

# مُشكلات المراهقين الداخلية والخارجية<sup>(١)</sup> المقدرة ذاتياً وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة وطالبات المرحلة الإعدادية

أمل إبراهيم محمود عبد الباقي<sup>(\*)</sup>

## ملخص

هدفت الدراسة الحالية لتحديد العلاقة بين التقدير الذاتي للمشكلات الداخلية والخارجية للمراهقين والتحصيل الدراسي، كما هدفت لبيان دلالة الفروق بين الذكور والإناث في تقديرهم لتلك المشكلات، ومدى تأثير التقدير الذاتي لهذه المشكلات في ظل اختلاف بعض المتغيرات الديموغرافية لأفراد العينة. تمثلت أداة الدراسة الراهنة في قائمة التقرير الذاتي للشباب للأعمار من ١١ - ١٨ عام والمعروفة باسم Youth Self-Report (YSR). المنهج والجراءات: - طبقت الأداة على عينة من المراهقين حجمها (٥٨٧) طالباً (٣٠٩ ذكور و٢٧٨ إناث) من طلاب المرحلة الإعدادية بصفوفها الثلاثة، الذين تراوحت أعمارهم بين ١٣ عاماً إلى ١٦ عاماً بمتوسط عمري قدره (١٣,٦) عاماً وانحراف معياري قدره (١ عاماً) كذلك تم تجميع الدرجات التحصيلية التي حصل عليها الطلاب في امتحان نصف العام. أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية عكسية دالة بين التقدير الذاتي للمشكلات الداخلية والخارجية المرتبطة بالمراهقة والتحصيل الدراسي، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير المشكلات الداخلية والخارجية بين كل من الطلاب الذكور والإناث، وكذلك كانت هناك علاقات ارتباطية دالة بين تقدير المشكلات الداخلية والخارجية وبعض المتغيرات الديموغرافية والمتمثلة في: الدخل وتعليم الوالدين وعدد أفراد الأسرة، بينما لم يكن لعمر الطالب علاقة بهذه المشكلات الداخلية أو الخارجية.

**الكلمات المفتاحية:** التقدير الذاتي للمشكلات الداخلية والخارجية- المرحلة الإعدادية- التحصيل الدراسي.

---

(١) حاولت الباحثة البحث عن الترجمة العربية لمصطلحي Internalizing and Externalizing problems وعرضت الأمر على بعض المختصين وكانت أقرب ترجمة للمعنى هي المشكلات الداخلية والخارجية على الرغم من اختلاف المعنى الحرفي للمصطلحات.

(\*) للمراسلات في شأن هذا البحث ترسل إلى د. أمل إبراهيم [amal\\_ibrahim2@yahoo.com](mailto:amal_ibrahim2@yahoo.com)

## Internalizing and Externalizing Self-estimated Problems of Adolescents and Their relation To the Academic Achievement for a Sample of Male and Female Students in the Preparatory Stage

Amal Ibrahim Mahmoud Abd elbaky

### Abstract

The present study aimed to identify the relationship between self-report of the internalizing and externalizing problems of adolescence and the academic achievement. It also aimed to show the significance differences between males and females in these problems, as well as the study aimed to reveal how the self-assessment of these problems would vary in terms of some demographic variables. The current study tool was the Youth Self-Report (YSR) according to age's 11-18 students. Methodology and Procedures: The tool was applied to a total sample consisted of (587) students (309 males and 278 females) of the preparatory students (in their three grades levels), in the age ranged from 13 -16 years ( $M= 13.6$  years,  $SD= 1$  year). The grades of students' academic achievement in the first term exams were also collected. The results revealed a correlation between the internalizing and externalizing problems related to adolescence and academic achievement, and we also found significant differences between males and females students in internalizing and externalizing problems. Moreover there were significant correlations between internalizing and externalizing problems and some demographic variables such as: Parents' education, and the number of family members, while the age of the students was not related to internalizing or externalizing problems.

**Key Words :** Preparatory Stage- externalizing problems of adolescence- academic achievement

### مقدمة:

تعد دراسة الشخصية الإنسانية محور اهتمام علم النفس، إذ تهتم هذه الدراسات بمكونات تلك الشخصية ومحدداتها والعوامل المؤثرة في تكوينها وحالات السواء والاضطراب بها، وقد شهدت العقود الأخيرة اهتمامًا متزايدًا بدراسة اضطرابات الشخصية<sup>(1)</sup>، وزيادة في عدد البحوث العلمية المتعلقة بها (محمد، ٢٠٠٠: ٣٥٣).

(1)Personality Disorder

حظي تقسيم مشكلات المراهقين إلى داخلية وخارجية باهتمام كبير في العقدين الماضيين من قبل الباحثين في علم النفس (Bornstein, Hahn, Haynes, 2010; Wright, Krueger, Hobbs, Markon et al. 2013). إذ يُعد واحدًا من أكثر الأطر النظرية المدروسة والمحققة (Cummings, Bornovalova, Ojanen, Hunt, et al., 2013). كما يعد أفضل إطار نظري لفهم المشكلات المتزامنة الحدوث (Daughters, Reynolds, MacPherson, Kahler, et al., 2009a). فهو يمثل طفرة في الدراسات التي تناولت خصائص ومسببات المشكلات والاضطرابات المتصاحبة نفسياً (Eisenberg, Cumberland, Spinrad, Fabes, et al., 2001). وتقسّم المشكلات طبقاً لهذا النموذج إلى فئتين رئيسيتين يمثلان أبعاداً من الدرجة الثانية هما المشكلات الداخلية والمشكلات الخارجية.

وأول من استخدم هذين المصطلحين وقام بتطويرهما من الناحية النظرية هما أشينباتش وإيدلبروك (Achenbach, & Edelbrock, 1976)، ويعد تصنيفهما أكثر التصنيفات قبولاً لدى علماء النفس، حيث حظي بقبول واسع من قبل محلي السلوك سواء من الناحية النظرية أو العملية (Cited in Kerig, & Becker, 2010).

ودعم هذا النموذج ظهور سلسلة من الدراسات التي تحققت من البنية العاملية لهذا النموذج الثنائي للمشكلات، ومنها على سبيل المثال دراسات كل من: (Keiley, Bates, Dodge, & Pettit, 2000; Krueger, McGue, Iacono, 2001; Krueger, Markon, Patrick. Iacono 2005; Miller, Fogler, Wolf, Kaloupek, & Keane, 2008; Cummings, et al 2013; Kindler, & Myers, 2015).

كما تكررت الدراسات التي تحققت من هذا النموذج باستخدام التحليل العاملي التوكيدي عبر العديد من الثقافات المختلفة مثل دراسة ريسكورلا وإيفانوفا وأشينباتش وبيجوفاك وآخرين (Rescorla, Ivanova, Achenbach, Begovac, et al. 2012). ٤٤ مجتمعاً ثقافياً مختلفاً عبر العالم، ودراسة ريسكورلا وأشينباتش وإيفانوفا ودومينسي وآخرين (Rescorla, Ivanova, Achenbach, Dumenci, et al., 2007) عبر ٢٤ مجتمعاً مختلفاً على عينة من مجتمعات ثقافية مختلفة قوامها ٣٠٢٢٤ مراهقاً ومراهقة، ودراسة إيفانوفا وأشينباتش وريسكورلا وو دومينسي وآخرين (Ivanova,

Achenbach, Rescorla, Dumenci, et al., (2007) على عينة عبر ٢٣ مجتمعًا مكونة من ٢٧٢٠٦ (سبعة وعشرون ألفًا ومئتان وستة مراهق ومراهقة) بعمر من ١١: ١٨ عامًا. ودراسة فيرهالست وأشينباتش وفان دير إنده وإيرول وآخرين Verhulst, Achenbach, van der Ende, Erol, et al., (2003) عبر سبعة مجتمعات على عينة مقدارها ٧١٣٧ مراهقًا ومراهقة. ودراسة كريجنين وأشينباتش وفيرهالست Crijnen, Achenbach, & Verhulst, (1997) عبر ١٢ مجتمعًا على عينة قوامها ١٣٦٩٧ مراهقًا ومراهقة. ودراسة ديجروت وآخرين De Groot, et al., (1996) على عينة من المراهقين من المجتمع الألماني وأخرى من المجتمع الأمريكي ودراسة رامين Ramin, (2006) على عينة من المجتمع الإنجليزي وأخرى من المجتمع الأمريكي ودراسة روسيو وآخرين Rousseau, et al. (2008) على عينة من المجتمع الكاريبي وأخرى من الفلبين.

وقد دعم العديد من الدراسات غير العاملة هذا النموذج بما يؤكد أهميته من خلال اكتشاف علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائيًا بين المشكلات المكونة لتلك الأبعاد مثل القلق والاكتئاب (مشكلات داخلية)، والعدوان ومشكلات المسلك (مشكلات خارجية)، مثل دراسات كل من: (Lilienfeld, 2003; Hammarberg & Hagekull, 2006; Lansford, Malone, Stevens, Dodge, et al 2006; Howell, & Watson, 2009; Fanti & Henrich, 2010; Cosgrove, Rhee, Gelhorn, Boeldt, et al. 2011) وتقتصر النظرية الحديثة أن المشاكل والاضطرابات ذات التشخيص الواضح المحدد هي وسيلة لدراسة التوزيعات سواء كانت تصنيفات أو أبعاد (Acton, & zodda, 2005)، كما ترى هذه النظرية أن الأبعاد يجب أن تكون القاعدة الأساسية لهذه النظرية، حيث يعد هذا نهجًا جديدًا لتصنيف الأعراض النفسية (Wright, et al. 2013).

وتعد كل من المشكلات الداخلية والخارجية أكثر شيوعًا لدى المراهقين، وتمثل صعوبة أكبر بالمقارنة بمشكلات الأطفال (Bornstein, et al, 2010)؛ وذلك لتبني المراهق مفاهيم متعددة ومختلفة كنتيجة طبيعية للتطور والنمو الذي يمر به في هذه المرحلة، وهو ما يؤثر على أفكاره وعلاقاته ومهاراته؛ خاصة التحصيل الدراسي الذي يعد الاهتمام الأكبر للأسر المصرية.

كما يعد التحصيل الدراسي أحد أهم نواتج التعلم الإنساني، وأحد أهم غايات

التنمية البشرية حسب تقرير التنمية الإنسانية في مصر حول التعليم، الذي يعالج موضوع التعليم من منظور التنمية الإنسانية (تقرير التنمية الإنسانية العربية الخاص بمصر ١٩٩٨ - ١٩٩٩). وتعتبر جودة التحصيل الدراسي واحدة من أهم وسائل تحقيق جودة الحياة حيث ينعكس رفع مستوى التحصيل الدراسي على إنتاجية المجتمع وتقدمه وقوة دعائمه المتمثلة في أفرادها. وتشكل الدرجات التحصيلية وما ينبثق عنها من تقديرات أساسا مهما للكثير من الإجراءات والقرارات الهامة التي ترتبط بحياة الفرد وتؤثر فيه.

فأهلية الفرد للاستمرار بالدراسة، أو القبول في برنامج معين، أو الحصول على وظيفة معينة تتقرر بالمستوى الدراسي الذي يحققه متمثلا في التقدير أو الدرجات التي يحصل عليها. وستبقى تلك الدرجات من أفضل عوامل التنبؤ اللاحق (أبو حطب، عثمان، وصادق، ١٩٨٣).

والتعرف على العلاقة بين المشكلات الداخلية والخارجية والتحصيل الدراسي، له آثار مهمة على الممارسة النفسية والتربوية، سواء كانت هذه الارتباطات إيجابية أو سلبية فهي تساعد الممارسين على إنتاج تفسير وتقييم أفضل، والمساعدة في تطوير التدخلات المخططة المتخصصة (D'Abreu, & Marturano, 2010)، حيث يمكن أن تصمم بشكل أفضل وفقا لاحتياجات الطلاب، حيث تختلف إجراءات التدخل لذوي المشكلات الداخلية عن ذوي المشكلات الخارجية عن هؤلاء ذوي المشكلات الداخلية والخارجية المتصاحبة (Al-Yagon, 2015).

إلا أن التراث البحثي النفسي لا يقدم إجابات حاسمة ، ولا يكفي لتوضيح أو تأكيد العلاقة بين المشكلات الداخلية والخارجية والتحصيل الدراسي (Conrad, 2013)، فمثلا توصلت بعض الدراسات إلى وجود علاقة عكسية بين كل من المشكلات الداخلية والخارجية والتحصيل الدراسي ومنها دراسات كل من Bandura, Caprara, Barbaranelli, Gerbino, et al., (2003); D'Abreu, & Marturano, (2013); Morris, John, Halliburton, Morris, et al., (2010)، وهم يرون أن المشكلات الداخلية والخارجية تحد بشكل كبير من الفرص المتاحة للطلاب ، فهي

تجعلهم يختلفون عن الأطفال العاديين في القدرة على حل المشكلات بشكل ملائم وهو ما يجعل من تعلم المهارات الأساسية الضرورية للعمل الدراسي مهمة صعبة للغاية، لذلك فهم غالباً متأخرون دراسياً وفي حاجة إلى مساعدة ووقت إضافي لإنجاز مهامهم الدراسية (Zimmermann, Schutte, Taskinen, & Köller, 2013).

وعلى جانب آخر لم تتوصل دراسات عديدة إلى وجود علاقة بين كل من المشكلات الداخلية والخارجية والتحصيل الدراسي مثل دراسة باريجا وآخرون (Barriga, et al., 2002) ودراسة ميزهين وآخرون (Meizhen et al., 2015) ويشيرون إلى ضرورة الحذر عند تفسير أي ارتباط بين المشكلات الداخلية والخارجية والتحصيل الدراسي لأنها ربما تكون ارتباطات زائفة ناتجة عن متغيرات وسيطة تلعب أدوراً هامة في هذه العلاقة وتؤثر على كل من المشكلات الداخلية والخارجية والتحصيل الدراسي وأرجعوا هذه الارتباطات إلى متغير الانتباه.

في حين توصلت دراسات أخرى كثيرة نسبياً إلى وجود علاقة بين المشكلات الخارجية والتحصيل الدراسي، ولم تتوصل إلى وجود علاقة بين المشكلات الداخلية والتحصيل الدراسي ويرجعون السبب في ذلك إلى أن المشكلات الخارجية تخلق عوائق قوية للتعلم، حيث تتداخل بشكل سلبي مع المهارات الدراسية وتؤثر على التحصيل الدراسي. فهي لها تأثير واضح على التحصيل الدراسي وفرص النجاح الدراسية.

أما المشكلات الداخلية فهي يمكن أن تتعايش مع التحصيل الدراسي دون أن تؤثر عليه، ويرون تأثير المشكلات الداخلية غير كافٍ لخفض التحصيل الدراسي. (Mendonca, 2017, Masten, Roisman, Long, & Tellegen, 2005; Ansary, & Luthar, 2009; Malinauskiene, Vosylis, Zukauskienė, 2011; Vaillancourt, Brittain, McDougall, & Duku, 2013; Deighton, Humphrey, Belsky, Boehnke, et al., 2017). بينما لم تتوصل كونراد (Conrad 2013) إلى وجود علاقة بين المشكلات الخارجية والتحصيل.

وقد وجدت علاقة بين المشكلات الداخلية والتحصيل الدراسي في دراسة وايدمان وأوجستين ومورايا وما إليوت (Weidman, Augustine, Murayama, & Elliot,

(2015) وأكدوا أن المشكلات الداخلية تشير بشكل واضح إلى صعوبات في الانتباه والتركيز، التي من شأنها أن تؤثر سلبا في القدرات المعرفية، ومن ثمَّ التحصيل الدراسي.

## مشكلة الدراسة

نشأت مشكلة الدراسة الحالية من تعارض نتائج الدراسات السابقة حول العلاقة بين المشكلات الداخلية والخارجية والتحصيل الدراسي، إذ يبدو أنَّ التراث البحثي النفسي لا يقدم إجابات حاسمة حول تلك العلاقة. وكذلك عدم وجود دراسات عربية تتناول هذا النموذج من المشكلات (من حيث تقسيم المشكلات إلى داخلية وخارجية)، وعدم وجود دراسات تستخدم الأداة نفسها المستخدمة في هذه الدراسات التي أعدها أشينباتش وريسكورلا، وهي قائمة التقرير الذاتي للشباب لأعمار من ١١-١٨ YSR التي هي إحدى قوائم بطارية CBCL ذات الاستخدام واسع النطاق، التي تعد البطارية الأولى على مستوى العالم في قياس وتشخيص المشكلات السلوكية والوجدانية، والمشكلات الداخلية والخارجية لدى الأطفال والشباب (Cosgrove, et al. 2011)؛ لذا كان هناك حاجة إلى إجراء تلك الدراسة.

وبناء على ما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما طبيعة العلاقة بين كل من المشكلات الداخلية والخارجية والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية؟ وينبثق من هذا السؤال مجموعة من التساؤلات الفرعية كالتالي:

- ١- هل توجد علاقة بين المشكلات الداخلية والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية؟
- ٢- هل توجد علاقة بين المشكلات الخارجية والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية؟
- ٣- هل توجد فروق في المشكلات الداخلية بين كل من الذكور والإناث من طلبة المرحلة الإعدادية؟

٤- هل توجد فروق في المشكلات الخارجية بين كل من الذكور والإناث من طلبة المرحلة الإعدادية؟

٥- هل توجد علاقة بين المشكلات الداخلية والخارجية وبعض المتغيرات الديموجرافية والمتمثلة في مستوى تعليم الوالدين وعدد أفراد الأسرة والدخل وعمر الطالب؟

### أهداف الدراسة

تحدد أهداف الدراسة الراهنة في التالي:

- ١- التعرف على طبيعة العلاقة بين المشكلات الداخلية والخارجية والتحصيل الدراسي.
- ٢- بيان الفروق بين الطلبة والطالبات في تقدير المشكلات الداخلية والخارجية.
- ٣- التعرف على طبيعة العلاقة بين بعض المتغيرات الديموجرافية والمشكلات الداخلية والخارجية.

### أهمية الدراسة

تسعى الدراسة إلى إلقاء الضوء على الاتجاهات العالمية الحديثة لدراسة مشكلات الأطفال والمراهقين من خلال نموذج المشكلات الداخلية والخارجية، وهو نموذج حديث نسبيًا لدراسة المشكلات. وكذلك تقديم أداة ذات انتشار عالمي واسع لقياس تلك المشكلات، إذ تأمل الباحثة بتقنين تلك الأداة على مستوى الجمهورية، ومن ثمّ يمكن عمل البروفيل الخاص بها الذي من شأنه المساعدة في تشخيص اضطرابات هذه المرحلة وتحديد وضع الطالب ومدى احتياجه للتدخل أو العلاج، إذ إنّها أداة تشخيصية عالمية<sup>(١)</sup>.

(١) ترى الباحثة من خلال مراسلاتها مع صاحب المقياس أنّه يمكن الحصول على إذن منه باستخدام المقياس وتقنيته على البيئة المصرية دون مقابل مادي وهو ما يعد خطوة رئيسية في تشخيص مشكلات الأطفال والمراهقين حيث يحتوي المقياس على بروفييل نفسي تقسم الدرجات المعيارية عليه إلى ثلاثة أجزاء تمثل المدى المرضى (السريري) والمدى الطبيعي، وفي المنتصف يوجد خط الحدود border line، ومن خلال درجة الطفل يمكن تحديد موقعه على البروفيل، ومن ثمّ تحديد إذا كان في حاجة إلى الإرشاد النفسي أو إلى العلاج أو ليس في حاجة إلى أي تدخل.



## مصطلحات الدراسة

### ١ - المشكلات الداخلية والخارجية

لم يتفق الباحثون على وضع تعريف جامع مانع لكل من المشكلات الداخلية والخارجية، وذلك قد يرجع حسب رأى الباحثة إلى أنها ما زالت موضوعات تحت الدراسة حيث إن هناك مئات من الأبحاث التي تحاول إدراج عدد من المشكلات تحت كل فئة للوصول إلى تصنيف موحد لجميع المشكلات تحت هذين البعدين، وقد يرجع أيضا إلى وجود عدد من المشكلات التي لها حضور أو أعراض مزدوجة عند الفئتين، أو تلك المشكلات المقنعة التي لها خصائص عند فئة معينة ويعبر عنها من خلال أعراض الفئة الأخرى.

وتعني المشكلات الداخلية في هذه الدراسة: مشكلات ذات مستوى عال من السلبية والشعور المعاقب للذات والحزن والتوتر، وتعبر عن نفسها داخل الشخص. أما المشكلات الخارجية فهي تعني: تلك المشكلات التي تتميز بالسلوكيات الظاهرة غير التكيفية تجاه بيئة الفرد وتمثل ردود أفعال موجّهة تجاه الآخرين، وتعبر عن نفسها علنا.

وحيث إن التعريف الإجرائي للدراسة هو التعريف الذي يكون في حدود الدراسة والبحث، وعلى الباحث أن يفصل أن هذا التعريف الإجراءات الفعلية التي سيستخدمها في بحثه فإن الباحثة تعرف المشكلات الداخلية والخارجية بأنها: تلك المشكلات التي تقيسها قائمة التقرير الذاتي للشباب من ١١ - ١٨ عاما TRF 11-18، وهي: المشكلات الداخلية والتمثلة في القلق والاكتئاب والانسحاب والشكاوى الجسدية والمشكلات الخارجية والتمثلة في العدوان ومشكلات المسلك.

### ٢ - التحصيل الدراسي

هناك تعريفات عديدة للتحصيل الدراسي منها على سبيل المثال تعريف نيلسون وبيير ولان وسميث (2004) Nelson, Benner, Lane, & Smith., بأنه "هو مستوى محدد من الأداء أو الكفاءة في المواد الدراسية المختلفة يقاس من خلال المعلمين أو عن طريق الاختبارات المقننة أو كليهما" ويعرفه أبو حطب وآخرون (١٩٨٣) بأنه يعني "لغة الإنجاز والأحراز وهو يرتبط بأثر مجموعة من الخبرات التي يمكن وصفها

بأنها مقننة أو مقصودة ويمكن التحكم فيها"، ويعرفه العدل (١٩٩٦) بأنه "ما يتعلمه الفرد في المدرسة من معلومات خلال دراسته مادة معينة وما يدركه المتعلم من العلاقات بين هذه المعلومات وما يستتبطه منها من حقائق تنعكس على أداء المتعلم للاختبار الذي يوضع وفق قواعد تمكن من تقدير أداء المتعلم كميًا بما يسمى بدرجات التحصيل"، في حين يعرفه العنزى، والعنزى (٢٠١١) بأنه "المعدل التراكمي الذي يحصل عليه الطالب في مرحلة دراسية معينة معبرا عن حصيلة محددة من المعلومات واستيعابها من الناحية الكمية والكيفية، ويتم ذلك بطرق عدة، منها اختبارات التحصيل المقننة أو بواسطة تقييم المعلمين أو الامتحانات المختلفة". ومن التعريفات السابقة يتضح أنها جميعا ركزت على جانبين، الأول هو مستوى الأداء أو الكفاءة والثاني هو طريقة التقييم، التي يقوم بها المعلم أو عن طريق اختبارات مقننة. وحيث إنَّ التعريف الإجرائي يتم بتحديد الإجراءات التي تتخذ لكي يتحقق في اللفظ المعنى المقصود فإنَّ الباحثة تعرف التحصيل الدراسي بأنه: الدرجة الفعلية التي يحصل عليها الطالب في امتحان نصف العام الدراسي في مواد اللغة العربية، والرياضيات والعلوم، والدراسات الاجتماعية.

## مفاهيم الدراسة والإطار النظري

### أولا: المشكلات الداخلية والخارجية

غالبا ما توصف المشكلات الداخلية بأنها مشكلات تتصف بمستوى عال من السلبية والشعور المعاقب للذات والحزن والتوتر، وتعبّر عن نفسها داخل الشخص، حيث يحتفظ بمشاكله لنفسه، فهي تخبر داخليا، موجّهة تجاه الذات. في حين توصف المشكلات الخارجية بأنها مشكلات تتميز بالسلوكيات الظاهرة غير المنكيفة تجاه بيئة الفرد، وتتسبب في ضعف أو تدخل في أداء الحياة، فهي ردود أفعال موجّهة تجاه الآخرين يعبر عنها علنا، وتعد سلوكيات غير ملتزمة تتضمن صعوبات في تنظيم الذات، ويصفها بعض الباحثين بأنها مشكلات عدوانية واعتدائية ومخرّبة (Achenbach, Ivanova, Rescorla, Turner, & Althoff, 2016).

وتمثل كل من المشكلات الداخلية والخارجية نمطا محددًا من المشكلات،

تسمى المشكلات الداخلية مشكلات التحكم الصريح، وهو ما يعني أن الأفراد الذين يعانون من تلك المشكلات يحاولون الحفاظ على ضبط أو تنظيم لحالتهم المعرفية والوجدانية بحيث يصعب ملاحظتها من قبل الآخرين، ولذلك يطلق عليها المشكلات السرية بما يعني صعوبة الكشف عنها من خلال الملاحظة الخارجية. على النقيض المشكلات الخارجية التي يطلق عليها مشكلات التحكم الضعيف، حيث يعتقد أنها ناتجة جزئياً من ضعف التحكم وال ضبط أو ضعف التنظيم الذاتي، فالأطفال الذين يعرضون سلوكيات مشكلات المسلك أو العدوان مثل المشاجرات والاعتداء والتهديد وغيرها تكون لديهم صعوبات في تنظيم سلوكهم وتعبيراتهم الوجدانية، وهذه المشكلات تكون عادة معلنة ويسهل تحديدها وذلك لإمكانية ملاحظتها بشكل مباشر (Lansford, et al. 2006; Levy, Florence, Hawes, David, et al., 2015).

وعلى الرغم من تعدد وتعقيد كل من المشكلات الداخلية والخارجية، فإن الباحثين وجدوا أن هناك أربع مشكلات رئيسية تندرج تحت زملة الأعراض الداخلية وهي: القلق، والاكتئاب، والانسحاب، والشكاوى الجسدية، في حين أن المشكلات الخارجية يندرج تحتها: مشكلات المسلك، والعدوان، وقصور الانتباه المصاحب بالنشاط الزائد (Madigan, Brumariu, Villani, Atkinson, et al., 2016).

ونظراً لأن الدراسة تعتمد على النسخة الأخيرة من قائمة التقرير الذاتي للشباب ٢٠٠١ التي لم يتم فيها تأكيد اضطراب قصور الانتباه المصاحب للنشاط الزائد كمكون لبعد المشكلات الخارجية فقد تم استبعاده في الدراسة الحالية واقتصر البحث للمشكلات الخارجية على مشكلات المسلك والعدوان.

## ١ - المشكلات الداخلية

تتصف بمستوى عال من السلبية والشعور المعاقب للذات والحزن والتوتر (Achenbach, et al., 2016). والأفراد الذين يعرضون سلوكيات ذات طابع داخلي، غالباً ما يكون لديهم تكيف سيء وإدراك سلبي لقيمة الذات ومشاعر الوحدة (Daughters, et al, 2009b). وتعتبر المشكلات الداخلية عن نفسها داخل الشخص، إذ يحتفظ بمشاكله لنفسه (Chen, Yang,& Wang, 2013)، فهي تخبر داخلياً، موجهة

تجاه الذات (Slade, 2007)، ولا تظهر في العالم الخارجي وقد تكون خفية أو مقنعة (Anderson, & Mayes, 2010). وهذه السلوكيات لا تخل بحقوق الآخرين ولا تزعجهم ولا تؤثر عليهم مباشرة (Daughters, et al, 2009b). وتسهم هذه المشكلات بشكل كبير في صعوبة العلاقات وتكوين الصداقات والعزلة عن الأقران (van Lier, et al., 2012; Chen, et al., 2013; Vaillancourt, et al., 2013) الضاغطة في ظهور الأعراض الداخلية (Jose, & Ratcliffe, 2004). وتتكون المشكلات الداخلية من المشكلات الآتية:

(أ) **القلق:** يمثل القلق والاكنتاب أكثر قضايا الصحة النفسية انتشارا لدى الأطفال وبالبالغين (Cummings, Caporino, & Kendall, 2014)؛ حيث وجد أن ٣٠٪ من المراهقين الذين تتراوح أعمارهم بين ١٣-١٨ عامًا يعانون من سلوكيات القلق في المستويات دون السريرية (Hudson, & Rapee, 2004)، وقد يصل إلى ٤٠٪ خاصة لدى الإناث والأقليات العرقية (Garber, & Weersing, 2010). يتضمن القلق أفكارا سلبية وغير واقعية وتفسيرا خاطئا للأعراض والأحداث، ونوبات هلع، وسلوكا قهريا (Allen, Rapee, & Sandberg, 2008). ويمكن للقلق أن يتخذ أشكالا عدة مثل قلق الامتحان أو القلق من موضوع محدد أو القلق المعمم (Ma, 1999)، لذلك تختلف الأعراض من نوع إلى آخر، إلا أن هناك مجموعة من ثلاثة عناصر مشتركة بين أعراض القلق وهي: (١) المشاعر الداخلية (خوف - عدم راحة - فزع) (٢) سلوكيات التجنب والانسحاب (٣) اضطرابات فسيولوجية مثل التعرق والغثيان وفقدان الشهية (Muris, 2002).

(ب) **الاكنتاب:** يعاني ١١٪ من المراهقين من الاكنتاب، ويبدأ الاكنتاب في الظهور عند سن ١٣ عاما (Cummings, et al., 2014) تقدير المستويات دون السريرية ٢٠٪، وقد ترتفع لدى بعض الفئات المعرضة أكثر مثل الإناث والأقليات العرقية (Garber, et al., 2010)، ويعد الاكنتاب من أكثر المشكلات تعبيراً عن المشكلات الداخلية (Hammen, 2005). ويشخص في المقام الأول

من خلال الأعراض التالية: الحزن، فقدان الاهتمام بالأنشطة، الفشل في المحافظة على الوزن (زيادة أو نقصان) مشكلات النوم، التعب أو نقص الطاقة، مشاعر عدم القيمة أو الذنب المفرطة، صعوبة التفكير أو اتخاذ القرار، التفكير في الموت (National Institute of Mental Health, 2012).

(ج) **الانسحاب الاجتماعي:** لا ينظر إلى الانسحاب الاجتماعي على أنه نوع محدد من المشكلات الداخلية لأنه غالباً ما يلزم مشكلات أخرى أو يكون جزءاً من مشكلات أخرى خاصة القلق والاكتئاب، لذلك يكون من الصعب تقدير النسبة المئوية لانتشاره (Anderson, et al., 2010). وينطوي الانسحاب الاجتماعي على سلوكيات متعددة مثل الخجل والكف، والتحفز الاجتماعي، بالإضافة إلى مشاركته حالات وجدانية مثل القلق والاكتئاب (Chen, et al. 2013). كما ينطوي على تقييم ذاتي غير واقعي للأداء الاجتماعي، وعدم الاهتمام بالتفاعل الاجتماعي وقصور في سلوكيات المجال الاجتماعي، حيث يتصفون بالعزلة عن أقرانهم وبأنهم سلبيون في مشاركتهم الأنشطة وغير سعداء بالمدرسة (Hall, Welsh, Bierman, & Nix, 2016). تميل خصائصه أن تكون مستقرة عبر الزمن (Jose, et al., 2004).

(د) **الشكاوى الجسدية:** هي شكاوى جسدية بدون سبب طبي معروف (Hughes, Lourea-Waddell, & Kendall, 2008). وهي نتيجة لعملية متعددة العوامل حيث تلعب العوامل البيولوجية والنفسية والاجتماعية أدواراً أساسية فيها (Crawley, Caporino, Birmaher, Ginsburg, et al., 2014). فهي تنتج من خلال الضغوط النفسية أكثر من كونها جسدية في الأصل (Lane, Barton-Arwood, Nelson, & Wehby, 2008b). عادة ما ينظر إليها على أنها جزء من المشاكل الداخلية مثل القلق والاكتئاب بدلاً من اعتبارها مكوناً منفصلاً (Crawley, et al., 2014)، ولذلك يصعب العثور على بيانات الانتشار الدقيق مثلها مثل الانسحاب (Hughes, et al., 2008).

## ٢ - المشكلات الخارجية

هي مشكلات تتميز بالسلوكيات الظاهرة غير التكيفية تجاه بيئة الفرد، وتتسبب في ضعف أو تدخل في أداء الحياة (Bongers, Koot, van der Ende, & Verhulst, 2004)، فهي ردود أفعال موجهة تجاه الآخرين يعبر عنها علناً، وتعد سلوكيات غير ملتزمة تتضمن صعوبات في تنظيم الذات، ويصفها البعض بأنها مشكلات عدوانية واعتدائية ومخرية (Daughters, et al, 2009b)، وغالبًا ما تنطوي المشكلات الخارجية على تقلبات واندفاعات تتجلى في السلوكيات المعارضة للسلطة والمعايير وغالبًا ما تنتهك حقوق الآخرين (Bornstein, et al, 2010; White, & Renk, 2012). فهي تكون ضارة بالآخرين أو على الأقل مزعجة، وغير مقبولة ومرفوضة لأنها تنتهك الأعراف الاجتماعية (Howell, et al. 2009)، وتتبع المشكلات الخارجية خاصة العدوان ومشكلات المسلك بمجموعة متنوعة من صعوبات التكيف الاجتماعي بما في ذلك الفشل الدراسي وجنوح الأحداث (Bongers et al, 2004; Liu, 2004).

كما تميل المشكلات الخارجية إلى الاستقرار، وتؤدي إلى نتائج سلبية طويلة الأمد للأفراد والمجتمعات التي يعيشون فيها (Krueger, et al., 2005; van Oort, 2007; Cramer, 2015). ومن بين المشكلات التي رصدت لهذه الفئة ظهور النسب العالية من التسرب والفشل الدراسي وانخفاض درجات الاختبارات التحصيلية وانخفاض نسب التخرج واستخدام التعليم المنزلي والإقامة في المؤسسات والتكيف السلبي بعد المدرسة، فهم معرضون لنتائج سلبية متعددة طويلة المدى (Shutherland, & Wehby, 2001). وتتمثل تلك المشكلات فيما يلي:

أ. **العدوان:** هو سلوك مؤذ معن، ينطوي على إلحاق الأذى بشخص آخر، ويحدث ذلك للانتقام أو بدون استفزاز (Chen, Huang, Chang, Wang, et al., 2010b)، ويمكن للعدوان أن يتصف بالهجوم الجسدي أو اللفظي أو كلاهما معاً. فهو سلوك يهدف إلى إيذاء شخص آخر لا يرغب في الإضرار به (Aggarwala, & Biharib, 2014). وهو شكل من أشكال السلوك الموجه نحو الهدف للإيذاء أو جرح كائن

آخر موجه لتجنب مثل هذه العملية. وينظر إليه على أنه شكل من أشكال السلوك المتكرر بصفة يومية (Lins, Alvarenga, Paixão, Almeida, et al., 2012)، ويكون العدوان مبررا كما في حالة الدفاع عن النفس، وقد يكون مدمرا للذات وللآخرين عندما لا يكون العدوان ردا على تهديد واضح، فيمكن أن يعتبر إشارة لاضطراب نفسي (Liu, 2004).

**ب. مشكلات المسلك<sup>(١)</sup>:** الأشخاص الذين يعانون من مشكلات المسلك يتصرفون في كثير من الأحيان بطرق مزعجة للغاية، وغير مقبولة اجتماعيًا، وغالبًا ما تكون غير قانونية (Hawes, David, Price, Matthew, et al, 2014). وهم يشعرون بالرضا تجاه أفعالهم، ولا يظهرون في العادة التعاطف مع ضحاياهم، وتبدأ الأعراض قبل سن ١٦ عاما وقد تستمر للنضج، وقد تتطور في بعض الأحيان إلى ما يعرف بالشخصية المعادية للمجتمع (McMahon, & Frick, 2005)، ومشكلات المسلك تنبئ بمشكلات خارجية أكثر خطورة خاصة في المراهقة. وعادة ما يواجه الأشخاص الذين يعانون من مشكلات المسلك بالرفض من أقرانهم مع احتمال نشوب الصراع (Rousseau, et al., 2008). والفرد ذو مشكلات المسلك يعرض سلوكا معاديا ومكررا سواء في البيت أو المدرسة، ما يؤدي إلى نتائج غير سارة لكون الفرد غير قابل للسيطرة عليه (McMahon, et al., 2005).

### ثانيا: التحصيل الدراسي

كما ذكر بالمقدمة يعد التحصيل الدراسي أحد أهم نواتج التعلم الإنساني، وأحد أهم غايات التنمية البشرية حسب تقرير التنمية الإنسانية في مصر حول التعليم، الذي يعالج موضوع التعليم من منظور التنمية الإنسانية (تقرير التنمية الإنسانية العربية الخاص بمصر ١٩٩٨ - ١٩٩٩)، وتعتبر جودة التحصيل الدراسي واحدة من أهم وسائل تحقيق جودة الحياة، إذ ينعكس رفع مستوى التحصيل الدراسي على إنتاجية المجتمع وتقدمه وقوة دعائمه المتمثلة في أفرادها، وتشكل الدرجات التحصيلية، وما ينبثق عنها من تقديرات أساسا مهما للكثير من الإجراءات والقرارات المهمة التي ترتبط

(1) Conduct problems

بحياة الفرد وتؤثر فيه.

وقد ارتبط ضعف التحصيل الأكاديمي بالمشكلات الداخلية والخارجية، وأصبحت هذه العلاقة محورًا للعديد من الدراسات، وذلك يرجع إلى عدد من الأسباب منها:

(١) ارتفاع معدلات الانتشار لتلك المشكلات، ومقاومتها لمعظم استراتيجيات التدخل.  
(٢) أن كل مجال يتنبأ بقوة بسوء التوافق، فتمثل المشكلات الداخلية والخارجية من المنظور التربوي عائقًا كبيرًا للتعلم الأمثل، ويمثل التحصيل الدراسي من منظور علم النفس المرضى مؤشر خطرٍ للمشكلات الداخلية والخارجية (Meizhen., Yingjia,& Hong, 2015).

(٣) دراسة الآليات الكامنة لتلك العلاقة قد تسفر عن رؤى نظرية حول الروابط المعرفية والسلوكية، فالفهم الواضح للعلاقة بين المشكلات الداخلية والخارجية والتحصيل سيساعد في إنتاج تقييم مناسب واستراتيجيات تدخل للأفراد المعرضون للخطر (Van Lier, Vitaro, Barker, Brendgen,& Tremblay, 2012).

كما أنّ الاقتران بين كل من المشكلات الداخلية والخارجية وضعف التحصيل الدراسي يمثل عائقًا في حياة التلاميذ، (Lane, Pierson,& Glaeser, 2008b) ومما يزيد من خطورة المشكلات الداخلية والخارجية المصاحبة لضعف التحصيل الدراسي، أنّ مستويات درجات التحصيل المصاحبة للذين يعانون من هذه المشكلات لا تتحسن عبر الوقت بل تظل ثابتة ومقاومة لجهود التدخل أو تسوء عبر الوقت وهذا ما أكده كل من: (Keiley, et al. 2000; Morrison, Anthony, Storino,& Dillon, 2001; Shutherland,& Wehby, 2001; Nelson, et al., 2004; Hammarberg,& Hagekull, 2006; Lane, et al., 2008b; Moilanen, Shaw,& Maxwell, 2011)، فعند مقارنة التلاميذ ذوي التحصيل المنخفض والمصاحب للمشكلات الداخلية والخارجية مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تبين أنّ درجات التحصيل الدراسي للأطفال ذوي صعوبات التعلم تحسنت عبر الوقت عن التلاميذ ذوي ضعف التحصيل المصاحب بالمشكلات سواء داخلية أو خارجية (Al-Yagon, 2015). على الرّغم من وجود هؤلاء التلاميذ على طول المتصل في الأماكن التربوية



متضمنة الفصول العامة، فإنهم أكثر عزلة من أي مجموعة أخرى من التلاميذ الذين يعانون من اضطرابات (Kauffman, 2001)، ذلك لأنهم غالبا من محدودى الصداقات ويتصرفون بأسلوب غير ملائم باستمرار ويبدءون بدعوة استجابات سلبية من الأقران والبالغين (Lane, et al., 2008a).

تحفيز هذه الفئة من التلاميذ باستخدام التهديد غير فعال، فهذا التهديد ربما يزيد من مستوى الضغط عليهم بخصوص تحصيلهم (Masten, et al. 2005). فالتلميذ عندما تكون لديه مشكلة داخلية أو خارجية فإنه يستبعد من فصله أو يقصى من الأنشطة، وعلى الرغم من أن هذه الإجراءات تؤدي إلى قلة المشكلات في الموقف التعليمي، فإنه على الجانب الآخر فإن هذا التلميذ إذا خبر مهمة عكسية مرتبطة بالسلوك المشكل فسوف يعزز فرص الهروب من أداء هذه المهمة بشكل كبير، ويرى موريسون وآخرون (Morrison, et al., 2001) إن الإقصاء من أنشطة التعليم خطأ كبير يقع فيه بعض التربويين. كما إن إعادة الصف الدراسي لهؤلاء التلاميذ يؤدي إلى نتائج سلبية عديدة، فعند مقارنة التلاميذ الذين يعيدون الصف مع التلاميذ ضعيفي التحصيل المماثلين لهم ولكنهم اجتازوا الاختبارات أشارت النتائج أن التلاميذ الراسبين لديهم مستويات منخفضة من التكيف الدراسي وأكثر احتمالا لترك المدرسة (Vaillancourt, et al., 2013). كما وجد جيمرسون (Jimerson 2001) أن إعادة الصف الدراسي من أكثر المتنبأت قوة لترك المدرسة في المرحلة الثانوية، حيث وجد أن التلاميذ الذين يعيدون الصف لديهم احتمال لترك المدرسة بنسبة من ٢ : ١١ مرة أكثر من التلاميذ الذين لا يعيدون الصف، كما أكد من خلال مراجعته للأدب السيكولوجي باستخدام التحليل البعدي للأبحاث خلال القرن الماضي أن الدليل التراكمي لا يدعم إعادة الصف.

### نظريات تفسير العلاقة بين المشكلات الداخلية والخارجية

هناك العديد من النظريات التي تفسر العلاقة بين المشكلات الداخلية والخارجية، منها نظرية الفشل، ونظرية المخاطر المشتركة، ونظرية الاستعداد المرضي أو العامل النفسي المرضي العام.

## نظرية الفشل<sup>(1)</sup>

نظرية الفشل هي النظرية الوحيدة التي تناولت العلاقة بين المشكلات الداخلية والخارجية والتحصيل الدراسي، حيث افترض باتيرسون، وستولمليير & Patterson (1991) أن هناك تفاعلاً ديناميكياً بين المشكلات الداخلية والخارجية والتحصيل الدراسي، وأكد أن الضعف في مجال ينتج عنه ضعف في المجال الآخر. وافترضت النظرية في صيغتها الأولية أن السلوكيات الخارجية تزيد من فرص الاستعداد لحدوث وتطور المشكلات الداخلية، وأن العوامل المرتبطة بالصعوبات الدراسية تتوسط العلاقة بين المشكلات الخارجية والداخلية، كما أن الكفاءة الدراسية هي المسؤولة عن تحول مسار المشكلات من مشكلات خارجية فقط إلى مشكلات خارجية وداخلية معاً (Masten, et al, 2005).

وقد افترضت النظرية أن الطبيعة التخريبية والعدوانية للمشكلات الخارجية تؤثر على تطور المهارات الأكاديمية والاجتماعية وتؤدي إلى ضعف الأداء الأكاديمي، وأن الانتقال إلى الكفاءة الأكاديمية وفرص التعلم المناسبة إذا تم تدعيمه بردود أفعال سلبية من الآخرين يمكن أن يؤدي إلى مزيد من النتائج السلبية، وتدني احترام الذات ما يسهم في ظهور أو تطور المشكلات الداخلية، وقد تزيد المشكلات الداخلية اللاحقة من تفاقم المشكلات الخارجية الأولية (Rocchino, & Dever, 2017).

وأكدت في صياغتها اللاحقة للنظرية أنه بالنسبة لبعض الأفراد قد يكون النموذج العكسي هو الأكثر قابلية للتطبيق (حيث المشكلات الداخلية تؤدي إلى ظهور أو تطور المشكلات الخارجية) على سبيل المثال يقلل الاكتئاب من المخاوف والعواقب السلبية للسلوك، ومن ثمَّ يزيد من خطر السلوكيات المعادية للمجتمع، بالإضافة إلى التهيج أو التشتت المصاحب للمشكلات الداخلية قد يمثل إزعاجاً للآخرين، ما يؤدي إلى نزاعات بين الأفراد (Patterson, Reid, & Dishion, 1998). وقد حصلت نظرية الفشل على دعم تجريبي من خلال نتائج العديد من الدراسات

حيث توصل ماستن وآخرون Masten, et al., 2005 من خلال تقييم المشكلات الداخلية والخارجية والتحصيل الدراسي بطرق متعددة على مدى ٢٠ عاماً، إلى أنّ المشكلات الخارجية في مرحلة الطفولة تخفض الكفاءة الدراسية في مرحلة المراهقة، وأظهرت فيما بعد أثراً على المشاكل الداخلية في مرحلة الشباب. كما توصل فيلانكورت وآخرون Vaillancourt, et al., 2013 إلى أنّ المستويات الدنيا من الأداء الدراسي المنخفض المرتبط بالمشكلات الخارجية يمكن أن تسهم في تطور المشكلات الداخلية مستقبلاً.

### نظرية المخاطر المشتركة<sup>(١)</sup>

تقترح نظرية المخاطر المشتركة لكل من فيرجسون ولينسكي Fergusson, & Lynskey, (1996) أنّ كل من المشكلات الداخلية والخارجية ناتجة عن عوامل خطر، حيث أثبت عدد من الأبحاث أن ثلثي التباين المشترك بين السلوكيات الداخلية والخارجية يرجع إلى تلك العوامل (Yong et al., 2014). وتشمل عوامل الخطر المشتركة نوعين من المخاطر، النوع الأول هو مخاطر شخصية تشمل اضطراب المزاج، وقصور القدرات المعرفية، وانخفاض الكفاءة الاجتماعية. والنوع الثاني هو المخاطر البيئية التي تتمثل في المستوى الاجتماعي والاقتصادي، ومعاملة الوالدين، والعلاقات داخل الأسرة، والضغط العائلية، ونقص الوعي الثقافي للوالدين، علاقات الأقران (Cosgrove, et al., 2011).

وتؤدي عوامل الخطر المشتركة إلى تطور المشكلات الداخلية والخارجية، وهم يرون أنّ وجود تلك العوامل المشتركة بين المشكلات الداخلية والخارجية تمثل متغيراً ثالثاً ينتج عن الارتباط بين المتغيرين، ومن ثمّ يجب أن ننظر إلى عوامل الخطر المشتركة بعين الاعتبار عند دراسة العلاقة بين المشكلات الداخلية والخارجية.

إلا أنّ الأدب البحثي لم يدعم نظرية المخاطر المشتركة بشكل كامل، حيث وجدت بعض الدراسات دالة بين المشكلات الداخلية والخارجية حتى عند ضبط عوامل الخطر المشتركة، ومن ثمّ لا يمكن الجزم بأنّ نظرية المخاطر المشتركة

(1) Shared Risks Theory

يمكن الاعتماد عليها وحدها لتفسير العلاقة بين المشكلات الداخلية والخارجية (Yong, et al., 2014).

### نظرية العامل المرضي النفسي العام<sup>(1)</sup>

تقترح نظرية العامل المرضي النفسي العام لكل من وايس وسوزير وكاترون. (Weiss, Susser, & Catron, 1998) أنَّ المشكلات الداخلية الخارجية تنتج عن وجود استعداد للمرض النفسي، وتعتبر متلازمة أعراض تعكس قابلية الفرد للتأثر بالمرض النفسي، وتعد نتيجة تراكمية للتفاعل بين العملية النفسية الأساسية والبيئة، إلا أنها أعطت أهمية كبيرة لدور الوراثة في هذه العملية، إذ ترى أنَّ الاستعداد للإصابة بالمشكلات سواء داخلية أو خارجية يعتمد بشكل أساسي على الأسباب الوراثية، وهو ما يؤكد ظهور أنماط سلوكية محددة في عائلات معينة (Kindler, & Myers, 2015).

وقدمت تصورًا لمشكلات واضطرابات الأطفال من خلال افتراض أن هناك خصائص أو سمات مشتركة Common features or characteristics للمشكلات، هذه السمات المشتركة يندرج تحتها نوعان من الخصائص المحددة التي تميز المشكلات، وهي: خصائص محددة واسعة النطاق Broadband specific features، وخصائص محددة ضيقة النطاق Narrow-band specific features. الخصائص واسعة النطاق هي التي تميز بين المشكلات الداخلية والخارجية، بينما الخصائص الضيقة النطاق هي التي تفرق بين المشكلات من المستوى الأدنى مثل التمييز بين أعراض القلق وأعراض الاكتئاب (Cosgrove, et al., 2011).

وعلى الرغم من أنَّ نظرية الفشل قد حصلت على دعم تجريبي أكثر لتفسير العلاقة بين المشكلات الداخلية والخارجية عن النظريات الأخرى، فإنه لا يمكن إغفال دور النظريات الأخرى حيث يمكن أن تتكامل معاً لوضع تصور عام للعلاقة بين المشكلات الداخلية والخارجية، حيث يمكن النظر إلى المشكلات الداخلية والخارجية بأنها تأثيرات تراكمية لمكون وراثي مرتبط بالاستعداد النفسي للفرد، وتؤدي العوامل

(1) General Psychopathological Factor theory

المشتركة الناتجة عن تفاعل خصائص الفرد والبيئة دوراً مهماً في هذه العلاقة، كما تمثل الكفاءة الأكاديمية وسيطاً مهماً في تفسير هذه العلاقة والمسارات المستقبلية المحتملة لهذه المشكلات.

وهناك بعض العوامل المتشابهة التي تؤدي أدواراً وسيطة بين المشكلات الداخلية والخارجية والتحصيل الدراسي، ومن هذه العوامل بعض المتغيرات الأسرية للتلميذ التي تمثل مؤشرات خطر تضعف النمو الطبيعي للطفل، من بينها السن والجنس والدخل وعدد أفراد الأسرة والمستوى التعليمي للوالدين. وقد وجدت فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في معظم مقاييس المشكلات الداخلية والخارجية، كما أن الذكور سجلوا درجة أعلى على زملة الأعراض الخارجية عن الإناث، بينما سجل الإناث درجة أعلى على زملة الأعراض الداخلية (Grant, Katz, & Achenbach, 2004; Heyerdahl, Kvernmo, & Wichstrom, 2004; Sandoval, Lemos, Vallejo, 2006; Kramer, Krueger, & Hicks, 2008; Yong, et al. 2014; Alavi, Roberts, Degrace, 2015; Emerich, Carreiro, Justo, Guedes; 2017) نتائج دراسة جرانت وآخرين (Grant, et al. (2004) وماستين وآخرين Masten, et al., (2005) فلم يسجل الذكور درجات أعلى من الإناث على أي مقياس من مقاييس المشكلات الخارجية (عدوان - مشكلات السلوك).

وقد وجد اتجاه ثابت لزيادة المشكلات الداخلية والخارجية مع السن، وأكد ذلك دراسات كل من: (Sandoval, et al. (2006); Ansary, et al., (2009); Malinauskiene, et al. (2011); Weidman, et al. (2015); Deighton, et al., (2017); Emerich, (2017); Liukkonen, (2017); إلا أن دراسة هيراده وآخرين (Heyerdahl, et al., (2004) لم تثبت أن السن ارتبط مع أي من المشكلات.

كما وجدت علاقة سلبية بين الدخل والمشكلات الداخلية والخارجية لدى الأطفال (Blum, Beuhring, Shew, Bearinger, et al., 2000; Eamon, 2000, 2001; Ansary et al., 2009; D'Abreu, et al, 2010; Morris, et al., 2013; Vaillancourt, et al., 2013). فدخل الأسرة المنخفض لدى الأطفال ذوي المشكلات الداخلية والخارجية يخلق موانع للتعليم، حيث يمر هؤلاء التلاميذ غالباً بأوقاتٍ صعبة داخل

المدرسة (Eamon, 2000, 2001)، كما وجد أنّ الوالدين ذوي الدخل المنخفض وخاصة الأمهات يكونون أكثر عقاباً لأبنائهم وأقل عطفاً ودعماً لهم، فالضغوط النفسية التي يسببها الدخل المنخفض ارتبطت بهذا النمط من الوالدية، وهي بدورها تؤثر في الصحة النفسية والنتائج المعرفية للأبناء (McNeal, 2001; Alavi, et al., 2015).

ولهذه الأسباب ارتبط الدخل المنخفض بشكلٍ كبيرٍ ببيئة المنزل فالشيء الذي يمكن أن يناع الدخل المنخفض هو نوعية الحياة داخل المنزل، فالأطفال الذين يتم الاهتمام بهم هم أكثر احتمالاً للنجاح في حياتهم بغض النظر عن مستوى البيئة التي يعيشون فيها (Nunes, Faraco, Vieira, & Rubin, 2013). فالممارسة الوالدية المساندة للأبناء واستخدام نمط والدي فعال (دفع - تطور - اتساق) يؤثر بشكلٍ إيجابي في تعزيز السلوك الجيد والاستعداد والتحصيل الدراسي (Eamon, 2005). والتدخل الوالدي يساعد على منع المشكلات السلوكية ويساعد على تحسين الدرجات التحصيلية (McNeal, 2001). في حين لم يظهر للمستوى الاجتماعي أو الاقتصادي أي تأثير على المشكلات أو التحصيل في دراسة ماستين وآخرين (Masten, et al., 2005)، كما وضح تأثير الدرجة التعليمية للوالدين وخاصة الأمهات على مشكلات الأبناء الداخلية والخارجية (Alavi, et al, 2015).

## الدراسات السابقة

سوف تحاول الباحثة الاقتصار على الدراسات التي اهتمت بفحص العلاقة بين المشكلات الداخلية والخارجية والتحصيل الدراسي بشكل مباشر وهي تتوزع وفق أربعة محاور كالآتي:

**المحور الأول: دراسات أكدت وجود علاقة بين المشكلات الداخلية والخارجية والتحصيل الدراسي**

فقد أجرى دابريو وآخرون (D'Abreu, et al. (2010) دراستهم على خمس قواعد للبيانات الخاصة بالدراسات التي تناولت العلاقة بين المشكلات الداخلية والخارجية والتحصيل الدراسي الضعيف في المدارس الابتدائية من عام ١٩٩٠ - ٢٠٠٦. وكشف التحليل البعدي عن علاقة بين المشكلات الداخلية والخارجية والتحصيل

الدراسي، كما كشف أنّ الحدوث المتزامن بين ضعف التحصيل الدراسي والمشكلات الخارجية يقترح تداخل المستوى الاجتماعي والاقتصادي المنخفض.

واستخدم موريس وآخرون (Morris, et al. (2013) تصميمًا قصير المدى لاختبار دور ضبط الجهد والمشكلات الداخلية والخارجية وعلاقات الأقران على التحصيل الدراسي على عينة من ٧٤ طفلًا من عائلات ذات دخل منخفض، ومن بين ما أشارت إليه الدراسة وجود علاقة بين المشكلات الداخلية والخارجية وعلاقات الأقران وبين متغيرات التكيف للأكاديمي في نهاية العام، بما في ذلك الاستعداد الدراسي، ومهارات القراءة والرياضيات، وأشارت النتائج إلى أنّ دخل الأسرة سبب رئيسي لاختلاف الكفاءة الدراسية، إذ كان هناك تأثير دال للدخل المنخفض، كما وجدت علاقة بين التكيف الدراسي والمشاكل الداخلية.

وهدف دراسة كريم، وفلاور، وهوانج وفاوغن (Kremer, Flower, Huang., Vaughn (2016) إلى التعرف على الارتباط الطولي بين المشكلات الداخلية والخارجية والتحصيل الدراسي، ودور الجنس والعرق كعوامل وسيطة على عينة مكونة من ٢٢٨ طفلًا. وأشارت النتائج إلى أنّ المشكلات الداخلية والخارجية ترتبط بعلاقة سلبية مع التحصيل الدراسي، واستمرت بعض العلاقات عبر الوقت، كما أثرت المشكلات الخارجية على التحصيل لدى الإناث بشكل أكبر مقارنة بالذكور، ولم يختلف تأثير المشكلات الخارجية على التحصيل لدى الجنسين عبر الوقت.

كما درس ليوكونين (Liukkonen, (2017) العلاقة بين مشكلات السلوك (الداخلية والخارجية) والجنس والتحصيل الدراسي، على عينة مكونة من ٣١١ طالبًا في الصف الأول الثانوي، وتابع مستوى التحصيل والمشكلات في الصف الثاني الثانوي على ٣٠ مدرسة في فنلندا، وأشارت النتائج إلى أنّ كلاً من المشكلات الداخلية والخارجية نبأت بالانخفاض في الأداء المدرسي على الكتابة فقط، وليس على القراءة والرياضيات، كانت المشكلات الداخلية والخارجية أعلى لدى الذكور عن الإناث.

واختبرت دراسة روتشينو وديفير (Rocchino, & Dever (2017) الكفاءة الدراسية كمتنبئ بالمشكلات الداخلية والخارجية في المراهقة، بالإضافة إلى دور الجنس

باعتباره متغيرًا وسيطًا في العلاقة بين الكفاءة الدراسية والمشكلات الداخلية والخارجية، وقد طبقت الدراسة على عينة من ٤٣١٨ طالبًا من طلاب المدارس الثانوية من أصل أفريقي من ذوي الدخل المنخفض، وأسفرت النتائج عن أن التحصيل الدراسي (الكفاءة الدراسية)، والجنس كانا متنبئين بالمشكلات الداخلية، في حين نبأ التحصيل الدراسي فقط بالمشكلات الخارجية، ولم ينبئ الجنس بالمشكلات الخارجية، ونبأت المشكلات الداخلية والخارجية بضعف التحصيل الدراسي.

### المحور الثاني: دراسات أكدت عدم وجود علاقة بين المشكلات الداخلية والخارجية والتحصيل الدراسي

دراسة باريجا وآخرين (Barriga, et al. (2002 التي هدفت إلى هدفين، الهدف الأساسي هو تحديد دور مشكلات الانتباه كعامل وسيط بين المشكلات السلوكية (داخلية وخارجية معاً)، وضعف التحصيل الدراسي، والهدف الثانوي هو اكتشاف العلاقة بين تلك المتغيرات، وقد طبقت الدراسة على عينة مكونة من ٤١ ذكرًا و١٧ أنثى، بعمر من ١١ - ١٩ عامًا، بمتوسط ١١,٠٢ وانحراف معياري ١,٩. على الرغم من أن النتائج أشارت إلى أن هناك علاقة بين الانسحاب والشكاوى الجسدية (المشكلات الداخلية)، وبين العدوان ومشكلات المسلك (مشكلات خارجية)، فإن الدراسة لم تجد علاقة بين المشكلات أيا كان نوعها وبين التحصيل الدراسي، وقد تم تفسير النتائج بتوسط دور مشكلات الانتباه، ونادت الدراسة بضرورة توخي الحذر عند تفسير أي علاقة بين المشكلات والتحصيل دون ضبط متغير مشكلات الانتباه.

وحاول ميزهين وآخرون (Meizhen, et al. (2015 دراسة تأثير المشكلات الداخلية على التحصيل الدراسي لدى المراهقين الصينيين على عينة من ١٢٧٦٢ مراهقًا، وتوصلوا إلى أن المشكلات الداخلية المتمثلة في القلق والاكتئاب والشكاوى الجسدية ليس لديها تأثير مباشر على التحصيل الدراسي، وأن العلاقة بين المشكلات الداخلية والتحصيل الدراسي ترجع إلى توسط مشكلات الانتباه، وأن ضعف الانتباه عامل رئيسي لضعف التحصيل الدراسي.



## المحور الثالث: دراسات أكدت وجود علاقة بين المشكلات الخارجية دون الداخلية والتحصيل

دراسة ماستين وآخرين (Masten, et al. (2005) حول العلاقة بين التحصيل الدراسي، وكلٍ من المشكلات الداخلية والخارجية عبر ٢٠ عاماً على عينة تضم ٢٠٥ طفلاً حيث تم تقييم المشكلات الداخلية والخارجية والتحصيل الدراسي بطرق متعددة في بداية الدراسة وبعد ٧، و١٠، و٢٠ عاماً. وأثبتت النتائج أن المشكلات الخارجية في مرحلة الطفولة تخفض الكفاءة الدراسية في مرحلة المراهقة، وأظهرت فيما بعد أثراً على المشاكل الداخلية في مرحلة الشباب، في حين لم يكن هناك تأثير للجنس أو المستوى الاجتماعي أو الاقتصادي على المشكلات أو التحصيل.

ودرس كل من الأنصاري ولوثر (Ansary, & Luthar (2009) العلاقة بين المشكلات الداخلية والخارجية والإنجاز الدراسي على عينة من ٢٥٦ من المراهقين ذوي المستوى الاقتصادي المرتفع من الصف العاشر إلى الثاني عشر، وكشفت نتائج الدراسة عن ارتباط المشكلات الخارجية بضعف التحصيل الدراسي، بينما لم ترتبط المشكلات الداخلية بضعف التحصيل، كما ارتبطت الإناث بالمشكلات الداخلية بنسبة أعلى عن الذكور حيث كانت ٩٥٪ مقابل ٧٦٪.

وتناولت دراسة ماليناوسكين وآخرين (Malinauskiene, et al. (2011) العلاقة بين المشكلات الداخلية (الاكتئاب والانسحاب فقط) والخارجية (السلوك العدواني ومشكلات المسلك) المقدر ذاتياً والتحصيل الدراسي على عينة من المراهقين عبر الصفوف من السادس إلى الثامن، وأسفرت النتائج عن أن ضعف التحصيل الدراسي ارتبط مع المشكلات الخارجية المتمثلة في العدوان ومشكلات المسلك، كما اتصف الذكور بالسلوكيات الخارجية، ولم تكن هناك علاقة بين الأعراض الداخلية المتمثلة في الاكتئاب والانسحاب والتحصيل الدراسي، كما وجد تأثير للجنس والصف.

وتناول فايلانكورت وآخرون (Vaillancourt, et al. (2013) العلاقة بين ضحية الأقران والمشاكل الداخلية والخارجية والأداء الدراسي في عينة مكونة من ٦٩٥ طفلاً

تم تقييمهم في الصف الثالث والخامس والسادس والسابع والثامن، وأشارت النتائج إلى أنّ هناك علاقة بين المشكلات الخارجية وضعف التحصيل الدراسي، كما أنّ المستويات الدنيا من الأداء الدراسي المنخفض المرتبط بالمشكلات الخارجية يمكن أن يسهم في تطور المشكلات الداخلية مستقبلاً، وأنّ الدخل المنخفض كان متنبأً بالمشكلات الخارجية.

وتحقق دايفتون وآخرون (Deighton, et al., 2017) من العلاقة بين المشكلات الداخلية والخارجية والتحصيل الدراسي خلال مرحلتي الطفولة المتوسطة والمراهقة المبكرة على عينة مكونة من ٦٣٨٨ بريطانيا بمتوسط عمر ١١,٧ عاماً، وقد استخدم الانحدار المتعدد في هذه الدراسة التي أظهرت تأثيراً ضاراً للمشكلات الخارجية على التحصيل الدراسي، كما كشفت عن علاقة بين الفشل الدراسي والمشكلات الداخلية اللاحقة لدى الأطفال الأصغر سناً، أدى الجنس دوراً في التحصيل الدراسي والمشكلات.

#### المحور الرابع: دراسات أكدت وجود علاقة بين المشكلات الداخلية والتحصيل الدراسي

قامت كونارد (Conard, 2013) بدراسة العلاقة بين المشكلات الداخلية والخارجية والتحصيل الدراسي للأطفال والمراهقين على عينة بعمر المدرسة من ٨ - ١٨ عاماً، وأشارت النتائج إلى أنّ المشكلات الداخلية (القلق - الاكتئاب - الشكاوى الجسدية) قد ارتبطت مع التحصيل الدراسي، في حين أنّ المشكلات الخارجية (العدوان - مشكلات المسلك - النشاط الزائد) لم ترتبط بالتحصيل الدراسي، كما أشارت النتائج إلى أن المشكلات الداخلية يمكن أن تكون ذات تأثير دال مرتفع جداً على التحصيل الدراسي إذا صاحبت المشكلات الخارجية.

وقدم ويدمان وآخرين (Weidman, et al. 2015) فحصاً دقيقاً طويلاً لمنظور ثنائي الاتجاه للعلاقات بين المشكلات الداخلية والتحصيل الدراسي على عينة من ١٣٠ مراهقاً طبق عليهم مقياس المشكلات الداخلية (قلق واكتئاب فقط) بشكل سنوي

من الصف الثامن إلى الصف الثاني عشر وقد تم الحصول على درجاتهم المدرسية بشكل سنوي. وأظهرت النتائج أنَّ المُشكلات الداخلية المرتفعة نبأت بانخفاض درجات التحصيل خلال تلك السنة الدراسية، وأنَّ انخفاض المعدل التراكمي للتحصيل الدراسي في بداية السنة نبأ بزيادة المُشكلات الداخلية في السنة التالية، ومُجمل النتائج تشير إلى وجود علاقة بين المُشكلات الداخلية والتحصيل الدراسي.

يتضح من عرض الدراسات السابقة أنَّ هناك تعارضاً في نتائج العلاقة بين المُشكلات الداخلية والخارجية والتحصيل الدراسي كما ذكر بمقدمة الدراسة، فهناك دراسات أثبتت وجود علاقة عكسية بين كل من المُشكلات الداخلية والخارجية والتحصيل الدراسي، وهي دراسات كل من (D'Abreu, & Marturano, 2010); (Morris, et al., 2013); (Kremer, et al., 2016) وأثبتت دراسات أخرى عدم وجود علاقة بين كل من المُشكلات الداخلية والخارجية والتحصيل الدراسي مثل دراسة (باريجا وآخرين (Barriga, et al., 2002)، ودراسة ميزهين وآخرين (Meizhen, et al., 2015). في حين أكدت دراسات أخرى وجود علاقة بين المُشكلات الخارجية والتحصيل الدراسي، ولم تثبت وجود علاقة بين المُشكلات الداخلية والتحصيل الدراسي، وهي دراسات (Masten, et al., 2005); (Ansary, & Luthar, 2009); (Malinauskiene, et al., 2011); (Vaillancourt, et al., 2013); (Deighton, et al., 2017)، في حين آخر وجد كونارد (Conard, 2013) وايدمان وآخرين (Weidman, et al., 2015) علاقة بين المُشكلات الداخلية والتحصيل الدراسي.

كذلك أكدت الدراسات السابقة وجود عدد من المتغيرات الوسيطة التي تؤثر على العلاقة بين المُشكلات الداخلية والخارجية والتحصيل الدراسي.

## فروض الدراسة

من خلال الإطار النظري للدراسة والدراسات السابقة يمكن صياغة فروض الدراسة كالتالي:

(١) توجد علاقة ارتباطية دالة بين المُشكلات الداخلية والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية.

(٢) توجد علاقة ارتباطية دالة بين المُشكلات الخارجية والتحصيل الدراسي لدى

طلبة المرحلة الإعدادية.

(٣) توجد فروق دالة إحصائية في المشكلات الداخلية بين كل من الذكور والإناث من طلبة المرحلة الإعدادية.

(٤) توجد فروق دالة إحصائية في المشكلات الخارجية بين كل من الذكور والإناث من طلبة المرحلة الإعدادية.

(٥) توجد علاقة دالة إحصائية بين المشكلات الداخلية والخارجية وبعض المتغيرات الديموجرافية والمتمثلة في مستوى تعليم الوالدين وعدد أفراد الأسرة والدخل وعمر الطالب.

### منهج الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة: تعتمد الدراسة الحالية على استخدام المنهج الوصفي الارتباطي

المقارن.

عينة الدراسة: أجريت الدراسة على عينة مقدارها ٥٨٧ طالبًا وطالبة (٣٠٩

ذكور و٢٧٨ أنثى) من الصف الأول والثاني والثالث الإعدادي بمحافظة الإسكندرية (تم اختيار الصفوف الإعدادية الثلاث تحديداً، وذلك لتشابه المواد الدراسية في تلك الصفوف، وكذلك لتساوي درجات الاختبارات، وهو ما يسمح بمقارنة درجات الطلاب في هذه الصفوف)، تراوحت أعمار طلاب العينة بين ١٣ عامًا إلى ١٦ عامًا بمتوسط ١٣,٦ عامًا وانحراف معياري قدره عام، ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على متغير السن.

وفيما يلي توزيع أفراد الدراسة وفق متغيري الصف الدراسي والسن

### جدول (١) توزيع عينة الدراسة وفقا لمتغير الصف الدراسي

| الصف الدراسي | ذكور | إناث | المجموع |
|--------------|------|------|---------|
| الصف الأول   | ١٠٥  | ٩٦   | ٢٠١     |
| الصف الثاني  | ١٠٩  | ٩٩   | ٢٠٨     |
| الصف الثالث  | ٩٥   | ٨٣   | ١٧٨     |
| المجموع      | ٣٠٩  | ٢٧٨  | ٥٨٧     |

## جدول (٢) توزيع عينة الدراسة وفقا لمتغير السن

| العينة        | المتوسط | الانحراف المعياري |
|---------------|---------|-------------------|
| العينة الكلية | ١٣,٦    | ١                 |
| مجموعة الذكور | ١٣,٦    | ١,١               |
| مجموعة الإناث | ١٣,٥    | ٠,٩               |

## أدوات الدراسة

### ١ - قائمة التقرير الذاتي للشباب للأعمار من ١١-١٨ عاماً<sup>(١)</sup> (YSR 11-18)

استخدمت الباحثة قائمة التقرير الذاتي للشباب المعدلة سنة ٢٠٠١ (السن ١١-١٨ عاماً) من إعداد توماس أشينباتش وليزلى ريسكورلا Achenbach,& Rescorla<sup>(٢)</sup>.

### وصف القائمة في صورتها الأجنبية

تعد قائمة التقرير الذاتي للشباب المعدلة سنة ٢٠٠١ (لسن ١١-١٨) واحدة من مقاييس أسيا (نظام أشينباتش للتقييم العملي للأطفال في سن المدرسة) ASEBA<sup>(٣)</sup> وهي مقاييس ذات استخدام واسع في البحث للأطفال والمراهقين ولها ميزات جوهرية، والخصائص السيكومترية لهذه الأدوات تعتبر من أفضل الخصائص التي حصلت على مدى واسع من الدراسات عبر بلاد وقارات مختلفة.

والمقياس المستخدم النسخة ٢٠٠١ للأعمار من ١١-١٨ Youth Self-Report (YSR 11-18) يتكون من جزأين، الجزء الأول يتكون من ٢٠ بنداً للكفاءة يشمل

(1) Youth Self-Report

(٢) تشكر الباحثة توماس أشينباتش Thomas M. Achenbach الأستاذ بجامعة فيرمونت Vermont University والبروفيسور ليزلى ريسكورلا Leslie Rescorla الأستاذ بجامعة برين ماور BrynMawr بالولايات المتحدة للسماح للباحثة باستخدام قائمة التقرير الذاتي للشباب (YSR) Youth self-report، والسماح لها بتعديل صياغة = عدد من البنود التي تم ترجمتها من قبل أصحاب المقياس إلى اللغة العربية (المقياس مترجم إلى ٧٤ لغة من بينها اللغة العربية هو محتفظ بحقوق النشر لهذه النسخ المترجمة وقد منحها للباحثة بغرض تقنينها على البيئة المصرية)، وإمدادا بالتوجيهات والمراجع اللازمة، فلهما جزيل الشكر.

(3) A.S.E.B.A (Achenbach System of Empirically Based Assessment).

مشاركة الشباب<sup>(١)</sup> في الأنشطة الرياضية، والاجتماعية والمدرسية. أمّا الجزء الثاني من القائمة (وهو الجزء المعني في هذه الدراسة) فيتكون من ١١٢ بندًا منهم البند رقم ٥٦ الذي يحتوي على ثمانية بنود للشكاوى الجسدية فيكون إجمالي البنود ١١٩ بندًا، ١٠٥ بنود تمثل أعراض مشكلات داخلية وخارجية محددة، تشتمل على بند مفتوح النهاية يضيف من خلاله الشاب أي مشكلات جسمية لم تدون في المقياس و ١٤ بندًا يمثلون الجاذبية الاجتماعية، وكل بند يجب عنه من خلال ثلاثة بدائل؛ صفر تعني غير صحيح، واحد تعني إلى حد ما واثنين تعني صحيح جدًا. والمقياس يمدنا بأكثر من درجة للمشكلات التي يعاني منها الشاب، وهي كالتالي:

(١) درجة المقياس العام للمشكلات، وهي تمدنا بدرجة المشكلات الكلية التي يعاني منها الشاب ويمكن ردها إلى الدرجة المعيارية لمقارنة درجة الشاب بأقرانه في الجنس نفسه.

(٢) ثماني درجات فرعية تمثل ثمانية اضطرابات سلوكية ووجدانية ويمكن ردهم إلى الدرجة المعيارية لمقارنة درجة الشاب بأقرانه في نفس الفئة العمرية والجنس على هذه الاضطرابات.

(٣) درجتان تمثلان بعدين للمشكلات، هما: المشكلات الداخلية ويندرج تحتها مقياس فرعية هي مقياس زملة أعراض القلق، والاكتئاب، والانسحاب، والشكاوى الجسدية، والمشكلات الخارجية ويندرج تحتها مقياسين فرعيين، وهما مقياس مشكلات المسلك والسلوك العدوانية.

وتعد نسخة قائمة التقرير الذاتي للشباب (للأعمار من ١١- ١٨) لعام ٢٠٠١ (YSR 11-18) هي أحدث نسخة معدلة للمقياس، وقد سبقتها عديد من النسخ كان آخرها قائمة التقرير الذاتي للشباب للأعمار من ١١ - ١٨ عامًا ١٩٩١ ذات الانتشار الواسع. (Achenbach, & Rescorla, 2001)

## المقياس في صورته العربية

(١)- التزمت الباحثة بالترجمة الحرفية لكلمة الشباب بدلا من المراهقين في متن المقياس.

**ترجمة المقياس:** اعتمدت الباحثة على الصيغة العربية المترجمة للقائمة من خلال أشينباتش وريسكورلا ٢٠٠١ مع مراجعة للبنود المختلفة من خلال أساتذة علم النفس واللغة الإنجليزية، وهي تحتوى على نفس بنود المشكلات الموجودة على قائمة مراجعة السلوك CBCL لكن بصيغة تتناسب المستجيب فيما عدا البند مفتوح النهاية رقم ١١٣، وكذلك ١٤ بنداً مشكلة وثقت بشكل ضعيف من خلال الشباب وحل محلها بنود تمثل الجاذبية الاجتماعية (وهي ليست بنوداً مشكلة) وأصبح لقائمة التقرير الذاتي ١٠٥ بنود لهم نظير على قائمة مراجعة سلوك الطفل.

وقد أجرى بعض التعديل البسيط في ترجمة عدد من البنود وصياغتها بعد استئذان البروفيسور توماس أشينباتش صاحب المقياس، وتم حذف ١٤ بنداً تمثل الجاذبية الاجتماعية (وهي ليست بنود مشكلة) حتى تتمكن الباحثة من مقارنة نتائجها بنتائج عديد من الدراسات التي استبعدتها في تحليلها العاملي، وكذلك لإمكانية مقارنة النتائج المستخرجة من القائمة مع مقاييس أسببا الأخرى السابق ذكرها التي لا تحتوي على هذه البنود، وأصبحت القائمة مكونة من ١٠٥ بنود تمثل بنود المشكلات، وقد وضعت للقائمة تعليمات مستمدة من القائمة الأصلية مختصرة وبسيطة، وتحدد للمفحوص مباشرة المطلوب منه عند الإجابة.

### عينة استطلاع الكفاءة السيكومترية

تكونت العينة الإجمالية لاستطلاع الكفاءة السيكومترية من ١٨٠٠ طالبا وطالبة، استبعد منهم ١٦٦ لم يكملوا القائمة أو تركوا أكثر من ثمانية بنود دون الإجابة عليها، وأصبحت العينة النهائية ١٦٣٤ طالباً وطالبة تراوحت أعمارهم بين ١١: ١٨ عاماً، ٧٩٤ ذكور بمتوسط عمر ١٤,٩٦ وانحراف معياري مقداره ١,٧، و٨٤٠ إناث بمتوسط عمر ١٤,٧٥ عاماً وانحراف معياري ١,٩ عاماً من المراحل الإعدادية والثانوية ونهاية المرحلة الابتدائية من مختلف المناطق بمحافظة الإسكندرية، حيث تضمنت العينة مناطق ريفية وحضرية وبدوية من خلال الإدارات التعليمية السبع بالمحافظة (إدارات: المنتزه - شرق - وسط - الجمرک - غرب - العامرية - برج العرب) الأمر الذي يتيح افتراض وجود تمثيل نسبي لهذه الفئة. ويوضح جدول (٣) توزيع عينة استطلاع الكفاءة السيكومترية.

### جدول (٣) توزيع عينة استطلاع الكفاءة السيكومترية وفقا لمتغيرات النوع والسن والمرحلة الدراسية

| الانحراف المعياري | متوسط العمر | العدد | المتغير                  |
|-------------------|-------------|-------|--------------------------|
| ١,٧               | ١٤,٩٦       | ٧٩٤   | ذكور                     |
| ١,٩               | ١٤,٧٥       | ٨٤٠   | إناث                     |
| ١,٩               | ١٥,٢        | ١٦٣٤  | العينة الكلية            |
| ٢,٢               | ١٢,٥        | ٣٥٠   | نهاية المرحلة الابتدائية |
| ١,٩               | ١٤,٣        | ٦٥٠   | المرحلة الإعدادية        |
| ٢,٣               | ١٦,٧        | ٦٣٤   | المرحلة الثانوية         |

#### التحليلات الإحصائية المستخدمة لقياس الكفاءة السيكومترية للمقياس:

استخدمت الباحثة التحليل العاملي بطريقة المكونات الرئيسية مع تدوير المحاور بطريقة فارماكس لكايزر لعام، وذلك للتأكد من الصدق العاملي وتحديد العوامل المكونة للمقياس، وحساب معاملات الارتباط للتأكد من ثبات المقياس بطرائق مختلفة.

#### أولاً صدق القائمة

**الصدق العاملي:** استخدم التحليل العاملي كوسيلة من وسائل اختبار الصدق وبهدف تحديد البنود التي ترتبط مع بعضها مكونة عوامل يسهل التعامل معها، واستخدمت طريقة المكونات الرئيسية مع تدوير المحاور بطريقة الفارماكس لكايزر. واستخدم معيار "جتمان" لتحديد عدد العوامل بحيث يعد العامل جوهريًا إذا كان جذره الكامن أكبر أو يساوي الواحد الصحيح، وحدد معيار التشعب الجوهري للبند بالعامل بـ ٠,٤، وقد أُجري التحليل العاملي على ١٠٥ بنود تمثل بنود المشكلات، وحذفت ١٤ بندًا تمثل الجاذبية الاجتماعية.

وقد دلت نتائج فحص البنية العاملية على تمتع قائمة التقرير الذاتي للشباب (للأعمار من ١١-١٨) لعام ٢٠٠١ (YSR 11-18) بمستوى عالٍ من الصدق إذ تشعب ٩٩ بندًا من إجمالي ١٠٥ بنود مشكلة أي ما يعادل ٩٤٪ من بنود القائمة، كما أمكن استخلاص تسعة عوامل منهم ثمانية يمكن مقارنتهم بالعوامل المستخرجة من النسخة الأمريكية، أمّا العامل التاسع فكان ترتيبه الأول في العوامل المستخرجة



حيث فسر أعلى نسبة من التباين الكلي ٧,٦٪، وأصبح إجمالي العوامل المستخرجة تسعة عوامل تفسر نسبة مئوية قدرها ٥٥,٥٪ من التباين.

وتتفق العوامل الثمانية المتشابهة في النموذج الأمريكي ب ٧٠ بندا؛ أي ما يوازي ٦٧٪ من إجمالي البنود موزعة بشكل متكافئ في حين تشبع ٢٩ بنداً بشكل مختلف عن النموذج الأمريكي، وهذه العوامل، هي: القلق، والاكتئاب، والانسحاب، والشكاوى الجسدية، والمشكلات الاجتماعية، ومشكلات التفكير، ومشكلات الانتباه، ومشكلات المسلك، والسلوك العدواني، وفيما يلي العوامل المستخرجة وأرقام البنود الناتجة عن التحليل العاملي بعد التدوير، ودرجة تشبعهم بعد حذف البنود غير الدالة وإعادة ترقيم البنود وفق التسلسل الجديد<sup>(١)</sup>.

#### جدول (٤) تشبعات البنود على العامل الأول (مشكلات القلق)

| رقم البند | البند                                             | التشبع |
|-----------|---------------------------------------------------|--------|
| ٣         | أجادل كثيرا لإثبات وجهة نظري.                     | ٠,٦٦   |
| ١٥        | أعيش في الخيال مدة طويلة (أحلام يقظة).            | ٠,٥١   |
| ١٧        | أحاول الحصول على كثير من الاهتمام.                | ٠,٦٦   |
| ٢٢        | شهيتي ضعيفة.                                      | ٠,٤٩   |
| ٣٠        | أشعر بأنه يجب أن أكون مثاليًا في كل عمل أقوم به.  | ٠,٦٤   |
| ٤٢        | أفضم أظفري.                                       | ٠,٤٤   |
| ٤٣        | أنا عصبي.                                         | ٠,٥١   |
| ٥٠        | أكل كثيرا جدًا.                                   | ٠,٤٣   |
| ٦٥        | أفضل أن أكون مع أولاد أكبر مني عن الأولاد في سني. | ٠,٤٩   |
| ٧٥        | أحب الاستعراض والتبريج.                           | ٠,٥١   |
| ٨٦        | أنا عنيد.                                         | ٠,٦١   |
| ٨٨        | أنا شكاك.                                         | ٠,٤٩   |
| ٩١        | أتكلم كثيرا جدًا.                                 | ٠,٥٠   |

(١) عرضت العوامل وفقا لترتيبها في القوائم الأمريكية (وليس وفقا لاستخراجها في النموذج المصري أو الأمريكي) حيث يسهل تقسيمها إلى عوامل داخلية تضم القلق، والاكتئاب، والانسحاب، والشكاوى الجسدية، وعوامل خارجية تضم مشكلات المسلك، والسلوك العدواني ويتوسطهما عدد من العوامل التي يمكن أن تنتمي إلى أيًا منهما وهي: المشكلات الاجتماعية ومشكلات التفكير ومشكلات الانتباه.

فسر العامل الأول ما مقداره ٨ من التباين بما يساوي ٧,٦ ٪ تقريبا من التباين الكلي، ضم ١٣ بندًا لم تشبع عليه في النسخة الأصلية، وسمى مشكلات القلق (وهو يحتوي على عددٍ من البنود التي تشبعت على مقياس الاكتئاب في النسخة الأصلية).

#### جدول (٥) تشبعت البنود على العامل الثاني (مشكلات الاكتئاب)

| رقم البند | البند                                                                   | التشبع |
|-----------|-------------------------------------------------------------------------|--------|
| ١١        | أشعر بالارتباك وأني مشوش.                                               | ٠,٦٠   |
| ٢٤        | أخاف من بعض الحيوانات أو من مواقف، أماكن معينة (غير المدرسة) اذكر ----- | ٠,٥٢   |
| ٢٥        | أخاف من الذهاب إلى المدرسة.                                             | ٠,٥٩   |
| ٢٦        | أخاف من التفكير أو عمل أشياء سيئة.                                      | ٠,٤٩   |
| ٣٠        | أشعر بأنني عديم القيمة أو أقل منزلة من الآخرين.                         | ٠,٦٧   |
| ٤٢        | أحلم بكوابيس.                                                           | ٠,٥٩   |
| ٤٤        | أنا كثير الخوف والقلق.                                                  | ٠,٦٦   |
| ٤٦        | أشعر كثيرا بالذنب.                                                      | ٠,٦٠   |
| ٧٠        | أحجل وأرتبك بسهولة أمام الآخرين.                                        | ٠,٥٥   |
| ٨٥        | أفكر في الانتحار.                                                       | ٠,٦٢   |
| ٩٢        | نومي مضطرب، صف: -----                                                   | ٠,٤٦   |
| ٩٩        | أنا كثير القلق.                                                         | ٠,٦١   |

وفسر العامل الثاني ما مقداره ٥,٨ من التباين بما يساوي ٥,٥ ٪ تقريبا من التباين الكلي، اشترك مع العامل المستخرج من الدراسة الأمريكية بـ ٩ بنود من إجمالية ١٥ بندًا، ولم يشبع عليه ستة بنود، في حين تشبع عليه ثلاثة بنود لم تشبع عليه في النسخة الأصلية.

#### جدول (٦) تشبعت البنود على العامل السابع (مشكلات الانسحاب)

| رقم البند | البند                                      | التشبع |
|-----------|--------------------------------------------|--------|
| ٥         | هناك أشياء قليلة جدًا أستمتع بها.          | ٠,٥٢   |
| ١٠        | أشعر بالوحدة.                              | ٠,٤١   |
| ١٢        | أبكي كثيرا.                                | ٠,٥١   |
| ١٤        | أؤذي نفسي أو أرح نفسي عن عمد.              | ٠,٥٥   |
| ٢٨        | أشعر أنه لا يوجد أحد يحبني.                | ٠,٤٧   |
| ٣١        | أنا معرض للإصابات والحوادث أكثر من العادي. | ٠,٤٣   |
| ٣٧        | أفضل البقاء وحيدًا عن الوجود مع الآخرين.   | ٠,٤٨   |
| ٦٤        | أرفض الكلام مع الآخرين.                    | ٠,٦٥   |
| ٦٨        | أفضل أن أحتفظ بأسراري.                     | ٠,٥٦   |
| ٩٤        | ليس لدى طاقة كبيرة (بطيء وفائد الحيوية).   | ٠,٦٤   |
| ٩٥        | أنا غير سعيد وحزين ومكتئب.                 | ٠,٧٢   |
| ٩٨        | لا أختلط مع الآخرين (انطوائي).             | ٠,٦٦   |

وفسر العامل السابع ما مقداره ٥ من التباين بما يساوي ٤,٨٪ تقريبا من التباين الكلي، اشترك مع العامل المستخرج من الدراسة الأمريكية ب ٧ بنود من إجمالية ٩ بنود، ولم يشبع عليه بندان، في حين تشبع عليه خمسة بنود لم تشبع عليه في النسخة الأصلية.

#### جدول (٧) تشبعات البنود على العامل الخامس (الشكاوى الجسدية بدون سبب طبي)

| التشبع | البند                                             |
|--------|---------------------------------------------------|
| ٠,٥٧   | ٤٥ أشعر بدوخة ودوار.                              |
| ٠,٣٦   | ٤٨ أشعر بالتعب والإرهاق بدون سبب واضح.            |
| ٠,٥٩   | ٤٩ وزنى زائد (فوق المعدل الطبيعي).                |
| ٠,٧١   | ٥٠ آلام وأوجاع (غير الصداع والمغص).               |
| ٠,٦٩   | ٥١ صداع.                                          |
| ٠,٧٥   | ٥٢ شعور بدوخة وغشيان.                             |
| ٠,٧١   | ٥٣ مشاكل بالعيون (غير المعالجة بالنظارة) اذكر: -- |
| ٠,٧٢   | ٥٤ طفح جلدي أو أمراض جلدية.                       |
| ٠,٧٥   | ٥٥ آلام بالمعدة أو مغص.                           |
| ٠,٧١   | ٥٦ قيء.                                           |
| ٠,٦٩   | ٥٧ أعراض أخرى، اذكر: -----                        |

وفسر العامل الخامس ما مقداره ٥,٢ من التباين بما يساوي ٥٪ تقريبا من التباين الكلي، اشترك مع العامل المستخرج من الدراسة الأمريكية ب ٩ بنود من إجمالية ١٠ بنود، ولم يشبع عليه بند واحد، في حين تشبع عليه بندان لم يشبعا عليه في النسخة الأصلية.

#### جدول (٨) تشبعات البنود على العامل الثامن (المشكلات الاجتماعية)

| رقم البند | البند                                             | التشبع |
|-----------|---------------------------------------------------|--------|
| ٩         | أنا كثير الاعتماد على الآخرين.                    | ٠,٦٣   |
| ٢١        | أجد صعوبة في التعامل مع الآخرين في نفس سني.       | ٠,٦٢   |
| ٢٣        | أنا أغار من الآخرين.                              | ٠,٦٨   |
| ٢٩        | أشعر أن الآخرين يريدون الإيقاع بي (يكيدوا لي).    | ٠,٤١   |
| ٣٣        | أتضايق وأغتاظ من الآخرين كثيرا.                   | ٠,٥٦   |
| ٣٦        | أندفع وأتصرف بدون تفكير.                          | ٠,٤٩   |
| ٤٣        | لست محبوب من قبل الأولاد الآخرين.                 | ٠,٦٦   |
| ٦٣        | أفضل أن أكون مع أولاد أصغر مني عن الأولاد في سني. | ٠,٥٨   |
| ٧٣        | أنا خجول.                                         | ٠,٤٩   |
| ٧٥        | لدي مشاكل في الكلام (مثل التهتهة) أوصف.           | ٠,٦١   |

وفسر العامل الثامن ما مقداره ٤,٥ من التباين بما يساوي ٤,٣٪ تقريبا من التباين الكلي، اشترك مع العامل المستخرج من الدراسة الأمريكية ب ٨ بنود من

إجمالي ١٢ بندًا، ولم يشبع عليه أربعة بنود، في حين تشبع عليه بندان لم يشبعا عليه في النسخة الأصلية.

**جدول (٩) تشبعات البنود على العامل الرابع (مشكلات التفكير)**

| رقم البند | البند                                                     | التشبع |
|-----------|-----------------------------------------------------------|--------|
| ٧         | لا أستطيع التخلص من أفكار معينة، هواجس أو وساوس.          | ٠,٦٢   |
| ٣٥        | أسمع أصوات يعتقد الآخرون أنها غير موجودة، اذكر:           | ٠,٧٠   |
| ٤١        | أقوم بحركات عصبية أو رعشات دون قصد، اذكر: --              | ٠,٦٥   |
| ٥٩        | أقرص جلدي أو أماكن أخرى في جسدي/ اذكر: ----               | ٠,٦٦   |
| ٦٥        | أقوم بتكرار حركات معينة باستمرار، (حركات لا إرادية) أوصف. | ٠,٦٢   |
| ٦٩        | أرى أشياء لا يراها الآخرون، أذكرك.....                    | ٠,٦٦   |
| ٧١        | لدى ميل لإشعال الحرائق.                                   | ٠,٣٩   |
| ٧٨        | أحتفظ بأشياء عديدة لست في حاجة إليها، صف: ----            | ٠,٦٠   |
| ٧٩        | أقوم بعمل أشياء يعتبرها الآخرون غريبة، صف: ----           | ٠,٧٠   |
| ٨٠        | لدى أفكار يعتبرها الآخرون غريبة، صف: .....                | ٠,٦٥   |
| ٨٩        | أفكر في الجنس الآخر كثيرًا.                               | ٠,٣٧   |

وفسر العامل الرابع ما مقداره ٥,٢ من التباين بما يساوي ٥ ٪ تقريبا من التباين الكلي، اشترك مع العامل المستخرج من الدراسة الأمريكية ب ٩ بنود من إجمالي ١٣ بندًا، ولم يشبع عليه أربعة بنود، في حين تشبع عليه بندان لم يشبعا عليه في النسخة الأصلية.

**جدول (١٠) تشبعات البنود على العامل التاسع (مشكلات الانتباه)**

| رقم البند | البند                                            | التشبع |
|-----------|--------------------------------------------------|--------|
| ١         | أتصرف بشكل أصغر من سني.                          | ٠,٦٦   |
| ٤         | أفشل في إنهاء الأشياء التي أبدأها.               | ٠,٦٣   |
| ٦         | لا أستطيع الانتباه أو التركيز في شيء لمدة طويلة. | ٠,٥٩   |
| ٨         | لا أستطيع الجلوس ساكنًا.                         | ٠,٤٦   |
| ٦٠        | عملي المدرسي ضعيف (ضعيف التحصيل في المدرسة).     | ٠,٦٩   |
| ٦١        | حركاتي تبدو غير متسقة (أقل اتزانًا من الآخرين).  | ٠,٥٨   |
| ٧٤        | أنا قليل الانتباه ويسهل تشتيتي.                  | ٠,٦٥   |
| ٩٦        | أحدث ضوضاء أكثر من الأولاد الآخرين.              | ٠,٤٣   |

وفسر العامل التاسع ما مقداره ٣,٨ من التباين بما يساوي ٣,٧ ٪ تقريبا من التباين الكلي، اشترك مع العامل المستخرج من الدراسة الأمريكية ب ٦ بنود من إجمالي ١٠ بنود، ولم يشبع عليه أربعة بنود، في حين تشبع عليه بندان لم يشبعا عليه في

النسخة الأصلية.

**جدول (١١) تشبغات البنود على العامل السادس (مشكلات المسلك)**

| رقم البند | البند                                 | التشبع |
|-----------|---------------------------------------|--------|
| ٢         | أشرب البيرة بدون علم والذى (صف)       | ٠,٧٥   |
| ٢٢        | لا أشعر بالذنب بعد ارتكاب أشياء سيئة. | ٠,٤٦   |
| ٣٤        | أرافق أولاد كثيرى المشاكل.            | ٠,٥٧   |
| ٣٨        | أنا أكذب وأخدع الآخرين.               | ٠,٦٥   |
| ٦٦        | أهرب من المنزل.                       | ٠,٧٢   |
| ٧٦        | أسرق داخل المنزل.                     | ٠,٧٨   |
| ٧٧        | أسرق من خارج المنزل.                  | ٠,٨١   |
| ٨٤        | أشتم وأستخدم ألفاظ قبيحة.             | ٠,٤٦   |
| ٩١        | أنا أدخن (سجائر - شيشة).              | ٠,٧٢   |
| ٩٣        | أهرب من المدرسة أو لا أحضر الحصص.     | ٠,٦٩   |
| ٩٧        | أخذ أدوية لأسباب غير طبية.            | ٠,٥٩   |

وفسر العامل السادس ما مقداره ٥. من التباين بما يساوي ٥ % تقريبا من التباين الكلى، اشترك مع العامل المستخرج من الدراسة الأمريكية ب ١١ بنداً من إجمالية ١٥ بنداً، ولم يشبع عليه أربعة بنود.

**جدول رقم (١٢) تشبغات البنود على العامل الثالث (السلوك العدوانى)**

| رقم البند | البند                                  | التشبع |
|-----------|----------------------------------------|--------|
| ١٦        | أحطم أو أتلف أشياءى الخاصة.            | ٠,٧١   |
| ١٧        | أحطم أو أتلف الأشياءى الخاصة بالآخرين. | ٠,٧٤   |
| ١٨        | أنا غير مطيع لوالدى.                   | ٠,٦٧   |
| ١٩        | أنا غير مطيع بالمدرسة.                 | ٠,٦٢.  |
| ٣٢        | أدخل فى مشاجرات كثيرة.                 | ٠,٦١   |
| ٥٨        | أتعدى على الآخرين جسدياً.              | ٠,٦٩   |
| ٦٧        | أصرخ وأرفع صوتى كثيرا.                 | ٠,٦٢   |
| ٨٢        | مزاجى ومشاعرى تتغير بشكل فجائى.        | ٠,٤٨   |
| ٨٧        | أضايق الآخرين كثيرا.                   | ٠,٦٨   |
| ٨٨        | لدى مزاج حاد (سهل الانفعال أو الغضب).  | ٠,٥٧   |
| ٩٠        | أهدد بإيذاء الآخرين.                   | ٠,٤٢   |

وفسر العامل الثالث ما مقداره ٥,٦ من التباين بما يساوي ٥,٣ % تقريبا من

التباين الكلي، اشترك مع العامل المستخرج من الدراسة الأمريكية ب ١١ بندًا من إجمالية ١٧ بندًا، ولم يشبع عليه ستة بنود.

### ثانياً: الثبات

تم حساب ثبات القائمة بطرق متعددة.

(١) الاتساق الداخلي من خلال:

أ- الارتباط بين الدرجة الكلية للمقاييس الفرعية التسعة والدرجة الكلية للمقياس العام.

ب- الارتباط بين درجة البند والدرجة الكلية للمقياس المكون له.

(٢) ثبات ألفا للمقاييس الفرعية التسعة والمقياس العام للمشكلات.

(٣) الارتباط بين جزئي كل مقياس (التجزئة النصفية).

(٤) ثبات إعادة الاختبار

### ١- الاتساق الداخلي

أ- الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس الفرعي والدرجة الكلية للمقياس العام.

جدول (١٣) معاملات الارتباط بين درجات المقاييس الفرعية ودرجة المقياس العام ودلالاتها

| المقياس             | عينة الذكور<br>ن = ٧٣٢ |         | عينة الإناث<br>ن = ٧٤٤ |         | العينة الكلية<br>ن = ١٤٧٦ |         |
|---------------------|------------------------|---------|------------------------|---------|---------------------------|---------|
|                     | معامل الارتباط         | الدلالة | معامل الارتباط         | الدلالة | معامل الارتباط            | الدلالة |
| مشكلات القلق        | ٠,٨٩                   | ٠,٠١    | ٠,٩٠                   | ٠,٠١    | ٠,٨٩                      | ٠,٠١    |
| الاكتئاب            | ٠,٧٣                   | ٠,٠١    | ٠,٧٩                   | ٠,٠١    | ٠,٧٧                      | ٠,٠١    |
| الانسحاب            | ٠,٧٣                   | ٠,٠١    | ٠,٧٧                   | ٠,٠١    | ٠,٧٥                      | ٠,٠١    |
| الشكاوى الجسدية     | ٠,٣٠                   | ٠,٠١    | ٠,٦٧                   | ٠,٠١    | ٠,٦٦                      | ٠,٠١    |
| المشكلات الاجتماعية | ٠,٦٤                   | ٠,٠١    | ٠,٦٩                   | ٠,٠١    | ٠,٦٦                      | ٠,٠١    |
| مشكلات التفكير      | ٠,٥٧                   | ٠,٠١    | ٠,٦٤                   | ٠,٠١    | ٠,٦١                      | ٠,٠١    |
| مشكلات الانتباه     | ٠,٦٣                   | ٠,٠١    | ٠,٦٩                   | ٠,٠١    | ٠,٦٧                      | ٠,٠١    |
| مشكلات المسلك       | ٠,١٩                   | ٠,٠١    | ٠,٢٥                   | ٠,٠١    | ٠,٢٢                      | ٠,٠١    |
| السلوك العدوانى     | ٠,٥٨                   | ٠,٠١    | ٠,٦٢                   | ٠,٠١    | ٠,٦٠                      | ٠,٠١    |

ويتضح من جدول (١٣) أن القائمة تتصف بثبات مرتفع، حيث إنَّ جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠١.

#### ب - الارتباط بين درجة البند والدرجة الكلية للمقياس الفرعي المكون له:

تم حساب معامل الارتباط لكل مقياس فرعي على حدة من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة البند على المقياس والدرجة الكلية للمقياس المكون له، وقد كانت النتائج كالتالي (١).

أ - مجموعة الذكور ن = ٧٣٢ ذكرًا

تراوحت معاملات الارتباط لمشكلات القلق بين ٠,٥٥ و ٠,٧٦، وتراوحت لمشكلات الاكتئاب بين ٠,٤٧ و ٠,٧٩، وتراوحت لمشكلات الانسحاب بين ٠,٤٥ و ٠,٧٤، والشكاوى الجسدية تراوحت بين ٠,٤٦ و ٠,٧٢، والمشكلات الاجتماعية تراوحت بين ٠,٥٦ و ٠,٦٨، ومشكلات التفكير تراوحت بين ٠,٤٧ و ٠,٧٢، ومشكلات الانتباه تراوحت بين ٠,٤٨ و ٠,٧٥، والسلوك العدواني تراوحت بين ٠,٧٥ و ٠,٧٦، ومشكلات المسلك تراوحت بين ٠,٥٢ و ٠,٧٦، وكانت جميعها دالة عند مستوى ٠,٠١.

ب - مجموعة الإناث ن = ٧٤٤

تراوحت معاملات الارتباط لمشكلات القلق بين ٠,٥٦ و ٠,٧٦، والاكتئاب تراوحت بين ٠,٣٢ و ٠,٧٨، والانسحاب تراوحت بين ٠,٥٠ و ٠,٧٣، والشكاوى الجسدية تراوحت بين ٠,٥١ و ٠,٧٠، والمشكلات الاجتماعية تراوحت بين ٠,٥١ و ٠,٧٠، ومشكلات التفكير تراوحت بين ٠,٤٣ و ٠,٧٥، ومشكلات الانتباه تراوحت بين ٠,٥٠ و ٠,٧١، والسلوك العدواني تراوحت بين ٠,٥٠ و ٠,٧٥، ومشكلات المسلك تراوحت بين ٠,٥٠ و ٠,٧٢، وكانت جميعها دالة عند مستوى ٠,٠١.

ج - المجموعة الكلية ن = ١٤٧٦

تراوحت معاملات الارتباط لمشكلات القلق بين ٠,٥٧ و ٠,٧، والاكتئاب تراوحت بين ٠,٣٥ و ٠,٨، والانسحاب تراوحت بين ٠,٤٨ و ٠,٧٣، والشكاوى الجسدية تراوحت بين ٠,٥٤ و ٠,٦٨، والمشكلات الاجتماعية تراوحت بين ٠,٥٤ و ٠,٦٨،

(١) تم عرض النتائج دون جدول اختصارا للمساحة.

ومشكلات التفكير تراوحت بين ٠,٥٤ و ٠,٧٣، ومشكلات الانتباه تراوحت بين ٠,٥٠ و ٠,٧٣، والسلوك العدواني تراوحت بين ٠,٥٣ و ٠,٧٤، ومشكلات المسلك تراوحت بين ٠,٥٣ و ٠,٧٤، وكانت جميعها دالة عند مستوى ٠,٠١.

## ٢ - ثبات ألفا للمقاييس الفرعية التسعة والمقياس العام للمشكلات

تم حساب الاتساق الداخلي للمقاييس الفرعية التسعة ومقياس المشكلات العام لكل من الذكور والإناث والمجموعة الكلية، وذلك بحساب معاملات ألفا وكانت النتائج كما هي موضحة بجدول (١٤).

جدول (١٤) معاملات ألفا للمقاييس الفرعية التسعة والمقياس العام لكل من عينة الذكور والإناث والعينة الكلية

| المقياس                | عينة الذكور<br>ن = ٧٣٢ | عينة الإناث<br>ن = ٧٤٤ | العينة الكلية<br>ن = ١٤٧٦ |
|------------------------|------------------------|------------------------|---------------------------|
|                        | معامل الثبات           | معامل الثبات           | معامل الثبات              |
| مشكلات القلق           | ٠,٨٩                   | ٠,٩٠                   | ٠,٩٠                      |
| الاكتئاب               | ٠,٨٩                   | ٠,٨٨                   | ٠,٨٩                      |
| الانسحاب               | ٠,٨٦                   | ٠,٨٧                   | ٠,٨٧                      |
| الشكاوى الجسدية        | ٠,٨٨                   | ٠,٨٢                   | ٠,٨٤                      |
| المشكلات الاجتماعية    | ٠,٨٣                   | ٠,٨٢                   | ٠,٨٣                      |
| مشكلات التفكير         | ٠,٨٥                   | ٠,٨٥                   | ٠,٨٥                      |
| مشكلات الانتباه        | ٠,٨٢                   | ٠,٨٠                   | ٠,٨١                      |
| السلوك العدواني        | ٠,٨٧                   | ٠,٨٦                   | ٠,٨٧                      |
| مشكلات المسلك          | ٠,٨٦                   | ٠,٨٤                   | ٠,٩٧                      |
| الدرجة الكلية للمشكلات | ٠,٩٥                   | ٠,٩٦                   | ٠,٩٥                      |

ويلاحظ من الجدول أن معاملات ثبات ألفا جيدة بالنسبة لجميع المقاييس لدى المجموعات الثلاث.

٣ - ثبات التجزئة النصفية: تم حساب التجزئة النصفية لكل من المقاييس العام للمشكلات والمقاييس التسعة الفرعية وكانت النتائج كما هي موضحة بجدول (١٥).



**جدول (١٥) قيم معاملات الارتباط بين نصفي المقاييس لدى عينة الذكور والإناث والعينة الكلية.**

| المقياس                | عينة الذكور<br>ن = ٧٣٢ | عينة الإناث<br>ن = ٧٤٤ | العينة الكلية<br>ن = ١٤٧٦ |
|------------------------|------------------------|------------------------|---------------------------|
|                        | معامل الثبات           | معامل الثبات           | معامل الثبات              |
| مشكلات القلق           | ٠,٨٨                   | ٠,٨٦                   | ٠,٨٧                      |
| الاكتئاب               | ٠,٨٩                   | ٠,٨٩                   | ٠,٨٩                      |
| الانسحاب               | ٠,٨٦                   | ٠,٨٦                   | ٠,٨٦                      |
| الشكاوى الجسدية        | ٠,٨٣                   | ٠,٨٣                   | ٠,٨٣                      |
| المشكلات الاجتماعية    | ٠,٨٤                   | ٠,٨٣                   | ٠,٨٤                      |
| مشكلات التفكير         | ٠,٨١                   | ٠,٨٣                   | ٠,٨٢                      |
| مشكلات الانتباه        | ٠,٨٠                   | ٠,٧٨                   | ٠,٧٩                      |
| السلوك العدواني        | ٠,٨٣                   | ٠,٨١                   | ٠,٨٢                      |
| مشكلات المسلك          | ٠,٨٧                   | ٠,٨٠                   | ٠,٨٣                      |
| الدرجة الكلية للمشكلات | ٠,٩٢                   | ٠,٩٢                   | ٠,٩٢                      |

ويُلاحظ من الجدول أنّ معاملات الثبات جيدة بالنسبة لجميع المقاييس لدى العينات الثلاثة.

**٤ - ثبات إعادة الاختبار**

تم تطبيق قائمة التقرير الذاتي للشباب (YSR 11-18) مرتين بفاصل زمني مقداره أسبوعين على مجموعة مقدارها ٧١ (٣٤ طالبًا و٣٧ وطالبة) وكانت النتائج كالآتي:

جدول (١٦) قيم معاملات الارتباط بين درجات المقاييس بفواصل زمني ١٤ يومًا لدى عينة الذكور والإناث والعينة الكلية.

| المقياس                | عينة الذكور<br>ن = ٣٤ |                 | عينة الإناث<br>ن = ٣٧ |                 | العينة الكلية<br>ن = ٧١ |                 |
|------------------------|-----------------------|-----------------|-----------------------|-----------------|-------------------------|-----------------|
|                        | معامل<br>الدلالة      | معامل<br>الثبات | معامل<br>الدلالة      | معامل<br>الثبات | معامل<br>الدلالة        | معامل<br>الثبات |
| القلق                  | ٠,٧٥                  | ٠,٠١            | ٠,٧٧                  | ٠,٠١            | ٠,٧٨                    | ٠,٠١            |
| الاكتئاب               | ٠,٥٥                  | ٠,٠١            | ٠,٦٧                  | ٠,٠١            | ٠,٦٢                    | ٠,٠١            |
| الانسحاب               | ٠,٦٠                  | ٠,٠١            | ٠,٧٣                  | ٠,٠١            | ٠,٦٦                    | ٠,٠١            |
| الشكاوى الجسدية        | ٠,٥٣                  | ٠,٠١            | ٠,٥٥                  | ٠,٠١            | ٠,٥٥                    | ٠,٠١            |
| المشكلات الاجتماعية    | ٠,٧٢                  | ٠,٠١            | ٠,٧٣                  | ٠,٠١            | ٠,٧٢                    | ٠,٠١            |
| مشكلات التفكير         | ٠,٦٩                  | ٠,٠١            | ٠,٨٧                  | ٠,٠١            | ٠,٧٥                    | ٠,٠١            |
| مشكلات الانتباه        | ٠,٦٥                  | ٠,٠١            | ٠,٣٨                  | ٠,٠٥            | ٠,٥٠                    | ٠,٠١            |
| السلوك العدواني        | ٠,٦٧                  | ٠,٠١            | ٠,٦٧                  | ٠,٠١            | ٠,٦٧                    | ٠,٠١            |
| مشكلات المسلك          | ٠,٥٢                  | ٠,٠١            | ٠,٤٧                  | ٠,٠١            | ٠,٤٨                    | ٠,٠١            |
| الدرجة الكلية للمشكلات | ٠,٧٩                  | ٠,٠١            | ٠,٧٧                  | ٠,٠١            | ٠,٧٨                    | ٠,٠١            |

ويتضح من جدول (١٦) أن جميع معاملات الثبات دالة عند مستوى ٠,٠١. مما سبق عرضه يتضح تمتع قائمة التقرير الذاتي للشباب (الأعمار من ١١-١٨) عامًا ٢٠٠١ (YSR 11-18) بمستوى عال من الصدق والثبات.

## ٢- قياس مستوى تحصيل الطلاب

استخدمت درجات الاختبارات التحصيلية في الاختبارات النهائية للفصل الدراسي الأول للعام الدراسي لطلاب الصف الأول والثاني والثالث الإعدادي في مواد اللغة العربية والحساب والعلوم والدراسات الاجتماعية. واستخدمت الباحثة درجة الاختبارات الفعلية التي حصل عليها التلميذ التي تعبر عن مستوى التحصيل الدراسي الفعلي للتلميذ، وقد تم اختيار الصفوف الإعدادية الثلاثة تحديداً لنشابه المواد الدراسية في تلك الصفوف، وكذلك لتساوي درجات الاختبارات، وهو ما يسمح بمقارنة درجات الطلاب في هذه الصفوف.

## الأساليب الإحصائية المستخدمة في اختبار فروض الدراسة:

استخدمت في هذه الدراسة الأساليب الإحصائية التالية:

- (١) المتوسطات الحسابية. (٢) الانحرافات المعيارية. (٣) معاملات الارتباط (٤) اختبارات للمجموعات المستقلة.

## النتائج

**أولاً: نتائج الفرض الأول الذي ينص على:** توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين المشكلات الداخلية والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية. ولتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معاملات الارتباط بين درجات المشكلات الداخلية ودرجة التحصيل الدراسي للعيينة الكلية وعيينة الإناث وعيينة الذكور، كما هو موضح بجدول (١٧).

جدول (١٧) معاملات الارتباط بين درجات المشكلات الداخلية ودرجات التحصيل الدراسي

| المشكلة                         | العينة الكلية (ن)<br>(٥٨٧)<br>معامل الارتباط | الإناث (ن)<br>(٣٠٩)<br>معامل الارتباط | الذكور (ن)<br>(٢٧٨)<br>معامل الارتباط |
|---------------------------------|----------------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| الدرجة الكلية للمشكلات الداخلية | **٠,٥٦ -                                     | **٠,٦٩ -                              | **٠,٦٧ -                              |
| قلق                             | **٠,٥٧ -                                     | **٠,٥٩ -                              | **٠,٥٩ -                              |
| اكتئاب                          | **٠,٥٣ -                                     | **٠,٥٨ -                              | **٠,٥٤ -                              |
| الانسحاب                        | **٠,٥٥ -                                     | **٠,٦٢ -                              | **٠,٥١ -                              |
| الشكاوى الجسدية                 | **٠,٣٦ -                                     | **٠,٣٧ -                              | **٠,٣٦ -                              |

(\*\*) دال عند مستوى ٠,٠١.

يتضح من جدول (١٧) أنه توجد علاقة ارتباطية دالة وسالبة عند مستوى ٠,٠١ بين الدرجة الكلية للمشكلات الداخلية وجميع درجات المشكلات المكونة لها (التمثلة في درجات القلق والاكتئاب والانسحاب والشكاوى الجسدية)، وبين التحصيل الدراسي لدى العينة الكلية وعيينة الإناث وعيينة الذكور. وهذا يعني أنه كلما زادت المشكلات الداخلية انخفض التحصيل الدراسي، وتتفق هذه النتيجة مع دراسات كل من: Bandura, et al., (2003); D'Abreu, et al. (2010); Conard, (2013); Morris, (2017); Rocchino, & Dever (2015); Weidman, et al. (2013); et al. (2013) في حين

تعارض مع نتائج دراسات كل من (Barriga, et al., (2002); Ansary, et al., (2009); Malinauskiene, et al. (2011); Liukkonen, (2017) التي لم تجد علاقة بين المشكلات الداخلية والتحصيل.

ويبدو أن نتائج الدراسة الحالية تدحض الآراء القائلة بأن المشكلات الداخلية يمكن أن تتعايش مع التحصيل الدراسي دون أن تؤثر عليه أو أن تأثير المشكلات الداخلية يكون غير كافٍ لخفض الأداء الدراسي. والنتيجة رغم اختلافها عن معظم نتائج الدراسات السابقة التي درست العلاقة بين المشكلات الداخلية والتحصيل نجدها نتيجة منطقية، فمثلاً مشكلات القلق (بغض النظر عن الشكل الذي تتخذه) تتصف بصعوبة التركيز، وتسابق الأفكار، والتوتر. كما يتصف القلق بالتفكير الجامد والمعالجة الفكرية المحدودة (Levine, 2002)، وهو ما يقلل من قدرة الفرد على تنظيم ومعالجة المعلومات الجديدة الضرورية للتعلم، وهذا ما أكدته أيزنك وآخرون (Eysenck, et al., (2007) إذ وجد أن القلق يخلق أفكاراً غير مترابطة وانخفاضاً في التركيز، ما يؤدي إلى ضعف الذاكرة ومن ثمَّ ضعف الانتباه وتكون المحصلة النهائية ضعف التحصيل. وهو ما أكدته العنزي (El-Anzi (2005). كما وجد يوسف وآخرون (Yousefi, Talib, Mansor, & Redzuan, (2010) أن مشكلات الاكتئاب تتصف بتعزيز الذاكرة للأحداث السلبية وتقلل من سعة الذاكرة العاملة، وإضعاف قدرة الفرد على كفا الاستجابة، كما يتصف القلق والاكتئاب باضطرابات النوم وفقدان الطاقة، وكل ما سبق من شأنه أن يؤثر سلباً على القدرات المعرفية، ويضعف التركيز والقدرة على استدعاء المعلومات الدراسية، كما يقلل من مدة الانتباه، ومن ثمَّ ضعف التحصيل. كما أن الانسحاب بما يتضمنه من افتقار مهارات وفرص التعاون والتعلم الجماعي، والفشل في تطوير الإحساس بالإتقان وتبني أسلوب تعلم موجه نحو الهدف، يؤثر في التحصيل (Chen, et al. 2013)، كما أن هناك من يرى أن الشكاوى الجسدية يمكن أن تكون استجابة للصعوبات الدراسية (Barriga, (2002).

**نتائج الفرض الثاني الذي ينص على:** تُوجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين المشكلات الخارجية والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية. وللتحقق من

صحة هذا الفرض تم حساب معاملات الارتباط بين درجات المشكلات الخارجية ودرجة التحصيل الدراسي لدى العينة الكلية وعينة الإناث وعينة الذكور، كما هو موضح بجدول (١٨).

جدول (١٨) معاملات الارتباط بين درجات المشكلات الخارجية ودرجات التحصيل الدراسي

| المشكلة                         | العينة الكلية<br>(ن ٥٨٧) | الإناث<br>(ن ٣٠٩) | الذكور<br>(ن ٢٧٨) |
|---------------------------------|--------------------------|-------------------|-------------------|
|                                 | معامل الارتباط           | معامل الارتباط    | معامل الارتباط    |
| الدرجة الكلية للمشكلات الخارجية | **٠,٥٠-                  | **٠,٥٤-           | **٠,٤٩-           |
| عدوان                           | **٠,٥٠-                  | **٠,٥٣-           | **٠,٤٩-           |
| مشكلات المسلك                   | **٠,٣٢-                  | **٠,٤٢-           | **٠,٢٨-           |

(\*\*) دال عند مستوى ٠,٠١.

يتضح من جدول (١٨) وجود علاقة ارتباطية دالة وسالبة عند مستوى ٠,٠١ بين الدرجة الكلية للمشكلات الخارجية وجميع درجات المشكلات المكونة لها (التمثلة في العدوان ومشكلات المسلك)، وبين التحصيل الدراسي، حيث تشير النتائج إلى أنه كلما زادت المشكلات الخارجية انخفض التحصيل الدراسي، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من (Masten, et al., (2005); Ansary, et al., (2009); Malinauskiene, et al.,(2011); Vaillancourt, et al.,(2013); Deighton, et al., (2017)، فيما يتعلق بالعلاقة بين المشكلات الخارجية والتحصيل، وتختلف مع دراسة كونراد (2013) Conrad التي توصلت إلى عدم وجود علاقة بين المشكلات الخارجية والتحصيل.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء نظرية الفشل حيث يعتقد أن الطبيعة التخريبية والعدوانية للمشكلات الخارجية تؤثر على تطور المهارات الأكاديمية والاجتماعية وتؤدي إلى ضعف الأداء الأكاديمي، وأن الافتقار إلى الكفاءة الأكاديمية وفرص التعلم المناسبة يمكن أن يؤدي إلى مزيد من النتائج السلبية (Rocchino,&

(Dever, 2017). فالمشكلات الخارجية تخلق عوائق قوية للتعلم، حيث تتداخل سلبيا مع المهارات الدراسية وتؤثر على التحصيل بشكل سلبي. فهؤلاء الطلاب يستبعدون من فرص النجاح الدراسي، ويواجهون الفشل الدراسي حتى لو كانت لديهم المهارات الأساسية اللازمة للتحصيل الجيد (Abikoff, Jensen, Arnold, Hoza, & Hechtman, 2002)، كما أن الأطفال الذين يظهرون العدوان أو مشكلات المسلك عندما يدخلون المدرسة يكونون في أغلب الأحيان ممن لديهم قصور في أداء المهارات الأساسية لتطوير علاقات مع الأقران والبالغين فيما بعد (Mendonca, 2017).

نتائج الفرض الأول والثاني يمكن أن تفسر من خلال منظورين مختلفين:

المنظور الأول: وهو منظور نظرية الفشل الذي يؤكد التفاعل الديناميكي بين المشكلات الداخلية والخارجية والتحصيل الدراسي، وأنَّ الضعف في مجال ينتج عنه ضعف في المجال الآخر. كما أنَّ السلوكيات الخارجية ربما تزيد من فرص الاستعداد لحدوث وتطور المشكلات الداخلية، وأنَّ العوامل المرتبطة بالصعوبات الدراسية قد تتوسط العلاقة بين المشكلات الخارجية والداخلية (Masten, et al, 2005). وهو يؤكد أن المشكلات سواء كانت داخلية أو خارجية تحد بشكل كبير من الفرص المتاحة للطلاب، فهي تجعلهم يختلفون عن الأطفال العاديين في القدرة على حل المشكلات بشكل ملائم، وهو ما يجعل من تعلم المهارات الأساسية الضرورية للعمل الدراسي مهمة صعبة للغاية، لذلك فهم غالبا متأخرون دراسياً، وفي حاجة إلى مساعدة ووقت إضافي لإنجاز مهامهم الدراسية (Zimmermann, Schutte, Taskinen, & Köller, 2013).

المنظور الثاني: وهو يدعم فرضية كل من باريجا وآخرين (Barriga, et al., 2002) وميزهين وآخرين (Meizhen, et al., 2015) بتوسط متغير الانتباه في هذه العلاقة، فمشكلات الانتباه تشمل أعراضا تشير صراحة إلى صعوبة التركيز الذي يمثل عنصرا أساسيا في ضعف التحصيل، والتراث البحثي النفسي يدعم بشكل واضح العلاقة بين مشكلات الانتباه والمشكلات الداخلية والخارجية، فمشكلات الانتباه غالبا

ما تتصاحب مع كثير من المشكلات الداخلية والخارجية، فعلى سبيل المثال وجد كل من أولينديك، وجاريت (ollendick, & Jarrett, 2008) أنّ مشكلات الانتباه تتصاحب مع مشكلات القلق بنسبة ٢٥٪، ومع المشكلات الخارجية بنسبة تصل إلى ٥٠٪، كذلك وجدت دراسة (MTA 1999) التي طبقت على ٥٧٩٠ ممن يُعانون من مشكلات الانتباه أن نحو ٣٨٪ لديهم مصاحبة مع مشكلات داخلية، و١٤,٥٪ لديهم مصاحبة مع مشكلات المسلك، و٣٩,٩٪ لديهم مصاحبة مع مشكلات العدوان، وأنّ نسبة الذين يعانون من مشكلات الانتباه بدون مصاحبة مرضية تمثل ٣١,٨٪ فقط (MTA Cooperative Group, 1996). وعموما هذه الفرضية لم تختبر بشكل كاف، وهي في حاجة لمزيد من الأبحاث لدعمها أو دحضها.

**نتائج الفرض الثالث الذي ينص على:** توجد فروق دالة إحصائية في إدراك المشكلات الداخلية بين كل من الذكور والإناث من طلاب المرحلة الإعدادية، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) T-test للعينات المستقلة بين متوسطات درجات الذكور والإناث على المشكلات الداخلية.

جدول (١٩) قيم ت ومستوى دلالتها للفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث على

#### المشكلات الداخلية

| المشكلة                         | إناث (ن = ٣٠٩) |      | ذكور (ن = ٢٧٨) |      | ت      |
|---------------------------------|----------------|------|----------------|------|--------|
|                                 | ع              | م    | ع              | م    |        |
| الدرجة الكلية للمشكلات الداخلية | ٣٤,٧           | ١٥,٦ | ٢٦             | ١٢,٥ | **٨,٢٤ |
| القلق                           | ١٣,٧٣          | ٤,٤٠ | ١٢,٠٤          | ٣,٩٢ | **٣,٠١ |
| اكتئاب                          | ٩,٧٦           | ٤,٢٧ | ٦,٦١           | ٣,٥٦ | **٩,٧٤ |
| الانسحاب                        | ٨,٠٢           | ٣,٩٤ | ٥,٧٤           | ٣,٣  | **٧,٦١ |
| الشكاوى الجسدية                 | ٣,٢            | ٣,٢٥ | ١,٦٢           | ٢,٥٤ | **٦,٥٧ |

(\*\*) دال عند مستوى ٠,٠١

ويتضح من جدول (١٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الذكور والإناث على جميع المشكلات الداخلية (القلق، والاكتئاب، والانسحاب، والشكاوى الجسدية) لصالح درجات الإناث عند مستوى ٠,٠١. وتتفق هذه النتائج مع نتائج العديد

من الدراسات السابقة منها: (Grant, et al., (2004); Heyerdahl, et al., (2004); Sandoval, et al., (2006); Kramer, et al., (2008); Yong, et al. (2014); Alavi, et al., (2015); Emerich, et al. (2017) التي أكدت وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في معظم مقاييس المشكلات الداخلية، وقد يرجع تفسير هذه النتيجة إلى أن الفتاة تعاني من الصراع أكثر من الذكر خاصة فيما يتعلق بدورها ومركزها الاجتماعي، ما يجعلها تبالغ في تقدير المواقف التي تمر بها، وتتنظر إليها على أنها تشكل ضغوطا بالنسبة لها، ما يجعلها في حالة قلق مستمر، وحالة القلق المستمر هذه تجعلها أيضا تبالغ في تقدير المواقف، كذلك فإن ظروف ثقافتنا تجعل من الصعب على الذكر الإفصاح عن قلقه لأنه يدرك ذلك على أنه انخفاض لرجولته أما الأنثى فلا تواجهها هذه المشكلة فتصرح بقلقها ومشاكلها الداخلية دون أن تشعر بانخفاض مركزها كأنتى، كل هذه العوامل وغيرها من أساليب التنشئة تجعل الأنثى أكثر مبالغة في تقدير المشكلات عن الذكر.

**نتائج الفرض الرابع الذي ينص على:** توجد فروق جوهرية دالة في إدراك المشكلات الخارجية بين كل من الذكور والإناث من طلاب المرحلة الإعدادية. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) T-test للعينات المستقلة بين متوسطات درجات الذكور والإناث على المشكلات الخارجية.

جدول (٢٠) قيم ت ومستوى دلالتها للفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث على المشكلات الخارجية

| المشكلة                         | إناث (ن = ٣٠٩) |      | ذكور (ن = ٢٧٨) |      | ت      |
|---------------------------------|----------------|------|----------------|------|--------|
|                                 | م              | ع    | م              | ع    |        |
| الدرجة الكلية للمشكلات الخارجية | ٨,٥٧           | ٦,٢  | ١١,٤٤          | ٥,٤٧ | **٦,٧١ |
| عدوان                           | ٥,٥٩           | ٣,٦٤ | ٦,٦٢           | ٣,١١ | **٣,٧٢ |
| مشكلات المسلك                   | ٢,٩٨           | ٢,٧٨ | ٥,١٥           | ٢,٦٤ | **٩,٦٨ |

(\*\*) دال عند مستوى ٠,٠١

ويتضح من جدول (٢٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الذكور والإناث على الدرجة الكلية للمشكلات الخارجية ودرجات العدوان ومشكلات المسلك المكونة لها عند مستوى ٠,٠١. لصالح متوسط درجات الذكور وتتفق هذه النتائج مع



نتائج دراسات كل من: Grant, et al., (2004); Heyerdahl, et al. (2004); Sandoval, et al., (2006); Kramer, et al., (2008); Chen, (2010a); Yong, et al. (2014); Alavi, et al., (2015); Emerich, et al., (2017)، التي أكدت أن الذكور سجلوا درجة أعلى على زملة الأعراض الخارجية عن الإناث، إلا أنه على الجانب الآخر تختلف هذه النتيجة عن نتائج دراسات كل من: Grant, et al. (2004); Masten, (2005) حيث لم يسجل الذكور درجات أعلى من الإناث على أي مقياس من مقاييس المشكلات الخارجية (عدوان - مشكلات السلوك)، ويرجع وجود فروق على المشكلات الخارجية لصالح الذكور حسب رأي الباحثة إلى أنها تخضع للطبيعة الفسيولوجية والسيكولوجية لكل من الذكر والأنثى، فهما اللتان تحددان لعب الدور والدليل على ذلك اتفاق أغلب نتائج الدراسات على هاتين المشكلتين دون غيرهما رغم تعدد الثقافات، كما تتفق هذه النتائج مع رأى ألافى (Alavi, et al., (2015) في أنّ الإناث لديهن من النضج ما يجعلهن قادرات على التحكم في تلك السلوكيات الخارجية.

**١ - نتائج الفرض الخامس الذي ينص على:** توجد علاقة ارتباطية دالة بين إدراك المشكلات الداخلية والخارجية وبعض المتغيرات الأسرية والمتمثلة في مستوى تعليم الوالدين وعدد أفراد الأسرة والدخل وعمر الطالب، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معاملات الارتباط بين درجات المشكلات الداخلية والخارجية، وكل من درجات الدخل ومستوى تعليم الوالدين وعدد أفراد الأسرة وعمر الطالب كما هو موضح بجدول (٢١).

جدول (٢١) معاملات الارتباط بين درجات المشكلات الداخلية والخارجية وبعض المتغيرات الأسرية (العينة الكلية ن = ٥٨٧)

| المشكلة                         | الدخل     | تعليم الوالدين | عدد الأفراد | عمر الطالب | الدلالة |
|---------------------------------|-----------|----------------|-------------|------------|---------|
|                                 | ر         | ر              | ر           | ر          | ر       |
| الدرجة الكلية للمشكلات الداخلية | - ٠,١٢ ** | - ٠,٤٣ **      | ٠,٤٦ **     | ٠,٠٤       | د. غ.   |
| القلق                           | - ٠,١٦ ** | - ٠,٣٤ **      | ٠,٣٤ **     | ٠,٠٢       | د. غ.   |
| الاكتئاب                        | - ٠,١٩ ** | - ٠,٣٧ **      | ٠,٣٦ **     | ٠,٠٦       | د. غ.   |
| الانسحاب                        | - ٠,١٥ ** | - ٠,٣٦ **      | ٠,٤٢ **     | ٠,٠٧       | د. غ.   |
| الشكاوى الجسدية                 | - ٠,١١ ** | - ٠,٢٨ **      | ٠,٣٢ **     | ٠,٠٥       | د. غ.   |
| الدرجة الكلية للمشكلات الخارجية | - ٠,٢٣ ** | - ٠,٣٢ **      | ٠,٢٦ **     | ٠,٠٣       | د. غ.   |
| عدوان                           | - ٠,٢٢ ** | - ٠,٣٣ **      | ٠,٢٨ **     | ٠,٠١       | د. غ.   |
| مشكلات المسلك                   | - ٠,١٨ ** | - ٠,١٩ **      | ٠,٣٢ **     | ٠,٠٦       | د. غ.   |

(ر) معامل الارتباط \*\* دال عند مستوى ٠,٠٠١. غ. د غير دال

يتضح من جدول (٢١) الآتي:

**أولاً بالنسبة للدخل:** توجد علاقة ارتباطية دالة سالبة بين كل من درجات المشكلات الداخلية (القلق والاكتئاب والانسحاب والشكاوى الجسدية)، والمشكلات الخارجية (العدوان ومشكلات السلوك) وبين مستوى الدخل، فدخل الأسرة المنخفض لدى الأطفال ذوي المشكلات الداخلية والخارجية يخلق موانع للتعليم، إذ يخبر هؤلاء التلاميذ غالباً أوقاتاً صعبة داخل المدرسة. وتأثير الحالة الاقتصادية والاجتماعية على نمو الطفل لا ينشأ بالضرورة من المستوى الاجتماعي والاقتصادي المنخفض، لكن من تأثيرهما على والدي الطفل أيضاً، فالدخل المنخفض مرتبط بمصادر حيوية ويخلق ضغوطاً إضافية في المنزل، فالعناء الاقتصادي الذي يسببه الدخل المنخفض يؤدي إلى خلافات والدية وزيادة درجة الصراعات الزوجية، كما أن انخفاض الدخل للوالدين يعمل على خفض تلبية الحاجات التربوية والوجدانية والجسمية لأطفالهم، بالإضافة إلى خفض بيئة التعلم المنزلية الإيجابية التي يمكن أن تكون ذات تأثير قوى

في سلوك الطفل، فقد وجد مكنيل (McNeal, 2001) أنّ الوالدين ذوي الدخل المنخفض وخاصة الأمهات يكونون أكثر عقاباً لأبنائهم وأقل عطفاً ودعماً لأبنائهم، فالضغوط النفسية التي يسببها الدخل المنخفض ارتبطت بهذا النمط من الوالدية الذي يؤثر بدوره على الصحة النفسية والنتائج المعرفية للأبناء، والمدارس التي تقع في البيئات الاجتماعية والاقتصادية المنخفضة ربما تتضمن ممارسات تأديبية متعددة وبيئات تعلم فوضوية، كما أنّ حجم الفصل الصغير يخلق مواقف حميمة، وبذلك يزيد من الرابطة بين التلميذ والمدرس بعكس الفصول ذات الحجم الكبير.

### ثانياً مستوى تعليم الوالدين: توجد علاقة ارتباطية دالة وسالبة بين المشكلات

الداخلية (المتثلة في مجموع درجات القلق والاكتئاب والانسحاب والشكاوى الجسدية) والخارجية (المتثلة في مجموع درجات العدوان ومشكلات المسلك)، وبين مستوى تعليم الوالدين. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسات كل من Baharudin, et al., (1998); Blum, et al., (2000); Barlow, et al., (2000); McNeal, (2001); Alavi, et al (2015). وترى الباحثة أنّ المستوى التعليمي للوالدين يساعد على توفير الدعم المعنوي الكافي للأبناء ويوفر التشجيع والتوجيه للطفل؛ فالأطفال الذين يعيشون في بيئة أسرية ثرية ثقافياً (توفر الكتب والمجلات والألعاب والرحلات، والتواصل اللفظي مع الأبوين..) وإن كانت إمكانياتها المادية متواضعة - يكونون أقدر على امتلاك القدرة على حل المشكلات والمهارات العقلية العالية، وأكثر قدرة على الاستفادة من الخبرات والإمكانيات التعليمية الجيدة في المدرسة من الأطفال الذين ينتمون إلى بيئة فقيرة ثقافياً، فالشيء الذي يمكن أن يناعز الدخل المنخفض هو نوعية الحياة داخل المنزل (Baharudin, et al., 1998)، فالممارسة الوالدية الواعية المساندة للأبناء واستخدام نمط والدي فعال يؤثر بشكل إيجابي على تعزيز السلوك الجيد والاستعداد والتحصيل الدراسي. فالتدخل الوالدي يساعد على منع المشكلات السلوكية ويساعد على تحسين الدرجات التحصيلية (McNeal, 2001)، وهذا التدخل في رأي الباحثة ناتج عن مستوى وعي الوالدين الثقافي والتعليمي بنسبة كبيرة فكما يرى كل من بارلو وآخرون (Barlow, et al., 2000) أنّ انخفاض مستوى تعليم الوالدين يؤدي إلى

مشكلات سلوكية مثل العدوان وتشنت الانتباه التي بدورها تؤثر على قدرة الطفل على التعلم لأنه يعاقب باستمرار لسلوكه، وبذلك يكون اتجاهات سلبية تجاه المدرسة التي بشأنها تؤثر في الرغبة والدافعية للتحصيل والنجاح الدراسي.

**ثالثًا حجم الأسرة:** تُوجد علاقة ارتباطية دالة موجبة بين كل من درجات المشكلات الداخلية (القلق والاكتئاب والانسحاب والشكاوى الجسدية)، والمشكلات الخارجية (العدوان ومشكلات السلوك) وبين عدد أفراد الأسرة. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسات كل من: Baharudin, et al., (1998); Blum, et al., (2000); Al-Yagon, (2015)، فعدد الأسرة المحدود يساعد الوالدين على توفير الرعاية الصحية والنفسية والجسمية والمعرفية لأبنائهم، كما إن حجم الأسرة الصغير يجعل هناك اهتمام والدي أكثر، وترى الباحثة أنّ حجم الأسرة من أهم العوامل المتشابكة التي تؤدي أدوارًا وسيطة بين المشكلات الداخلية والخارجية والتحصيل الدراسي. فعدد أفراد الأسرة الكبير يؤدي إلى التأثير على دخل الأسرة الذي بدوره يؤثر على الطفل من اتجاهين الأول هو عدم توفير مناخ جيد وصحي في بيئة الطفل ومصادر أقل للتعليم والاتجاه الثاني هو الضغوط التي يخلقها الدخل المنخفض على الوالدين فتؤثر على علاقة الوالدين بالطفل التي بدورها تؤثر على أسلوب التنشئة الذي تنشأ من خلاله العديد من المشكلات السلوكية. بمعنى أن عدد أفراد الأسرة المحدود يساعد الوالدين على توفير الرعاية الصحية والنفسية والجسمية والمعرفية لأبنائهم.

**رابعًا - عمر الطالب:** عدم وجود علاقة ارتباطية دالة بين كل من درجات المشكلات الداخلية (التمثلة في مجموع درجات القلق والاكتئاب والانسحاب والشكاوى الجسدية) والخارجية (التمثلة في مجموع درجات العدوان ومشكلات المسلك)، وبين عمر الطالب، وهو ما يعني عدم صحة الفرض. وعلى الرغم من أنّ نتائج دراستنا تتفق مع نتائج دراسة هيراده، ودراسة ماستين Heyerdahl, et al., (2004); Masten, (2005) التي أكدت أنّ السن لم يرتبط مع أي من مقاييس المشكلات، إلا أنّها اختلفت مع نتائج معظم الدراسات السابقة التي أكدت وجود علاقة ارتباطية بين سن الطالب

والمشكلات الداخلية والخارجية عبر العمر Sandoval, et al., (2006); Malinauskiene, et al., (2011); Weidman, et al. (2015); Deighton et al., (2017); Emerich, (2017). حيث كان هناك اتجاه ثابت لزيادة المشكلات الداخلية والخارجية مع السن، في حين اختلف تأثير السن تبعا لأنواع المشكلات ودرجة المشكلات الكلية، وقد يرجع ذلك في رأى الباحثة إلى قصر الفترة الزمنية في الدراسة الحالية حيث تراوحت معظم الأعمار بين ١٣ - ١٦ عاما، وهي سن تتشابه فيه السمات والمشكلات بشكل عام، كما قد يرجع كذلك إلى نمط التنشئة المصري الذي يقابل أي سلوك خاطئ بالشجب أو العقاب دون إعطاء الابن مساحة للتعبير الواضح الصريح عن مشكلاته.

## المراجع

- تقرير التنمية الإنسانية العربية الخاص بالتعليم في مصر-التابع لبرنامج التنمية الخاص بالأمم المتحدة (١٩٩٨-١٩٩٩) متاح من خلال الموقع www. Arab – hdr. Org
- العدل، عادل. (١٩٩٦). التنبؤ بالتحصيل الدراسي من بعض المتغيرات غير المعرفية، دراسات نفسية ٦ (١) ٨١ - ١١٩.
- العنزي، صالح، والعنزي، فريح. (٢٠١١). الثقة بالنفس وعلاقتها بالقدرة الإبداعية والتحصيل الدراسي لدى طلاب وطالبات كلية التربية الأساسية، دراسات عربية في علم النفس، ١٠ (٣) ٤٨٥-٥٢١.
- أبو حطب، فؤاد، وعثمان، سيد، وصادق، أمال. (١٩٨٣). التقييم النفسي. القاهرة: الأنجلو المصرية.
- Abikoff, H., Jensen, P., Arnold, L., Hoza, B., & Hechtman, L. (2002). Observed classroom behavior of children with ADHD: Relationship to gender and comorbidity. **Journal of Abnormal Child Psychology**, 30, 349-359.
- Achenbach, T., & Rescorla, L. (2001). **Manual for the ASEBA school-age forms, & profiles**. Burlington: University of Vermont, Research Center for Children, Youth, and Families.
- Achenbach, T., (2003). Are American children's problems still getting worse? A 23-year comparison, **Journal of Abnormal Child Psychology**, 21 (1) 1-11.
- Achenbach, T., Dumenci, L., & Rescorla, L. (2002). Ten-year comparisons of problems and competencies for national samples of youth: Self, parent, and teacher reports. **Journal of Behavioral and Emotional problems**, 10, 194-203.
- Achenbach, T., Ivanova, M., Rescorla, L., Turner, L., & Althoff, R. (2016). Internalizing and externalizing problems: Review and recommendations for clinical and research applications. **Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry**, 55(8), 647-656.
- Acton, S., & zodda, J. (2005). Classification of psychopathology: goals and methods in an empirical approach. *Rochester institute of technology theory, & psychology*, 15, 373-399

- Aggarwala, P., & Bihari, S. (2014). Aggression and academic achievement of secondary school student's bhartiya international. **Journal Of Education, & Research** volume, 4(1)
- Alavi, N., Roberts, N., Degrace, E. (2015). Comparison of parental socio-demographic factors in children and adolescents presenting with internalizing and externalizing disorders. **International Journal of Adolescent Medicine and Health**, 29 (2) 09-29
- Allen, J., Rapee, R., & Sandberg, S. (2008). Severe life events and chronic adversities as antecedents to anxiety in children: A **Matched Control Study**. **Journal of Abnormal Child Psychology**, 36, 1047-1056.
- Al-Yagon, M. (2015). Externalizing and Internalizing Behaviors among Adolescents with Learning Disabilities: Contribution of Adolescents' Attachment to Mothers and Negative Affect. **Journal of Child, & Family Studies**, 24:1343-1357.
- Anderson, E., & Mayes, L. (2010). Race/ethnicity and internalizing disorders in youth: A review. **Clinical Psychology Review**, 30(3), 338-348.
- Ansary, N., & Luthar, S. (2009). Distress and academic achievement among adolescents of affluence: A study of externalizing and internalizing problem behaviors and school performance. **Development and Psychopathology**, 21, 319- 341.
- Baharudin, R., & Tom, L. (1998). Factors related to the quality of the home environment and children's achievement. **Journal of family Issues**. 19 (4), 375 – 403.
- Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Gerbino, M., & Pastorelli, C. (2003). Role of affective self-regulatory efficacy in diverse spheres of psychosocial functioning. **Child Development**, 74(3), 1100-1017
- Barlow, J., Stewart-Brown, S. (2000) Behavior problems and group-based parent education programs. **Journal of Dev Behav Pediatric**. 21(5):356-70,
- Barriga, A., Doran, J., Newell, S., Morrison, E., Barbetti, V., & Robbins, B. (2002). Relationships between Problem Behaviors and Academic Achievement in Adolescents: The Unique Role of Attention Problems. **Journal of emotional and behavioral disorders**, 10:4, 233-240,
- Blum, R., Beuhring, T., Shew, M., Bearinger, L., Sieving, R., & Resnick, M. (2000). "The Effects of Race/Ethnicity, Income, and Family Structure on Adolescent Risk Behaviors." **American Journal of Public Health**. 90 (12) 1879– 1884.

- Bongers, I., Koot, H., van der Ende, J., & Verhulst, F. (2004). Developmental trajectories of externalizing behaviors in childhood and adolescence. **Child Development**, 75(5), 1523–1537.
- Bornstein, M., Hahn, C., Haynes, O. (2010). **Social Competence, Externalizing, and Internalizing Behavioral Adjustment from Early Childhood through Early Adolescence: Developmental Cascades**. *Developmental psychopathology*, 22:4, 717-735.
- Chen, J. (2010a). Gender differences in externalizing problems among preschool children: Implications for early childhood educators. **Early Child Development and Care**, 180(4), 463-474.
- Chen, X., Huang, X., Chang, L., Wang, L., & Li, D. (2010b). Aggression, social competence, and academic achievement in Chinese children: A 5-year longitudinal study. **Development and Psychopathology**, 22(3), 583-592.
- Chen, X., Yang, F., & Wang, L. (2013). Relations between shyness-sensitivity and internalizing problems in Chinese children: Moderating effects of academic achievement. **Journal of Abnormal Child Psychology**, 41, 825-836.
- Conrad, L. (2013). Examining the Relationships between Internalizing and Externalizing Problems and Academic Achievement. **partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy** - Educational Psychology University of Nevada, Las Vegas,
- Cosgrove, V., Rhee, S., Gelhorn, H., Boeldt, D., Corley, R., Ehringer, M., Young, S., & Hewitt, J. (2011) Structure and etiology of co-occurring internalizing and externalizing disorders in adolescents. **J abnormal child Psychol**, 39(1) 109–123.
- Cramer, P. (2015). Change in Children's Externalizing and Internalizing Behavior Problems: The Role of Defense Mechanisms. **The Journal of Nervous and Mental Disease**, 203:3, 215–221.
- Crawley, S., Caporino, N., Birmaher, B., Ginsburg, G., Piacentini, J. (2014). Somatic Complaints in Anxious Youth. **Child Psychiatry Hum Dev**. 45(4), 398–407.
- Crijnen, A., Achenbach, T., Verhulst, F., (1997) comparisons of problems of children (4 – 18) in 12 cultures: total problems, externalizing and internalizing. **Journal Of The American Academy of Child and Adolescent Psychiatry**, 36, 1269 – 1277.
- Cummings, C., Caporino, N., & Kendall, P. (2014). Comorbidity of anxiety and Depression in children and adolescents: 20 years after. **Psychological Bulletin**, 140, 816- 845.



- Cummings, J., Bornovalova, M., Ojanen, T., Hunt, E., MacPherson, L., & Lejuez, C. (2013). Time doesn't change everything: The longitudinal course of distress tolerance and its relationship with externalizing and internalizing symptoms during early adolescence. **Journal of Abnormal Child Psychology**, 41(5), 735–748.
- D'Abreu, L., & Marturano, E. (2010). Association between externalizing behavior and underachievement: a review of prospective and longitudinal studies. **Estudos de Psicologia(Natal)**, 15(1), 43-51.
- Daughters, S., Reynolds, E., MacPherson, L., Kahler, C., Danielson, C., Zvolensky, M., & Lejuez, C. (2009a). Distress tolerance and early adolescent externalizing and internalizing symptoms: The moderating role of gender and ethnicity. **Behavior Research and Therapy**, 47(3), 198–205.
- Daughters, S., Reynolds, E., MacPherson, L., Kahler, C., Danielson, C., Zvolensky, M., & Lejuez, C. (2009b). The relations of regulation and emotionality to children's externalizing and internalizing problem behavior. **Child Development**, 72(4), 1112–1134.
- De Groot, A., Koot H., Verhulst F. (1996). Cross-cultural generalizability of the Youth Self-Report and Teacher's Report Form cross-informant syndromes. **Journal of Abnormal Child Psychology**; 24, 651–664.
- Deighton, J., Humphrey, N., Belsky J., Boehnke J., Vostanis P., Patalay P. (2017). Longitudinal pathways between mental health difficulties and academic performance during middle childhood and early adolescence. **j dev Psychol**, 18,350-360
- Eamon, K. (2005). Social–demographic, school, neighborhood and Parenting influences on academic achievement. **Journal of youth and adolescence**, 34 (2) 163 – 175.
- Eamon, M. (2000). Structural model of the effects of poverty on externalizing and internalizing behaviors of four to five year old children. **Social Work Research**, 24, 143- 149.
- Eamon, M. (2001). The effects of poverty on children's socioemotional development: An ecological system analysis. **Social Work**, 46(3) 256-266.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T., Fabes, R., Shepard, S., Reiser, M., Guthrie, I. (2001). The relations of regulation and emotionality to children's externalizing and internalizing problem behavior. **Child Development**, 72(4), 1112–1134.
- El-Anzi, F. (2005). Academic achievement and its relation with Anxiety, Self Esteem, Optimism, and pessimism in Kuwaiti students. **Social Behavior, & Personality**, 33 (1) 95-103.

- Emerich, D., Carreiro, L., Justo, A., Guedes, P., Teixeira, M. (2017). Socio demographic characteristics, behavioral problems, parental concerns and children's strengths reported by parents. **paidéia (ribeirão preto)**, 27 (67),1200-1209
- Eysenck, M., Derakshan, N., Santos, R.,& Calvo, M. (2007). Anxiety and cognitive performance: Attentional control theory. **Emotion**, 7, 336–353.
- Fanti, K.,& Henrich, C. (2010). Trajectories of pure and co-occurring internalizing and externalizing problems from age 2 to age 12: Findings from the national institute of child health and human development study of early child care. **Developmental Psychology**, 46(5), 1159-1175.
- Fergusson, D.,& Lynskey, M. (1996). Origins of comorbidity between conduct and affective disorders. **Journal of the American Academy of Child, & Adolescent Psychiatry**, 35(4), 451.
- Garber, J.,& Weersing, V. (2010). Comorbidity of anxiety and Depression in youth: Implications for treatment and prevention. **Clinical Psychology: Science and Practice**, 17, 293-306.
- Grant, K., Katz, B., Achenbach, T. (2004). Psychological symptoms affecting low income urban youth, **Journal of Adolescent Research**, 19 (6) 613 – 634.
- Hall, C. Welsh, J., Bierman, K.,& Nix, R. (2016). Kindergarten social withdrawal and reading achievement: a cross-lagged path model for at-risk learners. **Psychology in The Schools**, 53(7),850-859.
- Hammarberg, A.,& Hagekull, B. (2006). Changes in externalizing and internalizing behaviours over a school year: differences between 6-year-old boys and girls. **Infant and Child Development**, 15:2, 123-137.
- Hammen, C. (2005). Stress and Depression. *Annual Review of Clinical Psychology*, 1, 293-319.
- Hawes, David J., Price, Matthew J., Dadds, M.. (2014). "Callous-Unemotional Traits and the Treatment of Conduct Problems in Childhood and Adolescence: A Comprehensive Review". **Clinical Child and Family Psychology Review**. 17 (3): 248–267.
- Heyerdahl, S., Kvernmo, S.,& Wichstrom, M., (2004) Self-reported behavioural/emotional problems in Norwegian adolescents from multiethnic areas .**European Child,& Adolescent Psychiatry**, 13, 264-72.

- Howell, A., & Watson, D. (2009). Impairment and distress judgments of symptoms composing childhood externalizing and internalizing syndromes. **Journal of Child and Family Studies**, 18, 172–182.
- Hudson, J., & Rapee, R. (2004). From anxious temperament to disorder: An etiological model of generalized anxiety disorder. In Heimberg, C. Turk, & D. (Eds.), **the etiology and development of generalised anxiety disorder**. (51-74). New York, NY: Guilford.
- Hughes, A., Lourea-Waddell, B., & Kendall, P. (2008). Somatic complaints in children with anxiety disorders and their unique prediction of poorer academic performance. **Child Psychiatry and Human Development**, 39, 211-220,
- Ivanova, M., Achenbach, T., Rescorla, Leslie A., et al. (2007) the generalizability of the Youth Self-Report syndrome structure in 23 societies. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, 75(5) 729-738.
- Jimerson, S. (2001). Meta-analysis of grade retention research: Implications for practice in the 21st century. **School Psychology Review**, 30, 313-330.
- Jose, P., & Ratcliffe, V. (2004). Stressor frequency and perceived intensity as predictors of internalizing symptoms: Gender and age differences in adolescence. **New Zealand Journal of Psychology**, 33, 145–154.
- Kauffman, J. (2001). *Characteristics of Behavioral and Emotional Disorderso Children and Youth* (7th Ed.). Columbus, OH: Merrill.
- Keiley, M., Bates, J., Dodge, K., & Pettit, G. (2000). A cross-domain growth analysis: Externalizing and internalizing behaviors during 8 years of childhood. **Journal of Abnormal Child Psychology**, 28, 161–179.
- Kerig, P., & Becker, S. (2010). **from internalizing to externalizing: Theoretical models of the processes linking PTSD to juvenile delinquency**. In Egan, S. (Ed.), *Posttraumatic stress disorder (PTSD): Causes, symptoms, and treatment* (33–78). Hauppauge, NY: Nova Science Publishers.
- Kindler, K., & Myers, J. (2015). The boundaries of the internalizing and externalizing genetic spectra in men and women. **Psychol med.**, 44(3)
- Kramer M., Krueger R., & Hicks, B. (2008). The role of internalizing and externalizing factors in accounting for gender differences in the prevalence of common psychopathological syndromes. **Psychol Med** 38:51–61.
- Kremer, K., Flower, A., Huang, J., Vaughn, M., (2016). Behavior problems and Children's academic achievement: A test of growth-curve models

- with gender and racial differences. **Children and Youth Services Review**, 67,95-104.
- Krueger, R., Markon, K., Patrick, C. Iacono, W. (2005). "Externalizing Psychopathology in Adulthood: A Dimensional-Spectrum Conceptualization and Its Implications for DSM-V". **Journal of Abnormal Psychology**. 114 (4): 537-550,
- Krueger, R., McGue, M., Iacono, G. (2001).The higher-order structure of common DSM mental disorders: internalization, externalization, and their connections to personality. **Personality and Individual Differences**. 30:1245-1259.
- Lane, K., Pierson. M.,& Glaeser, B. (2008 a). Academic, Social, and Behavioral Characteristics of Students with Emotional Disturbances. **Journal of Emotional and Behavioral Disorders**, 16(2) 105-117.
- Lane, K., Barton-Arwood, S., Nelson, J., Wehby, J. (2008b). Academic Performance of Students with Emotional and Behavioral Disorders Served in a Self-Contained Setting. **Journal of Behavioral Education**, 17 (1) 43-62, Mar.
- Lansford, J., Malone, P., Stevens, K., Dodge, K., Bates, J.,& Pettit, G. (2006). Developmental trajectories of externalizing and internalizing behaviors: Factors underlying resilience in physically abused children. **Development and Psychopathology**, 18, 35-55.
- Levine, G. (2008). A Foucaultian approach to academic anxiety. **Educational Studies**, 44, 62-76.
- Levy, F., Hawes, D., Johns, A. (2015). "**Externalizing and Internalizing Comorbidity**".In Beauchaine, Theodore P.; Hinshaw, Stephen P. The Oxford Handbook of Externalizing Spectrum Disorders. New York, New York: Oxford University Press.
- Lilienfeld, S. (2003). Comorbidity between and within childhood externalizing and internalizing disorders: Reflections and directions. **Journal of Abnormal Child Psychology**, 31(3), 285-291.
- Lins, T., Alvarenga, P., Paixão, C., Almeida, E.,& Costa, H. (2012). Externalizing problems and child aggressiveness: a review of Brazilian studies Arquivos. **Brasileiros de Psicologia**, 64(3), 59-75. Retrieved
- Liu, J. (2004).Concept analysis: Aggression, **ment health nurs**. 25(7): 693-714.
- Liukkonen, T. (2017).The relationship between behavior problems, gender, special education status and school performance in the early grades of school. **Master's thesis** in special education, university of Jyväskylä.

- Ma, X. (1999). A meta-analysis of the relationship between anxiety toward mathematics and achievement in mathematics. **Journal for Research in Mathematics Education**, 30, 520-540,
- Madigan, S., Brumariu, L., Villani, V., Atkinson, L., & Lyons-Ruth, K. (2016). Representational and questionnaire measures of attachment: A meta-analysis of relations to child internalizing and externalizing problems. **Psychological Bulletin**, 142(4), 367-399.
- Malinauskiene, O., Vosylis, R., Zukauskienė, R. (2011). Longitudinal examination of relationships between problem behaviors and academic achievement in young adolescents. **Procedia - social and behavioral sciences**, 15, 3415-3421.
- Masten, A., Roisman, G., Long, J., & Tellegen, A. (2005). Developmental cascades: Linking academic achievement and externalizing and internalizing symptoms over 20 years. **Developmental Psychology**, 41, 733-746.
- McMahon, R., & Frick, P. (2005). Evidence-based assessment of conduct problems in children and adolescents. **Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology**. 34(3):477-505.
- McNeal, R. (2001) Differential effects of parental involvement on cognitive and behavioral outcomes by socioeconomic status. *Journal of socio - Economics*. 30 (2) 171 - 175.
- Meizhen. L., Yingjia, W., Hong, F. (2015). Influence of internalizing problems on academic achievement in Chinese adolescents: the mediating effect of attention problems. **Psychologia**, 58,75-83.
- Mendonca, K., (2017). **Mindfulness and its effect on externalizing and internalizing behaviors in elementary school children**. a thesis presented to the faculty of California state university, master of social work
- Miller, M., Fogler, J. Wolf, E., Kaloupek, D., & Keane, T. (2008). The internalizing and externalizing structure of psychiatric comorbidity, **J Trauma Stress**. 21(1): 58-65.
- Moilanen, K., Shaw, D., & Maxwell, K. (2011). Developmental cascades: Externalizing, internalizing, and academic competence from middle childhood to early adolescence. **Developmental Psychopathology**, 22(3): 635-653.
- Morris, A. John, A., Halliburton, A., Morris, M., Robinson, L., Myers, S., & Terranova, A. (2013). Effortful control, behavior problems and peer relations: What predicts academic adjustment from low-income families?. **Early Education and Development**, 24(6), 813-828.

- . Morrison, G., Anthony, S., Storino, M., & Dillon, C. (2001). An examination of the disciplinary histories and the individual and educational characteristics of students who participate in an in-school suspension program. **Education and Treatment of Children**, 24, 276-293.
- MTA Cooperative Group. (1999). Moderators and mediators of treatment response for children with attention-deficit/hyperactivity disorder. **Arch Gen Psychiatry**, 56, 1088-1097.
- Muris, P. (2002). Relationships between self-efficacy and symptoms of anxiety disorders and Depression in a normal adolescent sample. **Personality and Individual Differences**, 32, 337-348.
- National Institute of Mental Health (2012). **Depression**. Retrieved from [http:// www. nimh.nih.gov/ health/ publications /Depression/ Depression-booklet.pdf](http://www.nimh.nih.gov/health/publications/Depression/Depression-booklet.pdf)
- Nelson, J., Benner, G., Lane, K., & Smith, B (2004). Academic achievement of K-12 students with emotional and behavioral disorders. **Exceptional Children**, 71 (1) 59 - 64.
- Nunes, S., Faraco, A., Vieira, M., & Rubin, K. (2013). Externalizing and internalizing problems: Contributions of attachment and parental practices. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 26(3), 617-625.
- Ollendick, T., Jarrett, M. (2008). A conceptual review of the comorbidity of attention-deficit/hyperactivity disorder and anxiety: Implications for future research and practice. **Clinical Psychology Review**, 28 (7), 1266-1280.
- Patterson, G., & Stoolmiller, M. (1991). **Replications of a Dual Failure Model for Boys' Depressed Mood. Journal of Consulting and Clinical Psychology**, 59(4), 491-498.
- Patterson, G., Reid, J., & Dishion, T. (1998). Antisocial Boys. In J. M. Jenkins, K. Oatley, & N. L. Stein (Eds.), **Human emotions: A reader**. (pp. 330-336). Malden: Blackwell Publishing.
- Ramin, M., (2006) Serious Emotional and Behavioral Problems and Mental Health Contacts in American and British Children and Adolescents. **Journal of the American Academy of Child, & Adolescent Psychiatry**, October 45(10)1215-23.
- Rescorla, L. Achenbach, T., Ivanova, M., Dumenci, L., et al. (2007). Epidemiological comparisons of problems and positive qualities reported by adolescents in 24 countries. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, Apr 75(2) 351-358.

- Rescorla, L., Ivanova, M., Achenbach, T., Begovac, I., Chahed, M., Drugli, M., Zhang, E. (2012). International epidemiology of child and adolescent psychopathology: 2. Integration and applications of dimensional findings from 44 societies. **Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry**, 51(12), 1273-1283.
- Rocchino, G., Dever, B. (2017). Internalizing and externalizing in adolescence: the roles of academic self-efficacy and gender. **Psychology in The Schools**, 54( 9)905–917
- Rousseau, C., Hassan, G., Measham, T.,& Lashley, M., (2008). Prevalence and correlates of conduct disorder and problem behavior in Caribbean and Filipino immigrant adolescents. **European Child,& Adolescent Psychiatry**, 17(5)264-273.
- Sandoval, M., Lemos, S., Vallejo, G (2006). Self-reported competences and problems in Spanish adolescents: a normative study of the YSR. **Psicothema**, Nov 18 (4) 804-817.
- Shutherland, K.,& Wehby, J. (2001). Exploring the Relationship between Increased Opportunities to Respond to Academic Requests and the Academic and Behavioral Outcomes of Students with EBD. **Remedial and Special Education**, 22 (2) 113-121,
- Slade, T. (2007) the descriptive epidemiology of internalizing and externalizing psychiatric dimensions. **Soc Psychiatry Psychiatr Epidemiol**; 42:554–60,
- Vaillancourt, T., Brittain, H. L., McDougall, P.,& Duku, E. (2013). Longitudinal links between childhood peer victimization, internalizing and externalizing problems, and academic functioning: Developmental cascades. **Journal of Abnormal Child Psychology**, 41, 1203–1215.
- Van Lier, P., Vitaro, F. Barker, E., Brendgen, M., Tremblay, R.,& Boivin, M. (2012). Peer victimization, poor academic achievement, and the link between childhood externalizing and internalizing problems. **Child Development**, 83, 1775-1788.
- Van Oort, F., Joung, I., Mackenbach, J., Verhulst, F., Bengi-Arslan, L., Crijnen, A., et al. (2007). Development of ethnic disparities in internalizing and externalizing problems from adolescence into young adulthood. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, 48, 176–184.
- Verhulst, F., Achenbach, T., van der Ende, J., Erol, N., Lambert, M., Leung, P., Silva, M., Zilber, N.,& Zubrick, S., (2003). Comparisons of Problems Reported by Youths from Seven Countries. **American journal of Psychiatry**, August 160, 1479-1485.

- Weidman, A., Augustine, A., Murayama, K., & Elliot, A. (2015). Internalizing symptomatology and academic achievement: bidirectional prospective relations in adolescence. **Journal of Research in Personality**, 58, 106-114.
- Weiss, B., Susser, K., & Catron, T. (1998). Common and specific features of childhood psychopathology. **Journal of Abnormal Psychology**, 107(1), 118.
- White, R., & Renk, K. (2012). Externalizing behavior problems during adolescence: An ecological perspective. **Journal of Child and Family Studies**, 21, 158-171.
- Wright, A., Krueger, R., Hobbs, M., Markon, K., Eaton, N., & Slade, T. (2013). The structure of psychopathology: Toward an expanded quantitative empirical model. **Journal of abnormal psychology**, 122(1), 281-294. .
- Yong, M., Fleming, C., McCarty, C., & Catalano, R. (2014). Mediators of the associations between externalizing behaviors and internalizing symptoms in late childhood and early adolescence. **The Journal of Early Adolescence**, 34, 967-1000
- Yousefi, F., Talib, M., Mansor, B., & Redzuan, R. (2010). Test Depression and Academic Achievement among Iranain Adolescents. **Journal of Asian social Science**. 6(5).
- Zimmermann, F., Schutte, K., Taskinen, P., & Köller, O. (2013). Reciprocal effects between adolescent externalizing problems and measures of achievement. **Journal of educational psychology**, 105(3), 747-761.