" إساءة المعاملة المدرسية وعلاقتها بكل من مفهوم الذات والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية"

د / سنـــاء حامـــد زهـــران

• **المقدمة** :

من أهم أسس الصحة النفسية للطفل أن تكون له علاقة دافئة ومستمرة مع أفراد البيئة الاجتماعية المحيطة به تبدأ من الأسرة – خاصة الأم أو من يقوم مقامها – ثم تمتد بعد ذلك إلى المدرسة وباقي المؤسسات الاجتماعية، حيث تقف هذه العلاقات وراء نمو شخصية الطفل، أما الإساءة من الوالدين أو المعلمين ومعاناة الأبناء من العقاب والرفض والإهمال فيرتبط بزيادة السيكوباتية لدى الأبناء (جون بولبي Bowlby، ١٩٨٨).

ويشير عبد السلام عبد الغفار وآخرون (١٩٩٧) أن للفرد حقوق أساسية ينبغي الوفاء بها مثل حق الغذاء والعناية والنظافة ، واللعب والأمان من أي شكل من أشكال العدوان البدني أو الجنسي أو المعنوي، والحق في الأمن النفسي بألا يقع فريسة لأشكال الإساءة النفسية والانفعالية من رفض وإهمال وعدم رعاية وتهديد بسحب الاهتمام، ومعايرته بعيوبه ، وكذلك حق الطفل في أن يقدره الآخرون ويحترمونه ويشعرونه بأنه محبوب . وعدم تلبية هذه الحقوق – التي نصت عليها المواثيق العالمية لحماية الطفل – إنما تمثل إساءة معاملة وتنبئ باضطرابات في صحته النفسية والجسمية مستقبلا .

وإساءة المعاملة قد تكون أمراً غير ذي شأن إذا كانت في الشارع أو من أفراد غير منوط بهم تربية النشء ، إلا أن الطامة الكبرى إذا صدرت من الأب أو المعلم لأبنه أو تلميذه ، حيث يتوقع أن يكتسب منه السلوك الحميد ويمثل له القدوة التي تحتذى (السيد عبد المجيد، ٢٠٠٤).

فإساءة معاملة التلميذ تعني توقيع العقوبة، وتوجيه المعلم إليه الضرب والإهانة بأساليب مختلفة، مما يعوق الاستفادة من العملية التعليمية ويؤثر على التلميذ بدنيا ونفسيا، ويضر بصحته الجسمية والنفسية (عبد الله الشهري، ٢٠٠٩).

وكما تتعدد أشكال الإساءة ،تتعدد مصادر الإساءة فيتلقى الطفل الإساءة من الوالدين أو الأخوة في المنزل، أو من المعارف أو الغرباء في الشارع، أو في المدرسة سواء من المعلمين أو الإداريين أو الأخصائيين أو من زملائه التلاميذ – وهذا ما يتناوله البحث الحالي – مما يجعل الطفل عرضة للإساءة من مصادر متعددة .

ويترتب على إساءة معاملة التلميذ العديد من المشكلات الجسمية - كالإصابة بالكدمات أو التشويه في بعض الأحيان - والنفسية حيث تؤثر إساءة المعاملة سلباً على التوافق النفسي للتلميذ فتظهر بعض الاضطرابات النفسية مثل انخفاض تقدير الذات واكتساب مفهوم ذات سالب، والصعوبة في التحصيل

الدراسي، وصعوبة التوافق في المراحل النمائية وزيادة القلق والاكتئاب والعدوان والاندفاعية – مما يؤدي إلى زيادة تعرضه للإساءة – ونقص الشعور بالكفاية، والسلوك الانسحابي، والعناد والتمرد، والإحساس بالقهر والظلم والكبت، وظهور مشكلات سلوكية مثل التبول اللاإرادي وعدم الاستقرار والنشاط الزائد (السيد الرفاعي، ١٩٩٤؛ السيد عبد المجيد، ٢٠٠٤؛ عبد الله الشهري، ٢٠٠٩؛ عماد مخيمر وعماد عبد الرازق، ١٩٩٩؛ كالام وفرانشي Calam & Franchi، ١٩٨٨).

وأكدت دراسات عديدة الأهمية الأكلينيكية لمفهوم الذات، والذي يتضح مدى سلبيته لدى الأفراد الذين يعانون من مشكلات نفسية ويساء معاملتهم. فمفهوم الذات السلبي يتضح من خلال أسلوب الفرد وحديثه وتصرفاته وتعاملاته، وتعبيره عن مشاعره تجاه نفسه والآخرين (سعاد البشر وهيفاء اليوسف، ٢٠١٣).

إن مفهوم الذات السلبي عند البعض لا يعد في حد ذاته اضطراباً نفسياً، إلا أنه يعتبر سبباً أو نتيجة لاضطرابات عدة كاضطرابات الشخصية. ومن خلال مراجعة الاضطرابات النفسية المدونة في الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية، يلاحظ أنه لم يذكر مشكلات مفهوم الذات باعتباره اضطراباً، ولكنه أشير إليه في العديد من المواضع كسبب وذلك لما يلعبه من دور بالغ في العديد من الاضطرابات، أو كنتيجة مترتبة على العديد من الاضطرابات (بوميرانتز Pomerantz، ٢٠٠١).

كما يمثل الدافعية للإنجاز – خاصة الإنجاز الأكاديمي – أحد الجوانب المهمة في توجيه سلوك الفرد وتنشيطه، كما أنه يعد مكوناً أساسياً في سعي الفرد تجاه تحقيق ذاته وتكوين مفهوم ذات إيجابي وبلوغ أهدافه من خلال ما ينجزه من أعمال ومهام أكاديمية مختلفة ومظهراً من مظاهر الصحة النفسية للفرد (هشام مخيمر، ٢٠١٣).

- **مشكلة البحث** :

إن مفهوم الذات لا يولد مع الطفل ولا يرثه من أبويه، إنما يكتسبه من البيئة من حوله من خلال تفاعله مع الآخرين بدء من المنزل ثم المدرسة ثم باقي المؤسسات الاجتماعية.

ويأتي دور المدرسة ليساعد في تكوين الصورة التي كونها الطفل عن ذاته – أو ربما لتصحيحها في بعض الأحيان – عن طريق الأساليب التربوية التي تتبعها المدرسة.

لذلك يجب أن تكون المدرسة بيئة آمنة لجميع التلاميذ، لأنها تعد امتداداً للأسرة من جانب ، ومن جانب آخر لما لها من دور مؤثر وحيوي في إعداد التلميذ . فالتلميذ يقضي– في المتوسط- ست ساعات يومياً في المدرسة في علاقات مدرسية ما بين زملائه ومعلميه والأخصائيين وإدارة المدرسة، وهذا يتطلب المزيد من الجهد والوقت لرعاية التلميذ والمحافظة عليه وإشعاره بالأمان داخل المدرسة.

ونتيجة لبعض العوامل التي قد تجعل بيئة المدرسة غير آمنة فيتعرض التلميذ للإساءة – جسمياً أو نفسياً أو كليهما – من المعلمين والإداريين والأخصائيين والزملاء، مما قد يتسبب في إحداث اضطرابات نفسية وسلوكية وشخصية واجتماعية وتربوية و أكاديمية للتلميذ.

وبناء على ما سبق فإن مشكلة البحث الحالي تتمثل في دراسة إساءة المعاملة المدرسية في علاقتها بكل من مفهوم الذات والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية . وتتمثل المشكلة في التساؤلات التالية :

- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين إساءة المعاملة المدرسية وبين مفهوم الذات لدى أفراد عينة البحث ؟
- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين إساءة المعاملة المدرسية وبين الدافعية للإنجاز لدى أفراد عينة البحث ؟
- هل توجد ذات دلالة إحصائية بين مفهوم الذات وبين الدافعية للإنجاز لدى أفراد عينة البحث؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات إساءة المعاملة المدرسية وأبعادها نتيجة لاختلاف نوع المدرسة(حكومية / خاصة) لدى أفراد عينة البحث ؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات مفهوم الذات نتيجة لاختلاف نوع المدرسة(حكومية / خاصة) لدى أفراد عينة البحث؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الدافعية للإنجاز نتيجة لاختلاف نوع المدرسة(حكومية / خاصة) لدى أفراد عينة البحث؟
- هل يمكن التنبؤ بالدافعية للإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة من خلال كل من المعاملة المدرسية ومفهوم الذات ؟

- **أهداف البحث** :

يهدف البحث الحالي إلى :

- دراسة العلاقة بين إساءة المعاملة المدرسية وبين مفهوم الذات .
- دراسة العلاقة بين إساءة المعاملة المدرسية وبين الدافعية للإنجاز.
- دراسة العلاقة بين مفهوم الذات والدافعية للإنجاز.
- التعرف على الفروق بين تلاميذ المدارس الحكومية والمدارس الخاصة في متغيرات البحث الحالي .
- التعرف على مدى إمكانية التنبؤ بالدافعية للإنجاز من خلال كل من المعاملة المدرسية ومفهوم الذات.

- **أهمية البحث** :

تكمن أهمية البحث الحالي في أهمية متغيراته وعينته. وتأمل الباحثة أن يكون للدراسة أهمية نظرية من خلال مراجعة البحوث العربية والأجنبية التي أجريت في هذا المجال. وقد تبين قلة هذه البحوث التي تناولت المفاهيم الثلاثة مجتمعة، والتي تناولت إساءة المعاملة المدرسية بصفة خاصة (في حدود علم الباحثة).

و ترجع الأهمية النظرية لهذا البحث إلى محاولة التأصيل النظري لمفاهيم إساءة المعاملة المدرسية ومفهوم الذات والدافعية للإنجاز .هذا بالإضافة إلى أهمية عينة الدراسة حيث يمثل تلاميذ المرحلة الإعدادية شريحة مهمة في المجتمع خاصة كونهم على أعتاب مرحلة المراهقة وما تتسم به من خصائص تجذب انتباه المتخصص للاهتمام بأي اضطرابات تحدث نتيجة لما يواجههم من مشكلات . كما أن هذا القطاع لم يلق الاهتمام الكافي من الدراسة والبحث ؛ فمعظم الدراسات التي تمت في البيئة العربية ركزت على أطفال ما قبل المدرسة ومؤسسات الإيواء و الجانحين ، مثل دراسة (جمال حمزة،٢٠٠١؛ وصالح حزين،١٩٩٣؛ وعزة مبروك، ٢٠٠٣؛ وعلي سعد، ١٩٩٨؛ وعماد مخيمر وعزيز بهلول،٢٠٠٣؛ وعماد مخيمر وعماد عبد الرازق، ١٩٩٩).

ويضاف إلى ما سبق إمداد المكتبة العربية بمقاييس لمفاهيم إساءة المعاملة المدرسية ومفهوم الذات للمراهقين والدافعية للإنجاز للمراهقين (إعداد الباحثة).

أما فيما يختص بالأهمية التطبيقية فتتمثل في إمكانية مساهمة نتائج البحث الحالي في تحسين مفهوم الذات ورفع الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ المدارس.

كما يفيد هذ البحث في تصميم برامج الإرشاد للعاملين والمسئولين في مجال التربية والتعليم لممارسة أدوارهم بما يحقق النمو الصحي الشامل والسوي للتلاميذ.

ويمكن أيضاً الاستفادة من النتائج في تصميم برامج التوجيه والإرشاد النفسي للتلاميذ من ذوي مفهوم الذات السالب والدافعية المنخفضة للإنجاز.

كما يساعد البحث الحالي في توجيه العاملين في المدارس للقواعد التي يجب مراعاتها في القيام بدورها في عملية التربية للتلاميذ.

- **مصطلحات الدراسة** :
- **إساءة المعاملة المدرسية** scholastic abuse

تعرفها الباحثة بأنها أي فعل يصدر من المعلمين أو الأخصائيين أو الأداريين أو الزملاء في المدرسة يظهر فيه اعتداء عليه أو إضرار أو إ يذاء بدني أو نفسي أدى إلى حرمان التلميذ من المساواة في الحقوق والحرية أو إلى عرقلة قدرات و إمكانات التلميذ وإبعادها عن تحقيق أفضل تطور ونمو لإمكاناته بالقهر أو بالقوة و العنف .

وتعرّف إجرائياً بأنها مجموع درجات استجابات التلاميذ على مقياس إساءة المعاملة المدرسية بأبعاده الأربعة وهي : إساءة معاملة الإدارة للتلاميذ، و إساءة معاملة المعلم للتلاميذ، وإساءة معاملة الزملاء للتلميذ، و إساءة معاملة الأخصائيين للتلاميذ.

- **مفهوم الذات** :Self- Concept

تتبنى الباحثة تعريف حامد زهران(١٩٩٧) لمفهوم الذات بأنه تكوين معرفي منظم ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتقييمات الخاصة بالذات ، يبلوره الفرد ويعتبره تعريفا نفسيا لذاته .

ويعرّف إجرائياً بأنه مجموع درجات استجابات التلاميذ على مقياس مفهوم الذات بأبعاده الستة وهي مفهوم الذات الجسمي، والعقلي، والانفعالي، والخلقي، والأسري، والاجتماعي.

- **الدافعية للإنجاز** : Achievement Motivation

تعرفها الباحثة بأنها حالة داخلية تدفع التلميذ إلى بذل الجهد والمثابرة وتحدي الصعوبات والمعوقات، وإتقان العمل الدراسي لتحقيق أفضل مستوى من الأداء والنجاح والتفوق الدراسي .

وتعرف إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على مقياس الدافعية للإنجاز بأبعاده التسعة وهي: العمل على تحقيق التفوق والنجاح، والتخطيط، و المثابرة والصمود، و أداء العمل بإتقان، والمسئولية، والثقة بالنفس والاستقلالية، و توقع الجزاء، والمنافسة، والتفكير في العقبات .

- **الإطار النظري** :
- **أولاً** : **إساءة المعاملة المدرسية** scholastic abuse:

فيما يختص بإساءة معاملة الأطفال بصفة عامة واجه تعريف إساءة معاملة الطفل مشكلة في المعالجة وتحديد جميع جوانب الإساءة، فيجب أولا التعامل مع هذه الظاهرة في سياقها الثقافي التاريخي وهنا يجب أن نعترف كمتخصصين في علم النفس أن أول من تصدى لهذه الظاهرة هم الأطباء ثم القانونيون ثم أتى بعدهم دور الأخصائيين النفسيين والاجتماعيين لذا يجب مراعاة من يتعامل مع هذه الظاهرة أثناء تحديد التعريف .

والإساءة في اللغة أي فعل به ما يكره. والسيئة : الخطيئة، والسوءة كل عمل وأمر شائن (محمد ابن منظور، ١٤١٣ هـ) وهنا نلاحظ أن جذر الكلمة عبّر عن معان جميعها قبيحة وضدها كل حسن.

من أبرز التعريفات القانونية لإساءة معاملة الطفل ما عرف بقانون حماية الطفل من إساءة المعاملة في القانون الفيدرالي الأمريكي The Federal Child Abuse Prevention and Treatment Act (CAPTA). فقد عرف إساءة معاملة الطفل وإهماله Child abuse and neglect بأنها الضرر البدني أو العقلي أو سوء المعاملة أو الاستغلال الجنسي أو المعاملة المهملة لطفل أقل من ١٨ عاما ، و يستثنى في حالة إساءة المعاملة الجنسية حيث حدد السن بواسطة قانون حماية الطفل الخاص بكل ولا ية . كما شمل هذا الجزء في تعريفه لإساءة معاملة الطفل منع تقديم العلاج الطبي للأطفال المحتاجين له (السيد الأقرع، ٢٠٠٦).

أما التعريف الطبي لأساءة المعاملة فهو كل فعل عنيف يؤدي إلى الإصابات أو الجروح التي يمكن ملاحظتها إكلينيكيا (عبد السلام عبد الغفار وآخرون، ١٩٩٧).

أما من المنظور النفسي فقد عرّف الطفل المساء معاملته بأنه : نمط الطفل الذي تساء معاملته من جانب الآباء الأصليين أو البدلاء حيث يميل هؤلاء الآباء إلى إيقاع الأذى والضرر بصورة عمدية ومتكررة بأطفالهم إلى الدرجة التي تستلزم دخول الأطفال إلى المستشفى، و يتضمن الأذى كسورا بالعظام وإحداث حروق بالجسم وإصابات عصبية والاعتداء عليهم جنسيا، وتتضمن الإساءة ألوانا من الإهمال الشديد في الجوانب الجسمية والانفعالية وجوانب التغذية مع ظهور علامات التأخر العقلي والسلوك اللاسوي مثل (الكراهية الزائدة – أو الخنوع) وهذا النمط من الأطفال غالبا ما يكرر القصة فيكونون آباء مسيئين لأطفالهم فيما بعد.

ويعرفها محمد السيد حسونة (١٩٩٩) بأنها أي فعل من جهة الآباء أو المعلمين أو الأخصائيين أو شخص ما أو مؤسسة ما أو من المجتمع ككل أدى إلى حرمان الطفل من المساواة في الحقوق والحرية أو إلى عرقلة قدرات الطفل وإبعادها عن تحقيق أفضل تطور ونمو لإمكاناته بالقهر أو بالقوة .

و عرف فرج طه و آخرون (١٩٨٨) إساءة معاملة الطفل بأنها " أي تصرف أو تعامل مع الطفل يظهر فيه اعتداء عليه أو إضرار أو إيذاء بدني أو نفسي للطفل مثل ضربه بشدة وإحداث جراحا أو عاهات أو تشغيله دون سن العمل القانون أو الاعتداء الجنسي عليه أو استغلاله في جرائم ضد القانون كاستخدامه في ترويج المخدرات، أو السرقة، أوالتسول أو طرد الطفل من الأسرة إلى الشارع أو إهماله".

كما تعرف إساءة معاملة الطفل بأنها الممارسات السلبية في حق الطفل من مرحلة ما قبل الولادة وحتى بلوغ سن ١٨ سنة والتي تمارس من قبل المسئول عن رعاية الطفل أو المجتمع ككل، سواء كانت الممارسة فعل ما يسلب الطفل حقوقه فيعاق نموه السوي أو الامتناع عن فعل ما يعطى الطفل حقوقه فلا توفر له فرص النمو السوي مع وجود نية الإيذاء المسبق (عبد الله الشهري، ٢٠٠٩).

وفي تعريف شامل لعبد السلام عبد الغفار وآخرين (١٩٩٧) عرف إساءة معاملة الطفل بأنها كل ما من شأنه أن يعرض نمو الطفل سواء بصورة متعمدة أو غير متعمدة من قبل القائمين على أمر تنشئته و يتضمن ذلك الإتيان بعمل يترتب عليه إيقاع ضرر مباشر على الطفل كالإيذاء البدني أو العمالة المبكرة أو ممارسة سلوكيات أو اتخاذ إجراءات من شأنها أن تحول دون إشباع حاجات الطفل المتنوعة – التربوية والنفسية والجسمية والانفعالية والاجتماعية – وتوفير الفرص المواتية لنموه نموا سويا.

أما فيما يختص بمفهوم إساءة المعاملة المدرسية، ترى عزة مبروك (٢٠٠٣) أن سوء المعاملة يعني أي فعل نتج عنه التهد يد بالأذى لصحة أو رفاهية التلميذ، أو هو أي أذى جسدي أو أي نوع من الإهمال تعرض له الفرد من شخص مسئول عن رعايته – كالوالدين أو من يقوم مقامهما أو المعلمين أو المربين – تحت ظروف تهدد أو تضر بسعادته ، وبناءً عليه فإن المعلم أو إدارة المدرسة ضحايا الظروف الاجتماعية، ومن ثم يستخدم العنف والإساءة على نطاق واسع وباستمرار كوسيلة لتسوية الصراعات في العلاقات ، والتي ينظر فيها للتلميذ على أنه ضعيف، والمجتمع هو الأساس في سوء معاملته.

ويرى جمال عطية (٢٠٠٢) أن إساءة المعاملة المدرسية هي إنزال العقوبة أو توجيه الضرب للتلميذ من جانب الآخرين، مما يترتب عليه أضرار بدنية له كذلك تتضمن إحداث الأضرار النفسية لدى التلميذ أو إنكار أو عدم إشباع الحاجات الانفعالية لديه.

وبناءً على ما سبق ، ترى الباحثة أن سوء معاملة التلميذ بالمدرسة هو كل أذى يقع على التلميذ من المعلمين أو الإداريين أو الأخصائيين أو الزملاء سواء كان جسمياً أو نفسياً أو إهمال أو حرمان ينتج عنه إحساس التلميذ بالظلم والحرمان والمخاطر الجسمية والنفسية، التي تضر بصحته النفسية والجسمية، وتعوق نموه الشامل، وتؤثر سلباً على إحساسه بالسعادة والرفاهية ومستوى تحصيله الدراسي.

- **إساءة معاملة التلميذ في المدرسة** :

إن العلاقات في المدرسة، سواء أكانت رسمية أم ودية، قد تخرج عن مسارها لأسباب وعوامل بعضها يتعلق بالتلميذ كتمرد التلميذ على المدرسة وقوانينها أو تأخر التلميذ الدراسي وعدم استجاباته لشرح المعلم، مما يستثير المعلم ضد التلميذ، و يلجأ إلى القسوة في التعامل معه رغبة من المعلم في حفظ نظام الفصل، أو طمعاً في رفع مستوى تلميذه التحصيلي . وهناك أسباب تعود إلى المعلم كرغبته في الدرس الخصوصي أو وجود قسوة أو ميل إلى العنف والتسلط في شخصية المعلم ، لأنه تربى ونشأ على مثل هذه القسوة أو تعرض المعلم للعديد من الضغوط –المدرسية و الحياتية والأسرية- فلا يجد أمامه سوى التلميذ لينفث فيه غضبه، وقد يعاني المعلم من اضطرابات في بنائه الشخصي كأن يكون إنساناً سادياً يشعر باللذة في إ يذاء الآخرين، وهناك عوامل شخصية كوجود عداوة بين أسرة المتعلم والمعلم فيجنح المعلم إلى حب الانتقام، وربما كان المستوى الاقتصادي والاجتماعي للتلميذ متدن أو دون المستوى، مما يشجع المعلم على الاستهانة بالتلميذ لأنه –أي المعلم – يدرك أن التلميذ لايستطيع أن يدفع عن نفسه الأذى (السيد عبد المجيد،٢٠٠٤)

و يرى عبد الله الشهري(٢٠٠٩) أن إساءة المعاملة للتلميذ قد يكون من أسبابها مشاهدة القائمين على رعاية التلميذ في المدرسة وزملائه لأفلام العنف

والجريمة، كما أنهم قد يلجأون إلى الاستعانة بحيل نفسية تعويضية غير سوية كالإساءة إلى التلميذ مثلا. كما أن إحساس المعلم بعدم الأمن وخوفه من إدارة المدرسة ولومها أو الزوار، أو أن يقال عنه وعن إدارة المدرسة أنهم غير قادرين على ضبط الفصل وسير العملية التعليمية في المدرسة، أو خوفه من أن يتعدى التلاميذ حدودهم معهم ويسيئوا فهم معاملتهم الحسنة، من وجهة نظره.

- **اتجاهات تفسير إساءة المعاملة المدرسية** :

والمتأمل في أدب التراث السيكولوجي يجد هنا العديد من وجهات النظر حول تفسير إساءة المعاملة منها النموذج الاجتماعي الذي يركز على السياق الاجتماعي الذي تحدث فيه سوء المعاملة كالعوامل الاجتماعية البيئية، والمكانة الاجتماعي، والوضع الاقتصادي والصعوبات المالية وظروف السكن والمعيشة، والأسرة وحجمها ووضعها والضغوط، و يرى هذا النموذج أن البطالة والفقر والأمية كلها عوامل يقترن بها سوء المعاملة، هذا بالإضافة إلى التفكك الأسري وغياب روح المودة والأنانية والعزلة الاجتماعية (جمال عطية، ٢٠٠٢).

وهناك النموذج النفسي الذي يرى أن القائمين بالرعاية في المدرسة لهم صفات شخصية، كأن يعانوا من مرض نفسي أو عقلي أو اضطرابات سلوكية، أو عاشوا في ظروف صعبة تؤدي بهم إلى المشقة التي تؤدي بدورها إلى الإحباط ، والطاقة المولدة نتيجة الإحباط تؤدي إلى الاعتداء على الذات أو الآخرين كالتلميذ أو أفراد أسرته. و يوجد النموذج البيئي المتكامل الذي يعتبر الإساءة سلسلة من التفاعلات بين التلميذ و القائمين على رعايته في المدرسة تتطور إلى سوء معاملة، ومن ثم فإن التلميذ قد يسهم في إحداث إساءة إلى نفسه من قبل القائمين على رعايته في المدرسة، ولذا فإن سوء المعاملة ظاهرة وفقا لهذا النموذج متعددة الأبعاد مثل سمات الشخصية للقائمين على رعاية التلميذ في المدرسة وزملائه، وخصائص التلميذ نفسه، وعمليات التفاعل الأسري أو المدرسي – الضغوط البيئية والاجتماعية على المدرسة أو الأسرة أو المجتمع (عبد الله الشهري، ٢٠٠٩).

- **مداخل دراسة إساءة المعاملة المدرسية** :

يتفق كل من ديمبو وآخرون Dembo et al (١٩٩٨) مع فيليز وآخرون Phyllis et al (١٩٩٨) أن الإساءة النفسية والجسمية تمثلان عوامل خطورة للتنبؤ بالاضطرابات النفسية والأكاديمية عند التلاميذ.

وتعد إساءة المعاملة المدرسية من الظواهر المعقدة التي يمكن دراستها من مداخل عدة، منها المدخل التاريخي، وخصائص شخصية مقدم الإساءة، وخصائص شخصية المساء إليه، والعلاقة بين خبرات الإساءة التي يتعرض لها الفرد وبين الأعراض النفسية، والبيئة الاجتماعية.

بالنسبة للمدخل الأول وهو المدخل التاريخي فإننا إذا نظرنا إلى تاريخ الإساءة للأطفال فإنه قديم قدم البشرية ذاتها، ففي العصور القديمة كان الأطفال يقدمون كقرابين، كما كان غير المرغوب فيهم من قبل ذويهم –

خاصة الإناث- يتم تركهم في العراء وعلى سفوح الجبال حتى الموت. وفي العصور الحديثة – عصر الثورة الصناعية – كان الأطفال يعملون لساعات طويلة في المصانع وفي مناجم الفحم، وقد كان للجروح التي عانى منها الأطفال وأعدادهم الهائلة التي تجوب الطرقات الفضل في نشأة ودفع حركة الإصلاح الاجتماعي في القرن التاسع عشر (جون بولبي Bowlby، ١٩٨٨؛ عماد مخيمر وعماد عبد الرازق، ١٩٩٩).

ومما زاد من الاهتمام بمشكلة الإساءة النموذج الطبي الذي ركز على خصائص المسيئين للأطفال، ولقد أدى التركيز على مفهوم الاضطراب النفسي لدى الأشخاص المسيئين للأطفال إلى التأكيد على أهمية فحص نوعية رابطة التعلق الوجداني بين الأطفال والقائمين على رعايتهم في محاولة للوقوف على الخصائص النفسية والاجتماعية المميزة لهؤلاء الأشخاص.

أما المدخل الثاني للإساءة و المتعلِق بخصائص المسِيئين للأطفال فترى داليا مؤمن(١٩٩٧) أن هؤلاء المسيئين غالبا ما يعيدون نمطا سبق لهم أن تعرضوا له في الطفولة وهو ما يطلق عليه الباحثون "دورة الحرمان المتعاقبة بين الأجيال" Cycle of deprivation across generations وهؤلاء المسيئون قلما يتيحوا للأطفال القائمين على رعايتهم بيئة انفعالية مناسبة تدفع إلى النمو النفسي السليم، وهم يبالغون فيما يتوقعونه من هؤلاء الأطفال– فيضعون أهدافا وطموحات أعلى من قدرات الأطفال- ويتمسكون بقواعد ثابتة غير مرنة قد لا تتناسب مع قدرات الأطفال وأعمارهم الزمنية، كما أنهم غالبا ما يتمسكون بأساليب عقاب وضوابط غير متسقة . وهذا يبدو جليا عندما يتوقع القائمين على رعاية التلاميذ في المدارس من التلاميذ ما يفوق قدراتهم وامكاناتهم من الناحية الأكاديمية والتنظيمية، فيصبحون عرضة للعقاب وإساءة المعاملة .

ومن أهم خصائص المسيئين للتلاميذ ما يلي :

- ضعف البناء النفسي، مما يتيح للمحفزات العدوانية أن تعبر عن نفسها بلا ضغوط أو ضوابط.
- عدم النضج الاجتماعي والانفعالي والاعتماد الدائم على الآخرين.
- وجود خبرات من الحرمان أو القسوة والإساءة إليهم في مرحلة الطفولة.
- الاعتقاد الشديد في قيمة العقاب كوسيلة تربوية راسخة منذ القدم.
- انخفاض تقدير الذات والشعور بنقص الكفاية الشخصية.
- عدم الوعي بحاجات التلاميذ وعدم القدرة على إشباع هذه الحاجات.
- المعاناة من زيادة الضغوط النفسية والاجتماعية والاقتصادية.
- عدم الثبات الانفعالي ومستويات عالية من الاضطراب الانفعالي.
- قلة التواصل الاجتماعي مع التلاميذ.
- الافتقار إلى المهارات الاجتماعية.

(السيد عبد المجيد، ٢٠٠٤؛ عبد الله الشهري، ٢٠٠٩؛ محمد السيد حسونة، ١٩٩٩)

فيما يتعلق بالمدخل الثالث والذي يرتبط بالخصائص التي تجعل بعض التلاميذ عرضة للإساءة أكثر من غيرهم ، فهي الخصائص المرتبطة بعدم نضج الجوانب السلوكية ويتعرضون بسببها إلى أشكال مختلفة من الإساءة ومنها ما يلي:

- الصياح وكثرة الشغب و الإزعاج.
- الإعاقات الانفعالية والعقلية والاجتماعية.
- نقص المهارات الاجتماعية وتأخر النمو وخاصة النمو اللغوي.
- العدوانية وهي أكثر الصفات التي تجعل التلميذ عرضة للإساءة.
- كثرة الحركة والنشاط.
- كثرة البكاء والتململ.
- انخفاض التحصيل الدراسي والتأخر الدراسي.
- الاعتمادية الشديدة.

(جيلفاند وآخرون Gelfand et al ،١٩٩٧ ؛ محمد حمود، ١٩٩٤)

و يتمثل **المدخل الرابع** في العلاقة بين خبرات الإساءة وبين الأعراض النفسية والتربوية حيث يرى السيد الرفاعي(١٩٩٤) أن من خصائص الشخصية التي ترتبط بخبرات الإساءة ما يلي:

- انخفاض تقدير الذات ونقص الشعور بالكفاية.
- صعوبة التحصيل الدراسي.
- صعوبة التوافق مع المراحل النمائية.
- زيادة القلق والاكتئاب.
- العدوان والاندفاعية التي تصل درجته إلى الخروج عن القوانين.
- السلوك الانسحابي.
- العناد والتمرد.

ويرى عبد السلام عبد الغفار وآخرون (١٩٩٧) أن اضطرابات الشخصية الناتجة عن الإساءة تتباين بتباين عدة عوامل هي:

- مدى تحمل شخصية التلميذ لنوع الإساءة التي يتعرض لها.
- السن عند التعرض لإساءة.
- طول فترة التعرض للإساءة.

أما **المدخل الخامس** والأخير فهو يتمثل في البيئة الاجتماعية التي تشمل عدة مؤسسات اجتماعية منها الأسرة و المدرسة.

فالأسرة هي الوحدة الاجتماعية الأولى التي ينشأ فيها الفرد والمسئولة عن نمو شخصيته، فقد أكدت الدراسات أن طابع الشخصية لدى الفرد يتكون أولا من الأسرة التي ينشأ فيها، وأن تعامله مع ذاته والمحيطين به يتوقف على الطابع الثابت نسبيا الذي تكوّن في محيط حياته في الأسرة. ولا يقتصر أثر التربية الأسرية على شخصية الفرد في طفولته، بل يمتد إلى حياته كتلميذ في المدرسة، ثم عامل في عمله و زوج في أسرته (عبد الله الشهري، ٢٠٠٩).

أما المدرسة فهي المؤسسة الاجتماعية الأساسية التي أوجدها المجتمع نظراً لغزارة التراث التراكمي المعرفي وتعقده لتقوم بتنشئة أبنائه وتربيتهم التربية المقصودة، وصبغهم بصبغة مستندة إلى فلسفته ونظمه ومبادئه وعاداته وتقاليده. ولهذه المؤسسة خصائصها ومميزاتها التي تميزها عن غيرها من المؤسسات المسئولة عن تنشئة الأجيال. فالجو الاجتماعي السليم داخل المدرسة لا يكون إلا إذا بذلت جهود منظمة من داخل المدرسة وخارجها لخلق مجتمع مدرسي وتنظيمات مدرسية سليمة. ويتمثل الجو الاجتماعي في المدرسة في العلاقات المختلفة القائمة بين مجموع أفراد المجتمع المدرسي من إداريين ومعلمين وأخصائيين وتلاميذ – وهذا ما يهتم به البحث الحالي – فإذا ما تعرضت هذه العلاقات إلى اضطرابات أو مشكلات نتج عنها إساءة المعاملة المدرسية (محمد السيد حسونة، ١٩٩٩) .

- **محاور إساءة المعاملة المدرسية** :

ويتناول البحث الحالي المحاور التالية في إساءة المعاملة المدرسية :

- **علاقة التلميذ بالمعلمين** :

وتتحدد العلاقة بين التليمذ والمعلمين بمدى قيام المعلم بدوره في توجيه و إرشاد التليمذ و ارتباطه بالدفء و المودة و مراعاته الفروق الفردية بينهم في الأساليب التي اتبعها في التدريس بما يحقق نجاحهم الدراسي و يقلل من شعورهم بالخوف و الفشل أو العكس إذا اتبع أسلوبا مغايرا في معاملتهم . والمعلم هو أكثر الأشخاص مقدرة في إيجاد و توفير المناخ الدراسي الملائم لرفع مستويات الدافعية والطموح لدى التلاميذ ومساعدتهم في اكتساب المهارات اللازمة لحل المشكلات ومفهوم ذات موجب عن نفسه. والمعلم هو المسئول الأول عن مشاعر التلاميذ داخل الفصل و خارجه حيث يتمتع بقوه تؤثر على مشاعر التلاميذ بما يفوق ما لديه من صلاحيات . و يستطيع المعلم الكفء أن يخلق مناخا سليما داخل الصف حتى في حالة كون جو المؤسسة بأسرها غير سليم (جابر عبد الحميد، ٢٠٠٠).

ومن أشكال الإساءة المدرسية الممارسة من المعلم على التلاميذ:

- الإساءة الجسمية: كالضرب ، والصفع ، وشد الشعر ، والدفع ، والقرص.
- الإساءة النفسية: مثل الإهانة، والإذلال، والسخرية من التلميذ أمام الرفقاء ونعته بصفة مؤذية، واحتجازه في الفصل، والقسوة في التخاطب، وانتقاده باستمرار، والتفرقة في المعاملة بينه وبين زملائه، و عدم التعاطف معه وعدم احترامه.
- الإساءة الجنسية: و يتدرج من استعمال كلمات ذات دلالة جنسية، إلى الملامسة الشاذة لبعض أجزاء جسم التلميذ ووصولا إلى التحرش(محمود الخولى،٢٠٠٦).

- **العلاقة بين التلميذ وزملائه**:

وتتحدد العلاقة بين التلاميذ وزملائهم بمدى التجانس والخلفيات الاجتماعية والثقافية للتلاميذ وأساليب التنشئة المتبعة في تربيتهم، و مدى ارتباطهم ببعضهم البعض بعلاقات تتسم بالمودة و الاحترام بما ينعكس

بالإيجاب على تحصيلهم والأدوار التي يقومون بها في المواقف التعليمية و مدى الاتزام بالسلوك القويم بما يحقق توافقهم السوي . و قد تتسم هذه العلاقة بالسلبية نتيجة سوء معاملة التلاميذ لبعضهم البعض، فيصابون بالإحباط وكراهية المدرسة، فالتلميذ حين يلتحق بالمدرسة أو ينتقل من صف دراسي إلى آخر أو حين يتحول من مرحلة تعليمية إلى أخرى يواجه متطلبات اجتماعية جديدة إما أن يتوافق معها، وإما أن يواجه مشكلات تحتاج إلى المساعدة من الآخرين في المدرسة من ضمنهم الزملاء (محمود الخولى،٢٠٠٦) .

- **العلاقة بين التلميذ والإداريين** :

يشرف على العملية التربوية، بالمؤسسة التعليمية، مجموعة من الأفراد يقومون بعدة عمليات تربوية ترتكز حول التلاميذ من أجل ضمان تنشئتهم الاجتماعية وتربيتهم وتكوينهم معرفيا ومهنيا، بانتهاج طرق وأساليب منصوص عليها في التشريعات المدرسية. وتشارك الأسرة - آباء وأولياء أمور- المدرسة في تربية الأطفال وتنشئتهم الاجتماعية، لتأهيل الأجيال الصاعدة لحمل مشعل التنمية الاجتماعية والاقتصادية. من أجل تحقيق هذه الأهداف، فإن آباء وأولياء التلاميذ والإداريين مدعوون للتنسيق والتعاون في ما بينهم، وذلك بالقيام بمهام الاستماع إلى التلاميذ والمراقبة والتتبع وتسجيل مختلف الظواهر المخالفة لما هو مسموح به والمؤثرة سلبا على السير العادي للعملية التربوية.

وتتمثل الهيئة الإدارية في مجموعة من الأفراد الموكولة إليهم مهام التسيير الإداري والتربوي والتقني بالمؤسسة التعليمية. إن الظروف متاحة لهذه الهيئة لملاحظة التلاميذ من جوانب أخرى، ومن زوايا متعددة تختلف عن تلك التي يطل منها الأب والمدرس عن التلميذ، بحيث يمكن أن تكتشف هذه الهيئة سلوكات أخرى ينتهجها التلاميذ خلال معاملاتهم في إطار التعامل الإداري والتربوي.

إن تسجيل أي سلوك شاذ، صادر عن التلاميذ، من طرف الهيئة الإدارية، وعرضه، مصحوبا بملاحظات واقتراحات، من شأنه أن يسهم في بلورة حلول مناسبة، واتخاذ إجراءات ناجحة للتغلب على مختلف الصعوبات التي تعترض التلاميذ ، بتنسيق مع آبائهم وأولياء أمورهم.

إلا أنه في بعض الأحيان تتسم العلاقة بين الأداريين والتلاميذ بالشدة وعدم المرونة مما يخلق فجوة فيما بينهم حيث يتعرض التلاميذ إلى أشكال مختلفة من الإساءة من قبل الإداريين مما يؤثر عليهم جسميا ونفسيا (حامد العبد ونبيل حافظ، ١٩٩٦؛ محمد حمود، ١٩٩٤).

- **العلاقة بين التلميذ والأخصائيين** :

يعتبر التلاميذ الفئة الرئيسة المستهدفة التي يتوجه إليها عمل الأخصائيين واضعين تحت تصرفها كافة إمكاناتهم ومهاراتهم، لمساعدتها في النمو والتوافق واكتساب القدرة على تعلم حل المشكلات وتوجيه الذات . وتتمثل المهام التي ينبغي أن يقوم بها الأخصائيون في المدرسة فيما يتعلق بالتلاميذ فيما يلي:

- المساعدة في حل المشكلات العامة على مستوى المدرسة ، وكذلك المساعدة في حل مشكلاتهم الشخصية والاجتماعية.

- الأخصائيون مصدر للمعلومات عن كل ما يهم التلاميذ بالمدرسة مثل المقررات الدراسية، وتعليمات النجاح والرسوب ، والفرص التعليمية والمهنية.
- التدخل لدراسة الحالات الطارئة اليومية للتلاميذ وتقديم الاستشارات التربوية المناسبة.
- إتاحة الفرصة للتعرف على التلاميذ من خلال الأنشطة المدرسية لمساعدتهم في حل مشكلاتهم في الوقت المناسب.
- تهيئة المناخ التربوي الملائم لتأدية الامتحانات ، ومتابعة الحالات الخاصة.
- القيام بتقديم برامج الإرشاد التربوي والمهني من خلال الإرشاد الجماعي.
- التعرف على التلاميذ المستجدين وتحديد احتياجاتهم لتقديم الخدمات الفنية اللازمة لهم.
- العمل على توثيق العلاقة بين الأسرة والمدرسة.
- الكشف المبكر لبعض المشكلات والاضطرابات أو الانحرافات لدى التلاميذ والعمل على سرعة مواجهتها وإيجاد حلول مناسبة لها.

(محمد عبد الرحمن وهشام عبدالله، ٢٠٠٢)

- **أنواع إساءة المعاملة المدرسية** :

يمكن تقسيم إساءة معاملة التلاميذ إلى عدة أنواع منها:

- **إساءة معاملة الطفل البدنية**:Physical Abuse

يقصد بها ما يلحق بالطفل من أذى بجسمه من قبل القائمين على رعايته مثل الجروح ، والحروق، وسوء التغذية ، والكي بالنار ، والضرب ، والركل ، والحرمان من النوم (عماد مخيمرو عماد عبد الرازق،١٩٩٩) . وتنتشر إساءة المعاملة البدنية في الطبقات ذات المستوى الاجتماعي والاقتصادي الأقل (أحمد إسماعيل وتوفيق عبد المنعم، ٢٠٠٠ ؛ حمدي ياسين وآخرون، ٢٠٠٠؛ عبد الوهاب كامل، ١٩٩٣)

إن المعلمين الذين يستخدمون العقاب البدني مع تلاميذهم في الغالب يستجيبون لمعايير الثقافة المحلية، وهم معلمون لا يمكن اتهامهم بالمرض النفسي ما لم تنتقل الممارسة إلى الضرب بدون هدف وإساءة استغلال سلطاتهم كمعلمين . وقد تؤدى القسوة في استخدام العقاب البدني للتلاميذ والتي يلجأ إليها بعض المعلمين إلى خلقٍ ضميرٍ صارم يحاسب الطفل على كل صغيرة وكبيرة وتجعله يأخذ موقفا عدائيا تجاه أي مصدر من مصادر السلطة ثم بعد ذلك يبدأ سلوكه في الانعكاس على المجتمع ككل وقد يدفعه ذلك إلى أن يجنح عن السواء (عبد الله الشهري، ٢٠٠٩).

والعقاب الجسدي قد يكون أسرع الوسائل في ضبط سلوك التلميذ داخل المدرسة وقد يمثل نصرا للمعلمين لكنه نصر مؤقت ،حيث يبدو ظاهريا النجاح في السيطرة على السلوك الخارجي لكنه تأثير ضعيف على المدى البعيد ويختلف أثر العقاب البدني على التلميذ وفقا لبعض المحددات مثل:

- التهيئة النفسية المسبقة للعقاب.
- طبيعة العلاقة بين المعلم والتلميذ.
- شدة العقاب.
- توقيت العقاب.

(السيد الرفاعي، ١٩٩٤؛ ناصر المحارب، ٢٠٠٥)

ولقد صنف الاتحاد الدولي لحماية الطفل عام ١٩٨٦ حالات الإساءة البدنية إلى ثلاثة أقسام رئيسة وذلك بحسب شدة الإصابة وهى: إصابات خطيرة، وإصابات ثانوية، وإصابات غير محددة (صالح عبد الله، ٢٠٠١)

و تشتمل الإساءة البدنية على الكدمات، وآثار الجروح، وعلامات بأدوات مختلفة كالعصا والحزام، وجروح بالرأس والبطن، وآثار تجمع دموي، والكسور، والورم.

- **إساءة المعاملة النفسية**:Psychological Abuse

وتسمى أحياناً بالإساءة الانفعالية Emotional Abuse، حيث تعرف بأنها إنكار الخبرات الطبيعية التي تزود التلميذ بالإحساس بالحب والتقبل والقيمة أو الاضطراب العاطفي العائد إلى الضغوط الاجتماعية والاقتصادية والحياتية الواقعة على المعلم (منى أبو درويش، ٢٠٠٣)

وعرفها توبولت Tobolt (٢٠٠١) بأنها الفشل في إمداد التلميذ بالعاطفة والمساندة الضرورية للنمو الانفعالي والنفسي والاجتماعي وتتضمن أي سلوك يأتي به المعلمون أو القائمون برعاية التلميذ ويتعارض مع الصحة النفسية له أو نموه النفسي أو الاجتماعي و يتضمن ذلك : إطلاق أو استدعاء الطفل بأسماء مضحكة ومستخفة، ونقص الحب أو المقارنات السلبية بالآخرين والاستخفاف بالتلميذ أو ازدرائه والتقليل من شأنه أمام زملائه (أحمد اسماعيل، ٢٠٠١).

إن خطورة الإساءة النفسية تتبدى في الآثار الانفعالية والسلوكية بعيدة المدى حيث أن لرفض المعلمين للتلميذ والإساءة النفسية له دور في حدوث الجناح، وأن الرفض يعتبر من أهم مصادر النزعة العدوانية بين الجانحين (السيد الرفاعي، ١٩٩٤).

وغالباً ما يترتب على هذا الاتجاه شخصية انسحابيه منطوية غير واثقة من نفسها توجه عدوانها نحو ذاتها. فأسلوب التربية الذي يثير مشاعر الخوف وانعدام الأمن في مواقف التفاعل يترتب عليه تعرض الطفل لمشكلات نفسية أو تأخر في نواحي مختلفة من النمو (زكريا الشربيني،٢٠٠٢؛ هدى قناوي،٢٠٠٥)

وتتمثل مؤشرات إساءة معاملة التلاميذ الانفعالية في : الاكتئاب، وانخفاض مستوى احترام الذات، والاضطرابات السلوكية، والقلق، والجناح واضطراب العادات وفي بعض الأحيان محاولات الانتحار(أحمد اسماعيل، ٢٠٠٠؛ عبد الله الشهري، ٢٠٠٩؛ ناصر المحارب، ٢٠٠٥).

- **٣- الإساءة الجنسية للتلميذ** : Sexual Abuse

يقصد بها إجبار التلميذ بالقوة على ممارسة نشاط جنسي. وبمعنى آخر استخدام التلميذ في نشاطات جنسية لا يستوعبها ودون قبول أو رضا منه مما يتعارض مع المعايير(منى أبو درويش،٢٠٠٣؛ محمد عبد الرحمن، ١٩٩٩)

وتختلف الإساءة الجنسية عن الإساءة الجسدية بأنها لا توجد لها آثار واضحة إلا إذا اقترن بإصابة جسدية كما في الاعتداء على التلاميذ ذوي البنية الضعيفة ، ولكن الآثار تنبئ عن نفسها من خلال ظهور المشكلات النفسية والسلوكية(منى أبو درويش، ٢٠٠٣) وتتمثل مؤشرات الإساءة الجنسية في: الإيذاء الجنسي للمناطق التناسلية، و انتقال بعض الأمراض، والسلوك العدواني، وصعوبات في المشي أو الجلوس، والتبرز اللاإرادي، واضطرابات الأكل، والكوابيس والفزع الليلي، والأفكار الانتحارية، والخوف من الوحدة، واضطرابات الذاكرة، وسوء استخدام العقاقير، والشعور بالخزي(احمد إسماعيل، ٢٠٠٠؛ إنعام ربوعي، ٢٠٠٦؛ عمر غريب، ٢٠٠٢ ؛ منيرة آل سعود، ٢٠٠٢)

- **الآثار الناتجة عن إساءة المعاملة في المراحل النمائية المختلفة** :

يشير جلاسير و فروش Frosh & Glasser (١٩٩٣) إلى الآثار الناتجة عن إساءة المعاملة تختلف من مرحلة لأخرى كالتالي:

- في مرحلة الطفولة: ينتج عن الإساءة في مرحلة الطفولة الشعور بعدم الأمان، وكوابيس، وتجنب التواصل مع الناس، والانسحاب، والعدوان، والاكتئاب، والشكاوى الجسمية، وانخفاض تقدير الذات، وزيادة معدل المشكلات السلوكية، وانخفاض التحصيل الدراسي، وانخفاض القدرات العقلية.
- في مرحلة المراهقة والرشد: ينتج عن الإساءة في مرحلة المراهقة والرشد زيادة أعراض القلق والاكتئاب، وانخفاض تقدير الذات، ونقص الشعور بالكفاية، وانخفاض التحصيل الدراسي، وانخفاض الدافعية للإنجاز- خاصة الأكاديمي- والجناح، والإدمان، والعزلة الاجتماعية، وعدم النضج الانفعالي والاجتماعي، ونقص المهارات الاجتماعية، وتكوين مفهوم ذات سالب.

- **ثانياً : مفهوم الذات** :Self- Concept

يرى بتروفسكي وياروشفسكي(١٩٩٦) أن مفهوم الذات ظاهرة مستقرة نسبياً وشعورية إلى حد ما، يتم معايشتها انفعاليا كنظام فريد لأفكار الفرد عن نفسه، واستنادا إليها يتفاعل مع الآخرين ويكوّن موقفا تجاه نفسه. ومفهوم الذات صورة متكاملة عن ذات المرء ، برغم أنها لا تخلو من تناقضات داخلية.

ويعرف فرج طه وآخرون(١٩٨٨) مفهوم الذات بأنه صورة الذات أو فكرة الشخص عن ذاته وما هي الصورة التي يكونها الفرد عن نفسه في ضوء أهدافه وامكاناته واتجاهاته نحو هذه الصورة ومدى استثماره لها في علاقته بنفسه أو بالواقع.

ويظهر مفهوم الذات من خلال تقييم الفرد الشامل لشخصيته وذاته من نواح وأبعاد عدة هي:

- البعد الجسمي:وتدل على فكرة الفرد عن جسمه وحالته الصحية، ومظهره الخارجي ومهاراته وحالته الجسمية.
- البعد الأخلاقي:وتدل على فكرة الفرد عن ذاته في إطار مرجعي مثالي وأخلاقي كالقيمة الأخلاقية وعلاقة الفرد بالله تعالى، واحساسه وشعوره بكونه شخصاً طيباً أو عكس ذلك.
- البعد الشخصي: تعكس احساس الفرد بالقيمة الشخصية وشعوره بأنه شخص مناسب وتقديره لشخصيته دون النظر إلى هيئته الجسمية أو علاقته بالآخرين.
- البعد الأكاديمي:وهو قدرة الفرد على الاستذكار ومدى رضا المدرسين عنه وقدرته على الاستيعاب وشعوره بأهميته داخل الفصل.
- البعد الاجتماعي:في الأسرة وفي المدرسة والمجتمع بصفة عامة يعكس شعور الفرد بحب الآخرين وقدرته على تكوين صداقات وشعوره وسط زملائه ووسط أخواته وتقبل الآخرين له.
- البعد المعرفي : ويتم تكوينه من خلال العلاقات المتبادلة بين الطفل والأشياء والأشخاص، فإدراك الأطفال لأنفسهم ينتج من نموهم المعرفي وتطور المفاهيم لديهم من خلال تجاربهم في بيئتهم.
- البعد الانفعالي : وهو نظرة الفرد إلى ذاته من خلال إدراكه لمشاعره وعواطفه وانفعالاته الخاصة ورغباته وشعوره بالضعف والقوة ودرجة ثقته بنفسه وتقديره لها واحترامه لكيانها.
- البعد الأسري: هو فكرة الفرد عن نفسه كعضو في أسرته وتقبله لها وتقبلها له .

(حامد زهران، ١٩٩٧؛ سعاد البشر وهيفاء اليوسف، ٢٠١٣؛ صلاح عبود وسحر عبود، ٢٠٠٢ ؛ غرم الله الغامدي، ٢٠٠٩ ؛ فائقة أحمد،٢٠٠٥ ؛ فالنتينا الصايغ ، ٢٠٠٥ ؛ نيكلوس Niclos،٢٠٠٧).

- **علاقة مفهوم الذات ببعض المفاهيم الأخرى**:

- **مفهوم الذات وتقدير الذات**: يعرف تقدير الذات بأنه عبارة عن حكم يتبناه الشخص للحكم على نفسه ، وأسلوب شخصي للحكم على ذات الشخص في مواقف حياتية عديدة ، حيث يتقبل هذا الشخص هذا الحكم دون اعتراض أو تظلم لأنه نابع من شعوره وانفعالاته تجاه الأحداث، ويحاول أن يتباهى بذاته إذا كان هناك نوع من النجاح ويحجب نفسه عن الآخرين إذا كان حكمه بالفشل على نفسه، فهو تقييم ذاتي للصفات الذاتية التي تظهر في المواقف الحياتية (نبيل الفحل، ٢٠٠٠). وعلى هذا فإن الفرق بين مفهوم الذات وتقدير الذات يتضح في أن مفهوم الذات عبارة عن معلومات عن الذات (كيف يصف الفرد ذاته دون الحكم عليها)، بينما تقدير الذات تقييم لهذه الصفات، وأن مفهوم الذات يتضمن فهم موضوعي للذات وإدراك كلي منظم للفرد عن ذاته بينما تقدير الذات فهم انفعالي للذات قائم على حكم يضعه الفرد لنفسه وسلوكه يعكس الثقة بالنفس (منذر الضامن، ٢٠٠١).

- **مفهوم الذات وصورة الذات:** يختلف مفهوم الذات عن صورة الذات بأن مفهوم الذات هو خبرة عميقة تشمل معلومات عن الذات، بينما صورة الذات تشمل إدراك الشخص لذاته من خلال أسئلة التقرير الذاتي. وبالطبع فإن صورة الذات تتأثر بمفهوم الذات ولكنها لا تتطابق معها، حيث تدل تلك الصورة على السلوك القابل للملاحظة (أحلام فرج، ٢٠٠٥) .

- **أنواع مفهوم الذات**:

ترى حنان الزيات (٢٠٠٥) أن لمفهوم الذات نوعين هما:

- مفهوم الذات الإيجابي: ويتمثل في تقبل الفرد لذاته ورضاه عنها حيث تظهر عندما يتمتع الفرد بمفهوم ذات إيجابي صورة واضحة ومتبلورة للذات يلمسها كل من يتعامل مع الفرد أو يحتك به ويكشف عنها أسلوب تعامله مع الأخرين الذي يظهر فيه دائما الرغبة في احترام الذات وتقديرها، والثقة الواضحة بالنفس، والاستقلال الذاتي.
- مفهوم الذات السلبي: وينطبق على مظاهر الانحرافات السلوكية والأنماط المضادة أو المتناقضة مع أساليب الحياة العادية للأفراد والتي تخرجهم عن الأنماط السلوكية العادية من الأفراد العاديين في المجتمع. والواقع أن من يكون لنفسه مفهوم ذات سلبي كثيرا ما يظهر ذلك في حديثه، وتعاملاته، ومشاعره تجاه نفسه والآخرين.

- **تنمية مفهوم الذاتٍ عند الأطفال**:

يلعب الوالدن دوراً مهما في تنمية مفهوم الذات عند الطفل ، فالاتجاه التسلطي والتفكك الأسري لهما أثر سلبي عميق على مفهوم الذات. فتقييم الأبناء لذواتهم يتوقف على مدى علاقتهم بآبائهم وبقدر توافر المناخ الملائم يكون توافق ومفهوم الابن لذاته إيجابيا . وتحتل المدرسة المكانة الثانية من حيث أهميتها في تنمية مفهوم الذات. فقد كشفت الدراسات عن وجود علاقة متبادلة بين إحساس الطفل بنفسه وبيئته المدرسية. فالمدرس مثل الوالدين عليه أن يشجع الطفل ويعطيه قدرا من الحرية ويساعده في أن يصبح مستقلا ويدمجه في ممارسة الأنشطة المختلفة حتى يشعر بالرضا عن ذاته والعكس صحيح. وتأتي مكانة الفرد الاجتماعية كعامل مؤثر في نمو مفهوم الذات، حيث أنه يأتي نتيجة لمكانة الفرد داخل مجتمعه، وهذا يفسر التزام الأطفال بالانتماء لجماعة الرفاق والزملاء في المدرسة مما يوضح أثر الخبرات المدرسية وجماعة الرفاق في تكوين وتنمية مفهوم الذات (غرم الله الغامدي، ٢٠٠٩؛ فائقة أحمد، ٢٠٠٥).

- **الخصائص المميزة لمفهوم الذات**:

يتميز مفهوم الذات بعدة خصائص هي أنه:

- منظم: حيث يجمع الفرد كثير من المعلومات يبني من خلالها إدراكه لذاته كي يصل إلى صورة عامة لنفسه من خلال تصنيفه لهذه المعلومات التي جمعها.
- متعدد الأبعاد: إذ أن الفرد يصنف إدراكه لذاته في ضوء أبعاد متعددة مثل التقبل الاجتماعي، والجاذبية الجسمية ، والقدرة الرياضية والأكاديمية.

- هرمي: إذ يتكون من مفهوم الذات العام ويكون في رأس الهرم، ويتفرع منه مفهوم الذات الأكاديمي وغير الأكاديمي ، والذي يمثل خبرات الفرد في المواقف الخاصة.
- مستقر وثابت نسبيا.
- يتطور وينمو.
- يخضع للتقييم: إذ في الوقت الذي يرى بعض الطلبة أنفسهم على أنهم جيدون في دراستهم، يراهم البعض الآخر غير ذلك. ومن هنا تأتي أهمية الإطار المرجعي الذي يرجع إليه الفرد كي يقيم نفسه على أساسه.
- مفهوم الذات فارقي: هناك تمايز بين المفاهيم التي يوجد بينها ارتباط نظري، فمثلا مفهوم الذات الجسمي يرتبط بمفهوم المظهر العام أكثر من ارتباطه بمفهوم الاتجاهات. ومفهوم الذات العقلي يرتبط أكثر بالأداء الأكاديمي أكثر من الأداء في المواقف الاجتماعية الأخرى.
(غرم الله الغامدي، ٢٠٠٩ ؛ منذر الضامن، ٢٠٠١ ؛ وفاء عقل، ٢٠٠٩)

- **مفهوم الذات لدى التلاميذ** :

يرى منذر الضامن(٢٠٠١) أن طلاب المرحلة الإعدادية يصبح فهمهم للعلاقة بين قدراتهم وتحصيلهم الأكاديمي أكثر وضوحا ، مما يدفعهم ليكونوا أكثر وعيا وإدراكا لما يقومون به يكون له الدور الأكبر في أن يكون إدراكهم لأنفسهم وفهمهم لذاتهم أكثر دقة. وعلى ذلك تزداد ثقتهم بأنفسهم وأن نجاحاتهم تعمل على تعزيز مفهوم الذات لديهم، في حين أن الإخفاق يولد لديهم شعورا متدنيا حول مفهوم الذات. ويمكن التمييز بين التلاميذ الذين يتميزون بمفهوم ذات موجب عن أولئك الذين يتميزون بمفهوم ذات سالب من خلال عدة نقاط يمكن إيجازها في الجدول التالي:

التلاميذ ذوو مفهوم الذات الموجب	التلاميذ ذوو مفهوم الذات السالب
يكون تفاعلهم مع زملائهم جيد، ومحبوبون من زملائهم، وواثقين من أنفسهم.	يكون تفاعلهم مع زملائهم قليل، وثقتهم بأنفسهم ضعيفة.
سعداء ولديهم دافعية عالية.	غير سعداء ولديهم دافعية متدنية.
يعزون نجاحهم إلى قدراتهم ويعزون ضعفهم إلى ضعف قدراتهم.	يعزون نجاحهم وفشلهم إلى الحظ السيء.
يحاولون تاكيد انفسهم من خلال محاولاتهم المتكررة.	يستسلمون إلى الغير، ولايحبون المخاطرة ويرغبون بالشيء السهل.
اهدافهم مرنة وقابلة للتحقق.	اهدافهم غير مرنة وغير قابلة للتحقق.
نسبة النجاح عالية.	نسبة الفشل عالية.
لديهم إصرار لإنجاز اعمالهم كون ثقتهم بأنفسهم عالية .	الإصرار على إنجاز الاعمال ضعيف نتيجة ثقتهم المتدنية بأنفسهم .
يتعاملون مع الاعمال التي تعيقهم بجدية.	غير جاديين.
يعملون باستقلالية.	يحتاجون إلى مساعدة وإشراف من الاخرين.
لديهم حب استطلاع كبير.	حب الاستطلاع لديهم قليل.
يفضلون الواجبات التي تتحدى قدراتهم.	لا يرغبون في مواجهة التحديات.
الدافع لديهم داخلي.	الدافع لديهم خارجي.

- **مفهوم الذات في مرحلة المراهقة** :

تعد مرحلة المراهقة من أهم المراحل التي يمر بها نمو الذات، حيث يبحث المراهق عن هويته وعن ذاته ، وذلك نتيجة للاختلافات بين المعاملة الأسرية والمجتمع، وتتنوع أساليب المعاملة الوالدية ما بين طفل ورجل، مع أنه فعليا بلغ مبلغ الرجال من الناحية الجسدية والجنسية، وفي هذه المرحلة تتوقف صورة المراهق عن ذاته على الآخرين ومدى تقبلهم أو نبذهم له، ومحاولات المراهق في هذه الفترة البحث عن ذاته وهويته واستقلاله الذاتي تتضح عندما يثور ويتمرد على السلطة. ويمر المراهق في هذه المرحلة بخبرات محرمة أو محرجة أو غير مرغوب فيها اجتماعيا لا يستطيع إظهارها أو كشفها أمام الناس، ولكنه يحتفظ بها في مفهوم الذات الخاص، وهي شعورية وتظل تهدده ولا يستطيع البوح بها أو كشفها، وقد يؤدي ذلك إلى سوء توافقه النفسي، وهذا الجزء من مفهوم الذات والمسمى" مفهوم الذات الخاص" ينمو منذ الطفولة ويتصف بأن معظم مواده من الخبرات غير المرغوب فيها (حامد زهران، ١٩٧٧؛ غرم الله الغامدي، ٢٠٠٩).

إن الجوانب أو الأبعاد المختلفة للذات والتي يمكن ملاحظة وجودها أثناء فترة المراهقة تميل إلى الاتحاد والتمازج مع مرور الزمن ونتيجة لزيادة الخبرة.

وأول هذه الأبعاد يتصل بإدراك الفرد حقيقة قدراته وامكاناته، وهذا الأمر يتصل بالصورة التي يقدمها الفرد عن نفسه للعالم الخارجي، على أن فكرة الفرد عن ذاته يمكن أن تتعدل وتتطور إذا توافر لدى الفرد قسط من الذكاء مع المهارة الضرورية في معالجة المشاكل المستجدة عليه بطريقة صحيحة وسليمة، إن فكرتنا عن أنفسنا تلزمنا باستمرار ولا نستطيع تناسيها أو تعديلها إلا في حدود مقادير طفيفة، وذلك عندما تحدث تغيرات أساسية وجذرية في حياتنا، وهذه الفكرة التي نحملها عن ذاتنا هي التي تسير أعمالنا ونشاطاتنا وسلوكنا وجهته المعينة.

أما البعد الثاني المتصل بذات المراهق فهو ما يدعى بمرحلة الإدراك الانتقالي أو العابر لذاته، وفي هذه الأثناء نجد أن مفهوم الذات عنده يتذبذب كثيرا، إذ أنه ينتقل من الحالة التي يكون فيها تسلطيا وتعويضيا وغير واقعي إلى المرحلة التي يصبح فيها واقعيا ومتزنا، إن هذه المرحلة هي التي تتصادم فيها الدوافع الداخلية للذات بالدوافع الخارجة عنها، حيث أن الفرد في هذه المرحلة الانتقالية يكون أكثر ميلا إلى الاهتمام بمشاكله الداخلية أكثر من اهتمامه بالإنتاجية والتحصيل، ويكون إدراك الذات في هذه المرحلة الانتقالية على الأغلب من النوع السلبي.

أما البعد الثالث فهو الخاص بالذات الاجتماعية للفرد، من حيث كيفية نشوئها وتطورها، إن المراهق في حالات التفاؤل يرى أن الناس الأخرين ينظرون إليه بطريقة حسنة، وعندما يكون مكتئبا فإنه يتصور أن الناس لا يعيرونه اهتماما لائقا به ولا يقدرونه حق قدره، وعندما يشعر المراهق بعدم الاطمئنان

من الناحية الاجتماعية ، فإنه لا يحاول إخفاء هذا الشعور، وأن المراهق لا يرى القبول الاجتماعي الذي يضيفه عليه الآخرون كاف للقضاء على الاتجاهات السلبية عنده، وهذا يعني أنه رغم تأثير الآخرين على شخصية المراهق ، فإن هذا التأثير قلما يكون تاما ومسيطرا.

أما البعد الرابع في شخصية المراهق فهو الذات المثالية، فالمراهق في كثير من الأحيان يشعر في المواقف الجديدة التي تصادفه بعدم الارتياح وذلك لنقص في خبرته وطريقة إدراكه، ويتوصل المراهق في النهاية - ولو بشكل تدريجي – إلى إدراك أن الذات المثالية هي من صنع يديه وأن عليه أن يتعلم كيف يمكنه أن يحققها ما أمكن ، وذلك عن طريق التفكير السليم واتخاذ القرارات الصائبة.

(سميح أبو مغلي،٢٠٠٢؛ فؤاد البهي و سعد عبد الرحمن، ١٩٩٩؛ وفاء عقل، ٢٠٠٩)

- **مشكلات مفهوم الذات** :

تنقسم مشكلات مفهوم الذات إلى ثلاثة أقسام: مشكلات أولية وهي التي تسبق الاضطراب النفسي وتلعب دورا في حدوثه، فالشخص الذي يعاني من السلبية في مفهوم الذات قد يصبح اكتئابيا ولديه سوء توافق أو عدم وضوح في هويته الجنسية. ومشكلات ثانوية وهي ناتجة عن اضطراب نفسي معين، فالأشخاص الذين لديهم تخلف عقلي بسيط قد يكشفون عن مشكلات في مفهوم الذات . ومشكلات ثانوية أولية وهي التي تكون ناتجة عن اضطراب معين ، ثم تؤثر بدورها بشكل رئيس في ظهور اضطراب أخر (سعاد البشر وهيفاء اليوسف، ٢٠١٣)

ويرى محمد العبيدي(٢٠٠٩) أن التلاميذ ذوي الدرجة المنخفضة في مفهوم الذات هم أكثر تجاوبا مع المؤثرات الخارجية، واكثر اهتماما بالقبول الخارجي وأكثر تأثرا بالعائد الراجع السلبي لسلوكهم وهم أكثر عرضة للتأثير والتلاعب وأنهم غير قادرين على التوافق مع الآخرين، ومن المعروف عند المعالجين النفسيين أن الفرد عندما يقلل من قيمته ويدرك بأنه عاجز عن المواجهة فإن فرصته للاحتكاك بالآخرين تتضائل ويكون صورة سلبية عن ذاته.

- **ثالثاً : الدافعية للأنجاز**:

تمثل الدافعية للإنجاز أحد الجوانب المهمة في توجيه سلوك الفرد وتنشيطه، كما أنها مكون في سعي الفرد تجاه تحقيق ذاته وبلوغ أهدافه من خلال ما ينجزه من أعمال ومهام دراسية مختلفة ومظهرا من مظاهر الصحة النفسية للفرد.

ويرى محمد ربيع(٢٠٠٠) أن الدافعية للإنجاز تتمثل في الرغبة في النجاح بتقديرات كبيرة في منافسات الحياة، ومواجهة الأعمال التي تثير التحدي بكفاءة، وتجنب الفشل بحيث يتحقق بذلك تقدير الذات والتقدير الاجتماعي بالإضافة إلى تجنب اللوم والعقاب.

ويعرفها عبد اللطيف خليفة(٢٠٠٦) بأنها استعداد الفرد لتحمل المسئولية والسعي نحو التفوق لتحقيق أهداف معينة والمثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات التي تواجهه والشعور بأهمية الزمن والتخطيط للمستقبل.

ويتسم أصحاب الدافعية العالية للإنجاز بأنهم أكثر حماسا وأكثر طموحا ولديهم روح المنافسة وعندهم استقلالية في صنع القرار عن هؤلاء الذين لديهم دافعية أقل للإنجاز حيث يظهرون كذلك ميلا للعمل بجدية وتحدي عندما يعرفون أن المهمة المطلوبة صعبة (محمد نجاتي، ١٩٩٧)

وتتحدد مظاهر الدافعية للإنجاز في عشرة جوانب هي: مستوى الطموح، وسلوك تقبل المخاطر، والحراك الاجتماعي، والمثابرة، وتوجه العمل أو المهمة، وإدراك الزمن، والتوجه للمستقبل، واختيار الرفيق، وسلوك التعرف، وسلوك الإنجاز(هشام مخيمر، ٢٠١٣).

- **دراسات سابقة** :

- **أولاً** : **دراسات تناولت إساءة المعاملة بصفة عامة وإساءة المعاملة المدرسية بصفة خاصة**:

هدفت دراسة بينج كينج جوان Guan(٢٠١٠) إلى دراسة الإساءة النفسية والإهمال لدى الأحداث ذوي اضطراب القلق العام، واكتشاف خصائص السلوك ومفهوم الذات لديهم. تم إجراء مسح لعينات قوامها ٩٤٩٥ فردا في ست مناطق في مقاطعة هونان، قسمت العينة إلى مجموعتين: عاديين و أحداث مساء معاملتهم نفسيا ذوي اضطراب القلق العام. أوضحت النتائج أن إساءة المعاملة النفسية والإهمال أكثر انتشارا وحدة فيما بين الأحداث ذوي اضطراب القلق العام مقارنة بالعاديين. كما أوضحت النتائج أن المشكلات السلوكية لدى الأطفال المساء اليهم أكثر من العاديين، وأن مفهوم الذات لديهم منخفض كثيرا مقارنة بالعاديين.

وهدفت دراسة عبد الله الشهري(٢٠٠٩) إلى الكشف عن العلاقة بين إساءة المعاملة المدرسية والأمن النفسي و الفروق بين متوسطات درجات إساءة المعاملة المدرسية وأبعادها و الفروق بين متوسطات درجات الأمن النفسي في المتغيرات (نوع المدرسة، الصف الدراسي، متوسط دخل الأسرة، عدد أفراد الأسرة) موضوع الدراسة. شملت عينة البحث (٨٦٣) تلميذا من تلاميذ المرحلة الابتدائية للصفوف العليا بمحافظة الطائف. تكونت أدوات الدراسة من : مقياس إساءة المعاملة المدرسية و مقياس الأمن النفسي. وأوضحت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الدرجة الكلية لإساءة المعاملة المدرسية، والأمن النفسي لدى أفراد عينة البحث. كما وجدت فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات إساءة المعاملة المدرسية نتيجة لاختلاف نوع المدرسة(حكومية / خاصة) لدى أفراد عينة البحث لصالح المدارس الحكومية.

هدفت دراسة وفاق صابر علي (٢٠٠٤) إلي استكشاف سوء معاملة الطفل في مدارس أم درمان وفحص نسبة انتشار الظاهرة والفروق علي متغيرات نوع الطالب، والمحلية الإدارية (البلدية)، ومستوى الشدة، ومستوي تعليم الوالدين.

تمثل مجتمع الدراسة فى طلبة مرحلة تعليم الأساس(الصفين السادس والسابع) في مدينة أم درمان في محلياتها الثلاث أم درمان، أمبدة، كرري، وبلغ حجم العينة ٢١٥ طالبا وطالبة منهم (١١١)من الذكور و (١٠٤)من الإناث. وقد استخدم مقياس سوء معاملة الطفل من إعداد ديفيد بونتشين (١٩٩٥)، بعد أن تم تقنينه علي المجتمع السوداني توصلت الدراسة إلى وجود فروق في نسبة انتشار انماط سوء معاملة الطفل، حيث تكثر سوء المعاملة الجسدية ،ثم الجنسية،والإهمال العاطفى، واخيرا سوء المعاملة العاطفية. وهنالك فروق بين درجات الذكور و الإناث في مقياس سوء معاملة الطفل لصالح الإناث في نمطي الاهمال العاطفي و الجنسي. ولصالح الذكور في نمط سوء المعاملة الجسدية و سوء المعاملة العاطفية.

أما دراسة السيد عبد المجيد(٢٠٠٤) فقد هدفت إلى دراسة كل من الأمن النفسي وإساءة المعاملة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الحكومية والخاصة . تكونت العينة من ٣٣١ تلميذا وتلميذة، واستخدمت الدراسة أداتين هما مقياس الأمن النفسي ومقياس إساءة المعاملة .وأسفرت الدراسة عن وجود علاقة سالبة بين الأمن النفسي وسوء المعاملة. كما أوضحت أن تلاميذ المدارس الحكومية يعانون من سوء المعاملة أكثر من تلاميذ المدارس الخاصة. كما يعاني الذكور من سوء المعاملة أكثر من الإناث، كما أوضحت النتائج أيضا وجود تفاعل دال بين الجنس ونوع التعليم في سوء المعاملة المدرسية .

وهدفت دراسة عماد مخيمر وعزيز بهلول(٢٠٠٣) إلى معرفة العلاقة بين خبرات الإساءة في الطفولة واضطرابات الهوية الجنسية. وتكونت العينة من ٣٥ فردا بدولة الكويت من مضطربي الهوية الجنسية و تم استخدام مقياس لإساءة المعاملة ، ومقياس اضطراب الهوية الجنسية. وأوضحت النتائج إرتفاع معدل اضطراب الهوية الجنسية لدى المساء إليهم من قبل الأب، ووجود علاقة موجبة بين الإساءة النفسية والجسمية من قبل الأب والإساءة الجنسية من قبل الأخرين.

كما كشفت دراسة جوفر وماكنزي Gover & Mackenzie (٢٠٠٣) العلاقة بين سوء معاملة الأحداث وكل من القلق والاكتئاب. تكونت العينة من ٥٠٩ طفل. وأوضحت النتائج وجود علاقة بين إساءة المعاملة وكل من القلق والاكتئاب، وأن سوء المعاملة يعمل على خفض التوافق النفسي.

وعملت دراسة بيترسون وآخرون Peterson et al(٢٠٠٢)على تفسير سوء التعامل بين الأم والطفل، وذلك لوضع برنامج لمعالجة سوء معاملة الأمهات للأطفال . وتكونت العينة من ١١٩ طفلاً وأمهاتهم ، وأوضحت النتائج النقص التدريجي في العقاب البدني للأطفال بزيادة خطة علاج الإساءة.

كما هدفت دراسة بينبينشتي وآخرين Benbenishty et al(٢٠٠٢) إلى دراسة إساءة معاملة المعلمين بدنيا ونفسيا للتلاميذ العرب في المدارس الإسرائيلية. تكونت العينة من ٥٤٧٢ تلميذا من الذكور، وأسفرت النتائج عن

إرتفاع معدل إساءة المعلمين النفسية للتلاميذ، كما أن معظم حالات الإساءة كانت لأطفال ذوي مستوى اقتصادي واجتماعي منخفض.

و أبرزت دراسة سامي هاشم (٢٠٠١) عددا من المتغيرات المحدودة لسوء المعاملة الوالدية من خلال إجراء بحث مقارن على عينه من (٣٩٩) طالبا وطالبة من المرحلة الإعدادية من الحضر والريف وكان من ابرز النتائج أن تلاميذ الحضر أعلى من تلاميذ الريف في سوء المعاملة النفسية و تلاميذ الريف أعلى في متغيرالإهمال ، كما وجد علاقة سلبية بين التحصيل الدراسي وكل من سوء الإساءة الجسدية والنفسية والإهمال من قبل الأ ب أو الأم.

أما دراسةٍ تولبوت Tolboot (٢٠٠١) فكان أكثر شمولية ، حيث أجرى على (٢٦) طفلا تعدد لديهم الإساءة ما بين العقاب البدني والإهمال والاعتداء الجنسي، والإساءةٍ المعنوية، وأظهرت الدراسة أن الإساءة والإهمال وتعدد سوء المعاملة يؤثر سلبا على إدراك الذات عند الطفل، و يخفض لديه مفهوم الذات، و ينجم عن الإساءة اضطراب العلاقات الشخصية، وتشويه المؤثرات البيئية والعمليات المعرفية، وعدم القدرة على التحكم الانفعالي، وتؤخر في عمليات النمو الشامل للأطفال.

وقامت دراسة منيرة آل سعود(٢٠٠٠) بالتعرف على مدى انتشار ظاهرة الإساءة في مدينة الرياض وأسبابها وخصائص الأطفال المتعرضين للإيذاء وخصائص أسرهم ومعرفة معوقات مساعدة الأطفال المساء معاملتهم . كانت عينة الدراسة(١٨٢) ممارسا مهنيا (أخصائي اجتماعي، أخصائي نفسي، طبيب نفسي، طبيب أطفال) تم مسح آرابهم حول هذه الظاهرة. وكان من أبرز نتابج الدراسة أن أكثر حالا ت الإيذاء التي تعامل معها الممارسون المهنيون هو الإيذاء البدني بنسبة (٩١٪) ثم الإهمال (٨٧٪) ثم الإيذاء النفسي (٥٣٪) وان أكثر الفئات العمرية تعرضا للإساءة هي على الترتيب دون السنتين ثم من ٤- ٦ سنوات ثم من ٢- ٤ سنوات، وان الذكور أكثر اعتداء من الإناث، أما أبرز خصائص الأسر المسيئة على الترتيب " الدخل المنخفض، التفكك الأسرى، زيادة عدد الأفراد في المنزل الواحد، تزوج الأب أكثر من زوجة، انخفاض مستوى تعليم الأ ب والأم، الأسر التي بها عنف".

كما أجرت بدرية كمال(١٩٩٤) دراسة حول دور كل من الوالدين في إساءة معاملة الطفل والعلاقة بين إساءة معاملة الطفل وتقديره لذاته ومستوى الاكتئاب لديه. تكونت العينة من ٦٠ طفلا أسيئت معاملتهم و٣٠ طفلا من الأطفال العاديين وعينة من الوالدين تتكون من ١٠٥ أما و ١٠٥ أبا. أظهرت نتائجها أن الآباء أكثر إساءة للأطفال من الأمهات وأن الإساءة أكثر انتشارا لدى الأسر ذات المستوى الاقتصادي والاجتماعي المنخفض كما لوحظ انخفاض في تقدير الذات لدى الأطفال المساء إليهم، كما ارتفعت لديهم درجات الاكتئاب.

أما في المملكة العربية السعودية فقد قامت قماشة الشويعر(١٩٩٣) بدراسة شملت مجموعة من الأهداف منها التعرف على الاتجاهات نحو ممارسة العقاب في المدرسة والكشف عن أساليب العقاب المستخدمة في مدارس رياض الأطفال وطبقت الدراسة على عينة قوامها(٢٠٨٤) من المديرات والمعلمات وأولياء الأمور في مدينة الرياض. وبينت نتائج الدراسة وجود انقسام في اتجاهات أفراد الدراسة نحو استخدام العقاب، كما أوضحت النتائج اعتراض غالبية المديرات في مؤسسات رياض الأطفال بنسبة ٨٣,٢٪ ، واعتراض أولياء الأمور بنسبة ٧٢,١ ٪ على استعمال أساليب العقاب البدني الذي يتمثل في شد الشعر وقرص الأذن ورفع الذراعين والوقوف خارج الفصل والضرب على أصابع اليدين والصفع على الخد والضرب بالعصا على أماكن حساسة من الجسم، ولكن نسبة المعلمات اللاتي يعارضن ذلك أقل حيث كانت النسبة ٦٦,١ ٪ ، والغريب أن أغلبية المعلمات المشاركات في البحث، قد أيدن استعمال العقاب النفسي في رياض الأطفال بنسبة٦٣٪ ، بينما لم يؤيد ذلك من أولياء الأمور الأطفال ومديرات رياض إلا بنسبة ٣٧,٨٪.

أما دراسة اكنرود وآخرين Eckenrode et al(١٩٩٣) فقد تناولت الموضوع من جانب آخر حيث هدفت إلى معرفة أثر إساءة المعاملة والإهمال على سلوك الأطفال وخاصة فيما يتعلق بالانجاز المدرسي و الانضباط . وتكونت العينة في هذه الدراسة من٤٢٠ من طلاب وطالبات مدينة نيويورك واستخدم الباحثون السجلات المدرسية كما تم الاستعانة بهيئات الخدمات الاجتماعية للحصول على المعلومات. وأظهرت النتائج أن الأطفال الذين تعرضوا للإساءة الجسدية كانت لديهم درجات مرتفعة من الانقطاع عن المدرسة وأكثر تعرضا للمشكلات التأديبية والعقاب بينما الأطفال الذين تعرضوا للإهمال فقط كان لديهم انخفاض كبير في الإنجاز الأكاديمي.

- **ثانياً : دراسات تناولت مفهوم الذات و الدافعية للإنجاز:**

هدفت دراسة أولجا باكادوروفا Bakadorova(٢٠١٣) إلى معرفة الدور الوسيط للدعم الاجتماعي الدافعي Socio-motivational support فيما بين مفهوم الذات والدافعية للإنجاز، حيث توضح الدراسة التفاعل بين مفهوم الذات والدعم الاجتماعي الدافعي والدافعية للإنجاز لدى عينة كبيرة في الصفين الدراسيين السابع والثامن، متوسط العمر ١٣,٧ سنة في برادنبرج بألمانيا. أوضحت النتائج وجود علاقة إيجابية دالة بين مفهوم الذات والدعم الاجتماعي الدافعي والدافعية للإنجاز.

حاولت دراسة جاجبريت كايور Kaur (٢٠١٢) الكشف عن أثر نوع المدرسة وبيئتها على مفهوم الذات لدى المراهقين . أجريت الدراسة على عينة ممثلة قوامها ٢٠٠ من مراهقي الفرقة التاسعة تم اختيارها عشوائيا من مدارس حكومية وخاصة من منطقة باتيالا بإقليم البنجاب. تم استخدام مقياس مفهوم الذات للأطفال لقياس مفهوم الذات ، وبطارية بيئة المدرسة لتقييم بيئة المدرسة. أشارت النتائج إلى ضرورة إلقاء الضوء على أهمية تدعيم مفهوم ذات إيجابي

لدى المراهقين في كل الجوانب النفسية والاجتماعية. كما أوضحت النتائج وجود مفهوم ذات موجب أعلى لدى مراهقي المدارس الخاصة مقارنة بمراهقي المدارس الحكومية .

وهدفت دراسة قدوري خليفة (٢٠١٢) إلى التعرف على العلاقة بين الرضا عن التوجيه الدراسي والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية الثانوي بثانويتي حاسي خليفة ولاية الوادي. تكونت العينة من ١٦٠ تلميذا، كانت الأدوات عبارة عن مقياس الرضا عن التوجيه الدراسي، ومقياس الدافعية للإنجاز. أوضحت النتائج عدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في الدافعية للإنجاز.

أما دراسة ويربا سالدانها و أنّا الايد Saldanha & Alayde (٢٠١١) فقد هدفت إلى التعرف على ومقارنة مفهوم الذات لدى مراهقي المدارس بأحد مدن البرازيل . وشملت الدراسة متغيرات الجنس والسن ونوع المدرسة (حكومية/ خاصة). تكونت العينة من ٦٨٦ مراهقا. أوضحت النتائج أن الشباب بصفة عامة لديهم مفهوم ذات موجب اعتمادا على الجنس (أعلى لدى الإناث)، والسن (كلما قل السن كلما زاد الإدراك السلبي لدى الذكور والإناث فيما بين ١٨.١٦ سنة) أما نوع المدرسة فقد كان مفهوم الذات أكثر إيجابية لدى تلاميذ المدارس الحكومية.

وحاولت دراسة فريدريك جاي Guay (٢٠١٠) معرفة ما إذا كانت دافعية الإنجاز تتوسط العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل، وهل يتوسط مفهوم الذات الأكاديمي العلاقة بين دافعية الإنجاز والتحصيل ؟ و هل تؤثر كل المكونات الدافعية على التحصيل الدراسي؟. تكونت العينة من ٩٢٥ مراهقا ٤٠٤ من الذكور و٥٢١ من الإناث. تم اختيار ثلاثة نماذج مدركة لمعرفة العلاقات فيما بين مفهوم الذات الأكاديمي والدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي. وأوضحت النتائج الدعم الجيد للنماذج المفترضة والتي أوضحت أن الدافعية للإنجاز تتوسط العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي.

هدفت دراسة منى الحموي(٢٠١٠) إلى الكشف عن العلاقة التأثيرية المتبادلة بين مفهوم الذات والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الخامس من التعليم الأساسي(حلقة ثانية) في مدارس محافظة دمشق الرسمية، واستقصاء أثر الجنس في هذه العلاقة. أجريت الدراسة على عينة مكونة من (١٨٠) تلميذا وتلميذة، (٩٢) من الإناث، و(٨٨) من الذكور من تلاميذ الصف الخامس من التعليم الأساسي (حلقة ثانية) في مدارس محافظة دمشق الرسمية، وتمت المقارنة بين درجات تلاميذ العينة في أدائهم على مقياس مفهوم الذات وعلاقته بمتغيري الجنس والتحصيل الدراسي، وقد بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة في أدائهم على مقياس مفهوم الذات ودرجاتهم التحصيلية ، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور والإناث في أدائهم على مقياس مفهوم الذات . كما أوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الدرجات التحصيلية لذكور وإناث العينة لصالح الإناث.

أما دراسة سليمان بن محمد بن ناصر(٢٠٠٩) فقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف العلاقة بين المساندة الأسرية ومفهوم الذات والدافع للإنجاز والتحصيل الدراسي، وقد طبقت الدراسة على بعض مدراسة الثانوية لتعليم العام في سلطنة عمان المنطقة الداخلية في قطاع بهلاء والحمراء، حيث تكونت عينة الدراسة من ٣٦٠ طالبا وطالبة، منهم ١٨١ طالبا و١٧٩ طالبة، وقد تم استخدام مقياس المساندة الأسرية ومقياس مفهوم الذات من إعداد إبراهيم عيسى ومقياس الدافعية من إعداد فاروق موسى. وقد أظهرت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المساندة الأسرية ومفهوم الذات. كما بينت الدراسة أيضا وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المساندة الأسرية والدافع للإنجاز. وأشارت النتائج أيضا إلى وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية موجبة بين مفهوم الذات والدافع للإنجاز. ووجدت علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين مفهوم الذات والتحصيل الدراسي لدى الطلاب. ووجدت علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي لدى الطلاب. وأوضحت الدراسة عدم وجود فروق بين الذكور و الإناث ذات دلالة إحصائية في المساندة الأسرية. أما في الدافع للإنجاز فقد وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث وكانت الفروق لصالح الإناث وفي مفهوم الذات لم توجد فروق بين الذكور و الإناث ذات دلالة إحصائية.

قام غرم الله الغامدي (٢٠٠٩) بدراسة التفكير العقلاني والتفكير غير العقلاني ومفهوم الذات ودافعية الإنجاز لدى المراهقين المتفوقين دراسيا والعاديين بمدينتي مكة المكرمة وجدة . وتكونت العينة من ٤٠٠ طالب من طلاب المرحلة الثانوية بمدينتي مكة وجدة، وتم استخدام مقياس الأفكار العقلانية وغير العقلانية، ومقياس مفهوم الذات، ومقياس الدافعية لإنجاز . وأوضحت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة بين مفهوم الذات والدافعية للإنجاز.

كما هدفت دراسة إبراهيم محمد عيسى (٢٠٠٦) إلى التعرف إلى درجة العلاقة بين أبعاد مفهوم الذات والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصفوف التاسع والعاشر والحادي عشر في الأردن، واستقصاء أثر كل من الجنس، والمستوى الدراسي، ومستوى التحصيل في مفهوم الذات لديهم. تكونت عينة الدراسة من ٧٢٠ تلميذا وتلميذة، منهم ٣٥٠ إناث، و ٣٧٠ ذكور من مدارس اربد –الأردن .بينت النتائج أن قيم معاملات ارتباط مفهوم الذات وأبعاده مع التحصيل كانت دالة إحصائيا لدى مختلف مجموعات الدراسة، وأن هناك فروقا دالة إحصائيا تعزى إلى متغير الجنس في بعدين من أبعاد مفهوم الذات هما: بعد الشخصية والبعد الأخلاقي. وأما الفروق العائدة لمستوى التحصيل فكانت دالة في خمسة أبعاد هم : بعد العلاقات العائلية ، والعلاقات الاجتماعية، وبعد الشخصية، والبعد الأكاديمي والقلق، فضلا عن الدرجة الكلية المتحققة بالمقياس.

وهدفت دراسة هناء زيدان (٢٠٠٥) إلى إيجاد العلاقة بين مستوى الذكاء ومفهوم الذات لدى عينة من الجنسين من خلال رسومهم. وتكونت العينة من ٦٠ طفلا. وكانت الأدوات عبارة عن مقياس المستوى الاقتصادي والاجتماعي ، واختبار رسم الرجل لفلورانس جودانف. واوضحت النتائج وجود علاقة طردية

بين الذكاء ومفهوم الذات، ووجود فروق بين الذكور والإناث في مفهوم الذات لصالح الإناث.

أما دراسة محمد أحمد صوالحة (٢٠٠٢) فقد هدفت الدراسة إلى تقصي أثر كل من الجنس والصف المدرسي، والتفاعل بينهما في مفهوم الذات لدى تلاميذ الصفوف الستة الأولى من المرحلة الأساسية. تكونت عينة الدراسة الدراسة من (١٢٠) تلميذا وتلميذة، يمثلون الصفوف الستة الأولى من المرحلة الأساسية وكانت أعمارهم تتراوح بين ٦- ١٢ سنة. أوضحت نتائج الدراسة وجود أثر ذي دلالة إحصائية للجنس في مفهوم الذات لصالح الإناث لدى أفراد عينة الدراسة وأن هناك أثرا ذا دلالة إحصائية للصف المدرسي في مفهوم الذات . لكن لم يكن هناك أثر ذو دلالة إحصائية للتفاعل بين الجنس والصف المدرسي في مفهوم الذات الكلي لدى أفراد عينة الدراسة.

أما دراسة عبد الله الغامدي (٢٠٠٠) فقد هدفت لمعرفة الفروق في مفهوم الذات والدافعية للإنجاز بين المراهقين المحرومين من الأسر وغير المحرومين، تكونت العينة من ١٠٥ محرومين من الأسرة، و١٠٥ غير محرومين. واستخدم مقياس مفهوم الذات ومقياس الدافعية للإنجاز. وأوضحت النتائج وجود فروق دالة في مفهوم الذات لصالح غير المحرومين ، ووجود فروق دالة في الدافعية للإنجاز لصالح غير المحرومين ، كما أوضحت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة بين مفهوم الذات والدافعية للإنجاز.

- **فروض الدراسة** :

- توجد علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب على مقياس إساءة المعاملة المدرسية وبين متوسط درجات مفهوم الذات لدى أفراد عينة الدراسة.
- توجد علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب على مقياس إساءة المعاملة المدرسية وبين متوسط درجات الدافعية للإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة.
- توجد علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات مفهوم الذات وبين متوسط درجات الدافعية للإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة.
- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات إساءة المعاملة المدرسية وأبعادها نتيجة لاختلاف نوع المدرسة(حكومية / خاصة) لدى أفراد عينة البحث لصالح المدارس الحكومية.
- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات مفهوم الذات نتيجة لاختلاف نوع المدرسة (حكومية / خاصة) لدى أفراد عينة البحث لصالح المدارس الخاصة.
- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الدافعية للإنجاز نتيجة لاختلاف نوع المدرسة (حكومية / خاصة) لدى أفراد عينة البحث لصالح المدارس الخاصة.
- يمكن التنبؤ بالدافعية للإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة من خلال كل من المعاملة المدرسية ومفهوم الذات .

- **منهج الدراسة وإجراءاتها** :

تستخدم الدراسة الحالية المنهج الوصفي (دراسة ارتباطية) . وفيما يلي عرض تفصيلي لها :

- **عينة الدراسة** :

تكونت العينة الكلية من ٢٠٠ تلميذاً وتلميذة بالصف الثالث الإعدادي من مدارس محافظة دمياط . مدرستان من المدارس الحكومية وهما (مدرسة خالد بن الوليد الإعدادية المشتركة ، ومدرسة عزبة البرج الإعدادية بنات) و مدرستين من المدارس الخاصة وهما (مدرسة المجد الإعدادية المشتركة و مدرسة رويال الخاصة المشتركة للغات) متوسط أعمارهم ١٥ سنة، ٤٨ من الذكور و١٥٢ من الإناث.

جدول (١) : توزيع أفراد عينة الدراسة

العينة	حكومي	خاص	مجموع
ذكور	٢٨	٢٠	٤٨
إناث	٩١	٦١	١٥٢
مجموع	١١٩	٨١	٢٠٠

- **أدوات الدراسة** :

قامت الباحثة بإعداد ثلاث أدوات و فيما يلي وصف موجز لهذه الأدوات:

- **مقياس إساءة المعاملة المدرسية(إعداد الباحثة)**:

أعدت الباحثة مقياس إساءة المعاملة المدرسية. وتم تصميمه بإتباع المراحل التالية:

- الاطلاع على العديد من المقاييس والاختبارات التي تقيس إساءة المعاملة بصفة عامة وإساءة المعاملة المدرسية بصفة خاصة، منها مقياس إساءة المعاملة إعداد السيد عبد المجيد (٢٠٠٤)، ومقياس إساءة المعاملة المدرسية إعداد عبد الله الشهري (٢٠٠٩).
- صياغة عبارات المقياس بصورة محددة وموجزة للتعبير عن إساءة المعاملة المدرسية، وتم تنقيح هذه العبارات وإعادة صياغتها، وحذف بعضها والإبقاء على الصالح منها مبدئيا، واستقر المقياس في صورته المبدئية متضمنا ٧٣ عبارة .
- تم تطبيق المقياس على ٣٠ تلميذاً وتلميذة من تلاميذ المرحلة الإعدادية وذلك لحساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ. وكان معامل الثبات للمقياس ٠,٩٤ كما هو موضح بجدول (٢) .

جدول (٢) : معامل ثبات مقياس إساءة المعاملة المدرسية (ن = ٣٠) .

الأبعاد	عدد البنود	معامل ألفا كرونباخ	الصدق التلازمى
إساءة معاملة الإدارة للتلاميذ	٦	٠.٧٩	٠.٨٩
إساءة معاملة المعلم للتلاميذ	٢٩	٠.٩٣	٠.٩٧
إساءة معاملة الزملاء للتلميذ	٨	٠.٧٢	٠.٨٥
إساءة معاملة الأخصائيين للتلاميذ	٧	٠.٦٧	٠.٨٢
الدرجة الكلية	٥٠	٠.٩٤	٠.٩٧

- تم حساب صدق المحكمين من أساتذة الجامعة المتخصصين (ملحق ٤)، وتم إعادة صياغة بعض عبارات المقياس، وحذف ٢٣ عبارة وأصبح المقياس في صورته النهائية مكونا من ٥٠ عبارة (نسبة اتفاق ٨٥٪) موزعة على أربعة أبعاد هم: إساءة معاملة الإدارة للتلاميذ، وإساءة معاملة المعلمين للتلاميذ، وإساءة معاملة الزملاء للتلاميذ، وإساءة معاملة الأخصائيين للتلاميذ.
- كما تم حساب صدق المقياس عن طريق صدق الاتساق الداخلي وكانت معاملات الاتساق الداخلي (معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس ودرجة كل مفردة) تتراوح بين ٠,٣٥ و٠,٨٣ كما هو موضح بجدول (٣).

جدول (٣) : معامل الارتباط بين كل عبارة من عبارات الأبعاد الأربعة والدرجة الكلية للبعد فى مقياس إساءة المعاملة المدرسية (ن = ٣٠)

البعد الأول : إساءة معاملة الإدارة للتلاميذ			البعد الثاني : إساءة معاملة المعلم للتلاميذ					
رقم	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	٠,٧٠	٠,٠١	٩	٠,٦٤	٠,٠١	٤١	٠,٦٦	٠,٠١
٢	٠,٨٣	٠,٠١	١٠	٠,٥٨	٠,٠١	٤٣	٠,٦٨	٠,٠١
٣	٠,٧٣	٠,٠١	١١	٠,٦٩	٠,٠١	٤٤	٠,٥٦	٠,٠١
٥	٠,٦٤	٠,٠١	١٤	٠,٦٤	٠,٠١	٤٧	٠,٥٩	٠,٠١
٧	٠,٦٠	٠,٠١	١٥	٠,٥٥	٠,٠١	٤٩	٠,٥٩	٠,٠١
٨	٠,٧١	٠,٠١	١٦	٠,٥٥	٠,٠١	٥٠	٠,٦١	٠,٠١
			١٨	٠,٦٠	٠,٠١	٥١	٠,٥٣	٠,٠١
			٢٤	٠,٦٦	٠,٠١	٥٢	٠,٥٤	٠,٠١
			٢٧	٠,٦٥	٠,٠١	٥٣	٠,٤٩	٠,٠١
			٢٨	٠,٥٧	٠,٠١	٥٤	٠,٥٩	٠,٠١
			٣١	٠,٦٧	٠,٠١	٥٥	٠,٦٣	٠,٠١
			٣٢	٠,٦٨	٠,٠١	٥٦	٠,٥٤	٠,٠١
			٣٣	٠,٥٦	٠,٠١	٥٧	٠,٥٤	٠,٠١
			٣٤	٠,٦٧	٠,٠١	٥٨	٠,٥٤	٠,٠١
			٣٦	٠,٦٠	٠,٠١			

البعد الثالث : إساءة معاملة الزملاء للتلميذ			البعد الرابع : إساءة معاملة الأخصائيين للتلاميذ		
رقم	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
٦١	٠,٥٩	٠,٠١	٦٩	٠,٤٧	٠,٠١
٦٢	٠,٤٢	٠,٠١	٧٠	٠,٦١	٠,٠١
٦٣	٠,٤٠	٠,٠١	٧١	٠,٦٢	٠,٠١
٦٤	٠,٧٤	٠,٠١	٧٢	٠,٧٤	٠,٠١
٦٥	٠,٥٦	٠,٠١	٧٣	٠,٧٢	٠,٠١
٦٦	٠,٥٥	٠,٠١	٧٤	٠,٧٥	٠,٠١
٦٧	٠,٤٩	٠,٠١	٧٥	٠,٣٥	٠,٠١
٦٨	٠,٥٤	٠,٠١			

- كما تم حساب صدق التكوين من خلال حساب معامل ارتباط الأبعاد ببعضها وارتباط كل بعد من أبعاد المقياس بالدرجة الكلية كما يتضح من جدول (٤).

جدول (٤) : ارتباطات محاور إساءة معاملة التلاميذ ببعضها وبالدرجة الكلية (ن = ٣٠)

الأبعاد	إساءة معاملة الإدارة للتلاميذ	إساءة معاملة المعلم للتلاميذ	إساءة معاملة الزملاء للتلميذ	إساءة معاملة الأخصائيين للتلاميذ	الدرجة الكلية
إساءة معاملة الإدارة للتلاميذ	١	٦٨٢.**	٢٧٨.*	٥٧٤.**	٧٨٤.**
إساءة معاملة المعلم للتلاميذ		١	٢٥٧.*	٦١٨.**	٩٦١.**
إساءة معاملة الزملاء للتلميذ			١	٥٦٩.**	٤٥٨.**
إساءة معاملة الأخصائيين للتلاميذ				١	٧٦٦.**
الدرجة الكلية					١
* دال عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ** دال عند مستوى دلالة ٠,٠١					

ويتم الاستجابة لكل عبارة من عبارات المقياس بأحد بدائل ثلاثة هي : تنطبق، تنطبق أحيانا ، لا تنطبق ٠ وعند التصحيح توزع الدرجات علي النحو التالي: "تنطبق" ثلاث درجات ، و" تنطبق أحيانا" تعطي درجتين ، و" لا تنطبق " درجة واحدة ما عدا العبارات التي تحمل أرقام٤٠، ٤٢، ٤٣، ٥٠ تأخذ درجات في الاتجاه العكسي. وتعرف إساءة المعاملة المدرسية إجرائيا بأنها مجموع درجات استجابة التلاميذ على مقياس إساءة المعاملة المدرسية. وتعبر الدرجة المرتفعة عن إساءة المعاملة المدرسية الشديدة

- **مقياس مفهوم الذات (إعداد الباحثة)** :

كما أعدت الباحثة مقياس مفهوم الذات لتلاميذ المرحلة الإعدادية. وتم تصميمه باتباع المراحل التالية :

- الاطلاع على العديد من المقاييس والاختبارات التي تقيس مفهوم الذات ، منها اختيار مفهوم الذات الخاص إعداد حامد زهران (١٩٧٢)، ومقياس مفهوم الذات إعداد ابراهيم عيسى (٢٠٠٦)، ومقياس مفهوم الذات إعداد غرم الله الغامدي (٢٠٠٩).
- صياغة عبارات المقياس بصورة محددة وموجزة للتعبير عن مفهوم الذات، وتم تنقيح هذه العبارات وإعادة صياغتها، وحذف بعضها والإبقاء على الصالح منها مبدئيا، واستقر المقياس في صورته المبدئية متضمنا ١٣٨ عبارة.
- تم تطبيق المقياس على ٣٠ تلميذا وتلميذة من تلاميذ المرحلة الإعدادية وذلك لحساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ . وكان معامل الثبات للمقياس ٠,٩٤كما هو موضح بجدول(٥).
- تم عرض المقياس على مجموعة من السادة المحكمين من أساتذة الجامعة المتخصصين (نسبة الاتفاق ٨٥٪) . وبعد التحكيم وحساب الصدق تم إعادة صياغة بعض عبارات المقياس، وحذف ٧٨ عبارة وأصبح المقياس في صورته النهائية مكونا من ٦٠ عبارة موزعة على ست أبعاد هم: مفهوم الذات الجسمي، مفهوم الذات العقلي، ومفهوم الذات الانفعالي، ومفهوم الذات الخلقي، و مفهوم الذات الأسري، و مفهوم الذات الاجتماعي.

جدول (٥) : معامل ثبات مقياس مفهوم الذات (ن=٣٠) .

الأبعاد	عدد البنود	معامل ألفا كرونباخ	الصدق التلازمى
مفهوم الذات الجسمى	١٠	٠.٧٦	٠.٨٧
مفهوم الذات العقلى	١٠	٠.٨٠	٠.٨٩
مفهوم الذات الانفعالى	١٠	٠.٨١	٠.٩٠
مفهوم الذات الخلقى	١٠	٠.٨٠	٠.٩٠
مفهوم الذات الأسرى	١٠	٠.٨٦	٠.٩٣
مفهوم الذات الاجتماعى	١٠	٠.٧٩	٠.٨٩
الدرجة الكلية	٦٠	٠.٩٤	٠.٩٧

- وتم حساب صدق المقياس عن طريق صدق الاتساق الداخلي وكانت معاملات الاتساق الداخلي (معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس ودرجة كل مفردة) تتراوح بين٠,٤٥ و ٠,٧٨كما هو موضح بجدول(٦)

جدول (٦) : معامل الارتباط بين كل عبارة من عبارات الأبعاد الستة والدرجة الكلية للبعد فى مقياس مفهوم الذات (ن=٣٠) .

البعد الأول:مفهوم الذات الجسمي			البعد الثاني : مفهوم الذات العقلي			البعد الثالث مفهوم الذات الانفعالي		
رقم	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	٠.٦٦	٠.٠١	٢٨	٠.٦٥	٠.٠١	٤٦	٠.٦٨	٠.٠١
٤	٠.٦٣	٠.٠١	٣١	٠.٦١	٠.٠١	٤٨	٠.٥١	٠.٠١
٦	٠.٦١	٠.٠١	٣٥	٠.٥٤	٠.٠١	٥٠	٠.٦٥	٠.٠١
٧	٠.٦٣	٠.٠١	٣٦	٠.٥٦	٠.٠١	٥١	٠.٧٧	٠.٠١
٩	٠.٥١	٠.٠١	٣٧	٠.٥٩	٠.٠١	٥٢	٠.٦٩	٠.٠١
١٤	٠.٤٨	٠.٠١	٣٨	٠.٧١	٠.٠١	٥٣	٠.٥٦	٠.٠١
١٦	٠.٥٠	٠.٠١	٣٩	٠.٥٧	٠.٠١	٥٥	٠.٥٩	٠.٠١
١٧	٠.٥٢	٠.٠١	٤٢	٠.٦٨	٠.٠١	٥٦	٠.٥٧	٠.٠١
١٨	٠.٥٥	٠.٠١	٤٤	٠.٦١	٠.٠١	٦١	٠.٤٥	٠.٠١
٢٠	٠.٦٣	٠.٠١	٤٥	٠.٥٢	٠.٠١	٦٦	٠.٦٠	٠.٠١
البعد الرابع : مفهوم الذات الخلقي			البعد الخامس : مفهوم الذات الأسري			البعد السادس : مفهوم الذات الاجتماعي		
رقم	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
٦٧	٠.٥٥	٠.٠١	٨٥	٠.٦٧	٠.٠١	١١٥	٠.٥٢	٠.٠١
٧٣	٠.٥٣	٠.٠١	٨٦	٠.٦٩	٠.٠١	١١٦	٠.٥٨	٠.٠١
٧٤	٠.٥٨	٠.٠١	٨٧	٠.٦١	٠.٠١	١٢٠	٠.٥٨	٠.٠١
٧٦	٠.٥٧	٠.٠١	٨٨	٠.٦١	٠.٠١	١٢٤	٠.٥٢	٠.٠١
٧٧	٠.٦٤	٠.٠١	٩٠	٠.٧٠	٠.٠١	١٢٥	٠.٦٣	٠.٠١
٧٨	٠.٥٠	٠.٠١	٩١	٠.٥٩	٠.٠١	١٢٦	٠.٦٣	٠.٠١
٧٩	٠.٦٤	٠.٠١	١٠٠	٠.٧٥	٠.٠١	١٣١	٠.٧٢	٠.٠١
٨١	٠.٧١	٠.٠١	١٠٣	٠.٧٨	٠.٠١	١٣٢	٠.٥٦	٠.٠١
٨٢	٠.٧٤	٠.٠١	١٠٧	٠.٦٧	٠.٠١	١٣٧	٠.٥٨	٠.٠١
٨٣	٠.٦٢	٠.٠١	١٠٨	٠.٦٩	٠.٠١	١٣٨	٠.٦١	٠.٠١

- كما تم حساب صدق التكوين من خلال حساب معامل ارتباط الأبعاد ببعضها وارتباط كل بعد من أبعاد المقياس بالدرجة الكلية كما يتضح من جدول (٧).

جدول (٧): ارتباطات محاور مفهوم الذات ببعضها وبالدرجة الكلية(ن = ٣٠)

الأبعاد	مفهوم الذات الجسمي	مفهوم الذات العقلى	مفهوم الذات الانفعالى	مفهوم الذات الخلقى	مفهوم الذات الأسرى	مفهوم الذات الاجتماعى
مفهوم الذات الجسمي	١	٠.٤٤١**	٠.٤٦٩**	٠.٥٣١**	٠.٤٠٣**	٠.٦٠٤**
مفهوم الذات العقلى		١	٠.٦٥٤**	٠.٥٣٣**	٠.٤٥**	٠.٥٠١**
مفهوم الذات الانفعالى			١	٠.٥٠١**	٠.٦٢٢**	٠.٤٢٢**
مفهوم الذات الخلقى				١	٠.٦٧٢**	٠.٥١٥**
مفهوم الذات الأسرى					١	٠.٥٥٧**
مفهوم الذات الاجتماعى						١

◆◆ دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١ ◆ دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥

ويتم الاستجابة لكل عبارة من عبارات المقياس بأحد بدائل ثلاثة هي: تنطبق، تنطبق أحيانا، لا تنطبق. وعند التصحيح توزع الدرجات علي النحو التالي: "تنطبق" ثلاث درجات، و" تنطبق أحيانا" تعطي درجتين، و" لا تنطبق " درجة واحدة ما عدا العبارات التي تحمل أرقام ٢، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١٤، ١٨، ١٩، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٩، ٣٤، ٣٥، ٤٠، ٤٤، ٤٦، ٤٧، ٤٨، ٥٤، ٥٥، ٥٦، ٥٧، ٥٨، ٥٩، ٦٠ تأخذ درجات في الاتجاه العكسي. و تعبر الدرجة المرتفعة عن مفهوم ذات موجب. ويعرف مفهوم الذات إجرائيا بأنها مجموع درجات استجابة التلاميذ على مقياس مفهوم الذات.

- **مقياس الدافعية للإنجاز (إعداد الباحثة):**

وأعدت الباحثة أيضا مقياس الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية. وتم تصميمه باتباع المراحل التالية:

- الاطلاع على العديد من المقاييس والاختبارات التي تقيس الدافعية للإنجاز، منها مقياس الدافعية للإنجاز إعداد عبد اللطيف خليفة (٢٠٠٦)، ومقياس الدافعية للإنجاز إعداد عبد الله الغامدي (٢٠٠٠)، و مقياس الدافعية للإنجاز إعداد غرم الله الغامدي (٢٠٠٩).
- صياغة عبارات المقياس بصورة محددة وموجزة للتعبير عن الدافعية للإنجاز، وتم تنقيح هذه العبارات وإعادة صياغتها، وحذف بعضها والإبقاء على الصالح منها مبدئيا، واستقر المقياس في صورته المبدئية متضمنا ٧٨ عبارة.
- تم تطبيق المقياس على ٣٠ تلميذا وتلميذة من تلاميذ المرحلة الإعدادية وذلك لحساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ. وكان معامل الثبات للمقياس٠,٨٩ كما هو موضح بجدول(٨) .

جدول (٨) : معامل ثبات مقياس الدافعية للإنجاز.

الأبعاد	عدد البنود	معامل ألفا كرونباخ	الصدق التلازمى
العمل على تحقيق التفوق والنجاح	٧	٠.٥٥	٠.٧٤
التخطيط للمستقبل	٦	٠.٦٥	٠.٨٠
المثابرة والصمود	٨	٠.٧١	٠.٨٤
أداء العمل بإتقان	٧	٠.٦٦	٠.٨١
المسئولية	٧	٠.٥٣	٠.٧٣
الثقة بالنفس والاستقلالية	١٠	٠.٦٦	٠.٨١
توقع الجزاء	٥	٠.٣٩	٠.٦٢
المنافسة	٥	٠.٨٣	٠.٩١
التفكير في العقبات	٨	٠.٦٧	٠.٨٢
الدرجة الكلية	٦٣	٠.٨٩	٠.٩٤

- تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين من أساتذة الجامعة المتخصصين(نسبة الاتفاق٨٥٪). وبعد التحكيم وحساب الصدق تم إعادة صياغة بعض عبارات المقياس، وحذف ١٥ عبارة وأصبح المقياس في صورته النهائية مكونا من ٦٣ عبارة موزعة على تسعة أبعاد هي: العمل على تحقيق التفوق والنجاح، والتخطيط للمستقبل، والمثابرة والصمود، وأداء العمل بإتقان، و المسئولية، و الثقة بالنفس والاستقلالية، و توقع الجزاء، والمنافسة، والتفكير في العقبات.
- كما تم حساب صدق المقياس عن طريق صدق الاتساق الداخلي و كانت معاملات الاتساق الداخلي (معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس ودرجة كل مفردة) تتراوح بين ٠,٣٤ و ٠,٨٤ كما هو مبين بجدول (٩) .

جدول (٩) : معامل الارتباط بين كل عبارة من عبارات مقياس الدافعية للإنجاز والدرجة الكلية للمقياس(ن=٣٠).

البعد الاول : العمل على تحقيق التفوق والنجاح			البعد الثاني : التخطيط للمستقبل			البعد الثالث : المثابرة والصمود		
رقم	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
٢	٠.٤٥	٠.٠١	١٠	٠.٧٧	٠.٠١	١٦	٠.٥١	٠.٠١
٣	٠.٥١	٠.٠١	١١	٠.٦٢	٠.٠١	١٧	٠.٤٠	٠.٠١
٤	٠.٥٣	٠.٠١	١٢	٠.٦٥	٠.٠١	١٨	٠.٥٧	٠.٠١
٥	٠.٤٥	٠.٠١	١٣	٠.٤٥	٠.٠١	١٩	٠.٤٤	٠.٠١
٦	٠.٣٥	٠.٠١	١٤	٠.٥٥	٠.٠١	٢٠	٠.٦٨	٠.٠١
٧	٠.٦٥	٠.٠١	١٥	٠.٦٠	٠.٠١	٢١	٠.٥٨	٠.٠١
٩	٠.٦٩	٠.٠١				٢٢	٠.٦٨	٠.٠١
						٢٣	٠.٧٥	٠.٠١
البعد الرابع : اداء العمل بإتقان			البعد الخامس : المسئوليه			البعد السادس : الثقه بالنفس والاستقلالية		
رقم	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
٢٤	٠.٤١	٠.٠١	٣٢	٠.٤٤	٠.٠١	٣٩	٠.٥٣	٠.٠١
٢٥	٠.٧٠	٠.٠١	٣٣	٠.٦٠	٠.٠١	٤٠	٠.٥٠	٠.٠١
٢٦	٠.٣٤	٠.٠١	٣٤	٠.٤٠	٠.٠١	٤١	٠.٦٢	٠.٠١
٢٧	٠.٥٣	٠.٠١	٣٥	٠.٥٩	٠.٠١	٤٣	٠.٥٦	٠.٠١
٢٨	٠.٥٦	٠.٠١	٣٦	٠.٧٥	٠.٠١	٤٤	٠.٤٧	٠.٠١
٢٩	٠.٧٣	٠.٠١	٣٧	٠.٤١	٠.٠١	٤٦	٠.٤٧	٠.٠١
٣٠	٠.٧١	٠.٠١	٣٨	٠.٤٦	٠.٠١	٤٧	٠.٥٤	٠.٠١
						٤٩	٠.٤٩	٠.٠١
						٥٠	٠.٤٠	٠.٠١
						٥١	٠.٤٣	٠.٠١
البعد السابع : توقع الجزاء			البعد الثامن : المنافسه			البعد التاسع : التفكير في العقبات		
رقم	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
٥٣	٠.٤٦	٠.٠١	٦٢	٠.٨١	٠.٠١	٧٠	٠.٥٤	٠.٠١
٥٥	٠.٥٠	٠.٠١	٦٣	٠.٨٤	٠.٠١	٧١	٠.٦٦	٠.٠١
٥٦	٠.٥١	٠.٠١	٦٥	٠.٧٧	٠.٠١	٧٢	٠.٤٧	٠.٠١
٥٧	٠.٥٨	٠.٠١	٦٦	٠.٧٦	٠.٠١	٧٣	٠.٤١	٠.٠١
٥٨	٠.٦٧	٠.٠١	٦٨	٠.٦٩	٠.٠١	٧٤	٠.٦٥	٠.٠١
						٧٥	٠.٥٦	٠.٠١
						٧٦	٠.٦٢	٠.٠١
						٧٧	٠.٥٥	٠.٠١

- كما تم حساب صدق التكوين من خلال حساب معامل ارتباط الأبعاد ببعضها وارتباط كل بعد من أبعاد المقياس بالدرجة الكلية كما يتضح من جدول(١٠)

جدول (١٠) : ارتباطات محاور الدافعية للإنجاز ببعضها وبالدرجة الكلية(ن = ٣٠)

الأبعاد	العمل على تحقيق التفوق والنجاح	التخطيط للمستقبل	المثابرة والصمود	أداء العمل بإتقان	المسئولية	الثقة بالنفس والاستقلالية	توقع الجزاء	المنافسة	التفكير في العقبات	الدرجة الكلية
العمل على تحقيق التفوق والنجاح	١	٠.٣٥٩**	٠.٢٣٢	٠.١٣	-٠.٠٢٧	٠.١٣٢	٠.٢٢٩	٠.٢٩٨*	-٠.٠٠٣	٠.٣٩١**
التخطيط للمستقبل		١	٠.٣٧٧**	٠.٣٦٩**	٠.٤٠٥**	٠.٤٠٠**	٠.٥٧٧**	٠.٢٠١	٠.٤٠٠**	٠.٦٨٧**
المثابرة والصمود			١	٠.٧٠٨**	٠.٦٠٦**	٠.٤٠٤**	٠.٤٩٤**	٠.١١٣	٠.٥٢٢**	٠.٧٨٨**
أداء العمل بإتقان				١	٠.٥٧٢**	٠.٤١١**	٠.٤٠٨**	٠.١٢٤	٠.٣٨٣**	٠.٧٢٠**
المسئولية					١	٠.٦٠٣**	٠.٥٤٢**	٠.٠٠٢	٠.٥١٨**	٠.٧٣١**
الثقة بالنفس والاستقلالية						١	٠.٤٢١**	-٠.١٥٦	٠.٤٢٧**	٠.٦٥٤**
توقع الجزاء							١	٠.١٥٥	٠.٤٣٩**	٠.٧٠٨**
المنافسة								١	٠.٢٨١*	٠.٣٥٤**
التفكير في العقبات									١	٠.٧٠٨**
الدرجة الكلية										١

** دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١ * دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥

ويتم الاستجابة لكل عبارة من عبارات المقياس بأحد بدائل ثلاثة هي : تنطبق تنطبق أحيانا ، لا تنطبق ٠ وعند التصحيح توزع الدرجات علي النحو التالي: "تنطبق" ثلاث درجات ، و" تنطبق أحيانا" تعطي درجتين ، و" لا تنطبق " درجة واحدة ما عدا العبارات التي تحمل أرقام ٤، ٥، ١٢، ١٧، ١٩، ٢٠، ٢٥، ٢٦، ٢٨، ٣١، ٣٣، ٣٥، ٣٨، ٣٩، ٤٠، ٤٤، ٤٥، ٤٧، ٤٨، ٥٥، ٦٠، ٦١، ٦٣ تأخذ درجات في الاتجاه العكسي.

و تعبر الدرجة المرتفعة عن دافعية عالية للإنجاز.

ويعرف الدافعية للإنجاز إجرائياً بأنها مجموع درجات استجابة الطلاب على مقياس الدافعية للإنجاز.

- **نتائج الدراسة** :
- **النتائج في ضوء الفرض الأول** :

نص الفرض الأول : توجد علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ على مقياس إساءة المعاملة المدرسية وبين متوسط درجاتهم على مقياس مفهوم الذات .

وللتحقق من صحة هذا الفرض ، تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين متوسط درجات التلاميذ على مقياس إساءة المعاملة المدرسية وبين درجاتهم على مقياس مفهوم الذات.

ويتضح في الجدول التالي معامل الارتباط بين متوسط درجات التلاميذ على مقياس إساءة المعاملة المدرسية وبين درجات مفهوم الذات.

جدول (١١) : العلاقة بين اساءة المعاملة المدرسية ومفهوم الذات.

المقياس	اساءة المعاملة المدرسية	مفهوم الذات
اساءة المعاملة المدرسية	١	(٠,٤٢٣ -)(❖❖)
مفهوم الذات		١

❖❖ دال عند مستوى معنوية ٠,٠١

ويتضح من الجدول السابق وجود علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب على مقياس إساءة المعاملة المدرسية وبين متوسط درجاتهم على مقياس مفهوم الذات ، حيث كانت قيمة معامل الارتباط (- ٠,٤٢٣) عند مستوى دلالة ٠,٠١.

وخلاصة هذه النتيجة أنه توجد علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ على مقياس إساءة المعاملة المدرسية وبين متوسط درجات مفهوم الذات فكلما زاد سوء المعاملة المدرسية للتلاميذ كلما اكتسبوا مفهوم ذات سالب.

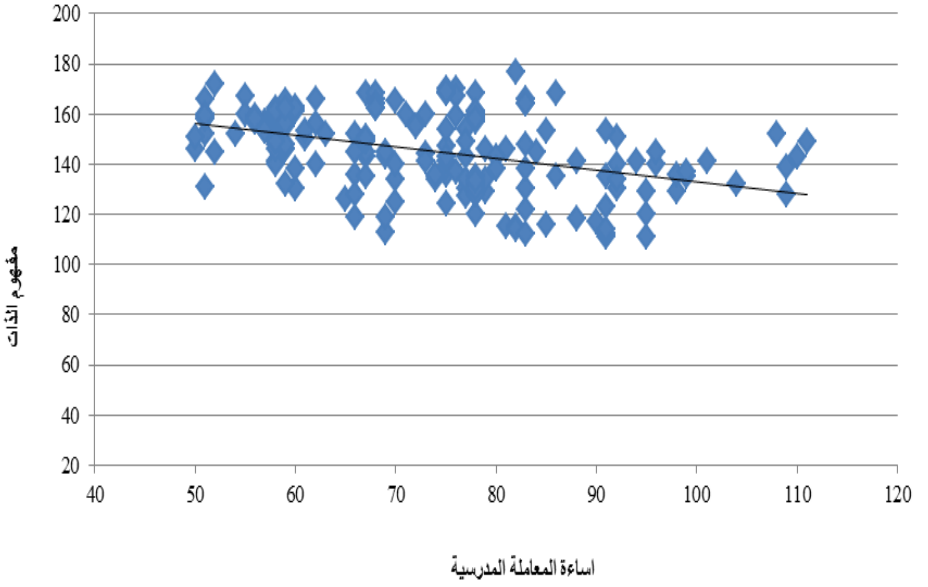
وهكذا، تحقق الفرض الأول. ويمكن تفسير هذه النتيجة – التي جاءت كما هو متوقع - بأن مفهوم الذات يتكون خلال مراحل نمو الفرد، ويسهم في تكوينه العديد من المؤسسات التي تقوم على تربية الفرد منها الأسرة والمدرسة ودور العبادة وغيرها. ويتأثر مفهوم الذات بشكل مباشر بسوء المعاملة المدرسية حيث إن الاتجاه التسلطي والعنف - سواء المادي أوالمعنوي - يؤدي إلى تكوين مفهوم ذات سالب لدى التلميذ.

كما أوضحت الدراسات أن من النتائج المترتبة على إساءة المعاملة في مرحلة المراهقة تكوين مفهوم ذات سالب لدى التلميذ (جلاسر وفروش& Glasser Frosh، ١٩٩٣)

وتحتل المدرسة المكانة الثانية من حيث أهميتها في تكوين وتنمية مفهوم الذات. فقد كشفت الدراسات عن وجود علاقة متبادلة بين إحساس الطفل بنفسه وبيئته المدرسية. فالمدرس والإداريون والأخصائيون مثل الوالدان عليهم أنٍ يشجعوا الطفل ويعطوه قدرا من الحرية ويساعدوه في أن يصبح مستقلا ويدمجوه في ممارسة الأنشطة المختلفة حتى يشعر بالرضا عن ذاته فيكتسب تدريجيا مفهوم ذات موجب والعكس صحيح فإساءة المعاملة بمختلف أشكالها وأنواعها تؤدي بالتلميذ إلى اكتساب مفهوم ذات سالب. وتأتي مكانة الفرد الاجتماعية كعامل مؤثر في نمو وتكوين مفهوم الذات ، حيث أنه يأتي نتيجة لمكانة الفرد داخل مجتمعه ، كما أن لجماعة الرفاق والزملاء في المدرسة أثر واضح في تكوين مفهوم الذات عن طريق إمداده بالخبرات المدرسية(غرم الله الغامدي، ٢٠٠٩؛ فائقة أحمد، ٢٠٠٥؛ سعاد البشر وهيفاء اليوسف، ٢٠١٣).

وتتفق هذه النتيجة مع ما ذكره جلاسر وفروش Glasser&Frosh، ١٩٩٣، ومع نتائج دراسات كل من بدرية كمال، ١٩٩٤؛ وبينج كينج جوان Guan، ٢٠١٠ ؛ وتولبوت Tolboot، ٢٠٠١؛ وسعاد البشر وهيفاء اليوسف، ٢٠١٣؛ وغرم الله الغامدي، ٢٠٠٩؛ وفائقة أحمد، ٢٠٠٥.

ويوضح شكل (١) العلاقة بين إساءة المعاملة المدرسية ومفهوم الذات .



شكل (١) : العلاقة بين إساءة المعاملة ومفهوم الذات

ويتضح من الشكل أن الخط يتجه إلى أسفل وهذا يعني وجود علاقة سالبة (عكسية) بين إساءة المعاملة المدرسية ومفهوم الذات.

- **النتائج في ضوء الفرض الثاني** :

نص الفرض الثاني: توجد علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ على مقياس إساءة المعاملة المدرسية وبين متوسط درجاتهم على مقياس الدافعية للإنجاز.

وللتحقق من صحة هذا الفرض ، تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين متوسط درجات التلاميذ على مقياس إساءة المعاملة المدرسية و متوسط درجاتهم على مقياس الدافعية للإنجاز .

ويتضح في جدول (١٢) معامل الارتباط بين متوسط درجات التلاميذ على مقياس إساءة المعاملة المدرسية وبين متوسط درجاتهم على مقياس الدافعية للإنجاز.

جدول (١٢) : العلاقة بين اساءة المعاملة المدرسية والدافعية للانجاز.

المقياس	اساءة المعاملة المدرسية	الدافعية الانجاز
اساءة المعاملة المدرسية	١	(◆◆)٠,٣٨١ -
الدافعية الانجاز		١

◆◆ دال عند مستوى معنوية ٠,٠١

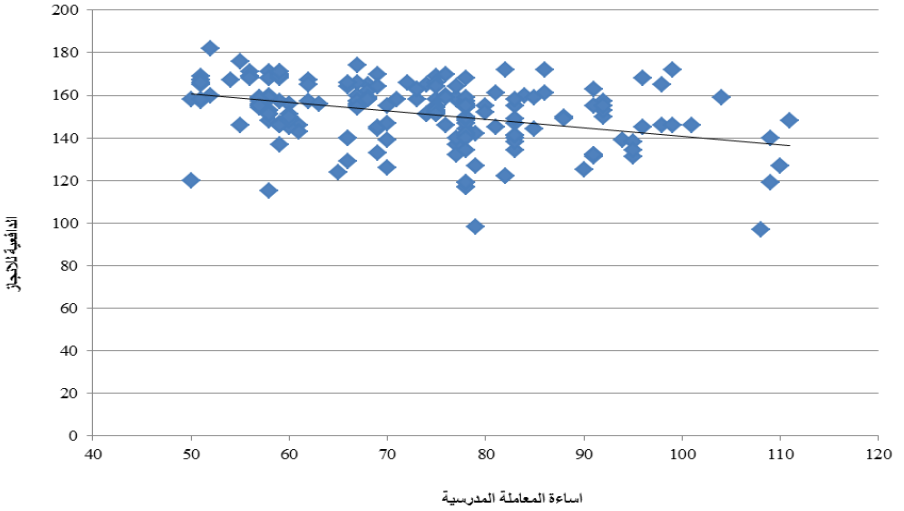
ويتضح من الجدول السابق وجود علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ على مقياس إساءة المعاملة المدرسية وبين متوسط درجاتهم على مقياس الدافعية للإنجاز، حيث كانت قيمة معامل الارتباط(-٠,٣٨١) عند مستوى دلالة ٠,٠١.

وخلاصة هذه النتيجة أنه توجد علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ على مقياس إساءة المعاملة المدرسية وبين متوسط درجاتهم على مقياس الدافعية للإنجاز فكلما زاد سوء المعاملة المدرسية للتلاميذ كلما انخفضت الدافعية للإنجاز.

وهكذا، تحقق الفرض الثاني. ويمكن تفسير هذه النتيجة – التي جاءت كما هو متوقع بأن المدرسة هي المؤسسة الاجتماعية الأساسية التي أوجدها المجتمع لتقوم بتنشئة أبنائه وتربيتهم التربية المقصودة، ولهذه المؤسسة خصائصها ومميزاتها التي تميزها عن غيرها من المؤسسات المسئولة عن تنشئة الأجيال. فالجو الاجتماعي السليم داخل المدرسة لا يكون إلا إذا بذلت جهود منظمة من داخل المدرسة وخارجها لخلق مجتمع مدرسي وتنظيمات مدرسية سليمة. ويتمثل الجو الاجتماعي في المدرسة في العلاقات المختلفة القائمة بين مجموع أفراد المجتمع المدرسي من إداريين ومعلمين وأخصائيين وتلاميذ فإذا ما تعرضت هذه العلاقات إلى اضطرابات أو مشكلات نتج عنها إساءة المعاملة المدرسية (محمد السيد، ١٩٩٩) والتي يترتب عليها- خاصة في مرحلة المراهقة - انخفاض التحصيل الدراسي، وانخفاض الدافعية للإنجاز –خاصة الأكاديمي- وعدم النضج الانفعالي والاجتماعي، ونقص المهارات الاجتماعية، وتكوين مفهوم ذات سالب (جلاسير و فروش Glasser & frosh،١٩٩٣).

فإن كانت تلك العلاقات معتدلة ومتزنة نمت الشخصية في ظل مناخ مطمئن، وآثار ذلك ستظهر على الأداء السلوكي والنفسي للتلاميذ، فتنمو شخصيتهم السوية وتتطور الدافعية لديهم نحو تحقيق انجازاتهم بأقصى ما تسمح به قدراتهم. وأمّا إذا كانت تلك العلاقات من النوع المتطرف بين القائمين على العملية التعليمية والتلاميذ ، فان ذلك لا بد أن يعكس أثره على التلاميذ، ويكون سببًا لظهور الاضطراب النفسي لديهم، وقد يظهر ذلك على أدائهم السلوكي أو الاجتماعي أو كليهما معا، والذي بدوره قد يتطور ليطال أثره على قدراتهم في الانجاز والتحصيل. (فؤاد البهي السيد وسعد عبد الرحمن، ١٩٩٩). وتتفق هذه النتيجة مع ما ذكره جلاسير و فروش Glasser & frosh، ١٩٩٣.

ويوضح شكل (٢) العلاقة بين إساءة المعاملة والدافعية للإنجاز .



شكل (٢) : العلاقة بين إساءة المعاملة والدافعية للإنجاز

ويتضح من الشكل أن الخط يتجه إلى أسفل وهذا يعني وجود علاقة سالبة (عكسية) بين إساءة المعاملة المدرسية والدافعية للإنجاز.

- **النتائج في ضوء الفرض الثالث** :

نص الفرض الثالث : توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات مفهوم الذات لدى التلاميذ وبين متوسط درجاتهم على مقياس الدافعية للإنجاز.

وللتحقق من صحة هذا الفرض ، تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين متوسط درجات التلاميذ على مقياس مفهوم الذات وبين متوسط درجاتهم على مقياس الدافعية للإنجاز .

ويتضح في جدول (١٣) معامل الارتباط بين متوسط درجات التلاميذ على مقياس مفهوم الذات وبين متوسط درجاتهم على مقياس الدافعية للإنجاز .

جدول (١٣) : العلاقة بين مفهوم الذات والدافعية للإنجاز.

المقياس	الدافعية الانجاز	مفهوم الذات
الدافعية الإنجاز	١	٠,٥١٧(**)
مفهوم الذات		١

◆◆ دال عند مستوى معنوية ٠,٠١

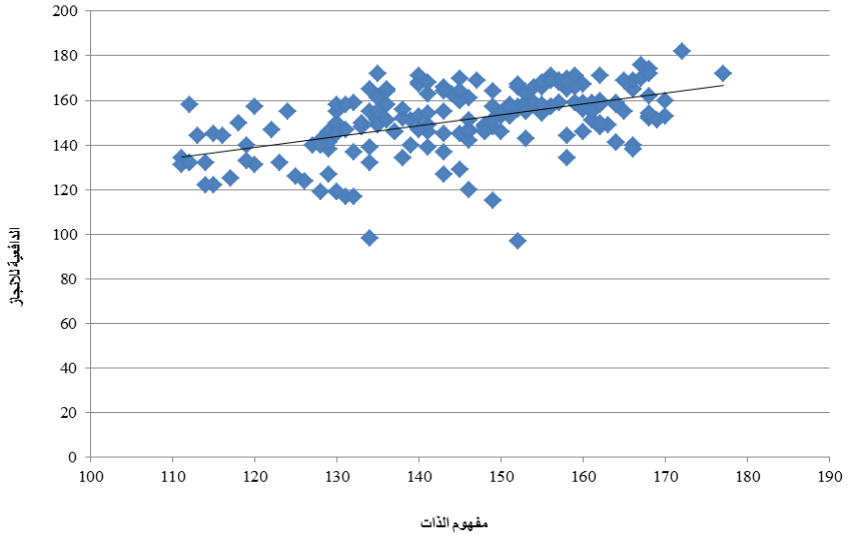
ويتضح من الجدول السابق وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ على مقياس مفهوم الذات وبين متوسط درجاتهم على مقياس الدافعية للإنجاز ، حيث كانت قيمة معامل الارتباط(٠,٥١٧) عند مستوى دلالة ٠,٠١ .

وخلاصة هذه النتيجة أنه توجد علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ على مقياس مفهوم الذات وبين متوسط درجاتهم على مقياس الدافعية للإنجاز. فكلما اكتسب التلاميذ مفهوم ذات موجب كلما زادت الدافعية للإنجاز والعكس صحيح .

وهكذا، تحقق الفرض الثالث. ويمكن تفسير هذه النتيجة – التي جاءت كما هو متوقع - بأن هذه النتيجة منطقية، فالفرد الذي لديه مفهوم ذات موجب من الطبيعي أن تكون لديه دافعية إنجاز مرتفعة بينما الفرد الذي لديه مفهوم ذات سالب تنخفض دافعيته للإنجاز. حيث يعمل مفهوم الذات كقوة موجهة ودافعة للسلوك الإنساني، إذ تدفع المفاهيم الإيجابية عن الذات الفرد إلى مواجهة الحياة، واقتحام المواقف الجديدة بشجاعة ويتصرف وفق هذا المفهوم، في حين يشعر صاحب المفهوم السالب بالعجز والفشل ويتصرف في ضوء ذلك (محمود حسين، ١٩٨٦؛ غرم الله الغامدي، ٢٠٠٩؛ هشام مخيمر، ٢٠١٣). كما يتميز التلاميذ ذوي مفهوم الذات الموجب بأن الدافعية لديهم مرتفعة وداخلية مقارنة بالتلاميذ ذوي مفهوم الذات السالب(منذر الضامن، ٢٠٠١).

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات أولجا باكادوروفا Bakadorova (٢٠١٣) ؛ وسليمان بن ناصر،٢٠٠٩؛ وعبد الله الغامدي (٢٠٠٠)؛ وغرم الله الغامدي (٢٠٠٩) ؛ ونوال الحميضان (١٩٩٨).

ويوضح شكل (٣) العلاقة بين مفهوم الذات والدافعية للإنجاز .



شكل (٣) : العلاقة بين مفهوم الذات والدافعية للإنجاز

ويتضح من الشكل أن الخط يتجه إلى أعلى وهذا يعني وجود علاقة موجبة (طردية) بين مفهوم الذات والدافعية للإنجاز.

• **النتائج في ضوء الفرض الرابع** :

نص الفرض الرابع : توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات إساءة المعاملة المدرسية وأبعادها نتيجة لاختلاف نوع المدرسة (حكومية / خاصة) لدى أفراد عينة البحث لصالح المدارس الحكومية .

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم حساب الفروق بين متوسطات درجات إساءة المعاملة المدرسية وأبعادها (اختبار ت)، نتيجة لاختلاف نوع المدرسة (حكومية / خاصة) لدى أفراد عينة البحث.

ويتضح في الجدول التالي الفروق بين متوسطات درجات اساءة المعاملة المدرسية نتيجة لاختلاف نوع المدرسة (حكومية/خاصة).

جدول (١٤) : الفروق بين متوسطات درجات اساءة المعاملة المدرسية نتيجة لاختلاف نوع المدرسة (حكومية/خاصة).

المقياس	نوع المدرسة	ن	المتوسط	الانحراف المعيارى	اختبار "ت"	مستوى المعنوية	لصالح
اساءة المعاملة المدرسية	حكومية	١١٩	٧٦.١٦	١٤.٦٨	٤.٤٥	٠.٠٠١	الحكومية
	خاصة	٨١	٦٧.٥٧	١١.٢٩			

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات التلاميذ على مقياس لإساءة المعاملة المدرسية لصالح تلاميذ المدارس الحكومية عند مستوى دلالة ٠,٠١ .

وخلاصة هذه النتيجة أن تلاميذ المدارس الحكومية أكثر تعرضاً لإساءة المعاملة المدرسية من تلاميذ المدارس الخاصة.

وهكذا، تحقق الفرض الرابع. ويمكن تفسير هذه النتيجة – التي جاءت كما هو متوقع – بأنه قد يرجع ذلك إلى الكثافة العالية في فصول المدارس الحكومية مما يرهق المعلمين في الفصل ويزيد من أعباء الإداريين والأخصائيين في المدرسة، كما تتيح الكثافة العالية وضيق مساحة المدرسة إلى زيادة العنف وسوء المعاملة فيما بين التلاميذ وبعضهم البعض. كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء انخفاض دخول أعضاء هيئة التدريس وباقي العاملين بالمدارس الحكومية مع زيادة الأعباء المهنية . إلى جانب الأعباء الأسرية والاجتماعية الأخرى . مما يجعلهم يعانون من ضغوط حياتية متعددة تنعكس سلبا على تعاملهم مع التلاميذ ، كما يشعرهم بالحرمان والعجز، ويؤدي إلى عدم إشباع حاجاتهم، فيعجزون عن إقامة علاقات سوية أساسها الحوار والتواصل الجيد مع الآخرين ، كما تجعلهم يعجزون عن فهم احتياجات التلاميذ ومشاعرهم. كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء وجود فكرة سائدة بين قطاع كبير من العاملين بالمدارس بأن استخدام الشدة (إساءة المعاملة ماديا ومعنويا) هو الأسلوب الأمثل في تقويم التلاميذ. وربما يعود السبب في ذلك أيضا إلى أن المدارس الخاصة أكثر حرصا على عدم الإساءة في معاملة التلاميذ داخل المدرسة؛ لأن هذا يؤثر بالدرجة الأولى على سمعة المدرسة التي تسعى إلى استقطاب التلاميذ، لكي تكون المدرسة صورة طيبة في المجتمع فإنها تلجأ إلى تحسين علاقتها

بالتلاميذ وعدم الإساءة إليهم، بالإضافة إلى أن نوعية التلاميذ الملتحقين بالمدارس الخاصة تختلف عن نوعية التلاميذ الملتحقين بالمدارس الحكومية والذي يرتبط بدرجة ما بدخل الأسرة ومستواها الاقتصادي والاجتماعي (السيد عبد المجيد،٢٠٠٤؛ عبد الله الشهري ،٢٠٠٩).

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات السيد عبد المجيد (٢٠٠٤) ، وعبد الله الشهري (٢٠٠٩).

- **النتائج في ضوء الفرض الخامس** :

توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات مفهوم الذات نتيجة لاختلاف نوع المدرسة(حكومية/خاصة) لدى أفراد عينة البحث لصالح المدارس الخاصة

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم حساب الفروق بين متوسطات درجات مفهوم الذات وأبعاده (اختبار"ت")، نتيجة لاختلاف نوع المدرسة (حكومية / خاصة) لدى أفراد عينة البحث. ويتضح في الجدول التالي الفروق بين متوسطات درجات مفهوم الذات نتيجة لاختلاف نوع المدرسة (حكومية/خاصة).

جدول (١٥) : الفروق بين متوسطات درجات مفهوم الذات نتيجة لاختلاف نوع المدرسة (حكومي/خاص).

المقياس	نوع المدرسة	ن	المتوسط	الانحراف المعيارى	اختبار "ت"	مستوى المعنوية	لصالح
مفهوم الذات	حكومية	١١٩	١٤١.٧٨	١٤.٦١	- ٤.٣٧	٠.٠٠١	الخاصة
	خاصة	٨١	١٥١.٠٦	١٤.٩٣			

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق في درجات التلاميذ في مفهوم الذات لصالح تلاميذ المدارس الخاصة عند مستوى دلالة ٠.٠١ .

وخلاصة هذه النتيجة أن تلاميذ المدارس الخاصة يتمتعوا بمفهوم ذات موجب مقارنة بزملائهم في المدارس الحكومية. وهكذا، تحقق الفرض الخامس. ويمكن تفسير هذه النتيجة – التي جاءت كما هو متوقع - بأن للخبرات المدرسية دور هام وفعال في تشكيل مفهوم الذات؛ فهي المؤسسة الاجتماعية التي تتقبل الطفل بكل حسناته وسيئاته عندما يأتي من المنزل. وترتبط الخبرات المدرسية ارتباطا وثيقا بتشكيل مفهوم الذات لدى الطفل. وتظهر الدراسات أن الأشخاص الذين يمتلكون خبرات وذكريات جيدة عن حياتهم المدرسية (علاقات الزملاء والعاملين بالمدرسة) يحملون مفاهيم إيجابية عن أنفسهم.

وبالمقابل ، فإن الخبرات المدرسية السيئة، تؤثر بشكل كبير على تدني مفهوم الذات، وتؤدي إلى الشعور بعدم المقدرة والكفاءة، والخجل، والارتباك، وعدم الشعور بالأمان. (موبيا Mobya، ١٩٩٣).

وعلى هذا، وبناء على ما توصلت إليه نتيجة الفرض الرابع (وجود فروق في إساءة المعاملة المدرسية لصالح المدارس الحكومية) فإن إساءة المعاملة في المدارس الحكومية . مقارنة بالمدارس الخاصة . قد انعكست على مفهوم الذات لدى تلاميذ

المدارس الحكومية حيث كان مفهوم الذات لديهم سالب نتيجة للخبرات المدرسية السيئة المصاحبة لإساءة المعاملة المدرسية.

وعلى الجانب الآخر نجد أن توفير خبرات مدرسية جيدة وحسن المعاملة المدرسية في المدارس الخاصة – مقارنة بالمدارس الحكومية – قد انعكس بشكل إيجابي على مفهوم الذات لدى تلاميذ هذه المدارس.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة جاجيريت كايور Kaur، ٢٠١٢. وتختلف مع نتائج دراسة ويربا سالدانها وأنّا ألايد Saldanha & Alayde،٢٠١١.

- **النتائج في ضوء الفرض السادس** :

توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الدافعية للإنجاز نتيجة لاختلاف نوع المدرسة(حكومية / خاصة) لدى أفراد عينة البحث لصالح المدارس الخاصة.

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم حساب الفروق بين متوسطات درجات الدافعية للإنجاز وأبعاده (اختبار ت)، نتيجة لاختلاف نوع المدرسة (حكومية /خاصة) لدى أفراد عينة البحث.

ويتضح في الجدول التالي الفروق بين متوسطات درجات الدافعية للإنجاز نتيجة لاختلاف نوع المدرسة (حكومية/خاصة).

جدول (١٦) : الفروق بين متوسطات درجات الدافعية للإنجاز نتيجة لاختلاف نوع المدرسة (حكومى/خاص).

المقياس	نوع المدرسة	ن	المتوسط	الانحراف المعيارى	اختبار "ت"	مستوى المعنوية	لصالح
الدافعية الانجاز	حكومية	١١٩	١٥١.٥٩	١٥.٥٧	٠.٠٨	٠.٩٤	-------
	خاصة	٨١	١٥١.٤٢	١٣.١٦			

ويتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق في درجات التلاميذ في الدافعية للإنجاز بين تلاميذ المدارس الخاصة وتلاميذ المدارس الحكومية عند مستوى دلالة ٠,٠١ .

وهكذا، لم يتحقق الفرض السادس. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن أحد العوامل المؤثرة في الدافعية للإنجاز هي أسلوب التنشئة الاجتماعية المتبع مع التلميذ وأن تأثير التنشئة الاجتماعية المتبع مع التلاميذ يفوق تأثير الخبرات المدرسية . ويرى كثير من الباحثين أن الأساليب التي يتبعها الوالدان في تنشئة الأبناء هي العامل المهم في ظهور سمة الدافعية للإنجاز وتحديد مستواها، وعلى هذا تعد الدافعية للإنجاز سمة مكتسبة. كما أكدت البحوث النفسية أن وجود دافعية للإنجاز هو شيء شديد الأهمية بالنسبة للمراهقين لأنه يساعد على تحقيق الصحة النفسية (سامية سعدي، ٢٠٠١).

ويرى سوبر Super (١٩٩٠) أن المهمة النمائية في مرحلة المراهقة هي خلق وتكوين مفهوم مستقبلي عن الذات و أنها مرحلة استكشافية للنمو المهني، وأن

إيمان المراهق بأن وجود الحياة الدراسية في حياته شيء مهم، وأن تلك الدراسة وسيلة لتحقيق الأهداف المستقبلية ، حيث نوعا من الارتباط بين هوياتهم الشخصية، وبين الفرص الاجتماعية المسموح لهم بتحقيقها في المستقبل وهذا بدوره يمنح هؤلاء المراهقين إحساسا بوجود الأمل والهدف والاتجاه ونظرة إيجابية للمستقبل.

وعلى هذا فيمكن إرجاع عدم وجود فروق بين تلاميذ المدارس الحكومية وتلاميذ المدارس الخاصة في المرحلة الإعدادية في الدافعية للإنجاز إلى التنشئة الاجتماعية و طبيعة مرحلة المراهقة التي تتشابه بين معظم التلاميذ بصفة عامة.

- **النتائج في ضوء الفرض السابع** :

نص الفرض السابع : يمكن التنبؤ بالدافعية للإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة من خلال كل من المعاملة المدرسية ومفهوم الذات.

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم حساب تحليل الانحدار (العلاقة التنبؤية) لدراسة تأثير اساءة المعاملة المدرسية ومفهوم الذات على الدافعية للانجاز. ويتضح في الجداول التالية تأثير اساءة المعاملة المدرسية ومفهوم الذات على الدافعية للانجاز.

جدول [١٧ (أ، ب، جـ)] : تحليل الانحدار (العلاقة التنبؤية) لدراسة تأثير اساءة المعاملة المدرسية ومفهوم الذات على الدافعية للإنجاز

ملخص النموذج (جدول أ)

النموذج	معامل الارتباط	معامل التحديد	معامل التحديد المعدل	الخطأ المعيارى للتقدير
١	٠.٥٤٧	٠.٢٩٩	٠.٢٩٢	١٢.٢٨٩

تحليل التباين للانحدار (جدول ب)

النموذج		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف" المحسوبة	مستوى المعنوية
١	الانحدار	١٢٦٨٨.٢٦٩	٢	٦٣٤٤.١٣٤	٤٢.٠٠٨	٠.٠٠١
	البواقى	٢٩٧٥١.٦٥١	١٩٧	١٥١.٠٢٤		
	المجموع	٤٢٤٣٩.٩٢	١٩٩			

المعاملات (جدول جـ)

النموذج		المعاملات غير المعيارية		المعاملات المعيارية	"ت" المحسوبة	مستوى المعنوية
		B	الخطأ المعيارى	Beta		
١	Constant	١٠٦.٦١٨	١٢.١٠٦		٨.٨٠٧	٠.٠٠١
	اساءة المعاملة المدرسية	٠.٢٠٥-	٠.٠٦٩	٠.١٩٧-	٢.٩٩٥-	٠.٠٠٣
	مفهوم الذات	٠.٤١١	٠.٠٦٢	٠.٤٣٣	٦.٥٨	٠.٠٠١

الدافعية للانجاز = ١٠٦,٦١٨ – ٠,٢٠٥ اساءة المعاملة المدرسية + ٠,٤١١مفهوم الذات

ويتضح من الجداول السابقة وجود علاقة انحدار دالة بين المتغيرات المستقلة (إساءة المعاملة المدرسية و مفهوم الذات) والمتغير التابع (الدافعية للإنجاز) ويسهم المتغيران المستقلان(إساءة المعاملة المدرسية و مفهوم الذات) بنسبة ٣٠٪ من قيمة المتغير التابع (الدافعية للإنجاز) عند مستوى دلالة ٠,٠١ .

وخلاصة هذه النتيجة أنه يمكن التنبؤ بالدافعية للإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة من خلال كل من المعاملة المدرسية ومفهوم الذات. إي أنه كلما انخفضت إساءة المعاملة المدرسية واتجه مفهوم الذات نحو الإيجابية كلما ارتفعت الدافعية للإنجاز.

وهكذا ، تحقق الفرض السابع. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء نتائج الفروض السابقة والتي أوضحت وجود علاقة ارتباطية سلبية بين إساءة المعاملة المدرسية من جهة ومفهوم الذات والدافعية للإنجاز ومن جهة أخرى ، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين مفهوم الذات والدافعية للإنجاز.

- **توصيات الدراسة** :

في ضوء الإطار النظري والدراسة الميدانية للدراسة الحالية ونتائجها، وتأسيسا على هذا، حرص الباحثة على وضع عدد من التوصيات الإجرائية القابلة للتطبيق الميداني. وتقدم الباحثة توصيات هذه الدراسة إلى كل من يهمه الأمر، حيث يوصى بما يلي:

- عقد ورش عمل لزيادة وعي التلاميذ بعوامل الشخصية وبيان أهمية تكوين مفهوم ذات إيجابي والشخصية السوية التي تتمتع بالصحة النفسية السليمة من أجل مستقبل مشرق.
- ضرورة الاهتمام بالتعرف على عوامل الشخصية للتلاميذ، مما يفيد في تصميم البرامج التي تعد وفقا لهذه الخصائص بهدف تنمية مفهوم ذات موجب و دافعية أعلى للإنجاز.
- ضرورة الاستفادة من الخصائص الإيجابية لهؤلاء التلاميذ، مما يجعلهم مشاركين بفاعلية في كثير من الأنشطة المدرسية والمجتمعية .
- بحث سبل جديدة لتخفيف العبء النفسي عن المعلمين لزيادة قدرتهم على مواجهة ضغوط ومخاطر المهنة وبالتالي التعامل مع التلاميذ بأساليب تربوية صحيحة.
- ضرورة تعزيز ودعم أساليب التنشئة المدرسية الإ يجابية لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية في المدارس الحكومية و الخاصة.
- ضرورة تفعيل عمل الأخصائيين المدرسيين للتعرف على مشكلات إساءة المعاملة المدرسية ومحاولة وضع الحلول الناجعة لها.
- ضرورة عقد الندوات والمحاضرات وورش العمل للعاملين بمدارس المرحلة الإعدادية والتلاميذ لتوعيتهم بخطورة إساءة المعاملة المدرسية وآثارها النفسية على تكوين التلميذ.

- العمل على توعية معلم المرحلة الإعدادية بكيفية تدعيم مفهوم الذات وزيادة الثقة بالنفس لدى طلب المرحلة الإعدادية في المدارس الحكومية والخاصة من خلال برامج تثقيفية حول دور مفهوم الذات في تعزيز القيمة الشخصية وتوفير الاستقرار النفس للتلاميذ.
- ضرورة التعاون مع أعضاء هيئة التدريس في الجامعات، وخاصة في أقسام التربية وعلم النفس وأقسام المناهج وطرق التدريس لإعطاء دورات تدريبية لتزويد معلم المرحلة الإعدادية بخبرات جديدة حول التعامل مع تلاميذ المرحلة الإعدادية وتجنب الإساءة إليهم، وتحقيق مفهوم ذات موجب لديهم و رفع دافعيتهم للإنجاز وأن تؤخذ الدورات صفة الاستمرارية والمتابعة الجادة.
- توفير وحدة خدمات إرشادية داخل المدرسة تقدم خدماتها داخل المدرسة لجميع العاملين بالمدرسة والتلاميذ لتوعيتهم بالآثار السلبية لإساءة معاملة التلاميذ على شخصيتهم وتكوين مفهوم ذات سالب وانخفاض دافعيتهم للإنجاز وضعف التحصيل و والعزلة والقلق والاكتئاب وغيرها من المشكلات النفسية الأخرى.
- الاهتمام بتنشئة التلاميذ منذ مراحل مبكرة تنشئة تعتمد على الحوار والنقاش وقبول تعدد الآراء.
- نشر الوعي بين التلاميذ وبين أفراد المجتمع عموما عن طريق وسائل الإعلام وغيرها بأساليب التعامل القائم على الحوار لا الإساءة والعنف واستخدامه كأسلوب حياة.
- عقد برامج إرشادية في المدارس لكل من العاملين بها و التلاميذ تعمل على دعم الأساليب التربوية الصحيحة في التعامل.
- إجراء الدراسات العلمية على تلاميذ المدارس للكشف عن بعض المشكلات النفسية التي تواجههم والعمل على الوقاية منها وعلاجها.

المراجع : (تم توثيق المراجع وفقاً لنظام APA الإصدار الرابع).

- **أولاً : المراجع العربية** :

١. ابراهيم محمد عيسى(٢٠٠٦). قياس أبعاد مفهوم الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، مجلد ٤، عدد ٢، ص ص ٢٧- ٤٥.

٢. أحلام قطب فرج (٢٠٠٥). فاعلية طرق استخدام الوسائط التعليمية في تنمية مفهوم الذات لدى طفل الروضة في ضوء النظرية المعرفية. بحوث المؤتمر الأقليمي الثاني لجامعة عين شمس ، ص ص ١٠٧- ١٧٢.

٣. أحمد السيد إسماعيل (٢٠٠٠ .الفروق في إساءة المعاملة وبعض متغيرات الشخصية بين الأطفال المحرومين من أسرهم وغير المحرومين من تلاميذ المدارس المتوسطة بمكة المكرمة، مجلة دراسات نفسية، مجلد١١، عدد٢، ص ص٢٦٦- ٢٩٧.

٤. أحمد السيد إسماعيل وتوفيق عبد المنعم(٢٠٠٠). دراسة لبعض المتغيرات النفسية المرتبطة بإساءة معاملة الطفل لدى بعض الأسرالمصرية، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، المجلد١٣، عدد٣، ص ص ٣٧١- ٣٣٦.

٥. إنعام ربوع (٢٠٠٦). إساءة معاملة الأطفال في الجزء الغربي من المملكة العربية السعودية . بحوث المؤتمر العالمي الثالث لصحة الطفل السعودي، ص ص٩٩- ١٣٤.
٦. بدرية كمال(١٩٩٤) الإساءة للطفل: دراسة نفسية اجتماعية، بحوث المؤتمر العلمي الثاني لمعهد الدراسات العليا للطفولة بجامعة عين شمس، ص ص ٢٢٦- ٢٥٩.
٧. بيتروفسكي و ياروشفسكي (١٩٩٦) . معجم علم النفس المعاصر . ترجمة حمدي عبد الجواد و عبد السلام رضوان وعاطف أحمد . القاهرة : دار العالم الجديد .
٨. جابر عبدالحميد جابر(٢٠٠٠). مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال: المهارات والتنمية المهنية، القاهرة : دار الفكر العربي.
٩. جمال عطية فايد (٢٠٠٢). بعض المتغيرات المرتبطة بإساءة معاملة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وعلاقتها بالضغوط النفسية لدى الأمهات. بحوث المؤتمر السنوي الأول لمركز رعاية تنمية الطفولة بكلية التربية جامعة المنصورة، ص ص ٨٠- ١٣٤.
١٠. جمال مختار حمزة(٢٠٠١). سلوك الوالدين الإيذائي للطفل وأثره على الأمن النفسي. مجلة علم النفس، عدد٥٨، ص ص ١٢٨- ١٥٩.
١١. حامد عبد السلام زهران (١٩٧٧). علم النفس الاجتماعي. القاهرة : عالم الكتب.
١٢. حمدي محمد ياسين و حسن الموسوي و محمد الزامل(٢٠٠٠) . إساءة معاملة الطفل ما قبل المدرسة وخصائصه النفسية دراسة عبر ثقافية بين المجتمع الكويتي والمصري، المجلة التربوية، عدد ٥٥ ، مجلد ١٤ ، مجلس الكويت للنشر العلمي، ص ص ٦٩٣- ٧٤٨.
١٣. حنان محمود أحمد الزيات(٢٠٠٥). مفهوم الذات من خلال الرسم لدى الأطفال العاديين وأطفال المؤسسات الإيوائية: دراسة مقارنة. بحوث المؤتمر الأقليمي الثاني لجامعة عين شمس ، ص ص٢٣١- ٢٦٣.
١٤. داليا محمد مؤمن (١٩٩٧) الإساءة البدنية للأطفال وعلاقتها بالتفاعلات الأسرية. رسالة ماجستير، كلية الآداب جامعة عين شمس.
١٥. زكريا الشربيني (٢٠٠٢). المشكلات النفسية عند الأطفال، القاهرة: دار الفكر العربي.
١٦. سامي هاشم (٢٠٠١). دراسة لبعض المتغيرات المحددة لسوء المعاملة الوالدية للأبناء، مجلة بحوث كلية الآداب ، جامعة المنوفية ،عدد ٢٣، ص ص ٤٩- ٦١.
١٧. سامية سعدي (٢٠٠١).القدرة على التفكير الإبداعي وعلاقتها بدافع الإنجاز وأهلية الذات. رسالة ماجستير، كلية التربية ، جامعة الجزائر.
١٨. سعاد البشير وهيفاء اليوسف (٢٠١٣). دراسة مقارنة لمفهوم الذات والشعور بالخزي لدى المضطربين بالهوية الجنسية والأسوياء. المجلة المصرية للدراسات النفسية، مجلد ٢٢، عدد ٧٨، ص ص ٢٤٧- ٣٧٥.
١٩. سليمان بن محمد بن ناصر(٢٠٠٩) العلاقة بين المساندة الأسرية ومفهوم الذات والدافع للإنجاز والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الحادي عشر من المرحلة الثانوي بسلطنة عمان. رسالة ماجستير، معهد البحوث والدراسات العربية، جامعة الدول العربية.
٢٠. سميح أبو مغلي (٢٠٠٢) . التنشئة الاجتماعية للطفل . عمان : دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
٢١. السيد عبد العزيز الرفاعي (١٩٩٤). إساءة معاملة الطفولة وعلاقتها ببعض المشكلات النفسية. رسالة ماجستير، معهد دراسات الطفولة، جامعة عين شمس.
٢٢. السيد محمد عبد المجيد (٢٠٠٤) . إساءة المعاملة والأمن النفسي لدي عينةمن تلاميذ المدرسة الابتدائية . مجلة دراسات نفسية، عدد٢ ، مجلد ١٤، ص ص ٢٣٧- ٢٧٤.
٢٣. السيد مصطفى الأقرع (٢٠٠٦). العلاقة بين إساءة معاملة الفرد في الطفولة وإدمانه للمواد المخدرة . رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة عين شمس.
٢٤. صالح حزين (١٩٩٣). إساءة معاملة الأطفال– دراسة إكلينيكية . مجلة دراسات نفسية، مجلد٣، عدد ٤، ص ص ٤٩٩- ٥٢٤.
٢٥. صالح عبد الله (٢٠٠١). إساءة معاملة الأطفال. المؤتمر العلمي السنوي، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، ص ص ٨٨- ١٠١.

٢٦. صلاح عبد الغني عبود وسحر عبد الغني عبود (٢٠٠٢). دراسة مفهوم الذات لدى الأطفال الصم وعلاقته بأسلوب رعايتهم. مجلة كلية التربية جامعة عين شمس، عدد ٢٦، جزء ٤، ص ص ٢٢٣- ٢٥١.

٢٧. عبد السلام عبدالغفار وعادل الأشول وعبدالمطلب القريطي و نبيل حافظ (١٩٩٧). مظاهر إساءة معاملة الطفل في المجتمع المصري . القاهرة: أكاد يمية البحث العلمي.

٢٨. عبد اللطيف خليفة (٢٠٠٦). مقياس الدافعية للإنجاز. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

٢٩. عبد الله سافر الغامدي (٢٠٠٠). الفروق بين المحرومين من الأسرة وغير المحرومين في مفهوم الذات ودافعية الإنجاز لدى عينة من المراهقين في محافظة جدة. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى (نسخة إلكترونية).

٣٠. عبدالله محمد الشهري (٢٠٠٩).إساءة المعاملة المدرسية وعلاقتها بالأمن النفسي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بمحافظة الطائف. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى (نسخة إلكترونية).

٣١. عبد الوهاب محمد كامل (١٩٩٣). سوء معاملة وإهمال الأطفال(دراسة أيدومترية على عينة مصرية، بحوث المؤتمر السنوي الرابع للطفل المصري وتحديات القرن الحادي والعشرون، مركز دراسات الطفولة، جامعة عين شمس، مجلد ٢، ص ص ١٠١٣- ١٠٣٥.

٣٢. عزة عبد الكريم مبروك (٢٠٠٣) . سوء معاملة كبار السن : الأسباب والنتائج مجلة دراسات نفسية ، مجلد ١٣ ، عدد ٣ ، ص ص ٣٦٥- ٣٩١

٣٣. علي سعد (١٩٩٨). مستوى الأمن النفسي والتفوق التحصيلي: بحث ميداني على الطلبة المتفوقين مقارنة بغير المتفوقين. مجلة جامعة دمشق، مجلد ١٤، عدد ٣، ص ص ٢٥- ٧٥.

٣٤. عماد مخيمر وعزيز بهلول (٢٠٠٣). خبرات الإساءة التي يتعرض لها الفرد في مرحلة الطفولة وعلاقتها باضطراب الهوية الجنسية، مجلة دراسات نفسية ، مجلد ١٣، عدد ٣، ص ص ٤٤٧- ٤٨٦ .

٣٥. عماد أحمد مخيمر وعماد علي عبد الرازق (١٩٩٩) . خبرات الإساءة التي يتعرض لها الفرد في مرحلة الطفولة وعلاقتها بخصائص الشخصية " دراسة مقارنة بين الجانحين وغير الجانحين " المؤتمر الدولي السادس لمركز الإرشاد النفسي" ، جامعة عين شمس، ص ص ٣١٥- ٣٧٣.

٣٦. عمر اسماعيل غريب (٢٠٠٢). فاعلية برنامج إرشادي لوالدي الأطفال المساء معاملتهم على السلوك التكيفي لأطفالهما، رسالة دكتوراه، معهد دراسات الطفولة، جامعة عين شمس.

٣٧. غرم الله عبد الرزاق صالح الغامدي (٢٠٠٩). التفكير العقلاني والتفكير غير العقلاني ومفهوم الذات ودافعية الإنجاز لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسيا والعاديين بمدينتي مكة المكرمة وجدة. رسالة دكتوراه، كلية التربية جامعة أم القرى (نسخة الكترونية).

٣٨. فائقة علي أحمد (٢٠٠٥). أثر الأنشطة الإبداعية على تنمية مفهوم الذات عند الأطفال. بحوث المؤتمر الأقليمي الثاني لجامعة عين شمس. ص ص ٨٠٩- ٨٣٥.

٣٩. فالنتينا وديع سلامة الصايغ (٢٠٠٥). تأثير مفهوم الذات على رسوم أطفال ما قبل المدرسة. بحوث المؤتمر الأقليمي الثاني لجامعة عين شمس. ص ص ١٧٥- ٢٠١.

٤٠. فرج عبدالقادر طه، محمود أبو النيل، شاكر قنديل، حسين عبدالقادر، مصطفى كامل (١٩٨٨). معجم علم النفس والتحليل النفسي . بيروت :دار النهضة العربية.

٤١. فؤاد البهي السيد و سعد عبد الرحمن، (١٩٩٩). سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس – الكتاب التاسع- علم النفس الاجتماعي رؤية معاصرة، القاهرة: دار الفكر العربي

٤٢. قدوري خليفة (٢٠١٢). الرضا عن التوجه الدراسي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية الثانوي: دراسة ميدانية بثانويتي حاسي خليفة ولاية الوادي.

رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية، جامعة مولود معمري بالجزائر(نسخة الكترونية).
٤٣. قماشه بنت محمد الشويعر(١٩٩٣). ممارسة العقاب في مؤسسات رياض الأطفال الحكومية والأهلية: دراسة ميدانية في مدينة الرياض . رسالة ماجستير، كلية التربية بجامعة الملك سعود (نسخة الكترونية).
٤٤. محمد أحمد صوالحة (٢٠٠٢). مفهوم الذات وعلاقته بمتغيري الجنس والصف المدرسي، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، مجلد١، عدد ٢، ص ص ٣٣- ٥٦.
٤٥. محمد بن الفضل ابن منظور (١٤١٣ه). لسان العرب. القاهرة: دار المعارف.
٤٦. محمد السيد حسونة السيد(١٩٩٩). بعض المشكلات السلوكية لدى طلاب المرحلة الثانوية (ظاهرة العنف الطلابي) ، القاهرة : المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.
٤٧. محمد السيد عبد الرحمن (١٩٩٩). علم الأمراض النفسية والعقلية، القاهرة: دار قباء.
٤٨. محمد السيد عبد الرحمن وهشام إبراهيم عبد الله (٢٠٠٢). دليل عمل الأخصائي النفسي المدرسي. القاهرة: مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية.
٤٩. محمد شحاتة ربيع (٢٠٠٠). أصول الصحة النفسية. ط٢. القاهرة: مؤسسة نبيل للطباعة.
٥٠. محمد العبيدي (٢٠٠٩). مشكلات الصحة النفسية. الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
٥١. محمد عبد الحميد الشيخ حمود (١٩٩٤). الإرشاد المدرسي. دمشق: منشورات جامعة دمشق.
٥٢. محمد عثمان نجاتي (١٩٩٧) . علم النفس والحياة . ط١١ ، الكويت : دار القلم .
٥٣. محمود سعيد الخولي (٢٠٠٦) . المناخ المدرس وعلاقته بمستوى ومظاهر العنف لدي طلاب المرحلة الثانوية . رسالة ماجستير . كلية التربية، جامعة الزقازيق.
٥٤. محمود عطا حسين (١٩٨٦) مفهوم الذات وعلاقته بالكيفية في التحصيل الدراسي والتخصص في المرحلة الثانوية (علمي وأدبي). مجلة رسالة الخليج العربي. عدد١٦، السنة الخامسة، ص ص١٠٣- ١١٣.
٥٥. منى الحموي (٢٠١٠). التحصيل الدراسي وعلاقته بمفهوم الذات دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ الصف الخامس- الحلقة الثانية –من التعليم الأساسي في مدارس محافظة دمشق الرسمية. مجلة جامعة دمشق، مجلد٢٦، ص ص١٧٣- ٢٠٨.
٥٦. منى علي صبح أبو درو يش (٢٠٠٣) . دراسة نفسية لمشكلة العنف الذي يتعرض له الأطفال داخل الأسرة في الأردن، رسالة دكتوراه ، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة.
٥٧. منذر الضامن (٢٠٠١). العلاقة بين مفهوم الذات وقلق الاختبار لدى كليات جامعة السلطان قابوس واختلاف ذلك باختلاف الجنس ونوع الكلية والتحصيل الدراسي. مجلة كلية التربية جامعة عين شمس، عدد ٢٥، جزء ١، ص ص ٩- ٥١.
٥٨. منيرة عبد الرحمن آل سعود (٢٠٠٠). إيذاء الأطفال: أنواعه وأسبابه، وخصائص المتعرضين له تحد يات لمهنة الخدمة الاجتماعية . رسالة دكتوراه ، جامعة الملك سعود (نسخة الكترونية).
٥٩. ناصر إبراهيم المحارب (٢٠٠٥). علاقة المعاملة الوالدية القاسية والمناخ المدرسي بالسلوكيات الجانحة لدى طلاب المدارس المتوسطة والثانوية في المملكة العربية السعودية علاقة عامة أم علاقات نوعية . مجلة دراسات نفسية، مجلد٣٢، عدد ٢، ص ص٣٨٥- ٤٠٢.
٦٠. نبيل محمد الفحل (٢٠٠٠). دراسة تقدير الذات والدافعية للإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية في كل من مصر والسعودية: دراسة ثقافية. مجلة علم النفس، عدد ٥٤، السنة الرابعة عشر، ص ص ٦- ٥٢.
٦١. نوال عبد الرحيم عيسى الحميضان (١٩٩٨) . دافعية الإنجاز الدراسي وعلاقتها بتقدير الذات . رسالة ماجستير ،كلية التربية ، جامعة الملك فيصل .

٦٢. هدى محمد قناوي (٢٠٠٥). الطفل بين تنشئته وحاجاته، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
٦٣. هشام محمد ابراهيم مخيمر (٢٠١٣). قلق المستقبل وعلاقته بالدافع للإنجاز الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. المجلة المصرية للدراسات النفسية، مجلد ٢٣، عدد ٧٩، ص ص ٤٩٧- ٥٥٠.
٦٤. هناء عبد الوهاب فريد زيدان (٢٠٠٥). مستوى الذكاء وعلاقته بمفهوم الذات لدى عينة من الجنسين (٦- ٩) من خلال رسومهم. بحوث المؤتمر الإقليمي الثاني لجامعة عين شمس. ص ص٣٧٩- ٤٠٠.
٦٥. وفاء علي سليمان عقل (٢٠٠٩). الأمن النفسي وعلاقته بمفهوم الذات لدى المعاقين بصريا. رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة (نسخة الكترونية).
٦٦. وفاق صابر علـــي (٢٠٠٤).إساءة معاملة الأطفال في مدينة أم درمان. مجلة العلوم الجنائية والاجتماعية، جامعة الإمام المهدي بالسودان، عدد ١١، ص ص١١٥- ١٥٥.

- **ثانياً : المراجع الأجنبية :**

67. Bakadorova, Olga (2013). The mediating role of socio-motivational support in the association between individual school self-concept and achievement motivation amongst adolescent students. European Journal of Psychology of Education, Aug 25,p256 .
68. Benbnishty, R., Gevia, A., Astor, R. & Ndkoury, M. (2002). Maltreatment of primary school students by educational staff in Israel. Child Abuse & Neglect. 26(12), 1291-1309.
69. Bowlby, John (1988) . A Securebase Parent-child Attachment and Healthy Human Development. New York :Basic Book.
70. Calam, R. & Franchi, C. (1988). Child Abuse and its Cosquencse, Observational Approaches. New York: Cambridge University Press.
71. Dembo, R. Schmeidler, J. Borden, P. & Manning, D. (1998). Predectors of recidivism to juvenile assessment center: A three year study. Journal of Child and Adolescent Substance Abuse. 7, 3, 57-77.
72. Eckenrode, John ؛ Molly, laird ؛ John, Doris (1993). School performance and disciplinary problems among abused and neglected children, developmental psychology. Journal of consulting and clinical Psychology. 29 (1) January, pp.53- 62
73. Gelfand, D., Jenson, W., & Prew, C. (1997). Understanding Child Behavior Disorder. New York : Harcourt Brace College Publishers.
74. Gover, A. & Mackenzie, D. (2003). Child maltreatment and adjustment to juvenile correctional institutions : Criminal justice & behavior special issue. Vectimology and Domestic Violence, 11, 30(3), 374-396.
75. Glasser, D. & Frosh, S. (1993). Child Sexual Abuse. New York: MaCmillan.

76. Guay, Frédéric (2010). Academic self-concept, autonomous academic motivation, and academic achievement: Mediating and additive effects. Learning and Individual Differences, 20(6), Dec, 2010. pp. 644-653.
77. Guan, Bing-qing (2010). Characteristics of behavior and self-concept in psychological abused/neglected juveniles with generalized anxiety disorder. Chinese Journal of Clinical Psychology, 18(3), Jun 25, 2010. pp. 334-336.
78. Kaur, Jagpreet(2012). Impact of type of school and school environment on self-concept of adolescents. Journal of Psychosocial Research, 7(1), Jan-Jun, 2012. pp. 43-51.
79. Mobya, M. (1993), Parental behavior and african adolescents self-concept, School Psychology International, 14(1) 55-57.
80. Niclos, R. (2007). Shame and implicit self-concept in women with borderline personality disorder. The American Journal of psychiatry,163 (3), 500-508.
81. Peterson, L., Tremlilay, G., Bernard, P. (2002) . The parental daily diary : A sensitive measure of the process of change in a child maltreatment prevention programs . Behavior Modification, 26(5), 627-647.
82. Phyllis, H. , Wordski, J. & Gandin, J.(1998) . Child abuse and delinquency :The empirical and theoretical links. Social Work. 35, 3, 244-249.
83. Pomerantz, E. (2001). Parent & child socialization: Implications for development of depressive symptoms. Journal of Family Psychology, 15(3), 510-525.
84. Saldanha, Werba & Alayde, Ana (2011) . The self-concept of school adolescents. Paidéia, 21(48), Jan-Apr, 2011. pp. 9-19.
85. Super, D.E.(1990). A life-space approach to career development. Journal of Career Development. 16, 25-27.
86. Tobolt, J (2001): Childhood maltreatment : how abuse , neglect and multiple maltreatment affect the Self-Perceptions and esteem, interpersonal relationship , environmental perceptions , emotional functioning and quality and efficiency of cognitive processing of child surv .Disertation Abstracts International , 61 (7-B), 3863 .

❋❋❋❋❋❋❋