



جمهورية العراق
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل - كلية التربية الأساسية
قسم التربية الخاصة
الدراسات العليا/ماجستير

التعلق التفاعلي وعلاقته بالقلق المعمم لدى التلامذة المضطربين سلوكياً وانفعالياً

رسالة مقدمة إلى مجلس كلية التربية الأساسية في جامعة بابل وهي
جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في التربية وعلم النفس / تربية خاصة

من قبل الطالبة

رسل منديل جابر زياد

بإشراف

أ. م. د. حوراء عباس كرماش

٢٠٢١ م

١٤٤٣ هـ

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

{هُوَ الَّذِي أَنْزَلَ السَّكِينَةَ فِي قُلُوبِ

الْمُؤْمِنِينَ لِيَزْدَادُوا إِيمَانًا مَعَ إِيمَانِهِمْ وَلِلَّهِ

جُنُودُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَكَانَ اللَّهُ عَلِيمًا

حَكِيمًا}

صَدَقَ اللَّهُ الْعَلِيُّ الْعَظِيمُ
الفتح الآية : 4

اقرار المشرف

أشهد أنّ هذه الرسالة الموسومة بـ (التعلق التفاعلي وعلاقته بالقلق المعمم لدى التلامذة المضطربين سلوكياً وانفعالياً) التي تقدمت بها الطالبة (رسل منديل جابر) قد جرت بإشرافي في كلية التربية الأساسية / بجامعة بابل وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في التربية وعلم النفس / تربية خاصة .

الاستاذ المساعد الدكتور

حوراء عباس كرماش

التاريخ : / / ٢٠٢١

بناءً على التوصيات المتوافرة في الرسالة ومراعاة الباحث لمنهجية البحث العلمي أرشح هذه الرسالة للمناقشة.

الاستاذ الدكتور

فراس سليم حياوي

معاون العميد للشؤون العلمية والدراسات العليا

التاريخ : / / ٢٠٢١

الاستاذ الدكتور

عماد حسين المرشدي

رئيس قسم التربية الخاصة

التاريخ : / / ٢٠٢١

اقرار المقوم اللغوي

أشهد أنني قرأت الرسالة الموسومة بـ (التعلق التفاعلي وعلاقته بالقلق المعمم لدى التلامذة المضطربين سلوكياً وانفعالياً) التي تقدمت بها الطالبة (رسل منديل جابر) وقد اطلعت عليها ودققته من الناحية اللغوية، وبذلك أصبحت الرسالة مصاغة على وفق قواعد اللغة وتم فحصها لغوياً، وبناءً على التوصيات والصلاحيات وقعت على ذلك .

المقوم اللغوي:

اللقب العلمي والاسم :

التخصص :

التاريخ : / / ٢٠٢١

اقرار المقوم العلمي

أشهد أنني قرأت الرسالة الموسومة بـ (التعلق التفاعلي وعلاقته بالقلق المعمم لدى التلامذة المضطربين سلوكياً وانفعالياً) التي تقدمت بها الطالبة (رسل منديل جابر) في جامعة بابل - كلية التربية الاساسية تخصص تربية خاصة وقد قومتها علمياً فأصبحت سليمة من الناحية العلمية ، وبناءً على التوصيات والصلاحيات وقعت على ذلك .

المقوم العلمي:

اللقب العلمي والاسم :

التخصص :

التاريخ : / / ٢٠٢١

اقرار المقوم العلمي

أشهد أنني قرأت الرسالة الموسومة بـ (التعلق التفاعلي وعلاقته بالقلق المعمم لدى التلامذة المضطربين سلوكياً وانفعالياً) التي تقدمت بها الطالبة (رسل منديل جابر) في جامعة بابل - كلية التربية الاساسية تخصص تربية خاصة وقد قومتها علمياً فأصبحت سليمة من الناحية العلمية ، وبناءً على التوصيات والصلاحيات وقعت على ذلك .

المقوم العلمي:

اللقب العلمي والاسم:

التخصص :

التاريخ : / / ٢٠٢١

قرار لجنة المناقشة

نحن أعضاء لجنة المناقشة نشهد أننا اطلعنا على هذه الرسالة الموسومة
(التعلق التفاعلي وعلاقته بالقلق المعمم لدى التلامذة المضطربين سلوكياً وانفعالياً)
التي تقدمت بها الطالبة (رسل منديل جابر) وقد ناقشنا الطالبة في محتوياتها
وفصولها وملاحقها وفي ماله علاقة بها، نرى أنها جديرة بالقبول لنيل درجة ماجستير
في التربية وعلم النفس – تربية خاصة وبتقدير () .

التوقيع :

الاسم :

عضواً

التوقيع :

الاسم :

عضواً

التوقيع :

الاسم :

عضواً ومشرفاً

التوقيع :

الاسم :

عضواً ورئيساً

صادقَ عليها مجلس كلية التربية الاساسية / جامعة بابل بتاريخ / ٢٠٢١ /

الاستاذ الدكتور

علي عبد الفتاح الحاج فرهود

العميد

التاريخ : / ٢٠٢١ /

الأهداء

إلى ...

من قال "اطلب العلم من المهد الى اللحد" الرسول الاعظم (محمد) صلى الله عليه
والله وسلم .

من تنتظره الخلاق لبسط العدل والسلام والاصلاح امام العصر والزمان الامام المهدي
(عجل الله فرجه الشريف)

من كلال العرق جبينه وشققت الايام يديه الى من علمني ونزع بي الغرمة والاصرام اسأل الله ان يلبسه
ثوب العافية ويجعلني من البارين به والذي اطال الله عمره

تلك التي اعشق تقبيل يديها . . تلك الملاك الجميل الذي جعل الله الجنة تحت قدميها امي اطال الله
عمرها

منابع الحب وبحور العطاء والدم الذي يجري في عروقي الى من تميزوا بالوفاء ... اخوتي حفظهم الله

النور الذي تبصر به عيني الى سندي وعوني في كل خطوة ... نروحي العزيز وفقه الله

من يسروا لي سبيل العلم درباً أسأتذني

الباسمة

شكر وامتنان

قال تعالى : بسم الله الرحمن الرحيم (وَسَيَجْزِي اللَّهُ الشَّاكِرِينَ) صدق الله العلي العظيم (آل عمران : ١٤٤).

الحمد لله الذي جعل الحمد مفتاحاً لذكره ، وخلق الاشياء ناطقة بحمده وشكره والصلاة والسلام على نبيه محمد المشتق اسمه من الحمد وعلى آله الطاهرين أولي المكارم والجلود وبعد . . .

فلا يسعني بعد أن أنهيت بحثي المتواضع ، إلا أن اتقدم بشكري الجزيل الى أستاذتي ومشرفتي أ. م. د حوراء عباس كرماش ، بسعة صدرها لما قدمته لي من الآراء والتوجيهات السديدة فكانت نعم المشرفة ونعمة العون فقد كانت توجيهاتها مناراً مكنتني من اتمام بحثي بهذه الطريقة ، اسأل الله تعالى أن يوفقها ويحفظها .

واتقدم بالشكر والامتنان إلى أستاذتي في الحلقة الدراسية (السمنار) كل من أ. د عبد السالم جودت ، أ. د عماد حسين المرشدي ، أ. م. د حوراء عباس كرماش (وذلك لدورهم الكبير في صياغة عنوان البحث وقراره .

ويسعدني أيضاً أن أقدم شكري وامتناني إلى أستاذتي في قسم التربية الخاصة كافة ، وموظفي مكتبة الكلية ، لما قدموه من مساعدة وحسن المعاملة ، وكذلك الأساتذة المحكمين الأفاضل الذين تمت الاستعانة بأرائهم وتوجيهاتهم القيمة.

ومن الله التوفيق

الباحثة



جمهورية العراق
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل / كلية التربية الأساسية
قسم التربية الخاصة

التعلق التفاعلي وعلاقته بالقلق المعمم لدى التلامذة المضطربين سلوكياً وانفعالياً

مستخلص رسالة مقدمة

إلى مجلس كلية التربية الأساسية في جامعة بابل وهي جزء من متطلبات
نيل درجة الماجستير في التربية وعلم النفس – تربية خاصة

من قبل الطالب

رسل منديل جابر

بإشراف

أ.م. د حوراء عباس كرماش

٢٠٢١م

١٤٤٣هـ

مستخلص البحث

يهدف البحث الحالي إلى التعرف إلى:

١. التعلق التفاعلي لدى التلامذة المضطربين سلوكياً وانفعالياً.
 ٢. الفروق ذات الدلالة الاحصائية في التعلق التفاعلي لدى التلامذة المضطربين سلوكياً وانفعالياً تبعاً لمتغير الجنس (ذكور_ اناث).
 ٣. القلق المعم لدى التلامذة المضطربين سلوكياً وانفعالياً.
 ٤. الفروق ذات الدلالة الاحصائية في القلق المعم لدى التلامذة المضطربين سلوكياً وانفعالياً تبعاً لمتغيري الجنس (ذكور_ اناث).
 ٥. العلاقة الارتباطية بين التعلق التفاعلي وعلاقته بالقلق المعم لدى التلامذة المضطربين سلوكياً وانفعالياً)
- استعملت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي لملائمته لطبيعة البحث الحالي، إذ أن هذا المنهج "يعد من أكثر الوسائل كفاية في الوصول إلى معرفة موثوق بها وتم اختيار عينة بالطريقة القصدية والبالغ عددها (٥٢) تلميذاً وتلميذة من المضطربين سلوكياً وانفعالياً بواقع (٣٠) تلميذ مضطرب و(٢٢) تلميذة مضطربة لتمثل عينة البحث الاساسية.
- ولقياس التعلق التفاعلي بالقلق المعم قامت الباحثة بأعداد:
- ١- اداة للقياس التعلق التفاعلي لعينة البحث الحالي، إذ تكون المقياس من (٤٠) فقرة وقد تم استخراج الخصائص السايكومترية من صدق وثبات له.

٢- اداة للقياس القلق المعم لعينة البحث الحالي ، إذ تكون المقياس من (٣٨) فقرة وقد تم استخراج الخصائص السايكومترية من صدق وثبات له.

وبعد التحقق من الصدق والثبات لإدتي البحث تم تطبيقهما على عينة البحث، وبعد ذلك تم جمع البيانات ومعالجتها إحصائياً باستعمال الوسائل الإحصائية المناسبة (معامل ارتباط بيرسون، واختبار مربع كاي، والوسط الحسابي و اختبار ت الخاص بمعامل ارتباط بيرسون والانحراف المعياري ، سمير نوف - كولمجروف، اختبار مان وتتي).

وقد تم التوصل إلى النتائج ومنها:

١. ان التلامذة المضطربين سلوكياً وانفعالياً (ذكور - اناث) يتمتعون بمستوى مرتفع من التعلق التفاعلي.

٢. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والاناث بالتعلق التفاعلي.

٣. ان التلامذة المضطربين سلوكياً وانفعالياً (ذكور - اناث) يتمتعون بمستوى عالي من القلق المعم.

٤. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والاناث بالقلق المعم (يتساويان كلاهما في نفس المستوى من القلق المعم).

٥. يرتبط التعلق التفاعلي بالقلق المعم عند التلامذة المضطربين سلوكياً وانفعالياً ارتباط واضح وملموس بالاتجاه الايجابي (علاقة طردية).

وفي ضوء نتائج البحث تم وضع عدد من التوصيات للمختصين في هذا المجال ومنها

١- الاستفادة من مقياس التعلق التفاعلي والقلق المعمم الذي تم اعداده من قبل الباحثة في هذه

البحث من قبل الكادر التدريسي في تشخيص اضطراب التعلق التفاعلي والقلق المعمم.

٢- إدخال مفهوم التعلق التفاعلي في بعض المقررات الدراسية حتى تساعد في إدراك الاطفال

لمعايير القلق المعمم.

وكذلك اقترحت الباحثة مجموعة البحوث و منها:

١- أجراء البحث حول التعلق التفاعلي والقلق المعمم لدى فئات ومراحل اخرى.

٢- أجراء البحث عن علاقة التعلق التفاعلي مع متغيرات أخرى مثل الثقة بالنفس ، لدى

التلامذة المضطربين.

ثبت المحتويات

الصفحة	الموضوع
أ	العنوان.
ب	الآية القرآنية.
ت	إقرار المشرفين.
ث	إقرار المقوم اللغوي.
ج	إقرار المقوم العلمي.
ح	إقرار المقوم العلمي.
خ	إقرار لجنة المناقشة.
د	الإهداء.
ذ	شكر وامتنان.
- ر - ز - س - ش	مستخلص البحث.
- ص - ض - ط - ظ - ع	ثبت المحتويات.
١٤-٣	الفصل الأول : تعريف بالبحث
٦-٢	أولاً - مشكلة البحث
١٠-٦	ثانياً - أهمية البحث
١٠	ثالثاً - أهداف البحث
١١-١٠	رابعاً - حدود البحث
١٤-١١	خامساً - تحديد المصطلحات

٥٥-١٦	الفصل الثاني : إطار نظري ودراسات سابقة
٤٦ - ١٦	المحور الاول: إطار نظري.
٢٩-١٦	اولاً : التعلق التفاعلي
١٩-١٦	مقدمة عن التعلق التفاعلي.
١٩	-أعراض التعلق التفاعلي.
٢١ - ٢٠	- تشخيص التعلق التفاعلي
٢٣-٢٢	•العوامل المسببة للتعلق التفاعلي
٢٩-٢٣	نظريات التي فسرت ومناقشتها للتعلق التفاعلي.
٤٦-٢٩	ثانياً - اضطراب القلق المعمم (Generalized Anxiety Disorders) :
٣٠-٢٩	•مقدمة للقلق المعمم.
٣٠	اسباب القلق
٣٥-٣٠	أنواع القلق
٣٧-٣٥	• تشخيص اضطراب القلق المعمم
٣٨-٣٧	•اعراض القلق :
٤٦ - ٣٩	النظريات التي حاولت تفسير القلق المعمم
٥٢-٤٧	المحور الثاني: الدراسات سابقة.
٥٤-٥٢	مناقشة الدراسات السابقة.
٥٥	جوانب الإفادة من الدراسات السابقة
٨٦-٥٧	الفصل الثالث : منهجية البحث واجراءاته
٥٧	اولاً: منهج البحث.

٥٩-٥٧	ثانياً: مجتمع البحث.
٦٢-٥٩	ثالثاً: عينة البحث .
٨٥ - ٦٢	رابعاً: اداتا البحث.
٨٦-٨٥	خامساً: الوسائل الاحصائية.
٩٥-٨٨	الفصل الرابع : عرض النتائج وتفسيرها
٩٣ - ٨٨	اولاً: عرض النتائج.
٩٤	ثانياً: الاستنتاجات.
٩٥-٩٤	ثالثاً: التوصيات.
٩٥	رابعاً: المقترحات.
١١٠-٩٧	المصادر والمراجع
١٣٨-١١٢	الملاحق
A-B-C-D	المستخلص باللغة الانكليزي

ثبت الجداول

الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
١	مجتمع البحث موزع حسب المدرسة و الجنس	٥٩-٥٧
٢	توزيع عينة المدارس حسب الجنس والصف الدراسي.	٦١-٦٠
٣	توزيع عينة التلامذة حسب الجنس والصف الدراسي	٦٢-٦١
٤	قيمة مربع كأي لمعرفة موافقة المحكمين على صلاحية فقرات التعلق التفاعلي	٦٤
٥	يبين عدد المدارس وإفراد للعينة الاستطلاعية لمعلمي وتلامذة التربية الخاصة	٦٦
٦	تمييز الفقرات بأسلوب مان وتني لمقياس التعلق التفاعلي	٧٠-٦٧

٧١-٧٠	علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس التعلق التفاعلي	٧
٧٢-٧١	علاقة درجة الفقرة بدرجة المجال لمقياس التعلق التفاعلي.	٨
٧٢	يبين قيمة معاملات ارتباط درجة كل مجال بدرجة المجالات الأخرى	٩
٧٢	المؤشرات الإحصائية لمقياس التعلق التفاعلي.	١٠
٧٦	قيمة مربع كأي لمعرفة موافقة المحكمين على صلاحية فقرات القلق المعمم	١١
٧٧	يبين عدد المدارس وإفراد للعينة الاستطلاعية لمعلمي وتلامذة التربية الخاصة.	١٢
٨١-٧٨	تمييز الفقرات بأسلوب مان وتني لمقياس القلق المعمم	١٣
٨٢-٨١	علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس القلق المعمم	١٤
٨٣-٨٢	المؤشرات الإحصائية لمقياس القلق المعمم	١٥
٨٨	نتائج اختبار سمير نوف - كولمجروف لعينة واحدة لقياس مستوى التعلق التفاعلي لدى لاطفال المضطربين سلوكيا وانفعالياً.	١٦
٨٩	بوضح نتائج مان وتني (U) لعينتين مستقلتين لقياس مستوى التعلق التفاعلي لدى التلامذة المضطربين.	١٧
٩١	بوضح نتائج اختبار سمير نوف - كولمجروف لعينة واحدة لقياس مستوى القلق المعمم لدى التلامذة المضطربين سلوكيا وانفعالياً	١٨
٩٢	بوضح نتائج مان وتني (U) لعينتين مستقلتين لقياس مستوى القلق المعمم لدى التلامذة المضطربين	١٩
٩٣	نتائج الاختبار بيرسون الخاص بمعامل ارتباط بيرسون لدى عينة البحث	٢٠

الملاحق

الصفحة	عنوان الملحق	الملحق
١١٢	كتاب تسهيل مهمة من المديرية العامة للتربية في محافظة بابل الى المدارس عينة البحث.	١
١١٤-١١٣	أسماء السادة المحكمين واختصاصهم ومكان العمل .	٢
١٢٠-١١٥	مقياس بيركس لتقدير السلوك لتشخيص التلامذة المضطربين سلوكيا وانفعاليا	٣
١٢٥-١٢١	مقياس التعلق التفاعلي بصيغته الاولى	٤
129-126	مقياس التعلق التفاعلي بصيغته النهائية	٥
133-130	مقياس القلق المعمم بصيغته الاولى	٦
137-134	مقياس القلق المعمم بصيغته النهائية	٧
138	الفقرات التي تم حذف من مقياس القلق المعمم	٨

الاشكال

الصفحة	الشكل	ت
٧٣	المؤشرات الاحصائية للتعلق التفاعلي	١
٨٣	المؤشرات الاحصائية لقلق المعمم	٢

أولاً- مشكلة البحث (Research Problem) :

إن ما نشهده اليوم من تغيرات سريعة أصابت مختلف جوانب حياتنا الفكرية والاجتماعية، والسياسية والاقتصادية، ما هي إلا نتيجة طبيعية للتطور العلمي والتكنولوجي والتقدم الصناعي في عالمنا اليوم ، الذي سهل لنا الحياة من جانب، وعقدها من جانب آخر فملئت المجتمعات بالصراعات والمشكلات نتيجة تغيير أسلوب الحياة، ففرضت حاجات جديدة، تباينت طرائق إشباعها، وتنوعت سبل التعامل معها وصولاً لتحقيق هدف التوافق المنشود للتأقلم مع متطلبات البيئة المتغيرة، الذي يسعى الفرد لتحقيقه عبر مراحل نموه المختلفة.

ومع تلاحق التغيرات وكثرتها ووسط زخم معطيات العصر ومع محاولة الانسان التكيف مع تلك التطورات ومع هذه التغيرات تتزايد الضغوط الحياتية والصراعات النفسية اصبح الانسان شيئاً فشيئاً يفقد اهم الاحتياجات النفسية الاساسية كالأمان والاهتمام والدعم وتقدير الذات وهو ما يؤدي الى تزايد الاضطرابات الانفعالية والسلوكية. ومن التأثيرات السلبية في السنوات الاخيرة انشغال الوالدين عن الابناء وقلة الاهتمام بهم أدى إلى ظهور التعلق التفاعلي والقلق المعمم، وهما من السمات المسيطرة والغالبة ضمن اضطرابات العصر الحديث وهذا طبقاً لتقارير منظمة الصحة العالمية، والتي تشير الى ان التعلق التفاعلي والقلق المعمم من اكثر الاضطرابات الانفعالية شيوعاً في جميع انحاء العالم (بسيوني، ٢٠١٦: ٢).

ففي السنوات الأولى من حياة التلميذ يتعلم الكثير من الخبرات التي تساعد على النمو السليم، فإذا توفر له جو توفر له عائلي مليئ بالحب، والعطف، والطمأنينة استطاع أن ينمو نمواً سليماً، ويحقق تواصله مع المجتمع الذي يعيش فيه، أما إذا كانت البيئة العائلية التي يعيش فيها مضطربة، وكان هناك من يتعامل معه بشكل سيء سواء الأب أو الأم، فإن ذلك سيؤدي إلى زعزعة كيانه النفسي، وتواصله الاجتماعي مع الآخرين في المستقبل (الزغبى ، ٢٠٠١ : ٣٨).

ومن داخل تلك البيئة العائلية تنشأ رابطة لا تتفصم عراها في أي مرحلة، هي رابطة التعلق التفاعلي بالوالدين التي تستمر طوال مرحلة الطفولة والمراهقة، وتظل تؤثر في السلوك بأشكال لا يمكن حصرها، لذا يشكل التعلق التفاعلي رابطة وجدانية قوية ثابتة لمدة طويلة نسبياً. (كفافي، ١٩٩٧ : ١٩٨)

إن الإهمال الذي يلقاه التلميذ من والديه، وقسوتهما عليه لا يساعده في إقامة تعلق تفاعلي بينه وبينهم، ويؤدي إلى غياب التفاعل والدينامية، وعدم شعوره بالأمن والطمأنينة وهو ما يقوده فيما بعد إلى التعرض لمشكلات جمة تتصل بالعلاقات الاجتماعية، وبهذا يشكل الاضطراب مشكلة رئيسة للتلامذة لاسيما المضطربين فهم غير قادرين تكوين علاقات ناجحة مع الآخرين، ولذلك يعد اضطراب التعلق التفاعلي مشكلة حقيقية تواجه الإنسان في عالمنا اليوم. وتعد هذه المشكلة بمثابة نقطة البداية للكثير من الاضطرابات الانفعالية التي يعانيها، ويعايشها، ويشكو منها التلميذ المضطرب انفعالياً (عايدي، ٢٠٠٨ : ٣).

كما للتعلق التفاعلي آثاراً مهمة وبعيدة المدى فيما يخص نمو الطفل مستقبلاً ككائن في المجتمع. فإنّ التلميذ إن لم ينجح في تكوين علاقات سوية مع أفراد أسرته، وخاصة الأم ومع أفراد مجتمعه، فسوف يتعذر عليه تشكيل علاقات سليمة تسودها الثقة والأمان الضروريين لنموه السوي في المستقبل. (العبيدي، الساعدي، ٢٠١٥ : ٥٣٢).

وبما إن التعلق التفاعلي ينمو ويتطور تبعاً لحاجات التلميذ وأتساع اهتماماته ورغباته في البيئة التي يعيش فيها، لذا فإن التعلق التفاعلي لدى هذا التلميذ الذي يعاني من الاضطراب الانفعالي تكون محدودة وضيقة مما يتطلب تعويده على اكتساب الخبرة على تكوين علاقة عاطفية صحية وامنة بينه وبين والديه ما يساعد في تحسين قدرة التلميذ على تكوين علاقات صحية مع الآخرين. (الجسماني، ٢٠٠٤ : ٨٦).

ان مشكلة اضطراب التعلق التفاعلي ذات آثار سلبية كبيرة فقد أصبحت تؤرق الوالدين والمعلمين على حد سواء، ومن يتعامل مع هؤلاء التلاميذ داخل الأسرة والمدرسة، ولا سيما في حالة إغفال البحوث والدراسات العلمية والعلاجية، فقد يؤدي هذا الاضطراب إلى

مشكلات أكاديمية وانفعالية وسلوكية واجتماعية، وبالتالي كان من الضروري تسليط الضوء على تلك الفئة من التلاميذ المصابين بإضطراب التعلق التفاعلي، وكان لابد من الاهتمام بالدراسات والبحوث العلمية التي تُسهم اسهاماً فاعلاً في تحقيق النمو المتكامل.

يعد التعلق التفاعلي مظهراً من مظاهر السلوك الانفعالي والاجتماعي عند التلاميذ في المراحل الأولى من العمر. ولعله لا توجد عملية أخرى أشد تأثيراً وأقوى فعالية وأكثر أهمية من التعلق بالنسبة للنمو في المراحل المقبلة، ويتمثل هذا النمط السلوكي في تعلق التلميذ بشخص حاضنه الذي يحتل لديه المكانة الأولى، وخاصة لو كان هذا الشخص هو أمه". (اسماعيل، ١٩٨٦: ١٥١)

يعتبر التعلق التفاعلي حالة مرضية، لا ينشأ فيها تعلق صحي بين التلميذ المضطرب ووالديه أو من يتولون رعايته. وقد يُصاب التلميذ باضطراب التعلق التفاعلي إذا لم تتم تلبية إحتياجاته الأساسية من الحب والدفء والراحة والتعاطف والرعاية، وإذا لم تنشأ بينه وبين الآخرين روابط مستقرة مليئة بالحب والرعاية. (نصر الله، ٢٠٠٨: ١١٥).

ولم تقتصر التأثيرات السلبية لإنشغال الوالدين عن الابناء وقلة الاهتمام بهم إلى ظهور التعلق التفاعلي فقط بينما أدى إلى شعورهم بالقلق المعمم. إذ يحدث القلق المعمم لدى التلميذ اثناء قيامه بمواجهة حاجاته واداء مهامه بمفرده دون رعاية واهتمام من والديه، فإنه يتعرض للقلق المعمم بشتى صورته، ولهذا يعد القلق المعمم من المشكلات الشائعة لدى الكثير من التلاميذ إن لم يكن لدى أغلبهم حيث تتعدد صورته وتختلف مظاهره، ويظهر عند الأطفال دون سبب واضح وينتهي إلى عجز التلميذ المضطرب عن القيام أو النهوض بأعباء الحياة ومسؤولياتها الطبيعية ويعرض صحته النفسية للخطر (الزغبى، ١٩٩٧: ١٧).

وبهذا يعد القلق المعمم لب كل المتاعب النفسية التي يعاني منها التلاميذ ويدفع به إلى المواقف الحرجة وإلى أن يتصرف فيها بصورة تزعجه وتزعج الآخرين (فهيمى، ١٩٦٧: ١٩٧). يطلق الكثير على عصرنا هذا عصر القلق المعمم حيث أصبح السمة السائدة التي تميز حياتنا، فالأطفال يقلقون والمراهقون يقلقون والكبار يقلقون فجميعنا نشعر بالقلق، فنحن قلقون لأسباب تتعلق بالماضي وخبراته السلبية، ونحن قلقون لأسباب تتعلق بالحاضر وضغوطه

ومشكلاته، ونحن قلقون لأسباب تتعلق بالمستقبل وتغيراته والمجهول الذي يكتنفه، كل هذا من شأنه أن يعيق قدرتنا على التوازن النفسي السليم، فكيف إذاً بالطفل المضطرب انفعالياً والذي يمر بأخطر مرحلة في حياته قد تجعله يعاني الكثير من المشكلات النفسية.

وقد أصبحت الاصابة بالاضطرابات السلوكية والانفعالية وبؤرة المشكلات الاجتماعية والعقلية التي تسيطر على الفرد وتكيفه مع البيئة بشكلٍ كاملٍ مما يرافق حياته من معاناة الالم والشعور بالحزن والنقص والحرمان والاحباط والخوف والقلق وعدم الاستقرار وتشكل الازمات النفسية خطراً أكثر واثقل وطأة على الانسان من الميكروبات التي قد تصيب عضواً معيناً من الجسم قد يمكن علاجه احياناً والسيطرة عليه او التكيف معه واستئصاله ان لزم الامر.

والاضطرابات السلوكية والانفعالية هي حالة شاملة تؤثر في الذات والمشاعر والاحساس والاعضاء بل تطل العمليات العقلية ويشوب الادراك التشويه (وادي، ٢٠٠٣: ٧). كما ان الاضطراب الانفعالي والسلوكي يعد من اشد العوامل قسوة وعنفاً في انتزاع الفرد وتدميره بل وسعادة وأمل الأفراد المحيطين به ايضاً. فالتلامذة الذين يعانون من الاضطرابات الانفعالية والسلوكية يتسمون بتقلب المزاج والشدة الانفعالية، والافتقار الى الثبات والنضج الانفعالي وعدم ملائمة الاستجابات الانفعالية بمثيراتها، وتذبذب العلاقة مع الآخرين، وعدم الفاعلية في فعاليات الحياة اليومية والتعلم (حجازي، ٢٠٠٩: ٢٦). فالأسرة التي يصاب احد ابنائها بالاضطراب الانفعالي تعاني كل أفرادها بالتعاسة والبؤس وضيق الصدر. وفضلاً عن ما يسببه هذا الاضطراب من اعاقا لإنتاجية الفرد وابداعه. (غانم، ٢٠١٤: ١٥).

كما تعد مرحلة الدراسة الابتدائية من المراحل التربوية والتعليمية المهمة في حياة التلميذ التي تسهم بدرجة كبيرة في النمو العقلي والانفعالي والسلوكي للتلاميذ، وبما أن التلاميذ هم الفئة المهمة في العملية التربوية والشريحة الفاعلة فيها، فإن دراسة أوضاعهم بحاجة الى توجيه التربوي والرعاية المستمرة والتعرف على الصعوبات والمشاكل التي يواجهونها في حياتهم بهدف الوصول الى الحلول التي تخفف منها. فكثير من مدارسنا الابتدائية تعاني خصوصاً في الشهر الأول من الدراسة كثيراً في التعامل مع الأطفال المضطربين انفعالياً وسلوكياً، إذ

يكونوا محل إشغال للمعلمين وأولياء أمورهم، ويعاني الجميع حتى يستقر هؤلاء التلامذة وينسجموا مع البيئة المدرسية. ومما يُعطي مبرراً لدراسة هذه المتغيرات، أن الباحثة لم تجد (على قدر اطلاعها) على دراسات سابقة جمعت بين اضطراب القلق التفاعلي والقلق المعمم، لذا جاء هذا البحث كمحاولة لدراسة هذه المتغيرات ومدى الارتباط بينهما ودور كل منهما في الآخر. وبذلك تتلخص مشكلة البحث الحالي بالإجابة على السؤال الآتي:

- ما علاقة التعلق التفاعلي بالقلق المعمم لدى التلامذة المضطربين سلوكياً وانفعالياً؟

ثانياً - أهمية البحث (The Importance of the Research):

يعد الباحثون مرحلة الطفولة ليست مجرد مرحلة إعداد للحياة المستقبلية، بل هي مرحلة هامة من مراحل الحياة يجب أن يسعد بها التلميذ، وتتوقف سعادة الطفل على مدى شعوره بإشباع حاجاته من قبل ذويه: الوالدين والإخوة والأقارب، وتعد الحاجات إلى الأمن والحماية والرعاية من أهم ما يحتاج إليه الطفل لينمو نمواً سليماً (عبدالوهاب، ١٩٩٩: ٦٩٣). ومع التطور التكنولوجي وسرعة التغير الاجتماعي وتعدد تفاصيل الحضارة وصعوبة تحقيق الرغبات الذاتية وكثرة اغراءات الحياة وما يتسم به عصرنا الراهن من ظواهر لها تأثيرها الواضح على الصحة النفسية للإنسان، فقد أصبح الفرد يعيش في خضم مجتمع يواجه فيه العديد من مصادر الضغوط التي تؤدي إلى العديد من الاضطرابات النفسية ومنها اضطرابات التعلق التفاعلي واضطرابات القلق المعمم (Philips, 2005: 34).

يعد التعلق التفاعلي الأساس الذي تبنى عليه العلاقات الحميمة والاجتماعية بشكل عام فيما بعد، إذ أن رابطة التعلق التفاعلي تستمر حتى طوال حياة الفرد وتظل تؤثر في السلوك بأشكال لا يمكن حصرها، وبذلك يشكل التعلق التفاعلي رابطة وجدانية قوية وثابتة لفترة طويلة نسبياً يكون فيها الفرد الآخر كفرد مهم وفريد في التعامل المتبادل، وهناك رغبة في الحفاظ على القرب منه (كفاي، ١٩٩٧: ١٩٨).

ومن المسلم به أن التلامذة يحتاجون إلى الرعاية والاهتمام باحتياجاتهم الأساسية، والعمل بشكل دائم لتوفير هذه المتطلبات في ضوء علاقة عاطفية خاصة تنشأ بين التلميذ

ومقدم الرعاية له سواء من الوالدين أو المربين أو غيرهم من مقدمي الرعاية. ويتمتع معظم التلاميذ بقدرة طبيعية على التكيف وتكوين علاقة صحيحة، حتى بالنسبة لأولئك الذين عانوا من الإهمال أو عاشوا في دور الأيتام أو يصنفون من ذوي الاحتياجات أو الفئات الخاصة. ويعاني بعض التلامذة حالة التعلق التفاعلي، نتيجة تعرض التلميذ لإهمال احتياجاته من قبل القائمين على رعايته أو تلبية هذه الاحتياجات ولكن دون أي استجابة عاطفية، مما يؤثر على علاقة التلميذ ورد فعله الانفعالي (الدليمي، ٢٠١٩: ٤٦).

يعاني التلميذ من هذا الاضطراب نتيجة الافتقاد لروابط مستقرة بينه وبين الآخرين، ونقص الحب والرعاية، ولكي تصبح العلاقة بين التلامذة الذين يعانون من باضطراب التعلق التفاعلي والقائمين على رعايتهم علاقة جيدة، كما تتسم هذه العلاقة بالاستقرار، يتم العلاج المشورات النفسية، أو استشارات وتنقيف الأهل أو مقدمي الرعاية للتلميذ، وكذلك تعلم التفاعل الإيجابي للتلميذ ومقدم الرعاية، مع خلق بيئة مستقرة وحاضنة. ويمكن أن تظهر أعراض التعلق التفاعلي في فترة الرضاعة، وتتوافر بعض الدراسات حول علامات وأعراض هذا الاضطراب بعد مرحلة الطفولة المبكرة، ويشير الباحثون إلى أنه ليس هناك تأكيد على إمكانية إصابة التلامذة الأكبر من خمس سنوات باضطراب التعلق التفاعلي. وتشمل أعراض هذا الاضطراب انسحاباً اجتماعياً غير مبرر للتلميذ، وحالة من الخوف أو الحزن، وأيضاً التهيج، ويبدو التلميذ المصاب بهذا الاضطراب بمظهر حزين. ويمكن ألا يظهر التلميذ أي رد فعل عند مواساته، في بعض الحالات لا يسعى لهذا الأمر ويفشل دائماً في الابتسام، وهو دائم المراقبة للآخرين عن قرب، ولكنه لا يشارك في التواصل أو التفاعل الاجتماعي، ولا يطلب في كثير من الأحيان المساعدة (Ainsworth & Bell, 1970: 54-56).

وفي هذا الصدد أشارت دراسة سحيري (٢٠١٥) التي استهدفت التعرف على العلاقة بين اضطراب التعلق التفاعلي والاكتئاب بين الأم وطفلها، ودرجة التعلق ونوع الاضطراب، إلى وجود علاقة بين الاكتئاب عند الأم واضطراب التعلق واضطرابات النوم والاضطرابات السايكوسوماتية (النفس - جسمية) (سحيري، ٢٠١٥: ١٦). وكذلك دراسة نوري (٢٠١٥)

التي استهدفت الى التعرف على اضطراب التعلق لدى الطفل المعاق، وأظهرت نتائج الدراسة وجود درجة عالية من اضطراب التعلق (نوري ٢٠١٥: ٦).

اذ أكد المختصون النفسيون بأن القلق المعم هو اضطراب مفرط، ولا يمكن السيطرة عليه وغالباً ما يكون غير عقلاني، بسبب توقعات يومية حول الأحداث والأنشطة. وغالباً ما يتدخل هذا القلق المفرط مع الأداء اليومي، حيث أن الأفراد الذين لديهم هذا الاضطراب عادة ما يتوقعون كارثة، وهم قلقون أكثر من اللازم بشأن المسائل اليومية مثل القضايا الصحية، والمشاكل الأسرية ومشاكل الصداقة، ومشاكل العلاقات بين الأقران (Blazer et al., 1991: 187).

ويمكن بالمرور لمواقف الحياة المتعددة أن يتعرض الفرد ومنذ مرحلة الطفولة للقلق المعم بدرجات متفاوتة، ولكنه ربما يزداد ليصبح مؤثراً على توازنه النفسي، الأمر الذي يفقده القدرة على التحكم بنفسه، مما يفضي إلى الاضطراب السلوكي أو الانفعالي كإحدى فئات الإعاقة الرئيسة التي تتميز باختلاف السلوك جوهرياً وبشكل مستمر عن السلوك الطبيعي مما يؤثر سلباً على الأداء السليم في الحياة اليومية، مما يتطلب تقديم خدمات التربية الخاصة والخدمات الداعمة. وما التفاوت الهائل في تقديرات نسب شيوع الاضطرابات السلوكية والانفعالية إلا دليل على ذلك، فربما يكون السلوك مقبولاً في وضع ما، ولكنه غير مقبول في وضع آخر. ولذا فان تعريف السلوك المضطرب كالقلق المعم وتحديدده لا يقتصران على خصائصه فقط، ولكنهما يشملان الحكم على مدى ملاءمته للظروف أيضاً، مما ينطوي على صعوبات جمة (Thomas et al., 2001: 38).

يتسم القلق المعم بأنه يمكن تم تعميمه على مواقف كثيرة ومتعددة ومثيرات كثيرة ومتعددة، وأصبح أكثر شيوعاً في حياة التلميذ مع زيادة شعوره بالهم والانشغال الزائد والغم والكآبة (ابو زيد، ٢٠١٦: ٧٧). وربما يكون السبب في ذلك يعود إلى أن طبيعة التنشئة الاجتماعية لم تكن مناسبة، فالأب والأم مثلاً لم يُعودا طفلها الاعتماد على نفسه، فيصاب بشتى أنواع القلق الذي يمكن أن يُعمم كسمة مشتركة للعديد من الاضطرابات الانفعالية

والسلوكية، إذ يعد مفهوماً أساسياً في تفسير معظم نظريات الشخصية وعلم الامراض النفسية، وهو يقوم بدور مهم في عمليات توافق الكائن العضوي مع بيئته. ومما يؤكد الأهمية الكبيرة التي يحتلها اضطراب القلق المعمم وما تفرز نتائجه من تأثيراته السلبية، أنه بات محط اهتمام العاملين في المجال الطبي النفسي، إذ يُعد فئة مستقلة ككيان مرضي في التصنيفات الدولية للصحة النفسية، وواحداً من أكثر المشكلات في علم النفس (شامخ، ٢٠٠٤: ٧). ووفقاً لكل مما سبق يمكن إيجاز أهمية البحث في جانبها النظري والتطبيقي بالآتي:

❖ الأهمية النظرية:

تتجلى الأهمية النظرية بما يأتي:

١. إن دراسة متغيرين مهمين متعلقين بشخصية التلميذ المضطرب سلوكياً وانفعالياً و، يزيد من المعرفة النظرية تبعاً لأثرهما على أداء التلامذة المضطربين سلوكياً وانفعالياً في المرحلة الابتدائية.
٢. يُعد البحث إضافة علمية في الجانب النظري لميدان المعرفة الواسعة، وإغناء المكتبة العلمية بالمعلومات الجديدة عن طريق دراسة هذين المتغيرين والكشف عن العلاقة بينهما.
٣. أهمية دراسة عينة البحث المتمثلة بالتلامذة المضطربين سلوكياً وانفعالياً ، والتعرف على خصائصهم والمشكلات التي يتعرضون لها.
٤. التعرف على العلاقة بين متغيري البحث، والتي لم يتطرق لها بحث سابق - على حد علم الباحثة.
٥. محاولة البحث عن طريق دراسة هذه المتغيرات، هي التوصل الى تعميمات جديدة تفيد الباحثين في بحوثهم اللاحقة، لتسليط الضوء على تحفيز أفكار جديدة لديهم في الجانب العملي.

❖ الأهمية التطبيقية للبحث:

١. إمكانية الاستفادة من أداتي البحث وتوظيفهما في دراسات أخرى.
٢. يعد هذا البحث وما سيسفر عنه من نتائج ومقترحات، منطلق لبحوث نظرية وميدانية توفر فهماً واسعاً للموضوع وتعزيز الأسس المعرفية في هذا الميدان.
٣. يحاول البحث التعرف على التأثير السلبي للمتغيرين، لتحجيم ذلك التأثير في الجانب التربوي والسريري مستقبلاً.
٤. إمكانية الاستفادة من النتائج التي ستسفر عن هذا البحث، وتوظيفها لبناء برامج تهتم في تحقيق البناء النفسي الأفضل سواء للأطفال المضطربين سلوكياً وانفعالياً أو أقرانهم الأسوياء، بحسب حاجة كل منهم.

ثالثاً : أهداف البحث (Research Objectives) :

يهدف البحث الحالي التعرف على ما يأتي:-

١. التعلق التفاعلي لدى التلامذة المضطربين سلوكياً وانفعالياً.
٢. الفروق ذات الدلالة الاحصائية في التعلق التفاعلي لدى التلامذة المضطربين سلوكياً وانفعالياً تبعاً لمتغير الجنس (ذكور_ إناث).
٣. القلق المعمم لدى التلامذة المضطربين سلوكياً وانفعالياً.
٤. الفروق ذات الدلالة الاحصائية في القلق المعمم لدى التلامذة المضطربين سلوكياً وانفعالياً تبعاً لمتغيري الجنس (ذكور_ إناث).
٥. العلاقة الارتباطية بين التعلق التفاعلي والقلق المعمم لدى التلامذة المضطربين سلوكياً وانفعالياً.

رابعاً: حدود البحث (Research Limitation):

- الحد البشري:- عينة من تلامذة (صفي الاول _الثاني الابتدائي) من المضطربين سلوكياً وانفعالياً.
- الحد الزمني:- الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (٢٠٢٠_٢٠٢١).

- الحد المكاني:- المدارس الابتدائية في مديرية تربية مركز محافظة بابل.
 - الحد المعرفي:- التعلق التفاعلي، القلق المعمم، المضطربين سلوكياً وانفعالياً.
- خامساً : تحديد المصطلحات (Definition of the research terms):**

أولاً: التعلق التفاعلي (Reactive attachment disorder):

عرفه كل من :

١. رولوفس وآخرون (٢٠٠٦ ، Roelofs et al.):

اضطراب نفسي لدى الطفل الصغير يظهر عجز في قدرته على إظهار التفاعل الاجتماعي المناسب تجاه الآخرين، ويشمل الحذر في التعامل مع الأقران، بالإضافة الى فرط التعامل مع الغرباء (القاضي وحفني، ٢٠٢٠: ٧٨٢).

٢. تعريف الجمعية الامريكية للعلوم التربوية والنفسية (A.P.A, 2013):

اضطراب مرتبط بالصدمات والضغوط في مرحلة الطفولة المبكرة بسبب الإهمال الاجتماعي وسوء المعاملة، ويواجه الأطفال المتأثرون به صعوبة في تكوين ارتباطات عاطفية بالآخرين، ويظهرون انخفاضاً في القدرة على تجربة المشاعر الإيجابية، ولا يمكنهم السعي أو قبول التقارب الجسدي أو العاطفي، وربما يتفاعلون بعنف عند الإمساك بهم أو احتضانهم أو تهدئتهم (Moran et al., 2017: 79).

٣. منظمة الصحة العالمية (W.H.O., 2016):

اضطراب يصيب الأطفال أقل من ٥ سنوات وما فوق، ويتصف بخلل مستمر في نمط علاقات الطفل الاجتماعية والمرتبطة باضطرابات عاطفية تتفاعل مع التغيرات في الظروف البيئية (مثل الخوف واليقظة المفرطة، ضعف التفاعل الاجتماعي مع الأقران، العدوانية تجاه الذات والآخرين، البؤس، وفشل النمو في بعض الحالات) (ويكون على الأرجح نتيجة مباشرة لإهمال الوالدين الشديد أو سوء المعاملة الوالدية والتعرض الجسدي للطفل) (Moran et al., 2017: 80).

٤. تعريف زينة وآخرون (Zeanah et al., 2016):

اضطراب نفسي نمائي شديد ناجم عن الأعراض المتراكمة في حياة الطفل، ربما بسبب سوء المعاملة الوالدية أو الإهمال أو التخلي عن الطفل، وغالباً ما يتعارض مع الأداء اليومي، ويعد حالة نادرة خطيرة لا يُثبت الرضيع أو الطفل الصغير فيها ارتباطات صحية مع الوالدين أو مقدمي الرعاية (Zeanah et al., 2016: 991).

٥. فيجا وآخرون (Vega et al., ٢٠١٩):

اضطراب يصيب الأطفال الذين لم تنشأ علاقة سوية أو تعلق صحي مع مقدم الرعاية الأساسي، نتيجة عدم إشباع احتياجاتهم الأساسية أو عدم شعورهم بالموودة والمحبة معهم (Vega et al., 2019: 51).
تم تبني تعريف الجمعية الأمريكية للعلوم التربوية والنفسية لأنه التعريف النظري الذي سيتم وفقه إعداد أداة البحث.

التعريف الاجرائي: الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطفل المضطرب انفعاليا وسلوكياً من خلال اجابة المعلمين على فقرات مقياس اضطراب التعلق التفاعلي الذي ستعده الباحثة.

ثانياً: القلق المعمم (Generalized Anxiety) :

عرفه كل من

١. تعريف كابن وصادوك (Kaplan And Sadoak, 1998):

"قلق فائق حول عدة أحداث او فعاليات تستمر من ايام الى ستة أشهر ومن الصعب السيطرة على هذا القلق ويكون مرتبطاً بأعراض جسدية ونفسية (الاسدي، ٢٠١٤: ٢٤٤).

٢. تعريف الجمعية الأمريكية للعلوم التربوية والنفسية (A.P.A, 2013):

"قلق تفاقمي متزايد، والانزعاج (المعرفي) الذي يعاني منه الافراد لفترة زمنية تزيد عن الستة أشهر، ويدور حول عدد من المواقف او الانشطة التي تحدث في حياتهم اليومية ويواجه الشخص الذي يصاب به صعوبات في السيطرة على القلق والانزعاج المرتبط به ويعاني من

أعراض اضافية من قبيل التملل، والشد العضلي، وصعوبة او ضعف في التركيز، وشدة الهياج والتقلب المزاجي، واضطرابات النوم" (فرج، ٢٠١٥: ١٧٥).

٣. تعريف منظمة الصحة العالمية (W.H.O., 2016):

"اضطراب نفسي نمائي شديد ناجم عن الأعراض المتراكمة في حياة الطفل، ربما بسبب سوء المعاملة الوالدية والتعرض الجسدي للطفل أو الإهمال أو التخلي عن الطفل، وغالباً ما يتعارض مع الأداء اليومي" (منظمة الصحة العالمية: (W.H.O., 2016:72).

٤. تعريف جون جريس (Geris، 2017):

"هو حالة مزمنة من القلق والتوتر تحدث غالباً بدون أي مثيرات خارجية، إذ يستبق المصابون بهذا الاضطراب الحوادث ويقلقون بشكل مفرط على صحتهم أو مالهم أو عائلاتهم أو عملهم، ولذا فمجرد عيش يوم في الحياة يجلب لهم التوتر" (Geris, 2017: 10)

تم تبني تعريف الجمعية الأمريكية للعلوم التربوية والنفسية لأنه التعريف النظري الذي سيتم وفقه إعداد أداة البحث.

التعريف الاجرائي: الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطفل المضطرب انفعالياً وسلوكياً من خلال اجابة المعلمين على فقرات مقياس القلق المعمم الذي ستعده الباحثة.

ثالثاً: المضطربين سلوكياً وانفعالياً:

عرفه كل من :

١. تعريف وودي (Woody, 1969):

" التلامذة غير القادرين على التوافق والتكيف مع المعايير الإجتماعية المحددة للسلوك المقبول، ويتبع ذلك تأثر تحصيلهم الدراسي، وكذلك علاقاتهم الشخصية مع المعلمين والزملاء في الصف" (يحيى، ٢٠٠٠: ١٧).

٢. تعريف باور (Bower,1977):

" التلامذة الذين يعانون من واحدة او اكثر من الاعراض الآتية :

- عدم القدرة على التعلم التي لا يمكن تفسيرها بالعوامل المعرفية أو الحسية أو الصحية.

- عدم القدرة على بناء أو الحفاظ على علاقات شخصية سليمة مع الأقران والمعلمين.
 - أنواع السلوك أو المشاعر غير الملائمة والغريبة في ظل الظروف العادية.
 - مزاج عام سائد من الحزن أو الاكتئاب.
 - ظهور أعراض جسدية أو مخاوف مرتبطة بمشكلات شخصية أو مدرسية
- (الشريف، ٢٠١١: ١٩٨).

٣. تعريف كوفمان (Kauffman, 1991):

" أولئك الذين يستجيبون بشكل واضح ومزمن لبيئتهم باستجابات غير مقبولة اجتماعياً، أو يستجيبون بطرق غير مناسبة والذين يمكن تعليمهم سلوكيات اجتماعية وشخصية مقبولة" (القمش، والمعايطة، ٢٠٠٦: ٢١٧).

٤. تعريف منظمة الصحة العالمية ٢٠١٦: W.H.O:

نمط من الانفعالات والتصرفات التي تتطلب توفير تعليم أو رعاية خاصة للأطفال الذي يُظهرون أداءاً اجتماعياً أو أكاديمياً ضعيفاً (W.H.O, 2016: 40).

المحور الاول: اطار نظري

أولاً- التعلق التفاعلي (Reactive Attachment) :

- مقدمة:

إن التعلق التفاعلي يصف طبيعة العلاقات طويلة الأمد بين البشر، وافترض علماء النفس أنه في التعلق التفاعلي يحتاج الطفل إلى تكوين علاقة مع مقدم رعاية واحد على الأقل من أجل تحقيق نمو عاطفي واجتماعي بطريقة طبيعية، يشرح كيف تؤثر علاقة الطفل بوالديه على نموه 90: (Bretherton,1999)

ويشير مصطلح التعلق التفاعلي إلى ارتباط خاص يتميز بمواصفات فريدة لعلاقات شديدة التميز بين التلميذ ومقدمي الرعاية الأولية له، ولرابطة التعلق عناصر أساسية عديدة منها:

- * رابطة التعلق هي علاقة انفعالية لها طابع الدوام مع شخص معين، تجلب العلاقات الانفعالية المتبادلة المجسدة لرابطة التعلق الإيجابي أمن وراحة وهدوء ومتعة للطرفين،
- * الافتقاد إلى الشخص الآخر (ممثل التعلق الرئيس) أو مجرد التهديد بالغياب ينشط توتراً نفسياً شديداً، ربما يفضي إلى معاناة من اضطرابات نفسية وسلوكية شديدة (Werner&Davenport,2003:179-193).

وقد أولى العديد من علماء النفس قديماً وحديثاً الكثير من الأهمية لدراسة التعلق التفاعلي الذي يُعد واحداً من أبرز أشكال العلاقات المتينة، إذ أنهم حاولوا الكشف عن طبيعة هذه العلاقة وأشكالها ومدى استمراريتها في المراحل النمائية اللاحقة، إضافة إلى دراسة أثرها في كافة جوانب تطور الفرد في المجال الانفعالي والمعرفي والاجتماعي، ودراسة أثره في علاقاته المستقبلية وتفاعلاته اليومية وأسلوبه في مواجهة مشكلاته الاجتماعية وتوافقه الاجتماعي بشكل عام (يعقوب و معمري، ٢٠١٨: ٧٤٥). ولم يعد التعلق التفاعلي مجرد وصف لعلاقة الطفل الرضيع بمن يقدم إليه الرعاية - وغالباً ما تكون الأم - وإنما يمتد هذا الارتباط الى مراحل العمر اللاحقة بما فيها من علاقات عاطفية واجتماعية تتأثر بمدى قوة

العلاقة واستمرارها، وكذلك يمتد الى خصائص الشخصية والصحة الجسمية والنفسية (Bercheid, 1999 p.43).

وُصف التعلق التفاعلي في أدبيات علم النفس السريري باعتباره، اضطراب شديد وشائع نسبياً يمكن أن يؤثر على الأطفال بطرق مضطربة بشكل ملحوظ وغير ملائمة من الناحية التنموية للتواصل الاجتماعي في معظم السياقات. ويمكن أن يأخذ شكل الفشل المستمر في البدء أو الاستجابة لمعظم التفاعلات الاجتماعية بطريقة مناسبة من الناحية التنموية - يُعرف باسم (الشكل المثبط) بسبب المراجعة الأخيرة في الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية- النسخة الخامسة الصادر من الجمعية النفسية الأمريكية الصادر عام ٢٠١٣ والمعروف اختصاراً (DSM-5 Zeanah & Gleason, 2014:5-6).

وينشأ التعلق التفاعلي من الفشل في تكوين ارتباطات طبيعية بمقدمي الرعاية الأساسيين في مرحلة الطفولة المبكرة، ويمكن أن ينتج مثل هذا الفشل عن التجارب المبكرة الشديدة فالإهمال وسوء المعاملة، والانفصال المفاجئ عن أحد الوالدين أو كلاهما أو أي فرد يمثل دور مقدم الرعاية للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ستة أشهر - ثمان أو تسع سنوات، وإن التغييرات المتكررة لمقدمي الرعاية، أو عدم استجابة مقدم الرعاية لجهود التواصل لدى التلميذ، يُفترض أن يتكون لدى التلامذة المصابين باضطراب التعلق التفاعلي نماذج داخلية مضطربة بشكل كبير للعلاقات، والتي ربما تؤدي إلى صعوبات شخصية وسلوكية في وقت لاحق من الحياة، ومع ذلك هناك القليل من الدراسات حول الآثار طويلة المدى، ونقص في الوضوح حول ظهور الاضطراب بعد سن العشر سنوات (Richter's, & Volkema, 1994: 328). ومع ذلك- فإن افتتاح دور الأيتام في أوروبا بعد نهاية الحرب العالمية الثانية عام ١٩٤٥ والحرب الباردة في أوائل التسعينيات، أتاح فرصاً للبحث عن الرضع والأطفال الصغار الذين ترعرعوا في ظروف شديدة الحرمان، وسعت هذه الأبحاث من فهم مدى انتشار اضطرابات التعلق وأسبابها وآلياتها وتقييمها. وأدت إلى جهود من أواخر التسعينيات فصاعداً لتطوير برامج العلاج والوقاية وأساليب أفضل للتقييم، لذا شدد المنظرون السائدون في هذا

المجال أنه يجب تحديد نطاق أوسع من الشروط الناشئة عن مشاكل اضطراب التعلق التفاعلي بما يتجاوز التصنيفات الحالية (Boris, 2003: 57).

كان متوسط الحدوث للتعلق التفاعلي (RAD) (5.25) لكل (١٠٠,٠٠٠) سنوياً، وكانت اضطرابات اللغة (F80-84) أكثر الأمراض النفسية المصاحبة شيوعاً في كل من الأولاد والبنات في الفئات العمرية (٣-١) سنوات و(٦-٤) سنوات، ومن أكثر الاضطرابات ارتباطاً بهذا الاضطراب هو اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه ويشيع في كلا الجنسين والذي يمتد الى الأعمار ما بين (٩-٧) سنوات، وفيما يتعلق بالأمراض المصاحبة غير النفسية هناك أمراض الجهاز التنفسي وهي الأكثر شيوعاً لكلا الجنسين في جميع الفئات العمرية، وتليها أمراض الجهاز الهضمي. عموماً إن نسبة انتشار التعلق التفاعلي كاضطراب وحده هي قليلة جداً، وذلك أنه غالباً ما يرتبط باضطرابات نفسية وأمراض مصاحبة طبية أكثر عند التلامذة الذين يعانون منه في مرحلة النمو (Hong et al., 2018: 118).

أشارت دراسة مينز وآخرون إن المعدل العام لنسبة انتشار حالة التعلق التفاعلي هو (١%) في العالم (McInnis et al., 2013: ١٥٩). وعلى الرغم من التغييرات في المعايير الطبية الموصوفة، إلا أن تقديرات نسب انتشار اضطراب القلق المعمم تكون متسقة بشكل ملحوظ عبر الدراسات (Wittchen & Hoyer, 2001: 15)

ويوصف التعلق التفاعلي بأنه نمطاً إشكالياً من الحالة المزاجية غير الملائمة من الناحية التطورية، والسلوكيات الاجتماعية، والعلاقات بسبب الفشل في تكوين روابط صحية طبيعية مع مقدمي الرعاية الأولية في مرحلة الطفولة المبكرة، والطفل الذي يعاني من الإهمال أو سوء المعاملة أو الانفصال خلال المراحل الحرجة من التطور في السنوات الثلاث الأولى من العمر معرض لخطر الإصابة باضطراب التعلق. يتم تعريف النوعين الفرعيين لاضطرابات التعلق - الانسحاب العاطفي / المثبط بشكل عشوائي - بشكل منفصل في الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية (DSM-V) للجمعية النفسية الأمريكية American Psychiatric Association على أنهما الاضطرابات الفارقي، وهما اضطراب التعلق

التفاعلي (RAD) واضطراب المشاركة الاجتماعية غير المقيد (DSED) الذي يتم فيه تثبيط العلاقات الاجتماعية للطفل (Pritchett et al. 2013: 75)

يتم تشخيص التعلق التفاعلي (RAD) عندما يفشل التلميذ في الانخراط في التفاعلات الاجتماعية بطريقة يتناسب مع سن نموه، ويمكن أن يمارس الطفل التجنب أو اليقظة المفرطة أو مقاومة الاتصال الاجتماعي. وربما يتجنب التلميذ أيضاً التعامل بالمثل الاجتماعية ويفشل في البحث عن الراحة عند الانزعاج ، ويصبح مرتبطاً بشكل مفرط بشخص بالغ بالأم أو من يقدم الرعاية. والمؤشرات الأولى هي التفاعلات الاجتماعية غير الطبيعية للتلميذ، إذ يمكن أن يتجنب التلميذ بدء التفاعل الاجتماعي أو الاستجابة للمنبهات الاجتماعية حتى من أفراد الأسرة والمقربين الآخرين. بدلاً من ذلك ، في اضطراب المشاركة الاجتماعية غير المقيد، ربما التلميذ يسعى دون تمييز إلى تفاعل اجتماعي مفرط مع الغرباء (McInnis et al., 2013: 344).

- أعراض التعلق التفاعلي:

وتتضمن أعراض التعلق التفاعلي ما يأتي:

- أ- انسحاب أو خوف أو حزن غير مبرر.
- ب- مظهر حزين.
- ت- عدم طلب الراحة أو عدم الاستجابة عند منح الراحة.
- ث- الاخفاق عند الابتسامة.
- ج- مراقبة الآخرين عن كثب دون المشاركة في التفاعلي الاجتماعي.
- ح- الاخفاق في طلب المساعدة أو الدعم عند الحاجة اليها .
- خ- الاخفاق في التواصل عند التعارف على شخص آخر.
- د- عدم الرغبة في العاب تفاعلية مع الاقران.

(Mayo,2018:27).

تشخيص التعلق التفاعلي:

يمكن لطبيب الاطفال النفسي او الاخصائي النفسي او معلمي التربية الخاصة إجراء فحص شامل ومتعمق لتشخيص التعلق التفاعلي. وقد يتضمن تقييم التلميذ ما يأتي:

- ملاحظة مباشرة للتفاعل مع الوالدين او مقدمي الرعاية .
- تفاصيل حول نمط السلوك مع مرور الوقت.
- أمثلة للسلوك في حالات متنوعة.
- معلومات عن تفاعل التلميذ مع مقدمي الرعاية او الوالدين و الآخرين.
- اسئلة حول المنزل وظروف معيشة التلميذ منذ ولادته.
- تقييم أساليب وقدرات الرعاية الابوية.

كما يحتاج المختصين الى استبعاد الاضطرابات النفسية الاخرى ، وتحديد ما اذا كان هناك أية حالات اخرى تتواجد في نفس الوقت ، ومن هذه الحالات هي:

- الاعاقة الذهنية.
- اضطرابات التكيف الاخرى.
- اضطرابات التوحد.
- اضطرابات الاكتئاب.

وقد يستخدم المختصين المعايير التشخيصية للتعلق التفاعلي في (DSM-V) الذي نشرته الجمعية الامريكية للطب النفسي. وعادة لا يتم التشخيص قبل سن (٩) أشهر ، وتظهر العلامات والاعراض قبل سن (٥) سنوات . وتشمل ما يأتي:

- نمط ثابت من سلوك الانسحاب عاطفيا تجاه الوالدين ومقدمي الرعاية، يظهر نادراً رغبة حصول التلميذ على المواساة عند شعوره بالحزن والاسى، او لا يستجيب لهذه المواساة اذا ما قدمت له.

- نقص مستمر في تلبية الوالدين ومقدمي الرعاية احتياجات التلميذ العاطفية للمواساة والتحفيز والمودة، او التغير المتكرر لمقدمي الرعاية الرئيسيين، والتي تحدد من فرص تكوين روابط مستقرة، او رعاية التلميذ في وضع يحد بشدة من فرص تكوين الروابط.
 - لم يشخص التلميذ باضطراب التوحد او اسبرجر.
 - مشاكل اجتماعية وعاطفية مستمرة تشمل الحد الأدنى من الاستجابة للآخرين، بدون استجابة ايجابية للتفاعلات مع الآخرين ، او التهيج غير المبرر والحزن او الخوف خلال تفاعلات التلميذ مع والديه او مقدمي الرعاية.(Mayo,2018:49-51).
- وهناك العديد من الطرق والوسائل المستخدمة في تشخيص اضطراب التعلق التفاعلي وهي:

- (١) **الملاحظة:** حيث تعد الملاحظة السلوكية نقطة البداية الطبيعية لتقييم اضطرابات التعلق لأن الوصف السلوكي لسلوكيات التلميذ ساعد بشكل كبير في تشخيص هذا الاضطراب.
- (٢) **المقابلات:** تعد اساليب المقابلة جيدة لتقييم وجود أعراض الاضطراب. حيث تتمثل مميزات المقابلة في تقديم فرصة لتقييم تاريخ وطبيعة وظروف الاعراض والذي بدوره يساعد في التعرف المبكر للاضطراب.
- (٣) **الاختبارات والمقاييس النفسية:** لها تاريخ طويل في تقييم الاضطرابات النفسية المتعلقة بالتلميذ. حيث تستخدم هذه المقاييس مع الوالدين وذلك لتفهمهم ومتابعتهم سلوكيات طفلهم.
- (٤) **مقاييس النواحي المعرفية والاجتماعية:** وذلك لتقييم النواحي المعرفية والاجتماعية للتلميذ ذوي اضطراب التعلق حتى يتسنى تدعيم وتنمية الجانب الايجابي منها وابرار الجوانب السلبية ومدى تأثيرها على سلوك التلامذة نحو المعلمين او مقدم الرعاية او الآخرين.(O'connor&Zeanah,2003).

• العوامل المسببة للتعلق التفاعلي:

١.العوامل الاسرية:

يذكر كل من (1999) Coolbear & Benoit; Minde (1999) بأنه من بين العوامل الأسرية المسببة لاضطراب التعلق التفاعلي العنف الوالدي وإساءة معاملة الوالدين للطفل. ويوضح (2011) Breidenstine, Bailey, Zeanah , & Larrieu بأنه من العوامل الأسرية المسببة للتعلق التفاعلي الدخل الشهري المنخفض والمتوسط للأسرة وتعاطي الأم للمخدرات والاضطرابات الانفعالية الشديدة واضطراب الشخصية الحدية للوالدين. ويشير كل من (1999) Fritz, (2013, p.1); (2007) Shaw & Pàez) بأن التعلق التفاعلي يحدث نتيجة سوء رعاية التلميذ من قبل الام او الاب او مقدم الرعاية والتي تتمثل في التجاهل المستمر لاحتياجات التلميذ الأساسية كاحتياجات عاطفية (التحفيز والمودة بين التلميذ ومقدم الرعاية والتلامس الجسدي) والاحتياجات المادية (الطعام والشراب وغيرها) بالإضافة إلى التغييرات المتكررة لمقدم الرعاية الأساسي (التبديل بين الوالدين أو التغيير المتكرر لدور الرعاية) والذي بدوره يمنع تشكيل تعلق ثابت بل ويزداد الاضطراب عندما تفتقر الأم مهارات الأمومة وانفصال الوالدين وتصرف الوالدين كالمراهقين. كما يذكر (2014) Rose & Parker بأن هناك عدد من العوامل المؤدية للتعلق التفاعلي كالفقر ومحدودية الصحة النفسية للوالدين والإهمال الوالدي والحرمان الأسري والانتقال المتكرر من مدرسة لأخرى أو من منزل لآخر. ومن جهة أخرى يلعب المستوى الاقتصادي والاجتماعي دوراً كبيراً في عملية التعلق حيث يلاحظ أن الدخل الكبير للأسرة يساعد علي تلبية احتياجات الأطفال المادية مما يزيد التعلق الآمن لديهم ويخفض اضطرابات التعلق (Pelchat, 2003, Bisson, Bois & Saucier). كما أن هناك بعض العوامل الأسرية الجيدة والتي تحد من إساءة معاملة الأطفال والتي بدورها تعمل على تحسين العلاقة بين الطفل ووالديه وتنمية التعلق الآمن مثل عدم انفصال الوالدين وصغر عمر مقدم الرعاية والحالة الوظيفية الجيدة للوالدين (Farmer & Lutman, 2012, p38).

٢.العوامل البيولوجية

هناك العديد من العوامل البيولوجية التي يمكن أن تؤدي إلى التعلق التفاعلي من بينها الولادة المبكرة والمرض لفترات طويلة والمغص المستمر ومشكلات التغذية وانخفاض وزن الطفل عند الولادة Shin , Lee , Min & Emed , 1999 ; Hanson & Spratt, 2000 ; Dawson, Ashman & Carver, 2000 ويذكر Wilson (2001) أن المرض الشديد للطفل مثل أمراض الأنف والأذن والحنجرة أو المغص الشديد والمستمر أو مرض الأم أو موتها.

حيث هدفت دراسة Corbin (2007) التعرف على العلاقة بين العوامل البيولوجية والنفسية والاجتماعية المسببة لإضطراب التعلق التفاعلي وذلك لطفل يبلغ من العمر 7 سنوات وأوضحت نتائج الدراسة إلى نقص هرمونات الغدة النخامية والغدة الكظرية قد يؤدي إلى ظهور إضطراب التعلق التفاعلي عند التلاميذ بالإضافة إلى غياب الرعاية واضطراب البيئة المحيطة بالطفل. (Corbin,2007:17)

كما هدفت دراسة Poehlmann, Burnson & Weymouth (2014) التعرف على أثر الاهتمام والرعاية المبكرة للأطفال ذوي الولادة المبكرة , حيث تكونت عينة الدراسة من (173) طفل ذو ولادة مبكرة بلغت أعمارهم 72 - 9 (شهر ,) واستخدمت الدراسة مقياس تقييم العلاقات المبكرة بين الطفل والديه وقائمة فحص سلوك الطفل , وأوضحت نتائج الدراسة إلى أن الرعاية المبكرة للأطفال ذوي الولادة المبكرة تزيد من فرصة التعلق الآمن لهؤلاء الأطفال , كما أن العلاقات الأسرية الجيدة تزيد من فرص التعلق الآمن وبدوره تنخفض المشكلات السلوكية والانفعالية لديهم.(Poehlmann,et al.,2014:22)

❖ نظريات حاولت تفسير التعلق التفاعلي:

١.نظرية التحليل النفسي:

لقد انبثق الاهتمام بتعلق الطفل من نظرية "فرويد" عن النمو النفسي ومفهوم التقمص وطبقاً لنظرية فرويد فإن الاطفال الصغار مهيئون بيولوجياً للارتباط بالاشخاص من حولهم، تم تطوير نظرية التعلق في سياق أجندة سيجمون فرويد لتحسين العلاقات الإنسانية من

خلال تحديد وتصنيف ومعالجة المشاكل التي يواجهها الأفراد في حياتهم اليومية، وشكل عمل فرويد خروجاً جذرياً مبكراً وروحياً عن المناهج في علم النفس (Crowell et al., 1999: 455). ولقد نظر "فرويد" الى التعلق على انه شحنه انفعالية لأختيار الشيء اذ يستثمر الطفل الصغير بعض الطاقة في شخص آخر قد يكون الام او البديل، وقد افترض ان ذلك يحدث لكل من الاولاد والبنات في السنة الاولى من حياتهم، وبهذا ارجعت هذه النظرية جذور التعلق الى الحاجات البيولوجية عند كل من الصغير وامه، وذلك وفقاً للفرض الفرويدي الذي اكد على حاجة الرضيع الفطرية الى الرضاعة، ولعل هذا التفاعل الخارجي وتكيف الصغير لتجارب التغذية العملية، وحاجته للاشباع الفمي عن طريق الرضاعة، بالاضافة الى النماذج الاخرى للاستثارة الفمية المصاحبة لعملية الرضاعة. كل هذا يؤدي الى ظهور تعلق الصغير الذي ارتبط اشباعه بصدر امه، وهو الامر الذي بات جوهرياً ليس بالنسبة لحياة الصغير وحده فحسب، وانما بالنسبة لحياة الام نفسها كذلك. (حداد، ٢٠٠١: ١٣٤).

٢. النظرية السلوكية:

تتمثل بآراء كل من "هل" و"سكنر" اذ فسر "هل" التعلق بإستخدام مفهوم خفض الدافع، فالأم تشبع جوع الطفل (دافع اولي)، ومن ثم يصبح وجود الأم (دافع ثانوي) (متعلم) بسبب اقتران شعور الطفل بالشبع والراحة بوجود الأم، ونتيجة لذلك يتعلم الطفل تفضيل كل اشكال المثيرات التي تترافق مع الاطعام، ومن ضمنها العناق اللطيف للأم والابتسامات الدافئة والكلمات الرقيقة. (يعقوب، معمر، ٢٠١٨: ٧٤٨). اما "سكنر" (صاحب نظرية التعلم الاجرائي) فقد رفض فكرة "هل" التي تشير الى ان خفض الدافع هو المسؤول عن تعلق الطفل بأمه. فسلوك التعلق من وجهة نظره يزداد ويثبت من خلال ما يتبع هذا السلوك من معززات متنوعة كالطعام والاطراء او الحصول على العا، فإذا تم تعزيز مجموعة كبيرة من سلوكيات الطفل فإن ذلك سيؤدي الى تشكل رابطة تعلق قوية. اما عند استخدام العقاب او التوبيخ او سحب بعض الامتيازات فإن النتيجة ستكون خفض سلوك التعلق، كما تعتقد هارلو "Harlow" ان التعلق لا يعتمد على اشباع دافع الجوع وانما على ما يوفره مقدم الرعاية

من فرص التلامس والاتصال المريح، وتبرهن على ذلك بتعلق الاطفال بأشخاص نادراً ما يقدمون لهم الطعام كالأجداد مثلاً. (ابو غزال، ٢٠٠٧: ٥٩)

٣. نظرية التعلق الايثولوجية:

نظرية التعلق (Attachment Theory) هي نظرية في مجال علم النفس، تُصِف بأنها تطويرية واخلاقية، ابتكرها الطبيب النفسي "جون بولبي" (John Bowlby)، تصف طبيعة العلاقات بين البشر وحاجتهم الى تطوير علاقة مع مقدم رعاية اساسي واحد على الاقل، لأجل النمو العاطفي والاجتماعي بشكل سليم. ولد جون بولبي في لندن (١٩٠٧-١٩٩٠) وتلقى تدريباً في الطب والتحليل النفسي واعتنى بالمشكلات والاضطرابات الانفعالية التي يواجهها الاطفال في مؤسسات الرعاية وملاجئ الايتام، مثل عدم القدرة على تشكيل الصداقات، وتبادل مشاعر الحب مع الآخرين، وقد ارجع بولبي ذلك الى عدم توفر فرصة للطفل لتطوير رابطة تعلقية مع الام في مرحلة الطفولة المبكرة مما شكل اقتناعاً راسخاً لديه تشير الى تعذر فهم تطور الطفل دون العناية والتركيز الكبيرين على علاقة الطفل بمقدم الرعاية لا سيما الام (Bowlby, 1973: 83). وتعد نظرية التعلق الايثولوجية من أكثر وجهات النظر قبولاً في الوقت الحاضر وتتركز حول روابط الرضيع الانفعالية مع مقدم الرعاية، فوفقاً للمنحى الايثولوجي فإن العديد من سلوكياتنا الانسانية لها أسس وراثية، تكمن في تاريخنا التطوري، لأنها تزيد من فرصة بقائنا (أبو غزال، ٢٠٠٧: ٢٢٨-٢٣٠). وأكدت هذه النظرية على الطبيعة التبادلية لعملية التعلق، ويركز (بولبي ١٩٨٥) على الارتباط العاطفي ذي المنشأ البيولوجي بين الوالدين وبين الطفل وقد انتقد مصطلح الاتكالية (Dependency) وطالب باستخدام مصطلح التعلق (Attachmet) بدلاً منه، لأن مفهوم التعلق قائم على اساس العلاقات التبادلية بين الام والطفل، بين أن الحاجة الإنسانية تحتاج الى ارتباط عاطفي عميق ينشأ من اجتماع عوامل متعددة تشمل الاجتماعية، والتركيب الوراثي، والمحتوى البيولوجي الذي يدفع الطفل الى الارتباط العاطفي والالتصاق بمانحي الرعاية له. ومن اجل حمايته ووقايته فهما يمنحان إشارة السلامة والفرصة للطفل بان يكتشف العالم المحيط به بدون الإصابة بأذى أو خوف، وعندما يتعرض الى الاحداث الصادمة، فأنها

تتحدى إشارة السلامة هذه، فينشأ صراع عاطفي يتطلب منه أن يقوم بمناورات نفسية ليعيد تكوين إحساسه بالأمان والسلامة، وعندما لا يتم إنجاز هذه العملية بسهولة فقد يتبع ذلك الاضطراب مثل القلق والاكتئاب، ويرتبط التأثير الأقصى لهذا الصراع بصعوبة تكوين العلاقات الاجتماعية بمرحلة البلوغ، وقد ينجم عن ذلك صعوبات أو خوف من الاختلاط، بالآخرين وإقامة علاقات صداقة معهم تؤدي الى سوء التوافق النفسي الاجتماعي (الاسدي، ٢٠١٤: ٢١١). أدرك ببولي أن هناك اختلافات فردية في الطريقة التي يقيم بها الأطفال إمكانية الوصول إلى رقم المرفق وكيف ينظمون سلوك التعلق استجابة للتهديدات، ومع ذلك - لم يتم التعبير عن الفهم الرسمي لهذه الفروق الفردية إلا بعد أن بدأت زميلته ماري أينسورث Ainsworth (١٩١٣ - ١٩٩٩) في دراسة الفصل بين الأطفال والرضع بشكل منهجي. في بحثها في مطلع السبعينيات - توسعت عالمة النفس ماري اينسورث Ainsworth بشكل كبير في عمل ببولي الأصلي وكشفت عن آثار عميقة من التعلق على السلوك في الدراسة التي طورت فيها مع مساعدتها تقنية تسمى الوضع الغريب (نموذج مختبري لدراسة إرتباط الطفل بالوالد)، ففي هذا الوضع الغريب، يتم إحضار الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ١٢ و ١٨ شهراً أثناء استجابتهم لموقف تركوا فيه وأولياء أمورهم في المختبر، ويتم فصلهم بانتظام عن بعضهم البعض لفترة وجيزة بمفردهم ثم لم شملهم مع أمهاتهم. وبناءً على الردود التي لاحظها الباحثون، وصفت أيسرت ثلاثة أنماط رئيسة من التعلق: التعلق الآمن، والتعلق المتناقض، والتعلق غير الآمن. ففي الموقف أو الوضع الغريب - يتصرف معظم الأطفال (أي حوالي ٦٠٪) بالطريقة التي تشير إليها نظرية ببولي إذ يشعرون بالضيق عندما يغادر الوالد الغرفة، ولكن عندما يعود هو أو هي، فإنهم يبحثون بنشاط عن أحد الوالدين، ويسهل عليه عندما يكون معه. غالباً ما يُطلق على الأطفال الذين يظهرون هذا النمط من السلوك الآمن، والنوع الثاني الذي يعاني الأطفال الآخرون منه (حوالي ٢٠٪ أو أقل) من عدم الراحة في البداية، وعند الانفصال يصابون بضيق شديد. الأهم من ذلك - عند لم شملهم بوالديهم، يواجه هؤلاء الأطفال صعوبة في تهدئتهم، وغالباً ما يظهرون سلوكيات متضاربة تشير إلى رغبتهم في الشعور بالراحة، ولكنهم يريدون أيضاً معاقبة الوالد (الأب أو الأم) على مغادرته. غالباً ما يطلق على هؤلاء الأطفال

المقاومة للقلق. ويُطلق على النمط الثالث من التعلق الذي وثقته أيسرت وزملاؤها اسم (المتجنب)، والأطفال المتجنبون (حوالي ٢٠٪)، لا يبدو حزينين للغاية بسبب الانفصال، وعند لم الشمل - التجنب لنشاط السعي للاتصال بوالديهم، وفي بعض الأحيان يحولون إنتباههم إلى لعب أشياء على أرضية المختبر. كان عمل أيسرت مهماً لثلاثة أسباب على الأقل:

أولاً- قدمت واحدة من أولى العروض التجريبية لكيفية تشكيل سلوك التعلق في كل من السياقات الآمنة والمخيفة.

ثانياً- قدمت أول تصنيف تجريبي للفروق الفردية في أنماط التعلق بالرضع، فوفقاً لأبحاثها توجد ثلاثة أنواع على الأقل من الأطفال: أولئك الذين يتمتعون بالأمان في علاقتهم بوالديهم وأولئك الذين يقاومون القلق، وأولئك الذين يتجنبون القلق.

ثالثاً- أوضحت أن هذه الفروق الفردية كانت مرتبطة بالتفاعلات بين الوالدين والرضع في المنزل خلال السنة الأولى من الحياة، فالأطفال الذين يبدو آمنين في المواقف الغريبة، على سبيل المثال - يميلون إلى أن يكون لديهم آباء يستجيبون لاحتياجاتهم. والأطفال الذين يبدو غير آمنين في موقف غريب (أي مقاومون للقلق أو متجنبون)، غالباً ما يكون آباؤهم غير حساسين لاحتياجاتهم ، أو غير متسقين أو رافضين في الرعاية التي يقدمونها.

وفي وقت لاحق - أضاف الباحثان ماين وسولومون (Main and Solomon 1986) نمطاً رابعاً يسمى التعلق غير المنظم بناءً على بحثهم الذي دعم مع عدد من الدراسات منذ ذلك الوقت أنماط التعلق لأينسورث التي أشارت إلى أن أنماط التعلق لها تأثير أيضاً على السلوكيات في وقت لاحق من الحياة (Kodak, 1999: 24).

تصف لأينسورث 1967 Ainsworth جوهر نماذج العمل الداخلية في وصفها لعملية التعلق : بأن هذا الشيء الداخلي الذي نسميه التعلق له جوانب من المشاعر ، والذكريات ، والرغبات ، والتوقعات ، والنوايا ، وكلها ... تعمل كنوع من مرشح لتلقي وتفسير التجربة

الشخصية وكنوع من النماذج التي تشكل طبيعة المظهر كاستجابة يمكن ملاحظتها (٤٩):
(Ainsworth, 1967)

بشكل عام - الأم هي عادة رمز إرتباط الطفل، ومع ذلك - يمكن لأي شخص أن يقوم بهذا الدور إذا كان يتصرف مع الطفل بطريقة حميمية وبشكل منتظم لفترة من الوقت. وتتضمن نظريات التعلق مجموعة من السلوكيات التي تشمل مشاركة الطفل في معاملات الحياة والاستجابة لإشاراتها بسهولة وبسر، أما الآباء أو مقدمي الرعاية فهم يمكن أن يصبحوا رمزاً أساسياً لارتباط الطفل إذا كان لديهم القدرة على تلبية احتياجات الطفل والتفاعلات الاجتماعية المماثلة (Marvin&Pritner, 2008:277).

• مناقشة النظريات السابقة:

مما سبق عرضه من النظريات التي فسرت التعلق التفاعلي ، لوحظ ان نظرية التحليل النفسي ترى أن اشباع الحاجات البيولوجية للطفل يعد السياق الرئيس والجوهري لتشكيل رابطة التعلق، إذ يؤكد (فرويد) أن الدوافع البيولوجية هي التي تحرك سلوك الافراد وقد أكد دور الغرائز. ورأى أن تعلق الطفل بالأم له وظيفة مركزية في تشكيل شخصية الطفل أثناء مراحل النمو اللاحقة.

أما (سولفان) فيرى أن الطفل يتعلق بأمه على اساس الأمان الذي يحصل عليه من الأم , وأما (اريكسون) فله وجهة نظر مختلفة عن فرويد، إذ أكد أن الحاجات البيولوجية هي ليست أساس التعلق التفاعلي، وإنما نوعية سلوك من يقدم الرعاية للطفل هي الأساس، كالاحتضان والحنان والصبر، وإن الاطفال يتعلقون بالأشخاص الذين يثقون بهم.

وبالنسبة لنظريات التعلم فقد اتفقت مع نظرية التحليل النفسي في أهمية آثار مواقف الرضاعة والتغذية على نمو التعلق، فالنظرية السلوكية تركز على دور الاطعام . ومن وجهة نظر (سكنر) أن سلوك التعلق يزداد بساطة ما يتبع هذا السلوك من معززات فضلاً عن الطعام' مثل الحصول على لعبة جديدة، فعند تعزيز سلوك الابتسام عند الطفل والنظر الى الأم، يؤدي ذلك الى مزيد من التفاعل الاجتماعي. أما بالنسبة للنظرية الايثولوجية أن (بولبي) أكد أن نوعية العلاقة بين الام والطفل، والاستجابة الحساسة لصرخات الاطفال

ومناغاتهم وابتساماتهم، هي المسؤولة عن تشكيل التعلق التفاعلي الآمن . أما آنيسورث فقد ركزت في أبحاثها على مفهوم القاعدة الآمنة للسلوك، وقد اتفقت مع (بولبي) في ان نوعية الرعاية الوالدية، ودرجة حساسية مقدم الرعاية، هي العامل الحاسم في انتاج التعلق التفاعلي وأعطت صورة واضحة عن مفهوم التعلق التفاعلي. ومن استعراض الاطار النظري الذي تناول التعلق التفاعلي، فقد تبنت الباحثة النظرية الايثولوجية (نظرية جون بولبي) وذلك للأسباب الآتية:

- تعد النظرية الايثولوجية (جون بولبي) من اكثر النظريات تكاملاً ونظوجاً وشيوعاً في هذا المجال وهي من اكثر وجهات النظر قبولاً في الوقت الحالي، فهي تتركز حول روابط التلميذ الانفعالية مع المعلم او مقدم الرعاية.
- سهولة فهمها ووضوح ابعادها وفقراتها يجعلها اداة موضوعية لقياس التعلق.

ثانياً- اضطراب القلق المعمم (Generalized Anxiety Disorders) :

القلق هو الحالة النفسية التي تصيب الإنسان، نتيجة لتجمع مجموعة من العناصر الإدراكية والجسدية والسلوكية، وتؤدي إلى شعور هذا الإنسان بحالة من عدم الراحة النفسية وسيطرة الخوف والتوتر والتردد عليه، ولا يمكن للإنسان القلق تحديد سببه تحديداً دقيقاً، وقد يظهر القلق على هيئة توتر واضح على الإنسان، ويبقى هذا التوتر لفترات طويلة نتيجة لشعور هذا الإنسان بأنه قد يتعرض لنوع من أنواع الخطر، وفي بعض الحالات يكون الخطر موجوداً بالفعل، وحالات أخرى يكون مجرد تخيل وأوهام يصاب بها الإنسان، وتؤدي إلى إصابته بحالة من القلق الشديد، والذي يؤثر سلباً على مجريات حياته(عبد الخالق، ٢٠٠٠: ١٩).

إن القلق هو رد فعل طبيعي للتهديد أو التوتر، ويواجه الجميع في بعض الأحيان، والقلق الطبيعي متجذر فيه الخوف، وهو يؤدي وظيفة بقاء مهمة- عندما يواجه شخص ما موقفاً خطيراً، فإن القلق يؤدي إلى استجابة المواجهة أو الهروب، ففي هذه الاستجابة، تقوم مجموعة متنوعة من التغيرات الجسدية مثل زيادة تدفق الدم إلى القلب والعضلات، بتزويد الجسم بالطاقة والقوة اللازمة للتعامل مع المواقف التي تهدد الحياة، مثل الهروب من هجوم

حيوان شرس. ومع ذلك- عندما يحدث القلق في أوقات غير مناسبة، أو يحدث في كثير من الأحيان، أو يكون شديد وطويل الأمد بحيث يتداخل مع أنشطة الشخص الطبيعية، فإنه يعد اضطراباً. تعد اضطرابات القلق أكثر شيوعاً من أي فئة أخرى من اضطرابات الصحة العقلية ويعتقد أنها تؤثر على حوالي ١٥٪ من سكان العالم. لكن غالباً لا يتم التعرف على اضطرابات القلق من قبل الأشخاص الذين يعانون منها أو من قبل ممارسي الرعاية الصحية، وبالتالي نادراً ما يتم علاجها (Holmes, & Newman, 2006: 106)

• اسباب القلق :

- هناك العديد من الأسباب التي تؤدي إلى شعور الإنسان بحالة من القلق وهي:
 ١. ضعف الثقة بالنفس، والتي تؤدي إلى شعور الإنسان بأنه معرض للعديد من التهديدات التي قد تواجهه في جميع نواحي حياته سواء كانت من البيئة الداخلية له أم من البيئة الخارجية والمحيط به
 ٢. فقدان الإنسان للأمن الداخلي. (MacLeod & Mathews, 1988: 660)
 ٣. الاستعداد الوراثي: يتمثل في إصابة أحد الوالدين بالقلق، حيث ينتقل القلق للأطفال نتيجة لتصرفات الأم أو الأب المضطرب.
 ٤. العوامل الفسيولوجية: يرتبط القلق أحياناً ببعض العوامل البنائية والفسيولوجية، ومن ذلك عدم نضج الجهاز العصبي.
 ٥. الظروف البيئية حيث تزيد البيئة المشبعة بعوامل الخوف والهم من مواقف الضغط والحرمان وعدم الأمن واضطراب الجو الاسري ووقوع الكوارث الطبيعية والصناعية والحروب (الداهري، ٢٠٠٥: ٣٣٨).

• أنواع القلق :

يقسم الباحثون القلق الى عدة أنواع أهمها :

أولاً: صنف فرويد صاحب مدرسة التحليل النفسي القلق الى ثلاثة انواع وهي:

١. القلق الموضوعي Objective Anxiety: وهو قلق شعوري اقرب الى مفهوم الخوف العادي، حيث يدرك الفرد ان هناك مصدر خارجي مهدد في بيئته، وربما يكون هذا المصدر واقعي او مصدر محتمل. فيكون وظيفة القلق في هذه الحالة اعداد الفرد لمقابلة هذا الخطر

بالقضاء عليه او تجنبه او اتباع اساليب دفاعية. ان القلق الموضوعي العادي له دور مهم في حياة الفرد من خلال وظيفته الدفاعية وتوجيهه للسلوك، اذ القلق يمدنا بالقدر اللازم من التحفيز لتحرير الطاقة النفسية وتركيزها لتجنب الخطر ومواجهة المشكلات فهو يساعدنا على تحديد مشكلاتنا واتخاذ القرارات اللازمة بشأنها (صبرة، ٢٠٠٤: ٩٩).

٢. القلق العصابي Neurotic Anxiety : وهو قلق مصدره داخلي واسبابه لا شعورية وكبوته وغير معروفة. ويتصف بأنه يعوق التوافق والاندماج والتقدم ، ويستثار عند ادراك الفرد ان غرائزه قد تجد منفذا لها للخارج، اي انه ينشأ عندما يهدد "الهو" دفاعات "الانا" باشباع النزوات الغريزية التي لا تتوافق، ويطلق انذارا للانا الذي عليه اللجوء الى الحيل الدفاعية مثل: الكبت ،التبرير ، النكوص، التعامل مع عامل التوتر والضيق، وكلما كان القلق شديداً ومتوتراً كان مرضياً ومؤشراً للاضطراب (منسي، ٢٠٠١: ٤٣).

٣. القلق الاخلاقي Moral Anxiety :وهو ناتج عن ضمير الشخص وخوفه منه عند قيامه بسلوكيات تخالف العادات والتقاليد للمجتمع الذي يعيش فيه ، اي انه يحدث نتيجة الصراع الذي يحدث داخل الشخص، وليس بين الشخص والعالم الخارجي ، والقلق الاخلاقي كامن داخل تركيبة الشخص، وعادة يظهر عقب حالات الاحباط المرتبطة "بالانا" الاعلى التي تتسجم مع القيم والعادات الاجتماعية (صبرة، ٢٠٠٤: ٩٩).

ثانياً: قسم زهران (٢٠٠١) القلق الى اربعة انواع:

١. القلق الموضوعي العادي: حيث يكون مصدره خارجياً وموجود أفعلاً، ويطلق عليه (القلق الواقعي_ القلق الصحيح- القلق السوي).

٢. القلق العصبي: وهو داخلي المصدر واسبابه لا شعورية مكبوتة غير معروفة، ولا مبرر له، ويعوق التوافق والانتاج والتقدم والسلوك العادي.

٣. القلق العام: الذي لا يرتبط بأي موضوع محدد، بل نجد القلق غامضاً وعماماً.

٤. القلق الثانوي: وهو يكون هذا النوع من القلق كأحد اعراض الاضطرابات النفسية الاخرى حيث يعد القلق عرضاً مشتركاً في جميع الامراض النفسية تقريباً (زهران، ٢٠٠١: ٤٨٣).

ثالثاً: تصنيف دليل الطب النفسي الامريكي (American Psychiatric Association):
يمثل دليل الطب النفسي الامريكي المرجع الاكثر شهرة واهمية لتصنيف الاضطرابات النفسية

ومنها القلق. ومع العلم بأن البحث الحالي يركز على دراسة القلق المعمم، إلا أنه من المهم استعراض أنواع القلق كما يصنفها هذا الدليل على الرغم من اشتغالها على أنواع قد تكون خارج حدود البحث، ويصنف القلق وفقاً للمعايير التشخيصية الاكلينيكية في هذا الدليل إلى :

١. اضطراب الهلع غير المصحوب برهاب الامكنة المتسعة.
 ٢. اضطراب الهلع المصحوب برهاب الامكنة المتسعة.
 ٣. رهاب الامكنة المتسعة بدون تاريخ الهلع.
 ٤. الرهاب المحدد.
 ٥. الرهاب الاجتماعي.
 ٦. اضطراب الوسواس والافعال القهرية.
 ٧. اضطراب الضغوط الحادة.
 ٨. القلق غير المحدد.
 ٩. اضطراب القلق المعمم.
 ١٠. اضطراب الضغوط بعد الحوادث.
 ١١. اضطراب القلق المرتبط بالوضع الصحي.
 ١٢. القلق المرتبط بتعاطي الادوية (الادوية والمواد المسببة للقلق).
- (American Psychiatric Association, 1994:218).

إن اضطراب القلق المعمم لا يزال اضطراباً غير مفهوم نسبياً، إذا وجد الباحثون النفسيون والمختصين بالطب النفسي أن القلق المفرط والخوف والإرهاق النفسي من أبرز الأعراض المألوفة، إلا أن هذه الأعراض لا تزال بعيدة عن الجزم بأنها أعراض عادة ما توصف بأنها اضطراب نفسي. وعلى الرغم من التغييرات في المعايير الطبية الموصوفة، إلا أن تقديرات نسب انتشار اضطراب القلق المعمم تكون متسقة بشكل ملحوظ عبر الدراسات الوبائية، إذ يمكن تقديرها بنسبة عامة تبلغ (٥%)، وتختص من هذه النسبة الحالات تحتاج إلى عناية سريرية وطبية. وتنخفض هذه النسب بين المراهقين والصغار، إلا أنها تتزايد تدريجياً بتقدم العمر، ويكون أكثر عند الإناث منه عند الذكور، ويكثر مع من لديهم أمراض مزمنة مشخصة طبياً. ويرتبط تكرار اضطراب القلق المزمن مع اضطرابات الاكتئاب والقلق

- جسدية واضطرابات المخاوف المرضية، ويمكن أن يحدث هذا الاضطراب بدون حدوث إرتباط مع هذه الاضطرابات (Wittchen & Hoyer, 2001: 15)

وأشارت أدبيات علم النفس بأن اضطراب القلق المعمم أصبح ذا شيوع عالمي، إذ يشكل المصابين باضطراب القلق المعمم ما نسبته (١٠-١٥%)، وهو يمكن أن يحدث لدى مختلف الشعوب والثقافات وفي كل الاعمار، كما أن نسبة إصابة الإناث به (٢:١) من نسبة الذكور، أي أن عدد الاناث المصابات به يماثل ضعف الذكور المصابين بهذا الاضطراب (حسيب، ٢٠٠٦: ٤٨)، وقد تزداد هذه النسبة الى (٣:٢) في حالة ارتباطه مع اضطرابات اكلينيكية اخرى (كالهلع والفوبيا البسيطة)، وقد أشارت أدبيات أخرى إلى نسبة أكبر من ذلك، فقد تصل نسبة مصاحبة القلق المعمم لاضطرابات أخرى إلى (٥٠- ٩٠ %) من مرضى القلق المعمم الذين يعانون من أعراض مصاحبة (الاسدي، ٢٠١٤: ٢٥١). وتمثل اضطرابات القلق بين الأطفال الشكل الشائع للأمراض النفسية، إذ تبلغ معدلات انتشارها السنوية حسب منشورات الصحة العالمية أكثر من (10%) وتنتشر بين الأطفال الذين يعيشون في بيئة قلقة، وضحايا الانتهاك والعنف والحروب والحوادث والكوارث والعوق، واللاجئين، والأيتام، والأسر المفككة (عزيم، ٢٠٢٠: ٣٩٠).

وأشارت نتائج دراسة روبرت وآخرون إلى أن (٥٢,٥ %) من المشاركين لديهم اضطراب القلق المعمم، وأن (٣٦,٢ %) من العينة تلقوا علاجاً دوائياً و (٢٤,٤ %) تلقوا علاجاً نفسياً وفقاً لمؤشرات تعتمد على الممارسة السريرية، ووجود الاكتئاب المرضي لديهم (Robarge et al., 2015: 4-5). واستهدفت دراسة الغنائم وآخرون ٢٠١٢ الى التعرف على العلاقة بين بعض اضطرابات القلق وهي: (القلق المعمم، الرهاب الاجتماعي، والمخاوف المحددة) واضطرابات الاكتئاب المتنوعة، والمهارات الإجتماعية، وأظهرت النتائج وجود ارتباطات دالة بينهم (الغنائم وآخرون، ٢٠١٢: ٢).

يعد اضطراب القلق المعمم فئة من فئات الاضطراب النفسي التي طرأ عليها التغيير والتعديل أكثر من غيرها من فئات الاضطراب النفسي في السنوات الاخيرة . فعند نشر الطبعة الثالثة من الدليل التشخيصي والاحصائي الثالث للاضطرابات النفسية (DSM-III) الصادر عن رابطة الطب النفسي الامريكية (APA) عام (١٩٨٠) تغير اسم فئة القلق

الفرعية من (عصاب القلق) في الدليل التشخيصي الثاني ليصبح اسمها (حالات القلق) . وتقتضي المحكات التشخيصية الخاصة باضطراب القلق المعمم والتي عرضت في الدليل التشخيصي الثالث (DSM-III) وجود قلق عام ودائم مع وجود ثلاثة اعراض على الاقل من بين فئات الاعراض التالية : الشد الحركي افراط في النشاط الذاتي ، توقع الخوف ، التيقظ. كما يقتضي تشخيص الشكوى من المزاج القلق واستمرارها لفترة لا تقل عن شهر واحد .ومن ثم لا يمكن أن نقر بوجود اضطراب قلق معمم كتشخيص معتمد اذا كانت المحكات تشير الى اضطراب نفسي اخر . بمعنى اخر ينظر الى اضطراب القلق المعمم على انه فئة متبقية او فئة من الفئات الدنيا الضعيفة اذا ماكان علينا ان نفاضل بين ترتيب يضم كل تشخيصات اضطراب القلق المحتملة . فإذا ما أشتكى المريض من القلق العام ، والمخاوف الاجتماعية يتم تشخيصه على أنه يعاني فقط من المخاوف الاجتماعية . ولقد نتج عن هذه النظرة المتدنية للقلق المعمم _ جزئياً على الأقل - انخفاض معامل الثبات التشخيصي له انخفاضاً ملحوظاً، وفقاً لما أشارت اليه بعض الدراسات التي وردت في الدليل الثالث لتصنيف الامراض النفسية . كما نجم عن هذه النظرة المتدنية بعض الاثار العلمية السلبية - تناول هذا الاضطراب عند إجراء البحوث العلمية - تناولاً ضمنيّاً ، كما لم يتم تحديد النسبة المئوية الوبائية لهذا الاضطراب بسبب الطبيعة الهلامية له . فقد حظي بقليل من الاهتمام من حيث تطوير طرق علاجية فعالة له، بالإضافة الى طرق تقويم اثارها (Barlow& Dinardo,1991:361).

لقد استخدمت الجمعية الامريكية للعلوم التربوية والنفسية مصطلح "استجابة القلق" الذي حل هذا المصطلح محل "حالة القلق" والآخر بدوره قد حل محل المصطلح النفسي الاقدم "عصاب القلق" ولكن المصطلح الأخير يستخدم في بعض مراجع الطب النفسي الاوروبية على حين يستعمل مصطلح " استجابة القلق" في بعضها الآخر ويستخدم بدلاً عن ذلك الان مصطلح "اضطراب القلق" في الدليل التشخيصي الثالث المعدل(الخالدي، ٢٠٠٩:٧٨).

اذ يعد اضطراب القلق المعمم اضطراباً اساسياً ومكوناً من مكونات اضطراب القلق الاخرى ويعتبر اضطراباً مزمناً على الرغم من وصفه بالتذبذب وعدم الاستقرار . فبعض

المتخصصين ينظر اليه على انه اضطراب في الشخصية . لأن بعض الأفراد الذين يعانون منه لا يستطيعون تحديد عمر معين لبداية المعاناة منه او الاصابة به. وقد يستمر هؤلاء بالمعاناة منه طوال حياتهم (Breslau & Davis, 1985, 231). ويتميز بوجود الاستعداد له عند الفرد والشدة وعدم الواقعية وقد يؤدي إلى تشاؤم الفرد ومما يعزز وجوده تأثيره على حدوث تغيير في الأحداث الحياتية وظهور ظروف جديدة أو معاناة الفرد من حالات القلق الوجداني نتيجة خطر خارجي غير معروف. ومنهم من اطلق عليه القلق العصابي المرضي ، وهو عبارة عن خوف مزمن دون مبرر موضوعي مع توافر اعراض نفسية وجسمية شتى دائمة إلى حد كبير . لكن "بيك " Beck يعترض على هذه الفكرة- إن اطلاق هذه الصفة على القلق المعمم مبنية على وجهة نظر من يقوم بملاحظة مريض القلق . وليس في المقابلات العلاجية . أفكار وخيالات توحى بأنهم يدركون وجود خطر كبير يهددهم في المواقف التي يظهرون القلق فيها . ومن ثم فإن القلق لديهم ينتج من اساءة فهمهم لما يتعرضون له في مواقف معينة (المقطرين ، ٢٠٠٥: ٩٨) . وكذلك فهو قلق مرضي يسمى أحيانا بالقلق الهائم الطليق (Free Floating anxiety) ويستخدم بولبي بديلاً عن المصطلح الاخير الذي يرى انه خاطئ - مصطلح القلق الشامل (Pervasive)، والمصابون بهذا المرض يشعرون كأن واحد من أعضاء الجسم قد فقدت السيطرة عليه نتيجة اختلال التوازن فيه بصفة مؤقتة (الخالدي، ٢٠٠٨: ٢٧٨-٢٧٤).

• تشخيص اضطراب القلق المعمم :

كان الأطباء النفسيون ينظرون لاضطراب القلق المعمم في البداية على أنه فئة تشخيصية متبقية (Residual- أي تبقى اثارها طويلاً في النفس البشرية) وتم ذلك في الطبعة الثالثة من الدليل الاحصائي الصادر عن رابطة الطب النفسي الامريكية (APA) وذلك لان هذه الفئة لم يكن لها وجود مثلما كان يمكن تشخيص اضطرابات نفسية اخرى مثل اضطراب الهلع، والمخاوف ، والرهاب الاجتماعي ، واضطرابات الوسواس القهري . ومن ثم فإن هذه الفئة تبدو وكأنها وضعت في سلة المهملات . اما الطبعة الرابعة من الدليل

الأمريكي لتصنيف الاضطرابات النفسية فقد أزال عن هذه الفئة التشخيصية حالة الازدراء والغموض التي كانت تكتنفها وسبقها في ذلك الطبعة الثالثة المنقحة التي صدرت عام ١٩٨٧ (Borkovec et, al, 1991:78) .

وعلى ضوء ما ورد في الدليل الأمريكي الثالث بالطبعة المعدلة (DSM_III_R) يوجد مصدر آخر ممكن لضعف الثبات التشخيصي لاضطراب القلق المعمم يدور حول ما اذا كان لدينا مكونين للانزعاج والقلق ام مكونا واحدا له . فقد لاحظ دينار دو واخرون (Dinar do, et al) في محاولة منه للتمييز بين مصادر ضعف ثبات تشخيص هذا الاضطراب - ان المشخصين يختلفون حول مسألة النظر الى الانزعاج ما اذا كان مصدر واحد او مصدران يكونانه . ولكن وفقا للدليل الأمريكي - الطبعة الرابعة - يبدو ان هذه القضية قد انتهت لان المحكات الواردة في هذا الدليل لا تتطلب وجود هذين المجالين او وجود مصدرين للانزعاج كل منهما منفصل عن الآخر . ومع ذلك ووفقاً للدليل الأمريكي - الطبعة الرابعة - لازال الحكم العيادي يطلب تحديد عدد من الاحداث والنشاطات التي تشكل الانزعاج الشديد (Dinar do & Barlow,1991:96) .

ولكي يتحقق ثباتاً مرضياً لتشخيص اضطراب القلق المعمم . يجب ان تيسر محكات التشخيص عملية التمييز بين القلق والانزعاج الطبيعي والقلق او الانزعاج المرضي . ولكي يتم التمييز بينهما فقد اقربت محكات القلق التي وردت في الدليل الأمريكي الثالث _ الطبعة المعدلة . إن مجالات القلق لابد أن تحدث وبشكل مكثف على مدى ستة شهور او اكثر . يكون الفرد خلالها قلق وهائج أياماً عديدة بسبب أمور تافهة لا تسبب مثل هذا القلق الشديد . وقد ظلت هذه المحددات باقية في هذا الدليل بل امتدت للطبعة الرابعة (DSM_IV). وطراً تعديل أساسي آخر في تشخيص اضطراب القلق المعمم ، وتم نشره بوضوح في الطبعة الرابعة مؤداه ان الانزعاج (Worry) تم تحديده على أنه أحد الملامح المرضية الاساسية لهذا الاضطراب، ولذا فإن هذه التحولات في تشخيص هذه الفئة تؤكد أساساً الطبيعة المعرفية Cognitive nature لهذا الاضطراب ويبدو ان المظاهر المرضية المعرفية له كالانزعاج مثلاً تعد من المظاهر المحددة بشكل قاطع وفريد لهذا الاضطراب لأن مجرد

الشكوى من الانزعاج المزمن بل والتأكد من وجوده لا تعني تأكيد او ضرورة ان يكون التشخيص هو القلق المعم (الدليمي، ٢٠١٩: ٤٨).

كما استعمل تشخيص اضطراب القلق المعم ليضم داخله كفاءة تشخيصية ظاهرة يشار إليها على أنها "قلق حر شديد التقلب والتغير" (Free floating anxiety) او عصاب القلق (Anxiety neurosis) ضمن هذه المنظومة التشخيصية الجديدة. أما فئة اضطراب القلق المعم (GAD) فتصنف في الطبعة الخامسة من الدليل الاحصائي والتشخيصي للاضطرابات النفسية DSM-٢٠١٣ على انه قلق تفاقمي متزايد والانزعاج (المعرفي) الذي يعاني منه المرضى لمدة زمنية لا تقل عن ستة شهور ويدور حول عدد من الاحداث او المواقف او النشاطات التي تقع لهم في حياتهم اليومية. ويواجه الشخص الذي يصاب به صعوبات جمة في السيطرة على القلق والانزعاج المرتبط به، ويعاني من اعراض اضافية من قبيل التملل، والشد العضلي، وصعوبة أو ضعف التركيز، وشدة الهياج والتقلب المزاجي، واضطرابات النوم " وان هذا القلق العنيد والمبالغ فيه يتمحور عادة حول أمور تخص الصحة والعائلة والعمل والأمور المالية كما وأنه قد يتعارض مع ويسبب إلى جميع عناصر حياة المصاب (ابراهيم، ٢٠٠٨: ١٤٦). ويعكس هذا التشخيص فهماً لدينا الآن بأن هناك مجموعة من الاشخاص يعانون من خبرة القلق المزمن والانزعاج ولا يمكن تصنيفهم تحت أي عنوان من عناوين تشخيصات اضطرابات القلق الاخرى (يوسف، ٢٠٠٦: ١٧٥).

• اعراض القلق المعم:

يمكن تقسيم أعراض القلق الى ثلاث فئات هي:

أ- الاعراض الجسمية:

تتمثل الاعراض الجسمية في الضعف العام ونقص الطاقة الحيوية والنشاط والمثابرة، وتوتر العضلات، والنشاط الحركي الزائد، واللازمات العصبية (مثل: اختلاج الفم، ومص الابهام، وقضم الاظافر، ورمش العينين) والتعب والصداع المستمر الذي لا يهدئه الاسبرين، والاحساس بالنبضات في اجزاء مختلفة من الجسم وفقد الشهية ونقص الوزن

فالقلق يؤثر على الجهاز القلبي الدوري، والجهاز الهضمي، والجهاز التنفسي، والجهاز العصبي، والجهاز البولي التناسلي، والجهاز العضلي، والغدد الصماء (زهران، ٢٠٠١: ٤٨٧).

ب- الاعراض النفسية:

تتمثل الاعراض النفسية في القلق العام والقلق على الصحة والمستقبل، والعصبية والتوتر العام والشعور بعدم الراحة الداخلية، وترقب حدوث مكروه، وعدم القدرة على التركيز والنسيان والارق، وعدم القدرة على النوم والتوتر، وهذا يجعل الفرد حساساً جداً لأي ضوضاء، والشعور بالاختناق، والاحلام والكوابيس المزعجة، وفقدان شهية الطعام (عثمان، ٢٠٠٠: ٤).

ت- الاعراض الاجتماعية:

تتمثل الاعراض الاجتماعية في سرعة اتخاذ قرارات ، مع الميل الشديد لنقد الذات، كما يبدو الشخص القلق في حالة اضطراب في توافقه مع الآخرين ، حيث يميل للعزلة والبعد عن التفاعلات الاجتماعية، ويبدو عليه عدم القدرة على احداث تكيف مع الظروف والاشخاص والمواقف الاجتماعية (ابراهيم، ٢٤: ١٩٩٤).

ث- الاعراض المعرفية:

وتتضمن مجموعة من الخصائص المعرفية وهي كالاتي :

- التطرف في الأحكام : فالأشياء إما بيضاء أو سوداء أي أن الشخص المتوتر يفسر المواقف باتجاه واحد وهذا يجلب له التعاسة والقلق
- كذلك ميل العصائبيين إلى التصلب ، أي مواجهة المواقف المختلفة المتنوعة بطريقه واحدة من اجل التفكير .
- يتبنون أيضاً اتجاهات ومعتقدات عن النفس والحياة لا يقوم عليها دليل منطقي كالتسلطية ، والجمود العقائدي. مما يحول بينهم وبين الحكم المستقل واستخدام المنطق بدل الانفعالات .
- يميلون للاعتماد على الأقوياء ونماذج السلطة وأحكام التقاليد، مما يحولهم إلى مكفوفين وعاجزين عن التصرف بحرية انفعالية عندما تتطلب لغة الصحة النفسية ذلك (إبراهيم، ١٩٩٤: ٢٢٥) .

❖ النظريات التي حاولت تفسير القلق المعمم:

١. نظرية التحليل النفسي:

تعد نظرية التحليل النفسي من النظريات الاولى التي اعتمدت عليها بقية النظريات، ففي مطلع ثلاثينات القرن الماضي عاد الفضل في اذاعة القلق الى مؤسس التحليل النفسي "فرويد" وهو اول من اشار الى مدى تأثيره على حياة الانسان، اما في بداية الخمسينات فقد نشرت البحوث التجريبية عن القلق الآلاف من الكتب والبحوث (الزعلان، ٢٠١٥: ١٢). تؤكد النظريات التحليلية المفسرة للقلق أن البيئة التي يعيش فيها الفرد تسهم بدرجة واضحة في نشأة القلق المعمم نتيجة الاحباط والصراعات الداخلية. وكلما كانت بيئة الفرد مشبعة لأحتياجاته انخفض مستوى القلق المعمم، وقد اعتبر سيجموند فرويد أن القلق المعمم يظهر أصلاً كرد فعل لحالة من حالات الخطر التي تواجه الشخص. فاذا انتهت هذه الحالة انخفضت او تلاشت أعراض القلق، ولكنها اذا عادت الى الفرد ظهرت أعراض القلق مرة أخرى (الشناوي، ٢٠٠٠: ٣٧١).

يرى (فرويد) ان القلق المعمم هو نتيجة الكبت و الخوف من ان يكون دون سند او عون أو وحيداً في عالم عدواني وغير ودي. واشتهر فرويد من حيث رؤيته للقلق المعمم بوصفه رد فعل لموقف يتسم بالتهديد والخطر. او تكراراً لصدمة سابقة، ويرى فرويد ان القلق المعمم هو نتيجة لكبت انطلاق صراع قائم بين "الأنا" و "الهو"، وقد قلب فرويد الفكرة القائلة بان القلق المعمم مصدر للكبت وليس نتيجة له، كما يرى ان القلق المعمم عبارة عن خوف غامض غير مفهوم بالنسبة للفرد وهو رد فعل لخطر غريزي داخلي (الداهري، ٢٠٠٥: ٣٤١). وقد يكون القلق المعمم افتراضي غير واقعي او عاماً شاملاً وقد يكون متصلاً بموضوعات او مواقف خاصة ، وقبل ذلك كان (فرويد) يؤيد -النظرية التي ترى بان القلق ينتج عن الكبت ولكن في سنة (١٩٢٣) طور نظريته لتشمل القلق الأساسي أو الأصلي او ما يسمى بصدمة الولادة حيث يعتبرها فرويد حالة الخطر الاولى التي يمر بها الفرد (فرويد ، ١٩٨٩: ١٦).

اما الاختلاف بين فرويد وهورني فيمكن في ان فرويد صب جَل اهتمامه على الدوافع الجنسية والعدوانية، ورأى فيها عوامل الخطر التي تهدد "الانا"، اما هورني فقد اهتمت

بالدوافع العدوانية لكثير من اهتمامها بالدوافع الجنسية؛ ورأت في شدة الدافع العدواني اهم مصدر للخطر الذي يثير القلق المعمم في الامراض العصابية.

وتختلف ايضا عن فرويد في نقطة اخرى فهي ترى ان الخطر الذي يثير القلق المعمم ليس كما يعتقد فرويد مجرد زيادة التنبيه وشدة الاثارة الصادرة عن دافع العدوان، وانما هو خوف الفرد من توجيه هذا العدوان الى الاشخاص الذين لهم اهمية عنده والي يعتمد عليهم ويحبهم . وذلك لأن توجيه العدوان الى هؤلاء الاشخاص سيؤدي الى قطع علاقته بهم وهو امر لا يستطيع الفرد احتماله، ولذلك يكبت الطفل عادةً دوافعه العدوانية، بينما تظهر هذه الدوافع المكبوتة فيما بعد في الخيالات وفي الاحلام وكثيراً ما يسقطها الفرد على اشياء اخرى خارجية(سيجموند فرويد، ١٩٨٣ : ٣٨ _ ٣٩).

تعتقد كارن هورني Karen Horney ان الطبيعة الانسانية قابلة للتغير نحو الافضل. فهي تعتبر من العلماء المتفائلين بقدرات وامكانيات الانسان نحو التقدم والارتقاء، وتعتقد هورني ان الثقافة من شأنها ان تخلق قدراً كبيراً من القلق في الفرد الذي يعيش في هذه الثقافة.

وقد عرفت هورني القلق المعمم بقولها: انه الاحساس الذي ينتاب الطفل لعزلته وقلة حيلته في عالم يحفل بالتوتر والعدوانية؛ وترى هورني ان القلق استجابة انفعالية تكون موجهة الى المكونات الاساسية للشخصية كما ترى ان القلق المعمم يرجع الى ثلاثة عناصر هي:

- الشعور بالعجز.
- الشعور بالعداوة.
- الشعور بالعزلة.

كما تعتقد هورني ان القلق المعمم ينشأ من العناصر الآتية:

(١) انعدام الدفء العاطفي في الاسرة وتفككها وشعور الطفل بأنه شخص منبوذ في المنزل وهو يعتبر أهم مصدر من مصادر القلق.

(٢) المعاملة التي يتلقاها الطفل لها علاقة وطيدة بنشأة القلق، فنوع العلاقة بين الوالدين عامة والام خاصة لها انعكاس على ظهور حالات القلق المعمم عنده. وان كثيراً من المشكلات

التي يظهرها الطفل في مستقبل حياته ترجع (الى حد كبير) الى حرمانه من الدفء العاطفي بين الطفل وأمه في طفولته المبكرة.

(٣) البيئة التي يعيش فيها الطفل تسهم اسهاماً ايجابياً في نشأة القلق المعمم عنده، لما بها من تعقيدات ومتناقضات، وتؤكد ابحاث (فيلد 1961 Field) ان رفض الاباء للطفل يمنعه من النمو السليم ويؤدي به غالباً الى انواع من الاضطرابات السلوكية كالقلق المعمم، فالقلق في نظر هورني يرجع بصورة اساسية الى علاقة الفرد بالآخرين (فاروق السيد عثمان، ٢٠٠١: ٢٣-٢٤).

كما ترى هورني ان السلوك الانساني السوي يستمد من الشعور بالطمأنينة ، وان اساس القلق يرجع الى عدم قدرة الفرد على الوصول الى حالة الطمأنينة؛ والتي ترجع الى علاقته مع والديه وهذا يؤدي الى تكوين نظرة عدائية للعالم باعتباره مهدداً له (سهام ابو عطية، ١٩٨٨: ١٩).

اما رانك Otto Rank فقد بدا تفسيره للقلق المعمم من واقع خبرة الانفصال التي يمر بها الفرد عبر مراحل حياته المختلفة ، فصدمة الميلاد وما تؤديه من آلام الانفصال عن الام وعن تلك المرحلة التي كان ينعم بها الطفل بالسعادة؛ هي اهم الخبرات التي يمر بها الطفل في حياته والتي تستثير فيه أشد حالات القلق والاضطراب (غالي، وابوعلام، ١٩٧٤: ١١٥). كما يفسر رانك جميع حالات القلق على اساس قلق الميلاد، فهي عبارة عن تفريغ لانفعال القلق المعمم، والانفصال عن الام هو الصدمة الاولى التي تثير القلق الاولي ويصبح كل انفصال فيما بعد (من اي نوع كان) مسبباً لظهور القلق؛ فالفطام يثير القلق لأنه يتضمن انفصالاً عن حضن الام والذهاب الى المدرسة يثير القلق لأنه يتضمن انفصالاً عن ثدي الام، والزواج يثير القلق لأنه يتضمن الانفصال عن حياة الاسرة. فالقلق

وعند سوليفان Sullivan فإن الفرد حتى يتطبع اجتماعياً فانه يمر بثلاث مراحل هي: الانا، والانا العليا، ونكران الذات . وركز على ان الخبرة او التجربة الايجابية تجلب الامن والطمأنينة للفرد . ويلعب القلق المعمم دوراً هاماً من وجهة نظر سوليفان، فقد اعتبر ان القلق المعمم يعد قوة لها أثرها في تكوين الذات والنفس وتعيق الفهم والحصول على

المعلومات. كذلك ان الطفل تتكون نفسيته من نظام خاص باستحسان الوالدين او المعلمين لأعمال الطفل والتي تؤدي الى شعوره بالانشراح، اما الاعمال التي لا تلقى استحسانهما فإنها تولد لديه الشعور بالقلق المعمم، فنتيجة لذلك يكتسب الطفل اتجاهها سلوكيا محددا يحتفظ به طوال حياته واي خبرة تهدد هذا النظام والاتجاه في المستقبل تؤدي الى القلق المعمم (ابو عطية، ٢٠٠٤: ١٢٠) .

٢. النظرية السلوكية:

تمتد جذور هذه النظرية الى بافلوف (Pavlov) وسكنر (B . F . Skinner) والتي مؤداها أن القلق المعمم سلوك متعلم من البيئة التي يعيش في وسطها الفرد تحت شروط التدعيم الإيجابي والتدعيم السلبي، فعلماء المدرسة السلوكية لا يؤمنون بالدوافع اللاشعورية، ورغم ما يوجد من اختلافات جوهرية بين المدرسة السلوكية ومدرسة التحليل النفسي إلا أنهما يشتركان في الرأي القائل بأن القلق يرتبط بماضي الإنسان وما واجهه أثناء هذا الماضي من خبرات، وهما تتفقان أيضاً في أن الخوف والقلق كلاهما استجابة انفعالية من نوع واحد، وأن الاختلاف بين الاثنين يكمن في أن الخوف ذو مصدر موضوعي يدركه الفرد في حين أن مصدر القلق أو سببه يخرج من مجال إدراك الفرد أي أن الفرد ليس واعياً بما يثيره القلق (كفافي، ١٩٩٧: ٣٤٩)

يرى واطسون (Watson , 1958) أن القلق المعمم هو الخوف مرتبط بالتاريخ التعليمية للفرد الذي يشمل الاشتراطات والمعززات كافة التي مرت في حياته (Hiligard , 1975, p. 603 Stimulus). اما (بافلوف) فأكد أن القلق المعمم ينجم عن إشارة الخطر التي ترد من المنبه الشرطي (Conditioned Stimulus) ليأخذ نفس رد الفعل الذي ينتج سابقاً بالتأكيد الحقيقي الذي يرد منه المنبه الطبيعي (اللاشرطي) (Unconditioned Stimulus) (العيسوي ، ١٩٨٩ : ٧٢) .

ويذهب البرت باندورا الى ان السلوك يمكن اكتسابه دون التعزيز الخارجي فنحن نتعلم كثيرا من سلوكنا الذي نظهره من خلال تأثير القدوة او المثل ،اننا ببساطة نلاحظ الاخرين يعملون

ثم نكرر اعمالهم ،اي نكتسب السلوك عن طريق التعلم بالملاحظة ، اي أن الافراد تحصل لديهم استجابة القلق عن طريق محاكاة استجابة القلق لدى الوالدين (صالح،٢٠٠٦:٤١).

٣. النظرية المعرفية:

تقوم النظرية المعرفية على فكرة ان الانفعالات التي يبدوها الناس ،انما هي ناتجة عن طريقتهم في التفكير ، ولهذا تركز هذه النظرية على طريقة تفكير الأفراد الذين يعانون من القلق ، إذ يميل الفرد القلق الى وضع توقعات غير واقعية لمواقف متعددة ، فتوصل لازاروس (Lazarus , 1963) الى ان القلق انفعال قائم على تقييم التهديد وهذا التقييم يتضمن عوامل رمزية وموقفه أخرى غير محددة (Lazarus , 1963 : p.17). ويمثل هذا الاتجاه صاحب نظرية البنى الادراكية (Personal Construct) كيلي (Kelly) اذ تقوم هذه النظرية على الطريقة التي يدرك ويفسر بها الفرد الاشياء والناس الاخرين، ويركز فيها على العمليات التي تمكن الشخص من فهم وتنظيم الاحداث التي تقع من حوله، أن مفاهيم القلق والاعراض العصابية تفسر في ضوء علاقتها بالبنى الشخصية التي يكونها الفرد، ويؤكد كيلي ان الفرد يشعر بالقلق عندما يكون غير قادر على فهم الخبرات والمواقف الاجتماعية التي تواجهه في بيئته وتفسيرها من خلال بنائه الشخصي ، أي إنه لا يتوقع الأحداث بدرجة كبيرة لذلك يفشل في التعامل مع العالم من حوله ويؤدي ذلك الى ظهور القلق (Samuel,1981:124),(Hogan,1976:124).

ويضيف كيلي (Kelly) وماندлер (Mandler) أن الاضطرابات ما هي الا استجابات انفعالية وجدانية يكتسبها الفرد خلال خبرته في الحياة وذلك خلال التفاعل بين الموقف والاستجابة والتفكير إذ يتبنى الفرد المضطرب أفكاراً لا منطقية غير مستقرة تجعل من استجاباته المستقبلية استجابات مرضية (Beidel & Turner , 1986 , p.160). اذ ان النماذج المعرفية تعد اكثر النماذج قبولا وانتشاراً في الوقت الحالي بين اوساط العلوم النفسية والعلاج النفسي على مستوى العلم بشكل عام ، كنموذج (اليس ، Ellis) (جمال الدين ،٢٠١٤:٧٤). اذ يرى (اليس،Ellis) ان القلق ما هو الا هزيمة ذاتية ، اي خبرة او سلوك يهزم الانسان من خلال نفسه بنفسه وهو بهذا يرى ان القلق يشترط وجود استعداد ذاتي للهزيمة والانهيار (سنان،٢٠٠٢: ٣٨).

٤. النظرية الانسانية:

نمثل المدرسة الانسانية امتدادا للفكر الوجودي فهم يرون ان القلق هو الخوف من المستقبل وما قد يحمله من أحداث تهدد وجود الانسان او تهدد انسانيته، فالإنسان طبقا لهذه النظرية هو الكائن الوحيد الذي يدرك انه سيموت يوما ما ، فالخوف من الموت وترقبه هو السبب الرئيسي للقلق المعمم للإنسان (بلوش، ١٩٩٩: ٢٢). حيث يؤكد الاتجاه الإنساني على طبيعة الإنسان بوصفه كائناً بشرياً متميزاً وفريداً له خصائصه الإيجابية. ويؤكد أصحاب هذا الاتجاه على تحقيق الذات والوجود الشخصي بوصفهما قوة دافعة وهدفاً نهائياً في حياة الإنسان. ومن ثم يرون أن القلق المعمم ينشأ أما عن أحداث حاضرة أو متوقعة مستقبلاً ، بحيث تمثل هذه الأحداث تهديداً لوجود الإنسان وإنسانيته وتعوق أهدافه إلى مغزى كبرته ومعنائه وتحول دون تحقيق ذاته (كريمة، ٢٠١٠: ٩١) . ولهذا فان القلق المعمم من منظور أصحاب هذه النظرية يرتبط باحضر الفرد ومستقبله (العبيدي، ٢٠٠٩: ٥٠).

ومن أهم رواد هذه النظرية ابراهيم ماسلو Abraham Maslow صاحب نظرية هرم الحاجات التي ترى ان عدم تحقيق الحاجة الثانية للإنسان وهي (الحاجة للأمن) سبب في نشوء اضطراب القلق المعمم (المالكي، ٢٠٠١: ٢٨).

ويرى رولومي RoloMay ان القلق المعمم جزء من وجود الانسان ، والقلق ليس خوفا من شيء موضوعي، بل يعبر عن شعور غامض وخوف عام من مهددات الوجود. ويرى ان درجة القلق المعمم يمكن ان تتدرج من الدرجات المقبولة الى الشديدة المعوقة للنمو. وقد يدفع الفرد لكتبها او تجاهلها لتحقيق الاستقرار الا ان هذا لا يحقق له الاستقرار الفعلي الذي لا يتحقق الا بقبول المهددات المثيرة لقلق اصلا كجزء من الوجود (تونسي، ٢٠٠٢: ٣٣).

٥. النظرية البيولوجية:

تركز النظرية البيولوجية على الاسس الحيوية للسلوك إضافة الى تأثير الجينات والتطور عليها، اذ يرى البعض ان القلق المعمم يرجع سببه الى ان التكوين الجيني الموروث لبعض الأشخاص يهيئهم او يخلق فيهم الاستعداد المسبق لاضطراب القلق المعمم. حيث ان القلق المعمم يتطور نتيجة استعداد فيزيولوجي كامن للتصرف بقلق في عدد كبير من المواقف

ويكون هذا الاستعداد ناتجاً جزئياً عن وراثية جملة عصبية ذاتية شديدة الحساسية للضغط والتوتر (الوقفي، ٢٠٠٣: ٦٢٣) .

ويرى البعض من العلماء أن القلق المعمم يتعلق بنهايات الأعصاب (NerveEndings) والمستقبلات (Receptors) في الجهاز العصبي المركزي التي تضع وتستقبل الرسائل الكيماوية التي تنبه وتستثير المخ. ونهايات الأعصاب هذه من شأنها أنها تنتج منبهات توجد بصفة طبيعية وتسمى كاتيكولامين (Catecholamine) والمعتقد أن نهايات الأعصاب في اضطراب القلق المعمم تفرط نشاطها الكهربائي، أي إنها تعمل بجد بالغ، وتسرف في إنتاج هذه المنبهات وربما مواد أخرى غيرها. ثم إن هناك في الوقت نفسه نهايات الأعصاب والمستقبلات التي يكون لها تأثير مضاد، فهي تصنع مهدئات توجد بصفة طبيعية، وتسمى الناقلات العصبية الكابحة التي تكبح وتهدئ وتخفف من حدة النشاط الكهربائي للمخ (ثابت، ٢٠١٦: ٣٢).

أما "مالمو" Malmow "فيذكر أن القلق المعمم يصاحبه زيادة شاذة في القابلية للاستثارة في كل من الجهازين اللاإرادي والعصبي المركزي. ويقول إن القلق المعمم بوصفه عرضاً مشتركاً في العصاب، له خصائص الاستجابة، فالفرد الذي يعاني من اضطراب القلق المعمم يستجيب لمواقف الحياة اليومية العادية كما لو كانت طوارئ أو مواطن خطورة ويفسر "مالمو" ذلك بافتراض أن خبرة القلق تنتج عن ضعف وظيفة الكف في الجهاز الشبكي المنشط، وهذا الضعف يسمح بتسهيل تفريغ عديد من النبضات في اللحاء مما يؤدي إلى مستوى تنبه فوق العادي (عبد الخالق، ٢٠١١: ٣٥).

• مناقشة النظريات:

ومن خلال العرض السابق للنظريات المفسرة للقلق المعمم، خلصت الباحثة إلى أنه بالرغم من كل ما وجه إلى نظرية التحليل النفسي من انتقادات بشأن الاهتمام المبالغ فيه بدور العمليات اللاشعورية كمحددات للسلوك. وتجاهلها لدور العوامل البيولوجية - فقد أسهمت بقدر كبير في فهم طبيعة الشخصية الإنسانية، كما لفتت الانتباه إلى أهمية خبرات الطفولة في تطور النمو السوي والمرضي للشخصية. وإبراز أثر اللاشعور على السلوك الإنساني. أما

النظرية السلوكية فلقد ركزت على دور التعلم والمحددات البيئية في تفسير السلوك؛ حيث تناولت القلق المعمم وجميع الأعصاب النفسية باعتبارها عادات متعلمة واستجابات شرطية؛ إذ يكون الفرد غير واعٍ بالمتأثر الطبيعي لها، وبهذا اعتبرت بمثابة قوة مواجهة للتحليل النفسي. إلا أن تركيزها على دور التعلم والبيئة في تفسير السلوك جعلها موضعاً للنقد والذي حاولت نظرية التعلم الاجتماعي تفاديه. إذ حاولت أن تبدو كنظرية محققة لرؤية شاملة بشكل أكبر وذلك من خلال مزاجتها لما حققته نظرية التعلم الاجتماعي من استبصار مع محددات البيئة وعوامل التعلم الذي ركزت عليها النظرية السلوكية، إلا أن هناك من ينتقدها أيضاً بسبب رأيها في دور العوامل المعرفية والشخصية في السلوك فهم لا ينكرون وجود هذه العوامل، ولكن يأخذون عليها أنه لا يمكن قياسها بسهولة كما أن هذه النظرية أيضاً أهملت دور العوامل الوراثية والحيوية. وترى الباحثة أن المدرسة الإنسانية تميزت بنظرتها السامية للإنسان، فلقد نظرت للإنسان باعتباره كائن حي مفكر حر له توجهاته نحو المستقبل تشغله قضية وجوده، ويسعى لتحقيق ذاته كما أنه يلتمس معنى لحياته، ويبحث عن حريته ويشغله المستقبل وما سيحققه فيه، وما إذا كان سيحمل هذا المستقبل يحمل له أخطاراً قد تعيق تحقيق آمانيته، ومن ثم يكون القلق بشأن المستقبل. ومن هنا وجدت الباحثة أن هذه النظريات والتفسيرات السابقة لا تعمل بمعزل عن بعضها؛ بل في تكامل وتفاعل مستمرين. فإدراك الموقف وتقييم خطورته - الفعلية أو المتخيلة - يولد سلسلة من العمليات العقلية والفكرية ثم الانفعالية، التي تنشط بدورها الجوانب الفسيولوجية الذي تنسب إليه كل الأعراض المصاحبة للقلق المعمم.

وقد تبنت الباحثة **نظرية التحليل النفسي** في اطارها النظري للبحث وذلك للأسباب الآتية:

- تعتبر نظرية التحليل النفسي من اقدم النظريات وابرزها التي فسحت المجال للكثير من باحثين في مجال علم النفس للدراسات النظرية والتجريبية.
- كونها نظرية شاملة ومفصلة بشكل دقيق.
- ان هذه النظرية قابلة للتكيف ولديها صلاحيات جيدة في الاوساط التعليمية خصوصاً المضطربين سلوكياً وانفعالياً كما وتشكل هذه النظرية مجمل العمليات المعرفية.

المحور الثاني : دراسات سابقة

أولاً- دراسات تناولت متغير التعلق التفاعلي:

١. دراسة الشهوان (٢٠٠٢) :

(أنماط التعلق المصاحبة للتلاميذ ومظاهر سوء التكيف لديهم/الاردن)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أنماط التعلق الأبوي المرتبطة بالإساءة الأبوية للأطفال وعلاقتها بمظاهر سوء التكيف، وتكونت عينة الدراسة من (٤٦٠) طالب وطالبة من الصف الخامس . اعتمدت هذه الدراسة على مقياس باثولوجي وهور وتر 1991 ، وتم إجراء تحليل التباين متعدد المتغيرات. وأشارت النتائج إلى وجود تأثير كبير لأنماط التعلق الأبوي على متغيرات الإساءة والتكيف ونتائج المقارنات التي تم إجراؤها على متوسطات مجموعات أنماط التعلق على المتغيرات التابعة ، وأن الاختلاف الرئيس يكمن بينهما النمط الآمن والنمط المخيف لصالح النمط الآمن ، بينما لم يظهر فرق كبير في تحليل البيانات خصوصية الأم بين الأنماط الطاردة المركزية والمشغولة والنمط الآمن ، ولم يوجد فرق معنوي بينهما والأسلوب المخيف في الوقت نفسه. أما بالنسبة لنتائج تحليل بيانات الأب فقد تبين أن النمط تختلف الخزنة اختلافاً كبيراً عن الأنماط غير الآمنة (خائفة ، مشغولة ، معزولة) من حيث تكيفها ومدى تعرضه لسوء المعاملة (الشهوان ، ٢٠٠٢ : ٢٢).

٢. دراسة هال وجلين (Hall & Glenn, 2003):

(الخصائص السلوكية والشخصية للأطفال المصابين باضطراب التعلق

التفاعلي/الولايات المتحدة الامريكية USA)

هدفت هذه الدراسة الى قياس التعاطف والمراقبة الذاتية لدى أباء أطفال اضطراب التعلق التفاعلي وأقرانهم الذي لا يعاني أطفالهم من هذا الاضطراب، وبعد تطبيق مقياسي التعاطف والمراقبة الذاتية على الآباء، أظهرت النتائج وجود تعاطف عالي لدى الآباء الذي لا يعاني أطفالهم اضطراب التعلق التفاعلي، فيما أظهر أباء أطفال اضطراب التعلق التفاعلي درجة عالية في المراقبة الذاتية (Hall & Glenn, 2003: 145).

٣. دراسة العبيدي (٢٠٠٦):

(أنماط تعلق الراشدين السابقة في فترة طفولتهم وعلاقتها بتعلقهم بالجماعة الاجتماعية حاضرا/ العراق)

هدفت الدراسة الى التعرف على أنماط ارتباط الذكور البالغين في مرحلة الطفولة وعلاقته بارتباطهم بالفئة الاجتماعية- وكانت الأنماط هي تعلق آمن ومتقلب، القلق والتجنب والتوازن في أنماط ارتباط البالغين حسب متغير الجنس ، وتحديد طبيعة العلاقة الارتباطية بين أنماط الارتباط السابقة والتعلق بالفئة الاجتماعية في ذلك الوقت الحاضر. وتكونت عينة البحث من (٤٢٠) طالباً وطالبة من الجامعة. أما بالنسبة لأداة القياس ، فقد بنى الباحث مقياساً لأنماط التعلق السابقة للبالغين في فترة طفولتهم. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث وذلك الفرق ذو دلالة إحصائية في أسلوب التعلق الآمن لصالح الذكور ، والفرق ذو دلالة إحصائية في أسلوب التذبذب القلق لصالح الإناث ودلالة إحصائية في نمط التجنب لصالح الإناث. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فرق بين الجنسين من حيث قدرتهم على التوافق مع اللاحق في علاقة الارتباط حسب أنماط ارتباطهم (العبيدي ، ٢٠٠٦ : ١٤٦).

٤. دراسة دريسكو و زيلبرستين (Drisko& Zilberstein,2008/England)

هدفت الدراسة الى تقديم برنامج علاجي للوالدين لخفض اعراض اضطراب التعلق التفاعلي، حيث تكونت الدراسة من (٩) اطفال {(٥) ذكور ، (٤) اناث} تراوحت اعمارهم ما بين (٢_١٢) سنة، في حين بلغ عدد الاسر ثمانية بواقع والدان لكل اسرة (١٦ ولي امر)، واستخدمت الدراسة المحكات التشخيصية الواردة بالدليل التشخيصي الاحصائي للاضطرابات العقلية" الطبعة الرابع" DSM-IV الخاصة باضطراب التعلق التفاعلي، واوضحت نتائج الدراسة الى فعالية البرنامج الارشادي المقدم للوالدين لخفض اضطراب التعلق التفاعلي من خلال تدريبهم على ادارة سلوكياتهم مع اطفالهم ومساعدتهم على كيفية اشباع الاحتياجات الاساسية لأطفالهم والابتعاد عن اساءة المعاملة والاهمال مما ادى الى تحسن علاقاتهم الاجتماعية بين بعضهم البعض (Drisko& Zilberstein ,2008:212).

٥. دراسة سمايك وآخرون (Smyke et al., 2012/Romania)

(إضطراب التعلق التفاعلي والإنسحاب العاطفي والقدرات المعرفية لدى الأطفال الأيتام):

هدفت هذه الدراسة الى قياس إضطراب التعلق التفاعلي والإنسحاب العاطفي والقدرات المعرفية لدى الأطفال الأيتام في دور الرعاية الحكومية الرومانية بواقع (٦٨ يتيم)، ودور الرعاية الخاصة بواقع (٦٠ يتيم) وعوائل التبني بواقع (٧٢ يتيم)، وبعد تطبيق أدوات البحث الخاصة بمتغيرات البحث، أظهرت النتائج إن إضطراب التعلق التفاعلي كان مرتفع الدرجة عند الأطفال في دور الرعاية الحكومية، والإنسحاب العاطفي كان مرتفع في دور الرعاية الخاصة، فيما كان ضعف القدرات المعرفية عالياً في الجهات الثلاثة، وأقل درجة لإضطراب التعلق التفاعلي والإنسحاب الإجتماعي عند أطفال عوائل التبني (Smyke ٢٠١٢: 110) et al.,

٦. دراسة أبو غزال (٢٠١٤)

(أنماط التعلق و حل المشكلات الاجتماعية لدى الطلبة المراهقين/ الاردن)

هدفت الدراسة إلى التعرف على أنماط التعلق وطريقة حل المشكلات الاجتماعية في ضوء متغيرات الجنس والفئة العمرية وكشف الارتباط بينهما ، وتكونت عينة الدراسة من (٦٢٧) طالباً وطالبة بواقع (٢٦٠ طالباً و ٣٦٧ طالبة) من المدارس الثانوية. وتم استخدام مقياس الخاص بالراشدين و الذي طوره أبو غزال، واستخدم التحليل العاملي لإظهار نمط التعلق. وأظهرت نتائج الدراسة أن أسلوب التعلق الآمن حصل على المرتبة الأعلى ثم التعلق المتجنب فالنمط الانقباضي، بينما وصل التعلق القلق إلى المرتبة الأخيرة ، توجد أيضاً فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث في نمط التعلق التجنبي ولصالح الذكور في التعلق القلق ، وتوجد فروق تعزى إلى الفئة العمرية في نمط التعلق القلق لصالح الفئة العمرية (١٧)، ونمط التعلق الانقباضي لصالح الفئة العمرية (١٦)، ونمط التعلق المتجنب لصالح الفئة

العمرية (١٤)، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في نمط التعلق الآمن. (أبو غزال ، ٢٠١٤: ٣١٥).

ثانياً- دراسات تناولت متغير القلق المعمم:

١. دراسة كندلر وآخرون (Kindler et al. ١٩٩٢/USA):

(أضطراب القلق المعمم وعلاقته بالاكتئاب لدى التوائم)

هدفت الدراسة الى التعرف على العلاقة بين اضطراب القلق المعمم والاكتئاب لدى التوائم من الجنس نفسه، وتم إختيار عينة مكونة من (١٠٣٣ زوجاً) من التوائم الإناث، وبعد تطبيق أدوات البحث استنادا الى معايير الدليل التشخيصي الأمريكي للطب النفسي، وأشارت النتائج إلى تأثر التوائم الإناث بالعوامل الجينية نفسها، والتي ارتبطت بالاكتئاب الشديد واضطراب القلق المعمم (Kindler et al. , ١٩٩٢: 716).

٢. دراسة تورك وآخرون (Turk et al. 2005)

(قياس القلق الاجتماعي والقلق المعمم وسوء التنظيم الانفعالي والاكتئاب).

هدفت هذه الدراسة الى قياس القلق الاجتماعي والقلق المعمم وسوء التنظيم الانفعالي والاكتئاب لدى عينة بلغت (٤٤) مريض ما المصابين باضطرابات القلق المتنوعة، وأظهرت النتائج وجود اضطرابات علاقة بين القلق المعمم وسوء التنظيم الانفعالي، فيما كانت هناك علاقة قوية بين الاكتئاب والقلق الاجتماعي (Turk et al., 2005: 89).

٣. دراسة برزيورسكي وآخرون (Przeworski et al. ٢٠١١):

(الاتساق الشخصي واضطرابات الشخصية لدى المصابين باضطراب القلق المعمم)

هدفت هذه الدراسة الى قياس الاتساق الشخصي واضطرابات الشخصية لدى المصابين باضطراب القلق المعمم، والذين بلغ عددهم (١٣٠)، وبعد تطبيق أدوات البحث أظهرت النتائج وجود علاقة قوية بين ارتفاع الدرجات لهذه الاضطرابات مع اضطراب القلق المعمم (Przeworski et al., 2011: 286).

٤. دراسة الدليمي (٢٠٢٠)

(القطام النفسي وعلاقته باضطراب القلق المعمم لدى طلبة الجامعة/ العراق)

هدفت الدراسة الى التعرف على اضطراب القلق المعمم لدى طلبة الجامعة، والفروق في اضطراب القلق المعمم تبعاً لمتغيري الجنس (ذكور وإناث) والتخصص (علمي وإنساني)، وبعد معالجة البيانات واستعمال الوسائل الإحصائية، أظهرت النتائج وجود اضطراب القلق المعمم لدى طلبة الجامعة، وجود فروق تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث، لا توجد فروق تبعاً لمتغير التخصص (الدليمي ، ٢٠٢٠).

٥. دراسة عزيز (٢٠٢٠)

(اضطراب القلق المعمم لدى طلبة جامعة السليمانية/ كلية التربية الأساسية/العراق)

هدفت الدراسة الى قياس اضطراب القلق المعمم لدى طلبة جامعة السليمانية/ كلية التربية الأساسية، والتعرف على دلالة الفروق بين الجنسين ، التخصص العلمي والعمر ، وتم اختيار عينة عشوائية قوامها (١٠٢) طالباً وطالبة بالطريقة العشوائية، وتم استخدام المعايير التشخيصية لاضطراب القلق المعمم في الدليل الإحصائي والتشخيصي الأمريكي للطب النفسي DSM5 والفقرات من المقياس تم صياغته وفقاً لتلك المعايير. وبعد ذلك التحقق من شروط الصدق والثبات، واستعمال الوسائل الإحصائية المناسبة. وأشارت نتائج البحث أن اضطراب القلق المعمم له دلالة إحصائية بين طلاب كلية التربية الأساسية، وهناك فروق دالة في مستوى اضطراب القلق المعمم في التخصص العلمي ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئات العمرية (عزيز، ٢٠٢٠: ٣٨).

٦. دراسة هونغ و زاو (Huang& Zhao 2020)

(اضطراب القلق المعمم ومشاكل النوم والاكئاب في ظل جائحة كورونا)

هدفت الدراسة الى قياس القلق المعمم ومشاكل النوم والاكئاب في ظل جائحة كورونا، وتم جمع بيانات (٧٢٣٦) متطوع تم جمع بياناتهم من إجاباتهم على مقاييس تم توزيعها إلكترونياً عبر شبكة الإنترنت، تم اختيارهم ذاتياً تم تقييمهم باستخدام المعلومات الديموغرافية والمعرفة

المتعلقة بـ COVID-19 واضطراب القلق المعمم وأعراض الاكتئاب وجودة النوم. كان معدل انتشار اضطراب القلق المعمم وأعراض الاكتئاب ونوعية النوم لدى الجمهور ٣٥,١٪ و ٢٠,١٪ و ١٨,٢٪ على التوالي. أبلغ الأشخاص الأصغر سناً عن ارتفاع معدل انتشار اضطراب القلق المعمم وأعراض الاكتئاب مقارنة بكبار السن. مقارنة بالمجموعة المهنية الأخرى ، كان عمال الرعاية الصحية أكثر عرضة لسوء نوعية النوم (Huang& Zhao, 2020: 288)

❖ مناقشة الدراسات السابقة:

١. الاهداف :

بالنسبة للدراسات الخاصة بالمتغير الاول (باضطراب التعلق التفاعلي) ففي دراسة الشهبان (٢٠٠٢) هدفت الدراسة الى التعرف على أنماط التعلق الأبوي المرتبطة بالإساءة الأبوية للأطفال وعلاقتها بمظاهر سوء التكيف، اما دراسة العبيدي (٢٠٠٦) هدفت الدراسة الى التعرف على أنماط ارتباط الذكور البالغين في مرحلة الطفولة وعلاقته بارتباطهم بالفئة الاجتماعية، اما دراسة دريسكو وزيلبرشتاين فقد هدفت الى تقديم علاج للوالدين لخفض اعراض اضطراب التعلق التفاعلي، اما دراسة أبو غزال (٢٠١٤) هدفت إلى التعرف على أنماط التعلق وطريقة حل المشكلات الاجتماعية، اما دراسة هال وجلين فقد هدفت الى قياس التعاطف والمراقبة الذاتية. اما بخصوص المتغير الثاني (القلق المعمم) ففي دراسة كندلر وآخرون (Kindler et al ١٩٩٢): هدفت الدراسة الى التعرف على العلاقة بين اضطراب القلق المعمم والاكتئاب لدى التوائم من الجنس نفسه ، اما دراسة تورك وآخرين فقد هدفت الى قياس القلق الاجتماعي والقلق المعمم وسوء التنظيم الانفعالي والاكتئاب لدى عينة من المصابين بالقلق ، اما دراسة برزيورسكي وآخرون (٢٠١١ .Przeworski .et al) هدفت الى قياس الاتساق الشخصي واضطرابات الشخصية لدى المصابين باضطراب القلق المعمم، اما دراسة الدليمي فقد هدفت الى التعرف على اضطراب القلق المعمم لدى طلبة الجامعة، اما دراسة عزيز فقد هدفت الى قياس اضطراب القلق المعمم لدى جامعة السليمانية، اما دراسة هونغ وزاو فقد هدفت الى قياس القلق المعمم ومشاكل النوم والاكتئاب في ضل جائحة

كورونا. اما البحث الحالي فهدف الى التعرف على العلاقة الارتباطية بين التعلق التفاعلي والقلق المعمم.

٢. حجم العينة :

اختلف حجم العينة (للتعلق التفاعلي) وبعد هذا الاختلاف الى عدد الاهداف وطبيعة المجتمع الذي اجريت فيها الدراسة والى اختلاف عدد المتغيرات في كل دراسة فحجم العينة دراسة الشهبان (٢٠٠٢) كان عددها (٤٦٠) طالب وطالبة ، اما دراسة العبيدي (٢٠٠٦) كان عددها (٤٢٠) طالباً وطالبة، دراسة دريسكو و زيلبرشتاين (٢٠٠٨) بواقع (٩ أطفال)، دراسة سمايك وآخرون (٢٠١٢) بواقع (٢٠٠) يتيم، دراسة أبو غزال (٢٠١٤) كان عددها (٦٢٧) طالباً وطالبة. اما بخصوص المتغير الثاني (القلق المعمم) دراسة كندلر وآخرون (١٩٩٢ Kindler et al.): فكان حجم (١٠٣٣) من التوائم الإناث. اما دراسة تورك وآخرون بلغ عددهم (٤٤) مريض، دراسة برزيورسكي وآخرون (٢٠١١، Przeworski): بلغ عددهم (١٣٠) مصاب، اما دراسة الدليمي (٢٠٢٠) فكان حجم العينة (١٦٧٧٧) طالب وطالبة، اما دراسة عزيز (٢٠٢٠) فكان حجمها (١٠٢) طالباً وطالبة. اما دراسة هونغ و زاو (Huang& Zhao 2020) فكان حجمها (٧٢٣٦) متطوع. اما البحث الحالي فكان عدد العينة هو (٥٢) من المضطربين انفعالياً وسلوكياً.

٣. الادوات :

استخدم الباحثون في الدراسات السابقة (للاضطراب التعلق التفاعلي) ادوات قياس مختلفة وكل دراسة اختلفت ادواتها بحسب هدف البحث فقد اعتمدت دراسة الشهبان (٢٠٠٢) اعتمدت على مقياس باثولوجي وهور وتز 1991. اما دراسة هال وجلين فقد استخدمت مقياس التعاطف المعد من قبل الباحثين، اما دراسة العبيدي (٢٠٠٦) الباحث مقياساً لأنماط التعلق السابقة للبالغين. اما دراسة أبو غزال (٢٠١٤) وتم استخدام مقياس بالراشدين الذي طوره أبو غزال، واستخدم التحليل العاملي لإظهار نمط التعلق. اما ما يخص المتغير الثاني (القلق المعمم) فقد اعتمدت اغلب الدراسات على معايير الدليل التشخيصي الأمريكي للطب النفسي، ففي دراسة كندلر وآخرون (١٩٩٢)، ودراسة عزيز (٢٠٢٠) تم استخدام المعايير التشخيصية لاضطراب القلق المعمم في الدليل الإحصائي والتشخيصي الأمريكي للطب

النفسي DSM5، اما دراسة الدليمي (٢٠٢٠) فقد استخدمت مقياس الفطام النفسي المتبنى من (كاظم، ٢٠١٤) ومقياس القلق المعمم المعد من قبل الباحثة، اما دراسة هونغ وزاو (٢٠٢٠) فقد تم استخدام مقياس لكل من (القلق المعمم_ مشاكل النوم_ الاكتئاب) تم توزيعها إلكترونياً عبر شبكة الانترنت، اما البحث الحالي استعملت اداتين من اعداد الباحثة لقياس التعلق التفاعلي والقلق المعمم.

رابعاً: الوسائل الاحصائية :

استخدمت الدراسات السابقة وسائل احصائية مختلفة سواء في متغير اضطراب التفاعل او متغير القلق المعمم منها الحقيبة الاحصائية (spss) او معاملات الارتباط والاختبار التائي وتحليل التباين واما البحث الحالي في استخدام بالحقيبة الاحصائية (spss) وبعض الوسائل الاحصائية المناسبة .

خامساً: النتائج :

تنوعت نتائج الدراسات، فقد أشارت نتائج دراسة كندلر وآخرون الى تأثير التوائم الإناث بالعوامل الجينية نفسها، فيما أشارت دراسة تورك الى وجود اضطرابات للعلاقة بين القلق المعمم وسوء التنظيم الانفعالي، فيما كانت هناك علاقة قوية بين الاكتئاب والقلق الاجتماعي، فيما أظهرت النتائج لدراسة برزورسكي وآخرون الى وجود علاقة قوية بين اضطرابات الشخصية مع اضطراب القلق المعمم، اما دراسة الدليمي فقد اشارت الى وجود اضطراب القلق المعمم لدى طلبة الجامعة، وجود فروق تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث، لا توجد فروق تبعاً لمتغير التخصص. فيما أشارت دراسة عزيز الى أن اضطراب القلق المعمم له دلالة إحصائية بين طلاب كلية التربية الأساسية، وهناك فروق دالة في مستوى اضطراب القلق المعمم في التخصص. وأشارت ، والتي ارتبطت بالاكتئاب الشديد واضطراب القلق العام.. وأشارت دراسة هونغ و زاو الى ارتفاع الدرجات لمشاكل النوم والاكتئاب مع اضطراب القلق المعمم. اما نتائج الدراسات ستقوم الباحثة بتوضيحها مع نتائج بحثها في الفصل الخاص بعرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها .

❖ جوانب الإفادة من الدراسات السابقة:

في ضوء ما استعرض من دراسات سابقة، يُمكن إيجاز ما أفيد منه في الآتي:

١- دعمت المتغيرات قيد البحث بالخلفية النظرية العلمية.

٢- اسهمت في كلٍ مما يأتي:

١-٢- طريقة صياغة اهداف البحث.

٢-٢- اختيار طبيعة المجتمع وحجم عينته.

٢-٣- استعمال المنهجية التي تلائم هذا البحث.

٣- كيفية اختيار الوسائل الإحصائية المناسبة ودواعي استعمالها.

٤- تفسير النتائج على الرغم من تباين النتائج ووجهات النظر أحياناً واتفاقها أحياناً آخر بما يخدم هذا البحث.

منهجية البحث وإجراءاته :

يتضمن هذا الفصل عرضاً لمنهج البحث المستخدم وإجراءاته من حيث تحديد اختيار العينة والأدوات المستعملة فيه، فضلاً عن عرض الوسائل الإحصائية المستعملة في إجراءاته وتحليل نتائجه.

أولاً: منهج البحث :

يعد المنهج من الأمور المهمة والأساسية في تنفيذ البحوث العلمية، لأنه يمثل الاقتراب الأكثر صدقاً لحل العديد من المشكلات بصورة علمية ونظرية فضلاً عن إسهامه في تقدم البحث العلمي، وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي لملائمته طبيعة البحث الحالي، إذ أن هذا المنهج "يعد من أكثر الوسائل كفاية في الوصول إلى معرفة موثوق بها (محبوب ١٩٩٠ : ٨٣) .

ثانياً: مجتمع البحث :

يُعرف مجتمع البحث بأنه جميع الافراد او العناصر ممن يمتلكون خصائص متشابهة يمكن ملاحظتها. (ملحم ، ٢٠٠٥: ١٢٥) ، وقد تألف مجتمع البحث الحالي من (٧١٦)^١ تلميذاً وتلميذة من تلامذة صفوف التربية الخاصة ، مستمرين في الدراسة خلال العام الدراسي (٢٠٢٠-٢٠٢١) ، بواقع (٥٧) مدرسة ابتدائية (٢٩) منها مدرسة للبنات و(٢٨) مدرسة للبنين تتوزع في المناطق المختلفة لمدينة الحلة مركز محافظة بابل وتتراوح أعمارهم ما بين (٧- ٩) سنوات والجدول (١) يوضح أعداد المدارس والتلامذة موزعين بحسب الجنس.

جدول (١)

مجتمع البحث موزع حسب المدرسة و الجنس.

ت	اسم المدرسة	تلامذة صفوف التربية الخاصة		المجموع
		الذكور	الاناث	
١.	الزهاوي للبنين	٨	-	٨
٢.	نور الإسلام للبنات	-	١٤	١٤
٣.	الحشد الظافر للبنين	١٤	-	١٤

(١) لقد حصلت الباحثة على الإحصائيات المدونة في مجتمع البحث من شعبة الإحصاء في المديرية العامة لتربية محافظة بابل.

١٥	١٥	-	عبد الكريم قاسم للبنات	٤.
١٥	١٥	-	خولة بنت الازور للبنات	٥.
٩	٩	-	ثغر العراق للبنات	٦.
٢٠	-	٢٠	ثغر العراق للبنين	٧.
٨	-	٨	الوثبة للبنين	٨.
٢١	-	٢١	طه الأمين للبنين	٩.
٩	٩	-	طه الأمين للبنات	١٠.
٩	٩	-	دار السلام للبنات	١١.
٢٤	-	٢٤	دار السلام للبنين	١٢.
٢٣	-	٢٣	صفي الدين للبنين	١٣.
١٠	١٠	-	الدر المنثور للبنات	١٤.
٩	٩	-	راية الإسلام للبنات	١٥.
٢١	٢١	-	السيدة زينب للبنات	١٦.
١٤	١٤	-	السيدة سارة للبنات	١٧.
١٩	١٩	-	ابن البيطار للبنات	١٨.
٨	-	٨	مهدي البصير للبنين	١٩.
٩	-	٩	الامام الباقر للبنين	٢٠.
٩	٩	-	الحشد الظافر للبنات	٢١.
١١	١١		صفي الدين للبنات	٢٢.
١٠	-	١٠	نور الإسلام للبنين	٢٣.
١٢	١٢	-	١٤ تموز للبنات	٢٤.
٩	-	٩	حيدر الحلي للبنين	٢٥.
١١	-	١١	ابن البيطار للبنين	٢٦.
٩	٩		الزهاوي بنات	٢٧.
٢١	-	٢١	البحثري بنين	٢٨.
١١	١١	-	المضرية بنات	٢٩.
١٠	١٠	-	الجمهورية بنات	٣٠.
١١	-	١١	الجمهورية للبنين	٣١.
٩	-	٩	يثرب للبنين	٣٢.
١٣	١٣	-	يثرب للبنات	٣٣.

١٢	١٢	-	الاقدام للبنات	٣٤.
١٠	-	١٠	الجواهري للبنين	٣٥.
١٣	١٣	-	العقيلة للبنات	٣٦.
١١	١١	-	الائمة للبنات	٣٧.
٨	-	٨	الرحمن للبنين	٣٨.
٢٣	-	٢٣	الاکرمين للبنين	٣٩.
٩	٩	-	الاکرمين للبنات	٤٠.
٨	-	٨	الحلة للبنين	٤١.
١٩	١٩	-	الفرات للبنات	٤٢.
١٧	-	١٧	الفرقان للبنين	٤٣.
٢٠	٢٠	-	النسور للبنات	٤٤.
٢٢	٢٢	-	الفاطمية للبنات	٤٥.
٩	-	٩	الابرار للبنين	٤٦.
٨	-	٨	الشرقية للبنين	٤٧.
١١	١١	-	المعرفة للبنات	٤٨.
١٣	-	١٣	المعرفة للبنين	٤٩.
٩	-	٩	الشریف الرضي للبنين	٥٠.
١٠	-	١٠	الفاطمية للبنين	٥١.
١٠	١٠	-	علي جواد الطاهر للبنات	٥٢.
١٠	-	١٠	الغفران للبنين	٥٣.
١١	١١	-	الجواهري للبنات	٥٤.
٩	-	٩	الشاطي للبنين	٥٥.
١٢	١٢	-	الغفران للبنات	٥٦.
٧	-	٧	المضرية للبنين	٥٧.
٧١٦	٣٦٩	٣٤٧	المجموع	

ثانياً: تشخيص التلامذة ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية:

نظراً لعد تشخيص التلامذة الذين يعانون من الاضطراب السلوكي والانفعالي ومن قبل جهات متخصصة في هذا المجال ، قامت الباحثة بتشخيص تلامذة الصفين (الاول والثاني)

الابتدائي ، ممن يعانون من الاضطراب السلوكي والانفعالي بصورة عامة في تقدير معلمي ومعلمات صفوف (الاول - الثاني) الابتدائي اذ بلغ التلامذة ذوي الاضطراب السلوكي والانفعالي (١٤٥) تلميذاً وتلميذةً، ولم تكتفِ الباحثة بتقديرات معلمي ومعلمات الصفين الاول والثاني الابتدائي ، بل قامت بتطبيق مقياس (بيركس) العالمي لتقدير السلوك بعد اجراء الخصائص السايكومترية له لتشخيص التلامذة ذوي الاضطراب السلوكي والانفعالي، ملحق (٢) ، وبعد تطبيق المقياس على التلامذة الذين تم تشخيصهم من قبل المعلمين والمعلمات بلغ عددهم (٦٢) تلميذاً وتلميذةً ، وقد اخذ المعلمين على عاتقهم الاجابة عن فقرات المقياس والجدول (٢) يوضح ذلك

الجدول (٢)

توزيع عينة التلامذة حسب الجنس والصف الدراسي.

ت	اسم المدرسة	عدد المعلمين	تلامذة ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية		المجموع
			الأول	الثاني	
١	طه الامين للبنين	1	٢	٢	٤
٢	الفاطمية للبنات	١	٣	—	٣
٣	الأكرمين للبنين	١	٤	٣	٧
٤	البحثري للبنين	١	٣	٢	٥
٥	ثغر العراق للبنين	١	٥	٣	٨
٦	الفرات للبنات	١	٣	٣	٦
٧	ابن البيطار للبنات	١	—	٣	٣
٨	السيدة زينب للبنات	١	٢	١	٣
٩	دار السلام للبنين	١	٣	٢	٥
١٠	الفرقان للبنين	١	—	٣	٣
١١	النسور للبنات	١	٤	٤	٨
١٢	عبد الكريم قاسم للبنات	١	٣	—	٣
١٣	الشيخ المجلسي للبنين	١	—	٢	٢

١٤	صفي الدين للبنين	١	١	٢
المجموع		١٤	٣٢	٦٢

ثالثاً: عينة البحث:

هي مجموعة من الأفراد يتم سحبها من المجتمع الأصلي الذي يراد بحثه ويتم اختيارها وفق قواعد خاصة لكي تمثل المجتمع تمثيلاً صحيحاً (داود، عبد الرحمن، ١٩٩٠: ٦٨). وتتمثل عينات البحث الحالي على وفق ما يأتي :

١. العينة الاستطلاعية : بلغت العينة الاستطلاعية لوضوح فقرات أداتي البحث وتعليماته (١٠) تلميذاً وتلميذة من المضطربين سلوكياً وانفعالياً في مدرستي الفرقان للبنين وابن البيطار للبنات وتم اختيار العينة عشوائياً .

٢. عينة التحليل الاحصائي : بلغت عينة التحليل الاحصائي (٥٢) تلميذاً وتلميذة من المضطربين سلوكياً وانفعالياً بواقع (٣٠) تلميذ، و (٢٢) تلميذة.

٣. عينة تطبيق اداة البحث النهائية : بلغت عينة التطبيق النهائي (٥٢) والجدول (٣)

يوضح ذلك :

الجدول (٣)

توزيع عينة التلامذة حسب الجنس والصف الدراسي.

ت	اسم المدرسة	تلامذة ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية		المجموع
		الأول	الثاني	
١	طه الامين للبنين	٢	٢	٤
٢	الفاطمية للبنات	٣	—	٣
٣	الأكرمين للبنين	٤	٣	٧
٤	البحتري للبنين	٣	٢	٥
٥	ثغر العراق للبنين	٥	٣	٨
٦	الفرات للبنات	٣	٣	٦
٧	السيدة زينب للبنات	٢	١	٣
٨	دار السلام للبنين	٣	٢	٥
٩	النسور للبنات	٤	٤	٨

٣	-	٣	عبد الكريم قاسم للبنات	١٠
٢	٢	-	الشيخ المجلسي للبنين	١١
٢	١	١	صفي الدين للبنين	١٢
٥٢	٢٦	٢٦	المجموع	

رابعاً: أدوات البحث :

لغرض تحقيق أهداف البحث الحالي يتطلب توفر أدوات البحث وهي مقياس لتشخيص الاضطراب السلوكي والانفعالي ومقياس التعلق التفاعلي ومقياس القلق المعمم ، وفيما يأتي وصف لكل أداة.

١- مقياس التعلق التفاعلي:

ان إعداد اي مقياس يتطلب إتباع الخطوات الآتية:

١. تحديد فكرة المقياس ومبررات إعدادهِ:

تعد خطوة تحديد فكرة المقياس ومبررات تصميمه من أهم الخطوات وأولها نظراً لأنها تتيح للقائم بإعداد المقياس الوصول إلى المداخل والأفكار الرئيسة التي سوف يستند إليها في إعدادهِ (كرماش، ٢٠١٥: ٨٦). إذ ان فكرة إعداد مقياس التعلق التفاعلي هي جمع المجالات الموجودة في هذا المتغير، أما مبررات إعدادهِ فهي عدم توافر مقياس لقياس التعلق التفاعلي لعينة الدراسة، وهم التلامذة المضطربين انفعالياً وسلوكياً.

٢. تحديد هدف أو أهداف الاختبار:

يقصد بخطوة تحديد هدف أو أهداف الاختبار، الهدف المراد تحقيقه من وراء إعداد أداة الاختبار، وتنقسم تلك الأهداف إلى نوعين هما:

أ-تحقيق أهداف عامة مثل:

* سد العجز (النقص) في أدوات قياس التعلق التفاعلي، إذ كما ذكرنا سابقاً، لا يوجد مقياس لقياس هذا المتغير لعينة الدراسة على حد علم الباحثة.

* التعرف على مستوى امتلاك افراد عينة الدراسة التعلق التفاعلي.

ب-تحقيق أهداف البحث العلمية:

وقد حاولت الباحثة تحقيق جميع تلك الأهداف في بحثها الحالي.

٣.تحديد الإطار النظري للمتغيرات المطلوب قياسها:

لابد للخاصية المطلوب قياسها أن تستند إلى أساس نظري يعرفها ويبرر مشروعيتها تناولها. إذ قد يكون الاختبار مُعد في الأصل للتأكد من مدى جدوى النظرية التي تفسر السمة أو الخاصية المقاسة(كرماش، ٢٠١٥: ٨٧). وقد استعرضت الباحثة الاطر النظرية ودراسات سابقة تناولت التعلق التفاعلي في الفصل الثاني.

٤.تحديد خصائص الأفراد :

تتعلق هذه الخطوة بضرورة تحديد طبيعة الأفراد الذين سوف يطبق المقياس عليهم، ونعني بطبيعة الأفراد أبرز الخصائص التي تميزهم كالجنس(كرماش، ٢٠١٥: ٨٧). وقد حددت الباحثة طبيعة افراد مجتمع البحث وعينته في مطلع هذا الفصل(الثالث).

٥.تحديد المجالات الفرعية للخاصية المقاسة:

قد تنقسم الخاصية المراد قياسها إلى مجموعة من المجالات الفرعية التي تشكل في مجموعها العام الدرجة الكلية للخاصية المقاسة. وبالنسبة للتعلق التفاعلي يتكون من اربع مجالات، هي: (التعلق الآمن – التعلق التجنبي – التعلق غير المنظم – التعلق المقاوم).

٦- صياغة فقرات المقياس

تحتاج عملية صياغة فقرات المقياس الى عدة خطوات منها تحديد الهدف وتحليل المحتوى واعداد الفقرات و تجربتها ، وتحليل الفقرات، وان لكل خطوة من الخطوات السابقة مجموعة من القواعد التي يجب على الباحث اتباعها من أجل أن يتم صياغة فقرات مناسبة مع عينة البحث (الحميري، ٢٠١٩: ٥٦). إن أي مقياس يتم إعداده يتكون في نهاية الأمر من

مجموعة فقرات. وتكوّن مقياس التعلق التفاعلي الذي أعدته الباحثة من (٤٠) فقرة موزعة على أربع مجالات فرعية هي:

المجال الأول: التعلق الآمن ويتكون من (١٠) فقرات.

المجال الثاني: التعلق التجنبي و يتكون من (١٠) فقرات.

المجال الثالث: التعلق غير المنظم ويتكون من (١٠) فقرات.

المجال الرابع: التعلق المقاوم ويتكون من (١٠) فقرات.

٧. عرض المقياس على المختصين لمعرفة الصدق الظاهري:

عرضت فقرات المقياس بصيغته الأولى (ملحق ٤) على (٢٨) محكماً من المختصين في العلوم التربوية والنفسية لتقدير مدى صلاحية الفقرات لقياس ما وضعت لأجله وابداء الرأي في سلامة صياغة فقرات الاختبار ومدى ملائمتها للعينة. وتعد هذه الطريقة من الوسائل المعتمدة بهدف الكشف عن مدى تمثيل فقرات الاختبار لجوانب المتغير التي يفترض ان يقيسها. وقد استعملت الباحثة مربع كاي لهذا الغرض، والجدول ادناه يبين ذلك .

جدول (٤)

قيمة مربع كاي لمعرفة موافقة المحكمين على صلاحية فقرات التعلق التفاعلي.

مستوى الدلالة ٠,٠٥	قيمة كا ^٢		غير الموافقين	الموافقون	عدد الخبراء	الفقرات
	الجدولية	المحسوبة				
دالة	٣,٨٤	٢٨	صفر	٢٨	٢٨	١,٢,٣,٧,٨,٩,١٠,١١,١٢,١٣,١٧,١٨,١٩,٢٠,٢١ ٢٢,٢٣,٢٤,٢٨,٢٩,٣٠,٣١,٣٢,٣٨,٣٩,٤٠
دالة	٣,٨٤	٢٤,١٤	١	٢٧	٢٨	٤,٥,٦,١٤,١٥,١٦,٢٥,٢٦
دالة	٣,٨٤	٢٠,٥٦	٢	٢٦	٢٨	٢٧,٣٣,٣٤,٣٥,٣٦,٣٧

من الجدول اعلاه نتضح قيم مربع كاي المحسوبة أنها دالة على جميع الفقرات اذ بلغت قيم كا^٢ المحسوبة (٢٨) و (٢٤,١٤) و (٢٠,٥٦) وهي أكبر من قيمة كا^٢ الجدولية البالغة

(٣،٨٤) عند درجة حرية (١) ومستوى دلالة (٠،٠٥)، ولذلك لم تحذف أي فقرة من فقرات المقياس.

• إعداد تعليمات المقياس (ورقة الإجابة)

ان كتابة تعليمات المقياس شيء ضروري يساعد المستجيب على معرفة ما مطلوب وتنفيذ ما يراد منه بصورة دقيقة ، لذا راعت الباحثة الوضوح وسهولة فهم التعليمات ، وطلب من كل مستجيب ان يضع علامة (✓) أمام البديل الذي يراه مناسباً وينطبق على طبيعة السلوك الذي يمارسه وعدم ترك اي فقرة مع ذكر البيانات المطلوبة كالجنس والتخصص مع التأكيد على الدقة عند الإجابة ، ولكي يجيب الفرد بصورة مطمئنة ويبتعد عن المرغوبية الاجتماعية ، ذكرت الباحثة ان الإجابة هي لأغراض البحث العلمي مع تأكيد الباحثة على سرية المعلومات ولا تؤخذ بنظر الاعتبار الإجابة الصحيحة من الإجابة الخاطئة بل ان جميع الإجابات محترمة ، ولن يطلع عليها سوى الباحثة لذا لا داعي لذكر الاسم ملحق رقم (٥).

• تصحيح المقياس وحساب الدرجة الكلية:

ان عملية تصحيح المقياس يتطلب من الباحثة ان تضع درجة عند إجابة المستجيب على كل فقرة من فقرات المقياس ، ثم يقوم بحساب الدرجة الكلية للمقياس من خلال جمع الدرجات لفقرات المقياس البالغة (40) ، إذ أعطت الباحثة ثلاث بدائل أمام كل فقرة ، يقابلها سلم درجات التصحيح يمتد من (1,2,3) ، ولأجل الحصول على الدرجة الكلية لكل مفحوص تجمع الدرجات الذي يحصل عليها من خلال إجابته على جميع الفقرات ، علماً ان اقل وأعلى درجة تراوحت بين (٤٠ - ١٢٠) درجة ، وان قيمة الوسط الفرضي للمقياس هي (٨٠)

• العينة الاستطلاعية:

يشير فرج (١٩٨٠) إلى وجوب التأكد من فهم أفراد العينة لفقرات المقياس ووضوحها لديهم (فرج، ١٩٨٠: ١٦٠)

بعد وصف المقياس والتأكد من التحليل المنطقي قامت الباحثة بالتحقق من فهم أفراد العينة لفقرات اضطراب التعلق التفاعلي وتعليماته وطريقة الإجابة عن فقراته ومدى وضوحها، وقد طبقت الباحثة المقياس الملحق (٥) على عينة استطلاعية عشوائية بلغ عددها (١٠) ، بواقع

(٥) تلميذا و (٥) تلميذة من تلامذة المضطربين سلوكيا وانفعالياً وقد اخذ معلمو ومعلمات الصف الأول والثاني على عاتقهم الإجابة عن فقراته، وقد بلغ عدد معلمي ومعلمات للصف الأول والثاني (٤) معلماً ومعلمة اذ انتضحت نتيجة التطبيق أن تعليمات المقياس وفقراته واضحة ومفهومة من حيث المعنى والصياغة. وقد سجلت الباحثة متوسط الإجابة عن فقرات المقياس (23)^٢ دقيقة، الجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥)

يبين عدد المدارس وإفراد للعيينة الاستطلاعية لمعلمي التربية الخاصة

ت	اسم المدرسة	الأول		الثاني	مجموع التلامذة
		معلمي	تلامذة	تلامذة	
١	الفرقان للبنين	١	٣	٢	٥
٢	ابن البيطار للبنات	١	٣	٢	٥
	المجموع	٢	٦	٤	١٠

٣- التحليل الإحصائي لفقرات المقياس:

أشارت اغلب أدبيات القياس إلى أهمية إجراء التحليل الإحصائي لفقرات المقاييس النفسية على عينات ممثلة للمجتمع الذي تؤخذ منه وتتصف بكبر حجمها ، لذا ارتأت الباحثة أن تكون عينة التحليل الإحصائي للفقرات (٥٢) تلميذ وتلميذة ، يمثلون عينة التحليل الاحصائي وعينة البحث الاساسية اختيروا بالأسلوب القصدي ، وفيما يلي توضيح لخطوات اجراءات التحليل الاحصائي:

أ- القوة التمييزية لفقرات مقياس التعلق التفاعلي:

يستوجب حساب القوة التمييزية لفقرات المقاييس النفسية لغرض استبعاد الفقرات التي لا تميز بين الأفراد والاحتفاظ بالفقرات التي تميزهم، لأن توجد علاقة قوية بين دقة المقياس والقوة التمييزية من فقراته (علام ، ٢٠٠٠ ، ٦٤).

وللتحقق من القوة التمييزية لفقرات مقياس اضطراب التعلق التفاعلي طبقت الباحثة المقياس على عينة التحليل الإحصائي المتكونة من (٥٢) تلميذ وتلميذة وتم تفريغ إجاباتهم

= ٢٦ دقيقة. ¹⁴⁰/₆ تم احتساب متوسط الإجابة عن طريق احتساب مجموعة عدد الاوقات الكلية لكل معلم مقسوماً على عددهم ²

وحساب الدرجة الكلية. ورتبت استمارات عينة البحث على نحو تنازلي وفقاً للدرجة الكلية للمقياس وتم تحديد المجموعتان الطرفيتين، المجموعة العليا بنسبة (٥٠%) وكان عدد أفرادها (٢٦) ومجموعة دنيا بنسبة (٥٠%) وكان عدد أفرادها (٢٦) تلميذ وتلميذة، وبعد استعمال اختبار مان وتني لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعتين الطرفيتين في الدرجات لكل فقرة من فقرات مقياس اضطراب التعلق التفاعلي، ظهر ان جميع الفقرات مميزة بدلالة (٠,٠٥) لأن قيمة مان وتني (U) المحسوبة اعلى من قيمة مان وتني (١٠٢) بدرجة حرية (٥٠) والجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦)

تمييز الفقرات بأسلوب مان وتني لمقياس التعلق التفاعلي

الفقرات	المجموعة	حجم العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z المعيارية	قيمة (U)		مستوى الدلالة (٠,٠٥)
						المحسوبة	الجدولية	
ف ١	العليا	٥٢	33.19	863.00	3.686-	١٦٤,٠٠٠	١٠٢	دالة احصائياً
	الدنيا		19.81	515.00				
ف ٢	العليا	٥٢	34.15	888.00	4.059-	١٣٩,٠٠٠	١٠٢	دالة احصائياً
	الدنيا		18.85	490.00				
ف ٣	العليا	٥٢	33.67	875.50	3.623-	١٥١,٥٠٠	١٠٢	دالة احصائياً
	الدنيا		19.33	502.50				
ف ٤	العليا	٥٢	35.50	923.00	4.554-	١٠٤,٠٠٠	١٠٢	دالة احصائياً
	الدنيا		17.50	455.00				
ف ٥	العليا	٥٢	32.94	856.50	3.501-	١٧٠,٥٠٠	١٠٢	دالة احصائياً
	الدنيا		20.06	521.50				
ف ٦	العليا	٥٢	32.73	851.00	3.480-	١٧٦,٠٠٠	١٠٢	دالة احصائياً
	الدنيا		20.27	527.00				
ف ٧	العليا	٥٢	32.92	856.00	3.380-	١٧١,٠٠٠	١٠٢	دالة احصائياً
	الدنيا		20.08	522.00				
ف ٨	العليا	٥٢	35.00	910.00	4.308-	١١٧,٠٠٠	١٠٢	دالة احصائياً
	الدنيا		18.00	468.00				
ف ٩	العليا	٥٢	33.19	863.00	3.787-	١٦٤,٠٠٠	١٠٢	دالة احصائياً

				515.00	19.81		الدنيا	
ف ١٠	دالة احصائياً	١٠٢	١٦٠,٥٠٠	3.584-	866.50	٥٢	العليا	
					511.50		الدنيا	
ف ١١	دالة احصائياً	١٠٢	١٥٧,٥٠٠	3.882-	869.50	٥٢	العليا	
					508.50		الدنيا	
ف ١٢	دالة احصائياً	١٠٢	١٨٤,٠٠٠	3.105-	843.00	٥٢	العليا	
					535.00		الدنيا	
ف ١٣	دالة احصائياً	١٠٢	١٤١,٠٠٠	3.870-	886.00	٥٢	العليا	
					492.00		الدنيا	
ف ١٤	دالة احصائياً	١٠٢	١٩٥,٥٠٠	3.048-	831.50	٥٢	العليا	
					546.50		الدنيا	
ف ١٥	دالة احصائياً	١٠٢	١٦٧,٥٠٠	3.427-	859.50	٥٢	العليا	
					518.50		الدنيا	
ف ١٦	دالة احصائياً	١٠٢	١٧٨,٥٠٠	3.342-	848.50	٥٢	العليا	
					529.50		الدنيا	
ف ١٧	دالة احصائياً	١٠٢	١٧٠,٠٠٠	3.580-	857.00	٥٢	العليا	
					521.00		الدنيا	
ف ١٨	دالة احصائياً	١٠٢	١٥٢,٠٠٠	3.669-	875.00	٥٢	العليا	
					503.00		الدنيا	
ف ١٩	دالة احصائياً	١٠٢	١١٨,٠٠٠	4.279-	909.00	٥٢	العليا	
					469.00		الدنيا	
ف ٢٠	دالة احصائياً	١٠٢	١٦٨,٠٠٠	3.562-	859.00	٥٢	العليا	
					519.00		الدنيا	
ف ٢١	دالة احصائياً	١٠٢	١٤١,٠٠٠	3.870-	886.00	٥٢	العليا	
					492.00		الدنيا	
ف ٢٢	دالة احصائياً	١٠٢	١٥٧,٥٠٠	3.882-	869.50	٥٢	العليا	
					508.50		الدنيا	
ف ٢٣	دالة احصائياً	١٠٢	١١٢,٠٠٠	4.444-	915.00	٥٢	العليا	
					463.00		الدنيا	

دالة احصائياً	١٠٢	١٤٦,٠٠٠	3.743-	881.00	33.88	٥٢	العليا	٢٤ ف
				497.00	19.12		الدنيا	
دالة احصائياً	١٠٢	١٤٥,٠٠٠	4.023-	882.00	33.92	٥٢	العليا	٢٥ ف
				496.00	19.08		الدنيا	
دالة احصائياً	١٠٢	١٥٢,٠٠٠	3.803-	875.00	33.65	٥٢	العليا	٢٦ ف
				503.00	19.35		الدنيا	
دالة احصائياً	١٠٢	١٥٢,٠٠٠	3.765-	875.00	33.65	٥٢	العليا	٢٧ ف
				503.00	19.35		الدنيا	
دالة احصائياً	١٠٢	١٧٦,٠٠٠	3.681-	851.00	32.73	٥٢	العليا	٢٨ ف
				527.00	20.27		الدنيا	
دالة احصائياً	١٠٢	١٧٠,٠٠٠	3.673-	857.00	32.96	٥٢	العليا	٢٩ ف
				521.00	20.04		الدنيا	
دالة احصائياً	١٠٢	١٢٠,٥٠٠	4.232-	906.50	34.87	٥٢	العليا	٣٠ ف
				471.50	18.13		الدنيا	
دالة احصائياً	١٠٢	١٤٩,٥٠٠	3.755-	877.50	33.75	٥٢	العليا	٣١ ف
				500.50	19.25		الدنيا	
دالة احصائياً	١٠٢	١٧٩,٥٠٠	3.213-	847.50	32.60	٥٢	العليا	٣٢ ف
				530.50	20.40		الدنيا	
دالة احصائياً	١٠٢	١٥٦,٠٠٠	3.848-	871.00	33.50	٥٢	العليا	٣٣ ف
				507.00	19.50		الدنيا	
دالة احصائياً	١٠٢	١٥١,٠٠٠	3.645-	876.00	33.69	٥٢	العليا	٣٤ ف
				502.00	19.31		الدنيا	
دالة احصائياً	١٠٢	١١٩,٥٠٠	4.290-	907.50	34.90	٥٢	العليا	٣٥ ف
				470.50	18.10		الدنيا	
دالة احصائياً	١٠٢	١٧٤,٥٠٠	3.526-	852.50	32.79	٥٢	العليا	٣٦ ف
				525.50	20.21		الدنيا	
دالة احصائياً	١٠٢	١٥٢,٠٠٠	3.669-	875.00	33.65	٥٢	العليا	٣٧ ف
				503.00	19.35		الدنيا	
دالة احصائياً	١٠٢	١٩٠,٥٠٠	3.133-	836.50	32.17	٥٢	العليا	٣٨ ف
				541.50	20.83		الدنيا	

ف	العليا	٥٢	34.37	893.50	4.118-	١٣٣,٥٠٠	١٠٢	دالة احصائياً
	الدنيا		18.63	484.50				
ف	العليا	٥٢	32.96	857.00	3.448-	١٧٠,٠٠٠	١٠٢	دالة احصائياً
	الدنيا		20.04	521.00				

يتضح من الجدول أعلاه ان جميع قيم ما وتتي كانت اكبر من القيمة الجدولية البالغة (١٠٢) لذا تقرر عدم حذف أي فقرة من المقياس ليبقى عدد فقرات المقياس (٤٠) فقرة ، اذ يشير الدردير الى قيمة (U) المحسوبة اذا كانت اكبر من القيمة الجدولية فأنا نقبل الفرض الصفري ونرفض البديل وبالتالي فان معنى ذلك دلالة على الفروق بين المجموعتين في الاختبارات اللامعلمية (الدردير، ٢٠٠٦: ١٤٩).

ب. علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس التعلق التفاعلي:

يُعدُّ مؤشر ارتباط الفقرة بمحك خارجي، أو داخلي من مؤشرات صدق الاختبار، فحينما لا يتوافر محك خارجي، فإنَّ الدرجة الكلية للاختبار أو المقياس يمكن أن تمثل محكاً داخلياً لاستخراج الصدق، ، ويعرف هذا الأسلوب أيضاً بطريقة الاتساق الداخلي، التي تساعد على تحديد موقع كل فقرة من فقرات الاختبار (Anastasi & Urbina 2010:129). ولحساب درجة كل فقرة من فقرات اختبار اضطراب التعلق التفاعلي بالدرجة الكلية للمقياس، استعملت الباحثة معامل ارتباط بيرسون ، فتبين أنَّ قيم معاملات الارتباط لجميع الفقرات مقبولة، فقد تراوحت ما بين (٠.٣١٣ - ٠.٦٩٧) ، وهذه القيم جميعها كانت اكبر من القيمة الجدولية لمعاملات الارتباط البالغة (٠,١٧) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٥٠) وجدول (٧) يبين ذلك:

جدول (٧)

يوضح علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس التعلق التفاعلي

رقم الفقرة	قيمة العلاقة الارتباطية	الفقرات	قيمة العلاقة الارتباطية
1	.367	21	.578
2	.392	22	.472
3	.448	23	.440

.512	24	.435	4
.551	25	.567	5
.524	26	.365	6
.413	27	.577	7
.668	28	.313	8
.576	29	.650	9
.529	30	.421	10
.414	31	.554	11
.587	32	.697	12
.516	33	.451	13
.624	34	.422	14
.541	35	.524	15
.417	36	.467	16
.450	37	.564	17
.633	38	.637	18
.429	39	.627	19
.575	40	.424	20

ج . علاقة درجة الفقرة بدرجة المجال الذي تنتمي اليه :

يفترض أن تكون هذه العلاقة دالة لتعطي مؤشرا على الاتساق الداخلي لل فقرات داخل بناء مكوناتها ، اذ تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي اليه ، فتراوحت معاملات الارتباط لفقرات الاختبار مع الدرجة الكلية لكل مجال بين (288- .455)، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من صدق الاتساق الداخلي ولم تحذف أي فقرة منها ، كما في جدول (8) يوضح ذلك

جدول (8)

علاقة درجة الفقرة بدرجة المجال لمقياس التعلق التفاعلي

الفقرة	المجال الاول قيمة بيرسون	المجال الثاني قيمة بيرسون	المجال الثالث قيمة بيرسون	المجال الرابع قيمة بيرسون
١	.396	.336	.402	.427

٢	.369	.369	.318	.322
٣	.384	.294	.455	.288
٤	.396	.396	.394	.365
٥	.426	.326	.361	.317
٦	.314	.314	.376	.395
٧	.409	.409	.304	.297
٨	.445	.345	.317	.313
٩	.429	.429	.380	.350
١٠	.338	.378	.351	.321

جدول (٩) يبين قيمة معاملات ارتباط درجة كل مجال بدرجة المجالات الأخرى

المجال الاول × المجال الثاني	المجال الاول × المجال الثالث	المجال الاول × المجال الرابع	المجال الثاني × المجال الثالث	المجال الثاني × المجال الرابع	المجال الثالث × المجال الرابع
.48	.55	.٥3	.54	.49	.60

٦. المؤشرات الإحصائية لمقياس التعلق التفاعلي :

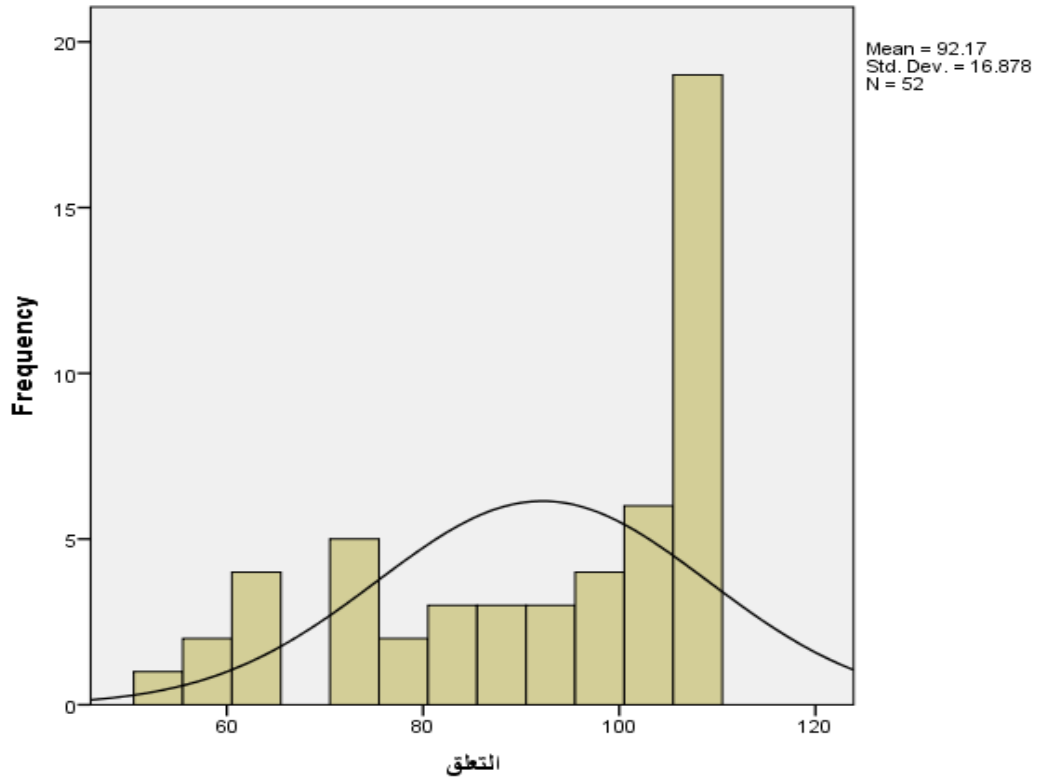
قامت الباحثة بحساب المؤشرات الإحصائية لمقياس التعلق التفاعلي للتعرف على مدى قرب

درجات عينة التمييز من النوع ألعنالي و جدول (10) يوضح ذلك:

جدول (10)

المؤشرات الإحصائية لمقياس التعلق التفاعلي

ت	المؤشرات الإحصائية	الدرجة	ت	المؤشرات الإحصائية	الدرجة
١	العينة	٥٢	٨	الالتواء	-٧٧٢.-
٢	الوسط الحسابي	٩٢,١٧	٩	الخطأ المعياري للالتواء	٣٣٠.
٣	الوسط الفرضي	٨٠	١٠	التفرطح	-٧٣٨.-
٤	الخطأ المعياري	٢,٣٤٠	١١	الخطأ المعياري للتفرطح	٦٥٠.
٥	الوسيط	١٠٠,٠٠	١٢	اقل درجة	٥٣
٦	الانحراف المعياري	١٦,٨٧٨	١٣	اعلى درجة	١١٠
٧	التباين	٢٨٤,٨٥٢			



شكل (١) المؤشرات الاحصائية للتعلق التفاعلي .

• الخصائص السيكمترية لمقياس التعلق التفاعلي:-

أ- صدق المقياس:

يشير الصدق إلى ما إذا كان مقياس معين يقيس بالفعل ما وضع لقياسه ولا يقيس شيء آخر سواه ، وبعد الصدق من الشروط الأساسية اللازمة للمقاييس وقد قام الباحث باستخراج نوعين من الصدق وهما كالآتي:-

١. الصدق الظاهري :

يشير الصدق الظاهري فيما إذا كان المقياس يبدو ملائماً لقياس ما وضع من أجله، أي إن المقياس يتضمن فقرات يبدو أنها على صلة بالمتغير أو الظاهرة المقاسة وان هذه الفقرات متفقة مع الغرض الذي وضع الاختبار من أجله، وترى انستازي (Anastasi2010) أن الصدق الظاهري يعد من الخصائص المرغوبة في الاختبارات (Anastasi & Urbina 2010:117).

ويتحقق هذا النوع من الصدق بعرض فقرات المقياس على مجموعة من الخبراء لتحديد صلاحيتها في قياس السمة أو المتغير المقاس وإجراء التعديل اذا ما كانت الفقرة بحاجة الى

ذلك وقد تم عرض فقرات المقياس على مجموعة من المحكمين المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية وقد تحققت الباحثة من الصدق الظاهري لمقياس التعلق التفاعلي كما مبين بالجدول (٤).

٢- صدق البناء :

هو قدرة المقياس على التحقق من الافتراضات النظرية منها الفروق الفردية التجانس الداخلي وللتحقق من صدق البناء من طريق ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس يعني ان الفقرة تقيس المفهوم الذي تقيسه الدرجة الكلية والمقياس الذي تنتخب فقراته على وفق هذا المؤشر يمتلك صفة بناء (فرج، ١٩٨٠ : ٣١٢).

وقد قامت الباحثة باستخراج صدق البناء لمقياس التعلق التفاعلي عن طريق حساب القوة التمييزية للفقرات وعن طريق حساب ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس وعلاقة درجة الفقرة بالمجال والمجال بالمجال ، ولم تحذف أي فقرة وكما مبين بالجدولين (٦)، (٧).

ب - الثبات :

يعد الثبات من الخصائص السايكومترية المهمة للمقياس وبسبب عدم إمكانية الحصول على الصدق التام في المقاييس النفسية لذا ينبغي حساب معامل ثباتها فضلاً عن التحقق من صدقها (علام ، ٢٠٠٠ : ٦٣). وقد خُذَتْ عينة الثبات من عينة التحليل الإحصائي وتم استعمال الثبات من خلال طريقة الاتساق الداخلي وتمثلت بالاتي:

• طريقة الفاكرونباخ:

يسمى معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ بمعامل الاتساق الداخلي أو معامل التجانس ويشير ايبيل وفريسبي (Eabl&Frisble 2009) إلى أن معامل الفاكرونباخ يمكن أن يقدم ثبات معمول عليه في قياس مجموعة اتساق مجموعة من الفقرات داخل الاختبار (Eabl&Frisbie 2009:84) وقد تم تطبيق معادلة ألفا كرونباخ على عينة التحليل الإحصائي البالغة (٥٢) تلميذا وتلميذة وقد بلغت قيمة الثبات بهذه الطريقة (٠.823). ويُعد مؤشر الثبات المذكور مؤشراً جيداً ومقبولاً.

• وصف المقياس بصيغته النهائية :

بعد اطاع الباحثة على الدراسات السابقة والاطر النظرية التي اختصت بمفهوم التعلق التفاعلي ، اذ استفادت الباحثة منها في صياغة فقراتها وتطبيقها على عينة البحث الحالي، إذ قامت الباحثة بأعداد فقرات مقياس التعلق التفاعلي بالاعتماد على نظرية (Bowlby,1969) ونظرية (ماري اينسورث) بإضافة الى خصائص وسمات المضطربين سلوكياً وانفعالياً، حيث تكوّن المقياس بصيغته الاولى من (٤٠) فقرة ، ويضم اربعة مجالات وهي (التعلق الآمن - التعلق التجنبي - التعلق غير المنظم - التعلق المقاوم) ولكل مجال (١٠) فقرات وكل فقرة من فقرات المقياس تقابلها بدائل (تنطبق علي تماما ،تنطبق الى حد ما، لا تنطبق عليه) ويقابلها سلم من الدرجات (١،٢،٣) على التوالي وبذلك تكون اقل درجة يحصل عليه التلامذة على المقياس هي (٤٠) واكبر درجة هي (١٢٠) ، بمتوسط فرضي بلغ (٨٠) وملحق (٥) يبين ذلك

٢- مقياس القلق المعمم:

أ. وصف المقياس:

بعد اطلاع الباحثة على الأدبيات وعلى عدد من النظريات والاختبارات والدراسات السابقة التي درست موضوع القلق المعمم اذ استفادت الباحثة منها في صياغة فقراتها وتطبيقها على عينة البحث الحالي وتم الاستعانة بالمعلمين والمعلمات في الاجابة عن فقرات المقياس، إذ قامت الباحثة بأعداد مقياس فقرات القلق المعمم بالاعتماد على النظريات التي فسرة القلق المعمم، وبإضافة الى خصائص وسمات وصفات المضطربين انفعالياً وسلوكياً حيث تكوّن المقياس بصيغته الاولى من (٤٧) فقرة ، وكل فقرة من فقرات المقياس تقابلها بدائل (تنطبق عليه تماما ،تنطبق عليه الى حد ما، لا تنطبق عليه) ويقابلها سلم من الدرجات (١،٢،٣) وملحق (٦) يبين ذلك.

إجراءات إعداد مقياس القلق المعمم للبحث الحالي :

١. التحليل المنطقي لفقرات المقياس :

من الضروري إجراء التحليل المنطقي لتأثيره في تمثيل الفقرة على نحو ظاهري للسمة التي وضع لقياسها، ومع ذلك، قد يكون من المضلل الاعتماد على آراء الخبراء أنفسهم، فضلاً عن الفقرة الجيدة في صياغتها وما يرتبط بها من سمة تسهم في رفع معامل صدق الفقرة وقدرتها على التمييز (الكبيسي ، ٢٠٠١ : ١٧١) وللتحقق من ملائمة فقرات مقياس القلق المعمم وتعليماته ، عرض في استبانة الملحق (٦) على (٢٨) محكماً الملحق (٢) من المتخصصين في العلوم النفسية والتربوية وقد اعتمد قيمة كاي المحسوبة في استخراج الصدق الظاهري لفقرات المقياس والجدول (11) يوضح ذلك.

جدول(11)

قيمة مربع كاي لمعرفة موافقة المحكمين على صلاحية فقرات القلق المعمم.

مستوى الدلالة ٠,٠٥	قيمة كا		غير الموافقين	الموافقون	عدد الخبراء	الفقرات
	الجدولية	المحسوبة				
دالة	٣,٨٤	٢٨	صفر	٢٨	٢٨	١٥,٤٥,١٧,١٨,١٩,٢٠,٩,١١,١٢,٧,٣٠,٣١,٣٢,٢٢,٢٣,٢٤,٢٨,٢٩,٢٥,٢٦,٣٨,٣٩,٤٠,٤١,٤٢,٤٣,٤٤,٤٥,
دالة	٣,٨٤	٢٠,٥٦	٢	٢٦	٢٨	٢٧,٣٣,٣٤,٣٥,٣٦,٣٧,٤٦,٤٧
غير دالة	٣,٨٤	٢,٢٨	١٠	١٨	٢٨	١٠,٨,٦,٣,١٤,١٣,١٢,٢١,١٦

من الجدول اعلاه نتضح ان قيمتي كاي المحسوبتين والبالغتين على التوالي (٢٨) و (٢٠,٥٦) كانتا اعلى من قيمة كاي الجدولية البالغة (٣,٨٤) عند مستوى دلالة احصائية (٠,٠٥) ودرجة حرية (١) لذا تم الابقاء عليها ، ما عدا الفقرات (١٠,٨,٦,٣,١٤,١٣,١٢,٢١,١٦) فقد بلغت قيمة كاي المحسوبة (٢,٢٨) وهي اصغر من القيمة الجدولية البالغة (٣,٨٤) لذلك تم حذفها من المقياس فقرة ملحق رقم (٨) ليصبح المقياس مكون من (٣٨) فقرة.

٢- العينة الاستطلاعية:

إذ يشير فرج (١٩٨٠) إلى وجوب التأكد من فهم أفراد العينة لفقرات المقياس ووضوحها لديهم (فرج، ١٩٨٠: ١٦٠)

بعد وصف المقياس والتأكد من التحليل المنطقي قامت الباحثة بالتحقق من فهم أفراد العينة لفقرات القلق المعم وتعليماته وطريقة الإجابة عن فقراته ومدى وضوحها، وقد طبقت الباحثة المقياس الملحق (٧) على عينة استطلاعية عشوائية بلغ عددها (١٠) ، بواقع (٥) تلميذا و(٥) تلميذة من تلامذة المضطربين انفعالياً وسلوكياً وقد اخذ معلمو ومعلمات الصف الأول والثاني على عاتقهم الإجابة عن فقراته، وقد بلغ عدد معلمي ومعلمات للصف الأول والثاني (٤) معلماً ومعلمة إذ اتضحت نتيجة التطبيق أن تعليمات المقياس وفقراته واضحة ومفهومة من حيث المعنى والصياغة. وقد سجلت الباحثة متوسط الإجابة عن فقرات المقياس (٢٠)^٣ دقيقة، والجدول (١٢) يوضح ذلك.

جدول (١٢)

يبين عدد المدارس وأفراد للعينة الاستطلاعية لمعلمي التربية الخاصة

ت	اسم المدرسة	الأول		الثاني	مجموع التلامذة
		تلامذة	معلمي	تلامذة	
١	الفرقان للبنين	٣	١	٢	٥
٢	ابن البيطار للبنات	٣	١	٢	٥
	المجموع	٦	٢	٤	١٠

٣- التحليل الإحصائي لفقرات المقياس:

أشارت اغلب أدبيات القياس إلى أهمية إجراء التحليل الإحصائي لفقرات المقاييس النفسية على عينات ممثلة للمجتمع الذي تؤخذ منه وتتصف بكبر حجمها ، لذا ارتأت الباحثة أن تكون عينة التحليل الإحصائي لفقرات (٥٢) تلميذ وتلميذة ، يمثلون عينة التحليل الاحصائي وعينة البحث الاساسية اختيروا بالأسلوب القصدي ، وفيما يلي توضيح لخطوات اجراءات التحليل الاحصائي:

= ٢٦ دقيقة. $\frac{120}{6}$ تم احتساب متوسط الاجابة عن طريق احتساب مجموعة عدد الاوقات الكلية لكل معلم مقسوماً على عددهم^٣

أ- القوة التمييزية لفقرات مقياس القلق المعمم:

يستوجب حساب القوة التمييزية لفقرات المقاييس النفسية لغرض استبعاد الفقرات التي لا تميز بين الأفراد والاحتفاظ بالفقرات التي تميزهم، لأن توجد علاقة قوية بين دقة المقياس والقوة التمييزية من فقراته (Gleser, & Cronbach 1965:64).

وللتحقق من القوة التمييزية لفقرات مقياس القلق المعمم طبقت الباحثة المقياس على عينة التحليل الإحصائي المتكونة من (٥٢) تلميذ وتلميذة وتم تفريغ إجاباتهم وحساب الدرجة الكلية. ورتبت استمارات عينة البحث على نحو تنازلي وفقاً للدرجة الكلية للمقياس وتم تحديد المجموعتان الطرفيتين، المجموعة العليا بنسبة (٥٠%) وكان عدد أفرادها (٢٦) ومجموعة دنيا بنسبة (٥٠%) وكان عدد أفرادها (٢٦) تلميذ وتلميذة، وبعد استعمال اختبار مان وتني لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعتين الطرفيتين في الدرجات لكل فقرة من فقرات مقياس القلق المعمم، ظهر أن جميع الفقرات مميزة بدلالة (٠,٠٥) لأن قيمة مان وتني (U) المحسوبة أعلى من القيمة الجدولية (١٠٢) بدرجة حرية (٥٠) والجدول (١٣) يوضح ذلك.

جدول (١٣)

تمييز الفقرات بأسلوب مان وتني لمقياس القلق المعمم

مستوى الدلالة (٠,٠٥)	قيمة (U)		قيمة Z المعيارية	مجموع الرتب	متوسط الرتب	حجم العينة	المجموعة	الفقرات
	الجدولية	المحسوبة						
دالة احصائياً	١٠٢	١٧٦,٠٠٠	3.404-	851.00	32.73	٥٢	العليا	ف ١
				527.00	20.27		الدنيا	
دالة احصائياً	١٠٢	١٣٤,٠٠٠	4.257-	893.00	34.35	٥٢	العليا	ف ٢
				485.00	18.65		الدنيا	
دالة احصائياً	١٠٢	١٦١,٠٠٠	3.444-	866.00	33.31	٥٢	العليا	ف ٣
				512.00	19.69		الدنيا	
دالة احصائياً	١٠٢	١٧٠,٠٠٠	4.796-	857.00	32.96	٥٢	العليا	ف ٤
				521.00	20.04		الدنيا	
دالة احصائياً	١٠٢	١٧٨,٥٠٠	3.342-	848.50	32.63	٥٢	العليا	ف ٥
				529.50	20.37		الدنيا	

ف ٦	العليا	٥٢	32.73	851.00	3.480-	١٧٦,٠٠٠	١٠٢	دالة احصائياً
	الدنيا		20.27	527.00				
ف ٧	العليا	٥٢	32.38	842.00	3.167-	١٨٥,٠٠٠	١٠٢	دالة احصائياً
	الدنيا		20.62	536.00				
ف ٨	العليا	٥٢	35.04	911.00	4.358-	١١٦,٠٠٠	١٠٢	دالة احصائياً
	الدنيا		17.96	467.00				
ف ٩	العليا	٥٢	32.62	848.00	3.476-	١٧٩,٠٠٠	١٠٢	دالة احصائياً
	الدنيا		20.38	530.00				
ف ١٠	العليا	٥٢	34.00	884.00	3.937-	١٤٣,٠٠٠	١٠٢	دالة احصائياً
	الدنيا		19.00	494.00				
ف ١١	العليا	٥٢	33.13	861.50	3.720-	١٦٥,٥٠٠	١٠٢	دالة احصائياً
	الدنيا		19.87	516.50				
ف ١٢	العليا	٥٢	31.33	814.50	2.513-	٢١٢,٥٠٠	١٠٢	دالة احصائياً
	الدنيا		21.67	563.50				
ف ١٣	العليا	٥٢	33.90	881.50	3.770-	١٤٥,٥٠٠	١٠٢	دالة احصائياً
	الدنيا		19.10	496.50				
ف ١٤	العليا	٥٢	31.88	829.00	2.983-	١٩٨,٠٠٠	١٠٢	دالة احصائياً
	الدنيا		21.12	549.00				
ف ١٥	العليا	٥٢	33.02	858.50	3.562-	١٦٨,٥٠٠	١٠٢	دالة احصائياً
	الدنيا		19.98	519.50				
ف ١٦	العليا	٥٢	32.65	849.00	3.422-	١٧٨,٠٠٠	١٠٢	دالة احصائياً
	الدنيا		20.35	529.00				
ف ١٧	العليا	٥٢	32.88	855.00	3.526-	١٧٢,٠٠٠	١٠٢	دالة احصائياً
	الدنيا		20.12	523.00				
ف ١٨	العليا	٥٢	33.46	870.00	3.555-	١٥٧,٠٠٠	١٠٢	دالة احصائياً
	الدنيا		19.54	508.00				
ف ١٩	العليا	٥٢	34.96	909.00	4.274-	١١٨,٠٠٠	١٠٢	دالة احصائياً
	الدنيا		18.04	469.00				
ف ٢٠	العليا	٥٢	32.96	857.00	3.673-	١٧٠,٠٠٠	١٠٢	دالة احصائياً
	الدنيا		20.04	521.00				

دالة احصائياً	١٠٢	١٣٤,٥٠٠	4.021-	892.50	34.33	٥٢	العليا	ف ٢١
				485.50	18.67		الدنيا	
دالة احصائياً	١٠٢	١٣٨,٥٠٠	4.290-	888.50	34.17	٥٢	العليا	ف ٢٢
				489.50	18.83		الدنيا	
دالة احصائياً	١٠٢	١٥٣,٠٠٠	4.773-	874.00	33.62	٥٢	العليا	ف ٢٣
				504.00	19.38		الدنيا	
دالة احصائياً	١٠٢	١٢٣,٠٠٠	-٤,١٨٩	904.00	34.77	٥٢	العليا	ف ٢٤
				474.00	18.23		الدنيا	
دالة احصائياً	١٠٢	١٦٩,٠٠٠	3.491-	858.00	33.00	٥٢	العليا	ف ٢٥
				520.00	20.00		الدنيا	
دالة احصائياً	١٠٢	١٤٦,٥٠٠	3.912-	880.50	33.87	٥٢	العليا	ف ٢٦
				497.50	19.13		الدنيا	
دالة احصائياً	١٠٢	١٦١,٥٠٠	3.535-	865.50	33.29	٥٢	العليا	ف ٢٧
				512.50	19.71		الدنيا	
دالة احصائياً	١٠٢	١٨٩,٥٠٠	3.226-	837.50	32.21	٥٢	العليا	ف ٢٨
				540.50	20.79		الدنيا	
دالة احصائياً	١٠٢	١٨٩,٥٠٠	3.226-	837.50	32.21	٥٢	العليا	ف ٢٩
				540.50	20.79		الدنيا	
دالة احصائياً	١٠٢	١٢٢,٠٠٠	4.196-	905.00	34.81	٥٢	العليا	ف 30
				473.00	18.19		الدنيا	
دالة احصائياً	١٠٢	١٥٨,٠٠٠	3.572-	869.00	33.42	٥٢	العليا	ف ٣١
				509.00	19.58		الدنيا	
دالة احصائياً	١٠٢	٢٠١,٠٠٠	2.853-	826.00	31.77	٥٢	العليا	ف ٣٢
				552.00	21.23		الدنيا	
دالة احصائياً	١٠٢	١٨٥,٠٠٠	3.167-	842.00	32.38	٥٢	العليا	ف ٣٣
				536.00	20.62		الدنيا	
دالة احصائياً	١٠٢	١٨٣,٠٠٠	3.034-	844.00	32.46	٥٢	العليا	ف ٣٤
				534.00	20.54		الدنيا	
دالة احصائياً	١٠٢	١٤٢,٠٠٠	3.873-	885.00	34.04	٥٢	العليا	ف ٣٥
				493.00	18.96		الدنيا	

دالة احصائياً	١٠٢	١٨٩,٥٠٠	3.226	837.50	32.21	٥٢	العليا	٣٦ ف
				540.50	20.79		الدنيا	
دالة احصائياً	١٠٢	١٥٣,٠٠٠	3.704-	874.00	33.62	٥٢	العليا	٣٧ ف
				504.00	19.38		الدنيا	
دالة احصائياً	١٠٢	١٩٢,٠٠٠	3.092-	835.00	32.12	٥٢	العليا	٣٨ ف
				543.00	20.88		الدنيا	

يتضح من الجدول أعلاه ان جميع قيم ما وتتي كانت اكبر من القيمة الجدولية البالغة (١٠٢) لذا تقرر عدم حذف أي فقرة من المقياس ليبقى عدد فقرات المقياس (٣٨) فقرة ، اذ يشير الدريدر الى قيمة (U) المحسوبة اذا كانت اكبر من القيمة الجدولية فأنا نقبل الفرض الصفري ونرفض البديل وبالتالي فان معنى ذلك دلالة على الفروق بين المجموعتين في الاختبارات اللامعلمية (الدريدر، ٢٠٠٦: ١٤٩).

ب . علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس القلق المعمم:

يُعدّ مؤشر ارتباط الفقرة بمحك خارجي، أو داخلي من مؤشرات صدق المقياس، فحينما لا يتوافر محك خارجي، فإنّ الدرجة الكلية للاختبار أو المقياس يمكن أن تمثل محكاً داخلياً لاستخراج الصدق ، ويعرف هذا الأسلوب أيضاً بطريقة الاتساق الداخلي، التي تساعد على تحديد موقع كل فقرة من فقرات الاختبار (Anastasi & Urbina 2010:129). ولحساب درجة كل فقرة من فقرات مقياس القلق المعمم بالدرجة الكلية للمقياس، استعملت الباحثة معامل ارتباط بيرسون ، فتبين أنّ قيم معاملات الارتباط لجميع الفقرات مقبولة، فقد تراوحت ما بين (٠.٢٥٠ - ٠.٦٦٣) ، وهذه القيم جميعها كانت اكبر من القيمة الجدولية لمعاملات الارتباط البالغة (٠,٠٠٩) عند مستوى دلالة (٠,٠٠٥) وبدرجة حرية (٥٠) وجدول (١٤) يبين ذلك:

جدول (١٤)

يوضح علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس القلق المعمم

رقم الفقرة	قيمة العلاقة الارتباطية	الفقرات	قيمة العلاقة الارتباطية
1	.427	20	.324
2	.382	21	.578

.472	22	.288	3
.480	23	.355	4
.512	24	.367	5
.251	25	.565	6
.524	26	.277	7
.413	27	.313	8
.368	28	.250	9
.576	29	.371	10
.529	30	.354	11
.414	31	.397	12
.587	32	.451	13
.516	33	.422	14
.424	34	.504	15
.441	35	.467	16
.277	36	.404	17
.350	37	.437	18
.663	38	.627	19

المؤشرات الإحصائية لمقياس القلق المعمم :

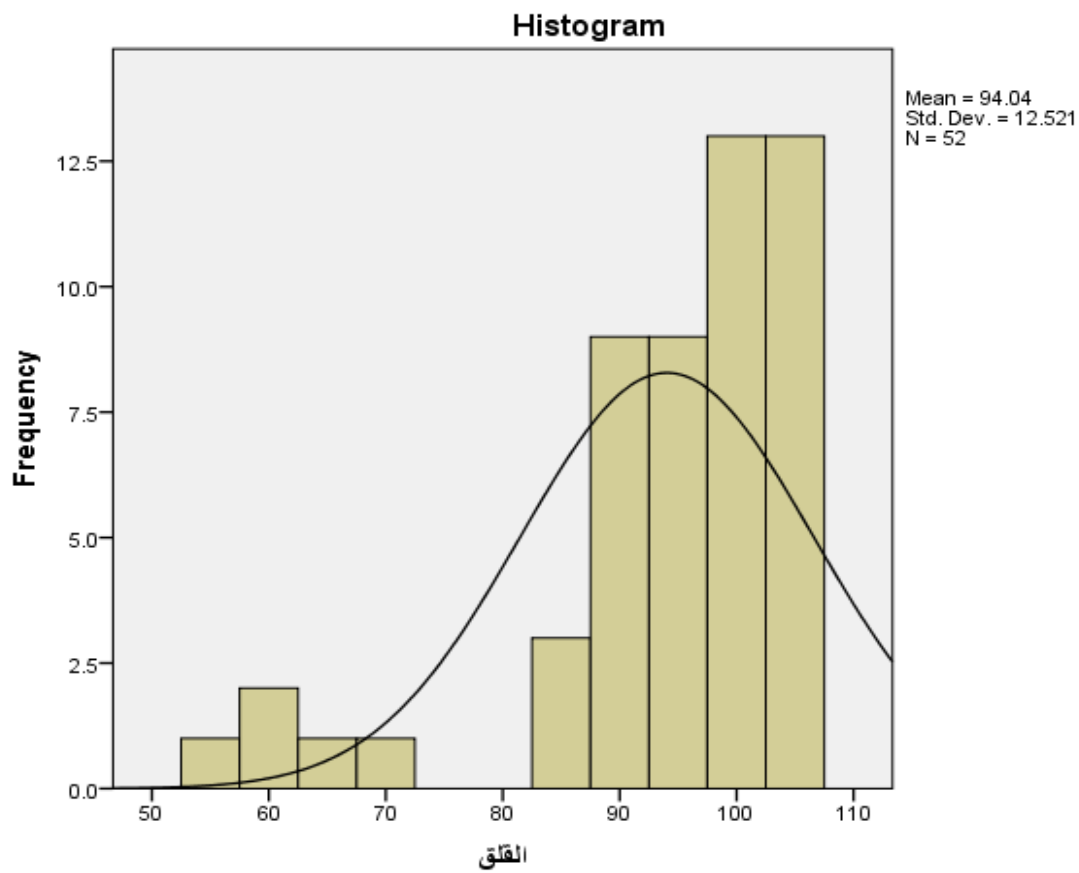
قامت الباحثة بحساب المؤشرات الإحصائية لمقياس القلق المعمم للتعرف على مدى قرب درجات عينة التمييز من النوع الاعتدالي وجدول (١٥) يوضح ذلك:

جدول (١٥)

المؤشرات الإحصائية لمقياس القلق المعمم

الدرجة	المؤشرات الاحصائية	ت	الدرجة	المؤشرات الإحصائية	ت
-١,٧٢٠	الالتواء	٨	٥٢	العينة	١
.٣٣٠	الخطأ المعياري للالتواء	٩	٩٤,٠٤	الوسط الحسابي	٢
٢,٧٢٤	التفرطح	١٠	٧٦	الوسط الفرضي	٣

٤	الخطأ المعياري	١,٧٣٦	١١	الخطأ المعياري التفريط	٦٥٠.
٥	الوسيط	٩٧,٥٠	١٢	اقل درجة	55
٦	الانحراف المعياري	١٢,٥٢١	١٣	اعلى درجة	107
٧	التباين	١٥٦,٧٨٣			



شكل (٢) المؤشرات الاحصائية لقلق المعمم

٥- الخصائص السيكومترية لمقياس القلق المعمم:

أ- صدق المقياس:

يشير الصدق إلى ما إذا كان مقياس معين يقيس بالفعل ما وضع لقياسه ولا يقيس شيء آخر سواه ، ويعد الصدق من الشروط الأساسية اللازمة للمقاييس وقد قام الباحث باستخراج نوعين من الصدق وهما كالآتي:-

١. الصدق الظاهري :

يشير الصدق الظاهري فيما إذا كان الاختبار يبدو ملائماً لقياس ما وضع من أجله، أي إن الاختبار يتضمن فقرات يبدو أنها على صلة بالمتغير أو الظاهرة المقاسة وإن هذه الفقرات متفقة مع الغرض الذي وضع الاختبار من أجله، وترى انستازي (Anastasi2010) أن الصدق الظاهري يعد من الخصائص المرغوبة في الاختبارات (Anastasi & Urbina 2010:117).

ويتحقق هذا النوع من الصدق بعرض فقرات المقياس على مجموعة من الخبراء لتحديد صلاحيتها في قياس السمة أو المتغير المقاس وإجراء التعديل إذا ما كانت الفقرة بحاجة إلى ذلك وقد تم عرض فقرات المقياس على مجموعة من المحكمين المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية وقد تحققت الباحثة من الصدق الظاهري لمقياس القلق المعمم كما مبين بالجدول (١١).

٢- صدق البناء :

هو قدرة المقياس على التحقق من الافتراضات النظرية منها الفروق الفردية التجانس الداخلي وللتحقق من صدق البناء من طريق ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس يعني أن الفقرة تقيس المفهوم الذي تقيسه الدرجة الكلية والمقياس الذي تنتخب فقراته على وفق هذا المؤشر يمتلك صفة بناء (فرج، ١٩٨٠ : ٣١٢).

وقد قامت الباحثة باستخراج صدق البناء لمقياس القلق المعمم عن طريق حساب القوة التمييزية للفقرات وعن طريق حساب ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس، ولم تحذف أي فقرة وكما مبين بالجدولين (١٣)، (١٤).

ب - الثبات :

يعد الثبات من الخصائص السايكومترية المهمة للمقياس وبسبب عدم إمكانية الحصول على الصدق التام في المقاييس النفسية لذا ينبغي حساب معامل ثباتها فضلاً عن التحقق من صدقها (Murphy , 1988:63) وقد خُذَتْ عينة الثبات من عينة التحليل الإحصائي وتم استعمال الثبات من خلال طريقة الاتساق الداخلي وتمثلت بالاتي:

• طريقة الفاكرونباخ:

يسمى معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ بمعامل الاتساق الداخلي أو معامل التجانس ويشير ايل وفريسبي (84 , 2009 Eabl&Frisble) إلى أن معامل الفاكرونباخ يمكن أن يقدم ثبات معمول عليه في قياس مجموعة اتساق مجموعة من الفقرات داخل الاختبار وقد تم تطبيق معادلة ألفا كرونباخ على عينة التحليل الإحصائي البالغة (٥٢) تلميذا وتلميذة وقد بلغت قيمة الثبات بهذه الطريقة (٠.٩٢٣). وتعد مؤشرات الثبات المذكورة مؤشرات جيدة ومقبولة.

الصيغة النهائية للمقياس:

بعد إنهاء الإجراءات والإحصائيات الخاصة بالمقياس وفقراته، أصبح المقياس بصيغته النهائية مؤلفاً من (٣٨) فقرة (ملحق ٧).

التطبيق النهائي:

بعد إكمال إجراءات أداتي البحث وتوفير الصدق والثبات قامت الباحثة بتطبيقها فردياً على عينة البحث البالغ عددها (٥٢) تلميذ وتلميذة من تلامذة ذوي الاضطراب الانفعالية والسلوكية في مدارس مركز محافظة بابل خلال العام الدراسي (٢٠٢٠ - ٢٠٢١)، واستمرت مدة التطبيق ثلاث اسابيع للمدارس عينة البحث وقد اخذ المعلمي والمعلمات على عاتقهم الاجابة على فقرات المقاييس.

خامساً: الوسائل الإحصائية:

تم معالجة بيانات البحث باستعمال الحقيبة الإحصائية وجداول معالجة البيانات والتي تتضمن الوسائل الاحصائية الاتية:

١. اختبار مربع كأي لحسن المطابقة: لمعرفة دلالة الفروق بين آراء المحكمين حول صلاحية فقرات جميع المقاييس المستعملة في البحث الحالي.
٢. معامل ارتباط بيرسون:
- أ. لاستخراج علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقاييس،
- ب. ايجاد العلاقة الارتباطية بين اضطراب التعلق التفاعلي والقلق المعمم.
٣. معادلة الفا - كرونباخ : للاتساق الداخلي لحساب الثبات للمقياسين.

٤. اختبار مان وتتي:

أ. لإيجاد القوة التمييزية لمتغيري البحث الحالي.

ب. للتعرف على مستوى اضطراب التعلق التفاعلي والقلق المعمم .

ج. ايجاد الفروق ذات الدلالة الاحصائية لمتغيري البحث وفق متغير الجنس (ذكور - اناث).

د. سمير نوف - كولمجروف لعينة واحدة لقياس مستوى اضطراب التعلق التفاعلي والقلق المعمم.

يتضمن هذا الفصل عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها ، بناء على نتائج التحليل الاحصائي واهداف البحث.

اولا : عرض النتائج:

الهدف الاول: (التعرف على التعلق التفاعلي لدى التلامذة المضطربين سلوكياً وانفعالياً). لغرض تحقيق هذا الهدف تم تطبيق (مقياس التعلق التفاعلي) الذي اعدته الباحثة وتم استعمال اختبار سمير نوف – كولمجروف لعينة واحدة وتم التوصل الى النتائج المبينة في جدول(١٦).

جدول (١٦)

يوضح نتائج اختبار سمير نوف - كولمجروف لعينة واحدة لقياس التعلق التفاعلي لدى التلامذة المضطربين سلوكياً وانفعالياً

مستور الدلالة الاحصائية	قيمة سمير نوف - كولمجروف		السالبة	الموجبة	الفروق المطلقة	حجم العينة
	الجدولية	المحسوبة				
٠,٠٠٥	٠,٢٤	٢,٤٧٩	-٠,٣٤٤	٠,١٩	٠,٣٤٤	٥٢

ويتضح من الجدول أعلاه ان قيمة (k-S) المحسوبة قد بلغت (٢,٤٧٩) وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (٠,٢٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٠٥) ودرجة حرية (٥١) وبذلك يوجد مستوى ذي دلالة احصائية لدى الاطفال بصورة عامة في التعلق التفاعلي .

وترى الباحثة بان هذه النتيجة قد جاءت منطقية مع ما اشار اليه الدليل التشخيصي والاحصائي للاضطرابات العقلية النسخة الخامسة (DSM-5) اذ اشار الى ان التعلق التفاعلي يؤثر على التلامذة بطرق مضطربة وبشكل ملحوظ مما يؤثر عليهم من ناحية التواصل الاجتماعي ويستمر لديهم خلال مراحل النمو المختلفة (Gleason ، 2014:5-6 ، Zeanah&).

كما ان حالة التعلق التفاعلي يؤثر على الحالة المزاجية التلميذ مما يجبره على استخدام سلوكيات غير مرغوبة وهذا ما لاحظته الباحثة اثناء قيامها بتطبيق المقياس. ولاحظت بان التلميذ المصاب بهذا الاضطراب يمارس سلوكيات اخرى مثل التجنب ومقاومة الاتصال الاجتماعي والانزعاج وغيرها من السلوكيات الاخرى وكذلك عدم استجابة للمنبهات داخل قاعد الدرس مما يصبح جلياً على العيان ملاحظته وتشخيصه وهذا ما تم التوصل اليه اثناء عملية تطبيق المقياس .

وتتفق هذه النتيجة مع ما اشارت اليه نظرية بولبي التي اولت المراحل العمرية الاولى في نشأة اضطراب التعلق التفاعلي لدى التلامذة المحرومين من الامن والامان خصوصاً عند تعرض التلميذ الى خبرات غير سارة في المراحل المبكرة من حياتهم ، اذ يطور التلاميذ المعرضين الى خبرات غير سارة تعلقاً غير آمناً وبالتالي فإن ذلك ينعكس سلباً على سلوكهم ويصبح شيئاً فشيئاً جزءاً لا يتجزأ من سلوكهم اليومي ويشار اليه بذلك الى ان التلميذ مضطرب انفعالياً وسلوكياً بكل جوانبه (العبيدي والساعدي ، ٢٠١٥ : ٦٦).

الهدف الثاني: (الفروق ذات دلالة إحصائية في اضطراب التعلق التفاعلي لدى التلامذة المضطربين سلوكياً وانفعالياً على وفق متغير الجنس (ذكور - اناث) .

لغرض التحقق من الهدف الثاني للبحث طبقَ (مقياس التعلق التفاعلي) الذي تم اعداده من قبل الباحثة على التلامذة المضطربين سلوكياً وانفعالياً، واستعمل اختبار مان وتني لعينتين مستقلتين (U) وجدول (١٧) يوضح ذلك.

جدول (١٧)

يوضح قيمة مان وتني (U) لعينتين مستقلتين لقياس التعلق التفاعلي لدى التلامذة المضطربين سلوكياً وانفعالياً

مستوى الدلالة	قيمة (u)		قيمة Z المعيارية	مجموع الرتب	متوسط الرتب	حجم العينة	الجنس
	المعيارية	المحسوبة					
٠,٠٥	١,٩٦ -	٢٤٩	١,٥٠ -	٧١٤	٢٣,٨٠	٣٠	تلميذ
				٦٦٤	٣٠,١٨	٢٢	تلميذة

ويتضح من الجدول أعلاه ان قيمة (U) المحسوبة قد بلغت (٢٤٩) ومقارنتها بالقيمة المعيارية (Z) التي بلغت (١,٥٠-) وهي اكبر من القيمة المعيارية الحرجة البالغة (١,٩٦-) وبذلك لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والاناث بالتعلق التفاعلي اذ يتساويان كلاهما بنفس المستوى من التعلق التفاعلي .

وتعزو الباحثة السبب في ذلك الى ان التلامذة الذين لديهم التعلق التفاعلي يتساوون على حدأ سواء بنفس الخصائص والاعراض المصاحبة لهذا الاضطراب، اذ ان هذا الاضطراب لا يختلف في الذكور عنه لدى الاناث .

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة دوزير واخرون التي اشارت الى ان التعلق التفاعلي هو اضطراب عام يصيب كلا الجنسين ولكافة الاعمار ولا يمكن تفريق هذا الاضطراب لكافة الشرائح وفئات المجتمع المصابين به ، الامر الذي ادى الى فتح الباب على مصراعيه لتناول بحوث جديدة لهذا الاضطراب على فئات عمرية مختلفة لتناوله من عدة زوايا مختلفة (Dozir &et al,2005: 179).

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت اليه دراسة ابو غزال الى ان اضطراب التعلق التفاعلي يوجد لدى كلا الجنسين على حد سواء بالرغم من اختلاف الشكل في نوع الاضطراب اذ اشار الى ان الذكور لديهم تعلق قلق والاناث تعلق تجنبى الا ان المفهوم واحد لا يختلف عنه في الذكور عن الاناث حيث ان كلاهما لديهما اضطراب تعلق تفاعلي (ابو غزال ، ٢٠١٤: ٣١٥).

الهدف الثالث: (التعرف على القلق المعمم لدى التلامذة المضطربين سلوكياً وانفعالياً).

لغرض التحقق من هذا الهدف طبقت الباحثة (مقياس القلق المعمم) الذي تم إعداداه من قبلها ، واستعملت اختبار سمير نوف – كولمجروف لعينة واحدة وتم التوصل الى النتائج المبينة في جدول(١٨).

جدول (١٨)

يوضح قيمة اختبار سمير نوف - كولمجروف لعينة واحدة لقياس القلق المعم لدى التلامذة المضطربين سلوكياً وانفعالياً

مستور الدلالة الاحصائية	قيمة سمير نوف - كولمجروف		السالبة	الموجبة	الفروق المطلقة	حجم العينة
	الجدولية	المحسوبة				
٠,٠٥	٠,٢٤	٣,٤٦٧	٠,٤٨١-	٠,٠١٩	٠,٤٨١	٥٢

ويتضح من الجدول أعلاه ان قيمة (k-S) المحسوبة قد بلغت (٣,٤٦٧) وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (٠,٢٤) عند مستوى دلالة احصائية (٠,٠٥) ودرجة حرية (٥١) وبذلك يوجد مستوى ذي دلالة احصائية لدى التلامذة بصورة عامة في القلق المعم . وتتفق هذه النتيجة مع ما اشار اليه كل من هولمز و نيومان الذين اوضحا الى ان القلق المعم هو رد فعل طبيعة للتهديدات والتوترات الخطيرة التي تواجه التلاميذ، وباعتبار ان هؤلاء التلاميذ لديهم اضطراب تعلق تفاعلي الامر الذي يؤدي الى القلق المعم لديهم مما يجعلهم قلقين طوال الوقت ويشكل ذلك تهديدا لديهم (Holmes & Newman, 2006: 106).

وبما ان القلق المعم يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالخبرات التاريخية السابقة التي تعرض اليها التلميذ فان ذلك امر طبيعي يحصل لديهم بسبب اصابتهم باضطراب التعلق التفاعلي الذي بدوره ينعكس بصورة حتمية على ارتفاع نسبة القلق المعم الذي يكتسبه التلميذ نتيجة التعزيز الخارجي للسلوك بحسب رأي باندورا (صالح، ٢٠٠٦: ٤١).

- الهدف الرابع : (الفروق ذات دلالة إحصائية في القلق المعم لدى التلامذة المضطربين سلوكياً وانفعالياً على وفق متغير الجنس (ذكور - اناث) .

لغرض التحقق من الهدف الرابع للبحث طبقت الباحثة (مقياس القلق المعم) الذي تم اعداده من قبل الباحثة على التلامذة المضطربين انفعالياً وسلوكياً، واستعملت اختبار مان وتني لعينتين مستقلتين (U) وجدول (١٩) يوضح ذلك.

جدول (١٩)

يوضح نتائج مان وتني (U) لعينتين مستقلتين لقياس القلق المعم لدى التلامذة المضطربين سلوكياً وانفعالياً

مستوى الدلالة	قيمة (U)		قيمة Z المعيارية	مجموع الرتب	متوسط الرتب	حجم العينة	الجنس
	المعيارية	المحسوبة					
٠,٠٠٥	١,٩٦ -	٢٦٢,٥٠٠	١,٢٥ -	٨٦٢,٥٠	٢٨,٧٥	٣٠	تلميذ
				٥١٥,٥٠	٢٣,٤٣	٢٢	تلميذة

ويتضح من الجدول أعلاه ان قيمة (U) المحسوبة قد بلغت (٢٦٢,٥٠٠) ومقارنتها بالقيمة المعيارية (Z) التي بلغت (-١,٢٥) وهي اكبر من القيمة المعيارية الحرجة البالغة (-١,٩٦) وبذلك لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والاناث بالقلق المعم اذ يتساويان كلاهما بنفس المستوى من القلق المعم .

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة كندلر واخرون الذين أشاروا الى ان التلامذة لديهم قلق معم حتى وان كانوا توائم متماثلة مما يشير الى ان التلامذة من كلا الجنسين لديهم نفس الاعراض والخصائص والصفات التي تظهر عليهم ولكلا الجنسين (Kindler et al,1992:716).

وتذهب هذه النتيجة مع ما اشار اليه العلماء في هذا الاختصاص اذ اوضحوا الى ان القلق المعم ما زال مفهوم غامضاً نسبياً مما يعني انه يصيب كلا الجنسين وبدون استثناء (Wittchen &Hoyer, 2001:15).

- الهدف الخامس : (التعرف على العلاقة الارتباطية والفروق في العلاقة بين التعلق التفاعلي والقلق المعم لدى التلامذة المضطربين سلوكياً وانفعالياً).

تحقيقاً لهذا الهدف تم استعمال اختبار بيرسون وكذلك اختبار ت ر الخاص بمعامل بيرسون وتوصلت الى النتائج المبينة في الجدول (٢٠)

جدول (٢٠)

نتائج اختبار (ت ر) الخاص بمعامل ارتباط بيرسون

مستوى الدلالة ٠,٠٥	قيمة ت ر		درجة الحرية	مربع قيمة معامل الارتباط	قيمة معامل ارتباط بيرسون	حجم العينة
	الجدولية	المحسوبة				
دالة إحصائية	٢,٠٠٠	٦,٨	٥٠	٠,٤٦	٠,٦٨	٥٢

من الجدول أعلاه تبين إن قيمة معامل بيرسون قد بلغت (٠,٦٨) وهي علاقة جيدة ، وتشير الى وجود علاقة ارتباطية طردية بين المتغيرين وتشير الى ان التلامذة المضطربين انفعاليا وسلوكيا الذين لديهم اضطراب التعلق التفاعلي يوجد لديهم قلق معمم نتيجة اصابتهم بهذا الاضطراب ، وبعد ايجاد العلاقة الارتباطية ثم ايجاد الفروق في تلك العلاقة وقد بلغت قيمة (ت ر) الخاص بمعامل ارتباط بيرسون (٦,٨) وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (٢,٠٠٠) عند مستوى دلالة احصائية (٠,٠٥) ودرجة حرية (٥٠)

وتعزو الباحثة السبب في ذلك ان التلامذة المصابين باضطراب التعلق التفاعلي يكون لديهم القلق التفاعلي اي انه كلما ارتفع مستوى التعلق التفاعلي كلما ارتفع القلق المعمم لدى التلامذة المضطربين سلوكياً وانفعالياً حيث ان العلاقة طردية وله اثر في الخبرات السلبية السابقة التي يتعرض لها الاطفال خلال مسيرة حياتهم الاولى اذ ان كل خبرة سلبية لديهم تنتج عنه اثار سيئة وبمجموع تلك الخبرات السلبية والاثار المتراكمة لديهم يصبح عندهم بشكل اضطراب التعلق التفاعلي مما يؤدي الى ظهور اعراض لاضطرابات اخرى جديدة تستنتج نتيجة الاضطراب الاول الذي يؤدي بدوره الى نشوء القلق المعمم لدى التلامذة ليتناغم مع الاضطراب الاول ليصباح حالة واحدة تقريبا يصعب التفريق بينهما الا عن طريق تطبيق المقاييس التشخيصية الخاصة بهذه الاضطرابات ، لذا فان قيمة معامل الارتباط والفروق في تلك العلاقة قد جاءت بدرجة تكاد ان تكون مرتفعة نسبياً لكون كلا المتغيرين يؤثر احدهما بالآخر .

ثانياً - الاستنتاجات:

١. ان التلامذة المصابين بالاضطرابات السلوكية والانفعالية يكون لديهم حتماً التعلق التفاعلي.
٢. ان التلامذة اللذين لديهم التعلق التفاعلي يؤدي بهم الحال الى اضطرابات مزاجية وممارسة سلوكيات غير مرغوبة مما يؤدي ذلك بمرور الزمن الى ظهور اضطرابات سلوكية وانفعالية اخرى .
٣. لا يختلف التعلق التفاعلي لدى الذكور عنه عند الاناث اذ تكون كلا السلوكيات غير المرغوبة متساوية عند الاثنين .
٤. التلامذة الذين لديهم قلق معمم يؤثر ذلك على سلوكياتهم وينعكس بصورة طردية على التعلق التفاعلي ، اذ كلما زاد القلق المعمم ارتفع التعلق التفاعلي .
٥. تتساوى علامات القلق المعمم عند كلا الجنسين بدون استثناء.

ثالثاً - التوصيات:

١. ضرورة أن يستعمل معلمو ومعلمات التربية الخاصة مقياس التعلق التفاعلي المعد في هذا البحث كأداة لتشخيص التعلق التفاعلي لدى تلامذة المضطربين سلوكيا وانفعاليا.
٢. ضرورة إصدار تعليمات وتوجيهات على شكل دليل معلم التلامذة المضطربين سلوكيا وانفعاليا ومن قبل متخصصين وبدعم من الدولة يوضح الطرائق والاستراتيجيات والبرامج التدريبية والتعليمية لتدريب الطفل التوحدي وتعليمه على كيفية خفض اضطراب التعلق التفاعلي والقلق المعمم ويتم توزيعه على الهيئات ومراكز ومدارس التربية الخاصة المختلفة التي تقدم الخدمات التدريبية والتعليمية لهم .
٣. الاستفادة من مقياس القلق المعمم في اجراء بحوث ودراسات اخرى .

٤. ضرورة اقامة دورات تدريبية لأولياء الامور من (الاباء والامهات) الذين لديهم اطفال مصابين باضطراب التعلق التفاعلي والقلق المعمم ليكونوا قادرين على

التعامل معهم في مختلف المواقف اللغوية والنطقية والمعرفية فضلا عن التعامل السليم مع السلوكيات النمطية..

٥. ضرورة ان تقوم وسائل الاعلام المرئية والمسموعة بالتوعية المجتمعية عن طريق تقديم برامج اعلامية للتعريف بهذه الفئة وكيفية التعامل معها.

رابعاً - المقترحات:

تقترح الباحثة اجراء العديد من الدراسات:

١. إجراء دراسة حول التعلق التفاعلي وعلاقته بالقلق المعمم مع فئات ومراحل أخرى من فئات التربية الخاصة..

٢. إجراء دراسة تجريبية حول اثر استخدام التكنولوجيا الحديثة في خفض التعلق التفاعلي والقلق المعمم.

٣. إجراء دراسة حول القلق المعمم وعلاقته الثقة بالنفس لدى فئات مختلفة.

١. المصادر العربية

- القرآن الكريم
- أبراهيم، عبدالرحمن (٢٠٠٨) **المغني في الطب النفسي**، ط١، شعاع للنشر والعلوم، حلب.
- أبو عريش، أريج محمود عبدالله (٢٠١٠) **التعلق العاطفي لدى أطفال ما قبل المدرسة وعلاقته بالخوف من وجهة نظر الأمهات**، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة القدس.
- ابو عطية، سهام (٢٠٠٤) **فاعلية برنامج ارشادي جمعي لتحسين التوافق النفسي ومفهوم الذات لدى الاطفال المساء اليهم**، كلية العلوم التربوية، الجامعة الهاشمية.
- ابو غزال ، معاوية، وجرادات ،عبدالكريم (٢٠٠٩): **انماط تعلق الراشدين وعلاقتها بتقدير الذات والشعور بالوحدة ، المجلة الاردنية في العلوم التربوية** ، ٥(١)، ٤٥.
- تونسي، عديلة حسن طاهر (٢٠٠٢) **القلق والاكتئاب لدى عينة من المطلقات وغير المطلقات في مدينة مكة**، كلية التربية، جامعة ام القرى، مكة المكرمة.
- ثابت، ايمان محمد بركة (٢٠١٦) **الشعور بالقلق الوجودي لدى طلبة كلية الفنون الجميلة بجامعة الاقصى وعلاقته بالأبداع**، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الازهر، غزة، فلسطين.
- الجزائري، خلود حسين عبد الرزاق، **"المناخ الاسري وعلاقته بالقلق في مرحلة الطفولة"**، رسالة ماجستير، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، مصر، ٢٠٠٤.

- جمال الدين، وائل احمد (٢٠١٤)، تأثير ضم حضانة الاطفال لأحد الوالدين على الشعور بالقلق المعمم والاكتئاب، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.
- الحميري ، بشار عباس (٢٠١٩): دور الذكاء الاستراتيجي في تحقيق الميزة التنافسية المستدامة ، مجلة كلية الادارة والاقتصاد ، جامعة بابل ، ١١، العدد ٢.
- حنان عبد الرحيم المالكي (٢٠١٠). أنماط التعلق لدى الراشدين وعلاقتها بفاعلية الذات والمهارات الاجتماعية، دراسات عربية في علم النفس، مج (٤)، ع(٣)، ٢٠٣-٢٣١.
- الخالدي، أديب محمد (٢٠٠٨) الصحة النفسية - نظرية جديدة، ط٣، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
- الداهري، صالح حسن(٢٠٠٨) اساسيات التوافق النفسي والاضطرابات السلوكية والانفعالية، ط١، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
- عايدي، اميرة فكري (٢٠٠٨): انماط التعلق وعلاقتها بالاكتئاب النفسي لدى المراهقين ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، ٢٨.
- الدليمي، راقية عباس (٢٠٢٠) الفطام النفسي وعلاقته باضطراب القلق المعمم، أطروحة دكتوراه، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة بابل.
- الريماوي، محمد عودة وآخرون (٢٠٠٨)، علم النفس العام، ط٣، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الاردن.
- سامية محمد صابر محمد (٢٠١٣) . أنماط التعلق وعلاقتها بالكمالية واساليب المواجهة للضغوط النفسية لدي عينة من طلاب وطالبات الجامعة ، دراسات تربوية ونفسية (مجلة كلية التربية بالزقازيق)، العدد ٨٤، الجزء الثاني، ١٣-١٢٦.

- سحيري، زينب، " (٢٠١٦) :اساسيات نظرية التعلق الحديثة"، ط١، دار الايام للنشر والتوزيع، الاردن.
- سحيري، زينب (٢٠١٥) أنماط التعلق والاكتئاب لدى الأم وعلاقتها بدرجة التعلق لدى الرضيع وظهور اضطرابات سيكوسوماتية لديه، أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر.
- سنان، صالحة بنت محمد أحمد (٢٠٠٢) الاغتراب النفسي والقلق العام لدى عينة من طالبات جامعة ام القرى بمكة المكرمة من مستخدمات الانترنت وغير المستخدمات الانترنت (دراسة مقارنة)، جامعة ام القرى، كلية التربية، مكة المكرمة، السعودية.
- الشناوي، محمد محروس (٢٠٠٠) نظريات الارشاد والعلاج النفسي، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة.
- الشهوان، نسرين (٢٠٠٢) أنماط التعلق المصاحبة للأطفال ومظاهر سوء التكيف لديهم، الجامعة الأردنية
- صالح، غيث احمد (٢٠٠٦) تحري اضطراب القلق المعمم عند مرضى التنظير الهضمي العلوي السوي، كلية الطب البشري ، جامعة القدس، مصر.
- عبد الخالق، احمد محمد (٢٠٠٤) معدلات انتشار القلق وارتباطاته لدى عينة من الطلاب اللبنانيين، المجلة التربوية لجامعة بيروت، ع٧١، مج ١٨.
- العبيدي، مظهر عبد الكريم، الساعدي، عدنان حسين علي (٢٠١٥) التعلق الامن وعلاقته بالتفاعل الاجتماعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة ديالى للبحوث الانسانية، جامعة ديالى، العراق.

- العبيدي، هيثم ضياء (٢٠٠٦) أنماط تعلق الراشدين السابقة في فترة طفولتهم وعلاقتها بتعلقهم بالجماعة الإجتماعية حاضراً، أطروحة دكتوراه، كلية الآداب، الجامعة المستنصرية.
- القاضي، خالد سعد و حفني، علي ثابت (٢٠٢٠) فعالية برنامج إرشادي اسري لخفض أعراض التعلق الارتكاسي لدى أطفال الروضة المساء معاملتهم، العدد (٧٥)، المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة جنوب الوادي، قنا.
- القمش، مصطفى و المعاينة، خليل (٢٠٠٩) سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، ط ١، منشورات دار المسيرة، عمان، الأردن.
- كرماش ، حوراء عباس (٢٠١٠) : اتساق الذات وعلاقته بالخلل لدى طلبة كلية التربية في جامعات الفرات الاوسط ، رسالة ماجستير ، كلية التربية للعلوم الانسانية ، جامعة بابل ، العراق
- كفاي، علاء الدين (١٩٩٨) رعاية نمو الطفل، دار قباء، القاهرة، مصر.
- كفاي، علاء الدين (١٩٩٨) رعاية نمو الطفل، منشورات دار قباء، القاهرة.
- مصطفى ابو المجد، على ثابت (٢٠١٦): اضطراب التعلق الارتكاسي وعلاقته بفرط النشاط والقلق والمشكلات السلوكية لدى تلاميذه المرحلة الابتدائية المساء معاملتهم ، المجلة العصرية للدراسات النفسية ، الجمعية المصرية للدراسات النفسية ، ٢٦ (٩٢)، ص (٣١-٩٥).
- مصطفى ،اسامة فاروق، "مدخل الى الاضطرابات السلوكية والانفعالية "، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠١١.

- ملحم، محمد ؛ الشلبي، طاهر و لبابنة، أحمد (٢٠١٥) أنماط التعلق في ضوء نمط الشخصية لدى طلبة المرحلة الثانوية بالأغوار الشمالية في الأردن، المجلد (٢١)، العدد (٤/أ)، مجلة المنارة للبحوث والدراسات، جامعة آل البيت.
- نوري، فضيلة (٢٠١٥) اضطرابات التعلق عند الطفل المعاق حركياً، رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة العربي بن مهيدي، الجزائر
- ياسين حداد، (٢٠٠١): أنماط التعلق وعلاقتها بالتفاعل الاجتماعي اليومي والتكيف النفسي لطلبة جامعيين ، ص ١٣٤، مجلة دراسات العلوم التربوية، العدد(٢)
- يعقوب، غسان ،وكنعان، عارفه(٢٠١٦): "الاضطرابات النفسية والسلوكية لدى الاطفال اللاجئين"، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان .
- يعقوب، مراد و معمري، حمزة (٢٠١٨) اضطراب التعلق وعلاقته بنوعية المتقمصات لدى المراهقة: دراسة ميدانية على مجموعة من الطالبات يتيمات الأب بجامعة غرداية، العدد (٣٥)، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر.
- يوسف، الصبوة، جمعة سيد ، محمد نجيب (٢٠٠٦) :دليل عملي تفصيلي لممارسة العلاج النفسي المعرفي في الاضطرابات النفسية، ، ط ١، القاهرة ، مصر .

٢. المصادر الاجنبية

- Ainsworth, M. D. S. (1967) **Infancy in Uganda: Infant care and the growth of love**, Baltimore: Johns Hopkins University Press.

- Ainsworth, M., & Bowlby, J. (1991) **An ethological approach to personality development**, Vol.46K No, 4, American Psychologist Journal.
- American Psychiatric Association (2013) **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders** (Fifth ed.)
- Barlow, D., & Di Nardo, P. (1991) **The diagnosis of generalized anxiety disorder: Development, current status, and future directions**, Guilford Press.
- Berscheid, E., Snyder, M., & Omoto, A. M. (1989) **The Relationship Closeness Inventory: Assessing the closeness of interpersonal relationships**, Vol. 57, Journal of Personality and Social Psychology.
- Boris, N. W. (2003) **Attachment, aggression and holding: A cautionary tale**, Vol. 5, No. 3, Journal of Attachment & Human.
- Borkovec T., Newman M. (1998) **Worry and generalized anxiety disorder**, Vol. 6, Journal of Comprehensive clinical psychology: Vol. 6, Journal of Clinical formulation and treatment, Pergamon Press; Oxford, England.

- Bowlby, J. (1980). **Attachment and Loss– Sadness and Depression**, New York.
- Bowlby, J. (1988) **A secure base: Parent–child attachment and healthy human development**, Basic Books.
- Breslau, N., & Davis, G. C. (1985). **DSM—III generalized anxiety disorder**: An empirical investigation of more stringent criteria, Vol. 15,, No. 3, Journal of Psychiatry Research.
- Bretherton, I. (1992) **The origins of attachment theory**: John Bowlby and Mary Ainsworth, Vol. 28, No. 5, Journal of Developmental Psychology.
- Bretherton, I., & Munholland, K. (1999) **Internal working models in attachment relationships**: A construct revisited, Second Edition, The Guilford Press, New York.
- Bretherton, I., Ridgeway, D., & Cassidy, J. (1990) **Assessing internal working models of the attachment relationship**, University of Chicago Press.
- Cassidy, J., & Berlin, L. J. (1994) **The insecure/ambivalent pattern of attachment**: Theory and research, Vol. 65, No. 4, Child Development Journal.

- Crowell, J. A., Treboux, D., & Waters, E. (1999) **The Adult Attachment Interview and the Relationship Questionnaire: Relations to reports of mothers and partners**, Vol. 6, Journal of Personal Relationships.
- Dozier, M., Lomax, L., Lee, C.L. and Spring, W. (2001) **Effects of an attachment-based intervention on the cortisol production of infants and toddlers in foster care**, Vol. 20, No. 3, Journal of Developmental Psychopathology.
- Ebel, R.L., Frisbie, D.A. (2009): **Essentials of Educational measurement** 5th ed., New Delhi, Asoke K. Ghosh, PH1, learning private limited
- Fraley, C. (2002) **Attachment Stability From Infancy to Adulthood: Meta-Analysis and Dynamic Modeling of Developmental Mechanisms**, Vol. 6. Journal of Personality and social Psychology.
- Gleason MM, Fox NA, Drury SS, Smyke AT, Nelson CA, Zeanah (2014) **Indiscriminate behaviors in young children with a history of institutional care**, Vol.14. Journal of Psychological Pediatrics.

- Gleason, M., Fox, N., & Zeanah, C. Reactive Attachment Disorder: Indiscriminately Social/Disinhibited and Emotionally Withdrawn/Inhibited Types, Vol. 50. No. 3, **Journal of the American Academy** of Child & Adolescent Psychiatry.
- Hall, S. & Glenn, G. (2003) **Behavioral and Personality Characteristics of Children With Reactive Attachment** Disorder, Vol. 137, Journal of Psychology.
- Holmes, M., & Newman, M. G. (2006) **Generalized anxiety disorder**, Vol. 2, Journal of personality and psychopathology.
- Hong, Y., Fang, Y., Yang, Y. & Phua, D. (2013) **Cultural Attachment A New Theory and Method to Understand Cross-Cultural Competence**, Vol. 44, No. 6, Journal of Cross Cultural Competence Psychology.
- Hudson, N., & Fraley, R. (2018) **Does attachment anxiety promote the encoding of false memories?** An investigation of the processes linking adult attachment to memory errors, Vol. 115, No. 4, Journal of Personality and Social Psychology.

-
- Kirkpatrick, L. A., & Hazan, C. (1994). **Attachment styles and close relationships: A four-year prospective study**, Vol. 2, Journal of Personal Relationships.
 - Kirkpatrick, L. A., & Shaver, P. R. (1992) **An attachment-theoretical approach to romantic love and religious belief**, Vol. 18, No. 3, Personality and Social Psychology Bulletin.
 - Kobak, R. (1999) **The emotional dynamics of disruptions in attachment relationships**: Implications for theory, research, and clinical intervention, The Guilford Press.
 - LaFreniere, P., Masataka, N., Butovskaya, M., Chen, Q., Dessen, M. & Atwanger, K. (2002), **Cross-cultural analysis of social competence and behavior problems in preschoolers**, Vol. 13, Journal of Early Education & Development.
 - MacLeod, C., & Mathews, A. (1988) **Anxiety and the allocation of attention to threat**, Vol. 40, No. 4, Journal of Experimental Psychology A: Human Experimental Psychology .
 - Main M, Hesse E. (1990) **Parents' unresolved traumatic experiences are related to infant disorganized attachment**

status: Is frightened and/or frightening parental behavior the linking mechanism? University of Chicago Press, Chicago.

- Main, M. & Cassidy, J. (1988) **Categories of response to reunion with the parent at age 6: Predictable from infant attachment classifications** and stable over a 1-month period, Vol. 24, Journal of Developmental Psychology.
- Mathews, A., & MacLeod, C. (1985) **Selective processing of threat cues** in anxiety states, Vol. 23, Vol. 5, Behaviour Research and Therapy.
- Mikulincer, M., & Shaver, P. (2005) **Attachment Security, Compassion, and Altruism**, Vol. 14, No.1, Journal of Directions in Psychological Science.
- Minnis, H., Macmillan, S. & Gillberg, C. (2013) **Prevalence of reactive attachment disorder in a deprived population**, Vol. 202, No. 5, Br J Psychiatry.
- Nachmias, M., Gunnar, M., Parritz, R. & Buss, K. (1996) **Behavioral inhibition and stress reactivity: the moderating role of attachment security**, Vol.67, No.2, Journal of Child Development.

- Pietromonaco, P. & Barrett, L. (2000) **Internal working models:** What do we really know about the self in relation to others?, Vol. 4, Journal of Review of General Psychology.
- Pritchett, R., Pritchett, J., Marshall, E., Davidson, C., and Minnis, H. (2013) **Reactive attachment disorder in the general population:** a hidden Essence Disorder, Vo1. 2, Scientific World Journal.
- Richters, M.& Volkmar, F. (1994) **Reactive attachment disorder** of infancy or early childhood, Vol. 33. No. 3, Journal of American Academic Child Adolescent Psychiatric.
- Roisman, G., Holland, A. & Fraley, C. (2007) **The Adult Attachment Interview and Self-Reports** of Attachment Style: An Empirical Rapprochement. Vol. 92, No. 4. Journal of Personality and Social Psychology.
- Shaver, P., & Mikulincer, M. (2002) **Attachment-related psychodynamics**, Vol. 4, No. 2, Human Development Journal.

- Smyke, A., Zeanah, C. & Guthrie, D. (2012) **Placement in Foster Care Enhances Quality of Attachment Among Young Institutionalized Children**, Vol 81, No.1, Journal of Development Child.
- Waters, E. & Deane, K. (1985) **Defining and assessing individual differences in attachment relationships: Q-methodology and the organization of behavior in infancy and early childhood**, Vol. 50, Journal of Child Development.
- Waters, E., Kondo-Komura, K., Posada, G., & Richter, J. (1991) **Learning to love: Mechanisms and milestones**, Vol. 23, Vol. 23, Journal of Child Psychology.
- Wilson, R. W. & Davenport, B. (2003) **Distinguishing Between Conceptualizations of Attachment: Clinical Implications in Marriage and Family Therapy**, Vol. 25, No. 2, Journal of Contemporary Family Therapy.

-
- Wittchen, H. & Hoyer, J. (2001) **Generalized anxiety disorder:** nature and course, Vol. 62, No. 11, Journal of Clinical Psychology.
 - World Health Organization (W.H.O), (1993): The ICD– 10 Classification of Mental and Behavioral Disorders, Oxford University Press, Oxford.

ملحق (١)

كتاب تسهيل المهمة من المديرية العامة للتربية في محافظة بابل / الى مدارس التربية الخاصة

جمهورية العراق
وزارة التربية

المديرية العامة للتربية في محافظة بابل
قسم الإعداد والتدريب / شعبة البحوث والدراسات التربوية

العدد : ٤١ / ٤ / ٢٠٢١
التاريخ : ١٨ / ٤ / ٢٠٢١

الى / ادارات المدارس الابتدائية ذات الصفوف الخاصة في محافظة بابل

م / تسهيل مهمة

تحية طيبة ...

اشارة لكتاب جامعة بابل / كلية الدراسات العليا / العلوم الانسانية المرقم ٧٠٩ في ٢٠٢١/٢/١٧
نرجو تسهيل مهمة طالبة الدراسات العليا / الماجستير (رسل منديل جابر زياد) في اختصاص التربية الخاصة
في كلية التربية الاساسية لإكمال متطلبات بحثها وابداء تعاونكم ا عند زيارتها مدارسكم... مع التقدير .

سمير هاشم خليل
مدير قسم الاعداد والتدريب

نسخة منة الى //

جامعة بابل / كلية الدراسات العليا / كتابكم اعلاه للتفضل بالاطلاع .. مع التقدير .
مكتب السيد المدير العام .. مع التقدير .
السيد معاون الفني ... مع التقدير
قسم التعليم العام والملاك / شعبة التربية الخاصة / لنفس الغرض اعلاه .. مع التقدير .
قسم الاشراف التربوي / لنفس الغرض اعلاه .. مع التقدير .
قسم التخطيط التربوي / الاحصاء / لنفس الغرض اعلاه .. مع التقدير .
طالبة الدراسات العليا / الماجستير (رسل منديل جابر زياد) .. مع التقدير .
الاعداد والتدريب / شعبة البحوث / تسهيل المهمة مع الاوليات / الملف الدوار .

E mail: babylon41training@gmail.com

ملحق (٢)

أسماء السادة المحكمين واختصاصهم ومكان العمل:

ت	الاسم الثلاثي	اللقب العلمي	الجامعة والكلية	التخصص
١.	إيمان عباس الخفاف	أ.د	الجامعة المستنصرية/كلية التربية الأساسية	علم النفس
٢.	احمد عبد الحسين الازيرجاوي	أ. د	جامعة كربلاء / كلية التربية	شخصية وصحة نفسية
٣.	حسين ربيع حمادي	أ. د	جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الانسانية	علم النفس التربوي
٤.	حيدر حسن البعقوبي	أ. د	جامعة بابل/كلية التربية	علم النفس التربوي
٥.	رجاء ياسين عبد الله	أ. د	جامعة كربلاء / كلية التربية للعلوم الانسانية	علم النفس التربوي
٦.	عبد السلام جودت	أ. د	جامعة بابل / كلية التربية الأساسية	قياس وتقويم
٧.	علي حسين مظلوم	أ. د	جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الانسانية	علم النفس المعرفي
٨.	علي صكر الخزاعي	أ.د	جامعة القادسية التربية للعلوم الانسانية	علم النفس التربوي
٩.	علي محمود كاظم الجبوري	أ. د	جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الانسانية	علم النفس الفسيولوجي
١٠.	عماد حسين عبيد المرشدي	أ. د	جامعة بابل / كلية التربية الأساسية	علم النفس النمو
١١.	مدين نوري طلال	أ.م.د	جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الانسانية	علم النفس التربوي
١٢.	مناف فتحي الجبوري	أ.د	جامعة كربلاء/كلية التربية	علم نفس النمو
١٣.	احمد عبد الكاظم جوني	أ.م.د	جامعة القادسية /كلية الآداب	علم نفس تربوي
١٤.	احمد علي الشجار	أ.م.د	الجامعة المستنصرية/التربية الأساسية	علم النفس التربوي
١٥.	ارتقاء يحيى حافظ	أ.م.د	جامعة القادسية /كلية التربية	علم نفس تربوي
١٦.	ازهار محمد مجيد	أ.م. د	جامعة بغداد /كلية الآداب	علم النفس التربوي

علم النفس التربوي/ شخصية وصحة نفسية	مركز البحوث النفسية/وزارة التعليم العالي والبحث العلمي	أ.م.د.	براء محمد حسن الزبيدي	١٧.
علم النفس التربوي	جامعة بغداد/ كلية التربية ابن رشد	أ.م.د.	سعد سابط العطران	١٨.
علم النفس التربوي	جامعة بغداد/ كلية التربية ابن رشد	أ.م.د.	سلمان عبد الواحد كيوش	١٩.
علم نفس تربوي	جامعة القادسية/ كلية التربية للبنات	أ.م.د.	علي حسين عايد	٢٠.
صحة نفسية	الجامعة المستنصرية/ التربية الاساسية	أ.م.د.	عماد عبد الامير نصيف	٢١.
علم النفس التربوي	الجامعة المستنصرية/ التربية الاساسية	أ.م.د.	ليلي يوسف كريم	٢٢.
علم النفس التربوي/قياس وتقويم	الجامعة المستنصرية/ التربية الاساسية	أ.م.د.	محمد عبد الكريم طاهر	٢٣.
علم النفس المعرفي	مركز البحوث النفسية/وزارة التعليم العالي والبحث العلمي	أ.م.د.	مؤيد عبد السادة راضي	٢٤.
علم النفس التربوي	مركز البحوث النفسية/وزارة التعليم العالي والبحث العلمي	أ.م.د.	ميسون كريم ضاري	٢٥.
علم النفس التربوي	الجامعة المستنصرية/ كلية الآداب	أ.م.د.	معين عبد باقر	٢٦.
علم النفس التربوي	جامعة بابل / كلية التربية الاساسية	م. د	نورس شاكر هادي	٢٧.
علم النفس التربوي	الجامعة المستنصرية/ كلية التربية	أ.م	كاظم محسن الكعبي	٢٨.

ملحق (٣) مقياس بيركس

مقياس بيركس لتقدير السلوك لتشخيص التلامذة المضطربين سلوكيا وانفعاليا

اسم التلميذ:

الجنس : ذكر أنثى

عمر التلميذ : تاريخ التطبيق :

مصدر المعلومات : أب أم معلم شخص آخر

المدرسة / المركز : رقم الهاتف :

نوع الإعاقة : درجة الإعاقة : بسيط () متوسط () شديد ()

** تصف الفقرات التالية بعض المظاهر السلوكية لدى التلاميذ، يرجى تقدير التلميذ علي كل فقرة من فقرات المقياس ، وذلك بوضع الدرجة المناسبة في المربع المخصص لذلك (غير المظلل) وفقاً للمعيار التالي :

الدرجة (١) إذا كان التلميذ لا يظهر السلوك مطلقاً.

الدرجة (٢) إذا كان التلميذ نادراً ما يظهر السلوك.

الدرجة (٣) إذا كان التلميذ قليلاً ما يظهر السلوك.

الدرجة (٤) إذا كان التلميذ كثيراً ما يظهر السلوك.

الدرجة (٥) إذا كان التلميذ كثيراً جداً ما يظهر السلوك.

يرجى الإجابة على جميع الفقرات:

الفقرات	لا يظهر السلوك مطلقاً	نادراً ما يظهر السلوك	قليلاً ما يظهر السلوك	كثيراً ما يظهر السلوك	كثيراً جداً ما يظهر السلوك
١ - يبدو مشتتاً وغير مستقر فسرعان ما ينتقل من موضوع إلى آخر					
٢ - يسأل أسئلة تظهر قلقاً على المستقبل					
٣ - دائم الشكوى من أن الأطفال الآخرين يضايقونه					
٤ - لا يسأل أسئلة					
٥ - ينزعج جداً إذا اخطأ					
٦ - لا يستطيع أن ينوع في استجاباته					
٧ - غير مثابر وسريعاً ما يشتت انتباهه					
٨ - يدعي بأنه مظلوم وحقوقه مهضومة					
٩ - يقوم باستجابات (ردود فعل) غير ملائمة للموقف					
١٠ - يببالغ في تأنيب الضمير إذا اخطأ					
١١ - فترة انتباهه لا تتأثر سواء عوقب أم أثيب					
١٢ - لا يبدي خيلاً (ضيق الأفق)					
١٣ - لا يغفر للآخرين إذا أساءوا إليه					
١٤ - ينزعج إذا لم يكن كل شيء في غاية الكمال					
١٥ - فترة انتباهه قصيرة					
١٦ - يجد صعوبة في تذكر الأشياء أو الأحداث					
١٧ - يتهم الآخرين بأشياء لم يفعلوها معه حقيقة					
١٨ - يبدو الضعف واضحاً في مفرداته اللغوية					
١٩ - يشكو من أن الآخرين لا يحبونه					
٢٠ - لا يتم عملاً إذ يستمر في التنقل من عمل إلى آخر					
٢١ - يلوم نفسه إذا لم تسر الأمور كما					

					يجب
					٢٢- غير منطقي في حكمه على الأشياء
					٢٣- يظهر مخاوف كثيرة
					٢٤- يحكي قصصاً غريبة ولا معنى لها
					٢٥- يظهر ضعفاً في القراءة
					٢٦- يتهيج بسرعة
					٢٧- لغته غير مفهومة
					٢٨- لا يهتم بردود فعل الآخرين ويفعل ما يحلو له
					٢٩- يقع في أخطاء إملائية عندما يكتب
					٣٠- يكذب
					٣١- حركته زائدة
					٣٢- يبدو شارد الذهن مستغرقاً في أحلام اليقظة
					٣٣- يبدو متوتراً ومتضارباً
					٣٤- لا يفي بوعوده
					٣٥- يثور بسرعة ويقوم بأعمال غير متوقعة
					٣٦- يظهر على وجهه حركات لا إرادية دون سبب ظاهر
					٣٧- يعتريه القلق كثيراً
					٣٨- يستولي على ممتلكات غيره
					٣٩- يبدو ضعيفاً في اتباع التعليمات الأكاديمية
					٤٠- يضحك في سره ويكلم نفسه
					٤١- قليل الاحترام للسلطة والمسؤولين
					٤٢- يحمر (يتورد) وجهه بسهولة
					٤٣- يداوم على هز جسمه باتجاه معين
					٤٤- يكتب مهماته المدرسية بشكل غير منتظم
					٤٥- يتأخر عن الدوام المدرسي

					٤٦ - متهور ولا يضبط نفسه
					٤٧ - رسوماته لا تتفق مع الواقع
					٤٨ - يقوم بأعمال طائشة وغير مقبولة
					٤٩ - يبدو عصبياً
					٥٠ - لا يعي ما يدور حوله
					٥١ - لا يقوم بأداء واجباته المدرسية أو يؤديها غير مكتملة
					٥٢ - عندما يفعل لا يضبط نفسه (كأن يصرخ أو يقفز من كرسيه)
					٥٣ - يتغيب عن المدرسة دون عذر مقبول
					٥٤ - يتحاشى الاحتكاك الجسدي أثناء اللعب ويتجنب الألعاب الخشنة
					٥٥ - سريع الغضب
					٥٦ - يعتمد أن يكون معارضاً
					٥٧ - عنيد وغير متعاون
					٥٨ - يواجه صعوبة في حمل الأشياء
					٥٩ - يتعرض للإصابة (يؤذي نفسه) أثناء اللعب
					٦٠ - يرفض اتباع التعليمات والقواعد ويتمرد لدى محاولة ضبطه
					٦١ - يغضب إذا طلب منه القيام بعمل ما
					٦٢ - يظهر عدم تناسق في أداء النشاطات والحركات العضلية الكبيرة
					٦٣ - يميل إلى ألعاب الجنس الآخر
					٦٤ - يتعب بسرعة
					٦٥ - خطه ضعيف وغير متناسق
					٦٦ - ينكر مسؤوليته عن أفعال قام بها
					٦٧ - يحبط ويفقد القدرة على ضبط انفعالاته بسرعة
					٦٨ - يفضل أن يكون وحيداً

					٦٩- رسوماته غير متناسقة وتلوينه للأشكال غير متقن
					٧٠- لا يقبل توجيهات الآخرين ويصر على استخدام أسلوبه لدى القيام بعمل ما
					٧١- لا يشارك الآخرين في الألعاب الخشنة
					٧٢- متعثر في مشيه إذ يصطدم بالآخرين أو بالأشياء من حوله
					٧٣- ينفجر غضباً تحت تأثير الضغوطات
					٧٤- لا يتقبل زملاءه ويعبر عن ذلك بطريقة عدائية
					٧٥- يبدو خاملاً وثقيل الحركة
					٧٦- لا يتقبل اقتراحات من الآخرين
					٧٧- ينفجر غضباً على زملائه إذا ضايقوه في مزاحهم أو دفعوه بأيديهم
					٧٨- يعتمد أن يكون سلوكه مختلفاً عن الآخرين
					٧٩- عبوس الوجه مقطب الجبين
					٨٠- يصعب فهمه أو التودد إليه
					٨١- لا يثق بقدراته ويقلل من شأنه
					٨٢- يسرّ عندما يرى غيره في مأزق
					٨٣- يعتمد على الآخرين وينقاد لهم
					٨٤- يضرب ويدفع الآخرين
					٨٥- يبدو غير سعيد
					٨٦- لا يتعاطف مع الآخرين في حزنهم
					٨٧- خنوع ، مبالغ في الطاعة
					٨٨- يشعر بالرضى تجاه أدائه الضعيف
					٨٩- يرغب في عقاب الآخرين له
					٩٠- ينسحب بسرعة من النشاطات الجماعية حيث يفضل أن يعمل بمفرده
					٩١- يتجنب المواقف التي تتضمن منافسة
					٩٢- لا يرضى إلا أن يقوم بدور القائد للآخرين
					٩٣- يقاد ويدعن لغيره بسهولة
					٩٤- خجول

					٩٥- يعتمد وضع نفسه في مواقف تستدعي الانتقاد
					٩٦- يسخر من الآخرين
					٩٧- إذا فشل فمن السهل أن يحبط ولا يحاول مرة أخرى
					٩٨- يصعب التعرف علي مشاعره لكونه لا يظهر مشاعر نحو الآخرين
					٩٩- يظهر نفسه بمظهر المغلوب على أمره (يتمسكن)
					١٠٠- يغيظ ويضايق الآخرين
					١٠١- يتصرف بسخافة
					١٠٢- يتكل على غيره في أداء الأعمال التي يفترض أن يقوم هو بها
					١٠٣- شديد الحساسية ، تؤذي مشاعره بسهولة
					١٠٤- يبدو قليل الثقة بنفسه
					١٠٥- شديد التعلق بالكبار (الراشدين) إذ من الصعب أن يفارقهم
					١٠٦- يخدع الأطفال الآخرين ويحتال عليهم
					١٠٧- لا يظهر اهتماماً بأعمال غيره من الأطفال
					١٠٨- يبدو مكتئباً
					١٠٩- يبحث عن التشجيع والمديح باستمرار
					١١٠- يحاول جلب انتباه زملائه عن طريق التهريج.

ملحق (٤)

مقياس التعلق التفاعلي بصيغته الاولى



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل/كلية التربية الاساسية
الدراسات العليا / الماجستير
قسم التربية الخاصة

استطلاع آراء الخبراء في صلاحية فقرات مقياس التعلق التفاعلي

حضرة الاستاذة..... المحترم

تحية طيبة...

تروم الباحثة اجراء بحثها الموسوم — (التعلق التفاعلي وعلاقته بالقلق المعم لدى التلامذة ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية) وتقتضي متطلبات هذا البحث اعداد مقياس للتعلق التفاعلي، وبعد الاطلاع على الدراسات والبحوث والمقاييس ذات العلاقة بهذا الموضوع لم تجد الباحثة اداة مناسبة لهذا المفهوم ، وقد قامت الباحثة بأعداد مقياس للتعلق التفاعلي تتكون من اربع مجالات وهي (التعلق الآمن - التعلق التجنبي - التعلق غير المنظم - التعلق المقاوم) ولكل فقرة ثلاث بدائل (تنطبق تماماً- تنطبق احياناً - لا تنطبق عليه). وقد تبنت الباحثة تعريف جمعية الاطباء النفسانيين الامريكية (A.P.A) " حالة مرتبطة بالصدمات والضغوط في مرحلة الطفولة المبكرة بسبب الإهمال الاجتماعي وسوء المعاملة، ويواجه الأطفال المتأثرون به صعوبة في تكوين ارتباطات عاطفية بالآخرين، ويظهرون انخفاضاً في القدرة على تجربة المشاعر الإيجابية، ولا يمكنهم السعي أو قبول التقارب الجسدي أو العاطفي، وربما يتفاعلون بعنف عند الإمساك بهم أو احتضانهم أو تهدئتهم " (Moran et al., 2017: 79).

ولتحقيق اهداف البحث قامت الباحثة بأعداد مقياس يتناسب مع الشروط والمعايير النفسية ،ونظراً لما تتمتعون به من خبرة ودراية في هذا المجال يرجى ابداء ملاحظاتكم وتعديلاتكم اللازمة في مدى صلاحية الفقرات.

مع فائق الشكر والامتنان

١. **التعلق الآمن:** يتميز الافراد ذوي التعلق الآمن بتقدير ذات عال ، ومستويات مرتفعة من المهارات الاجتماعية ولديهم رضا عن العلاقات مع الافراد والثقة بهم ، ومستويات عالية من الاعتمادية المتبادلة وعدم الخوف من الرفض ولديهم فاعلية ذاتية مرتفعة (ابو غزال وجرادات، ٢٠٠٩).

ت	الفقرة	صالحة	غير صالحة	قابلة للتعديل
١	يرتاح عندما يكون قريباً من الآخرين			
٢	يسعى لتكوين علاقات اجتماعية مع الآخرين			
٣	يمكنه بسهولة تكوين علاقات اجتماعية مستقرة وجيدة			
٤	يشعر بالراحة عندما يعتمد عليه الآخرين			
٥	علاقته مع اقرانه جيدة			
٦	يشعر بالخوف والانزعاج من العلاقات الاجتماعية			
٧	علاقته مع معلميه مستقرة			
٨	يميل الى اظهار حبه للآخرين			
٩	يشعر بالرضا من مستوى ادائه الدراسي			
١٠	يعتمد عليه اصدقائه في العديد من الاشياء			

٢. **التعلق التجنبي (الانطوائي):** وسمي بالانطوائي لأنه يحد من أهمية الاحتياج إلى الآخرين ويحاول أن ينفي أهمية الحب من عقله حيث يشعر أصحاب هذا النمط بأنهم يستحقون علاقة وثيقة مع الآخرين ومع ذلك يتجنبون الاقتراب الشديد من الآخرين ويتفادون التفاعلات وجهاً لوجه يفضلون اتصالاً مثل البريد الإلكتروني (أميرة فكرى، ٢٠٠٨: ٢٨).

ت	الفقرة	صالحة	غير صالحة	قابلة للتعديل
١	يتمتع عن الدخول في العلاقات الاجتماعية			
٢	يتمتع عن اجابة اسئلة الآخرين			
٣	يخشى رفض الآخرين وعدم تقبلهم له.			
٤	يرغب في اللعب لوحده			
٥	يشعر بعدم الراحة وهو بالقرب من الآخرين			
٦	يتوتر عندما يقترب منه شخص أكثر من اللازم			
٧	يتجنب التعامل مع محيط العمل المدرسي			
٨	يخشى الوحدة وتخلي الآخرين عنه			
٩	لا يجد المتعة في المشاركة في الأنشطة المدرسية			
١٠	يتحدث فقط الى الاشخاص الذين يعرفهم			

٣. **التعلق غير المنظم (المشوش):** - اذ يعاني الفرد من صعوبة في الثقة بالآخرين، والخوف من التقرب اليهم ويعاني من الوحدة والعزلة، نتيجة تاريخ علاقته بالآخرين غير المستقرة، فضلاً عن ذلك لديه صعوبة في تشكيل علاقات طيبة (الطعان، ٢٠١٦: ٣٣٧)

ت	الفقرة	صالحة	غير صالحة	قابلة للتعديل
---	--------	-------	-----------	---------------

١	يخشى كثيرا اضطراب علاقته بالآخرين		
٢	يجد صعوبة في الثقة بالآخرين		
٣	لا يهمله ان يبتعد عنه شخص قريب منه		
٤	يخشى ان لا يحبه احد		
٥	لديه مشاعر متباينة حول قرب الآخرين منه		
٦	يراقب الآخرين عن كثب دون مشاركتهم في التفاعل الاجتماعي		
٧	يشعر بأن معلمه يتجاهله		
٨	يجد صعوبة في فهم الآخرين له		
٩	يخشى ان يفقد اصدقائه اذا سعى في طلب شيء منهم		
١٠	يقلق في اغلب الاحيان لأنه لا يستطيع التوافق مع الآخرين.		

٤. التعلق المقاوم (المتردد):- ويتميز اصحاب هذا النمط بأن لديه نموذج عاملي ايجابي لنفسه وسلبي

للآخرين اي ان تقييمه ايجابي لذاته وسلبي للآخرين (العميري، ٢٠١٥: ١٦)

ت	الفقرة	صالحة	غير صالحة	قابلة للتعديل
١	التفوه بجمل مثل تعودت على الطرف الآخر لكنني لا احبه			
٢	يشعر بأنه يتعرض للأذى اذا سمح لنفسه بالاقتراب بشكل كبير من الآخرين			

٣	يحب ان يكون منفتحاً في علاقته مع الآخرين ولكنه يشعر بأنه لا يستطيع الوثوق بهم		
٤	يقلق بأفراط من حدوث اذى لوالديه		
٥	في أغلب الاوقات يكون مظهره حزينا		
٦	يخفق في التواصل عند التعارف على شخص آخر		
٧	يخشى الهجر والرفض من جانب الاصدقاء		
٨	يتهم نفسه بأنه لا يستطيع انجاز الأشياء المطلوبة منه		
٩	يشعر بالخطر من جانب الاشخاص الذين يحتاج اليهم		
١٠	يزعجه الاقتراب الشديد من الاصدقاء		

ملحق (٥)
مقياس التعلق التفاعلي بصيغته النهائية



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل / كلية التربية الاساسية
قسم الدراسات العليا - الماجستير
قسم التربية الخاصة

عزيزتي المعلمة.... عزيزي المعلم
تحية طيبة....

بين يديك مجموعة من الفقرات، الرجاء قراءتها بدقة والإجابة عنها بما يتناسب وسلوك التلميذ أو ما يشعر به، وذلك بوضع علامة (✓) في أحد الحقول: (تنطبق عليه تماماً - تنطبق الى حد ما - لا تنطبق عليه)، علماً أن إجابتك سوف تُستعمل لأغراض البحث العلمي، ولا داعي لذكر الاسم في ورقة الإجابة والاكتفاء بذكر المعلومات الآتية:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

العمر:

الباحثة

ت	الفقرات	تنطبق عليه تماماً	تنطبق الى حد ما	لا تنطبق عليه
١.	يرتاح عندما يكون قريباً من الآخرين			
٢.	يسعى لتكوين علاقات اجتماعية مع الآخرين			
٣.	يمكنه بسهولة تكوين علاقات اجتماعية مستقرة وجيدة			
٤.	يشعر بالراحة عندما يعتمد عليه الآخرين			
٥.	علاقته مع أقرانه جيدة			
٦.	يشعر بالخوف والانزعاج من العلاقات الاجتماعية			
٧.	علاقته مع معلميه مستقرة			
٨.	يميل الى اظهار حبه للآخرين			
٩.	يشعر بالرضا من مستوى ادائه الدراسي			
١٠.	يعتمد عليه اصدقاؤه في العديد من الاشياء			
١١.	يتمتع عن الدخول في العلاقات الاجتماعية			
١٢.	يتمتع عن اجابة اسئلة الآخرين			
١٣.	يخشى رفض الآخرين وعدم تقبلهم له.			
١٤.	يرغب في اللعب لوحده			
١٥.	يشعر بعدم الراحة وهو بالقرب من الآخرين			
١٦.	يتوتر عندما يقترب منه شخص أكثر من اللازم			

			١٧. يتجنب التعامل مع محيط العمل المدرسي
			١٨. يخشى الوحدة وتخلي الآخرين عنه
			١٩. لا يجد المتعة في المشاركة في الأنشطة المدرسية
			٢٠. يتحدث فقط الى الاشخاص الذين يعرفهم
			٢١. يخشى كثيرا اضطراب علاقته بالآخرين
			٢٢. يجد صعوبة في الثقة بالآخرين
			٢٣. لا يهتم ان يبتعد عنه شخص قريب منه
			٢٤. يخشى ان لا يحبه احد
			٢٥. لديه مشاعر متباينة حول قرب الآخرين منه
			٢٦. يراقب الآخرين عن كثب دون مشاركتهم في التفاعل الاجتماعي
			٢٧. يشعر بأن معلمه يتجاهله
			٢٨. يجد صعوبة في فهم الآخرين له
			٢٩. يخشى ان يفقد اصدقائه اذا سعى في طلب شيء منهم
			٣٠. يقلق في اغلب الاحيان لأنه لا يستطيع التوافق مع الآخرين.
			٣١. التقوه بجمل مثل تعودت على الطرف الآخر لكنني لا احبه
			٣٢. يشعر بأنه يتعرض للأذى اذا سمح لنفسه بالاقتراب

			بشكل كبير من الآخرين	
			٣٣. يحب ان يكون منفتحاً في علاقته مع الآخرين ولكنه يشعر بأنه لا يستطيع الوثوق بهم	
			٣٤. يقلق بأفراط من حدوث اذى لوالديه	
			٣٥. في أغلب الاوقات يكون مظهره حزينا	
			٣٦. يخفق في التواصل عند التعارف على شخص آخر	
			٣٧. يخشى الهجر والرفض من جانب الاصدقاء	
			٣٨. يتهم نفسه بأنه لا يستطيع انجاز الأشياء المطلوبة منه	
			٣٩. يشعر بالخطر من جانب الاشخاص الذين يحتاج اليهم	
			٤٠. يزعجه الاقتراب الشديد من الاصدقاء	

ملحق (٦) مقياس القلق المعمم بصيغته الاولى



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل / كلية التربية الاساسية.
قسم الدراسات العليا - الماجستير
قسم التربية الخاصة

استطلاع آراء الخبراء في صلاحية فقرات مقياس القلق المعمم

حضرة الاستاذة/.....المحترم

تحية طيبة...

تروم الباحثة اجراء بحثها الموسوم (التعلق التفاعلي وعلاقته بالقلق المعمم لدى التلامذة ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية) وتقتضي متطلبات هذا البحث اعداد مقياس للقلق المعمم، وبعد الاطلاع على الدراسات والبحوث والمقاييس ذات العلاقة بهذا الموضوع لم تجد الباحثة اداة مناسبة لهذا المفهوم ، وقد تبنت الباحثة تعريف الجمعية الامريكية للطب النفسي والذي عرف القلق المعمم على انه " قلق تفاقمي متزايد ، والانزعاج (المعرفي) الذي يعاني منه الافراد لفترة زمنية تزيد عن الستة اشهر، ويدور حول عدد من المواقف او الانشطة التي تحدث في حياتهم اليومية ويواجه الشخص الذي يصاب به صعوبات في السيطرة على القلق والانزعاج المرتبط به ويعاني من اعراض اضافية من قبيل التملل، والشد العضلي، وصعوبة او ضعف في التركيز ، وشدة الهياج والتقلب المزاجي، واضطرابات النوم" (فرج، ٢٠١٥: ١٧٥). ونظراً لما تعهده الباحثة عنكم من سمعة علمية وخبرة ودراية تربوية وموضوعية ونظرة شمولية، تتوجه اليكم للتفضل في ابداء أرائكم فيما اذا كانت الفقرات المقدمة صالحة او غير صالحة او بحاجة الى تعديل.

علماً ان معلمي ومعلمات الاطفال ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية سيجيبون على فقرات المقياس من خلال اختيار احدى بدائل المقياس وهي (تنطبق عليه تماماً، تنطبق الى حد ما، لا تنطبق عليه)

مع فائق الشكر والتقدير

الاسم:

الكلية والقسم والجامعة:

اللقب العلمي:

التخصص الدقيق:

الباحثة: رسل منديل جابر

ت	الفقرة	صالحة	غير صالحة	التعديل المناسب
١	يشعر بصعوبة السيطرة على انزعاجه			
٢	يشعر بالضيق ويبكي			
٣	ينزعج عندما يطلب منه التكلم امام الآخرين			
٤	يشعر بالتوتر والشد العضلي			
٥	نومه مضطرب ومتقطع			
٦	يعاني من الاحلام المزعجة			
٧	يصبح عصبي جدا ومرتبك عند قيامه بعمل ما امام الآخرين			
٨	يشعر بصعوبة في التنفس في بعض المواقف اليومية			
٩	ينتابه الغضب بسرعه			
١٠	يعاني من الالام بالمعدة			
١١	يقلق كثيرا على امور غير مهمة في الواقع			
١٢	تراوده افكار وخيالات ذهنية مزعجة تستغرق الكثير من وقته			
١٣	يشعر بعدم الرضا والملل في كل شيء			
١٤	عادة ما يكون مسترخياً عندما يجتمع مع اصدقائه			
١٥	لديه حركة زائدة وغير قادر على التركيز			

١٦	يبدأ قلبه بالخفقان بسرعة عند الطلب منه الكتابة على السبورة		
١٧	يقوم بأفعال غير محببة مثل قضم الاظافر او مص الابهام		
١٨	يخاف من تقصيره أثناء الاختبار		
١٩	لا يستطيع التركيز في شيء واحد		
٢٠	يكون سريع النسيان وكثير السرحان وجامد ذهنيا		
٢١	يصاب فجأة بالرعشة في كل جسمه بدون سبب		
٢٢	ينزعج عندما يرى زميله متعباً من الاختبار		
٢٣	يتعرق كثيرا عند وجود الناس حوله		
٢٤	يتشتت انتباهه عند التحدث امام الآخرين فينسى		
٢٥	يخشى اشياء او اشخاص رغم معرفته انهم لا يستطيعون اذائه		
٢٦	يستمر في تفقد الاشياء التي يعملها عدة مرات		
٢٧	كثرة الناس حوله تشعره بالإرباك		
٢٨	يشعر بالرهبة من شيء غير موجود		
٢٩	يصاب بنوبات من ضيق التنفس دون سبب واضح		
٣٠	يكون غير صبور ويشعر بالضجر سريعا		
٣١	يخاف من الاماكن العالية او المزدحمة		
٣٢	يتوتر عند عدم قيامه بواجبه المدرسي على اكمل وجه		

٣٣	يشعر بالخوف عند استخدامه للحمام في المدرسة		
٣٤	يشعر بالتوتر بما يظنه الناس به		
٣٥	يداه ترتجفان عند محاولته القيام بعمل ما		
٣٦	يشعر بالجوع في كل الاوقات تقريبا		
٣٧	يكون مسالماً ومطيعاً للآخرين		
٣٨	يظهر عليه اتساع في حدة العين عن التحدث اليه مباشرة		
٣٩	لديه حركة زائدة وغير قادر على التركيز		
٤٠	يخشى من الوقوف في الصف والتحدث امام زملائه		
٤١	ذاكرته ضعيفة وكثير النسيان		
٤٢	عند قيامه بالكتابة على السبورة ترتعش يداه بشدة		
٤٣	يشعر بأنه منزعج وبشده		
٤٤	عقله مشغولا طوال الوقت		
٤٥	لا يستطيع الجلوس في مكان واحد لمدة طويلة		
٤٦	يتخوف من توجيه الاسئلة نحوه		
٤٧	لا يستطيع ترتيب افكاره بصورة جيدة		

ملحق (٧)
مقياس القلق المعمم بصيغته النهائية



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل / كلية التربية الاساسية.
قسم الدراسات العليا - الماجستير
قسم التربية الخاصة

عزيزتي المعلمة.... عزيزي المعلم
تحية طيبة....

بين يديك مجموعة من الفقرات، الرجاء قراءتها بدقة والإجابة عنها بما يتناسب وسلوك التلميذ أو ما يشعر به، وذلك بوضع علامة (✓) في أحد الحقول: (تنطبق عليه تماماً - تنطبق الى حد ما - لا تنطبق عليه)، علماً أن إجابتك سوف تُستعمل لأغراض البحث العلمي، ولا داعي لذكر الاسم في ورقة الإجابة والاكتفاء بذكر المعلومات الآتية:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

العمر:

الباحثة

ت	الفقرة	تنطبق عليه تماماً	تنطبق الى حد ما	لا تنطبق عليه
١	يشعر بصعوبة السيطرة على انزعاجه			
٢	يشعر بالضيق ويبكي			
٣	يشعر بالتوتر والشد العضلي			
٤	نومه مضطرب ومتقطع			
٥	يصبح عصبي جداً ومرتبك عند قيامه بعمل ما امام الآخرين			
٦	ينتابه الغضب بسرعة			
٧	يقلق كثيراً على امور غير مهمة في الواقع			
٨	لديه حركة زائدة وغير قادر على التركيز			
٩	يقوم بأفعال غير محببة مثل قضم الاظافر او مص الابهام			
١٠	يخاف من تقصيره أثناء الاختبار			
١١	لا يستطيع التركيز في شيء واحد			
١٢	يكون سريع النسيان وكثير السرحان وجامد ذهنياً			
١٣	ينزعج عندما يرى زميله متعباً من الاختبار			
١٤	يتعرق كثيراً عند وجود الناس حوله			
١٥	يتشتت انتباهه عند التحدث امام الآخرين			

فینسی			
١٦	يخشى أشياء أو أشخاص رغم معرفته انهم لا يستطيعون إيذائه		
١٧	يستمر في تفقد الأشياء التي يعملها عدة مرات		
١٨	كثرة الناس حوله تشعره بالإرباك		
١٩	يشعر بالرهبة من شيء غير موجود		
٢٠	يصاب بنوبات من ضيق التنفس دون سبب واضح		
٢١	يكون غير صبور ويشعر بالضجر سريعاً		
٢٢	يخاف من الأماكن العالية أو المزدحمة		
٢٣	يتوتر عند عدم قيامه بواجبه المدرسي على اكمل وجه		
٢٤	يشعر بالخوف عند استخدامه للحمام في المدرسة		
٢٥	يشعر بالتوتر بما يظنه الناس به		
٢٦	يداه ترتجفان عند محاولته القيام بعمل ما		
٢٧	يشعر بالجوع في كل الاوقات تقريبا		
٢٨	يكون مسالماً ومطيعاً للآخرين		
٢٩	يظهر عليه اتساع في حدقة العين عن التحدث اليه مباشرة		

٣٠	لديه حركة زائدة وغير قادر على التركيز		
٣١	يخشى من الوقوف في الصف والتحدث امام زملائه		
٣٢	ذاكرته ضعيفة وكثير النسيان		
٣٣	عند قيامه بالكتابة على السبورة ترتعش يداه بشدة		
٣٤	يشعر بأنه منزعج وبشده		
٣٥	عقله مشغولا طوال الوقت		
٣٦	لا يستطيع الجلوس في مكان واحد لمدة طويلة		
٣٧	يتخوف من توجيه الاسئلة نحوه		
٣٨	لا يستطيع ترتيب افكاره بصورة جيدة		

ملحق رقم (8)

الفقرات التي تم حذفها من مقياس القلق المعمم

الجهة	الفقرة المحذوفة	ت
حذفت من قبل السادة المحكمين	يصاب فجأة بالرعشة في كل جسمه بدون سبب	١.
حذفت من قبل السادة المحكمين	ينزعج عندما يطلب منه التكلم امام الآخرين	٢.
حذفت من قبل السادة المحكمين	يعاني من الاحلام المزعجة	٣.
حذفت من قبل السادة المحكمين	يشعر بصعوبة في التنفس في بعض المواقف اليومية	٤.
حذفت من قبل السادة المحكمين	يعاني من الالام بالمعدة	٥.
حذفت من قبل السادة المحكمين	تراوده افكار وخيالات ذهنية مزعجة تستغرق الكثير من وقته	٦.
حذفت من قبل السادة المحكمين	يشعر بعدم الرضا والملل في كل شيء	٧.
حذفت من قبل السادة المحكمين	عادة ما يكون مسترخياً عندما يجتمع مع اصدقائه	٨.
حذفت من قبل السادة المحكمين	يبدأ قلبه بالخفقان بسرعة عند الطلب منه الكتابة على السبورة	٩.

الفصل الاول

تعريف بالبحث

اولاً : مشكلة البحث.

ثانياً: اهمية البحث.

ثالثاً: اهداف البحث.

رابعاً: حدود البحث.

خامساً: تحديد المصطلحات.

الفصل الثاني

اطار نظري ودراسات سابقة

المحور الاول :- اطار نظري :

اولاً: التعلق التفاعلي.

ثانياً: القلق المعمم .

المحور الثاني : دراسات سابقة:

- دراسات تناولت التعلق التفاعلي.
- دراسات تناولت القلق المعمم.
- مناقشة الدراسات السابقة .
- جوانب الافادة من الدراسات السابقة .

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

اولاً: منهج البحث

ثانياً مجتمع البحث.

ثالثاً: عينة البحث.

رابعاً: اداتا البحث .

خامساً: الوسائل الاحصائية.

الفصل الرابع

(عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها).

❖ الاستنتاجات.

❖ التوصيات.

❖ المقترحات.

المصادر والمراجع

المصادر العربية ❖

المصادر الأجنبية ❖

الملاحق

Abstract

The current research aims to identify the correlation between reactive attachment disorder and generalized anxiety in emotionally and behaviorally disturbed children.

The researcher used the descriptive correlative approach for its suitability to the nature of the current research, as this approach “is one of the most sufficient means in reaching reliable knowledge, as the research community is among the troubled students who are in the center of Hilla District of the General Directorate of Education in Babylon Governorate for the academic year (2020–2021). The number of (716) emotionally and behaviorally disturbed boys and girls were distributed by (347) emotionally and behaviorally disturbed males and (369) emotionally and behaviorally disturbed females.) a troubled child and (21) a troubled girl to represent the main research sample.

To measure reactive attachment disorder with generalized anxiety, the researcher prepared:

١ – A tool for measuring the interactive attachment disorder of the current research sample, as the scale consisted of (40) items, and the psychometric properties were extracted from its validity and reliability.

٢ –A tool for measuring the generalized anxiety of the current research sample, as the scale consisted of (38) items, and the psychometric properties were extracted from its validity and reliability.

After verifying the validity and reliability of the two research tools, they were applied to the sample of the research, and then the data was collected and processed statistically using the appropriate statistical methods (Pearson correlation coefficient, chi-square test, arithmetic mean and T-test for Pearson correlation coefficient and standard deviation, Samir (Nouf-Collgrove). , Mann Whitney test.

The results have been reached, including:

١.The emotionally and behaviorally disturbed children (male-female) have a high level of reactive attachment disorder.

٢.Reactive attachment disorder is associated with generalized anxiety in emotionally and behaviorally disturbed children, a clear and tangible link with a positive attitude (positive relationship).

In light of these results, a number of recommendations were developed for specialists in this field, including:

–١ Utilizing the Reactive Attachment Disorder and Generalized Anxiety Scale that was prepared by the researcher in this research by the teaching staff in diagnosing reactive attachment disorder and generalized anxiety.

-٢Introducing the concept of reactive attachment disorder in some curricula in order to help children understand the criteria for generalized anxiety

The researcher also suggested a group of researches, including:

١-Conducting research on reactive attachment disorder and generalized anxiety among other groups and stages.

2- Conducting a search for the relationship of interactive attachment disorder with other variables such as self-confidence, among troubled children.

Republic of Iraq

Ministry Of Higher Education & Scientific Research

University of Babylon

College of Basic Education

Department of Special Education



Reactive attachment disorder and its relationship to generalized anxiety in children with emotional and behavioral disorders.

Submitted to the
College of Basics Education University
Babylon in Partial Fulfillment of the Requirements for the
Degree of Master in Special Education

By
Rusel mandeel Jaber

Supervised by
Dr. Howra Abbas Kermash

2021 A.D

1443A. H