MESR
منار الشرق للدراسات والأبحاث
Manar Elsharq for Studies & Research
Middle East Journal
of Educational and Psychological Sciences
Homepage:
http://meijournals.com/ar/index.php/mejeps/index
مجلة الشرق الأوسط
للعلوم التربوية والنفسية
ISSN 2789-1828

تصميم مقياس ردود الأفعال (التمرد) لدى طلبة المرحلة الثانوية

Designing a Psychological Reactance Scale among Secondary School Students

د. سحر خازم

Dr. Sahar Khazem

جامعة القديس يوسف في بيروت

Saint Joseph University in Beirut

استلام البحث: 12/09/2025 **مراجعة البحث: 13/10/2025** **قبول البحث: 09/11/2025**

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى بناء وتقنين مقياس لرصد التمرّد النفسي لدى عيّنة من طلاب المرحلة الثانوية في لبنان، استنادًا إلى نظرية بريهم للتمرّد النفسي (1966). ولتحقيق هذا الهدف، أُجريت مقابلات شبه منظّمة مع مجموعة من الأهالي والمعلمين والطلاب، جُمعت منها مؤشرات ودلالات استخدمت في صياغة فقرات المقياس التي تقيس بعدي التمرّد السلوكي واللفظي. جرى التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس من خلال تطبيقه على عيّنة مؤلّفة من خمسين طالبًا من الثانويات الرسمية في جنوب لبنان، باستخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية، شملت معامل ألفا لكرونباخ، وأسلوب التجزئة النصفية، وصدق الاتساق الداخلي، إضافة إلى تحكيم الخبراء. وقد أظهرت النتائج أن المقياس يتمتّع بمستوى جيّد من الصدق والثبات، ما يشير إلى إمكانية استخدامه كأداة فعّالة في الكشف عن مظاهر التمرّد النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتوظيفه في الدراسات النفسية والتربوية المستقبلية.

الكلمات المفتاحية: التمرّد النفسي، التمرّد المدرسي، التعليم الثانوي.

Abstract

The present study aimed to construct and standardize a scale to assess psychological reactance among a sample of Lebanese secondary school students, based on Brehm's Theory of Psychological Reactance (1966). To achieve this

objective, semi-structured interviews were conducted with a group of parents, teachers, and students, from which indicators and dimensions were derived to formulate the scale items measuring both behavioral and verbal aspects of reactance. The psychometric properties of the scale were verified by administering it to a sample of fifty students from public secondary schools in southern Lebanon, using appropriate statistical methods such as Cronbach's alpha coefficient, split-half reliability, internal consistency validity, and expert judgment. The results indicated that the scale demonstrated satisfactory levels of validity and reliability, suggesting its effectiveness as a tool for identifying psychological reactance among secondary school students and for future use in psychological and educational research.

Keywords: Psychological Reactance, School Reactance, Secondary Education.

المقدمة :

تميّز التاريخ بسلسلةٍ من الثورات التي قادها البشر رفضًا للخضوع لقوانين مجحفة تحدّ من حرياتهم وتقيد أنماط حياتهم؛ فعارضوها وسعوا إلى تغييرها بما ينسجم مع تطلعاتهم وأحلامهم، رافضين الاستسلام والامتثال لواقعٍ يُحجِّمهم، ومؤثّرين في الآخرين للمطالبة بالتغيير.

ويُعدّ **التمرّد** في العصر الحديث ظاهرةً سلوكية واسعة الانتشار تكاد تشمل العالم بأسره، ولم تعد مقتصرة على الأفراد بل امتدّت لتشمل المجتمعات أيضًا. وسواء تَجسَّد هذا السلوك في **الرفض** أو **عدم الانصياع** نتيجة الإحباط، فإنّه يعبّر في الجوهر عن دلالة واحدة هي **التمرّد**.

والتمرّد سلوكٌ مشاهد لدى الأطفال والمراهقين والراشدين، ولدى الأسوياء والمرضى على حدّ سواء، وإنْ اختلفت الدوافع والوسائل والأهداف والنتائج (أبو قورة، 1996، ص 15). ووفقًا **لنظرية التفاعل النفسي**، يدرك الأفراد أنّ لهم حرية التصرّف والانخراط في سلوكيات تناسب ظروفهم، لكن عندما تُهدَّد هذه الحريات بالإزالة تتشكّل لديهم **ردودُ أفعالٍ نفسية** قوامُها التمرّد لمقاومة ذلك التهديد .(Richard & Inman, 2019, p. 2) ويرى كلٌّ من Thomas و Donnellو (2001) Buboltzأنّ **التمرّد النفسي** قوةٌ فكرية وانفعالية تنشأ عندما تتناقص حرية الفرد الشخصية أو تُهدَّد بالإلغاء، فتعمل على **استعادة** السلوكيات المهدَّدة عبر خلق سلوكٍ تعويضي جديد يمكن أن يُعبَّر عنه سلوكيًّا أو إدراكيًّا أو عاطفيًّا، وقد يتجلّى اجتماعيًّا في تصرّفاتٍ محظورة مثل الإدمان والغضب والعدوان (أبو هدروس، 2010، ص 81).

وتبدأ مظاهر التمرّد غالبًا في محيط الأسرة عبر عدم الانصياع لتوجيهات الوالدين وعدم التقيد بأنظمة المنزل بإصرارٍ وتحدٍّ، ثم تمتدّ إلى البيئة المدرسية حيثُ يتمرّد الطالب على أنظمتها وقوانينها. وفي مرحلة المراهقة، قد يخرج المراهق عن المألوف بدافعيةٍ قوية نحو التغيير، مصحوبةٍ بمشاعر الغضب والتحدّي والسير نحو المجهول؛ فهو **ثائرٌ ومناضل**—على ذاته أولًا، ثم على البيئة المحيطة (كالوالدين والمعلمين) عندما يتدخّلون في إدارة حياته الخاصة (يونس وزغلول، 2012، ص 123).

وانطلاقًا من **تفاقم** مظاهر التمرّد في بعض الثانويات اللبنانية، تهدف هذه الدراسة إلى **بناء مقياس** يقيس هذا السلوك، وهو **مقياس ردود الأفعال (التمرّد)** لدى طلاب المرحلة الثانوية في لبنان. وتتحدد مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس الآتي:

هل يتمتع مقياس ردود الأفعال (التمرّد) بخصائص سيكومترية جيّدة عند تطبيقه على طلاب المرحلة الثانوية؟

ويتفرّع عنه السؤالان الآتيان:

هل يتمتع المقياس بمؤشرات ثبات جيّدة؟

هل يتمتع المقياس بمؤشرات صدق جيّدة؟

2. فرضيّات الدراسة

- **الفرضية الأولى** :يتمتّع مقياس ردود الأفعال (التمرّد) **بمؤشّرات ثباتٍ جيّدة** عند تطبيقه على طلاب المرحلة الثانوية في لبنان.
- **الفرضية الثانية** :يتمتّع مقياس ردود الأفعال (التمرّد) **بمؤشّرات صدقٍ جيّدة** عند تطبيقه على طلاب المرحلة الثانوية في لبنان.

الأهميّة النظريّة والتطبيقيّة للدراسة

الأهمية النظرية:

تسهم هذه الدراسة في إثراء الأدبيات التربوية والنفسية من خلال تقديم مقياس سيكومتري محكّم لقياس التمرّد النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية، انطلاقًا من السياق اللبناني.

الأهميّة التطبيقيّة

- تنبع الأهمية النظرية للدراسة **من بناء مقياس محكَّم** لقياس درجة التمرّد لدى طلاب المرحلة الثانوية في لبنان، بما يُسهم في **تطوير المعرفة المفاهيمية** المرتبطة بالتفاعل النفسي والتمرّد المدرسي.
- تُسهم النتائج في **إضاءة أبرز أنماط ردود الأفعال** الناشئة عن الواقع المعاش للطلبة، والتي قد تعكس ضغوطًا تحدّ من طموحاتهم.
- على المستوى المعرفي والتطبيقي، تُفيد الدراسة **الباحثين والممارسين** في ميادين علم النفس والتربية والتعليم، ويمكن للمدارس والأهالي الاستفادة من مخرجاتها في **تصميم تدخلات تربوية** أكثر فاعلية.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى:

1. **تصميم وتقنين أداة** (مقياس) لقياس درجة ردود الأفعال (التمرّد) لدى طلاب المرحلة الثانوية في لبنان.
2. **التحقّق من الخصائص السيكومترية** للمقياس (الصدق والثبات) باستخدام الإجراءات الإحصائية الملائمة.
3. **وصف خصائص سلوك التمرّد** وأبعاده (السلوكي/اللفظي) لدى عيّنة الدراسة.
4. **اقتراح توصيات عملية** تُسهم في تعديل السلوكيات غير المرغوب فيها بما يدعم **الرفاه النفسي** للطلاب.

المصطلحات العلميّة العائدة لميدان الدراسة

- **التمرّد** :سلوكٌ يتّسم بالرفض وعدم الانصياع لما يُعدّه الفرد مُقيّدًا لحريته؛ ويتجلّى في **رغبةٍ جامحة في التغيير** قد تُصاحبها مشاعر الغضب والتحدّي والسير نحو المجهول، وقد تتجه ضد القوانين والأنظمة أو السياقات المحيطة (يونس وزغلول، 2012، ص 123).
- **التمرّد المدرسي (تعريف إجرائي)** :الدرجة الكلّية والفرعية التي يتحصّل عليها الطالب على **مقياس ردود الأفعال (التمرّد)** بأبعاده السلوكيّة واللفظيّة كما تقيسها **فقرات الأداة** قيد الدراسة.
- **المدرسة الثانوية** :مؤسسةٌ تربوية تُعِدّ الطالب للحياة الأكاديمية والمهنية، ويقترن الانتقال إليها عادةً بدخول مرحلة المراهقة ومقتضياتها النمائية(Lamarre & Ouellet, 1999, p. 62) .

الإطار النظري والدراسات السابقة

يُعدّ مفهوم التمرّد النفسي (Psychological Reactance) أحد المفاهيم المركزية في علم نفس المراهقة، حيث يُشكّل ردّ فعل نفسي–معرفي–انفعالي ينبثق عندما يدرك الفرد أن حريته — في التفكير أو التصرف أو الاختيار — مُقيّدة أو مهدّدة. فقد بيّن Jack Brehm (1966)أن الأفراد عندما يشعرون بأن حريتهم تُنتقص، فإنّهم يسعَون لاستعادتها أو القيام بما يعكسها، سواء عبر مباشرة الفعل أو تشجيع الآخرين أو حتى من خلال التأثّر برؤية الآخرين يمارسونه. من هذا المنظور، يُنظر إلى التمرّد النفسي كحالة تحفيزية تستدعي سلوكاً تعويضياً أو ردّاً مضاداً للقيود المفروضة، وليس مجرد سلوك شارد أو منفلت لذاته.

في مرحلة المراهقة، تُعدّ هذه الديناميكية أكثر وضوحاً، إذ إن الفرد المراهق يمرّ بتغيرات إنمائية واجتماعية ونفسية ترفع حساسيّته تجاه قيود الحرية. فعلى سبيل المثال، أشار مكي (2003) إلى أن التمرّد لدى المراهقين لا يندرج ضمن سلوك طبيعي فحسب، بل يتداخل فيه التفاعل بين الجسد، الدماغ، الرموز، والدافعية الداخلية. كذلك أكّد العقّاد (2001) أن المراهقة غالباً ما تتصاحب بارتفاع في السلوكيات المعارضة والعصيان تجاه السلطة الوالدية والمدرسية والمجتمعية. وفي تحليل أوسع، اعتبرت Hurlock (1973)أن «المتمرّدين» هم من يرفضون الامتثال لتقاليد المجتمع وللأشخاص الذين يتمتّعون بسلطة، ويُظهرون ذلك عبر تحدٍّ واستياء، سواء في مهام معينة يُطلب منهم تنفيذها، أو عبر نمطٍ عامّ من الرفض لأي توجيه.

من جهة أخرى، قدمت دراسة حديثة بعنوان «Rebels with a cause? Adolescent defiance from the perspective of Reactance Theory and Self–Determination Theory» تحليلًا يجمع بين نظرية التمرّد النفسي ونظرية تحديد الذات (Self–Determination Theory) لـ Van Petegem et al. (2015) ، حيث وجد الباحثون أن حرمان الفرد من حرية الاختيار يعزز التمرّد كاستجابة تعويضية، وخصوصاً حين يُنظر إلى السلوك المعارض بوصفه نهجاً لاستعادة السيطرة الذاتية كما أشارت دراسة أجريت في بوتسوانا بأن التمرّد النفسي لدى المراهقين (في سياق تناولهم علاجاً لمعدّل التهاب العَدوى) زاد من احتمال فشل العلاج تقريباً مرتين، ما يعكس أن التمرّد ليس مجرد سلوك طائش بل مؤشر نفسي له تبعات فعلية .

وعامل الأسرة والتوجيه الأبوي برز بشكل واضح في البحوث الحديثة: دراسة صينية عام 2024 كشفت أن «الرقابة النفسية الأبوية» ترتبط سلباً بصحة المراهقين النفسية، ويُوسّط هذا الارتباط التمرّد النفسي، ما يشير إلى أن المراهق عندما يُحس بأن السلطة الأبوية تتجاوز حدود الحرية يُحتمل أن يُظهر مقاومة نفسية مكثّفة .

داخل البيئة المدرسية، يتّخذ التمرّد شكلاً مباشراً في رفض التعليمات، أو في السلوكيات التخريبيّة أو التهكّم أو استخدام الهاتف المحمول رغم الحظر، وغيرها من مظاهر رفض النظام. وتتداخل هذه الظواهر مع العوامل الفردية (كالدافعية، تقدير الذات، البحث عن الهوية)، والبيئية (كأنماط التفاعل الأسري، أسلوب الرقابة المدرسية، وضغوط الامتحانات).

في ضوء هذه الدراسات، يمكن القول إن التمرّد لدى المراهقين في السياق التربوي ينشأ من تضافر عدة عوامل: الشعور بفقدان حرية الاختيار، ضعف الدعم الأسري أو الرقابة المفرطة، المناخ المدرسي الصارم أو غير المُشجّع، وغياب الفرص للتعبير الذاتي داخل المدرسة. فمثلاً، دراسة حديثة عن الاستخدام المفرط للهواتف الذكية لدى المراهقين وجدت أن التمرّد النفسي عمل كوسيط بين الرقابة الأبوية والميل إلى استخدام الهواتف بشكل إشكالي .

من جهة القياس، أشار تحليل أجراه Quick & Stephenson إلى أن التمرّد يمكن نمذجته كمتغيّر كامن يجمع بين عناصر انفعالية (غضب) ومعرفية (أفكار سلبية تجاه التقييد)، وبالتالي فهو ليس مجرد تصرّف مرئي بل بنية نفسية معقدة .

تجدر الإشارة إلى أن هذه الأدبيات والرؤى تؤكّد على أهمية تكامل البُعدين السلوكي واللفظي لدى المراهق، حيث يُظهر التمرّد نفسه عبر التعبير اللفظي (كالتحدّث بوقاحة، السخرية، رفض الحوار) وكذلك عبر السلوك (كالتخريب، التمرد داخل الصف، التهرب من التعليمات). ومن هنا تكمن الحاجة إلى أدوات قياس دقيقة تصمّم خصيصًا لهذه الفئة ومراعية لسياقها الثقافي والمجتمعي.

الإطار الميداني

- **منهجية الدراسة**

اعتمدت الدراسة **المنهج الوصفي التحليلي**؛ إذ يتناول **ظواهر قائمة** كما هي دون تدخّل الباحث (الآغا، 2000، ص 43)، مع **تحليلٍ إحصائي** للكشف عن الروابط والعلاقات بين متغيرات الدراسة (خازم، 2014، ص 35).

- **مجتمع وعينة الدراسة**

اختير المجتمع **بطريقة مقصـــودة** مراعاةً للوقت والكلفة، من **ثلاث ثانويات رســـمية** في محافظة الجنوب اللبناني **متقاربة الحيثيات** .وبلغ حجم العينة **50طالبًا** (25 من الصـــف الأول الثانوي و25 من الصـــف الثاني الثانوي—علمي/أدبي، ذكورًا وإناثًا). روعيت **المعادلة بين المجموعتين**، كما جرى **ضبط المتغيرات الدخيلة** قدر الإمكان.

- **حدود الدراسة**

- **المكان** :ثانويات رسمية ضمن نطاق **قضاء صيدا** في جنوب لبنان.
- **البشر** :طلاب الصفين **الأول والثاني الثانوي** (15–18) سنة

- **الإجراءات العملانية لبناء المقياس**

اطّلعت الدراسة على الأدب السيكولوجي والتربوي والدراسات السابقة ذات الصلة، واستفادت خصوصًا من **مقياس التمرّد العلاجي** (The Therapeutic Reactance Scale, **TRS**)لـ **Dowd et al. (1991)**، والمُقنّن على البيئة العربية في الأردن بواسطة **المطارنة** .وانطلقت الدراسة لبناء **مقياسٍ** يختصّ بقياس **درجة سلوك التمرّد** الصادر عن الطلبة **سلوكيًّا ولفظيًّا**.

ولصياغة **فقرات** المقياس بما يعكس **خصوصية الواقع اللبناني** وخصائصه الثقافية والمعرفية، جرى **الالتقاء بثالوث المدرسة** (الأهل، المعلمون، والطلاب) للتعرّف عن قرب إلى هواجسهم ومعاناتهم ومخاوفهم المتعلّقة بردود أفعال الطلبة (التمرّد). واستندنا إلى **دلائل ومؤشرات** مُستخلَصة من هذه المقابلات لبناء الأداة.

- **بناء المقياس عبر المقابلات**

كان الهدف من المقابلات **استطلاع آراء** الأهالي والطلاب والمعلمين حول العوامل المؤدية إلى تفاقم سلوك التمرّد المدرسي لدى طلاب المرحلة الثانوية. واعتمدت الدراسة ثلاثة مسارات مقابلات شبه منظّمة:

- **المقابلة الأولى (الأهالي)** :أسئلة تتعلّق بردود أفعال الأبناء (سلوكيّة/لفظيّة) تجاه المواقف المزعجة داخل الأسرة.
- **المقابلة الثانية (المعلمون)** :أسئلة حول ردود أفعال الطلاب في الوسط المدرسي.
- **المقابلة الثالثة (الطلاب)** :وهي المقابلة الأساسية، للتعرّف إلى أبرز ردود أفعالهم (سلوكيّة/لفظيّة) عند التعرض لمواقف مثيرة للغضب والانزعاج داخل المدرسة.

- **مقياس ردود الأفعال (التمرّد) لدى طلاب المرحلة الثانوية في لبنان**

أ) تصميم المقياس

صُمّم المقياس للتعرّف إلى **درجة التمرّد** لدى طلاب المرحلة الثانوية في لبنان. يتكوّن من **28عبارة** موزّعة على **محورين** : الأول يقيس **التمرّد السلوكي**، والثاني يقيس **التمرّد اللفظي** .وقد صيغت العبارات استنادًا إلى **أجوبة المقابلات** مع الأهالي والمعلمين والطلاب حول ردود أفعال الطلبة في المدرسة، إضافةً إلى الإفادة من **مقياسDowd** ، بما أسهم في بناء الأداة بصورةٍ محكّمة.

ب) تصحيح المقياس

طُبّق المقياس **فرديًا** على طلاب الصفّين الأول والثاني الثانوي. ويستجيب الطالب لكل عبارة باختيار أحد **البدائل الثلاثة** (دائمًا، أحيانًا، نادرًا). تُمنَح **3درجات** لخانة «دائمًا»، و**درجتان** لخانة «أحيانًا»، و**درجة واحدة** لخانة «نادرًا». تتراوح **الدرجة الكلية** للمقياس بين **28و84**؛ وتشير الدرجة **84**إلى **مستوى مرتفع** من سلوك التمرّد.

ملاحظة منهجية اختيارية للتحسين (لا تغيّر النتائج الحالية): يُستحسن مستقبلًا اعتماد **مقياس خماسي** الاستجابة لزيادة التباين الإحصائي وإدراج **بنود معكوسة الاتجاه** للحدّ من نزعة الموافقة، ثم فحص الاتساق الداخلي والبنية العاملية على عيّنة أكبر.

- **توزيع عبارات مقياس ردود الأفعال (التمرّد) عند طلاّب المرحلة الثّانوية في لبنان**

محور التمرّد السّلوكيّ:	محور التمرّد اللّفظي:
1- يزعجني الالتزام بقوانين الصّف	1- أتكلم مع رفاقي أثناء شرح الدرس
2- لا أحب الالتزام بالزي الرسمي	2- أجادل الاستاذ عندما يوجه لي ملاحظة قاسية
3- آكل أحياناً خلال الحصة الدّراسية	3- أقاطع الأستاذ إذا لم أفهم شرح الدرس
4- أعرف ما يزعج الاستاذ فأقوم به	4- أتأفف وأعارض عندما يعطينا الاستاذ دروس كثيرة
5- ألعب بهاتفي خلال حصة الدرس	5- أستمتع عندما يرد الاستاذ بقساوة على الطّلاب
6- إذا انزعجت خلال الحصة، أحفر على الطاولة	6- أغضب عندما يمدح رفاقي الاستاذ
7- أثور عندما يحاول الآخرين السيطرة عليَ أو التدخل في شؤوني.	7- أعارض الآخرين فيما يقولونه في معظم الاحيان
8- أرفض الاوامر، خاصة المهمات التي يتم فرضها بالقوة	8- أرفض الاستماع لنصائح الآخرين
9- أشاغب عندما أشعر بالملل	9- أتمسك بآرائي مهما كانت
10- أستمتع بمضايقة الآخرين	10- أعبر بجرأة عما يدور في ذهني صح كان أم خطأ
11- أفضل بأن أكون في موقع قوة بالنسبة للآخرين	11- أحتدَ دائمًا أثناء الحوار
12- لا أثق بالأشخاص في موقع السّلطة	12- أتأفف من كثاف المنهاج

13- أقف إلى جانب المظلوم 14- أطالب بالحصول على حقوقنا داخل الثّانوية 15- أشارك بالإضرابات داخل الثّانوية 16- أنزعج من أسلوب التمييز الذي يعتمده بعض الأساتذة بين الطّلاب	

جدول (1) توزيع أرقام عبارات المقياس على محوري مقياس ردود الأفعال (التمرّد) عند طلاّب المرحلة الثّانوية في لبنان

المحاور	العبارات
1- ردّ الفعل السّلوكيّ (التمرّد السّلوكيّ)	1-2-3-9-10-11-12-13-14-16-17- 21-22-23-24-25
2- ردّ الفعل اللّفظي (التمرّد اللّفظي)	4-5-6-7-8-15-18-19-20-26-27-28

- **خطوات العمل الميداني المتعلّقة ببناء المقياس**

1. بعد ملاحظة ازدياد المشكلات المدرسية والسلوكية لدى الطلاب، واستنادًا إلى تعريف **الملاحظة** بأنها «العملية العيانية التي نستخدم فيها حواسنا للتعرّف إلى الوقائع وتسجيلها بهدف رصد سلوك الأفراد في وسطهم الطبيعي، من دون محاولة تعديل الوسط أو السلوك» (مجذوب، 2003، ص 86)، قرّرنا إجراء دراسة تحلّل هذه الظاهرة وبناء أداةٍ نتحقّق من خلالها من صحّة الفرضيات؛ لذلك أُجريت **مقابلات شبه منظّمة** مع الأهالي والطلاب والمعلمين.
2. **استخلاص مؤشرات** تخدم صياغة المقياس.
3. **صياغة عبارات المقياس** وعرضها على **المشرفين** لإبداء الملاحظات، ثم **تنقيحها** لغويًا ومضمونيًا.
4. تنفيذ **دراسة استطلاعية** تُعدّ من ركائز البحث في مراحله الأولى للتعرّف إلى سمات مجتمع الدراسة واستكشاف ميدان العمل واختبار **ملاءمة الأداة** .(Khazem, 2001, p. 28)طُبّق الإصدار الأوّلي على **عينة من 10 طلاب** من الصفّين الأول والثاني الثانوي بهدف:
   - التأكّد من **صلاحية** العبارات ومدى فهمها من قِبل المفحوصين.
   - قياس **الزمن المستغرق** للتطبيق.
   - التحقّق من **وضوح التعليمات.**
   - **ترتيب** العبارات وتدقيقها لغويًا لضمان خلوّها من الأخطاء.

- **العمل الميداني للدراسة الحالية**

طُبّق المقياس مرتين بفاصلٍ زمني **عشرة أيام** .وأسفرت التطبيقات الأولية عن الملاحظات الآتية:

- تباين في **جدّية** استجابة الطلاب؛ وجود طلاب ملتزمين وآخرين مشاكسين.
- طرح العديد من **الأسئلة الاستفهامية** حول ماهية الدراسة.
- **استفسارات لغوية** حول بعض العبارات والمفردات.
- تأكيد عددٍ كبيرٍ من الطلاب لمضامين عباراتٍ تُجسّد **خبراتهم ومشكلاتهم**.
- **تقبّل** جيد للمشاركة، وشعورٌ بالشراكة في العمل.
- **زمن التطبيق** لم يتجاوز **20دقيقة**؛ وكان التطبيق الثاني أسهل.

- **الأساليب الإحصائية لمعالجة البيانات**

أُستخدم برنامج **SPSS**إصدار **24**لإجراء التحليلات الإحصائية الملائمة (الزعبي، 2006، ص 12)، وذلك للتحقّق من **الصدق** و**الثبات** للمقياس.

- **عرض النتائج في ضوء الفرضيات**

الفرضية الأولى

نصّ الفرضية :يتمتّع مقياس ردود الأفعال (التمرّد) **بمؤشرات ثبات جيّدة** عند تطبيقه على عينةٍ من طلاب المرحلة الثانوية.

- **ثبات الأداة:(Reliability)**

يُقصد بالثبات مدى اعتماد الفروق في درجات الاختبار على الفروق الحقيقية في السمة المقاسة لا على **أخطاء القياس العشوائية** (امطانيوس، 2006، ص 181). وفي هذه الدراسة استُخدمَت:

1. **طريقة الاتّساق الداخلي** .(Cronbach's alpha)
2. **طريقة التطبيق وإعادة التطبيق** (Test–retest)على فاصلٍ زمني قدره عشرة أيام.

الاتّساق الداخلي:(Cronbach's alpha)

قُدّر ثبات المقياس استنادًا إلى أداء **العينة الاستطلاعية** باستخدام **معامل ألفا لكرونباخ**؛ ويتراوح معامل الثبات بين **0و1**، وكلما **ارتفعت** قيمته دلّ ذلك على ثباتٍ أفضل. ويُعدّ **0.60**حدًا أدنى مقبولًا في البحوث الاستطلاعية، مع تفضيل **0.70**فأعلى في الدراسات المحكّمة.

- **الاتساق الداخلي :(Cronbach's alpha)**

يُلاحظ من الجدول أعلاه أنّ معاملات **ألفا لكرونباخ** جاءت بمستوى مُرضٍ؛ إذ بلغت **قيمة الألفا الكلّية لفقرات محاور الاستبيان = 0.719**، وهو ما يشير إلى **اتّساقٍ داخلي مقبول** في سياق الدراسات الاستطلاعية ويعزّز الاطمئنان إلى صلاحية الأداة لتحليل النتائج واختبار الفرضيات.

طريقة التطبيق وإعادة التطبيق:(Test–retest)

طُبِّق المقياس على **العينة الاستطلاعية (ن = 50)** 25 —من الصف الأول الثانوي و25 من الصف الثاني الثانوي (علمي/أدبي، ذكور وإناث) — بفاصل زمني **عشرة أيام** بين التطبيقين. وبلغ **معامل الارتباط = 0.80** لمقياس ردود الأفعال (التمرّد)، بما يدلّ على **ثباتٍ زمني جيّد**.

الفرضية الثانية :يتمتّع مقياس ردود الأفعال (التمرّد) **بمؤشّرات صدق جيّدة** عند تطبيقه على عيّنة من طلاب المرحلة الثانوية.

- **صدق الأداة:(Validity)**

يقصد بالصدق **قدرة الأداة على قياس البُعد المقصود** .(Campbell & Stanley, 1963)وللتحقّق من صدق المقياس في هذه الدراسة جرى اعتماد:

1. **مؤشّر كفاية العيّنةKMO** ، و**اختبار بارتليت لكروية المصفوفة،** للتحقّق من ملاءمة البيانات للتحليل العاملي.
2. **صدق المحتوى** عبر التحكيم العلمي.

KMOواختبار بارتليت:

- يقيس **KMO**مدى كفاية العيّنة ويأخذ قيَمًا بين **0**و+**1**؛ إذ تدلّ القيم **الأقرب إلى 1** على ملاءمة أعلى لإجراء التحليل العاملي، بينما تشير القيم **دون 0.50** إلى كفاية غير مناسبة.
- يفحص **اختبار بارتليت لكروية المصفوفة** فرضية أنّ **مصفوفة الارتباط هي مصفوفة وحدة**؛ ودلالة الاختبار إحصائيًا **(p < .05)**تعني وجود ارتباطات كافية بين المتغيّرات بما يبرّر **استخراج عوامل** أي رفض فرضية مصفوفة الوحدة.

جدول (1) قيم معامل ألفا كرونباخ لفقرات مقياس ردود الأفعال (التمرّد) عند طلاّب المرحلة الثّانوية في لبنان

الأبعاد		معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha	العدد
مقياس ردود الأفعال (التمرّد) عند طلاّب المرحلة الثّانوية في لبنان	1- ردّ الفعل السّلوكيّ (التمرّد السّلوكيّ)	0.702	16
	2- ردّ الفعل اللّفظي (التمرّد اللّفظي)	0.686	12
المجموع		**0.719**	**28**

جدول (2) اختبار KMO وبارتليت لفقرات مقياس ردود الأفعال (التمرّد) عند طلاّب المرحلة الثّانوية في لبنان

	اختبار KMOوبارتليت	اختبار كيزر- ماير- أولكن (KMO)	تقدير قيمة كاي مربع	دلالة اختبار بارتليت
مقياس ردود الأفعال (التمرّد) عند طلاّب المرحلة الثّانوية في لبنان	1- ردّ الفعل السّلوكيّ (التمرّد السّلوكيّ)	0.735	118.115	0.000
	2- ردّ الفعل اللّفظي (التمرّد اللّفظي)	0.791	184.332	0.000

- **نتائج الصدق البنائي KMO :واختبار بارتليت**

أظهرت النتائج وجود **تباينٍ مشترك كافٍ** بين متغيّرات المقياس؛ إذ تجاوز **مؤشر كفاية العيّنة (KMO)** للمقياس **المحكَّ الأدنى الذي وضعه(0.50) Kaiser** ، بما يؤكد ملاءمة البيانات للإجراءات العاملية. كما كان **اختبار بارتليت لكروية المصفوفة** دالًا إحصائيًا استنادًا إلى قيمة كاي–تربيع ودلالتها(**p < .001**) ، ما يُشير إلى وجود **ارتباطات جوهرية** بين المتغيّرات تبرّر متابعة التحليل. وبناءً على ذلك، يمكن القول إنّ **التباين في متغيّرات كل بُعد يلتقي على معاملاتٍ مشـــتركة** تســـمح بقياس البناء المستهدف.

- **صدق المحتوى**

عُرضـت فقرات المقياس على **لجنة خبراء** من أساتذة جامعة القديس يوسف–بيروت؛ وقدّموا ملاحظاتهم الإجرائية واللغوية، فتمّ **حذف بعض الفقرات أو تعديلها** وتحرير صياغتها بما يلائم **الفئة العمرية** للمجتمع المدروس ويقيس **السمات المستهدفة** بدقة. وتُشير هذه الإجراءات إلى **صدقٍ منطقي مرتفع** للأداة.

- **خلاصة**

اسـتنادًا إلى مؤشـرات **الثبات** ألفا لكرونباخ، (Test–retestومؤشـرات **الصـدق** KMO)، بارتليت، صـدق المحتوى، تبيّن أنّ **مقياس ردود الأفعال (التمرّد)** يتمتع بخصـــائص ســـيكومترية **مقبولة وجيّدة** تتيح اســـتخدامه لقياس **درجة التمرّد** لدى طلاب المرحلة الثانوية في لبنان، وتفسير نتائج الدراسة واختبار فروضها بثقةٍ معقولة.

- **توصيات البحث**

في ضوء النتائج، توصي الباحثة بما يأتي:

1. **تنويع البرامج التوعوية** (مهارات الاتصال وحلّ المشكلات...) لدعم **ضبط الانفعالات** لدى الطلبة.
2. **تفعيل الأنشـــطة المدرســـية** المتنوّعة لتعزيز **التفريغ الانفعالي** واســـتثمار الطاقات الشـــابة في **أنشـــطة مجتمعية** (رياضية/ثقافية/فنية).
3. **تعزيز الحوار** بين الطلبة والهيئة التعليمية لرصد المشكلات وإيجاد حلولٍ عملية، مع **تدريب الطلبة على إدارة الوقت.**
4. **تعزيز حضور الأخصائي النفسي المدرسي** ودوره العلاجي–الوقائي.
5. **تفعيل دور الأسرة** في المتابعة السلوكية–الدراسية لأبنائهم عبر قنوات تعاونٍ منتظمة مع المدرسة.
6. **استمرار تدريب الكادر التعليمي،** وتنظيم **ندواتٍ للأهالي** حول خصائص مرحلة المراهقة واحتياجاتها.

لائحة المصادر والمراجع

المراجع العربية:

أبو قورة، خ. ق .(1996) .*سيكولوجية العدوان* .القاهرة: مكتبة الشباب.

أبو هدروس، ي. م. (2010). تقنين مقياس التمرّد النفسي لدى المراهقين على البيئة الفلسطينية .*مجلة العلوم التربوية والنفسية – جامعة الأقصى*، (3)*11*، 75.106–

الأغا، إ .(2000) .*البحث التربوي: عناصره، مناهجه وأدواته* (ط. 3). غزة: مطبعة الأمل.

السنوسي، ن. (2003). الأثر الذي يولده العنف على الأطفال ودور الجمعيات الأهلية في مواجهته .*موقع أطفال الخليج لذوي*

الاحتياجات الخاصة .استرجع من https://www.gulfkids.com

العقاد، ع. ع .(2001) .*سيكولوجية العدوانية وترويضها* (ط. 1). القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر.

الزعبي، ن. م. ي .(2005) .*مصادر الضغوط النفسية واستراتيجيات مواجهتها وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى أبناء الشهداء في محافظات غزة* (رسالة ماجستير). جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

المطارنة، خ. م. ز .(2000) .*العلاقة بين الضغوط النفسية والتمرّد لدى المراهقين وأثر كل من صفهم وجنسهم والمستوى التعليمي لوالديهم* (رسالة ماجستير). جامعة مؤتة، الأردن.

النيرب، ع. م .(2008) .*العوامل النفسية والاجتماعية المسؤولة عن العنف المدرسي في المرحلة الإعدادية كما يدركها المعلمون والتلاميذ في قطاع غزة* (رسالة ماجستير). الجامعة الإسلامية بغزة.

خازم، س .(2014) .*دور اللعب في تعليم مهارات الرياضيات لدى أطفال مرحلة الروضة* (رسالة ماجستير). الجامعة اللبنانية.صحراوي، ح .(2018) .*التمرّد المدرسي لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا: دراسة ميدانية بثانويات ولاية سعيدة* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة سعيدة، الجزائر.

طبيل، ع. م. ح. (2008). بناء وتطبيق مقياس التمرّد الأكاديمي لطلاب كلية التربية الرياضية في جامعة الموصل .*مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية*، (1)*18*، 278.306–

عبد الأحد، خ. ب .(2005) .*أثر برنامج تربوي في تخفيف التمرّد النفسي لدى المراهقين* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الموصل، العراق.

عمر، أ. م .(2008) .*معجم اللغة العربية المعاصرة* (ط. 1، المجلد الأول). القاهرة: عالم الكتب.

مجذوب، ف .(2003) .*طرائق ومنهجية البحث في علم النفس* (ط. 1). بيروت: شركة المطبوعات للنشر والتوزيع.

مهدي، م .(2020) .*التمرّد الأكاديمي وعلاقته بوجهة الضبط لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي: دراسة ميدانية* (رسالة ماجستير). جامعة محمد بوضياف، الجزائر.

ميخائيل، أ .(2006) .*القياس النفسي – الجزء الثاني* .دمشق: منشورات جامعة دمشق، كلية التربية.

مكي، ع. م .(2003) .*متاهات النفس وضوابط علاجها* (ط. 1). لبنان: مجد المؤسسة الجامعية للدراسات.

يونس، ج.، و أبو جودة، م .(2012) .*المراهق والأهل: من أجل تواصل بنّاء* (ط. 1). بيروت: جميع الحقوق محفوظة.

زهران، ح. ع. س .(1977) .*علم نفس النمو: الطفولة والمراهقة* (ط. 4). القاهرة: عالم الكتب.

المراجع الأجنبية:

Bernard, M. E. (1990). *Rational-Emotive Therapy with Children and Adolescents: Treatment Strategies*. *School Psychology Review, 19*(3), 294–303.

Brehm, J. W., Stires, L., Sensenig, J., & Shaban, J. (1966). The attractiveness of an eliminated choice alternative. *Journal of Experimental Social Psychology, 2*(3), 301–313.

Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (2015). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Ravenio Books.

Hellman, C. M., & McMillin, W. L. (1997). The relationship between psychological reactance and self-esteem. *The Journal of Social Psychology, 137*(1), 135–138. https://doi.org/10.1080/00224549709595424

Huang, H., Zheng, L., Zhao, Z., & Lin, X. (2025). Parental control and problematic smartphone use among adolescents: The mediating role of psychological reactance. *BMC Psychology, 13*(1), 127. https://doi.org/10.1186/s40359-025-02477-7

Hurlock, E. B. (1978). *La psychologie du développement*. Montréal: McGraw-Hill.

Inman, R. A., Sousa, A. M., Cunha, D., & Moreira, P. (2019). Therapeutic reactance in adolescents: The psychometrics of the Therapeutic Reactance Scale in adolescents. *Scandinavian Journal of Child and Adolescent Psychiatry and Psychology, 7*, 1–9. https://doi.org/10.21307/sjcapp-2019-003

Irvine, C. (2014). Comment gérer un adolescent difficile ? *WikiHow*. https://fr.wikihow.com/g%C3%A9rer-un-adolescent-difficile

Khazem, I. (2001). Comparaison entre les filles et les garçons sur leur conduite en classe: Une étude de cas. *Mémoire de maîtrise en éducation*, Université de Montréal.

Lamarre, J., & Ouellet, M. (1999). *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*. Ministère de l'Éducation du Québec. http://www1.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/facteurs.pdf

Lieury, A., Lorant, S., Trosseille, B., Vourc'h, R., & Fenouillet, F. (2014). Motivation, rébellion, climat de la classe et popularité perçue: Étude sur 23 000 adolescents du collège. *Bulletin de psychologie, 4*(4), 275–294. https://doi.org/10.3917/bupsy.532.0275

MacCarthy, S., Berman, J., Lamba, S., Koole, O., Dube, Q., Hoffman, R. M., … & Kahn, K. (2021). Psychological reactance and HIV-related medication adherence in adolescents in Botswana. *AIDS Care, 33*(5), 623–631. https://doi.org/10.1080/09540121.2020.1865663

Quick, B. L., & Stephenson, M. T. (2008). Further evidence that psychological reactance can be modeled as a combination of anger and negative cognitions. *Communication Research, 35*(6), 810–832. https://doi.org/10.1177/0093650208321754

Rutter, M. (1981). Stress, coping and development: Some issues and some questions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 22*(4), 323–335. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1981.tb00560.x

Shen, X., Wang, Y., & Zhang, J. (2024). Parental psychological control and adolescents' mental health: The mediating role of psychological reactance. *Frontiers in Psychiatry, 15*, 1458378. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2024.1458378

Thomas, A., Donnell, A. J., & Buboltz, W. C., Jr. (2001). The Hong Psychological Reactance Scale: A confirmatory factor analysis. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 34*(1), 2–13. https://doi.org/10.1080/07481756.2001.12069018

Van Petegem, S., Soenens, B., Vansteenkiste, M., & Beyers, W. (2015). Rebels with a cause? Adolescent defiance from the perspective of reactance theory and self-determination theory. *Child Development, 86*(3), 903–918. https://doi.org/10.1111/cdev.12355

مقياس ردود الأفعال (التمرّد) عند طلاّب المرحلة الثّانوية في لبنان

الرمز الصّف: السن: الجنس: ذكر ـأنثى تاريخ التطبيق ـ / ـ / ـــ

أعزائي الطّلبة:

إن الهدف من هذا المقياس هو التعرّف إلى أي تعبر عباراته عن حالتكم خلال فترة دراستكم خلال هذه السنة.

من هنا لا توجد عبارات صـحيحة وأخرى خاطئة.فالمطلوب هو وضـع علامة (x) في الخانة المناسـبة للعبارة التي ترونها أنها توضح وجهة نظركم.

لدينا ثلاث درجات من الإجابة: دائمًا . أحيانًا . نادرًا

نرجو منكم الإجابة على جميع عبارات المقياس الذي وضـع لأهداف بحثية علمية وإجاباتكم سـتحاط بالسـرية التامة ولن يطلع عليها أحد.

الرقم	العبارات	دائمًا	أحيانًا	نادرًا
1	يزعجني الالتزام بقوانين الصّف			
2	لا أحب الالتزام بالزي الرسمي			
3	آكل أحياناً خلال الحصة الدّراسية			
4	أتكلم مع رفاقي أثناء شرح الدرس			
5	أجادل الاستاذ عندما يوجه لي ملاحظة قاسية			
6	أقاطع الأستاذ إذا لم أفهم شرح الدرس			
7	أتأفف وأعارض عندما يعطينا الاستاذ دروس كثيرة			
8	أستمتع عندما يرد الاستاذ بقساوة على الطّلاب			

9	أعرف ما يزعج الاستاذ فأقوم به			
10	ألعب بهاتفي خلال حصة الدرس			
11	إذا انزعجت خلال الحصة، أحفر على الطاولة			
12	أثور عندما يحاول الآخرين الســـيطرة عليَ أو التدخل في شؤوني.			
13	أرفض الاوامر، خاصة المهمات التي يتم فرضها بالقوة			
14	أشاغب عندما أشعر بالملل			
15	أغضب عندما يمدح رفاقي الاستاذ			
16	أستمتع بمضايقة الآخرين			
17	أفضل بأن أكون في موقع قوة بالنسبة للآخرين			
18	أعارض الآخرين فيما يقولونه في معظم الاحيان			
19	أرفض الاستماع لنصائح الآخرين			
20	أتمسك بآرائي مهما كانت			
21	لا أثق بالأشخاص في موقع السّلطة			
22	أقف إلى جانب المظلوم			
23	أطالب بالحصول على حقوقنا داخل الثّانوية			
24	أشارك بالإضرابات داخل الثّانوية			
25	أنزعج من أسلوب التمييز الذي يعتمده بعض الأساتذة بين الطّلاب			
26	أعبر بجرأة عما يدور في ذهني صح كان أم خطأ			
27	أحتدَ دائمًا أثناء الحوار			
28	أتأفف من كثاف المنهاج			

إنتهت الأسئلة

شكرًا لكم