الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة وهران 2
محمد بن أحمد
Université d'Oran 2
Mohamed Ben Ahmed

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس والارطوفونيا

تخصص علم النفس المدرسي

مذكرة لنيل شهادة الماستر في علم النفس المدرسي

# علاقة العنف المدرسي والذكاء الإنفعالي بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور المتوسط

**إعداد الطالبتين :**
**بودومي سارة**
**بن طالب اسية**

**تحت اشراف الأستاذ:**
**أ.د. بوقصارة منصور**

**السنة الجامعية**
**2018/2017**

# الإهداء:

أهدي هذا العمل المتواضع إلى نبع الحنان وبلسم جراحي وعنوان أملي وقرة عيني أمي الغالية ' فاطمة '.

إلى الذي كان ولازال مثالا للتضحية أبي الغالي، ' مروان '، حفظهما الله ورعاهما.

إلى أعز الناس إخوتي وأخواتي.

إلى من بهم تتم الضحكات أجداد العائلة.

إلى من لم أعرف في الإخلاص والوفاء نميرهما رفيقتي دربي إيمان، وإيمان.

إلى من تقاسمت معي مشقة البحث حبيبة قلبي: آسية.

إلى من ساعدني في مشوار الدراسي أخي الكريم ' عبد العزيز '.

إلى كل صديقاتي وزميلات الدراسة.

' سارة '

# الإهداء:

أهدي هذا العمل المتواضع راجيا من المولى عز وجل أن يجبه القبول والنجاح.

أهديه إلى من علمني النجاح والصبر وأمهلني حنانه لأرتوي فيه أبي العزيز.

وإلى من تتسابق الكلمات لتخرج ولتعبر عن مكنون ذاتها من علمتني وعانت الصعاب لأصل إلى ما أنا فيه وعندما تكسوني الهموم أسبح في بحر حنانها ليخفف من آلامي،... أمي الحبيبة.

إلى من كانوا ينيرون إلي الطريق ويساندونني ويتنازلون عن حقوقهم لإرضاء والعيش في الهناء، إخوتي الكرام. أحبكم حبا لم مر على أرضي قاحلة لتفجرت منها ينابيع المحبة.

تتسابق الكلمات وتتزاحم العبارات لتنظم عقد الشكر الذي لا تستحقه إلا أنت،... صديقتي' سارة'، فمن كان يملك صديقة مثلك، فكأنما خيرت له الدنيا بفرحها وجمالها، فأنت صديقة بنكهة الآخرين.

إلى الصديقات اللذين لم يدخروا جهدا في مدي بالمعلومات وساندوني في مشواري الدراسي وحياتي الشخصية.

أرجوا من المولى عز وجل أن يجمعني بهم في كل أوقاتي.

' آسية'

# الشكر والتقدير:

الحمد لله أولا وأخرا له الشكر والثناء أن وفقنا في إنجاز هذه الدراسة العلمية.

وفي مستهل هذا البحث وعرفانا منا بالجميل نتقدم بجزيل الشكر وفائق التقدير والاحترام إلى:

الأستاذ المشرف: ' بوقصارة منصور ' الذي لم يبخل علينا لا بصغيرة ولا كبيرة في جهده راجين من المولى عز وجل أن يطيل عمره في خدمة العلم والطلبة، وان يزيده النجاح والفلاح.

الأستاذ ' رزيب الله ' رئيس مشروع علم النفس المدرسي.

أساتذة لجنة المناقشة لقبول قراءة البحث ومناقشته.

كما أشكر اللذين قاموا بمساعدتنا في إنجاز هذا العمل بمجهودهم ودعمهم واهتمامهم.

وفي الختام ندعو الله أن يوفقنا ويسد أخطائنا في سبيل العلم.

**ملخص الدراسة:**

هدفت هذه الدراسة إلى إبراز علاقة العنف المدرسي والذكاء الانفعالي بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور المتوسط، وسعت الدراسة إلى الإجابة على الأسئلة التالية:

1. هل هناك فروق جنسية دالة إحصائيا في العنف المدرسي لدى تلاميذ الطور المتوسط؟
2. هل هناك فروق جنسية دالة إحصائيا في الذكاء الانفعالي لدى تلاميذ الطور المتوسط؟
3. هل هناك فروق جنسية دالة إحصائيا في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور المتوسط؟
4. هل هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين العنف المدرسي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور المتوسط؟
5. هل هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور المتوسط؟
6. هل هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين العنف المدرسي والذكاء الانفعالي لدى تلاميذ الطور المتوسط؟

استخدمت الباحثتين مجموعة من الأدوات لجمع البيانات الضرورية في هذا البحث والمتمثلة في:

1. مقياس العنف المدرسي لمعاوية أبو غزالة.
2. مقياس الذكاء الانفعالي لسيكوت.
3. كشوف نقاط الفصل الأول والفصل الثاني للسنة الدراسية 2017- 2018 لعينة الدراسة.

وشملت عينة الدراسة تلاميذ الطور المتوسط يبلغ عددهم 200 تلميذ 120 ذكر، و 90 أنثى يبلغ متوسط العمر لديهم 14.35 سنة بانحراف معياري يقدر ب 2.15. وتمت المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة بمجموعة من الأساليب الإحصائية والمتمثلة في:

1. النسبة المئوية.
2. المتوسط الحسابي.
3. الانحراف المعياري.
4. معامل ارتباط بيرسون.

وتوصلت الباحثتين إلى النتائج التالية:

1. لا توجد فروق جنسية دالة إحصائيا في العنف المدرسي لدى تلاميذ الطور المتوسط.
2. لا توجد فروق جنسية دالة إحصائيا في الذكاء الانفعالي لدى تلاميذ الطور المتوسط.
3. توجد فروق جنسية دالة إحصائيا في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور المتوسط.
4. لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين العنف المدرسي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور المتوسط.
5. لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور المتوسط.
6. توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين العنف المدرسي والذكاء الانفعالي لدى تلاميذ الطور المتوسط.

**قائمة المحتويات:**

***إهداء***

***شكر وتقدير***

***ملخص الدراسة***

***قائمة المحتويات***

***قائمة الجداول***

***قائمة الملاحق***

***مقدمة*** ..... *14*

**الفصل الأول: مدخل إلى الدراسة:** ..... **17**

**1.** إشكالية البحث ..... 18

**2.** فرضيات البحث ..... 20

**3.** تحديد التعاريف الإجرائية ..... 21

**4.** أهمية الدراسة ..... 21

**5.** أسباب ودواعي اختيار الدراسة ..... 21

**6.** أهداف الدراسة ..... 22

**الفصل الثاني: العنف المدرسي:** ..... **23**

**تمهيد:** ..... **24**

**أولا: العنف:** ..... **24**

**1.** تعريف العنف ..... 24

**2.** مفاهيم مرتبطة بمفهوم العنف ..... 26

**3.** النظريات المفسرة للعنف ..... 27

**4.** العوامل المؤدية للعنف ..... 30

**5.** نتائج العنف ..... 31

**ثانيا: العنف المدرسي:** ..... **32**

1. تعريف العنف المدرسي .....32
2. أشكال العنف المدرسي .....34
3. مظاهر العنف المدرسي .....36
4. أسباب العنف المدرسي .....38
5. انعكاسات العنف المدرسي .....41
6. استراتيجيات مواجهة العنف المدرسي .....43
**الفصل الثالث: الذكاء الانفعالي .....47**
**تمهيد: .....48**
**1.** لمحة تاريخية عن الذكاء الانفعالي .....48
**2.** مفهوم الذكاء الانفعالي .....51
**3.** مكونات وأبعاد الذكاء الانفعالي .....52
**4.** أهمية الذكاء الانفعالي .....55
**5.** السمات العامة لذوي الذكاء الانفعالي المرتفع والمنخفض .....56
**6.** النماذج النظرية المفسرة للذكاء الانفعالي .....59
**7.** قياس الذكاء الانفعالي .....64
**خلاصة الفصل: .....71**
**الفصل الرابع: التحصيل الدراسي: .....72**
**تمهيد: .....73**
**1.** مفهوم التحصيل الدراسي .....73
**2.** أنواع التحصيل الدراسي .....75
**3.** أهمية التحصيل الدراسي .....79
**4.** العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي.....81
**5.** شروط التحصيل الدراسي الجيد .....85
**6.** بعض مشاكل التحصيل الدراسي الجيد والحلول المقترحة .....87
**خلاصة الفصل: .....89**

**الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة: ..... 90**

**تمهيد: .....91**

**أولا: الدراسة الاستطلاعية: .....91**

**1.** أهداف الدراسة الاستطلاعية .....91

**2.** حدود الدراسة الاستطلاعية .....91

**3.** عينة الدراسة الاستطلاعية .....92

**4.** أدوات الدراسة الاستطلاعية .....93

**5.** الخصائص السيكومترية للأدوات المستخدمة في الدراسة الاستطلاعية .....93

**ثانيا: الدراسة الأساسية: .....94**

**1.** منهج الدراسة الأساسية .....94

**2.** حدود الدراسة الأساسية .....94

**3.** عينة الدراسة الأساسية .....95

**4.** الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الأساسية .....96

**خلاصة الفصل: .....97**

**الفصل السادس: عرض نتائج الدراسة الأساسية ومناقشتها: .....98**

**تمهيد: .....99**

**أولا: عرض نتائج الدراسة الأساسية: .....99**

**1.** عرض نتائج الفرضية الأولى .....99

**2.** عرض نتائج الفرضية الثانية .....99

**3.** عرض نتائج الفرضية الثالثة .....100

**4.** عرض نتائج الفرضية الرابعة .....100

**5.** عرض نتائج الفرضية الخامسة .....101

**6.** عرض نتائج الفرضية السادسة .....101

**ثانيا: مناقشة نتائج الدراسة الأساسية: .....102**

**1.** مناقشة الفرضية الأولى .....102
**2.** مناقشة الفرضية الثانية .....103
**3.** مناقشة الفرضية الثالثة .....104
**4.** مناقشة الفرضية الرابعة .....105
**5.** مناقشة الفرضية الخامسة .....106
**6.** مناقشة الفرضية السادسة .....107
مناقشة عامة: .....107
***خاتمة .....109***
***التوصيات والمقترحات .....111***
***الملاحق .....114***
***قائمة المراجع .....116***

**قائمة الجداول:**


| رقم الجدول | عنوان الجدول | الصفحة |
|---|---|---|
| **01** | توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس | 92 |
| **02** | توزيع عينة أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب المستوى التعليمي | 93 |
| **03** | حساب معامل الثبات لمقياس العنف المدرسي والذكاء الانفعالي | 94 |
| **04** | توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس | 95 |
| **05** | توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب المستوى التعليمي | 95 |
| **06** | حساب الفروق الجنسية في العنف المدرسي لدى تلاميذ الطور المتوسط | 96 |
| **07** | حساب الفروق الجنسية في الذكاء الانفعالي لدى تلاميذ الطور المتوسط | 99 |
| **08** | حساب الفروق الجنسية في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور المتوسط | 100 |
| **09** | حساب معامل ارتباط بين العنف المدرسي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور المتوسط | 101 |
| **10** | حساب معامل ارتباط بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور المتوسط | 101 |
| **11** | حساب معامل ارتباط بين العنف المدرسي والذكاء الانفعالي لدى تلاميذ الطور المتوسط | 102 |

**قائمة الملاحق:**

| رقم الملحق | عنوان الملحق |
|---|---|
| **01** | استبيان العنف المدرسي لمعاوية أبو غزالة |
| **02** | استبيان الذكاء الانفعالي لسيكوت |

**مقدمة:**

تعتبر المؤسسة التعليمية من أهم المؤسسات التي تقوم بتنشئة الفرد وإعطائه مكتسبات أخلاقية وتربوية ومعرفية ودينية قيمة حتى يتمكن من الاندماج داخل المجتمع ويكون له دور إيجابي فيه، لكن رغم ما تقوم به هذه المؤسسة التربوية من دور في عملية التنشئة الاجتماعية إلا أنها لا تكاد تخلوا من الظواهر الغير السوية التي تعرقل سير العملية التربوية ومن بينها ظاهرة العنف المدرسي التي تعاني منها مختلف المؤسسات التربوية النظامية، لذلك أصبح من الضروري تسليط الضوء على هذه الظاهرة لما أصبح لها من تأثير على مستوى التحصيل الدراسي وتقصي كل العوامل والأسباب التي تؤدي إلى العنف داخل المؤسسة التعليمية.

لأن هذه الظاهرة أثارت اهتمام الباحثين والدارسين التربويين في مختلف الدول التي تعاني منها بنسبة كبيرة فأجريت الأبحاث والدراسات التي تحاول الكشف عن الأسباب التي مكنتها من التفشي في هذه المؤسسات بمختلف أشكالها سواء كان هذا العنف بين الطلاب أنفسهم أو بين الطلاب والمعلمين أو بين الإداريين حتى يكون هناك مستوى تحصيل دراسي عالي نوعا ما. فهو يشكل للتلاميذ أمر بالغ الأهمية في مجال الحقل التربوي، لأنه يتأثر بعوامل داخلية خاصة بالتلميذ وخارجية تخص الوسط الذي يدرس ويعيش فيه.

كما أن هذا المتغير الأخير كان مرتبط كذلك بمستوى الذكاء الانفعالي لدى الأفراد الأكاديميين باعتباره أول عامل للنجاح والتفوق. وهنا نتوقف عند ثلاث متغيرات: العنف المدرسي، الذكاء الانفعالي، والتحصيل الدراسي، وهي أطراف عنوان بحثنا هذا، لأن كل متغير له علاقة بالمتغير الآخر.

ومن هنا إرتئينا أن تتمحور دراستنا حول علاقة العنف المدرسي والذكاء الانفعالي بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور المتوسط. وعليه تحاول الباحثتين معالجة موضوع بحثهما من خلال ستة فصول، حيث تعرفنا في الفصل الأول إلى تحديد الإشكالية وصياغة التساؤلات وطرح الفرضيات وتحديد التعاريف الإجرائية، كما قمنا أيضا بتحديد أهمية الدراسة وأسباب اختيار موضوع الدراسة إضافة إلى تحديد أهداف الدراسة.

أما الفصل الثاني فقد تناولنا فيه العنف المدرسي، وقسم هذا الفصل بدوره إلى قسمين: فالقسم الأول يخص العنف بما يحتويه من تعاريف كما تطرقنا إلى بعض المفاهيم المرتبطة بمفهوم العنف والنظريات المفسرة للعنف، بالإضافة إلى العوامل المؤدية للعنف ونتائج العنف، أما القسم الثاني فقد تناولنا فيه مفهوم العنف المدرسي وأشكاله ومظاهره وأسبابه إضافة إلى انعكاساته واستراتيجيات مواجهة العنف المدرسي.

وكان الفصل الثالث تحت عنوان الذكاء الانفعالي حيث تناولنا فيه لمحة تاريخية عن الذكاء الانفعالي ومفهومه إضافة إلى مكوناته وأبعاده وأهميته، كما تضمن أيضا السمات العامة لذوي الذكاء الانفعالي المرتفع والمخفض والنماذج النظرية المفسرة له وقياسه.

وتطرقنا في آخر الفصل إلى الجانب النظري، للتحصيل الدراسي من خلال تقديم مفهوم عن التحصيل الدراسي والتعرف على أنواعه وأهميته ووسائل قياسه، كما تناولنا أيضا أهداف التحصيل الدراسي والعوامل المؤثرة فيه وشروطه بالإضافة إلى التعرف على بعض مشاكل التحصيل الدراسي الجيد والحلول المقترحة.

وتضمن الفصل الخامس دراسة ميدانية اشتملت على دراستين استطلاعية وأساسية، تناولت الأولى أهداف الدراسة والحدود المكانية والزمنية لإجرائها وعينة وأدوات هذه الدراسة. زد على ذلك الخصائص

السيكومترية للأدوات المستخدمة فيها، أما الدراسة الثانية ' الدراسة الأساسية ' فقد تناولت منهج الدراسة إضافة إلى الحدود الزمنية والمكانية لإجرائها وعينة الدراسة الأساليب الإحصائية المستخدمة فيها، وتم في الفصل السادس والأخير عرض نتائج الدراسة الأساسية ومناقشتها وفقا لترتيب الفرضيات.

# الفصل الأول:

# مدخل الـي الدراسة

**1. إشكالية الدراسة:**

أظهرت الإحصاءات العالمية الكم الهائل من مظاهر العنف وتعدد أساليبه وتنوع أشكاله الأمر الذي لفت انتباه الباحثين حول هذه الظاهرة وأنها بحاجة إلى البحث والتقصي لإيجاد حلول هذه المشكلة.

فظاهرة العنف المدرسي باعتبارها كسلوك عدواني ناجم نتيجة عدم التفاعل بين الأعضاء المكونين للمؤسسة التعليمية، ذلك ما أدى ببعض الباحثين إلى البحث عن عوامل وأسباب هذا السلوك العدواني، كما أشارت الدراسات الأخيرة إلى ازدياد واضح لظاهرة العنف المدرسي، حيث أصبحت السائدة في الوسط التربوي في عصرنا الحالي.

أما عالميا فقد أشارت الدراسات الأمريكية أن المدارس في أمريكا أصبحت أوكارا للعنف والمخدرات وان عدد التلاميذ الذين يتعاطون المواد المخدرة ارتفع إلى 65 %. وأما عن الدول العربية فتشير آخر الإحصائيات في الأردن إلى أن العنف في المؤسسات التربوية ظاهرة مستفحلة حيث أشارت ما يقارب 98% من التلاميذ يمارسون هذه الظاهرة بصورة مطلقة.

وقد صنفت مظاهر العنف المدرسي ببلد الكويت إلى العنف البدني على الزملاء الذي بلغ نسبة 32.7% واللفظي 38.2% والشغب والتمرد وتحطيم الممتلكات 35.8%. أما عن الجزائر فقد قدم وزير التربية السابق في الملتقى المغربي حول ' الشباب والعنف ' المنعقد بجامعة الجزائر 2 أرقاما حول العنف في المدرس الجزائرية، حيث أشار في مداخلته بأنه في سنة 2010 تعرض 4555 أستاذ للعنف من قبل التلاميذ مقابل 1942 تلميذ تعرضوا للعنف من قبل الأساتذة وموظفي الإدارة.

كما بلغت حالات العنف ما بين التلاميذ أنفسهم 17.645 حالة حيث أكد وزير التربية على أن الظاهرة تزداد أكثر لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط. وهذا ما لفت انتباهنا اليوم فالسلوك العدواني الذي تعاني منه المؤسسة التربوية في الجزائر صار يهدد الوسط المدرسي، فالمدرسة باعتبارها مؤسسة

اجتماعية أساسية في تنشئة الجيل الصاعد لابد أن تكون ذات قاعدة صلبة، لكن ذلك لا يمنع أن تمثل أيضا فضاء لبعض السلوكيات التي قد تؤثر سلبا في نفسية التلميذ بشكل عام وفي تحصيله الدراسي بشكل خاص.

والتحصيل الدراسي بحد ذاته قضية تحتاج إلى الوقوف عليها من زوايا عدة كونه ذا أبعاد مهمة تعطينا مؤشرات واضحة على مستقبل الدارسين، ويعتبر جانبا من الجوانب الكثيرة التي يظهر فيها دور المجتمع والأسرة، واهتمامها خاصة عندما تكون ذا مستوى تعليمي معين، وعلى غرار علاقة العنف المدرسي بالتحصيل الدراسي فإن هذا الأخير مرتبط هو الآخر بالذكاء الانفعالي.

فبظهور مفاهيم جديدة كالذكاء الانفعالي ونماذج نظرية حديثة في علم النفس، تبدوا الحاجة ملحة وضرورية للتحقق من منطلقات تلك النماذج والافتراضات التي تقوم عليها ومعرفة مدى إسهام هذا النوع من الذكاء في التنبؤ ببعض المحكات الأخرى ومنها التحصيل الدراسي الذي مازال بحاجة إلى بحث معمق لفهم أبعاده.

إن تناول وتفحص عملية التحصيل الدراسي بنظرة تحليلية وما يتصل بها من عوامل مختلفة تؤثر فيها لها أهمية قصوى، حيث أن معرفتنا لهذه العوامل وآثارها على التحصيل الدراسي تعطينا مؤشرات واضحة ومهمة عن مستقبل التلاميذ، وتمكننا من معرفة ما يعوق تلك العملية، وبالتالي البحث عن الطرق اللازمة والأساليب المناسبة لتفادي المعوقات والوصول بالأداء الدراسي إلى مستوى مقبول.

ومن هذا المنطلق تصبح الدراسة الحالية ضرورية بحثية لها مبررات، حيث يمكن التعبير عن إشكالية الدراسة من خلال التساؤل التالي:

***ما هي العلاقة بين كل من العنف المدرسي والذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور المتوسط؟***

**2. وقد تفرعت عن هذه الإشكالية مجموعة من التساؤلات التالية:**

1. هل هناك فروق جنسية دالة إحصائيا في العنف المدرسي لدى تلاميذ الطور المتوسط.
2. هل هناك فروق جنسية دالة إحصائيا في الذكاء الانفعالي لدى تلاميذ الطور المتوسط؟
3. هل هناك فروق جنسية دالة إحصائيا في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور المتوسط؟
4. هل هناك علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين العنف المدرسي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور المتوسط؟
5. هل هناك علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور المتوسط؟
6. هل هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين العنف المدرسي والذكاء الانفعالي لدى تلاميذ الطور المتوسط؟

**3. فرضيات الدراسة:**

1. هناك فروق جنسية دالة إحصائيا في العنف المدرسي لدى تلاميذ الطور المتوسط.
2. هناك فروق جنسية دالة إحصائيا في الذكاء الانفعالي لدى تلاميذ الطور المتوسط.
3. هناك فروق جنسية دالة إحصائيا في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور المتوسط.
4. هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين العنف المدرسي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور المتوسط.

5. هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور المتوسط.

6. هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين العنف المدرسي والذكاء الانفعالي لدى تلاميذ الطور المتوسط.

**4. التعاريف الإجرائية:**

**1.4: العنف المدرسي:** هو درجة التلميذ في مقياس العنف المدرسي لمعاوية أبو غزالة.

**2.4: الذكاء الانفعالي:** هو درجة التلميذ في مقياس الذكاء الانفعالي لسكوت.

**3.4: التحصيل الدراسي:** هو المعدل العام السنوي الذي يحصل عليه التلميذ.

**5. أهمية الدراسة:**

تأتي أهمية الدراسة في أنها تتطرق إلى موضوع هام جدا وهو موضوع العنف المدرسي الذي أصبح مشكلة تعيق المدرسة عن قيامها بدورها التربوي والتعليمي، بحيث يجعل من البيئة المدرسية غير ملائمة لتحقيق الأهداف التربوية. بدأ بتعطيل الدرس وهدر الوقت المخصص للتدريس في التعامل مع المشكلات الناجمة عن العنف والانتهاء بالتأثير المباشر على تحصيل التلاميذ.

استفادة المربين من التعرف على العوامل التي تساعد على التحصيل الدراسي الجيد للتلميذ.

دراسة الذكاء الانفعالي لدى التلاميذ وعلاقته بالتحصيل الدراسي.

دراسة ظاهرة العنف من جهة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي للتلميذ.

معرفة طبيعة وأشكال العنف في المؤسسات التربوية.

**6.أسباب اختيار موضوع الدراسة:**

أ. **الأسباب الذاتية:** كون هذا الموضوع يقع في مجال تخصصنا، خاصة ونحن على عتبة سنة التخرج.

**ب. الأسباب الموضوعية:**

1. الرغبة في إثراء البحوث التربوية وتدعيمها ببحث جديد يعالج مشكلة العنف.

2. معايشتنا لأحداث العنف التي انتشرت بين التلاميذ في هذه الفترة بالإضافة إلى ما نسمعه من معانات التلاميذ في بيئتهم المدرسية.

3. معرفة العلاقة الموجودة بين التلاميذ وطريقة معاملة بعضهم البعض وعلاقة ذلك بعملية التحصيل الدراسي.

4. رغبة الباحثين في الكشف عن طبيعة العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي.

5. الاهتمام بقضايا التربية والتعليم بموضوع تقويم مختلف لتحصيل التلاميذ في مرحلة التعليم المتوسط والوقوف على مختلف العوامل المؤثرة في التحصيل الجيد.

**7. أهداف الدراسة:**

يدفع هذا الموضوع إلى تحقيق جملة من الأهداف يمكن تلخيصها في النقاط التالية:

1. يهدف هذا البحث إلى الكشف عن العنف المدرسي الذي يمارس بين التلاميذ وكيفية تأثير ذلك على عملية التحصيل الدراسي وإن كان لعامل الجنس تأثير على التحصيل عند التلميذ العنيف.

2. معرفة إذا كانت ظاهرة العنف تتناسب مع التحصيل الدراسي وإن كانت لها علاقة إيجابية أو سلبية مع هذا الأخير.

3. الوقوف على حقيقة أو واقع العنف المدرسي وإلى أي مدى هو متفشي.

4. التعرف على أبعاد الذكاء الانفعالي لدى تلاميذ التعليم المتوسط.

5. التعرف على درجة تأثير الذكاء الانفعالي على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط.

6. يمكن الاستعانة به كمرجع وكبحث ميداني يثري المكتبة ويضاف إلى رصيدها.

# الفصل الثانـي:

# العنف المدرسي.

**تمهيد:**

تعتبر المؤسسة التربوية أحد المؤسسات التي تساعد في عملية التنشئة الاجتماعية للأفراد عن طريق التربية والتعليم، غير أن هناك بعض البوادر التي أصبحت شيء لمهمة المؤسسة التربوية وتشوه سمعتها في المجتمع، كمؤسسة اجتماعية هامة وتتمثل هذه الظاهرة في العنف داخل المدرسة التي تأخذ أشكال مختلفة وممارسات متنوعة، ولذلك سوف نحاول في هذا الفصل على تحديد ماهية العنف، وما يتشابه معه من مفاهيم، ثم أهم النظريات التي تناولت هذه الظاهرة إضافة إلى العوامل المؤدية للعنف، أهم نتائجه.

بعد ذلك سنمر إلى تحديد مفهوم العنف المدرسي، وإبراز مختلف أشكاله، ومظاهره ثم سنحاول حصر أسبابه، وأهم انعكاساته، ثم سنحاول استعراض الاستراتيجيات المسخرة لمواجهة العنف المدرسي.

**أولا: العنف:**

1 **تعريف العنف:** لقد تباينت التعريفات التي تناولت مفهوم العنف بتباين مواقف الباحثين من القضايا المجتمعة ولاختلاف وجهات النظر والزوايا التي يعالج منها كل باحث موضوعه.

**أ المفهوم اللغوي:** يعرف بأنه الخرق بالأمر وقلة الرفق به وهو ضد الرفق، يأتي من فعل عنف به وعليه أي أخذه بشدة وقسوة.

**وفي معجم العلوم الاجتماعية:** هو استخدام الضغط أو القوة أو التهديد استخداما غير مشروع أو غير مطابق للقانون.

**( تهاني محمد عثمان منيب، 2007: 17 )**

**أ التعريف الاصطلاحي:** هو كل ما يصدر من الفرد من سلوك أو فعل يتضمن إزاء الآخرين بالضرب والسب أو إتلاف الممتلكات العامة أو الخاصة، وهذا مصاحب بانفعالات وتوترات.

**( تهاني محمد عثمان منيب، 2007: 17 )**

**تعريف الجمعية العامة للأمم المتحدة للعنف:** على أنه اعتداء جسدي أو معنوي مقصود من جهة تتمتع بسلطة مادية أو معنوية على جهة أخرى، وقد تكون هذه فردا أو جماعة أو طبقة اجتماعية أو دولة تحاول إخضاع طرف آخر في إطار علاقة قوة غير متكافئة اقتصاديا واجتماعيا وسياسيا مما يتسبب في إحداث أضرار مادية أو نفسية أو معنوية للفرد أو الجماعة أو طبقة اجتماعية أو دولة أخرى.

**( رجاء مكي، 2008: 41 )**

**ويعرفه سيد عويس:** بأنه سلوك عدواني وليد الشعور بالعداوة قد يوجه ضد الطبيعة أو ضد الأفراد.

**( تهاني محمد عثمان منيب، 2007: 18 )**

**ويعرفه العنف أيضا:** على أنه كل ضغط يمارس ضد الحرية الشخصية بهدف إخضاع طرف لصالح طرف آخر.

**( تهاني محمد عثمان منيب، 2007: 19 )**

**وهناك من يرى بأن العنف:** عبارة عن ضغط جسدي أو معنوي أو طابع فردي أو جماعي ينزله الإنسان بغيره، وهو كافة الأعمال التي تتمثل في استعمال القوة أو القهر أو القسوة أو الإكراه بوجه عام. وعرف بأنه فعل يتضمن إيذاء الآخرين ويكون مصحوبا بانفعالات الانفجار والتوتر، كأي فعل آخر ولابد وأن يكون له هدف يتمثل في تحقيق مصلحة معنوية ومادية.

**( معمر داود، 2009: 19 )**

في نهاية 2002 أصدرت منظمة الصحة العالمية تقريرا هاما تحت عنوان: " العنف والصحة ، حيث تعرف منظمة الصحة العالمية في هذا التقرير العنف على أنه: الاستعمال المعتمد أو التهديد باستعمال القوة أو السلطة ضد الذات أو ضد الغير أو ضد مجموعة أو جماعة مما يؤدي إلى موت أو ضرر مادي أو معنوي أو إعاقة نمو أو حرمان بكل أنواعه.

**( عبد العالي دبلة، 2011: 111 )**

**2 مفاهيم مرتبطة بمفهوم العنف:** هناك عدة مفاهيم تتداخل في مفهوم العنف:

**أ الجريمة:** تعرف الجريمة بأنها سلوك ينتهك القواعد الأخلاقية التي وضعت لها الجماعة جزاءات سلبية ذات طابع رسمي، ويمكن أن نجد معالجات بالغة القيمة حول الاستخدامات القانونية والعامة لمصطلح الجريمة.

**ب العدوانية:** تعرف العدوانية بأنها السلوك الذي يؤدي إلى إلحاق الضرر الشخصي بالغير وقد يكون الأذى نفسيا أو اجتماعيا.

**ج حدة الطبع:** تعرف حدة الطبع بأنها انفجار عنيف للغضب وتستثار بسهولة نتيجة الإحباط أو تقليد للأبوين.

**د التخريب:** ويقصد بالتخريب تكسير الممتلكات وتدميرها وقد يكون هذا الفعل عن قصد أو غير قصد ' المزاج أو الإحباط '.

**( جودا رضا: د/ س: 167 )**

**هـ السلوك الشاذ:** هو الانحراف عن نماذج السلوك المتوقعة أو الذي يتعارض مع قيمة مقررة ولا يهدف إلى تحقيق غاية بعينها، ولا يعني السلوك الشاذ أن صاحبه منحرف اجتماعيا بشكل لا يستطيع معه أن يواجه مواقف متعددة باستجابات ناجحة اجتماعيا ذلك أن السلوك

الشاذ مرتبط بموقف معين، وإذن فإنه في مواقف أخرى يمكن أن يكون السلوك متوافق، وفي هذا الصدد يقال أن الثقافة مواقف قد تشجع السلوك الشاذ ومواقف أخرى قد تشجع السلوك السوي.

**و الانحراف:** يعرف الانحراف على أنه سلوك يخالف التوقعات النظامية التي يعتبرها النسق الاجتماعي عامة ومقبولة شرعا.

**ي الإرهاب:** يرتبط هذا المصطلح ارتباطا وثيقا بمفهوم العنف إذ يعتبر في شكله ومضمونه عدوان، وهو يقترب في الكثير من صوره ودوافعه وأهدافه من السلوك الإجرامي، وقد أوردت الباحثة ' مارتا تشسون ': أن من يمارسون العنف والإرهاب أشخاص يتصفون بانعدام الرشد والعقلانية لنشاط غير أخلاقي وغير عادل.

**( جودا رضا، د/ س: 168 )**

**3 النظريات المفسرة للعنف:**

**أ نظرية التحليل النفسي:** كان فرويد من الأوائل الذين اعتبروا أن العدوان سمة من سمات الشخصية ينتج جراء دافع بيولوجي يضمن الحياة والبقاء للجنس من جانب ومن جانب آخر يقود إلى الموت، لقد جعل فرويد غريزة العدوان متصلة بغريزة الموت واستنادا لهذا الافتراض فكل إنسان يخلق ولديه غريزة التخريب نتيجة الاحباطات التي تواجهه ويحب التعبير عنها بشكل أو بآخر فإن لم تجد هذه الطاقة منفذا لها إلى خارج البيئة فهو يوجه نحو الشخص نفسه.

**( جابر نصر الدين، 2008: 215 )**

ويرى فرويد أن الإحباط قد يحدث للطفل عندما يحدث ما يؤخر أو يعطل أو يتحكم في إشباع حاجاته وهنا يبدأ في تفاعله العدواني ويحطم ما يراه أمامه، وتعتمد درجة تحمل الفرد للإحباط بعد

نضوجه وتفاعله على الطريقة العنيفة التي مارسها في طفولته وعلى درجة التحكم والضبط والمرونة التي اكتسبها من البيئة المحيطة به.

وقد ثار حول هذه النظرية الكثير من الجدل وعارضها بعض الباحثين ذلك أن هذه النظرية لم تنجح في وضع نماذج تفسيرية وصالحة ومقنعة، فهي بعيدة عن الواقع وغير صالحة لتفسير بعض أنماط السلوك الإجرامي، كما يرى آخرون أنه يصعب تعميمها على الإنسان لأن الإنسان منذ ولادته وهو في جماعة يتعلم منذ اللحظة الأولى ويكسب عن طريقها دوافع توجهاته.

**( جابر نصر الدين، 2008: 216 )**

**ب النظرية السلوكية:** ترجع هذه النظرية إلى فكرة التقليد أو المحاكاة كأساس لحدوث السلوك العنيف حيث يلجأ الأطفال طبقا لهذه النظرية إلى تقليد الكبار وتعلم من خلالهم السلوك العنيف ويحدد ذلك من خلال مواقف حقيقية في الحياة أو من خلال نماذج لهم من خلال الأفلام وأجهزة التلفزيون. ويرى باندورا في إطار نظريته في التعلم الاجتماعي أن الطفل يتعلم العدوان والعنف كما يتعلم الأنواع الأخرى من السلوك.

**( معمر داود، 2009: 214 )**

**ج النظرية الاقتصادية: عند وليم بنجر william binger:**

يرجع السلوك الإجرامي إلى ظروف اجتماعية تترتب عن الأوضاع الاقتصادية المتدهورة التي يفرزها النظام الاقتصادي الرأسمالي الذي كثيرا ما يدفع الأفراد إلى الوقوع في الانحراف خاصة المنتمين منهم إلى الطبقة الفقيرة كنتيجة لمعاناتهم من المساوئ عن هذا النظام كالبطالة وضعف القدرة الشرائية والشعور بالاغتراب.

**( معمر داود، 2009: 216 )**

**د النظرية البيولوجية:**

تتمثل وجهة نظر البيولوجية على أن الإنسان عنيف بطبيعته وأن العنف محصلة الخصائص البيولوجية للإنسان فقد وجدت بعض الدراسات الحديثة أن هناك علاقة بين العنف من جهة واضطرابات الجهاز الغدي والكروموسومات ومستوى النشاط الكهربائي في الجهاز العصبي المركزي من جهة أخرى.

وتقوم هذه النظرية أيضا على فرضية مؤداها أن هناك غريزة عامة للاقتتال لدى الإنسان، ومن ثم فإن جانب كبير من العنف البشري يرتد إلى أصول غريزية ولقد أوضح ذلك ' كونداد لورنز ' k. lornez بقوله: ' أن العدوان له أصول بيولوجية غريزية. '

**( معمر داود، 2009: 217 )**

**هـ نظرية ماسلو:**

تشير هذه النظرية إلى أن الفرد في سياق نموه وتفاعله الاجتماعي مع الآخرين يحتاج إلى إشباع حاجات متعددة كالحاجة إلى الحب والأمن والتقدير الاجتماعي وغيرها من الحاجات النفسية التي وضعها في شكل مدرج هرمي يبدأ بالحاجات الفيسيولوجية وينتهي بالحاجة إلى تحقيق الذات في قمة الهرم. وأنه لابد من ضرورة إشباع هذه الحاجات حتى يشعر الفرد بالتوافق النفسي والاجتماعي ولكن عندما ما يكون الطفل محروما من إشباع حاجاته النفسية وخاصة الحاجة إلى الأمن فإن ذلك ينعكس على سلوكه وبالتالي يترتب عليه عدم الإحساس بالأمن والشعور بالنقص وضعف الكفاءة وبالتالي يشارك الطفل في سلوكيات غير مرغوبة كالعدوان والعنف.

**( معمر داود، 2009: 219 )**

**4 العوامل المؤدية للعنف:**

هناك مجموعة كبيرة من العوامل التي تؤدي بالكائن البشري لفعل سلوكيات عنيفة عدوانية نذكر منها:

**أ البيئة الطبيعية:** يرى بعض العلماء أن ظاهرة العنف تعود بصفة كبيرة إلى تأثير البيئة الجغرافية سواء كان هذا التأثير مباشر أو غير مباشر ولذلك نجدهم يردون السلوكيات العنيفة إلى حرارة الطقس أو برودته أو فصل معين من فصول السنة، حيث قاموا ببعض الدراسات التي تؤكد أن فصل الصيف هو الأكثر عنفا وقد توصل الباحث الفرنسي ' جيري ' في دراسة قام بها إلى أن أعمال العنف تبلغ أقصى معدل في جنوب فرنسا مقارنة بشمالها.

**( معين خليل العمر، 2007: 88 )**

ومنه نلاحظ أن تقلبات الجو لها دخل في انقباض النفس وانشراحه كما تؤثر على الوظائف العضوية والنفسية للفرد، فإن للمناخ وحالة الجو صلة هامة بظاهرة العنف حيث أن ارتفاع درجة الحرارة في المناطق تؤثر على نفسية الفرد فيكون أميل إلى العنف لأن درجة الحرارة المرتفعة تضعف قدرة الأعصاب على المقاومة ويكون الفرد ميالا إلى الانفعال والغضب، وتؤكد تأثير هذه الأسباب من خلال الدراسات التي أجريت في جنوب إيطاليا وفرنسا وألمانيا أين ترتفع درجة الحرارة وجدوا أن أعمال العنف ترتفع عن الشمال البارد.

**( معين خليل العمر، 2007: 89 )**

**ب العوامل الاقتصادية:** تعد العوامل الاقتصادية من بين مؤشرات التقدم بالنسبة للدول، هذا الذي جعل الجميع يحاول الحصول عليها بمختلف الأسباب مما أدى بالبعض إلى اعتبارها أحد العوامل المؤدية للعنف فهي تدفع بالإنسان للحصول عليها عن طريق العنف وهذا ما نلاحظه من خلال الحروب، وقد

بينت دراسة قام بها ' ستول بوت ' 1933 في انجلترا أن أغلبية العينة التي أجريت عليها الدراسة من أحداث الجانحين كانت تعيش في أسر فقيرة أو شديدة الفقر.

**( جابر نصر الدين، 2008: 84 )**

**ج العوامل الاجتماعية:** تسجل أعمال العنف بكثرة في المناطق المعزولة وكذا الأحياء الهامشية، إذ تظل الظروف الاجتماعية من أهم الدوافع التي تدفع الفرد لممارسة فعل العنف في ظل ظروف الحرمان الاجتماعي والقهر النفسي والإحباط وتفشي ظاهرة الأمية وغيرها من العوامل التي تجعل هؤلاء الأفراد أكثر عرضة لاضطرابات ذاتية وتجعلهم كذلك غير متوافقين نفسيا واجتماعيا مع محيطهم الخارجي، فتعزز لديهم عوامل التوتر كما تكثر في شخصيتهم ردود فعل غير معلقة ويكون رد فعلهم عنيفا في حالة ما أحسوا بالإذلال أو المهانة والاحتقار من أي شخص كان.

**( جابر نصر الدين، 2008: 86 )**

**5 نتائج العنف:**

تنعكس أثار ومترتبات العنف على كافة الأصعدة والمستويات مخلفة ورائها مجموعة كبيرة من السلبيات التي تؤثر سلبا على النظام الاجتماعي بصفة عامة ومختلف الأنظمة الأخرى ومن بين هذه النتائج ما يلي:

1 المآسي والكوارث الإنسانية نتيجة الحروب العنيفة.

2 ظهور الشعور بالظلم والإقصاء والتهميش وعدم المساواة.

3 الشعور بحالة الخوف وللأمن لدى الجميع نتيجة أعمال العنف.

4 حالة الفوضى الاجتماعية التي أصبحت تعيشها معظم المجتمعات.

5 انعدام حرية الرأي نتيجة العنف المدرسي.

6 تقلص الشعور بالحرية وحقوق الإنسان.

7 ملايين من القتلى والجرحى والمعطوبين نتيجة أعمال العنف.

8 انعدام الثقة بالنفس وبالغير لدى أفراد المجتمع.

**( مصطفى حدية، 2005: 193 )**

9 عملية إفقار لليد العاملة عن طريق ظاهرة النزوح الريفي نتيجة الاعتماد على شكل معين من الصناعة.

10 تحطيم وتخريب المنشآت والمؤسسات الاقتصادية.

11 ارتفاع معدلات البطالة نتيجة أعمال العنف ضد المؤسسات.

12 الشعور بحالة من الاغتراب نتيجة العنف الرمزي الذي يقوم به النظام الحاكم.

13 الفجوة الكبيرة الموجودة بين الحكام والمواطنين.

**( مصطفى حدية، 2005: 193 )**

**ثانيا: العنف المدرسي:**

**1 تعريف العنف المدرسي:**

قد يأخذ مفهوم العنف المدرسي عدة تعاريف تختلف من باحث لأخر وحسب وجهة نظر كل واحد منهم للموضوع إلا أنه لابد أن نفرق بين السلطة المدرسية التي تفرض العقاب التربوي الذي يؤمن بالمردود الجيد من التعليم والعنف المدرسي الذي يجر وراءه مضاعفات سلوكية مضرة.

**تعريف عدنان كفي للعنف المدرسي:** إن المقصود من العنف في المدرسة هو ما يجري بداخلها من ممارسات سلوكية يكون أبطالها الطلاب والطالبات والمعلمون والمعلمات شرارها الغضب ووقودها تزايد الأفعال ونتيجتها استخدام الركل والضرب.

**( منبر أميمة، 2006: 60 )**

**وهناك تعريف فاطمة فوزي التي تعرف العنف على أنه:** تعدي التلاميذ أو جماعة من التلاميذ على غيرهم من التلاميذ أو العاملين بالمدرسة إما بالقول أو الفعل أو تخريب الممتلكات مما يؤدي إلى الشكوى أو الاشتباك مع المتعدي إما داخل الفصل أو خارجه أو في نطاق المدرسة.

**( منبر أميمة، 2006: 61 )**

**كما يعرف العنف المدرسي:** على أنه نمط من السلوك يتسم بالعدوانية يصدر من تلميذ أو مجموعة من التلاميذ ضد تلميذ آخر أو مدرس ويتسبب في إحداث أضرار مادية أو جسمية أو نفسية لهم ويتضمن هذا العنف الهجوم والاعتداء الجسمي واللفظي والعراك بين التلاميذ والتهديد والمشاغبة والاعتداء على ممتلكات الطلاب الآخرين أو تخريب ممتلكات المدرسة، ويكون لفظي يتضمن السب والشتم والتنابز بالألقاب والبصق وقد يكون جسميا كالضرب والركل.

**( عبد العظيم حسن طه، 2007: 264 )**

**وفي مفهوم آخر للعنف المدرسي:** هو سلوك يقوم به التلاميذ في المدرسة يهدف إلى إحداث السيطرة والاعتداء الجسدي واللفظي على الآخرين.

**( فريد حاجي وآخرون، 2008: 11 )**

**العنف المدرسي حسب أحمد حويتي:** هو مجموعة من السلوكيات الغير مقبولة اجتماعيا بحيث يؤثر على النظام العام للمدرسة ويؤدي إلى نتائج سلبية بخصوص العلاقات داخل المؤسسة والتحصيل، ونحدده بالعنف المادي كالضرب والمشاجرة والسطو على ممتلكات المدرسة والتخريب داخل المدارس والكتابة داخل الجدران والاعتداء الجنسي والانتحار والعنف المعنوي كالسب والشتم والسخرية والاستهزاء وإثارة الفوضى بأقسام الدراسة.

**( بن قفة سعاد، 2014: 86 )**

**2 أشكال العنف المدرسي:**

لا شك أن الغفل عما هو أكبر ضحايا العنف لأنه العنصر البشري الأضعف كلما كان صغيرا كان أشد تهميشا لعدم نضجه جسديا واجتماعيا ونفسيا وعقليا وكثيرا ما تسلط عليه العقوبات وأقصى أشكال العنف.

ومن بين أشكال العنف نذكر منها ما يلي:

**أولا: من حيث كيفية تطبيق العنف نجد الأشكال التالية:**

1 **العنف الجسدي:** يدل العنف الجسدي في المجال المدرسي على العقوبة الجسدية التي توقع على التلميذ إذا اخترق بعض القواعد التنظيمية للمدرسة وإذا تخلى عن التزاماته التربوية عمدا أو سهوا.

**( سوسن شاكر مجيد، 2008: 70 )**

2 **العنف النفسي:** ويكون هذا الشكل في الجانب المدرسي من خلال عمل يقوم به المعلم أو الإحجام عن عمل بهدف التأثير والضغط على التلميذ مما ينعكس سلبا على وظائفه السلوكية والوجدانية ومن أمثلة هذا العنف الممارس على التلاميذ هي عدم قبول التلميذ لشخصه وأهانته وتحقيره وعزله وإهماله وتجاهله والاستهزاء به والسخرية من أفكاره.

**( سوسن شاكر مجيد، 2008: 71 )**

3 **العنف التربوي:** يعرف هذا الشكل من العنف على أنه تلك الممارسات التربوية للمعلم أو أية سلطة مدرسية أخرى داخل الفصل أو المدرسة فيقومون بسلوكيات تربوية منافية للقواعد

التربوية المعمول بها في إطار التربية الصحيحة مثلا، كالقمع الممارس على التلاميذ من قبل المعلم، اعتماد المعلم على الاختبارات التعجيزية في تقييم التلاميذ.

**( سوسن شاكر مجيد، 2008: 73 )**

**ثانيا: من حيث مصدر العنف:** يتخذ هذا المعيار من التصنيف لأشكال العنف المدرسي المسئول عن العنف كمعيار للتصنيف.

**أ: المصدر المسئول من خارج المدرسة:** ونجد لهذه الصورة من العنف نموذجين:

**1 عنف من الغرباء عن محيط المدرسة:** وهو العنف القائم من خارج المدرسة إلى داخلها على أيدي مجموعة من البالغين ليسوا تلاميذ حيث يأتون في ساعات الدوام أو غيرها من أجل الإزعاج والتشويش على سير الدروس.

**2 عنف من قبل أهل التلاميذ:** ويكون إما بشكل فردي أو جماعي وذلك عند مجيء الآباء دفاعا عن أبنائهم فيقومون بالاعتداء على نظام المدرسة والإدارة والمعلمين مستخدمين أساليب العنف المختلفة.

**( سوسن شاكر مجيد، 2008: 75 )**

**ب العنف من داخل المدرسة:** ويتخذ هذا اللون من العنف هو الآخر عدة صور نذكر منها:

**1 العنف بين التلاميذ أنفسهم:** حيث يقوم بعض التلاميذ بالاعتداء على بعضهم البعض أفراد أو جماعات نتيجة لعدة أسباب قد تكون من داخل المدرسة أو خارجة عن نطاقها.

**2 العنف بين المعلمين والطلاب:** هو من خلال اعتداء أحدهما على الآخر بالضرب أو السب أو كافة أشكال الاعتداء والتحقير والمساس بالكرامة الإنسانية.

**3 العنف بين المعلمين:** وهو أن يقوم أحد المعلمين بالاعتداء على زميله نتيجة خلافات بينهم ويكون هذا الاعتداء بالضرب أو اللفظ.

**4 تخريب ممتلكات المدرسة:** وهو قيام التلميذ بتكسير الممتلكات وتدميرها كإتلاف الجدران أو تحطيم الطاولات والكراسي.

**5 العنف بين التلاميذ والمعلمين في المدرسة:** وهو من خلال اعتداء التلاميذ على العاملين من إداريين أو غيرهم أو العكس، تؤدي كل هذه الأشكال من العنف المدرسي إلى جعل نظام المدرسة مضطربا تسوده حالة من عدم الاستقرار والهدوء ويظهر واضحا في عدم السيطرة على ظاهرة العنف، وتؤدي هذه الحالة إلى عرقلة حسن سير العملية التربوية وتعطيل أهداف النظام التربوي.

**( سوسن شاكر مجيد، 2008: 76 )**

**4 مظاهر العنف المدرسي:**

من أبرز مظاهر العنف المدرسي ما يلي:

**1 السرقة:** تعتبر السرقة مظهرا من مظاهر العنف وتتمثل في أخذ شيء هو ملك لآخر، ويقوم التلميذ بالسرقة لعدة أسباب، فقد يكون من أجل التفاخر أمام أصدقائه كأن يسرق نقود للتفاخر بها بحيث يزعم بأنه ذو شأن كبير ويعيش حياة رغيدة والبعض الآخر من التلاميذ يسرقون للانتقام من المعلم بأخذ شيء من محفظته أو يسرق بدافع الانتقام من والده إذا كان هذا الأخير لا يلبي حاجات ابنه.

**( زينة بن حسان، 2015: 41 )**

**2 الإتلاف والتحطيم:** قد يتخذ السلوك العنيف مظاهر مكشوفة كالضرب والعصيان وإحداث خسائر كبيرة في التجهيزات المدرسية وفي أثاثها مثل كسر النوافذ والمصابيح والكراسي والطاولات. يظهر لنا السلوك العنيف من خلال الضرب مثلا فعندما يتشاجر التلاميذ يقومون بضرب الآخرين بالكراسي أو يقومون برمي الحجارة فتكسر زجاج النوافذ، كما أننا نلاحظ في بعض المدارس تخريب جدران المدارس بإحداث ثغرات في الجدران بالإضافة إلى الخربشة عليها بصورة غير لائقة وكلام لاذع.

**3 السب والشتم:** وتتمثل هاتين العمليتين في التلفظ بكلام لاذع والسب والشتم يؤثران كثيرا على حالة التلميذ النفسية، فعند سبه أو شتمه أمام زملائه يحرج التلميذ ويشعر بالحقد والاندفاع إلى الانتقام من الشخص الذي شتمه وسبه كما أنه من خلال سبه وشتمه يفقد التلميذ ثقته بنفسه ويشعر بالنقص في ذاته، فيضعف تحصيله الدراسي ويصبح منطوي على نفسه ويصيبه يأس وإحباط وبالتالي يجد التلميذ منفذ آخر يحقق فيه تقدير لذاته ويستعيد ثقته بنفسه بممارسة سلوك العنف.

**( زينة بن حسان، 2015: 42 )**

**4 الإيماءات والإشارات:** وهنا يتعمد التلميذ العدواني إلى استعمال الرجلين والأظافر والسنان والرأس والعينين في إيماءات وإشارات تلحق الأذى النفسي بالتلميذ الآخر. فنجد أن التلميذ المشاغب أو العدواني يلجأ إلى استخدام عينيه وحاجبه وفمه وأسنانه لاستفزاز زميله مما يؤدي بزميله إلى الضرب ونجد هذه الحالة مثلا عند تلميذين اثنين يتنافسان في التحصيل الدراسي، فإذا تحصل أحدهما على علامة أكبر من الآخر يقوم الأول باستفزاز زميله الذي تحصل على علامة أقل منه فتتحول المنافسة إلى صراع بينهما بالسب والشتم.

**( زينة بن حسان، 2015: 42 )**

**5 استخدام المواد الضارة:** فقد نوقشت هذه الظاهرة بشكل كبير في المؤسسات التعليمية حيث أصبح التلميذ يتعاطى المخدرات والسجائر وغيرها من المواد المضرة أمام أعين الجميع، ويعود هذا إلى عدة أسباب منها فترة المراهقة ورفقاء السوء وتعاطي مثل هذه المواد السامة داخل المحيط المدرسي وداخل غرفة الصف هذا ما يدفع التلميذ إلى الاعتداء والضرب والتخريب.

وتظهر معظم الانحرافات في فترة المراهقة والتلاميذ في المدرسة يكونون في هذه المرحلة يتعاطون مختلف أنواع المخدرات والسجائر فتكون حالته في أقصى درجات في العصبية والقلق وأي مساس بهم

يتفجرون بالضرب أو بالتلفظ اللاذع، وإذا اكتشفت الإدارة أن التلاميذ يتناولون تلك المواد الضارة فتطردهم من المدرسة فينتقمون من مدير لمدرسة بتخريب لممتلكات المدرسة من نوافذ وجدران.

**( زينة بن حسان، 2015: 43 )**

**6 الشغب:** نجد تلاميذ معينين معروفون بشغبهم، إلا أن حالة الشغب قد تؤدي إلى سلوكيات عدوانية عنيفة داخل البيئة المدرسية، فنجد مثلا مجموعة من التلاميذ تكره أستاذ معين فتريد الانتقام منه، فتقوم هذه المجموعة بكسر أحد أرجل الكرسي الخاص بالأستاذ فيسخر منه الجميع، بعد ذلك يقوم الأستاذ بمعاقبة الكل بوسائله الخاصة التي يعرفها تلاميذه ومثال ذلك أن يضرب الأستاذ التلاميذ.

**( زينة بن حسان، 2015: 44 )**

**5 أسباب العنف المدرسي:**

يعد العنف المدرسي سلوك عدواني يقوم به التلاميذ أو المعلمين أو أي فاعل تربوي في المدرسة، إلا أن هذا السلوك العنيف لم يمارس هكذا بل مورس لعدة أسباب نذكر منها:

**1 العوامل الفردية:** وهي عوامل ترجع إلى التلميذ وتشير إلى الخصائص النفسية والانفعالية لديه، والتي تدفعه إلى العنف بحيث يرجع بعض العلماء أن هذا العامل راجع إلى مستوى الذكاء فالتلاميذ الذين يكون مستوى ذكائهم منخفض تكون دافعيتهم للعدوان أكثر بالإضافة إلى انخفاض تقدير الذات والاغتراب.

فهاتين الحالتين تجعلان لدى التلميذ حالة نفسية محبطة ويائسة ويصبحون غرباء عن ذاتهم، وبالتالي فهم يتخذون من العنف وسيلة لتقدير الذات ومن خلال سلوكهم العنيف هذا يحافظون على مكانتهم بين أقرانهم.

**( عبد العظيم حسين طه، 2007: 265 )**

**2 العوامل الأسرية:** باعتبار أن الأسرة هي النواة الأولى للطفل وتنشئته تنشئة اجتماعية صحيحة، فإن أي انحراف نجده في التلميذ يرجع إلى تنشئته الأسرية ويتجسد هذا الانحراف في العنف الذي تولد من خلال الاضطرابات النفسية عند الأبناء.

ونجد هذه الاضطرابات النفسية تحدث له من خلال إساءة معاملة والديه له، مما يؤدي به إلى التفكير في حل مشكلاته بالطرق العنيفة. ومن جهة أخرى نجد الآباء الذين يبالغون في العقاب الجسدي مما يجعل الأبناء يتعلمون هذا السلوك العنيف باعتبار أن الأب يمثل نموذج للطفل يقتدي به وهو ما أطلق عليه ' باندورا ' التعلم بالنمذجة، ويولد كذلك هذا السلوك الحقد والضغينة لدى الطفل مما يدفع بالطفل إلى التنفيس عن طريق إصدار سلوكيات عنيفة.

وبالإضافة إلى ما سبق هناك بعض الظروف داخل الأسرة هي الأخرى تساعد على اكتساب ثقافة العنف منها:

الوضع الاقتصادي للأسرة الذي يترك أثر كبيرا على سلوكيات الأبناء حيث أن أسباب العنف لدى التلميذ يكون نتيجة للفقر والازدحام في المنزل.

ونجد كذلك من العوامل الأسرية التي تساهم في العنف التفكيك الأسري وهو عبارة عن خلل وفتور في العلاقات الزوجية سواء كان هجرا أو لا.

**( عبد العظيم حسين طه، 2007: 266 )**

**3 وسائل الإعلام:**

يرى الباحثين أن هناك علاقة وطيدة بين العنف المدرسي والعنف عبر وسائل الإعلام المختلفة، وأن كثيرا من التلاميذ اكتسبوا السلوكيات العنيفة عن طريق مشاهدتهم لأفلام الرعب والقتل والدمار راجعا

إلى المقدار الذي تنشره هذه الوسائل من العنف والذي هو أكثر مما هو موجود حتى في الواقع، يؤدي هذا بالتلاميذ إلى الاعتقاد بأن العنف هو الوسيلة الفعالة لحل المشكلات.

**( أحمد عبادة وأبودوح، 2008: 135 )**

**4 العوامل المتعلقة بالبيئة المدرسية:**

**1 العلاقات المدرسية:** وهي مختلف السلوكيات المدرسية وكل أشكال ومظاهر المعاملة والتفاعل في الوسط المدرسي. وتتمثل هذه العلاقات فيما يلي:

**( أحمد عبادة وأبودوح، 2008: 137 )**

**أ العلاقات المتوترة وكثرة التغيرات:** ومن أمثلة ذلك:

استبدال معلم بمعلم آخر له أساليب تربوية مختلفة، مما يؤدي ببعض التلاميذ إلى رفض المعلم الجديد وقد يعبرون عن الرفض بالعنف.

عدم إشراك التلاميذ وإعلامهم بما يحدث داخل المدرسة، ويحدث هذا خاصة عندما يكون التلميذ في مرحلة المراهقة فهو دائما يبحث عن من يحترمه ويقدر وجوده فهو يرفض أن يكون هامشيا.

شكل وطريقة الاتصال بين التلاميذ أو بيم المعلمين وبين الإدارة حيث أن لشكل العلاقة أثر بالغ في اكتساب السلوك العنيف.

**ب المناخ التربوي في المؤسسة:** ويتمثل في البيئة الموجودة داخل المؤسسة التعليمية المشحونة بالسلوكيات السلبية التي تدفع إلى ممارسة العنف.

عدم وضوح القوانين والمعايير داخل المؤسسة.

اكتضاض الفصول الدراسية مما يؤدي إلى مناوشات بين التلاميذ.

التشوه الداخلي والخارجي لمبنى المدرسة.

استعمال طرق تدريس غير فعالة.

**( أحمد عبادة وأبودوح، 2008: 138 )**

**2 نوع السلطة المدرسية:** فنجد أن المعلم أو المدير يرى نفسه صاحب حق في الممارسة والرعاية الأبوية على كل التلاميذ وكل التلاميذ ملزمين بتبعيته قانونيا. فهذا يجعل المعلم يتصرف بغير عقلانية نحو التلاميذ فيتسبب في سلوكيات عنيفة كالضرب المبرح للتلميذ فيسبب له عاهة مستديمة ويمكن أن نرجع سلوك المعلم ذلك إلى الضغوط الاجتماعية والنفسية التي يتعرض لها المعلم فقد توصلت نتائج ' هيرمو ' إلى أن سوء معاملة المعلم للتلميذ تؤدي به إلى كرهه ونفوره وقيامه بسلوكيات سلبية.

**( أحمد عبادة وأبودوح، 2008: 140 )**

**4 انعكاسات العنف المدرسي:**

للعنف المدرسي عدة انعكاسات نذكر منها ما يلي:

**1** يتعرض التلميذ من خلال قيامه بالعنف المدرسي إلى الطرد من المدرسة وذلك بإتباع الإجراءات الداخلية للمؤسسات التعليمية والتي تنص على أنه يترتب على التلميذ الذي يخرب ممتلكات وتجهيزات المدرسة تعويضا ماليا وقد يعاقب بالطرد من المدرسة.

**2** قد يترتب عن ممارسة العنف من طرف التلميذ أو المعلم أو غيرهما من الفاعلين التربويين إلى المتابعة القضائية في حال إلحاق الضرر بالأشخاص.

**3** إن الممارسات العنيفة من طرف الفاعلين التربويين على التلاميذ من شأنها أن تؤثر سلبا على التحصيل الدراسي لهم كما قد تلحق بهم أضرار نفسية وقد يؤدي ذلك إلى إلحاق الضرر في تكوين شخصياتهم مستقبلا، ومن أمثلة ذلك فإن ممارسة العنف على الطفل والمراهق قد يجعل منه كائنا ذا

شخصية ضعيفة لا يقوى على اتخاذ قرارات حكيمة في حق نفسه ومجتمعه مستقبلا وقد يصل الأمر عند البعض إلى حالات الإحباط والاكتئاب.

**( عبد العظيم حسين طه، 2007: 270 )**

**4** إحباط التلاميذ وجعلهم يعيشون أجواء من الرعب مما يربك عملية الاتصال بين المدرس والتلاميذ.

**5** شحن الصف بأجواء من التوتر والانفعال مما يؤدي إلى اضطراب واختلال في الوضعية التربوية.

**6** تحويل العديد من التلاميذ إلى عصبي لمزاج.

**7** الانطوائية التي تكون نتيجة الخوف من المعلم.

**8** النفور من الأستاذ لأنه مصدر الخوف.

**( صايل حمادنة، 2014: 57 )**

**9** كراهية المادة بسبب الأستاذ وعدم فهمها نتيجة الخوف من الاستفسار عن أمور غير مفهومة تؤدي به إلى الفشل.

**10** توسيع الهوة بين الطلاب المعاقبين وبقية التلاميذ.

**11** هبوط في التحصيل الدراسي.

**12** غياب وتأخيرات متكررة.

**13** عدم المشاركة في الأنشطة المدرسية.

**14** التسرب المدرسي.

**15** العدوانية اتجاه الآخرين.

**16** مخاوف غير مبررة.

**17** عدم المبالاة والعصبية الزائدة.

**18** عدم القدرة على التركيز.

**19** عدم الهدوء والاستقرار النفسي.

**( صايل حمادنة، 2014: 58 )**

**6 استراتيجيات مواجهة العنف المدرسي:**

لقد حاول الكثير من الباحثين المهتمين بشؤون التربية إيجاد حلول لمشكلة العنف المدرسي هذه المشكلة أضحت تنخر جسد العملية التربوية حيث سنحاول أن نعرض بعض الاستراتيجيات التي حاولت أن تعالج هذه الظاهرة.

1. نشر وتعميق الوعي بأهمية هذه المشكلة وخطرها لدى كافة الأطراف المعنية من أجل تظافر الجهود للحد من أخطارها.
2. القيام بدراسات وأبحاث حول المشكلة وأسبابها من أجل وضع حلول لها.
3. الحرص على أهمية النشطة الرياضية والترفيهية وتنوعيها لإفراغ طاقات المتعلمين.

**( زيادة عبد الرحيم، 2007: 78 )**

4. الاهتمام بالرعاية النفسية والصحية للتلاميذ باستحداث مناصب لذوي الاختصاص في ميدان علم النفس من أجل معرفة الصعوبات والمشاكل النفسية التي تواجه التلاميذ ومساعدتهم على تجاوزها.
5. إعادة النظر في برامج التكوين للمربين والمدرسين وتقويمها بصفة دورية.
6. رصد كل مظاهر الانحراف من عادات سيئة مثل التدخين.

7. توعية التلاميذ بخطورة العنف والسلوك العدواني وتبيان نتائجه ومخلفاته.
8. اختيار أسلوب المعاملة الحسنة في تعامل المعلمين مع تلاميذهم، والابتعاد عن التصنيف والاستفزاز.
9. العمل على تطبيق التربية البديلة للتلاميذ المطرودين نتيجة ارتكاب أعمال عنف وذلك بإيجاد مدارس خاصة تعتني بتدريس التلاميذ ذوي الحالات الخاصة.

**( زيادة عبد الرحيم، 2007: 79 )**

وفيما يخص التعامل بشكل خاص مع التلاميذ فلابد من:

**أ** توفير الحب والحان واستحواذ ثقة التلميذ مبكرا.

**ب** تعليم لتلميذ أن العنف لا يرد بالعنف، بل بالهدوء والصرامة في الموقف والكلام المهذب.

**ت** تعليم المتعلم كيف يتق الخطر والعنف وكيف يطلب المساعدة.

**ث** عدم المبالغة بإخافة التلميذ عند حدوث الخطر.

**ج** عدم نبذ التلميذ العدواني أو معاملته بقصوى لأن ذلك يزيد عدوانيته.

**( زيادة عبد الرحيم، 2007: 80 )**

**ح** عدم استخدام الأسلوب التوبيخي للمتعلمين أو المقارنة السيئة التي تزرع العدوانية في قلوبهم.

**خ** فتح باب الحوار مع التلميذ في البيت والمدرسة للتعبير عن معاناتهم وسبل مساعدتهم.

**د** استشارة المرشد النفساني في حالة عجز الأسرة والمدرسة على مواجهة السلوك العدواني واستمرار التلميذ في إلحاق الضرر بالآخرين.

**ذ** توثيق علاقة البيت بالمدرسة لمتابعة السلوك الاجتماعي للتلميذ.

ر السماح للتلميذ بأن يسأل وأن يجاب على أسئلته بموضوعية تناسب سنه وعقله.

**( زيادة عبد الرحيم، 2007: 81 )**

10. **طريقة الزى الرسمي أو الموحد:** وهي طريقة وقائية طبقت حديثا في بعض المدارس وهي مبنية على فكرة أن توحيد الزى المدرسي لدى الطلاب يخفض من حوادث العنف ويخلق بيئة تعلم ملائمة.

**11. برامج المراقبة:** ومن أمثلة هذه البرامج ما يعرف ببرنامج الحرم المدرسي المسدود وهو ما يعرف في بلادنا بنظام الداخلي والنصف الداخلي حيث لا يسمح للتلاميذ الذين يقيمون في المؤسسة من مغادرتها طيلة أيام الأسبوع.

**12. برامج تدريبية على إدارة الغضب وحل المشكلات:** وذلك لما للتدريب من تأثير ايجابي على خفض العنف والعدوان وتعليم التلاميذ كيفي يكونون على وعي بالحالة النفسية لديهم عندما يواجهون الغضب ونجد مساعدتهم على تحديد آرائهم ومقاومة الضغوط وتوليد استجابات سلوكية بديلة.

**( زيادة عبد الرحيم، 2007: 82 )**

**13. برامج تدريبية تقدم للأستاذ والمعلمين لمواجهة العنف بين التلاميذ:** من خلال توضيح أسلوب التلميذ ومستوى تفكيره وكيفية التعامل مع كل موقف.

**14. برامج التدريب على المهارات المعرفية:** وهو تدريب يستهدف مقاومة الأفكار الخاطئة واللاعقلانية التي تدفع التلاميذ إلى العنف.

**15. إنشاء خلايا الإصغاء والمتابعة النفسية ولتربوية في المدارس:** وهو الإجراء الذي جاء تجسيد التوصيات المنبثقة عن الأعمال الدراسية الخاصة بظاهرة العنف في الوسط المدرسي والمتابعة اليومية

في الميدان لحالات التوتر النفسي، حيث تبينت الحاجة الماسة إلى دعم التكفل بالقضايا التربوية والنفسية والاجتماعية للتلاميذ بآليات تعتمد أكثر على تجديد أساليب تنظيم الحياة المدرسية بتنشيط الإصغاء باعتباره عملا إرشاديا في المؤسسات قصد معالجة هذه القضايا في حينها، قبل أن تستفحل وتؤثر سلبا على العملية التعليمية.

**خلاصة الفصل:**

يعتبر العنف المدرسي ظاهرة متفشية في الأوساط التعليمية ونتائجها سلبية، ولعلاجها يجب أن تتم دراستها بجدية تامة، فالعنف في الوسط المدرسي لا يمكن إرجاعه إلى الفشل الدراسي فقط، بل توجد عوامل مختلفة تتسبب في حدوث ظاهرة العنف المدرسي، لذلك يجب التركيز على دور التنشئة الاجتماعية وما تلعبه من أدوار في ميدان التربية والتكوين فعندما تعمل التنشئة الاجتماعية للفرد ككائن بيولوجي إلى شخص ككائن اجتماعي، فإنها في الوقت نفسه تنقل ثقافة جيل إلى الجيل الذي يليه. وذلك عن طريق الأسرة والمدرسة.

# الفصل الثالث:

# الذكاء الإنفعالي

**تمهيد:**

يعد الذكاء الانفعالي من المواضيع الحديثة التي لاقت اهتماما كبيرا من الدراسة والبحث في مجال علم النفس والتربية، لماله من انعكاسات كثيرة على العديد من المجالات التربوية والاجتماعية والاقتصادية ولا يزال الجدل قائم بين العلماء والباحثين حول تحديد هذا المفهوم باعتباره قدرة عقلية أو خليط من السمات والمهارات والقدرات، ومن خلال ذلك تعددت المقاييس التي تقيس هذا النوع من الذكاء، وبذلك اختلفت وجهات النظر حول تفسير السلوك الإنساني في ضوء دراسة هذا الموضوع.

وهنا سنحاول في هذا الفصل أن نتطرق إلى مفهوم الذكاء الانفعالي، ونحاول الكشف عن مكوناته وأهميته بالإضافة إلى معرفة النماذج النظرية المفسرة للذكاء الانفعالي ووسائل قياسه.

**1 لمحة تاريخية عن الذكاء الانفعالي:**

اقترح ' ثروندايك ' عام 1926 التصنيف الثلاثي المشهور للذكاء، المجرد والاجتماعي والميكانيكي، حيث يعرف الذكاء الاجتماعي بأنه القدرة على فهم الأفراد والتحكم فيهم وإدارتهم بحيث يؤدون بطريقة حكمية في العلاقات الإنسانية ويقرر بأن موضوع الذكاء الاجتماعي هو البشر أنفسهم، يعمل فيهم الإنسان عمليات المعرفية.

وفي عام 1943 وضع ' ويكسلر ' تعريف للذكاء على أنه المقدرة الكلية أو الشاملة للشخص لكي يؤدي غرض معين، ويفكر بعقلانية ويتعامل بفعالية مع عناصر البيئة المحيطة، وأشار إلى أهمية القدرات العاطفية للتنبؤ بقدرة أي شخص على النجاح في الحياة .

وبعد أكثر من ربع قرن أعيد تناول الذكاء الشخصي حين عرض ' جيلفورد ' عام 1967 نموذجه المعدل حول بنية العقل، وحينئذ نكر احتمال إضافة فئة جديدة لفئات المحتوى أسماه المحتوى السلوكي

الذي يشتمل على القدرات التي تتطلب من الشخص إدراك سلوكه وسلوك الآخرين، وفي عام 1973 اقترح أبو حطب أن الذكاء دالة لنشاط الشخصية ككل فالمعرفة والوجدان طرفان فيها ويقع بينهما الذكاء الاجتماعي يقول: " كان تصنيفنا المبكر لأنواع الذكاء أنها من ثلاث فئات هي الذكاء المعرفي والذكاء الاجتماعي والذكاء الوجداني. "

وقد أشار في تصنيفه السباعي أيضا إلى الذكاء الاجتماعي وذكر أنه نوع من الذكاء يتيح للأفراد التعامل مع المعلومات التي تتضمن الوعي بالآخرين والمعايشة والتعاطف والتفاعل المتبادل. كما قدم ' ارديل ' و ' رويس ' في عام 1978 تصورا نظريا في إطار نتائج الدراسات التي أجريت في هذا المجال حيث ذهب إلى وجود علاقة قوية بين كل من النظام الانفعالي والنظام المعرفي، ويظهر تأثيرها على الشخصية الإنسانية بأكملها في تكاملها وتخيلاتها ونظرتها وتعاملها مع العالم.

**( عبد الهادي السيد عبده، 2002: 247 )**

وفي عام 1980 أشار ' بوزان ' إلى التكامل بين الجانب العقلي والجانب الانفعالي داخل الفرد، حيث يظهر هذا التكامل ويتبلور من خلال الذكاء الانفعالي والذي يعبر عن نفسه في صور سلوكية متعددة. وفي عام 1983 اقترح ' هاورد جارند ' Howard Gardner أستاذ علم النفس في جامعة هارفارد وجود سبعة ذكاءات أساسية على الأقل وذكر منها الذكاء الاجتماعي ويعرفه بأنه: القدرة على إدراك أمزجة الآخرين ومقاصدهم ودوافعهم ومشاعرهم والتمييز بينها.

كما عرف الذكاء الشخصي بمعرفة الذات والقدرة على التصرف توافقيا على أساس تلك المعرفة، ويتضمن وعي الفرد بأمزجته الداخلية ومقاصده ودوافعه وحالاته المزاجية والانفعالية ورغباته والقدرة على تأديب الذات وفهمها وتقديرها. كما قدم ' جرينسبان ' في عام 1989 نموذج لتعلم الذكاء

الانفعالي في نظرية بياجيه للنمو المعرفي ونظريات التحليل النفسي والتعلم الانفعالي وفي هذا النموذج عرف ' جرينسبان ' مستويات تعلم الذكاء الانفعالي:

**1 التعلم الجسمي:** وفيه يتعلم الطفل الانفعالات المرتبطة بالحاجات الجسمية.

**2 التعلم بالنتائج:** وهو مستوى يتعلم فيه الطفل الأفكار والمعاني.

**3 التعلم التركيبي التمثيلي:** ويحدث فيه أعل درجات تعلم الأفكار والمعاني والانفعالات.

**( عبد الهادي السيد عبده، 2002: 248 )**

وفي عام 1990 نشر كل ' سولفاي ' و ' ماير ' مقالا بعنوان الذكاء الانفعالي وأشار فيه بأن الذكاء الانفعالي هو نوع من الذكاء الاجتماعي، وأهم وظائفه إرشاد التفكير وتخصيص القدرات التي تسهم في حل المشكلات، وقد وصف الذكاء العاطفي على أنه نوع من الذكاء الاجتماعي المرتبط بالقدرة على مراقبة الشخص لذاته، ولعواطفه، وانفعالات الآخرين، والتمييز بينها واستخدام المعلومات الناتجة عن ذلك في ترشيد تفكيره وتصرفاته وقراراته.

**( عبد الهادي السيد عبده، 2002: 249 )**

وفي عام 1995 قدم ' جولمان ' golman أفضل ما كتب عن الذكاء الانفعالي في كتابه الشهير الذكاء الانفعالي والذي تناول فيه ما أسماه ' بالفعل الانفعالي ' وطبيعة الذكاء الانفعالي والمجالات التي له دور فيها، ودوره في براعة الإنسان وتقدمه في مجالات الحياة العملية قياسا بالذكاء الأكاديمي الذي يبرز دوره في حياة الفرد التعليمية. وفي عام 1996 قسم ' ماير ' أن المزاج الشخصي عموما يؤثر في تفكير الأفراد.

**( عبد الهادي السيد عبده، 2002: 250 )**

**2 مفهوم الذكاء الانفعالي:**

لقد اختلفت وجهات نظر العلماء حول مفهوم الذكاء الانفعالي:

**أ عرف عبد الهادي السيد عبده وفاروق السيد عثمان الذكاء الانفعالي:** على أنه القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وفهمها وصياغتها بوضوح، وتنظيمها وفق مراقبة وإدراك دقيق لانفعالات الآخرين ومشاعرهم للدخول معهم في علاقات انفعالية اجتماعية ايجابية تساعد الفرد على الرقي العقلي والانفعالي والمهني وتعلم المزيد من المهارات الايجابية للحياة.

**( عبد الهادي السيد عبده، 2002: 206 )**

**ب عرفه ديلوكس وهيكس:** بأنه معرفة الفرد بمشاعره وكيفية توظيفها من أجل تحسين الأداء وتحقيق الأهداف مصحوبة بالتعاطف والفهم لمشاعر الآخرين مما يؤدي إلى علاقة ناجحة.

**( الدردير عبد المنعم أحمد، 2004: 28 )**

**ج عرف بارأون الذكاء الانفعالي:** بأنه الطريقة التي يتمكن من خلالها الفرد من فهم نفسه وفهم الآخرين وبناء علاقات معهم، والتأقلم مع الوضع المعاش من أجل مواجهة فاعلة لمتطلبات الموقف.

**( روفين بارأون، 2004: 6 )**

**د تعريف جولمان gelman 1995 للذكاء الانفعالي:** أنه مجموعة من المهارات الانفعالية التي يتمتع بها الفرد واللازمة للنجاح المهني وفي مواقف الحياة المختلفة.

**وعرفه أيضا بقوله:** إنه قدرتنا على معرفة مشاعرنا ومشاعر الآخرين وعلى تحقيق ذواتنا، وإدارة انفعالاتنا وعلاقتنا مع الآخرين بشكل فعال.

**( بشير معمرية، 2007: 23 )**

**هـ تعريف مايير وسالوفي:** الذكاء الانفعالي يميز أولئك الذين يحاولون التحكم في مشاعرهم ومراقبة مشاعر الآخرين وتنظيم انفعالاتهم وفهمها، وهذا يمكنهم من استخدام استراتيجيات جيدة للتحكم الذاتي في المشاعر والانفعالات.

**( سالي علي حسن، 2007: 38 )**

**و عرف عبد المنعم الدردري 2002 الذكاء الانفعالي:** بأنه قدرة الفرد على معرفة انفعالاته وأسبابها وقدرته على التعبير عنها وقدرته على ربط مشاعره بما يفكر فيه وقدرته على تقدير ذاته باكتشاف جوانب القوة والضعف والتقدير الدقيق لانفعالاته والثقة في إمكانياته وقدرته على ضبط انفعالاته والتحكم فيها وتغييرها بسرعة وبسهولة عند تغير الظروف وقدرته على تنظيم حالته المزاجية وعلى التكيف والتجديد وقدرته على تحمل الضغوط والإحباط لإنجاز الأعمال والتفاؤل والرغبة في التفوق، وحساسيته لاكتشاف انفعالات الآخرين الظاهرة والدفينة والتوحد معهم وقدرته على تكوين علاقات ناجحة.

**( سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، 2010: 343 )**

**ي تعريف عبد العال عجوة 2002:** بأنه تنظيم من القدرات والمهارات والكفاءات الانفعالية والعقلية والاجتماعية التي تمكن الفرد من الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات وفهم المعلومات الانفعالية ومعالجتها.

**( سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، 2010: 345 )**

**3 مكونات وأبعاد الذكاء الانفعالي:**

لقد وجد أن كل باحث من الذين اهتموا بدراسة الذكاء الانفعالي، قد وضع تعريفا له من وجهة نظره واشتق منه مكونات وأبعاد أساسية يستند إليها هذا التعريف، وأجمعت الدراسات والبحوث على أن

الذكاء الانفعالي يتكون من عدة أبعاد تتشابه فيما بينها في المفهوم والدلالة. فقد ذكر ' ماير وسالوفي ' أن الذكاء الانفعالي يتكون من أربعة أبعاد وهي:

1 **إدراك الانفعالات:** ويعني قدرة الفرد على التعرف على المحتوى الانفعالي للملامح والسلوكات، ويشمل ذلك إدراك وتقييم الانفعالات والتعبير عنها، أي وعي الفرد بانفعالاته وبأفكاره المتعلقة بها، وقدرته على التمييز بينها والتعبير عنها بشكل مناسب.

**( سالي علي حسن، 2007: 45 )**

2 **الفهم الانفعالي:** يعني إدراك مدى الصدق أو الصوابية التي تقف وراء انفعال معين، والتمييز بين الانفعالات المتشابهة.

3 **إدارة الانفعالات:** ويعني هذا البعد القدرة على تهدئة الذات والتخفيف من حدة الانفعال لدى الآخرين بعد مواجهة شحنات قوية من الانفعالات.

4 **التسيير الانفعالي للتفكير:** بمعنى توظيف الانفعالات في عملية التفكير بهدف تحسينه، وذلك بإفساح المجال أمام الانفعالات لكي توجه انتباهنا، فتوظيف الانفعالات في خدمة هدف معين ضروري للانتباه الانتقائي ولدافعية الذات.

**( سالي علي حسن، 2007: 46 )**

أما ' جولمان ' golman فقد قسم الذكاء الانفعالي إلى خمسة أبعاد وهي:

1 **الوعي بالذات:** ويتضمن معرفة الفرد لحالته المزاجية وبانفعالاته عند حدوثها.

2 **إدارة الانفعالات:** تعني السيطرة على الانفعال، أي قدرة الفرد على تحمل الانفعالات السلبية كالقلق والمخاوف والحزن والغضب، وهذا ما يمثل الكفاءة في تناول أمور الحياة ' تنظيم الذات '.

3 **تنظيم الانفعالات ' التحفيز الذاتي ':** بمعنى السيطرة على الانفعالات وتوجيهها لخدمة الهدف واستخدام الانفعالات بطريقة منتجة وتحقيق الانجاز والتفوق، واستعمال الانفعالات في صنع أفضل القرارات.

4**التعاطف ' المشاركة الوجدانية ':** يقصد به معرفة وإدراك مشاعر الغير مما يؤدي إلى التناغم الوجداني مع الآخرين.

5 **المهارة الاجتماعية:** يقصد بها التعامل مع الآخرين، بناء على فهم ومعرفة مشاعرهم.

أما ' بارون ' R.BAR-ON1996: فقد قسم الذكاء الانفعالي إلى خمسة أبعاد وهي:

1. البعد الشخصي، 2. البعد الاجتماعي، 3. القدرة على التكيف، 4. التحكم في الضغوط، 5. المزاج العام.

**( سالي علي حسن، 2007: 47 )**

وقدم ' ديلوكس ' و ' هيجل ' تقسيما لمكونات الذكاء الانفعالي يتكون من خمسة عوامل وهي:

1. **الوعي بالذات:** معرفة الفرد لمشاعره.
2. **تنظيم الذات:** إدارة الفرد لانفعالاته بشكل يساعده والقدرة على تأجيل إشباع الحاجات.
3. **حفز الذات:** استخدام الفرد لقيمه وتفضيلاته العميقة لأجل تحفيز ذاته وتوجيهها لتحقيق أهدافها.
4. **التعاطف:** القدرة على فهم مشاعر الآخرين والإحساس بها وعلى إدارة نزعات وانفعالات الآخرين.

5. **المهارات الاجتماعية:** قدرة الفرد على إدارة انفعالات الآخرين من خلال علاقاته معهم والاهتمام بهم واستخدام مهارات الإقناع والتفاوض وبناء الثقاة وتكوين علاقات ناجحة والعمل في فريق بصورة ايجابية فاعلة.

**( سالي علي حسن، 2007: 48 )**

توصل ' فاروق السيد عثمان ومحمد عبد السميع ' إلى أن الذكاء الانفعالي يتكون من خمسة أبعاد وهي:

1 المعرفة الانفعالية: وهي القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وحسن التمييز بينها والوعي بالعلاقة بين الأفكار والمشاعر الذاتية والأحداث الخارجية.

2 إدارة الانفعالات: ويقصد بها القدرة على التحكم في الانفعالات السلبية وكسب الوقت للتحكم فيها وتحويلها إلى انفعالات ايجابية وممارسة مهارة الحياة الاجتماعية والمهنية بفاعلية.

3 تنظيم الانفعالات: وتشير إلى القدرة على تنظيم الانفعالات والمشاعر وتوجيهها إلى تحقيق الانجاز والتفوق واستعمال المشاعر والانفعالات في صنع أفضل القرارات حتى إذا كان تحت ضغط انفعالي من الآخرين، وفهم كيف يتفاعل الآخرون بانفعالات مختلفة وكيف تتحول من مرحلة إلى مرحلة أخرى.

4 التعاطف: ويقصد به القدرة على إدراك انفعالات الآخرين والتوحد معهم انفعاليا وفهم مشاعرهم وانفعالاتهم والتناغم معهم.

5 التواصل: ويشير إلى قدرة الفرد على التأثير الايجابي القوي في الآخرين ذلك من خلال إدراك وفهم انفعالاتهم ومشاعرهم.

**( علوان أحمد، 2013: 11 )**

**4 أهمية الذكاء الانفعالي:**

1 يلعب الذكاء الانفعالي دورا هاما في توافق الطفل مع والديه وإخوته وأقرانه وبيئته، بحيث ينمو سويا ومنسجما مع الحياة، كما أنه يؤدي إلى تحسين ورفع كفاءة التحصيل الدراسي.

2 الذكاء الانفعالي يخلق نمطا مستقرا من العلاقات العامة الايجابية بين الأفراد.

3 أشارت الدراسات إلى أن ضعف مستوى الذكاء الانفعالي لدى المعلمين والأهل يجعل انفعالات وعواطف الأطفال حادة وسلوكاتهم عدوانية ويكونون أكثر تعرضا للإحباط والاكتئاب.

4 أظهرت الدراسات في هذا المجال أن الذكاء الانفعالي له علاقة بتحصيل الطلاب وتعليمهم وبتحسين سلوكاتهم.

5 يساعد الذكاء الانفعالي على تجاوز أزمة المراهقة وسائر الأزمات.

6 يعتبر الذكاء الانفعالي عاملا حاسما في النجاح في العمل والحياة، فذوي الذكاء الانفعالي المرتفع محبوبون ومثابرون وقادرون على التواصل ويتميزون بالإصرار على النجاح.

7القدرة على إقامة علاقات اجتماعية لأنه يكفل القدرة على التعاطف، والقدرة على تفهم احتياجات الآخرين، والتحلي بالمرونة الكافية لاستمرار هذه العلاقات.

**( السيد إبراهيم السمادوني، 2007: 245 )**

8 توافق الفرد مع بيئته من خلال القدرة على فهم نفسه، وفهم الآخرين.

9 امتلاك المهارات الكفيلة بالتعامل مع الضغوط المحيطة.

10 القدرة على رؤية الجانب الايجابي من الحياة.

11 التصرف بطريقة متناغمة مع المعتقدات الشخصية، وصدق الفرد مع نفسه والأمانة مع الآخرين.

**( السيد إبراهيم السمادوني، 2007: 245 )**

**5 السمات العامة لذوي الذكاء الانفعالي المرتفع والمنخفض:**

**أ سمات الأفراد ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع:**

1 متعاطف في المواقف الاجتماعية.

2 قادر على قراءة مشاعر الآخرين وانفعالاتهم.

3 متعاون مع الآخرين.

4 يتمتع بدرجة عالية من الرضا والسعادة.

5 يناضل من أجل تحقيق الذات.

6 يعيش وفق نظام قيمي أخلاقي.

7 يعمل باستقلالية.

8 يكون على وعي بانفعالاته.

9 يطور نموذجا دقيقا لذاته.

10 مصدر طاقة وحيوية للآخرين.

**( السيد إبراهيم السمادوني، 2007: 118 )**

11 لديه قدرة عالية على التكيف.

12 يتكيف مع الضغوط النفسية.

13 متحمل المسؤولية.

14 صريح ومرح.

15 لديه القدرة على التأثير على الآخرين.

16 تلقائي والحياة عنده لها معنى.

17 يواصل العمل لساعات طويلة دون انقطاع.

18 يتمتع بشخصية متكاملة.

19 تحقيق النجاح الأكاديمي.

20 يمتلك مهارات اجتماعية عالية.

**( السيد إبراهيم السمادوني، 2007: 119 )**

21 يظهر مشاعره بوضوح وبشكل مباشر.

22 لا يخاف عندما يعبر عن مشاعره.

23 لا تسيطر عليه العواطف السلبية مثل: الخوف، القلق، الذنب، الخجل، الإحراج، الإحباط، اليأس.

24 قادر على قراءة الاتصال غير اللفظي.

25 مشاعره متوازنة مع الحق، المنطق والواقع.

26 يعمل وفقا لرغبته ليس بسبب الإحساس بالواجب، والذنب.

27 معتمد على نفسه.

28 يتكلم عن مشاعره بارتياح.

29 يهتم بمشاعر الآخرين.

30 يشعر بالتفاؤل.

31 مرن وقوي بشكل عاطفي.

32 لا يتطبع بالفشل.

**( محمد علا عبد الرحمان، 2009: 46 )**

**ب سمات الأفراد ذوي الذكاء الانفعالي المنخفض:**

1 يلقي الذنب على الآخرين في حل المشكلات التي يقع فيها.

2 لا يتحمل مسؤوليات مشاعره، لكن يلوم الآخرين باستمرار.

3 يحجب معلومات حول مشاعره الحقيقية ويتظاهر بمشاعر مختلفة.

4 يبالغ أو يقلل من مشاعره.

5 ينفجر بقوة لموقف ما ولو كان صغيرا نسبيا.

6 غير مريح لكل من حوله.

7 غير واثق بنفسه يجد صعوبة في الاعتراف بأخطائه.

8 ينقصه الإحساس بالضمير.

9 عديم الرحمة وغير متسامح، يحمل أحقاد للآخرين.

10 عديم الإحساس بمشاعره.

11 غير متعاطف مع الآخرين.

12 لا يضع مشاعر الآخرين في اعتباره قبل التصرف.

13 متشائم باستمرار.

14 يتجنب العلاقات مع الآخرين.

15 يمتلك باستمرار الشعور بخيبة أمل والنقص والإحباط.

**( محمد علا عبد الرحمان، 2009: 49 )**

**6 النماذج النظرية المفسرة للذكاء الانفعالي:**

انقسمت نماذج الذكاء الانفعالي من حيث التعريف إلى اتجاهين رئيسيين هما:

أ نموذج القدرات العقلية.

ب النماذج المختلطة.

**أ نموذج القدرات العقلية:** يركز نموذج القدرات العقلية على القدرة على إدراك وتنظيم الانفعالات ومن أهم مؤيديها وروادها هما: ' مايروسالوفي، ولندا ألدر '.

**( بشير معمرية، 2007: 20 )**

**أ.1 نموذج مايروسالوفي في الذكاء الانفعالي كقدرة عقلية:**

لقد قدم ' مايروسالوفي ' نموذجا عن الذكاء الانفعالي في كتابهما ' الذكاء الانفعالي الخيال، المعرفة الشخصية ' ويريان في نموذجهما أن الوجدان يمنح الفرد معلومات هامة، يتفاوت الأفراد فيما بينهم في القدرة على توليدها والوعي بها وتفسيرها والاستفادة منها والاستجابة لها من أجل التوافق بشكل أكثر ذكاء.

ويطلق ' مايروسالوفي ' على نموذجهما في الذكاء الانفعالي ' نموذج القدرة ' ويقدمان تعريفا يجمع بين فكرة أن الوجدان يجعل تفكيرنا أكثر ذكاء، وفكرة التفكير بشكل ذكي نحو حالاتنا الوجدانية، ومضمون تعريفهما للذكاء الانفعالي كما يلي:

القدرة على الإدراك الدقيق والتقدير الجيد والصياغة الواضحة للانفعالات الشخصية، والترقية والتطوير والمشاعر تسيير عمليات التفكير، وفهم الانفعالات وتنظيمها والسيطرة عليها، والمعرفة الانفعالية لزيادة النمو الانفعالي المعرفي.

**( بشير معمرية، 2007: 22 )**

لقد حدد ' مايروسالوفي ' الذكاء الانفعالي في أربع مهارات أو قدرات رئيسية وهي:

**1 إدراك الانفعالات:** وتسمى أيضا صياغة الانفعالات وتعني قدرة الفرد على الوعي بانفعالاته وتقييمها والتعبير عنها وعن حاجاته الانفعالية بصورة صحيحة وصادقة ودقيقة، وتعني أيضا القدرة على التمييز بين التعبيرات الصادقة والغير صادقة للانفعالات، وترتكز أساسا في مدى دقة الفرد في تعريفه على انفعالاته ومحتوياتها حيث يبدأ ذلك منذ مرحلة الرضاعة، فيميز الطفل بين الانفعالات المعبر عنها بوجه الأم ويستجيب لها، وبزيادة نموه يزداد دقة في تحديد انفعالاته وانفعالات الآخرين، والفرد الناضج يمكنه مراقبة انفعالاته وانفعالات الآخرين بدقة وعناية، فيستطيع تحديدها بوضوح، ويتطور ذلك بالتفاعل مع الآخرين وبالخبرة في معايشة المواقف الاجتماعية، حتى يصل إلى أن يكون قادرا على الشعور بصدق أو زيف انفعالات ومشاعر الآخرين من خلال تعبيرات وجوههم أو كلامهم أو سلوكهم.

**( بشير معمرية، 2007: 22 )**

**2 الفهم الانفعالي:** ويسمى أيضا المعرفة الانفعالية، وهي القدرة على فهم الانفعالات المعقدة مثل الحالة التي يتداخل فيها انفعالان مختلفان في آن واحد، وتعني أيضا الوعي بحالة الانتقال من انفعال لآخر، وتتكون من مهارات فهم الانفعالات المعاشة عن طريق استخدام المعرفة الانفعالية السابقة ' الذاكرة الانفعالية ' فيعتبر فهم تسلسل الانفعالات والمشاعر جوهر الفهم الانفعالي، ومثال عن ذلك أن يكون الغضب ناتجا عن الشعور بالغيظ، أو أن تدعم الغيرة شعور الكراهية أو العدوان، ويشير الفهم الانفعالي أيضا إلى قدرة الفرد على ربط الانفعالات بالمواقف والأحداث، فيتعرف الفرد على الانفعالات ويحددها بدقة ويفهم محتواها وما يتضمنه من معاني وأفكار وذلك في حدوث علاقاته مع الآخرين.

**( بشير معمرية، 2007: 23 )**

**3 إدارة الانفعالات:** توضح هذه القدرة على التنظيم الواعي للانفعالات لتعزيز النمو الانفعالي والفكري ويشتمل على تنظيم الانفعالات في ذات الفرد ولدى الآخرين، كمعرفة كيف تهدأ النفس بعد مشاعر الغضب مثلا أو القدرة على التخفيف من شخص آخر.

**4 التفسير الانفعالي للتفكير:** يعني قدرة الفرد على معرفة مشاعره وانفعالاته التي تؤثر في مسار تفكيره، وقدرته على توليد المشاعر أو الوصول إليها عن طريق التفكير.

**( بشير معمرية، 2007: 24 )**

**أ 2: نموذج ' ليندا ألدر ' للذكاء الانفعالي كقدرة عقلية:**

تعد ' ليندا ألدر ' من رواد نموذج القدرة للذكاء الانفعالي أيضا، وتنظر إليه باعتباره مقياسا لنجاح الفرد أو فشله في عملية الاستدلال أو الاستجابة للمشاعر التي تقابله في مواقف معينة، وتستلزم هذه العملية استحضار الذكاء الانفعالي في جوانب المشاعر الايجابية والسلبية، وبذلك يعتبر مقياسا منطقيا لمدى صحة الاستجابات الانفعالية من الناحية المعرفية.

وتصف ' ليندا ألدر ' 1997 الفرد الذكي انفعاليا بأنه الفرد القادر على تحديد رغباته وتصبح استجاباته الانفعالية في إطار هذه الرغبات منطقية، وأن يكون سلوكه عقلاني بمعنى أنه يلتزم بالتفكير السليم والحكم الصائب، وهي بذلك تركز على الانفعالات في تفاعلها مع التفكير داخل العقل من خلال ثلاثة جوانب وهي:

**الجانب الأول:** الجانب الإدراكي من العقل ويتضمن العمليات المعرفية المرتبطة بالتفكير كالتحليل والمقارنة والتقييم.

**الجانب الثاني:** هو الخاص بنقل الانفعال وتوجيهه على نحو يناسب السلوك.

**الجانب الثالث:** يكون بمثابة المحرك للعقل البشري والدافع الأساسي للسلوك مع تحديد خبرات النجاح أو الفشل التي يمر بها الفرد بناء على أهدافه ورغباته. وهذه الجوانب تعمل معا في علاقة تفاعل مستمر.

**( بشير معامرية، 2007: 25 )**

**ب النماذج المختلطة:** فهي تجمع بين سمات الشخصية والانفعالات في سياقها الاجتماعي من خلال النشاط الاجتماعي والتفاعل مع الآخرين، ومن أهم مؤيديها وروادها ' جولمان، بار أون.

**( بشير معمرية، 2007: 27 )**

**ب 1: نموذج جولمان:** قدم ' جولمان ' نموذجه عن الذكاء الانفعالي في كتابه الذي نشره عام 1995 بعنوان emotional intelligence يعرفه بأنه: ' مجموعة من المهارات الانفعالية والاجتماعية التي يتمتع لها الفرد واللازمة للنجاح المهني وفي شؤون الحياة الأخرى '. ويحدد ' جولمان ' مجموعة من المهارات الانفعالية والاجتماعية تميز مرتفعي الذكاء الانفعالي ويشكل الوعي بالذات، التحكم في الانفعالات المثابرة، الحماس، الدافعية الذاتية، التقمص العاطفي، اللياقة الاجتماعية، وانخفاض تلك المهارات الانفعالية والاجتماعية ليس في صالح الفرد أو في نجاحه المهني.

**( بشير معمرية، 2007: 28 )**

ويتضمن مفهوم الذكاء الانفعالي لدى ' جولمان ' خمسة أبعاد وهي:

**1 الوعي الانفعالي الذاتي:** وهو القدرة على قراءة الفرد لمشاعره وإدراك تأثير تلك المشاعر على ردود أفعال الفرد واستجاباته للمواقف المختلفة، وتأثيرها على عملية صنع القرار لدى الفرد، ويتضمن البعد معرفة الفرد لجوانب القوة والضعف لديه والتعرف على مشاعره وانفعالاته الذاتية فالوعي بالذات هو أساس الثقة بالنفس.

**2 إدارة الانفعالات:** وتعني معرفة كيفية التعامل ومعالجة المشاعر التي تؤذيه وتزعجه، وتمثل هذه المعالجة أساس الذكاء الانفعالي.

**3 حفز الذات:** وتعني سعي الفرد نحو تحقيق دوافعه، ويتم ذلك من خلال الأمل ويتضمن المثابرة والحماس لاستمرار السعي.

**4 التعاطف:** وتعني قدرة الفرد على قراءة مشاعر الآخرين من خلال صورتهم وتعبيراتهم وجهودهم، وليس بالضرورة مما يقولون.

**5 المهارات الاجتماعية:** تعني إدارة انفعالات الآخرين والقيام بتفاعل شخصي، حل المشكلات والنزاعات والقدرة على إدارة المفاوضات.

**( بشير معمرية، 2007: 30 )**

**ب2: نموذج بار أون bar on:** يمثل بار أون الاتجاه الذي يرى أن الذكاء الانفعالي خليط أو مجموعة من المهارات والسمات والقدرات الاجتماعية والشخصية والعاطفية التي تؤثر في قدرة الفرد الإجمالية على التوافق بفاعلية مع الضغوط والمتطلبات البيئية وطور في ضوء نموذجه قائمة نسبة الذكاء الانفعالي التي تعتمد على التقرير الذاتي في مقياس الذكاء الانفعالي، وربما كان مقياسه من أكثر المقاييس استخداما في الدراسات الأجنبية والعربية، ويتضمن نموذج ' بار أون ' للذكاء الانفعالي خمسة أبعاد رئيسية وهي:

1 البعد الشخصي.

2 البعد الاجتماعي.

3 القدرة على التكيف.

4 إدارة الضغوط.

5 الحالة المزاجية العامة.

**( بشير معمرية، 2007: 31 )**

**7 قياس الذكاء الانفعالي:**

أدى تنوع النماذج النظرية للذكاء الانفعالي إلى ظهور العديد من المقاييس التي تهدف إلى قياس الذكاء الانفعالي ويذكر كل من ' إمرليغ وجولمان ' emmerling – golman 2003 أن هناك على الأقل ثلاثة مداخل متباينة للذكاء الانفعالي وهي: **مدخل السمات:** ويقاس بأسلوب التقدير الذاتي، **مدخل الكفاءة:** ويقاس بأسلوب تقدير الآخرين، **مدخل القدرة:** ويقاس كقدرة عقلية، وهذا ما يتفق مع تصنيف ' ماير وسالوفي ' 2000 لمقاييس الذكاء الانفعالي حيث صنفت إلى ثلاث أنواع وهي:

**أ مقاييس القدرة.**

**ب مقاييس التقدير الذاتي.**

**ج مقاييس تقدير الملاحظة.**

**( سالي علي حسن، 2007: 52 )**

**أ مقاييس القدرة للذكاء الانفعالي:**

أوضح ' بتريدس وفورنهام ' petrides, furnham 2000: أن مقاييس القدرة تنظر إلى الذكاء الانفعالي من مدخل معالجة المعلومات التي تهتم بالقدرات ' مثل القدرة على التعرف والتعبير وتسمية الانفعالات. ' يتضمن الذكاء العاطفي بوصفه معالجة للمعلومات وتفسير المعلومات المحملة بالوجدان، ويتطلب لقياسه أدوات تقيس الأداء الأقصى وينبغي أن تتضمن فقرات تتطلب الإجابة من قبيل صواب أو خطأ. ومن أهم مقاييس الذكاء، الذكاء الانفعالي كقدرة ما يلي:

**( سالي علي حسن، 2007: 53 )**

**1 مقياس الذكاء الانفعالي متعدد العوامل ' الصورة الأولى ':** يعد مقياس الذكاء الانفعالي متعدد العوامل أول مقياس لقياس الذكاء الانفعالي كقدرة عقلية وأعده ' مايروسالوفي ' 1998 حيث أوضحنا أن هناك علاقة وثيقة بين الذكاء الانفعالي وقدرة الفرد على تجهيز المعلومات الوجدانية المرتبطة به.

**( سالي علي حسن، 2007: 54 )**

ويتكون مقياس الذكاء الانفعالي من 12 مهمة تتضمن 141 مفردة تندرج تحت أربعة فروع للقدرات وهي: 1 الإدراك الانفعالي، 2 الفهم الانفعالي، 3 إدارة الانفعالات، 4 التسيير الانفعالي للتفكير.

**2 مقياس الذكاء الانفعالي متعدد العوامل ' الصورة الثانية ':**

قام كل من ' مايروسالوفي ' في 2001 بتحديث مقياس الذكاء الانفعالي متعدد العوامل، حيث أجرو تحسينات في خصائص المقياس السيكومترية فسمي الاختبار المعدل للذكاء الانفعالي، ويقيس هذا الاختبار قدرة الأفراد على إنجاز المهام وحل المشكلات الانفعالية كاعتراض على المقياس الذي يعتمد على تقييم الفرد الذاتي لمهاراته الانفعالية المدركة.

ويتضمن هذا الاختبار ثماني مهمات بدلا من اثني عشرة مهمة تتدرج تحت أربع فروع يقاس كل فرع بواسطة اختبارين، ويتكون اختبار الذكاء الانفعالي من 141 مفردة على أن يجاب عليها في فترة زمنية تتراوح بين 30– 45 دقيقة، وهذا الاختبار يصلح للأفراد من عمر زمني 18 عاما فأكثر. وتتمثل فروع اختبار الذكاء الانفعالي: 1 الإدراك الانفعالي، 2 التسيير الانفعالي للتفكير، 3 الفهم الانفعالي، 4 إدارة الانفعالات.

**( سالي علي حسن، 2007: 55 )**

**ب مقاييس التقرير الذاتي للذكاء الانفعالي:**

أوضح ' بيتريدس وفورنهام ' petrides – furnham: أن مقاييس التقرير الذاتي تتناول الذكاء الانفعالي كسمة، وتهتم باتساق في السلوك عبر المواقف المختلفة، وتتمثل في سمات أو سلوكات معينة. وفي هذا المدخل يطلب من الفرد تحديد درجة انطباق مجموعة من التعبيرات الوصفية عليه، ويتوقف ذلك على فهم الفرد لنفسه، فإن كان مفهوم الفرد عن نفسه دقيقا فسيصبح تقديره لقدراته الانفعالية الحقيقية دقيقا والعكس.

**( سالي علي حسن، 2006: 56 )**

ومن أمثلة مقاييس التقرير الذاتي للذكاء الانفعالي:

1 قائمة نسبة الذكاء الانفعالي بار أون.

2 اختبار جولمان.

3 خريطة الحصة الانفعالية.

4 قائمة شون وآخرون.

**( سالي علي حسن، 2007: 56 )**

**1 قائمة نسبة الذكاء الانفعالي بار أون:** لقد أعد بار أون قائمة لقياس الذكاء الانفعالي والتي أطلق عليها اسمه والتي نشرها عام 1998 وتعتمد على التقرير وتتألف من 131 مفردة تندرج تحت خمسة عشرة مقياسا فرعيا يجاب عنه في 30 دقيقة ويتضمن القائمة خمسة أبعاد رئيسية هي:

**أ القدرات الشخصية:** وتتضمن الوعي بالذات الانفعالية، اعتبار الذات تحقيق الذات الاستقلالية.

**ب القدرات الاجتماعية:** وتتضمن التعاطف، المسؤولية الاجتماعية والعلاقات الاجتماعية.

**ج إدارة الضغوط:** وتتضمن تحمل الضغوط، وضبط الانفعال.

**د التكيفية:** وتتضمن حل المشكلة، اختبار الواقع والمرونة.

**هـ المزاج العام:** ويتضمن التفاؤل والسعادة.

وتطبق هذه القائمة على الأفراد مابين 16 عاما أو أكثر، وتم تصميمها لقياس الكفاءات والمهارات الوجدانية والاجتماعية التي تعطي انطباعا وصورة واضحة للذكاء الانفعالي والاجتماعي لدى الفرد. وليس هدف هذه القائمة هو تقييم السمات الشخصية أو القدرات الإدراكية للفرد، ولكن الهدف منها تقييم قدرة الفرد على النجاح في التعامل مع متطلبات والضغوط البيئية والتكيف معها، يتم الإجابة على الأسئلة أو المفردات من خلال مقياس متدرج من خمسة نقاط تتراوح مابين ' نادرا جدا/ ليس صحيحا/ صحيحا غالبا/ يحدث ذلك الأمر أحيانا/ مطلقا ' ويتم تحويل النتائج إلى نتائج ونسب.

**( سالي علي حسن، 2007: 57 )**

**2 اختبار جولمان 1995:** ويتكون اختبار جولمان من عشرة مواقف وعلى الفرد أن يحدد استجابته في كل موقف من تلك المواقف، ويرى جولمان أن استجابات الفرد على تلك المواقف ستقدم تقريرا عن حاصل ذكائه الانفعالي، وافتراض جولمان أن هناك إجابة واحدة صحيحة على كل موقف من مواقف وكلما زادت الإجابات الصحيحة للفرد كلما زادت درجته في الذكاء الانفعالي.

**( سالي علي حسن، 2007: 58 )**

**3 خريطة الحصة الانفعالية:** أعد ' قوبر ' gooper 1996 خريطة الحصة الانفعالية، وقد قسم فيها الذكاء الانفعالي إلى خمسة مكونات:

**أ بيئة التعامل:** وتقيس وعي الفرد بانفعالاته الذاتية وبانفعالات الآخرين وكذلك قدرته على التعبير الانفعالي.

**ب الكفاءات المرتبطة بالحصة الانفعالية:** ويقيس المرونة والإبداع والقدرة على بناء العلاقات مع الآخرين.

**ج الاتجاهات والقيم المتعلقة بالجوانب الوجدانية:** ويشمل الحدس والثقة، قوة الشخصية، والذات المتكاملة.

**د مخرجات مجال خريطة الحصة الانفعالية:** وتقيس نتائج محددة للذكاء الانفعالي مثل: المكانة الاجتماعية في الحياة، محصلة العلاقات.

**( سالي علي حسن، 2007: 59 )**

**4 قائمة شوت وآخرون 1998:** صمم كل من شوت، غوبر، مالوف،جولدن قائمة لقياس الذكاء الانفعالي بأسلوب التقرير الذاتي معتمدين على العمل المبكر لكل من ' ماير وسالوفي ' 1990 وتتضمن القائمة 33 مفردة تقيس أربعة أبعاد وهي:

أ التقييم والتعبير عن الانفعالات.

**ب** تنظيم الانفعالات.

**ج** استخدام الانفعالات في حل المشكلات.

**د** فعالية معرفة أخرى.

**( سالي علي حسن، 2007: 61 )**

**ج مقياس تقدير الملاحظ للذكاء الانفعالي:** يعد مدخل المعلومات من المداخل المستخدمة في السمعة أو الشهرة والتي تتأثر بالعديد من الأشياء والتعبيرات الشخصية والمعتقدات الروائية المتعلقة بكيفية إدراك الفرد لشخصيته. يتوقف هذا المدخل على الأفراد الملاحظين المكلفين للقيام بهذه المهمة وعلى

مدى قدرتهم على تنظيم المعلومات، ويعد هذا المدخل مناسب لقياس رؤية الملاحظين وليس لقياس القدرات العقلية للفرد لأنه لا توجد نتائج سلوكية ثابتة تدعم هذا التوجه.

ومن أمثلة مقاييس تقدير الملاحظ أو المقاييس المتعددة على مدخل المعلومات وهي: 1 قائمة الكفاءات الانفعالية، 2 استبيان تقدير الذكاء الانفعالي.

**( سالي علي حسن، 2007: 62 )**

**1 قائمة الكفاءات الانفعالية:** يعرف جولمان 1998 الكفاءة الانفعالية بأنها القدرة القائمة على الذكاء الانفعالي والتي تظهر في الأداء البارز في العمل. وقد صمم كل من ' بويتزس وجولمان، وريه boyatzis, golman, rhee: قائمة الكفاءة الانفعالية لقياس عشرين كفاءة تندرج تحت أربع جوانب للذكاء الانفعالي وهي:

**أ الوعي بالذات:** ويتضمن مقياس الوعي الانفعالي للذات، التقييم الدقيق للذات، والثقة في الذات.

**ب إدارة الذات:** ويتضمن مقياس التحكم في الذات، يقظة الضمير، التكيف، دافعية الانجاز، المبادرة.

**ج الوعي الاجتماعي:** ويتضمن مقياس التعاطف، الوعي التنظيمي، توجيه الخدمة.

**د إدارة العلاقات الاجتماعية:** ويتضمن مقاييس تطوير الآخرين، التواصل، إدارة الصراع، بناء العلاقات.

**( سالي عي حسن، 2007: 63 )**

**2 استبيان تقدير الذكاء الانفعالي:** صمم كل من ' براد بيري، وقريفز، وإيمرلنغ bradbrry, greaves, emmerling: 2004 استباين لتقدير الذكاء الانفعالي، تم بناء أسئلة الاستبيان باستخدام مقياس متدرج سداسي ' أبد، أحيانا، عادة، غالبا، دائما ' ولهذا الاستبيان ثلاثة نسخ وهو:

**1** نسخة التقييم الذاتي.

**2** نسخة التقييم المتعدد.

**3** نسخة تقييم الذكاء الانفعالي للفريق.

**( سالي علي حسن، 2007: 64 )**

**خلاصة الفصل:**

يعتبر الذكاء الانفعالي عامل مهم في نجاح الفرد وتوافقه حيث يقر الباحثين أن نسبة 20% من هذا النجاح مرده للذكاء العقلي، أما نسبة 80% الأخرى فتعود إلى عوامل أخرى على رأسها الذكاء الانفعالي، هذا الأخير الذي يمكن الفرد من فهم مشاعره وإدراك انفعالاته وضبطها، وكذا فهم مشاعر الآخرين وهذا ما يمكنه من بناء شخصية تتمتع بالصحة النفسية وضبط الانفعالات والميل نحو التسامح وبناء علاقات اجتماعية إنسانية ومهنية طيبة مع الآخرين، والتفوق في مجالات الحياة المختلفة.

# الفصل الرابع:

# التحصيل الدراسي

**تمهيد:**

يمثل التحصيل الدراسي أحد أهم المخرجات التعليمية التي تلقى اهتماما وتتبعا من طرف المعنيين بالعملية التعليمية، كما يعتبر من بين المؤشرات الهامة في قياس مدى نجاح أو فشل أي عملية تعليمية، وهو بهذه المكانة يعد من أكثر المفاهيم تداولا في المنظومة التربوية والتي تسعى المجتمعات إلى تجسيده وتحقيقه ممثلا فيما من أهداف والعمل على إزالة كل ما من شأنه أن يعيق تحصيل الخبرات والمعارف والبحث عن الشروط والظروف التي تحقق تحصيل دراسي أفضل.

**1 مفهوم التحصيل الدراسي:**

تعددت تعاريف التحصيل الدراسي بتعدد العلماء والدارسين في هذا المجال، وإن كان هناك تباين جزئي، حيث أن أغلبهم لديهم نفس الفكرة. ومن بين التعاريف ما يلي:

**تعريف سعد زروق للتحصيل الدراسي:** هو لفظ يستخدم في علم النفس للدلالة على ما أخذه المرء أو ما تحصل عليه أثناء التعلم والتدريب أو الامتحان أو المهارات تدل على الأداء، فقياس العمر التحصيلي أو التعليمي مع العمر الزمني للفرد الناتج عن الاختبارات.

**( رمضان القذافي، 1997: 68 )**

**تعريف شابلن 1971:** هو مستوى محدد من الانجاز أو التقدم في العمل المدرسي والأكاديمي، يقوم به المدرسون بواسطة الاختبارات المقننة.

**تعريف الدسوقي 1988:** هو المعرفة والمهارة حال قياسها.

**( أمل فتاح زيدان، 2007: 271 )**

**تعريف نواف أحمد سمارة:** يقصد به المعلومات والمهارات المكتسبة من قبل المتعلمين كنتيجة لدراسة موضوع أو وحدة دراسة محددة.

**( نواف أحمد سمارة، 2008: 52 )**

**تعريف قاموس علم النفس للتحصيل الدراسي 1981:** بأنه مستوى محدد من الإنجاز أو الكفاءة أو الأداء في العمل المدرسي أو الأكاديمي، يجرى من قبل المدرسين أو بواسطة الاختبارات المقننة.

**( مايسة أحمد، مدحت عبد الحليم، 2009: 15 )**

**كما يعرف التحصيل الدراسي أيضا:** على أنه إنجاز تعليمي أو تحصيل دراسي للمادة ويعني به بلوغ مستوى معين من الكفاية في الدراسة، ويحدد ذلك اختبارات مقننة أو تقارير المعلمين.

**( علي عبد الحميد أحمد، 2010: 90 )**

**أما الثبيتي فيعرف التحصيل:** بأنه مستوى الأداء الذي يحققه الطالب في دراسته ويقاس بالمجموع العام لجميع المواد المقررة الذي حصل عليه الطالب في الامتحان.

**( علي عبد الحميد أحمد، 2010: 91 )**

**ويعرفه خيرالله:** إن التحصيل الدراسي هو مجموع درجات التلميذ في جميع المواد الدراسية.

**( علي عبد الحميد أحمد، 2010: 92 )**

**كما يعرف على أنه:** جهد علمي يتحقق للفرد من خلال الممارسات التعليمية والدراسية والتدريبية في نطاق مجال تعليمي مما يحقق مدى الاستفادة التي حباها المتعلم من الدروس والتوجهات التعليمية والتربوية والتدريبية المعطاة أو المقررة عليه.

**( فاروق عبده فلية، د/س: 13 )**

**2 أنواع التحصيل الدراسي:**

يحقق التلميذ نجاحا في بعض المواد أو جميعها، ويتحصل على علامات جيدة، وقد يتعرض للفشل فيحصل على علامات ضعيفة، كما قد يكون متوازيا ويحصل على علامات متوسطة، ولذلك نجد ثلاث أنواع من التحصيل الدراسي:

**أ التحصيل الدراسي الجيد:** أثبتت دراسات كل من ' كون وفنك 1964 ' والتي استخدم فيها قياسات موضوعية للشخصية، يصفان الشخص المرتفع التحصيل بأنه الشخص الذي يستطيع تبويب المعلومات بسرعة أي يحللها إلى مختصرات منظمة ويستطيع تذكرها بسهولة وهو الذي يكسب دافع قوي لتنظيم حياته والربط باستمرار بين المعلومات، فهو شخص كفئ.

**( رشاد صالح الدمنهوري، 2008: 87 )**

**ب التحصيل الدراسي المتوسط:** في هذا النوع من التحصيل تكون درجة التلميذ المتحصل عليها تمثل نصف الإمكانيات التي يمتلكها، ويكون أدائه متوسط ودرجة احتفاظه واستفادته من المعلومات متوسطة.

**ج التحصيل الدراسي الضعيف:** هو التقصير الملحوظ عن بلوغ معين من التحصيل، وهذا يعرفه نعيم الرفاعي بالتأخر الدراسي، فالمتعلمون الذين لديهم ضعف في التحصيل الدراسي هم الذين لا يميلون إلى المناقشة، وهم الذين يعانون من حل المشاكل وعملهم ضعيف وبطيء.

**( رشاد صالح الدمنهوري، 2008: 88 )**

**3 أهمية التحصيل الدراسي:**

1 إن أهمية التحصيل الدراسي تكمن في مساعدة التلميذ حتى لا يفقد عزيمته ورغبته في الاجتهاد لتحصيل نتائج جيدة ورضية تجعله في المستقبل فردا فاعلا وصالحا في مجتمعه.

2 يحظى التحصيل الدراسي بالاهتمام المتزايد من قبل ذوي الصلة بالنظام التعليمي لأنه أحد المعايير المهمة في تقويم تعليم التلميذ والطلاب في المستويات التعليمية المختلفة.

3 يهتم علماء النفس التربوي بدراسة موضوع التحصيل الدراسي من جوانب متعددة فمنهم من يسعى إلى توضيح العلاقة بين التحصيل الدراسي ومكونات الشخصية والعوامل المعرفية، ومنهم من يبحث عن العوامل البيئية المدرسية وغير المدرسية المؤثرة على التحصيل الدراسي للتلاميذ.

4 يهتم الآباء بالتحصيل الدراسي باعتباره مؤثر للتطور والرقي الدراسي والمعرفي لأبنائهم أثناء تقدمهم في صف دراسي لآخر.

5 يهتم الطلاب بالتحصيل الدراسي باعتباره سبيلا إلى تحقيق الذات وتقديره.

**( نبيل عبد الهادي، 2000: 96 )**

6 يعد التحصيل ذو أهمية كبيرة في العملية التعليمية التربوية كونه من أهم مخرجات التعليم التي يسعى إليها المتعلمون.

7 يعتبر التحصيل الدراسي من المجالات الهامة التي حضت باهتمام الآباء والمربين باعتباره أحد الأهداف التربوية التي تسعى إلى تزويد الفرد بالعلوم والمعارف التي تنمي مداركه وتفسح المجال لشخصيته لتنمو نموا صحيحا والواقع أن تلك الأهداف التي يسعى إليها النظام التعليمي تتعدى إلى ما هو أبعد من ذلك وهو غرس القيم الايجابية وتربية الشعوب.

**( علي عبد الحميد أحمد، 2010: 94 )**

8 تكمن أهمية التحصيل الدراسي في العملية التعليمية لكونه يعالج كمعيار لقياس مدى كفاءة العملية التعليمية ومدى كفاءتها في تنمية مختلف المواهب والقدرات المتوفرة في المجتمع مما يمهد لاستغلال هذه القدرات.

9 ويعد التحصيل الدراسي من الإجراءات الأمنية الوقائية لعدم الوقوع في المشكلات الأمنية والتخريبية التي تعاني منها الكثير من المجتمعات نتيجة انحطاط المستوى التحصيلي وكثير من التلاميذ من الدراسة.

**( علي عبد الحميد أحمد، 2010: 95 )**

**4 وسائل قياس التحصيل الدراسي:**

من أهم وسائل قياس التحصيل الدراسي نذكر ما يلي:

أ **الاختيارات التحصيلية:** الاختيارات التحصيلية هي أداة يتمكن بواسطتها المعلم من قياس مدى استيعاب التلاميذ ' المتعلمين ' وتحصيلهم الدراسي ليقرر على أساسها تصنيف التلاميذ في الدرجات المناسبة واتخاذ الإجراءات المناسبة والملائمة لعملية التقويم، للوصول إلى الهدف الأسمى للعملية التعليمية، وهو التحصيل الدراسي الأفضل للمتعلمين.

**أنواع الاختيارات التحصيلية:** تشير الدراسات إلى وجود عدة أنواع من الاختبارات التحصيلية نذكر أهمها:

**1 الاختبارات الشفوية:** تعتبر من أقدم أنواع الاختبارات التحصيلية في العالم، حيث استخدمت كمجموعة من الأسئلة غير الكتابية يوجهها المعلم للمتعلم لقياس مدى تعلمه واكتسابه وفهمه ومدى قدرته على معالجة المواقف المتجددة، إضافة إلى تقييم المهارات الشفوية لدى المتعلم على التعبير، وفي التعرف على سمات معينة تتعلق بشخصية المتعلم كالجرأة والشجاعة الأدبية أثناء تقديم الإجابات.

**( نبيل عبد الهادي، 1999: 47 )**

**2 الاختبارات الكتابية ' التحريرية ':** وهي النوع الذي يستخدم لقياس تحصيل المتعلمين في نهاية المستويات الدراسية أو في امتحانات النقل وكذا الشهادة العامة. ويعتمد هذا النوع من الاختبارات على تقديم أسئلة للمتعلمين تكون الإجابة عنها بطريقة كتابية، ومن خلال هذا النوع من الاختبارات يتمكن المعلم من تقييم وقياس مستوى التلميذ ومستوى المعارف والمعلومات التي يتلقاها داخل الفصل الدراسي كما أنها تكشف عن جوانب الفهم والاستدعاء والتذكر.

**( نبيل عبد الهادي، 1999: 48 )**

**ب الاختبارات الموضوعية:** تبنى هذه الاختبارات على أساس منطقي سليم، كما تستبعد ذاتية وتأويل المصحح، ويمكن تطبيقها على المتعلمين رغم الفروقات الفردية، ومن بين الاختبارات الموضوعية نذكر ما يلي:

**1 الاختبار المتعدد للاختيار:** هو الاختيار الذي تعطى فيه للمتعلم عدة بدائل للإجابة، وتشير الدراسات إلى أن أفضل هذه الأسئلة التي تحتوي على عدة بدائل، ويجب أن تمتاز بالدقة والوضوح، وتكون الإجابة بوضع علامة أمام الجواب الصحيح ' المختار' مع أن طريقة اختيار الإجابة الصحيحة، يمكن أن تكون باختيار الإجابات الصحيحة من بين الإجابات الخاطئة، وهذا ما يعرف باسم البحث عن الصواب.

أو تكون باختيار الإجابة الأكثر أهمية وقوة من بين الإجابات كلها صحيحة، ولكنها متفاوتة الأهمية والقوة وفقا لمعيار موضوعي تم الاتفاق عليه أثناء الدراسة مع المتعلمين، ويعرف هذا النوع باسم البحث عن الأهمية.

**( نبيل عبد الهادي، 1999: 49 )**

**2 اختبار الصواب والخطأ:** وهو عبارة عن مجموعة من العبارات القصيرة تتضمن حقائق معينة، يطلب فيها المتعلم أن يضع علامة صحيح أمام الإجابة الصحيحة، وعلامة خاطئ أمام الإجابة الخاطئة، وأثناء التصحيح تنال الإجابة الصحيحة درجة،و تخصم من المتعلم درجة إذا أخطأ.

**( نبيل عبد الهادي، 1999: 50 )**

**3 اختبار التكميل:** في هذا الاختبار يقدم للمتعلم نص محذوف بعض كلماته وفق نظام معين، ثم يكلف بملأ الفراغات التي أحدثها حذف الكلمات ويحصل المتعلم على درجة في حالة ملء الفراغ ومجموع الإجابات الصحيحة يساوي درجة المتعلم. ومن أهم مميزات هذا الاختبار أنه يعطي قدرا كبيرا من المحتوى، كما أنه يقيس قدرات كثيرة ومتنوعة نسبيا، مثل القدرة على التذكر والفهم والتطبيق والاستنتاج وإدراك العلاقات.

**4 اختبار النسبة:** وفيه يعطى المتعلم قائمتين، ويطلب منه نسبة وربط ما في القائمة الأولى بما يناسبه في القائمة الثانية.

**( نبيل عبد الهادي، 1999: 51 )**

**5 أهداف التحصيل الدراسي:** وتتمثل أهداف التحصيل الدراسي في:

**1** بواسطة التحصيل الدراسي يعبر التلميذ عن مدى استيعابه لما تعلمه من خبرات ومعارف في المواد التي يدرسها والمبرمجة.

**2** بالتحصيل الدراسي يتمكن التلميذ من معرفة مستواه الدراسي ورتبته أو درجته مقارنة ذلك بمستويات زملائه ورتبه.

**3** هو وسيلة من وسائل معرفة الفروق الفردية التي يلجأ إليها المعلمين ' ضعيف، متوسط، متفوق '.

**4** الكشف عن قدرات ومستويات التلاميذ المختلفة حسب المواد الدراسية.

**( صلاح الدين محمود علام، 2004: 43 )**

**5** إمكانية تقييم المتعلمين وبالتالي تقسيمهم إلى فصول دراسية وإلى شعب، لأن مستوى تحصيل المتعلم يعتبر مؤشرا لتمدرسه في فصل دراسي.

**6** يمكن الاستفادة من التحصيل الدراسي عند انتقال المتعلم من مؤسسة إلى أخرى حتى يتم وضعه في الصف المناسب.

**7** الوقوف على نقاط القوة والضعف عند المتعلمين، والعمل على علاج هذا الضعف واستدراكه في الوقت المناسب، مع العلم الخاص بالمادة لحل ضعف المتعلم.

**8** يسمح التحصيل الدراسي للمتعلم بإعادة صياغة الأهداف التعليمية والتي ترتبط بخصائص نمو المتعلمين، آخذين بعين الاعتبار قدراتهم ومعارفهم، وهذه الأمور يمكن الحصول عليها من خلال تقويم أداء المتعلمين.

**9** تعمل النتائج المتحصل عليها في عملية التحصيل الدراسي على زيادة الدافعية للمتعلم من حيث إعطاء النقاط والعلامات بعد إجراء الامتحانات، فالتعليق الايجابي أو السلبي على أدائهم يرتبط بسيكولوجية التعزيز.

**10** تمكين عملية قياس التحصيل الدراسي من معرفة النواحي التي يجب مراعاتها في تدريس البرامج إضافة للمعلومات، وقد تشمل هذه النواحي المهارات والاتجاهات النفسية والتي يجب أن تتزامن مع ما يتم تقديمه للمتعلم.

**( بوسنة محمود، 2007: 85 )**

ومن ذلك نستطيع القول بأن الهدف من التحصيل الدراسي هو الكشف عن قدرات ومستويات التلاميذ المختلفة حسب المواد الدراسية.

**6 العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي:**

من العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي نذكر منها:

**أ العوامل الأسرية:** وتتضمن ثلاث نقاط أساسية وهي:

**1 التوافق الأسري:** تلعب الأسرة دورا هاما وبارزا في التحصيل الدراسي لأبنائها، فالأسرة التي تعاني من حالات التصدع والانهيار بسبب العلاقات المتوترة بين الأبوين، والشجار المستمر بين الأفراد، كذلك المعاملة السيئة والإهمال من جانب الوالدين للأبناء والمتمثلة في الكراهية والنبذ والتهديد والعقاب والإيذاء الجسدي، تعد من العوامل التي تساهم في تدني المستوى التحصيلي.

**( محمود جمال السلخي، 2013: 23 )**

**2 المستوى الثقافي والاقتصادي للأسرة:** إن المستوى الاقتصادي، الثقافي، والاجتماعي المنخفض للأسرة يؤثر سلبا على التحصيل الدراسي للطالب، فالمتعلم الذي ينتمي إلى أسرة فقيرة متفككة اجتماعيا نجده يعاني من اضطرابات نفسية وانفعالية تنعكس على تحصيله الدراسي.

**( محمود جمال السلخي، 2013: 25 )**

**3 نمط الأسلوب التربوي السائد في الأسرة:** إن الأسلوب التربوي السائد داخل الأسرة يؤثر على التحصيل الدراسي للأبناء فكلما كان النمط التربوي بعيدا عن العنف والقسوة والإهمال كان مستوى التحصيل الدراسي أفضل وتؤكد بعض الدراسات بأن اهتمام الآباء بأبنائهم من حيث الرعاية والصداقة يؤثر في تحصيلهم الدراسي وتفوقهم العلمي والعملي في جميع الميادين المختلفة.

**( محمود جمال السلخي، 2013: 26 )**

بعد أن تطرقنا إلى العوامل الأسرية وتأثيرها على التحصيل الدراسي، نود أن نشير إلى أن طبيعة التأثير ليست دائما سلبا، فالواقع أثبت أن سوء الأوضاع الأسرية كثيرا ما تتحول إلى دوافع للنجاح.

**ب العوامل الذاتية الخاصة بالمتعلم:** ويمكن تقسيم العوامل الخاصة بالمتعلم إلى ثلاثة عوامل هي:

**1 العوامل العقلية:** تتمثل في قدرات التلميذ كالذكاء وسرعة البداهة، والذاكرة إضافة إلى القدرات الخاصة كالقدرة على التمييز، وهذه القدرات سواء الفطرية منها أو المكتسبة بالتعلم والتدريب والخبرات تؤثر على التحصيل الدراسي للمتعلم.

وقد بينت نتائج الدراسات أهمية القدرات العقلية في التحصيل الدراسي، كما أظهرت ارتباطا وثيقا بالمواد الدراسية، وهناك بعض البحوث بينت وجود علاقة بين معظم القدرات العقلية وبين بعض التخصصات الدراسية، وفي دراسة ' ماري كازنسكا ' التي أجريت على التلاميذ مطبقة اختبارات الذكاء واختبارات التحصيل الدراسية، فتوصلت نتائج الدراسة بأن العلاقة بين التحصيل الدراسي والذكاء احتلت المرتبة الأولى، إذا فالتلاميذ الأذكياء يستوعبون دروسهم بطريقة جيدة.

وبالتالي يكون تحصيلهم جيدا، بينما ضعيفي الذكاء قدرتهم على الاستيعاب، وفهم المادة الدراسية تكون ضعيفة فيكون تبعا لذلك تحصيلهم الدراسي ضعيف، وبالتالي يعانون من التأخر الدراسي. فمعظم العلماء التربويون يؤكدون على مسألة وجود ارتباط قوي بين الذكاء والتحصيل الدراسي.

**( محمود جمال السلخي، 2013: 29 )**

ويظهر من كل ما سبق أن العوامل العقلية، وخاصة الذكاء لها أثر في التحصيل الدراسي لدى الفرد، بحيث نجد أن التلميذ أو المتعلم الذي يتميز بمستوى أعلى من الذكاء تكون لديه القدرة للوصول إلى مستوى أفضل من التحصيل الدراسي.

**2 العوامل النفسية:** تعتبر العوامل النفسية من العوامل الهامة المؤثرة في التحصيل الدراسي، ومن أهم هذه العوامل نذكر ما يلي:

**( محمود جمال السلخي، 2013: 31 )**

**الدافعية للانجاز:** كشفت العديد من الدراسات عن وجود علاقة إيجابية دالة بين الدافعية للانجاز والتحصيل الدراسي، فالأفراد ذوي الدافعية العالية يحققون مستويات نجاح عالية في دراستهم مقارنة بالأفراد ذوي الدافعية المنخفضة.

**الاتزان العاطفي:** إن انبساط المتعلم واتزانه الانفعالي يؤدي إلى تحصيل أفضل، بينما قلق المتعلم يساهم في تدني تحصيله، والقلق يتزايد في أوساط التلاميذ ضعيفي المستوى، كما بين Chone أن عدم استقرار الفرد من الناحية الانفعالية يؤثر على قدراته الخاصة بالتركيز والعمل المدرسي رغم أنه قد يكون ذكيا أو متوسط الذكاء.

**الثقة بالنفس:** الثقة بالنفس تمكن المتعلم من مواجهة كل ما يعترضه من أمور سلبية، فنجد لديه رغبة كبيرة في المشاركة في مختلف الأعمال والنشاطات، وهي شرط أساسي للمتعلم في رفع مستوى التحصيل الدراسي، وتشمل ثلاثة مبادئ

1 الميل إلى التعبير عن الأفكار بثقة.

2 الميل إلى الحديث بكل راحة.

3 الميل إلى جعل أرائه ذات قيمة.

**( محمود جمال السلخي، 2013: 32 )**

ويظهر مما سبق فإن العوامل النفسية لها بالغ الأثر في التحصيل الدراسي للمتعلم، الأمر الذي يتطلب من مختلف العناصر المؤثرة ' الأسرة، المدرسة ' العمل على ترسيخ وبناء مقومات إيجابية لهذه العناصر لدى المتعلم.

**3 العوامل الجسمية:** وهي العوامل المتعلقة بالصحة العامة للتلميذ حيث أن سوء صحته الجسمية تدعو إلى كثرة الغياب عن المدرسة وتأثيرها بشكل مباشر على عملية التحصيل الدراسي الجيد. وكشفت بعض الدراسات تتعلق بالخصائص الجسمية والاستعداد للدراسة وتأثيرها على الرسوب في المرحلة الابتدائية حيث وجد أن التلاميذ الأقل نضجا من الناحية الجسمية هم الأكثر رسوب من زملائهم الناجحين.

**( محمود جمال السلخي، 2013: 34 )**

**ج العوامل المدرسية:** تعتبر المدرسة إحدى المؤسسات التربوية الهامة في المجتمع بعد الأسرة لما تقوم به من دور توجيهي للمتعلمين لمساعدتهم على التحصيل الدراسي الجيد. إن لعناصر البيئة المدرسية المؤثرة في تنمية مواهب المتعلم، واستثمار طاقاته المختلفة للوصول إلى تحصيل دراسي أفضل.

**1 الإدارة المدرسية:** تلعب الإدارة المدرسية دورا أساسيا في تسيير عملية التعلم، وبالتالي في تحديد نسبة التحصيل الدراسي، حيث أن الإدارة التي تراعي الظروف والأجواء التي تكون فيها المؤسسة من شأنها أن تساعد أو تعرقل سير البرنامج الدراسي، وهذا على حسب طبيعة معاملها ومعاملتها، فالإدارة تنفر كل من المعلم والمتعلم على حد سواء من المدرسة وبالتالي تقلل من فاعلية التدريس، وتخفض الإدارة والدافعية، فينخفض مستوى التحصيل الدراسي، والعكس فلإدارة المعتدلة في قراراتها سوف تحاول جلب كل الأطراف من أجل الانجاز.

**( محمود يوسف الشيخ، 2007: 74 )**

**2 المناهج الدراسية:** كلما كانت المناهج الدراسية ملائمة لمستوى وقدرات التلميذ ومراعية لقدراته وعمره العقلي والزمني وخصائص المراحل العمرية التي يمر بها كلما ساهمت في نجاح المتعلم.

**3 المعلم:** من العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي للطالب كفاءة المعلم العلمية والمهنية، والتي ينبغي أن تكون فعالة في زيادة دافعية الطالب والنمذجة والحماسة تعزيزه اهتمامه، ومساعدته للطالب لتوظيف قدراتهم وتقوية جهودهم مما يدعم تحصيلهم الدراسي.

**4 الجو المدرسي العام:** إن شعور المتعلم بمكانته الاجتماعية داخل محيطه المدرسي، يزيد في انتمائه لمدرسته، فيواظب على الحضور مرتاح البال حريصا على دراسته، وهذا ما يؤثر إيجابا على مستوى تحصيله الدراسي، أما وجود المتعلم بين جماعة مدرسية لا يجد مكانته ضمنها، ويشعر بالنقص أمامها، فهذا يدفعه إلى نفور من الوسط المدرسي.

**( محمود يوسف الشيخ، 2007: 75 )**

**7 شروط التحصيل الدراسي الجيد:**

توصل العلماء إلى مجموعة من الشروط التي تجعل التحصيل الدراسي جيد وهي:

**1 التكرار:** والمفيد منه هو القائم على أساس الفهم وتركيز الانتباه والملاحظة الدقيقة، ومعنى معنى ما يتعلمه الفرد، والتكرار وحده لا يكفي لعلمية التعلم إذ لابد أن يصاحبه توجيه نحو الطريق المثلى وحول الارتفاع المستمر بمستوى الأداء.

**( عبد الرحمان عيسوي، 2004: 40 )**

**2 الدافع:** هو المحرك نحو النشاط المؤدي إلى إشباع الحاجة، فكلما كان الدافع قويا، كان نزوع الفرد نحو النشاط المؤدي إلى التعلم قويا أيضا، ونشير إلى تأثير الثواب والعقاب في إثارة الدافع أو إطفائه، فالتعزيز الإيجابي يؤدي إلى زيادة التعلم، والتغيير الإيجابي في سلوك المتعلم.

**3 التدريب في التكرار الموزع والمركز:** ويقصد بالتدريب المركز ذلك التدريب الذي يتم في وقت واحد وفي دورة واحدة، أما التدريب الموزع فيتم في فترات متباعدة تتخللها فترات من الراحة أو عدم التدريب. فقد وجد أن التدريب المركز يؤدي إلى التعب والشعور بالملل، كما أن ما يتعلمه الفرد بالطريقة المركزة يكون عرضة للنسيان، وكذلك إن فترات الراحة التي تتخلل دورات التدريب الموزع تؤدي إلى تثبيت ما يتعلمه الفرد. هذا إلى جانب تجدد نشاط المتعلم بعد فترات الانقطاع، وإقباله على التعلم باهتمام كبير.

**( عبد الرحمان عيسوي، 2004: 41 )**

**4 الطريقة الكلية والجزئية:** هي أن يتخذ المتعلم فكرة عامة عن الموضوع المراد دراسته ككل ثم بعد ذلك يبدأ في تحليله إلى جزئياته ومكوناته التفصيلية وتقوم على أساس نظرية الجشطالت في الإدراك الحسي التي تؤكد أن الإدراك الكلي سابق على الإدراك الجزئي التفصيلي والتحليلي وهي أفضل من الطريقة الجزئية في التعلم. يفضل معظم العلماء استخدام الطريقة الكلية إذا كانت المادة الدراسية غير مجزأة واستخدام الطريقة الجزئية في حالة تعدد أجزاء المادة أو صعوبتها.

**( رشاد صالح الدمنهوري، 2008: 39 )**

**5 نوع المادة الدراسية ومدى تنظيمها:** كلما كانت المادة مرتبطة منطقيا ومترابطة الأجزاء واضحة المعنى تكون سهلة الحفظ والمراجعة.

**6 التسميع الذاتي:** وهي محاولة استرجاع أثناء الحفظ مما يساعد على تثبيت المعلومات والقدرة على استدعائها.

**7 التوجيه والإرشاد:** تظهر مسؤولية المدرس في رفع مستوى التحصيل بالإرشاد والتوجيه لمساعدة المتعلم على التعلم في وقت قصير وبمجهود أقل، بحيث يجب أن تكون إرشادات المدرس ذات إيجابية وأن يشعر المتعلم بالتشجيع ولابد أن تكون هذه التوجيهات بداية التعلم للإسراع في تصحيح

الاستجابات الخاطئة. ثبت التحصيل الدراسي المقترن بالتوجيه أفضل من التحصيل بدونه، فالمتعلم والمرشد يعي أهمية ما حصله.

**( رشاد صالح الدمنهوري، 2008: 40 )**

**8 النشاط الشخصي:** ويعتبر أمثل السبل لاكتساب المهارات والخبرات المعلومات والمعارف المختلفة، فالتعليم الجيد هو الذي يقوم على النشاط الشخصي للمتعلم بحيث أن المعلومات التي يتحصل عليها المتعلم عن طريق جهده ونشاطه تكون أكثر رسوخا في ذهنه وأكثر بعدا عن النسيان والزوال.

**9 معرفة المتعلم لنتائج تعلمه:** يقول عبد الرحمان العيسوي على المتعلم أن يعرف نتائج تحصيله حتى يعرف إذا كان يسير في الطريق السليم كما يعرف مواطن القوة فيعمل على تقويتها ويعرف مواطن الضعف فيعالجها، ويفيد هذا المبدأ كل من المدرس والتلميذ.

**( رشاد صالح الدمنهوري، 2008: 41 )**

**8 بعض مشاكل التحصيل الدراسي الجيد والحلول المقترحة:**

**أ بعض مشاكل التحصيل الدراسي:**

يواجه المتعلم في مشواره الدراسي العديد من المشاكل التي تعرقل أو تعيق تحصيله الدراسي، سنحاول ذكر بعضها على النحو التالي:

1 **الإهمال وعدم الاهتمام:** كانشغال الآباء عن أبنائهم أو اهتمام المعلم ببعض المتعلمين وإهماله للبقية يؤثر على تحصيلهم الدراسي.

2 **التساهل:** سواء كان من طرف الوالدين أو المعلمين الذي يخلق رغبة متدنية لدى المتعلم في التحصيل الدراسي.

3 **الرفض والنقد المستمرين:** يتصف الأفراد الموصوفين أو الموصومين بالعجز أو الرفض وعدم اللياقة بالإحساس بالنقص والشراسة، مما يؤثر على تحصيلهم الدراسي.

**( جودة غزة عبد الهادي، 2004: 187 )**

**4 عدم معرف طرق الدراسة الصحيحة:** إن عدم إلمام المتعلم بأهم الطرق والأساليب العلمية التي تمكنه من تفعيل طاقاته واستغلال قدراته العقلية، وكذلك عدم استغلال مكتبة المدرسة في تطوير قدراتهم المعرفية يؤثر سلبا على تحصيله الدراسي.

**5 المفاهيم الوالدية الخاطئة:** إن قيام الوالدين بتعليم أبنائهم وتدريسهم في مرحلة مبكرة من الطفولة وقبل وصولهم إلى مرحلة الاستعداد الجسمي والعقلي والاجتماعي المطلوب للتمدرس، يخلق في المراحل التعليمية اللاحقة مشاكل لدى المتعلم، قد يؤثر سلبا على تحصيله الدراسي في المرحلة الثانوية على وجه الخصوص.

**( جودة غزة عبد الهادي، 2004: 189 )**

**ب الحلول المقترحة لمشاكل التحصيل الدراسي:** لقد شغل تدني التحصيل الدراسي العديد من الباحثين والدارسين في مختلف المجالات النفسية، الاجتماعية والاقتصادية، وسعت كلها إلى إيجاد حلول التخفيف من انخفاض التحصيل، وقدموا العديد من البدائل والحلول نذكر منها:

**( جودة غزة عبد الهادي، 2004: 189 )**

1 تشجيع الوالدين لأبنائهم على الدراسة وتعزيزهم والاهتمام بهم.

2 تقبل المتعلمين وتشجيعهم على محاولة وبذل أقصى الجهد من أجل النجاح وتفادي وتجنب مخلفات الإحباط والفشل.

3 تعريف التلاميذ بالتعليم الفعال وأسلوب حل المشكلات وكيفية إشباع رغباتهم وحب الاستطلاع.

4 عدم الإسراف في التساهل مع المتعلمين ووضع قوانين وضوابط لسلوكهم.

5 توعية الأولياء بالطرق السليمة للتعلم، وكيفية التعامل مع أبنائهم خاصة في المراحل المتقدمة من العمر.

6 انتهاج أساليب أثبتت كفاءتها في تنمية التحصيل.

7 خلق جو صفي يشجع على الإبداع والتعلم الجيد.

8 تطوير التعليم وتدريب المعلمين بما يناسب الطرق الحديثة والتغيرات المستمرة في المناهج والبرامج الدراسية.

**( جودة غزة عبد الهادي، 2004: 192 )**

**خلاصة الفصل:**

ما يمكن استخلاصه في نهاية هذا الفصل هو أن التحصيل الدراسي يعتبر معيارا يمكن في ضوئه تحديد المستوى التعليمي للتلميذ، ومصدرا لتقديره واحترامه من طرف المحيطين به. وهو يعتمد بالدرجة الأولى على قدرات الطالب، وما لديه من خبرات ومهارة، إلا أنه يتأثر ببعض العوامل ويقاس بالدرجات التي يتحصل عليها التلميذ في الامتحانات.

# الفصل الخامس:

# الإجراءات المنهجية للدراسة

**تمهيد:**

لا شك أن أي بحث ميداني يهدف للوصول إلى نتائج علمية موضوعية تعتمد على مجموعة من الأدوات والتقنيات، أي يستخدمها الباحث عبر مراحل بحثية، والتي تساعد على جمع البيانات حول الموضوع المراد دراسته، حيث سنتطرق في هذا الفصل إلى الإشارة بالخطوات المنهجية التي استخدمناها في دراستنا.

**أولا الدراسة الاستطلاعية:**

تعتبر الدراسة الاستطلاعية الخطوة الأولى في أي بحث علمي، فمن خلالها يتم التجريب واختبار الأدوات المستخدمة في حالتها الأولية.

**1 أهداف الدراسة الاستطلاعية:**

- التعرف على العينة والتقرب منها.
- التعرف على صعوبات البحث.
- حساب الخصائص السيكومترية.
- الإعداد للإجراءات المتعلقة بالدراسة الأساسية **' العينة والأساليب الإحصائية المستخدمة '.**

**2 الحدود الزمنية والمكانية لإجراء الدراسة الاستطلاعية:**

أجريت الدراسة الاستطلاعية في الفترة الممتدة من 04 إلى 08 مارس 2018 بموتوسطة ' حمادة الحبيب ' بدائرة قديل ولاية وهران.

**3 عينة الدراسة الاستطلاعية:**

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من 30تلميذ من بينهم 18 ذكر، و12 أنثى من المستويات التالية: السنة الأولى، السنة الثاني، الثالثة، والرابعة متوسط إذ تم توزيع المقاييس على التلاميذ الذين تم اختيارهم بصورة عشوائية. ويمكن توضيح خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية كما يلي:

**جدول رقم 1 يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس:**

| الجنس | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| **الذكور** | 18 | % 60 |
| **الإناث** | 12 | % 40 |
| **المجموع:** | 30 | % 100 |

يتضح من خلال الجدول رقم 1 أن عينة الدراسة الاستطلاعية شملت 18 ذكر أي ما يعادل 60 % و12 أنثى أي ما يعادل 40% ويلاحظ من توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس أن نسبة الذكور تفوق نسبة الإناث.

**من حيث العمر:** يبلغ متوسط العمر لدى عينة الدراسة الاستطلاعية 14.05 سنة، بانحراف معياري يقدر ب 2.01

**من حيث المستوى التعليمي:** جدول رقم 2 يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب المستوى التعليمي.

| المستوى التعليمي | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| السنة الأولى | 05 | %16.67 |
| السنة الثانية | 06 | % 20 |
| السنة الثالثة | 09 | % 30 |
| السنة الرابعة | 10 | % 33.33 |
| المجموع: | 30 | %100 |

يتضح لنا من خلال الجدول رقم 2 أن نسبة السنة الرابعة تفوق نسبة السنة الأولى، والثانية، والثالثة متوسط، حيث بلغت 33.33 % ثم تليها السنة الثالثة بنسبة 30% ثم تليها السنة الثانية بنسبة 20%، بينما السنة الأولى فقد بلغت 16.67%.

**4 أدوات الدراسة الاستطلاعية:**

**1.4 مقياس العنف المدرسي:** من إعداد ' أبو غزالة ' مكون من 34 بند ب 5 بدائل إجابة هي كالآتي: ولا مرة، مرة أو مرتين، 3 أو 4 مرات، 5 أو 6 مرات، 7 مرات أو أكثر.

**2.4 مقياس الذكاء الانفعالي:** من إعداد ' ليسكون ' مكون من 33 بند ب 5 بدائل إجابة هي كالآتي: لا أوافق بشدة، لا أوافق، غير متأكد، موافق، أوافق بشدة.

**5 الخصائص السيكومترية للأدوات المستخدمة في الدراسة الاستطلاعية:**

**1.5 الثبات:** تم حساب معامل ألف كرونباخ لمقياس العنف المدرسي والذكاء الانفعالي فتراوحت النتيجة ما بين 0.82 إلى 0.87 كما يوضحه الجدول التالي رقم 3

| المقياس | معامل الثبات |
|---|---|
| العنف المدرسي | 0.82 |
| الذكاء الانفعالي | 0.87 |

يتضح لنا من خلال الجدول 3 أن كل مقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

**2.5 الصدق:** تم حساب صدق المقاييس المستخدمة بحساب علاقة البنود بالدرجة الكلية للمقاييس فتراوحت بالنسبة للمقياس الأول: العنف المدرسي لمعاوية أبو غزالة ما بين 0.33 إلى 0.51. وتراوحت بالنسبة للمقياس الثاني: الذكاء الانفعالي لسكوت ما بين 0.30 إلى 0.66. ويتضح من هنا أن المقاييس تتمتع باتساق داخلي مقبول يسمح لنا استخدامها في الدراسة الأساسية.

**ثانيا: الدراسة الأساسية:**

**1 منهج الدراسة:** يتبع كل باحث منهجا معينا يتناسب مع طبيعة موضوعه والأهداف التي يسعى إلى تحقيقها، هذا لأن المناهج تختلف باختلاف المواضيع، فكل منهج وخصائصه التي يستخدمها كل باحث في ميدان اختصاصه، وبما أننا نحاول من خلال هذه الدراسة الكشف عن علاقة العنف المدرسي والذكاء الانفعالي بالتحصيل الدراسي، فإن المنهج المستخدم هو ' منهج وصفي تحليلي ' الذي نعتمد فيه على وصف وتحليل ظاهرة الدراسة بدقة وموضوعية.

**2 الحدود الزمنية والمكانية لإجراء للدراسة الأساسية:** أجريت الدراسة الأساسية في الفترة الممتدة من 08 إلى 26 أفريل 2018 بمتوسطة ' حمادة الحبيب ' بدائرة قديل ولاية وهران.

**3 عينة الدراسة الأساسية:** تكونت عينة الدراسة الأساسية من 200 تلميذ، من بينهم 110 ذكور و 90 أنثى من المستويات التالية: السنة أولى، الثانية، الثالثة، الرابعة متوسط. إذ تم تطبيق المقاييس على التلاميذ بصورة فردية خارج الفصل الدراسي وبصورة جماعية داخل الفصل الدراسي. ويمكن توضيح خصائص عينة الدراسة الأساسية كما يلي:

**جدول رقم 4 يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية من حيث الجنس:**

| الجنس | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| **الذكور** | 110 | %55 |
| **الإناث** | 90 | %45 |
| **المجموع** | 200 | %100 |

يتضح من خلال الجدول رقم 4 أن عينة الدراسة الأساسية شملت 110 ذكر بنسبة مئوية تقدر ب 55% و 90 أنثى بنسبة مئوية تقدر ب 45% ويلاحظ أن نسبة الذكور تفوق نسبة الإناث، وان مجموع عدد أفراد الدراسة الأساسية يبلغ 200 تلميذ.

**من حيث العمر:** يبلغ متوسط عمر عينة الدراسة الأساسية 14.35 سنة بانحراف معياري يقدر ب 2.15 ، بلغ أدنى عمر لدى العينة بينما بلغ أكبر عمر سنة.

**من حيث المستوى التعليمي:** الجدول رقم 5 يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب المستوى التعليمي.

| المستوى التعليمي | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| السنة الأولى | 30 | %15 |

| | | |
|---|---|---|
| السنة الثانية | 50 | %25 |
| السنة الثالثة | 55 | %27.5 |
| السنة الرابعة | 65 | %32.5 |
| المجموع: | 200 | %100 |

يتضح لنا من خلال الجدول رقم 4 أن نسبة السنة الرابعة تفوق نسبة السنة الأولى والثانية، والثالثة، حيث بلغت 65% ثم تليها السنة الثالثة بنسبة 55% ثم تليها السنة الثانية بنسبة 50% بينما السنة الأولى بلغت نسبتها 30%.

**4 الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الأساسية:**

استخدمت الباحثتين مجموعة من الأساليب الإحصائية لمعالجة البيانات التي تم جمعها في الدراسة الأساسية، وقد تم استخدام حزمة الإحصاء للعلوم الاجتماعية، spss 20 وهذه الأساليب الإحصائية هي كالتالي:

**الإحصاء الوصفي:**

- التكرارات.
- النسبة المئوية.
- المتوسط الحسابي.
- الانحراف المعياري.

**الإحصاء الاستدلالي:**

- معامل الارتباط بيرسون.
- اختبار ' ت '.

**خلاصة الفصل:**

حاولنا من خلال هذا الفصل التطرق للإجراءات المنهجية المتعلقة بهذه الدراسة، حيث أوضحنا أن المنهج المتبع كان وصفيا لملامته لأهداف الدراسة، كما تعرضنا لوصف عينة الدراسة وكذا الأدوات المستخدمة لجمع البيانات وختمنا ذلك كله بجرد لمختلف التقنيات والأساليب الإحصائية المستعملة في هذه الدراسة.

# الفصل السادس:

## عرض لنتائج الدراسة الأساسية ومناقشتها

**تمهيد:**

بعد قيام الباحثين بإجراء الدراسة الأساسية على العينة المذكورة سابقا، وبعد معالجة البيانات ببرمجة الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية تقوم الباحثتين في هذا الفصل بعرض نتائج الدراسة الأساسية وفقا لترتيب الفرضيات ثم مناقشة كل فرضية على حدا.

**أولا: عرض نتائج الدراسة الأساسية وتحليلها:**

1. **عرض نتائج الفرضية الأولى:** تنص الفرضية الأولى على أن هناك فروق دالة إحصائيا في العنف المدرسي لدى تلاميذ الطور المتوسط تغزى إلى متغير الجنس.

**جدول رقم 6 يوضح حساب الفروق الجنسية في العنف المدرسي لدى تلاميذ الطور المتوسط:**

| الجنس | العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | ' ت ' | متوسط الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| ذكور | 110 | 56.77 | 20.95 | 0.03 | غير دال |
| إناث | 90 | 56.68 | 21.20 | | |

يتضح من خلال الجدول رقم 6 عدم فروق جنسية دالة إحصائيا في العنف المدرسي لدى تلاميذ الطور المدرسي.

2. **عرض نتائج الفرضية الثانية:** تنص الفرضية الثانية على أن هناك فروق دالة إحصائيا في الذكاء الانفعالي لدى تلاميذ الطور المتوسط تعزى إلى متغير الجنس.

**جدول رقم 7 يوضح حساب الفروق الجنسية في الذكاء الانفعالي لدى تلاميذ الطور المتوسط:**

| الجنس | العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | ' ت ' | متوسط الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| ذكور | 110 | 111.29 | 16.80 | 1.88 - | غير دال |
| إناث | 90 | 115.68 | 15.56 | | |

يتضح من خلال الجدول رقم 7 عدم وجود فروق جنسية دالة إحصائيا في الذكاء الانفعالي لدى تلاميذ الطور المتوسط.

**3. عرض نتائج الفرضية الثالثة:** تنص الفرضية الثالثة على أن هناك فروق دالة إحصائيا في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور المتوسط تعزى إلى متغير الجنس.

**جدول رقم 8 يوضح حساب الفروق الجنسية في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور المتوسط:**

| الجنس | العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | ' ت ' | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| ذكور | 110 | 12.04 | 2.18 | 1.97 - | دال عند مستوى الدلالة 0.05 |
| إناث | 90 | 11.43 | 2.18 | | |

يتضح من خلال الجدول رقم 8 وجود فروق جنسية دالة إحصائيا في التحصيل الدراسي لدى التلاميذ الطور المتوسط.

**4. عرض نتائج الفرضية الرابعة:** تنص الفرضية الرابعة على أن هناك علاقة ارتباطية دالة على إحصائيا بين العنف المدرسي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور المتوسط.

**جدول رقم 9 يوضح حساب معامل ارتباط بين العنف المدرسي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور المتوسط:**

| العينة | ' ر ' | مستوى الدلالة |
|---|---|---|
| 200 | 0.10 - | غير دال |

يتضح من خلال الجدول رقم 9 عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين العنف المدرسي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور المتوسط.

5. **عرض نتائج الفرضية الخامسة:** تنص الفرضية الخامسة على أن هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور المتوسط.

**جدول رقم 10 يوضح حساب معامل ارتباط بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور المتوسط:**

| العينة | ' ر ' | مستوى الدلالة |
|---|---|---|
| 200 | 0.06 | غير دال |

يتضح من خلال الجدول رقم 10 عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور المتوسط.

6. **عرض نتائج الفرضية السادسة:** تنص الفرضية السادسة على أن هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين العنف المدرسي والذكاء الانفعالي لدى تلاميذ الطور المتوسط.

**جدول رقم 11 يوضح حساب معامل ارتباط بين العنف المدرسي والذكاء الانفعالي لدى تلاميذ الطور المتوسط:**

| العينة | ' ر ' | المستوى الدلالي |
|---|---|---|
| 200 | 0.22- | دال عند مستوى الدلالة 0.01 |

يتضح من خلال الجدول رقم 11 وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين العنف المدرسي والذكاء الانفعالي لدى تلاميذ الطور المتوسط.

**ثانيا: تفسير نتائج الدراسة الأساسية ومناقشتها:**

1. **مناقشة الفرضية الأولى:** تنص الفرضية الأولى على أن هناك فروق جنسية دالة إحصائيا في العنف المدرسي لدى تلاميذ الطور المتوسط. ومن خلال ما أسفرت عنه المعالجة الإحصائية للبيانات توصلنا إلى أن هذه الفرضية لم تتحقق، حيث كشفت نتائج هذه الدراسة عن عدم وجود فروق جنسية دالة إحصائيا في العنف المدرسي لدى تلاميذ الطور المتوسط، حيث بلغ متوسط العنف المدرسي لدى الذكور 56.77 بانحراف معياري يقدر 20.95 فيما بلغ متوسط العنف المدرسي لدى الإناث 56.68 بانحراف معياري يقدر ب 21.20 وتتشابه هذه النتيجة مع نتائج دراسة قهوجي 2000 التي شملت تلاميذ الطور المتوسط وكذلك مع دراسة كهينة بوراس 2016.

حيث أن نتيجة هذه الدراسات كشفت عن عدم وجود فروق جنسية دالة إحصائيا في ممارسة العنف المدرسي. وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية 1998، التي شملت تلاميذ المدارس حيث توصلت نتائج هذه الدارسة إلى وجود فروق جنسية

دالة إحصائيا في ممارسة العنف. وترى الباحثتين أنه يمكن إرجاع هذه النتيجة المتوصل إليها في هذا البحث والمتمثلة في عدم وجود فروق جنسية دالة إحصائيا في العنف المدرسي لدى تلاميذ الطور المتوسط. إلى أن كل من الجنسين ' ذكور و الإناث ' يمران بفترة المراهقة والتي تعد من أصعب المراحل التي يواجهها الفرد أثناء تطوره الفيزيولوجي ومن جهة أخرى تأثيرات الوسط المحيط بهذا التلميذ أولها الأسرة وما تمارسه من ضغوطات نفسية واجتماعية عليه تقوده أحيانا إلى إفراغ مكبوتات الداخلية في المدرسة، أو هذه الأخيرة التي تدفعه أسرتها التعليمية إلى محاولة فرض وجوده داخلها أو لفت انتباه أفرادها من خلال أفعاله الغير سوية.

2. **مناقشة الفرضية الثانية:** تنص الفرضية الثانية على أن هناك فروق جنسية دالة إحصائيا في الذكاء الانفعالي لدى تلاميذ الطور المتوسط، من خلال ما أسفرت عنه المعالجة الإحصائية للبيانات توصلنا إلى أن هذه الفرضية لم تتحقق، حيث كشفت نتائج هذه الدراسة عن عدم وجود فروق جنسية دالة إحصائيا في الذكاء الانفعالي لدى تلاميذ الطور المتوسط، حيث بلغ متوسط الذكاء الانفعالي لدى الذكور 111.29 بانحراف معياري يقدر ب 16.80 فيما بلغ متوسط الذكاء الانفعالي لدى الإناث 115.68 بانحراف معياري يقدر ب 15.56 وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسة ' ناصر ومسرور 2010 ' حيث توصلا إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الذكاء الانفعالي تعزى لمتغير الجنس.

تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة ' ليلى المزروع 2007 ' التي شملت 450 طالب وطالبة، إذ أسفرت نتائج هذه الدراسة إلى وجود فروق جنسية في الذكاء الانفعالي. وترى الباحثتين أنه يمكن إرجاع هذه النتيجة المتوصل إليها في هذا البحث والمتمثلة في عدم وجود فروق جنسية دالة إحصائيا في الذكاء الانفعالي لدى تلاميذ الطور المتوسط إلى أن كل من الجنسين لهما

نفس درجة الطموح والرغبة في التفوق والوصول في جميع الميادين خاصة منها التعليمية والمهنية.

3. **مناقشة الفرضية الثالثة:** تنص الفرضية الثالثة على أن هناك فروق جنسية دالة إحصائيا في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور المتوسط، ومن خلال ما أسفرت عنه المعالجة الإحصائية للبيانات توصلنا إلى أن هذه الفرضية تحققت، حيث كشفت المعالجة الإحصائية عن وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 في التحصيل الدراسي بين الذكور والإناث لصالح الإناث حيث بلغ متوسط التحصيل الدراسي لدراسي لديهم 11.43 بانحراف معياري يقدر ب 2.18 بينما بلغ متوسط التحصيل الدراسي لدى الذكور 12.04 بانحراف معياري يقدر ب 2.18 وتتفق هذه النتيجة التي توصلت إليها الباحثتين مع نتيجة دراسة ' سعاد 2010 ' والتي أجريت على عينة من تلاميذ الطور الثاني وأسفرت نتائج دراستها أنه توجد فروق جنسية دالة إحصائيا في التحصيل الدراسي.

وقد اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة ' الزغبي ومطر 2006 ' التي شملت 434 طالب وطالبة من الصف السابع حيث اعتمدت على رصد المعدلات النهائية في الفصل الأول كمؤشر للتحصيل الدراسي وتوصلت هذه الدراسة إلى عدم وجود فروق جنسية دالة إحصائيا في التحصيل الدراسي.

ترى الباحثتين أن يمكن إرجاع هذه النتيجة المتوصل إليها في هذا والمتمثلة في ' وجود فروق جنسية دالة إحصائيا في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور المتوسط. ' إلى الميولات الذاتية وليس له علاقة بالقدرات العقلية فالإناث لهن ميول ورغبة كبيرة في النجاح على الصعيد الدراسي على خلاف الذكور الذين يهتمون أكثر بالنجاحات المهنية اختصار الوقت.

على سبيل المثال رغبة بعض الذكور في التجنيد العسكري بدلا من مواصلة تعليمهم الأكاديمي أو حتى اختيار أي عمل حر يضمن فرص وجودهم على المستوى الحياة المهنية والاجتماعية. على عكس الإناث اللواتي يسعين دوما إلى تحقيق نجاحات أكاديمية.

4. **مناقشة الفرضية الرابعة:** تنص الفرضية الرابعة على أن هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين العنف المدرسي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور المتوسط، ومن خلال ما أسفرت عنه المعالجة الإحصائية للبيانات توصلنا إلى أن هذه الفرضيات لم تتحقق، حيث كشفت نتائج هذه الدراسة عن عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين العنف المدرسي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور المتوسط.

وتتفق هذه النتيجة التي توصلت إليها الباحثتين مع نتيجة دراسة ' رحاب يونس أحمد 2013 ' التي شملت تلاميذ الطور الثانوي، حيث توصلت نتائج هذه الدراسة إلى عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين العنف المدرسي والتحصيل الدراسي. تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة ' مركز التوجيه المدرسي والمهني بمديرية التربية لولاية قسنطينة 2001 '، وكذلك مع دراسة السيد بلحاج محمد 2000 ' حيث أن نتيجة هاته الدراستين كشفت عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين العنف المدرسي والتحصيل الدراسي.

وترى الباحثتين أنه يمكن إرجاع هذه النتيجة المتوصل إليها في هذا البحث والمتمثلة في عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين العنف المدرسي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور المتوسط إذ أن العنف الممارس من طرف التلاميذ ليس بالضرورة تعبير عن تدني مستواه التعليمي على العكس، هناك أشخاص متفوقين لكنهم يمارسون التعنيف داخل المؤسسة

التربوية كنوع من أنواع فرص الوجود داخل الوسط التعليمي أو عدم حبهم لبعض المواد التي لا تروقهم في البرنامج التعليمي.

5. **مناقشة الفرضية الخامسة:** تنص الفرضية الخامسة على أن هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين لذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور المتوسط ومن خلال ما أسفرت عنه المعالجة الإحصائية للبيانات توصلنا إلى أن هذه الفرضية لم تتحقق، حيث كشفت نتائج هذه الدراسة عن عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور المتوسط. وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة ' ماييرو وآخرون 1990 ' وكذلك مع دراسة ' عبد العالي عجوة 2002 ' ودراسة إسماعيل الصاوي 2006، حيث توصلت نتائج هذه الدراسات السابقة إلى عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي.

وتختلف هذه النتيجة التي توصلت إليها الباحثتين مع نتيجة دراسة ' أبي سمر 2000 ' وكذلك مع دراسة ' فوقية راضي 2001 '، ودراسة ' باركر وآخرون 2004 ' حيث توصلت نتائج هذه الدراسات إلى عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي. وترى الباحثتين أنه يمكن إرجاع هذه النتيجة المتوصل إليها في هذا البحث والمتمثلة في عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي، إذ أن عامل التحصيل الدراسي ليس له دور هام في الحياة الانفعالية لدى التلاميذ بصفة عامة، فالذكاء الوجداني يعني توظيف المشاعر والعواطف والانفعالات ويتضمن فكرتين هما: أن يجعل الوجدان تفكيرنا أكثر ذكاء وأن يكون تفكيرنا ذكيا نحو خالاتنا الوجدانية، فالتلميذ بحكم النشاط والاتصال

المستمر بينه وبين التلاميذ والعمال يكتسب مهارات وفن التعامل ويستطيع أن يتحكم ويدير انفعالاته بشيء من الذكاء، أما التحصيل الدراسي يعتمد على القدرات العقلية.

6. **مناقشة الفرضية السادسة:** تنص الفرضية السادسة على أن هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين العنف المدرسي والذكاء الانفعالي لدى تلاميذ الطور المتوسط. ومن خلال ما أسفرت عنه المعالجة الإحصائية للبيانات توصلنا إلى أن هذه الفرضية تحققت، حيث كشفت نتائج هذه الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 بين العنف المدرسي والذكاء الانفعالي لدى تلاميذ الطور المتوسط. في حدود إطلاع الباحثتين لا توجد دراسات تتعلق بعلاقة العنف المدرسي والذكاء الانفعالي.

ويمكن إرجاع هذه النتائج المتوصل إليها في هذا البحث والمتمثلة في وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين العنف المدرسي والذكاء الانفعالي لدى تلاميذ الطور المتوسط إلى أن الطلاب والطالبات المشاغبين يميلون إلى القسوة والاندفاع واستخدام القوة، كما أنهم سريعو الغضب وغالبا ما يجدون صعوبة في التحكم في دوافعهم وانفعالاتهم. وسلوك الطلاب العنيفين ينشأ من نقص قدراتهم على فهم مشاعرهم وانفعالاتهم أولا والتحكم فيها وفهم الآخرين والتعاطف معهم ومشاركتهم بشكل ايجابي وكلها تعد من المكونات الأساسية للذكاء الانفعالي.

**مناقشة عامة:**

من خلال دراستنا لموضوع ' علاقة العنف المدرسي والذكاء الانفعالي بالتحصيل الدراسي لتلاميذ الطور المتوسط '، واستعراضنا لأهم النتائج ومناقشتنا لأهم الفرضيات وتفسيرنا لها توصلنا إلى ما يلي: 1. لا توجد فروق جنسية دالة إحصائيا في العنف المدرسي لدى تلاميذ الطور المتوسط .

2. لا توجد فروق جنسية دالة إحصائيا في الذكاء الانفعالي لدى تلاميذ الطور المتوسط.

3. توجد فروق جنسية دالة إحصائيا في العنف المدرسي لدى تلاميذ الطور المتوسط.

4. لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين العنف المدرسي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور المتوسط .

5. لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور المتوسط .

6. توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين العنف المدرسي والذكاء الانفعالي لدى تلاميذ الطور المتوسط.

# خاتمـــة:

أخيرا وبعد تطلعنا على هذه الدراسة نكون قد أدركنا ما قد هدفت إليه من كشف العلاقة بين العنف المدرسي والذكاء الانفعالي بالتحصيل الدراسي لتلاميذ الطور المتوسط بشقيها النظري والتطبيقي.

فقد عرفنا دراسات تناولت هذا الموضوع وقمنا بإجراءات منهجية وتحليل لبيانات الدراسة لنصل في الخير إلى نتيجة نهائية للمتغيرات الثلاثة توحي بوجود علاقة بين العنف المدرسي والذكاء الانفعالي.

## التوصيات والمقترحات:

في ضوء النتائج التي تحصلنا عليها في بحثنا، أمكن لنا تقديم بعض التوصيات والاقتراحات والتي نلخصها فيما يلي:

### أولا: التوصيات:

1. تزويد مدارس التعليم المتوسط بمختصين نفسانيين واجتماعيين.
2. الاهتمام بإعداد وتكوين المعلمين والإداريين لإكسابهم الكفاءة والفاعلية وكيفية التعامل مع نفسية التلميذ.
3. تشجيع التلاميذ على الاشتراك في النشطة والبرامج الثقافية والرياضية الهادفة لانشغالهم بنشاطات تكبح سلوكهم العنيف.
4. الاهتمام بالجانب النفسي للتلاميذ حتى لا يكون له نفور من المدرسة بعد تعرضه للعنف داخلها.
5. ضرورة القيام بدراسات موسعة حول موضوع الذكاء الانفعالي ومدى تأثيره على المنظومة التربوية والمردود المدرسي.
6. زيادة الاهتمام بالتلاميذ ذوي الانجاز الدراسي المنخفض والعمل على دعمهم ومساندتهم بهدف تعزيز ثقتهم بذواتهم من أجل تحقيق حياة أفضل.
7. العمل على توفير المناخ الدراسي الإيجابي الذي يسهم في رفع كفاءة الطلبة المعرفية والانفعالية من خلال بعض الممارسات الضرورية لعملية التعلم، كالتعلم التعاوني، المناقشة الجماعية، الأنشطة الجماعية، كالرحلات والتعود على حل المشكلات.

**ثانيا: مقترحات لدراسات مستقبلية:**

استكمالا للجهد الذي بذلنه، وفي ضوء ما انتهت إليه دراستنا، فإننا نقترح إمكانية القيام بدراسات أخرى في مجال بحثنا الحالي، وأيضا نقترح مجموعة من المواضيع والمقترحات التي نراها موضوع اهتمام كبير وهي كالتالي:

1. إجراء دراسات حول أسباب ظهور السلوك العدواني لدى المراهقين المتمدرسين بالطور الثانوي.
2. اقتراح برنامج إرشادي لتخفيف السلوك العدواني لدى تلاميذ الطور المتوسط والثانوي.
3. إجراء دراسات حول العنف الأسري وأثره على التوافق الدراسي.
4. إجراء دراسات حول العنف الأسري وأثره على السلوك العدواني لدى المراهق الجانح.

# المراجع:

**قائمة المراجع:**

**1.** أحمد عبادة أبو دوح، 2008، العنف ضد المرأة، القاهرة: دار الفجر.

**2.** أمل فناح زيدان، 2007، مجلة التربية والتعليم، المجلد14، العدد1.

**3.** بشير معمرية، 2007، بحوث ودراسات ومتخصصة في علم النفس، الجزائر، منشورات الحبر، الجزء الثالث.

**4.** بن قفة سعاد، 2014، صورة العنف المدرسي في الصحافة المكتوبة: مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، بسكرة.

**5.** بوسنة محمود، 2007، علم النفس القياسي المبادئ الأساسية، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.

**6.** تهاني محمد عثمان منيب، عزة محمد سليمان، 2008، العنف لدى الشباب الجامعي، الرياض، جامعة نايف العربي للعلوم الأمنية.

**7.** جابر نصر الدين، 2008، السلوك الانحرافي الإجرامي، الجزائر، دار الهدى للنشر، الطبعة3.

**8.** جواد رضا، ظاهرة العنف في المجتمعات، مجلة عالم المعرفة، المجلد6، العدد12.

**9.** جودة عزة عبد الهادي، 2004، مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي، الأردن، دار الثقافة.

**10.** الدردير عبد المنعم أحمد، 2004، دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي، القاهرة: عالم الكتب.

**11.**رجاء مكي سامي عجم، 2008، إشكالية العنف ' العنف المشروع والعنف المدان '، بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.

**12.**رشاد صالح الدمنهوري، 2008، التنشئة الاجتماعية والتأخر الدراسي في علم النفس الاجتماعي والتربوي، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

**13.**رمضان القذافي، 1997، الصحة النفسية، عمان، دار المسيرة.

**14.**روفين بارأون، 2004، قائمة نسبة الذكاء الانفعالي، ترجمة محمد حبشي حسين، الإسكندرية، دار الوفاء.

**15.**زيادة عبد الرحيم، 2007، العنف المدرسي بين النظرية والتطبيق، الأردن، مؤسسة الوراق.

**16.**زينة بن حسان، 2015، العنف في المدرسة إنتاج مدرسي أم انعكاس للعنف الاجتماعي، مجلة الجامعة، ورقلة، جامعة قاصدي مرباح، العدد19.

**17.**سالي علي حسن، 2007، الذكاء الوجداني لمعلمات رياض الأطفال، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

**18.**سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، 2010، الذكاءات المتعددة نافذة على الموهبة والتفوق والإبداع، المكتبة المصرية.

**19.**سوسن شاكر مجيد، 2008، العنف والطفولة، عمان، دار الصفا.

**20.** السيد إبراهيم السمادوني، 2007، الذكاء الوجداني ' أسسه، تطبيقاته، تنميته، '، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.

**21.**صايل حمادنة، 2014، دور المدرسة في الحد من ظاهرة العنف في المدارس الأردنية، المجلة الدولية المتخصصة، المجلد3، العدد7.

**22.**صلاح الدين محمود علام، 2004، التقويم التربوي، القاهرة، دار الفكر العربي.

**23.** عبد الرحمان عيسوي، 2004، علم النفس التربوي: دراسة في التعلم وعادات الاستذكار ومعوقاته، لبنان، دار النهضة العربية.

**24.** عبد العالي دبلة، 2011، مدخل إلى التحليل السوسيولوجي، دار الخلدونية للنشر والتوزيع.

**25.** عبد العظيم حسين طه، 2007، سيكولوجيا العنف العائلي والمدرسي، مصر، دار الجامعة الجديدة.

**26.** عبد الهادي السيد عبده، فاروق السيد عثمان، 2002، القياس والاختبارات النفسية، القاهرة، دار الفكر العربي.

**27.** علوان أحمد، 2013، الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية، الطبعة2.

**28.** علي عبد الحميد أحمد، 2010، التحصيل الدراسي وعلاقته بالقيم الإسلامية والتربوية، بيروت، مكتبة حسين العصرية.

**29.** فاروق عبده فلية، أحمد عبد الفتاح زكي، معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا، دار الوفاء لدنيا الطباعة النشر.

**30.** فريد حاجي وآخرون، 2008، العنف في الوسط المدرسي، الجزائر: المركز الوطني للوثائق التربوية، العدد38.

**31.** مايسة أحمد، مدحت عبد الحليم، 2009، علم النفس المدرسي: دراسات وقراءات، القاهرة، دار المعرفة الجامعية.

**32.** محمد علا عبد الرحمان، 2009، الذكاء الوجداني والتفكير الإبداعي عند الأطفال، عمان، دار الفكر ناشرون وموزعون.

**33.**محمود جمال السلخي، 2013، التحصيل الدراسي ونمذجة العوامل المؤثرة به، الأردن: الرضوان للنشر والتوزيع.

**34.**محمود يوسف الشيخ، 2007، مشكلات تربوية معاصرة: مفهومها، مظاهرها، أسبابها، علاجها، القاهرة: دار الفكر العربي.

**35.**مصطفى حدية، 2005، قضايا علم النفس الاجتماعي، منشورات المجلة المغاربية لعلم النفس.

**36.**معمر داوود، 2009، مقاربة ثقافية للمجتمع الجزائري، دراسة لبعض الملامح السوسيو نفسية والاقتصادية، الجزائر، دار طليطلة.

**37.**معن خليل العمر، 2007، التنشئة الاجتماعية، عمان: دار الشروق.

**38.**منير أميمة، جادو عبد الحميد، 2006، العنف المدرسي، القاهرة: دار السحاب.

**39.**نبيل عبد الهادي، 1999، القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي، دار وائل للنشر.

**40.**نبيل عبد الهادي، 2000، نماذج تربوية معاصرة، عمان، دار وائل للنشر والتوزيع.

**41.**نواف أحمد سمارة، 2008، نماذج تعليمية معاصرة، عمان: دار وائل.

# الملاحق: