الجمعية الأردنية للعلوم التربوية، المجلة التربوية الأردنية، المجلد التاسع، العدد الأول، 2024
DOI: https://doi.org/10.46515/jaes.v9i1.462

Differences in Intrinsic and Extrinsic Motivation and Obsessive-Compulsive Symptoms among High School Students in light of Some Variables

Emran Ahmad Alshorman*
Prof. Abdul-Kareem M. Jaradat**

Received 1/3/2021 Accepted 17/4/2021

Abstract:

The present study investigated whether there are differences in intrinsic and extrinsic motivation and obsessive-compulsive symptoms by gender, academic stream and grade level. The sample of the study consisted of 512 high school students in Northern Almazar District, Jordan. Data were collected using three scales measuring intrinsic and extrinsic motivation and obsessive-compulsive symptoms. Three-way ANOVA, and three-way MANOVA were used. This study used an analytical-descriptive methodology. Results showed that males scored significantly higher on the intrinsic motivation scale, scientific stream students scored significantly higher on the intrinsic motivation scale, literary stream students scored significantly higher on the extrinsic motivation scale, twelfth grade students scored significantly higher on the extrinsic motivation scale, literary stream students scored significantly higher on the slowness subscale of the obsessive-compulsive scale, and twelfth grade students scored significantly higher on the doubting subscale of the obsessive-compulsive scale.

Keywords: Intrinsic and Extrinsic Motivation, Obsessive-Compulsive Symptoms, High School Students.

Ministry of Education\ Jordan\ 2017220003@ses.yu.edu.jo *
Faculty of Education\ Yarmouk University\ Jordan\ a.m.jaradat@yu.edu.jo**

الفروق في الدافعية الداخلية والخارجية وأعراض الوسواس القهري لدى طلبة المدارس الثانوية في ضوء بعض المتغيرات

عمران أحمد الشرمان*

أ.د. عبد الكريم محمد جرادات**

ملخص:

هدفت الدراسة الحالية الى معرفة ما إذا كانت هناك فروق في مستويات الدافعية الداخلية والخارجية وأعراض الوسواس القهري تعزى إلى الجنس والفرع الأكاديمي والمستوى الصفي لدى عينة مكونة من (512) طالبًا وطالبة من طلبة المدارس الثانوية في لواء المزار الشمالي. وقد جُمعت البيانات باستخدام ثلاثة مقاييس لقياس الدافعية الداخلية والخارجية وأعراض الوسواس القهري. تم استخدام تحليل التباين الثلاثي، وتحليل التباين الثلاثي المتعدد. وقد استخدم المنهج الوصفي التحليلي. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة على مقياس الدافعية الداخلية تعزى إلى الجنس؛ إذ كانت درجات الذكور أعلى، وفروق دالة على مقياس الدافعية الداخلية تعزى إلى الفرع الأكاديمي؛ إذ كانت درجات الفرع العلمي أعلى؛ وفروق دالة على مقياس الدافعية الخارجية تعزى إلى الفرع الأكاديمي؛ إذ كانت درجات الفرع الأدبي أعلى، وفروق دالة على مقياس الدافعية الخارجية تعزى إلى المستوى الصفي؛ إذ كانت درجات الصف الثاني عشر أعلى، وفروق دالة على بعد البطء من مقياس أعراض الوسواس القهري تعزى إلى الفرع الأكاديمي؛ إذ كانت درجات الفرع الأدبي أعلى، وفروق دالة على بعد الشك من مقياس أعراض الوسواس القهري تعزى إلى المستوى الصفي؛ إذ كانت درجات الصف الثاني عشر أعلى.

الكلمات المفتاحية: الدافعية الداخلية، الدافعية الخارجية، أعراض الوسواس القهري، طلبة المدارس الثانوية.

* وزارة التربية والتعليم/ الأردن/2017220003@ses.yu.edu.jo

** كلية التربية/ جامعة اليرموك/ الأردن/ a.m.jaradat@yu.edu.jo

المقدمة:

تشكل الدافعية موضوع اهتمام العاملين في المجال التربوي بوصفها حالة تثير سلوك الطلبة، وتعمل على توجيههم نحو هدف معين. وتؤدي دورًا كبيرًا في التعلم؛ فهي تزيد من الجهود والطاقة المبذولة لتحقيق الأهداف المنشودة، وتحدد فيما إذا كان الطالب سيتابع مهمة معينة بحماسة وشوق، ويثابر على القيام بسلوك معين حتى يتم إنجازه، أم أنه سيقوم بالعمل بشيء من الفتور واللامبالاة. ويواجه الطلبة ضغوطاً يومية تعترض مسار حياتهم؛ إذ تؤدي إلى حدوث اضطرابات انفعالية عديدة من بينها أعراض الوسواس القهري. ومن الشائع أن ترتبط أعراض الوسواس القهري باضطرابات انفعالية أخرى لدى الطلبة المراهقين؛ مما يؤثر في مستوى الدافعية الداخلية. كما أن تركيز الطلبة على العواقب الخارجية للسلوك يؤثر في أدئهم.

إن استثارة دافعية الطلبة للتعلم في المدرسة موضوع يثير قلق التربويين اليوم، ويعد من التحديات الكبيرة التي تواجههم؛ لما للدافعية من دور في النجاح المدرسي، وتحقيق الأهداف، وما ينتج عنها من عواقب مختلفة (Awan et al., 2011)، وتؤثر دافعية الإنجاز في العملية التعليمية على مستوى تعلم الأفراد واكتسابهم للمعرفة، وكذلك انعكاس ما تم تعلمه على أنماطهم السلوكية (Adegboyega, 2018). ومن الواضح أن الطلبة الذين ليس لديهم دافعية للنجاح لن يبذلوا قصارى جهدهم مقارنة بالطلبة الذين يملكون دافعية (Tucker et al., 2002).

يستخدم مفهوم الدافعية للإشارة إلى ما يحض الفرد على القيام بسلوك ما، وتوجيهه وجهة معينة (Cain, 2008). وتعرف دافعية الإنجاز (Achievement Motivation) بأنها "أنماط ومشاعر سلوكية مرتبطة بالسعي لتحقيق بعض المعايير الداخلية، والتي تتمثل في تصميم وإصرار الفرد على المثابرة لتحقيق التميز في الأداء" (Suyatno et al., 2019, P. 110). وفي سياق أكثر تحديدا تعرف الدافعية الأكاديمية بأنها مفهوم يتعلق بعوامل التعليم الإدراكي والسلوكي والعاطفي، مثل مهارات التفكير الإبداعي ومهارات الدراسة، والرضا من المدرسة، وأسباب الذهاب إلى المدرسة، والأداء في أداء الواجبات المنزلية (Keskin & Korkutata, 2018, P. 209). وقد أشارت نظرية ماسلو إلى أن ما يدفع الفرد نحو سلوك ما هو حاجاته، إذا وضع الحاجات على شكل هرم، وهذا التقدم والارتقاء في الحاجات لا يتحقق إلا بعد إشباع الحاجات التي تقع في المستوى الأدنى. كما أنطلقت نظرية العزو لواينر (Wiener) في تفسيرها للدافعية (الداخلية والخارجية) من تساؤل الفرد عن أسباب نجاحه وفشله، ويعزو الفرد أسباب نجاحه وفشله إلى

سمات شخصيته، ومقدراته، وصعوبة المهمة أو سهولتها، والظروف الصحية أو المادية وغيرها (Abu Ghazal, 2015).

وقد ميز بعض الباحثين (e.g., Lepper, et al., 2005; Singh, 2001)، بين نوعين من الدافعية، هما: الدافعية الداخلية (Intrinsic Motivation) التي يكون مصدرها الطالب نفسه، والدافعية الخارجية (Extrinsic Motivation) التي يكون مصدرها خارجيًا، كالمعلم والإدارة المدرسية، والأسرة، والأقران؛ إذ يتصف من لديه دافعية داخلية بالإقدام على العلم برغبة داخلية لإرضاء ذاته (Salim, 2020)، كما يميلون إلى تحقيق إنجاز أكاديمي أعلى، ولديهم أداء فكري أعلى، كما أن تقدير الذات لديهم يكون عاليا، ويتصفون أيضا بأن لديهم مثابرة عالية لتحقيق طموحاتهم، ومستوى القلق الأكاديمي لديهم منخفض، وعندهم مقدرة على التعامل مع الفشل ومواجهة الصعوبات وتحديها، ويتصفون أيضا بالمقدرة على التفكير الإبداعي، ولا شك في أن الدافعية الداخلية ستسهم في الأداء المدرسي الناجح (Constanta & Madela, 2011).

والطلبة الذين لديهم دوافع خارجية هم أكثر عرضة لإنجاز أكاديمي أقل، والانخراط في التعلم السطحي، فضلاً عن ذلك، يعانون من قلق أكبر، ولديهم مقدرة أضعف على التعامل مع الفشل، كما أن الدافعية الخارجية تشير إلى مجموعة واسعة من الأنماط

السلوكية التي تشترك في حقيقة أن الانخراط في الأنشطة ليس لأسباب متأصلة فيها، ولكن لأسباب آلية (Areepattamannil et al., 2011). كما قد يؤدي اضطراب الوسواس القهري في سن المراهقة، نتيجة للضغوط التي يتعرض لها المراهق كالضغوط الأكاديمية والتصورات حول المستقبل، إلى تأثيرات سلبية. كما أن الوسواس القهري سبب كثير من المتاعب للمصابين، منها ضياع الجهد والوقت نتيجة الأفكار الدخيلة المتسلطة، والقيام بالأفعال القهرية المكدرة، كما ويؤدي هذا الاضطراب إلى الفشل الدراسي والعزلة (Elsayed, 2020).

وعرفت الجمعية الأمريكية للطب النفسي في الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس (Diagnostic and Statistical Manual DSM-5) اضطراب الوسواس القهري؛ بأنه "أفكار أو اندفاعات أو صور متكررة وثابتة، تُختبر في وقت ما في أثناء الاضطراب، بوصفها مقتحمة ومتطفلة وغير مرغوب فيها، وتسبب عند معظم الأفراد قلقًا، ويحاول الشخص تجاهلها أو قمعها، أو تحييدها بفكرة أو بفعل قهري" (Psychiatric American Association, (APA), 2013, P. 235).

وأشار عديد من الباحثين (Stewart et al.,2019; Brakoulias et al., 2018) إلى أن نسبة كبيرة من الأفراد يبدأ عندهم الوسواس القهري قبل سن 25 سنة، وتتركز أغلبية الأبحاث والدراسات على البداية في مرحلة المراهقة، أما نسب الانتشار؛ فحسب كثير من الإحصائيات نجدها تتراوح من 1.5% إلى 4 أو 5%، وينتشر الوسواس في كل البلدان، بين المتعلمين وغير المتعلمين، والمتدينين وغير المتدينين، وفي القرى والمدن بنسب متفاوتة أو فروق ضئيلة. ويتم تشخيص اضطراب الوسواس القهري عندما تتواجد هذه الأفكار والأفعال القهرية، وتكون مستهلكة للوقت، فتستغرق أكثر من ساعة يوميا، أو تسبب إحباطًا سريريًا مهماً، أو ضعف الأداء في المجالات الاجتماعية والمهنية، أو غيرها من مجالات الأداء المهمة الأخرى (APA, 2013).

وهناك نظريات فسرت اضطراب الوسواس القهري، من بينها نظرية فرويد، فترى أن الوسواس القهري يتطور نتيجة للعودة إلى المرحلة الشرجية للتطور النفسي الجنسي. وما ذلك إلا للصراعات التي تحدث بين الوالدين والطفل حول التدريب على مهارات الحمام بمرحلة مبكرة. وأضاف فرويد أن النكوص هو الميكانيزم الأساسي في الأمراض العصابية القهرية، ويرى أن النكوص فرار من الواقع غير المشبع بسبب الإحباطات والضغوط إلى أنماط ماضية مشبعة (Mukhopadhyay & Tarafder, 2018). كما فسرت النظرية السلوكية اضطراب الوسواس القهري اعتمادا على مبادىء التعلم، وتنظر النظرية السلوكية إلى الوساوس على أنها منبه شرطي للقلق، وأصبحت مرتبطة بالخوف أو القلق خلال عملية الاشتراط بعدما كانت في السابق منبها محايدا، وبالتالي فإن الأفكار الوسواسية لها المقدرة على إثارة القلق، والأفعال القهرية تحدث عندما يكتشف الشخص أن عملا معينا مرتبطا بالأفكار الوسواسية قد يخفف من القلق، لذلك يتجنب الشخص الخبرات التي تتسم بالقلق، وبسبب هذه الفائدة في تخفيف القلق يصبح هذا متعلما (Abdel Qader, 2015). أما النظرية المعرفية السلوكية فترى أن الوسواس القهري ينتج عن عدم مقدرة الفرد على التعامل مع الأفكار اللاعقلانية، كما أن معالجة المعلومات التي يقومون بها تكون غير قادرة على إعطائه تفسيرات منطقية لتلك الأفكار؛ مما يدفعهم إلى تبني أنماط سلوكية غير عقلانية تعد من أعراض الوسواس القهري (Doron et al., 2012).

وأشار براكولياس وزميلاه (Brakoulias et al., 2018) إلى أهمية الوقاية وتحسين مرونة الفرد التي تساعد على مقاومة تطور أعراض الوسواس القهري، ويتطور اضطراب الوسواس والأفعال القهرية ويصبح اضطرابا مزمنا إذا لم يعالج (Cochrane & Heaton, 2017)، كما

أكد بعض الباحثين، مثل برناردیس وزملاؤه (Bernardes et al., 2020) الدورَ الفاعل للعلاج النفسي في خفض أعراض الوسواس القهري.

وأشار الأدب إلى أن هناك دراسات تناولت أعراض الوسواس القهري والدافعية الداخلية والخارجية، وبحثت علاقة هذه المتغيرات بمتغيرات أخرى، فقد أجرى ليبر وزميلاه (Lepper, et al., 2005) دراسة سعت إلى الكشف عن العلاقة بين الدافعية الداخلية والخارجية والتحصيل الدراسي. وتكونت العينة من (797) طالبًا وطالبة من أمريكا، تتراوح أعمارهم بين (8–14) عامًا. وبينت النتائج وجود علاقات ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين الدافعية الداخلية والتحصيل، وعلاقات ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين الدافعية الخارجية والتحصيل. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في الدافعية الداخلية تعزى لمتغيري الجنس، والمستوى الدراسي. كما أظهرت الدافعية الخارجية ارتباطات ضعيفة عبر المستوى الصفي.

وأجرى ستوري وزملاؤه (Story et al.,2009) دراسة هدفت لبحث دافعية الإنجاز (الدافعية الداخلية والخارجية) للتنبؤ بثلاثة عوامل مرتبطة بالإنجاز: توقع معمم للنجاح، والحاجة إلى الإدراك وتعزيز الذات. فقد تكونت عينة الدراسة من (340) طالبا من طلبة علم النفس الأمريكيين. وأشارت نتائج الدراسة إلى ارتباط دافعية الإنجاز الداخلية بشكل إيجابي بالدرجات على جميع العوامل الثلاثة المتعلقة بالإنجاز، في حين كانت دافعية الإنجاز الخارجي مرتبطة بشكل إيجابي فقط بالتوقعات العامة للنجاح. وكشفت النتائج أن دافعية الإنجاز الداخلي توقعت جميع العوامل الثلاثة بشكل أفضل من دافعية الإنجاز الخارجي.

وقدم ورمنجتون وزميلاه (Wormington et al.,2012) دراسة هدفت إلى التركيز على الفرد لتحديد العلاقة بين الدافعية الأكاديمية الداخلية والخارجية والأداء الأكاديمي والاندماج المدرسي، وتكونت عينة الدراسة من (1066) طالباً من طلبة المدارس الثانوية في شمال غرب المحيط الهادي. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الدافعية الأكاديمية الداخلية والخارجية أظهرت فرقا دالا إحصائيا في الاندماج الانفعالي، كما أظهر الطلبة اندماجا انفعاليا في أنشطة التعلم نابعا من الدافعية الداخلية.

وسعت دراسة جيت وجرادات (Jeet & Jaradat,2020) إلى بحث العلاقة بين الدافعية الأكاديمية والاتجاهات نحو المدرسة لدى عينة من طلبة المدارس الأساسية تكونت من (295) طالبا في الصفوف من السابع إلى العاشر في لواء الرمثا في الأردن. وقد أشارت نتائج الدراسة

إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية الأكاديمية (الداخلية والخارجية) تعزى لأثر الجنس والمستوى الصفي، ووجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الدافعية الأكاديمية (الداخلية والخارجية) والاتجاهات نحو المدرسة لدى الطلبة.

وأجرى العظمات والمعلا (Al-Adamat & Al-mualla,2020) دراسة هدفت إلى التعرف إلى مستوى كل من الطفو الأكاديمي والدافعية الداخلية والخارجية، والكشف عن المقدرة التنبؤيه للدافعية الداخلية والخارجية بالطفو الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (401) من طلبة الصف العاشر الأساسي في مديرية تربية قصبة المفرق الأردن. وأشارت النتائج إلى أن الدافعية الداخلية والخارجية أسهمت بتفسير الطفو الأكاديمي، كما أشارت إلى أن مستوى الطفو الأكاديمي والدافعية الخارجية كان متوسطا، وأن مستوى الدافعية الداخلية كان مرتفعا.

وقام هيجمدال وآخرون (Hjemdal et al., 2011) بدراسة هدفت للكشف عن العلاقة بين المرونة النفسية والقلق والاكتئاب واضطراب الوسواس القهري لدى المراهقين. تكونت عينة الدراسة من (307) طلاب من طلبة المدارس الثانوية في النرويج. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى العلاقة بين المرونة النفسية والقلق والاكتئاب واضطراب الوسواس القهري كان مرتفعًا فقط عند المراهقين الأكبر عمرًا مقارنة بأقرانهم في المدرسة. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق موجبة ذات دلالة إحصائية في مستوى العلاقة بين المرونة النفسية والقلق والاكتئاب واضطراب الوسواس القهري تعزى للجنس والعمر، إذ كانت درجات الإناث والمراهقين الأكبر عمرا أعلى.

كما أجرى أوزديمير وآخرون (Ozdemir et al., 2016) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى انتشار اضطراب الوسواس القهري في مرحلتي الطفولة والمراهقة. تكونت عينة الدراسة من (538) طالباً من طلبة الصف التاسع والعاشر والحادي عشر والثاني عشر في تركيا. وأشارت النتائج إلى أن مستوى انتشار اضطراب الوسواس القهري في مرحلتي الطفولة والمراهقة كان مرتفعًا عند الإناث مقارنة بالذكور، كما أن التعرض للصدمات النفسية في مرحلة الطفولة يرتبط ارتباطًا وثيقًا بأعراض الوسواس القهري.

هدفت دراسة ليو وآخرون (Luo et al., 2020) إلى الكشف عن الخصائص السريرية لاضطراب الوسواس القهري المعتدل والشديد لدى طلبة المدارس في الصين، تكونت عينة الدراسة من (153) طالباً من الذكور والإناث، وتراوحت أعمارهم من عمر (6–18) عاما. وأشارت النتائج إلى أن مستوى اضطراب الوسواس القهري لدى طلبة المدارس الثانوية كان مرتفعا مقارنة بالمدارس

الأساسية، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا في مستوى اضطراب الوسواس القهري المعتدل والشديد لدى الطلبة تعزى للعمر، إذ كانت درجات الذكور أعلى.

من خلال استعراض الدراسات السابقة التي تناولت محور الدافعية مع متغيرات أخرى، نجدها جاءت متباينة في أهدافها وأدواتها، ونتائجها متفقة مع الدراسة الحالية في هدفها العام، وأيضا الدراسات التي تناولت اضطراب الوسواس القهري جاءت متباينه في نتائجها؛ إذ استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في الوصول إلى وصف دقيق للمشكلة ومعالجتها بشكل شمولي والوصول إلى صياغة دقيقة للعنوان البحثي. وفي تحديد عينة الدراسة التي لم يتم تناولها بشكل كاف في الدراسات السابقة، كما استفادت الدراسة الحالية من جميع الدراسات السابقة في الوصول للمنهج الملائم لهذه الدراسة، كما يلاحظ ندرة الدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة الحالية معا.

مشكلة الدراسة

من خلال عمل الباحثين في المجال التدريسي والجامعي لوحظ تواجد أعراض الوسواس القهري لدى طلبة المدارس الثانوية، وهذا بدوره قد يؤدي إلى انخفاض الدافعية الداخلية وزيادة الدافعية الخارجية؛ مما يؤثر في إنجازهم الأكاديمي، وصحتهم النفسية، وتفاعلهم مع الآخرين، وخاصة في ظل الظروف الحالية. وبمراجعة الأدب يلاحظ أن الدراسات السابقة العالمية لم تتناول الدافعية الداخلية والخارجية وأعراض الوسواس القهري معا، فضلاً عن ندرة الدراسات المحلية التي بحثت هذه المتغيرات لدى طلبة المدارس. ومن هنا تأتي الدراسة الحالية لاستكشاف الفروق في مستويات الدافعية الداخلية والخارجية وأعراض الوسواس القهري تعزى إلى الجنس والفرع الأكاديمي والمستوى الصفي. وبالتحديد تحاول هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة البحثية الآتية:

1. هل هناك فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($p<0.05$) في مستويات الوسواس القهري لدى طلبة المدارس الثانوية في لواء المزار الشمالي تعزى للجنس والمستوى الصفي والفرع الأكاديمي؟
2. هل هناك فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($p<0.05$) في مستويات الدافعية الداخلية لدى طلبة المدارس الثانوية في لواء المزار الشمالي تعزى للجنس والمستوى الصفي والفرع الأكاديمي؟
3. هل هناك فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($p<0.05$) في مستويات الدافعية الخارجية

لدى طلبة المدارس الثانوية في لواء المزار الشمالي تعزى للجنس والمستوى الصفي والفرع الأكاديمي؟

أهمية الدراسة

تبرز أهمية الدراسة الحالية من خلال تناولها الدافعية الداخلية والخارجية وأعراض الوسواس القهري لدى طلبة المدارس الثانوية. ومن المؤمل أن تسهمَ هذه الدراسة إلى حد ما في رفد رصيد البحث العلمي وإثرائه في مجال الإرشاد النفسي والتربوي للطلبة بشكل عام وطلبة الثانوية العامة على وجه الخصوص. أما بالنسبة للأهمية العملية فتبرز من خلال تقديم نتائج وتوصيات قد تدعم وتساعد المؤسسات التعليمية وأصحاب القرار على اتخاذ الإجراءات المناسبة لتقديم المساعدة للطلبة في المدارس الثانوية، وتزويدهم بالإرشادات المناسبة. كما وتتمثل أهمية الدراسة في محاولتها مساعدة المرشدين التربويين، والعاملين في مجالات العلاج والإرشاد النفسي والصحة النفسية للتعرف إلى طرق جديدة للتعامل مع أعرض الوسواس القهري، وتدني مستوى الدافعية لدى طلبة المرحلة الثانوية.

التعريفات المفاهيمية والإجرائية

- **الدافعية الداخلية:** وهي الدافعية التي يكون مصدرها الطالب نفسه؛ إذ يقدم على التعلم مدفوعا برغبة داخلية، والاستمتاع بالمهمة ذاتها دون أي ضغط خارجي، وتتضمن كلا من: التحدي، وحب الاستطلاع، والإنجاز الفردي المستقل، وهذا يؤثر إيجابا في السلوك والأداء (Lepper et al., 2005, P. 184). **وتعرف الدافعية الداخلية إجرائيًا:** أنها الدرجة التي يسجلها المستجيب من أفراد عينة الدراسة على مقياس الدافعية الداخلية.
- **الدافعية الخارجية:** وهي الدافعية التي يكون مصدرها خارجيًا كالمعلم والإدارة المدرسية، والأسرة، والأقران، وتتضمن كلا من: العمل السهل، وإرضاء الآخرين، والاعتماد عليهم، لذلك يقبل على التعلم سعيا لرضا والده أو معلمه أو لكسب إعجابه، أو تشجيعه للحصول على محفزات مادية أو معنوية (Singh, 2001, P. 162). **وتعرف الدافعية الخارجية إجرائيًا:** أنها الدرجة التي يسجلها المستجيب من أفراد عينة الدراسة على مقياس الدافعية الخارجية.
- **أعراض الوسواس القهري:** تعرّف بأنها أفكار وأفعال قهرية متكررة غير مرغوبة لدى الفرد تقتحم تفكيره، وبشكل خارج عن سيطرته محاولا تجاهلها والتخلص منها، إذ يقوم الفرد بتكرار أفعال لايستطيع التحرر منها، إذ يدرك أن هذه الأفعال والأفكار الزائدة عن الحد تعمل على

تخفيض درجة القلق التي تنتابه، إذ تستمر مدة محددة وتظهر مرة أخرى؛ مما تدفع الفرد للقيام بالأفعال القهرية (Al-Quraan & Jaradat, 2020, P. 19). وتعرف أعراض الوسواس القهري إجرائيًا بأنها الدرجة التي يسجلها المشاركون من أفراد عينة الدراسة على النسخة المعدّلة من قائمة مودسلي (Maudsley) للوساوس والأفعال القهرية.

حدود الدراسة ومحدداتها

- **الحدود المكانية:** وتتمثل بالمدارس الثانوية الحكومية في لواء المزار الشمالي.
- **الحدود الزمانية:** الفصل الأول من العام الدراسي 2021/2020.
- **الحدود البشرية:** طلبة المدارس الثانوية، الفرعان: العلميّ والأدبيّ.
- طبقت أدوات الدراسة إلكترونيا عن بعد خلال مجموعات التواصل وصفحات المدارس ومواقعها الإلكترونية، نظرا للظروف التي تمر بها المملكة نتيجة وباء فيروس كورونا (Covid-19).

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي؛ وذلك لملاءمته لطبيعة الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينة الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من طلبة المدارس الثانوية، الفرعين: العلمي والأدبي في مديرية تربية وتعليم لواء المزار الشمالي في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2021/2020، والبالغ عددهم (1819) طالبا وطالبة، منهم (890) طالبا، و(929) طالبة، وذلك حسب السجلات الرسمية لمديرية التربية والتعليم في لواء المزار الشمالي. تكونت عينة الدراسة من (512) طالبًا وطالبة، بواقع(261) طالبا، و(251) طالبة، وتم اختيارهم بالطريقة المتيسرة من 14 مدرسة ثانوية، 7 مدارس منها للذكور، و7 مدارس أخرى للإناث. والجدول (1) يبين عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.

الجدول (1): عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة

	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	261	51.0
	أنثى	251	49.0
الصف	الثاني الثانوي	267	52.1
	الأول الثانوي	245	47.9
الفرع الأكاديمي	علمي	272	53.1

	الفئات	التكرار	النسبة
	أدبي	240	46.9
	المجموع	512	100.0

أدوات الدّراسة

استُخدم في الدراسة ثلاث ادوات: مقياسا (الدافعية الداخلية والخارجية)، اللذان طوّرهما ليبر وزميلاه (Lepper et al., 2005)، وترجمهما إلى العربية وتحقق من دلالات صدقهما وثباتهما جيت وجرادات (Jeet & Jaradat, 2020)، والنسخة المعدّلة لقائمة مودسلي للوساوس والأفعال القهرية (The Maudsley Obsessional-Compulsive Inventory)، التي ترجمها وعدّلها بما يناسب البيئة الأردنية القرعان وجرادات (Al-Quraan & Jaradat, 2020).

أولا: مقياسا الدافعية الداخلية والخارجية

يتكون مقياس الدافعية الداخلية من (17) فقرة، في حين يتكون مقياس الدافعية الخارجية من (16) فقرة. وتتم الاستجابة لفقرات المقياسين على مقياس من نمط ليكرت الخماسي التدريج، بحيث يمثل الرقم (1) تنطبق بدرجة منخفضة جدًا، والرقم (5) تنطبق بدرجة عالية جدًا. وللنسخة العربية لمقياسي الدافعية الداخلية الخارجية (Jeet & Jaradat, 2020)، تم إجراء صدق محتوى بعرضهما على خمسة محكمين، كما حسبت معاملات ارتباط لفقرات كل من المقياسين بعد تطبيقهما على عينة استطلاعية. وقد تراوحت معاملات الارتباط للدافعية الداخلية من (0.32) إلى (0.46)، وللدافعية الخارجية من (0.44) إلى (0.50). وتم استخدام طريقة الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) على درجات أفراد العينة الاستطلاعية، وقد كانت قيمة معامل الاتساق الداخلي للدافعية الداخلية (0.80)، وللدافعية الخارجية (0.84).

فيما يتعلق بصدق مقياسي الدافعية الداخلية والخارجية حسبت معاملات ارتباط الفقرات لكل من المقياسين بعد تطبيقهما على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (40) طالبا. وقد تراوحت معاملات الارتباط للدافعية الداخلية من (0.55) إلى (0.88)، وللدافعية الخارجية من (0.53) إلى (0.91).

للتأكد من ثبات النسخة العربية لمقياسي الدافعية الداخلية والخارجية، تم حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا على درجات العينة الاستطلاعية. وقد بلغ معامل الثبات 0.84 للدافعية الداخلية، و0.88 للدافعية الخارجية. مثالٌ على مقياس الدافعية الداخلية: "أبذل قصارى جهدي كي أتعلم وأتفوق في المدرسة"، ومثال على مقياس الدافعية

الخارجية "أطرح الأسئلة من أجل جذب انتباه المعلم".

ثانيًا: النسخة المعدّلة لقائمة مودسلي للوساوس والأفعال

استُخدم في الدراسة الحالية النسخة المعدّلة لقائمة مودسلي للوساوس والأفعال القهرية. تتكون النسخة الأصلية من (30) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد هي النظافة والشك والبطء، وتتم الاستجابة لهذه الفقرات إما بصح أو خطأ. وفي النسخة المعدّلة تم استبدال (5) فقرات منها، إذ بقي عدد فقرات المقياس 30. كما تم في النسخة المعدّلة تغيير طريقة الاستجابة للفقرات، إذ أصبحت تتم وفق تدريج خماسي (4–0)، إذ تشير الدرجة الأعلى إلى مستوى أعلى من الوساوس القهرية، تدريج ليكرت شائع الاستخدام في بحوث علم النفس الإرشادي (Jaradat, 2021).

في النسخة المعدّلة لقائمة مودسلي للوساوس والأفعال القهرية (Al-Quraan & Jaradat, 2020) تم إجراء صدق محتوى لهذه النسخة على (6) محكمين، كما حسبت معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية على النسخة المعدّلة للقائمة بعد تطبيقها على عينة استطلاعية، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية بين (30–68). كما تم حساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ–ألفا، وقد بلغت قيم معاملات الثبات لأبعاد المقياس وللمقياس ككل، على النحو الآتي: بعد النظافة (0.75) وبعد الشك (0.81)، وبعد البطء (0.70) وللمقياس ككل (0.86).

فيما يتعلق بصدق النسخة المعدّلة لقائمة مودسلي للوساوس والأفعال القهرية، استخرجت معاملات ارتباط كل فقرة مع الدرجة الكلية على النسخة المعدّلة للقائمة، مع البعد الذي تنتمي إليه لدى عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة التي تكونت من (40) طالبا، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (0.37–0.78)، ومع البعد (0.37–0.81). مثالٌ على بعد النظافة: " أفكر كثيرا بموضوع عدم النظافة"، وعلى بعد الشك: "أميل لمراجعة الأشياء أكثر من مرة واحدة"، وعلى بعد البطء "أتاخر كثيرا في الإجابة عن أي سؤال".

وللتأكد من ثبات النسخة المعدّلة لقائمة مودسلي للوساوس والأفعال القهرية، تم تطبيق النسخة المعدّلة على عينة استطلاعية تكونت من 40 طالبا من خارج عينة الدراسة، وحساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا. وقد بلغ معامل الثبات 0.88 لبعد النظافة، و0.89 لبعد الشك، و81 لبعد البطء، و94 للدرجة الكلية على النسخة المعدّلة للقائمة.

إجراءات الدراسة

بعد الحصول على موافقة من مديرية التربية والتعليم للواء المزار الشمالي لإجراء الدراسة في المدارس الثانوية في لواء المزار الشمالي على طلبة الفرعين العلمي والأدبي، تم التواصل مع قسم الإرشاد التربوي في مديرية تربية لواء المزار الشمالي، كما تمت زيارة المدارس، والبالغ عددها (14) مدرسة، ومقابلة المرشدين والمرشدات، وجاهيا لتوضيح أهداف الدراسة، والغاية من جمع البيانات، والتأكيد على سرية المعلومات التي تم جمعها. وتم توزيع الاستبانة إلكترونيًا عن بعد على الطلبة، وبعد ملء الاستبانة تم تحليل البيانات.

متغيرات الدراسة

- **المتغير المستقل:** الجنس، الصف، الفرع الأكاديمي.
- **المتغيرات التابعة:** الوسواس القهري، الدافعية الداخلية، الدافعية الخارجية.

المعالجة الإحصائيَّة

للإجابة عن السؤال الأول المتعلق بأعراض الوسواس القهري، تم استخدام تحليل التباين الثلاثي المتعدد لمعرفة ما إذا كان هناك فروق في متوسطات درجات المشاركين على أبعاد مقياس أعراض الوسواس القهري تعزى إلى الجنس والفرع الأكاديمي والمستوى الصفي، وتحليل التباين الثلاثي لاختبار الفروق في متوسطات الدرجات على المقياس ككل. واستخدم تحليل التباين الثلاثي لإجابة السؤالين الثاني والثالث، المتعلقين باختبار الفروق في متوسطات درجات المشاركين على مقياسي الدافعية الداخلية والخارجية.

النتائج

لقد تم عرض النتائج وفقًا للأسئلة البحثية الثلاثة التي تضمنتها الدراسة:

السؤال الأول: هل هناك فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($p<0.05$) في مستويات الوسواس القهري لدى طلبة المدارس الثانوية في لواء المزار الشمالي تعزى للجنس والمستوى الصفي والفرع الأكاديمي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأعراض الوسواس القهري حسب متغيرات الجنس والفرع الأكاديمي والمستوى الصفي، والجدول **(2)** يوضح ذلك.

الجدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأعراض الوسواس القهري حسب متغيرات الجنس والفرع الأكاديمي والمستوى الصفي

			بعد النظافة	بعد الشك	بعد البطء	الدرجة الكلية
الجنس	ذكر	المتوسط الحسابي	18.38	27.79	12.93	59.10
		الانحراف المعياري	6.154	8.243	4.297	17.316
	أنثى	المتوسط الحسابي	18.39	28.71	13.25	60.35
		الانحراف المعياري	5.621	8.165	4.266	16.527
الفرع الأكاديمي	علمي	المتوسط الحسابي	18.40	28.35	12.74	59.49
		الانحراف المعياري	5.528	7.775	4.185	15.862
	أدبي	المتوسط الحسابي	18.36	28.12	13.48	59.97
		الانحراف المعياري	6.293	8.690	4.362	18.092
الصف	الثاني عشر	المتوسط الحسابي	18.83	28.95	13.38	61.16
		الانحراف المعياري	6.038	8.467	4.412	17.528
	الحادي عشر	المتوسط الحسابي	17.90	27.47	12.77	58.13
		الانحراف المعياري	5.705	7.864	4.118	16.139

س= المتوسط الحسابي ع= الانحراف المعياري

يبين الجدول (2) تباينًا ظاهريًا في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأعراض الوسواس القهري بسبب اختلاف فئات متغيرات الجنس والفرع الأكاديمي والمستوى الصفي.

ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثلاثي المتعدد على الأبعاد، (الجدول 3)، وتحليل التباين الثلاثي للأداة ككل (الجدول 4).

الجدول(3): تحليل التباين الثلاثي المتعدد لأثر الجنس والفرع الأكاديمي والمستوى الصفي على أبعاد مقياس الوسواس القهري

مصدر التباين	الأبعاد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	بعد النظافة	.401	1	.401	.012	.914
هوتلنج=.008	بعد الشك	85.152	1	85.152	1.270	.260
ح=.280	بعد البطء	11.853	1	11.853	.652	.420
الفرع الأكاديمي	بعد النظافة	.095	1	.095	.003	.958
هوتلنج=.026	بعد الشك	4.291	1	4.291	.064	.800
ح=.005	بعد البطء	73.789	1	73.789	4.060	.044
الصف	بعد النظافة	109.741	1	109.741	3.161	.076
هوتلنج=.008	بعد الشك	260.524	1	260.524	3.885	.049
ح=.261	بعد البطء	47.053	1	47.053	2.589	.108
الخطأ	بعد النظافة	17637.235	508	34.719		
	بعد الشك	34067.087	508	67.061		
	بعد البطء	9232.267	508	18.174		
الكلي	بعد النظافة	17747.201	511			

مصدر التباين	الأبعاد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
	بعد الشك	34439.451	511			
	بعد البطء	9365.045	511			

يتبين من الجدول (3) الآتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس في جميع الأبعاد.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للفرع الأكاديمي على بعد البطء؛ إذ كانت درجات الفرع الأدبي أعلى.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمستوى الصفي على بعد الشك؛ إذ كانت درجات الثاني عشر أعلى.

الجدول (4): تحليل التباين الثلاثي لأثر الجنس والفرع الأكاديمي والمستوى الصفي في درجات أفراد العينة على مقياس الوسواس القهري

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	144.900	1	144.900	.507	.477
الفرع الأكاديمي	38.558	1	38.558	.135	.713
الصف	1120.645	1	1120.645	3.923	.048
الخطأ	145098.057	508	285.626		
الكلي	146448.795	511			

يتبين من الجدول (4) الآتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس، إذ بلغت قيمة ف 0.507 وبدلالة إحصائية بلغت 0.477.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الفرع الأكاديمي، إذ بلغت قيمة ف 0.135 وبدلالة إحصائية بلغت 0.713.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمستوى الصفي على مقياس الوسواس القهري؛ إذ كانت درجات الثاني عشر أعلى.

السؤال الثاني: هل هناك فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($p<0.05$) في مستويات الدافعية الداخلية لدى طلبة المدارس الثانوية في لواء المزار الشمالي تعزى للجنس والمستوى الصفي والفرع الأكاديمي؟

لإجابة هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدافعية الأكاديمية الداخلية حسب متغيرات الجنس والفرع الأكاديمي والمستوى الصفي، والجدول (5) يبين

ذلك.

الجدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدافعية الداخلية حسب متغيرات الجنس والفرع الأكاديمي والمستوى الصفي

		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
الجنس	ذكر	62.52	10.157	261
	أنثى	60.20	10.810	251
الفرع الأكاديمي	علمي	63.08	10.395	272
	أدبي	59.47	10.385	240
الصف	ثاني ثانوي	60.93	10.470	267
	أول ثانوي	61.88	10.607	245

يبين الجدول (5) تباينًا ظاهريًا في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدافعية الأكاديمية الداخلية بسبب اختلاف فئات متغيرات الجنس والفرع الأكاديمي والمستوى الصفي، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثلاثي كما هو في الجدول (6).

الجدول (6): تحليل التباين الثلاثي لأثر الجنس والفرع الأكاديمي والمستوى الصفي في الدافعية الداخلية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	697.374	1	697.374	6.532	.011
الفرع الأكاديمي	1719.682	1	1719.682	16.107	.000
الصف	93.762	1	93.762	.878	.349
الخطأ	54236.425	508	106.765		
الكلي	56725.201	511			

يتبين من الجدول (6) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس الدافعية الداخلية تعزى للجنس؛ إذ كانت درجات الذكور أعلى.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس الدافعية الداخلية تعزى للفرع الأكاديمي؛ إذ كانت درجات الفرع العلمي أعلى.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر المستوى الصفي، حيث بلغت قيمة ف 0.878 وبدلالة إحصائية بلغت 0.349.

السؤال الثالث: هل هناك فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($p<0.05$) في مستويات الدافعية الخارجية لدى طلبة المدارس الثانوية في لواء المزار الشمالي تعزى للجنس والمستوى الصفي والفرع الأكاديمي؟

لإجابة هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدافعية الأكاديمية الخارجية حسب متغيرات الجنس والفرع الأكاديمي والمستوى الصفي والجدول (14) يبين ذلك.

الجدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدافعية الخارجية حسب متغيرات الجنس والفرع الأكاديمي والمستوى الصفي

		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
الجنس	ذكر	57.43	10.535	261
	أنثى	57.68	10.184	251
الفرع الأكاديمي	علمي	56.07	10.742	272
	أدبي	59.23	9.647	240
الصف	ثاني ثانوي	58.66	10.609	267
	أول ثانوي	56.34	9.951	245

يبين الجدول (7) تباينًا ظاهريًا في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدافعية الخارجية بسبب اختلاف فئات متغيرات الجنس والفرع الأكاديمي والمستوى الصفي، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثلاثي الجدول (8).

الجدول (8): تحليل التباين الثلاثي لأثر الجنس والفرع الأكاديمي والمستوى الصفي على الدافعية الخارجية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	3.637	1	3.637	.035	.852
الفرع الأكاديمي	1310.408	1	1310.408	12.610	.000
الصف	710.641	1	710.641	6.838	.009
الخطأ	52791.034	508	103.919		
الكلي	54790.576	511			

يتبين من الجدول (8) الآتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس، إذ بلغت قيمة ف 0.035 وبدلالة إحصائية بلغت 0.852.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس الدافعية الخارجية تعزى للفرع الأكاديمي، إذ كانت درجات الفرع الأدبي أعلى.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس الدافعية الخارجية تعزى للمستوى الصفي، إذ كانت درجات الثاني عشر أعلى.

مناقشة النتائج

تمت مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، وفقا لأسئلتها، كما تم تقديم مجموعة من

التوصيات المنبثقة عن تلك النتائج.

أولا: مناقشة نتائج السؤال الأول: هل هناك فروق دالة إحصائيا في مستويات الوسواس القهري لدى طلبة المدارس الثانوية في لواء المزار الشمالي تعزى للجنس والمستوى الصفي والفرع الأكاديمي؟

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس في جميع الأبعاد. وهناك فروق دالة إحصائيًا في درجات الفرع الأكاديمي (علمي، أدبي) على بعد البطء؛ إذ كانت درجات الفرع الأدبي أعلى، وهناك فروق دالة إحصائيًا تعزى للمستوى الصفي على بعد الشك؛ إذ كانت درجات الصف الثاني عشر أعلى.

فيما يخص متغير الجنس لا يوجد فروق داله إحصائيا بين الذكور والإناث على درجات الوسواس القهري. ومن الأرجح أن يعزى ذلك إلى أن الطلبة هم من بيئة واحدة ذات عادات وتقاليد معيشية متشابهة إلى حد ما، عدا عن تشابه البيئة المدرسية وطرائق التدريس لدى الطلبة. وهذه النتيجة اختلفت مع الدراسات السابقة التي وجدت مثلًا، أن الإناث أكثر عرضة للوسواس القهري، كدراسة أوزديمير وآخرون (Ozdemir et al., 2016)، ودراسة هيجمدال وآخرون (Hjemdal et al., 2011)، كما اختلفت مع الدراسات التي وجدت أن نسب الذكور أكثر من الإناث في الوسواس القهري، كدراسة ليو وآخرون (Luo et al., 2020). وقد فسرت نظرية التعلم الاجتماعي اضطراب الوسواس القهري بأنه سلوك متعلم ومكتسب من البيئة المحيطة، وذلك من خلال مرحلة الطفولة، حيث وضحت دور التقليد في نشأة الاضطراب القهري (Abu Ghazal, 2015).

وفيما يخص الفرع الأكاديمي (علمي، أدبي) على بعد البطء، كانت درجات الفرع الأدبي أعلى. فمن المحتمل أن يعود ذلك إلى أن طلبة الفرع الأدبي قد يعتمد نسبة كبيرة منه في دراسته على الحفظ والاستذكار؛ ولذلك يواجه طلبة الفرع الأدبي صعوبة في عملية فهم المسائل العلمية، فمن المتوقع أن تكون درجات البطء للفرع الأدبي أعلى في كثير من المسائل. وقد أشار مضمون دراسة هيجمدال وآخرون (Hjemdal et al., 2011) بشكل عام إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين المرونه النفسية واضطراب الوسواس القهري.

وفيما يخص متغير المستوى الصفي على درجات بعد الشك، كانت درجات الثاني عشر أعلى. وبما أن طبيعة الثاني الثانوي وما يتعرض له الطلبة من ضغوط، والخوف الاجتماعي عند الفشل؛ فقد تراود طلبة الثاني الثانوي شكوك بالنجاح وإحراز المعدل الذي يؤهلهم إلى تحقيق

(دوافعهم الداخلية أو الخارجية). ويعزى سبب ذلك إلى المعتقدات الخاطئة التي تشغل وعيهم، فقد يكون لديهم اعتقادات حول ضرورة التحكم الكامل في أفكارهم وضرورة مراقبتهم لكل ما يدور في أذهانهم؛ ليتجنبوا حدوث الأذى لهم أو للآخرين، لذا فإنهم يتوقعون حدوث نتائج سلبية إذا فشلوا في التحكم بها، وبالتالي لأن هذه المرحلة حاسمة في حياتهم، فإن كثيرًا من الطلبة يميلون إلى إلزام أنفسهم بمجموعة من المبادئ الصارمة، سواء من الناحية الأخلاقية أو العملية؛ كما يرتبط ذلك في كثير من الأحيان بالمبالغة في الدقة والنظام والترتيب.

ومن هنا على المرشدين التربويين اتباع الأساليب الإرشادية والعلاجية المناسبة لتخفيض أعراض الوسواس القهري ومعالجته لدى الطلبة، كاستخدام أساليب العلاج المعرفي السلوكي، وأشار القرعان وجرادات (Al-Quraan & Jaradat, 2020) إلى نظرية أدلر في خفض أعراض اضطراب الوسواس القهري؛ إذ إن التركيز على أسلوب الحياة والمنطق الخاص للطلبة أدى إلى فهم الذات والاستبصار، وبالتالي إعادة توجيه الطلبة وزيادة تثقيفهم جراء الوعي بها، والعمل على تغيير المنطق الخاص لديهم، وكذلك أسلوب الحياة الخاص، مثل الميل لمراجعة الأشياء أكثر من مرة، وبعد البطء مثل قضاء وقت طويل في تجهيز الفرد نفسه قبل الخروج من المنزل.

ثانيا: مناقشة نتائج السؤال الثالث: هل هناك فروق دالة إحصائيا في مستويات الدافعية الداخلية لدى طلبة المدارس الثانوية في لواء المزار الشمالي تعزى للجنس والمستوى الصفي والفرع الأكاديمي؟

أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا على مقياس الدافعية الداخلية تعزى للجنس؛ إذ كانت درجات الذكور أعلى. وهناك فروق دالة إحصائيًا على مقياس الدافعية الداخلية تعزى للفرع الأكاديمي؛ إذ كانت درجات الفرع العلمي أعلى. ولا توجد فروق دالة إحصائيًا تعزى لأثر المستوى الصفي.

ومن الممكن أن يعزى السبب إلى أن درجات الذكور أعلى من درجات الإناث على مقياس الدافعية الداخلية في أن الذكور يهتمون أكثر في الظروف الاقتصادية الصعبة، وفي تحديات المستقبل التي تنتظرهم؛ مما يزيد من تحملهم للمسؤولية، ودفعهم بإرادتهم لبذل مزيد من الجهد استعدادا لتلك التحديات. وجاءت هذه النتيجة مختلفة عن تلك التي توصلت لها دراسة جيت وجرادات (Jeet & Jaradat, 2020)، ودراسة ليبر وآخرون (Lepper, et al., 2005) من حيث عدم وجود فروق في الدافعية الداخلية بين الذكور والإناث.

أما فيما يتعلق بمتغير الفرع الأكاديمي فكانت درجات الفرع العلمي أعلى، ومن المحتمل أن يرجع سبب ذلك إلى أن طلبة الفرع العلمي يعتمدون على البحث والتقصي والتجريب، واتصاف المقررات العلمية بأنها تزخر بالأنشطة التي تستلزم مستوى من الفهم والاستيعاب والبحث عن المعنى؛ مما يتطلب من الطلبة استخدام استراتيجيات للتنظيم والتفكير. كما يميل طلبة التخصص العلمي إلى استخدام أسلوب التعلم العميق القائم على الفهم والاستيعاب. كما أن صعوبة الدراسات العلمية تجعل الطلبة أكثر جدية في التعامل معها، إذ تصبح هذه الجدية والمثابرة من المكونات الأساسية للطالب. وتتفق هذه النتيجة إلى حدٍ ما مع نتائج دراسة ورمنجتون وآخرون (Wormington et al., 2012) التي أظهرت فروقا دالة إحصائيًا في الاندماج الانفعالي، إذ يظهر الطلبة اندماجا انفعاليًا في أنشطة التعلم نابع من الدافعية الداخلية. ودراسة ستوري وآخرون (Story et al., 2009) ترى أن الدافعية الداخلية تتنبأ بالنجاح والحاجة إلى الإدراك وتعزيز الذات. كما أشارت دراسة العظمات والمعلا (Al-Adamat & Al-Mualla, 2020) إلى أن مقدرة الطلبة الذين يمتلكون دافعية داخلية تكون عالية في مواجهة وتحدي الصعوبات المختلفة.

أما فيما يخص متغير المستوى الصفي فقد تبين أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا على درجات المستوى الصفي. فقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن الطلبة بمختلف مراحلهم لهم الاحتياجات والتطلعات ذاتها، ويواجهون المشكلات ذاتها كون البيئة المدرسية، وحتى الأسرية، تتشابهان بقدرٍ كبير. كما وقد يعزى سبب ذلك إلى أن طلبة المرحلة الثانوية أعمارهم متقاربه جدًا. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة جيت وجرادات (Jeet & Jaradat, 2020)، ودراسة ليبر وآخرون (Lepper et al., 2005)؛ إذ أظهرت عدم وجود أثر للمستوى الصفي في الدافعية الداخلية. لذلك تشير الدافعية الداخلية إلى المتعة والرضا اللذين يشعر بهما الفرد، وانعكاس ذلك إيجابا على قيامه بمهماته (Areepattamannil et al., 2011). وقد أشارت نظرية ماكيلاند إلى أن مواقف الإنجاز ذات الأثر الإيجابي يميل الفرد إلى تكرارها، ويكون منهمكا فيها (McClelland, 2005).

وهنا يقع دور كبير على المرشدين التربويين والمعلمين والآباء في تعزيز الدافعية الداخلية لدى الطلبة؛ لما لها من آثار تنعكس عليهم بشكل إيجابي. أما عن دور المعلمين، فيكون من خلال تقديم الدعم والمساعدة للطلبة، واختيار الموضوعات والمهمات المتنوعة التي تراعي جميع مستويات الطلبة وحاجاتهم واهتماماتهم وميولهم، وتقديمها بأفضل الأساليب والطرائق القائمة على

التوجهات الحديثة في التدريس. أما عن دور أولياء الأمور فعليهم توفير الجو المناسب والبيئة الآمنة للتعلم والتفوق والنجاح، من خلال إتاحة الفرصة لأبنائهم في تنفيذ الواجبات والمهمات والأنشطة اللامنهجية داخل المدرسة وخارجها، مع تقديم الدعم والتعزيز والمكافآت المعنوية والمادية لأبنائهم.

ثالثا: مناقشة نتائج السؤال الثالث: هل هناك فروق دالة إحصائيا في مستويات الدافعية الخارجية لدى طلبة المدارس الثانوية في لواء المزار الشمالي تعزى للجنس والمستوى الصفي والفرع الأكاديمي؟

أشارت نتائج الدراسة إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا على درجات الدافعية الخارجية بين الذكور والإناث، وهناك فروق دالة إحصائيًا فروق تعزى للفرع الأكاديمي؛ إذ كانت درجات الفرع الأدبي أعلى. وهناك فروق دالة إحصائيًا على مقياس الدافعية الخارجية تعزى للمستوى الصفي؛ إذ كانت درجات الثاني عشر أعلى.

وبالنسبة لمتغير الجنس لم تظهر فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث، فلعل ذلك يعزى إلى تشابه الظروف الاجتماعية والبيئات التعليمية التي ينتمي إليها الطلبة، لا سيما أنهم من منطقة واحدة متشابهة في ظروفها المعيشية والاجتماعية والعادات والتقاليد. وهذا ما اتفقت عليه بعض الدارسات السابقة، كدراسة جيت وجرادات (Jeet & Jaradat, 2020)، المتعلقة بالدافعية الداخلية بعدم وجود فروق متعلقة بالجنس، بينما وجدت دراسة ليبر وآخرون (Lepper et al., 2005) ارتباطات قليلة بالنسبة للدافعية الداخلية مع الجنس.

أما متغير الفرع الأكاديمي فقد كانت درجات الفرع الأدبي أعلى، ومن المرجح أن يكون سبب ذلك؛ أن المواد الدراسية غالبًا ما تعتمد على الحفظ والاستذكار واستخدام أسلوب التعلم السطحي، وتركيز المقررات على الجانب النظري المرتكز على الأداء، وهو ما يؤدي بالطلبة إلى استخدام استراتيجيات للتنظيم الذاتي كالتسميع. ومن المرجح أيضا أن طلبة الفرع الأدبي على الأرجح، يميلون إلى اختيار الأعمال والمتطلبات السهلة التي لا تستغرق منهم جهدًا كبيرًا، وقد يقومون بالأعمال التي لا تتطلب وقتاً كثيراً وتفكيراً عميقاً، ويتجنبون المشكلات الصعبة والمعقدة. وقد أشارت دراسة ستوري وآخرون (Story et al., 2009) إلى أن الدافعية الخارجية ارتبطت فقط ببعد توقع النجاح، كما أظهرت دراسة ورمنجتون وآخرون (Wormington et al., 2012) اندماجا انفعاليا أقل بمستوى الدافعية الخارجية.

كما ظهرت فروق على متغير المستوى الصفي؛ إذ كانت درجات الصف الثاني عشر أعلى، وربما يعود ذلك إلى أن الطلبة ينظرون إلى مرحلة الثانوية العامة أنها مهمة في حياتهم، من مبدأ إرضاء والديهم الذين يطمحون إلى شيء مثالي يقدمه الأبناء، ومبدأ الوجاهة الاجتماعية؛ إذ إن كثيرا من الطلبة يتجهون نحو الدراسة المكثفة من أجل تجنب الفشل والحصول على مكافأة خارجية، واكتساب احترام وإعجاب الجميع، وتجنب النقد والأحكام السلبية من الآخرين. وقد يعزى ذلك إلى حساسية هذه المرحلة التي ينتقل منها الطلبة للمرحلة الجامعية. واختلفت هذه النتيجة مع دراسة ليبر وآخرون (Lepper et al., 2005)، ودراسة جيت وجرادات (Jeet & Jaradat, 2020) اللتين أظهرتا عدم وجود فروق في المستوى الصفي.

وهنا لا بد من الإشارة إلى دور المرشدين التربويين والمعلمين في تغيير الموضوعات والأنشطة، لا سيما الأنشطة اللامنهجية وتنويعها وجعلها متنوعه وشائقه، من خلال طرح مشكلات غير مألوفة من شأنها إثارة التفكير والتحدي العميق لدى الطلبة؛ إذ يتم عرضها بأساليب وطرائق متعددة ومناسبة لتراعي الفروق الفردية بين الطلبة، كذلك تغيير البيئة المدرسية، لتصبح بيئة اجتماعية تفاعلية وجاذبة وآمنة من خلال توطيد العلاقات بين الطلبة والمعلمين، وبين الطلبة أنفسهم، وكل ما من شأنه تحسين الدافعية الداخلية من خلال إثارة التحدي والمتعة وحب الاستطلاع لدى الطلبة.

التوصيات

- إجراء مزيد من الدراسات المماثلة التي تبحث في الدافعية (الداخلية والخارجية) مع اضطرابات القلق الأخرى، وعلى فئات اجتماعية أخرى.
- إجراء دراسات تجريبية تهدف إلى تخفيف أعراض الوسواس القهري وزيادة الدافعية الداخلية من خلال تعديل الأفكار غير الوظيفية لدى طلبة المدارس الثانوية.
- دراسة الآثار التي تتركها أعراض الوسواس القهري، على الدافعية (الداخلية والخارجية) لدى طلبة المدارس الثانوية.
- توفير الدعم النفسي والاجتماعي والاهتمام بتنوع الموضوعات والأشطة المنهجية واللامنهجية لطلبة المرحلة الثانوية التي من شأنها إثارة دافعية الطلبة الداخلية، وبيانُ نتائجها في سلوك الطالب وتحصيله.

References

Abdel Qader, A. A. (2015). Obsessive-compulsive disorder between

causes and treatment. *Knowledge Journal, 3*, 151-137.

Abu Ghazal, M. M. (2015). *General Psychology*. Amman: Dar Wael for Publishing.

Adegboyega, L. (2018). Influence of achievement motivation on Nigerian undergraduates' attitude towards examination. *International Journal of Instruction, 11*(1), 77-88.

AL-Adamat, O. A., AL-mualla, N. H. (2020). Intrincic and extrinsic motivation Acadmic buoyancy and its relationship to among tenth grade students. *The Arabic Journal of Human and Social Sciences*, 12(1), 674-691.

Al-Quraan, R& Jaradat, A. (2020). Effectiveness of Adlerian therapy and Satir's model in the treatment of obsessive-compulsive disorder in a sample of female Syrian refugees. *Jordan Journal of Educational Sciences, 16*(1), 19-32.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.,).* Washington, DC: American Psychiatric Association.

Areepattamannil, S., Freeman, J. G., & Klinger, D. A. (2011). Intrinsic motivation, extrinsic motivation, and academic achievement among Indian adolescents in Canada and India. *Social Psychology of Education, 14*(3), 427.

Awan, R. Noureen, G. & Naz, A. (2011). A study of relationship between achievement motivation, self concept and achievement in English and mathematics at secondary level. *International Education Studies, 4*(3), 72-79.

Bernardes, E. T., Saraiva, L. C., e Souza, M. D. M., Hoexter, M. Q., Chacon, P., Requena, G., Requena, G., Miguel, E. C., Shavitt, R. G., Polanczyk, G. V., Cappi, C., & Batistuzzo, M. C. (2020). Cognitive performance in children and adolescents at high-risk for obsessive-compulsive disorder. *BMC Psychiatry, 20*(1), 1-12.

Brakoulias, V., Perkes, I. E., & Tsalamanios, E. (2018). A call for prevention and early intervention in obsessive-compulsive disorder. *Early Intervention in Psychiatry*, *12*(4), 572-577.

Cain, J. (2008). *An analysis of motivation orientations and social interactions on successful and poor learners in an e-learning environment*. Unpublished Doctoral Dissertation, College of Education, Tui University.

Cochrane, T., & Heaton, K. (2017). Intrusive uncertainty in obsessive

compulsive disorder. *Mind & Language*, *32*(2), 182-208.

Constanta, M. M., & Madela, A. M. (2011). Intrinsic and extrinsic motivation. An investigation of performance correlation on students. Annals of the University of Oradea, *Economic Science Series, 20* (1), 671- 677.

Doron, G., Derby, D. S., Szepsenwol, O., & Talmor, D. (2012). Tainted love: Exploring relationship-centered obsessive compulsive symptoms in two non-clinical cohorts. *Journal of Obsessive-Compulsive and Related Disorders, 1*(1), 16-24.

Elsayed, H. A. M. (2020). Neurotic perfectionism, perceptive parenting style and stressful life events as predictors, Compulsive-obsessive disorder among university students. *Journal of Education Sohag UNV, 79*, 677- 735.

Hjemdal, O., Vogel, P. A., Solem, S., Hagen, K., & Stiles, T. C. (2011). The relationship between resilience and levels of anxiety, depression, and obsessive–compulsive symptoms in adolescents. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, *18*(4), 314-321.

Jaradat, A. M. (2021). *Direct items and inverse items in scales*. Yarmouk University.http://faculty.yu.edu.jo/AbdulKareem/Lists/Other%20Academic%20Activities/AllItems.aspx

Jeet, T. M., & Jaradat, A. M. (2020). The relation between academic motivation and the attitudes towards school among a sample of primary school students at Al-Ramtha Area in Jordan. *Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies*, *11*(31), 89-101.

Keskin, O., & Korkutata, A. (2018). Reviewing academic motivation levels of students. Study in different faculties in terms of certain variables (Sakarya University Case). *Journal of Education and e-Learning Research, 5*(2), 208-216.

Lepper, M., Corpus, J. & Ivengar, S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology, 97* (2), 184 - 196.

Luo, L., Feng, B., Yang, S., Zhang, N. & Qiu, S. (2020). Clinical characteristics of moderate–severe obsessive–compulsive disorder in children and adolescents in China. *Journal of International Medical Research, 48*(5), 922-679.

McClelland, D. (2005). *Achievement motivation theory*. Organizational

behavior: Essential theories of motivation and leadership, 46-60.

Mukhopadhyay, P., & Tarafder, S. (Eds.). (2018). *Obsessive compulsive disorder: A neuropsychological approach*. SAGE Publishing India.

OZdemir، M.، Hidiroglu، S.، Sarioz، A.، Ozdemir، H. G.، & Karavus، M. (2016). Suggestive obsessive-compulsive disorder in students attending a public high school in Istanbul, Turkey. *Marmara Medical Journal, 29*, 29-34.

Salim, Y. A. (2020). The causal relationships between motivation with social and individual oriented motivation, goal orientations, intrinsic and extrinsic learning motivation and some demographic variables for students of the faculty of education. *Egyptian Journal of Psychological Studies, 30*(106), 421-480.

Singh, K. (2011). Study of achievement motivation in relation to academic achievement of students. *International Journal of Educational Planning & Administration, 1*(2), 161-171.

Stewart, E., Grunthal, B., Collins, L., & Coles, M. (2019). Public recognition and perceptions of obsessive-compulsive disorder. *Community Mental Health Journal, 55*(1), 74-82.

Story, P. A., Hart, J. W., Stasson, M. F., & Mahoney, J. M. (2009). Using a two-factor theory of achievement motivation to examine performance-based outcomes and self-regulatory processes, *Personality and Individual Differences, 46*(4), 391-395.

Suyatno, S., Wantini, W., Baidi, B. & Amurdawati, G. (2019). The influence of aalues and achievement motivation on teacher professionalism at Muhammadiyah 2 High School Yogyakarta, *Indonesia. Pedagogika, 133*(1), 105-127.

Tucker, C., Zayco, R., Herman, K., Reinke, W., Trujillo, M., Carraway, K. & Ivery, P. (2002). Teacher and child variables as predictors of academic engagement among low-income African American children. *Psychology in the Schools, 39*(4), 477-488.

Wormington, S. V., Corpus, J. H., & Anderson, K. G. (2012). A person-centered investigation of academic motivation and its correlates in high school. *Learning and Individual Differences, 22*(4), 429-438.