الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة وهران 2 محمد بن أحمد
كلية العلوم الاجتماعية

مذكرة لنيل شهادة الماستر

تخصص: ارشاد وتوجيه

العنف المدرسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور المتوسط

إعداد الطالبة:

- مدرس دنيا

إشراف الأستاذة:

- شارف جميلة

أمام لجنـــــة المناقشـــــة

الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
غيات حياة	أستاذة التعليم العالي	**جامعة وهران 1**	رئيسا
شارف جميلة	أستاذة التعليم العالي	**جامعة وهران 1**	مشرفا ومقررا
قورارا اسماعيل	أستاذ مساعد أ	**جامعة وهران 1**	مناقشا

السنة الجامعية: 2026/2025

الآية الكريمة

بسم الله الرحمن الرحيم

قال الله تعالى:

{يسْتَبْشِرونَ بِنِعْمَةٍ مِنَ اللَّهِ وَفَضْلٍ
وَأَنَّ اللَّهَ لَا يضِيع أَجْرَ الْمؤْمِنِينَ}

[آل عمران: 171]

اهداء

إلى تلك التي تعبت، صبرت، واجتهدت حتى تصل إلى هذه اللحظة، إلى كل ليلة سهرت فيها وكل تعب تحملته من أجل هذا النجاح، أهدي هذا العمل.

ثم إلى من كان رضاها من رضا الله والجنة تحت قدميها، إلى أمي الغالية، مصدر الحنان والدعاء والقوة، أطال الله عمرها وحفظها لي.

ثم إلى من كان السند والأمان والدعم في كل خطوة، إلى أبي العزيز، حفظه الله وأدامه تاجاً فوق رأسي.

إلى إخوتي وعائلتي وكل من وقف إلى جانبي وساندني بكلمة طيبة أو دعاء صادق.

إلى أصدقائي وكل الأشخاص الجميلين الذين تركوا أثراً طيباً في حياتي خلال هذا المشوار.

وإلى كل من ساهم من قريب أو بعيد في إنجاز هذا العمل المتواضع.



شكر وعرفان

الحمد لله الذي وفقنا وأعاننا على إتمام هذا العمل المتواضع، والصلاة والسلام على أشرف المرسلين سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم.

بعد رحلة من الاجتهاد والصبر، يسعدنا أن نتقدم بأسمى عبارات الشكر والتقدير لكل من كان له فضل في إنجاز هذه المذكرة.

نتقدم بخالص الامتنان إلى الأستاذة المشرفة **"شارف جميلة"**، التي لم تبخل علينا بالنصح والتوجيه والمتابعة، وكانت خير دليل لنا طوال مراحل إعداد هذه الدراسة، فلها منا كل الاحترام والتقدير والعرفان.

كما نتوجه بالشكر إلى كافة أساتذة **"كلية العلوم الاجتماعية"**، الذين أناروا لنا طريق العلم والمعرفة، وساهموا في تكويننا العلمي طيلة سنوات الدراسة الجامعية.

نتقدم بجزيل الشكر والامتنان إلى **متوسطة ابن سينا** على تعاونها الكريم وتسهيلها إنجاز الجانب التطبيقي من هذه الدراسة، وذلك من خلال توفير الظروف الملائمة

وفي الأخير، نسأل الله أن يكلل هذا العمل بالنجاح، وأن يجعله خطوة نافعة في مسيرتنا العلمية والمهنية.

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين العنف المدرسي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور المتوسط، باعتبار أن هذه الظاهرة تعد من المشكلات التربوية والاجتماعية التي تؤثر بشكل مباشر على التلميذ من الناحيتين النفسية والدراسية، مما ينعكس على مستوى تحصيله داخل المؤسسة التعليمية. وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعة الموضوع. أجريت الدراسة بمتوسطة "ابن سينا" بولاية وهران، حيث شملت عينة مكونة من 60 تلميذًا وتلميذة تتراوح أعمارهم بين 12 و16 سنة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مختلف مستويات الطور المتوسط بواقع 15 تلميذًا لكل مستوى. واستخدمت في هذه الدراسة عدة أدوات لجمع البيانات تمثلت في الملاحظة والمقابلة والاستبيان، حيث اعتُبر الاستبيان الأداة الأساسية.

وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين العنف المدرسي والتحصيل الدراسي، حيث تبين أن ارتفاع مستوى العنف داخل الوسط المدرسي يؤدي إلى انخفاض التحصيل الدراسي، إضافة إلى تأثيره السلبي على التكيف النفسي والدافعية نحو التعلم لدى التلاميذ. وفي ضوء النتائج المتوصل إليها، أوصت الدراسة بضرورة تعزيز دور الأسرة والمؤسسة التربوية في الحد من ظاهرة العنف المدرسي، وتوفير بيئة مدرسية آمنة من أجل تحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى التلاميذ.

الكلمات المفتاحية: العنف المدرسي، التحصيل الدراسي، الطور المتوسط، تلاميذ المتوسط، الوسط المدرسي، السلوك العدواني.

Résumé

La présente étude vise à examiner la relation entre la violence scolaire et le rendement scolaire chez les élèves du cycle moyen, considérant que ce phénomène constitue l'un des problèmes éducatifs et sociaux qui affectent directement l'élève sur les plans psychologique et scolaire, ce qui se répercute sur son niveau de réussite au sein de l'établissement scolaire. Pour atteindre les objectifs de cette recherche, nous avons adopté la méthode descriptive, jugée la plus appropriée à la nature du sujet.

L'étude a été réalisée au collège « Ibn Sina » situé dans la wilaya d'Oran. L'échantillon est composé de 60 élèves âgés de 12 à 16 ans, choisis aléatoirement parmi les différents niveaux du cycle moyen, avec une répartition de 15 élèves pour chaque niveau.

La recherche s'est appuyée sur plusieurs outils de collecte de données, à savoir l'observation, l'entretien et le questionnaire, ce dernier étant l'outil principal de l'étude.

Les résultats ont montré l'existence d'une relation entre la violence scolaire et le rendement scolaire. Il a été constaté que l'augmentation du niveau de violence en milieu scolaire entraîne une baisse du rendement scolaire, ainsi qu'un impact négatif sur l'adaptation psychologique et la motivation à apprendre chez les élèves.

À la lumière des résultats obtenus, l'étude recommande de renforcer le rôle de la famille et de l'institution éducative dans la réduction du phénomène de la violence scolaire, et de un environnement scolaire sécurisé afin d'améliorer le niveau de rendement scolaire des élèves.

Mots-clés : Violence scolaire, rendement scolaire, cycle moyen, élèves du cycle moyen, milieu scolaire, comportement agressif.

الفهـــــــــــرس

الآية الكريمة I

الملخص IV

الفهـــــــــــرس VI

قائمة الجداول IX

قائمة الأشكال X

مقدمة ..... أ

الفصل الأول الإطار العام للدراسة 2

1. الإشكالية 3

2. فرضيات الدراسة 5

3. أهمية الدراسة 6

4. أهداف الدراسة 7

5. التعاريف الإجرائية 7

الفصـــــل الثاني العنف المدرسي 11

تمهيد 12

1. تعريف العنف المدرسي 13

2. أسباب العنف المدرسي 14

3. مظاهر العنف المدرسي 20

4. النظريات المفسرة لظاهرة العنف المدرسي 26

5. نتائج وأثار العنف المدرسي 29

خلاصة الفصل 37

الفصـــل الثالث التحصيل الدراسي 38

تمهيد 39
1.تعريف التحصيل الدراسي..... 40
2.أنواع التحصيل الدراسي..... 43
3.أهمية وأهداف التحصيل الدراسي..... 46
4.مبادئ التحصيل الدراسي..... 50
5.العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي 54
6.قياس التحصيل الدراسي..... 66
خلاصة الفصل..... 69
الفصل الرابع إجراءات الدراسة الميدانية..... 71
تمهيد 72
أولا الدراسة الاستطلاعية..... 72
ثانيا الدراسة الأساسية..... 81
1.منهج الدراسة..... 81
3.عينة الدراسة الأساسية..... 82
4.خصائص عينة الدراسة الأساسية..... 83
5.تطبيق الأدوات..... 86
6.أساليب المعالجة الإحصائية للبيانات..... 88
2.6.اختبار اعتدالية التوزيع لمقياس العنف المدرسي..... 89
1.6.اختبار اعتدالية التوزيع لمقياس التحصيل الدراسي 90
خلاصة الفصل..... 91
الفصل الخامس عرض ومناقشة نتائج الدراسة..... 92
تمهيد 93

أولا عرض ومناقشة نتائج الفرضية العامة.....93
ثانيا عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى.....95
ثالثا عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية.....96
خلاصة الفصل.....99
خاتمة 101
الملاحـــــــــــــــق.....111

قائمة الجداول

جدول رقم 1: يمثل نسبة توزيع العينة لمتغير الجنس..... 73

جدول رقم 2: يمثل مواصفات العينة الدراسة لمتغير السن 74

جدول رقم 3: يمثل مواصفات العينة الدراسة لمتغير المستوى الدراسي 74

جدول رقم 1: يمثل الاتساق الداخلي لدرجة الفقرات مع الدرجة الكلية للمحور الأول 76

جدول رقم 2: يمثل الاتساق الداخلي لدرجة الفقرات مع الدرجة الكلية للمحور الثاني 77

جدول رقم 3: يمثل الاتساق الداخلي لدرجة الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس الأول 77

جدول رقم 4: يمثل الاتساق الداخلي لدرجة الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس الثاني..... 78

جدول رقم 5: يمثل نسبة الثبات حسب معامل الثبات كرونباخ للمحور الاول 79

جدول رقم 6: يمثل نسبة الثبات حسب معامل الثبات كرونباخ للمحور الثاني 80

جدول رقم 7: يمثل نسبة الثبات حسب معامل الثبات كرونباخ للمقياس الأول..... 80

جدول رقم 8: يمثل نسبة الثبات حسب معامل الثبات كرونباخ للمقياس الثاني..... 80

جدول رقم 09 : توزيع عينة الدراسة حسب متغير الجنس..... 83

جدول رقم 10: توزيع الأفراد العينة حسب متغير السن..... 83

جدول رقم 11: توزيع عينة الدراسة حسب متغير المستوى التعليمي 84

جدول رقم 12:الجدول يمثل المستوى التعليمي للأب 84

جدول رقم 13: يمثل المستوى التعليمي للأم..... 85

جدول رقم 14: اعتدالية توزيع مقياس العنف المدرسي 89

جدول رقم 15: اعتدالية توزيع مقياس التحصيل الدراسي..... 90

جدول رقم 16: نتائج الفرضية التي تنص على وجود علاقة الارتباطية بين العنف المدرسي والتحصيل الدراسي..... 93

قائمة الأشكال

الشكل رقم 1: القواعد الثمانية لتصميم المناهج الدراسية..... 62

الشكل رقم 2: نموذج ويفر العلاقة بين تعليم التلميذ والعوامل المحيطة به..... 66

الشكل رقم 3: نسبة توزيع العينة لمتغير الجنس..... 73

الشكل رقم 4: تمثل توزيع العينة لمتغير مستوى الدراسي 74

الشكل رقم 3: توزيع عينة الدراسة حسب متغير الجنس..... 83

الشكل رقم 4: توزيع عينة الدراسة حسب متغير المستوى التعليمي 84

الشكل رقم 5: يمثل المستوى التعليمي للأب..... 85

الشكل رقم 6: يمثل المستوى التعليمي للأم 86

الشكل رقم 7: اعتدالية توزيع مقياس العنف المدرسي 89

الشكل رقم 8: اعتدالية توزيع مقياس التحصيل الدراسي 90

مقدمـــــــــــــــــة

مقدمة:

يعد العنف المدرسي من أبرز المشكلات التربوية التي استقطبت اهتمام الباحثين في مجالات علم النفس والتربية وعلم الاجتماع، لما له من انعكاسات سلبية على التلميذ وأسرته والمؤسسة التعليمية، بل وعلى النظام التعليمي ككل. ولم تعد هذه الظاهرة مقتصرة على بيئات أو مراحل دراسية معينة، بل أصبحت سلوكا ملحوظا في مختلف المستويات التعليمية، تتباين حدته من مجتمع لآخر ومن مرحلة دراسية لأخرى، غير أن آثاره تكاد تكون مشتركة في إضعاف المناخ التربوي وعرقلة تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة.

وقد كشفت إحصائيات وزارة التربية الوطنية الجزائرية عن اتساع رقعة العنف داخل المؤسسات التربوية، حيث سجلت آلاف الحالات بين التلاميذ، إضافة إلى حالات عنف موجهة نحو الأساتذة وأفراد الطاقم التربوي، فضلا عن وجود حالات عنف بين الأساتذة أنفسهم، وهو ما يعكس تأثر الوسط المدرسي بالمحيط الاجتماعي الخارجي وما يحمله من ضغوط وتحولات. وتؤكد هذه المعطيات أن المدرسة لم تعد بمنأى عن التحولات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية التي يشهدها المجتمع.

وتكتسي مرحلة التعليم المتوسط أهمية خاصة في دراسة هذه الظاهرة، لكونها تتزامن مع مرحلة المراهقة التي تتميز بتغيرات نفسية وانفعالية واجتماعية سريعة، قد تجعل التلميذ أكثر عرضة لإظهار سلوكات عدوانية في حال غياب التوجيه السليم أو وجود ظروف أسرية ومدرسية غير ملائمة. كما أن هذه المرحلة تعدّ حلقة مفصلية في المسار الدراسي للتلميذ، حيث يتحدد فيها إلى حد كبير مستوى تحصيله الدراسي واستمراريته في النجاح أو تعثره الأكاديمي.

وتعدّ المدرسة المؤسسة الاجتماعية الثانية بعد الأسرة من حيث تأثيرها في تشكيل شخصية الفرد وتنمية مهاراته وقدراته، وهي تعمل بالتكامل مع الأسرة لتحقيق التنشئة الاجتماعية السليمة وإعداد التلميذ ليكون عضوا فاعلا في مجتمعه. غير أن احتضانها لأعداد كبيرة من التلاميذ ذوي خلفيات وخبرات وفروق فردية متنوعة، قد يفرز صعوبات في التفاعل بينهم أو بينهم وبين الفاعلين التربويين، مما قد يؤدي إلى ظهور سلوكات غير سوية من بينها العنف المدرسي، وهو ما ينعكس سلبا على المناخ التعليمي وعلى مستوى التحصيل الدراسي.

ومن جهة أخرى، تلعب الأسرة دورا محوريا في تشكيل سلوك الأبناء وتوجيه مسارهم الدراسي، إذ تمثل البيئة الأولى التي يكتسب فيها الطفل أنماط السلوك والقيم والمعايير الاجتماعية. ويتأثر التحصيل الدراسي للتلميذ بجملة من العوامل الأسرية، مثل المناخ الأسري، والوضعية الاجتماعية والاقتصادية، والمستوى التعليمي للوالدين، وأساليب المعاملة الوالدية، وطبيعة التفاعل داخل الأسرة. كما أن التحولات الاجتماعية المعاصرة، والضغوط الاقتصادية، وظهور مؤثرات خارجية كوسائل الإعلام والإنترنت والألعاب الإلكترونية، كلها عوامل قد تسهم في إضعاف الدور التربوي للأسرة، مما قد ينعكس على سلوك التلميذ داخل المدرسة وعلى مستوى تحصيله.

ومن ثمّ يسعى هذا الموضوع إلى بحث طبيعة العلاقة بين العنف المدرسي والتحصيل الدراسي، ومحاولة فهم أبعادها في ضوء العوامل النفسية والتربوية والأسرية المؤثرة، بما يسهم في تقديم رؤية علمية تساعد على الحد من الظاهرة وتحسين المستوى الدراسي للتلاميذ.

ولتحقيق أهداف هذه الدراسة، تم تقسيم البحث إلى خمسة فصول، حيث خصصت الفصول الثلاثة الأولى للجانب النظري، بينما خصص الفصلان الرابع والخامس للجانب التطبيقي والميداني، وذلك على النحو الآتي:

الفصل الأول: خصص للإطار العام للدراسة، حيث تم فيه التطرق إلى إشكالية الدراسة، فرضياتها، أهمية الدراسة، أهدافها، إضافة إلى التعاريف الإجرائية للمفاهيم الأساسية المرتبطة بموضوع الدراسة.

الفصل الثاني: تناول موضوع العنف المدرسي، حيث تم التطرق فيه إلى تعريف العنف المدرسي، أسبابه، مظاهره، النظريات المفسرة له، إضافة إلى نتائجه وآثاره المختلفة على التلميذ والمؤسسة التربوية.

الفصل الثالث: خصص لموضوع التحصيل الدراسي، حيث تم فيه عرض مفهوم التحصيل الدراسي، أنواعه، أهميته وأهدافه، مبادئه، العوامل المؤثرة فيه، إضافة إلى طرق تقويمه وقياسه.

أما الجانب التطبيقي فقد تضمّن فصلين هما:

الفصل الرابع: خصص للإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية، حيث تم فيه عرض منهج الدراسة، مجتمع الدراسة، عينة الدراسة، أدوات جمع البيانات، والأساليب الإحصائية المعتمدة في معالجة وتحليل البيانات.

الفصل الخامس: خصص لعرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية، وذلك من خلال تفسير النتائج المتوصل إليها في ضوء فرضيات الدراسة والإطار النظري والدراسات السابقة.

وفي الأخير تم عرض خاتمة الدراسة، التي تضمنت أهم النتائج المتوصل إليها، إضافة إلى مجموعة من الاقتراحات والتوصيات، ثم قائمة المراجع والملاحق.

الجانـــــــب النظـــــــري

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1. الإشكالية
2. فرضيات الدراسة
3. أهمية الدراسة
4. أهداف الدراسة
5. التعاريف الإجرائية

1. الإشكالية:

تعتبر البيئة التعليمية للطفل هي الوسط الثاني بعد الوسط العائلي من حيث تكوين الطفل و تعليمه و تأثير فيه من ناحية النفسية و الاجتماعية و تعليمية حتى فهي تبنى شخصية الطفل و تقيم مبادئه و أخلاقه على الأساس الجيد و صحي و تمهد للطفل بيئة جيدة و الإيجابية غير أن داخل البيئة التعليمية قد يتعرض التلاميذ للمشاكل أو صعوبات قد تدفعهم لممارسة التعنيف في بعضهم البعض و هذا ما انتشر في الأيام الأخيرة و بكثرة مشكلة العنف المدرسي و مدى تأثيرها على التحصيل الدراسي للتلميذ على المدى القريب والبعيد فتبين أن العنف المدرسي قد أخذ طريق خطيرة و مؤدية قد تهدد عدة جوانب من حياة التلميذ سواء التعليمية أو نفسية أو المهنية مستقبلا مما يؤدي لتدني الأداء الأكاديمي و فقدان الرغبة في الدراسة لذلك يعتبر العنف المدرسي ظاهرة خطيرة و مؤدية للتلاميذ و تؤثر في الجانب التحصيلي أيضا لهم فهي تفشت و بكثرة في هذه الأيام و تركت انطباعا سيء على التلاميذ و مستواهم التعليمي هذا ما قامت تأكيده بعض الدراسات السابقة:

دراسة الشريف(1990):هدفت الدراسة إلى التعرف على مظاهر العنف لدى الشباب الفلسطيني في قطاع الغزة بالأرض المحتلة و الشباب الفلسطيني المقيم في جمهورية مصر العربية و تكونت عينة الدراسة من (215)طالبا و طالبة و كشفت نتائج الدراسة عن ارتفاع سلوكيات العنف لدى الشباب الفلسطيني المقيم في قطاع الغزة مقارنة بالشباب الفلسطيني المقيم بجمهورية مصر

و ماكدته أيضا دراسة مركز التوجيه المدرسي و المهني بمديرية التربية بولاية قسنطينة (2001): استغرقت هذه الدراسة الأربعة الأشهر حيث كشفت عن وجود حالات تؤكد انتشار

ظاهرة العنف المدرسي بالمؤسسة التعليمية من بين نتائج هذه الدراسة أنه يرجع العنف لعوامل الاجتماعية ،نفسية و الاقتصادية و نقص الحوار سواء في الوسط المدرسي أو الوسط العائلي

و دراسة حسام سليمان (2013_2014):التي هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين العنف الأسري اتجاه الأبناء بأشكاله المختلفة و محاولة التوصل إلى مقترحات من خلال نتائج البحث و التي من شأنها أن تحد من تأثير العنف الأسري اتجاه الأبناء الذي يؤثر على الجانب النفسي للطفل.

وتبين أيضا في دراسة داوي كورنل (2015):أوضحت أن المدارس ذات المعدلات المرتفعة من العنف تسجل انخفاضا ملحوظا في متوسط التحصيل الدراسي حتى بعد ضبط المتغيرات الاجتماعية و من خلال نتائج الدراسة هناك علاقة سلبية واضحة بين انتشار العنف والتحصيل الدراسي و المدارس التي ترتفع فيها معدلات الشجار والاعتداءات تسجل انخفاضا في نسب النجاح و من خلا هذه الدراسات و نتائجها نطرح الإشكالية التالية:

- بعض الدراسات ركزت على العنف المدرسي و مدى انتشاره
- وبعضها ركزت على عوامل الأسرية و علاقتها بالتحصيل الدراسي
- وآخرى بينت قد تكون هناك علاقة تربط العنف المدرسي بالتحصيل الدراسي

غير أن هذه الدراسات رغم أهميتها لكن لم تتناول بشكل مباشر العلاقة بين العنف المدرسي ذاته و مستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط خاصة في البيئة الجزائرية ولم تركز على الكشف عن طبيعة هذه العلاقة بشكل متكامل يربط بين السلوك العنيف داخل المؤسسة و الأداء الأكاديمي للتلميذ في هذه المرحلة الحساسة.

و انطلاقا مما سبق يتضح أن العنف المدرسي ليس ظاهرة معزولة بل يرتبط بجملة من العوامل النفسية و الاجتماعية و الأسرية و التربوية و قد تكون له علاقة مباشرة أو غير مباشرة بالتحصيل الدراسي لدى التلاميذ خاصة في مرحلة التعليم المتوسط التي تعد مرحلة هشة و حساسة في مسارهم التعليمي

و عليه تتحدد إشكالية البحث في الآتي :

ما طبيعة العلاقة بين العنف المدرسي و التحصيل الدراسي لدى التلاميذ مرحلة التعليم المتوسط ؟

التساؤلات الفرعية:

ما العوامل التي تدفع تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط إلى تبني سلوك العنيف داخل الوسط الدراسي ؟

ما الأساليب التي يعتمدها المعلمون في التعامل مع سلوكات العنف داخل القسم و ما مدى انعكاسها على التحصيل الدراسي لتلاميذ؟

2. فرضيات الدراسة:

الفرضية العامة:

توجد علاقة بين العنف المدرسي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.

الفرضيات الفرعية:

- توجد علاقة بين بعض العوامل الأسرية والمدرسية ومستوى العنف المدرسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط.

- توجد علاقة بين الأساليب التربوية التي يعتمدها المعلمون في التعامل مع العنف ومستوى التحصيل الدراسي لدى التلاميذ.

3. أهمية الدراسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية الموضوع الذي تتناوله، إذ يعد العنف المدرسي من الظواهر التي أخذت في الانتشار داخل المؤسسات التربوية، خاصة في مرحلة التعليم المتوسط، وهي مرحلة حساسة في نمو التلميذ النفسي والاجتماعي والتعليمي. وتكمن أهمية الدراسة في الجوانب التالية:

- إثراء الجانب النظري المتعلق بمتغيري العنف المدرسي والتحصيل الدراسي، وبيان طبيعة العلاقة بينهما.
- توفير مرجع علمي يمكن أن يفيد الباحثين والمهتمين في مجالي علم النفس التربوي والإرشاد المدرسي.
- تسليط الضوء على مرحلة التعليم المتوسط باعتبارها مرحلة انتقالية مهمة في المسار الدراسي للتلميذ.
- مساعدة المعلمين والإدارة المدرسية على فهم أثر السلوك العنيف على التحصيل الدراسي للتلاميذ.
- تقديم مؤشرات عملية يمكن الاستفادة منها في وضع برامج وقائية للحد من العنف المدرسي.
- الإسهام في تحسين المناخ المدرسي بما ينعكس إيجابا على مستوى التحصيل الدراسي.

- دعم جهود الأسرة والمدرسة في معالجة السلوكات غير السوية بما يحقق نموا دراسيا ونفسيا متوازنا للتلميذ.

4. أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- التعرف على طبيعة العلاقة بين العنف المدرسي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.
- الكشف عن مستوى انتشار سلوك العنف المدرسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط.
- تحديد أثر السلوك العنيف على الأداء والتحصيل الدراسي للتلاميذ.
- التعرف على أهم العوامل الأسرية والمدرسية المرتبطة بظهور العنف المدرسي في مرحلة التعليم المتوسط.
- إبراز دور المعلم والإدارة المدرسية في التعامل مع سلوك العنف والحد من انعكاساته على التحصيل الدراسي.
- المساهمة في تقديم اقتراحات تربوية تساعد على الحد من العنف المدرسي وتحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى التلاميذ.

5. التعاريف الإجرائية:

في إطار دراسة موضوع العنف المدرسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، تم تحديد المفاهيم الأساسية للدراسة إجرائيا كما يلي:

1.5. العنف:

كل استخدام غير مشروع للقوة أو الضغط الجسدي أو اللفظي أو النفسي داخل الوسط المدرسي، بقصد الإيذاء أو فرض السيطرة، مما يؤثر سلبا في العلاقات المدرسية والمناخ التربوي.

2.5. المدرسة:

تعرف المدرسة بأنها: "مؤسسة اجتماعية أنشأها المجتمع عن قصد لتتولى تنشئة الأجيال الجديدة بما يجعلهم أعضاء صالحين في المجتمع الذي تعدهم له، كما تعمل على تنمية شخصيات الأفراد تنمية متكاملة ليصبحوا أعضاء إيجابيين في المجتمع."

كما يصفها محمد لبيب النجيحي بأنها: "وسيلة وآلة ومكان في آن واحد، حيث ينتقل الفرد في ذلك المكان وبواسطة تلك الآلة من حياة تتمركز حول ذاته إلى حياة تتمركز حول الجماعة، وبحيث يصبح من خلال تلك الوسيلة إنسانا اجتماعيا وعضوا منتجا وفعالا في المجتمع" (إبراهيم ناصر، 2000 ص 171).

كما يعرفها جون ديوي بأنها: "أداة تغير نظام المجتمع إلى حد معين وهو عمل تعجز عنه سائر المؤسسات الاجتماعية" (إبراهيم ناصر، 2000 ص 171).

وتعرَّف المدرسة إجرائيا في هذه الدراسة بأنها:

المؤسسة التربوية الرسمية التي يقضي فيها تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط جزءا من يومهم الدراسي، والتي تمثل الإطار المكاني والاجتماعي الذي تظهر فيه سلوكيات العنف المدرسي موضوع الدراسة.

3.5. العنف المدرسي:

يعرف أحمد حسين الصغير العنف المدرسي بأنه: "ذلك السلوك العدواني الذي يصدر من بعض الطلاب والذي ينطوي على انخفاض في مستوى البصيرة والتفكير الموجه ضد المجتمع المدرسي، بما يشتمل عليه من معلمين وإداريين وطلاب وأجهزة وأثاث وقواعد وتقاليد مدرسية، والذي ينجم عنه ضرر أو أذى معنوي أو مادي." (كزواري، 2019، ص 11)

ويعرَّف العنف المدرسي إجرائيا في هذه الدراسة بأنه:

مجموعة السلوكيات العدوانية التي تصدر عن تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط داخل المؤسسة التربوية، سواء كانت موجهة نحو الزملاء أو الأساتذة أو الإدارة أو ممتلكات المدرسة، والتي يترتب عنها أذى مادي أو معنوي، ويتم تحديد مستواها من خلال الأداة المعتمدة في قياس العنف المدرسي في هذه الدراسة.

4.5. التحصيل الدراسي:

يعرَّف التحصيل الدراسي بأنه: "مجموعة الخبرات المعرفية والمهارات التي يستطيع التلميذ استيعابها وحفظها وتذكرها عند الضرورة مستخدما عوامل متعددة كالفهم والانتباه والتكرار."

كما يعرفه فجابـــلين بأنه: "مستوى محدد من الأداء والكفاءة في العمل المدرسي كما يقوَّم من قبل المعلمين" (كمال، سليمان، 1972، ص 48).

ويعرَّف التحصيل الدراسي إجرائيا في هذه الدراسة بأنه:

المستوى الدراسي الذي يحققه تلميذ مرحلة التعليم المتوسط، ويقاس من خلال المعدل الفصلي أو السنوي المحصل عليه في المواد الدراسية خلال فترة زمنية محددة.

5.5. تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط:

هم التلاميذ الذين يدرسون في السنوات الأربع من مرحلة التعليم المتوسط (الأولى، الثانية، الثالثة، الرابعة متوسط)، وتتراوح أعمارهم ما بين 11 و14 سنة، وهي مرحلة تعليمية انتقالية تقع بين التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي.

ويقصد بهم إجرائيا في هذه الدراسة:

جميع التلاميذ المسجلين بمرحلة التعليم المتوسط في المؤسسة محل الدراسة والذين تشملهم عينة البحث.

الفصـــــل الثاني: العنف المدرسي

1. تعريف العنف المدرسي
2. أسباب العنف المدرسي
3. مظاهر العنف المدرسي
4. النظريات المفسرة لظاهرة العنف المدرسي
5. نتائج وأثار العنف المدرسي
6. الوقاية والعلاج من العنف المدرسي

تمهيد:

يعد العنف المدرسي من الظواهر السلوكية المعقدة التي باتت تؤرق المنظومات التربوية والاجتماعية على حد سواء، نظرا لتشعب أبعادها وتعدد العوامل المغذية لها. يسعى هذا الفصل إلى تقديم مقاربة شاملة لظاهرة العنف داخل الوسط المدرسي، تبدأ بتحديد ماهيتها وتعريفاتها اللغوية والاصطلاحية، مرورا باستقصاء الأسباب الجوهرية الكامنة وراءها، سواء كانت ذاتية مرتبطة بالتلميذ، أو بيئية تتعلق بالأسرة والمجتمع والمدرسة.

كما يسلط الفصل الضوء على أشكال ومظاهر هذا السلوك وتجلياته المادية والمعنوية، مع الاستناد إلى الأطر النظرية (النفسية، والبيولوجية، والاجتماعية) التي حاولت تفسير هذه الظاهرة وسبر أغوارها. ولإدراك حجم الخطورة، يستعرض الفصل النتائج والآثار الوخيمة التي يتركها العنف على المسار التعليمي والنفسي والاجتماعي للتلميذ، وصولا في الختام إلى رسم ملامح الوقاية والعلاج من خلال استراتيجيات إرشادية وتربوية تهدف إلى ضبط السلوك وإعادة التوازن للمناخ المدرسي.

1. تعريف العنف المدرسي:

يعد مصطلح العنف المدرسي من المصطلحات المتشعبة نظرا لاختلاف أنماطه وتعدد مسبباته وتجلياته. وقد أشار (Sturt hery 2000) إلى أن صياغة تعريف دقيق للعنف المدرسي تظل قاصرة، حيث يواجه الباحثون صعوبة في الإحاطة به لكونه يتخذ أبعادا شمولية ومسارات متداخلة، تتطلب فهما عميقا للعوامل التفاعلية والسببية التي تشكله. ويعرف العنف عموما بأنه استخدام القوة أو سلب حقوق الآخرين، بينما تنحو معظم الأبحاث للتركيز على الأدوات المادية المستخدمة في ممارسته، كالأسلحة البيضاء والأدوات الحادة التي يشاع تداولها في البيئات المدرسية. (كزواي، 2019، ص 42)

وقد عرف أحمد حسين الصغير (1998) العنف الطلابي بأنه: "السلوك العدواني الذي يصدر من بعض الطلاب، والذي ينطوي على انخفاض في مستوى البصيرة والتفكير والموجه ضد المجتمع المدرسي، بما يشتمل عليه من معلمين وإداريين وطلاب وأجهزة وأثاث وقواعد وتقاليد مدرسية، والذي ينجم عنه ضرر وأذى معنوي أو مادي." (كزواي، 2019، ص 42)

كما طرح مجدي أحمد محمود (1996) تعريفا للعنف الطلابي بوصفه: "الطاقة التي تتجمع داخل الإنسان ولا تنطلق إلا بتأثيرات المثيرات الخارجية، وهي مثيرات العنف، وتظهر هذه الطاقة على هيئة سلوك يتضمن أشكالا من التخريب والسب والضرب بين طالب وطالب أو بين طالب ومدرس." (كزواي، 2019، ص 43)

وفي ذات السياق، اعتبر يحيى حجازي وجواد دويك (1998) العنف: "بأنه كل تصرف يؤدي إلى إلحاق الأذى بالآخرين، وقد يكون الأذى جسميا أو نفسيا، فالسخرية والاستهزاء من الفرد وفرض الآراء بالقوة وإسماع الكلمات البذيئة جميعها أشكال مختلفة لنفس الظاهرة." (كزواي، 2019، ص 43)

أما كوثر إبراهيم (2006) فقد عرفت العنف بأنه: "استجابة متطرفة فجة وشكل من أشكال السلوك العدواني تتسم بالشدة والتصلب والتطرف والتهيج والتهجم وشدة الانفعال والاستخدام غير المشروع للقوة تجاه شخص ما، أو موضوع معين ولا يمكن إخفاءه، وإذا زاد تكون نتيجته مدمرة، يرجع إلى انخفاض مستوى البصيرة والتفكير، يتخذ أشكالا جسمية لفظية مادية غير مباشرة ويهدف إلحاق الأذى والضرر بالنفس أو بالآخرين أو بموضوع ما، وهو إما أن يكون فرديا أو جماعيا" (الخولي، 2008، 61).

واستنادا إلى ما تقدم، يستخلص الباحث أن العنف المدرسي يتمثل في كافة أفعال التعدي البدني أو اللفظي العنيف، وممارسات إيذاء الذات أو فرض السيطرة على الغير، وهو بذلك يصنف كنمط سلوكي غير تربوي يتصادم مع المنظومة الأخلاقية والقيمية. (كزواي، 2019، ص 43)

2. أسباب العنف المدرسي:

تتعدد العوامل المرتبطة بظاهرة العنف المدرسي، إذ تتداخل فيها عوامل نفسية مرتبطة بجماعة الأقران، وعوامل موقفية، وأخرى اجتماعية ومجتمعية. وبما أن السلوك العنيف يعد نتيجة لتفاعل الفرد مع بيئته، فإن الخطوة الأولى نحو الوقاية منه تتمثل في تحديد العوامل المساهمة في ظهوره وفهمها بدقة. فالوقاية من العنف تعتمد بدرجة كبيرة على تحليل أسبابه، خاصة وأن العنف المدرسي لا يعد أحداثا معزولة، بل يمثل جزءا من ظاهرة العنف العام في المجتمع.

ويمكن تصنيف العوامل المؤدية إلى العنف المدرسي إلى المحاور الآتية:

1.2. العوامل الفردية:

ترتبط هذه العوامل بخصائص الفرد النفسية والانفعالية، والتي تدفعه إلى تبني السلوك العنيف. فقد يكون العنف لدى الطلاب ناتجا عن البناء النفسي والانفعالي وخصائص الشخصية لديهم، ومن

أبرز هذه الخصائص الاندفاعية والخوف، حيث يميل الأطفال المندفعون إلى إظهار استعداد أكبر للسلوك العدواني.

ويرى بعض الباحثين وجود علاقة بين السلوك العنيف وكل من مستوى الذكاء والاندفاعية؛ إذ إن انخفاض مستوى الذكاء مع ارتفاع مستوى الاندفاعية قد يؤدي إلى الفشل الدراسي، والذي بدوره يدفع نحو العنف. كما يرتبط العنف بانخفاض تقدير الذات، وضعف المهارات الاجتماعية، والشعور بالاغتراب، وظهور العدوانية في مرحلة الطفولة. فالأطفال الذين تعرضوا للعنف أو لصدمات في طفولتهم يكونون أكثر عرضة لإظهار سلوك عدواني في المراهقة. ويعد العدوان المبكر مؤشرا قويا على استمرار العنف في مراحل لاحقة من الحياة، سواء في المراهقة أو الرشد. وقد أشار (Astor, 1995) إلى أن السلوك العدواني في الطفولة يشكل الأساس لظهور العدوان لاحقا، حيث يتبنى الطفل العنف كأسلوب حياة.

كما أظهرت دراسات متعددة أن الخصائص النفسية مثل الاندفاعية، وفرط النشاط، والقصور المعرفي، والعنف الأسري، وضعف مهارات حل المشكلات الاجتماعية، وتدني التحصيل الأكاديمي، ترتبط جميعها بالسلوك العنيف لدى الطلاب. (حسين، 2007: 265-266)

وفي السياق ذاته، يذكر (Dahlberg, 1998) أن الشباب ذوي النزعة العدوانية المرتفعة يواجهون صعوبة في التوصل إلى حلول غير عدوانية عند تعرضهم لمواقف استفزازية، خاصة إذا قوبلوا بردود فعل عدوانية. ويعتقد هؤلاء أن السلوك العنيف يعزز تقديرهم لذواتهم ويحسن صورتهم أمام الآخرين، مما يدفعهم إلى ممارسته بصورة متكررة. (حسين، 2007، 276)

كما قد يرتبط العنف لدى المراهق بالرغبة في تأكيد الذات أمام الأقران، خاصة عندما يشعر بمحاولة كسر إرادته أو التقليل من شأنه. ويعد تعاطي المخدرات من الأسباب المهمة في ظهور العنف

داخل المدرسة وخارجها، حيث تشير الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطية بين تعاطي المخدرات وارتفاع معدلات العنف والقتل بين الطلاب، مما يجعل هذا العامل من أبرز العوامل الفردية المساهمة في الظاهرة. (حسين، 2007، 269)

2.2. العوامل المرتبطة بالبيئة المدرسية:

تعد البيئة المدرسية عنصرا أساسيا في تفسير ظاهرة العنف. فمن المتوقع أن يوجه مديرو المدارس جهودهم نحو دعم المعلمين وتحسين العملية التعليمية، إلا أن الدراسات تشير إلى ضعف القدرات الإدارية لدى بعض المديرين، وعدم توفير مناخ تربوي ملائم للسلوك السوي، من خلال غياب إشراك الطلاب في اتخاذ القرار، وانتشار النزعة التسلطية في الإدارة، وضعف الانسجام بين الإدارة والمعلمين والطلاب.

ويؤكد التقرير المعد من قبل الفريق التقني لمركز التوجيه المدرسي بغرداية (2000-2001) أن هذه العوامل ليست نتائج عرضية، بل تمثل مظاهر متعددة لظاهرة العنف المدرسي، وتعكس تغلغله في جوانب العملية التربوية المختلفة.

ومن العوامل الأخرى المرتبطة بالبيئة المدرسية: سوء تصميم المؤسسة التعليمية، واكتظاظ الصفوف، ونقص المرافق الضرورية، وانعدام بعض الخدمات الأساسية. (عجرود، 2006، 21)

كما تشمل هذه العوامل: افتقار المدرسة إلى مرافق صحية مناسبة، وضعف إدراك حاجات الطلبة وفق مراحلهم العمرية المختلفة، وعدم تلبيتها في الوقت المناسب، إضافة إلى اللجوء إلى العقاب البدني في معالجة المشكلات الطلابية، وهو أسلوب مرفوض نفسيا وتربويا، فضلا عن ضعف مراعاة الفروق الفردية، ومزاجية المعلم وصفاته الشخصية غير الداعمة للعملية التعليمية. (العكور، 2007، 10)

3.2. عوامل تتعلق بالمجتمع:

تسهم البيئة المجتمعية بدور محوري في تشكيل سلوك الطلاب، ومن أبرز هذه العوامل:

- تأثير وسائل الإعلام التي تقدم نماذج بطولية عنيفة يتقمصها التلاميذ.
- تراجع دور الوازع الديني وتأثيره الأخلاقي.
- ضعف التشريعات والقوانين المجتمعية.
- وجود وقت فراغ كبير دون استثماره إيجابيا.
- انتشار العنف والعدوان في المجتمع.
- شيوع بعض العادات والتقاليد السلبية. (العدوي، 2008، 57)

ويرى العدوي أن النظرة الخاطئة تجاه المدرسة باعتبارها ملكا للدولة فقط، تدفع بعض أفراد المجتمع إلى العزوف عن دعمها والمشاركة في تحديد أهدافها أو سياساتها، رغم اقتناعهم بأهمية خدماتها. ويؤكد أن نجاح المدرسة في معالجة مشكلاتها يعتمد بدرجة كبيرة على تعاون المجتمع معها. (العدوي، 2008، 58)

4.2. عوامل تتعلق بالتنشئة الاجتماعية:

تلعب الأسرة دورا محوريا في تشكيل سلوك الأبناء، ومن أبرز العوامل المرتبطة بالتنشئة الاجتماعية:

- ارتفاع عدد أفراد الأسرة داخل المسكن الواحد.
- إقامة عدد من أفراد الأسرة في غرفة واحدة.
- الخلافات والصراعات الزوجية.
- التسلط الزائد تجاه الأبناء.

- الإهمال المفرط أو الحماية الزائدة. (العدوي، 2008، 60)

كما يسهم غياب التوجيه والإرشاد نتيجة انشغال الوالدين بأعباء الحياة، وعدم متابعة علاقات الأبناء بجماعة الرفاق، وضعف التنشئة التربوية، في تنامي السلوك العنيف. (الخولي، 2008، 78)

5.2. عوامل تتعلق بالطالب ذاته:

تتمثل في:

- الرغبة في الحصول على الممنوعات أو المحرمات.
- العجز عن إقامة علاقات اجتماعية سليمة.
- الشعور بالفشل أو الحرمان العاطفي.
- تضخم الأنا، حيث توجد علاقة طردية بين ارتفاع الأنا وممارسة العنف.
- الانفتاح الثقافي غير المنضبط. (العدوي، 2008، 61)

6.2. عوامل تتعلق بوسائل الإعلام وألعاب الأطفال:

تلعب وسائل الإعلام دورا بارزا في تشكيل سلوك العنف لدى الأطفال، من خلال البرامج والمسلسلات المليئة بالإثارة والحركة، والتي يسعى الطفل إلى تقليد مشاهدها على أرض الواقع، مما يعزز مفاهيم السيطرة والقتل والعدوان. (الدريعي، 2014: 04)

7.2. عوامل تتعلق بالذكاء والتحصيل الدراسي:

تشير بعض الدراسات إلى أن الطلاب المتصفين بالعنف يكونون أقل ذكاء وأقل تحصيلا دراسيا من غيرهم، ولكن دون أن يصل ذلك إلى مستوى الإعاقة العقلية أو الفشل الكامل. غير أن

دراسة حافظ وقاسم (1993) لم تجد ارتباطا مباشرا بين التحصيل الدراسي وأشكال العنف، بل وجدت ارتباطا إيجابيا بين التحصيل الجيد والسلوك السوي. (أبو صفية، 2012، 18)

كما أكد Furlong Michael وآخرون (1997: 263-280) وجود ارتباط قوي بين تعاطي المخدرات وكون الطالب ضحية للعنف المدرسي، مما يستدعي إدراج هذا العامل في برامج معالجة الإدمان والصراع المدرسي. (الخولي، 2008، 77-78)

8.2. عوامل نفسية:

تشمل الأسباب النفسية للعنف المدرسي ما يلي:

- الإحباط الناتج عن عرقلة تحقيق الأهداف.
- الحرمان والشعور بعدم العدالة.
- الصدمات النفسية والكوارث دون توفير دعم نفسي كافٍ.
- النمذجة وتقليد النماذج المؤثرة.
- التعرض السابق للعنف.
- تعزيز السلوك العنيف بصورة خاطئة.
- حماية الذات عند الشعور بالتهديد.
- حب الظهور خاصة في مرحلة المراهقة.
- الفراغ وعدم وجود بدائل إيجابية.
- الشعور بالاغتراب.
- (العلاقة بين العنف والاغتراب مثبتة في دراسات متعددة)

وغالبا ما يصدر العنف عن أفراد يعانون ضعفا في ضبط الدوافع عند مواجهة مواقف ضاغطة، مما يدفعهم إلى تبني السلوك العنيف.

يرى الباحث أن الأسباب الجوهرية للعنف المدرسي تعود في المقام الأول إلى الأسرة والبيئة التي ينشأ فيها التلميذ، خاصة في ظل الخلافات الأسرية، أو التدليل الزائد، أو المشكلات العائلية المختلفة. فإذا نشأ التلميذ في بيئة تتسم بالاضطراب، فإن ذلك ينعكس في صورة سلوك عنيف يمارسه داخل المدرسة وخارجها. (كزواي، 2019، ص 50)

3. مظاهر العنف المدرسي:

يمارس العنف المدرسي في مختلف المراحل التعليمية: التحضيرية، الابتدائية، المتوسطة، والثانوية، وإن كان بدرجات متفاوتة وأشكال متعددة. ويظهر هذا العنف في صورة سلوكات تتضمن التخريب، والسب، والضرب، والشتم، وهي تعبير عن طاقة كامنة داخل الفرد لا تظهر إلا بفعل مثيرات خارجية. وقد تكون هذه السلوكات بين التلاميذ أنفسهم، أو بينهم وبين المدرسين، أو بينهم وبين الإدارة المدرسية.

وتتجلى مظاهر العنف المدرسي في صور متعددة، من أبرزها ما يأتي:

1.3. التأخر والغياب عن المدرسة:

أصبحت ظاهرة التأخر والغياب المتكرر عن المدرسة سلوكا ملحوظا لدى عدد من التلاميذ، وهو ما يعكس سوء تكيفهم مع الحياة المدرسية. وقد تعود هذه الظاهرة إلى أسباب متعددة، منها إصابة التلميذ بأمراض مزمنة، أو كرهه للمدرسة أو لأحد المدرسين، أو سوء تنظيم الأسرة لوقته. كما قد

يكون المناخ المدرسي قائما على القسوة والتهديد، أو أن المنهج الدراسي لا يلبي حاجات التلميذ ولا يرتبط باهتماماته. (صالح حسن الداهري، 2000 ص 117)

2.3. الهروب من المدرسة:

يعبر الهروب من المدرسة غالبا عن رغبة التلميذ في الابتعاد عن أجوائها. (محمد منير مرسي، 1993 ص 173)

وترجع هذه الظاهرة إلى عدة أسباب، منها المعاملة السيئة التي يتلقاها التلميذ من المعلم أو المدير، أو حساسيته المفرطة للنقد، واعتزازه الشديد بذاته، ورغبته في تأكيد شخصيته. كما قد تعود إلى نقص الرقابة الأسرية، أو التأثر برفقاء السوء. (دراسات تربوية، 1993 ص 289)

3.3. تخريب أملاك المدرسة:

يقوم بعض التلاميذ بإلحاق أضرار جسيمة بممتلكات المدرسة، مثل تكسير النوافذ، والمصابيح الكهربائية، والكراسي، والطاولات، والأدراج. (دراسات تربوية، 1993 ص 289–290)

وقد اعترف أحد تلاميذ متقنة أحمد الهادي بقيامه خلال الموسم الدراسي بتخريب شبكة الكهرباء داخل القسم الذي يدرس فيه، إضافة إلى كسر عدد من الكراسي. (صالح بولعراوي، 2001 ص 12)

كما شلّت الدراسة في إحدى المتقن بولاية باتنة نتيجة تحطيم الكراسي. (ج. علاوي، 1992 ص 15)

ويعد هذا السلوك تعبيرا عن سخط التلاميذ تجاه بعض السلطات المدرسية أو المعلمين، أو محاولة للبحث عن مكانة مميزة وجذب الانتباه، أو الشعور بالأهمية داخل المدرسة. ورغم أن بعض

الإدارات قد تلجأ إلى استخدام القوة والعقاب، فإن ذلك قد يحقق نتائج آنية دون أن يشكل حلا جذريا. لذا ينبغي إشراك التلاميذ في المحافظة على ممتلكات المدرسة، وتعزيز إحساسهم بأنها ملك لهم، مع تزويدهم بالنصائح والإرشادات المناسبة. (دراسات تربوية، 1993 ص 289-290)

4.3. الاعتداء الجسدي على الزملاء:

شهدت بعض المؤسسات التعليمية مشاجرات استعملت فيها أسلحة بيضاء، كما حدث في متوسطة بوهارن، حيث أصيب تلميذان بجروح، ووصل الأمر في بعض الحالات إلى جرائم قتل.

كما سجلت حوادث مماثلة بمتوسطة بوعلام وادفل بالبليدة. وغالبا ما يكون الدافع وراء هذا السلوك هو لفت الانتباه، وإثبات الذات، أو التقليل من شأن الآخر، أو إظهار القوة والبطولة. وتتطلب مواجهة هذا المظهر دراسة حياة التلميذ المدرسية وعلاقاته بزملائه ومدرسيه ووالديه، وتحليل نوعية أصدقائه خارج المدرسة، وكيفية قضائه لوقت فراغه، وهواياته، وحالته الانفعالية. فقد يكون الدافع وراء العنف الغيرة أو ضعف الثقة بالنفس. (وزارة التربية، 1993 ص 13-14)

5.3. العنف ضد الأساتذة والإداريين:

يعد هذا المظهر من أخطر مظاهر العنف، خاصة في مرحلة المراهقة، حيث يشكك المراهق في سلطة الكبار، سواء الوالدين أو المعلمين. ويكون الدافع غالبا محاولة لاكتشاف الهوية وإثبات الذات، مع رفض السلطة إذا كانت ضاغطة أو غير منصفة، مما يولد الإحباط ويؤدي إلى ممارسة العنف. كما أن تمرد التلميذ يرتبط بنظرة المجتمع للمعلم ومكانته المهنية، إضافة إلى القيم والمعايير التي اكتسبها في أسرته. (وزارة التربية، 1993 ص 16)

6.3. العنف اللفظي (الشتم)

يسبب الشتم أضرارا نفسية عميقة للمراهق، نظرا لحساسيته تجاه الكلمات الجارحة التي تمس كرامته وثقته بنفسه. وهو في حاجة إلى الدعم والتشجيع أكثر من النقد اللاذع. وقد تترك التعليقات الجارحة أثرا دائما في نسيجه النفسي.

ويعد العنف اللفظي والمعنوي أحيانا أشد أثرا من العنف الجسدي، لأنه يصعب إثباته، ويؤثر سلبا على تكوين الشخصية، وقد يؤدي إلى البغضاء، أو كره المدرسة، أو الرسوب، أو التسرب المدرسي.

كما يعاني الأساتذة بدورهم من هذه الظاهرة، إذ يشتكون من سماع ألفاظ نابية من بعض التلاميذ، وهي ظاهرة تعكس تدهورا أخلاقيا في بعض المؤسسات. وقد يرتبط ذلك بالموقع الجغرافي لبعض المدارس القريبة من الأسواق الفوضوية وغيرها، حيث يلتقط التلاميذ ألفاظا بذيئة ويعيدون تداولها فيما بينهم أو يوجهونها للأساتذة خفية.

7.3. العنف الرمزي والعنصري:

يلجأ بعض التلاميذ إلى استخدام الإيماءات وتعابير الوجه وحركات اليد والرأس لإيذاء الآخرين نفسيا، مما يشعر الضحية بالدونية أو العجز أو التهديد. وغالبا ما يحدث ذلك أثناء انشغال المعلم بالشرح.

كما قد تتخذ السخرية طابعا يمس أسرة التلميذ أو أصله أو ثقافته أو بيئته، بهدف إشعاره بالخجل والدونية. (زياد الحكيم، 1997 ص 167)

8.3. السرقة والكذب:

ترتبط السرقة بدوافع متعددة، منها الرغبة في امتلاك أشياء لا يستطيع التلميذ الحصول عليها، أو الانتقام من زميل، أو التفاخر أمام الأصدقاء، أو الحصول على القبول الاجتماعي. وقد تكون تعبيرا عن العدوانية تجاه المجتمع أو الأقران. (محمد منير مرسي، 1993 ص 173)

أما ا الكذب يتمثل في عدم الصدق في نقل الوقائع، أو إنكار ما حدث، أو المبالغة فيه. ويرجع في مرحلة المراهقة إلى الخوف من العقاب، أو الرغبة في إرضاء الكبار، أو تجنب إزعاجهم، أو اللعب بأعصابهم، أو ضعف القدرة على التعبير، أو تقليد نماذج سلبية من الكبار. (دراسات تربوية، 1993 ص 288)

9.3. التدخين وتناول المخدرات:

تعد هذه الظاهرة من أخطر المشكلات في المؤسسات التعليمية، خاصة في المرحلة الثانوية، حيث يتعاطى بعض التلاميذ السجائر والمخدرات بدافع إثبات الرجولة أو التأثر برفقاء السوء. وقد يدفعهم ذلك إلى ممارسة سلوكات عنيفة كالتخريب والاعتداء والشجار. وتتطلب المواجهة تفهم خصائص المراهقين وحاجتهم الطبيعية لإثبات الذات. (وزارة التربية، 1993 ص 13-16)

10.3. الغش في الامتحانات:

تحولت الامتحانات في بعض الأحيان إلى غاية في حد ذاتها، مما يجعلها مصدر ضغط كبير على التلميذ، وقد يدفعه ذلك إلى الغش. (وزارة التربية، 1993 ص 143-145)

ويعكس الغش ضعف الشعور بالمسؤولية، ويقلل من قيمة الدافعية والتحصيل. وتشير الدراسات إلى أن التلاميذ الذين يمارسون الغش غالبا ما يتسمون بعدم الكفاءة الشخصية وضعف الاعتماد على النفس، كما أن المنهاج قد لا يتماشى مع قدراتهم واهتماماتهم. (دراسات تربوية، 1993 ص 287)

11.3. اللجوء إلى الانتقام:

عندما يشعر التلميذ بأنه مظلوم أو فشل في فرض ذاته، قد يلجأ إلى الانتقام من الآخرين، بإتلاف ممتلكاتهم أو سرقتها أو تمزيق كتبهم أو إهانة المعلم أو تخريب أدوات المدرسة. (دراسات تربوية، 1993 ص 290)

12.3. مشكلة حفظ النظام داخل الصف:

تعد مشكلة ضبط الصف من القضايا الأساسية المرتبطة بفعالية العملية التعليمية، إذ إن النظام شرط لتهيئة بيئة تعليمية مناسبة. (دراسات تربوية، 1993 ص290)

ومن السلوكات غير المرغوب فيها: الخروج من المقعد، الركض داخل الصف، العبث بالأشياء، التحدث دون إذن، عدم احترام التعليمات، التدخل في شؤون الآخرين، الصراخ، إتلاف الممتلكات، وسرقة المتعلقات. (محمد منير مرسي، 1993 ص 186)

13.3. الكتابة على الجدران:

تتجلى هذه الظاهرة في كتابة ألفاظ وعبارات ورسومات واضحة أو خربشات على جدران المدرسة ومرافقها. (الطاهر إبراهيمي، جابر نصر الدين، 2003 ص 305)

وتعد هذه الظاهرة تشويها للممتلكات العامة، وتعكس خللا تربويا يستوجب البحث عن أسبابه ومعالجته، إذ أصبحت في بعض الحالات انحدارا سلوكيا واضحا داخل المؤسسات التعليمية.

4. النظريات المفسرة لظاهرة العنف المدرسي:

تعددت الرؤى والتفسيرات العلمية التي حاولت سبر أغوار ظاهرة العنف، حيث انقسمت هذه التوجهات بين نظريات تركز على البناء النفسي الداخلي للتلميذ، وأخرى تبحث في التكوين البيولوجي، وصولا إلى التفسيرات التي تعزو الظاهرة للسياقات الاجتماعية والثقافية. وفيما يلي استعراض تفصيلي لهذه النظريات:

1.4. نظرية التحليل النفسي (المقاربة الغريزية):

يرتكز رواد مدرسة التحليل النفسي، وعلى رأسهم سيجموند فرويد (Freud)، على فرضية مفادها أن العنف والعدوان هما سلوكيات فطرية تنبع من رغبة الفرد في تصريف شحنات طاقة عدوانية كامنة بداخله. فالعنف هنا ليس إلا استجابة غريزية تهدف لإشباع "نزعة العدوان"، سواء تجلى ذلك في صورة اعتداء مباشر على الآخرين وإلحاق الأذى بهم، أو في صورة ارتداد نحو الذات وإهانتها. ويؤكد هذا الاتجاه ضرورة وجود محفزات خارجية تعمل كقوة استثارة لهذه الطاقة الكامنة، حيث تشبه هذه المثيرات بالإصبع الذي يضغط على زناد البندقية ليطلق طاقات العنف المكبوتة (حسين، 2014، ص 170).

كما أشار فرويد إلى أن العدوان ينبثق من "غريزة الموت" التي يولد بها الإنسان، والتي تهدف أساسا إلى التدمير والعودة بالكائن إلى حالة السكون أو اللاحياة. وبناء عليه، يعد السلوك العنيف الظاهر مجرد تجسيد لهذه الغرائز الولادية. ومع ذلك، يمكن توظيف هذه العدوانية لخدمة الحياة إذا ما نجح المجتمع في ضبطها وتوجيهها نحو العالم الخارجي بشكل بناء (مثل التفوق الرياضي أو العملي) دون الانزلاق نحو السادية، مع ضرورة وعي المجتمع بأهمية إيجاد منافذ آمنة لتصريف هذا العنف (وناسي، 2017، 259).

2.4. نظرية الإحباط–العدوان (المقاربة الدافعة):

تفسر هذه النظرية السلوك العدواني بوصفه نتاجا لدافع يتولد لدى الفرد، مما يحتم على العضوية العمل على خفض حدة هذا الدافع. ومن أبرز منظريها ميللر (Miller)، ودولارد (Dollard)، وسيزر (Seaser)، الذين ركزوا على الأبعاد الاجتماعية للسلوك. فالعدوان يعد من أبرز الاستجابات الناتجة عن المواقف الإحباطية، سواء كان عدوانا لفظيا أو بدنيا، وغالبا ما يوجه الفرد هذا العدوان نحو مصدر الإحباط مباشرة للتخلص منه أو كاستجابة انفعالية للتوتر المرافق للإعاقة (كفاوين، 2015، 1496).

وترى هذه النظرية أن شدة النزعة العدوانية ترتبط طرديا بكمية الإحباط، والتي تتحدد بثلاثة عوامل: أهمية الهدف المراد تحقيقه، وشدة الرغبة في رد الفعل، وعدد مرات إعاقة الفرد عن تحقيق مبتغاه. كما يميل الفرد لاستخدام العنف ضد كل ما يعيق تفريغ شحنته العدوانية الأصلية. وفي الوسط المدرسي، يلعب "إحباط المكانة" دورا كبيرا؛ حيث يواجه الأطفال الذين يفتقرون لأدوات النجاح (بسبب خلفياتهم الاجتماعية أو نقص التنشئة) فشلا دراسيا يولد إحباطا عميقا، مما يدفعهم لرفض الأنظمة القائمة وانتهاج سلوكيات عنيفة كجماعات داخل أو خارج المدرسة (كفاوين، 2015، 1496).

3.4. نظرية التعلم الاجتماعي (المقاربة بالاكتساب):

تنطلق هذه النظرية من مبدأ أن العنف هو سلوك مكتسب يتعلمه الطفل عبر قنوات مختلفة، أبرزها "القدوة". ويؤكد ألبرت باندورا (Bandura) أن الطفل يكتسب أنماط السلوك الاجتماعي والاتجاهات عبر الملاحظة والتقليد، فالعدوان هنا ليس غريزة بل استجابة متعلمة تزداد احتمالية تكرارها كلما تلقى الفرد تعزيزا عليها. وفي تجربته الشهيرة، أثبت باندورا أن الأطفال الذين شاهدوا

نماذج عدوانية (سواء حقيقية أو سينمائية) أظهروا استجابات عنيفة تفوق بكثير الأطفال الذين لم يتعرضوا لتلك النماذج.

وخلصت نتائج أبحاثه إلى أن التعلم بالملاحظة يؤدي إلى ثلاثة آثار رئيسية: تعلم استجابات جديدة تماما، أو إضعاف الكوابح النفسية تجاه العنف، أو تسهيل ظهور سلوكيات كانت موجودة مسبقا لكنها غير مفعلة (الزليطني، 2014، 180). كما يمارس المعتدي ما يسمى بـــ "التحرر من العقاب الذاتي"، حيث يقنع نفسه بأن الضحية يستحق الأذى، مجردا إياه من صفاته الإنسانية ليبرر لنفسه ممارسة العنف.

4.4. النظرية البيولوجية (المقاربة العضوية):

يرى هذا التوجه أن العنف متجذر في الطبيعة البيولوجية للإنسان وجزء من تكوينه الغريزي اللازم لاستمرار النظم الاجتماعية. ويعد "لمبروزو" من رواد هذا الفكر، حيث افترض وجود "جبرية بيولوجية"؛ أي أن بعض الأفراد يمتلكون استعدادات جينية أو تكوينات عضوية تجعلهم أكثر عرضة للانحراف من غيرهم (الطيار، 2005، 66).

وتركز هذه النظرية على دور الجينات، الهرمونات، والجهاز العصبي، حيث ينمو لدى الإنسان ميكانيزم فسيولوجي ينشط عند الغضب، مسببا تغيرات حيوية مثل: تسارع نبضات القلب، ارتفاع ضغط الدم، زيادة الجلوكوز، وانكماش العضلات تأهبا للمواجهة، وفي هذه الحالة، تزداد الدورة الدموية في الأطراف ويقل الإدراك الحسي للألم، مما يجعل الفرد في حالة استنفار بدني كامل لممارسة العنف (عمارة، 2008، 36).

5.4. نظرية العدوان الانفعالي (المقاربة المعرفية):

تطرح هذه النظرية رؤية مفادها أن العنف قد يكون مصدرا للمتعة الشخصية، حيث يجد البعض لذة في إيذاء الآخرين كوسيلة لإثبات الرجولة والقوة أو نيل مكانة اجتماعية معينة، فعندما يجد الفرد أن سلوكه العدواني يمنحه "مكافآت" معنوية أو مادية، يصبح هذا السلوك مجزيا ومرضيا له، وقد يمارسه حتى دون وجود مثير خارجي، لمجرد التخلص من الضجر.

وتؤكد النظرية أن الأفكار والتصورات الذهنية تؤثر بشكل حاسم على السلوك الانفعالي؛ فكيفية تفسير الفرد للمواقف المحيطة به وحالته الانفعالية هي التي تحدد نوع رد فعله العنيف (بدوي، 2015، 40).

من خلال استعراض هذه النظريات، يتبين أنها تشكل وحدة متكاملة لتفسير العنف؛ فهو سلوك ناتج عن تداخل دوافع غريزية (التحليل النفسي)، واكتساب بيئي (التعلم الاجتماعي)، واستعداد عضوي (البيولوجية)، ورد فعل على إحباطات حياتية، بالإضافة إلى كونه وسيلة لإثبات الذات وتحقيق المتعة في بعض الأحيان. (كزواي، 2019، ص 60)

5. نتائج وأثار العنف المدرسي:

تعد البيئة التربوية السوية والملائمة حجر الزاوية في نمو التلميذ واكتمال ملامح شخصيته وفق أسس نفسية واجتماعية متزنة. وفي المقابل، فإن ممارسة التعليم في مناخ عشوائي تسوده العدائية، أو تعريض التلميذ لشتى أشكال الاعتداء، يؤدي إلى نتائج وخيمة وتأثيرات سلبية عميقة تطال كافة جوانب حياته، بدءا من الجانب السلوكي والانفعالي وصولا إلى الجوانب الاجتماعية والتعليمية. (صونية، 2018، ص 32) وتتضح هذه الآثار فيما يلي:

1.5. الانعكاسات على المجال السلوكي:

تتبلور لدى التلميذ مجموعة من الاضطرابات السلوكية المعقدة كأثر مباشر للضغط النفسي الناتج عن العنف، حيث تتشوه بنية شخصيته لتصبح غير سوية، وتظهر عليه علامات اللامبالاة، التوتر المستمر، وضعف القدرة على التركيز الذهني. وفي حالات الانحراف المتقدمة، قد يندفع التلميذ نحو سلوكيات خطرة مثل تعاطي المواد المخدرة أو المسكرات كنوع من الهروب النفسي. كما تبرز مظاهر العنف في صورة أفعال تخريبية تمس الممتلكات المدرسية، أو التلفظ بألفاظ نابية وشتائم، بالإضافة إلى الخوف المرضي والسرقة وعدم الانضباط العام، وهي سلوكيات تعكس حالة الخلل النفسي التي يعيشها التلميذ المعنف (الخولي، 2008).

2.5. الانعكاسات على المجال التعليمي:

لا تقتصر أضرار العنف على السلوك الظاهري، بل تمتد لتضرب العمق الأكاديمي للتلميذ؛ إذ يلاحظ تراجع حاد في التحصيل الدراسي، وكثرة الغيابات المتكررة عن الحصص، والإحجام عن المشاركة في الأنشطة الصفية. هذه الظروف المحيطة بالتلميذ تجعل من عملية التكيف مع البيئة المدرسية أمرا بالغ الصعوبة، مما قد يؤدي في نهاية المطاف إلى الرسوب المتكرر أو الانقطاع الكلي عن الدراسة (التسرب المدرسي)، نتيجة فقدان الدافعية والشعور بالإحباط (الخولي، 2008).

3.5. الانعكاسات على المجال الاجتماعي:

يترك العنف المدرسي ندوبا غائرة في النسيج الاجتماعي للطفل، حيث يميل المعنفون إلى الانزواء والعزلة الاجتماعية، ويعانون من برود في المشاعر تجاه الآخرين، مما يؤدي إلى قطيعة مع الأقران والأصدقاء. ويؤكد المختصون في علم الاجتماع التربوي وعلم النفس أن الشخصية المعنفة

تكون مشحونة بالتوتر، وتفتقر للقدرة على التكيف الاجتماعي السليم، مما يجعل الاضطرابات والانعزالية هي السمة الطاغية على علاقاتهم الإنسانية (عبد الله، 2003).

4.5. الانعكاسات على المجال الانفعالي:

يتعرض التلميذ لهزة عنيفة في شعوره بالأمان والاستقرار النفسي، مما يزعزع ثقته بنفسه ويجعله فريسة للقلق الزائد والاكتئاب والخوف المرضي. هذا الاختلال الانفعالي يقلل من قدرته على التوافق مع المحيط المدرسي، وتظهر نتائجه لاحقا في تدني المستوى العلمي وغياب الانضباط الشخصي (الخولي، 2008).

كما قد يلجأ التلميذ بشكل لا شعوري إلى آليات دفاعية أو حيل نفسية مثل "التمارض" واختلاق الأعذار الواهية والمشادات الكلامية أو الجسدية، رغبة منه في الهروب من المدرسة التي ارتبطت في ذهنه بذكريات سيئة وتجارب مؤلمة. (صونية، 2018، ص 33)

6. الوقاية والعلاج من العنف المدرسي:

تتطلب مواجهة ظاهرة العنف المدرسي وضع استراتيجية شاملة تجمع بين الحزم في تطبيق الأنظمة، والوقاية المبكرة، والتدخل العلاجي القائم على أسس علمية وتربوية. فالعلاج لا ينفصل عن الوقاية، وكلاهما يستندان إلى فهم العوامل المؤدية للسلوك العدواني والعمل على معالجتها في البيئة المدرسية وخارجها.

1.6. الجانب التنظيمي والقانوني في العلاج:

من أجل الحد من تنامي السلوك العدواني داخل المؤسسات التعليمية، ينبغي اعتماد نظام عقوبات منظم يتناسب مع درجة خطورة السلوك. فتحال السلوكات العدوانية البسيطة إلى مدير

المؤسسة لاتخاذ الإجراءات التربوية المناسبة، بينما تعرض السلوكات الأكثر خطورة على المجلس التأديبي، في حين تخضع الأفعال الجسيمة كالعنف الجسدي أو الجنسي، وحمل السلاح، وبيع المخدرات إلى المتابعة وفق القانون المدني. ويهدف هذا التنظيم إلى إرساء مبدأ العدالة والردع التربوي دون إفراط أو تفريط. (صونية، 2018، ص 33)

2.6. مسؤولية المؤسسة التربوية والوزارة الوصية في الوقاية:

تقع مسؤولية الوقاية داخل البيئة المدرسية على عاتق الوزارة الوصية والهيئات المعنية، وذلك عبر الاهتمام بعدة جوانب متكاملة (الخولي، 2008، ص 184):

أولا: الناحية الإنسانية والاجتماعية

يتم ذلك من خلال توضيح حقوق التلاميذ وواجباتهم، وتعزيز العلاقة الإيجابية بينهم وبين الأساتذة، بحيث يتكفل المعلمون بمساعدتهم في مواجهة مشكلاتهم اليومية. ولا يتحقق هذا الهدف إلا باختيار أساتذة أكفاء وفق أسس موضوعية تضمن الكفاءة العلمية والتربوية.

ثانيا: الناحية الإدارية

يستلزم الأمر اختيار إداريين تتوافر فيهم الكفاية العلمية والإدارية والخلقية، مع تنظيم دورات تدريبية مستمرة لتطوير مهاراتهم القيادية والتربوية.

ثالثا: الناحية التربوية

تشمل تدريب التلاميذ على التعبير الشفوي والكتابي بلغة واضحة تمكنهم من عرض أفكارهم والكشف عن مشكلاتهم ومشاعرهم المكبوتة، إضافة إلى تشجيع المتفوقين ومساندة الضعفاء دراسيا ونفسيا.

ولا تقتصر الوقاية على البيئة المدرسية فحسب، بل تمتد إلى معالجة العوامل الخارجية المؤثرة، وفي مقدمتها الأسرة من خلال العمل على حل المشكلات الأسرية لتحقيق تنشئة اجتماعية سليمة، إلى جانب التربية الإعلامية للحد من التأثيرات السلبية لوسائل الإعلام، والاهتمام بالجانب النفسي للأطفال الذين يعانون من اضطرابات أو إعاقات، مع مراعاة أثر جماعة الرفاق من خلال المتابعة الأبوية والتوجيه المستمر. كما أن معالجة المسببات المباشرة للعنف، مثل تعاطي المخدرات والكحول، تمثل جزءا أساسيا من الوقاية الشاملة. (الخولي، 2008)

وتتطلب هذه الجهود الاعتماد على دراسات علمية وأبحاث ميدانية تسهم في الحد من انتشار الظاهرة قبل تفاقمها داخل المجتمع المدرسي.

3.6. ضبط السلوك العدواني وأساليب تعديله:

أكد روبين فكس (1982) أن الإنسان قادر على تنظيم دوافعه الأساسية، ومنها العدوان، كما ينظم دوافعه الأخرى، مما يدل على إمكانية التحكم في السلوك العدواني وتعديله (عياش، 2009، ص 27).

ومن أبرز الأساليب المستخدمة في ضبط السلوك العدواني التعزيز التفاضلي، الذي يقوم على تعزيز السلوكيات الاجتماعية المرغوبة وتجاهل السلوكيات غير المرغوبة. وقد أثبتت دراسة أجراها Brown & Ellio فاعلية هذا الأسلوب في تعديل السلوك العدواني اللفظي والجسدي لدى أطفال الحضانة، حيث طلب من المعلمين تعزيز التفاعل الإيجابي بين الأطفال وتجاهل سلوكيات الاعتداء (عياش، 2009، ص 27).

كما ينبغي أن تركز الجهود الوقائية على مرحلتي الطفولة والمراهقة، لأن السلوك العنيف يتشكل غالبا عبر مسار تطوري يبدأ في الطفولة المبكرة. ومن المنظور التربوي الإسلامي، يعد ترسيخ

العقيدة الإيمانية عاملا أساسيا في الوقاية من السلوكيات الانحرافية والعنيفة، إذ تسهم العبادات في تهذيب النفس وتربيتها على الرفق والاتزان (الطيار، 2005، ص 79-80).

4.6. برامج الوقاية الأسرية والتربوية:

تشمل الإجراءات الوقائية تنظيم ورش ولقاءات توعوية للآباء والأمهات لشرح أساليب التنشئة السليمة التي تقوم على منح الطفل مساحة للتفكير وإبداء الرأي، والتركيز على الجوانب الإيجابية في شخصيته، واستخدام أساليب التعزيز بمختلف أنواعها.

كما ينبغي إتاحة الفرصة للطلبة لممارسة الأنشطة الرياضية والهوايات المتنوعة، لما لها من دور في تفريغ الطاقات وبناء التوازن النفسي والاجتماعي.

5.6. أساليب تعديل السلوك والإرشاد النفسي:

يرتكز التدخل العلاجي على استخدام أساليب تعديل السلوك بعيدا عن العقاب، مثل التعزيز السلبي، وتكلفة الاستجابة، والتصحيح الزائد، وكتابة الاتفاقيات السلوكية، والمباريات الصفية. كما تسهم الأساليب المعرفية والعقلانية الانفعالية السلوكية في خفض العنف من خلال:

- توعية التلاميذ بنتائج السلوك العنيف.
- تدريبهم على مهارات حل المشكلات.
- تعليمهم أساليب ضبط الذات وتوجيهها وتقييمها.
- تنمية المهارات الاجتماعية.
- تصحيح المفاهيم الخاطئة المرتبطة بمفهوم الرجولة.

ويتم ذلك عبر جلسات التوجيه الجمعي، وتفعيل الإذاعة المدرسية، والبرامج الإعلامية الداخلية.

أما على المستوى العلاجي، فينفذ قسم التوجيه والإرشاد برامج متخصصة للطلبة العدوانيين تستند إلى نظريات الإرشاد النفسي، كما يقدم الدعم والمساندة النفسية للطلبة المتأثرين بالصدمات والأزمات من خلال جلسات التفريغ الانفعالي وتعزيز مفهوم الذات والشعور بالأمن النفسي والاجتماعي.

6.6. دور المعلم والمرشد الطلابي:

للمعلم دور محوري في الوقاية من العنف، إذ إن أسلوبه التسلطي قد يسهم في ظهور اضطرابات سلوكية نتيجة الكبت. ونظرا لتعدد أدواره بوصفه موجها وقدوة، فإن نجاحه في أداء مهمته يتطلب تمتعا بالصحة النفسية، والاتزان، والقدرة على التكيف مع الآخرين، ليكون نموذجا إيجابيا يحتذي به الطلاب.

كما يؤدي المرشد الطلابي دورا أساسيا في الوقاية من الانحرافات السلوكية والاجتماعية من خلال الممارسة المهنية لعمليات التوجيه والإرشاد (النيرب، 2008، ص 53).

ومن أهم آليات التوجيه والإرشاد لتنمية التفكير الاجتماعي لدى الطلاب:

- حصص التوجيه الجماعي والإرشاد الجمعي.
- المقابلات الفردية.
- التعاون مع الهيئة المدرسية.
- التركيز على البرامج الوقائية للحد من السلوك العدواني.
- تدريب الطلاب على حل الصراعات بالحوار والتفاوض.

- اكتشاف الطلاب ذوي الشخصيات القيادية وتدريبهم على إدارة النزاعات سلميا ليقوموا بتوعية زملائهم (مغنية، 2017، ص 77).

إن الوقاية والعلاج من العنف المدرسي عملية تكاملية تستلزم تضافر جهود المدرسة والأسرة والمجتمع، والاعتماد على أساليب علمية مدروسة تجمع بين الحزم التربوي، والدعم النفسي، وبناء القيم، وتنمية المهارات الاجتماعية، بما يضمن بيئة مدرسية آمنة تسهم في تنشئة أجيال متوازنة نفسيا واجتماعيا. (صونية، 2018، ص 34)

خلاصة الفصل:

نستخلص من دراستنا لهذا الفصل أن العنف المدرسي ليس مجرد فعل معزول، بل هو نتاج تفاعل معقد بين عوامل نفسية واجتماعية وبيولوجية تكاتفت لتشكل سلوكا عدوانيا يهدد استقرار العملية التربوية. فمن خلال استعراض التعاريف والنظريات المفسرة، اتضح أن العنف قد يكون استجابة غريزية مكبوتة، أو سلوكا متعلما بالمحاكاة، أو حتى رد فعل انفعالي ناتج عن الإحباط وفشل التكيف.

كما كشف الفصل أن الأسباب تتجاوز أسوار المدرسة لتجذر في التنشئة الأسرية والضغوط المجتمعية، مما يولد آثارا مدمرة لا تقتصر على التحصيل الدراسي فحسب، بل تمتد لتشوه البناء القيمي والنفسي للتلميذ، وتخلق لديه حالة من الاغتراب وعدم الأمان. وبناء على ذلك، فإن الوقاية والعلاج يتطلبان تظافر جهود الأسرة والمدرسة والمرشد الطلابي، عبر تبني أساليب التعزيز الإيجابي، وتفعيل قنوات الحوار، وتنمية المهارات الاجتماعية، لضمان تحويل الفضاء المدرسي من بيئة طاردة ومشحونة بالعداء إلى بيئة آمنة تضمن النمو المتكامل لشخصية التلميذ.

الفصـــل الثالث: التحصيل الدراسي

1. تعريف التحصيل الدراسي
2. أنواع التحصيل الدراسي
3. أهمية وأهداف التحصيل الدراسي
4. مبادئ التحصيل الدراسي
5. العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي
6. قياس التحصيل الدراسي

تمهيد:

يعد التحصيل الدراسي من أكثر المفاهيم تداولا وتجذرا في الأوساط المعرفية والتربوية على حد سواء؛ إذ لم يعد مجرد مصطلح تقني، بل صار المرآة الحقيقية التي تعكس كفاءة العملية التعليمية برمتها. وقد نال هذا المفهوم حيزا واسعا من اهتمام الباحثين والتربويين، لكونه المقياس الجوهري لمدى تحقق الأهداف التعليمية، والمؤشر الذي يستدل به على حجم المعارف والمهارات التي استقرت في ذهن المتعلم نتيجة احتكاكه بالمناهج الدراسية.

بناء على ذلك، يمكن القول إن التحصيل العلمي هو الخلاصة النهائية لتفاعل عوامل دافعية وبيئية، وأخرى عقلية ومعرفية؛ فهو يتجاوز حدود الجدران المدرسية وطرق التدريس التقليدية ليتأثر بظروفٍ أعمق ترسم في النهاية الملامح الحقيقية للمستوى العلمي للأبناء. ومن هذا المنطلق، يسعى هذا الفصل إلى تفكيك مفهوم التحصيل الدراسي.

1. تعريف التحصيل الدراسي:

1.1. التعريف اللغوي:

يعرف التحصيل في اللغة بأنه: "حصل الشيء، بمعنى أن الشخص ينال أو يحصل على ما كان يرغب في الحصول عليه، والتحصيل تميز ما يحصل أو ما يتم اكتسابه، وقد حصلت الشيء تحصيلا، جمع ونخل الشيء، تجمع وثبت، والمحصول الحاصل، وتحصيل الكلام ورده إلى محصول." (السامعي، 2017، ص 14)

كما جاء في معناه اللغوي الدقيق أن التحصيل يعني تمييز ما يحصل، وقد عرفه الراغب بأنه:

"التحصيل: إخراج اللب من القشور كإخراج الذهب من حجر المعدن، والبر من التبن، أو كإظهار الحاصل الحساب." (السامعي، 2017، ص 14)

2.1. التعريف الاصطلاحي:

يعد التحصيل الدراسي هو: "العائد الملموس للاستثمار في مجال التعليم، باعتباره الناتج المباشر عن العملية التعليمية التعلمية، ويتأثر التحصيل الدراسي بعدة عوامل منها المتعلقة بالمتعلمين في حد ذاتهم، ومنها ما يتعلق بالعوامل البيئية المحيطة بالمتعلم سواء أكانت البيئة القريبة من الأفراد وهي الأسرة أو ما دونها من مؤثرات خارجية كالمجتمع وجماعة الرفاق والمؤسسات الدينية (المسجد – المدارس القرآنية.. إلخ)." (رقية، 2017، ص 148)

كما يعرف التحصيل بأنه: "مقدار ما يكتسبه الفرد من المعرفة أو المهارة نتيجة التدريب والمرور بخبرات سابقة." (زكية)

وعرفته جوهرة الصقر بأنه: "عملية اكتساب مجموعة من الخبرات والمعارف والمهارات الخاصة بالمواد الدراسية بطريقة منظمة ومقصودة والذي يتم قياسه بواسطة الاختبارات المدرسية." (اللطيف، 2014، ص 14)

ويعد التحصيل الدراسي عبارة عن: "مجموعة من المهارات والخبرات المعرفية التي يستطيع التلميذ أن يستوعبها ويحفظها ويتذكرها عند الضرورة مستخدما في ذلك عوامل متعددة كالفهم والانتباه والتكرار الموزع على فترات زمنية معينة." (رقية، 2017، ص 185)

أما العالم حلواني فيعرفه بأنه: "مقدار ما يحققه الطالب من مجموع الدرجات طوال العام الدراسي من أعمال والاختبارات الشفهية والتحريرية والتقويم المستمر في جميع المواد الدراسية." (اللطيف، 2014، ص 83)

كما يرى يحيى زكريا أن التحصيل الدراسي هو: "بلوغ التلميذ مستوى معين في مادة أو مواد تحددها المدرسة وتعمل من أجل الوصول إليه بهدف مقارنة مستواه، أي ما حققه ذلك التلميذ من نجاح واستيعاب المعارف المتعلقة بالمواد التي يدرسها في فترة من الزمن أو مقارنة التلاميذ بعضهم لبعض في الاختبارات." (زكية، ص 148)

ويدقق الصالح في تعريفه للتحصيل على النتائج والأثر بأنه: "تتاج عن عملية التعليم المتمثل في متوسط درجات المواد للطلاب باستخدام الاختبارات." (اللطيف، 2014، ص 83)

وقد تعددت تعريفات الباحثين للتحصيل الدراسي تبعا لاختلاف منطلقاتهم النظرية وتخصصاتهم العلمية، حيث عرفه أدشب الخالدي بأنه: "النشاط المعرفي للتلميذ يستدل عليه من مجموع الدرجات التي يحصل عليها في أدائه لمتطلبات الدراسة." (بنو محمد، د.س، ص 207–209)

كما عرفه الطاهر سعد الله بأنه: "المعرفة التي يتحصل عليها المتعلم، وهو أداء يقوم به الطالب في الموضوعات المدرسية المختلفة والذي يمكن إخضاعه للقياس عن طريق درجات الاختبار أو تقديرات المعلمين أو كليهما." (الطاهر سعد، 1991، ص 46-47)

ويرى عبد الرحمان العيسوي أن التحصيل هو: "مقدار المعرفة أو المهارة التي حصل عليها التلميذ نتيجة التدريب والمرور بخبرات سابقة، وتستخدم كلمة تحصيل غالبا للإشارة إلى التحصيل الدراسي أو التعليم، أو تحصيل العامل من الدراسات التجريبية التي يلتحق بها." (العيسوي، 1987، ص 166)

أما صلاح علام فيعرف التحصيل الدراسي بأنه: "يمثل درجة الاكتساب التي يحققها الفرد في مادة معينة أو في مجال تعليمي معين، أو هو مستوى النجاح الذي يحرزه التلميذ في تلك المادة ويحدد بواسطة درجة الاختبار أو الدرجات المتخذة من قبل المعلمين أو كلاهما، وهو كذلك مستوى اكتساب التلميذ للحقائق والمفاهيم والمعلومات المنظمة في وحدة بناء الكائن الحي عند مستويات الاستذكار والفهم التطبيقي، والذي يقدر بالدرجات التي يحصل عليها التلميذ في الاختبار التحصيلي المعد لهذا الغرض." (بن يوسف آمال، 2008، ص 68)

كما عرفه صلاح الدين علام بأنه: "مقدار استيعاب التلاميذ لما تعلموه من خبرات معينة في مادة دراسية مقررة، وتقاس بالدرجات التي تحصل عليها التلاميذ في الاختبارات التحصيلية." (رشاد صلاح الدين، 1995، ص 23)

3.1. التعريف النفسي:

يعرف حمدان التحصيل الدراسي بأنه: "سلوك أو استجابة تظهر في شكل معلومة بسيطة كحرف، أو كلمة أو رقم محدود أو مسؤولية مختصرة ذات حجم كبير." (اللطيف، 2014، ص 82)

وعليه لا يمكن تجاهل التمييز بين السلوك والمعلومة، فليس كل ما يتعلمه الطالب يمكن أن يمارسه كسلوك كالمعادلات الفيزيائية وغيرها، مما يدفع البعض إلى النظر في التحصيل الدراسي باعتباره مجرد الدرجات التي يحققها الطالب في الاختبارات. (اللطيف، 2014)

4.1. التعريف النفسي التربوي:

يرى أحمد زكي صالح أن التحصيل الدراسي في منظور نفسي تربوي يشمل كل ما يتم تعلمه، ولما كانت وظيفة المدرسة تتمثل في التأثير المنظم على سلوك التلاميذ لإحداث تغيرات محددة، فإن جميع هذه التغيرات تعد جزءا من عملية التحصيل، وبما أن الأهداف التعليمية تنشد تغيرات واسعة في عقلية التلميذ وتشخيصه يشمل كل هذه النواحي الاختبارات. (زكية، ص 148–149)

من خلال هذه التعاريف المتنوعة والمختلفة للتحصيل الدراسي حسب طبيعة تخصص الباحث، نرى بأنها كلها متداخلة ومتكاملة ومرتبطة ببعضها البعض، ومنها يمكن أن نستنتج التعريف التالي:

"هو مستوى الفهم والاستيعاب والإنجاز الذي يصل إليه التلميذ ويتأثر بعدة متغيرات، ويقاس بأدوات وآليات محددة ومقننة، ولا يقتصر على التلميذ (المتعلم) بل يمتد إلى تقييم أداء المعلم والمنهاج الدراسي، وكذا الأسلوب التعليمي." (أحمد، 2025، ص 35)

2. أنواع التحصيل الدراسي:

يمكن التمييز بين شكلين أساسيين من التحصيل الدراسي، يتمثل الأول في التحصيل الدراسي الجيد الذي يقود إلى النجاح المدرسي، بينما يتمثل الثاني في التحصيل الدراسي الضعيف الذي يعرف غالبا بالتأخر الدراسي. ويعكس هذان الشكلان مستوى استجابة التلميذ لمتطلبات العملية التعليمية، ومدى توافق أدائه مع الأهداف التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها.

1.2. التحصيل الدراسي الجيد:

يرتبط التحصيل الدراسي الجيد ارتباطا وثيقا بمفهوم النجاح المدرسي، إذ يقصد به بلوغ التلميذ مستوى معينا من الأداء والتحصيل يتوافق مع الأهداف التعليمية التي وضعتها المؤسسة التربوية. فالنجاح الدراسي لا يعني مجرد الانتقال من سنة دراسية إلى أخرى، بل يدل على تمكن التلميذ من استيعاب المعارف والمهارات المقررة، وقدرته على توظيفها في الوضعيات التعليمية المختلفة.

كما أن النجاح المدرسي يطلق عادة على فئة من التلاميذ الذين يحققون مستوى معينا من التفوق أو الأداء المرضي في مختلف المواد الدراسية، بما يعكس انسجام قدراتهم مع متطلبات المنهاج الدراسي. وبالتالي فإن التحصيل الجيد يعبر عن حالة من التوازن بين قدرات المتعلم من جهة، ومحتوى البرامج التعليمية وأساليب التقويم المعتمدة من جهة أخرى.

ومن المهم الإشارة إلى أن التحصيل الدراسي المتوسط يدرج غالبا ضمن دائرة التحصيل الجيد، ما دام يسمح للتلميذ بالانتقال إلى السنة الموالية مع بقية زملائه الذين حققوا نجاحا دراسيا. فالمعيار المعتمد في هذه الحالة هو تحقيق الحد الأدنى من الكفاءات المطلوبة للانتقال، حتى وإن لم يبلغ التلميذ مستوى التفوق. (مصطفى المنصوري، 2005، ص 47)

2.2. التحصيل الدراسي الضعيف (التأخر الدراسي):

أما التحصيل الدراسي الضعيف، فيمثل صورة من صور الاختلال في الأداء المدرسي، حيث تظهر فجوة واضحة بين ما هو متوقع من التلميذ وبين ما ينجزه فعليا في الواقع. فهو يعبر عن حالة عدم التناسق بين إمكانيات المتعلم العقلية واستعداداته من جهة، ومستوى تحصيله الدراسي من جهة أخرى.

ويقصد به أن يتأخر التلميذ في تحصيله المدرسي تأخرا ملحوظا، رغم امتلاكه قدرات عقلية واستعدادات تؤهله لتحقيق نتائج أفضل. وفي هذه الحالة يوصف التلميذ بأنه متأخر تحصيليا، ويكون هذا التأخر لا يرجع إلى ضعف في الذكاء أو قصور في الاستعداد، وإنما إلى أسباب أخرى قد تكون نفسية أو اجتماعية أو أسرية أو مدرسية. (زلوف منيرة، 2014، ص 47)

وفي هذا السياق يشير رياض عزيزة إلى أن: "فإن التأخر الدراسي يظهر على أساس انخفاض نسبة التحصيل الدراسي والدرجات التي يحصل عليها المتعلمين في الاختبارات التي تجرى في المواد الدراسية المقررة داخل المدرسة."

ومن خلال هذا الطرح يتضح أن معيار الحكم على التأخر الدراسي يعتمد أساسا على النتائج الكمية المتمثلة في الدرجات، غير أن هذه النتائج لا تعكس بالضرورة القدرات الحقيقية للتلميذ، بل قد تكون مؤشرا لوجود عوامل مؤثرة تعيق استثمار تلك القدرات بالشكل المطلوب.

وعليه، فإن التحصيل الدراسي الضعيف لا ينبغي النظر إليه باعتباره مشكلة فردية مرتبطة بقدرات المتعلم فحسب، بل هو ظاهرة مركبة تتداخل فيها عدة أبعاد، مما يستوجب دراستها وتحليل أسبابها من مختلف الجوانب النفسية والتربوية والاجتماعية.

3.2. التحصيل الدراسي المتوسط:

يقصد بالتحصيل الدراسي المتوسط أو "النجاح العادي" وصول المتعلم إلى عتبة كافية من المهارات والمعارف العلمية التي تمكنه من الانتقال بفاعلية من مستوى دراسي إلى مستوى أعلى. وتتجسد هذه الفئة في التلاميذ الذين يحققون نتائج تقييمية تتراوح ما بين المتوسطة والحسنة (لعمور، 2012).

وبناء على ذلك، تظل نتائج الاختبارات والامتحانات التحصيلية هي المعيار الجوهري الذي يستند إليه المعلم في تقييم مستوى التلميذ وتصنيفه. وفي حالات "النجاح العادي" أو "التأخر الدراسي"، تبرز الحاجة الملحة لتكاتف جهود المثلث التربوي (المعلم، التلميذ، والأسرة) لمضاعفة العمل وتجاوز العثرات، كما قد يستدعي الأمر أحيانا مراجعة المناهج التعليمية وتطويرها بما يتناسب مع القدرات المتباينة لكل متعلم

3. أهمية وأهداف التحصيل الدراسي:

1.3. أهمية التحصيل الدراسي:

يعد التحصيل الدراسي من الموضوعات التي حظيت باهتمام واسع لدى الباحثين في العلوم التربوية عموما، ولدى المتخصصين في علم الاجتماع التعليمي وعلم النفس التربوي على وجه الخصوص، وذلك لما له من أثر بالغ في حياة المتعلم وفي البيئة الاجتماعية التي ينتمي إليها. فهو يمثل أحد أهم المعايير التي يعتمد عليها في تقويم تعلم التلاميذ في مختلف المراحل التعليمية، كما يشكل مؤشرا أساسيا للحكم على مدى نجاح العملية التعليمية برمتها (فهيم، 1976، ص 20).

وتتجلى أهمية التحصيل الدراسي في كونه يعكس حجم التغير الذي يحدث لدى التلميذ نتيجة التعلم، سواء كان هذا التغير ذا طابع معرفي، أو وجداني، أو اجتماعي. فالتعلم في جوهره عملية داخلية غير مرئية، تحدث على مستوى البناء الإدراكي للفرد، إلا أننا نستدل عليها من خلال التغيرات التي تطرأ على سلوكه نتيجة التفاعل مع البيئة أو التدريب أو الخبرة. ومن ثم فإن التحصيل الدراسي يعد مؤشرا عمليا يمكن من خلاله الكشف عن نتائج هذه العملية الباطنية (المعايطة، دون سنة، ص 45).

كما يؤكد علماء النفس التربوي أن أهمية التحصيل الدراسي تتجلى في مدى تحقيقه للأهداف السلوكية المرسومة، سواء كانت معرفية أو وجدانية أو نفسحركية، وفي مقدار إسهامه في تحسين المردود التنموي الشامل للتلميذ. فالتحصيل المرتفع يسهم في تعزيز قدرة المتعلم على التفاعل الإيجابي مع بيئته، ويعكس درجة دافعيته نحو الإنجاز والنجاح. وتشير دافعية التحصيل إلى حالة عقلية واتجاه داخلي يحدد مدى رغبة الفرد في التفوق وتحقيق الأهداف، وقد بينت دراسات متعددة وجود فروق فردية واضحة بين التلاميذ في مستوى هذه الدافعية، وارتباطها بأنماط سلوكية مثل المثابرة وتحمل المسؤولية. كما يمكن تنمية دافعية التحصيل من خلال توجيه اهتمامات التلاميذ، وتشجيع حاجتهم للإنجاز، وتدريبهم على تحديد أهدافهم بأنفسهم، إضافة إلى توفير مناخ تعليمي خالٍ من القلق والتوتر (نشواتي، 2003، ص 224).

ولا تقتصر أهمية التحصيل الدراسي على الجانب الأكاديمي فحسب، بل تمتد إلى البناء النفسي لشخصية المتعلم. فالتحصيل الجيد يساعد الطالب على اكتشاف قدراته الحقيقية وإمكاناته، ويعزز ثقته بنفسه، ويدعم مفهومه الإيجابي لذاته، الأمر الذي ينعكس إيجابا على صحته النفسية ويحد من مشاعر القلق والتوتر. في المقابل، فإن تدني مستوى التحصيل قد يؤدي إلى اهتزاز صورة الذات، والشعور بالإحباط، وفقدان الثقة بالنفس، وهو ما قد ينعكس سلبا على توافقه النفسي والاجتماعي (بدور، 2001، ص 173).

ومن الناحية التربوية، يعتبر التحصيل الدراسي المعيار الأساسي الذي يبنى عليه الحكم على تقدم الطلبة وانتقالهم من مستوى تعليمي إلى آخر، كما يعتمد عليه في توجيههم نحو تخصصات معينة أو قبولهم في مؤسسات التعليم العالي. وبذلك يصبح التحصيل أداة تنظيمية تسهم في ضبط المسار التعليمي للمتعلمين وفق معايير موضوعية.

أما في مجال الحياة اليومية، فإن للتحصيل الدراسي دورا مهما في تكيف الفرد مع متطلبات الحياة ومواجهة مشكلاتها، إذ تمكّنه حصيلته المعرفية من التفكير السليم، واتخاذ القرارات المناسبة، وحل المشكلات التي تعترضه في مختلف المواقف.

وعلى مستوى المجتمع ككل، يمثل التحصيل الدراسي ركيزة أساسية لأي مشروع تنموي. فالمجتمعات التي تسعى إلى النمو والتطور تحتاج إلى أفراد قادرين على استيعاب التكنولوجيا الحديثة والتعامل مع معطيات العصر، كما تحتاج إلى كفاءات تمتلك روح الإبداع والابتكار. وهذا لا يتحقق إلا من خلال إعداد نفسي وتعليمي جيد للفرد، يجعل من الاستثمار في التعليم ضرورة استراتيجية لتحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية على المدى البعيد (نوفل، 2001، ص 29).

2.3. أهداف التحصيل الدراسي:

يعد التحصيل الدراسي أداة أساسية في العملية التربوية، إذ لا يقتصر دوره على قياس ما اكتسبه المتعلم من معارف ومهارات، بل يمتد ليشكل إطارا مرجعيا لاتخاذ قرارات تربوية وتنظيمية متعددة. فهو يهدف بصفة عامة إلى توفير مؤشرات دقيقة حول مستوى أداء التلاميذ، وترتيبهم وفق نتائجهم التحصيلية، بما يسمح بضبط العملية التعليمية وتحسين مخرجاتها.

ومن أبرز أهداف التحصيل الدراسي تمكين التلميذ من التعرف على مستواه الدراسي الحقيقي، وموقعه مقارنة بزملائه، الأمر الذي يساعده على إدراك نقاط قوته وضعفه والعمل على تطوير ذاته. كما يتيح للإدارة التربوية والمعلمين تقييم التلاميذ بصورة موضوعية، وتصنيفهم أو توزيعهم إلى أفواج أو شعب دراسية مختلفة وفق مستوياتهم التحصيلية، بما يحقق نوعا من التجانس داخل القسم الدراسي (خرفان، مرجع سابق، ص 75).

ومن أهدافه كذلك تحديد مستوى الإنجاز الفعلي الذي يحققه التلميذ في المواد الدراسية المختلفة من خلال الاختبارات التحصيلية، والوقوف على مدى بلوغه الحد الأدنى من الكفاءات المطلوبة للانتقال من مستوى دراسي إلى آخر. فعملية الانتقال بين الأقسام أو المراحل التعليمية لا تتم إلا بعد التأكد من وصول المتعلم إلى مستوى تحصيلي معين يعكس تمكنه من المعارف والمهارات الأساسية (برو، 1995، ص 216).

كما يسهم التحصيل الدراسي في إعداد مستويات معيارية أو مقاييس علمية لكل مرحلة دراسية ولكل مادة، بحيث تعتمد هذه المستويات كأساس للحكم على تقدم التلاميذ. ويعد المعدل التراكمي الذي يحصل عليه الطالب في نهاية المرحلة الدراسية مؤشرا مهما يبنى عليه توجيهه الأكاديمي، وتحديد نوع الدراسة أو التخصص الذي يمكن أن يلتحق به لاحقا (يخلف، 2005، ص 139).

ومن الأهداف الجوهرية للتحصيل الدراسي الكشف عن القدرات الفردية للتلاميذ، سواء كانت قدرات قبلية أو مكتسبة، مما يساعد على تصنيفهم وفق مستوياتهم الحقيقية، وتمكين كل تلميذ من استثمار مواهبه وإمكاناته بالشكل الأمثل. كما يسمح بتشخيص مواطن الضعف لديهم، سواء في جانب معرفي أو مهاري، وهو ما يمكّن المعلم من اقتراح أساليب علاجية مناسبة لمعالجة صعوبات التعلم وتحسين الأداء الدراسي (زيتون، 2007، ص 199).

إضافة إلى ذلك، يساعد التحصيل الدراسي على تعزيز الاحتفاظ بالتعلم لمدة أطول، خاصة عند استخدام الاختبارات بصورة دورية، حيث تسهم عملية التقويم المستمر في تثبيت المعلومات وتنظيمها في البناء المعرفي للمتعلم. كما يتيح مقارنة مستوى الأداء الفعلي للمتعلم بالمنهاج الدراسي وطرق التدريس المعتمدة، الأمر الذي يساعد على تقييم فعالية الأساليب التعليمية المستخدمة (يخلف، 2005، ص 139).

ولا يمكن إغفال أن التحصيل الدراسي يرتبط بعدة عوامل خارجية تؤثر في تحقيق أهدافه، من بينها الوضع الاجتماعي والاقتصادي للطالب، وموقع المدرسة ونوعها، وطبيعة العلاقة بين الطالب والمعلم، وهي عوامل قد تسهم في دعم التحصيل أو إعاقته تبعا لمدى توفر الظروف الملائمة للتعلم (أورسلان، 2000، ص 65).

وعليه، يمكن القول إن التحصيل الدراسي لا يهدف فقط إلى قياس النتائج، بل يمثل منظومة متكاملة تستخدم للكشف عن مستويات التلاميذ، وتوجيههم، وتحسين أدائهم، وضبط العملية التعليمية، بما يحقق التوازن بين قدرات المتعلم ومتطلبات المنهاج الدراسي.

4. مبادئ التحصيل الدراسي:

انطلاقا من كون التحصيل الدراسي يعبر عن مدى استيعاب الطالب لما يقدَّم له من معارف وخبرات تعليمية، سواء كان هذا الاستيعاب كليا أو جزئيا أو حتى منعدما، فإن هذه العملية لا تتم بصورة عشوائية، بل تقوم على مجموعة من المبادئ والشروط التي تسهم في فهم آليتها وضبط مسارها. ومن أبرز هذه المبادئ ما يلي:

1.4. مبدأ الجزاء:

أثبتت الدراسات التربوية أن للجزاء – سواء كان في صورة تعزيز إيجابي أو سلبي – أثرا واضحا في توجيه سلوك التلاميذ نحو الدراسة. فالتلميذ حين يبذل جهدا ويشارك في النشاط التعليمي، ويتوقع أن يكافأ على عمله، يزداد دافعه للتحصيل، ويتحسن أداؤه الدراسي. أما إذا ارتبط التعلم بالعقاب المستمر أو بالإحباط، فإن ذلك قد يؤدي إلى ضعف التحصيل ونفور التلميذ من الدراسة.

ومن ثم فإن ترك أثر نفسي إيجابي لدى المتعلم يعد شرطا أساسيا لتحقيق تحصيل دراسي فعال، في حين أن الإفراط في العقاب قد يؤدي إلى التمرد، والانسحاب من النشاط المدرسي، بل وقد يسهم في حالات الفشل أو التسرب المدرسي (الدمنهوري & عوض، دون سنة، ص 100).

2.4. مبدأ الاستمرارية

يرتبط التحصيل الدراسي بمفهوم التعلم باعتباره عملية تغيير في السلوك ناتجة عن اكتساب خبرة جديدة. وهذه الخبرة لا تنفصل عن الخبرات السابقة، بل تتكامل معها وتؤثر في الخبرات اللاحقة، وهو ما يعرف بمبدأ الاستمرارية. فالتعليم ليس مجرد تكديس للمعلومات، بل هو عملية ديناميكية مستمرة تكسب المعرفة معنى وظيفيا في حياة الفرد المستقبلية (الطيبي، 1990/1989، ص 310).

3.4. مبدأ التفاعل:

يقوم التعلم الجيد على تفاعل مستمر بين إمكانات المتعلم الذاتية (قدراته، ميوله، دوافعه) وبين الظروف الخارجية المحيطة به (البيئة المدرسية والاجتماعية). وهذا التفاعل هو ما يشكل الموقف التعليمي الحقيقي. فكلما كان هناك انسجام بين حاجات الفرد ودوافعه من جهة، والعوامل الخارجية من جهة أخرى، كان التحصيل الدراسي أكثر فعالية (الطيبي، 1990/1989، ص 311).

4.4. مبدأ الدافع:

لا يمكن تصور عملية تعلم دون وجود دوافع تحركها. فلكل تلميذ دوافع خاصة قد تكون فسيولوجية أو اجتماعية أو ذاتية، كحب الاطلاع أو الرغبة في النجاح أو إثبات الذات. وتختلف هذه الدوافع من فرد لآخر، وهي التي تحدد مدى إقباله على الدراسة أو عزوفه عنها (زرارقة، 1998، ص 77).

5.4. مبدأ الحداثة أو التجديد:

إن الرتابة والروتين يؤديان إلى قتل روح المبادرة والإبداع لدى المتعلم، لذلك ينبغي أن يتعرض التلميذ إلى مواقف تعليمية جديدة ومتجددة تتطلب منه التفكير والتحليل. فالحداثة تخلق روح التحدي، وتنمي التفكير العلمي والمنطقي، مما يسهم في رفع مستوى التحصيل الدراسي (محمد صالح وآخرون، 1965، ص 190).

6.4. مبدأ الاستعدادات والميول:

تلعب الاستعدادات الجسمية والعقلية والعاطفية والاجتماعية دورا حاسما في عملية التحصيل. فكلما توافق ميل التلميذ مع نوع الدراسة أو التخصص الذي يتلقاه، زادت فرص نجاحه وتحقيقه لتحصيل أفضل، والعكس صحيح (محمد صالح وآخرون، 1965، ص 191).

7.4. مبدأ البيئة:

تؤثر البيئة الأسرية والاجتماعية والاقتصادية تأثيرا مباشرا في التحصيل الدراسي. فالثقافة الأسرية، ومستوى الترابط الاجتماعي، والوضع الاقتصادي، جميعها قد تشكل عوامل مساعدة أو معيقة للتعلم. كما أن الوسط الاجتماعي يحدد اتجاهات المتعلم، ويسهم في تكوين خبراته الذاتية التي تؤثر في رغبته في التحصيل (عايد، 2008، ص 282).

8.4. مبدأ الحفظ والاسترجاع:

يرتبط التحصيل بقدرة التلميذ على استرجاع ما تعلمه بعد فترة زمنية معينة، لأن الاسترجاع يدل على تثبيت المعلومات واستيعابها. فالحفظ الواعي المدعوم بالفهم يسهم في تحقيق نتائج دراسية أفضل (رشا، 1993، ص 82).

9.4. مبدأ المشاركة:

تعد المشاركة الصفية من العوامل التي تنمي التفكير والذكاء وتعزز روح المنافسة الإيجابية بين التلاميذ. فهي تساعدهم على اكتشاف أخطائهم وتصحيحها، وتوسيع رصيدهم المعرفي، مما ينعكس إيجابا على تحصيلهم الدراسي (زرارقة، 1998، ص 78).

10.4. مبدأ الواقعية:

ينبغي أن تكون المادة التعليمية مرتبطة بحياة التلميذ الواقعية حتى تكون ذات معنى بالنسبة له. فربط الجانب النظري بالتطبيق العملي يسهل عملية الفهم والاستيعاب، ويجعل التحصيل أكثر فاعلية (لعمور، 2012، ص 105).

11.4. مبدأ الإرشاد والتوجيه:

يسهم الإرشاد التربوي في تقليل الجهد والوقت اللازمين للتعلم، من خلال توجيه المتعلم نحو الأساليب الصحيحة منذ البداية، بدلا من الوقوع في أخطاء تستدعي إعادة التعلم. ويجب أن يكون الإرشاد إيجابيا تدريجيا قائما على التشجيع لا الإحباط (العيسوي، 2000، ص 220؛ محمد صالح وآخرون، 1965، ص 167).

12.4. مبدأ التكرار:

يساعد التكرار المنظم القائم على الفهم والانتباه في تثبيت المعلومات وترسيخها في الذهن. فالتكرار ليس آليا، بل ينبغي أن يكون واعيا موجَّها نحو الفهم، مما يمكن التلميذ من أداء مهامه بدقة وسرعة (العيسوي، 1995أ، ص 105).

13.4. مبدأ التوزيع:

يقصد به توزيع فترات التعلم على أوقات متباعدة تتخللها فترات راحة، إذ أثبتت الدراسات أن التعلم الموزع أكثر فاعلية وثباتا من التعلم المكثف في جلسة واحدة طويلة (العيسوي، 1995ب، ص 349).

14.4. مبدأ الطريقة الكلية:

يقوم هذا المبدأ على أن يبدأ المتعلم بتكوين صورة عامة عن الموضوع قبل الانتقال إلى دراسة أجزائه التفصيلية، مما يساعده على فهم العلاقات بين العناصر المختلفة وتحقيق تحصيل أفضل (العيسوي، 2000، ص 219).

15.4. مبدأ التسميع الذاتي:

يعد التسميع الذاتي وسيلة فعالة لترسيخ المعلومات، حيث يقوم المتعلم باسترجاع ما تعلمه دون الرجوع إلى النص، مما يساعده على اكتشاف مواطن الضعف ومعالجتها، ويعزز الجمع بين الفهم والحفظ في آن واحد (العيسوي، 2000، ص 108).

5. العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي:

يحظى موضوع العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي باهتمام واسع في الأدبيات التربوية، نظرا لأهميته في الكشف عن محددات التفوق الدراسي وتعزيزها، وكذلك التعرف على أسباب الإخفاق لتلافيها. (آل ناجي، 2002، ص10) وتشير الدراسات إلى أن التحصيل لا يرتبط بعامل واحد، بل يتأثر بمجموعة متكاملة من العوامل الذاتية والموضوعية والاجتماعية، إذ إن الفرد وحدة نفسية

وجسمية واجتماعية متفاعلة، تتداخل مكوناتها في تشكيل أدائه الأكاديمي. (مصطفى فهمي، 1971، ص29)

ويمكن تنظيم هذه العوامل على النحو الآتي:

1.5. العوامل الذاتية (المتعلقة بالمتعلم):

وهي العوامل المرتبطة بخصائص التلميذ الفردية، وتشمل الجوانب العقلية، والجسمية، والنفسية، إضافة إلى بعض السلوكيات الدراسية.

أولا: العوامل العقلية

تتمثل في القدرات الذهنية المختلفة كالذكاء، والذاكرة، والانتباه، والتفكير، وهي قدرات تختلف بين الأفراد وفق مبدأ الفروق الفردية. ويعد الذكاء من أبرز المحددات المؤثرة في التحصيل الدراسي، إذ يعرّف بوصفه قدرة عقلية عامة تمكّن الفرد من التكيف مع البيئة وإدراك العلاقات القائمة بين عناصرها (تومي، د.ت، ص196). كما عرّفه كلفن بأنه القدرة على التعلم وإدراك العلاقات عن طريق الاستبصار والتوافق الكلي مع المواقف الجديدة (رشاد الدمنهوري، ص96).

وتؤكد الدراسات التربوية أن ارتفاع مستوى الذكاء يرتبط غالبا بارتفاع التحصيل، في حين قد يسهم ضعف القدرات العقلية أو قصور بعض المهارات الأساسية – كالقراءة أو التذكر – في انخفاض المستوى الدراسي (عبد العزيز القوصي، 1982، ص428). كما أن نمو الذكاء يستمر تدريجيا حتى مرحلة معينة من العمر، ثم يستقر نسبيا، مع تفاوت بين الأفراد (محمد مصطفى زيدان، 1981، ص187).

ثانيا: العوامل الجسمية والصحية

تلعب الصحة العامة وسلامة الحواس دورا محوريا في التحصيل الدراسي. فضعف البنية الجسمية، أو الإصابة بالأمراض المزمنة، أو وجود إعاقات حسية كضعف السمع أو البصر، كلها عوامل قد تعيق تركيز المتعلم وتفاعله داخل الصف (مصطفى فهمي، 1997، ص244).

وقد أظهرت دراسات أن نسب المشكلات الصحية والحسية ترتفع لدى المتأخرين دراسيا مقارنة بالمتفوقين، مما يدل على وجود علاقة بين سلامة النمو الجسمي ومستوى التحصيل (الحامد، 1996، ص161). كما أن سوء التغذية وتأخر النمو وضعف الحواس تعد من الأسباب الجسمية المباشرة المؤثرة في الأداء الأكاديمي (حامد زهران، 1995، ص275). فالطالب السليم صحيا يكون أكثر قدرة على التركيز والمثابرة من الطالب الذي يعاني مشكلات صحية مزمنة (فريدة جندلي، 1994، ص18).

ثالث: العوامل النفسية:

تشمل مجموعة من المتغيرات الانفعالية والدافعية والمعرفية، من أبرزها:

أ. الميول والاستعدادات:

كلما ازداد ميل الطالب نحو مادة معينة، وامتلك استعدادا لدراستها، ارتفع مستوى تحصيله فيها، والعكس صحيح.

ب. الدافعية:

تعرّف الدافعية بأنها حالة داخلية تحرك الفرد نحو سلوك معين وتدفعه إلى إنجازه (جودت عبد الهادي، ص187). وترتبط الدافعية ارتباطا وثيقا بالتحصيل، حيث إن ارتفاع مستوى الدافعية يسهم في

تحسين الأداء الأكاديمي. وقد أظهرت بعض الدراسات أن ضعف الدافعية لدى طلاب الجامعة يرتبط بالتغيب المتكرر وتأجيل الدراسة إلى ما قبل الامتحانات (الحامد، 1996، ص82).

ج. مفهوم الذات:

يسهم التقدير الإيجابي للذات في تعزيز ثقة الطالب بنفسه، مما ينعكس إيجابا على أدائه الأكاديمي وسلوكه المدرسي (إبراهيم نوفل، ص40).

رابعا: العوامل الانفعالية والشخصية

تؤثر حالات القلق والخوف والاكتئاب والخجل والإحباط في قدرة الطالب على التركيز والاستمرار في الدراسة. وقد توصلت بعض الدراسات إلى وجود علاقة بين سمات الشخصية والتحصيل الدراسي، حيث يرتبط الشعور بالمسؤولية وتقبل الأدوار الاجتماعية بارتفاع مستوى التحصيل (كامل مصطفى محمد، 1995، ص277). كما أن الاضطرابات الانفعالية قد تؤدي إلى ضعف الأداء رغم توفر القدرات العقلية والصحية (صموئيل مغاريوس، 1984، ص143).

إضافة إلى هذه الأسباب السالفة الذكر، هناك عوامل أخرى متعلقة بالمتعلم و التي تجدر الإشارة إليها:

- **نقص المكتسبات القبلية:** انتقال التلميذ إلى مرحلة دراسية جديدة دون امتلاكه للمعارف الأساسية اللازمة يؤدي إلى صعوبات تراكمية في الفهم والتحصيل.
- **سوء أساليب الاستذكار:** الاعتماد على الحفظ الآلي دون فهم، وعدم تنظيم الوقت، وإهمال الواجبات المدرسية.
- **غياب الهدف الواضح:** وضوح الهدف يعزز الدافعية ويوجه الجهد نحو تحقيق نتائج محددة.

- **الغياب المتكرر:** قد ينتج عن مشكلات صحية أو أسرية أو ضعف التكيف المدرسي، ويؤثر سلبا في استمرارية التعلم وتراكم المعرفة (بخوش لامية، ص133–134).

2.5. العوامل الموضوعية: (العوامل المرتبطة بالمحيط المدرسي للمتعلم)

تشير العوامل الموضوعية إلى مختلف المتغيرات المرتبطة بالوسط المدرسي، باعتبار المدرسة مؤسسة اجتماعية رسمية تضطلع بمهمة التنشئة والتكوين المعرفي والقيمي للمتعلمين. وقد تناول علماء اجتماع التربية المدرسة بوصفها نسقا اجتماعيا منظما يخضع لما تخضع له بقية النظم الاجتماعية من خصائص، فهي تسهم في ترسيخ القيم والمعايير والاتجاهات الاجتماعية من خلال مناهجها وأنشطتها ودور المعلم فيها، مما يساعد المتعلمين على استيعاب هذه القيم وتمثلها في سلوكهم، ويحد من فرص الفشل الاجتماعي ويدعم استقرار المجتمع (سميرة أحمد السيد، 1993، ص73).

وتعد المدرسة من أبرز العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي، إن لم تكن العامل الأهم، لكونها المؤسسة الرسمية المسؤولة عن تنفيذ العملية التربوية. ويرى مصطفى فهمي أن من بين العوامل المدرسية المؤثرة في التحصيل سوء توزيع التلاميذ على الفصول دون مراعاة الفروق الفردية، إضافة إلى ضعف التنظيم المدرسي وعدم قدرة المدرسة على تحقيق التكامل بين محيطها الداخلي والبيئة الأسرية للمتعلم، الأمر الذي ينعكس سلبا على فعالية المنظومة التربوية (مصطفى فهمي، 1997، ص245).

وانطلاقا من كون المدرسة نظاما اجتماعيا تربويا متكاملا، فإنها تشتمل على مجموعة من المتغيرات التي تؤثر في التحصيل العلمي، ومن أبرزها ما يلي:

أولا: المباني المدرسية

يؤثر البناء المدرسي وموقعه وتجهيزاته في مستوى تركيز المتعلم واستعداده للتعلم. فوجود المدرسة في مناطق مكتظة يسودها الضجيج يسهم في تشتيت انتباه التلاميذ. كما أن ضيق الفصول وارتفاع الكثافة العددية يحدّ من فاعلية التفاعل الصفي. ويضاف إلى ذلك نقص الوسائل التعليمية، خاصة الحديثة منها، وقلة الأنشطة المدرسية، إذ إن خلو الجدول الدراسي من الأنشطة الرياضية أو الفنية أو العلمية يقلل من دافعية التلاميذ نحو التعلم ويضعف ارتباطهم بالمدرسة (محمد أحمد سلامة، 1990، ص42).

ثانيا: المعلم وطريقة تدريسه

يعد المعلم محور العملية التعليمية، ودوره حاسم في توجيه مستوى تحصيل الطلبة سلبا أو إيجابا. فمدى قدرته على تنويع أساليب التدريس، ومراعاة الفروق الفردية، وضبط تقويم التحصيل بصورة موضوعية، كلها عناصر تؤثر مباشرة في أداء المتعلمين. كما أن حالته المزاجية وعلاقته بطلبته تؤثر في دافعيتهم للتعلم (حمدان هشام، 2003، ص57).

ومن أبرز العوامل المرتبطة بالمعلم والتي قد تؤثر سلبا في التحصيل الدراسي:

- الاعتماد على أسلوب الإلقاء والتلقين دون إتاحة فرص الحوار والمناقشة والاستنتاج.
- ضعف الإلمام بطرائق التدريس المتنوعة.
- عدم القدرة على استخدام أساليب تقويم مناسبة.
- إهمال الفروق الفردية بين المتعلمين.
- ضعف الإعداد الأكاديمي والمهني.

- سوء العلاقة بين المعلم والمتعلم، بما ينعكس على الدافعية والتحصيل (صموئيل مغاريوس، 1984، ص145).

ولكي يؤدي المعلم دوره بفاعلية، ينبغي أن يكون متمكنا من تخصصه، ملما بمحتوى المنهج، وقادرا على توظيف الأساليب النظرية والتطبيقية بكفاءة. فالمعلم الذي يمتلك مهارات تربوية وميولا إيجابية نحو مهنته يترك أثرا إيجابيا واضحا في تحصيل تلاميذه، بينما يؤدي ضعف الكفاءة المهنية أو غياب القدوة الحسنة إلى نتائج سلبية على المدى القريب والبعيد (أحمد محمود السيد، 2002، ص145).

ثالثا: المناهج الدراسية

يمثل المنهج الدراسي ركنا أساسيا في العملية التعليمية، ولا يقل أهمية عن دور المعلم، بل إن أداء المعلم يرتبط بما يتضمنه المنهج من أهداف ومحتوى. ويعرّف المنهج بأنه مجموع الخبرات والأنشطة المخططة التي توفرها المدرسة لمساعدة الطلبة على تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة وفق قدراتهم (محمود الحيلة وتوفيق المرعي، 2000، ص25). كما يعرّف بأنه مجموعة الخبرات النظرية والتطبيقية التي يتلقاها المتعلم بهدف تحقيق نمو شامل، ويتضمن عناصر الأهداف والمحتوى وطرائق التدريس وأساليب التقويم (محمود منيسي، ص132).

ويتفاعل المنهج مع إدراك كل من المعلم والمتعلم لإنتاج عملية التعلم، وقد يكون المنهج ذاته سببا في انخفاض التحصيل إذا لم يراعِ الفروق الفردية أو لم يشبع حاجات المتعلمين وميولهم. كما أن للكتاب المدرسي دورا مهما من حيث مدى جاذبيته، ووضوحه، وتوافقه مع مستويات الطلبة (أحمد محمود السيد، 2002، ص146). ويؤكد المفهوم الحديث للمنهج أنه يشمل جميع الخبرات التي تنظمها المدرسة وتشرف عليها داخلها وخارجها (فكري حسن ريان، 1984، ص15).

ومن أبرز العوامل المتعلقة بالمنهج والتي تؤثر سلبا في التحصيل الدراسي:

- طول المنهج وتكديس المعلومات.
- عدم مراعاة الفروق الفردية وشروط التعلم الأساسية كالدافعية والممارسة.
- عدم ارتباطه بالبيئة المحلية للمتعلم.
- عدم ملاءمته لخصائص المتعلمين النفسية ومستواهم العقلي.
- غموض المادة العلمية وسوء تنظيمها، إذ إن وضوح المعنى وترابط الأجزاء يسهلان تثبيت المعلومات في الذهن (أكرم مصباح عثمان، ص55).

وقد أكدت دراسات متعددة أن للمناهج المدرسية أثرا مباشرا في إخفاق الطلبة أو نجاحهم، الأمر الذي يقتضي بناؤها على أسس تراعي اهتمامات المتعلمين وحاجاتهم النفسية والاجتماعية، وأن تتناسب مع مستواهم العمري والمعرفي (خيري وناس، ص18).

ولكي يؤدي المنهج دوره في تحقيق تحصيل دراسي سليم، ينبغي مراعاة الاعتبارات الآتية:

أ. **التبسيط:** عرض المادة تدريجيا وبأسلوب منطقي يراعي الأسس التربوية، مع الاستفادة من الوسائط التعليمية لتيسير الفهم (خيري وناس، ص19).

ب. **التطابق:** توافق وسائل الإيضاح مع موضوع الدرس وعدم خروجها عنه.

ج. **التأكيد:** إبراز النقاط الأساسية باستخدام وسائل متنوعة لتثبيت المعلومات.

د. **عرض المعلومات:** الحفاظ على دقة الحقائق والأرقام وتجزئة المعلومات عند الضرورة.

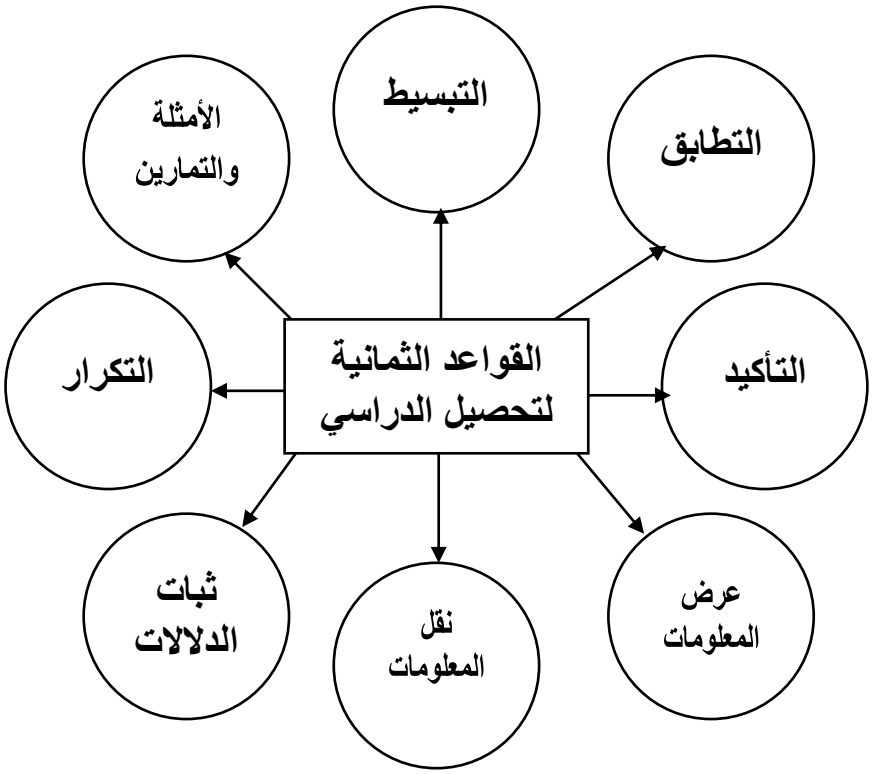
ه. **نقل المعلومات:** إتاحة الوقت الكافي لترسيخ المعلومات في الذاكرة الدائمة، مع تضمين التمارين بعد كل درس وعدم الانتقال إلى درس جديد قبل استيعاب السابق.

و. **المدلولات الثابتة:** استخدام ألفاظ واضحة محددة المعنى لتجنب اللبس.

ز. **التكرار:** إتاحة فرص الممارسة دون إفراط يؤدي إلى الملل.

ح. **الأمثلة والتمارين:** أن تكون مرتبطة ببيئة المتعلم وواقعه، ومرتبطة مباشرة بموضوع الدرس.

الشكل رقم 1: القواعد الثمانية لتصميم المناهج الدراسية



المصدر: (قريشي،، ص 182)

رابعا: الجو المدرسي العام

يقصد بالجو المدرسي طبيعة العلاقات الاجتماعية السائدة بين أفراد المجتمع المدرسي. فالمناخ الذي يسوده التعاون والاحترام المتبادل وتحمل المسؤولية ينعكس إيجابا على تحصيل التلاميذ، في حين

أن انتشار النزاعات وضعف العلاقات بين الإدارة والمعلمين أو بين المعلمين والتلاميذ يؤدي إلى نتائج دراسية غير مرضية (آل ناجي، 2002، ص10).

كما أن عدم استقرار الجو المدرسي أو انتقال الطالب من مدرسة إلى أخرى قد يسبب اضطرابا في تحصيله وزيادة في الغياب أو النفور من الدراسة (عبد العزيز القوصي، 1982، ص428).

خامسا: إدارة الصف

تعد إدارة الصف من الجوانب الأساسية في عملية التدريس، إذ تتوقف فاعليتها على كفاءة المعلم وقدرته على ضبط النظام وتهيئة بيئة صفية مناسبة للتعلم. وتشمل إدارة الصف مجموعة من الأنشطة والإجراءات التي يعتمدها المعلم لتنمية السلوك الإيجابي لدى التلاميذ والحد من السلوكيات غير المرغوبة، بما يضمن سير العملية التعليمية بصورة منظمة تحقق الأهداف المرجوة (أحمد حسين اللقاني، 1990، ص58–59).

3.5. العوامل البيئية والاجتماعية:

إلى جانب العوامل الذاتية والموضوعية التي تؤثر في التحصيل الدراسي، تبرز العوامل البيئية والاجتماعية باعتبارها الإطار الحاضن لنمو التلميذ وتطوره التعليمي. فالفرد لا يعيش بمعزل عن محيطه، بل يتشكل سلوكه واتجاهاته ودوافعه في سياق اجتماعي يؤثر فيه ويتأثر به. وقد تكون هذه العوامل دافعة نحو التفوق والنجاح، أو معوقة تحد من قدرات التلميذ وتقلل من مستوى اندفاعه نحو الدراسة. (ساسي، 2017، ص 89)

أولا: دور الأسرة في التحصيل الدراسي

تعد الأسرة من أهم العوامل الاجتماعية المؤثرة، فهي الإطار الأول الذي تتشكل فيه شخصية الفرد. (القاضي وآخرون، 1981، ص 432–439) من خلالها ينطلق نمو التلميذ التربوي والاجتماعي، لذلك يولي المختصون اهتماما خاصا بالمجال الأسري عند دراسة أسباب التفوق أو التأخر الدراسي. (الثبيتي، 2002، ص 275) وأظهرت الدراسات وجود علاقة قوية بين طبيعة النظام الأسري ومستوى التحصيل الدراسي؛ إذ بلغت نسبة الارتباط بين النظم الأسرية والتحصيل الطلابي في المدارس الأمريكية 43%، وفي المملكة العربية السعودية 50%، بينما أظهرت دراسات في بريطانيا وكندا وأستراليا أن حوالي نصف الفروق في مستوى التحصيل العلمي بين التلاميذ تعود إلى العوامل المرتبطة بالخلفية الأسرية (النجيحي، 1981، ص 81).

ثانيا: الأثر الاقتصادي للأسرة

يؤثر الوضع الاقتصادي للأسرة تأثيرا مباشرا على التحصيل الدراسي. فقد بينت الدراسات أن نسبة التأخر الدراسي ترتفع بين الأطفال الذين يعيشون في ظروف اقتصادية صعبة، بينما تقل لدى أبناء الأسر الميسورة أو المتوسطة. ويرتبط هذا بالنقص في التغذية، وغياب الوسائل التعليمية والكتب والمجلات، بالإضافة إلى احتمال اضطرار الأطفال للعمل المبكر لدعم الأسرة، مما يعيق انتظامهم الدراسي (القاضي وآخرون، 1981، ص ص 432–439).

ثالثا: المناخ الأسري وتأثيره النفسي والاجتماعي

تلعب البيئة الأسرية المستقرة دورا مهما في دعم التلميذ نفسيا واجتماعيا، في حين تؤدي الخلافات المستمرة بين الوالدين أو الشجار بين أفراد الأسرة، أو المعاملة القائمة على الإهمال أو العقاب الجسدي، إلى خلق جو من القلق والاضطراب ينعكس على الأداء الدراسي. (حسن، 1980،

ص 58) فالبيئة المنزلية المضطربة تضعف التركيز والانتباه، وتؤثر على التوازن الانفعالي للتلميذ (شحادة، 1984، ص 60).

كما أن الحالة الاجتماعية للأسرة ترتبط ارتباطا وثيقا بالوضع الاقتصادي. (زيدان، 1986، ص 28) فالأوضاع المادية الصعبة غالبا ما تنتج توترات اجتماعية ونفسية تؤثر على التربية والرعاية، كما أن الطلاق أو الانفصال قد يزيد من صعوبات التكيف المدرسي لدى الأبناء، خاصة إذا غاب أحد الوالدين لفترة طويلة (عرابي، مرجع سابق، ص 134؛ الزياتي، 1998، ص 298).

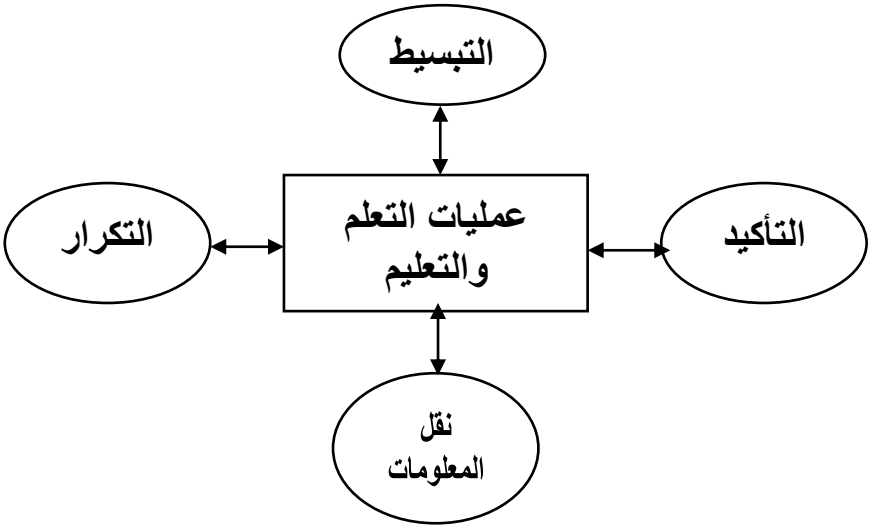
رابعا: المستوى الثقافي والتعليم للوالدين

يلعب المستوى التعليمي والثقافي للوالدين دورا حاسما في التحصيل الدراسي للتلميذ. فالأبوان ذوو التعليم العالي عادة ما يكونان أكثر تفهما للنظام الدراسي وأقدر على توفير بيئة داعمة للتعلم، سواء من خلال المتابعة أو التوجيه أو توفير مصادر المعرفة. (الثبيتي، 2002، ص 275) بينما يؤدي غياب التعليم والوعي الثقافي لدى الوالدين إلى ضعف الدعم المدرسي للأبناء وصعوبة اندماجهم في البيئة التربوية (الزياتي، 1998، ص 298).

خامسا: أساليب التنشئة الأسرية

تلعب أساليب التنشئة الخاطئة مثل التسلط أو التمييز أو القسوة دورا سلبيا في التحصيل الدراسي. فالتفاعل الأسري الإيجابي القائم على الحوار والدعم والثقة يعزز دافعية الإنجاز، بينما تؤدي المعاملة السلبية إلى نتائج عكسية، قد تظهر في ضعف تحصيلي أو انسحاب من الأنشطة التعليمية (الزياتي، 1998، ص 298).

الشكل رقم 2: نموذج ويفر العلاقة بين تعليم التلميذ والعوامل المحيطة به



المصدر: https://twitter.com/academicres3

6. قياس التحصيل الدراسي:

وهي صورة من الاختبارات التي يقوم المدرس بإعدادها من واقع المواد التحصيلية التي درسها التلميذ، وتهدف الاختبارات التحصيلية إلى قياس مدى تحقيق الأهداف التعليمية، وهي إما اختبارات عادية تعد من طرف المعلمين أو اختبارات عامة تعدها الوزارة.

1.6.الاختبارات التقليدية:

وهي من أقدم الوسائل التي استخدمت لقياس التحصيل، ويطلق عليها أحياناً "اختبارات المقال"، ويقصد بها أسئلة غير مكتوبة تعطى للتلاميذ ويطلب منهم الإجابة عنها دون الكتابة، والغرض منها معرفة مدى فهم التلميذ للمادة الدراسية ومدى قدرته على التعبير عن نفسه، ولها عيوب منها: لا تهتم بمظاهر الابتكار وقدرة التلاميذ على تطبيق ما تعلموه في حل المشكلات الجديدة. (رجاء أبو عالم، 2005، ص 373).

2.6. الاختبارات المقدمة:

أولا: اختبار القراءة

حيث تعد القراءة أمرًا مهمًا ووسيلة أساسية يتعلم الفرد عن طريقها كل المواد، وهي تنقسم إلى ثلاثة أقسام:

أ. **اختبار التهيؤ:** ويطبق هذا النوع عند قبول التلاميذ بالمدارس، وذلك لتحديد فيما إذا كان الطفل يتمتع بمهارات تمكنه من تعلم القراءة.

ب. **اختبار المسح:** يعين هذا النوع المستوى العام الذي وصل إليه المفحوص في نموه القرائي.

ج. **الاختبار التشخيصي:** حيث تتضمن هذه الاختبارات فقرات متدرجة في الصعوبة، حيث يطلب من المفحوص قراءتها بصوت عالٍ، ليعمل الفاحص على تسجيل الأخطاء التي ارتكبها القارئ. (كلير فهيم، 2004، ص 101).

ثانيا: الاختبار المهني:

وهي تستعمل في الاختبار المهني وتصنيف العمال في الصناعة والإدارة والقوات المسلحة، وهي تعرف في الميدان الصناعي باختبار الكفاية، وتستخدم هذه الاختبارات في عملية التفتيش على عينة من العمال، وتسجيل أداء المفحوص بطريقة موضوعية ودقيقة. (عبد الحفيظ مقدم، 2003، ص 218).

ثلث: الاختبارات الموضوعية

ويقصد بها تجنب الاختبارات الحرة وتقييد التلاميذ في طريقة الإجابة، على إعطاء إجابة صحيحة واحدة لكل سؤال، وهناك اختبارات كثيرة تبعد العوامل الذاتية أثناء عملية التنقيط، وذلك لاعتمادها على مفتاح التصحيح.(عبد الرحمن عبد السلام، 2000، ص 180).

أ. **أسئلة الصواب والخطأ:** وفي هذا النوع من الاختبارات يتم عرض العبارات على التلاميذ، ثم يطلب منهم تأكيد صحتها بكتابة "صحيح" أو "خطأ". (عبد القادر كرادجة، 1998، ص 145).

ب. **اختبارات الترتيب:** يتكون هذا النوع من الاختبارات من عدد من الكلمات أو العبارات أو الأحداث أو الأعداد غير المرتبة، ويطلب من المفحوص أن يقوم بترتيبها وفقًا للحجم أو التتابع أو الأهمية، ويستخدم هذا النوع في قياس قدرة التلميذ على التفكير وربط المعلومات، وهو يستخدم بكثرة في اللغات والمواد الاجتماعية والحساب.

ج. **اختبار المزاوجة:** يطلق عليها اختبار الاستدعاء أو التذكر، فعلى المفحوص أن يستكمل العبارات الناقصة في المكان المناسب لتكملة النص، فيقيس هذا النوع من الاختبارات قدرة المفحوص على تذكر المعلومات، ويتكون الاختبار من عدد من الفقرات التي تكون على شكل عبارات ناقصة، ويطلب من المفحوص أن يكمل النقص ويوضع كلمة أو كلمات محددة أو عدد أو رمز في المسافة المخصصة لذلك في كل مرة.(نادر فهمي الزيود، 2005، ص 101).

خلاصة الفصل:

نستخلص مما تقدم أن التحصيل الدراسي يمثل الوعاء المعرفي والمهاري الذي يكتسبه المتعلم خلال مسيرته التربوية؛ فهو المؤشر الكمي والكيفي لمدى استيعاب التلميذ لمخرجات التعلم. وتبرز أهمية هذا المصطلح في كونه المعيار الحاسم للانتقال بين المراحل التعليمية المختلفة، حيث يصنف المتعلمون بناء على نتائج الاختبارات الدورية والنهائية إلى ثلاث فئات متباينة: (المتفوقون، الناجحون، والمتأخرون دراسيا).

ورغم أن رفع كفاءة التحصيل الدراسي يظل الهدف الأسمى لكل مؤسسة تربوية، إلا أن المسؤولية عن الفشل أو التعثر لا تقع على عاتق المدرسة بمفردها؛ بل هي مسؤولية تشاركية تتطلب إدراكا عميقا لكافة المتغيرات والعوامل المتداخلة التي ترسم ملامح التجربة التعليمية للتلميذ وتحدد مسار نجاحه.

الجانـــــــب التطبيقي

الفصل الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية

أولا: الدراسة الاستطلاعية

1. أهداف الدراسة الاستطلاعية:
2. عينة الدراسة الاستطلاعية:
3. خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية:
4. أدوات الدراسة:
5. الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات)
6. نتائج الدراسة الاستطلاعية:

ثانيا: الدراسة الأساسية

1. منهج الدراسة:
2. حدود الدراسة:
3. عينة الدراسة الأساسية:
4. خصائص عينة الدراسة الأساسية:
5. تطبيق الأدوات:
6. أساليب المعالجة الإحصائية للبيانات:

تمهيد:

بعد إتمام الجانب النظري الخاص بهذه الدراسة وكما علينا الانتقال إلى الجانب التطبيقي لدراستنا الحالية والذي يشتمل مجموعة من الإجراءات المنهجية للدراسة وتتمثل هذه الإجراءات في الدراسة الاستطلاعية والهدف منها والخصائص السيكومترية بالإضافة إلى الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

أولا: الدراسة الاستطلاعية

تعتبر الدراسة الاستطلاعية مبدأ ضروري ومرحلة الأولية في البحث العلمي من ناحية يقوم فيها الباحث باستكشاف موضوعه بشكل عام وتساعده في تطبيق أدوات بحثه والاختيار العينة المناسبة للدراسة وإمكانية تطبيق الأدوات المناسبة لجمع البيانات فهي خطوة أساسية تهيئ لبناء دراسة علمية قائمة على أسس واضحة.

1. أهداف الدراسة الاستطلاعية:

تشمل الدراسة الاستطلاعية مجموعة من الأهداف العامة وهي:

- تساعد الباحث على الاختيار العينة المناسبة للدراسة الأساسية.
- تمكن الباحث من اختبار صلاحية أدوات جمع البيانات (كالاستبيان أو المقابلة) والتأكد من وصولها.
- تهدف إلى تحديد الإشكالية البحثية بدقة وصياغتها في شكل تساؤلات علمية قابلة للدراسة.
- تمكن الباحث من فهم بيئة الدراسة وخصائص مجتمع البحث مما يساهم في إكساب خبرة بحثية ومنهجية في الواقع الميداني.

- تمنح للباحث رؤية أوضح حول كيفية تنظيم الدراسة الأساسية.

2. عينة الدراسة الاستطلاعية:

تكوّنت عينة الدراسة من 30 تلميذا وتلميذة من تلاميذ الطور المتوسط بمؤسسة متوسطة ابن سينا، موزعين على مختلف المستويات الدراسية. وقد تم اختيار أفراد العينة بطريقة عشوائية بما يتناسب مع طبيعة الدراسة وأهدافها.

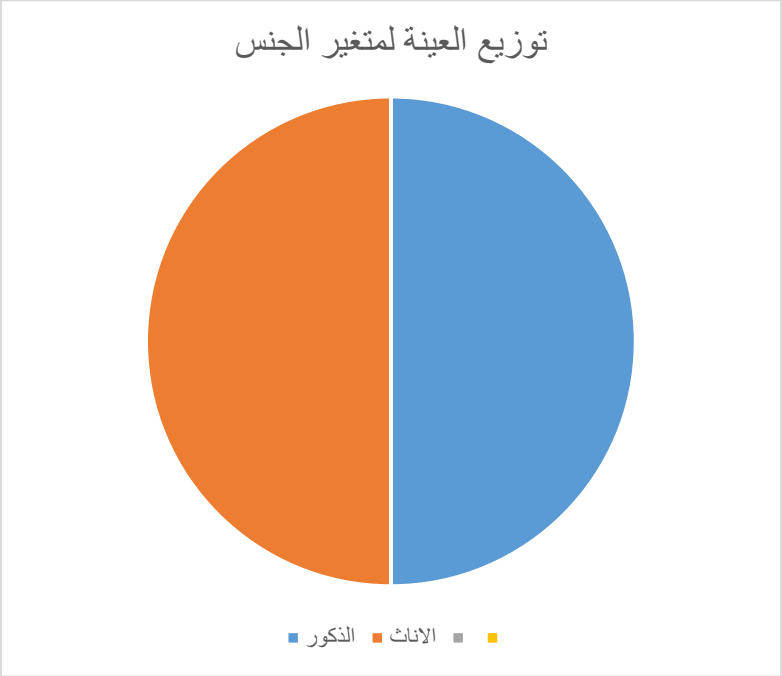
3. خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية:

وتتمثل خصائص توزيع العينة بمواصفات التالية:

جدول رقم 1: يمثل نسبة توزيع العينة لمتغير الجنس

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
الذكور	15	%50
الاناث	15	%50

الشكل رقم 3: نسبة توزيع العينة لمتغير الجنس



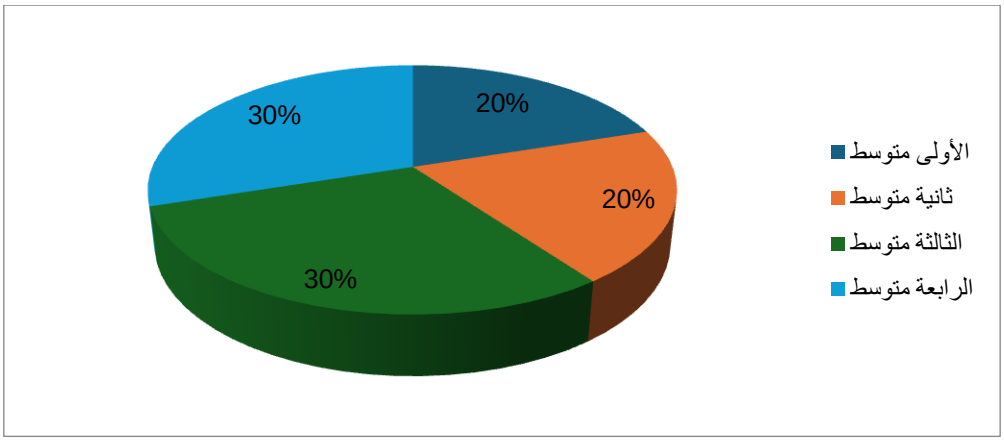
جدول رقم 2: يمثل مواصفات العينة الدراسة لمتغير السن

السن	التكرار	النسبة المئوية
اقل من 18 سنة	30	%100

جدول رقم 3: يمثل مواصفات العينة الدراسة لمتغير المستوى الدراسي

المستوى الدراسي	التكرارات	النسبة المئوية
السنة الأولى متوسط	6	%20
السنة الثانية متوسط	6	%20
السنة الثالثة متوسط	9	%30
السنة الرابعة متوسط	9	%30
المجموع	30	%100

الشكل رقم 4: تمثل توزيع العينة لمتغير مستوى الدراسي



4. أدوات الدراسة:

الملاحظة: هي عملية مراقبة سلوك أو ظاهرة تسجيل الملاحظات بغرض جمع المعلومات الدقيقة، تعتبر استخدام الملاحظة أحد الأدوات في البحث العلمي والاجتماعي لدراسة السلوك والتفاعلات.

المقابلة :تستخدم المقابلة كأداة لجمع المعلومات واستكشاف الآراء والتجارب والمعتقدات، تعتبر المقابلة أكثر تعمقا وتفصيلا حيث يمكن الحصول على معلومات مفصلة أكثر.

الاستبيان :هو عبارة عن أداة تستخدم في جمع المعلومات من مجموعة كبيرة من الأشخاص، يتم إعداد مجموعة من الأسئلة المنظمة والموجهة للمشاركين الذين يقومون بتوفير الإجابات، يتم استخدام الاستبيان لجمع المعلومات الكمية، ونظرا للاستبيان الذي استعملته والذي يحتوي على عشرة أسئلة ترجع إلى العنف المدرسي، وعشرين سؤال متعلق بالعنف اللفظي موجه نحو التلاميذ ، وخمسة عشرة سؤال يتعلق بالتحصيل الدراسي للتلاميذ.

5. الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات)

لقد تم إجراء الدراسة الاستطلاعية للتأكد من أداة الدراسة الأساسية، حيث قام الباحث ب الاعتماد على الاستبيان قصد التحقق من وضوح العبارات، شموليتها، وتقويتها. ومدى فعاليتها وتناسقها.

أ. الصدق الاختبار:

يقصد بصدق الأداة مدى قدرتها على قياس الظاهرة المراد دراستها بدقة وموضوعية، وذلك من خلال التأكد من أن فقراتها تعبر عن البعد الذي وضعت من أجله، وتوفر نتائج يمكن الوثوق بها

عند التطبيق الميداني. وللتحقق من ذلك، تم استخدام برنامج IBM SPSS Statistics قصد معالجة بيانات العينة الاستطلاعية وتحليلها إحصائيا.

كما تم الاعتماد على أسلوب الاتساق الداخلي من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للأداة، بهدف معرفة مدى انسجام الفقرات وترابطها في قياس نفس البعد. وقد بينت النتائج وجود معاملات ارتباط مقبولة ودالة إحصائيا، مما يشير إلى تمتع الأداة بدرجة جيدة من الصدق وإمكانية الاعتماد عليها في جمع البيانات وتحليلها، وسيتم توضيح ذلك في الجداول اللاحقة.

جدول رقم 4: يمثل الاتساق الداخلي لدرجة الفقرات مع الدرجة الكلية للمحور الأول

الفقرة	قيمة الارتباط	مستوى الدلالة	الفقرة	قيمة الارتباط	مستوى الدلالة
01	0,973**	0,001	04	0,864**	0,001
02	0,831**	0,001	05	0,829**	0,001
03	0,896**	0,001	06	0,922**	0,001

من خلال النتائج الموضحة في جدول صدق الاتساق الداخلي، نلاحظ أن معاملات الارتباط بين فقرات الأداة والدرجة الكلية جاءت مرتفعة، حيث تراوحت قيمها بين (0,829) و(0,973)، وهي قيم تدل على وجود ارتباط قوي وإيجابي بين الفقرات والأداة ككل. كما أن جميع مستويات الدلالة بلغت (0,001)، وهي أقل من مستوى الدلالة المعتمد (0,05)، مما يشير إلى أن هذه الارتباطات دالة إحصائيا.

وتعكس هذه النتائج درجة عالية من الاتساق الداخلي بين فقرات الأداة، الأمر الذي يدل على تجانسها في قياس البعد نفسه، وبالتالي فإن الأداة تتمتع بدرجة جيدة من الصدق الداخلي ويمكن الاعتماد عليها في الدراسة الميدانية.

جدول رقم 5: يمثل الاتساق الداخلي لدرجة الفقرات مع الدرجة الكلية للمحور الثاني

الفقرة	قيمة الارتباط	مستوى الدلالة	الفقرة	قيمة الارتباط	مستوى الدلالة
01	0,918**	0,001	06	0,932**	0,001
02	0.874**	0,001	07	0,932**	0,001
03	0,798**	0,001	08	0,883**	0,001
04	0,932**	0,001	09	0,925**	0,001
05	0,868**	0,001	10	0,896**	0,001

يتضح من خلال نتائج الجدول أن معاملات الارتباط بين فقرات الأداة والدرجة الكلية جاءت مرتفعة، إذ تراوحت بين (0,798) و(0,932)، وهي قيم تعكس وجود علاقة ارتباط قوية وموجبة بين مختلف الفقرات والأداة ككل. كما نلاحظ أن جميع مستويات الدلالة بلغت (0,001)، وهي أقل من مستوى الدلالة المعتمد (0,05)، مما يدل على أن هذه العلاقات دالة إحصائيا.

وتشير هذه النتائج إلى أن فقرات الأداة تتمتع بدرجة عالية من التجانس والانسجام الداخلي، وهو ما يؤكد قدرتها على قياس البعد نفسه بصورة متناسقة. وبالتالي يمكن القول إن الأداة تتمتع بصدق اتساق داخلي جيد، مما يسمح بالاعتماد عليها في التطبيق الميداني وجمع البيانات بثقة.

جدول رقم 6: يمثل الاتساق الداخلي لدرجة الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس الأول

الفقرة	قيمة الارتباط	مستوى الدلالة	الفقرة	قيمة الارتباط	مستوى الدلال
01	0,981**	0,001	09	0,800**	0,001
02	0,825**	0,001	10	0,929**	0,001
03	0,886**	0,001	11	0,868**	0,001
04	0,864**	0,001	12	0,933**	0,001
05	0,826**	0,001	13	0,933**	0,001
06	0,909**	0,001	14	0,881**	0,001
07	0,921**	0,001	15	0,917**	0,001
08	0,867**	0,001	16	0,895**	0,001

يتضح من خلال نتائج صدق الاتساق الداخلي أن جميع فقرات المقياس حققت معاملات ارتباط مرتفعة ودالة إحصائيا مع الدرجة الكلية، حيث تراوحت قيم الارتباط بين (0,800) و(0,981)، وهي قيم مرتفعة تشير إلى وجود انسجام واتساق قوي بين الفقرات والمقياس ككل. كما أن جميع مستويات الدلالة بلغت (0,001)، وهي أقل من مستوى الدلالة المعتمد (0,05)، مما يدل على أن معاملات الارتباط دالة إحصائيا وليست ناتجة عن الصدفة.

وعليه يمكن القول إن فقرات الأداة تتمتع بدرجة عالية من صدق الاتساق الداخلي، الأمر الذي يؤكد صلاحية المقياس لقياس الظاهرة محل الدراسة، وأن جميع الفقرات تسهم بفعالية في قياس البعد الذي وضعت من أجله، وبالتالي لا توجد فقرات ضعيفة تستدعي الحذف أو التعديل.

جدول رقم 7: يمثل الاتساق الداخلي لدرجة الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس الثاني

الفقرة	قيمة الارتباط	مستوى الدلالة	الفقرة	قيمة الارتباط	مستوى الدلالة
01	0,705**	0,001	09	0,852**	0,001
02	0,757**	0,001	10	0,854**	0,001
03	0,817**	0,001	11	0,758**	0,001
04	0,783**	0,001	12	0,753**	0,001
05	0,744**	0,001	13	0,757**	0,001
06	0,810**	0,001	14	0,790**	0,001
07	0,816**	0,001	15	0,726**	0,001
08	0,768**	0,001			

ب. ثبات الاختبار:

يقصد بثبات الأداة مدى قدرتها على إعطاء نتائج متقاربة ومتسقة عند إعادة تطبيقها في نفس الظروف، وهو ما يعكس درجة استقرارها وإمكانية الاعتماد عليها في جمع البيانات. وبعد التأكد من

صدق الأداة، تم استبعاد الفقرات التي لم تحقق دلالة إحصائية، ثم إعادة صياغة الأداة في صورتها النهائية وتطبيقها من جديد على أفراد العينة الاستطلاعية.

وللتحقق من درجة الثبات، تم الاعتماد على معامل ألفا كرونباخ باستخدام برنامج IBM SPSS Statistics، وذلك بهدف قياس مستوى الاتساق الداخلي بين الفقرات ومدى تجانسها في قياس البعد نفسه. وقد أسفرت النتائج عن معامل ثبات مقبول، مما يدل على أن الأداة تتمتع بدرجة جيدة من الاستقرار والانسجام الداخلي، وهو ما سيتم توضيحه في الجدول الآتي.

جدول رقم 8: يمثل نسبة الثبات حسب معامل الثبات كرونباخ للمحور الاول

الفقـــــــرات	معامل الثبات كرونبـــــــاخ
المحور الاول	0,946

تظهر نتائج معامل الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ أن المحور الأول حقق قيمة ثبات مرتفعة بلغت (0,946)، وهي قيمة تدل على درجة عالية جدا من الاتساق الداخلي بين فقرات المحور. وتعد هذه القيمة مؤشرا قويا على أن الأداة تتمتع بثبات مرتفع، إذ إن قيم ألفا كرونباخ التي تفوق (0,70) تعتبر مقبولة في الدراسات العلمية، بينما القيم التي تقترب من (1) تعكس تجانسا كبيرا بين الفقرات.

وعليه يمكن القول إن المحور الأول يتمتع بدرجة عالية من الثبات والموثوقية، مما يدل على أن الأداة قادرة على إعطاء نتائج مستقرة ومتسقة عند إعادة تطبيقها في ظروف مماثلة، وهو ما يعزز من صلاحيتها للاستخدام في الدراسة الحالية.

جدول رقم 9: يمثل نسبة الثبات حسب معامل الثبات كرونباخ للمحور الثاني

الفقـــــــــــرات	معامل الثبات كرونبـــــــاخ
المحور الثاني	0,973

تبين نتائج معامل ألفا كرونباخ أن المحور الثاني حقق قيمة ثبات مرتفعة جدا بلغت (0,973)، وهي قيمة تدل على وجود اتساق داخلي قوي بين فقرات المحور. وتشير هذه النتيجة إلى أن الفقرات مترابطة ومتجانسة في قياسها للبعد المدروس، كما تعكس موثوقية عالية للأداة. وبذلك يمكن اعتبار المحور الثاني ثابتا بدرجة ممتازة وقابلا للاعتماد عليه في الدراسة.

جدول رقم 10: يمثل نسبة الثبات حسب معامل الثبات كرونباخ للمقياس الأول

الفقـــــــــــرات	معامل الثبات كرونبـــاخ
المقياس ككل	0,983

أظهرت نتائج معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل قيمة مرتفعة جدا بلغت (0,983)، وهي قيمة تعكس مستوى عاليا جدا من الثبات والانسجام بين مختلف فقرات المقياس. وتدل هذه النتيجة على أن الأداة تتمتع بدرجة كبيرة من الموثوقية والاستقرار، وأنها قادرة على تقديم نتائج دقيقة ومتسقة عند إعادة تطبيقها في ظروف مماثلة، مما يؤكد صلاحيتها للاستخدام العلمي والبحثي.

جدول رقم 11: يمثل نسبة الثبات حسب معامل الثبات كرونباخ للمقياس الثاني

الفقـــرات	معامل الثبات كرونبـــاخ
المقياس الثاني	0,653

تشير نتائج معامل ألفا كرونباخ الخاصة بالمقياس الثاني إلى بلوغ قيمة (0,653)، وهي قيمة تدل على ثبات متوسط أو مقبول نسبيا في الدراسات الإنسانية والاجتماعية، خاصة إذا كان المقياس في

مرحلة أولية أو يحتوي على عدد محدود من الفقرات. ورغم أن القيمة أقل من القيم المرتفعة المثالية، إلا أنها تبقى مقبولة علميا، مما يسمح باستخدام المقياس مع إمكانية تحسينه مستقبلا من خلال مراجعة بعض الفقرات أو زيادة عددها لرفع مستوى الاتساق الداخلي.

6. نتائج الدراسة الاستطلاعية:

بعد تحليل الإجابات الموزعة على التلاميذ المكونة من (60 تلميذ) تم التوصل إلى النتائج التالية:

- تبين في النتائج أن 30% من أفراد العينة يتعرضون للعنف المدرسي داخل المؤسسة بما يشمل (اللفظي والجسدي) مما يدل على مدى انتشار ظاهرة العنف في الوسط المدرسي.
- 30%من أفراد العينة المتبقية تبين لديهم تراجع في التحصيل الدراسي هذا ما يبين سبب تفشي ظاهرة العنف داخل المؤسسات التربوية.

ثانيا: الدراسة الأساسية

1. منهج الدراسة:

يُعدّ المنهج العلمي الأسلوب الذي يعتمده الباحث في دراسة الظواهر وتحليلها بطريقة منظمة، بهدف الوصول إلى نتائج علمية دقيقة تسهم في تفسير المشكلة محل الدراسة.

ونظرًا لطبيعة موضوع الدراسة الحالي، الذي يتمثل في الكشف عن العلاقة بين العنف المدرسي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، فقد تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، لكونه الأنسب لدراسة الظواهر التربوية والاجتماعية وتحليل أبعادها المختلفة، من خلال

وصف ظاهرة العنف المدرسي وتحديد أسبابها وآثارها وعلاقتها بمستوى التحصيل الدراسي لدى التلاميذ.

ويُعرّف المنهج الوصفي التحليلي بأنه أسلوب يعتمد على جمع البيانات والمعلومات المتعلقة بالظاهرة المدروسة وتحليلها وتفسيرها بصورة دقيقة، من أجل استخلاص النتائج والتعميمات العلمية التي تسهم في فهم الظاهرة وتفسيرها. وقد عرفه المحمودي (2019) بأنه: «تحليل دقيق للبيانات والمعلومات، وتفسير عميق لها من أجل استخلاص الحقائق والتعميمات الجديدة التي تسهم في تراكم وتقدم المعرفة الإنسانية» (المحمودي، سرحان، 2019، ص 65)."

2. حدود الدراسة:

الحدود الزمانية :أجريت الدراسة الميدانية في الفترة الممتدة من 02/04/2026إلى 05/05/2026وذلك كان بعد الأخذ رخصة التي تسمح بإبداء الدراسة داخل المؤسسة التعليمية من طرف الجامعة وإجراء المقابلة مع مدير المؤسسة وتحدث معه في موضوع الدراسة للحصول على الموافقة من أجل إجراء الدراسة الميدانية في المؤسسة التعليمية. وكان ذلك بالتوزيع الاستبيان على مختلف الأطوار بطريقة عشوائية.

الحدود المكانية :أجريت الدراسة الميدانية بوهران وينحصر مجال هذه الدراسة المكاني في حي العناية بولاية وهران بمؤسسة "ابن سينا حي الضاية وهران."

3. عينة الدراسة الأساسية:

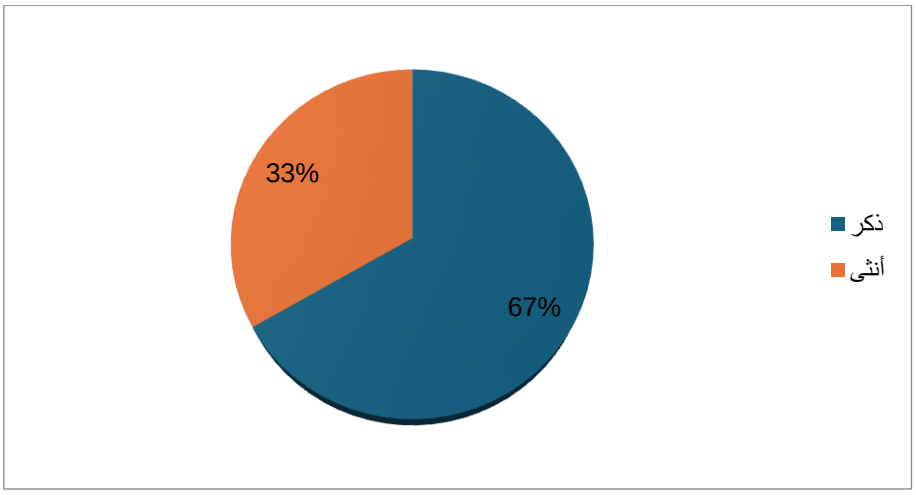
اشتملت عينة الدراسة الأساسية على 60 تلميذ موزعة بطريقة عشوائية على جميع المستويات من أولى متوسط إلى رابعة متوسط ذكور وإناث تتراوح أعمارهم ما بين 12 سنة إلى 16 سنة.

4. خصائص عينة الدراسة الأساسية:

جدول رقم 012 : توزيع عينة الدراسة حسب متغير الجنس

الجنس	التكرر	النسبة المئوية
ذكر	40	66,67%
أنثى	20	33,33%
مجموع	60	100

الشكل رقم 5: توزيع عينة الدراسة حسب متغير الجنس



من خلال معطيات جدول رقم 01 نلاحظ أن نسبة الذكور تفوق نسبة الإناث بحيث تمثلت النسبة المئوية للذكور بـــ 66,67% ونسبة المئوية للإناث قدرت بـــ 33,33%بمجموع يقدر بـــ 100%.

جدول رقم 13: توزيع الأفراد العينة حسب متغير السن

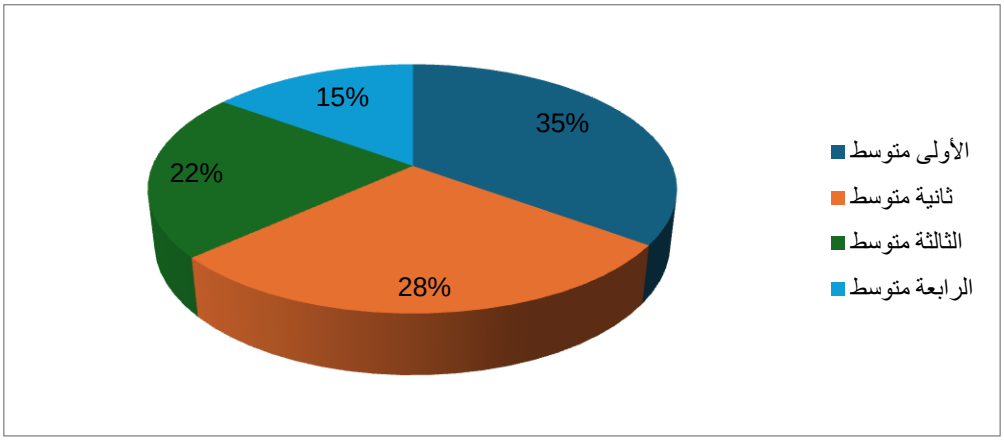
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي
1,54	13,11

من حيث بلغ المتوسط الحسابي للعينة بـــ 13,11والانحراف معياري قدر بـــ 1,54بحيث بلغ الأكبر سنا من التلاميذ 16سنة والأقل سنا من التلاميذ 11سنة.

جدول رقم 14: توزيع عينة الدراسة حسب متغير المستوى التعليمي

المستوى التعليمي	التكرار	النسبة المئوية
الأولى متوسط	21	35%
ثانية متوسط	17	28,33%
الثالثة متوسط	13	21,67%
الرابعة متوسط	9	15%
المجموع	60	100%

الشكل رقم 6: توزيع عينة الدراسة حسب متغير المستوى التعليمي



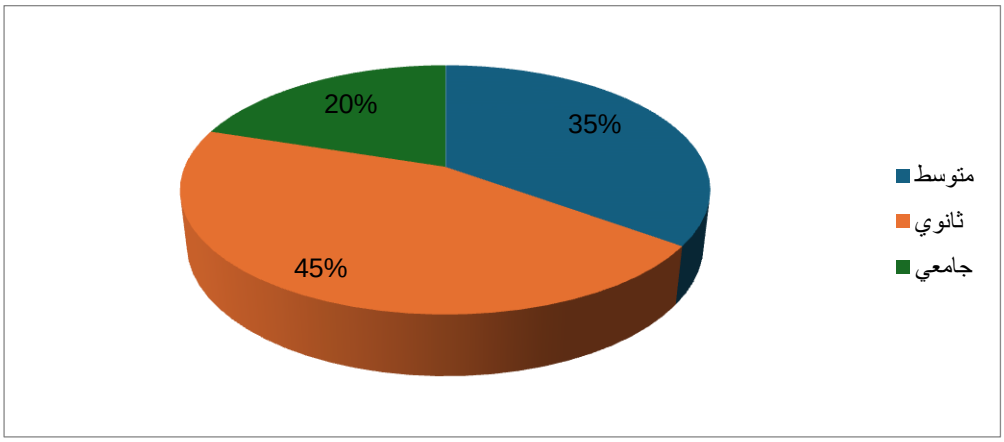
يتضح لنا من خلال الجدول رقم 03 الذي يمثل المستوى التعليمي للتلاميذ في المستويات الأربعة أن مستوى تعليمي الأولى متوسط هو الذي تحصل على الأكبر نسبة قدرت بـــ (35%)وأقل نسبة كانت للرابع متوسط بنسبة قدرت بـــ (15%)يليهما الثانية والثالث متوسط بنسبة متوسطة.

جدول رقم 15:الجدول يمثل المستوى التعليمي للأب

المستوى التعليمي	التكرار	النسبة المئوية
متوسط	21	35%
ثانوي	27	45%

جامعي	12	20%
المجموع	60	100%

الشكل رقم 7: يمثل المستوى التعليمي للأب

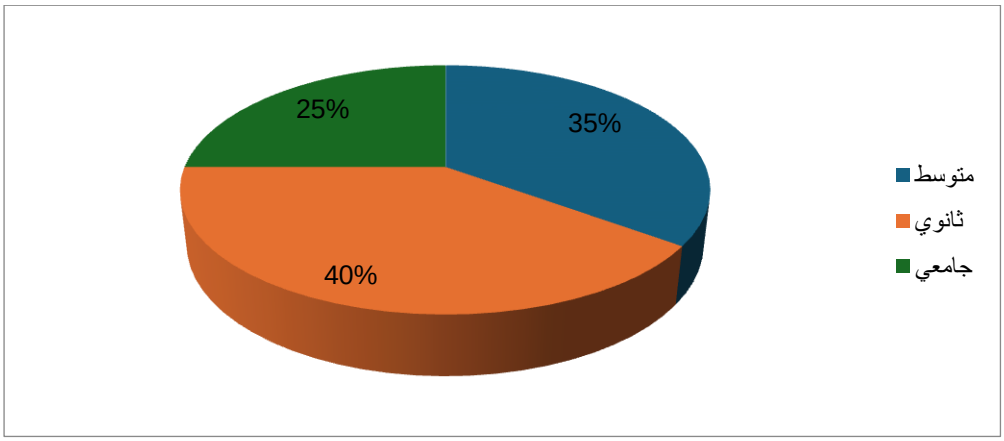


يتبين لنا من خلال الجدول التعليمي للأب أن النسبة التي حصلت على الأكبر نسبة هي مستوى الثانوي بنسبة 45%ومستوى الجامعي كأقل نسبة والتي قدرت بـــ 20%ويليها مستوى تعليمي متوسط بنسبة .35%

جدول رقم 16: يمثل المستوى التعليمي للأم

المستوى التعليمي	التكرار	النسبة المئوية
متوسط	21	35%
الثانوي	24	40%
الجامعي	15	25%
المجموع	60	100%

الشكل رقم 8: يمثل المستوى التعليمي للأم



يتبين لنا من خلال الجدول رقم 05 المستوى التعليمي للأم أن النسبة التي كانت أكثر هي المستوى التعليمي ثانوي بنسبة 40%والأقل نسبة للمستوى الجامعي بحيث قدرت بـــ 25%ونسبة متوسطة للمستوى تعليمي متوسط بنسبة .35%

5. تطبيق الأدوات:

أ. الملاحظة:

وهي عملية مراقبة سلوك أو ظاهرة تسجيل الملاحظات بغرض جمع المعلومات الدقيقة لذلك حسب الملاحظة التي أجريت داخل المؤسسة التعليمية لمعرفة العوامل التي تدفع تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط إلى تبني السلوك العنيف داخل الوسط المدرسي فتوصلت لعدة عوامل وهي:

عوامل مدرسية:

- سوء العلاقة بين التلميذ والمعلم.
- وجود تمييز وفروقات بين التلاميذ.
- تأثر الأصدقاء فيما بينهم من تقليد لسلوكات عنيفة.
- غياب المراقبة ووجود تمييز داخل القسم.

عوامل أسرية:

- وجود لظاهرة العنف داخل البيت.
- التفكك الأسري ومشاكل عائلية (الطلاق – غياب أحد الوالدين)
- نقص الدعم العاطفي والتوجيه الأسري.
- ممارسة سياسات صادمة داخل المنزل (صراخ – إهانة – ضرب)

عوامل اجتماعية واقتصادية:

- العيش في بيئات يتكاثر فيها الجانب الإجرامي.
- نقص الدخل المادي والفقر.
- التهميش والانتقاد.

عوامل نفسية:

- غلبة مرحلة المراهقة التي تتميز بالصخب والغبطة.
- ضعف التحكم في الانفعالات الموجهة نحو أشخاص.
- تعايش مع تجارب نفسية مثل (القلق والاكتئاب والوحدة)
- الخوف المتكرر من عدم النجاح وإثبات الذات.

ب. **المقابلة:**

تستخدم المقابلة كأداة لجمع المعلومات واستكشاف الآراء والتجارب والمعتقدات ولذلك قمت باستخدام هذه الوسيلة لمعرفة الأساليب التي يعتمدها المعلمون في التعامل مع سلوكات العنف داخل القسم ومدى انعكاساتها على التحصيل الدراسي ولذلك توصلت لبعض الأساليب يطبقها المعلمون والتي هي:

- بناء علاقة إيجابية مع التلاميذ قائمة على الاحترام والتقدير والثقة.
- تعزيز الإيجابي للتلاميذ على سلوكات العفيفة والمحترمة للفهم بأن أي السلوك عكس ذلك هو سلوك خاطئ أو مؤذي.
- الحوار والتركيز على الجانب النفسي للتلميذ لفهم مشاعره وسلوكاته.
- تطبيق عقوبات تربوية عند الضرورة بطريقة عقلانية غير مهينة.
- تشجيع التلاميذ على العمل الجماعي داخل القسم للتقليل من سلوكات غير مرغوب فيها داخل القسم.
- محاولة توجيه التلاميذ إلى ما ينفعهم وتذكير بالخطورة بتبني سلوك العنيف داخل المؤسسة.
- القيام بالحملات التوعوية داخل المؤسسة للمحاولة تقليل من هذه الظاهرة المتفشية بكثرة.
- محاولة تفهم التلميذ دون ضغط عليه ورغبة في إصلاح أفكاره الخاطئة.
- التكلم الأكثر عن ظاهرة العنف وما يتراكم عنها من الرسوبات وتراجع في التحصيل الدراسي للتلاميذ.
- متابعة التلاميذ نفسيا وتعليميا ووجوب قيام بلقاءات مع أولياء الأمور لتحسن التلميذ من كل الجوانب.

6. **أساليب المعالجة الإحصائية للبيانات:**

استخدم في معالجة بيانات الدراسة الأساسية الأساليب الإحصائية المناسبة للفرضيات المقترحة من خلال برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) الإصدار رقم (15) وذلك على النحو التالي:

- التكرارات والنسب المئوية :لحساب مواصفات أفراد عينة الدراسة.
- معامل ارتباط بيرسون :تم استخدامه لحساب قياس العلاقة الارتباطية بين العنف والتحصيل الدراسي.

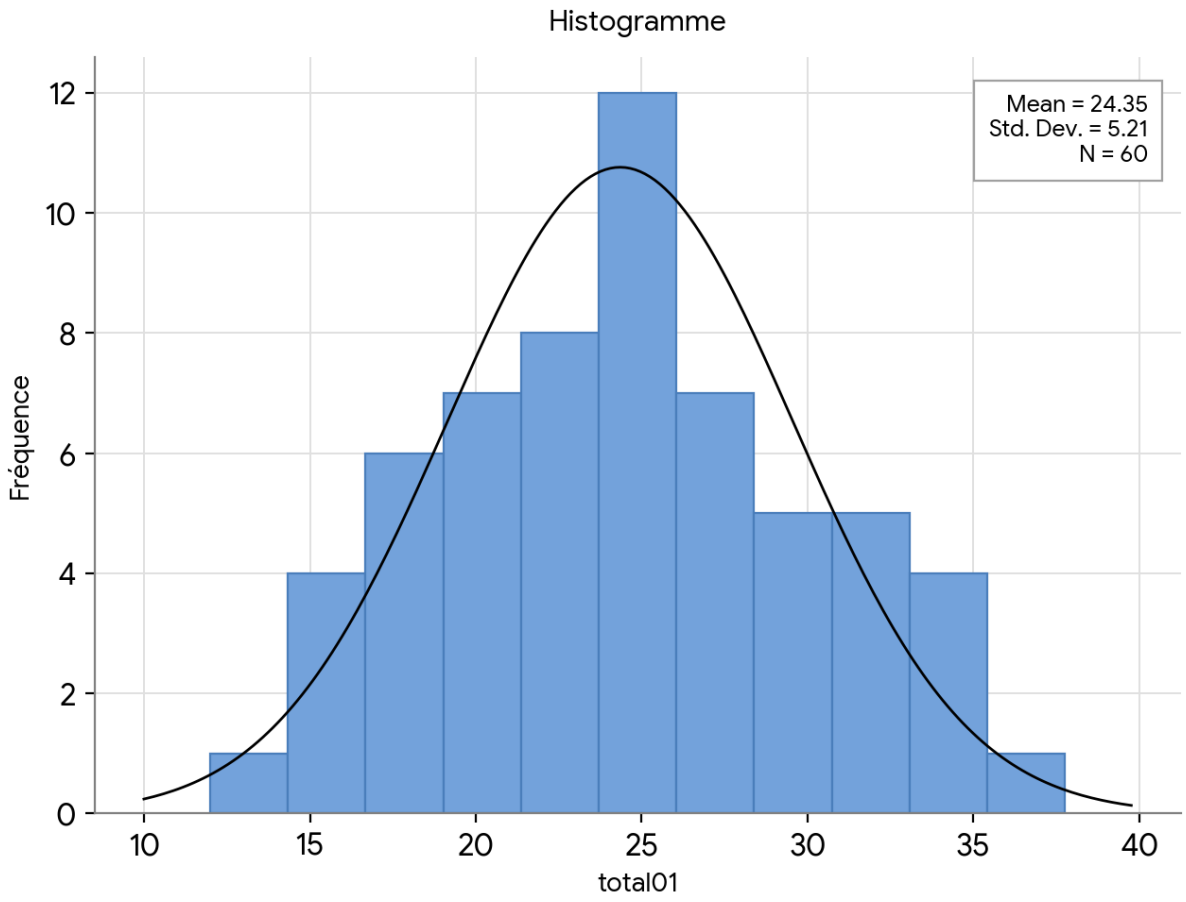
2.6.اختبار اعتدالية التوزيع لمقياس العنف المدرسي:

جدول رقم 17: اعتدالية توزيع مقياس العنف المدرسي

قيمة سمير نوف و كملروف	درجة الحرية	مستوى الدلالة
0,135	60	0,66

وجدت قيم Sig أو مستوى الدلالة أكبر من 0,05 والتي قدرت بـــ 0,66 من خلال الاختبار سمير نوف وكملروف (Kolmogorov – Smirnov) فتبين أن العينة تتبع توزيع طبيعي وبالتالي نستمد الإحصاء البارامتري لهذه الدراسة:

الشكل رقم 9: اعتدالية توزيع مقياس العنف المدرسي



من خلال الشكل المنحنى يتوضح أن المقياس موزع بطريقة معتدلة.

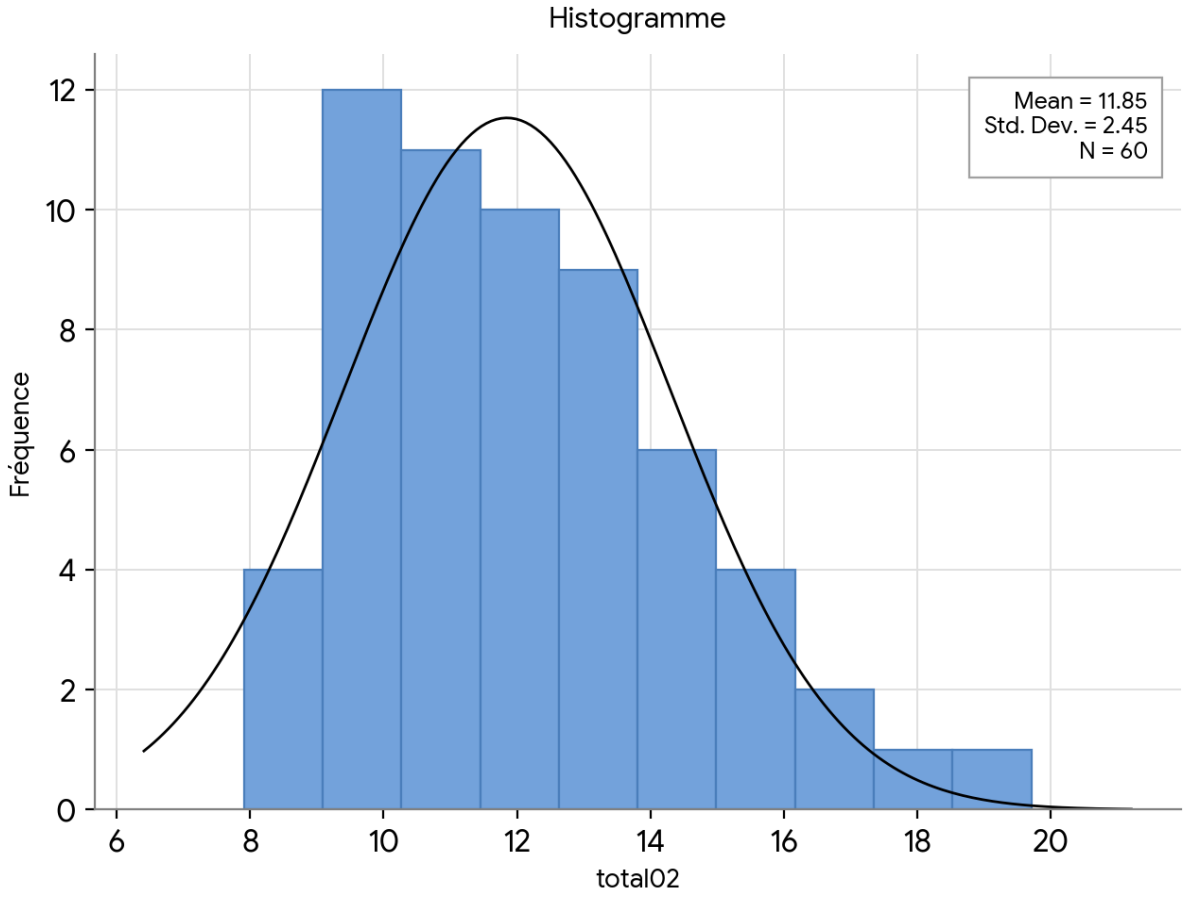
1.6.اختبار اعتدالية التوزيع لمقياس التحصيل الدراسي:

جدول رقم 18: اعتدالية توزيع مقياس التحصيل الدراسي

قيمة سمير نوف و كملروف	درجة الحرية	مستوى الدلالة
0,136	60	0,63

وجدت قيم Sig أو مستوى الدلالة الأكبر من 0,05 والتي قدرت بـــ 0,63 من خلال الاختبار سمير نوف وكملروف (Kolmogorov – Smirnov) فالعينة تتبع توزيع طبيعي وبالتالي سوف نعتمد الإحصاء البارامتري التالي لهذه الدراسة.

الشكل رقم 10: اعتدالية توزيع مقياس التحصيل الدراسي



من خلال الشكل المنحني الذي يشبه الجرس نتأكد أن المقياس موزع بطريقة معتدلة.

ستعتمد لقياس الفرضية الارتباطية معامل الارتباط بيرسون الذي ينص على وجود علاقة بين العنف المدرسي والتحصيل الدراسي.

خلاصة الفصل:

يتناول هذا الفصل الإجراءات المنهجية المعتمدة في الدراسة الميدانية، حيث تم التطرق في البداية إلى الدراسة الاستطلاعية من حيث أهدافها وعينتها وأدواتها، إضافة إلى التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث من صدق وثبات، ثم عرض أهم نتائجها الأولية التي سمحت بضبط أدوات الدراسة وتحسينها قبل تطبيقها على العينة الأساسية.

كما تم في الدراسة الأساسية تحديد منهج البحث وحدوده المكانية والزمانية والبشرية، إضافة إلى وصف عينة الدراسة الأساسية وخصائصها، وكيفية تطبيق أدوات جمع البيانات عليها، ثم عرض الأساليب الإحصائية المعتمدة في معالجة البيانات وتحليلها بما يتناسب مع طبيعة الدراسة وفرضياتها.

وبناءً على ذلك، يمكن القول إن هذا الفصل قد وفر الإطار المنهجي والإجرائي للدراسة، من خلال توضيح خطوات البحث الميداني بشكل دقيق ومنظم، مما يضمن موضوعية النتائج المتوصل إليها وموثوقيتها، ويمهد للانتقال إلى فصل عرض ومناقشة النتائج في ضوء الفرضيات والدراسات السابقة.

الفصل الخامس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة

أولا: عرض ومناقشة نتائج الفرضية العامة

ثانيا: عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى

ثالثا: عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية

تمهيد:

يُعدّ فصل عرض ومناقشة نتائج الفرضيات من المراحل الأساسية في البحث العلمي، حيث يُمثل المرحلة الانتقالية من الجانب النظري والإطار المنهجي إلى تحليل المعطيات الميدانية وتفسيرها في ضوء الفرضيات التي تم طرحها مسبقًا. ويهدف هذا الفصل إلى اختبار مدى صحة الفرضيات المعتمدة في الدراسة، وذلك بالاعتماد على النتائج المتحصل عليها من تطبيق أدوات البحث على عينة الدراسة.

وفي هذا الإطار، لا يقتصر عرض النتائج على الجانب الوصفي فحسب، بل يتعداه إلى تحليلها وتفسيرها من خلال ربطها بالإطار النظري للدراسة وبالدراسات السابقة ذات الصلة، بهدف فهم طبيعة العلاقة بين العنف المدرسي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، والكشف عن العوامل المؤثرة في ذلك.

وبناءً على ذلك، سيتم عرض نتائج الفرضيات الجزئية وتحليلها ومناقشتها تباعًا، مع تفسيرها في ضوء الجانب النظري والدراسات السابقة، من أجل الوصول إلى استنتاجات علمية دقيقة تعكس واقع الظاهرة المدروسة في الوسط التربوي.

أولا: عرض ومناقشة نتائج الفرضية العامة

جدول رقم 19: نتائج الفرضية التي تنص على وجود علاقة الارتباطية بين العنف المدرسي والتحصيل الدراسي

معامل الارتباط بيرسون	التحصيل الدراسي	درجة الحرية	مستوى الدلالة الإحصائية
العنف المدرسي	0,728	58	0,01

تظهر النتائج المبينة في الجدول وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين العنف المدرسي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون

(0,728) عند مستوى دلالة (0,01) ودرجة حرية (58)، وهي قيمة دالة إحصائيًا، مما يدل على وجود علاقة قوية بين المتغيرين. وعليه يتم رفض الفرض الصفري وقبول فرض البحث الذي ينص على وجود علاقة بين العنف المدرسي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.

وتفسر هذه النتيجة بأن العنف المدرسي يعد من المشكلات التربوية والنفسية التي تؤثر بصورة مباشرة على المسار الدراسي للتلميذ، إذ إن انتشار السلوكات العدوانية داخل الوسط المدرسي يؤدي إلى خلق جو من التوتر والقلق وعدم الاستقرار النفسي، الأمر الذي ينعكس على قدرة التلميذ على التركيز والانتباه والتحصيل داخل القسم. كما أن تعرض التلميذ للعنف أو ممارسته له يجعله أقل اندماجًا في العملية التعليمية وأكثر ميلاً إلى التغيب والعزوف عن الدراسة، وهو ما يؤثر سلبًا على مستواه الدراسي.

وتتفق هذه النتيجة مع ما تم التطرق إليه في الجانب النظري، خاصة فيما يتعلق بنتائج وآثار العنف المدرسي، حيث تم التأكيد على أن العنف المدرسي ينعكس سلبًا على الجانب النفسي والتربوي للتلميذ، ويؤدي إلى ضعف الدافعية للتعلم، وتراجع مستوى الأداء الأكاديمي، إضافة إلى التأثير على العلاقات الاجتماعية داخل المؤسسة التعليمية. كما أن النظريات المفسرة للعنف المدرسي، خاصة النظرية السلوكية، ترى أن السلوك العنيف هو سلوك مكتسب من البيئة المحيطة، سواء داخل الأسرة أو المدرسة أو المجتمع، وهو ما يجعل التلميذ يعبر عن مشكلاته النفسية والاجتماعية بسلوكات عدوانية تؤثر بدورها على توافقه الدراسي والتحصيلي.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة من خلال العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي التي تم تناولها في الفصل الخاص بالتحصيل الدراسي، حيث يعتبر الاستقرار النفسي والمناخ المدرسي الآمن من أهم العوامل التي تساعد التلميذ على التركيز والتفوق الدراسي، في حين يؤدي انتشار العنف داخل المؤسسة التعليمية إلى اضطراب البيئة التعليمية وفقدان الشعور بالأمن المدرسي، مما ينعكس على مردود التلميذ الدراسي.

وتتفق نتائج هذه الدراسة أيضًا مع دراسة داوي كورنل (2015) التي أوضحت أن المدارس التي ترتفع فيها معدلات العنف تسجل انخفاضًا ملحوظًا في متوسط التحصيل الدراسي، كما أكدت وجود علاقة سلبية واضحة بين انتشار العنف المدرسي وتراجع نسب النجاح والتحصيل الدراسي لدى

التلاميذ. وهذا ما تؤكده نتائج الدراسة الحالية، حيث تبين أن ارتفاع مستوى العنف المدرسي داخل المؤسسة التعليمية يؤثر بصورة واضحة على التحصيل الدراسي لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.

ومن خلال ذلك يمكن القول إن العنف المدرسي لا يعد مجرد سلوك عدواني عابر داخل المؤسسة التعليمية، بل هو ظاهرة تربوية ونفسية واجتماعية تؤثر بشكل مباشر على التحصيل الدراسي للتلميذ وعلى مردوده الأكاديمي، الأمر الذي يستدعي ضرورة الاهتمام بالمناخ المدرسي وتفعيل أساليب التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي داخل المؤسسات التعليمية للحد من هذه الظاهرة وتحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى التلاميذ.

ثانيا: عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى

أظهرت نتائج الدراسة ومن خلال أداة المقابلة المعتمدة في جمع البيانات وجود مجموعة من العوامل التي تدفع تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط إلى تبني السلوك العنيف داخل المؤسسة التعليمية، وقد تنوعت هذه العوامل بين عوامل مدرسية وأسرية واجتماعية ونفسية، وهو ما يؤكد صحة الفرضية الجزئية الأولى التي تنص على وجود عوامل تسهم في انتشار العنف المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.

فمن الجانب المدرسي، تبين أن سوء العلاقة بين التلميذ والمعلم، إضافة إلى وجود نوع من التمييز أو المعاملة غير المتكافئة بين التلاميذ، يعد من أبرز الأسباب التي تدفع التلميذ إلى تبني السلوك العدواني داخل الوسط المدرسي، حيث إن شعور التلميذ بعدم الاهتمام أو بعدم العدالة داخل القسم يولد لديه نوعًا من التوتر والانفعال، فيلجأ إلى التعبير عن ذلك من خلال السلوك العنيف تجاه زملائه أو حتى تجاه المعلمين. كما أن غياب الحوار والتواصل التربوي داخل المؤسسة التعليمية يساهم في زيادة حدة هذه السلوكات.

أما من الجانب الأسري، فقد بينت النتائج أن وجود العنف داخل الأسرة والتفكك الأسري وكثرة المشكلات العائلية، كحالات الطلاق أو غياب أحد الوالدين، تؤثر بصورة مباشرة على سلوك التلميذ، إذ يعتبر الوسط الأسري من أهم البيئات المؤثرة في تكوين شخصية الطفل. فالتلميذ الذي ينشأ في بيئة يسودها العنف والصراعات الأسرية غالبًا ما يكتسب هذه السلوكات ويعيد ممارستها داخل الوسط المدرسي، باعتبار أن العنف يصبح بالنسبة له وسيلة للتعبير عن الغضب أو حل المشكلات.

كما أظهرت النتائج أن للعوامل الاجتماعية والاقتصادية دورا في انتشار العنف المدرسي، خاصة بالنسبة للتلاميذ الذين يعيشون في أحياء تنتشر فيها السلوكات الإجرامية أو يعانون من التهميش والانتقاد الاجتماعي، الأمر الذي يؤثر على توازنهم النفسي والاجتماعي ويدفعهم إلى تبني السلوك العدواني داخل المؤسسة التعليمية. فالمحيط الاجتماعي يعتبر من العوامل الأساسية التي تسهم في تشكيل سلوك الفرد وتوجيهه.

ومن الجانب النفسي، تبين أن مرحلة المراهقة التي يمر بها تلاميذ التعليم المتوسط تعد من المراحل الحساسة التي تتميز بالتغيرات النفسية والانفعالية، حيث يعاني بعض التلاميذ من ضعف القدرة على التحكم في انفعالاتهم والتعبير السليم عن مشاعرهم، مما يجعلهم أكثر ميلاً إلى السلوك العدواني والعنف داخل الوسط المدرسي.

وتتفق هذه النتائج مع ما تم التطرق إليه في الجانب النظري للدراسة، خاصة فيما يتعلق بأسباب العنف المدرسي، حيث تم التأكيد على أن ظاهرة العنف المدرسي لا ترجع إلى سبب واحد فقط، وإنما إلى مجموعة من العوامل المتداخلة النفسية والأسرية والاجتماعية والتربوية. كما تتفق مع بعض النظريات المفسرة للعنف المدرسي، وعلى رأسها النظرية السلوكية التي ترى أن السلوك العنيف سلوك مكتسب من البيئة المحيطة، سواء من الأسرة أو المدرسة أو المجتمع، حيث يتعلم الفرد أنماط السلوك العدواني من خلال التقليد والملاحظة والتفاعل مع الآخرين.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية كذلك مع دراسة مركز التوجيه المدرسي والمهني بمديرية التربية لولاية قسنطينة (2001)، التي كشفت عن انتشار ظاهرة العنف المدرسي داخل المؤسسات التعليمية، وأرجعت أسبابها إلى عوامل اجتماعية ونفسية واقتصادية، إضافة إلى نقص الحوار داخل الوسطين الأسري والمدرسي. وهذا ما تؤكده نتائج الدراسة الحالية التي أبرزت أن العنف المدرسي يرتبط بعدة عوامل متشابكة تسهم مجتمعة في ظهور هذه الظاهرة داخل المؤسسة التعليمية.

ثالثا: عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية

أظهرت نتائج الدراسة، ومن خلال أداة المقابلة التي أجريت مع مجموعة من المعلمين داخل المؤسسة التعليمية، وجود جملة من الأساليب التربوية التي يعتمدها الأساتذة في التعامل مع سلوكات

العنف الصادرة عن التلاميذ داخل القسم، والتي تهدف إلى الحد من هذه السلوكات وتوجيه التلميذ نحو سلوك أكثر إيجابية، بما ينعكس على تحسين المناخ المدرسي ورفع مستوى التحصيل الدراسي.

وقد تبين أن من بين أهم الأساليب الفعالة في التعامل مع السلوك العدواني، بناء علاقة إيجابية بين المعلم والتلميذ قائمة على الاحترام المتبادل والثقة، حيث إن هذه العلاقة تساهم في خلق جو من الأمان النفسي داخل القسم، مما يساعد التلميذ على الانضباط والتفاعل الإيجابي مع العملية التعليمية. كما أن تعزيز السلوك الإيجابي لدى التلاميذ من خلال التشجيع والتحفيز يعد من الأساليب التربوية المهمة، إذ يساعد التلميذ على إدراك الفرق بين السلوك المقبول والسلوك غير المقبول، ويشجعه على تكرار السلوك الإيجابي.

كما أظهرت النتائج أهمية الحوار التربوي والاهتمام بالجانب النفسي للتلميذ، حيث إن فهم مشاعر التلميذ ودوافع سلوكه يساعد المعلم على التعامل معه بطريقة تربوية أكثر فعالية، بدل اللجوء إلى العقاب المباشر فقط. فالحوار داخل القسم يسهم في تخفيف التوتر والانفعالات لدى التلميذ ويعزز ثقته بنفسه، مما ينعكس إيجابًا على سلوكه الدراسي.

ومن جهة أخرى، تبين أن العقوبات التربوية، عند استخدامها بشكل عقلاني وغير مهين، تعتبر وسيلة مساعدة لضبط السلوك داخل القسم، بشرط أن تكون ذات طابع تربوي يهدف إلى الإصلاح وليس الإهانة أو الانتقام، حتى لا تؤدي إلى نتائج عكسية تزيد من السلوك العدواني.

كما أكدت النتائج أن تشجيع العمل الجماعي داخل القسم يساهم في التقليل من السلوكات غير المرغوب فيها، حيث يعزز روح التعاون والتفاعل الإيجابي بين التلاميذ، ويحد من مظاهر العنف والصراع داخل الوسط المدرسي. إضافة إلى ذلك، فإن توجيه التلاميذ باستمرار وتوعيتهم بخطورة السلوك العنيف داخل المؤسسة التعليمية يعد من الوسائل الوقائية المهمة التي يعتمدها المعلمون للحد من انتشار هذه الظاهرة.

وتتفق هذه النتائج مع ما تم التطرق إليه في الجانب النظري للدراسة، خاصة فيما يتعلق بدور المدرسة والمعلم في ضبط السلوك داخل المؤسسة التعليمية، حيث تم التأكيد على أن البيئة المدرسية الإيجابية القائمة على التواصل والحوار والتشجيع تعد من أهم العوامل التي تساعد على التقليل من السلوك العنيف وتحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى التلاميذ. كما أن النظريات التربوية الحديثة،

خاصة النظرية السلوكية، تؤكد على أن تعزيز السلوك الإيجابي وإضعاف السلوك السلبي من خلال التعزيز والعقاب التربوي يساهم في تعديل سلوك التلميذ بشكل فعال.

وتتفق هذه النتائج أيضًا مع دراسة حسام سليمان (2013–2014)، التي أشارت إلى أهمية التدخلات التربوية والنفسية في الحد من آثار العنف الموجه نحو الأبناء، والتقليل من تأثيراته السلبية على الجانب النفسي والسلوكي، وهو ما ينعكس بدوره على توازن التلميذ داخل البيئة التعليمية وقدرته على التحصيل الدراسي بشكل أفضل.

النتائج العامة:

في ضوء التحليل الإحصائي للبيانات المتحصل عليها من عينة الدراسة، وفي إطار اختبار الفرضيات ومناقشتها، توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج العامة يمكن تلخيصها فيما يلي:

- أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية قوية ودالة إحصائيا بين العنف المدرسي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، حيث تبين أن ارتفاع مستوى العنف المدرسي يرتبط بانخفاض مستوى التحصيل الدراسي.
- كشفت نتائج تحليل التوزيع الاعتدالي أن مقياسي العنف المدرسي والتحصيل الدراسي يتبعان التوزيع الطبيعي، مما سمح باستخدام الأساليب الإحصائية البارامترية وخاصة معامل الارتباط بيرسون.
- بينت الدراسة أن للعوامل الأسرية والمدرسية والاجتماعية والنفسية دورا بارزا في دفع التلاميذ إلى تبني سلوكات عنف داخل الوسط المدرسي، مثل التفكك الأسري، سوء العلاقة بين المعلم والتلميذ، وضعف التحكم في الانفعالات.
- أظهرت نتائج المقابلات أن الأساليب التربوية التي يعتمدها المعلمون مثل الحوار، التعزيز الإيجابي، وبناء علاقة احترام وثقة، تسهم في الحد من السلوك العدواني وتحسين المناخ التعليمي، وبالتالي تحسين التحصيل الدراسي.
- تؤكد النتائج العامة أن العنف المدرسي يمثل عاملا مؤثرا سلبيا على العملية التعليمية، وأن الحد منه يتطلب تضافر جهود الأسرة والمدرسة والمحيط الاجتماعي.

خلاصة الفصل:

من خلال النتائج المتوصل إليها في هذه الدراسة، والتي تناولت العلاقة بين العنف المدرسي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، تبين وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين المتغيرين، حيث أظهرت معاملات الارتباط قيمًا معتبرة، مما يدل على أن هذه العلاقة ليست عشوائية، بل تعكس ترابطًا حقيقيًا قائمًا داخل مجتمع الدراسة.

وتشير هذه النتائج إلى أن العنف المدرسي يُعدّ من العوامل المؤثرة بشكل واضح في مستوى التحصيل الدراسي لدى التلاميذ، حيث ينعكس انتشار السلوكات العنيفة داخل الوسط المدرسي سلبًا على البيئة التعليمية، ويؤدي إلى اضطراب التوازن النفسي والانفعالي للتلميذ، مما يضعف قدرته على التركيز والاستيعاب والتحصيل الدراسي الجيد.

كما تدل النتائج على أن المتغيرات المرتبطة بالمناخ المدرسي والعلاقات داخل المؤسسة التعليمية تلعب دورًا مهمًا في تحديد مستوى الأداء الأكاديمي للتلاميذ، خاصة في مرحلة التعليم المتوسط التي تُعد مرحلة حساسة في المسار الدراسي. وعليه، فإن هذه النتائج تؤكد أهمية الاهتمام بالجانب التربوي والنفسي داخل المؤسسات التعليمية، والعمل على الحد من ظاهرة العنف المدرسي، من أجل تحسين التحصيل الدراسي ورفع مستوى الأداء التعليمي لدى التلاميذ.

خاتمـــــــــــــــــة

خاتمة:

يعد العنف المدرسي من الظواهر السلوكية التي تمس الوسط التربوي، حيث يعكس مجموعة من السلوكات العدوانية التي تصدر عن التلميذ داخل المؤسسة التعليمية، والتي قد تكون لفظية أو جسدية أو نفسية، وتؤثر بشكل مباشر على المناخ الدراسي العام. كما يعتبر التحصيل الدراسي مؤشرا أساسيا لمدى نجاح العملية التعليمية، ومرآة تعكس مستوى التلميذ الأكاديمي وقدرته على التكيف مع متطلبات التعلم.

وقد تبين من خلال هذه الدراسة التي تناولت العلاقة بين العنف المدرسي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، أن هناك ارتباطا دالا بين المتغيرين، حيث كلما ارتفع مستوى العنف المدرسي انخفض مستوى التحصيل الدراسي، وهو ما يؤكد أن السلوك العنيف داخل المؤسسة التعليمية يشكل عائقا حقيقيا أمام تحقيق نتائج دراسية جيدة.

كما أوضحت نتائج الدراسة أن هذا السلوك لا يعود إلى عامل واحد، بل هو نتاج تفاعل مجموعة من العوامل الأسرية والاجتماعية والمدرسية والنفسية، مما يجعل من ظاهرة العنف المدرسي ظاهرة مركبة تتطلب دراسة شاملة من مختلف الجوانب.

وفي ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الميدانية من معطيات، يمكن القول إن الحد من ظاهرة العنف المدرسي وتحسين مستوى التحصيل الدراسي يتطلبان تضافر جهود الأسرة والمدرسة والمجتمع، مع تعزيز دور الإرشاد التربوي والنفسي داخل المؤسسات التعليمية، واعتماد أساليب تربوية قائمة على الحوار والتوجيه الإيجابي.

وفي الأخير، يمكن اعتبار هذه الدراسة محاولة متواضعة لفهم طبيعة العلاقة بين العنف المدرسي والتحصيل الدراسي، وفتح المجال أمام دراسات مستقبلية أكثر تعمقا حول هذه الظاهرة من مختلف الزوايا، بما يساهم في تحسين جودة التعليم والرفع من مستوى التلاميذ الدراسي.

الاقتراحات والتوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة حول العلاقة بين العنف المدرسي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، يمكن تقديم مجموعة من الاقتراحات والتوصيات التي قد تساهم في الحد من ظاهرة العنف المدرسي وتحسين المستوى الدراسي للتلاميذ، والمتمثلة فيما يلي:

- تعزيز دور الأسرة في التنشئة السليمة للأبناء، والعمل على توفير جو أسري قائم على الحوار والتفاهم والابتعاد عن أساليب العنف والقسوة.
- تدعيم دور الإرشاد النفسي والتربوي داخل المؤسسات التعليمية، من خلال توفير مختصين نفسيين لمتابعة التلاميذ والتكفل بالمشكلات السلوكية التي يعانون منها.
- تنظيم حملات تحسيسية وندوات توعوية داخل المؤسسات التعليمية حول مخاطر العنف المدرسي وآثاره السلبية على التحصيل الدراسي وعلى التلميذ بصفة عامة.
- اعتماد أساليب تربوية حديثة قائمة على الحوار والتشجيع والتعزيز الإيجابي بدل العقاب والعنف في التعامل مع التلاميذ.
- العمل على تحسين العلاقة بين المعلم والتلميذ من خلال خلق جو تربوي يسوده الاحترام والثقة والتواصل الإيجابي.
- تشجيع التلاميذ على ممارسة الأنشطة الثقافية والرياضية والترفيهية من أجل تفريغ الطاقات السلبية وتنمية روح التعاون والانضباط.
- تعزيز التعاون بين الأسرة والمدرسة من خلال عقد لقاءات دورية لمتابعة سلوك التلاميذ ومستواهم الدراسي.

- الاهتمام بالجوانب النفسية والاجتماعية للتلميذ خاصة في مرحلة المراهقة، باعتبارها مرحلة حساسة تتسم بعدم الاستقرار الانفعالي والسلوكي.
- إجراء دراسات مستقبلية تتناول موضوع العنف المدرسي وعلاقته بمتغيرات أخرى، مثل التوافق النفسي، الدافعية للتعلم، أو البيئة الأسرية.
- ضرورة وضع برامج وقائية وعلاجية داخل المؤسسات التعليمية للحد من انتشار السلوكات العدوانية بين التلاميذ.

قائمـــــــــــة المصـــــــادر والمراجـــــــع

أولا: الكتب

ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين. (2003). لسان العرب (المجلد 9، ط. 1). دار الكتب العلمية.

أحمد حسين اللقاني (1990): التعلم والتعليم الصفي، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.

أحمد فتحي الزليتي (1998): أساليب التنشئة الاجتماعية الأسرية ودوافع الإنجاز المدرسي، دار قباء، الأردن.

أحمد محمود السيد (2002): مشكلات النظام التربوي العربي، المطبعة الجديدة، دمشق.

أكرم مصباح عثمان (2002): مستوى الأسرة وعلاقته بالسمات الشخصية والتحصيل الدراسي، دار ابن حزم.

جادو، أميمة منير عبد الحميد. (2005). العنف المدرسي بين الأسرة والمدرسة والإعلام. دار السحاب للنشر والتوزيع.

جمال، محمد صالح وآخرون (1965): كيف نعلم أطفالنا في المدرسة الابتدائية، دار الشهب، بيروت.

جودت عبد الهادي (2004): مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي، مكتبة دار الثقافة، عمان.

حامد عبد السلام زهران (1997): الصحة النفسية والعلاج النفسي، عالم الكتاب، القاهرة.

الحامد محمد بن معجب (1996): التحصيل الدراسي: دراساته، نظرياته، واقعه، دار الصوتية، الرياض.

حسين، طه عبد العظيم. (2007). سيكولوجية العنف العائلي والمدرسي. دار الجامعة الجديدة.

الخولي، محمود سعيد. (2008). العنف المدرسي: الأسباب وسبل المواجهة (ط. 1). مكتبة الأنجلو المصرية.

الداهري، صالح حسن. (2000). مبادئ الإرشاد النفسي والتربوي. دار الكندي للنشر والتوزيع.

الداهري، صالح حسن. (2005). سيكولوجية التوجيه المهني ونظرياته (ط. 2). دار وائل للنشر والتوزيع.

رسمي، عايد علي (2008): ضعف التحصيل الدراسي أسبابه وعلاجه، دار جرير، عمان.

رشا، علي (1993): مفاهيم ومبادئ تربوية، دار الفكر العربي، القاهرة.

رشاد صالح الدمنهوري: التنشئة الاجتماعية والتأخر الدراسي، دار المعرفة الجامعية، القاهرة.

زيتون حسن حسين (2007): أصول التقويم والقياس التربوي، الدار الصوتية للتربية، الرياض.

السيد، سميرة أحمد (1993): علم اجتماع التربية، دار الفكر العربي، القاهرة.

عبد الرحمن العيسوي (1999): القياس والتجريب في علم النفس التربوي، دار المعرفة الجامعية، بيروت.

عبد الرحمن العيسوي (2000): اضطرابات الطفولة والمراهقة وعلاجها، دار الراتب الجامعية، بيروت.

عبد العزيز القوصي (1982): أسس الصحة النفسية، دار النهضة المصرية، مصر.

عبد الله، مجدي أحمد. (2003). النمو النفسي بين السوء والمرض. دار المعرفة الجامعية.

عبد المجيد نشواتي (2003): علم النفس التربوي، دار الفرقان للنشر، عمان.

العكور، محمد. (2007). الدليل الوقائي لحماية الطلبة من العنف والإساءة. إدارة التعليم العام وشؤون الطلبة، وزارة التربية والتعليم الأردنية.

عمارة، محمد علي. (2007). برامج علاجية لخفض مستوى السلوك العدواني لدى المراهقين. دار الفتح للتجليد الفني.

العيسوي، عبد الرحمن. (2007). سيكولوجية العنف المدرسي والمشاكل السلوكية. دار النهضة العربية.

فهمي، مصطفى (1971): الصحة النفسية في الأسرة والمجتمع، دار الثقافة، القاهرة.

اللطيف، عماد بن سيف (2014): أثر حلقات تحفيظ القرآن الكريم على التحصيل الدراسي، دار التدمرية، جدة.

محمد لبيب النجيحي (1981): الأسس الاجتماعية للتربية، دار النهضة العربية، القاهرة.

محمد مصطفى زيدان (1981): دراسة سيكولوجية تربوية لتلميذ التعليم العام، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

محمد مصطفى زيدان (1986): الصعوبات المدرسية عند الطفل، مكتبة أنجلو المصرية، القاهرة.

محمود الحيلة والمرعي توفيق (2000): المناهج التربوية الحديثة، دار المسيرة، عمان.

محمود منيسي (1990): علم النفس التربوي للمعلمين، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

المصري، إيهاب عيسى، وعبد الرؤوف، طارق محمد. (2014). العنف المدرسي: مفهومه، أسبابه، علاجه. مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

المعايطة، خليل عبد الرحمن (2000): علم النفس التربوي، الطبعة الأولى، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن.

مغاريوس، صموئيل (1984): الصحة النفسية والعمل المدرسي، مكتبة النهضة، القاهرة.

نوري، تومي جورج: علم النفس التربوي، المكتبة الجامعية.

ثانيا: المقالات العلمية

آل ناجي محمد عبد الله (2002): دراسة استكشافية لبعض العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي، مجلة اتحاد الجامعات العربية.

حافظ، أحمد، وقاسم، محمد. (1993). الارتباط بين التحصيل الدراسي الجيد والسلوك السوي لدى طلاب المدارس. مجلة الدراسات التربوية، 8(43)، 12–34.

حداد، صونية. (2018). ظاهرة العنف المدرسي: العوامل، الآثار، سبل الوقاية. مجلة المجتمع والرياضة، 1(2)، 25–35.

حمدان هشام (2003): أثر المعلم في معالجة التأخر الدراسي، مجلة بناة الأجيال، سوريا.

الحوامدة، كمال. (2000). العنف الطلابي في الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة من وجهة نظر الطلبة فيها. مجلة العلوم الإنسانية، (12)، جامعة محمد خيضر بسكرة.

رقية، ملاح (2017): التحصيل الدراسي عند تلاميذ نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، مجلة العلوم الإنسانية، المركز الجامعي تندوف.

الزليطني، نجاة أحمد. (2014). سيكولوجية العدوان والنظريات المفسرة له. المجلة الجامعة، (16)، 202–231، جامعة الزاوية.

السامعي، توفيق (2017): دور التعلم التعاوني في التحصيل لمادة الفيزياء، مجلة تطوير العلوم الاجتماعية، جامعة زيان عاشور، الجلفة.

كامل مصطفى محمد (1995): تأثير التفاعل بين أسلوب التعلم وحالة القلق على التحصيل الدراسي، مجلة العلوم التربوية، جامعة الملك سعود.

لطفي، طلعت إبراهيم. (2001). الأسرة ومشكلة العنف عند الشباب: دراسة ميدانية لعينة من الشباب في جامعة الإمارات العربية المتحدة. محاضرات الإمارات، (37)، 10–27.

وناسي، سهام. (2014). العنف: الأشكال والعوامل والنظريات المفسرة له. مجلة آفاق، (9)، 203–214، جامعة الجلفة.

ثالثا: الرسائل الجامعية والمذكرات والأطروحات

بدور، غيثاء علي. (2001). مستوى الطموح وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلاب التعليم الفني: دراسة مقارنة في مدارس مدينة دمشق الرسمية رسالة ماجستير . كلية التربية، جامعة دمشق، دمشق، سوريا.

بن دريدي، فوزي أحمد. (2007). العنف لدى التلاميذ في المدارس الثانوية الجزائرية (رسالة ماجستير منشورة). قسم العلوم الاجتماعية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

بن يوسف، آمال. (2008). التحصيل الدراسي في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة مذكرة ماجستير . قسم علم الاجتماع، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر، الجزائر.

جيتلي، فريدة. (1988). التأخر الدراسي عند الطفل اللاشرعي في الجزائر مذكرة ماجستير . معهد علم النفس وعلوم التربية، جامعة الجزائر، الجزائر.

خرفان، حسان. (2008). الوضعية الاجتماعية للأسرة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي: دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم الثانوي ببلدية عزابة ولاية سكيكدة أطروحة دكتوراه . كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر.

زرارقة، فيروز. (1998). التوجيه المدرسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الأولى ثانوي: دراسة تربوية في بعض ثانويات ولاية سطيف رسالة ماجستير . قسم علم الاجتماع، جامعة قسنطينة، الجزائر.

شحادة، صالح علي (1984): دراسة ظاهرة التخلف المدرسي في مرحلة التعليم الثانوي بالجزائر، أطروحة دكتوراه دولة في علوم التربية، معهد علم النفس والعلوم التربوية، جامعة قسنطينة، الجزائر.

الطيبي، إبراهيم. (1990). أثر مشكلات المراهقين في التحصيل الدراسي مذكرة ماجستير . معهد علم النفس وعلوم التربية، جامعة الجزائر، الجزائر.

عجرود، صباح. (2006). التوجيه المدرسي وعلاقته بالعنف في الوسط المدرسي حسب اتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية: دراسة مسحية بولاية أم البواقي (رسالة ماجستير منشورة). جامعة منتوري قسنطينة.

عياش، جهاد عطية شحادة. (2009). مدى فاعلية برنامج إرشادي مقترح للتخفيف من السلوك العدواني لدى أطفال مؤسسات الإيواء في قطاع غزة (رسالة ماجستير منشورة). قسم علم النفس، كلية التربية، الجامعة الإسلامية غزة.

قوعيش، مغنية. (2015). فاعلية الإرشاد النفسي التربوي في خفض السلوك العدواني لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي: دراسة شبه تجريبية بثانويات ولاية مستغانم (أطروحة دكتوراه منشورة). قسم علم النفس والأرطفونيا، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران 2.

كزواي، عطاء الله. (2019). فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي للتخفيف من سلوكيات العنف المدرسي لدى عينة من التلاميذ العنيفين بالمرحلة الثانوية: دراسة تجريبية بمدينة الأغواط (أطروحة دكتوراه غير منشورة). كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر

لعمور، منى (2012): دور الوسائل التعليمية الحديثة في التحصيل الدراسي: دراسة ميدانية لبعض إكماليات مدينة قسنطينة، مذكرة ماجستير في علوم التربية (تخصص تكنولوجيا التربية)، قسم علوم التربية، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، جامعة قسنطينة 1، الجزائر.

نوفل، إبراهيم نوفل (2001): علاقة التحصيل التعليمي بالنجاح الاجتماعي: دراسة ميدانية في الجمهورية العربية السورية في مدينتي دمشق وحلب، أطروحة دكتوراه ، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.

النيرب، عبد الله محمود. (2008). العوامل النفسية والاجتماعية المسؤولة عن العنف المدرسي في المرحلة الإعدادية كما يدركها المعلمون والتلاميذ في قطاع غزة (رسالة ماجستير منشورة). قسم الإرشاد النفسي، كلية التربية، الجامعة الإسلامية غزة.

يخلف، رفيقة (2005): رياض الأطفال والتحصيل الدراسي عند تلاميذ الطور الابتدائي: دراسة ميدانية بالمدارس الابتدائية التابعة لولاية الجزائر العاصمة، رسالة ماجستير في علم الاجتماع التربوي، قسم علم الاجتماع، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر، الجزائر.

رابعا: التقارير والوثائق الرسمية والجرائد

بولعراوي، صالح. (2001، 13 مارس). شهادات تلاميذ يمارسون العنف المدرسي. جريدة النصر، العدد 1632.

علاوي، ج. (1992، 26 أبريل). الندوة الولائية للثانويين. جريدة الخبر، العدد 121.

وزارة التربية الوطنية الجزائرية. (1993، مارس). النشرة الرسمية للتربية: مجموعة النصوص الخاصة بتنظيم الحياة المدرسية. المديرية الفرعية للتوثيق.

وزارة التربية الوطنية الجزائرية. (2006، 23 مارس). المراسلة رقم 63 و ت و/ اخ و/ المتضمنة محاربة العنف في الوسط المدرسي.

خامسا: الملتقيات والمؤتمرات

إبراهيمي، الطاهر، وجابر، نصر الدين. (2003، مارس). العنف الرمزي في ضوء الكتابات الحائطية. ورقة عمل مقدمة إلى أعمال الملتقى الدولي الأول حول العنف والمجتمع، جامعة محمد خيضر بسكرة.

الدريعي، إيباء محمد. (2014). العنف المدرسي وأثره على التحصيل الدراسي والسلوكي للطفل. ورقة عمل مقدمة إلى أعمال المؤتمر الدولي السادس: الحماية الدولية للطفل، طرابلس.

المراجع الأجنبية:

Astor, R. A. (1995). School violence and the social context of children: Behavioral foundations in early childhood. Journal of School Psychology, 33(4), 265-281.

Brown, P., & Elliot, R. (1965). Control of aggression in a nursery school class using differential reinforcement. Journal of Experimental Child Psychology, 2(2), 103-107.

Dahlberg, L. L. (1998). Youth violence in the United States: Major trends, risk factors, and prevention approaches. American Journal of Preventive Medicine, 14(4), 259-272.

Furlong, M. J., Morrison, G. M., & Chung, A. (1997). School violence and victimization: Correlation with student drug abuse and coping mechanisms. Journal of School Psychology, 35(1), 23-47.

الملاحـــــــــــــــــق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
كلية العلوم الاجتماعية
Faculté des sciences sociales

قسم علوم التربية

ميدان العلوم الإنسانية والاجتماعية – ماستر

تخصص: الإرشاد والتوجيه

إلى السيد (ة):.....مدير متوسطة.....
.....ابن سينا.....

تحية طيبة:

في إطار تحضير مذكرة التخرج إنهاء الدراسة في ماستر إرشاد وتوجيه، فإن الطلبة مطالبون بتربصات ميدانية تتناسب مع موضوع مذكراتهم.

لهذا نرجوا منك السماح بقبول الطالب (ة):.....مدو.....دنيا.....

في مصلحتكم وذلك لتأدية تربص مدته: .....شهر.....ابتداء من تاريخ 2026/04/01

تحت إشراف الأستاذ (ة):.....مسناوة جميلة.....

تقبلوا سيدي فائق التحية والاحترام.

رئيس قسم علوم التربية

الدكتور فرزازي مولاي
رئيس قسم علوم التربية
جامعة وهران 02

مديرية التربية لولاية وهران
المديرية

مدير متوسطة ابن سينا

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
كلية العلوم الاجتماعية
Faculté des sciences sociales

قسم علوم التربية

ميدان العلوم الإنسانية والاجتماعية -- ماستر

تخصص: الإرشاد والتوجيه

إلى السيد (ة):.....هـ..ـيـ..ـمـ..ـة..ـو..ـسـ..ـطـ..ـة.....

.....إ..ـبـ..ـن..ـسـ..ـنـ..ـا.....

تحية طيبة:

في إطار تحضير مذكرة التخرج إنهاء الدراسة في ماستر إرشاد وتوجيه، فإن الطلبة مطالبون بتربصات ميدانية تتناسب مع موضوع مذكراتهم.

لهذا نرجوا منك السماح بقبول الطالب (ة):.....هـ..ـو..ـسـ..ـا..ـد..ـنـ..ـيـ..ـا.....

في مصلحتكم وذلك لتأدية تربص مدته: .....شـ..ـهـ..ـر.....ابتداء من تاريخ 2026/04/01

تحت إشراف الأستاذ (ة):.....سـ..ـشـ..ـاو..ـخـ..ـ جـ..ـمـ..ـيـ..ـلـ..ـة.....

تقبلوا سيدي فائق التحية والاحترام.

رئيس قسم علوم التربية

الدكتور فوزاي موفق
رئيس قسم علوم التربية
جامعة وهران 02

مدير مؤسسة ابن باديس

الجنس

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	15	50,0	50,0	50,0
	2,00	15	50,0	50,0	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

السن

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	30	100,0	100,0	100,0

الدراسي_المستوى

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	6	20,0	20,0	20,0
	2,00	6	20,0	20,0	40,0
	3,00	9	30,0	30,0	70,0
	4,00	9	30,0	30,0	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

الاب_التعليمي_المستوى

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	3	10,0	10,0	10,0
	2,00	7	23,3	23,3	33,3
	3,00	8	26,7	26,7	60,0
	4,00	12	40,0	40,0	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

الام_التعليمي_المستوى

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	2	6,7	6,7	6,7
	2,00	6	20,0	20,0	26,7
	3,00	10	33,3	33,3	60,0
	4,00	12	40,0	40,0	100,0

Total	30	100,0	100,0	

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,946	6

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,973	10

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,983	16

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,653	15

Correlations

		الفقرة1	الفقرة2	الفقرة3	الفقرة4	الفقرة5	الفقرة6	الاول_محور_فقرات_مجموع
الفقرة1	Pearson Correlation	1	,760**	,867**	,857**	,798**	,884**	,973**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30
الفقرة2	Pearson Correlation	,760**	1	,594**	,704**	,704**	,683**	,831**
	Sig. (2-tailed)	,000		,001	,000	,000	,000	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30
الفقرة3	Pearson Correlation	,867**	,594**	1	,698**	,637**	,946**	,896**
	Sig. (2-tailed)	,000	,001		,000	,000	,000	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30
الفقرة4	Pearson Correlation	,857**	,704**	,698**	1	,622**	,717**	,864**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30
الفقرة5	Pearson Correlation	,798**	,704**	,637**	,622**	1	,657**	,829**

	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30
الفقرة6	Pearson Correlation	,884**	,683**	,946**	,717**	,657**	1	,922**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	N	30	30	30	30	30	30	30
الاول_محور_فقرات_مجموع	Pearson Correlation	,973**	,831**	,896**	,864**	,829**	,922**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	30	30	30	30	30	30	30

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

		الفقرة 1	الفقرة 2	الفقرة 3	الفقرة 4	الفقرة 5	الفقرة 6	الفقرة 7	الفقرة 8	الفقرة 9	الفقرة 10	الفقرة 11	الفقرة 12	الفقرة 13	الفقرة 14	الفقرة 15	الفقرة 16	_فقرات_محموع الاول_المقياس
الفقرة1	Pearson Correlation	1	,760**	,867**	,857**	,798**	,884**	,900**	,900**	,722**	,924**	,854**	,924**	,924**	,838**	,948**	,860**	,981**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
الفقرة2	Pearson Correlation	,760**	1	,594**	,704**	,704**	,683**	,884**	,714**	,817**	,658**	,753**	,787**	,723**	,731**	,692**	,697**	,825**
	Sig. (2-tailed)	,000		,001	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
الفقرة3	Pearson Correlation	,867**	,594**	1	,698**	,637**	,946**	,772**	,772**	,617**	,881**	,681**	,821**	,881**	,761**	,796**	,853**	,886**
	Sig. (2-tailed)	,000	,001		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30

الفقرة4	Pearson Correlation	,857**	,704**	,698**	1	,622**	,717**	,867**	,739**	,658**	,759**	,935**	,759**	,759**	,792**	,791**	,668**	,864**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
الفقرة5	Pearson Correlation	,798**	,704**	,637**	,622**	1	,657**	,675**	,675**	,799**	,759**	,665**	,821**	,698**	,792**	,731**	,799**	,829**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
الفقرة6	Pearson Correlation	,884**	,683**	,946**	,717**	,657**	1	,810**	,810**	,650**	,887**	,703**	,829**	,946**	,737**	,808**	,849**	,909**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
الفقرة7	Pearson Correlation	,900**	,884**	,772**	,867**	,675**	,810**	1	,740**	,693**	,834**	,859**	,834**	,834**	,793**	,855**	,778**	,921**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
الفقرة8	Pearson Correlation	,900**	,614**	,772**	,739**	,675**	,810**	,740**	1	,550**	,834**	,722**	,834**	,834**	,654**	,855**	,778**	,867**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,002	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30

الفقرة9	Pearson Correlation	,722**	,817**	,617**	,658**	,799**	,650**	,693**	,550**	1	,617**	,704**	,754**	,686**	,897**	,652**	,660**	,800**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,002		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
الفقرة10	Pearson Correlation	,924**	,658**	,881**	,759**	,759**	,887**	,834**	,834**	,617**	1	,747**	,821**	,940**	,761**	,855**	,916**	,929**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
الفقرة11	Pearson Correlation	,854**	,753**	,681**	,935**	,653**	,703**	,859**	,722**	,704**	,747**	1	,747**	,747**	,847**	,782**	,644**	,868**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
الفقرة12	Pearson Correlation	,924**	,787**	,821**	,759**	,821**	,829**	,834**	,834**	,754**	,821**	,747**	1	,821**	,761**	,855**	,916**	,933**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
الفقرة13	Pearson Correlation	,924**	,723**	,881**	,759**	,698**	,946**	,834**	,834**	,686**	,940**	,747**	,821**	1	,761**	,855**	,853**	,933**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30

الفقرة14	Pearson Correlation	,838**	,731**	,761**	,792**	,792**	,737**	,793**	,654**	,897**	,761**	,847**	,761**	,761**	1	,785**	,692**	,881**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
الفقرة15	Pearson Correlation	,948**	,692**	,796**	,791**	,731**	,808**	,855**	,855**	,652**	,855**	,782**	,855**	,855**	,785**	1	,770**	,917**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
الفقرة16	Pearson Correlation	,860**	,697**	,853**	,668**	,799**	,849**	,778**	,778**	,660**	,916**	,644**	,916**	,853**	,692**	,770**	1	,896**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
_فقرات_مجموع الاول_المقياس	Pearson Correlation	,981**	,825**	,886**	,864**	,829**	,909**	,921**	,867**	,800**	,929**	,868**	,933**	,933**	,881**	,917**	,896**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

		الفقرة7	الفقرة8	الفقرة9	الفقرة10	الفقرة11	الفقرة12	الفقرة13	الفقرة14	الفقرة15	الفقرة16	_محور_الفقرات_مجموع الثاني
الفقرة7	Pearson Correlation	1	,740**	,693**	,834**	,859**	,834**	,834**	,793**	,855**	,778**	,918**

	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
الفقرة8	Pearson Correlation	,740**	1	,550**	,834**	,722**	,834**	,834**	,654**	,855**	,778**	,874**
	Sig. (2-tailed)	,000		,002	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
الفقرة9	Pearson Correlation	,693**	,550**	1	,617**	,704**	,754**	,686**	,897**	,652**	,660**	,798**
	Sig. (2-tailed)	,000	,002		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
الفقرة10	Pearson Correlation	,834**	,834**	,617**	1	,747**	,821**	,940**	,761**	,855**	,916**	,932**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
الفقرة11	Pearson Correlation	,859**	,722**	,704**	,747**	1	,747**	,747**	,847**	,782**	,644**	,868**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
الفقرة12	Pearson Correlation	,834**	,834**	,754**	,821**	,747**	1	,821**	,761**	,855**	,916**	,932**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
الفقرة13	Pearson Correlation	,834**	,834**	,686**	,940**	,747**	,821**	1	,761**	,855**	,853**	,932**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
الفقرة14	Pearson Correlation	,793**	,654**	,897**	,761**	,847**	,761**	,761**	1	,785**	,692**	,883**

	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
الفقرة15	Pearson Correlation	,855**	,855**	,652**	,855**	,782**	,855**	,855**	,785**	1	,770**	,925**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30

الفقرة16	Pearson Correlation	,778**	,778**	,660**	,916**	,644**	,916**	,853**	,692**	,770**	1	,896**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
_محور_الفقرات_مجموع الثاني	Pearson Correlation	,918**	,874**	,798**	,932**	,868**	,932**	,932**	,883**	,925**	,896**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

		P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	الفقرات_مجموع الثاني_مقياس
P1	Pearson Correlation	1	-,886**	1,000**	,801**	-,886**	1,000**	-,886**	-,886**	-,886**	-,886**	-,886**	-,886**	-,886**	1,000**	-,886**	-,709**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
P2	Pearson Correlation	-,886**	1	-,886**	-,921**	1,000**	-,886**	1,000**	1,000**	1,000**	1,000**	1,000**	1,000**	1,000**	-,886**	1,000**	,954**

	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
P3	Pearson Correlation	1,000**	-,886**	1	,801**	-,886**	1,000**	-,886**	-,886**	-,886**	-,886**	-,886**	-,886**	-,886**	1,000**	-,886**	-,709**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
P4	Pearson Correlation	,801**	-,921**	,801**	1	-,921**	,801**	-,921**	-,921**	-,921**	-,921**	-,921**	-,921**	-,921**	,801**	-,921**	-,870**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
P5	Pearson Correlation	-,886**	1,000**	-,886**	-,921**	1	-,886**	1,000**	1,000**	1,000**	1,000**	1,000**	1,000**	1,000**	-,886**	1,000**	,954**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
P6	Pearson Correlation	1,000**	-,886**	1,000**	,801**	-,886**	1	-,886**	-,886**	-,886**	-,886**	-,886**	-,886**	-,886**	1,000**	-,886**	-,709**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30

P7	Pearson Correlation	-,886**	1,000**	-,886**	-,921**	1,000**	-,886**	1	1,000**	1,000**	1,000**	1,000**	1,000**	1,000**	1,000**	-,886**	1,000**	,954**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
P8	Pearson Correlation	-,886**	1,000**	-,886**	-,921**	1,000**	-,886**	1,000**	1	1,000**	1,000**	1,000**	1,000**	1,000**	1,000**	-,886**	1,000**	,954**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
P9	Pearson Correlation	-,886**	1,000**	-,886**	-,921**	1,000**	-,886**	1,000**	1,000**	1	1,000**	1,000**	1,000**	1,000**	1,000**	-,886**	1,000**	,954**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
P10	Pearson Correlation	-,886**	1,000**	-,886**	-,921**	1,000**	-,886**	1,000**	1,000**	1,000**	1	1,000**	1,000**	1,000**	1,000**	-,886**	1,000**	,954**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
P11	Pearson Correlation	-,886**	1,000**	-,886**	-,921**	1,000**	-,886**	1,000**	1,000**	1,000**	1,000**	1	1,000**	1,000**	1,000**	-,886**	1,000**	,954**

	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
P12	Pearson Correlation	-,886**	1,000**	-,886**	-,921**	1,000**	-,886**	1,000**	1,000**	1,000**	1,000**	1,000**	1	1,000**	-,886**	1,000**	,954**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
P13	Pearson Correlation	-,886**	1,000**	-,886**	-,921**	1,000**	-,886**	1,000**	1,000**	1,000**	1,000**	1,000**	1,000**	1	-,886**	1,000**	,954**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
P14	Pearson Correlation	1,000**	-,886**	1,000**	,801**	-,886**	1,000**	-,886**	-,886**	-,886**	-,886**	-,886**	-,886**	-,886**	1	-,886**	-,709**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
P15	Pearson Correlation	-,886**	1,000**	-,886**	-,921**	1,000**	-,886**	1,000**	1,000**	1,000**	1,000**	1,000**	1,000**	1,000**	-,886**	1	,954**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30

الفقرات_مجموع الثاني_مقياس_	Pearson Correlation	-,709**	,954**	-,709**	-,870**	,954**	-,709**	,954**	,954**	,954**	,954**	,954**	,954**	,954**	,954**	-,709**	,954**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).