، وأن الآباء أكثر إثارة للقلق الدائم وأكثر تحكماً وعقاباً من الأمهات.

وبين Rohner, R. (1986) أن إدراك الطفل بالقبول الوالدي يشعره بقيمته وأهميته، ويكون لديه قدرة أكبر على مواجهة المشكلات، في حين أن إدراك الطفل للرفض الوالدي يشعره بعدم الأمن والإعتمادية، وعدم الكفاءة، وتمتد هذه النظرية السلبية من ذاته إلى العالم والآخرين، فينظر إلى العالم بقلق على أنه مكان غير آمن بل مهدد له، ولا يمكنه الثقة بالآخرين.

وقد بينت Anisworth, M. (1990, 463-488) أن التعلق Attachment ينشأ من إدراك الطفل خلال الشهور لحياته، للتقبل الوالدي، وكذلك إستجابات الوالدين لحاجات الطفل بإتساق وكفاءة

وللإشارات الصادرة عنه بدقة، وكذلك عدم التحكم فيه كثيراً، وإشعاره بالأمن/ وخفض حدة قلقه في مواقف الألم أو التوتر، ويؤدي هذا التعلق إلى أن تصبح الأسرة قاعدة الأمن التي تشعر الطفل بالإطمئنان وتتيح له فرص إكتشاف البيئة المحيطة به، مما يشعره بالكفاءة والإستقلالية وهذا يضع أساساً للتوجه الإيجابي للعلاقات الإجتماعية مع الآخرين، في حين أن عدم الإستجابة لإشباع حاجات الطفل، وعدم تفهمه، وإشعاره بالرفض يجعله أكثر إلتصاقاً بالأم وأكثر توجساً من الآخرين، مما يضع بدايات الإنسحاب أو العدوانية.

وفي دراسة Stocker, C. (1995) عن إدراك القبول والرفض الوالدي وعلاقته بإدراك الذات والإكتئاب والتي أجريت على (٨٥) طفلاً، أظهرت النتائج أن إدراك القبول من قبل الأم والأب يرتبط بزيادة التوفق النفسي والمفهوم الإيجابي للذات، في حين يرتبط الرفض الوالدي بزيادة أعراض الإكتئاب والشعور بعدم القيمة، وضعف المهارات الإجتماعية.

كما أوضح مجدى الدسوقى (١٩٩٦، ٦١٧) أن الذكور أكثر إدراكاً للرفض الوالدى من الإناث، وأرجع ذلك إلى أن أساليب المعاملة الوالدية التى يتبعها الوالدين تلعب دوراً مهماً فى تشكيل سلوك وشخصيات الأبناء، حيث يعامل الذكر بطريقة مختلفة عن الأنثى فيسمح له بممارسة أنماط سلوكية معينة بينما لا يسمح للأنثى بممارسة هذه الأنماط، ويرجع ذلك إلى الثقافة الخاصة بالمجتمع.

ووضع Contreas, J & Kerns, K (2000,1-25) نموذج لعلاقة التعلق الآمنة تضم الوالد كممثل للتعلق، كما تشمل إدراك الطفل لسلوك وإنفعال الوالد، حيث يصبح الوالد قاعدة الأمن للطفل حينما يشعره بالقبول والحب والدفء والإحترام، ويشجعه على إستكشاف العالم

الخارجي ويسمح للطفل بحرية التعبير عن إنفعالاته الإيجابية والسلبية، ويتدخل للتخفيف من حدة توتره وقلقه حينما يواجه مشكلة ما، بحيث يكون الوالد لديه حساسية والقدرة على تفهم حاجات الطفل وإشباعها، كل ذلك يتيح للطفل إكتساب المهارات الإجتماعية والتفاعل الإيجابي مع الآخرين.

وقد أظهرت نتائج دراسة عماد مخيمر (٢٠٠٣، ٧٧) أن الرفض الوالدي Parental Rejection ينقسم إلى ثلاثة أبعاد رئيسة وهي:

- **العدوان Aggression** (ويشير إلى الإيذاء من قبل الوالدين بالقول أو بالفعل).
- **اللا مبالاة Indifference** (تشير إلى عدم إهتمام الوالدين بشئون الأبناء).
- **الرفض غير المحدد Undifferentiated Rejection** (يشير إلى عدم القبول من عدوان أو لا مبالاة).

وتقصد الباحثتان بالتقبل/ الرفض حيث يشير التقبل إلى شعور طفل الروضة بأن والديه يتقبلانه ويظهران له الإرتياح عند وجوده معهما ويصادقانه ويفعلان ما يسره ويحترمانه.

أما الرفض فيقصد به شعور طفل الروضة بعدم تقبله أو أنه غير مرغوب فيه، وأن والديه يشكوان منه كثيراً ويعبران عن ذلك بالإبتعاد عنه وإثارة المشاكل معه.

٢- الرعاية/ الإهمال Care/Negligence:

أشار كل من سهير كامل، شحاتة سليمان (٢٠١٠، ٩٤) في أن الرعاية تعني شعور الطفل بأن والديه يهتمان بمعرفة مكان تواجده والحرص على تحقيق الإشباع البيولوجي والنفسي للطفل بتوفير المأكل والملبس وإشعاره بالأمن والحنو والدفء، مع الحث الحاني للطفل على بذل المزيد من الجهد لتحقيق النجاح وإثابته على ذلك وتحفيزه دائماً ومشاركته دائماً في آلامه وآماله.

أما الإهمال، فقصدت الباحثتان نقص الرعاية والتوجيه، وعدم تشجيع الطفل على أداء السلوك المرغوب فيه أو إثابته عليه، وكذلك عدم معاقبته على سلوكه السيئ، أي تركه دون توجيه لما يجب أن يفعله، وما يجب أن يتجنبه.

فقد أشارت نتائج دراسة دياب البداينة (٢٠٠٢، ١٦٧) إلى أن الإهمال أكثر أنواع أساليب سوء المعاملة إنتشاراً حيث يمثل ٦٢% من حالات سوء العاملة.

وقد بينت هدى قناوي (٢٠٠٥، ٧٩) أن الإهمال النفسي يوصف بأنه الفشل في تزويد الطفل بالرعاية النفسية وحرمانه من العطف والحنان الوالدي، وعدم تلبية إحتياجاته التعليمية، والإهمال الصحي المتمثل في عدم تزويد الأطفال بالغذاء والملابس المناسبة وإهمال العناية الطبية أو عزله في البيت وعدم السماح له بمشاركتهما الخروج من البيت أو في الزيارات أو تهديده بالطرد.

ونبع إهتمام الباحثتان بإسلوب الإهمال في هذا البحث خلال هذه المرحلة العمرية المبكرة من الآثار السلبية للإهمال، حيث أشارت نتائج

دراسة فاطمة الطراونة (٢٠٠٠، ٤١٤) أن الإهمال ينتج عنه ضعف الثقة بالنفس وضعف القدرة على الإنجاز مما يجعل الطفل يخاف من المبادرة للقيام بأي عمل أو نشاط، كما يشعر الطفل خلال إهماله بالإحباط إذا ما تهدد أمنه وسلامته مما يشعره بالقلق الدائم والتوتر فضلاً عن شعوره بالعجز والصراع المستمر.

وكذلك أشار طلعت منصور (٢٠٠١، ٢٤) أن الأطفال ضحايا الإهمال يظهر لديهم إضطراب ضغوط ما بعد الصدمة، وهو إضطراب يظهر في متلازمة من الأعراض مثل الخوف الشديد والهلع ووجود صور ذهنية أو أفكار عن الصدمة وأحلام مزعجة أثناء النوم والسلوك الإنسحابي والإستثارة الزائدة وصعوبة التركيز.

يتضح مما سبق عرضه أن الإهمال يؤثر تأثيراً سلبياً على شخصية طفل الروضة بظهور أعراض الإضطراب النفسي حينما يشعر بأن والدايه يتجاهلانه ويهملان معاملته ويهددانه بالطرد أو بالعقاب أو تعمد إذلاله بالسخرية وكثرة اللوم وعدم حمايته والإهتمام بأموره، مما يشعره بأن ليس له قيمة.

٣- التسامح/ القسوة Tolerance/ Cruelty:

يقصد بالتسامح شعور الطفل وإدراكه بأن والديه يوجهانه حينما يخطئ ويساعدانه على تصحيح أخطائه وإرشاده بود وحب للسلوك المرغوب فيه، ويسمحان له بالتعبير عن آرائه وأفكاره.

وقد أشار إبراهيم أحمد (٢٠٠١، ٨٦٤) إلى أن أسلوب التسامح كأسلوب للمعاملة الوالدية يعتمد على تشجيع الوالدين لأبنائهما على أن يكون لهم رأى مستقل من الصغر، وإعطائهم حرية اللعب دون قيود،

والثقة فيهم وفى إمكاناتهم وعدم إتباع أسلوب العقاب البدنى معهم. إلا أن الإفراط في التسامح مع الأبناء يؤدي إلى إضطراب التوافق الشخصي والإجتماعي لديهم إلى جانب ميل الطفل للعدوان والتسلط، وهذا ما دلت عليه Hurlock, E. (1974, 508) حيث يتوقع الطفل التسامح الزائد من قبل والديه إزاء أي سلوك غير مقبول إجتماعياً، وما يلبث أن يتعرض الطفل إلى الإضطرابات النفسية نتيجة مواجهة للإحباطات عند تفاعله مع الآخرين، فهو لم يعتاد الإحباط في طفولته المبكرة. أما أسلوب القسوة فيظهر حينما يستخدم الوالدان كل ما يؤدي إلى الألم النفسي أو الجسدي لتقويم سلوك الطفل.

فقد أشارت نتائج دراسة عبد الله عبد الحفيظ (٢٠٠١، ١٠٥) إلى وجود علاقة إرتباط بين أسلوب القسوة الذي يستخدمه الوالدان وبين إنحراف السلوك لدى الأبناء، كما إرتبط هذا الأسلوب بالمستويات التعليمية والإقتصادية المنخفضة.

كما أوضحت نتائج دراسة محمد عبد الحميد (٢٠٠٧، ٩٢) وجود علاقة إرتباط بين أسلوب القسوة والإنطواء والشعور بالذنب والعدوان إلى جانب ضعف الثقة بالنفس لدى الأبناء.

وإتضحت أشكال القسوة المستخدمة مع الأطفال من قبل الوالدين في نتائج دراسة نجاح الدويك (٢٠٠٨، ٤٧) وهو على النحو التالي:

- العقاب البدني (اللكم– العض– كسر العظام الناتج عن الدفع والضرب).
- وصف الطفل بإستخدام أسماء تحط من قدره وتجعله يشعر بأنه وضيع.
- التهديد بالإيذاء الجسدي أو التخلي عنه أو تركه في حجرة مظلمة وعزله بتركه لفترات طويلة بمفرده.

- وإرتبطت هذه الأشكال الخاصة بأسلوب القسوة بضعف الثقة بالنفس والشعور بالإحباط والعدوان والقلق لدى الأطفال.

وأكد هذه النتائج ما بينه محمد النوبي (٢٠١٠، ١٠٢) حيث أشار إلى أن أسلوب القسوة قد يعكس ما تربى عليه الوالدان في طفولتهما، وقد تستخدمها الأم فقط أو الأب فقط، وحينئذ يشعر الطفل بالميل إلى الخضوع وعدم القدرة على التعبير عن الرأي والإفتقار إلى التلقائية والإعتماد الكلي على غيره، وعدم القدرة على التمتع بأوقات الفراغ، وفقدان الثقة بالنفس والشعور بالعجز.

يتبين مما سبق عرضه أن هذا الأسلوب حينما يتبعه الوالدان مع أطفال الروضة خلال مرحلة الطفولة المبكرة وهي مرحلة تشكيل وتأسيس الشخصية قد يشوه شخصيات الأطفال نتيجة إلزام الأطفال بأداءات معينة كالميل للإستكانة والخضوع والإعتمادية، مما يجعله عاجزاً فيما بعد خلال المرحلة العمرية اللاحقة.

٤- المساواة / التفرقة Equality/Discrimination:

تتضح المساواة حينما يكون إدراك الطفل لمعاملة والديه على أنها متسقة بينه وبين إخوته، ومساواتهم في الثواب والعقاب وإشباع الحاجات، وعكسها التفرقة في المعاملة بين الأبناء من قبل الوالدين حيث قد يلجأ الوالدان أو أحدهما لتفضيل أحد الأبناء عن إخوته إما بسبب السن أو الترتيب الميلادي، أو النوع وغير ذلك.

فقد كشفت نتائج دراسة نهى دياب (٢٠٠٥، ١٢٤) إلى وجود علاقة إرتباط بين التفرقة في المعاملة بين الذكور والإناث وتفضيل الذكور وبين المستويات الإقتصادية المنخفضة، حيث للذكر قيمة

إقتصادية منذ سن مبكرة، بينما إرتبطت المساواة في المعاملة بالمستويات الإجتماعية والتعليمية المرتفعة والسن الصغيرة للوالدين.

وأشار كل من سهير كامل، شحاتة سليمان (٢٠٠٧، ١٥) إلى أن أسلوب التفرقة يؤدي إلى تنمية مشاعر الغيرة والحقد والرغبة في الإنتقام، ويصرف الطفل عن إهتماماته ويؤدي إلى ضياع جهده في محاولة تغيير أسباب التفرقة وقد يعاني الفشل والإحباط، مما يجعل لديه رغبة مستمرة في الإستحواذ على كل شيء لنفسه وعلى أفضل الأشياء حتى ولو على حساب الآخرين ولا يعرف حقوقه وواجباته.

٥- الديمقراطية/ التسلط Democracy/ Authority:

تشير الديمقراطية إلى إشعار الطفل بمبدأ الأخذ والعطاء وحرية الرأي وفق ضوابط يضعها الوالدان ويعرفانها للطفل، مع إعطائه قدراً من الإستقلال والإعتماد على النفس والأخذ برأيه فيما يريد أكله أو لبسه أو لعبه، مع حرية إختيار أصدقائه وإحترام رأيه ومناقشته فيما يريد فعله في أوقات فراغه.

وقد أشار محمد نعيمة (٢٠٠٢، ٣٣) إلى أسلوب الديمقراطية الذي يتجلى حينما يتفهم الوالدان سلوك الإبن وتصرفاته، ومشاكله، وإبداء الإهتمام بمستقبله ومناقشته في أموره، وإظهار إنجازات الإبن أمام الآخرين، وتقديم الدعم العاطفي له في مختلف المواقف اليومية، والإستجابة لإشباع حاجاته. أما أسلوب التسلط، فيدركه الطفل حينما يشعر أن والديه يضيقان عليه ويستخدمان التعنت أمام رغباته دون إبداء سبب واضح له، ومنعه من اللعب والتنزه وطلب طاعته لأوامرهما دون مناقشة، والرفض المستمر لسلوكه وتصرفاته.

فقد بينت هدى قناوى (٢٠٠٥، ٨٤) أن التسلط هو أسلوب للمعاملة الوالدية يتمثل فى فرض الوالدين لرأيهما على الطفل ويتضمن ذلك الوقوف أمام رغبات الطفل التلقائية أو منعه من القيام بسلوك معين لتحقيق رغباته التى يريدها.

وبينت Carolyn, F. (2000, 5242) أن الممارسات التسلطية للأمهات إرتبطت بزيادة القلق لدى الأبناء.

كما أوضحت نتائج دراسة محمد عابدين (٢٠١٠، ١٣٤) وجود علاقة إرتباط بين تسلط الوالدين وبين الخجل والشعور بالوحدة النفسية لدى الأبناء وكذلك بين تسلط الوالدين وأعراض الإكتئاب ونقص الشعور بالأمن النفسي والإنطواء.

وكذلك أشار محمد النوبي (٢٠١٠، ١٠٤) إلى العلاقة بين تسلط الوالدين ومفهوم الذات السلبي لدى الأبناء وسوء التوافق النفسي والإكتئاب والسلوك العدواني.

يتضح مما سبق أن أسلوب التسلط يرتبط بزيادة القلق والشعور بفقدان الأمن النفسي والتوتر مما يعيق إستقلال الطفل عن والديه مما ينمي مشاعر النقص والخوف والخجل والإنطواء وسوء التوافق النفسي والإجتماعي.

ثانياً: العجز المتعلم:

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 اعتقد وتوقع أن إستجابته لن تؤثر في النتيجة (Shields, K., 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).

ويرتبط مفهوم العجز المتعلم في البحث الحالي بالمحور الثاني أي في بحث العلاقة بين العجز المتعلم وبين بعض أساليب المعاملة الوالدية التي قد ترتبط أو لا ترتبط بالعجز المتعلم لدى أطفال الروضة.

– 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).

وعرف 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.

وقد فسر 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:

- الخبرة السابقة لإستقلال الإستجابة عند النتيجة.
- عدم القدرة على التمييز بين المواقف التي يمكنه الإستجابة لها.
- 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:

- إدراك الفرد العلاقة بين الإستجابة والنتيجة.
- تفسير الفرد هذا الإدراك، فالفشل قد يفسره الفرد على أنه نتيجة للحظ أو القدرة.
- إدراك الفرد وتفسيره لتوقع العلاقة في المستقبل، فإذا إعتقد الفرد أن قدرته هي السبب في فشله فسوف يتوقع الفشل مرة أخرى إذا تكرر الموقف.

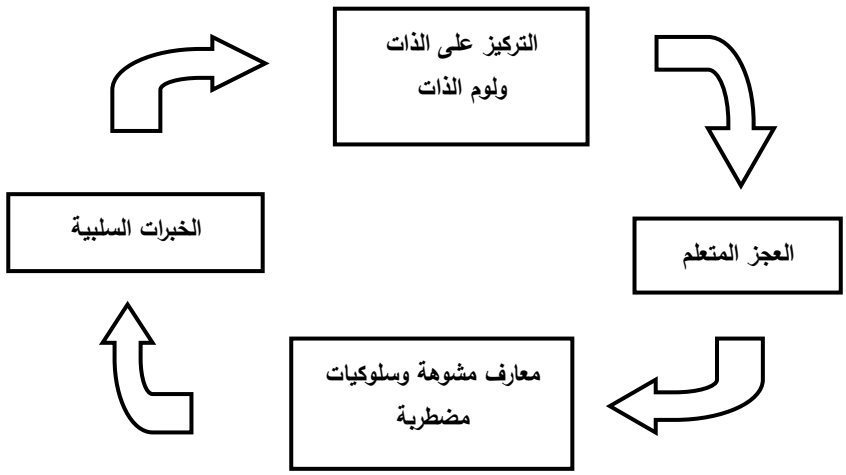
٣- السلوك Behavior

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.

خلاصة الأمر 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 (٢٠١٢، ٩٦) 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، لأنه اعتقد أن فشله بني 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، صباح 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 المهمة أو 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 Ormrod, J. (1998, 509)، Weiner, B. (1086, 9)، 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 اللاعقلانية 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 حدوى 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.

يتضح 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 Seligman, M. (2000,30)، Carr, A. (2003, 32)، 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 (٢٠١٢، ١١٠) 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.

وأنه إذا توفر الوقت اللازم للتعلم والأساليب المناسبة والمناخ النفسي الآمن بلا ضغوط، فمن الممكن تحقيق مستويات التعلم المستهدفة.

٢- إضطراب معرفي Cognitive Deficit:

ويعبر 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.

- تعليق على الإطار النظري والدراسات السابقة:

يتضح 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 المعاملة الوالدية وأثرها على العجز المتعلم، والبعض أشار إلى أن عملية التنشئة الإجتماعية 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.

فروض البحث:

توجد علاقة إرتباطية بين بعض أساليب المعاملة الوالدية وبين أبعاد العجز المتعلم لدى أطفال الروضة.

إجراءات البحث:

- المنهج:

استخدم المنهج الوصفي لدراسة العلاقة الإرتباطية بين متغيرات البحث (بعض أساليب المعاملة الوالدية- العجز المتعلم لدى أطفال الروضة)

- العينة:

- **العينة الإستطلاعية:** تكونت من (١٥٠) طفلاً وطفلة وذلك لحساب الخصائص السيكومترية لأدوات البحث.
- **العينة الأساسية:** تحددت عينة البحث الحالي على النحو التالي:

جدول (١)

عدد أفراد مجتمع البحث وأفراد العينة الأساسية

م	اسم الروضة	مجتمع البحث			عدد العينة		المجموع
		العدد	بنين	بنات	بنين	بنات	
١	سمير التجريبية لغات.	٥٠٨	٢٨٨	٢٢٠	٥٥	٤٧	١٠٢
٢	الرصافة التجريبية لغات.	٦٦٠	٢٤٠	٤٢٠	٤٦	٨٧	١٣٣
٣	زهران التجريبية لغات.	٢٢٠	١١٠	١١٠	٢٠	٢٤	٤٤
٤	جلال قريطم.	١٣٧	٨٣	٥٤	١٥	١٣	٢٨
المجموع		١٥٢٥	٧٢١	٨٠٤	١٣٦	١٧١	٣٠٧

أدوات البحث:

- أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها أطفال الروضة (إعداد: الباحثتان).
- مقياس العجز المتعلم لدى أطفال الروضة (إعداد: الباحثتان).

وفيما يلي وصف لأدوات البحث:

١- مقياس أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها أطفال الروضة:

هدف المقياس إلى التعرف على بعض أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها أطفال الروضة، ويتكون من صورتين، صورة خاصة بالأب، والأخرى خاصة بالأم.

ولتصميم المقياس تم الإطلاع على:

- مقياس أساليب المعاملة الوالدية، إعداد: إبراهيم أحمد (٢٠٠١).
- مقياس أساليب المعاملة الوالدية لذوي الإعاقة السمعية والعاديين، إعداد: محمد النوبي (٢٠١٠).
- مقياس أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء، إعداد: سمية طه (٢٠١٣).

تكون المقياس في صورته الأولية من (٦٠) عبارة تقيس خمسة أبعاد لأساليب المعاملة الوالدية كما يدركها أطفال الروضة هي: التقبل- الرفض، الرعاية- الإهمال، التسامح- القسوة، المساواة- التفرقة، الديمقراطية- التسلط.

وبعد إجراء التحليل العاملي تم إستبعاد (٩) عبارات، فصارت الصورة النهائية مكونة من (٥١) عبارة، تشبعت بقيم دالة إحصائياً، وكانت جميع العبارات حول خمسة عوامل أساسية كالتالي:

- البعد الأول: التقبل- الرفض (٨-٩-١١-١٢-١٥-٢٠-٢٤-٢٧-٣٣-٤٠-٥٨).
- البعد الثاني: الرعاية- الإهمال (٢-٥-٦-١٠-١٦-١٧-٢٦-٢٨-٣٥-٤٥-٤٦).
- البعد الثالث: التسامح- القسوة (٣-٤-١٨-٢١-٣٩-٤٤-٤٧-٥٢-٥٩).
- البعد الرابع: المساواة- التفرقة (١٣-١٤-٢٥-٣٢-٣٤-٤٢-٤٩-٥٣-٥٤-٥٧).
- البعد الخامس: الديمقراطية التسلط (٧-٣١-٣٦-٣٧-٤١-٤٣-٤٨-٥٠-٥١-٥٥-٥٦).

- تصحيح المقياس:

تم التصحيح لعبارات المقياس وفقاً لمقياس ثلاثي متدارج (٣ غالباً)، (٢ أحياناً)، (١ نادراً) بحيث تكون الدرجة العظمى للمقياس (١٥٣) والصغرى (٥١) وفى العبارات السالبة يتم حساب الدرجة بطريقة عكسية.

المؤشرات السيكومترية للمقياس:

قامت الباحثتين بحساب ما يلي:

أ- ثبات المقياس:

تم حساب ثبات عبارات الأبعاد الخمسة، بحساب معامل "ألفا كرونباخ" لعبارات كل بعد وحساب معامل الثبات الكلي للمقياس، كما هو مبين بالجدول التالي:

جدول (٢)

معاملات ثبات عبارات أبعاد المقياس ومعاملات ثبات الأبعاد ومعامل الثبات الكلي للمقياس

التقبل– الرفض		الرعاية– الاهمال		التسامح– القسوة		المساواة– التفرقة		الديمقراطية– التسلط	
رقم العبارة	معامل الثبات	رقم العبارة	معامل الثبات	رقم العبارة	معامل الثبات	رقم العبارة	معامل الثبات	رقم العبارة	معامل الثبات
٨	٠.٧٩٤	٢	٠.٧٨١	٣	٠.٨٠٩	١٣	٠.٧٨٧	٧	٠.٨٠٠
٩	٠.٧٨٢	٥	٠.٧٨٠	٤	٠.٨١٥	١٤	٠.٧٩٠	٣١	٠.٧٩٩
١١	٠.٧٨٩	٦	٠.٧٩٦	١٨	٠.٨١٤	٢٥	٠.٧٩١	٣٦	٠.٧٩٤
١٢	٠.٧٢١	١٠	٠.٧٩٤	٢١	٠.٨١٦	٣٢	٠.٧٩٢	٣٧	٠.٨١١
١٥	٠.٧٨٢	١٦	٠.٧٩٩	٣٩	٠.٨١١	٣٤	٠.٧٩٩	٤١	٠.٧٩٣
٢٠	٠.٧٨٥	١٧	٠.٧٨٧	٤٤	٠.٨٢٠	٤٢	٠.٧٩٧	٤٣	٠.٧٩١
٢٤	٠.٧٨٤	٢٦	٠.٧٧٦	٤٧	٠.٨١٣	٤٩	٠.٨٠٠	٤٨	٠.٧٩٠
٢٧	٠.٧٩٤	٢٨	٠.٨٠٨	٥٢	٠.٨٢٨	٥٣	٠.٧٩٨	٥٠	٠.٧٩٩
٣٣	٠.٧٨١	٣٥	٠.٨٠٧	٥٩	٠.٨١٩	٥٤	٠.٨٠٢	٥٥	٠.٧٨٩
٤٠	٠.٧٩٦	٤٥	٠.٧٩٦			٥٧	٠.٧٩٢	٥٦	٠.٧٩٥
٥٨	٠.٧٩٤	٤٦	٠.٧٩٥						
معاملات ثبات أبعاد المقياس بدون حذف أي عبارة									
٠.٧٩٩		٠.٨٠٥		٠.٨٣١		٠.٨٠٢		٠.٨١٥	
معامل الثبات الكلي = ٠.٨٣٨									

يتضح من جدول (٢) أن معاملات الثبات لعبارات كل بعد على حدة جاءت أقل من أو تساوي معامل ثبات البعد مما يدل على أن حذف أي عبارة يؤثر سلباً على المقياس وقد بلغ معامل الثبات الكلي للمقياس (٠.٨٣٨) وهو معامل ثبات مرتفع.

ب- صدق المقياس:

١- صدق المحكمين:

تم عرض المقياس على (٦) من أساتذة علم النفس، وذلك للحكم على صلاحية عبارات المقياس وتمثيلها لما تقيسه، وتراوحت نسبة الإتفاق بين (٨٣.٣٣%- ١٠٠%) وكذلك تم تعديل بعضها في ضوء توجيهاتهم.

وبذلك تم التأكد من أن أبعاد المقياس تقيس بالفعل أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها أطفال الروضة.

٢- الصدق التلازمي:

تم حساب الصدق التلازمي وذلك بحساب معامل الإرتباط بين درجات مقياس أساليب المعاملة الوالدية بصورتيه (صورة الأب- صورة الأم)، وبلغ معامل الإرتباط (٠.٩٥) وهو معامل إرتباط موجب ودال عند مستوى (٠.٠١).

٣- الصدق العاملي:

تم إستخدام أسلوب التحليل العاملي الإستكشافي Exploratory Factor Analysis، للتحقق من الصدق العاملي لمقياس أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها أطفال الروضة عن طريق إخضاع مصفوفة الارتباطات بين عبارات المقياس (٦٠) عبارة لدى العينة الاستطلاعية (١٥٠) طفل وطفلة.

فأسفر التحليل العاملى عن ظهور قيم شيوع لعدد (٤) عبارات أقل من (٠.٥)، حيث كانت قيم الشيوع (٠.٤٢١، ٠.٣٢٢، ٠.٤٣١،

٠.٤٣٣) وتم حذفها وأعيد إجراء التحليل العاملى على باقى العبارات وعددها (٥٦)، واتضح أن معاملات التحقق من كفاءة المعاينة Measures of Sampling Adequacy، والتي يطلق عليها "MSA "،(وهو الارتباط الجزئي) للعبارات أرقام (١, ٩, ٢٢) بعدد (٣) عبارات كانت على التوالى (٠.٥٨٤، ٠.٥٦٤، ٠.٥١٣) أى أقل من القيمة المتوسطة للقبول وهى (٠.٧).

ولذا تم حذف تلك المفردات، وأعيد إجراء التحليل العاملى مرة أخري وأتضح بعد التحقق ارتفاع معاملات الارتباط المستقيم بين عبارات المقياس، وإجراء عدد من الاختبارات الأساسية للتحقق من صلاحية البيانات للتحليل العاملي.

وتوجد هذه الاختبارات في حزمة SPSS. وهى: اختبارات حساب محدد المصفوفة الارتباطية Determinant (IRI)، فتبين أن مقداره (٠.٠٠٠٥) أي لا يساوي الصفر، مما يشير إلى أن مصفوفة معاملات الارتباط مصفوفة غير منفردة Non Singular، أي أن المصفوفة خالية من التكرار أو التداخل في عناصرها، بحيث لا يمكن رياضياً أن يكون أي صف (أو عمود) مشتقاً من أي صف (أو عمود) آخر.

كما تم حساب معامل اختبار "بارتليت"Bartlett's test، فكان مقداره (٤٦٧٩.٦٩) عند درجات حرية (١٣٧٨) وهو دال بدلالة لا تقل عن (٠.٠٠١)، مما يشير إلى أن المصفوفة الارتباطية ليست من نوع مصفوفة الوحدة Identity Matrix. بمعنى أنها ليست من نوع المصفوفات التي يكون فيها قيم العناصر القطرية مساوية للواحد الصحيح وبقية العناصر صفرية.

كما تم حساب معامل "K M O" أو ما يطلق عليها معاملات "كايزرماير أولكن" (Keiser-Meyer Olken) للتحقق من كفاءة سحب العينة، أو المعاينة Sampling Adequacy فكان مرتفعا (٠.٨١٤)، ثم حُسبت معاملات التحقق من كفاءة المعاينة Measures of Sampling Adequacy، والتي يطلق عليها "MSA "، (وهو الارتباط الجزئي)، وذلك لكل عبارة، وتراوحت قيمها ما بين (٠.٨٢٢ إلى ٠.٨٨٤)، وهى قيم مرتفعة.

وبذلك تم التحقق من صلاحية البيانات للتحليل العاملي، والذي تم حسابه بأسلوب المكونات الأساسيةComponents Principal، وقد أفضى إلى استخلاص ستة عوامل بعد تدويرالأبعاد تدويراً متعامداً بطريقة الفاريماكس Varimax.

فكانت جميع التشبعات دالة (الحد المقبول للتشبع (٠.٣٠) وكانت عدد العوامل المستخلصة (٥) عوامل، وتم حذف العوامل التى لم تتشبع على (٣) عبارات وبلغ عددهم (١) عامل واحد وبلغ عدد تلك العبارات (٢) عبارة، وبذلك أصبح عدد العوامل المستخلصة والتى تشبعت على (٣) عبارات فأكثر (٥) عوامل قابلة للتفسير، وبذلك أصبح عدد العبارات (٥١) عبارة.

وهذه العوامل الخمسة جذورها الكامنة أكبر من الواحد الصحيح، وفسرت مجتمعة (٥٩.٠٨%) من التباين الكلى بين عبارات المقياس.

ويوضح الجدول التالي المصفوفة العاملية بعد التدوير لمقياس أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها أطفال الروضة.

جدول (٣)

المصفوفة العاملية بعد التدوير لمقياس أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها أطفال الروضة

رقم العبارة	الأول	الثانى	الثالث	الرابع	الخامس
٨	٠.٤٣٣				
٩	٠.٤٩٧				
١١	٠.٣٩٦				
١٢	٠.٦٥٣				
١٥	٠.٧٠٨				
٢٠	٠.٦٨٢				
٢٤	٠.٤٠٢				
٢٧	٠.٤٨٤				
٣٣	٠.٤١٤				
٤٠	٠.٦١٠				
٥٨	٠.٥٢٧				
٢		٠.٦٢٤			
٥		٠.٦٣٨			
٦		٠.٧٩٤			
١٠		٠.٥٤٨			
١٦		٠.٦٢٣			
١٧		٠.٦٩٥			
٢٦		٠.٤٥٥			
٢٨		٠.٧٦٦			
٣٥		٠.٥١٨			
٤٥		٠.٦٦٢			

رقم العبارة	الأول	الثانى	الثالث	الرابع	الخامس
٤٦		٠.٦١٨			
٣			٠.٨٠٥		
٤			٠.٤٣٨		
١٨			٠.٤٠١		
٢١			٠.٧٩٥		
٣٩			٠.٧٦٤		
٤٤			٠.٦٨٠		
٤٧			٠.٦٣٩		
٥٢			٠.٥٨٥		
٥٩			٠.٦١١		
١٣				٠.٤٤٩	
١٤				٠.٤٠٢	
٢٥				٠.٣٩٩	
٣٢				٠.٥٧٦	
٣٤				٠.٤٦٥	
٤٢				٠.٧٣٠	
٤٩				٠.٣٨٨	
٥٣				٠.٦٨٤	
٥٤				٠.٤٨٤	
٥٧				٠.٦٠٧	
٧					٠.٣٦٩
٣١					٠.٧١٣
٣٦					٠.٧٢٧
٣٧					٠.٣٩٠
٤١					٠.٤٠٣

رقم العبارة	الأول	الثانى	الثالث	الرابع	الخامس
٤٣					٠.٧١٢
٤٨					٠.٥٧١
٥٠					٠.٣٦٧
٥٥					٠.٦٠١
٥٦					٠.٦٨٣
الجذر الكامن	١٢.٦٥	٧.٦٥	٤.٩٥	٣.٥٩	١.٢٩
نسبة التباين	٢٤.٨٠	١٥.٠٠	٩.٧١	٧.٠٤	٢.٥٣

يتضح من جدول (٣) أنه أمكن استخلاص (٥) عوامل من المصفوفة الارتباطية وكانت نسبة التباين الكلى (٥٩.٠٨%) موزعة على الخمسة عوامل كالتالى:

- العامل الأول لمقياس أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها أطفال الروضة تشبع عليه (١١) عبارة تراوحت تشبعاتها ما بين (٠.٣٩٦- ٠.٧٠٨) وبلغ الجذر الكامن له (١٢.٦٥)، وكانت نسبة اسهامه فى التباين الكلى (٢٤.٨%)، وتعكس هذه العبارات "قبول الوالدين أو رفضهما للطفل" لذلك يمكن تسمية هذا العامل "التقبل- الرفض".
- العامل الثانى لمقياس أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها أطفال الروضة تشبع عليه (١١) عبارة تراوحت تشبعاتها ما بين (٠.٤٥٥- ٠.٧٠٨) وبلغ الجذر الكامن له (٧.٦٥)، وكانت نسبة اسهامة فى التباين الكلى (١٥.٠%)، وتعكس هذه العبارات "رعاية الوالدين للطفل أو إهمالهما له" لذلك يمكن تسمية هذا العامل "الرعاية- الإهمال".
- العامل الثالث لمقياس أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها أطفال الروضة تشبع عليه (٩) عبارات تراوحت تشبعاتها ما بين (٠.٤٠١-

٠.٨٠٥) وبلغ الجذر الكامن له (٤.٩٥)، وكانت نسبة اسهامة فى التباين الكلى (٩.٧١%)، وتعكس هذه العبارات "مدى تسامح الوالدين أو قسوتهما مع الطفل" لذلك يمكن تسمية هذا العامل "التسامح– القسوة".

- العامل الرابع لمقياس أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها أطفال الروضة تشبع عليه (١٠) عبارات تراوحت تشبعاتها ما بين (٠.٣٨٨– ٠.٨٠٥) وبلغ الجذر الكامن له (٣.٥٩)، وكانت نسبة اسهامة فى التباين الكلى (٧.٠٤%)، وتعكس هذه العبارات"مساواة الوالدين فى المعاملة أو التفرقة بين الأبناء" لذلك يمكن تسمية هذا العامل "المساواة– التفرقة".

- العامل الخامس لمقياس أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها أطفال الروضة تشبع عليه (١٠) عبارات تراوحت تشبعاتها ما بين (٠.٣٦٧– ٠.٧٢٧) وبلغ الجذر الكامن له (١.٢٩)، وكانت نسبة اسهامة فى التباين الكلى (٢.٥٣%)، وتعكس هذه العبارات "ديمقراطية الوالدين أو تسلطهما" لذلك يمكن تسمية هذا العامل "الديمقراطية– التسلط".

ج– الإتساق الداخلي:

حيث تم حساب معامل الإرتباط بين كل عبارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، وبين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، وذلك طبقاً للجدول التالي:

جدول (٤)

معاملات الإرتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه العبارة، وبين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس بطريقة بيرسون

التقبل– الرفض		الرعاية– الاهمال		التسامح– القسوة		المساواة– التفرقة		الديموقراطية– التسلط	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
٨	٠.٥٨٦	٢	٠.٥٣٣	٣	٠.٦١٩	١٣	٠.٤٩٤	٧	٠.٤٨٩
٩	٠.٥١٨	٥	٠.٦٠٤	٤	٠.٥٤٥	١٤	٠.٤٨٩	٣١	٠.٤٧٤
١١	٠.٣٧٩	٦	٠.٦١٣	١٨	٠.٥٥٩	٢٥	٠.٥٥٢	٣٦	٠.٥١٢
١٢	٠.٥٨٩	١٠	٠.٦٧٩	٢١	٠.٥٣١	٣٢	٠.٣٣٤	٣٧	٠.٤٤٥
١٥	٠.٥٥٩	١٦	٠.٦٢٨	٣٩	٠.٦٠٠	٣٤	٠.٥٧٠	٤١	٠.٥٦٠
٢٠	٠.٥٧٢	١٧	٠.٦٣٣	٤٤	٠.٤٨٣	٤٢	٠.٥٨٠	٤٣	٠.٥٣٦
٢٤	٠.٤٧٦	٢٦	٠.٨١٢	٤٧	٠.٥٧٩	٤٩	٠.٥٩٥	٤٨	٠.٥٣٩
٢٧	٠.٦٠٣	٢٨	٠.٦٢٨	٥٢	٠.٣٩٤	٥٣	٠.٤٩٣	٥٠	٠.٥٢٠
٣٣	٠.٤٤١	٣٥	٠.٥٨٣	٥٩	٠.٤٨٠	٥٤	٠.٦١٣	٥٥	٠.٥٣٣
٤٠	٠.٤٥٣	٤٥	٠.٥٧٦			٥٧	٠.٥٤٥	٥٦	٠.٦٢٧
٥٨	٠.٦٥١	٤٦	٠.٥٧٦						
معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس									
٠.٦٨٤		٠.٦٩١		٠.٦٥٨		٠.٦٧٩		٠.٦٦٦	

يتضح من جدول (٤) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ومجموع درجات البعد الذى تنتمي إليه دالة عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على أن هناك اتساقاً داخلياً بين درجات عبارات البعد والمجموع الكلى لدرجات البعد الذى تنتمي إليه والدرجة الكلية للمقياس، مع العلم أن قيمة معامل الارتباط الجدولية عند مستوى (٠.٠١) =٠.٢١٠.

٢- مقياس العجز المتعلم لدى أطفال الروضة:

هدف المقياس إلى قياس العجز المتعلم لدى أطفال الروضة، ويتكون من ثلاثة أبعاد (الشمولية- الإستمرارية- الذاتية)، وتكون المقياس من (٦٠) عبارة تقيس الأبعاد الثلاثة السابقة، وبعد إجراء التحليل العاملي تم إستبعاد (٦) عبارات، فصارت الصورة النهائية مكونة من (٥٤) عبارة، تشبعت بقيم دالة إحصائياً، وكانت جميع العبارات حول ثلاثة عوامل أساسية كالتالي:

- **البعدالأول:** الشمولية (١، ٢، ٤، ٦، ٨، ١٢، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢٥، ٣١، ٣٥، ٤١، ٤٥، ٥١، ٥٢، ٥٦، ٥٨، ٥٩، ٦٠).
- **البعد الثاني:** الإستمرارية (٣، ٥، ١٠، ١١، ١٣، ١٦، ١٧، ٢١، ٢٣، ٢٤، ٣٦، ٤٠، ٤٤، ٤٩، ٥٣، ٥٥، ٥٧).
- البعد الثالث: الذاتية (٤، ٨، ٩، ١٤، ٢٢، ٢٦، ٢٨، ٢٩، ٣٢، ٣٣، ٣٧، ٣٨، ٣٩، ٤٢، ٤٣، ٤٦، ٥٤).

- تصحيح المقياس:

تم التصحيح وفقاً لمقياس ثلاثي متدرج (٣ غالباً، ٢ أحياناً، ١ نادراً) بحيث تكون الدرجة العظمى (١٦٢) والصغرى (٥٤).

الخصائص السيكومترية للمقياس:

ولحسابها قامت الباحثتان بقياس ما يلي:

١- ثبات المقياس:

تم حساب ثبات عبارات الأبعاد الثلاثة، بحساب معامل "بيرسون" لعبارات كل بعد، وحساب معامل الثبات الكلي للمقياس، وذلك على النحو التالي:

جدول (٥)

معاملات ثبات عبارات أبعاد المقياس ومعاملات ثبات الأبعاد ومعامل الثبات الكلي للمقياس

الشمولية				الإستمرارية				الذاتية			
رقم العبارة	معامل الثبات	رقم العبارة	معامل الثبات	رقم العبارة	معامل الثبات	رقم العبارة	معامل الثبات	رقم العبارة	معامل الثبات	رقم العبارة	معامل الثبات
١	٠.٨٦٧	٤١	٠.٨٦٤	٣	٠.٨٦٢	٢٤	٠.٨٦٢	٤	٠.٨٦٢	٣٣	٠.٨٤٦
٢	٠.٨٦٤	٤٥	٠.٨٦٥	٥	٠.٨٦٤	٢٧	٠.٨٦٣	٨	٠.٨٦٤	٣٧	٠.٨٦١
٦	٠.٨٦٦	٤٨	٠.٨٦٣	١٠	٠.٨٦٢	٣٦	٠.٨٦٢	٩	٠.٨٦٢	٣٨	٠.٨٥٢
١٢	٠.٨٦٧	٥١	٠.٨٦٤	١١	٠.٨٦١	٤٠	٠.٨٦٤	١٤	٠.٨٦٢	٣٩	٠.٨٤٦
١٨	٠.٨٦٣	٥٢	٠.٨٦٢	١٣	٠.٨٦٢	٤٤	٠.٨٦٤	٢٢	٠.٨٦٣	٤٢	٠.٨٦٦
١٩	٠.٨٦٥	٥٦	٠.٨٦٤	١٦	٠.٨٦٣	٤٩	٠.٨٦٣	٢٦	٠.٨٦٥	٤٣	٠.٨٦١
٢٠	٠.٨٦٤	٥٨	٠.٨٦١	١٧	٠.٨٦٢	٥٣	٠.٨٦٤	٢٨	٠.٨٦٤	٤٦	٠.٨٧٣
٢٥	٠.٨٦٨	٥٩	٠.٨٦١	٢١	٠.٨٦٦	٥٥	٠.٨٦٣	٢٩	٠.٨٦٨	٥٤	٠.٨٥٤
٣١	٠.٨٦٣	٦٠	٠.٨٦٣	٢٣	٠.٨٦٣	٥٧	٠.٨٦٤	٣٢	٠.٨٤٣		
٣٥	٠.٨٦٣										
معاملات ثبات أبعاد المقياس بدون حذف أي عبارة											
٠.٨٦٨				٠.٨٦٩				٠.٨٧٩			
معامل الثبات الكلي = ٠.٨٧٩											

يتضح من جدول (٥) أن معاملات الثبات لعبارات كل بعد على حدة، جاءت أقل من أو تساوي معامل ثبات البعد مما يدل على أن حذف أي عبارة يؤثر سلباً على المقياس، وقد بلغ معامل الثبات الكلي للمقياس (٠.٨٧٩) وهو معامل ثبات مرتفع.

ب- صدق المقياس:

١- صدق المحكمين:

تم عرض المقياس على (٦) من أساتذة علم النفس، وذلك للحكم على صلاحية عبارات وأبعاد المقياس، ومدى مناسبة كل منها لأهداف المقياس، وتراوحت نسبة الإتفاق بين (٨٣.٣%-١٠٠%) وتم العمل بتوجيهات السادة المحكمين.

٢- الصدق العاملي:

تم إستخدام أسلوب التحليل العاملي الإستكشافي Exploratory Factor Analysis للتحقق من الصدق العاملي لمقياس العجز المتعلم لدى أطفال الروضة بإخضاع مصفوفة الإرتباط بين عبارات المقياس (٦٠) عبارة لدى العينة الإستطلاعية (١٥٠) طفلاً وطفلة. وأسفر التحليل العاملي عن ظهور قيم شيوع لعدد (٣) عبارات أقل من (٠.٥) حيث كانت قيم الشيوع (٠.٤٣٠،٠.٣٢٠،٠.٤٢٠) وتم حذفها، وأعيد إجراء التحليل العاملي على باقي العبارات وعددها (٥٧)، واتضح أن معاملات التحقق من كفاءة المعاينة Measures of sampling adequacy، والتي يطلق عليها (MSA)، وهو الإرتباط الجزئي للعبارات (٧, ١٥, ٣٠) بعدد (٣) عبارات كانت على التوالي (٠.٥١٢،٠.٥٦٣،٠.٥٨٣) أي أقل من القيمة المتوسطة للقبول وهي (٠.٧) ولذا تم حذف تلك العبارات، وأعيد إجراء التحليل العاملي مرة أخرى واتضح بعد التحقق إرتفاع معاملات الإرتباط المستقيم بين عبارات المقياس، وإجراء عدد من الإختبارات الأساسية للتحقق من صلاحية البيانات للتحليل العاملي. وتوجد هذه الإختبارات في حزمة SPSS. وهي

إختبارات حساب عدد المصفوفة الإرتباطية (IRI) Determinant فتبين أن مقداره (٠.٠٠٠٥) أي لا يساوي الصفر، مما يشير إلى أن مصفوفة معاملات الإرتباط مصفوفة غير مرتبطة Non singular، أي أن المصفوفة خالية من التكرار أو التداخل في عناصرها، بحيث لا يمكن رياضياً أن يكون أي صف أو عمود مشتقاً من أي صف أو عمود آخر.

كما تم حساب معامل Bartlett's test، فكان مقداره (٤٦٧٨.٦٧) عند درجات حرية (١٣٧٨) وهو دال بدالة لا تقل عن (٠.٠١)، مما يدل على أن المصفوفة الإرتباطية ليست من نوع مصفوفة الوحدة Identity Matrix، بمعنى أنها ليست من نوع المصفوفات التى يكون فيها قيم العناصر القطرية مساوية للواحد الصحيح، وبقية العناصر صفرية. كما تم حساب معامل "KMO" Keiser-MeyerOlken للتحقق من كفاءة سحب العينة أو المعاينة وكانت قيمته مرتفعة (٠.٨١٤)، ثم حسبت معاملات التحقق من كفاءة المعاينة والتى يطلق عليها الإرتباط الجزئى، وذلك لكل عبارة، وتراوحت قيمها بين (٠.٨٢٢- ٠.٨٨٤) وهى قيم مرتفعة.

وبذلك تم التحقق من صلاحية البيانات للتحليل العاملى، والذى تم حسابه بأسلوب المكونات الأساسية، وتم استخلاص (٣) عوامل قابلة للتفسير وصار عدد العبارات (٥٤) عبارة. وهذه العوامل الثلاثة جذورها الكامنة أكبر من الواحد الصحيح، وفسرت مجتمعة (٥٠.١١%) من التباين الكلى بين عبارات المقياس.

ويوضح الجدول التالى المصفوفة العاملية بعد التدوير لمقياس العجز المتعلم لدى أطفال الروضة.

جدول (٦)

المصفوفة العاملية بعد التدوير لمقياس العجز المتعلم لدى أطفال الروضة

رقم العبارة	الأول	الثاني	الثالث
١	٠.٤٨٤		
٢	٠.٤٣٣		
٦	٠.٤١٤		
١٢	٠.٤٠٢		
١٨	٠.٣٩٦		
١٩	٠.٦٢٣		
٢٠	٠.٥٤٨		
٢٥	٠.٣٤٤		
٣١	٠.٣١٣		
٣٥	٠.٥٥٠		
٤١	٠.٧٩٤		
٤٥	٠.٦٣٨		
٤٨	٠.٦٢٤		
٥١	٠.٦١٠		
٥٢	٠.٤٩٧		
٥٦	٠.٤٨٤		
٥٨	٠.٤٣٣		
٥٩	٠.٤١٤		
٦٠	٠.٧٠٨		
٣		٠.٦٨٢	
٥		٠.٦٥٣	
١٠		٠.٦١٠	
١١		٠.٦٨٤	
١٣		٠.٦٠٧	

رقم العبارة	الأول	الثاني	الثالث
١٦		٠.٤٨٤	
١٧		٠.٣٨٨	
٢١		٠.٧٣٠	
٢٣		٠.٥٧٦	
٢٤		٠.٤٦٥	
٢٧		٠.٤٤٩	
٣٦		٠.٤٠٢	
٤٠		٠.٣٩٩	
٤٤		٠.٦٣٩	
٤٩		٠.٦١١	
٥٣		٠.٥٨٥	
٥٥		٠.٨٠٥	
٥٧		٠.٧٩٥	
٤			٠.٧٦٤
٨			٠.٤٣٨
٩			٠.٤٠١
١٤			٠.٧٦٦
٢٢			٠.٦٩٥
٢٦			٠.٦٦٢
٢٨			٠.٦١٨
٢٩			٠.٥١٨
٣٢			٠.٤٥٥
٣٣			٠.٤٠٣
٣٧			٠.٣٩٠
٣٨			٠.٣٣٨
٣٩			٠.٧٢٧
٤٢			٠.٧١٣
٤٣			٠.٣٦٩
٤٦			٠.٦٨٣
٥٤			٠.٦٠١

رقم العبارة	الأول	الثاني	الثالث
الجذر الكامن	١٩.٨٥	٥.٦٢	١.٥٩
نسبة التباين	٣٦.٧٦	١٠.٤١	٢.٩٤
نسبة التباين الكلى		٥٠.١١	

يتضح من جدول (٦) أنه أمكن استخلاص (٣) عوامل من المصفوفة الإرتباطية وكانت نسبة التباين الكلى (٥٠.١١ %) موزعة على الثلاثة عوامل كالتالى:

- **العامل الأول:** لمقياس العجز المتعلم لدى أطفال الروضة تشبع عليه (١٩) عبارة، تراوحت تشبعاتها بين (٠.٣١٣- ٠.٧٩٤) وبلغ الجذر الكامن له (١٩.٨٥) وكانت نسبة اسهامه فى التباين الكلى (٣٦.٧٦ %)، وتعكس هذه العبارات ما يسمى " الشمولية ".
- **العامل الثانى:** لمقياس العجز المتعلم لدى أطفال الروضة تشبع عليه (١٨) عبارة، تراوحت تشبعاتها بين (٠.٣٨٨- ٠.٨٠٥) وبلغ الجذر الكامن له (٥.٦٢) وكانت نسبة اسهامه فى التباين الكلى (١٠.٤١ %)، وتعكس هذه العبارات بعد " الإستمرارية ".
- **العامل الثالث:** لمقياس العجز المتعلم لدى أطفال الروضة تشبع عليه (١٧) عبارة، تراوحت تشبعاتها بين (٠.٣٦٩- ٠.٧٦٦) وبلغ الجذر الكامن له (١.٥٩) وكانت نسبة اسهامه فى التباين الكلى (٢.٩٤ %)، وتعكس هذه العبارات بعد " الذاتية".

ج- الإتساق الداخلى:

تم حساب معامل الإرتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد الذى تنتمى إليه، وذلك وفقاً للجدول التالى:

جدول (٧)

معاملات الإرتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد الذى تنتمى إليه

الشمولية				الإستمرارية				الذاتية			
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠.٧٣٩	٤١	٠.٧١٧	٣	٠.٥٧١	٢٤	٠.٦٦٤	٤	٠.٦٨٦	٣٣	٠.٥٩٢
٢	٠.٨١٣	٤٥	٠.٥٨٥	٥	٠.٧١١	٢٧	٠.٤١٨	٨	٠.٨١٩	٣٧	٠.٤٩٨
٦	٠.٧٥١	٤٨	٠.٦٧٣	١٠	٠.٦٨٥	٣٦	٠.٤٣٠	٩	٠.٧٩٥	٣٨	٠.٥٧٧
١٢	٠.٨٣١	٥١	٠.٦٨٣	١١	٠.٧١٣	٤٠	٠.٤٤٧	١٤	٠.٧٢٧	٣٩	٠.٤٣٧
١٨	٠.٦٦١	٥٢	٠.٧٧١	١٣	٠.٧٠٧	٤٤	٠.٤٧٠	٢٢	٠.٦٩٤	٤٢	٠.٢٦٥
١٩	٠.٦٩٥	٥٦	٠.٧١٦	١٦	٠.٧٨٧	٤٩	٠.٤١١	٢٦	٠.٦٦٧	٤٣	٠.٥٨١
٢٠	٠.٧٨٠	٥٨	٠.٥٣٣	١٧	٠.٧٠٤	٥٣	٠.٣٦٦	٢٨	٠.٦٤٣	٤٦	٠.٥٨٩
٢٥	٠.٦٤٨	٥٩	٠.٤٥٢	٢١	٠.٧٣٤	٥٥	٠.٦٣٠	٢٩	٠.٧٣١	٥٤	٠.٥٨١
٣١	٠.٦١١	٦٠	٠.٤٦٩	٢٣	٠.٧٣٢	٥٧	٠.٦٣٥	٣٢	٠.٧١٢		
معامل ارتباط العبارة مع البعد											
٠.٧٩١				٠.٨٠١				٠.٧٥٣			

يتضح من جدول (٧) أن قيم معاملات الإرتباط بين كل عبارة ومجموع درجات البعد الذى تنتمى إليه دالة عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على الإتساق الداخلى للمقياس.

الأساليب الإحصائية المستخدمة فى البحث:

استخدمت الباحثتان الأساليب الإحصائية التالية:

- حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية.
- معامل ألفا كرونباخ Alpha Cronbach.
- إختبار "ت" لقياس دلالة الفروق بين الأطفال الذكور والإناث فى إدراكهم لأساليب المعاملة الوالدية لكلا الوالدين.
- معامل الإرتباط.
- التحليل العاملى.

عرض ومناقشة النتائج

ينص الفرض على "توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائياً بين بعض أساليب المعاملة الوالدية وبين أبعاد العجز المتعلم لدى أطفال الروضة".

للتحقق من صحة الفرض، تم استخدام إختبار "ت" بعد حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لإدراك أطفال الروضة لأساليب المعاملة الوالدية ومقارنة استجابات الأطفال للمقياس بصورتيه "صورة الأب، صورة الأم"، ويتضح ذلك فى الجدول التالى:

جدول (٨)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية

لإستجابات أطفال الروضة والفروق بين هذه الاستجابات

على صورتي مقياس أساليب المعاملة الوالدية

أبعاد مقياس أساليب المعاملة الوالدية	الأب (ن=٣٠٧)		الأم (ن=٣٠٧)		المتوسط	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
التقبل–الرفض	٢١.٦٦	٤.٨١	٢٤.٦٦	٥.٤٨	١٦.٥	-٧.١٩	٠.٠١
الرعاية–الإهمال	٢٣.٦٦	٤.٥٥	٢٣.٨٤	٥.٩١	١٦.٥	-٠.٤٣	غير دالة
التسامح–القسوة	١٤.٢٥	٣.٠٩	١٥.٦٥	٣.٧٢	١٣.٥	-٥.٠٨	٠.٠١
المساواة–التفرقة	١٧.٥٥	٤.٨١	١٧.٣٩	٤.٢٣	١٥	٠.٤٣	غير دالة
الديموقراطية–التسلط	١٨.٣٨	٥.٨٤	١٦.١١	٤.٨٨	١٥	٥.٢١	٠.٠١

يتضح من جدول (٨) أن بعد التقبل– الرفض جاء لصالح التقبل، وجاءت النتائج لصالح الأم فهى الأكثر تقبلاً. وأن بعد الرعاية– الإهمال جاءت متوسطات درجاته لصالح الرعاية (المتوسط الحسابى أكبر من ١٦.٥) لكل من الأم والأب، مع عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الأم والأب فى الرعاية– الإهمال، وأن بعد التسامح– القسوة جاءت متوسطات درجاته لصالح التسامح (المتوسط الحسابى أكبر ١٣.٥) لصالح الأم،

وأن بعد المساواة– التفرقة جاءت متوسطات درجاته لصالح المساواة (المتوسط الحسابى أكبر من ١٥) وبدون فروق دالة إحصائياً بين الأم والأب. وأن بعد الديمقراطية– التسلط جاءت متوسطات درجاته لصالح الديمقراطية (المتوسط الحسابى أكبر من ١٥) لكل من الأب والأم وجاءت الفروق لصالح الأب.

جدول (٩)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لاستجابات أطفال الروضة (الذكور والإناث) والفروق بين هذه الاستجابات على صورتى مقياس أساليب المعاملة الوالدية

الوالدين	أبعاد مقياس أساليب المعاملة الوالدية	ذكور (ن=١٣٦)		إناث (ن=١٧١)		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الأب	التقبل–الرفض	٢٣.٤٨	٤.٦٢	٢٠.٦٨	٥.٩٤	٤.٥٢	٠.٠١
	الرعاية–الإهمال	٢٣.٨٤	٥.٦٤	٢٣.٥١	٦.٨٤	٠.٤٥	غير دالة
	التسامح–القسوة	١٥.٠٩	٢.٤٣	١٣.٥٨	٣.٥٦	٤.٢٢	٠.٠١
	المساواة–التفرقة	١٨.٨٤	٤.٦٢	١٦.٥٤	٤.٠٩	٤.٦٢	٠.٠١
	الديموقراطية–التسلط	١٨.٥٦	٥.٩٥	١٧.٩٥	٤.٩١	٠.٩٨	غير دالة
	المجموع	٢٠.٥٠	٤.٦٥	١٨.٥١	٥.٢١	٣.٤٨	٠.٠١
الأم	التقبل–الرفض	٢٥.٠٩	٣.٦١	٢٤.٣١	٢.٩٤	٢.٠٩	٠.٠١
	الرعاية–الإهمال	٢٤.٠٩	٣.٩١	٢٣.٦٤	٣.٠٩	١.١٣	غير دالة
	التسامح–القسوة	١٤.٩١	٣.٥٨	١٦.٢٤	٣.١٩	-٣.٤٤	٠.٠١
	المساواة–التفرقة	١٦.٧٣	٣.٨١	١٧.٩٢	٤.٠٩	-٢.٦١	٠.٠١
	الديموقراطية–التسلط	١٥.٧٣	٣.٤٥	١٦.٤٢	٣.٩١	-١.٦٢	غير دالة
	المجموع	٢٣.٥٢	٤.٢٦	٢٥.٦٨	٥.١٩	-٣.٩٢	٠.٠١

قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١) = ٢.٥٨ وعند مستوى دلالة (٠.٠٥) = ١.٩٦.

يتضح من جدول (٩) وجود فروق دالة إحصائياً في استجابات أطفال العينة تبعاً للنوع وذلك على النحو التالى:

- **أسلوب التقبل– الرفض:**

فى صورة الأب لصالح الذكور، فى صورة الأم وذلك لصالح الذكور.

- **أسلوب الرعاية– الاهمال:**

فى صورة الأب وصورة الأم لا توجد فروق دالة إحصائياً.

- **أسلوب التسامح– القسوة:**

فى صورة الأب لصالح الذكور، فى صورة الأم وذلك لصالح الإناث.

- **أسلوب المساواة– التفرقة:**

فى صورة الأب لصالح الذكور، فى صورة الأم وذلك لصالح الإناث.

- **أسلوب الديمقراطية– التسلط:**

لا توجد فروق دالة إحصائياً بين صورتى الأب والأم.

ثم تم حساب معاملات الإرتباط لإيجاد علاقة الإرتباط بين أساليب المعاملة الوالدية وبين العجز المتعلم لدى أطفال الروضة. وذلك كما يتضح فى جدولى (١٠)، (١١).

جدول (١٠)

معاملات الإرتباط بين أساليب المعاملة الوالدية التى تتبعها الأم وبين أبعاد مقياس العجز المتعلم لأطفال الروضة

أساليب المعاملة الوالدية صورة الأم	الشمولية	الإستمرارية	الذاتية	المجموع الكلى للعجز المتعلم	التقبل- الرفض	الرعاية- الإهمال	التسامح- القسوة	المساواة- التفرقة	الديمقراطية- التسلط	المجموع الكلى
الشمولية	١									
الإستمرارية	٠.٨٢٠**	١								
الذاتية	٠.٧٨٣**	٠.٧٠٣**	١							
المجموع الكلى للعجز المتعلم	٠.٩٤٧**	٠.٩١٦**	٠.٨٩٠**	١						
التقبل الرفض	٠.٠٦١	٠.٠٧١	٠.٠٦٧	٠.٠٧٢	١					
الرعاية الإهمال	٠.٠٨٠	-٠.٠٨٢	٠.٠٠٣	-٠.٠٠٦	٠.١٧٥**	١				
التسامح القسوة	٠.٠٨٦	٠.١١٣*	٠.٠٥١	٠.٠٨٤	٠.٣٦٧**	٠.١٧٢**	١			
المساواة التفرقة	-٠.٠٠٢	-٠.٠٠١	٠.٠١٢	-٠.٠٠٧	٠.٠٩٢	٠.٠٨٦	٠.٠٢٨	١		
الديمقراطية التسلط	-٠.٠٥٣	-٠.٠٢٤	-٠.٠٢٥	-٠.٠٣٧	٠.٠٨	٠.٠٩	٠.٠١١	٠.٠٦٩	١	
المعاملة الوالدية	٠.٠٢٣	٠.٠٤٤	٠.٠٣٩	٠.٠٣٨	٠.٦٣١**	٠.٥٥٤**	٠.٦١١**	٠.٤٣٤**	٠.٥٠٧**	١

(**) = دالة عند مستوى (٠.٠١)، (*) = دالة عند مستوى (٠.٠٥).

أشار الجدول السابق إلى ما يلى:

- وجود علاقة إرتباط سالبة (عكسية) بين أساليب المعاملة الوالدية التى تتبعها الأم كأسلوب الرعاية مع بعد الإستمرارية فقط، وأسلوب المساواة مع بعدى الشمولية والإستمرارية فقط، وأسلوب الديمقراطية مع أبعاد العجز المتعلم لدى أطفال الروضة الشمولية– الإستمرارية– الذاتية، حيث جاءت جميع قيم معامل الإرتباط سالبة.
- وجود علاقة إرتباط موجبة (طردية) بين أساليب المعاملة الوالدية التى تتبعها الأم وهى الرفض، والإهمال فى بعدى الشمولية والذاتية، وفى المجموع الكلى لمقياس العجز المتعلم لدى أطفال الروضة.

ويمكن تفسير ذلك بأن أساليب المعاملة الوالدية التى تتبعها الأم ترتبط بالعجز المتعلم لدى أطفال الروضة، حيث يرتبط اسلوب الرفض الوالدى من قبل الأم بأبعاد العجز المتعلم الثلاثة وبالمجموع الكلى للعجز المتعلم وهى علاقة إرتباطية موجبة، ويتفق ذلك مع نتائج دراسة موسى محمد (١٩٩٥) حيث أن الرفض الوالدى يؤدى إلى توقع الفشل وعدم التحكم فى النتائج وهذا هو فحوى العجز المتعلم لدى الأطفال.

كما يتبين إرتباط الإهمال طردياً ببعدى الشمولية والذاتية فى العجز المتعلم لدى الأطفال، وهنا يتفق ما أظهره الفرحاتى السيد (٢٠٠٩) حيث يؤثر الإهمال كأحد أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة على الأطفال ويظهر لديهم استجابات العجز المعرفية والدافعية والإنفعالية.

كما ارتبط اسلوب القسوة بالعجز المتعلم وأبعاده الثلاثة، إلا أنه إرتبط فى علاقة طردية دالة عند مستوى (٠.٠٥) ببعد الإستمرارية وهذا ما اتفق مع نتائج Seligman, M. (2000) حيث أشارت إلى أن

أسلوب القسوة يؤدى إلى الميل للكسل وإظهار غير الباطن بسبب شدة الخوف من العقاب مما يؤدى إلى شخصية عاجزة سلبية.

فى حين ارتبط أسلوب المساواة– التفرقة سلبياً بكل من الشمولية والإستمرارية والمجموع الكلى للعجز المتعلم بينما ارتبط إيجابياً بالذاتية وهى البعد الثالث للعجز المتعلم فحينما يدرك الأطفال المساواة بينهم وبين إخوانهم يقل إحساسهم بالعجز بينما حينما يدرك الطفل التفرقة بينه وبين إخوته من قبل الأم، فإن ذلك يرتبط بالعجز المتعلم لديه.

وهذا يتفق مع نتائج دراسة Oates, R. (1996) والتى بينت أن أساليب المعاملة الخاطئة والتى منها التفرقة بين الأبناء تجعل هؤلاء الأبناء مهيئين بسهولة لتعلم العجز.

كما ارتبط أسلوب الديمقراطية– التسلط عكسياً مع العجز المتعلم، مما يشير إلى إرتباط الديمقراطية السلبى أو العكسى مع العجز المتعلم، فكلما زادت الديمقراطية كلما مارس الأطفال حرية التعبير عن الرأى مما يؤدى إلى زيادة ثقتهم فى ذواتهم مما يدفعهم للتجريب وممارسة النشاطات المختلفة فلا يلجأون حينها للكسل أو الكذب أو الخوف الشديد من العقاب، مما يقلل فرص تعلم العجز.

وإرتبط المجموع الكلى لمقياس أساليب المعاملة الوالدية (صورة الأم) بأبعاد العجز المتعلم والمجموع الكلى لمقياس العجز المتعلم، وهذا يشير إلى وجود علاقة إرتباطية بين الأساليب الوالدية السابق ذكرها وبين العجز المتعلم لدى أطفال الروضة.

جدول (١١)

معاملات الإرتباط بين أساليب المعاملة الوالدية التى يتبعها الأب وبين أبعاد مقياس العجز المتعلم لأطفال الروضة

أساليب المعاملة الوالدية صورة الأب	الشمولية	الإستمرارية	الذاتية	المجموع الكلى للعجز المتعلم	التقبل- الرفض	الرعاية- الإهمال	التسامح- القسوة	المساواة- التفرقة	الديمقراطية- التسلط	المجموع الكلى
الشمولية	١									
الإستمرارية	٠.٨٢٠**	١								
الذاتية	٠.٧٨٣**	٠.٧٠٣**	١							
المجموع الكلى للعجز المتعلم	٠.٩٤٧**	٠.٩١٦**	٠.٨٩٦**	١						
التقبل الرفض	-٠.١٨٠**	-٠.١٨٣**	-٠.١٢٣*	-٠.١٧٧**	١					
الرعاية الإهمال	٠.٠٣٥	٠.٠١٤	٠.٠٣٥	٠.٠٣١	٠.٢٤٥**	١				
التسامح القسوة	٠.١١	٠.٠٥٢	٠.٠٧٢	٠.٠٤٨	٠.١١٩*	٠.٣٢٨**	١			
المساواة التفرقة	-٠.٠٥٩	-٠.٠٨٦	-٠.٠١٢	-٠.٠٥٨	٠.٣٣٧**	٠.٢٤٣**	٠.١٤٩**	١		
الديمقراطية التسلط	٠.٠٠٨	-٠.٠٣٨	-٠.٠٠٧	-٠.٠١٣	٠.١٩٩**	٠.٣١٦**	٠.١٤٠*	٠.٢٢١**	١	
المعاملة الوالدية	-٠.٠٦	-٠.٠٧٧	-٠.٠١١	-٠.٠٥٤	٠.٦١٤**	٠.٦٩٨**	٠.٥٦٣**	٠.٦٣٣**	٠.٥٨٩**	١

(**) = دالة عند مستوى (٠.٠١)، (*) = دالة عند مستوى (٠.٠٥).

أشار الجدول السابق إلى ما يلى:

- وجود علاقة إرتباط سلبية (عكسية) بين بعض أساليب المعاملة الوالدية (صورة الأب) مع طفله مثل التقبل والمساواة والديمقراطية، والمجموع الكلى لأساليب المعاملة الوالدية (صورة الأب) وبين العجز المتعلم.
- وجود علاقة إرتباط موجبة (طردية) بين بعض أساليب المعاملة الوالدية (صورة الأب) وهى الإهمال والقسوة والتسلط الذى يرتبط إيجابياً مع بعد الشمولية فى مقياس العجز المتعلم.

ويمكن تفسير ذلك بأن أساليب المعاملة الوالدية التى يتبعها الأب ترتبط بأبعاد العجز المتعلم لأطفال الروضة، حيث يرتبط أسلوب الإهمال بالأبعاد الثلاثة للعجز المتعلم وبالمجموع الكلى للمقياس، وهذا إتفق مع نتائج دراسة موسى محمد (١٩٩٥) والتى بينت أن أسلوب الإهمال كأسلوب للمعاملة الوالدية يرتبط بفقدان الثقة وتوقع الفشل وضعف العلاقة بين الطفل ووالديه.

وكذلك وجد إرتباط بين اسلوب القسوة كأسلوب يستخدمه الأب فى معاملة طفل وبين الأبعاد الثلاثة والمجموع الكلى لمقياس العجز المتعلم، وهذا إتفق مع نتائج Dweck, C. (2000), Silegman, M. (2000) والتى أشارت إلى أن القسوة تولد الإعتمادية والإذعان والخضوع فى الطفولة مما يؤدى إلى فقدان الثقة بالنفس وإدراك عدم إمتلاك صفات إيجابية.

وإرتبط أسلوب التسلط من جانب الأب ببعد الشمولية فى مقياس العجز المتعلم لأطفال الروضة، وهذا ما إتفق مع ما أوضحه كل من

Ryan, R. & Deci, E. (2000) من حيث أن الأطفال الذين يتعرضون لأساليب المعاملة الوالدية الخاطئة ومنها أسلوب التسلط عادة ما ينخفض تقدير الذات لديهم، ويلجأون إلى مواجهة المشكلات بإنفعال فى معظم المواقف، ويعتقدون بعدم جدوى أى جوانب إيجابية ذاتية لديهم، مما يدفعهم لتجنب بذل الجهد إلى جانب التوقع الدائم للفشل.

وإرتبط المجموع الكلى لمقياس أساليب المعاملة الوالدية (صورة الأب) سلبياً مع المجموع الكلى لمقياس العجز المتعلم لأطفال الروضة وأبعاده الثلاثة.

ويتضح من العرض السابق إختلاف إدراك أطفال الروضة لأساليب المعاملة الوالدية التى تتبعها الأم والتى يتبعها الأب. وترى الباحثتان أن التغيرات المجتمعية لها تأثير كبير إلى جانب طبيعة المرحلة العمرية التى يتناولها البحث، فالأطفال خلال هذه المرحلة يقضون وقتاً أطول مع الأم حيث تكون هى المسئولة فى مجتمعنا عن إشباع معظم حاجات الطفل خلال هذه المرحلة، هذا إلى جانب الظروف الإقتصادية الخاصة بالمجتمع المصرى والتى فرضت على معظم الآباء العمل لفترات طويلة خلال اليوم، ليتمكنوا من توفير مستوى معيشة جيد لأسرهم، وهنا يقع العبء الأكبر من التنشئة الإجتماعية للأطفال على الأمهات فهن اللائى يثبن السلوك المقبول ويعاقبن على السلوك غير المرغوب، وعليهن متابعة كافة أمور أطفالهن، وهذا قد يمثل مصدراً للضغوط النفسية على الأمهات فيلجأن لبعض اساليب المعاملة الوالدية الخاطئة، مما يجعل الأطفال يعانون العديد من الإضطرابات النفسية التى تؤثر بشكل سلبى على شخصياتهم.

التوصيات:

- إدخال مقرر التربية الوالدية فى المرحلة الثانوية والجامعية كمقرر ثقافى، لتأهيل الشباب للتربية الصحيحة.
- الإهتمام بالتثقيف ونشر الوعى للوالدية الصحيحة للمقبلين على الزواج.
- عمل قوافل للتوعية بأهمية التنشئة الإجتماعية الصحيحة لتجوب المدن والقرى لنشر الوعى بخطورة أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة التى يتبعها الوالدين فى مرحلة الطفولة المبكرة والتى تشكل خطراً قد يدمر شخصيات الأبناء.
- ضرورة إرجاع القيمة لمجالس الآباء داخل الروضات لمناقشة مشكلات الأطفال بدلاً من أن تكون مجالس وهمية لا قيمة لها، أو أن تكون لغرض مناقشة الميزانية وجمع التبرعات فقط.

- **المراجع:**

- إبراهيم إبراهيم أحمد (٢٠٠١). الكفاءة الإجتماعية وعلاقتها بأساليب المعاملة الوالدية لدى المشهورين والمنبوذين من تلاميذ المرحلة الإبتدائية. المؤتمر العلمي السنوي التاسع "التربية وتنمية ثقافة المشاركة وسلوكياتها في الوطن العربي". جامعة حلوان. كلية التربية. ٨٥٩-٨٩٩.

- خليل ميخائيل معوض (٢٠٠٠). علم النفس الإجتماعي. الإسكندرية: دار الفكر الجامعي.

- دياب البداينة (٢٠٠٢). سوء معاملة الأطفال. الضحية المنسية. عمان: مكتبة الرسالة الحديثة.

- زكريا الشربيني، يسرية صادق (٢٠٠٠). تنشئة الطفل وسبل الوالدين في معاملته ومواجهة مشكلاته. القاهرة: دار الفكر العربي.

- سمية طه جميل (٢٠١٣). أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالكفاءة الإجتماعية لدى الأطفال المعاقين بصرياً. مجلة كلية التربية. جامعة بني سويف. كلية التربية. العدد (٣).

- سهير كامل أحمد، شحاتة سليمان محمد (٢٠٠٧). تنشئة الطفل وحاجاته بين النظرية والتطبيق، الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

- السيد عبد القادر شريف (٢٠٠٢). التنشئة الإجتماعية للطفل العربي في عصر العولمة. الطبعة الأولى. القاهرة: دار الفكر العربي.

- طلعت منصور غبريال (٢٠٠١). نحو استراتيجية لحماية الطفل من سوء المعاملة والإهمال. مجلة الطفولة والتنمية. القاهرة: جامعة عين شمس. المجلد (١). العدد (٤).
- عبد الله محمد عبد الحفيظ (٢٠٠١). أساليب التنشئة الإجتماعية وعلاقتها بالسلوك الإنحرافي. رسالة ماجيستير. غير منشورة. جامعة أسيوط. كلية التربية.
- عماد محمد مخيمر (٢٠٠٣). الرفض الوالدي ورفض الأقران والشعور بالوحدة النفسية في المراهقة. دراسات نفسية. القاهرة: رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية. المجلد (١٣). العدد (١).
- عمر همشري (٢٠٠٣). التنشئة الإجتماعية للطفل. الطبعة الأولى. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- فاطمة الطراونة (٢٠٠٠). إساءة معاملة الأطفال الوالدية أشكالها ودرجة التعرض لها. عمان: مكتبة الرسالة الحديثة.
- الفرحاتي السيد محمود (1997). دراسة تنبؤية للعجز المتعلم والتشوهات المعرفية في ضوء بعض عوامل البيئة التعليمية المدركة لطلاب المرحلة الثانوية. رسالة ماجيستير. غير منشورة. جامعة المنصورة. كلية التربية.
- الفرحاتي السيد محمود (٢٠٠٢). فعالية برنامج للإرشاد المعرفي في حفض العجز المتعلم لدى تلاميذ المراحل الإعدادية. رسالة دكتوراه. غير منشورة. جامعة المنصورة. كلية التربية.
- الفرحاتي السيد محمود (٢٠٠٤). الممارسات الوالدية وأسلوب عزو النجاح والفشل وحضانة الأطفال ضد العجز المتعلم في مواقف الإنجاز. القاهرة: المجلة المصرية للدراسات النفسية. المجلد (٩). العدد (٤٥). ٧٠-٤٤.

- الفرحاتي السيد محمود (٢٠٠٥). العجز المتعلم (نظريات– تطبيقات). القاهرة: المركز العربي للتعليم والتنمية والنشر.
- الفرحاتي السيد محمود (٢٠٠٩). العجز المتعلم ساقاته وقضاياه التربوية والإجتماعية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- الفرحاتي السيد محمود (٢٠١٢). 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.
- مايسة أحمد النيال (٢٠٠٢). التنشئة الإجتماعية. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- مجدى محمد الدسوقى (١٩٩٦). العلاقة بين القبول– الرفض الوالدى والقلق لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية من الجنسين. المؤتمر الدولى الثالث لمركز الإرشاد النفسى "الإرشاد النفسى فى عالم متغير". جامعة عين شمس. مركز الإرشاد النفسى.
- محمد النوبي محمد (٢٠١٠). مقياس أساليب المعاملة الوالدية لذوي الإعاقة السمعية والعاديين. الطبعة الأولى. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- محمد عابدين (٢٠١٠). الإتجاهات الوالدية في التنشئة الإجتماعية للناشئين كما يدركها طلبة الصف الثاني الثانوي في جنوب الضفة الغربية/ فلسطين. المجلة الأردنية في العلوم التربوية. المجلد السادس. العدد الثاني. ١٢٩-١٤٦.
- محمد عبد الحميد بركات (٢٠٠٧). التوافق الزواجي وإتجاهات الأمهات نحو التنشئة الإجتماعية لأطفالهن. دراسة وصفية

مقارنة. رسالة دكتوراه. غير منشورة. جامعة عين شمس. معهد الدراسات العليا للطفولة.

- محمد محمد نعيمة (٢٠٠٢). التنشئة الإجتماعية وسمات الشخصية. الإسكندرية. دار الثقافة العلمية.

- موسى محمد جبريل (١٩٩٥). تقديرات الأطفال لمصادر الضغط النفسي لديهم وعلاقتها بتقدير آبائهم وأمهاتهم. عمان: مجلة دراسات التربوية. المجلد (٣). ٩٠-١١١.

- نجاح أحمد الدويك (٢٠٠٨). أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالذكاء والتحصيل الدراسي لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة. رسالة ماجيستير. غير منشورة. الجامعة الإسلامية بغزة. كلية التربية.

- نهى محمد دياب (٢٠٠٥). التباين الطبقي وأساليب التنشئة الإجتماعية للطفل المصري. رسالة دكتوراه. غير منشورة. جامعة الزقازيق. كلية الآداب.

- هدى الناشف (٢٠٠٧). الأسرة وتربية الطفل. الطبعة الأولى. عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع.

- هدى محمد قناوي (٢٠٠٥). الطفل تنشئته وحاجاته. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- 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.

- Ainsworth, M. (1990). Epilogue some considerations regarding theory and assessment relevant to attachments beyond inf fancy M. Greendberg, D., &

Cechetti, E. (Eds) attachment in preschool years. Chicago: Chicago university press.

- Au, C.; & Watkins, D. (1997). Towards Acusal Models of Learned Helplessness for Hong Kong Adolescence. Jounral of Educational studies. Vol. (23). No. (3). pp: 377-391.

- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman pub.

- Bandura, A. (1999). Self-Efficacy in changing societies. London: Cambridge University press.

- Beyers, W. & Goossens, L. (2008). Dynamics of perceived parenting and identify formation in late adolescence. Journal of Adolescence, Vol. (31), no. (2). 165-184.

- Bowlby, J.; (1989). A secure base: parent-child attachment and healthy human development. New York: Asic Books publishers.

- Carr, A. (2003). Positive psychology: The science of happiness and human strengths. London: Brunner-Routledge.

- Contreas, J;. & Kerns, K. (2002). Emotion regulation process: explaining links between parent-child attachment and peer relationships. New York: praeger.
- 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.

- **Hardy, S., Padilla_Walker, L. (2008). Parenting dimensions and adolescents intennalisation of moral values. Journal of moral education. Vol. (37). No. (2). 205-223.**

- **Hurlock, E. (1974). Personality development. New Delhi: Tate McGraw-Hill.**

- **Kagan, J; & Lemkin, J. (1960). The child's Differential perception parental abilities. Journal of Abnormal and Social Sychology. Vol. (61). No. (1). Pp. 440-447.**

- **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.**

- **Oates, R.K (1996). The spectrum of child abuse assessment, Treatment and Preventation. New York: Brunner/Mazel, Inc.**

- **Ormrod, J. (1998). Educational psychology, Developing learners. Second edition. New Jersy: Columbus press.**

- **Pereira, A; Canavarro, C; & Mendonca, D. (2009). Patterns of parental rearing styles and child behavior problems among Portuguese school-aged children. Journal of child and family studies. Vol. (18). No. (4). 454-464.**

- **Rohner, R. (1986). The warmth dimension: foundation of parental-acceptance rejection theory. California: sage publications.**

- **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). pp: 68-78.

- Seligman, M. (1998). Learned optimism. New York: pocket bookspress.
- Peterson, C.; Maier, S. & Seligman, M. (1993). Learned Helplessness a theory for the age of personal control. New York: Oxford University press.
- 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.
- Seligman, M. (2005). Can Happiness be Taught?. Daedalus Journal. Vol. (55). No. (1).
- Shields, K. (2001). The conflicts of legend helplessness in motivation. http://www.ematusov.com.
- Silvestri, L.; Dantonio, M. & Easton, S. (1994). Enhancement of self-esteem In At-risk Elementary students. Journal of health Education. Vol. (25). No. (1). pp: 30-40.
- Stepik, D. (1998). Motivation to learn. Washington: Congress press.
- Stocker, C. (1995). Children's perceptions of relationship with siblings, friends, and mothers compensatory processes and links with adjustment. Journal of child psychology and psychiatry. Vol. (35). No. (8). 1447-1959.

- **Studsrod, I. & Bru, E. (2009). The role of perceived socialization practices in school adjustment among Norwegian upper secondary school students. British Journal of educational psychology. Vol. (79). No. 3. 529-546.**
- **Valas, H. (2001). Learned Helplessness and psychological Adjustment: Effects of Age, Gender and Academic Achievement, Scandinavian. Journal of Educational Research. Vol. (45). No. (1). pp: 60-71.**
- **Valentine, J.; Debais, D.; & Cooper, H. (2004). The relation between self-beliefs and achievement. A meta analysis review. Journal of Educational psychologist. Vol. (39). pp: 111-133.**
- **Weiner, B. (1986). Anattributional Theory of Motivation and Emotion. New York: Heidlberg Inc.**

فاعلية برنامج مقترح قائم على القصص لتنمية بعض القيم الخلقية لدى طفل الروضة. د./ سعيد عبد المعز علي موسي
قدرة بعض مؤشرات الملاءمة الإحصائية في فرز البيانات الخاصة بإعداد المفردات البنكية في ضوء تحليلات نموذج التقدير الجزئي. د./ محمد منصور محمد الشافعي
فاعلية برنامج ثنائي اللغة ثنائي الثقافة لتنمية ثقافة الحوار للأطفال الصم. د./ رحاب الصاوي محمد الصاوي، د./ سهام محمد أمر الله طه
النمط القيادي لدى القيادات التربوية في دولة الكويت من وجهة نظرهم. د./ فالح محمد شبيب العجمي
فعالية برنامج تدخل مبكر باستخدام أنشطة منتسورى في تحسين مستوي الانتباه لدي الأطفال الذاتويين. أ./ أحمد عنتر أحمد أحمد
واقع المناخ التنظيمي في جامعة البلقاء التطبيقية وعلاقته ببعض المتغيرات. د./ ايمان جميل عبد الفتاح عبد الرحمن
علاقة بعض أساليب المعاملة الوالدية بالعجز المتعلم لدى أطفال الروضة. د./ رحاب محمود صديق، د./ إبتسام أحمد محمد