وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministry of higher education and scientific research
جامعة الشهيد الشيخ العربي التبسي - تبسة
Echahid Cheikh Larbi Tebessi University- Tebessa
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
faculty of humanities and social sciences

قسم : علم النفس
تخصص: إرشاد وتوجيه

مذكرة ماستر تحت عنوان

الاضطرابات السلوكية وتأثيرها على الدافعية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر L.M.D

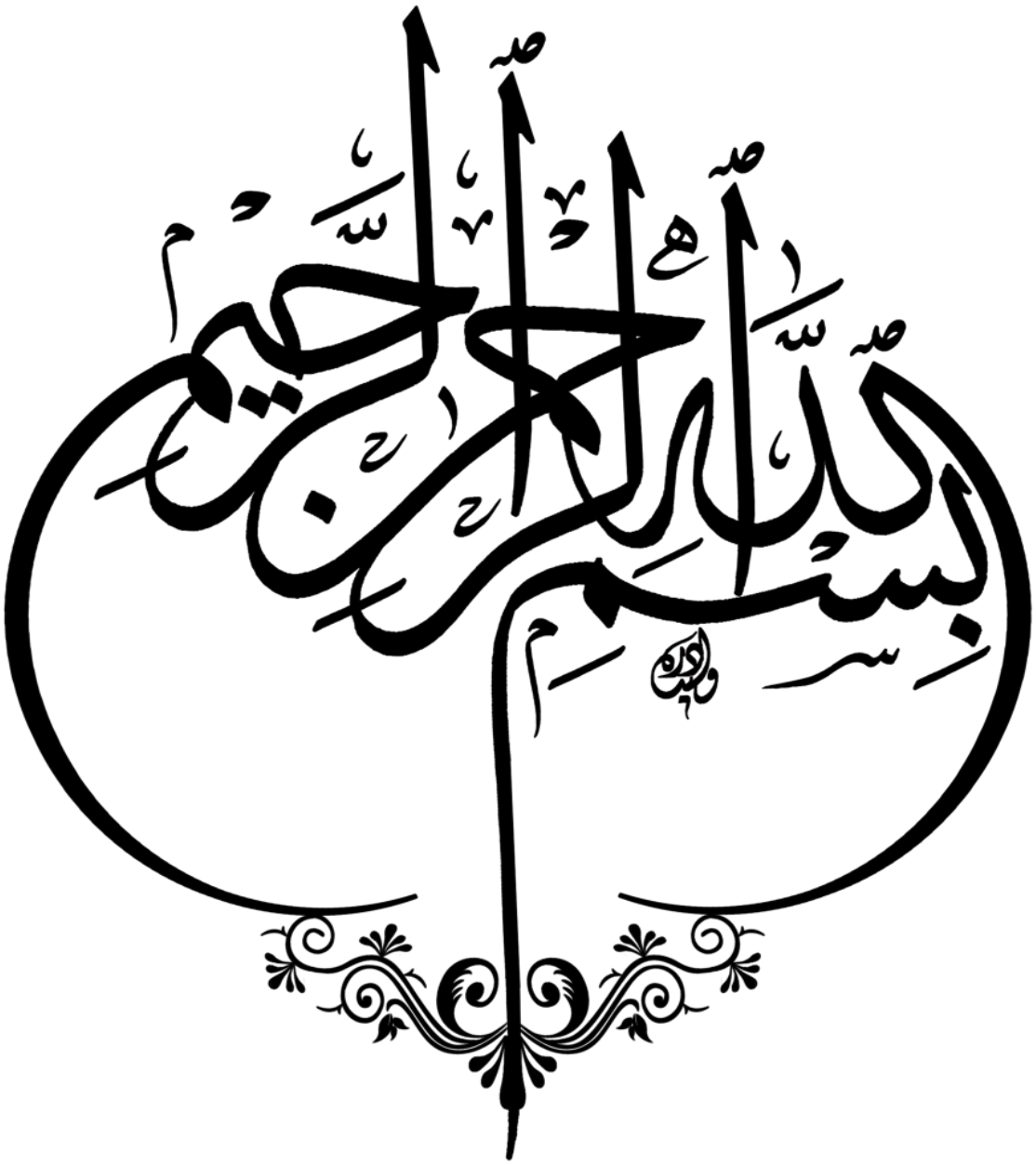
من إعداد الطالبة:
- سهام خزاري

إشراف الأستاذ:
- د.برينيس عبد الكريم

أعضاء لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الصفة
د. إيمان بوكراع	أستاذة محاضرة "أ"	رئيسا
د. برينيس عبد الكريم	أستاذ محاضر "ب"	مشرفا ومقررا
د. الشافعي بلهوشات	أستاذ محاضر "أ"	عضوا ممتحنا

السنة الجامعية 2023 / 2024


بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان

باسمك اللهم نستعين على أمور الدنيا والدين، وبك آمنا وعليك توكلنا، وإليك المصير، لا مانع لما أعطيت ولا معطي لما منعت ولا راد لما قضيت، وأنت على كل شيء قدير، ولك الحمد الكثير والشكر الدائم والصلاة والسلام على سيدنا محمد الداعي إلى سبيل ربه بالحكمة والموعظة الحسنة وعلى آله وصحبه والذين يستمعون القول فيتبعون أحسنه أما بعد:

هي كلمة أبت إلا الحضور، كلمة شكر وتقدير لكل من ساهم في إثراء هذا العمل من قريب أو من بعيد وعلى وجه الخصوص الأستاذ المشرف الدكتور **"برينيس عبد الكريم** الذي رافقنا طيلة مشوارنا الدراسي عمومنا وفي فترة إنجاز هذه الدراسة خصوصا بنصائحه وإرشاداته، كما نتقدم بالشكر الجزيل لكل أساتذة قسم علم النفس كل باسمه وصفته.

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

بسملة		
شكر وعرفان		
فهرس المحتويات		
فهرس الجداول		
فهرس الأشكال		
ملخص الدراسة		
الرقم	**العنوان**	**الصفحة**
مقدمة		**أ-ج**
الفصل الأول: الإطار المفاهيمي للدراسة		
01	إشكالية الدراسة	**05**
01.01	أهمية الدراسة	**08**
02.01	أسباب اختيار الموضوع	**08**
03.01	أهداف الدراسة	**09**
04.01	فرضيات الدراسة	**09**
02	تحديد مفاهيم الدراسة	**10**
03	الدراسات السابقة	**10**
04	التعقيب على الدراسات السابقة	**19**
الفصل الثاني: الاضطرابات السلوكية		
تمهيد		**22**
01	مفهوم الاضطرابات السلوكية	**22**
02	النظريات المفسرة للاضطرابات السلوكية	**24**
03	تصنيف الاضطرابات السلوكية	**26**
04	أسباب الاضطرابات السلوكية	**31**
05	العوامل المؤثرة في السلوك بشكل سلبي	**32**
06	خصائص الذين يعانون من الاضطرابات السلوكية	**33**
07	تشخيص الاضطرابات السلوكية	**37**
خلاصة الفصل		**42**

الفصل الثالث: الدافعية للإنجاز		
تمهيد		**44**
01	تعريف دافعية الإنجاز	**44**
02	النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز	**46**
03	تصنيفات الدافعية للإنجاز	**48**
04	أهمية الدافعية للإنجاز	**49**
05	العوامل المؤثرة في الدافعية الإنجاز	**50**
06	خصائص الأفراد ذوي دافعية الإنجاز العالية	**51**
07	التقنيات المستعملة في قياس الدافعية للإنجاز	**52**
خلاصة الفصل		**53**
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة		
تمهيد		**55**
01	منهج الدراسة	**55**
02	مجتمع وعينة الدراسة	**56**
03	حدود الدراسة	**59**
04	أدوات جمع البيانات	**59**
05	الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة	**68**
الفصل الخامس: عرض وتحليل وتفسير فرضيات الدراسة		
01	عرض وتحليل استجابات أفراد عينة الدراسة	**70**
1.1	تحليل استجابات أفراد العينة نحو محور الاضطرابات السلوكية	**70**
2.1	تحليل استجابات أفراد العينة نحو محور الدافعية للإنجاز	**77**
02	عرض وتحليل وتفسير فرضيات الدراسة	
1.2	عرض وتحليل وتفسير الفرضية الأولى	**85**
2.2	عرض وتحليل وتفسير الفرضية الثانية	**87**
3.2	عرض وتحليل وتفسير الفرضية الثالثة	**88**
4.2	عرض وتحليل وتفسير الفرضية الرابعة	**90**
5.2	عرض وتحليل وتفسير الفرضية الخامسة	**91**
6.2	عرض وتحليل وتفسير الفرضية السادسة	**92**

03	نتائج الدراسة	94
04	توصيات الدراسة	94
05	مقترحات الدراسة	95
خاتمة		97
قائمة المراجع		
قائمة الملاحق		

فهرس الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	تصنيف الاضطرابات السلوكية حسب شدة الاضطراب	29
02	تصنيف كوي (1972)	30
03	توزيع أفراد العينة الاستطلاعية	57
04	توزيع أفراد العينة الأساسية	58
05	توزيع العبارات السلبية والإيجابية لمحاور الاستبيان	60
06	مجال الدرجة لكل بديل من بدائل الإجابة اعتمادا على مقياس ليكرت الخماسي	61
07	طول خلايا مقياس ليكارت الخماسي	61
08	قائمة الأساتذة المحكمين	62
09	معاملات الارتباط (الصدق) بين الدرجة الكلية للاستبيان والمحاور والأبعاد الفرعية	63
10	معاملات صدق الاتساق الداخلي لفقرات محور الاضطرابات السلوكية	64
11	معاملات صدق الاتساق الداخلي لفقرات محور الدافعية للإنجاز	65
12	اختبار آلفا كرونباخ لقياس ثبات استمارة الاستبيان	67
13	نتائج اختبار التوزيع الطبيعي	67
14	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور الاضطرابات السلوكية	70
15	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور الدافعية للإنجاز	78
16	نتائج اختبار الانحدار الخطي البسيط بين الاضطرابات السلوكية والدافعية للإنجاز	85
17	معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة	85
18	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجة استجابات عينة الدراسة لمحور الاضطرابات السلوكية	87
19	الفروق في مستوى الاضطرابات السلوكية حسب متغير الجنس	89
20	نتائج اختبار التباين الأحادي لمحور الاضطرابات السلوكية لدى عينة الدراسة حسب متغير المستوى الدراسي	90
21	لمتوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجة استجابات عينة الدراسة لمحور الدافعية للإنجاز	91
22	الفروق في مستوى الدافعية للإنجاز حسب متغير الجنس	93

فهرس الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
01	تصنيف الجمعية الأمريكية للطب النفسي (1968)	**27**
02	تصنيف الجمعية الأمريكية للطب النفسي عام (1980)	**28**
03	تصنيف جماعة تطوير الطب النفسي	**29**
04	التصنيف النفس-التربوي	**30**
05	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس	**58**
06	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير المستوى الدراسي	**59**

قائمة الملاحق

الرقم	العنوان
01	استمارة الاستبيان
02	إذن الإيداع
03	تصريح شرفي
04	مخرجات برنامج SPSS

ملخص الدراسة

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين الاضطرابات السلوكية وأثرها على الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، وكذا تسليط الضوء على مستوى الاضطرابات السلوكية والفروق في مستوى هذا الأخير بين الذكور والإناث والمستويات الدراسية الثلاثة، وأيضا الوقوف على مستوى الدافعية للإنجاز والفروقات بين الذكور والإناث لدى أفراد عينة الدراسة والتي تمثلت في تلاميذ ثانوية القطب السكني الجديد بالشريعة ولاية تبسة، وقدرت هذه العينة بـــ (160) تلميذا وتلميذة موزعين على المستويات الثلاثة للثانوية، وقد استخدمت الدراسة للوصول إلى الأهداف المرجوة منها استمارة استبيان كأداة لجمع البيانات من أفراد العينة محل الدراسة، وبعد تفريغ وتحليل هذه البيانات تم اختبار فرضيات الدراسة باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية **Spss** من خلال مجموعة من الاختبارات الإحصائية البارامترية والتي تمثلت في اختبار (ت) لعينة واحدة، اختبار الانحدار الخطي البسيط، واختبار مصفوفة الارتباط لبيرسون وكذا اختبار (ت) لعينيتين مستقلتين، واختبار التباين الأحادي، وقد خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

- لا توجد علاقة وأثر دالان إحصائيا للاضطرابات السلوكية على الدافعية للإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة من تلاميذ ثانوية القطب السكني الجديد بالشريعة.
- مستوى الاضطرابات السلوكية لدى عينة الدراسة من تلاميذ المرحلة الثانوية ثانوية القطب السكني الجديد بالشريعة منخفض.
- انعدام فروق دالة إحصائيا في مستوى الاضطرابات السلوكية لدى عينة الدراسة من تلاميذ ثانوية القطب السكني الجديد بالشريعة تعود لمتغير الجنس.
- ليست هناك فروقات دالة في مستوى الاضطرابات السلوكية لدى تلاميذ ثانوية القطب السكني الجديد بالشريعة تعود لمستواهم الدراسي.
- مستوى دافعية الإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة من تلاميذ ثانوية القطب السكني الجديد بالشريعة متوسط.
- لا يوجد اختلاف واضح في مستوى الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ ثانوية القطب السكني الجديد بالشريعة تعزى لمتغير الجنس.

الكلمات المفتاحية: الاضطرابات السلوكية، الدافعية للإنجاز، تلاميذ المرحلة الثانوية.

Abstract:

The current study aimed to reveal the relationship between behavioral disorders and their impact on motivation for achievement among secondary school students, as well as to shed light on the level of behavioral disorders and the differences in the level of the latter between males and females and the three academic levels, and also to determine the level of motivation for achievement and the differences between males and females among individuals.

The sample of the study, which was represented by the students of the New Pole Residential Secondary School in Sharia, Tebessa Province, was estimated at (160) male and female students distributed across the three levels of secondary school. To reach the desired goals, the study used a questionnaire form as a tool for collecting data from the members of the sample under study, and after transcribing To analyze this data, the study hypotheses were tested using the statistical package SPSS through a set of parametric statistical tests, which were a one-sample t-test, a simple linear regression test, a Pearson correlation matrix test, a t-test for two independent samples, and a one-sample variance test. The study concluded the following results:

- There is no statistically significant relationship or effect for behavioral disorders on achievement motivation among members of the study sample of students at the Secondary School.

- The level of behavioral disorders among the study sample of secondary school students is low.

- There are no statistically significant differences in the level of behavioral disorders among the study sample of students due to the gender variable.

- There are no significant differences in the level of behavioral disorders among the students of the Secondary School due to their academic level.

- The level of achievement motivation among members of the study sample of the students is average.

- There is no clear difference in the level of motivation for achievement among students due to the gender variable.

Key words: Behavioral disorders, achievement motivation, secondary school students.

مقدمـــــــة

مـقدمة:

تعد المرحلة الثانوية من التعليم مرحلة حاسـمة في حياة التلاميذ، حيث يتم تزويدهم بالمعرفة والمهارات اللازمة للتحضير للحياة الجامعية والمهنية، وتتميز هذه المرحلة بأهمية كبيرة، حيث يحصل التلاميذ على فهم أعمق وأكثر شمولية في مواضيع مختلفة مثل الرياضيات والعلوم واللغة والتاريخ والجغرافيا والعلوم الاجتماعية وغيرها.

فالتعليم في المرحلة الثانوية يعتبر مناسبًا لتطوير مهارات التلاميذ في مجموعة متنوعة من النواحي، مثل التفكير النقدي وحل المشكلات والتعاون والتواصل الفعّال. كما يساعدهم على تنمية مهارات البحث والتحليل واكتشاف الاهتمامات الشخصية، فتوفر هذه المهارات الأساسية لدى التلاميذ يمنحهم القدرة على اتخاذ قرارات أكثر تميزًا ونجاحًا في المستقبل.

علاوة على ذلك، فإن المرحلة الثانوية من التعليم تعتبر حساسة للغاية للتلاميذ. تعد فترة المراهقة من أكثر المراحل المحفوفة بالمخاطر والتحديات، حيث يشعرون بضغوط النضج العاطفي والاجتماعي، إذ تواجه التلاميذ ضغوطًا نفسية تتعلق بالمستقبل الأكاديمي والتوجيه المهني، وهذا يمكن أن يؤثر على تركيزهم وأدائهم الدراسي.

ويمكن القول أن المرحلة الثانوية هي فرصة لتطوير مهاراتهم الأكاديمية والاجتماعية والعاطفية، ويجب أن نوليها اهتمامًا خاصًا لتعزيز فهمهم وتحفيزهم ودعمهم في هذه المرحلة الحساسة من حياتهم، حيث يخوض التلاميذ تحديات متعددة تؤثر بشكل كبير على نموهم الشخصي والأكاديمي، من بين هذه التحديات، تبرز الاضطرابات السلوكية كعناصر حاسمة يمكن أن تلقي بظلالها على دافعية التلاميذ لتحقيق الإنجازات الأكاديمية. وقد تنبع الاضطرابات السلوكية من مجموعة متنوعة من المصادر، ومن بين أبرزها المشكلات النفسية والعاطفية، والتحديات الاجتماعية، والضغوط الأكاديمية،

من الناحية النفسية، يمكن أن يعاني الطلاب من انخراط في تفكير سلبي أو تجارب نفسية صعبة، مثل تعرضهم للقلق أو الاكتئاب، هذه الحالات قد تتسبب في تشويش داخلي يؤثر على قدرة التلاميذ على التركيز والتفرغ للدراسة، وبالتالي يمكن أن يتراجع مستوى دافعيتهم لتحقيق الإنجازات الأكاديمية.

على الصعيدين الاجتماعي والعاطفي، يمكن أن تلعب التحديات العلائقية والتوترات في العلاقات الاجتماعية دورًا كبيرًا في تشكيل دافعية التلاميذ، فالضغوط الاجتماعية من الأقران والتحديات في بناء الصداقات يمكن أن تؤثر على تركيز الطلاب ورغبتهم في التفوق أكاديميًا.

من الناحية الأكاديمية، يمكن أن يكون هناك تأثير سلبي ناتج عن الضغوط الدراسية، سواء بسبب الكم الكبير من الواجبات أو توتر وقلق الامتحانات، هذا الحمل الأكاديمي الزائد قد يؤدي إلى اندفاع ضعيف نحو الدراسة وفقدان الإحساس بالفاعلية الذاتية، مما ينعكس سلبًا على دافعية التلاميذ.

وقد تظهر الاضطرابات السلوكية بتنوعها في سلوك التلاميذ وتتراوح من التحديات النفسية إلى الصعوبات الاجتماعية، مما يؤثر سلبا على تحصيلهم الأكاديمي وسلوكهم الدراسي، ويمكن أن تظهر هذه الاضطرابات على شكل قلق، اكتئاب، توتر اجتماعي، أو مشاكل في التواصل البيني. إن تأثير هذه الاضطرابات يتراوح بين مجموعة متنوعة من العوامل، مثل المشكلات النفسية، والتحديات الاجتماعية، وضغوط الدراسة، مما يؤدي إلى تراجع الدافعية والإلهام لدى التلاميذ، ويعد فهم هذا التأثير أمرًا حيويًا للمعلمين والأهل والمختصين في مجال التربية، حيث يسهم في تطوير استراتيجيات فعّالة لتحفيز التلاميذ وتعزيز رغبتهم في تحقيق النجاح الأكاديمي، فالعمل على تخفيف تلك الاضطرابات والمشكلات السلوكية يسهم في خلق بيئة تعليمية ذات تأثير إيجابي على مستوى تحفيز التلاميذ واستعدادهم لمواجهة التحديات الأكاديمية بإيجابية وثقة.

إذ ترتبط هذه الاضطرابات بشكل كبير بالدافعية للإنجاز لدى التلاميذ، فالتوتر النفسي يمكن أن يقلل من إحساسهم بالكفاءة والثقة في قدراتهم الشخصية، مما ينعكس سلبًا على استعدادهم للتحديات الأكاديمية. بالإضافة إلى ذلك، يمكن أن تؤدي المشاكل الاجتماعية وانعدام الراحة النفسية إلى فقدان التلاميذ للميل والتحفيز نحو تحقيق النجاح الدراسي.

يبرز الدور المهم للمعلمين والأهل في فهم ومواجهة تلك التحديات من خلال تقديم بيئة داعمة وفعّالة، يمكن تعزيز الدافعية للإنجاز عند التلاميذ رغم وجود الاضطرابات السلوكية، إذ يتطلب ذلك تقديم دعم نفسي وتعليمي مناسب، بالإضافة إلى تشجيع ثقافة الحوار وفتح قنوات التواصل للتعامل بفعالية مع التحديات التي قد يواجهونها.

ومن هنا تأتي الدراسة الحالية للوقوف على مدى تأثير الاضطرابات السلوكية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية على دافعيتهم للإنجاز، والكشف عن وجود فروق بين متوسط درجات الاضطرابات السلوكية والدافعية للإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة وبين المجتمع، والكشف عن وجود فروقات دالة إحصائيا في مستوى الاضطرابات السلوكية تعزى لمتغيري الجنس والمستوى الدراسي.

اشتملت الدراسة الحالية على جانبين الأول نظري ويتضمن فصل الإطار المفاهيمي للدراسة، والذي يندرج ضمنه إشكالية الدراسة وتساؤلاتها، وفرضياتها، وكذا أهمية وأهداف وأسباب اختيار الموضوع، وأيضا

الدراسات السابقة التي اهتمت بموضوع البحث الحالي والتعقيب عليها، أما الفصل الثاني من الجانب النظري فقد تضمن متغير الاضطرابات السلوكية والذي جاء بجملة من العناصر الموضحة لهذا المفهوم بدءًا بالتعريف مرورا بكل من النظريات المفسرة للاضطرابات السلوكية وأشكالها، وكذا أسباب هذه الاضطرابات، خصائصها، وصولاً إلى خصائص الذين يعانون من اضطرابات سلوكية ومراحل تشخيص هذه الاضطرابات وكذا أهم طرق قياسها.

وقد تضمن الفصل الثالث من الجانب النظري؛ الدافعية للإنجاز بمختلف عناصرها، أين تم التطرق في إلى التعريف بالدافعية للإنجاز والنظريات المفسرة لها، تصنيفاتها، ثم العوامل المؤثرة في تنمية الدافعية للإنجاز، وكذا خصائص الأفراد من ذوي الدافعية العالية للإنجاز، وكذا التثنيات المستخدمة في قياس الدافعية في المجال المدرسي.

فيما يخص الجانب التطبيقي للدراسة، تم التعرض في الجزء الأول إلى الخطوات العملية المستخدمة في البحث، حيث تناولت النقاش حول المنهج الذي تبنيته الدراسة، وشملت نظرة عامة على المجتمع والعينة المستخدمة، إلى جانب تحديد حدود الدراسة وتفصيل الطريقة الاستقصائية المعتمدة وأدوات جمع البيانات. وختم هذا القسم بمناقشة الطرق الإحصائية التي تم استخدامها في التحليل.

أما الجزء الأخير من الدراسة، فقد تناول تقديم وتحليل وتفسير للفرضيات المطروحة في الدراسة، وفي الختام تم استعراض النتائج الرئيسية وتقديم توصيات واقتراحات، بالإضافة إلى تقديم قائمة بالمراجع المعتمدة وقائمة المرفقات

الفصل الأول

الإطار المفاهيمي للدراسة

01. إشكالية الدراسة

01.01. أهمية الدراسة

02.01. أسباب اختيار الموضوع

03.01.أهداف الدراسة

04.01.. فرضيات الدراسة

02. تحديد مفاهيم الدراسة

03. الدراسات السابقة

04. التعقيب على الدراسات السابقة

01. إشكالية الدراسة:

تعتبر المدرسة المؤسسة التربوية التي تقوم بتزويد التلاميذ بمختلف الخبرات والمعارف، وتهيئهم للدراسة والعمل في ميادين مختلفة من الحياة، إلاّ أنه أحيانا قد تظهر مشكلات تعليمية ونفسية، يصعب على المدرسة تفهمها، مثل: الضغوط النفسية جراء الامتحانات والاضطرابات التي قد تظهر في سلوكات التلاميذ بأشكال مختلفة، وكذا نقص الدافعية للإنجاز، وهذه الأخيرة تعد أكبر خطورة على التلاميذ، وتشير إلى رغبة الفرد في العمل والإنجاز بشكل متميز، وحل المشاكل التي تعترض طريقه، حيث أن دافعية الإنجاز تعمل إلى حد كبير في نجاح الفرد في دراسته أو مهنته ونخص بالذكر تلميذ التعليم الثانوي، لذا فان نقص الدافعية لديه، ينعكس سلبا على مستوى تحصيله الدراسي، وهذا ما ينجرّ عليه مشكلات أخرى عديدة مثل: الفشل الدراسي، ترك المدرسة... إلخ.

ومنه فإن الاهتمام بالفرد وإعداده للوصول به إلى حالة الاتزان المعرفي، وبالتالي تكيفه مع بيئته الطبيعية والاجتماعية هو إحدى الأهداف السامية للتربية الحديثة، ولن يتحقق هذا الأخير إلا بتطوير الجوانب المتعددة لشخصية الفرد والسعي بها نحو التكيف والتكامل والتوافق مع محيطه بشكل عام ومع بيئته المدرسية بشكل خاص، وتعد الدافعية للإنجاز من الجوانب التي يمكن أن تكون ذات قيمة وأهمية في هذا المجال، وعلى النظام التربوي والدراسات والبحوث مراعاتها في تنمية شخصية الفرد والعمل على رفع هذه الدافعية وكذلك العمل على التقليل من العوامل التي من الممكن أن تكون مسببا في خفض هذه الدافعية، ما قد ينعكس إيجابا على تحسين نتائج التعلم خاصة عند فئة المتمدرسين. إذ يرى "كلير" (1987) أن من الأسباب التي تكمن وراء ضعف التحصيل وفشل عملية التدريس سواء في المعاهد أو في المدارس هو غياب الدافعية لدى المتعلمين. **(بلخير طبشي، 2008، ص 03)**

فالدافعية للإنجاز تعتبر من أهم القوى المحركة للسلوك الإنساني حيث تعمل على استثارة الفرد للقيام بسلوكات هادفة وعلى درجة من الدقة والفعالية في جميع أطوار الحياة، وهذا ما يجعلها محورا أساسيا من محاور البحث في مجال الشخصية شانها شأن تقدير الذات، وبهذا يكون لكل من تقدير الذات والدافعية للإنجاز دور مهم في حياة الفرد عامة وحياة المتعلم خاصة.

ومن أهم المعايير التي يقاس بها تقدم أي مجتمع وتطوره، هو مقدار الاهتمام بدراسة المراهقين، لأنها في الواقع تعتبر اهتماماً بمستقبل الأمة كلها، لأنهم شباب الغد وعلى أكتافهم سيقع بناء المجتمع وضمان حريته واستقلاله، وإذا كانت الطفولة هي الفترة التي توضع فيها البذور الأولى للشخصية التي تتبلور ملامحها في المستقبل، لذا تعتبر من أخطر وأهم فترات الحياة الإنسانية، وما يحدث فيها من اضطرابات ومشكلات

سلوكية يصعب تقويمها أو تعديله في مستقبل حياة الفرد، بل قد يشوه الإطار العام للشخصية، فتهتز صورته أمام نفسه وأمام الآخرين، وينمو ليصبح إنساناً غير سوي، مضطرباً أو منحرفاً أو مريضاً نفسيا. **(عبد المعطي، 2003، 03)**

ويبدو أنه لا يوجد سبب واحد للاضطرابات السلوكية، وإنما هي تتابع للتنشئة الاجتماعية وعوامل عدة أخرى، كالاندفاعية وانخفاض مستوى الذكاء وتأثيرات العائلة والأقران، والمستوى الاقتصادي والاجتماعي، والتأثيرات البيئية الآنية المرتبطة بالموقف نفسه، إضافةً إلى أهمية الحب والاعتراف الموجه من قبل العائلة للطفل، وأساليب ضبط السلوك المستخدمة مع الطفل وأثرها الكبير على سلوك الطفل في المستقبل. **(مكاوي، 2010 ،32)**

وتمثل ظاهرة الاضطرابات السلوكية بوجه عام، مشكلة خطيرة في أي مجتمع، وقد تعمل على إعاقة مسيرة التنمية فيه، ومن هذا المنطلق التفتت دول العالم كافة إلى فئات أصحاب المشكلات السلوكية وأولتها مزيداً من الاهتمام والرعاية، حتى يمكن لأعضاء تلك الفئات أن يندمجوا مع الآخرين في المجتمع من خلال ما يتم توفيره من رعايةٍ خاصة وفرصٍ متعددة ومناسبة، تساعدهم على تحقيق النمو السوي والمتوازن. **(رشوان،2007 ،76)**

والمشكلات السلوكية كما بينتها أبو غزالة (1992،12) هي جميع التصرفات التي تصدر عن الطفل بصفة متكررة، أثناء تفاعله مع البيئة الاجتماعية، حيث لا تناسب مرحلة نموه وعمره، وتجعل له مشاعر شخصية بالمعاناة والألم، وعدم قبوله اجتماعياً، وعدم قبوله لنفسه، كما تجعله عاجزاً عن حسن الاتصال بالآخرين، وعن استمرار النمو والتقدم نحو النضج، وتظهر المشكلات السلوكية في صورة أو عدة أعراض سلوكية متصلة وظاهرة يمكن ملاحظتها مثل الشجار والعدوان، والعناد، والكذب، والهروب، والتخريب.

والمشكلات السلوكية التي تظهر عند الطلاب عديدة ومتشعبة بعضها يكون بسيطاً وبعضها يكون صعب الحل، لهذا فان الباحثين في هذا المجال قسموا المشكلات السلوكية ليسهل بحثها وتشخيصها والتعرف عليها وإيجاد العلاج المناسب لها، ومن أكثر المشكلات السلوكية لدى التلاميذ: العناد والتمرد، النشاط الزائد، العدوانية، السرحان وأحلام اليقظة، الغضب والانفعالية، العادات الاجتماعية غير المرغوب فيها، المشكلات الصحية، الاعتمادية الزائدة، الانعزال والانزواء، اضطرابات النوم، الخجل، الفوضى، قلة النظافة الشخصية، الاندفاعية، الخوف، قضم الأظافر، الكذب، أمراض الكلام، الغيرة، الأنانية، السرقة، ضعف الثقة بالنفس، ومشكلات الغذاء. **(معمرية، 2009، ص 150)**

وبشكل عام، تظهر الاضطرابات السلوكية تأثيرات سلبية على الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، وقد يتطلب التدخل والدعم الفعّال للتغلب على هذه التحديات، فالتلاميذ الذين يعانون من اضطرابات سلوكية قد يجدون صعوبة في الحفاظ على التركيز والانتباه في الفصل الدراسي، الأمر الذي من الممكن أن يؤدي إلى ضعف في التركيز وفقدان القدرة على تحديد الأهداف الدراسية وتنظيم الجهود لتحقيقها، وكذلك فإن الاضطرابات السلوكية قد تؤدي إلى مشاكل في التفاعل مع الزملاء والمعلمين، مما يؤثر على العلاقات الاجتماعية، فقد يشعر التلاميذ بالعزلة أو التجنب، وهو ما يمكن أن يؤثر سلبًا على الدعم الاجتماعي والدافع لتحقيق النجاح، الأمر الذي سيخلق لهم صعوبة في تحديد أهدافهم المهنية وتوجيههم الأكاديمي. يمكن أن تؤدي الصعوبات في التخطيط المستقبلي إلى فقدان الدافع لتحقيق النجاح في المرحلة الثانوية.

من خلال ما تقدم وكذا بمراجعة الدراسات السابقة والتراث النظري، اتضح (حسب رأي الطالبة) أنه لا توجد دراسات سوسيولوجية كثيرة حول العلاقة بين الاضطرابات السلوكية والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانوية في العالم العربي عامة وفي الجزائر خصوصا، الأمر الذي يعطي الدراسة الحالية أهمية كبيرة، وعليه يمكن صياغة التساؤل الرئيسي للدراسة على النحو التالي:

- **ما هو تأثير الاضطرابات السلوكية على مستوى الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانوية؟**

وللإجابة عن هذا التساؤل الرئيسي المرتبط بمشكلة الدراسة الحالية نطرح الأسئلة الفرعية الآتية:

- هل هناك علاقة وأثر دالان إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الاضطرابات السلوكية والدافعية للإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة من تلاميذ ثانوية القطب السكني الجديد بالشريعة؟

- ما مستوى الاضطرابات السلوكية لدى عينة الدراسة من تلاميذ ثانوية القطب السكني الجديد بالشريعة؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الاضطرابات السلوكية لدى عينة الدراسة من تلاميذ ثانوية القطب السكني الجديد بالشريعة تعزى لمتغير الجنس؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الاضطرابات السلوكية لدى عينة الدراسة من تلاميذ ثانوية القطب السكني الجديد بالشريعة تعزى لمتغير المستوى الدراسي؟

- ما هو مستوى دافعية الإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة من تلاميذ ثانوية القطب السكني الجديد بالشريعة؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الدافعية للإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة من تلاميذ ثانوية القطب السكني الجديد بالشريعة تعزى لمتغير الجنس؟

01.01. أهمية الدراسة: تكمن أهمية الدراسة الحالية بشقيها النظري والتطبيقي في النقاط التالية:

✓ **الأهمية النظرية:** وتمثلت في:

تكمن أهمية هذه الدراسة في تناولها لأهم المتغيرات في المرحلة الثانوية الشاملة لأصعب فترة وهي فترة المراهقة، وهما الاضطرابات السلوكية الذي يعد من المؤثرات السلبية في الحياة المدرسية للتلاميذ وللقائمين على العملية التعليمية على حد سواء، الدافعية للإنجاز والتي تمثل محركا أساسيا يدفع بالتلاميذ إلى تحقيق أهدافهم على المستوى الدراسي والاجتماعي.

✓ **الأهمية التطبيقية:** وتمثلت في:

- إمكانية الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية في إفساح المجال أمام طلبة آخرين لإجراء المزيد من البحوث والدراسات التي تتناول موضوع الاضطرابات السلوكية لدى التلاميذ بمختلف مستوياتهم من جوانب مختلفة، وكذا علاقتها بمتغيرات أخرى.
- إمكانية إسهام نتائج الدراسة الحالية في توجيه أنظار المختصين والقائمين على التعليم الثانوي لجعل المناخ التعليمي والعملية التعليمية ككل أكثر مرونة لتفهم التلاميذ الذين يمكن أن يكونوا يعانون من اضطرابات سلوكية، والعمل على عدم إقصائهم، والعمل على جعلهم أكثر تيكفا وتوافقا للدفع بهم إلى مستقبل مشرق.

02.01. أسباب اختيار الموضوع:

- كون الموضوع الحالي للدراسة في صميم التخصص المدروس وله علاقة وطيدة بالمجال المهني مستقبلا؛
- الرغبة في فهم أهم الاضطرابات السلوكية عند فئة اجتماعية يمكن القول أنها عماد بناء المجتمع؛
- نقص الأدبيات السيكولوجية للدراسات الجزائرية لمتغير الاضطرابات السلوكية وخاصة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية وعلاقتها بمتغيرات أخرى؛
- ندرة الدراسات على مستوى قسم علم النفس بجامعة تبسة، فيما يخص مفهوم الاضطرابات السلوكية وعلاقتها بدافعية الإنجاز.

- محاولة تحسيس القائمين على الثانويات الجزائرية بأهمية دراسة الاضطرابات السلوكية لدى التلاميذ، وعدم النظر للذين يعانون من هكذا اضطرابات على أنهم منبوذون، الأمر الذي من شأنه تحسين مستوى دافعية الإنجاز عند التلاميذ مما سيحسن مستوى تحصيلهم الدراسي ويصنع كوادر أكثر كفاءة.

03.01. أهداف الدراسة: تسعى الدراسة الحالية إلى التوصل لجملة من الأهداف نوجزها في النقاط التالية:

- التحقق من وجود تأثير للاضطرابات السلوكية على الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.
- الكشف عن مستوى الاضطرابات السلوكية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.
- الكشف عن مستوى الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.
- التعرف على الفروق في مستوى الاضطرابات السلوكية وفق متغيري الجنس والمستوى الدراسي لدى أفراد العينة محل الدراسة.
- التعرف على الفروق في مستوى الدافعية للإنجاز وفق متغيري الجنس لدى أفراد عينة الدراسة.

04.01. فرضيات الدراسة: على ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة المرتبطة بمتغيرات البحث، تم صياغة الفرضيات كما يلي:

- لا توجد علاقة وأثر دالان إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) للاضطرابات السلوكية على الدافعية للإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة من تلاميذ ثانوية القطب السكني الجديد بالشريعة.
- مستوى الاضطرابات السلوكية لدى عينة الدراسة من تلاميذ ثانوية القطب السكني الجديد بالشريعة منخفض.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الاضطرابات السلوكية لدى عينة الدراسة من تلاميذ ثانوية القطب السكني الجديد بالشريعة تعزى لمتغير الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الاضطرابات السلوكية لدى عينة الدراسة من تلاميذ ثانوية القطب السكني الجديد بالشريعة تعزى لمتغير المستوى الدراسي.
- مستوى دافعية الإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة من تلاميذ المرحلة الثانوية منخفض.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الدافعية للإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة من تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الجنس.

02. تحديد مفاهيم الدراسة إجرائيا:

1.2. الاضطرابات السلوكية:

مجموعة من السلوكات غير التوافقية من وجهة نظر المعلم والمخالفة للقوانين المدرسية أو العقد الصفي، والتي تصدر من التلاميذ داخل القسم وتتسبب في إعاقة المعلم عن التعليم والمتعلمين عن التعلّم، وتتغير من حيث الحدة والنوع بين المشكلات السهلة والشديدة ولكنها لا تصل درجة الاضطراب الذي يتطلب تدخلا علاجيا .

2.2. الدافعية للإنجاز:

هي الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح من خلال اتباع سلوك يدل على الرغبة في الإنجاز والمثابرة في الجهد والإقبال على الدراسة ورفع مستوى الطموح.

3.2. التلميذ:

هو محور وأساس العملية التعليمية التعلمية، وهو الفرد الذي يتابع دراسته في إحدى المراحل التعليمية.

4.2. المرحلة الثانوية:

هي المرحلة التي تأتي بعد نيل شهادة التعليم المتوسط وتمتد لمدة ثلاث سنوات وتنتهي بامتحان شهادة البكالوريا.

03. الدراسات السابقة:

إحدى الخطوات الأساسية والضرورية في إعداد البحث العلمي هي مراجعة الأبحاث والدراسات السابقة المتعلقة بالموضوع المراد البحث فيه. يعتبر الاطلاع على هذه الدراسات السابقة خطوة حيوية لتحديد الفجوات في المعرفة ولبناء أساس معرفي قوي للبحث الحالي. فهو يمنح الباحث فهمًا أعمق للسياق العلمي والمنهجي للموضوع، ويساعده في تحديد التحديات التي واجهها الباحثون السابقون والنتائج التي توصلوا إليها.

كذلك فإن استعراض الدراسات السابقة العربية والأجنبية يسهم في رسم صورة شاملة للموضوع وتقديم نظرة عامة على التطورات السابقة في هذا المجال. بالإضافة إلى ذلك، يمكن لهذا الاطلاع أن يوجه الباحث نحو الطرق والنهج الأكثر فاعلية في البحث، ويساعده في تصميم منهجيات مناسبة للتعامل مع الأسئلة البحثية المحددة.

من خلال تحليل الأدبيات النظرية والدراسات السابقة بشكل واسع ومعمق، يمكن للباحث أن يستخلص الأفكار الرئيسية والمفاهيم المركزية التي سبق أن تناولها الباحثون الآخرون، ويضعها في سياق بحثه الخاص. بالإضافة إلى ذلك، يمكن لهذه المراجع أن توفر للباحث مدخلاً لتطوير تصوره الخاص وتحديد توجهاته وأهدافه بشكل أفضل. وفيما يلي نستعرض مجموعة من الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت متغيرات الدراسة الحالية وفقا لمعايير تصنيفها المعتمدة:

1.3. الدراسات العربية التي تناولت متغير الاضطرابات السلوكية:

- ✓ **دراسة أمال سليمان (2023) الموسومة بـ:**

"الاضطرابات السلوكية وعلاقتها بمركز التحكم لدى أطفال الروضة المتلعثمين"

هدف البحث إلى الكشف عن العلاقة بين الاضطرابات السلوكية وعلاقتها بمركز التحكم لدى أطفال الروضة المتلعثمين، والتعرف على تأثير النوع، الفروق بين متوسطي رتب درجات الأطفال الذكور والإناث المتلعثمين على اختبار وجهة الضبط. بالإضافة إلى الكشف على الفروق بين متوسطي رتب درجات الأطفال الذكور والإناث المتلعثمين على اختبار السلوك المشكل. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي لمناسبته لطبيعة البحث. وتكون مجتمع البحث من جميع أطفال الروضة محرومي الأب في المرحلة العمرية ما بين (4-6) سنوات، كما تكونت عينة البحث من (24) طفل وطفله من أطفال الروضة. ولتحقيق تلك الأهداف استخدمت الباحثة الأدوات الأتية: اختبار السلوك المشكل إعداد سهير كامل أحمد وبطرس حافظ بطرس (2023)، اختبار مركز الضبط إعداد سهير كامل أحمد وبطرس حافظ بطرس (2023). وبعد استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، أشارت النتائج إلى: وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 بين متوسطي رتب درجات الأطفال الذكور والأطفال الإناث المتلعثمين على اختبار السلوك المشكل عند مستوى 0.01 لصالح الذكور، وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.01بين متوسطي درجات الأطفال الذكور والأطفال الإناث المتلعثمين على اختبار وجهة الضبط لصالح الذكور، وجود عالقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 بين مركز الضبط والسلوك المشكل لدى أطفال الروضة المتلعثمين.

✓ **دراسة شيماء عبد الله الدويش وإبراهيم عبد الله العثمان (2023) المعنونة بـ:**

"فاعلية تقييم السلوك الوظيفي في التعرف على المشكلات السلوكية لذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية: مراجعة أدبية"

هدف البحث إلى مراجعة وتحليل الأدبيات للتعرف على فاعلية تقييم السلوك الوظيفي في التعرف على المشكلات السلوكية لذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية. وقد استند البحث على منهجية مراجعة الأدبيات للدراسات المنشورة العربية في قاعدة بيانات دار المنظومة، وللدراسات المنشورة باللغة الإنجليزية في قاعدة البيانات Google Scholar, ScienceDirect, Sega Journals, EBSCO بين عام 2012-2022. وقد اشتملت المراجعة الأدبية على عدة معايير للقبول والاستبعاد من هذه الدراسات مما أسفر عن تلك المعايير إحدى عشر دراسة رشحت بناء على معايير القبول، دراستين باللغة العربية وتسع دراسات باللغة الإنجليزية. تمت مناقشة النتائج، وفق محورين الأول حول فاعلية فنيات تقييم السلوك الوظيفي في التعرف على المشكلات السلوكية للحد منها، والثاني حول أثر تقييم السلوك الوظيفي في التعرف على التدخل والذي يسهم في خفض المشكلات السلوكية، مع الإشارة إلى بعض التوصيات.

✓ **دراسة مروك فاطمة الزهراء (2017) بعنوان:**

" الاضطرابات السلوكية وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى عمال قطاع المحروقات – دراسة ميدانية ببعض الشركات البترولية بالجزائر"

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة نسبة انتشار الاضطرابات السلوكية (القلق، الاكتئاب، المشكلات النفس-جسدية، اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة والسلوك الإدماني) لدى عمال قطاع المحروقات، وعلاقة هذه الاضطرابات السلوكية بأوقات العمل المختلفة كنظم المناوبة، وقت العمل ومكان الإقامة، كما بحثت الدراسة تأثير العوامل الفردية الجنس، السن، الأقدمية، الحالة الاجتماعية وطبيعة العمل على هذه العلاقة.

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة باستعمال المنهج الوصفي. حيث بلغ حجم العينة 460 عامل بقطاع المحروقات بشركة سوناطراك –المديرية الجهوية-قسم الإنتاج بحاسي مسعود، ولاية ورقلة. باستعمال أسلوبي الملاحظة والمقابلة لجمع المعلومات، وتطبيق مقياس قلق واكتئاب المستشفى (HADS)، مقياس الأعراض الجسدية (SSS-8)، مقياس التقرير الذاتي المسحي لاضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة للراشدين (النسخة الأولى) (ASRS-V1.1)، واستبان لتقييم السلوك الإدماني الذي تم إعداده لغرض هذه الدراسة.

بينت النتائج أن 24% من العمال يعانون من مستوى مرتفع من القلق، 18% من الاكتئاب، 44% من المشكلات النفس-جسدية و24% من أعراض نقص الانتباه وفرط الحركة .79,8% من أفراد العينة أفادوا بوجود واحد من السلوكات الإدمانية، 16,4% منهم يعانون من مستوى مرتفع. كما أن السلوكات الإدمانية الأكثر انتشارا هي الأنترنت (45%) والتدخين (18 %).

ارتبط ارتفاع مستويات القلق والاكتئاب لدى أفراد العينة بساعات العمل الطويل، العمل الليلي والإقامة في قواعد الحياة، كانت الفروق بين الرجال والنساء دالة في اضطراب الاكتئاب لصالح العمال الذكور. في حين لم يتأثر هذان الاضطرابان بالمتغيرات الوسيطة الأخرى كالحالة الاجتماعية، السن أو الأقدمية.

كما تبين كذلك أن العمال يشكون من المشكلات النفس-جسدية كمشكلات الهضم، مشكلات النوم والإرهاق التي كانت جد مرتفعة لدى العينة ككل، خاصة لدى عمال المناوبة الليلية. في حين لم تكن الفروق دالة حسب ساعات العمل اليومية ومكان الإقامة.

بالرغم من ارتفاع نسبة العمال الذين يعانون من أعراض نقص الانتباه وفرط الحركة، حيث بلغت ربع العينة تقريبا إلا أن ذلك لم يرتبط بالعمل بنظام المناوبة. تعتبر الأنترنت والتدخين من أهم السلوكات الإدمانية انتشارا لدى عمال المحروقات، شدة هذه السلوكات ارتبطت مع كل من متغير طول ساعات العمل، العمل الليلي ومكان الإقامة.

- ✓ **دراسة أنجشايري حفيظة (2015) بعنوان:**

"الاضطرابات السلوكية الانفعالية (الانسحاب الاجتماعي) وظهور صعوبات تعلم قراءة اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الذين تتراوح أعمارهم ما بين (09-12) سنة - دراسة ميدانية لـ 10 حالات ببلدية الرغاية –الجزائر العاصمة"

تناولت هذه الدراسة مشكلة من المشاكل النفسية والاجتماعية التي يتعرض لها الطفل المتمدرس في هذه المرحلة العمرية ومن أهم المشاكل التي تعرقل سيره الطبيعي لنشاطاته الاجتماعية والمدرسية بصفة خاصة وهي الاضطرابات السلوكية الانفعالية خاصة ظاهرة الانسحاب الاجتماعي التي تجعل الطفل منطويا على نفسه ومنسحبا اجتماعيا عن المحيطين به وتمنعه من اكتساب مهارات اجتماعية وتجنب التفاعل مع الآخرين المحيطين به، مما يؤثر على جانبه النفسي والاجتماعي والمدرسي بصفة خاصة وهذا ما يؤدي إلى ظهور لديه صعوبات في التعلم وخاصة صعوبة القراءة لأنها تؤثر على كافة مجالات التعليم الأخرى، حيث هدفت الدراسة إلى الكشف عما إذا كانت معاناة تلاميذ المرحلة الابتدائية الذين تتراوح أعمارهم ما بين (09-12) سنة من الاضطرابات السلوكية الانفعالية (الانسحاب الاجتماعي) يؤدي إلى ظهور صعوبات تعلم قراءة اللغة

العربية لديهم، وذلك للإجابة عن تساؤل الدراسة المتمثل فيما يلي: هل معاناة تلاميذ المرحلة الابتدائية الذين تتراوح أعمارهم ما بين (09-12) سنة، من الاضطرابات السلوكية الانفعالية (الانسحاب الاجتماعي) تؤدي لديهم إلى ظهور صعوبات تعلم قراءة اللغة العربية ؟

وقد اعتمدت الباحثة على أسلوب دراسة الحالة في المنهج الوصفي لجمع البيانات والمعلومات في دراسة وصفية، وكذلك يمكن تعميم نتائجها على الحالات الأخرى المشابهة، وفي هذا النطاق تكونت عينة الدراسة من عشرة (10) حالات مستواهم التعليمي مختلف السنة الثالثة السنة الرابعة ابتدائي تتراوح أعمارهم ما بين(09-12) سنة، منهم (09) ذكور وأنثى واحدة، ولقد توصلت الباحثة إلى نتيجة مفادها أنه :

عند تطبيق اختبار الانسحاب الاجتماعي تبين من خلال النتائج التي المتحصل عليها أن كل الحالات لديها انسحاب اجتماعي مرتفع. أما بالنسبة لصعوبات القراءة يتضح أن كل الحالات لديها صعوبة في القراءة.

2.3. الدراسات الأجنبية التي تناولت متغير الاضطرابات السلوكية:

- ✓ **دراسة Gianfranco Fabiano & Giulio Perrotta (2021) والموسومة بـ:**

"Behavioural disorders in children and adolescents: Definition, clinical contexts, neurobiological profiles and clinical treatments"

بدءًا من المفهوم العام لاضطراب السلوك في الطفولة ومرحلة ما قبل المدرسة والمراهقة، في هذا العمل تم تحديد الحدود الوصفية لجميع الفرضيات التشخيصية، مع التوجيه نحو العلاج السريري والعصبي البيولوجي والعلاجي، دون ترك سياقات النمو الاجتماعي والثقافي والتربوي والأسري اللازمة لنمو القاصر. في الجزء الأخير من العمل، تتمركز الإشارات إلى أفضل النظريات والتقنيات المقترحة في الحالات المحللة.

- ✓ **دراسة Evin Ilter Bahadur & Havva Nur Karaca (2021) بعنوان:**

"Growing concern; the relationship between screen time and behavior problems in digital era"

هدفت الدراسة إلى تقييم العلاقة بين وقت الشاشة والمشاكل السلوكية. شملت الدراسة 378 طفلاً (64 في مرحلة ما قبل المدرسة، 206 في المرحلة المدرسية، 108 في مرحلة المراهقة). قامت الأمهات بتعبئة استبيان القوى والصعوبات، بالإضافة إلى بيانات وقت الشاشة والمعلومات الاجتماعية والديموغرافية. حيث أشارت النتائج المتحصل عليها إلى زيادة في درجة استبيان القوى والصعوبات (باستثناء الدرجة الاجتماعية) إلى زيادة في المشاكل السلوكية. تم تقييم وقت الشاشة في كل مجموعة حيث تم اعتبار p25 وقت شاشة منخفض، وبين p75-25 كوقت شاشة متوسط، وأكثر من p75 كوقت شاشة مرتفع. تم حساب الوسيط

لوقت الشاشة الأوسط للمجموعات في مرحلة ما قبل المدرسة والمرحلة المدرسية والمراهقين بواقع 3.00 ساعات (p-75p: 1.125-5.0025)، و3.00 ساعات (p-75p: 2.00-6.0025)، و5.00 ساعات (p-75p: 3.00-25 8.00) على التوالي. كانت درجة النشاط الزائد / قلة الانتباه للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة الذين يشاهدون الشاشة لمدة أقل من ساعة أقل بشكل ملحوظ مقارنة بتلك التي تزيد عن ساعة واحدة (p = 0.02)؛ في مجموعة المرحلة المدرسية، كانت الدرجة الاجتماعية أعلى بشكل إحصائي وكانت الدرجات الفرعية الأخرى أقل لدى الذين يشاهدون الشاشة لمدة 2 ساعة أو أقل. بينما وجد أن الوقت الطويل للشاشة يرتبط بمشاكل السلوك في المرحلة المدرسية والمراهقين، وجد أنه يرتبط بأقل مشاكل النشاط الزائد في فترة ما قبل المدرسة في التحليل التكراري. تم تحديد أن الوقت القليل للشاشة كان مرتبطًا بأقل نشاط زائد في فترة ما قبل المدرسة ومزيد من المشاكل السلوكية في المراهقين. في حين كان للوقت المعتدل للشاشة تأثير إيجابي على السلوك في المراهقين في التحليلات المقترنة، لم يُلاحظ أي تأثير في التحليلات الخطية المتعددة. كان وقت الشاشة الخاص بالوالدين مرتبطًا بمشاكل العواطف / السلوك للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة ومرحلة المدرسة، واقترح الباحثان أنه يجب تقييم وقت الشاشة لدى الطفل ووقت الشاشة لدى الوالدين للتدخل في مشاكل السلوك. الدراسات على نطاق واسع مطلوبة لمقارنة تأثير الوقت المنخفض والمتوسط للشاشة على رفاهية الأطفال.

3.3. الدراسات العربية التي تناولت متغير الدافعية للإنجاز:

- ✓ **دراسة منى عبد الغني حسين محمد وآخرون (2023) بعنوان:**

" الذكاء الوجداني وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية بقنا"

هدف البحث إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز لدي طلبة المرحلة الإعدادية بقنا، والكشف عن الفروق في كل من الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز وفقا لمتغير الجنس، وتكونت عينه البحث من(120) طالب وطالبة من طلبة المرحلة الإعدادية بقنا للعام الدراسي 2021-2022م بمتوسط عمري قدره (14,30)، وانحراف معياري قدره (0.460)، وتم استخدام مقياس الذكاء الوجداني، ومقياس الدافعية للإنجاز.

وأشارت نتائج البحث إلى وجود علاقة ارتباطية موجبه ودالة إحصائيًا بين الدرجة الكلية للذكاء الوجداني والدرجة الكلية لدافعية الإنجاز لدي طلبة المرحلة الإعدادية، ووجود فروق داله إحصائيا بين متوسطي درجات(الذكور-الإناث) في الدافعية للإنجاز لصالح الإناث، ووجود فروق داله إحصائيا بين متوسطي درجات(الذكور-الإناث) في الذكاء الوجداني لصالح الإناث.

✓ **دراسة صابرين ناصر صرصور (2020) بعنوان:**

"الكفاءة الذاتية المدركة ودافعية الإنجاز كمتنبئات بالتدفق النفسي لدى طلبة كلية الفنون الجميلة في جامعة الأقصى"

هدفت الدراسة إلى التعرف على كل من الكفاءة الذاتية المدركة ودافعية الإنجاز كمتنبئات بالتدفق النفسي لدى طلبة كلية الفنون الجميلة، كما هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى كل من الكفاءة الذاتية المدركة ودافعية الإنجاز والتدفق النفسي، وكذلك الكشف عن تأثير كل من الجنس والتخصص والمستوى الدراسي على كل من الكفاءة الذاتية والدافعية للإنجاز والتدفق النفسي.

تكونت عينة الدراسة من (310) طالبا وطالبة من طلبة كلية الفنون الجميلة في جامعة الأقصى للفصل الدراسي (2020/2019)، ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي، كما استخدمت الباحثة لجمع البيانات مقياس التدفق النفسي من إعداد (Jackson & marsh, 1996) ترجمة (العكيلي والمحمداوي، 2015)، كما استخدمت مقياسي الدافعية الذاتية المدركة ودافعية الإنجاز من إعداد الباحثة.

لاختبار الفرضيات والإجابة عن تساؤلات الدراسة لجأت الباحثة إلى استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية على غرار المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، معامل الارتباط بيرسون، معامل الانحدار الجزئي والمتعدد، تحليل التباين الثلاثي.

أسفرت نتائج الدراسة على مستوى مرتفع لكل متغيرات الدراسة (التدفق النفسي، الكفاءة الذاتية المدركة، دافعية الإنجاز)، كما أظهرت وجود علاقة ارتباطية بين التدفق النفسي والكفاءة الذاتية المدركة، كما أظهرت أيضا وجود علاقة ارتباطية بين كل من التدفق النفسي والدافعية للإنجاز.

✓ **دارسة عاطف حسن شواشرة (2007) الموسومة بـ:**

"فاعلية برنامج الإرشاد التربوي في استثارة دافعية الإنجاز لدى طالب يعاني من تدنى الدافعية في التحصيل الدراسي"

حيث هدفت هذه الدارسة إلى معرفة تأثير نتائج التوجيه المدرسي في استثارة دافعية الإنجاز لدى التلاميذ الذين يعانون من تدنى الدافعية للإنجاز والضعف في التحصيل الدراسي، حيث تمت مراقبتهم وتوثيق الملاحظات حول مواقفهم ومعارفهم واتجاهاتهم واختبار قدرتاهم خلال فصل دراسي كامل كانوا يتلقون فيه برنامجا توجيهيا تربويا لزيادة دافعيتهم للإنجاز وفق أوقات محدد ثم تنفيذه في مدرستهم وقد تم اختيار عينة الدراسة من بين التلاميذ الذين ينتمون إلى واحدة من بين فئات ذوي 15 و16 سنة، وقد بلغت عينة الدراسة

58 تلميذا وتلميذة تم اختيارهم بالطريقة القصـــدية، وقد طبق الباحث على المفحوصـــين اختبارا تحصـــيليا معدا لغرض الدراسة ومقياس سميث لدافعية الإنجاز والذي ترجمه قطامي سنة 1994.

وتوصـلت نتائج الدراســة إلى أن هناك فروق دالة إحصـائيا بين التلاميذ الذين وجهوا حســب رغباتهم والـذين لم تحترم رغبـاتهم، فـالتلاميـذ الـذين لم يوجهوا حســـب رغبتهم يعـانون من تـدني دافعيـة الإنجـاز والتحصـيل الدراسـي ويفتقدون إلى الرغبة في التعامل مع الأنشـطة التعليمية المختلفة وبذلك لم يجد معهم البرنامج التوجيهي نفعا وعلى العكس من ذلك فان هذا البرنامج أدى إلى دافعية عالية لدى التلاميذ الذين وجهوا حســـب رغباتهم، وأرجع الباحث هذا إلى ارتباط دافعيتهم للإنجاز بأهدافهم المعرفية فالذين وجهوا حسـب رغباتهم اعتبروا بأن الشـعبة التي وجهوا إليها تضـمن لهم مسـتقبلهم المهني والذي يعد الهدف الرئيسـي لكل تلميذ.

- ✓ **دارسة حمري صارة (2012) بعنوان:**

" عـلاقة تـقدير الذات بالدافعـية للإنجاز لدى تلامذة الثانوية"

هدفت هذه الدراســة إلى البحث في علاقة تقدير الذات بالدافعية للإنجاز لدى تلامذة الطور الثانوي، كما هدفت أيضا إلى دراسة الفروق بين الجنسين لكل من متغيري تقدير الذات والدافعية للإنجاز.

اشــتملت عينة الدراســة على مجموعة من التلاميذ لثانويتين بلغ عددهم (377) فرد بواقع (177) ذكر و(200) أنثى، حيث كان متوسط العمر لديهـم (18.14) سنة بانحراف معياري يقـدر بـ (1.05) سنة.

اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي، وتماشيا مع طبيعة الموضوع لجأت إلى استخـــــدام أداتين لجمع البيانات والمعطيات الضرورية لـهذه الدراسة وهما:

- مقياس تقدير الذات لـ كوبر سميث، الصورة الخاصة بالمدرسة إعداد ليلى عبد الحميد عبد الحافظ.
- مقياس الدافع للإنجاز لـ هارمنز إعداد فاروق عبد الفتاح موسى.

تمت المعالجة الإحصائيـة للبيانات بواسطة البرنامج الإحصائـي في العلوم الاجتماعية (SPSS 16) وذلك باستخدام عدد من الأساليب الإحصائية هي:

التكرارات والنسب المئوية.

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري.

معامل الارتباط لبرافي بيرسون (Bravais- pearson) .

اختبار (ت) لدراسة الفروق بين مجموعتين مستقلتين.

وخلصت نتائج الدراسة إلى أن هناك علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين تقدير الذات والدافعية للإنجاز لدى العينة الكلية، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في تقدير الذات إلى صالح الذكور، إضافة إلى وجود فروق بين الجنسين في الدافعية للإنجاز لصالح الذكور أيضا.

4.3. الدراسات الأجنبية التي تناولت متغير الدافعية للإنجاز:

- ✓ **دراسة Khaleel Al-Said (2023) والموسومة بـ:**

"Influence of teacher on student motivation: Opportunities to increase motivational factors during mobile learning"

قدمت هذه الدراسة لتحليل كيفية تأثير التحفيز على جودة التعلم عن بعد وتهدف إلى تحليل العوامل التي زادت من دافعية الطلاب للتعلم في الظروف الحديثة للعزلة وتحديد العوامل الرئيسية التي تؤثر سلبًا على جودة التعلم عن بعد. تُعتبر الدافعية عاملًا رئيسيًا في تحسين مشاركة الطلاب في التعلم عن بُعد. قام الباحث بإجراء استطلاع لرأي 200 طالب و46 مدرسًا في جامعة الأردن وجامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية بشأن العوامل التي أثرت على دافعيتهم فيما يتعلق بالتعلم عن بعد. كشفت النتائج أن 178 من بين 200 مشارك وافقوا على أن الدافعية الداخلية أثرت على اهتمامهم بالتعلم المتنقل. ووافق 78% من الطلاب على التعلم عن بعد، في حين يعتقد البقية البالغة 22% أنه من الضروري العودة إلى النمط التقليدي للتعليم وجهًا لوجه. يُعتبر أهمية التغذية الراجعة والتواصل مع المعلمين وتأثيرها على عملية التعلم عن بعد. كما أن دور الآليات المدمجة في أنظمة المعلومات والدور الإيجابي لتطبيقات الألعاب مهمة بالمثل. تم فحص الإضافات المتوافقة مع نظام ووردبريس المناسب، أي التطبيقات التي تساعد في تنظيم العملية التعليمية، في العمل العلمي. وقُدِّمت التوصيات المحددة لزيادة دافعية الطلاب في عملية التعلم، والتي يمكن استخدامها من قبل المؤسسات ذات الصلة على مستوى العالم.

- ✓ **دراسة Evin Ilter Bahadur & Havva Nur Karaca (2011) بعنوان:**

"Identification with Academics and Motivation to Achieve in School: How the Structure of the Self Influences Academic Outcomes"

يعتقد الباحثان أنه منذ وليم جيمس (1892/1968)، اقترح الكتَّاب أنَّ هيكلة مفهوم الذات يمكن أن تؤثر على الدافعية والنتائج في مجالات معيَّنة. أي أن القيمة أو الأهمية التي يضعها الفرد على مجال معيَّن تؤثر على مدى دافعيته لبذل الجهد في ذلك المجال، وبالتالي تؤثر في نهاية المطاف على إيجابية أو سلبية النتائج في ذلك المجال (ثم تؤثر النتائج بدورها على تقدير ذلك المجال). باختيارنا مثال التعرف بالأكاديميين

(تقدير مجال أكاديمي باعتباره مركزيًا في مفهوم الذات)، نستعرض أهمية المركزية النفسية ونقدم نموذجًا نظريًا يربط بشكل مباشر بين هيكلة الذات والدافعية والنتائج، وهو أمر لم يُناقش بصراحة في الأدب حتى الآن. وأخيرًا، يتم اقتراح استراتيجيات لزيادة التعرف الأكاديمي للطلاب، مما يقترح إطار العمل النظري أنه يجب أن يؤدي إلى تحسين الدافعية لتحقيق النجاح في المجال الأكاديمي وتحسين النتائج للطلاب.

04. التعقيب على الدراسات السابقة:

من أجل تحديد موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة سنحاول التطرق إلى أوجه الاختلاف والتشابه بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية، وكذا أوجه الاستفادة منها، فيما يلي:

أ. أوجه التشابه والاختلاف:

✓ **من حيث الهدف من الدراسة:**

اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة التي تم الاطلاع عليها من حيث ربط المتغيرين (الاضطرابات السلوكية والدافعية للإنجاز)، فالدراسة الحالية حاولت الوقوف على العلاقة بين الاضطرابات السلوكية والتغير الحاصل في الدافعية للإنجاز لدى العينة المدروسة، بينما تناولت دراسات كل من (سليمان، 2023) علاقة الاضطرابات السلوكية بمركز التحكم لدى الأطفال، وكذا دراسة (مروك، 2017) والتي اهتمت بالعلاقة بين الاضطرابات السلوكية بأوقات العمل المختلفة كنظم المناوبة، وقت العمل ومكان الإقامة. وكذلك فإن دراسة (عبد الغني، 2023) تطرقت إلى العلاقة بين الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز وكذا دراسة (صرصور، 2020) والتي تناولت الكفاءة الذاتية المدركة ودافعية الإنجاز كمتنبئات بالتدفق النفسي.

وبحسب علم الطالبة فإنه لا توجد دراسات تطرقت إلى العلاقة بين الاضطرابات السلوكية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ودافعيتهم للإنجاز على المستوى الوطني أو العربي.

✓ **من حيث عينة الدراسة:**

اختلفت الدراسة الحالية من حيث اختيار العينة مع دراسة (سليمان، 2023) والتي اختارت عينة قصدية من الأطفال ما بين (4-6) سنوات، وكذا اختلفت مع دراسة (مروك، 2017) والتي كانت عينة دراستها العمال بقطاع المحروقات بالجزائر، وكذا نجد الاختلاف من حيث العينة بين الدراسة الحالية ودراسة (أنجشايري، 2015) والتي اشتملت على عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية.

واتفقت عينة الدراسة الحالية مع دراسة كل من (شواشرة، 2007) و(حمري، 2012) حيث اختارت هاتان الدراستان عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية.

أما فيما يخص طريقة اختيار العينة فقد اختلفت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة التي تم عرضها، ما عدا دراسة (شواشرة، 2007) حيث اعتمدت في اختيارها للعينة بطريقة قصدية.

✓ **من حيث منهج الدراسة:**

كما هو متعارف عليه في أوساط البحث العلمي فإن طبيعة الموضوع المدروس والأهداف المرتبطة بالتساؤلات والفرضيات، هي معايير لتحديد المنهج الذي يجب على الباحث اعتماده في دراسته، لذلك نجد أن الدراسة الحالية تشابهت في منهجها مع المنهج المستخدم في كل الدراسات السابقة التي تم التطرق لها، وهو المنهج الوصفي.

✓ **من حيث أدوات جمع البيانات والأساليب الإحصائية:**

تستخدم الأساليب الإحصائية في البحث العلمي بغرض تحليل ومعالجة البيانات التي تم جمعها إحصائيا، وذلك بهدف اختبار الفرضيات والوصول إلى النتائج، فالدراسة الحالية اعتمدت في جمع البيانات على استمارة استبيان معدة من قبل الطالبة، واعتمدت في تبويب وتحليل البيانات المجمعة على أساليب إحصائية تمثلت في: المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، اختبار (t)، معامل الارتباط بيرسون، معامل الانحدار البسيط، تحليل التباين الأحادي، وذلك بالاعتماد على برنامج الحزمة الإحصائيةSpss ، فنجدها بذلك اتفقت مع دراسة كل من (سليمان، 2023) و(مروك، 2017) و(buhadur&karaka, 2021) ودراسة (عبد الغني حسين، 2023) فيما يخص استخدام مقاييس أو استبيانات لجمع المعطيات.

بينما اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة (انجشايري، 2015) والتي اعتمد على أسلوب دراسة الحالة، وكذا اختلفت مع دراسة (الدويش والعثمان، 2023) والتي كانت عبارة عن مراجعة أدبية لدراسات سابقة.

ب. أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

إن الاطلاع على الدراسات السابقة يمكن الباحث من إلقاء الضوء على جوانب مختلفة على الدراسة التي هو بصددها، ومن هذا المنطلق يمكن أن نلخص أهم نقاط الاستفادة من الدراسات السابقة فيما يلي:

فهم السياق العام للموضوع، وتحديد النقاط الأساسية والأسئلة التي تمت مناقشتها.

البناء على المعرفة الحالية بدلاً من البدء من الصفر، مما يوفر لك الوقت والجهد.

- تحديد الفجوات في المعرفة الحالية، مما يساعدك على تحديد النقاط التي تحتاج إلى مزيد من البحث والدراسة.
- الاستفادة من طرق البحث والمناهج المستخدمة في الدراسات السابقة يمكن أن يساعدك في تصميم بحثك بشكل أكثر كفاءة وفعالية.

- تطوير فرضيات قوية تستند إلى الأدلة الموجودة، مما يعزز من مصداقية بحثك.
- اقتباس المعلومات الصحيحة بشكل صحيح ودقيق، وذلك لدعم حججك وفرضياتك.
- تجنب تكرار أبحاث مشابهة والتركيز على تقديم إسهامات جديدة ومبتكرة.

بشـكل عام، فإن مراجعة الدراسـات الأكاديمية السـابقة تعتبر خطوة مهمة في إعداد بحث علمي قوي وذي جودة عالية.

الفصل الثاني: الاضطرابات السلوكية

تمهيد

01. مفهوم الاضطرابات السلوكية
02. النظريات المفسرة للاضطرابات السلوكية
03. تصنيف الاضطرابات السلوكية
04. أسباب الاضطرابات السلوكية
05. العوامل المؤثرة في السلوك بشكل سلبي
06. خصائص الذين يعانون من الاضطرابات السلوكية
07. تشخيص وقياس الاضطرابات السلوكية

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعد مفهوم الاضطرابات السلوكية حديثا نسبيا في مجال التربية، ولا تزال المعرفة في هذا المجال حديثة العهد مقارنة بمجالات التربية الخاصة الأخرى. نظراً لتنوع طبيعة الاضطرابات السلوكية وأسبابها وعلاجاتها، فضلاً عن تنوع التخصصات والاهتمامات بين المتخصصين والباحثين، إلى جانب تعقيدها وتداخلها مع الاضطرابات الأخرى، ما يجعل الباحثين يميلون نحو استخدام مصطلحات مثل الاضطرابات الانفعالية أو الإعاقة الانفعالية للإشارة إلى هذه الفئة ممن يعانون من هذه الاضطرابات. ومع ذلك، فإن التوجهات المعاصرة في التربية الخاصة تميل إلى تفضيل استخدام مصطلح الاضطرابات السلوكية، والذي يصف سلوكًا يمكن ملاحظته ويمكن تحديده بسهولة، مما يسهل تطوير طرق العلاج.

01. تعريف الاضطرابات السلوكية:

لقد تباينت وتعددت تعاريف الاضطرابات السلوكية الانفعالية بتعدد وجهات نظر الباحثين والأطر النظرية التي تبناها كل باحث ومنها ما يلي:

يقصد بالاضطرابات السلوكية بوجه عام ابتعاد سلوك الفرد بشكل متكرر عن السلوك العام المتفق عليه وفقا لمعيار محدد بغض النظر عن نوع هذا المعيار، حيث اختلف العلماء في تعريف الاضطرابات السلوكية إلا أنهم لم يبتعدوا عن التعريف السابق كما واختلفوا في تسميته، حيث أطلقوا عليه عدة مسميات أو عدة مصطلحات، ويذكر دنير(1972) كما هو وارد في العبادي (2006) وفي أكثر هذه المصطلحات المستخدمة وهي:

سوء التكيف؛

مشكلات التكيف؛

الاضطرابات الانفعالية؛

الاضطرابات الانفعالية الشديدة؛

سوء التكيف الاجتماعي؛

الاضطرابات السلوكية.

ويرى العبادي (2006) وقاسم وعبيد والزعبي(2000) انه عند النظر إلى التسميات السابقة نجدها مشتقة من نوع المعيار المستخدم لتحديد السلوك المضطرب وان كثيرا من التسميات السابقة قد ذكرت في نفس التعريفات، إلا أن أكثر المصطلحات المستخدمة بعد مصطلح الاضطرابات السلوكية هو الاضطرابات الانفعالية، حيث يعتبرها بعض المختصين مصطلحا مرادفا لمصطلح الاضطرابات السلوكية والانفعالية.

وبالتالي فإن مصطلح الاضطرابات السلوكية يطلق على أنماط السلوك أو عمليات التفكير أو المشاعر التي ينظر إليها بواسطة الفرد أو المجتمع باعتبارها غير مرغوب فيها أو مطلوب التحكم فيها وتغيرها سواء من قبل الفرد أو المجتمع. **(فايد ,2001)**

وتبين سعادة وأبو زيادة وزامل (2002) أن الاضطرابات السلوكية عبارة عن عدم إشباع حاجات الطفل البيولوجية والنفسية وذلك نتيجة الحرمان والاضطرابات والتوتر والقلق الناتج من خلال الحروب والأزمات، مما يجعل من شخصية الطفل شخصية مضطربة، تظهر عليها أعراض سلوكية تعيق من نموه الجسدي والعقلي والاجتماعي.

وقد عرف نيوكمر (Newcomer, 1980) الاضطرابات السلوكية على أنها الانحراف الواضح والملحوظ في مشاعر الفرد حول نفسه وحول بيئته، ويستدل على وجود الاضطرابات عندما يتصرف الفرد تصرفا يؤذي فيه نفسه والآخرين.

في حين عرف العزة (2002) الطفل المضطرب سلوكيا، بأنه ذلك الطفل الذي يسلك بشكل يجعل الآخرين يعرفون بأنه يعاني من مشكلة معينة ويتصف هؤلاء الأطفال بعجزهم في بناء علاقات عادية مع الأطفال الآخرين أو الراشدين ويعيشون في صراع مستمر مع الآخرين ومع أنفسهم، وغالبا ما يتسم سلوكهم بالعدوانية والإزعاج بشكل يجعل الآخرين ينفرون منهم ويميل البعض إلى سلوك الانسحاب الاجتماعي والعيش في عالم خاص بهم الأمر الذي قد يحول دون اكتسابهم لمهارات النمو المعرفي.

كما أن يحيى (2003) عرفت الطفل المضطرب بأنه عبارة عن شكل من أشكال السلوك غير السوي الذي يصدر عن الفرد نتيجة لوجود خلل في عملية التعلم.

في حين عرف السرطاوي وكمال، (1978) أن الطفل المضطرب هو ذلك الطفل الذي لا يستطيع أن يتكيف مع معايير السلوك المقبولة اجتماعيا مما يؤدي إلى تدهور تقدمه الدراسي والتأثير على زملائه في الفصل، كذلك تدهور علاقاته الشخصية مع الآخرين.

- **تعريف جمعة سيد يوسف:**

هو النمط الثابت والمتكرر من السلوك العدواني أو غير العدواني، الذي تنتهك فيه حقوق الآخرين أو قيم المجتمع الأساسية أو قوانينه ألمنا سبة لسن الطفل، في البيت أو المدرسة ووسط الرفاق وفي المجتمع، على أن يكون هذا السلوك أكثر من مجرد الإزعاج المعتاد أو مزاحات الأطفال والمراهقين. **(جمعة سيد يوسف،2000، ص29)**

- **تعريف كوفمان (1977):**

إن الأطفال المضـطربين سـلوكيا وانفعاليا هم أولئك الذين يسـتجيبون لبيئتهم بطريقة غير مقبولة اجتماعيا، وهي مرضية شخصيا وذلك بشكل واضح ومتكرر ولكن يمكن تعليمهم سلوكا اجتماعيا وشخصيا مقبولا ومرضيا. **(مثقال القاسم وآخرون، 2000، ص15)**

- **تعريف بورو (1978-1979):**

يعتبر هذا التعريف أكثر قبولا والذي حصـل على دعم كبير وادخل في قانون تعليم الأفراد المعوقين بان الأطفال المضطربين يجب أن تتوفر لديهم واحدة من الخصائص التالية أو أكثر ولفترة زمنية محددة:

- عدم القدرة على التعلم والتي لا تفسر بأسباب عقلية أو حسية أو صحية؛
- عدم القدرة على بناء علاقات شـخصـية مرضـية مع المعلمين والإقران وعدم القدرة على المحافظة على هذه العلاقات؛
- ظهور أنماط سلوكية غير مناسبة في المواقف العادية؛
- مزاج عام من الكآبة والحزن؛
- الميل لتطوير أعراض جسمية، ألام أو مخاوف مرتبطة بمشكلات شخصية ومدرسية.

(مصطفى نوري القمش، 2006، ص15-16).

من خلال هذه التعاريف، يمكن القول أن الاضطرابات السلوكية تمثل مظهرا من مظاهر سوء التكيف الاجتماعي، بحيث تعتبر نمط ثابت ومتكرر من مجموعة من السـلوكات غير المرغوب فيها كالعدوان وظهور أنماط سـلوكية غير مناسـبة في مواقف عادية، وابتعاد سـلوك الفرد بشـكل متكرر عن السـلوك العام المتفق عليه وفق معيار محدد، كذلك فإن الاضـطرابات السـلوكية هي عبارة عن أي سـلوك ينتج عن الفرد بحيث يكون هذا السلوك غير مرضي عنه في المجتمع أو البيئة التي ينتمي إليها الفرد ويكون مناف أو مخالف للسلوك العام.

02. النظريات المفسرة للاضطرابات السلوكية:

1.2. النظرية التحليلية:

نظرية التحليل النفسـي لصـاحبها "فرويد" الذي وضـع أصـول ومبادئ هذه النظرية، حيث أن هذه النظرية ترى أن عدم ملاءمة السـلوك ناتج عن الصـراع بين مكونات الشـخصـية، الهو ،الأنا، الأنا الأعلى، وتفسـر السـلوكيات المنحرفة نتيجة خبرات الطفولة في الفترات المبكرة من حياته، حيث أن الخبرات المبكرة غير السـارة يتم كبتها في اللاشـعور، وهذه الخبرات المكبوتة تسـتمر في أداء دورها في توجيه السـلوك، وبالتالي

تؤدي إلى الانحرافات السلوكية، بالإضافة إلى أن تلك النظرية تهتم بالسبب الذي جعل الفرد يسلك بتلك الطريقة، وترى هذه المدرسة أن المضطربين سلوكياً يتخلفون في درجة وحدة ونوع الاضطراب. **(يحيى، 2000، ص 77)**

أيضاً تركز هذه النظرية على ضرورة تحليل ديناميات الشخصية للتعرف على الخبرات اللاشعورية لأن هذه النظرية تمثل الاندفاعات اللاشعورية للسلوك، وترى أن الارتباط السلوكي قد يرتبط بمجموعة من الأزمات والصدمات النفسية والعلاقات السلبية مع الآباء، بالإضافة إلى عدم إشباع الحاجات والتعرض إلى العقاب والنبذ من قبل الآخرين. **(مصطفى، 2016، ص 77)**

2.2. النظرية السلوكية :

النظرية السلوكية ومن أهم روادها "بافلوف، واطسون" والذي يطلق عليها نظرية المثير والاستجابة، وتعرف أيضاً بنظرية التعلم، فقد فسرت السلوك المضطرب أنه سلوك متعلم ومكتسب، حيث أن الفرد يتعلم السلوك من البيئة التي يعيش فيها، وهذه النظرية توضح أن الإنسان ابن بيئته، أي أنه يتعلم السلوكيات الخاطئة من البيئة المحيطة به. **(زهران، 1998، ص 102)**

حيث أن المدرسة السلوكية توصلت إلى أن الاضطرابات السلوكية ما هي إلا عادات سلوكية خاطئة تعلمها الإنسان من البيئة المحيطة لكي يتمكن من التخلص من توتره وقلقه وشدة الدافعية لديه، وبالتالي فقد كون ارتباطات عن طريق المنعكسات الشرطية ولكن تلك الارتباطات حدثت بشكل خاطئ وبشكل مرضي. **(مصطفى، 2011، ص86)**

عندما يتعلم الفرد السلوك الخاطئ والشاذ لا يتعلمه بالصدفة ومن فراغ، وإنما يتعلمه من المحيط الاجتماعي عن طريق التعزيز والنمذجة وتشكيل سلسلة سلوكيات غير مناسبة، كما يرى أنصار المدرسة السلوكية أن من أهم أساليب تعديل السلوك المحو والعزل والإطفاء، وأنها لا تنفي دور الوراثة بشكل مطلق من حيث عملية تعلم السلوكيات، حيث يرى (Paul, Epanchin,1999) أن الإنسان من خلال تفاعله مع البيئة يتعلم ويسلك بطريقة محددة، ويرث تركيبة بيولوجية تساعده في عملية التفاعل. **(العزة، 2002، ص43)**

3.2. النظرية الفسيولوجية :

تفسر هذه النظرية أن الاضطرابات السلوكية هي نتاج وخلل في وظائف أعضاء الجسم الأمر الذي يؤدي إلى اضطراب في السلوك وبكون ناتج عن نقص أو زيادة في إفراز الغدد الصماء وغيرها، فمثلاً الحركة الزائدة تكون نتيجة زيادة إفراز مادة الثيروكسين في الدم، أيضاً تفسر بأن عمليات النمو والتمثيل الغذائي دور في ذلك، بالإضافة إلى غيرها من الأسباب التي قد تكون مسؤولة بمستويات معينة عن بعض الاضطرابات

السلوكية، كما أن حرمان الأبناء عاطفياً ومادياً من أحد الأسباب المؤدية إلى الاضطرابات السلوكية. **(العزة، 2002، ص44)**

4.2. النظرية الإنسانية:

ومن أشهر روادها "روجرز وماسلو" حيث توضح هذه النظرية أن السلوك الإنساني دائماً يسعى إلى تحقيق الذات والوصول إلى السوية، فقد بين (كوي،2001) أنه عندما يحدث عدم تطابق بين العالم الشخصي والواقعي ينشأ السلوك المضطرب، وعدم تطابق الذات المدركة مع الذات المثالية، وكذلك الصراع الذي يحدث بين الذات والكائن العضوي فيشعر الشخص بأنه كائن مهدد وتفكيره محدود، وأن التناقض بين الذات المدركة والصورة التي لديه عن ذاته إلى حالة سوء التوافق. **(الخواجا، 2009، ص154)**

من خلال النظر إلى الاتجاهات النظرية المختلفة، مثل النظرية التحليلية، السلوكية، والفسيولوجية، نجد تباينًا واضحًا في تفسير الاضطرابات السلوكية وكيفية التعامل معها، وقد جاء هذا التباين اعتمادا على المنظور الفريد الذي تتبناه كل نظرية. ومع ذلك، لا يصل هذا التباين إلى درجة التعارض الكامل، إذ يرجع سبب الاختلاف في النظريات إلى الطرق المستخدمة في الملاحظة، والإجراءات التجريبية، والأساليب العلاجية المستخدمة.

فنظرية التحليل النفسي تشير إلى أن الاضطرابات السلوكية ناتجة عن تنافس بين القوى الشعورية واللاشعورية، وتعتمد على تناقضات بين الطبيعة الإنسانية والمجتمع، بينما تشير النظرية السلوكية إلى أن الاضطرابات السلوكية هي نتيجة لسلوكيات تعلمت، وتحدث خللًا في التفاعل بين المحفزات والاستجابات، مع إمكانية تعديل أو تغيير السلوك المضطرب وتعلم سلوك جديد، كما تشير النظرية الفسيولوجية إلى أن العوامل الفسيولوجية والوراثية تؤثر على تشكيل الاضطراب السلوكي.

باختصار، يظهر العرض السابق للنظريات المفسرة للاضطراب السلوكي وطرق العلاج المتبعة تعدد وتنوع أسباب الاضطرابات السلوكية، ويوضح الطرق المختلفة التي يمكن من خلالها التعامل معها.

03. تصنيف الاضطرابات السلوكية:

تصنيف الاضطرابات السلوكية يتضمن تحديد مجموعة من الأعراض التي تتجاور عادة وتشكل زمله، ويهدف هذا التصنيف إلى تنظيم المعلومات المرتبطة بالظاهرة السلوكية وتحديد أبعادها. هذا التنظيم يسهم في تقديم الخدمات العلاجية الملائمة للأطفال الذين يعانون من اضطرابات في السلوك، ويُسهم أيضًا في تجميع بيانات الأبحاث والاستفادة منها لفهم مختلف أشكال الاضطرابات السلوكية، ويمكن أن يساعد في التنبؤ بظهور اضطراب معين.

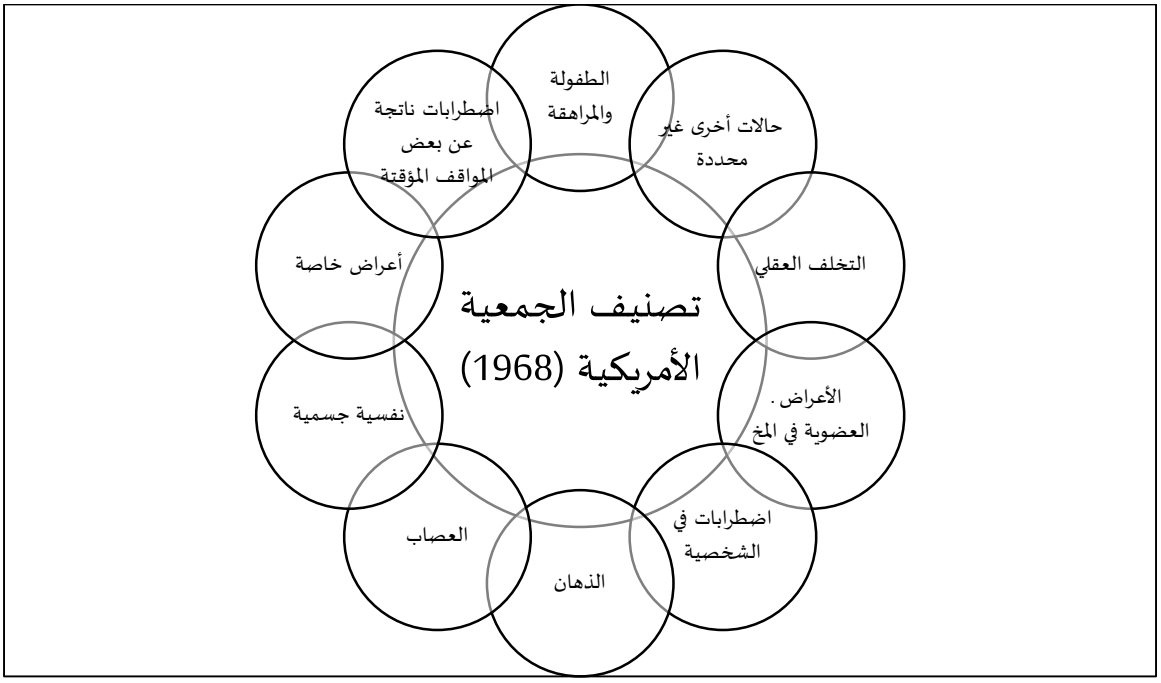
ومن أهم تصنيفات الاضطرابات السلوكية ما يلي:

1.3. تصنيف الجمعية الأمريكية للطب النفسي (1968-1980):

ظهر تصنيف الجمعية الأمريكية لأول مرة عام (**1952**) ثم أجريت عليه عملية تعديل وتنقيح في عام (**1968**)، ثم أجري عليه تعديل أخر في عام (**1980**) حيث ركز التقييم المعدل لعام (**1968**) على الاضطرابات السلوكية التي تناولت مرحلة الشباب ولم يركز على مرحلة الطفولة، لذا لم يحظ هذا التصنيف برضا العاملين في مجال الصحة النفسية للأطفال، لهذا جاء التصنيف الجديد عام (**1980**) ليؤكد على الاضطرابات السلوكية في مرحلة الطفولة المبكرة والطفولة المتأخرة والمراهقة، والجدير بالذكر أن كل التصنيفات قد وضعت فكرة التخلف العقلي، ضمن الاضطرابات السلوكية على اعتبار أن المتخلفين عقليا يعانون من اضطرابات سلوكية قد تكون شبيهة في بعض جوانبها بالاضطرابات السلوكية التي يعاني منها غير المتخلفين والأطفال والمراهقين والشباب. (**الشخص والسرطاوي**، 1999) و(**فايد**، 2001) و(**عبد الرحمن وحسن، (ب،ت)** و(**باظة**،2001).

أ. تصنيف الجمعية الأمريكية للطب النفسي (1968):

يحدد ريتش (**Reatsh, 1984**) كما هو وارد في العبادي، (2006) ترتيب الاضطرابات السلوكية والتي اشتملت على عشر فئات من خلال الشكل (2-1):

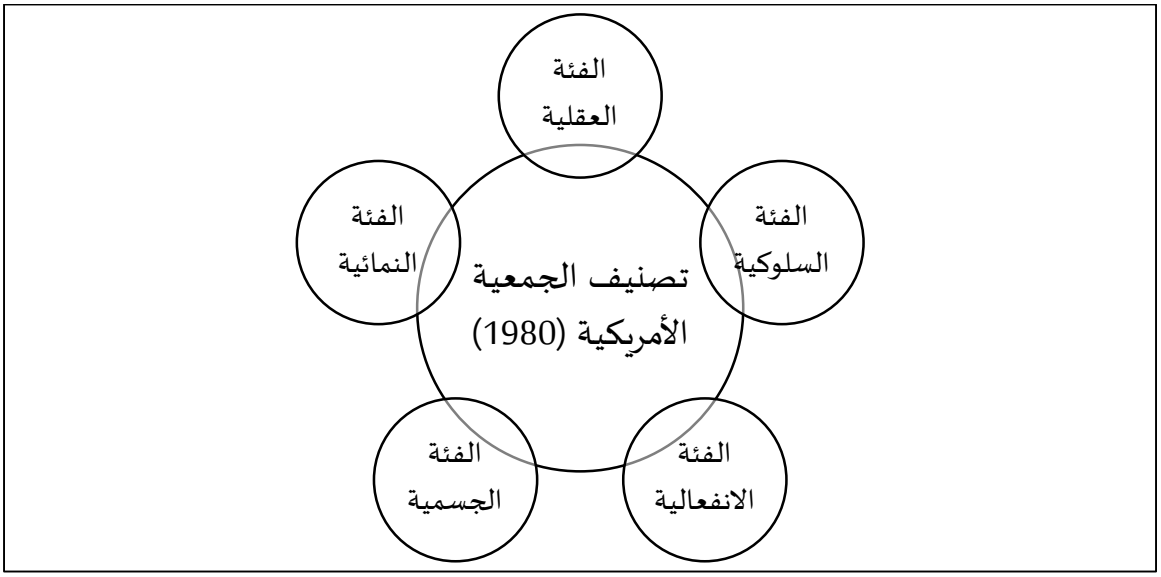


الشكل رقم (2-1): تصنيف الجمعية الأمريكية للطب النفسي (1968)

يتضح من الشكل (2-1) أن هناك تصنيفات خاصة بالجمعية الأمريكية للطب النفسي (**1968**)، وتمثلت هذه التصنيفات في الأمراض العضوية في المخ، والتخلف العقلي، والذهان والعصاب، واضطرابات في الشخصية، والاضطرابات النفس جسمية، والأعراض الخاصة مثل اضطرابات الكلام أو اضطرابات الطعام، وكذلك يتضح من الشكل اضطرابات ناتجة عن بعض المواقف المؤقتة المتمثلة في ما يتعرض له الأفراد من ضغوط بيئية عبر مراحل الحياة، وكذلك الاضطرابات السلوكية في مرحلة الطفولة والمراهقة، وأخيرا يتناول حالات أخرى غير محددة صنفها في الأفراد الذين يعتبرون عاديين والذين لم يعانوا من مشاكل حادة تتطلب إجراء فحوصات نفسية عليهم.

ب. تصنيف الجمعية الأمريكية للطب النفسي (1980):

يشير فايد (**2001**) أن كل من ابتر وكونولي (**Abtar & kuoawlay, 1984**) قاما بإجراء ترتيب اشتمل على خمسة فئات من الاضطرابات السلوكية كما هي في الشكل الموالي:



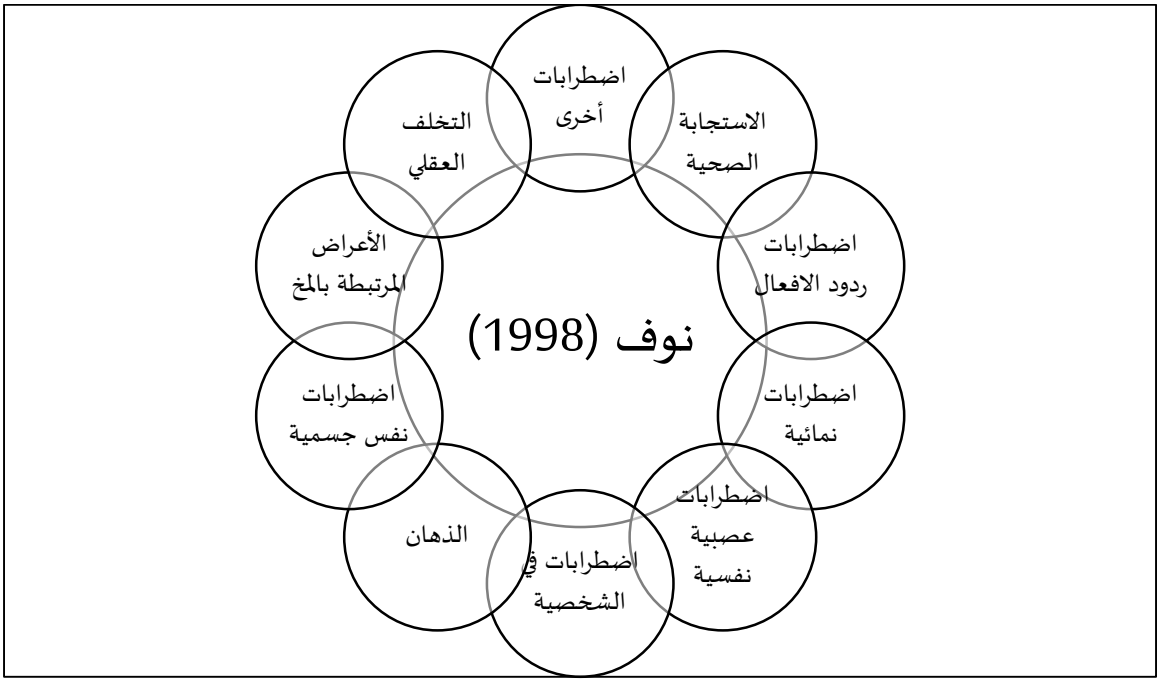
الشكل رقم (2-2): تصنيف الجمعية الأمريكية للطب النفسي عام (1980)

يلاحظ من الشكل (2-2) وجود خمسة تصنيفات خاصة بالجمعية الأمريكية للطب النفسي (**1980**) تمثلت في الفئة العقلية وما تشتمل عليه من تخلف عقلي بدرجاته المختلفة، وكذلك يشتمل هذا الشكل على الفئة السلوكية والانفعالية والجسمية، والنمائية.

2.3. تصنيف جماعة تطوير الطب النفسي:

يشير العبادي (**2006**) بأن نوف (**knoph, 1997**) بين أن تصنيف تطوير الطب النفسي يتشابه إلى حد كبير مع تصنيف الجمعية الأمريكية للطب النفسي من حيث الاشتراك في المحك النفسي لتصنيف الاضطرابات السلوكية، وكذلك من حيث أنواع الاضطرابات، ويتألف نظام تصنيف تطوير الطب النفسي من عشرة

تصنيفات وهي التخلف العقلي، والأعراض المرتبطة بالمخ، ونفس جسمية، والذهان، واضطرابات في شخصية، واضطرابات عصبية، واضطرابات نمائية، واضطرب ردود أفعال، حيث تم ترتيب كل بعد من الحالات البسيطة إلى الحالات الصعبة كما هو موضح في (الشكل 2-3):



الشكل رقم (2-3): تصنيف جماعة تطوير الطب النفسي

3.3. تصنيف حسب شدة الاضطراب:

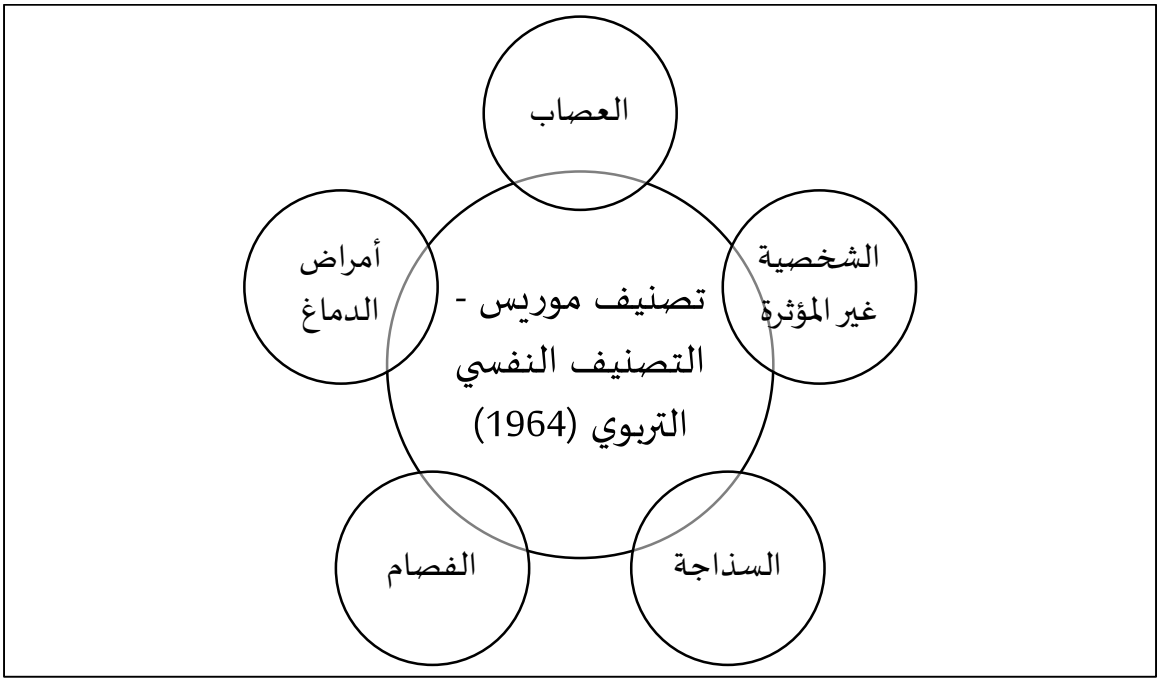
يذكر العبادي، (2006) والعزة، (2002) أن هلمان وكوفمان قاما بتقسيم الاضطرابات السلوكية إلى قسمين رئيسيين وذلك حسب شدة الاضطراب كما يلي:

الجدول رقم (2-1): تصنيف الاضطرابات السلوكية حسب شدة الاضطراب.

فئة الاضطرابات البسيطة والمتوسطة: وهي الاضطرابات البسيطة التي يعاني منها الأطفال في البيت والمدرسة، والتي يمكن معالجتها عن طريق الاستعانة بالأخصائيين وأولياء الأمور.	فئة الاضطرابات الشديدة: وهي الاضطرابات الشديدة التي يعاني منها بعض الأطفال، والتي تتطلب علاجا شاملا طويل المدى، وتشمل هذه الفئات حالات الانفصال والذهان.
يسعى التصنيف القائم على شدة الاضطرابات بتقديم الخدمات الفعالة والمناسبة للأطفال المضطربين سلوكيا.	

4.3. تصنيف النفس-التربوي:

يذكر خلف الله (**2004**) أن مورس (**1964**) **Mwars** بين أن هذا التصـنيف يعتمد على وجود مشـاكل في مجالات الحياة المختلفة للطفل بتصنيف التلاميذ المضطربين سلوكيا تصنيفا نفسيا تربويا وذلك بتقسيمه إلى خمسة فئات وهي: الفصام، والسذاجة، والشخصية غير المؤثرة، والعصاب، وأمراض الدماغ، كما هو مبين في الشكل رقم (2-4):



الشكل رقم (2-4): التصنيف النفس-التربوي

5.3. تصنيف كوي (kuay, 1972):

يبين العزة، (**2002**) أن تصـنيف كوي (**kuay**) ظهر خلال السـبعينات، حيث انه لقي قبولا وانتشـارا واسعا في المستوى التربوي، فقد قام بتجميع مجموعة واسعة من فئات الأطفال المضطربين سلوكيا وذلك عن طريق المدرسين وأولياء الأمور والسجلات التي تحتوي تواريخ حياة هؤلاء الأطفال، وقد وجد كوي (**1972**) بعد ذلك أن هناك أربع فئات أساسية للاضطرابات السلوكي، يمكن توضيحها في الجدول أسفله:

الجدول رقم (2-2): تصنيف كوي (1972)

اضطرابات التصرف **Conduct disorder**	اضطرابات شخصية **Personality disorder**
عدم النضج **Immaturity**	الجنوح الاجتماعية **Socialized delinquency**

من خلال ما تم عرضه حول تصنيفات الاضطرابات السلوكية أن أفضل نظام تصنيفي قد يكون الدليل التشخيصي الإحصائي للاضطرابات العقلية

(DSM-IV-TR.(2000): Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders)

والصادر عن رابطة الأطباء النفسيين الأمريكيين (**Doctor Psychologists Association Americans**)،حيث يشتمل هذا التصنيف على العديد من الأبعاد، وكذلك إجماع لعدد كبير من العلماء المتخصصين في مثل هذه الاضطرابات، كما أنه يضم عدد كبير جدا من الاضطرابات المختلفة بجميع أشكالها وأنماطها وكذلك حسب أعراضها، هذا أيضا بالإضافة إلى اعتماد الكثير من المختصين والمهتمين بالصحة النفسية والأمراض والاضطرابات السلوكية والنفسية الاجتماعية على هذا الدليل، الذي يتم تطويره بين فترة وأخرى وإجراء التعديلات المناسبة له، حتى يتماشى مع تطور المجتمع ومشكلاته.

04. أسباب الاضطرابات السلوكية:

يوجد العديد من الأسباب التي تؤدي إلى حدوث الاضطراب السلوكي، ويمكن تقسيم هذه الأسباب إلى عدة مجالات وهي:

1.4. الأسباب الجسمية والبيولوجية (الوراثية): العامل الوراثي له تأثير على سلوك الفرد، وهو متمثل في وجود خلل في الجوانب الفسيولوجية الوظيفية للجهاز العصبي، ويكون ذلك نتيجة وجود تلف في الخلايا العصبية مثل اضطرابات ضعف الانتباه والنشاط الزائد، كما أن يتأثر النشاط العصبي وينتج عن ذلك تغير في الأنماط السلوكية. (الزغلول، 2006، ص32).

2.4. أسباب عائلية أسرية: حيث أن بعض الأخصائيين يعتبروا أن الأسرة هي السبب الأول في حدوث الاضطراب السلوكي، فقد أوضح (Beltteelheim,1967) أن معظم الاضطرابات السلوكية يكون سببها التفاعل السلبي في العلاقة بين الابن ووالديه، أيضاً الأبحاث التجريبية أكدت على أهمية العلاقة بين الأبناء والوالدين، وعلى مدى تأثير الآباء على الأبناء، حيث أنهم وجدو أن الأطفال الذين لديهم اضطراب سلوكي يعانون من عدم تماسك وتفاعل في علاقاتهم مع الوالدين. **(القبالي، 2017، ص 38)**

3.4. أسباب مدرسة: هناك أسباب مدرسية تؤدي إلى حدوث الاضطرابات السلوكية حيث أن المدرسة تعتبر المؤسسة التعليمية التي تقوم على تربية الأبناء وتعديل سلوكهم الذي اكتسبوه من خلال التنشئة الأولى من الأسرة، حيث يختلط سلوك الأبناء مع سلوك الأصدقاء داخل المدرسة، حيث أن بعض الدراسات بينت أن الاضطراب السلوكي قد يظهر لدى الأطفال أثناء التحاقهم بالمدرسة، أو أثناء تواجدهم داخل المدرسة، وأن المدرسين لهم تأثير كبير على الطلاب من خلال تفاعلهم معهم. **(الخطيب، 2011، ص 22)**

4.4. أسباب مجتمعية: البيئة المجتمعية لها دور كبير في حدوث الاضطراب السلوكي أو الحد منها، أي أنه لا يمكن تجاهل الأوضاع الاقتصادية للأفراد من الفقر وسوء التغذية والبطالة والازدحام والهجرة، بالإضافة إلى الظروف المنزلية الصعبة من حيث مشاكل تفكك الأسرة وفقدان الوالدين، فكل ذلك له دور كبير في ظهور الاضطرابات السلوكية وارتفاع معدل حدوثها. **(زيادة، 2015، ص 168)**

من خلال ما تقدم فإن العديد من الاضطرابات السلوكية يتعزى إلى عوامل متعددة تشمل الجوانب البيولوجية، النفسية، الاجتماعية، والبيئية. من بين الأسباب البيولوجية يمكن ذكر التحورات الوراثية والتغيرات في الهيكل الدماغي التي قد تؤثر على وظائف الأعصاب والهرمونات، مما يؤدي إلى اضطرابات في السلوك. بالإضافة إلى ذلك، يمكن أن تُسبب المشاكل النفسية مثل القلق والاكتئاب والإجهاد اضطرابات في السلوك، حيث يؤثر انعكاس هذه المشاكل النفسية على تفاعلات الفرد مع البيئة وسلوكياته .

من جهة أخرى، قد تكون العوامل الاجتماعية مثل الضغوط الاجتماعية، والعوامل الثقافية، والتعليمية، والاقتصادية مسببة للاضطرابات السلوكية، على سبيل المثال، البيئة الاجتماعية غير السوية والتعرض للعنف أو التمييز قد يؤدي إلى سلوكيات عدوانية أو انعزالية لدى الأفراد. وأخيرًا، يمكن أن تلعب العوامل البيئية دورًا هامًا في تطور الاضطرابات السلوكية، بما في ذلك التعرض للمواد السامة أو الإصابة بالإهمال أو الإساءة في مراحل الطفولة المبكرة، مما يؤدي إلى تأثيرات سلبية على السلوك والتطور النفسي للفرد.

05. العوامل المؤثرة في السلوك بشكل سلبي:

يتأثر السلوك بصورة سلبية من خلال عوامل داخلية وخارجية. العوامل الداخلية تتضمن العواطف، والتفكير، والميول الشخصية، والتجارب الشخصية، والتحفيز الداخلي، بينما تشمل العوامل الخارجية البيئة المحيطة بالشخص مثل الضغوط الاجتماعية، والتوترات اليومية، والعلاقات العائلية، والتعرض للعنف أو الإهمال.

1.5. العوامل الخارجية:

أ. . **حداثة المثيرات**: المثيرات الحديثة تلفت انتباه المتعلم والعكس صحيح.

ب. **تنويع المثيرات**: إن التغير في المثيرات يساعد على إثارة الحماسة لدى الطفل فكلما كانت البيئة غنية بالمثيرات كلما كانت أكثر جاذبية.

ج.**موضع المثيرات**: يتركز انتباه الطلاب على المواضيع والعناوين الرئيسية.

د. **التباين بين المثيرات**: يجذب انتباه التلاميذ الأحداث المترابطة واستخدام الألوان.

2.5. العوامل الداخلية (الذاتية):

حاجات المتعلم: تجذب الحاجات غير المشبعة اهتمامات المتعلم.

الحالة الصحية للمتعلم: المتعلم المرهق يكون أكثر عرضه لضعف الانتباه.

الميول والاهتمامات: إن دوافع الإنجاز تقود الفرد إلى الانتباه الصفي وكذلك الاهتمامات نحو المدرسة. **(الفتلاوي، 2005، ص526)**

السلوك يتأثر بشكل كبير بعوامل داخلية وخارجية. العوامل الداخلية تشمل الجوانب النفسية والبيولوجية للفرد، مثل التفكير والعواطف والتوتر والهرمونات والتغيرات الدماغية. على سبيل المثال، قد يكون القلق أو الاكتئاب عوامل داخلية تؤثر سلبًا على سلوك الفرد وتجعله يتصرف بطرق غير مألوفة أو غير ملائمة.

أما العوامل الخارجية، فتشمل كل ما يحيط بالفرد من بيئته الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والجسدية. على سبيل المثال، الضغوط الاجتماعية مثل الضغوط في العمل أو المدرسة، أو التعامل مع العلاقات العائلية الصعبة يمكن أن تؤثر سلبًا على سلوك الفرد. كما يمكن أن تكون التجارب المؤلمة أو الصادمة في الحياة، مثل فقدان الحبيب أو تعرض الفرد للعنف، عوامل خارجية تؤثر على سلوكه بشكل كبير.

بشكل عام، فإن تفاعل الأفراد مع العوامل الداخلية والخارجية يؤثر على سلوكهم ويشكل نمط سلوكهم الفردي.

06. خصائص الذين يعانون من الاضطرابات السلوكية:

يمكن التمييز بين الأطفال المضطربين سلوكيا عن غيرهم من أصحاب السلوك السوي، من خلال خصائص عامة وكذا صفات يتسمون بها دون غيرهم، وفيما يلي تفصيل لذلك:

1.6. خصائص عامة للمضطربين سلوكيا على اختلاف فئاتهم:

✓ **الفهم والاستيعاب:** بعضهم غير قادر على فهم المعلومات التي تزيد البيئة بتصليح هؤلاء الأطفال لفظ كلمات وسلسلة من الكلمات مكونين جملة لقصة معينة ولكن لديهم فهم قليل لمعنى القصة ويستطيعون حل مسائل حسابية بسيطة.

✓ **الذاكرة:** هي القدرة على استرجاع المعرفة المتعلمة سابقا، بعض الأطفال المضطربين سلوكيا وانفعاليا لديهم مهارات ذاكرة ضعيفة فلا يستطيعون تذكر موقع ممتلكاتهم الشخصية مثل الملابس والأدوات.

✓**القلق:** يظهر القلق في السلوك الملاحظ الذي يوجد بالخوف والتوتر والاضطراب وهذا السلوك يمكن أن يكون نتيجة لخطر متوقع مصدره مجهول وغير مدرك من قبل الفرد ويوصف الأطفال القلقون الأطفال عادة بأنهم خائفون وخجولين وانسحابيين ولا يشتركون سلوكيات هادفة في بيئتهم ويظهرون القلق في النجاح وفي الفشل على حد سواء أو عند لقاء أصدقاء جدد أو وداع أصدقاء قدماء أو عند البدء بنشاطات جديدة أو عند انتهاء نشاطات مألوفة.

✓**السلوك الهادف إلي جذب الانتباه:** هو أي سلوك لفظي أو غير لفظي، بحيث يستخدمه الطفل بجذب انتباه الآخرين والسلوك عادة يكون غير مناسب لنشاط الذي يكون الطفل بصدده. عادة يقوم هؤلاء الأطفال بأنماط من السلوكيات بجذب الانتباه تتضمن الصارخ أو المرح الصاخب، أو التهريج أو تكرار آخر حرف من الكلمة في أي تعامل لفظي، والبعض يقومون بحركات جسدية باليدين والرجلين. **(خليل عبد الرحمان، ونوري مصطفى، 2007، ص 55)**

مثل هؤلاء الأطفال غالبا ما يوصفون بذوي الحركة الزائدة. ولكن ما يميزهم هو جذب الانتباه.

✓**السلوك الفوضوي:** هو السلوك الذي يتعارض مع سلوكات الفرد أو الجماعة، ويتمثل السلوك الفوضوي في غرفة الصف بالكلام غير الملائم، والضحك، والتصفيق والضرب بالقدم، والغناء. والصفير، وسلوكيات أخرى تعيق النشاطات القائمة وتتضمن هذه النشاطات واستخدام الألفاظ السيئة.

✓**العدوان الجسدي:** هو عبارة عن القيام بسلوكات جسدية عدائية ضد الذات والآخرين بهدف إيذائهم وخلق المخاوف، والعدوان الجسدي ضد النفس يوصف بنشاطات تحطيم الذات مثل الضرب والعض والخدش والإلقاء بالنفس على سطح قاسية مثل الجدران والأرض وهكذا... والهدف من مثل هذا السلوك هو إلحاق الأذى الجسدي بالذات.

✓ **العدوان اللفظي:** هو سلوك عدائي ضد الذات أو الآخرين للإيذاء، أو خلق المخاوف والعدوان اللفظي ضد الذات يوصف بعبارات تحكيم الذات مثل قول (أنا غبي). (أنا أحمق). (أنا سيئ). (خلقني الله عديم الفائدة). والهدف من هذا إلحاق الأذى النفسي بالذات.

✓**عدم الاستقرار:** يعود إلى المزاج المتقلب المتصف بالتغير السريع ويتضمن في المزاج من حزن إلى سرور. ومن السلوك العدواني إلى السلوك المتنبئ به الانسحابي ومن الهدوء إلى الحركة. ومن كونه مقارنا متعاونا إلى غير متعاون. وهذا التقلب في المزاج يحدث دون وجود سبب ظاهر، ويوصف هؤلاء دائما بأنهم سريعو التهيج وسلوكهم غير قابل لان يتنبأ به.

✓**التنافس الشديد:** عبارة عن سلوك لفظي أو غير لفظي يكون للفوز بالمنافسة أي يكون الفرد الأول أو الأحسن في نشاط معين أو مهمة معينة وهذه المنافسة يمكن أن تكون مع الذات أو الآخرين وروح المنافسة واحدة من أكثر الصفات الملاحظة في مدارسنا، وهذه المنافسة تكون موجودة في الأحداث الرياضية، وفي المدرسة إما المنافسة الشديدة تؤثر تأثيرا كبيرا على مفهوم الذات لدى الطفل، وخاصة إذا كانت المنافسة واقعية. (خليل عبد الرحمان، ونوري مصطفى،2007، ص 57)

2.6. الخصائص (صفات) الخاصة بالأطفال المضطربين سلوكيا:

أ. **الخصائص الانفعالية والاجتماعية:** وهي أكثر الصفات شيوعا من الناحية الاجتماعية والانفعالية العدوان والانسحاب.

✓**السلوك العدواني :** يعتبر هذا السلوك من أكثر أنماط السلوك المضطربة ظهورا لديهم مثل الضرب والقتال والصراخ ورفض الأمر والتخريب المتعمد، و هذا مع العلم أنماط السلوك هذه تظهر لدى الأطفال الطبيعيين ،فهم يبكون ويصرخون ،يضربون سلوكيا والمعوقون انفعاليا، هذه الفئة من الأطفال هم لا شعبية لديهم بين أقرانهم ويتسمون بأنهم لا يستجيبون بسرعة وإيجابية للكبار الذين يحيطونهم بالرعاية والاهتمام، و يعتبر بعض هؤلاء الأطفال ممن لهم نشاط زائد أو إصابة في الدماغ، وبعضهم يطلق عليهم السيكوباتيين يقومون بإيذاء الآخرين عمدا، كما درس باندورا وزملاؤه أن السلوك العدواني متعلم ويحدث نتيجة الإحباط سواء أكان ذلك في الأسرة أو المدرسة.**(كمال 1982، ص 50)**

✓**السلوك الانسحابي :** يعتبر السلوك الانسحابي مظهر من مظاهر المميزة لذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية، ومثل هذه الاضطرابات تحمل مستقبلا سيئا بالنسبة للصحة العقلية عندما يكبر الطفل ولا يستطيع المضطربين سلوكيا وانفعاليا بدرجة متوسطة أو بسيطة والذين يتعرضون لنوبات سلوكية مثل الانسحاب في إقامة علاقات إنسانية طبيعية ومستمرة مثل هؤلاء يصعب عليهم مواجهة ضغوط الحياة اليومية ومتطلباتها، وهناك عدة تفسيرات للسلوك الانسحابي، المؤيدون للاتجاه التحليلي يرون أن وراء هذا السلوك صراعات داخلية ودوافع خفية غير مدركة، أما علماء النفس السلوكيين الآتية من ابرز المظاهر التي تعبر عن السلوك الانسحابي لدى الطفل المضطرب سلوكيا وانفعاليا .

- العزلة والتقوقع حول الذات.
- الاستغراق في أحلام اليقظة.
- الخمول والكسل.
- عدم المبادرة الاجتماعية.

✓**السلوك الفج :** ويقصد به ذلك السلوك الغير ناضج انفعاليا، والذي يصدر عن الأفراد المضطربين انفعاليا، مقارنة مع ما يتوقع ممن يماثلونهم في العمر الزمني من الإفراد العاديين في المواقف الانفعالية نفسها، ومن الأمثلة التي توضح ذلك، ما يصدر عن الأفراد المضطربين انفعاليا من المواقف الانفعالية لا تتناسب وطبيعة الموقف الانفعالي مثل المبالغة بالضحك واللامبالاة في المواقف المخزنة أو العكس، ويعتبر النكوص مثالا جيدا عن أنماط السلوك الغير ناضج والتي تبدو من الأفراد المضطربين انفعاليا، ويقصد بذلك أن يسلك الفرد المضطرب انفعاليا بطريقة طفولية أو بأساليب طفولية ناجحة فيما مضى إزاء المواقف الانفعالية، مثل البكاء والاعتماد على الآخرين والتخلي عن المسؤولية . **(كمال، 1982، ص 50)**

ب. **الخصائص العقلية والأكاديمية:** تتمثل الخصائص العقلية والأكاديمية للأفراد المضطربين في عدد من المظاهر، وخاصة لذوي الاضطرابات الانفعالية المتوسطة والبسيطة والسؤال هنا هل تؤثر الاضطرابات السلوكية على قدرات الفرد العقلية والأكاديمية؟ وهل يزداد أو ينقص أداء الأفراد المضطربين سلوكيا على اختبارات الذكاء واختبارات تحصيلية إن الإجابة عن تلك الأسئلة مرهونة بالتعرف على خصائص الأفراد المضطربين سلوكيا وأثرها على أداءهم.

- يصعب قياس وتشخيص القدرة العقلية للأفراد المضطربين انفعاليا، وذلك بسبب صعوبة في ضبط هؤلاء الأفراد في موقف اختياري، ويتطلب شروط معينة حتى يتم التعرف على قدرات هؤلاء الأفراد العقلية، خاصة ذوي الاضطرابات الانفعالية الشديدة.

- تشير الدراسات التي أجريت حول الموضوع قياس القدرات العقلية للأفراد المضطربين انفعاليا الذين أمكن قياسهم وتشخيصهم إلا أن قدرات هؤلاء المضطربين انفعاليا، تقع في حدود متوسطي الأداء العقلي مع مقاييس الذكاء أي متوسط أداء الأطفال المضطربين انفعاليا هو بحدود (**90-100**) كما هو الحال لدى الأطفال العاديين، وتشير الدراسات إلى أن هناك نسبة الأطفال والمضطربين انفعاليا والذين تزيد نسبة ذكاءهم عن متوسط الأطفال العاديين.

- تشير الأبحاث التي أجريت حول موضوع تحصيل الطلبة ذوي الاضطرابات السلوكية خاصة الدراسة التي آجراها جلافن وزملاءه سنة **1971** على **130** طفل من الأطفال المضطربين انفعاليا أشارت إلى أن هناك **18**% من تلك المجموعة تواجه مشكلات تحصيلية في القراءة، وأن هناك **72** % منهم يواجه مشكلات تحصيلية في الرياضيات وتشير الأبحاث أيضا أن هناك معظم الأشخاص المضطربين سلوكيا وانفعاليا يكون تحصيلهم في المدرسة منخفضا مقاسا باختبارات وتحصيل المدرسية الرسمية، والغير رسمية فهم في العادة يحصلون على درجات اقل مما هو متوقع من عمرهم العقلي، إن الكثيرين من الذين يعانون من

الاضطرابات السلوكية والانفعالية الشديدة يفتقرون حتى للمهارات الأكاديمية الأساسية التي تشمل القراءة والكتابة والحساب، والقليل منهم من الذين يملكون مثل هذه المهارات لا يستطيعون تطبيقها. **(فخري، 1988، ص 66)**

ج. **الخصائص الحركية:** تعتبر الانحرافات هي استجابات حركية من بين أهم الأعراض التي يمكن ملاحظتها، وتعتبر غالبا ذات طبيعة نشطة، وتتضمن أشكالا من السلوك العرضي، كزرع المكان ذهابا وإيابا، عدم الراحة، مرجحة اليدين، هيجان المزاج، تمزيق آو رمي الأشياء وقد تأخذ الاستجابات الحركية نوعية متواصلة مثل غسل اليدين. **(عبد الحليم محمد، 1990، ص 15)**

07. تشخيص الاضطرابات السلوكية:

تتضمن عملية التشخيص والكشف عن الاضطرابات السلوكية عادةً استخدام أدوات متنوعة مثل استبيانات ومقابلات وملاحظات لمجموعة كبيرة من الأطفال والمراهقين، بالإضافة إلى تقييم الأداء الأكاديمي والسلوكي. يساعد هذا الكشف على تحديد الأطفال الذين يظهرون علامات مثيرة للقلق أو صعوبات في التعلم أو التفاعل الاجتماعي، ويمكن من خلاله توجيههم لتلقي الدعم اللازم أو الإحالة إلى مختصين للتقييم والمتابعة اللاحقة.

أصبح التركيز على عملية الكشف وإجراءاته بطريقة فعالة وهذا الاهتمام جاء من خلال الاعتقاد الذي ترسخ من تراكم نتائج البحوث والدراسات في أن الكشف والتدخل المبكر يساعد في خفض حدة انتشار اضطرابات السلوك، وكذا الضغوط المجتمعية الناتجة لوجود قوانين ملزمة، وتشكيل مجموعات من الآباء والمهنيين المهتمين بالصحة النفسية للمتمدرسين زيادة على الصحة الجسدية.

هذا ويمكن الاعتماد على أكثر من وسيلة أو أسلوب للكشف عن اضطرابات السلوك ومن أهم تلك الوسائل يلي:

1.7. تقديرات المعلمين: يعتبر المعلم أكثر الأشخاص أهمية في عملية الكشف عن الأطفال المضطربين سلوكياً في سن المدرسة. وقد أشارت دراسات عديدة إلى أن تقدير المعلم هو من أصدق التقديرات وأكثرها موضوعية. ومع أن المعلمين يعتبرون من أصدق المقدرين إلا أن الدراسات أشارت أيضاً إلى أن المعلمين كمجموعة يمكن أن يكونوا منحازين. وهذا يتضح عند مقارنة الإحالات التي يقوم بها المعلمون حيث يمكن أن تكون إما مبالغ فيها أو متحفظة إلى حد كبير. فمثلاً يميل المعلم إلى عدم إحالة حالات الانسحاب الاجتماعي والخجل، لأن مثل هذه الحالات لا تسبب إزعاجاً له ولا تؤثر بشكل سلبي على سير العملية التعليمية، بينما يميل المعلم إلى إحالة حالات السلوك الاندفاعي والموجهة نحو الخارج كالإزعاج والفوضى واضطرابات التصرف والحركة الزائدة

والعدوان، لأن ذلك يسبب إزعاجاً للمعلم وتأثيراً مباشراً على سير العملية التربوية داخل الفصل. من هنا يجب أن نمد المعلم بقائمة محددة من المشكلات التي يجب أن يلاحظها في الفصل بشكل دقيق دون تركه يتوقع ما نريد. **(القمش والمعايطة، 2007، ص 225)**

ويطلب من كل مدرس من مدرسي الطفل كتابة تقرير عام يشرح فيه الأنماط السلوكية التي يتميز بها داخل الفصل وخارجه بحيث يتضمن أداءه الأكاديمي والمعرفي والحركي، وعلاقته مع زملائه ومدرسيه وأن تُعقد مقارنة بينه وبين زملائه في جميع هذه الأنماط السلوكية.

2.7. تقديرات الوالدين: إن الوالدين أيضاً مصدر مهم للمعلومات عما قد يعانيه الطفل من الاضطرابات السلوكية. حيث يُطلب من أولياء الأمور كتابة ملاحظاتهم عن سلوك الطفل داخل البيت وفي المحيط الاجتماعي بحيث تتضمن -هذه الملاحظات -خصائصه السلوكية في تعامله معهم ومع إخوته ومع أقرانه وأقربائه، وسلوكه في المواقف الاجتماعية والأسرية المختلفة. كما يطلب منهم المقارنة بين النمط السلوكي الذي يتميز به هذا الطفل وما يتميز به إخوته وأقرانه من أنماط سلوكية، والمعلومات التي يمكن أن تجمع من الوالدين تكون إما من خلال المقابلات أو من خلال قوائم المراجعة والاستبيانات. ومع أن الوالدين مصدر مهم للمعلومات لكن دقة ملاحظة الوالدين للطفل قد نضع أمامها علامات استفهام، حيث تشير الدراسات إلى أنه توجد فروق فيما يتعلق بقوائم المراجعة للأطفال وملاحظات والديهم.

وهنا يمكن القول إن إحدى المشكلات الواضحة في استخدام الملاحظات المباشرة كمحك لتصديق تقديرات الوالدين هي:

- محدودية ملاحظة السلوك؛ ذلك أن الملاحظين يمكن أن ينسوا أو أن تكون متابعتهم للسلوك على فترة غير منتظمة.
- كما أن وجود الملاحظ يمكن أن يؤثر على السلوك. وعلى الرغم من التساؤل عن ثبات تقديرات الوالدين، فإن لهم دور مهم في عملية الإحالة إلى العيادات النفسية. **(يحيى، 2000، ص 123)**

3.7. تقديرات الأخصائيين النفسيين: الأخصائي النفسي هو الذي يقوم بفحص حالة الطفل وكتابة ملاحظات عنها؛ بالإضافة إلى إجراء الاختبارات اللازمة، وتستخدم هذه الملاحظات عادة في المساعدة على تفسير نتائج الاختبارات التي أجريت على الطفل، وكتابة تقرير عنها. حيث يشتمل هذا التقرير على مشاعر وأحاسيس الطفل أثناء أداء الاختبار؛ وكيفية إمساكه للقلم وعدد مرات توقفه أثناء أداء الاختبار واستخدام أصابعه في العد في المسائل الحسابية؛ واستخدامه للكلمات المناسبة للتعبير عن أفكاره وخواطره، ومدى التململ والثرثرة والنظر حوله أثناء أداء الاختبار.

4.7. تقديرات الأقران أو الزملاء: إن الدراسات الحديثة في التربية وعلم النفس تشير إلى أن الوضع الاجتماعي للأطفال يرتبط إيجابياً مع توافقهم في المدرسة، وكذلك مع التحصيل الأكاديمي؛ وعلى هذا فإن تقديرات الأقران تعتبر أحد الأساليب والوسائل المستخدمة للكشف عن المشكلات الاجتماعية والانفعالية.

كما أن نتائج بعض الدراسات أشارت إلى أن الأطفال في المدرسة من كل الأعمار لديهم القدرة على التعرف على المشكلات السلوكية ، وأن كان الأطفال في الأعمار الصغيرة يصعب عليهم في كثير من الأحيان معرفة أو تحديد السلوك الطبيعي أو المقبول ، ولكن يختلف الأمر في حالة الأطفال الأكبر سناً حيث يصبحون أقل تمركزاً حول ذواتهم؛ وبذلك يستطيعون ملاحظة دلالات أو إشارات السلوك غير العادي، إن المقاييس السوسيومترية -والتي تركز على العلامات الشخصية والاجتماعية في المجموعة - تستخدم لقياس إدراك الطفل للجماعة التي ينتمي إليها ، وهي مفيدة في التشخيص والتقييم إذا ما فسرت بحذر ، فإنها يمكن أن تكون ذات فائدة للمعلم في تخطيط طرق التدخل. **(بطرس، 2014، ص 72)**

5.7. التقارير الذاتية : تعتبر التقارير الذاتية أو تقديرات الذات مصدراً آخر للحكم على توافق الطفل، فمن خلال تقدير الطفل لذاته يمكن أن يساعد ذلك في التعرف على المشكلات التي يعاني منها، وقد أشارت الدراسات إلى أن تقديرات المعلمين للأطفال المضطربين سلوكياً أفضل عندما يكون السلوك المضطرب موجهاً نحو الخارج كالعدوان والتخريب والنشاط الزائدة، ولكن التقدير الذاتي يكون أفضل في حالة الاضطراب الموجه نحو الداخل الذي يتطلب وصف الذات من خلال المشاعر والاتجاهات والأمور الداخلية , وهذه التقديرات مفيدة للأطفال غير المقتنعين بأنفسهم أو الدفاعيين. **(القمش والمعايطة، 2007، ص 226)**

6.7. الملاحظة المباشرة للسلوك: رى ماكمهون وفورهاند (**forehand& mcmahon**, 1998) أن سلوكيات أي مراهق سواء في المنزل أو في المدرسة أو المجتمع المحلي يمكن أن تتم ملاحظتها بشكل مباشر، وهناك العديد من المزايا التي تميز الملاحظة المباشرة ومن أهمها أنها تزودنا بمجموعة من التكرارات الواقعية أو الفعلية لسلوكيات معينة سواء كانت اجتماعية أو مضادة للمجتمع، وبذلك يتميز هذا الأسلوب عن أسلوب التقارير الذاتية، أو أسلوب التقارير من جانب الآخرين ذوي الأهمية بالنسبة للفرد حيث قد يتأثر هذا الأسلوب الأخير كثيراً بالأحكام والانطباعات من جانب هؤلاء الآخرين، إلا أن هناك العديد من العوائق التي قد تصادف الملاحظة المباشرة وتعترضها بين حين وآخر حيث نجد أن العديد من السلوكيات وخصوصاً الأفعال غير الظاهرة أو الخفية كالسرقة ، وإساءة استخدام العقاقير على سبيل المثال لا تتم ملاحظتها بشكل مباشر، ومع هذا فإن الملاحظة يمكنها أن تضيف لنا العديد من المعل ومات الفريدة التي لا تتاح إلا بواسطتها وذلك عن طريق اختبار سلوكيات معينة بشكل مباشر.

7.7. السجلات الخاصة بالمؤسسات الاجتماعية:

يمكن الاستناد في تشخيص وتقييم السلوكيات المضادة للمجتمع (المضطربة) التي تصدر عن المراهقين إلى السجلات الخاصة بالمؤسسات الاجتماعية وذلك بشكل مستمر، ومن الأمثلة العديدة لتلك السجلات سجلات الشرطة، السجلات المدرسية، السجلات القضائية، وتعد السجلات الخاصة بالمؤسسات الاجتماعية على درجة كبيرة من الأهمية لأنها تعتبر بمثابة مقاييس حول آثار المشكلة وتأثيرات ها المختلفة، ومن ثم تعد ذات دلالة اجتماعية كبيرة. ومن المآخذ على هذه السجلات أن غالبية الأفعال المضادة للمجتمع أو المنحرفة لا تتم ملاحظتها أو تسجيلها أي لا يتم وصفها في سجلات معينة خاصة بها. **(كازدين،2000، ص 80)**

8.7. المقابلات الإكلينيكية:

المقابلة من أقدم وأكثر الطرق استخداماً في البحوث النفسية والاجتماعية والإنسانية، وهي طريقة أساسية لجمع البيانات كما أنها المحور الأساسي الذي تدور حوله عمليات التوجيه التربوي والمهني وعمليات الاستشارة النفسية والعلاج النفسي، وتأتي المقابلة الشخصية كوسيلة للتآلف بين مجموعة من المعلومات جاءت عن طريق تقارير أو أقوال الآخرين أو معوقات جاءت عن طريق قياس القدرات والسمات الخاصة بالشخص المفحوص ما يصل إليه القائم المقابلة بنفسه عن طريق الأسئلة التي يوجهها للمفحوص وما يبدو من سلوك أثناء المقابلة. **(جبل،2000، ص 378)**

9.7. الاختبارات النفسية لتشخيص الاضطرابات السلوكية:

إن المرحلة التي تأتي بعد الكشف والتعرف الأولي هي مرحلة التشخيص النفسي والتربوي الذي يقوم به عادة الفريق متعدد الاختصاصات إذ تتم دراسة حالة الطفل من قبل الأخصائي النفسي والطبيب النفسي والباحث الاجتماعي، بالإضافة إلى إجراء تقييم شامل في الجانب التربوي من قبل المعلم العادي (معلم الفصل) ومعلم التربية الخاصة وذلك من أجل تحديد إجراءات التدخل المناسبة في الجانبين النفسي والتربوي.

هناك نوعان من الاختبارات التي تكشف عن الاضطرابات السلوكية، هما: الاختبارات المباشرة، والاختبارات غير المباشرة ومن الاختبارات أو المقاييس المباشرة مقياس بيركس لتقدير السلوك وأما الاختبارات أو المقاييس غير المباشرة فهي تلك الاختبارات التي تقيس الاضطرابات السلوكية بشكل غير مباشر كالاختبارات الإسقاطية ومنها اختبار تفهم الموضوع للصغار وتفهم الموضوع للكبار الراشدين، واختبار بقع الحبر لـ "رورشاخ"، واختبار ليديا جاكسون، واختبار تكملة الجملة... وغيرها من المقاييس الأخرى. **(يحيى،2000، ص122)**

عند الشك بوجود اضطرابات انفعالية لدى بعض التلاميذ فيفضل عرضهم على المختصين في المدرسة لتشخيص حالتهم وجمع المعلومات عنها، حتى يتم تقييم سلوكهم تقييماً سليماً، ويتم ذلك من خلال:

- البعد الأكاديمي: ويتم معرفته عن طريق اختبارات التحصيل المناسبة.
- البعد السـلوكي: ويتم التعرف عليه عن طريق الملاحظة والمقابلات والمعلومات التي يتم جمعها من المعلمين، بالإضافة إلى الاختبارات والأحداث المخصصة لهذا الغرض.

وهناك مرحلتان تمر بها عملية تشخيص الأطفال المضطربين سلوكيا وهما:

أ. مرحلة التعرف السـريع: ويقصـد بها تلك المرحلة التي يلاحظ فيها الآباء والأمهات أو المعلمين أو المعلمات بعض المظاهر السـلوكية غير العادية لدى أطفالهم سـيما تلك المظاهر السـلوكية التي لا تتناسـب والمرحلة العمرية التي يمرون بها، فمن تلك المظاهر مثلاً تكرار سـلوك شـد شـعر الآخرين أو العناد أو إيذاء الذات أو الانطواء.

ب. مرحلة التعرف الدقيق: ويقصـد بها تلك المرحلة التي تهدف إلى التأكد من وجود مظاهر الاضـطرابات الانفعالية لدى الأطفال المشـكوك بهم وذلك من خلال تطبيق المقاييس التي تكشـف عن تلك الإضـرابات ومنها:

1. مقياس "بيركس" لتقدير السلوك.
2. مقياس الشخصية لـ "أيزنك".
3. مقياس السلوك التكيفي للجمعية الأمريكية للتخلف العقلي.
4. المقاييس الإسقاطية ومقياس تفهم الموضوع للصغار.

خلاصة الفصل:

الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال والمراهقين هي مجموعة من المشكلات النفسية والسلوكية التي تؤثر على قدرة الأطفال والمراهقين على التفاعل بشكل مناسب مع البيئة المحيطة بهم، سواء في المنزل أو المدرسة أو المجتمع. هذه الاضطرابات قد تعيق التطور الطبيعي والاجتماعي للأطفال وتؤثر على أدائهم الأكاديمي وقدرتهم على إقامة علاقات صحية مع الآخرين. تشمل الاضطرابات السلوكية مجموعة متنوعة من الحالات، مثل: اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط، اضطراب السلوك، اضطراب العناد والقلق ...إلخ، وتشكل الاضطرابات السلوكية لدى المراهقين وخاصة التلاميذ منهم عائقا أمام دافعيتهم للإنجاز في شتى المجالات.

الفصل الثالث: دافعية الإنجاز

تمهيد

01. تعريف دافعية الإنجاز
02. النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز
03. تصنيفات الدافعية للإنجاز
04. أهمية الدافعية للإنجاز
05. العوامل المؤثرة في الدافعية للإنجاز
06. خصائص الأفراد ذوي دافعية الإنجاز العالية
07. التقنيات المستعملة في قياس الدافعية للإنجاز

خلاصة الفصل

تمهيد:

تعد الدافعية عاملاً رئيسيًا في فهم سلوك الإنسان وتعلمه، حيث تؤثر على كيفية استجابته للمؤثرات وكيفية توجيه طاقاته نحو تحقيق الأهداف، إذ تلعب الدافعية دورًا حيويًا في التعلم والإبداع والتفكير والأداء الدراسي للمتعلمين. وقد تمت دراستها بشكل موسع في مجال التربية وعلم النفس نظراً لدورها الكبير في تفسير المشكلات التربوية والتعليمية.

يُعتبر مفهوم الدافعية للإنجاز أحد أهم جوانب الدافعية، وهو يعبر عن القوة الدافعة التي تحفز الأفراد على تحقيق النجاح والتميز في مجالات حياتهم. تعد الدافعية للإنجاز مكونًا من مكونات الشخصية، وتتأثر بالبيئة الاجتماعية التي يعيش فيها الفرد وتتفاعل معه، كما تتفاعل مع بقية المتغيرات في الشخصية.

وهذا الفصل يسعى لاستكشاف مفهوم الدافعية للإنجاز باعتباره الحافز والمحرك الأساسي للسلوك التعليمي، سيُقدم نظرة على أنواع الدافعية، ووظائفها، ومكوناتها، بالإضافة إلى أهمية وأهداف الدافعية للإنجاز. سيتم أيضًا مناقشة النظريات المفسرة للدافعية لفهمها بشكل أعمق وكيفية تطبيقها في سياقات التعلم.

01. تعريف دافعية الإنجاز:

حاول بعض الباحثين التمييز بين مفهوم الدافع *Motive* والدافعية *Motivation* على أساس أن الدافع عبارة عن استعداد الفرد لبذل الجهد أو السعي في سبيل تحقيق أو إشباع هدف معين، أما في حالة دخول هذا الاستعداد أو الميل إلى حيز التحقيق الفعلي أو الصريح فان ذلك يعني باعتبارها عملية نشطة، رغم التمييز بين المفهومين إلا انه لحد الآن لا يوجد مبرر لفصلهما فكلاهما مرادف للآخر. **(خليفة، 2012، ص 67-68)**

وقبل التطرق إلى التعريفات التي تناولت الدافعية للإنجاز، وجب الإحاطة بمفهوم الدافعية، وفيما يلي مجموعة من التعاريف والاجتهادات من قبل المختصين والباحثين في هذا المجال.

- **تعريف بوسف قطامي:** الدافعية عبارة عن الحالات الداخلية أو الخارجية للعضوية التي تحرك السلوك وتوجهه نحو تحقيق هدف معين أو غرض معين وتحافظ على استمراريته حتى بتحقق الهدف. **(عدس، 1998، ص 195)**
- **تعريف *Ball 1983*:** الدافعية هي العملية التي تتضمن إثارة وتوجبه السلوك والإبقاء علبه.

فالدافعية: تعرف بأنها قوة دافعة تؤثر في تفكير الفرد وإدراكه للأمور والأشياء، كما توجه السلوك الإنساني نحو الهدف الذي يشبع حاجاته ورغباته. **(عثمان، 2010، ص 67)**

- **تعريف محمد خير عرقوس:** هي الطاقات التي ترسم للكائن الحي أهدافه وغاياته لتحقيق التوازن الداخلي وتهيئ له أحسن التكييف مع البيئة الخارجية. **(أبو عواد، 2009، ص 53)**
- **تعريف يونغ:** الدافعية حالة استثارة وتوتر داخلي تستثير السلوك وتدفعه إلى هدف معين.
- **تعريف هيب:** عملية يتم بمقتضاها إثارة نشاط الكائن الحي وتنظيمه وتوجيهه إلى هدف معنن. **(خليفة، 2012، ص 97)**

على ضوء ما تقدم ومن خلال القراءة في التعاريف المختلفة المقدمة في مفهوم الدافعية، يمكن القول بأن الدافعية مفهوم واسع يصعب حصره في جانب واحد نظرا لصعوبة تحديد مكوناته الأساسية والتي تختلف باختلاف البيئة والاتجاه الفكري، ولكن رغم هذا أجمعت اغلب التعاريف على أن الدافعية حالة داخلية تثير السلوك باستمرار وتوجهه نحو هدف معين.

تعريف الدافعية للإنجاز:

- **تعريف الدكتور محمد جاسم محمد:** "دافع الإنجاز هو دافع وهدف ذاتي ينشط السلوك ويوجهه، ويعتبر من المكونات المهمة للنجاح الدراسي." **(محمد جاسم محمد،2004، ص 301)**
- **تعريف مايسة أحمد النيال:** "الدافعية للإنجاز دافع يتولد لدى الفرد، يحثه على التنافس في مواقف تتضمن مستويات من الامتياز والتفوق .إنه النضال من أجل السيطرة على التحديات الصعبة، فضلا عن كونه الأداء الذي تحثه الرغبة في النجاح." **(مايسة أحمد النيال،2008، ص200)**
- **تعريف أحمد عبد الخالق:** " بأنها الأداء في ضوء مستوى الامتياز والتفوق وأنها الأداء الذي تحدته الرغبة في النجاح." **(أحمد عبد الخالق، 2003، ص 23)**
- **تعريف فاروق عبد الفتاح موسى:** " بأنه الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح، وهو هدف ذاتي ينشط ويوجه السلوك ويعتبر من المكونات الهامة للنجاح المدرسي." **(فاروق عبد الفتاح موسى،1992 ، ص 116)**
- **تعريف نيكولز:** "عملية الإدراك الذاتي لصعوبة العمل في موقف الإنجاز، حيث يعرف سلوك الإنجاز بأنه سلوك موجه نحو تنمية وإظهار قدرة الشخص العليا وتجنب إظهار قدرة منخفضة. **(أو رياشي،2006 ، ص194)**
- **تعريف سميرة البدري:** "عرفتها على أنها حالة دفاعية داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط موجه والاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم." **(البدري،2005، ص 88)**

- **تعرف رجاء محمود أبو علام**: "حالة داخلية مرتبطة بمشـاعر الفرد وتوجه نشـاطه نحو التخطيط للعمل وتنفيذ هذا التخطيط بما يحقق مسـتوى محدد من التفوق يؤمن به ويعتقد به." **(رجاء محمود أبو علام، 1986، ص 10)**

من خلال التعاريف السـالفة الذكر نسـتنتج أن الدافعية للتعلم هي تلك القوة والرغبة الداخلية أو الخارجية التي تقوم باسـتثارة وتنشـيط سـلوك المتعلم وتقوم بتوجيهه نحو تحقيق هدف التعلم والرغبة في الحصـول على أكبر قدر من المعرفة ثم تقوم بإعطاء الطاقة والباعث للاسـتمرار في الأداء من أجل الوصـول إلى الهدف المرجو ألا وهو السعي نحو التعلم.

02. النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز:

نظرا لأهمية الدافعية لدى الإنسـان فقد عرفت اهتماما لا متناه من طرف علماء النفس وهذا ابتداء من خمسينيات القرن الماضي والى اليوم ومن بين هذه النظريات نذكر ما يلي:

✓ **النظرية المعرفية:** يرى أصـحاب النظرية المعرفية أمثال كارول دويك "*Dweck Carol*" إلى أن دافعية التلاميذ للإنجاز قائمة على مدى اقتناع التلميذ بما يحققه على مسـتوى إنجازه الأنشـطة وكذا مدى بلوغ أهدافه مثل الحصول على نتائج مرضية، وكذا إمكانية النجاح أو التفوق الدراسي.

ولذا فهذه النظرية تجعل من الرضـا على الإنجاز والأهداف الدراسـية وإمكانيات النجاح هي من أهم العوامل التي تسـاهم في اسـتثارة دافعية الإنجاز لدى التلاميذ، وهي من العوامل التي قد ترفع من مسـتوى الدافعية أو تخفض من مستواها. **(العرفاوي، 2009، ص83)**

✓ **نظرية التحليل النفسي:** تعود نظرية التحليل النفسي في أصولها إلى فرويد الذي تحدث عن اللاشعور والكبت عند تفسـير لسـلوك السـوي والغير سـوي حيث يرى أن معظم أنواع السـلوك الإنسـاني مدفوعين بحافزين هما الجنس والعدوان وهو يؤكد على أهمية تفاعل هاذين الحافزين مع خبرات الطفولة المبكرة وأثرها في تحديد العديد من جوانب السلوك الإنساني.

يتبين لنا من خلال نظرية التحليل النفسي أنها تمدنا بتفسيرات لتطور السلوك الإنساني وآلياته التي تساعد المعلم على فهم المزيد عن سـلوك تلاميذ وتمكنه من تحقيق تواصـل أكثر فاعلية معهم مما يؤدي إلى تحقيق تعلم أفضل. **(الساكر، 2015، ص28)**

✓ **نظرية الأهداف:** تفترض هذه النظرية أن الأفراد يكونون أكثر دافعية إذا كان العمل الذي يؤدونه متجها نحو هدف يراد تحقيقه فالمتعلم يكون أكثر دافعية للتعلم إذا كان لديه هدف من التعلم هو التحصـيل وزيادة التعلم والارتقاء الفكري والمعرفي، وتهتم نظرية الأهداف بالعمليات العقلية وتؤكد على

أهمية قدرة الإد ارك في حصـول التعلم والتذكر وتأكد كذلك على وجود ارتباط عقلاني ما بين الأهداف التي يسـعى الفرد لتحقيقها والسـلوك الناتج عن هذا الدافع للوصـول إلى ذلك الهدف دون إهمال العوامل الخارجية.

تمثل هذه النظرية نموذج من الدافعية للإنجاز التي تستعمل بكثرة لدراسة وتفسير الدافعية في المجال المدرسي، فالهدف الأساسي للأشخاص في الموقف الإنجازي هو إظهار ما يملكون من مؤهلات وقدرات معينة من أجل بلوغ أهداف السلوك.

وتسعى البحوث الحديثة إلى فهم وشرح وتفسير دافعية التعلم من خلال الأهداف التي يسعى التلميذ لتحقيقها فالأهداف المختارة تقدم أنماط نموذجية من الأداء لمواجهة المدرسة وتفترض أن الأفراد يكونون أكثر دافعية عندما يكون هدفهم التعلم تقع هذه الأهداف المختارة بين قطبين من الأداء، القطب الأول الاتجاه الخارجي، والقطب الثاني الاتجاه الداخلي. **(بن يوسف، 2008، د ص)**

✓ **النظرية السلوكية:** عند القيام بمراجعة نظريات السلوكية الكلاسيكية بصفة عامة نجد أن الدوافع الأولية والغرائز ليس لها دور واضح في بنية المدرسة السلوكية بصفة عامة، من منطلق أن السلوكية عموما تركز بشكل صريح على السلوك الظاهري من جهة، ومن جهة أخرى الدوافع في حد ذاتها تبدأ من داخل الفرد نفسه في سبيل تحقيق هدف معين، وعندما نحاول استكشاف بعض نظريات المدرسة السلوكية في ضوء الدافعية نجد ما يلي:

- نظرية التشريط الكلاسيكي لبافلوف: لم تتطرق إلى الدافعية بأي شكل من الأشكال وإنما تركز على أن وجود مثير أو منبه يؤدي إلى ظهور استجابة ما.
- نظرية التشريط الإجرائي لسكنر: (التعلم الإجرائي)

نجد أنه يركز على التعزيز (هو صورة معدلة من قانون الأثر عند ثورندايك)، وكما هو معروف أن التعزيز وسيلة لرفع السلوك الإيجابي أو لخفض السلوك السلبي وينظر البعض إلى التعزيز وكأنه مساوي للدافعية ولكن ذلك ليس صحيح بل المعززات تعد محفزات للدافعية، فالدافعية في حد ذاتها هي نشاط أو طاقة تحدث داخل الفرد نفسه بمعنى آخر أن وجود المعززات أدى بدورها إلى ظهور النشاط أو الطاقة(الدافعية) في مجال ما. **(مزوز، 2012، ص112)**

✓ **نظرية العزم الذاتي:** لقد طور كل من *Dechy* و*Ryan* نظرية ساهمت في دراسة مفهوم الدافعية بصفة عامة والدافعية للتعلم بصفة خاصة وبالأخص الدافعية للتعلم عند التلاميذ المراهقين، والتي تهدف

إلى تنمية الرغبة والإرادة في التعلم عند التلاميذ، وذلك بجعل عملية التعلم عملية ذات قيمة في عيون التلاميذ بإعطاء كل تلميذ الفرصة ليثبت ذاته ويزيد من ثقته بها.

وحسب هذه النظرية فإن هناك نوعان من السلوك، نوع ينتج عن إرادة الفرد ورغبته، وهي السلوكيات المعبرة عن دافعية قوية وهناك سلوكيات يقوم بها الفرد وتظهر وكأنها نابعة من دافعيته ولكنها في حقيقة الأمر ما هي إلا سلوكيات ناتجة ونابعة عن عوامل داخلية أو خارجية تتحكم في الفرد وفي أعماله، فالفرد يقوم بالأعمال والسلوكيات امتثالا لعوامل وضغوطات معينة وتنطلق هذه النظرية من مسلمة مفادها أن لكل فرد حاجة تدفعه للقيام بالأشياء وهو يحاول إشباعها.

ويقسم المختصون في نظرية العزم الذاتي الحاجات إلى ثلاثة أنواع أساسية من الحاجات النفسية وهي:

- الحاجة إلى الارتباط بالآخرين: فهي محاولة الفرد ربط علاقات اجتماعية مع الآخرين والتعامل معهم في وسط اجتماعي يقبله ويحتاج إليه في الوقت نفسه.
- الحاجة إلى الاعتقاد باستطاعة الخوض في سلوكيات معينة والتعامل معها بيسر وبحنكة وبقدرته على فهم المطلوب منه والواجب عليه القيام به إزاء المواقف والأعمال والنشاطات التي تستوجب عليه أداءها ليكون عنصرا فعالا وناجحا في الأعمال والمهام. **(بن يوسف، 2008، د ص)**
- الحاجة إلى الاستقلال: وتتمثل في حاجته إلى أن يثبت نفسه وعزمه على أداء الأعمال حتى يثبت للآخرين مقدرته وتمتعه بشخصية مستقلة وقادرة على إنجاز الأعمال، وأنه بإمكانه اتخاذ القرارات والخطط بنفسه دون الرجوع إلى الآخرين لمساعدته في اتخاذ القرارات.

03. تصنيفات الدافعية للإنجاز:

يميز "**شارلز سميث" (1969)** بين نوعين أساسيين من دافعية الإنجاز على أساس مقارنة الفرد بنفسه أو بالآخرين وهما:

- **دافعية الإنجاز الذاتية:** وهي التي تتضمن تطبيق المعايير الشخصية الداخلة في الموقف، كما يمكن أن تتضمن معيار مطلق للإنجاز.
- **دافعية الإنجاز الاجتماعية:** وهي التي تتضمن تطبيق معايير التفوق التي تعتمد على المقارنة الاجتماعية في الموقف.

ويذكر "**سميث**" أن كلاّ النوعين يؤثر في نفس الموقف، ولكن قوة تأثيرهما تختلف حسب النوع السائد في الموقف فإذا كانت دافعية الإنجاز الذاتية هي المسيطرة في الموقف فغالبا ما تتبع بالدافعية الاجتماعية، أما

إذا كانت دافعية الإنجاز الاجتماعية هي المسيطرة في الموقف فإن كلاهما يمكن أن يكون فعالا في الموقف. **(ضياء يوسف حامد أبو عون، 2014، ص52)**

04. أهمية الدافعية للإنجاز:

للدوافع بصفة عامة أهميتها في تحريك الفرد وتوجيه سلوكه نحو أهداف محددة، فأي دافع يستثار لدى الكائن الحي يؤدي إلى توتره ويدفعه هذا التوتر إلى البحث عن أهداف معينة إذا وصل إليها الفرد أشبع حاجته أو دافعه فينخفض توتره ويستعيد اتزانه، ويعد دافع الإنجاز من الدوافع المهمة إذ يقود الفرد ويوجهه إلى كيفية التخفيف من توتر حاجاته وأن يضع خططا متتابعة لتحقيق أهدافه وأن ينفذ هذه الخطط بالطريقة التي تسمح أكثر من غيرها بتهدئة إلحاح حاجات الكائن ودوافعه.

ولدوافع الإنجاز أهمية لدى الفرد لأنه يعبر عن رغبته في القيام بالأعمال الصعبة ومدى قدرته على تناول الأفكار والأشياء بطريقة منظمة وموضوعية، كما يعكس قدرته في التغلب على ما يواجهه من عقبات وبلوغه مستوى عالي في ميادين الحياة مع ازدياد تقدير الفرد لذاته ومنافسة الآخرين والتفوق عليهم.

كما أن له أهمية أيضا في تحقيق التوافق النفسي للأفراد، لأن الفرد عالي الإنجاز يكون أكثر تقبلا لذاته وأشد سعيا نحو تحقيقها، وينعكس ذلك على جماعته التي يتعامل معها وهذا ما يحقق له التوافق الاجتماعي السوي.

وقد أشار ماكيلاند إلى أن الدور المهم الذي يقوم به الدافع للإنجاز في رفع مستوى أداء الفرد وإنتاجيته في مختلف المجالات والأنشطة، فالنمو الاقتصادي في أي مجتمع هو محصلة الدافع للإنجاز لدى أفراده ويرتبط ازدهار وهبوط النمو الاقتصادي بارتفاع وانخفاض مستوى الدافعية.

وتظهر أهمية دراسة دافعية الإنجاز لدى المعلم كون الإنجاز هو أحد النتائج النهائية للتدريس وكونه هدفا تربويا في حد ذاته فالمعلم الذي يحقق إنجازا عاليا في عمله يتحقق لديه نوع من الرضا والإشباع النفسي، كما أن استثارة دافعية التلميذ وتوليد اهتمامات معينة لديه تجعله يقبل على ممارسة سلوكات مقبولة ونشاطات معرفية وحركية وعاطفية بنجاح وتفوق تتوقف بدرجة كبيرة على أسلوب التعليم الذي يتلقاه هذا الفرد، فإذا ما أبدى المعلم حماسا ونشاطا في تدريسه انعكس ذلك إيجابيا على تفاعل التلاميذ معه، بمعنى أن المعلم ذو الدافع القوي للإنجاز يصبح كمثير لدافع الإنجاز والتحصيل لدى التلاميذ . **(خليفة، 2012، ص 38)**

05. العوامل المؤثرة في الدافعية للإنجاز:

تعددت العوامل المؤثرة في الدافعية للإنجاز باختلاف الاتجاه فلكل منهم منظوره فنجد ما يلي:

✓ **العوامل الاجتماعية:** يعبر دافع التحصيل على علاقة وثيقة بممارسات التنشئة الاجتماعية في الطفولة المبكرة، فقد انشترت الدراسات حول من تميزوا بدافعية للتحصيل مرتفعة أن أمهاتهم كن يؤكدن على أهمية استقلالية الطفل في البيت ويمثل هذا التأكيد في إصرار الأمهات على وجوب ذهاب الطفل إلى فراشه لوحده وأن يلهو ويسلي نفسه بدلا من تسلية الآخرين، وضرورة اختيار ملابسه بنفسه. أما المتميزون بدافعية منخفضة رجع هذا إلى أن أمهاتهم لم يقمن بتشجيع الاستقلالية إلا في وقت متأخر من الطفولة، كما أن المولودين أولا يتمتعون بدافعية تحصيل مرتفعة مقارنة بغيرهم. **(توق وقطامي، 2002، ص 213)**

✓ **سوء التغذية:** تؤثر على دافع الإنجاز فالطالب الذي تنقصه الفيتامينات الأساسية للجسم أو بعض المعادن قد يعاني من اضطرابات في الجهاز الهضمي مما يعرقل عمله المدرسي بكفاية واقتدار.

✓ **العوامل العاطفية:** لها أثر ملموس بحياة الفرد بشكل عام وعلى إنجازه المدرسي بشكل خاص فقد تجعله غير مستقر في سلوكه ويصبح معرضا للتشويش والاضطرابات، وقد تؤدي به المشاكل العاطفية إلى سوء تفاهم أو شجار بينه وبين أفراد عائلته أو أحد أصدقائه أو مع أحد معلميه. كما أن التقليل من شأن الطالب وقدراته بشكل مستمر يمكن أن يكون لها أثر بارز في نقص دافعيته للإنجاز بفعل ما قد يحدث عنده من إحباط. **(عدس، 1999، ص23)**

✓ **العوامل المدرسية:** ونجد من أهمها ما يلي:

- طرق تدريس المعلم: يجب على المعلم تهيئة الفرص المناسبة التي يظهر فيها الطالب ميوله واستعداده للنمو والتعلم وتحمل المسؤولية، وهذه المهمة تتطلب من المعلم تنظيم أسلوبه في التدريس ليشجع القد ارت المتوفرة لدى الطلبة.

- إيجاد جو صفي إيجابي مدعم للطلبة: حتى يشعر الطلبة بفرديتهم وبتميزهم واحترامهم وهذه الظروف من شأنها أن تجنب الطالب تشوه في الفهم وتعلمهم أساليب تعديل الأفكار السلبية للوصول إلى حالة تفكير إيجابية. **(قطامي وقطامي، 2000، ص278-279)**

- المكافآت: لها دور في التعلم المدرسي أو تعلم المعارف والمعلومات، والدراسات أكدت أن الدافع عن طريق الإثابة أفضل من الدافع عن طريق العقاب أو التهديد، والمكافأة يجب أن تكون على صلة بالموقف التعليمي ويمكن أن تكون لفظية (تشجيع) غير لفظية كابتسامة وتغيرات الوجه، كما يمكن لأن تكون مادية (جوائز). **(توق وآخرون،2002، ص237-238)**

- المنافسة: تشجيع المنافسة يترتب عن تعزيز الأسرة وإذا توفر ذلك في المنزل فإن الأطفال يطورون حاجتهم للإنجاز، فموريس وجد أن الأفراد ذو الحاجة العالية للإنجاز هم أفضل أداء في المواقف التنافسية ويتعلمون في وقت أسرع ويتحملون المسؤولية ولهم طاقات عالية. **(قطامي وآخرون، 2000، ص237)**

06. خصائص الأفراد ذوي دافعية الإنجاز العالية:

يمكن أن نلمس عدة خصائص في الأفراد ذو ي الدافع للإنجاز المرتفع يمكن حصرها فيما يلي:

✓ **المغامرة المحسوبة:** يتجنب الفرد ذو الإنجاز المرتفع القيام بالأعمال التي تتصف بالمغامرة، والتي يرتبط نجاحها، وفشلها بعوامل خارجة عن تحكمه، فهو يضع أمامه أهدافا متوسطة الصعوبة وعندما تكون إمكانية النجاح فيها بنسب كبيرة، فإنه يقبل عليها بأقصى جهد ممكن لتحقيق أقصى ما يمكن من إنجاز.

✓ **تحمل المسؤولية:** يتجه غالبا الأفراد ذوو الإنجاز المرتفع إلى القيام بالأعمال التي تتطلب منهم تحمل المسؤولية.

✓ **تحديد المسار في ضوء المعرفة المباشرة للنتائج:** يميل الأفراد ذوو الدافع للإنجاز المرتفع إلى معرفة نتائج أعمالهم بصورة فورية حيث يساعدهم ذلك على تعديل سلوكهم، وفي هذا الصدد يرى "**ماكليلاند**" أن ذوي الدافع للإنجاز المرتفع يتجهون إلى إدارة الأعمال أكثر من الأعمال الأكاديمية، ذلك لأن الأولى تكون فيه النتائج واضحة ومباشرة، بينما يختلف الأمر مع الثانية كما هو الحال في التدريس.

✓ **استكشاف البيئة المحيطة:** فالشخص المنجز يهتم باستكشاف البيئة المحيطة به، فهو يهتم بالسفر وتجريب أشياء جديدة للاستفادة منها، وتجريب مهاراتهم وتحقيق أهدافهم بإتقان. **(منصور بن زاهي، 2007، ص86)**

وفي نفس الصدد أكد "**ماكليلاند**" (**Mc Clelland, 1973**) أن ذوي الدافعية القوية للإنجاز يخلقون وضعيات يبرهنون فيها على مهاراتهم وبراعتهم بشكل يجعلهم يشعرون بالنجاح والاستقلالية والتفرد. **(نجاة بوطاوي، 2004، ص19)**

من خلال ما تقدم فإنه من الواضح أن الأشخاص ذوي الإنجاز المرتفع يفضلون الأنشطة التي يمتلكون فهمًا واضحًا لكيفية القيام بها وموعد ذلك، ويفضلون الأعمال التي تتسم بدرجة متوسطة من المخاطرة تتناسب مع قدراتهم، كما أنهم يميلون إلى المجازفة والتجديد في العمل، ويسعون إلى السيطرة على مستقبلهم والتخطيط له، بدلاً من الاعتماد على القدر أو الحظ.

ويشعر ذوو مستوى دافعية الإنجاز العالي بأن الوقت يمر بسرعة، وأنه ليس لديهم الوقت الكافي لإنجاز كل مهامهم، مما يدفعهم إلى العمل بكفاءة عالية. بالإضافة إلى ذلك، لديهم شغف بتحليل المشكلات والبحث

عن حلول مبتكرة. على الرغم من رغبتهم في الحصـــول على تعويض مادي مقابل جهودهم، فإن رغبتهم في تحقيق النجاح والإنجاز في عملهم تتفوق على الاهتمام بالمكاسب المادية.

07. التقنيات المستعملة في قياس الدافعية للإنجاز:

1.7. المقاييس الإســقاطية: قام ماكليلاند وزملاؤه بإعداد اختبار لقياس الدافع للإنجاز مكون من أربعة صــور ثم اشــتقاق بعضــها من اختبار تفهم الموضــوع TAT الذي أعده مواري عام **1938**، أما البعض الأخر صــممه ماكليلاند لقياس الدافع للإنجاز وفي هذا الاختبار يتم عرض كل صــورة من الصــور على شــاشــة لمدة عشــرين ثانية أمام المبحوث ثم يطلب منه كتابة قصــة تعطي أربعة أســئلة بالنســبة لكل صــورة منها، وهذه الأســئلة تمثلت في:

- ما الذي أدى إلى هذا المنظر المصور؟
- ما الذي حدث؟
- ما الذي يفكر فيه الأشخاص؟
- ما الذي يحتمل أن يحدث؟

ثم يقوم المبحوث بالإجابة عن الأسـئلة ويسـتكمل عناصـر القصـة الواحدة في مدة أربع دقائق، والاختبار ككل في حالة استخدام الصور الأربعة حوالي عشرين دقيقة. **(خليفة،2000، ص97-98)**

هذا الاختبار يكشـف عن دوافع الفرد ونمط شخصـيته من خلال إعطاء فرصـة للفرد لإسـقاط ما لديه من حاجات ورغبات كامنة. **(الطويل، 2001، ص96)**

وعلى الرغم من ضــعف صــدق وثبات اختبار تفهم الموضــوع إلا أنه شــاع اســتخدامها في العديد من الدراسات التي تناولت الدافعية للإنجاز.

2.7. المقاييس الموضـوعية: أعد بعض الباحثون بعض المقاييس الموضـوعية الدافع للإنجاز لدى الأطفال مثل مقياس "وايتر **1970**"، وآخر صــمم للكبار مثل مقياس" مهربال **1968**" عن الميل للإنجاز، ومقياس "لن **1969**" الذي طوره "اري " يتكون من أربعة عشر سؤال يجاب عنها ب نعم أو لا أو غير متأكد. **(خليفة، 2000، ص99-100).**

ومقياس " هيرمانز" صمم هذا الاختبار بعد حصر جميع المظاهر المتعلقة بمفهوم الدافعية ويتكون من **29** عبارة متعددة الاختيار. **(شوشان، 2009، ص 107)**

اسـتخدمت هذه المقاييس في العديد من الدراسـات الأجنبية وقام عبد العزيز موسـى وصـلاح الدين أبو ناهية بتكييف الاختبار على البيئة العربية وتحصل على معامل ثبات وصدق عاليين.

خلاصة الفصل:

تناول هذا الفصل مفهوم الدافعية بشكل شامل، موضحًا أنها القوة الداخلية أو الخارجية التي تدفع سلوك الفرد نحو تحقيق هدف معين. كما استعرضنا الفروقات بين الدوافع الأولية والثانوية، بالإضافة إلى تقديم تعريفات مختلفة لدافعية الإنجاز ونماذجها ونظرياتها.

كما قمنا بتسليط الضوء على الخصائص المميزة للأفراد ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة، وطرق قياس الدافعية للإنجاز، مثل المقاييس الإسقاطية والموضوعية. وفي الختام، يمكن التأكيد على أهمية دافعية الإنجاز ليس فقط في المجال التربوي والنفسي، ولكن أيضًا في العديد من المجالات التطبيقية والعملية مثل الاقتصاد والإدارة والتربية والأكاديميا، إذ يعتبر الدافع للإنجاز عنصرًا حيويًا في توجيه سلوك الفرد وتنشيطه، وفي تفسيره للمواقف المحيطة به، كما يلعب دورًا أساسيًا في سعي الفرد نحو تحقيق أهدافه وأسلوب حياة أفضل ومستويات أعلى من الوجود الإنساني.

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

1. منهج الدراسة
2. مجتمع وعينة الدراسة
3. حدود الدراسة
4. الدراسة الاستطلاعية
5. أدوات جمع البيانات
6. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

تمهيد:

بعد التطرق في الجانب النظري إلى متغيرات الدراسة، سيتم التطرق إلى الجانب التطبيقي بفصليه إلى الخوض في المنهجية المتبعة في كل من الدراسة الاستطلاعية والأساسية وإجراءاتهما والتي تشمل كل من مجتمع وعينة الدراسة، حدودها، وكذا الأساليب الإحصائية المستخدمة، وهي إجراءات أساسية في أي دراسة علمية وجب إتباعها من طرف كل باحث يهدف للوصول إلى نتائج سليمة.

01. منهج الدراسة:

1.1. تعريف المنهج العلمي:

عرفه دشلي (2016) بأنه: "أسلوب للتفكير والتنفيذ، يعتمده الباحث لإنجاز بحثه، لتنظيم أفكاره وتحليلها وعرضها للوصول إلى حقائق حول الظاهرة أو الحدث موضوع الدراسة" **(دشلي، 2016، ص 53)**

انطلاقًا من طبيعة الدراسة الحالية وأهدافها حيث تسعى إلى إمكانية التنبؤ بمتغير التدفق النفسي من خلال فعالية الذات والدافعية الأكاديمية لدى العينة المستهدفة، وبناءً على الفرضيات التي سعت للتأكد منها، تم الاعتماد على المنهج الوصفي لكونه يقوم بوصف الظاهرة في وضعها الراهن والتنبؤ بها.

2.1. خطوات المنهج الوصفي: قمنا بتنفيذ الدراسة الحالية من خلال الخطوات التالية: **(المحمودي، 2019)**

- ✓ **تحديد المشكلة وصياغتها:** بعد الشعور بالمشكلة المراد دراستها، تم الاطلاع على الأدب التربوي والنفسي المتعلق بها وجمع الدراسات السابقة التي سيتم اعتمادها من خلال مكتبة الجامعة واستقصاء محركات البحث على الأنترنت بهدف المساعدة في تحديد المشكلة وصياغتها بدقة وفي شكل سؤال للإجابة عنه لاحقًا؛
- ✓ **وضع الفروض المحتملة:** انطلاقًا مما تم الاطلاع عليه من أدبيات ونتائج الدراسات السابقة وميدان الدراسة تمت صياغة الفرضيات كحلول مؤقتة لهذه المشكلة، يتم التحقق من صحتها لاحقًا؛
- ✓ **جمع البيانات والمعلومات من المصادر المختلفة:** تمثلت هذه الخطوة في تنظيم الإطار النظري الخاص بالدراسة، وجمع البيانات بطريقة منظمة وبدقة عن طريق أداة الدراسة التي تم تبنيها (مقاييس كل من الاضطرابات السلوكية والدافعية للإنجاز)، حيث ارتأينا بأنها الأنسب لهذه الدراسة لأنها تتناسب وطبيعة المشكلة والفروض والأساليب التي تم تحديدها، بالإضافة لاختيار العينة التي ستجرى عليها الدراسة والتي تمثلت في طلبة قسم علم النفس وتحديد حجمها ونوعها كما سيتم ذكره لاحقًا، ثم الوصول إلى النتائج وتنظيمها وتصنيفها؛

- ✓ **تحليل البيانات وتفسيرها:** عند بدء مرحلة اختبار الفرضيات ومناقشتها تم الرجوع إلى أدبيات الدراسة والدراسات السابقة للتعرف على مدى اتفاق نتائج البحث مع نتائج البحوث السابقة والعمل على تفسير أسباب الاتفاق والاختلاف؛
- ✓ **الوصول إلى نتائج واستنتاجات وتوصيات مناسبة:** في هذه الخطوة الأخيرة تمت كتابة النتائج وتفسيرها وتقديم عدد من التوصيات والاقتراحات التي من الممكن أن يستفيد منها باحثين آخرين.

02. مجتمع وعينة الدراسة:

1.2. مجتمع الدراسة:

يعرف مجتمع الدراسة على أنه: "مجموعة من الوحدات الإحصائية المعرفة بصورة واضحة والتي يراد منها الحصول على بيانات" **(العزاوي، 2008، ص.161).**

تمثل مجتمع الدراسة الحالية في تلاميذ ثانوية القطب السكني الجديد - الشريعة والبالغ عددهم (630) تلميذا وتلميذة موزعين على (03) مستويات كالتالي: السنة الأولى ثانوي (260) تلميذا، السنة ثانية ثانوي (190) تلميذا، السنة الثالثة ثانوي (180) تلميذا، وهذا حسب ما جاء في مداولات السنة الدراسية بالثانوية للعام الدراسي 2024./2023

2.2. عينة الدراسة:

يعرف العزاوي (2008) العينة على أنها "جزء من المجتمع الذي تجرى عليه الدراسة، يختارها الباحث لإجراء دراسته عليها وفق قواعد خاصة لكي تمثل المجتمع تمثيلا صحيحا" **(العزاوي، 2008، ص 16)**

1.2.2. عينة الدراسة الاستطلاعية:

لإجراء الدراسة الاستطلاعية والوصول إلى الأهداف المرجوة منها، تم توزيع الاستبيان على عينة استطلاعية تكونت من (15) تلميذا وتلميذة موزعين على المستويات الثلاثة بالثانوية وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وبعد جمع الاستبيانات وتفريغ البيانات تم استبعاد (05) استبيانات لعدم توفر شروط الاستجابة فيها وعدم صلاحيتها للتحليل الإحصائي، وبالتالي أصبح العدد النهائي للعينة الاستطلاعية (10) أفراد.

❖ **توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية:**

الجدول رقم (4-1): يمثل توزيع أفراد العينة الاستطلاعية

المتغير	البيان	التكرار	النسبة (%)
الجنس	ذكر	4	40
	أنثى	6	60
المجموع		10	100
المستوى	أولى ثانوي	3	30
	ثانية ثانوي	3	30
	ثالثة ثانوي	4	40
المجموع		10	100

المصدر: من إعداد الطالبة اعتمادا على مخرجات البرنامج الإحصائي Spss

2.2.2. عينة الدراسة الأساسية:

وفي الدراسة الحالية، تم سحب العينة بطريقة العينة المتاحة أو المتيسرة (Sample Convenience)، وذلك لإمكانية التوصل إلى أفراد هذه العينة أثناء تواجدهم بالثانوية محل الدراسة وبشكل عرضي، وأيضًا نظرًا لعامل الوقت المحدد لإجراء الدراسة، أما فيما يخص حجم العينة فقد تم الاعتماد في تحديده على معادلة "ستيفن ثامبسون"، والتي صيغتها كالتالي:

$$n = \frac{N \times p(1-p)}{\left[\left[N-1 \times \left(d^2 \div z^2\right)\right] + p(1-p)\right]}$$

بحيث:

- عينة الدراسة = **n**
- حجم المجتمع = **N**
- الدرجة المعيارية المقابلة لمستوى الدلالة (0.95) وتساوي (1.96) = **Z**
- نسبة الخطأ وتساوي (0.05) = **d**
- نسبة توفر الخاصية والمحايدة (0.50) = **p**

وبعد توزيع الأداة على أفراد عينة الدراسة من تلاميذ الثانوية وجمعها، تم استبعاد (40) استبانة من أصل (200) استبانة، وذلك نظرًا لعدم توفر شروط الاستجابة فأصبح عدد الاستبانات الصالحة للتحليل

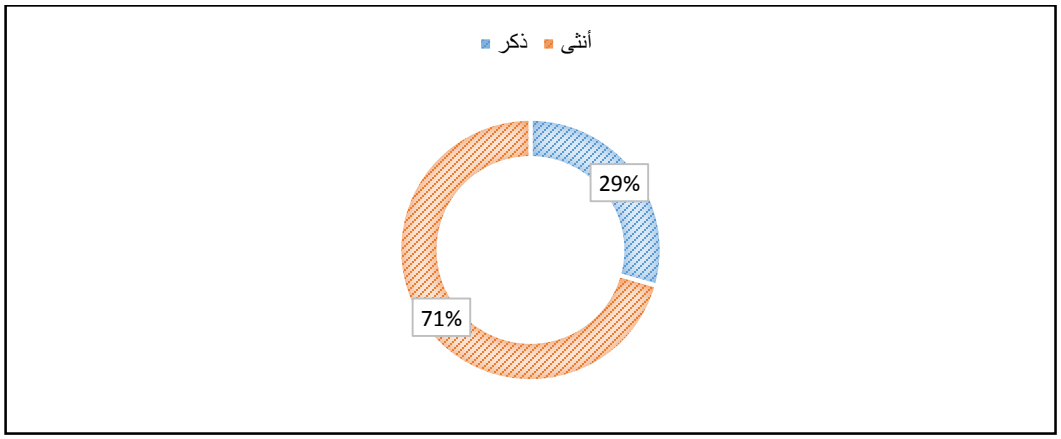
(160)، مما يعني أن نسبة الاسترجاع بلغت (80%) وهذه هي العينة التي خضعت استجاباتها للتحليل الإحصائي، وفيما يلي يوضح الجدول أدناه توزيع عينة الدراسة الأساسية:

الجدول رقم (4-2): يمثل توزيع أفراد العينة الأساسية

المتغير	البيان	التكرار	النسبة (%)
الجنس	ذكر	47	29.4
	أنثى	113	70.6
المجموع		160	100
المستوى	أولى ثانوي	58	36.3
	ثانية ثانوي	60	37.5
	ثالثة ثانوي	42	26.3
المجموع		160	100

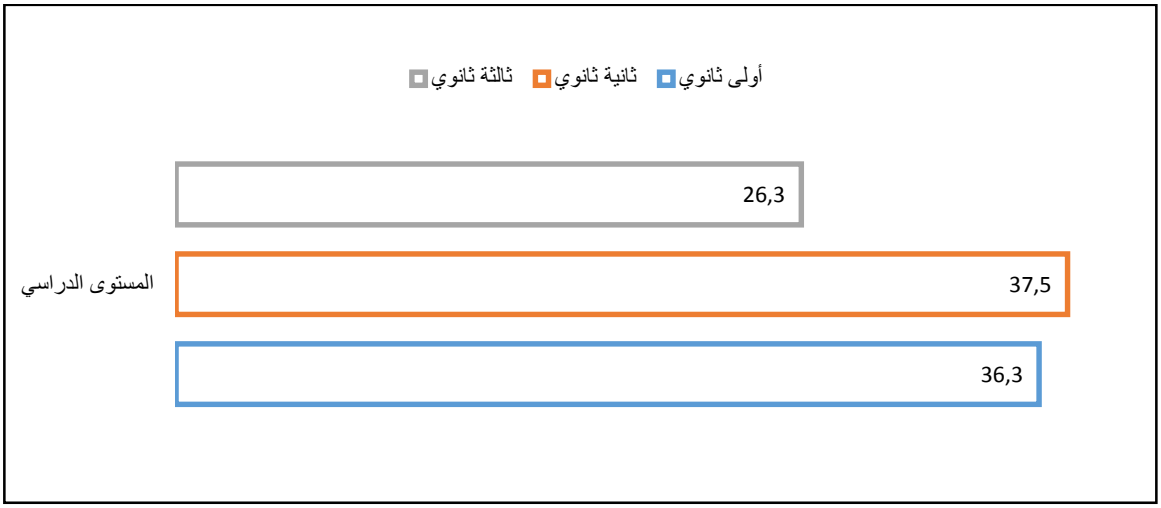
المصدر: من إعداد الطالبة اعتمادا على مخرجات البرنامج الإحصائي Spss

الشكل رقم (4-1): توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس



المصدر: من إعداد الطالبة اعتمادا على مخرجات برنامج Spss

الشكل رقم (4-2): توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير المستوى الدراسي



المصدر: من إعداد الطالبة اعتمادا على مخرجات برنامج Spss

03. حدود الدراسة:

1.3. الحدود المكانية: تمثلت الحدود المكانية للدراسة الحالية ثانوية القطب السكني الجديد بالشريعة ولاية تبسة.

2.3. الحدود الزمانية: انحصرت الدراسة الحالية في المجال الزمني من فيفري 2024 إلى غاية 30 أفريل 2024 من السنة الجامعية 2024/2023.

3.3. الحدود البشرية: تمثلت الحدود البشرية للدراسة في تلاميذ المراحل الثلاث بثانوي القطب السكني الجديد بالشريعة.

4.3. الحدود الموضوعية: اشتملت الدراسة الحالية على المفاهيم التالية: الاضطرابات السلوكية، الدافعية للإنجاز.

04. أدوات جمع البيانات:

1.4. الاستبيان:

تعتبر استمارة الاستبيان من الأدوات الأساسية لجمع البيانات فهي مجموعة من الأسئلة المصاغة بطريقة خاصة تهدف بالدرجة الأولى للحصول على معلومات يراها البحث ضرورية لتحقيق أغراض دراسته، **(مصطفى صلاح، 1998، ص 305)** وقد اشتملت أداة الدراسة الحالية على جزأين أساسيين، وفيما يلي وصف لهما:

من خلال الاطلاع على التراث النظري والأدبيات المتعلقة بمتغيري الدراسة (الاضطرابات السلوكية ودافعية الإنجاز)، وكذا مختلف الدراسات والمقاييس التي تناولت هذين المفهومين، تم بناء استبيان مكون من (45) عبارة، مقسمة على محورين؛ تناولت عبارات المحور الأول البالغ عددها (25) عبارة، متغير (الاضطرابات السلوكية) ووزعت عبارات المحور على ثلاثة أبعاد تمثلت في:

- بعد الانسحاب الاجتماعي: العبارات من (01-09)؛ يقيس هذا البعد مدى انعزال الطفل عن الآخرين وانطوائه على نفسه وابتعاده عن أشكال التفاعل الاجتماعي المختلفة.
- بعد العناد: العبارات من (10-16)؛ يقيس هذا البعد مدى نزعة الطفل إلى مخالفة الوالدين أو الآخرين وتأكيد مواقف له تتنافى مع مواقفهم.
- بعد النشاط الزائد: العبارات من (17-25)؛ يقيس هذا البعد مدى إظهار الطفل أشكال زيادة الحركة وعدم الانتباه والتركيز.

في حين تعبر باقي العبارات البالغ عددها (20) عبارة (تشتمل على عبارات سلبية وعبارات إيجابية) عن محور الدافعية للإنجاز. وقد اعتمدت الطالبة على مقياس ليكارت الخماسي للإجابة على عبارات الاستبيان، ولحساب الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة تم تطبيق الاستبيان على عينة استطلاعية قوامها (10) أفراد من مجتمع الدراسة.

والجدول الموالي يبين توزيع العبارات السلبية والإيجابية لمحاور الاستبيان:

الجدول رقم (4-3): توزيع العبارات السلبية والإيجابية لمحاور الاستبيان

الاضطرابات السلوكية	الدافعية للإنجاز	
العبارات الإيجابية	العبارات الإيجابية	العبارات السلبية
1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10 – 11 – 12 – 13 – 14 – 15 – 16 – 17 - 18 – 19 - 20- 21 – 22 – 23 -24- 25	26 – 29 – 30 – 31 – 33 – 35 – 36 -37 – 39 – 40 – 42 – 45	27 – 28 – 32 – 34– 38 – 41 – 43 – 44

المصدر: من إعداد الطالبة

يتضح من خلال ما سبق أن الدراسة تشتمل على متغير مستقل (الاضطرابات السلوكية) ومتغير تابع (الدافعية للإنجاز) ومنه تم اعتماد جملة من الأدوات الإحصائية بناء على برنامج الحزم الإحصائية للعلوم

الاجتماعية (*SPSS*) وقد تحدد نموذج الدراسة وفقا للعلاقة بين متغيرات الدراسة التابعة والمستقلة مع إدراج البيانات الشخصية لمعرفة مدى تأثيرها على العلاقة السابقة.

مفتاح تصحيح الاستبيان:

تم تحديد طول خلايا مقياس ليكارت للتدرج الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) حيث تم حساب المدى ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية أي (5/4=0.80) وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى بداية المقياس وهي واحد وذلك لتحديد الحد الأعلى لدرجة الإجابة في هذا الاستبيان، بينما أخذت العبارات السلبية الدجات بقيمة سالبة، وفيما يلي توضيح لذلك:

الجدول رقم (4-4): مجال الدرجة لكل بديل من بدائل الإجابة اعتمادا على مقياس ليكرت الخماسي

الإجابة	الدرجة	
	العبارات السلبية	العبارات الإيجابية
غير موافق بشدة	5	1
غير موافق	4	2
محايد	3	3
موافق	2	4
موافق بشدة	1	5

المصدر: من إعداد الطالبة

الجدول رقم (4-5): طول خلايا مقياس ليكارت الخماسي

الفئة الأولى	**من 1 إلى أقل من 1.80**	**غير موافق بشدة**	**منخفض جدا**
الفئة الثانية	**من 1.80 إلى أقل من 2.60**	**غير موافق**	**منخفض**
الفئة الثالثة	**من 2.60 إلى أقل من 3.40**	**محايد**	**متوسط**
الفئة الرابعة	**من 3.40 إلى أقل من 4.20**	**موافق**	**مرتفع**
الفئة الخامسة	**من 4.20 إلى أقل من 5**	**موافق بشدة**	**مرتفع جدا**

المصدر: من إعداد الطالبة بناء على مخرجات برنامج (*SPSS*)

2.4. صدق وثبات الاستبيان:

1.2.4. صدق الاستبيان:

من أجل اعتماد استمارة الاستبيان كأداة للدراسة الميدانية وجب اختبار صدقها وثباتها وذلك عن طريق ما يلي:

1.1.2.4. الصدق المرتبط بالمحتوى (الصدق الظاهري):

يستخدم أسلوب الصدق الظاهر، بهدف التأكد من مدى صلاحية الاستبانة وملاءمتها لأغراض البحث، ويتم ذلك من خلال عرض أداة الدراسة على مجموعة من المحكمين ذو الخبرة والمختصين بالموضوع قيد البحث، ويطلب منهم إبداء الرأي فيما يتعلق بمدى صدق وصلاحية كل فقرة من فقرات الاستبيان ومدى وملاءمتها لقياس ما وضعت لقياسه ووصف الموضوع الذي أعدت من أجل البحث فيه، كما يطلب منهم إبداء وجهة النظر فيما تحتويه أداة الدراسة وإدخال التعديلات اللازمة والتي يرونها من وجهة نظرهم.

تم حساب صدق المقياس وذلك بعرض المقياس بصورته الأولى على مجموعه من الأساتذة من أهل الاختصاص وذلك للنظر بما يرون من تعديل من فقرات ومدى مناسبتها لعمل المقياس في هذا البحث.

الجدول رقم (4-6): قائمة الأساتذة المحكمين

الأساتذة المحكمون	الأقسام
د. بوكراع إيمان	علم النفس
د.بلهوشات الشافعي	علم النفس
د. شتوح فاطمة	علم النفس
د. ميهوب نور الدين	علم النفس

المصدر: من إعداد الطالبة

حيث أدلى الأساتذة بآرائهم وملاحظاتهم حول وضوح الصياغة اللغوية لعبارات الاستبيان ومدى ملائمة البنود لتساؤلات الدراسة، وفي ضوء الملاحظات والتوجيهات التي أبداها الأساتذة تم تعديل بعض الفقرات تمثلت في: تفكيك العبارات المركبة؛ تغيير بعض العبارات؛ تبسيط بعض العبارات ودمج بعض العبارات.

وبعدما تم ضبط وتعديل الاستمارة تم حساب مستوى صدق بنودها، وذلك بترميز البنود أو العبارات الصادقة بـ (***n***) وغير الصادقة بـ (***n'***)، وتم تطبيق معادلة لاوتشي؛ والتي تكون على الشكل التالي:

$$x = (n - n')/y$$

حيث:

x = معامل الصدق الظاهري (المحكمين)

n = عدد المحكمين الذين أجابوا بـ "يقيس"

n' = عدد المحكمين الذين أجابوا بـ "لا يقيس"

y = العدد الكلي للمحكمين

ولحساب معامل الصدق الظاهري الكلي للاستبيان قمنا بحساب متوسط المعاملات لكل فقرة كالتالي:

$$\mathbf{x} = \frac{\text{مجموع المعاملات}}{\text{عدد الفقرات}} X\ 100 = \frac{41.5}{45} = 92.2$$

ومنه فمعامل الصدق الظاهر قد بلغ 92.2% وهي أكبر من 68 % مما يشير إلى أن الاستبيان المعتمد كأداة للدراسة بين أيدينا يتمتع بنسبة صدق ظاهري عالية.

2.1.2.4. صدق الأبعاد الفرعية:

يتم التأكد من صدق أداة الدراسة باستخدام طريقة صدق الأبعاد الفرعية، ويتم ذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للاستبانة والأبعاد والمجالات الفرعية المكونة لها.

الجدول رقم (4-7): معاملات الارتباط (الصدق) بين الدرجة الكلية للاستبيان والمحاور والأبعاد الفرعية

المجال	البعد	عدد الفقرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
المحور الأول	بعد الانسحاب الاجتماعي	09	0.951	0.00
	بعد العناد	08	0.976	0.00
	بعد النشاط الزائد	08	0.977	0.00
أبعاد الاضطرابات السلوكية (المجال ككل)		25	0.990	0.00
المحور الثاني	الدافعية للإنجاز	20	0.982	0.00

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على نتائج تحليل برنامج (SPSS)

حيث تشير النتائج الموضحة بالجدول رقم (4-7) أن معاملات الارتباط على مستوى الأبعاد الفرعية للمحور الأول تراوحت بين (0.951-0.977) وذلك لبعد الانسحاب الاجتماعي وبعد النشاط الزائد على التوالي، و(0.982) وذلك لمحور الدافعية للإنجاز.

وعلى مستوى المجالات ككل بلغ معامل ارتباط المجال الأول بالدرجة الكلية للاستبيان (0.990)، بينما بلغ معامل ارتباط المجال الثاني بالدرجة الكلية للاستبيان (0.982) وكانت جميع معاملات الارتباط (الصدق) ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 ويشير ذلك لوجود درجة جيدة من صدق الأبعاد الفرعية والمجالات الرئيسية للبيانات التي تم جمعها من أفراد عينة الدراسة.

3.1.2.4. صدق الاتساق الداخلي:

يقصد بالاتساق الداخلي مدى اتساق كل فقرة من فقرات الاستبيان مع البعد أو المجال الذي تنتمي إليه هذه الفقرة، ويتم التحقق من وجود صدق الاتساق الداخلي من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبعد أو المجال الذي تنتمي إليه، وذلك بهدف التحقق من مدى صدق الاستبانة ككل، وفيما يلي عرض لنتائج التحقق من صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة حسب الأبعاد والمجالات التي تتكون منها.

الجدول رقم (4-8): معاملات صدق الاتساق الداخلي لفقرات محور الاضطرابات السلوكية

الرقم	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
01	أميل إلى العزلة والبقاء وحيدا	0.588**	0.00
02	أتجنب تقريبا كل أشكال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين	0.484**	0.03
03	لا أتضايق من البقاء بمفردي	0.505**	0.00
04	وجودي وسط أقراني لا يشعرني بالسعادة	0.793**	0.00
05	لا أرغب في تكوين صداقات مع الآخرين	0.776**	0.00
06	أرفض تلبية مبادرات الآخرين للعب معي	0.794**	0.00
07	ليست لدي رغبة في إقامة أي علاقة مع الآخرين	0.911**	0.00
08	أشعر بالخوف من الآخرين ويعمل جاهدا على الابتعاد عنهم	0.888**	0.00
09	أبتعد عن أي شخص يحاول الاقتراب مني	0.670**	0.00
10	أرفض (أعصي) الأوامر بالقيام بعكس ما طلب مني	0.801**	0.00
11	لا أتقبل بسهولة رفض طلباتي	0.774**	0.00
12	لا أكترث لما يقال لي	0.716**	0.00
13	أتفرد في رأيي	0.846**	0.00

14	كثيرا ما أجادل الآخرين وأعارضهم	0.834**	0.00
15	أميل إلى افتعال المشاكل مع أقراني وأفرض رأيي	0.745**	0.00
16	أغضب لأتفه الأسباب وأبدي احتجاجي بشكل واضح	0.884**	0.00
17	أنا كثير الحركة والنشاط الزائد	0.805**	0.00
18	أستفز الآخرين بسلوكاتي لجذب الانتباه	0.838**	0.00
19	أواجه صعوبة في الانتباه	0.760**	0.00
20	أعاني من ضعف في التركيز	0.846**	0.00
21	أعاني من السلوك الفوضوي (سريع التحول من نشاط لآخر)	0.811**	0.00
22	أتعمد أن أقحم نفسي في نشاطات الآخرين	0.788**	0.00
23	أتميز بالتهور والاندفاع	0.870**	0.00
24	لا أستطيع الاستقرار في مكان واحد لمدة طويلة	0.701**	0.00
25	لا أستطيع أن أطيل الحديث مع الآخرين	0.784**	0.00

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على نتائج تحليل برنامج (SPSS)

يتضح من خلال الجدول رقم (4-8) بأن معاملات صدق الاتساق الداخلي لفقرات المحور الأول (الاضطرابات السلوكية)، جميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05، حيث تراوحت قيم معاملات صدق الاتساق الداخلي لفقرات المحور بين (0.484) للفقرة الثانية التي تنص على "أتجنب تقريبا كل أشكال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين" و(0.911) للفقرة السابعة التي تنص على "ليست لدي رغبة في إقامة أي علاقة مع الآخرين"، ويشير ذلك إلى درجة عالية من الصدق لاستجابات العينة المبحوثة حول ما جاءت به عبارات هذا المحور.

الجدول رقم (4-9): معاملات صدق الاتساق الداخلي لفقرات محور الدافعية للإنجاز

الرقم	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
26	عندما يوكل لي عمل ما فأنني أكرس معظم جهدي لإنهائه	0.844**	0.00
27	قد أقوم بأعمال أتشكك مدى جدواها وإمكانية نجاحها	0.814**	0.00
28	لا أميل للتنافس مع الآخرين في عملي أو دراستي	0.927**	0.00
29	أعتبر نفسي شخصاً لا يجد صعوبة في التركيز أثناء دراسته أو إنجازه لعمل ما	0.881**	0.00
30	أحب أداء المهام التي أشعر معها بالفخر عند النجاح	0.875**	0.00
31	ليس من الطبيعي أن أكون كثير التفكير في أمور الحياة المختلفة	0.693**	0.00
32	أشعر في بعض المواقف بالاضطراب والعجز عند اتخاذ قرار حاسم	0.842**	0.00

33	عندما يطلب مني اتخاذ قرار يتعلق بمشكلة ما فأنني أتخذ القرار الذي اعتقد أنه صحيح من دون تردد	**0.844	0.00
34	لدي حماس ضعيف لإتمام أي عمل أقوم به	**0.814	0.00
35	ليس من الطبيعي أن أكون مجازفاً أو جريئاً في التعامل مع مواقف الحياة المختلفة	**0.927	0.00
36	من بين عاداتي متابعة العمل حتى يكتمل أو ينتهي	**0.881	0.00
37	إذا كان هناك بعض المشكلات التي تواجهني في عملي فإنني أجد نفسي دائم التفكير فيها	**0.875	0.00
38	حين يطلب مني إبداء الرأي في مشكلة ما فأنني أتردد خشية النقد	**0.793	0.00
39	حينما تواجهني مشكلة ما في عملي فإنني أتجاهلها كما لو كانت لم تحدث	**0.842	0.00
40	ليس من السهل أن أغير وجهة نظري في موضوع ما حتى لو رأى الآخرون ضرورة ذلك	**0.844	0.00
41	أشعر بأنه ليست لدي قدرة على اتخاذ قرار في مواقف حرجة أو حاسمة	**0.814	0.00
42	نجاحي هدف أساسي أسعى إلى إنجازه بكل جهدي	**0.927	0.00
43	حينما يختلف رأيي عن الآخرين فأنني أشعر بالارتباك أو الخجل	**0.881	0.00
44	عندما تواجهني بعض الصعوبات أثناء أدائي لعمل ما فأنني أفقد دافعيتي وحماسي لإنجازه	**0.875	0.00
45	عندما أقوم بأداء عمل ما فأنني أكرس معظم جهدي ووقتي لإنجازه	**0.844	0.00

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على نتائج تحليل برنامج (SPSS)

يتضح من خلال الجدول (4-9) بأن معاملات صدق الاتساق الداخلي لفقرات المحور الثاني (الدافعية للإنجاز)، جميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05، حيث تراوحت قيم معاملات صدق الاتساق الداخلي لفقرات المحور بين (0.693) للفقرة رقم (31) في المحور التي تنص على "ليس من الطبيعي أن أكون كثير التفكير في أمور الحياة المختلفة" و(0.927) للفقرة رقم (42) التي تنص على "نجاحي في عملي هدف أساسي أسعى إلى إنجازه بكل جهدي"، ويشير ذلك إلى درجة عالية من الصدق لاستجابات أفراد العينة المبحوثة حول ما جاءت به عبارات هذا المحور.

2.2.4. ثبات الاستبيان:

تم توزيع مجموعة من استمارات الاستبيان وعددها 10 على عينة الدراسة الاستطلاعية للتأكد من ثباتها طبقا لمعامل الثبات لكرونباخ ألفا (**Alpha Cronbach's**) للاتساق الداخلي لمتغيرات الدراسة التابعة والمستقلة وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (4-10): اختبار آلفا كرونباخ لقياس ثبات استمارة الاستبيان

رقم الفقرة في الاستبيان	المحور	معامل الثبات
الفقرات من (01-25)	الاضطرابات السلوكية	0.872
الفقرات من (26-45)	الدافعية للإنجاز	0.856
الفقرات من (01-45)	الاستبيان الكلي	0.882

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على نتائج تحليل برنامج (SPSS)

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن معامل الثبات لجميع متغيرات الدراسة مرتفعة، حيث بلغ معامل الثبات لكافة فقرات أداة الدراسة 88.2% وهي نسبة ثبات عالية جدا ومقبولة لأغراض إجراء الدراسة ويمكن اعتماد استمارة الاستبيان.

ج. اختبار التوزيع الطبيعي:

من أجل معرفة نوعية الاختبارات التي سيتم استخدماها إن كانت معلمية أو غير معلمية تم إخضاع بيانات الدراسة لاختبار التوزيع الطبيعي من خلال معامل كالماغروف سميرنوف لمعرفة مدى اتباعها للتوزيع الطبيعي، وقد أتت نتائج الاختبارات كما يوضحها الجدول الآتي:

الجدول رقم (4-11): نتائج اختبار التوزيع الطبيعي

محاور الاستبيان	محتوى القسم	قيمة الاختبار Z	مستوى المعنوية
الأول	الاضطرابات السلوكية	0.123	0.082
الثاني	الدافعية للإنجاز	0.134	0.073
الاستبيان ككل		0.110	0.069

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على نتائج تحليل برنامج (SPSS)

يتضح من الجدول أعلاه أن قيمة مستوى الدلالة لكل محور أكبر من 0.05 (sig≥0.05)، مما يدل على أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي، وهوما يسمح بإجراء تحليل الانحدار، من أجل ضمان وثوق نتائجه.

05. الأساليب الإحصائية المستخدمة في اختبار الفرضيات:

تم الاعتماد في الدراسة الحالية لمعالجة البيانات باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (**Spss**) على مجموعة من الأساليب الإحصائية، والتي تمثلت فيما يلي:

- **التكرارات والنسب المئوية**: والتي استخدمت لوصف خصائص عينة الدراسة.
- **معامل ارتباط بيرسون:** من أجل إيجاد صدق الاتساق الداخلي للأداة.
- **معادلة ألفا كرونباخ:** تم استخدامه لتحديد معامل ثبات أداة الدراسة، ويعبر عنه بالمعادلة الموالية:

$$a = \frac{n}{n-1}\left(1 - \frac{\sum vi}{vt}\right)$$

حيث:

a: يمثل ألفا كرونباخ.

n: يمثل عدد الأسئلة.

vt: يمثل التباين في مجموع المحاور للاستمارة.

vi: يمثل التباين لأسئلة المحاور.

- **مصفوفة الارتباط لبيرسون:** للكشف عن وجود علاقة دالة إحصائيا بين متغيري الدراسة (الاضطرابات السلوكية والدافعية للإنجاز).
- **تحليل الانحدار الخطي البسيط:** للكشف عن وجود علاقة تأثير وتأثر بين متغيري الدراسة (الاضطرابات السلوكية كمتغير مستقل والدافعية للإنجاز كمتغير تابع).
- **المتوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار (T):** للتعرف على مستوى الاضطرابات السلوكية وكذا مستوى الدافعية للإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة.
- **اختبار (ت)**(T test) : للكشف عن فروق دالة في العلاقة بين الاضطرابات السلوكية والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الثانوية المبحوثين حسب متغير الجنس.
- **اختبار تحليل التباين الأحادي (**Anova**):** لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيا بين مستويات الاضطرابات السلوكية لدى أفراد عينة الدراسة حسب متغير المستوى الدراسي.

الفصل الخامس: عرض وتحليل وتفسير فرضيات الدراسة

1. عرض وتحليل استجابات أفراد عينة الدراسة
2. عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الأولى
3. عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الثانية
4. عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الثالثة
5. عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الرابعة
6. عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الخامسة
7. عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية السادسة
8. نتائج الدراسة
9. توصيات الدراسة
10. مقترحات الدراسة

1. عرض وتحليل استجابات أفراد عينة الدراسة:

سيتم تحليل استجابات المبحوثين حول محاور الاستبيان بالاعتماد على البرنامج الإحصائي (SPSS)، وقد تم استخدم معياري المتوسط الحسابي لمعرفة درجة الموافقة على كل بند، والانحراف المعياري لمعرفة مدى تشتت إجابات أفراد عينة الدراسة، ولقد تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي لقياس شدة الإجابة.

1.1. تحليل استجابات أفراد العينة نحو محور الاضطرابات السلوكية:

حيث تناول المحور الأول لأداة الدراسة عبارات تقيس مستوى الاضطرابات السلوكية ككل ومستوى كل بعد من هذه الاضطرابات التي تناولتها الدراسة الحالية لدى العينة المبحوثة، وسيتم تحليل النتائج التي تم التوصل إليها باستخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وكذلك تم الاعتماد على مقياس ليكارت الخماسي لمعرفة شدة الإجابة وهذا من خلال الجدول التالي:

الجدول رقم (5-1): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور الاضطرابات السلوكية

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدلالة
01	أميل إلى العزلة والبقاء وحيدا	2.41	1.123	منخفض
02	أتجنب تقريبا كل أشكال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين	2.82	1.069	متوسط
03	لا أتضايق من البقاء بمفردي	2.85	1.106	متوسط
04	وجودي وسط أقراني لا يشعرني بالسعادة	2.33	1.067	منخفض
05	لا أرغب في تكوين صداقات مع الآخرين	2.71	1.024	متوسط
06	أرفض تلبية مبادرات الآخرين للعب معي	2.66	1.144	متوسط
07	ليست لدي رغبة في إقامة أي علاقة مع الآخرين	2.47	.964	منخفض
08	أشعر بالخوف من الآخرين ويعمل جاهدا على الابتعاد عنهم	2.32	.987	منخفض
09	أبتعد عن أي شخص يحاول الاقتراب مني	2.37	1.164	منخفض
	بعد الانسحاب الاجتماعي	2.54	.328	منخفض
10	أرفض (أعصي) الأوامر بالقيام بعكس ما طلب مني	2.38	1.015	منخفض
11	لا أتقبل بسهولة رفض طلباتي	2.79	.967	متوسط
12	لا أكترث لما يقال لي	2.30	.838	منخفض
13	أتفرد في رأيي	2.44	1.191	منخفض
14	كثيرا ما أجادل الآخرين وأعارضهم	2.79	1.168	متوسط
15	أميل إلى افتعال المشاكل مع أقراني وأفرض رأيي	2.42	1.049	منخفض
16	أغضب لأتفه الأسباب وأبدي احتجاجي بشكل واضح	2.32	.857	منخفض

بعد العناد	**2.49**	**.364**	**منخفض**
17 أنا كثير الحركة والنشاط الزائد	**2.71**	**.886**	**متوسط**
18 أستفز الآخرين بسلوكاتي لجذب الانتباه	**2.24**	**.820**	**منخفض**
19 أواجه صعوبة في الانتباه	**2.16**	**1.243**	**منخفض**
20 أعاني من ضعف في التركيز	**2.14**	**1.154**	**منخفض**
21 أعاني من السلوك الفوضوي (سريع التحول من نشاط لآخر)	**2.51**	**1.087**	**منخفض**
22 أتعمد أن أقحم نفسي في نشاطات الآخرين	**2.09**	**.807**	**منخفض**
23 أتميز بالتهور والاندفاع	**2.10**	**.863**	**منخفض**
24 لا أستطيع الاستقرار في مكان واحد لمدة طويلة	**2.92**	**.869**	**متوسط**
25 لا أستطيع أن أطيل الحديث مع الآخرين	**2.86**	**.983**	**متوسط**
بعد النشاط الزائد	**2.41**	**.348**	**منخفض**
المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات العينة حول الاضطرابات السلوكية	**2.48**	**.205**	**منخفض**

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على نتائج تحليل برنامج (SPSS)

✓ العبارة رقم (01)، والتي نصت على «أميل إلى العزلة والبقاء وحيدا»

سجلت العبارة متوسطا حسابيا قدره (2.41) ما يشير إلى مستوى منخفض في مستوى الموافقة لما جاءت به، وانحرافا معياريا بلغ (1.123)، ما يمكن تفسيره أن غالبية العينة المدروسة يميلون إلى الاهتمام بتكوين علاقات اجتماعية قوية مع أقرانهم، وقد يشعرون بالحاجة للتواصل مع الآخرين والانتماء إلى مجموعات، وكذلك فإن وسائل التواصل الاجتماعي والأجهزة الذكية قد تكون جزءًا من حياة التلاميذ، مما يجعل التواصل مع الآخرين أكثر سهولة ويسرًا.

✓ العبارة رقم (02)، والتي نصت على «أتجنب تقريبا كل أشكال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين»

سجلت العبارة متوسطا حسابيا قدره (2.82) ما يشير إلى مستوى متوسط قبول ما جاءت به، وانحرافا معياريا بلغ (1.069)، وقد يفسر ذلك على أن التلاميذ يرون أن العلاقات الاجتماعية يمكن أن توفر الدعم والتشجيع، وهو ما يمكن أن يكون مهمًا لمساعدتهم في التعامل مع الضغوط والتحديات التي قد يواجهونها في هذه المرحلة.

✓ العبارة رقم (03)، والتي نصت على «لا أتضايق من البقاء بمفردي»

سجلت العبارة متوسطا حسابيا قدره (2.85) ما يشير إلى مستوى متوسط في الموافقة لما جاءت به، وانحرافا معياريا بلغ (1.106)، وترى الطالبة أن التلاميذ من أفراد عينة الدراسة لا

يجدون إشكالا في البقاء بمفردهم ولا يشكل ذلك مصدر قلق أو إزعاج بالنسبة لهم، وقد يكون ذلك راجعا إلى امتلاكهم للهواتف الذكية والتي تغنيهم عن أشكال التواصل الاجتماعي التقليدي.

✓ العبارة رقم (04)، والتي نصت على «وجودي وسط أقراني لا يشعرني بالسعادة»

سجلت العبارة متوسطا حسابيا قدره (2.33) ما يشير إلى مستوى منخفض في الموافقة لما جاءت به، وانحرافا معياريا بلغ (1.067)، وقد يعزى ذلك إلى أنه عندما يكون التلميذ محاطًا بأقرانه، يشعر بالانتماء لمجموعة معينة، وهذا يمكن أن يعزز شعوره بالهوية والانتماء، كذلك فإن الأصدقاء والزملاء يمكن أن يقدموا الدعم العاطفي والتشجيع، مما يعزز ثقة التلميذ بنفسه ويزيد من شعوره بالأمان.

✓ العبارة رقم (05)، والتي نصت على «لا أرغب في تكوين صداقات مع الآخرين»

سجلت العبارة متوسطا حسابيا قدره (2.71) ما يشير إلى مستوى متوسط في قبول ما جاءت بعه العبارة، وسجلت انحرافا معياريا بلغ (1.024)، والملاحظ أن هناك تشتتا في استجابات التلاميذ حول هذه العبارة، الأمر الذي يمكن تفسيره أن التلاميذ في هذه المرحلة يميلون إلى الاحتفاظ بصداقات الطفولة والصداقات التي يكونونها في المدرسة الثانوية.

العبارة رقم (06)، والتي نصت على «أرفض تلبية مبادرات الآخرين للعب معي»

سجلت العبارة متوسطا حسابيا قدره (2.66) ما يشير إلى مستوى متوسط في الموافقة على جاءت به، وانحرافا معياريا بلغ (1.144)، والملاحظ أن المتوسط الحسابي لهذه العبارة بالكاد يدخل ضمن مجال المتوسط في القبول، ما يشير إلى أن أفراد عينة الدراسة ينقسمون إلى جزء يميل إلى التعامل مع الآخرين وجزء آخر متردد في قبول ذلك، وربما يرجع ذلك إلى أن عينة الدراسة أغلبها إناث، فالإناث يملن إلى رفض المبادرات والعروض للتفاعل أو التعامل خصوصا من الغرباء.

✓ العبارة رقم (07)، والتي نصت على «ليست لدي رغبة في إقامة أي علاقة مع الآخرين»

سجلت العبارة متوسطا حسابيا قدره (2.47) ما يشير إلى مستوى منخفض في الموافقة على ما جاءت به، وانحرافا معياريا بلغ (0.987)، فغالبية أفراد عينة الدراسة يميلون إلى تكوين علاقات اجتماعية جديدة، فبشكل عام، الحياة الاجتماعية النشطة والمشاركة في الأنشطة المختلفة قد تجعل تلاميذ الثانوية أقل ميلًا للعزلة والبقاء وحيدين وأكثر تفتحا على تكوين علاقات اجتماعية.

✓ العبارة رقم (08)، والتي نصت على «أشعر بالخوف من الآخرين وأعمل جاهدا على الابتعاد عنهم»

سجلت العبارة متوسطا حسابيا قدره (2.32) ما يشير إلى مستوى منخفض قبول ما نصت عليه، وانحرافا معياريا بلغ (0.987)، وترى الطالبة أنه يمكن للتلاميذ تبادل الخبرات والمعرفة مع بعضهم البعض، مما يعزز نموهم الشخصي والشعور بالإنجاز، كما أن التفاعل مع الأقران يتيح للتلميذ مشاركة أفكاره ومشاعره والتعلم من الآخرين، مما يعزز السعادة والراحة.

العبارة رقم (09)، والتي نصت على «أبتعد عن أي شخص يحاول الاقتراب مني»

سجلت العبارة متوسطا حسابيا قدره (2.37) ما يشير إلى مستوى منخفض في الموافقة على ما جاءت به، وانحرافا معياريا بلغ (1.164)، ويمكن القول بأن غالبية عينة الدراسة لا يرون في التفاعل الاجتماعي مشكلة بالنسبة لهم، ويرجع ذلك إلى أن التلاميذ في هذه المرحلة العمرية يميلون إلى حب الاطلاع والاستكشاف والتجربة، فيميلون إلى قبول الصداقات الجديدة، الأمر الذي يسهم في نموهم وتكوين شخصياتهم بشكل سوي.

ونجد أن بعد الانسحاب الاجتماعي قد سجل متوسطا حسابيا قدره (2.54) ما يشير إلى مستوى منخفض حسب سلم ليكارت الخماسي، وأيضا قدره الانحراف المعياري لهذا البعد بـ (0.328)، الأمر الذي يدل على عدم وجود تشتت بدرجة كبيرة في استجابات أفراد عينة الدراسة حول ما جاءت به عبارات هذا البعد، ويمكن القول أن مستوى الانسحاب الاجتماعي لدى تلاميذ الثانوية من العينة المبحوثة منخفض، ففي مرحلة الثانوية، يزداد التركيز على بناء علاقات اجتماعية قوية مع الأقران، والتلاميذ يحتاجون إلى التفاعل مع الآخرين لتطوير هويتهم الاجتماعية والشخصية، وقد تساهم وسائل التواصل الاجتماعي في تعزيز التواصل والتفاعل مع الآخرين، مما يقلل من الانسحاب الاجتماعي، وكذلك فإن التفاعل الاجتماعي المكثف خلال فترة الثانوية، بالإضافة إلى الدعم المقدم من المدرسة والأقران، يجعل مستوى الانسحاب الاجتماعي لدى التلاميذ منخفضًا.

- ✓ العبارة رقم (10)، والتي نصت على «أرفض (أعصي) الأوامر بالقيام بعكس ما طلب مني»

سجلت العبارة متوسطا حسابيا قدره (2.38) ما يشير إلى مستوى منخفض في قبول ما جاءت به، وانحرافا معياريا بلغ (1.015)، وترى الطالبة أن غالبية أفراد العينة لا يمتازون التمرد والعصيان.

✓ العبارة رقم (11)، والتي نصت على «لا أتقبل بسهولة رفض طلباتي»

سجلت العبارة متوسطا حسابيا قدره (2.79) ما يشير إلى مستوى متوسط في الاتفاق مع ما جاءت به، وانحرافا معياريا بلغ (0.967)، وترى الطالبة أنه من الطبيعي أن يكون لدى تلاميذ المرحلة الثانوية بعض طباع العناد والأنانية كونهم مراهقين ويميلون إلى فرض آرائهم كجزء من نموهم وتكوينهم النفسي والبيولوجي.

✓ العبارة رقم (12)، والتي نصت على «لا أكترث لما يقال لي»

سجلت العبارة متوسطا حسابيا قدره (2.30) ما يشير إلى مستوى منخفض في الموافقة بما جاءت به، وانحرافا معياريا بلغ (0.838)، ما يشير إلى أن التلاميذ من عينة الدراسة في هذه المرحلة، يسعون إلى تكوين هويتهم الخاصة وتحديد قيمهم ومعتقداتهم، لذلك، يمكن أن يكون لما يقال لهم تأثير كبير على تشكيل آرائهم ورؤاهم، كذلك فإنهم يبدون اهتمامًا بالتوافق مع مجموعة الأقران والمجتمع المحيط بهم، فما يُقال لهم يمكن أن يؤثر على تصوراتهم حول القبول الاجتماعي والانتماء.

✓ العبارة رقم (13)، والتي نصت على «أتفرد في رأيي»

سجلت العبارة متوسطا حسابيا قدره (2.44) ما يشير إلى مستوى منخفضا في الموافقة عما جاءت به، وانحرافا معياريا بلغ (1.191)، وقد يرجع ذلك إلى أن التلاميذ في هذه المرحلة يبحثون عن التوجهات من الأشخاص الذين يثقون بهم، سواء كانوا من الأقران أو الكبار، مما يجعلهم يميلون إلى سماع الآراء المختلفة.

✓ العبارة رقم (14)، والتي نصت على «كثيرا ما أجادل الآخرين وأعارضهم»

سجلت العبارة متوسطا حسابيا قدره (2.79) ما يشير إلى مستوى منخفض في الموافقة على ما نصت به، وانحرافا معياريا قدر بـ (1.168)، فقد يشعر التلاميذ بالضغط للامتثال لما يقال لهم سواء من المعلمين أو الأقران، لأنهم يسعون للقبول والاحترام من الآخرين.

✓ العبارة رقم (15)، والتي نصت على «أميل إلى افتعال المشاكل مع أقراني وأفرض رأيي»

سجلت العبارة متوسطا حسابيا قدره (2.42) ما يشير إلى مستوى منخفض في الموافقة لما جاءت به، وانحرافا معياريا بلغ (1.049)، وفي رأي الطالبة فإنه في هذه المرحلة العمرية، يكون التلاميذ أكثر وعياً بأهمية التناغم الاجتماعي والعلاقات الإيجابية مع الأقران، ويسعون إلى تجنب الصراعات للحفاظ على علاقات جيدة مع الآخرين.

✓ العبارة رقم (16)، والتي نصت على «أغضب لأتفه الأسباب وأبدي احتجاجي بشكل واضح»

سجلت العبارة متوسطا حسابيا قدره (2.32) ما يشير إلى مستوى متوسط في الموافقة لما جاءت به، وانحرافا معياريا بلغ (0.857)، يكتسب التلاميذ مفهوم الاحترام المتبادل مع مرور الوقت، مما يجعلهم يميلون إلى احترام آراء الآخرين وتجنب الصراعات، وكذلك يطور التلاميذ مهارات التواصل الفعّالة التي تمكنهم من التعبير عن آرائهم دون الدخول في صراعات.

ونجد أن بعد العناد قد سجل متوسطا حسابيا قدر بـ (2.49) ما يشير إلى مستوى منخفض حسب سلم ليكارت الخماسي، وأيضا قدره الانحراف المعياري لهذا البعد بـ (0.364)، الأمر الذي يدل على وجود توافق وانسجام في آراء أفراد عينة الدراسة حول ما نصت عليه فقرات هذا البعد، ويمكن القول أن مستوى العناد لدى العينة المدروسة منخفض، فقد يكون التلاميذ على دراية بأن افتعال المشاكل يمكن أن يؤدي إلى عواقب سلبية مثل التأثير على سمعتهم الاجتماعية أو الانضباط المدرسي، كذلك فإن العديد من التلاميذ يركزون في هذه المرحلة على أهدافهم الدراسية والمهنية، ويفضلون تجنب المشاكل التي قد تشتت انتباههم عن دراستهم. الأمر الذي يجعل مستوى العناد لدى التلاميذ منخفضًا.

✓ العبارة رقم (17)، والتي نصت على «أنا كثير الحركة والنشاط الزائد»

سجلت العبارة متوسطا حسابيا قدره (2.71) ما يشير إلى مستوى منخفض في الاتفاق حول ما جاءت به، بولغ الانحراف المعياري للفقرة (0.886)، قد يرجع ذلك إلى أن التلاميذ يواجهون ضغوطًا أكاديمية كبيرة بسبب المتطلبات الدراسية والاختبارات، مما قد يؤدي إلى تقليل نشاطهم البدني والتركيز بشكل أكبر على الدراسة.

✓ العبارة رقم (18)، والتي نصت على «أستفز الآخرين بسلوكاتي لجذب الانتباه»

سجلت العبارة متوسطا حسابيا قدره (2.24) ما يشير إلى مستوى منخفض في اتفاق أفراد عينة الدراسة حول ما جاءت به، وانحرافا معياريا بلغ (0.820)، ويمكن القول أن العديد من التلاميذ يركزون في هذه المرحلة على متطلباتهم الدراسية، يميلون إلى تجنب المشاكل التي قد تلهيهم وتشتت انتباههم عن دراستهم.

✓ العبارة رقم (19)، والتي نصت على «أواجه صعوبة في الانتباه»

سجلت العبارة متوسطا حسابيا قدره (2.16) ما يشير إلى مستوى منخفض في الموافقة على ما جاءت به، وانحرافا معياريا بلغ (1.243)، ما يشير إلى اتفاق غالبية أفراد عينة الدراسة حول

عـدم مـواجهتهم لصـعوبة في التركيـز، فقـد يكـون لـدى التلاميـذ اهتمـام قـوي بالنجـاح الأكـاديمي والتفـوق، ممـا يـدفعهم إلى التركيـز بشـكل أكبـر على دراسـتهم، وكـذلك قـد يشـعر التلاميـذ بتوقعـات عالية من عائلاتهم ومجتمعهم لتحقيق النجاح، مما يشجعهم على التركيز بشكل أكبر

✓ العبارة رقم (20)، والتي نصت على «أعاني من ضعف في التركيز»

سـجلت العبـارة متوسـطا حسـابيا قـدره (2.14) مـا يشـير إلى مسـتوى مـنخفض في الموافقـة لمـا جـاءت بـه، وانحرافـا معياريـا بلـغ (0.588)، وحسـب رأي الطالبـة، فإنـه قـد يتبـع التلاميـذ روتينًـا يوميًـا منظمًـا يسـاعدهم على التركيز على مهـامهم الدراسـية، وقـد يكونـون محفـزين بشـدة لتحقيـق أهـدافهم الأكاديمية والشخصية، مما يدفعهم إلى التركيز بشكل أكبر.

✓ العبـارة رقـم (21)، والتي نصـت على «أعـاني مـن السـلوك الفوضـوي (سـريع التحـول مـن نشـاط لآخر)»

سـجلت العبـارة متوسـطا حسـابيا قـدره (2.51) مـا يشـير إلى مسـتوى مـنخفض في الموافقـة عمـا جـاءت بـه، وانحرافـا معياريـا قـدر بـ (1.087)، وقـد يرجـع تمتـع أفـراد عينـة الدراسـة بدرجـة عاليـة مـن الهـدوء إلى أن التلاميـذ في مرحلـة الثانويـة قـد يكونـون تعلمـوا كيفيـة إدارة التـوتر وضـبط أنفسـهم مـن خـلال سـنوات مـن الخبـرة التعليميـة والمواقـف المختلـف، وقـد يشـعر التلاميـذ بضـغوط أكاديميـة عالية مما يدفعهم إلى التركيز أكثر على الدراسة والحفاظ على هدوئهم لتحقيق أهدافهم.

✓ العبارة رقم (22)، والتي نصت على «أتعمد أن أقحم نفسي في نشاطات الآخرين»

سـجلت العبـارة متوسـطا حسـابيا قـدره (2.09) مـا يشـير إلى مسـتوى مـنخفض في الموافقـة لمـا جـاءت بـه، وانحرافـا معياريـا بلـغ (0.807)، مـا يمكـن إرجاعـه إلى أن التلاميـذ قـد يتلقـون توجيهًـا إيجابيًـا مـن المعلمـين والأهـل بـأن يركـزوا على شـؤونهم الخاصـة بـدلاً مـن التـدخل في نشـاطات الآخـرين، وقـد تكـون ثقافـة المدرسـة تشـجع على اسـتقلالية التلاميـذ وتقـدير خصوصـية الآخـرين، ممـا يؤدي إلى تجنبهم التدخل المبالغ فيه.

✓ العبارة رقم (23)، والتي نصت على «أتميز بالتهور والاندفاع»

سـجلت العبـارة متوسـطا حسـابيا قـدره (2.10) مـا يشـير إلى مسـتوى مـنخفض في الموافقـة لمـا جـاءت بـه، وانحرافـا معياريـا بلـغ (0.863)، فمـن الممكـن أنـه مـع تقـدم التلاميـذ في العمـر، يكتسـبون المزيـد مـن النضـج النفسـي والقـدرة على التفكير قبـل اتخـاذ القـرارات، ممـا يقلـل مـن سـلوكيات التهـور

والانـدفاع، وكـذلك فـإن انشـغال التلاميـذ بالواجبـات الدراسـية والتحضـير للامتحانـات قـد يجعلهـم أكثر تركيزًا على أهدافهم الأكاديمية وأقل ميلاً للتهور.

✓ العبارة رقم (24)، والتي نصت على «لا أستطيع الاستقرار في مكان واحد لمدة طويلة»

قـدر المتوسـط الحسـابي للعبـارة بـ (2.92) مـا يشـير إلى مسـتوى مـنخفض في الاتفـاق حـول مـا جـاءت بـه، وبـانحراف معيـاري بلـغ (0.869)، فبحسـب رأي الطالبـة أن التلاميـذ يعتـادون علـى نمـط الدراسـة الـذي يتطلـب مـنهم الجلـوس والتركيز لفترات طويلـة، ممـا يسـاعدهم على الاسـتقرار في مكـان واحـد، وكـذلك فإنـه مـع تقـدم التلاميـذ في العمـر، يـزداد نضـجهم العقلي وقـدرتهم على التركيز، ممـا يساعدهم على البقاء في مكان واحد لفترات طويلة دون الشعور بالضجر.

✓ العبارة رقم (25)، والتي نصت على «لا أستطيع أن أطيل الحديث مع الآخرين»

سـجلت العبـارة متوسـطا حسـابيا قـدره (2.86) مـا يشـير إلى مسـتوى متوسـط في الموافقـة لمـا جـاءت بـه، وانحرافـا معياريـا بلـغ (0.983)، فمـن المحتمـل أنـه قـد يكتسـب التلاميـذ مهـارات التواصـل الفعّـال مـن خـلال التجـارب التعليميـة والمواقـف الاجتماعيـة، ممـا يجعلهـم قـادرين على المشـاركة في محادثـات متوسـطة الطـول، وكـذا فـإن المشـاركة في الأنشـطة المدرسـية مثـل النقاشـات أو المشـاريع الجماعية قد تمنح التلاميذ الثقة والمهارات اللازمة للمشاركة في محادثات مع الآخرين.

والملاحـظ أن المتوسـط الحسـابي لبعـد النشـاط الزائـد قـدر بـ (2.41) مـا يشـير إلـى مسـتوى مـنخفض حسـب سـلم ليكـارت الخماسـي، وأيضـا قـدر الانحـراف المعيـاري لهـذا البعـد بـ (0.348)، الأمـر الـذي يـدل على وجـود انسـجام في وجهـات النظـر لأفـراد عينـة الدراسـة حـول مـا جـاءت بـه فقـرات هـذا البعـد، إذ أمكـن القـول أن مسـتوى النشـاط الزائـد لـدى عينـة الدراسـة مـنخفض، قـد يكـون التلاميـذ قـد تكيفـوا مـع البيئـة المدرسـية التي تضـع قواعـد وضـوابط تحـد مـن النشـاط الزائـد، وكـذلك فـإن التوجيـه مـن الأهـل والمعلمـين قـد يشـجع التلاميـذ على تبني سـلوكيات مسـؤولة وتجنـب النشـاط الزائـد غيـر الضـروري، وأيضـا نجـد أن انشـغالهم بالواجبـات الدراسـية والأنشـطة الأكاديميـة الأخـرى قـد يقلل من وقتهم المتاح للنشاط الزائد ويشجعهم على التركيز بدلاً من ذلك.

2.1. تحليل استجابات أفراد العينة نحو محور الدافعية للإنجاز:

حيـث تنـاول المحـور الأول لأداة الدراسـة عبـارات تقـيس مسـتوى الدافعيـة للإنجـاز ككـل ومسـتوى كـل بعـد مـن هـذه الاضـطرابات التي تناولتهـا الدراسـة الحاليـة لـدى العينـة المبحوثـة، وسـيتم

تحليل النتائج التي تم التوصل إليها باستخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وكذلك تم الاعتماد على مقياس ليكارت الخماسي لمعرفة شدة الإجابة وهذا من خلال الجدول التالي:

الجدول رقم (5-2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور الدافعية للإنجاز

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدلالة
26	عندما يوكل لي عمل فأنني أخصص جهدي ووقتي لأنهيه	3.77	.939	مرتفع
27	قد أقوم بأعمال أتشكك مدى جدواها وإمكانية نجاحها	2.23	1.117	منخفض
28	لا أميل للتنافس مع الآخرين في عملي أو دراستي	2.49	.978	منخفض
29	أعتبر نفسي شخصاً لا يجد صعوبة في التركيز أثناء دراسته أو إنجازه لعمل ما	3.57	1.007	مرتفع
30	أحب أداء المهام التي أشعر معها بالفخر عند النجاح	3.96	.931	مرتفع
31	ليس من الطبيعي أن أكون كثير التفكير في أمور الحياة المختلفة	3.59	.921	مرتفع
32	أشعر في بعض المواقف بالاضطراب والعجز عند اتخاذ قرار حاسم	2.09	.823	منخفض
33	عندما يطلب مني اتخاذ قرار يتعلق بمشكلة ما فأنني أتخذ القرار الذي اعتقد أنه صحيح من دون تردد	3.96	.931	مرتفع
34	لدي حماس ضعيف لإتمام أي عمل أقوم به	2.41	.921	منخفض
35	ليس من الطبيعي أن أكون مجازفاً أو جريئاً في التعامل مع مواقف الحياة المختلفة	3.91	.823	مرتفع
36	من بين عاداتي متابعة العمل حتى يكتمل أو ينتهي	4.01	.894	مرتفع
37	إذا كان هناك بعض المشكلات التي تواجهني في عملي فإنني أجد نفسي دائم التفكير فيها	3.80	.937	مرتفع
38	حين يطلب مني إبداء الرأي في مشكلة ما فأنني أتردد خشية النقد	2.04	.796	منخفض
39	حينما تواجهني مشكلة ما في عملي فإنني أتجاهلها كما لو كانت لم تحدث	3.89	.890	مرتفع
40	ليس من السهل أن أغير وجهة نظري في موضوع ما حتى لو رأى الآخرون ضرورة ذلك	3.78	.876	مرتفع
41	أشعر بأنه ليست لدي قدرة على اتخاذ قرار في مواقف حرجة أو حاسمة	2.07	.891	منخفض
42	نجاحي في عملي هدف أساسي أسعى إلى إنجازه بكل جهدي	3.99	.908	مرتفع

43	حينما يختلف رأيي عن الآخرين فأنني أشعر بالارتباك أو الخجل	2.16	.873	منخفض
44	عندما تواجهني بعض الصعوبات أثناء أدائي لعمل ما فأنني أفقد دافعيتي وحماسي لإنجازه	2.02	.797	منخفض
45	عندما أقوم بأداء عمل ما فأنني أكرس معظم جهدي ووقتي لإنجازه	3.93	.884	مرتفع
المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات العينة حول الدافعية للإنجاز		3.57	.298	مرتفع

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على نتائج تحليل برنامج (SPSS)

- ✓ العبارة رقم (26)، والتي نصت على «عندما يوكل لي عمل فأنني أخصص جهدي ووقتي لأنهيه»

سجلت العبارة متوسطا حسابيا قدره (3.77) ما يشير إلى مستوى مرتفع في مستوى الموافقة بما جاءت به، وانحرافا معياريا بلغ (0.939)، ما يمكن تفسيره أن غالبية العينة المدروسة يتفقون حول تخصيص كامل وقتهم لإنجاز المهام الموكلة لهم.

- ✓ العبارة رقم (27)، والتي نصت على «قد أقوم بأعمال أتشكك مدى جدواها وإمكانية نجاحها»

سجلت العبارة متوسطا حسابيا قدره (2.23) ما يشير إلى مستوى منخفض تجاه قبول ما جاءت به، وانحرافا معياريا بلغ (1.117)، وقد يفسر ذلك إلى أن التلاميذ في هذه المرحلة العمرية لا يزالون يكتسبون الخبرة الحياتية والأكاديمية، لذا قد يكون لديهم شكوك حول فعالية بعض الأعمال بناءً على قلة خبرتهم.

- ✓ العبارة رقم (28)، والتي نصت على «لا أميل للتنافس مع الآخرين في عملي أو دراستي»

سجلت العبارة متوسطا حسابيا قدره (2.49) ما يشير إلى مستوى منخفض في الموافقة لما جاءت به، وانحرافا معياريا بلغ (0.978)، وترى الطالبة أنه قد تشجع البيئة التعليمية التلاميذ على التعاون بدلاً من التنافس، مما يدفعهم إلى العمل معًا لتحقيق أهداف مشتركة بدلاً من التنافس مع بعضهم البعض.

- ✓ العبارة رقم (29)، والتي نصت على «أعتبر نفسي شخصاً لا يجد صعوبة في التركيز أثناء دراسته أو إنجازه لعمل ما»

سجلت العبارة متوسطا حسابيا قدره (3.57) ما يشير إلى مستوى مرتفع في الاتفاق حول ما جاءت به، وانحرافا معياريا بلغ (1.067)، وقد يعزى ذلك إلى دما يكون لدى التلاميذ اهتمام قوي بالموضوع الذي يدرسون أو يعملون عليه، فإنهم قد يجدون من السهل التركيز على المهام الموكلة إليهم، وكذلك قد يكون لدى التلاميذ دافع داخلي قوي لتحقيق النجاح الأكاديمي، مما يعزز قدرتهم على التركيز والاهتمام بما يقومون به.

- ✓ العبارة رقم (30)، والتي نصت على «أحب أداء المهام التي أشعر معها بالفخر عند النجاح»

سجلت العبارة متوسطا حسابيا قدره (3.96) ما يشير إلى مستوى مرتفع في قبول ما جاءت به العبارة، وسجلت انحرافا معياريا بلغ (0.931)، ويرجع ذلك إلى أنه عندما ينجح التلاميذ في أداء مهامهم، فإن ذلك يعزز ثقتهم بأنفسهم الأمر الذي يزيد من تقديرهم لذاتهم، وقد يحصل التلاميذ على اعتراف وثناء من المعلمين والأقران والأهل عند نجاحهم، مما يعزز رغبتهم في أداء المهام التي يشعرون معها بالفخر.

العبارة رقم (31)، والتي نصت على «ليس من الطبيعي أن أكون كثير التفكير في أمور الحياة المختلفة»

سجلت العبارة متوسطا حسابيا قدره (3.59) ما يشير إلى مستوى مرتفع في الموافقة على جاءت به، وانحرافا معياريا بلغ (0.921)، وترجع الطالبة وجهة النظر هاته لدى التلاميذ بأنه قد يكون التفكير الزائد في أمور الحياة المختلفة طبيعيًا في بعض الحالات، ولكن وجود عوامل مثل التوجيه والدعم يمكن أن يساعد التلاميذ على تجنب التفكير الزائد والحفاظ على توازنهم العقلي والعاطفي.

- ✓ العبارة رقم (32)، والتي نصت على «أشعر في بعض المواقف بالاضطراب والعجز عند اتخاذ قرار حاسم»

سجلت العبارة متوسطا حسابيا قدره (2.09) ما يشير إلى مستوى منخفض في الموافقة على ما جاءت به، وانحرافا معياريا بلغ (0.823)، يشعر تلاميذ الثانوية بالاضطراب والعجز عند اتخاذ قرار حاسم بسبب قلة الخبرة في التعامل مع المواقف المعقدة، مما يجعلهم غير واثقين من الخيارات المتاحة. بالإضافة إلى ذلك، قد يعاني التلاميذ من ضغط الأقران والخوف من ارتكاب الأخطاء أو مواجهة الفشل، وكذا عدم الوضوح في الخيارات وتغيراتهم العاطفية قد يزيد من حيرتهم ويجعل اتخاذ القرار أكثر صعوبة.

- ✓ العبارة رقم (33)، والتي نصت على «عندما يطلب مني اتخاذ قرار يتعلق بمشكلة ما فأنني أتخذ القرار الذي اعتقد أنه صحيح من دون تردد»

سجلت العبارة متوسطا حسابيا قدره (3.96) ما يشير إلى مستوى مرتفع في موافقة ما نصت عليه، وانحرافا معياريا بلغ (0.931)، وترى الطالبة أنه يمكن للتلاميذ عندما يُطلب منهم اتخاذ قرار يتعلق بمشكلة ما، فإنهم قد يتخذون القرار الذي يعتقدون أنه صحيح دون تردد لأنهم يعتمدون على المبادئ التي تعلموها والثقة بالنفس التي طوروها، مما يمنحهم القدرة على التصرف بناءً على قناعاتهم الذاتية.

العبارة رقم (34)، والتي نصت على «لدي حماس ضعيف لإتمام أي عمل أقوم به»

سجلت العبارة متوسطا حسابيا قدره (2.41) ما يشير إلى مستوى منخفض في اتفاق عينة الدراسة على ما جاءت به، وانحرافا معياريا بلغ (0.921)، ويمكن القول بأن غالبية عينة الدراسة يتمتعون بحماس كبير لإتمام الأعمال الموكلة إليهم بسبب شغفهم بالتعلم ورغبتهم في تحقيق التفوق والنجاح.

- ✓ العبارة رقم (35)، والتي نصت على «ليس من الطبيعي أن أكون مجازفاً أو جريئاً في التعامل مع مواقف الحياة المختلفة»

سجلت العبارة متوسطا حسابيا قدره (3.91) ما يشير إلى مستوى مرتفع في الاتفاق مع ما جاءت به، وانحرافا معياريا بلغ (0.823)، ويمكن تفسير ذلك على أن هذه المرحلة تتميز بتكوين الهوية واكتساب الخبرة الحياتية؛ حيث يمكن أن يؤدي المجازفة الزائدة إلى نتائج غير مرغوبة نظرًا لقلة الخبرة، بالإضافة إلى تأثير التوجيهات من الأهل والمعلمين التي تحث على التفكير الحذر والتروي.

- ✓ العبارة رقم (36)، والتي نصت على «من بين عاداتي متابعة العمل حتى يكتمل أو ينتهي»

سجلت العبارة متوسطا حسابيا قدره (4.01) ما يشير إلى مستوى منخفض في الموافقة بما جاءت به، وانحرافا معياريا بلغ (0.894)، ما يشير إلى أن التلاميذ من عينة الدراسة في هذه المرحلة يدركون أهمية الالتزام والمسؤولية في تحقيق النجاح الأكاديمي، بالإضافة إلى تأثير التوجيهات من الأهل والمعلمين التي تشجعهم على إتمام واجباتهم بالشكل المطلوب، مما يساعدهم في بناء عادات دراسية جيدة وأخلاقيات عمل إيجابية.

- ✓ العبارة رقم (37)، والتي نصت على «إذا كان هناك بعض المشكلات التي تواجهني فإنني أجد نفسي دائم التفكير فيها»

سجلت العبارة متوسطا حسابيا قدره (3.80) ما يشير إلى مستوى مرتفع في الموافقة عما جاءت به، وانحرافا معياريا بلغ (0.937)، وقد يرجع ذلك إلى أن التلاميذ في هذه المرحلة بسبب عدم نضوجهم الكافي للتعامل مع الضغوط والتحديات الكبيرة، وقلقهم بشأن تأثير هذه المشكلات على مستقبلهم الأكاديمي والشخصي، كما يمكن أن يؤدي نقص الخبرة في حل المشكلات إلى انشغالهم الزائد بالتفكير في الحلول والخيارات المتاحة.

- ✓ العبارة رقم (38)، والتي نصت على «حين يطلب مني إبداء الرأي في مشكلة ما فأنني أتردد خشية النقد»

سجلت العبارة متوسطا حسابيا قدره (2.04) ما يشير إلى مستوى منخفض في الموافقة على ما نصت به، وانحرافا معياريا قدر بـ (0.796)، وترى الطالبة أن تلاميذ المرحلة الثانوية يخشون من إبداء آرائهم خشية النقد لأنهم قد يكونون في مرحلة حساسة من بناء هويتهم وتقديرهم لذاتهم، وبالتالي قد يؤثر النقد سلبًا على ثقتهم بأنفسهم. بالإضافة إلى ذلك، قد يشعرون بالضغط للامتثال لآراء المجموعة أو الأقران، مما يدفعهم إلى تجنب التميّز أو التعبير عن آرائهم الخاصة.

- ✓ العبارة رقم (39)، والتي نصت على «حينما تواجهني مشكلة ما فإنني أتجاهلها كما لو كانت لم تحدث»

سجلت العبارة متوسطا حسابيا قدره (3.89) ما يشير إلى مستوى مرتفع في الموافقة لما جاءت به، وانحرافا معياريا بلغ (0.890)، ويمكن إرجاع ذلك إلى عدم رغبتهم في مواجهة الضغوط أو القلق الناتج عن تلك المشكلات. قد يفضلون تجنب المشكلات بدلاً من مواجهتها مباشرة لتفادي الشعور بالإحباط أو عدم اليقين، بالإضافة إلى ذلك، قد يشعرون بأنهم غير مجهزين بما يكفي للتعامل مع التحديات، مما يدفعهم إلى تجنبها كوسيلة للتعامل مع الموقف.

- ✓ العبارة رقم (40)، والتي نصت على «ليس من السهل أن أغير وجهة نظري في موضوع ما حتى لو رأى الآخرون ضرورة ذلك»

سجلت العبارة متوسطا حسابيا قدره (3.78) ما يشير إلى مستوى مرتفع في الموافقة لما جاءت به، وانحرافا معياريا بلغ (0.876)، فتلاميذ هذه المرحلة مراهقون، في مرحلة تشكيل هويتهم الخاصة وآرائهم المستقلة، هذا يمكن أن يجعلهم أكثر تمسكًا بوجهات نظرهم، خاصة إذا كانت

جزءًا من قيمهم الأساسية. قد يشعرون أيضًا بالضغط للحفاظ على موقفهم أمام أقرانهم، مما يجعلهم أكثر مقاومة لتغيير وجهات نظرهم.

- ✓ العبارة رقم (41)، والتي نصت على «أشعر بأنه ليست لدي قدرة على اتخاذ قرار في مواقف حرجة أو حاسمة»

سجلت العبارة متوسطا حسابيا قدره (2.07) ما يشير إلى مستوى منخفض في الاتفاق حول ما جاءت به، وبلغ الانحراف المعياري للفقرة (0.886)، قد يرجع ذلك إلى أن التلاميذ الذين يتفقون مع هذه الفقرة يتفقون معها بسبب قلة خبرتهم في التعامل مع تلك المواقف، بالإضافة إلى الضغط النفسي الذي قد يشعرون به نتيجة أهمية القرار وتأثيره على مستقبلهم. كما يمكن أن يكونوا متأثرين برغبتهم في الامتثال لضغوط الأقران أو توقعات الآخرين، مما يجعلهم مترددين في اتخاذ قرار مستقل.

- ✓ العبارة رقم (42)، والتي نصت على «نجاحي في الأعمال الموكلة إلي هدف أساسي أسعى إلى إنجازه بكل جهدي»

سجلت العبارة متوسطا حسابيا قدره (3.99) ما يشير إلى مستوى مرتفع في اتفاق أفراد عينة الدراسة حول ما جاءت به، وانحرافا معياريا بلغ (0.908)، ويمكن القول أن غالبية أفراد عينة الدراسة من تلاميذ المرحلة الثانوية يرون أن النجاح في المهام يعزز ثقتهم بقدراتهم ويشجعهم على مواجهة تحديات أكبر في المستقبل، كما أن الرغبة في التميز بين أقرانهم قد تدفعهم لبذل الجهد اللازم لتحقيق النجاح في الأعمال الموكلة إليهم.

- ✓ العبارة رقم (43)، والتي نصت على «حينما يختلف رأيي عن الآخرين فأنني أشعر بالارتباك أو الخجل»

سجلت العبارة متوسطا حسابيا قدره (2.16) ما يشير إلى مستوى منخفض في الموافقة على ما جاءت به، وانحرافا معياريا بلغ (0.873)، الأمر الذي يمكن تفسيره إلى الرغبة القوية لدى تلميذ الثانوية في الانتماء إلى المجموعة وعدم الخروج عن آراء أقرانه، في هذه المرحلة العمرية، يسعى التلاميذ بشكل طبيعي إلى قبول الآخرين لهم وتجنب العزلة، لذا قد يشعرون بالضغط لتبني آراء شائعة. قد تكون قلة الثقة بالنفس وعدم الخبرة في التعامل مع الاختلافات من العوامل التي تزيد من ارتباكهم وخجلهم عندما يكون رأيهم مختلفًا عن الآخرين.

- ✓ العبارة رقم (44)، والتي نصت على «عندما تواجهني بعض الصعوبات أثناء أدائي لعمل ما فأنني أفقد دافعيتي وحماسي لإنجازه»

سجلت العبارة متوسطا حسابيا قدره (2.02) ما يشير إلى مستوى منخفض في الموافقة لما جاءت به، وانحرافا معياريا بلغ (0.797)، وحسب رأي الطالبة، إلى كون التحديات المفاجئة قد تثير لدى التلميذ شعورًا بالإحباط أو القلق، وقد يشعر التلميذ بعدم الثقة في قدراته على التغلب على الصعوبات، مما يؤدي إلى تراجع الدافع للاستمرار. بالإضافة إلى ذلك، قد يكون قلة الخبرة في التعامل مع المشكلات والتحديات سببًا في عدم قدرته على إيجاد حلول فعالة، مما يزيد من فقدانه للحماس.

- ✓ العبارة رقم (45)، والتي نصت على «عندما أقوم بأداء عمل ما فأنني أكرس معظم جهدي ووقتي لإنجازه»

سجلت العبارة متوسطا حسابيا قدره (3.93) ما يشير إلى مستوى مرتفع في الموافقة على ما جاءت به، وانحرافا معياريا قدر بـ (0.884)، وقد يرجع تمتع غالبية أفراد عينة الدراسة بدرجة عالية من الإصرار على إكمال أعمالهم وواجباتهم إلى رغبتهم في تحقيق النجاح الأكاديمي والتميز، وقد يشعرون بأهمية الأداء الجيد في العمل، سواء كان ذلك من أجل تحسين درجاتهم أو تلبية توقعات معلميهم وأهاليهم. كما أن الالتزام والانضباط الذي تعلموه خلال سنوات الدراسة يدفعهم لتخصيص وقت وجهد كافيين لإتمام الأعمال بالشكل المطلوب، بالإضافة إلى ذلك، قد يعتبرون الإنجاز الجيد للعمل فرصة لتعزيز ثقتهم بأنفسهم وتحقيق أهدافهم الشخصية.

والملاحظ أن المتوسط الحسابي للدافعية للإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة من تلاميذ المرحلة الثانوية بثانوية القطب السكني الجديد بالشريعة قدر بـ (3.57) ما يشير إلى مستوى مرتفع حسب سلم ليكارت الخماسي، وأيضا قدر الانحراف المعياري لهذا البعد بـ (0.298)، الأمر الذي يدل على وجود انسجام وتوافق في وجهات نظر عينة الدراسة حول ما جاءت به فقرات هذا المحور، إذ أمكن القول أن مستوى الدافعية للإنجاز لدى عينة الدراسة مرتفع، ويرجع ذلك إلى إدراك التلاميذ أهمية الأداء الأكاديمي الجيد لتحقيق أهدافهم المستقبلية، مثل الالتحاق بالجامعة أو الحصول على فرص عمل جيدة، كما يمكن للدعم والتشجيع المستمر من الأهل والمعلمين يمكن أن يعزز دافعية التلاميذ للإنجاز والنجاح، وأيضا فإن الرغبة في تحقيق الذات وإثبات القدرات يمكن أن تكون دافعًا قويًا للتلاميذ للإنجاز.

2. عرض وتحليل وتفسير فرضيات الدراسة:

1.2. عرض وتحليل وتفسير الفرضية الأولى: والتي تنص على:

" لا توجد علاقة وأثر دالان إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الاضطرابات السلوكية والدافعية للإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة من تلاميذ ثانوية القطب السكني الجديد بالشريعة"

لاختبار صحة الفرضية من عدمها تم الاعتماد على معامل الانحدار الخطي البسيط وكذا مصفوفة بيرسون للارتباط، للوقوف على ما إذا كانت هناك علاقة وأثر إحصائيان بين متغيرات الدراسة والجدول أدناه يوضح النتائج المتوصل إليها:

الجدول رقم (5-3): نتائج اختبار الانحدار الخطي البسيط بين الاضطرابات السلوكية والدافعية للإنجاز

المتغيرات	معادلة الانحدار		اختبار (F)		معامل التحديد R^2	درجة الحرية	حجم العينة
	معاملات (B)	الخطأ المعياري	قيمة (F)	الدلالة (Sig)			
الاضطرابات السلوكية	2.892	0.171	1.070	0.303	0.007	159	160
الدافعية للإنجاز	0.071	0.069					

المصدر: من إعداد الطالبة اعتمادا على مخرجات برنامج Spss

نلاحظ من خلال الجدول رقم (13) أن القيم الإحصائية المتحصل عليها من خلال معادلة الانحدار الخطي البسيط بين متغيري الدراسة جاءت غير مقبولة إحصائيا، حيث بلغت قيمة (F) (1.070) وهي قيمة غير دالة عند مستوى الدلالة (0.05)، فقد قدرت قيمة مستوى الدلالة الإحصائية بـ (0.303) وهذا ما يدل على عدم وجود دلالة إحصائية لتأثير الاضطرابات السلوكية على الدافعية للإنجاز لدى العينة محل الدراسة.

الجدول رقم (5-4): معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة

متغيرات الدراسة		معامل الارتباط (Pearson)	مستوى الدلالة (sig)
الاضطرابات السلوكية	الدافعية للإنجاز	0.082	0.303

المصدر: من إعداد الطالبة اعتمادا على مخرجات برنامج SPSS

كما توضح النتائج المتحصل عليها الموضحة في الجدول رقم (5-4) أن قيمة معامل الارتباط (Pearson) بين الاضطرابات السلوكية ومتغير الدافعية للإنجاز قد بلغت (0.082)، بمستوى دلالة قدر بـــ (0.303) وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة المعتمد في الاختبار وبالتالي يمكن القول أنه لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين متغيري الدراسة الحالية

وبناء على هذه النتائج نخلص إلى أن الفرضية الأولى للدراسة الحالية قد تحققت، أي أنه لا توجد علاقة وأثر دالان إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الاضطرابات السلوكية والدافعية للإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة من تلاميذ ثانوية القطب السكني الجديد بالشريعة.

يمكن تفسير عدم وجود علاقة ارتباطية إحصائيا بين متغيري الدراسة الحالية لدى التلاميذ في الطور الثانوي إلى عدة عوامل، فقد يكون لدى التلاميذ بيئة داعمة سواء في المنزل أو المدرسة تتيح لهم الحفاظ على مستوى عالٍ من الدافعية للإنجاز على الرغم من وجود اضطرابات سلوكية. الدعم الجيد يمكن أن يعزز دافعيتهم للإنجاز بغض النظر عن تحدياتهم السلوكية، ومن المعروف أن التلاميذ في هذه المرحلة تكون لديهم مرونة وقدرة على التأقلم، فالمراهقون قادرون على تطوير آليات تأقلم فعّالة تمكنهم من إدارة الاضطرابات السلوكية دون التأثير على دافعيتهم للإنجاز، هذا قد يتضمن استراتيجيات مثل تحديد الأهداف الواقعية أو طلب الدعم عند الحاجة.

وقد يرجع عدم ظهور أثر إحصائي للاضطرابات السلوكية على الدافعية للإنجاز لدى التلاميذ، كونهم في بيئة داعمة سواء في المنزل أو المدرسة تتيح لهم الحفاظ على مستوى عالٍ من الدافعية للإنجاز على الرغم من وجود اضطرابات سلوكية. الدعم الجيد يمكن أن يعزز دافعيتهم للإنجاز بغض النظر عن تحدياتهم السلوكية، فقد أشارت دراسة (**heward, 2003**) إلى أن الظروف البيئية السيئة تؤثر في ظهور الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال، وتظهر هذه الاضطرابات في ثلاث أشكال: أ -سلوكيات غير مرغوبة في بيئة الطفل. ب مظاهر عدوانية شديدة وخصوصاً حال دخول الطفل للمدرسة. ج- رفض للآخرين وخصوصاً الزملاء في المدرسة، وبالتالي فالظروف البيئية الجيدة قد تساهم بشكل ملحوظ في التخفيف من حدة الاضطرابات السلوكية.

كما ذكر (**Sutherland, 2000**) في بحثه المعنون بـ: (أثر استخدام الثناء والإطراء بدرجات مختلفة على أداء التلاميذ الذين يعانون من اضطرابات عاطفية وسلوكية) بأن معاناة الأطفال من المشاكل السلوكية يؤدي عادة إلى جعل التعليم أكثر صعوبة حيث أن معظم هؤلاء الأطفال يبدؤون مرحلة الدراسة في الروضة والحضانة غير ملمين بالمهارات الأساسية وخصوصاً المهارات الاجتماعية والسلوكية، فتوفير توجيهات إيجابية

نحو التعليم والمدرسة ومحاولة التخفيف من شدة أعراض الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال من شأنها تحسين مستويات الدافعية بشكل عام لديهم.

وترى الطالبة أنه بالإمكان أن يمتلك بعض التلاميذ وعيًا ذاتيًا عاليًا يمكّنهم من فصل الاضطرابات السلوكية عن دافعيتهم للإنجاز، مما يسمح لهم بالتركيز على أهدافهم الأكاديمية على الرغم من التحديات الشخصية، فالدافعية للإنجاز لدى التلميذ قد تكون مدفوعة بعوامل متعددة مثل الطموحات الشخصية، والتطلعات المستقبلية، وضغط الأقران، فتصبح الاضطرابات السلوكية أقل تأثيرا.

كما يمكن الاضطرابات السلوكية أن تتنوع في شدتها ونوعها، فقد لا تؤثر بعض الأنواع أو المستويات على دافعية التلميذ بشكل مباشر، مما قد يفسر عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية في بعض الدراسات، ورغم ذلك فإن عدم وجود علاقة إحصائية بين الاضطرابات السلوكية لدى تلاميذ الطور الثانوي ودافعيتهم للإنجاز لا يعني بالضرورة انعدام علاقة بين هذين المتغيرين، فقد لا يظهر هذا الأثر والعلاقة إحصائيا بينما يكون موجودا ولو بصورة مخففة قد لا تظهر إحصائيا.

2.2. عرض وتحليل وتفسير الفرضية الثانية: والتي تنص على:

"مستوى الاضطرابات السلوكية لدى عينة الدراسة من تلاميذ المرحلة الثانوية منخفض"

ولقياس مستوى الاضطرابات السلوكية لدى أفراد عينة الدراسة تم الاعتماد على المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد عينة الدراسة، وبعد حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات المبحوثين حول محور الاضطرابات السلوكية، تتضح نتائج المبحوثين كالتالي:

الجدول رقم (5-5): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجة استجابات عينة الدراسة لمحور الاضطرابات السلوكية

البيان	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة (t)	درجة الحرية	الدلالة	مستوى الدلالة
محور الاضطرابات السلوكية	160	62.10	5.141	75	152.79	159	0.00	0.05

المصدر: من إعداد الطالبتين اعتمادا على مخرجات برنامج *SPSS*

بالنظر إلى نتائج الجدول رقم (5-5)، يتضح أن استجابات غالبية أفراد العينة حول عبارات أبعاد مقياس الاضطرابات السلوكية جاءت متوسط حسابي إجمالي قدره بما قدره (62.10)، والذي جاء أقل من المتوسط الفرضي المقدر بـ (75) وكذلك جاء الانحراف المعياري لاستجابات المبحوثين مقدرا بـ (5.14) ما يشير إلى انسجام وتوافق في استجابات العينة وعدم تشتت في الإجابات وعليه يمكن القول أن مستوى الاضطرابات

السلوكية لدى عينة الدراسة من تلاميذ الطور الثانوي بثانوية القطب السكني الجديد بالشريعة منخفض، وبالتالي فالفرضية الثانية للدراسة محققة.

حيث أوضح (العزة، 2114) أن مجموعة من الدراسات توصلت إلى نسبة الاضطرابات السلوكية تتروح ما بين (15.1%) وأن نسبة (20%) هي المعتمدة في كل العالم، أي أن أغلب الأفراد الذين لديهم اضطراب سلوكي تكون درجتها متوسطة، ونادرا ما تكون شديدة أو شديدة جداً، وأن نسبة الذكور تفوق نسبة الإناث، وأن نسبة حدوثها لدى طلاب المرحلة الأساسية تكون قليلة، أما في مرحلة المرهقة فتبلغ ذروتها، ثم تنخفض بعد ذلك المرحلة، وتتفاوت النسب مع كل نوع. **(وافي، 2116م، ص22)**

وتعزو الطالبة هذه النتيجة إلى أن الثقافة العامة التي يكون سببها التنشئة الأسرية والبيئة المدرسية والاستقرار الحياتي للأسرة، واستخدام الوالدين لأساليب التنشئة السوية وعدم إهمال الأبناء يكون له دور كبير في انخفاض مستوى الاضطرابات السلوكية لهذه الفئة، وكذلك فإن توفر الدعم الجيد من الأهل والمعلمين وزملاء الدراسة يمكن أن يساعد في تقليل مستوى الاضطرابات السلوكية من خلال تقديم التوجيه والمساعدة في مواجهة التحديات.

وعن العلاقة بين إيجابية الوالدين أو سلبيتهم في التعامل مع أبنائهم جاءت دراسة كارلوس جارسيا (**Garcia, 2014**) والتي بعنوان "العلاقة بين إيجابية الوالدين أو سلبيتهم والاضطرابات السلوكية الحادة لدى الأمريكيين من الأفارقة واللاتينيين"، فقد أسفرت نتائج الدراسة على أن الوالدين الإيجابيين في تعاملهم مع أبنائهم تقل حدة الاضطرابات السلوكية لدى أبنائهم بعكس أبناء الوالدين السلبيين، وكذلك أشار (**Dumas, 2014**) إلى أن العامل الأسري والاضطرابات الأسرية تعتبر في المقام الأول العامل الفعال في زيادة أو نقصان حدة الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال والمراهقين.

3.2. عرض وتحليل وتفسير الفرضية الثالثة: والتي تنص على:

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الاضطرابات السلوكية لدى عينة الدراسة من تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الجنس."

ولمعرفة ما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيا في مستوى الاضطرابات السلوكية لدى أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وكذلك الاعتماد على اختبار (ت) (***T test***)، وفيما يلي تفصيل للنتائج المتحصل عليها:

الجدول رقم (5-6): الفروق في مستوى الاضطرابات السلوكية حسب متغير الجنس

الجنس	حجم العينة	المتوسط الحساب	قيمة "ت" المحسوبة	درجة الحرية	قيمة الدلالة
ذكر	47	2.45	**1.275**	158	0.204
أنثى	113	2.49			

المصدر: من إعداد الطالبة اعتمادا على مخرجات Spss

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (5-6) تبين أن قيمة (**T**) المحسوبة قدرت بـــ (1.275)، وأن قيمة مســتوى الدلالة لاختبار (ت) كان مقدارها (0.204) وهي أكبر من مســتوى الدلالة المعتمد في الاختبار والمقدر بـــ (0.05)، وبالتالي يمكن القول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصــائية في مســتوى الاضــطرابات السلوكية لدى عينة الدراسة من تلاميذ المرحلة الثانوية تعود لمتغير الجنس، وبالتالي يمكن القول أن الفرضية الثالثة للدراسة **محققة**.

أشــارت نتائج اختبار هذه الفرضــية إلى أن التلاميذ من الذكور والإناث لا يختلفون من حيث مســتويات الاضــطرابات الســلوكية، عكس ما أوردته دراســات كل من (الخليفي، 1994) و(العثامنة، 2003) التي خلصــت إلى وجود فروق دالة في مســتوى الاضــطرابات الســلوكية لصــالح الذكور، وتتفق نتيجة الدراســة الحالية مع دراســة (إســعيد، 2003) والتي هدفت إلى معرفة أي المشــكلات الأكثر حدة التي يعاني منها طلبة الصــف الأول الثانوي بمحافظة غزة لدى عينة عشــوائية مكونة من (705) تلميذا وتلميذة، فقد خلصــت الدراســة إلى عدم وجود فروق دالة في مستوى الاضطرابات السلوكية تعزى لمتغير الجنس.

وتفســر الطالبة هذه النتيجة بأنه يمكن أن يتفاوت مســتوى الاضــطرابات الســلوكية بين الأفراد بغض النظر عن الجنس، فقد تكون هناك اختلافات فردية في مهارات التحكم بالمشــاعر والتعبير العاطفي وتنظيم العواطف. بالتالي، قد يكون هناك تباين فردي بين الطلاب بدلاً من ارتباط مباشــر بالجنس، وكذلك نجد أن البيئة المدرسية المتوازنة قد تعزز سلوكيات صحية لدى جميع التلاميذ بغض النظر عن جنسهم، مما يؤدي إلى مستويات مماثلة من الاضطرابات السلوكية، كذلك قد يكون هناك تقارب في التنشئة الاجتماعية والقيم المشتركة بين الجنسين في المجتمع، مما يؤدي إلى تشابه في سلوكياتهم.

بشــكل عام، عدم وجود فروق دالة في مســتوى الاضــطرابات الســلوكية تعزى لمتغير الجنس قد يكون نتيجة لبيئة داعمة ومتوازنة تعزز السلوكيات الإيجابية لدى جميع التلاميذ بغض النظر عن جنسهم.

4.2. عرض وتحليل وتفسير الفرضية الرابعة: والتي تنص على:

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الاضطرابات السلوكية لدى عينة الدراسة من تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى لمتغير المستوى الدراسي."

ولمعرفة ما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيا بين مستويات الاضطرابات السلوكية لدى أفراد عينة الدراسة حسب متغير المستوى الدراسي، تم حساب المتوسط الحسابي، واختبار التباين الأحادي (*One Way ANOVA*)، وفيما يلي تفصيل للنتائج المتحصل عليها:

الجدول رقم (5-7): نتائج اختبار التباين الأحادي لمحور الاضطرابات السلوكية لدى عينة الدراسة حسب متغير المستوى الدراسي

المستوى الدراسي	عدد المفردات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (F) المحسوبة	مستوى الدلالة (p)
سنة أولى ثانوي	58	2.45	0.193	159	1.970	0.143
سنة ثانية ثانوي	60	2.47	0.208			
سنة ثالثة ثانوي	42	2.53	0.212			

المصدر: من إعداد الطالبة اعتمادا على مخرجات برنامج *SPSS*

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (5-7) تبين أن قيمة (F) المحسوبة قدرت بـــ (1.970)، وأن قيمة مستوى الدلالة لاختبار (F) كان مقدارها (0.143) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) ومنه فقيمة (F) المحسوبة غير دالة إحصائيا، وبالتالي يمكن القول أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين مستويات الاضطرابات السلوكية لعينة الدراسة تعود لمتغير المستوى الدراسي، أي أن مستوى الاضطرابات السلوكية لدى عينة الدراسة لم يتأثر باختلاف مستوياتهم الدراسية، وهذا ما يدل عليه التقارب في قيم المتوسطات الحسابية للأقسام الثلاث، وبذلك فإن الفرضية الرابعة القائلة بأنه « لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الاضطرابات السلوكية لدى عينة الدراسة من تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى لمتغير المستوى الدراسي » **محققة**.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى كون عينة الدراسة متجانسة من حيث الخصائص السلوكية والعوامل البيئية، مما يفضي إلى مستويات متقاربة من الاضطرابات السلوكية عبر المستويات الدراسية، وقد يكون التلاميذ من أفراد عينة الدراسة في جميع المستويات الدراسية قد خضعوا لنفس التنشئة الاجتماعية والقيم، مما يقلل من الفروقات السلوكية بينهم.

كما نجد أن الثانوية تفرض في كثير من الأحيان قوانين وضوابط سلوكية موحدة على جميع المستويات الدراسية، مما يساهم في تحقيق استقرار في السلوكيات وتجنب الفروق الكبيرة. كذلك فإن الانتقال بين

المستويات الدراسي سلسا ولا تسبب تغييرات كبيرة في حياة التلاميذ، مما يقلل من تأثير المستوى الدراسي على السلوكيات.

بشكل عام، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاضطرابات السلوكية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية عبر المستويات الدراسية قد يكون نتيجة لبيئة تعليمية متوازنة وداعمة توفر فرصًا متساوية لجميع التلاميذ.

5.2. عرض وتحليل وتفسير الفرضية الخامسة: والتي تنص على:

"مستوى دافعية الإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة من تلاميذ المرحلة الثانوية منخفض."

ولقياس مستوى الاضطرابات السلوكية لدى أفراد عينة الدراسة تم الاعتماد على المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد عينة الدراسة، وبعد حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات المبحوثين حول محور الاضطرابات السلوكية، تتضح النتائج المتحصل عليها كالتالي:

الجدول رقم (5-8): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجة استجابات عينة الدراسة لمحور الدافعية للإنجاز

البيان	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة (t)	درجة الحرية	الدلالة	مستوى الدلالة
محور الدافعية للإنجاز	160	61.36	3.567	60	217.61	159	0.00	0.05

المصدر: من إعداد الطالبتين اعتمادا على مخرجات برنامج *SPSS*

بالنظر إلى نتائج الجدول رقم (5-8)، يتضح أن استجابات غالبية أفراد العينة حول عبارات أبعاد مقياس الاضطرابات السلوكية جاءت متوسط حسابي إجمالي قدره بما قدره (62.10)، والذي جاء ضمن المجال "متوسط" (من 47 إلى 73) وكذلك جاء الانحراف المعياري لاستجابات المبحوثين مقدرا بـ (3.56) ما يشير إلى انسجام وتوافق في استجابات العينة وعدم تشتت في الإجابات وعليه يمكن القول أن مستوى الدافعية للإنجاز لدى عينة الدراسة من تلاميذ الطور الثانوي بثانوية القطب السكني الجديد بالشريعة متوسط، وبالتالي فالفرضية الثانية للدراسة **غير محققة**.

وترى الطالبة أن التلاميذ قد يشعرون بدرجة معينة من الاستقرار الشخصي والاجتماعي، مما يجعلهم يشعرون بالراحة في الأداء بمستوى متوسط دون السعي المستمر لتحقيق أعلى درجات التفوق، كذلك فبعض المواد الدراسية أو التحديات الأكاديمية قد تكون أكثر صعوبة بالنسبة للتلاميذ، مما يؤثر على مستوى الدافعية لديهم، فيميلون إلى تحقيق أداء متوسط، وقد يرجع المستوى المتوسط في الدافعية لدى التلاميذ إلى

سعيهم لتحقيق توازن بين دراستهم وحياتهم الشخصية، مما قد يجعلهم يركزون على الحفاظ على مستوى جيد من الأداء دون أن يكون ذلك على حساب وقتهم الخاص.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (صبحي، 2011) والتي أظهرت نتائجها مستوى عال من دافعية الإنجاز لدى عينة الدراسة، ولم تتفق كذلك نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة (طعبلي، 2013) التي أشارت إلى مستوى مرتفع من دافعية الإنجاز لدى طلبة السنة الثالثة ثانوي، وكذلك اختلفت هذه النتيجة مع دراسة (عبد الله، 2015) والتي هدفت إلى معرفة السمة العامة ومعرفة الفروق في مستوى الثقة بالنفس ودافع الإنجاز بين الطلاب المتفوقين دراسيا والعاديين، إذ توصلت الدراسة إلى نتائج تفيد أن مستوى الثقة بالنفس ودافعية الإنجاز مرتفع لدى جميع أفراد العينة.

كما نجد أن نتائج دراسة (بن عيشة، 2014) تتفق مع نتيجة الدراسة الحالية، حيث هدفت إلى التحقق من مدى فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني في تحسين مستوى الدافعية للإنجاز لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية، وقد خلصت إلى فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مستوى الدافعية للإنجاز لدى المجموعة التجريبية، على خلاف أفراد المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة التقليدية والذين حافظو على استقرار مستوى متوسط في الدافعية للإنجاز.

وجاءت نتيجة هذه الفرضية متفقة مع ما أشار إليه ماكليلاند والذي يفترض أن الدافع ما هو الا رابطة انفعالية قوية تقوم على مدى توقعنا لاستجاباتنا عند التعامل مع أهداف معينة، وذلك على أساس خبراتنا السابقة، وقد أكد ماكليلاند أن التعلم السابق والحالة التي تتضمن زيادة أو نقصانا باللذة أو الألم بالنسبة للحالة الراهنة تلعب دورا في الدافعية للإنجاز، ويؤكد أن قوة الدافع للإنجاز تختلف تبعا للنشاطات وطبيعة التحدي، لذلك يترتب أن نأخذ بالحسبان العوامل الشخصية وعوامل البيئة كلها عند تفسير قوة دافع الإنجاز. **(خليفة وعبد الله، 2011)**

6.2. عرض وتحليل وتفسير الفرضية السادسة: والتي تنص على:

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الدافعية للإنجاز لدى عينة الدراسة من تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الجنس."

ولمعرفة ما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيا في مستوى الدافعية للإنجاز لدى أفراد العينة المدروسة حسب متغير الجنس، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وكذلك الاعتماد على اختبار (ت) (***T test***)، وفيما يلي تفصيل للنتائج المتحصل عليها:

الجدول رقم (5-9): الفروق في مستوى الدافعية للإنجاز حسب متغير الجنس

الجنس	حجم العينة	المتوسط الحساب	قيمة "ت" المحسوبة	درجة الحرية	قيمة الدلالة
ذكر	47	3.05	1.897	158	0.853
أنثى	113	3.10			

المصدر: من إعداد الطالبة اعتمادا على مخرجات Spss

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (5-8) تبين أن قيمة (T) المحسوبة قدرت بـــ (1.897)، وأن قيمة مستوى الدلالة لاختبار (ت) كان مقدارها (0.853) وهي أعلى من مستوى الدلالة المعتمد والمقدر بـ (0.05)، وبالتالي يمكن القول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاضطرابات السلوكية لدى عينة الدراسة من تلاميذ المرحلة الثانوية تعود لمتغير الجنس، وبالتالي يمكن القول أن الفرضية السادسة للدراسة **محققة**.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (مشري وعزاق، 2021) والتي خلصت إلى عدم وجود فروقات دالة إحصائيا في مستوى الدافعية للإنجاز تعزى لمتغير الجنس لدى عينة من (52) تلميذا وتلميذة في الطور الثانوي، كما جاءت هذه النتيجة موافقة لما جاءت به دراسة (معين وحسين، 2010) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق في مستوى دافعية الإنجاز بين مفردات العينة المكونة من (276) طالبا وطالبة.

في حين اختلفت هذه النتيجة مع دراسة (بن لخضر وبوتعني، 2022) والتي خلصت إلى وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الدافعية للإنجاز تعود لمتغير الجنس لدى تلاميذ المرحلة الثانوية لصالح الذكور، كما اختلفت مع دراسة (هناء إبراهيم محمد، 2010) التي توصلت إلى وجود فروق في دافعية الإنجاز تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.

ويمكن أن نرجع هذا الاختلاف بين الدراسات من حيث تأكيد أو نفي الفروق بين الجنسين في الدافع للإنجاز إلى اختلاف القيم الثقافية والاجتماعية والاقتصادية للبيئة التي تنتمي إليها العينات، وإلى اختلاف خصائص هذه العينات.

ويمكن تفسير نتائج اختبار هذه الفرضية إلى أن التلاميذ من الذكور والإناث لا يختلفون من حيث مستويات الدافعية للإنجاز، وترجع الطالبة ذلك إلى كون الذكور والإناث في الطور الثانوي يتشاركون توجهات وأهداف أكاديمية مماثلة، مثل تحقيق النجاح الأكاديمي والحصول على فرص مستقبلية جيدة، الأمر الذي يمكن أن يؤدي إلى مستويات مماثلة من الدافعية للإنجاز، كما أنه في معظم المدارس الثانوية، يتلقى الذكور والإناث نفس البرامج التعليمية والدعم الأكاديمي، مما يسهم في خلق مستويات متقاربة من الدافعية للإنجاز.

3. نتائج الدراسة:

- لا توجد علاقة وأثر دالان إحصائيا للاضطرابات السلوكية على الدافعية للإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة من تلاميذ ثانوية القطب السكني الجديد بالشريعة.
- مستوى الاضطرابات السلوكية لدى عينة الدراسة من تلاميذ المرحلة الثانوية ثانوية القطب السكني الجديد بالشريعة منخفض.
- انعدام فروق دالة إحصائيا في مستوى الاضطرابات السلوكية لدى عينة الدراسة من تلاميذ ثانوية القطب السكني الجديد بالشريعة تعود لمتغير الجنس.
- ليست هناك فروق دالة في مستوى الاضطرابات السلوكية لدى تلاميذ ثانوية القطب السكني الجديد بالشريعة تعود لمستواهم الدراسي.
- مستوى دافعية الإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة من تلاميذ ثانوية القطب السكني الجديد بالشريعة متوسط.
- لا يوجد اختلاف واضح في مستوى الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ ثانوية القطب السكني الجديد بالشريعة تعزى لمتغير الجنس.

تبقى النتائج المتحصل عليها تخص عينة البحث، ولا يُمكن تعميمها على جميع تلاميذ الثانويات بالجزائر لاعتبار أن النظم التربوية الداخلية والعوامل التنظيمية تختلف من مؤسسة إلى أخرى، وكذا اختلاف المناطق الجغرافية والمناخية.

4. توصيات الدراسة:

- تصميم برامج إرشادية مدرسية للتلاميذ للتوعية بالاضطرابات السلوكية، الأمر الذي يعمل على زيادة القدرة لديهم في مواجهة الضغوط المختلفة والتحكم في انفعالاتهم وسلوكياتهم بشكل أفضل؛
- توجيه الأسرة والمدرسة بضرورة انتهاج استراتيجية تربوية موحدة لمجابهة الاضطرابات السلوكية لدى التلاميذ والسعي إلى عدم تفاقمها لديهم؛
- تصميم برامج تربوية واجتماعية للعمل على تنمية الدافعية للإنجاز لدى التلاميذ؛
- العمل على تنمية القدرة على مواجهة الضغوط والتغلب على الاضطرابات السلوكية والانفعالية لدى التلاميذ من خلال التوعية والبرامج الإرشادية؛

- تضمين المناهج الدراسية بمهارات وأنشطة تسهم في إثارة وتعزيز الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الثانويات.

5. مقترحات الدراسة:

- إجراء دراسات مقارنة بين التلاميذ على كل من الاضطرابات السلوكية والدافعية للإنجاز وكذا العلاقة بينهما، وذلك على ضوء عدد من المتغيرات كالتحصيل الدراسي للتلميذ، والمستوى التعليمي للآباء، والمستوى الاقتصادي، وكذا الاختلافات الحضرية.
- دراسة الاضطرابات السلوكية لدى التلاميذ في الطور الثانوي بشكل أكثر شمولية.
- إضافة متغيرات أخرى ذات أهمية إلى جانب متغيرات الدراسة الحالية كالتحصيل الدراسي، والإبداع.

خاتمـــــة

خاتمة:

تعد الاضطرابات السلوكية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تحديًا كبيرًا لهم وللمعلمين وأولياء الأمور، ومن الممكن أن تتراوح هذه الاضطرابات من السلوك المعارض والتحدي إلى سلوكيات أكثر خطورة مثل العدوانية أو العزلة، وكذا فإن هذه الاضطرابات يمكن أن تؤثر هذه على التحصيل الأكاديمي والتفاعلات الاجتماعية والتكيف العام في المدرسة والعلاقات الاجتماعية والصحة النفسية للمراهقين. ويُعزى سبب هذه الاضطرابات إلى عدة عوامل، منها الوراثة، والتأثيرات البيئية، والصعوبات الأسرية، والضغوط الاجتماعية.

ونجد الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تُعتبر عاملاً رئيسياً في تحديد نجاحهم الأكاديمي وتطورهم الشخصي، وتشير الدافعية إلى الرغبة الداخلية والالتزام بتحقيق الأهداف الأكاديمية والمهنية. في هذه المرحلة العمرية، يكون التلاميذ في مرحلة انتقالية مهمة، حيث يبدؤون في التفكير في مستقبلهم الأكاديمي والمهني بشكل أكثر جدية.

بينما تشير الدراسات إلى أن الاضطرابات السلوكية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية قد تؤثر على أدائهم الأكاديمي والاجتماعي، فقد خلصت الدراسة الحالية غياب هذه العلاقة بين الاضطرابات السلوكية والدافعية للإنجاز، ولكن قد لا يكون هناك علاقة دالة إحصائيًا بين مستوى الدافعية وهذه الاضطرابات. بمعنى آخر، قد يواجه التلاميذ الذين يعانون من اضطرابات سلوكية تحديات في تحقيق الاستقرار السلوكي، ولكن ذلك لا يعني بالضرورة أن دافعيتهم للإنجاز متأثرة بشكل مباشر أو سلبي. يمكن أن يكون للتلاميذ مستويات دافعية متنوعة للإنجاز بغض النظر عن وجود اضطرابات سلوكية، مما يشير إلى أن عوامل أخرى قد تلعب دورًا في التأثير على الدافعية، مثل البيئة التعليمية والدعم الاجتماعي والأسري. وبالتالي، يمكن أن يكون من المهم التركيز على تعزيز الدافعية من خلال استراتيجيات مختلفة بغض النظر عن وجود الاضطرابات السلوكية.

وفي الختام، تبقى النتائج المتحصل عليها من خلال هذه الدراسة صحيحة في إطار حدود العينة المختارة والأداة التي تم اعتمادها، وهو ما يفتح الطريق أمام أبحاث ودراسات يمكن القيام بها من قبل باحثين آخرين.

قائمة المراجع

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

1. أبو عواد، فيال (2009). *البنية العاملية لقياس الدافعية الأكاديمية (AMS) دراسة سيكومترية على عينة من طلبة الصفين السادس والعاشر في مدارس وكالة الغوث (الأونروا) في الأردن*، مجلة جامعة دمشق، المجلد 25، العدد (3+4).
2. أبو غزالة، سميرة (1992). *تعديل أكثر المشكلات السلوكية شيوعا لدى أطفال المدرسة الابتدائية باستخدام برنامج إرشادي باللعب*. رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمسن، القاهرة.
3. أسعيد، دانيال سليم خالد (2003). *مشكلات طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة غزة وسبل علاجها في ضوء الفكر التربوي الإسلامي*. الجامعة الإسلامية -غزة.
4. ألعبيدي، محمد جاسم محمد (2004). *سيكولوجية الإدارة التعليمية والمدرسية وآفاق التطوير العام*. (ط1) الأردن: مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.
5. أمال، خمار (2017). *فعالية برنامج سلوكي لرفع مستوى التوافق الاجتماعي والمهارات الأكاديمية للمضطربين سلوكيا*. (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة أبي بكر بلقايد- تلمسان، كلية العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية، الجزائر .
6. باظة، أمال عبد السميع مليجي (2001). *مقياس الاضطرابات السلوكية والوجدانية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين*، ع 1، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
7. بطرس، حافظ بطرس (2014). *محاضرات في التقويم والتشخيص في التربية الخاصة*. كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.
8. بن يوسف، أمال (2008). *العلاقة بين استراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم وأثرها على التحصيل الدراسي*، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر، الجزائر.
9. توق محي الدين ويوسف قطامي (2002). *أسس علم النفس التربوي*. (ط1). عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.
10. الخطيب، محمد جودة (2011). *المشكلات السلوكية عند الأطفال والتطبيق*. (د.ط). غزة: فلسطين.
11. خلف الله، سلمان (2004). *الطفولة – المشكلات الرئيسية التعليمية والسلوكية العادية وغير العادية*، الجزء الأول. عمان: جهينة للنشر والتوزيع.
12. خليفة، قدوري (2012). *الرضا عن التوجيه الدراسي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي*، رسالة ماجستير، جامعة مولود معمري تيزي وزو، الجزائر.
13. خليل عبد الرحمان، المعايطة ومصطفى النوري، القمش (2007). *الاضطرابات السلوكية والانفعالية*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
14. الخواجا، عبد الفتاح محمد (2009). *الإرشاد النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق*. (ط1). الأردن: دار الثقافة للنشر التوزيع.
15. خولة، احمد يحي (2000). *الاضطرابات السلوكية والانفعالية*. (ط 1). عمان، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

قائمة المراجع

16. رشوان، زياد محمد (2007). *أسباب المشكلات السلوكية وطريقة حلها*، طرابلس، لبنان: دار الفتوة.
17. الزغلول، عماد عبد الرحيم (2006). *الاضطرابات الانفعالية والسلوكية لدى الأطفال*. (د.ط). عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
18. زهران، حماد (1998). *التوجيه والإرشاد*. (ط3). القاهرة: عالم الكتب.
19. زيادة، أشرف اللافي محمد (2015). *الاضطرابات السلوكية الشائعة بين تلاميذ المرحلة الإعدادية من وجهة نظر المعلمون*. مجلة كلية التربية بجامعة بنها ،1 (17)، 14-29.
20. الساكر، رشيدة (2015). *دافعية الإنجاز وعلاقتها بفاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي*، رسالة الماستر، جامعة حمه لخضر بالوادي، الجزائر.
21. السرطاوي، زيدان، وسي سالم، كمال (1978). *المعاقون أكاديميا*. الرياض: دار عالم الكتاب للنشر والتوزيع.
22. سعادة، جودة احمد، وأبو زيادة، إسماعيل جابر، وزامل، مجدي علي (2002). *المشكلات السلوكية لدى الأطفال الفلسطينيين في المرحلة الأساسية الدنيا بمحافظة نابلس خلال انتفاضة الأقصى كما يراها المعلمون وعلاقتها ببعض المتغيرات*. مجلة جامعة النجاح للأبحاث، ع 2، ص ص 590-546.
23. سليمان، أمال. (2023) *الاضطرابات السلوكية وعلاقتها بمركز التحكم لدى أطفال الروضة المتلعثمين*. مجلة الطفولة. العدد الرابع والأربعون.
24. الشخص، عبد العزيز السيد، السرطاوي، زيدان احمد (1999). تربية *الأطفال المراهقين المضطربين سلوكيا النظرية والتطبيق*، (ط1). الإمارات: دار الكتاب الجامعي.
25. شيماء عبد الله الدويش وإبراهيم عبد الله العثمان (2023). *فاعلية تقييم السلوك الوظيفي في التعرف على المشكلات السلوكية لذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية*: مراجعة أدبية"
26. الطويل عزة عبد العظيم (2001). *معالم علم النفس المعاصر*. (ط4). الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا للطباعة والنشر.
27. العبادي، رائد خليل (2006). *مقاييس في الاضطرابات السلوكية*. (ط1). عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
28. العبادي، رائد خليل. (2006). *مقاييس في الاضطرابات السلوكية*، ط1، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان.
29. عبد الحليم، محمد سيد (1990). *علم النفس العام*. جامعة قارنوس، كلية الأدب.
30. عبد الرحمن، محمد السيد، حسن، منى خليفة على (ب،ت): *تدريب الأطفال ذوي الاضطرابات السلوكية على المهارات النمائية*. الكويت: دار الفكر العربي.
31. عبد المعطي، حسن مصطفى (2003). *الاضطرابات النفسية في الطفولة والمراهقة، الأسباب-التشخيص-العلاج*. مصر: مكتبة القاهرة للكتاب.
32. العزة، سعيد حسني (2002). *التربية الخاصة للأطفال ذوي الاضطرابات السلوكية*. (ط1). الأردن: الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع.
33. علي، كمال (1982). *النفس وانفعالاتها وأمراضها وعلاجها*. ط2. بغداد: دار العربية للنشر والطباعة.

قائمة المراجع

34. عمار شوشان (2009): *النمط القيادي لمديري الثانويات وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى الأساتذة*، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة الحاج لخضر، باتنة
35. فايد، حسين علي (2001). *الاضطرابات السلوكية تشخيصها، أسبابها، علاجها*. (ط1). مصر: طيبة للنشر والتوزيع.
36. الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم (2005). *تعديل السلوك في التدريس*. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
37. فخري، دباغ (1988). *أصول الطب النفسي*. بيروت: دار الطليعة للنشر والتوزيع.
38. قاسم، جمال، ومثقال، عبيد، والزعبي، احمد (2000). *الاضطرابات السلوكية*. (ط1). عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع،
39. القبالي، يحيي أحمد (2017م). *المدخل إلى الاضطرابات السلوكية والانفعالية*. ط2. عمان: دار الخليج المملكة الأردنية الهاشمية.
40. مروك، فاطمة الزهراء (2017). *الاضطرابات السلوكية وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى عمال قطاع المحروقات - دراسة ميدانية ببعض الشركات البترولية بالجزائر*، رسالة مقدمة لنيل شهادة "الدكتوراه " في علم النفس المرضي المؤسساتي، قسم علم النفس وعلوم التربية، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.
41. مريم، عثمان (2010). *الضغوط المهنية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى أعوان الحماية المدنية*، رسالة ماجستير، جامعة الإخوة منتوري قسنطينة، الجزائر.
42. مزوز عبد الحليم (2012). *اتجاهات المتعلمين في ميموني حلة التعليم المتوسط نحو ممارسة مادة التربية الفنية التشكيلية وعلاقتها بدافعية الإنجاز*، رسالة ماجستير، جامعة مولود معمري تيزي وزو، الجزائر.
43. مصطفى، نوري القمش وخليل، عبد الرحمن المعايطة (2007). *سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مقدمة في التربية الخاصة*. (ط 1). عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
44. معمرية، بشير(2010). *المشكلات النفسية والسلوكية للأطفال والراشدين*. مصر: المكتبة العصرية
45. مكاوي، راسم (2009). *المشكلات السلوكية لدى طلبة المدارس*. القاهرة، مصر: دار رشاد للتوزيع.
46. نجاة، بوطاوي. (2005). *علاقة الدافع للإنجاز ومركز التحكم بنتائج امتحان البكالوريا*، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، جامعة الجزائر.
47. النمر، مصطفى صابر (2016م). *الدراما الأجنبية وانحرافات المراهقين السلوكية*. ط1. القاهرة: دار العربي للنشر والتوزيع.
48. يحيى، خولة احمد. (2000). *الاضطرابات السلوكية والانفعالية*، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
49. يحيى، خوله. (2003). *الاضطرابات السلوكية والانفعالية*. (ط1). عمان: دار الفكر.

باللغة الأجنبية:

1. Al-Said, K. Influence of teacher on student motivation: Opportunities to increase motivational factors during mobile learning. Educ Inf Technol 28, 13439–13457 (2023). https://doi.org/10.1007/s10639-023-11720-w

قائمة المراجع

2. Heward, W. L. (2003). Exceptional Children: An Introduction to Special Education (7th Ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
3. Sutherland, K. S. (2000). Promoting positive interactions between teachers and students with Emotional/Behavioral Disorders. Preventing School Failure, 44(3), 110-116.

الملاحـــــق

الملحق رقم (01): استمارة الاستبيان

جامعة الشهيد الشيخ العربي التبسي –تبسة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس
شعبة: علوم التربية
تخصص: إرشاد وتوجيه

استبيان

عزيزي (ة) التلميذ (ة)؛ تحية طيبة:

في إطار إنجاز مذكرة تخرج ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر تخصص إرشاد وتوجيه شعبة علوم التربية تحت عنوان: **"الاضطرابات السلوكية وتأثيرها على الدافعية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية"**، يسعدنا أن نضع بين أيديكم هذا الاستبيان، حيث نرجو منكم الإجابة عن عباراته بوضع علامة **(X)** مقابل الإجابة التي تناسبكم، علما أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، وأن هذه الإجابات لن تستخدم لا لغرض البحث العلمي.

إعداد الطالبة:
–

إشراف الأستاذ:

المنة الجامعية: 2024/2023

✓ **البيانات الشخصية:**

الجنس: ذكر ○ أنثى ○

المستوى الدراسي: سنة أولى ثانوي ○ سنة ثانية ثانوي ○ سنة ثالثة ثانوي ○

✓ **المحور الأول: الاضطرابات السلوكية**

البعد	الرقم	العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
بعد الانسحاب الاجتماعي	01	أميل إلى العزلة والبقاء وحيدا					
	02	أتجنب تقريبا كل أشكال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين					
	03	لا أتضايق من البقاء بمفردي					
	04	وجودي وسط أقراني لا يشعرني بالسعادة					
	05	لا أرغب في تكوين صداقات مع الآخرين					
	06	أرفض تلبية مبادرات الآخرين للعب معي					
	07	ليست لدي رغبة في إقامة أي علاقة مع الآخرين					
	08	أشعر بالخوف من الاخرين ويعمل جاهدا على الابتعاد عنهم					
	09	أبتعد عن أي شخص يحاول الاقتراب مني					
بعد العناد	10	أرفض (أعصي) الأوامر بالقيام بعكس ما طلب مني					
	11	لا أتقبل بسهولة رفض طلباتي					
	12	لا أكترث لما يقال لي					
	13	أنفرد في رأيي					
	14	كثيرا ما أجادل الآخرين وأعارضهم					
	15	أميل إلى افتعال المشاكل مع أقراني وأفرض رأيي					
	16	أغضب لأتفه الأسباب وأبدي احتجاجي بشكل واضح					
بعد النشاط الزائد	17	أنا كثير الحركة والنشاط الزائد					
	18	أستفز الآخرين بسلوكاتي لجذب الانتباه					
	20	أواجه صعوبة في الانتباه					
	21	أعاني من ضعف في التركيز					
	22	أعاني من السلوك الفوضوي (سريع التحول من نشاط لآخر)					
	23	أتعمد أن أقحم نفسي في نشاطات الآخرين					
	24	أتميز بالتهور والاندفاع					
	25	لا أستطيع الاستقرار في مكان واحد لمدة طويلة					

		لا أستطيع أن أطيل الحديث مع الآخرين					

المحور الثاني: دافعية الإنجاز

الرقم	العبارات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
26	عندما يوكل لي عمل فأنني أخصص جهدي ووقتي لأنهيه					
27	قد أقوم بأعمال أتشكك مدى جدواها وإمكانية نجاحها					
28	لا أميل للتنافس مع الآخرين في عملي أو دراستي					
29	أعتبر نفسي شخصاً لا يجد صعوبة في التركيز أثناء دراسته أو إنجازه لعمل ما					
30	أحب أداء المهام التي أشعر معها بالفخر عند النجاح					
31	ليس من الطبيعي أن أكون كثير التفكير في أمور الحياة المختلفة					
32	أشعر في بعض المواقف بالاضطراب والعجز عند اتخاذ قرار حاسم					
33	عندما يطلب مني اتخاذ قرار يتعلق بمشكلة ما فأنني أتخذ القرار الذي اعتقد أنه صحيح من دون تردد					
34	لدي حماس ضعيف لإتمام أي عمل أقوم به					
35	ليس من الطبيعي أن أكون مجازفاً أو جريئاً في التعامل مع مواقف الحياة المختلفة					
36	من بين عاداتي متابعة العمل حتى يكتمل أو ينتهي					
37	إذا كان هناك بعض المشكلات التي تواجهني في عملي فإنني أجد نفسي دائم التفكير فيها					
38	حين يطلب مني إبداء الرأي في مشكلة ما فأنني أتردد خشية النقد					
39	حينما تواجهني مشكلة ما في عملي فإنني أتجاهلها كما لو كانت لم تحدث					
40	ليس من السهل أن أغير وجهة نظري في موضوع ما حتى لو رأى الآخرون ضرورة ذلك					
41	أشعر بأنه ليست لدي قدرة على اتخاذ قرار في مواقف حرجة أو حاسمة					

42	نجاحي في عملي هدف أساسي أسعى إلى إنجازه بكل جهدي					
43	حينما يختلف رأيي عن الآخرين فأنني أشعر بالارتباك أو الخجل					
44	عندما تواجهني بعض الصعوبات أثناء أدائي لعمل ما فأنني أفقد دافعيتي وحماسي لإنجازه					
45	عندما أقوم بأداء عمل فأنني أكرس معظم جهدي أو ووقتي للإنجاز					

الملحق رقم (02): إذن بالإيداع

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
People's Democratic Republic of Algeria
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministry of Higher Education and Scientific Research
جامعة الشهيد الشيخ العربي التبسي - تبسة
Echahid Cheikh Larbi Tebessi University - Tebessa
كلية العلوم الانسانية والاجتماعية
قسم علم النفس
Faculty of Humanities and Social Sciences
Department of psychology

إذن بالإيـــــداع

أنا الموقع أدناه، الأستاذ: د. برنيس عبد الكريم الرتبة: أستاذ محاضر (ب)

المشرف على مذكرة الماستر تحت عنوان:

الاضطرابات السلوكية وتأثيرها على الدافعية لدى تلامذة المرحلة الثانوية

والمكملة لنيل شهادة الماستر في تخصص: الإرشاد والتوجيه

من إعداد:

1- الطالبة: خزاري سهام

2- الطالب (ة): ///

أصرح أنني تابعت المذكرة عبر جلسات إشرافية خلال الموسم الجامعي 2024/2023، وأنها تتوفر على الشروط العلمية الأكاديمية والأسس المنهجية والجوانب الشكلية والموضوعية والتي تجعلها مؤهلة للعرض أمام لجنة المناقشة.

وعليه أجيز هذه المذكرة للإيداع لدى أمانة القسم

تبسة في: 2024/05/23

توقيع الأستاذ المشرف

CamScanner

الملحق رقم (03): تصريح بالأمانة العلمية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
People's Democratic Republic of Algeria
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministry of Higher Education and Scientific Research
جامعة الشهيد الشيخ العربي التبسي - تبسة
Echahid Cheikh Larbi Tebessi University - Tebessa
كلية العلوم الانسانية والاجتماعية
قسم علم النفس
Faculty of Humanities and Social Sciences
Department of psychology

تصريح شرفي

يتضمن الالتزام بالأمانة العلمية لإنجاز البحوث

ملحق القرار رقم 933 المؤرخ في 20/07/2016

أنا الموقع أدناه الطالبة: خزاري سهام

صاحبة بطاقة التعريف رقم: 119831012006310005 المؤرخة في: 2016/11/11

الصادرة عن بلدية / دائرة: الشريعة ولاية تبسة

والمسجلة في ماستر: إرشاد وتوجيه خلال السنة الجامعية: 2024/2023

والمكلفة بإنجاز مذكر ماستر بعنوان:

الاضطرابات السلوكية وتأثيرها على الدافعية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية

تحت إشراف الأستاذ: د. برينيس عبد الكريم

أصرح بشرفي أنني التزمت بالمعايير العلمية والمنهجية والأخلاقية المطلوبة في إنجاز البحوث الأكاديمية وفقا لما نص عليه القرار رقم 933 المؤرخ في 2016/07/20 المحدد للقواعد المتعلقة بالوقاية من السرقة العلمية ومكافحتها، وأتحمل أي مخالفة لهذا القرار وكل ما يترتب عنه من عواقب قانونية.

تبسة في: 2024/05/23

مصادقة البلدية

توقيع المعني

CamScanner