المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 3، عدد 4، 2007، 409- 434

الإساءة الانفعالية لطلبة الصفوف الدنيا كما يدركها معلم الصف والمدير والمرشد المدرسي: دراسة مقارنة*

أسماء بني أحمد** و عدنان فرح ***

تاريخ تسلم البحث 2007/4/3 تاريخ قبوله 2007/11/26

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى إدراك كلٍ من معلم الصف والمرشد المدرسي ومدير المدرسة للإساءة الانفعالية لطلبة الصفوف الدنيا المتضمنة في ممارسات معلم الصف وسلوكياته. وتقارن هذه الدراسة بين إدراكات الفئات الثلاث مقارنة داخلية، بالإضافة إلى المقارنة مع مجموعة مرجعية للكشف عن مدى التوافق في هذه الإدراكات. ولتحقيق ذلك، تم اختيار 40 مدرسة من أصل 55 مدرسة تابعة لمديريتي تربية اربد الأولى والثانية وفيها الصفوف الثلاثة الأولى، وقد كان الأساس في اختيار عينة معلمي الصف هو عينة المرشدين، حيث تم اختيار المدرسة التي يتوفر فيها مرشد وبواقع ثلاثة معلمين من كل مدرسة على الأقل من معلمي الصف. تكونت عينة الدراسة النهائية من 108 معلم صف و36 مديراً و34 مرشداً و20 عضو هيئة تدريس من كلية التربية بجامعة اليرموك لتمثل المجموعة المرجعية. وقد تم استخدام مقياس خاص بالإساءة الانفعالية يتكون من 53 فقرة بتدريج خماسي. اشارت متوسطات التقديرات للفئات الأربعة على المقياس ان جميع الفقرات تحمل إساءة انفعالية، إلا ان المجموعة المرجعية انفردت بعشر فقرات واقعة ضمن مستوى إساءة انفعالية كبيرة جداً؛ وبمتوسط عام ضمن الفئة الفرعية (3.0-3.4) من الفئة الرئيسية (كبيرة) على تدريج رقمي من 0-4 ، بينما وقعت جميع المتوسطات للفئات الثلاثة الأخرى ضمن المدى(2.5-2.9)، وبمقارنة المتوسطات الفعلية بالمتوسط الافتراضي 4/2.5 تبين أن جميع الفروق للمتوسطات في الفئات الأربع أعلى إحصائياً من الوسط الافتراضي، إلا أن المجموعة المرجعية بالنسبة لهذا الفرق هي الأعلى. وقد عكست النتائج مؤشرات على وجود بذرة الإساءة الانفعالية في تفكير معلمي الصفوف وإدراكهم، وبنسبة أقل بين المديرين والمرشدين. كما أشار تحليل إجابات المرشدين على الأسئلة المفتوحة إلى السطحية في التعامل مع هذا الموضوع. ويشير مجمل النتائج إلى أهمية التعريف بالاساءة الانفعالية للطفل، وإثراء برامج تأهيل معلمي الصف والمديرين والمرشدين ضمن هذا الإطار. (**الكلمات المفتاحية:** إساءة، إساءة انفعالية، طفل، مدرسة، إرشاد)

خلفية الدراسة

العملية التربوية عملية معقدة وحساسة لأن الطفل يشكل محورها وأساسها، ولكلّ مرحلة من مراحله العمرية متطلبات خاصة، كما أنها متمايزة في درجة حساسيتها ودقتها في ضوء الخصائص المتعلقة بالنمو الجسمي والفسيولوجي والحركي والحسي والعقلي واللغوي والانفعالي والاجتماعي والجنسي للطفل. وبالرغم من أهمية كل مرحلة من المراحل العمرية، إلا أن الصفوف الأولى من المرحلة الأساسية (مرحلة الطفولة المتوسطة من 6-9 سنوات) تتميز بأهمية خاصة، ذلك أنها المرحلة التي تتبلور فيها الأسس المتعلقة بشخصية الطفل فينتقل فيها من البيت إلى

Emotional Abuse to Early Elementary School Students as Perceived by Class Teachers, Principals, and School Counselors: A Comparative Study

Asma Bani-Ahmad, *Directorate of Education, Ministry of Education, Jerash, Jordan*

Adnan Farah, ***Faculty of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan***

Abstract*: The main objective of this study was to investigate class teachers', school counselors' and school principals' perception of child emotional abuse embedded in the activities of class teachers. The perception of the three groups was compared internally on one hand, and externally with a reference group on the other. To achieve this purpose, 40 schools out of 55 in the First and Second Irbid Directorates which have the first three classes and a counselor were semi-randomly selected. Three class teachers were selected from each school and a sample of 20 yarmouk university faculty members were selected to form the reference group. Child emotional abuse scale was constructed based on literature review and child abuse scales in general which include varieties of items or subscales of emotional child abuse. The procedures of construction support the validity and reliability of the scale which has in its final form 53 items, each of 5 ratings (extreme abuse, significant abuse, low abuse ,slight abuse, and no abuse) covering many aspects like degrading ,terrorizing disciplining, ignoring, rejection, isolation, denying emotional responsiveness ,corruption dissocializing, exploiting ,and over-expectation. The literature of this study and the procedures of this scale construction revealed that developing or constructing a unique emotional child abuse is an important step in the field of research in this track. The scale was administered to the sample which eventually contained 108 class teachers, 34 counselors, and 36 principals. The data of ratings were statistically and logically manipulated, then many conclusions were drawn and recommendations were advanced. The means of ratings of the four groups show that all the scale items were charged by some specific level of emotional abuse. The reference group was highlighted by ten items of extreme emotional abuse with the highest average within 3.0 to 3.4 subintervals, while the means of the other three groups were within lower subinterval from 2.5 to 2.5. The variance of ratings was statistically different: the variance of the reference group shows that ratings were highly homogenous compared to the counterpart variance of the other three groups. From another point of view, the real ratings means were statistically compared with the hypothesized scale mean. The results revealed that the seeds of emotional child abuse exist in thinking and perception through verbal and non-verbal acts of class teachers. These seeds may grow if this kind and level of perception is negatively supported by similar perception of counselors or/and principals .Many items were rated by class teachers revealing that it is considered as normal behavior which is the opposite of the perception of the other groups from a relative points of view. But the results in general reveal that the roles of school counselor and school principals compared with the local reference group should be more sensitive to the side effects of child emotional abuse. (****Keywords****:Abuse, Emotional abuse, Child , School, Counseling).*

* مستل من رسالة ماجستير للباحث الأول في الارشاد النفسي/ جامعة اليرموك.

** مديرية تربية جرش/ وزارة التربية والتعليم، جرش، الأردن.

*** كلية التربية/ جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك 2007، اربد، الأردن.

المدرسة، ومن غرفته الخاصة إلى غرفة الصف التي سيتفاعل خلال وجوده فيها مع معلمه وزملائه في بيئة جديدة يتوقع أن تكون بيئة مؤثرة إلى حد كبير. وسيخضع الطفل لقواعد لم تكن موجودة في البيت ومواجهة أنظمة وواجبات معينة يتطلبها المنهاج المدرسي .إنها إذن مرحلة البداية في عالم المدرسة، فهي الأساس الذي يتوقع أن ينتقل الطفل منها بثقة عالية إلى المراحل العمرية الأخرى عندما تتحقق شروط التربية المتوازنة والتنشئة الجيدة التي تضمن النمو المتكامل والمتوازن في شخصية الطفل العقلية منها والنفسية والاجتماعية والمعرفية.

يقع الطفل تحت تأثيرالكثير من العوامل في البيت والمدرسة وخارجهما. ويتوقع أن يكون تأثير العوامل التربوية الصفية في الصفوف الأولى حاسماً في حياة الطفل، وهي عوامل تتعلق بالمعلم بالدرجة الأولى؛ فللمعلم خصائص أكاديمية ومسلكية وشخصية تنعكس على ممارساته وسلوكاته، وتتفاعل مع الموقف التربوي الصفي بصورة معقدة قد يصعب معرفة انعكاساتها المباشرة وغير المباشرة.

إن هذه المهمة الحرجة والحساسة تتطلب تأهيلاً متميّزاً للمعلمين، فقد يجد المعلم نفسه في موقف حرج عندما يلجأ إلى تسويغ ممارسات كانت مقصودة أو غير مقصودة وذات تأثير سلبي على الطفل. ومن هنا يتوقع أن يكون لمعلم الصف خصوصية في الجامعات من حيث مكوّنات البرنامج الأكاديمي والمسلكي النظري والميداني، وهي ضمناً تعني خصوصيةً في شخصية المعلم ومعايير اختياره لمهنة التعليم في هذه المرحلة الحساسة، لأن هناك خصوصية في طرائق التعليم وطرائق التقويم ومتطلبات التفاعل الصفي وأساليب العقاب والتعزيز.

ومع تغير النظرة لدور المعلم جاء مصطلح (المعلم– المرشد) الذي يُبرز عظم المسؤولية التي يتحملها بوصفه معلماً من جهة ومرشداً من جهة أخرى، من هنا فإنه يُتوقع أن تتناسب الإساءة للطفل كماً ونوعاً تناسباً عكسياً مع مؤهلات المعلم وقدراته وتفهمه لدوره معلماً ومرشداً، ويعرف كيف يكون عوناً ومسانداً لعمل المرشد في المدرسة لا رافداً من روافد المشكلات الإرشادية أو معيقاً من معيقاتها، وهو بالتالي معنيّ بتقييم ممارساته وتطويرها.

وبناء عليه فقد يُبنى تعيين المعلم في الصفوف الأولى على افتراض خاطىء وهو أن المعلم قادر على إدراك الانعكاسات السلبية لممارساته وما يمكن أن يقع ضمن إطار الإساءة للطفل، والافتراض نفسه قد ننطلق منه بالنسبة للمرشد وهو قدرته على إدراك ممارسات المعلمين التي يمكن أن يترتب عليها انعكاسات تتبلور بصورة أو بأخرى وتصب بالنهاية في مجال الإساءة للطفل. فقد أشار يونغ (young, 2001) إلى أنه غالباً ما ينطلق المعلمون من افتراض خاطىء(false assumption) وهو أنهم يعرفون تلقائياً كيف يُدَرِّسون.

وقد يعتمد مدى الاهتمام بالطفل والمتابعة للآثار السلبية للممارسات التي تحمل الاساءة للطفل على ثقافة المجتمع وفلسفته ومدى اهتمامه بحقوق الطفل والمعايير التربوية التي يقيس عليها أو ينطلق منها على المستوى المحلي أو القطري أو العالمي، وقد يتم تعديل التشريعات أو إصدار تشريعات وتعميمات في ضوء الممارسات الميدانية للمعلمين، وخاصة عندما يتعدى تأثير الممارسات عتبة معينة، ومنها أساليب العقاب وأشكال الإساءة المترتبة عليها وانعكاساتها المباشرة أو غير المباشرة على الطفل أولاً وعلى المجتمع الذي يشكل الطفل فيه لبنة أساسية، ففي الوقت الذي تقع فيه بعض أنماط الإساءة للطفل ضمن إطار مفهوم العنف في بعض المجتمعات، وتُعدّ من الأمور الممنوعة ويتم ملاحقتها قانونياً وفقاً للتشريعات الخاصة بحماية الطفولة، نرى بالمقابل أن الإساءة الجسدية للأطفال بشكل عام لا تزال في بعض المجتمعات تُصنف ضمن أساليب التربية والتنشئة الاجتماعية، مع أنها نمطٌ من أنماط الإساءة للطفل تحت غطاء التأديب والتربية (المعايطة، 2002)؛ وفي هذا تشير دراسة شومبا (Shumba, 2002) إلى أنه في بعض الثقافات تصنف أو تسوّغ الإساءة بأنها من باب تنشئة الطفل وتربيته. وعلى أية حال فمهما تعقد مفهوم الإساءة و تباينت وجهات النظر واختلفت الثقافات، فإن صغر حجم الطفل وضعفه وبساطته وحساسيته ومستوى تحمُّله لا تحتمل تقديم الذرائع والمسوّغات للإساءة إليه أو التفكير بالإساءة إليه، فالتحدي هو كيفية صنع المواقف والاستراتيجيات التي تحقق الأهداف التربوية بالحد الأدنى من الإساءات المحتملة في ممارسات المعلمين المُغَلَّفة بغطاء تربوي.

من جهة أخرى يتزايد الحديث على المستوى العالمي عن حقوق الانسان بشكل عام وحقوق الطفل بشكل خاص من خلال الإفصاح عن الممارسات التي يمكن أن تفسر بأنها انتهاك لحقوقه. ففي القمة العالمية للأطفال عام 1990 وضعت دول العالم حقوق الأطفال واحتياجاتهم على الأجندة العالمية للتنمية؛ معلنة أنها تؤكد بمصادقتها على اتفاقية حقوق الطفل التزامها بتخصيص الموارد وبرسم الخطط الرامية إلى النهوض بوضع الأطفال، وتقديم التقارير الدورية حول تنفيذها لمثل هذا الالتزام. وفي عام (2002) عقدت الجمعية العامة للأمم المتحدة جلسة خاصة حول الأطفال لمراجعة ما تم إحرازه من تقدم في العقد الماضي والاتفاق على رؤية مستقبلية من أجل الطفل. وقد تم خلال هذه الجلسة الاتفاق على التزام عالمي من أجل الأطفال في وثيقة جديدة هي "عالم جدير بالأطفال" (زيدان، 2004). هذا وقد أشار بريانت وملسم (Bryant and Milsom, 2005) إلى أن التشريعات الخاصة بالإساءة للطفل بدأت عام 1963، وهي محددة بالإساءة الجسمية فقط، إلا أنها أصبحت أكثر تنوعاً واتساعاً لتشمل كل ما يمكن أن يقع ضمن إطار الإهمال أو التصرف الذي ينجم عنه أي أذى للطفل سواء كان جسمياً أو نفسياً. حيث نصت المادة (19) من اتفاقية حقوق الطفل لعام 1989 على أن: "تتخذ الدول جميع التدابير التشريعية والإدارية والاجتماعية والتعليمية الملائمة لحماية الطفل من جميع أشكال العنف أو الضرر أو الإساءة البدنية أو العقلية أو الإهمال أو المعاملة المنطوية على إهمال أو سوء

المعاملة والاستغلال، بما في ذلك الإساءة الجنسية، وفي سبيل تحقيق هذه الغاية ينبغي أن تشمل هذه التدابير الوقائية إجراءات فعّالة لوضع برامج اجتماعية لتوفير الدعم اللازم للطفل ولأولئك الذين يتعهدون برعاية الطفل" (زيدان، 2004).

وعلى المستوى المحلي وفي رؤية جديدة لأطفال الأردن (مجتمع الدراسة) فقد انضمّ الأردن إلى الحركة العالمية من أجل الأطفال وحماية الطفولة. فضمن مؤتمر وطني للطفولة عُقد في عمّان نظمته وزارة التخطيط بالتعاون مع منظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسيف) تمّ وضع إطار عام لاستراتيجية وطنية للطفولة (خطة العمل الوطنية للطفولة من عام 1993-2000) حيث استطاع الأردن من خلال تنفيذ هذه الخطة تحقيق العديد من الإنجازات في عدّة مجالات كالمجال الطبي فيما يتعلق بصحة الأم والطفل، والمجال التعليمي فيما يتعلق باستحداث العديد من رياض الأطفال، ومجال حماية الأطفال حيث تم إنشاء إدارة حماية الأسرة في مديرية الأمن العام للحد من الإساءة الواقعة على النساء والأطفال، وتأسيس مشروع حماية الأسرة وإعداد استراتيجية للحد من عمل الأطفال واستحداث وحدة عمل الأطفال لمتابعة تنفيذها (وزارة التخطيط، 1993).

وبما أن مشكلة الاساءة تخص هذه الشريحة من المجتمع (وهم الأطفال) فإنها قد تصبح مشكلة تهدد أمن المجتمع وسلامته، فقد أشار تقرير من مؤسسة نهر الأردن(حسن، 2005) في قراءة لعدد حالات الإساءة الواقعة على الأطفال ما بين الأعوام 1983-1988 والواردة إلى إدارة البحث الجنائي في مديرية الأمن العام3831 والتي بلغت حالة متوزعة على النحو التالي: 88% إساءة جسدية، 10% إساءة جنسية، 1% إساءات أخرى. وقد وضحت دراسة حسن (2005) بأنه في استعراض هذه النسب يتبين أن الأمر يزداد خطورة إذا ما عُلم بأن تلك الإحصائيات والنسب تركزت على الإساءة الجسدية والجنسية، في حين أن الإساءة النفسية والإهمال قد لا تؤخذ بعين الاعتبار لصعوبة قياسها بشكل رقمي واضح. وفي قراءة لإحصائية حالات الإساءة للأطفال الواردة إلى مكتب الخدمة الاجتماعية/إدارة حماية الأسرة عام 2000 تبين أن عدد هذه الحالات خلال عام 2000 بلغ 693 حالة، وتوزع هذا العدد على النحو التالي: 52% إساءة جسدية، 18% إساءة جنسية، 29% إساءة إهمال، وقد تم التطرق إلى الإساءة الانفعالية تحت مفردة (الإهمال) مما يدل على أن هذا النوع من الإساءة لم يلق الاهتمام الكافي في بعض المجتمعات ومنها الأردن. وقد أشارت دراسة روديتي (Roditti,2005) إلى أن الاساءة الناتجة عن الإهمال تشكل مشكلة جوهرية وملموسة حسب إحصائيات دائرة الصحة والخدمة الإنسانية الأمريكية (U.S. Department of Health and Human Services).

أما عن توزيع عدد الأطفال المساء إليهم حسب العمر ونمط الإساءة الواقعة عليهم فقد تبين من إحصائيات مكتب الخدمة الاجتماعية/إدارة حماية الأسرة عام 2000 أن الفئة العمرية الأكثر عرضة لأنماط الاساءة المختلفة (جسدية، جنسية، إهمال) هي تلك الفئة العمرية من (6-12) سنة، هذا ويمكن أن يعزى سبب تمركز الاساءات الواقعة على الأطفال ضمن هذه الأعمار إلى طبيعة المرحلة العمرية التي تميّز هؤلاء الأطفال فهُم غير قادرين على حماية أنفسهم من خطر التعرض لهذه الاساءات؛ الأمر الذي يشكل نقطة هامة في تصميم البرامج الكفيلة بحمايتهم (حسن، 2005). وفي هذا الإطار أشار جونز ومكوردي (Jones and McCurdy, 1992) في دراستهما إلى أن أطفال العاشرة هم الأكثر عرضة للإساءة.

وقد تبيّن في تقرير أعدّه المجلس الوطني لشؤون الأسرة حول الصحة والعنف تم من خلاله دراسة ظاهرة العنف المدرسي أن ثلث طلاب المملكة تعرضوا للإساءة، وكان أهم وأبرز أشكال الإساءة التي أخذت أعلى نسبة هي الشتم والتحقير والتخويف والتهديد؛ بينما كان أقل أشكال الإساءة هو الإيذاء الجسدي. كما أن أشكال الإساءة التي تعرضوا لها أدت إلى إحباطهم وضعف دافعيتهم للمدرسة وتدني تحصيلهم (المجلس الوطني لشؤون الأسرة، 2005).

لقد عاشت المدرسة الأردنية مرحلة انتقالية بعد صدور تشريعات تضمنت بصورة مباشرة وغير مباشرة منع ضرب الطفل تحت مبرر تحقيق أهداف تربوية، حيث نص البند (8) من الفقرة (ب) في دليل تعليمات الانضباط المدرسي رقم (1) الصادر عن وزارة التربية والتعليم على: "الابتعاد عن العقاب البدني" (دليل الانضباط المدرسي، 1988، ص. 11). وبالرغم من أن المعطيات الميدانية تسوّغ صدور قرارات تعكس رفض مبدأ الاساءة الجسدية للطفل إلا أن ردود أفعال المعلمين كانت متباينة، وكان الشعور القائم على التشكيك بقدرة المعلمين على السيطرة وضبط الصف ملموساً بين المعلمين أنفسهم، مما يعكس الشك بقدرة المعلم على معرفة ما يقع في مجال الإساءة الجسدية، وبالتالي ما قد يترتب عليها من إساءة نفسية، ولذلك فان التعويض المحتمل للإساءة الجسدية في ممارسات المعلمين قد يلفت الانتباه إلى أشكال اخرى من الإساءة، وإن الشكل المرشح من الإساءة في ضوء أنواع الإساءة التي تشير إليها الأدبيات والدراسات السابقة (Bryant and Milsom, 2005; Webb and Vulliamy, 2001) بشكل عام وتفاعل نوع الإساءة مع خصائص المجتمع وثقافته (Shumba, 2002; Dorota, 2003) هو الإساءة الانفعالية. فالعقاب البدني يمكن إدراكه وتصنيفه من حيث الشكل، إلا أنه بالمقابل قد يكون من الصعوبة بمكان إدراك وتشخيص الإساءة الانفعالية للطفل الناتجة من المفردات والإيحاءات والممارسات التي تقع من وجهة نظر المعلم في إطار القوانين ومتطلبات العملية التعليمية، مبرراً ذلك برغبته في تحقيق الأهداف التعليمية، مثلما كان يبرر الضرب واستخدام العصا والإيذاء الجسدي بأشكال مختلفة لإرغام الطفل على الحفظ وتأدية الواجبات المدرسية.

هناك مؤشرات على الإساءة الانفعالية في المدارس الأردنية يلمسها بصورة خاصة الطفل وولي الأمر إذ يتناقلون الحديث بها في عبارات مألوفة مثل: عاقبني المعلم بنسخ الدرس عدة مرات،

والمعلم شتمني، وطردني من الصف، وحرمني من الفرصة... مثل هذه السلوكات المسيئة قد يصعب حصرها في غياب التوثيق للإساءة؛ وربما لا نعرف من هو الطرف المعني، أو الذي يمكن أن يُكلَّف بالتوثيق كخطوة أولى لحماية الطفل من الإساءة الانفعالية؛ فهل يُطلب من الأطفال أنفسهم أو أولياء أمورهم تدوين تجاربهم مع المدرسة التي يرسلون إليها أطفالهم. فكم من الأمهات أوالآباء أساءوا نفسياً وجسدياً لأطفالهم. وأرغموهم على الذهاب إلى المدرسة، أو اضطروا للدوام مع أطفالهم لتثبيتهم في المدرسة التي نفروا منها ورفضوا الذهاب إليها بعد فترة قصيرة من دوامهم فيها مع أنهم بدأوا متحمسين للذهاب إليها.

يشير الباحثان هنسون وفوسي (Hinson and Fossey, 2000) إلى أن هناك قاسماً مشتركاً بين الأطفال الذين يأتون من بيئات اقتصادية واجتماعية مختلفة في أنهم يذهبون إلى المدرسة وأنها المكان الذي يوجد فيه المعلم والمرشد والمدير، والمتوقع أن يقوموا بمتابعة الطفل والعناية به، ويفترض بأنهم قادرون على تمييز مؤشرات الإساءة، وقد أشارا إلى أن الحضور المبكر إلى المدرسة والتأخر أو التلكؤ في الوصول إلى البيت بشكل ملفت للانتباه من المظاهر الدالة على الإساءة للطفل في البيت، والسؤال هنا: "وماذا يعني العكس ؟ "، أي ماذا يعني التلكؤ والتثاقل في الذهاب إلى المدرسة مقابل الانتظار على أحر من الجمر لانتهاء اليوم المدرسي وخلق الأعذار لمغادرة المدرسة، أو الارتياح لغياب معلم معين، أو اختلاق الأعذار للخروج من حصة معينة، وغير ذلك من السلوكيات.

إن تزايد الحديث في موضوع الاساءة للطفل يجعلنا ندرك بأن الطفل قد يتعرض للإساءة في المدرسة مثلما يتعرض له في البيت مع الاختلاف المحتمل في الشكل والمضمون (Bendicitis Jaffe and Segal, 2004). مما يدل على أن الإساءة للطفل بحجمها ونوعها كما تعكسه الدراسات ووسائل الاعلام والوقائع على الأرض في البيت وخارجه تستحق الحملة العالمية والتعبئة الشاملة للحد منها بكافة أشكالها في كل المجتمعات دون استثناء. وبالمقابل، فإنه من السهل أن يستنتج القارىء مدى الاهتمام بالإساءة الجسدية والجنسية تحديداً في بعض المجتمعات مقارنة بالإساءة الانفعالية لعدة أسباب منها تداخل أشكال الإساءة بشكل عام من حيث آثارها على الطفل على المدى القريب أو البعيد (الصايغ، 2005 ;Shumba, 2002)، وتعدد التعريفات للإساءة الانفعالية وتباينها من ثقافة مجتمع إلى ثقافة مجتمع آخر، وبالتالي عدم وجود تعريف عالمي متفق عليه (Fernandopulle & Fernando, 2003; Newton, 2001)، وما يترتب عليها من مشكلة في إعداد مقاييس الإساءة الانفعالية وبالتالي مدى قابليتها للقياس.

من جهة أخرى فإن تحقيق النمو السوي للطفل معرفياً واجتماعياً ونفسياً وجسدياً يتطلب الوعي بخصائص الطفل في المراحل العمرية المختلفة ليكون رد الفعل على ما يقوم به الطفل ردا صائباً ومسؤولاً ومنسجاً مع مستوى النضج ومع بيئة الطفل ودلالات الألفاظ والمفردات لديه، والتي تختلف عن بيئة الكبار بمفرداتها ودلالاتها؛ فإن لعالم تربية الاطفال أسراراً لا يمكن اقتحامها بسهولة أو معرفة حقيقتها إلا لمن يواكب تطور العلوم والنظريات التربوية والاجتماعية (زاهر، 2000). وبناء عليه فإن ما يترتب على ردود الفعل العشوائية من الكبار القائمة على عدم تَفهُّم الخصائص النمائية للطفل في كل مراحل نموه بشكل عام يشكل إساءة له-وفقاً للتعريفات المتعددة للإساءة- سواء كانت هذه الخصائص متعلقة بالنمو الجسمي أو الفيزيولوجي أو الحركي أو الحسي أو العقلي أو اللغوي أو الانفعالي أو الاجتماعي.

ومن منطلق دور المعلم في حماية الطفل من الاساءة في المرحلة الأساسية والذي يعدّ دوراً مركزياً نظراً لطول الوقت الذي يقضيه مع الطفل في هذه المرحلة والتي تجعله أكثر صلة به من غيره (Webb and Vulliamy, 2001) فإنه لا بد من مراعاة معلم الصف لخصائص الأطفال النمائية، كي تكون ردود الأفعال على سلوكات الأطفال ردوداً صائبة وبعيدة عن الإساءة لهم، تلك الإساءة الناجمة عن عدم التوافق بدلالات الألفاظ ذات الصلة بالخصائص العمرية. فإن بيئة المعلم بمفرداتها ودلالاتها تختلف عن بيئة الطفل بمفرداتها ودلالاتها أيضاً.

أشارت العديد من الدراسات والأدبيات ذات الصلة إلى أن استمرار الإساءة الانفعالية للطفل تؤثر عليه سلباً في عدة أبعاد تتمثل بما يلي:

أولاً: البُعد النفسي: حيث يضعف النمو النفسي لديه ويتمثل ذلك بتدني تقديره لذاته وضعف ثقته بنفسه فيصف نفسه بأنه فاشل وغير قادر على المنافسة والإنجاز (Laura, 2002b; Shumba, 2002; Wayne and David, 2002).

ثانياً: البعد الاجتماعي: ويتمثل بصعوبة تكوين علاقات إيجابية مع الرفاق وتجنب الاختلاط مع الآخرين، والعدوانية (Judy, 1990; Oliver, 2001).

ثالثاً: البعد التربوي: حيث يُظهر الطفل تراجعاً في الأداء المدرسي، وتزداد مشاكله ذات الصلة بالعملية التعليمية التعلمية، كأن يظهر قلقاً غير عادي في الامتحانات (Judy, 1990). والتأخر الدراسي(Judy, 1990; Conlee, 1986; Newton, 2001)، فقد أشار عبدالرحيم (1980، ص. 59) إلى أن الكراهية والإهمال ونبذ الطفل ومضايقته أو عقابه بشدة أو تهديده بالطرد أو الحبس قد يسهم بطريقة مباشرة أو غير مباشرة في إحداث ظاهرة التأخر الدراسي؛ كما أكد الجبالي (2005) على أن الاضطراب الانفعالي الذي قد يعيشه الطفل سواء داخل أسرته أو في البيئة الاجتماعية التي ينمو فيها يعدّ أحد الأسباب الرئيسية لمشكلة التأخر الدراسي. ويعدّ الرسوب أو تدني مستوى التحصيل أحد الأبعاد التربوية لتلك المشكلة. كما تعدّ ظاهرة التسرب من المدارس أحد الأبعاد التربوية للإساءة الانفعالية حيث أكدت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (1973، ص. 63) بأن سوء معاملة الأطفال وعدم

شعورهم بالأمن والاطمئنان أحد العوامل المسببة لتلك الظاهرة.

رابعاً: البعد السلوكي: المتمثل باللامبالاة والكذب والعدوانية (Bendicitis, Jaffe, and Segal, 2004)

خامسا: البعد الصحي: المتمثل بالضعف العام في البنية الجسدية (Judy, 1990; Conlee, 1986; Newton, 2001.).

بالإضافة إلى ما سبق فقد أشارت الدراسات إلى أن الطفل الذي يُساء إليه عاطفياً يُتوقع أن يكون نفسه ولي أمر مُسيء في المستقبل، وبالتالي فهو يُعيد أو يواصل حلقة الاساءة في المجتمع (Judy, 1990)، وبأن الإساءة الانفعالية مصاحبة أو مولدة لأنواع الإساءات الأخرى (Bendicitis Jaffe and Segal, 2004; Bryant and Milsom, 2005).

وبالإشارة الى المصطلحات المرادفة للإساءة الانفعالية والمصطلحات المتداخلة معها، ومن خلال الرجوع إلى المراجع ذات الصلة بموضوع الدراسة لوحظ تعدد المصطلحات المرادفة للإساءة الانفعالية أو التي تقع داخل إطارها، وفيما يلي ملخص لتلك المسميات أو المصطلحات المرادفة والدراسات التي أشارت إليها: إساءة عاطفية (الصايغ، 2005) والأذى العاطفي (بيج، 1997) وإساءة نفسية (Sanders and Becker-Lausen, 1995; Shumba, 2003.) وإساءة انفعالية (Bryant and Milsom, 2005; Webb and Vulliamy, 2001; Wayne and David, 2002; Shumba, 2002; Depafilis and Salus, 1992; Fernandopulle & Fernando, 2003)وإساءة لفظية (Bendicitis, Jaffe and Segal., 2004; Bryant and Milsom, 2005) وسوء المعاملة النفسية (Bendicitis, Jaffe and Segal., 2004; Newton, 2001; Sanders & Becker-Lausen, 1995; Doyle, 1997.) وسوء المعاملة الانفعالية (Doyle,1997) وإساءة عقلية (Bendicitis, Jaffe and Segal. 2004,) والتلف النفسي للطفل (Doyle,1997).

من جانب آخر فقد أشارت بعض الأدبيات والدراسات إلى إمكانية تداخل مصطلح الإساءة الانفعالية مع مصطلحات أخرى في إطار الإساءة بشكل عام، حيث يتداخل مصطلح الإساءة بشكل عام مع مصطلح "الإهمال" وفُسِّر هذا في أن نتائجهما متشابهة؛ إلا أن الإهمال يعني عدم تقديم عنصر أو أكثر من العناصر الضرورية لنمو الطفل الجسدي والعقلي والاجتماعي (Webb and Vulliamy, 2001; Straus,et.al., 1998 ; الصايغ،2005.).

أما بندكتس وزميلاه (Bendicitis, Jaffe and Segal, 2004) فقد أشاروا إلى أن التداخل أكثر وضوحاً بين الإساءة الانفعالية والإهمال العاطفي؛ وعرّفوا الإهمال العاطفي بأنه: نقص الدعم العاطفي والحب وعدم الاهتمام بالحاجات النفسية. ويؤكد ستراوس وآخرون (Straus,et.al., 1998) بأن العدوان النفسي يشكّل بُعداً يتضمن الإساءة الانفعالية. كما أن الكثير من الدراسات التي صنفت الإساءة الانفعالية ضمن أبعاد (Doyle, 1997) (Fernandopulle & Fernando, 2003) (Oliver, 2001) تحدثت عن "الإهمال" كبعد من أبعاد هذه الإساءة.

ولذلك يشكل تعريف الإساءة بشكل عام والاساءة الانفعالية بشكل خاص وما يمكن أن يقع في إطارها في المجتمعات المختلفة أبرز مشكلة بحثية في مجال الاساءة للطفل لأنها الأساس الذي يحدد مدى الثقة بالنتائج التي تتوصل اليها هذه الدراسات، بالإضافة إلى أنه ما زال قضية جدلية فما يمكن أن يصنف تحت باب الإساءة يمكن أن يقع في باب التربية أو التوجية للطفل أو العقاب بالمعنى التربوي في مجتمع ما، مما يعني أن الإساءة قد تكون موقفية؛ وللتوضيح بمثال فقد يُنظر الى مسك معلمة الصف لأذن الطفل بأنه نوع من التَحَبُّب في موقف ما، بينما قد تُفسر بأنها إساءة في موقف آخر. وإنها من الناحية النسبية تعتمد على الثقافات والعادات والتقاليد لمختلف الشعوب، وما زال تعريف الاساءة محوراً من محاور البحث في هذا الإطار.

وقد وردت في الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بالإساءة الانفعالية للطفل عدة تعريفات لهذا النوع من الإساءة كان أبرزها:

- ما ورد في دراسة ويني وديفيد (Wayne and David, 2002) في أن الاساءة الانفعالية: أفعال وسلوكات تمثل إساءة للروح وتأخذ في غرفة الصف الاستراتيجيات التالية: الإهانة والتحقير والتمييز العنصري والتسلط وفقدان الاستقرار والإحساس بالأمان والعزل.
- أما ساندرز وبيكرلوسن (sanders and becker-lausen,1995) فأشارا إلى التعريف التالي للإساءة النفسية (psychological maltreatment): هي كل أفعال وسلوكات تتفق معايير المجتمع على أنها تؤدي إلى إيذاء نفسي أو سلوكي أو معرفي أو انفعالي أو جسمي للطفل على المدى القريب أو البعيد، يقوم بها فرد أو مجموعة أفراد لهم سلطة ناجمة عن العمر أو الموقع أو المعرفة أو المركز الوظيفي.
- كما عرفها ديبانفلس وسالوس (Depafilis and Salus, 1992) بأنها : أفعال وتصرفات متكررة أو معززة أو لا مبالاة وإهمال، هذه الأفعال سببت أو يمكن أن تسبب أذى سلوكياً أو معرفياً أو انفعالياً أو عقلياً للطفل.
- وقد أشارت دراسة لورا (Laura, 2002a) ودراسة نيوتن (Newton, 2001) إلى أنه لا يوجد تعريف عالمي مقبول للاساءة الانفعالية إلا أن هناك تعريفات عامة تتلخص في أنها: سوء المعاملة التي تؤدي إلى إعاقة النمو النفسي وتطوره بالأقوال أوالافعال، وبإنها اساءة تبنى على السلطة والسيطرة.
- وعرفها ستراوس وآخرون (Straus,et.al.,1998) بأنها: إساءة لفظية أو سلوكية.
- وعرفها بندكتس وآخرون (Bendicitis, Jaffe and Segal. 2004,) بأنها: أي اتجاه أو سلوك أو عجز في التصرف يؤدي إلى إيذاء الطفل عقلياً أو اجتماعياً قد تأخذ مسمى الاساءة اللفظية أو الاساءة العقلية أو سوء المعاملة النفسية،

وتمتد من الإهانة اللفظية البسيطة إلى حالة متطرفة من المعاملة القاسية، ومن الأمثلة عليها: التجاهل والرفض ونقص العاطفة أو التعلق الجسدي مثل العناق، و نقص المدح والإطراء والتعزيز الإيجابي، والصراخ في وجهه والتهديد والتخويف والمقارنة السلبية بالآخرين والاستخفاف به والتصغير من شأنه، واستخدام مفردات الازدراء لوصف الطفل ومناداته والتخجيل والإشعار بأنه مذنب واللوم والتوبيخ و العقاب بالوقوف أو الحجز في مكان ضيق.

- ويشير دويل (Doyle, 1997) في دراسته إلى تعريفها بأنها: أفعال تقصير أو إهمال (omissions) وأفعال الارتكاب أو الاقتراف (commissions) التي تقع ضمن إطار معايير المجتمع بأنها ذات تأثير نفسي مدمر مصدرها سلطوي، وهذه الافعال تعمل على تدمير الوظائف السلوكية والمعرفية والانفعالية والاجتماعية والنفسية للطفل.
- أما دورتا (Dorota, 2003) فأشار في دراسته عن تعريف الإساءة الانفعالية إلى أن المعايير الثقافية واختلاف مدلول الإساءة الانفعالية من مجتمع لآخر جعلت من الصعب الاتفاق على تعريف موحّد لها، حيث أن ما يعتبر مقبولاً أو عادياً في ثقافة أو مجتمع معين يمكن أن يكون شاذاً ومسيئاً في ثقافة أخرى.
- وقد حدد برينت وملسم (Bryant and Milsom, 2005) تعريف الإساءة الانفعالية بإنها: إساءة لفظية أو عقلية تحتمل المضايقة والتهديد والترهيب وتؤدي إلى تدني في تقدير الذات.
- وأكدت نصر (1999) إلى أنه لا يزال من الصعب جداً تعريف الإساءة الانفعالية بالمقارنة مع الإساءة الجسدية أو الجنسية وذلك لغموض هذا النوع من الاساءة، حيث لا توجد علامات ظاهرة وواضحة تظهر للمحيطين بالطفل، ولكن من الواضح أن هذا النوع من الاساءة يمكن أن يؤثر على فهم الطفل لذاته وعلى حياته الانفعالية.

وبناءً على ما سبق ولأغراض الدراسة الحالية، فإن تعريف الإساءة بشكل عام يتلخص في أنه أي فعل أو سلوك أو اتجاه ضد الطفل يتسبب به فرد أو أفراد ذوي سلطة ناجمة عن العمر أو المعرفة أو المركز الوظيفي، يؤدي إلى إيذائه جسدياً أو عقلياً أو جنسياً أو نفسياً أو اجتماعياً ويحدّ من نموه وتطوره السوي على المدى القريب أو البعيد. وأن تعريف إساءة معلمة/ معلم الصف الانفعالية للطفل يتلخص في أنه: أي موقف أو سلوك أو ممارسة سواء كانت لفظية أو أدائية أو عقلية ناتجة عن عجز في القدرة التعليمية أو التربوية تحت غطاء أي دور من أدوار معلم الصف في الإعداد والتنفيذ والتقويم والتقُبل والتفاعل الصفي تصدر عنه بصورة مقصودة أو غير مقصودة، مباشرة أو غير مباشرة تؤثر على تحصيل الطفل أو على نموه الصحي أو العقلي أو السلوكي أو النفسي أو الاجتماعي على المدى القريب أو البعيد ان يتم قياسها من خلال استجابة أفراد عينة الدراسة على الأداة المخصصة لهذا الغرض.

في ضوء هذا التصور جاءت الدراسة الحالية لتعالج من زاوية مُعيّنة الإساءة للطفل (وبالتحديد الإساءة الانفعالية) التي يمكن أن يتعرض لها طفل المرحلة الابتدائية في المدرسة من خلال ممارسات متعددة لمعلم الصف تحمل في طياتها أوتتضمن بصورة مباشرة أو غير مباشرة ذلك النوع من الاساءة.

مشكلة الدراسة و أسئلتها

تنشأ الحاجة إلى دراسات في الاساءة الانفعالية من المخاطر والأبعاد النفسية والاجتماعية والسلوكية والتربوية والصحية التي تسببها هذه الإساءة للطفل على المدى القريب أو البعيد، والتي لا يسهل كشفها أو قياسها بشكل رقمي واضح كما هو الحال في الإساءة الجسدية مثلاً. هذا بالإضافة إلى شُح الدراسات العربية التي تبحث في موضوع الإساءة الانفعالية كبُعدٍ مستقل.

وكما يتضح من خلفية الدراسة فإنّ التعامل مع الطفل يتطلب الكثير من الحذر في اختيار المفردات واستخدام الايماءات والحركات والتحفّظ على الممارسات، إذ أن ما يترتب على ردود الفعل العشوائية من قبل المعلم على ما يقوم به الطفل داخل غرفة الصف سلوكياً أو دراسياً قد يظهر على شكل إساءة للطفل، أو ما يمكن أن يصنف ضمن هذا الإطار وفقاً للتعريفات المحتملة للإساءة الانفعالية الاصطلاحية منها والاجرائية، مما يتطلب تأهيلاً متقدماً لكل القائمين مباشرة على تربية الطفل وتعليمه في هذه المرحلة الحساسة، وللمعلمين والمرشدين بالدرجة الأولى في الإطارين الأكاديمي والمسلكي، ليكون رد الفعل على ما يقوم به الطفل من قول أو فعل رداً صائباً ومسؤولاً ومنسجماً مع مستوى نضجه، ومع بيئة الطفل ودلالات الألفاظ والمفردات لديه. وبالمقابل فإننا لا نعرف الكثير عن مدى إدراك المعلمين لما قد يصدر عنهم من سلوكات أو ألفاظ أو إيماءات سواء كانت مباشرة أو غير مباشرة، مقصودة أو غير مقصودة، يمكن أن تسيء للطفل بصورة أو بأخرى نفسياً أو تحمل شحنة نفسية سلبية في تأثيرها عليه، كما لانعرف الكثير عن مدى إدراك المديرين والمرشدين للصورة ذاتها. من هنا فقد سعت الدراسة إلى الاجابة عن الأسئلة الآتية من خلال مقياس خاص بالإساءة الانفعالية:

(1) ما مستوى إدراك معلم الصف للإساءة الانفعالية لطلبة الصفوف الدنيا المتضمنة في ممارسات معلم الصف وسلوكياته مقارناً بإدراك المجموعة المرجعية؟

(2) ما مستوى إدراك المرشد للإساءة الانفعالية لطلبة الصفوف الدنيا المتضمنة في ممارسات معلم الصف وسلوكياته مقارناً بإدراك المجموعة المرجعية ؟

(3) ما مستوى إدراك المدير للإساءة الانفعالية لطلبة الصفوف الدنيا المتضمنة في ممارسات معلم الصف وسلوكياته مقارناً بإدراك المجموعة المرجعية ؟

(4) ما مدى التوافق بين إدراك معلم الصف والمرشد والمدير للإساءة الانفعالية لطلبة الصفوف الدنيا المتضمنة في ممارسات معلم الصف وسلوكياته ؟

أهداف الدراسة

في ضوء التصور لمشكلة الدراسة وأساسها النظري وإجراءات قياس الإساءة الانفعالية للطفل ودور معلم الصف والمرشد والمدير ضمن هذا الإطار فان اهداف الدراسة تتلخص في النقاط الآتية:

1. الكشف عن مدى وعي كل من المرشدين والمعلمين والمديرين عمّا يمكن أن يندرج تحت مفهوم الاساءة الانفعالية لدى الأطفال في الصفوف الأولى، والكشف عن الممارسات السلبية التي قد تؤدي إلى الاساءة الانفعالية.
2. اطلاع معلم الصف على نماذج من الممارسات التي تحمل اساءة انفعالية للطفل، وحثهم على التفكير في ممارساتهم وتوجيه سلوكاتهم وتحويلها إلى الناحية الإيجابية في التعامل مع الأطفال بمراعاة خصائصهم العمرية وصفاتهم الشخصية .
3. التنبيه لمخاطر الاساءة الانفعالية وآثارها الجوهرية التراكمية على الاطفال ودورها السلبي في غرس اتجاهات وسلوكات خاطئة لديهم .
4. لفت الانتباه الى دور المرشد في توثيق الاساءة في السجلات المدرسية، ومتابعة الاجراءات للحد من الاساءة الانفعالية.
5. توجيه أصحاب القرار الى إصدار التشريعات ذات الصلة بالاساءة الانفعالية وتضمينها في أدلة القوانين والأنظمة والتعليمات على المستوى الوطني بشكل عام وفي المدرسة بشكل خاص، وتحديد العقوبات المترتبة على الاساءة الانفعالية للطفل.
6. فتح الطريق أمام الباحثين لإثراء البحث في مجال الاساءة للطفل بشكل عام والاساءة الانفعالية بشكل خاص داخل المدرسة وخارجها على المستويين الأردني والعالمي.

محددات الدراسة وافتراضاتها:

تتحدد نتائج الدراسة بما يلي :

- مدى وضوح تعريف الإساءة بشكل عام وتعريف كل نوع من الأنواع المرجحة للإساءة الانفعالية بشكل خاص، وأن هذه التعريفات منسجمة مع تعدد وجهات النظر التي طرحتها الدراسات السابقة وأدبيات الإساءة الانفعالية.
- مدى شمولية مقياس الدراسة لممارسات المعلمات من الأقوال والأفعال المتضمنة للإساءة الانفعالية.
- اقتصار عينات الدراسة المختارة من معلمات الصف والمديرين والمرشدين على المدارس التابعة لمديريتي اربد الأولى والثانية تشمل الصفوف الثلاثة الأولى وفيها مرشد، وهي بذلك عينات لم تكن عشوائية تامة، فهي شبه عشوائية semi-random or judgmental random sample لأنها مأخوذة من المدارس المتيسرة أو المشروطة. وهي على أية حال دراسة مقارنة، ويتوقع أن يكون أي تحيز محتملٍ في العينة متوازناً في الفئات الثلاث، ويحقّق أغراض الدراسة الحالية.

كما تتحدث هذه النتائج بمدى صحة الافتراضات التالية:

- إنّ تأثير أي متغيرات دخيلة مثل الخبرة الارشادية أو المؤهلات الأكاديمية من المتغيرات الديمغرافية المحتملة ذات تأثير متوازن في المقارنة، إلا أن هذا يبقى في مجال الافتراض ويمكن أن يترجم الى فرضيات في دراسات لاحقة.
- إنّ العينات التي تم اختيارها كانت جادة في الإجابة عن فقرات المقياس، وأعطت الوقت الكافي لتوفير الحد الأدنى من دقة التقدير حسب التدريج المطلوب في المقياس.
- إنّ المستوى العلمي والخبرة الميدانية كافية للتمييز بين مستويات الإساءة في أربع فئات (حسب التدريج المستخدم)، وتحديد ما إذا كانت العبارة تحمل إساءة انفعالية أم لا.
- إنّ التقديرات التي توفرها المجموعة المرجعية تصلح كمحك للمقارنة على المستوى المحلي.

الدراسات السابقة

إن المتتبع لحركة البحث العلمي في مجال الاساءة الانفعالية يستنتج أنه مجال بحثي قديم نوعاً ما، وخاصة الاساءة الانفعالية للطفل في المدرسة بشكل عام وفي الصفوف الأساسية الأولى بشكل خاص، وأن تعريف الاساءة الانفعالية بحد ذاتها ما زال محوراً من محاور هذا المجال؛ وفيما يلي عرض للدراسات ذات الصلة المباشرة أو غير المباشرة ضمن هذا الإطار:

أجرى كروجمان وكروجمان (krugman and krugman,1984) دراسة هدفت إلى التعرف على سلوكات المعلمين المسيئة للأطفال انفعالياً في المدرسة والأعراض التي تظهر على الأطفال جرّاء هذه الإساءة. و أشارت النتائج إلى أن 17 طفلاً كانوا ضحية الإساءة الانفعالية من معلمهم في الصفوف الابتدائية، وقد سجل الضحايا(victims)السلوكيات التالية لمعلمهم: المضايقة والإزعاج المتكرر، الإذلال والقمع والإسكات اللفظي، نعت أو إلصاق صفة، سلوك متقلب ومتناقض للمعلم، الصراخ بوجه الطفل، تشجيع الطفل على مضايقة طفل آخر أو تصغيره أو الاستهزاء به، استخدام الواجبات المنزلية للعقاب. وقد أظهر الأطفال الأعراض (symptoms) التالية: قلقهم الزائد من أدائهم المدرسي (88%)، التحول من فهم الذات الإيجابي إلى السلبي (76%)، الشعور باختلاف في المناخ المدرسي عما كان عليه، حيث أصبحوا ينظرون إلى البيئة المدرسية بأنها غير مرغوبة (76%)، خوف الطفل الدائم من تعرضه لمفردات مسيئة من المعلم (71%)، التشنج والتشاؤم من ذكر المدرسة (35%)، الشعور بالصداع (35%)، الشعور بآلام المعدة (25%)، تراجع النشاط الاجتماعي خارج غرفة الصف (29%)، الكوابيس واضطراب النوم (24%)، اختلاق الأعذار لتجنب الذهاب إلى المدرسة أو رفض الذهاب إليها (24%)، هبوط أو فتور أو تراجع في السلوك العادي (18%). كما أشارت الدراسة أيضاً إلى تحسن

حالة 15 طفلاً من أصل 17 طفلاً بعد إخراج ذلك المعلم من المدرسة.

أجرت جودي (Judy, 1990) دراسة هدفت إلى التعرف على السلوكات الوالدية التي تسيء لأطفالهم انفعالياً والآثار الناجمة عن تلك الإساءة. وقد أشارت نتائجها إلى أن الإساءة الانفعالية لم تحظ بالاهتمام الكافي لأن القوانين التي تتعامل مع الجريمة لا تتمكن من إثبات وقوع الجريمة الناجمة عن هذا النوع من الإساءة، لأنها لا تقتل مباشرة فهي تدمر الروح وتفقد المشاعر نحو الذات وتحط من القدرة على النجاح والإنجاز. وفي ضوء النتائج قدمت مواقف أبوية دالة على الاساءة منها التصرف بطريقة تجعل الطفل يتوصل إلى قناعة بأنه غير قادر على عمل شيء صحيح، وتعاقبه على تحصيل أقل مما يتوقعه ولي الامر، ومحاسبة الطفل على السلوك السلبي الذي يصدر منه وإهمال أي سلوك إيجابي، وحرمان الطفل من فرص المشاركة بالنشاطات المدرسية وعزله عن أقرانه في النشاطات المشتركة .

أجرى ساندرز وبيكرلوسن (Sanders and Becker-Lausen ,1995) دراسة هدفت إلى التعرف على السلوكات الوالدية المسيئة للأطفال نفسياً وأبعاد هذه السلوكات. ولتحقيق هذا الهدف أعدّ الباحثان مقياساً في سوء المعاملة النفسية التي يسببها الوالدان لأطفالهم سمّياه "*مقياس الأذى والإساءة للطفل Child Abuse and Trauma Scale (CATS)*". تكونت عينة الدراسة من طلبة الدرجة الجامعية الأولى الذين تراوحت أعمارهم ما بين (17-23). أشارت النتائج إلى أن السلوكات الوالدية المسيئة للطالب نفسياً واقعة ضمن ثلاثة أبعاد وقعت كلها تحت مُسمّى "سوء المعاملة النفسية"هي: الإساءة المتمثلة بالإهمال وخلق المناخ السلبي في البيت، والإساءة الجنسية، والإساءة المتمثلة بأساليب العقاب.

كما أجرى هنسون وفوسي (Hinson and Fossey, 2000) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى إدراك معلمي الصفوف الابتدائية لما يتعلق بالاساءة للطفل من حيث تشخيص أعراض الإساءة وتحديد مظاهرها وإعداد تقارير خاصة بها. تكونت عينة الدراسة من 56 معلم صف، وقد خلص الباحثان إلى أن 48% من عينة الدراسة أشاروا إلى أنهم لم يتلقوا تدريباً كافياً في هذا المجال، وأن 38% منهم غير قادرين على تمييز مظاهر الإساءة الجسدية، وأن 16% فقط أشاروا بأنهم قادرون على تحديد مظاهر الإساءة الجنسية، وكان 45% من العينة قد أشاروا إلى أنه لا فائدة من إعداد هذه التقارير لأنه على الأغلب يتم حفظها. من هذه النسب أشار الباحثان إلى أن معظم المعلمين غير قادرين على تشخيص مظاهر الإساءة الجسمية أو الجنسية أو تمييز مؤشراتها لأطفال تعرضوا لها فعلاً خارج المدرسة؛ مما يعني التشكيك بقدرتهم على الاحساس بالممارسات التي قد تؤدي إلى الإساءة الانفعالية وبالتالي بإدراك مظاهر هذه الاساءة التي تشكل شرطاً مسبقاً لتمكين المعلم من المساهمة في إعداد السجلات والتقارير لتوفير المعلومات الصادقة لأغراض المتابعة والمُساءلة وفقاً للقوانين والأنظمة التي تكفل حقوق الطفل وحمايته من الاساءة، و أن إجراءات إعداد تقارير الإساءة غير واضحة. وقد أوصت الدراسة بضرورة تدريب المعلمين على التعامل مع الإساءة للطفل وفق برنامج محدد الأهداف يبدأ بتعريف الإساءة والإهمال على مستوى الولاية ومؤشرات الإساءة وإصدار التشريعات التي تحمي مُقدِّم التقرير، والتدرّب على صياغة التقرير.

أجرى أوليفر(Oliver, 2001) دراسة هدفت إلى مدى فهم ووعي المعلمين للأشكال الستة للإساءة الانفعالية للطفل وأشارت النتائج إلى تزايد وعيهم بالآثار الكامنة المتعلقة بأشكال هذه الإساءة وهي: التهديد والترهيب والتجاهل والرفض والعزل والاستغلال والتشويه والإفساد؛ مما يعني تزايد القدرة على تحديد الإساءة الانفعالية وتوثيقها أو تجسيدها وإعداد التقارير الخاصة بها، وأضاف بإن إعداد البحوث للنشر في هذا المجال يجب أن يرافقه توعية تربوية لتعزيز الوعي بثقافة الإساءة الانفعالية للطفل والسلوك الوالدي في المدرسة.

أبرزت دراسة ويب وفيوليامي (Webb and Vulliamy, 2001) المسحية الدورالاستثنائي أو المميز لمعلم الصفوف الأولى في مجال حماية الطفل، حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى تأهيل معلمي الصفوف الابتدائية في بريطانيا في حماية الطفل من الإساءة وإدراكهم لمدى خطورتها. ولتحقيق هذا الهدف قام الباحثان بمسح شامل ل (15) مدرسة ابتدائية، ومما أشارت إليه نتائج الدراسة أن 15% من الأطفال الذين تعرضوا للإساءة في بريطانيا كانت إساءاتهم عاطفية، كما أشارت إلى تراجع نسبة الإساءة الجسمية والجنسية مع تزايد مستمر في نسبة الإساءة الانفعالية والإهمال، وفي الوقت نفسه تزايَدَ الاعتراف بدور المعلم في "حماية الطفل من الإساءة (Child Protection)" كمصطلح بديل لمنع الإساءة. وأكدت الدراسة أن الاحتياجات التدريبية في هذا الإطار ليس على كيفية الحصول على المعلومات فحسب، بل على كيفية الاستفادة منها في حماية الطفل، والتركيز على المؤشرات والمظاهر التي تقع ضمن إطار الإساءة، وأن يكون هناك مُنَسِق في المدرسة تحت مُسمى مُنسِق حماية الطفل(Child Protection Coordinator).

قام شومبا (Shumba, 2002) بدراسة هدفت إلى التعرف على مرتكب الإساءة الانفعالية في المدرسة، ومدى إدراك معلم الصفوف الابتدائية لها والآثار التي تسببها للأطفال خلال العملية التعليمية. ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بجمع البيانات من مصدرين ذات علاقة بالإساءة الانفعالية في المدرسة وقد مثّل هذان المصدران عينة الدراسة؛ أما المصدر الأول فهو ستة مكاتب تابعة لوزارة التربية والتعليم في زمبابوي، والمصدر الثاني عينة بلغت 300 معلماً في المدارس الابتدائية و 150 مدرباً يعملون في تدريب المعلمين. إن ما دفع الباحث للبحث في هذا الموضوع بمدارس في زمبابوي (Zimbabwe) هو أشكال الإساءة اللفظية التي يتناقلها الأطفال وأولياء أمورهم عن معلمين في تلك المدارس. وقد أظهرت دراسة شومبا النتائج التالية:

- لم تُسجل رسمياً إلا إساءة انفعالية واحدة خلال السبع سنوات التي غطتها الدراسة في الصفوف الابتدائية، وكانت الحالة هي توجيه المعلم تهديداً وكلمات مسيئة ل 25 طالب من أصل 40 طالب في صفه. أي أن الإساءة الانفعالية لا توثق بالسجلات.
- أن بعض الأطفال يدركون (aware) ما هي السلوكات التي تصدر من المعلمين والتي يمكن أن تقع ضمن إطار الإساءة الانفعالية، كما أشارت النتائج إلى تعدد أشكال (forms) الإساءة الانفعالية وحددتها النتائج بما يلي: الصراخ على الطالب، التوبيخ والتأنيب، الشتم بألفاظ نابية، التحقير والإذلال والتعزير، وصف الطالب بألقاب مهينة مثل غبي أو بشع.

أجرى ويني وديفيد (Wayne and David, 2002) دراسة هدفت إلى التعرف على سلوكات معلم الصف التي تؤدي إلى الاساءة الانفعالية داخل غرفة الصف وتقلّل بالتالي من تقديره لذاته. ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحثان مقياساً خاصاً بالإساءة الانفعالية على تدريج رباعي أسمياه "مقياس الإساءة الانفعالية الحادة Scale of Subtle Emotional Abuse (SSEA)" نُظمت فقراته من خلال سؤال مفتوح توجه به الباحثان لعينة الدراسة -التي بلغت 318 طالباً جامعياً في كلية التربية-: برأيك ما هي السلوكات التي قد تصدر من معلم الصف وتسبب إساءة انفعالية للطفل؟ وكإجابة عن السؤال كتب أفراد العينة 384 سلوكاً، حيث قام الباحثان بتوزيع تلك السلوكات المسيئة -كنتيجة للدراسة- ضمن سبعة محاور في المقياس هي: لغة الجسد والتمييز العنصري والتطبيقات المتعلقة بوضع العلامات والتدريج للطلبة والسلوكات المتعلقة باستثمار الوقت والتعامل بتحيز مع الأطفال المتميزين والتفاعل اللفظي و سلوكات أخرى (لم تصنف).

أجرى شومبا (Shumba, 2003) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى معرفة المعلمين بالتشريعات الدولية التي تكفل حقوق الطفل في المدرسة. وقد أشارت النتائج إلى أن 60% من المعلمين يجهلون مضمون التشريعات الدولية التي تكفل حقوق الطفل في المدرسة. إلا أن مسؤولي التدريب للمعلمين أكدوا أن هذه التشريعات تسهم في ضبط ممارسات المعلمين والحد من الإساءة النفسية والجسمية للطفل.

أجرى فيرناندوبيول وفيرناندو (Fernandopulle & Fernando, 2003) دراسة هدفت إلى التعرف على سلوكات وردود الأفعال الوالدية التي تسيء للأطفال انفعالياً من خلال تطوير مقياس في الإساءة الانفعالية كما يراها الأطفال في سلوكات وردود أفعال أولياء أمورهم. ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحثان عينة استطلاعية من (105) طفلاً، واستخدما (144) طفلاً لحساب الثبات بطريقة الإعادة تراوحت أعمارهم بين (13-15) عام من سريلانكا. أشارت نتيجة الدراسة إلى 46 سلوكاً يسيء للطفل انفعالياً موزعة في فئات على النحو التالي: التهديد، والرفض، والتسلط، والحرمان من التعبير الانفعالي، والتجاهل. وقد أوصى الباحثان بضرورة تفصيل مقاييس تتناسب مع الثقافات المختلفة والفئات العمرية المختلفة أيضاً، فالمقياس الذي طور لفئة عمرية محددة(13-15) سنة لا يصلح لأعمار أقل كالطلبة في الصفوف الأساسية الأولى، وخاصة عندما يكون الطفل نفسه هو المستجيب على فقرات المقياس، حيث تصبح إجراءات التطوير ومؤشرات الصدق والثبات وتقديم مؤشرات عن خصائص الفقرات أكثر صعوبة.

أما بريانت وملسم (Bryant and Milsom, 2005) فقد أجريا دراسة هدفت إلى التعرف على مدى التزام المرشدين في المدارس بتوثيق الإساءة للطفل بشكل عام والإساءة النفسية بشكل خاص، وإلى تحديد مدى قدرتهم على تشخيص الإساءة والتعامل معها. ولتحقيق هدف الدراسة تم توزيع استبانة خاصة على عينة الدراسة التي بلغت 804 مرشداً؛ يحدد فيها المرشد دوره في إعداد تقارير الإساءة للطفل والمعيقات التي تواجههم. وبتحليل الاستبانات المسترجعة وعددها 236 (أي بنسبة 33%) أكد المرشدون صعوبة تشخيص الاساءة الانفعالية وأنهم بحاجة إلى تدريب خاص في هذا المجال. ومن هنا فقد أشارت النتائج إلى أن هناك إدراكات محدودة أو قصوراً في إدراكات المرشدين لما يمكن أن يقع ضمن إطار الاساءة للطفل وخاصة النفسية منها، وقد أوصى الباحثان بتأهيل المرشد في مجال الإساءة من حيث تعريفها ومؤشراتها وآثارها ومنهجية التعامل مع المواقف المختلفة ضمن إطار القوانين والتعليمات وأخلاقيات العملية الإرشادية.

أجرى باركر و بليس (Barker and Place, 2005) دراسة هدفت إلى التعرف على نسبة انتشار الاساءة الانفعالية بشكل خاص والإساءات الأخرى بشكل عام في بريطانيا وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الاساءة الانفعالية أصبحت فئة رئيسية واضحة وبنسبة جوهرية مقارنة بأنواع الاساءة الأخرى؛ فقد بلغت 33% في عينة الدراسة (من المجتمع البريطاني) في حين كانت نسبة الاساءة الجنسية 41% مقابل 16% للإساءة الجسمية و 9% من نوع الاهمال وبقيت نسبة 1% غير معرفة.

من خلال استعراض الدراسات السابقة يتبيّن أن إساءة المعلم للطفل انفعالياً داخل غرفة الصف هي مشكلة حقيقية (krugman and krugman,1984 Shumba, 2002). وأنّ السلوكات التي قد تصدر من المعلم وتسيء للطفل انفعالياً تتمثّل بالمضايقة والإزعاج المتكرر والإذلال والقمع والإسكات اللفظي ونعت أو إلصاق صفة وسلوك متقلب ومتناقض للمعلم والصراخ بوجه الطفل وتشجيع الطفل على مضايقة طفل آخر أو تصغيره أو الاستهزاء به واستخدام الواجبات المنزلية للعقاب (krugman and krugman, 1984). وحددتها دراسة شومبا (Shumba, 2002) بالصراخ على الطالب والتوبيخ والتأنيب والشتم بألفاظ نابية والتحقير والإذلال والتعزير ووصف الطالب بألقاب مهينة مثل غبي أو بشع. ولخصها فيرناندوبيول وفيرناندو (Fernandopulle & Fernando, 2003) ضمن خمسة أبعاد هي: التجاهل، والرفض، والتخويف والتهديد، والتسلط، والحرمان من التعبير الانفعالي.

وبخصوص دور المعلم في حماية الطفل من الإساءة بشكل عام والإساءة الانفعالية بشكل خاص ومدى تفهمه لهذا الدور ومدى تأهيله أشارت دراسة ويب وفيوليامي (Webb and Vulliamy, 2001) إلى تزايد الاعتراف بدور المعلم في حماية الطفل من الاساءة، وكذلك أشار أوليفر (Oliver, 2001) إلى تزايد وعي المعلمين بالآثار الكامنة المتعلقة بأشكال الاساءة الانفعالية. بينما تبين من دراسة هنسون وفوسي (Hinson and Fossey, 2000) بأن معظم المعلمين غير قادرين على تشخيص مظاهر الاساءة الجسمية أو الجنسية وتمييز مؤشراتها مما يعني التشكيك بقدرتهم على الإحساس بالممارسات التي قد تؤدي إلى الإساءة الانفعالية، حيث أوصى الباحثان بضرورة تدريب المعلمين على التعامل مع الاساءة للطفل وفق برنامج محدد الأهداف. وقد عززت هذه النتيجة في دراسة شومبا (Shumba, 2003) التي أشارت إلى أن 60% من المعلمين يجهلون مضمون التشريعات الدولية التي تكفل حقوق الطفل في المدرسة. كما أوضحت جودي (Judy, 1990) بأن الاساءة الانفعالية لم تحظَ بالاهتمام الكافي لأن القوانين التي تتعامل مع الجريمة لا تتمكن من إثبات وقوع الجريمة الناجمة عن هذا النوع من الإساءة لأنه لا يقتل مباشرة.

أما فيما يتعلق بدور المرشدين في التعامل مع الاساءة الانفعالية بشكل خاص ومدى توثيقهم لها، فقد أشارت دراسة شومبا (Shumba, 2002) بأن هذا النوع من الإساءة لا يوثق بالسجلات المدرسية. هذا وقد اتضح من دراسة بريانت وملسم (Bryant and Milsom, 2005) أن هناك إدراكات محدودة أو قصوراً في إدراكات المرشدين لما يمكن أن يقع ضمن إطار الإساءة للطفل وخاصة النفسية منها، ومن هنا فقد أوصى الباحثان بأهمية تأهيل المرشدين في مجال الإساءة من حيث تعريفها ومؤشراتها وآثارها ومنهجية التعامل مع المواقف المختلفة ضمن إطار القوانين والتعليمات وأخلاقيات العملية الارشادية.

المنهجية والاجراءات

يتكون مجتمع الدراسة الحالية من المديرين ومعلمي الصفوف والمرشدين في المدارس الحكومية التابعة لمديريتي تربية إربد الأولى والثانية، وعينة من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية في جامعة اليرموك (المجموعة المرجعية). وبالرجوع إلى الكراسات الإحصائية* الحديثة المتوفرة في هاتين المديريتين تبيَن أن عدد المدارس الحكومية التابعة لها 239 مدرسة، منها 143 مدرسة تتضمن الصفوف الثلاثة الأولى، بينما بلغ عدد المدارس التي تتضمن الصفوف الثلاثة الأولى وفيها مرشد أو مرشدة 55 مدرسة. وقد كان الأساس في الاختيار للعينة العنقودية من المعلمين هم عينة المرشدين وبواقع (3) معلمين من كل مدرسة على الأقل من معلمي الصف. وبذلك يكون حجم عينة المعلمين في حدها الأدنى(90) معلماً مقابل(30) مرشداً و(30) مديراً.

ولتأمين هذا العدد بحده الأدنى تم اختيار عينة من أربعين (40) مدرسة تحقق هذين الشرطين، وتم تحديد هذه المدارس بطريقة شبه عشوائية، حيث كان يؤخذ بالاعتبار قرب المدرسة أحياناً، ووجود المرشد بالدرجة الأولى خلال فترة التوزيع، لتقليل حجم الإهدار في العينة. الناجم عن التمتع بإجازة أو الانتقال إلى موقع آخر.

وبالمتابعة الحثيثة بمساعدة قسمي الإرشاد التربوي في المديريتين تم استعادة 36 طرداً بالصورة التي وزعت بها؛ حيث تم تقديم طرد لكل مدرسة، يتضمن كل طرد خمس(5) نسخ من المقياس للإجابة عنها من قبل مدير/مديرة ، ومرشد/مرشدة ، وثلاث معلمات/معلمي صف في تلك المدرسة. وبذلك يصبح توزيع عينة الدراسة من الفئات الثلاث كما هو مبين في جدول (1).

جدول (1) توزيع أفراد العينة (معلم الصف، المدير، المرشد، عضو هيئة التدريس) حسب المديرية

المديرية	معلم/معلمة صف	مدير/مديرة	مرشد/مرشدة	عضو هيئة التدريس
الأولى	60	20	*18	20
الثانية	48	16	16	
المجموع	108	36	34	20

* إجازة مرشدة وانتقال مرشد

وبذلك يكون حجم العينة الفعلي أعلى من الحد الأدنى المقترح(90 معلم/معلمة، 30 مدير/مديرة، 30 مرشد/مرشدة)، حيث كان حجم الإهدار في العينة أقل من المتوقع بفضل المتابعة الحثيثة بمساعدة قسم الإرشاد التربوي في كل من المديريتين.

أداة الدراسة

للتعرف على إدراك كل من المعلمين والمرشدين والمديرين لصور الإساءة الإنفعالية، تمت صياغة السلوكات أو الممارسات التي تقع ضمن إطار العملية التعليمية في المدرسة مشتقة من أدبيات الإساءة والإهمال للطفل بشكل عام وفي المدرسة بشكل خاص، مع مراعاة خصوصية الثقافة الأردنية لصياغة العبارات التي تحمل شحنات من الإساءة الانفعالية على غرار ما ورد في الأدبيات والدراسات السابقة من أمثلة ومقاييس (krugman and krugman, 1984; Kent and Waller, 1998; Doyle, 1997; Shumba, 2002) في ضوء التعريفات الاصطلاحية والإجرائية للإساءة الانفعالية بمظاهرها ومجالاتها، والتي اتفقت الأدبيات على أنها تمثل إساءة انفعالية قد تؤثر على المدى القريب أو البعيد بصورة مباشرة أوغير مباشرة على النمو المتكامل والمتوازن للطفل في الجانب النفسي والاجتماعي واللغوي والعقلي. وقد وردت نماذج من هذه الممارسات ضمن إطار أشكال الاساءة الانفعالية وأبعادها في عدة دراسات (Doyle,1997; Oliver, 2001; Laura, 2002b; Hart & Brassard, 1991; Fernandopulle & Fernando, 2003) اتفقت نسبياً على تصنيفها ضمن الأبعاد التالية: الرفض، الحط من القيمة، الإهانة،

*التقرير الإحصائي السنوي التربوي 2006/2005، قسم التخطيط التربوي، مديرية تربية إربد الأولى، قسم الارشاد التربوي. والتقرير الإحصائي السنوي التربوي 2006/2005، قسم التخطيط التربوي، مديرية تربية إربد الثانية، قسم الارشاد التربوي.

التجاهل، التهديد، التسلط، الاستغلال، التوقّع الزائد، الحرمان من التعبير الانفعالي، التشويه، والتعزير الاجتماعي.

ولذلك اعتمدت الدراسة الحالية الأبعاد التالية كتصنيف للسلوكات المتضمنة للإساءة الانفعالية في ضوء تعريفات مقترحة لكل بُعد من الأبعاد:

1. الإهانة والحط من القيمة (Degrading): هو كل سلوك او فعل او ممارسة تتضمن تحقير الطفل وإهانته والسخرية منه وعدم احترام أو تقدير شخصيته وذاته من خلال شتمه بألفاظ سوقية أو مناداته بألقاب مهينة أو تشبيهه بالحيوانات أو الصراخ بوجهه أو اتهامه بالعجز.
2. التهديد والتسلط (Terrorizing / disciplining) : هو كل سلوك او فعل او ممارسة يتضمن التسلط على الطفل أو العمل على تخويفه وترهيبه، وإكراهه على القيام أو عدم القيام بعمل ما أو بسلوك ما بالتهديد بعقوبات تحت غطاء قانوني .
3. التجاهل والرفض (Ignoring / rejection / isolation) : هو كل سلوك او فعل او ممارسة يتضمن تجاهل الطفل وعزله مادياً أو معنوياً عن الآخرين بحيث نحد من حركته وحريته واجتماعيته في المشاركة بالنشاطات أو بالإدلاء بآرائه وبالتالي رفضه أو رفض كل ما يتعلق به من قدرات وقيم وأفكار وكأنه شخص بلا فائدة .
4. الحرمان من التعبير الانفعالي (Denying emotional responsiveness): هو كل سلوك او فعل او ممارسة يتضمن عدم تقدير مشاعر الطفل وحرمانه من التعبير عن اتجاهاته ومشاعره حول أمر معين وبالتالي حرمانه من فرصة إثبات وجوده وانحباس دوره داخل غرفة الصف .
5. التشويه والتعزير الاجتماعي (Corruption or spoiling / missocializing) : هو كل سلوك او فعل او ممارسة يتضمن تشويه صورة الطفل أو تشويه حقيقة تتعلق به وتحريفها، والتشهير بوضعه التحصيلي أو السلوكي أو الأسري أو إفشاء أسراره.
6. الاستغلال والتوقعات الزائدة (Exploiting / over-expectation): هو كل سلوك او فعل او ممارسة يتضمن استخدام الطفل أو دفعه لعمل شيء معين قد يكون مخالفاً للقواعد الاجتماعية أو الاخلاقية أو القانونية واستغلال حاجته وطفولته من أجل تحقيق أغراض وأهداف ومصالح خاصة أو استغلاله بحيث نطالبه بالقيام بأمور تفوق قدراته أو استطاعته أو إمكاناته.

إن التفكير بأشكال الاساءة الانفعالية في التصنيفات والمسميات المختلفة لهذه الأشكال والاختلاف في عدد فئات التصنيف يشجع على اعتبار مساهمة الدراسات بأنها محاولة لتأمين الصدق الظاهري والصدق العيني لأي مقياس مستقل للإساءة الانفعالية أو لمقياس فرعي ضمن مقياس الاساءة بشكل عام، ولذلك فإن الدراسة الحالية لا تنظر للمسميات المختلفة المذكورة سابقاً بأنها مجالات مستقلة، بقدر ما هي محاولة لحصر مجال الاساءة الانفعالية كمؤشر أولي من مؤشرات الصدق.

ومن تلك المقاييس التي تمثل محاولة جادة من بعض الدراسات للتعريف بالإساءة بشكل عام والإساءة الانفعالية بشكل خاص ما يلي:

1. مقياس الأذى والإساءة للطفل "*Child Abuse and Trauma Scale (CATS)*" الذي أعده ساندرز وبيكرلوسن (Sanders and Becker-Lausen, 1995)، وهو مقياس خاص بسوء المعاملة النفسية التي يسببها الوالدان لأطفالهم؛ وقد تضمن الأبعاد التالية لسوء المعاملة النفسية هي: إساءة الإهمال والمناخ البيتي السلبي، والإساءة الجنسية، وإساءة العقاب. ويطبق هذا المقياس –الذي لم يتعامل مع الإساءة الانفعالية كبُعدٍ مستقل- على الراشدين حيث يسألون فيه عن طفولتهم وعن المناخ البيتي الذي عاشوه.
2. مقياس أعده فيرناندوبيول وفيرناندو (Fernandopulle & Fernando, 2003)؛ تضمن سلوكات وردود أفعال أولياء الأمور المُسيئة للأطفال صيغت على شكل أسئلة يجيب عنها الأطفال من عمر 13-15 سنة. ومن أمثلة هذه الأسئلة كما وردت في المقياس:
   - عندما تقوم بعمل يحبه والداك كيف تكون ردة فعلهم؟ (يشكرونك، يُقَبِلونك، يُعانقونك، يصفونك بأنك طفل رائع، ينظرون إليك نظرة محبة، يبتسمون لك)
   - هل يناديك أحد الوالدين بلقب تكرهه...؟ (غبي، حمار، كلب، مجنون)
3. مقياس سوء المعاملة الوالدية للطفل"*Parent-Child Conflict Tactics Scale (CTSPC)*" الذي أعده ستراوس وآخرون (Straus, et al., 1998) في دراسة هدفت إلى تطويره بإضافة مؤشرات سيكومترية على الصورة الأولية للمقياس التي وضعها ستراوس نفسه عام 1979. وقد تضمن المقياس بصورته المطورة الأبعاد التالية للإساءة: اساءة غير جسمية كالحرمان والعدوان النفسي والإساءة الجسمية والإهمال والاساءة الجنسية. ولم يتضمن الإساءة الانفعالية كبُعد مستقل؛ إلا أنهم أشاروا إلى أن للعدوان النفسي (psychological aggression) بُعداً يتضمن الإساءة الانفعالية، وأن تداخل بُعد الاساءة الانفعالية مع الإهمال أو الحرمان مشكلة حقيقية في إجراءات إعداد مقاييس الإساءة للطفل بشكل عام والإساءة الانفعالية بشكل خاص.
4. مقياس كنت وولر (Kent and Waller, 1998) بعنوان الأذى والإساءة للطفل "*Child Abuse and Trauma Scale (CATS)*" وقد أفرزت نتائج التحليل العاملي في دراستهما مقياساً فرعياً رابعاً يتمتع كغيره من المقاييس الفرعية بخصائص مقبولة من الصدق والثبات وهو (الإساءة الانفعالية). وأشارا إلى أن الاساءة الانفعالية للطفل لم يتم

تضمينها كبُعدٍ مستقل في المقاييس القليلة التي تم إعدادها في مجال الاساءة بشكل عام وقد اعتبرا أن تمييز الإساءة الانفعالية في بُعدٍ خاصٍ مميزٍ عن المقاييس الفرعية الأخرى إضافة جوهرية وقضية محورية لمقياس الإساءة المذكور.

5. مقياس الإساءة الانفعالية الحادة " *Scale of Subtle Emotional Abuse (SSEA)*" الذي أعده ويني وديفيد (Wayne and David, 2002) تضمن مجموعة سلوكات لمعلم الصف مُسيئة للطفل انفعالياً، صيغت بصورة أسئلة يجيب عنها المعلم في ضوء ما يقوم به فعلاً خلال العملية التدريسية وتفاعله مع الطلبة.

أما في الدراسة الحالية فقد تم بناء أداة الدراسة انطلاقاً من هدفها المحدّد بقياس الإساءة الانفعالية للأطفال في سلوكات وممارسات معلم الصف كما يدركها مدير المدرسة والمرشد المدرسي ومعلم الصف نفسه، لأن أسئلة الدراسة تتطلب مقارنة نسبية بين إدراكات الفئات الثلاث لوجود الإساءة ومستواها من جهة، ومقارنة كل من هذه الإدراكات بإدراكات مجموعة مرجعية (referenced group). ولتحقيق هذا الهدف تم اتباع الخطوات الآتية:

1- حصر سلوكات وممارسات معلمات الصف التي يتوقع أن تحمل إساءة انفعالية للطفل في المدرسة، وقد أفصحت المقدمة والدراسات السابقة عن خصوصية عملية التجميع للعبارات ومصادرها وصياغتها وما تتطلبه من اختيار حذر للأفعال الدالة على سلوك الإساءة. وقد تم اطلاع مجموعة مختارة(panel group) من المحكمين، والمجموعة المرجعية على هذه الخصوصية من خلال رسالة الغلاف(cover letter) التي يطلب منهم قراءتها قبل الشروع بالإجابة المطلوبة. وقد تم صياغة 56 فقرة ترتكز على الأساس النظري والدراسات السابقة وما ورد فيها من مقاييس وتعريف أنواع ومظاهر الاساءة الانفعالية وسجل الخبرة التراكمية الميدانية خلال عام دراسي في الصفوف الثلاثة الأولى. ولم يقصد بذلك الاعتراف الضمني بوجود مجالات فرعية يترتب عليها الوصول إلى درجات فرعية؛ بل لتأمين مؤشر على صدق التحكيم، والإلمام بمظاهر الإساءة من خلال التبصّرُ أو التحليل المنطقي(Eyeball investigation) .

2- تم تحكيم الفقرات في ورشة عمل متخصصة ، حيث تكونت لجنة التحكيم هذه من طلبة الدراسات العليا في مساق تم اختياره بموافقة رسمية من القسم وأستاذ المساق الذي يدرس تلك المجموعة ،حيث يشمل ذلك المساق طلبة من تخصصات ذات صلة بموضوع الدراسة وهم مزيج من طلبةالدراسات العليا في التخصصين: الارشاد النفسي (18)، علم النفس التربوي (7)، وقد تمّ التحكيم بتوزيع (25) نسخة من المقياس على المجموعة، وطُلب منهم تصنيف الممارسات أو السلوكات المتضمنة للإساءة الانفعالية على الأنواع الستة المقترحة للإساءة،

3- تم إدخال البيانات بعد ترقيم نسخ المحكمين حسب الرقم الخاص بكل محكم لضبط عملية الإدخال في الحاسوب على برنامج SPSS للتمكن من صحة الإدخال.

4- تم الإدخال بإعطاء ترميز رقمي لكل نوع من أنواع الاساءة الانفعالية لجميع الفقرات وعددها (56) فقرة وذلك حسب ترتيبها في التعريفات والاستبانة من 1-6، ثم حساب عدد ونسبة المحكمين الذين اختاروا كل نوع من أنواع الإساءة لكل فقرة.

5- تم اعتماد المعايير التالية في عملية تصنيف الممارسات حسب الأنواع الستة المقترحة للإساءة الانفعالية:

- أن لا يكون التوزيع التكراري للإجابات منتظماً .
- أن تصنف الممارسة وفق النوع الأعلى تكراراً، على أن لا يقل التكرار عن ضعف الاختيار العشوائي، بمعنى أن الحد الأدنى للتكرار=8.

6. بعد تحليل البيانات وفي ضوء هذه المعايير اصبح المقياس بصورته النهائية مكوناً من (53) فقرة صيغت بالصورة التالية:

1- إعطاء الطفل علامة مُضخّمة لإيهامه او اقناعه بأنه قد فهم المادة الدراسية .

2- إعطاء الطفل علامة مُضخّمة إرضاء لولي امره .

3- التشدد في التعامل مع الطفل كردة فعل لعلاقة غير ايجابية مع أسرته .

4- تكليف الطفل بعمل نماذج او وسائل تعليمية تتطلب من الأسرة جهدا او وقتا غير عادي لتوفيرها.

5- استخدام الطفل وسيلة او كأداة للترويج او لنقل فكر معين تتبناه المعلمة.

6- اتهام الطفل بالغش في الامتحان .

7- توبيخ الطفل أو معاقبته على أمر ما تسبب به طفل آخر

8- حرمان الطفل من الدفاع عن نفسه عندما يكون في موقف اتهام.

9- تهميش دور طفل أثناء النقاش بالرغم من رغبته بالمشاركة.

10- إقحام الطفل بقضايا اجتماعية لا يتحمل مسؤوليتها .

11- عدم تقبل شكوى الطفل على المعلمة لأنه طفل أو لأن المشتكى عليه هو المعلمة .

12- سؤال الطفل عن خصوصياته الأسرية .

13- وصف الطفل بأنه لايفهم شيئا من المادة ولذلك استحق درجة تساوي صفرا.

14- عدم الاستجابة لطفل يطلب وقتا إضافيا في امتحان ما مقابل قبول الطلب ذاته لطفل آخر .

15- توجيه اللوم والعقوبة لطفل للحد من سلوك طفل آخر تشعر المعلمة أن له نفوذاً من نوع ما .

16- معاقبة طفل على سلوك ما كانت قد مهدت المعلمة نفسها او هيأت الفرصة لظهور هذا السلوك.

17- إشعار الطفل بأنه عبء على المعلمة وأنها ترحب بأي فرصة للتخلص منه .

18- حرمان الطفل من المشاركة في نشاط معين دون تفهُّم ظروفه عند اتخاذ ذلك القرار.

19- إلصاق صفة الكسل بطفل واشعاره او اقناعه بأنها صفة مميزة له.
20- اتهام طفل بأنه مشاغب واشعاره او اقناعه بأن المشاغبة صفة مميزة له.
21- الاستخفاف أو الاستهزاء بإجابة الطفل عن سؤال ما تطرحه المعلمة .
22- عزل الطفل بنقله الى مقعد آخر تعرف المعلمة أنه غير مناسب له.
23- تكليف الطفل بواجبات او مهام يشعر انها عقاب له.
24- منع الطفل من الحد الأدنى من حرية الحركة في الصف.
25- تثبيت انطباع خاطىء عن الطفل بسبب معلومات مزيفة أو ناقصة .
26- تهديد الطفل بخصم علامات في كل مرة يصدر منه سلوك لا ترضى عنه المعلمة
27- استخدام مفردات سوقية لوصف الحالة العقلية للطفل
28- تشبيه الطفل بالحيوان مثل (حمار ، كلب ،...)
29- ترحيل المعلمة لمشكلاتها الخاصة البيتية أو المهنية في تعاملها مع الطفل.
30- تشويه المعلمة لصورة طفل امام معلمات المدرسة .
31- إفشاء أسرار طفل أو أمور خاصة متعلقة به سواء كانت سلوكية أو تحصيلية أو أسرية
32- الاستهزاء بالطفل باستخدام القاب ومفردات غير مرغوبة اجتماعيا.
33- صوغ عبارات تلميحية مهينة تذكرها المعلمة على وجه العموم قاصدة بها على وجه الخصوص طفل معين داخل غرفة الصف .
34- عدم تفهم حاجة الطفل او اضطراره للخروج من الحصة.
35- مسك الطفل بطريقة تتضمن او تحتمل التحقير كإمساك أذنه أو طرف ملابسه.
36- التكليف بواجب بيتي يتطلب استخدام الانترنت دون مراعاة توافر أو عدم توافر خدمة الانترنت لدى الطفل .
37- استخدام أسلوب التجويع للتأديب والعقاب.
38- عقاب طفل بإخراجه من غرفة الصف وحرمانه من متابعة الدرس.
39- الاستخفاف أو الاستهزاء بأسئلة يطرحها الطفل أثناء الحصة
40- إحراج الطفل بطلبات خاصة من اهله .
41- الاستخفاف بما لدى الطفل من معلومات واشعاره بان المعلمة هي المصدر الوحيد للمعرفة في الصف
42- الغضب من الطفل عندما يعبر عن اتجاهاته ومشاعره نحو الحصة أو الدرس.
43- عدم تقبُل المعلمة للطفل لأنه يذكرها بخبرة سلبية من خلال اسم الطفل او شكله.
44-اعتماد علاقة المعلمة بالطفل بمستوى ونوع علاقتها بأهله
45- حرمان الطفل من ممارسة نشاط او القيام بعمل يحقق هدفا تعليميا بسبب توقع صدور سلوك لا ترتاح له المعلمة من ذلك الطفل.
46- تشكيك الطفل بقدراته إلى درجة تدفعه للبحث عمّن قد ينصفه أو يعرفه بنفسه .
47- تكليف الطفل بحمل جميع الكتب المقررة ومستلزمات الدراسة وإحضارها إلى المدرسة يوميا بصرف النظر عما يحدده جدول الحصص.
48- اتهام طفل بأنه اعتمد على غيره في اعداد الواجبات المنزلية ومعاقبته بواجبات اخرى او تكرار القيام بالواجبات نفسها.
49- إظهار الخشونة في التعامل مع الطفل بقصد فرض الهيبة أو السلطة.
50- اتهام طفل بالاعتداء على طفل آخر بناء على خلفية أو انطباع سابق تحمله المعلمة عن الطفل .
51- المبالغة في تنبيه الطفل على الانتباه والتركيز أثناء الدرس ومعاقبته على أي إيماءة تبدو عليه توحي بعدم انتباهه خلال الدرس.
52- ابخاس علامات طفل لاشعار الوالدين بصورة غير مباشرة بأنهم مقصرون كي تظهرالمعلمة بمظهرالحريصة والمتابعة
53- الصاق صفة السرقه بالطفل وتوجيه التهمة اليه كلما تكررت حادثة سرقة في الصف

وهذه الفقرات موزعة في ستة انواع من الاساءة الانفعالية على النحو الآتي:

1. الإهانة والحط من القيمة: 6، 7، 13، 17، 19، 20، 21، 27، 28، 32، 33، 35، 53 ،41، 46
2. التهديد والتسلط: 15،3، 16، 22، 26،24، 37، 38، 48، 49، 51،50
3. التجاهل والرفض: 9، 11، 14، 34، 43
4. الحرمان من التعبير الانفعالي: 8، 18، 42، 45
5. التشويه والتعزير الاجتماعي: 1، 2، 12، 25، 30، 31، 52
6. الاستغلال والتوقعات الزائدة : 4 ، 5، 10، 23، 29، 36، 40، 44، 47

وقد تم الأخذ بالاعتبار عند تصنيف هذه الفقرات الأسس والمعايير التالية:

1. تعدد الأفعال الدالة على الإساءة الانفعالية، وإن التصنيف باعتماد الفعل الدال على السلوك يكون مضللاً أحياناً (Bendicitis, Jaffe and Segal. ,2004).
2. إمكانية وجود إساءات تحت ابعاد فرعية وبمسميات مختلفة (Doyle,1997).
3. التداخل بين الأنواع المختلفة من الإساءة يجعل من التصنيف عملية غير سهلة (Bendicitis, Jaffe and Segal., 2004; Bryant and Milsom, 2005; Fernandopulle & Fernando, 2003).
4. الفقرات المتضمنة للإساءة في أي دراسة أو مقياس مأخوذة من مجال مفتوح (هو مجال الإساءة بشكل عام) وبالتالي ينطبق عليها مفهوم المؤشر (sign) أكثر من كونها عينة (sample).

5. عدم القدرة على التصنيف لا ينفي صفة الإساءة المتضمنة في العبارة .((Doyle, 1997; Wayne and David, 2002.
6. نقص عدد الفقرات لا يؤثر على المقارنة بين إدراكات الفئات الثلاثة (مدير، مرشد، معلم)، كما لا يؤثر على المقارنة مع المجموعة المرجعية(reference group).

وفي ضوء النتائج التي أظهرتها عينة التحكيم أصبح المقياس مُكوّناً من (53) فقرة، وبعد تصفية الفقرات في ضوء نتائج التحكيم المنطقي، تم إجراء التعديلات الضرورية وإعادة صياغة صفحة الغلاف، وتحديد التدريج اللفظي والتدريج الرقمي المقابل للفظي، على النحو الاتي: 4 (تحمل اساءة بدرجة كبيرة جداً)، 3 (تحمل اساءة بدرجة كبيرة)، 2 (تحمل اساءة بدرجة قليلة)،1 (تحمل اساءة بدرجة قليلة جداً) ، 0 (لا تحمل اساءة)؛ ثم توزيعه على أفراد المجموعة المرجعية، حيث تم توزيع 48 نسخة على اعضاء هيئة التدريس في قسم الارشاد وعلم النفس التربوي بتخصصاته الثلاثة، وأعضاء هيئة التدريس ببرنامج التربية العملية في قسم المناهج والتدريس، وعينة من قسم الادارة وأصول التربية لتكون مجموعة مقارنة خارجية. فبحكم طبيعة تخصصاتهم وتنوعها وخبرتهم الميدانية في التعامل مع المعلمين والطلبة، ومستوى ثقافتهم وسعة اطلاعهم ومتابعتهم الحثيثة للتطورات والمستجدات المحلية والاقليمية والدولية ذات الصلة المباشرة او غير المباشرة بحقوق الطفل، واهتمامهم بما يمكن أن يقع ضمن إطار الإساءة للطفل، كل هذا يجعل من أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بشكل عام وفي جامعة اليرموك بشكل خاص مجموعة مرجعية تحدد سقف التصور لسلوكات المعلمين وممارساتهم في الصف أو ضمن اطار العملية التعليمية التي تحمل شحنات من الاساءة الانفعالية. فهي (اي جامعة اليرموك) في إطار مجتمع الدراسة جغرافياً، وأعضاء هيئة التدريس فيها متفاعلون مع المجتمعات الفرعية للدراسة (معلمات صف ومرشدين ومديرين) بحكم مشاركتهم في الاشراف والمتابعة من خلال برنامج التربية العملية، وصلتهم المستمرة بالميدان التربوي لأغراض البحث وخدمة المجتمع.

ولجمع البيانات من العينة الرئيسة المستهدفة، تم توزيع المقياس بصورته النهائية على ثلاثة من معلمي الصفوف ومرشد ومدير في كل مدرسة مشتركة في العينة، بعد تحديد المدارس بالمواصفات المُشار إليها في العينة. ولتجنب التحفظ في الإجابات الناتجة من الشعور بتهديد الذات بالنسبة للمعلمين، وإمكانية التزييف الإيجابي في الإجابات -أي أن يقوم المعلم بتزييف إجاباته ويحاول أن يُظهر نفسه بأنه يدرك مضامين الإساءة الانفعالية في أقواله وأفعاله بشكل أعلى مما هو عليه فعلاً من باب حماية الذات مُعتقداً أن هذه الصورة هي مواصفات المعلم الكفؤ والمؤهل التي يريدها المجتمع- تم صياغة المطلوب في الإجابة بناء على ما يقوم به المعلمون وليس لما يقوم به هو فقط، وهي صياغة مماثلة لما هو مطلوب من عينة المديرين والمرشدين والمجموعة المرجعية.

ويتضمن نموذج المقياس الموجّه لعينة معلمي الصفوف والمرشدين والمديرين أسئلة مفتوحة خاصة بالمرشدين للتعرُف على الدور الوقائي والعلاجي للمشرف لما يمكن أن يتعرض له الطالب في الصفوف الثلاثة الأولى من إساءة انفعالية، ويتطلب تحديداً الاجابة عن السؤالين الآتيين:

- هل يقوم المرشد بتوثيق الإساءات الانفعالية التي قد تلحق بالطفل في المدرسة؟ وكيف يتم ذلك؟
- ما الإجراءات التي يقوم بها المرشد في المدرسة للحد من الإساءة الانفعالية للطفل؟

اجراءات جمع البيانات وتحليلها

1. مخاطبة قسم علم النفس الإرشادي والتربوي في كلية التربية بجامعة اليرموك وعمادة الكلية ورئاسة الجامعة ومديريات التربية المعنية حسب الأصول للحصول على الموافقة وتسهيل مهمة الباحثة في الحصول على الاحصائيات الخاصة بمجتمع الدراسة وجمع المعلومات من عينات الدراسة.
2. توزيع النموذج من المقياس الخاص بالمجموعة المرجعية على 48 عضو هيئة تدريس في كلية التربية بجامعة اليرموك، وقد تم استعادة 20 استبانة بعد المتابعة خلال اسبوعين.
3. تحديد عدد المدارس الحكومية التابعة لمديريتي تربية اربد الأولى والثانية بالمواصفات المطلوبة (شريطة أن تتضمن الصفوف الثلاثة الأولى، ومرشد/مرشدة).
4. توزيع المقياس على المدارس بشكل طرود يتضمن كل منها خمس نسخ (ثلاثاً منها لمعلم الصف ونسخة للمدير وأخرى للمرشد) جُمعت بعد الإجابة عنها على مدار ثلاثة أسابيع في مدارس تربية اربد الأولى والثانية. وقد تمّ توزيع هذه المقاييس وجمعها بمساعدة كوادر عاملة في كلا المديريتين.
5. تدقيق إدخال البيانات في الحاسوب والتأكد من صحة إدخالها قبل إجراء عملية التحليل.
6. تفريغ البيانات من العينات الأربع (عينة المديرين، والمرشدين، ومعلم الصف، وأعضاء هيئة التدريس(المجموعة المرجعية)) بعد ترقيم الاستبانات وترميز المتغيرات في ملف خاص.
7. التأكد من صحة البيانات التي تم إدخالها من خلال عينة من الاستبانات، والمعالجات الإحصائية الخاصة بالتحقق من صحة البيانات التي يوفرها برنامج (SPSS) تمهيداً لإجراء التحليلات الإحصائية التي تجيب عن أسئلة الدراسة.

وهذه الإحصائيات هي :

- الاستفادة من البيانات المتوفرة في إجراء التحليل العاملي للمقارنة بين الصدق المنطقي الذي اتضح عند بناء أداة قياس الإساءة، والصدق العاملي الإحصائي الاستكشافي (Exploratory factor analysis).
- تقدير ثبات المقياس بمعادلة كرونباخ (Cronbach) في ضوء نتائج التحليل العاملي.

- حساب المتوسطات للفقرات لتحديد مستوى الإساءة التي تتضمنها كل فقرة من وجهة نظر الفئات الأربعة، وحساب الارتباط الرتبي بين الفقرات والنسب في كل مستوى من مستويات الاساءة.
- حساب النسب في كل فئة من فئات التقدير لتحديد فيما إذا كانت تحمل إساءة أولاً ومستوى الإساءة ثانياً.
- المقارنة بين المتوسطات للتقديرات باستخدام تحليل التباين الأحادي للفئات الأربعة، والتباينات بطريقة ليفين (Levene).
- التحليل النوعي لإجابات المرشدين على الأسئلة مفتوحة الاجابة.

النتائج

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مدى إدراك كل من معلم الصف والمرشد والمدير للإساءة الانفعالية التي قد تتضمنها أقوال معلم الصف وأفعاله ضمن إطار العملية التعليمية التعلُّمية خلال تفاعله مع الأطفال. ولتحقيق ذلك تم تصميم مقياس خاص بالإساءة الانفعالية التي قد يتعرض لها الطفل من مُعلِّمه. أما النتائج فسترد على النحو التالي:

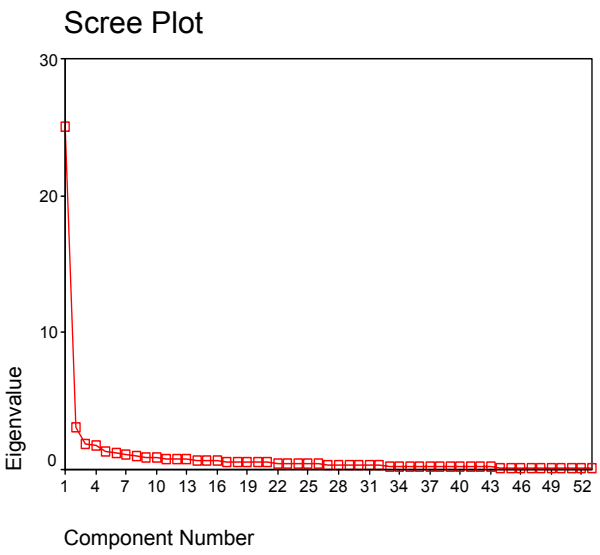
1. النتائج الإحصائية الخاصة بالمقياس نفسه.
2. النتائج الإحصائية الخاصة بأسئلة الدراسة.

أولا: النتائج الإحصائية الخاصة بالمقياس نفسه:

تبين من خلفية الدراسة والدراسات السابقة أن هناك الكثير من محاور البحث ضمن إطار الإساءة الانفعالية، وأن تطوير مقاييس لهذا النوع من الإساءة يشكل محوراً هاماً فيه الكثير من القضايا بدءاً بتعريف الإساءة الانفعالية وما يترتب عليها من إجراءات في صياغة فقرات المقياس، والأفعال الدالة على الإساءة والشحنات النفسية التي تحملها، وإمكانية تصنيفها منطقياً وإحصائياً، وما تتضمنه من دلالات ومؤشرات الصدق في ضوء التداخل لأنواع محتملة من الإساءة الانفعالية وتعدد المسميات، وبناء عليه فإن البحث في القياس النفسي التربوي يتفرد في تغذية مؤشرات الخصائص السيكومترية عندما تتوفر أي بيانات ميدانية، وبناء عليه فقد تمّ فحص ما قامت به الدراسة الحالية من إجراءات بناء المقياس منطلقةً مما توصلت إليه الدراسات، والتي أشارت إلى أنه من المبكر الحديث عن مقاييس فرعية أو عوامل مُكوِّنة للإساءة الانفعالية، حيث ما زالت تتعامل مع الإساءة الانفعالية على أنها عامل من العوامل في مقاييس الإساءة بشكل عام. وهكذا كانت مدخلات المقياس الحالي في إجراءات الصدق المنطقي الذي اعتبر أفعال الإساءة مثل التهديد والاستغلال والرفض وغيرها مظاهر (aspects) أو مكونات (components)، فهل تتفق نتائج التحليل الإحصائي من البيانات المتوفرة مع التحليل المنطقي؟ وهل يحقق المقياس اتساقاً داخلياً مقبولاً؟ في ضوء هذا التصور تم تحليل البيانات تحليلاً عاملياً باستخدام المكونات الأساسية والتدوير المتعامد للوصول إلى عوامل مستقلة قابلة للتفسيرً(principal components with varimax rotation) كما تم حساب الثبات بطريقة كرونباخ. ويبين جدول (2) القيم الفارزة للعوامل الافتراضية، ويلاحظ من الشكل (1) تراجعاً سريعاً للقيم الفارزة بعد العامل العام، ويلاحظ أن نسبة القيمة الفارزة لهذا العامل إلى القيمة الفارزة للعامل الذي يليه مباشرة هي تقريباً 3:25 ، وأن العامل الأول فسَّر 47% من التباين، في حين فسرت العوامل الثمانية حوالي 69% من التباين.

جدول (2) العوامل المقترحة بقيمة فارزة ونسبة التباين المفسر بعد التدوير للعوامل تدويراً متعامداً

رقم العامل	القيم الفارزة	نسبة التباين المفسر	النسبة التراكمية للتباين المفسر
1	25.0	47.2	47.2
2	3.1	5.9	53.1
3	1.9	3.5	56.6
4	1.7	3.3	59.9
5	1.3	2.5	62.4
6	1.2	2.3	64.7
7	1.1	2.0	66.7
8	1.0	1.9	68.6



شكل (1) الصورة البيانية للقيم الفارزة للعوامل الافتراضية لمقياس الاساءة الانفعالية

ووفقاً للمعايير الإحصائية فإن تفوق عامل واحد بقيمة فارزة كبيرة مقابل عددٍ من العوامل الصغيرة يعتبر مؤشراً قوياً على أحادية البعد (Hambelton, and Swaminathan,1985)، وبالتالي ترجيح التعامل مع العلامة الكلية على المقياس، كما تؤكد التشبعات (loadings) للفقرات بالعوامل في جدول (3) ترجيح التعامل مع عامل واحد.

جدول (3) تشبعات الفقرات بالعامل العام والتشبعات بالعوامل الضعيفة لمقياس الاساءة الانفعالية بعد التدوير المتعامد

	Factor							
item	1	2	3	4	5	6	7	8
I1					.83			
I2	.45				.71			
I3	.65						.33	
I4				.32	.61			
I5	.32				.32		.63	
I6	.60		.36					
I7	.73							
I8	.66		.35					
I9	.73							
I10	.63							
I11	.60							
I12	.29			.62				
I13	.54			.30				.50
I14	.70							
I15	.62							
I16	.49	.33						
I17	.65							.34
I18	.66							
I19	.64	.30						.33
I20			.32					.58
I21	.74							
I22				.49				
I23				.72				
I24				.69			.35	
I25	.68							
I26			.32				.64	
I27	.84							
I28	.83							
I29	.58	.30						
I30	.75					.32		
I31	.59					.57		
I32	.77							
I33	.42					.40		
I34		.40	.35			.47		.33
I35	.40	.36				.47		
I36		.70	.34					
I37	.58	.59						
I38	.48	.59						
I39	.69	.53						
I40	.39	.69						
I41	.40	.65						
I42	.51	.59						
I43	.45	.67						
I44		.61						
I45		.51				.53		
I46	.45	.64						
I47		.39	.58					
I48			.78					
I49	.36		.63					
I50	.64	.31						
I51			.63	.35				
I52	.41		.55					
I53	.76	.39						

حيث يلاحظ أن 43 فقرة من أصل 53 تشبعت بالعامل الأول بقيمة أكبر من 0.3 ، وأن 13 فقرة مشبعة على العامل الثاني وأن 11 منها (أي من 13) مشبعة على العامل الأول أيضاً، وأن هناك فقرات متفرقة تراوحت بين (4-6) مشبعة بشكل مشترك على العوامل الأخرى مع العامل العام أيضاً. وكان معامل الثبات للمقياس بصورته النهائية 0.97 وهو مؤشر آخر على أحادية البعد للمقياس.

ثانياً: النتائج الإحصائية الخاصة بأسئلة الدراسة بدءاً بالنتائج الإحصائية الخاصة بالسؤال الأول والثاني والثالث:

وتتضمن مقارنة إدراك المجموعة المرجعية بإدراكات الفئات الثلاثة (معلم صف ومرشد ومدير) (المقارنة الخارجية) من خلال

تحديد مستوى إدراك معلمي الصف والمرشدين والمديرين للإساءة الانفعالية المتضمنة بفقرات المقياس وعددها (53) فقرة جملة وتفصيلاً مقارناً بإدراك المجموعة المرجعية وفقاً لتقديراتهم على المقياس الخماسي الذي يبدأ بـ لا تحمل إساءة (ويأخذ الرقم صفر) وينتهي بإساءة كبيرة جداً (ويأخذ الرقم 4) ، وقد تم حساب معدل التقديرات لكل فقرة/ مجموعة، وفيما يلي ملخصاً للمتوسطات وتوزيع الفقرات حسب التدريج اللفظي للإساءة كما في جدول (4).

جدول (4) توزيع الفقرات وفقاً لمعدل التقديرات وحسب موقعها في المدى النظري لفئات التدريج اللفظي وما يقابله من فئات رقمية

مستوى الاساءة	المدى النظري	عدد الفقرات: مدير	مرشد	معلم صف	عضو هيئة تدريس
كبيرة جداً	3.5 =<	-	-	-	10
كبيرة	3.4-3.0	21	25	24	23
	2.9-2.5	27	25	24	12
قليلة	2.4-2.0	5	2	4	8
	1.9-1.5	-	1	-	-
قليلة جداً	1.4-0.5	-	-	1	-
لا تحمل إساءة	0.5>	-	-	-	-
الوسط الحسابي		2.86	2.93	2.88	3.02

ويلاحظ من جدول (4) ما يلي:

أولا: انفردت المجموعة المرجعية (أعضاء هيئة التدريس) بعشر فقرات واقعة ضمن مستوى إساءة انفعالية كبيرة جداً ، وهذه الفقرات هي (ذات الأرقام المتسلسلة مرتبة تنازلياً حسب متوسط التقديرات مقرباً لرقم عشري واحد : 53، 19، 28، 7، 27، 21، 32، 8، 30، 31)

ثانياً: اتفق الجميع على ان جميع الفقرات تحمل إساءة انفعالية، حيث أنه لا توجد أية فقرة من حيث متوسط التقديرات ضمن الفئة الأخيرة، بينما وقعت فقرة واحدة ضمن فئة إساءة قليلة جداً من وجهة نظر معلمي الصف، وهذه الفقرة هي ذات الرقم (53).

ثالثاً: بالنظر إلى تقسيم الفقرات من زاوية أخرى من حيث أنها واقعة ضمن فئة الإساءة الانفعالية الكبيرة أو القليلة ، فقد كان الاتفاق بين الفئات الأربعة على أن معظم الفقرات واقعة ضمن الفئة الأولى، حيث كانت أعلى نسبة للفقرات ضمن الفئة الثانية حوالي 15%(8 فقرات) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس (المجموعة المرجعية) مقابل 6% كأقل نسبة من وجهة نظر كل مجموعة. مدير (23 ، 47، 12، 4، 36)، مرشد (12، 4، 36)، معلم صف (23، 47، 48، 53)، عضو هيئة تدريس (23، 12، 4، 36، 26، 45، 34، 1).

ويلاحظ أن الفقرات التي اتفقت فئتان على الأقل على أنها بمستوى إساءة انفعالية قليلة هي الفقرات ذات الأرقام:
23 (مديراً، معلم صف، عضو هيئة تدريس)، 12 (مديراً، مرشداً، عضو هيئة تدريس)، 4 (مدراء ، مرشدين ، عضو هيئة تدريس)، 36 (مديراً ، مرشداً ، عضو هيئة تدريس)، 47 (مديراً، معلم صف)، 26 (معلم صف ، عضو هيئة تدريس).

أما مضمون هذه الفقرات فهي :

23: تكليف الطفل بواجبات أو مهام يشعر أنها عقاباً له.

12: سؤال الطفل عن خصوصياته الأسرية

4: تكليف الطفل بعمل بنماذج أو وسائل تعليمية تتطلب من الأسرة جهداً أو وقتاً غير عادي لتوفيرها.

36: التكليف بواجب بيتي يتطلب استخدام الانترنت دون مراعاة توافر أو عدم توافر خدمة الانترنت لدى الطفل.

47: تكليف الطفل بحمل جميع الكتب المقررة ومستلزمات الدراسة وإحضارها إلى المدرسة يومياً بصرف النظر عما يحدده جدول الحصص.

26: تهديد الطفل بإنقاص علامات في كل مرة يصدر منه سلوك لا ترضى عنه المعلمة.

رابعاً: تبين في أولاً أن المجموعة المرجعية انفردت بعشر فقرات ذات تقديرات بمعدل صنفها على أنها ذات إساءة انفعالية كبيرة جداً، ويشير الجدول نفسه (رقم 4) إلى أن المجموعة المرجعية انفردت بمتوسط عام ضمن الفئة الفرعية الثانية (3.0-3.4) من الفئة الرئيسية (كبيرة)، بينما وقعت جميع المتوسطات الثلاثة الأخرى ضمن الفئة الفرعية الثانية (2.5-2.9)، وهي من الناحية الاحصائية فروق رقمية ، ولم ترقَ إلى مستوى الفروق الإحصائية بالمعيار النسبي عند مستويات الدلالة الشائعة (0.01 ، 0.05 ، 0.10) وهذا ما كشفت عنه نتائج تحليل التباين في جدول (6) لمتوسطات التقديرات في جدول (5).

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الفئات الأربعة (مدير، مرشد، معلم صف، عضو هيئة تدريس) ونتائج فحص الفروق في التباينات باختبار ليفين(Levene)

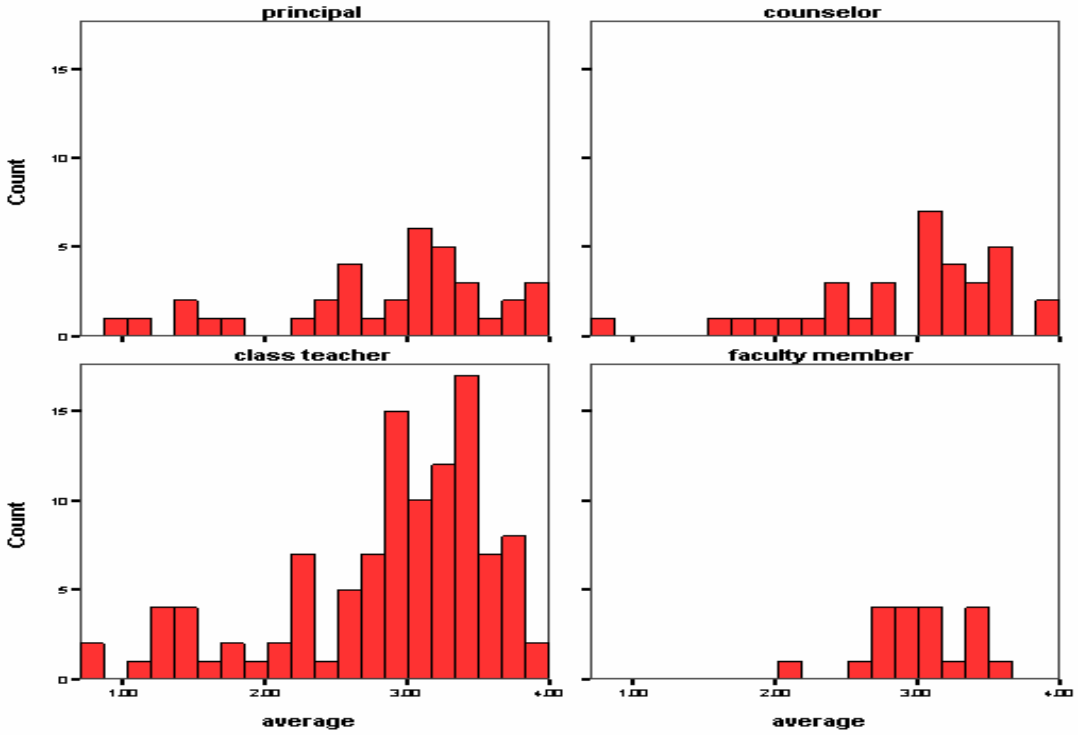
الفئة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مدير	36	71.6	19.9
مرشد	34	73.1	17.5
معلم صف	108	72.0	18.6
عضو هيئة تدريس	20	75.6	8.3
المجموع	198	72.5	17.8

قيمة اختبار ليفين (Levene) لدرجات الحرية (3، 194)= 3.24 (احتمال =0.023)

جدول (6) نتائج تحليل التباين للكشف عن الفروق بين المتوسطات لتقديرات الفئات الأربعة (مدير، مرشد، معلم صف، عضو هيئة تدريس)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة(ف) المحسوبة	الدلالة
بين الفئات	261.957	3	87.319	0.273	0.845
داخل الفئات	62119.264	194	320.202		
المجموع	62381.222	197			

وبالرغم من شبه الإجماع على أن الفقرات تحمل الإساءة الانفعالية بصرف النظر عن مستوى الإساءة، إلا أن للتباين الداخلي ضمن كل مجموعة مدلولاً آخر، إذ يبين الشكل (2) اختلافاً جوهرياً في شكل التوزيع لتقديرات الإساءة لكل مجموعة من المجموعات الأربعة، حيث يلاحظ تجانساً عالياً نسبياً في تقديرات المجموعة المرجعية مقارناً بالمجموعات الثلاث الأخرى (مدير ومرشد ومعلم صف)؛ وقد كشفت نتائج فحص التباينات في اختبار ليفين(Levene) في هامش جدول (5) عن الاختلاف الجوهري بين التباينات، حيث كانت الدلالة الإحصائية للفروق بين التباينات (0.024)



شكل (2) التوزيع التكراري لتقديرات الفئات الاربعة للإساءة الانفعالية لمقارنة التجانس في تلك التقديرات بيانياً

أما بالمعيار المطلق فقد تمت مقارنة المتوسطات الفعلية أو الظاهرية بالمتوسط الافتراضي للمقياس ويساوي 4/2.5 أي ما يعادل 62.5 من مئة، ويبين جدول (7) نتائج هذه المقارنة.

جدول (7) نتائج فحص الفروق المطلقة بين المتوسطات للمجموعات الأربعة والمتوسط الافتراضي للمقياس 62.5 من مئة

المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	الدلالة الإحصائية	الدلالة العملية (حجم الأثر)	النسبة للدلالة العملية مقارناً بالمجموعة المرجعية
مدير	36	71.57	19.89	2.74	0.010	0.46	3.46
مرشد	34	73.15	17.55	3.54	0.001	0.61	2.50
معلم صف	*36	71.97	13.50	4.21	0.001	0.70	2.25
مجموعة مرجعية	20	75.55	8.27	7.06	0.001	1.53	1

* تم استخدام الأمر تجميع (aggregate) لموازنة أعداد المعلمين مع أعداد الفئات الأخرى من حيث وحدة الاختيار ووحدة التحليل، فهي عنقودية بالنسبة لمعلمي الصف (3 من كل مدرسة).

ويلاحظ من الجدول أن قيمة (t) هي الأعلى رقمياً للمجموعة المرجعية، وأن جميع الفروق للمتوسطات للمجموعات الأربعة أعلى إحصائياً من الوسط الافتراضي الذي يفصل بين الاساءة القليلة والاساءة الكبيرة. إلا أن الجدول يشير إلى أن المجموعة المرجعية هي الأعلى بالنسبة للدلالة العملية (حجم الأثر)، حيث أن قيمة هذه الدلالة للفئات الثلاثة على التوالي: 0.46، 0.61، 0.70 بينما هي للمجموعة المرجعية 1.53، وبالمقارنة بين هذه الدلالات يُلاحظ أن الدلالة العملية للمجموعة المرجعية هي أعلى بثلاث مرّات ونصف من مجموعة المديرين؛ وبمرتين ونصف من مجموعة المرشدين؛ وبمرتين وربع من

مجموعة معلمي الصفوف. وبناءً عليه وفي ضوء صحة الافتراضات التي تم الانطلاق منها عند تحديد المجموعة المرجعية، ونظرتها لما تتضمنه أفعال معلمي الصف وممارساتهم اللفظية من إساءة انفعالية، فإن الحاجة قائمة لتوعية الفئات المعنية مباشرة بالعملية التربوية الصفية بما تحمله من إساءات للطفل وأخطارها التراكمية.

ومما تجدر الإشارة إليه هنا أن مستوى الإدراك للإساءة الانفعالية كما تعكسه المتوسطات ظاهرة صحية فهو مستوى يدعو إلى التفاؤل من حيث توفر الأرضية لنقلةٍ نوعيةٍ في مجال الممارسة، فإدراك الإساءة شيء والممارسة الفعلية شيء آخر، وخاصة لدى معلمي الصف أنفسهم، فهم الفئة المقصودة في هذه الدراسة كما يعكسه عنوانها، ويشكل هذا التصور مجالاً من الدراسات في هذا الإطار.

أما بالنسبة للنتائج الإحصائية الخاصة بالسؤال الرابع المتضمنة مقارنة إدراكات معلم الصف والمرشد والمدير (مقارنة التوافق الداخلي)، فقد أشارت إلى أن إدراك الفئات الثلاث للإساءة الانفعالية المتضمنة في أفعال وأقوال معلم الصف ضمن إطار العملية التعليمية بهذا المستوى الذي عكسته متوسطات التقديرات أمر مشجع، كما أن تصنيف الارتباطات الرتبية للفقرات كما هو مبين في جدول (8) أظهر توافقاً عالياً في مستويات الإساءة التي تحملها. إن هذا التوافق الرتبي والارتفاع النسبي في المتوسطات يعكس وصفاً صحياً جيداً يدعو إلى التفاؤل، ولكنه لا يسمح بالإفراط في التفاؤل كونه إدراكات لا تعكس بالضرورة مستوى الممارسات الفعلية الذي يتطلب دراسات ميدانية قد تكشف عن مدى اتساع الفجوة بين النظرية والتطبيق؛ خاصة وأن هناك مؤشرات إحصائية تفصيلية تعكس اختلافاً في الشحنة الانفعالية التي تحملها كل فئة من الفئات الأربعة تجاه ما تحمله الفقرات في المقياس من إساءة انفعالية، حيث يلاحظ من جدول (9) أن الانحراف المعياري لترتيب الفقرات وفقاً لمتوسطات تقديرات الفئات الأربعة (مدير، مرشد، معلم صف، عضو هيئة تدريس) تتراوح قيمته من (0.5 إلى 13.3) فالفقرة رقم (17) ذات الانحراف المعياري للرتب= 0.5 كانت الرتب المقابلة (13،13، 12، 13) على التوالي، وهذا يشكل نوع من الإجماع على ما تحمله الفقرة من إساءة انفعالية، وأنها تحتل الرتبة 13 في المتوسط، وبالمقابل كانت الرتب المقابلة للفقرة رقم (2) ذات الانحراف المعياري (13.3) هي (9، 30، 20، 40) أي أن أقل فروق في الرتب = 1 للفقرة رقم 17 و (21) للفقرة رقم (2).

جدول (8) الارتباطات الرتبية* للفقرات في المقياس من حيث مستوى الاساءة الانفعالية التي تحملها من وجهة نظر الفئات الأربع

	مرشد	معلم صف	عضو هيئة تدريس
مدير	0.73	0.90	0.81
مرشد		0.80	0.75
معلم صف			0.78

* جميعها ارتباطات دالة إحصائياً على مستوى <0.01 وهي ارتباطات عالية حسب تصنيف هنكل وآخرون (Hinkle et al., 1979) وهي مؤشرات صدق متبادل بين المجموعات الأربعة Triangulation (validity or rating validity over persons).

جدول (9) الاختلاف في رتب أعلى خمس فقرات تجانساً

مقابل الاختلاف في رتب أقل خمس فقرات تجانساً حسب تقديرات كل فئة من الفئات الأربع

رقم الفقرة*	الرتب				أعلى فرق رتب	الانحراف المعياري	ملاحظة
	مدير	مرشد	معلم صف	عضو هيئة تدريس			
17	13	13	12	13	1	0.5	الإجماع القوي على ما تحمله من إساءة انفعالية بصرف النظر عن حجم الإساءة
28	1	2	3	3	2	1.0	
12	51	51	49	48	3	1.5	
32	3	5	6	7	4	1.7	
4	51	53	48	49	5	2.2	
35	36	19	34	15	21	10.6	الاختلاف الجوهري على ما تحمله الفقرة من إساءة بصرف النظر عن حجمها
43	24	16	6	34	28	11.9	
49	47	26	50	29	24	12.2	
46	41	21	43	51	30	12.8	
2	9	30	20	40	31	13.3	

* رقم الفقرة ومضمونها:

17: إشعار الطفل بأنه عبء على المعلمة وأنها ترحب بأية فرصة للتخلص منه .

28: تشبيه الطفل بالحيوان مثل (حمار ، بغل ، كلب ، ...).

12: سؤال الطفل عن خصوصياته الأسرية .

32: الاستهزاء بالطفل باستخدام القاب ومفردات غير مرغوبة اجتماعيا .

4: تكليف الطفل بعمل نماذج او وسائل تعليمية تتطلب من الأسرة جهدا او وقتا غير عادي لتوفيرها.

35: مسك الطفل بطريقة تتضمن او تحتمل التحقير كمسك أذنه أو طرف ملابسه.

43: عدم تقبُّل المعلمة للطفل لأنه يذكرها بخبرة سلبية من خلال اسم الطفل او شكله.

49: إظهار الخشونة في التعامل مع الطفل بقصد فرض الهيبة أو السلطة.

46: تشكيك الطفل بقدراته إلى درجة تدفعه للبحث عمَّن ينصفه أو يعرفه بنفسه .

2: إعطاء الطفل علامة مُضخَّمة إرضاء لولي امره .

وإذا أخذنا بالاعتبار دلالة هذه المقارنة التفصيلية يلاحظ من جدول (10) وجود بذرة الاساءة الانفعالية في تفكير معلمي الصف وإدراكهم وبعدد أو نسبة أقل بين المديرين والمرشدين.

جدول (10) عدد الفقرات التي تم تقديرها على أنها لا تحمل إساءة على الإطلاق وعدد الأفراد الذين قدروها بهذا المستوى في كل فئة من الفئات الأربع

عضو هيئة التدريس		معلم صف		مرشد		مدير	
عدد الفقرات	عدد المدرسين	عدد الفقرات	عدد المعلمين	عدد الفقرات	عدد المرشدين	عدد الفقرات	عدد المديرين
5	1	23	1	26	1	20	1
4	1	22	1	6	1	10	1
3	1	12	2	4	2	8	1
2	1	11	1	3	1	5	2
1	4	9	1	2	2	4	2
		8	2	1	2	3	1
		7	1			2	4
		5	2			1	6
		4	4				
		3	6				
		2	17				
		1	13				

تظهر الحالات المتطرفة نسبياً في عدد الفقرات التي لا تحمل إساءة مطلقاً من وجهة نظر بعض معلمي الصف مشكلة حقيقية قد تنعكس على الواقع في بعض الصفوف؛ فوجود معلم يشعر بأن 23 فقرة لا تحمل إساءة مطلقاً؛ يعكس أهمية تأهيل معلمي الصف وإعادة النظر في معايير تعيينهم أو اختيارهم، وبالرغم من وجود الملاحظة نفسها بالنسبة للمديرين والمرشدين؛ إلا أنها محدودة كما تدل عليها الأرقام في الجدول نفسه (10)، حيث بلغ عدد الفقرات التي لا تحمل إساءة انفعالية مطلقة من مرشد واحد 26 فقرة، وتراجع هذا العدد فوراً إلى 6 فقرات، وكذلك 20 فقرة قدّرها مدير واحد، وتراجع العدد بسرعة مقارناً بتراجع العدد بالنسبة لمعلمي الصف. لكن هذا لا يعني أن العملية التعليمية تحتمل مديراً يحمل نمطاً إدارياً بإدراكات لا تعكس شحنة من الاحتراق تجاه الاساءة الانفعالية التي تحملها بعض أفعال معلمي الصف وأقوالهم الذين يعملون تحت إدارتهم، أو المرشد بالمواصفات نفسها.

المناقشة:

هدفت الدراسة كما تترجمها الأسئلة إلى تحديد مدى إدراك معلم الصف للإساءة الانفعالية التي قد تتضمنه أقواله وأفعاله ضمن إطار العملية التعليمية التعلمية لأنه يقضي وقتاً طويلاً مع نفس المجموعة من الطلبة في غرفة الصف، بحكم النظام التعليمي والتشريعات المتعلقة بالصفوف الثلاثة الأولى والتأهيل الأكاديمي والمسلكي لمعلم الصف. كما هدفت إلى تحديد مستوى إدراك كل من المرشد والمدير للإساءة الانفعالية لطلبة الصفوف الدنيا المتضمنة في سلوكات وممارسات معلم الصف، وتحديد مدى التوافق بين إدراكات هذه الفئات الثلاثة، ومقارنة كل منها بإدراك المجموعة المرجعية.

مناقشة النتائج الخاصة بالسؤال الأول:

ما مدى إدراك معلم الصف للإساءة الانفعالية لطلبة الصفوف الدنيا المتضمنة في ممارسات معلم الصف وسلوكياته مقارناً بإدراك المجموعة المرجعية؟

على افتراض أن إجابة معلم الصف لا تحمل تزييفاً إيجابياً (Faking good) للظهور بحالة مقبولة تربوياً، ولم يعد المعلم حائراً أمام التشريعات التي تمنع استعمال العصا أو حملها والعقاب الجسدي، فهو مستعد أيضاً لاستقبال تشريعات تمنع الاساءة الانفعالية والتجاوب معها؛ وبناء عليه فإن المتوسط الحسابي لتقديرات معلم الصف على مقياس الاساءة الانفعالية ومقداره 2.88 كما تبين من جدول (4) قيمة كمية مشجعة ذات دلالة تربوية إيجابية. من ناحية أخرى وبمقارنة المتوسطات الفعلية بالمتوسط الافتراضي 62.5 (2.5/4) فقد يتبيّن أن الفروق المطلقة للمتوسطات لفئة المعلمين دالة إحصائياً، وأن قيمة الدلالة العملية لها هي 0.70 بينما هي للمرجعية 1.53، وبالمقارنة بين هذه الدلالات وُجد أن الدلالة العملية للمجموعة المرجعية هي أعلى بمرة وربع من مجموعة معلمي الصفوف، وهذا يعني أن الحاجة قائمة لتوعية معلمي الصفوف بما تحمله سلوكاتهم من إساءات للطفل.

بالرغم من أن مستوى إدراك معلم الصف للإساءة الانفعالية كما تعكسها متوسطات التقديرات هو مستوى يدعو إلى التفاؤل -كما سبق الإشارة إليه-، ولكنه لا يسمح بالإفراط في التفاؤل كونه إدراكات لا تعكس بالضرورة مستوى الممارسات الفعلية والتي تتطلب دراسات ميدانية قد تكشف عن مدى اتساع الفجوة بين النظرية والتطبيق، فإدراك الإساءة شيء والممارسة الفعلية شيء آخر خاصة لدى معلمي الصف أنفسهم، خاصة وأن للتحليل التفصيلي دلالات لا يكشفها التحليل الإجمالي. فقد أشارت النتائج في جدول (10) إلى أن هناك أكثر من معلم صف في العينة ينظر إلى أن حوالي 25% من الفقرات لا تحمل إساءة انفعالية مطلقاً، وهذا يعني وجود بذرة الاساءة الانفعالية في تفكير معلم الصف وإدراكاته، حيث أظهرت الحالات المتطرفة نسبياً في عدد الفقرات التي لا تحمل إساءة انفعالية مطلقاً من وجهة نظر بعض معلمي الصف مشكلة حقيقية قد تنعكس على الواقع في بعض الصفوف. ومن أمثلة هذه الفقرات التي لا تحمل إساءة انفعالية مطلقاً من وجهة نظر معلمي الصف ما يلي:

- توبيخ أو معاقبة طفل على أمر ما تسبب به طفل آخر.
- إلصاق صفة الكسل بطفل وإشعاره أو إقناعه بأنها صفة مميزة له.
- الاستخفاف أو الاستهزاء بإجابة طفل عن سؤال تطرحه المعلمة.
- استخدام مفردات نابية لوصف الحالة العقلية للطفل.
- تشبيه الطفل بالحيوان مثل (حمار، قرد،...).
- تشويه المعلمة لصورة طفل أمام معلمات المدرسة.

- إفشاء أسرار طفل أو أمور خاصة متعلقة به سواء كانت تحصيلية أو سلوكية أو أسرية.
- استخدام أسلوب التجويع للعقاب والتأديب.
- اعتماد علاقة المعلمة بالطفل بمستوى ونوع علاقتها بأهله.
- إلصاق صفة السرقة بالطفل وتوجيه التهمة إليه كلما تكررت حادثة السرقة في الصف.

من هنا وبناءً على ما أشارت إليه دراسة كروجمان وكروجمان (Krugman and Krugman, 1984) من أن 15 طفلاً من أصل 17 طفلاً كانوا ضحية الاساءة الانفعالية من معلمهم في صف واحد جرّاء سلوكاته المتمثلة بالمضايقة والإزعاج المتكرر والإذلال والقمع والإسكات اللفظي ونعت أو إلصاق صفة بالطفل وسلوك متقلب ومتناقض للمعلم والصراخ بوجه الطفل وتشجيع الطفل على مضايقة طفل آخر أو تصغيره أو الاستهزاء به واستخدام الواجبات المنزلية للعقاب، وأنه قد تحسنت حالتهم بعد إخراج ذلك المعلم من المدرسة وفقاً لمؤشرات التحسن التي ذكرها في دراسته، وبأن المشكلة الحقيقية تكمن في أن معلماً واحداً يسيء لطلبته بهذه الصورة. فلعل هذا يعكس لنا مستوى الإساءة الانفعالية المحتملة على أرض الواقع، خاصة وأننا نتحدث عن مستوى إدراك معلم الصف من وجهة نظره.

مناقشة النتائج الخاصة بالسؤالين الثاني والثالث:

ما مستوى إدراك كل من المرشد والمدير للإساءة الانفعالية لطلبة الصفوف الدنيا المتضمنة في ممارسات معلم الصف وسلوكياته مقارناً بإدراك المجموعة المرجعية ؟

عندما نتوقع من المعلم أن يكون حامياً للطفل من الإساءة الانفعالية، ويصبح مصدراً لها وفقاً لمدركاته التي تكون قد تبلورت في ضوء مؤهلاته ومكونات برامج التأهيل التي خضع لها، وفي ضوء ثقافة المجتمع وتصورات أولياء الأمور ووعيهم بمخاطر الإساءة الانفعالية، فإن ذلك يعني أن فئات أخرى يمكن ان تكون معنية بحماية الطفل من الإساءة داخل المدرسة بالإضافة لمعلم الصف، فقد أشارت متوسطات التقديرات لفئة المديرين والمرشدين في جدول (5) إلى فروق رقمية فقط، كما أشارت الانحرافات المعيارية إلى تباين نسبي في هذه التقديرات بعكس المجموعة المرجعية التي كانت تقديراتهم أكثر تجانساً كما كشف عنها اختبار ليفين(Levene test)، كما يفترض بأن تقديراتهم للإساءة الانفعالية تمثل الحد الأدنى المقبول كفئة واقعية في تصوراتها، وهي بالإضافة إلى مؤشر التجانس كدلالة صدق، وبالإضافة إلى الافتراض الذي لا يوجد ما يدحضه، فإن تقديراتهم بالمعيار المطلق كانت دالة إحصائياً كما ورد في جدول (7) بالرغم من الفروق غير الدالة إحصائياً وفقاً لنتائج تحليل التباين للمجموعات الأربعة في جدول (6). وبالنسبة للدلالة العملية (حجم الأثر) تبين أن المجموعة المرجعية هي الأعلى حيث أن قيمة هذه الدلالة لمجموعتي المديرين والمرشدين على التوالي هي: 0.46، 0.61 بينما هي للمجموعة المرجعية 1.53 ، وبالمقارنة بين هذه الدلالات يلاحظ أن الدلالة العملية للمجموعة المرجعية هي أعلى بثلاث مرات ونصف من مجموعة المديرين، وبمرتين ونصف من مجموعة المرشدين، ومن هنا فإن الحاجة قائمة لتوعية هاتين الفئتين بما قد تحمله سلوكات المعلمين من إساءة للطفل وأخطارها التراكمية.

إن مستوى التفاؤل الذي عكسته المتوسطات لدى فئة معلمي الصفوف في وعيهم لهذه الإساءة تعكسه المتوسطات لهاتين الفئتين أيضاً؛ ولكنها لا تسمح بالإفراط في التفاؤل، لأن المؤشرات الإحصائية التفصيلية أظهرت الحالات المتطرفة نسبياً في عدد الفقرات التي لا تحمل إساءة مطلقاً من وجهة نظر معلمي الصفوف وكشفت أيضاً بأنها موجودة لدى المديرين والمرشدين بدرجة أقل، حيث بلغ عدد الفقرات التي لا تحمل إساءة انفعالية مطلقاً من وجهة نظر مرشد واحد 26 فقرة وتراجع هذا العدد فوراً إلى 6 فقرات لدى مرشد آخر، ومن الأمثلة على هذه الفقرات:

- الاستخفاف بما لدى الطفل من معلومات وإشعاره بأن المعلمة هي المصدر الوحيد للمعرفة في الصف.
- تكليف الطفل بحمل جميع الكتب المقررة ومستلزمات الدراسة وإحضارها إلى المدرسة يومياً بغض النظر عما يحدده جدول الحصص.
- سؤال الطفل عن خصوصياته الأسرية.
- منع الطفل من الحد الأدنى من الحركة في غرفة الصف.
- وصف الطفل بأنه لا يفهم شيئاً من المادة ولذلك استحق درجة تساوي صفراً.
- تكليف الطفل بعمل نماذج أو وسائل تعليمية تتطلب من الأسرة جهداً أو وقتاً غير عادي لتوفيرها.
- التكليف بواجب بيتي يتطلب استخدام الانترنت دون مراعاة توافر أو عدم توافر خدمة الانترنت لدى الطفل.
- إعطاء الطفل علامة مضخمة إرضاءً لولي الأمر.
- استخدام مفردات نابية لوصف الحالة العقلية للطفل.
- استخدام أسلوب التجويع للتأديب والعقاب.

إن العملية التعليمية لا تحتمل مرشداً يعتمد نمطاً إرشادياً يتضمن إدراكات لا تعكس شحنة من الاحتراق تجاه الاساءة الانفعالية التي تحملها أقوال معلم الصف وأفعاله؛ فهي مؤشرات على الخصائص الشخصية للمرشد، واستعداده لتعظيم الأداء الإرشادي في مجال الوقاية من الإساءة الانفعالية، أو معالجة الحالات التي يتعرض لها بعد تشخيصها. مما يعكس حساسية دور المرشد في رصد وتسجيل حالات الإساءة الانفعالية، وإعداد السجلات والتقارير التي توفر البيانات والمعلومات الضرورية لأغراض البحث واتخاذ القرارات والتشريعات المتعلقة بالطفل في صفّه ومدرستِه التي تحفظ حقوقه وتحميه من الاساءة الانفعالية. لقد أشار بريانت وملسم (Bryant and Milsom, 2005) في دراستهما إلى أن العملية الارشادية وطبيعة العلاقة بين المرشد والطالب تجعل المرشد معنياً بالإساءة من حيث أسبابها والحد منها. وأوصيا بأهمية تأهيل المرشد في مجال الإساءة من حيث

تعريفها ومؤشراتها وآثارها ومنهجية التعامل مع المواقف المختلفة ضمن إطار القوانين والتعليمات وأخلاقيات العملية الارشادية.

وبالمقابل فقد قدّر مدير واحد 20 فقرة بأنها لا تحمل إساءة انفعالية مطلقاً، وتراجع هذا العدد بسرعة مقارناً بتراجع العدد بالنسبة لمعلمي الصفوف. ومن أمثلة هذه الفقرات:

- إعطاء علامة مُضَخَّمة لإيهامه وإقناعه بأنه قد فهم المادة الدراسية.
- عدم الاستجابة لطفل يطلب وقتاً إضافياً في امتحان مقابل قبول الطلب ذاته لطفل آخر.
- إشعار الطفل بأنه عبء على المعلمة وأنها ترحب بأي فرصة للتخلص منه.
- حرمان الطفل من المشاركة في نشاط معين دون تفهم ظروفه عند اتخاذ ذلك القرار.
- حرمان الطفل من الدفاع عن نفسه عندما يكون في موقف اتهام.
- تهديد الطفل بخصم علامات في كل مرة يصدر منه سلوك لا ترضى عنه المعلمة.
- إفشاء أسرار طالب أو أمور خاصة به سواء كانت سلوكية أو تحصيلية أو أسرية.
- عدم تفهم حاجة الطفل أو اضطراره للخروج من الحصة.
- تكليف الطفل بحمل جميع الكتب المقررة ومستلزمات الدراسة وإحضارها إلى المدرسة يومياً بغض النظر عما يحدده جدول الحصص.
- المبالغة في تنبيه الطفل على الانتباه والتركيز أثناء الدرس ومعاقبته على أي إيماءة تبدو عليه توحي بعدم انتباهه خلال الدرس.

وكما أن العملية التعليمية لا تحتمل مرشداً بتلك المواصفات؛ فإنها كذلك لا تحتمل مديراً يعتمد نمطاً إدارياً يتضمن إدراكات لا تعكس شحنة من الاحتراق تجاه الاساءة الانفعالية التي تحملها أفعال معلمي الصفوف وأقوالهم الذين يعملون تحت إدارتهم. وقد أكد بريانت وملسم (Bryant and Milsom, 2005) أهمية أن يكون المرشد المعني بالتعامل مع الإساءة بحكم العملية الارشادية وطبيعة العلاقة بينه وبين الطالب محمياً بالقوانين ومدعوماً من الإدارة التي يتوقع أن تكون بمواصفات تدرك دلالات الإساءة الانفعالية لتكون قادرة على تقديم الدعم والحماية للمرشد المعني بالتعامل مع هذه الإساءات؟

مناقشة النتائج الخاصة بالسؤال الرابع:

ما مدى التوافق بين إدراك معلم الصف والمرشد والمدير للإساءة الانفعالية لطلبة الصفوف الدنيا المتضمنة في ممارسات معلم الصف وسلوكياته ؟

بناءً على ما سبق من مناقشة للنتائج الخاصة بالأسئلة الثلاثة الأولى، فإن التوافق بين المديرين والمرشدين مع معلمي الصف وعدم التوافق التام في كل المؤشرات مع المجموعة المرجعية بما في ذلك ما ورد في جدول (4) من حيث توزيع الفقرات حسب مستويات الإساءة، بالإضافة إلى ما أشار إليه جدول (7) من حيث أن المجموعة المرجعية هي الأعلى بالنسبة للدلالة العملية؛ فإن هذا يعكس أهمية توعية الفئات الثلاث بمخاطر الإساءة الانفعالية التي أشارت إليه الدراسات السابقة، حيث أشارت جودي (Judy,1990) إلى أن الاساءة الانفعالية تدمر الروح وتفقد المشاعر نحو الذات وتحط من القدرة على الإنجاز، كما أشار دويل (Doyle,1997) إلى أن الاساءة الانفعالية تتلف الطفل نفسياً، وبالتالي فهي جريمة الروح، فمعلم الصف بحاجة إلى التوعية بثقافة الإساءة الانفعالية وثقافة العناية بالطفل وأخلاقيات العناية بالطفل (ethics of care). لقد أكد ويب وفوليامي(Webb and Vulliamy, 2001) الدور المميز والاستثنائي لمعلم الصفوف الأولى في مجال حماية الطفل، وأن دور المعلم تعليمي وترفيهي نظراً لطبيعة العلاقة بين الطفل ومعلم الصف وطول الوقت الذي يقضيه الطفل مع المعلم في تلك المرحلة، كما أكد هنسون وفوسي (Hinson and Fossey,2000) إلى أن معلمي الصفوف الابتدائية غير قادرين على تمييز مؤشرات (Signs) الاساءة الانفعالية، وتشخيص أعراضها، مع أن هناك تعليمات تلزمهم بتسجيل الإساءة وإعداد التقارير الخاصة بذلك، وقد أشار المعلمون إلى أنهم لم يتلقوا تدريباً كافياً في هذا المجال.

إن دور معلم الصف لا ينفصل عن دور المدير ودور المرشد، فهم جميعاً مَعنيُّون بحماية الطفل ومنع الإساءة إليه، وربما كان الاتفاق في متوسطات التقديرات الخاصة بإدراكاتهم للإساءة الانفعالية يعكس فهماً مشتركاً ومتواضعاً بالمعيار المطلق لأقوال معلم الصف وأفعاله التي تحمل إساءة انفعالية، حيث كانت تقديرات الفئات الثلاث بمقارنة المتوسطات الفعلية بالمتوسط الافتراضي جميعها دالة إحصائياً، مع أنها بالمعيار النسبي في المتوسط تعكس بداية نقلة نظرية للتعامل بجدية مع الكثير من الأقوال والأفعال المسيئة انفعالياً كما عكستها العبارات الواردة في المقياس، إلا أن للمدير اهتمامات وأدواراً تعتمد على النمط أو الأنماط الإدارية التي يتبناها في ضوء الظروف الاجتماعية والاقتصادية والتربوية وغيرها من العوامل التي تشكل المناخ المدرسي، فانشغال المدير بالأمور الروتينية اليومية وانعكاساتها السلبية عليه وطريقة تأثره بها أو تأثيرها عليه يحدد مدى اهتمامه بمتابعة الأمور الدقيقة وغير المنظورة، فقد لا يمانع بممارسة الإساءة الانفعالية فعلاً أوقولاً إذا ساهمت في الضبط المدرسي، ولم تصل أي شكاوي للإدارة وبقيت طي الكتمان، وقد لا يمانع أيضاً بمشاركة المرشد في امتصاص أي ردود فعل والوساطة لإنهاء الموضوع حتى لو اقتصر ذلك على الشكل دون الدخول في المضمون، وإبقاء المشكلات كامنة لتتراكم الاساءة الانفعالية التي تبلغ مرحلة مُدمِّرة للطفل ولأسرته وبالتالي المدرسة والمجتمع، فقد تكون الأمة في خطر عندما يكون الأطفال في خطر.

تحليل إجابات المرشدين على الأسئلة المفتوحة:

أشار المرشدون في استجاباتهم على السؤالين المفتوحين في نهاية المقياس (هل يقوم المرشد بتوثيق الإساءات الانفعالية

التي قد تلحق بالطفل في المدرسة؟ وكيف يتم ذلك؟ ، ما الإجراءات التي يقوم بها المرشد في المدرسة للحد من الإساءة الانفعالية للطفل؟) إلى أن 50% منهم يُوثّقون الاساءة الانفعالية التي تلحق بالطفل في المدرسة، ويشير مجمل ما ورد في إجاباتهم حول الإجراءات الارشادية التي يتبعونها إلى ما يلي :

1) تَقَبُّل الطفل المساء إليه وإجراء مقابلة معه والسماح له بالتعبير الانفعالي ،وإجراء دراسة حالة للطفل المساء إليه وتعزيز الذات لديه.
2) إعطاء حصص توجيه جمعي للطلبة لتعريفهم بمفهوم الإساءة وأنواعها ومظاهرها وتشجيعهم على زيارة المرشد عند تعرضهم للإساءة.
3) عقد اجتماعات و لقاءات تربوية مع معلمي المدرسة لتوضيح مفهوم الاساءة وأثرها على نفسية الطفل.
4) عمل لقاءات فردية مع المعلمين الذين تسببوا بالإساءة للطفل وتناوُل السلوك المسيء الذي صدر منهم وسلبياته على نفسية الطفل.
5) عمل نشرات إرشادية تتضمن إرشادات حول كيفية حماية الطفل من الاساءة وتحديداً دور المدرسة كونها المؤسسة التربوية المكملة والمتممة لدور الأسرة والمسؤولة عن تنشئة الطفل وتنمية شخصيته وكافة الجوانب.
6) إجراء مقابلات مع أولياء أمور الأطفال الذين يتعرضون للإساءة.
7) عقد دروس توعية للمعلمين للتعامل مع الطفل باحترام واهتمام، بحيث لا يتأثر ذلك التعامل بأية خلفيات أخرى كالعلاقة مع الأهل أو بناء على شكل الطفل، وتذكيرهم بأن الطفل إنسان له مشاعره وأحاسيسه، وأنه فرد ذكي يدرك كل ما هو حوله وقادر على فهم تعامل الآخرين معه وصور هذا التعامل.
8) تنبيه المعلم إلى عدة نقاط مثل: احترام الطفل وعدم تهميشه وعدم شتمه وعدم التحيز لطفل دون آخر.

كما يشير مجمل ماورد في اجاباتهم عن موانع أو معيقات توثيق الاساءة الانفعالية وأبرزها:

- ان مثل هذا النوع من الإساءة لا يصل إلى المرشد في أغلب الأحيان.
- ان سبب ذلك يعود إلى الجهل بمظاهر الاساءة الانفعالية .
- أنه عادة لا يتم توثيقها لأن معلمي الصفوف الأولى يحلّونها بأنفسهم.
- ان ما يصل الى المرشد يتم عن طريق اولياء الامور الذين يوصلونها بدورهم للمدرسة.

إن اجاباتهم السابقة تفصح عن حاجتهم الى التعريف بآلية واجراءات توثيقها، كما تعكس اهمية بلورة مهام المرشد ودور كل من المدير ومعلم الصف ضمن هذا الإطار، وان الحاجة قائمة الى دراسات ميدانية تفحص السجلات الارشادية (ان وجدت) لتحديد طبيعة عمل المرشد وقدرته على التعامل مع مصادر الاساءة الانفعالية وحجمها ونوعها واجراءات الوقاية منها، والحد من تاثيرها على الطفل، فهذه الاجابات او الاجراءات لا تعكس استراتيجيات ارشادية واضحة تستند الى تشريعات ونصوص تحدد ما هو مطلوب من المرشد، وان اهمية توثيق الاساءة الانفعالية غير واضحة.

أشارت الدراسات السابقة الى عدة قضايا ضمن هذا الاطار تجعلها موضوعات لدراسات لاحقة في المدرسة الاردنية. فقد اشارت دراسة بريانت وملسم (Bryant and Milsom, 2005) إلى أن المرشدين يواجهون صعوبة في تشخيص الاساءة الانفعالية، وأنهم لا يعرفون إن كانت القوانين أو التشريعات تحمي المرشد نفسه من الجهات المتسببة في الاساءة عندما يتم مساءلتها، وأشار إلى أن نسبة الإساءات التي يتم توثيقها لا تتعدى 40% من الحجم الفعلي للاساءة؛ وبناءً عليه فان السؤال المطروح هو النسبة التي يتم توثيقها في المدرسة الاردنية (مجتمع الدراسة) مقابل ما أشارت إليه الدراسات ذات الصلة، فقد اشارت دراسة هنسون وفوسي (Hinson and Fossey, 2000) الى ان 45% من معلمي الصفوف الابتدائية لا يرون أية فائدة من إعداد تقارير الاساءة لأنها للحفظ فقط، إضافة إلى أن نسبة عالية من المعلمين غير قادرين على تمييز مظاهر الاساءة الانفعالية. وبناءً عليه فإننا نبالغ إذا كنا نفترض بأن معلم الصف والمرشد في المدرسة الأردنية مؤهلان للتعامل مع الاساءة الانفعالية للطفل، لأننا نتحدث عن هذه الاساءة التي تأتي من معلم الصف نفسه في ضوء المسوغات الواردة في خلفية الدراسة، بصورة مباشرة أو غير مباشرة، وعلى أية حال فإن الدراسة الحالية لا تحاكي توصيات ودراسات سابقة في مجتمعات أخرى، ولكن تلك القضايا تشكّل مجالاً خصباً لدراسات لاحقة كما أسلفت، آخذين بالاعتبار أن حقوق الطفل وحمايته من الاساءة الانفعالية لا تنفصل عن الانسان بشكل عام، بما في ذلك ما قد يحدث بين المعلمين انفسهم، أو بين المعلمين وادارة المدرسة، فما يحدث في المجتمع من أقوال وأفعال مسيئة في مواقف ومواقع معينة يمكن أن تنتقل بسهولة إلى مواقف ومواقع أخرى، فقد أشار جودي (Judy, 1990) إلى أن الاساءة للطفل في المدرسة هي اكتمال لحلقة الاساءة من البيت والمجتمع والمدرسة.

من جانب آخر، وفي معرض الإشارة إلى الأفعال الدالة على الإساءة الانفعالية في العبارات التي تحمل أقوالاً وأفعالاً مسيئة يمكن أن تدفع الباحثين إلى اعتماد أوزان نسبية للعبارات (الفقرات) وفقاً لشحنات الإساءة الانفعالية التي تحملها من وجهة نظر معلمي الصف والمديرين والمرشدين على غرار تدريج ثيرستون (Thurstone scale)، فالاختلافات التي عكستها الانحرافات المعيارية لرتب متوسطات التقديرات يشجع على التوصية بإعادة تطوير المقياس وفقاً لأسلوب ثيرستون.

الاستنتاجات والتوصيات:

لقد ورد في ثنايا مناقشة النتائج بعض الاستنتاجات والتوصيات في مواقعها وذلك لربطها مع الأساس الذي انبثقت منه،

وفيما يلي مُلخص لما توصلت إليه الدراسة الحالية من استنتاجات وتوصيات:

(1) إنّ نتائج التحليل العاملي تشير إلى أن إعداد مقياس للإساءة الانفعالية كعامل مميز عن غيره من أنواع الإساءة يعتبر خطوة متقدمة، وإضافة نوعية في الدراسة الحالية منسجمة مع تنامي الاهتمام بالإساءة الانفعالية.

(2) إنّ التباين في رتب تقديرات الفئات الأربع يشير إلى الاختلاف في تفسير ما تحمله الفقرة الواحدة من شحنة انفعالية في الاساءة، كما يدل عليها الفعل الدال على السلوك في الفقرة. وقد يعني هذا للباحثين امكانية تطوير مقياس الاساءة الانفعالية بأسلوب ثيرستون الذي يعطي أوزاناً للفقرات متناسبة مع شحنة الإساءة الانفعالية التي تحملها. كما يحتمل تقديم محكات ومؤشرات لتشخيص الاساءة الانفعالية التي تحملها الفقرة في ضوء ما تنطوي عليه من دلالات بالنسبة لكل فئة، ومناقشة وجهات النظر وفق أسلوب دلفي(Delphi) الذي يوفر فرصة الإجماع بين الخبراء والمحكمين على المحكات والمؤشرات المشار إليها.

(3) إن انفراد المجموعة المرجعية بأعلى متوسط رقمياً، وانفرادها أيضاً بعدة فقرات بأعلى فئة من فئات التوزيع حسب المتوسطات مقارناً بالفئات الأخرى، وكذلك وجود الفرق الجوهري في متوسطات التقديرات بالمعيار المطلق، وغياب هذا الفرق بالمعيار النسبي، يشير إلى أن إدراك الفئات المعنية مباشرة بغرفة الصف بحاجة إلى توعية بثقافة الإساءة الانفعالية.

(4) إن إجابات المرشدين على الأسئلة المفتوحة من حيث تسجيلهم أو توثيقهم لحالات الإساءة الانفعالية مقارناً بما طرحته الدراسات السابقة يشير إلى السطحية في التعامل مع هذا الموضوع.

(5) إن التوافق بين تقديرات المديرين مع تقديرات معلمي الصف، والانخفاض النسبي في إدراكاتهم للإساءة الانفعالية قد يعكس اهتمام المدير بالجانب الإداري وفقاً للنمط الذي يُركِّز على الضبط المدرسي، مع أن هذا النوع من الضبط قد يحمل في طياته شحنات من الاساءة الانفعالية عندما تكون الاساءة الجسدية مضبوطة بتشريعات وزارية مما قد يعكس عدم الممانعة بالإساءة الانفعالية إذا بقيت كامنة، ولم تُحدِث تشويشاً على إدارة المدرسة.

(6) إذا كانت تقديرات معلم الصف مبنية على المبالغة (over estimation) والتزييف الإيجابي (faking good) لأسباب مثل حماية الذات ومكانة المعلم كما يتوقعها المجتمع بممارساته من أقوال وأفعال، ووعيه بالحملة العالمية القائمة على شعار حماية الطفل من الإساءة، وزيادة البلدان الملتحقة بالركب العالمي في هذا المجال ومحاولتها ترجمة ذلك على أرض الواقع من خلال التشريعات، وزيادة الحديث عن المساءلة القانونية للمتسبب بالإساءة، وزيادة وعي أولياء الأمور بمخاطر الاساءة الانفعالية؛ فإن الفرصة مهيأة لتحويل الإدراكات إلى قناعات تضيف مؤشراً نوعياً لخصائص معلم الصف المتميز.

(7) قد يقابل التقديرات الذاتية لمعلمي الصف بالمواصفات المشار إليها في الاستنتاج السابق رقم (6) تقديرات مبنية على الواقعية أكثر مما هي على المثالية، فأعضاء هيئة التدريس كمجموعة مرجعية هي جزء من هذا المجتمع تؤثر فيه وتتأثر به، ولذلك قد تعكس تقديراتها الحد الأدنى من الإساءة الانفعالية على افتراض أنهم يحددون درجة قطع (cut-point) على المقياس، لتصبح هذه الدرجة نقطة مرجعية في الحكم على مستوى الاساءة الانفعالية، ولذلك فإن المقارنة بين علامات القطع في الثقافات المختلفة أو بين فئات المجتمع الواحد يمكن أن يساعد في القرارات المبنية على المُساءلة حال صدور تشريعات لحماية الطفل في المدرسة من الاساءة الانفعالية.

وفي ضوء الاستنتاجات السابقة يمكن **التوصية** بما يلي:

1. إجراء دراسات تهدف إلى تطوير مقياس الإساءة الانفعالية وفق أسلوب ثيرستون (الذي يعطي أوزاناً للفقرات وفقاً لشحنة الإساءة الانفعالية التي تحملها).
2. إجراء دراسات يقدم فيها الباحث محكات ومؤشرات لتشخيص الإساءة الانفعالية التي تحملها الفقرة الواحدة في مقياس الاساءة الانفعالية في ضوء ما تحمله من دلالات بالنسبة لكل فئة ومناقشة وجهات النظر وفق أسلوب دلفي.
3. إثراء برامج تأهيل معلم الصف بما تقدمه أدبيات الاساءة الانفعالية والقضايا التي تطرحها الدراسات السابقة بدءاً بتعريف تلك الاساءة وانتهاءً بآثارها السلبية على الطفل ومساءلة المُتسبب بها.
4. إغناء برامج تدريب وتأهيل المرشدين أثناء الخدمة واطلاعهم على المستجدات في مجال الإساءة بكل عام والإساءة الانفعالية بشكل خاص. وتأهيل المديرين وتدريبهم على أنماط إدارية تكاملية حتى لا تكون الإدارة حلقة ضعيفة
5. إجراء دراسات تتناول واقع الاساءة الانفعالية من وجهة نظر أولياء الأمور والأطفال أنفسهم- فَهُم الجهة المتضررة بالدرجة الأولى، وهم الذين يحسون بمدلول أفعال معلم الصف وأقواله- لمعرفة حجم الإساءة الانفعالية وانعكاساتها الآتية والمؤجلة.

المصادر والمراجع:

بيج، شيين.ل. (1997). *القانون والمحامي والجوانب الطبية لإساءة معاملة الأطفال*. (محرر). إساءة معاملة الأطفال. دمشق: وزارة الثقافة.

الجبالي، حمزة. (2005). *التأخر الدراسي* (الطبعة الأولى). عمّان: دار الصفاء.

حسن، سمر. (2005). *إساءة معاملة الطفل*. مأخوذة بتاريخ 2005/8/16 من:
http://www.amanjordan.org/studies/sid=27.htm
وزارة التربية والتعليم. (1988) دليل تعليمات الانضباط المدرسي. عمان: الأردن.
زاهر، محمد. (2000). *عبارات وجمل لا ينبغي قولها للأطفال*. مأخوذة بتاريخ 2005/7/14 من:
http://www.balagh.com/woman/tefl/a 40pnq61.htm
زيدان، فاطمة. (2004). *مركز الطفل في القانون الدولي العام*. القاهرة: دار الخدمات الجامعية.
الصايغ، ليلى. (2005). *الإساءة مظاهرها وأشكالها وأثرها على الطفل*. مأخوذة بتاريخ 2005/7/14 من:
http://www.amanjordan.org/conferences/vaciaw/vaciaw 20.htm
عبدالرحيم، طلعت. (1980). *سيكولوجية التأخر الدراسي* (الطبعة الأولى).. القاهرة: دار الثقافة.
المجلس الوطني لشؤون الأسرة – منظمة الصحة العالمية. (2005). *الصحة والعنف*. عمان: الأردن.
المعايطة، منصور. (نوفمبر-ديسمبر،2002). أنماط الإساءة للأطفال. *الأمن والحياة*،
المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (1973). *حلقة تسرب التلاميذ وخاصة في مرحلة التعليم الابتدائي*.. القاهرة: الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية.
نصر، سهى. (1999). *المتخلفون عقلياً بين الإساءة والإهمال*. القاهرة: مطبعة دار قباء.
وزارة التخطيط. (1993). *خطة العمل الوطنية للطفولة في الأردن*. عمان: الأردن.
Barker, R. & Place, M. (2005). Working in collaboration: a therapeutic intervention for abused children, *Child Abuse Review*, 14, 26-39.
Bendedicts, T., Jaffe, J. & Segal, J. (2004). Child Abuse: Types, Signs, Symptoms, Causes and Help. Retrieved February 02, 2006 From helpguide.org/mental/child-abuse.htm .
Bryant, J. & Milsom, A. (2005). child abuse reporting by school counselors, *Professional School Counseling*, 9(1), 63-72
Conlee, K. (1986). Emotional Abuse: The Hidden Crime in the Classroom. *Contemporary Education*, 57(2) ,66-71.
Depanfilis, D., & Salus, M.K. (1992). *A coordinated response to child abuse and neglect*: abasic manual. The user manual series. National center on child abuse and neglect, US department of health and human services.
Dorota, L. (2003). Identifying and dealing with emotional abuse and neglect, *Child Care in Practice*, 9(1), 49-72.
Doyle, C. (1997) Emotional abuse of children: issues for intervention, *Child Abuse Review*, 6, 330, 342.
Fernandopulle, S. & Fernando, D. (2003). Development and initial validation of a Scale to measure Emotional Abuse among school children aged 13-15 years in Srilanka. *Child Abuse and Neglect*, 27(10), 1086-1100 .
Hambelton, R. & Swaminathan, H. (1985). I*tem response theory principles and applications* . Boston: Nijhoff publishing.
Hart, S.N., & Brassard, M.R.(1991). Psychological maltreatment: progress achieved. *Development and psychopathology*, (3), 61-70.
Hinkle, D., Wiersma, W. & Jurs, S. (1979). *Applied statistics for the Behavioral Sciences*. Chicago: Rand-McNally.
Hinson, J. & Fossey ,R. (2000). Child abuse: what teachers in the'90 s know, think, and do. *Journal of Education for Students Placed a Risk*, 5(3), 251-266.
Jones, E.D., & McCurdy, K. (1992). The links between types of maltreatment and demographic characteristics of children. *Child Abuse and Neglect*, 16, 201-215.
Judy, k. (1990). Emotional Abuse: *Destruction of the Spirit and the Sense of Self*. Clearing house #00098655 64(1), Retrieved From Academic Search Premier Database.
Kent, A. & Waller, G. (1998). The impact of childhood emotional abuse An Extension of the Child Abuse and Trauma Scale. *Child Abuse and Neglect* , 22(5), 393-399.
Krugman, R. D., & Krugman, M. K. (1984). Emotional abuse in the classroom: the pedestrian's role in diagnosis and treatment. *American journal of diseases of children*, 138, 284-286.
Laura, E. (2002a). This is a War-Abuse, Retrieved march 23,2006 From www.thisisaware .com/AbuseEmotional.htm.
Laura, E. (2002b).What is Emotional Abuse? Retrieved march 25,2006 from:
www.Emotional Abuse/articles.htm
Newton, C. (2001) Child Abuse: An Overview. Therapistfinder.net *Mental Health Journal*. Retrieved march 25,2006 from http://www.therapistfinder.net/Child-Abuse .
Oliver, T. (2001) Understanding the six forms of emotional child abuse . *Child Abuse and Neglect*, 25, 429-430.
Roditti, M. (2005). Understanding communities of neglectful parents: child care giving networks and child neglect. *Child welfare*, lxxxiv(2), 227-298.
Sanders, B. & Becker_Lausen, E. (1995). The measurement of psychological maltreatment: early data on the child abuse and trauma scale, *child abuse and neglect*, 19(3), 315-323.
Shumba, A. (2003). Children's Rights in Schools: What do Teachers Know?. *Child Abuse Review*, 12, 25-260 .
Shumba, A. (2002). The nature, extent and effects of emotional abuse on primary school pupils by

teachers in Zimbabwe. *Child Abuse and Neglect* , 26(8), 783-791.

Straus, M., Mamby, S., Finkelhor, D., Moore, D. & Runyan, D. (1998). identification of child maltreatment with the parent _child conflict tactics scales: development and psychometric data for a national sample of American parents. *Child abuse and neglect*, 22(4), 249-270.

Wayne, C. & David, F. (2002). Confronting subtle emotional abuse in classrooms, *Guidance and Counseling*, 17(2), 32-39.

Webb, R. & Vulliamy, G. (2001). The Primary Teachers Role in Child Protection, *British Educational Research Journal*, 27(1), 59-77.

Young, J. (2001). Professors publish teaching portfolios online, *Chronicle of Education*, 47(49). (Retrieved. April 20, 2004, from EBSCO database: academic search premier .