تمايز الذات وعلاقته بالشعور بالأمن النفسي لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي

ضحى ذكي عبد المعبود العشري

أ.د/ محمد رزق البحيري أستاذ علم النفس معهد الدراسات العليا للطفولة جامعة عين شمس

د/ هدى جمال محمد

مدرس علم النفس معهد الدراسات العليا للطفولة جامعة عين شمس

الملخص

مقدمة: مما لاشك فيه أن الأسرة لها دور فعال في تنشئة الفرد والأساليب التي يتبعها الوالدان تمثل المحور الأساسي الذي ترتكز عليه شخصية الفرد وقدرته على التوافق في مجالات الحياة المختلفة ومنها يتعرف على الأنماط السلوكية التي يلتزم بها في مستقبل حياته وتعمل على تكيفه مع البيئة الخارجية وكذلك تكيفه الشخصي أو تكون عاملاً من عوامل إحباطه وعدم تكيفه وشعوره بعدم الأمان حيث أن مرحلة الطفولة المتأخرة من أهم المراحل في حياة الإنسان وأكثرها خطورة فهي أساس مراحل الحياة التي تليها وهى مرحلة انتقالية من مرحلة الطفولة إلى مرحلة المراهقة، وتعد صعوبات التعلم بوجه عام وصعوبات التعلم الاجتماعي بوجه خاص من أهم الصعوبات التي يتعرض لها الأطفال في مرحلة الطفولة. والتي تؤثر على حياته بأكملها إذا لم تحظى بالرعاية والاهتمام والعلاج ولابد من تدخل الأسرة للتصدي لهذه المشكلة ومحاولة علاجها.

منهج الدراسة: اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفى الارتباطى المقارن.

عينة الدراسة: تكونت العينة من (80) طفلاً وطفلة ذوى صعوبات تعلم اجتماعي (40) من الذكور، (40) من الإناث، وتراوحت أعمارهم ما بين (9–12) عامًا.

الأدوات المستخدمة:

مقياس جامعة أسيوط للذكاء غير اللفظي. (إعداد: طه المستكاوى، 2000)

مقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي. (إعداد: محمد البحيرى،2002)

مقياس صعوبات التعلم الاجتماعي. (إعداد: أشرف عبد الغفار، 2004)

مقياس تمايز الذات. (إعداد الباحثة)

مقياس الأمن النفسي. (إعداد الباحثة)

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

معامل ارتباط بيرسون.

المتوسطات.

الانحرافات المعيارية.

اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المجموعات المستقلة.

معامل ألفا كرونباخ.

الاستفادة من برنامج SPSS.

نتائج الدراسة:

وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات عينة الدراسة من الأطفال الذكور والإناث ذوى صعوبات التعلم الاجتماعي على مقياس تمايز الذات للأطفال ذوى صعوبات التعلم الاجتماعي وذلك في اتجاه الذكور.

وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات عينة الدراسة من الأطفال الذكور والإناث ذوى صعوبات التعلم الاجتماعي على مقياس الأمن النفسي للأطفال ذوى صعوبات التعلم الاجتماعي وذلك في اتجاه الذكور.

“Differentiation of Self and its Relation to Psychological Security in a Sample of Children”

Introduction: No doubt that the family plays an effective role in bringing up the individual and that the ways followed by parents are the basic axis on which the individual’s personality and ability of adjustment on the different life fields is based. Through it, the individual recognizes the behavioral patterns which he will be committed to in his future and they help him to adapt to the outer environment as well as personal adjustment or can be a cause of his frustration, inability of adjustment and feeling insecure. This is because the late childhood stage is one of the most important stages in man’s life and it is the most dangerous being the basis of all the stages following it. It is a transitional period from the stage of childhood to the stage of adolescence.

Study method: The study depends on the comparative correlative descriptive method.

Study sample: The sample included (80) children with social learning difficulties: (40) males and (40) females aged from (9 to 12) years.

Study Instruments:

Primary Data Form.

Scale of Non-Verbal IQ, Assiut University (By Taha El-Mestekawy, 2000).

The Socio-economic and Cultural Scale (By Mohamed El-Behairy, 2002).

Scale of Social Learning Disabilities (by Ashraf Abd El-Ghaffar, 2004).

Scale of Differentiation of Self (By researcher).

Scale of Psychological Security (By researcher).

Statistical processing of study hypotheses:

Pearson’s Correlation Coefficient.

Mediums.

Standard Deviation.

T-Tests for significant differences between independent groups.

Cronbach’s Alpha coefficient.

Benefit from SPSS Program.

Study Results:

There are significant statistical differences between the average degrees of the study sample males and females with social learning difficulties on the side of males.

There are significant statistical differences between average degrees of the study sample males and females with social learning difficulties on the psychological security scale on the side of males.

مقدمة:

كان الإنسان ولا يزال محور الاهتمام لدى الباحثين، ويأخذ هذا الاهتمام صورته المثلى عندما ينصب على مرحلة مهمة من مراحل ارتقائه الإنساني هذا الاهتمام هي مرحلة الطفولة المتأخرة التي تتحدد فيها معالم شخصيته، وتحتل الذات مكانة أساسية ومحورًا مهمًا في تتطور معالم تلك الشخصية. وتبدأ الذات في التكوين والارتقاء منذ ميلاد الفرد، وتلعب التفاعلات الاجتماعية للفرد دورًا أساسيًا في تحقيق هذا الارتقاء.

ويعتبر مجال صعوبات التعلم ليس وليد جهود فردية من قبل تخصص واحد، بل اشتركت ومازالت تشترك تخصصات متنوعة من حقول عملية مختلفة في البحث والإسهام في مجال صعوبات التعلم، ورغم أن حقل الطب يحتل صدارة الحقول العلمية التي ساهمت في التعرف على الأطفال ذوى صعوبات التعلم، وذلك قبل تسمية هذه الظاهرة بصعوبات التعلم بأكثر من قرن، إلا أن العلوم الأخرى كعلم أمراض اللغة والكلام، وعلم النفس والتعليم قد ساهمت في تطوير مجال صعوبات التعلم، وقد تميزت فترة الستينات من القرن العشرين بظهور مصطلح صعوبات التعلم، وهو الأمر الذي تواكب مع ظهور الجمعيات المتخصصة التي تهدف إلى إبراز المشكلة، وتحسين الخدمات المقدمة للتلاميذ الذين يواجهون هذه الصعوبات عند التعليم مثل جمعية الأطفال ذوى صعوبات التعلم في الولايات المتحدة الأمريكية.

وقد ذكر سليمان عبد الواحد أن السنوات التعليمية المبكرة للطفل العادي تعد فترة إنجازات نفسية ومعرفية كبيرة، لكنها تكون فترة كآبة بالنسبة للطفل ذي صعوبات التعلم، ففي الوقت الذي يكتسب فيه معظم الأطفال الثقة بالنفس والشجاعة والمهارة الاجتماعية، نجد طفلاً آخر منعزلاً عن أقرانه ولا يستطيع التعامل معهم وحساس للآخرين والحديث معهم، ويفتقر لإقامة علاقات اجتماعية صحيحة، ويرجع ذلك إلى عدم تمكن الطفل من مجاراة زملائه في حجرة الدراسة، فينظر نظرة دونية لذاته تؤدي به إلى التوتر المستمر مما يجعله يشعر بالإهانة وينخفض شعوره النفسي فيظهر سلبية واضحة في سلوكياته الاجتماعية تجاه أقرانه ومعلميه وينعكس ذلك بدوره على علاقاته بوالديه وإخوته أيضًا (سليمان عبد الواحد، 2011: 347).

وقد ذكر ليرنر Learner أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي لا يتفاعلون إيجابيًا مع الآخرين وهم آخر من يختارهم الأقران والمدرسون وهم أقل قبولاً لديهم (Learner, 2000: 535).

ويُعد الأمن النفسي مدخلاً لفهم شخصية الفرد، ومؤشرًا لمعرفة المناخ النفسي الذي يعيشه في بيئته الصدوقة الودودة، بالإضافة إلى أنه تحصين ضد الخوف والقلق والاضطرابات النفسية بصفة عامة، كما أن الحاجة إلى الأمن النفسي لا يمكن فصلها عن إشباع جميع الحاجات الأخرى، فهي قناة للشعور بالاطمئنان والحرية والثقة بالتنفس، والأمن Security بمعناه النفسي هو شعور المرء بقيمته الشخصية وثقته بنفسه، وهو شعور ينشأ لدى الطفل في أعقاب حصوله على التقدير والتشجيع، لاسيما من جانب والديه أو معلميه أو المعنيين بأمره (عفاف عويس، 2003).

وأشار الكثير من المنظرين إلى أهمية الدور الوالدي في تشكيل السلامة النفسية للطفل، وأوضحوا أن نوعية العلاقة مع الأشخاص ذوي الأهمية النفسية هي التي تحدد خصائصه النفسية، وذلك وفقًا لما يدركه من أمن نفسي واهتمام واحترام وضوابط من الوالدين.

ويشير بوبلي (Bowbly, 1988: 121) إلى أن الوالدية الناجحة هي مفتاح الصحة النفسية للأبناء، والوالدية الناجحة تتمثل في علاقة آمنة قائمة على التواجد البدني والنفسي أو الانفعالي للوالدين المتمثل في إشباع حاجات الطفل الأساسية وإشعاره بالحب والاهتمام والرعاية والحماية.

كما فسر بوبلي (Bowlby, 1980: 229) الشعور بالأمن النفسي معرفيًا، حيث يشير إلى أن كل موقف نتعرض له في حياتنا يُفسر تحت ما يطلق عليه النماذج المعرفية، وهذه النماذج تشكل صيغة نستقبل بها المعلومات الواردة إلينا من البيئة المحيطة عبر أعضاء الحس، كما تحدد تصوراتنا عن أنفسنا والعالم والآخرين، وهذه النماذج هي تكوين منظم يُكون من خلال التفاعل مع الوالدين والآخرين، وتعمل بطريقة تلقائية لا شعورية، وإذا كانت النماذج المعرفية إيجابية، فإنها تجعل نظرة الطفل لذاته وللآخرين وللمستقبل إيجابية، فالطفل الذي يدرك استجابة الوالدين لحاجاته وتقديرها وحبهما له وعدم تحكمها فيه كثيرًا ما يكون لديه نموذج تصوري عن ذاته أنه محبوب وذي قيمة، ويستحق الرعاية، وهذا يؤكد دور الوالدين في تحقيق الأمن النفسي للطفل، وتنمية الشعور لديه بالثقة في ذاته.

ويسبب انخفاض الشعور بالأمن حدوث الاضطرابات النفسية والمعرفية للطفل؛ حيث يؤثر في قدرة الفرد على التعبير، وسببا للعديد من مشكلات صعوبات التعلم، ويؤدي لقيام الفرد بسلوك عدواني تجاه مصادر الإحباط واتخاذه أنماط سلوكية غير سوية من أجل الحصول على الأمن الذي يفتقر إليه.

ويرى لويس وروزنبلوم أن هناك خطين – على الأقل – للمناقشة والحوار فيما يتعلق بمعرفة الذات؛ الأول يرى أن معرفة الطفل للآخرين لا يمكن أن تحدث بدون بعض المعرفة للذات، فقد أتضح أن معرفة الآخرين تتطور من خلال تفاعلات الفرد مع هؤلاء الآخرين، وأنه بدون هذا التفاعل مع العالم الاجتماعي فإن المعرفة المرتبطة بالآخرين ستكون قليلة. وهذه المعرفة تتضمن على الأقل أن يعرف الطفل أن ذاته تختلف عن ذات الشخص الآخر الذي يتفاعل معه، لذا فإن الملاحظة الأولى للبيئة الاجتماعية التي تحيط بالطفل، تتضمن التمييز بين الذات والآخرين. والنقطة الثانية ترتبط أكثر بالأساس العقلي الذي تبنى عليه المعرفة بالذات. ففي النصف الثاني من العام الأول يبدأ الطفل بفهم أن الأشياء التي يمتلكها لها وجود، وإذا عرف أن تلك الأشياء لها وجود، فإنه أيضًا يجب أن يعرف أن وجوده ينفصل عن وجود تلك الأشياء، ويدرك حينئذ أن معرفة الآخرين والذات، والأشياء تنمو في نفس الوقت (Lewis & Rosenblum, 1978: 210-211).

ويعد تمايز الذات وسيلة معرفية وسلوكية للسيطرة على الاستجابات، فهو عملية كف الاستجابة ينجم عنها تعزيز الذات في مواقف مختلفة، ويتأثر بالجانب المعرفي والثقافي والاجتماعي للفرد، كما أنه من المفاهيم المهمة التي تترك أثارها في شخصية الفرد، كونه يرسم الحدود الفاصلة بين ذات الفرد، وذوات الآخرين من خلال عملية التفاعل بينهما في ضوء إدراكه للأحداث البيئية المتنوعة المحيطة به، وأن هذا التغاير بين إدراك الفرد وإدراك الآخرين للأمور البيئية هو الذي يشعره باستقلاليته عن الآخرين من جانب ومن جانب آخر فإن الشخص المتمايز بشكل جيد تكون لديه قدرة أفضل للتعامل مع الضغوط، كما أن تمايز الذات يرتبط إيجابيًا بالكثير من مؤشرات الصحة النفسية والجسمية، بينما الشخص المتمايز بشكل ضعيف فإنه يكون عرضه للوقوع تحت تأثير الآخرين، لأنه أقل قدرة على الاعتماد على أحكامه ومقترحاته الخاصة، فتمايز الذات يعكس إحساس الفرد بكونه وجودًا منفصلاً في البيئة.

وقد أشارت العديد من الدراسات إلى ارتباط تمايز الذات بعدد من المتغيرات كالتفكير الإبداعي، حيث أشارت دراسة جاوديو (Gaudio,1976) ودراسة سبوتس وماكير(Spotts & Mackier) إلى أن هناك ارتباط موجب دال بين تمايز الذات والتفكير الإبداعي، وأن أداء طلبة الجامعة ذوي تمايز الذات العالي على اختبارات تورانس للتفكير الإبداعي أعلى من أداء الطلبة ذوي تمايز الذات المنخفض (يوسف مصطفى، 2009: 30).

أما في مجال علاقة تمايز الذات بمشكلات الصحة النفسية والجسمية والعقلية، فقد توصلت دراسة كل من جرين وهاملتون ورولنج (Green & Hamlaton & Rolling) وبيليج وبوبكو (Peleg & Popko, 2002) إلى ارتباط سالب دال بين تمايز الذات ومشكلات الصحة النفسية والجسمية والعقلية (الكعبي، 2007: 8)، وأشارت دراسة بونيس وآخرون (Bonis, et al, 1996) إلى أن تمايز الذات كان ضعيفا لدى المصابين بفصام الشخصية (Bonis, et al, 1995: 362)، وأظهرت دراسة اليسون وروبن (Elison & Rubin, 2001) وجود ارتباط سالب دال بين تمايز الذات والاكتئاب (Glade, 2005: 30) وفي مجال علاقة تمايز الذات بالأسلوب المعرفي الاعتماد على المجال الإدراكي فقد توصلت دراسة جولواش (Golowash,1985) إلى أن معرفة المعلمين لمستوى التمايز النفسي للطلبة يحقق تبصرا نحو العمليات المعرفية الفعالة في التعليم (يوسف مصطفى، 2009: 30). وفي مجال علاقة تمايز الذات بالتعامل مع الضغوط، فقد توصلت دراسة موندوك وآخرون (Mundock et al, 1998) إلى أن الأفراد الذين لديهم مستويات عالية من الضغوط يكونون أقل تمايزًا من أولئك الذين لديهم مستويات منخفضة من الضغوط (سهام الكعبي، 2007).

أما في مجال الفروق بين الجنسين في تمايز الذات، فقد توصلت دراسة كل من وتكن وزملائه (Witkin et al, 1974) و(سهام الكعبي، 2007) إلى أن تمايز الذات لدى الذكور أعلى من الإناث (سهام الكعبي، 2007: 136) بينما أظهرت دراسة بوند (Ponde,1970) إلى أن الإناث كن أكثر تمايزا من الذكور (يوسف مصطفى، 2009: 26) في حين أشارت دراسة (علاء العبودي، 2008) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث.

ولأهمية متغيري تمايز الذات والأمن النفسي وتأثيرهما الإيجابي الفعال في الصحة النفسية للفرد باعتبارهما متغيرين وقائيين من متغيرات الشخصية، أجريت هذه الدراسة للكشف عن العلاقة بين تمايز الذات والأمن النفسي لدى عينة من الأطفال ذوى صعوبات التعلم الاجتماعي.

مشكلة الدراسة:

تعتبر السنوات المدرسية المبكرة بالنسبة للطفل العادي فترة إنجازات نفسية ومعرفية عظيمة، لكنها قد تكون فترة غير سعيدة بالنسبة للطفل ذي صعوبة التعلم، فبينما يكتسب معظم الأطفال شجاعة اجتماعية، قد نرى طفلاً منعزلاً لا يستطيع أن يضع لنفسه مستوى ثابتًا من الأداء، ويعود ذلك إلى عدم تمكنه من مجاراة زملائه في الصف ويظهر سلبية واضحة في سلوكه تجاه زملائه ومدرسيه، وينعكس ذلك على علاقته بوالديه وإخوته أيضًا، وقد حظيت الصعوبات الاجتماعية في الآونة الأخيرة بقدر من الاهتمام من قبل المنظمات على اختلاف التوجهات والمستويات، وإذا رجعنا إلى التعريفات الخاصة بصعوبات التعلم نجد أنها حرصت على أن تتضمن اضطرابات أو صعوبات المهارات الاجتماعية كمجال نوعي من مجالات صعوبات التعلم (طه هنداوي، 2007).

وقد شهدت الدراسات التي تناولت صعوبات التعلم الاجتماعي ندرة رغم كونها مشكلة نفسية، وتربوية، وأسرية ومجتمعية قد تسبب للفرد ضغوطًا انفعالية، ومشاعر سلبية قد تترك بصماتها على جل حياته، فضلا عن انتشارها بين تلاميذ المرحلة الابتدائية بنسبة تتراوح ما بين (14.3–21.4%)، ووقوع معظم الحالات في الأعمار ما بين (10-15) عامًا الذين يمثلون (12.2%) من إجمالي تعداد السكان في مصر، وتصل نسبة تسربهم من التعليم إلى (40%) من إجمالي المتسربين، كما أن (12%) من ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي يلتحقون بالمعاهد الفنية، و4% فقط بالكليات وحوالي (35-75%) منهم ذوي صعوبات تعلم أكاديمي (محمد البحيري، 2012).

ويذكر ليرنر (Lerner, 1997: 543-544) أن القصور في المهارات الاجتماعية غالبا ما يكون من أكثر الصعوبات التي يعاني منها التلميذ في الحياة، والصعوبات الاجتماعية لا يمكن أن تكون بعيدة عن أن تسبب الصعوبات الأكاديمية، كما أن الصعوبات الاجتماعية تؤثر على مجمل حياة الفرد في المدرسة والمنزل ووقت اللعب. وتشير البحوث إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يفتقرون إلى المهارات الاجتماعية والحساسية للآخرين والإدراك الملائم للمواقف الاجتماعية، ويعانون من الرفض الاجتماعي، وإلى جانب ذلك فإن نمو واكتساب مهارات الإدراك الاجتماعي يسير جنبا إلى جنب مع نمو واكتساب المهارات الأكاديمية كالقراءة واللغة والرياضيات.

وتؤدي الصعوبة الاجتماعية المؤثرة في نمو الطفل وتقدمه واعتقاده بقدرته على مواجهة الصعاب والتفاعل التواصل مع الآخرين والإنجاز والنجاح الأكاديمي؛ إلى توقع الفشل الاجتماعي والأكاديمي فلا يبذل جهدًا ليتغير هذا التوقع، وبالتالي لا يغير انتباهه إلى العوامل التي تقف خلف فشله المتوقع فقد تؤدي به إلى صعوبة تعلم، لذا يبدو أقل تقبلاً من مدرسية وأقرانه، أنانيًا غير مهتم بآراء وحاجات الآخرين، غير نشط، خجولاً، متسرعًا، مندفعا، لا يستفيد من أنشطة وخبرات التعلم المتاحة داخل الفصل وخارجه، لديه مظاهر وجدانية غير ملائمة ومفرطة، وغير مناسبة للمواقف الاجتماعية مما يزيد المشكلة تفاقمًا (نهلة محمد، 2013).

وينمو تمايز الذات عبر إدراك الفرد لذاته ووعيه بأهميته ومكانته الاجتماعية، حيث إن الفشل في تنميته يسبب إعاقة واضحة في نمو الشخصية، كما يشير أريكسون Arekson إلى أن الأفراد يختلفون من حيث مواجهة المواقف اليومية، إذ أن لكل فرد طريقة معينة في التعامل مع هذه المواقف وفقًا لما يمتلكه من قدرات عقلية وإمكانات ذهنية تساعده في التعامل مع حل المشكلات التي تواجهه واعتماده على ذاته في اتخاذه القرارات الايجابية، كما تعكس قدرات الشخص العقلية كالذكاء وطريقة تفاعله مع الآخرين، فتنمية تمايز الذات ينبغي أن تتم منذ الطفولة عن طريق تحفيز تفكير الطفل وتشجيعه على توظيف قدراته المعرفية بصورة تدريجية، وتنمية روح المبادرة والاستقلال والإبداع لديه (يوسف مصطفى، 2009: 47).

ويعد تمايز الذات من المفاهيم المهمة التي تترك أثارها في شخصية الفرد، كونه يرسم الحدود الفاصلة بين ذات الفرد وذوات الآخرين من خلال عملية التفاعل، وفي ضوء إدراكه للأحداث البيئية المتنوعة المحيطة به، وأن هذا التغاير بين إدراك الفرد وإدراك الآخرين للأمور البيئية هو الذي يشعره باستقلاليته عن الآخرين، ومن جانب آخر فأن الشخص المتمايز بشكل جيد تكون لديه قدرة أفضل للتعامل مع الضغوط (سهام الكعبي، 2007).

ويُعد الأمن النفسي أحد أهم الحاجات النفسية التي ينبغي إشباعها منذ الطفولة، وإلا فإن الطفل ينشأ فاقدًا للأمن النفسي، وبالتالي يصبح عرضة للاضطرابات والمشكلات النفسية والانفعالية؛حيث اتفقت جميع مدارس علم النفس على أن الهدف الرئيس للعلاج النفسي هو بث الشعور بالأمن النفسي في نفس الإنسان والتخلص من القلق.

ويعطى شعور الفرد بذاته وأهميتها وتمايزها واستقلاليتها الشعور بالأمن والثقة والتوكيدية؛ حيث أن تمايز الذات بناء معرفي يتكون من أفكار المرء عن مختلف نواحي وجوده وإحساسه بذاته واستقلاليتها، ووجودها يعطيه قوة وثقة وأمن بصفة عامة، والأطفال ذوى صعوبات التعلم الاجتماعي الذين يشعرون بانعدام الذات وعدم الثقة بالنفس ويفتقرون لإقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين ولديهم مفهوم ذات سلبي بصفة خاصة.

وهذا ما أكدته هورني (Horny) في أن شعور الفرد بالأمن والرضا من الحاجات الأساسية للفرد، فالطفل يعتمد على والديه اعتمادًا تاما، وتمثل الحاجة للأمن النفسي إحدى الحاجات النفسية الأكثر أهمية في حياة الفرد، ويعد فقدان الأمن النفسي فقدا للمشاعر الوجدانية الخاصة بالسلامة والثقة؛ مما يؤدي إلى الشعور بالارتياب والتوجس وعدم الاطمئنان وفقدان السكينة التي تتضمن الشعور بالخوف والإحساس الدائم بالخطر (جبر محمد جبر، 1996: 85).

ولأهمية الشعور بالأمن النفسي وتمايز الذات لدى الطفل وبخاصة ذي صعوبات التعلم الاجتماعي ليتمتع بالاستقلال والقدرة على تمييز العلاقات العقلية من العاطفية، ولندرة الدراسات السابقة العربية والأجنبية - في حدود إطلاع الباحثة -التي تناولت العلاقة بين تمايز الذات والشعور بالأمن النفسي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي وتلك التي تناولت المقارنة بين الأطفال الذكور والإناث في الأمن النفسي وتمايز الذات؛ مما كان الدافع للقيام بهذه الدراسة لتحديد طبيعة العلاقة بين تمايز الذات والشعور بالأمن النفسي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي.

وتثير مشكلة الدراسة الأسئلة التالية:

هل يوجد ارتباط بين درجات عينة الدراسة من الأطفال ذوى صعوبات التعلم الاجتماعي على مقياسي الأمن النفسي وتمايز الذات؟

هل توجد فروق بين الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي في تمايز الذات؟

هل يختلف الذكور عن الإناث ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي في الشعور بالأمن النفسي؟

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

الكشف عن العلاقة بين تمايز الذات والشعور بالأمن النفسي لدى عينة الدراسة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي.

دراسة الفروق بين الذكور والإناث من الأطفال ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي في تمايز الذات.

بيان الفروق بين الذكور والإناث من الأطفال ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي في الشعور بالأمن النفسي.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في جانبين:

أولاً: الأهمية النظرية:

ندرة الدراسات التي تناولت العلاقة بين تمايز الذات والأمن النفسي لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي.

تناول مفهوم حديث نسبيًا تمايز الذات بالدراسة لدى ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي.

إثراء الإطار النظري عن متغيري تمايز الذات والأمن النفسي.

إثراء الإطار النظري عن الأطفال ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي، ذلك لأنه لا تتوافر عنهم معلومات كثيرة تساعد الباحثين على العمل للحد من انتشار هذه الصعوبة بين الأطفال.

الكشف عن العلاقة بين تمايز الذات والأمن النفسي لدى الأطفال.

رغم تعاظم أهمية صعوبات التعلم، واطراد الاهتمام بالعوامل المرتبطة بها؛ توجد ندرة في الدراسات العربية التي تناولت الأسس النفسية والتشخيصية لذوى صعوبات التعلم الاجتماعي.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية:

يمكن أن يستفيد من هذه الدراسة الفئات التالية:

لفت انتباه القائمين على إعداد المناهج بضرورة احتوائها على ما ينمى تمايز الذات لدى الأطفال الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي؛ خاصة إذا أشارت النتائج إلى انخفاض درجته لدى أي منهما.

لفت انتباه القائمين على إعداد المناهج بضرورة احتوائها على ما ينمي الشعور بالأمن النفسي لدى الأطفال الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي إذا أشارت النتائج إلى انخفاض درجته لدى أي منهما.

لفت انتباه اختصاصي العلاج والإرشاد النفسي إلى إعداد البرامج لتحسين تمايز الذات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي إذا أشارت النتائج إلى انخفاض درجته لدى أي منهما.

لفت انتباه اختصاصي العلاج والإرشاد النفسي إلى إعداد البرامج لتحسين الأمن النفسي لدى الأطفال الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي إذا أشارت النتائج إلى انخفاض درجته لدى أي منهما.

جذب الاهتمام لفئة ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي في محاولة لمساعدتهم على إنجاز حلول لمشكلاتهم النفسية والتعليمية.

أن الكشف عن الفروق بين الذكور والإناث في تمايز الذات يساهم في فهم أفضل لأبعاد الشخصية.

يمكن الاستفادة من نتائج الدراسة في الكشف المبكر عن انعدام الأمن النفسي.

مفاهيم الدراسة:

أولاً: تمايز الذات Self-Differentiation

هو الدرجة التي تكون فيها مجالات الأداء النفسي عند الفرد كالشعور والإدراك الحسي والتفكير مستقلة عن بعضها البعض الآخر, وقادرة على وظائفها ضمن طابع خاص (داون شلتز، 1983: 431).

كما أن المدى الذي يبدأ فيه الفرد التمييز تمييز نفسه عن أمه وأبيه في النظام الأسرى مـن خلال التفردية، وحرية التعبير الشخصي وعدم تدخل الآخرين في شؤونه الخاصة (Oostrom, 2007: 37).

التعريف الإجرائي:

هو قدرة الأفراد على تمييز العمليات المرتبطة بالعقل والمرتبطة بالمشاعر وحرية التعبير الشخصي وعدم تدخل الآخرين في حياتهم الخاصة وقدرتهم على معرفة البيئة المحيطة بهم، وقدرتهم على إقامة علاقات مع الآخرين واتخاذ القرار، ويتضح في اندماجه مع الآخرين وتفاعله معهم واستقلاليته. ويعبر عنه إجرائيًا بالاستجابات التي تصدرها عينة الدراسة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي على مقياس تمايز الذات (إعداد: الباحثة).

ثانيًا: الأمن النفسي Psychological Security

وهو شعور الفرد بأنه محبوب ومقبول ومقدر من قبل الآخرين، وندرة شعوره بالخطر والتهديد، وإدراكه أن الآخرين ذوي الأهمية النفسية في حياته مستجيبين لحاجاته ومتواجدين معه بدنيًا ونفسيًا لرعايته وحمايته ومساندته عند الأزمات (مروى البرى، 2007).

كما أنه شعور الفرد بالسعادة والطمأنينة والراحة النفسية داخليًا وخارجيًا، وذلك من خلال رضاه عن نفسه وتقبلها والقناعة بما كتبه الله له، وقدرته على إشباع حاجاته الفسيولوجية والنفسية والاجتماعية بنفسه، والتكيف مع الحياة التي يعيشها وقدرته على حل مشكلاته وعدم شعوره بالآلام والأحزان (وفاء سليمان، 2009).

التعريف الإجرائي:

هو قدرة الفرد على اتخاذ قراراته بمفرده وثقته بنفسه وقدرته على مواجهة المشكلات التي تواجهه، وإقامة علاقات حميمة مع الآخرين، وشعوره بالحب والقبول وانتمائه إلى جماعة، ويعبر عنه إجرائيًا بالاستجابات التي تصدرها عينة الدراسة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي على مقياس الأمن النفسي (إعداد: الباحثة).

ثالثًا: الأطفال ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي:

Children with Social Learning Difficulties

تعرفهم سعده أبو شقة أنهم أقل إنصاتًا للمعلم، ويقضون وقتًا أطول في السلوك غير الأكاديمي مقارنة بأقرانهم العاديين، كما أنهم أقل التزاما بتنفيذ إرشادات المعلم داخل حجرة الدراسة، ولديهم عدد أقل من الأصدقاء، وهم أقل احتفاظًا بأصدقائهم (سعده أبوشقه، 1994).

كما أنهم الأطفال الذين لديهم قصور في قواعد السلوك ومعايير السلوك المقبول اجتماعيًا، والافتقار إلى حل المشكلات الاجتماعية، وإهمال الواجبات المدرسيـة وصعوبـة تنظيمها؛ مما يؤدي إلى حدوث صعوبات تعلم أكاديمية وسوء توافق على المستويين النفسي والاجتماعي (محمد البحيري، 2012).

التعريف الإجرائي:

هم الأطفال الذين لديهم تدنى مفهوم الذات وتشتت الانتباه ولديهم شعور بالقلق والإحباط والاندفاعية وعدم قدرتهم على تكوين صداقات مع الآخرين. ويعبر عنهم إجرائيا بالاستجابات التي تصدرها عينة الدراسة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي على مقياس صعوبات التعلم الاجتماعي. (إعداد: الباحثة).

مرحلة الطفولة المتأخرة:

هذه المرحلة من (9-12) سنة وهي مرحلة الانتقال من الطفولة إلى المراهقة وتتكون فيها بذور شخصية الطفل وتكوين المفاهيم اللازمة للحياة اليومية وتكوين الضمير.

دراسات سابقة:

سيتم تناول الدراسات السابقة من خلال عدة محاور هي:

أولاً: دراسات تناولت تمايز الذات لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم الاجتماعي:

قام بورك (Burke,1985) بدراسة هدفت إلى التعرف على تمايز الذات لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم الاجتماعي مقارنة بالشباب والراشدين وتكونت العينة من (233) من الإناث نصفهم في (17) عامل والنصف الآخر في مرحلة الشباب والرشد، طبق عليهم مقياس تمايز الذات وقد أشارت النتائج إلى انخفاض تمايز الذات لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم الاجتماعي مقارنة بالشباب والراشدين.

قام طومسون (Thompson,1985) هدفت هذه الدراسة إلى المقارنة بين الأطفال ذوى صعوبات التعلم الاجتماعي في ولاية ويسكونسن بالأطفال العاديين في تمايز الذات، طبق عليهم مقياس تمايز الذات، فضلا عن المقابلات الشخصية، وأسفرت عن نتائج كانت ارتفاع تمايز الذات لدى الأطفال العاديين عن الأطفال ذوى صعوبات التعلم الاجتماعي.

قام ميدلتون (Middleton,1987) بدراسة هدفت إلى إلقاء الضوء على تقدير الآباء لتمايز الذات لدى أبنائهم من الأطفال ذوى صعوبات التعلم الاجتماعي (ن = 19) والأطفال العاديين (ن = 18) تراوحت أعمارهم ما بين (12-15) عاما، وقد اعتمدت الدراسة على المقابلة المفتوحة مع الآباء، فضلا عن تطبيق مقياس تمايز الذات، وقد أوضحت النتائج ارتفاع تمايز الذات لدى الأطفال العاديين مقارنة بذوي صعوبات التعلم الاجتماعي.

قام هوف (Huff,1992) بدراسة هدفت إلى تقييم الفروق الفردية بين المراهقين ذوى صعوبات التعلم الاجتماعي في المدارس الثانوية (50) مراهقا في المدارس الثانوية التقليدية و(50) مراهقًا في المدارس الثانوية المتقدمة في تمايز الذات، طبق عليهم مقياس الاستقلال – الاعتماد على المجال الإدراكى (لتقدير تمايز الذات)، وأظهرت النتائج أن المراهقين في المدارس الثانوية المتقدمة كانو أعلى من المراهقين في المدارس الثانوية التقليدية في تمايز الذات.

ثانيًا: دراسات تناولت الشعور بالأمن النفسي لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم الاجتماعي:

قام الياغون (Al-yagon,2012) بدراسة هدفت إلى كشف مدى الشعور بالأمن النفسي للأطفال في وجود كلا الوالدين، وفي مقابل والد واحد، بالإضافة إلى الدور الفريد الذي يلعبه الطفل بإقامة علاقة وثيقة مع والده ووالدته، ولفهم أعمق لمشاكل سوء التوافق والاختلال بين الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم الاجتماعي وتكونت العينة من (205) طفلا، (107) لديهم صعوبات تعلم اجتماعي و(98) طفلا عاديا تراوحت أعمارهم ما بين (8-12) عامًا طبق عليهم مقياس الأمن النفسي، ومقياس الشعور بالتماسك، ومقياس الأمل، وقد أشارت النتائج إلى انخفاض الشعور بالأمن النفسي لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم الاجتماعي، ووجود ارتباط موجب دال بين الشعور بالأمن النفسي وكل من الشعور بالتماسك والأمل.

وقام بومينر وكمهي كانيد (Bauminger & Kimhi - Kind, 2008)بدراسة هدفت إلى التعرف على الشعور بالأمن النفسي وعلاقته بمعالجة المعلومات الاجتماعية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم الاجتماعي، وباستخدام مقياس الأمن النفسي ومقياس التحكم الذاتي، أظهرت النتائج وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا بين الأمن النفسي والتحكم الذاتي ومعالجة المعلومات الاجتماعية، كما أتضح ارتفاع الأمن النفسي لدى العاديين مقارنة بالأطفال ذوى صعوبات التعلم الاجتماعي.

دراسة ميشيل ولورانس (Michaels & Lawrence, 1990) وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الشعور بالأمن النفسي ووظيفة الأسرة لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم الاجتماعي وتكونت عينة الدراسة من (124) طفلا، 59 من ذوى صعوبات التعلم الاجتماعي و65 من العاديين وتراوحت أعمارهم ما بين (6-12) عاما،طبق عليهم مقياس الكفاءة الاجتماعية ومقياس التماسك الأسرى ومقياس الأمن الاجتماعي، وقد أشارت النتائج إلى حصول الأطفال ذوى صعوبات التعلم الاجتماعي على درجات مرتفعة في المشاكل السلوكية مثل القلق والاكتئاب وفرط النشاط والهواجس وسوء تقدير الذات وضعف الثقة بالنفس والنقض الذاتي، كما أظهرت انخفاض في الكفاءة الاجتماعية عند الأطفال ذوى صعوبات التعلم الاجتماعي.

دراسة ريبكا ومارجريت (Rebecca & Margaret 2004) هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الأمن النفسي والدراسي للأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم الاجتماعي. حيث تكونت عينة الدراسة من (120) طفلاً، طبق عليهم مقياس الأمن النفسي ومقياس تقييم السلوك للأطفال وأظهرت النتائج أن الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم الاجتماعي أظهروا أداء ضعيف جدا في التوافق الدراسي والاجتماعي، كما أظهروا أعراض عاطفية وإحباط عندما تم مقارنتهم بأقرانهم الذين يحققون نتائج جيدة في التعليم، وقد حققت الإناث أعلى الدرجات في الأعراض العاطفي والضغط الاجتماعي والإحباط وعدم الأمن النفسي.

ثالثًا: دراسة تناولت العلاقة بين تمايز الذات والشعور بالأمن النفسي لدى الأطفال:

قام ونجيان وأنكين (Wangyan & Anqin, 2014) بدراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الشعور بالأمان والتمايز الذاتي والعلاقة الشخصية بين الأطفال حيث تكونت العينة من (380) طفلاً من بكين وانهوي؛ طبق عليهم مقياس الأمن والتمايز الذاتي والتشخيص المتكامل للعلاقات الشخصية، وأشارت النتائج إلى أن الشعور بالأمان والتمايز الذاتي يرتبط ارتباط سالب دال مع الاضطرابات الشخصية.

دراسة سكورون وآخرون (Skowron et al, 2004) هدفت هذه الدراسة إلى معرفة علاقة تمايز الذات بالضغوط التي يواجهها الطلبة في الكلية والقدرة على الأمن النفسي، حيث تكونت العينة من (126) طالبًا وطالبة؛ طبق عليهم مقياس تمايز الذات ومقياس سولبرج وآخرون لقياس الضغوط المتعلقة بالكلية، وقد أشارت النتائج إلى أن تمايز الذات يرتبط سلبيا بالضغوط، في حين يرتبط ايجابيا بالأمن النفسي لدى طلبة الكلية من الذكور والإناث على حد سواء.

دراسة ريتشارد (Richard,2002) هدفت هذه الدراسة إلى التنبؤ بمهارات حل المشكلات الاجتماعية لدى الأطفال وكشف العلاقة بين تمايز الذات والأمن النفسي، حيث تكونت العينة من (210) من الأطفال وطبق عليهم مقياس حل المشكلات ومقياس تمايز الذات ومقياس الأمن النفسي وأشارت النتائج إلى وجود ارتباط دال موجب بين تمايز الذات ومهارات حل المشكلات الاجتماعية للأطفال.

تعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من خلال نتائج الدراسات السابقة الآتي:

ندرة الدراسات التي تناولت العلاقة بين متغيري الدراسة - في حدود إطلاع الباحثة - تمايز الذات والشعور بالأمن النفسي على عينة البحث وجميعها تمت في بيئة أجنبية.

ندرة الدراسات التي تناولت سواء تمايز الذات في البحوث العربية أو تمايز الذات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي(Burke, 1985; Middleton, 1987; Thompson, 1985).

ندرة الدراسات التي تناولت الأمن النفسي لدي الأطفال ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي (Al-yagon, 2012; Bauminger & Kimhi - Kind, 2008; Lisi & Errol & Clara 2006).

اتفاق نتائج الدراسات علي انخفاض تمايز الذات لدي ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي (Burke, 1985; Middleton, 1987; Thompson, 1985).

اتفاق نتائج الدراسات علي انخفاض الأمن النفسي لدي ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي (Al-yagon, 2012; Bauminger & Kimhi - Kind, 2008; Lisi & Errol & Clara 2006).

الاختلاف بين نتائج الدراسات فيما يتعلق بعلاقة تمايز الذات والأمن النفسي فقد أسفرت دراسة (Skowron et al, 2004) على وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا بين الشعور بالأمن النفسي وتمايز الذات لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم الاجتماعي، وأشارت أخرى إلى وجود ارتباط موجب بين تمايز الذات ومهارات حل المشكلات الاجتماعية للأطفال (Richard,2002).

الاختلاف بين نتائج الدراسات فيما يتعلق بعلاقة تمايز الذات والأمن النفسي فقد أسفرت دراسة (Wangyan & Anqin, 2014) على أن الشعور بالأمان والتمايز الذاتي يرتبط ارتباط سالبا دال مع الاضطرابات الشخصية، وأشارت أخرى إلى ارتباط تمايز الذات سلبيا بالضغوط (Skowron et al, 2004).

وجود تعارض بين نتائج الدراسات في علاقة الأمن النفسي مع صعوبات التعلم الاجتماعي؛ فقد أسفرت دراسة (Michaels & Lawrence, 1990) إلى أن حصول الأطفال ذوى صعوبات التعلم الاجتماعي على درجات مرتفعة في المشاكل السلوكية مثل القلق والاكتئاب وفرط النشاط والهواجس وسوء تقدير الذات وضعف الثقة بالنفس والنقض الذاتي والإحباط، وأشارت أخري إلي الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم الاجتماعي أظهروا أداء ضعيف جدا في التوافق الدراسي والاجتماعي والإحباط والاكتئاب (Rebecca and Margaret 2004).

تمايز الذات يرتبط سلبيا بالضغوط التي يواجهها طلبة الكلية، في حين يرتبط ايجابيا بالأمن النفسي لدى الذكور والإناث على حد سواء.

ارتباط دال موجب بين تمايز الذات ومهارات حل المشكلات الاجتماعية للأطفال.

ارتفاع تمايز الذات لدى الأطفال العاديين عن الأطفال ذوى صعوبات التعلم الاجتماعي (Thompson,1985) و(Middleton,1987).

المراهقين في المدارس الثانوية المتقدمة كانو أعلى من المراهقين في المدارس الثانوية التقليدية في تمايز الذات (Huff,1992)

ووجود ارتباط موجب دال بين الشعور بالأمن النفسي وكل من الشعور بالتماسك والأمل (Al-yagon, 2012).

فروض الدراسة:

تتحدد فروض الدراسة في:

يوجد ارتباط دال إحصائيًا بين درجات عينة الدراسة من الأطفال ذوى صعوبات التعلم الاجتماعي على مقياسي تمايز الذات والشعور بالأمن النفسي.

توجد فروق دالة إحصائيًا بين درجات الذكور والإناث من الأطفال ذوى صعوبات التعلم الاجتماعي على مقياس تمايز الذات.

توجد فروق دالة إحصائيًا بين درجات الذكور الإناث من الأطفال ذوى صعوبات التعلم الاجتماعي على مقياس الشعور بالأمن النفسي.

منهج وإجراءات الدراسة:

أولاً: منهج الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي المقارن حيث دراسة العلاقة بين تمايز الذات والأمن النفسي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي، والمقارنة بين الذكور والإناث من الأطفال ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي في تمايز الذات والأمن النفسي.

ثانيًا: إجراءات الدراسة:

أدوات الدراسة:

استعانت هذه الدراسة بالأدوات التالية:

اختبار جامعة أسيوط للذكاء غير اللفظي:

أعده طه المستكاوي (2000)، وهو اختبار ذكاء جماعي يتكون من (60) مفردة يستخدم لتقدير القدرة العقلية العامة للأفراد الذين تتراوح أعمارهم ما بين (9-20) عامًا، وقد استخدم في هذه الدراسة لاستبعاد الذي يقل معامل ذكائه عن المتوسط، وتثبيت متغير الذكاء لدى عينتي الدراسة الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي. وحسب طه المستكاوي صدق الاختبار بطرق؛ الارتباط بالمحك (بعض الاختبارات الفرعية، والدرجة الكلية لاختبار وكسلر- بلفيو لذكاء الراشدين والمراهقين) تراوحت معاملات الارتباط بين (0.396 – 0.901)، والتمييز بين الأعمار الزمنية المتباينة وقد تراوحت قيم "ت" بين (4.94- 24.25)، والصدق العاملي من الدرجة الأولى، كما حسب معامل الثبات بطريقتي التجزئة النصفية (0.863)، وإعادة التطبيق (0.839).

مقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي:

أعد المقياس محمد البحيري (2002) وهو يتكون من (60) بندًا لتقدير المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي، واستخدم في هذه الدراسة لاستبعاد من يقل مستواه الاقتصادي الاجتماعي الثقافي عن المتوسط ولحساب التجانس بين عينة الدراسة الأساسية من الأطفال الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي، وقد حسب معامل الثبات وكانت قيمته (0.81) لإعادة التطبيق، و(0.87) للتجزئة النصفية، أما الصدق فقد حسب الصدق العاملي من الدرجتين: الأولى والثانية، حيث تمخض عنه أربعة عوامل هي: المستوى الاقتصادي ومدلولاته الثقافة والاجتماعية، وممتلكات الأسرة وثقافتها، والمستوى الثقافي، والمستوى الثقافي الاقتصادي للأسرة.

مقياس صعوبات التعلم الاجتماعي:

أعد المقياس أشرف عبد الغفار (2004) ويتضمن (49) بندًا بهدف الكشف عن الأطفال ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي من خلال تقدير المعلم لسلوكهم، واستخدم في هذه الدراسة لتشخيص الأطفال ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي. وحسب أشرف عبد الغفار صدق المحكمين وتراوحت نسب اتفاق المحكمين بين (93.4%-96.4%)، وحسب الصدق العاملي من الدرجة الأولى الذي تمخض عنه ثلاثة عوامل، أما معامل الثبات فحسبه بثلاث طرق: ألفا لكرونباخ وتراوحت قيمه ما بين (0.56-0.80)، وإعادة التطبيق وتراوحت قيمه ما بين (0.73–0.88)، والتجزئة النصفية التي تراوحت قيمه ما بين (0.66–0.78).

مقياس تمايز الذات للأطفال: (إعداد: الباحثة)

أعدت الباحثة هذا المقياس بهدف تقدير تمايز الذات للأطفال، وتوفير أداة سيكومترية مستمدة من البيئة العربية بصفة عامة ومعطيات الثقافة المصرية بصفة خاصة؛ لتناسب خصائص وسمات الأطفال ذوى صعوبات التعلم الاجتماعي الذين تراوحت أعمارهم ما بين (9-12) عامًا، ولاسيما أن التراث السيكومتري لم يكشف عن وجود أدوات مماثلة لهذه الفئة، ويمكن توضيح مراحل إعداد هذا المقياس في:

استقراء أدبيات البحث التي تناولت تمايز الذات بصفة عامة ولدى عينة الدراسة من الأطفال ذوى صعوبات التعلم الاجتماعي بصفة خاصة، وعمل مسح للأدوات والمقاييس التي أعدت من قبل لقياسه (سهام الكعبى، 2007؛ علاء العبودى، 2008) وقد انتهت هذه الدراسة إلي أن أنسب شكل لمحتوي المقياس هو اختبار الورقة والقلم (لفظي) لذا تم بناء المقياس ليكون لفظيا.

أما مكونات المقياس فقد حددت عن طريق تحليل الدراسات السابقة كما روجعت بعض المقاييس التي أعدت من قبل لقياس تمايز الذات علي عينات أخري والتعرف علي محتوياتها من مفردات وأبعاد، ومن خلال ما سبق استخلصت الباحثة المكونات التي حصلت علي أعلي نسبة شيوع بين المصادر السابقة وكانت علي الترتيب التالي (الاندماج مع الآخرين، الاستقلالية، موقع الأنا (موقعي كفرد)، التفاعل العاطفي).

ثم صيغت بنود المقياس بحيث تناسب الاستخدام مع عينة الدراسة من الأطفال ذوى صعوبات التعلم الاجتماعي وروعي فيها الآتي:

ألا يكون البند منفيا.

ألا يحتوي البند علي كلمات مثل (دائما، عادة، أحيانا، كثيرا، نادرا، قلما، يجب، أعتقد، أميل، من الضروري، ينبغي).

ضرورة احتواء البند علي فكرة واحدة فقط.

ألا يكون البند عامًا وفضفاضًا.

أن يكون البند قصيرًا.

أن تتنوع صياغة البنود بين الإيجاب والسلب.

ألا يكون البند غامضًا.

وقد تم تفادي المرغوبية الاجتماعية بالتوزيع الدائري لمفردات المقياس بما لا يوحي للمفحوص بالاتجاه نحو شكل معين من الاستجابة.

وقد حددت بدائل الاستجابات في التدرج الثلاثي (أوافق – أحيانًا – لا أوافق) وتعطي هذه الاستجابات درجات علي النحو التالي: (أوافق= 3 درجات، أحيانا= درجتين، لا أوافق= درجة)، وذلك حسب اتجاه صياغة البنود سلبًا كان أم إيجابًا، وتشير الدرجة المرتفعة علي المقياس إلي ارتفاع درجة تمايز الذات لدي الأطفال ذوى صعوبات التعلم الاجتماعي، وتشير الدرجة المنخفضة إلي انخفاض درجة تمايز الذات لدي الأطفال ذوى صعوبات التعلم الاجتماعي.

الكفاءة السيكومترية للمقياس:

ثبات المقياس:

حسبت الباحثة ثبات المقياس لعينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي (ن = 35) بأكثر من طريقة يمكن أن تشير إليها في جدول (1) التالي:

جدول (1)

طريقتي حساب ثبات مقياس تمايز الذات للأطفال ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| م | طرق حساب الثبات | معامل الثبات |
| 1 | التجزئة النصفية بعد تصحيح طول المقياس بمعادلة سبيرمان براون | 0.760 |
| 2 | معامل ألفا لكرونباخ | 0.753 |

يوضح الجدول السابق (1) أن معاملي الثبات وبرغم اختلاف طريقتي حسابهما إلا أنهما دالين ومرتفعين؛ مما يشير إلى تمتع المقياس بثبات مقبول.

صدق المحكمين

حكم المقياس من بعض الخبراء وأساتذة علم النفس في الجامعات المصرية، وكنتيجة لذلك تم الإبقاء على العبارات التي حصلت على نسبة اتفاق محكمين (77.78%)، وبناء عليه حذف (5) من أصل (35) بندًا، وكان ذلك لعدم مناسبة العبارات للعينة، أو غموضها، وعدلت البنود التي حصلت على نسبة اتفاق محكمين (22.22%) فأكثر، وأصبح المقياس في صورته النهائية (30) بندًا.

صدق المقياس:

صدق التمييز بين المجموعات المتضادة:

حسبت الباحثة صدق التمييز بين المجموعات المتضادة بين عينتي الأطفال ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي، والأطفال العاديين على مقياس تمايز الذات للأطفال، ويوضح الجدول (2) النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (2)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم (ت) ودلالتها بين عينتي الأطفال

ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي والأطفال العاديين على مقياس تمايز الذات للأطفال

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  المجموعةالمتغير | ذوو صعوبات التعلم الاجتماعي (ن=35) | عاديون (ن = 35) | قيمة "ت" | مستوى الدلالة |
| متوسط | انحراف معياري | متوسط | انحراف معياري |
| الاندماج مع الآخرين | 14.857 | 1.167 | 17.943 | 2.071 | 7.679 | 0.01 |
| الاستقلالية | 14.629 | 1.437 | 15.857 | 1.517 | 3.478 | 0.01 |
| موقع الأنا | 15.171 | 2.256 | 16.743 | 1.651 | 3.326 | 0.01 |
| التفاعل العاطفي | 18.886 | 2.374 | 20.314 | 1.491 | 3.015 | 0.01 |
| الدرجة الكلية | 63.543 | 5.141 | 70.857 | 3.439 | 6.995 | 0.01 |

أشارت نتائج جدول (2) إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات عينتي الأطفال ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي والأطفال العاديين على مقياس تمايز الذات للأطفال (الاندماج مع الآخرين، والاستقلالية، وموقع الأنا، والتفاعل العاطفي، والدرجة الكلية)، وذلك في اتجاه الأطفال العاديين؛ مما يؤكد على قدرة المقياس على التمييز بين المجموعات المختلفة.

مقياس الأمن النفسي للأطفال: (إعداد: الباحثة)

أعدت الباحثة هذا المقياس بهدف تقدير الأمن النفسي للأطفال ذوى صعوبات التعلم الاجتماعي، وتوفير أداة سيكومترية مستمدة من البيئة العربية بصفة عامة ومعطيات الثقافة المصرية بصفة خاصة؛ لتناسب خصائص وسمات الأطفال ذوى صعوبات التعلم الاجتماعي الذين تراوحت أعمارهم ما بين (9-12) عامًا، ولاسيما أن التراث السيكومتري لم يكشف عن وجود أدوات مماثلة لهذه الفئة، ويمكن توضيح مراحل إعداد هذا المقياس في:

استقراء أدبيات البحث التي تناولت الأمن النفسي بصفة عامة ولدى عينة الدراسة من الأطفال ذوى صعوبات التعلم الاجتماعي بصفة خاصة، وعمل مسح للأدوات والمقاييس التي أعدت من قبل لقياسه(أماني عبد المقصود، 2014؛ زينب شقير، 2005؛ عماد مخيمر، 2011؛ فوقية حسن عبد المجيد، 2015، فهد الدليم ويحيى فهمي وعبد العزيز الفتة، 1993؛ إبراهيم محمد، 2007)، وقد انتهت هذه الدراسة إلي أن أنسب شكل لمحتوى المقياس هو اختبار الورقة والقلم (لفظي) لذا تم بناء المقياس ليكون لفظيا.

أما مكونات المقياس فقد حددت عن طريق تحليل الدراسات السابقة كما روجعت بعض المقاييس التي أعدت من قبل لقياس الأمن النفسي علي عينات أخري والتعرف علي محتوياتها من مفردات وأبعاد، ومن خلال ما سبق استخلصت الباحثة المكونات التي حصلت علي أعلي نسبة شيوع بين المصادر السابقة وكانت علي الترتيب التالي (الثقة بالنفس، القدرة على مواجهة المشكلات، الشعور بالحب والقبول، الانتماء إلى جماعة).

ثم صيغت بنود المقياس بحيث تناسب الاستخدام مع عينة الدراسة من الأطفال ذوى صعوبات التعلم الاجتماعي، وروعي فيها الآتي:

ألا يكون البند منفيا.

ألا يحتوي البند علي كلمات مثل (دائما، عادة، أحيانا، كثيرا، نادرا، قلما، يجب، أعتقد، أميل، من الضروري، ينبغي).

ضرورة احتواء البند علي فكرة واحدة فقط.

ألا يكون البند عامًا وفضفاضًا.

أن يكون البند قصيرًا.

أن تتنوع صياغة البنود بين الإيجاب والسلب.

ألا يكون البند غامضًا.

وقد تم تفادي المرغوبية الاجتماعية بالتوزيع الدائري لمفردات المقياس بما لا يوحي للمفحوص بالاتجاه نحو شكل معين من الاستجابة.

وقد حددت بدائل الاستجابات في التدرج الثلاثي (أوافق – أحيانًا – لا أوافق) وتعطي هذه الاستجابات درجات علي النحو التالي: (أوافق= 3 درجات، أحيانا= درجتين، لا أوافق= درجة)، وذلك حسب اتجاه صياغة البنود سلبًا كان أم إيجابًا، وتشير الدرجة المرتفعة علي المقياس إلي ارتفاع درجة الأمن النفسي لدي الأطفال ذوى صعوبات التعلم الاجتماعي، وتشير الدرجة المنخفضة إلي انخفاض درجة الأمن النفسي لدي الأطفال ذوى صعوبات التعلم الاجتماعي.

الكفاءة السيكومترية للمقياس

ثبات المقياس:

حسبت الباحثة ثبات المقياس لعينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي (ن= 35) بأكثر من طريقة يمكن أن تشير إليها في جدول (3) التالي:

جدول (3)

طريقتي حساب ثبات مقياس الأمن النفسي للأطفال ذوى صعوبات التعلم الاجتماعي

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| م | طرق حساب الثبات | معامل الثبات |
| 1 | التجزئة النصفية بعد تصحيح طول المقياس سبيرمان براون | 0.789 |
| 2 | معامل ألفا لكرونباخ | 0.748 |

يوضح الجدول السابق (3) أن معاملي الثبات برغم اختلاف طريقتي حسابهما إلا أنهما دالين ومرتفعين؛ مما يشير إلى تمتع المقياس بثبات مقبول.

صدق المحكمين

حكم المقياس من بعض الخبراء وأساتذة علم النفس في الجامعات المصرية، وكنتيجة لذلك تم الإبقاء على العبارات التي حصلت على نسبة اتفاق محكمين (77.78%)، وبناء عليه حذف (6) من أصل (34) بندًا، وكان ذلك لعدم مناسبة العبارات للعينة، أو غموضها، وعدلت البنود التي حصلت على نسبة اتفاق محكمين (22.22%) فأكثر، وأصبح المقياس في صورته النهائية (28) بندًا.

صدق المقياس:

صدق التمييز بين المجموعات المتضادة:

حسبت الباحثة صدق التمييز بين المجموعات المتضادة بين عينتي الأطفال ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي والأطفال العاديين على مقياس تمايز الذات للأطفال، ويوضح الجدول (4) النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (4)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم (ت) ودلالتها بين عينتي الأطفال

ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي والأطفال العاديين على مقياس الأمن النفسي للأطفال

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  المجموعةالمتغير | ذوو صعوبات التعلم الاجتماعي (ن=35) | عاديون (ن = 35) | قيمة"ت" | مستوى الدلالة |
| متوسط | انحراف معياري | متوسط | انحراف معياري |
| الثقة بالنفس | 15.714 | 3.659 | 18.457 | 0.651 | 4.384 | 0.01 |
| القدرة على مواجهة المشكلات | 14.971 | 2.307 | 17.943 | 1.109 | 6.866 | 0.01 |
| الشعور بالحب والقبول من الآخرين | 16.657 | 2.326 | 18.743 | 1.314 | 4.620 | 0.01 |
| الانتماء إلى جماعة | 17.600 | 1.882 | 19.457 | 0.919 | 5.247 | 0.01 |
| الدرجة الكلية | 64.942 | 6.240 | 74.600 | 2.103 | 8.676 | 0.01 |

أشارت نتائج جدول (4) إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات عينتي الأطفال ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي والأطفال العاديين على مقياس الأمن النفسي للأطفال (الثقة بالنفس، والقدرة على مواجهة المشكلات، والشعور بالحب والقبول من الآخرين، والانتماء إلى جماعة، والدرجة الكلية)، وذلك في اتجاه الأطفال العاديين؛ مما يؤكد على قدرة المقياس على التمييز بين المجموعات المتضادة.

عينة الدراسة:

تنقسم عينة الدراسة إلى الآتي:

عينة الأطفال ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي:

العينة الاستطلاعية:

اشتملت على (35) طفلاً ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي منهم (17) من الذكور و(18) من الإناث ومثلهم من العاديين تراوحت أعمارهم جميعا ما بين (9-12) عاما.

العينة الأساسية:

اشتملت على (80) طفلاً وطفلة ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي منهم (40) من الذكور، و(40) من الإناث، تراوحت أعمارهم ما بين (9-12) عامًا بمتوسط عمري قدره (10.138) وانحراف معياري (0.838)، وقد تم اختيارهم بطريقة قصدية عن طريق تطبيق مقياس صعوبات التعلم الاجتماعي لتقدير معلمي هؤلاء الأطفال على أن يكون المعلم قد أمض في المدرسة سنة على الأقل لمعرفة التلميذ ذي صعوبة التعلم الاجتماعي، واختيار الأطفال الذين كانت درجاتهم أكبر من قيمة الربيع الأعلى، ومن خلال سجلات الأطفال في المدرسة، واستمارة البيانات الأولية، وكذلك بسؤال الأختصاصيين النفسيين والاجتماعيين عن هؤلاء الأطفال، وتم اختيارهم بناءًا على الشروط التالية:

ألا يكونوا متسربين من التعليم.

ألا يكون لديهم أمراض مزمنة.

ألا يكونوا منفصلي الوالدين.

ألا يكون لديهم إعاقات.

ألا يكونوا وحيدي الأسرة.

ألا يكون لديهم مشكلات سلوكية.

وقد تم اختيار الأطفال الذين حصلوا على معامل ذكاء (90) فأكثر بعد تطبيق اختبار جامعة أسيوط للذكاء غير اللفظي واستبعاد الأطفال الذين حصلوا على أقل من ذلك.

واختيار الأطفال الذين كان مستواهم الاقتصادي الاجتماعي الثقافي متوسط فأعلى بعد تطبيق مقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي.

وقد تم اختيار هذه العينة من مدرسة عمر بن عبد العزيز الابتدائية ومدرسة أبو بكر الصديق الابتدائية، ومدرسة طلعت حرب الابتدائية التابعين لإدارة الساحل التعليمية بمحافظة القاهرة.

وقد قامت الباحثة بحساب التجانس بين عينة الدراسة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي الذكور والإناث على متغيرات التجانس (العمر، والذكاء، والمستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي، وصعوبات التعلم الاجتماعي) والتي قد تؤثر في نتائج الدراسة وذلك كالتالي:

جدول (5)

المتوسطات الانحرافية المعيارية وقيمة (ت) ودلالتها بين

الأطفال الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي علي متغيرات التجانس

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| مستوى الدلالة | قيمة "ت" | إناث (ن = 40) | ذكور (ن = 40) |  المجموعةالمتغير |
| انحراف معياري | متوسط | انحراف معياري | متوسط |
| غير دالة | 1.204 | 0.809 | 10.250 | 0.862 | 10.025 | العمر |
| غير دالة | 0.190 | 1.600 | 94.050 | 1.911 | 94.125 | الذكاء |
| غير دالة | 0.275 | 5.354 | 38.425 | 5.217 | 38.100 | المستوى الاقتصادي |
| غير دالة | 0.193 | 5.089 | 22.475 | 5.336 | 22.700 | المستوى الاجتماعي |
| غير دالة | 0.260 | 8.295 | 38.425 | 8.044 | 38.900 | المستوى الثقافي |
| غير دالة | 1.438 | 9.912 | 107.950 | 2.148 | 111.775 | صعوبات التعلم الاجتماعي |

تشير نتائج الجدول السابق (5) إلي عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات عينتي الأطفال الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي على متغيرات التجانس (العمر، والذكاء، والمستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي، وصعوبات التعلم الاجتماعي) مما يؤكد علي تجانس المجموعتين وتكافؤهما.

تطبيق أدوات الدراسة:

أجريت الدراسة في شهري مارس وأبريل (2017م) من العام الدراسي 2016/2017، وقد تم التطبيق على عينة ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي في يوم، وعينة العاديين في يوم أخر وذلك بعد ضبط المؤثرات الصوتية والسمعية قدر الإمكان.

وتم تطبيق مقياس تمايز الذات للأطفال ثم جاء بعد ذلك تطبيق مقياس الأمن النفسي، وذلك على المعلمين لتقدير المتغيرين لديهم، وتم التطبيق في ثلاث مدارس كانت:

مدرسة عمر بن عبد العزيز الابتدائية إدارة الساحل التعليمية بمحافظة القاهرة.

مدرسة أبو بكر الصديق الابتدائية إدارة الساحل التعليمية بمحافظة القاهرة.

مدرسة طلعت حرب الابتدائية إدارة الساحل التعليمية بمحافظة القاهرة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

استعانت هذه الدراسة على الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة موضوع الدراسة وأهدافها وفروضها وعينتها وأدواتها كالتالي:

معامل إرتباط بيرسون.

معادلة سبيرمان براون لتصحيح طول المقياس.

معامل ألفا لكرونباخ.

المتوسطات.

الانحرافات المعيارية.

اختبار "ت" البارامترى لدلالة الفروق بين المجموعات المستقلة.

نتائج الدراسة: مناقشتها وتفسيرها:

نتائج الفرض الأول:

ينص على "يوجد ارتباط دال إحصائيًا بين درجات عينة الدراسة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي على مقياسي تمايز الذات والشعور بالأمن النفسي للأطفال".

وللتحقق من صدق هذا الفرض حسبت الباحثة معامل ارتباط بيرسون وكما يتبين من الجدول التالي (6).

جدول (6)

قيم معاملات الارتباط بين درجات عينة الدراسة من الأطفال ذوي

صعوبات التعلم الاجتماعي (ن=80) على مقياسي الأمن النفسي وتمايز الذات للأطفال

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  المكونالمكون | الاندماج مع الآخرين | الاستقلالية | موقع الأنا | التفاعل العاطفي | الدرجة الكلية |
| الثقة بالنفس | 0.724\*\* | 0.726\*\* | 0.745\*\* | 0.794\*\* | 0.744\*\* |
| القدرة على مواجهة المشكلات | 0.755\*\* | 0.727\*\* | 0.729\*\* | 0.702\*\* | 0.791\*\* |
| الشعور بالحب والقبول من الآخرين | 0.732\*\* | 0.761\*\* | 0.752\*\* | 0.795\*\* | 0.741\*\* |
| الانتماء إلى جماعة | 0.793\*\* | 0.794\*\* | 0.784\*\* | 0.798\*\* | 0.788\*\* |
| الدرجة الكلية | 0.706\*\* | 0.754\*\* | 0.799\*\* | 0.805\*\* | 0.873\*\* |

\*\* دال عند مستوى (0.01)

أشارت نتائج جدول (6) إلى تحقق صدق الفرض الأول؛ حيث وجد ارتباط موجب دال إحصائيًا بين درجات عينة الدراسة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي على مقياس الأمن النفسي للأطفال (الثقة بالنفس، والقدرة على مواجهة المشكلات، والشعور بالحب والقبول من الآخرين، والانتماء إلى جماعة، والدرجة الكلية)، ودرجاتهم على مقياس تمايز الذات للأطفال (الاندماج مع الآخرين، والاستقلالية، وموقع الأنا، والتفاعل العاطفي، والدرجة الكلية) وذلك عند مستوى دلالة (0.01).

لقد أتضح أن النتائج أظهرت وجود ارتباط موجب دال بين الشعور الأمن النفسي وبين تمايز الذات أي أنه كلما زاد تمايز الذات زاد الشعور الأمن النفسي، وذلك لأن الذات الشخصية والذات الأسرية والاجتماعية لها الأثر في ارتفاع وانخفاض درجة الأمن وإحساس الفرد باستقلالية لها أثر على ثقته بنفسه.

ويتفق هذا مع سكورون وآخرون (Skowron et al,2004)، وريتشارد (Richard,2002) حيث أكدوا على وجود ارتباط موجب دال بين الشعور بالأمن النفسي وبين تمايز الذات، وبالنظر لأي دراسة ونجيان وأنكين (Wangyan & Anqin, 2014) أن الشعور بالأمان والتمايز الذاتي يرتبط ارتباط سالب دال مع الاضطربات الشخصية.

إن فهم الطفل لذاته يتأتى بطريق غير مباشر عن طريق الآخرين الذين يتفاعل معهم، فهو يرى ذاته بوضوح كما يراها ويقدرها الآخرون، وأن أول خطوات هذا الفهم تأتى أولا عن طريق الأسرة، وتحتل الأم مكانة هامة وعاملا أساسيا في الإسهام في تحديد الذات لدى الأبناء من خلال علاقتها معهم، ولقد أكدت الدراسات قيام علاقة وثيقة بين مفهوم الفرد عن ذاته وبين إدراك الأم لهم وعلاقتها معهم، حيث تعمل الأم والآخرون أيضا كمرآه تعكس للفرد صورته عن ذاته (زيدان حواشين، ومفيد حواشين، 1989).

ويعتبر فروم أن الأسرة ومن ورائها المجتمع مسئولة عن التنشئة السليمة للفرد، والصحة النفسية للفرد رهن بتوفير معاملة متوازنة مشبعة بالحب والاحترام والأمان (علاء الدين كفافى، 1971).

ويلاحظ أن التربية من أجل الأمن، والتربية من أجل السلام، والتربية من أجل التفاهم العالمي، أصبحت من الآمال الكبرى التي يجب أن تأخذ طريقها إلى التطبيق العملي، حيث يوجهه الاهتمام إلى تربية الناشئ على الولاء للأسرة، والبيئة المحلية وللقومية وللعالم الأكبر، ويجب أن يدعم هذا إقليميا، حتى يتحقق الأمن في الوحدات الكبرى في العالم ومنها الوطن العربي ومن أهم أهداف التربية والصحة النفسية في الوطن العربي والإسلامي، تنمية الغنسان العربي المسلم الصالح، والإنسان الحر صاحب الإرادة والعقيدة والإيمان، والفرد الصحيح نفسيا والذي يعيش في أمن وسلام، ومن المبادئ التي تقوم عليها منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو)، أن التربية لابد أن تعمل على إقامة دعائم السلام والأمن السياسي الاقتصادي (حامد زهران، 2002: 147).

وترى الباحثة أن مرجع ذلك إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي يتأثرون بشكل كبير بما يحيط بهم، فإذا كان هناك رعاية واهتمام من قبل الآخرين انعكس ذلك على مستواهم الذاتي فيتحسن شعورهم بنفسهم وثقتهم ترتفع.

أما إذا كان عكس ذلك فيؤدي إلى انخفاض تقديرهم لذواتهم، ومرجع ذلك قد يرجع إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي يعانون من نقص القدرة على التفاعل الاجتماعي والإحساس بأنهم أقل قبولاً من الآخرين. كما أن درجة الأمن النفسي يتأثر بمفهوم الشخصية. حيث أن وجود الأمن والراحة والطمأنينة من حولهم يؤثر على شخصيتهم من حيث ارتباكهم وقلقهم وتوترهم وخوفهم من عدم قدرتهم على تحمل المسئولية والخوض في متطلبات الحياة، فنرى أن أي نوع من الحرمان في الحقوق الأساسية أو حدوث أذى بدني أو نفسي أو مادي يؤدي إلى الحرمان من السعادة وعدم التوافق وفقدان الشعور بالراحة والطمأنينة حيث أكد على ذلك (حامد زهران، 1999: 122) في دور التنشئة الاجتماعية حين يفسر حالة الأمن النفسي (الإحساس بالطمأنينة الانفعالية وتمتع الفرد بها نتاجًا لعمليات التفاعل الاجتماعي بين الفرد والبيئة الاجتماعية التي عاش ويعيش فيها.

فكون الفرد أمنًا من الوجهة النفسية ما هو إلا نتاج لخبرات بيئية ومواقف مختلفة جعلته يشعر بالأمن النفسي، كما أن كون الفرد غير أمن نفسيا راجع أيضًا إلى ما خبره من البيئة التي يعيش فيها التي أصبح يراها على أنها بيئة مهددة ومخيفة ولا تثير لديه إلا مشاعر، كما أن الفرد الذي يشعر بالأمن في بيئة أسرية مشبعة يميل إلى تعميم هذا الشعور فيرى البيئة الاجتماعية مشبعة لحاجاته، ويرى في الناس الخير والحب ويتعاون معهم ويحظى بتقديرهم فيتقبله الآخرون وينعكس ذلك على تقبله لذاته لأن هناك علاقة إيجابية بين تقبل الذات وتقبل الآخرين.

وأشارت دراسة (الهاشمي، 2010) إلى أن الشخص الأكثر ذكاء وتمايزًا يكون أكثر استقلالاً في أفكاره وآراءه ولا يتأثر بالآخرين، وهـذا يعكس إدراكـه لذاته وتعمقه فيها، أما الشخص الأقل ذكاء وتمايزًا يفتقر إلى الاستقلال ويجد صعوبة بالغة في المباردة واتخاذ القرار ويميل إلى الخضوع والتأثر السلبي بالآخرين (ميعاد الهاشمي، 2010).

نتائج الفرض الثاني:

ينص على "توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الذكور والإناث من الأطفال ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي على مقياس تمايز الذات للأطفال".

وللتأكد من صدق هذا الفرض حسبت الباحثة اختبار (ت) البارامتري لدلالة الفروق بين المجموعات المستقلة، ويوضح ذلك جدول (7).

جدول (7)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم (ت) ودلالتها بين الأطفال

الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي على مقياس تمايز الذات للأطفال

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  المجموعةالمكون | ذكور(ن=40) | إناث(ن = 40) | قيمة"ت" | مستوى الدلالة |
| متوسط | انحراف معياري | متوسط | انحراف معياري |
| الاندماج مع الآخرين | 19.275 | 2.439 | 16.452 | 1.535 | 6.200 | 0.01 |
| الاستقلالية | 16.200 | 1.829 | 13.225 | 1.368 | 8.239 | 0.01 |
| موقع الأنا | 16.675 | 1.953 | 14.775 | 1.510 | 4.867 | 0.01 |
| التفاعل العاطفي | 19.425 | 2.135 | 15.175 | 1.933 | 9.332 | 0.01 |
| الدرجة الكلية | 71.575 | 5.319 | 59.627 | 3.614 | 11.751 | 0.01 |

أشارت نتائج جدول (7) إلى تحقق صدق هذا الفرض بوجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات عينة الدراسة من الأطفال الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي على مقياس تمايز الذات للأطفال (الاندماج مع الآخرين، والاستقلالية، وموقع الأنا، والتفاعل العاطفي، والدرجة الكلية) وذلك في اتجاه الذكور. وكما يتضح من قيم (ت) الدالة جميعها عنه مستوى دلالة (0.01)

وقد تبين من خلال الدراسات السابقة طومسون (Thompson, 1985)، ميدلتون (Middleton, 1987)، (Burke, 1985) ارتفاع تمايز الذات لدى الأطفال العاديين عن الأطفال ذوى صعوبات التعلم الاجتماعي.

يعتبر تمايز الذات بمثابة المفهوم الذي قامت عليه نظرية بوين في النسق الأسرى، ويركز على الفرد في إطار العلاقات الاجتماعية، ويشير مصطلح التمايز على المستوى النفسي إلى القدرة على التمييز بين الأفكار والمشاعر والاختيار بين التوجيه عبر الفكر أو الوجدان، وتسمح قدرة التمييز الأكبر لدى الفرد بالتفكير الهادئ المنطقي عندما تقتضى الظروف، ويعمل الأداء الأكثر تمايزا على القدرة على التكيف والتوافق مع التوتر على المستويين الوجداني والمنطقي، مع الاحتفاظ بمقياس الذاتية داخل علاقاتهم الودية، وعلى النقيض يميل الأشخاص ذوى التمايز الضعيف غلى التفاعل الوجداني ويجدون صعوبة في الاحتفاظ بهدوئهم كاستجابة للحالة الوجدانية للآخرين (Kerr & Bowen, 1988).

ويشير تمايز الذات في المستوى الإتصالي إلى القدرة على الشعور بالمودة والاستقلالية عن الآخرين، ويستطيع الأفراد الأكثر تمايزا للذات احتلال موقع الأنا في العلاقات بما يعنى الحفاظ على شعور واضح بالذات وعدم الانصياع للاتهامات الشخصية عند التعرض للضغوط من جانب الآخرين (Bowen,1978).

كما اعتقد بوين أن هناك ثمة قوتان تؤثران على عمل الفرد نحو الوصول إلى تمايز الذات، تشمل القوة الأول سلسلة موزعة تندرج من الانفصال عن الآخرين إلى الاعتماد على الآخرين، والقوة الأخرى هي درجة استجابة الناس للآخرين بطريقة وجدانية أم عقلانية، واعتقد بوين أن الأفراد في مواقف القلق يتحولون من أحد أطراف هذه السلسلة إلى الطرف الأخر (Bowen,1976; Gilbert, 1992).

تشير الدراسات والبحوث التي اهتمت ببحث العلاقة بين صعوبات التعلم الاجتماعي ومفهوم الذات إلى أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم الاجتماعي يميلون إلى تكوين صورة سالبة عن الذات وأن هذا الشعور يبدو واضحا لدى الأطفال الأكبر سننا منه لدى الأطفال الأصغر سننا. وقد استخلص أنور الشرقاوي في تحليله لعدد من الدراسات التي تناولت بعض الخصائص الشخصية وأبعاد السلوك الاجتماعي لدى ذوى صعوبات التعلم من الأطفال، عددا من الخصائص التي يتسمون بها مثل انخفاض متوسط درجات تقدير الذات، وارتفاع مستوى القلق، وصعوبة التفاعل الاجتماعي (أنور الشرقاوى، 1983: 90).

كما أن بعض الذكور من ذوى صعوبات التعلم الاجتماعي عندما يتعرضون لخبرات سلبية، تعكس فشلهم في العلاقات الاجتماعية يلجئون للعزلة وممارسة الأنشطة الفردية التي يكون التفاعل الاجتماعي فيها محدود للغاية، ويجدون صعوبة في الإدراك الدقيق لأساليب التواصل غير اللفظي، ويعانون صعوبات التواصل الوجداني مع الآخرين (Larkin&Ellis,1998).

أن الإناث يزعن لرغبات الآخرين، ويأخذن باهتماماتهم وتوجيهاتهم(Gutmann, 1965: 229) ويمكن أن يترتب على ذلك استمرارية الاعتماد على الآخرين وعدم الانفصال عنهم، وأن تمايز الذات عند الإناث يتسم بوجود العمق في العلاقات والاستجابات العاطفية ودوام الارتباط بالآخرين، بينما لدى الذكور يتسم بوضوح الحدود الفاصلة مع الآخرين(Gilligan, 1977, 48; Gilligan, 1979: 431)، كما أن الإناث يعتمدن كثيرًا على الآخرين في تحديد قيمة الأشياء وكفاءتها بينما الذكور يعتمدون في ذلك على ما يمتلكونه من معايير داخلية (Barswik & Dauvan, 1972: 52-58), ولذلك فإن الإناث يكن أكثر حاجة للآخرين كي يساعدونهن في إثبات ذواتهن ويؤكدن لهن أحكامهن على الأشياء، لأن أحكام الإناث وتقديراتهن تكون أثر قابلية للنقد من خلال الآخرين (Dweck & Goetz, 1978: 157). ويحتمل أن يؤدي ذلك إلى عدم وضوح الحدود الفاصلة بين ذواتهم وبين ذوات الآخرين.

نتائج الفرض الثالث:

ينص على "توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الذكور والإناث من الأطفال ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي على مقياس الأمن النفسي للأطفال".

وللتأكد من صدق هذا الفرض حسبت الباحثة اختبار (ت) البارامتري لدلالة الفروق بين المجموعات المستقلة، ويوضح ذلك جدول (8).

جدول (8)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم (ت) ودلالتها بين الأطفال

الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي على مقياس الأمن النفسي للأطفال

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  المجموعةالمكون | الذكور(ن=40) | إناث(ن = 40) | قيمة"ت" | مستوى الدلالة |
| متوسط | انحراف معياري | متوسط | انحراف معياري |
| الثقة بالنفس | 18.625 | 1.334 | 16.450 | 1.709 | 6.346 | 0.01 |
| القدرة على مواجهة المشكلات | 15.650 | 1.762 | 14.425 | 1.781 | 3.092 | 0.01 |
| الشعور بالحب والقبول من الآخرين | 18.975 | 1.074 | 17.225 | 1.993 | 4.888 | 0.01 |
| الانتماء إلى جماعة | 19.575 | 1.129 | 17.575 | 1.708 | 6.177 | 0.01 |
| الدرجة الكلية | 72.825 | 2.601 | 65.675 | 4.122 | 9.278 | 0.01 |

أشارت نتائج جدول (8) إلى تحقق صدق هذا الفرض بوجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات عينة الدراسة من الأطفال الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي على مقياس الأمن النفسي للأطفال (الثقة بالنفس، والقدرة على مواجهة المشكلات، والشعور بالحب والقبول من الآخرين، والانتماء إلى جماعة، والدرجة الكلية) وذلك في اتجاه الأطفال الذكور. وكما يتضح من قيمة (ت) الدالة عند مستوى دلالة (0.01).

وتبين دراسات (Al-yagon, 2012)، بومينر وكمهي كانيد:(Bauminger & Kimhi - Kind, 2008)، وليزا وايرول وكلارا (Lisi & Errol & Clara 2006)، وريبكا ومارجريت (Rebecca and Margaret 2004) إلى ارتفاع الأمن النفسي لدى العاديين مقارنة بالأطفال ذوى صعوبات التعلم الاجتماعي.

نجد أن معظم الدراسات لم تحدد الفروق بين الذكور والإناث ولكنها وضحت فقط وجود الأمن النفسي لديهم حيث وجد انخفاض في الأمن النفسي لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم الاجتماعي عن الأطفال العاديين.

كما أن أساليب التنشئة الاجتماعية في ثقافتنا العربية؛ تشكل وتكسب الإناث ارتباطا وجدانيا عميقا بالأسرة، وتتكون هذه المعتقدات من خلال تأمل الفرد كيفية التعبير عن مشاعره وانفعالاته، ومن خلال تكوين انعكاسات دقيقة عن استجابات الآخرين في المواقف الوجدانية (ناصر العسعوسى ومحمد المغربي، 2009)، كما أنهن أكثر سعيا للحصول على التعاطف والاستحسان والحب والأمان، خاصة في مرحلة الطفولة. ويتفق ذلك مع ما كشفت عنه نتائج الدراسات من أن الإناث لديهن قدرة أكثر على التعبير عن مشاعرهن من الذكور، وهذه القدرة تساعدهم على التخلص من الضغوط التي يتعرضن لها، بينما يميل الذكور إلى إخفاء مشاعرهم وانفعالاتهم (Fordyce,1998)، مما يزيد من ضغوطهم وقلقهم وتوترهم ويؤثر في علاقتهم بالآخرين ويعانون من المشكلات والإضطرابات السلوكية، ويصبحون أقل شعورا بالأمان.

ويمكن القول أن الذكور يستطيعون حل مشاكلهم ومواجهتها أكثر من الإناث ودون الاعتماد على الآخرين، فقدرة الذكور على إقامة علاقات حميمة مع الآخرين تكون مرتفعة وبسرعة دون خوف عكس الإناث، ومن خلال ما سبق نستطيع أن الشعور بالأمن النفسي لدى الأطفال الذكور، واعتبار الشعور بالأمن النفسي من أهم علامات الصحة النفسية، فتوافق الفرد في مراحل نموه يتوقف على مدى إحساسه بالأمن والطمأنينة النفسية في الطفولة، فالإحساس بالأمن يتأكد في الطفولة من خلال شعور الطفل بالحب والقبول وبالدفء، كما يتولد الشعور بالأمن النفسي من إحساس الطفل بالانتماء إلى أسرته وإحساسه بمكانته داخل الأسرة، ثم يأتي دور الآخرين كالمعلمين والأصدقاء وتستمر البيئة الاجتماعية في التأثير على أمن الطفل، فإذا تربى في جو أسري آمن ودافئ ومشبع لحاجاته فإنه يميل إلى تعميم هذا الشعور على بيئته الاجتماعية فيرى أنها مشبعة لحاجاته، إما إذا تربى في جو أسري قائم على الرفض والإهمال وعدم إشباع حاجاته فإنه يميل إلى تعميم هذا الشعور على بيئته الاجتماعية فيشعر بالخوف والخطر ويصبح أكثر عرضه للإضطرابات والأمراض النفسية لأنه بذلك يكون قد فقد الشعور بالأمن النفسي.

توصيات الدراسة:

توصى هذه الدراسة بضرورة ما يلي:

توظيف البرامج الإعلامية والمعدة من قبل اختصاصيين في توعية الوالدين والمعلمين بمعرفة الأسباب التي تزيد من الأمن النفسي، وتوعيتهم بكيفية وقاية أطفالهم من صعوبات التعلم الاجتماعي ومن فقدان الأمن.

إعداد البرامج والدورات التدريبية التي تهتم بتعزيز الأمن النفسي والاهتمام به.

القيام بحملة توعية للمعلمين بكيفية التعامل مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي داخل الفصل، وكيفية تحسين تمايز الذات لديهم.

تواصل كل من الاختصاصي النفسي والاجتماعي مع الوالدين ومدرسي الفصل لتفعيل المشاركة بين الوالدين والمدرسة والاهتمام بشئون التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي.

تدريب المعلمين على كيفية الاتصال الفعال للوالدين لتقديم العون والمساعدة لهم في كيفية التعامل مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي.

إعداد برامج إرشادية قائمة على تمايز الذات لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم الاجتماعي.

إعداد برامج إرشادية قائمة على نظرية الأنظمة الأسرية في علاج بعض الاضطرابات النفسية الأخرى.

توافر الاحتياجات اللازمة والمناخ الملائم لشعور الطفل بالأمن وإحساسه بالاطمئنان وتحسين مستوى الذات لديهم.

البحوث المقترحة:

تمايز الذات وعلاقته بمهارة حل المشكلات لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي.

فاعلية برنامج إرشادي لتحسين تمايز الذات لدى عينة من الإناث ذوات صعوبات التعلم الاجتماعي.

فعالية برنامج لتنمية الشعور بالأمن النفسي لدى عينة من الإناث ذوات صعوبات التعلم الاجتماعي.

تمايز الذات وعلاقته بقلق المستقبل لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي.

تمايز الذات وعلاقته بالذكاء الوجداني لدى عينة من الأطفال ذوى صعوبات التعلم الاجتماعي.

تحسين تمايز الذات لتخفيف وصمة الذات لدى عينة من الأطفال ذوى صعوبات التعلم الاجتماعي.

قائمة المراجع

أشرف عبد الغفار. (2004). فاعلية برنامج معرفي سلوكي لعلاج صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة عين شمس.

جبر محمد جبر. (1996). بعض المتغيرات الديموجرافية المرتبطة بالأمن النفسي. مجلة علم النفس، 10(39).

حامد زهران. (1999). علم نفس النمو للطفولة والمراهقين. القاهرة: عالم الكتب.

حامد زهران. (2002). دراسات في الصحة النفسية والإرشاد النفسي. القاهرة: عالم الكتب.

داون شلتز. (1983). نظريات الشخصية. ترجمة: محمد الكربولى؛ وعبد الرحمن القيسى. جامعة بغداد.

زيدان حواشين؛ ومفيد حواشين.(1989). النمو الانفعالي عند الأطفال. الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.

سعدة أبو شقة. (1994). تعديل بعض خصائص السلوك الاجتماعي لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية بكفر الشيخ، جامعة طنطا.

سليمان عبدالواحد. (2011). ذوو صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية. عمان: دار المسيرة.

سهام مطشر الكعبي. (2007). أثر تمايز الذات والمجهولية في المجموعة في اللاتفرد. رسالة دكتوراه (منشورة)، كلية الآداب، الجامعة المستنصرية.

طه المستكاوى. (2000). اختبار جامعة أسيوط للذكاء غير اللفظي. أسيوط: دار الوفاء.

طه هنداوى. (2007). فاعلية تدريبات الذكاء الوجداني في تخفيف صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. رسالة ماجستير (غير منشور)، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ.

عفاف أحمد عويس. (2003). النمو النفسي للطفل. القاهرة: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

علاء الدين كفافي. (1971). العلاقة بين التسلطية وبعض متغيرات الشخصية. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة عين شمس.

علاء عبد الحسن العبودي. (2008). تمايز الذات وعلاقته بالتماسك الأسرى لدى موظفي الجامعة المستنصرية. رسالة ماجستير (منشورة)، كلية الآداب، الجامعة المستنصرية.

محمد البحيري. (2002). بعض المتغيرات المرتبطة بتحمل الغموض لدى عينة من الصم – دراسة ميدانية. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية البنات، جامعة عين شمس.

محمد البحيرى. (2012). النموذج البنائى لعلاقة الإبداع الوجداني ببعض المتغيرات لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم الاجتماعي. دراسات عربية في علم النفس، 11(3)، 365–417.

مروى البرى. (2007). العلاقة بين أساليب التنشئة الوالدية والأمن النفسي لدى عينة من الجانحين وغير الجانحين. رسالة ماجستير(غير منشورة)، كلية الآداب، جامعة عين شمس.

ميعاد غافل الهاشمى. (2010). التمايز النفسي وعلاقته بالذكاء الذاتي لدى طلبة الجامعة. رسالة ماجستير (منشورة)، كلية التربية، الجامعة المستنصرية.

ناصر العسعوسي؛ ومحمد المغربي. (2009). المحددات الانفعالية لبعض العمليات المعرفية لطلاب كلية التربية الأساسية بدولة الكويت. المجلة المصرية للدراسات النفسية، 19 (63)، 261-317.

نهلة محمد السيد. (2013). الحب الوالدى المدرك وعلاقته بالاكتئاب لدى عينة من الأطفال ذوى صعوبات التعلم الاجتماعي. رسالة ماجستير (غير منشورة)، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

وفاء سليمان. (2009). الأمن النفسي وعلاقته بمفهوم الذات لدى المعاقين بصريًا. رسالة ماجستير (منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

يوسف جمعة مصطفى. (2009). سيكولوجية التمايز لدى المراهقين. عمان: دار دجله.

Al-yagon, M. (2012). Subtypes of Attachment Security in School - Age Children with Learning Disabilities. Learning Disability Quarterly, 35(3), 170-183.

Bardwik, J & Douvan, E. (1972). Ambivalence: The Socialization of Women. In: J. Bardwik (Ed). New York, Harper & Row: Readings on the Psychology of Women, 52-58.

Bauminger, N & Kimhi - Kind, I. (2008). Social information processing, Security of Attatchment, and Emotion Regulation in Children with Learning Disabilities. Journal of Learning Disabilities, 41(4), 315-322.

Bowen, M. (1976). Theory in the Practice of Psychotherapy. In P. J. Guerin, Jr. (Ed.) Family Therapy: Theory and Practice. New York: Garner press.

Bowen, M. (1978). Family Therapy in Clinical Practice. New York: Aronson.

Bowlby, J. (1980). Attachment and loss: volume3. Loss, sandness and depression. New York: Penguin Books.

Bowlby, J. (1988). A secure base: parent child attachment and healthy human development. New York: Basic Books.

Burke, W. (1985). Differences in Field – Dependence / Independence Learning Styles of Female Adults Enrolled in Beginning Type Writing (Early, Late Maturity). Ph.D Thesis. Southern Illinois University at Carbondale, united states - Illionis.

Dweck, C & Goatz, T. (1978). Attribution and Learned help lessens. In: J. Harvey, W. Ickes & R. Kidd (Eds). Hills dale, Erlbaum: New Directions in Attribution Research, Vo1.2, 157-179.

Fordyce, M.(1998). The psychology of happiness. New York: Guilford.

Gilbert,R.(1992). Exoradinary relationships. New York: John vily.

Gilligan, C. (1977). Indifferent voice: women’s conception of the self and of morality. Harvard Educational Review, 47, 481-517.

Gilligan, C. (1979). Women's place in man's life cycle. Harvard Educational Review, 49,431-446.

Gutmann, D. (1965). Women and the Conception of ego strength. Merrill - Palmer Quarterly, 11, 229-240.

Huff, J. (1992). Differences between alternative education students and traditional education students when examining field dependence /Field independence, learning styles and coping resources. Ph.D Thesis. Oklahoma State University, United States, Oklahoma

Kerr, M & Bowen, M. (1988). Family Evaluation: An approach based on Bowen Theory. New York: Norton.

Larkin, J & Ellis, S.(1998). Adolescence with learning disabilities. San Diego: Academic press.

Lerner, J. (2000). Learning Disabilities: Theories, Diagnosis and Teaching Strategies. New York: Houghton Mifflin Company.

Lewis, M & Rosenblum, A. (1978). The Development of Affect. New York: Plenum Press.

Michaels, R & Lawrence, J.(1990). Psychological functioning of boys with learning disabilities. Journal of learning disabilities, 23(7), 446-450.

Middleton, J. (1987). Mothers’ and Teachers’ Perceptions of social and independence skills in adolescents with moderate learning difficulties. Ph.D Thesis. University of London, Institute of Education, England.

Oostrom. I. (2007). Family Systems Characteristics and Psychological adjustments to cancer susceptibility Genetic testing a prospective study clinical Genetics, 71: 35-72.

Rebecca, A & Margaret, E (2004). Emotional adjustment and school functioning of young adolescents with multiple versus single learning disabilities. Journal of learning disabilities, 25(2), 28-33.

Richard, J. (2002). Predicting social problem solving skills in adolescents: The role of differentiation of self and attachment security. Ph.D thesis.Pacific graduate school of psychology, United states – California.

Skowron, E., Waster, S.& Azen, R.(2004). Differentiation of self mediates college stress and adjustment in late adolescence. Journal of counseling and development, 82, 69-78.

Thompson, E. (1985). Individual Differences and Learning from Instructional Text (Field) Dependence - Independence, Leveling - Sharpening. Dissertation Abstracts International. 46 (7), 1911.

Wang, Y & An, Q. (2014). Sense of Security Self. differentiation and interpersonal relationship in college students. Chinese Journal of Clinical Psychology, 22 (5), 877-880.