الجامعـــــــة الإســـــــلامية – غـــــزة
عمـــــــادة الدراســـــــات العليـــــــا
كليـــــــــــــــة التربيـــــــــــــــة
قســـــــــم علـــــــــم الـــــــــنفس

المعاملة المدرسية وعلاقتها ببعض أنماط السلوك لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في قطاع غزة

إعداد الطالب:
حموده حسن عبد العال

إشراف الدكتور:
عبد الفتاح عبد الغني الهمص

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير
في علم النفس– إرشاد نفسي

1434هـ–2013م

﴿والَّذِينَ يَقُولُونَ رَبَّنَا هَبْ لَنَا مِنْ أَزْوَاجِنَا وذُرِّيَّاتِنَا قُرَّةَ أَعْيُنٍ واجْعَلْنَا لِلْمُتَّقِين إِمَاماً﴾

(الفرقان،الآية:74)

إهـــــــداء

- **إلى الذين قضوا دفاعاً عن هذه الأمة، فغرسوا فينا الهمة.**
- **إلى من علمني العطاء بدون انتظار .. إلى من أحمل اسمه بكل افتخار... إلى الذي زرع فينا بذرة النجاح إلى روح والدي الغالي رحمه الله وجمعني به في فسيح جناته...**
- **إلى نبع الحنان والعطاء ورمز الحب والوفاء.... والدتي الغالية أمدها الله بالصحة والعافية...**
- **إلى إخواني وأخواتي، الذين شدوا من عضدي.**
- **إلى زوجتي الغالية و أبنائي الأعزاء (حسن و أحمد) الذين قاسموني آلامي وآمالي.**
- **إلى كل أصدقائي، وزملاء مهنتي وجميع العاملين في مجال الإرشاد النفسي.**
- **إلى كل من أراد سلوك الطريق الصحيح في تربية أبنائه وتنشئتهم علي الحق والخير والهدي والصلاح**

أُهدي هذا البحث المتواضع،

الباحث

شكر وتقدير

بسْمِ اللهِ الرَّحْمنِ الرَّحِيمِ "**رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَى وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحاً تَرْضَاهُ وَأَصْلِحْ لِي فِي ذُرِّيَّتِي إِنِّي تُبْتُ إِلَيْكَ وَإِنِّي مِنَ الْمُسْلِمِينَ**"

(سورة الأحقاف: الآية 15)

الحمد لله رب العالمين، الذي علم بالقلم، علم الإنسان ما لم يعلم، اللهم انفعنا بما علمتنا، وعلمنا ما ينفعنا، وزدنا علماً، وهب لنا من لدنك رحمة، إنك أنت الوهاب، والصلاة والسلام على نبينا محمد أشرف المرسلين، وعلى آله وصحبه أجمعين، ومن سار على هُداه إلى يوم الدين، أما بعد:

يقول الرسول صلى الله عليه وسلم: "**من قال جزاكم الله خيراً، فقد أبلغ في الثناء**" وقوله صلى الله عليه وسلم: "لا يشكر الله من لا يشكر الناس".

لذا يقتضي الواجب أن أذكر فضل من شجعني وساعدني على إتمام هذه الدراسة، ولا ينكر فضل الفضلاء إلا من ران على قلبه، وساء منبتاً.

وإن كان من الواجب أن يذكر أهل الفضل بفضلهم، وأن يخص بعضهم بالذكر، فإني أتقدم بخالص شكري وعظيم تقديري وامتناني إلى أستاذي الفاضل الدكتور: **عبد الفتاح عبد الغني الهمص**، الذي أسعدني بإشرافه على هذه الدراسة، فقد رافقني في هذه الرحلة التعليمية، ومنحني الكثير من وقته، وجاد عليّ بإرشاداته السديدة، وتوجيهاته المفيدة، ومنحني من علمه ما يعجز مثلي عن مكافئته، فجازاه الله عني خير الجزاء.

كما وأتقدم بالشكر والامتنان إلي عضوي لجنة المناقشة الدكتور الفاضل: **أنور عبد العزيز العبادسة**، والدكتور الفاضل: **محمد عبد العزيز الجريسي** على تكرمهما بمناقشة رسالتي.

كما وأتقدم بالشكر الخالص إلى الأستاذ: **محمد شبير** على ما قام به من ترجمة الملخص إلى اللغة الإنجليزية، كما وأتقدم بخالص الشكر والتقدير للأستاذ: **إبراهيم النواجحة** لمراجعته اللغوية لهذه الدراسة.

كما يطيب لي أن أشكر الزميل العزيز الأستاذ: **أسامة أبو صبحة**، والأستاذ: **لطفي أبو موسى**، والأستاذ الزميل: **تامر أبو موسى و محمود البراغيتي**، والأستاذ الزميل: **علاء حجازي**، والأستاذ الزميل: **هيثم أبو عودة**، والأستاذ: **محمد سحويل**، والأستاذ: **أشرف الجبالي**، على التعاون الصادق مع الباحث أثناء تطبيق دراسته.

أما أسرتي: **والدتي، زوجتي، إخوتي، أعمامي** فقد أعانوني وعانوا في سبيل تذليل كل صعب، وتعبيد كل درب، فلهم مني التقدير والاعتزاز والحب، داعياً الله أن يعينني في تعويضهم لما بذلوه، من جهد وعناء، ودعاء خالص لهم من الأعماق بالصحة والعافية والسعادة.

كما وأتقدم بالشكر والامتنان إلى أخي الأستاذ: **سمير محمد النجار** على ما قدمه لي من مساعدة لانجاز هذه الدراسة.

هؤلاء من ذكرتهم فشكرتهم، أما من نسيتهم، فهم أولى الناس بالشكر والتقدير، وأدعو الله سبحانه وتعالى أن ينال هذا الجهد القبول والرضا، فحسبي أنني اجتهدت، ولكل مجتهد نصيب، والكمال لله وحده، فإن وفقت فمن الله، وإن قصرت، فعذري لقوله سبحانه وتعالى: "**قَالُواْ سُبْحَانَكَ لاَ عِلْمَ لَنَا إِلاَّ مَا عَلَّمْتَنَا إِنَّكَ أَنتَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ**" (البقرة: 32).

والله من وراء القصد،

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين المعاملة المدرسية وبعض أنماط السلوك الايجابي(دافعية الانجاز) والسلوك السلبي (السلوك الفوضوي) لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا، في ضوء ثلاث متغيرات هي: الجنس، منطقة السكن، و المستوى التعليمي ، وللإجابة عن تساؤلات الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقام الباحث باستخدام مقياس المعاملة المدرسية و مقياس دافعية الانجاز و مقياس السلوك الفوضوي، وجميها من إعداد الباحث ، وتكونت عينة الدراسة من (888) طالباً وطالبة من طلبة مدارس المرحلة الأساسية العليا التابعة لوزارة التربية والتعليم ، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين المعاملة المدرسية ودافعية الانجاز لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا.
2. وجود علاقة ارتباطيه سالبة بين المعاملة المدرسية والسلوك الفوضوي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا.
3. وجود علاقة سالبة بين دافعية الانجاز والسلوك الفوضوي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا.
4. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المعاملة المدرسية تعزى لمتغير الجنس والمستوى التعليمي ومنطقة السكن.
5. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الدافعية للانجاز تعزى لمتغير الجنس والمستوى التعليمي ومنطقة السكن.
6. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في السلوك الفوضوي تعزى لمتغير الجنس ومنطقة السكن.
7. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في السلوك الفوضوي تعزى لمتغير المستوى التعليمي.

Abstract

This study aimed to recognize the relationship between school treatment and some patterns of positive behavior (motivation of achievement) and negative behavior (disruptive behavior) among the students of high basic level, in light of three variables: sex, region of residence, and educational level, and to answer the questions of the study, the researcher used the descriptive analytical method, the researcher used a school treatment scale ,motivation of achievement scale and disruptive behavior scale, all scales were prepared by the researcher. the number of sample was (888) student were distributed in governmental schools in all governorates of the Gaza. The Study reached these results:

1. There was a positive correlation between school treatment and the motivation of achievement of students of high basic school.
2. There was a negative correlation between school treatment and disruptive behavior of students of high basic school.
3. There were statistically significant differences at the level of significance ($0.05 \geq \alpha$) in disruptive behavior attributed to sex, educational level and area of residence.
4. There were no statistically significant differences at the level of significance ($0.05 \geq \alpha$) in school treatment attributable to the variables of gender, level of education and area of residence.
5. There were statistically significant differences at the level of significance ($0.05 \geq \alpha$) in disruptive behavior attributable to the variables of sex, the educational level and area of residence.

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
الفصل الأول **خلفية الدراسة**	8-1
مقدمة الدراسة.	2
مشكلة الدراسة وتساؤلاتها.	4
مبررات الدراسة.	4
أهداف الدراسة.	5
أهمية الدراسة.	6
مصطلحات الدراسة	7
حدود الدراسة	8
الفصل الثاني **الإطار النظري**	87-9
المبحث الأول : المعاملة المدرسية	
مقدمة	10
تعريف المعاملة المدرسية	11
الجانب الايجابي للمعاملة المدرسية	11
المؤثرات المدرسية التي تؤثر في الصحة النفسية للطلبة	13
العلاقات الاجتماعية والإنسانية داخل المدرسة	18
الجانب السلبي للمعاملة المدرسية	26
أسباب إساءة المعاملة المدرسية	26
الآثار المترتبة على إساءة المعاملة المدرسية	27
تعقيب على المعاملة المدرسية	28
المبحث الثاني : دافعية الانجاز	
مقدمة	31
لمحة تاريخية عن تطور مفهوم الدافعية	31
تعريف الدافعية	33

الموضوع	الصفحة
المفاهيم المرتبطة بالدافعية	33
تصنيف الدوافع	34
وظائف الدافعية	35
مميزات الدافعية	35
الأسس التي تقوم عليها الدوافع	37
تعريف دافعية الانجاز	38
أنماط دافعية الانجاز	39
محددات دافع الانجاز	40
العوامل المؤثرة في مستوى دافعية الانجاز	40
خصائص الأفراد ذوي الدافعية المرتفعة للانجاز	42
النظريات المفسرة لدافعية الانجاز	43
تعقيب على نظريات الدافعية للانجاز	51
المبحث الثالث : السلوك الفوضوي	
تعريف السلوك	53
السلوك السوي والسلوك الشاذ	53
السمات المميزة للسلوك السوي	54
معايير السلوك السوي والسلوك الشاذ	57
مفهوم السلوك الفوضوي	57
أشكال السلوك الفوضوي	58
التشخيص الفارق للاضطراب	59
المفاهيم المرتبطة بالسلوك الفوضوي	62
المشكلات المرتبطة بالسلوك الفوضوي	63
الآثار المتنوعة للسلوك الفوضوي	65
مستويات السلوك الفوضوي	66
أسباب السلوك الفوضوي	67

الموضوع	الصفحة
النظريات المفسرة للسلوك الفوضوي	78
الفصل الثالث **دراسات سابقة**	112-88
مقدمة	89
دراسات تناولت المعاملة المدرسية ومناخها	89
دراسات تناولت الدافعية للانجاز	94
دراسات تناولت السلوك الفوضوي	99
تعقيب على الدراسات السابقة	104
فرضيات الدراسة	112
الفصل الرابع **الطريقة والاجراءات**	126-113
منهج الدراسة	114
مجتمع الدراسة	114
عينة الدراسة	115
أدوات الدراسة	115
إجراءات الدراسة	125
المعالجات الإحصائية	125
الصعوبات التي واجهت الباحث	126

الموضوع	الصفحة
الفصل الخامس **نتائج الدراسة وتفسيرها**	144-127
النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	128
النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	130
النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث	131
النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع	133
النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس	134
النتائج المتعلقة بالسؤال السادس	137
النتائج المتعلقة بالسؤال السابع	139
توصيات الدراسة	143
مقترحات الدراسة	144
المصادر والمراجع	159-145
ملاحق الدراسة	171-160

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
4.1	أفراد مجتمع الدراسة	114
4.2	أفراد عينة الدراسة.	115
4.3	معامل ارتباط كل فقرة من فقرات مقياس المعاملة المدرسية الدرجة الكلية.	117
4.4	معاملات الارتباط بين نصفي مقياس المعاملة المدرسية قبل التعديل ومعامل الثبات بعد التعديل.	118
4.5	معاملات ألفا كرونباخ لمقياس المعاملة المدرسية	119
4.6	معامل ارتباط كل فقرة من فقرات مقياس دافعية الانجاز والدرجة الكلية	120
4.7	معاملات الارتباط بين نصفي مقياس دافعية الإنجاز قبل التعديل ومعامل الثبات بعد التعديل	121
4.8	معاملات ألفا كرونباخ لمقياس دافعية الانجاز	122
4.9	معامل ارتباط كل فقرة من فقرات مقياس السلوك الفوضوي والدرجة الكلية	123
4.10	معاملات الارتباط بين نصفي مقياس السلوك الفوضوي قبل التعديل ومعامل الثبات بعد التعديل	124
4.11	معاملات ألفا كرونباخ لكل لمقياس السلوك الفوضوي	125
5.1	التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات مقياس المعاملة المدرسية وكذلك ترتيبها.	128
5.2	التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات مقياس دافعية الانجاز وكذلك ترتيبها.	130
5.3	التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات مقياس السلوك الفوضوي وكذلك ترتيبها.	132
5.4	معامل الارتباط بين المعاملة المدرسية وأنماط السلوك الايجابي (دافعية الانجاز) والسلوك السلبي (السلوك الفوضوي) لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا.	133
5.5	المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة ت تعزى لمتغير الجنس.	135
5.6	مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة "ف" ومستوى الدلالة تعزي لمتغير المستوى التعليمي.	137
5.7	اختبار شيفيه في مقياس دافعية الانجاز تعزى لمتغير المستوى التعليمي.	138
5.8	مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة	140

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
	"ف" ومستوى الدلالة تعزي لمتغير منطقة السكن.	
5.9	اختبار شيفيه في مقياس دافعية الانجاز تعزى لمتغير منطقة السكن.	141
5.10	اختبار شيفيه في مقياس السلوك الفوضوي تعزى لمتغير منطقة السكن	142

قائمة الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
.1	أسماء السادة المحكمين لأدوات الدراسة.	161
.2	رسالة للسادة المحكمين للتكرم بتحكيم استبانة المعاملة المدرسية وعلاقتها بأنماط السلوك.	162
.3	مقياس المعاملة المدرسية وعلاقتها بأنماط السلوك (الصورة المبدئية).	164
.4	مقياس المعاملة المدرسية وعلاقتها بأنماط السلوك (الصورة النهائية).	168
.5	خطاب تسهيل مهمة الباحث	171

الفصل الأول

خلفية الدراسة

مقدمة.

مشكلة الدراسة (التساؤلات).

مبررات الدراسة.

أهداف الدراسة.

أهمية الدراسة.

مصطلحات الدراسة.

حدود الدراسة.

مقدمة:

التربية في جوهرها عملية تعديل للسلوك الإنساني، وإحداث تغيرات مرغوب فيها حيث يحتاج الفرد دوماً إلى تعديل في سلوكه نحو الأفضل، وهو بطبعه يتأثر بما حوله من ظروف، حيث يكتسب أنماطاً سلوكية إيجابية وأخرى سلبية وهو بطبعه يخطئ.

ويقع على كاهل الإدارة المدرسية والمعلمين في المدارس، توجيه المتعلمين وإرشادهم وإكسابهم أنماط السلوك الحسن وغرس الاتجاهات الإيجابية مع غرس وتقويم القيم الأصيلة لديهم.

وتشتد الحاجة إلى رعاية سلوك الطلبة في المرحلة الأساسية العليا، بحكم انتمائهم إلى مرحلة المراهقة على ما فيها من مخاطر حيث تشهد تطورات مفاجئة جسمية وجنسية وسلوكية، قد لا يواكبها نمو اجتماعي وعقلي وتزداد المشكلة تعقيداً، حينما يخفق الكبار المحيطون في التعامل التربوي مع هذه المرحلة الحساسة (الخطيب، 2001: 17).

ولما كان تكيف الفرد يعتمد على طبيعة سلوكه فقد شهد عقد الستينات من هذا القرن، انبثاق علم السلوك الإنساني، حيث أُرسيت أساليب تعديل السلوك على المفاهيم والقوانين التي قدمها المنحنى السلوكي في علم النفس والتي ركزت على دراسة السلوك الظاهر.
(عبد الله، 1997: 54)

وقد أشارت دراسة القصاص (2002) إلى أثر الفوضى والسلوك السلبي داخل المدرسة على الطلاب، واقترحت ممارسة تقنيات الاسترخاء مع أولئك الطلاب، وأوصت الدراسة بضرورة العمل على إيجاد خطط بديلة لآليات تفعيل النظام بصورة أكبر في الفصل.

واستهدفت دراسة مصطفى (1999) التوصل إلى برنامج إرشادي لمواجهة سلوك العنف المدرسي لدى طلاب التعليم الثانوي الفنّي باستخدام خدمة الجماعة، وقد أوضحت نتائج الدراسة أن عدم متابعة الأسرة للأبناء من أهم أسباب العنف المدرسي لدى الطلاب، يليه غياب التوجيه والإرشاد سواءً أكان من قبل الآباء أو المدرسين ثم ممارسة اللوم المستمر من جانب المدرسين للطلاب.

نالت الدوافع اهتمام عدد كبير من علماء النفس والتربية باعتبارها أحد العوامل التي تؤثر في معظم المواقف التي تواجه الإنسان وتفرض عليه سلوكاً معيناً، لطبيعة علاقتها بنشاطه وفاعليته وتوجيه سلوكه.

تعتبر دافعية الإنجاز عامل هام في فهم العمليات التي تؤدي إلى نجاح الطلاب وخاصة في المرحلة الأساسية، ويكمن التحدي أمام رجال التعليم في فهم التطور النمائي للطلاب والوصول بهم إلى أعلى المعدلات الممكنة لتحقيق المنشود من العملية التعليمية.
(الزغول، والهنداوي، 2004: 284)

وحيث إن السلوك الفوضوي يأخذ أشكالا متعددة داخل محيط المدرسة يتجلى ذلك في حالات من الفوضى والإزعاج والتشويش والتي تؤثر سلباً على المحيط الاجتماعي (الآباء، الزملاء، المعلمين)، كما أن هذه الأشكال المتنوعة يمكن أن تحدث خللاً في الوظائف الاجتماعية والأكاديمية والمهنية، وهناك عدد من المشكلات تندرج تحت هذه الأشكال تتضمن التشتت، النشاط الزائد، العدوان، التخريب، الإغاظة، إزعاج الآخرين، التشويش، الشغب، وخرق القواعد والمعايير التربوية والاجتماعية.

وتعاني المدارس في الوقت الحالي من انتشار واضح في السلوك السلبي، وبسبب هذا السلوك الذي يقوم به الطلبة ذوي المشكلات السلوكية المتعددة مثل العدوان، التخريب، النشاط الزائد، وضعف الانتباه، فقد يمتد أثر المعاناة إلى أقرانهم الذين ليس لديهم مثل تلك الممارسات، لذا أصبح الطلبة يفشلون في حياتهم الاجتماعية والأكاديمية (Terrance & ,et al, 2000:51) .

ومن الملاحظ تقلّص الدور التربوي للمدرسة مع نهاية القرن العشرين، لتصبح نظاماً تلقينياً يعتمد بصفة أساسية على حشو ذهن الطالب بمعلومات، دون إعمال للعقل ودون تحليل أو نقد؛ وبالتالي افتقدت المدرسة دورها التربوي المأمول، في تحقيق النضج الاجتماعي للطالب من خلال تنمية العقل والنفس والسلوك، لتحقيق أفضل مستوى من التكيف بفعالية مع الواقع؛ مما أدى إلى ظهور كثير من الانحرافات السلوكية بين الطلاب داخل المدرسة(قمر، 2002: 251).

ومن خلال معايشة الباحث للواقع التعليمي في مدارس المرحلة الأساسية العليا بقطاع غزة، لاحظ بروز العديد من أنماط السلوك السلبي المنتشرة بين الطلاب، وهناك العديد من الشكاوى التي نستمع إليها من حين لآخر من قبل المعلمين، وقد عقد الباحث حلقة نقاش مع طلبة الدراسات

العليا بكلية التربية، والذين في غالبهم يعملون في حقل التعليم، فتبين من خلال المناقشات والمداخلات، ممارستهم لأساليب متنوعة في تعديل سلوك طلابهم، منها الإيجابي ومنها السلبي؛ مما حفز الباحث على الشروع في إجراء هذه الدراسة، حيث بدت الحاجة إليها ملحّة.

مشكلة الدراسة (التساؤلات):

تتحدد مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

1. ما مستوى المعاملة المدرسية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا؟
2. ما مستوى دافعية الانجاز لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا؟
3. ما مستوى السلوك الفوضوي لدى طلبة المرحلة الأساسية؟
4. هل توجد علاقة بين المعاملة المدرسية وأنماط السلوك الايجابي (دافعية الانجاز)، وأنماط السلوك السلبي (السلوك الفوضوي) لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا؟
5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعاملة المدرسية وأنماط السلوك الايجابي (دافعية الانجاز)، وأنماط السلوك السلبي (السلوك الفوضوي) لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)؟
6. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعاملة المدرسية وأنماط السلوك الايجابي (دافعية الانجاز)، وأنماط السلوك السلبي (السلوك الفوضوي) لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا تعزى لمتغير المستوى التعليمي (السابع، الثامن، التاسع)؟
7. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعاملة المدرسية وأنماط السلوك الايجابي (دافعية الانجاز)، وأنماط السلوك السلبي (السلوك الفوضوي) لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا تعزى لمتغير منطقة السكن (رفح، خان يونس، الوسطى، غزة، شمال غزة)؟

مبررات الدراسة:

على الرغم من ندرة الدراسات التي تناولت موضوع المعاملة المدرسية إلا أن كثيراً منها لم تتناول موضوع المعاملة وخصوصاً عند طلبة المرحلة الأساسية العليا، وكما يوجد العديد من المبررات والأسباب التي دعت الباحث إلى القيام بهذه الدراسة واختيار هذه الدراسة.

وتتلخص المبررات في النقاط التالية:

1. لا توجد أي دراسة سابقة حول المعاملة المدرسية في قطاع غزة في حدود علم الباحث.
2. أهمية المرحلة العمرية التي تتناولها الدراسة (طلبة المرحلة الأساسية العليا) وما يتخللها من تغيرات وتحولات بيولوجية، وجدانية، عقلية، واجتماعية. وتعد هذه المرحلة الدراسية بداية مرحلة المراهقة، وبداية مرحلة انتقالية مهمة في حياة الطالب.
3. أهمية هذه المرحلة من مراحل التعليم في تحديد وتخطيط المستقبل العلمي وهي من أولى وأرقى المراحل في الجوانب النفسية والعقلية والاجتماعية التي يحتاج فيها الطفل إلى توجيه وإرشاد إلى الطريق الصحيح في ظل التوتر والتخبط وحالة عدم التوازن التي يكون عليها الطالب في هذه المرحلة.
4. ندرة الأبحاث والدراسات في حدود علم الباحث التي تتعلق بدراسة المعاملة المدرسية وأنماط السلوك الايجابي (دافعية الانجاز)، وأنماط السلوك السلبي (السلوك الفوضوي).

أهداف الدراسة:

1. التعرف على مستوى المعاملة المدرسية، والدافعية للإنجاز، والسلوك الفوضوي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا.
2. التعرف على العلاقة بين المعاملة المدرسية وأنماط السلوك الايجابي (دافعية الانجاز)، وأنماط السلوك السلبي (السلوك الفوضوي) لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا.
3. التعرف على الفروق بين المعاملة المدرسية وأنماط السلوك الايجابي (دافعية الانجاز)، وأنماط السلوك السلبي (السلوك الفوضوي) لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا بحسب متغير الجنس (ذكر، أنثى).
4. التعرف على الفروق بين المعاملة المدرسية وأنماط السلوك الايجابي (دافعية الانجاز)، وأنماط السلوك السلبي (السلوك الفوضوي) لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا بحسب متغير المستوى التعليمي (السابع، الثامن، التاسع).
5. التعرف على الفروق بين المعاملة المدرسية وأنماط السلوك الايجابي (دافعية الانجاز)، وأنماط السلوك السلبي (السلوك الفوضوي) لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا بحسب متغير منطقه السكن (رفح، خان يونس، الوسطي، غزة، شمال غزة).

أهمية الدراسة:

أولاً/ من الناحية النظرية:

1. يعد هذا البحث إثراءً للمعرفة النظرية لمجموعة البحوث حول أساليب المعاملة المدرسية.
2. إن دراسة أساليب المعاملة المدرسية قد تلقي الضوء على أسباب السلوك الايجابي والسلبي الذي يعتري بعض الطلبة دون الآخرين، بحيث تصبح وسيلة تشخيصية تنبؤية بما يمكن أن يكون عليه سلوك الطالب قبل وأثناء الدوام المدرسي.
3. قد تفيد الجهات المشرفة في المدارس الحكومية ومدارس الوكالة في مجال الإرشاد النفسي في التخطيط لنشاطات جماعية وفردية لهذه المشكلات.

ثانياً/ من الناحية العملية (التطبيقية):

1. تزود إدارة المدرسة بأساليب إرشادية نوعية وإكساب المرشد النفسي أطر عملية للسلوك السلوك الايجابي والسلبي.
2. تتيح هذه الدراسة المجال لاستحداث برامج ذات فعالية في مجال السلوك الايجابي والسلبي.
3. مساعدة أولياء الأمور على التعرف عن قرب عن الجوانب النفسية والعقلية والاجتماعية والسلوكية وبالإضافة إلى ذلك معرفة حاجات ومطالب المرحلة التي يمر بها الطالب في هذه المرحلة، ومن ثم العمل على تلبية كل المطالب والحاجات وتحقيقها من أجل أن يمر الطالب في هذه المرحلة، وهو يشعر بحالة نفسية وعصبية هادئة ومريحة.
4. قد يستفيد من الدراسة الباحثون في الجامعات والباحثون في المجال التربوي بشكل عام و المشرفون التربويون والموجهون العاملون في الصحة النفسية والمجتمعية.
5. قد يستفيد من الدراسة الأخصائيون النفسيين العاملون في المؤسسات الأهلية والمجتمعية.

مصطلحات الدراسة:

1. المعاملة المدرسية:

يعرف الباحث المعاملة المدرسية اصطلاحاً بأنها: "المعاملة الاجتماعية والنفسية السائدة في المدرسة من علاقات وتفاعلات بين الموجودين داخل المدرسة تتمثل في علاقة المدرس بالطالب، وتقيس مدى الاهتمام والصداقة التي يواجهها المدرس للطالب، وعلاقة الطالب برفاقه في المجتمع المدرسي التي تتسم بجو من الألفة والتعاون ومدى اهتمام بالطالب وتقبله للمدرسة وحبه لها بوجه عام، وكذلك الاهتمام بالعلاقات الاجتماعية بين الإدارة المدرسية والطلاب".

التعريف الإجرائي: "وهو الدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة من خلال الإجابة على عبارات المقياس المستخدم في هذه الدراسة".

2. دافعية الانجاز:

يعرف حسن الدافع للإنجاز: بأنه استعداد الفرد للسعي في الاقتراب من النجاح وتحقيق هدف معين وفقاً لمعيار معين من الجودة أو الامتياز وإحساسه بالفخر والاعتزاز عند إتمام ذلك. (حسن، 21:1989)

التعريف الإجرائي: "وهو الدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة من خلال الإجابة على عبارات المقياس المستخدم في هذه الدراسة".

3.السلوك الفوضوي:

السلوك الفوضوي هو"السلوك الذي يقوم به الطالب ضد الآخرين (الزملاء، المعلمين، الممتلكات المدرسية، التعليمات والأنظمة المدرسية) في شكل يعمل على إثارة الفوضى، ويهدف إلى إلحاق الضرر بالآخرين بصورة تنتهك فيها حقوقهم الشخصية، ويصاحبه إصرار من القائم به، وتذمر وقلق من المتلقي له. والذي يتحدد في الأبعاد التالية (الإثارة والإزعاج، العدوان، التخريب، ومخالفة الأنظمة والتعليمات المدرسية) (الصميلي، 2009: 77).

التعريف الإجرائي للسلوك الفوضوي بأنه: الدرجة التي يحصل عليها الطالب ضمن عينة الدراسة على مقياس السلوك الفوضوي.

حدود الدراسة:

1. **الحد المكاني:** تم تطبق الدراسة في مدارس المرحلة الأساسية العليا التابعة لوزارة التربية والتعليم في قطاع غزة (رفح، خان يونس، الوسطى، غزة، شمال غزة).
2. **الحد الزماني:** تم تطبيق الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي 2012 م-2013م.
3. **الحد البشري:** تم تطبيق الاستبانة على العينة الفعلية للدراسة وتشمل طلبة الصف (السابع، الثامن، والتاسع) الأساسي في المدارس الحكومية في قطاع غزة.
4. **الحد الموضوعي:** تطرق الباحث في الدراسة إلى المعاملة المدرسية وخصوصاً المعاملة المدرسية وعلاقتها ببعض أنماط السلوك (دافعية الإنجاز ، السلوك الفوضوي) لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا للوقوف على أثارها وعلاقتها بالجنس، والمستوى التعليمي، ومنطقة السكن، للمساعدة في حلها وبالتالي تخطي هذه العقبة والانطلاق نحو المستقبل المشرق.

الفصل الثاني

الإطار النظري

- **المبحث الأول : المعاملة المدرسية.**
- **المبحث الثاني : دافعية الإنجاز.**
- **المبحث الثالث : السلوك الفوضوي .**

المبحث الأول

المعاملة المدرسية

مقدمة:

المدرسة هي مؤسسة اجتماعية أنشأها المجتمع لتقابل حاجاته الأساسية وهي تنشئة أفراده تنشئة اجتماعية تجعل منهم أعضاء صالحين للمجتمع.

وتعتبر المدرسة من المؤسسات التربوية الهامة التي لها دورها الكبير في التأثير على طلابها حيث يقضي الطالب فيها فترة طويلة من حياته، كما أنه طريق المدرسة يزود الطلاب بالعديد من الخبرات والمهارات والاتجاهات التي تمكنهم من مواجهة الحياة بصفة عامة، ومن خوض ميدان الحياة العملية بصفة خاصة.

ويرى العديد من علماء النفس والتربية أن كثيراً من المشكلات السلوكية في مرحلة المراهقة، إنما تنشأ من عدم وجود علاقات اجتماعية سليمة ومشبعة داخل المدرسة، وعدم إتاحة الفرصة للطالب الاتصال الصحيح والفعّال مع البيئة المدرسية (صالح، 1996: 48).

والوظيفة الأساسية للمدرسة هي استمرار ثقافة المجتمع ودوامها، وذلك بأن تيسر لأطفال المجتمع وناشئته امتصاص تمثل قيم ذلك المجتمع واتجاهاته ومعايير السلوك فيه، كما تدربهم على أساليب السلوك التي يرتضيها هذا المجتمع في المواقف والمناسبات الاجتماعية المختلفة.
(الأشول، 1982: 35)

ويشكل المناخ المدرسي الإطار الذي ينمو فيه التلميذ من بعد الأسرة حيث يكتسب فيه خبراته وينهل منه معارفه، ويمتص قيمه واتجاهاته وأساليب سلوكه. ومن هنا فإنه يؤثر تأثيراً لا يمكن تجاهله أو إغفاله على شخصية التلميذ وعلى توافقه الدراسي. فإن كان هذا المناخ صحياً سليماً مشبعاً بالحب والفهم وتقدير حاجات التلاميذ وتحقيق توقعاتهم، قائماً على المشاركة الجماعية والتعاون والاحترام، مشجعاً على الإبداع مانحاً للحرية، وفي الوقت ذاته كافلاً للضبط والالتزام وتحمل المسؤولية فلا شك أن مثل هذا الجو المدرسي سيساعد على نمو شخصيات أقرب إلى الاتزان والتكامل والتوافق والصحة النفسية السليمة، وعلى العكس من ذلك فإن المناخ المدرسي الذي تشيع فيه أساليب الضغط والقسر والإكراه والعنف، أو الشعور بالخوف والتهديد، وتصدع العلاقات الإنسانية والاجتماعية، أو الذي يشيع فيه الحرية الزائدة والفوضى والإهمال والتسيب وينعدم فيه الضبط والربط، أو الذي لا يقيم اعتباراً لحاجات التلاميذ ولا يحترم شخصياتهم، فمثل هذا المناخ لن

يؤدي في أغلب الأحوال سوى إلى نمو مظاهر السلوك الشاذ والانحرافات السلوكية لدى التلاميذ كالكذب والغش، والاستهتار والعنف والعدوان وسوء التوافق الدراسي وكراهية المدرسة والهروب منها والتأخر الدراسي (القريطي، 1995: 478).

تعريف المعاملة المدرسية:

يعرف (هالاهان، وكوفمان، 1996: 103) المعاملة المدرسية بأنها معاملة الطلبة في المدرسة بالأساليب المناسبة للعمر الزمني، ومساعدتهم على تحقيق حاجاتهم النفسية، من العوامل المساعدة على استمرار النمو، أما الإهمال في ذلك والتعامل معهم كأطفال فأنه قد يؤدي إلى ظهور بعض الاضطرابات السلوكية في صورة قلق أو عزل أو اكتئاب أو حتى في صورة عدوان مباشر أو غير مباشر.

ويعرف الباحث المعاملة المدرسية بأنها: هي المعاملة الاجتماعية والنفسية السائدة في المدرسة المتمثلة في علاقات وتفاعلات بين الموجودين داخل المدرسة تتمثل في علاقة المعلم بالطالب، وتقيس مدى الاهتمام والصداقة التي يواجهها المعلم للطالب، وعلاقة مدير المدرسة مع الطالب، وعلاقة الطالب برفاقه في المجتمع المدرسي التي تتسم بجو من الألفة والتعاون ومدى اهتمام بالطالب وتقبله للمدرسة وحبه لها بوجه عام.

الجانب الإيجابي للمعاملة المدرسية:

تعد المدرسة من أهم بيئات التفاعل الاجتماعي للطلاب، حيث تلعب دوراً أساسياً في تشكيل شخصياتهم وتحديد مستقبلهم، وتعتبر المدرسة إحدى المؤسسات الاجتماعية الفعالة لتعزيز الأنماط السلوكية المقبولة، وتشجيع القيم والاتجاهات النفسية الإيجابية، التي يحرص عليها المجتمع ككل، في تنمية الأفكار والمبادئ والحقائق العلمية التي لا تتعارض مع العقائد الدينية والقيم الخلقية، وهي بذلك تعتبر الأمينة على أهداف المجتمع، والبوتقة التي تزود المجتمع بما يحتاجه من طاقات وخبرات ومهارات (الصافي،61:2001).

كما أن المدرسة هي تلك المنظمة الرسمية التي أوكل إليها المجتمع مهمة تربية النشء وتعليمهم بشكل نظامي مقصود وفقاً لنظم معينة، ومن خلال نقل الثقافة، وإكساب أنماط السلوك والتفكير وتكوين العادات والاتجاهات الاجتماعية والقيم والمُثل المنشودة، وتدريبهم على الطرق والأساليب التي تساعدهم على تنمية استعدادهم ومهاراتهم، واستثمار طاقاتهم المختلفة إلى أقصى ما يمكن الوصول إليه (القريطي، 198:1995).

وعندما يبدأ الطفل تعليمه في المدرسة يكون قد قطع شوطاً لا بأس به في التنشئة الاجتماعية في الأسرة فهو يدخل المدرسة مزوداً بالكثير من المعلومات والمعايير الاجتماعية والقيم والاتجاهات (زهران، 1982:198).

ويقضي الفرد فترة طويلة في حياته في المدرسة، وفيها يزود بالخبرات والمهارات التي تمكنه من مواجهة مطالب الحياة العملية،وتؤثر المدرسة تأثيراً واضحاً على سلوك الفرد، على شخصيته وعلى صحته النفسية (علي، 1979:237).

وتستخدم المدرسة أساليب نفسية عديدة أثناء تربية التلاميذ منها القيم الاجتماعية عن طريق المناهج، وتوجيه النشاط المدرسي، بحيث يؤدي إلى تعليم الأساليب السلوكية المرغوبة، والى تعليم المعايير والأدوار الاجتماعية، والقيم والثواب والعقاب، وممارسة السلطة المدرسية في عملية التعليم (زهران، 1982:20).

ويعتبر (الشرقاوي، 1988:164)أن المدرسة أهم مؤسسة مسئولة بعد البيت، عن رعاية وتنمية سلوك التلاميذ صوب الصحة النفسية.

ويضع (علي، 1979:241) بعض المقترحات التي يمكن للمدرسة من خلالها الإسهام في تحقيق الصحة النفسية لطلابها وهي :

1. أن يسود المدرسة جو من الديمقراطية والحرية يمكن الطلاب من إشباع رغباتهم و حاجاتهم النفسية والاجتماعية.
2. أن تزود المدرسة الطلاب بالخبرات الاجتماعية التي تمكنهم من الحياة بسعادة وايجابية في المجتمع الكبير عندما يخرجون إليه.
3. أن تساعد المدرسة الطلاب على أن يضعوا بأنفسهم أهدافاً واقعية وأن تزودهم بالقدرة على تحقيقها.
4. الاعتراف بالفروق الفردية القائمة بين الطلاب وعدم توقعها مستوى تحصيل واحد من جانب جميع الطلاب.
5. الاهتمام بالصحة النفسية للمعلم وتحقيق رضاه النفسي.
6. جعل جو المدرسة جواً محبباً يسوده النشاط والمشاركة من جانب الطلاب، والعمل على ألا تكون المدرسة مكاناً يهرب منه الطلاب ويكرهونه.
7. تزويد الطلاب بالخبرات والمعلومات والمواقف داخل المدرسة، التي تمكنهم من فهم أنفسهم، ومن فهم الآخرين الذين يتعاملون معهم.

8. الاهتمام بدراسة المشكلات السلوكية للطلاب، ومعرفة دوافعهم، وذلك بهدف تقديم المساعدة والعون لهؤلاء الطلاب، ويجب ألا يكون الاهتمام كله داخل المدرسة موجها نحو معاقبة السلوك الشاذ الذي يصدر عن الطلاب.

المؤثرات المدرسية التي تؤثر في الصحة النفسية للطلبة في المدارس:

أولاً/ فلسفة التعليم:

تؤثر فلسفة التعليم التي تخضع لها المدرسة تأثيراً كبيراً على مدى تحقيق الصحة النفسية للطلبة. فإذا كانت فلسفة التعليم تؤكد على الاهتمام بعقل الطالب فقط وتزويده بأكبر قدر من المعلومات والخبرات العقلية، فأغلب الظن أن دور المدرسة سيكون محدوداً في بناء تكوين الشخصية المتكاملة للطالب، أما إذا كانت فلسفة التعليم تؤكد على إعداد الفرد المتكامل في جميع النواحي، فإن الاهتمام سيكون في هذه الحالة بالفرد ككل، الاهتمام بعقله وجسمه وانفعالاته وسلوكه الاجتماعي، وكذلك بتحقيق سعادته في الحياة (علي، 1979:239).

ويشير (حجي، 2000:374)إلى أنه يجب أن تقوم فلسفة المدرسة ووظيفتها على فرص النمو السليم للطالب عن طريق العناية بصحته وإتاحة النشاط البدني المرن والمتنوع، وتقديم تربية جنسية تتمشى مع قيم المجتمع وتهيئ للمراهق الفهم الصحيح للحقائق المتصلة بنموه الجنسي، وهي مطالبة بمساعدة طلبتها على اكتساب المفاهيم الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والعلمية اللازمة لتحقيق توافقه مع المجتمع، ويجب أن تكون الأكثر اهتماماً بالوقوف على ميولهم واستعداداتهم وقدراتهم حتى يوجهوا إلى التعليم المناسب والمهنة الملائمة.

ثانياً/ المناهج:

المنهج الدراسي بمعناه الواسع هو ما تيسره المدرسة للتلاميذ من مقررات دراسية، وخبرات تعليمية منظمة وأنشطة مدرسية مناسبة لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة في العملية التعليمية(القريطي، 1995:205).

ويوضح (حمدي، وجبريل، 1997:321)أن المنهج المدرسي لا يعني المقررات الدراسية فقط، وإنما تعني إضافة إليها جميع المعلومات والمهارات، والخبرات التعليمية، والقيم والاتجاهات، وطرائق التفكير وأساليب التصرف، وأوجه النشاط التي توفرها المدرسة للطالب داخل المدرسة، أو خارجها، والتي من خلالها تحقق أهداف عملية التعليم.

ويعتبر (الشرقاوي، 1988: 184)أن المنهج بمثابة الغذاء الذي يقد للتلميذ والذي يتم في إطاره نموه العقلي والنفسي، وإذا كان هذا الغذاء قاصراً على العناصر اللازمة لنمو التلميذ في مرحلة من مراحل عمره، أو كان لا يحبه التلميذ أو ما لا يتذوقه أو كان يقدم إليه قسراً أو إكراهاً، فمهما علت قيمته فإنه سيفقد معناه وغايته، ويصبح مضمونه غير ذي معنى بل وسيكون مردوده سلبياً بالنسبة للعقل والنفس معاً، ولا يقدم شيئاً لصحة التلميذ النفسية، هذا إن لم يحطم أو يضعف الكثير من جوانبها.

كما يجب أن ترتبط المناهج الدراسية بجوانب الحياة الاجتماعية الحالية والمستقبلية، فتعالج موضوعات وقضايا متصلة بهذه الحياة بكيفية تنمي وعي التلاميذ عبر مراحل نموهم بتلك القضايا، وتكسبهم المهارات الأساسية اللازمة لمواجهة مواقف الحياة ومشكلاتها (القريطي، 1995: 207).

ويعتبر(عبد الغفار، 1981: 24) أن تنوع المناهج من حيث ما تحتويه من معلومات، وتقديم ما يتناسب منها مع إمكانات التلميذ بما يشعر بالنجاح ويقلل من احتمال ما قد يتعرض له من فشل من العوامل الهامة التي تساعد في نمو رضا الفرد عن نفسه.

ويرى الباحث مما سبق أنه عند التخطيط لمناهج المرحلة الأساسية يجب الأخذ بعين الاعتبار متطلبات النمو لمرحلة المراهقة وأهم خصائصها ومشكلاتها، وأن تكون المقررات والمواد الدراسية والخبرات المقدمة لطلبة هذه المرحلة مناسبة لعمرهم، واحتياجاتهم فتساعدهم على اكتشاف ذواتهم وتنمي استعداداتهم وقدراتهم، واتجاهاتهم الايجابية، نحو أنفسهم ونحو الآخرين ونحو المدرسة ونحو المجتمع، وأن تكون متنوعة ومتكاملة تستثير عقولهم، بعيدة عن التكرار والإطالة، حتى لا تبعث عندهم روح الملل والخمول، ويجب أن تكون هذه المناهج مرتبطة بالحياة الواقعية للطالب أو أقرب إلى الواقع.

ثالثاً/ البيئة المادية للمدرسة:

يقول (مغاريوس، 1974: 88): "المدرسة يجب أن تُبْنَى لتكون مدرسة، وأن تراعي في تصميمها احتياجات التلاميذ من الخدمات الصحية والنفسية والاجتماعية والثقافية والترويحية، لا تقتصر على غرف الدراسة ومكاتب المدرسين والمكاتب الإدارية وحدها".

ويؤكد على ذلك(الشرقاوي، 1988: 164) فيقول: "يجب أن يتوافر في تصميم المدرسة اختيار الموقع الملائم والتكوين البنائي الجمال والذي يتيح انسيابية حركة التلاميذ وعدم التكدس في مكان واحد، وتتوافر فيه القاعات والملاعب اللازمة للتعبير عن طاقات التلاميذ الفكرية والحركية، كما ويؤكد على مراعاة الظروف الصحية داخل حجرات الدراسة من حيث التهوية والإضاءة، ووضع المقاعد الدراسية، وتجهيزها بالإمكانيات المختلفة لتشغيل الأجهزة والوسائل التعليمية، كما

يجب المحافظة على نظافة المدرسة وبنيانها وفصولها، والاعتناء بتجميلها وتزينها، لأن كل ذلك يبعث السرور والبهجة ويعمل على تكوين اتجاه إيجابي نحو المدرسة".

رابعاً/ النظم واللوائح المدرسية:

يؤكد (الرفاعي، 1982: 412) على نزوع طلاب المرحلة الأساسية إلى التحرر من القيود داخل المدرسة لأمه بحاجة إلى كثير من الحركة والنشاط ليبتعد عن تأملاته الكثيرة، فإن لم تساعده المدرسة في ذلك عن طريق مرونة النظام، والفعاليات المختلفة خارج قاعة الدرس، فإنه سوف يميل بنشاطه نحو الأفعال العدوانية تجاه غيره والمرافق المدرسية.

وكما يجب على المدرسة أن تعمل على تكوين اتجاه إيجابي نحو النظم واللوائح والقوانين للمدرسة وألا تشيع جواً من الرهبة والضعف والخوف من خلال ما تسنه من قواعد داخل المدرسة، بل يجب العمل على توعية التلاميذ بها وتعريفهم أن النظم واللوائح المدرسية هي أشياء مهمة وضعت لحماية التلاميذ وليس للحد من حريتهم، ويساعد على تكون هذا الاتجاه التزام دائرة المدرسة بالنظم والقواعد والعدالة في تطبيق اللوائح، وإشراك الإدارة للتلاميذ في تطبيق اللوائح وفي وضع اللوائح والنظم الخاصة بهم (الشرقاوي، 1988: 165).

خامساً/ استخدام أساليب العقاب:

لقد اختلف علماء التربية في مدى صحة وجدوى استخدام العقاب في تعديل السلوك الغير مرغوب فيه عند الطلبة فيشير عيسوي إلى أن استخدام العقاب وخاصة الجسدي منه غير مرغوب فيه من الناحية السيكولوجية أو التربوية، ويضيف أن تعديل سلوك المراهق لا يقوم على أساس التسلط أو السيطرة أو القهر، ولا بد من التزام الأخصائي أو المرشد النفسي بالقيم الإنسانية والأخلاقية لكي لا تهدر حقوق المراهقين الإنسانية (عيسوي، 1992: 273).

وذهب البعض إلى أبعد من ذلك فمثلاً: تعتبر (أباظة، 1999: 286) أن العقاب الجسدي يجلب مشكلات سلوكية وتتساءل إن كان الضرب والعقاب البدني هو الأسلوب المجدي للتحصيل كنوع من الحرص الزائد على مصلحة الطلبة، فلماذا لا نخلق جو من الحب والمودة وزيادة الثقة بالنفس لدى الطلبة بدلاً من الرعب والخوف الذي يعمل على زيادة التحصيل؟.. وتضيف ما نكسبه تحصيلاً دراسياً نخسره اختلالاً نفسياً.. وترجع معظم الاضطرابات الوجدانية والذهانية في مرحلة المراهقة ترجع إلى أساليب المعاملة في مرحلة الطفولة.

أما(حمدي، وجبريل، 1997: 320) فيريان أن العقاب يؤدي إلى إثارة القلق وزيادة الخوف وخفض الدافعية للتعلم عند الطالب، كما ويخفض الروح المعنوية ويؤثر في مفهومه عن ذاته.

ويؤكد (الشرقاوي، 1988: 167) على أن استخدام العقاب الجسدي يجعل التلاميذ يميلون إلى بغض مدرسيهم ويمتلكهم شعور الخوف وعدم الطمأنينة، ويعتبر أن فرض النظام بالقوة المحضة لا يحقق إلا انطباعاً ظاهرياً، لكنه عادةً ما يرهق كلاً من الإدارة والمدرس ويخلق المزيد من التوتر الداخلي لدى التلاميذ.

ويتضح مما سبق أن هناك اتجاهاً قوياً لفريق من التربويين يعارضون استخدام العقاب وخاصة الجسدي منه لما له أثر سلبي على الصحة النفسية للطلبة، ولكن يضل السؤال مطروحاً فهل يُتَرَكْ الطلاب يفعلون ما يريدون دون أي زاجر أو رادع.

وهنا يظهر رأي واتجاه آخر لبعض التربويين يؤيدون استخدام العقاب الجسدي ولكن بعد نفاذ الأساليب الأخرى منهم (Gage & Berliner,1984) إذ يريان أن استخدام الضرب في المدارس هو جزء من النظرة العامة للثواب والعقاب ويعتبران أن تعديل السلوك يقتضي في بعض الأحيان استخدام إثابة معينة، وفي بعض الأحيان عقاباً معيناً.

(أبو دف، وعسقول، 1998: 33)

ومن التربويين المحدثين أيضاً يؤيد استخدام العقاب البدني (الأهواني) وذلك بعد استنفاذ أساليب أخرى من العقوبة المعنوية كالتهديد والعزل والنصح والتوبيخ وينظر إلى العقوبة البدنية على أنها ليست مصلحة فحسب، إنما هي رادعة زاجرة لأنها تترك أثراً مباشراً في نفس المذنب فيرتدع عن ارتكاب الذنب (أبو دف، وعسقول، 1998: 33-34).

وأما علماء المسلمين القدامى فيؤيدون استخدام الضرب لتأديب المتعلمين، ولكن بشروط مشددة وضوابط واضحة فمثلاً: يحرص الغزالي على: أن يكون تنفيذ العقاب البدني في حق الطفل، في إطار احترام إنسانية وتقدير حالته ومراعاة سنه وجنسه وظروفه الصحية والنفسية.

(الغزالي، 268-272)

ويرى(ابن خلدون،541) أن الشدة تضر بالمتعلمين لأنها تذهب النشاط وتحمل على الكذب والخبث والمكر وهجر الفضائل لذلك جعل من الواجب ألا يشتد المعلم في تأديب المتعلم وألا يدخل عليه الحزن فيموت ذهنه ولا يفرط في التساهل فيستحلي الفراغ ويؤلفه، ولكن يقومه المعلم بالقرب والملاينة، فإن أبى ففي الشدة ولكن شريطة ألا يضرب ضرباً مبرحاً.

يتضح مما سبق أن علماء المسلمين أجازوا تأديب المتعلم ولكن بشروط وضوابط أهمها ألا يلجأ إليه كأسلوب أو حد لتعديل سلوك المتعلمين ولكن يجوز (بعد استيفاء الأساليب الأخرى)

مراعاة السن، (مرحلة النمو)، والجنس (ذكر أو أنثى)، وظروف المتعلم (هل خطأ مقصود أو لا)، وصحته (هل يحتمل العقاب أم لا؟)، ونفسيته (هل سيصلحه العقاب أو لا)، وألا يكون شديداً مبرحاً (يترك أثراً على جسده).

ويخلص الباحث مما تم استعراضه من آراء أنه إذا كان لابد من معاقبة المخالف فيجب الالتزام بالشروط التي وضعها علماء المسلمين ويقترح الباحث ضرورة إعلام المخالف عن سبب معاقبته قبل إنزال العقوبة به وان يكون العقاب من صنف المخالفة (ليس دائماً الضرب)، وأن يعمل المربي على إزالة أي آثار سلبية للعقاب في نفس المعاقب ثم تعزيز السلوك المرغوب مقابل السلوك الذي عوقب عليه، وعلى أي حال يجب تعديل سلوك المراهق بالعقاب المعنوي أو الجسدي يجب مراعاة الصحة النفسية للمراهق فلا يكون ذلك على أساس التسلط أو السيطرة أو القهر، ولا بد من احترام حقوق وإنسانية المراهق بحيث يتقبل العقاب ويرضى عنه إلى حد ما.

سادساً/ الصحة النفسية للمعلم:

لا يخفى على أحد خطورة الدور الذي يلعبه المعلم خلال تربته النشء فهو يقوم بدور المربي بدلاً عن الأب داخل المدرسة، وهو دائم التأثير في طلابه" وتأثيره فيهم يكون تأثراً كبيراً وواضحاً، سواء أكان إيجابياً أم سلبياً، فالمعلم هو القدوة والنموذج السلوكي الذي يقلده الطالب سواء عن وعي، أو غيره وعي فالمعلم مصدر المعرفة والمعلومات التي يتلقاها الطالب، وهو المرشد، والموجه لسلوك الطالب، وهو صاحب القيم والاتجاهات التي يتبناها الطالب في معظم الأحيان، لذا يؤثر أي خلل في شخصية هذا المعلم أو في قدراته أو في إعداده وأي اضطراب في حالته النفسية يؤثر في طلابه" (حمدي، وجبريل، 1997: 324).

ويرى الباحث أنه لا يقتصر دور المعلم على تعليم الطلبة المواد العلمية وتزويدهم بالمعارف فقط من أجل مستوى التحصيل عندهم، ولكن يجب أن يقوم أيضاً بالتأثير في اتجاهاتهم نحو أنفسهم، ونحو المدرسة، ونحو المجتمع، ويوجه أهدافهم نحو المستقبل، وهو مسئول بدرجة كبيرة عن قوام سلوكهم ومستوى صحتهم النفسية.

ويشير (علي، 1979: 238)إلى أن المعلم المستقر المطمئن نفسياً عادة ما ينقل هذا الإحساس إلى طلابه بعكس المعلم القلق المتشائم والمضطرب فإنه عادة ما يوصل هذه المشاعر النفسية السيئة إلى طلاب، مما يؤثر تأثيراً سلبياً على صحتهم النفسية، لذلك فإننا نقول أنه إذا أردنا

أندعم الصحة النفسية للطلاب فمن اللازم الاهتمام أولاً بالصحة النفسية للمعلم وخلق الظروف المناسبة المحيطة بهذا المعلم التي تمكنه من الهدوء النفسي والاستقرار وتمكنه من الإحساس بالطمأنينة والأمن النفسي مع زيادة إحساس المعلم بقيمة زيادة إيمانه بعمله.

ويرى الباحث من خلال خبرته العملية كمرشد تربوي أنه إذا أردنا أن ندعم الصحة النفسية للطلبة فلا بد أن يكون المعلم متمتعاً بمستوى جيد من الصحة النفسية حتى ينعكس ذلك في معاملته مع الطلبة للعمل على زيادة دافعتيهم للإنجاز وتشجيع السلوك الايجابي، والعمل على تخفيف السلوك السلبي لدى الطلبة، ويرى الباحث أن ذلك يتطلب اختيار المعلمين الذين يمتازون بصفات مناسبة لمهنة التعليم عند دخولهم مرحلة التعليم الجامعي، ومن ثم يجب إعدادهم جيداً لهذه المهنة، وفي هذه المرحلة لا بد من متابعة مشاكلهم النفسية الطارئة وإرشادهم ومساعدتهم على حلها، وبعد ما يتخرجون ليعلموا كمعلمين لا بد من توفير جملة من الشروط اللازمة لنجاحهم كمعلمين يتمتعون بقسط وفير من الصحة النفسية ومن هذه الشروط، توفير ظروف عمل مناسبة وتحسين رواتبهم وظروفهم المعيشية، ومشاركتهم باتخاذ القرارات، وتوثيق الصلة بينهم وبين المجتمع، وإلحاقهم بدورات تهدف إلى تنمية قدراتهم المهنية والنفسية، وتبصيرهم بخصائص ومتطلبات ومشكلات المرحلة العمرية للطلبة الذين يعلمونهم، وكيفية التعامل معهم.

العلاقات الاجتماعية والإنسانية داخل المدرسة ودورها في تدعيم الصحة النفسية للطلبة:

إن العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة يجعلها من أهم البيئات التي يحدث فيها التفاعل الاجتماعي، وينبع ذلك من كون الأفراد داخل المدرسة يقضون وقتاً طويلاً نسبياً يتفاعلون مع بعضهم البعض.

وقد أكدت دراسات مختلفة أن سلوك المتعلم ليس نابعاً لمزاجه فحسب، بل هو تابع كذلك للمعاملة التي يتلقاها من المعلم والمدرسة، فالمعاملة المتسلطة الدكتاتورية تفرز عند التلاميذ ميلاً إلى العدوان على الأضعف، وإلى الانخفاض في الشعور بالمسئولية حين يترك المتعلم وحده أمام فرص الحياة المختلفة، والإهمال يؤدي إلى التدني في الجهد الذي يبذل للإفادة من فرص المدرسة، وإلى الكثير من أشكال الانقباض، أما التعاون فيقود إلى نشر حر وسعيد للطاقات الشخصية وإلى نمو باتجاه تكيف اجتماعي حسن (الرفاعي، 1982: 402).

وتقوم العلاقات الإنسانية في المجتمع المدرسي على أساس الإيمان بقيمة الفرد وكرامته واحترام شخصيته ورأيه، وعلى العدل في المعاملة، والمشاركة والتعاون بين أفراد المجتمع المدرسي(بستان، وطه، 1989:161).

وترجع أهمية العلاقات الاجتماعية في دعم الصحة النفسية للطلبة إلى أن الكثير من الأمراض والاضطرابات النفسية تعزى لأسباب اجتماعية تنشأ من خلال ما يصادف الفرد من مشكلات في أثناء تعامله مع الآخرين وتفاعله معهم في المواقف الاجتماعية المختلفة.

(مرعى، وبلقيس، 1982: 31)

وبرغم أن العلاقات الاجتماعية والإنسانية داخل المدرسة معقدة ومتداخلة إلا أنه يمكن تصنيفها كالتالي: (العلاقة بين المدير وبين كل من المعلمين والطلبة، العلاقة بين المعلمين وبعضهم البعض وبينهم وبين الطلبة،العلاقة بين الطلبة وبعضهم البعض)، ولكن تماشياً مع الدراسة تناول الباحث أهم العلاقات التي تخدم دراسته وهي على النحو التالي:

أولاً/ علاقة المدير مع الطلبة:

إن مدير المدرسة حين يتعامل مع الطلبة في هذه المرحلة فهو يتعامل مع طلاب مراهقين لهم حاجاتهم الخاصة والتي تحتاج إلى إشباعها كما ولهم سمات وخصائص مستقلة يميل معها الطلبة في هذه المرحلة إلى التحرر من القيود المفروضة عليهم، ولذلك يجب على مدير المدرسة أن يراعي ذلك أثناء تعامله مع طلبة هذه المرحلة.

حيث يجب أن تكون العلاقة بين مدير المدرسة والطلبة علاقة قوية هدفها تقديم خدمات تربوية شاملة لهؤلاء التلاميذ، ويذكر عبد الهادي "إلى أن هناك خدمات لابد منها على جانب التنظيم التعليمي والنشاطي، وهذه الخدمات خدمات وقائية ترتبط بصميم حياة التلاميذ ارتباطاً مادياً مباشراً، وخدمات معنوية كتعويدهم على تكوين علاقات اجتماعية سليمة، والقدرة على مواجهة المواقف التي تعرض لهم، والتمييز بين ما يتعارض مع مطالبهم الشخصية ومطالب المدرسة والمجتمع" (عبد الهادي، 1983: 51).

في حين يؤكد (مرسي، 1989: 184) أن: الطالب أصبح محور العملية التعليمية لذلك على إدارة المدرسة ممثلة في مديرها، أن تدرك أهمية تحديد علاقة واضحة ودقيقة مع التلاميذ، وعلى الرغم من أن هذه العلاقة في معظم الأحيان تتحول إلى علاقة إدارية روتينية مثل حصر الغياب، ورصد الدرجات، ورصد السلوك غير المرغوب فيه، إلا أن هذه العلاقة يجب أن تصبغ بطابع إنساني تتكون في إطارها شخصيات التلاميذ.

إن النمط الإداري للمدير يلعب دوراً كبيراً بالتأثير على صحة الطلبة النفسية، فإن كان هذا النمط الإداري استبدادي قائم على الأساليب القهرية التي تعتمد على المواقف والقوة وأسلوب الرقابة الصارمة لحفظ النظام داخل المدرسة يؤدي ذلك إلى خفض مستوى مشاركة الطلبة في النشاطات المدرسية، وانخفاض الاهتمام بالانجاز وزيادة العدوان الكامن أو الظاهر، كما ويؤدي إلى القلق وعدم الطمأنينة من قبل الطلاب، أما إن كان المدير يعتمد النمط الديمقراطي الذي يحفظ الحريات ويراعي الحقوق الإنسانية فإن ذلك من شأنه أن يسمح بحدوث نشاط اجتماعي بناء أكثر، وتعاون أكثر بين التلاميذ بالإضافة إلى إمكانية ضبط النفس من قبل التلاميذ.

(الشرقاوي، 66:1988)

وكما يجب على مدير المدرسة أن يبني جسوراً من التعاون وحسن العلاقات مع الطلبة وعليه أن يعدل في تعامله ويشمل بعطفه وحنانه وأبوته كل أبنائه في المدرسة، كما انه مسئول عن متابعة تحصيلهم العلمي وإزالة كافة العقبات التي تعترض سير دراستهم، وان يفتح باب مكتبه لكل الطلاب ويستمع لشكواهم ويعمل على حلها، وان يحرص على تبصير أبنائه الطلاب بأنظمة المدرسة حتى يعرفوا الخطأ فيتجنبوه والصواب فيتبعوه" (السويد، 276:1996).

ويرى(مصطفى، 176:1999) أن مدير المدرسة يجب أن تستند علاقاته مع التلاميذ من منطلق الحرص بالارتقاء بمستواهم العلمي والصحي والاجتماعي بتنمية خبراتهم ونواحي شخصياتهم فكرياً وثقافياً، لذا ينبغي عليه متابعة دراستهم،وأنشطتهم، مع تشجيع المتفوقين منهم، وعلاج المتأخرين دراسياً بعد دراسة أسباب التأخر وبالإضافة إلى فهم خصائص وحاجات التلاميذ حتى تضمن استناد هذه العلاقة على أسس سليمة، يمكن أن تسهم بشكل كبير في تحين المناخ المدرسي بما يساعد على تحقيق أهداف المدرسة.

ويرى الباحث أن بناءً على ما سبق فيجب على مدير المدرسة إذا ما أراد أن يعمل على تنمية النمو العقلي والاجتماعي والإنفعالي للطلبة يجب أن تتوفر لديه جملة من الكفاءات التي تدعم العلاقات الإنسانية داخل المدرسة، ويذكر حجي أهم الكفاءات الخاصة بعلاقته مع الطلبة ولإشاعة مناخ نفسي اجتماعي سليم داخل المدرسة وهي:

1. يحترم شخصيات الطلبة ويتيح لهم فرص التعبير عن آرائهم.
2. يحترم آرائهم ويشعرهم بأنهم متقبلون منه.
3. شعر الطلبة بأنهم جزء أساسي في المدرسة ويشاركهم في اتخاذ القرار.
4. يعاملهم معاملة عادلة دون تفرقة.
5. يشجع أوجه النشاط التي تنشئ علاقات ودية بين المعلمين والطلبة وبعضهم البعض.

6. يثق بهم ويشجعهم على إيجاد حلول لمشاكلهم.
7. يرفع الروح المعنوية لديهم.
8. يفكر في شعورهم قبل أن يتخذ قراراً (حجي، 390:2000).

كما يضيف (القاضي، 1992 :49) أن من ضمن مسؤوليات الإدارة المدرسية تجاه التلاميذ:

1. مشاركة التلاميذ في أوقات تجمعاتهم سواء عن طريق الأنشطة أو في وقت الاستراحة.
2. زيارة التلاميذ في فصولهم من حين لآخر والاجتماع بتلاميذ كل فصل والتباحث معهم فيما يخصهم ويساعدهم على الانسجام بالجو المدرسي.
3. تعويدهم على تحمل المسؤولية في الحفاظ على النظام في المدرسة وانضباطها والحفاظ عليها.

ويرى الباحث أن لأساليب تعامل الإدارة المدرسية مع التلاميذ الأثر الأكبر في تحقيق النظام داخل المدرسة، ورفع مستوى تحصيل الطلبة العلمي وحل المشكلات التي يمكن أن تنشأ عنهم داخل المدرسة، وتحقيق الأهداف التربوية التي من أجلها وجدت المدرسة.

وعندما تعمل الإدارة المدرسية على إشباع حاجات الطلاب النفسية والاجتماعية، فإنه بالتأكيد تسود روح المحبة والألفة والتعاون بينهم، ويمكن لإدارة المدرسة إشباع حاجات الطلاب عن طريق:

1. الاهتمام بالمستوى العلمي للطلاب، وتهيئة الفرص لاكتشاف ميولهم وقدراتهم وإمكانياتهم، وإعداد الخطط التي تسهم في تنمية هذه الميول والرفع من مستوى الطلاب، وبث روح المنافسة الشريفة بينهم، ومحاولة توزيع الطلاب في الفصل على نحو يسهم في تجانس مجموعة الفصل الواحد.
2. الاهتمام بالنشاط المدرسي وتنويعه، لأن هذه الأنشطة تجمع مختلف المراحل الدراسية من الطلاب، مما يسهم في توثيق الصلات والروابط بينهم حسب الميول والاستعداد، وبالتالي يؤثر على إبراز السمات الشخصية للطلاب.
3. الاهتمام بالتوجيه والنصح والإرشاد للطلاب بأسلوب يشعرهم بالمحبة والحرص عليهم والاهتمام بهم، سواء داخل الفصول الدراسية أو خارجها.
4. الاهتمام بإشراك الطلاب في اتخاذ بعض القرارات المتعلقة بنظام المدرسة في حدود الإمكانيات، وهذا يعطيهم ثقة في أنفسهم، وثقة في الإدارة فيحرصون على احترام الأنظمة، وتطبيقها لأنها نابعة منهم.

5. الاهتمام بمناقشة مشاكل الطلاب، والتعرف على وجهات النظر المختلفة منهم، ومحاولة إيجاد الحلول المناسبة لها، مما يعودهم على إبداء الرأي واحترام من يتعاملون معه .
(الحقيل، 1997: 190)

و يرى الباحث أنه من خلال هذه الطرق المختلفة تتمكن الإدارة المدرسية من تحقيق جو مفعم بالألفة والمحبة والتعاون بينها وبين الطلاب، وبين الطلاب أنفسهم، وبين الإدارة المدرسية وأيضاً بين الطلاب والمعلمين.

ثانياً/ علاقة المعلمين مع الطلبة:

تتحدد هذه العلاقة بمدي قيام المعلم بدوره في توجيه وإرشاد طلابه، وارتباطه بالدفء والمودة ومراعاته الفروق بينهم في الأساليب التي اتبعها في التدريس بما يحقق نجاحهم الدراسي ويقلل من شعورهم بالخوف والفشل أو العكس إذا اتبع أسلوباً مغايراً في معاملتهم. والمعلم هو أكثر الأشخاص مقدرة في إيجاد وتوفير المناخ المدرسي الملائم لرفع مستويات الدافعية والطموح لدى الطلاب ومساعدتهم في اكتساب المهارات اللازمة لحل المشكلات (الصافي، 2001: 63).

وللمعلم قدر كبير يقترب من قدر الوالدين كثيراً وقد تكون علاقة المتعلم، بالمعلم أنفع وأبقى من أي علاقة من العلاقة أخرى في هذه الحياة إن صدقا في العلم النافع، فللمعلم فضل عظيم عند الله سبحانه وتعالى، وحين يسود احترام المعلم بين طلابه، عامة الناس يسود العلم، ويختفي الجهل، والمعلم هو المسئول الأول عن مشاعر الطلاب داخل الصف وخارجه حيث يتمتع بقوة تؤثر على مشاعر الطلاب بما يفوق ما لديه من صلاحيات مناخ الفصل الدراسي وما يحدث بداخله، وهو المحرك لدوافع الطلاب والمشكل لاتجاهاتهم عن طريق أساليب التدريس المتنوعة، ولذلك فيجب أن تقوم علاقة المعلم بالطلاب على الأخوة، والاحترام المتبادل، وعطف المدرسين على الطلاب، وتعلق الطلاب بمدرسيهم، وأكدت غالبية الدراسات التربوية على أن دور المعلم بشكل عام يمثل 60% من التأثير في تكوين الطالب بينما تشترك بقية العناصر الأخرى في العملية التربوية ب 40% فقط(فرحات، 1994: 246).

ولا يمكننا الاعتماد بشكل أساسي على محتوى مقرر خاص بتعزيز التماسك الاجتماعي والثقافة الخالية من العنف. فالأهم من ذلك في عملية التنشئة الاجتماعية للطلاب أثناء ساعات الفصل المدرسي، هو نوعية التفاعل بين المعلم والطالب، بشكل بعيد عن المادة الدراسية التي يتم تدريسها. فالطالب يحتاج أن يتعلم من خلال التفاعل مع معلمه الذي يتمتع بسمات شخصية تيسر له التواصل مع الآخرين. ولقد وجد "ريانز Reanens" أن ارتباط فعالية التعليم بخصائص المعلمين

الانفعالية أقوي من ارتباطها بخصائصهم المعرفية وقد دعم "ويتي Watey" ذلك بدراسته المسحية على ألف طالب يسألهم عن سمات المعلم الفعال، وعلى الرغم من أن الخصائص الشخصية للمدرسين يتم التعبير عنها من خلال السلوك إلا أنها كامنة في سمات الشخصية التي يحوزها جميع المدرسين ويظهرونها بدرجات مختلفة، وأخيراً ينبغي أن يفهم المدرسون الناجحون أسلوبهم الشخصي في التدريس (جابر، 2000: 16).

وكما يشيران (أبو حطب، والسروجي، 24:1980)إلى أن العلاقة بين المدرس وتلاميذه تلعب دوراً أساسياً ورئيساً في تقديم العمليات الدراسية وفي تنمية شخصياتهم، ونجاح المدرس في تأديته لمهمته، وتحقيق الأهداف التعليمية يتوقف على نجاح أو فشل تلك العلاقة.

وبما أن التلميذ هو اللبنة الأساسية في العملية التربوية والتعليمية، وإليه توجه كل الجهود من أجل تربيته وتعليمه وإعداده للحياة. ولذا فانه يجب على المعلم أن يولي تلاميذه كل عناية واهتمام، وأن يبني معهم علاقات إنسانية طيبة أساسها العاطفة التي تشعر التلميذ أن المعلم بمنزلة والده فيقبل على تلقي التوجيهات بقلبٍ واعٍ وذهن متفتح. ومن اجل تحقيق علاقات سليمة وايجابية بين المعلم والتلاميذ يرى العرفي أن هناك مجموعة من الإجراءات من أهمها :

1. أن يحيط المعلم تلاميذه بالرعاية والاهتمام داخل الفصل، وفي فناء المدرسة، وأثناء مزاولة الأنشطة التعليمية المختلفة التي يقوم فيها التلاميذ.
2. زيادة التفاعل الاجتماعي بين المعلمين والتلاميذ عن طريق الندوات والمحاضرات والرحلات وجميع الأنشطة المدرسية الأخرى.
3. توسيع نطاق العمل الجماعي بين المعلمين والتلاميذ مما يتيح للتلاميذ والمعلمين تبادل الخبرات وزيادة الألفة فيما بينهم.
4. أن يحسن المعلم استخدام أساليب المدح والتشجيع المناسبة والكف عن استخدام العقاب والتهكم والسخرية والتوبيخ.
5. تشجيع التلاميذ على المناقشة وإبداء الرأي والمقترحات وتطبيق الأفكار الجيدة التي يقترحها التلاميذ(العريفي،79:1993).

كما يتطلب (مغاريوس، 94:1974) في المعلم بعض الخصائص التي من شأنها أن تجعله ناجحاً في التأثير على شخصية التلاميذ بشكل إيجابي وهي كالآتي:

1. أن يكون ممن يحب العمل مع طلبتهم، ومن يتفهمون أساليب مخاطبتهم، يتحمس لجميع تلاميذه بنفس القدر، يؤمن بالقيمة الإنسانية لكل تلميذ، يكون صديقاً للجميع، يتقبل كل تلميذ على ما هو عليه، يتعرف على مشاعرهم، ويقدرهم.
2. أن يكون على درجة عالية من المرونة، يمتاز بالثبات الانفعالي، ويكون بسيطاً مع التلاميذ.
3. أن يكون مدركاً للنزعة الاستقلالية للمراهقين، فلا يسيء تفسير سلوكهم التحرري وبعض تصرفاتهم التي تستثير هذه النزعة.
4. أن يمتاز بروح الدعابة ومرونة الشخصية، بحيث يتجاوز عن بعض المخالفات البسيطة للقوانين واللوائح الجامدة من جانب التلاميذ.
5. عدم الاستهزاء والسخرية ببعض التلاميذ، وألا يبخل بالمادة العلمية، وألا يشيع روح المنافسة الضارة بين التلاميذ، وألا يسرف في تمجيد بعض التلاميذ لتفوقهم الدراسي، وألا يتحيز لبعض التلاميذ ومنحهم امتيازات خاصة.

ويرى الباحث أن المعلم بمثابة القائد والطلبة هم الجند، فعليه أن يقيم علاقة ود وصداقة، وأن يعامل طلبته معاملة إيجابية، بعيداً عن التسلط لفرض النظام عليهم قسراً، وعليه أن يتفهم طبيعة المرحلة التي يمر بها هؤلاء الطلبة، وما خصائصها، ومتطلبات النمو، والتغيرات التي تطرأ عليهم، وان يتفهم نزعتهم للتحرر والاستقلال، وعليه أن يختلط بطلبته فيكون لهم الأب والأخ الأكبر، شرط ألا يصل هذا الاختلاط إلى تخطي الحدود، لذا يجب أن تبقى هناك مسافة يتخللها الاحترام والتقدير بين التلاميذ والمدرس، يعاملهم كأشخاص مسئولين، يراعي إنسانيتهم ويصون كرامتهم، يعزز السلوك الايجابي المرغوب، ألا يلجأ إلى العقاب المبرح لتعديل السلوك الخاطئ، يتفاعل معهم، يبدي المودة تجاههم، يساعدهم على حل مشاكلهم، يتقبل التلاميذ ويشعرهم بالاحترام، يراعي الفروق الفردية بينهم، يكون عادلاً في معاملته لهم، لا يتحيز إلى بعضهم على حساب بعض، ويشجع التنافس الايجابي دون أن يضر بروح التعاون فيما بينهم.

ثالثاً/ علاقة الطلبة ببعضهم البعض:

إن علاقة الطلبة مع بعضهم البعض تؤثر تأثيراً هاماً في مدى ما يتمتع به الطلبة أنفسهم من الصحة النفسية فمثلاً يعتبر حامد زهران أن: "العلاقات بين التلاميذ بعضهم وبعض التي تقوم على أساس من التعاون ومن الفهم المتبادل تؤدي إلى الصحة النفسية"

(زهران، 1982: 20).

ويشير (الشرقاوي، 1988 : 169) إلى أن تقبل الفرد من قبل أقرانه ينمي الأنا الجمعي داخل الجماعة، فهو يقوي من معنوياتهم ويعطيهم الشعور بالثقة والطمأنينة وروح الانتماء للجماعة. وكما يؤكد كلُ من (حمدي، وجبريل، 1997 :83) على أن مفهوم الطالب عن أهميته ذاته يستمد إلى حد بعيد من اتجاهات رفاقه نحو ذاته مما يجعل تكيفه سلبياً.

وتتحدد هذه العلاقة بمدى التجانس، والخلفيات الاجتماعية والثقافية للطلاب وأساليب التنشئة المتبعة في تربيتهم، ومدى ارتباطهم ببعضهم البعض بعلاقات تتسم بالمودة، والاحترام، بما ينعكس بالإيجاب على تحصيلهم والأدوار التي يقومون بها في المواقف التعليمية، ومدى التزامهم بالسلوك القويم بما يحقق توافقهم السوي، وقد تتسم هذه العلاقة بالسلبية نتيجة سوء معاملة الطلبة لبعضهم البعض، فيصابون بالإحباط وكراهية المدرسة، فالطالب حين يلتحق بالمدرسة، أو ينتقل من صف دراسي إلى آخر أو حين يتحول من مرحلة تعليمية إلى أخرى، يواجه متطلبات اجتماعية وتعليمية جديدة، إما أن يتكيف معها وإلا واجه مشكلات تحتاج إلى المساعدة، وأغلب المتطلبات ترتبط بضوابط ومسؤوليات مدرسية جديدة وعلاقات متجددة مع زملائه من الطلاب وكذلك مع المدرسين، وتحتاج إلى عمليات من التكيف والتوافق الاجتماعي.

(سليمان، 1996:31)

ومما تقدم يرى الباحث أن هناك تأثير للعلاقات بين الطلبة وبعضهم البعض على مستوى صحتهم النفسية، لذلك يجب العمل على تعزيز علاقات الصداقة داخل المدرسة والقائمة على أساس المحبة والاحترام والتفاهم والتفاعل والقبول بين الطلبة بعضهم البعض لما لذلك من أهمية في تحسين المناخ المدرسي، الذي يعمل على تدعيم الصحة النفسية للطلبة.

الجانب السلبي للمعاملة المدرسية(إساءة المعاملة المدرسية):

إساءة معاملة التلميذ في المدرسة وتعني كل ما يعوق عملية النمو الشامل للتلاميذ داخل المدرسة سواء أكان ذلك في صورة مادية كالعقوبة والضرب أم معنوية كالإهانة والتجريح أو الإهمال، ويضر بصحة التلميذ الجسمية والنفسية وسمعته الاجتماعية، ويعوق استفادة التلميذ من العملية التربوية والتعليمية بالمدرسة، ويؤثر سلبيا على شخصيته من كافة الجوانب.

(السيد،2004:241)

ويعرف فايد الإساءة بأنها: "إنزال العقوبة أو توجيه الضرب للطفل من جانب الآخرين، مما يترتب عليه أضرار بدنية للطفل، كذلك تتضمن إحداث الأضرار النفسية لدى الطفل أو إنكار الحاجات الانفعالية لديه" (فايد، 2002: 365).

وتذكر مبروك أن سوء المعاملة يعني أي فعل ينتج عنه التهديد بالأذى لصحة أو رفاهية الشخص، أو هو أي أذى جسدي أو أي نوع من الإهمال يتعرض له الفرد من شخص مسئول عن رعايته تحت ظروف تهدد أو تضر بسعادته، وبناءً عليه فإن المعلم أو إدارة المدرسة ضحايا الضغوط الاجتماعية، ومن ثم يستخدم العنف والإساءة على نطاق واسع وباستمرار كوسيلة لتسوية الصراعات في العلاقات، والتي ينظر فيها التلميذ على انه ضعيف، والمجتمع هو الأساس في سوء معاملته (مبروك، 2003: 391).

وبناء على ما سبق، يرى الباحث أن سوء معاملة التلميذ بالمدرسة هو كل أذى جسمي أو نفسي أو إهمال أو حرمان ينتج عنه إحساس التلميذ بالظلم و الحرمان و المخاطر الجسمية والنفسية، وتعوق نموه الشامل، وتؤثر سلباً على إحساسه بالسعادة والرفاهية ومستوى تحصيله الدراسي.

أسباب إساءة المعاملة المدرسية:

إن العلاقات في المدرسة سواء أكانت رسمية أم ودية، قد تخرج عن مسارها لأسباب وعوامل بعضها يتعلق بالتلميذ كتمرد التلميذ عن المدرسة وقوانينها أو تأخر التلميذ الدراسي وعدم استجابته لشرح المعلم، مما يستثير المعلم ضد التلميذ، ويلجأ إلى القسوة في التعامل معه رغبة من المعلم في حفظ نظام الفصل، أو طمعاً في رفع مستوى تلميذه التحصيلي.

وهناك أسباب تعود إلى المعلم كوجود قسوة أو ميل إلى العنف والتسلط في شخصية المعلم، لأنه تربى ونشأ على مثل هذه القسوة أو تعرض المعلم للعديد من الضغوط المدرسية والحياتية والأسرية، فلا يجد أمامه سوى التلميذ لينفث فيه غضبه، وقد يعاني المعلم من اضطرابات في بنائه الشخصي كأن يكون إنساناً سادياً يشعر باللذة في إيذاء الآخرين، وهناك عوامل شخصية كوجود عداوة بين أسرة المتعلم والمعلم فيجنح المعلم إلى حب الانتقام، ربما كان المستوى الاقتصادي والاجتماعي للتلميذ متدنياً دون المستوى، مما يشجع المعلم على الاستهانة بالتلميذ، لأنه يدرك أن التلميذ لا يستطيع أن يدفع عن نفسه الأذى(السيد،242:2004).

ويرى (مخيمر، وبهلول، 2003: 486) أن المدرسة قد تسهم في تحديد مظاهر الإساءة، وبما أنها إحدى المؤسسات الاجتماعية الناقلة للثقافة، يمكن للمعلم أن يلعب دوراً في غرس الميول العدوانية أو كفها لدى التلاميذ من خلال عدة ممارسات منها:

1. الإفراط والمبالغة في العقاب وخاصة العقاب البدني.
2. تجاهل بعض التلاميذ مما ينمي لديهم الميل إلى العزلة وإدراك الآخرين على أنهم عدوانيين، مما يدفعهم إلى العدوان لإثبات الوجود أو لفت الأنظار.
3. التفريق بين التلاميذ في المعاملة، مما يؤدي إلى نقص الحب والدفء بين العنصر البشري في المدرسة، والنتيجة أن الإساءة، فأسلوب المعلم مع تلاميذه قد يعامل به التلميذ مستقبلاً ابنه أو تلميذه.

ومن أنماط سوء المعاملة (العنف أو الأذى الجسدي، الإساءة النفسية، الاستغلال المادي، الإيذاء الجنسي، انتهاك الحقوق) (مبروك، 2003: 391).

وقد يؤدي الإيذاء إلى حرمان الأبناء من إشباع حاجاتهم، وحقوقهم البيولوجية أو الاجتماعية والنفسية المكتسبة أو الحد من نموهم الطبيعي الإيجابي، سواء تحقق ذلك عن عمد أم عن كبت لضغوط معينة (حمزة، 2001: 128-143).

ويعد الإهمال أحد أشكال الإساءة التي ينتج عنه حرمان من الحاجات الأساسية كالطعام والشراب والملبس وعدم الاهتمام بالنظافة أو الرعاية الطبية والأخلاقية والعزل عن المجتمع وتجاهل الطفل والسماح له بالهروب من المدرسة (Lesa,1999: 51).

الآثار المترتبة على إساءة المعاملة المدرسية:

من الملاحظ أن إساءة المعاملة على وجه العموم وسوء معاملة التلاميذ على وجه الخصوص يترتب عليها العديد من الآثار السلبية التي تضر بالتلميذ منها: الأذى الجسمي، وتتمثل

في إحداث الجروح أو الحروق أو إتلاف طاقة التلميذ، وتشويه المظهر الخارجي للجسم، وانخفاض الوزن وفقدان الشهية، وقد تحدث الإعاقة (السيد،2004:245).

وقد يعاني العديد من أفراد المجتمع من سوء المعاملة، فترتفع معدلات الجريمة، ويستشعر للفرد فقدان الأمن وضعف الثقة بالآخرين، ويحدث فقر في المهارات الاجتماعية وانخفاض في مستوى الخدمات الاجتماعية مع زيادة الضغوط الاجتماعية والحياتية وفقد الدعم الاجتماعي.
(مخيمر، وبهلول، 2003: 447)

ومن الآثار السلبية النفسية الناجمة عن سوء المعاملة الإصابة بالاكتئاب، وزيادة الضغط النفسي، وانخفاض تقدير الذات والإحساس بالخجل والدونية والمهانة والشعور بالتعاسة وخيبة الأمل وكراهية وبغض الآخرين وتشويه السمعة وعدم الإحساس بالأمن النفسي أو الاجتماعي أو المادي أو الانسحاب أو الأرق، وتشويه الوعي وتأخر النضج الانفعالي واختلال العمليات المعرفية واضطراب نمو الشخصية وكثرة الخيال وأحلام اليقظة، كما أن سوء المعاملة في الطفولة قد يؤدي إلى اضطرابات الهوية الجنسية عند البلوغ ويسهم سوء المعاملة في خفض التوافق النفسي عند الأطفال ويزيد من مستوى القلق والتوتر لديهم، كما يرفع معدلات الإحساس بالظلم والقهر والكبت والعزلة (Tolan, 2001: 3863).

ويرى جليفوند وزملائه (Gelfand et al, 1997; 380 -382) أن سوء معاملة الأطفال النفسية والجسمية تعتبر من أخطر العوامل التي يمكن من خلالها التنبؤ ببعض الاضطرابات الجسمية والانحرافات والإدمان حيث يشعر الطفل بالكوابيس وعدم الأمان ويميل إلى الانسحاب والعزلة وتجنب الناس ويعاني من الاكتئاب، وتنمو لديه المشاعر العدوانية، وينخفض لديه تقدير الذات مع ارتفاع معدل المشكلات السلوكية وضعف القدرات العقلية وتدني مستوى التحصيل المدرسي لديه.

تعقيب على المعاملة المدرسية:

يرى الباحث من خلال عمله كمرشد تربوي في إحدى المدارس الأساسية أن المعاملة المدرسية تتفق اصطلاحاً مع الجو المدرسي، فإذا كانت المعاملة إيجابية نخرج بطلاب سليمين نفسياً ومتكيفين مدرسياً وبالتالي سيكونون على درجة عالية من الانضباط المدرسي وبالتالي يتكون لديهم دافعية للإنجاز بشكل مستمر وأما إذا كانت المعاملة سلبية سيؤدي إلى الإحباط والفشل، والغياب المتكرر، والهروب المدرسي، التسرب، التمرد على الأنظمة المدرسية، عدم احترام الطلاب

للمعلمين، فقدان الثقة بالنفس، وبالمعلمين وغير ذلك من المشكلات أي سيسود الاضطراب المدرسي.

ومن خلال حديثنا عن موضوع العلاقات الإنسانية بين الأفراد داخل المدرسة، يتضح للباحث مدى أهمية وخطورة هذه العلاقات الإنسانية في إشاعة مناخ نفسي اجتماعي داخل المدرسة، ويؤدي إلى تنمية شخصيات الطلبة بقدر نجاح أو فشل هذه العلاقات.

وكما يؤكدان(حمدي، وجبريل، 1997:265) إلى أن للمعاملة المدرسية أهمية في تكيف الطلاب ونمو شخصياتهم، فالمعاملة التي تسودها العدالة والمودة والحرية، وتمكن الطلاب من التعبير عن آرائهم، ومن إشباع حاجاتهم، وحل مشكلاتهم واستغلال أقصى إمكانياتهم وهذه المعاملة هي التي تساهم في تعزيز الصحة النفسية والتكيف الايجابي، أما المعاملة التي تسودها القمع والنظام الذي يصادر حرية التعبير فيسهم في تشكيل شخصية سلبية التكيف.

وكما يؤكد(علي، 1979: 237) على أن الجو العام الذي يسود المدرسة يشكل الإطار الذي ينمو فيه الفرد داخلها، فإذا ساد المدرسة جو من الحرية والديمقراطية يمكن للطالب من التعبير عن رأيه وأفكاره، وإذا مكن هذا الجو الطالب من المشاركة وتأكيد ذاته وإشباع حاجاته أثر هذا تأثيراً موجباً على الطالب، وأسهم في تدعيم صحته النفسية.

وقد ذكر(القريطي، 1995: 202) أهم خصائص المناخ المدرسي اللازم لتحقيق الصحة النفسية لدى الطلبة، ويرى الباحث أن ينقلها لأهميتها وشدة ارتباطها بالدراسة، وهي:

1. أن يمنح التلاميذ شعوراً بالحب والتفهم والتقدير والأمن والطمأنينة ويخلو من عوامل التهديد والكف والقلق والقسر والإكراه، فينشئون على الحب والانتماء للمجتمع المدرسي من ناحية، ويتشربون اتجاهات نفسية موجبة نحو ذاتهم ونحو الآخرين.
2. أن يتسم بالمرونة فيتيح للتلاميذ التفاعل مع مختلف عناصره، ويساعدهم على فهم أنفسهم، وما تنطوي عليه من جوانب قوة وجوانب ضعف وعلى فهم الآخرين.
3. أن يتسم بروح العدالة والإنصاف بحيث يشعر التلاميذ أن كلاً منهم يستمد قيمته ومكانته من المدرسة وبين زملائه من التزامه السلوكي والأخلاقي، ومدى وفائه بواجباته ومسؤولياته، وليس على أساس مستواه الاقتصادي أو طبقته الاجتماعية.
4. أن يتسم بالديمقراطية، ويكفل الفرص والأنشطة والخبرات اللازمة لتدريب التلاميذ على المناقشة الموضوعية والمشاركة في إبداء الرأي وفي اتخاذ القرارات وفي تنفيذها، وفي تحمل المسئولية.
5. أن يمنح شعوراً بالثبات وعدم التذبذب سواء في معاملة التلاميذ أو في معالجة المواقف المتشابهة، بحيث لا يتسرب لدى التلاميذ إحساس بالضيق والتحيز.

6. أن يساعد على تفهم حاجات التلاميذ وتقديرها، ويكفل إشباعها بقدر الإمكان.
7. أن يكفل فرص الاندماج الاجتماعي وتنمية العلاقات الإنسانية بين عناصر المجموعة البشرية المدرسية، وينتج التلاميذ للتدريب على الأخذ والعطاء، وممارسة الأدوار الاجتماعية كالقيادة والتبعية.
8. أن يمنح شعوراً بالحرية مع الضبط، بحيث يدرك كل تلميذ أن حريته محدودة بالتزامات أخلاقية وضوابط سلوكية كاحترامه لحقوق الآخرين.

المبحث الثاني

الدافعية للإنجاز

مقدمة:

نالت الدوافع اهتمام عدد كبير من علماء النفس والتربية باعتبارها أحد العوامل التي تؤثر في معظم المواقف التي تواجه الإنسان وتفرض عليه سلوكاً معيناً، لطبيعة علاقتها بنشاطه وفاعليته وتوجيه سلوكه.

ويعتبر دافع الانجاز عاملاً جوهرياً وراء تحقيق الفرد لذاته وذلك من خلال ما يسعى إليه من أهداف تساعده على حل المشكلات الصعبة التي تتحداه وتعترض طريقه، إن الواقع الإنساني وما يشهده من فعاليات وسلوكيات وصراعات منذ بداية خلق الإنسان إلى يومنا، يؤكد لنا هذا الواقع أن تلك الفعاليات والسلوكيات بل وكل ما يصدر عن الإنسان بنشاطات متعددة ومتنوعة وتعود بالدرجة الأولى تلك النشاطات والفعاليات والسلوكيات إلى كثرة الدافع والاهتمامات لدى الكائن البشري الإنسان، فتعدد حاجات الإنسان ورغباته ودوافعه بل وتتنوع من فرد لآخر وتتشكل أنماطها السلوكية التي يقومون بها بغية تحقيق أهداف أو إشباع دافع معينة.

كما أن حاجات الإنسان ورغباته تشير إلى اختلال في التوازن البيولوجي أو السيكولوجي مثل الجوع والعطش والأمن وغيرها أما الدافع فيمثل القوة التي تدفع الفرد إلى القيام بسلوك من أجل إشباع حاجاته ورغباته في حين يمثل الهدف الرغبة أو الغاية التي يسعى الفرد إلى تحقيقها وهي بمثابة الباعث الذي يعمل على خفض الدافع (الزغول، والهنداوي، 2004 :284).

لمحة تاريخية عن تطور مفهوم الدافعية:

إن بداية رحلة الدافعية هي بداية قديمة مرتبطة بوجود وخلق الإنسان منذ أن خلق الله هذا الكون وأن الإنسان منذ قدمه كان يبحث عن أكثر الحاجات إلحاحاً وهي الطعام والشراب والمسكن أي الحاجات الأساسية كما صنفها ماسو، وأن دراسة الدافعية ارتبطت بدراسة السلوك الإنساني والغرائز ارتباطاً قوياً والدليل ما تركته بصمات علمائنا المسلمين منهم الغزالي والفارابي وابن سينا والكندي وغيرهم ولكن أسبق العلماء وأكثرهم ميلاً لدراسة الدافعية هو الغزالي كما وربط الغزالي مفهوم الدافعية بالشهوة وأن مضمون الشهوة يدخل فيه جميع الدوافع الفطرية التي تدفع الإنسان إلى

الأشياء التي تشبع حاجاته الفطرية الضرورية وقسم الدوافع إلى فطرية ومكتسبة بل أن أكثر الدوافع أهمية الدوافع الفطرية المرتبطة بحفظ الذات وبقاء النوع (نجاتي، 1993: 182).

ومما لا شك فيه ما زالت الرحلة تسير منذ علمائنا المسلمين (العصور السابقة) إلى واقعنا اليوم حتى وضعت الدافعية موقعاً رئيسياً ومركزياً مهماً في كل ما قدمه علم النفس من نظم وأنساق ونظريات نفسية وذلك نرى أن الدوافع تلعب دور العصب في الحياة النفسية وعلم النفس بوجه خاص وأن الدارسين في تاريخ علم النفس يجد هناك اختلافات في وجهات النظر لتاريخ الدافعية حيث أصبح يطلق عليه مشكلة البحث عن الدوافع وتتمثل مشكلة دافع السلوك الإنساني منزلة مهمة في علم النفس نظراً لأنها تمثل الأسس العامة لعملية التكيف الإنساني مع العالم الخارجي بل إنها تعد الأساس الأول للصحة النفسية ولأن الدوافع متغير متوسط أو تكوين فرضي لا يمكن ملاحظته وإنما يستنتج من سلوك الفرد الظاهر الصريح وتعمل الدوافع على استثارة السلوك وتنشيطه وتوجيهه نحو هدف أو أهداف معينة (عمران، 2005: 7).

إن متابعة رحلة تطور مفهوم الدافعية تدفع الباحث والدارس إلى استجلاء وجهات النظر الفلسفية التي سادت عبر القرون السابقة ويطلعهم على طبيعة الدافعية ونظرياتها التي أوجدت جدلاً مطولاً بين علماء النفس الذين ما زالوا حتى اليوم يواجهون صعوبات في تحديد المفاهيم السيكولوجية، وفي النهاية استحدث العلماء العديد من النظريات التي اختلفت باختلاف نظراتهم للإنسان والسلوك الإنساني، وإن الناظر في نظريات الدافعية المتوفرة حالياً وبخاصة في المجال التربوي تبدو فائدة منظورة من حيث تقديمها مبادئ وأفكار تساعد المعلم على فهم أعمق للسلوك الإنساني وتقدم صورة أوضح وذلك نظراً لاعتبارات الدور الهام الذي بدأت الدافعية تلعبه خلال العقود القليلة الماضية في نظريات التعلم والشخصية (حويج، وأبو مغلي، 2004: 146).

إن التفسيرات الأولى لمفهوم الدافعية أكدت على الجانب العقلاني للإنسان وحرية الإرادة والاختيار وأن أفكار جون لوك وهوبز وضعت الاهتمامات الكبرى التي ظهرت في إنجلترا وأن أفكار دارون في النشوء والارتقاء كان لها الأثر البالغ في إفساح المجال لاستخدام الغرائز لتفسير السلوكيات الإنسانية ولقد تأثر ماكدوجل وفرويد بأفكار دارون.

وأن ماكدوجل يعد من أكثر المدافعين عند دور الغرائز في السلوك وأن الغريزة هي المصدر والمحرك الرئيس للسلوك الإنساني ولقد ظل تفسير السلوك القائم على الغرائز سائداً حتى العشرينات من القرن الماضي إلى أن ظهرت نظرية حديثة في علم النفس اعتمدت المنهج العلمي والتجريبي في دراسة السلوك (الزغول، والهنداوي، 2004 : 285).

في نهاية المرحلة الراصدة لتاريخ الدافعية لابد من توضيح أهم النظريات والاتجاهات التي تتحدث عن الدافعية وعند العلماء المسلمين والغربيين لرصد أوائل المتحدثين عن الدافعية فنقول أن موري أول من صنف الحاجات والدافع وأن ماكليلاند أطلق مصطلح الدافع بدلاً من الحاجة وأن الغزالي أكثر علماء المسلمين تحدثوا عن الدافعية.

تعريف الدافعية:

تعرف الدافعية بأنها: "تلك القدرة الذاتية التي تحرك السلوك وتوجهه لتحقيق غاية معينة يشعر الفرد بالحاجة إليها أو أهميتها المادية أو المعنوية والنفسية بالنسبة له".
(الحلو، 60:2001)

وتعرف الدافعية أيضاً بأنها: "قوة دافعة تؤثر في تفكير الفرد وإدراكه للأمور والأشياء، كما توجه السلوك الإنساني نحو الهدف الذي يشبع حاجاته ورغباته" (يونس، 14:2012).

كما تعرف الدافعية: "بأنها مجموعة المؤثرات التي تؤدي إلى تحريك السلوك لسد حاجة ما بيولوجية اجتماعية" (عبد الهادي، 2004: 177).

ويرى الباحث بأن الدافعية هي: عبارة عن حالة نفسية أو فسيولوجية تدفع الكائن الحي للقيام بسلوك معين ليشبع حاجته وتوجه سلوكه نحو تحقيق هدفه.

المفاهيم المرتبطة بالدافعية:

إن مفهوم الدافع مرتبط بعدة مفاهيم منها: (الحاجة، الحافز، الباعث، الميل، الرغبة، والنزعة)

1. علاقة الدافعية بالحاجة:

تعرف الحاجة بأنها: حالة من النقص والعوز، والافتقار واختلال التوازن تقترن بنوع من التوتر والضيق ولا تلبث أن تزول الحاجة متى قضيت (الحلو،61:2001).

وبناءً على هذا التعريف يمكن القول بأن الحاجة هي نقطة البداية لإثارة الدافعية والتي تحفز طاقته وتدفعه في الاتجاه الذي يحقق إشباعها (خليفة، 14:2000).

ب. علاقة الدافعية بالحافز:

يعرف الحافز: هو حالة من التوتر تجعل الكائن العضوي في حالة من التهيؤ والاستعداد لجوانب معينة في البيئة (الحلو، 61:2001).

والحافز أقل عمومية من مفهوم الدافع، حيث يستخدم مفهوم الدافع للتعبير عن حاجات بيولوجية واجتماعية أي داخلية وخارجية، بينما الحافز يشير إلى حاجات بيولوجية داخلية فقط. (خليفة، 76:2000)

ويرى الباحث أن الحافز: هو القوة الدافعة للكائن الحي يقوم بنشاط ما لتحقيق هدف معين أقل عمومية من الدافع وإن الدافع يظهر باتجاهين ظاهر وباطن أما الحافز باطن فقط بمعنى أن كل دافع حافز وليس كل حافز دافع.

ج. علاقة الدافعية بالباعث:

عبارة عن مثير خارجي يحرك الدافع وينشطه، ويتوقف ذلك على ما يمثله الهدف الذي يسعى الفرد لتحقيقه.

وفي ضوء ذلك فإن الحاجة تنشأ لدى الكائن الحي نتيجة حرمانه من شيء ومعين، ويترتب على ذلك أن ينشأ الدافع الذي يعبئ طاقة الكائن الحي، ويوجه سلوكه من أجل الوصول إلى الباعث (شحادة، 14:2011).

علاقة الدافعية بالميول:

الميل: هو استجابة القبول نحو موضوعات خارجية معينة وهذه الاستجابة مكتسبة ومتعلمة، فالميل أكثر فعالية في دفعنا إلى نشاط العمل من الاتجاه حيث أن الميل يدفع المرء إلى مزاولة ما يميل إليه في حين أن الاتجاه يجعلنا ننتظر حتى يأتي الموقف المناسب للتعبير عنه. (عمران، 2005: 89)

تصنيف الدوافع:

صنف علماء النفس الدوافع إلى عدة تصنيفات، فقد صنف (الهاشمي، 1999: 127) الدوافع إلى:

أ. دوافع جسمية وظيفية بحتة: وهي دوافع فطرية فسيولوجية أولية تتعلق بالجسم وأعضائه الوظيفية منها الحاجة للطعام والشراب والجنس والنوم.

ب. دوافع نفسية ذات ارتباط جسمي: وهي دوافع فطرية أولية ولها نشاط جسمي مصاحب وهي ذات اتصال بالمحيط الخارجي (بيئي) مثل: الانفعالات والمشاعر الغضب، الخوف، المحبة.
ج. دوافع غير عضوية ولا جسدية: بل هي دوافع عكسية ذات اتصال قوي بالمؤثرات الخارجية في التربية والتنشئة وهي: القيم العادات والسلوكية والأخلاقية المعرفية أو القيم الاقتصادية والعواطف والاتجاهات.

وظائف الدافعية:

من خلال استعراض التعريفات المتعددة للدافعية تبين أن وظائف الدافعية تتمحور في النقاط التالية:
أ. توليد السلوك: هو شعور الكائن الحي بالنقص والحاجة مما يحركه ويدفعه إلى النشاط من أجل إشباع حاجاته وسد نقصه، فأصبحت الحاجة تولد سلوكاً وهذا مؤثر لوجود دافع تحقيق هدف ما.
ب. توجيه السلوك نحو مصدر إشباع الحاجة وتحقيق الهدف: فالدافعية توجه الفرد من أجل تحقيق هدفه وتساعد الفرد على اختيار الوسيلة المناسبة لتحقيق هدفه.
ج. تحدد الدافعية شدة السلوك اعتماداً على مدى الحاجة أو الدافع إلى الإشباع أو مدى صعوبة أو سهولة الوصول إلى الباعث الذي يشبع الهدف، فكلما كانت الحاجة ملحة كان السلوك أكثر قوة.
د. المحافظة على ديمومة واستمرارية السلوك: الدافعية تمد السلوك بالطاقة اللازمة حتى يتم إشباع الدافع وتحقيق الغاية المرجوة أي أنها تجعل الفرد مثابراً حتى يصل إلى توازنه الفسيولوجي والنفسي اللازم لبقائه على الحياة (القرشي، 2011: 14).

مميزات الدافعية:

الدافعية طاقة تولد قوة مندفعة محركة للنشاط، والسلوك الإنساني الذي نشعر به في أعماق تكوين النفس ولا يمكننا ملاحظته بصورة مباشرة، ولكننا نستدل عليه بآثاره الانفعالية والسلوكية وما يتصل به من أعراض وصفات ومميزات أهمها:

أ. اندفاع الدافع:

أي أن الدافع طاقة لا تظل ساكنة خامدة، بل أنها تندفع نحو العمل والحركة والنشاط، وهناك الدوافع التي لم تجد إشباع تظل جاهدة ومتحركة نحو إشباع أهدافها، وأن استغلال ذخيرة الدوافع الحية يجدد الحياة في الإنسان، لاسيما إذا كان أسلوب الإشباع آمناً وسلمياً وصحياً.

ب. ازدياد الطاقة الدافعية:

أن الإنسان الشبعان لا يجد دافعاً للأكل حتى لو توفر طعاماً شهياً، أما الرجل الصائم فأنه يترقب الطعام، ويشعر بدافع الجوع أما الإنسان الذي لم يأكل ليومين فنستطيع أن نتصور مبلغ القوة الهائلة لديه والتي تدفعه لتناول الطعام.

ج. استمرارية الدافعية:

إن الدافع إذا تحركت طاقته التي تتطلب الإشباع فإنها لا تتخلى عن تحقيق الهدف بسهولة، أي أن الجائع يستمر في الجوع، ولا ينساه فلو فشل مرة فإنه سيعود للمحاولة ذاتها.

د. مرونة الدافعية ومطاوعتها:

فالدوافع طاقات لدى الإنسان، وهي في المراحل النامية تمتاز بالمرونة لتقبل أي تنظيم للإشباع، ثم أن طاقة الدوافع لا تكرر سلوكاً واحداً، بل أنها ذات مرونة لأن هدفها الإشباع. فالدافع ذو سمة هامة إنها المرونة والمطاوعة، وهذا مجال الابتكار في إشباع الدافع.

هـ. استعداد الدافعية للتربية:

ولأن الدافعية مرنة فإنها قابلة للتعديل والتربية، فالدافع طاقة عامة وإشباعه يمكن تكييفه بما يناسب البيئة والثقافة والتربية، وعليه فلابد من عملية توجيه صحي وإرشاد تربوي وأخلاقي لسلامة الدافع ذاته (الهاشمي، 1999: 122).

الأسس التي تقوم عليها الدوافع:

إن التعليم الواقعي والتدريس بمؤسساته كلاً له قواعد ومبادئ وأسس يعتمد عليها للانطلاق إلى مستوى العلياء والطموح، فإن موضوع الدافعية له أسس وقواعد تقوم عليها:

1. مبدأ الطاقة والنشاط:

إن الدوافع تؤدي إلى القيام بحركات جسمانية وذلك بمد عضلات الجسم بالطاقة، وتفرغ هذه الشحنة من الطاقة الجسمانية ومن البيئة الخارجية أو من داخل الكائن الحي كما هو الحال في تقلص عضلات المعدة أثناء الجوع استثارة داخلية.

2. مبدأ العرضية:

تؤدي الدوافع إلى توجيه السلوك نحو غرض أو هدف، فالكائن الحي يسعى دائماً للحصول على الطعام والماء والشريك الجنسي والمال.

3. مبدأ التوازن:

يعد هذا المبدأ من مبادئ علم وظائف الأعضاء Physiology ويقصد به أن الكائن الحي لديه استعداد لأن يحتفظ بحالة عضوية ثابتة متوازنة، فإذا تغير هذا الاتزان حاول الجسم استعادته.

4. مبدأ الحتمية الديناميكية:

ويقصد بهذا المبدأ أن لكل سلوك أسباب، وهذه الأسباب توجد في الدوافع ومن هذه الدوافع ما هو فسيولوجي في أصله مثل الطعام، ومنه ما هو مكتسب متعلم، ومن الدوافع ما هو شعوري وما هو لا شعوري.

5. مبدأ جاذبية الحوافز (المشبعات):

يتميز الحافز بأنه يشبع الحاجة ويخفف من حدة الدافع إلا أن هذه الحوافز لها جاذبية إما إيجابية أو سلبية (جلال، 1987: 434).

دافعية الانجاز

تعريف دافعية الإنجاز:

لقد اختلف الباحثون في تعريفهم لدافع الإنجاز باختلاف توجهاتهم النظرية وخلفياتهم الاجتماعية والثقافية ومنها:

فقد عرف (الحامد، 1996:134) دافعية الإنجاز بأنها: "الحافز للسعي إلى النجاح أو تحقيق نهاية مرغوبة أو الدافع للتغلب على العوائق أو للانتماء بسرعة من أداء الأعمال على خير وجه".

كما عرف (صالح، 1993: 13) الدافعية للإنجاز بأنها: "مفهوم فرضي مكون من عدة دوافع مركبة من الطموح والمثابرة والتنافس ويوجه سلوك الفرد إلى تحقيق أداء أفضل بقصد إحراز النجاح والتقدير".

في حين عرف (الوديان 2000:74) الدافعية للإنجاز بأنها: "التحسس بالراحة والرضا حيث إنجاز شيء ما أو إيجاد شيء ما لم يكون موجوداً".

كذلك يعرف(المطوع، 1996:246) دافع الانجاز بأنه: "استعداد الفرد للسعي في سبيل الاقتراب من النجاح وتحقيق هدف معين وفقاً لمعيار معين من الجودة والامتياز وإحساسه بالفخر والاعتزاز عند إتمام ذلك".

كما تعرف دافعية الإنجاز بأنها: :دوافع مركبة توجه سلوك الفرد كي يكون ناجحا في الأنشطة التي تعتبر معاييراً للامتياز أو في الأنشطة التي تكون معايير النجاح أو الفشل فيها واضحة أو محددة" (الزيات، 1988:13).

وكذلك يعرف (حسن، 1989:21)الدافع للإنجاز بأنه: "استعداد الفرد للسعي في الاقتراب من النجاح وتحقيق هدف معين وفقاً لمعيار معين من الجودة أو الامتياز وإحساسه بالفخر والاعتزاز عند إتمام ذلك".

وكما تعرف دافعية الإنجاز بأنها: "الرغبة في الأداء وتحقيق النجاح وهي هدف ذاتي ينشط ويوجه السلوك" (الصفطي، 1995:77).

في حين يعرف (الحجي، 1996:31) دافع الإنجاز بأنه: "دافع مكتسب من البيئة ويشتمل على مجموعة من القوى (معرفية، انفعالية، سلوكية) بحيث توجه الفرد نحو تحقيق الهدف كما يرى أنه يمثل رغبة الفرد في التفوق والتميز عن الآخرين وتحقيق الأهداف من خلال المثابرة والعمل الجاد وبذل الجهد ووضع خطط مناسبة تتفق مع القدرات".

ويرى الباحث أن الدافع للإنجاز هو الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح وهو هدف ذاتي ينشط ويوجه السلوك ويعتبر من المكونات الهامة للنجاح.

أنماط دافعية الإنجاز:

يقسم (عبد الحميد، 108:1985) الدافع للانجاز إلى قسمين:

أ. الإنجاز الذاتي:

وهو إمكانية الفرد من تحقيق الأعمال الصعبة والانجاز من أجل المصلحة الشخصية، والوصول إلى المستوى الأفضل في الأداء، والاعتماد على النفس في التغلب على العقبات وحل المشكلات، والثقة في المعايير الذاتية لتقييم الأداء.

ب. الإنجاز الاجتماعي:

يقصد به إمكانية الفرد من تحقيق الانجاز بالتعاون مع الآخرين، والحصول على التميز الاجتماعي، وتقبل الآخرين، والقبولية من الآخرين، والاعتماد على الآخرين في تقييم أدائه.

ويرى "**أوزبل**" أن دافع الإنجاز هو الدافع الأساسي للتعلم وحدد له ثلاثة مكونات:

1. الدافع المعرفي الذي ينبثق من حاجة الفرد للمعرفة ورغبته في التغلب على حل المشكلات، وينخفض هذا الدافع ند حل المشكلة.
2. الدافع لإثراء الذات وذلك من خلال الإنتاج لأنه الوسيلة لحصول الفرد على مكانة اجتماعية مرموقة.
3. الحاجة إلى الانتماء للجماعة واكتساب رضا الأقران وتقبلهم (عبد الحميد، 479:1985).

وتوصل باحثون من خلال الاستقراءات للدراسات السابقة إلى أن هناك ثلاث دوافع فرعية للانجاز تتمثل في الطموح العام والنجاح والمثابرة على بذل الجهد والتحمل من أجل الوصول للهدف (الحميضان، 23:1998).

في حين يرى البعض بأن الحاجة للانجاز تتكون من عنصرين هامين يتباين كل منهما لدى الأفراد وهي: الدافع للانجاز والخوف من الفشل أو دافع تجنب الفشل، فالبعض يكون الدافع للانجاز لديه أقوى من دافع تجنب الفشل وهؤلاء يمكن أن يطلق عليهم مرتفعو الحاجة للانجاز وهؤلاء يمكن أن يطلق عليهم منخفضوا الحاجة للانجاز (الزيات، 90:1988).

محددات دافع الانجاز:

إن التوجيه الإنجازي لدى الأفراد في مجتمع ما يتحدد من الناحية النفسية على الأقل بعدة عوامل منها (خليفة، 91:2000):

1. مستوى الدافعية أو الحماس للعمل وبذل الجهد في سبيل تحقيق الهدف والإحساس بالفخر عن النجاح مقابل الخجل عند الفشل.
2. توقعات الفرد المتعلقة باحتمالية حدوث نجاح أو فشل.
3. قيمة النجاح ذاته أو المترتبات الناجمة عن النجاح والفشل.

ويرى "فيروف" (Veroff) أن لدافع الانجاز مسارات وأهداف متعددة فقد يكون سعياً لتحقيق الاستقلال والذاتية أو لتحقيق القوة أو لتحقيق قيم اجتماعية أو لتحقيق الكفاءة أو للانجاز في حد ذاته (عبد المقصود، 2:1991).

وتناول بعض الباحثين متغيرات الانجاز باعتباره:

1. دافعاً (الميل للانجاز): يعني استعداد الفرد للسعي في سبيل الاقتراب من النجاح، وتحقيق هدف معين وفقاً لمعيار معين من الجودة أو الامتياز وإحساسه بالفخر والاعتزاز عند إتمام ذلك.
2. أداءً (التحصيل الأكاديمي): ويعني ذلك اعتبار نتيجة التحصيل الدراسي تعبيراً عن شدة الدافع للانجاز.
3. سمة شخصية (الشخصية الإنجازية): حيث يفترض أن الانجاز يمثل سمة شخصية مركبة، تتضمن أو ترتبط بخصائص معرفية ومزاجية معينة (حسن، 21:1989).

العوامل المؤثرة في مستوى دافعية الانجاز:

هناك عدة عوامل تؤثر في مستوى إنجاز الفرد، أي تساهم في رفع أو خفض مستوى الإنجاز لديه، وهذه العوامل كما حددها الخيري هي كالتالي:

1 . الثقافة السائدة:

حيث أن هذه الثقافة بنظمها وأعرافها وتقاليدها ومؤسساتها هي التي تشكل سلوك الفرد بما يتناسب مع طبيعتها السائدة، فالثقافة التي تساعد على الإنجاز تحث على الالتزام بالأنظمة ودقة العمل واحترام الزمن ووفرة الإنتاج وتوفير الخدمات المطورة، أما الثقافة الأخرى التي لا تدعو إلى

الإنجاز فينتشر فيها الفوضى وعدم احترام الزمن و الشحة في الإنتاج والهدر في الموارد وتدهور الخدمات وعدم مجاراة التطور.

2 . الأسرة:

تستطيع الأسرة التأثير على إنجاز أبنائها من خلال أساليبها المتبعة في التنشئة، بالإضافة إلى معايير الوالدين هي عوامل مؤثرة في إنجاز الفرد، حيث أن الأفراد الذين لديهم درجة عالية من الإنجاز كان آباؤهم يحثونهم على الإنجاز العالي باستمرار مع إحاطتهم بالدفء الوالدي وتهيئة المناخ النفسي المستقر في البيت، بعكس الأفراد المنخفضي الإنجاز حيث كان المناخ لديهم يتسم بالسيطرة والتسلط من جانب الأب، كما أن المناخ الأسري الذي تسوده أجواء التوتر وعدم التفاهم قد يعرض الفرد للقلق والتوتر مما يؤدي إلى تعطيل العمليات العقلية التي يعتمد عليها الإنجاز.

3 . المؤسسات التربوية:

وهي التي يقع على عاتقها تحديث المجتمع، حيث أنها مسؤولة عن إعداد الموارد البشرية التي تسهم في عملية النمو الاقتصادي للمجتمع، وبالتالي فإن أي تدني أو نقص في كفاءة هذه المؤسسات سيقلل من فاعليتها في المجتمع.

4 . الطبقة الاجتماعية:

قسم الباحثون في ميدان الاقتصاد وعلم الاجتماع مستويات الطبقة الاجتماعية بناء على كمية الدخل للأسرة ومهنة الأب والأم والمستوى التعليمي لها ونوعية المسكن ومنطقته وعدد الغرف والتسهيلات الثقافية الموجودة في البيت ووسائل الراحة وعدد أفراد الأسرة، وقد أشارت عدة دراسات أن دافعية الإنجاز تتأثر بالطبقة الاجتماعية، حيث وجد أن الطبقة الميسورة الحال هي أكثر الطبقات توجهًا نحو الإنجاز وتحقيق النجاح والتفوق وبعكس ذلك الطبقة الدنيا والتي تركز على تحصيل الرزق.

ويختلف الباحث مع ما ذكره الخيري من أن أبناء الطبقات الميسورة أكثر دافعية نحو الإنجاز من أبناء الطبقات الدنيا، حيث أن أساليب التنشئة الأسرية التي يتبعها الوالدان هي التي تحدد مستوى دافعية الإنجاز لدى الأبناء في كثير من الأحوال (الخيري، 55:2008).

خصائص الأفراد ذوي الدافعية المرتفعة للإنجاز:

تشير البحوث والدراسات التي تناول أصحابها خصائص شخصية الأفراد ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة بأنهم يميلون إلى التصرف والسلوك بطرق وأساليب معينة يتميزون فيها عن غيرهم من الأفراد وهي مثل:

- السعي نحو الإتقان والتمييز.
- القدرة على تحمل المسؤولية.
- القدرة على تحديد الهدف.
- القدرة على استكشاف البيئة.
- القدرة على التخطيط لتحقيق الهدف.
- القدرة على تعديل المسار.
- القدرة على التنافس مع الذات.

وقد اتفق الباحثون على أن المجتمع الذي تشيع لدى أبنائه مثل هذه الخصائص يكون مجتمعا مميزاً يسعى للإتقان والتمييز (الأعسر، 1988:165).

كما أورد (العتيبي، 2001 :55) بعض خصائص الشخصية الإنجازية والتي تتمثل في:

1. الثقة بالنفس وارتفاع الشعور بالقيمة والاعتماد في القدرة على التغلب على المشكلات ومواجهة العقبات دون أن يهتز الشعور بالثقة بالنفس، فالعقبات تزيد من الشعور بالثقة بالنفس.
2. الضبط الداخلي، والقدرة على التحكم والاعتقاد في الإنجاز وبذل القدرة و الجهود وليس الصدفة والحظ والظروف الخارجية.
3. التوجه نحو العمل والاستغراق فيه.
4. الرغبة في النجاح والمنافسة والتفوق.
5. درجة من القلق الدافعي الذي يدفع الفرد إلى البدء في الأنشطة والاستمرار فيها دون ملل.
6. الميل للمخاطرة أو المجازفة المحسوبة خاصة في اقتحام المواقف الجديدة.
7. المثابرة وتحمل الأعباء والمسؤوليات وعدم الإحباط في العقبات.
8. المرونة والقدرة على التكيف مع المواقف الجديدة.
9. الحاجة إلى التزود بالمعرفة والأفكار الجديدة غير التقليدية.
10. الابتكارية.
11. الرغبة في تحقيق الذات وتحقيق الإمكانيات والشعور بالسعادة والفخر بذلك.
12. تأكيد الذات.

بعض النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز:

أولاً/ نظرية تسلسل الحاجات لماسلو:

إن إحدى النظريات الرئيسية التي تعالج الرضا الوظيفي والدوافع هي تلك التي طورها الأخصائي النفسي ابراهام ماسلو (Maslow,1954) وتسمى بنظرية تسلسل الحاجات، وإن معظم كتابات ماسلو لم تكن في حقيقة الأمر مركزة على الدوافع في العمل، ولكنه أصبح مهتما بتطبيق نظريته هذه في السنوات الأخيرة من عمره فمعظم استعمالات نظرية ماسلو كانت مشتقة من الفحوص المختلفة لعدد من الباحثين الذين حاولوا جاهدين النظر إلى صلاحياتها في المنظمات الصناعية، وطبقاً لماسلو فإن مصدر الرضا هو إشباع بعض الحاجات، إذ تعتبر الحاجات بيولوجية أو فطرية ويختص بها الإنسان عامة ولها أساس وراثي. وأنها كثيرا ما تؤثر على السلوك بصورة غير واعية، فالذي يدفع بالأفراد إلى أن يسلكوا بطريقة معينة هو عملية إشباع أو إرضاء هذه الحاجات.

فعندما يتم إشباع حاجة ما، فإنها لا تبقى مسيطرة على السلوك، بل تظهر حاجة أخرى لتحل محلها، فإشباع الحاجات لا ينتهي أبدا، إذا الحياة هي البحث عن إرضاء الحاجات وفقا لاعتقاد ماسلو، هناك جانب كبير من نظرية ماسلو يحدد الحاجات، ولكن الجانب الآخر يفسر كيف ترتبط أو تتعلق الحاجات ببعضها البعض، ويقدم ماسلو خمسة أنواع من الحاجات، الحاجات الفسيولوجية، والأمنية، والاجتماعية، والحاجة إلى المكانة والتقدير، والحاجة إلى تحقيق الذات(كشرود، 1995: 55).

ونتعرف فيما يلي بشيء من التفصيل للمستويات الخمسة للحاجات في تنظيم ماسلو الهرمي:

1. المستوى الأول الحاجات الفسيولوجية: Physiological Needs

وهي الحاجات الأساسية للفرد كالحاجة إلى الطعام والشراب والمأوى والتخلص من الألم أو تجنبه، وتتمثل هذه الحاجات في مكان العمل في الاهتمام بالراتب وظروف العمل الأساسية مثل التدفئة والتكييف ومرافق توافر الطعام وتمثل قاعدة الهرم (سيزلاقي، 94:1991).

2. المستوى الثاني حاجات الأمن: Safety Needs

وتظهر الحاجات إلى الشعور بالحماية وتجنب المواقف الخطرة والطمأنينة والأمن بمجرد إشباع وإرضاء الحاجات الفسيولوجية، ويبدو أن هذه الحاجات تظهر عند الأطفال الذين يخافون خوفا شديدا في مواجهة المواقف الغريبة والجديدة بالنسبة لهم بحيث يتجنبون التعرض لهذه المواقف الخطرة ويرغبون في أنظمة أو أساليب معينة يمكن الاعتماد عليها في حياتهم، مثل اعتمادهم على الأب والأم أو الأخوة الكبار أو المشرفين في أي تصرف يتصل بشؤون حياتهم، مما يعني أن الطفل لا يشعر بالاستقرار أو الأمن إلى في جوارهم، وتظهر هذه الحاجة أيضا عند الكبار فهم في حاجة دائمة للأمن، ويتضح ذلك في بحثهم عن الوظيفة المستقرة، وتأمين حياتهم بادخار المال والتعامل مع البنوك وشركات الاستثمار التي تحقق أعلى ربح، فضلاً عن اللجوء إلى أنظمة التأمين المختلفة.

3. المستوى الثالث حاجات الانتماء والحب: love & Belonging needs

يعد إشباع أو تحقيق حاجات الأمن، تظهر الحاجة إلى الحب والألفة والتواد، الانتماء، الانتساب، بحيث يسعى الأفراد إلى الحب من خلال رغباتهم في تكوين علاقات الود والمحبة والتعاطف مع الآخرين وإلى أن يكونوا محبوبين.
فإذا لم تشبع هذه الحاجات نتيجة لغياب الأصدقاء أو الأقران أو الأقارب بوجه عام، فإن الفرد يشعر بالوحدة والفراغ النفسي (أبو ناهية، 2001: 69).

4. المستوى الرابع حاجات التقدير: Esteem needs

وتركز على حاجة احترام الذات والاحترام من قبل الآخرين لإنجازات الفرد والحاجة إلى تنمية الشعور بالثقة بالنفس والاعتبار ويحدث إشباع هذه الحاجات من خلال تحقيق أو إنجاز مهمة معينة بنجاح وتقدير الآخرين لمهارات وقدرات الفرد في أداء عمل مثير للإعجاب واستخدام الألقاب البراقة (سيزلاقي، 94:1991).
ولذلك فإن الحيلولة دون إتاحة فرص إشباع حاجات التقدير ينتج عنها الشعور بالنقص أو الدونية أو العجز.

5. المستوى الخامس حاجات تحقيق الذات: Self actualization needs

يعد إشباع وتحقيق جميع الحاجات الأخرى الأساسية كالحاجة إلى الأمن والانتماء والحب والاحترام وتقدير الذات، يسعى الفرد نحو تحقيق ذاته، ويجاهد لتحقيق قدراته الكامنة ومواهبه ومثله العليا باعتبار ذلك تحقيقا لرسالة أو قدر أو مهنة، ويرى ماسلو أن الأفراد القلائل الذين يمكنهم أن يحققوا ذواتهم تسود في شخصياتهم خصائص الصحة النفسية.

(أبو ناهية، 2001: 69)

ويوضح باهي وأمينة أن "ماسلو" وضع نظاماً هرمياً سباعياً للحاجات يحتوي الحاجات الخمس السابقة بالإضافة إلى:

1. حاجات المعرفة والفهم: Know and Understand Needs

وهي أولى حاجات النمو وتشمل حاجات حب الاستطلاع والاكتشاف والرغبة في اكتساب وتعلم المعرفة وهذه الحاجات ليست موجودة في جميع الأفراد وإن وجدت هذه الحاجات بصورة قوية فإنها تكون مصحوبة بالرغبة في الترتيب والتنظيم والتحليل وإدراك العلاقات.

2. الحاجات الجمالية: Aesthetic Needs

وهي أقل الحاجات وضوحا في التنظيم الهرمي "لماسلو" وهي توجد لدى بعض الأفراد وتنبثق عن سعي الفرد وتشوقه للنواحي الجمالية المتعلقة بذاته ويدلل "ماسلو" على ذلك بأن الأطفال الأصحاء يبدون أكثر جمالاً.

ويرى "ماسلو" في هذا الترتيب للحاجات أن المستويات المتتالية للحاجات تظهر تباعاً وتحتل مكانها كلما تقدم الفرد في النمو والنضج فالمستوى الأول من الحاجات الفسيولوجية يظهر مع بداية الحياة ويحتل مكان الصدارة في الدافعية ثم لا تلبث المستويات التالية من الحاجات الظهور على التوالي وتكتسب الصدارة واحدة بعد الأخرى حتى تصل إلى مستوى تحقيق الذات لدى الفرد الناضج متصدراً دوافعه بينما تكون المستويات السابقة على التوالي أقل تأثيراً في دافعية الفرد (باهي، وأمينة، 18:1999).

لقد أقترح ماسلو عدة نقاط تتعلق بنظريته وهي كالتالي:

1. يتحدد سلوك الفرد بالحاجات التي تشبع فيما بعد.
2. يشبع أو يرضي الفرد حاجاته وذلك بداية من الحاجات الأكثر حساسية، ثم يستمر في ذلك إلى أعلى التسلسل الهرمي.

3. تأخذ الحاجات الأساسية الأسبقية على كل الحاجات العالية الأخرى في الهرم.

وتقوم نظرية ماسلو على نظرية أساسية مفادها أنه عندما تشبع حاجات معينة فإنها تصبح غير محفزة للسلوك، فالفرد الجائع يبحث عن الطعام أولاً، وعندما يشبع هذه فإنه يسيطر على سلوكه، وتشمل الفرضية الثانية الإشباع أو الإرضاء أو الإنجاز المتتالي، وهذا يعني أن الشخص يتدرج من خلال الحاجات بطريقة متسلسلة ماراً بالحاجة التالية، إلا بعد ما يتم إشباع الحاجة التي تسبقها، وتؤكد الفرضية الثالثة على أن الحاجات الأساسية للبقاء تكون لها دائماً الأولوية.

(كشرود، 1995: 58)

ويرى الباحث أن الإنسان لا يمكن أن يصل إلى القمة دون أن يتخطى العقبات والصعوبات التي تتطلب منه بذل جهد كبير ونشاط عظيم واستعداد ومثابرة وتخطيط وهذا كله يأتي بعد تحقيق الحاجات الفسيولوجية كالجوع والراحة والنوم بعبارة أخرى تعد الحاجات الفسيولوجية الأساسية التي تعتبر نقطة الانطلاق في نظرية ماسلو ويجب تحقيقها قبل الانتقال إلى الحاجات الأعلى منها وهكذا، فالأولوية عند الفرد الجائع تكون للجهود والعمل الذي يؤدي إلى الحصول على الطعام وليست للحاجات الاجتماعية أو الانتماء للآخرين أو لتحقيق الذات.

ثانياً/ نظرية موراي (1938):

من المفاهيم التي يرجع الفضل إلى موراي Murray 1938 في إدخالها إلى التراث السيكولوجي: مفهوم الحاجة إلى الإنجاز Need of achievement حيث بدأ هذا المفهوم في الانتشار، على الرغم من المدى البعيد الذي ذهبت إليه الكثير من الدراسات والبحوث في الإنجاز إلا أنه لم يخرج هذا المفهوم عن نسق موراي في الحاجات النفسية، لذلك يعتبر موراي من الرواد الأوائل في هذا الاتجاه، ويعتقد موراي أن شدة الحاجة إلى الإنجاز تظهر من خلال سعي الفرد للقيام بالأعمال الصعبة، كما يتضح كذلك في تناول الأفكار وتنظيمها، مع إنجاز ذلك وبسرعة وبطريقة استقلالية بقدر الإمكان، كما يتضمن تخطي الفرد لما يقابله من عقبات ووصوله إلى مستوى مرتفع في أي مجال من مجالات الحياة، وتفوق الفرد على ذاته ومنافسته للآخرين وتخطيهم أو التفوق عليهم، وازدياد تقدير الفرد لذاته من خلال الممارسة الناجحة لما لديه من قدرات وإمكانات.

ويشير موراي إلى أن الحاجة للإنجاز أعطيت أسم إرادة القوة Will To power في كثير من الأحيان، كما تتداخل الحاجة إلى الإنجاز مع بعض الحاجات الأخرى، كما تعد من أهم الحاجات النفسية، ويفترض أنها تندرج تحت حاجة كبرى أشمل وأعم وهي الحاجة إلى التفوق Need for superiority ويرى يونج أن الحاجة إلى التفوق يتفرع منها ثلاث حاجات هي:

- الحاجة إلى الإنجاز.
- الحاجة إلى المركز الاجتماعي.
- الحاجة إلى الاستعراض.

كما يرجع الفضل إلى موراي في وضع أسس قياس هذا الدافع وذلك عندما وضع اختبار تفهم الموضوع (موسى، وأبو ناهية، 1988: 83) .

ويرى موراي أن إشباع حاجة الإنجاز له طرق مختلفة تحدد حسب نوع الاهتمام أو الميل ويمكن تحديد منظور موراي في التالي (حسن، 2002: 169):

- أهمية البيئة الاجتماعية للفرد في توفير الفرصة لإشباع حاجته للإنجاز.
- أهمية البيئة الاجتماعية في استثارة الحاجة للإنجاز.
- اهتمامه بقياس دافع الإنجاز.

ويرى موراي أنه يتم استثارة الحاجة للإنجاز من خلال العمليات الحشوية الداخلية أو الخارجية بواسطة ما يقع للفرد من تأثيرات موقفية مباشرة، وهو ما يطلق عليه مصطلح الضغط من حيث الاندماجات والتفرعات فإنه بالإمكان كما يرى موراي اندماج الحاجة للإنجاز مع أي حاجة أخرى، والبعض يعتبر أن الحاجة للإنجاز أو إرادة القوة كما يسميها البعض Will to power وهي أكثر الحاجات من بين الحاجات النفسية، وقد تكون حاجة متفرعة من حاجة مكبوتة للاعتراف والتقدير (قشقوش، ومنصور، 1979: 28).

كما تأثر موراي بالنظرية البيولوجية في تصوره النظري للظواهر النفسية، ومنها الدوافع، وفي دراسة أجراها موراي (1959)، أكد ذلك من جهوده المثابرة للتحرك خطوة بخطوة نحو الوصول إلى حل ملائم للمشكلات السلوكية، فقد عمد للاستعانة بصفة خاصة بتجارب البيولوجيين ومنهم ماكدوجل، وداروين (قشقوش، ومنصور، 1979: 23).

ولقد قدم موراي تصنيفاً آخر للحاجات تكونت من (20) حاجة منها: الحاجة للإنجاز، الحاجة للانتماء، الحاجة إلى الاستقلال الحاجة إلى تجنب الأذى، الحاجة إلى النظام، الحاجة إلى اللعب، الحاجة إلى الإسناد، الحاجة إلى الفهم (الداهري، والكبيسي، 1999: 101).

ويرى هول ولندزي (1969) أن أكثر ما يميز إسهامات موراي في النظرية السيكولوجية، هو تأكيد كفاح الإنسان وسعيه ورغباته ومطالبه وإرادته، وقد اتخذ موراي موقف علم النفس الدافعي، كالتركيز على العملية الدفاعية، ويتفق تماما مع اعتقاد موراي بأن دراسة النزعات الموجهة للإنسان، هي مفتاح فهم السلوك البشري (هول، ولندزي، 1969: 330).

وقد أشار موراي إلى أن أهم شيء يمكن اكتشافه في الفرد، هو الموجهات الفائقة الحد لنشاطاته، سواء كانت عقلية، أم لفظية أم بدنية، وقد أدى اهتمام موراي، بوجهات النشاط إلى أكثر نظم الأبنية الدفاعية تعقيداً وأدقها تحديداً في المرح النفسي المعاصر، ولتكشف اهتماماته النفسية بوضوح في رأيه واستغراقه في تصنيف عناصر السلوك البشري في ضوء محدداتها الكامنة أو دوافعها (قشقوش، ومنصور، 1979: 27).

ويرى موراي أيضاً أن سبل الحاجة إلى الإنجاز تتحدد حسب نوعية الاهتمام أو الميل، فالحاجة إلى الإنجاز، في المجال العقلي، على سبيل المثال، تكون على هيئة رغبة في التفوق العقلي أو الامتياز، والحاجة إلى الإنجاز في المجال الطبقي تكون على هيئة رغبة في المكانة الاجتماعية المتميزة، والحاجة إلى الإنجاز الجسمي تكون على هيئة رغبة في المجال الرياضي، وهكذا تتعدد الحاجات على تعدد مجالات الحياة (العتيبي، 2001: 57).

وقد أشار موراي إلى أن تعرض الفرد للضغوط أو الصدمات قد يقلل من سعيه للإنجاز ويؤثر على شعوره بالسعادة، حيث أن تعرض الفرد للضغوط مثل: وفاة أحد الوالدين، الكوارث الطبيعية، التعرض لعدوان الآخرين، كلها ضغوط تعوق الفرد عن التقدم للإنجاز بل إنها تبعد الفرد عن الإنجاز نفسه (هول، ولندزي، 1969: 240).

ثالثاً/ نظرية ديفيد ماكليلاند في دافعية الإنجاز:

لقد أقتفى ماكليلاند وزملائه خطى موراي لاستكمال الشوط إلى أقصى مداه، حيث واصلوا البحوث الامبريقية بالاستعانة باختبار تفهم الموضوع، وإنماء نظرية الدافعية، لذا فقد أعدوا صورة جماعية لاختبار تفهم الموضوع لقياس مضمون التخيلات في قصص تفهم الموضوع، وإنماء نظرية الدافعية، لذا فقد أعدوا صورة جماعية لاختبار تفهم الموضوع لقياس مضمون التخيلات في قصص تفهم الموضوع، التي يرويها المفحوصون في مواقف عديدة، حيث يمكن خلق دوافع مختلفة مثل دوافع الجوع، الجنس، العدوان، الخوف، الانتساب، القوة، الإنجاز.

وبالإضافة إلى ذلك يرى ماكليلاند (Mclelland, 1961) أن دافع الإنجاز تكوين افتراضي الشعور يعكس شقين رئيسين هما:

الشق الأول: الأمل في النجاح.

الشق الآخر: الخوف من الفشل أثناء سعي الفرد لبذل أقصى جهده و كفاحه من أجل بلوغ المستوى الأفضل، ومن ناحية التصور النظري، قدم ماكليلاند (Mclelland, 1957) إسهامات بالغة القيمة بالانتقال من تصور محدد بالحاجة Need determined concebtion للدافعية إلى

Hedonistic expectation determined ومن الواضح أن تصور ماكليلاند للدافعية إلى الإنجاز يختلف إلى حد ما عن تصور أسلافه في هذا المفهوم.

ولقي هذا المنحنى الفكري في اتجاه نظرية التوقع – القيمة expectation value theory مزيداً من التطور على يد أتكنسون (A tkinson, 1966) أحد زملاء ماكليلاند، كما يشير ماكليلاند إلى أن الأفراد المنجزين يميلون إلى التعلم بدرجة أسرع وإلى العمل على نحو أفضل، وإلى تبني مستويات مرتفعة من الطموح، وهذا يكون راجعاً إلى التدريب على الاستقلال، حيث أن الأسرية لدى الأفراد المنجزين تدعم استقلاليتهم واعتمادهم على ذواتهم.

(منصور، 1978: 346)

وقد تركز اهتمام ماكليلاند في الفترة الأخيرة على التجريب للوصول إلى أفضل طريقة لقياس الإنجاز، وقد تبنى الطرق الاسقاطية projective للتمييز بين المستويات المختلفة للحاجة للإنجاز، وهي الأساليب التي اشتقتها من الظروف التجريبية المتنوعة، وكانت المحصلة التطبيقية لأحد بحوثه هي إعداد برامج تدريبية تستهدف تشجيع دافعية الإنجاز لدى الأفراد، ويذكر أنه إذا كان في مقدورنا أن نحدد صفات الشخص عالي الإنجاز، أمكن استخدام هذه المعرفة في تنميته، واستثارة بعض هذه الخصال في الأفراد الأقل اتجاها إلى الإنجاز، وذلك عن طريق إعداد برامج تدريبية لهم، غايتها القصوى تحسين دافعية الإنجاز (العتيبي، 2001: 60).

وقد تركزت بحوث ماكليلاند وزملائه (Mcclelland, et al, 1953) على دافعية الإنجاز، حيث أظهروا أن الأشخاص ذوي الدافعية العالية للإنجاز يميلون إلى اختيار الأعمال متوسطة الصعوبة، كما يتسمون بالإصرار والمثابرة، أكثر من ذوي الحاجة المنخفضة للإنجاز، وهم يقررون أن التدريب على التفوق والاعتماد على النفس في مراحل الطفولة الأولى يساعد على نمو دافعية الإنجاز عند الفرد، كما يعرف ماكليلاند دافعية الإنجاز بأنها استعداد يتميز بالثبات النفسي للسعي للتحصيل والنجاح، وهذا الاستعداد كامن في الفرد حتى يستثار بمثيرات أو مؤشرات أو علامات في موقف الإنجاز، تبين له أن الأداء سيكون وسيلة للتحصيل، وهو يرى أن سلوك الإنجاز يعكس مشاعر يختص بعضها بالأمل والنجاح ويتعلق البعض الآخر بالخوف من الفشل(عطية، 1996: 93).

رابعاً/ نظرية أتكنسون:

من الواضح أن تصور ماكليلاند إلى الدافعية إلى الإنجاز يختلف إلى حد ما عن تصور أسلافه في هذا المفهوم، ولقد لقي هذا المنحى الفكري في اتجاه نظرية التوقع والقيمة expectation value theory مزيداً من التطور على يد أتكنسون أحد زملاء ماكليلاند، حيث أهتم بسلوك قبول المخاطرة، risk taking behavior وبالدوافع إلى الإنجاز الذي يعتمد عليه هذا السلوك، وقد طور من نظرية الدافع إلى الإنجاز تطورا مثمرا للغاية كنظرية للدافعية الإنسانية فعلى الرغم من أن موراي أعتبر الدافع للإنجاز يندرج تحت حاجة كبرى، وأعم وأشمل وهي الحاجة إلى التفوق، فقد عرف أتكنسون النشاط المنجز بأنه النشاط الذي يقوم به الفرد ويتوقع أن يتم بصورة ممتازة ويزعم أن هذا النشاط المنجز يكون محصلة صراع بين هدفين متعارضين عند الفرد، وهما الميل نحو تحقيق النجاح، والميل نحو تحاشي الفشل، ويمكن التعبير عن الميل نحو تحقيق النجاح وما بينهما من تفاعلات على نحو ما جاء في معادلة أتكنسون الآتية:

أ. الدافع إلى تحاشي الفشل Motive to Avoid Failure (MAF)

ب. احتمالية أو توقع الفشل Probability of Failure (PF)

ت. قيمة الباعث للفشل Incentive Value of Failure (IF) وعليه فإن الميل إلى تحاشي الفشل (TAF) هو نتيجة لتفاعل العوامل الثلاثة السابقة وقد عبر "أتكنسون" عن ذلك بالمعادلة التالية : الميل إلى تحاشي الفشل = الدافع إلى تحاشي الفشل × احتمالية الفشل × قيمة الباعث للفشل (خليفة، د.ت: 119–120).

ومن ثم نجد أن نظرية التوقع – القيمة توضح العلاقة الرياضية التي تتنبأ بميل الفرد للإقدام على النجاح أو تجنب الفشل من خلال النشاطات المرتبطة بالإنجاز، وهذا التنبؤ يحدده التفاعل بين مكونات متوازية هي في حالة الميل للإقدام على النجاح على النحو الآتي:

1. استعداد أو دافع ثابت على النجاح (MS).
2. احتمالات أو توقع النجاح (PS).
3. جاذبية أو قيمة الحافز الخارجي للنجاح (IS) (أبو ناهية، وموسى، 1988: 85).

وبذلك فإن الميل إلى النجاح هو نتيجة تفاعل هذه العوامل الثلاثة وعبر عنها "أتكنسون" بالمعادلة: الميل إلى النجاح = الدافع إلى بلوغ النجاح × احتمالية النجاح × قيمة الباعث للنجاح. (خليفة، د.ت: 115)

ويمكن الحصول على ناتج الإنجاز Achievement resultant ويعني هذا النموذج أنه في مواقف الإنجاز المتعددة يختلف سلوك الأفراد باختلاف ميولهم للإقدام أو الإحجام. ومن ثم قد

أوضح أتكنسون أن نتائج الدافع إلى الإنجاز عبارة عن استعداد ثابت نسبيا عند الفرد (الدافع إلى النجاح مطروحا منه الدافع لتجنب الفشل متفاعلا مع احتمالات النجاح أو الفشل، بالإضافة إلى قيمة الحافز الخارجي للنجاح والفشل).

أي أن الدافع إلى الإنجاز يتكون من شقين رئيسيين حسب النظرية:

الشق الأول: هو استعداد ثابت نسبيا عند الفرد لا يكاد يتغير عبر المواقف المختلفة.

"الدافع للنجاح: الدافع إلى تجنب الفشل" أو (Ms – Maf).

أما الشق الآخر: فهو خاص باحتمالات النجاح أو الفشل، وجاذبية الحافز الخارجي الموجب للنجاح أو قيمة الحافز السالب للفشل، (Is – Iaf).

وقد تعرضت وجهة نظر أتكنسون، على بعض المآخذ والتعديلات حيث يؤخذ على نموذجه أنه لا يستطيع أن يفسر اتجاه السلوك، فربما يتوفر الدافع للإنجاز بدرجة متساوية، لدى فردين من الأفراد، ولكن أحدهم يتجه إلى تحقيق الإنجاز في مجال معين دون تحقيقه في المجال الآخر الذي اتجه إليه الفرد الآخر، كما أن الدافعية للإنجاز ظاهرة معقدة، بحيث تتضمن أكثر من بعد (أبو ناهية، وموسى، 1988: 85).

تعقيب على نظريات الدافعية للإنجاز:

يرى الباحث أن موراي قد تأثر بالنظرية البيولوجية في تفسيره للدافع للإنجاز، حيث أن الدافع للإنجاز الذي يعتبر سمة شخصية ذات أساس نفسي ردها موراي إلى تأثيرات بيولوجية، وقد تمثل دافع الإنجاز لديه في مجموعة من الصفات الإيجابية التي تعبر عن السلوك التميز، والتي تميز إنسانا يتمتع بدرجات عالية من الدافع للإنجاز عن آخر لا يتمتع بهذا القدر منه، وقد أعتبر موراي أن الدافع للإنجاز حاجة أصلية، ربما تكون متفرعة من حاجة الإنسان إلى التقدير.

أما ماكليلاند فلم يستند على الأساس البيولوجي الذي اعتمد عليه زميله موراي في تفسير نظرية الدافع للإنجاز، ولقد حدد ماكليلاند أهمية الموقف الإنجازي من حيث أنه يعمل على استثارة السلوك الإنجازي الكامن داخل الفرد، مقترنا بالرغبة في التفوق أو الخوف من الفشل، وفي هذا السياق لا بد من الإشارة إلى جهود ماكليلاند في إدخاله مؤثرات خارجية في دراسة الدافع للإنجاز كالجوانب الاقتصادية، ومن ثم أضاف أتكنسون بعدا آخر لتفسير الدافع للإنجاز ألا وهو: الصراع الذي يؤدي إلى السلوك الإنجازي، وإذا كان ماكليلاند قد أشار إلى التأثير الخارجي للموقف الإنجازي، فقد نوه أتكنسون إلى القيمة الحافزة وطور النظرية الإنجازية من خلال تفاعلات متبادلة بين عدة عناصر، تؤدي إلى السلوك الإنجازي مستنتجاً كون دافع الإنجاز ثابتاً نوعاً ما.

وإذا كان العلماء قد حددوا ماهية الدافع للإنجاز وعملوا على قياسه بأشكال متعددة وأبعاد متعددة أو ذات البعد الواحد، وأشاروا أيضاً إلى أن الدافع للإنجاز مرتبط ارتباطاً وثيقاً بالعمل والمنافسة بالتدقيق في نظريات الدافعية للإنجاز وآراء العلماء، نجد أن القرآن الكريم قد سبق كل هؤلاء إلى لفظ العمل فيما لا يقل عن 372 موضع بالإضافة إلى آيات أخرى عن التنافس، وهكذا يرتبط الإنجاز بالعمل ويرتبط كلاهما بخلافة الإنسان في الأرض، حيث يقول تعالى:

(ثُمَّ جَعَلْنَاكُمْ خَلَائِفَ فِي الْأَرْضِ مِنْ بَعْدِهِمْ لِنَنْظُرَ كَيْفَ تَعْمَلُونَ) (يونس، الآية :14) .

ترتبط المنافسة بالعمل والإنجاز بقوله تعالى: (خِتَامُهُ مِسْكٌ ۚ وَفِي ذَٰلِكَ فَلْيَتَنَافَسِ الْمُتَنَافِسُونَ). (المطففين، الآية: 26)

وارتبط مبدأ الإثابة والعقاب في ضمير الإنسان بالعمل والإنجاز وإتقانه متمثلا في قوله تعالى: (مَنْ عَمِلَ سَيِّئَةً فَلا يُجْزَى إِلاَّ مِثْلَهَا وَمَنْ عَمِلَ صَالِحًا مِّن ذَكَرٍ أَوْ أُنثَى وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَأُولَئِكَ يَدْخُلُونَ الْجَنَّةَ يُرْزَقُونَ فِيهَا بِغَيْرِ حِسَابٍ) (غافر، الآية :40).

المبحث الثالث

السلوك الفوضوي

مقدمـة:

يعد السلوك الفوضوي من الاضطرابات السلوكية الشائعة في المدارس وخاصة المرحلة الأساسية، والتي تظهر في حياة الطالب، مما يؤثر على نموه النفسي والاجتماعي والمعرفي والأخلاقي، والتي تحد من التكيف المدرسي للطالب، ويتعرض الطلبة الذين يظهرون مستويات عالية من السلوك خلال المرحلة الأساسية إلى ظهور العديد من الصعوبات والتحديات الشخصية والاجتماعية والأكاديمية، ويظهرون مشاكل سلوكية عديدة.

تعريف السلوك:

يعرفه (الخطيب،2003 :16) بأنه: "كل الأفعال والنشاطات التي تصدر عن الفرد ظاهرة كانت أم غير ظاهرة".

ويرى(سليمان، 2005 :14) أن السلوك هو حصيلة حيوية تنتج عن تفاعل الجوانب الرئيسية في الشخصية الفردية للإنسان وهي:

1. الكيان الجسمي العضوي للفرد بكل ما فيه من حواس وأعصاب وعضلات وأحشاء في مستواها من الصحة والسقم (المرض) ومن القوة والضعف.
2. الدوافع الانفعالية الشعورية واللاشعورية من محبة وكراهية ورضا وغضب وفرح وحزن وسماح أو حقد.
3. العمليات العقلية (الذهنية) الدنيا العليا من إدراك وتصور وفهم وتعليم ونسيان وتخيل وتذكر وتفكير وإبداع.
4. البيئة الاجتماعية وما فيها من تجمعات وعلاقات وتعاون وصداقة وعداء.
5. القيم الخلقية والمفاهيم الروحية والعادات والمعايير والمثل.

السلوك السوي والسلوك الشاذ:

قبل الخوض في التعرف على مشكلة السلوك الفوضوي، لابد من التعريج على السلوك السوي العادي والسلوك الشاذ المنحرف غير العادي وتحديد ماهية كلاً منهما، والتعرف على المعايير التي تحكم كلاً منها، وكذلك الأسباب المؤدية إلى الشذوذ، وتكمن أهمية ذلك في اعتماد المشكلات

السلوكية على كل من السلوك السوي والسلوك الشاذ. فالسلوك بمثابة هدفاً محورياً يدور حوله علم النفس من أجل دراسته وفهمه وتفسيره ومن ثم التنبؤ به حتى يتم ضبطه والتحكم فيه،حيث يعرف السلوك بأنه كل ما يصدر عن الفرد من نشاط سواء كان ظاهراً أو خفياً، وهذا السلوك ما هو إلا نتاج تفاعل واحتكاك الفرد مع البيئة المحيطة به من جهة ونتاج ما اكتسبه وتعلمه من سلوكيات سواء كانت إيجابية أو سلبية وفق المعايير التي يحياها المجتمع والثقافة والمعايير الأسرية الأخلاقية والتربوية التي ينتابها وينمو في إطارها.

وبالنسبة لتحديد ماهية كل من السلوك السوي الشاذ يجزم معظم الباحثين والعلماء أنه من الصعوبة تحديد أو إصدار حكم على السلوك السوي أو الشاذ؛ ويرجع ذلك لأن المسألة نسبية وليست مطلقة حيث تخضع للزمان والمكان وما يقره المجتمع والثقافة والدين.

حيث أنه ليس من السهل وصف السلوك أنه سوي أو غير سوي لأنها مسألة نسبية تخضع للزمان والمكان، فقد يكون سلوكاً ما غير سوي في الوقت الحاضر لكنه سوي عبر السنين السابقة، وقد يكو ن سلوكاً ما غير سوي في مجتمع ما، ولا يكون كذلك في مجتمع آخر وعلى سبيل المثال خجل البنت في المجتمع الغربي يعد سلوكاً غير سوي بينما يكون سلوكاً سوياً إيجابياً في المجتمع الشرقي، ويضيف المختصين أن السواء واللاسواء مفهومان نسبيان في مراحل العمر المختلفة وفي الأزمنة المختلفة وفي الثقافات المختلفة ومن هنا ومن أجل هذه المسألة النسبية في تحديد السلوك السوي واللاسوي وعدم الاتفاق على مفهوم واحد وتعريف جامع مانع لمفهوم السواء واللاسواء وذلك بسبب اختلاف المعايير والمجتمعات والثقافات وتطور المجتمعات، قام بعض الباحثين للخروج من هذه المعضلة بوضع مجموعة من الصفات أو المحددات للسلوك السوي.

(الظاهر، 2004 :81)

السمات التي تميز السلوك السوي وتحدده:

يتميز السلوك بعدة مميزات تميزه وتحدده، ولعل من أهم ما يميز السلوك التالي:

1. العلاقة الصحية مع الذات:

تتمثل هذه العلاقة في ثلاثة أبعاد وهي: فهم الذات، وتقبل الذات، وتطوير الذات، وفهم الذات يعني أن يعرف المرء نقاط القوة ونقاط الضعف لديه، وأن يفهم ذاته فهماً أقرب إلى الواقع فلا يبالغ في تقدير خصائصه وصفاته، ولا يقلل من قيمتها انطلاقاً من المفهوم النسبي العام، وإنه لا يوجد ما يخلو من بعض الجوانب السلبية، كما لا يوجد من هو عاطل كلياً عن بعض الجوانب

الإيجابية، ثم يأتي البعد الثاني وهو تقبل الذات، أي أن يتقبل الفرد ذاته، بإيجابياتها وسلبياتها وألا يرفضها أو يكرهها، لأن رفض الذات أو كراهيتها سيترتب عليه عجز الفرد عن تقبل الآخرين تقبلاً حقيقياً، وتقبل الفرد لذاته لا يعني بالطبع الرضا السلبي عن الذات، بل إن هذا التقبل لا يمنع أن ينتقد الفرد ذاته أو يحاسبها، وأن يقيم سلوكه باستمرار،أما البعد الثالث فينبغي ألا يقنع الفرد بتقبل ذاته كما هي، بل عليه أي يحاول تحسينها وتطويرها، والتحسين أو التطوير يحدث يتأكد جوانب القوة، ومحاولة التغلب على النقائص ومناطق الضعف، والتخلص من العيوب، أو التقليل من أثرها على الأقل. إذن فتقبل الذات مقدمة لتحسينها، لأن من يرفض ذاته لن يحاول تطويرها بالطبع، وفي المقابل السلوك اللاسوي يتضمن عدم فهم الذات أو عدم تقبلها أو عدم الرغبة في تحسينها، كل هذه الأبعاد أو بعضها (كفافي، 1990: 27).

2. المرونة:

الشخص السوي قادر على التكيف والتوافق وظروف الحياة دائمة التغير لذلك يضطر الإنسان إلى أن يعدل استجابته أو يغير نشاطاته كلما تغيرت ظروف البيئة التي يعيش فيها، وقد يحتاج في بعض الأحيان إحداث تغيير في البيئة ذاته، وبالتالي فإن المرونة تعد من أول مستلزمات الإنسان لكي يحيا حياة سوية والعكس صحيح، إي أن التصلب مدعاة لحدوث الاضطراب والتوتر وسوء التوافق (الظاهر، 2004: 45).

3. القدرة على الاستفادة من الخبرة:

يتميز الإنسان السوي بقدرته على التعلم من الخبرة والاستفادة من التجارب الماضية وهو ما يفتقده الشخص العصابي أو المعادي للمجتمع (Antisocial).

4. القدرة على التواصل الاجتماعي:

تقوم حياه الإنسان على التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، والشخص المتوافق اجتماعياً يشارك في ذلك إلى أقصى حد، وتتميز علاقاته الاجتماعية وتفاعلاته بالعمق والاقتراب والاستقلال في الوقت ذاته (يوسف، 2000: 23).

5. الواقعية:

الواقعية تعني التعامل مع حقائق الواقع، فالذي يحدد أهدافه في الحياة، وتطلعاته للمستقبل على أساس إمكانياته الفعلية وعلى أساس المدى الذي يمكن أن يصل إليه باستعداداته الخاصة يعتبر فرد سوي، وهذا يعني أن السوي لا يضع لنفسه أهدافاً صعبة التحقيق بالنسبة له، حتى لا يشعر بالفشل، بل إنه يعمل على تحقيق ما يمكنه تحقيقه، أي أنه يريد ما يستطيع، ويستطيع ما يريد، وبذلك فهو يشعر بالنجاح ولذة تحقيق الإمكانيات، وفي المقابل فإن من يختار لنفسه أهدافاً سهلة التحقيق بالنسبة له، طلباً للشعور بالنجاح لا يسلك سلوكاً سوياً، فالواقعية هي أن ينظر الفرد إلى الحياة نظرة واقعية (عيسوي، 1990: 14) .

6. الشعور بالأمن:

يشعر الفرد السوي بالأمن والطمأنينة بصفة عامة، وهذا لا يعني أن السوي لا ينتابه القلق ولا يشعر بالخوف ولا يخبر الصراع، بل أنه يقلق عندما يعرض له يثير القلق، ويخاف إذا ما تهدد أمنه، ويخبر الصراع إذا ما واجه مواقف الاختيار الحاسمة، أو بعض المواقف التي تتعارض فيها المشاعر ،ولكنه في كل الحالات السابقة يسلك السلوك الذي يعمل مباشرة على حل المشكلة، أو يعمل على إزالة مصادر التهديد ويحسم الأمر باتخاذ القرار المناسب في حدود إمكانياته. وإذا كان الشعور بالآمن والطمأنينة هو القاعدة في حياة السوي الانفعالية، فإن الخوف والقلق والتوجس هي المشاعر التي تشكل أرضية الحياة الانفعالية لغير السوي، خاصة العصابي الذي يكون دائم القلق وتتحكم فيه المخاوف، وتستبد به مشاعر الدونية والنقص (بدوى، 1997: 25).

7. التوجه الصحيح:

عندما يعرض للشخص السوي مشكلة فإنه يفكر فيها، ويحدد عناصرها، ويضع الحلول التي يتصور أنها كفيلة بحلها، وهو في هذا يتجه مباشرة إلى قلب المشكلة، ويواجهها مواجهة صريحة، وقد يعلن فشله إذا لم ينجح في حلها، وفي المقابل فإن السلوك غير السوي لا يتجه مباشرة إلى المشكلة، بل يعمد إلى الدوران حولها متهرباً من اقتحامها مباشرة.

8. التناسب:

التناسب من السمات الهامة التي تميز السلوك السوي، والتناسب يعني عدم المبالغة، خاصة في المجال الانفعالي، فالسوي يشعر بالسرور والزهو والأسى والحزن والدهشة، وكل الانفعالات الأخرى ولكنه يعبر عنها بقدر مناسب للمثيرات التي أثارها، لذلك إن هناك تناسباً بين السلوك السوي والموقف الذي يصدر فيه السلوك، أما السلوك غير السوي فيتضمن مبالغة في الانفعال، تزيد عما يتطلبه الموقف (كفافي، 28:1990).

معايير السلوك السوي والسلوك الشاذ:

يرى (الظاهر، 2004: 84) أنه لتحديد المشكلات السلوكية أو السلوك الشاذ لابد 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 وهو عدد مرات حدوث السلوك في فترة زمنية معينة حيث يعد السلوك غير سوي إذا تكرر حدوثه بشكل غير طبيعي في فترة زمنية معينة.
3. مدة حدوث السلوك حيث تكون بعض أشكال السلوك غير عادية، لأن مدة حدوثها قد تستمر فترة أطول بكثير أو أقل بكثير مما هو متوقع.
4. طبوغرافية السلوك وهو الشكل الذي يأخذه الجسم عندما يقوم الإنسان بالسلوك.
5. شدة السلوك حيث يكون السلوك غير عادي إذا كانت شدته غير عادية، فالسلوك قد يكون قوياً جداً أو ضعيفاً وفق الزمان والمكان.

السلوك الفوضوي:

مفهوم السلوك الفوضوي:

التعريف اللغوي للسلوك الفوضوي:

الفوضى هي الاختلاط بلا نظام، ويقال: "قوم فوضى" أي لا رئيس لهم، ويقال أموالهم فوضى بينهم أي هم شركاء متساوون فيها،ولا تباين في الحصص بينهم (الأداء، 1990: 443).

وصار الناس فوضى أي متفرقين وهو جماعة الفائض ولا تفرد (كما يفرد الواحد من المتفردين) وكذلك جاء القوم فوضى وأمرهم فيض (وفوضى) مختلط (ابن منظور، 1990) .

التعريف الاصطلاحي للسلوك الفوضوي:

ويعرف السلوك الفوضوي كما جاء في الدليل التشخيصيAmerican Psychiatry Association بأنه مجموعة من الاضطرابات تشكل نمطًا من الفوضى في المواقف الاجتماعية، ويتميز الفوضوي بالتمرد، وهو يصطدم بشكل جوهري مع المحيط الاجتماعي ويعتدي على أنشطة وحقوق الآخرين، ومن هذا المنظار فإن اضطراب السلوك الفوضوي يوصف بأنه مزعج للآخرين، فهو اقتحام أو تطفل (APA, 1994).

وعرف (الخطيب،140:2001) السلوك الفوضوي بأنه: "مجموعة من الاستجابات التي تشترك في كونها تسبب اضطرابًا في مجريات الأمور أو تحول دون تأدية شخص آخر لوظائفه بشكل أو بآخر.

وعرف (الصميلي، 2009: 77) السلوك الفوضوي بأنه :"السلوك المعرقل الذي يقوم به الطالب ضد الآخرين (الزملاء، المعلمين، الممتلكات المدرسية، التعليمات والأنظمة المدرسية) في شكل يعمل على إثارة الفوضى، ويهدف إلى إلحاق الضرر بالآخرين بصورة تنتهك فيها حقوقهم الشخصية، ويصاحبه إصرار من القائم به، وتذمر وقلق من الواقع عليه، ويتحدد في (الإثارة، الإزعاج، العدوان، التخريب، مخالفة الأنظمة والتعليمات المدرسية).

أشكال السلوك الفوضوي:

تنقسم أشكال السلوك الفوضوي "Disruptive behavior" طبقًا للدليل التشخيصي للاضطرابات النفسية والإحصائية الرابع بجمعية الطب النفسي الأمريكية DSM-IV إلى ثلاثة أنواع هي كالتالي:

1. اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد (ADHD) Deficit/ Hyper Activity Disorder.

٢ . الاضطراب المعارض أو المعاند أو المتحديOppositional Defiant Disorder (ODD)

٣ .اضطراب التواصل Conduct disorders (CD) .

مع ملاحظة أنه من الممكن أن يكون لدى الطفل أكثر من نوع واحد من هذه الاضطرابات وقد تتشابه أعراض هذه الاضطرابات جميعها إلا أنه يمكن تتميز بها من وجود بعض الفوارق التي تجعل كل واحدة منهم متميزة عن الأخرى (رضوان، 2003: 75).

وقد أشار (الصميلي، 2009: 78) إلى أن: مفهوم "اضطراب السلوك" في إشارة إلى السلوك الفوضوي أنه لا يعني به الاضطراب السلوكي المرضي الحاد، والذي يجب أن يتم التعامل معه من خلال المصحات النفسية والعيادات المتخصصة في هذا المجال، وان ما يعنيه الباحث هو كل انحراف أو ممارسة سلوكية عن السلوك المألوف، أو ما هو متفق عليه اجتماعياً وتربوياً، من اتساق طريقة سلوك الفرد وتصرفاته، وأنماط التفكير الموجهة لتلك السلوكيات، وعلاقات الفرد مع المحيط الاجتماعي، وبالتالي فإن مفهوم اضطراب يتمثل في عجز الطالب عن تمثل المعايير المحددة لأشكال العلاقات الواجب إتباعها في عملية التفاعل مع عناصر المحيط المدرسي.

التشخيص الفارق للاضطراب:

تناول الدليل التشخيصي أربعة أنماط للسلوك الفوضوي وفي هذا الإطار فان الباحث سيقصر دراسته على النوعين الآتيين:

أولاً/ اضطراب السلوك: Behavior Disorder (BD)

يشير دليل التشخيص الفارق الإحصائي إلى (American psychiatric Association. 1994) أن المظهر لهذا الاضطراب هو نمط متكرر، ومستمر من السلوك، يتم فيه انتهاك حقوق الآخرين، وكذلك الاعتداء على ممتلكاتهم، وانتهاك القواعد والمعايير الاجتماعية، أن أصحاب هذا السلوك يتميزون بالخصائص التالية:

1. العدوان الموجه نحو الناس والحيوانات:

- يقوم غالباً بتهديد الآخرين وتخويفهم، وإثارة الرعب لديهم.
- يبدأ غالباً بعراك أو شجار جسمي.
- يستعمل السلاح، مما يؤذي الآخرين.
- يكون غالباً قاسياً بتعامله مع الحيوانات.
- يكون غالباً قاسياً بتعامله مع الآخرين.
- يقوم بالسرقة أثناء مواجهة الضحية.
- يقوم بإجبار من هم أضعف منه على ممارسة النشاط الجنسي.

2. تخريب الممتلكات:

- يشترك بإشعال حرائق، ويكون موجوداً في موقع الحريق.
- يقوم غالباً بتدمير ممتلكات الآخرين.

3. الخداع والسرقة:

- يكسر (الشبابيك، السيارات، والبنايات).
- يكذب غالباً ليحصل على أشياء، ويتجنب المواجهة.
- يسرق المواد أو الأشياء ذات القيمة بغياب الضحية.

4. انتهاك القواعد والأنظمة:

- يبقى غالباً خارج المنزل طيلة الليل، ويبدأ ذلك قبل عمر الثالثة عشرة.
- يهرب من البيت مرتين على الأقل أو مرة واحدة، دون الرجوع إلا بعد مدة طويلة.
- يتسرب غالباً من المدرسة، ويبدأ ذلك قبل الثالثة عشرة من عمره.

كما تشير (رضوان، 2003: 87) إلى أن هذه الأعراض تتضمن سلوكيات المقدرة على المواجهة الصريحة بالإضافة إلى سلوكيات عدم القدرة على المواجهة، وتشتمل على الاعتداء على الآخرين بالمواجهة والعدوانية وما إلى ذلك بطريقة مباشرة. أما عن السلوكيات الخاصة بعدم القدرة على المواجهة فهي الانطوائية، عمليات السرقة، الغياب، الهروب، إساءة استخدام المادة (التعاطي).

ثانياً/ السلوك المعاند الدفاعي: Oppositional defiant disorder (ODD)

بينت (رضوان، 2003: 85) أن الأطفال والمراهقين ذوي اضطراب السلوك المعاند يتصفون بعدم الطاعة، السلبية انتهاك القواعد الثابتة، نوبات غضب، المجادلة مع الآخرين، مضايقة الآخرين، لوم الآخرين على مشاكلهم الخاصة، أضف إلى ذلك إظهار الحالة المزاجية القابلة للإثارة والتهيج، هذا ويعرض ذوي الاضطراب المعاند أو المتعارض سلوك التحدي والمعارضة بمستوى أكبر وأكثر خطورة من أقرانهم في نفس السن .

وحسب دليل التشخيص الفارقي الإحصائي (APA, 1994) فإن هذا الاضطراب يتميز بالخصائص الآتية:

1. يفقد الطفل غالباً أعصابه، فمزاجه متقلب، ولا يستطيع ضبط نفسه.
2. يتجادل غالباً مع الكبار.
3. يظهر غالباً الغضب، ويبدو سريع الامتعاض.
4. يتوق غالباً لإغاظة الآخرين، ويحب الانتقام منهم.
5. يلوم غالباً الآخرين على أخطائه أو سوء تصرفاته.
6. يخلق غالباً إزعاجات للآخرين.
7. يظهر غالباً حساسية زائدة، وينزعج من الآخرين بسهولة.
8. يتحدى غالباً القواعد، والمعايير الاجتماعية، ويرفض طاعة الآخرين.

ويتضمن السلوك الفوضوي المشكلات التي تمثل حالة من الفوضى، والإزعاج، والتشويش، والتي تؤثر سلباً على المحيط الاجتماعي (الآباء، والزملاء، والمعلمين)، وأنها تسبب للفرد ضعفاً جوهريًا في الوظائف الاجتماعية والأكاديمية والمهنية، وهذه المشكلات تتضمن: التشتت، الحركة الزائدة، العدوان، التخريب، الإغاظة، إزعاج الآخرين، التشويش، الشغب، وخرق القواعد والمعايير الاجتماعية والتربوية (القصاص، 2002: 15).

ويورد (Mcevoy,2000: 130) أمثلة للسلوكيات المخلة بالنظام والتي تعرف بالفوضوية وهي على النحو التالي:

1. الطالب الذي يحتك بدنياً مع طالب آخر.
2. الطالب الذي يوجه ألفاظا مخلة ونابية لأحد أعضاء البيئة التعليمية أو لطالب آخر.
3. الطالب الذي يتسبب في اضطراب سير الدراسة في قاعة الدراسة من خلال:
   ا . العمل على إصدار ملاحظات خارج موضوع الدرس.
   ب . مقاطعة سير الدراسة داخل الصف الدراسي.
   ج . الاستحواذ على المناقشات الدائرة أثناء الدرس.
4. الطالب الذي يعمل على إصدار أفعالاً تتنافى مع النظام والتعليمات المدرسية من مثل:
   ا. إتلاف الأبواب والنوافذ في المدرسة.
   ب . التعامل بعنف مع المرافق المدرسية.
   ج. إتلاف الأثاث المدرسي.

المفاهيم المرتبطة بالسلوك الفوضوي:

ويقوم الباحث بتناول بعض المفاهيم والتي يرى أنها تتداخل بشكل مباشر مع السلوك الفوضوي حيث تتشابه في كثير من الممارسات القائمة عليها وكذا في الآثار الناتجة عنها وجميعها متضمنة إلحاق الضرر النفسي أو البدني بالآخرين وهذه المفاهيم هي كالتالي:

1. العدوان: aggression

العدوان سلوك يقصد به المعتدي إيذاء الآخرين،وقد عرف من قبل العديد من علماء النفس وتطلق صفة العدوان على أشكال محددة من السلوك (كالضرب والصدم مثلاً) أو على أشكال معينة من الحوادث الانفعالية أو كليهما معاً، أو على الظواهر المرافقة للحوادث الاجتماعية (كالغضب والكره) أو على مضامين دافعة (كالغريزة والدافع) ولا يتضمن مفهوم العدوان سمات سلبية كالميل إلى المشاجرة والسيطرة والصراخ والعنف فحسب، وإنما يتضمن سمات ايجابية كالثقة بالنفس، الحزم، التوكيد، وقوة الإرادة (ملحم، 2008: 151).

2. العنف :violence

يرى(يسري، 1993: 3) أن العنف سمة من سمات الطبيعة البشرية، ويظهر حين يعجز العقل عن الإقناع أو الاقتناع، فيلجأ الأنا تأكيداً لذاته ووجوده إلى وقدرته إلى الإقناع المادي باستبعاد الآخر، إما مؤقتاً بإعاقة حركته أو شلها لإجباره على الاقتناع ولو بالصمت، وإما نهائياً بإنهاء ذات وجوده.

ويذكر (علي، 2001: 574) أن العنف شكل من أشكال السلوك العدواني والذي يتضمن الخسارة والأذى للأشخاص أو الممتلكات، وسلوك العنف يكون له النية في التكرار ولا يمكن التحكم فيه ثائراً أو متطرفاً، صاخباً ومفاجئاً وقتياً.

3. التخريب: destructive

تعرف (سري، 2003: 182) بأنه: "تكسير الممتلكات وإتلافها وتدميرها، ويكون التخريب من قبل المخربين مزعجاً لمن حولهم، وذلك لأنه يؤدي إلى الإتلاف والخسارة المادية والمعنوية".

كما ويذكر (ملحم، 2008: 162) بأن التخريب يتمثل في الرغبة في تدمير أو إتلاف الممتلكات الخاصة بالآخرين أو المرافق، وقد يشمل السلوك التخريبي من قبل الأفراد مقتنيات الأسرة في المنزل أو الحديقة أو الحاجات الخاصة والعامة، ويتفاوت الأفراد فيما بينهم في درجة الميل نحو التدمير.

كما يرى الباحث أن هناك فروق بين السلوك الفوضوي والسلوك العدواني وسلوك العنف والتي تتمثل في النقاط الآتية:

1. السلوك الفوضوي يعد أكثر عمومية من السلوك العدواني وسلوك العنف المدرسي.
2. يعمل السلوك الفوضوي على إثارة اضطرابات متنوعة داخل المدرسة، وتشكل عدة مخاطر تهدد الآمن النفسي والبدني للآخرين.
3. يتصف الطالب الذي يصدر منه السلوك الفوضوي بقصور القدرة على التوافق مع النظم الإدارية والتعليمات المدرسية.
4. لا يقتصر السلوك الفوضوي على إثارة الإزعاج داخل الفصل الدراسي فقط، بل يتعداه إلى جميع مرافق ومحتويات المدرسة أيضاً.
5. يماثل السلوك الفوضوي السلوك العدواني والعنف من حيث تنامي آثاره السلبية إذا لم يتم التعامل معه بجدية وتوجيه الجهود المناسبة للتعامل معه.

المشكلات المرتبطة بالسلوك الفوضوي:

إن السلوك الفوضوي بأبعاده المتنوعة يؤثر في مجموعة من الجوانب التي تشكل الممارسات الشخصية الفرد في مجالات عدة، لأن السلوك الفوضوي كممارسة سلوكية تدفع الفرد إلى التصرف الخاطئ وبالتالي تتعدد الآثار الناتجة عن هذا السلوك.

وفي هذا الإطار سيعرض الباحث مجموعة من الآثار الناتجة عن السلوك الفوضوي وهي على النحو التالي:

أولاً/ المشاكل الاجتماعية:

من الناحية الاجتماعية يفشل الكثير من الأطفال العدوانيين في تنمية صداقات، كما يتضح في صعوباتهم مع العلاقات الندية مع الأقران، ونقص العلاقات الطبيعية القوية مع الآخرين، وعادة ما ينسحب هؤلاء الأطفال أو ينعزلون اجتماعياً، وقد يصادف البعض منهم شخصاً أكبر أو أصغر بكثير أو يقيموا علاقات سطحية مع أمثالهم من المعادين للمجتمع وأغلب هؤلاء الأطفال غير واثقين من أنفسهم بالرغم من إظهارهم بشكل خارجي صلب، وبالتالي لا يمدون أيديهم للآخرين حتى وإن كان ذلك سيجلب ميزة واضحة وفورية، كما تظهر أنانيتهم في استغلالهم المستمر للآخرين لأدائهم أي معروف لهم بدون أي جهد لرد المجاملة أو المعروف ونادراً ما يشعرون بالذنب أو الندم تجاه تصرفاتهم القاسية، ويحاولون إلقاء اللوم على الآخرين.

(الصميلي،90:2009)

ثانياً/ المشاكل العاطفية:

على مدار الوقت، يتلقي كثير من الأطفال ذو الاضطراب السلوكية الفوضوية تغذية راجعة أكثر سلبية من الإيجابية من بيئتهم مثلاً (الأقران، الآباء، المدرسين، والجيران، ...الخ)، وأحياناً ما ينتج عن هذه التغذية الراجعة السلبية تنمية الطفل للاعتزاز القليل بالذات، ومن الممكن أن يصبح الطفل فاسد أخلاقياً وبالتالي سيستسلم وأحيانًا ممكن أن يتحول الاعتزاز القليل بالذات والتثبيط إلى الإحباط، وتزيد احتمالية إصابة هؤلاء الأطفال بالهم إلى أن يصبحوا ذو تفكير سلبي.

ثالثاً/ المشاكل التعليمية:

من الواضح أن هناك علاقة وثيقة بين اضطرابات السلوك الفوضوي والصعوبات التعليمية، حيث نجد أن كثيراً من الأطفال ذو اضطراب القدرة على الانتباه المصحوب باضطراب النشاط الزائد أو الأطفال الفوضويين لديهم عجز تعليمي قابل للتشخيص حتى لو لم يتم تشخيص حالة الطفل بالإعاقة التعليمية، من الممكن أن تستمر مناضلته بالمدرسة، ونجد أن الأطفال ذوي الاضطرابات السلوكية لا يعملون في أغلب الأوقات ولا يجدوا من يتمم لهم العمل من الممكن أن يكونوا غير منظمين وأن يكون لديهم مهارات تعليمية هزيلة، ولديهم صعوبة في تدبير وقتهم على نحو فعال، ومن الممكن أن يكون لدى هؤلاء الأطفال علاقات ضعيفة مع المدرسين والتي يمكن أن تؤثر على أدائهم التعليمي (رضوان، 2003 :95).

ويؤكد(الصميلي،92:2009): أن السلوك الفوضوي يؤثر في عملية التعليم ويأخذها بعيداً عن التحصيل الأكاديمي المتميز من خلال إضاعة الأوقات المخصصة للتحصيل التعليمي، وتجعل الأمر صعباً بالنسبة لبقية الطلاب والذين يسعون إلى النجاح الأكاديمي، وزيادة خبراتهم المعرفية.

ويبين رضوان أن الطلاب قد ينزلقون في مواقف إرهاق شديد نتيجة لعدم تحقيقهم النجاح المعترف به في إطار المنظومة المدرسية. ومن يفشل في تحقيق معايير النجاح والاعتراف المدرسية سوف يبحثون عن مجالات أخرى يستطيع فيها تحقيق النجاح، ومن الشائع أن يكون الحصول على الاعتراف عن طريق أعمال العنف والعدوان (رضوان، 2002: 275) .

رابعاً/ مشاكل العلاقات الأسرية:

إن التفاعلات الإكراهية بين الطفل والأبوان والرعاية الوالدية غير الكفء تشارك في زيادة سوء مشاكل السلوك الفوضوي على مدار الوقت. ومن الممكن أن يتأثر الأقارب من الأطفال ذوي المشاكل السلوكية، ومن الممكن أن يكون هناك تفاعلات سلبية مع الأقارب، وأحياناً يكون لدى الأقارب مشاكل في مجاراة هؤلاء الأشخاص المضطربين سلوكياً. وأن الأسلوب الإكراهي للأسر يوجد في كثير من أسر الأطفال ذوي مشاكل السلوك الفوضوي، ويتضح هذا السلوك عندما يكون الآباء غير مؤهلين في عملية التحكم في تربية أطفالهم، ففي الأسرة الإكراهية، نجد أن الآباء يعطون أوامر متكررة، ويصرخون، ويلومون، ويحتجوا، مما يؤدي إلى سيادة تفاعلات سلبية قد تؤدي إلى استسلام الأبوان أو الأبناء إلى الآخر (رضوان، 2003 :95).

ويوجز(الصميلي، 2009: 94) مجموعة من الآثار المتنوعة للسلوك الفوضوي وهي على النحو التالي:

1. المجال السلوكي:

عدم المبالاة، العصبية الزائدة، المخاوف غير المبررة، مشاكل الانضباط، عدم القدرة على التركيز، تشتت الانتباه، السرقات، الكذب، تحطيم الأثاث والممتلكات المدرسية، العنف الكلامي المبالغ فيه، والتنكيل بالحيوانات.

2. المجال التعليمي:

التدني في مستوى التحصيل العلمي، التأخر عن المدرسة والغياب المتكرر،عدم المشاركة في الأنشطة المدرسية، التسرب من المدرسة بشكل دائم أو منقطع.

3. المجال الاجتماعي:

العزلة الاجتماعية، ضعف العلاقات مع الآخرين، ضعف المشاركة في الأنشطة الاجتماعية، العدوانية تجاه الآخرين.

4. المجال الانفعالي:

ضعف الثقة بالنفس، الاكتئاب، ردود الأفعال السريعة، الهجومية والدفاعية في المواقف، التوتر الدائم، الشعور بالخوف وعدم الأمان، عدم الهدوء والاستقرار النفسي.

مستويات السلوك الفوضوي:

هناك ثلاثة من المستويات المميزة للسلوك الفوضوي وقد اتفق كثير من المهتمين بدراسة السلوك الفوضوي، والسلوكيات غير السوية على تصنيف السلوكيات المهددة والمربكة لطلاب إلى المستويات الآتية:

المستوى الأول:

وهو أقلها خطورة ويشتمل على أي مواقف يمكن التعامل معها بسهولة بين المعلم وبين الطالب وتنتهي إلى حلول ممكنة.

المستوى الثاني:

ويشتمل على مشكلة مستمرة أو حدث أكثر خطورة في غرفة الصف، وفي محيط المدرسة وفي هذه المواقف يمكنك اللجوء إلى قسم شؤون الطلاب أو إلى فريق تقويم الطلاب للمساعدة في تقييم وحل المشكلة.

المستوى الثالث:

وهو الأكثر خطورة وهي الحالة التي تتمخض عن وجود مخاطر حقيقية وإذا حدث ذلك لابد من استدعاء الجهات المعنية بالتعامل مع الموقف (Warma&Cohen, 2000:284).

كما يحدد الدليل التشخيصي والإحصائي (1994: 71) مستويات السلوكيات الفوضوية في المستويات التالية:

1. المستوى الخفيف: وهنا لا توجد إلا مشكلات سلوكية قليلة، وهي التي لا تسبب للآخرين سوى قليل من الأذى مثل (الكذب، الهروب من المدرسة، الغياب خارج البيت ليلاً بدون إذن).
2. المستوى المتوسط: حيث يكون عدد المشكلات السلوكية وتأثيرها على الآخرين وسطاً بين الخفيف والشديد وذلك من مثل (السرقة دون مواجهة الضحية، تخريب الممتلكات).
3. المستوى الشديد: وهنا توجد مشكلات سلوكية كثيرة تزيد عما هو مطلوب لتشخيص الاضطراب، أو أن المشكلات السلوكية تسبب أذى بليغ للآخرين وذلك مثل (الجنس بالإكراه، القوة الجسمانية، استخدام السلاح، السرقة بمواجهة الضحية، والاقتحام) .

كما يصنف (عبد المعطي، 2001: 420)السلوك الفوضوي إلى الأنواع الآتية:

1. النوع الذي يتميز بأن أغلب المشاكل السلوكية تحدث أساساً كنشاط اجتماعي مع الرفاق وقد يوجد هنا السلوك العدواني الجسمي، أو قد لا يوجد.
2. النوع ذو السلوك العدواني ويتميز بسيطرة السلوك العدواني عادة تجاه البالغين والرفاق ويتم بواسطة الفرد نفسه.
3. النوع غير المميز وهو النوع المتبقي أو الخليط الذي لا يمكن وضعه ضمن أي من النوعين السابقين.

أسباب السلوك الفوضوي:

ولا يمكن حصر جميع الأسباب أو العوامل التي تقف وراء السلوك غير السوي وإنما يهدف الباحث إلى التعرض هنا بالإشارة إلى أهم العوامل التي قد تقف وراء الممارسات السلوكية غير السوية، والتي منها السلوك الفوضوي، وبالتالي يشير الكثير من الباحثين إلى تصنيف العوامل التي قد تتسبب في بروز الممارسات غير السوية والتي منها السلوك الفوضوي وهي كالتالي:

أولاً: العوامل البيولوجية.
ثانياً: العوامل الأسرية.
ثالثاً: العوامل المدرسية.
رابعاً: وسائل الإعلام.
خامساً: العوامل الاقتصادية.
سادساً: الجوانب العقلية.
سابعاً: أثر جماعة الرفاق.

أولاً/ العوامل البيولوجية: *Biological Factors*

هناك اعتقاد لدى البعض بأن أسباب الاضطرابات السلوكية هي وراثية وذلك من ملاحظة ارتفاع معدل حدوثها في عائلات معينة دون الأخرى. ويعرض الباحث في هذا المحور مجموعة من العناصر المتعلقة بالجوانب البيولوجية:

١ . الوراثة:

يشير حمودة إلى أن بعض الباحثين يرون أن عامل الوراثة مسئول عن السلوك المنحرف، إذ كشف التاريخ العائلي ودراسة التوائم المتماثلة عن أنه إذا كان أحدهما مجرماً كان الآخر مجرماً أيضاً بنسبة ثلاثة من كل أربعة، بينما في التوائم غير المتماثلة تقل النسبة إلى واحد من كل أربعة، وأيد ذلك أنه في الأطفال منحرفي السلوك الذين فصلوا عن والديهم وتبناهم آباء آخرون وجد ارتباط بين السلوك المنحرف لدى هؤلاء الأطفال والآباء والأقارب البيولوجيين الذين كانوا مضادين للمجتمع مما يؤيد أثر الوراثة في اكتساب السلوك المنحرف.

(حمودة، 143:1991)

2. شذوذ الصبغات الوراثية:

يشير عبد القوي إلى أن بعض الباحثين أشار إلى ارتباط العنف والعدوان بالكر وموسومات الذكرية، فمن المعروف أن الذكر يختلف عن الأنثى في وجود الكروموسوم (Y) فالأنثى تكون (XX) بينما الذكر (XY) ولذلك يعد الكروموسوم (Y) هو المحدد للجنس. وقد أوضحت الدراسات أن نسبة عالية من مجرمي العنف الذين تم إيداعهم في السجون بهم عيب في توزيع الكروموسوم

(Y) حيث كانت الكر وموسومات لديهم تأخذ شكل (XYY) وحاول البعض إرجاع السلوك العدواني لدى هؤلاء الأفراد إلى وجود كرموسوم (Y) زائد عن الطبيعي.

(عبد القوي، 1995: 294)

3. الإفرازات الهرمونية:

من العوامل البيولوجية المرتبطة بالعدوان الإفرازات الهرمونية التي تعبئ قوى الفرد وتعده للقتال العنيف أو الهرب حفاظاً على الحياة، فقد وجد ارتباط بين زيادة هرمون الذكورة (تستستيرون) والعدوان، وكذلك هرمون الأدرينالين الذي ينشط المراكز العصبية في المخ المسئولة عن تعبئة الجسم عند المواقف الخطرة. ولقد ربطت بعض البراهين بين إثارة مناطق معينة من الدماغ والاستجابة العدوانية فالجانب الخارجي للهيبوثلاموس يرتبط بعديد من الانفعالات ومنها الغضب والاستجابة العدوانية، وأن الإثارة للحذمة الانسية للدماغ الأمامي تؤدي إلى إطلاق استجابة عدوانية شرسة في حيوانات التجارب بعكس إثارة المنطقة المحيطة بالبطين في المادة الرمادية التي تحدث استجابة أقل عدوانية كما لوحظ أن منطقة اللوزة amygdale لها دور في كبح العدوان، وذهب البعض إلى أن البناء الجسمي للمجرمين يقترب بهم من الحيوانية فيجعلهم يميلون إلى الشراسة والعنف (حمودة، 1991: 24).

4. الصفات الجسمية:

يشير (الظاهر، 2004: 107)إلى الاختلافات الجسمية حيث أن خشونة الذكر تجعله أميل من الأنثى لأحداث المشكلة السلوكية.

كما يؤكد (سرية، 2004: 60) أن الدراسات والملاحظات العامة دلت على أن الذكر أكثر عدوانية من الأنثى، ويرد العلماء ذلك إلى الفروق البيولوجية والهرمونية والاجتماعية، فالقوة العضلية والهرمون الذكري يعتبران من العوامل التي تدفع إلى السيطرة والتفوق، تضاف إلى ذلك العوامل الاجتماعية التي تولي الذكر اهتماماً أكبر من المرأة في مختلف شئون الحياة والميادين.

ثانياً/ العوامل الأسرية: *Family Factors*

إن العلاقات الأسرية تلعب دوراً بالغ الأهمية في تشكيل شخصية وسلوك الأبناء، حيث يعتبر أن العديد من السمات التي تتعلق بالتفاعل بين الوالدين وأبنائهما من العوامل المساعدة على

حدوث الاضطرابات السلوكية لهؤلاء الأبناء، فمن الضروري أن تكون علاقة الابن بوالديه جيدة أو في حدود الوضع الأسري الطبيعي (الصميلي، 107:2009).

ويعرض الباحث هنا مجموعة من الجوانب المتعلقة بأساليب التعامل داخل المحيط الأسري على النحو الآتي:

1. العلاقات الأسرية:

أ. تعتبر القسوة والعقاب الوالدي التأديبي الذي يتصف بالعدوانية الجسدية واللفظية الشديدة مرتبطة بنمو سلوكيات الطفل العدوانية غير المتوافقة.

ب. ترتبط الظروف المنزلية الفوضوية باضطراب السلوك والجناح.

ج. يعد الطلاق بين الوالدين وعدم الانسجام عامل خطورة، فاستمرار الشجار والعدوانية والاستياء والغلظة والطلاق العاطفي، والهجران والمرارة بين الوالدين المطلقين وعدم الاستقرار الأسري قد يكون أهم عامل يسهم في سوء السلوك التكيفي للأطفال.

د. سيطرة شخصية الأم وغياب الأب في تربية الأبناء، فتلعب الأم دوراً مزدوجاً في الحب والرعاية والتربية، فيصبح السلوك الحسن نمطًا أنثوياً من منظور الطفل.

هـ. عند نمو نزعة الذكورة في المراهقة يصبح مضطراً لإثبات ذكورته بالسلوك الحاد والتصرفات البذيئة.

ك. قد يكون العديد من الأطفال ذوي السلوك المنحرف نتاج ولادات غير منتظمة أو غير مرغوب فيها مما يشعرهم بالنبذ وسوء المعاملة من الوالدين.

ز. يمكن أن يكون غياب الآباء وإهمال الأبناء لدرجة أن الأقارب (آباء بالتبني) يتولون رعاية الطفل مما يؤدي إلى عدم وجود ارتباط عاطفي دافئ ثابت بين الطفل وشخص راشد واحد في حياة الطفل.

و. كثير من الآباء الذين يكون قد تم إيذاؤهم وسوء معاملتهم خلال تربيتهم فإنهم يميلون لإساءة معاملة أبنائهم أو إهمالهم، أو الاستغراق في تحقيق مطالبهم واحتياجاتهم الشخصية.

ط . تشجيع الآباء لأبنائهم على خرق القوانين والنظم، ونقص الإشراف والرعاية الوالدية، وغياب القدوة بين الأطفال مما يسهم في انحراف السلوك (عبد المعطي، 2001 : 438).

2. حجم الأسرة:

يشير (الظاهر، 2004 : 95) إلى تأثير حجم الأسرة (عدد أفرادها) في أساليب الرعاية الوالدية المقدمة للأبناء، حيث أن كثرة الأبناء يجعل الآباء يميلون إلى أسلوب السيطرة في تحقيق المطالب، وإن قلة الأبناء يتيح للآباء الفرصة لإتباع أسلوب آخر يعتمد الإقناع إن حجم الأسرة يؤثر في مدى تماسكها ومدى تباين أفرادها، كما يؤثر أيضاً في مقدار ونوع العلاقات وفرص التعامل بين أعضائهم بعضهم نحو البعض الآخر.

٣. الخلافات الوالدية:

دلت الدراسات الكثيرة على أن المشاكل بين الأب والأم بشكل مستمر يؤثر بشكل سلبي في نفسية الطفل وتطوره، وخاصة في المراحل الأولى من حياته، لذلك يمكن القول أن للعلاقة بين الوالدين تأثيرًا كبيرًا في النمو الانفعالي والاجتماعي للطفل فالعلاقة الإيجابية بين الوالدين المبنية على الحب والتفاهم والانسجام تنشر ظلالها على الأبناء بحيث يتحقق تفاعل إيجابي بين الآباء والأبناء وكذلك بين الأبناء أنفسهم، أما إذا كانت العلاقة بين الزوجين علاقة خصام وشجار وتباغض، كذلك ينشر ظلاله على الأبناء مما يجعلهم يشعرون بعدم الاستقرار والقلق والخوف على أنفسهم وعلى أسرتهم، وقد ينعكس ذلك خلال تفاعلهم مع البيئة المدرسية سواء كان ذلك مع الأقران أو المعلمين، كما يؤثر في تحصيلهم الدراسي.

4. سوء الأحوال المعيشية:

إن سوء الأحوال المعيشية مثل الفقر والبطالة والازدحام وسوء الحالة الصحية تمثل ضغوطاً هائلة وتؤثر تأثيراً مباشراً على تربية الوالدين لأولادهم وترتبط ارتباطًا مباشراً باضطرابات السلوك، وقد وجد أن سيادة مثل هذه الظروف المعيشية السيئة ارتبطت باضطرابات السلوك ارتباطا كبيراً بحيث وصل من ضعفين إلى أربعة أضعاف في انتشار الاضطرابات السلوكية مقارنة بالأسر الأخرى التي لا توجد فيها مثل هذه الضغوط.

5. العلاقة بين الوالدين والأبناء:

إن الوالدين اللذين لديهما اضطرابات سلوكية كثيراً ما يعوزهما مهارات أبوية هامة. فالوالدان اللذان ثبت لديهما أنواع من العنف والقسوة في تعاملهم مع أطفالهما يعكسان هذه السلوكيات على

أطفالهما ويعززان من السلوكيات السالبة لدى أطفالهما، وقد يلجأ أحدهما على عقاب الأطفال على سلوك اجتماعي إيجابي بسبب سوء الفهم أو فقدان التوازن وهنا يلجأ الأطفال إلى ممارسة أنواع من الهروب الاجتماعي أو على ممارسة بعض السلوكيات السلبية. وقد وجد أن الفروق في الجوانب العاطفية تؤثر في اضطرابات السلوك أيضا، فضعف التواصل العاطفي بين الآباء والأبناء يؤدي إلى اكتئاب الأبناء وهذا يؤكد على وجود دورة متفاعلة بين الآباء والأبناء في مجال السلوك الإيجابي والسلبي (الصميلي ، 2009 : 113).

6. الترتيب الميلادي:

يعد(الظاهر، 2004 : 96) ترتيب الطفل الميلادي من العوامل المهمة في تكيفه أو عدم تكيفه في الأسرة، فقد لا تكون البيئات النفسية هي واحدة لكل الأطفال حيث تكون لكل منهم بيئته الخاصة من خلال الدور الذي يلعبه في الأسرة المرتبط بتفاعله مع الأبوين، مثلاً الطفل الميلادي الأول الذي يعطى الرعاية والعناية والاهتمام قد يجعل الطفل الرابع والخامس أو السادس يشعر بالإهمال. إن المولود الأول غالباً ما يريد إثبات تفوقه سواء في البيت أو في المدرسة أو في الشارع، وقد يلجأ في بعض الأحيان إلى السلوك السلبي لتحقيق ذلك، أما الطفل الوسيط فهو لا يستطيع منافسة إخوته الكبار، ولا ينال الرعاية والاهتمام التي يحصل عليها الإخوة الصغار .

7. أساليب المعاملة الوالدية:

إن لأساليب المعاملة الوالدية أثراً كبيراً في سلوك أبنائهم، إذ هي تشكل المناخ الأسري الذي يعد العنصر الأساسي في تكوين شخصية الطفل فمثلا يشير ليفي إلى (Levy 1943) أن الأطفال الذين يعاملون من قبل أمهاتهم معاملة تتسم بالتدليل والحماية الزائدة، فإن سلوكهم يتسم بالعصيان ونوبات الغضب وكثرة المطالب، ومحاولة السيطرة على الأطفال الآخرين، وصعوبة تكوين صداقات والمعاناة من العزلة، أما الأطفال الذين يعاملون بمعاملة تتسم بالتسلط فإنه أكثر طاعةً وإذعاناً للسلطة، وجبناء مع أقرانهم أضف إلى ذلك فإن كلتا المجموعتين يعانون من القلق وعدم الشعور بالأمن ولا يحسنون تكوين علاقات اجتماعية.

ثالثاً/ العوامل النفسية : *Psychological Factors*

تلعب العوامل النفسية دوراً بالغ الأهمية في نمو السلوك الفوضوي حين يعيش الأطفال الناشئون في ظروف فوضوية وإهمالية بصفة عامة ويستمرون غاضبين وممزقين disruptive

وكثيري الطلبات وغير قادرين على تنمية القدرة على احتمال الإحباطات الضرورية للعلاقات الناضجة.

ويشير المغربي إلى بعض من العوامل النفسية التي تلعب دوراً قوياً في إحداث السلوك غير السوي من ذلك (المغربي، 1987: 30).

أ. الرغبة في تحقيق القدرة وتأكيد الذات:

فافتقار الإنسان للقدر اللازم من تأكيد الذات يعرضه للفشل في تحقيق وجوده وإمكاناته مما يثير السلوك العدواني فجو القهر والتسلط والتعسف سواء في محيط الأسرة أو غيرها يعمل على إضعاف تأكيد الذات الدفاعي المبدع، ويعتبر في هذا الجو مساوياً لعدم الطاعة والخطيئة ويعتبر تهديدًا لقوة السلطة، فيحول تأكيد الذات الحميد إلى تأكيد مرضى للذات يقوم على العدوان والهدم والتخريب والقسوة والسادية.

ب. الحاجة للحرية:

فالحرية شرط ضروري للصحة النفسية والنمو السوي. والأطفال الصغار الذين يشعرون أنهم لا حول لهم ولا قوة ويلجأون إلى وسائلهم الخاصة دفاعًا عن الحرية كالعناد، ورفض الطعام، والتبول اللاإرادي، والتخريب والإتلاف وغير ذلك من صور العدوان الطفولي، لذلك إذا تعرضت حرية الإنسان للخطر والتهديد أو القمع فإن ذلك يثير عدوانه الدفاعي و قد يتحول من عدوان دفاعي سوي إلى عدوان مرضي هدام إذا انتهى بتحقيق الحرية للفرد وسلبها من الآخرين خاصة عندما يستخدم الفرد ميكانيزم التوحد بالمعتدي.

ج. الإحباط:

يذهب كثر من علماء النفس إلى أن العدوان استجابة للإحباط، حيث تزداد شدة العدوان كلما اشتد الشعور بالإحباط، فلقد ذهب "دولارد وميللر Dollard & Miller " إلى أن الإحباط يعني إعاقة تحقيق الهدف، وهذا بدوره يؤدي إلى استثارة دافع إيذاء تسبب في إعاقة تحقيق الهدف، وظهور هذا الدافع العدواني يؤدي بالتالي إلى القيام بأفعال سلوكية عدوانية، بالإضافة لذلك فإنهما يريان أن السلوك العدواني الموجه نحو الذات إنما يحدث عندما يحبط الفرد ويكبح سلوكه العدواني ويعاقب عليه، لذلك فإنه يلجأ إلى العدوان على الذات كطريقة تعويضية لإفراغ عدوانه الداخلي والتخفيف من حدته (فايد، 1996: 147).

د. أحلام اليقظة:

ربما جاء السلوك غير السوي نتيجة غياب إمكانية التفرقة بين الواقع والخيال، ويجد الطفل نفسه مدفوعاً للتشبث برأي أو موقف، غير آبه بآراء الآخرين مما يجعل الصدام بين الطفل والكبير أمراً حتمياً مما يدعم لديه سلوك العناد.

هـ. تعزيز سلوك العناد:

إن تلبية مطالب الطفل ورغباته نتيجة ممارسته العناد تعلم الطفل سلوك العناد وتدعمه لديه، ويصبح الأسلوب الأمثل للطفل أو أحد الأساليب التي تمكنه من تحقيق أعراضه ورغباته ويذهب علماء السلوكية إلى أن العناد والتمرد أو المعارضة عبارة عن سلوك مكتسب ومدعم، والذي يتحكم الطفل من خلاله في ذوي السلطة، فمثلاً عن طريق ثورة الطفل غضباً عند مطالبته بفعل شيء لا يرغب فيه فإنه يجبر بذلك الآباء على سحب طلبهم، وبالإضافة لذلك فإن الانتباه الوالدي الزائد وكثرة مناقشة سلوك الطفل قد يعزز هذا السلوك (عبد المعطي، 2001: 419).

ثالثاً/ العوامل المدرسية: *School Factors*

يرى (أبو النصر، 2000: 227) أن المدرسة هي المؤسسة التربوية الكبرى التي تلي الأسرة في عملية التنشئة الاجتماعية، أو هي المؤسسة التي أقامها المجتمع لتربية الأبناء وتوجيههم وتنميتهم ليكونوا أفراداً صالحين في المجتمع.

ويضيف(الظاهر، 2004: 101) قد لا تكون المدرسة أقل أثراً من البيت في جعل التلميذ متكيفاً مع نفسه، ومع بيئته من خلال ما تقدمه من رعاية في النواحي العقلية والجسمية والانفعالية والاجتماعية، وهناك عوامل كثيرة تختلف في درجة تأثيرها في تكيف الفرد من عدم تكيفه.

وقد أورد (قطامي، 1998: 228) مجموعة من سلوكيات المعلم داخل غرفة الصف والتي تؤثر بشكل فعال على سلوكيات التلاميذ ومن هذه السلوكيات:

1. القيادة المتسلطة جداً.
2. القيادة غير الراشدة أو الحكيمة.
3. تقلب قيادة المعلم.
4. انعدام التخطيط.

5. حساسية المعلم الفردية والشخصية
6. ردود فعل المعلم الزائد للمحافظة على كرامته.
7. عدم الثبات في الاستجابات
8. الاضطراب في إعطاء الوعد والتهديدات.
9. استعمال العقاب بشكل خاطئ وغير مجد.

كما أورد (قطامي، 2002: 199) مجموعة من الأسباب المتعلقة بالجو المدرسي، وهي كالتالي:

1. اضطراب التوقعات في كونها عالية جداً أو منخفضة لدى التلاميذ.
2. صعوبة اللغة التي يستخدمها المعلم في تعليمه الصفي.
3. كثرة الوظائف (الواجبات) التعليمية أو قلتها.
4. قلة الإثارة في الوظائف التي يحددها المعلم لتلاميذه.
5. تكرار النشاطات التعليمية غير المناسبة لمستوى التلاميذ ورتابتها.
6. عدم ملائمة النشاطات التعليمية لمستوى التلاميذ.
7. اختصار النشاطات الصفية على الجوانب اللفظية.

وكلها عوامل ذات أثر بالغ في صياغة سلوك الطلاب داخل المدارس، وترسم لهم طرق التعامل التي يسيرون عليها داخل المدرسة سواء مع زملائهم أو مدرسيهم أو مع الإدارة المدرسية كما أن عدم انصياع الطلاب ووجود حالات من الفوضى قد يرجعها (عبدالرحيم، 1990: 152) إلى:

1. استخدام إجراءات تأديبية قاسية
2. تهميش دور الطلاب وبعدهم عن العمل والنشاط المدرسي
3. عدم قدرة المناهج على تلبية ميول الطلاب واحتياجاتهم.

ويرى الباحث أن جميع هذه العوامل وغيرها يولد لدى الطلاب عدم القبول والقناعة بما تقدمه المدرسة وبما يقومون به - الطلاب - داخل المدرسة حيث تصبح المدرسة مشوهة في أذهانهم وتبعث في النفس الضيق والألم كما يصبح سوء السلوك من الطلاب عبارة عن مقاومه أو معارضة لنظام محبط من العمل المتجمد والسلبي داخل المدرسة مع انخفاض الجودة التعليمية.

رابعاً/ وسائل الإعلام:*Media factors*

لاشك أن لوسائل الإعلام دور في ظهور بعض المشكلات السلوكية لدى الأطفال والمراهقين فقد أصبحت وسائل الإعلام "المرئية والمسموعة والمكتوبة" مسئولة سواء بصورة مباشرة أو غير مباشرة عن انتشار ظاهرة العنف، حيث تقدم الكثير من المواد المليئة بالإثارة والعنف والتي لها أثرها الكبير على سلوكيات الشباب ويكفى ذكر مقالة أحد الأطباء الأمريكان في جامعة كولومبيا إنه إذا صح أن السجن هو جامعة الجريمة، فإن التلفاز هو المدرسة الإعدادية للانحراف، وهذا يعني أن الكثير من المجرمين تعلموا الجريمة من التلفاز.

(أبو النصر، 2000: 225)

كما يذكر (حسين، 2007 : 203): إن من أهم العوامل الاجتماعية وسائل الإعلام المرئية منها والمسموعة وخاصة التلفزيون حيث تعد مسئولة إلى حد كبير في شيوع مظاهر العنف والعدوان والممارسات السلوكية غير السوية بين الأطفال والمراهقين وذلك لما تعرضه من مواد عدوانية، فرؤية الأطفال والمراهقين لمشاهد عدوانية وعنيفة يؤثر على سلوكهم وقد يدفعهم إلى ممارسة السلوك العدواني مع الآخرين،كما إن مشاهدة الأفلام العنيفة قد يدفع الأطفال إلى تقليد ما يشاهدونه وبالتالي ممارسة العنف والعدوان

كما أشار بار وآخرون إلى بعض من الأسباب التي تتعلق بوسائل الإعلام والتي منها:

1. عرض التلفاز لبرامج العنف .
2. نشر وسائل الإعلام للأفكار العدوانية.
3. الرغبة في محاكاة وتقليد بعض البرامج التلفازية.
4. ضعف الثقافة الإعلامية.
5. مضمون المواد الإعلامية التي لا تتماشى مع ثقافة المجتمع (بار، وآخرون، 2005: 59) .

خامساً/ العوامل الاقتصادية: *Economy Factors*

ويؤكد الجندي أن العجز المادي وعدم إشباع حاجات الشباب يؤدي إلى صعوبات التكيف، وتكوين مشاعر النقص، مما يدفعهم إلى وضع أقدامهم على بداية طريق الانحراف أو ما هو أسوء منه، ومن ثم ممارسة العنف (الصميلي، 2009 :304) .

ويفسركلاً من(منصور، والشربيني، 2003 : 161) الارتباط بين المستوى الاقتصادي المتدني والسلوك غير السوي أن ذلك قد يعزى إلى أنه في ظل التكدس الشديد للأفراد في مكان ما يصعب إشباع الكثير من الحاجات للهدوء، والاسترخاء، ومن ثم يصبح الفرد أكثر توتراً ونظراً لأن الازدحام ينطوي على ارتفاع معدل التفاعل المكثف بين الأفراد المتوترين ف إن الاحتمالات لصدور الاستجابات العدوانية يصبح أكثر احتمالاً، يضاف إلى ذلك أن التكدس يعني ضمناً أن ثمة فرص أكبر لتعلم العدوان بالاقتداء من خلال مشاهدة النماذج المحيطة التي تسلك على نحو عدواني.

ويرى الباحث أن الفقر والحرمان وتداعي الأسر واضطراب النظم الاجتماعية والاقتصادية تسهم في زيادة السلوك الفوضوي، فهذه الظاهرة لا تقتصر على وسط اجتماعي بعينه.

سادساً/ مجموعة الأقران :*Peer related Factors*

ويعتبر أن جماعة الأقران تشكل مرجعاً هاماً للطفل لأنها تزوده بالأمور والمعايير والقيم والاتجاهات، وللأقران أثر قوي في بعضهم البعض في شتى المجالات المعرفية، والانفعالية والاجتماعية على حد سواء مما يؤثر في سلوكهم وفي تحصيلهم الدراسي.
(العمايرة، 2007: 16)

كما يرى(درويش، 1999: 72) أن الأقران يقومون بدور فعال في إكساب الأفراد سلوكيات معينة مضافاً إلى الدور الهام الذي تقوم به الأسرة، ويتحدد تأثير الأقران من خلال ظروف التنشئة الأسرية، حيث يتوقع أنه عندما تكون التنشئة الأسرية في صيغتها الملائمة يمكن أن يتجه الأبناء إلى أقران يدعمون ما يصدره هؤلاء الأبناء من سلوك سوي، أما إذا كانت التنشئة في صيغة غير ملائمة فهناك احتمالان:

ا. أن يختلط الأبناء بأقران أسوياء فيقللون من التأثير السلبي الذي تركته التنشئة الأسرية.

ب. أن يختلط الأبناء بأقران غير أسوياء فيأتي سلوكهم على نحو يجافي اتجاهات المجتمع.

ويود الباحث أن يشير في نهاية عرض الأسباب التي تقف وراء السلوك الفوضوي إلى التأكيد بعدم تغليب مجموعة من الأسباب على حساب أسباب أخرى ولا بتحديد سبب يكون هو السبب الأوحد في تحديد السلوك الفوضوي، فالأسباب تتنوع وتتفاعل فيما بينها، وبالتالي تتفاوت نسب التأثير بين حالة وأخرى .

نظريات تفسير السلوك الفوضوي: *THEORIS*

لم يعثر الباحث على أي أطر أو اتجاهات نظرية تعمل على تفسير السلوك الفوضوي بشكل مباشر، شأنها في ذلك شأن النظريات التي تفسر السلوك العدواني غير أن الباحث رأى وبناء على مجموعة من المعطيات التي يرى أنها تدعم اعتماده على النظريات التي تفسر السلوك العدواني واتخاذها كنظريات لتفسير السلوك الفوضوي وهنا يورد الباحث مجموعة من الاعتبارات التي دفعته إلى الاعتماد على النظريات المفسرة للسلوك العدواني كإطار لتفسير السلوك الفوضوي وهي كالتالي:
أولاً : إن العدوان يعتبر أحد الأبعاد الرئيسية التي تشكل السلوك الفوضوي والذي ورد في الدليل التشخيصي للاضطرابات السلوكية عن الجمعية الأمريكية للطب النفسي"النسخة الرابعة".
ثانياً : التداخل الواضح بين مفهومي العدوان والسلوك الفوضوي حيث أن الأبعاد الرئيسية التي تناولها الباحث بالدراسة والبحث في دراسته هي (العدوان، التخريب، الإثارة والإزعاج، مخالفة الأنظمة والتعليمات) وهذه المفاهيم نجدها ذكرت مباشرة في أشكال العدوان واتفق عليها الكثير من المهتمين بالدراسات النفسية وتحديداً المهتمين بدراسة السلوك العدواني.

وفيما يلي عرض لكل نظرية من هذه النظريات:

1. النظرية البيولوجية:

يرى أصحاب هذا الاتجاه أن العدوان جزء أساسي من طبيعة الإنسان وأنه التعبير الطبيعي لعدة غرائز عدوانية مكبوتة، وأي محاولات لكبت عدوانيته ستنتهي بالفشل بل إنها تشكل خطر النكوص الاجتماعي فلا يمكن للمجتمع الإنساني أن يستمر دون التعبير عن العدوان لأن كل العلاقات الإنسانية ونظم المجتمع وروح الجماعة يحركها من الداخل هذا الشعور بالعدوان، ويرى أصحاب هذه النظرية أن البناء الجسمي للعدوانيين يميل إلى البدانة مما يجعلهم يميلون للشراسة والعنف، فمنهم من اتجه إلى دراسة الهرمونات حيث لوحظ ارتباطاً بين هرمون الذكورة وبين العدوان ومنهم من اتجه إلى دراسة الناقلات العصبية حيث أن الناقلات الكاتيكولامنية والكولينية يشتركان في إحداث العنف، بينما السيروتوتين والجابا أمنيو بيوتريك تثبط العدوان وتضعفه، لوحظ حديثاً أن نقص السيروتوتين يرتبط بحدوث سرعة الاستثارة وزيادة العدوان لدى الحيوانات (العقاد،2001: 107).

وبالتالي يرى أصحاب هذه النظرية أن منطقة الفص الجبهي والجهاز الطرفي مسئولة عن ظهور السلوك العدواني عند الطفل، وعند استئصال بعض التوصيلات العصبية في هذه المنطقة عن المخ، يؤدي إلى خفض التوتر والغضب والميل إلى العنف، ويؤدي إلى حالة من الهدوء والاسترخاء. ويحدث عكس ذلك عندما تستثار بواسطة التيار الكهربي، وقد أشارت النتائج التي أجريت على منطقه الهيبوثلامس وهي منطقة صغيرة في أسفل المخ إلى أن استثارتها عند الكائن الحي باستخدام تيار كهربائي، يؤدي إلى ظهور الاستجابة العدوانية، وهي تستثار عادة بايعازات من لحاء المخ وذلك عن مواجهة الكائن الحي تهديداً خارجياً.

(ملحم، 2002: 86)

فهناك ثمة دليلاً مستمداً من عدة مصادر على وجود خلل في وظيفة المخ يتعلق بإصابة بؤرة معينة منه يلعب دوراً في إحداث السلوك العدواني،ففي دراسة أجريت على بعض المرضى وجد أن الأفراد الذي يبين الرسم الكهربائي لمخهم أوجه شذوذ في المنطقة الصدغية تكون فيهم نسبة أكبر من أوجه الشذوذ السلوكي مثل الافتقار إلى التحكم في النزوات العدوانية، كما ذهبت هذه الفلسفة إلى أنه مهما كانت الأسباب الأصلية لاختلال وظيفة المخ فإن عطبه يكون عميقاً وغير قابل للرد، لذا يرى أصحاب هذه النظرية أن نوع السلوك العنيف المتعلق باختلال وظيفة المخ قد يرجع في أصوله إلى البيئة ولكن ما أن يحدث أن يفسد تركيب المخ بصورة دائمة حتى يصبح السلوك العنيف مما لا يمكن تغيره عن طريق معالجة المؤثرات النفسية أو الاجتماعية أو باستخدام العلاج النفسي لإعادة تأهيله، ولا توجد أي فرصة لتغير سلوك الفرد، والعلاج المقترح هنا هو العثور على مقر الانفعالات ثم تدميره فالبيولوجيا العصبية التبسيطية تحدد هذه التركيبات على أنها المسئولة عن إنتاج الوجدان، وعلاج العنف هو تدمير أحد هذه التركيبات جراحياً وهو التركيب المسمي (اللوزة في المخ) (سري، 2003: 54).

مما سبق هناك تضارباً بين أصحاب الحتمية البيولوجية في أن الصفات التي تحدد بيولوجياً غير قابلة للرد، وبين برنامجهم لعلاج العدوان على سبيل المثال: باستخدام برنامج التدخل بالعقاقير أو بالجراحة، فالمسألة هنا مسألة تطبيقية أكثر منها نظرية وعندما تُظهر مجموعة صغيرة من الناس صفة منحرفة يفترض أنها غير مرغوب فيها فإن البرنامج التبسيطي يصف لها تعديلاً في الجين أو الجينات التي يعتقد أنها تحدد هذه الصفة، وإذا كان السبب النهائي للسلوك المنحرف هو جين معيب فإن تعديل هذا الجيل يشفي من الانحراف، لذا كان هناك الكثير من الاعتراضات منها:

- كيف يُنزع عن الإنسان آدميته ويحول إلى دمية، فهناك العدوان الإيجابي للدفاع عن النفس.

- من الصعب قبول أن العدوان فطري وبالتالي كأمر حتمي ومؤكد.
- إن مفهوم الغريزة يوقّف أي محاولات للبحث العلمي والتفسير.
- إن النتائج الجراحية التي أجريت على الأفراد العدوانيين تعرضت لنقد شديد من قبل المتخصصين الذين رأوا أن نفس النتائج في سلوك المرضي يمكن تحقيقها بأساليب أقل خطورة كما أن الآثار الجانبية لمثل هذه الجراحات تصيب الإنسان بالتبلد وعدم القدرة على التركيز، وفَقْد التحكم(العقاد، 2001: 108).

2. نظرية التحليل النفسي:

يسميها البعض بنظرية العدوان كغريزة وترجع جذور هذه النظرية إلى سيجموند فرويد الذي يرى أن السلوك العدواني جزء من الكيان الإنساني، وفي محاولة منه لتفسير السلوك العدواني المعقّد، فقد حدد أن أصل السلوك هو ما أسماه بغرائز الحياة ومن أهم مشتقاتها الغريزة الجنسية، التي تحافظ على بقاء ووجود الفرد، أما غرائز الموت فتعمل على تدمير الذات، وعليه ترى هذه النظرية أن العدوانية الإنسانية ناتجة عن قوة يولد بها الإنسان ترجع مباشرة للرغبة الغريزية للتدمير وهو ما أسماه برغبات الموت والتي تتضمن أروس وهي طاقة الحياة من هنا يرى فرويد أن الطاقة العدوانية يمكن تفريغها إما بأسلوب مقبول اجتماعياً من خلال أعمال أو ألعاب نشطة أو من خلال أنشطة غير مرغوب فيها مثل إهانة الآخرين، القتال أو تدمير الممتلكات (شيفر، وملمان، 1989: 237).

وأكد أدلر وهو أحد أتباع نظرية فرويد أن العدوان وسيلة للتغلب على مشاعر القصور والنقص والخوف من الفشل، وإذا لم يتم التغلب على هذه المشاعر، عندئذ يصبح العدوان استجابة تعويضية عن هذه المشاعر (ملحم، 2002: 86).

وفي ضوء هذه النظرية يعتبر العدوان غريزة فطرية لابد من إشباعها أو محاولة تعديلها أو السيطرة عليها، غير أن هذه النظرية أثارت الجدل بين الباحثين ورأوْا أن هذه النظرية التي إن كانت تصدق على الحيوان إلا أنه يصعب تعميمها على الإنسان باعتبار الطفل البشري عند ميلاده يولد في جماعة يتعلم منذ اللحظة الأولى حاجته للجماعة ويكتسب عن طريقها دوافع توجهه، كما أن هذه النظرية غيبية وليست علمية أي تفتقر إلى التفسير العلمي للسلوك، كذالك تحمل هذه النظرية في طياتها إمكانية عدم القدرة على السيطرة على العدوان، كما أنها تشير إلى أن طبيعة الفرد غير قابلة للتعديل أو التغير الأمر الذي لم تؤيده العديد من الدراسات والبحوث في مجال السلوك الإنساني (علاوي، 1998: 21).

3. النظرية السلوكية:

يعد صاحب هذه النظرية سكنر الذي يبني نظريته على افتراض أن معظم السلوك متعلم ومكتسب وبالتالي يمكن تعديله أو تغيره، وبناءً على ذلك فإن الفرد يتعلم العدوان من البيئة التي يعيش فيها من خلال مشاهدة النموذج الذي قد يكون (الوالدين أو المربية أو شخصية سينمائية) فحينما يشاهد الطفل، مثلاً والده يصدر عدواناً ما، فإنه يجيز لطفله سلوك العدوان، وقد يقوى الطفل إذا ما شاهد النموذج يعزز في ممارسته للعدوان ، بالإضافة إلى إمكانية التقليد أو التعلم بالنموذج ستقوى إذا ما كان المقلد ذا مكانة اجتماعية مرموقة أو أنه مصدر التعزيز لهذا الطفل.
(مختار، 2001: 62)

ففي دراسة أجريت على أطفال الحضانة، إذ شاهدوا برنامجاً تلفزيونياً يعرض فيه طفلاً آخراً اسمه جوني، قد رفض أن يلعب بألعابه طفلاً أخراً اسمه روكي، حينئذ هاجم روكي جوني بالعصا والمطرقة بالإضافة إلى أفعال أخرى مفرطة عن الحدّ أثناء هجومه على ألعاب جوني، وفي نهاية العرض غادر روكي مكان اللعب غضباناً، وعندما طلب من الأطفال تقييم سلوك روكي استنكر معظمهم سلوكه ووصفوه بأنه تصرّف غير ودّي وأنه عدائي، وفيما بعد عندما وضعوا الأطفال في مواقف متشابهة، كان سلوكهم أكثر عدوانية من الأطفال الذين لم يشاهدوا البرنامج التلفزيوني، فيبدوا واضحاً أن الأطفال الذين شاهدوا سلوك روكي العدواني قد يسلكون سلوكاً عدوانياً إذا ما تعرضوا لمواقف متشابهة (شيفر، وملمان،1989: 243).

4. نظرية الإحباط– العدوان:

قد قدم هذه النظرية مجموعة من الباحثين في مجال علم النفس بجامعة ييل الأمريكية دولار، ميللر، سيرز، وانصب اهتمام هذه النظرية على الجوانب الاجتماعية للسلوك الإنساني، وقد قامت النظرية على أساس أن العدوان قد يحدث نتيجة الأحداث أو مواقف غير العوامل الفطرية داخل الفرد كرد فعل على سيجموند فرويد عن العدوان كغريزة (علاوي 1998: 22).

واستندت هذه النظرية في البداية على فرضية هامة وهي أن السلوك العدواني ناتج عن طاقة عدوانية والتي تتولد بالإحباط عندما يجد الفرد عائقاً نحو تحقيق أهدافه، وهكذا نري أن عدم تحقيق الأهداف يقود إلى الإحباط والإحباط يقود إلى السلوك العدواني على التوالي، وبالتالي تقدم هذه النظرية حجة قوية على أن العدوان ناتج عن الإحباط إلا أن أحد أتباع هذه النظرية قد عدل الفرض، واعتبر أن العدوان محصلة للغضب وأنّ أسباب الغضب كثيرة منها: الإحباط الإهانة

الشعور بالظلم الجوع وأن الإحباط لا يؤدي إلى العدوان بشكل مباشر، ولكنه يؤدي إلى الغضب مما يجعل الفرد مهيئاً للقيام بالعدوان (ملحم، 2002: 87).

أيضاً من المحتمل أن يظهر العدوان إذا كان تاريخ تعليم الشخص لا يتضمن مكافأة العدوان أو يتسم بالعقاب المتكرر على السلوك العدواني، إلا أنه تم إعادة النظر في صياغة هذه الفرضية التي تقول أن الإحباط ناتج عن نزعة عدوانية حيث أضاف أن خبرات الفرد المحيطة به لها تأثير سلبي مما تلعب دوراً بارزاً في إثارة العدوان لديه، ومن ثم يرى أن الإحساس السلبي الناتج عن الإحباط، عادة ما يكون نتيجة عوامل أخرى متداخلة تزيد من احتمالية السلوك العدواني، ومن أبرز الانتقادات التي وجّهت لهذه النظرية في ضوء نتائج العديد من البحوث في هذا المجال أن اعتبار الإحباط يؤدي إلى العدوان إذ يعد تفسير يتسم بالتعميم الزائد، يفتقر إلى التدعيم التجريبي، كما أشارت الدراسات إلى أن الإحباط لا يؤدي دائماً إلى العدوان فقد يؤدي الإحباط في بعض الحالات إلى مظاهر انفعالية أخري مثل: الانسحاب، الشك، الاكتئاب، اليأس كما يمكن للعدوان أن يحدث دون تحريض أو استثارة الإحباط (علاوي، 1998: 23) .

ورغم أن العدوان ليس الاستجابة الوحيدة الممكنة للإحباط إلا أنه يتوقف على عدة متغيرات وهي تبرير التوقعات ومدى شدة الرغبة في الهدف إذ يزداد الإحباط مراراً حين يقيم الفرد توقيعات وآمالا بعيدة لها ما يبرزها لكنه يمنع من تحقيقها، فالإحباط يصل إلى ذروته حين ينطوي على تبرير التوقعات تتعلق بتحقيق هدف له أهميته أو أمل طال انتظار تحقيقه.

(العقاد، 2001: 114)

5. نظرية التعلم الاجتماعي:

من أبرز الباحثين المؤيدين لنظرية التعلم الاجتماعي ألبرت باندورا وتبدو وجهة النظر هذه أكثر وضوحاً في وصف السلوك والأفعال العدوانية من خلال تجاه التعلم الاجتماعي. حيث ترى هذه النظرية أن الأفعال العدوانية هي سلوكيات متعلمة، والتي تظهر تبعاً لنفس الأساسيات التي تحد السلوكيات الأخرى المتعلمة، وتفترض هذه النظرية أن السلوك العدواني يمكن تعلمه من خلال ملاحظة الطفل لنماذج موجودة في البيئة المحيطة به ممن يمارسون السلوك العدواني كالآباء والأخوة والأقران، فهذا التعلم للسلوك العدواني من المتوقع حدوثه وظهوره، إذا النموذج أبدى تعزيزه للسلوك العدواني.

كذلك يمكن أن يكتسب الطفل السلوك العدواني من خلال الخبرة المباشرة التي بموجبها تعزز الطفل للردّ بأسلوب عدواني عندما يُحبَط أو يغضب، وبالتالي يسلك السلوك العدواني للفت

انتباه الوالدين أو المعلمين أو الآخرين لهذا السلوك، أيضاً ربما يسلك الطفل السلوك العدواني عندما يريد الطفل أن ينال شيئاً ما من طفل آخر أو من الوالدين، وبدون ممارسة هذا السلوك لا يستطيع الحصول على ذلك الشيء، وهناك عدة مصادر يتعلم من خلالها الطفل السلوك العدواني منها (التأثير الأسري، الأقران، النماذج الرمزية كالتلفزيون).

- اكتساب السلوك العدواني من الخبرات السابقة.
- التعلم المباشر للمسالك العدوانية كالإثارة المباشرة للأفعال العدوانية الصريحة في أي وقت.
- تأكيد هذا السلوك العدوان من خلال التعزيز والمكافآت.
- إثارة الطفل إما بالهجوم الجسمي بالتهديدات أو الإهانات أو إعاقة سلوك موجه نحو هدف أو تقليل التعزيز أو إنهائه قد يؤدي إلى العدوان .
- العقاب قد يؤدي إلى زيادة العدوان (العقاد،2001: 115).

6. النظرية المعرفية:

تقوم هذه النظرية على أساس أن الطفل إذا ما تعرض لنقص في المعلومات التي يحتاجها، فإنه يلجأ إلى السلوك العدواني، حيث أن النقص في تلك المعلومات تثير لديه القلق والتوتر ونتيجة لذلك يسعى إلى التغلب على القلق لاستعاده توازنه من خلال البحث والتنقيب في البيئة المحيطة به. أما إذا كان تلك المعلومات أعلى من قدراته بحيث تحول بينه وبين هدفه الذي يسعى لتحقيقه فإنه يسلك سلوكاً عدوانياً موجه نحو مصدر القلق بالإضافة إلى أنه يسلك سلوكاً انطوائياً وعدم التكيف مع البيئة، لذا يرى كثير من المعالجين المستخدمين الأسلوب المعرفي في علاج العدوان ضرورة اللجوء إلى مناقشة الطفل لأسباب هذا السلوك وتقديم المعلومات الضرورية، كما يستخدم أسلوب التخيل في وصف السلوك أو المثير المسبب للعدوان وكيف يستجيبون له بطريقة عدوانية، كما يمكن استخدام أسلوب التخيل لنفس الموقف أو الاستجابة له بأسلوب هادئ ومن هؤلاء العلماء (Machinbaum) الذي استخدم إستراتيجية (قف فكر واستمع) مع أطفال عدوانيين وحينما يقوم الطفل بسلوك العدوان يطلب منه أن يقف وأن يفكر وأن يستمع في مسببات هذا السلوك مع إفهام الطلاب أن التسرع في الاستجابة هو سبب قوي وراء هذا السلوك، وتشير النتائج على أن سلوك العدوان قد تقلص لدى هؤلاء الأطفال كما أن تحصيلهم قد تحسّن، كذلك استخدام أسلوب (think loudly) أو فكر بصوت مرتفع في معالجة أطفال عدوانيين وكان يطلب من الأطفال إعادة النظر في المواقف التي يحدث فيها العدوان وإعادة النظر في استجاباتهم لذلك (قطامي، 1989: 158).

7. النظرية الانفعالية:

عندما يكون الشخص في موقف غضب فإنه يركز على الأخطاء التي يرتكبها الطرف الآخر، ومن ثم يميل إلى الهجوم والاندفاع نحو تدمير مصادر التهديد، وهناك عدة نظريات معرفية متضمنة نظرية الانفعال في تفسيرها للعدوان منها:

أ- نظرية العدوان الانفعالي:

يؤكد عدداً كبيراً من علماء النفس الاجتماعي على وجود نوع من العدوان هدفه الأساسي الإيذاء، ويسمى هذا النوع بالعدوان العدائي أو العدوان الغاضب كما يسميه (فيشباخ)، وتقوم فكرة العدوان الانفعالي على أساس أن العدوان يكون ممتعاً حينما يؤذون الآخرين بالإضافة إلى تحقيق منافع أخرى كإثبات رجولتهم وإثبات أنهم ذو أهمية وذو مكانة اجتماعية عالية ومع استمرار مكانتهم على عدوانهم يجدون في العدوان متعة لهم، طبقاً لهذا النموذج في تفسير العدوان الانفعالي فمعظم أعمال العدوان الانفعالي تظهر بدون تفكير، فالتفكير في هذه النظرية على العدوان غير المتسم نسبياً بالتفكير وهي بمثابة القاعدة التي ترتكز عليها هذه النظرية، كما يميل الناس إلى فعله عندما يثارون انفعالياً، ولا يفكرون كثيراً في سبب إثارتهم وكيف يتفاعلون مع الإثارة فمن المؤكد أنّ الأفكار لها تأثير على السلوك العدواني، فالأشخاص المثارون يتأثرون بما يعتبرونه سبب إثارتهم وأيضاً بكيفية تفسيرهم لحالتهم الانفعالية(علاوي، 1998: 14).

ب- نظرية بركويتس عن تكوين وضبط الغضب والعدوان:

قدم بركويتس (Berkowitze) نموذجاً نظرياً يوضح العلاقة بين الانفعالات السلبية ومشاعر الغضب والميول الناتجة، ومن الأمور المسلم بها أن الأفكار والمعتقدات هي المحددات الضرورية لردود الأفعال الناتجة عن المشاعر والانفعالات إذ أننا نغضب فقط عندما نعتقد أنه قد وجهت إلينا إساءة أو قام شخص ما بتهديدنا عمداً ثم يؤذي الشخص الآخر بسب غضبنا، وبسبب هذه الارتباطات نجد أن الأشخاص الذين يشعرون بأنهم ليسوا على ما يرام بسبب ما فإن مثل هؤلاء يميلون إلى الغضب ولهم أداء وأفكار عدائية وميول عدوانية ويقرر بركويتس أن الانفعالات السلبية تؤدي إلى تنشيط الأفكار والذكريات وردود الأفعال الحركية والتعبيرية المرتبطة بالغضب والعدوان، ويشير بركويتس من خلال النتائج التجريبية المتعددة أن الانتباه إلى المشاعر والانفعالات السلبية للمرء يمكنه أن يؤدي إلى تعديل وتنظيم التأثيرات الظاهرة للانفعال السلبي، ويوضح أيضاً

أنه قد يظهر الغضب ويحدث العدوان نتيجة للتهديد المدرك أو اعتقاد المرء أنه قد أسيئت معاملة عمداً أو حتى بسبب بعض الإحباطات، ويدور جوهر هذه النظرية أنه عندما يصبح البشر على درجة من الوعي بالمشاعر السلبية فنتيجة لهذا الوعي والانتباه فهم يستطيعون أن يصلوا إلى مستوى راقٍ من النشاط المعرفي، حيث يفكرون في الأسباب المحتملة لمشاعرهم السلبية ويأخذون في الاعتبار ما يمكن أن يكون أحسن طريقة للتعامل مع الآخرين في هذا المجال(محيسن، 1999: 57).

ج- نظرية العدوان الإبداعي:

تتبنى هذه النظرية علاج نفسي، وكذلك طريقة تعليم ذاتي مصمم لتحسين مهارات الناس جذرياً للحفاظ على العلاقات السوية مع الآخرين، والنظام العلاجي عن طريق العدوان الإبداعي. والطرق التعليمية يركز على كل صيغ العدوان البشري المباشر الصريح، وغير المباشر، السلبي الموجه نحو الذات والموجه نحو الآخرين فردياً أو في جماعات.

فالعدوان الإبداعي شكل من أشكال العلاج الذي يؤدي إلى تفسير المشاعر الاتجاهات والأعمال العدوانية الصريحة والمستترة بطرق إعادة التدريب المباشر وأساليب العدوان المبدع فيتقدم طقوساً وتمارين تدريبية تقلل من التأثيرات المؤذية من العدوان في الوقت الذي ترفع فيه من التأثيرات البناءة إلى الحد الأقصى، ويرفض العدوان الإبداعي فكرة أن العدوان هو في الأساس ميكانيزم دفاع ضد عوامل الضيق، مثل الخوف أو النقص أو الإحباط ويركز باهتمام على الانتفاع بالطاقة العدوانية البناءة وفي الوقت الذي نجد فيه أن مبادئ العدوان الإبداعي يمكن تعلمه ذاتياً عن طريق استخدام الكتب الإرشادية وأسلوب لعب الدمى التنفسي الموجه نحو إطلاق العدوان، والذي يستطيع من خلاله الأطفال الصغار الأسوياء أن يعبروا ببهجة عن غضبهم الشديد والذي كان متراكماً بصورة مستترة إلا أن التنفيس عن العدوان، مثل تشجيع المواجهة الصريحة والنفاذة أدت إلى انخفاض التوتر بين أفراد الجماعة بصورة لها دلالة وكذلك زيادة عواطف الأفراد ببعضهم البعض (الطويل، 2002: 74).

8. نظرية السمات:

يرى أصحاب نظرية السمات أن السلوك العدواني سمة من سمات الشخصية وإنه يختلف من شخص لآخر، فيوجد عند معظم الناس بدرجة متوسطة، وعند قلة بدرجة منخفضة، وعند قلة أخرى بدرجة عالية، ومن أكبر دعاة هذا الاتجاه أيزنك (Eysenk) فهو يؤكد على أنه يوجد ما

يسمي بالشخصية العدوانية وقد أعطى مجموعة من البراهين والحقائق العلمية ليبرهن صحة ذلك منها: أن جميع الأفراد يولدون بأجهزة عصبية مختلفة، فمنهم من هو سهل الإثارة ومنهم من هو صعب الإثارة، و نجد أن بعض الشخصيات سهلة الإثارة تصبح مضطربة ويصبح مثل هذا الشخص المضطرب لديه استعداد سهل في أن يكون عدوانياً أو مجرماً، وتتميز شخصيته بالعدوانية عن باقي الشخصيات الأخرى ومن هنا يظهر ما يسمى بالشخصية العدوانية.

(العيسوي، 1990: 75)

وقد توصل أيزنك في بحثه الذي نشر عام (1977) إلى أن العدوان يمثل القطب الموجب في عامل ثنائي القطبية شأنه في ذلك شأن بقية عوامل السمات الانفعالية للشخصية، وأن القطب السالب في هذا العامل يتمثل في اللاعدوان أو الحياء والخجل وأن بين القطبين مدرج من العدوان إلى اللاعدوان تصلح لقياس درجة العدوانية عند مختلف الأفراد.

(السيد، 1988: 185)

ومما سبق ترى هذه النظرية أن العدوان سمة من سمات الشخصية يمكن تحديدها كمياً وموضوعياً، ويشترك فيها مختلف الأفراد بدرجات متفاوتة، هذا التفاوت في الدرجات يحدد مدي انحراف الفرد عن حد السواء، بعد الانتهاء من عرض فئات النظريات المختلفة التي حاولت تفسير السلوك الفوضوي.

نلاحظ أن كل نظرية فسرت جانباً من السلوك ولم تفسر السلوك كله وإذا جمعناها وجدناها متكاملة ليست متعارضة، لأن العدوان كأي سلوك محصلة مجموعة من العوامل المتفاعلة بعضها ذاتي وبعضها يكمن في ظروف التنشئة الاجتماعية ومواقف الحياة التي نعيشها بكافة ظروفها المختلفة (إحباطات، صراعات، ثواب، عقاب)، أما بالنسبة للنظريات المعرفية التي حظيت باهتمام بالغ في السنوات الأخيرة فنجد أنها أضافت الكثير في تفسير كثير من الاضطرابات وخاصة الغضب والعدوانية (العقاد، 2001: 118).

ويرى الباحث من خلال عرضه للاتجاهات المختلفة في تفسير السلوك العدواني أن هناك اتجاهين أساسيين الاتجاه الأول: الاتجاه الغريزي وينقسم إلى قسمين الأول يتزعمه فرويد ولورنز ويرى أصحاب القسم الأول أن العدوان سلوك فطري لدى جميع الناس، أما القسم الثاني البيولوجي يرى أن العدوان سلوك فطري لدى بعض الناس.

أما أصحاب الاتجاه الثاني: فهم يرون أن العدوان متعلم في أغلبه يكتسبه الإنسان من البيئة التي يعيش فيها ومن هؤلاء دولارد وميلر وباندورا فالتعزيز والملاحظة ومحاكاة النموذج هو الأساس في ظهور السلوك العدواني، ومن هنا نجد عدم اتفاق العلماء في تفسير العدوان، ويرجع ذلك إلى اختلاف الإطار الثقافي والمرجعي لكل منهم واهتمام كل منهم بجانب معين من السلوك يختلف عن الجانب الذي اهتم به وبالنظر للاتجاهات المختلفة في تفسير العدوان، نجد أن كل اتجاه فسر جانباً من السلوك العدواني ولم يفسر السلوك كله، وإذا جمعنا كل الاتجاهات وجدناها متكاملة وليست متعارضة، فالعدوان يرجع للعوامل السابقة جميعاً لأن العدوان كأي سلوك هو حصيلة تفاعل مجموعة من العوامل المتداخلة بعضها خاص بالفرد ذاته وتكوينه البيولوجي والنفسي وبعضها بيئي خارجي يكمن فيه البيئة الاجتماعية ومواقف الحياة التي يتعرض لها الفرد بما فيها من إحباطات وصراعات مما يعني أن العدوان في جانب منه دفعياً فطرياً وجانب آخر مكتسب، وهنا يستخدم الباحث دراسة وصفية يستند في إطاره النظري وكذلك يتبنى خطوات النظرية السلوكية التي ترى أن السلوك العدواني متعلم من البيئة المحيطة وهنا يريد الباحث تحقيق أمر هام وهو تقدير أنماط السلوك لدى طلبة المرحلة الأساسية.

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

دراسات تناولت موضوع المعاملة المدرسية ومناخها.

دراسات تناولت موضوع الدافعية للإنجاز.

دراسات تناولت موضوع السلوك الفوضوي.

تعقيب على الدراسات السابقة.

فرضيات الدراسة.

مقدمة:

بعد الإطلاع الواسع من قبل الباحث على الأدب التربوي والتراث العلمي وعلى مخزون علم النفس في هذا المجال، وقيام الباحث بتجميع أكبر عدد من البحوث والدراسات سواء المحلية أو العربية أو الأجنبية، قام الباحث باتقاء بعض البحوث والدراسات السابقة في جميع المجالات التي تخدم وتقوي دراسة الباحث الحالية، وعليه فقد اتفق الباحث مع المشرف على الدراسة بأن يقوم بعمل تصنيف مرتب لهذه الدراسات، لذلك سوف يعرض الباحث هنا لأهم البحوث والدراسات العربية والأجنبية التي تناولت المعاملة المدرسية وبعض أنماط السلوك بصورة مباشرة أو غير مباشرة مع موضوع الدراسة الحالية.

هذا وقد تم تصنيف البحوث والدراسات السابقة إلى ثلاث مجموعات على النحو التالي:

المجموعة الأولي: وتختص بالدراسات التي تناولت المعاملة المدرسية ومناخها.

المجموعة الثانية: وتختص بالدراسات التي تناولت الدافعية للإنجاز.

المجموعة الثالثة: وتختص بالدراسات التي تناولت السلوك الفوضوي.

أولاً: الدراسات التي تناولت موضوع المعاملة المدرسية ومناخها:

1. دراسة (هيدالقوا، 2000):

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام أساليب التسلط لدى المعلمين في العلاقات الاجتماعية، وتكونت عينة الدراسة من طلبة الصف التاسع في الولايات المتحدة الأمريكية، واستخدم الباحث المنهج التجريبي، واستخدم الباحث مقياس لأساليب التسلط للمعلمين في العلاقات الاجتماعية من إعداده، وتوصلت الدراسة إلى أن الأساليب التسلطية التي يقوم بها المعلم تعمل على حرمان الطلاب من الاستفادة من الحصة الصفية، والقيام بسلوكيات عدوانية مضادة لممارسات المعلم.

2. دراسة (الصافي، 2001):

هدفت الدراسة إلى معرفة طبيعة العلاقة بين المناخ المدرسي السائد في المدرسة الثانوية وكل من دافعية الإنجاز ومستوى الطموح لدى الطلاب من الجنسين، وتكونت عينة الدراسة من

(160) طالباً وطالبة من مدارس مدينة أبها، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقد استخدم الباحث مقياس المناخ المدرسي للمرحلتين المتوسطة والثانوية من إعداده، ومقياس دافعية الانجاز (لن lynn)، ومقياس مستوى الطموح إعداد (كاميليا عبد الفتاح)، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) بين متوسطات درجات طلاب وطالباًت الدارس ذات المناخ المدرسي المفتوح ومتوسطات درجات طلاب وطالباًت المدارس ذات المناخ المدرسي المغلق في كل من دافعية الانجاز ومستوى الطموح لصالح طلاب وطالباًت المدارس ذات المناخ المدرسي المفتوح.

3. دراسة (المعضادي، وصادق، 2001):

هدفت الدراسة إلى التعرّف على أنماط المناخ المدرسي السائدة في مدارس التعليم العام بدولة قطر، وتكونت عينة الدراسة من (1081) مدرساً اختيروا بطريقة عشوائية من عدد من المدارس الابتدائية والإعدادية والثانوية في قطر، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي، وكما استخدم الباحثان استبانة ضمت أبعاداً تتعلق بسلوك المدير كما يقاس من خلال التركيز على الإنتاج وعلى العلاقات الإنسانية، والبعد المتعلق بسلوك المعلمين كما يقاس من خلال الألفة والبعد المتعلق بسلوك الجماعة كما يقاس من خلال الروح المعنوية والبعد المتعلق بسلوك الطلبة كما يقاس من خلال عامل الالتزام، وتوصلت الدراسة إلى أن المدارس القطرية تتمتع بمناخ عائلي، حيث ترتفع درجة تركيز المدير على العلاقات الإنسانية في سلوكه، ودرجات الألفة بين المدرسين، بينما تتوسط درجات التركيز على الروح المعنوية، كما توصلت الدراسة أيضاً إلى أن السمة الغالبة لمدارس البنات ارتفاع درجات الألفة بين المدرسات، بينما تميزت مدارس البنين بمناخ يقترب من المناخ المفتوح.

4. دراسة (الطويل، 2002):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين السلوك العدواني ومستويات التوافق النفسي المدرسي لدى أفراد العينة، كما هدفت إلى التعرف على أكثر مستويات التوافق النفسي المدرسي، ومستويات السلوك العدواني الأكثر انتشاراً بين طلبه المرحلة الثانوية لمحافظة غزة، على عينة مكونة من (800) من طلبة المرحلة الثانوية بغزة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم الباحث الأساليب والمقاييس:منها مقياس السلوك العدواني وهو من إعداد الباحث، مستخدماً الأساليب الإحصائية: معامل ارتباط بيرسون واختبار(ت) واختبار تحليل التباين الأحادي والتحليل العاملي واختبار شافيه والنسب المئوية والمصفوفة الارتباطية ومعامل التوافق، وتوصلت

الدراسة إلى النتائج التالية أهمها أن مستوى السلوك العدواني الأكثر انتشاراً هو المستوى المنخفض لمستويات السلوك العدواني، ووجود علاقة ارتباطيه غير تامة وعكسية بين التوافق النفسي المدرسي والسلوك العدواني، وتفوق الطلاب في مستوى السلوك العدواني على الطالبأت، ووجود فروق دالة احصائياً بين مستويات التوافق النفسي والمدرسي ومستويات السلوك العدواني لدى أفراد عينه الدراسة.

5. دراسة (بينبيشتي، 2002):

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى إساءة المعلمين البدنية والنفسية للتلاميذ العرب في مدارس إسرائيل، وتكونت عينة الدراسة من (5472) تلميذاً من الذكور، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى ارتفاع معدل إساءة المعلمين للتلاميذ خاصة المعاملة النفسية، كما أن معظم الحالات التي تعرضت للإساءة كانت من التلاميذ من الأسر ذات المستوى الاقتصادي الاجتماعي المنخفض.

6. دراسة (عبد المجيد، 2004):

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين إساءة المعاملة المدرسية والأمن النفسي لدى عينة من تلاميذ المدرسة الابتدائية الحكومية والخاصة، وتكونت عينة الدراسة من (331) تلميذاً وتلميذة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وكما استخدم الباحث أيضاً مقياس سوء المعاملة المدرسية، ومقياس الأمن النفسي كلاهما من إعداده، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة سالبة بين سوء المعاملة والأمن النفسي، وأن تلاميذ المدارس الحكومية يعانون من سوء المعاملة أكثر من تلاميذ المدارس الخاصة، ويعاني الذكور من سوء المعاملة أكثر من الإناث، ووجود تفاعل دال بين الجنس ونوع التعليم في سوء المعاملة المدرسية.

7. دراسة (المحارب، 2005):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين المعاملة الوالدية القاسية والمناخ المدرسي، وبين السلوكيات الجانحة لدى طلبة المدارس المتوسطة والثانوية في المدن السعودية الرئيسة، وتكونت عينة الدراسة من (6270) طالباً من هذه المدارس، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، ولقد قام الباحث بإعداد مقياس للدراسة،وتوصلت الدراسة إلى أن معاملة الإدارة والمدرسين هي

الأكثر قدرة على التنبؤ بالسلوكيات الجانحة التالية (الكذب على المدرسين، التغيب عن المدرسة، الدخول في مشاجرات مع الطلبة أو مع أولاد الجيران، الاحتفاظ بسكين داخل المدرسة، تخريب الممتلكات العامة، التدخين، والهروب من المدرسة)، كما توصلت أيضاً إلى أن العقاب النفسي من الأب هو الأكثر أهمية بالنسبة للهروب من البيت، وسرقة أشياء من خارج البيت، والكذب على الوالدين، أما بالنسبة للعقاب النفسي من قبل الأم فكان المتغير الأكثر أهمية بالنسبة لإشعال الحرائق، وسرقة الأشياء من البيت.

8. دراسة (الخولي، 2006):

هدفت الدراسة الكشف عن العلاقة بين المناخ المدرسي ومستوى مظاهر العنف لدى طلاب المرحلة الثانوية كما يدركه التلاميذ، وتكونت عينة الدراسة من (800) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية وعينة من المعلمين عددها (400)، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وكما استخدم الباحث مقياس المناخ المدرسي كما يدركه التلاميذ ومقياس المناخ المدرسي كما يدركه المعلمون من إعداده، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه سالبة دالة احصائياً بين درجات مقياس المناخ المدرسي ودرجات مقياس العنف،كما توصلت أيضاً إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات العنف لدى التلاميذ نتيجة اختلاف الجنس لصالح الذكور، ونتيجة اختلاف نوع التعليم لصالح طلاب التعليم الفني، كما توصلت أيضاً إلى أن هناك عدد من الأسباب التي تؤدي إلى سلوك العنف هي سقوط هيبة المعلم بسبب الدروس الخصوصية، ونظره التلاميذ المتدنية نحو فرصة مستقبلهم الدراسي، الذي يترتب عليه شعورهم بالإحباط، وإكساب التلاميذ بعض السلوكية الغير سوية خلال فترة دراستهم بالمدرسة التي ترجع إلى المناخ المدرسي الغير صحي.

9. دراسة (أبو الريش، 2008):

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين أساليب تعامل الإدارة المدرسية والمعلمين مع الطلبة الأيتام ذوي الظروف الخاصة والتحصيل الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (377) طالباً وطالبة يمثلون كافة الأيتام ذوي الظروف الخاصة في المراحل التعليمية المختلفة (الابتدائية، الإعدادية، الثانوية) بمدينة مكة المكرمة وتحتضنهم مؤسسات الرعاية المتوفرة بالعاصمة المقدسة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقد استخدم الباحث مقياس لأساليب تعامل الهيئتين الإدارية

والتعليمية من إعداد الباحث، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في أساليب التعامل مع الطلبة الأيتام بين المراحل التعليمية .

10. دراسة (الشهري، 2009):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين إساءة المعاملة المدرسيةٌ والأمن النفسي، وتكونت عينة الدراسة من (863) تلميذاً من تلاميذ المرحلة الابتدائية للصفوف العليا بمحافظة الطائف، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقد استخدم الباحث مقياس إساءة المعاملة المدرسية من إعداده، ومقياس الأمن النفسي من إعداد الدليم (1993)، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الدرجة الكلية لإساءة المعاملة المدرسية، والأمن النفس لدى أفراد عينة الدراسة، كما توصلت الدراسة أيضاً إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات إساءة المعاملة المدرسية نتيجة لاختلاف نوع المدرسة (حكومي، أهلي) لدى أفراد عينة الدراسة.

11. دراسة (طعيمة، 2010):

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين المُناخ المدرسي وبعض المشكلات السلوكية المدرسية لدى الطلاب المرحلة الثانوية، وقد بلغت عينة الدراسة (400) طالباً وطالبة من مدارس المرحلة الثانوية بمحافظة الشرقية، ممن يتراوح العمر الزمني للطلاب والطالباًت من (15–17) سنة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقد استخدم الباحث في دراسته مقياس المُناخ المدرسي لطلاب المرحلة الثانوية ومقياس بعض المشكلات السلوكية المدرسية لطلاب المرحلة الثانوية وكلاهما من إعداد الباحث، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين المُناخ المدرسي والمشكلات السلوكية المدرسية لدى طلاب المرحلة الثانوية، كما أظهرت الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً في معظم أبعاد المُناخ المدرسي والدرجة الكلية لمقياس المُناخ المدرسي لصالح الإناث، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً تعزى للتخصص في بعض أبعاد المُناخ المدرسي لصالح طلاب التعليم العام، كما أظهرت الدراسة وجود تفاعلات دالة إحصائياً بين النوع (ذكور، إناث) والتخصص (عام، فني) على درجات أبعاد المُناخ المدرسي.

ثانياً الدراسات التي تناولت موضوع الدافعية للإنجاز:

1. دراسة (الغامدي، 2000):

هدفت الدراسة إلى معرفة الفروق في مفهوم الذات ودافعية الانجاز بين المراهقين المحرومين من الأسرة وغير المحرومين في محافظة جدة، وتكونت عينة الدراسة من (105) مراهقاً محروماً من الأسرة، و(105) مراهقاً غير محروماً من الأسرة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقد استخدم الباحث مقياس مفهوم الذات المدرسي (إعداد: عقل)، ومقياس دافعية الانجاز (إعداد: منصور، 1986)، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق بين المراهقين المحرومين من الأسرة وغير المحرومين من الأسرة في المجموع الكلي لأبعاد دافعية الانجاز، وفي أبعاد (المثابرة، المنافسة، والقلق المرتبط بالمستقبل) لصالح المراهقين غير المحرومين من الأسرة، كما توصلت الدراسة أيضاً إلى وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً بين مفهوم الذات ودافعية الانجاز.

2. دراسة (مخيمر، 2001) :

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين التنشئة الاجتماعية وكل من دافعية الانجاز والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بقطاع غزة، وتكونت عينة الدراسة من (252) طالباً وطالبة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المقارن، واستخدم الباحث من إعداده مقياس التنشئة الاجتماعية، ومقياس دافعية الانجاز، واستمارة المستوى التعليمي للوالدين، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين دافعية الانجاز والتنشئة الوالدية وبين الديمقراطية، والاستقلال، والتقبل، كما توصلت الدراسة أيضاً إلى أن توجد علاقة ارتباطيه سالبة ودالة إحصائياً بين دافعية الانجاز واتجاهات التنشئة الوالدية وبين الحماية الزائدة والتسلط، كما توصلت الدراسة أيضاً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب في دافعية الانجاز تعزى لمتغير الجنس (طلاب وطالبات).

3. دراسة (الحارثي، 2003):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن الخجل وعلاقته بدافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينتي مكة المكرمة والطائف، وتكونت عينة الدراسة من (968)

طالبة من طالبات المدارس الثانوية بمدينتي مكة المكرمة والطائف، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وكما استخدمت الباحثة أيضاً مقياس الخجل من إعداد الدريني (1981)، ومقياس الدافع للإنجاز من إعداد: هيرمانس وتعريب موسى (1991)، وتوصلت الدراسة إلى أن 17% من أفراد عينة الدراسة يعانون من الخجل بدرجة مرتفعة و66% يعانون من الخجل بدرجة متوسطة و17% يعانون من الخجل بدرجة منخفضة، كما توصلت أيضاً أن هناك علاقة ارتباطيه سالبة بين الخجل ودافعية الإنجاز.

4. دراسة (العنزي، 2003):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الثقة بالنفس ودافع الانجاز لدى عينة من الطلاب المتفوقين دراسياً والعاديين بمدينة عرعر، وتكونت عينة الدراسة من (300) طالباً منهم (150) طالباً متفوقاً و(150) طالباً عادياً، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم الباحث مقياس الثقة بالنفس (إعداد: القواسمة)، ومقياس دافع الانجاز (إعداد: منصور، 1986)، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه بين الثقة بالنفس ودافع الانجاز لدى عينة المتفوقين دراسياً بينما لا توجد علاقة لدى العاديين، كما توصلت الدراسة أيضاً إلى وجود فروق في الدافع للانجاز والثقة بالنفس بين المتفوقين دراسياً والعاديين لصالح المتفوقين.

5. دراسة (سميث، 2005):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء وكل من دافعية الانجاز والتحصيل الدراسي والتفكير الإبداعي، وتكونت عينه الدراسة من (315) طالباً وطالبة من طلبة المدارس الثانوية بواشنطن، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني من جانب، وكل من دافعية الانجاز والتفكير الإبداعي من جانب آخر، وتوصلت الدراسة أيضاً إلى عدم وجود أي علاقة ارتباطيه دالة بين الذكاء الوجداني مع التحصيل الدراسي.

6. دراسة (المجممي، 2006):

هدفت الدراسة إلى معرفة طبيعة دافعية الإنجاز الدراسي وقلق الاختبار وبعض المتغيرات الأكاديمية كالتحصيل الدراسي، التخصص الدراسي، الفرق الدراسية، وتكونت العينة من (345)

طالباً من كلية المعلمين في جازان، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم الباحث مقياس دافعية الإنجاز إعداد الحامد (1996)، ومقياس قلق الاختبار إعداد الطريري (1992)، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين دافعية الإنجاز الدراسي وقلق الاختبار، كما توصلت أيضاً إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز الدراسي بين الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي، والطلاب منخفضي التحصيل الدراسي، وذلك لصالح الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي، كما توصلت أيضاً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز الدراسي بين الطلاب في التخصص العلمي، والطلاب في التخصص الأدبي.

7. دراسة (حسنين، 2007):

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين اتجاهات المعلمين كما يدركها التلاميذ ودافعية الانجاز لديهم، وتكونت عينة الدراسة من (471) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ممن تتراوح أعمارهم بين 13–15 سنة بواقع (171) تلميذاً و(246) تلميذة من كل بيئة (الريف، الحضر)، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم الباحث مقياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة، ومقياس اتجاهات المعلمين من قبل التلاميذ، ومقياس الدافع للانجاز، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة بين اتجاهات المعلمين كما يدركها التلاميذ وعلاقتها بدافعية الانجاز لديهم، كما توصلت الدراسة أيضاً إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ والتلميذات في إدراكهم لاتجاهات المعلمين تعزى لمتغير الجنس.

8. دراسة (أبو كويك، 2009):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الدافع للانجاز وأبعاد الصحة النفسية، وتكونت عينة الدراسة من (268) طالباً وطالبة من المستوى الرابع في كلية التربية (111) طالباً و(157) طالبة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقد استخدم الباحث مقياس الدافع للانجاز لهرمانس Hermans ترجمة (رشاد موسى، وصلاح أبو ناهية 1987)، ومقياس الصحة النفسية لعبد المطلب القريطي، وعبد العزيز الشخص (1992)، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدافع للانجاز وكذلك في الدرجة الكلية للصحة النفسية بين أفراد العينة تعزى لمتغير الجنس، كما توصلت الدراسة أيضاً إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد

الصحة النفسية وفي الدرجة الكلية للصحة النفسية تعزى لمستوى دافع الانجاز "منخفض، مرتفع" وكانت الفروق جميعها لصالح مرتفعي الدافع للانجاز.

9. دراسة (الغامدي، 2009):

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين التفكير العقلاني والتفكير غير العقلاني ومفهوم الذات ودافعية الانجاز لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً والعاديين بمدينتي مكة المكرمة وجدة، وتكونت عينة الدراسة من (400) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية منهم (200) طالباً متفوقاً و(200) طالباً عادياً، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقد استخدم الباحث مقياس الأفكار العقلانية وغير العقلانية (إعداد الريحاني 1985م)، ومقياس مفهوم الذات، ومقياس دافعية الانجاز لدى المراهقين من إعداد الباحث، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفكير ودافعية الانجاز لدى المتفوقين ولدى العينة الكلية بينما لا توجد علاقة لدى العاديين، كما توصلت الدراسة أيضاً إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية على مقياس دافعية الانجاز وجميع أبعادها بين المتفوقين دراسياً والعاديين لصالح المتفوقين دراسياً، ما عدا بُعد (المكافآت المادية والمعنوية) فالفروق لصالح العاديين، أما بُعد (الاستقلال) فلا توجد فيه فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة، كما توصلت الدراسة أيضاً إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية على مقياس دافعية الانجاز وجميع أبعادها بين العقلانيين وغير العقلانيين لصالح العقلانيين، ما عدا بُعد (المكافآت المادية والمعنوية) فالفروق لصالح غير العقلانيين، أما بُعد (الاستقلال) فلا توجد فيه فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة، كما توصلت الدراسة أيضاً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية على مقياس دافعية الانجاز بين متفوقي مكة المكرمة ومتفوقي جدة، وأيضاً بين عاديي مكة المكرمة وعاديي جدة.

10. دراسة (سالم، وآخرون، 2010):

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين دافعية الانجاز وموضع الضبط ومستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى الطلبة الجامعيين بالسودان، وتكونت عينة الدراسة (235) طالباً وطالبة، منهم (101) طالباً و(134) طالبة من المستوى الدراسي الثالث، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي، وقد كما استخدم الباحثون مقياس دافعية الانجاز (جيسم ونيجارد)، ومقياس موضع الضبط (جيمس)، ومقياس مستوى الطموح (كاميليا عبد الفتاح)، وتوصلت الدراسة

إلى وجود علاقة ارتباطيه عكسية دالة إحصائياً بين دافعية الانجاز وموضع الضبط، كما توصلت الدراسة أيضاً إلى وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائياً بين دافعية الانجاز ومستوى الطموح، كما توصلت الدراسة أيضاً إلى عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين دافعية الانجاز والتحصيل الدراسي، كما توصلت الدراسة أيضاً إلى وجود تفاعل دال إحصائياً بين مستويات الدافعية للانجاز ومستويات موضع الضبط على التحصيل الدراسي.

11. دراسة (العلي والعنزي، 2010):

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الذكاء الوجداني بكل من دافعية حب الاستطلاع ودافعية الانجاز والخجل لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بدولة الكويت من الجنسين، وتكونت عينة الدراسة من (400) طالباً وطالبة بواقع (200 ذكور)، و(200 إناث) من الكويتيين من المرحلة الثانوية في المستويين الدراسيين الحادي عشر والثاني عشر من العام الدراسي 2007-2008م، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وكما استخدم الباحثان مقياس الذكاء الوجداني للربيعة (2006)، ومقياس دافعية حب الاستطلاع لمكان وبيني وذلك في عام 1964، وتم ترجمته إلى العربية من قبل إسماعيل (1992)، ومقياس دافعية الانجاز لعوض (2004)، ومقياس الخجل حيث قام بتصميم هذا المقياس واطسون وفريند عام (1969)، وتم ترجمته إلى العربية من قبل الأنصاري (1996)، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه طردية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني بكل من دافعية حب الاستطلاع ودافعية الانجاز لدى عينة الدراسة من الجنسين، كما توصلت الدراسة أيضاً أن علاقة ارتباطيه عكسية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني والخجل لدى عينة الدراسة من الجنسين، كما توصلت الدراسة أيضاً إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الجنسين من أفراد العينة على درجات متغيرات الدراسة لصالح الذكور، عدا متغير الخجل فقد كان لصالح الإناث، كما توصلت الدراسة أيضاً أن يمكن التنبؤ بالذكاء الوجداني من خلال المتغيرات التالية حسب الأهمية: الخجل، ودافعية الانجاز، ودافعية حب الاستطلاع وذلك لدى عينة الذكور، أما عينة الإناث فانه من خلال الخجل ودافعية حب الاستطلاع.

12. دراسة (صرداوي، 2011):

هدفت الدراسة إلى فحص العلاقة بين كل من دافع الإنجاز وتقدير الذات والتحصيل الدراسي كما هدفت أيضاً معرفة الفروق بين الجنسين في دافع الإنجاز وتقدير الذات لدى عينة من

تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، تكونت عينة الدراسة (300) وتم تقسيمها على النحو التالي (142 متفوقاً ومتفوقة) و(158 متأخراً ومتأخرة) من المقاطعة الإدارية والتربوية للدار البيضاء بالجزائر الوسطى، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم الباحث اختبار دافع الإنجاز للأطفال والراشدين لهرمانز (HERMANS,1970) لقياس درجات دافع الإنجاز، ومقياس تقدير الذات لعبد الرحمان صالح الأزرق لتقدير درجات تقدير ذات الفرد، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة دالة بين كل من دافع الإنجاز وتقدير الذات والتحصيل الدراسي، كما توصلت الدراسة أيضاً إلى وجود وفروق دالة في المتفوقين والمتأخرين دراسياً، وعدم وجود فروق دالة في كل من دافع للإنجاز وتقدير الذات بين الجنسين.

ثالثاً: الدراسات التي تناولت موضوع السلوك الفوضوي:

1. دراسة (القصاص، 2002):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشاد جمعي في خفض السلوك الفوضوي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مدرسة حوارة، الشاملة للبنين وتكونت عينة الدراسة من (24) طالباً من خلال الصف العاشر الأساسي ممن حصلوا على أعلى درجات في قائمة تقدير السلوك الفوضوي بواقع (12) طالباً كمجموعة تجريبية و(12) طالباً كمجموعة ضابطة، واستخدم الباحث المنهج التجريبي، وقد قام الباحث بإعداد برنامج إرشاد جمعي لخفض السلوك الفوضوي على مدار (12) جلسة إرشادية، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعة التجريبية التي خضعت للعلاج، حيث أظهر أفرادها تحسناً واضحاً وانخفض السلوك الفوضوي لديهم مقارنة مع أفراد المجموعة الضابطة كما أظهرت، ووجود تأثيرات إيجابية للبرنامج الإرشادي الذي صمم لمعالجة وخفض السلوك الفوضوي.

2. دراسة (مفضل، 2002):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية أسلوب تعزيز التفاضلي وتكلفة الاستجابة في خفض حدة السلوك الفوضوي إلى تلاميذ المرحلة الابتدائية. حيث تكونت عينة الدراسة من (68) تلميذاً من تلاميذ الصف الرابع من المرحلة الابتدائية بمحافظة قنا بجمهورية مصر العربية ذوي السلوك الفوضوي، واستخدم الباحث المنهج التجريبي، حيث أستخدم الباحث مقياس السلوك الفوضوي (صورة المدرسة، صورة المنزل) واستطلاع أراء معلمين المرحلة الابتدائية في السلوكيات

المثيرة للفوضى في الفصل والمدرسة لدى تلاميذهم وأستخدم أيضا البرنامج العلاجي وكان من أهم نتائج الدراسة: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى السلوك الفوضوي وأن البرنامج العلاجي ذو فاعلية في خفض حدة السلوكيات الفوضوية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

3. دراسة (الخطيب، 2004):

هدفت الدراسة إلى تقييم فاعلية برنامج تدريب سلوكي متعدد العناصر في خفض السلوك العدواني، والفوضوي والنمطي لدى الأطفال المعوقين عقلياً. حيث كانت عينة الدارسة تشمل (81) من الأطفال تم تعيين (43) منهم في المجموعة التجريبية و(38) في المجموعة الضابطة، واستخدم الباحثة المنهج التجريبي، واستخدم الباحث قائمة تقدير السلوك العدواني والفوضوي والنمطي، التي قام الباحث بتطويرها والتحقق من أدلالات صدقها وتباتها. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال في المجموعة التجريبية والأطفال في المجموعة الضابطة فيما تتعلق بكل السلوك العدواني، والفوضوي والنمطي، لصالح المجموعة الأولى.

4. دراسة (سهيل، 2007):

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر الفاعلية الذاتية في خفض مستوى السلوك الفوضوي لدى طلاب المرحلة المتوسطة. تكونت عينة البحث من (34) طالباً من طلاب الصف الثاني المتوسط بواقع (17) طالباً لمجموعة تجريبية و(17) طالباً كمجموعة ضابطة، واستخدم الباحث المنهج التجريبي، لقد قام الباحث بإعداد مقياس السلوك الفوضوي وبناء برنامج الفاعلية الذاتية لخفض السلوك الفوضوي. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:مستوى السلوك الفوضوي كان فوق المتوسط لدى طلاب المرحلة المتوسطة وذلك من خلال الإجراءات التي قام بها الباحث عند تطبيق مقياس السلوك الفوضوي على عينة البحث. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي والبعدي على مقياس السلوك الفوضوي. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والبعدي على مقياس السلوك الفوضوي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات أفراد المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في الاختبار البعدي على مقياس السلوك الفوضوي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي ولصالح المجموعة التجريبية.

5. دراسة (أبو زيد، 2007):

هدفت إلى التعرف على السلوك الفوضوي وعلاقته بكل من الجنس والسلوك العدواني لدى الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم، ومدى فعالية كل من التدريب على المهارات الاجتماعية والتدريب الوالدي في خفضه وتكونت عينة الدراسة من 18 طفلاً (10 ذكور – 8 إناث) من ذوي السلوك الفوضوي والتخلف العقلي، وتراوح عمرهم الزمني بين 9 – 12 سنة، وتكونت عينة الآباء من 18 فرداً، واستخدم الباحث المنهج التجريبي، وتم تقسيم العينات إلى ثلاث مجموعات تجريبية ومجموعة ضابطة، واستخدمت الدراسة مقياس تقدير السلوك الفوضوي ومقياس تقدير السلوك العدواني ومقياس تقدير المهارات الاجتماعية واستمارة بيانات عن الطفل من إعداد الباحث ومقياس ستانفورد – بينيه للذكاء من إعداد الباحث، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في السلوك الفوضوي لصالح الذكور، كما توجد علاقة موجبة دالة إحصائيا بين السلوك الفوضوي والسلوك العدواني، وكشفت الدراسة عن فعالية كل من برنامج التدريب على المهارات الاجتماعية وبرنامج التدريب الوالدي كل على حدة والبرنامجين معا في خفض السلوك الفوضوي وتحسين التفاعل الاجتماعي، وكان استخدام البرنامجين معاً أفضل في خفض حدة السلوك الفوضوي وتحسين التفاعل الاجتماعي، يليه برنامج التدريب الوالدي ثم برنامج التدريب على المهارات الاجتماعية واستمرت فعالية البرنامج حتى بعد شهر من التطبيق.

6. دراسة (أوتلي ودوكلاس، 2007):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام إحدى استراتيجيات تعزيز المهارات الاجتماعية على تقليص مستوى السلوكيات الفوضوية والسلوك المشكل لدى طلاب أمريكيين من أصول أفريقية في المرحلة الابتدائية، وتكونت عينة الدراسة من (4) طلاب من الصف السادس و(6) طلاب من الصف الرابع، واستخدم الباحثان المنهج التجريبي، واستخدم الباحثان الملاحظات القبلية والبعدية في عملية جمع البيانات، وتوصلت الدراسة إلى أن إستراتيجية قائمة على تعزيز المهارات الاجتماعية قادرة على تخفيض مستوى سلوكيات الفوضوية والسلوك المشكل لدى طلاب المرحلة الابتدائية، ووجود علاقة ارتباطية بين مستوى استخدام المعلمين لعبارات الثناء وبين انخفاض السلوكيات الفوضوية والسلوكيات المشكلة للطلاب.

7. دراسة (سهيل ومحمود، 2008):

هدفت الدراسة لمعرفة العلاقة بين فاعلية الذات والسلوك الفوضوي لدى طلاب المرحلة المتوسطة. عينة البحث: تكونت عينة البحث من (278) طالباً من طلاب الصف الثاني المتوسط من ثانوية الصديق للبنين وثانوية الرواد للبنين وبواقع (139) طالباً لكل مدرسة، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، ولقد استخدم الباحثان مقياس فاعلية الذات من إعداد (محمود، 2008) ومقياس السلوك الفوضوي من إعداد (سهيل، 2007). توصلت الدراسة إلى النتائج التالية وهي: وجود علامة ضعيفة وموجبة بين فاعلية الذات والسلوك الفوضوي.

8. دراسة (الصميلي، 2009):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في خفض حدة السلوك الفوضوي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة جازان التعليمية، والتعرف على مدى استمرارية فاعلية البرنامج الإرشادي لدى أفراد المجموعة التجريبية –عينة الدراسة– بعد انتهاء جلسات البرنامج الإرشادي وأثناء فترة المتابعة، وتكونت عينة الدراسة من (24) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة جازان التعليمية، وتقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما ضابطة (12) طالباً، والأخرى تجريبية (12) طالباً، واستخدم الباحث المنهج التجريبي، وقد استخدم الباحث الأدوات الآتية: ١- مقياس السلوك الفوضوي ٢- البرنامج الإرشادي ٣- استمارة البيانات الشخصية والاجتماعية، وهي من إعداد الباحث، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية وجود فروق دالة إحصائياً في متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس السلوك الفوضوي (الأبعاد، الدرجة الكلية) بين القياس القبلي والقياس البعدي لصالح القياس القبلي، عدم وجود فروق دالة إحصائياً في متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في السلوك الفوضوي (الأبعاد، الدرجة الكلية) بين القياس القبلي والقياس البعدي، وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة ومتوسط درجات المجموعة التجريبية على مقياس السلوك الفوضوي (الأبعاد، الدرجة الكلية) لصالح المجموعة الضابطة بعد البرنامج الإرشادي، عدم وجود فروق دالة إحصائيا في متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس السلوك الفوضوي (الأبعاد، الدرجة الكلية) بعد تطبيق البرنامج الإرشادي وبعد فترة المتابعة "القياس التتبعي".

9. دراسة (ويلي وآخرون، 2010):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر البيئة المدرسية على المشاكل السلوكية الفوضوية والمهارات الاجتماعية لدى طلاب الاضطرابات الانفعالية، وتكونت عينة الدراسة من (140) طالباً وطالبة من طلاب صفوف الروضة وحتى الصف السادس، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم الباحثون اختبارات تحصيلية إضافة للإحصائيات المدرسية، وتدريجات المعلم في السلوكيات الفوضوية والمهارات الاجتماعية للطلاب، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين السلوكيات الفوضوية والمهارات الاجتماعية لدى الطلاب، حيث كلما زاد مستوى المهارات الاجتماعية انخفض مستوى السلوك الفوضوي.

10. دراسة (ماكلوي وآخرون، 2010):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى فاعلية برنامج In Sight في خفض مستوى السلوك الفوضوي وزيادة فاعلية الكفاءة الاجتماعية، والإدارة الصفية لدى المعلم، تكونت عينة الدراسة من (116) طالباً وطالبة من طلاب الصف الأول والثاني إضافة لإبائهم و(42) معلماً ومعلمة في مدينة لاس فيغاس الأمريكية، واستخدم الباحثون المنهج التجريبي، وكما استخدم الباحثون مقياس سوتر ايبرغ لسلوك الطالب، وتدريجات المعلمين، والاختبار القبلي والبعدي، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك أثر دال إحصائياً باستخدام هذا البرنامج في خفض مستوى السلوك الفوضوي وزيادة الكفاءة الاجتماعية، وأن المعلمين الذين استخدموا هذا البرنامج سجلوا مستويات أقل من المشاكل المرتبطة بإدارة الصف فيما يتعلق بضبط السلوكيات الفوضوية داخل الغرفة الصفية.

11. دراسة (استورجو وسالا، 2010):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين السلوك الفوضوي والقدرات الانفعالية لدى طلاب المرحلة الأساسية، وتكونت عينة الدراسة من (1422) طالباً من طلاب المرحلة الأساسية من ولاية فلوريدا الأمريكية، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الدراسة مقياس السلوك الفوضوي، ومقياس القدرات الانفعالية من إعداد الباحثان، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة ارتباطيه بين السلوك الفوضوي وبين العمر، ووجود علاقة ارتباطيه بين السلوك الفوضوي وبين الجنس والقدرات الانفعالية لدى العينة وذلك لصالح الذكور بدرجة أكبر من السلوك الفوضوي،

ووجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً بين السلوك الفوضوي وبين القدرة على إدارة الضغوط النفسية والعلاقات مع الأشخاص الآخرين.

12. دراسة (التل، وآخرون، 2012):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى السلوك الفوضوي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في ضوء متغير الجنس، وتكونت عينة الدراسة من (213) طالباً وطالبة من طلبة الصفوف العاشر والحادي عشر والثاني عشر في المرحلة الثانوية في مدينة عمان، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي، وقد تم تطبيق مقياس السلوك الفوضوي، ومقياس المهارات الاجتماعية من إعداد الباحثين، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى السلوك الفوضوي لدى طلبة المرحلة الثانوية جاء بدرجة تقدير منخفضة، ووجود علاقة سلبية بين السلوك الفوضوي والمهارات الاجتماعية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في السلوك الفوضوي، وجاءت الفروق لصالح الإناث.

تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق للبحوث والدراسات السابقة والتي تناولت متغيرات الدراسة والتي قسمها الباحث إلى ثلاث مجموعات وهي:

المجموعة الأولي: وتختص بالدراسات التي تناولت موضوع المعاملة المدرسية.

المجموعة الثانية: وتختص بالدراسات التي تناولت موضوع الدفعية للإنجاز.

المجموعة الثالثة: وتختص بالدراسات التي تناولت موضوع السلوك الفوضوي.

فقد رأى الباحث أنه في ضوء ما سبق عرضه أن يعقب على هذه الدراسات على النحو التالي:

أولاً: الدراسات التي تناولت موضوع المعاملة المدرسية:

بعد استعراض الدراسات التي تناولت **المعاملة المدرسية** فقد أراد الباحث أن يعقب على هذه الدراسات من عدة زوايا وهي على النحو التالي:

أولاً: من حيث الموضوع:

لقد تناول العديد من الباحثين المعاملة المدرسية وحدودها في قائمة وأسموها قائمة المعاملة المدرسية ومناخها حيث تعددت المعاملات، ففي دراسة (طعيمة، 2010) تناول المُناخ المدرسي وبعض المشكلات السلوكية المدرسية، وتناولت دراسة (الشهري، 2009) العلاقة بين إساءة المعاملة المدرسية والأمن النفسي، وتناولت دراسة (أبو الريش، 2008) أساليب تعامل الإدارة المدرسية والمعلمين مع الطلبة الأيتام، وتناولت دراسة (الخولي، 2006) العلاقة بين المناخ المدرسي ومستوى مظاهر العنف، وتناولت دراسة (الطويل، 2002) العلاقة بين السلوك العدواني ومستويات التوافق النفسي المدرسي، أما الدراسة الحالية فقد تناولت المعاملة المدرسية وعلاقتها بأنماط السلوك الإيجابي والسلبي.

ثانياً: من حيث الأهداف:

لقد توحدت الدراسات السابقة في أهدافها، ولهذا وضع الباحثين أهداف عديدة ومتنوعة وأرادوا أن يحققوا هذه الأهداف، وبالتالي فقد تعددت الأهداف ففي دراسة (بينبيشتي، 2002) فهدفت إلى التعرف على مدى إساءة المعلمين البدنية والنفسية للتلاميذ العرب في مدارس إسرائيل، وهدفت دراسة (المعضادي، 2001) للتعرف على أنماط المناخ المدرسي السائدة في مدارس التعليم العام بدولة قطر، وكما هدفت دراسة (الصافي، 2001) الكشف عن العلاقة بين المناخ المدرسي السائد في المدرسة الثانوية وكل من دافعيه الإنجاز ومستوى الطموح، وكما هدفت دراسة (هيدالقوا، 2000) إلى معرفة أثر استخدام أساليب التسلط لدى المعلمين في العلاقات الاجتماعية.

ثالثاً: من حيث العينات:

أجريت معظم الدراسات السابقة في هذه المجموعة في بيئات متعددة، ولقد اختلفت الدراسات في تناول العينة التي تقوم عليها الدراسة وقد تناولت مجمل الدراسات والبحوث مراحل تعليمية معينة، ففي حين ركزت معظم الدراسات على الأطفال فقد تناولت كلُ من دراسة (المعضادي، 2001)، ودراسة (عبد المجيد، 2004)، ودراسة (الشهري، 2009)، ودراسة (أبو الريش، 2008) مرحلة الابتدائي فيما ركزت بعض الدراسات على فئة المراهقين والثانوي كدراسة (الصافي، 2001)، ودراسة (الطويل، 2002)، ودراسة (المعضادي،2001)، ودراسة (الخولي، 2006)، ودراسة (المحارب، 2005)، ودراسة (طعيمه،2010).

رابعاً: من حيث الأساليب الإحصائية:

اتفقت الكثير من الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في استخدام الأساليب الإحصائية التالية: المتوسطات، الانحرافات المعيارية، قيم ت T-test، واختبارات التباين مثل دراسة (الخولي، 2006)، ودراسة (طعيمه، 2010)، ودراسة (الصافي، 2001)، أما باقي الدراسات فقد تناولت أساليب متعددة تتناسب مع متغيرات المنهج الذي تتبعه.

خامساً: من حيث النتائج:

اتفقت الكثير من الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في أن معظم الدراسات أظهرت النتائج عن وجود علاقة دالة إحصائيا بين الأطفال الذكور والإناث في بين المعاملة والسلوك كدراسة (المعضادي، 2001)، ودراسة (الشهري، 2009)، ودراسة (أبو الريش،2008)، وبينت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) بين متوسطات درجات طلاب وطالباًت الدارس ذات المناخ المدرسي المفتوح ومتوسطات درجات طلاب وطالباًت المدارس ذات المناخ المدرسي المغلق في كل من دافعية الانجاز ومستوى الطموح كدراسة (الصافي،2001)، كما أظهرت نتائج دراسة (الطويل، 2002) بين مستويات التوافق النفسي والمدرسي ومستويات السلوك العدواني لدى أفراد عينه الدراسة، أما باقي الدراسات فقد أظهرت الأساليب التسلطية التي يقوم بها المعلم تعمل على حرمان الطلاب من الاستفادة من الحصة الصفية، والقيام بسلوكيات عدوانية مضادة لممارسات المعلم.

ثانياً: الدراسات التي تناولت موضوع الدفعية للإنجاز:

بعد استعراض الدراسات التي تناولت تخصص الباحث وهو الدافعية للإنجاز فقد أراد الباحث أن يعقب علي هذه الدراسات من عدة زوايا وهي علي النحو التالي:

أولاً: من حيث الموضوع:

لقد اختلفت الدراسات في تناول موضوع الدفعية للإنجاز، فقد تناولت وركزت الدراسات السابقة علي موضوع الدفعية للإنجاز في مجالات ضيقة فالغالبية من الباحثين درس الدافعية للإنجاز وعلاقته ببعض المتغيرات مثل التنشئة الاجتماعية كدراسة (مخيمر، 2001)، أو التحصيل الدراسي مثل دراسة (صرداوي، 2011)، ودراسة(سالم، وآخرون، 2010)، بينما تناولت دراسة (العلي، والعنزي، 2010) العلاقة بين الذكاء الوجداني بكل من دافعية حب الاستطلاع ودافعية الانجاز والخجل، وكانت هناك قلة من الباحثين من تناول موضوع العلاقة بين التفكير العقلاني والتفكير غير العقلاني ومفهوم الذات ودافعية الانجاز كدراسة (الغامدي، 2009) وأيضاً كانت هناك قلة من الباحثين من تناول الموضوع علي أنها مشكلة تدخل بجوانب الصحة النفسية وأنها تحتاج إلى تدخل وحلول ومن ثم لابد أن تضع لها أساليب إرشادية أو تكتيكات علاجية إذا لزم الأمر لزيادة الدافعية مثل دراسة (أبو كويك، 2009)، والتي من شأنها أن تساعد المهتمين في هذا المجال للمساعدة في رفع زيادة الدافعية للانجاز.

ثانياً: من حيث الأهداف:

تعددت الأهداف بتعدد المواضيع التي تناولتها الدراسات فكانت تهدف في مجملها إلى معرفة وكشف مستوى الانجاز الموجود لدى عينة الدراسة في كل دراسة فهناك دراسات هدفت إلى الكشف عن الفروق بين المجموعات مثل دراسة (الغامدي، 2000)، و(أبو كويك، 2009)، وكذلك هدفت إلى التعرف علاقة الانجاز وعلاقته ببعض المتغيرات دون الخوض في تقديم الحلول المناسبة لزيادة دافعية الانجاز مثل دراسة (حسنين، 2007)، دراسة (المجممي، 2006)، دراسة (سميث، 2005).

ثالثاً: من حيث العينات:

لقد أجريت معظم الدراسات السابقة في البيئة العربية (السودان، فلسطين، الخليج العربي)، بينما أجري البعض الأخر في بيئات أجنبية، ولقد اختلفت الدراسات في تناول العينة التي تقوم عليها الدراسة وقد تناولت بعض الدراسات والبحوث مراحل عمرية مختلفة كالطلبة الجامعيين كدراسة (سالم، وآخرون، 2010)، ودراسة (أبو كويك، 2009)، ودراسة (المجممي، 2006)، والمراهقة والمرحلة الثانوية كدراسة (مخيمر، 2001)، ودراسة الحارثي (2003)، ودراسة (سميث،

2005)، ودراسة (الغامدي، 2009)، ودراسة (صرداوي، 2011)، ودراسة (العلي، والعنزي، 2010)، ودراسة (الغامدي، 2000).

رابعاً: من حيث الأساليب الإحصائية:

اتفقت الكثير من الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في استخدام الأساليب الإحصائية التالية: المتوسطات، الانحرافات المعيارية، قيم ت T-test، واختبارات تحليل الأحادي التباين مثل دراسة (العلي، والعنزي، 2010)، دراسة (الغامدي،2009)، دراسة (أبو كويك، 2009)، دراسة (حسنين، 2007)، دراسة (المجممي، 2006)، دراسة (العنزي، 2003)، دراسة (مخيمر، 2001)، أما باقي الدراسات فقد تناولت أساليب متعددة تتناسب مع متغيرات المنهج الذي تتبعه.

خامساً: من حيث النتائج:

أما بالنسبة للدراسات التي تناولت الدافعية للانجاز وعلاقته ببعض المتغيرات فقد أظهرت معظمها تأثير الانجاز على عدة متغيرات زيادةً وانخفاضاً مثل دراسة (صرداوي، 2011)، دراسة (سالم وآخرون،2010)، ودراسة (المجممي، 2006)، ودراسة (سميث،2005)، ودراسة (مخيمر، 2001)، ودراسة (الغامدي،2000)، واتفقت بعض الدراسات على عدم وجود فروق جوهرية بين الجنسين في الإنجاز كدراسة (الغامدي، 2009)، ودراسة(العنزي،2003)، ودراسة (أبو كويك، 2009)، ودراسة (حسنين، 2007)، ودراسة (العلي، والعنزي، 2010).

ثالثاً: الدراسات التي تناولت موضوع السلوك الفوضوي:

من خلال إطلاع الباحث الواسع علي الدراسات التي تناولت موضوع السلوك الفوضوي، فوجد أن هناك نشاط كبير في حركة البحوث الميدانية الخاصة السلوك الفوضوي، حيث أجريت العديد من الدراسات التي تناولت السلوك الفوضوي.

أولاً: من حيث الموضوع:

لقد تناولت معظم الدراسات العربية والأجنبية موضوع السلوك الفوضوي وعلاقته ببعض المتغيرات مثل دراسة(التل، وآخرون، 2012)، ودراسة (استورجو، وسالا، 2010)، ودراسة (ويلي وآخرون،2010)، ودراسة (سهيل ومحمود،2008)، ودراسة (مفضل،2002)، بينما تناولت بعض

الدراسات مثل دراسة (القصاص، 2002)، ودراسة (الخطيب، 2004)، ودراسة (سهيل، 2007)، ودراسة (أبو زيد، 2007)، ودراسة (الصميلي، 2009)، ودراسة (أوتلي، ودوكلاس، 2007)، ودراسة (ماتلوي، وآخرون، 2010)، موضوع السلوك الفوضوي كمشكلة تحتاج إلى تدخل وأعدت برامج إرشادية للتخفيف منه.

ثانياً: من حيث الأهداف:

لقد تباينت الدراسات السابقة العربية والأجنبية في أهدافها، ففي حين كانت تهدف معظم الدراسات السابقة إلى بحث علاقة السلوك الفوضوي ببعض المتغيرات مثل دراسة (التل، وآخرون،2012)، ودراسة (سهيل، ومحمود، 2008)، ودراسة (مفضل، 2002)، ودراسة (استورجو، وسالا، 2010)، وكذلك كانت تهدف بعض الدراسات إليى إيجاد حلول ومقترحات لمشكلة السلوك الفوضوي مثل دراسة (الصميلي، 2009)، ودراسة (أبو زيد، 2007).

ثالثاً: من حيث العينات:

لقد أجريت الدراسات السابقة في بيئات معينة، فقد أجريت معظم الدراسات السابقة في البيئات (السعودية، الأردنية، العراق)، في حين آخر أجريت بعض الدراسات في بيئات أجنبية في الولايات المتحدة وغيرها من الدول الغربية، ولقد اختلفت الدراسات في تناول عينة الدراسة ففي حين اختارت معظم العينات الأطفال والمرحلة الابتدائية لإجراء الدراسات عليها كدراسة (أوتلي، ودوكلاس، 2007)، ودراسة (ويلي، وآخرون، 2010)، ودراسة (مفضل، 2002)، اتجه بعض الباحثين إلى إجراء الدراسات على عينة من طلاب المرحلة الثانوية والمراهقين، وهذا دليل على أن أهم فئة هي فئة المرحلة الأساسية والثانوية، حيث أجريت معظم الدراسات على الجنسين مثل دراسة (القصاص، 2002)، ودراسة (الخطيب، 2004)، ودراسة (سهيل، 2007)، ودراسة (أبو زيد، 2007)، ودراسة (الصميلي، 2009)، ودراسة (**ماتلوي، وآخرون، 2010**)، ودراسة (التل، وآخرون، 2012)، ودراسة (استورجو، وسالا، 2010)، ودراسة (سهيل، ومحمود، 2008).

رابعاً: من حيث الأساليب الإحصائية:

اتفقت الكثير من الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في استخدام الأساليب إحصائية متنوعة مثل: المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية، والانحرافات المعيارية، ومعاملات الارتباط، واختبارات التات (ت)، وتحليل التباين الأحادي، واختبار شيفيه البعدي مثل دراسة (أبو زيد، 2007)، ودراسة (الصميلي، 2009)، ودراسة (الخطيب، 2004)، ودراسة (سهيل، 2007).

خامساً: من حيث النتائج:

اتفقت الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين السلوك الفوضوي وعلاقته ببعض المتغيرات واتفقت هذه الدراسات على وجود فروق جوهرية بين الجنسين في مستوى السلوك الفوضوي لصالح الذكور كما في دراسة (التل، وآخرون، 2012)، ودراسة (مفضل، 2002)، بينما أظهرت الدراسات التي أعدت برامج إرشادية لتخفيف من حدة السلوك الفوضوي فعالية كبيرة وحققت نجاحاً ملحوظاً في هذا المجال كدراسة (الصميلي، 2009)، ودراسة (سهيل، 2007).

تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال الدراسات التي اعتمد عليها الباحث في دراسته الحالية، فقد استفادت الباحث كثيراً من هذه الدراسات في إعداد المقدمة والإطار النظري لدراسته، حيث تم تقسيم الإطار النظري إلى ثلاث مباحث، ومن خلال التعليق السابق على الدراسات التي استخدمها الباحث، فقد استفاد الباحث في اختيار منهج الدراسة، وتحديد العينة المستخدمة في الدراسة، كما استفاد من المعلومات الواردة في الدارسات، في بناء استبانة المعاملة المدرسية وعلاقتها بأنماط السلوك وتتضمن المعاملة المدرسية ودافعية الإنجاز، والسلوك الفوضوي، لدى طلبه المرحلة الأساسية العليا، ثم تمت الاستفادة من هذه الدراسات في بناء الدراسات السابقة، ومن ثم إعداد استبانة الدراسة والتي تشمل علي المعاملة المدرسية وعلاقتها بأنماط السلوك، بالإضافة إلى استفادته الكبرى في وضع الفروض لدراسته، بجانب الاستفادة الكبيرة منها في عرض وتفسير النتائج التي توصلت إليها دراسة الباحث، وكذلك الاستفادة منها في وضع مقترحات وتوصيات.

ولقد تميزت الدراسة الحالية في أنها من أول الدراسات في البيئة الفلسطينية التي تختص بالمعاملة المدرسية وأنها اهتمت بفئة عمرية مهمة وهي بداية مرحله المراهقة، وأنها أظهرت فروق بينما أكدت الكثير من الدراسات على عدم وجود فروق بين أفراد العينة.

فرضيات الدراسة:

1. لا توجد علاقة بين المعاملة المدرسية وأنماط السلوك الايجابي (دافعية الانجاز)، والسلوك السلبي (السلوك الفوضوي) لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\propto$=0.05) بين المعاملة المدرسية وأنماط السلوك الايجابي (دافعية الانجاز)، والسلوك السلبي (السلوك الفوضوي) لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\propto$=0.05) بين المعاملة المدرسية وأنماط السلوك الايجابي (دافعية الانجاز)، والسلوك السلبي(السلوك الفوضوي) لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا تعزى لمتغير المسكن (رفح، خان يونس، غزة، الوسطى، الشمال).
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\propto$=0.05) بين المعاملة المدرسية وأنماط السلوك الايجابي (دافعية الانجاز)، والسلوك السلبي (السلوك الفوضوي) لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا تعزى لمتغير المستوى التعليمي (السابع ، الثامن، التاسع).

الفصل الرابع

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة.

مجتمع الدراسة.

عينة الدراسة.

أدوات الدراسة.

صدق الاستبانة.

ثبات الاستبانة.

إجراءات الدراسة.

المعالجات الإحصائية.

الصعوبات التي واجهت الباحث.

يتناول هذا الفصل الإجراءات التي اتبعها الباحث في تنفيذ الدراسة، ومن ذلك تعريف منهج الدراسة، ووصف مجتمع الدراسة، وتحديد عينة الدراسة، وإعداد أدوات الدراسة، والتأكد من صدقها وثباتها، وبيان إجراءات الدراسة، والأساليب الإحصائية التي استخدمت في معالجة النتائج، وفيما يلي وصف لهذه الإجراءات.

أولاً/ منهج الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، وهو أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة، وتصويرها كمياً عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة، وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسات الدقيقة (ملحم، 2000: 324).

فقد حاول من خلاله وصف الظاهرة موضوع الدراسة **(المعاملة المدرسية وعلاقتها ببعض أنماط السلوك لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في قطاع غزة)** وتحليل بياناتها وبيان العلاقة بين مكوناتها والآراء التي تطرح حولها والعمليات التي تتضمنها والآثار التي تحدثها.

ثانياً/ مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف السابع والثامن والتاسع في مدارس محافظات غزة والبالغ عددهم (44263) طالباً وطالبة. **والجدول التالي يوضح ذلك:**

جدول (4.1) يوضح أفراد مجتمع الدراسة

م	المحافظة	الصف السابع		الصف الثامن		الصف التاسع		المجموع
		ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	
1	محافظة رفح	507	532	446	560	430	580	3055
2	محافظة خان يونس	1471	1433	1273	1377	1263	1500	8281
3	محافظة الوسطى	529	562	532	571	546	559	3299
4	محافظة غزة	3283	3945	3394	3984	3207	3818	21631
5	محافظة شمال غزة	1388	1488	1207	1380	1179	1377	7997
المجموع		**7178**	**7920**	**6816**	**7872**	**6643**	**7834**	**44263**

ثالثاً/ عينة الدراسة:

أ- العينة الاستطلاعية:

تكونت العينة الاستطلاعية من (40) طالباً وطالبة من طلبة الصفوف السابع والثامن والتاسع من خارج أفراد العينة الأصلية، وذلك بغرض تقنين أداة الدراسة، والتحقق من صدقها وثباتها.

ب- العينة الفعلية:

تكونت عينة الدراسة من (888) طالباً وطالبة من طلبة الصفوف السابع والثامن والتاسع في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية في محافظات غزة للعام الدراسي 2012-2013 والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (4.2) يوضح أفراد عينة الدراسة

م	المحافظة	الصف السابع		الصف الثامن		الصف التاسع		المجموع
		ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	
1	محافظة رفح	10	11	9	11	9	12	62
2	محافظة خان يونس	29	29	25	28	25	30	166
3	محافظة الوسطى	11	11	11	11	11	11	66
4	محافظة غزة	66	79	68	80	64	76	433
5	محافظة شمال غزة	28	29	24	28	24	28	161
المجموع		**144**	**159**	**137**	**158**	**133**	**157**	**888**

رابعاً/ أدوات الدراسة :

قام الباحث باستخدام ثلاثة أدوات وهي:

1- مقياس المعاملة المدرسية، من إعداد الباحث.
2- مقياس دافعية الانجاز، من إعداد الباحث.
3- مقياس السلوك الفوضوي، من إعداد الباحث.

أولاً: مقياس المعاملة المدرسية:

وذلك بعد الاطلاع على الأدب التربوي الحديث الذي سبق أن عرضناه، وفي ضوء الدراسات السابقة المتعلقة بمشكلة الدراسة التي تم الاطلاع عليها، وفي ضوء استطلاع رأي عينة من المتخصصين عن طريق المقابلات الشخصية، التي استخلصنا منها أبعاد معينة، قام الباحث ببناء المقاييس الثلاثة وفق الخطوات الآتية :

- تم صياغة فقرات المقياس من قبل الباحث بصورتها الأولية منها الفقرات الموجبة والسلبية، وتكون المقياس من(23) فقرة.
- عرض المقياس على المشرف من أجل اختيار مدى ملاءمتها لجمع البيانات.
- تعديل المقياس بشكل أولي حسب ما يراه المشرف.
- عرض المقياس على (9) من المحكمين التربويين، بعضهم أعضاء هيئة تدريس في الجامعة الإسلامية، جامعة الأقصى، وجامعة القدس المفتوحة، والملحق رقم (1) يبين أعضاء لجنة التحكيم.
- بعد إجراء التعديلات التي أوصى بها المحكمون تم تعديل وصياغة بعض الفقرات، وقد بلغ عدد فقرات المقياس بعد صياغتها النهائية (20) فقرة، حيث أعطى لكل فقرة وزن مدرج وفق مقياس ليكرت الثلاثي حسب الجدول التالي:

الاستجابة	يحدث دائماً	أحياناً	لا يحدث أبداً
الدرجة	3	2	1

وبذلك تنحصر درجات أفراد عينة الدراسة ما بين (20–60) درجة لمقياس المعاملة المدرسية والملحق رقم (4) يوضح المقياس في صورته النهائية التي تتكون من (20) فقرة .

خامساً/ صدق المقياس:

ويقصد بصدق المقياس أن تقيس فقرات المقياس ما وضعت لقياسه وقام الباحث بالتأكد من صدق المقياس بطريقتين:

1- صدق المحكمين:

تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من أساتذة جامعيين من المتخصصين ممن يعملون في الجامعات الفلسطينية، حيث قاموا بإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مناسبة فقرات المقياس ، ومدى انتماء الفقرات إلى المقياس ، وكذلك وضوح صياغاتها اللغوية، وفي ضوء تلك الآراء تم استبعاد بعض الفقرات وتعديل بعضها الآخر ليصبح عدد فقرات كل مقياس من المقاييس (20) فقرة.

2- صدق الاتساق الداخلي:

جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقاييس بتطبيق المقاييس على عينة استطلاعية مكونة من (40) طالباً وطالبة، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS).

الجدول (4.3) معامل ارتباط كل فقرة من فقرات مقياس المعاملة المدرسية والدرجة الكلية

رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.821	دالة عند 0.01	11	0.719	دالة عند 0.01
2	0.720	دالة عند 0.01	12	0.589	دالة عند 0.01
3	0.914	دالة عند 0.01	13	0.834	دالة عند 0.01
4	0.955	دالة عند 0.01	14	0.558	دالة عند 0.01
5	0.935	دالة عند 0.01	15	0.852	دالة عند 0.01
6	0.688	دالة عند 0.01	16	0.810	دالة عند 0.01
7	0.889	دالة عند 0.01	17	0.485	دالة عند 0.01
8	0.906	دالة عند 0.01	18	0.685	دالة عند 0.01
9	0.898	دالة عند 0.01	19	0.871	دالة عند 0.01
10	0.645	دالة عند 0.01	20	0.853	دالة عند 0.01

**ر الجدولية عند درجة حرية (38) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.393

*ر الجدولية عند درجة حرية (38) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.304

يبين الجدول رقم (4.3) معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية لفقراته، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى دلالة (0.01)،

ومعاملات الارتباط محصورة بين المدى (0.485-0.955)، وبذلك تعتبر فقرات المقياس صادقة لما وضعت لقياسه.

ثبات المقياس Reliability:

أجرى الباحث خطوات التأكد من ثبات المقياس وذلك بعد تطبيقها على أفراد العينة الاستطلاعية بطريقتين، وهما التجزئة النصفية ومعامل ألفا كرونباخ.

أ - طريقة التجزئة النصفية Split-Half method:

تم استخدام درجات العينة الاستطلاعية لحساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية حيث احتسبت درجة النصف الأول للمقياس وكذلك درجة النصف الثاني من الدرجات وذلك بحساب معامل الارتباط بين النصفين ثم جرى تعديل الطول باستخدام معادلة سبيرمان براون (Spermn-rown) والجدول (4.4) يوضح ذلك:

الجدول (4.4) يوضح معاملات الارتباط بين نصفي مقياس المعاملة المدرسية قبل التعديل ومعامل الثبات بعد التعديل

المقياس	عدد الفقرات	معامل الارتباط قبل التعديل	معامل الارتباط بعد التعديل
مقياس المعاملة المدرسية	20	0.927	0.962

يتضح من الجدول رقم (4.4) أن معامل الثبات الكلي لمقياس المعاملة المدرسية (0.962) ، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات تطمئن الباحث إلى تطبيقه على عينة الدراسة.

ب- طريقة ألفا كرونباخ:

استخدم الباحث طريقة أخرى من طرق حساب الثبات وهي طريقة ألفا كرونباخ، وذلك لإيجاد معامل ثبات المقياس، حيث حصلت على قيمة معامل ألفا لمقياس المعاملة المدرسية والجدول (4.5) يوضح ذلك:

الجدول (4.5) يوضح معاملات ألفا كرونباخ لمقياس المعاملة المدرسية

المجال	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
مقياس المعاملة المدرسية	20	0.956

يتضح من الجدول رقم (4.5) أن معامل الثبات الكلي لمقياس المعاملة المدرسية (0.956) ، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات تطمئن الباحث إلى تطبيقه على عينة الدراسة.

ثانياً: مقياس دافعية الانجاز:

وذلك بعد الاطلاع على الأدب التربوي الحديث الذي سبق أن عرضناه، وفي ضوء الدراسات السابقة المتعلقة بمشكلة الدراسة التي تم الاطلاع عليها، وفي ضوء استطلاع رأي عينة من المتخصصين عن طريق المقابلات الشخصية، التي استخلصنا منها أبعاد معينة، قام الباحث ببناء المقاييس الثلاثة وفق الخطوات الآتية :

- تم صياغة فقرات المقياس من قبل الباحث بصورتها الأولية منها الفقرات الموجبة والسلبية، وتكون المقياس من(24) فقرة.
- عرض المقياس على المشرف من أجل اختيار مدى ملاءمتها لجمع البيانات.
- تعديل المقياس بشكل أولي حسب ما يراه المشرف.
- عرض المقياس على (9) من المحكمين التربويين، بعضهم أعضاء هيئة تدريس في الجامعة الإسلامية، جامعة الأقصى، وجامعة القدس المفتوحة، والملحق رقم (1) يبين أعضاء لجنة التحكيم.
- بعد إجراء التعديلات التي أوصى بها المحكمون تم تعديل وصياغة بعض الفقرات، وقد بلغ عدد فقرات المقياس بعد صياغتها النهائية (20) فقرة، حيث أعطى لكل فقرة وزن مدرج وفق مقياس ليكرت الثلاثي حسب الجدول التالي:

الاستجابة	يحدث دائماً	أحياناً	لا يحدث أبداً
الدرجة	**3**	**2**	**1**

وبذلك تنحصر درجات أفراد عينة الدراسة ما بين (20–60) درجة لمقياس دافعية الانجاز والملحق رقم (4) يوضح المقياس في صورته النهائية التي تتكون من (20) فقرة.

صدق المقياس:

ويقصد بصدق المقياس أن تقيس فقرات المقياس ما وضعت لقياسه وقام الباحث بالتأكد من صدق المقياس بطريقتين:

1- صدق المحكمين:

تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من أساتذة جامعيين من المتخصصين ممن يعملون في الجامعات الفلسطينية، حيث قاموا بإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مناسبة فقرات المقياس ، ومدى انتماء الفقرات إلى المقياس ، وكذلك وضوح صياغاتها اللغوية، وفي ضوء تلك الآراء تم استبعاد بعض الفقرات وتعديل بعضها الآخر ليصبح عدد فقرات كل مقياس من المقاييس (20) فقرة.

2- صدق الاتساق الداخلي:

جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (40) طالباً وطالبة، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS).

الجدول (4.6) معامل ارتباط كل فقرة من فقرات مقياس دافعية الانجاز والدرجة الكلية

رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.555	دالة عند 0.01	11	0.352	دالة عند 0.05
2	0.475	دالة عند 0.01	12	0.565	دالة عند 0.01
3	0.791	دالة عند 0.01	13	0.358	دالة عند 0.05
4	0.675	دالة عند 0.01	14	0.560	دالة عند 0.01
5	0.402	دالة عند 0.01	15	0.436	دالة عند 0.01
6	0.639	دالة عند 0.01	16	0.418	دالة عند 0.01
7	0.575	دالة عند 0.01	17	0.511	دالة عند 0.01
8	0.338	دالة عند 0.05	18	0.347	دالة عند 0.05
9	0.629	دالة عند 0.01	19	0.541	دالة عند 0.01
10	0.705	دالة عند 0.01	20	0.637	دالة عند 0.01

**ر الجدولية عند درجة حرية (38) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.393

*ر الجدولية عند درجة حرية (38) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.304

يبين الجدول رقم (4.6) معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية لفقراته، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى دلالة (0.01)، ومعاملات الارتباط محصورة بين المدى (0.338-0.791)، وبذلك تعتبر فقرات المقياس صادقة لما وضعت لقياسه.

ثبات المقياس Reliability:

أجرى الباحث خطوات التأكد من ثبات المقياس وذلك بعد تطبيقه على أفراد العينة الاستطلاعية بطريقتين، وهما التجزئة النصفية ومعامل ألفا كرونباخ.

أ - طريقة التجزئة النصفية Split-Half method:

تم استخدام درجات العينة الاستطلاعية لحساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية حيث احتسبت درجة النصف الأول لمقياس دافعية الانجاز وكذلك درجة النصف الثاني من الدرجات وذلك بحساب معامل الارتباط بين النصفين ثم جرى تعديل الطول باستخدام معادلة سبيرمان براون (Spermn-rown) والجدول (4.7) يوضح ذلك:

الجدول (4.7) يوضح معاملات الارتباط بين نصفي مقياس دافعية الإنجاز قبل التعديل ومعامل الثبات بعد التعديل

المقياس	عدد الفقرات	معامل الارتباط قبل التعديل	معامل الارتباط بعد التعديل
مقياس دافعية الانجاز	20	0.469	0.638

يتضح من الجدول رقم (4.7) أن معامل الثبات الكلي لمقياس دافعية الانجاز (0.638)، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات تطمئن الباحث إلى تطبيقه على عينة الدراسة.

ب- طريقة ألفا كرونباخ:

استخدم الباحث طريقة أخرى من طرق حساب الثبات وهي طريقة ألفا كرونباخ، وذلك لإيجاد معامل ثبات المقياس، حيث حصلت على قيمة معامل ألفا للمقياس والجدول (4.8) يوضح ذلك:

الجدول (4.8) يوضح معاملات ألفا كرونباخ لمقياس دافعية الانجاز

المجال	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
مقياس دافعية الانجاز	20	0.864

يتضح من الجدول رقم (4.8) أن معامل الثبات الكلي لمقياس دافعية الانجاز (0.864)، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات تطمئن الباحث إلى تطبيقه على عينة الدراسة.

ثالثاً: مقياس السلوك الفوضوي:

وذلك بعد الاطلاع على الأدب التربوي الحديث الذي سبق أن عرضناه، وفي ضوء الدراسات السابقة المتعلقة بمشكلة الدراسة التي تم الاطلاع عليها، وفي ضوء استطلاع رأي عينة من المتخصصين عن طريق المقابلات الشخصية، التي استخلصنا منها أبعاد معينة، قام الباحث ببناء المقاييس الثلاثة وفق الخطوات الآتية :

- تم صياغة فقرات المقياس من قبل الباحث بصورتها الأولية منها الفقرات الموجبة والسلبية، وتكون المقياس من(24) فقرة.
- عرض المقياس على المشرف من أجل اختيار مدى ملاءمتها لجمع البيانات.
- تعديل المقياس بشكل أولي حسب ما يراه المشرف.
- عرض المقياس على (9) من المحكمين التربويين، بعضهم أعضاء هيئة تدريس في الجامعة الإسلامية، جامعة الأقصى، وجامعة القدس المفتوحة، والملحق رقم (1) يبين أعضاء لجنة التحكيم.
- بعد إجراء التعديلات التي أوصى بها المحكمون تم تعديل وصياغة بعض الفقرات، وقد بلغ عدد فقرات المقياس بعد صياغتها النهائية (20) فقرة، حيث أعطى لكل فقرة وزن مدرج وفق مقياس ليكرت الثلاثي حسب الجدول التالي:

الاستجابة	يحدث دائماً	أحياناً	لا يحدث أبداً
الدرجة	**3**	**2**	**1**

وبذلك تنحصر درجات أفراد عينة الدراسة ما بين (20–60) درجة لمقياس السلوك الفوضوي والملحق رقم (4) يوضح المقياس في صورته النهائية التي تتكون من (20) فقرة.

صدق المقياس:

ويقصد بصدق المقياس أن تقيس فقرات المقياس ما وضعت لقياسه وقام الباحث بالتأكد من صدق المقياس بطريقتين:

1- صدق المحكمين:

تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من أساتذة جامعيين من المتخصصين ممن يعملون في الجامعات الفلسطينية، حيث قاموا بإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مناسبة فقرات المقياس ، ومدى انتماء الفقرات إلى المقياس ، وكذلك وضوح صياغاتها اللغوية، وفي ضوء تلك الآراء تم استبعاد بعض الفقرات وتعديل بعضها الآخر ليصبح عدد فقرات كل مقياس من المقاييس (20) فقرة.

2- صدق الاتساق الداخلي:

جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (40) طالباً وطالبة، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS).

الجدول (4.9) معامل ارتباط كل فقرة من فقرات مقياس السلوك الفوضوي والدرجة الكلية

رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.438	دالة عند 0.01	11	0.784	دالة عند 0.01
2	0.569	دالة عند 0.01	12	0.729	دالة عند 0.01
3	0.627	دالة عند 0.01	13	0.755	دالة عند 0.01
4	0.466	دالة عند 0.01	14	0.751	دالة عند 0.01
5	0.660	دالة عند 0.01	15	0.640	دالة عند 0.01
6	0.579	دالة عند 0.01	16	0.769	دالة عند 0.01
7	0.692	دالة عند 0.01	17	0.746	دالة عند 0.01
8	0.652	دالة عند 0.01	18	0.643	دالة عند 0.01
9	0.639	دالة عند 0.01	19	0.651	دالة عند 0.01
10	0.759	دالة عند 0.01	20	0.675	دالة عند 0.01

**ر الجدولية عند درجة حرية (38) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.393

*ر الجدولية عند درجة حرية (38) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.304

يبين الجدول رقم (4.9) معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية لفقراته، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى دلالة (0.01)، ومعاملات الارتباط محصورة بين المدى (0.438-0.784)، وبذلك تعتبر فقرات المقياس صادقة لما وضعت لقياسه.

ثبات المقياس Reliability:

أجرى الباحث خطوات التأكد من ثبات المقياس وذلك بعد تطبيقه على أفراد العينة الاستطلاعية بطريقتين، وهما التجزئة النصفية ومعامل ألفا كرونباخ.

أ - طريقة التجزئة النصفية Split-Half method:

تم استخدام درجات العينة الاستطلاعية لحساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية حيث احتسبت درجة النصف الأول لمقياس السلوك الفوضوي وكذلك درجة النصف الثاني من الدرجات وذلك بحساب معامل الارتباط بين النصفين ثم جرى تعديل الطول باستخدام معادلة سبيرمان براون (Spermn-rown) والجدول (4.10) يوضح ذلك:

الجدول (4.10) يوضح معاملات الارتباط بين نصفي مقياس السلوك الفوضوي قبل التعديل ومعامل الثبات بعد التعديل

المقياس	عدد الفقرات	معامل الارتباط قبل التعديل	معامل الارتباط بعد التعديل
مقياس السلوك الفوضوي	20	0.682	0.811

يتضح من الجدول رقم (4.10) أن معامل الثبات الكلي لمقياس السلوك الفوضوي (0.811) وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات تطمئن الباحث إلى تطبيقه على عينة الدراسة.

ب- طريقة ألفا كرونباخ:

استخدم الباحث طريقة أخرى من طرق حساب الثبات وهي طريقة ألفا كرونباخ، وذلك لإيجاد معامل ثبات المقياس، حيث حصلت على قيمة معامل ألفا للمقياس والجدول (4.11) يوضح ذلك:

الجدول (4.11) يوضح معاملات ألفا كرونباخ لكل لمقياس السلوك الفوضوي

المجال	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
مقياس السلوك الفوضوي	20	0.931

يتضح من الجدول رقم (4.11) أن معامل الثبات الكلي لمقياس السلوك الفوضوي (0.931) وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات تطمئن الباحث إلى تطبيقه على عينة الدراسة.

إجراءات تطبيق أدوات الدراسة:

1- إعداد المقاييس بصورتها النهائية.

2- حصل الباحث على كتاب موجه من عمادة كلية الدراسات العليا بالجامعة الإسلامية؛ لتسهيل مهمة الباحث في توزيع المقاييس على طلبة الصفوف السابع والثامن والتاسع مدارس محافظات غزة وملحق رقم (5) يوضح ذلك.

3- بعد حصول الباحث على التوجيهات والتسهيلات، قام الباحث بتوزيع المقاييس على (40) طالباً وطالبة؛ للتأكد من صدق المقاييس وثباتها.

4- بعد إجراء الصدق والثبات قام الباحث بتوزيع (888) استبانة .

5- تم ترقيم وترميز مقاييس الدراسة، كما تم توزيع البيانات حسب الأصول ومعالجتها إحصائياً، من خلال جهاز الحاسوب للحصول على نتائج الدراسة.

المعالجات الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

1- تم استخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) Social Stochastic Package for Science، لتحليل البيانات ومعالجتها.

2- تم استخدام المعالجات الإحصائية التالية للتأكد من صدق وثبات أداة الدراسة:

- معامل ارتباط بيرسون: التأكد من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، وذلك بإيجاد معامل "ارتباط بيرسون" بين كل محور والدرجة الكلية للاستبانة.
- معامل ارتباط سبيرمان براون للتجزئة النصفية المتساوية ، ومعامل ارتباط ألفا كرونباخ: للتأكد من ثبات أداة الدراسة.

3- تم استخدام المعالجات الإحصائية التالية لتحليل نتائج الدراسة الميدانية:

- النسب المئوية والمتوسطات الحسابية.

- اختبار ت: لبيان دلالة الفروق بين متوسطات عينتين مستقلتين.
- تحليل التباين الأحادي: لبيان دلالة الفروق بين متوسطات ثلاث عينات فأكثر.

الصعوبات التي واجهت الباحث:

لقد واجه الباحث أثناء إجراء الدراسة بشقيها الميداني والنظري العديد من الصعوبات، من أهمها:

1- نقص الدافعية لدى بعض أفراد العينة في إتمام تعبئة المقاييس.
2- ندرة الأبحاث العلمية، المجلات، والدوريات في المكتبات المحلية.
3- صعوبة التواصل مع الجامعات العربية في الدول المجاورة.
4- صعوبة الوصول لعينة البحث.
5- طبيعة العمل حيث يعمل الباحث مرشداً تربوياً لإحدى المدارس الحكومية، فكان هناك صعوبة في ترك المدرسة والتنقل إلى المدارس أثناء التطبيق.
6- الأوضاع السياسية والاقتصادية لقطاع غزة، والتي أدت إلى انقطاع التيار الكهربائي بشكل متواصل.

الفصل الخامس

نتائج الدراسة وتفسيرها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع.

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس.

النتائج المتعلقة بالسؤال السادس.

النتائج المتعلقة بالسؤال السابع.

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة واستعراض أبرز نتائج الاستبانة التي تم التوصل إليها من خلال تحليل فقراتها، بهدف التعرف على **العلاقة بين المعاملة المدرسية وبعض أنماط السلوك لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا**، والوقوف على متغيرات الدراسة التي اشتملت على (الجنس، المستوى التعليمي، منطقة السكن)، وقد تم إجراء المعالجات الإحصائية للبيانات المتجمعة من استبانه الدراسة باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للدراسات الاجتماعية (SPSS)، للحصول على نتائج الدراسة التي سيتم عرضها وتحليلها في هذا الفصل.

الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة:

ينص السؤال الأول من أسئلة الدراسة على: **ما مستوى المعاملة المدرسية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا؟**

وللإجابة عن هذا التساؤل قام الباحث باستخدام التكرارات والمتوسطات والنسب المئوية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (5.1) التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات مقياس المعاملة المدرسية وكذلك ترتيبها

م	الفقرة	مجموع الدرجات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	يستهزئ بي المعلم عندما أهمل واجباتي المدرسية.	1384	1.559	0.607	51.95	19
2	يضربني المعلم إذا انشغلت بأشياء خارج الدرس.	1624	1.829	0.670	60.96	14
3	يوبخني المعلم إذا أحدثت فوضى داخل الفصل.	1815	2.044	0.747	68.13	7
4	يعامل مدير المدرسة جميع الطلاب بالعدل والمساواة.	2251	2.535	0.679	84.50	1
5	يسمح لي المعلم أن أعبر عن أرائي بحرية.	2124	2.392	0.723	79.73	2
6	يؤنبني مدير المدرسة عندما أخطئ.	1795	2.021	0.762	67.38	8
7	يرفض المعلم الاستماع إلى حديثي.	1398	1.574	0.726	52.48	18
8	يغضب المعلم عندما أسأله عن شيء لم أفهمه.	1363	1.535	0.715	51.16	20
9	أتلقى المساندة والدعم من مدير المدرسة عندما أتعرض لمشكلة ما.	1678	1.890	0.801	62.99	13
10	يشتمني المعلم بألفاظ سيئة أمام زملائي.	1539	1.733	0.774	57.77	17
11	يبدي المعلمون المودة تجاهي.	1765	1.988	0.809	66.25	10

م	الفقرة	مجموع الدرجات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
12	يفرق المعلم بيني وبين زملائي في المعاملة.	1590	1.791	0.768	59.68	15
13	يصرخ مدير المدرسة في وجهي لأتفه سبب.	1561	1.758	0.797	58.60	16
14	أشعر بوجود علاقات ايجابية مبنية على الثقة بيني وبين زملائي.	1748	1.968	0.812	65.62	11
15	ينفذ مدير المدرسة القوانين المدرسية دون مراعاة ظروف الطلاب.	1718	1.935	0.812	64.49	12
16	أشعر برغبة للتفوق على زملائي.	1900	2.140	0.781	71.32	3
17	يغار مني زملائي عندما أعمل عملاً جيداً.	1856	2.090	0.772	69.67	5
18	يشاركني زملائي في المناسبات الاجتماعية.	1852	2.086	0.767	69.52	6
19	أتعرض للسخرية والاستهزاء من قبل زملائي داخل المدرسة.	1782	2.007	0.780	66.89	9
20	أشعر برغبة زملائي في وجودي حولهم .	1889	2.127	0.784	70.91	4
	الدرجة الكلية للمقياس	**34632**	**39.000**	**5.192**	**65.00**	

يتضح من الجدول رقم (5.1) أن الوزن النسبي للمقياس حصل على وزن نسبي (65.00%)؛ ويعزو الباحث أن ذلك قد يرجع إلى اهتمام وزارة التربية والتعليم بتطوير كفاءة المعلمين وتزويدهم بالأساليب التربوي ة للتعامل مع الطلبة، وظهر ذلك جلياً من خلال الدورات وورشات العمل والنشرات والتعميمات التي تعزز الأساليب التربوية السليمة وتنفيذ بعض المشاريع الهادفة لخلق جو مدرسي سليم خالٍ من العنف ويهتم بشخصية الطالب بشكل متكامل مثل "المدرسة صديقة الطفل"، والتي تهتم بتحسين علاقة المدير مع الطلبة، وعلاقة المعلمين بالطلبة، وعلاقة الطلبة ببعضهم البعض.

ويعزو الباحث أن ذلك قد يرجع أيضاً ذلك الى الاهتمام الواضح من قبل وزارة التربية والتعليم لتوظيف الكادر المؤهل علمياً ونفسياً وأكاديمياً وتربوياً للتعامل مع الطلبة، والى جانب فاعلية دور المرشد التربوي في نشر ثقافة التسامح وغرس القيم الايجابية والسلوكيات المرغوبة لدى الطلبة.

الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة:

ينص السؤال الثاني من أسئلة الدراسة على: **ما مستوى دافعية الانجاز لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا؟**

وللإجابة عن هذا التساؤل قام الباحث باستخدام التكرارات والمتوسطات والنسب المئوية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (5.2) التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات مقياس دافعية الانجاز وكذلك ترتيبها

م	الفقرة	مجموع الدرجات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	أشعر بإمكانية النجاح في أي شيء إذا ما حاولت ذلك.	2047	2.305	0.739	76.84	19
2	أسعى إلى التفوق بصورة مستمرة.	2045	2.303	0.749	76.76	20
3	يصعب علي تجاوز العقبات التي تعترض انجازي لعملي.	2075	2.337	0.711	77.89	18
4	أشعر بالراحة عندما أنهي كل أعمالي.	2168	2.441	0.700	81.38	9
5	أهتم كثيراً بإخراج عملي في أحسن صورة.	2184	2.459	0.708	81.98	5
6	أعترف بالفشل مثلما أتباهى بالنجاح.	2128	2.396	0.751	79.88	16
7	أحب العمل المشحون بالمنافسة.	2139	2.409	0.730	80.29	14
8	أبذل جهداُ كبيراُ في عملي تجنباً للفشل.	2152	2.423	0.727	80.78	13
9	استغل كل وقتي فيما فيه منفعة.	2182	2.457	0.703	81.91	6
10	يزيدني تشجيع الآخرين إصراراً على إنجاز عملي.	2160	2.432	0.704	81.08	12
11	تحمل المسؤولية أمر يضايقني.	2166	2.439	0.700	81.31	10
12	أشعر بالرضا عندما أنجز عملي بسرعة وإتقان.	2232	2.514	0.639	83.78	2
13	أشعر بأنه بإمكاني القيام بأعمال متميزة.	2235	2.517	0.633	83.90	1
14	أحب أن أتقن ما أعمله.	2225	2.506	0.615	83.52	3
15	أفضل القيام بالمهام الصعبة.	2176	2.450	0.635	81.68	7
16	يشتد حماسي حين أشعر بمنافسة الآخرين.	2193	2.470	0.650	82.32	4
17	أبذل كل جهدي لتذليل العوائق التي تمنع وصولي إلى أهدافي.	2162	2.435	0.667	81.16	11
18	أنجز أعمالي بسرعة.	2171	2.445	0.647	81.49	8
19	أستمر في عمل الشيء ولو استغرق إتمامه وقتًا طويلاً.	2134	2.403	0.685	80.11	15
20	يزداد حماسي ونشاطي عندما أشعر أنني أواجه مهمة صعبة.	2094	2.358	0.701	78.60	17
	الدرجة الكلية للمقياس	**43068**	**48.500**	**6.490**	**80.83**	

يتضح من الجدول رقم (5.2): **أن** المقياس حصل على وزن نسبي (80.83%).

ويعزو الباحث أن ذلك قد يرجع إلى الظروف الاقتصادية والسياسية الصعبة والتي تؤثر في شخصية الطالب الفلسطيني المتحدية للصعاب وبطبيعتها الطموحة للتغيير، وخلق كل ما هو جديد ومبدع ليثبت للعالم أنه رغم سياسات الاحتلال والظروف الاجتماعية والسياسية أنه الأقوى وسيبقى راسخاً ليتغير فيغير نحو الأحسن.
كما أن ذلك قد يرجع أيضاً إلى التشجيع المستمر من قبل الأسرة والتي تتمثل في الوالدين ليكون ابنائهم أكثر انجازاً وتميزاً وتعزيزهم مادياً ومعنوياً، وتوفير كافة الاحتياجات الازمة لهم ، وتوفير المناخ النفسي السليم داخل الأسرة والذي يطلق العنان للطاقات والقدرات للطالب.

كما يرى الباحث أن ذلك قد يرجع أيضاً إلى دور المؤسسة التعليمية بتسلسلها الهرمي بدءً من المدرسة التي تدعم الطلبة بكافة شرائحهم وتخصص فعالياتها خلال العام الدراسي لدعم الطلبة المتفوقين دراسياً والطلبة المتميزين في الأنشطة اللامنهجية وتعزيزهم مادياً ومعنوياً حيث يعمل على رفع الروح المعنوية وزيادة دافعية الانجاز، وخلق نوع من المنافسة بين الطلبة لرغبة كل طالب بأن يكون هو المتميز.

الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة:

ينص السؤال الثالث من أسئلة الدراسة على: **ما مستوى السلوك الفوضوي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا؟**

وللإجابة عن هذا التساؤل قام الباحث باستخدام التكرارات والمتوسطات والنسب المئوية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (5.3) التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات مقياس السلوك الفوضوي وكذلك ترتيبها

م	الفقرة	مجموع الدرجات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	أرفض قبول النقد والتوجيه من المعلمين.	1383	1.557	0.744	51.91	2
2	أعمد إلى إصدار بعض الأصوات الغريبة أثناء الحصة.	1224	1.378	0.657	45.95	4
3	أقوم باستخدام التهديد مع زملائي.	1187	1.337	0.634	44.56	7
4	أقوم بالكتابة على المقاعد الدراسية.	1237	1.393	0.665	46.43	3
5	أرفض التقيد بالأنظمة والتعليمات المدرسية.	1216	1.369	0.652	45.65	5
6	أتعمد توجيه أسئلة خارج موضوع الدرس للمعلم.	1167	1.314	0.602	43.81	9
7	أسعى إلى إضاعة وقت الحصة.	1132	1.275	0.565	42.49	12
8	أتعمد التأخر عن الطابور الصباحي.	1114	1.255	0.536	41.82	17
9	أقوم بتحطيم الأشياء عندما أغضب.	1124	1.266	0.551	42.19	14
10	أتعمد التأخر عن الفصل حتى دخول المعلم.	1139	1.283	0.576	42.76	11
11	أقوم بإتلاف الوسائل التعليمية.	1104	1.243	0.513	41.44	18
12	أقوم بالعبث بأبواب الفصول والنوافذ.	1084	1.221	0.503	40.69	20
13	أقوم بمقاطعة المعلم أثناء الحصة.	1096	1.234	0.522	41.14	19
14	أقوم بدفع الطلاب عند الدخول إلى الفصل.	1121	1.262	0.554	42.08	15
15	أكثر من الشكوى للمعلم دون سبب واضح.	1115	1.256	0.528	41.85	16
16	أثير الضوضاء عندما اشعر بالتعب والملل من الدراسة.	1126	1.268	0.537	42.27	13
17	أجيب على أسئلة المدرس أثناء إجابة زميلي.	1142	1.286	0.547	42.87	10
18	أنادي زملائي بألقاب ومسميات تزعجهم.	1171	1.319	0.592	43.96	8
19	أتقيد بالتعليمات داخل الصف.	1437	1.618	0.810	53.94	1
20	أقوم بحركات وإشارات تضحك الآخرين.	1215	1.368	0.629	45.61	6
	الدرجة الكلية للمقياس	**23534**	**26.502**	**7.004**	**44.17**	

يتضح من الجدول رقم(5.3) **أن** السلوك الفوضوي قد حصل على وزن نسبي (44.17%)

ويرى الباحث أن انخفاض الوزن النسبي للسلوك الفوضوي دون المتوسط في حدود علم الباحث قد يرجع إلى الظروف السياسية والإقتصادية السيئة في قطاع غزة، والتي نتج عنها وعي وإيمان الطلبة بأهمية التعليم والإقبال عليه، وايمانهم بأن السلوك الفوضوي أحد معيقات التعلم الفعال والذي قد يقف عقبة في طريق تحقيق آمالهم وطموحاتهم في مستقبل أكثر إشراقاً وأملاً.

كما يرى الباحث أن ذلك قد يرجع إلى تطبيق مبادرة الإنضباط المدرسي في المدراس التابعة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية، والتي تحث على الإلتزام بالقوانين والأنظمة المدرسية، وتطبيق العقوبات على الطلبة طبقاً للمخالفات الموجودة في النظام المدرسي.

الإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة:

ينص السؤال الرابع من أسئلة الدراسة على: **هل توجد علاقة بين المعاملة المدرسية وأنماط السلوك الايجابي (دافعية الانجاز)، والسلوك السلبي (السلوك الفوضوي) لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا؟**

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث باستخدام معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة (α) **بين المعاملة المدرسية وأنماط السلوك الايجابي (دافعية الانجاز) والسلوك السلبي(السلوك الفوضوي) لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا ؟**

جدول (5.4) معامل الارتباط بين المعاملة المدرسية وأنماط السلوك الايجابي(دافعية الانجاز)، والسلوك السلبي (السلوك الفوضوي) لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا ؟

	مقياس المعاملة المدرسية	مقياس دافعية الانجاز	مقياس السلوك الفوضوي
مقياس المعاملة المدرسية	1		
مقياس دافعية الانجاز	**0.148	1	
مقياس السلوك الفوضوي	*-0.074	**-0.239	1

ر الجدولية عند درجة حرية (886) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.081

ر الجدولية عند درجة حرية (886) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.062

يتضح من الجدول رقم (5.4) وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين المعاملة المدرسية ودافعية الانجاز، ويعزو الباحث النتيجة السابقة من خلال استناده إلى علماء التربية الذين قالوا بأنه كلما كانت المعاملة المدرسية فعالة، والعلاقة مع الطالب مبنية على جسر من الحب والتعاطف والانتماء كانت العلاقة طردية بحيث إن الطالب سوف يحب إدارته التعليمية وسيصل إلى مرحلة التميز والإبداع، والارتقاء بمستوى الانجاز مع كل ما يرتبط بالعملية التعليمية من مواد تعليمية، سلوك إنساني، احترام المنظومة القيمية للأخلاق، تتفق هذه النتيجة مع دراسة (الصافي، 2001) في وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين المناخ المدرسي المفتوح ودافعية الانجاز.

كما يتضح أيضاً وجود علاقة ارتباطيه سالبة بين المعاملة المدرسية والسلوك الفوضوي، ويعزو الباحث ذلك إلى أنه كلما قلت الثقة بين الطالب وزملائه ومعلميه والإدارة كلما انعكس ذلك على التراجع في السلوك من الايجابي إلى السلبي، وأنه إذا كانت المعاملة المدرسية من مدير ومعلمين مع الطلبة فيها افتقار الأساليب التربوية الحديثة وعدم الإهتما، واستخدام أساليب العنف والقسوة يؤدي ذلك إلى ظهور مشكلات بين الطلبة والمعلمين والإدلرة المدرسية، ويؤدي إلى فقدان الجو الإيجابي الملائم للطالب، وتكون العلاقات المدرسية مع الطلبة غير مناسبة وسلبية، وبالتالي يترتب على ذلك ظهور السلوك الفوضوي.وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (اوتلي، ودكولاس، 2007)، ودراسة (طعيمة، 2010) ودراسة (الخولي، 2006).

ويتضح أيضاً وجود علاقة سالبة بين دافعية الانجاز والسلوك الفوضوي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا، للأسباب ذاتها، ويعزو الباحث أن ذلك قد برجع إلى أن دافعية الانجاز لدى الطلبة تساعدهم على الوصول ‘لى الأهداف المرجوة، وتعمل على تحسين في العلاقات الإجتماعية والعلاقات المدرسية والمجتمع بشكل عام، ولأن الطلبة الذين يتسمون بالدافعية للانجاز يتمتعون بعلاقات ايجابية وسعيهم نحو الأفضل والتميز، تجعل لهم أهمية في المجتمع الذي يعيشون فيه، ويبتعدون عن العلاقات السلبية والغير مرغوبة والتي من شأنها تعمل على تدني الدافعية وقلة الانتاج وصعوبة الوصول إلى أهدافهم المرجوة،ولذلك فإن السلوك الفوضوي يؤدي إلى قلة الدافعية للانجاز لأنه يصدر عن الطالب سلوكيات غير مقبولة مما يؤثر عليه سلباً في كافة المجالات وخاصة السعي نحو النجاح والتميز والوصول إلى الأهداف.

لذا نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة والتي تنص على أنه توجد علاقة بين المعاملة المدرسية وأنماط السلوك الايجابي (دافعية الانجاز) والسلوك السلبي (السلوك الفوضوي) لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا.

الإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة الدراسة:

ينص السؤال الخامس من أسئلة الدراسة على: **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعاملة المدرسية وأنماط السلوك الايجابي (دافعية الانجاز)، وأنماط السلوك السلبي (السلوك الفوضوي) لدى طلبة المرحلة الإعدادية تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)؟**

وللإجابة عن هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار "T. test" والجدول (5.5) يوضح ذلك:

جدول (5.5) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" تعزى لمتغير النوع (ذكر، أنثى)

المقياس	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
مقياس المعاملة المدرسية	ذكر	414	42.556	3.883	1.539	0.124	غير دالة إحصائية
	أنثى	474	42.143	4.061			
مقياس دافعية الانجاز	ذكر	414	47.841	6.404	−2.841	0.005	دالة عند 0.01
	أنثى	474	49.076	6.516			
مقياس السلوك الفوضوي	ذكر	414	28.275	7.806	7.253	0.000	دالة عند 0.01
	أنثى	474	24.954	5.798			

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (886) وعند مستوى دلالة (0.05) = 1.96

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (886) وعند مستوى دلالة (0.01) = 2.58

يتضح من الجدول رقم (5.5) أن قيمة "ت" المحسوبة أقل من قيمة "ت" الجدولية في مقياس المعاملة المدرسية، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث)، حيث يعزو الباحث إلى أن فلسفة المجتمع الفلسطيني والتربية والدين والعادات والتقاليد جميعها تحث على المساواة في التعامل مع كلا الجنسين، بالإضافة إلى أن فلسفة التعليم في فلسطين بما تحمله من تعليمات وورشات عمل ودورات تربوية ولقاءات فكرية جميعها تحث على المساواة في المعاملة لكلا الجنسين والمساواة في الظلم عدالة في كليهما.

وقد اتفقت النتيجة مع الفرضية في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المعاملة المدرسية تعزى إلى متغير الجنس (ذكور، إناث)، وقد اتفقت نتيجة الدراسة مع دراسة (أبو الريش، 2008)، واختلفت مع دراسة (الصافي، 2001)، ودراسة (طعيمه، 2010) في وجود فروق تعزى لمتغير الجنس.

كما يتضح أيضاً من الجدول رقم (5.5) أن قيمة "ت" المحسوبة أكبر من قيمة "ت" الجدولية في مقياس دافعية الانجاز، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث)، ولقد كانت الفروق لصالح الإناث، ويعزو الباحث ذلك إلى إصرار الإناث على التفوق والإنجاز وتحقيق النجاح والتحمل والمثابرة، فهي تحاول أن تتفوق في كافة المجالات الحياتية، كما أن الفرص التعليمية والمهنية أصبحت متاحة لها أكثر من أي وقت آخر، وأيضاً تضاءلت النظرة الوالدية التي تميز بين الذكور والإناث، فالأسرة الحديثة لم تعد تفرق بين

الذكور والإناث وإنما تحثهم وتشجعهم على التفوق والإنجاز على حد سواء. كما أنها توفر كل سبل الراحة (للإناث) من أجل التفوق واستغلال ما لديها من إمكانيات واستعدادات وقدرات عقلية لاستثمارها في هذا التفوق، وكما يعزو الباحث ذلك إلى طبيعة الطالبة وكينونتها وثقافة المجتمع والعادات الأسرية والتقاليد والأعراف السائدة تحث على مكوث الطالبات في البيت بحكم طبيعتهن الأنثوية وحرص الآباء على حياء بناتهن من الخروج من بيوتهن إلا للتعليم، كما يعزو الباحث إلى أن ثقافة الآباء تجاه تعليم البنات قد تغيرت للمنحى الإيجابي.

واختلفت النتيجة مع الفرضية التي تنص على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للانجاز تعزى لمتغير الجنس"، واتفقت نتيجة الدراسة مع دراسة (حسنين، 2007) في وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، واختلفت مع دراسة (العلي، والعنزي، 2010)، ودراسة (صرداوي، 2011) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس.

كما يتضح أيضاً من الجدول رقم (5.5) أن قيمة "ت" المحسوبة أكبر من قيمة "ت" الجدولية في مقياس السلوك الفوضوي ، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث)، ولقد كانت الفروق لصالح الذكور، ويعزو الباحث ذلك إلى أن طبيعة الطلاب خشنة ويعزو الباحث ذلك أيضاً إلى نتيجة درجات السلوك الفوضوي لدى الذكور أعلى منه عند الإناث، إلى طبيعة وبنية الطالب الجسمية والنفسية والاجتماعية والتي تختلف اختلافاً كلياً عنه في الإناث، فالطالب لديه القوة والخشونة والعنف وأما الطالبة لديها النعومة والضعف بالتالي يزيد حدة السلوك الفوضوي للذكر عنه عند الأنثى.

ويرى الباحث أن النتيجة الحالية جاءت لتؤكد نتيجة السؤال الرابع في وجود علاقة ارتباطية سالبة بين دافعية الانجاز والسلوك الفوضوي، حيث كانت احدى نتائج السؤال الخامس والتي تنص على وجود فروق في دافعية الانجاز لصالح الإناث، مما يترتب على هذه النتيجة انخفاض مستوى السلوك الفوضوي لدى الإناث مقارنة بالذكور.

واختلفت النتيجة مع الفرضية التي تنص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك الفوضوي تعزى لمتغير الجنس"، واتفقت نتيجة الدراسة مع دراسة (الخولي، 2006)، ودراسة (استورجو، وسالا، 2010) في وجود فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك الفوضوي لصالح الذكور، واختلفت مع دراسة (التل، وآخرون، 2012) في وجود فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك الفوضوي لصالح الإناث.

الإجابة عن السؤال السادس من أسئلة الدراسة:

ينص السؤال السادس من أسئلة الدراسة على: **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعاملة المدرسية وأنماط السلوك الايجابي (دافعية الانجاز)، والسلوك السلبي (السلوك الفوضوي) لدى طلبة المرحلة الإعدادية تعزى لمتغير المستوى التعليمي (السابع، الثامن، التاسع)؟**

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث باستخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA .

جدول (5.6) مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة "ف" ومستوى الدلالة تعزى لمتغير المستوى التعليمي

المقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
مقياس المعاملة المدرسية	بين المجموعات	48.183	2	24.092	1.521	0.219	غير دالة إحصائية
	داخل المجموعات	14019.812	885	15.842			
	المجموع	14067.995	887				
مقياس دافعية الانجاز	بين المجموعات	653.701	2	326.851	7.881	0.000	دالة عند 0.01
	داخل المجموعات	36704.299	885	41.474			
	المجموع	37358.000	887				
مقياس السلوك الفوضوي	بين المجموعات	272.377	2	136.189	2.788	0.062	غير دالة إحصائية
	داخل المجموعات	43235.618	885	48.854			
	المجموع	43507.995	887				

ف الجدولية عند درجة حرية (2،887) وعند مستوى دلالة (0.01) = 4.63

ف الجدولية عند درجة حرية (2،887) وعند مستوى دلالة (0.05) = 3.00

يتضح من الجدول رقم (5.6) أن قيمة "ف" المحسوبة أقل من قيمة "ف" الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) في مقياس المعاملة المدرسية، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المستوى التعليمي، ويعزو الباحث ذلك إلى أن توحد سياسة التعليم العالي، والبيئة المدرسية للطلبة، مع توحدها في المستويات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية هي واحدة لكلا الجنسين، وأيضاً يعزو ذلك عدم اختلاف البيئة المدرسية حيث يدرس الطالب جميع المستويات في نفس المدرسة ونفس المدرسين بنفس التعامل المدرسي.

واتفقت هذه النتيجة مع الفرضية التي تنص على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المعاملة المدرسية تعزى لمتغير المستوى التعليمي". واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (أبو الريش، 2008).

كما يتضح أيضاً من الجدول رقم (5.6) أن قيمة "ف" المحسوبة أكبر من قيمة "ف" الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) في **مقياس الدافعية للانجاز**، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المستوى التعليمي.

ولمعرفة اتجاه الفروق قام الباحث باستخدام اختبار شيفيه البعدي والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (5.7) يوضح اختبار شيفيه في مقياس دافعية الانجاز تعزى لمتغير المستوى التعليمي

دافعية الإنجاز	السابع 47.314	الثامن 49.217	التاسع 49.010
السابع 47.314	0		
الثامن 49.217	*1.903	0	
التاسع 49.010	*1.697	0.207	0

*دالة عند 0.01

يتضح من الجدول رقم (5.7) وجود فروق بين الصف السابع والثامن ولقد كنت الفروق لصالح الصف الثامن، وبين الصف السابع والتاسع ولقد كانت الفروق لصالح التاسع. ولم يتضح فروق في الصفوف الأخرى، ويعزو الباحث أن ذلك قد يرجع إلى نمو القدرات العقلية لدى طلبة الصف الثامن والتاسع مقارنةً بطلبة الصف السابع ، حيث يبدأ الطالب في هذه المرحلة بتحديد أهدافه وميوله وطموحاته ويعمل جاهداً على تحقيقها من خلال السعة المستمر نحو النجاح والوصول إلى الأداء المتميز.

كما قد يرجع الباحث وجود فروق في دافعية الانجاز لطلبة الصف الثامن والتاسع إلى تشابه المرحلة الدراسية والنظم المدرسية والعوامل التربوية إلى طبيعة المناهج الدراسية للصفين الثامن والتاسع والتي من شأنها تعزز دافعية الانجاز لديهم.

واختلفت هذه النتيجة مع الفرضية التي تنص على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للانجاز تعزى لمتغير المستوى التعليمي".

كما يتضح أيضاً من الجدول رقم (5.6) أن قيمة "ف" المحسوبة أقل من قيمة "ف" الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) في مقياس السلوك الفوضوي، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المستوى التعليمي ، ويعزو الباحث أن ذلك قد يرجع إلى طبيعة النضج البيولوجي (سن المراهقة) وهي من أخطر المراحل العمرية التي يمر بها كلا الجنسين، حيث لا تكون هناك فروق جوهريثة في كلٍ من سلوكيات الذكور والإناث.

واتفقت هذه النتيجة مع الفرضية التي تنص على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك الفوضوي تعزى لمتغير المستوى التعليمي"، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (استورجو، وسالا، 2010).

الإجابة عن السؤال السابع من أسئلة الدراسة:

ينص السؤال السابع من أسئلة الدراسة على: **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعاملة المدرسية وأنماط السلوك الايجابي (دافعية الانجاز)، والسلوك السلبي (السلوك الفوضوي) لدى طلبة المرحلة الإعدادية تعزى لمتغير منطقة السكن (رفح، خان يونس، الوسطي، غزة، شمال غزه)؟**

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث باستخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA .

جدول (5.8) مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة "ف" ومستوى الدلالة تعزى لمتغير منطقة السكن

المقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
مقياس المعاملة المدرسية	بين المجموعات	143.217	4	35.804	2.270	0.060	غير دالة إحصائية
	داخل المجموعات	13924.779	883	15.770			
	المجموع	14067.995	887				
مقياس دافعية الانجاز	بين المجموعات	1532.346	4	383.087	9.442	0.000	دالة عند 0.01
	داخل المجموعات	35825.654	883	40.573			
	المجموع	37358.000	887				
مقياس السلوك الفوضوي	بين المجموعات	1514.555	4	378.639	7.962	0.000	دالة عند 0.01
	داخل المجموعات	41993.440	883	47.558			
	المجموع	43507.995	887				

ف الجدولية عند درجة حرية (4،887) وعند مستوى دلالة (0.01) = 3.34

ف الجدولية عند درجة حرية (4،887) وعند مستوى دلالة (0.05) = 2.38

يتضح من الجدول رقم (5.8) أن قيمة "ف" المحسوبة أقل من قيمة "ف" الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) في **مقياس المعاملة المدرسية**، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير منطقة السكن. ويعزو الباحث ذلك إلى أن سياسة وثقافة المجتمع الفلسطيني ووزارة التربية والتعليم الفلسطينية وأنها تخضع إلى معايير واحدة في آلية التعامل، وكما يعزو الباحث ذلك إلى الترابط الاجتماعي بين مدن القطاع، الأمر الذي تكاد أن تنحصر فيه الفروق بين المناطق السكنية.

واتفقت هذه النتيجة مع الفرضية التي تنص على أنه: "لا أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المعاملة المدرسية تعزى لمتغير منطقة السكن.

كما يتضح أيضاً من الجدول رقم (5.8) أن قيمة "ف" المحسوبة أكبر من قيمة "ف" الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) في **مقياس دافعية الانجاز**، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير منطقة السكن.

ولمعرفة اتجاه الفروق قام الباحث باستخدام اختبار شيفيه البعدي والجدول التالي توضح ذلك:

جدول (5.9) يوضح اختبار شيفيه في مقياس دافعية الانجاز تعزى لمتغير منطقة السكن

دافعية الإنجاز	رفح 50.887	خان يونس 49.199	الوسطى 51.030	غزة 47.298	شمال غزة 49.056
رفح 50.887	0				
خان يونس 49.199	1.688	0			
الوسطى 51.030	0.143	1.832	0		
غزة 47.298	*3.589	*1.901	*3.732	0	
شمال غزة 49.056	1.831	0.143	1.974	1.758	0

*دالة عند 0.01

يتضح من الجدول رقم (5.9) وجود فروق بين منطقة رفح وغزة ولقد كنت الفروق لصالح رفح، وبين منطقة خان يونس وغزة لصالح خان يونس، وبين منطقة الوسطى وغزة ولقد كانت الفروق لصالح الوسطى. ولم يتضح فروق في المناطق الأخرى، ويعزو الباحث أن ذلك قد يرجع إلى قلة العمل وقلة الإمكانيات وطبيعة العمل الشاق في المناطق الجنوبية لتغطية الظروف الاقتصادية الصعبة يؤدي إلى اهتمام أكثر من قبل الطلبة لتحقيق انجاز يوصلهم إلى الراحة والاستقرار والابتعاد عن الأعمال التي فيها الجهد والتعب والإرهاق.

واختلفت هذه النتيجة مع الفرضية التي تنص على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للانجاز تعزى لمتغير منطقة السكن"، واختلفت هذه النتيجة مع دراسة (الغامدي، 2009) في وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير السكن.

كما يتضح أيضاً من الجدول رقم (5.8) أن قيمة "ف" المحسوبة أكبر من قيمة "ف" الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) مقياس السلوك الفوضوي، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير منطقة السكن، ولمعرفة اتجاه الفروق قام الباحث باستخدام اختبار شيفيه البعدي والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (5.10) يوضح اختبار شيفيه في مقياس السلوك الفوضوي تعزى لمتغير منطقة السكن

السلوك الفوضوي	رفح 24.129	خان يونس 25.904	الوسطى 26.197	غزة 27.734	شمال غزة 24.845
رفح 24.129	0				
خان يونس 25.904	1.775	0			
الوسطى 26.197	2.068	0.293	0		
غزة 27.734	*3.605	1.831	1.537	0	
شمال غزة 24.845	0.716	1.059	1.352	*2.890	0

*دالة عند 0.01

يتضح من الجدول رقم (5.10) وجود فروق بين منطقة رفح وغزة ولقد كنت الفروق لصالح غزة، وبين منطقة غزة وشمال غزة لصالح غزة، ولم يتضح فروق في المناطق الأخرى، ويعزو الباحث أن ذلك قد يؤكد نتيجة السؤال الرابع والتى توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين دافعية الانجاز والسلوك الفوضوي، حيث أنه قد زادت نسبة دافعية الانجاز في المحافظات الجنوبية وقلت في المحافظات الشمالية وبالتالي يزداد السلوك الفوضوي في غزة ويقل في المحافظات الجنوبية.

واختلفت هذه النتيجة مع الفرضية التي تنص على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك الفوضوي تعزى لمتغير منطقة السكن". واتفقت مع دراسة(استورجو، وسالا، 2010).

التوصيات و المقترحات

توصيات الدراسة:

من خلال العرض السابق لنتائج الدراسة، فقد توصل الباحث إلى عدة توصيات أهمها:

1. ضرورة توعية أولياء الأمور بأنماط السلوك السلبي عند الطلبة، وما يترتب عليها من مشاكل مستقبلية.
2. مطالبة وزارة التربية والتعليم والأسرة بضرورة تهيئة الجو المناسب والظروف المريحة للطلاب، والتي من شأنها أن تخفف من درجة نمط السلوك السلبي.
3. ضرورة عمل برامج توجيهية إرشادية لتوعية أولياء أمور الطلاب في كيفية توفير الجو النفسي المناسب والهدوء وتشجيع أبنائهم، وذلك بفهم شخصياتهم وطموحاتهم، وإتاحة الفرصة أمامهم لاتخاذ القرارات السليمة المتعلقة بمستقبلهم.
5. ضرورة قيام المدرسة باستغلال كافة إمكانياتها لتوفير مناخ نفسي لطلابها من حيث تنظيم علاقات تتسم بالألفة بين إدارة المدرسة والطلاب في محاولة لتشجيعهم وإعادة تكيفهم.
6. عقد الندوات والمحاضرات للمعلمين والآباء حول أنماط السلوك في المراحل العمرية المختلفة.
7. الاستفادة من وسائل الإعلام في زيادة وعي المجتمع بأنماط السلوك التي يعاني منها الطلبة في كافة المراحل، وكذلك بالأساليب الوقائية والإرشادية المناسبة لمواجهتها.
8. تفعيل دور الإرشاد النفسي الاجتماعي في المدارس الفلسطينية بحيث يكون مرشد نفسي اجتماعي واحد على الأقل لكل مدرسة ليساهم في مساعدة الطلاب في التخلص من السلوك السلبي وخاصة في ظل الظروف الصعبة التي يحياها الطلاب.
9. إشراك الطلبة المشكلين في الأنشطة الاجتماعية والرياضية والفنية والثقافية بالمدرسة، حيث أنها تعمل على توظيف طاقاتهم وقدراتهم واستثمارها فيما يعود عليهم بالنفع والفائدة.
10. تعميم نتائج هذا البحث على مديري ومديرات المدارس الأساسية في محافظات قطاع غزة للإفادة منها والعمل على تلافي الجوانب السلبية لمناخ هذه المدارس.
11. تعزيز إدارة المدارس الأساسية في محافظات قطاع غزة لعلاقتها بالطلبة والمعلمين، وإعادة النظر في سلوكياتها نحوهم بالشكل الذي يعطي اعتباراً أكبر لدورهم وحاجاتهم.
12. قيام إدارة المدارس الأساسية بوضع خطة تربوية محكمة متكاملة الجوانب لمواجهة ما لديها من مشكلات مدرسية.

13. التركيز على مفهوم المناخ الصفِّي ودور المعلم في بناء المناخ المدرسي الفعال وكيف يمكنهم تطبيقه في صفوفهم أثناء التدريس، وذلك من خلال المناهج وطرق التدريس في المسارات الأكاديمية في الكليات والجامعات. والتركيز عليه في التطبيقات الميدانية.

14. تخصيص جزء كبير من الدورات مراكز التدريب للمعلمين ومديري المدارس والمشرفين التربويين، تتناول المناخ المدرسي من حيث مفهومه وأهميته، وكيفية تفعيله.

مقترحات الدراسة

يرى الباحث أن موضوع الدراسة ما زال في حاجة إلى دراسات نفسية في المجتمع الفلسطيني، حيث أن الموضوع يعد من الدراسات المهمة في مجتمعنا الفلسطيني، وعليه يقترح الباحث إجراء المزيد من الدراسات النفسية في هذا المجال، ويقترح ما يلي:

1. القيام بإعادة إجراء الدراسة علي طلبة المرحلة الثانوية في مدارس وزارة التربية والتعليم الفلسطينية.
2. القيام بدراسات حول بعض أنماط السلوك الايجابي والسلبي لدى طلاب وطالبات المرحلة الأساسية.
3. القيام بأبحاث ودراسات عن أنماط أخرى من السلوك الايجابي والسلبي وعلاقته بالدافعية نحو الإنجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية.
4. القيام بإعداد دراسات برامج إرشادية تتضمن الأساليب الإرشادية المتبعة للتخفيف من حدة أنماط السلوك السلبي الشائعة عند الطالب الفلسطيني في ضوء ما توصلت إليه دراسة الباحث الحالية.

المصادر والمراجع

المصادر

1. القرآن الكريم.
2. الحديث الشريف.

المراجع

1. أباظة، آمال عبد السميع (1999). **الصحة النفسية**. الطبعة الأولى، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
2. ابن منظور، أبي الفضل جمال الدين محمد مكرم (1990). **لسان العرب**، المجلد العاشر، بيروت: دار صادر.
3. أبو الريش، صفوان حامد (2008)."**أساليب تعامل الإدارة المدرسية والمعلمين مع الطلاب الأيتام ذوي الظروف الخاصة وعلاقتها بالتحصيل**". رسالة ماجستير منشورة، السعودية: جامعة أم القرى.
4. أبو النصر، سميحة محمد (2000). ظاهرة العنف الطلابي بالمدارس الثانوية، **مجلة التربية والتنمية**، العدد الحادي والعشرون.
5. أبو حطب، فؤاد، والسروجي، محمود (1980). **علم النفس التعليمي**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
6. أبو دف، محمود، وعسقول، محمد (1998). اتجاهات معلمي وكالة الغوث بقطاع غزة نحو العقاب البدني وعلاقتها ببعض المتغيرات. **مجلة التقويم والقياس النفسي والتربوي**، فلسطين: جامعة الأزهر، العدد الحادي عشر، 29-54.
7. أبو زيد، أحمد محمد جاد الرب (2007). "**السلوك الفوضوي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية لدى عينة من الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم في المرحلة العمرية من 9 – 12 سنة، ومدى فعالية التدخل العلاجي في خفضه**". رسالة دكتوراه، القاهرة: كلية التربية، جامعة حلوان.
8. أبو كويك، باسم علي (2009). الدافع للانجاز وعلاقته بأبعاد الصحة النفسية لدى عينة من الطلبة المعلمين بجامعة الأزهر بغزة. **مجلة كلية التربية بالمنصورة**، العدد السبعون، 241-271.
9. أبو مغلي، سمير، وحويج، مروان (2004). **المدخل إلى علم النفس التربوي**، الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

10. أبو ناهية، صلاح الدين محمد (2001). **أسس التعلم ونظرياته**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
11. أبو ناهية، صلاح الدين محمد وموسى، رشاد عبد العزيز (1988). الفروق بين الجنسين في الدافع للإنجاز، **مجلة علم النفس**، المجلد الثاني العدد الخامس، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.
12. الأداء (1997). **القاموس العربي الشامل**. بيروت: دار الرتب الجامعية.
13. الأشول، عادل نمر الدين (1982). **علم نفس النمو**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
14. الأعسر، صفاء (1988). برنامج في تنمية دافعية الانجاز. **دراسات في علم النفس التربوي مركز البحوث التربوية**، جامعة قطر، المجلد الرابع والعشرين،165-177.
15. الأغا، إحسان (1986). **أساليب التعلم والتعليم في الإسلام**. الطبعة الأولى.
16. بار، عبد المنان ملا معمور، وآخرون (2005).**سلوك العنف المدرسي لدى طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية**. دراسة مسحية، السعودية: جامعة أم القرى.
17. باهي، مصطفى وأمينة، إبراهيم (1999). **الدافعية نظريات وتطبيقات**. مركز الكتاب للنشر والتوزيع.
18. بدوي، أحمد زكي (1997). **معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية**. بيروت: مكتبة لبنان.
19. بستان، أحمد، وطه، حسن (1989). **مدخل إلى الإدارة التربوية**. الطبعة الثانية، الكويت: دار القلم.
20. التل، سمير، والجوالده، فؤاد، وزريقات، إبراهيم (2012). العلاقة بين مستوى السلوك الفوضوي والمهارات الاجتماعية لدى الطلبة. **مجلة كلية التربية ببنها**،العدد الثاني والتسعون، 151-180.
21. جابر، عبد الحميد (2000). **مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال، المهارات والتنمية المهنية**. القاهرة: دار الفكر العربي.
22. جلال، سعد (1987). **المرجع في علم النفس**.الطبعة الأولى، القاهرة: مكتبة المعارف الحديثة، دار الفكر العربي.
23. جمال، محمد الخطيب (2004). فاعلية تطوير معرفة المعلمين بتعديل السلوك في خفض السلوك النمطي، والعدواني، والفوضوي لدى عينة من الأطفال المعوقين عقلياً في الأردن. **المجلة التربوية**، المجلد التاسع عشر، العدد التاسع الخمسون، 73-91.

24. الحارثي، سهى عمر (2003). "**الخجل وعلاقته بدافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة والطائف**". رسالة ماجستير غير منشورة، السعودية: كلية التربية، جامعة أم القرى.
25. الحامد، محمد بن معجب (1996). قياس دافعية الانجاز الدراسي على البيئة السعودية. **مجلة رسالة الخليج العربي**، العدد الثامن والخمسين، 131-167.
26. حجي، أحمد (2000). **الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية**. القاهرة: دار الفكر العربي.
27. الحجي، أسامة إبراهيم محمد (1996)." **تنمية دافع الانجاز لدى عينة من طلاب المرحلة المتوسطة بالرياض**". رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية: جامعة الملك سعود.
28. حزين، صالح (1993). إساءة معاملة الأطفال. دراسة إكلينيكية، **مجلة دراسات نفسية**، المجلد الثالث، العدد الرابع، 499-524.
29. حسن، حسن علي (1989). "**الشخصية الإنجازية وبعض سماتها المعرفية والمزاجية**". رسالة دكتوراه، مصر: كلية الآداب، جامعة المنيا.
30. حسن، محمد عبد الغني (2002). **مهارات إدارة السلوك الإنساني**. الطبعة الأولى، القاهرة: مركز تطوير الأداء والتنمية.
31. حسنين، أحمد (2007). "**اتجاهات المعلمين كما يدركها تلاميذ المرحلة الإعدادية وعلاقتها بدافعية الانجاز لديهم**" .رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة عين شمس: معهد الدراسات العليا للطفولة.
32. حسين، طه عبد العظيم (2007). **استراتيجيات إدارة الغضب والعدوان**. عمان: دار الفكر، الأردن.
33. الحقيل، سليمان عبد الرحمن (1997). **الإدارة المدرسية وتعبئة قواها البشرية في المملكة العربية السعودية**. الطبعة السابعة، الرياض: دار الشبل.
34. الحلو، محمد (2001). **علم النفس التربوي**. الطبعة الثانية، غزة: دار المقداد للطباعة.
35. حمدي، نزيه وجبريل، موسى (1997). **التكيف ورعاية الصحة النفسية**. عمان: جامعة القدس المفتوحة.
36. حمزة، جمال مختار (2001). سلوك الوالدين الإذائي للطفل وأثره على الأمن النفسي له. **مجلة علم النفس**، العدد الثامن والخمسون،128-143.
37. حمودة، محمد (1991). **الطفولة والمراهقة المشكلات النفسية والعلاج**، القاهرة: مركز الطب النفسي والعصبي للأطفال.

38. الحميضان، نوال عبد الرحيم عيسى (1988)."**دافعية الانجاز الدراسي وعلاقتها بتقدير الذات لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بمدينة الهفوف**". رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية: جامعة الملك فيصل.

39. الخطيب، والطراونة (2003). **التبول اللاإرادي أسبابه وعلاجه**. الطبعة الأولى، الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

40. الخطيب، جمال محمد (2001). **تعديل سلوك الأطفال المعوقين، دليل الآباء والمعلمين**. الأردن: دار حنين للنشر والتوزيع.

41. الخطيب، جمال محمد (2004). فاعلية تطوير معرفة المعلمين بتعديل السلوك في خفض السلوك النمطي، والعدواني، والفوضوي لدى عينة من الأطفال المعوقين عقلياً في الأردن. **المجلة التربوية**، المجلد التاسع عشر، العدد التاسع والخمسين، 73-91.

42. خليفة، عبد الطيف محمد (2000). **الدافعية للانجاز**. القاهرة: دار غريب للنشر والتوزيع.

43. الخولي، محمود سعيد (2006). "**المناخ المدرسي وعلاقته بمستوى ومظاهر العنف لدى طلاب المرحلة الثانوية**". رسالة ماجستير، القاهرة: جامعة الزقازيق.

44. الخيري، حسن بن حسين (2008). "**الرضا الوظيفي ودافعية الانجاز لدى عينة من المرشدين المدرسيين بمراحل التعليم العام بمحافظتي الليث والقنفذة**". رسالة ماجستير منشورة، السعودية: جامعة أم القرى.

45. الداهري، صالح حسن احمد والكبيسي، وهيب مجيد (1999). **علم النفس العام**. الطبعة الأولى، الأردن: دار الكندي للنشر والتوزيع.

46. درويش، زين العابدين (1999). **علم النفس الاجتماعي أسسه وتطبيقاته**. القاهرة: دار الفكر العربي.

47. رضوان، سامر جميل (2002). **الصحة النفسية**. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

48. رضوان، فوقية حسن (2003). **دراسات في الاضطرابات النفسية**. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

49. الرفاعي، نعيم (1982). **الصحة النفسية دراسة في سيكولوجية التكيف**. الطبعة السادسة، سوريا: جامعة دمشق.

50. الزغول، عماد، والهنداوي، علي (2004). **مدخل إلى علم النفس**. الطبعة الثانية، الإمارات المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

51. زهران، حامد (1982). **الصحة النفسية والعلاج النفسي**. الطبعة الثانية، القاهرة: عالم الكتب.
52. الزيات، محمد مصطفى (1988). الدافعية للانجاز والانتماء لدى ذوي الإفراط التحصيلي من طلاب المرحلة الثانوية. **مركز البحوث التربوية والنفسية**، السعودية: جامعة أم القرى.
53. سالم، هبة الله، وقمبيل، كبشور، والخليفة، عمر (2012). علاقة دافعية الانجاز بموضع الضبط،ومستوى الطموح، والتحصيل الدراسي لدى طلاب مؤسسات التعليم العالي بالسودان، **المجلة العربية لتطوير التفوق**، المجلد الثالث، العدد الرابع،81-82.
54. سري، إجلال محمد (2003). **الأمراض النفسية الاجتماعية**. القاهرة: عالم الكتب.
55. سرية، عصام نور (2004) .**سيكولوجية المراهقة**. الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة.
56. سليمان، سناء محمد (2005). **مشكلة الخوف عند الأطفال**. الطبعة الأولى، القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع.
57. سليمان، عدلي (1996). **الوظيفة الاجتماعية للمدرسة**. الطبعة الأولى، القاهرة: دار الفكر العربي.
58. سهيل، حسن أحمد (2007). "**أثر الفاعلية الذاتية في خفض مستوى السلوك الفوضوي لدى طلاب المرحلة المتوسطة**". رسالة ماجستير، العراق: كلية التربية، الجامعة المستنصرية.
59. سهيل، حسن، ومحمود، كاظم (2008). فاعلية الذات وعلاقتها بالسلوك الفوضوي لدى طلاب المرحلة المتوسطة، **مجلة الأستاذ**، العراق: جامعة بغداد، العدد الثاني والسبعون، 453-486.
60. السويد، فائز عبد الله (1996). **خبرتي في الإدارة المدرسية**. الرياض: مكتبة العبيكان.
61. السيد، فؤاد البهي (1988). **علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشرى** .الطبعة الثالثة، القاهرة: دار الفكر العربي.
62. سيزلاقي، آندرودي (1991). **السلوك التنظيمي والأداء**. ترجمة جعفر أبو القاسم أحمد، المملكة العربية السعودية: معهد الإدارة العامة.
63. شحادة، أسماء محمد (2012). "**الاغتراب النفسي وعلاقته بالدافعية للانجاز لدى المعاقين بصرياً في محافظات غزة**". رسالة ماجستير منشورة، غزة: الجامعة الإسلامية.
64. الشرقاوي، مصطفى (1988). **في الصحة النفسية**. حلوان: دار مصريم للنشر والتوزيع.

65. الشهري، عبد الله بن محمد (2009)."**إساءة المعاملة المدرسية وعلاقتها بالأمن النفسي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بمحافظة الطائف**". رسالة ماجستير منشورة، السعودية: جامعة أم القرى.

66. شواشرة، عاطف (2007). فاعلية برنامج في الإرشاد التربوي في استثارة دافعية الانجاز لدى طالب يعاني من تدني الدافعية في التحصيل الدراسي دراسة حالة، **مجلة كلية الدراسات التربوية**، الأردن: الجامعة العربية المفتوحة.

67. شيفر، شارلز وميلمان، هوارد (1989). **مشكلات الأطفال والمراهقين**. ترجمة نسيمة داوود ونزيه حمدي، الطبعة الأولى، الأردن: منشورات الجامعة الأردنية.

68. صادق، حصة محمد، والمعضادي، فاطمة يوسف (2001). أنماط المناخ المدرسي السائدة في مدارس التعليم العام وعلاقتها ببعض المتغيرات. **مجلة مركز البحوث التربوية:** جامعة قطر، العدد العشرون، 27-59.

69. الصافي، عبد الله بن طه (2001).المناخ المدرسي وعلاقته بدافعية الانجاز ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة أبها. **مجلة رسالة الخليج العربي**، العدد التاسع والسبعون، 61-90.

70. صالح، أحمد زكي (1996). **علم النفس التربوي**. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

71. صالح، أحمد محمد حسن (1993). دراسة التفاعل بين الاستقلال الإدراكي والجنس والتخصص ودافعية الانجاز لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة أبو ظبي. جامعة الإسكندرية: **مجلة كلية التربية**، المجلد السادس، العدد الأول، 3 -36.

72. صرداوي، نزيم (2011). دافع الانجاز وتقدير الذات وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي. **دراسات نفسية وتربوية**. مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، العدد السادس، 300-345.

73. الصفطي، مصطفى محمد (1995). قلق الامتحان وعلاقته بدافعية الانجاز لدى عينات من طلاب المرحلة الثانوية في جمهورية مصر العربية ودولة الإمارات العربية المتحدة. دراسة عبر ثقافية، **مجلة دراسات نفسية (رانم)**، العدد الأول،243-276.

74. الصميلي، حسن بن إدريس عبده (2009)." **فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في خفض السلوك الفوضوي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة جازان التعليمية**". دراسة شبه تجريبية، **رسالة دكتوراه**، السعودية: جامعة أم القرى.

75. الضامن، منذر (1984). "**المشكلات السلوكية عند المراهقين في الأردن**". رسالة ماجستير، الأردن: الجامعة الأردنية.

76. طعميه، إيهاب (2010). "**المُنـاخ المدرسـي وعلاقتـه بـبعض المشـكلات السـلوكية المدرسية لدى طلاب المرحلة الثانوية (العام والفني) من الجنسين**". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة: معهد الدراسات التربوية.

77. الطويل، محمد علي (2002). "**التوافق النفسي والمدرسي وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة غزة**". رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، برنامج الدراسات العليا المشترك في كلية التربية، فلسطين: جامعة الأقصى.

78. الظاهر، قحطان أحمد (2004). **تعديل السلوك** .الطبعة الثانية، الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

79. عباس، فيصل العنكبي، مالك (2001). **مدخل إلى علم النفس**. الطبعة الأولى، لبنان: دار المنهل اللبنانية للطباعة والنشر.

80. عبد الحميد، جابر (1985). **سيكولوجية التعلم ونظريات التعلم**. القاهرة: دار النهضة العربية.

81. عبد الرحيم، فتحي (1990). **سيكولوجية الأطفال غير العاديين استراتيجيات التربية الخاصة**. الطبعة الأولى، دار القلم: الكويت.

82. عبد الغفار، عبد السلام (1981). **مقدمة في الصحة النفسية**. القاهرة: دار النهضة العربية.

83. عبد الغفار، وآخرون (1997). **مظاهر إساءة معاملة الطفل في المجتمع المصري**. القاهرة: أكاديمية البحث العلمي.

84. عبد القوي، سامي (1995). **علم النفس الفسيولوجي**. الطبعة الثانية، القاهرة: مكتبة النهضة المصري.

85. عبد الكريم مبروك، عزة (2003). **سوء معاملة كبار السن الأسباب والنتائج**. دراسات نفسية، المجلد الثالث عشر، العدد الثالث، 365-391.

86. عبد الله، مجدي (1997). **الطفولة بين السواء والمرض**. مصر: دار المعرفة الجامعية.

87. عبد المجيد ،السيد محمد (2004). إساءة المعاملة والأمن النفسي لدى عينة من تلاميذ المدرسة الابتدائية. **دراسات نفسية**، المجلد الرابع عشر، العدد الثاني، 237-274.

88. عبد المعطي، حسن مصطفى(2001). **الاضطرابات النفسية في الطفولة والمراهقة الأسباب، التشخيص، العلاج**. القاهرة: مكتبة القاهرة للكتاب.

89. عبد المقصود، هانم علي (1991). الأسلوب المعرفي (الاعتماد/الاستقلال) عن المجال الإدراكي وعلاقته بدافع الانجاز. **مجلة رسالة الخليج العربي**، العدد التاسع والثلاثون،87-108.

90. عبد الهادي، محمد أحمد (1983). **الإدارة المدرسية في مجال التطبيق الميداني**. جدة: دار البيان العربي.

91. عبد الهادي، نبيل أحمد (2004). **نماذج تربوية تعليمية معاصرة**. الطبعة الثانية، الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

92. العتيبي، غازي ضيف الله (2001). "**اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة وأثره على الدافعية للإنجاز والتوجه المستقبلي لدى عينة من الشباب الكويتي**". رسالة دكتوراه، مصر: جامعة الزقازيق.

93. العريفي، عبد الله بالقاسم (1993). **الإدارة المدرسية أصولها وتطبيقاتها**. الطبعة الأولى، بنغازي: منشورات جامعة قاريونس.

94. العزة، سعيد (2002). **التربية الخاصة للأطفال ذوي الاضطرابات السلوكية**. الأردن: الدار العلمية للنشر والتوزيع.

95. عسكر، علي، والقنطار، فايز (2005). **مدخل إلى علم النفس التربوي**. الكويت: مكتبة الفلاح.

96. عشا، انتصار، وآخرون (2007). **تعديل السلوك**، عمان: دار صفاء.

97. عطية، جميل عز الدين (1996). تطور مفهوم دافعية الإنجاز في ضوء نظرية الإعزاء وتحليل الإدراك الذاتي للقدرة والجهد وصعوبة العمل، **مجلة علم النفس**، العدد الثامن والثلاثين، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

98. العقاد، عصام (2001). **سيكولوجية العدوان وترويضها**. الطبعة الأولى، القاهرة: دار غريب.

99. علاوي، محمد حسن (1998). **سيكولوجية العدوان والعنف في الرياضة**. الطبعة الأولى، مصر: مركز الكتاب.

100. علي، أحمد علي (1979). **الصحة النفسية مشكلاتها ووسائل تحقيقها**. القاهرة: مكتبة عين شمس.

101. علي، عمر، ورفعت (2001). العلاقة بين العنف الطلابي وبعض المتغيرات الاجتماعية لدى عينة من طلاب المدارس الثانوية. **أبحاث المؤتمر السنوي لمركز الإرشاد النفسي**، القاهرة: جامعة عين شمس، 569-602.

102. العلي، ماجد، والعنزي، خديجة (2010). **الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من دافعية حب الاستطلاع ودافعية الانجاز والخجل** لدى طلاب المرحلة الثانوية بدولة الكويت. **المجلة التربوية**، العدد الرابع والعشرين، المجلد الرابع والتسعين، 79-121.

103. العمايره، محمد حسن (2007). **المشكلات الصفية السلوكية، التعليمية والأكاديمية**. الطبعة الثانية، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

104. عمران، محمد إسماعيل (2005). **مدخل إلى علم النفس**. الطبعة الثانية، مصر: مكتبة خدمة الطالب.

105. العنزي، سعود شايش (2003). "**الثقة بالنفس ودافع الانجاز لدى عينة من المتفوقين دراسياً والعاديين في المرحلة المتوسطة بمدينة عرعر**". رسالة ماجستير غير منشورة، السعودية: جامعة أم القرى.

106. العيسوي، عبد الرحمن (1990). **الأمراض النفسية والعقلية والسيكوسوماتية**. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

107. عيسوي، عبد الرحمن (1992). **في الصحة النفسية والعقلية**. بيروت: دار النهضة العربية.

108. الغامدي، غرم الله بن عبد الرازق بن صالح (2009)."**التفكير العقلاني والتفكير غير العقلاني ومفهوم الذات ودافعية الانجاز لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً والعاديين بمدينتي مكة المكرمة وجدة** ". **رسالة دكتوراه**، السعودية: جامعة أم القرى.

109. الغزالي، أبو حامد (د.ت). **إحياء علوم الدين**. ج(3)، الدار البيضاء.

110. فايد، جمال عطية (2002). بعض المتغيرات المرتبطة بإساءة معاملة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وعلاقتها بالضغوط النفسية لدى الأمهات. **المؤتمر السنوي الأول لمركز رعاية وتنمية الطفولة**، مصر: جامعة المنصورة.

111. فايد، حسين علي (1996). **الاضطرابات السلوكية تشخيصها. أسبابها. علاجها**. مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

112. فرحات، محمود (1994). البيئة المدرسية وأثرها في إحداث الضغوط المهنية للمعلمين بمدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية. **مجلة الدراسات التربوية**، المجلد التاسع،246-307.

113. القاضي، عبد الله سالم (1992). **الإدارة المدرسية المهام والمسؤوليات**. الطبعة الثانية، الطائف.

114. القرشي، محمد بن عابد (2011). "**الدافع للانجاز وعلاقته بقلق المستقبل لدى عينة من طلاب جامعة أم القرى**". رسالة ماجستير منشورة، السعودية: جامعة أم القرى.

115. القريطي، عبد المطلب (1995). **مدخل إلى الصحة النفسية**، القاهرة: المكتب العربي للأوفست.
116. قشقوش، إبراهيم ومنصور، طلعت (1979). **دافعية الإنجاز وقياسها**. المجلد الثاني، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
117. القصاص، وليد موسى (2002)."**فاعلية برنامج إرشاد جمعي في خفض السلوك الفوضوي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مدرسة حواره الشاملة للبنين**". رسالة ماجستير غير منشورة، الأردن: الجامعة الهاشمية.
118. قطامي، يوسف (1989). **نمو الطفل المعرفي واللغوي**. الطبعة الأولى، الأردن: الأهلية للنشر.
119. قطامي، يوسف (1998). **سيكولوجية التعلم والتعليم**. الطبعة الأولى، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
120. قطامي، يوسف، وقطامي، نايفة (2002). **إدارة الصفوف**. الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
121. قمر ، عصام توفيق " دور الأنشطة التربوية في مواجهة المشكلات السلوكية لطلاب المرحلة الثانوية ، دراسة ميدانية " ، **مجلة فيصل التربية العربية** ، العدد 25 ، 2002، 250-294 .
122. كشرود، عماد الطيب (1995). علم النفس الصناعي والتنظيم الحديث. **منشورات جامعة قاريونس ببنغازي**، المجلد الثاني، ليبيا: دار الكتب الوطنية.
123. كفناني، علاء الدين (1990). **الصحة النفسية**. القاهرة: هجر للطباعة، عمان: للنشر والتوزيع.
124. مبروك، عزة عبد الكريم (2003). سوء معاملة كبار السن الأسباب والنتائج. **دراسات نفسية**، المجلد الثالث عشر، العدد الرابع،365-391.
125. المجممي، علي بن محمد (2006). "**دافعية الإنجاز الدراسي وقلق الاختبارات وبعض المتغيرات الأكاديمية لدى طلاب كلية المعلمين في جازان**". رسالة ماجستير غير منشورة، السعودية: جامعة أم القرى.
126. المحارب، ناصر إبراهيم (2005). علاقة المعاملة الوالدية القاسية والمناخ المدرسي بالسلوكيات الجانحة لدى طلاب المدارس المتوسطة والثانوية في المملكة العربية السعودية. **مجلة دراسات العلوم التربوية**، المجلد الثاني والثلاثين، العدد الثاني، 385-402 .

127. محيسن، عون (1999). "**مظاهر العدوان لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظات غزة وعلاقته بالاكتئاب النفسي**". رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، فلسطين: الجامعة الإسلامية.

128. مختار، وفيق صفوت (2001). **مشكلات الأطفال السلوكية**. الطبعة الثانية، القاهرة: دار القلم والثقافة.

129. مخيمر، سمير (2001). **التنشئة الاجتماعية وعلاقتها بدافعية الانجاز والتحصيل الدراسي** لدى طلاب المرحلة الثانوية بقطاع غزة. **مجلة التقويم والقياس النفسي والتربوي**، العدد المائة والسادس عشر، 145-148.

130. مخيمر، عماد، وبهلول، عزيز (2003). خبرات الإساءة التي يتعرض لها الفرد في مرحلة الطفولة وعلاقتها باضطرابات الهوية الجنسية. **دراسات نفسية**، المجلد الثالث عشر، العدد الثالث، 447-486.

131. مرسي، محمد منير (1989). **الإدارة التعليمية**. أصولها وتطبيقها. القاهرة: عالم الكتب.

132. مرعي، توفيق، وبلقيس، أحمد (1982). **الميسر في علم النفس الاجتماعي**. الطبعة الأولى، عمان: دار الفرقان.

133. مصطفى، صلاح (1999). **الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر**. الطبعة الثالثة، الرياض: دار المريخ.

134. مصطفى، عادل (1999). برنامج إرشادي باستخدام خدمة الجماعة لمواجهة سلوك العنف المدرسي لدى طلاب التعليم الثانوي الفني، **المؤتمر العلمي التاسع عشر**، مصر: جامعة حلوان.

135. المطوع، محمد حسن (1996). التوازن النفسي لطلاب وطالبات المرحلتين الإعدادية والثانوية وعلاقته بالدافع للانجاز والاتجاه نحو الاختبارات وتقدير الذات بدولة البحرين. **مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية**، جامعة الملك سعود، المجلد الثامن، العدد الأول، 243-276.

136. مغاريوس، صوماثيل (1974). **الصحة النفسية والعمل المدرسي**. الطبعة الثانية، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

137. المغربي، سعد (1987). سيكولوجية العدوان والعنف. **مجلة علم النفس**، العدد الأول، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

138.مفضل، مصطفى أبو المجد سليمان (2002)." **فاعلية أسلوبي التعزيز التفاضلي وتكلفة الاستجابة في خفض حدة السلوك الفوضوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**". رسالة دكتوراه كلية التربية بقنا: جامعة جنوب الوادي.

139. ملحم، سامي محمد (2002). **مشكلات طفل الروضة** .الطبعة الأولى، الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.

140. ملحم، سامي محمد (2000). **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

141. ملحم، سامي محمد (2008). **المشكلات النفسية عند الأطفال**. عمان: دار الفكر.

142. منصور، طلعت، وآخرون (1978). **أسس علم النفس العام**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

143. منصور، عبد المجيد والشربيني، زكريا (2003). **سلوك الإنسان بين الجريمة العدوان الإرهاب**. الطبعة الأولى، القاهرة: دار الفكر العربي.

144.نجاتي، محمد عثمان (1993). **الدراسات النفسانية عند العلماء المسلمين**. الطبعة الأولى، القاهرة: دار الشروق.

145.الهاشمي، عبد الحميد (1999). **أصول علم النفس العام**. الطبعة الأولى، جدة: دار الشروق للنشر والتوزيع.

146. هول، ك ولندزي، ج. (1969). **نظريات الشخصية**. ترجمة فرج أحمد، وقدوري حنفي ولطفي فطين، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر.

147. الوديان، حسن محمود (2000). تحليل دوافع الطلبة نحو تعلم السباحة طبقا لنموذج (SMS). دراسة ميدانية في جامعة اليرموك، **مجلة مؤتة للبحوث والدراسات**، المجلد الخامس عشر، العدد الثاني.

148. يسري، أحمد (1993). **حقوق الإنسان وأسباب العنف في المجتمع الإسلامي في ضوء أحكام الشريعة**. الإسكندرية: منشأة المعارف.

149. يوسف، جمعة (2000). **الاضطرابات السلوكية وعلاجها**. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر.

150. يونس، محمد (2012). **سيكولوجيا الدافعية والانفعالات**. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

المراجع الأجنبية:

1. American Psychiatric Association (1994). **Diagnostic and Statistical manual of mental disorders**, DC: American Psychiatric Association.
2. Benbenishty, R; Gevia, A; Astor, Ndkoury, M (2002). **Maltreatment of Primary school students by Educational staff in Israil. Child Abuse & Neglect,** 26(12), 1291-1309.
3. Esturgo-Deu, M. E., & Sala-Roca, J. (2010). **Disruptive behaviour of students in primary education and emotional intelligence**. Teaching and Teacher Education, 26(4), 830-837.
4. Gelfand, D; Jenson, W& Prew, C. (1997). **Understanding child behavior disorder**. New York : Harcourt brace college publishers.
5. Hidalgo. N.(2000**). Free time, School is like a free time "Social relations in sity high school classes**. Doctoral Dissertation University of Harvard, Dissertation Abstract International, 52(6) 2097.
6. Lesa, B (1999). **Primary prevention of child abuse** - Columbia: University of South Carolina – School of Medicine.
7. McClowy, S; snow, D; Tamis, C; and Rodriguez,E (2010). **Testing the Efficacy of "INSIGHT" on Student, Disruptive Behavior, Classroom Management, and Student Competence in Inner City Primar Grades. School Mental Health**, (2), 23-35.
8. Smith, R. K. (2005).The difference between emotional intelligence, shyness, and self esteem of the commercial institute students. **Journal of Cognitive Psychology** 22(5),30-39.
9. Terrance. m. & Cecelia. d &, Whitney, f, & Elizabeth, w (2000). **Using functional Assessment to develop interventions for challenging behaviors in the classroom**, three case study, preventing, school failure (44). 2. pp 51.
10. Tolan, P (2000). **School strategies for increasing safety**, University of Illinois: Chicago.
11. Utly,C; Green,C; and Duglas, K (2007). **The Effects of Social Skills Strategy on Disruptive and Problem Behaviors in African American Students in an Elementary Schoo**l. Multiple Voices for Ethnically Diverse Exceptiona Learners, 10 (1), 173-190.
12. Warman, D & cohen, R (2000). **Stability of aggressive behaviors and children peer relationships**. **aggressive behavior**, 26, 277-290.
13. Wiley, A, Siperstein, G, Forness, S, and Brigham, F. (2010). School Context and the Problem Behavior and Social Skills of

Students with Emotional Disturbances. **Journal of Child and Family Studies**, 19(4), 451-461.

14. Wood, I, k (1999). **Conduct disorder and oppositional defiant disorder** (in) panmelee D. x. & David. R. B. (ed) child and adolescent psychiatry. New York. Mosby.

الملاحـــــــــق

ملحق رقم (1) قائمة بأسماء السادة المحكمين لأدوات الدراسة

الرقم	اسم المحكم	التخصص	المؤسسة التي يعمل بها	الدرجة العلمية
.1	د. جميل الطهراوي.	صحة نفسية	الجامعة الإسلامية	أستاذ مشارك
.2	د. ختام السحار.	صحة نفسية	الجامعة الإسلامية	أستاذ مساعد
.3	أ. د. زياد الجرجاوي.	صحة نفسية	جامعة القدس المفتوحة	أستاذ
.4	د. عاطف الأغا.	علم نفس تربوي	الجامعة الإسلامية	أستاذ مساعد
.5	د. عايدة صالح.	صحة نفسية	جامعة الأقصى	أستاذ مشارك
.6	د. محمد صادق.	علم نفس تربوي	جامعة الأقصى	أستاذ مساعد
.7	د. نبيل دخان.	صحة نفسية	الجامعة الإسلامية	أستاذ مساعد
.8	د. نعمات علوان.	صحة نفسية	جامعة الأقصى	أستاذ مشارك
.9	د. يحيى النجار.	صحة نفسية	جامعة الأقصى	أستاذ مشارك

ملحق رقم (2) كتاب التحكيم

الجامعة الإسلامية– غزة
عمادة الدراسات العليا
كلية التربية– قسم علم النفس

السيد الدكتور / ..... حفظه الله،،،

تحية طيبة وبعد ،،،

الموضوع / التكرم بتحكيم أدوات الدراسة (المعاملة المدرسية وعلاقتها ببعض أنماط السلوك).

يقوم الباحث / حموده حسن عبد العال بعمل دراسة لنيل درجة الماجستير في الجامعة الإسلامية – قسم علم النفس / إرشاد نفسي، وهذه الدراسة بعنوان **(المعاملة المدرسية وعلاقتها ببعض أنماط السلوك).**

حيث يعرف الباحث متغيرات الدراسة **:**

تعريفاً إجرائياً كما يلي:

1.المعاملة المدرسية: "هي الدرجة التي يحصل عليها الطلبة في المقياس الخاص المعاملة المدرسية".

2.دافعية الإنجاز: "وهو الدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة من خلال الإجابة على عبارات المقياس المستخدم في هذه الدراسة".

3. السلوك الفوضوي: "الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس السلوك الفوضوي."

تعريفاً اصطلاحاً كما يلي:

1. **المعاملة المدرسية:** "يعرفها الباحث: بأنها المعاملة الاجتماعية والنفسية السائدة في المدرسة من علاقات وتفاعلات بين الموجودين داخل المدرسة تتمثل في علاقة المدرس بالطالب، وتقيس مدى الاهتمام والصداقة التي يواجهها المدرس للطالب، وعلاقة الطالب برفاقه في المجتمع المدرسي التي تتسم بجو من الألفة والتعاون ومدي اهتمام بالطالب وتقبله للمدرسة وحبه لها بوجه عام، وكذلك الاهتمام بالعلاقات الاجتماعية بين الإدارة المدرسية والطلاب".

2. **دافعية الإنجاز:** "هي الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح وهو هدف ذاتي يوجه وينشط السلوك، ويعتبر من المكونات الهامة للنجاح المدرسي للأطفال والراشدين".

3. **السلوك الفوضوي:** هو" السلوك الذي يقوم به الطالب ضد الآخرين (الزملاء، المعلمين، الممتلكات المدرسية، التعليمات والأنظمة المدرسية) في شكل يعمل على إثارة الفوضى، ويهدف إلى إلحاق الضرر بالآخرين بصورة تنتهك فيها حقوقهم الشخصية، ويصاحبه إصرار من القائم به، وتذمر وقلق من المتلقي له. والذي يتحدد في الإثارة والإزعاج، العدوان، التخريب، مخالفة الأنظمة والتعليمات المدرسية".

ولذا نرجو من سيادتكم الإطلاع على هذه الاستبانة وتحكيمها، وتحديد مدى ملاءمة فقرات الاستبانة ووضوحها ومناسبتها لما وضعت لقياسه، وإبداء الرأي في صلاحيتها لتطبيقها على عينة الدراسة ، كما نرجو من سيادتكم أن تقوموا بتعديل ما يلزم من خلال إضافة فقرات مناسبة وملائمة، أو حذف أي فقرة من الفقرات ترونها غير ملائمة وغير مناسبة، أو إعادة صياغة لبعض الفقرات في الاستبانة من وجهة نظركم المحترمة.

مع فائق احترامي وتقديري لجهودكم الكريمة...

ملحق رقم (3) المقاييس بصورتها الأولية

الجامعة الإسلامية- غزة

عمادة الدراسات العليا

كلية التربية- قسم علم النفس

" مقياس المعاملة المدرسية وعلاقتها ببعض أنماط السلوك "

عزيزي الطالب/ عزيزتي الطالبة،

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

إليكم استبانه المعاملة المدرسية وعلاقتها ببعض أنماط السلوك والذي أعدها الباحث من أجل قياس درجة الفروق والعلاقة بين المعاملة المدرسية وبعض أنماط السلوك، وذلك في إطار دراسة ماجستير بعنوان **(المعاملة المدرسية وعلاقتها ببعض أنماط السلوك).**

حيث يتكون هذه الاستبانة من (71) فقرة وأمام كل فقرة من فقرات الاستبانة ثلاث بدائل هي كالتالي: يحدث دائماً يحدث أحياناً لا يحدث أبداً

لذا أرجو قراءة كل فقرة من فقرات الاستبانة والإجابة عليها بدقة وموضوعية وذلك بوضع علامة (×) أما البديل الذي تراه/ترينه مناسباً.

مع العلم أنه لا يوجد هناك عبارات صحيحة وأخرى خاطئة، وإنما هي تعبير عن الآراء الشخصية للفرد، وأن نتائج هذه الاستبانة إنما هي لأغراض البحث العلمي فقط، وسيتم التعامل معها بسرية تامة.

شاكرين حسن تعاونكم معنا،،،

الباحث

حموده عبد العال

البيانات الأولية:

الجنس: ( ) طالب ( ) طالبة

المستوى التعليمي: ( ) السابع ( ) الثامن ( ) التاسع

منطقة السكن: ( ) رفح ( ) خان يونس ( ) الوسطى ( ) غزة ( ) شمال غزة

الرقم	العبارة	يحدث دائماً	يحدث أحياناً	لا يحدث أبداً
	أولاً: مقياس المعاملة المدرسية			
.1	يوبخني المعلم عندما أهمل واجباتي المدرسية.			
.2	يوبخني المعلم إذا انشغلت بأشياء خارج الدرس.			
.3	يوبخني المعلم إذا أحدثت فوضي داخل الفصل.			
.4	يعامل مدير المدرسة جميع الطلاب بالعدل والمساواة.			
.5	يسمح لي المعلم أن أعبر عن أرائي بحرية وطلاقة.			
.6	أتلقي عبارات التأنيب القاسية من مدير المدرسة عندما أخطئ.			
.7	أحس بالقبول كانسان ايجابي فعال بين زملائي في المدرسة .			
.8	يعامل مدير المدرسة جميع الطلاب بالعدل والمساواة.			
.9	يرفض المعلم الاستماع إلي.			
.10	يتم التجاوز عن أخطائي في المدرسة أسوة بزملائي.			
.11	يغضب المعلم عندما أسأله عن شيء لم أفهمه.			
.12	أتلقى المساندة والدعم من المعلم عندما أتعرض لمشكلة ما.			
.13	يشتمني المعلم بألفاظ سيئة أمام زملائي.			
.14	يبدي المعلمون المودة تجاهي.			
.15	يفرق المعلم بيني وبين زملائي.			
.16	يصرخ المعلم في وجهي لأقل سبب.			
.17	أشعر أن هناك علاقات ايجابية مبنية على الثقة بيني وبين زملائي.			
.18	يقوم مدير المدرسة بتنفيذ القوانين المدرسية دون مراعاة ظروف الطلاب.			
.19	أشعر برغبة للتفوق على زملائي.			
.20	يغار مني زملائي عندما أعمل عملاً جيداً.			
.21	يشاركني زملائي في المناسبات الاجتماعية.			
.22	أتعرض للسخرية والاستهزاء من قبل زملائي.			
.23	أشعر بعدم رغبة زملائي في وجودي حولهم.			
	ثانياً: مقياس دافعية الإنجاز			
.1	استمتع بوجودي مع أفراد يتساوون معي في قدراتهم.			
.2	أشعر أن بإمكاني أن أنجح في أي شيء إذا ما حاولت ذلك.			
.3	أسعى إلى التفوق بصورة مستمرة.			
.4	يصعب علي تجاوز العقبات التي تعترض انجازي لعملي.			
.5	أشعر بالراحة عندما أنهي كل أعمالي.			
.6	أهتم كثيراً بإخراج عملي في أحسن صورة.			
.7	أعترف بالفشل مثلما أعترف بالنجاح.			
.8	أحب العمل المشحون بالمنافسة.			
.9	أبذل جهداً كبيراً في عملي خوفاً من الفشل.			

.10	استغل كل وقتي فيما فيه منفعة.				
.11	أنهي عملي أولاً بأول ولا أؤجل عملي إلى الغد.				
.12	يزيدني تشجيع الآخرين إصراراً على إنجاز عملي.				
.13	تحمل المسؤولية أمر يضايقني.				
.14	أشعر بالرضا عندما أنجز عملي بسرعة وإتقان.				
.15	أشعر بأنه بإمكاني القيام بأعمال متميزة.				
.16	أحب أن أتقن ما أعمله.				
.17	أفضل القيام بالمهام الصعبة.				
.18	يشتد حماسي حين أشعر بمنافسة الآخرين.				
.19	يهمني أن أكون متفوقا.				
.20	أبذل كل جهدي لتذليل العوائق التي تمنع وصولي إلى أهدافي.				
.21	أنجز أعمالي بسرعة.				
.22	أستمر في عمل الشيء ولو استغرق إتمامه وقتًا طويلا.				
.23	يزداد حماسي ونشاطي عندما أشعر أنني أواجه مهمة صعبة.				
.24	تتجه اهتماماتي ونشاطاتي عامة نحو أهداف أود أن تتحقق في المستقبل.				
	ثالثاً: مقياس السلوك الفوضوي				
.1	أرفض قبول النقد والتوجيه من المعلمين.				
.2	أعمد إلى إصدار بعض الأصوات الغريبة أثناء الحصة.				
.3	أقوم باستخدام التهديد مع زملائي.				
.4	أقوم بالكتابة على المقاعد الدراسية.				
.5	أرفض التقيد بالأنظمة والتعليمات المدرسية.				
.6	أتعمد توجيه أسئلة خارج موضوع الدرس للمعلم.				
.7	أسعى إلي إضاعة وقت الحصة.				
.8	أتعمد التأخر عن الطابور الصباحي.				
.9	أقوم بتحطيم الأشياء عندما أغضب.				
.10	أتعمد التأخر عن الفصل حتى دخول المعلم.				
.11	أقوم بإتلاف الوسائل التعليمية.				
.12	أقوم بالعبث بأبواب الفصول والنوافذ.				
.13	أقوم بمقاطعة المعلم أثناء الحصة.				
.14	أقوم بمخالفة أراء زملائي.				
.15	أقوم بدفع الطلاب عند الدخول إلى الفصل.				
.16	أكثر من الشكوى للمعلم دون سبب واضح.				
.17	إذا اعتدى علي شخص أرد بأقوى من اعتدائه.				
.18	أثير الضوضاء عندما اشعر بالتعب والملل من الدراسة.				
.19	أجيب على أسئلة المدرس أثناء إجابة زميلي.				
.20	اشعر بالراحة عندما ادخل في جدال مع المدرس.				
.21	أنادي زملائي بألقاب ومسميات تزعجهم.				

.22	ارمي الأوراق والأوساخ داخل الصف.				
.23	أتقيد بالتعليمات داخل الصف.				
.24	أقوم بحركات وإشارات تضحك الآخرين.				

الباحث

حموده عبد العال

ملحق رقم (4)

الجامعة الإسلامية– غزة

عمادة الدراسات العليا

كلية التربية– قسم علم النفس

" استبانة المعاملة المدرسية وعلاقتها ببعض أنماط السلوك "

عزيزي الطالب/ عزيزتي الطالبة،

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

إليكم استبانه المعاملة المدرسية وعلاقتها ببعض أنماط السلوك والذي أعدها الباحث من أجل م درجة الفروق والعلاقة بين المعاملة المدرسية وبعض أنماط السلوك ، وذلك في إطار دراسة ماجستير بعنوان **(المعاملة المدرسية وعلاقتها ببعض أنماط السلوك لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في قطاع غزة).**

حيث تتكون هذه الاستبانة من (60) فقرة وأمام كل فقرة من فقرات الاستبانة ثلاث بدائل هي كالتالي: يحدث دائماً يحدث أحياناً لا يحدث أبداً

لذا أرجو قراءة كل فقرة من فقرات الاستبانة والإجابة عليها بدقة وموضوعية وذلك بوضع علامة (×) أما البديل الذي تراه/ترينه مناسباً .

مع العلم أنه لا يوجد هناك عبارات صحيحة وأخرى خاطئة، وإنما هي تعبير عن الآراء الشخصية للفرد، وأن نتائج هذه الاستبانة إنما هي لأغراض البحث العلمي فقط، وسيتم التعامل معها بسرية تامة.

شاكرين حسن تعاونكم معنا،،،

الباحث

حمودة عبد العال

البيانات الأولية:

الجنس: ( ) طالب ( ) طالبة

المستوى التعليمي: ( )السابع ( )الثامن ( )التاسع

منطقة السكن: ( ) رفح ( ) خان يونس ( )الوسطى ( )غزة ( )شمال غزة

الرقم	العبارة	يحدث دائماً	يحدث أحياناً	لا يحدث أبداً
.1	يستهزئ بي المعلم عندما أهمل واجباتي المدرسية.			
.2	يضربني المعلم إذا انشغلت بأشياء خارج الدرس.			
.3	يوبخني المعلم إذا أحدثت فوضى داخل الفصل.			
.4	يعامل مدير المدرسة جميع الطلاب بالعدل والمساواة.			
.5	يسمح لي المعلم أن أعبر عن أرائي بحرية.			
.6	يؤنبني مدير المدرسة عندما أخطئ.			
.7	يرفض المعلم الاستماع إلى حديثي.			
.8	يغضب المعلم عندما أسأله عن شيء لم أفهمه.			
.9	أتلقى المساندة والدعم من مدير المدرسة عندما أتعرض لمشكلة ما.			
.10	يشتمني المعلم بألفاظ سيئة أمام زملائي.			
.11	يبدي المعلمون المودة تجاهي.			
.12	يفرق المعلم بيني وبين زملائي في المعاملة.			
.13	يصرخ مدير المدرسة في وجهي لأتفه سبب.			
.14	أشعر بوجود علاقات ايجابية مبنية على الثقة بيني وبين زملائي.			
.15	ينفذ مدير المدرسة القوانين المدرسية دون مراعاة ظروف الطلاب.			
.16	أشعر برغبة للتفوق على زملائي.			
.17	يغار مني زملائي عندما أعمل عملاً جيداً.			
.18	يشاركني زملائي في المناسبات الاجتماعية.			
.19	أتعرض للسخرية والاستهزاء من قبل زملائي داخل المدرسة.			
.20	أشعر برغبة زملائي في وجودي حولهم .			
.21	أشعر بإمكانية النجاح في أي شيء إذا ما حاولت ذلك.			
.22	أسعى إلى التفوق بصورة مستمرة.			
.23	يصعب علي تجاوز العقبات التي تعترض انجازي لعملي.			
.24	أشعر بالراحة عندما أنهي كل أعمالي.			
.25	أهتم كثيراً بإخراج عملي في أحسن صورة.			
.26	أعترف بالفشل مثلما أتباهى بالنجاح.			
.27	أحب العمل المشحون بالمنافسة.			
.28	أبذل جهداً كبيراً في عملي تجنباً للفشل.			
.29	استغل كل وقتي فيما فيه منفعة.			
.30	يزيدني تشجيع الآ خرين إصراراً على إنجاز عملي.			
.31	تحمل المسؤولية أمر يضايقني.			
.32	أشعر بالرضا عندما أنجز عملي بسرعة وإتقان.			

.33	أشعر بأنه بإمكاني القيام بأعمال متميزة.				
.34	أحب أن أتقن ما أعمله.				
.35	أفضل القيام بالمهام الصعبة.				
.36	يشتد حماسي حين أشعر بمنافسة الآخرين.				
.37	أبذل كل جهدي لتذليل العوائق التي تمنع وصولي إلى أهدافي.				
.38	أنجز أعمالي بسرعة.				
.39	أستمر في عمل الشيء ولو استغرق إتمامه وقتًا طويلا.				
.40	يزداد حماسي ونشاطي عندما أشعر أنني أواجه مهمة صعبة.				
.41	أرفض قبول النقد والتوجيه من المعلمين.				
.42	أعمد إلى إصدار بعض الأصوات الغريبة أثناء الحصة.				
.43	أقوم باستخدام التهديد مع زملائي.				
.44	أقوم بالكتابة على المقاعد الدراسية.				
.45	أرفض التقيد بالأنظمة والتعليمات المدرسية.				
.46	أتعمد توجيه أسئلة خارج موضوع الدرس للمعلم.				
.47	أسعى إلي إضاعة وقت الحصة.				
.48	أتعمد التأخر عن الطابور الصباحي.				
.49	أقوم بتحطيم الأشياء عندما أغضب.				
.50	أتعمد التأخر عن الفصل حتى دخول المعلم.				
.51	أقوم بإتلاف الوسائل التعليمية.				
.52	أقوم بالعبث بأبواب الفصول والنوافذ.				
.53	أقوم بمقاطعة المعلم أثناء الحصة.				
.54	أقوم بدفع الطلاب عند الدخول إلى الفصل.				
.55	أكثر من الشكوى للمعلم دون سبب واضح.				
.56	أثير الضوضاء عندما اشعر بالتعب والملل من الدراسة.				
.57	أجيب على أسئلة المدرس أثناء إجابة زميلي.				
.58	أنادي زملائي بألقاب ومسميات تزعجهم.				
.59	أتقيد بالتعليمات داخل الصف.				
.60	أقوم بحركات وإشارات تضحك الآخرين.				

الباحث

حموده عبد العال

ملحق رقم (5)

بسم الله الرحمن الرحيم

Palestinian National Authority
Ministry of Education &Higher Education
General Directorate of Educational planning

السلطة الوطنية الفلسطينية
وزارة التربية والتعليم العالي
الادارة العامة للتخطيط التربوي

الرقم: و.ت.غ مذكرة داخلية (٥٦١٨)
التاريخ: 2012/12/5م
الموافق: 21 محرم، 1434هـ

2012 عام التعليم الفلسطيني

السادة/ مديري التربية والتعليم المحترمين

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

الموضوع/ تسهيل مهمة بحث

نهديكم أطيب التحيات، ونتمنى لكم موفور الصحة والعافية، وبخصوص الموضوع أعلاه، يرجى تسهيل مهمة الباحث/ حمودة حسن محمد عبد العال والذي يجري بحثاً بعنوان :

" المعاملة المدرسية وعلاقتها ببعض أنماط السلوك لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في قطاع غزة "

وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في كلية التربية جامعة الإسلامية بغزة تخصص علم نفس- إرشاد نفسي، في تطبيق أدوات البحث على عينة من طلبة المرحلة الأساسية العليا بمديرياتكم الموقرة، وذلك حسب الأصول.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،

د. علي عبد ربه خليفة
مدير عام التخطيط التربوي

السلطة الوطنية الفلسطينية وزارة التربية والتعليم العالي مديرية التربية والتعليم شرق غزة

Abeer Al-Asliqar

السادة/ مديرو المدارس ومديراتها المحترمة حفظهم الله
لاسانع من تسهيل مهمة الباحث
بما لا يؤثر على سير العملية التعليمية
مع الشكر

١- محاذ سيد جبل
٢- الإمام الشافعي (P)
٣- الرملة الأساسية
٤- المخيم- الناصرة الأساسية (P)
٥- المخيم- الحرية الأساسية (P)

النائب الفني

نسخة:
- السيد/ معالي وزير التربية والتعليم العالي
- السيد/ وكيل وزارة التربية والتعليم العالي
- السيد/ وكيل الوزارة المساعد للشئون الإدارية والمالية
- الملف.