جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا

كلية الدراسات العليا

المشكلات السلوكية والتربوية وعلاقتها بالصحة النفسية

(دراسة ميدانية على طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري ولاية الخرطوم)

Behavioral and Education Problems and their Relationship to Mental Health

(Afield Study on Secondary School Student in Karari Locality Khartoum State)

بحث مقدم لنيل درجة الدكتوراه في التربية (علم النفس التربوي)

إعداد الطالبة:

شيماء الشيخ سيد أحمد ميرغني

إشراف:

د. عبد الرازق عبد الله البوني

1443هـ – 2022م

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

استهلال

قال تعالى:

﴿ قَالُواْ سُبۡحَٰنَكَ لَا عِلۡمَ لَنَآ إِلَّا مَا عَلَّمۡتَنَآۖ إِنَّكَ أَنتَ ٱلۡعَلِيمُ ٱلۡحَكِيمُ ﴾

سورة البقرة، الآية (32)

إهداء

إلى من كلله الله بالهيبة والوقار .. إلى من أحمل اسمه بكل افتخار ..

إلى من أضاء لي دروب الحياة وشجعني بإيمانه وعلمه وحكمته على تخطي الصعاب وتحقيق الأمنيات (أبي الغالي) أطال الله في عمره ومتعه بالصحة والعافية.

إلى ملاكي في الحياة .. إلى رمز الحب والحنان .. إلى بسمة الحياة وسر الوجود ..

إلى من كان دعائها سر نجاحي وحنانها بلسم جراحي وشفائي (أمي الحبيبة) أطال الله في عمرها وأمدها بالصحة والعافية

إلى رفقاء دربي وسندي .. إلى من أرى التفاؤل بأعينهم والسعادة في ضحكتهم .. (أخوتي) حفظهم الله جميعاً ..

إلى عائلتي الكريمة زوجي وأبنائي وبناتي الأعزاء

الباحثة

شكر وعرفان

﴿ فَتَبَسَّمَ ضَاحِكًا مِّن قَوْلِهَا وَقَالَ رَبِّ أَوْزِعْنِيٓ أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ ٱلَّتِيٓ أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَىٰ وَٰلِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَٰلِحًا تَرْضَىٰهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ ٱلصَّٰلِحِينَ ﴾ (النمل: 19).

الحمد لله ذي المن والفضل والإحسان، حمداً يليق بجلاله وعظمته، وصل اللهم على خاتم الرسل، من لا نبي بعده، صلاة تقضي لنا بها الحاجات وترفعنا بها أعلى الدرجات، وتبلغنا بها أقصى الغايات من جميع الخيرات، في الحياة وبعد الممات، بعد أن يسر العسير وذلل الصعاب، وفرج الهم.

وأما بعد أتقدم بجزيل الشكر والعرفان إلى جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا وعمادة الدراسات العليا، كما أخص بالشكر كلية التربية قسم علم النفس. كما أشكر جميع الأخوة القائمين على المكتبات التي تزودت منها مادة هذا البحث ولاسيما مكتبة جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، ومكتبة كلية التربية جامعة أم درمان الإسلامية، ومكتبة جامعة الخرطوم، كما أتقدم بأسمى عبارات الشكر والعرفان في إنجاز هذه الرسالة إلى المشرف **الدكتور/ عبد الرازق عبدالله البوني**، الذي علمني بصمت وصوت كيف يكون العمل متقناً، فكان خير مشرف ومعين لي فنعم الأستاذ هو أسأل الله أن يجزيه عني خير الجزاء.

وأتقدم بالشكر الجزيل للسادة المحكمين في جامعة الخرطوم وجامعة النيلين وجامعة أم درمان الإسلامية وجامعة الزعيم الأزهري على سعة صدرهم في تحكيم أداة الدراسة والتي أفادت ملاحظاتهم القيمة وتوجيهاتهم في إخراج أداة البحث في صورتها النهائية.

كما أوجه أسمى آيات الشكر والامتنان لأفراد عينة الدراسة طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري سائلة الله أن يوفقهم ويفرح قلوبهم بالنجاح والصلاح.

كما أتقدم بالشكر والامتنان لأستاذي **جمال سر الختم الجاك** لما بذله من جهد في معالجة البيانات إحصائياً.

ويسعدني ويشرفني أن أتقدم بخالص الشكر والتقدير إلى الأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة الذين تشرفت بأن تكون أسماؤهم حاضرة بتوثيق مختوم في هذه الرسالة.

مني لكم فائق الاحترام والتقدير

الباحثة

مستخلص البحث

هدف هذا البحث إلى معرفة السمة العامة للمشكلات السلوكية والتربوية والصحة النفسية لطلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري ولاية الخرطوم، كما هدف إلى معرفة العلاقة بين المشكلات السلوكية والتربوية والصحة النفسية لطلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري ولاية الخرطوم و ولتحقيق أهداف البحث اتبعت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي و تم تطبيق المقاييس التالية: مقياس المشكلات السلوكية المعد من قبل الباحثة، مقياس المشكلات التربوية المعد من قبل الباحثة، ومقياس الصحة النفسية لجولد بيرج المعدل من قبل الباحثة على عينة عشوائية تكونت من (308) طالب وطالبة من المرحلة الثانوية بمحلية كرري موزعة كالآتي: (172) طالبة و(136) طالب للعام الدراسي (2021-2022م) وتم تحليل البيانات بواسطة برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية باستخدام الأساليب الإحصائية المتمثلة في معامل ارتباط بيرسون ومعادلة ألفا كرونباخ وتحليل التباين الأحادي واختبار (ت) وتوصل البحث إلى النتائج التالية: أن المشكلات السلوكية لطلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري ولاية الخرطوم تتسم بالانخفاض وأن المشكلات التربوية لطلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري ولاية الخرطوم تتسم بالانخفاض وأن الصحة النفسية لطلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري ولاية الخرطوم تتسم بالانخفاض و توجد علاقة ارتباطية موجبة بين المشكلات السلوكية والصحة النفسية لطلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري ولاية الخرطوم وتوجد علاقة ارتباطية موجبة بين المشكلات التربوية والصحة النفسية وتوجد علاقة ارتباطية بين المشكلات السلوكية والمشكلات التربوية وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية تعزى لمتغير النوع لصالح الذكور ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية تعزى لمتغير المستوى الدراسي وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات التربوية تعزى لمتغير النوع لصالح الإناث ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات التربوية تعزى لمتغير المستوى الدراسي توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الصحة النفسية تعزى لمتغير النوع لصالح الإناث ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الصحة النفسية تعزى لمتغير المستوى الدراسي وبناءً على النتائج التي توصل إليها البحث قدمت الباحثة عدد من التوصيات والمقترحات أهمها: تعيين عدد كاف من الأخصائيين النفسيين والاجتماعيين في المدارس الثانوية.

ABSTRACT

This research aimed to know the general feature of behavioral, educational and mental health problems for secondary school students in Karari locality, Khartoum stat, to achieve the objectives of the research, the researcher followed the descriptive correlative method and the following scales were applied: the behavioral problems scale prepared by the researcher, the educational problems scale prepared by the researcher, and the Goldberg mental health scale modified by the researcher on a random sample consisting of (308) male and female students from the secondary stage in Karari locality is distributed as follows: (172) female students and (136) male students for the academic year (2021-2022), the data was analyzed by the Statistical Package for Social Sciences using the statistical methods represented in Pearson's correlation coefficient, alpha Cronbach equation, one-way analysis of variance and (t) test, the research found the following results: The behavioral problems of secondary school students in Karari locality, Khartoum state are low, and the educational problems of secondary school students in Karari locality, Khartoum state are low, and the mental health of secondary school students in Karari locality, Khartoum state is low, and there is a positive correlation between behavioral problems and mental health of secondary school students in Karari locality, Khartoum state, and there is a positive correlation between the educational problems and mental health, and there is appositive correlation between behavioral problems and educational problems, and there are statistically significant differences in behavioral problems due to the gender variable in favor of males, and there are no statistically significant differences in behavioral problems due to the academic level variable, and there are statistically significant differences in educational problems due to the gender variable In favor of females, and there are no statistically significant differences in educational problems due to the academic level, base on the results the researcher presented number of recommendations and proposals, the most important of which are: employing a sufficient number of psychologists and social workers in secondary schools.

فهرس الموضوعات

الموضوع	الصفحة
البسملة	أ
الاستهلال	ب
الإهداء	ج
الشكر والعرفان	د
مستخلص البحث	هـ
Abstract	و
فهرس الموضوعات	ز
فهرس الجداول	ك
فهرس الأشكال	م
فهرس الملاحق	ن
الفصل الأول: الإطار العام للبحث	
المقدمة	2
مشكلة البحث	2
أهمية البحث	4
أهداف البحث	4
فروض البحث	5
حدود البحث	6
مصطلحات البحث	7
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	
المبحث الأول: المشكلات السلوكية في مرحلة المراهقة	**10**
مقدمة	10
مفهوم المراهقة	10

مراحل المراهقة	12
خصائص المراهقة	12
المشكلات الاجتماعية في المراهقة	15
نظريات في المراهقة	15
مفهوم المشكلات السلوكية	18
معايير السلوك السوي	19
أسباب المشكلات السلوكية	19
خصائص ذوي المشكلات السلوكية	20
تصنيف المشكلات السلوكية	22
الاتجاهات النظرية في تفسير الاضطرابات السلوكية	25
المظاهر الشائعة للمشكلات السلوكية لدى الطلاب	27
المبحث الثاني: المشكلات التربوية	**53**
المقدمة	53
مفهوم المشكلات التربوية	54
بعض النظريات المفسرة لعملية التعليم والتعلم	58
ضعف الدافعية	61
تدني التحصيل المدرسي	64
ضعف الانتباه	65
الاستذكار	69
التذكر والنسيان	73
التأخر الدراسي	75
صعوبات التعلم	79
الهروب من المدرسة	83
التسرب المدرسي	85
المبحث الثالث: الصحة النفسية	**88**

مقدمة	88
مفهوم الصحة النفسية	89
نسبية الصحة النفسية	89
مظاهر الصحة النفسية	90
معايير الصحة النفسية	91
المناهج الأساسية في الصحة النفسية	92
الصحة النفسية في المدرسة	93
الصحة النفسية في ضوء النظريات النفسية	95
المبحث الرابع: الدراسات السابقة	**97**
أولاً: دراسات تناولت المشكلات السلوكية وعلاقتها مع متغيرات أخرى	97
ثانياً: دراسات تناولت المشكلات التربوية وعلاقتها مع متغيرات أخرى	103
ثالثاً: دراسات تناولت الصحة النفسية وعلاقتها مع متغيرات أخرى	107
رابعاً: التعقيب على الدراسات السابقة	114
خامساً: موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة	116
سادساً: مدى استفادة الباحثة من الدراسات السابقة	116
الفصل الثالث: منهج و إجراءات البحث	
تمهيد	119
منهج البحث	119
مجتمع البحث	120
عينة البحث	121
مبررات اختيارات مجتمع البحث	125
الأدوات المستخدمة في البحث	126
الفصل الرابع: عرض وتحليل مناقشة النتائج	
تحليل وعرض البيانات	146
مناقشة وتفسير النتائج	151

الفصل الخامس: خاتمة الدراسة	
النتائج	169
التوصيات	170
المقترحات لبحوث مستقبلية	171
المصادر والمراجع	173
الملاحق	193

فهرس الجداول

الرقم	الجدول	الصفحة
(1)	المدارس التي أجري فيها البحث	120
(2)	التوزيع التكراري لمتغير المدرسة	121
(3)	التوزيع التكراري لمتغير الصف	122
(4)	التوزيع التكراري لمتغير العمر	123
(5)	التوزيع التكراري لمتغير النوع	124
(6)	العبارات قبل التعديل وبعد التعديل لمقياس المشكلات السلوكية	127
(7)	ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية لمقياس المشكلات السلوكية	129
(8)	نتائج اختبار ألفا كرونباخ لمقياس المشكلات السلوكية	130
(9)	العبارات قبل التعديل وبعد التعديل لمقياس المشكلات التربوية	131
(10)	ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية لمقياس المشكلات التربوية	134
(11)	نتائج اختبار ألفا كرونباخ لمقياس المشكلات التربوية	135
(12)	العبارات قبل التعديل وبعد التعديل لمقياس الصحة النفسية	136
(13)	ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية لمقياس الصحة النفسية	138
(14)	نتائج اختبار ألفا كرونباخ لمقياس الصحة النفسية	139
(15)	اختبار (ت) لعينة واحدة لقياس مستوى المشكلات السلوكية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري	142
(16)	اختبار (ت) لعينة واحدة لقياس مستوى المشكلات التربوية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري	145
(17)	اختبار (ت) لعينة واحدة لقياس مستوى الصحة النفسية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري	147
(18)	نتائج معامل ارتباط بيرسون لتحديد درجة الارتباط بين المشكلات السلوكية والصحة النفسية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري	151

(19)	نتائج معامل ارتباط بيرسون لتحديد درجة الارتباط بين المشكلات التربوية والصحة النفسية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري	153
(20)	نتائج معامل ارتباط بيرسون لتحديد درجة الارتباط بين المشكلات السلوكية والمشكلات التربوية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري	155
(21)	قيم الوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لقياس الفرق في المشكلات السلوكية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري تبعاً لمتغير النوع	157
(22)	نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق في المشكلات السلوكية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري تبعاً لمتغير المستوى الدراسي	159
(23)	قيم الوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لقياس الفرق في المشكلات التربوية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري تبعاً لمتغير النوع	161
(24)	نتائج تحليل التباين الأحادي(ANOVA) للفروق في المشكلات التربوية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري تبعاً لمتغير المستوى الدراسي	162
(25)	قيم الوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لقياس الفرق في الصحة النفسية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري تبعاً لمتغير المستوى النوع	164
(26)	نتائج تحليل التباين الأحادي(ANOVA) للفروق في الصحة النفسية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري تبعاً لمتغير المستوى الدراسي	166

فهرس الأشكال

الرقم	الشكل	الصفحة
(1)	التوزيع التكراري لمتغير المدرسة	122
(2)	التوزيع التكراري لمتغير الصف	123
(3)	التوزيع التكراري لمتغير العمر	124
(4)	التوزيع التكراري لمتغير النوع	125

فهرس الملاحق

الرقم	الملحق	الصفحة
(1)	المقاييس في الصورة الأولية قبل التحكيم	194
(2)	المقاييس في الصورة النهائية بعد التحكيم	200
(3)	خطاب التحكيم	206
(4)	جدول المحكمين	207

الفصل الأول

الإطار العام للبحث

الفصل الأول

الإطار العام للبحث

المقدمة:

إن غرس القيم السلوكية النبيلة في نفوس الطلاب من أهم الواجبات التربوية التي يجب إعطاؤها الأولوية في منظومة تحقيق الأهداف التربوية، والتي يجب السعي إلى تحقيقها في بناء شخصية الطالب لتحصينه ذاتياً من السلوكيات غير السوية التي تخالف الفطرة الإنسانية والخلق القويم.

والمتأمل لواقع المؤثرات السلوكية العامة وما طرأ على الحياة الاجتماعية للأسرة في ضوء معطيات العصر الحالي في مجال التواصل الثقافي والإعلامي والاجتماعي بين شعوب العالم يدرك ضرورة مساعدة الناشئة على التعامل الإيجابي الفعال مع هذه التحديات المعاصرة وحجم المسئولية فيما يجب أن تقوم به المدرسة مديراً ووكيلاً ومعلماً وأخصائياً اجتماعياً ونفسياً للحفاظ على القيم الإنسانية وغايتها وتحصين الطلاب ضد أي سلوكيات سيئة تنبعث من رفاق أو وسائل اتصال أو إعلام.

فالمدرسة مؤسسة تعليمية تربوية اجتماعية أقامها المجتمع للقيام بمهمة التربية والتعليم بالاتساق مع بقية مؤسسات التنشئة الاجتماعية بالمجتمع، بالإضافة إلى وظيفتها في الحفاظ على تراث المجتمع بالإضافة إلى وظيفتها في الحفاظ على تراث المجتمع ونقله من جيل إلى آخر مع تنقيته ومراجعته باستمرار، فضلاً عن دورها في تكوين شخصية الفرد وأنماط سلوكه. (أبو غريب وبيومي وقمر والقفاص وحجازي، 2012م: 173)

مشكلة البحث:

لاحظت الباحثة من خلال عملها كمرشدة طلابية في المدارس الثانوية أن المشكلات في المدارس الثانوية ربما تكون مرتبطة ببعضها سواء كانت مشكلات سلوكية أو تربوية أو نفسية، وتتفاعل مع بعضها وقد تؤدي كل منها إلى الأخرى وترتفع نسبها أو تنخفض، وتتلخص مشكلة

البحث في السؤال الرئيس التالي: هل هناك علاقة بين المشكلات السلوكية والتربوية بالصحة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري ؟ والذي تتفرع منه الأسئلة الآتية:

1. ماهي السمة العامة للمشكلات السلوكية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري ؟
2. ماهي السمة العامة للمشكلات التربوية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري ؟
3. ماهي السمة العامة للصحة النفسية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري ؟
4. هل توجد علاقة ارتباطية بين المشكلات السلوكية والمشكلات التربوية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري ؟
5. هل توجد علاقة ارتباطية بين المشكلات السلوكية والصحة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري ؟
6. هل توجد علاقة ارتباطية بين المشكلات التربوية والصحة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري ؟
7. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري تعزى لمتغير النوع ؟
8. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري تعزى لمتغير المستوى الدراسي ؟
9. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات التربوية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري تعزى لمتغير النوع ؟
10. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات التربوية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري تعزى لمتغير المستوى الدراسي ؟
11. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الصحة النفسية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري تعزى لمتغير النوع ؟

12. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الصحة النفسية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري تعزى لمتغير المستوى الدراسي ؟

أهمية البحث:

الأهمية النظرية:

1. تأمل الباحثة أن يكون البحث إضافة علمية للمشكلات السلوكية والتربوية التي تواجه طلاب وطالبات المرحلة الثانوية، والذين هم في مرحلة المراهقة في ظل التغيرات التي صاحبت القيم والمنظومة التعليمية في معظم المجتمعات في ظل التطور التقني وإفرازات العولمة.
2. تأمل الباحثة أن يكون البحث إضافة علمية نظرية للعلاقة القائمة بين المشكلات السلوكية والتربوية بالصحة النفسية في المرحلة الثانوية التي تشكل مرحلة المراهقة.

الأهمية التطبيقية:

1. تأتي أهمية هذا البحث من أهمية دراسة المشكلات السلوكية لدى المراهقين والوعي التام بخطورة تلك المشكلات وإدراك أهمية دراستها وتفسير هذه السلوكيات الغير مقبولة قد يساعد في حل بعض المشكلات السلوكية .
2. تأتي أهمية هذا البحث من أهمية وضرورة دراسة المشكلات التربوية لدى طلاب العينة التي تعتبر عائقا لسير العملية التعليمية وبالتالي تحد من فاعلية النظام التعليمي.
3. تأتي أهمية هذا البحث من أهمية مفهوم الصحة النفسية بوصفه مفهوما يتأثر بالظروف الاجتماعية والاقتصادية والثقافية السائدة في المجتمع السوداني، وكذلك من ضروريات بناء الفرد وإنماء سلوكه الإيجابي.

أهداف البحث:

تهدف هذه البحث إلى تحقيق ما يلي:

1. التعرف على السمة العامة للمشكلات السلوكية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري.
2. التعرف على السمة العامة للمشكلات التربوية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري.
3. التعرف على السمة العامة للصحة النفسية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري.
4. التعرف على نوع العلاقة بين المشكلات السلوكية والمشكلات التربوية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري.
5. التعرف على نوع العلاقة بين المشكلات السلوكية والصحة النفسية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري.
6. التعرف على نوع العلاقة بين المشكلات التربوية والصحة النفسية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري.
7. التعرف على ما إذا كان هناك فروق في المشكلات السلوكية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري التي تعزى لمتغير النوع والمستوى الدراسي.
8. التعرف على ما إذا كان هناك فروق في المشكلات التربوية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري التي تعزى لمتغير النوع والمستوى الدراسي.
9. التعرف على ما إذا كان هناك فروق في الصحة النفسية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري التي تعزى لمتغير النوع والمستوى الدراسي.

فروض البحث:

1. تتسم المشكلات السلوكية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري بالارتفاع.
2. تتسم المشكلات التربوية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري بالارتفاع.
3. تتسم الصحة النفسية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري بالارتفاع.
4. توجد علاقة ارتباطية بين المشكلات السلوكية والمشكلات التربوية والصحة النفسية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري.

5. توجد علاقة ارتباطية بين المشكلات السلوكية والصحة النفسية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري.
6. توجد علاقة ارتباطية بين المشكلات التربوية والصحة النفسية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري.
7. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري تعزى لمتغير النوع.
8. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري تعزى لمتغير المستوى الدراسي.
9. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات التربوية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري تعزى لمتغير النوع.
10. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات التربوية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري تعزى لمتغير المستوى الدراسي.
11. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الصحة النفسية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري تعزى لمتغير المستوى النوع.
12. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الصحة النفسية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

حدود البحث:

1. **الحدود المكانية:** المدراس الثانوية الجغرافية بمحلية كرري، مدارس البنين (كرري، بكار، الأولى غرب)، ومدارس البنات (كرري، البلك، آدم يعقوب، الحارة 17).
2. **الحدود الزمانية:** أجري البحث الميداني وطبقت أدواته في النصف الثاني للعام الدراسي 2021-2022م.

3. **الحدود الموضوعية:** يقتصر البحث على معرفة المشكلات السلوكية والتربوية وعلاقتها بالصحة النفسية وبعض المتغيرات الديموغرافية لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية بولاية الخرطوم محلية كرري .

4. **الحدود البشرية:** أجري البحث على عينة من طلاب المرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية بولاية الخرطوم محلية كرري.

مصطلحات البحث:

المشكلات السلوكية:

التعريف الاصطلاحي:

هي عبارة عن شكل من أشكال السلوك غير السوي الذي يصدر عن الفرد نتيجة وجود خلل في عملية التعلم، وغالباً ما يكون ذلك على شكل تعزيز السلوك غير التكيفي، وعدم تعزيز السلوك التكيفي. (يحيى، 2003م: 162)

التعريف الإجرائي:

درجات أفراد العينة على مقياس المشكلات السلوكية المستخدم في البحث.

المشكلات التعليمية – التربوية:

التعريف الاصطلاحي:

هي عقبات تواجه الميدان التربوي، وتحول دون تحقيق أهداف العملية التعليمية، سواء كانت نقصاً في الإمكانات البشرية أم المادية، أم المعرفية أم غير ذلك. (أبو سمرة ومجدلاوي، 2016م: 6)

التعريف الإجرائي:

درجات أفراد العينة على مقياس المشكلات التربوية المستخدم في البحث.

الصحة النفسية : التعريف الاصطلاحي:

هي حالة إيجابية تضمن التمتع بصحة العقل وسلامة السلوك، وليست مجرد غياب أو الخلو أو البرء من أعراض المرض النفسي. (زهران، 2005م: 9)

التعريف الإجرائي:

درجات أفراد العينة على مقياس الصحة النفسية المستخدم في البحث.

طلاب المرحلة الثانوية:

هم طلاب المرحلة الأخيرة من التعليم المدرسي، يسبق هذه المرحلة التعليم الأساسي، ويليه التعليم المتوسط، يعد التعليم الثانوي هو فترة تعليم المراهقة أي للطلاب ما بين سن 14 عاماً وحتى 19 عام.

محلية كرري:

هي مدينة في السودان تقع في ولاية الخرطوم على طول الضفة الغربية لكل من نهر النيل والنيل الأبيض.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

المبحث الأول

المشكلات السلوكية في مرحلة المراهقة

مقدمة:

تعد فترة المراهقة من أهم الفترات التي يمر بها الإنسان في حياته الطبيعية، بل يمكن اعتبارها فترة ميلاد جديد بالإضافة إلى كونها فترة انتقالية قلقة وحرجة، وقد اختلف الباحثون في تحديد بدايتها ونهايتها بشكل دقيق، ويرجع ذلك إلى تنوع طبائع الشعوب، وتعدد ثقافتها، واختلاف الفترات الزمانية، وتباين المناطق الجغرافية، وتنوع البيئات المختلفة.

وإذا كان علم النفس التقليدي قد اعتبرها فترة أزمة وقلق وتوتر واضطراب، إلا أن علم النفس الحديث اعتبرها فترة عادية وطبيعية في مسار نمو الإنسان وأكثر من هذا، فقد عولجت أزمة المراهقة في ضوء مقاربات مختلفة منها: المقاربة التاريخية والمقاربة البيولوجية، والمقاربة النفسية، والمقاربة الاجتماعية، والمقاربة الأنثروبولوجية، والمقاربة التربوية.

وما زال موضوع المراهقة قضية إشكالية مؤرقة تثير كثيراً من الحير في الأوساط النفسية والاجتماعية والتربوية والثقافية، وبالتالي يحتاج إلى مدارسة علمية عميقة، وتحليل استقرائي شامل، ومقاربة نفسية واجتماعية، وعلاجية حقيقية بغية الحد من مجموعة من المشاكل التي يتخبط فيها تعليمنا المعاصر. (حمداوي، 2016م: 3)

مفهوم المراهقة:

المراهقة في علم النفس تعني الاقتراب من النضج الجسمي والعقلي والنفسي والاجتماعي، ولكنه ليس النضج نفسه، لأنه في مرحلة المراهقة يبدأ الفرد في النضج العقلي والجسمي والنفسي

والاجتماعي، ولكنه لا يصل إلى اكتمال النضج إلا بعد سنوات عديدة قد تصل إلى 9 سنوات، فالمراهق لا يترك عالم الطفولة ويصبح مراهقاً بين عشية وضحاها، ولكنه ينتقل تدريجياً ويتخذ هذا الانتقال شكل نمو وتغير في جسمه وعقله ووجدانه، فالمراهقة تعد امتداداً لمرحلة الطفولة وإن كان هذا لا يمانع من تميزها بخصائص معينة تميزها عن مرحلة الطفولة. (محمود، 2016م: 4)

تعريف المراهقة لغة:

جاءت من الفعل (راهق) الذي يعني الاقتراب من الشيء أو الدنو من الحلم، وبذلك يؤكد علماء فقه اللغة هذا المعنى في قولهم رهق بمعنى غشي أو لحق أو دنا من، ويشير إلى ذلك الثعالبي "فإذا كاد يبلغ الحلم أو بلغه فهو يافع مراهق". (الثعالبي، 1038م: 82)

ذكر ابن منظور: في مادة رهق: ومنه قولهم غلام مراهق: أي مقارب للحلم، وراهق الحلم: قاربه، ويقال طلبت من فلان حتى رهقته، أي حتى دنوت منه. (ابن منظور، 1994م: 130)

اصطلاحاً: هي الفترة التي تلي الطفولة وتقع بين البلوغ الجنسي وسن الرشد. (وجيه، 1981م: 15)

يعرفها ستانل هال Stanley Hall: بأنها هي فترة عواصف وتوتر وشدة، تكتنفها الأزمات النفسية وتسودها المعاناة والإحباط والصراع والقلق والمشكلات وصعوبات التوافق. (الميلادي، 2015م: 7)

أما في القرآن الكريم: فقد وردت مادة (رهق) في القرآن في عشرة مواضع فيها معاني الغشيان في مثل قوله تعالى: ﴿ تَرْهَقُهَا قَتَرَةٌ ﴾ (عبس: 41)، وفيها معاني التكليف في مثل قوله: تعالى: ﴿ سَأُرْهِقُهُ صَعُودًا ﴾ (المدثر: 17)، وفيها معاني التحميل في قوله تعالى: ﴿ قَالَ لَا تُؤَاخِذْنِي بِمَا نَسِيتُ وَلَا تُرْهِقْنِي مِنْ أَمْرِي عُسْرًا ﴾ (الكهف: 73، وفي السُنة قوله صلى الله عليه وسلم: (إذا أراد أحدكم الشيء فليرهقه) أي فليغشه ولا يبعد منه. (عبد الغني، 2016م: 17).

مراحل المراهقة:

أشار إليها (الميلادي، 2015م: 11)، المدة الزمنية التي تسمى مراهقة تختلف من مجتمع إلى آخر، ففي بعض المجتمعات تكون قصيرة، وفي بعضها الآخر تكون طويلة، ولذلك فقد قسمها العلماء إلى ثلاث مراحل:

1. مرحلة المراهقة الأولى (11–14) عاماً وتتميز بتغيرات بيولوجية سريعة.
2. مرحلة المراهقة الوسطى (14–18) عاماً وهي مرحلة اكتمال التغيرات البيولوجية.
3. مرحلة المراهقة المتأخرة (18–21) عاماً حيث يصبح الشباب أو الفتاة إنساناً راشداً بالمظهر والتصرفات.

ويتضح من هذا التقسيم أن مرحلة المراهقة تمتد لتشمل أكثر من عشرة أعوام من عمر الفرد.

خصائص المراهقة:

أشار إليها (العراقي، 2008م: 1007) بأنها تنقسم إلى ثلاث عناوين رئيسية هي:

1. **التغيرات الجسمية:** يدخل الشاب أو الفتاة هذه المرحلة الجديدة من العمر حتى تبرز مجموعة التغيرات السريعة على بنيته الجسمية، تكون نتيجتها تشكل مزاج جديد للمراهق، يكون بمعدل سريع نسبياً بحيث يكون الأوسع في مختلف المراحل العمرية للإنسان، ولا يتوقف هذا النمو المتسارع إلا ببلوغ سن الخامسة والعشرين تقريباً، ويكون نمو البنية الجسمية للفتاة في هذ السن أسرع منه في الشباب.
2. **التغيرات النفسية:**

كالإرادة: يثبت للمحيط بأنه أصبح يمتلك إرادة قوية.

تحمل المسؤولية: يداخل **المراهق** شعور قوي بالقدرة على تحمل كامل المسؤوليات والالتزام بأي أمر تماماً كالرجال.

الخيال: ارتباط الشباب **بالخيال** والأحلام، ولعل الأمر أكثر وضوحاً وجلاءً عند الفتيات نظراً لارتباطه بالعواطف والأحاسيس، ولا يعني انعدامه عند الشباب.

3. **التغيرات العقلية والمستوى الفكري:** فِكر الشباب متجدد لمختلف المواضيع، إلا أنه يمتاز بعدم الثبات وسرعة التغير رغم نشاطه القوي.

كما أضاف وجيه،(1981م: 47-59)

4. **التغيرات الانفعالية:** تتميز مرحلة المراهقة أيضاً بالتغيرات الانفعالية العديدة التي تطرأ على المراهق، وأغلب هذه الانفعالات من النوع الحاد العنيف الذي يجعل صورة المراهق غير صورة الطفل الهادئ الوديع التي كان عليها في المراحل السابقة.
5. **التغيرات الاجتماعية:** يأخذ النمو الاجتماعي في هذه المرحلة شكلاً مغايراً لما كان عليه في فترات العمر السابقة، تبدأ تتكون علاقات من نوع جديد تربط المراهق بغيره من المراهقين والشبان.

دور الأب في تنمية الخصائص الشخصية للمراهق:

يحتاج المراهق إلى من يوجهه ويرد على تساؤلاته التي قد تسبب له القلق النفسي، والأب والأم هما خير من يقوم بهذا الدور، فمسؤولية رعاية المراهق تقع على عاتق الأب والأم معاً، كما تشكل البيئة المجال الخصب المليء بالخبرات الحياتية وصور التفاعل التي يكتسب المراهق من خلالها اتجاهاته وميوله وعواطفه، وإن وجود الأب إلى جانب الأم في الأسرة وقيامه بدوره بفاعلية وكفاءة في توجيه نمو الأبناء ومساعدتهم في تخطي أزماتهم هو الكفيل بتحقيق الاستقرار في الأسرة وسلامة نمو الأبناء في هذه المرحلة النمائية الهامة.

ويحتاج المراهقون إلى إدراك أهميتهم في العائلة والمدرسة والمجتمع، وأن يولوا الاحترام والتقدير وهم في بحث دؤوب لمعرفة ذواتهم، ويسعون إلى الحفاظ على كرامتهم واستقلالهم عن الآخرين واستلام المسؤوليات. (نادر، 2011م: 32)

المراهق والحياة المدرسية:

إن دمج المراهق في الوسط المدرسي الجديد الذي ينخرط فيه يستدعي منه ابتكار أساليب جديدة من التكيف قد تختلف عن الأساليب التي كان يواجه بها مختلف مواقف المؤسسات التي كان ينتمي إليها، ذلك بأن مؤسسة التعليم الإعدادي أو الثانوي التي أصبح عضواً فيها تتكون من مجموعة من البنيات الاجتماعية ذات تنظيم خاص مختلف عن التنظيمات الاجتماعية للمؤسسات التي ألفها وخبرها لا من حيث التنظيم ولا من حيث المعايير والمبادئ ولا من حيث الأوامر والنواهي، الشيء الذي لم يتعود عليه المراهق، مما يقتضي منه أساليب جديدة من التكيف، كثيراً ما ترهقه وتؤثر على إيقاعه واستجاباته الدراسية. والواقع أن طبيعة العلاقة التي يكونها المراهق مع هذا الوسط المدرسي الجديد ذات تأثير كبير في تحديد معالم مستقبله الاجتماعي والمهني، ولها انعكاس في بلورة شخصيته وتكوينها، هذا فضلاً عن أن هذه الشخصية تتعرض لاختبارات توافقية كلما تعرض لموقف مواجهة جديدة لبنية من بني البيئة المدرسية. (أوزي، 2014م: 91)

المراهقة كمرحلة اضطراب ومعاناة:

مرحلة المراهقة مرحلة معاناة واضطراب خاصة في المجتمعات الصناعية المعقدة، وهي مجتمعات تضع قيوداً على سلوك الفرد ورغباته، كما تحدد مستويات طموحه ولا تفسح له المجال للمشاركة في الحياة الاجتماعية إلا بعد انتظار طويل يعاني خلالها الشيء الكثير، وقد دأب بعض الباحثين على تسمية هذه المعاناة وهذا الاضطراب "أزمة المراهقة"، غير أن هذا الاضطراب وهذه المعاناة لا تفهم بالنظر فقط إلى المجتمع وثقافته وما تضعه من قيود الانتماء إليه، وإنما كذلك أن تأخذ بعين الاعتبار والقوى الكامنة في شخصية المراهق والدوافع الأساسية التي تدفعه إلى إتيان هذا السلوك أو ذاك في موقف من المواقف. (أوزي، 2014م: 21)

المشكلات الاجتماعية في المراهقة:

ذكر (كلير فهيم، 1987م: 23) إنه اتضح نتيجة البحوث التي أجراها عدد من الباحثين أن مرحلة المراهقة فترة خوف وقلق شديدين يستحوذان على المراهق فيجعلانه يعيش في عالم مختلف عن عالم الراشدين، وقد وجد أن مصدر الإزعاج يشمل مختلف جوانب تفكير المراهق وسائر حياته الوجدانية، وأهم هذه المشاكل:

1. مشكلات تتصل بالصحة والنمو.
2. مشكلات خاصة بالشخصية.
3. مشكلات تواجه المراهق في جو أسرته.
4. مشكلات تتعلق بالمكانة الاجتماعية.
5. مشكلات ترتبط بمسألة التحدث إلى الجنس الآخر.
6. مشكلات تمس المعايير الأخلاقية.
7. مشكلات ترجع إلى المدرسة وبحث.

ترى الباحثة أن مرحلة المراهقة هي مرحلة طبيعية يعاد فيها تنظيم القوى النفسية والعقلية كي تجابه مطالب الحياة الراشدة، فإن وجد المراهق التوجيه السليم خلت حياته من الاضطرابات والفوضى النفسية، أما إذا كانت معاملتنا للمراهق تقوم على الكبت والإحباط فإن هذا يدعوه إلى العناد والسلبية وعدم الاستقرار، وقد يتجه إلى بيئات أخرى فيها منفذاً للتعبير.

نظريات في المراهقة:

ذكر (غباري وأبو شعيرة، 2015م: 229) في نظريات المراهقة:

1. نظرية الاستعادة (ستانلي هال Stanley Hall): ترى هذه النظرية أن الفرد بعيد أثناء نموه الشخصي وتطوره اختبارات الجنس البشري ومراحل تطوره ونموه، ولكن بشكل ملخص، تعد

المراهقة مرحلة انتقال حادة وعنيفة تمثل مرحلة حياة الإنسان التاريخية في الحروب للانتقال إلى الحضارة.

2. نظريـة النضـوج (آرنولـد جيـزل Arnold gesell): ضـج عمليات فطريـة شاملة لنمو الفرد وتكوينه تتعدد وتتكيف عن طريق العدة الوراثية، نظر للمراهقة من جانب التذبذبات السنوية بين الصفات الإيجابية والسلبية، ويحدد المراهقة أولاً بالمفهوم الجنسي ثم العمليات الفطرية التي تسبب النمو والتطور.

3. نظريـة التـأثيرات الأنتروبيولوجيـة (مـاليو نفسـكي وبنيـدكت Benedi & Malinovsk) والنظـرة قـديماً: لقد جعلوا المراهقة أزمـة وأكدوا علـى أهميـة العامل الثقافي فـي تقويم شخصـية المراهق، فسلوك الكبار يعطى للصـغار فـي بداية سن البلوغ ليطبقه، فيصبح نمطاً سلوكياً لديهم لذلك أنكروا الفطرة والمرحلية في حياة المراهق.

النظرية الحديثة: ظهر رأي حديث رغم عملية الانتقاء والاصطفاء في دعم المرحلية في حيـاة الإنسـان، مـع إبقاءهـا علـى أثـر المجتمـع ومجموعـة الرفـاق والعـادات والتقاليـد علـى النمـو والتكوين.

4. نظريـة الـتعلم (هلنـك ورث Hellenic Worth): وقفت هذه النظريـة فـي وجـه نظريـات البيولوجيا ولم تهتم بالتمييز بين المراحل، ولها عدة أوجه في الدراسات، ورغم مخالفتها للبيولوجيا إلا أنها تعرف المراهقة بيولوجياً مستعينة بالعمر، ويرتكز أداء هذه النظرية لا يجد ما يجب أن يتعلمه وأسلوب تعلمه يقوم على الثواب والعقاب من الوالدين كذلك اهتموا بتطوير الذات وتحقيق الشخصية وإبراز الهوية (أي دمج الذات بفئة من الناس يفتخر بالانتساب لها).

المشكلات السلوكية:

يزداد الاهتمام يوماً بعد يوم بدراسة المشكلات السلوكية للمراهقين وتأتي أهميتها من أهمية التغيير في سلوك الفرد نحو الأفضل، وفي عصر ازدادت فيه التعقيدات وباتت تؤثر على الأفراد

والجماعات، وخاصة في ظل تزايد التطور والتقدم التكنولوجي الذي أبرز العديد من المشكلات التي تؤثر على توجهات الأفراد وسلوكياتهم، حيث تعد المشكلات السلوكية لدى المراهق في الأسرة من أكثر المشكلات التي تشغل بال الوالدين لما ينتج عنها من سلوكيات تؤثر على المراهق، وتزعج الوالدين، ومما لا شك فيه وجود علاقة بين المشكلات السلوكية للمراهق وبين أسلوب التنشئة الاجتماعية والبيئة المحيطة في تشكيل السلوك وتوجيهه. (أبو منديل، 2016م: 12)

ويعد المعلم مسؤولاً عن توفير البيئة المناسبة، والتي من شأنها أن تسهم في إكساب التلميذ المعارف والمهارات والقيم من ناحية، وإكسابه السلوك الإيجابي المقبول في المجتمع من ناحية أخرى، بغية إعداد التلميذ إعداداً صحيحاً يتناسب مع المجتمع. مما يتوجب على المعلم أن يتمتع بالعديد من المهارات والكفايات اللازمة للتعليم ومن أهمها كفايته في إدارة الصف الدراسي حيث تعتبر إدارة الصف الدراسي من أهم القضايا التي تواجه المعلم، وتتحدى قدراته في تهيئة مناخ تعليمي مناسب يأخذ بعين الاعتبار اختلاف التلاميذ فيما بينهم من حيث قدراتهم، واستعداداتهم، ومستوى دافعيتهم، وإنجازهم وكذلك مشكلاتهم الشخصية، والأسرية، والصحية، إضافة إلى مستوياتهم في النضج والتقدم.

كما يعد تحديد السلوك المشكل وحصره أمراً ضرورياً لكل من يتعامل مع التلاميذ، سواء أكان معلماً أو موجهاً أو مرشداً نفسياً، كما أن تدريب المعلم على ملاحظة السلوكيات الصفية عملية مهمة، ويفترض أن تكون مخططة ومنظمة، لأن الملاحظة العشوائية لا تساعد في حل المشكلة، كما أن جمع المعلومات المتعلقة بالمشكلة وغير المتعلقة بها قد يزيد من صعوبتها ويؤخر حلها. (عواد والزامل، 2011م: 141)

ترى الباحثة أن المشكلات السلوكية عند طلاب المدارس عامة وطلاب المرحلة الثانوية خاصة، ظاهرة سلبية تعوق النمو السليم لدى هؤلاء الطلاب، وتحد من أهداف المدرسة في تحقيق النمو المتكامل لديهم، لذا من الضروري التصدي لهذه الظاهرة بالبحث فيها علمياً من أجل التوصل إلى توصيات ومقترحات تساعد المختصين في وضع برامج علاجية ملائمة بهدف الحد من تلك الظواهر السلوكية غير المقبولة ومعرفة العوامل التي أدت إلى ظهورها.

مفهوم المشكلات السلوكية:

المشكلة: هي صعوبة أو عقبة محسوسة للفرد تحول بينه وبين أكبر قدر ممكن من التوافق النفسي والاجتماعي والصحي والدراسي. (العماني، 1997م: 44)

السلوك: هو أي نشاط (جسمي، عقلي، اجتماعي، أو انفعالي) يصدر من الكائن الحي نتيجة لعلاقة ديناميكية وتفاعل بينه وبين البيئة المحيطة به. (قشاعلة، 2018م: 18)

عرفها أبو دف بأنها الأخطاء السلوكية الصادرة عن الأفراد في أقوالهم وأفعالهم في المجالات العقائدية والأخلاقية والاجتماعية. (أبو دف، 2006م: 33)

عرفها إبراهيم الحسينان بأنها قطاع واسع من الاضطرابات التي يظهرها الطلاب بشكل عام وتضم المشكلات الانفعالية والاجتماعية والسلوكية والخلقية، وتحت كل نوع هناك العديد من أشكال هذه السلوكيات التي يمكن أن تلاحظ في المدرسة. (الحسينان، 2014م: 75)

أما جمال قاسم المذكور في (قاسم وعبيد، 2000م: 14): لا يوجد تعريف عام ومقبول للمشكلات السلوكية ويعود السبب إلى جملة من العوامل هي:

أ. عدم وجود اتفاق واضح حول مفهوم الصحة النفسية.

ب. وجود مشاكل في قياس المشكلات النفسية.

ج. تنوع الخلفيات النظرية والأطر الفلسفية المستخدمة.

د. تباين التوقعات الاجتماعية الثقافية المتعلقة بالسلوك.

هـ. تباين الجهات والمؤسسات التي تصنف الأطفال المضطربين وتخدمهم.

و. قد ترتبط المشكلات السلوكية بإعاقة أخرى خاصة في حالة التخلف العقلي أو صعوبات التعلم مما يجعل من الصعب تحديد السبب الرئيسي للمشكلات السلوكية.

تعريف الباحثة: المشكلات السلوكية هي كل مظهر من مظاهر السلوك غير السوي المخالف لنظم وقواعد المجتمع ويعيق من تكيف الفرد وتوافقه مع الأسرة، مما ينتج سلوكيات لا تتناسب مع المرحلة النمائية التي يمر بها الفرد، كما تشمل المشكلات السلوكية أبعاد تتمثل في البعد النفسي والاجتماعي والتعليمي.

معايير السلوك السوي والسلوك الشاذ:

وحدد (الظاهر، 2004م: 84) المشكلات السلوكية أو السلوك الشاذ لا بد من وجود معايير ومن هذه المعايير:

1. انحراف السلوك عن المعايير المقبولة اجتماعياً، واختلاف معايير الحكم على السلوك باختلاف المجتمعات والثقافات والعمر والجنس.
2. تكرار السلوك عدة مرات.
3. مدة حدوث السلوك حيث تكون بعض أشكال السلوك غير العادية، لأن مدة حدوثها قد تستمر فترة أطول بكثير أو أقل بكثير مما هو متوقع.
4. طبوغرافية السلوك.
5. شدة السلوك حيث يكون السلوك غير عادي إذا كانت شدته غير عادية وفق الزمان والمكان.

أسباب المشكلات السلوكية:

كما **ذكرها** (عبد القادر،2021م: 62) بأنها تتمثل في:

1. **الأسرة كمسبب للمشكلات السلوكية:** يعزى الأخصائيون أسباب المشكلات السلوكية في المقام الأول إلى علاقة الطفل بوالديه، حيث أن الأسرة ذات تأثير كبير على التطور النمائي المبكر للطفل، وأن معظم الاضطرابات السلوكية والانفعالية ترجع أصلاً إلى التفاعل السلبي بين الطفل وأمه بالدرجة الأولى، وأيضاً مع أبيه وأفراد أسرته.
2. **المجتمع كمسبب للمشكلات السلوكية:** تؤثر الظروف الاجتماعية بشكل كبير على ظهور الاضطرابات السلوكية والانفعالية، فالفقر الشديد، وسوء التغذية، والتفكك الأسري، وفقدان الأهل، والبيئة العنيفة كلها عومل اجتماعية مساعدة على ظهور هذه المشكلات السلوكية.
3. **المدرسة كمسببة للمشكلات السلوكية:** قد يضطرب بعض الأطفال حين التحاقهم بالمدرسة، والبعض الآخر أثناء تواجدهم في البيئة المدرسية بتأثير من المعاملة التي يتلقونها والطريقة التي يعاملون بها من قبل الإطار التربوي الإداري أو البيداغوجي.
4. **المنهاج كمسبب للمشكلات السلوكية:** إن التغيرات الكبيرة التي حدثت في فلسفة بناء المناهج الدراسية ومقارباتها – المقاربة بالكفاءات على وجه الخصوص، أتاحت للمتعلمين حرية أكبر في الحركة والنشاط والتفاعل الصفي.
5. **الأسباب البيولوجية:** يتأثر السلوك الصفي للتلميذ بالعوامل الجينية والعوامل العصبية وكذلك البيوكيميائية، أو بتلك العوامل مجتمعة.
6. **علاقة المعلمين بالمشكلات السلوكية:** يختلف موقف المتعلمين في التعامل مع المشكلات السلوكية، وذلك لاختلاف المعايير، فما هو مرغوب أو مسموح به عند معلم ما، قد لا يكون كذلك عند آخر.

خصائص ذوي المشكلات السلوكية:

أشار (إسماعيل، 2009م: 14) أن المضطربون يتمتعون بمظهر وهيئة عامة كأقرانهم غير المضطربين.

1. غالباً ما يعانون من انخفاض في مستوى فهمهم لذواتهم وتقديرهم لها.

2. نقص الاهتمام بالحياة العامة، ويفضلون الدروس العلمية على النظرية ويعتمدون على حواسهم في اكتساب المعرفة.

3. المعاناة من ضعف مستوى التحصيل والقدرة على الإنصات الجيد، ومحدودية المهارات اللفظية والكتابية.

4. قد يتمتعون بمواهب وقدرات يغفل عنها المربون.

5. يرغبون في التمتع بمزيد من الاهتمام داخل البيت أو المدرسة.

6. يلجؤون للتسرب المدرسي أو عدم المشاركة في النشاطات المدرسية أو البيئية.

7. يحتاجون لمواءمة الأنشطة الصفية والبيئية مع طبيعتهم وواقعهم.

8. لديهم نقص اهتمام بالحياة.

هنالك مجموعة من العوامل لا بد من أخذها بعين الاعتبار وهي:

الجنس: يوجد فرق واضح في السلوكيات بين الذكور والإناث إذ يقدر بعضهم أن نسبة الذكور إلى الإناث في الصفوف الرسمية الخاصة تبلغ (8 : 1)، ويعتقد الباحثون أن تفاوت النسب في ذلك يعود إلى أن المعلمين يرون بأن سلوكيات الإناث مقبولة أكثر من سلوكيات الذكور، ولم يجب الباحثون حول مسألة الجنس هذه فيما إذا كان الذكور يعانون أكثر من الاضطرابات السلوكية والانفعالية، أو هل يظهر الذكور السلوكيات المضطربة الظاهرية بحيث يراها الجميع بينما تظهر الإناث السلوكيات المضطربة الداخلية نحو الذات، أو فقط لمجرد اتجاهات الأفراد نحو مشاكل الذكور بالنسبة لمشاكل الإناث.

وأشار جلبرت (Gilbert) المذكور في (يحيى، 2000م: 24) أن **العمر:** من خلال إحالة الاضطرابات السلوكية والانفعالية، بأن تلك الاضطرابات تتركز في الأعمار ما بين (6–10)

سنوات، بينما وجد بور (Boer) أن النسبة الأكثر حدوثاً للاضطرابات تقع في المراحل الدراسية المتأخرة "الثانوية" وتقل هذه النسبة في المراحل الدراسية الابتدائية.

التحصيل: يعتبر التحصيل عاملاً ذا دلالة على الاضطراب السلوكي والانفعالي على الرغم من صعوبة العلاقة السببية.

تصنيف المشكلات السلوكية:

يصنفها كلمنت، (kalmeant, 1991) المذكور في (معمرية، 2009م: 158) إلى فئتين هما:

1. مشكلات انفعالية مثل: الخوف والغيرة والأنانية والاكتئاب والانسحاب والخجل والقلق.
2. مشكلات اجتماعية مثل: العدوان والتخريب والعناد والتمرد والسرقة والكذب.

أما في بيكر (F. Becker, 1997) أو سميث (O. Smith, 1996) المذكوران في (معمرية، 2009م: 158) فيصنفانها إلى:

1. مشكلات انفعالية مثل: الخجل والانطواء والغضب والاكتئاب وضعف الثقة بالنفس والغيرة والخوف والأنانية.
2. مشكلات الكلام وتتضمن: التأتأة، والتلعثم والحبسة الصوتية.
3. مشكلات التغذية وتتضمن: فقدان الشهية والشراهة ورفض الطعام والقيئ والنحافة المرضية.
4. مشكلات اجتماعية وتتضمن السرقة والعدوان والكذب والعناد.

تصنيف جمعية علم النفس الأمريكية (1968-1980م) المذكور في (مصطفى، 2011م: 46):

لقد ورد في الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع للأمراض النفسية تصنيف الاضطرابات السلوكية والانفعالية لدى الأطفال والمراهقين اعتماداً على طبيعة الأعراض المرتبطة بها ونوعية

الخدمات والبرامج العلاجية المناسبة لكل منها، ويشتمل هذا التصنيف على شريحة واسعة من الاضطرابات السلوكية والانفعالية.

أولاً: اضطرابات التكيف: تشمل شريحة واسعة من الأعراض كالخوف والقلق والتهرب من المدرسة والتخريب المتعمد والمشاجرة.

ثانياً: اضطرابات القلق: تبدى في أشكال سلوكية مثل: سوء التصرف، والرفض والعناد أو تظهر على شكل استجابات انفعالية غير ناضجة كالصراخ والبكاء والرفس.

ثالثاً: اضطرابات السلوك القهري والاستحواذي: تتمثل أنماط السلوك الاستحواذي في سيطرة أفكار وأوهام وتخيلات ودوافع غير واقعية على تفكير الطفل.

رابعاً: اضطرابات ما بعد التعرض لحادث وصدمة: وتتمثل في الخوف الشديد، والعجز وصعوبة النوم والأحلام والكوابيس المزعجة.

خامساً: الصمت (الخرس) الاختياري: يتمثل هذا الاضطراب في حالة فشل الفرد في التحدث في مواقف اجتماعية أو أكاديمية محددة عندما يفترض منه الحديث.

سادساً: اضطرابات عجز الانتباه/النشاط الزائد: تتمثل في عدم القدرة على التركيز والانتباه وكثرة التنقل والحركة والاندفاعية.

سابعاً: الاضطرابات السلوكية: تتمثل في السلبية والتحدي والعناد وعدم الطاعة ومعاداة رموز السلطة والإزعاج المتعمد.

ثامناً: اضطرابات سوء التصرف: تتمثل في معارضة الوالدين والهروب من البيت والهروب من المدرسة والاعتداء اللفظي والجسدي على الآخرين وتخريب الممتلكات، وإلحاق الأذى بالحيوانات.

تاسعاً: اضطرابات الشهية: تتمثل في الإمساك عن تناول الطعام.

عاشراً: اضطرابات الشره للمرضى: وهو إنهاك الفرد في تناول كميات كبيرة من الطعام ثم اللجوء إلى إحدى الوسائل للتقليل من آثار هذا الطعام مثل اللجوء إلى التخلص منه خلال عملية القيئ المتعمد أو استخدام المسهلات.

حادي عشر: الاضطرابات ثنائية القطب – اضطرابات الهوس الاكتئابي: عبارة عن ردات فعل انفعالية واكتئابية تتذبذب في مستوى شدتها من موقف إلى آخر.

ثاني عشر: اضطرابات الاكتئاب: نوبات انفعالية تظهر لدى الأطفال تتمثل في سرعة الإثارة والتهيج والغضب وعدم القدرة على الاستمرار في الاتصال مع الآخرين.

ثالث عشر: اضطرابات التوحد: تتمثل في خلل وتعطيل في قدرة الطفل على التفاعل الاجتماعي والتواصل مع الآخرين.

رابع عشر: الاضطرابات الشيزوفرنية: تتمثل في فقدان القدرة على الاتصال بالواقع والبيئة المحيطة.

خامس عشر: الاضطرابات التوترية: تتمثل في التقلصات الحركية اللاإرادية أو على استجابة أو عدد من الاستجابات الصوتية غير الإرادية.

تصنيف عبدالعزيز المعايطة ومحمد الجغيمان (2005م) المذكور في (ضمد ولابد، 2017م: 52):

1. **المشكلات السلوكية المدرسية:** سوء التكيف أو التوافق المدرسي واضطرابات الذاكرة واضطرابات اللغة والكتابة باليد اليسرى، قضم الأظافر، قلة النشاط والخمول.
2. **المشكلات الصفية السلوكية:** التسرب من المدرسة، الغياب المتكرر، التأخر عن الدوام الصباحي، الغش في الامتحانات، تخريب الأثاث المدرسي، ضرب الأقران، السرقة وعدم الأمانة.

3. **المشكلات الصفية والتعليمية:** ضعف الدافعية للدراسة، العادات الدراسية الخاطئة، عدم المشاركة الصفية، ضعف القدرة على اتباع التعليمات، الرسوب والإعادة.
4. **المشكلات الصفية الأكاديمية:** عدم إحضار الطالب الدفاتر والكتب، التأخر في أداء الواجب المدرسي، ضعف التحصيل الدراسي، ضعف القدرة على التركيز.
5. **المشكلات النفسية للمتعلم:** ضعف الانتباه أو التشتت، أحلام اليقظة، الاعتمادية الزائدة، القلق، الخوف، الخجل.

الاتجاهات النظرية في تفسير الاضطرابات السلوكية أشار إليها (عبيد، 2015م: 114):

1. **أولاً: الاتجاه السلوكي**

تتضمن النظرية السلوكية عدة مفاهيم أهمها:

2. **السلوك متعلم:** بمعنى أن كل السلوكيات التي تسلكها العضوية بغض النظر عن سوئها أو شذوذها فهي متعلمة بالتفاعل مع البيئة.
3. **المثير والاستجابة:** وتقول النظرية بأنه لا بد لكل من مثير استجابة مناسبة له، فإذا كانت العلاقة بين المثير والاستجابة سليمة كان السلوك سليماً، وإذا كانت العلاقة بينهما غير سليمة كان السلوك غير سوي.
4. **الشخصية:** هي الأساليب المتعلمة الثابتة نسبياً التي تميز الفرد عن غيره من الأفراد.
5. **الدافع:** طاقة قوية بدرجة كافية تدفع الفرد أو تحركه إلى السلوك.
6. **التعزيز:** هو التقوية والتدعيم والإثابة والتثبت.
7. **الانطفاء:** إيقاف التعزيز عن سلوك ما.
8. **العادة:** هي رابطة وثيقة تتكون بين مثير معين واستجابة معينة نتيجة لتكرار حدوثهما بنفس الشكل ولفترة طويلة

9. **التعميم:** نزوع الفرد إلى تعميم الاستجابة المتعلمة على استجابات أخرى تشبه الاستجابة المتعلمة.

ثانياً: الاتجاه التحليلي:

تعتمد نظرية التحليل النفسي على بعدين هامين هما:

1. **مكونات الجهاز النفسي (مكونات الشخصية)**

أ. الهو: يدافع عن المطالب الفردية للشخصية ويسعى بكل الطرق لتحقيقها.

ب. (الأنا): بمثابة منفذ للشخصية حيث أنه يعمل في ضوء الواقع من أجل المحافظة على بقاء كيان الذات والمحافظة على التوافق الاجتماعي.

ج. (الأنا الأعلى): فيدافع عن المطالب الأخلاقية والقيمة للشخصية.

2. **مستويات الحياة النفسية:**

أ. مستوى الشعور: وهو منطقة الوعي الكامل والاتصال بالعالم الخارجي وهو الجزء السطحي من الجهاز النفسي.

ب. ما قبل الشعور: هو الذي يحتوي على كل ما هو كامن وليس في الشعور "الذكريات".

ج. اللاشعور: هو الذي يكون معظم الجهاز النفسي، ويحتوي على كتلة ضخمة من الحوادث النفسية المختلفة التي لا يحيط بها التركيب الشعوري، ولا تكون تحت تصرف الشعور المباشر.

ثالثاً: النظرية البيئية

وضح (الشيخ، 2018م :35) أن النظرية البيئية تقوم على مبدأ أن الاضطرابات السلوكية التي تحدث للطفل لا تحدث من العدم أو من الطفل وحده، بل هي نتيجة التفاعل الذي يحدث بين الطفل والبيئة المحيطة به.

ويقول البيئيون: إن حدوث الاضطراب السلوكي لدى الأفراد يعتمد على نوع البيئة التي ينمو بها، فالبيئة السليمة لا تؤدي إلى حدوث اضطراب لدى الطفل.

يعرف هارنج وفليب (Haring & Pliyips) المضطرب سلوكياً بأنه الشخص الذي لديه مشكلات شديدة مع الأشخاص الآخرين، مثل: الرفاق أو الآباء أو المدرسين.

ومن الافتراضات المتعلقة بالنظرية البيئية:

1. أن كل طفل هو جزء لا ينفصل من نظام اجتماعي صغير.
2. الاضطراب ليس مرضاً يصاب به الطفل، بل هو نتيجة لعدم التوازن بين الفرد والبيئة.
3. الاضطراب يمكن أن يتحدد من عدم التكافؤ بين قدرات الأفراد وتوقعات البيئة ومتطلباتها.

رابعاً: النظرية البيوفسيولوجية :

وذكر في (يحيى، 2000م: 65) بأن بعض المختصين يرون أن كل الأطفال يولدون ولديهم الاستعداد البيولوجي، ومع أن هذا الاستعداد قد لا يكون السبب في اضطراب السلوك، إلا أنه قد يدفع الطفل إلى الإصابة بالاضطراب أو إلى المشاكل.

كما ذكر بأن (هالامان وكوفمان، 1982م) أشار إلى أن السلوك يمكن أن يتأثر بالعوامل الجينية والعصبية والبيوكيميائية أو بأكثر من عامل منها، وإلى أن هناك علاقة بين جسم الفرد وسلوكه.

وأشار (Rimand, 1964) إلى أن معايير وأسباب نشوء المشاكل، والخلل العقلي والدماغي ليست فقط بيئية فحسب، بل هي أيضاً عضوية وراثية وأن النواحي البيئية الاجتماعية والنفسية ليس لها ذلك المعيار العميق في هذا المجال الدراسي للاضطرابات الدماغية والسلوكية.

المظاهر الشائعة للمشكلات السلوكية لدى الطلاب:

يوجد في كل صف دراسي أنواع متعددة من السلوك، فالتلاميذ يطورون طرقهم وأساليبهم الخاصة في الاستجابة لما يدور حولهم، ويواجه المعلم داخل غرفة الصف أنماطاً سلوكية غير

مرغوب فيها توصف بأنها مشكلات عادية أو مألوفة كالثرثرة والضحك، ومضغ اللبان والتهيج ونسيان الأدوات المدرسية، والتأخر عن المدرسة وكثرة الحركة داخل الصف، كما أن هناك مشكلات سلوكية أكثر خطورة من سابقتها، كالتخريب المتعمد للممتلكات، ورفض القيام بالواجبات المدرسية، وتكوين العصابات، والاتجاه العدواني نحو المعلم، والغياب المتكرر عن المدرسة دون عذر، والتحدث بلغة بذيئة. (عواد والزامل، 2011م: 142)

ويشير مورو (Mauro, 2008) إلى النوع الفردي والنوع الجمعي، ويتمثل الفردي ببعض السلوكيات كالشغب والهروب من المدرسة والسرقة والغش في الامتحان وتخريب الممتلكات، أما النوع الجمعي فيشكل خطورة كبيرة على المدرسة ويهدد كيانها وبرامجها وأنشطتها.

ويرى لاني (Lanni, 2006) إلى وجود السلوكيات السلبية التي تؤثر على الغرفة الصفية والمدرسة كالغش في الامتحانات، وعدم المشاركة في الاصطفاف الصباحي والدخول والخروج من الصف دون استئذان والعبث بالممتلكات والشجار وغيرها.

وقد حدد ريتشمان (Richman, 1988) مجموعتين رئيسيتين من أنماط السلوك المشكل بالنسبة للتلاميذ: تتمثل الأولى منها في مشكلات التصرف مثل التحدي والعدوانية وعدم الطاعة والضجر وقلة الانتباه، في حين تتألف المجموعة الثانية من السلوكات والمشكلات الانفعالية مثل: الإحساس بالبؤس والقلق والخوف واللامبالاة والنشاط الزائد، ويصف جود وبروفي (Good & Broophy) أن السلوكات السلبية في ثلاث أنواع: سلوكات بسيطة مثل عدم الانتباه، أو رمي القلم على الأرض، أو التحدث مع زميل ولا يستدعي هذا النوع من السلوكات أكثر من مراقبة المعلم للصف الدراسي أو يتجاهل كل أنواع السلوك.

أما النوع الثاني منها فهو سلوكات مستمرة يمارسها التلميذ على الرغم من محاولات المعلم الأولية لوقفها، أما النوع الثالث فيشير إلى سلوكات كبيرة ومن أمثلتها التهجم أو غيره من أنواع السلوك التي يمكن أن تؤثر على سير العملية الدراسية.

وتواجه العملية التعليمية في شتى مراتبها ومراحلها بعض السلوكات السلبية التي تعوق أداء رسالتها، وتحقيق أهدافها على الوجه الأمثل، ولعل من أبرز هذه السلوكات السلوك غير المناسب عند بعض التلاميذ وما يترتب على ذلك من آثار سيئة على أنفسهم وعلى مجتمعهم من حيث إهدار الطاقة المادية والمعنوية إضافة إلى خيبة الأمل والقلق للمعلمين. (عواد والزامل، 2011م: 143)

تؤكد الباحثة أن المشكلات السلوكية من الموضوعات الهامة التي لا بد أن يهتم بها العاملون في ميدان التربية وعلم النفس والصحة النفسية، وأن التربية والتعليم لا يمكن أن يكتملان في تأدية الوظائف المناطة بهما بدون ضبط السلوكيات غير السوية والتي قد تصدر من بعض الطلاب في جميع المراحل الدراسية وبشكل أكثر وضوحاً وأقوى تأثيراً في المرحلة الثانوية التي تقابل مرحلة المراهقة لأنها تمثل حلقة هامة في دورة النمو النفسي الشاملة التي تتصف بالتسلسل المرحلي من جهة وبالاتصال والاستمرارية من جهة أخرى.

كما ترى الباحثة أن العديد من الدراسات تناولت المشكلات السلوكية خارج نطاق العملية التربوية والصحة النفسية للطالب في فترة المراهقة، ومن خلال اطلاع الباحثة على مجموعة من المشكلات والتعمق في دراسة المشكلات فإن الباحثة قد اختارت مجموعة من المشكلات السلوكية لدراستها تراها من وجهة نظرها الأكثر انتشاراً وشيوعاً لدى العينة المختارة.

1. العدوانية:

1. وهي السلوك العدواني أو السلوك العنيف وهو أي سلوك يهدف إلى الإيذاء أو التخريب. (قشاعلة، 2018م: 71)
2. بالرغم من صعوبات تحديد معنى العدوان، فقد حاول العديد من العلماء والباحثين تقديم بعض التعريفات المذكورة في (الزعبي، 1997م: 221)

3. عرفه (زيلمان Zelman، 1979م): بأنه أي نشاط يقصد به الشخص الإيذاء البدني أو الألم لشخص آخر.

4. عرفه (هيلجارد Hilgard): بأنه نشاط هدام أو تخريبي من أي نوع، وأنه يقوم به الفرد لإلحاق الأذى بشخص آخر، إما عن طريق الجرح الجسدي الحقيقي أو عن طريق سلوك الاستهزاء والسخرية والضحك.

5. وعرفه العيسوي: أنه تمرد المراهق على السلطة، وقال أنه في الواقع أيضاً يعبر عن دافع قوي نحو الاستقلال الذي يعد ضرورة للنمو وتكوين الشخصية. (العيسوي، 1993م: 163)

مهما يكن نوع العدوان وشكله عند المراهقين، فقد أظهرت الدراسات السيكولوجية والتربوية أن السلوك العدواني (اللفظي أو الجسمي) موجود لدى المراهقين الذكور والإناث على حد السواء، وأن حوالي 10% ممن هم في عمر 15 سنة لديهم عدوانية بشكل واضح، كما أوضحت الدراسات أيضاً أن الذكور أكثر عدواناً من الإناث ويبدو ذلك في سن مبكرة لدى المراهقين في كثير من المواقف والظروف، ويمكن رد ذلك للعوامل البيئية والوراثية معاً. (الزعبي، 2008م: 132)

يميل أصحاب هذه الشخصية إلى التخريب والعدوان وإيذاء الآخرين ولا يعيرون اهتماماً للغيرية، ويتسمون بالسلوك المعاند ويرجع سبب هذا العدوان إلى التربية والتنشئة الوالدية المتسمة بالعنف والقسر، وتظهر آثار هذه التنشئة على شكل اضطراب عدواني نحو الآخرين عندما يكبرون، كما يتسم هؤلاء الأفراد بالاتكالية ونقص بمفهوم الذات، ويسعون إلى أساليب غير مرغوب فيها لتحقيق الذات، وعادةً يمتازون بعدم الثقة بالنفس وهم كثيري الانتقاد لعمل الآخرين، ويتصلبون بآرائهم ويتمركزون حول ذواتهم بشكل كبير ولا يعترفون بوجهة نظر غير وجهة نظرهم. (منسي، 2001م: 66)

مظاهر السلوك العدواني:

وذكر في (سلمي، 2015م: 19) بأن الاعتداء على الأقران انتقاماً أو بغرض الإزعاج باستخدام اليدين أو الأظافر أو الرأس وقد يكون:

1. الاعتداء على ممتلكات الغير والاحتفاظ بها أو إخفاءها لمدة من الزمن بغرض الإزعاج.
2. عدم القدرة على قبول التصحيح.
3. يتسم في حياته اليومية بكثرة الحركة، وعدم أخذ الحيطة لاحتمالات الأذى والإيذاء.
4. مشاكسة غيره وعدم الامتثال للتعليمات وعدم التعاون، والترقب والحذر أو التهديد اللفظي وغير اللفظي.
5. توجيه الشتائم والألفاظ النابية.
6. إحداث الفوضى في الصف عن طريق الضحك والكلام واللعب وعدم الانتباه.
7. الاحتكاكات بالمعلمين وعدم احترامهم والتهريج في الصف.

أسباب العدوان:

وأشار (الحريري ورجب، 2008م: 71) بأن للعدوان أسباب كثيرة أبرزها:

1. حرمان الطفل من العاطفة.
2. الشعور بالفشل والإحباط مما يجعل الطفل متوتراً عدوانياً.
3. التمرد على السلطة وذلك عندما يمارس الكبار ضغوطاً شديدة على الطفل.
4. الحماية الزائدة والتدليل مما يدفع الطفل للجوء إلى الإضرار بالآخرين لأن رغباته كلها مستجابة ومطاعة.
5. تشجيع الأهل للطفل بممارسة العدوانية لحماية نفسه.
6. وجود النموذج في البيت أو في المدرسة ممن يمارسون السلوك العدواني.

7. قد يكون سبب العدوان هو المرض والشعور بالعجز.

8. العامل الاقتصادي والبيئي.

9. العوامل الوراثية البيولوجية.

10. التسامح الشديد من قبل الوالدين إزاء الاتجاهات العدوانية.

ترى الباحثة أن السلوك العدواني يعد مشكلة متعددة الأبعاد فهي تتضمن أبعاداً تربوية ونفسية واجتماعية واقتصادية، كما أنه يأخذ أنماطاً متعددة من السلوكيات، لذلك لا بد من تضافر جهود مشتركة ما بين الإدارات المدرسية وهيئاتها التدريسية والمرشدين التربويين والأهالي للحد من هذه المشكلة ومعرفة أسبابها.

2. الاغتراب:

أ. **الاغتراب لغة:** التغرب كذلك تقول منه، تغرب واغترب، وقد غربه الدهر. وغريب بعيد عن وطنه.

الغربة والغرب: النزوح عن الوطن، افتعال من الغربة. (ابن منظور، د. ت: 39)

كما جاء في (العيسوي، 2009م: 115) تعريف الاغتراب اصطلاحاً: هو الشعور بالغربة أو الاستغراب أو الانفصال أو الانعزال عن الآخرين، أي الشعور بانعدام العلاقة الدافئة مع الآخرين فيعني:

1. الشعور بالغربة.

2. الشعور بالاستغراب.

3. الشعور بالانفصال والانعزال عن الآخرين.

4. عدم الشعور بالعلاقة الدافئة مع الآخرين.

5. اغتراب شخص عن شخص آخر.

6. اغتراب الإنسان عن ذاته.

مفهوم الاغتراب:

وكما ورد في (الأحمد، 2001م: 96) أن على الرغم من شيوع مفهوم الاغتراب في الآونة الأخيرة، إلا أن هذا المفهوم ما زال محاطا بالغموض وعدم الدقة والتحديد في معظم المراجع سواء في مجال الفلسفة أم الاجتماع أم علم النفس أم السياسة والاقتصاد، ولقد جرت محاولات عديدة لتحليل هذا المفهوم، وكان من أشهر هذه المحاولات تلك التي قام بها. (ملفن سيمان، 1959) والتي انتهت إلى تحديد أبعاد خمسة للاغتراب:

1. **الشعور بالعجز:** ويعني شعور المرء بأنه لا يستطيع أن يؤثر في المواقف الاجتماعية التي يواجهها، والفرد المغترب لا يستطيع أن يقرر مصيره، ويكتسب المراهق هذا الشعور من خلال عملية التنشئة الاجتماعية والتربية التي يتلقاها في الأسرة والمدرسة.
2. **اللا معنى:** أن الفرد لن يستطيع التنبؤ بدرجة عالية من الكفاءة بالنتائج المستقبلية للسلوك، كذلك يشعر المراهقين الشباب في كثير من الأحيان أن الحياة فقدت معناها ودلالتها ويمكن أن يؤدي ذلك إلى فقدان مستوى استمرارها في نظرهم.
3. **اللا معيارية:** حالة انهيار المعايير التي تنظم السلوك وتوجهه وتتمثل في شعور المراهق بعدم وجود ضوابط ومعايير وقيم واحدة للموضوع الواحد، فكثيراً ما يصطدم بوجود القيمة ونقيضها للموضوع ذاته.
4. **العزلة:** انفصال الفرد عن مجتمعه أو افتقار الفرد الصلات الاجتماعية.
5. **الاغتراب عن الذات:** عدم قدرة الفرد على التواصل مع نفسه، وشعوره بالانفصال عما يرغب أن يكون عليه.

العوامل المسببة للاغتراب:

يرى بعض العلماء أن الشعور بالاغتراب يكون نتيجة لعوامل نفسية مرتبطة بالفرد، وعوامل اجتماعية مرتبطة بالمجتمع الذي يعيش فيه مما يجعله غير قادر على التغلب على مشكلات الحياة. كما يحدث الاغتراب نتيجة تفاعل بين العوامل النفسية والاجتماعية.

ومن أهم مصادر الشعور بالاغتراب التنشئة الاجتماعية الخاطئة، وعمليات التغيير الاجتماعي والتقدم الحضاري والحياة المعاصرة. (فيقوب وسعيدي، 2016م: 179)

وترى (إجلال سري، 1993) المذكورة في (زهران، 2004م: 107) أن من أسباب الاغتراب:

أ/ أسباب نفسية:

أ) الصراع. ب) الإحباط. ج) الحرمان. د) الخبرات الصادمة.

ب/ أسباب اجتماعية:

أ. ضغوط البيئة الاجتماعية.

ب. الثقافة المريضة.

ج. اضطراب التنشئة الاجتماعية.

د. مشكلة الأقليات ونقص التفاعل الاجتماعي.

هـ. سوء الأحوال الاقتصادية.

و. تدهور نظام القيم.

ز. الضلال والبعد عن الدين.

ترى الباحثة أن ظاهرة الاغتراب ظاهرة اجتماعية هامة في عصرنا الذي كثرت فيه متطلبات الحياة، وزادت تعقيداتها، بحيث أدى ذلك إلى عجز الفرد عن مواجهة هذه التغيرات مما

جعلته يتجه نحو ذاته يعيش من خلالها عزلة تشعره بالعدوانية والوحدة وقد تولد هذه الظاهرة سلوكيات جديدة غير مرغوب فيها ولا يقبلها المجتمع.

2.التمرد:

المراهق يشكو من أن والديه لا يفهمانه، ولذلك يحاول الانسلاخ عن مواقف وثوابت ورغبات الوالدين كوسيلة لتأكيد وإثبات تفرده وتمايزه، لأنه يعد أي سلطة فوقية أو أي توجيه إنما هو استخفاف لا يطاق بقدراته العقلية التي أصبحت موازية جوهرياً لقدرات الراشد، واستهانة بالروح النقدية المتيقظة لديه، والتي تدفعه إلى تمحيص الأمور كافة، وفقاً لمقاييس المنطق، وبالتالي تظهر لديه سلوكيات التمرد والمكايدة والعناد والتعصب والعدوانية. (الميلادي، 2015م: 75)

التمرد: هو إحساس الفرد بالإحباط والسخط والتشاؤم والرفض لكل ما يحيط به في المجتمع من أشخاص وجماعات ونظم ورغبة جامحة في هدم أو تدمير أو إزالة كل ما هو قائم في الوضع الراهن. (عيد، 2005م: 205)

يعرفه العناني: العصيان وعدم الإذعان لمطالب الكبار وبمعنى أكثر تحديداً عدم قيام الفرد بعمل ما يطلبه الأب أو الأم في الوقت الذي ينبغي أن يعمل فيه. (العناني، 2005م: 149)

أنواع وصور التمرد:

ذكر (العبيدي، 2001م: 32-50) عدة صور للتمرد وكانت:

1) **التمرد على سلطة المجتمع:** وهو ما يسمى في عصرنا الحاضر بالتمرد السياسي وهو أخطر أنواع التمرد وأشدها ضرراً على المجتمع.
2) **التمرد الديني:** وهو الخروج على ثوابت الدين والحدود والأحكام الشرعية، وإهمال محكم التنزيل واتباع مناهج العقل والتأويل بغير هدى ولا تمسك بالدليل.

3) **التمرد الاجتماعي:** هو التمرد عن العادات والتقاليد والأعراف الاجتماعية التي ورثناها عن أسلافنا.

4) **التمرد على الأسرة:** ومن المعروف أن الأسرة هي اللبنة الأساسية لبناء المجتمع.

وأضاف (أحمد ومحمد، 2016م: 204) بأن التمرد داخل المدرسة تمرد عملي وفعلي مثل ظاهرة الكتابة على الطاولات والجدران داخل المدرسة.

أسباب التمرد:

كما ذكر (ميخائيل، 1987م: 10) أن للتمرد أسباب عديدة منها:

1) المساس بالكرامة: فعندما يشعر المراهق بأن هناك من يقوم بإهانته أو تجريحه بشكل يسيء إلى مشاعره وأحاسيسه أمام زملائه في المدرسة، أو إخوانه في البيت فإنه يثور ويغضب.
2) الكشف عن أسراره وإفشائها إلى الآخرين.
3) الاعتداء على الممتلكات الشخصية الخاصة به
4) الغيرة والحسد.

ترى الباحثة: أن التمرد هو عصيان من المراهق نتيجة لجهل الآباء والمربين بأساليب التربية الصحيحة، وعدم إدراكهم بطبيعة المرحلة، حيث يظهر المراهقين سخطهم واستيائهم من الكبار لأنهم يفتقرون نموذج يقف بجانبهم ويساعدهم على الاستقرار الداخلي ومواجهة التغيرات الاجتماعية من حولهم، لذلك يكون عدم اقتناعهم ورفضهم بما هو كائن، ومن ثم ينشأ الصراع الدائم بين حاجاتهم ورغباتهم وقيم المجتمع.

3. التنمر:

هذا السلوك موجود في المجتمعات البشرية منذ القدم، وهو ظاهرة عامة يمارسها الأفراد بأساليب متعددة ومتنوعة، وكانت بداية مفهوم التنمر لدى تلاميذ المدراس، حتى أن معظم

الباحثين ربطوا بين هذا السلوك والبيئة المدرسية، وتعد ظاهرة التنمر المدرسي هي المسيطرة على المشهد المدرسي أثناء اليوم الدراسي حيث أنها أصبحت من ضمن المشاهد اليومية في الكثير من المؤسسات التعليمية. (حسن، 2020م: 312)

مفهوم التنمر:

هو إيقاع الأذى على فرد أو أكثر بدنياً أو نفسياً أو عاطفياً أو لفظياً، ويتضمن كذلك التهديد بالأذى البدني أو الجسمي بالسلاح أو الابتزاز أو مخالفة الحقوق المدنية، أو الاعتداء والضرب. (الصبيحين والقضاة، 2013م: 7)

تعريف (بانكس: 1979م، ورجي: 1999م) لسلوك التنمر بأنه تكرار ممارسة مجموعة من الهجمات والمضايقات وبعض السلوكيات المباشرة، كالتوبيخ والسخرية والتهديد بالضرب، من قبل شخص ما يعرف بالمتنمر تجاه شخص آخر ضحية، بهدف السيطرة عليه، واكتساب القوة التي لا تأتي إلا بجعل هذا الآخر ضحية.

كما يعتبره (Creji, Popler, 2000) شكل من أشكال العدوان، لا يوجد فيه توازن القوى بين المتنمر والضحية، عادة ما يكون المتنمر أقوى من الضحية. (تتاي، 2019م: 62)

يعد سلوك التنمر المدرسي من السلوكيات المنتشرة عالمياً في جميع البلدان، بالإضافة إلى أن كلاً من المتنمر والضحية معرضين للإصابة بالعديد من المشكلات النفسية والاجتماعية والجسمية.

ووفقاً لتقرير أصدرته منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو) في عام 2018م ضد عنف الأطفال أن ما يقارب 130 مليون طالباً من المدرسة يشتكون من التنمر على الأقل مرة في الشهر، وتعتبر أعلى نسبة للتنمر بين طلاب المدرسة في شمال أفريقيا حيث قدم ما يقارب من 42.7 من الطلاب شكوى من التنمر بشتى أنواعه. (حسن، 2020م: 301)

أنواع التنمر:

كما ذكرها (الشمري، 2019م: 5) بأنها :

1) التنمر الاجتماعي: وفيه يصعب تحديد أو تمييز أن شخصاً ما يواجه التنمر الاجتماعي أو ما يشار إليه أحياناً باسم التنمر السري أو التنمر المرتبط بالعلاقات.
2) التنمر البدني: يشمل كل ما من شأنه إلحاق الأذى الجسدي من الضرب والركل وتسبب التعثر والدفع أو إتلاف الممتلكات، ويقوم المتنمر البدني بإلحاق الضر بالشخص المعتدى عليه.
3) التنمر اللفظي: يشمل كل ما يتعلق بالمضايقات اللفظية من المناداة بأسماء غير محببة أو الإهانات أو السخرية أو الترهيب أو الإساءة اللفظية أو التصريحات العنصرية المعادية للدين أو الجنس أو القبيلة.
4) التنمر الإلكتروني: أن يكون التسلط عبر الإنترنت سلوكاً سلطوياً إلا أنه قد يكون مستتراً باستخدام تقنيات رقمية، بما في ذلك أجهزة الكمبيوتر والهواتف الذكية، وتطبيقات مثل الشبكات الاجتماعية، والرسائل الفورية، والنصوص ومواقع الويب وغيرها من الأنظمة المستخدمة عبر الإنترنت.

أسباب التنمر المدرسي:

كما ورد في (أبو غزالة، 2010م: 270):

1. **أسباب بيولوجية:** فالطلبة المتنمرون يتميزون بقوة جسمية تجعلهم يتفوقون على ضحاياهم، إلى جانب الاستعدادات الوراثية.
2. **أسباب نفسية:** حيث أن المتنمرين تكون لديهم عدوانية واندفاعية تجاه الآخرين إلى جانب الرغبة في السيطرة واستعراض القوى.
3. **أسباب معرفية:** أن تكون لدى المتنمرين بعض التحريفات المعرفية في أنماط تفكيرهم، مما يجعلهم يميلون إلى الاعتقاد بشكل خاطئ بأن الآخرين لديهم نوايا ومقاصد عدوانية تجاههم.

4. **أسباب أسرية:** والتي تصنف ضمن أخطر الأسباب التي تولد السلوك المتنمر من بينها المشكلات الأسرية، التنشئة الأسرية الخاطئة، انعدام التواصل بين الآباء والأبناء.

5. **أسباب اجتماعية:** بأن يكون للمتنمر مكانة اجتماعية وشعبية عالية بين أقرانه.

6. **أسباب مدرسية:** مثل نقص الرقابة، كثرة عدد التلاميذ، نوع المناخ الاجتماعي السائد في المدرسة قد يكون مصدره المعلمين، والإدارة المدرسية، والنظام التربوي التعليمي ككل، ويحدث من خلال العلاقات السيئة بين المعلم والمتعلم، والتمييز بين التلاميذ والاحتقار والإقصاء والعقاب بأنواعه وغياب التحفيز.

آثار التنمر على الضحايا:

للتنمر آثار مؤلمة ومهينة، فقد يسبب للضحايا حالة من البؤس والضيق والارتباك، مما يجعلهم يفقدون احترامهم ويشعرون بالقلق وعدم الأمان، بالإضافة إلى تعرضهم للإصابة البدنية، وقد يتأثر تركيزهم وانتباههم في العملية التعليمية، وربما يرفضون الذهاب إلى المدرسة كي يتجنبوا التعرض للتنمر، كما يجدون صعوبة في تكوين صداقات من نفس السن، ولا يستطيعون تكوين مهارات استقلالية، حيث يكونوا أكثر عرضة للاستغلال وقد تنقصهم مهارات تأكيد الذات بالإضافة إلى ظهور العديد من الأعراض البدنية النفسية مثل الصداع وآلام البطن. **(محمد،** 2019م: 203)

ترى الباحثة أن ظاهرة التنمر عواقبها وخيمة قد تصل أحياناً إلى درجة الانتحار، وأن كل من المعتدي والمعتدى عليه هما ضحايا سوء التنشئة الأسرية والاجتماعية، وأن إذا ما أهمل العلاج والإرشاد في تلك الظاهرة ستكون أكثر انتشاراً في المجتمع، وبالتالي يزداد عدد الضحايا.

4.الكذب:

الكذب هو سلوك شائع لدى المراهقين، ومتعلم حيث يتعلمه المراهق من الطفولة كما يتعلم الصدق، ويعد الكذب من المشكلات التي يعاني منها الآباء والمربون والمجتمع بشكل عام ويختلف الأطفال في نموهم الأخلاقي وفي مدى فهمهم للصدق. (أبو منديل، 2016م: 36)

الكذب هو صفة أو سلوك مكتسب نتعلمه وليس صفة فطرية أو سلوك موروث والكذب عادة عرض ظاهري لدوافع وقوى نفسية تحدث للفرد سواء أكان طفلاً أو بالغاً، وقد يظهر الكذب بجانب الأعراض الأخرى كالسرقة أو الحساسية والعصبية أو الخوف. (العصيمي، 2008م: 45)

أشكال الكذب:

ذكر (الحريري ورجب، 2008م: 66) أن الكذب يتخذ أشكالاً متعددة تختلف باختلاف الأسباب الدافعة إليه:

1) الكذب الخيالي. 2) كذب الالتباس. 3) الكذب بغرض الاستحواذ.

4) الكذب الادعائي. 5) الكذب الدفاعي. 6) الكذب بالتقليد.

7) كذب اللذة. 8) الكذب الكيدي. 9) الكذب العدواني.

10) كذب مقاومة السلطة. 11) كذب جذب الانتباه. 12) الكذب المرضي.

أسباب الكذب

وعدد هلمان،(2006م: 295) أسباب الكذب في:

1. الدفاع الشخصي: الهروب من النتائج غير السارة في السلوك كعدم الموافقة من الآباء أو العقاب.
2. الإنكار أو الرفض: للذكريات المؤلمة أو المشاعر خاصة التي لا يعرف كيف يتصرف أو يتعامل معها.

3. التقليد: تقليد الكبار أو اتخاذ الكبار كنموذج.

4. التفاخر: لكي يحصل على الإعجاب والاهتمام.

5. فحص الحقيقة: لكي يتعرف على الحقيقة والخيال.

6. للحصول على الأمن.

7. الاكتساب: للحصول على شيء للذات.

8. عدم الثقة: الآباء أحياناً يظهرون عدم الثقة للتصديق حتى عندما يخبر الطفل الحقيقة.

ترى الباحثة أن ظاهرة الكذب من المظاهر السلبية التي يعاني منها المجتمع في كل زمان ومكان، كما أنها من المظاهر البارزة في مرحلة المراهقة حيث يلجأ إليها المراهق كي تساعده على التكيف مع عالم يرى أنه عالم جديد ومختلف عن عالمه الخاص، وإنه إذا ما تم تحديد أسباب الكذب ودوافعه سيصبح من السهل التعامل معه، ومحاولة توجيهه بطرق تخدم المراهق وتساعد على تكيفه بطريقة أكثر فاعلية.

5. السرقة:

السرقة لغة: هي أخذ المال خفية، يقال سرق منه الشيء سرقاً، وسرقة كما يقال: استرقه بمعنى سرقه. (الزبيدي، 1986م: 379)

والسارق عند العرب من جاء مستتراً إلى حرز فأخذ مالاً لغيره، فإن أخذه من ظاهر فهو مختلس ومستلب ومحترس، فإن منع ما في يده فهو غاصب ومنتهب. (ابن منظور، 1969م: 155)

السرقة ليست حدثاً منفصلاً قائماً بذاته وإنما هي سلوك يعبر عن حاجة نفسية، ويمكن فهم هذا السلوك في ضوء دراسة شخصية الطفل وطرق تكونها، والوظيفة التي تؤديها السرقة لها، فبينما نجد السرقة وسيلة لإثبات الذات، أو وسيلة لحماية الذات.

ولا بد من فهم وظيفة السرقة ومكانتها من تكوين الشخصية قبل الاتجاه نحو علاجها، والسرقة وما يضادها وهي الأمانة ليست صفات فطرية طبيعية وإنما هي صفات مكتسبة، وللسرقة أسسها الطبيعية في الإنسان وهي الميل للتملك والاستمتاع بالقوة، إذ أن السرقة هي الاستحواذ على ما يملكه الآخرون بدون وجه حق. (القوصي، 1952م: 382)

مفهوم السرقة وتعريفها:

جاء في موسوعة علم النفس أن عملية السرقة رغبة تلح على صاحبها أن يسرق وكثيراً ما يقال أن الاضطراب المصاحب لفعل السرقة ضرب من الهياج الجنسي أو نوع من الشيق الإيلامي، وقيل أن السرقة التي ليس لها ما يبررها هي شكل من أشكال الإشباع الجنسي يدفع إليه الكبت أو الحرمان الجنسي والسرقة عند الطفل ليست كالسرقة عند الكبار، ومع ذلك يمكن فهم السرقة بأنها نوع من الاعتداء على حقوق الغير، وأسباب ممارسة هذا النوع من السلوك قد تكون له دوافع مباشرة أو غير مباشرة أي أن الأسباب متعددة ومتشعبة.

أشكال السرقة:

كما ورد في سليم،(2011م: 249) أن للسرقة أشكال عديدة منها :

1. سرقة الحرمان: وفيها يلجأ الطفل إلى السرقة نتيجة لحرمانه من أشياء يستمتع بها من هم في مثل عمره من مأكل وملبس ومصروفات.
2. سرقة جذب الانتباه: ويكون للفت نظر والديه أو الكبار من حوله نتيجة تعرضه للإهمال أو الرفض أو انشغالهم عنه.
3. سرقة التقليد: يقوم الطفل بالسرقة لتقليد رفاقه وخاصة إذا كان يحصل من السرقة على تعزيز يدفعه للاستمرار فيها.
4. السرقة للانتقام: يلجأ الطفل هنا للسرقة لكراهيته الشديدة لمن يسرق منهم وذلك حتى يصيبهم بالحزن والألم.

5. سرقة إثبات الذات: ليثبت الطفل لنفسه بأنه الأقوى.
6. سرقة حب التملك: يلجأ الطفل في هذا النوع لإشباع حاجاته إلى الاستحواذ على ما يمتلكه الآخرون، وما يحصل عليه من متعة من جراء ذلك.

السرقة كاضطراب نفسي: قد تكون السرقة عرضاً لاضطراب نفسي يعاني منه الطفل، فقد يعاني من مرض ذهاني.

أسباب السرقة:

وذكر (الشربيني 1994م: 26) أن من أسباب السرقة:

1. عوامل أسرية.
2. الجماعة المرجعية.
3. الشعور بالنقص وتعويض مشاعر الدونية.
4. وسائل الإعلام المتطرفة.
5. هوس السرقة.
6. رد فعل عدواني تجاه الزملاء أو الآباء.

الغيرة.

ترى الباحثة أن ظاهرة السرقة تبدأ من مرحلة الطفولة وترتبط بطريقة التربية وتعامل الأهل مع منظومة القيم الأخلاقية عند الطفل، ومن الشائع أن يستمر سلوك السرقة عند الطفل في سن المدرسة إلى سن متقدمة، ولكن باختلاف الدوافع، ففي مرحلة الطفولة يسرق الأطفال دون التفكير بالملكية أو قيمة المسروقات وضرورة الحصول عليها، بينما يكون العكس في مرحلة المراهقة لذلك يعتبر سلوكاً خطيراً، وتشير هذه الظاهرة في هذه المرحلة إلى اضطرابات نفسية قد يكون بعضها مزمن وخطير وقد يرافقه حتى سن الرشد.

6.الغش في الامتحانات:

عرفته (هانم باركندي، 1993م) بأنه: الغش بمعناه اللغوي إظهار الشيء على غير حقيقته في أي مجال من المجالات، وقد يحدث الغش في التحصيل العلمي، وهذا ما نسميه بالغش الدراسي.

الغش الدراسي: وهو أي نشاط لطالب أو مجموعة من الطلاب يكون الهدف منه الحصول على درجات أعلى مما يمكن أن يحصل عليه بدون هذا النشاط وبناءً على تحصيله الدراسي فقط. (المري، 1989م: 441)

يعتبر تقويم التحصيل المدرسي من أهم ميادين التقويم التربوي إن لم يكن أهمها جميعاً، وتعتبر الاختبارات إحدى وسائل تقويم الطلاب، والوقوف على مدى استفادتهم من العملية التعليمية، وإن ممارسة الطالب أو الطالبة لسلوك الغش في الاختبارات، لا يعد مظهراً من مظاهر عدم الشعور بالمسؤولية وحسب بل إفساد لعملية القياس وتلويناً لنتائج الاختبار، وبالتالي عدم تحقيق أهداف التقويم في مجال التحصيل الدراسي.

خطورة ظاهرة الغش حيث تعكس آثار سلبية على سلوك الأفراد في كل من حياتهم الاجتماعية خارج نطاق المدرسة ومجالات الحياة العملية بعد التخرج. (زكري وحجازي، 2012م: 3)

الاتجاه نحو الغش: هو نزعة كامنة لدى الطالب غالباً ما تدفعه نحو الحصول على الإجابة على سؤال أو أداء واجب مدرسي بطرق غير مشروعة لا تعكس في الطالب مستوى تعليمي حقيقي، ويحاول تحقيقها بأحد الوسائل مثل النقل من زميل أو من كتاب أو مذكرة أو تلخيص مكتوب على ورقة، أو على مقعد أو جدار أو حتى على جزء من جسم الطالب نفسه. (زكري وحجازي، 2012م: 9)

بعض المراهقين يلجؤون إلى الغش في الامتحانات، ويكون سلوكهم هذا تعبيراً عن نقص الثقة بالنفس، إنهم في استذكارهم لدروسهم يؤمنون إيماناً قاطعاً ومطلقاً بالكلمة الواردة بالكتاب المقرر، وليس في هذا غضاضة في حد ذاته، ولكن الغضاضة في إحساسهم بالعجز عن الاستقلال وعن التعبير بأسلوبهم وعما اكتسبوه بالاستذكار سواء بالكتاب المقرر أم بغيره من كتب خارجية ومحلات إحساسهم بالعجز عن التعبير الذاتي يحملهم على اللجوء إلى نقل ما ورد بالكتاب المقرر في الامتحان. (الداهري، 2012م: 328)

أهم أسباب الغش:

هناك مجموعة عوامل تؤثر على الطالب وتقوده إلى الغش أو تساعد عليه، ويعزي عبد الباقي عبد الغني دوافع الغش إلى إهمال المحاضرات والتقصير في التحصيل، وفشل الطالب في الإدراك، ومع ذلك رغبتهم في النجاح، كذلك ضعف الوازع الديني والأخلاقي، وساهمت كثرة أعداد الطلاب وضعف المراقبة في تشجيع الغش. (عالم، 2011م: 17)

الآثار السلبية للغش

ويرى (المرشدي، 2014م: 3) أن الآثار السلبية للغش تكمن في:

1. تكاسل الطلبة وعزوفهم عن استذكار الموضوعات الدراسية.
2. ضعف روح المنافسة بين الطلبة.

ترى الباحثة أن الطلاب الذين يمارسون ظاهرة الغش في الامتحانات يعتادون الخداع والاحتيال، وبالتالي يكونوا سبباً في انتشار الفساد في المجتمع، لأنهم يسعون لتحقيق أهدافهم ومكاسبهم بشتى الطرق، كما أنهم يتصفون بالطمع والأنانية بجانب الخداع والاحتيال.

7- أوقات الفراغ:

تعد هذه المشكلة من المشكلات المهمة في مرحلة المراهقة، حيث إن الفراغ مفسدة، وإن أوقات الفراغ إذا لم تشغل بما هو خير ونافع فإنها ستشغل حتماً بما هو ضار.

تعريف وقت الفراغ:

يعرفه (درويش والحمامي، 1997م) بأنه الفترة الزمنية التي يؤدي فيها الفرد مجموعة من الأنشطة التي ينغمس فيها بمحض إرادته، وذلك بحثاً عن الراحة أو المتعة أو بغرض تنمية معلوماته أو لتحسين مهاراته أو للإسهام في تقديم خدمات تطوعية للمجتمع الذي يحيط به، وذلك بعد انتهائه من العمل الأساسي والعائلي أو الاجتماعي.

ويعرفه (عبد السلام، 1983م) بأنه الوقت المتبقي بعد تأدية الحاجات الأساسية للفرد من مأكل ونوم وعناية بالصحة الشخصية، وبعد تأدية الفرد للعمل المكلف به. (العامودي، 2009م)

أسباب وجود أوقات الفراغ:

وذكر (الزعبي، 2008م: 154) بأنه توجد أسباب عديدة لوجود أوقات الفراغ عند المراهقين منها:

1. قلة وجود الأندية الرياضية والثقافية والاجتماعية.
2. عدم توجيه المدراس للطلاب في كيفية قضاء أوقات فراغهم بما هو مفيد.
3. قلة اهتمام وسائل الإعلام في توجيه الشباب إلى كيفية قضاء أوقات فراغهم.
4. الاعتقاد الخاطئ لدى أولياء الأمور بأن ذهاب الشاب إلى النوادي الرياضية والاجتماعية والثقافية يعد مضيعة للوقت.
5. قلة المرشدين الطلابيين المختصين في المدارس لتوجيه الطلاب إلى كيفية قضاء أوقات الفراغ بما هو مناسب.
6. عدم تنظيم الطالب لوقته بشكل صحيح.
7. عدم قناعة الشباب أو المراهقين بأهمية التخطيط للوقت.

أسباب استغلال المراهقين والشباب لأوقات الفراغ:

كما ذكر (الزعبي، 2008م: 154) أن من أسباب استغلال المراهقين والشباب لأوقات الفراغ:

1. الصراع بين الآباء والأبناء وتوقعات الآباء غير الواقعية من الأبناء فيما يتعلق باستخدام الوقت.
2. استخدام المراهقين والشباب للوقت وسيلة انتقامية.
3. القلق الناتج عن بدأ النشاط اليومي.

عدم إعطاء الوقت أهمية كبيرة، من بعض الأسر أو الثقافات مما يجعل الأبناء يتعلمون ذلك.

فكل فرد في وقتنا المعاصر له دوافعه ورغباته الأساسية، والتي قد يدركها بوضوح، أو تكون خافية عليه في اللاشعور. هذه الدوافع والرغبات على أي حال لا يستطيع الفرد إلا أن يعبر عنها ويشبعها، لأنها تمثل جانباً أساسياً من بناءه الشخصي، وعندما نستعرض مشكلة الشباب في وقتنا المعاصر، نجد أن المشكلة التعبير عن الدافع لديهم، ليست في مسارها الطبيعي لذلك فإن أهمية تنظيم وقت الفراغ، بحيث يصبح متنفساً لإشباع الرغبات والانفعالات والطاقة الابتكارية والإبداعية في صورة هوايات وأعمال يدوية وأنشطة اجتماعية لها مردودها الفعال بالنسبة للفرد والجماعة وعلى طرف آخر، إذا لم يجد الفرد المتسع أمامه ليشغل وقت الفراغ أمامه بما يشبع وما يروح، فإنه لا يبقى له سوى الملل والسام، وربما يتجه الإنسان للتغلب على هذا الملل والسام والضيق، إلى أساليب عشوائية ينحدر فيها المستوى إلى اضطرابات غير مرغوب فيها. (منصور، 1991م: 140)

ترى الباحثة أن المراهقون يمتلئون طاقة وحيوية ويحتاجون إلى قنوات يصرفون عبرها هذه الطاقة، ولكن أغلبية هؤلاء المراهقون من الجنسين لا يشكل وقت الفراغ لديهم أي ارتقاء أو نمو

وتطوير في قدراتهم ووعيهم، بل العكس تماماً فأن أوقات الفراغ تتسبب لهم في المشكلات الأسرية والنفسية والاقتصادية، فالمراهق يشعر بالقلق والإحباط عندما يرى الأبواب مغلقة أمامه من الأهل والمدرسة فيؤدي ذلك إلى انعزاله عن المجتمع، كما تتأثر علاقته مع أهله وأقربائه، بجانب أنه يعيش مشكلة البطالة رغم أنه قادر على العمل ولكن ليست لديه فرص عمل.

8- أحلام اليقظة:

هي وسيلة لتجنب الشدة التي يفرضها الواقع على وعي الفرد، ويفيد في إرضاء بعض الدوافع التي لا يمكن إرضاءها في الواقع. (جرين، 1950م: 10)

وعرفها (الكناني، 2011م: 327) بأنها هي تخيلات وأحلام أثناء اليقظة وفيها تجد الرغبات الشعورية واللاشعورية سبيلها إلى التحقق والإشباع أثناء التخيل.

أحلام اليقظة توصف بأنها آلية هروبية، وذلك على اعتبار أن الفرد الحالم يحاول في الأساس أن يبتعد أو يهرب.

وتعتبر هذه الأشكال من السلوك نوعاً من الاضطراب إذا كانت تحدث بشكل مفرط وبصورة متكررة. وينظر إليها علماء السلوك على أنها نوع من الاضطراب إذا ما استخدمت من جانب الفرد كوسيلة للهروب أو الانسحاب.

وقد يبقى الفرد جسديا دون هرب إلا أنه من ناحية نفسية ووجدانية غائب عما يدور حوله ومنسحب إلى عالم خاص كما هو في أحلام اليقظة.

إن الأفكار الخيالية والتمنيات التي تسمى (أحلام اليقظة) شائعة عند الأطفال العاديين، إلا أن المقصود بهذه الأحلام كمشكلة هو انغماس الشخص بالأحلام في وقت غير مناسب على نحو يتضمن عدم القدرة على التركيز.

والمؤشر الأساسي لوجود مشكلة هو أن تعيق أحلام اليقظة عمل الشخص، فحلم الطفل يدل أن ينتبه ويكمل واجباته أو يختلط بزملائه، يشير إلى وجود مشكلة أحلام اليقظة وإن طول الفترة التي يقضيها الطفل في هذه الأحلام يوماً بعد يوم يعتبر مؤشراً على تفاقم المشكلة. (عبيد، 2008م: 305)

أسباب مشكلة أحلام اليقظة:

وذكر (المعايطة والجغيمان، 2009م: 121) أن من أسباب مشكلة أحلام اليقظة:

1. إدراك الولد أن أحلام اليقظة أكثر إشباعاً له من حياته الواقعية.
2. التعويض عن إعاقة حقيقة.
3. أحلام اليقظة كعادة لا يستطيعون التخلص من هذه العادة الممتعة، وبعض الأولاد يخصصون وقتاً محدداً لأحلام اليقظة.

أحلام اليقظة عند الخجولين تنتشر بشكل خاص بين الأولاد الخجولين، فهم يشعرون بالحرج والخجل في المواقف الاجتماعية وبالمقابل فإن الخيال يمدهم بمتعة كبيرة خالية من الأحاسيس السالبة.

9- مشكلة التدخين:

تعد ظاهرة التدخين من الظواهر الاجتماعية السيئة التي انتشرت بين فئات المجتمع بشكل كبير، ولكن من أخطر الفئات التي تظهر فيها بشكل واضح فئة المراهقين، وفئة المراهقين تشمل الأطفال الذين لم يصلوا إلى مرحلة النضوج والاستقرار، فتتراوح ما بين (12-18) سنة تقريباً.

وتعلق المدخن بالسيجارة يصعب أن يتخلى عنها بسهولة، ويمر المراهق بعدة مراحل أثناء تدخينه، حيث يبدأ الأمر بالتجربة لاختبار الطعم، ثم ينتقل إلى مرحلة التعود، حيث يصبح لا شعورياً يضع السيجارة في فمه، المرحلة الثالثة مرحلة التحمل حيث يتكيف جسم المراهق مع

مادة التبغ ويصبح بحاجة لزيادة الجرعات، والمرحلة الأخيرة هي مرحلة الإدمان والخضوع. (أحمد، 2019م: 439)

أسباب التدخين:

ذكر (عوض الله، 2008م: 15) أن من أسباب التدخين:

1. التقليد حيث أن المراهق يريد أن يشعر بأنه قد صار رجلاً، ولذلك فهو يقلد الرجال ويحاكيهم وأول من يقلد والديه ومدرسية وأبطال المسلسلات التلفزيونية والسينمائية، كما أنه ينجرف مع رفقائه في المدرسة والشارع.
2. شعور الشباب بالإحباط وعدم القدرة على تغيير الواقع الاجتماعي والاقتصادي والسياسي.
3. المدرس، ففي المدارس التي لا يدخن فيها إلا قلة من المدرسين فإن عدد من يدخنون من الطلبة أقل بكثير من زملائهم الذين يدرسون لدى أساتذة مدخنين.
4. الرغبة في النشاط إذ يلجأ البعض من المدخنين في حالات التعب والإجهاد إلى التدخين لاكتساب بعض النشاط والحفاظ على الأداء الوظيفي.
5. التدخين كنوع من الإيحاء النفسي بما يصاحب التدخين من لذة وربطها بالرفاهية، وكذلك الربط بينه وبين عادات مثل القراءة وتفريغ التوتر.

10- المشكلات الجنسية:

أشار (الداهري، 2010م: 270) أن السلوك الجنسي مظهر من مظاهر التعبير عن تماسك الشخصية ونموها الطبيعي السليم أو اعتلالها واضطرابها وشذوذها عن الهواء.

لقد ظهرت آراء مختلفة في تفسير ظاهرة الانحراف الجنسي كما هو الحال في تفسير الجوانب الأخرى من جوانب الشخصية، ومن أبرز الآراء في هذا المجال:

1. الآراء التي تجعل للوراثة مسؤولية أساسية في ظهور هذا الانحراف غير أن هذا الاتجاه لم يحصل على أدلة مقنعة وذلك للصعوبات الكبيرة التي تقف على طريق البحث في هذا المجال.
2. النظرية السلوكية: وهذه النظرية تؤكد على أن السلوك من أي نوع من أنواعه يحصل عند الفرد عن طريق تعلمه له، فالسلوك الجنسي المنحرف من وجهة النظر هذه ما هو إلا عادة تحكمت بمن يمارسها عن طريق تكرارها.
3. نظرية التحليل النفسي: تعتمد كما هو معروف على مراحل النمو وعلى الصراع الذي يحصل من خلالها بين اللذة التي يحصل عليها الفرد في المنطقة الجسمية التي يتركز حولها نموه النفسي وبين أسلوب المعاملة التي يتلقاها من الآخرين، وما ينتج من كبت يسببه هذا الصراع، وعندما ينمو الفرد ويصل في نموه إلى مراحل متقدمة فإن تلك الخبرات المكبوتة قد تعمل عملها في تحريف العلاقة الجنسية عن مسارها الطبيعي إلى سلوك شاذ منحرف.

أهم المشكلات **الجنسية في مرحلة الشباب هي:** نقص المعلومات الجنسية الصحيحة، ومشكلات النضج الجنسي، ونقص معرفة السلوك الجنسي السوي، والممارسات والعادات الجنسية الخاطئة، والتورط في خبرات جنسية سيئة والشعور بالإثم والخطيئة، وتأخر الزواج، والبطالة الجنسية، والانحرافات الجنسية، والزواج العرفي، ونقص التربية الجنسية ونقص خدمات الإرشاد الزواجي. (زهران، 2011م: 210)

يتبين من كل ما تقدم أن المشكلات الجنسية بأنواعها المختلفة، مرتبطة بنمو الفرد وعلاقته ببيئته الأولى وخبراته المشتقة من هذه البيئة.

فعن طريق التربية الأولى للطفل وصلته بمجال حياته في مختلف أدوارها، ومركز الفرد في مجال حياته والتغيرات الطارئة على هذا المركز تتكون عند الطفل اتجاهات نفسية عامة

تتخصص بفعل الظروف الحالية من استثارة وتقليد، وبفعل الحالة الجسمية والمزاجية وما إلى ذلك. (القوصي، 1952م: 476)

ترى الباحثة أن المشكلات السلوكية من أكبر الصعوبات التي تواجه المعلم إذ تستنفذ جهده ووقته، كما أنها تؤثر بشكل سلبي على زملائهم في الفصل.

ويكاد لا يخلو صف من الصفوف المدرسية من بعض المشكلات السلوكية التي تتفاوت في حدتها من صف لآخر ومن مدرسة لأخرى، إذ تختلف باختلاف البيئات، كما أن لكل مرحلة عمرية مشكلاتها السلوكية الخاصة بها التي تنتهي بانتهاء هذه المرحلة إذا تم تقديم لهم النصح والإرشاد ومتابعتهم، حتى تنتهي هذه المرحلة وتزول عنهم مخاطر الانحرافات.

المبحث الثاني

المشكلات التربوية

يحدث الكثير من النمو خلال وجود الفرد في المدرسة، ويعتبر النمو في القدرات الأكاديمية متطلباً رئيساً لهذا النمو، فطاقات اليافع لأن يكون ذا كفاية اجتماعية مع الرفاق ومع الراشدين تتطور، كذلك القدرات الرياضية والمحافظة على الحالة الصحية تتقدم، كما ينمو تقدير الذات والإدراك الشخصي للكفاية بمقتضى التغيرات التي تحصل على الجوانب النمائية الأكاديمية والاجتماعية والجسدية، وترتبط العوال البيئية للمدرسة والأسرة والرفاق بالنتائج النمائية المتنوعة، فوظائف المدرسة متفردة ومتحدة مع العوامل البيئية الأخرى لدى المراهق تؤثر في نموه.

فالمدرسة لها تأثير قوي في تشكيل مفهوم المراهق عن ذاته وعمن هو ومن سيكون، وتوفر المدرسة للناشئ فرصاً لاختبار قواه واكتشاف قدراته وجوانب عجزه وقصوره، ففيها يتعرض هذا الناشئ للفشل أو النجاح، يتقبل شخصيته أو يرفضها، برغم مالها من خصال وسمات. ولا شك أن نتائج العمل المدرسي تنعكس على مجمل حياة الناشئ، فتجعله يشعر بالاعتزاز بنمو قدراته ومهاراته، وتعرفه على مرارة الهزيمة، وتخلق لديه إحساساً بالخجل من نفسه ومن الآخرين لعجزه عن استغلال فرص العمل المتاحة له فيها. (شريم، 2008م: 281)

عملية التعلم والتعليم عملية مستمرة ومتواصلة مع استمرار حياة الفرد منذ الولادة وحتى الموت، والطفل في المدرسة في المرحلة الأساسية يواجه الكثير من المشاكل والصعوبات العامة لجميع الطلبة (يعاني منها جميع الطلبة) وخاصة لفرد معين (خاصة بالفرد أو الطفل).

يعرف أثناء البحث سواء أكان في المدرسة أو الجامعة أننا نواجه الكثير من العوائق التي تؤثر في عملية التعلم والتعليم، سواء كانت عوائق ومشاكل نفسية أو اجتماعية أو دراسية أو تحصيلية، والتي تلعب دورها الهام في التحصيل الدراسي والأكاديمي.

تعتبر بعض المشاكل ذات مصدر شخصي والتي هي سلوكيات يقوم الفرد بها تؤثر على عملية تعلمه وبالتالي على تحصيله، ومن بين هذه المشكلات: مشكلة تدني الدافعية للتحصيل والتعلم، ومشكلة العادات الدراسية الخاطئة، إذ يعتبر من أهم المشاكل التي يواجهها الطالب أثناء مراحل تعليمه الأكاديمي.

يعتبر بعضها سلوك نحو التعلم ولكنه سلوك ذاتي خاطئ مثل العادات الدراسية الخاطئة، ويعتبر بعضها الآخر نتيجة لأسباب بيئية وشخصية تعمل على تنشيط نشاط الطالب (الفرد) بشكل عام. (الداهري، 2010م: 173)

مفهوم المشكلات التربوية:

عرفها (أبو عودة، 2004م: 16): بأنها عقبات تواجه المعلمين وتحول دون تحقيق التعليم لدى الطلبة سواء كانت نقصاً في الإمكانات البشرية أو المادية أو المعرفية.

ويعرفها (منسي، 2000م): بأنها مشكلات سلوكية إلا أنها يمكن تحديدها بأي سلوك يقوم به الطلاب ويؤدي إلى إعاقة قدراتهم على التعلم؛ أي أنها تركز على التعليم والتعلم.

يعرفها (أبو سمرة ومجدلاوي، 2016م: 6): بأنها الصعوبات التي تواجه الطلبة المتعلمين خلال دراستهم وتؤثر على اكتسابهم القدرة على التعليم والتعلم.

تعرفها الباحثة: بأنها الصعوبات أو المعوقات المتعلقة بأي من مكونات أو جوانب العملية التعليمية، وتحد من فاعلية النظام التعليمي.

التعليم والتعلم في العملية التعليمية:

التعليم: هو نشاط تواصلي يهدف إلى إثارة التعلم وتحفيزه وتسهيل حصوله، إنه مجموعة من الأفعال التواصلية والقرارات التي يتم اللجوء إليها بشكل قصدي ومنظم؛ أي يتم استغلالها وتوظيفها بكيفية مقصودة من طرف الشخص (أو مجموعة من الأشخاص) الذي يتدخل كوسيط في إطار موقف تربوي تعليمي. (الدريج، 2003م: 53)

التعلم: هو عائد أو منتج عملية التعليم، فقد تحدث عملية التعليم ولكن عائد هذه العملية قد لا يكون ثابتاً بالنسبة للجميع، فكل متعلم له مفاهيمه وقيمه وعاداته، كما أن لديه مشكلاته.

وبناءً على ذلك فإن الجهد المبذول في عملية التعليم قد يحقق النتائج المتوقعة لدى بعضهم، وقد لا يحققها لدى بعضهم الآخر، وقد يحققها بدرجات متفاوتة لدى آخرين. (عودة، 2006م: 20)

عملية التعليم: عملية منظمة يمارسها المعلم بهدف نقل ما في ذهنه من معلومات ومعارف إلى الطلبة، الذين هم بحاجة إلى تلك المعارف والمعلومات. (القطامي وأبو جابر وفائقة، 2000م: 21)

دور المعلم في العملية التعليمية:

أشارت (الفلفلي، 2013م: 59) أن هناك العديد من الأدوار المتوقع من المعلم القيام بها من أهمها:

1. تشجيع التلاميذ على التفاعل في العملية التعليمية.
2. تشجيع التلاميذ على توليد المعرفة والإبداع.
3. استخدام المعلم بعض استراتيجيات التعلم.
4. استخدام المعلم النشاطات اللامنهجية بجانب النشاطات التربوية المنهجية.
5. تنمية الإبداع لدى التلميذ.
6. تحليل النظام التعليمي.
7. التغذية الراجعة والتقييم يجب أن تكون ضمن النظام الداخلي للتعليم.

المدرسة وأهدافها ووظيفتها:

ذكر (إبراهيم، 2013م: 12-13) أن المدرسة تعد مؤسسة تعليمية تربوية واجتماعية رسمية بغرض ممارسة النمو التربوي لدى الناشئة في مرحلة زمنية معينة.

كما ذكر من **أهدافها:**

1. العمل على ترجمة أهداف المجتمع العامة والخاصة إلى سلوكيات لدى الناشئة يمكن ملاحظتها وقياسها.
2. كل مرحلة تعليمية لها هدف عام، وهو مساعدة الأفراد على التوافق مع المجتمع.
3. لكل مرحلة تعليمية لها أهداف محددة، تستمد هذه الأهداف من مطالب نمو الأفراد في هذه المرحلة.

وذكر وظيفة المدرسة:

1. التأثير المنظم في سلوك الأفراد كما يرسمه المجتمع من خلال السلطات التعليمية.
2. إتاحة الفرصة الملائمة أمام مظاهر نمو الطفل كي تنمو بصورة أفضل.
3. استغلال وتوجيه ميول الأطفال في تطور البشرية.
4. تستمد بعض الأهداف المرحلة التعليمية من مطالب نمو الناشئة.
5. أن يكيف المناخ المدرسي العام وفقاً لخصائص نمو الناشئة في هذه المرحلة.

العوامل التي تؤثر على مدخلات الموقف ونواتجه

ذكر (الزيات، 2004م: 31) أن من العوامل التي تؤثر على مدخلات الموقف ونواتجه:

1. **الأهداف:** تمثل الأهداف أهم المحاور المثيرة للاهتمام في عملية التعلم، فمن خلالها تتكامل مدخلات الموقف التعليمي وعملياته ونواتجه.
2. **النضج والاستعداد:** يعبر كل من النضج والنمو عن أنماط من التغيرات التي تحدث في الخصائص الجسمية أو العضوية أو التشريحية والتي تعكس تغيرات في الأنماط السلوكية المصاحبة والتي لها دلالات تربوية.
3. **النضج والتعلم:** يشكل النضج أساساً هاماً من أسس التعلم فهو يضع الحدود أو الأطر التي تظهر فيها آثار ومظاهر التعلم.

الأهداف التعليمية:

وأشار (توق، 2003م: 48) أن الهدف برأي ميجر (Mager, 1962): عبارة عن توضيح رغبة في تغيير متوقع في سلوك المتعلم، وهذه العبارة تعبر عن مزايا يمكن ملاحظتها وقياسها، ومن الضروري في هذا التعريف التأكيد على بعض المفاهيم الخاصة وهي:

1. **رغبة في تغيير متوقع:** فالمعلم يرغب في إحداث التغير عند التلميذ، ويتوقع ظهور التغير بعد إنهاء تدريسه.
2. **سلوك المتعلم:** هذا التغير يتناول سلوك المعلم وليس شيء آخر.
3. **مزايا يمكن ملاحظتها وقياسها:** هذا التغير السلوكي يجب أن يكون من نوع يمكن ملاحظته وقياسه لمعرفة مقدار التغير النوعي والكمي الذي طرأ على سلوك المتعلم لكي يمكن أن نعزوه إلى سلوك المعلم التدريسي.

وبهذا فإن الأهداف التعليمية هي بمثابة عبارات أو جمل مكتوبة بدقة لوصف الطريقة التي سيتصرف بها الطلاب في نهاية الوحدة الدراسية أو المساق الدراسي، وهي بذلك تصف ما يتوقع من التلميذ إنجازه في نهاية الوحدة الدراسية، وعندما نستطيع أن نحدد ما نريد يمكن لنا أن نحدد كيف نريد تحقيق هذا الشيء.

مصادر الأهداف التعليمية

كما ذكرها (عبد الباري، 2016م: 220):

أ. فلسفة المجتمع والقيم السائدة فيه.

ب. طبيعة المادة الدراسية.

ج. طبيعة المتعلم.

د. سيكولوجية التعلم.

هـ. التوجهات العالمية المعاصرة.

مشكلات تتعلق بالأهداف التعليمية:

وهي أن هذه الأهداف وتحديدها بصرامة ودقة لا تسمح للمعلم في بعض الأحيان أن يفسر ويختار من الهدف التعليمي ما يتناسب مع حاجات طلابه وميولهم واستعداداتهم، فهي أهداف مقيدة لحركة المعلم، وربما التركيز على هذه الأهداف إلى بروز نواتج تعليمية غير مقصودة مع احتمالية هذه النواتج المتحققة ليست هي النواتج الوحيدة المرادة من جهة، أو التي يراد تحقيقها من جهة أخرى. (عبد الباري، 2016م: 217)

بعض النظريات المفسرة لعملية التعليم والتعلم: كما ذكرها (ناصف، 1983م: 19):

نظرية الارتباط لثورندايك (1913):

يعرف التعلم: بأنه سلسلة من التغيرات في سلوك الإنسان.

المفاهيم الأساسية في موقف إدوارد إل. ثورندايك من موضوع التعلم وإسهامه فيه منذ بداية القرن الحالي حتى الخمسينات منه:

1. **الارتباطية:** وهو مذهب القائل بأن كل العمليات العقلية تتألف من توظيف الارتباطات الموروثة والمكتسبة بين المواقف والاستجابات، وينظر إلى هذا المذهب باعتبار أنه الأساس في نظرية ارتباط المثير والاستجابة (م – س).
2. **الاستجابات:** وهي تطلق على أي ردود فعل ظاهرة قد تكون عضلية أو غدية أو غيرها من ردود الفعل الظاهر (بما في الصور والأفكار) والتي تحدث كرد فعل لمثيرها، وقد أشار ثورندايك إلى ردود الفعل الفسيولوجية الظاهرية والتي يمكن مشاهدتها وقياسها والتي تربط السلوك بالبيئة المحيطة به. أما في الوقت الحاضر فإن تعبير الاستجابات يطلق على ردود الفعل الفسيولوجية (التي تقاس بطريقة مباشرة) والنفسية (التي تقاس بطريقة غير مباشرة).
3. **الإثارة:** ولهذا التعبير معنيان:

أ. أي عامل خارجي (مثير ما) يتعرض له الحي.

ب. أي تغير داخلي في الكائن الحي نفسه، عن طريق أي عامل خارجي .

النظريات المعرفية:

النظريات المعرفية للتعلم هي تفسيرات لطرق حدوث التعلم وهي تؤكد على الروابط الموجودة بين أعمال الفرد وكل من أفكاره وخبراته السابقة ومهاراته العقلية، وهي تختلف عن النظريات السلوكية في التعلم من حيث أنها لا تأبه بالأعمال المتعلمة عن طريق المشاهدة أو بالعلاقات بين السلوكيات ونتائجها أو ما يتبعها. (عدس، 1999م: 275)

نظرية برونر في التعلم:

كتب برونر بكثرة حول كيفية حدوث التفكير البشري خلال عمليات التدريس إنه ينظر إلى التعلم الصفي كمزيج لثلاث عمليات هو: الاكتساب، وتحويل المعرفة إلى أشكال ذات معنى، وتقييم فاعلية المعرفة، وفي العادة فإن العمليات الثلاث تحدث في نفس الوقت الواحد.

كما اقترح برونر ثلاث طرق للتعلم هي: التمثيلية، الأيقونية، والرمزية، أما التعلم التمثيلي فهو يشبه الذكاء الحسي الحركي عند بياجيه، وإنه يشير إلى التعلم عن طريق تحريك أو معالجة الأشياء، أي أن تعمل منها أشياء بدلاً من أن تفكر فيها. (عدس، 1999م: 307)

نظرية أوزيل في التعليم:

في مقابل نظرية برونر، فقد طور ديفيد أوزيل نظرية في التدريس من شأنها أن توجه تفكير الطلبة وتعلمهم من خلال تقديم أفكار مفتاحية لهم، إضافة إلى معلومات تم ترتيبها بحيث تتكامل مع معلوماتهم السابقة، مشجعة بذلك شكلاً من أشكال المراجعة المستفيضة.

وقد سمي الناتج لهذه العملية باسم التعلم الاستقبالي ذي المعنى، أو التعلم الذي يأخذ فيه التلاميذ أفكارهم من المعلم بدلاً من أن يقوموا هم باكتشافهم بأنفسهم. (عدس، 1999م: 359)

نظرية جثري للتعلم:

نظرية جثري نظرية تعلم تقوم على عامل واحد، فهو يرى أن جميع ظواهر التعلم تندرج تحت مبدأ واحد (الارتباط بين المثير والاستجابة).

المفاهيم الأساسية في نظرية جثري كما ذكرها (ناصف، 1986م: 16-19) :

1. الارتباط وأساس التعلم في نظرية جثري هو تكوين العلاقة الارتباطية بين المثير والاستجابة.
2. الكف الارتباطي: وهذا المصطلح الذي يطلقه جثري على العملية المعروفة عادة باسم الإنطفاء، ويرى أن الارتباط لا يسير في عملية تدهور مضطردة أثناء عملية الإنطفاء.
3. الكف: قيام اندفاعات الأعصاب يمنع أو كف استجابة ما نتيجة لوجود دفعات أعصاب لاستجابة أخرى مغايرة.
4. التعلم: في هذه النظرية يرى جثري أن التعلم يعني قدرة الكائن على القيام بسلوك مغاير، وشكل دائم بسبب سلوك سابق في موقف ما.
5. الاحتفاظ المثير: في نظام جثري تتمثل الدافعية في مجموعة من المثيرات الداخلية المستمرة، والتي تظل تعمل عملها حتى تتم الاستجابة الكاملة.
6. الحركة: هي الجزء من العمل الذي يرتبط بالمثير.
7. المثيرات الناجمة عن الحركة: أن كل حركة هي مثير محتمل للمستنبهات الخارجية.
8. العقاب: وهو عملية استحداث استجابة جديدة.
9. المكافأة: يعتقد بأن المكافأة لها خاصية الاحتفاظ بالتأثير على الارتباطات الأولية أو المحافظة على هذا التأثير.

ترى الباحثة أن يتفاوت الطلاب في تحصيلهم ومستويات تعلمهم حتى عندما تتساوى كافة الظروف، فقد يتعلم الطلاب في المدراس ذاتها وعلى أيدي المدرسين أنفسهم ويدرسون الكتب

نفسها، إلا أن بعضهم يتعلم أكثر من الآخرين ويهتم بالمادة الدراسية، بينما يهتم آخرون بأمور أخرى، مما يشير إلى وجود مشكلات تعليمية لديهم، قامت الباحثة بذكر أبرز هذه المشكلات فيما يلي:

أولاً: ضعف الدافعية

أشار (الفقي، 2014م: 243) أن كثيراً ما يصل الفرد إلى تحقيق أهدافه دون صعوبة كبيرة، وبذلك يستعيد توازنه. وقد يحدث في بعض الأحيان أن وجود عائق يضعف من نشاط الفرد، ويحُول دون تحقيقه للهدف، ويترتب على وجود العائق زيادة التوتر، ما يحفز الفرد ومن ثم إلى زيادة نشاطه وتنوع سلوكه حتى ينقلب على العائق، وبذلك يتعلم أساليب جديدة لتحقيق الأهداف، وقد يحدث أن يكون العائق أكبر من أن يستطيع الفرد تخطيه أو التغلب عليه ويحدث هذا في كثير من مواقف الحياة بما فيها الفصل الدراسي، إذ قد يواجه المتعلم عوائق تجعل تحقيق الأهداف صعبة للغاية أو مستحيلة وتؤدي هذه الإعاقات إلى إحباط الشخص والإحباط المتزايد يجعله يتخذ واحد من سبيلين:

1) قد يتراجع أو يتردد بعض الوقت، ثم يحاول اختراق الحاجز واقتحام الإعاقة أو العقبة التي تعترضه ليحقق الهدف، وذلك بعد أن يتجدد نشاطه، أو بعد أن يحاول استخدام وسائل وطرائق أكثر فعالية في الوصول إلى الهدف.
2) عندما يتكرر الفشل باستخدام الطرائق والوسائل الجديدة، فإنه من المحتمل أن يقوم بعمليات توافق بديلة؛ أي أن يحاول خفض التوتر لديه بوسائل أخرى.

مفهوم الدافعية للتعلم:

هي الميل للبحث عن نشاط تعليمي ذا معنى، مع بذل أقصى طاقة للاستفادة منه. (غبارة وأبو شعيرة، 2010م)

وعرفها (حمدان، 2007م) بأنها هي الجهود والرغبات التي يبذلها الطالب لتحقيق مستوى معين من النجاح وبلوغ الأهداف التعليمية.

وظيفة الدافعية للتعلم

وأشار (ملحم، 2006م: 169) إلى وظيفة الدافعية للتعلم بأنها:

1. تحديد الطاقة الانفعالية لدى التلميذ واستثارة نشاطه.
2. تحديد النشاط واختياره.
3. توجيه السلوك والنشاط.

تعريف ضعف الدافعية للتعلم

عرف (موسى، 1981م: 237) ضعف الدافعية للتعلم بأنه هو السلوك الذي يظهر فيه التلاميذ شعورهم بالملل والانسحاب وعدم الكفاية والسرحان وعدم المشاركة في الأنشطة الصفية والمدرسية، وله مظاهر كثيرة منها:

1. تشتت الانتباه.
2. الانشغال بأغراض الآخرين وإثارة المشكلات الصفية.
3. نسيان الواجبات وإهمال حلها.
4. نسيان كل ماله علاقة بالتعلم الصفي بالمواد ومتطلبات من كتب ودفاتر وأقلام.
5. تدني المثابرة في الاستمرار فيعمل الواجب أو المهمات الموكلة إليه.
6. إهمال الالتزام بالتعليمات والقوانين .
7. كثرة الغياب عن المدرسة.
8. كره المدرسة، والتذمر من كثرة المواد الدراسية وتتابع الحصص والامتحانات.
9. التأخر الصباحي والتسرب من المدرسة.

10. الفشل والتأخر التحصيلي.

11. عدم الاهتمام كثيرا بالمكافئات التي قد تقدم إليه.

الأسباب الكامنة وراء ضعف الدافعية كما ذكرها (أبو حطب، 1996م):

1) ضعف الاستعداد للتعلم: أحد الأسباب الرئيسية لتدني الدافعية للتعلم، إذ أن تعلم الطالب واستيعابه للخبرات الجديدة يتوقف على المرحلة النمائية التي يمر بها من جهة وعلى مدى توفر خبرات سابقة من جهة أخرى.

2) البيئة الأسرية: تؤكد الدراسات أن البيئة الأسرية التي يعيش في كنفها الطالب والتي لا تعير التعليم أهمية تذكر، ولا تشجع أبناءها على النجاح تؤدي إلى خفض الدافعية للتعلم.

كما أن أساليب الوالدين في تربية الأبناء وتنشئتهم، والتي تقوم على القسوة والنبذ والحرمان وكذلك توقعاتهم المنخفضة من أبنائهم، من شأنه أن يضعف الدافعية للتعلم.

من جانب آخر فإن غياب أحد الوالدين عن الأسرة لفترة طويلة (بسبب العمل أو الطلاق ...) يؤدي إلى شعور الأبناء بأهمية الانتماء إلى جماعة أخرى (جماعة الرفاق) أكثر من اهتمامهم بالرغبة في التعلم والتحصيل. (خليفة، 1997م)

كما ذكر (قطامي، 1992م) أن المشاهدات التلفزيونية الكثيرة من قبل الأبناء يؤدي إلى ترك الواجبات الدراسية، مما ينجم عن ذلك ضعف الدافعية للتعلم والتحصيل.

3) البيئة المدرسية: يعد المعلم الوسيط التربوي المهم في العملية التعليمية – التعلمية، وبناءً على ذلك فإن المعلم الذي لا يستند في تعليمه على استعدادات طلابه وقدراتهم في كل خبرة تعليمية يريد تقديمها لهم، ولا يعطيهم استقلاله في تنظيم أعمالهم ولا يراعي الفروق الفردية بينهم وغير ذلك من الأساليب التي تسود العمل المدرسي كل ذلك من شأنه أن يضعف الدافعية للتعلم عند الطلاب ويخفض من تحصيلهم الدراسي.

4)خبرات النجاح والفشل التي يمر بها الطالب: تؤثر خبرات النجاح والفشل في قوة الدافعية للتعلم وذلك تبعاً لدرجة النجاح أو الدافع لتجنب الفشل، كما أن تكرار الفشل بصورة كبيرة لدى الطالب يؤدي إلى تثبيط همته وإضعاف دافعيته للتعلم والنجاح. (القحطاني، 2017م: 164)

ترى الباحثة أن للدافعية دوراً هاماً في التعلم، وهي وسيلة لتحقيق الأهداف التعليمية ونجاح العملية التعليمية، ورغم أن الطالب هو مصدر هذه الدافعية إلا أن المعلم الكفء بإمكانه أن يستثير تلك الدافعية عند طلابه من أجل أن يدفعهم إلى النشاط، وبالتالي نجاح عملية التعلم وتحقيق الهدف الذي يسعى إليه. وأن ضعف الدافعية قد يكون سبباً في تسرب بعض الطلاب من المدرسة.

ثانياً: تدني التحصيل المدرسي:

يعرف تدني الإنجاز والتحصيل المدرسي على أنه الفرق الكبير الواسع بين ما يستطيع الوصول إليه من إنجاز للفعاليات والمهام التعليمية التي تؤهل قدراته العقلية ومواهبه الفطرية، وبين المستوى الذي وصل إليه من إنجاز فعلي وحقيقي خلال تواجده في الأطر التعليمية المختلفة.

ومثل هذا التدني عند الطلاب من الممكن أن يكون في موضوع واحد فقط أو عدة مواضيع، وقد يحدث خلال فترة زمنية معينة ومحددة أو يستمر كل الوقت إلى أن ينهي الطالب تعليمه وتواجده في الأطر المدرسية. (نصر الله، 2010م: 38)

يعتبر التحصيل لدى المراهق نتاج تاريخي تراكمي طويل، فمنذ البداية فإن البيئة التعليمية الإيجابية سواء في الأسرة أو في المدرسة تؤدي إلى سمات شخصية تدعم التحصيل والذكاء، وثقة الفرد في قدراته، والرغبة في النجاح والطموحات التعليمية العالية، ومع ذلك تحسين البيئة غير المرغوبة يمكن أن يساعد اليافعين من ذوي الإنجازات الضعيفة لأن يتحسنوا، ولإتاحة المجال أمامهم لحياة أكثر إشباعاً في الرشد.

العوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي:

أشارت (شريم، 2007م: 282) إلى العوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي بأنها:

1) ممارسات التنشئة الوالدية: ترتبط التربية الديمقراطية بالتحصيل لدى المراهقين، وتعتبر بمثابة المتنبئ للدرجات العالية، بينما أنماط التربية الديكتاتورية والمتسامحة فترتبط بالدرجات الأدنى.
2) الرفاق: فهناك دلالات تشير إلى مدى أهمية الرفاق في التحصيل، وتشير بعض الدراسات إلى أن الرفاق يمارسون تأثيراً يفوق تأثير الوالدين في مجال السلوكيات المدرسية اليومية للمراهق.
3) البيئة الصفية: من الضروري أن تمثل الغرف الصفية بيئة تعليمية إيجابية.
4) اتجاهات المعلمين: المعلمون في المدارس الفعالة لديهم توقعات عالية ويتفاعلون مع الطلبة على نحو أعلى.
5) الدافعية: يرتبط التمكن من مادة ما والتوقعات العالية للنجاح بالدرجات العالية لدى المراهقين.
6) خصائص الشخصية: تلعب خصائص الشخصية السلوكية والدافعية والانفعالية وتنظيم الذات دوراً هاماً في التحصيل الأكاديمي خلال المراهقة.

ثالثاً: ضعف الانتباه

يعد الانتباه من العوامل العقلية الهامة ذات التأثيرات الجوهرية على كل من التعلم، والاحتفاظ والتفكير وحل المشكلات والنشاط العقلي بوجه عام فهو يمثل المحور الأساسي للنشاط العقلي المعرفي.

ويعد الانتباه أحد العمليات العقلية التي تلعب دوراً مهماً في حياة الفرد من حيث قدرته على الاتصال بالبيئة المحيطة به والتي تعكس في اختياره للمنبهات الحسية المختلفة المناسبة، إذ يتمكن من دقة تحليلها وإدراكها والاستجابة لها بصورة تجعله يتوافق مع بيئته الداخلية أو الخارجية.

فالانتباه ضروري لأي عملية تعلم ولابد من توافره عند المتعلمين في كافة مراحل البحث، والانتباه هو التركيز الواعي للشعور إلى منبه واحد أو أكثر وتجاهل المنبهات الأخرى التي توجد معه المجال الحسي. (الزهيري، 2017م: 255)

تعريف الانتباه وطبيعته:

كما ورد في (سلمان ونبهان، 2013م: 130) :

1. هو استعداد لدى الكائن الحي للتركيز على كيفية حسية معينة مع عدم الالتفات للتنبيهات الحسية الأخرى.
2. هو تهيؤ ذهني للإدراك الحسي، وهو يمثل بدوره استعداد خاص داخل الفرد يوجهه نحو الشيء الذي ينتبه إليه لكي يدركه.

وبالنظر إلى التعريفات السابقة للانتباه فإن أهم خصائصه تتلخص في كل من الاختيار أو الانتقاء والتركيز.

العوامل المؤثرة في الانتباه:

أشار إليها (السليتي، 2008م: 144) بعوامل خارجية وداخلية:

أولاً: العوامل الخارجية:

وهي عوامل تتعلق بطبيعة المثير وهي:

أ. الشدة: الصوت القوي والضوء الساطع والضغط الشديد والرائحة النفاذة أكثر جذباً للانتباه.

ب. الجدة: المثيرات الجديدة بالنسبة للفرد تلفت انتباهه.

ج. تغير المثير: تغير نغمة صوت المدرس أو تغير ملابسه وتغير طريقة شرحه تثير انتباه الطلبة.

د. الحركة: فالمثير المتحرك أكثر جذباً للانتباه من المثير الثابت.

هـ. انتظام المثير: فالمثير الذي يقوم بسرعة متغايرة يجذب الانتباه أفضل من المثير بسرعة منتظمة.

و. الألوان: ألوان معينة جاذبيتها للانتباه أبرز من غيرها.

ثانياً: العوامل الداخلية:

هي العوامل المرتبطة بالفرد ذاته، منها:

أ/ الاهتمام. ب/ الحاجات. ج/ التعب.

د/ مستوى الإثارة. هـ/ خصال الشخصية.

تعريف ضعف الانتباه:

هو حالة عدم التركيز وصعوبة ضبط النفس نحو مثير بذاته لوجود عوامل تشتت داخلية أو خارجية، ويتصف السلوك بعدم الاتساق وإن ضعف الانتباه هو نتيجة لمتغيرات متعددة قد تكون لأسباب فيزيولوجية وأخرى كيميائية عضوية وأساليب بيئية تربوية.

يشير كيرك و كالفانت Kirk&calvant (1988م):المذكوران في (الزهيري، 2017م: 272) إلى أن أشهر تصنيف لضعف الانتباه قدمته جمعية الطب النفسي الأمريكية عام 1980م والذي يحدد نمطين من ضعف الانتباه:

أولاً: ضعف الانتباه المرتبط بنشاط زائد، ويتضمن: قصور الانتباه – الاندفاعية – النشاط الزائد.

ثانياً: ضعف الانتباه غير المرتبط بالنشاط الزائد ويكون هذا النمط وطأة من النمط الأول لأنه لا يكون مصحوباً بحركة زائدة، فهو يتسم بأنه بسيط بالرغم من أن هناك تشابهاً في السلوك بين النمطين.

الاضطرابات المصاحبة لهذه المشكلة:

أشار (مصطفى، 2011م: 159) إلى الاضطرابات المصاحبة لهذه المشكلة:

1. انخفاض القدرة على تحمل الإحباط، والانفجارات المزاجية، والنزوع إلى السيطرة، وعدم الطاعة، والإلحاح المتكرر على الطلبات، القلق، السلوك الفوضوي والكآبة واضطرابات التواصل.
2. انخفاض الأداء على المهام التي تتطلب انتباه.
3. صعوبات التعلم، وانخفاض في الأداء الأكاديمي والإنجاز المدرسي والمشكلات مع المعلمين والزملاء والسلطات المدرسية.
4. عدم التوافق الاجتماعي، حيث يرفض اتباع القواعد التي تحكم التعامل مع الآخرين والقيام بسلوكيات غير مرغوبة.
5. ضعف الأداء المهني والمشاركة في الأعمال المنزلية.
6. اضطرابات النوم.
7. التأخر الدراسي نتيجة كثرة النسيان.

أسباب ضعف الانتباه:

ذكر (سعفان، 2012م: 318) أن من أسباب ضعف الانتباه:

1. وجود خلل في وظائف المخ.
2. اختلال التوازن الكيميائي للناقلات العصبية يؤدي إلى اضطراب ميكانزيم الانتباه ويؤدي إلى زيادة الاندفاع والنشاط.
3. ضعف النمو العقلي وما يتبعه من ضعف المراكز العصبية في المخ.
4. وجود عوامل وراثية تكون مسؤولة عن ضعف المراكز العصبية المسؤولة عن الانتباه.
5. عوامل مرتبطة بظروف الولادة.
6. السقوط من أماكن مرتفعة أو التعرض لحوادث الطريق.

7. الإصابة بأمراض مزمنة مثل: السكر، أمراض الكبد والجهاز التنفسي وغيره.
8. اتباع أساليب غير تربوية في تربية الأبناء مثل: القسوة والرفض.
9. وجود ظروف أسرية: مثل الطلاق وتصدع الأسرة وانخفاض الدخل وكثرة عدد الأبناء.
10. وجود ظروف فيزيقية مثل: ارتفاع درجات الحرارة والرطوبة وانخفاض الضوء وضيق المكان.

الآثار المترتبة على مشكلة ضعف الانتباه:

وعلى الرغم أنه من المقبول من الناحية الإكلينيكية أن يختفي أو يخف النشاط الزائد مع تقدم العمر وخاصة أثناء سنوات المراهقة فإن نتائج الدراسات التتبعية توضح أنه تستمر عند الأطفال من هذا النوع مظاهر الإخفاق الأكاديمي، والفشل الدراسي، وعدم النضح الانفعالي واختلال الانتباه والتركيز بل وحتى قد تظهر لديهم مشكلات سلوكية.

ويأخذ الانتقال إلى مرحلة المراهقة مظاهر أخرى تتمثل في الصعوبات المرتبطة بالسلوك الاجتماعي والعلاقات البينشخصية، وخاصة التمرد والسلوك المضاد المجتمع، وانخفاض تقدير الذات، وتستمر عندهم المشكلات المتعلقة بالتحصيل الأكاديمي، والمتعلقة بحل المشكلات ويحصلون على درجات منخفضة في اختبارات الذكاء التي تطبق بطريقة جماعية. (سليمان، 2014م: 70)

ترى الباحثة أن هناك أهمية بالغة للاكتشاف المبكر والعلاج لهذه المشكلة يسبب الأضرار المحتملة في التحصيل الدراسي والجانب الحسي والاجتماعي والسلوكي، وقد ينقطع بعضهم عن البحث مما يجعلهم يواجهون صعوبات في إيجاد عمل يلائم مهاراتهم وتوقعاتهم.

رابعاً: الاستذكار

تلعب عادات الاستذكار والاتجاهات نحو البحث دوراً كبيراً في نجاح الفرد وتقدمه في مواقف التعلم حيث أنها تعبر عن الطرق والأساليب المختلفة التي يستخدمها الطلاب في التعامل

مع المقررات الدراسية أثناء التعلم، ويتوقف عليها مستوى تقدم وتحصيل هؤلاء الطلاب الدراسي، وهي في هذا لا تقل أهمية عن الاستعدادات والقدرات العقلية. (مختار وسالم، 2010م: 67)

مفهوم الاستذكار:

1. تعرف عادات الاستذكار بأنها نمط سلوكي يكتسبه الطالب خلال ممارسته لتحصيل العلم والمعرفة وإتقان واكتساب الخبرة ويشير بأن لكل طالب أسلوبه الخاص وطريقته المميزة التي يتبعها في عملية الاستذكار بهدف تحقيق مستوى تحصيلي يرضى عنه ويقتنع به. (جابر والخضري، 1978م)
2. وتعرف بأنها أنماط سلوكية مكتسبة تلازم وتصاحب المتعلم طول دراسته المنتظمة وتعامله مع المادة الدراسية، ولهذه العادات صفة الثبات النسبي وهي ذات علاقة بالتحصيل الدراسي للتعلم. (الفرماوي، 1990م)
3. تعرف بأنها: الطرق الخاصة التي يتبعها الطالب في استيعاب المواد الدراسية التي درسها أو التي سوف يقوم بدراستها، والتي من خلالها يلم الطالب بالحقائق ويتفحص الآراء والإجراءات ويحلل وينتقد ويفسر الظواهر ويحل المشكلات ويبتكر أفكار جديدة ويتقن وينشئ أدوات تتطلب السرعة والدقة ويكتسب سلوكيات جديدة تفيده في مجال تخصصه. (عبد النبي، 1996م)

خصائص عملية الاستذكار:

يرى (الشرقاوي، 2012م: 201) أن من خصائص عملية الاستذكار:

الخاصية الأولى: إنها تحتاج إلى جهد خاص من الدارس بدرجة أكبر بما قد كون في الأشكال الأخرى للمعرفة الأكاديمية والأكثر من ذلك، فالجهد المبذول في ممارسة عملية الاستذكار يعتبر ضروري لنجاح هذه العملية.

الخاصية الثانية: تتصل بطبيعة هذه العملية حيث أن عملية الاستذكار نشاط فردي يحتاج إلى انفراد الفرد بنفسه بعيداً عن الآخرين لكي تتحقق فاعلية الاستذكار، على عكس التعلم الأكاديمي في أشكاله المختلفة.

الخاصية الثالثة: تتصل بمكونات هذه العملية فبرغم أن الاستذكار عملية معرفية كغيرها من العمليات المعرفية، وأنها كغيرها من مظاهر المعرفة الأكاديمية لأنها تعتمد على كفايات الفرد وترتكز على كفاءته الشخصية، إلا أن هذه العملية لها جانب وجداني لا تستطيع إغفاله في تحليلها، ويتمثل هذا الجانب بالدرجة الأولى في إدارة الفرد.

عملية الاستذكار عملية ذات مكونات معرفية ووجدانية لأنها خليط من المهارة والإدارة، وذلك لأن هذه العملية تتطلب تطبيق أساليب وطرق التمكن من المعرفة في أشكالها المختلفة، كما أنها تتطلب الإرادة والتصميم لبذل الجهد.

الخاصية الرابعة: إنها عملية تعتمد على إطار الموقف الذي يوجد فيه المتعلم، بمعنى أن حدوث وفاعلية أي عملية تختلف بشكل ملحوظ مع اختلاف شروط العمل أو المهارات المطلوب التمكن منها

العوامل التي يعتمد عليها الاستذكار:

عدد كل من (العفون وجليل، 2013م: 104) العوامل التي يعتمد عليها الاستذكار:

1. وضوح المعنى لدى الطلبة.
2. التنظيم المترابط والمتكامل.
3. المراجعة المباشرة والمستمرة.
4. التكامل والتتابع في المواضيع الدراسية.
5. العوامل الديناميكية المساعدة: كالميول والتهيؤ العقلي وتعمد التذكر.

معوقات الاستذكار:

ذكر (الشحات، 2011م: 34) أن من معوقات الاستذكار

1. **الدوافع:** الدافع القوي نحو التعلم والاستذكار يزيد من اليقظة وتركيز الانتباه، وعلى العكس من ذلك فإن ضعف مستوى الدافعية يجعل الطالب ينصرف إلى مثيرات أخرى غير البحث.
2. **قلق الاختبار:** يؤثر تأثيراً سلبياً في التعلم والاستذكار، إلا أن القلق الزائد لدى بعض الأفراد قد يجعلهم يجدون صعوبات في استقبال المعلومات.
3. **ضعف الكفاية الشخصية:** الطلاب ذو الإحساس المنخفض بالكفاية الشخصية يتجنبون ممارسة الأعمال الأكاديمية التي تتطلب التحدي الذهني ويستغرقون وقتاً أطول في فهم واستذكار دروسهم.
4. **افتقاد الطالب لمهارات الاستذكار الفعالة:** رسوب بعض الطلاب وانخفاض مستويات تحصيلهم الدراسي يرجع إلى جهلهم بأساليب الاستذكار الصحيحة واكتسابه بعض العادات والأساليب السيئة وغير المرغوبة التي يمكن أن تعيق عمليات الاستذكار الجيدة.

المعوقات الاجتماعية للاستذكار:

معوقات عملية الاستذكار تتمثل في عدم تهيئة الجو الملائم والمكان المناسب للاستذكار (كثرة الضوضاء – الإسراف في استخدام التلفزيون – تحمل مسؤوليات كثيرة بالمنزل – قضاء احتياجات المنزل بسبب ظروف عمل الوالدين – وجود خلافات مستمرة بين الوالدين يؤدي إلى إحساس الأبناء بالضياع وعدم التركيز – عدم كفاية الإمكانات المادية للأسرة وبالتالي عدم توفر إمكانيات البحث وتدخل الوالدين في حياة الطالب كالضغط في المذاكرة واللجوء إلى عقد المقارنات بينه وبين زملائه. (الشحات، 2011م: 36)

ترى الباحثة أن الطلاب الذين يعانون من مشكلة الاستذكار يجدون صعوبة بالغة في التركيز بسبب ما يعتريهم من مشكلات نفسية، تحد من قوة مجهوداتهم العقلية لذلك ينصح أولاً بحل تلك المشكلات النفسية من قبل أن يقوم الطالب بالمذاكرة أو الاستذكار.

خامساً: التذكر والنسيان

مفهوم الذاكرة لدى علماء النفس:

يعرف (الشرقاوي، 1992م: 125) أن الذاكرة هي عملية إدراك للمواقف الماضية بما يشملها من خبرات وأحداث تؤدي دوراً هاماً في حياة الفرد والقدرة على استرجاع هذه المواقف وما يرتبط بها من خبرات ماضية.

ويرى (محمد شلبي، 2001م) أننا نستخدم مصطلح الذاكرة لكي نصنف به استدعاء الفرد لخبراته النوعية أو المجموعة الكلية للخبرات التي يتذكرها وسبق تخزينها. (إبراهيم، 2010م: 198)

نماذج الذاكرة كما ورد في (يعقوب، 2016م: 7):

1) **الذاكرة الحسية:** وهي التي تعمل على استقبال المعلومات البيئية الخارجية المحيطة بالفرد عن طريق الحواس، من خلال مسجل بصري ومسجل سمعي.
2) **الذكرة القصيرة المدى:** هي التي تحتفظ بكل المعلومات والأفكار والخبرات الواعية لدى الفرد، كما أن لها أثراً كبيراً على عمليات التعلم والتذكر.
3) **الذاكرة طويلة المدى:** تشكل الجزء المهم في الذاكرة الإنسانية، والتي يتم من خلالها تخزين كم هائل من الأفكار والمعلومات والخبرات لفترات زمنية طويلة جداً.

وأشار (الفلفلي، 2013م: 180) إلى التذكر أنه: استعادة ما سبق أن تعلمه الفرد، وترتبط عمليات التعلم بالتذكر والنسيان ارتباطاً وثيقاً، فالتعلم يتضمن التذكر، والتذكر يتضمن التعلم.

1. وعرف أيضاً بأنه عبارة عن استرجاع للمعلومات والخبرات التي سبق للفرد أن حصل عليها.
2. وهو أيضاً إحياء كل ما اكتسبه الإنسان في الماضي سواء كان ذلك ألفاظاً أو أفعالاً أو أحداثاً.

طبيعة التذكر: عملية التذكر عملية معقدة تعتمد على عمليات أخرى مثل الحفظ، كما أن للتذكر صورتان:

الحفظ: عبارة عن استمرار قدرة الفرد على أداء عمل ما سبق أن تعلمه، وذلك بعد فترة من تعلمه لم يمارس خلالها هذا العمل، وتختلف من فرد إلى آخر، وتتوقف على درجة ذكاء الفرد وسنه وطريقته في التعلم واهتمامه بما يتعلم من موضوعات.

الاستدعاء: استرجاع الخبرات القديمة عن طريق الصور الذهنية والألفاظ مع ما يصاحبها من الظروف المكانية أو الزمنية أو الانفعالية.

النسيان:

يعرف بعض العلماء النسيان بأنه الفشل في استرجاع المعلومات التي سبق تعلمها، بينما يعرفه بعضهم الآخر بأنه فقد المادة المحفوظة في الذاكرة.

يشير التعريف الأول إلى أن المادة المتعلمة تبقى مختزنة بالذاكرة طويلة المدى، وأن ما يسمى بالنسيان ليس إلا نوعاً من الفشل أو الإخفاق في استعادة تلك المادة إما بسبب عدم الانتباه إلى المثيرات المناسبة أو بسبب سوء التخزين.

أما التعريف الثاني يشير إلى النسيان على أنه تلاشي أو فقد المعلومات من الذاكرة بحيث تزول آثارها وتختفي، مما يجعل أمر استعادتها شيئاً مستحيلاً لا يعتبر عامل الزمن وحده العامل الرئيس الوحيد في التأثير على مقدار التذكر والنسيان لأن هناك عدداً آخر من العوامل المشتركة التي يصعب فصلها على حدة مثل عملية تنظيم الوقت الذي يحدث فيه التعلم الأصلي، وطريقة

اكتساب المعلومات بشكل كلي أو جزئي، ومستوى الانتباه والتركيز، ومدى توفر الدافع والميل والرغبة في التعلم والإنجاز، وقوة ارتباط التعلم الجديد بالمعلومات والخبرات التي سبق تعلمها، وغيرها من عوامل أخرى ذات طبيعة شخصية أو بيئية. (القذافي، 2010م: 274-275)

العوامل المؤثرة في التذكر والنسيان:

أشار كل من (سليم والشعراني، 2006م: 139) أن التذكر الفعال هو نتاج تعلم فعال والعكس صحيح فكفاءة عملية التذكر تؤثر في التعلم ولذلك يمكن اعتبار العوامل المؤثرة في التذكر هي عوامل مؤثرة في التعلم الإنساني، ويمكن القول أن العوامل المؤثرة في التعلم هي:

1. مستوى النمو العقلي للفرد.
2. نوع مادة التذكر.
3. طرق اكتساب أو تعلم مادة التذكر.
4. عدم الاعتماد على التكرار فقط.
5. الدافعية والانفعالية.
6. التقليل من العوامل التي تؤدي إلى الإنطفاء والكف الرجعي والتدخل المعوق أو انتقال أثر التدريب السلبي.

ترى الباحثة أن الذاكرة البشرية تختلف في مستوى الاحتفاظ باختلاف ما يقدم لها من خبرات ومعارف، وحتى يتم الاحتفاظ بهذه المعارف والمعلومات والخبرات لدى الطالب لا بد أن يلتزم بأساليب واستراتيجيات يساعده فيها المعلم من أجل أن يحقق الغرض.

سادساً: التأخر الدراسي (ضعف التحصيل)

أشار (بكار، 2011م: 85) أن **التأخر الدراسي:** هو هبوط مستوى الطالب في التحصيل العلمي وفي الدرجات التي ينالها في الاختبارات المختلفة، وهذا التأخر قد يكون شاملاً لجميع المواد، وقد يكون في مادة أو مادتين.

أسباب التأخر الدراسي:

ذكر (بكار، 2011م: 85) أن أسباب التأخر الدراسي هي:

1. انخفاض الثقة بالنفس: حيث يشعر المتأخر دراسياً أن الأعباء الدراسية الملقاة عليه أكبر بكثير من طاقته وقدراته، كما يشعر أنه لا يستحق الكثير من التفوق والنجاح بسبب ظروفه وأحواله.
2. الخجل من الكلام والوقوف أمام الطلاب ومحاورة الأساتذة، مما يجعل مشاركته ضعيفة وينعكس بالسلب على الفائدة التي يمكن أن يحصل عليها.
3. عدم وجود رغبة كافية في المواد التي يدرسها الطالب.
4. قد تؤدي الظروف الاجتماعية غير الطبيعية والمعتادة إلى إعراض المراهق عن المذاكرة والسعي إلى التفوق.
5. يتأخر المراهق أحياناً لافتقاده الدعم والمساندة من أسرته، وإن من الثابت أن الرغبة في البحث كثيراً ما تصنع صناعة من قبل الأهل والمعلمين.
6. حين يصحب المراهق مراهقين كسالى ومن غير ذوي الطموحات العالية، فإن من المتوقع أن يتأثر بهم تأثراً كثيراً.

أشكال التأخر الدراسي:

يرى فيصل محمد الزراد، 1988م المذكور في (حمام والحكمي وعبدالعزيز، 2004م: 182) أن التأخر الدراسي له أشكال ومستويات، وتنحصر أشكال التأخر الدراسي فيما يلي:

1. تأخر دراسي عام: تأخر في جميع أو معظم المواد الدراسية، ويكون ذكاء التلميذ غالباً دون المتوسط وفي حدود البليد، وقد يكون الذكاء متوسط أو فوق المتوسط بقليل ولكن الفئة الأولى هي السائدة.

2. تأخر دراسي خاص: ويكون تأخر في بعض المواد الدراسية، ويلاحظ من بين هؤلاء التلاميذ من هم ذوي ذكاء دون المتوسط، وفي حدود البليد، كما نجد أيضاَ ذوي ذكاء متوسط أو في حدود العادي والفئة الأولى كثيرة، وكذلك الثانية.
3. تأخر دراسي مستمر ومزمن: تأخر متراكم منذ سنوات دراسية سابقة.
4. تأخر دراسي مؤقت أو عرضي: تأخر لا يدوم طويلاً فقد يكون في امتحان ما أو يرسب في سنة دراسية.
5. التأخر الدراسي الحقيقي: هذا يقرره الفحص الدقيق والمتابعة العلمية.
6. التأخر الدراسي الظاهري أو المزيف: تكون قدرات التلميذ عالية، أما مستوى الأداء أو التحصيل فيكون أقل من هذه القدرات.

التأخر الدراسي الوظيفي: تكون قدرات التلميذ العقلية والجسمية حسنة ولا تعاني من اضطراب عضوي أو عصبي أو عقلي، حيث أن الخلل والاضطراب يكون من الناحية الوظيفية.

تأخر دراسي غير وظيفي: يرجع إلى وجود اضطرابات عضوية عصبية لدى التلميذ، كما هو في حالة المرض أو الإعاقة أو الإصابة بحادث.

أعراض التأخر الدراسي:

أشار (العيسوي، 1993م: 442) أن من أعراض التأخر الدراسي:

1. نقص الذكاء (أقل من المتوسط) أو الضعف العقلي.
2. الأعراض العقلية (تشتت الانتباه، عدم القدرة على التركيز، ضعف الذاكرة، ضعف التفكير الاستنتاجي، هروب الأفكار، اضطراب الفهم).
3. التحصيل بصفة عامة دون الوسط وفي مواد خاصة ضعيف.
4. الأعراض العضوية (الإجهاد، التوتر والكسل، والحركات العصبية).

5. الأعراض الانفعالية (العاطفة المضطربة، القلق، الخمول والبلادة، والاكتئاب وعدم الثبات الانفعالي، الشعور بالذنب، والشعور بالنقص، والفشل والعجز واليأس، والغيرة والحقد، والخجل والاستغراق في أحلام اليقظة، وشرود الذهن، والعدوان أو التخريب).
6. أعراض أخرى: قلة الاهتمام بالبحث، والغياب المتكرر من المدرسة والهروب وأحياناً الجناح.

آثار المشكلة:

يشير ماليوك (Maluc) المذكور في (سعفان ومحمود، 2007م: 632) إلى أن الطفل المتأخر دراسياً تقهره مشكلاته النفسية وتستهلك جهده وطاقته، فهو شخص يحارب في جبهتين، جزء من طاقته النفسية والحيوية يتمركز حول مقاومة توتره الداخلي، ومشكلاته الشخصية، وجزء كبير من طاقته يتجه نحو كسب ثقة معلميه وأقرانه وهو جهد يفوق جهد التلميذ العادي، مما يترتب على ذلك ألوان من الضغوط النفسية والاجتماعية وقد يتطور الأمر إلى نتائج أخرى سلبية مثل:

1) الخوف من المدرسة أو الهروب منها.
2) الانضمام إلى الجماعات المنحرفة لإشباع الحاجات التي عجزت المدرسة عن إشباعها.
3) تحول سلوك أفراد هذه المجموعة إلى سلوك الشغب والإزعاج.
4) اللجوء إلى السلوك العدواني.
5) اللجوء إلى العزلة والانطواء.
6) الشعور بأنهم مصدر للإذلال من قبل أقرانهم.
7) الشعور بوطأة الارتباك والفشل والصد والخيبة الناتجة عن احتقار الذات واحتقار الغير والنتيجة النهائية سوء التوافق الصحي والمدرسي.

تـرى الباحثـة أن مشكلة التـأخر الدراسـي لهـا مجموعـة مـن الأسـباب المتداخلـة: العقليـة والجسمية والانفعالية والاجتماعية والاقتصادية، وتشكل نتائجها عبئاً ثقيلاً على الفرد والمجتمع والدولـة بأكملهـا، فهـو مـن يـتحكم بالمستقبل الـذي ينتظـر الطالـب فـي الحيـاة العلميـة والواقعيـة، بالتالي لا بد من أن يترك أثراً سلبياً على الفرد ومن يحيط به.

وأن الأسرة أولاً، ومـن ثـم المدرسـة همـا المسؤولان عـن هـذه المشكلة وهـم مـن تكمـن فـي أيديهم حل لها بالإشراف المستمر والمراقبة والمساعدة.

سابعاً: صعوبات التعلم

تعتبـر صـعوبات الـتعلم مـن أهـم المشـكلات النفسـية والتربويـة التـي تواجـه العـاملين فـي المؤسسـات التربويـة، إضـافة إلـى الأهـل والمتعلمـين أنفسـهم، وذلـك لأن نسـبتها مرتفعـة مقارنـة بالمشكلات السلوكية الأخرى، ولاختلاف المتخصصين في تشخيصها وتصنيفها. ومن المتفق عليه أن هذه الاضطرابات تعود إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي، وأنه لا توجد طريقة طبيـة موثوقـة يمكـن الاعتمـاد عليهـا فـي التشـخيص، وبالتـالي فـي العـلاج، ويأمـل العلمـاء أن تساعدهم بحوث علم النفس العصبي في زيادة فهمها وعلاجها.

وقد ظهر مصطلح صعوبات التعلم لأول مرة في مقالة لكيرك وبيتمان 1962م تقدما بها لمؤتمر "اكتشاف مشكلات الطفل المعاق إدراكياً"، حيث وجد كيرك أن هناك أطفالاً يصنفون معاقين عقلياً، لكنهم يعانون من مشكلات تعليمية لا علاقة لها بقدراتهم العقلية، وفي ذلك يقول استخدم مصطلح صعوبات التعلم لوصف مجموعة من الأطفال الذين يعانون من اضطرابات في تطور اللغة والكلام والقراءة وما يتصل بها من مهارات التواصل اللازمة للتفاعل الاجتماعي. (حمود وعبد الله، 2016م: 211)

تعريف صعوبات التعلم:

ينص تعريف اللجنة الوطنية الأمريكية للإشراف على الأطفال المعوقين (1968م) على أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم أولئك الذين يعانون من قصور في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تدخل في فهم أو استخدام اللغة المكتوبة أو المنطوقة، وقد تظهر في اضطرابات الإصغاء أو التفكير أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو العمليات الحسابية، ويتضمن هذا التعريف الإعاقة الإدراكية أو الإصابة الدماغية أو الخلل الوظيفي الطفيف.

وجاء في تعريف اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم 1994م أن صعوبات التعلم هي مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تعبر عن نفسها من خلال صعوبات واضحة في اكتساب أو استخدام قدرات الاستماع أو الحديث أو القراءة أو الكتابة أو الاستدلال أو القدرات الرياضية، وهذه الاضطرابات ذاتية وداخلية المنشأ، ويفترض أن تكون راجعة إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي، يمكن أن تكون متلازمة مع مشكلات الضبط الذاتي ومشكلات الإدراك، والتفاعل الاجتماعي، ولكن هذه المشكلات لا تكون ولا تنشئ بذاتها صعوبات تعلم، ومع أن صعوبات التعلم يمكن أن تحدث متزامنة مع بعض ظروف الإعاقة الأخرى إلا أنها أي صعوبات التعلم ليست نتيجة لهذه الظروف أو المؤشرات. (منصوري، 2015م: 23)

وأشار (بقيعي، 2014م: 392) بأن صعوبات التعلم تختلف في المرحلة الابتدائية عما هي عليه في المرحلة الثانوية من حيث:

1. المرحلة الابتدائية من أهم أعراضها: عدم التركيز والانتباه، ضعف المهارات الحركية، ضعف في واحد أو أكثر من المهارات الأساسية.

2. المرحلة الثانوية: من أكثر الأعراض شيوعاً فيها هي المشكلات الانفعالية بسبب عدم قدرة الطالب على القراءة والتعلم لأن المعلمين في هذه المرحلة لا يعلمون أسس القراءة والتعلم، لذا تنشأ لديهم هذه المشكلات الانفعالية التي تجعلهم من أكثر الطلاب عرضة للخطر والهرب من المدارس.

تصنيف صعوبات التعلم

ذكر (الداهري، 2016م: 32) أن بالإمكان تصنيف صعوبات التعلم على أساس محك الشدة إلى صعوبات تعلم بسيطة ومتوسطة وشديدة، وهي في ذلك تشبه التصنيف المتبع في معظم حالات الإعاقة.

كما يمكن تصنيف صعوبات التعلم على أساس طبيعة المشكلات حيث يمكن تصنيف الصعوبات التعليمية إلى نوعين هما:

1) **الصعوبات النمائية:** وهي الصعوبات الخاصة بالانتباه والذاكرة والإدراك والتفكير وصعوبات اللغة الشفوية.

2) **الصعوبات الأكاديمية:** تشمل من أعراض صعوبات التعلم الاضطراب في سير التعليم، إذ يتعرض ذوي صعوبات التعلم إلى ذبذبات شديدة في التحصيل، فنجد التلميذ ذي صعوبات التعلم يحصل على علامات مرتفعة أحياناً ومنخفضة أحياناً أخرى في الموضوع ذاته.

خصائص ذوي صعوبات التعلم:

أشار (الحاج، 2010م: 68) لخصائص صعوبات التعلم :

1. لديهم صعوبات أكاديمية (المجال المعرفي).
2. لديهم اضطرابات في اللغة.
3. لديهم اضطرابات حركية.

4. لديهم مشكلات اجتماعية وانفعالية.
5. لديهم مشكلات في الإدراك.
6. لديهم مشكلات في الذاكرة.
7. صعوبات في التفكير.
8. صعوبات في فهم التعليمات.
9. صعوبات في الإدراك العام واضطراب المفاهيم.
10. صعوبات في التآزر الحسي.
11. صعوبات في العضلات الدقيقة.
12. ضعف في التوازن الحركي.
13. اضطرابات عصبية مركبة.
14. صعوبات تعلمية خاصة (القراءة – الكتابة – والحساب).
15. البطء الشديد في إتمام المهمات.
16. عدم ثبات السلوك.
17. صعوبات في تكوين علاقات اجتماعية سليمة.
18. الانسحاب المفرط.

أسباب صعوبات التعلم:

ذكر (المصري وعامر، 2014م: 129) أن هناك نوعاً من الإنفاق في محتوى هذه الأسباب على الرغم من التصنيفات المقترحة لها، وقد يرجع هذا إلى وجود نوع من التداخل بين هذه الأسباب، وقد تم دمج الأسباب المتعددة المؤيدة إلى صعوبات التعلم في سببين رئيسيين هما:

أولاً: الأسباب الفسيولوجية العصبية، وتتضمن:

أ) الأسباب الجينية.

ب) الأسباب المتعلقة بالمولد.

ج) الاضطرابات في ترشيح المخ.

د) اختلال التوازن البيو كيميائي.

ثانياً: الأسباب البيئية والاجتماعية، وتتضمن:

أ) الخبرات المدرسية المحيطة.

ب) قصور الخبرات المنزلية.

ترى الباحثة أن المرحلة الثانوية (المراهقة) فترة صعبة على وجه العموم وتزداد تلك الصعوبة مع وجود صعوبات التعلم فبجانب مواجهة المشكلات الأكاديمية يعيش طلاب المرحلة الثانوية صراعاً في مواجهة المشكلات الاجتماعية والنفسية والعاطفية، مما يؤثر على تحصيلهم الأكاديمي، ويوجب تلبية احتياجاتهم في تلك الجوانب، بالإضافة إلى الاحتياجات الأكاديمية، وهذا يتطلب توسيع نطاق الخدمات وهذا على غير مانحن فيه.

ثامناً: الهروب من المدرسة

يعرف (رياض، 2002م) المذكور في (الزعبي، 2008م: 262) الهروب من المدرسة: بأنه حالة يتعمد فيها الطالب التغيب عن المدرسة دون عذر قانوني، ودون موافقة الوالدين.

يعتبر الهروب من المدرسة من المشاكل الخطيرة التي يواجه بها الآباء والمعلمون وخاصة إذا عرفنا أن الهروب يعد أول خطوة على سلم الجناح، فالتلميذ الهارب يبدأ في البحث عن مكان يختفي فيه عن الأنظار، ومثل هذه الأماكن تعتبر موبوءة وتثير الشبهات، ويكثر فيها ارتكاب الجرائم والجنح والاعتداءات، وهكذا يجد التلميذ نفسه فجأة وسط دوامة غريبة من الأحداث

وغيرها، مما يؤثر في سلوكه ويغير من عاداته ويسبب له الكثير من المشاكل الخطيرة مثل: التدخين أو السرقة للحصول على المال وإنفاقه في أمور مختلفة.

والهروب من المدرسة قد يكون جزئياً أو كلياً، أي أن التلميذ قد يحضر إلى المدرسة صباحاً ويداوم لفترة محددة، ثم يخرج هارباً بعد ذلك، أما في الحالة الثانية هي أن يخرج التلميذ من منزله صباحاً، ولا يحضر إلى المدرسة على الإطلاق، وقد يفاجأ بالمعلم أو الأب الذي يكتشف أمره. (سلامة، 1984م: 175)

أسباب وعوامل الهروب من المدرسة

أشار (أحمد، 2017م: 76) إلى أسباب وعوامل الهروب من المدرسة:

1. عوامل أسرية: ترجع إلى الأسرة والوالدين، وفقد الوالدين الخبرة اللازمة لتربية الأبناء، وعدم متابعة الوالدين للتلميذ، وترك التلميذ دون عناية مباشرة وتوجيه مستمر مع عدم توفير المتابعة أو التعليق المناسب على سلوكه من الوالدين هو السبب.
2. عوامل مدرسية: تتمثل في النظام المدرسي وأثره على التلميذ، فقد يكون النظام صارماً يعتمد على العنف والقسوة وتوقيع العقاب كوسيلة علاجية، أو عدم وجود ما يحفزهم بداخلها.
3. عوامل مرتبطة بالتلميذ: أن التلميذ لم يتدرب على تحمل المسؤولية وبالتالي لم يأخذ الحياة مأخذ الجد، وقد يكون نمط التلميذ هو اللامبالي المعزول عن الأسرة أو المتمارض أو المدلل، أو قد يعاني التلميذ من اضطراب فوبيا المدرسة.
4. عوامل مرتبطة بالأقران: تقليد الأقران والتماشي معهم مع وجود أشياء جذابة خارج المدرسة مع غياب الرقابة المنزلية والمدرسية.

ترى الباحثة أن مشكلة الهروب من المدرسة في غاية الخطورة إذ تؤدي إلى التسرب وضياع مستقبل الأبناء، كما تؤدي إلى الانحراف في معظم الأحيان، وأن هذه الظاهرة تكون

بمساعدة أولياء الأمور وتشجيعهم لها بطريقة غير مباشرة كالتماس الأعذار لأبنائهم والسماح لهم بمغادرة المدرسة قبل انتهاء اليوم الدراسي، وعدم البحث في مشكلة نفورهم من مدارسهم وكرههم لها، وأيضاً عدم الاهتمام بهم ومتابعتهم بصورة مستمرة.

تاسعاً: التسرب المدرسي

مفهوم التسرب المدرسي وتعريفه:

ظاهرة التسرب ليست بالظاهرة الجديدة التي تعاني منها التربية والتعليم والمدراس، ولا تقتصر على جنس دون الآخر أو على طبقة اجتماعية أو اقتصادية دون الأخرى أو على منطقة دون الأخرى أو على دولة معينة من بين الدول، أو على مرحلة تعليمية دون الأخرى، إن هذه الظاهرة منتشرة بصورة مخيفة بين جميع أوساط الطلاب وفي مختلف المراحل.

معظم الطلاب المتسربين من المدراس في المراحل المختلفة هم من ذوي المشكلات السلوكية الأكاديمية التعليمية المعرفية، أي أنهم في معظم الحالات يكونون من فئة الطلاب متدني التحصيل الدراسي، حيث يكونون دائماً كثيري التغيب ويمكن القول بأن الطلاب المتسربين هم في الكثير من الحالات من بطيئي التعلم أو غير الراغبين في التعلم، وأن تحصيلهم يكون دائماً أقل من مستوى تحصيل الطلاب العاديين. (نصر الله، 2010م: 474-476)

التسرب الدراسي عرفه (إبراهيم، 2009م) بأنه انقطاع التلميذ عن البحث وعن المدرسة سواء أثناء العام الدراسي أو في نهاية العام. **أسباب التسرب المدرسي**

أكد (عيسى، 2016م: 122-137) أن الأسباب الكامنة وراء هذه المشكلة عديدة تتدرج ضمن المجالات التربوية والاجتماعية والاقتصادية أو الصحية للمتعلم.

وذكر أن من أهم الأسباب التي تؤدي إلى التسرب الدراسي لدى المتعلمين ما يلي:

1. أسباب تعود إلى المدرسة، مثل: النفور من المدرسة، والاستخدام المفرط للعقاب المعنوي والبدني من قبل المعلمين، والعلاقات ما بين التلاميذ، والمادة الدراسية وطريقة تعليمها، وتغيب المعلمين بسبب عدم الرضا المهني والاقتصادي، وعدد طلاب الصف، وعدم وجود المرشدين التربويين.
2. أسباب تعود إلى الأسرة، مثل: عدم اهتمام الأسرة بالتعليم، والمشاكل الأسرية، وسوء الوضع الاقتصادي للأسرة، والمساعدة في أعمال المنزل، وعدم وجود شخص داخل الأسرة يساعد المتعلم على مواصلة البحث، وتغيير مكان الإقامة.
3. أسباب تعود للمتعلم نفسه، مثل: تدني التحصيل الدراسي وصعوبات التعلم، وعدم الاهتمام بالبحث، وانخفاض قيمة التعليم، والغياب المتكرر للتلميذ عند الدوام المدرسي، وضعف الحالة الصحية، والرسوب المتكرر للمتعلم.
4. أساب ترجع إلى رفاق السوء.
5. أسباب ترجع إلى الظروف الأمنية.
6. الأسباب القانونية.

آثار التسرب المدرسي:

ذكر (العويجي، 2012م: 25) أن من الآثار المترتبة من التسرب المدرسي:

1. الأهداف الاقتصادية للمصاريف الموجهة للتعلم.
2. زيادة الانحراف والعنف.
3. ضعف التنمية الاجتماعية مما يعيق النمو الاقتصادي.
4. صعوبة الاندماج الاجتماعي والمهني.
5. ظهور فراغ روحي فكري نفسي لدى الطفل.

6. فقدان الثقة والأمل في المستقبل.

7. التأثير على الاستقرار التربوي وحتى التشكيك في النظام التربوي بوجه عام.

8. التأثير على معنويات المربي.

إن النظرة الفاحصة إلى الممارسات التعليمية والتربوية السائدة في المدارس تبين أنها تعاني من مشكلات تمثل عائقاً في سبيل أي تطوير علمي منشود، وما تزال المؤسسات التعليمية في مجتمعنا متمسكة بالعديد من الممارسات العقيمة والتقليدية، فالمدير يقابل ويعالج المشكلات اليومية للمدرسة التي تتطلب المتابعة المستمرة من خلال إدارته، وبحكمته تحل المشكلات وتصدر القرارات التي تؤثر إيجابياً في المدرسة وحياتها اليومية بشكل عام، ولكي يكون المعلم قادراً على تحفيز الطلبة وإثارة دافعيتهم للتعلم يتطلب أن يكون ذاته حالة حية، وقدوة ميدانية للحماس والواقعية والعطاء، حتى يعكس هذه الذات على ذوات العاملين معه، وأن يتمتع بحكم طبيعة عمله مربياً في النظام التربوي بمعرفة متطلبات التدريس الفعال وبمهارات فنية تدريسية تمكنه من التعامل الواعي والحصيف مع القضايا التعليمية والتعلمية. (الداغر، 2010م: 4)

المبحث الثالث

الصحة النفسية

الصحة النفسية عبارة عن حاجة إيجابية يؤثر الشخص من خلال تفاعله مع الظروف الاجتماعية والثقافية السائدة دورا فعالا في تحقيقها أو غيابها، ويصعب فهمها دون أخذ الظروف الاجتماعية والثقافية والاقتصادية السائدة في مجتمع من المجتمعات بعين الاعتبار، كما وأن الصحة لا تعني مجرد الخلو من الاضطراب أو المرض أو التضرر، وإنما يمكن اعتبارها حالة من التوازن الديناميكي بين وجوه مختلفة، ويمكن وصفها من خلال مجموعة من سمات الخبرة والسلوك، كالرضا عن الحياة وكتشاف المعنى منها والقدرة على مواجهة الإرهاقات والتغلب عليها ومشاعر الذات والكفاءة الذاتية، إنها عبارة عن حالة فاعلة، يتم تحقيقها وبنائها بصورة شبه دائمة ويومية. (أبو دلو، 2009م: 16)

الصحة النفسية مفهوم اجتماعي نفسي يتخذ من المعاني بقدر ما بين الأقطار الفلسفية من اختلاف، ولما كانت سن التعليم الثانوي مع نمو الشخصية وتمايزها فإن على عاتق المدرسة مسؤولية كبيرة خاصة المدرسة الثانوية، وهي مسؤولية النمو العقلي السوي للمراهقين وليسفي وسع المدرسة أن تقي هذه المسؤولية حقها بتركيز اهتمامها على أن التكوين الذهني الخالص، بل لا بد لها أن تراعي في مناهجها وطرقها وتنظيمها مجاهدة التلاميذ في سبل تحقيق ذواتهم المهنية والاجتماعية والجنسية والفلسفية كما تراعي ضروب الإجهاد والقلق التي تفرضها الحياة في العالم الحديث عن الناشئين والحاجة التي يحصون بها بدرجات متفاوتة إلى أن تصل إلى تفسير للعالم والحياة. (حبيب، 2010م: 54)

مفهوم الصحة النفسية:

ذكر في (أبو دلو، 2009م: 14)، تعريف منظمة الصحة العالمية عام 1984م الصحة النفسية بأنها حالة من تكامل الإحساس الجسدي والنفسي والاجتماعي، وليست فقط حالة الخلو من المرض والعاهة.

كما عرفها (هوريلمان، 1995م) المذكور أيضاً في (أبو دلو، 2009م) أنها عبارة عن حالة من الإحساس الذاتي والموضوعي عند شخص ما، وتكون هذه الحالة موجودة عندما تكون مجالات النمو الجسدية والنفسية والاجتماعية للشخص متناسبة مع إمكاناته وقدراته وأهدافه التي يضعها لنفسه ومع الظروف الموضوعية للحياة.

وعرفها (أودرس، 1992م) المذكور في (أبو دلو، 2009م) مفاده أن الصحة ليست حالة ثابتة وإنما عبارة عن حالة توازن بين الموارد الفسيولوجية والنفسية والاجتماعية وآليات الحماية والدفاع للعضوية من جهة وبين التأثيرات الكامنة المسببة للمرض للمحيط الفيزيائي والبيولوجي والاجتماعي من جهة أخرى.

كما عرفها (إيربين فرانسكوفايك وفينتسل، 1986م) المذكور في (أبو دلو،2009م) في النقاش العلمي لمفهوم الصحة إلى ثلاثة مبادئ تفسير:

1. تعتبر الصحة حالة موضوعية قابلة للاختبار الطبي البيولوجي.
2. يمكن اعتبار الصحة بأنها التكيف الأمثل الممكن مع متطلبات المحيط.
3. كما ويمكن اعتبارها حدثاً سيروريا (تفاعلياً) لتحقيق الذات على شكل التعديل الهادف والفعال للبيئة.

وتعرفها علا عبد الباقي المذكورة في إبراهيم،(2014م: 11) أنها هي الحالة النفسية للفرد والتي قد تكون سوية أو غير سوية، فإن كانت سوية فلهذا السواء مظاهر وملامح، وإن كانت غير سوية فلذلك أعراض.

وعرفها أحمد المذكور في (مختار، 2009م: 15): بأنها تتمثل في شعور الفرد بالرضا والاستقرار مع نفسه والناس.

تعرف الباحثة الصحة النفسية: بأنها قدرة الفرد على التعامل مع البيئة المحيطة به، واختياره السلوك المناسب الذي يتناسب مع المجتمع في المواقف التي تواجهه.

نسبية الصحة النفسية:

الصحة النفسية مسألة نسبية يتمتع بها الفرد بدرجة من الدرجات بمعنى أنه ليس هناك حد فاصل بين الصحة النفسية والمرض، وهذا ما يؤكده تعريف صموئيل مقاريوس، فيعرف الصحة النفسية بأنها: مدى أو درجة نجاح الفرد في الوفاق الداخلي بين دوافعه ونوازعه المختلفة، وفي التوافق الخارجي في علاقاته ببيئته المحيطة بما فيها من موضوعات وأشخاص.

وعلى هذا نؤكد أنه ليس هناك حد نهائي للصحة النفسية، فلا يوجد إنسان يخلو من الصراع أو من القلق، ولم يخبر الإحباط والفشل وما يترتب عليهما من مشاعر وانفعالات، كما أن المضطربين أنفسهم يختلفون في درجات الاضطراب، ابتداء من المشكلات السلوكية، ومرورا بالاضطرابات النفسية العصابية، وانتهاء بالاضطرابات الذهانية (العقلية) التي يفقد فيها المريض قدرته على التعامل مع الواقع والحياة وفق عالم خاص به ومتخيل.

كما أن التوافق الاجتماعي أمر نسبي ومختلف من مجتمع لآخر، ومن عصر لآخر أي لاختلاف المكان والزمان. (أحمد، 2008م: 17)

مظاهر الصحة النفسية:

عدد (ناصيف، 2014م: 24) مظاهر الصحة النفسية:

1- التوافق الاجتماعي: وهو قدرة الفرد على التلاؤم مع مجتمعه، وذلك بتكوين علاقات اجتماعية سليمة مع الآخرين تنتج إما بتعديل سلوكه الخاطئ أو بتغيير ما هو فاسد في مجتمعه.

2- قدرة الفرد على مواجهة المشكلات اليومية :وهي الأحداث اليومية الكثير من القلق والتوتر والأزمات النفسية في حياتنا، مما يؤدي إلى سوء صحتنا النفسية.

3- النجاح بالعمل والشعور بالرضا: النجاح يساعد الفرد على تأكيد ذاته، ويجلب له السعادة والرضا والثقة بالنفس.

4- الإقبال على الحياة :نوع النظرة التي ينظر بها إلى الحياة ومدى إقباله عليها.

5- لتوافق مع شروط الواقع واختيار أهداف واقعية.

6- ثبات اتجاهات الفرد: يعني بهذا أن لا يكون الفرد مترددا حيال المواقف التي تصادفه ومذبذبا في القرارات.

7- الاتزان الانفعالي: من أهم مؤشرات الصحة النفسية.

8- الإيمان: جوهر الصحة النفسية.

معايير الصحة النفسية:

أكد (الداهري، 2010م: 40) أن للصحة النفسية عدة معايير هي:

أولاً: المعيار الشخصي (الذاتي)

ويعتبر من المعايير الحديثة لتحديد طبيعة السلوك (سوي/غير سوي).ويقوم هذا المعيار على التقرير الذاتي للفرد، فإذا كان الشخص راضيا عن حياته إلى حد ما ولا توجد لديه خبرات تعكر صفو حياته فإنه شخص سوي طبقا لهذا المعيار.

ثانياً: المعيار الإحصائي

تطبيق اختبار نفسي يقيس سمة معينة أو مجموعة سمات للشخصية على عينة ممثلة لأفراد أي مجتمع تمثلا جيدا فإن هذه السمة أو السمات سوف تخضع في توزيعها للمنحنى الاعتدالي (المنحنى الجرسي).

ثالثاً: المعيار الاجتماعي

ويتبنى هذا المعيار وجهة النظر القائلة إن لكل مجتمع ثقافة معينة تحكمها معايير سلوكية اجتماعية تحكم تفاعلات الأفراد، كما أن لكل ثقافة مجتمع محرماتها وعلى الفرد أن يلتزم بهذه المعايير لكي يحقق السلوك السوي فإذا خرج عنها أعتبر شخصاً شاذاً غير سوي.

رابعاً: المعيار التلاؤمي

وفي هذا المعيار يتحدد السلوك السوي وغير السوي من خلال مساعدة الفرد على تحقيق النضج المطلوب وتحقيق الفرد لذاته.

المناهج الأساسية في الصحة النفسية:

ذكر (زهران، 2005م: 12) أن للصحة النفسية عدة مناهج هي:

أولاً: المنهج الإنمائي

وهو منهج إنشائي يتضمن زيادة السعادة والكفاية والتوافق لدى الأسوياء والعاديين خلال رحلة نموهم حتى يتحقق الوصول بهم إلى أعلى مستوى ممكن من الصحة النفسية.

ثانياً: المنهج الوقائي

يتضمن الوقاية من الوقوع في المشكلات والاضطرابات والأمراض النفسية، ويهتم بالأسوياء والأصحاء قبل اهتمامه بالمرضى ليقيهم من أسباب الأمراض النفسية.

ثالثاً: المنهج العلاجي

يتضمن علاج المشكلات والاضطرابات والأمراض النفسية حتى العودة إلى حالة التوافق والصحة النفسية، ويهتم هذا المنهج بأسباب المرض النفسي وأعراضه وتشخيصه وطرق علاجه، وتوفير المعالجين والعيادات والمستشفيات النفسية.

الأسرة والصحة النفسية:

إن الأسرة التي يعيش فيها الفرد ذات أهمية كبرى في بناء شخصيته وصحته النفسية، لأنها أول مؤسسة تتسلمه وتنقله الميراث الحضاري وتعلمه من هو، وما علاقته بالمجتمع، فهي الوحدة الاجتماعية الأولى التي ينشأ فيها الفرد ويتفاعل مع أعضائها وهي التي تسهم بشكل أكبر في الإشراف على نموه وتكوين شخصيته وتوجيه سلوكه، ولقد ثبت لدى الباحثين بشكل قاطع تأثير السنين الأولى من العمر في باقي حياة الإنسان.

وإن الأنماط السلوكية الأسرية تحدد ما سوف يفعله الوليد البشري في مقتبل حياته أو ما يستطيع أن يفعله لكي يحصل على الإشباع والرضا وعلى ذلك فإن الأسرة هي التي تكون وتنمي شخصيته. (أحمد، 2003م: 265)

والأسرة المستقرة التي تشبع حاجات الطفل في اتزان، والتي تتميز بالتجاوب العاطفي بين أفرادها، تعتبر عاملا هاما في توافق الطفل وسعادته، أما الأسرة المضطربة فهي ولاشك مرتع خصب للانحرافات السلوكية والاضطرابات النفسية، وتعد الخبرات الأسرية التي يتعرض لها الطفل في سنوات عمره الأولى من أهم المؤثرات الأساسية التي تؤثر في نموه النفسي. وتتوقف سعادة الأسرة وتوافقها الأسري على طبيعة العلاقة القائمة بين الزوجين، فكلما كانت العلاقة بين الوالدين منسجمة أدى ذلك إلى جو يساعد على نمو الطفل إلى شخصية متكاملة متزنة، أما الخلافات والمشاحنات بين الوالدين فتعتبر من العوامل المؤدية إلى نمو الطفل نموا نفسيا غير سوي. (زهران، 2011م: 31)

الصحة النفسية في المدرسة:

قد تكون إدارة المدرسة وقوانينها الصارمة غير الواقعية أحيانا سببا في حدوث اضطرابات أو مشكلات للطلبة، ومن الأمثلة على ذلك هو عدم السماح للطلبة القيام بالرحلات المدرسية، أو

عدم حرية التعبير، أو عدم سيرهم في ممرات، أو إجبارهم على لباس زي معين، أو دفع غرامات مالية معينة، أو قصة الشعر مما يدفع بعض الطلبة إلى تحدي هذه القوانين والتعليمات مما يولد مشكلات كانت الإدارة المدرسية أولى ألا نخلفها .وقد يكون في بعض الحالات المعلم هو المشكل ومنه تنبع مشكلات الطلبة، فقد يكون له سماته الشخصية غير المرغوب فيها عند الطلبة كأيمانه الكبت التام للطلبة، أو انحرافه عن خط سير الخطة التعليمية المرسومة، وعدم تحقيق أهداف الدرس، مما يؤدي إلى اعتراض كثير من الطلبة، كذلك ممارسة بعض المعلمين ألوان العقاب مما يولد نتائج غير حميدة لدى طلابه ولدى ذويهم .لقد وجدت المدرسة لغرض أساس هو النهوض بالتعليم، كما أنها تؤثر في السلوك، إذ تعمل على إكساب الطلبة القدرة على فهم العلاقات الاجتماعية السليمة وممارستها وتكوين الاتجاهات الإيجابية. (منسي، 2001م: 89)

بعض مسؤوليات المدرسة بالنسبة للنمو النفسي والصحة النفسية للتلميذ

عدد (زهران، 2005م: 18) بعض مسؤوليات المدرسة بالنسبة للنمو النفسي والصحة النفسية للتلميذ:

1. تقديم الرعاية النفسية إلى كل طفل ومساعدته فيحل مشكلاته والانتقال به من طفل يعتمد على غيره إلى راشد مستقل معتمداً على نفسه متوافقا نفسيا.
2. تعليمه كيف يحقق أهدافه بطريقة ملائمة تتفق مع المعايير الاجتماعية مما يحقق توافقه الاجتماعي .
3. الاهتمام بالتوجيه والإرشاد النفسي للتلميذ، والتعاون مع المؤسسات الاجتماعية الأخرى وخاصة الأسرة.

4. مراعاة كل ما من شأنه ضمان نمو الطفل نمواً نفسياً سليماً.

الصحة النفسية في ضوء النظريات النفسية:

نظريات الصحة النفسية حسب ما ورد في (زيدي ولمين، 2012م: 112):

أولاً: نظرية التحليل النفسي

أنصار مدرسة التحليل النفسي أمثال (فرويد) يتحدثون عن الصحة النفسية السليمة في ضوء مقدرة الأنا وتمكنها من حسم الصراع الدائر فيما بينها، وكل من الهو والأنا الأعلى، والتوافق بيت هاتين المنظمتين ومطالب الواقع وعلى كبح جماح الهو وضبط غرائزها ودوافعها، وكذلك على عدم الإغراق في القيم المثالية بحيث لا ينفصل الفرد عن الواقع .كما أعطوا أهمية بالغة للخبرات الطفولية للفرد في إرساء دعائم شخصيته وبنائها .

ثانياً: النظرية السلوكية

يرى أصحاب هذه النظرية من أمثال (كلارك هل، 1997م)، وجون دولارد (1976)، ونيل ميللر (1968) أن السلوك المرضي والذي يدل على اعتلال الصحة النفسية يمكن تعلمه واكتسابه، كما يمكن إزالته والتخلص منه شأنه في ذلك شأن السلوك العادي، ويرون أن الاضطراب الانفعالي الاجتماعي ينتج عن عامل من العوامل:

الفشل في تعلم أو اكتساب سلوك مناسب، وتعلم أساليب سلوكية غير مناسبة أو مرضية، ومواجهة الفرد مواقف صراعية تستدعي منه أن يقوم بعملية تمييز واتخاذ قرارات يعجز عن القيام بها.

ثالثاً: النظرية الإنسانية

يرى أصحابها أمثال أبراهام ماسلو وكارل روجرز إلى الإنسان على أنه كائن خير بطبيعته، حر في حدود معينة، له وحدته وإرادته وقواه الفكرية والإبداعية الخلاقة ومشاعره

الإنسانية وطموحاته، وأنه يستطيع أن يحقق ذاته ووجوده الشخصي إذا ما أتيحت له الظروف التي تمكنه من ذلك ويسعى إلى المحافظة على الذات وتنميتها وتحقيقها.

رابعاً: النظرية المعرفية

لصاحبها وليام هيرست وتؤمن هذه النظرية بما يلي:

1- يجب على علماء السلوك بحث العمليات العقلية مثل التفكير والإدراك والذاكرة والانتباه واللغة وحل المشاكل.

2- يجب تطبيق العمليات العقلية مع الحياة اليومية.

3- يجب تنمية الشعور واستعمال الطرق الموضوعية لتأكيد مثل هذا الشعور.

وأكد (زهران، 2005م: 21) أن من الضروري أن نضع في حسابنا أهمية الصحة النفسية في المجتمع بمؤسساته المختلفة، الطبية والاجتماعية والاقتصادية والدينية .. إلخ، وأن نعمل على تحقيق التناسق بين هذه المؤسسات وبصفة خاصة بينها وبين الأسرة والمدرسة، وهذا يحتم تطبيق اتجاهات الصحة النفسية في المجتمع، لتجنب أفراده وجماعاته كل ما يؤدي إلى الاضطراب النفسي حتى يتحقق الإنتاج والتقدم والتطور والسعادة.

الاضطرابات النفسية:

تؤثر الصحة النفسية إلى حد بعيد في أنماط السلوك عند البلوغ ومن الأمراض الشائعة بين المراهقين الاضطراب المتمثل في نقص الانتباه واضطراب الشخصية والمعاندة واضطراب التصرف والاضطرابات الوجدانية مثل تقلب المزاج والقلق والاكتئاب والاضطراب المعرفي والتخليط والاضطرابات الجسدية، والصرع واضطرابات النوم وفقد الشهية العصبي والنهام والقلق السياسي وانفصام الشخصية والأفكار والاتجاهات الانتحارية إلى جانب إدمان العقاقير المخدرة. (الميلادي، 2015م: 63)

المبحث الرابع

الدراسات السابقة

تعتبر الدراسات السابقة العربية والأجنبية هي أحد أهم مصادر المعرفة التي يعتمد عليها الباحثة بهدف الاستفادة منها في تحديد المنهجية العلمية والأدوات المناسبة، واكتشاف ما توصلت إليه من نتائج قد تفيد في تأصيل رسالته والتأكيد على أهمية موضوعها.

تناولت الباحثة في هذا المبحث دراسات سابقة ذات صلة بموضوع البحث الحالي، والتي تناولت متغيرات لها علاقة مباشرة أو شبه مباشرة بموضوع البحث الحالي، وقد فضلت عرضها على النحو التالي:

1) دراسات تناولت المشكلات السلوكية وعلاقتها مع متغيرات أخرى.
2) دراسات تناولت المشكلات التربوية وعلاقتها مع متغيرات أخرى.
3) دراسات تناولت الصحة النفسية وعلاقتها مع متغيرات أخرى.
4) التعقيب على الدراسات السابقة.
5) موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة.
6) مدى استفادة الباحثة من الدراسات السابقة.

أولاً: دراسات تناولت المشكلات السلوكية وعلاقتها مع متغيرات أخرى

دراسة أبو منديل، وسام يوسف سليمان (2016م):

عنوانها: المشكلات السلوكية وعلاقتها بالتواصل الأسري لدى المراهقين مستخدمي الهواتف الذكية من وجهة نظر الوالدين

هدفت الدراسة إلى التعرف على المشكلات السلوكية وعلاقتها بالتواصل الأسري لدى المراهقين مستخدمي الهواتف الذكية من وجهة نظر الوالدين، كما هدفت إلى التعرف على مستوى

كلاً من المشكلات السلوكية والتواصل الأسري لدى المراهقين مستخدمي الهواتف الذكية من وجهة نظر الوالدين، وتكونت عينة الدراسة من (408) من أولياء المراهقين بالمحافظة الوسطى، كما استخدمت الباحثة مقياس المشكلات السلوكية والتواصل الأسري، وتوصلت الدراسة إلى أن الوزن النسبي للمشكلات السلوكية للمراهقين مستخدمي الهواتف الذكية من وجهة نظر الوالدين بلغ (43.2)، أظهرت الدراسة وجود علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية للمشكلات السلوكية وأبعادها الثلاث (النفسية – الاجتماعي – الدراسية) والتواصل الأسري للمراهقين، عدم وجود فروق جوهرية في المشكلات السلوكية تعزى لمتغير الجنس في حين وجود فروق جوهرية في المشكلات تعزى لمتغير المعدل الدراسي للطلبة.

دراسة أنجشليري، حفيظة (2014–2015م):

عنوانها: الاضطرابات السلوكية الانفعالية (الانسحاب الاجتماعي) وظهور صعوبات تعلم قراءة اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الذين تتراوح أعمارهم ما بين (9–12) سنة

هدفت الدراسة إلى الكشف عن ما إذا كانت معاناة تلاميذ المرحلة الابتدائية الذين تتراوح أعمارهم ما بين (9–10) سنوات من الاضطرابات السلوكية الانفعالية (الانسحاب الاجتماعي) يؤدي لديهم إلى ظهور صعوبات تعلم قراءة اللغة العربية، وتكونت عينة الدراسة من (550) تلميذ وتلميذة في التعليم الابتدائي تتراوح أعمارهم ما بين (9–12) سنة من المستويات الدراسية (السنة الثالثة، السنة الرابعة، السنة الخامسة).

استخدمت الباحثة مقياس الانسحاب الاجتماعي للأطفال (لعادل عبد الله محمد، 2002م) واختبار القراءة نص العطلة للباحثة فزداري صليحة (1997م)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى معاناة تلاميذ المرحلة الابتدائية من الاضطرابات السلوكية الانفعالية (الانسحاب الاجتماعي) لديهم إلى ظهور صعوبات تعلم قراءة اللغة العربية.

دراسة عبد الله، هاجر إدريس يوسف (2012م):

عنوانها: المشكلات السلوكية وسط طلاب المدارس الثانوية الحكومية بمحلية الخرطوم وعلاقتها بالقبول/الرفض الوالدي والمستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة

هدفت الدراسة إلى معرفة نسبة انتشار المشكلات السلوكية وسط طلاب المرحلة الثانوية (ذكوراً، إناثاً) وإلى معرفة علاقة هذه المشكلات بالقبول والرفض الوالدي والمستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة.

تمثل مجتمع الدراسة في طلاب وطالبات المرحلة الثانوية (أولى، ثانية، ثالثة) بمدارس المرحلة الثانوية بمحلية الخرطوم، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي وبلغ حجم العينة (802) طالباً، منهم (402) طالب و(400) طالبة، تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس المشكلات السلوكية للمراهقين، مقياس القبول والرفض الوالدي واستبيان المستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسرة، وتوصلت الدراسة إلى انتشار المشكلات السلوكية المتعلقة بإخلال النظم واللوائح المدرسية، مشكلات متعلقة بالإخلال بالمعايير الأسرية والاجتماعية، مشكلات متعلقة بالفوضوية (النظام والترتيب)، مشكلات متعلقة بالتركيز وتنظيم الوقت بنسب مختلفة وسط طلاب المرحلة الثانوية (ذكوراً، إناثاً) بالمدارس الحكومية، وجود فروق دالة في أبعاد المشكلات السلوكية وسط الطلاب تبعاً للنوع (ذكر/أنثى) لصالح الذكور، وجود علاقة ارتباطية عكسية بين أبعاد المشكلات السلوكية والعمر الزمني للطلاب، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد المشكلات السلوكية وسط الطلاب تبعاً للصف الدراسي لصالح الصفين الأول والثاني.

دراسة محسن، عبد الرحيم صالح و صالح، علي عبد الرحيم (2009م):

عنوانها: السلوك غير المقبول اجتماعياً لدى طلبة الدراسة المتوسطة والإعدادية من وجهة نظر المدرسين في مركز محافظة الديوانية

هدفت الدراسة إلى التعرف على السلوكيات غير المقبولة اجتماعياً لدى طلبة الدراسة المتوسطة والإعدادية من وجهة نظر المدرسين، وبلغ عدد أفراد العينة (140) مدرساً ومدرسة موزعين على المدارس المتوسطة والإعدادية، وتم بناء أداة بحث تكونت من (40) فقرة تمثل كل واحدة منها سلوكاً غير مقبول اجتماعياً، وتوزعت هذه الفقرات على (4) مجالات سلوكية، وتشير أهم نتائج الدراسة إلى أن السلوكيات غير المقبولة اجتماعياً شائعة لدى طلبة الدراسة المتوسطة والإعدادية، كما وجدت الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في السلوك غير المقبول اجتماعياً يمتاز به الذكور على الإناث، في حين لم تجد الدراسة أي فرق ذي دلالة إحصائية في السلوك غير المقبول اجتماعياً بحسب متغير المرحلة الدراسية (المتوسطة / الإعدادية) في حال انتقال الطالب وعبوره من مرحلة المتوسطة إلى المرحلة الإعدادية.

دراسة السرطاوي، عبد العزيز ودقماق، سمير وأبو هلال، ماهر (2009م):

عنوانها: المشكلات السلوكية لدى الطلبة في المرحلتين الإعدادية والثانوية في المدارس الحكومية بدولة الإمارات العربية المتحدة

هدفت الدراسة إلى تحديد أهم المشكلات السلوكية التي يعاني منها طلبة المرحلتين الإعدادية والثانوية في دولة الإمارات العربية حتى يصار إلى وضع استراتيجية يمكن أن تساعد في التغلب على هذه المشكلات، وتمثل مجتمع الدراسة بمدارس المرحلتين الإعدادية والثانوية، شملت (45) مدرسة، 1828 طالب وطالبة (970 طالب و858 طالبة) و436 معلماً ومعلمة و52 أخصائية وأخصائياً اجتماعياً ونفسياً و45 مديراً ومديرة، وصمم الباحث أداة يستند في جزء

كبير منها على خصائص مرحلة المراهقة، قام فيها فريق البحث بتحديد المشكلات السلوكية الأساسية والتي تمثلت في 23 مشكلة تم صياغتها في (23) فقرة (سؤال) يتناول كل منها حجم المشكلة ومدى إدراك المستجيبين لها واهتمامهم بها، وأظهرت النتائج ثلاث مشكلات أكثر شيوعا تتمثل في ضعف الانتباه وإهمال الالتزام بالنظم الدراسية والانتماء إلى مجموعات وشلل مشاغبة، أما المشكلات الأقل شيوعاً انحصرت لدى المستجيبين في مشكلتي السرقة وإحضار مفرقعات وآلات حادة.

دراسة سعيد، دانيال سليم خالد (2003م):

عنوانها: مشكلات طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة غزة وسبل علاجها

هدفت الدراسة إلى معرفة أي المشكلات الأكثر حدة التي يعاني منها طلبة الصف الأول الثانوي بمحافظة غزة ومدى معرفة علاقة هذه المشكلات بمتغير الجنس والتخصص، وتكون مجتمع الدراسة عينة عشوائية مكونة من (705) طالباً وطالبة من الصف الأول الثانوي بقسميه الأدبي والعلمي بمديرية التربية والتعليم بمحافظة غزة، وقام الباحث بإعداد استبانة اشتملت على (73) فقرة موزعة على خمس مجالات وهي مشكلات: اجتماعية – أخلاقية – نفسية – تعليمية – جنسية – شغل أوقات الفراغ، وتوصلت الدراسة إلى أن مجال المشكلات المتعلقة بشغل أوقات الفراغ قد حاز على المرتبة الأولى بوزن نسبي (64.6%) بالنسبة للمجالات الأخرى، وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث في مجال المشكلات النفسية في حين أنها لصالح الذكور في مجال المشكلات الجنسية، لا يوجد فروق دالة إحصائية في المجال الأول والثالث والخامس تعزى لمتغير الجنس، لا توجد فروق في مجال المشكلات التعليمية تعزى لمتغير التخصص.

دراسة خيرة، خالد (2001م):

عنوانها: المشكلات السلوكية لدى تلاميذ الطور الثالث (ملخص دراسة ميدانية في إكماليات مدينة الجلفة)

اشتملت الدراسة على أربعة محاور حول موضوع المشاكل السلوكية لدى تلاميذ هذه الإكماليات، والمحاور هي: المحور الأول يتضمن أنواع هذه السلوكيات، المحور الثاني مدى ظهورها عند الجنسين، أما الثالث فكان حول معرفة الطرق المستخدمة من طرف المدرسين لمواجهة هذه المشاكل، والمحور الرابع كان لمعرفة ما إذا كانت هذه المشاكل تخلق صعوبات للمدرسين أثناء أدائهم لوظائفهم، وتكون مجتمع الدراسة من (100) مدرس في المرحلة المتوسطة الطور الثالث، وكان التركيز على الأطفال بين (12–16) سنة في الدراسة، كما اعتمد الباحث على القائمة الخاصة بالمشكلات السلوكية والتي طبقت في مصر، أعدها عبد الستار إبراهيم وآخرون (1993)، وتضم 77 عبارة، وأظهرت النتائج أن مشكلة الإفراط الحركي احتلت المرتبة الأولى، تليها مشكلات أخرى كتحطيم الممتلكات المدرسية، وعدم إنجاز الواجبات، ونقص الاهتمام بالمادة التعليمية وكان هذا الترتيب حسب رأي الأساتذة.

دراسة كرستل (Kristal 1997):

هدفت الدراسة إلى ملاحظة المشكلات السلوكية عند طلاب المرحلة الثانوية في ولاية بنسلفانيا في أمريكا حسب تصور الطلبة، افترضت الدراسة المشكلات المنتشرة بين الطلبة في المرحلة الثانوية، مشكلات تعاطي المخدرات والاعتداء، وبعض المشكلات الاجتماعية المتعلقة بالأسرة والأصدقاء، واشتملت عينة الدراسة على (798) طالباً وطالبة في المرحلة (8–11) في الثانوية، وقد أشارت النتائج إلى أن أعلى وأشهر خمس مشكلات منتشرة بين الطلبة هي عدم الإنجاز الدراسي، والضغط النفسي، وتعاطي المخدرات، والتعامل مع الأصدقاء والأسرة، ولم يكن

الاعتداء من المشكلات المتكررة، وقد أجمعت نتائج الدراسة على أن مشكلة تعاطي المخدرات كانت منتشرة بشكل أكبر بين الطلاب، في حين أن الطالبات كن يشتكين من مشكلات أسرية والتعامل مع الأصدقاء. (داغر، 2010م: 48)

دراسة الضامن، منذر عبد الحميد (1984م):

عنوانها: المشكلات السلوكية عند المراهقين في الأردن

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة شيوع المشكلات السلوكية عند الطلبة المراهقين في المدراس الإعدادية والثانوية، كما هدفت إلى تحديد تأثير عدد من المتغيرات الديمقراطية والاجتماعية في المشكلات السلوكية عند الطلبة، ويتكون مجتمع الدراسة من (672) طالباً وطالبة من الصف الأول والثالث الإعداديين والثاني الثانوي في محافظة إربد اختيروا بالطريقة العشوائية، استخدم الباحث مقياس متدرج يتألف من (45) فقرة بمعدل ثلاث فقرات لكل مشكلة، وأظهرت نتائج الدراسة أن الذين أظهروا النمط الحاد تفاوتت نسبهم بين 3% على مشكلة التمرد و26.4% على مشكلة القلق، كما أن نمط التحصيل أسهم أكثر من غيره في نسبة تباين الطلبة على كل مشكلة من المشكلات.

ثانياً: دراسات تناولت المشكلات التربوية وعلاقتها مع متغيرات أخرى

دراسة كناعنة، نظير وسلامة، كايد (2012-2016م):

عنوانها: المشكلات التربوية التي تواجه المدراس الثانوية كما يراها المشرفون التربويون ومديرو المدراس والمعلمون في منطقة الناصرة

هدفت الدراسة إلى التعرف على المشكلات التربوية التي تواجه المدراس الثانوية كما يراها المشرفون التربويون، ومديرو المدراس والمعلمون في منطقة الناصرة، تكون مجتمع الدراسة من المديرين والمديرات وعددهم (30)، أما عدد المعلمين والمعلمات فبلغ (920) معلماً ومعلمة،

و(11) مشرفاً ومشرفة بها مجموعة (304) فرد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، وطور الباحث استبانة تكونت من (56) فقرة، تضمنت خمس مجالات تم التحقق من صدقها وثباتها.

كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية في جميع مجالات المشكلات التربوية في المدارس الثانوية تبعاً لمتغير الجنس، لصالح الذكور.

دراسة مدبولي، حنان ثابت (2012م):

عنوانها: المشكلات الأكاديمية التي يعاني منها طلاب المرحلة الثانوية وعلاقتها ببعض المتغيرات.

هدفت الدراسة إلى التعرف على أكثر المشكلات الأكاديمية لطلاب وطالبات المرحلة الثانوية بصامطة شيوعاً، وإلى الفروق الجوهرية التي يواجهها الطلاب بالمدارس التي تعزى لمتغير التخصص، والجنس، والمستوى الدراسي، والتحصيل الدراسي، كما تكونت العينة من (200) طالب وطالبة من طلاب المدراس الثانوية، وتم تصميم أداة للدراسة تستوضح نوعية المشكلات التي تواجههم في المدرسة، وأوضحت نتائج الدراسة أن أهم المشكلات الأكاديمية بالنسبة لعينة الدراسة كانت مرتبة من الأكثر حدة إلى الأقل حدة كما يلي: مشكلات تتعلق بالتعامل مع المعلم، مشكلات تتعلق بالامتحانات، مشكلات تتمثل في عادات الدراسة والاستذكار، مشكلات تتعلق بالمقررات الدراسية، ومشكلات تتعلق بالزملاء، كما وجد أن الذكور يواجهون صعوبة في بعض المقررات أكثر من الإناث، لم تجد الدراسة فروقاً دالة إحصائية بين طبيعة المشكلات التي يواجهها طلاب العينة تعزى لمتغير التخصص (علمي/أدبي)، ووجود فروق دالة إحصائية بين طبيعة المشكلات بين المنخفضين والمرتفعين في المعدل التراكمي لصالح المنخفضين، ووجود فروق دالة إحصائية بين طبيعة المشكلات التي يواجهها طلاب العينة تعزى للمستوى الدراسي لصالح طلاب الصف الأول الثانوي.

دراسة أبو العينين، يسرى محمد وزايد، أحمد أحمد (2012م):

عنوانها: المشكلات الأكاديمية ونوعيتها من وجهة نظر طلاب كلية التربية بجامعة حائل

هدفت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة المشكلات الأكاديمية التي تواجه طلاب كلية التربية بجامعة حائل، والكشف عن العلاقة بينها وبين تخصصاتهم، ومستوياتهم الدراسية، ومعدلاتهم، وتكونت العينة من (500) طالب، تم استبعاد (182) فيصبح العدد (318)، تنوعت العينة في المستوى الدراسي، والمعدل، والتحويل، والرسوب، وتم تصميم استبيان مغلق لتحقيق أهداف الدراسة وتحديد نتائجها، وتم التوصل إلى أن هناك عدة مشكلات أكاديمية يعاني منها الطلاب، وكانت الفوارق بينهم متقاربة جداً، كما يوجد فروق إحصائية في درجة ونوعية المشكلات الأكاديمية بين الطلاب وفقاً لاختلاف الأقسام، والمستويات الدراسية، والمعدل التراكمي، ومرات التحول، والرسوب.

دراسة رزق، أمينة (2008م):

عنوانها: مشكلات طلبة المرحلة الثانوية وحاجاتهم الإرشادية

هدفت الدراسة إلى التعرف على الحاجات الإرشادية لطلبة المرحلة الثانوية من خلال سير المشكلات التي يعانون منها وفق عدة مجالات، فضلاً عن ذلك تعرف دلالة الفروق في هذه المشكلات وفقاً لمتغيرات الصف الدراسي والجنس والتخصص.

تكونت عينة الدراسة من (423) طالب وطالبة من المستويات الثلاثة لهذه المرحلة من الجنسين ومن التخصصين العلمي والأدبي، وكانت المجالات الأساسية التي اندرجت تحتها المشكلات هي: الدراسية – الشخصية – الانفعالية – الأسرية – الاجتماعية – الصحية – البيئية، وأعدت الباحثة استبانة لقياس هذه المشكلات بمجالاتها المتنوعة، وبينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في هذه المتغيرات بين الذكور والإناث، وكذلك بين

التخصصات العلمية والأدبية، ولكن هذه الفروق كانت واضحة بالنسبة لمتغير الصف الدراسي، حيث زادت هذه المشكلات بجميع مجالاتها عند طلبة الثالث الثانوي نتيجة لما يعانون منه من ضغوط دراسية شكلها قلق المستقبل والرغبة في النـاح والتحدي، ومدى انعكاس هذا البعد على أبعاد الشخصية لديهم كافة.

دراسة تيايبية، عبد الغني (2006م):

عنوانها: المشكلات الدراسية والسلوكية لدى الفاشلين دراسياً

هدفت الدراسة إلى معرفة المشكلات الدراسية والسلوكية لدى عينة الفاشلين دراسياً، من التلاميذ المعيدين مرتين في السنة الثالثة ثانوي، وكانت عينة الدراسة قوامها (110) تلميذ من أصل (345) تلميذ تم اختيارهم بطريقة عشوائية في 6 ولايات مقسمين 58 ذكور، 52 إناث تتراوح أعمارهم من 18 إلى 23 سنة، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي مستخدمة استبيان المشكلات الدراسية والسلوكية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود مشكلات دراسية لدى الفاشلين دراسياً مرتبة كما يلي: (مشكلة قلق الامتحان – مشكلة ضعف التحصيل الدراسي – مشكلة الغش في الامتحان)، وجود مشكلات سلوكية لدى طلاب العينة مرتبة حسب الأهمية (القلق العام – السلوك الانعزالي – السلوك العدواني)، توجد فروق بين الذكور والإناث فيما يتعلق بالمشكلات الدراسية تحققت في مشكلة الغش ولم تتحقق في مشكلتي قلق الامتحان وضعف التحصيل الدراسي، توجد فروق بين الذكور والإناث فيما يتعلق بالمشكلات السلوكية فقد تحققت مشكلة السلوك العدواني ولم تتحقق مشكلتي السلوك الانعزالي والقلق العام.

دراسات الحازمي، فاطمة إبراهيم (1999م):

عنوانها: مشكلات طالبات الصف الثالث الثانوي ذوات التحصيل الدراسي المنخفض بمدينة جدة

هدفت الدراسة إلى التعرف على أهم المشكلات (الدراسية – الأسرية – الصحية – النفسية – الاجتماعية – الاقتصادية) التي تعاني منها طالبات الصف الثالث ثانوي ذوات التحصيل المنخفض بمدينة جدة، وتكونت عينة الدراسة من (96) طالبة وذلك في المدارس الثانوية بطريقة عشوائية، وطبقت الباحثة استبانة عن المشكلات التي تواجه طالبات المرحلة الثانوية، كان من أهم نتائج الدراسة أن هناك مشكلات دراسية وأسرية وصحية ونفسية واجتماعية واقتصادية تعاني منها طالبات الصف الثالث ثانوي ذوات التحصيل الدراسي المنخفض، حيث لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة (علمي/أدبي) في مجالات المشكلات.

دراسة ريموند كالابريس، جون كوكران (Calabrese & Cochran1995):

دارت هذه الدراسة حول علاقة الاغتراب الجماعي بالغش في الامتحان ونقص الأمانة الأكاديمية لدى طلاب المدارس العامة والخاصة الأمريكية، وتكونت العينة من (1534) طالباً وطالبة في الصفوف من التاسع إلى الثاني عشر، وتم قياس الاغتراب الاجتماعي وسلوك الغش في الامتحانات، ووجد أن السلوك الغش في الامتحان أكثر عند الذكور، كما كان أكثر عند الطلاب الأكثر في مشاعر الاغتراب. (سناء زهران، 2004م: 148)

ثالثاً: دراسات تناولت الصحة النفسية وعلاقتها مع متغيرات أخرى

دراسة اللباد، عبد الله المختار المبروك (2021م):

عنوانها: الصحة النفسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الثانوية

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الصحة النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة الأصابعة والتعرف على العلاقة بين متغير الصحة النفسية، ومتغير التحصيل الدراسي لدى عينة البحث، وشملت عينة البحث (156) طالباً وطالبة، بمقدار (78) ذكور و(78) إناث موزعين على مدارس التعليم الثانوي بمدينة الأصابعة، واستخدم الباحث مقياس الصحة النفسية، ولقياس

التحصيل الدراسي تم اعتماد درجات طلاب السنة الثالثة ثانوي في امتحان الدور الأول للعام الدراسي 2018–2019م، كما أوضحت النتائج تمتع طلاب السنة الثالثة ثانوي بمستوى جيد من الصحة النفسية، كما أوضحت النتائج وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين متغير الصحة النفسية ومتغير التحصيل الدراسي؛ أي كلما زاد مستوى الصحة النفسية كلما زاد في المقابل التحصيل الدراسي للطالب، كلما أوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب على مقياس الصحة النفسية وفق متغير الجنس (ذكور – إناث)، وكان الفرق لصالح عينة الذكور؛ أي أن الذكور أعلى في مستوى الصحة النفسية من الإناث.

دراسة عبارة، هاني محمد و رحال، ماريو جرجس وموسى، أحمد الحاج (2019م):

عنوانها: الاتزان الانفعالي وعلاقته بالمشكلات الدراسية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة حمص في سوريا

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الاتزان الانفعالي وظهور بعض المشكلات الدراسية لدى طلبة المرحلة الثانوية، والتعرف على إذا كان هناك فروق في الاتزان الانفعالي والمشكلات الدراسية تبعاً لمتغير الجنس والتخصص، كما شملت العينة (350) طالباً وطالبة، (177) ذكور و(173) إناث في بعض المدراس الثانوية في مدينة حمص، واستخدم الباحث مقياس الاتزان الانفعالي من إعداد الباحث ومقياس المشكلات الدراسية من إعداد الباحث، وتوصلت الدراسة إلى أنه توجد علاقة سلبية دالة إحصائية بين درجات الطلبة على مقياس الاتزان ككل وأبعاده الفرعية ودرجاتهم على مقياس المشكلات الدراسية ككل وأبعاده الفرعية، كما تبين أنه توجد فروق دالة إحصائية بين درجات الذكور والإناث على مقياس الاتزان الانفعالي ككل وأبعاده الفرعية لصالح الذكور، وعدم وجود فروق بين الذكور والإناث في المشكلات الدراسية.

دراسة الجويعي، منيرة صالح (2017م):

عنوانها: الضغوط النفسية وعلاقتها بجودة الحياة لدى طلاب وطالبات جامعة الإمام محمد بن سعود

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الضغوط النفسية وجودة الحياة، والكشف عن الفروق بين أفراد عينة الدراسة وفقاً للجنس ومستوى الدخل، وقامت الباحثة باختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة من طلاب وطالبات جامعة الإمام محمد بن سعود بأقسامها المختلفة، كما استخدمت الباحثة اختبار هولمز لقياس الضغط النفسي ومقياس جودة الحياة من إعداد محمود منسي وعلي مهدي كاظم (2006م)، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباط سالبة بين الضغوط النفسية وجودة الحياة، توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الضغوط النفسية وفقاً لمتغير الجنس (ذكر/ أنثى) لصالح الذكور، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جودة الحياة وفقاً لمتغير الجنس.

دراسة : أحمد، قمر مجذوب أحمد محمد (2016م)

عنوانها: الصحة النفسية والذكاء الوجداني وعلاقتها ببعض المتغيرات

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الصحة النفسية والذكاء الوجداني، بالإضافة إلى تأثير بعض المتغيرات (النوع الأكاديمي، التخصص، المستوى الدراسي)، وتكونت عينة الدراسة من (100) طالب وطالبة للعام (2014-2015م) من طلاب جامعة دنقلا كلية مروي التقنية تم اختيارهم عشوائياً، واستخدم الباحث مقياس الصحة النفسية ومقياس الذكاء الوجداني، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى الصحة النفسية والذكاء الانفعالي جاء بدرجة مرتفعة، وكانت هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الصحة النفسية والذكاء الوجداني، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الصحة النفسية تعزى لمتغير الجنس، بينما ظهرت هذه الفروق في متغير المستوى الدراسي وكانت لصالح المستوى الدراسي الثاني.

دراسة بكر، محمد السيد حسين (2015م):

عنوانها: مؤشرات الصحة النفسية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى عينة من طلبة وطالبات جامعة الجوف

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الصحة النفسية، والتعرف على مستوى دافعية الإنجاز لدى طلاب عينة الدراسة، كما هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى العلاقة والارتباط بين مؤشرات الصحة النفسية ودافعية الإنجاز لدى عينة الدراسة، والتعرف على ما إذا كان مستوى الصحة النفسية يختلف باختلاف الجنس (ذكور/إناث)، تكونت عينة الدراسة من (200) طالب وطالبة من طلاب جامعة الجوف، واستخدمت الباحثة استبيان دافعية الإنجاز ومقياس الصحة النفسية، وتوصلت الدراسة إلى وجود أن هناك علاقة ارتباطية دالة بين مؤشرات الصحة النفسية والدافعية للإنجاز لدى طلاب العينة، كما كانت الغالبية العظمى من أفراد العينة لديهم مستوى صحة نفسية بدرجة مرتفعة، وأظهرت النتائج وجود عدد قليل من أفراد العينة ممن لديهم مستوى صحة نفسية بدرجة متوسطة وعدد قليل جداً لديهم مستوى صحة نفسية منخفض فلديهم مشكلة في التوافق النفسي والاجتماعي والتحصيل الدراسي، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الدافعية للإنجاز، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة والطالبات في مؤشرات الصحة النفسية.

دراسة فيرجسون وزملاؤه (Ferguson, et al 2013):

اهتمت بدراسة المشكلات السلوكية والأعراض النفسية لدى الأطفال من سن (8-12) عاماً، المبينة من قبل مدرسيهم، وتكونت عينة الدراسة من (1128) تلميذ وتلميذة، وقد استمرت الدراسة أربع سنوات.

توصلت النتائج إلى أن هناك سلوكيات شائعة وأخرى أقل شيوعاً، كما بينت الدراسة أن الذكور كانوا يفوقون الإناث في معظم هذه المشكلات السلوكية والأعراض النفسية، كما بينت الدراسة أن المشكلات المتكررة قد انخفضت نسبة حدوثها خلال فترة السنوات الأربع وهي مدة الدراسة. (نايف، 2017م: 492)

دراسة السلطي، سماح أحمد (2012م):

عنوانها: مستوى الصحة النفسية لدى عينة من الطلبة المتفوقين دراسياً في محافظة دمشق وعلاقتها بثباتهم الانفعالي

هدفت الدراسة للكشف عن مستوى الصحة النفسية والثبات الانفعالي لدى عينة من الطلبة المتفوقين في محافظة دمشق ومعرفة العلاقة بينهما، ومعرفة الفروق لديهم في مستوى الصحة النفسية والثبات الانفعالي وفقاً لمتغير الجنس، وتكونت عينة الدراسة من (288) طالباً وطالبة من الطلبة المتفوقين تم اختيارهم بالطريقة القصدية من مدرسة الباسل للمتفوقين، طبق عليهم مقياس الثبات الانفعالي والصحة النفسية من إعداد الباحثة بعد التأكد من صدقهما وثباتهما، كما توصلت الدراسة إلى وجود مستوى مرتفع من الصحة النفسية لدى الطلبة المتفوقين أفراد عينة الدراسة، وجود مستوى مرتفع من الثبات الانفعالي لدى الطلبة المتفوقين أفراد عينة الدراسة، وجود علاقة إيجابية دالة إحصائية بين الثبات الانفعالي ومستوى الصحة النفسية لدى الطلبة المتفوقين، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة المتفوقين في مستوى الثبات الانفعالي وفقاً لمتغير الجنس لصالح الطلبة الذكور، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة المتفوقين في مستوى الصحة النفسية وفقاً لمتغير الجنس لصالح الطلبة الذكور.

دراسة هاندا وزملاؤها (Handa, et al 2012):

اهتمت بدراسة المشكلات السلوكية التي يعاني منها أطفال المرحلة الابتدائية المحرومين وغير المحرومين من الرعاية الوالدية، تم اختيار عينة الدراسة من مؤسستين للأحداث في الولايات المتحدة الأمريكية، وذلك بحصر جميع حالات السرقة التي قاموا بها، وتكونت العينة من اثنتا عشر حالة (6) ذكور و(6) إناث، استخدمت الباحثة عدة أدوات مثل: استمارة دراسة الحالة من إعداد الباحثة، واختبار تفهم الموضوع، ومقياس السلوك العدواني للمراهقين، وبينت النتائج اختلاف مظاهر ودرجة العدوان لدى الذكور عنها لدى الإناث، حيث كانت الإناث أقل حدة وعنف وأقل تكراراً من تعبير الذكور عن عدوانهم نحو الآخرين، وقد تم حساب دلالة الفروق بين متوسط درجات المجموعة كلها (ذكور، إناث) على مقياس السلوك العدواني في التطبيقين السابق واللاحق للبرنامج الإرشادي، فتحققت فاعلية البرنامج، كما ثبتت فاعلية البرنامج واستمرار هذه الفاعلية في مرحلة المتابعة. (نايف، 2017م: 495)

دراسة بكر، محمد السيد حسين (2012م):

عنوانها: المشكلات النفسية لدى عينة من المراهقين المصريين المقيمين في السعودية

هدفت الدراسة للكشف عن المشكلات النفسية لدى عينة من المراهقين المصريين المقيمين في السعودية، والكشف عما إذا كانت المشكلات النفسية التي تختلف باختلاف الجنس (ذكوراً – إناثاً) والكشف عما إذا كانت المشكلات النفسية تختلف باختلاف الفئة العمرية، وتكونت عينة الدراسة من المراهقين المصريين المقيمين في السعودية البالغين من العمر ما بين (13–17) عاماً، والبالغ عددهم (80) مراهق ذكوراً وإناثاً، و اعتمد الباحث على استبيان المشكلات النفسية في مرحلة المراهقة مكون من (56) عبارة معبرة عن (7) مشكلات نفسية هي (الاكتئاب –

العدوان والتخريب – القلق – الخوف – الغيرة – العناد – الانسحاب)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى النتائج أن المشكلات النفسية تبعاً للاستجابات الكلية وهي مرتبة تصاعدياً أي من أعلى الدرجات إلى أقلها كالتالي: الاكتئاب – القلق – العناد – الغيرة – الخوف – الانسحاب – العدوان، كما توجد فروق دالة إحصائية لصالح الإناث في مشكلات القلق والغيرة بينما كانت مشكلة العناد والعدوان أكثر ظهوراً عند الذكور، لا توجد فروق دالة إحصائية بين الفئة العمرية الأولى (13–15) والثانية (15–17) في مشكلات الاكتئاب والعدوان والغيرة، توجد فروق دالة إحصائية بين الفئة العمرية الأولى (13–15) والثانية (15–17) لصالح الفئة الأولى في مشكلة الخوف والقلق.

دراسة الطاهر، فاطمة عمر (2007م):

عنوانها: الصحة النفسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لطلاب المرحلة الثانوية بمدينة الأبيض

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الصحة النفسية والتحصيل الدراسي لأبناء النساء العاملات والنساء غير العاملات بمدينة الأبيض، والكشف عن الفروق بين أبناء العاملات وأبناء غير العاملات في مستوى الصحة النفسية والتحصيل الدراسي، وشملت العينة (200) طالب وطالبة من طلاب الصف الثاني والثالث بالمدارس الثانوية، بواقع (100) ذكور، و(100) إناث، كما استخدمت الباحثة مقياس الصحة النفسية إعداد كورنيل، ترجمة محمد عماد الدين إسماعيل وسيد عبد الحميد، واستخدمت درجات الامتحان للعام 2005م، وأوضحت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد الصحة النفسية للطلاب الذين تعمل أمهاتهم لصالح عينة الإناث؛ أي أن الإناث أعلى في مستوى الصحة النفسية من الذكور، كما أوضحت النتائج تدني مستوى الصحة النفسية لأبناء الأمهات العاملات، لا توجد علاقة ارتباطية بين الصحة النفسية والتحصيل الدراسي لدى عينة البحث.

دراسة الوشلي، أمة الرزاق محمد (2003م):

عنوانها: الصحة النفسية لدى طلبة جامعة صنعاء وعلاقتها بالضغوط النفسية.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى الصحة النفسية لدى طلبة جامعة صنعاء والتعرف على العلاقة بين الصحة النفسية والضغوط النفسية، كم شملت عينة الدراسة (409) طالب وطالبة، واستخدمت الباحثة مقياس الصحة النفسية، ومقياس الضغوط النفسية، وأوضحت النتائج أن النسبة الأكبر من طلاب جامعة صنعاء يقعون في منطقة السلامة النفسية، كما أوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في معظم أبعاد الصحة النفسية، وكانت الفروق لصالح عينة الذكور.

دراسة (Salzman 1989):

الخصائص المميزة للمراهقين المعرضين للاضطراب النفسي والفشل الدراسي، وقد هدفت إلى معرفة العوامل التي تكمن وراء الاضطراب النفسي والفشل الدراسي، وعينتها (70) مراهقاً شاباً ممن ترددوا على مستشفى الأمراض النفسية، وتوصلت نتاج الدراسة إلى أن الاضطراب النفسي لدى المراهقين يرتبط بالاضطراب الأسري والضغوط المدرسية والضغوط الاجتماعية، وأن (48) من أفراد العينة ترددوا للعلاج من الاكتئاب بدرجاته المختلفة. (محمد بكر، 2012م: 51-65)

رابعاً: التعقيب على الدراسات السابقة:

اتضح من الدراسات السابقة التي تناولت كل من متغيرات الدراسة الحالية المشكلات السلوكية والتربوية والصحة النفسية كل على حده، على حسب علم الباحثة مما شجع للقيام بالدراسة الحالية وذلك للكشف عن العلاقة القائمة بين المتغيرات الثلاثة، ولتفادي التكرار وتسليط الضوء على ما هو جديد، وأن هذه الدراسات أفادت الباحثة في التعرف على الدراسات التي

أجريت في مجال متغيرات الدراسة، وأنها زودت الباحثة بأفكار وتفسيرات ساعدت في تحديد أبعاد المشكلة وتحديد الأهداف واختيار الأساليب الإحصائية، وفيما يلي عرض لأبرز المؤشرات:

1. يتغير الهدف من دراسة إلى أخرى بما يتناسب مع المشكلة التي قامت عليها كل دراسة، والمتغيرات التي اشتملت عليها، فالدراسات التي وردت في الدراسة الحالية تشتمل على متغير واحد من متغيرات الدراسة الحالية: مثل دراسة عبدالله (2012م) التي هدفت إلى معرفة المشكلات السلوكية وعلاقتها بالقبول/الرفض الوالدي والمستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة، ودراسة أبو منديل(2016م) التي هدفت إلى معرفة المشكلات السلوكية وعلاقتها بالتواصل الأسري لدى المراهقين مستخدمي الهواتف الذكية من وجهة نظر الوالدين.
2. تلاحظ الباحثة على الدراسات السابقة اختلافها في العينات المستخدمة سواء في العدد أو العمر، بالإضافة إلى البيئة باعتبارها حدود جغرافية، فكانت كما كانت في معظم الدراسات في المرحلة المتوسطة والثانوية والجامعية، أما في الدراسة الحالية تم تطبيق الدراسة على عينة قوامها (308) طالب وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية.
3. اختلفت الدراسات السابقة فيما بينها من ناحية استخدام لجنس عينة الدراسة فكانت بعضها قد استخدمت عينة الإناث فقط، بينما الدراسة الحالية شملت في عينتها طالبات وطلاب.
4. استخدمت معظم الدراسات السابقة مقياس المشكلات السلوكية لقياس المشكلات السلوكية لمعرفة مدى انتشارها بين الطلاب كما هو في هذه الدراسة.
5. اتفقت معظم الدراسات السابقة على معرفة درجة شيوع المشكلات السلوكية بين الطلاب وعلاقتها مع متغيرات أخرى.
6. اتفقت بعض الدراسات السابقة على معرفة مدى انتشار المشكلات التربوية بين طلاب المرحلة الثانوية.

7. اتفقت بعض الدراسات السابقة على أهمية الصحة النفسية للطلاب في المرحلة الثانوية.

8. استهدفت معظم الدراسات الوصول إلى نتائج تختص بالذكور والإناث كما هو في الدراسة الحالية.

9. اختلفت الدراسات السابقة في زمن طرحها وكان ذلك وفق تاريخ صدورها فكان منها الأقدم مثل دراسة الحازمي1999م، وكان منها الأحدث مثل دراسة عبارة 2019م.

10. اختلفت الدراسات السابقة في الأدوات التي استخدمت في البحث، كما اختلفت أيضا في نوع اختيار منهج البحث والأساليب الإحصائية المستخدمة.

خامساً: موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

1. لا توجد دراسة واحدة في حدود علم الباحثة ربطت بصورة مباشرة بين متغيرات الدراسة الثلاثة (المشكلات السلوكية – المشكلات التربوية – والصحة النفسية).

2. اشتملت عينة الدراسة الحالية على طلاب وطالبات المرحلة الثانوية، بينما غطت معظم الدراسات السابقة طلاب المرحلة المتوسطة أو طلاب جامعيين.

3. استهدفت الباحثة في الدراسة الحالية طلاب الصف الأول والثاني والثالث ثانوي، بينما لم تهتم بعض الدراسات السابقة بذلك.

سادساً: مدى استفادة الباحثة من الدراسات السابقة:

1. استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في إثراء الجانب النظري للدراسة الحالية وفي صياغة بعض الفروض والتساؤلات.

2. استفادت من المقاييس الواردة في الدراسات السابقة باقتباس بعض من فقراتها بما يناسب العينة.

3. استفادت الباحثة من الدراسات السابقة كونها قدمت كما "كبيراً" من المصادر والمراجع التي تمكنت الباحثة من العودة إليها.

4. استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في اختيار متغيرات البحث الحالي التي لم تقوم بتناولها الدراسات الأخرى.

5. استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في اختيار منهج البحث الذي يتلاءم مع الدراسة الحالية.

الفصل الثالث

منهج إجراءات البحث

الفصل الثالث

منهج وإجراءات البحث

تمهيد:

يتناول هذا الفصل الدراسة الميدانية حيث تقوم الباحثة في هذا الفصل بعرض المنهج الذي استخدمته باعتباره المنهج المستخدم وتحديدها للمجتمع الذي أجريت عليه الدراسة الميدانية والعينة التي تم اختيارها وكذلك الأدوات التي اختارتها الباحثة في جمع المعلومات مع بيان مدى صدق المعلومات مع توضيح الأساليب المستخدمة لمعالجة البيانات إحصائياً.

أولاً: منهج البحث

انتهجت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي في هذا البحث لأنه يلائم طبيعة مشكلة البحث الحالية ويساعد علي إلقاء الضوء علي مختلف جوانبه عن طريق الوصف والتحليل لكل جوانبه.

عرف لويس كوهين Louis cohen (1995م) المنهج الوصفي بانه: المنهج الذي يهدف إلى وصف ما هو كائن ومن ثم تفسيره.

وعرف جابر (1985م) بأنه يقوم بوصف ما هو كائن وتفسيره وتحديد الظروف والعلاقات التي توجد بين الوقائع كما يهتم أيضاً بتحديد الممارسات الشائعة والسائدة والتعرف على المعتقدات والاتجاهات عند كل من الأفراد والجماعات وطرقها ففي النمو والتطور.

وتعرف الباحثة: هذا المنهج بأنه بحث إحصائي يقوم علي جمع البيانات والمعلومات والتفاصيل حول المشكلة أو الهدف المراد البحث عنه مستخدماُ أسلوب علمي وقواعد الطريقة العلمية لاكتشاف الظواهر وتفسيرها وتحديد العلاقات بينها.

ثانياً: مجتمع البحث

عرف رجاء أبو علام (2004م) المجتمع بأنه جميع الأفراد أو الأشياء أو العناصر الذين يتمتعون بخصائص واحدة يمكن ملاحظتها.

يتكون مجتمع البحث الأصلي للبحث الحالي من طلاب وطالبات المدارس الثانوية بمحلية كرري (الصف الأول والثاني والثالث) وتميز هذه المحلية من بين محليات ولاية الخرطوم بكبر حجمها وتعدد مجتمع طلابها سلوكياً واجتماعياً واقتصادياً ،وكان عدد المدارس بالمحلية (63) مدرسة منها (31) مدرسة بنات و(23) مدرسة بنين و(9) مدارس مشتركة والجدول رقم (1)

للمزيد من الدقة في تحديد مجتمع البحث تشير الباحثة للنقاط التالية:

1. بعد الجغرافي : يقتصر هذا البحث على محلية كرري التي تقع في الجزء الشمالي من ولاية الخرطوم، وتقدر مساحتها بحوالي 3900 كلم مربع وبعدد سكان حوالي 750,000 نسمة.
2. من حيث نوعية المبحوثين: يشتمل البحث علي النوعين (ذكور – إناث) من الصف (الأول والثاني والثالث) ثانوي، كما يقتصر البحث علي المدارس الجغرافية والنموذجية.

مدارس البنين	مدارس البنات
مدرسة بكار	مدرسة كرري
مدرسة كرري	مدرسة آدم يعقوب
مدرسة الأولى غرب	مدرسة الحارة 17
	مدرسة البلك

جدول رقم (1) يوضح المدارس التي أجري فيها البحث

3. من حيث البعد الزمني: تم تطبيق البحث في النصف الثاني للعام الدراسي 2022م.

ثالثاً: عينة البحث

هي قطاع جزئي من مجتمع البحث يمثله ويحمل صفاته كما يمكن تعميم نتائج البحث وفقاً لها علي هذا المجتمع. (أحمد، 2006م).

تعرفها الباحثة: بأنها هي المجموعة الجزئية من مجتمع البحث يتم اختيارها بالطريقة العشوائية الطبقية

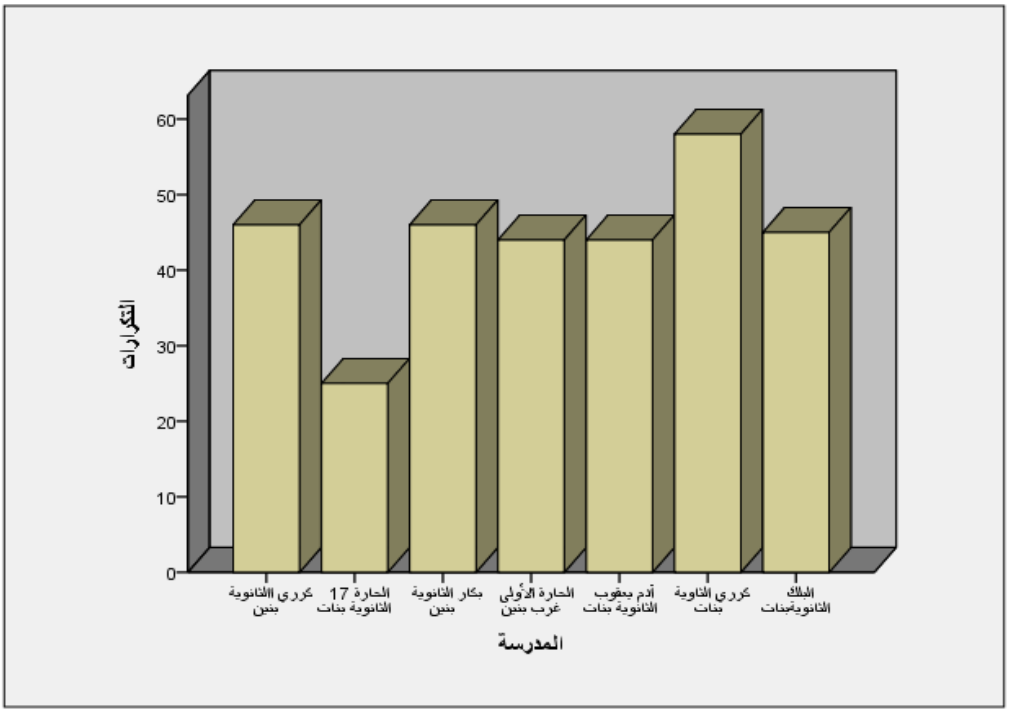
وتم اختبار (300) طالب وطالبة، بواقع (150) طالب، و(150) طالبة من طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري، تراوحت أعمارهم بين (15-18) سنة.

عرض البيانات الشخصية:

1. المدرسة:

المدرسة	التكرار	التكرار النسبي
كرري الثانوية بنين	46	%14.9
الحارة 17 الثانوية بنات	25	%8.1
بكار الثانوية بنين	46	%14.9
الحارة الأولى غرب بنين	44	%14.3
آدم يعقوب الثانوية بنات	44	%14.3
كرري الثانوية بنات	58	%18.8
البلك الثانوية بنات	45	%14.6
المجموع	**308**	**%100.0**

الجدول رقم (2) يوضح التوزيع التكراري لمتغير المدرسة



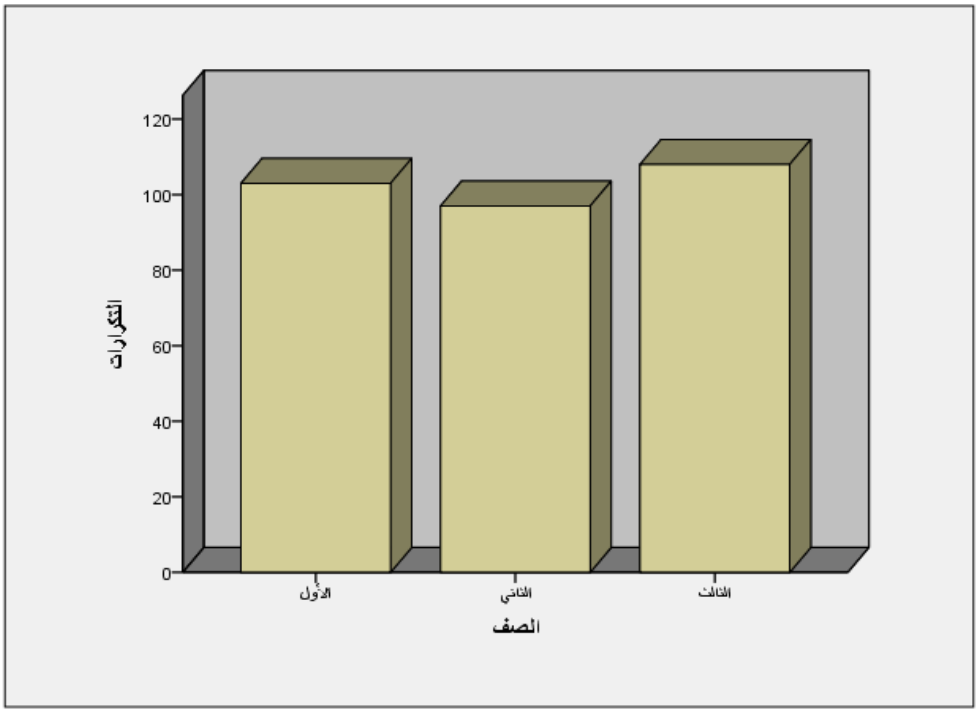
شكل رقم (1) يوضح التوزيع التكراري لمتغير المدرسة

2. الصف:

الصف	التكرار	التكرار النسبي
الأول	103	%33.4
الثاني	97	%31.5
الثالث	108	%35.1
المجموع	**308**	**%100.0**

الجدول رقم (3) يوضح التوزيع التكراري لمتغير الصف

يتضح من الجدول السابق أن في متغير الصف احتل الصف (الثالث) النسبةً الأعلى من بين باقي النسب بنسبة (35.1%)، يليه في المرتبة الثانية الصف (الأول) بنسبة (33.4%)، في حين احتل المرتبة الدنيا الصف (الثاني) بنسبة (31.5%).

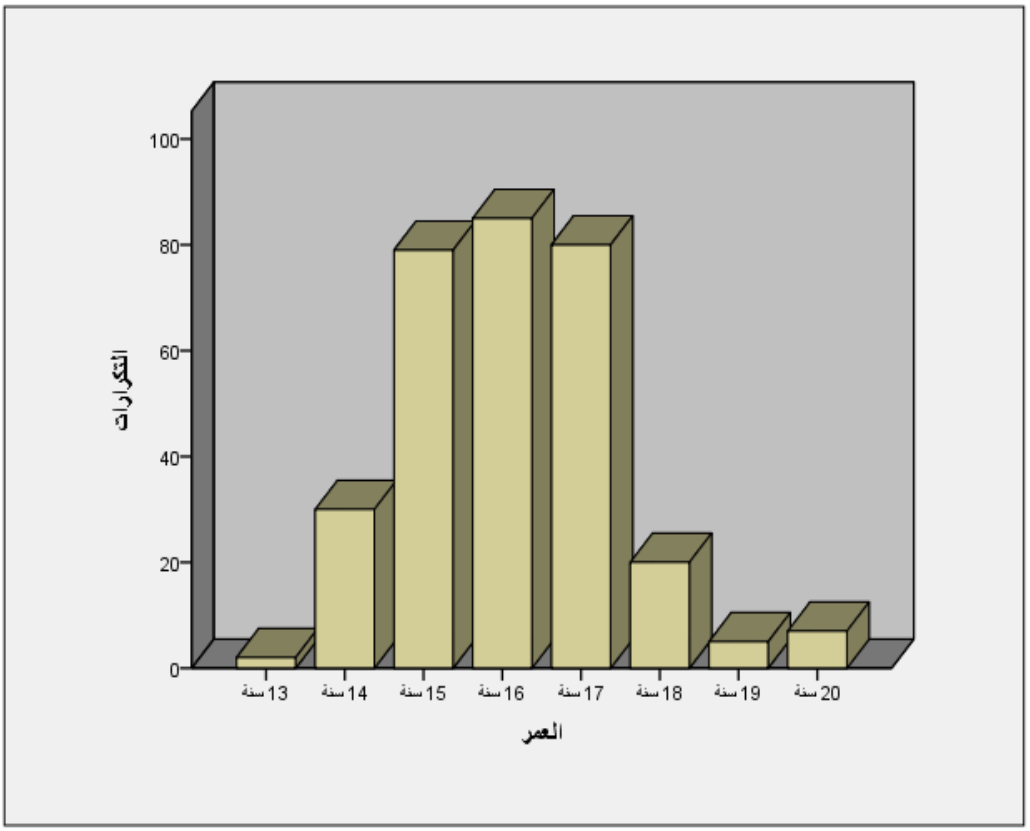


شكل رقم (2) يوضح التوزيع التكراري لمتغير الصف

3. العمر:

العمر	التكرار	التكرار النسبي
13-16 سنة	196	%63.5
17- 20 سنة	112	%36.5
المجموع	**308**	**%100.0**

الجدول رقم (4) يوضح التوزيع التكراري لمتغير العمر



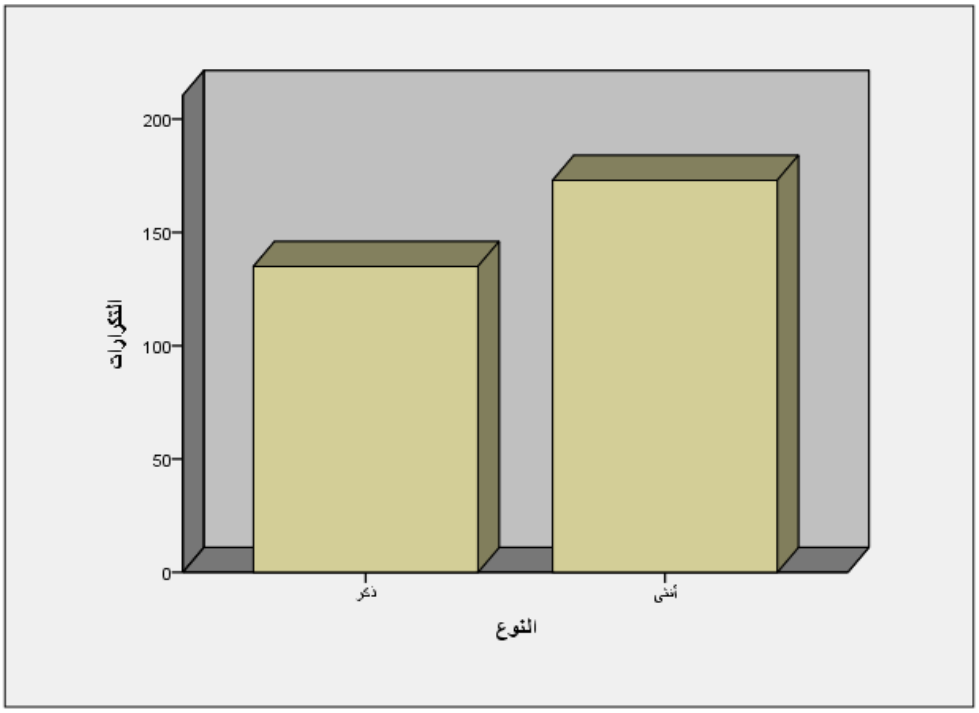
شكل رقم (3) يوضح التوزيع التكراري لمتغير العمر

4. النوع:

النوع	التكرار	التكرار النسبي
ذكر	135	%43.8
أنثى	173	%56.2
المجموع	**308**	**%100.0**

الجدول رقم (5) يوضح التوزيع التكراري لمتغير النوع

يتضح من الجدول السابق أن في متغير النوع احتل النوع (أنثى) النسبةً الأعلى من بين باقي النسب بنسبة (56.2%)، في حين احتل المرتبة الدنيا النوع (ذكر) بنسبة (43.8%).



شكل رقم (4) يوضح التوزيع التكراري لمتغير النوع

مبررات اختيارات مجتمع البحث:

1. تعتبر محلية كرري احدى محليات ولاية الخرطوم المهمة، إذ تنفرد بدورها الاقتصادي الرائد، كما تتميز بتنوع مجتمعها وان لسكانها تنوعاً ثقافياً واجتماعياً واقتصادياً، وهذا بدوره يؤدى إلى تنوع أنماط الحياة فيها، لذلك في ظل هذا التباين أو الاختلاف حرصت الباحثة التركيز على دراسة المشكلات السلوكية والتربوية ومدى ارتباطها بالصحة النفسية لأفراد العينة كما أنها تتوفر فيها أعداد كبيرة من المدارس الثانوية الجغرافية.
2. من خلال اطلاع الباحثة علي الدراسات والبحوث السودانية السابقة، فان معظم تلك الدراسات المتشابهة نوعاً ما التي أجريت في محليات الخرطوم الأخرى لم تتناول المشكلات السلوكية والتربوية وعلاقتها بالصحة النفسية لدى أفراد عينة مجتمع البحث، ومن هنا رأت الباحثة أن تولي هذه المحلية أهمية خاصة.(محلية كرري)

رابعاً: الأدوات المستخدمة في البحث

أدوات البحث هي الطريقة التي استخدمت في جمع المعلومات (البوني، 2006م).

وصف المقياس:

من خلال اطلاع الباحثة علي العديد من الأدوات التي استخدمت لمقياس هذه المتغيرات وجدت المقاييس التالية أكثر ملائمة.

1. مقياس المشكلات السلوكية.
2. مقياس المشكلات التربوية.
3. مقياس الصحة النفسية.
4. استمارة البيانات الأولية واشتملت على (المدرسة – الصف – العمر – النوع).

مقياس المشكلات السلوكية:

صممت الباحثة مقياس المشكلات السلوكية، بعد اطلاعها علي بعض المقاييس التي تم إعدادها في هذا الموضوع، والذي كانت فقراته (30) فقرة، موزعة علي الأبعاد التالية (العدوان – الاغتراب والتمرد – الكذب – السرقة – الغش في الامتحانات – أوقات الفراغ – أحلام اليقظة – التدخين – المشكلات الجنسية والتنمر) باستخدام المدرج الثلاثي (دائماً – أحياناً – أبداً) .

طريقة تصحيح المقياس:

قامت الباحثة بتحويل إجابات المفحوصين علي مقياس المشكلات السلوكية إلى درجات، وقد أعطت الباحثة الخيارات (دائماً – حياناً– أبداً) (0–1–2) علي الترتيب وذلك لجمع عبارات المقياس.

الصدق الظاهري:

قامت الباحثة بعرض الصورة الأولية من المقياس للتحكيم من قبل أساتذة متخصصين في نفس المجال بجامعة الخرطوم، وأم درمان الإسلامية، السودان للعلوم والتكنولوجيا، جامعة الزعيم الأزهري.

تم حذف العبارات التي أوصى المحكمون بحذفها وتعديل العبارات التي أوصوا بتعديلها، وكانت العبارات المتبقية (30) عبارة موزعة علي (10) أبعاد.

رقم العبارة	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
1	أسخر من الآخرين	أسخر من زملائي
3	أعرض نفسي للإهانة	أقوم بتصرفات تعرضني للإهانة
9	أكذب دون قصد	أكذب عن قصد ودون قصد
12	لكي أوفر احتياجاتي أخذ من الآخرين دون علمهم	أخذ من الآخرين دون علمهم لكي أوفر احتياجاتي
14	أساعد الآخرين في الغش والاحتيال	أساعد زملائي في الغش والاحتيال
15	عندما افكر في الاستحواذ علي شيء أجلس وحيداً	عندما أفكر في الاستحواذ على شيء أجلس بعيداً عن أعين الآخرين
16	وجود شخص يسيطر علي الطلاب الآخرين ضروري	وجود طالب يسيطر علي الطلاب الآخرين ضروري
20	قليلاً ما أهتم بمشاعر الآخرين	لا أهتم بمشاعر الآخرين
22	لا أستطيع التحكم في رغباتي	أجد صعوبة التحكم في رغباتي الجنسية
25	أستجيب للسلوكيات غير الأخلاقية	أرد علي الألفاظ البذيئة
26	أعتبر التدخين شئياً طبيعياً وأمراً شخصياً	أعتبر التدخين أمراً شخصياً

جدول رقم (6) يوضح العبارات قبل التعديل وبعد التعديل لمقياس المشكلات السلوكية

أولاً: الخصائص السيكومترية لمقياس المشكلات السلوكية:

1. صدق فقرات: مقياس المشكلات السلوكية:

وللتثبت من صدق مقياس المشكلات السلوكية حسب معامل ارتباط (بيرسون K. Person) بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية، وبعد التطبيق على العينة الاستطلاعية اتضح أن جميع فقرات مقياس المشكلات السلوكية البالغة (30) فقرة صادقة في قياس ما أعدت لقياسه إذ كانت معاملات ارتباطها بالدرجة الكلية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (.01) حيث كانت القيم الاحتمالية لها أقل من مستوى الدلالة (.01).

وبما أن علاقة الفقرة بالدرجة الكلية تعني أن المقياس يقيس سمة واحدة، إذن فصدق فقرات المقياس تعني أن المقياس صادق في قياس ما وضع من أجله، وعلى ضوء ذلك فإن مقياس المشكلات السلوكية صادق في قياس ما وضع لقياسه. أنظر الجدول (7)

رقم الفقرة	الوسط الحسابي Mean	الانحراف المعياري Std. Deviation	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية Correlations	القيمة الاحتمالية Sig	مدلالة Level
1	1.7305	.63203	.469**	.000	,01
2	1.4481	.57689	.487**	.000	,01
3	1.4351	.59230	.263**	.000	,01
4	1.5325	.70520	.427**	.000	,01
5	1.3506	.60972	.376**	.000	,01
6	1.4416	.62507	.352**	.000	,01
7	1.1948	.47857	.460**	.000	,01
8	1.1818	.42640	.457**	.000	,01
9	1.8604	.60129	.451**	.000	,01
10	1.5065	.64819	.493**	.000	,01
11	1.2597	.53909	.374**	.000	,01

12	1.1494	.40004	.379**	.000	,01
13	1.2175	.50543	.484**	.000	,01
14	1.3994	.60368	.544**	.000	,01
15	1.6299	.73490	.400**	.000	,01
16	1.7143	.76328	.312**	.000	,01
17	2.1818	.77379	.442**	.000	,01
18	2.5942	.56577	.346**	.000	,01
19	1.5260	.60074	.381**	.000	,01
20	1.5195	.64288	.345**	.000	,01
21	1.5097	.70126	.547**	.000	,01
22	1.3929	.63416	.581**	.000	,01
23	1.6851	.75813	.441**	.000	,01
24	1.1429	.41043	.278**	.000	,01
25	1.7987	1.91813	.476**	.000	,01
26	1.1039	.38147	.326**	.000	,01
27	1.7273	.82132	.378**	.000	,01
28	1.2435	.54365	.411**	.000	,01
29	1.3442	.68373	.314**	.000	,01
30	1.1656	.47940	.268**	.000	,01
المجموع	44.9870	8.05234			

جدول رقم (7) يوضح ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية لمقياس المشكلات السلوكية

2.ثبات مقياس المشكلات السلوكية:

وللتثبت من ثبات المقياس استخدمت الباحثة في حساب الثبات معادلة (ألفا كرونباخ)، حيث تعد معادلة (ألفا كرونباخ) من أساليب استخراج الثبات. وقد استخرجت الباحثة الثبات باستخدام هذه الطريقة حيث بلغت قيمة معامل الثبات العام (802.) وهذا يشير إلى أن المقياس يتمتع بثبات جيد.

قيمة معامل ألفا كرونباخ	عدد الفقرات
.802	30

جدول (8) نتائج اختبار ألفا كرونباخ لمقياس المشكلات السلوكية

3. الصدق التجريبي لمقياس المشكلات السلوكية:

وعلى ضوء حساب قيمة معامل (ألفا كرونباخ) البالغة (.802) فإن الصدق التجريبي للمقياس يساوي (.896) وهو الجذر التربيعي لمعامل الثبات، وهذا يشير أيضاً إلى أن مقياس المشكلات السلوكية يتمتع بصدق عالي.

3. مقياس المشكلات التربوية:

صممت الباحثة مقياس للمشكلات التربوية بعد اطلاعها علي بعض المقاييس التي تم إعدادها في مثل هذا الموضوع وموضوعات مشابهة.

وكانت فقراته (65) فقرة – موزعة علي الأبعاد التالية: (دافعية التعلم – ضعف الانتباه – التذكر والنسيان – الاستذكار – صعوبات التعلم – التأخر الدراسي – الهروب من المدرسة – التسرب الدراسي وتدني التحصيل).

الصدق الظاهري:

قامت الباحثة بعرض الصورة الأولية من المقياس للتحكيم على نفس مجموعة المحكمين السابقين وطلبت منهم نفس المهام.

تم حذف العبارات التي أوصى المحكمون بحذفها فكانت العبارات المتبقية (62) عبارة موزعه على (9) أبعاد، كما تم تعديل العبارات التي أوصي المحكمون بتعديلها.

رقم العبارة	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
2	أؤدي واجباتي المدرسية لإرضاء الآخرين	أؤدى واجباتي المدرسية لإرضاء أهلي
3	ليس لدي هدف محدد أسعي لتحقيقه	ليس لدي هدف أكاديمي محدد أسعي لتحقيقه
10	عندما أكون وسط مجموعة من الأفراد اجد صعوبة في التركيز علي ما يقال	عندما أكون وسط مجموعة من الزملاء اجد صعوبة في التركيز علي ما يقال
14	أجد صعوبة في التخطيط عند أدائي لسلسة من المهام أو الأنشطة	أجد صعوبة في التخطيط لدراستي من عند أدائي للأنشطة المدرسية
18	أشعر براحة كبيرة عندما أتحرك كثيراً	أشعر براحة كبيرة عندما أتحرك
24	لا أكتب ملحوظاتي اليومية لمساعدتي علي التذكر	لا أدون ملحوظاتي اليومية لمساعدتي علي التذكر
37	لا أهتم بالواجبات التي يكلفني بها المعلم	أهمل بالواجبات التي يكلفني بها المعلم
40	أجد صعوبة في المناقشات والإجابات علي الأسئلة التي تقدم إليّ	أجد صعوبة في المناقشات والإجابات على الأسئلة في الفصل
49	أفشل في أداء المهام بصورة متكررة	أفشل في أداء الواجبات المدرسية بصورة متكررة
51	أميل إلى العمل أو اللعب وحيداً	أميل إلى الاستذكار وحيداً
54	لا يوجد لدي مكان مناسب للدراسة	يصعب الحصول علي مكان مناسب في البيت للدراسة
60	أشعر أنه ليس لدي هدف في الحياة	أشعر أنه ليس لدي هدف أحققه بالدراسة
61	أري أن قضاء وقت ممتع في أي شيء غير الدراسة والحصول علي أكبر قسط من المرح في محيط الحياة هو أكثر أهمية من الدراسة	أري الحصول علي المرح في الحياة هو أكثر أهمية من المدرسة

جدول رقم (9) يوضح العبارات قبل التعديل وبعد التعديل لمقياس المشكلات التربوية

تصحيح المقياس:

قامت الباحثة بتحويل إجابات المفحوصين علي مقياس المشكلات التربوية إلى درجات – وقد أعطت الباحثة الخيارات (دائماً – أحياناً – أبداً)، الدرجات (2، 1، 0) على الترتيب وذلك لجميع عبارات المقياس.

ثانياً: الخصائص السيكومترية لمقياس المشكلات التربوية:

1. صدق فقرات: مقياس المشكلات التربوية:

وللتثبت من صدق مقياس المشكلات التربوية حسب معامل ارتباط (بيرسون K. Person) بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية، وبعد التطبيق اتضح أن جميع فقرات مقياس المشكلات التربوية البالغة (62) فقرة صادقة في قياس ما أعدت لقياسه إذ كانت معاملات ارتباطها بالدرجة الكلية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (01.) حيث كانت القيم الاحتمالية لها أقل من مستوى الدلالة (01.).

وبما أن علاقة الفقرة بالدرجة الكلية تعني أن المقياس يقيس سمة واحدة، إذن فصدق فقرات المقياس تعني أن المقياس صادق في قياس ما وضع من أجله، وعلى ضوء ذلك فإن مقياس المشكلات التربوية صادق في قياس ما وضع لقياسه. أنظر الجدول (10).

رقم الفقرة	الوسط الحسابي Mean	الانحراف المعياري Std. Deviation	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية Correlations	القيمة الاحتمالية Sig	مدلالة Level
1	2.2662	.55384	.350**	.000	,01
2	1.7825	.82396	.272**	.000	,01
3	1.3669	.70258	.306**	.000	,01
4	2.4026	.62018	.389**	.000	,01
5	1.8409	.66852	.407**	.000	,01
6	1.5097	.72411	.416**	.000	,01
7	1.7597	.74024	.440**	.000	,01
8	1.7825	.64172	.481**	.000	,01
9	1.9740	.71237	.197**	.001	,01
10	2.1591	.62833	.410**	.000	,01

,01	.000	.341**	.62517	1.9935	11
,01	.000	.343**	.55498	1.3344	12
,01	.000	.484**	.69304	1.9091	13
,01	.000	.472**	.70814	1.9870	14
,01	.000	.316**	.76943	2.2500	15
,01	.000	.377**	.72181	1.9870	16
,01	.000	.311**	.64959	2.3669	17
,01	.000	−.051−	.66871	2.4253	18
,01	.000	.437**	.62554	1.9221	19
,01	.000	.313**	.65060	1.5584	20
,01	.000	.285**	.62109	1.7825	21
,01	.000	.434**	.62685	1.7305	22
,01	.000	.230**	.83840	1.8831	23
,01	.000	.472**	.68007	1.9935	24
,01	.000	.215**	.75807	1.7825	25
,01	.005	.160**	.70337	1.6006	26
,01	.000	.451**	.66834	2.1494	27
,01	.005	.161**	.74309	2.2013	28
,01	.000	.365**	.71866	1.8344	29
,01	.004	.166**	.76162	2.3117	30
,01	.002	.174**	.74389	1.9805	31
,01	.000	.326**	.83685	1.9968	32
,01	.000	.399**	.66555	1.9935	33
,01	.000	.378**	.69999	1.7825	34
,01	.000	.487**	.66389	1.6948	35
,01	.000	.442**	.63517	1.7857	36
,01	.000	.456**	.70047	1.9123	37
,01	.000	.449**	.64021	1.8474	38

39	1.5974	.71302	.485**	.000	,01
40	1.9383	.66024	.315**	.000	,01
41	1.2110	.47505	.272**	.000	,01
42	1.7013	.72309	.430**	.000	,01
43	1.8799	.61616	.507**	.000	,01
44	1.7987	.63942	.493**	.000	,01
45	1.2370	.54053	.163**	.005	,01
46	1.5162	.58460	.441**	.000	,01
47	1.3506	.54781	.290**	.000	,01
48	2.3214	.67813	.234**	.000	,01
49	2.0519	.75967	.449**	.000	,01
50	1.2338	.54495	.349**	.000	,01
51	1.7890	.71120	.363**	.000	,01
52	1.3604	.60669	.427**	.000	,01
53	2.0227	.75033	.515**	.000	,01
54	2.1169	.71692	.453**	.000	,01
55	1.6558	.61342	.476**	.000	,01
56	1.3929	.62901	.387**	.000	,01
57	1.2630	.53447	.382**	.000	,01
58	1.6071	.65935	.411**	.000	,01
59	1.6591	.67338	.434**	.000	,01
60	1.7240	.71636	.438**	.000	,01
61	2.0682	.69799	.480**	.000	,01
62	1.6136	.78881	.306**	.000	,01
المجموع	44.9870	8.05234			

جدول رقم (10) يوضح ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية لمقياس المشكلات التربوية

2. ثبات مقياس المشكلات التربوية:

وللتثبت من ثبات المقياس استخدم الباحثة في حساب الثبات معادلة (ألفا كرونباخ)، حيث تعد معادلة (ألفا كرونباخ) من أساليب استخراج الثبات. وقد استخرج الباحثة الثبات باستخدام هذه الطريقة حيث بلغت قيمة معامل الثبات العام (888.) وهذا يشير إلى أن المقياس يتمتع بثبات عالي.

قيمة معامل ألفا كرونباخ	عدد الفقرات
.888	62

جدول (11) نتائج اختبار ألفا كرونباخ لمقياس المشكلات التربوية

3. الصدق التجريبي لمقياس المشكلات التربوية:

وعلى ضوء حساب قيمة معامل (ألفا كرونباخ) البالغة (888.) فإن الصدق التجريبي للمقياس يساوي (942.) وهو الجذر التربيعي لمعامل الثبات، وهذا يشير أيضاً إلى أن مقياس المشكلات التربوية يتمتع بصدق عالي.

3. مقياس الصحة النفسية:

تم اختيار مقياس جولد بيرج للصحة النفسية المترجم باللغة العربية وتم تعديل وتقنينه ليتناسب مع العينة، مكون من (26) عبارة، قامت الباحثة بحذف وإضافة وتعديل وصياغة بعض العبارات.

الصدق الظاهري:

قامت الباحثة بعرض الصورة الأولية من المقياس للتحكيم على نفس مجموعة المحكمين السابقين وطلبت منهم نفس المهام.

تم تعديل العبارات التي أوصي المحكمون بتعديلها وحذف العبارات التي أوصى المحكمون بحذفها فكانت العبارات المتبقية (24) عبارة.

رقم العبارة	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
3	أشعر باني مرهق وليس في مزاج جيد	أشعر باني ليس في مزاج جيد
6	أشعر بالضيق أو الضغط في راسي	أشعر بالضيق
9	أجد صعوبة في البقاء دائماً عندي استيقاظي لسبب ما	أجد صعوبة في العودة للنوم عند استيقاظي لسبب ما
10	أشعر باني غير قادر علي الاستمرار في أداء مهامي تحت أي ضغط	أشعر باني غير قادر علي الاستمرار في الأداء
11	أخذ الأمور بشكل حاد وطبع سيئ	أخذ الأمور بشكل حاد
13	أجد كل الأمور أكبر من قدراتي	أجد أن التحديات أكبر من قدراتي
15	لا استطيع إبقاء نفسي مشغولاً	لا أستطيع ملء أوقات فراقي
18	أنا غير راضً عن الأسلوب الذي أنفذ ب مهامي	أنا غير راضً عن الأسلوب الذي أمارس به حياتي
19	أشعر باني لست مفيداً في أي شيء أقوم به	أشعر باني فاشل في أي شيء أقوم به
23	أشعر بان الحياة ميؤوس منها تماماً	أشعر باني شخص عديم القيمة
21	ليس لدي القدرة علي الاستمتاع بنشاطاتي الاعتيادية اليومية	لا استمتع بنشاطاتي الاعتيادية اليومية

جدول رقم (12) العبارات قبل التعديل وبعد التعديل لمقياس الصحة النفسية

طريقة التصحيح:

قامت الباحثة في تحويل إجابات المفحوصين علي مقياس الصحة النفسية إلى درجات، وقد أعطت الباحثة الخيارات (دائماً – أحياً – أبداً) (2–1–0) علي الترتيب وذلك لجمع عبارات المقياس.

السيكومترية لمقياس الصحة النفسية:

1. صدق فقرات مقياس الصحة النفسية:

وللتثبت من صدق مقياس الصحة النفسية حسب معامل ارتباط (بيرسونK. Person) بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية، وبعد التطبيق اتضح أن جميع فقرات مقياس الصحة النفسية البالغة (24) فقرة صادقة في قياس ما أعدت لقياسه إذ كانت معاملات ارتباطها بالدرجة الكلية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (.01) حيث كانت القيم الاحتمالية لها أقل من مستوى الدلالة (.01).

وبما أن علاقة الفقرة بالدرجة الكلية تعني أن المقياس يقيس سمة واحدة، إذن فصدق فقرات المقياس تعني أن المقياس صادق في قياس ما وضع من أجله، وعلى ضوء ذلك فإن مقياس الصحة النفسية صادق في قياس ما وضع لقياسه. أنظر الجدول (13).

رقم الفقرة	الوسط الحسابي Mean	الانحراف المعياري Std. Deviation	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية Correlations	القيمة الاحتمالية Sig	مدلالة Level
1	2.2597	.50798	.559**	.000	,01
2	1.7630	.71671	.563**	.000	,01
3	2.0195	.59280	.619**	.000	,01
4	1.7890	.62333	.567**	.000	,01
5	2.0162	.67751	.615**	.000	,01
6	2.0227	.64782	.593**	.000	,01
7	1.5455	.68097	.516**	.000	,01
8	1.8929	.75601	.525**	.000	,01
9	2.1006	.75258	.415**	.000	,01
10	1.7760	.66446	.590**	.000	,01
11	1.8312	.71106	.429**	.000	,01
12	1.6266	.70840	.597**	.000	,01
13	1.6623	.67260	.560**	.000	,01
14	1.6948	.68799	.653**	.000	,01
15	1.7435	.70535	.426**	.000	,01
16	1.9221	.68041	.484**	.000	,01
17	1.6688	.65128	.563**	.000	,01
18	1.7532	.78098	.620**	.000	,01
19	1.5455	.66156	.528**	.000	,01
20	1.7273	.66335	.552**	.000	,01
21	1.7175	.64172	.500**	.000	,01
22	1.4740	.68676	.495**	.000	,01
23	1.6623	.75042	.546**	.000	,01
24	1.8149	.71387	.593**	.000	,01
مجموع	43.0292	8.90462			

جدول رقم (13) يوضح ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية لمقياس الصحة النفسية

2. ثبات مقياس الصحة النفسية:

وللتثبت من ثبات المقياس استخدمت الباحثة في حساب الثبات معادلة (ألفا كرونباخ)، حيث تعد معادلة (ألفا كرونباخ) من أساليب استخراج الثبات. وقد استخرج الباحثة الثبات باستخدام هذه الطريقة حيث بلغت قيمة معامل الثبات العام (.896) وهذا يشير إلى أن المقياس يتمتع بثبات عالي.

قيمة معامل ألفا كرونباخ	عدد الفقرات
.896	24

جدول (14) نتائج اختبار ألفا كرونباخ لمقياس الصحة النفسية

3. الصدق التجريبي لمقياس الصحة النفسية:

وعلى ضوء حساب قيمة معامل (ألفا كرونباخ) البالغة (.896) فإن الصدق التجريبي للمقياس يساوي (.947) وهو الجذر التربيعي لمعامل الثبات، وهذا يشير أيضاً إلى أن مقياس الصحة النفسية يتمتع بصدق عالي.

خامساً: إجراءات البحث الميدانية

1. تم توزيع المقاييس على أفراد العينة أثناء الدوام الرسمي للمدرسة، لإعطائها صفة رسمية ومراعاة الجدية في الإجابة، وإعطاء نبذة عن البحث من حيث أهميته ومحتواه والتنبيه على كل بنود المقاييس وعلى كتابة البيانات الأولية لكل مفحوص كما حرصت الباحثة على المفحوصين الوقت الكافي للإجابة على بنود المقاييس.
2. ضماناً لحرية التعابير التزمت الباحثة بعدم التجوال بين أفراد العينة أو الاطلاع على إجاباتهم أثناء التطبيق وعدم سماح زملائهم بالجلوس بجوارهم.
3. تم جمع استمارات الإجابة ووضعت الاستمارات كل مستوى على حده.
4. قامت الباحثة بجمع البيانات للتحليل الإحصائي.

سادساً: الأساليب الإحصائية المستخدمة

الأساليب الإحصائية المُستخدمة في القياس والتحليل:

استخدمت الباحثة بعض أساليب الإحصاء الوصفي والمتمثلة في التكرارات والنسب المئوية لعرض البيانات، إلى جانب بعض الأساليب والاختبارات الإحصائية الاستنتاجية الأخرى، كما تم معالجة بيانات البحث إحصائياً من خلال برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical Package for Social Sciences-SPSS) وباستخدام الأساليب التالية:

التوزيعات التكرارية والنسبة المئوية: لتحديد عدد التكرارات، والنسبة المئوية للتكرار الذي تتحصل عليه كل إجابة لتحديد النسب لكل إجابة.

الوسط الحساب: لتحديد درجة تمركز إجابات المبحوثين عن كل فقرة، حول درجات المقياس.

الانحراف المعياري: استخدم هذا المقياس لقياس تشتت الإجابات ومدى انحراف الدرجات عن متوسطها الحسابي.

معامل ارتباط بيرسون: لقياس صدق المقياس وفقراته.

معادلة ألفا كرونباخ: لحساب ثبات المقياس وفقراته.

تحليل التباين الأحادي: لقياس الفروق بين المتغيرات.

اختبار (T): لقياس الفروق بين المتغيرات.

الفصل الرابع

عرض وتحليل مناقشة النتائج

الفصل الرابع

عرض وتحليل مناقشة النتائج

الفرضية الأولى: (تتسم المشكلات السلوكية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري بالارتفاع)

الفرضية الصفرية H_0-Null Hypothesis: تعني أن المشكلات السلوكية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري تتسم بالانخفاض.

الفرضية البديلة H_1- Alternate Hypothesis: تعني أن المشكلات السلوكية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري تتسم بالارتفاع.

للتحقق من الفرضية الأولى قامت الباحثة بحساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة البحث لكل فقرة على حدة، ولاختبار وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الوسط الحسابي المحسوب والوسط الحسابي النظري، استخدمت الباحثة اختبار (T). والجدول رقم (15) يوضح ذلك:

الوسط الحسابي المحسوب	الوسط الحسابي الفرضي	قيمة (ت)	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية
1.500	2.000	98.048	307	.000

جدول (15) اختبار (ت) لعينة واحدة لقياس مستوى المشكلات السلوكية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري

يلاحظ من الجدول رقم (15) أن قيمة الوسط الحسابي المحسوب يساوي (1.500) وهي أقل من قيمة الوسط الحسابي الفرضي (2.000)، وأن القيمة التالية قد بلغت (98.048) وأن قيمتها الاحتمالية كان مقدارها (000.) وهي أقل من مستوى الدلالة (05.)، إذن نقبل الفرض

الصفري الذي ينص على أن المشكلات السلوكية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري تتسم بالانخفاض، ونرفض الفرض البديل الذي ينص على أن المشكلات السلوكية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري تتسم بالارتفاع، وهذا يشير إلى أن المشكلات السلوكية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري تتسم بالانخفاض.

اختلفت هذه الدراسة مع الضامن 1984 التي أشارت إلى أن الذين أظهروا النمط الحاد تفاوتت نسبتهم بين 3% على مشكلة التمرد 26.4% على مشكلة القلق.

كما اختلفت أيضاً مع خيرة 2000م التي أظهرت وجود مشكلات مثل الإفراط الحركي وتحطيم الممتلكات المدرسية وعدم إنجاز الواجبات المدرسية ونقص الاهتمام بالمادة التعليمية، كما اختلفت أيضاً مع دراسة إسعيد 2003 الذي أكد وجود مشكلات سلوكية.

واختلفت مع دراسة السرطاوي وأبو هلال 2009م، التي أظهرت وجود مشكلات سلوكية بين الطلاب، واختلفت مع دراسة كل من محسن وصالح 2009م ودراسة يوسف، هاجر 2012م ودراسية إنجشليري 2014م التي أظهرت دراستهم عن انتشار المشكلات السلوكية بين الطلاب.

ويؤكد الشحات 2011م انه يوجد في كل صف دراسي أنواع متعددة من السلوك فالتلاميذ يطورون طرقهم وأساليبهم الخاصة في الاستجابة لما يدور حولهم ويواجه المعلم داخل الصف أنماطاً سلوكية غير مرغوب فيها توصف بأنها مشكلات عادية أو مألوفة.

تفسر الباحثة نتيجة هذه الفرضية بأنه رغم وجود المشكلات السلوكية في مجتمعنا السوداني ومجتمعات أخرى على حسب ما ورد في الدراسات السابقة إلا أن في هذه الدراسة كان ظهورها منخفض، وقد يكون هذا مؤشر على زيادة تدين مجتمعنا السوداني والتزام الطلاب بدور العبادة وإحساسهم بالقيم الدينية.

فعندما يقدم المراهق على السلوكيات غير مقبولة أما لأسباب ذاتية أو بيئية أو اجتماعية فمن الوظائف الهامه للدين قدرته على ضبط سلوك الإنسان بما يتناسب مع القيم الإنسانية السامية التي يؤدي التمسك بها إلى جعل الفرد رقيباً لذاته ويتصرف بأسلوب يحترم فيه نفسه ويحترم الآخرين ولا يتعدى على حقوقهم، فالالتزام بالدين والخوف من الله هو المراقب الذاتي القوي الذي يمنع المسلم من الإقدام على كل ما يضر به نفسه أو بالآخرين دون أن يكون بحاجه إلى من يذكره أو يرغمه على شيء.

كذلك قد يكون زيادة وعي مجتمعنا السوداني ونظرته السالبة للسلوكيات غير المقبولة ودقة مراقبة المجتمع الناتجة من انتشار وسائل التواصل الاجتماعي ورصيده للوصمات خلق شيء من الحياء والخوف لممارسة تلك السلوكيات. كما أن ضنك المعيشة ربما أجبرت بعض الطلاب من أصحاب تلك السلوكيات غير المقبولة للانشغال ببعض الأعمال لمساعدة أسرهم فذلك كان خصماً على المزيد من ممارسة تلك السلوكيات، بجانب القوانين واللوائح الرادعة من المدارس وذلك لمنع انتشار أي سلوك غير سوي.

كما أن التواصل الأسري الجيد له آثاره الإيجابية في مساعدة الأبناء على تجاوز مشكلاتهم وإن الصراعات والخلافات الأسرية وأجواء التنافر والمشاحنات تؤدي لظهور هذه المشكلات السلوكية حيث أن المراهقون يعانون من مشكلات سلوكية ترجع لطبيعة العلاقة الأسرية بين الوالدين والمراهقين والتي يكون لها أثرها على سلوك المراهق إذ تمثل الأسرة مؤسسة اجتماعية ينشأ فيها المراهق وتحدد شخصيته وسلوكه. وللمعاملة الوالدية والتواصل الأسرى الجيد دور مميز في بناء شخصية وسلوك المراهق وله اثره في إشعار المراهق بالأمن والحد من المشكلات السلوكية.

الفرضية الثانية: (تتسم المشكلات التربوية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري بالارتفاع)

الفرضية الصفرية H_o–Null Hypothesis: تعني أن المشكلات التربوية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري تتسم بالانخفاض.

الفرضية البديلة H_1- Alternate Hypothesis: تعني أن المشكلات التربوية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري تتسم بالارتفاع.

للتحقق من الفرضية الثانية قامت الباحثة بحساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة البحث لكل فقرة على حده، ولاختبار وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الوسط الحسابي المحسوب والوسط الحسابي النظري، استخدمت الباحثة اختبار (T)، والجدول رقم (16) يوضح ذلك:

الوسط الحسابي المحسوب	الوسط الحسابي الفرضي	قيمة (ت)	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية
1.822	2.000	131.896	307	.000

جدول (16) اختبار (ت) لعينة واحدة لقياس مستوى المشكلات التربوية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري

يلاحظ من الجدول رقم (16) أن قيمة الوسط الحسابي المحسوب يساوي (1.822) وهي أقل من قيمة الوسط الحسابي الفرضي (2.000)، وأن القيمة الثانية قد بلغت (131.896) وأن قيمتها الاحتمالية كان مقدارها (000.) وهي أقل من مستوى الدلالة (05.)، إذن نقبل الفرض الصفري الذي ينص على أن المشكلات التربوية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري تتسم بالانخفاض، ونرفض الفرض البديل الذي ينص على أن المشكلات التربوية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري تتسم بالارتفاع، وهذا يشير إلى أن المشكلات التربوية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري تتسم بالانخفاض.

تتسم المشكلات التربوية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلة كرري بالانخفاض، واختلفت هذه الفرضية مع الحازمي 1999م التي أظهرت وجود مشكلات تربوية دراسية وأسرية وصحية ونفسية واجتماعية واقتصادية، واختلفت أيضاً مع دراسة كل من رزق 2008م وأبو العينين 2012م، ومدبولي 2012م، وكناعنة وسلامة 2016م، التي أكدت دراستهم وجود مشكلات تربوية لدى الطلاب.

على ضوء ما ذكر في الداغر 2010م أن النظرة الفاحصة إلى الممارسات التعليمية والتربوية السائدة في المدارس تبين أنها تعاني من مشكلات تمثل عائقاً في سبيل أي تطوير علمي منشود، وما تزال المؤسسات التعليمية في مجتمعنا متمسكة بالعديد من الممارسات العقيمة والتقليدية، فالمدير يقابل ويعالج المشكلات اليومية للمدرسة التي تتطلب المتابعة المستمرة من خلال إدارته، وبحكمته تحل المشكلات، وتصدر القرارات التي تؤثر إيجابياً في المدرسة وحياتها اليومية بشكل عام.

تفسر الباحثة انخفاض المشكلات التربوية لدى طلاب العينة قد يكون من أسبابه وعي وإدراك الأسر لأهمية التعليم، كما أصبحت هناك شراكة قوية بين الأسرة والمدرسة في علاقة تبادلية، ليس مجرد إرسال شهادة للمنزل، فالآباء يريدون مساعدة أبنائهم، والمجتمع أيضاً يريد أن يعد هؤلاء الأبناء إعداداً صالحاً لنهضة المجتمع في المستقبل، لذلك إشراك الأسرة في العملية التعليمية ربما أسهم في التغلب على كثير من المشكلات والصعوبات التربوية، والثقة المتبادلة بين الأسرة والمدرسة أيضاَ أسهمت في انخفاض تلك المشكلات، فكثير ما يعارض الآباء المعلمين أو إدارة المدرسة، ومن ناحية أخر كثيراً ما لا يوافق المعلمون على ما يقوم به الآباء تجاه أبنائهم، كما أن مشاركة الوالدين ليس هدفاً في حد ذاتها وإنما وسيلة لتحقيق الأهداف التربوية.

بالإضافة إلى تخوف الأسر إثر الانقطاع المتكرر في التعليم الذي فرضته الأوبئة والظروف الاقتصادية ربما قاد الأسر إلى مضاعفة الجهد في البحث عن معالجة لتلافي ذلك القصور، وذلك بالمعاهد الخاصة والدروس الخصوصية ومتابعة القنوات التعليمية من خلال التلفاز والوسائط التقنية تحت إشراف الأسر التي تحتم بقاؤها داخل المنزل بسبب الأوضاع الصحية والاقتصادية، كما أن ظاهرة التنافس الاجتماعي لتحصيل الأبناء وتفوقهم كان لها دور في انخفاض تلك المشكلات التربوية بجانب ارتفاع مطلوبات القبول بالتعليم العالي الخاص، كانت محفزة للدفع من أجل زيادة التحصيل لتفادي القبول الخاص.

الفرضية الثالثة: (تتسم الصحة النفسية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري بالارتفاع)

الفرضية الصفرية Null Hypothesis– HO: تعني أن الصحة النفسية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري تتسم بالانخفاض.

الفرضية البديلة Alternate Hypothesis –H1: تعني أن الصحة النفسية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري تتسم بالارتفاع.

للتحقق من الفرضية الثالثة قامت الباحثة بحساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة البحث لكل فقرة على حدة، ولاختبار وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الوسط الحسابي المحسوب والوسط الحسابي النظري، استخدمت الباحثة اختبار (T)، والجدول رقم (17) يوضح ذلك:

الوسط الحسابي المحسوب	الوسط الحسابي الفرضي	قيمه (ت)	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية
1.793	2.000	84.805	307	.000

جدول (17) اختبار (ت) لعينة واحدة لقياس مستوى الصحة النفسية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري

يلاحظ من الجدول رقم (17) أن قيمة الوسط الحسابي المحسوب يساوي (1.793) وهي أقل من قيمة الوسط الحسابي الفرضي (2.000)، وأن القيمة التائية قد بلغت (84.805) وأن قيمتها الاحتمالية كان مقدارها (000.) وهي أقل من مستوى الدلالة (05.)، إذن نقبل الفرض الصفري الذي ينص على أن الصحة النفسية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري تتسم بالانخفاض، ونرفض الفرض البديل الذي ينص على أن الصحة النفسية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري تتسم بالارتفاع، وهذا يشير إلى أن الصحة النفسية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري تتسم بالانخفاض.

اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة الطاهر 2007م التي أوضحت نتائجها تدني مستوى الصحة النفسية لأبناء الأمهات العاملات، واتفقت أيضا مع دراسة بكر2012م التي أكدت نتائجها بوجود مشكلات نفسية لدى طلاب العينة، واختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة الوشلي 2003م التي أوضحت نتائجها أن النسبة الأكبر من طلاب جامعة صنعاء يقعون في منطقة السلامة النفسية، واختلفت أيضاً مع دراسة السلطي 2015م التي أظهرت نتائجها وجود مستوى مرتفع من الصحة النفسية لدى الطلبة المتفوقين، من أفراد عينة البحث كما اختلفت مع بكر 2015م التي أظهرت أن الغالبية العظمى من أفراد العينة لديهم مستوى صحة نفسية بدرجة مرتفعة، واختلفت أيضا مع دراسة أحمد 2016م التي أظهرت أن مستوى الصحة النفسية والذكاء الانفعالي لدى طلاب العينة جاء بدرجة مرتفعة، واختلفت مع دراسة اللباد 2021م التي جاءت نتائجها بتمتع طلاب السنة الثالثة ثانوي بمستوى جيد من الصحة النفسية.

ويؤكد أيضا أوزي 2014م .أن دمج المراهق في الوسط المدرسي الجديد الذي ينخرط فيه يستدعي منه ابتكار أساليب جديدة من التكيف قد تختلف عن الأساليب التي كان يواجهه بها مختلف مواقف المؤسسات التي كان ينتمي إليها ذلك بأن مؤسسة التعليم الإعدادي أو الثانوي

التي أصبح عضوا فيها تتكون من مجموعة من البنيات الاجتماعية ذات تنظيم خاص مختلف عن التنظيمات الاجتماعية والمؤسسات التي ألفها وخبرها لا من حيث التنظيم ولا من حيث المعايير والمبادئ ولا من حيث الأوامر والنواهي الشي الذي لم يتعود علية المراهق ممكن تقتضي منه أساليب جديده من التكيف كثيراً ما ترهقه وتؤثر على إيقاعه واستجاباته الدراسية ولها انعكاس في بلورة شخصيته وتكوينها.

على ضوء ما ذكر، يؤكد كامل 2008م، أنه ليس هناك حد نهائي للصحة النفسية، فلا يوجد إنسان يخلو من الصراع أو من القلق، ولم يخبر الإحباط والفشل وما يترتب عليهما من مشاعر وانفعالات كما أن المضطرين أنفسهم يختلفون في درجات الاضطراب ابتداءً من المشكلات السلوكية، ومروراً بالاضطرابات النفسية العصابية وانتهاء بالاضطرابات الذهانية التي يفقد فيها المريض قدرته على التعامل مع الواقع والحياة وفق عالم خاص به ومتخيل.

كما أكدت زهران 2011م، أن الأسرة المستقرة التي تشبع حاجات الطفل في الاتزان والتي تتميز بالتجاوب العاطفي بين أفرادها، تعتبر عاملا هاما في توافق الطفل وسعادته، أما الأسرة المضطرة فهي ولا شك مرتع خصب للانحرافات السلوكية والاضطرابات النفسية.

وأكد منسي 2001م،بأنه قد تكون إدارة المدرسة وقوانينها الصارمة غير الواقعية أحيانا سببا في حدوث اضطرابات أو مشكلات للطلبة كما وجدت المدرسة لغرض أساس هو النهوض بالتعليم كما أنها تؤثر في السلوك إذ تعمل على إكساب الطلبة القدرة على فهم العلاقات الاجتماعية السليمة وممارستها وتكوين الاتجاهات الإيجابية.

وأكدت غالب 2011م أن المراهق أن المراهق يحتاج إلى من يوجهه ويرد على تساؤلاته التي قد تسبب له القلق النفسي والأب والأم هما خير من يقوم بهذا الدور، فمسؤولية رعاية المراهق تقع على عاتق الأب والأم معاً، كما تشكل البيئة المجال الخصب المليء بالخبرات

الحياتية وصور التفاعل التي يكتسب المراهق من خلالها اتجاهاته وميوله وعواطفه، وإن وجود الأب بجانب الأم في الأسرة وقيامه بدوره بفاعلية وكفاءة في توجيه نمو الأبناء ومساعدتهم في تخطي أزماتهم هو الكفيل بتحقيق الاستقرار في الأسرة وسلامة نمو الأبناء في هذه المرحلة النمائية.

وتفسر الباحثة انخفاض الصحة النفسية لدى طلاب عينة البحث بأنها ربما قد تكون مرتبطة ارتباط وثيق بالحالة النفسية والاستقرار التي تتمتع بها الأسرة. ونسبة للضغوط الاقتصادية ومؤشرات الفقر والبطالة وجود ونسبة للضغوط الاقتصادية ومؤشرات الفقر والبطالة وجود تدني ملحوظ في مستوى الصحة النفسية بظهور المشكلات النفسية لدى الوالدين وبالتالي ينعكس سلبا على أفراد الأسرة الذين من بينهم طلاب عينة البحث.

كما تعتبر المدرسة المؤسسة الاجتماعية التي تلي الأسرة مباشرة في أهميتها وتأثيرها في الصحة النفسية ودرجة توافق الطلبة نفسياً واجتماعياً فهي ليست مجرد مكان يتم فيه تعلم المهارات الأكاديمية والعلمية فحسب، وإنما هي مجتمع مصغر يتفاعل فيه الأعضاء ويؤثر بعضهم في البعض الآخر.

وتضيف الباحثة أن مرحلة المراهقة تشكل أثراً على مستوى الصحة النفسية لدى طلاب عينة البحث فهي تعتبر مرحلة انتقالية من الطفولة إلى البلوغ وتلعب دوراً في تكوين شخصية الفرد الدائمة، كما أن يكون للمراهقين رغبة قوية في الاستغلال وقد يعانون من سلوكيات غير مناسبة، أو مدمرة للذات.

ورغم احتياج هؤلاء الطلبة للأخصائي (النفسي، الاجتماعي) إلا أنه كثيراً ما ينشغل عن مهامه الأساسية من توجيه وإرشاد ودراسة حالات الطلبة بأعمال إدارية أخرى.

الفرضية الرابعة: (توجد علاقة ارتباطية بين المشكلات السلوكية والصحة النفسية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري)

الفرضية الصفرية H_o–Null Hypothesis: تعني عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين المشكلات السلوكية والصحة النفسية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري.

الفرضية البديلة H_1- Alternate Hypothesis: تعني وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين المشكلات السلوكية والصحة النفسية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري.

لقياس العلاقة الارتباطية بين المشكلات السلوكية والصحة النفسية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون لتحديد درجة الارتباط بين المشكلات السلوكية والصحة النفسية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري، جدول (19) يوضح ذلك:

العلاقة بين	معامل ارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة
المشكلات السلوكية والصحة النفسية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري	.244**	.000	,01

جدول رقم (18) يوضح نتائج معامل ارتباط بيرسون لتحديد درجة الارتباط بين المشكلات السلوكية والصحة النفسية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري

نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمة معامل ارتباط بيرسون قد بلغت (.244) وأن القيمة الاحتمالية لمعامل ارتباط بيرسون كانت مقدارها (.000) وهي أقل من مستوى الدلالة (.01) إذن نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة، وهذا يشير إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين المشكلات السلوكية والصحة النفسية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري.

نتيجة هذه الفرضية أن الصحة النفسية للطلاب من أهم جوانب التنمية الاجتماعية والمعرفية إذ يحتاج الطلاب إلى أن تكون لديهم حالة صحية ونفسية جيدة تحول يسهم وبين السلوكيات السالبة بكل أبعادها فخلال فترة المراهقة تبدأ العديد من السلوكيات غير المقبولة التي تشكل خطراً على الصحة مثل تعاطي المخدرات أو السلوكيات الجنسية التربوية، كما يمكن أن تشكل هذه السلوكيات من أجل التعامل مع الصعوبات العاطفية وقد يكون لها أثر وخيم على السلامة النفسية والبدنية للمراهقين.

كما يمكن للتغيرات التي تحدث أثناء فترة المراهقة كالتغيرات البدنية والعاطفية والاجتماعية كذلك المعاناة من الفقر أو إساءة المعاملة أو العنف أن تجعل المراهقين عرضة لمشاكل الصحة النفسية.

تضيف الباحثة أن الأسر المتماسكة ليست الأسر التي لا تواجه المشكلات بل هي الأسر التي تعرف كيف تتعامل مع المشكلات حين تواجهها وتكون قادرة على تجاوزها وان أيضا دخل الأسر لا علاقة له بسعادتها واستقرارها قد يكون الدخل سيئاً في المشكلات الزوجية ولكنه في الوقت ذاته ليس عاملاً مؤثراً في تحقيق السعادة لذلك نجد أن أكثر الأسر سعادة هي أكثرها تمتعاً بصحة نفسية عالية تبدأ من صحة وسلامة العلاقة الزوجية إلى علاقة الوالدين بأبنائهم وعلاقة الأبناء ببعضها فهي تحقق بالجودة التي تمتص المشكلات وتختصر الخلافات وتتجاوز المحن وهذا ما وجد في أغلب المجتمعات السودانية.

الفرضية الخامسة: (توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين المشكلات التربوية والصحة النفسية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري)

الفرضية الصفرية H_o–Null Hypothesis: تعني عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين المشكلات التربوية والصحة النفسية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري.

الفرضية البديلة Alternate Hypothesis ـ H_1: تعني وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين المشكلات التربوية والصحة النفسية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري.

لقياس العلاقة الارتباطية بين المشكلات التربوية والصحة النفسية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون لتحديد درجة الارتباط بين المشكلات التربوية والصحة النفسية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري، جدول (20) يوضح ذلك:

العلاقة بين	معامل ارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة
المشكلات التربوية والصحة النفسية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري	.608**	.000	,01

جدول رقم (19) يوضح نتائج معامل ارتباط بيرسون لتحديد درجة الارتباط بين المشكلات التربوية والصحة النفسية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري

نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمة معامل ارتباط بيرسون قد بلغت (.608) وأن القيمة الاحتمالية لمعامل ارتباط بيرسون كانت مقدارها (.000) وهي أقل من مستوى الدلالة (,01) إذن نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة، وهذا يشير إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين المشكلات التربوية والصحة النفسية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري.

اتفقت هذه الفرضية مع دراسة السلطي 2015م، التي كانت قد أوضحت وجود مستوى مرتفع من الثبات الانفعالي لدى الطلبة المتفوقين من أفراد عينة البحث ووجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين الثبات الانفعالي ومستوى الصحة النفسية لدى الطلبة المتفوقين الذين كانوا هم أفراد عينة البحث.

كما اتفقت أيضاً مع دراسة بكر 2015م، التي أوضحت نتائجها أن هناك علاقة ارتباطية دالة بين مؤشرات الصحة النفسية والدافعية للإنجاز لدى طلاب العينة.

واتفقت أيضاً مع دراسة أحمد 2016م، التي أوضحت نتائجها أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الصحة النفسية والذكاء الوجداني، كما اتفقت مع دراسة عبارى وآخرون 2019م التي أوضحت النتائج عن وجود علاقة دالة إحصائياً بين درجات الطلبة على مقياس الاتزان ككل أبعاده الفرعية ودرجاتهم على مقياس المشكلات الدراسية ككل وأبعاده الفرعية.

واتفقت مع دراسة اللباد 2021م، التي أوضحت نتائجها بوجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين متغير الصحة النفسية ومتغير التحصيل الدراسي.

واتفقت أيضاً مع دراسة Salzman 1989م، التي كانت نتائجها أن الاضطراب النفسي لدى المراهقين يرتبط بالاضطراب الأسري والضغوط المدرسية والضغوط الاجتماعية، وأن 48 من أفراد العينة ترددوا للعلاج من الاكتئاب بدرجات مختلفة.

واختلفت هذه الفرضية مع دراسة الطاهر 2007م التي أوضحت أنه لا توجد علاقة ارتباطية بين الصحة النفسية والتحصيل الدراسي لدى طلاب العينة.

تفسر الباحثة بأن نتيجة هذه الفرضية التي أوضحت وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين المشكلات السلوكية والمشكلات التربوية بين طلاب العينة للدور الذي تلعبه الصحة النفسية في المدرسة بمعناها الوقائي والعلاجي يقدم على الأسس العلمية التي تجعل من العلمية التعليمية في المدرسة عملية ذات فاعلية ليست فقط في الوصول بها لتحقيق النجاح الأكاديمي أو التحصيل الدراسي بل ربما يكون الوصول بالطلاب والمعلمين إلى تحقيق درجة عالية من التوافق والتأقلم مع الوسط المدرسي، وتوفر لديهم ما يعرف بالرضا النفسي، فيضمن للمتعلم نمواً نفسياً سليماً لبناء شخصيته، كما يضمن للمعلم القدرة على المواصلة في العطاء

والإبداع دون الشعور بالملل والإحباط، هذا كله بفضل الله ثم ما يتمتع به مجتمعنا من معلمين ذو الكفاءة والمهارة والإخلاص في العمل.

الفرضية السادسة: (توجد علاقة ارتباطية بين المشكلات السلوكية والمشكلات التربوية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري)

الفرضية الصفرية H_o-Null Hypothesis: تعني عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين المشكلات السلوكية والمشكلات التربوية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري.

الفرضية البديلة H_1- Alternate Hypothesis: تعني وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين المشكلات السلوكية والمشكلات التربوية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري.

لقياس العلاقة الارتباطية بين المشكلات السلوكية والمشكلات التربوية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون لتحديد درجة الارتباط بين المشكلات السلوكية والمشكلات التربوية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري، جدول (20) يوضح ذلك:

العلاقة بين	معامل ارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة
المشكلات السلوكية والمشكلات التربوية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري	.506**	.000	,01

جدول رقم (20) يوضح نتائج معامل ارتباط بيرسون لتحديد درجة الارتباط بين المشكلات السلوكية والمشكلات التربوية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري

نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمة معامل ارتباط بيرسون قد بلغت (.506) وأن القيمة الاحتمالية لمعامل ارتباط بيرسون كانت مقدارها (.000) وهي أقل من مستوى الدلالة (,01) إذن نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة، وهذا يشير إلى وجود علاقة ارتباطية

موجبة ذات دلالة إحصائية بين المشكلات السلوكية والمشكلات التربوية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري.

اتفقت الدراسة مع دراسة إنجلشليري 2014م التي كانت نتائجها: من الاضطرابات السلوكية الانفعالية (الانسحاب الاجتماعي) لديهم إلى ظهور صعوبات تعلم القراءة اللغة العربية.

واتفقت أيضاً مع دراسة أبو منديل 2016م. التي أوضحت نتائجها بوجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية للمشكلات السلوكية وأبعادها الثلاث (النفسية – الاجتماعية – الدراسية) والتواصل الأسري للمراهقين.

تفسر الباحثة نتيجة هذه الفرضية بأن المشكلات السلوكية قد يكون لها تأثير مباشر في العملية التربوية فإن مثل الكذب والعدوان والضحك وغيرها من السلوكيات الشائعة غير المقبولة عند بعض الطلاب بإمكان المعلم الناجح الذي يمتلك سمة اليقظة والتصميم أن يمنع حدوثها لاستعداده وتخطيطه الجيد بوضعه نظاماً محكمة يمكنه من تحقيق الانضباط داخل الصف.

وتضيف الباحثة على الرغم من أن أي صف مها كانت إدارته على قدر عالي من الكفاءة والجودة فأنه قد لا يخلو من السلوكيات غير المقبولة التي تعيق سير العملية التعليمية وتسبب في المشكلات التربوية لبعض الطلبة.

الفرضية السابعة: (توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري تبعاً لمتغير النوع)

لحساب الفروق في المشكلات السلوكية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري تبعاً لمتغير النوع (ذكر، أنثى)، قامت الباحثة بحساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار (ت)، الجدول (21) يوضح ذلك:

النوع	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية
ذكر	48.3481	8.53554	92.390	307	.000
أنثى	42.3642	6.57163			

جدول (21) يوضح قيم الوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لقياس الفرق في المشكلات السلوكية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري تبعاً لمتغير النوع

نلاحظ من الجدول أعلاه أن القيمة التائية قد بلغت (92.390) وأن القيمة الاحتمالية لاختبار (ت) كانت مقدارها (000.) وهي أقل من مستوى الدلالة (05.)، وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري تبعاً لمتغير النوع (ذكر، أنثى) لصالح النوع (ذكر).

تتفق نتائج هذه الفرضية مع دراسة محسن وصالح 2009م التي كانت قد أوضحت وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في السلوك الغير مقبول لصالح الذكور.

كما اتفقت أيضاً مع دراسة عبدالله 2012م. التي أوضحت نتائجها وجود فروق دالة في أبعاد المشكلات السلوكية وسط طلاب العينة (ذكر/ أنثى) وكانت لصالح الذكور. واتفقت أيضاً مع الدراسة كالابريس وكوكران 1995م، التي أوضحت الدراسة وجود فروق دالة لصالح الذكور في كل من (مشكلة الاغتراب الاجتماعي وسلوك الغش في الامتحانات).

كما اتفقت مع دراسة كرستل 1997م التي أجمعت نتائج الدراسة على أن مشكلة تعاطي المخدرات كانت منتشرة بشكل أكبر بين الطلاب.

واتفقت مع دراسة هاندا وزملاؤها 2012م التي أوضحت نتائج دراستها أن مظاهر درجة العدوان تختلف لدى الذكور عنها لدى الإناث حيث كانت الإناث أقل حدة وعنف من الذكور.

واتفقت مع دراسة فيرجسون وزملاؤه 2013م التي أوضحت نتائجها أن الذكور كانوا يفوقون الإناث في معظم المشكلات السلوكية.

واختلفت نتائج هذه الفرضية مع دراسة أبو منديل 2016م التي أوضحت نتائج دراستها عدم وجود فروق جوهريه في المشكلات السلوكية تعزى لمتغير النوع، وعلى ضوء ما ذكر تؤكد يحيى 2000م بوجود فرق واضح في السلوكيات بين الذكور والإناث إذ يقدر بعضهم أن نسبة الذكور إلى الإناث في الصفوف الرسمية الخاصة تبلغ (8 : 1) ويعتقد الباحثون أن تفاوت النسب في ذلك يعود إلى أن المعلمين يرون بأن سلوكيات الإناث مقبولة أكثر من سلوكيات الذكور ولما يجب الباحثون حول مسألة الجنس هذه فيما اذا كان الذكور يعانون أكثر من الاضطرابات السلوكية والانفعالية أو هل يظهر الذكور السلوكيات المضطربة الظاهرية بحيث يراها الجميع بينما تظهر الإناث السلوكيات المضطربة الداخلية نحو الذات أو فقط لمجرد اتجاهات الأفراد نحو مشاكل الذكور بالنسبة لمشاكل الإناث.

تفسر الباحثة نتيجة هذه الفرضية التي أوضحت وجود فروق دالة إحصائية للمشكلات السلوكية التي تعزى لمتغير النوع لصالح الذكور. تشير إلى أن تفوق الإناث على الذكور في ظهور المشكلات السلوكية لما يأتي من فراغ بل تفسره عدة عوامل وهي بالأساس عوامل اجتماعية وثقافية وتربوية، فطبيعة التربية التي تتلقاها الإناث تختلف جذرياً عن نظريتها التي يتلقاها الذكور جعلت الإناث يتعودن على نوع من الانضباط في السلوك لكونهن يحظين لتتبع دائم من طرف أسرهن من مقارنة مع الذكور ليس في المدرسة فحسب بل في مختلف مناحي الحياة كما أنهن يحترمن ضوابط الأسرة فيما يتعلق في ساعات الدخول والخروج المحافظة على سمعتها هذا ما قلل من ظهور المشكلات السلوكية لدى الإناث.

إلا أن الذكور يشعرون بالتفوق والتميز لمجرد أنهم ذكون وغالباً ما يدخلون في مواجهات مع المدرسين والمدراء ويتمردون على الآباء كما تكون لديه رغبة في إثبات مدى استقلاليتهم عن تصرفات وتحكم الأهل خاصة أمام الأصدقاء والأقارب والأخوات الأصغر سناً مما يكون سلبياً في تغير سلوكياتهم ومن هنا يبدأ الصراع ويبدأ التوتر الدائم.

وربما التحاق بعضهم إلى سوق العمل بعد الدوام المدرسي يجعله يحتك بمجتمعات متباينة لها أثر في تشكيل سلوكياته. كما وان للعمل آثاره السلبية على سلوكياتهم، كالإلهاء عن الدراسة وعدم تركيزهم على أنفسهم وأيضاً قد لا يسمح لهم بممارسة الرياضة أو أي نشاط أخر.

الفرضية الثامنة: (توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري تبعاً لمتغير المستوى الدراسي)

لحساب الفروق في المشكلات السلوكية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري تبعاً لمتغير المستوى الدراسي، قامت الباحثة بحساب تحليل التباين الأحادي، الجدول رقم (22) يوضح ذلك:

مصدر التباين S.V	مجموع المربعات S.S	درجات الحرية D.F	متوسط المربعات M.S	القيمة الفائية F	القيمة الاحتمالية Sig
بين المجموعات	45.361	2	22.681	.348	.706
داخل المجموعات	19860.587	305	65.117		
الكلي	19905.948	307			

الجدول (22) نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق في المشكلات السلوكية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري تبعاً لمتغير المستوى الدراسي

يبين الجدول (22) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري تبعاً لمتغير المستوى الدراسي، وذلك استناداً إلى قيم (F) المحسوبة لمتغير المستوى الدراسي (.348)، وقيمتها الاحتمالية التي تساوي (.706) وهي أكبر

من مستوى الدلالة (.05)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري تبعاً لمتغير المستوى الدراسي.

اتفقت هذه الدراسة مع دراسة محسن وصالح 2009م التي أوضحت نتائجها عدم وجود أي فرق ذي دلالة إحصائية في السلوك غير المقبول اجتماعياً بحسب متغير المستوى الدراسي في حالة انتقال الطالب وعبوره من مستوى إلى آخر.

واختلفت مع دراسة عبدالله 2012م التي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد المشكلات السلوكية وسط الطلاب تبعاً للصف الدراسي وكانت لصالح الصفين الأول والثاني.

تفسر الباحثة أن النتيجة التي أدلت بها تلك الفرضية بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية تعزى لمتغير المستوى الدراسي لطريقة التنشئة الاجتماعية والنفسية لدى الأفراد في المجتمع السوداني التي تتسم بالمعايير المشتركة المتشربة للقيم الاجتماعية المرتكزة على المبادئ الدينية والمتمسكة بالتقاليد الاجتماعية والانتماء الوطني وتحمل المسؤولية الاجتماعية كل هذا كان هو غاية التربية والتعليم ليس تخريج فرد متعلم فقط إنما تسعى لأن يكون فرداً صالحاً.

وتضيف الباحثة: بأن ما زال نمط الأسرة الممتدة موجوداً حيث يوجد الخال، العم، والجار وتعتبر لديهم مسألة السلوك القويم أساس نمو شخصية الفرد داخل إطار أسري وبذلك يسعون جميعاً في الإطار الاجتماعي المأخوذة من إلى إنشاء جيل خالي من المشكلات والصراعات، وتضيف الباحثة بأن كل من طلاب الصف الأول والثاني والثالث في مرحلة المراهقة مما جعلهم يتميزون بخصائص مشتركة.

الفرضية التاسعة: (توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات التربوية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري تبعاً لمتغير النوع)

لحساب الفروق في المشكلات التربوية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري تبعاً لمتغير النوع (ذكر، أنثى)، قامت الباحثة بحساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار (ت)، الجدول رقم (23) يوضح ذلك:

النوع	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية
ذكر	112.6296	14.45567	130.082	307	.000
أنثى	113.2023	15.49905			

جدول (23) يوضح قيم الوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لقياس الفرق في المشكلات التربوية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري تبعاً لمتغير النوع

نلاحظ من الجدول أعلاه أن القيمة التائية قد بلغت (130.082) وأن القيمة الاحتمالية لاختبار (ت) كانت مقدارها (000.) وهي أقل من مستوى الدلالة (05.)، وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات التربوية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري تبعاً لمتغير النوع (ذكر، أنثى) لصالح النوع (أنثى).

اتفقت هذه الدراسة مع دراسة تيايبية 2006م التي أوضحت نتائجها وجود فروق بين الذكور والإناث فيما يتعلق بالمشكلات الدراسية تحقق في بعض الأبعاد.

واتفقت مع دراسة مدبولي 2012م التي كانت نتائجها وجود فروق بين الطلاب تعزى لمتغير النوع في مواجهة صعوبة بعض المقررات ولكن كانت تصالح الذكور.

واتفقت مع دراسة كناعنة وسلامة 2016م التي أوضحت نتائجها وجود فروق دالة إحصائية في جميع مجالات المشكلات التربوية في المدارس الثانوية تبعا لمتغير الجنس لصالح الذكور.

واختلفت هذه الدراسة مع دراسة رزق 2008م التي أوضحت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث.

تفسر الباحثة أن اعتماد الأنثى على أبويها في أسلوب العيش لعله يكون سبب فكرة بأنها ليست بحاجة إلى الشهادة الدراسية وان هناك من سيكون مسؤول عنها في المستقبل (زوجها).

بجانب الضغوطات التي تواجهها بعض الإناث بسبب الأسرة مثل: تحميل الأنثى أكثر من طاقتها في الأعمال المنزلية أو أشياء أخرى، إضافة إلى الزواج المبكر لفئة الإناث يؤدي إلى انتهاك الأنثى بالمسؤوليات وإهمال الدراسة فيسبب العديد من المشكلات التربوية.

الفرضية العاشرة: (توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات التربوية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري تبعاً لمتغير المستوى الدراسي)

لحساب الفروق في المشكلات التربوية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري تبعاً لمتغير المستوى الدراسي، قامت الباحثة بحساب تحليل التباين الأحادي، الجدول رقم (24) يوضح ذلك:

مصدر التباين S.V	مجموع المربعات S.S	درجات الحرية D.F	متوسط المربعات M.S	القيمة الفائية F	القيمة الاحتمالية Sig
بين المجموعات	314.393	2	157.197	.695	.500
داخل المجموعات	69029.876	305	226.327		
الكلي	69344.269	307			

الجدول (24) نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق في المشكلات التربوية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري تبعاً لمتغير المستوى الدراسي

يبين الجدول (24) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات التربوية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري تبعاً لمتغير المستوى الدراسي، وذلك استناداً إلى قيم (F) المحسوبة لمتغير المستوى الدراسي (.695)، وقيمتها الاحتمالية التي تساوي (.500) وهي أكبر من مستوى الدلالة (.05)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات التربوية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري تبعاً لمتغير المستوى الدراسي.

اختلفت هذه الدراسة مع دراسة رزق 2008م، التي أوضحت نتائجها وجود فروق واضحة بالنسبة لمتغير الصف الدراسي حيث زادت هذه المشكلات بجميع مجالاتها عند طلاب الصف الثالث وأيضاً اختلفت مع دراسة أبو العينين وزايد 2012م.

التي توضحت وجود فروق إحصائية في درجة ونوعية المشكلات الأكاديمية بين الطلاب وفقاً لاختلاف المستويات الدراسية. واختلفت أيضا مع دراسة مدبولي 2012م.

التي أوضحت نتائجها وجود فروق دالة إحصائية تعزى للمستوى الدراسي لصالح طلاب الصف الأول ثانوي.

تفسر الباحثة نتيجة هذه الفرضية التي أوضحت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات التربوية بين طلاب العينة تعزى لمتغير المستوى الدراسي وذلك لعوامل عديدة منها عوامل ذاتية قد تكون استعدادات وصول الطالب وإقبالة للمدرسة للاستفادة من التعليم بأكبر قدر ممكن في ظل تدني الأوضاع الاقتصادية حيث أصبح التعليم هو المنفذ والمدخل الأول للوظيفة داخل وخارج الوطن مما حفز كثير من الطلاب على الأقبال بجدية والنهم في طلب العلم.

وتضيف الباحثة بأن ربما تكون العوامل الأسرية التي تتمثل في العلاقة الوثيقة بين إدارة المدرسة وأولياء أمور الطلاب بوسائل الاتصال المتعددة. ساعدت في سهولة التواصل والتعاون من أجل الحد من المشكلات التربوية وعالجت ما ظهر منها، كما أن الأسرة تشكل عين الرقيب

المانع لأبنائها لمنعهم من ممارسة أي فعل أو سلوك يتأتى منه مشكلات تربوية تؤدي إلى إعاقة سير العملية التعليمية، بالإضافة إلى أن معظم المدارس تتمتع بعدد كبير من المعلمين ذوي الخبرة مما أدى إلى انخفاض تلك المشكلات.

الفرضية الحادية عشر: (توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الصحة النفسية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري تبعاً لمتغير النوع)

لحساب الفروق في الصحة النفسية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري تبعاً لمتغير المستوى النوع (ذكر، أنثى)، قامت الباحثة بحساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار (ت)، الجدول رقم (26) يوضح ذلك:

النوع	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية
ذكر	41.0889	7.84692	82.490	307	.000
أنثى	44.5434	9.39660			

جدول (25) يوضح قيم الوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لقياس الفرق في الصحة النفسية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري تبعاً لمتغير المستوى النوع

نلاحظ من الجدول أعلاه أن القيمة التائية قد بلغت (82.490) وأن القيمة الاحتمالية لاختبار (ت) كانت مقدارها (000.) وهي أقل من مستوى الدلالة (05.)، وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الصحة النفسية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري تبعاً لمتغير المستوى النوع (ذكر، أنثى) لصالح النوع (أنثى).

اتفقت هذه النتيجة مع دراسة بكر 2012م التي أوضحت وجود فروق دالة إحصائية لصالح الإناث في المشكلات النفسية لدى طلاب العينة.

واختلفت مع دراسة الوشبلي 2013م التي أوضحت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معظم أبعاد الصحة النفسية وكانت لصالح عينة الذكور.

واختلفت أيضاً مع دراسة السلطي 2015م التي أوضحت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة المتفوقين في مستوى الصحة النفسية لصالح الذكور.

واختلفت مع دراسة بكر 2015م، التي أوضحت نتائجها بأنه لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين الطلبة والطالبات في مؤشرات الصحة النفسية.

وكذلك اختلفت مع دراسة الجويعي 2017م، التي أوضحت نتائجها بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في الضغوط النفسية وفقاً لمتغير الجنس الصالح للذكور.

ودراسة أحمد 2016م التي أوضحت نتائجها بأن لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الصحة النفسية تعزى لمتغير الجنس.

كما اختلفت مع دراسة عبارة وآخرون 2019م، التي أوضحت نتائجها بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الذكور والإناث على مقياس الاتزان الانفعالي لصالح الذكور.

تفسير الباحثة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الصحة النفسية تعزى لمتغير النوع وكان هذا لصالح الإناث وذلك لأن من الشائع أن الأنثى تسعى دائما لاكتساب الصديقات والفضفضة معهن لتقليل كمية التوتر والإجهاد الذي تشعر به في الحياة، فالإناث سرعان ما يصارحن أقرب المحيطين بهن بهمومهن ويحاولن معالجة ضغوطهن النفسية من خلال البحث عن دعم من قبل أصدقائهن وأقاربهن، وقد يكون على عكس الذكور الذين يرغبون في التقوقع على أنفسهم والهروب من المواجهة، إما مع الذات أو البحث عن إيجاد حل لتقليل التوتر والقلق الذي يشعرون به.

الفرضية الثانية عشر: (توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الصحة النفسية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري تبعاً لمتغير المستوى الدراسي)

لحساب الفروق في الصحة النفسية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري تبعاً لمتغير المستوى الدراسي، قامت الباحثة بحساب تحليل التباين الأحادي، الجدول رقم (22) يوضح ذلك:

مصدر التباين S.V	مجموع المربعات S.S	درجات الحرية D.F	متوسط المربعات M.S	القيمة الفائية F	القيمة الاحتمالية Sig
بين المجموعات	113.213	2	56.607	.713	.491
داخل المجموعات	24229.524	305	79.441		
الكلي	24342.737	307			

الجدول (26) نتائج تحليل التباين الأحادي(ANOVA) للفروق في الصحة النفسية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري تبعاً لمتغير المستوى الدراسي

يبين الجدول (27) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الصحة النفسية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري تبعاً لمتغير المستوى الدراسي، وذلك استناداً إلى قيم (F) المحسوبة لمتغير المستوى الدراسي (.713)، وقيمتها الاحتمالية التي تساوي (.491) وهي أكبر من مستوى الدلالة (.05)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الصحة النفسية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري تبعاً لمتغير المستوى الدراسي.

عدم وجود فروق في الصحة النفسية بين الطلاب تعزى للمستوى الدراسي، تتفق مع دراسة بكر 2012م التي أظهرت نتائجها لا توجد فروق دالة إحصائية بين الفئة العمرية الأولى (13-15) والثانية (15-17) في مشكلات الاكتئاب والعدوان والغيرة بينما أظهرت وجود فروق بين الفئتين في مشكلة الخوف والقلق.

واختلفت مع دراسة أحمد 2016م التي أوضحت النتائج بوجود فروق نفسية في متغير المستوى الدراسي وكانت لصالح المستوى الدراسي الثاني.

تفسر الباحثة هذه الفرضية التي أدلت نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائية في الصحة النفسية تعزى لمتغير المستوى الدراسي (أولى – ثاني – ثالث) لعلها تعود إلى طريقة تنشئة الفرد الاجتماعية والنفسية التي تحكمها قيم ومعايير متقاربه أن لم تكن متشابهة بالإضافة إلى الطبيعة البيولوجية لهذه المرحلة (المراهقة) التي جعلت الطلاب يشتركون في خصائص عدة.

وتضيف الباحثة أن ربما يكون طلاب المرحلة الثانوية (أول – ثاني – ثالث) يجتمعون في بيئة مدرسية واحدة بنفس الإعداد الأكاديمي ونفس المشرفون التربويون الذين يقومون بالإشراف على المعلمين ومشرفين أخر قائمين على الإشراف على الطلبة وان جميع طلاب المرحلة الثانوية على درجة واحدة في تعرضهم جميعهم لنفس أسس التقويم الدراسي ويعيشون نفس الظروف في المدرسة من ازدحام في الفصول وشح في توفير الإفطار المدرسي وأيضاً أزمة المواصلات ندرة وغلاء كل هذا له اثره في الصحة النفسية لطالب المرحلة الثانوية.

الفصل الخامس

خاتمة البحث

الفصل الخامس

خاتمة البحث

أولاً: النتائج

فيما يلي ملخص النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

1. المشكلات السلوكية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري تتسم بالانخفاض.
2. المشكلات التعليمية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري تتسم بالانخفاض.
3. الصحة النفسية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري تتسم بالانخفاض.
4. وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين المشكلات السلوكية والصحة النفسية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري.
5. وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين المشكلات التربوية والصحة النفسية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري.
6. وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين المشكلات السلوكية والمشكلات التربوية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري.
7. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري تبعاً لمتغير النوع (ذكر، أنثى) لصالح النوع (ذكر).
8. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري تبعاً لمتغير المستوى الدراسي.
9. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات التربوية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري تبعاً لمتغير النوع (ذكر، أنثى) لصالح النوع (أنثى).

10. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات التربوية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري تبعاً لمتغير المستوى الدراسي.

11. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الصحة النفسية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري تبعاً لمتغير المستوى النوع (ذكر، أنثى) لصالح النوع (أنثى).

12. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الصحة النفسية بين طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري تبعاً لمتغير المستوى الدراسي.

ثانياً: التوصيات

على ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج فإن الباحثة توصي بما يلي:

1. تعيين عدد كاف من الأخصائيين النفسيين والاجتماعيين في المدارس الثانوية، وعدم إسناد لهم أي عمل آخر يشغلهم عن مهامهم الأساسية في إرشاد وتوجيه الطلاب.

2. تنظيم أنشطة تفاعلية بناءة من المدرسة تركز على جوانب تنمية الاستقلالية والسعي لتحقيق الذات لدى الطالبات كالبرامج التنافسية بين مدارس البنين والبنات.

3. تحسين الأوضاع المادية للقائمين على أمر التعليم لمزيد من الإخلاص والعطاء والتفاني في رفع مستوى التعليم.

4. اهتمام الإدارة المدرسية بالصحة النفسية لدى طلبة الثانوي لما له من أثر إيجابي على السلوك والتحصيل الأكاديمي.

5. توظيف إمكانيات وزارتي التربية والتعليم والثقافة والإعلام المادية والمعنوية في غرس القيم الفاضلة والأخلاق الحميدة وتعميق الوعي بالسلوك.

6. تدريب المعلمين الجدد قبل ممارسة المهنة تحاشيا لسلبيات الأداء العشوائي .

7. اهتمام الدولة والمجتمع بإنشاء الدور والمراكز الرياضية والشبابية والاجتماعية الخاصة بالجنسين (ذكور وإناث) والتي استوعب طاقاتهم الإبداعية وتباعد بينهم وبين المشكلات السلوكية خاصة في مرحلة المراهقة.

8. الاهتمام من قبل الدولة والباحثين بالدراسات الخاصة بالصحة النفسية والتربوية وذلك من خلال الدعم المادي والمعنوي المتواصل للأبحاث والباحثين ولتسهيل مهامهم البحثية وتنمية وتطوير قدراتهم ومهاراتهم البحثية لدفع عجلة المجتمع بشريا وتربويا ونفسيا.

9. ضرورة وأهمية العمل بمبادئ علم نفس الطفل والمراهقة والاطلاع عليها وإدخالها في برامج التكوين والوظيفة لأن ذلك يمكن المدرسين من معرفة خصوصيات وحاجات كل مرحلة أو كل تلميذ أو كل سلوك يتعاملون معه.

10. استغلال مهارات حل المشكلات في المناهج التعليمية لتأثيره في ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي.

ثالثاً: مقترحات لبحوث مستقبلية

على ضوء النتائج والتوصيات تقترح الباحثة إجراء الدراسات التالية:

1. دراسة مقارنة حول المشكلات السلوكية في المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية.
2. دراسة المشكلات التربوية لتلاميذ المرحلة الابتدائية.
3. دراسة العلاقة بين المشكلات السلوكية والتحصيل الدراسي لطلاب المرحلة الثانوية.
4. تصميم برامج إرشادية نفسية لطلاب المرحلة الثانوية .
5. دراسة المشكلات النفسية لطلاب المرحلة الثانوية وعلاقتها بالمستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة.

6. تصميم برنامج إرشادي لمهارات حل المشكلات في علاج المشكلات النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

7. قلق الامتحان وعلاقته بالصحة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

8. أثر برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تنمية فاعلية الذات لدى طالبات وطلاب المرحلة الثانوية.

9. وضع برامج لتنمية دافعية التعلم ومهارات التعلم والاستذكار لدى الطلاب.

10. دراسة الأوضاع الاقتصادية ودورها في المشكلات التربوية لدى طلاب المرحلة الثانوية .

المصادر والمراجع

أولاً: المصادر

1. القرآن الكريم.

2. السنة النبوية.

ثانياً: المراجع

1. إبراهيم، سامية موسى، (1999م): المشكلات السلوكية لدى الأطفال من سن (5-6) سنوات كما تذكرها المعلمات التربويات برياض الأطفال، مجلة الإرشاد النفسي، من الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، ع 9.

2. إبراهيم، سليمان عبد الواحد يوسف، (2010م): المدخل إلى علم النفس المعاصر، الطبعة الأولى، إيتراك.

3. إبراهيم، سليمان عبد الواحد يوسف، (2013م): علم النفس التعليمي، الطبعة الأولى، عمان – الأردن، دار أسامة.

4. إبراهيم، علا عبد الباقي، (2014م): الصحة النفسية وتنمية الإنسان، عالم الكتب للنشر والتوزيع.

5. إبراهيم، مجدي عزيز، (2009م): مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم، القاهرة، علم الكتب.

6. ابن منظور، محمد بن مكرم علي أبو الفضل جمال الدين بن منظور الأنصاري، (1414هـ-1994م): لسان العرب، الطبعة الثالثة.

7. أبو العينين، يسرى محمد وزايد، أحمد أحمد (2012م): المشكلات الأكاديمية ونوعيتها من وجهة نظر طلاب كلية التربية بجامعة حائل، مجلة العلوم التربوية، مج 20، ع 1، ص 133-173.

8. أبو دلو، جمال نادر، (2008–2009م)، الصحة النفسية، الطبعة الأولى، عمان – الأردن، دار أسامة للنشر والتوزيع.
9. أبو سمرة، محمود ومجدلاوي، فداء، (2016م): المشكلات التربوية التي تواجه طلبة الثانوية العامة في فلسطين، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، مج 5، ع 6.
10. أبو سيف، حسام أحمد محمد و الناشري، أحمد محمد، (2009م): الصحة النفسية، إيتراك للطباعة والنشر.
11. أبو عودة، محمد، (2004م): المشكلات والصعوبات التي تواجه مدير المدرسة الثانوية في محافظة غزة، رسالة ماجستير (غير منشورة)، غزة – فلسطين، الجامعة الإسلامية.
12. أبو غريب، عايدة وبيوي، عبد الله محمد وقمر، عصام توفيق والقفاص، وليد كمال وحجازي، اعتدال عبد الرحمن، (2012م): التدابير المدرسية للوقاية من المشكلات السلوكية، المكتب الجامعي الحديث، ج 6.
13. أبو غزالة، معاوية محمود، (2010م): السلوك التنمري من وجهة ننظر الطلبة المتنمرين والضحايا، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، مج 7، ع 2.
14. أبو منديل، وسام يوسف سليمان، (1437هـ–2016م): المشكلات السلوكية وعلاقتها بالتواصل الأسري لدى المراهقين مستخدمي الهواتف الذكية من وجهة نظر الوالدين، رسالة ماجستير في الصحة النفسية والمجتمعية، غزة، الجامعة الإسلامية.
15. أحمد، سهير كامل، (2008م): الصحة النفسية للطفل والمراهق، الطبعة الأولى، الرياض، دار الزهراء.
16. أحمد، فلاح ومحمد، قماري، (2016م): قياس العلاقة بين بعض المتغيرات البيئية المدرسية (التمرد على النظام العام – معاملة الآخر)، دراسة ميدانية على عينة تلاميذ التعليم المتوسط، جامعة ابن باديس، مجلة آفاق فكرية، ع 5.

17. أحمد، قمر مجذوب أحمد محمد (2016م): الصحة النفسية والذكاء الوجداني وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة العلوم النفسية والتربوية، مج 2، ع 1.

18. أحمد، محمد محجوب، (يناير، 2017م): فاعلية العلاج العقلاني الانفعالي في الحد من الهروب المدرسي بالمرحلة الإعدادية، مجلة العلوم التربوية، علم النفس الإرشادي، جامعة القاهرة، ج 2، ع 1.

19. أحمد، مهدي شهاب، (2019م): الإدمان على التدخين وطرق الوقاية، كلية التربية الإنسانية – جامعة الكويت، Journal of Tikrit University for Humanities.

20. آدم، حاتم محمد، (1426هـ-2005م): الصحة النفسية للمراهقين، الطبعة الأولى، القاهرة، مؤسسة إقراء.

21. أسعد، يوسف ميخائيل، (1987م): سيكولوجية الغضب، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

22. إسعيد، دانيال سليم خالد (2003م): مشكلات طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة غزة وسبل علاجها، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية أصول التربية – الجامعة الإسلامية – غزة.

23. إسماعيل، محمد عماد الدين، (2001م): الطفل من الحمل إلى الرشد، الكويت، دار الفكر.

24. إسماعيل، ياسر يوسف، (1430هـ-2009م): المشكلات السلوكية لدى الأطفال المحرومين من بيئتهم الأسرية، رسالة ماجستير في الصحة النفسية، قسم علم النفس – كلية التربية، الجامعة الإسلامية.

25. أنجشليري، حفيظة (2015م): الاضطرابات السلوكية الانفعالية (الانسحاب الاجتماعي) وظهور صعوبات تعلم قراءة اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مولود معمري، الجزائر.

26. أوزي، أحمد، (2014م): المراهق والعلاقات المدرسية، ماهي للنشر والتوزيع.

27. باتل، فيكرام، (2008م): كتاب الصحة النفسية للجميع (حيث لا يوجد طبيب نفسي)، الطبعة العربية المعدلة الأولى، بيروت – لبنان، ورشة الموارد العربية.

28. بقيعي، نافز أحمد، (1435هـ-2014م): علم النفس التربوي، الطبعة الأولى، دار الإعصار العلمي.

29. بكار، عبد الكريم، (1422هـ-2011م): المراهق كيف نفهمه وكيف نوجهه، الطبعة الثالثة، دار وجوه للنشر والتوزيع.

30. بكر، محمد السيد (2015م): مؤشرات الصحة النفسية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى عينة من طلبة وطالبات جامعة الجوف، مجلة الإرشاد النفسي، ع 41، ص 1-46.

31. بكر، محمد السيد حسين، (أبريل 2012م): المشكلات النفسية لدى عينة من المراهقين المصريين، المقيمين في السعودية، مجلة دراسات الطفولة، مج 15، ع 55.

32. البوني، عبد الرزاق عبد الله، (2011م): مقدمة في مناهج البحث في علم النفس، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، شركة مطابع السودان للعملة المحدودة.

33. تتاي، فلة، (2019-2020م): مستوى تقدير الذات لدى المراهق ضحية التنمر المدرسي، رسالة ماجستير في علم النفس العيادي، سكرة – الجزائر، جامعة محمد خضير.

34. تيايبية، عبدالغني (2006م) : المشكلات الدراسية والسلوكية لدى الفاشلين دراسيا من طلبة المرحلة المتوسطة في مركز محافظة القادسية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القادسية، العراق.

35. جابر، جابر عبد الحميد والخضري، سليمان، (1978م): كراسة تعليمات مقياس عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة، القاهرة، دار النهضة العربية.

36. جرين، جورج هنري، (1950م): أحلام اليقظة، ترجمة إبراهيم حافظ، الطبعة الأولى، لجنة البيان العربي.

37. الجزار، هاني، (1432هـ-2011م): أزمة الهوية والتعصب، الطبعة الأولى، الجيزة، هلا للنشر والتوزيع.

38. الجويعي، منيرة صالح (2017م): الضغوط النفسية وعلاقتها بجودة الحياة لدى طلاب وطالبات جامعة الإمام محمد بن سعود – المجلة العلمية لكلية التربية، مج 5، ع 3، الصفحات 297-336.

39. الحاج، محمود أحمد عبد الكريم، (2010م): الصعوبات التعليمية (الإعاقة الخفية)، عمان – الأردن، دار البارودي العلمية.

40. الحازمي، فاطمة إبراهيم (1999م): مشكلات طالبات الصف الثالث الثانوي ذوات التحصيل الدراسي المنخفض بمدينة جدة، مكتب التربية العربي لدول الخليج، مج 20، ع 71، ص 117-154.

41. حبيب، أحمد علي، (2010م): المراهقة، الطبعة الأولى، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

42. الحربي، نايف بدر محمد، (يوليو 2017م): دراسة لبعض المشكلات السلوكية لدى أبناء دور التربية الاجتماعية من وجهة نظر الأخصائيين والمشرفين العاملين فيها، مجلة العلوم التربوية، المدينة المنورة، جامعة طيبة، مج 3، ع 3.

43. الحريري، راغدة ورجب، زهرة، (1438هـ-2008م): المشكلات السلوكية النفسية والتربوية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، عمان، دار المناهج للنشر والتوزيع.

44. حسن، أحمد محمود حسن، (أبريل 2020م): برنامج إرشادي انتقائي في خدمة الفرد لاكتساب الأخصائي الاجتماعي مهارات التعامل مع المظاهر السلوكية اللا توافقية المرتبطة بالتنمر المدرسي، مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة أسوان، مج 2، ع 50.

45. الحسينان، إبراهيم بن عبد الله أستاذ علم النفس التربوي المساعد، (يناير 2014م): جامعة المجمعة، مجلة السلوك البيئي، مج 2، ع 6.

46. حمام، فادية كامل ومصطفى، علي أحمد سيد والحكمي، وجدان عبد العزيز، (2004م): الصحة النفسية للطفل والمراهق، الطبعة الأولى، مكتبة الرشد.

47. حمدان، محمد، (2007م): معجم مصطلحات التربية والتعليم، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.

48. حمداوي، جميل، (1437هـ-2015م): المراهقة خصائصها ومشاكلها وحلوها، كُتَّاب الألوكة، http://iswy.cole16069.

49. حمدي، نزيه وهارون، رمزي وأبو طالب، (2010م): مشكلات الأطفال وطرق العلاج، الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات.

50. حمدي، نزيه وهارون، رمزي وأبو طالب، صابر، (2010م): مشكلات الأطفال وطرق العلاج، الطبعة الأولى، القاهرة، الشركة العربية المتحدة للنشر والتوزيع.

51. حمود، محمد عبد الحميد الشيخ وعبد الله، محمد قاسم، (1437هـ-2016م): المشكلات النفسية والسلوكية للأطفال وأساليب المساعدة فيها، الطبعة الأولى، عمان – الأردن، دار الإعصار العلمي.

52. الحياري، غالب محمد، (1433هـ-2012م): خصائص الاضطرابات السلوكية أو الانفعالية للأطفال والمراهقين، الطبعة الأولى، دار الفكر.

53. الخالدي، عطا الله فؤاد والعلمي، دلال سعد الدين، (1430هـ-2009م): الصحة النفسية وعلاقتها بالتكيف والتوافق، الطبعة الأولى، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.

54. خيرة، خالد (2001م): المشكلات السلوكية لدى تلاميذ الطور الثالث بمدارس مدينة الجلفة – رسالة ماجستير (غير منشورة) جامعة الجلفة.

55. داعر، أزهار حضر، (2010م): المشكلات التعليمية والاجتماعية والاقتصادية التي تواجه طلبة المدارس الثانوية الخاصة في الأردن من وجهة نظر أولياء أمورهم، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية.

56. الداهري، صالح حسن أحمد، (2010م): مبادئ الصحة النفسية، الطبعة الثاني، دار وائل للنشرة.

57. الداهري، صالح حسن أحمد، (2011م): سيكولوجية الطفولة ومشكلاتها، الأردن، الوراق للنشر والتوزيع.

58. الداهري، صالح حسن أحمد، (2012م): سيكولوجية المراهقة ومشكلاتها، عمان – الأردن، الوراق للنشر والتوزيع.

59. الداهري، صالح حسن، (1437هـ-2016م): سيكولوجية صعوبات التعلم، الطبعة الأولى، عمان – الأردن، دار الإعصار العلمي.

60. الدريج، محمد، (2003م): مدخل إلى علم التدريس – تحليل العملية التعليمية، العين – الإمارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي.

61. ربيع، محمد شحاتة، (1431هـ-2010م): أصول علم النفس، الطبعة الأولى، عمان، دار المسيرة.

62. رزق، أمينة (2008م): مشكلات طلبة المرحلة الثانوية وحاجاتهم الإرشادية، مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية، مج 24، ع 2، الصفحات 13-35.

63. الزبيدي، محي الدين أبو الفيض السيد محمد، (1986م): تاج العروس من جواهر القاموس، بيروت، دار مكتبة الحياة.

64. الزغبي، أحمد محمد، (1429هـ-2008م): المشكلات النفسية والسلوكية والدراسية عند المراهقين والشباب أسبابها وأساليب مواجهتها، الطبعة الأولى، دمشق، دار الفكر.

65. الزغبي، وليد علي، (1997م): العبرة: عاطفة تحتاج إلى توجيه، دمشق، مجلة المعلومات، مركز المعلومات، ع 61.

66. الزغلول، عماد عبد الرحيم، (2009–2010م): مبادئ علم النفس التربوي، الطبعة الأولى (1430هـ–2009م)، الطبعة الثانية (1430هـ–2010م)، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

67. زكري، لورنس بسطا وحجازي، اعتدال بنت عبد الرحمن، (2012م): الغش في الامتحانات، المكتب الجامعي الحديث.

68. زهران، حامد عبد السلام، (1426هـ–2005م): الصحة النفسية والعلاج النفسي، الطبعة الرابعة، القاهرة، عالم الكتب للنشر والتوزيع.

69. زهران، سناء حامد، (1422هـ–2004م): إرشادات الصحة النفسية لتصحيح مشاعر ومعتقدات الاغتراب، الطبعة الأولى، عالم الكتب، القاهرة.

70. زهران، سناء حامد، (2011م): الصحة النفسية والأسرة، الطبعة الأولى، القاهرة، عالم الكتب.

71. الزهيري، حيدر عبد الكريم محسن، (1438هـ–2017م): مبادئ علم النفس التربوي، الطبعة الأولى، دار الإعصار العلمي.

72. الزيات، فتحي مصطفى، (1424هـ– 2004م): سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي، الطبعة الثانية، القاهرة، دار النشر للجامعات.

73. زيدان، رهام عمر يوسف، (2006–2007م): علاقة التوافق النفسي بالتحصيل الدراسي لدى الطالبات المتفوقات وغير المتفوقات في المرحلة المتوسطة بالمنطقة الشرقية – السعودية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، الجمهورية اليمنية، كلية التربية – قسم علم النفس التربوي، الجامعة الوطنية.

74. زيدي، ناصر الدين ولمين، نصيرة، (2012م): مبادئ الصحة النفسية والإرشاد، ديوان المطبوعات الجامعية.

75. السرطاوي، عبدالعزيز وأبو هلال، ماهر (2009م): المشكلات السلوكية لدى الطلبة في المرحلتين الإعدادية والثانوية في المدارس الحكومية بدولة الإمارات العربية المتحدة، مجلة كلية التربية، مج 23، ع 26، الصفحات 39-75.

76. سعفان، محمد أحمد إبراهيم، (2012م): الوسيط في المشكلات الحياتية (100 مشكلة نفسية واجتماعية)، الطبعة الأولى (1434هـ-2013م)، القاهرة، دار الكتاب الحديث.

77. سعفان، محمد أحمد ومحمود، سعيد طه، (2007م): علم النفس التربوي – إعداد وتدريب المعلم، الطبعة الثانية (1428هـ-2007م)، دار الكتاب الحديث.

78. سعيد، سعاد جبر، (2008م): علم النفس التربوي، عمان – الأردن، جبارا للكتاب العلمي.

79. سلامة، ممدوحة محمد، (1984م): المشكلات السلوكية من الطفولة إلى المراهقة، مكتبة الأنجلو.

80. السلطي، سماح أحمد (2012م): مستوى الصحة النفسية لدى عينة من الطلبة المتفوقين دراسياً في محافظة دمشق وعلاقتها بثباتهم الانفعالي، مجلة جامعة البعث للعوم الإنسانية، مج 37، ع 3.

81. سلمان، سلمان محمد ونبهان، يحيى محمد، (2013م): سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي، الطبعة الأولى، الأردن، دار العلمية للنشر.

82. سلمي، يمينة، (2014-2015م): مظاهر السلوك العدواني لدى المراهقين أبناء الطلاق، رسالة ماجستير تخصص علم النفس العيادي، سكرة – الجزائر، جامعة محمد خيضر.

83. السليتي، فراس، (2009م): علم النفس التربوي: تطور المتعلمين، الطبعة الأولى، عمان – الأردن، دار الحامد للنشر.

84. سليم، عبد العزيز إبراهيم، (1432هـ-2011م): المشكلات النفسية والسلوكية لدى الأطفال، الطبعة الأولى، عمان – الأردن، دار المسيرة.

85. سليم، مريم والشعراني، إلهام، (2006م): الشامل في المدخل إلى علم النفس، الطبعة السادسة، لبنان، دار النهضة الحديثة.

86. سليمان، عبد الرحمن سيد، (2014م): اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد عند الأطفال، دار الجوهرة للنشر والتوزيع.

87. السيد، خالد عبد الرازق، (2001م): سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، الأزا ريطة، مركز الإسكندرية للكتاب.

88. شاهين، عماد، (1430هـ-2009م): مبادئ التعليم المدرسي للأهل والمعلمين، الطبعة الأولى، بيروت – لبنان، دار الهادي.

89. الشحات، مجدي محمد أحمد، (2011م): أثر برنامج تدريبي في عادات الاستذكار على كل من قلق الاختبار المعرفي والتحصيل الدراسي، مجلة كلية التربية – جامعة دمنهور، مج 3، ع 11.

90. الشربيني، زكريا أحمد، (1994م): المشكلات النفسية عند الأطفال، القاهرة، دار الفكر العربي.

91. الشرقاوي، أنور محمد، (2012م): التعلم نظريات وتطبيقات، مكتبة الأنجلو المصرية.

92. شريم، رغدة، (2006م): سيكولوجية المراهقة، عمان – الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

93. شكشك، أنس، (1429هـ-2008م): علم النفس العام، الطبعة الأولى، حلب، دار النهج للدراسات والنشر.

94. الشمري، فيصل محمد علي، (2019م): التنمر بين التحديات وآفاق المعالجة الإنسانية، المركز الإقليمي للتحقيق التربوي.

95. الشيخ، منال حسن، (1438-1439هـ)(2017-2018م): اضطرابات السلوك، جامعة دمشق، منشورات جامعة دمشق، كلية التربية.

96. شيفر وهلمان، ترجمة، سعيد حسين العزة، (2006م): سيكولوجية الطفولة والمراهقة، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

97. الصبيحين، علي موسى والقضاة، محمد فرحات، (1434هـ-2013م): سلوك التنمر عند الأطفال والمراهقين (مفهومه – أسبابه – علاجه)، الطبعة الأولى، الرياض، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

98. الضامن، منذر (1984م): المشكلات السلوكية عند المراهقين في الأردن، رسالة ماجستير (غير منشورة) في التربية الجامعة الأردنية، جامعة اليرموك.

99. ضمد، عبد الستار جبار ولابد، علي ريسان، (1438هـ-2017م): المشكلات السلوكية عند الأطفال (تحليل – قياس – علاج)، الطبعة الأولى، دار البداية للنشر.

100. الظاهر، قحطان أحمد، (2004م): تعديل السلوك، الطبعة الثانية، عمان، دار وائل للنشر والتوزيع.

101. عالم، عمر إبراهيم، (2011م): ظاهرة الغش في الامتحانات: أسبابها وطرق الحد، مجلة الشريعة والدراسات الإسلامية، ع 18.

102. العامودي، ابتسام بنت سعيد عبد الله بن ناجي، (2009م): إدارة أوقات الفراغ للأبناء في الأسرة السعودية، رسالة ماجستير في الاقتصاد المنزلي – سكن وإدارة منزل، جدة، جامعة الملك عبد العزيز، كلية التربية قسم الاقتصاد المنزلي.

103. عبادي، نعمة، (2010م): سيكولوجية الطفولة والمراهقة، دار المطبوعات الجامعية، الإسكندرية.

104. عبارة، هاني محمد ورحال، ماريو جرجس و موسى، أحمد الحاج، (2019م): الاتزان الانفعالي وعلاقته بالمشكلات الدراسية لدى طلبة المرحلة الثانية، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، دمشق- سوريا، مج 10، ع 27.

105. عبد الباري، ماهر شعبان، (1437هـ-2016م): المنهج المدرسي أسسه، نظرياته، مكوناته وتنظيماته، الطبعة الأولى، مكتبة المتنبي.

106. عبد الرحمن، محمد السيد، (1998م): دراسات في الصحة النفسية، القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر.

107. عبد الغني، عمار، (2016م): مشاكل المراهقين القنبلة الموقوتة، مجموعة النيل العربية.

108. عبد القادر، حياد حين، (2021م): المشكلات السلوكية الصفية ماهيتها وأسبابها وطرق علاجها والتعامل معها، دفاتر البحوث العلمية، مج 9، ع 1، ص 139-178.

109. عبد النبي، محسن، (1996م): مهارات التعلم والاستذكار للمتفوقين عقلياً والعاديين من طلاب المرحلة الثانوية، المؤتمر الثاني لقسم علم النفس التربوي، كلية التربية – جامعة المنصورة، ص 32-55.

110. عبيد، ماجدة السيد، (1436هـ-2015م): الاضطرابات السلوكية، الطبعة الأولى، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.

111. عبيد، ماجدة بهاء الدين السيد، (1428هـ-2008م): الضغط النفسي ومشكلاته وأثره على المتعلمين، الطبعة الأولى، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.

112. العبيدي، علي محمد سليمان، (2001م): التنمر مخاطره وعلاجه، القاهرة، دار النهضة.

113. عدس، عبد الرحمن، (1416هـ-1999م): علم النفس التربوي (نظرة معاصرة)، الطبعة الثانية، عمان – الأردن، دار الفكر.

114. العراقي، فاطمة، المراهقة مشكلات وحلول، (2008م): الصحافة العربية.

115. العصيمي، جزاء بن عبيد بن جزاء، (1429هـ): بعض المشكلات النفسية الشائعة لدى طلاب مراحل التعلم العام، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى مكة المكرمة، كلية التربية، قسم علم النفس.

116. العفون، نادية حسين وخليل، وسن ماهر، (1434هـ-2013م): التعلم المعرفي واستراتيجيات معالجة المعلومات، الطبعة الأولى، عمان – الأردن، دار المناهج للنشر.

117. العماني، (1418هـ): المشكلات السلوكية الشائعة لدى عينة من تلاميذ وتلميذات الصفين الخامس والسادس المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض، رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود، قسم علوم النفس.

118. العناني، حنان عبد المجيد، (2005م): الصحة النفسية، الطبعة الثالثة، دار الفكر للطباعة والتوزيع.

119. عواد، يوسف ذياب والزامل، مجدي علي، (2011م): درجة تقدير المعلمين للسلوك المشكل لدى تلاميذ مدارس وكالة الغوث الدولية وسبل علاجه، غزة، مجلة الأزهر، سلسلة العلوم الإنسانية، مج 13، ع 2، ص 139-178.

120. عودة، محمد، (2006م): إعداد معلم المرحلة الأساسية، العين، دار الكتاب الجامعي.

121. عوض الله، يوسف مصطفى سلامة، (1429هـ-2008م): التدخين وعلاقته بمستوى القلق وبعض سمات الشخصية للأطباء المدخنين في قطاع غزة، رسالة ماجستير (غير منشورة)، غزة، كلية التربية فسم علم النفس، الجامعة الإسلامية.

122. العويحي، خولة والعويجي، كريمة، (2011-2012م): التسرب المدرسي وعلاقتها بالمحيط المدرسي، الجزائر، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية – قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، جامعة المسيلة.

123. عياصرة، محمد نايف وحمادنة، برهان محمود، (2013م): مفاهيم ودراسات في علم النفس التربوي، عمان – الأردن، دار زهران للنشر.

124. عيد، محمد إبراهيم، (2005م): مدخل إلى علم النفس الاجتماعي، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

125. العيسوي، عبد الرحمن، (1430هـ-2009م): علم النفس المدرسي – علم النفس في خدمة المدرسة الحديثة، الطبعة الأولى، بيروت – لبنان، دار النهضة العربية.

126. العيسوي، عبد الرحمن، (1993م): مشكلات الطفولة والمراهقة: أسسها الفسيولوجية والنفسية، بيروت، دار العلوم التربوية.

127. عيسى، رابح، (2015-2016م): عمالة الأطفال وعلاقتها بالتسرب المدرسي، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، علم اجتماع، سكرة، جامعة محمد خضير.

128. الغامدي، حسين عبد الفتاح، (2001م): تشكل هوية الأنا لدى عينة من الأحداث الجانحين وغير الجانحين في المملكة العربية السعودية، المجلة العربية للدراسات، مج 5، ع 30.

129. غباري، ثائر أحمد وأبو شعيرة، خالد محمد، (1436هـ-2015م): سيكولوجيا النمو الإنساني بين الطفولة والمراهقة، الطبعة الأولى، دار الإعصار العلمي ومكتبة المجتمع العربي.

130. غباري، ثائر أحمد وأبو شعيرة، خالد محمد، (2010م): سيكولوجيا التعلم وتطبيقاتها الصفية، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان – الأردن.

131. غباري، ثائر وأبو شعيرة، خالد والجبالي، صفية، (2008م): علم النفس العام، مكتبة المجتمع العربي للنشر، عمان – الأردن.

132. فرج، عبد اللطيف حسين، (2009م): الاضطرابات النفسية (الخوف – القلق – التوتر – الانفصام – الأعراض النفسية للأطفال)، الطبعة الأولى، عمان – الأردن، جار الحامد.

133. الفرماوي، حمدي علي، (1990م): مقياس عادات الاستذكار لطلاب الثانوي والجامعة – كراسة التعليمات، مكتبة الأنجلو المصرية.

134. الفلفلي، هناء حسين، (1434هـ-2013م): علم النفس التربوي، الطبعة الأولى، الأردن، دار كنوز المعرفة.

135. فهيم، كلير، (1987م): المشاكل النفسية للمراهق، الطبعة الثانية، القاهرة، دار الثقافة.

136. فيقوب، عيسى وسعيدي، عتيقة، (2016م): ظاهرة الاغتراب النفسي عند المراهقين، مجلة علوم الإنسان والمجتمع، ع 20.

137. قاسم، جمال وعبيد، ماجدة، (2000م): الاضطرابات السلوكية، الطبعة الأولى، عمان، دار صفاء.

138. القحطاني، عبد الله بن صالح، (1438هـ-2017م): علم النفس التربوي، الطبعة الثانية، مكتبة المتنبي.

139. القذافي، رمضان محمد، (2010م): علم النفس العام، المكتب الجامعي الحديث.

140. القشاعلة، بديع عبد العزيز، (2018م): مصطلحات في علم النفس، فلسطين، مركز السيكولوجي للخدمات التقنية والتوزيع.

141. قطامي، يوسف وأبو جابر، ماجد وقطامي، فايقة، (2000م): تصميم التدريس، الطبعة الثانية، عمان – الأردن، دار الفكر.

142. القوصي، عبد العزيز، (1371هـ-1952م): أسس الصحة النفسية، الطبعة الرابعة، مكتبة النهضة المصرية.

143. القيالي، يحيى، (1429هـ-2008م): الاضطرابات السلوكية والانفعالية، الطبعة الأولى، عمان، الطريق للنشر والتوزيع.

144. كناعنة، نظير وسلامة، كايد (2018م): المشكلات التربوية التي تواجه المدارس الثانوية كما يراها المشرفون التربويون مديرو المدارس والمعلمون في منطقة الناصرة، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، مج 26، ع 2، ص 391-451.

145. الكناني، ممدوح عبد النعم، (2011م): سيكولوجية الطفل المبدع، الطبعة الأولى، دار المسيرة للطباعة والنشر.

146. اللباد، عبد الله المختار المبروك (2021م): الصحة النفسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الثانوية، المؤتمر العلمي الثالث لكلية التربية، العجيلات، جامعة غريان.

147. محسن، عبد الرحيم صالح وصالح، علي عبد الرحيم (2009م): السلوك غير المقبول اجتماعياً لدى طلبة الدراسة المتوسطة والإعدادية من وجهة نظر المدرسين في مركز محافظة لديوانية، مجلة كلية التربية، ع 6، ص 258-288.

148. محمد، ثناء هاشم، (2019م): واقع ظاهرة التنمر الإلكتروني لدى طلاب المرحلة الثانوية في محافظة الفيوم وسبل مواجهتها، جامعة الفيوم.

149. محمد، فاطمة عمر الطاهر (2007م): الصحة النفسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لطلاب المرحلة الثانوية بمدينة الأبيض، رسالة ماجستير (غير منشورة) في علم النفس جامعة الخرطوم.

150. محمود، إبراهيم وجيه، (1981م): المراهقة خصائصها ومشكلاتها، دار المعارف.

151. محمود، أبو دف، (2006م): دراسات في الفكر التربوي الإسلامي، الطبعة الأولى، حقوق الطبع محفوظة.

152. محمود، رضوى، (2016م): المراهقة طغيان للعاطفة على العقل، الجيزة – القاهرة، وكالة الصحافة العربية.

153. مختار، أبو أمينة محمد وسالم، محمود عوض الله، (2010م): اتجاهات حديثة في علم النفس، الطبعة الأولى، مصر، المكتبة العصرية.

154. مختار، صفوت وفيق، (2009م): الصحة النفسية وأساليب تنشئة الطفل أسرياً، تربوياً واجتماعياً، الطبعة الأولى، القاهرة، دار الطلائع للنشر.

155. مدبولي، حنان ثابت (2012م): المشكلات الأكاديمية التي يعاني منها طلاب المرحلة الثانوية وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة التربية، مج 2، ع 147، ص 269-304.

156. المرشدي، عماد حسين عبيد، (2014م): ظاهرة الغش وأثرها على الطالب والمجتمع، جامعة بابل، العراق، مطبوعة جامعية.

157. المري، محمد، (1989م): الغش الدراسي وعلاقته بدافع الإنجاز لدى طلبة الجامعة، بحوث المؤتمر الخامس لعلم النفس، مصر، الجمعية المصرية للدراسات النفسية.

158. المصري، إيهاب عيسى وعامر، طارق عبد الرؤوف، (2014م): علم النفس المدرسي، الطبعة الأولى، القاهرة، مؤسسة طيبة للنشر.

159. مصطفى، أسامة فاروق، (1432هـ-2011م): مدخل إلى الاضطرابات السلوكية والانفعالية، الطبعة الأولى، عمان، دار المسيرة.

160. المعايطة، عبد العزيز والجغيمان، محمد عبد الله، (1430هـ-2009م): مشكلات تربوية معاصرة، دار الثقافة.

161. معمرية، بشير، (2009م): بحوث ودراسات مختصة في علم النفس (في المشكلات النفسية والسلوكية للأطفال والراشدين)، الطبعة الأولى، المكتبة العصرية.

162. ملحم، سامي محمد، (2006م): سيكولوجية التعلم والتعليم، الأسس النظرية والتطبيقية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

163. منسي، حسن، (2001م): الصحة النفسية، الطبعة الثانية، أربد–الأردن، دار الكندي للنشر والتوزيع.

164. منصور، عبد المجيد سيد أحمد والتويجري، محمد عبد المحسن والفقي إسماعيل محمد، (1435هـ–2014م)، علم النفس التربوي الأهداف التربوية – سيكولوجية المعلم – سيكولوجية المتعلم – التقويم التربوي – سيكولوجية التقويم العقلي، الرياض – المملكة العربية السعودية، العبيكان للنشر.

165. منصور، عبد المجيد سيد أحمد، (1411هـ–1991م): توجيه وإرشاد المسلم نحو قضاء وقت الفراغ، مكة المكرمة، دعوة الحق مصدرها رابطة العالم الإسلامي، ع 107.

166. منصوري، مصطفى عبد القادر، (2015م): التأخر الدراسي (أسبابه – آثاره – طرق علاجه)، الطبعة الأولى، الأردن – عمان، دار أسامة للنشر.

167. مجموعة من الأكاديميين في مجال العلوم الإنسانية، (2019م): التنمر المدرسي رؤية من داخل مدارس التعليم الثانوي، القاهرة، مؤسسة الباحثة.

168. موسى، عبد الله عبد الحي، (1981م): علم النفس التربوي، القاهرة، دار الثقافة.

169. الميلادي، عبد المنعم، (2015م): تربية المراهقين ومشكلاتهم، مؤسسة شباب الجامعة.

170. نادر، نجوى غالب، (2011م): مراهقون بلا آباء، الطبعة الأولى، دمشق، دار الفكر.

171. ناصف، مصطفى، (1983م): ترجمة على حسين حجاج، نظريات التعلم سلسلة كتب ثقافية، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، علم المعرفة.

172. ناصف، مصطفى، (1986م): ترجمة على حسين حجاج، نظريات التعلم، الكويت، عالم المعرفة.

173. ناصيف، غزوان، (2012م): الصحة النفسية والعلاج النفسي، الطبعة الأولى، حلب، دار الكتاب العربي.

174. نجيب، محمد محمود ومحمد، أسامة عنتر البهي ومحمد، هبة محمود، (2016م): أزمة الهوية لدى طلاب الجامعة، مجلة بحوث التربية النوعية، جامعة المنصورة، ع 41.

175. نصر الله، عمر عبد الرحيم، (2010م): تدني مستوى التحصيل والإنجاز المدرسي، الطبعة الثانية، عمان، دار وائل للنشر.

176. نعيسة، رغداء، (1433هـ-2012م) (1434هـ-2013م): كتاب المشكلات السلوكية للأطفال، منشورات جامعة دمشق، كلية التربية.

177. نوف، محي الدين وقطامي، يوسف وعدس، عبد الرحمن، (1424هـ-2003م): أسس علم النفس التربوي، دار الفكر.

178. النيسابوري، الثعالبي، (1038م): فقه اللغة وسر العربية، الباب الرابع عشر، الفعل الثاني، دار الكتب العلمية.

179. واطسون، روبرت وآخرون، (2004م): ترجمة داليا عزت مؤمن ومحمد عزت، سيكولوجية الطفل والمراهق، الطبعة الأولى، القاهرة، مكتبة مدبولي.

180. الوشلي، أمة الرازق محمد (2003م): الصحة النفسية لدى طلبة جامعة صنعاء وعلاقتها بالضغوط النفسية، رسالة دكتوراه (غير منشورة) كلية التربية جامعة الخرطوم.

181. يحيى، خولة أحمد (قسم الإرشاد والتربية الخاصة)، (1421هـ-2000م): الاضطرابات السلوكية والانفعالية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

182. يعقوب، نافذ نايف، (مارس 2016م): استراتيجية التفكر وأسلوب التعلم وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى طالبات كليات جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج 16، ع 1.

183. يوسف، هاجر إدريس، (2012م): المشكلات السلوكية وسط طلاب المدارس الثانوية بمحلية الخرطوم وعلاقتها بالقبول والرفض الوالدي والمستوى الاقتصادي، رسالة دكتوراه في علم النفس التربوي، جامعة الخرطوم.

الملاحق

ملحق رقم (1)

المقاييس في الصورة الأولية قبل التحكيم

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا

كلية الدراسات العليا

عزيزي الطالب/عزيزتي الطالبة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

بين يديك ثلاثة مقاييس الغرض منها إجراء دراسة علمية لنيل درجة الدكتوراه في علم النفس، الرجاء الإجابة على الأسئلة بصراحة وصدق وأمانة لأن إجابتك لها قيمة علمية كبيرة، وأعلم عزيزي الطالب/عزيزتي الطالبة أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة وإنما الإجابة الصحيحة تعبر عن وجهة نظركم الشخصية، كما ينبغي الإجابة على كل العبارات الواردة في الاستبانة، وتأكد أن المعلومات الواردة في الاستبانة ستكون في غاية السرية ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي، ولنؤكد ذلك لا داعي لذكر اسمك.

الإرشادات:

1. أكتب/أكتبي اسم مدرستك والصف.
2. أرجو أن تقرأ العبارة بدقة قبل الإجابة عليها.
3. ضع علامة (√) عند الإجابة التي تناسب حالتك

والله الموفق

الباحثة

شيماء الشيخ سيد أحمد

دكتوراه علم النفس

أولاً :البيانات العامة

1. المدرسة: ..... الصف: .....
2. العمر: ..... النوع: ذكر ( ) أنثى ( )

ثانياً: مقياس المشكلات السلوكية

الرقم	الفقرات	دائماً	أحياناً	أبداً
1	أسخر من الآخرين.			
2	أتلفظ بألفاظ نابية.			
3	اعرض نفسي للإهانة.			
4	أقوم بكسر الأشياء عند الغضب.			
5	أحرض زملائي على إثارة الفوضى.			
6	أحاول كسب إعجاب الآخرين عن طريق تغيير الحقائق.			
7	أميل إلى نقل أي أخبار عن الآخرين بدافع الانتقام.			
8	أخدع الآخرين واحتال عليهم.			
9	أكذب دون قصد.			
10	أتحدث بغير الحقيقة للحصول على أشياء أرغب فيها.			
11	أجد متعة في الاستحواذ على ممتلكات الآخرين.			
12	لكي أوفر احتياجاتي أخذ من الآخرين دون علمهم.			
13	انتقم من الآخرين بالاستيلاء على ممتلكاتهم.			
14	أساعد الآخرين في الغش والاحتيال.			
15	عندما أفكر في الاستحواذ على شيء أجلس وحيداً.			
16	وجود شخص يسيطر على الطلاب الآخرين ضروري.			
17	أظهر قوتي حتى لا أوصف بالضعف.			
18	بعض الطلاب يحتاجون إلى أن يعطوا درساً في السلوك.			
19	انتقد أعمال الزملاء الآخرين.			
20	قليلاً ما اهتم بمشاعر الآخرين.			
21	أتغزل في الجنس الآخر.			
22	لا أستطيع التحكم في رغباتي.			
23	احتاج إلى معرفة الكثير عن المسائل الجنسية.			

24	أحب الملابس التي تظهر أجزاء جسمي.			
25	أستجيب للسلوكيات غير الأخلاقية.			
26	أميل إلى تغيير مزاجي بتناول العقاقير.			
27	أعتبر التدخين شيئاً طبيعياً وأمراً شخصياً.			
28	يشجعني زملائي على ممارسة التدخين.			
29	لا تهمني أضرا التدخين الصحية.			
30	أتمنى أن يكون الحصول على التبغ سهلاً.			

ثالثاً: مقياس المشكلات التعليمية

الرقم	الفقرات	دائماً	أحياناً	أبداً
.1	أشعر بالملل عندما أقبل على الدراسة.			
.2	أؤدي واجباتي المدرسية لإرضاء الآخرين.			
.3	ليس لدي هدف محدد أسعي لتحقيقه.			
.4	أشعر بالتوتر عندما لا أستطيع حفظ الدروس.			
.5	لا يهمني إذا لم أكمل واجبات المدرسة.			
.6	لا أستطيع مواجهة المواقف التي تحول دون تحقيق هدفي.			
.7	أدرس خوفاً من الفشل وليس لتحقيق النجاح.			
.8	وجود العوائق تقلل من رغبتي لتحقيق هدفي.			
.9	لا أركز أثناء تأدية المهام التي أكلف بها سواء في البيت أو المدرسة.			
.10	عندما أكون وسط مجموعة من الأفراد أجد صعوبة في التركيز على ما يقال من حوار.			
.11	أقول أشياء بدون تفكير وبعد ذلك أشعر بالندم.			
.12	اتخذ قرارات سريعة دون تفكير كافٍ.			
.13	علاقاتي سيئة لأنني أميل إلى التحدث أولاً ثم التفكير فيما بعد.			
.14	أجد صعوبة في التخطيط عند أدائي لسلسلة من المهام أو الأنشطة.			
.15	أشعر بالضيق الشديد نتيجة للطريقة المشوشة أو غير المنظمة التي يعمل بها عقلي.			

16.	عندما أكون جالساً بهدوء فإنني عادة أحرك رأسي أو قدماي.				
17.	يصعب علي أن انتظر دوري أثناء الأنشطة الجماعية.				
18.	أشعر براحة كبيرة عندما أتحرك كثيراً.				
19.	أعتمد على ذاكرتي في أنشطتي وأعمالي اليومية.				
20.	يصعب علي استدعاء المعلومات التي حفظتها.				
21.	أجد صعوبة في استرجاع الوقائع التي حدثت منذ دقائق قليلة.				
22.	أجد صعوبة في تذكر الأسماء.				
23.	يصعب على إعادة بناء الأحداث اليومية لأتذكر بعض الموضوعات.				
24.	لا أكتب ملحوظاتي اليومية لمساعدتي على التذكر.				
25.	أنسى قدر كبير من المعلومات التي تعلمتها مسبقاً.				
26.	لا أنزعج عندما أنسى بعض الموضوعات.				
27.	لا ارغب في تدوين ملاحظات معينة أثناء الاستذكار.				
28.	أميل إلى المذاكرة المتواصلة دون أن يتخللها فترات راحة أو ترفيه.				
29.	من الصعب أن أنتظم في استذكار دروسي من بداية العام الدراسي.				
30.	لا أتصفح الدرس بل أقرأه تفصيلاً.				
31.	لا أقوم بحل الأمثلة والأسئلة أثناء الدراسة.				
32.	أذاكر دروسي في أماكن مختلفة في المنزل.				
33.	أستذكر دروسي في حجرة النوم.				
34.	أفضل التركيز في المذاكرة قرب نهاية العام.				
35.	يصعب علي الاستمرار في أي عمل حتى إتمامه.				
36.	أنتقل من نشاط إلى آخر قبل إنهاء النشاط الأول.				
37.	لا أهتم بالواجبات التي يكلفني بها المعلم.				
38.	أجد صعوبة في متابعة الدروس أو التوجيهات التي تصدر من المعلمين.				
39.	أشعر بالملل والنوم أثناء أداء المهام والأنشطة الأكاديمية.				
40.	أجد صعوبة في المناقشات والإجابة على الأسئلة التي تقدم إليّ.				
41.	يحدث لي تشويش عند كثرة المعلومات وتداخلها.				
42.	أنسحب من مواقف التنافس التحصيلي.				

43.	لا يمكنني العمل على واجباتي فترة طويلة نسبياً.				
44.	أهرب في أثناء اليوم الدراسي.				
45.	أقرأ ببطء شديد وبشكل متقطع.				
46.	أجد صعوبة في تذكر النصوص.				
47.	أجد صعوبة في اللحاق بزملائي في التحصيل.				
48.	أعدت السنة الدراسة في مرة من المرات				
49.	أفشل في أداء المهام بصورة متكررة				
50.	أحب مضايقة الآخرين بالفعل أو اللفظ				
51.	أميل إلى العمل أو اللعب وحيداً				
52.	أرى أن معظم المدرسين يطلبون من الطلاب أداء واجبات أكثر من اللازم.				
53.	أشعر أن أسرتي غير مهتمة بتعليمي.				
54.	لا يوجد لدي مكان مناسب للدراسة.				
55.	أشعر أن قدراتي لا تؤهلني للدراسة بالمدرسة.				
56.	كراهيتي لمدرسين معينين تجعلني أكره بعض المواد.				
57.	أشعر أن معظم المعلمين يعاملون الطلبة بطريقة غير عادلة.				
58.	أشعر بأن ليس لدي القدرة على التغلب على أي صعوبات في الدراسة.				
59.	تراودني فكرة ترك المدرسة للحصول على عمل.				
60.	أشعر أنه ليس لدي هدف في الحياة.				
61.	أرى أن قضاء وقت ممتع في أي شيء غير الدراسة والحصول على أكبر قسط من المرح في الحياة هو أكثر أهمية من الدراسة				
62.	انشغالي بمساعدة الأسرة يعوقني من مواصلة دراستي.				
63.	مشاكلي خارج المدرسة وفي المنزل تجعلني أهمل دروسي.				
64.	أشعر أن المواد الدراسية كثيرة ولا يمكن الإلمام بها بسهولة.				
65.	يوصي المعلمون بتحويلي إلى فصول تقوية،				

رابعاً: مقياس الصحة النفسية

الرقم	الفقرات	دائماً	أحياناً	أبداً
1	أشعر بالتعب والإرهاق.			
2	أشعر بحاجة إلى مسكنات للألم.			
3	أشعر بأني مرهق وليس في مزاج جيد.			
4	أشعر بأني مريض.			
5	أشعر بآلام في راسي.			
6	أشعر بالضيق أو الضغط في راسي.			
7	أصاب بنوبات من الحرارة أو البرودة.			
8	أحتاج إلى الكثير من النوم بسبب القلق.			
9	أجد صعوبة في البقاء نائما عند استيقاظي لسبب ما.			
10	أشعر بأني غير قادر على الاستمرار في أداء مهامي تحت أي ضغط.			
11	آخذ الأمور بشكل حاد وطبع سيئ.			
12	أصاب بالخوف والرعب دون سبب مقبول.			
13	أجد كل الأمور اكبر من قدراتي.			
14	أحس بأني عصبي ومتوتر على الدوام.			
15	لا استطيع إبقاء نفسي مشغولا.			
16	آخذ وقتا أطول مما تعودت عليه للقيام بأعمالي.			
17	اشعر بأني أؤدي أعمالي على نحو سيئ.			
18	أنا غير راض عن الأسلوب الذي أنفذ به مهامي.			
19	أشعر بأني لست مفيدا في أي شيء أقوم به.			
20	أشعر بالعجز عن اتخاذ قرارات حول أي شيء.			
21	ليس القدرة على الاستمتاع بنشاطاتي الاعتيادية اليومية.			
22	أشعر بأني شخص عديم القيمة.			
23	أشعر بان الحياة ميؤوس منها تماما.			
24	أشعر بان الحياة لا تستحق العيش فيها.			
26	لا استطيع عمل أي شيء لان أعصابي متعبة جداً.			

ملحق رقم (2)

المقاييس في الصورة النهائية بعد التحكيم

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا

كلية الدراسات العليا

عزيزي الطالب/عزيزتي الطالبة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

بين يديك ثلاثة مقاييس الغرض منها إجراء دراسة علمية لنيل درجة الدكتوراه في علم النفس، الرجاء الإجابة على الأسئلة بصراحة وصدق وأمانة لأن إجابتك لها قيمة علمية كبيرة، وأعلم عزيزي الطالب/عزيزتي الطالبة أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة وإنما الإجابة الصحيحة تعبر عن وجهة نظركم الشخصية، كما ينبغي الإجابة على كل العبارات الواردة في الاستبانة، وتأكد أن المعلومات الواردة في الاستبانة ستكون في غاية السرية ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي، ولنؤكد ذلك لا داعي لذكر اسمك.

الإرشادات:

4. أكتب/أكتبي اسم مدرستك والصف.
5. أرجو أن تقرأ العبارة بدقة قبل الإجابة عليها.
6. ضع علامة (√) عند الإجابة التي تناسب حالتك

والله الموفق

الباحثة

شيماء الشيخ سيد أحمد

دكتوراه علم النفس

أولاً :**البيانات العامة**

المدرسة: ..... الصف: .....

العمر: ..... النوع: ذكر ( ) أنثى ( )

ثانياً: **مقياس المشكلات السلوكية**

الرقم	الفقرات	دائماً	أحياناً	أبداً
1	أسخر من زملائي.			
2	أتلفظ بألفاظ نابية أمام زملائي.			
3	أقوم بتصرفات تعرضني للإهانة.			
4	أقوم بكسر الأشياء عند الغضب.			
5	أحرض زملائي على إثارة الفوضى.			
6	أحاول كسب إعجاب الآخرين عن طريق تغيير الحقائق.			
7	أميل إلى نقل أي أخبار عن الآخرين بدافع الانتقام.			
8	أخدع الآخرين بالاحتيال عليهم.			
9	أكذب عن قصد ودون قصد.			
10	أتحدث بغير الحقيقة للحصول على أشياء أرغب فيها.			
11	أجد متعة في الاستحواذ على ممتلكات الآخرين.			
12	أخذ من الآخرين دون علمهم لكي أوفر احتياجاتي.			
13	انتقم من الآخرين بالاستيلاء على ممتلكاتهم.			
14	أساعد زملائي في الغش والاحتيال.			
15	عندما أفكر في الاستحواذ على شيء أجلس بعيداً أعين الآخرين.			
16	وجود طالب يسيطر على الطلاب الآخرين ضروري.			
17	أظهر قوتي أمام زملائي حتى لا أوصف بالضعف.			
18	بعض الطلاب يحتاجون إلى أن يعطوا درساً في السلوك.			
19	أنتقد أعمال الزملاء الآخرين.			
20	لا أهتم بمشاعر الآخرين.			
21	أتغزل في الجنس الآخر.			
22	أجد صعوبة التحكم في رغباتي الجنسية.			
23	أحتاج إلى معرفة الكثير عن المسائل الجنسية.			

24	أحب الملابس التي تظهر أجزاء جسمي.			
25	أرد على الألفاظ البذيئة.			
26	أميل إلى تغيير مزاجي بتناول العقاقير.			
27	أعتبر التدخين أمراً شخصياً.			
28	يشجعني زملائي على ممارسة التدخين.			
29	لا تهمني أضرار التدخين الصحية.			
30	أتمنى أن يكون الحصول على التبغ سهلاً.			

ثالثاً: مقياس المشكلات التربوية

الرقم	الفقرات	دائماً	أحياناً	أبداً
.1	أشعر بالملل عندما أقبل على المذاكرة.			
.2	أؤدي واجباتي المدرسية لإرضاء أهلي.			
.3	ليس لدي هدف أكاديمي محدد أسعي لتحقيقه.			
.4	أشعر بالتوتر عندما لا أستطيع حفظ الدروس.			
.5	لا أستطيع مواجهة المواقف التي تحول دون تحقيق هدفي.			
.6	أدرس خوفاً من الفشل وليس لتحقيق النجاح.			
.7	وجود العوائق تقلل من رغبتي لتحقيق هدفي التعليمي.			
.8	لا أركز أثناء تأدية المهام التي أكلف بها سواء في البيت أو المدرسة.			
.9	عندما أكون وسط مجموعة من الزملاء أجد صعوبة في التركيز على ما يقال من حوار.			
.10	أقول أشياء بدون تفكير وبعد ذلك أشعر بالندم.			
.11	اتخذ قرارات سريعة دون تفكير كافٍ.			
.12	علاقاتي مع الزملاء سيئة لأنني أتحدث أولاً ثم التفكير فيما أقوله.			
.13	أجد صعوبة في التخطيط لدراستي عند أدائي للأنشطة المدرسية.			
.14	أشعر بالضيق الشديد نتيجة للطريقة المشوشة التي يعمل بها عقلي.			
.15	عندما أكون جالساً بهدوء فإنني عادة أحرك قدماي.			
.16	يصعب علي أن انتظر دوري أثناء الأنشطة الجماعية.			
.17	أشعر براحة كبيرة عندما أتحرك.			

18.	أعتمد على ذاكرتي في أنشطتي وأعمالي اليومية.				
19.	يصعب علي استدعاء الدروس التي حفظتها.				
20.	أجد صعوبة في استرجاع الوقائع التي حدثت منذ دقائق قليلة.				
21.	أجد صعوبة في تذكر بعض الأسماء.				
22.	يصعب على إعادة بناء الأحداث اليومية لأتذكر بعض الموضوعات.				
23.	لا أدون ملحوظاتي اليومية لمساعدتي على التذكر.				
24.	أنسى قدر كبير من المعلومات التي تعلمتها مسبقاً.				
25.	لا انزعج عندما أنسى بعض الموضوعات الدراسية.				
26.	أميل إلى المذاكرة المتواصلة دون أن يتخللها فترات راحة أو ترفيه.				
27.	من الصعب أن أنتظم في استذكار دروسي من بداية العام الدراسي.				
28.	لا أتصفح الدرس بل أقرأه تفصيلاً.				
29.	لا أقوم بحل الأسئلة أثناء الدراسة.				
30.	أذاكر دروسي في أماكن مختلفة في المنزل.				
31.	أستذكر دروسي في غرفة النوم.				
32.	أفضل التركيز في المذاكرة قرب نهاية العام.				
33.	يصعب علي الاستمرار في أي عمل حتى إتمامه.				
34.	أنتقل من نشاط إلى آخر قبل إنهاء النشاط الأول.				
35.	أهمل الواجبات التي يكلفني بها المعلم.				
36.	أجد صعوبة في متابعة التوجيهات التي تصدر من المعلمين.				
37.	أشعر بالملل والنوم أثناء الأنشطة الأكاديمية.				
38.	أجد صعوبة في المناقشات والإجابة على الأسئلة في الفصل.				
39.	أنسحب من مواقف التنافس التحصيلي.				
40.	أجد صعوبة في العمل على واجباتي فترة طويلة نسبياً.				
41.	أهرب من المدرسة أثناء اليوم الدراسي.				
42.	أقرأ ببطء شديد وبشكل متقطع.				
43.	أجد صعوبة في تذكر النصوص.				
44.	أجد صعوبة في اللحاق بزملائي في التحصيل.				
45.	أعدت السنة الدراسة في مرة من المرات.				
46.	أفشل في أداء الواجبات المدرسية بصورة متكررة.				

47.	أحب مضايقة الآخرين بالفعل أو اللفظ				
48.	أميل إلى الاستذكار وحيداً..				
49.	أرى أن المدرسين يطلبون من الطلاب أداء واجبات أكثر من اللازم.				
50.	أشعر أن أسرتي غير مهتمة بتعليمي.				
51.	يصعب الحصول على مكان مناسب في البيت للدراسة.				
52.	أشعر أن قدراتي لا تؤهلني للدراسة بالمدرسة.				
53.	كراهيتي لمدرسين معينين تجعلني أكره بعض المواد.				
54.	أشعر أن معظم المعلمين يعاملون الطلبة بطريقة غير عادلة.				
55.	أشعر بأن ليس لدي القدرة على التغلب على صعوبات المدرسية.				
56.	تراودني فكرة ترك المدرسة للحصول على عمل.				
57.	أشعر أنه ليس لدي هدف أحققه من الدراسة.				
58.	أرى الحصول على المرح في الحياة هو أكثر أهمية من الدراسة				
59.	انشغالي بمساعدة الأسرة يعوقني من مواصلة دراستي.				
60.	مشاكلي خارج المدرسة وفي المنزل تجعلني أهمل دروسي.				
61.	أشعر أن المواد الدراسية كثيرة ولا يمكن الإلمام بها بسهولة.				
62.	يفضل المعلمون بتحويلي إلى فصول تقوية.				

رابعاً: مقياس الصحة النفسية

الرقم	الفقرات	دائماً	أحياناً	أبداً
1	أشعر بالتعب والإرهاق.			
2	أشعر بحاجة إلى مسكنات للألم.			
3	أشعر بأنه ليس في مزاج جيد.			
4	أشعر بأني مريض.			
5	أشعر بآلام في راسي.			
6	أشعر بالضيق.			
7	أصاب بنوبات من الحرارة أو البرودة.			
8	أحتاج إلى الكثير من النوم بسبب القلق.			
9	أجد صعوبة في العودة للنوم عند استيقاظي لسبب ما.			
10	أشعر بأني غير قادر على الاستمرار في أداء.			
11	آخذ الأمور بشكل حاد.			
12	أصاب بالخوف والرعب دون سبب مقبول.			
13	أجد أن التحديات أكبر من قدراتي.			
14	أحس بأني ومتوتر على الدوام.			
15	لا أستطيع ملء أوقات فراغي.			
16	آخذ وقتاً أطول مما تعودت عليه للقيام بأعمالي.			
17	أشعر بأني أؤدي أعمالي على نحو سيئ.			
18	أنا غير راض عن الأسلوب الذي أمارس به حياتي.			
19	أشعر بأني فاشل في أي شيء أقوم به.			
20	أشعر بالعجز عن اتخاذ قرارات حول أي شيء.			
21	لا أستمتع بنشاطاتي الاعتيادية اليومية.			
22	أشعر بأني شخص عديم القيمة.			
23	أشعر بان الحياة لا تستحق العيش فيها.			
24	لا استطيع عمل أي شيء لأن أعصابي متعبة جداً.			

ملحق رقم (3)

بسم الله الرحمن الرحيم

خطاب التحكيم

الدكتور الفاضل ..... المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تقوم الباحثة بإجراء دراسة حول المشكلات السلوكية والتربوية وعلاقتها بالصحة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحلية كرري، وذلك للحصول على درجة الدكتوراه في علم النفس التربوي لذا قامت الباحثة بتصميم استبيان لقياس المشكلات السلوكية وآخر لقياس المشكلات التربوية، كما قامت بتعديل مقياس لجولد بيرج في الصحة النفسية.

لذا أرجو التكرم بإبداء رأيكم السديد ومقترحاتكم بشأن فقرات الاستبيان فيما إذا كان صالحًا أو غير صالح، ومدى انتماء كل فقرة للمجال المحدد لها، وبنائها اللغوي، وأية اقتراحات أو تعديلات ترونها مناسبة لتحقيق هدف الدراسة الحالية علمًا بأن بدائل الإجابة على الفقرات هي: (أحياناً / دائماً / أبداً).

شاكرة لكم جهدكم وتعاونكم .. مع فائق احترامي وتقديري

الدارسة: شيماء الشيخ

ملحق رقم (4)

جدول المحكمين

الرقم	الاسم	الدرجة العلمية	الجامعة
1	الرشيد إسماعيل الطاهر البيلي	بروفيسور	جامعة النيلين
2	أنور أحمد عيسى	بروفيسور	أم درمان الإسلامية
3	أمينة الشريف	بروفيسور	الزعيم الأزهري
4	نجدة محمد عبدالرحيم	بروفيسور	السودان للعلوم والتكنولوجيا
5	الصادق آدم وادي إسماعيل	أستاذ مشارك	أم درمان الإسلامية
6	وفاق صابر علي	أستاذ مشارك	النيلين
7	أمل بدري النور	أستاذ مشارك	الزعيم الأزهري
8	أسماء سراج الدين	أستاذ مشارك	الخرطوم