الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامـــعة محمد بوضياف بالمسيلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم الاجتماع

الرقم التسلسلي: ...../2025

رقم التسجيل: 2025/19044088735

العنف المدرسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور الابتدائي

–دراسة ميدانية لعينة من تلاميذ مدرسة قروم مخلوف ببلدية حمام الضلعة–

مذكـرة مكملـة لنيــل شهــادة الماسـتـر فـي

شعبة: علم الاجتماع **تخصص: علم الاجتماع التربية**

إعداد الطالبة: **اشراف:**

– بن تركي راوية **– د. زعيتر لمياء**

أمام لجنة المناقشة المكونة من السادة الأساتذة:

ـد. بن حليمة عبد العزيز	**أستاذ محاضر "أ" جامعة المسيلة**	**رئيسا**
د. زعيتر لمياء	**أستاذ محاضر "ب" جامعة المسيلة**	**مشرفا ومقررا**
ـد. بن جعفر رمضان	**أستاذ محاضر "أ" جامعة المسيلة**	**ممتحنا**

السنة الجامعية: 2025/2024

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامــعة محمد بوضياف بالمسيلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم الاجتماع

الرقم التسلسلي: ...../2025

رقم التسجيل: 2025/19044088735

العنف المدرسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور الابتدائي

–دراسة ميدانية لعينة من تلاميذ مدرسة قروم مخلوف ببلدية حمام الضلعة–

مذكـرة مكملـة لنيــل شهــادة الماسـتر فـي

شعبة: علم الاجتماع **تخصص: علم الاجتماع التربية**

إعداد الطالبة:

– بن تركي راوية

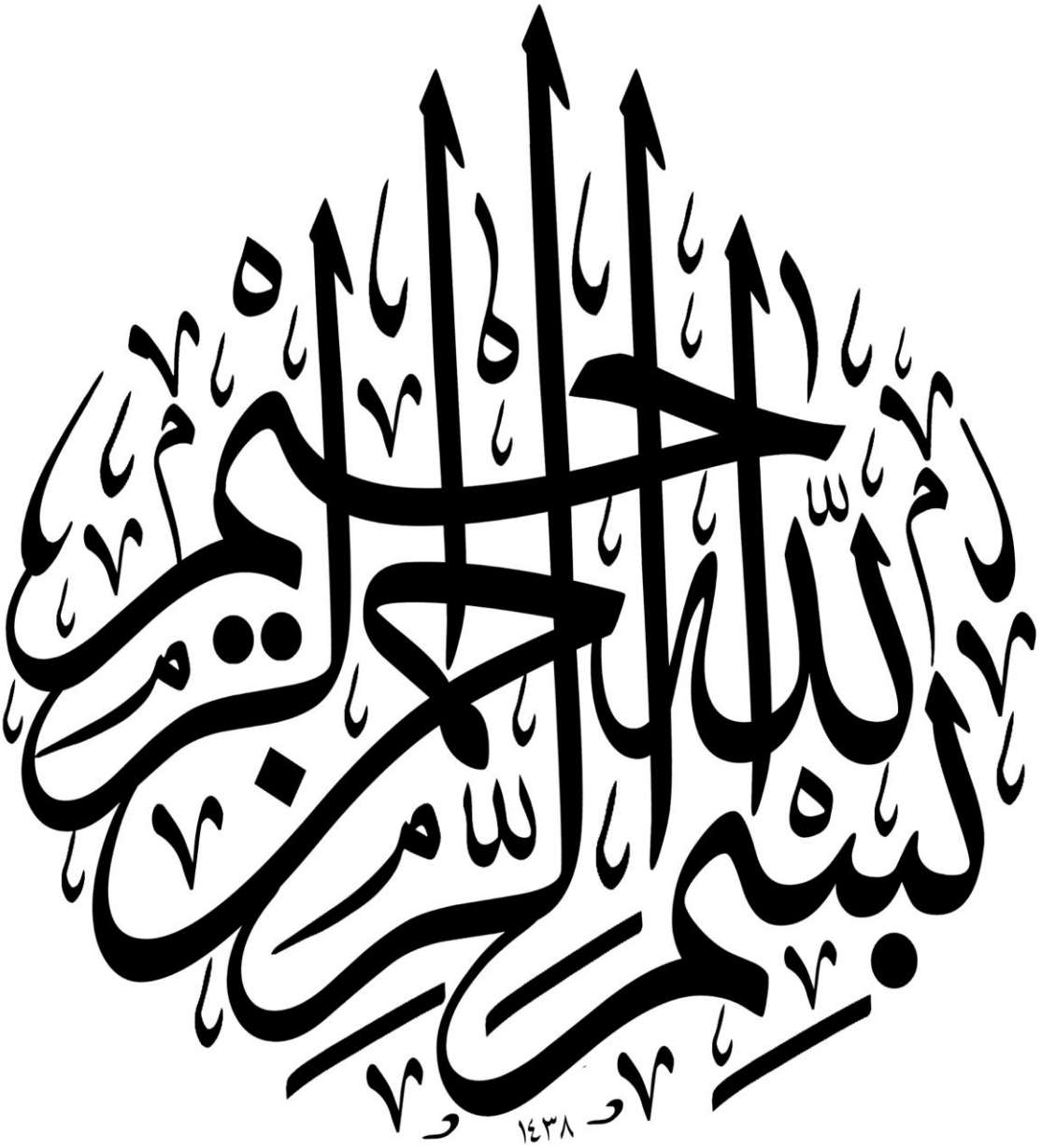
اشراف:

–د. زعيتر لمياء

أمام لجنة المناقشة المكونة من السادة الأساتذة:

ـد. بن حليمة عبد العزيز	أستاذ محاضر "أ" جامعة المسيلة	رئيسا
د. زعيتر لمياء	أستاذ محاضر "ب" جامعة المسيلة	مشرفا ومقررا
ـد. بن جعفر رمضان	أستاذ محاضر "أ" جامعة المسيلة	ممتحنا

السنة الجامعية: 2025/2024


بسم الله الرحمن الرحيم
١٤٣٨

شكر وعرفان:

الحمد لله الذي بنعمته تتمّ الصالحات، وبفضله وتوفيقه تُنال الغايات، الحمد لله الذي علّم بالقلم، علّم الإنسان ما لم يعلم، نحمده حمد الشاكرين، ونثني عليه بما هو أهله، ونسأله تمام النعمة وحسن الختام

.أتقدّم بجزيل الشكر والامتنان إلى أستاذتي المشرفة زعيتر لمياء على توجيهاتها السديدة، ودعمها المتواصل، وملاحظاتها القيّمة التي كانت لها الأثر الكبير في إنجاز هذه المذكرة .

كما لا يفوتني أن أعبّر عن خالص تقديري لكل أساتذة القسم على ما قدّموه لنا من علم ومعرفة طيلة سنوات الدراسة.

اهداء:

إلى من لولاه ما خط القلم حرفًا، وما تحقق سعي، ولا بلغ الحلم مداه...
إلى الله العليّ القدير، خالقي ورازقي، ملهمي ومعيني في درب العلم، أرفع أكفّ الشكر، وأسكب دموع الامتنان، على ما منّ به من نعم لا تُعد ولا تُحصى.

إلى من غرسا في قلبي حبّ التعلم، وساندا ني في كل خطوة بصبر ودعاء ورضا،
إلى والديّ العزيزين... أنتما نبض روحي وسبب نجاحي، إليكما أقدّم ثمرة هذا الجهد، عرفانًا بجميلكما الذي لا يُرد.

وإلى زوجي العزيز، رفيق الدرب وداعم النجاح، الذي كان السند الحقيقي والحافز الدائم، له مني أسمى آيات الشكر والامتنان.

إلى أهلي و أقاربي الكرام، الذين كانوا الحضن الدافئ والدعم الثابت،
شكرًا لكم على المحبة التي لا تعرف شروطًا، وعلى الثقة التي منحتني القوة للمضيّ قدمًا.

إلى أصدقائي الذين شاركوني اللحظات الحلوة والمرة، ورافقوني في درب الكفاح،
لكم في هذا الإنجاز نصيب من الفرح، وذكرى تبقى ما حييت.

إلى أستاذتي المشرفة زعيتر لمياء، التي لم تبخل عليّ بعلمها وتوجيهها، والتي كانت نِعم العون في مسار هذا البحث،
كل الشكر والتقدير لجهودك الثمينة وصبرك الكريم.

وإلى كل من ساعدني، ولو بكلمة، أو ابتسامة، أو دعاء،
إليكم جميعًا أهدي هذا العمل، تقديرًا وامتنانًا لا توفيه الكلمات.

فهرس المحتويات

شكر وعرفان

اهداء

ملخص الدراسة

فهرس المحتويات

مقدمة .....أ

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة.....3

1)إشكالية الدراسة: 4

2)فرضيات الدراسة.....8

3)أهداف الدراسة:. 8

4)أهمية الدراسة:.. 9

5)أسباب اختيار الموضوع: 9

6)تحديد المفاهيم:.. 10

7)**الدراسات السابقة:**... 15

8)المقاربة السيسيولوجية للدراسة: 23

خلاصة الفصل: 36

الفصل الثاني:العنف المدرسي 37

تمهيد 38

1)مفهوم العوامل الاجتماعية للعنف: 39

2)أنواع العنف:.. 39

3)نماذج التعبير عن العنف المدرسي:..... 40

4)العوامل المؤدية للعنف المدرسي: 42

5)الآثار الناجمة عن ظاهرة العنف المدرسي:..... 45

6)الاستراتيجية العلاجية والوقائية المتبعة للحد من انتشار ظاهرة العنف المدرسي: 46

خلاصة الفصل: 49

الفصل الثالث: التحصيل الدراسي 50

تمهيد 51

1)أهمية التحصيل الدراسي في العملية التعليمية:... 52

2)أنواع التحصيل الدراسي..... 53

3)مبادئ وشروط التحصيل الدراسي 54

4)العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي: 56

5)قياس التحصيل الدراسي... 60

الفصل الرابع: الاجراءات المنهجية والميدانية للدراسة..... 62

تمهيد: 63

1- منهج الدراسة: 64

2- الدراسة الاستطلاعية: 64

3-الدراسة الأساسية:..... 66

3-1-مجتمع وعينة الدراسة: 66

توزيع أفراد العينة حسب المستوى الدراسي..... 67

3-2-حدود الدراسة الأساسية: 67

3-3-أدوات الدراسية: 68

4- الأساليب الإحصائية المستعملة: 72

الفصل الخامس: عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات..... 73

1- اختبار التوزيع الطبيعي للبيانات 74

2-عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة: 75

2-1- عرض ومناقشة الفرضية الأولى: 75

2-2- عرض ومناقشة الفرضية الثانية:..... 77

2-3- عرض ومناقشة الفرضية العامة:..... 79

خاتمــة 81

قائمة المصادر والمراجع..... 84

الملاحق 88

فهرس الجداول:

الجدول رقم 1: يوضح توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الجنس..... 65

الجدول رقم 2: توزيع أفراد العينة حسب الجنس 66

الجدول رقم 3:توزيع أفراد العينة حسب المستوى الدراسي..... 67

الجدول رقم 4: يمثل درجات مقياس ليكرت الثلاثي 68

الجدول رقم 5: يوضح الميزان التقديري لتفسير درجات اسبيان العنف المدرسي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي 68

الجدول رقم 6: يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات استبيان العنف المدرسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي مع الدرجة الكلية 70

الجدول رقم 7: يوضح مصفوفة ارتباطات محاور استبيان العنف المدرسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي مع الدرجة الكلية 71

الجدول رقم 8: يوضح ثبات الاستبيان عن طريق ألفا كرونباخ..... 71

الجدول رقم 9: التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة لمتغير محل الدراسة 74

الجدول رقم 10: يوضح العلاقة بين درجات أفراد عينة الدراسة في العنف البدني والتحصيل الدراسي..... 75

الجدول رقم 11: يوضح العلاقة بين درجات أفراد عينة الدراسة في العنف اللفظي والتحصيل الدراسي..... 77

الجدول رقم 12: يوضح العلاقة بين درجات أفراد عينة الدراسة في العنف المدرسي والتحصيل الدراسي 79

مقدمة

تُعد ظاهرة العنف المدرسي إحدى أبرز المشكلات التي تواجه الأنظمة التعليمية في جميع أنحاء العالم، حيث تهدد سلامة الطلاب والعاملين في المؤسسات التعليمية على حد سواء. تتجلى هذه الظاهرة في أشكال متعددة تشمل العنف اللفظي والجسدي والنفسي، ما يؤدي إلى خلق بيئة تعليمية متوترة وغير مستقرة، ولا تقتصر آثار العنف على الأفراد المباشرين، بل تمتد لتؤثر سلبًا على المجتمع بأسره، مما يتطلب دراسة متأنية لفهم أسبابه ووضع استراتيجيات فعالة لعلاجه، إن العنف المدرسي ليس مجرد مشكلة فردية أو ظرفية، بل يعكس خللًا في التفاعلات الاجتماعية والتربوية داخل المدرسة وخارجها، تفشي هذه الظاهرة يُضعف الثقة في النظام التعليمي ويقلل من جاذبية المدرسة كمكان آمن للتعلم والنمو، تتعدد أسباب العنف المدرسي وتتداخل، حيث تلعب العوامل الاجتماعية والنفسية والاقتصادية دورًا محوريًا في انتشاره، فقد يعاني بعض الطلاب من مشكلات أسرية وضغوط نفسية تدفعهم إلى التعبير عن غضبهم من خلال سلوكيات عنيفة.

كما تسهم البيئة المدرسية نفسها في تفاقم المشكلة في حال غياب الرقابة أو انعدام برامج التوعية الكافية. عندما تفتقر المدرسة إلى سياسات واضحة للتعامل مع السلوكيات العدوانية أو تكون العلاقات بين الطلاب والمعلمين متوترة، تصبح البيئة ملائمة لانتشار العنف، بناءً على ذلك يُعد فهم هذه الأسباب خطوة حاسمة نحو وضع استراتيجيات فعالة للتعامل مع المشكلة من خلال تدخلات تربوية وبرامج دعم نفسي واجتماعي.

يعتبر التحصيل الدراسي مؤشرًا رئيسيًا على نجاح العملية التعليمية، حيث يعكس مدى اكتساب الطلاب للمعارف والمهارات المطلوبة، يتفاوت مستوى التحصيل الدراسي بين الطلاب نتيجة عوامل متعددة، منها الدافعية الذاتية، والبيئة الأسرية، وجودة التدريس، عندما تكون البيئة المدرسية آمنة وداعمة، فإن ذلك يسهم في تعزيز قدرة الطلاب على التركيز والتفوق، فعلى الطالب الذي يشعر بالاحترام والتقدير من قبل معلميه وزملائه يكون أكثر استعدادًا للمشاركة الفعالة في

الأنشطة الصفية وتحقيق نتائج أكاديمية جيدة، كذلك فإن اتباع مناهج دراسية متوازنة واعتماد طرق تدريس مبتكرة يحفز الطلاب على التعلم وبذل المزيد من الجهد لتحقيق النجاح الأكاديمي.

لا يعتمد التحصيل الدراسي على الجانب الأكاديمي فقط، بل يتأثر أيضًا بالعوامل النفسية والاجتماعية المحيطة بالطالب، الشعور بالأمان والاستقرار النفسي يعزز من قدرة الطالب على التفكير الإبداعي وحل المشكلات، مما ينعكس إيجابًا على أدائه الدراسي، على العكس التعرض للعنف المدرسي أو التوتر الناتج عن مشكلات داخل المدرسة يؤدي إلى تراجع مستوى التحصيل الدراسي وزيادة معدلات التسرب، هذه الضغوط النفسية يمكن أن تؤدي إلى مشكلات صحية مثل القلق والاكتئاب، والتي بدورها تعيق التقدم الأكاديمي.

تشكل البيئة المدرسية الآمنة والداعمة ركيزة أساسية لتحقيق التحصيل الدراسي الأمثل. العنف المدرسي لا يهدد سلامة الطلاب فقط، بل يؤثر أيضًا على قدرتهم على التعلم والتفوق. عندما تكون المدرسة بيئة خالية من العنف، يكون الطلاب أكثر استعدادًا للانخراط في العملية التعليمية وتحقيق إنجازات أكاديمية ملموسة.

تطبيق برامج توعوية لمكافحة العنف وتعزيز قيم التسامح والتفاهم يسهم بشكل ملحوظ في تحسين مستويات التحصيل الدراسي، كما أن تعزيز العلاقات الإيجابية بين الطلاب والمعلمين يلعب دورًا كبيرًا في خفض معدلات العنف وزيادة الدافعية نحو التعلم، يعد التصدي لظاهرة العنف المدرسي خطوة جوهرية نحو تحسين جودة التعليم وضمان مستقبل أفضل للأجيال القادمة، البيئة المدرسية الآمنة ليست مجرد مطلب تربوي، بل هي الأساس لبناء مجتمع متعلم ومتطور قادر على مواجهة تحديات المستقبل بثقة وكفاءة.

وعليه كان موضوع الدراسة الراهنة العنف المدرسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ التعليم الابتدائي، حيث تم التطرق في هذه الدراسة إلى مجموعة من العناصر تم تقسيمها على الجانبين: الجانب النظري والجانب الميداني.

أما الجانب النظري، فقد تناولنا فيه ثلاث فصول، جاءت كالاتي:

- **الفصل الأول:** تحت عنوان الإطار العام للدراسة، واحتوى على إشكالية الدراسة وفرضياتها وأهميتها وأهدافها، وحددت المفاهيم الأساسية للدراسة، وفي الختام أدرجت الدراسات السابقة.
- **الفصل الثاني والثالث** : تناولنا فيه مفاهيم متعددة حول كل من العنف المدرسي والتحصيل الدراسي.

أما الجانب الميداني، فقد احتوى على فصلين تمحورا حول الآتي:

- **الفصل الرابع:** تحت عنوان الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية تناولنا فيه الدراسة الاستطلاعية ومنهج الدراسة، ومجتمعها وعينتها وأدوات جمع البيانات والأساليب الإحصائية المستخدمة.
- **الفصل الخامس:** تحت عنوان عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات والدراسات السابقة، إذ جاء فيه تفسير النتائج وخلاصة عامة لنتائج الدراسة لتتبعها الاقتراحات.

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1) إشكالية الدراسة
2) فرضيات الدراسة
3) أهداف الدراسة
4) أهمية الدراسة
5) أسباب اختيار الموضوع
6) تحديد المفاهيم
7) الدراسات السابقة
8) المقاربة السيسيولوجية للدراسة

1) إشكالية الدراسة:

العنف المدرسي هو سلوك عدواني يتسم باستخدام القوة أو التهديد بها لإلحاق الأذى بالآخرين داخل البيئة التعليمية، يبرز هذا السلوك باعتباره أحد التحديات الكبرى التي تواجه المدارس والمجتمعات على حد سواء، حيث يؤثر بشكل مباشر على المناخ التربوي ويحد من قدرة الطلاب على التعلم في بيئة آمنة، يتخذ العنف المدرسي أشكالًا متعددة، تتراوح بين العنف الجسدي، مثل الضرب، الركل، والدفع، إلى العنف اللفظي الذي يتضمن الشتائم والسخرية والاستهزاء بمظهر أو قدرات الآخرين، هناك أيضًا العنف النفسي الذي يتمثل في نشر الشائعات أو التهميش الاجتماعي للطلاب، مما يؤدي إلى شعورهم بالعزلة وانخفاض ثقتهم بأنفسهم، في السنوات الأخيرة ظهر نوع جديد من العنف يُعرف بالعنف الإلكتروني، حيث يستخدم الطلاب وسائل التواصل الاجتماعي لنشر رسائل مسيئة أو صور محرجة بهدف التنمر على زملائهم. هذا النوع من العنف يزيد من تعقيد المشكلة، حيث يتجاوز حدود المدرسة ليصل إلى الحياة الشخصية للطلاب حتى خارج أوقات الدراسة، كما تتعدد أسباب العنف المدرسي وتتداخل بين عوامل نفسية، اجتماعية، أسرية ومدرسية، فعلى الصعيد الأسري يعتبر التفكك الأسري أحد أبرز العوامل المساهمة في نشوء السلوك العنيف لدى الأطفال، عندما يعيش الطفل في بيئة يسيطر عليها التوتر والخلافات المستمرة بين الوالدين، يصبح أكثر عرضة لاكتساب سلوكيات عدوانية، كذلك يؤدي غياب الرقابة الوالدية وعدم تقديم الدعم العاطفي للطفل إلى ضعف مهاراته في التعامل مع التحديات الاجتماعية، من ناحية أخرى تسهم البيئة المدرسية في تفاقم هذه الظاهرة عندما تكون هناك أجواء تعليمية خالية من الاحترام المتبادل بين المعلمين والطلاب، غياب الأنشطة التربوية والترفيهية داخل المدرسة يجعل الطلاب يلجأون إلى سلوكيات عدوانية للتعبير عن أنفسهم، أيضًا تلعب وسائل الإعلام دورًا خطيرًا في تعزيز ثقافة العنف من خلال عرض أفلام وألعاب فيديو تشجع على التصرفات العدوانية، بالإضافة إلى ذلك يؤثر تأثير الأقران بشكل

كبير على تعزيز السلوكيات العنيفة، حيث يتأثر بعض الطلاب بأصدقاء يميلون إلى العنف لتحقيق مكانة اجتماعية داخل المجموعة.

للعنف المدرسي آثار سلبية عميقة تطال الفرد والمجتمع التعليمي بأسره. بالنسبة للطلاب الذين يتعرضون للعنف، فإنهم يعانون من تدني التحصيل الدراسي نتيجة شعورهم بعدم الأمان والخوف المستمر داخل المدرسة، يؤدي هذا الشعور إلى ضعف قدرتهم على التركيز والمشاركة في الأنشطة التعليمية، كما يزيد العنف من احتمالية تعرض الطلاب لمشكلات نفسية مثل القلق والاكتئاب، وقد تتفاقم هذه المشكلات لتؤثر على حياتهم المستقبلية، على الصعيد الاجتماعي، يؤدي العنف المدرسي إلى تدهور العلاقات بين الطلاب وزيادة مشاعر العزلة والانطواء، أما بالنسبة للمعلمين فقد يؤدي تعرضهم لحالات عنف من قبل الطلاب أو أولياء الأمور إلى فقدان الدافعية وتراجع كفاءتهم المهنية، علاوة على ذلك تعاني المدرسة كمؤسسة تعليمية من تراجع سمعتها وانخفاض مستوى الانضباط داخلها، مما يؤثر سلبًا على قدرتها على تحقيق أهدافها التربوية، قد تؤدي هذه الظاهرة أيضًا إلى زيادة معدلات التسرب المدرسي، حيث يفضل بعض الطلاب ترك الدراسة بدلاً من مواجهة بيئة مدرسية غير آمنة.

تتشارك الأسرة والمدرسة مسؤولية كبيرة في مواجهة ظاهرة العنف المدرسي والحد من انتشارها، تبدأ جهود الوقاية من داخل الأسرة، حيث ينبغي أن توفر بيئة متوازنة تقوم على الحب والاحترام والتفاهم، يجب على الآباء تعليم أبنائهم كيفية التعامل مع المشاعر السلبية بطريقة بناءة بعيدًا عن العنف، كما أن الحوار المفتوح بين الوالدين والأبناء يلعب دورًا هامًا في تعزيز ثقة الطفل بنفسه وتطوير مهاراته الاجتماعية، من ناحية المدرسة، يجب أن تكون بيئة تعليمية آمنة ومحفزة على التعلم، يمكن تحقيق ذلك من خلال تعزيز ثقافة الاحترام المتبادل بين جميع أفراد المجتمع المدرسي، ينبغي تدريب المعلمين على كيفية التعامل مع حالات العنف بطريقة تربوية تعتمد على الحوار والتوجيه بدلاً من العقاب القاسي، كما يمكن للمدارس تنظيم برامج وورش عمل

تهدف إلى تعزيز مهارات التواصل وحل النزاعات بين الطلاب، تفعيل دور الإرشاد النفسي داخل المدارس يسهم أيضًا في توفير دعم مستمر للطلاب الذين يواجهون مشكلات نفسية أو سلوكية.

التحصيل الدراسي هو مستوى الأداء الأكاديمي الذي يحققه التلاميذ في مختلف المواد الدراسية وفق معايير محددة، يُعتبر التحصيل الدراسي مقياسًا رئيسيًا لمدى استيعاب الطالب للمعارف والمهارات التعليمية، وعادةً ما يتم تقييمه من خلال الاختبارات والأنشطة الدراسية، يُعَدُّ التحصيل الدراسي مؤشرًا هامًا على فعالية النظام التعليمي وكفاءة المعلمين، إلى جانب كونه أداة لقياس تطور الطالب معرفيًا، يشكل التحصيل الدراسي هدفًا أساسيًا في العملية التعليمية، حيث يسعى كل من التلاميذ، المعلمين وأولياء الأمور إلى تحقيق أداء أكاديمي متميز يدعم مستقبل التلاميذ ويهيئهم لمراحل تعليمية ومهنية أعلى.

تتأثر مستويات التحصيل الدراسي لدى التلاميذ بعدة عوامل داخلية وخارجية. تشمل العوامل الداخلية مستوى الذكاء، الاهتمامات الشخصية، والدافعية للتعلم، عندما يكون لدى التلميذ دافع قوي للتعلم ويشعر بالفضول لاستكشاف المواد الدراسية، ينعكس ذلك إيجابيًا على تحصيله الدراسي، أما العوامل الخارجية فتشمل البيئة الأسرية، حيث يلعب الاستقرار الأسري ودعم الوالدين دورًا أساسيًا في تعزيز الأداء الأكاديمي للتلميذ، بالإضافة إلى ذلك تؤثر البيئة المدرسية بشكل كبير على التحصيل الدراسي، من حيث جودة التدريس، توافر الموارد التعليمية، وأساليب التقييم، تؤدي أيضًا العوامل الاجتماعية والاقتصادية دورًا في تحديد مدى قدرة الطالب على التركيز والاستفادة من فرص التعليم المتاحة، لتحقيق مستوى عالٍ من التحصيل الدراسي آثار إيجابية تمتد إلى مختلف جوانب حياة التلميذ، من الناحية الأكاديمية يُساعد التحصيل الجيد في بناء قاعدة معرفية قوية تُهيئ الطالب للنجاح في المراحل التعليمية العليا، كما أن التلاميذ الذين يحققون مستويات عالية من التحصيل الدراسي غالبًا ما يكتسبون مهارات حل المشكلات والتفكير النقدي، من الناحية النفسية يعزز الأداء الأكاديمي الجيد ثقة التلميذ بنفسه ويزيد من احترامه لذاته، على المستوى الاجتماعي، يكون التلميذ المتفوق عادةً موضع تقدير واحترام من قبل أقرانه

ومعلميه، بالمقابل فإن ضعف التحصيل الدراسي يمكن أن يؤدي إلى مشكلات نفسية واجتماعية، مثل الشعور بالإحباط والقلق، وقد يدفع بعض التلاميذ إلى التسرب من المدرسة أو فقدان الاهتمام بالتعليم.

يمتد تأثير العنف المدرسي إلى الجوانب النفسية والاجتماعية للتلميذ، وهو ما ينعكس بشكل غير مباشر على مستواه الدراسي، التلاميذ الذين يتعرضون للعنف يعانون عادة من تدنٍ في تقدير الذات وشعور دائم بالقلق والخوف من التعامل مع زملائهم أو حتى مع المعلمين، هذه المشكلات النفسية تقلل من مشاركتهم في الدروس وتثبط من دافعيتهم للتعلم. اجتماعيًا، يؤدي العنف إلى عزلة التلميذ وانفصاله عن أقرانه، مما يحرمهم من التفاعل الاجتماعي الإيجابي الذي يُعَدُّ عنصرًا داعمًا لتحصيلهم الدراسي.

تُعد البيئة المدرسية السليمة عاملًا حاسمًا في تحسين التحصيل الدراسي والحد من ظاهرة العنف المدرسي، عندما تسود ثقافة الاحترام والتعاون داخل المدرسة، يشعر التلاميذ بالأمان النفسي والاجتماعي، مما يعزز دافعيتهم للتعلم، يمكن للمدرسة تبني سياسات واضحة لمكافحة العنف، مثل تنظيم برامج توعية لتعزيز ثقافة الحوار والتسامح بين التلاميذ، كما يمكن توفير أنشطة تعليمية وتربوية تشجع على بناء علاقات إيجابية بينهم، إلى جانب تدريب المعلمين على التعامل مع المشكلات السلوكية بطريقة تربوية داعمة، هذه الجهود تسهم في خلق بيئة تعليمية إيجابية تحفز التحصيل الدراسي وتقلل من فرص انتشار العنف.

من خلال ما سبق ذكره يمكننا طرح الإشكالية العامة للدراسة المتمثلة فيما يلي:

- **هل توجد علاقة ارتباطية بين العنف المدرسي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي؟**

الأسئلة الفرعية:

- **هل توجد علاقة ارتباطية بين العنف البدني والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي؟**
- **هل توجد علاقة ارتباطية بين العنف اللفظي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي؟**

2) فرضيات الدراسة

الفرضية العامة:

- **توجد علاقة ارتباطية بين العنف المدرسي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي.**

الفرضيات الجزئية:

- **توجد علاقة ارتباطية بين العنف البدني والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي.**
- **توجد علاقة ارتباطية بين العنف اللفظي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي.**

3) أهداف الدراسة:

- الكشف عن وجود علاقة ارتباطية بين العنف المدرسي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي.
- الكشف عن وجود علاقة ارتباطية بين العنف البدني والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي.

- الكشف عن وجود علاقة ارتباطية بين العنف اللفظي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي.

4) أهمية الدراسة:

- يساعد في فهم كيفية تأثير التعرض للعنف على مستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ.
- تسهم الدراسة في تطوير خطط وبرامج تهدف إلى تقليل العنف وتعزيز السلوكيات الإيجابية في المدارس.
- دراسة العلاقة بين العنف والتحصيل الدراسي تساعد في تقييم مدى ملاءمة البيئة التعليمية لدعم تعلم التلاميذ.
- الحد من العنف يقلل من معدلات التغيب، حيث يهرب التلاميذ أحيانًا من المدرسة خوفًا من التعرض للعنف.
- فهم العلاقة بين العنف والتحصيل الدراسي يشجع المدارس على تطوير أساليب تربوية مبتكرة تعزز بيئة تعليمية إيجابية.

5) أسباب اختيار الموضوع:

أسباب ذاتية:

- الخبرات الشخصية في ميدان العمل.
- الاهتمام الشخصي بقضايا التحصيل الدراسي والعنف المدرسي.
- الرغبة في إحداث تغيير إيجابي في البيئة المدرسية.

أسباب موضوعية:

- أثر العنف المدرسي على التركيز والأداء المدرسي للتلاميذ في هذه المرحلة.
- الارتباط بين التعليم الآمن والنجاح المدرسي.
- أهمية الحد من العنف والرفع من مستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ.

6) تحديد المفاهيم:

أولا: العنف:

العنف لغة:

يُعرّف ابن منظور العنف في لسان العرب بأنه "خلاف الرفق، وهو الشدة والقسوة"، ويُقال "عَنُفَ به وعليه يَعنُف عُنفًا وعَناءً: أخذه بشدة، ولم يرفق به"؛ فالعنف يدل على السلوك الجاف والخشن سواء في القول أو الفعل. (ابن منظور، 2003، ص245)

العنف اصطلاحا:

يعرف محمد أحمد بيومي ظاهرة العنف بأنه: سلوك عدواني بين طرفين متصارعين يهدف كل منهما إلى تحقيق مكاسب معينة أو تغيير وضع اجتماعي معين والعنف هو وسيلة لا يقرها القانون" (محمد أحمد بيومي، 1992، ص 100).

التعريف الإجرائي للعنف

يُعرّف العنف إجرائيًا بأنه أي سلوك أو فعل متعمد يؤدي إلى إلحاق الأذى الجسدي أو النفسي أو الاجتماعي بالفرد أو الجماعة، ويتم قياسه من خلال مؤشرات مثل الضرب، الإيذاء اللفظي، التهديد، التمييز أو القهر. يتم تحديد أدوات لقياس هذا العنف، مثل الاستبيانات، الملاحظة المباشرة، أو التقارير الرسمية، لضمان التحقق من وجوده ودرجة شدته وفق معايير محددة.

ثانيا: العنف المدرسي

أ- مفهوم العنف المدرسي:

يذهب الباحث طلعت ابراهيم لطفي إلى تعريف العنف المدرسي بأنه: "الفعل العدواني الذي يقوم به الشباب بهدف إلحاق الضرر الجسماني أو إصابة غيرهم من الأفراد داخل الجامعة أو خارجها، أمثلة هذا الفعل العدواني الضرب، أو الصفع على الوجه، أو الركل بالقدم، بالإضافة إلى قيام

الشباب بتخريب أو تحطيم الممتلكات العامة أو الخاصة سواء داخل الجامعة أو خارجها". (طلعت ابراهيم لطفي، 2001، ص 10)

لقد قرن طلعت ابراهيم العنف المدرسي بفئة الطلاب الجامعيين باعتبارهم الفئة الأكثر ممارسة للعنف في المجتمع المتمدرس، حيث حدد العوامل المتسببة في تفشي الظاهرة في الوسط الجامعي. بينما يعرف عبد الرحمان العيسوي العنف المدرسي بأنه: "قاصر على ما يقع داخل جدران المدرسة وينال من حقوق الآخرين وقد يتخذ العدوان المدرسي شكل العصيان والتمرد والسب والشتم وإثارة الفوضى والشغب والتشاجر والسرقة والضرب". (عبد الرحمان العيسوي، 2007، ص 30)

ومن خلال هذه التعاريف نخلص إلى أن العنف المدرسي هو العنف الذي يقع داخل المحيط المدرسي، إذ ينطوي على كل السلوكات العدوانية لفظية أو جسدية ويشمل كل المتواجدين في المؤسسة التربوية حيث ينجم عنه أضرار مادية أو معنوية.

ب- التعريف الإجرائي للعنف المدرسي:

العنف المدرسي هو مجموعة من السلوكيات العدوانية المتعمدة والمتكررة التي تحدث داخل البيئة التعليمية أو في محيطها، والتي تهدف إلى إلحاق الأذى النفسي، الجسدي، أو الاجتماعي بطرف مستهدف سواء كان تلاميذ الطور الابتدائي، معلمًا، أو موظفًا في المدرسة. يشمل هذا العنف أشكالًا متنوعة مثل العنف الجسدي (الضرب، الدفع، الاعتداء المباشر)، العنف اللفظي (الشتم، الإهانة، السخرية)، العنف النفسي والاجتماعي (العزل، التهديد، نشر الشائعات)، والعنف الرقمي (الهجوم عبر وسائل التواصل الاجتماعي). يتم قياس هذا المتغير باستخدام أدوات متعددة تشمل تقارير السلوك المدرسي، استبيانات للتلاميذ والمعلمين، سجلات الشكاوى والتأديب، والملاحظة المباشرة للأنشطة داخل البيئة المدرسية.

ثالثا: التحصيل الدراسي

أ- التحصيل في اللغة:

يعرف التحصيل بأنه حصل الشيء، يحصل حصولا، والتحصيل تميز ما يحصل، وقد حصلت الشيء تحصيلا، جمع ونحل الشيء: تجمع وثبت، والمحصول الحاصل، وتحصيل الكلام ورده إلى محصول والتحصيل: تمييز ما يحصل والاسم: الحصيلة. **وتحصل:** تجمع وثبت والمحصول: الحاصل. **والتحصيل:** تمييز ما يحصل.

وقال الراغب: التحصيل: اخراج اللب من القشور كإخراج من حجر المعدن والبر من التبن قال الله تعالى: {وحصل ما في الصدور} أي اظهر ما فيها وجمع كإظهار اللب من القشر وجمعه أو كإظهار الحاصل من الحساب. (ابن منظور، 2003، ص452)

- حصل الشيء تحصيلا وحاصل الشيء ومحصوله بقيته وتحصيل الكلام رده الى محصوله.

ب- التحصيل الدراسي اصطلاحا:

يعرف بأنه انجاز تعليمي او تحصيل دراسي للمادة، ويعني بلوغ مستوى معين من الكفاية في الدراسة سواء كان في المدرسة أو الجامعة، ويحدد ذالك اختبارات مقننة أو تقارير المعلمين أو الاثنين معا.

- وعند الخليلي: هو النتيجة النهائية التي يبين مستوى الطالب، ودرجة تقدمه فيها يتوقع منه أن يتعلمه.

- وفي قاموس التربية وعلم النفس: هو انجاز عمل ما وإحراز التفوق في مهارة ما أو مجموعة من المعلومات.

- ويعرفه عبد الرحمان العيسوي: بأنه: مقدار المعرفة أو المهارة التي حصل عليها التلاميذ نتيجة التدريب والمرور بخبرات سابقة، وتستخدم كلمة التحصيل غالبا لتشير إلى التحصيل الدراسي أو التعليم أو تحصيل العامل من الدراسات التدريبية التي يلتحق بها.

- أما زيدان فيرى أن التحصيل الدراسي هو المعرفة والمهارات المكتسبة من قبل التلاميذ نتيجة لدراسة موضوع أو وحدة تعليمية محددة.

– وقد أثبتت البحوث والدراسات أن مفهوم التحصيل الدراسي لا يعني تنمية سلوك الطالب وإكسابه الثقة بنفسه والقيم والمبادئ فحسب، بل يعني أيضا الكفاية التعليمية التي تنتج من خلال تنفيذ الإستراتيجية العملية التربوية وتحقيق الأهداف المطلوبة لنمو المجتمع.

ومن خلال عرض الدراسات السابقة يرى الباحث أن بعضها قد ركزت على مستوى الأداء الفعلي الذي وصل إليه الفرد وبعضها تناول الجانب التقويمي للتحصيل، وبعضها قد جمعت بين الجانب التقويمي للتحصيل ومستوى الأداء الفعلي الذي وصل إليه الطالب. (علي عبد الله حميد، 2010، ص ص 89-91)

وينظر فريق من الباحثين إلى التحصيل الدراسي بأنه وجه من أوجه الانجاز الدراسي منهم (وارن) فيحدد التحصيل بأنه الكفاءة في الأداء مقاسا باختبار مقنن.

ويتجه فريق آخر من العلماء في تحديدهم للتحصيل الدراسي بأنه العلامة التي يحصل عليها الطالب في امتحانات نهاية العام الدراسي ومنهم (عمر الشيباني) فيقدم التحصيل الدراسي بأنه الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في امتحان معين من قبل معلمين سواء كان هذا الامتحان شفهيا أو تحريريا أو كليهما. (لمعان مصطفى الجلالي، 2011، ص24)

يعرفه بول باونت كوني: هو العلاقة بين محتوى المعارف المكتسبة والوقت المستعمل؛ أو المستخدم في الاكتساب من طرف التلميذ.

كذلك يعرفه "إبراهيم عبد المحسن الكتاني": هو كل أداء يقوم به التلميذ في المواضيع الدراسية المختلفة والذي يمكن إخضاعه للقياس عن طريق درجات الاختبار وتقديرات المدرسين أو كليهما. (حسام سليمان، 2013/2014، ص20)

ويعرف التحصيل الدراسي اصطلاحا «: بأنه منظومة المعارف والمهارات والاتجاهات التي يكتسبها الطالب من خلال تعلمه للمواد الدراسية الذي يحصل عليه الطالب في نهاية الفصل الدراسي. (وليد بن محمد العوض، 2005، ص8)

ويعرف أيضا التحصيل الدراسي: "هو المستوى الذي يتوصل إليه المتعلم في التعليم المدرسي أو غيره مقررا بواسطة المدرس أو الاختبار". (لمياء حسن عبد القادر العزي، 2010، ص 189)

ج- التحصيل الدراسي:

يشير في أغلب الأحيان إلى ما اكتسبه الطالب من خبرات معرفية أو مهارة نتيجة دراسته لموضوع معين ومروره بمواقف تعليمية محددة، ويقصد به "المعلومات والمهارات المكتسبة من قبل المتعلمين كنتيجة لدراسة موضوع ما، أو وحدة دراسية محددة. (محمد السيد على، 1998، ص74)

وفي تعريف آخر هو: ما يتعلمه الفرد في المدرسة من معلومات خلال دراسة مادة معينة وما يدركه المتعلم من العلاقات بين هذه المعلومات وما يستنبطه منها من حقائق تنعكس في أداء المتعلم على اختبار يوضع وفق قواعد معينة تمكن تقدير أداء من المتعلم كمياً بما يسمى بدرجات التحصيل. (يحيى بن حميد الطاهري، 1433هـ/1432هـ، ص12)

وفي تعريف أخر هو: الإنجاز التحصيلي في مادة معينة أو مجموعة مواد متعددة بالدرجات طبقا لنظام الامتحانات التي تجرى في المدرسة. (حسين سليمان قورة ، 1970، ص52)

ويعرف التحصيل الدراسي أيضا: هو درجة الاكتساب التي يحققها الفرد، أو مستوى النجاح الذي يحرزه أو يصل إليه في مادة دراسية أو مجال تعليمي.

ويعرفه الحامد هو: كل ما يتعلمه الفرد في المدرسة من معلومات خلال دراسته مادة مجتمع، وما يدركه المتعلم من العلاقات بين هذه المعلومات وما يستنبطه منها من حقائق تنعكس في أداء المتعلم على اختبار يوضع وفق قواعد مجتمع تمكن من تقدير أداء المتعلم كميا بما يسمى بدرجات التحصيل.

يرى الباحث" إبراهيم عبد المحسن الكناني: "أن التحصيل الدراسي كل أداء يقوم به الطالب في الموضوعات المدرسية المختلفة، والذي يمكن إخضاعه للقياس عن طريق درجات اختبار أو تقديرات المدرسين أو كليهما" . (ونجن سميرة، 2014، ص52)

وهو أيضا: " المعرفة أو المهارة المكتسبة من قبل الطلبة كنتيجة لدراسة موضوع أو وحدة تعليمية محددة" (مصطفى القمش وآخرون، 2001، ص 72)

التعريف الإجرائي للتحصيل الدراسي:

التحصيل الدراسي هو المستوى الأكاديمي الذي يحققه الطالب في المواد الدراسية المختلفة وفق المعايير التعليمية المعتمدة، ويعكس مدى قدرته على اكتساب المعارف، تطبيق المهارات، وفهم المفاهيم التعليمية بشكل فعّال. يتم تقييم التحصيل الدراسي من خلال أدوات قياس متنوعة تشمل الاختبارات الكتابية والشفوية، التقييمات المستمرة للواجبات والمشروعات، التقديرات الفصلية والنهائية، إضافة إلى ملاحظة السلوك المدرسي لتلاميذ كل من السنة الثالثة، الرابعة والخامسة ابتدائي.

7) الدراسات السابقة:

أولا: دراسات تناولت العنف

الدراسة الاولى: شاهين (2013) بعنوان: "إتجاهات طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الفلسطينية نحو العنف وعلاقتها بالتحصيل".

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الفلسطينية نحو العنف، وتحديداً الاختلاف في الاتجاهات بحسب بعض خصائص النوعية، إضافة إلى تحديد العلاقة بين الاتجاهات نحو العنف وتحصيلهم الدراسي.

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي القائم على وصف الواقع من خلال الاستبانة والتي تمتعت بدلالات صدق وثبات. تكونت عينة الدراسة من (394) طالباً وطالبة تم اختيارهم بطريقة المعاينة العنقودية من الطلبة في مديرية محافظة رام الله والبيرة. وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة إلى أن تقديرات الطلبة لاتجاهاتهم نحو العنف بمجالاته الثلاث كانت سلبية (أدنى من 60%).

كما أظهرت النتائج:

- وجود فروق دالة إحصائياً في كل مجالات اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الفلسطينية نحو العنف تبعاً لمتغير الجنس، ولصالح الطلبة الذكور.

- وجود فروق دالة في اتجاهات الطلبة نحو العنف تبعاً لمتغير مكان الإقامة ولصالح المخيم والقرية على المدينة.
- وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الفلسطينية نحو العنف ومستوى التحصيل الدراسي، أي أنه كلما ازدادت اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الفلسطينية نحو العنف انخفض مستوى التحصيل الدراسي.

الدراسة الثانية: ودرست سياج (2013) العنف المدرسي وعلاقته بمستوى الغضب لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة الخليل".

إذ هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى درجة العنف المدرسي وعلاقته بمستوى الغضب لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة الخليل في ضوء متغيرات الجنس والفرع في الثانوية العامة والمعدل العام والصف الدراسي. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة مقياس العنف المدرسي ومقياس الغضب اللذان تم تطويرهما وتطبيقهما على البيئة الفلسطينية. وتم التطبيق على عينة عشوائية مكونة من (366) طالباً وطالبة أي ما نسبته (4.8%) من مجتمع الدراسة البالغ عددهم (7627) حسب إحصاء مديرية التربية والتعليم في محافظة الخليل. وفي هذه الدراسة تم اتباع المنهج الوصفي الارتباطي.

وأشارت نتائج الدراسة إلى:

- أن الدرجة الكلية لاستجابة طلبة المرحلة الثانوية في محافظة الخليل على مقياس العنف المدرسي كانت منخفضة؛
- وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية يعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، والمعدل العام لصالح ضعيف ومقبول؛
- عدم وجود فروق دالة إحصائياً في درجة العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية تعزى إلى متغير الصف الدراسي والفروع في الثانوية العامة.

الدراسة الثالثة: الريماوي وعبد الله والريماوي (2014) بعنوان: **"التروي / الاندفاع وعلاقته بالعنف لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في محافظة رام الله والبيرة في فلسطين".**

وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع) ومجالات مظاهر العنف، والى معرفة دلالة بعض المتغيرات مثل الجنس، ومكان السكن ، ونوع المدرسة في الأسلوب المعرفي والعنف.

وقد استخدم الباحثون مقياس تزاوج الأشكال المألوف من إعداد الفرماوي (1986) واستبانة مظاهر العنف من اعداد الباحثين تكونت عينة الدراسة من (190) طالباً وطالبة، منهم (86) طالباً و(104) طالبة الذين تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية.

وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى:

- وجود فروق في مجالات مظاهر العنف المدرسي (العنف اللفظي، والعنف البدني، والعنف الموجه نحو الممتلكات) بالنسبة لمتغير الجنس ولصالح الذكور .
- لا توجد فروق في مستوى العنف تبعاً لمتغير مكان السكن سواء كان مدينة، أم قرية، أم مخيم.

الدراسة الرابعة: حبّاس والحلاق والدجاني وثابت (2014) بعنوان: **"الضغوط النفسية وعلاقتها بالعنف المدرسي بين طلبة مدارس المرحلة الثانوية في مدينة القدس".**

وقد هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أنواع الضغوط النفسية وعلاقتها بالعنف المدرسي بين طلبة مدارس المرحلة الثانوية في مدينة القدس.

بلغ العينة (294) طالباً وطالبة من المدارس الثانوية في مدينة القدس موزعين على المدارس الحكومية والخاصة، حيث تم اختيارها بالاعتماد على الأسس الإحصائية لاختيار العينات بالطريقة العشوائية البسيطة.

وقد انقسمت عينة الدراسة إلى (147) ذكراً (50%) و (147) أنثى (50%). وقد اعتمدت أداة الدراسة على مقياس العنف المدرسي ومقياس الضغوط النفسية.

وقد خلصت الدراسة إلى:

- أن نسبة العنف بشكل عام حسب مقياس العنف المدرسي جنيه وثابت (2003) كانت (32.38%).
- أما بالنسبة للعنف فقد تبين أن نسبة (14.27%) من العينة مارسوا عنفاً مادياً نحو الآخرين، ونسبة (93,25) مارسوا عنفاً لفظياً نحو الآخرين، ونسبة (93,48) مارسوا عنفاً أثناء الدفاع عن الذات، وأخيراً ما نسبته (0938) لديهم اتجاهات عامة نحو العنف.
- توجد فروق في مستوى وجود العنف المدرسي والذي يعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.

الدراسة الخامسة: خليل وعطية (2014) بعنوان: **"مستوى العنف المدرسي لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة بعد ثورة 25 يناير"**.

إذ هدفت هذه الدراسة إلى رصد ظاهرة العنف المدرسي في المرحلة الثانوية (الصف الأول والثاني والثالث ثانوي بعد ثورة 25 يناير المصرية، وإلى التعرف على أسبابها للمساهمة في الحد منها.

وقد استخدم في هذه الدراسة مقياس العنف المدرسي، وبعض الأساليب الإحصائية المكونة من اختبار (ت)، وتحليل التباين أحادي الاتجاه على عينة مكونة من (240) طالباً وطالبة.

وأشارت نتائج الدراسة إلى:

- أن الذكور أكثر عنفاً من الإناث.
- أن الطلبة الأكبر عمراً أكثر عنفاً من طلبة الصف الأول والثاني من نفس المرحلة.
- أن مستوى العنف في المرحلة الثانوية كان ضعيفاً بشكل عام.

الدراسة السادسة: قادري (2015) بعنوان: "اتجاهات طلبة الجامعة نحو العنف في الحي الجامعي".

وقد هدفت إلى معرفة اتجاهات طلاب جامعة وهران نحو العنف في البيئة الجامعية.

تكونت عينة الدراسة من (160) طالباً (70) ذكر،(90) أنثى. ولتحقيق أهداف الدراسة فقد استخدمت قادري المنهج الوصفي التحليلي، وقامت باستخدام الاستبيان كأداة لجمع البيانات، كما استعانت بالأساليب الإحصائية الآتية: النسبة المئوية، والتكرارات، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والنسبة التائية (ت)، ومعامل الارتباط.

وقد توصلت الدراسة إلى نتيجتين رئيستين، هما:

- أنه يوجد فروق في اتجاهات الطلبة نحو العنف والتي تعزى لمتغير الجنس لمصلحة الذكور.
- كما يوجد فروق في اتجاهات الطلبة نحو العنف يعزى لمتغير المستوى الدراسي لمصلحة الإناث.

الدراسة السابعة: دراسة دحماني (2017) بعنوان **التوافق النفسي وعلاقته بالسلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس بالمرحلة الثانوية.**

والتي أجريت على عينة من طلبة بعض مدارس ثانويات مدينة المسيلة. وقد هدفت هذه الدراسة إلى البحث عن العلاقة الارتباطية بين التوافق النفسي والسلوك العدواني لدى المراهق الملتحق في المرحلة الثانوية.

وتكونت عينة الدراسة من (206) مراهقاً ممن تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة وبالاعتماد على مقياس التوافق النفسي للخامري (1996)، ومقياس السلوك العدواني لعبد الله سليمان ابراهيم ومحمد نبيل عبد المجيد. (1994).

وقد أظهرت النتائج:

- وجود فروق دالة إحصائياً في السلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس تعزى لمتغير الجنس (ذكر أنثى)، وكانت الفروق لصالح الذكور.
- لا توجد فروق دالة إحصائياً في السلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس تعزى لمتغير التخصص (أدبي علمي).

ثانيا: دراسات خاصة بمتغير التحصيل

الدراسة الاولى: مرازقة جمال (2001-2000) بعنوان:**"أهمية استثارة الدافعية من خلال ممارسة التربية البدنية والرياضية وعلاقتها بالتفوق الدراسي"**

حيث تناول الباحث اشكاليته بالتساؤل التالي:

هل تقدير الدافعية كأهم عامل في التفوق الرياضي والدراسي لدى تلاميذ الذين يمكن استثارة فيهم هذه الدافعية من خلال ممارسة التربية البدنية والرياضية.

حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي كما اختار عينة مكونة من 300 تلميذ وتلميذة.

كما توصل إلى أن أهمية التربية البدنية والرياضية ومكانتها في المنظومة التربوية من جهة ومن جهة أخرى أهميتها في استثارة الدافعية والدوافع الإنسانية.

الدراسة الثانية: جيهان راشد العمران (2003) بعنوان: "**دافعية الإنجاز وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، وبعض المتغيرات الديموغرافية لدى عينة من الطلبة في المرحلتين الابتدائية والإعدادية بدولة البحرين".**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف عن العلاقة بين دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي ومعرفة أثر الفروق بين الأطفال الذين ينتمون إلى مناطق جغرافية مختلفة في دافعية الإنجاز، بالإضافة إلى العلاقة بين حجم الأسرة ودافعية الإنجاز.

أنجزت الدراسة على عينة اشتملت على (377) طالب وطالبة تم اختيارهم عشوائيا من ثماني (08) مدارس للذكور والإناث في المرحلة الابتدائية والإعدادية بدولة البحرين واستخدمت الباحثة اختبار الدافع للإنجاز في قياس دافعية الطلبة للإنجاز.

واستطاعت هذه الدراسة التوصل للنتائج التالية:

- تأثير أساليب التنشئة الأسرية التي يتبعها الآباء والأمهات في المجتمع البحريني على دافعية الإنجاز .
- وجود علاقة بين دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي.
- وجود أثر لاختلاف المناطق الجغرافية على دافعية الإنجاز.

- وجود فروق بين الذكور والإناث في دافعية الإنجاز لصالح الإناث.

الدراسة الثالثة: "إبراهيم عيسى (2006) بعنوان:"**الدراسة قياس أبعاد مفهوم الذات وعلاقته بالتحصيل لدى التلاميذ صفوف التاسع والعاشر الحادي عشر".**

هدفت الدراسة للتعرف على درجة العلاقة بين أبعاد مفهوم الذات والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ صفوف التاسع والعاشر الحادي عشر في الأردن واستقصاء أثر كل من الجنس، والمستوى الدراسي ومستوى التحصيل في مفهوم الذات لديهم في مدارس اربد الأردن.

نتائج الدراسة أثبتت النتائج أن:

- قيم معاملات الارتباط، مفهوم الذات وأبعاده مع التحصيل كانت ذات دلالة إحصائية لدى مختلف مجموعات الدراسة،
- هناك فروق دالة إحصائيا تعزى إلى متغير الجنس في بعدين من أبعاد الذات هما: بعد الشخصية والبعد الأخلاقي.
- الفروق العائدة إلى مستوى التحصيل فكانت دالة في خمسة أبعاد هم بعد العلاقات العائلية، العلاقات الاجتماعية، بعد الشخصية، والبعد الأكاديمي والقلق، فضلا عن الدرجة الكلية المتخصصة بالمقياس.

الدراسة الرابعة: دراسة لحلواح جمال (2007/2008) بعنوان: "**أثر التربية البدنية والرياضية على التحصيل الدراسي"**

حيث تناول الباحث في إشكاليته هل التربية البدنية والرياضية لها تأثير فعال في زيادة نشاط وحافزية التلميذ المراهق.

كما اعتمد الباحث على المنهج الوصفي المتلائم مع هذا الموضوع حيث اختار عينة عشوائية قدرها 170 تلميذ و14 أستاذ ولقد توصل الى النتائج التالية:

- أن معظم أساتذة التربية البدنية والرياضية لهم فاعلية وتأثير ايجابي في إدماج التلميذ المراهق مع الوسط المدرسي بصفة عامة.
- أن درس التربية البدنية والرياضية يساعد التلميذ المراهق على تفريغ المكبوتات النفسية.

– أن أساتذة التربية البدنية والرياضية لهم أثر إيجابي في تنمية سلوك التلميذ المراهق.

الدراسة الخامسة: عبد الرزاق العروسي (2009) بعنوان "**سمات شخصية المدرب الرياضي وعلاقتها بدافعية التعلم**"

هدفت إلى التعرف على مدى تأثير سمات المدرب تأثيرا مباشرا في دافعية التعلم لدى المبتدئين (12–9) سنة في كرة القدم، تمثلت عينة 180 لاعبا من فرق مدارس كرة قدم و10 مدربين كما اعتمد الباحث في هذه الدراسة على المنهج الوصفي، وتوصل الباحث إلى النتائج التالية:

– وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين سمات شخصية المدرب الرياضي والدافعية الداخلية للتعلم لدى المبتدئين في كرة القدم.

– وجود علاقة ارتباطيه طردية بين سمات شخصية المدرب الرياضي والدافعية الخارجية للتعلم لدى المبتدئين في كرة القدم.

– وجود علاقة ارتباطيه طردية بين سمات شخصية المدرب الرياضي ونقص الدافعية للتعلم لدى المبتدئين في كرة القدم.

– وجود علاقة ارتباطيه موجبة وقوية بين سمات شخصية المدرب الرياضي ودافعية التعلم لدى المبتدئين في كرة القدم.

الدراسة السادسة: يونسي تونسية (2011–2012) بعنوان:"**تقدير الذات بالتحصيل الدراسي لدى المراهقين**"

حيث تناول الباحث في إشكاليته العلاقة بين تقدير الذات وبالتحصيل الدراسي لدى المراهقين وذلك من خلال التساؤل التالي:

– هل هناك علاقة بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي لدى المراهقين؟

كما اعتمد الباحث على المنهج الوصفي المتلائم مع هذا الموضوع حيث اختار عينة عشوائية قدرها 240 تلميذ.

ولقد توصل إلى وجود علاقة بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي لدى المراهقين.

الدراسة السابعة: صالح عقون (2011) بعنوان:**"البيئة الاجتماعية المدرسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي"**

وهدف في دراسته إلى توضيح علاقة البيئة الاجتماعية المدرسية بالتحصيل الدراسي للتلميذ حيث تناول الباحث في إشكاليته بالتساؤل الآتي:

-إلى أي حد تؤثر البيئة الاجتماعية المدرسية في التحصيل الدراسي للتلميذ؟

وتفرع عنه ثلاث تساؤلات فرعية:

- إلى أي مدى يؤثر السلوك التعليمي للأستاذ في التحصيل الدراسي للتلميذ؟
- إلى أي مدى تؤثر الإدارة المدرسية في التحصيل الدراسي للتلميذ؟
- إلى أي مدى تؤثر جماعة الرفاق المدرسية في التحصيل الدراسي للتلميذ؟

حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي كما اختار عينة مكونة من 100 تلميذ.

وتوصل إلى النتائج التالية:

- وجود علاقة إيجابية بين الأستاذ والتلميذ.
- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين جماعة الرفاق في التحصيل الدراسي.
- أن البيئة الاجتماعية المدرسية تؤثر في عملية التحصيل الدراسي للتلميذ فكلما كانت البيئة ايجابية كان التأثير ايجابيا، والعكس صحيح.

8) المقاربة السيسيولوجية للدراسة:

أولا: العنف المدرسي

اختلفت التفسيرات حول ظاهرة العنف من خلال النظريات النفسية والاجتماعية فهناك نظريات فسرت ظاهرة العنف من الناحية النفسية للتلميذ وهناك من فسرته من الناحية البيولوجية، كذلك من الناحية الاجتماعية والثقافية وفيما يلي نحاول أن نبرز أهم النظريات التي فسرت ظاهرة العنف:

أ- نظرية التحليل النفسي

يرون أنصار التحليل النفسي بزعامة فرويد (Freud) ، أن العنف والعدوان سلوك غريزي يهدف إلى تصريف الطاقة العدوانية الموجودة داخل الفرد، بمعنى أن العنف استجابة غريزية لإشباع غريزة العدوان تتمثل في الاعتداء على الغير وإيذائه أو على الذات بإهانتها ولابد من آثار خارجية تستحث الطاقة العدوانية للتعبير عن نفسها، وهذه المثيرات تسمى مثيرات العدوان فهي تعمل عمل الأصبع في الضغط على زناد البندقية فتنطلق طاقات العنف والعدوان. (حسين، 2014، 170)

وانتهى فرويد إلى أن غريزة التدمير تعمل لدى كل كائن حي، وأنها تجاهد لكي يصل هذا الكائن إلى صورته الأولية من مادة غير حية، كما أشار إلى أن العدوان سلوك ولادي ينبع من غريزة الموت مزود بها الفرد وإن الوظيفة الأساسية لغريزة الموت هي التدمير والعودة بالفرد إلى حالة من اللاحياة، والسلوك العدواني الواضح هو مظهر خارجي لهذه الغرائز، كما يعتبر أن العدوان هو خاصية ولادية عند الإنسان والعنف هو الصيغة الطبيعية التي يتخذها السلوك العدواني، وأوضح فرويد أنه يمكن وضع العدوانية في خدمة الحياة والموت على حد سواء والمجتمع والذي يساعد الفرد على ضبطها، ويكون هذا بتوجيه قسم من هذه القوة ضد العالم الخارجي دون التردي في السادية، والقسم الآخر ضد نفسه مع تجنب المازوشية وعلى المجتمع إدراك أن هناك تصريفا للعنف . (وناسي، 2017، 259)

ب- نظرية الإحباط (العدوان): نظرية العدوان نتيجة الإحباط.

فسرت النظرية السلوك العدواني بأنه يولد دافعا ويصبح من الضروري للعضوية العمل على خفض هذا الدافع، ومن أشهر مؤيدي هذه النظرية ميلر (Meller)، ودولارد (Dollard) وسيزر (Seaser) وغيرهم، وينصب اهتمام هؤلاء العلماء على الجوانب الاجتماعية للسلوك الإنساني، فالعدوان من أشهر الاستجابات التي تثار في الموقف الإحباطي ويشمل العدوان البدني واللفظي حيث يكون العدوان غالبا نحو مصدر الإحباط ويحدث ذلك بهدف إزالة المصدر أو التغلب عليه أو كرد فعل انفعالي للضيق والتوتر المصاحب للإحباط.

كما توصل رواد هذه النظرية إلى أن شدة الرغبة في السلوك العدواني تختلف باختلاف كمية الإحباط الذي يواجهه الفرد ويعتبر الاختلاف في كمية الإحباط دالة لثلاثة عوامل رئيسية هي درجة أهمية الهدف بالنسبة للإنسان شدة الرغبة في الاستجابة للإحباط، وعدد المرات التي تعاق فيها الجهود المبذولة من اجل تحقيق الهدف (كفاوين، 2015، 1496).

كما يرى أصحاب هذه النظرية أن الرغبة في العمل العدائي تزداد شدة ضد ما يدركه الفرد على أنه مصدر لإحباطه، ويقل ميل الفرد للأعمال الغير العدائية حيال ما يدركه الفرد على أنه مصدر إحباطه وإن السلوك العدواني في المواقف الإحباطية يعتبر بمثابة إحباط آخر يؤدي إلى ازدياد ميل الفرد للسلوكالعدواني ضد مصدر الإحباط الأساسي وكذلك ضد عوامل الكف التي تحول دونه والسلوك العدائي. كما أن لإحباط المكانة الاجتماعية دور في تطوير السلوك العدواني لدى التلميذ، حيث أن الأطفال يأتوا إلى المدرسة إما مجهزين أو غير مجهزين لأدوات النجاح في النظام التعليمي وهذا يعتمد على الطبقة الاجتماعية ومستوى التنشئة الاجتماعية للأطفال والفشل المدرسي للأطفال من الممكن أن يقود إلى الشعور بالإحباط والذي يقود إلى رفض الطرق والوسائل القائمة في تحقيق الأهداف إما من خلال ترك المدرسة أو التصرف بعدوانية كمجموعات من الأطفال أخفقت إلى التصرف بشكل عدائي كمجموعة داخل وخارج المجال المدرسي. (كفاوين، 2015، 1496 ه). **نظرية التعلم الاجتماعي:**

ترى هذه النظرية بأن السلوك العدواني مكتسب يتعلمه الطفل من مصادر مختلفة، من أهمها القدوة حيث يشير (Bandura) إلى أهمية القدوة أو النموذج بالنسبة للطفل في تعلمه السلوك الاجتماعي واكتسابه لاتجاهات أو أنماط السلوكات المتعددة وتفترض أن العدوان لا يختلف عن أي استجابات متعلمة أخرى، ومن الممكن أن يتم تعليم العدوان عن طريق الملاحظة أو التقليد، وكلما دعم السلوك زاد احتمال حدوثه وما أكد عليه باندورا في نموذج نظريته حول التعلم بالملاحظة ومحاكاة النموذج، حيث وزع أطفال إحدى المدارس رياض الأطفال على خمس مجموعات معالجة تعرضت لملاحظة نماذج عدوانية مختلفة. يلاحظ من نتائج تجربته للتعلم بالملاحظ ومحاكاة النموذج أن متوسط الاستجابات العدوانية للمجموعات الثلاث الأولى التي

تعرضت للخراج يفوق كثير متوسطات استجابات المجموعة الرابعة(الضابطة)، لم تتعرض لمشاهدة النموذج وبهذا توصل باندورا في التعلم بالملاحظة إلى اقتراح ثلاثةأثر للتعلم تمثلت في تعليم استجابات جديدة وإضعاف أو كف أو تحرير الاستجابات الكافية وإبراز وتسهيل استجابة كانت متاحة من قبل، أي غير مكبوتة. (الزليطني، 2014، ص180).

– التحرر من العقاب الذاتي وذلك بأن يحرر المعتدي نفسه من الصفات الإنسانية ويقنع ذاته إن المعتدي عليه يستحق الاعتداء عليه وإلحاق الأذى به.

ج– نظرية البيولوجية:

يرى هذا الاتجاه أن العنف من طبيعة الإنسان وهو تعبير طبيعي عن عدد من غرائز العدوانية المكبوتة لديه، وأن التعبير عن العنف لازم لاستمرار المجتمع الإنساني لأن كل العلاقات الإنسانية ونظم المجتمع يحركها من الداخل هذا الشعور بالعدوان ومن أهم راود هذه النظرية (الميروزو)، والذي يعتقد بالجبرية البيولوجية في مقابل الحرية والاختيار في السلوك، وقد افترض وجود استعدادات أو مكونات بيولوجية محددة لدى بعض الأفراد تجعلهم قابلين للوقوع في الجريمة والانحراف أكثر من غيرهم ممن ليس لديهم تلك الاستعدادات البيولوجية (الطيار،2005،ص 66)

وتهتم هذه النظرية بالعوامل البيولوجية في الكائن الحي كالصباغات والجينات الجنسية والهرمونات والجهاز العصبي المركزي واللامركزية والغدد الصماء والتأثيرات البيوكيميائية والأنشطة الكهربائية في المخ، حيث يوجد لدى الإنسان ميكانيزم فيزيولوجي وينمو عندما يثار لديه الشعور بالغضب، وهذا يؤدي إلى حدوث بعض التغييرات الفسيولوجية التي تؤثر بدورها على سرعة القلب وزيادة ضغط الدم وزيادة نسبة الجلوكوز فيه وإلى ازدياد معدل تنفس الفرد وانكماش عضلات أطرافه مما يؤدي إلى توترها لتقاوم التعب والإرهاق كما تزداد سرعة الدورة الدموية وخاصة في الأطراف ويعض الفرد أنيابه وتصدر عنه أصوات لا إرادية ويقل إدراكه الحسي حتى أنه لا يشعر بالألم في معركته مع غريمه.

(عمارة، 2008، ص36)

د- نظرية العدوان الانفعالي:

وهي من النظريات المعرفية ترى أن العدوان يمكن أن يكون ممتعا حيث أن هناك بعض الأشخاص يجدون استمتاعا، في إيذاء الآخرين، فمنهم من يستطيعون إثبات رجولتهم ويوضحون أنهم أقوياء وذو أهمية وأنهم يكتسبون المكانة الاجتماعية، لذلك فهم يرون أن العدوان يكون مجزيا مرضيا مع استمرار مكافأتهم على عدوانهم يجدون في العدوان متعة لهم، فهم يؤذون الآخرين حتى إذا لم تتم إثارتهم انفعاليا فإذا أصابهم ضجر وكانوا غير سعداء فمن الممكن أن يخرجوا في مرح عدواني.

وترتكز هذه النظرية على العدوان غير المتسم بالتفكير نسبيا، ويعني هذا أنه من المؤكد أن الأفكار لها تأثير كبير على السلوك الانفعالي، فالأشخاص المثارين يتأثرون بما يعتبرونه سبب إثارتهم وأيضا بكيفية تفسيرهم لحالتهم الانفعالية (بدوي، 2015، 40).

بعد عرض أهم النظريات المفسرة لسلوك العنف المدرسي تبين أن هذه الدراسات كانت نتاج أبحاث ميدانية دقيقة وعلمية، وأن كل نظرية تفسر هذا السلوك من عدة جوانب كالجانب البيولوجي والجانب النفسي، الجانب المعرفي والجانب الاجتماعي، ولكن إذا جمعنا هذه التفسيرات نرى أنها تكمل بعضها البعض، لأنها نتيجة عدة عوامل مترابطة مع بعضها أدت إلى السلوك العنيف والتي نلخصها في النقاط التالية:

- السلوك العنيف يأتي نتيجة استجابة غريزية يهدف إلى إخراج الطاقة العنيفة داخل الفرد، وهو مظهر لغريزة الموت والسلطة والرغبة، كما هو مظهر خارجي لغرائز الفرد.
- يكتسب العنف عن طريق التعلم من مصادر مختلفة عن طريق الملاحظة والتقليد والنماذج العنيفة، واكتساب اتجاهات وأنماط سلوكية اجتماعيا.
- العنف يولد من البيئة التي تؤثر على سلوك الفرد.
- للعامل النفسي دور في سلوك العنيف لدى الفرد من خلال الإحباط الذي يتعرض له بسبب وجود موانع يشعر بها لعدم إشباع حاجياته ورغباته.
- العنف يولد من خلال التنشئة الاجتماعية للبيئة التي يعيش فيها الفرد.

- ينتج العنف نتيجة نمو ميكانيزم فيزيولوجي عندما يشعر الفرد بالغضب وبالتالي تحدث له تغيرات فيزيولوجية ، وكذا إستثارة الجهاز العصبي من المواقف الخارجية التي يتعرض لها.
- السلوك العنيف يكون ممتعا للفرد عندما يقوم بإيذاء الآخرين مع إثبات وجودهم في المجتمع وبالتالي فالأفكار والمعتقدات والتصورات، تؤثر في السلوك الانفعالي والاضطرابات لدى الفرد.

ثانيا: النظريات المفسرة للتحصيل الدراسي

1) نظرية القياس التقليدية:

اهتم . علماء النفس، منذ أن وجدت حركة القياس النفسي، بتحقيق صدق وثبات الاختبارات والمقاييس النفسية، سعياً منهم لتحقيق أعلى درجة من الموضوعية في هذه الأدوات، عند استخدامها في عملية القياس ووفق نظرية القياس التقليدية Classical Theory يمكن التعبير عن قدرة الفرد من خلال الدرجة الحقيقية والتي تتضح خلال أدائه على الاختبار، وبناءً عليه فإنه سيتغير وضع قدرة الفرد حسب تغير مستوى الاختبار، فالاختبار والبنود تتغير خصائصها بتغير خصائص الأفراد، كما أن خصائص الأفراد تتغير بتغير خصائص الاختبار من حيث السهولة والصعوبة.

نظرية القياس بشكل عام هي نموذج يستخدمه الباحثون في مجال القياس بغرض تقدير العوامل الداخلة في التأثير على الدرجة التي يحصل عليها المفحوص في اختبار من الاختبارات، ذلك أن الدرجة التي يحصل عليها ليس من الضروري أن تمثل قدرته أو المستوى الحقيقي للفرد في الصفة أو الخاصية المقاسة، ويتركز اهتمام نظرية القياس في إبراز الأدلة التي تدعم الاستنتاجات المستمدة من الاختبار حول التلميذ بالإضافة إلى زيادة مستوى الثقة في الأدلة.

(عبد الرحمن بن سليمان الطريري،1418، ص38)

- **نقد النظرية التقليدية:** بالرغم من سيطرة وانتشار تطبيق هذه النظرية وما ارتبط بها من مقاييس إحصائية خاصة بتحليل مفردات الاختبار، إلا أنه تبين قصور هذه النظرية في مواجهة كثير من المشكلات السيكوميترية المعاصرة ومن بين أوجه القصور ما يلي:

✓ إن طرق تحليل الاختبارات المبنية على النظرية التقليدية والمفاهيم السيكوميترية المرتبطة بها، مثل معاملات الصعوبة والتمييز تختلف باختلاف خصائص العينة المستخدمة في حساب هذه المعاملات.

✓ إن أداء الأفراد على الاختبار يختلف باختلاف بنود الاختبار التي تم سحبها من مجتمع البنود الكبير، فهذه البنود قد تختلف في صعوبتها، وهذا الاختلاف في صعوبة البنود سينعكس في نهاية المطاف على الأداء المختلف للأفراد من اختبار لآخر وقد ينتقي وجود الاختلاف في أداء الأفراد إذا تضمنت الاختبارات نفس البنود أو بنود مكافئة لها من حيث مستوى الصعوبة.

✓ إن النظرية التقليدية تفترض تساوي تباين أخطاء القياس لجميع الأفراد الذين يطبق عليهم الاختبار، ولكننا نلاحظ في بعض الأحيان أن بعض الأفراد يكون أداؤهم في الاختبار أكثر اتساقا من غيرهم من الأفراد، وأن هذا الاتساق يختلف باختلاف مستوى قدراتهم، فالأفراد من ذوي القدرة المرتفعة يكون أداؤهم في صورة موازية من الاختبار أكثر اتساقاً من أداء الأفراد ذوي القدرة المتوسطة، فمن الطبيعي أن. الخطأ في الاختبار الصعب المطبق على مجموعة من أصحاب القدرات المنخفضة ويقل الخطأ إذا طبق على أصحاب القدرات المرتفعة.

وقد أسفرت جهود العلماء عن ظهور بعض الاتجاهات الحديثة في مجال القياس والتقويم، ومن بين هذه الاتجاهات نظرية الاستجابة للمفردة Item ResponseTheory(IRT) أو نظرية السمات الكامنة، وحظي هذا المدخل الجديد باهتمام الباحثين حيث يتغلب على كثير من مشكلات القياس التقليدية.

فالاختبارات النفسية والتربوية بعامة تفترض أن هناك سمات أو خصائص معينة يشترك فيها جميع الأفراد ولكنهم يختلفون في مقدارها وبالرغم من أن هذه السمات غير منظورة، إلا أنه يمكن الاستدلال على مقدارها من السلوك الملاحظ للفرد المتمثل في استجاباته على مفردات الاختبار وهذا ما يبرر تسميتها بالسمات الكامنة فالسمة التي تكمن وراء استجابة الفرد على مفردات اختبار لفظي، تختلف عن السمة التي تكمن وراء استجاباته على مفردات اختبار عددي أو مكاني، ولكن يمكن أن تكمن سمة واحدة وراء استجاباته على مفردات اختبارين مختلفين متعلقين بنفس المحتوى. **(صلاح الدين علام، 2000، ص22)**

2) **نظرية السمات الكامنة:**

يطلق على هذه النظرية مجموعة من المسميات فتسمى بنظرية السمات الكامنة، كما يطلق عليها مسمى نظرية الاستجابة للمفردة، وتكمن قيمة نظرية السمات الكامنة في أنها محاولة لمواجهة جوانب ضعف متعددة تواجهها نظرية القياس التقليدية سواء في بناء الاختبارات وتحليل بنودها كمستوى الصعوبة أو القدرة التمييزية للبنود أوفي ما يتعلق ببناء بنود الأسئلة والكشف عن المفردات المتميزة، ومن جوانب الضعف في النظرية التقليدية أن أداء المفحوصين على الاختبار يختلف باختلاف بنود الاختبار التي تم سحبها من مجتمع البنود الكبير، ذلك أن هذه البنود قد تختلف في صعوبتها وهذا الاختلاف في صعوبة المفردات سينعكس في نهاية المطاف على الأداء المختلف للأفراد من اختبار لآخر، وقد ينتقي وجود الاختلاف في أداء المفحوصين إذا تضمنه الاختبارات نفس البنود أو بنود مكافئة لها من حيث مستوى الصعوبة. **(أمينة كاظم، 1996، ص46)**

كما تشير أمينة كاظم (1996م) إلى أن نماذج السمات الكامنة تحدد العلاقة المتوقعة بين الاستجابات الملاحظة على الاختبار والسمات غير الملاحظة التي يفترض أنها تحدد هذه الاستجابات، كما أن السمة بعد كمي يمكن أن يحدد عليه مواضع الأفراد، ولا يصح نظرياً أن يتوقف موضع الفرد على بعد السمة على صفات أي من العينات التي ينتمي إليها الفرد، فالقياس هنا متحرر من العينة.

ويلخص صلاح الدين علام (1985م) الفكرة الأساسية لنماذج الاستجابة للمفردة في أنها تحاول اشتقاق قيم تقديرية للسمات التي تنطوي عليها مجموعة من الاستجابات لمجموعة من المفردات، وعادة يفترض أن السمة قدرة معينة أو خاصية من خصائص الفرد الذي يختبر بها، بحيث لا توجد علاقة منتظمة بين مستويات المقاسة هي السمة المقاسة لدى أفراد مختلفين واحتمالات الاستجابة الصحيحة لمفردات مختلفة بمعنى آخر. **(صلاح الدين علام**، 1985، ص 124)

ومن جوانب الضعف في نظرية القياس التقليدية ما سبق الإشارة إليه عند الحديث. عن هذه النظرية حول خطأ القياس، إذ قد تم الإشارة إلا أن تباين خطأ القياس يكون متساويا لجميع الأفراد الذين يطبق عليهم الاختبار مما يؤدي في النهاية إلى أن يكون متوسط خطأ القياس صفرا لأن تباين خطأ القياس الإيجابي يتعادل مع تباين خطأ القياس السلبي.

وقد جاءت نظرية السمات الكامنة كإفراز للمشكلات التي سادت في مجال القياس النفسي كأثر لنظرية السمات التقليدية وعلى أمل أن تؤدي هذه النظرية إلى تلافي بعض المشكلات التي يواجهها القياسيون.

من الأعمال الرائدة التي أسهمت إسهاما واضحا في إبراز نظرية السمات وتعتبر أعمال كل من الكامنة مما مكن متخصصو القياس من الاستفادة التطبيقية والنظرية في المجال ، الأساس الذي تقوم عليه السمات الكامنة يتمثل في أن الفرد لديه سمة وأقدره غير واضحة بل هي كامنة ومختفية كأن تقول القدرة الرياضية أو القدرة اللفظية وهذه السمة لا يمكن التعامل أو التعرف عليها مباشرة ولكن التعرف عليها مباشرة من خلال أداء الفرد على الاختبار الذي يفترض أنه يقيس هذه السمة أو القدرة ، ومن أسس هذه النظرية أن أداء الفرد على الاختبار ككل أو أداءه على أي بند من بنوده يمكن تفسيره أو التنبؤ به من خلال السمة أو الخاصية النابعة داخل الفرد وبمعرفتنا لأداء الفرد على الاختبار أو أي من بنوده يمكن تحديد مستوى الفرد في السمة أو الخاصية. (صلاح الدين علام، 1987، ص 18)

- **فروض نظرية السمات الكامنة:** وقد وضع علماء القياس مجموعة من النماذج من أجل تفسير أداء الأفراد على الاختبار النفسي ومن أجل تحقيق مواصفات وخصائص الاختبار والتعرف على معالم الصعوبة والتمييز للمفردات، وتشترك نماذج السمات الكامنة في بعض الفروض وهي كالتالي:

✓ **فرض أحادية السمة:** ويعني هذا الفرض أن بنود الاختبار جميعها ترتبط بسمة أو خاصية تقيسها ولا تقيس البنود والفقرات أكثر من سمة أو خاصية ويمكن التأكد حول هذا الفرض من خلال مصفوفة الارتباطات بين البنود وذلك بتشابه بياناتها، أما البنود التي يتضح مخالفتها لهذا الفرض فيمكن ترتيبها مع بعضها البعض لتشكل في النهاية اختبارا فرعيا داخل الاختبار الكلي ، أما إذا تعددت السمات والخصائص التي يقيسها الاختبار فإنه يتم معالجتها من خلال نماذج السمات متعددة الأبعاد وتجدر الإشارة إلى أن الاختبارات الأحادية البعد أسهل في بنائها وتفسير نتائجها من الاختبارات متعددة الأبعاد.

✓ **مستويات التمييز متساوية:** هذا الفرض يعني أن البنود التي يتكون منها الاختبار تكون متشابهة في قدرتها التمييزية بين الأفراد ، بحيث لا تكون هناك بنود عالية القدرة التمييزية وأخرى منخفضة في قدرتها التمييزية ، وعندما يكون توزيع البنود إلى حد ما متشابه يكون من المناسب لأخصائي القياس الذي يقوم بتطوير الاختبار اختيار نموذج قائم على فرضية تساوي القدرة التمييزية ، ويجب التأكيد على أن هذا الفرض لا يتعارض مع فرض المنحى المميز للمفردة والذي هو عبارة عن نتاج احتمال نجاح الفرد في الإجابة على المفردة وفق القدرة التي يتمتع بها الفرد والتي تقيسها مجموعة من البنود يشتمل عليها الاختبار ، ومن أجل معرفة المنحى المميز للمفردة لا بد من الحصول على الدرجات الخاصة بالبنود وكذا الدرجات الخاصة بقدرة الأفراد الذين يطبق عليهم الاختبار .

✓ **عامل التخمين في الإجابة:** هناك مجموعة من العوامل التي قد تؤدي إلى تخمين المفحوصين عند إجابتهم على بنود الاختبار ومن العوامل صعوبة الاختبار، وضيق الوقت المتاح للإجابة على الاختبار بالإضافة إلى نموذج الإجابة المستخدم في الاختبار ولآثر

الذي من الممكن أن تحدثه هذه العوامل في إجابة الفرد لا بد من التأكد من الدور الذي لعبته هذه العوامل أو أي منها في التأثير على إجابة الفرد، وقد تتضح علامات التخمين بعدة صور فلو وجد أن إجابة الطلاب منخفضي القدرة على البنود الصعبة قريب من الصفر فإن ذلك مؤشر على عدم حدوث تخمين من قبلهم.

- ✓ **عامل السرعة مقابل القوة في الاختيار:** يفترض في الاختبارات التي تقوم على نماذج السمات الكامنة ألا تتأثر في السرعة، بل لا بد من إعطاء وقت كافي للإجابة على جميع الأسئلة، وللتأكد من عدم تأثير المفحوصين بعامل الوقت عند إجابتهم على الاختبار يلزم مقارنة عدد البنود المتروكة دون إجابة بعدد إجابة البنود التي تم الإجابة عليها ولكن إجابة خاطئة فإذا كانت النسبة قريبة من الصفر أو صفر دل ذلك على عدم التأثر بعامل السرعة، كما يمكن التحقق من عدم تأثر المفحوصين بعامل السرعة عندما يجيب كل المفحوصين أو على أقل تقدير 75% منهم من الاختبار.

كما يضيف باحثون آخرون فرضا خامسا ألا وهو فرض الاستقلال المركزي والذي يعني أن استجابات الفرد لبنود الاختبار تكون مستقلة إحصائيا أي الاستجابة على بند من البنود أو تتأثر بالاستجابة على البنود الأخرى.

- **نماذج السمات الكامنة:**

لقد أوجد العلماء والدارسون مجموعة من النماذج التي من شأنها أن تتسم في عمليات القياس سواء في مرحلة بناء وتطوير الاختبارات واختيار البنود المناسبة لذلك أو من أجل تحقيق مواصفات وخصائص الاختبارات لا سيما فيما يتعلق بصعوبة البنود وقدرتها التمييزية، كما أن من أهداف هذه النماذج تقدير مستوى الفرد على متصل القدرة الخفية وقد أورد ألان ويان نماذج السمات الكامنة وأورد الفروض التي تقوم عليها هذه النماذج وهي:

- ✓ الأداء الذي من الممكن أن يقدمه الفرد على الاختبار يمكن أن يتم من خلال ارتكاز الاختبار على سمة كامنة واحدة، كما أن بنود الاختبار لابد وأن تكون متجانسة لقياس السمة الكامنة. (عبد الرحمن بن سليمان الطريري، 1418هـ، ص 98)
- ✓ البنود يفترض فيها تحقق خاصية الاستقلال أي أن الإجابة على بند من البنود لا يؤثر أو يتأثر في الإجابة على البنود الأخرى، وهذا الافتراض عند تحققه يمكن من خلاله التأكد من مواصفات وخصائص كل بند على حدة من حيث الصعوبة والسهولة أومن حيث خاصية التمييز.
- ✓ احتمال إجابة الفرد على بند من بنود الاختبار إجابة صحيحة ذو علاقة بمستوى قدرة الفرد فالسؤال الصعب لكي يجاب عليه إجابة صحيحة يتطلب مستوى عالي من القدرة، والسؤال البسيط قد لا يتطلب ذلك المستوى العالي من القدرة، ومع الأخذ في عين الاعتبار لما سبق عرضه حول مفهوم نماذج السمات الكامنة والفروض التي تقوم عليها النماذج سنقوم بعرض لنماذج السمات الكامنة التي طورها العلماء كأساس رياضي يتم من خلاله تحقيق مواصفات وخصائص الاختبارات النفسية وهذه النماذج على النحو التالي:

- **النموذج التجميعي الطبيعي:** يفترض هذا النموذج أن المنحنى المميز للمفردة ولابد أن يكون منحنى سهلا ويجب أن يزيد المنحنى بزيادة القدرة بالإضافة إلى وجود خط تقاربي أفقي من أجل القيم المتطرفة للقدرة ، وعليه فإن البنود التي يجيب عليها المفحوصين ذو القدرة المتوسطة ويخفق في الإجابة عليها ذو القدرة العالية تكون غير مناسبة لهذا المنحنى وهذا الوضع قد يحدث في الاختبارات من نوع الاختيار من متعدد وبالأخص عندما يكون أحد الخيارات المعروضة جذابا ومغريا للمفحوصين ذوي الكفاءة العالية ولو حدث ووجد أن المنحنى المميز للمفردة لم يتناقض مع زيادة القوة ، ففي هذه الحالة يمكن تعديل ميزان قوة المفردة من أجل إيجاد منحنى طبيعي للمفردة ، ومن أجل الحصول على نموذج مناسب فإن الأساس إيجاد ميزان قوة تمكن معه تحويل المنحنيات المميزة للمفردات إلى منحنى طبيعي.

إن المنحنى المميز للمفردة تؤثر فيه عوامل مستوى القدرة الكامنة لدى الفرد وكذلك صعوبة المفردة، وأخذا بهذه العناصر في الاعتبار يمكن أن تقول إن البنود المختلفة في مستوى صعوبتها حتى وإن كانت في اختبار واحد يمكن ينتج عنها ميزان قوة ومستويات قدرة متفاوتة حسب تفاوت البنود في صعوبتها.

- **نموذج راش :** ويعتبر نموذج راش أبسط نماذج السمات الكامنة وأكثرها استخداماً في بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية وتطويرها، والفكرة الأساسية التي يقوم عليها هذا النموذج هي أن كل فقرة تحمل شحنة انفعالية تساهم مع الفقرات الأخرى في المقياس في تكوين شحنة انفعالية إجمالية تعبر عن اتجاه الفرد بما يتفق مع تقديره لتلك الفقرة حسب عدد فئات التدريج المستخدم في المقياس، ويقوم النموذج بتقدير هذه الشحنة لكل فقرة حسب الدالة الرياضية الاحتمالية التي يعتمدها النموذج، ثم التحقق من شروط ملائمة الفقرات للنموذج.

وأجريت العديد من البحوث حول فعالية النظرية التقليدية في اختيار فقرات الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية بشكل عام، ومقياس مداخل الدراسة بشكل خاص.

واستخدمت هذه الدراسات معاملات الارتباط لتحقيق الاتساق الداخلي بين الفقرات والدرجة الكلية، وكذلك معامل ألفا، والتجزئة النصفية للتأكد من الثبات، والتحليل العاملي لبحث الصدق العاملي، وأظهرت النتائج تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي والثبات والصدق العاملي بالرغم من اختلاف القيم في هذه الدراسات. (أحمد عودة، 1992، ص 153)

.

خلاصة الفصل:

في ختام هذا الفصل، تم التطرق إلى الإطار العام للدراسة من خلال عرض إشكالية البحث التي تنطلق من التساؤل الجوهري حول العلاقة بين العنف المدرسي والتحصيل الدراسي، كما تم طرح الفرضيات التي تسعى الدراسة إلى التحقق منها ميدانيًا. بالإضافة إلى ذلك، تم تحديد الأهداف العلمية والعملية التي تروم هذه الدراسة تحقيقها، مع تسليط الضوء على الأهمية النظرية والتطبيقية للموضوع في السياق التربوي والاجتماعي المعاصر.

وقد تم أيضًا توضيح الدوافع الذاتية والموضوعية التي أسهمت في اختيار هذا الموضوع، فضلًا عن التعريف الإجرائي الدقيق لمتغيرات الدراسة، بما يضمن وضوح المفاهيم واعتمادها في التحليل. واستُعرضت أهم الدراسات السابقة التي عالجت موضوع العنف المدرسي والتحصيل الدراسي، قصد إبراز أوجه الاتفاق والاختلاف بينها وبين الدراسة الحالية. وفي الأخير، تم عرض المقاربة السوسيولوجية التي تشكل الإطار النظري والمنهجي لتحليل الظاهرة، بما يسمح بفهم أعمق للعوامل الاجتماعية المؤثرة في العلاقة بين العنف والتحصيل.

يمثل هذا الفصل الأساس النظري الذي تنبني عليه الدراسة، وسيليه فصل منهجي يتناول الجوانب الإجرائية الميدانية التي من خلالها سيتم اختبار الفرضيات وتفسير النتائج في ضوء المعطيات الواقعية.

الفصل الثاني:

العنف المدرسي

تمهيد

لقد شهدت الآونة الأخيرة تناميا في ظاهرة العنف المدرسي وزاد تفشيها وتنوعت أساليبها، ونظرا لانتشارها المرعب والذي وصل إلى حد القتل، وجب على المختصين توسيع دائرة الأبحاث المتعلقة بها سعيا منهم للوقوف على العوامل الأساسية والثانوية التي تعد مسؤولة بشكل أو بآخر على استفحال هذا الداء في المجتمع المدرسي، وذلك ليتسنى للمختصين وللهيئات المعنية إيجاد الطرق الوقائية لها، والاستراتيجيات العلاجية، للحد منها أو التخفيف من حدة انتشارها.

إن العنف المدرسي يعد خرق للنظام الداخلي للمؤسسات التربوية وتعدي على القوانين التي تحكمها، إذ يأخذ أشكالا مختلفة كالعصيان والضرب وإثارة الفوضى وإشهار الأسلحة البيضاء....وغيرها، حيث تهيئ مختلف أنماط العنف المدرسي الأرضية الملائمة لبروز جملة من السلوكات المرضية التي تمس جوانب عدة في حياة التلميذ منها الجانب المعرفي كضعف التحصيل العلمي والتسرب المدرسي وأيضا تمس الجانب النفسي كالخوف والاكتئاب والانطواء والانفعال الشديد بالإضافة إلى الجانب الاجتماعي كالعزلة والعدوانية والتمرد... وغيرها من الانعكاسات الخطيرة على المتمدرسين وعلى المحيط والأسري والاجتماعي بأكمله.

1) مفهوم العوامل الاجتماعية للعنف:

أ- مفهوم العوامل الاجتماعية:

عرف الباحث عدنان الدوري العوامل الاجتماعية بأنها: "هي المجموعة التي يرتبط بعضها ببعض والتي تنظم في نسق معين، حيث تؤدي في مجموعها إلى إحداث نتيجة (الدوري، عدنان، 1984، ص 60). إن هذا التعريف يشير إلى أن العوامل الاجتماعية هي تنشأ العلاقات التي بين شخص وبين فئات اجتماعية من الناس يحتك كالأسرة وجماعة الرفاق والمدرسة والمجتمع، فينتج عن هذه العلاقات ظاهرة اجتماعية ما.

ب- مفهوم العوامل الاجتماعية المؤدية للعنف:

يعرف محمد عاطف غيث العوامل الاجتماعية المؤدية للعنف في قاموس علم الاجتماع: "هي دور التنشئة الأسرية في العنف ودور الرفقة والزملاء في العنف داخل المدرسة وخارجها ودور المستوى الاقتصادي للأسرة في العنف ودور الوضع الاجتماعي ودور المستوى التعليمي للأسرة في العنف" (محمد عاطف غيث، 2006، ص 180)

2) أنواع العنف:

تنطوي أنواع العنف على مجموعة من السلوكات والتصرفات، والتي يمكن تصنيفها وفقا لطبيعة الضرر الذي تخلفه، وتنطبق الأنواع الخاصة بالعنف عامة على أنواع العنف المدرسي مع اختلاف فقط في الأطراف المتسببة فيه، ويمكن بذلك تصنيف العنف بكل أنواعه إلى ما يلي:

أ- العنف الجسدي:

ويتمثل في السلوكات العدوانية العنيفة التي تسيء للجسد وذلك باستخدام القوة الجسدية عمدا حيال الآخرين، بغرض إلحاق الضرر بهم، وهي وسيلة عقاب غير شرعية ينجم عنها ألم وآثارا جسدية ونفسية كالضرب باليد أو الحرق أو استخدام أسلحة بيضاء.

ب- العنف النفسي:

يهدف العنف النفسي إلى التعدي على الأشخاص معنويا كالإهمال أو الحرمان من الحقوق، والعزل وممارسة الضغوط والترعيب والتهديد وغيرها من الأساليب التي اتفق الباحثون على أنها

من أخطر أنواع العنف على الإطلاق بسبب النتائج الحتمية لها، حيث يفقد الأفراد توازنهم النفسي ويشعرون بأنهم أقل كفاءة عن غيرهم، فهو يمس ماهو أخطر من الآثار الجسدية، لأن آثاره نفسية تؤثر على شخصية الإنسان في كل مراحله العمرية كما تمس كرامته وهيبته في المحيط الذي يعيش فيه.

ج- العنف الرمزي:

يقصد بالعنف الرمزي، خلق جو من التوتر من خلال إثارة القلق النفسي أو إثارة الرعب، وهو يعد نوعا من السلطة على الأفكار والأحاسيس الأمر الذي يؤدي إلى كبح المبادرات الذهنية والاختيارات الشخصية، كما "يدل العنف الرمزي على قمع العقول والنفوس لا على قمع الأجساد، إنه عنف إيديولوجي يقوم مثلا على قمع فئة الأفكار فئة أخرى تتحكم فيها الفئة الأولى، والعنف الرمزي صامت يتوجه إلى تحطيم المعنويات وقمع الرغبات وضبط الحاجات". (سموك على، 2006، ص 45)

د- العنف الجنسي:

ويتمثل في إرغام الفرد على ممارسة الجنس وبطرق مختلفة تحت ضغط العنف أو التهديد، فيشعر هذا الفرد بالاحتقار والحط من كرامته، وينعكس ذلك على الصحة النفسية له، وعلى توافقه النفسي والاجتماعي، لينفس عن هذه الأحاسيس بسلوكات عدوانية حيال نفسه وحيال الآخرين.

3) نماذج التعبير عن العنف المدرسي:

تتعدد النماذج التي يتم من خلالها التعبير عن العنف المدرسي وذلك بحسب المتورطين، فقد يحدث عنف من التلاميذ ضد الأساتذة الذين يدرسونهم وهذا يعكس تدهورا أخلاقيا كبيرا، فبالرغم من أن المدرسة هي التي تلقن المبادئ والقيم والمثل العليا الأخلاقية والشرعية إلا أنها تصبح في هذه الحالة مصدرا للعنف بشتى أنواعه.

ومن بين أشكال العنف المدرسي نذكر:

أ- عنف ضد ممتلكات المدرسة:

وهو عنف موجه بوضوح نحو المدرسة، فيتم تخريب ممتلكاتها من كتابة على الجدران وسرقة تجهيزاتها أو تكسيرها.

ب- عنف يمارسه الأستاذ ضد التلميذ:

باعتبار المدرسة تحول دون ممارسة التلميذ لحريته، فهو يرى في علاقته بمعلمه علاقة تسلطية، فالتلميذ يمتثل ويخضع ويطيع أوامر الأستاذ مما يثير تعارض شديد بينهما، خاصة في غياب ثقافة الحوار الإيجابية، فتعزز النظرة الانفعالية لدى التلميذ، وكذلك السيطرة وسوء المعاملة من قبل الأستاذ في بعض الحالات تولد ليس فقط عنفا لفظيا ولكن قد يتعدى إلى عنف جسدي. "إن كبت تطور الفردية الذي يترسخ في مرحلة المراهقة والذي يبدأ مبكرا مع الطفل، إذ يجب يبقى الهدف هو تدعيم استقلال التلميذ الباطني والحفاظ على فرديته ونموه وتكامله وأن التلميذ سيلجأ إلى التنفيس عن المشاعر العنيفة وقلبه سيكون التلميذ العنيف أكثر تهيؤا للعنف لمجرد إحساسه بأي استفزاز داخلي". (عمار محمود إسماعيل، 1998، ص299)

ج- عنف بين التلاميذ أنفسهم:

ويشمل عنف التلاميذ فيما بينهم، الاشتباكات والضرب والجرح وقد تصل إلى إشهار الأسلحة البيضاء أو التهديد بها وكذا السرقة وتخريب الأدوات بالإضافة إلى السب والشتم.

د- عنف يقوم به التلميذ ضد الأستاذ:

تعددت حالات اعتداء التلاميذ على أساتذتهم، خاصة عند ضرب الأستاذ أو شتمه لأحد التلاميذ، فتكون ردة فعله مماثلة، كأن يقوم بتهديده بالضرب خارج جدران المدرسة.

هـ- عنف بين الأساتذة:

ومن بين أمثلة العنف بين الأساتذة، هو ارتفاع أصواتهم أثناء المناقشات أو في مجالس الأقسام لتصل في بعض الحالات إلى ممارسة العنف اللفظي أو الجسدي.

و- العنف بين التلاميذ والإداريين:

يعد هذا النموذج من العنف أقل الحالات حدوثا نظرا لقلة احتكاك التلاميذ بالإداريين، إذ يتم تدخل الإدارة في حالة العنف بين المدرس والتلاميذ أو بين التلاميذ أنفسهم.

4) العوامل المؤدية للعنف المدرسي:

إن الوقوف على العوامل والأسباب التي تقف وراء تفشي ظاهرة العنف، الطريق نحو طرق وأساليب الوقاية ويكشف لنا عن استراتيجيات العلاج والحد من انتشار الظاهرة. ولقد تعددت العوامل التي تؤدي للعنف المدرسي بمختلف أشكاله، ومن أهم ما اتفق عليه الباحثون في مختلف التخصصات أثناء معالجتهم لهذه الظاهرة كل من زاويته وتخصصه، ما يلي:

أ- عوامل أسلوب التنشئة الاجتماعية:

❖ **عامل الأسرة:**

تعد الأسرة المحيط الأول الذي يولد وينشأ فيه الطفل، فهي بذلك تكسبه اتجاهات وأنماطا للتفكير في أولى مراحل حياته، فتشكل حجر الأساس في تكوين شخصيته، في مرحلة هي بالغة الأثر في باقي مراحله العمرية.

فبدلا من أن تكون الأسرة وسيلة لتثقيف أبنائها ثقافة السلم ونبذ العنف، إلا أنه بسبب إهمالها لهذا الجانب، أصبحت سببا مباشرا في حالات كثيرة لانتشار ظاهرة العنف المدرسي، "وقد أرجح بعض المفكرين في أمريكا العنف المدرسي إلى الأسرة، وخاصة بعد أن فقدت الأسرة الحديثة قوتها وسلطتها وإشرافها على أبنائها في ضوء انشغال الأب والأم بكسب الرزق لأبنائهم". (عبد الرحمان العيسوي، 2007، ص36)

كما تعد المشاكل الزوجية من أهم عوامل بث الخوف وعدم الاستقرار وضعف الشخصية والانفعالات العصبية لدى الطفل، إلى جانب الحرمان العاطفي والمادي الذي هو من أسباب خلق الطفل للمشاكل مع أقرانه.

ومن جانب آخر للمحيط الأسري، فإن تدني المستوى المعيشي للأسرة يحول دون توفير احتياجات الطفل، مما يفقده الحيوية والتفاؤل بالمقارنة بأقرانهم ممن يعيشون في مستوى مادي ميسر.

❖ **عامل البيئة المدرسية:**

لعل الخلل الحاصل في الأدوار الوظيفية للمدرسة يعد عاملا مهما وراء ظهور المشكلات السلوكية لدى الطفل، وقد يرجع ذلك إلى الازدحام داخل الفصول مما يؤدي إلى التشاجر والمشاحنات بين الطلاب بالإضافة إلى أساليب الضبط داخل المدرسة. (عصام توفيق قمر، 2008، ص31)

كما يعد التوجه نحو العنف المدرسي من المسؤوليات الملقاة على عاتق المدرسة، سواء من ناحية ظهور المشكلة أو من ناحية وضع الخطط اللازمة للتصدي لها والحد من انتشارها، فقد تحدث علاقات متوترة في المدرسة طوال الوقت ينجم عنها سلوكات عنيفة، إذ يمكن تصنيف هذه المسؤوليات إلى ثلاث مواضيع أساسية وهي كما يلي:

- **أولا: التغيرات المفاجئة داخل المدرسة:** وهي التغيرات التي تمس القوانين الداخلية لها، كاستبدال أستاذ بآخر أو إحلال طرق تربوية جديدة محل القديمة، مما يشعر التلميذ ببعض الإحباط ويحاول ترجمته في شكل سلوكات عنيفة.
- **ثانيا: إحباط الأستاذ للتلاميذ:** ويقصد بذلك الواجبات التى تفوق قدرات التلميذ الذهنية، ومقارنة الأستاذ للتلاميذ ذوي التحصيل العالي بأولئك الضعفاء مع استخدامه لعبارات الاستهتار، وعدم السماح لهم بالتبرير والتعبير عن مشاعرهم المكبوتة، ودون مراعاتهم منه لمسألة الفروق الفردية، فيعبر التلميذ عن إحساسه بالإحباط بسلوكات عنيفة ضد أقرانه أو ضد الأستاذ أو ضد التجهيزات المدرسية، تعبيرا عن رفضه للوضع الراهن.
- **ثالثا: الجو التربوي:** إن عدم وضوح القوانين التربوية قد ينجم عنه نشوب خلافات، وكذلك انتهاج أساليب تربوية غير ملائمة أو اتباع مقررات قديمة لا تتماشى ومطالب العصر أو قلة البرامج الترفيهية، هذا كله من شأنه جعل التلميذ يشعر بالإحباط ومن ثم تتكون لديه مشاكل سلوكية أبرزها السلوك العدواني.

❖ **عامل تأثير جماعة الرفاق:**

ينساق التلميذ نحو ما تمليه عليه جماعة رفاقه، وذلك عن طريق تقليدها ليتصرف أحيانا بسلوكات معادية لتقاليد وقيم المجتمع، حيث أن اختياره لهؤلاء كان بصفة تلقائية، ثم تربطه بهم مشاعر

مشتركة، وتشكل بعد فترة ما يشبه العصابات حيث يعتادون على الهروب والتغيب وأعمال الشغب والفوضى والتخريب.

ب- وسائل الإعلام:

لقد غدت وسائل الإعلام في هذا العصر الوسيلة الأكثر نجاحا للغزو الفكري والثقافي، إذ يعتمد تأثيرها على طبيعة المعلومات التي تقدمها وأسلوب تقديمها، فقد تكون هذه المعلومات إيجابية تدفع بالأفراد والمجتمع إلى الرقي والازدهار، وقد تكون سلبية تغير من هوية الأفراد ومعتقداتهم وتكسبهم سلوكيات منحرفة وتجرفهم نحو أفكار مغلوطة. ولذلك يؤكد الكثير من الباحثين على العلاقة بين وسائل الإعلام والسلوك العنيف، وذلك من خلال عرضها للصور الإجرامية عرضا مغريا ومشوقا يسلط الأضواء على بعض أنواع الجرائم ويغري بارتكابها، ويقدم الطابع البطولي عند مقاومة السلطات والأجهزة الأمنية، مما يزين واقع المجرمين من خلال عناصر المال والقوة السلطات وما يتمتعون به من نفوذ وسلطة، تجعل بعض المشاهدين يتطلعون إلى محاكاتهم وتقليدهم" (محمود سعيد الخولى، 2008، ص 31)

ج- عامل الأسباب نفسية:

قد يكون الإحساس بالنقص لدى التلميذ سببا رئيسيا في عدوانيته، فمعاناته من تشوه في خلقته أو عيب في تكوينه الجسدي أو النفسي، يجعله يشك في كل من حوله أنهم يوجهون له الإهانات بسبب العاهة، كذلك عنصر جلب الشهرة الذي يرغب فيه بعض المراهقين، إذ يجدون في ممارسة العنف خاصة ضد أقرانهم أنها تجلب لهم المباهاة ويصفونهم بالشجاعة. "إن العوامل النفسية تؤثر بشكل كبير على سلوك الفرد، فإذا كانت تنشئة الفرد سوية فإنه يكون شخصا قيما لا يعارض قيم المجتمع الذي يعيش فيه، وإذا كانت غير ذلك شابتها توترات تجعله ينتقم من المجتمع الذي تسبب في عرقلة طموحه، وعلى هذا الأساس تكون التربية عاملا أساسيا في تكوين الشخصية " (بن دريدي فوزي أحمد، 2008، ص 134).

د- المخدرات والخمور

الكثير من الباحثين ربطوا بين تعاطي المخدرات وشرب الخمور وبين أنواع الجرائم، حيث يزداد احتمال انغماس المتعاطين للمخدرات والكحول في جرائم العنف بشكل خاص بالمقارنة بغير المدمنين، "وقد أثبتت الإحصائيات المختلفة أن الخمر يلعب دورا هاما في نشأة العنف، وأن نصف جرائم العنف مصحوبة بشرب الخمر، حيث أن الفرد يفقد القدرة على التحكم في ذاته، فالخمر والعنف من الوسائل المعروفة التي يلجأ إليها الفرد لحل صراعاته النفسية، لأنهما يساعدان على تفريغ التوتر الذي لم يجد طريقة أخرى للتعبير عن شدته، كذلك وجد أن الأقراص المنبهة للجهاز العصبي مثل الأميفتامين تستخدم في فقد الشهية، تؤدي إلى سلوك عدواني. (محمود سعيد الخولى، 2008، ص ص40-41)

5) الآثار الناجمة عن ظاهرة العنف المدرسي:

تتيح التربية الملائمة للتلميذ جوا مناسبا لنموه واكتمال بناء شخصيته على أسس سليمة، على خلاف تربيته وتعليمه بصفة عشوائية وفي جو مشحون بالعدائية أو تعرضه للاعتداء والعنف، فإن ذلك له آثار سلبية كثيرة تنعكس على مختلف جوانب حياته الجانب الاجتماعي، السلوكي والانفعالي، وفيما يلي توضيح موجز عن أهم تأثيرات الظاهرة محور الدراسة على التلميذ من عدة مجالات وهي كالتالي:

أ- المجال السلوكي:

تظهر لدى التلميذ عدة مشكلات سلوكية كنتيجة حتمية لتأثير العنف على نفسيته، فهو يؤثر على شخصيته، فيكتسب شخصية غير سوية تتسم باللامبالاة وسرعة التوتر وقلة التركيز، وقد تصل إلى الانحراف الشديد فيلجأ لتناول المخدرات أو المشروبات الكحولية. كما تتجلى أيضا مظاهر العنف في سلوكات أخرى كعدم الانضباط والخوف المرضي والسرقة وتحطيم الممتلكات المدرسية، والسب والشتم وغيرها من السلوكات غير السوية التي يعاني منها التلميذ المعنف.

ب- المجال التعليمي:

إن مظاهر العنف المدرسي لها آثارا سلبية ليس على الجانب السلوكي فحسب، ولكن تؤثر بشكل كبير على الجانب التعليمي للتلميذ، حيث يلاحظ عليه التأخر والغيابات المتكررة وعدم المشاركة في النشاطات فيتسبب ذلك في تدني تحصيله الدراسي وقد تصل في بعض الحالات إلى الرسوب أو التسرب المدرسي، لأن الظروف المحيطة به تحول دون التكيف مع الدراسة والبيئة المدرسية.

ج- المجال الاجتماعي:

تظهر آثار العنف المدرسي أيضا على الجانب الاجتماعي للطفل المعنف، فتجعله يعاني من الانطواء والعزلة، وكذا ضعف المشاعر، وقطع العلاقات الأصدقاء المشاركة في الأنشطة الاجتماعية حيث يؤكد المختصين في علم الاجتماع التربية وعلم النفس على أن الفرد العنيف تكون شخصيته متوترة وتعاني من عدم القدرة على التكيف السوي مع الآخرين وتطغى عليها الاضطرابات والانعزالية على الناس". (أحمد مجدي عبد الله، 2003، ص140)

د- المجال الانفعالي:

يفقد التلميذ شعوره بالأمان والاستقرار ويصبح ضعيف الثقة بالنفس، ويعاني من الخوف المرضي والاكتئاب والقلق الزائد، مما يقلل من درجة تكيفه مع المحيط المدرسي لتظهر بعد ذلك الآثار في المجال التعليمي – كما سبق وأن أشرنا.

– في تحصيله العلمي، وفي انضباطه.

إن العنف يترك آثارا ليست بالهيئة على نفسية التلميذ، فيلجأ إلى الحيل بغير شعور كالتمارض وخلق المشاكل والمشادات الكلامية أو الجسدية، وغالبا ما يختلق الأعذار هروبا من المدرسة لارتباطها بأخبار سيئة في ذهنه.

6) الاستراتيجية العلاجية والوقائية المتبعة للحد من انتشار ظاهرة العنف المدرسي:

أ- علاج ظاهرة العنف المدرسي:

من أجل كبح تنامي ظاهرة العنف المدرسي، فإن الأمر يستدعي وضع عقوبات صارمة تناسب السلوك العدواني الممارس في المدرسة، بحيث تحال السلوكات العدوانية البسيطة إلى المدير،

بينما يحال أصحاب السلوكات العدوانية الأكثر خطورة إلى المجلس التأديبي، في حين تخضع الأفعال الجسيمة كالعنف الجسدي والجنسي وحمل السلاح وبيع المخدرات إلى طائلة القانون المدني.

ب- سبل الوقاية من ظاهرة العنف المدرسي:

تقع مسؤولية الوقاية من ظاهرة العنف المدرسي داخل البيئة المدرسية على عاتق الوزارة الوصية، وذلك من خلال الحرص على النواحي التالية: (محمود سعيد الخولى، 2008، ص184)

❖ **الناحية الإنسانية والاجتماعية:**

وذلك بتوضيح حقوق التلاميذ وواجباهم، وعلى الأساتذة التكفل بمساعدتهم في كل مشكلة يواجهونها، وهذا لا يتحقق إلا باختيار أساتذة أكفاء بناء على أسس موضوعية ومدروسة.

❖ **الناحية الإدارية:**

اختيار الإداريين تتوفر فيهم الكفاية العلمية والإدارية والخلقية معا، وإقامة دورات تدريبية لهم وبصفة مستمرة.

❖ **من الناحية التربوية:**

تدريب وتنشئة التلاميذ على التعبير الشفوي والكتابي بلغة جلية، يتمكن من خلاله عرض أفكاره والكشف عن مكبوتاته ومشكلاته وعن الغموض أو سوء الفهم الذي يجول بخاطره، ومن ناحية أخرى تشجيع النجباء ومساعدة الضعفاء.

إن الوقاية من ظاهرة العنف المدرسي التي تنسب لوزارة الوصية والهيئات المعنية، لا تتعلق فقط بالعوامل المرتبطة بمحيط البيئة المدرسة، ولكن سبل الوقاية منها يجب أن تمس كل العوامل الخارجية الأخرى المؤدية للظاهرة، بدأ بالأسرة والعمل على إيجاد الحلول للمشكلات الأسرية من أجل تنشئة اجتماعية سليمة للطفل، وأيضا التربية الإعلامية للوقاية من مخاطر وسائل الإعلام وكذا الاهتمام بالجانب النفسي للطفل المريض أو المصاب بعاهة جسدية أو نفسية، مع مراعاة تأثير جماعات الرفاق عليه من خلال المراقبة الأبوية وتقديم النصائح والتوجيهات التي تدخل في إطار التربية المتكاملة للطفل في أسرته ومدرسته، في حين تعد المسببات المباشرة للعنف، كتعاطي

المخدرات والكحول بمثابة تحصيل حاصل لنفس العوامل المؤدية للعنف المدرسي والوقاية منها هي ذاتها الوقاية من هذه العوامل إلا أن الخوض في أساليب العلاج أو الوقاية المتعلقة بهذه العوامل والمسببات موضوع على درجة كبيرة من التوسع والتشعب ولا يسعنا هنا المجال لمعالجتها جميعها والإلمام بكل جوانبها .

إن سبل الوقاية والعلاج تتطلب تضافر الجهود من كل الجهات المعنية ذات التأثير على العوامل والمسببات المباشرة التي تؤدي إلى حدوث العنف المدرسي، واختيار كل الوسائل الفعالة والحلول الناجعة وذلك بناء على دراسات علمية وأبحاث ميدانية التي من شأنها الحد من انتشار الظاهرة قبل استفحالها في المجتمع المدرسي بشكل أخطر.

إن المناخ السائد في البيئة المدرسية هو المسؤول المباشر على سلوك التلاميذ داخلها، وله الدور الحاسم في تحقيق الصحة النفسية لهم أو العكس، إذ أن دورها يأتي بعد دور الأسرة التي تعد البيئة الأولى التى ينشأ الطفل فيها ويكتسب قيمها.

لذا فإن التلميذ إذا وجد في البيئة المدرسية ما يساعده على الشعور بالأمن والتقدير ودوافع الإنجاز، فإنه يكون متوافقا معها، أما إذا صادف بيئة مدرسية مليئة بالتهديد وبالأجواء المضطربة من احتقار أو تهميش فإن ذلك يحدث لديه مشكلات نفسية واجتماعية تقف عائقا في طريق تفوقه الدراسي وتدفعه لمعاملة كل المحيطين به من زملاء ومعلمين وإداريين بمعاملة مماثلة، يغلب عليها السلوك العدواني.

خلاصة الفصل:

تناول هذا الفصل الإطار المفاهيمي والسوسيولوجي لظاهرة العنف المدرسي، حيث تم أولًا توضيح مفهوم العوامل الاجتماعية التي تسهم في تشكل هذه الظاهرة، بما في ذلك تأثير البيئة الأسرية، والمحيط المدرسي، والمجتمع المحلي، ووسائل الإعلام، كما تم التطرق إلى أنواع العنف التي قد تكون جسدية، لفظية، نفسية أو رمزية، وكلها تمثل أنماطًا مختلفة تؤثر على مناخ المؤسسة التربوية.

علاوة على ذلك عرض الفصل نماذج التعبير عن العنف المدرسي، سواء كانت مباشرة أو غير مباشرة، ظاهرة أو خفية، مع إبراز الفروقات بين العنف الممارس من طرف التلاميذ، والأساتذة، وحتى الإدارة، كما تم تحليل العوامل المؤدية إلى العنف داخل الوسط المدرسي، التي تتراوح بين الفردية (كالعوامل النفسية) والبنيوية (كالضغط المدرسي وضعف التواصل التربوي). أما في ما يخص الآثار المترتبة عن العنف المدرسي، فقد تم التأكيد على انعكاساته السلبية على التحصيل الدراسي، والصحة النفسية، والعلاقات الاجتماعية للتلاميذ، وفي الأخير تم استعراض الاستراتيجيات العلاجية والوقائية المعتمدة للتقليل من انتشار العنف في الوسط المدرسي، من خلال مقاربات بيداغوجية، نفسية، وأمنية، تشترك فيها مختلف الأطراف المعنية بالشأن التربوي.

الفصل الثالث:

التحصيل الدراسي

تمهيد

يهتم المختصون في ميدان التربية وعلم النفس بالتحصيل الدراسي لما له من أهمية كبيرة في حياة الطالب الدراسية، فهو ناتج عما يحدث في المؤسسة التعليمية من عمليات تعلم متنوعة ومتعددة لمهارات ومعارف وعلوم مختلفة تدل على نشاطه العقلي، فالتحصيل يعني أن يحقق الفرد لنفسه في جميع مراحل حياته المتسلسلة منذ الطفولة وحتى المراحل المتقدمة من عمره أعلى مستوى من العلم أو المعرفة، فهو من خلاله يستطيع الانتقال من المرحلة الحاضرة إلى المرحلة التي تليها والاستمرار في الحصول على العلم والمعرفة.

لم يعد ينظر إلى العملية التعليمية كخدمة فقط بل أصبحت " ميدانا للاستثمار لا يختلف عن ميادين الاستثمار الأخرى في أنشطة الاقتصاد وميادينه، لذا فإن حجم الإنفاق على التربية أو الاستثمار فيها يقدم المؤشرات الواضحة لطموح الدولة نحو ترقية المجتمع اجتماعيا وتطويرها اقتصاديا، لأن التحصيل الدراسي من أهم جوانب النشاط العقلي، وينظر إليه على أنه عملية عقلية، ومحكا أساسيا للحكم على ما يمكن أن يحصله التلميذ في المستقبل، حيث نجد المدارس تهتم كثيرا بدرجات التلاميذ وهي أول ما يلفت النظر عند التقويم.

1) أهمية التحصيل الدراسي في العملية التعليمية:

للتحصيل الدراسي أهمية كبيرة في العملية التعليمية التربوية، إذ أنه يعد من أهم مخرجات التعليم التي يسعى إليها الدارسون. ويعتبر التحصيل الدراسي من المجالات الهامة التي حظيت 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 ذالك، فالمدرسة أو الجامعة هي المسؤولة الأولى عن إحداث التماسك الاجتماعي بين أبناء الشعب ودفع عملية التقدم للإمام وهي المسؤولة عن غرس القيم الايجابية وعن تربية الشعوب بالمسؤولية لدى الأفراد.

والتحصيل الدراسي يشبع حاجة من الحاجات النفسية التي يسعى إليها الدارسون، وفي حالة عدم إشباع هذه الحاجة فإنها تؤدي إلى شعور الطالب بالإحباط الذي ينتج عنه استجابات عدوانية من قبل التلميذ قد تؤدي إلى اضطراب النظام المدرسي. وتمكن أهمية التحصيل الدراسي في العملية التعليمية في كونه يعالج كمعيار لقياس مدى كفاءة العملية التعليمية في تنمية مختلف المواهب والقدرات المتوفرة في المجتمع مما يمهد لاستغلال هذه القدرات.

وتكمن أهمية التحصيل الدراسي وأهمية التنبؤ به من أهم المشكلات التي يوليها العاملون في ميدان التربية والتعليم وعلم النفس اهتماما كبيرا، كما يهتم بها الآباء والأمهات على اعتبار إننا في مجتمع يعطي قدرا كبيرا، كما يهتم بها الآباء والأمهات على اعتبار إننا في مجتمع يعطي قدرا كبيرا من الاهتمام بالتحصيل الدراسي والنجاح فيه، لذلك نجد الأسرة والمؤسسات التعليمية يعملون سويا للوصول بعملية التحصيل الدراسي إلى أقصى حد ممكن حتى يتمكن كل طالب من اجتياز مراحل التعليم المختلفة.

كما تسهم معرفة المستوى التحصيل في توجيه العملية التربوية وصنع قراراتها المتنوعة، التربوية والنفسية والاجتماعية مما يمكن المعلم والأسرة والإدارة التعليمية من تحقيق مستوى دراسي أعلى لطلابها، ومن الاستجابة لحاجات التلاميذ التربوية والنفسية بها يتوافق مع قدراتهم وخصائصهم الشخصية والاجتماعية.

ويعد التحصيل الدراسي من الحاجات الشخصية التي يسهم النجاح والتفوق فيه في زيادة تقبل الفرد لذاته وبالتالي في إحداث التوافق النفسي له، ويرتبط بالتعليم الذي يشمل على كافة التغيرات التي تحدث في الأداء وتضم الجوانب التحصيلية المختلفة التي يصل إليها الفرد تحت ظروف الممارسة والتدريب.

ويعد التحصيل الدراسي من الإجراءات الوقائية لعدم الوقوع في المشكلات الأمنية والتخريبية التي تعاني منها كثير من نتيجة انحطاط المستوى الدراسي وقلة التحصيل وتسرب كثير من الطلاب من الدراسة، مما نتج عنه كثير من التفجيرات والعمليات الإرهابية التي أودت بحياة كثير من الشرفاء الأبرياء. (علي عبد الله حميد، 2010، ص ص 93-95)

2) أنواع التحصيل الدراسي

نستطيع أن نحدد نوعين من التحصيل الدراسي:

أ- التحصيل الدراسي الجيد:

ويتمثل في ذلك السلوك الذي يعبر عنه، بتجاوز الفرد في أداءه المستوى المتوقع منه في ضوء قدراته واستعداداته الخاصة، بمعنى أن الفرد المفرط تحصيلا يستطيع أن يحقق مستويات تحصيلية مدرسية تتجاوز متوسطات أقرانه ووزملائه في العمر العقلي والعمر الزمني بحيث يكون هذا التجاوز بشكل مثير وغير متوقع، ويمكن تفسيره من خلال بعض المتغيرات المتمثلة في المثابرة ارتفاع دافع الإنجاز لديه استقراره الانفعالي، وضوح أهدافه ودرجة المنافسة وكذا المنافسة.

ب- التحصيل الدراسي الضعيف:

وهو سلوك يعبر عن عدم التوفق في الأداء عند المتعلمين، بين ما هو متوقع وما هو منجز من طرف المتمدرس من خلال تحصيله الدراسي، فالتلميذ الذي يتأخر تحصيله الدراسي بشكل واضح بالرغم من إمكانياته العقلية الذي تأهله أن يكون خير من ذلك، فتأخره دراسيا هذا لا يرجع فقط إلى قدراته واستعداداته وإنما يرجع إلى عوامل أخرى.

ويمكن أن نربط مفهوم التحصيل الدراسي الضعيف بثلاث مفاهيم أساسية وهي:

❖ **التأخر الدراسي:**

إن الفرد الذي يعاني من تأخر دراسي في غالب الأحيان لا يتمكن من رفع مستواه ومواصلة دراسته، فيضطر إلى ترك مقاعد الدراسة.

❖ **التخلف الدراسي:**

ويعني عدم قدرة التلميذ على استيعاب البرامج الدراسية، فقد يكرر التلميذ المتخلف عدة سنوات في صف واحد وفي الكثير الأحيان يطرد من المدرسة.

❖ **الفشل الدراسي:**

وقد ينتج الفشل الدراسي من التأخر الدراسي وفي معظم الأحيان ينتج الفشل الدراسي من صدمة نفسية أو عجز أثناء الامتحان أو مرض مفاجئ.

ويمكن أن نقول أن التحصيل الدراسي السيئ ما هو إلا حصيلة جملة من المعيقات الموضوعية والذاتية والمتمثلة في الجانب العقلي الذي يرتبط بالذكاء والقدرة على الاستيعاب والانتباه والتركيز، إضافة إلى العوامل النفسية والانفعالية وكذا الاجتماعية التي تؤكد المحيط الأسري في ثبات أو تقهقر المستوى التحصيل للمتمدرس وكذا توازن واستثمار دوافع بصورة ايجابية بهدف على دور التحصيل والنجاح. (صالحي سعيدة، 2013، ص ص 112-113)

3) مبادئ وشروط التحصيل الدراسي

للتعليم أصول وقوانين توصل إليها علماء النفس والتربية تجعل من التعليم إفادة لصاحبه ومن هذه الشروط والمبادئ التي تساعد في عملية التعليم نذكر منها:

أ- قانون التكرار:

معناه أن التلميذ لكي يتعلم شيء ما أو خبرة معينة عليه أن يقوم بتكراره حتى يصبح ثابتا وراسخا في ذهنه، وهذا لا يعني أن التكرار آليا ليس له معنى، وإنما يكون موجها يؤدي إلى التعليم الجيد والقائم على الفهم والتركيز والانتباه.

ب- توزيع التمرين:

ويقصد بذلك أن تتم عملية التعليم على فترات زمنية يتخللها فترة من الراحة، فالقصيدة التي يستلزم حفظها عشر ساعات متواصلة يكون تعلمها وحفظها أسهل وأكثر ثبات إذا قسمنا العشر ساعات على خمسة أيام بدلا من حفظها في جلسة واحدة.

ج- الطريقة الكلية:

أي أن يأخذ المتعلم فكرة عامة عن الموضوع المراد دراسته ككل ثم يقوم بتحليله إلى جزيئاته ومكوناته التفصيلية.

د- التسميع الذاتي:

للتسميع الذاتي أثر بالغ في التحصيل وهو عملية يقوم بها التلميذ محاولا استرجاع ما تحصل عليه من معلومات أو ما اكتسبه من خبرات ومهارات دون النظر إلى النص، وذلك أثناء الحفظ أو بعده بمدة قصيرة.

هـ- الإرشاد التوجيه:

يؤدي إرشاد المتعلم إلى الاقتصاد في الجهد اللازم لعملية التعلم وعن طريقه يتعلم الفرد عن طريقه الحقائق الصحيحة منذ البداية بدلا من تعلم أساليب خاطئة ثم يضطر لبذل جهد لمحو المعلومات الخاطئة. (يونسي تونسية، 2012، ص 106-105)

و- الوضعية التعليمية والتوقيت:

إن التحصيل الجيد يشترط توفر حيز ومكان وموضوع مناسب يتميز بالهدوء والإضاءة وتوافر كل العوامل الفيزيقية التي تسهل عملية اكتساب المهارات والخبرات، إضافة إلى ذلك يجب على المتعلم أن ينظم وقت دراسته ومراجعته بصورة مستمرة كأن يخصص الفترة الصباحية للدراسة الخاصة بالمواد التي تتطلب انتباها وتركيزا كبيرا، أما الفترة المسائية فيستغلها أكثر في المراجعة والاستذكار؛ ويضاف إلى ذلك الجد والمواظبة أثناء التحصيل والحفظ والمراجعة المستمرة. (صالحي سعيدة، 2013، ص 115)

4) العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي:

عندما ننظر إلى عملية التحصيل نظرة تحليلية نجد أن هناك عوامل عديدة تؤثر فيها وترتبط بها، ومعرفة هذه العوامل وأثرها على عملية التحصيل يمكننا من معرفة ما يعوق تلك العوامل الهامة لتفادي المعوقات والوصول بالتحصيل الدراسي إلى أقصى حد. ويؤكد أحد الباحثين أهمية دراسة ومعرفة العوامل التي تؤدي إلى عدم تحقيق التحصيل للطلاب بالإضافة إلى أسباب انسحاب الدراسة وحدوث عملية فصل من الجامعة مما جعل الأمر يصبح ظاهرة اجتماعية بحاجة للدراسة. والمتأمل في العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي يجد أنها متداخلة فيها بينها فهناك عوامل ذاتية تختص بالطالب مثل دافعتيه ونظرته الطلاب لنفسه وطموحه.

أ- عوامل اجتماعية:

تتمثل في أسرة الطالب وحالتها التعليمية والاقتصادية ووجود الخلافات فيما بينها وعدد أفراد الأسرة وترتيب الطالب بين أفراد أسرته وغيرها وهناك عوامل بيئية تتمثل في المدرسة وموقعها وعدد طلاب الفصل، وموقع الطالب داخل الفصل، وتوفر الإمكانيات التربوية داخل المدرسة، وعطاء المعلم، ودور إدارة المدرسة في العملية التعليمية.

ويذكر الطواب أن: عملية التحصيل الدراسي كثيرا ما تتداخل فيها عوامل كثيرة بعضها مرتبط بالطالب نفسه وبقدراته ودافعتيه، وبعضها مرتبط بالخبرة المتعلمة وطريقة تعلمها، أو بظروف البيئة التي تحيط بالتلميذ من أسرة ومدرسة بصفة عامة.

ويمكن تصنيف الاتجاهات التي اهتمت بالتحصيل الدراسي والعوامل المؤثرة فيه كما يلي:

- **الاتجاه الأول:** يرى أن العوامل الذاتية هي المسؤول الأول عن تقدم أو تأخر الطالب في تحصيله الدراسي باعتبار أن الفرد هو المسؤول عن ذالك وقد تمثلت هذه العوامل:
  - ✓ سمات الطالب الشخصية والانفعالية
  - ✓ خصائص الطالب الخلقية
  - ✓ قدرات الطالب العقلية

– **الاتجاه الثاني:** يرى أصحاب هذا الاتجاه أن العوامل الاجتماعية لها الدور الكبير في تقدم الطالب دراسيا أو تأخره، وتتمثل العوامل الاجتماعية في المستوى الاقتصادي للأسرة والمستوى الثقافي وعدد أفراد الأسرة ومستوى تعليم الإخوة والأخوات، وترتيب الطالب بين أخواته وإخوته.

– **الاتجاه الثالث:** يرى أن العوامل البيئية لها تأثير كبير على تحصيل الطالب، وتتمثل في المدرسة، والمعلم، والامتحانات والجماعة الرفاق.

والدراسة الحالية تعتمد على الاتجاه الأول الذي يرى أن العوامل الذاتية تعد من أهم العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي، ومنها التزام الطالب بالقيم الإسلامية التربوية.

ويعرض الباحث لأهم العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي على النحو التالي:

- ✓ العوامل الذاتية.
- ✓ العوامل الاجتماعية.
- ✓ العوامل البيئية.

وتتمثل العوامل الذاتية في:

- ✓ سمات الطالب الشخصية والانفعالية.
- ✓ خصائص الطالب الخلقية.
- ✓ قدرات الطالب العقلية.

سمات الطالب الشخصية والانفعالية:

– ثقة الطالب بنفسه تتعلق دافعتيه الطالب للانجاز بسماته الشخصية، ومن بين سمات الشخصية: الثقة بالنفس والانبساط والثبات الانفعالي وامتلاك اتجاهات ايجابية نحو التعلم والتفاعل الشخصي الجيد مع نشاطات المدرسة..

– والعوامل السابقة تمثل دورا كبيرا في عملية التحصيل الدراسي للطالب إذ تعد بمثابة الدافعية نحو التعلم.

ويؤكد رجاء أبو علام أن بعض الجوانب الشخصية الخاصة بالطالب تلعب دورا هاما في تأخر الطالب دراسيا ومنها العوامل الانفعالية، مثل ضعف الثقة بالنفس، والقلق والاضطراب والاختلاف

في الاتزان الانفعالي والخمول الذي يمنع الطالب من المشاركة في الفصل. (علي عبد الله حميد، 2010، ص ص 96-98)

ب- العوامل الديموغرافية:

وهي العوامل الخارجية التي ترتبط بتحصيل الطلبة الأكاديمي سلبا وإيجابا وتتمثل هذه العوامل الديموغرافية (المستوى الاقتصادي والاجتماعي – المستوى الاقتصادي)

❖ **المستوى الاقتصادي والاجتماعي:**

يعرف المستوى الاقتصادي الاجتماعي بأنه المستوى الذي يدل على المركز الاقتصادي الاجتماعي للفرد أو الجماعة.

وحدد المستوى الاقتصادي الاجتماعي بالمتغيرات التالية " وظيفة الأب، دخل الأسرة، حجم الأسرة، ترتيب الطالب في الأسرة، المستوى المادي لسكن الأسرة، تسامح تسلط الأب.

وتبرز أهمية المستوى الاقتصادي في تحصيل الطلبة الدراسي، حيث يؤثر تأثيرا يكاد يكون مباشر على التعلم. كما يبرز أهمية المستوى الاقتصادي الاجتماعي في أن بعض المجتمعات تكون الأسر التي تتمتع بوضع اجتماعي مرموق أكثر ميلا إلى توجيه أبنائها نحو الاهتمام بالتعليم وتختار لهم المدارس ذات المستوى التعليمي المتميز. أما الأسر ذات الوضع الاجتماعي دون الوسط غالبا لا يحقق أبناءها تحصيلا أكاديميا عاليا لأن أولياء الأمور يكونون أكثر ميلا إلى الاهتمام بالدور الاقتصادي، فهم يحاولون توجيه أبناءهم نحو المهنة التي يمارسونها دون الاهتمام بإتمام الدراسة.

❖ **المستوى الثقافي:**

الثقافة هي مجموعة الأنماط السلوكية لمجموعة سكانية تؤثر في سلوك الفرد وتشكل شخصيته وتتحكم في خبراته وحدد المستوى الثقافي بالمتغيرات التالية (مستوى تعليم الأب، مستوى تعليم الأم مستوى تعلم أفراد الأسرة بخلاف الوالدين، حجم المؤثرات الثقافية البيئية، اتجاه الأب نحو التحصيل).

فإذا كان الطالب يعيش في جو متثقف أسري متعلم ومحاطا بجو غني بالمثيرات الثقافية ويشاهد مكتبة المنزل والمجلات والصحف اليومية، ويسمع تعليقات أبويه المختلفة عن التلفاز ويشاركهما في المناقشة، وكذلك يشارك والديه أو أحدهما في محاضرات وندوات خارج المنزل فإنه يختلف عن الطالب الذي يعيش في كنف أبوين جاهلين، لا يلقى العناية الكافية منهما من حيث المتابعة نشاطه ودراسته والأخذ بيديه عندما يواجه صعوبة ما في الواجبات المدرسية.. الخ. (محمد جمال السلخي، 2013، ص38)

ج- عوامل أخرى

هناك بعض العوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي أيضا من بينها:

❖ **مكان الإقامة:**

قامت دراسات عديدة أكدت على أن إقامة الطلاب بعيداً عن ذويهم لها علاقة سلبية بالتحصيل الدراسي يستدعي توفير رعاية خاصة لهم.

❖ **عدد أفراد الأسرة البديلة:**

أن الطالب القيم مع غير أسرته وكأن عدد أفراد تلك الأسرة كبيراً مع قلة الإمكانيات التي قد لا تتوفر المكان الملائم للذاكرة والراحة.

بالإضافة إلى الإزعاج الذي قد يجده بسبب كثرة عدد الأفراد وعدم قدرة الطالب على التلاؤم مع هذه الظروف.

❖ **المسؤول على إعالة الأسرة:**

إن الأسرة مسؤولية الطالب عن إعالة أسرته يضيع عليه مزيداً من الأعباء سواء من حيث الجهد البدني أو انشغاله بتدبير أمور معاش أسرته مما ينعكس سلباً على تحصيله الدراسي.

❖ **الخلافات والمتاعب:**

مع الاعتماد على الأسرة من الناحية المالية مما ينعكس سلبياً على تحصيله الدراسي. (يحيى العمارين، 2010، ص21)

❖ **الأسرة:**

إن المتاعب والخلافات مع الأسرة قد تؤثر على تحصيله الدراسي وعدم تحقيق طموحاته.

5) قياس التحصيل الدراسي

إن الهدف الرئيسي للعملية التربوية هو الوصول بالمتعلم إلى تحقيق ذاته وإشباع حاجته المعرفية من خلال تحصيل أكاديمي يفتح له أبواب المعرفة ويحدد معالم مستقبله العلمي، وبما أن التحصيل الدراسي يعتبر مؤشرا أساسيا للنجاح أو الفشل فهو يخضع لمجموعة من أدوات القياس والتقويم.

نجد من بين أهم الأدوات التقويمية الأساسية المرتبطة بالتحصيل، الاختبارات التحصيلية، وتعتبر الاختبارات التحصيلية التي يراد بها التحصيل الدراسي من أهم وسائل تقويم التحصيل وتحديد المستوى التحصيلي للطلبة.

من المعلوم أن التحصيل الدراسي يقاس بالمدرسة باختبارات التحصيلية يقوم بها الأستاذ بنفسه وذلك لاختلاف الأهداف الخاصة المباشرة للتعليم من قسم لقسم أو من أستاذ لأستاذ لأنه مطالب بمعرفة ما إذا كان تلاميذه قد اتقنو المفاهيم والخبرات والمهارات التي قدمت لهم في حجرة الدراسة وللاختبارات التحصيلية عدة أنواع وهي: التحريرية الشفهية،الموضوعية، المقالية العملية، المعيارية. (يونسي تونسية، 2012، ص 102)

خلاصة الفصل:

التحصيل الدراسي هو مستوى الأداء الدراسي الذي يحرزه المتعلم في المواد الدراسية خلال فترة زمنية معينة، ويُعد مؤشرًا هامًا على مدى استيعابه للمعارف والمهارات. يتأثر التحصيل الدراسي بعدة عوامل، منها القدرات العقلية للتلاميذ، والدافعية للتعلم، والبيئة التعليمية، بالإضافة إلى دور الأسرة والمعلمين في دعم العملية التعليمية.

الفصل الرابع: الاجراءات المنهجية والميدانية للدراسة

تمهيد

1) مجالات الدراسة
2) منهج الدراسة المستخدم
3) أدوات جمع البيانات
4) سلوب اختيار عينة البحث وخصائصها
5) الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

خلاصة الفصل.

تمهيد:

يهدف هذا الفصل من هذه الدراسة، إلى عرض مختلف الخطوات المنهجية التي اعتمدنا عليها لتحقيق الأهداف المذكورة سابقا من هذه الدراسة، بعد الإلمام بالجانب النظري الذي مهد لنا مشكلة الدراسة، الفرضيات، وأهمية وأهداف الدراسة بالإضافة إلى الفصل النظري، وفي هذا الفصل بعنوان الجانب المنهجي الذي من خلاله سعينا لتبيان المنهجية المتبعة في الدراسة من أجل الوصول إلى النتائج المرجوة من الدراسة.

1- منهج الدراسة:

لكل دراسة منهج خاص يتبعه من أجل البحث السليم وطبيعة المشكلة محل الدراسة هي التي تحدد طبيعة المنهج المتبع، وبما أن موضوع دراستنا يهدف إلى الكشف عن العنف المدرسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور الابتدائي، ومن خلال الاطلاع على مناهج البحث العلمي المعتمدة في الدراسات والبحوث، تم اختيار المنهج الوصفي لملائمة لخصائص الدراسة ولأن هذا المنهج غالبا ما يرتبط بدراسات العلوم الاجتماعية والإنسانية.

يعرف على انه أسلوب من أساليب التحليل المركزي على معلومات كافية ودقيقة عن ظاهرة أو موضوع محدد، أو فترة أو فترات زمنية معلومة، وذلك من أجل الحصول على نتائج علمية، ثم تفسيرها بطريقة موضوعية، بما ينسجم مع المعطيات الفعلية للظاهرة" (رجاء وحيد دويدري، 2000، ص 183)

2- الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية مرحلة في البحث العلمي، من أجل التحكم في حيثيات الموضوع ولتحقيق مجموعة من الأهداف، فالدراسة الاستطلاعية دراسة فرعية يقوم الباحث بهدف التعرف على ميدان الدراسة وتحديد مدى توافر الحالات الممثلة لمجموعة الدراسة ومعرفة مدى ملائمة أدوات الدراسة.

2-1- أهداف الدراسة الاستطلاعية

- التعرف على مجتمع الدراسة.
- التعرف على ميدان الدراسة وعلى بعض الصعوبات التي تواجه البحث.
- تحديد مصدر العينة ونوعها وكيفية اختيارها.
- التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات القياس.

2-2- مجال الدراسة الاستطلاعية

المجال الزمني: تمت هذه الدراسة في 2025/04/02 الى 2025/04/10.

المجال المكاني: تمت الدراسة بابتدائية قروم مخلوف بلدية حمام الضلعة.

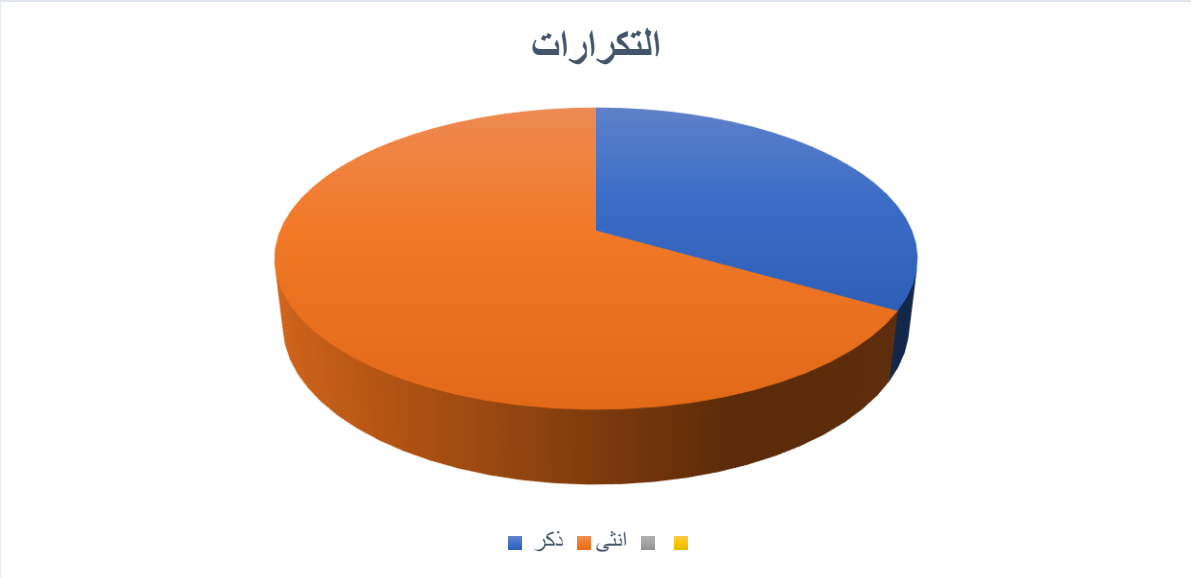
2-3- عينة الدراسة الاستطلاعية:

تم اختيار العينة بطريقة عشوائية 30 تلميذ وتلميذة الطور الابتدائي، وذلك لتحقيق أهداف الدراسة، والجدول التالي يوضح توزيع العينة حسب متغير الجنس.

الجدول رقم 1: يوضح توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الجنس

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية
ذكر	10	33.33
أنثى	20	66.66
المجموع	30	100

من خلال الجدول رقم (1) وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ حجمهم 30 تلميذا نلاحظ أن الإناث قد قدر بـ(20) بنسبة 66.66% وحجم الذكور جاء بنسبة 33.33%.



الشكل رقم (1): يوضح توزيع العينة حسب متغير الجنس

3-الدراسة الأساسية:

بعد إجراء الدراسة الاستطلاعية، وبعد التأكد من صلاحية الأدوات للاستخدام، سعينا إلى متابعة الدراسة الأساسية، والتي بواسطتها يمكننا الوصول إلى الإجابة عن تساؤلات الدراسة الحالية.

3-1-مجتمع وعينة الدراسة:

3-1-1-مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من تلاميذ المدرسة الابتدائية (السنة الثالثة، الرابعة والخامسة)، المقدر عددهم (139).

3-1-2-عينة الدراسة الأساسية:

نورد فيما يلي اختيار وخصائص عينة الدراسة.

وتم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية بسيطة والمتمثلة 90 تلميذ وتلميذة وتعرف على أنها: عينة تتساوى فيها فرص جميع عناصر المجتمع الإحصائي في أن يقع عليها الاختيار في العينة، كما يجب تكون احتمالات أن يقع الاختيار على أي عنصرين في العينة متساوية، كما يجب أن تكون فرص اختيار أي عنصر من عناصر مجموعة لا يزيد حجمها عن حجم العينة. (زرواتي، 2002، ص 130)

3-1-3- عرض عينة الدراسة الأساسية

الجدول رقم 2: توزيع أفراد العينة حسب الجنس

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس	التكرارات	(%)
ذكر	46	48.9
أنثى	44	51.1
المجموع	90	100

يوضح الجدول توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس، ويتبين أن نسبة الذكور بلغت 48.9% بعدد إجمالي قدره 46، في حين أن نسبة الإناث بلغت 51.1% بعدد 44، من أصل 90 فردًا يمثلون العينة الكلية.

يُلاحظ من هذه البيانات أن العينة جاءت متقاربة من حيث التوزيع بين الذكور والإناث، مع تفوق طفيف لنسبة الإناث، ويُعتبر هذا التوزيع المتوازن نسبيًا عاملاً إيجابيًا في الدراسة، حيث يتيح إمكانية مقارنة الآراء أو المتغيرات محل الدراسة بين الجنسين بشكل أكثر عدالة وتوازنًا.

الجدول رقم 3:توزيع أفراد العينة حسب المستوى الدراسي

توزيع أفراد العينة حسب المستوى الدراسي	التكرارات	(%)
سنة ثالثة	10	11.1
سنة رابعة	37	41.1
سنة خامسة	43	47.8
المجموع	90	100

يوضح الجدول توزيع أفراد العينة حسب المستوى الدراسي، حيث نلاحظ أن أكبر نسبة من المشاركين تنتمي إلى السنة الخامسة بنسبة 47.8% (43 تلميذ)، تليها السنة الرابعة بنسبة 41.1% (37 تلميذ)، في حين شكّلت السنة الثالثة النسبة الأقل بـ 11.1% (10 تلاميذ) فقط من إجمالي العينة البالغ عددها 90 مشاركًا.

3-2-حدود الدراسة الأساسية:

تمثلت حدود الدراسة في الحدود الموضوعية والبشرية والمكانية والزمنية التالية:

3-2-1-الحدود الموضوعية: العنف المدرسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور الابتدائي.

3-2-2-الحدود البشرية: أجريت الدراسة على عينة قوامها (90) تلميذ وتلميذة خلال الموسم 2025/2024.

3-2-3-الحدود المكانية:تمت الدراسة ابتدائية قروم مخلوف بلدية حمام الضلعة.

3-2-4-الحدود الزمنية: تم إجراء الدراسة في الفترة الزمنية الممتدة (من 2025/04/11 إلى غاية 2025/05/05).

3-3-أدوات الدراسية:

قامت الطالبة بالاعتماد على استبيان المعد من طرفها وتم تحكيمه من طرف الأستاذة وفقا لخطوات التالية:

3-3-1 اسبيان العنف المدرسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور الابتدائي:

أ: وصف الاستبيان

تم إعداد الاستبيان من طرف الطالبة الباحثة قصد تطبيقه على تلاميذ الطور الابتدائي، مكون من (35 بندا) **مقسم على ثلاث محاور كالتالي:**

المحور الأول: العنف البدني

المحور الثاني: العنف اللفظي

المحور الثالث: التحصيل الدراسي

ب- تصحيح المقياس

وقد تم استخدام مقياس ليكرت الثلاث لقياس استجابات المبحوثين لفقرات المقياس، ومن خلال هذه الأوزان تم تقسيم المقياس إلى ثلاث مستويات على النحو التالي:

الجدول رقم 4: يمثل درجات مقياس ليكرت الثلاثي

الاستجابة	دائما	أحيانا	نادرا
الدرجة	3	2	1

ومن خلال هذه الأوزان تم تقسيم المقياس إلى ثلاث مستويات على النحو التالي:

الجدول رقم 5: يوضح الميزان التقديري لتفسير درجات اسبيان العنف المدرسي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي

مجال درجات الاستجابات	مستوى
1-1.66	منخفض
1.67-2.33	متوسط
2.34-3	مرتفع

ج- الخصائص السيكومترية استبيان العنف المدرسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور الابتدائي

الصدق:

صدق الاتساق الداخلي للعبارات:

تم حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لكل محور باستخدام معامل الارتباط بيرسون(Rp) ، حيث جاءت جميع الارتباطات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01(α) ، ما عدا العبارة (8) في المحور الثاني التي جاءت دالة عند مستوى 0.05.(α)

بالنسبة للمحور الثاني، لوحظ أن أعلى ارتباط كان للعبارة (3) بقيمة 0.634، بينما كان أدنى ارتباط للعبارة (8) بقيمة 0.255 (دالة عند مستوى 0.05)، هذا يعكس وجود ارتباطات متوسطة إلى قوية ومُعبرة بين عبارات المحور الثاني ودرجته الكلية، مع تفاوت ملحوظ بين العبارات داخل المحور.

أما في المحور الثالث، فكانت أعلى قيمة ارتباط للعبارة (12) بلغت 0.720، وأقلها للعبارة (11) بقيمة 0.360، ما يشير إلى أن معظم عبارات المحور الثالث مرتبطة بشكل قوي بدرجته الكلية، مع وجود ارتباطات متوسطة بعض الشيء لبعض العبارات.

وفي المحور الرابع، سجلت العبارات (26) و(33) و(24) أعلى ارتباطات بقيم 0.718، 0.708 و0.679 على التوالي، في حين كانت العبارة (28) الأقل ارتباطاً بقيمة 0.467، مما يبرز وجود ارتباطات قوية وعالية الدلالة في أغلب عبارات هذا المحور مع تباين ملحوظ بين العبارات.

بشكل عام، تعكس هذه النتائج وجود ارتباطات إيجابية ذات دلالة إحصائية بين عبارات كل محور ودرجته الكلية، ما يوضح اتساق العبارات مع الموضوع العام للمحور ويعزز موثوقية أداة القياس المستخدمة، مع وجود تفاوت في شدة الارتباط بين العبارات المختلفة داخل كل محور.

الجدول رقم 6: يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات استبيان العنف المدرسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي مع الدرجة الكلية

العبارات	الدرجة الكلية للمحور الثاني	العبارات	الدرجة الكلية للمحور الثالث
العبارة (1)	**.466**	العبارة (10)	**.590**
العبارة (2)	**.509**	العبارة (11)	**.360**
العبارة (3)	**.634**	العبارة (12)	**.720**
العبارة (4)	**.449**	العبارة (13)	**.375**
العبارة (5)	**.430**	العبارة (14)	**.540**
العبارة (6)	**.604**	العبارة (15)	**.573**
العبارة (7)	**.431**	العبارة (16)	**.639**
العبارة (8)	**.255***	العبارة (17)	**.537**
العبارة (09)	**.456**	العبارة (18)	**.533**
العبارات	الدرجة الكلية للمحور الرابع	العبارات	الدرجة الكلية للمحور الرابع
العبارة (19)	**.538**	العبارة (28)	**.467**
العبارة (20)	**.469**	العبارة (29)	**.588**
العبارة (21)	**.516**	العبارة (30)	**.688**
العبارة (22)	**.594**	العبارة (31)	**.641**
العبارة (23)	**.556**	العبارة (32)	**.569**
العبارة (24)	**.679**	العبارة (33)	**.708**
العبارة (25)	**.504**	العبارة (34)	**.565**
العبارة (26)	**.718**	العبارة (35)	**.521**
العبارة (27)	**.587**		

**** الارتباط دال عند مستوى الدلالة (α=0.01)/* الارتباط دال عن0.د مستوى الدلالة (α=0.05)**

صدق الاتساق الداخلي للمحاور:

تم حساب صدق الاستبانة من خلال حساب معامل الارتباط بين كل محور من محاور المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس (صدق الاتساق الداخلي)، وذلك على عينة استطلاعية تبلغ 30 مفردة، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم 7: يوضح مصفوفة ارتباطات محاور استبيان العنف المدرسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي مع الدرجة الكلية

العبارات	الدرجة الكلية للمحور
المحور الثاني: العنف البدني	0.789**
المحور الثالث: العنف اللفظي	0.873**
المحور الرابع: التحصيل الدراسي	0.950**

تم حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل محور والدرجة الكلية للمقياس باستخدام معامل الارتباط بيرسون(Rp) ، حيث أظهرت النتائج ارتباطات عالية ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α).0.01

فقد بلغ معامل الارتباط للمحور الرابع المتعلق بالتحصيل الدراسي قيمة 0.950**، مما يعكس علاقة قوية ومتماسكة بين هذا المحور والدرجة الكلية للمقياس.

أما المحور الثالث الخاص بالعنف اللفظي، فسجل ارتباطاً مقداره 0.873**، ما يشير إلى تماسك جيد وقوة العلاقة بين هذا البعد والدرجة الكلية.

في حين حقق المحور الثاني المتعلق بالعنف البدني ارتباطاً بقيمة 0.789**، مما يؤكد على وجود ارتباط قوي لكنه أقل نسبياً مقارنة بالمحورين الآخرين.

تعكس هذه القيم بشكل واضح متانة وتماسك أداة القياس المستخدمة في تقييم أبعاد العنف والتحصيل الدراسي، مع تأكيد على قوة العلاقة بين المحاور والدرجة الكلية لكل محور.

- الثبات:

تم حساب ثبات هذا الاستبيان عن طريق التناسق الداخلي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ القائمة على أساس حساب معدل الارتباطات بين عبارات الاستبيان ككل حيث بلغ 0,902 ومنه نستطيع القول بأن هذا الاستبيان ثابت، كما هو مبين بالجدول التالي:

الجدول رقم 8: يوضح ثبات الاستبيان عن طريق ألفا كرونباخ

المقياس الأول	ألفا كونباخ	عدد العبارات
المحور الثاني: العنف البدني	**0.838**	**9**
المحور الثالث: العنف اللفظي	**0.802**	**9**
المحور الرابع:التحصيل الدراسي	**0.874**	**17**
الدرجة الكلية للمقياس	**0.902**	**35**

من خلال الجدول يتضح أن قيم الثبات، ممثلة بألفا كرونباخ، تتراوح بين 0.802 و0.874 للمحاور الفرعية، مما يعكس موثوقية جيدة إلى عالية لهذه المحاور في قياس أبعاد الاستبيان. فقد سجل المحور الثاني الخاص بالعنف البدني قيمة ثبات 0.838 مع 9 عبارات، مما يشير إلى اتساق قوي في قياس هذا البعد، بينما بلغ المحور الثالث المتعلق بالعنف اللفظي قيمة 0.802 مع 9 عبارات، دالاً على ثبات جيد للأسئلة المكونة له. أما المحور الرابع الخاص بالتحصيل الدراسي، فقد حقق أعلى قيمة ثبات بين المحاور الفرعية بقيمة 0.874 مع 17 عبارة، ما يعكس تماسكًا داخليًا جيدًا لهذا البعد. وبالنسبة للدرجة الكلية للمقياس، فقد سجلت قيمة ألفا كرونباخ مرتفعة بلغت 0.902 مع 35 عبارة، مما يؤكد جودة وموثوقية المقياس ككل في قياس الظاهرة المدروسة. تعكس هذه القيم موثوقية مناسبة لمكونات الاستبيان، مما يدعم صلاحية الأداة البحثية في قياس الأبعاد المختلفة ضمن المقياس.

4- الأساليب الإحصائية المستعملة:

للإجابة على تساؤلات الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- التكرارات والنسب المئوية.
- معامل الارتباط بيرسون.
- معامل ألفا كرونباخ.

الفصل الخامس: عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات

1- اختبار التوزيع الطبيعي للبيانات

يجب تحديد ما إذا كان بيانات أفراد العينة لإجابتهم على المتغيرات الدراسة التي يتم دراستها تتبع التوزيع الطبيعي أم من التوزيعات الاحتمالية أخرى.

وهناك عدة طرق إحصائية للكشف عن نوع التوزيع البيانات وهي طريقة اختبار Kolmogorov–Smirnov، طريقة حساب معاملي الالتواء والتفلطح وطريقة اختبار Shapiro–Wilk وفي دراستنا نستعمل هذه الأخيرة. كما أن اختبار Kolmogorov–Smirnov يستخدم إذا كان عدد العينة أكبر أو يساوي من 50، ويستخدم اختبار Shapiro–Wilk إذا كان عدد العينة اقل من 50. **(أبو بوزيد، 2005، ص 156)**

الجدول رقم 9: التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة لمتغير محل الدراسة

	Kolmogorov–Smirnov[a]			Shapiro–Wilk		
	الإحصاءات	**درجة الحرية**	**مستوى الدلالة**	**الإحصاءات**	**درجة الحرية**	**مستوى الدلالة**
الكفايات	0.067	90	0.200	0.977	90	0.188

ومن خلال الجدول أعلاه نجد نتائج اختبار Kolmogorov–Smirnova تظهر أن مستوى المعنوية sig لمقياس مستوى الكفايات الارشادية لدى مستشار التوجيه المهني بلغت sig = (0.200) هي أكبر من (0.05).

ومنه تدل نتائج اختبار (Tests of Normality) أن بيانات إجابات العينة على جميع العبارات لمحاور المقياس تتبع التوزيع الطبيعي.

من نتائج قيم مؤشرات اختبار (Shapiro–Wik) نكون قد تأكدنا من أن بيانات المستجوبين نحو المتغيرات الرئيسية للدراسة تتبع التوزيع الطبيعي.

ومنه في دراستنا سنستخدم الأدوات الإحصائية المعلمية الوصفية والاستدلالية في تحليل إجابات وأراء افرد العينة واختبار الفرضيات الدراسة.

2-عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة:

2-1- عرض ومناقشة الفرضية الأولى:

والتي تنص الفرضية العامة: **توجد علاقة ارتباطية بين العنف البدني والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي.**

وبعد المعالجة تم الحصول على النتائج التالية:

الجدول رقم 10: يوضح العلاقة بين درجات أفراد عينة الدراسة في العنف البدني والتحصيل الدراسي

		التحصيل الدراسي
العنف البدني	معامل بيرسون	0.634**
	مستوى الدلالة	0.00
	حجم العينة	90

** الارتباط دال عند مستوى الدلالة (α=0.01)

* الارتباط دال عند مستوى الدلالة (α=0.05)

يبين الجدول وجود ارتباط إيجابي ذو دلالة إحصائية قوية بين العنف البدني والتحصيل الدراسي، حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون (Rp) قيمة 0.634**، مع مستوى دلالة (p = 0.00)، ما يشير إلى أن العلاقة بين المتغيرين ليست عشوائية، بل تعكس ارتباطاً معنوياً ذا قوة متوسطة إلى قوية. حجم العينة المكون من 90 فردًا يمنح هذه النتائج مصداقية إحصائية معقولة.

يمكن تفسير هذه العلاقة من عدة زوايا نظرية وعملية؛ فمن الناحية النظرية، قد يشير الارتباط الإيجابي إلى أن الأفراد الذين يعانون من مستويات أعلى من العنف البدني قد يواجهون صعوبات تؤثر على أدائهم التحصيلي بشكل ملحوظ، سواء عبر تأثير العنف على الصحة النفسية أو على البيئة التعليمية التي يتعرضون لها. كما يمكن أن يعكس هذا الارتباط عوامل اجتماعية أو بيئية مشتركة تؤثر في كل من السلوك العدواني والتحصيل الدراسي، مثل ضعف الدعم الأسري أو ضغوط البيئة المدرسية.

بالإضافة إلى ذلك، تعكس هذه النتائج أهمية التركيز على التدخلات الوقائية والعلاجية التي تستهدف تقليل مظاهر العنف البدني ضمن الوسط المدرسي، لما لذلك من أثر محتمل على تحسين النتائج الأكاديمية وتحقيق بيئة تعليمية صحية وآمنة. إن فهم طبيعة هذه العلاقة يسهم في تصميم برامج تربوية ونفسية تستهدف تعزيز تحصيل الطلبة عبر معالجة العوامل السلوكية والاجتماعية المرتبطة بالعنف.

في هذا السياق، يوصى بإجراء دراسات إضافية تتناول العوامل الوسيطة أو المتغيرة التي قد تؤثر على هذه العلاقة، مثل الدعم الاجتماعي، جودة التعليم، ومستوى الوعي لدى الطلاب وأولياء الأمور حول مخاطر العنف. كما يمكن توسيع حجم العينة وتضمين متغيرات أخرى كالعنف اللفظي والمعنوي لفهم أوسع وأشمل.

2-2- عرض ومناقشة الفرضية الثانية:

والتي تنص الفرضية العامة: **توجد علاقة ارتباطية بين العنف اللفظي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي.**

وبعد المعالجة تم الحصول على النتائج التالية:

الجدول رقم 11: يوضح العلاقة بين درجات أفراد عينة الدراسة في العنف اللفظي والتحصيل الدراسي

		التحصيل الدراسي
العنف اللفظي	معامل بيرسون	**0.738**
	مستوى الدلالة	0.00
	حجم العينة	90

** الارتباط دال عند مستوى الدلالة (α=0.01)

* الارتباط دال عند مستوى الدلالة (α=0.05)

يوضح الجدول وجود ارتباط إيجابي قوي ودال إحصائياً بين العنف اللفظي والتحصيل الدراسي، حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون (Rp) قيمة 0.738** عند مستوى دلالة 0.00، مع حجم عينة مكون من 90 فردًا. تعكس هذه النتيجة وجود علاقة ذات دلالة معنوية قوية بين المتغيرين، ما يشير إلى أن التغيرات في مستوى العنف اللفظي ترتبط بشكل واضح مع تحصيل الأفراد الدراسي.

من الناحية النظرية، يمكن تفسير هذا الارتباط بأن العنف اللفظي، الذي يتضمن السخرية، الإهانات، والتهديدات، قد يخلق بيئة نفسية ضاغطة تؤثر سلباً على تركيز الطلاب وأدائهم

الأكاديمي. يعاني الطلاب الذين يتعرضون للعنف اللفظي من تراجع في الثقة بالنفس والرضا المدرسي، مما قد ينعكس على تحصيلهم الدراسي بشكل ملحوظ.

علاوة على ذلك، قد يكون العنف اللفظي مؤشرًا على وجود مشكلات اجتماعية أو بيئية أوسع داخل المدرسة أو الأسرة تؤثر على كل من السلوك والتحصيل الدراسي، مثل ضعف التواصل أو غياب الدعم النفسي والاجتماعي.

تشير هذه النتائج إلى أهمية اعتماد استراتيجيات تربوية ونفسية تستهدف الحد من مظاهر العنف اللفظي في البيئات التعليمية، من خلال تعزيز مهارات التواصل الإيجابي، تطوير برامج الدعم النفسي، وتشجيع ثقافة الاحترام بين الطلاب. كما تبرز الحاجة إلى تفعيل دور الأسرة والمجتمع في خلق بيئة داعمة وصحية تساهم في تحسين النتائج الأكاديمية.

في الماضي قدماً، يُنصح بإجراء دراسات موسعة تشمل تحليل أبعاد أخرى للعنف مثل العنف المعنوي والجسدي، بالإضافة إلى استكشاف العوامل الوسيطة التي قد تؤثر على العلاقة بين العنف اللفظي والتحصيل الدراسي، بما يسهم في صياغة برامج وقائية فعالة ومتكاملة.

2-3- عرض ومناقشة الفرضية العامة:

والتي تنص الفرضية العامة: **توجد علاقة ارتباطية بين العنف المدرسي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي.**

وبعد المعالجة تم الحصول على النتائج التالية:

الجدول رقم 12: يوضح العلاقة بين درجات أفراد عينة الدراسة في العنف المدرسي والتحصيل الدراسي

		التحصيل الدراسي
العنف المدرسي	معامل بيرسون	0.770**
	مستوى الدلالة	0.00
	حجم العينة	90

** الارتباط دال عند مستوى الدلالة (α=0.01)

* الارتباط دال عند مستوى الدلالة (α=0.05)

يوضح الجدول وجود ارتباط إيجابي قوي وذو دلالة إحصائية عالية بين العنف المدرسي والتحصيل الدراسي، حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون (Rp) قيمة 0.770** مع مستوى دلالة 0.00، وحجم عينة مكون من 90 فردًا. تعكس هذه النتيجة وجود علاقة معنوية غير عشوائية، تشير إلى أن مستويات العنف في البيئة المدرسية ترتبط بشكل ملحوظ بنتائج التحصيل الأكاديمي للأفراد.

من الناحية النظرية، يعكس هذا الارتباط الطبيعة المعقدة والمتداخلة بين العنف المدرسي والعملية التعليمية. إذ يمكن أن يخلق العنف المدرسي بيئة تعليمية ضاغطة وغير آمنة، تؤثر على الحالة النفسية للطلاب وتضعف من قدرتهم على التركيز والتعلم بفعالية. فالطلاب الذين يتعرضون

لمظاهر العنف، سواء كان جسديًا أو لفظيًا أو معنويًا، قد يعانون من مشاعر الخوف، القلق، وانخفاض الثقة بالنفس، مما يؤدي إلى تراجع أداءهم الأكاديمي بشكل ملحوظ.

كما يمكن أن تكون العلاقة بين العنف المدرسي والتحصيل الدراسي ناتجة عن عوامل وسيطة متعددة، منها ضعف الدعم الأسري، البيئة المدرسية غير الداعمة، أو نقص في البرامج التربوية التي تعزز السلوك الإيجابي والتواصل الفعّال بين الطلاب والمعلمين. كما أن وجود أنماط سلوكية سلبية داخل الفصول الدراسية قد يعزز من انتشار العنف ويؤثر سلبًا على الجو التعليمي.

تؤكد هذه النتائج على الحاجة الملحة لوضع استراتيجيات تربوية شاملة تهدف إلى تقليل العنف المدرسي وتحسين بيئة التعلم. من بين هذه الاستراتيجيات: تطوير برامج توعية حول مخاطر العنف وتأثيراته، تعزيز الدعم النفسي والاجتماعي للطلاب المتضررين، تدريب المعلمين على إدارة السلوك الطلابي بطرق إيجابية، وتفعيل دور الأسرة والمجتمع في الحد من هذه الظاهرة.

كما يُنصح بإجراء أبحاث مستقبلية تتناول أبعاد العنف المختلفة (الجسدي، اللفظي، المعنوي) وتفحص تأثيراتها على مختلف جوانب التحصيل الدراسي، بالإضافة إلى دراسة العوامل الوسيطة والمعدلة مثل الدعم الأسري، البيئة الصفية، والخصائص الفردية للطلاب.

في المجمل، يشير هذا الارتباط القوي إلى أن معالجة العنف المدرسي لا تُعتبر فقط مسألة سلامة ورفاهية الطلاب، بل هي أيضًا عامل أساسي في تحسين جودة التعليم والنتائج الأكاديمية، مما يجعل من الضروري تبني نهج شامل ومتعدد الأبعاد للتعامل مع هذه الظاهرة.

خاتمـة

يُعدّ العنف المدرسي من الظواهر التربوية والاجتماعية الخطيرة التي باتت تؤرق المؤسسات التعليمية، لما له من آثار سلبية مباشرة وغير مباشرة على المسار الدراسي والنفسي للتلميذ، إذ يُضعف هذا السلوك غير السوي من شعور الطفل بالأمان، ويؤثر على ثقته في ذاته وفي محيطه التربوي، مما ينعكس سلبًا على مشاركته الصفية، واستعداده للتعلم، وتحصيله الدراسي بشكل عام. وتختلف أشكال العنف المدرسي بين اللفظي والجسدي والنفسي، وقد تصدر من الزملاء أو حتى من بعض الكبار في المؤسسة، مما يزيد من تعقيد المشكلة ويعمق آثارها.

من هذا المنطلق، تبرز أهمية الوقاية من العنف المدرسي والتصدي له بمقاربة شاملة تشمل الأسرة، والمجتمع، والمؤسسة التربوية بكل أطرافها، فتعزيز بيئة مدرسية قائمة على الاحترام، والتسامح، والدعم النفسي والتربوي من شأنه أن يخلق مناخًا آمنًا ومحفزًا للتعلم، يُمكّن التلميذ من التركيز والانخراط في العملية التعليمية بشكل إيجابي. كما أن فهم العلاقة بين العنف والتحصيل الدراسي يساعد على وضع استراتيجيات فعّالة لتحسين الأداء الدراسي، وبناء جيل متوازن نفسيًا وسلوكيًا، قادر على التفاعل البنّاء مع محيطه.

نتائج الدراسة:

من خلال الدراسة تم التوصل الى مجموعة من النتائج هي:

- **توجد علاقة ارتباطية بين العنف البدني والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي.**
- **توجد علاقة ارتباطية بين العنف اللفظي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي.**
- **توجد علاقة ارتباطية بين العنف المدرسي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي.**

توصيات الدراسة:

بعد الانتهاء من الدراسة ارتئينا تقديم توصيات للموضوع:

- تعزيز الوعي التربوي بخطورة العنف البدني واللفظي.
- تكوين المعلمين في مجال إدارة السلوك التربوي.
- إنشاء خلية إنصات ومرافقة نفسية داخل المدرسة.
- إشراك الأسرة في مراقبة ومتابعة الوضع المدرسي للتلميذ.
- سنّ لوائح صارمة تمنع كل أشكال العنف داخل المؤسسة التربوية.

قائمة المصادر والمراجع

- ابن منظور. (2003). لسان العرب (ج 9). بيروت: دار صادر.
- أحمد عودة، مدى التوافق بين نموذج راش والمؤشرات التقليدية في اختيار فقرات مقياس اتجاه سباعي التدريج. العدد (8) الإمارات: مجلة كلية التربية 1992.
- إسماعيل، عمار محمود .(1998) .تعليم بلا عقاب .الرياض: دار عالم الكتاب.
- أمينة كاظم اتجاهات معاصرة في القياس والتقويم النفسي والتربوي. القاهرة: الانجلو المصرية، 1996.
- بن دريدي، فوزي أحمد .(2008) .العنف لدى التلاميذ في المدرسة الثانوية .الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الإنسانية. بيومي، محمد أحمد .(1992) .ظاهرة التطرف: الأسباب والعلاج .مصر: دار المعرفة الجامعية.
- تونسية، يونسي .(2011/2012) .تقدير الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى المراهقين المبصرين والمراهقين المكفوفين)مذكرة ماجستير، جامعة مولود معمري، تيزي وزو.(
- الجلالي، لمعان مصطفى .(2011) .التحصيل الدراسي (ط1). دار الميسرة للنشر والتوزيع.
- حلس، مايسة يوسف .(2010/2011) .أثر استخدام أسلوب لعب الأدوار على التحصيل الدراسي(مذكرة ماجستير، جامعة الأزهر، غزة)
- حميد، علي عبد الله .(2010) .التحصيل الدراسي وعلاقته بالقيم الإسلامية التربوية (ط1). مكتبة حسين العصرية للطباعة والنشر.
- الخولي، محمود سعيد .(2008) .العنف المدرسي: الأسباب وسبل المواجهة (ط. 1). مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.
- الدوري، عدنان .(1984) .أسباب الجريمة وطبيعة الأسلوب الإجرامي (ط. 3). الكويت: دار السلاسل للنشر والتوزيع.
- رجاء وحيد دويدري (2000)، كتاب البحث العلمى أساسياته النظرية وممارسته العملية، دار الفكر المعاصر–بيروت–لبنان–دار الفكر–دمشق–سورية.
- رشيد زرواتي، (2002)، التدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، دار الهومة للطبع، الطبعة الأولى.

- سعيدة، صالحي .(2012/2013) .تأثير سمات الشخصية والتوافق النفسي على التحصيل الأكاديمي للطلبة الجامعيين (أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر.)
- السلخي، محمد جمال .(2013) .التحصيل الدراسي ونمذجة العوامل المؤثرة فيه (ط1). دار الرضوان للنشر والتوزيع.
- سليمان، حسام .(2013/2014) .أثر العنف الأسري على التحصيل الدراسي للتلامذة (مذكرة ماجستير، المعهد العالي للدراسات والبحوث السكانية، سوري.
- سموك، علي .(2006) .إشكالية العنف في المجتمع الجزائري: من أجل مقاربة سوسيولوجية (ط. 1). الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
- صلاح الدين ،علام، دراسة موازنة ناقدة لنماذج السمات الكامنة، والنماذج الكلاسيكية في القياس النفسي والتربوي. العدد (27)، جامعة الكويت : المجلة العربية للعلوم الإنسانية، 1987.
- الطاهري، يحيى بن حميد .(2011/2012) .أثر برنامج متعدد الوسائط في مادة الفيزياء مبني على إستراتيجية التعلم بالاكتشاف الموجه على التحصيل ومهارات التفكير الابتكاري لدى طلاب الصف الأول الثاني (ورقة بحثية، جامعة الملك عبد العزيز، جدة).
- عبد الرحمن بن سليمان الطريري، القياس النفسي والتربوي. الطبعة الأولى، الرياض: مكتبة الرشد للنشر والتزيع،1418هـ.
- عبد الله، أحمد مجدي .(2003) .النمو النفسي بين السواء والمرض .مصر: دار المعرفة الجامعية.
- العزي، لمياء حسن عبد القادر. (2010). القلق الاجتماعي وعلاقته بالتحصيل الدراسي . مجلة دراسات تربوية، (9)، نينوى، العراق.
- علي، محمد السيد .(1998) .مصطلحات في المناهج وطرق التدريس .دار الفكر العربي.
- العمارين، يحيى .(2009/2010) .التسلط الوالدي وأثره على التحصيل الدراسي)مذكرة إجازة في التربية، جامعة دمشق.(

- العوض، وليد بن محمد .(2005) .دور استخدام شبكة الإنترنت في التحصيل الدراسي (مذكرة ماجستير، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، السعودية)
- العيسوي، عبد الرحمن .(2007) .سيكولوجية العنف المدرسي والمشاكل السلوكية .مصر: دار النهضة العربية.
- غيث، محمد عاطف .(2006) .قاموس علم الاجتماع .مصر: دار المعرفة الجامعية للطباعة والنشر.
- قمر، عصام توفيق .(2008) .الأنشطة التربوية في مواجهة المشكلات السلوكية للطلاب: الأسباب، المظاهر، والعلاج (ط. 1، سلسلة الدراسات في الأنشطة التربوية). الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
- القمش، مصطفى، وعبد الآخرون .(2001) .القياس والتقويم في التربية الخاصة .دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- قورة، حسين سليمان .(1970) .الدروس الخاصة والتحصيل الدراسي .دار النصر للطباعة والنشر.
- لطفي، طلعت إبراهيم .(2001) .الأسرة ومشكلة العنف عند الشباب: دراسة ميدانية لعينة من الشباب في جامعة الإمارات العربية المتحدة (محاضرات الإمارات، العدد 27). الإمارات: مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية.
- ونجن، سميرة. (2014). التحصيل الدراسي بين التأثيرات الصفية ومتغيرات الوسط الاجتماعي .مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، (4)، الوادي
- وناسي سهام (2017)، العنف الاشكال والعوامل والنظريات المفسرة له، مجلة آفاق للعلوم، العدد التاسع، جامعة الجلفة.
- النجداوي، آن موسى والكفاوين، محمود محمد. (2015) أسباب السلوك العدواني عند الأطفال من وجهة نظرهم .*دراسات: العلوم الإنسانية والاجتماعية*، مج. 42، ع .2
- نجاة أحمد الزليطني (2014)، سيكولوجية العدوان والنظريات المفسرة له، مجلة المجلة الجامعة، العدد السادس عشر، المجلّد 1.

الملاحق

الملحق الأول: استبيان الدراسة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

جامعة محمد بوضياف بالمسيلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم الاجتماع

تخصص علم اجتماع التربية

استمارة استبيان بعنوان

العنف المدرسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور الابتدائي

–دراسة ميدانية لعينة المدرسة من تلاميذ المرحلة الابتدائية – الابتدائية قروم مخلوف ببلدية حمام الضلعة–

في إطار التحضير لإنجاز مذكرة تخرج ماستر في العلوم الاجتماعية تخصص: علم الاجتماع التربية في الموضوع المذكور أعلاه، يشرفني أن اطلب من حضرتكم الإجابة على كل الأسئلة المدونة في هذه الاستمارة علما أن اجاباتكم تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط، ويمكن الوصول من خلالها الى نتائج دقيقة وصحيحة تفيد هذه الدراسة.

إعداد الطالبة: تحت إشراف:

- بن تركي راوية _الدكتورة: زعيتر لمياء

السنة الجامعية: 2024-2025

المحور الأول: البيانات الشخصية

1. **الجنس**: أنثى ☐ ذكر ☐

2. **المستوى الدراسي**:سنة ثالثة ☐ سنة رابعة ☐ سنة خامسة ☐

الرقم	العبارة	دائما	أحيانا	نادرا
	المحور الثاني: العنف البدني			
1)	يستعمل الأستاذ العقاب بالضرب عند تقصيرك في إنجاز الواجبات المدرسية			
2)	يعاقبك الأستاذ بالضرب عند دخولك متأخر إلى قاعة التدريس			
3)	يستخدم الأستاذ أسلوب الصفع على الوجه الموجه ضد التلاميذ			
4)	يستعمل الأستاذ الأدوات الحادة في تهديد التلاميذ			
5)	الأستاذ يستخدم أسلوب الضرب إذا كانت نتائجك الدراسية ضعيفة			
6)	يوقفك الأستاذ في آخر القسم بسبب عدم الانتباه			
7)	يجبرك الأستاذ على كتابة الدرس عدة مرات			
8)	يكرر الأستاذ أسلوب الضرب داخل القسم			
9)	أتعرض للضرب من طرف زملائي			
الرقم	**العبارة**	**دائما**	**أحيانا**	**نادرا**
	المحور الثالث: العنف اللفظي			
1)	تعرضت للشتم من طرف الأستاذ خلال مسارك الدراسي			
2)	يسمعك الأستاذ كلاما جارحا في حالة الخطأ			
3)	يوبخك الأستاذ عند كلامك مع زملائك داخل حجرةالتدريس			
4)	تتعرض للسخرية من طرف زملائي إذا وبخكالأستاذ			
5)	أتلقى التوبيخ من قبل الأستاذ أمام الزملاء أثناءإهمال الواجبات الدراسية			
6)	أتلقى ألفاظ نابية من طرف الأستاذ لعدم القيام بواجباتي المنزلية			

7)	يقلل الأستاذ من قيمتك أمام زملائك			
8)	يستهين الأستاذ بقدراتك الشخصية			
9)	يدفعني الاستهزاء من طرف أساتذتي إلى النفور من المادة			
10)	إذا تعرضت للشتم كيف تكون ردة فعلكّ؟			
الرقم	العبارة	دائما	أحيانا	نادرا
المحور الرابع: حول التحصيل الدراسي				
1)	أعتمد على نفسي في مراجعة دروسي			
2)	حجرة الصف تشعرني بالملل			
3)	أحرص على إنجاز واجباتي المدرسية			
4)	أجد صعوبة في فهم الدرس داخل القسم			
5)	أمتنع عن أداء واجباتي المدرسية لكثرتها			
6)	أجد صعوبة في الأسئلة التي يطرحها الأستاذ			
7)	أمتنع عن المشاركة والتفاعل مع الأستاذ داخل القسم			
8)	أجد صعوبة في استيعاب الدرس			
9)	لا أتفاهم مع زملائي			
10)	أشوش داخل حجرة الصف			
11)	يصعب علي التركيز داخل القسم			
12)	أواجه صعوبة في تفسير المعلومات التي أتلقاها من الأستاذ داخل القسم			

13)	لا أتحصل على نتائج جيدة في الامتحانات			
14)	أجد صعوبة في الانتباه لشرح الأستاذ ومتابعته			
15)	أجد صعوبة في كتابة الدرس داخل القسم			
16)	ينتابني القلق والخوف أثناء فترة الامتحانات			
17)	يصعب علي الوصول للقسم في الوقت المناسب			
18)	هل للدعم (الدروس الخصوصية) تأثير على التحصيل الدراسي بنتيجة إيجابية؟			

الملحق الثاني: نتائج spss

ReliabilityStatistics

Cronbach's Alpha	N of Items
0.838	9

ReliabilityStatistics

Cronbach's Alpha	N of Items
0.802	9

ReliabilityStatistics

Cronbach's Alpha	N of Items
0.874	17

ReliabilityStatistics

Cronbach's Alpha	N of Items
0.902	35

Correlations

		العنف_البدني						
العنف_البدني	Pearson Correlation	1						
	Sig. (2-tailed)							
	N	90						
q1	Pearson Correlation	.466**						
	Sig. (2-tailed)	0.000						
	N	90						
q2	Pearson Correlation	.509**						
	Sig. (2-tailed)	0.000						
	N	90		.466**				
q3	Pearson Correlation	.634**		.509**				
	Sig. (2-tailed)	0.000		.634**				
	N	90		.449**				

q4	Pearson Correlation	.449**		.430**				
	Sig. (2-tailed)	0.000		.604**				
	N	90		.431**				
q5	Pearson Correlation	.430**		.255*				
	Sig. (2-tailed)	0.000		.456**				
	N	90						
q6	Pearson Correlation	.604**						
	Sig. (2-tailed)	0.000						
	N	90						
q7	Pearson Correlation	.431**						
	Sig. (2-tailed)	0.000						
	N	90						
q8	Pearson Correlation	.255*						
	Sig. (2-tailed)	0.015						
	N	90						
q9	Pearson Correlation	.456**						
	Sig. (2-tailed)	0.000						
	N	90						

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

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations

		العنف_اللفظي						
العنف_اللفظي	Pearson Correlation	1						
	Sig. (2-tailed)							
	N	90						
q10	Pearson Correlation	.590**						
	Sig. (2-tailed)	0.000						
	N	90						
q11	Pearson Correlation	.360**						

	Sig. (2-tailed)	0.000						
	N	90	.590**					
q12	Pearson Correlation	.720**	.360**					
	Sig. (2-tailed)	0.000	.720**					
	N	90	.375**					
q13	Pearson Correlation	.375**	.540**					
	Sig. (2-tailed)	0.000	.573**					
	N	90	.639**					
q14	Pearson Correlation	.540**	.537**					
	Sig. (2-tailed)	0.000	.533**					
	N	90						
q15	Pearson Correlation	.573**						
	Sig. (2-tailed)	0.000						
	N	90						
q16	Pearson Correlation	.639**						
	Sig. (2-tailed)	0.000						
	N	90						
q17	Pearson Correlation	.537**						
	Sig. (2-tailed)	0.000						
	N	90						
q18	Pearson Correlation	.533**						
	Sig. (2-tailed)	0.000						
	N	90						

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

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations

		التحصيل_الدراسي						
التحصيل_الدراسي	Pearson Correlation	1						
	Sig. (2-tailed)							

	N	90			
q19	Pearson Correlation	.538**			
	Sig. (2-tailed)	0.000			
	N	90			
q20	Pearson Correlation	.469**			
	Sig. (2-tailed)	0.000			
	N	90			التحصيل_الدراسي
q21	Pearson Correlation	.516**			.950**
	Sig. (2-tailed)	0.000			0.000
	N	90			90
q22	Pearson Correlation	.594**			.634**
	Sig. (2-tailed)	0.000			0.000
	N	90			90
q23	Pearson Correlation	.556**			.738**
	Sig. (2-tailed)	0.000			0.000
	N	90			90
q24	Pearson Correlation	.679**			1
	Sig. (2-tailed)	0.000			
	N	90			90
q25	Pearson Correlation	.504**			
	Sig. (2-tailed)	0.000			
	N	90			
q26	Pearson Correlation	.718**			
	Sig. (2-tailed)	0.000			
	N	90			
q27	Pearson Correlation	.587**			
	Sig. (2-tailed)	0.000			
	N	90			
q28	Pearson Correlation	.467**		.538**	
	Sig. (2-tailed)	0.000		.469**	
	N	90		.516**	
q29	Pearson Correlation	.588**		.594**	
	Sig. (2-tailed)	0.000		.556**	
	N	90		.679**	
q30	Pearson Correlation	.688**		.504**	
	Sig. (2-tailed)	0.000		.718**	

	N	90		.587**
q31	Pearson Correlation	.641**		.467**
	Sig. (2-tailed)	0.000		.588**
	N	90		.688**
q32	Pearson Correlation	.569**		.641**
	Sig. (2-tailed)	0.000		.569**
	N	90		.708**
q33	Pearson Correlation	.708**		.565**
	Sig. (2-tailed)	0.000		.521**
	N	90		
q34	Pearson Correlation	.565**		
	Sig. (2-tailed)	0.000		
	N	90		
q35	Pearson Correlation	.521**		
	Sig. (2-tailed)	0.000		
	N	90		

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

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations

		الاستبيان	العنف_البدني	العنف_اللفظي	
الاستبيان	Pearson Correlation	1	.789**	.873**	Cumulative Percent
	Sig. (2-tailed)		0.000	0.000	48.9
	N	90	90	90	100.0
العنف_البدني	Pearson Correlation	.789**	1	.607**	
	Sig. (2-tailed)	0.000		0.000	
	N	90	90	90	
العنف_اللفظي	Pearson Correlation	.873**	.607**	1	Cumulative Percent
	Sig. (2-tailed)	0.000	0.000		11.1
	N	90	90	90	52.2

التحصيل_الدراسي	Pearson Correlation	.950**	.634**	.738**	100.0
	Sig. (2-tailed)	0.000	0.000	0.000	
	N	90	90	90	

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

Correlations

		العنف	التحصيل_الدراسي
العنف	Pearson Correlation	1	.770**
	Sig. (2-tailed)		0.000
	N	90	90
التحصيل_الدراسي	Pearson Correlation	.770**	1
	Sig. (2-tailed)	0.000	
	N	90	90

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

Correlations

		العنف_البدني	التحصيل_الدراسي
العنف_البدني	Pearson Correlation	1	.634**
	Sig. (2-tailed)		0.000
	N	90	90
التحصيل_الدراسي	Pearson Correlation	.634**	1
	Sig. (2-tailed)	0.000	
	N	90	90

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

Correlations

		العنف_اللفظي	التحصيل_الدراسي
العنف_اللفظي	Pearson Correlation	1	.738**
	Sig. (2-tailed)		0.000
	N	90	90
التحصيل_الدراسي	Pearson Correlation	.738**	1
	Sig. (2-tailed)	0.000	
	N	90	90

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

		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	أنثى	44	48.9	48.9
	ذكر	46	51.1	51.1
	Total	90	100.0	100.0

المستوى

		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	سنة ثالثة	10	11.1	11.1
	سنة رابعة	37	41.1	41.1
	سنة خامسة	43	47.8	47.8
	Total	90	100.0	100.0

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
People's Democratic Republic of Algeria
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
Ministry of Higher Education and Scientific Research
جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
University Mohamed Boudiaf of M'sila

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
نيابة العمادة للدراسات والمسائل المرتبطة بالطلبة

Faculty of Humanities and Social Sciences
Vice-Deanship of the College for Studies and Student Issues

جامعة محمد بوضياف - المسيلة
Université Mohamed Boudiaf - M'sila

تصريح شرفي خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز بحث

انا الممضي (ة) ادناه السيد(ة): .....بن نركي راوية.....

الصفة: طالب ☑ استاذ باحث ☐ باحث دائم ☐

الحامل لبطاقة التعريف الوطنية رقم: .....203.26.17.58.....

الصادرة بتاريخ: ..20.18./..08./..08.. عن دائرة: ..مديرية عنابة برصم

المسجل(ة) بكلية: العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم: ....علم الاجتماع.....

تخصص: علم الاجتماع التربوي تحت رقم التسجيل: ..un 280 12 02.41.90.44.08.87.35

والمكلف بإنجاز اعمال بحث مذكرة التخرج: ماستر ☑ مذكرة ماجستير ☐ اطروحة دكتوراه ☐

الموسومة بـــ: .....

.....المتغير المدرسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي.....

.....لدى تلاميذ الطور الابتدائي.....

اصرح بشرفي بانني التزم بالمعايير العلمية والمنهجية ومعايير الاخلاقيات المهنية والنزاهة الاكاديمية المطلوبة في انجاز البحث المذكور اعلاه

المسيلة في: ..2025/06/11..

امضاء المعني (ة):

المرجع: القرار الوزاري رقم: 933 المؤرخ في: 28-07-2016 المحدد للقواعد المتعلقة بالوقاية من السرقات العلمية ومكافحتها.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية المسيلة

مصلحة التكوين والتفتيش

مكتب التكوين

الرقم : ...../2025

demsila.sfi@gmail.com

الهاتف / الفاكس : 035/35/72/29

مدير التربية

إلى

السيد /

مدير مدرسة قروم مخلوف

بلدية حمام الضلعة

(للإعلام و التنفيذ)

ترخيص بإجراء دراسة ميدانية

بناء علـــى مراسلة جامعة محمد بوضياف المسيلة كلية العلوم الانسانية والاجتماعية قسم علم الاجتماع تحت رقم 25/90 بتاريخ /

يرخص للطالب(ة) :

الرقم	اللقب والاسم	تاريخ الإزدياد	رقم التسجيل	التخصص
01	بن تركي راوية	1985/10/01	19044088735	علم اجتماع التربية
موضوع الدراسة	العنف المدرسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور الابتدائي			

بالدخول :

الى المؤسسة المذكورة أعلاه خلال فترة:2025/04/26 الى غاية نهاية الموسم الدراسي باستثناء فترة الفروض والاختبارات وأيام العطل

مع احترام الشروط التالية :

- ✓ العمل وفق ما يسمح به القانون وعدم التطرق إلى ما يمس السر المهني .
- ✓ استغلال المعلومات المتحصل عليها خلال التربص في خدمة الجانب العلمي لا غير .
- ✓ وضع رزنامة عمل لفائدة المتربصين من طرف المسؤولع الاول عن المؤسسة
- ✓ مراعاة السير العادي لأنشطة المؤسسة .

ع/مدير التربية

مفوض من مدير التربية وبتفويض منه :
رئيس مصلحة التكوين والتفتيش
سلمى المهدي

مديرية التربية لولاية المسيلة
مصلحة التكوين والتفتيش

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
People's Democratic Republic of Algeria
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
Ministry of Higher Education and Scientific Research
جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
University Mohamed Boudiaf of M'sila
جامعة محمد بوضياف - المسيلة
Université Mohamed Boudiaf - M'sila
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
نيابة العمادة للدراسات والمسائل المرتبطة بالطلبة
Faculty of Humanities and Social Sciences
Vice-Deanship of the College for Studies and Student Issues

وثيقة ايداع مذكرة ماستر

الموضوع: العنف المدرسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور الابتدائي

إعداد الطلبة:

1- بن تركي راوية رقم التسجيل: Un lot No24190440088735

2- رقم التسجيل: /

القسم: علم الاجتماع **الشعبة:** علوم اجتماعية **التخصص** علم الاجتماع التربية

إشراف: د/ زعيتر لمياء **الرتبة:** أستاذ محاضر ب

أقر بأنني تابعت العمل المذكور أعلاه في جلسات إشراقية طيلة الموسم الجامعي: 2024-2025 وأسمح بإيداعه على مستوى ادارة القسم للمناقشة والتقييم.

موافقة وإمضاء الاستاذ(ة) المشرف (ة):

د/ زعيتر لمياء

رئيس فريق الاختصاص

د. شيلي وهيبة

رئيس القسم

جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
رئيس قسم علم الاجتماع
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

الدكتور: بن الطاهر حمزة

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن وجود علاقة ارتباطية بين العنف المدرسي بمختلف أنواعه (البدني واللفظي) والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي، وتحديدًا للصفوف الثالثة والرابعة والخامسة، جاءت أهمية الدراسة من الحاجة لفهم تأثير العنف على مستوى التحصيل الدراسي، مما يساعد في تطوير برامج تهدف إلى تقليل العنف وتعزيز السلوكيات الإيجابية، بالإضافة إلى تحسين البيئة التعليمية ودعم تعلم الطلاب.

تكون مجتمع الدراسة من 139 تلميذًا وتلميذة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة. استخدمت الباحثة استبيانًا مكونًا من 35 بندًا مقسمًا إلى ثلاثة محاور: العنف البدني، العنف اللفظي، والتحصيل الدراسي.

أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية واضحة بين العنف البدني والعنف اللفظي من جهة، والتحصيل الدراسي من جهة أخرى لدى تلاميذ التعليم الابتدائي، بناءً على النتائج أوصت الدراسة بضرورة تعزيز الوعي التربوي بخطورة العنف البدني واللفظي، وتكوين المعلمين في مجال إدارة السلوك التربوي، وإنشاء خلية إنصات ومرافقة نفسية داخل المدرسة، بالإضافة إلى إشراك الأسرة في مراقبة ومتابعة الوضع المدرسي للتلميذ.

الكلمات المفتاحية: العنف المدرسي، التحصيل الدراسي، تلاميذ المرحلة الابتدائية.

Abstract:

This study aimed to investigate the existence of a correlational relationship between school violence, in its various forms (physical and verbal), and academic achievement among primary school students, specifically those in grades three, four, and five. The importance of the study stems from the need to understand the impact of violence on academic performance, which helps in developing programs aimed at reducing violence and promoting positive behaviors, as well as improving the educational environment and supporting student learning.

The study population consisted of 90 male and female students, selected through a simple random sampling method. The researcher used a questionnaire consisting of 35 items divided into three sections: physical violence, verbal violence, and academic achievement.

The study's results showed a clear correlational relationship between both physical and verbal violence and academic achievement among primary school students. Based on these results, the study recommended raising educational awareness about the dangers of physical and verbal violence, training teachers in behavior management, establishing a listening and psychological support unit within the school, and involving families in monitoring and following up on the student's academic situation.

Keywords: school violence, academic achievement