جامعة القدس المفتوحة

عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي

واقع العجز المتعلم وعلاقته بالعنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المرشدين التربويين

The Reality of Learned Helplessness and its Relationship to School Violence Among Basic School Students in Governmental Schools in Palestine from the point of view of Counselors

إعداد

نادرة عبد المهدي عبد السميع غيث

جامعة القدس المفتوحة (فلسطين)

حزيران / 2021

جامعة القدس المفتوحة

عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي

واقع العجز المتعلم وعلاقته بالعنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المرشدين التربويين

The Reality of Learned Helplessness and its Relationship to School Violence Among Basic School Students in Governmental Schools in Palestine from the Point of View of Counselors

إعداد:

نادرة عبد المهدي عبد السميع غيث

بإشراف:

الأستاذ الدكتور محمد عبد الإله الطيطي

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي

جامعة القدس المفتوحة (فلسطين)

حزيران / 2021

واقع العجز المتعلم وعلاقته بالعنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المرشدين

The Reality of Learned Helplessness and its Relationship to School Violence Among Basic School Students in Governmental Schools in Palestine from the Point of View of Counselors

إعداد

نادرة عبد المهدي عبد السميع غيث

بإشراف

الأستاذ الدكتور محمد عبد الإله الطيطي

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت في 23 / 6 /2021م

أعضاء لجنة المناقشة

الأستاذ الدكتور محمدعبد الإله الطيطي جامعة القدس المفتوحة مشرفاً ورئيساً

الأستاذ الدكتور معزوز جابر علاونة جامعة القدس المفتوحة عضواً وممتحناً داخلياً

الدكتور إبراهيم سليمان المصري جامعة الخليل عضواً وممتحناً خارجياً

نموذج رقم (26) تفويض وإقرار

أنا الموقع/ة أدناه **نادرة عبد المهدي عبد السميع غيث** أفوض/ جامعة القدس المفتوحة بتزويد نسخ من رسالتي للمكتبات أو المؤسسات أو الهيئات أو الأشخاص عند طلبهم بحسب التعليمات النافذة في الجامعة.

وأقر بأنني قد التزمت بقوانين جامعة القدس المفتوحة وأنظمتها وتعليماتها وقراراتها السارية المعمول بها والمتعلقة بإعداد رسائل الماجستير عندما قمت شخصياً بإعداد رسالتي الموسومة بـ: . واقع العجز المتعلم وعلاقته بالعنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المرشدين.

وذلك بما ينسجم مع الأمانة العلمية المتعارف عليها في كتابة الرسائل العلمية.

الاسم: **نادرة عبد المهدي عبد السميع غيث**

الرقم الجامعي: _____

التوقيع: _____

التاريخ: _____

الإهداء

إلى شفيع الأمة ونبي الهدى والرحمة سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم وعلى آله وأصحابه أجمعين.

إلى روح والديّ رحمهما الله رحمة واسعة، إلى أبنائي قرة عيني، إلى إخوتي وأخواتي رفقاء دربي.

إلى كل من دعمني وشجعني على مواصلة دراستي وتعليمي، إلى جميع الأهل والأقارب والأصدقاء.

وإلى كل من يقدر العلم والتعليم، إليهم جميعاً أهدي إليهم ثمرة جهدي هذا.....

والله ولي التوفيق

الباحثة

نادرة غيث

شكرٌ وتقدير

الشكر والحمد لله رب العالمين الذي هداني إلى صراطه المستقيم، وعلمني ما لم أكن أعلم من علمه ودينه، لقد عشت هذه المرحلة من دراستي أكتسب العلم مع أساتذتي الأفاضل في جامعة القدس المفتوحه الذين قدموا لي الكثير باذلين الجهود الكبيرة لبناء الأجيال المواكبة والمتعلمة.

ولا أنسى بالشكر مشرفي الدكتور محمدعبد الإله الطيطي الذي كان له دور في إرشادي لكتابة هذه الرسالة.

كما أتوجه بجزيل الشكر إلى الأستاذ الدكتور معزوز جابر علاونة والأستاذ الدكتور إبراهيم سليمان المصري اللذان تفضلا بقبولهم مناقشة هذه الرسالة.

والشكر موصول إلى جامعة القدس المفتوحة : إدارة وأساتذة وعاملين؛ على جهودهم في خدمة طلبتهم في قسم الدراسات العليا، وعلى رأسهم الأستاذ الدكتور حسني عوض حفظه الله، وإلى كل العاملين في سلك المسيرة التعليمية على ما بذلوه من جهد وعطاء في النهوض والتطور في هذا المجال.

إلى هؤلاء جميعًا شكراً وعرفاناً بالجميل.

الباحثة

نادرة غيث

قائمة المحتويات

الموضوع	رقم الصفحة
صفحة الغلاف	أ
قرار لجنة المناقشة	ب
الإقرار والتفويض	ج
الإهداء	د
شكر وتقدير	هـ
قائمة المحتويات	و
قائمة الجداول	ط
قائمة الملاحق	م
الملخص باللغة العربية	ن
الملخص باللغة الانجليزية	ق
الفصل الأول: خلفية الدراسة ومشكلتها	1-12
المقدمة	1
مشكلة الدراسة وأسئلتها	5
فرضيات الدراسة	7
أهداف الدراسة	9
أهمية الدراسة	10
حدود الدراسة ومحدداتها	11
التعريفات الإجرائية للمصطلحات	11
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	13-54
الإطار النظري	13
أولاً: العجز المتعلم	14
مفهوم العجز المتعلم	15
مجالات العجز المتعلم	17
أنواع العجز المتعلم	18
مكونات العجز المتعلم	19

خصائص الفرد المصاب بالعجز المتعلم	20
النظريات المفسرة للعجز المتعلم	21
التعقيب على العجز المتعلم	24
ثانياً: العنف المدرسي	26
مفهوم العنف	27
أشكال العنف	28
مفهوم العنف المدرسي	29
أنواع العنف المدرسي	30
أسباب العنف المدرسي	31
مظاهر العنف المدرسي	31
آثار العنف المدرسي على الطالب	31
علاج العنف المدرسي	32
نظريات مفسرة للعنف	33
التعقيب على العنف المدرسي	39
العلاقة بين العجز المتعلم والعنف المدرسي	41
ثانياً: الدراسات السابقة	42
دراسات تتعلق بالعجز المتعلم	42
دراسات تتعلق بالعنف المدرسي	46
التعقيب على الدراسات السابقة	52
الفصل الثالث الطريقة والإجراءات	65-55
منهجية الدراسة	55
مجتمع الدراسة	55
عينة الدراسة	56
أدوات الدراسة	57
تصميم الدراسة ومتغيراتها	63
إجراءات تنفيذ الدراسة	64
المعالجات الإحصائية	65
الفصل الرابع: عرض نتائج الدراسة	93-66
النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة	66

النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة	74
الفصل الخامس: تفسير النتائج ومناقشتها	109-94
تفسير النتائج المتعلقة بالأسئلة ومناقشتها	94
تفسير النتائج المتعلقة بالفرضيات ومناقشتها	96
التوصيات والمقترحات	109
المراجع العربية والأجنبية	119-110
الملاحق	144-120

قائمة الجــداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
(1.3)	توزيع مجتمع الدراسة حسب متغيراتها المستقلة	56
(2.3)	قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس العجز المتعلم بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، وقيم معاملات ارتباط كل مجال، مع الدرجة الكلية للمقياس (ن=30)	58
(3.3)	معاملات ثبات مقياس العجز المتعلم بطريقة كرونباخ ألفا	59
(4.3)	قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس العنف المدرسي بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، وقيم معاملات ارتباط كل مجال، مع الدرجة الكلية للمقياس (ن=30)	61
(5.3)	معاملات ثبات مقياس العنف المدرسي بطريقة كرونباخ ألفا	62
(6.3)	درجات احتساب مستوى شيوع سمات العجز المتعلم والعنف المدرسي	63
(1.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بُعد من أبعاد مقياس العجز المتعلم وعلى المقياس ككل مرتبة تنازلياً	66
(2.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات البُعد الانفعالي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	67
(3.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات البُعد السلوكي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	68
(4.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد الدافعية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	69
(5.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات البُعد المعرفي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	70

(6.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بُعد من أبعاد مقياس العنف المدرسي وعلى المقياس ككل مرتبة تنازلياً	71
(7.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد العنف المادي والجسدي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	72
(8.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد العنف اللفظي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	73
(9.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد العنف النفسي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	74
(10.4)	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات العجز المتعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المرشدين التربويين تعزى لمتغير الجنس	75
(11.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس العجز المتعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المرشدين التربويين تعزى لمتغير الخبرة	76
(12.4)	نتائج تحليل التباين الأحادي على مقياس العجز المتعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المرشدين التربويين تعزى لمتغير الخبرة	77
(13.4)	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بينمتوسطات العجز المتعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المرشدين التربويين تعزى لمتغير المؤهل العلمي	78
(14.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس العجز المتعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المرشدين التربويين تعزى لمتغير التخصص	79
(15.4)	نتائج تحليل التباين الأحادي على مقياس العجز المتعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المرشدين التربويين تعزى لمتغير التخصص	80
(16.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس واقع العجز المتعلم لدى طلبة	81

	المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المرشدين التربويين تعزى لمتغير نوع المدرسة	
(17.4)	نتائج تحليل التباين الأحادي على مقياس العجز المتعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المرشدين التربويين تعزى لمتغير نوع المدرسة	82
(18.4)	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المرشدين التربويين تعزى لمتغير الجنس	83
(19.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المرشدين التربويين تعزى لمتغير الخبرة	84
(20.4)	نتائج تحليل التباين الأحادي على مقياس العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المرشدين التربويين تعزى لمتغير الخبرة	84
(21.4)	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المرشدين التربويين تعزى لمتغير المؤهل العلمي	85
(22.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المرشدين التربويين تعزى لمتغير التخصص	86
(23.4)	نتائج تحليل التباين الأحادي على مقياس العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المرشدين التربويين تعزى لمتغير التخصص	87
(24.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المرشدين التربويين تعزى لمتغير نوع المدرسة	88

(25.4)	نتائج تحليل التباين الأحادي على مقياس العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المرشدين التربويين تعزى لمتغير نوع المدرسة	89
(26.4)	نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لمقياس العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المرشدين التربويين تعزى لمتغير نوع المدرسة	90
(27.4)	معاملات ارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياسيّ العجز المتعلم والعنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المرشدين التربويين. (ن=288)	91
(28.4)	نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجي لمعرفة مدى إسهام أبعاد العجز المتعلم في التنبؤ بالعنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المرشدين التربويين	92

قائمة الملاحق

الرقم	عنوان الملاحق	الصفحة
أ	أدوات الدراسة قبل التحكيم	124
ب	قائمة المحكمين	131
ت	أدوات الدراسة بعد التحكيم (الصدق الظاهري)	132
ث	أدوات الدراسة بعد إجراء فحص الخصائص السيكومترية	137
ج	أعداد المرشدين التربويين	143
ح	كتاب تسهيل مهمة الباحث	144

واقع العجز المتعلم وعلاقته بالعنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المرشدين التربويين

إعداد: نادرة عبد المهدي عبد السميع غيث

بإشراف: الأستاذ الدكتور محمد عبد الإله الطيطي

2021

ملخص

هدفت الدراسة الحالية للتعرف إلى وجهة نظر المرشدين التربويين لواقع العجز المتعلم والعنف المدرسي والعلاقة بينهما لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية في فلسطين، وتمثل مجتمع الدراسة من جميع المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في المحافظات والمدن الفلسطينية، والبالغ عددهم (1132) مرشداً ومرشدة، واختيرت عينة الدراسة بالطريقة الطبقية العشوائية، وبلغ حجمها (288) فرداً من المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية.

وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي لملاءمته لطبيعة الدراسة وتوضيح العلاقة بين متغيراتها، وتمثلت أداتيَ الدراسة باستخدام مقياس العجز المتعلم ومقياس العنف المدرسي. وأظهرت النتائج أن مستوى العجز المتعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المرشدين التربويين كان بدرجة متوسطه، حيث بلغ المتوسط الحسابي له (3.33) وبنسبة مئوية (66.6)، في حين أظهرت النتائج أن مستوى العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المرشدين التربويين كان بدرجة متوسطة أيضاً، حيث بلغ المتوسط الحسابي له (3.21) وبنسبة مئوية (64.2).

وجاءت استجابات المرشدين التربويين متشابهة حول تفسيرهم لكل من العجز المتعلم والعنف المدرسي من حيث متغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي والتخصص، ونوع المدرسة. واختلفت آراءهم واستجاباتهم في تفسيرهم للعنف المدرسي تبعاً لمتغير نوع المدرسة، وخلصت الدراسة في نتائجها إلى أن هناك علاقة ارتباط ما بين العجز المتعلم والعنف المدرسي، بمعنى كلما زاد العجز المتعلم أدّى إلى زيادة العنف المدرسي، وكلما قل العجز المتعلم أدّى إلى انخفاض درجة العنف المدرسي، وهذا ما ورد من خلال استجابات أفراد العينة على مقياسيَ الدراسة.

وأوصت الدراسة الاهتمام بالطلبة ورعاية شؤونهم وفهم احتياجاتهم، بالتعاون ما بين الأسرة والمدرسة وذلك لتنشئة جيل متفهم لنفسه وقدراته ويستطيع تحقيق ذاته، وإعداد برامج ونشاطات وفعاليات مناسبة للوقاية من العنف في جميع المراحل الدراسية وخاصة في مدارس الذكور.

الكلمات المفتاحية: العجز المتعلم، العنف المدرسي، المرشد التربوي، طلبة المرحلة الأساسية، المدارس الحكومية.

The Reality of Learned Helplessness and its Relationship to School Violence Among Basic School Students in Governmental Schools in Palestine from the Point of View of Counselors

Prepared by: Nadera Abdel-Mahdi Abdel-Sameei' Geith

Supervised by: Prof. Dr. Mohammad Abdel- Elah Al-Titi

2021

Abstract

This study aims to examine the perspective of educational counselors with regards to the reality of learned helplessness and school violence as well as the association between both of them among basic stage students in governmental schools in Palestine. The study population consists of all educational counselors in the governmental schools in the Palestinian governorates and cities; whose number is (1132) male and female educational counselors. The study sample was selected randomly, and it includes (288) educational counselors in the Palestinian governmental schools.

This study adopted the descriptive correlational approach as it is appropriate for the study, and it also clarified the correlation between the study variables. The study tools are represented in using learned helplessness and school violence scales. The results indicated that the level of learned helplessness among basic stage students in governmental schools, from the perspective of educational counselors, was medium; in an arithmetic mean of (3.33) and percentage of (66.6). The results also revealed that the level of school violence among basic stage students in governmental schools, from the perspective of educational counselors, was also medium; in an arithmetic mean of (3.21) and percentage of (64.2).

The responses of educational counselors concerning their explanation of learned helplessness and school violence in terms of the following variables (sex, experience, academic qualification and specialization, and type of school) were similar. However, their views and responses regarding their explanation of school violence, in accordance with the "type of school" variable, were various. The study concluded that there is a

correlation between learned helplessness and school violence; which means that when learned helplessness increases, school violence increases, and when learned helplessness decreases, school violence decreases; in accordance with the responses of study sample members to the study scales.

The study recommended paying attention to students and student affairs as well as understanding their needs, in cooperation between the family and the school, in order to facilitate raising a generation who understand themselves and their capacities and are capable of achieving self-realization, as well as preparing appropriate programs, activities and events for violence prevention in all school stages; particularly in boys schools.

Keywords: learned helplessness, school violence, educational counselor, basic stage students, and governmental schools.

الفصل الأول:

خلفية الدراسة ومشكلتها

1.1 مقدمة

2.1 مشكلة الدراسة وأسئلتها

3.1 فرضيات الدراسة

4.1 أهداف الدراسة

5.1 أهمية الدراسة

6.1 حدود الدراسة ومحدداتها

7.1 التعريفات للمصطلحات والإجرائية.

الفصل الأول

خلفية الدراسة ومشكلتها

1.1 مقدمة

يعد التعلم من أساسيات الحياة لدى الكائن الإنساني، فمن خلاله يكتسب المهارات التي تساعده في التكيف والتوافق والانسجام مع البيئه التي ينتمي إليها، إضافة إلى ذلك يكتسب الخبرة التي تكون بمثابة استراتيجيات أو طرق تساعده على الاستمرار في الحياة.

ويعتبر التعلم عملية ذاتية يكتسبها الفرد من خلال ممارسته لحياته اليومية وما يترتب عليها من أداء صحيح، وأداء خاطئ، ولذلك نجد مصطلحاً يتعلق بهذا المجال وهو التعليم الذي يعرف بأنه عملية منظمة مقصودة موجهة لتحقيق الأهداف المرتبطة بالموضوعات المراد تعليمها للطالب وفقاً لفترة زمنية محددة تنعكس من خلال الأهداف المراد تحقيقها والأساليب المتبعه والأنشطة المقدمة للطلبة وصولاً إلى التقويم بجميع مجالاته، حتى يتسنى للمعلم التأكد بأن الموضوع قد تم نقله إلى طلبته بشكل دقيق وواضح ويستطيعوا الإلمام به بشكل متكامل (عبد الهادي، 2012) .

أمّا عن التعليم في فلسطين فقد حظي بالاهتمام في العديد من المجالات، لا سيما أن هناك ارتفاع في نسبة الطلبة المقبلين على التعليم ناهيك عن اهتمام الأهالي بالتعليم وحرصهم على تعليم أبنائهم وتطورهم، وأصبحت فرص التعليم متوفرة لكل طفل في سن التعليم، ولكن مازالت المشكلات الموروثة من الظروف السابقة تلقي بظلالها على واقع التعليم في عهد السلطة الفلسطينية التي تحاول إصلاح هذه الفجوات التي أعاقت من سبل العملية التعليمية وتطورها (النيرب، 2008).

كما أنّ هناك العديد من الصعوبات التي تقف عائقاً في وجه العملية التعليمة التعلمية ممثلاً ذلك في عوامل جسدية ونفسية واجتماعية واقتصادية، وهذا يعيق استدخال المعرفة واستيعابها، وعلى أيّة حال هناك بعض الآراء والاتجاهات في مجال علم النفس التربوي والإرشاد تؤكد على أن تلك العوامل تحد من التعلم بشكل متكامل، وهذا ما أكّد عليه كلاً من توق وقطامي وعدس، (2003) في مجال علم النفس التربوي، بأن هذه الصعوبات تعتبر من مشتتات الانتباه واستدخال المعرفة بشكل غير صحيح.

يعد العجز المتعلم ظاهرة تتصل بالمتعلم ممثلاً في قناعاته بأنه غير قادر على مجاراة الآخرين في تحصيلهم مما يؤدي ذلك إلى عدم استجاباته للتعليم من خلال عدم قدرته على الانتباه وقيامه بسلوكيات من شأنها أن تؤدي إلى التشتت والاضطراب لديه داخل غرفة الصف، إضافة إلى ذلك عدم تركيزه على الموضوع المطروح، وعدم استجابته لما يتم من تفاعلات وأنشطة منهجية وغير منهجية داخل غرفة الصف وخارجها (مرقة، 2013).

كما أن هناك العديد من البرامج الإرشادية التي يقوم بها المرشدين التربويين داخل المدرسة لدراسة وتشخيص العنف المدرسي ممثلاً في العدوانية بجانبها اللفظي والمادي، ويرى الحويتي (2008) بأن مجموع السلوك غير المقبول اجتماعياً يؤثر على النظام العام للمدرسة، ويؤدي إلى نتائج سلبية بخصوص التحصيل الدراسي، ويمكنه أن يرتبط ارتباطاً وثيقاً في عجز المتعلم وعدم قدرته على مجاراة زملائه داخل غرفة الصف، مما ينعكس ذلك سلباً بسلوكيات تتصف بالعدوانية والعنف المدرسي ظناً منه أنه يعوض ذلك، ويتبين أيضاً من خلال التشخيص أن عجز المتعلم قد يُعزى للتفكك الأسري والدخل المتدني وخلل في العملية التعليمية وبعض الأقران الذين يساعدون الطالب على القيام بمثل هذا السلوك.

وفي سياق متصل يتصف العجز المتعلم بالقصور المعرفي وتدني الدافعية لدى الطالب، ناهيك عن التبلد السلوكي العام، ولا يقدم الطالب أي مجهود يذكر في التغلب على مشكلاته الحياتية ويبقى منعزلاً عن الآخرين ويصل في المحصلة النهائية إلى تدني في القدرات والإمكانيات التي تساعده على التعلم، ويعود ذلك إلى انخفاض الحافز، والشعور بتدني دافعية الإنجاز مما يجعله غير قادرٍ على التوافق والانسجام.

كما تطرق سيلجمان (Sligman) كما ورد عند فرحاتي (2009) إلى العجز المتعلم، الذي أكّد عليه من خلال التجارب على الحيوانات في ضوء إخضاعها لصدمات كهربائية، فوجد البعض منها لديه دافعية للتخلص من تلك الصدمات، والبعض الآخر أصبح لديه عجز في الاستجابه لتلك المثيرات، وهذا بحد ذاته أدّى إلى انعكاس سلوكهم إما بشكل انعزالي أو عدواني.

إضافة إلى ذلك يعد الطالب الذي يعاني من العجز المتعلم لديه انخفاض في تقدير الذات والإكتئاب، وكذلك عدم الاستقرار وتأويلات تقوم على التفسير السلبي مما يحد ذلك من تكيفه وانسجامه ضمن السياق المدرسي الذي ينتمي إليه، ويظهر ذلك بشكل سلوك عدواني ينعكس سلباً عليه وعلى الآخرين. (الناهي وعلي، 2017).

وتأكيداً على ما سبق تشير تايلور وفيسك (Fick&Taylor)، كما ورد عند (أبو حلاوة، 2012) بأن التلاميذ الذين لديهم عجز في التعلم يعانون من صعوبات في التعلم، وخاصة في ثلاث مجالات أساسية كالمجال الدافعي المتمثل في انخفاض مستوى الدافعية لديهم لاكتساب المعرفة، وكذلك شعورهم باليأس والإحباط مما يحد ذلك من قدرتهم على التفاعل مع الآخرين، أما الثاني فيتمثل في الاضطرابات الذهنية والتشتت الذي يجعلهم غير قادرين على مشاركة الآخرين في النقاش والحوار والتفاعل مما يشعرهم بالدونية، ويشير المجال الثالث الذي يرتبط بالناحية المعرفية

بأنهم يعانون من التشويش، وعدم الدقة في الحصول على المعرفة التي تجعلهم قادرين على الفهم والاستيعاب، وبالتالي فإن هذا يكون عجزاً في مجاراة الآخرين بالتحصيل.

ويرتبط العجز المتعلم بالعنف، ويؤثر سلباً على مفهوم التكيف والتوافق لدى الطلبة في كل من غرفة الصف وخارجها، وهذا ينعكس سلباً على سلوكهم الذي يرتبط في احباطاتهم وفشلهم وتدني مستوى تقدير الذات لديهم، مما يشكل ذلك جانبين من السلوك فالأول يمثل الانعزال وعدم التفاعل بسبب نظرتهم لأنفسهم، وعدم مشاركة زملائهم النشاطات داخل الصف وخارجه ولاقتناعهم بأنهم ليسوا نداً للآخرين، أما الجانب الثاني فقد ينكعس لدى بعض الفئات منهم على سلوكهم الذي يتصف بالعدوانية الظاهرة أوالكامنة، كأن يعوضوا ذلك في المشاجرات والعنف المدرسي مع الآخرين، ويمكن أن يكون ذلك بشكل واضح، مما يعيق العملية التعليمية ويؤثر سلباً على التفاعل بينهم وبين الآخرين داخل الصف وخارجه، أما السلوك العدواني الكامن لديهم ينعكس على عدة أنماط من السلوكيات العدوانية: كالسرقة، وتخريب ممتلكات الطلبة، أو القيام بسلوكات غير ظاهرة من شأنها إعاقة عملية التعلم (أبو شعيرة وغباري، 2010).

وما يهمنا في هذه الدراسة أن نربط ما بين العجز المتعلم وعلاقته بالعنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية الفلسطينية، ونأخذ بعين الاعتبار هذه الظاهرة وصفاً وتحليلاً، لتحديد العوامل الظاهرة والكامنة لانعكاس العجز المتعلم لديهم آخذين بعين الاعتبار استخلاص الخطوط العريضة ذات الصلة في الظاهرتين، وتحديد الظروف المحيطة ومدى تأثيرها على العجز المتعلم بكافة أنواعها، كالتفكك الأسري والتهميش واللامبالاة التي يتعامل بها المعلمون مع تلك الفئة، وهذا يحتاج إلى منحى وصفي تحليلي لتوضيح حجم الظاهرة المراد دراستها وارتباطها بالعنف المدرسي الذي يعد من الظواهر التي تعيق العملية التعليمية التربوية خاصة إذا ظهر العنف بجميع أشكاله وأنواعه.

في ضوء ما تقدم يمكن دراسة العجز المتعلم والإلمام في أهم العناصر والمؤثرات التي تشكله، وانعكاسه على السلوكيات السلبية التي تكون لدى المتعلم الذي يعاني من هذه الظاهرة، وسنحاول أن نقدم إشكالية هذه الدراسة وهي بمثابة النقطة المحورية المركزية التي تدور حولها الدراسة، وسنحاول الإجابة على إشكالياتها بصورة موضوعية.

2.1 مشكلة الدراسة وأسئلتها

تعد ظاهرة العجز المتعلم من الظواهر التي تعيق التوافق مع العملية التعليمية لدى الطلبة، لا سيما أنها تجعلهم غير قادرين على التوافق النفسي والاجتماعي ضمن السياق المدرسي الذي ينتمون إليه، وأظهرت العديد من الدراسات أن العجز المتعلم يعد من أكبر معوقات الكفاءة الذاتية وتحقيق الذات لدى الإنسان (Kabatay, 1999)، وأظهرت أيضاً انتشاراً واسعاً لظاهرة العجز المتعلم وذلك قد يكون بمثابة جرس إنذار يحذرنا من العواقب الوخيمة، على مستوى قدرة الأجيال على خوض التحديات التي يواجهونها (شاهين، 2016). وبعد الإطلاع على نتائج الجهاز المركزي الفلسطيني للإحصاء حيث بينت " تراجع ظاهرة العنف في آخر (8) سنوات، لكنها ما زالت في مستويات خطيرة" أما بالنسبة للعنف في المدارس أظهر المسح نتائج مقلقة خصوصاً ضد الطلاب الذكور. (الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني. 2017. تقرير التعليم، رام الله، فلسطين)، ولاحظت الباحثة من خلال عملها في المدارس الأساسية الحكومية كمعلمة، تكرار المشاجرات الطلابية بين الحين والآخر، مما يؤدي في الكثير من الأحيان على إحداث أضرار مادية ونفسية للطلبة، وأضرار بالممتلكات المدرسية مما له التأثير السلبي على البيئة التعليمية ككل. تطور هذه المشكلة وتداعياتها شكل العديد من القناعات المقلقة والمتزايدة التي تحمل في طياتها دلالات على وجود مشكلة تربوية سلوكية تستدعي التدخل من قبل الباحثين وأصحاب الشأن في المدارس الحكومية في

فلسطين (صفاء وعكروش، 2010). وهذا يتطلب دراسات تتمثل في التشخيص والتحليل استناداً إلى وجهات نظر المرشدين التربويين العاملين في تلك المدارس، التي يمكن اعتبارها محكات أو معايير نستند إليها في عملية التحليل لأسباب كلاً من العجز المتعلم والعنف المدرسي، ولذلك أصبحت الحاجة مُلحة لإيجاد الحل المناسب لتلك المشكلات في المدارس الفلسطينية بشكل عام والمدارس الحكومية بشكل خاص، مما شكل حافزاً لدى الباحثة في المساهمة في معرفة أبعاد هذه العلاقة وأثرها على طلبة المدارس، وذلك للتخفيف من آثارها وأبعادها السلبية على العملية التعليمية، ولهذا تحاول هذه الدراسة الإجابة على السؤال الرئيس الآتي:

ما واقع العجز المتعلم وعلاقته بالعنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية الفلسطينية من وجهة نظر المرشدين التربويين؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

السؤال الأول: ما مستوى العجز المتعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المرشدين التربويين؟

السؤال الثاني: ما مستوى العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المرشدين التربويين؟

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) لواقع العجز المتعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية بالمدارس الحكومية في فلسطين تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، التخصص، الخبرة، نوع المدرسة) من وجهة نظر المرشدين التربويين؟

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) لواقع العنف لدى طلبة المرحلة الأساسية بالمدارس الحكومية في فلسطين تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، التخصص، الخبرة، نوع المدرسة) من وجهة نظر المرشدين التربويين؟

السؤال الخامس: هل توجد علاقة ارتباطية بين العجز المتعلم والعنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية بالمدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المرشدين التربويين؟

السؤال السادس: هل توجد قدرة تنبؤية دالة إحصائياً بين العجز المتعلم والعنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية بالمدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المرشدين التربويين؟

3.1 فرضيات الدراسة

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات **العجز المتعلم** لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المرشدين التربويين تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات **العجز المتعلم** لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المرشدين التربويين تعزى لمتغير الخبرة.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات **العجز المتعلم** لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المرشدين التربويين تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات **العجز المتعلم** لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المرشدين التربويين تعزى لمتغير التخصص.

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات **العجز المتعلم** لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المرشدين التربويين تعزى لمتغير المدرسة.

الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات **العنف المدرسي** لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المرشدين التربويين تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية السابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات **العنف المدرسي** لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المرشدين التربويين تعزى لمتغير الخبرة.

الفرضية الثامنة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات **العنف المدرسي** لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المرشدين التربويين تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

الفرضية التاسعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات **العنف المدرسي** لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المرشدين التربويين تعزى لمتغير التخصص.

الفرضية العاشرة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات **العنف المدرسي** لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المرشدين التربويين تعزى لمتغير نوع المدرسة.

الفرضية الحادية عشرة: لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيّاً عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) بين **العجز المتعلم** والعنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المرشدين التربويين.

الفرضية الثانية عشرة:لا توجد قدرة تنبؤية دالة إحصائياً عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) لأبعاد **العجز المتعلم** في التنبؤ **بالعنف المدرسي** لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المرشدين التربويين.

4.1 أهداف الدراسة

سعت الدراسة الحالية لتحقيق الأهداف التالية:

1. التعرف إلى واقع العجز المتعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المرشدين التربويين.
2. التعرف إلى واقع العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المرشدين التربويين.
3. التعرف إلى الفروق الدالة إحصائياً في مستويات العجز المتعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المرشدين التربويين تعزى لمتغير الجنس، الخبرة المؤهل العلمي، التخصص ونوع المدرسة.
4. الكشف عن الفروق الدالة إحصائياً في مستويات العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المرشدين التربويين تعزى لمتغير الجنس، الخبرة المؤهل العلمي، التخصص ونوع المدرسة.

5. معرفة العلاقة بين العجز المتعلم والعنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المرشدين التربويين.
6. التعرف إلى القدرة التنبؤية لأبعاد (العجز المتعلم) وعلاقتها (بالعنف المدرسي) لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المرشدين التربويين.

5.1 أهمية الدراسة

1.5.1 الأهمية النظرية:

تكمن أهمية هذه الدراسة في كونها تلقي الضوء على العجز المتعلم والعنف المدرسي من حيث تعريفهما وخصائصهما والأسباب التي تؤدي إلى العجز المتعلم ومعرفة العلاقة بين العجز المتعلم والعنف المدرسي لما له من أثر سلبي على طلبة المدارس، مما تعيق سير العملية التعليمية. فمن خلال نتائج هذه الدراسة يمكن أن نصل إلى توصيات نستخلص منها بعض النقاط الهامة ذات العلاقة بهذا المجال، والإلمام بكل من العجز المتعلم، والعنف المدرسي من خلال العمل على دراسات حديثه تختص في جوانب أخرى لهذا الموضوع لكي تمنحنا مؤشراً هاماً للحد من الظاهرة موضوع الدراسة في المدارس الحكومية الفلسطينية.

2.5.1 الأهمية التطبيقية:

ينعكس الجانب التطبيقي لهذه الدراسة بالإستفادة مما قد تسفر عنه نتائج هذه الدراسة، في عقد دورات وندوات للمعلمين والمرشدين التربويين في المدارس، وعمل برامج إرشادية للطلبة تتضمن جانب العنف المدرسي بأشكاله وأنواعه وعلاقته بالعجز المتعلم، للحد من العجز المتعلم لديهم وبالتالي تخفيف سلوكيات العنف المدرسي.

6.1 حدود الدراسة ومحدداتها

1. الحدود البشرية: تتمثل في المجتمع الأصلي للدراسة الذي يتألف من المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في فلسطين والبالغ عددهم (1132) مرشد ومرشدة .
2. الحدود المكانية: المدارس الحكومية في مديريات بعض محافظات فلسطين (محافظة رام الله والبيرة، القدس وضواحيها، محافظة أريحا، جنين، الخليل وبيت لحم) التابعة لوزارة التربية والتعليم في فلسطين.
3. الحدود الزمانية: أجريت الدراسة الحالية في الفصل الدراسي الأول من العام (2019_2020).
4. الحدود المفاهيمية: المفاهيم والمصطلحات الواردة في الدراسة (العجز المتعلم، العنف المدرسي، طلبة المرحلة الأساسية، المرشد التربوي، المدارس الحكومية).

7.1 التعريفات الإجرائية للمصطلحات

العنف المدرسي: هو مجموع السلوك غير المقبول سلوكياً واجتماعياً بحيث يؤثر على النظام العام، ويؤدي إلى نتائج سلبية على مستوى التحصيل الدراسي (الحويتي، 2009).

العنف المدرسي إجرائياً: يعرف بأنه مجموعة السلوكيات التي يقوم بها الطلبة ضد الآخرين التي تتصف بالعدوانية بكافة الأشكال اللفظية والمادية داخل المدرسة.

العجز المتعلم: " هو انخفاضٌ في استجابة الكائن الحي نتيجة عدم قدرته على التحكم في النتائج" (الفرحاتي، 2005).

العجز المتعلم إجرائياً: عدم قدرة المتعلم على الاستجابة للتعلم الذي قُدم إليه من قبل المعلم بحيث لا يستطيع مجاراة الطلبة العاديين واتصافه بهذه السمة وقبوله لهذه الصفة وانصياعه لها، مما يؤثر ذلك على تكيفه وانسجامه.

المرشد التربوي: هو أحد العاملين في المدرسة، المؤهل لدراسة مشكلات الطلبة التربوية والصحية، والاجتماعية والسلوكية، لغرض تبصرة الطالب بهذه المشكلات، وإيجاد الحلول المناسبة لها (البجاري والجميلي، 2009).

المرشد التربوي إجرائياً: هو الشخص الذي يعمل بالمدارس ويقوم بتوجيهات الإرشاد التربوي والنفسي، وفقاً لمعايير وأسس تستند إلى مجال التربية وعلم النفس والخدمة الاجتماعية.

طلبة المرحلة الأساسية: طلبة المرحلة التعليمية التي تتمثل في الصفوف الأساسية (الصف الأول – السادس) بحيث يقوم الطلبة باجتيازها ويحصلون على تقدير بناءاً على نتائجهم (عفونة، 2014).

وتعرفها الباحثة إجرائياً: هي المرحلة التعليمية الإلزامية الأولى التي يجتازها الطلبة، ومدتها ست سنوات، وفيها يتم التعبير عن مستوى الطالب الأكاديمي من خلال التقدير والعلامات.

المدارس الحكومية: تعرف بأنها المدارس الحكومية الواقعة تحت إشراف وزارة التربية والتعليم في فلسطين (زايد، 2010).

الفصل الثاني:

الإطار النظري والدراسات السابقة

1.1 الإطار النظري

1.1.2 العجز المتعلم

2.1.2 مفهوم العجز المتعلم

3.1.2 مجالات العجز المتعلم

4.1.2 أنواع العجز المتعلم

5.1.2 مكونات العجز المتعلم

6.1.2 خصائص الفرد المصاب بالعجز المتعلم

7.1.2 النظريات المفسرة للعجز المتعلم

8.1.2 التعقيب على العجز المتعلم

ثانياً: العنف المدرسي

9.1.2 مفهوم العنف

10.1.2 أشكال العنف

11.1.2 مفهوم العنف المدرسي

12.1.2 أنواع العنف المدرسي

13.1.2 أسباب العنف المدرسي

14.1.2 مظاهر العنف المدرسي

15.1.2 آثار العنف المدرسي على الطالب

16.1.2 علاج العنف المدرسي

17.1.2 نظريات مفسرة للعنف

18.1.2 التعقيب على العنف المدرسي

19.1.2 العلاقة بين العجز المتعلم والعنف المدرسي

ثانياً: الدراسات السابقة

2.2 دراسات تتعلق بالعجز المتعلم

3.2 دراسات تتعلق بالعنف المدرسي

4.2 التعقيب على الدراسات السابقة

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 الإطار النظري

لا يزال الاهتمام بمفهوم العجز المتعلم (Learned HelplessneS) حتى يومنا هذا، بالرغم من الاهتمام به منذ سنوات الستينات والسبعينات من القرن المنصرم ، فقد أكد على أهمية ذلك سليجمان (Seligman) حيث وضح هذا المفهوم عن طريق عدة تجارب قام بها، باستخدام الصدمات الكهربائية على الحيوانات الكسولة، فهذا بحد ذاته يؤدي إلى قيام الدافعية لديها، وربط ذلك بدافعية الإنسان وإيجاد نوعاً من الضبط والتحكم في سلوكه، كما أظهرت نتائجه التي أجراها في مختبرات جامعة بن سلفانيا على بعض الطلبة في دراسة مفهوم العجز المتعلم بأن سبب هذه الظاهرة تعزى لاضطرابات نفسية كالقلق والاكتئاب وهذا ما أورده (أبو حلاوة، 2012).

ويعود العجز المتعلم إلى أسباب ومتغيرات عديدة يعاني منها الفرد تؤدي إلى هدر أفكاره، وفقدان السيطرة عليها وعدم التحكم بأمور حياته نتيجة بعض التجارب الذي ينتابها الفشل وقلة الإدراك في صناعة القرار، ويمكن أن يؤثر هذا العجز على الطالب، كتدني مفهوم دافعية التعلم التي ترتبط ارتباطاً وثيقاً في جميع الظروف المحيطة، وتؤدي إلى تدني مستوى النشاط الذي يقوم به الطالب في داخل المدرسة، وهذا ما أكد عليه سليجمان (Sligman) على أن الأفراد لا يستطيعون تقبل المواقف المحيطة ومواجهتها وإنما يستسلمون ويصبحون عاجزون على مجاراتها ولا يظهرون أي استجابه يمكنها تغير مسار تلك المواقف وإحداث تغيير في نتائجها (بخاري، 2006).

ويؤدي العجز المتعلم لدى طلبة المدارس إلى تدني سلوكهم الإنجازي، وقلة نشاطهم وعدم تفاعلهم في السياق الاجتماعي الذي ينتمون إليه، ويمكن أن تتولد لهم إعاقات نفسية واجتماعية تحد من تفاعلهم مع الآخرين، ناهيك عن التردد في القيام بالنشاط وهذا بحد ذاته يؤدي إلى

انخفاض الحافز والشعور بتدني القوه وانعدام الأمل لديهم، ويمكن القول بأن الطلبه ذو العجز المتعلم يتصفون بالاغتراب والانعزال، وعدم المشاركة في الأنشطة، مما يؤثر على التحصيل وتدني مفهوم الذات لديهم (تاية والزغول، 2015).

وفي ضوء ما تقدم سنوضح بعض المفاهيم ذات العلاقة الوطيدة في موضوع هذه الدراسة وصفاً وتفسيراً وتحليلاً، ويمكن إجمالها على النحو التالي:

1.1.2 العجز المتعلم

يحدث العجز المتعلم عندما يواجه الفرد مثيرات لا يستطيع ضبطها والتحكم بها مما يشعر بالخطر حيال التعامل مع تلك المثيرات، وينتج عنها استجابات غير متوافقه ومتوائمه تؤدي إلى الفشل والإحباط.

وعليه فإن مجموعة الظروف البيئية التي تحيط بهم قد تعيق من عملية التعلم لديهم، وتشكل لهم نمطاً سلوكياً يرتبط في العجز المتعلم، ولهذا يمكن للطالب الذي يمتاز بهذه السمة أن يكون منعزلاً، ولا يستطيع مجاراة الآخرين، ولديه انفعالات سلبية تؤثر على الآخرين.

وتأكيداً على ذلك فإن العجز المتعلم يرتبط بالأحداث السلبية التي يتأثر بها الطالب، وقد تؤدي إلى تدني مهاراته وإخفاقه في التحصيل، وكذلك يحصل لديه سمات نفسية سلبية كتدني تقدير الذات والاكتئاب، والتوتر والقلق، وبهذا الخصوص أشار سليجمان (Sligman) بأنه يمكن استبدال العجز المتعلم بسلوك وتصرفات لدى الطلبة عن طريق تشكيل التفاؤل لديهم والتفاعل مع الآخرين بإيجاد نشاطات إيجابية تشكل سلوكهم، واستجابات إيجابية لديهم مما يؤثر ذلك على زيادة مستوى تحصيلهم وتشجيعهم المستمر في النظره الإيجابية لديهم ، وينعكس ذلك بشكل توافقي مع الآخرين،

وهذا بحد ذاته يتطلب ممارسات إيجابية تؤدي إلى الضبط النفسي، وبناء منظومة فكرية إيجابية تبتعد عن الاكتئاب والانعزال (موسى، 2017).

ويعاني العديد من الطلبة من العجز المتعلم، ويرتبط ذلك في الاضطرابات النفسية الناجمة عن البيئة التي يقطنون بها، وقد يتصفون بإعاقات حركية ومعرفية تحد من تفاعلهم مع الآخرين، ناهيك عن عدم القدرة في مجاراة حياتهم الشخصية اليومية بصورة إيجابية، إضافة إلى ذلك يكون لديهم سوء فهم بالآخرين نتيجة لعدم التواصل السوي بينهم وبين الآخرين، ولذلك فإن العجز المتعلم قد يُشكل لدى الفرد نتيجة للبيئة الاجتماعية الذي ينتمي إليها أو عوامل أخرى تنعكس عليه كسوء التوافق مع الآخرين في المجتمع المحلي أو المدرسة (تاية والزغول، 2015).

وبهذا الخصوص يتطلب من الأخصائيين العمل على تطبيق برامج إرشادية يؤدي إلى تدريبهم للتوافق والانسجام مع مجتمعاتهم المحلية والمدرسة التي ينتمون إليها، وهذا لا يتم إلا بإيجاد التواصل الإيجابي بينهم، وتشكيل نموذجاً سلوكياً يؤدي إلى إزالة الانفعالات السلبية لديهم، واستبدالها بنماذج سلوكية معرفية تؤدي في المحصلة النهائية في جعلهم أكثر إيجابية وتفاعلاً مع الطلبة ومعلميهم في داخل السياق المدرسي (عاشور، 2014).

2.1.2 مفهوم العجز المتعلم

يُعرف العجز المتعلم بأنه فقدان السيطرة على التحكم في الإنفعالات والتصرف بسلبية وضعف الإدراك، وقصور في التخطيط وصناعة القرار واللامبالاة بتغيير الواقع، مما يؤدي إلى عدم الاستقرار، والكسل وبالتالي عدم القدرة على توجيه أمور حياتهم (موسى، 2017).

ويعرفه سليجمان (Sligman) بأنه الخبرة المتمثلة بعدم السيطرة على النتائج المستقبلية التي تنتج عن الأفراد، ويحدث تطوراً في تنبؤاتهم وتوقعاتهم بعدم السيطرة المستقبلية التي تنتج

سلوكاً سلبياً على الرغم من المحاولة مرات أخرى لتعديل السلوك (Maier&Sligman&Paterson,1993).

ويعرفه مايرز (Myer 2004:56) بأنه " اليأس والإستسلام المتعلم عندما يدرك الإنسان أو الحيوان أنه لا يسيطر على الأحداث السيئة المتكررة".

أما الرواد (2005) فقد عرف العجز المتعلم بأنه شعور وحالة من انخفاض الاستعداد والحركة وقلة الخبرة في مواجهة الظروف الضاغطة والمواقف المتعددة، مما يحدث استجابات ضعيفة لا تلائم السيطرة على المثيرات الناتجة عن المواقف، وبالتالي يشعر الفرد بالفشل قبل توقعه للنجاح. كما ورد عند الفرحاتي (2010)، أن العجز المتعلم إدراك اللاقوة في المواقف المختلفة. كما أكد العديد من الباحثين، أن العجز المتعلم ميل فطري (الفرحاتي، 2002).

فسرت النظريات النفسية هذه الظاهرة، كالنظرية السلوكية التي كان من أهم روادها سكنر بعدم قيام الفرد أو العضو باستجابات نشطة من المثيرات التي يتعرض لها، وعزت ذلك إلى الخبرات السيئة التي يتعرض لها الفرد، وعدم وجود بيئة تحفز استجاباته بشكل فعّال، كما أن لمجموعة الخبرات والصدمات التي يتعرض لها الفرد أثراً واضحًا في تدني الاستجابات لديه، مما يؤثر ذلك على نشاطاته التي تكون ضمن السياق الذي ينتمي إليها (غانم، 2014)

ويمكننا تعريف العجز المتعلم حسب النظرية السلوكية بأنه تدني مستوى الاستجابات الفعالة النشطة، وفقدان السيطرة على الظروف البيئية المحيطة به، وعدم استقلاليته، وكذلك إيجاد نماذج سلوكية غير فعّالة، وغير نشطة (غانم، 2014). وتعرفه هولت كما أشار (الرشيدي ومحمد، 2013) أنه إيقان الشخص بأنه غير قادر على التحكم بالنتائج، وانه لا وجود لأي علاقة ما بين الأعمال التي يقوم بها والنتيجة الأخيرة.

وتأكيداً على ذلك أشار (موسى، 2017) إلى أن العجز المتعلم ما هو إلا قصور في القدرات والإمكانات المهارية التي تتصل في الجانب السلوكي والمعرفي والانفعالي، مما يؤدي ذلك إلى التبلد السلوكي والوقوف أمام المشكلات بصورة غير نشطة وسلبية، وهذا يُعزى إلى مجموعة الظروف التي تحد من النشاط الإيجابي التي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالاختلال الإدراكي.

في ضوء ما سبق ترى الباحثة أن العجز المتعلم خاصية سلوكية أدائية ممثلة في اللامبالاة والضعف وعدم القيام بالمهمات التي توكل للطالب، حيث ترتبط هذه الخاصية بحالات انفعالية اكتئابية وحالات اجتماعية ممثلة في العزلة عن الآخرين وعدم المواجهة.

وحتى يتسنى لنا توضيح ظاهرة العجز المتعلم لا بد أن نوضح بعض الموضوعات المرتبطة به، كأنواع العجز المتعلم ومكوناته، والنظريات التي تفسره بشكل متكامل.

3.1.2 مجالات العجز المتعلم

أشار فليسك وتايلور (Fiske Taylor) كما ورد عن (أبو حلاوة، 2012) إلى ثلاثة مجالات يمكنها توصيف العجز المتعلم، ويمكن إجمالها على النحو الآتي:

1. تدني مستوى الدافعية لدى الفرد : تعتبر سمة من سمات العجز المتعلم حيث لا يستطيع الفرد الذي يعاني منه القيام بأي نشاط يُذكر، ناهيك عن عدم المشاركة مع الآخرين أو التكيف معهم.
2. تشويه في الناحية المعرفية لدى الطلبه الذين يعانون من العجز المتعلم، حيث يتصفون بأفكار مشوشة مما ينعكس ذلك سلباً على أفعالهم ونشاطاتهم، وتفاعلهم مع الآخرين يكون بصورة سلبية، بمعنى لا يوجد اتساق بين الأقوال والأفعال مما يشكل ذلك العجز المتعلم (بخاري، 2006).
3. أما الجانب الانفعالي لديهم يتصف بعدم توافر جوانب إيجابية متفائلة للطلبة، نتيجة للاكتئاب والاضطراب النفسي الذي يعانون منه، وهذا بذاته يشكل تشويهاً في المخططات المعرفية التي

ترتبط بسلوكهم، مما يؤثر ذلك على تفاعلهم مع الآخرين، وتدني مستوى تحصيلهم وكذلك تدني مفهوم الذات لديهم، لا سيما أنهم يعانون من ذات مضطربة، وانفعالات مرضية تحد من تفاعلهم مع الآخرين من جانب، وتدني مفهوم المعرفة لديهم من جانب آخر، كما يعانون أيضاً من سمة سلوكية انفعالية فكرية تجعلهم يتصلون مع الآخرين بصورة غير سوية، مما يؤدي ذلك إلى نفور الآخرين منهم (الفرحاتي، 2009).

يتضح مما سبق أن العجز المتعلم يعكس مستوى الخبرات السيئة والحزينة والإحباطات النفسية التي يكتسبها الطفل من بيئته الأسرية، ويؤدي ذلك إلى عدم زيادة مستوى النشاطات لديهم، ويميلون إلى الانعزال من ناحية والعدوان من ناحية أخرى.

هناك العديد من الخصائص للعجز المتعلم التي تتصف بتدني دافعية النشاط واللامبالاة، وعدم القدرة على القيام بالمهارات الحركية والذهنية وكذلك تشويش في مستوى التفكير، وانعكاسه في أداء سلبي يؤثرعلى الطالب بشكل خاص والمجتمع المدرسي بشكل عام (التل والحربي، 2014).

4.1.2 أنواع العجز المتعلم

هناك العديد من الأعراض التي تعيق قيام الطالب بالمهمات الموكلة إليه، والتي تؤدي إلى تدني في مستوى تحصيله، إضافة إلى ذلك سوء التوافق والتكيف ممثلاً في العنف المدرسي بأشكاله المتعددة، وقبل الخوض في هذا الموضوع لا بد من تحديد أنواع العجز المتعلم موضحين بذلك تصنيفاته التي ترتبط به.

أولاً: العجز الدافعي

ينص هذا النوع على انخفاض الدافعية، وعدم قدرة الفرد على التحكم بسلوكه وفقاً للأحداث التي يتعرض لها، عدا عن ذلك لا يكون لديه دافعية في المشاركة في الأنشطة، وليس لديه مهارات واضحة ترتبط بطبيعة المواقف التي يتعرض لها (فرحاتي، 2005).

ثانياً: العجز المعرفي

ويعني ضعف قدرات الفرد المعرفية التي تتصل بالذاكرة، وتشوش بالأفكار، وهذا ناتج عن خبراته السابقة، مما يؤدي ذلك إلى الضعف بشكل عام في التصرف نحو المواقف التي يتعرض لها (الناهي وعلي، 2017).

ثالثاً: العجز الانفعالي

ويتمثل في ظهور انفعالات سلبية وليست متوافقة مع طبيعة المواقف التي يتعرض لها الطالب، ويتصف هذا العجز بالتوتر والقلق والغضب، وهذا يؤدي إلى عدم التكيف والانسجام وظهور نزعات العنف (سليجمان وآخرون، 2006).

رابعاً: العجز السلوكي

يتصف الفرد بالكسل والسلبية والفتور واللامبالاة، وعدم القدرة على القيام بنشاطات فعالة، كما يرتبط سلوكه بالسلبية التي تؤدي إلى عدم تفاعله مع الآخرين (الناهي وعلي، 2017).

5.1.2 مكونات العجز المتعلم

يتصف العجز المتعلم بعدة مكونات ترتبط ببعضها البعض، لأنها ترتبط بالظروف البيئية السيئة التي ينتمي إليها الفرد، وهذا يؤدي إلى عدم التكيف والتوافق، ناهيك عن الإحباطات النفسية كالقلق والتوتر والخوف التي تشكل هذا المفهوم، كما للتعزيز أهمية في تكوينه خاصة بعض

السلوكيات والاستجابات التي يتعرض لها الفرد من الآخرين كالوالديْن والمعلمين ممثلة في عدم الاهتمام والاحترام والعقاب، وهذا بذاته يعد تعزيزاً للنواحي السلبية لدى الفرد.

وعليه فإن **مكونات العجز المتعلم** تتمثل في:

الظروف السيئة التي تحيط بالفرد، ونظرة الفرد لنفسه وظهورها على شكل سلوكيات سلبية تدل على العجز، والاضطرابات النفسية التي يعاني منها كالقلق والخوف والإحباط والتوتر وتدني مفهوم الذات وردود الأفعال الذي يتلقاها الفرد من الآخرين، وهي بمثابة تعزيز لسلوكياته السلبية كالإهمال والاستهزاء والعقاب من قبل الآخرين (الشايب، 2014).

6.1.2 خصائص الفرد المصاب بالعجز المتعلم

أورد تايلور وميخائيل (Taylor&Michael,2015,) و(محاجنة، 2010) العديد من الخصائص للعجز المتعلم ويمكن ذكر البعض منها على النحو الآتي:

1. شعوره بالإحباط واليأس.
2. فقدان الثقة بالنفس.
3. الشعور بالكسل والخمول.
4. تدني الدافعية لمواجهة المواقف.
5. قلة الإدراك في التحكم في الأحداث الجديدة.
6. انعدام القدرة على مواجهة الظروف والصعوبات.
7. الإيمان بالحظ والنظر بسلبية وإهمال الإيجابية.
8. الشعور بالفشل والاعتماد على الآخرين.
9. ينظر إلى السلبيات والأخطاء ويضخمها.

10. أقل توقعاً للنجاح وأكثر توقعاً للفشل.

ينتاب الفرد المصاب بالعجز المتعلم الإحساس بالفشل ويثني عليه، ويصبح لائماً لنفسه غير مبالي في تعديل سلوكه وينظر إلى الأحداث المتطورة بدونية، مما يؤدي إلى فقدان ذاته وتدني دافعيته وشعوره بالدونية والهزيمة، كما ويؤدي إلى تطلعات مستقبلية سلبية قبل القيام بأعمال جديدة في ظروف مختلفة، وبالتالي الحصول على نتائج سلبية قبل وقوع الأحداث الجديدة مما يعني فقدان الثقة بالنفس وارتفاع أعراض العجز قبل إجراء التجارب الحقيقية (إبراهيم، 2009).

7.1.2 النظريات المفسرة للعجز المتعلم

سنتطرق في هذه الدراسة إلى توضيح أهم النظريات التي وضحت السلوك الفردي، ونستخلص من خلالها تفسير العجز المتعلم وكيفية تشكيله وبناءه وانعكاسه على الفرد، وهذا بذاته يعد مؤشراً هاماً في تفسير هذه الظاهرة، وسنقدم تعليقاً لأهم النظريات التي تتوافق مع العجز المتعلم موضحين من خلالها أهم الخطوط المتقاطعة التي ترتبط في موضوع هذه الدراسة:

نظرية العزو

تعد هذه النظرية من فروع النظرية السلوكية ومن أشهر روادها وينر Weiner، الذي أكد بأن هذه النظرية تفسر سلوك الأفراد وفقاً لأسباب داخلية وخارجية، وهذه الأسباب يمكن أن تؤدي إلى استجابات الفرد بشكل إيجابي أو بشكل سلبي، وقد فسر أيضاً بأن السلوك الإنساني ينعم إيجاباً بنجاح الإنجاز الذي قام به الفرد، أو المهارات التي أوكلت له، ولذا فإن سلوك المتعلم يخضع إلى مواقف، إما أن تؤدي إلى تجارب فاشلة أو مواقف صعبة، أو مواقف إيجابية، وبالتالي فإن ذلك يؤدي إلى تعلمها، وما يهمنا هنا من خلال هذه النظرية أن الخبرات المتعلمة السيئة تؤدي للعجز

المتعلم. وبالتالي إلى سلوك غير تكيفي وهذا بحد ذاته يرتبط في صعوبات إنجاز المهمة وفشلها، وهنا يتشكل العجز المتعلم لدى الطالب وينعكس عليه سلباً (الجهني، 2014).

وفي سياق متصل في هذه النظرية يعزو وينر إلى تشكيل العجز المتعلم لثلاثة افتراضات متصلة ومتسقة مع هذا المفهوم، ويمكن توضيحها، وذكر أمثلة بخصوص كل افتراض من الافتراضات التي تقوم عليها تلك النظرية.

أولاً: الإنسان بطبيعته يزيد معرفته من خلال تفاعله مع البيئة المحيطة به و التي تشكل سلوكه مع سلوك الآخرين، وتمنحه مؤشراً لعلاقاته معهم، فإما أن تكون المعرفة سلباً أو إيجاباً، وخير مثال على ذلك عندما يكون لدى الفرد خبرات سيئة نحو الآخرين نتيجة لبعض المواقف التي تعرض لها، فإن ذلك يؤدي في المحصلة النهائية إلى عجز متعلم في الآداء، ويرتبط ذلك في تشويه معرفي .

ثانياً: تفترض هذه النظرية بأن السلوك يُعزى لأسباب منطقية في بعض الأحيان، وسلوك آخر غير منطقي، وهذا بحد ذاته ينعكس على كينونة السلوك في تشكيله وانعكاسه على الفرد، أو أن معزو الفشل إلى أسباب داخلية العزو (العزو الداخلي) وأسباب خارجية العزو (العزو الخارجي) (عطية، 1999).

ثالثاً: إن السبب الذي نعزي سلوكنا الحالي إليه يرتبط في السلوك السابق الذي تعرضنا له، سواء أكان ذلك سلباً ممثلاً في الضعف واليأس والإحباط، وجميعها في المحصلة النهائية تؤدي إلى عدم القيام بالنشاطات والفعاليات، والإتصال والتواصل مع الآخرين، وهذا يعد ركناً رئيساً من أركان العجز المتعلم والعكس صحيح، بمعنى لو كان الفرد قد تعرض لخبرات إيجابية فإنه يتصف بدافعية عالية، وفهم للذات بصورة إيجابية مما يجعله فعالاً ونشطاً مع الآخرين (أبو شعيرة وغباري، 2010).

وعليه فإن الأفراد الذين يتعرضون لمواقف وسلوكيات سلبية فإن ذلك يؤدي إلى عدم تفاعلهم وتدني دافعيتهم في الإنجاز، بعكس الأفراد الذين يتعرضون لخبرات إيجابية.

نظرية التكييف المعرفي

تقوم هذه النظرية على قدرة الفرد على التكيف والتحكم بذاته والتوافق والانسجام مع البيئة المحيطة به، وتتصف هذه النظرية إلى توجيه الفرد معرفياً، وإتاحة الوسائل والسبل لتكوين بيئة تحمل في طياتها الأمن والأمان والراحة والطمأنينة للفرد في إدراك علاقته مع الظروف والأحداث التي تتشكل داخل البيئة التي يعتبرها الفرد أحداث ضاغطة ومواقف سلبية لا يستطيع التكيف والانسجام معها، وهنا لا بد من التوجيه والإرشاد حتى يتسنى للفرد التعامل مع المثيرات السلبية والإيجابية بطريقة موضوعية، ويكون قادراً على حل مشكلاته والتغلب على المثيرات السلبية باستجابات إيجابية تقوم على الوصول إلى نتائج منطقية وواقعية، (رلى، 2010).

وفي هذا الخصوص ذكر وينر (Weiner) كما أشار الفرحاتي (2010) بأن المعلم الفعّال يقوم بالعمل الجدي والفعّال من خلال توفر الأدوات والطرق والوسائل والمحفزات التي يستطيع من خلالها أن يشجع طلابه للعمل بجدية، ويؤكد لهم أن النجاح يكون من ذواتهم ومن توظيف قدراتهم ومهاراتهم، وبالتالي يتكلل من جهدهم الذي يبذلونه. وهنا لا بد أن نربط إحباطاتهم وفشلهم بعوامل إيجابية يمكنهم التحكم بها عن طريق تفريغ طاقاتهم وجهدهم وحماسهم وهممهم ونشاطهم وإحساسهم بالمسؤولية والمبادرة والمقدرة على القيادة، حتى تصبح النتائج المترتبة على الفشل ضعيفة ويمكن تجنبها، وبالتالي يستطيع المعلم أن يساعد الطلبة على الوقاية من العجز المتعلم والتغلب عليه.

8.1.2 التعقيب على العجز المتعلم

يعد العجز المتعلم ظاهرة سائدة في أوساط الطلبة، حيث يحد من قدرتهم على ممارسة نشاطاتهم التحصيلية، وعدم تفاعلهم داخل غرفة الصف، مم يؤدي ذلك إلى انعزالهم في بعض الأحيان أو شعورهم بالدونية، وهذا يؤثر سلباً على قدراتهم وإمكانياتهم التعليمية والاجتماعية والنفسية، وقد أشار بعض الباحثين في هذا المجال أمثال (برونر، وجانييه) في التربية، بأن هذا العجز يجعل بعض الطلبة منهم قريبين إلى بطْء التعلم، ولهذا يستوجب علينا كمرشدين وباحثين الأخذ بعين الاعتبار هذه الظاهرة، ودراستها بصورة تشخيصية، وإيجاد الأسباب الظاهرة والكامنة التي تؤدي إلى بطء التعلم، (عبد الهادي، 2012).

وبهذا الخصوص ترى الباحثة بأن العجز المتعلم يُعزى إلى عدة نقاط يمكن إجمالها على النحو التالي:

أولاً: يعود العجز المتعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية إلى عملية التنشئة الاجتماعية الأسرية الخاصة، التي تلقاها الطالب أو الطفل من الأسرة، بحيث يرتبط ذلك بتصرفات كلا الوالدين، ممثلاً في الإذلال وعدم منح أولادهم القدرة على النقاش، أو إبداء آراءهم مما يكسبهم نوعاً من الانعزال وعدم التفاعل مع الآخرين نتيجة لعملية التنشئة الخاطئة التي تلقوها.

ثانياً: يمكن أن يرجع هذا العجز لأنماط شخصية تكون لدى الطالب ممثلة في الجانب النفسي الذي يرتبط بذلك، كالخوف والقلق والتوتر الدائم والتردد والانعزال، وهذا بذاته يجعل منه طالباً انعزالياً لا يُشارك في النشاطات المدرسية سواء داخل الصف أو خارجه.

ثالثاً: ومن أسباب العجز المتعلم لدى الطلبة، سياسات وأساليب المعلمين داخل المدارس التي تحد من نشاطات الطلبة وتفاعلهم الصفي، وتدني مستوى تحصيلهم هذا من جانب، وكذلك عدم موائمة المناهج الدراسية التي تدرس لهم من جانب آخر، فقد تكون فوق مستواهم المعرفي ولا يستطيعون

مجاراتهـا، وهـذا بحـد ذاتـه يشـكل العجـز المـتعلم لـديهم بالإهمـال وعـدم المتابعـة والانعـزال، أو اهتماماتهم بنشاطات أخرى سلبية كالعنف والعدوانية التي يمارسونها على الآخرين لإثبات وجودهم.

رابعاً: إن هذه الظاهرة لم يولي لها المعلمين والمدراء والمرشدين التربويين أهمية تشخيصاً وتحليلاً، وإيجاد خطط علاجية ناجعة مما أدّى ذلك إلى تفاقمها، وهذا الإهمال يعزو لقلة معرفتهم في هذه الظـاهرة والتعـرف علـى الأسـباب الحقيقيـة التـي تـؤدي إليهـا، ولـذلك لا بـد مـن عقـد المحاضـرات والنـدوات وورشـات العمـل لـديهم حتـى يسـتطيعوا تشـخيص هـذه الظـاهرة مـن الناحيـة النظريـة والتطبيقية.

خامساً: يتصف العجز المتعلم بأنها ظاهرة سلوكية لدى الطلبة داخل المدرسة حيث تبدأ منذ اليوم الأول الذي يلتحق به الطالب في المرحلة الأساسية، ولا يكون لديه أية إرشادات من قبل المعلمين أو المرشدين التربويين في علاج هذه الظاهرة، مما يؤثر سلباً على تكيفهم بشكل عام في الحياة المدرسية من الناحية الأكاديمية والنفسية والاجتماعية، وينعكس على سلوكهم إما بالانعزال أوعدم مجاراة الآخرين في التحصيل، ويؤدي أيضاً إلى سوء التكيف على الصعيد المدرسي العام، وقد يؤدي ذلك إلى ظهور العنف لدى بعض الطلبة كظاهرة تمنحهم القوة والسيطرة على الآخرين ، وكذلك يمكن لهذه الظاهرة أن تؤدي إلى التسرب من المدرسة وعدم الالتزام بالدوام، كواقع يمكن للطلبة أن يتخذوه هروباً من الحياة المدرسية التي لا تمنحهم الاحترام، وتدني الثقة بالنفس لديهم.

على غرار ما تقدم ترى الباحثة بأن العجز المتعلم يقف عائقاً أمام تكيف وانسجام الطلبة في مدارسهم، وينعكس ذلك سلباً على سلوكهم ممثلاّ ذلك بالانعزال والتردد، وعلى هذا الأساس سنتناول جانباً هاماً وهو العنف المدرسي الذي يرتبط بالعجز المتعلم.

ثانياً: العنف المدرسي

9.1.2 مفهوم العنف (Violence)

تنتشر ظاهرة العنف في جميع المجتمعات بشكل عام والمدارس بشكل خاص، حيث يتطلب ذلك دراسة هذه الظاهرة ومحاولة تفسير أسبابها الحقيقية التي تؤدي إليها، بصورة مباشرة وغير مباشرة.

يعرف العنف لغة كما جاء في قاموس المحيط: عنّف به وعليه وأعنفته أنا، وعنّفته تعنيفاً، واعتنف الأمر أخذه بشدة، وعنّفه لامه بعنف وشدة، ويقال اعتنف الأمر أي أخذه بعنف وأتاه ولم يكن له علم به، ويقال هو في عنفوان شبابه أي في نشاطه وحدته (الفيروز أبادي، 2008).

ويُعرف الخولي (2008) العنف: بأنه "الشدة والمشقة، ضد الرفق، و بأنه العدائية والغضب الشديد عن طريق القوة الجسمية الموجهة نحو الأشخاص أو الممتلكات.

وهو كل فعل يُمارس من طرف جماعة أو فرد ضد أفراد آخرين عن طريق التعنيف قولاً أو فعلاً، وهو فعل عنيف يجسد القوة المادية أو المعنوية.

ويعتبر العنف ظاهرة اجتماعية معقدة وله أبعاد سياسية واقتصادية واجتماعية، واتخذت أشكالاً مختلفة، وله أيضا جملة من التعريفات الحديثة، وإن كانت تختلف في بعض أوجهها إلا أنها تكاد تتفق على الجوهر والمعنى، لقد جمع الشاعر (2002) عدة تعاريف للعنف منها: أنه بمثابة سلوك عدواني ضد طرف آخر بهدف استغلاله، ويعرفه أنه لغة التخاطب الأخيرة مع الآخرين حينما يحس بالعجز عن إيصال صوته بوسائل الحوار العادي. ويعرفه النيرب (2008) وسياج (2013) أنه أي هجوم أو فعل مضاد موجه نحو شخص أو أي شيء ما منطوي على رغبة في التفوق على الآخرين، ويظهر إما في الاستخفاف أو الإيذاء أو السخرية، وقد يتسبب هذا السلوك بأضرار مادية أو معنوية أو نفسية على مستوى الأفراد والجماعات والدول.

ويعد العنف ظاهرة متعددة الأشكال والأنواع ، ويؤدي إلى إيذاء الممتلكات والإنسان، وينتج عنه أضرار جسيمة يمكنها أن تؤذي النفس البشرية. ولا يمكن تعريف العنف بعناصر موضوعية فقط، كونه ينتج عن إرادة الفرد وتكون هي مصدره، وهذا الاعتبار يدخل عنصراً ذاتياً في تقويم فعل العنف. وبما أن العنف يفترض إرادة بشرية، فإنه يمكن اعتبار الفقر والبطالة والأوضاع المعيشية الصعبة التي تعيشها بعض المجتمعات في ضوء سيطرة الدول العظمى والوسائل التقنية والاقتصادية الحديثة بدافع الأنانية والتملك وحب الذات مما يساعد في انتشاره بكافة أشكاله وأنواعه. إن كلمة عنف بمفاهيمها التي وردت توصي على الأرجح بعمل مدبر ضد الغير، ولذلك فإن الأوضاع العنيفة لا تنشأ بالضرورة من مبادرة إيجابية، بل من تواطُؤ المسؤولين الناجم عن سلبيتهم وعدم الأمانة والإخلاص في المجال الوظيفي (يونس، 2009).

10.1.2 أشكال العنف

يعد العنف من أنواع السلوك غير السّوي الذي يشكل عدم التوافق والانسجام بين الفرد والبيئة التي ينتمي إليها، وعليه فإن هذا السلوك يتصف بالعدوانية بجميع أشكالها وخصائصها وصفاتها، وسواء نظرنا إلى العنف كنمط من أنماط السلوك، أو كظاهرة اجتماعية فهو أحد المظاهر التي صاحبت الإنسان منذ وجوده على الأرض، غير أن أعمال العنف تختلف شكلاً وحدةً ومجالاً، فأشكال العنف كثيرة، منها البسيط الذي لا يتعدى إثارة الغضب، أو الشديد الذي يصل إلى إنهاء الحياة (يونس، 2009).

كما تتعدد أشكال العنف حيث منها العنف الاجتماعي والعنف السياسي، وعنف الملاعب والعنف المدرسي. وأوردت سياج (2013) أشكال أخرى للعنف وهي: العنف الجسدي، والعنف

اللفظي، والعنف الرمزي، والعنف المشروع، والعنف غير المشروع، وقد تتمثل تلك الأشكال في العنف الفردي أو الجماعي.

ومن الأشكال الأساسية للعنف: العنف الأسري أو العائلي حيث تحتاج الأسر إلى توفر خدمات الإرشاد والتوجيه النفسي والإسلامي لوقايتها مما تتعرض له من ضغوط (العيسوي، 2015). فالعنف ما هو إلا ردة فعل داخلية أو خارجية اتجاه الجماعة التي يعيش في سياقها الفرد كالمدرسة والأسرة أو الحي الذي يقطن فيه.

11.1.2 مفهوم العنف المدرسي

تحتل المدرسة مكانةً مهمةً جداً في حياة الطلبة، فهي تتعامل مع كل طالب طيلة سنوات دراسته في مختلف المراحل الأساسية، والإعدادية، والثانوية، فعلى المدرسة مسؤولية كبيرة في تنشئتهم التنشئة الصحيحة بالمزامنة مع التنشئة الأسرية، وبهذا الصدد أشار علماء الاجتماع أن المدرسة تعتبر مهداً لنقل نماذج السلوك كما أنها تساهم في بعض الأحيان في تشكيلها (يونس، 2009).

ويعرف العنف المدرسي: هو أي سلوك هجومي موجه نحو الآخرين من الطلبة بقصد الإيذاء وإلحاق الضرر عن طريق العنف الجسدي، أو المادي، أو اللفظي، أو الرمزي، أو الاعتداء على الممتلكات العامة والخاصة في المدرسة، وقد يتخذ هذا العنف شكلاً فردياً أو جماعياً (المرشدي ونصار، 2018) .

ويعرف الصالح (2012) العنف المدرسي: بأنه مجموعة السلوكيات والنشاطات التي يقوم بها الطالب، من شأنها إيذاء الآخرين بشكل خاص، وخلق نوعاً من الاضطراب في الحياة المدرسية، مما يعيق التحصيل لدى الطلبة، ويؤدي إلى تشويش وإرباك في علاقاتهم الاجتماعية

فيما بينهم، ولذلك يمكن وصف هذه الظاهرة بأنها مجموعة الاستجابات السلبية من قبل الطالب وتعنيف الآخرين وإرباكهم بشكل عام. وتأكيداً على ذلك فإن العنف هو ردة فعل يقوم بها الطالب اتجاه المواقف التي يتعرض لها في بيئته المدرسية.

12.1.2 أنواع العنف المدرسي

يذكر ناصر (2017) عدة أنواع للعنف المدرسي منها: العنف الناتج عن الاستفزاز، والعنف لإثبات الذات، والعنف من خارج المدرسة، والعنف من داخل المدرسة. ويعد العنف الناتج عن الاستفزاز يكون سببه دفاع الطالب عن نفسه جراء تهديد من أحد الطلاب أو الإعتداء على ممتلكاته والإستهانة به وبقدراته، وهنا يقوم بعض الطلبة بالدفاع عن أنفسهم لإثبات ذاتهم وعدم فقدان حقوقهم، أما العنف داخل المدرسة فيشمل: عنف بين المعلمين أنفسهم، وعنف بين المعلمين والطلبة، وعنف بين الطلبة أنفسهم، وينتج عن صفات الطلاب في مرحلة المراهقة إثبات استقلالهم وحب السيطرة والتملك والغيرة من الأقران، مما يؤدي بهم إلى استخدام العنف مع زملائهم، ويلجأون للإعتداء على ممتلكات المدرسة الخاصة والعامة، ويمكن أن يحصل العنف بين المعلم والطالب من خلال عدم رغبة الطالب للتعلم أو محاولة التمرد من قبل الطالب على المعلم، أما العنف خارج المدرسة قد ينشأ أساساً من العنف داخل المدرسة، حيث أن الكثير من الطلاب الذين يتعرضون للعنف داخل المدرسة ولا يستطيعون الدفاع عن أنفسهم كما يريدون ، فيحدث نتيجة ذلك تشكيل مجموعة من الشلل الملتفين خارج أسوار المدرسة، حيث يقوموم بالإعتداء على بعض الطلبة أثناء مغادرتهم المدرسة. ويختلف العنف باختلاف الضغوطات التي يعاني منها الطلبه سواء كان ذلك ناجم عن الحياة المدرسية، والأسرية، أو الوضع الاقتصادي التي تعاني منه الأسرة، كذلك يمكن أن

يُعزى العنف لأسباب نفسية: كالإحباط، واليأس، والاكتئاب، ويعكس ذلك أنواع العنف المدرسي من الناحية المادية والمعنوية، وقد ينعكس بصورة مباشرة أو غير مباشرة.

13.1.2 أسباب العنف المدرسي

هنالك العديد من الأسباب التي تؤدي إلى انتشار ظاهرة العنف المدرسي. وقد ذكر العيسوي (2015) وناصر (2017) عدة أسباب منها: أسباب تعود إلى المؤسسة التربوية نفسها، وأسباب ترجع إلى المعلمين، وأسباب تعود إلى الطلاب أنفسهم، وأسباب تربوية، وأسباب تنظيمية، وأسباب قانونية، وأسباب أمنية، وأسباب إعلامية. فلا يمكن رؤية مشكلة العنف من دون الأسباب الأمنية والسياسية السائدة في فلسطين خاصة، وما يترتب عليه من اعتقالات أمنية، والضغط النفسي المتزايد على البيئات المدرسية، واستهدافها بالقصف أو الهدم أو السيطرة عليها وتحويلها إلى ثكنة عسكرية.

وتتناول هذه الدراسة أسباب العنف التي تعود إلى الطلاب أنفسهم. ومن الجدير بالذكر أن وراء هذا السبب عدة أسباب أخرى منها: مخالطة أقران السوء، التأثر بمشاهدة أفلام العنف، الشعور بالظلم والتعويض عن الفشل الدراسي، والتنشئة الاجتماعية للطلاب التي تظهر أهميتها بشكل خاص في مرحلة الطفولة، ففيها بدايات النمو العقلي والخُلقي، وفيها يتم الأساس الذي تنمو عليه الشخصية (جامعة القدس المفتوحة، 2000).

ويتناول السعايدة (2014) أسباب أخرى للعنف المدرسي منها الأسباب النفسية حيث يؤثر العامل النفسي على سلوك الفرد إما إيجاباً أو سلباً، والتنشئة الأسرية بحيث تلعب الأسرة دوراً مهماً في تكوين شخصية الفرد من عدة نواحي، ومن الأسباب أيضا المدرسة ونظامها إذا كانت تعتمد على أسلوب العقاب والعنف في التعامل مع الطلاب أو سوء المعاملة أو التهميش في السياق

المدرسي الذي يعاني منه الطالب من قبل المعلمين أو الإدارة أو الإستهزاء من قبل زملاءه، فهو في مجمله أسباب متداخلة مركبة تؤدي إلى العنف المدرسي، وقد يكون البعض منها عاملاً حاسماً في انتشار هذه الظاهرة.

14.1.2 مظاهر العنف المدرسي

يرى المرشدي ونصار (2018) أن هناك مظاهراً للعنف المدرسي تتمثل في العنف الموجه إلى الآخرين والإضراب، أو الامتناع عن الدرس والتمرد على المجتمع المدرسي، والإتلاف، والتحطيم.

وذكر حمداني وبوزيد (2017) أن من مظاهر العنف المدرسي أيضا استخدام الألفاظ النابية والشتم ضد أعضاء الهيئة التدريسية، التهكم والسخرية من المدرسين أو من يمثل السلطة في المدرسة، تعطيل المدرسين عن متابعة إلقاء الدرس من خلال أصوات غير مرغوبة، رفض الخضوع لأوامر السلطة المدرسية، وعدم الإذعان للقوانين واللوائح المدرسية التي تحافظ على نظام المدرسة، وإتلاف أثاث المدرسة من مقاعد، وجدران، ومراحيض، وأدوات أخرى، وتشويه حوائط المدرسة بعبارات خارجة عن الأدب والتربية.

15.1.2 آثار العنف المدرسي على الطالب

هناك العديد من الأسباب والآثار المتعددة للعنف المدرسي التي لا يمكن حصرها ، وبهذا الصدد ذكرت مرجية (2001) العديد من هذه الآثار على الطالب ومنها: العزلة والاكتئاب، وضعف الثقة بالنفس، والخوف والقلق، وضعف التركيز، والقيام بالأعمال التخريبية والهجوم على الآخرين، والكذب والمرواغة، ورفض الأنظمة والقوانين، وتشتت الأفكار، والهروب من المدرسة، وتعطيل طاقات الإبداع والابتكار، والهجوم على الآخرين، وعدم القيام بالمسؤوليات والمهام.

وتتمثل نتائج هذه الآثار في الحزن والاكتئاب لدى الطلبة والإحباط الدراسي لديهم مما يؤدي إلى الرسوب، وقد يصاب الطلبة بالاضطرابات النفسية العديدة التي تحتاج إلى علاج أو إرشاد نفسي، لذلك ترى الباحثة بأنه لا بد من وجود مرشد نفسي وتربوي في كل مدرسة حتى يتسنى له القيام بمهامه على الوجه الأكمل.

كما صنفت الحركة العالمية للدفاع عن الأطفال (2006) الآثار الناجمة عن الاعتداء والإهمال والإساءة إلى ثلاثة مجالات: آثار صحية وجسدية، وآثار معرفية وإدراكية، وفكرية وعقلية، وآثار عاطفية ونفسية، وانفعالية، وسلوكية.

16.1.2 علاج العنف المدرسي

من خلال الاطلاع على تعريف العنف المدرسي وصفاً وتشخيصاً وتحليلاً، فإن هذه الظاهرة تستدعي منا القيام بثلاثة طرق علاجية تحد من هذه الظاهرة كماً وكيفاً، ويمكن إجمالها على النحو التالي:

العلاج السلوكي: يتطلب هذا العلاج إيجاد البرامج السلوكية الذي يشترك فيها كلاً من الإدارة المدرسية والمعلمين والمرشدين التربويين داخل المدرسة، عن طريق اتباع برنامج تعديل السلوك الذي يقوم على العلاج السلوكي، والذي يتضمن إيجاد خطط علاجية تقوم على ملاحظة السلوك، والعمل على إيجاد مثيرات تستدعي من الطالب استجابات سليمة ممثلة بأنشطة إيجابية، بحيث نحاول أن نقلل الاستجابات المرتبطة بالعنف عن طريق هذا البرنامج، وهذا لا يتم إلا بالتعاون ما بين طاقم المدرسة ككل (زيادة، 2007).

العلاج المعرفي: يشتمل هذا العلاج على ترسيخ المفاهيم المعرفية الإيجابية النابعة من الدين والأخلاقيات والمُثُل والعادات والتقاليد، بحيث تعقد ندوات ومحاضرات، واستخدام الفن

المسرحي والدراما في ترسيخ المفاهيم الإيجابية التي تقلل من العنف وتجعل طلبة المرحلة الأساسية يستدخلون تلك المفاهيم، وتكون بالنسبة إليهم نماذجاً يعتدون بها ويرسخونها في منظومة القيم الذاتيه لديهم (عياصرة، 2008).

العلاج النفسي: يتمثل هذا العلاج دراسة تاريخ الطالب الأسري وإيجاد الأسباب التي أدّت إلى العنف وهنا لا بد من معرفة الأسباب الحاسمة ومحاولة علاجه بواسطة هذا المنحى وإعادة تشكيل شخصية متوافقة ومنسجمة مع المحيط المدرسي، بالعمل على إزالة جميع الأسباب والمعيقات التي تحد من تكيفه وانسجامه داخل المدرسة، ولا بد أن يشترك في هذا العلاج الأخصائي النفسي مع المرشد التربوي والنفسي لتقليل من حجم هذه الظاهرة (شقير، 2005).

17.1.2 نظريات مفسرة للعنف

حاول العديد من علماء النفس تفسير ظاهرة العنف والوقوف على أسبابها، والعوامل التي تزيد من فرصة انتشارها، مما أتاح لهم المجال للإستناد إلى الأطر المرجعية التي تتبناها كل نظرية التي تناولت العنف بشكل عام.

نظرية التحليل النفسي:

تشكل هذه النظرية جانباً مهمًا في تفسير السلوك الفردي استناداً إلى عملية الشعور واللاشعور، وكذلك ركزت على جوانب الشخصية: كالأنا الأعلى، والأنا، والهو التي تعد مركز الغرائز لدى الفرد، ويعتبر مؤسس هذه النظرية فرويد الذي ركز على جانب الحياه التي ربطها بالغرائز الجنسية، وجانب الموت الذي ربطه بالعدوانية، ومن خلال الاطلاع على هذه النظرية بصورة واضحة وجلية، فإنها ركزت على مجموعة الحيل الدفاعية التي تمنح الفرد نوعاً من التوافق

والانسجام وفقاً لثقافة المجتمع الذي ينتمي إليه، وبالتالي فإن هذه النظرية تتقاطع مع موضوع هذه الدراسة فيما يخص العجز المتعلم والعنف وهذا يمثل جانبين هامين:

الأول: إن مجموعة الحيل الدفاعية التي يقوم بها الفرد بجميع أنواعها تشكل منحىً توافقياً للفرد مع ما يحيط به من ثقافة للمجتمع الذي ينتمي إليه، وبالتالي يقوم بمجموعة هذه الحيل كردود أفعال بما يتضمنه اللاشعور، ممثلاً إما بالعجز المتعلم وإما بالعنف، وهذا يتماشى مع موضوع هذه الدراسة.

ثانياً: إن هذه النظرية جاءت في مجملها لتأكد على ما تمثله جوانب الشخصية، ومدى ارتباطها في عمليات ما قبل الشعور، واللاشعور، وكذلك نظام الشخصية الذي يقوم بمنحى توافقي مع مرتكزاته كالأنا الأعلى، والأنا التي تمثل جانباً من جوانب تقمص السلوك حتى يتم التوافق والانسجام وفقاً لأنماط الشخصية المختلفة (موسى والعايش، 2009).

يمكن القول أن العجز المتعلم يؤدي إلى إكساب الفرد سلوكاً توافقياً ممثلاً في قبوله للواقع أو رفضه، وهذا يشكل حيلاً دفاعية ذات أهمية في شخصية الفرد، وكذلك فإن العنف الذي يأتي كردة فعل الفرد ما هو إلا آليات يستخدمها لإثبات ذاته وهويته، حتى يتسنى له فرض سيطرته، وإيجاد نوعاً من التوازن والتوافق الذي يعد ركيزةً أساسيةً من ركائز هذه النظرية.

النظرية السلوكية:

لقد قامت هذه النظرية على مجموعة من ردود الأفعال نتيجة لمثيرات مختلفة ومتنوعة يكتسبها الفرد من بيئته الخارجية، بالرغم أنها ركزت في تجاربها على الحيوانات وردود أفعالهم عن طريق تشكيل سلوكهم بارتباط المثير بالاستجابات وتعزيزها، وتدعيمها لبناء سلوك ما، أو عقابها للتقليل من هذا السلوك، أو محوه، وإيجاد سلوك بديل ، وكان من أشهر روادها سكنر وبافلوف الذين ركزوا على بناء السلوك وتشكيله من خلال المران والتدريب وبناء الخبرة، وعليه فإن هذه النظرية إذا تفحصنا حيثياتها ومعطياتها بصورة فاحصة دقيقة فإنها ترتبط بموضوع هذه الدراسة

التي جاءت بالعجز المتعلم الذي يمكن أن يستدخله الفرد أثناء تعرضه لمثيرات من بيئته الخارجية، وكذلك العنف الذي يتم تعلمه من هذه البيئة نتيجة لردود أفعاله على تلك المثيرات التي يتعرض لها (زيادة، 2007). ويمكن تفسير ذلك من خلال ركيزتين جاءت بهما النظرية استناداً إلى (غانم والقليوبي والقحطاني، 2011):

أولاً: إن هذه النظرية ركزت على ارتباط الاستجابات بالمثيرات آخذة بعين الاعتبار تلك المثيرات التي تستجر استجابات الفرد وارتباطها معاً وتشكيل السلوك، وبالتالي فإن موضوع هذه الدراسة يرتبط بالتعلم من جانب والخبرة من جانب آخر خاصة فيما يتعلق بسلوك العنف المدرسي والعجز المتعلم.

ثانياً: ركزت هذه النظرية على التعزيز بأنواعه وكذلك العقاب اللذان يركزان على تدعيم السلوك من جانب ومحوه من جانب آخر، فإن تعزيز بعض المثيرات وتدعيمها سلباً أو إيجاباً فإنه يؤدي إلى العنف المتعلم بصورة عامه وبصورة خاصة، فكثيراً من المواقف التي يتعرض لها طلبة المدارس تؤدي إلى تعلم العنف بصورة متتابعة ، وهذا يشكل خبرة لدى الطالب في ممارسة العنف كردة فعل أو استجابات اتجاه المواقف التي يتعرض لها.

نظرية التعلم الاجتماعي:

تعد هذه النظرية من النظريات الهامة التي ركزت على بناء السلوك عن طريق النموذج الذي يستدخله الفرد من خلال التقليد والمحاكاة، ومن أهم من ركز على ذلك باندورا (Bandura) الذي اعتبر النموذج من الأساسيات الهامة التي يقوم بها الفرد كإثبات لذاته باعتبار النموذج الذي استدخله يعتد به ويمنحه نوعاً من القوة والثقة بالنفس، وهذه النظرية تعتبر التقليد والمحاكاة من ركائز التعليم الذي يتم إتقانه بمهارة فائقة، وركزت أيضاً على التعزيز الذاتي الذي يختلف عن التعزيز في النظرية السلوكية، فالذي يقوم بتعزيز نفسه الفرد وليس الآخرين، وهذا يعد اختلافاً

جوهرياً بين النظرية السلوكية ونظرية التقليد الاجتماعي، وعليه فإن ما يرتبط ما بين هذه النظرية وموضوع هذه الدراسة بأن سلوك العنف يمكن أن يقلده الطالب من خلال سلوك الطلبة الآخرين الذين يتصفون بالعنف ويعتبرهم نموذجاً يُحتذى به، ويستخدمه في المواقف التي يتعرض لها، إضافة إلى ذلك يمكن أن يستدخل نموذجاً يرتبط بالعجز المتعلم حتى يتسنى له القيام بما يجول في خاطره، ويبتعد عن القيام بمسؤلياته الموكلة إليه من قبل النظام المدرسي بشكل عام والتعلم الصفي بشكل خاص، ولذلك فإن محور هذه النظرية وما يرتبط بالنموذج المقلد والمتعلم والمحاكى فإنه يشكل في تفسيره وحيثياته ومعطياته السلوكيات التي ترتبط بالعجز المتعلم والعنف (النيرب، 2008).

النظرية المعرفية:

تشكل النظرية المعرفية أساساً في تفسير الإدراك المعرفي والصور الذهنية التي ترتبط في جمع المعلومات وتشكيلها، وكان من أهم روادها جان بياجيه، وتعتبر هذه النظرية من أهم النظريات التي ارتكزت على بناء المعرفة وتشكيلها وفقاً لمراحل معرفية متسلسلة مترابطة ذات خصائص وسمات التي تميزها عن باقي المراحل، وما يهمنا هنا أن نفسر كيف نظرت هذه النظرية للعنف على أنه مجموعة الصور الذهنية التي ترسخت في الذاكرة لدى الفرد وكيفية ممارسته بأشكال مختلفة وفقاً لطبيعة المرحلة العمرية التي يمر بها، وبالتالي فإن العنف حسب تفسير هذه النظرية يشكل مجموعة الصور الذهنية التي استدخلت في الذاكرة طويلة الأمد والتي تم بناؤها نتيجة للخبرات السابقة حول هذه الظاهرة، ويمكن أيضاً استدخال العجز المتعلم بواسطة الصور الذهنية التي ترتبط بالذاكرة، وتصبح نمطاً معرفياً يعكسه الطالب من خلال أقواله وأفعاله وسلوكه الظاهري استناداً إلى معارفه الداخلية التي تم بناءها نتيجة لبعض المواقف التي تعرض لها في سياقه المدرسي، ولذلك فإن مجموعة الخبرات المنعكسة عن المعرفة التي لديه، تنعكس على سلوكه

استناداً إلى نمط تفكيره، وارتباطه بالقيام بالعنف المدرسي، أو عجزه المتعلم الذي يكون بمثابة مجموعة من المعارف الثابتة لديه التي تشكلت بصورة بنائية معرفية نجم عنها السلوك الخاطئ لدى الطالب داخل المدرسة (أبو مصطفى وأبوغالي، 2004).

أما النظريات البيولوجية فقد تعتمد على العوامل البيولوجية في الكائن الحي، مثل الجينات والهرمونات والجهاز العصبي والأنشطة الكهربائية في المخ، التي قد تكون مثيرة للعنف، لقد أثبتت العديد من الدراسات الحديثة، أن هناك علاقة بين العنف من جهة وبين الاضطرابات في الجهاز الغددي والكروموسومات ومستوى النشاط الكهربائي، في الجهاز العصبي المركزي من جهة أخرى، وبصورة أو بأخرى فإن الغدد الصماء تفرز هرمونات مسؤولة عن الوضع الذي يتعرض له الفرد ففي حالة الغضب على سبيل المثال تزداد إفرازاتها، ويزداد مستوى العنف وهذا بحد ذاته ينفي السلوك المتزن، ولا يستطيع الفرد أن يضبط مشاعره أو سلوكه، وينعكس ذلك بصورة سلبية عليه وعلى الآخرين، وبالتالي فإن هذه النظريات قد ربطت السلوك الإنساني بمنحى بيولوجي وراثي، إما يؤدي إلى الضبط الانفعالي، أو الخروج عن المألوف (حسين وسلامة، 2010). ويرتبط هذا مع موضوع الدراسة من ناحيتين:

أولاً: أن هناك ارتباطاً ما بين المواقف التي يتعرض لها الفرد من جانب والعمليات الفسيولوجية التي تختص بالجسم من جانب آخر، فعلى سبيل المثال عندما يقوم الفرد بسلوكيات العنف فإنّ ذلك يزيد مستوى الانفعال الذي لديه، وتزداد إفرازات الغدد الصماء، وينعكس ذلك على ملامحه الجسدية بتغير لون الجلد، أو زيادة مستوى التعرق أو زيادة دقات القلب وما إلى ذلك، وهذا يربط سلوك العنف بالظروف الخارجية التي يتعرض لها الفرد، والعمليات الفسيولوجية التي تتبعها.

ثانياً: إن هذه النظريات ركزت على الاضطراب الانفعالي بمعنى، عدم الضبط المعرفي والتشويه والخروج عن المألوف فلا يستطيع الدماغ القيام بعملياته الإدراكية، وإنما يصبح هناك سلوك غير

مضبوط وخارج عن المألوف، وهذا يكتشفه الفرد عند قيامه بفعل سلبي اتجاه نفسه والآخرين. (سياج، 2013).

نظرية الإحباط والعدوانFrustration and Aggression theory

من أشهر علماء هذه النظرية جون دولارد وروبرت سيزر ونيل ميللر الذي طورها عام 1941)، تقول النظرية أن العنف ينتج من افتراض أن العدوان يأتي من الإحباط أو الضغوط الحياتية، حيث تعمل بمثابة متغيرات خارجية تؤثر في بعض العمليات النفسية التي قد تدفع الشخص إلى العنف، والذي يمكن أن يحدث إما بسبب الظروف الاقتصادية أو الاجتماعية أو النفسية ونقص الفرص والمهارات المتاحة في المجتمع، ويمكن أن يُمارس العنف داخل الأسرة من خلال تحويل الإحباط الخارجي إلى قوة داخل الأسرة، ويمكن أن يُؤثر ذلك على بعض الأفراد نتيجة عدم المساواة بين الأبناء في الأسرة الواحدة مما يُشعر الطفل بالظلم والاضطهاد، بالتالي يصبح سلوكه عنيفاً.

ويرى مناهضو نظرية الإحباط بأن هذه النظرية قد فشلت في تفسير سبب لجوء بعض الناس للعنف بالرغم أنهم غير محبطين، حيث أن مظاهر العنف لا ترتبط دائما بالإحباط (المدفع وآخرون، 2015).

من خلال سرد النظريات السابقة التي حاولت بنظرة فاحصة متأملة أن تصف العنف وتقديم الأسباب الظاهرة والكامنة له من خلال مفاهيمها وآراءها واتجاهاتها وتطبيقاتها، ولذلك فإن تلك النظريات التي قدمت منحى وصفي تحليلي للعنف تتمثل في تفسيره على أنه ناجم من مجموعة الإحباطات والفشل والاضطهاد والظلم الذي يعاني منه الأفراد، مما يؤدي ذلك من انعكاسه على تصرفاتهم النابع من اللاشعور المتدني لديهم، آملين في ذلك بناء ذات مرتفعة من خلال تصرفاتهم الممثلة بالعنف حتى يستطيعوا التكيف والتوافق بتشكيل سلطة لديهم وجعل

الآخرين يحترمونهم عن طريق الخوف، وهذه النظريات أكدت على أهمية الدوافع والغرائز التي تكون غير مشبعة للفرد مما يؤدي ذلك إلى إشباعها عن طريق السير في هذا الجانب لتشكيل سلوك يقوم على السيطرة على الآخرين، وجعله في مثار اهتمامهم، مما يشعره ذلك بعدم الدونية والإهمال (بركو، 2010).

يتضح مما تقدم أن أسباب العنف نابع من عدة جوانب كما أشار (التل والحربي، 2014):

أولاً: إن أسباب العنف نابع عن عدم التكيف والتوافق لدى الأفراد الذي يُعزى إلى تدني مفهوم الذات، وصراع اللاشعور مع الشعور مما يجعل الفرد يلجأ إلى هذا الجانب لإثبات نفسه ويصل إلى مفهوم الرضا من خلال ممارسة العدوانية أو العنف بجميع أشكاله، وهذا ما جاءت به نظرية التحليل النفسي.

ثانياً: كما أن العنف يمكن أن ينجم عن الإحباط والفشل الذي يعاني منه الطلبة وقد يكون متعلماً بشكل نموذج يحتذى به الآخرين، من أجل التخلص من مشكلاتهم النفسية الممثلة في التوتر والقلق والدونية، وهذا ما جاءت به نظريات التقليد الاجتماعي والتحليل النفسي.

ثالثاً: إن العنف قد يكون على صور ذهنية ممثلاً في التخطيط ويكون لدى الطلبه قدرات معرفية عالية في التخطيط والتنفيذ، دون أن يكون لديه مستمسك عليه، وهذا يرتبط بالنظرية المعرفية.

18.1.2 التعقيب على العنف المدرسي

تعد هذه الظاهرة اليوم منتشرة بشكل واسع في جميع المجتمعات بغض النظر عن ثقافاتها وعاداتها وتقاليدها، مما استدعى العاملين في مجال الإرشاد النفسي والتربوي، والباحثين والدارسين تناول هذه الظاهرة، ومحاولة إيجاد الأسباب التي تؤدي إليها، حيث يتطلب منهم دراستها في ثلاثة مناحي تعد عوامل حاسمة في بناء هذه الظاهرة وتشكيلها، لا سيما أنها تعد من المعيقات التي تحد

من النشاطات المدرسية الإيجابية وتحصيل الطلبة بشكل كامل، وما يتبعها من أمور أخرى ذات علاقة في هذا المجال، ويمكن إجمال هذه المناحي على النحو التالي:

1. المنحى الاجتماعي: يتصل هذا الجانب في الأسرة والمجتمع المحلي الذي له دوراً حاسماً في تشكيل هذه الظاهرة التي يعزى أسبابها هنا للعلاقات الاجتماعية داخل سياق الأسرة، وما يتبعها من اضطرابات في علاقة الوالدين مع بعضهما من جانب وعلاقتهم مع أبنائهم من جانب آخر، كما أن للنظرة الدونية التي ينظرها الوالدين والمجتمع المحلي، ومعلمي المدارس وإداراتها أثراً واضحاً على تشكيل هذه الظاهرة لدى الطلبة، ولو نظرنا لهذا المنحى بنظرة فاحصة متأملة، لوجدنا أن العلاقات الغير سليمة، من جميع فئات المجتمع للطالب، ما هي إلا أسباب حاسمة في ظهور هذا العنف وانعكاسه على الطلبة ، ويأتي كردة فعل انتقامية لما يتعرضون له، ففي مجمل التحليل والتفسير لهذه الظاهرة يكون السبب الحقيقي هو الإهمال وعدم الرعاية والاحترام وترسيخ الثقة ما بين النسق الأسري بجميع أفراده ومكوناته، والمجتمع المحلي والمدرسة يؤدي إلى تشكيل هذه الظاهرة وانتشارها.

2. المنحى النفسي: من خلال المنحى السابق فإنه يتصل بالجانب النفسي وما ينعكس عنه من اضطرابات نفسية لدى الطالب خاصة بالإحباط واليأس، والشعور بالدونية والتوتر والعصبية، وما لها من انعكاسات سلبية على هذا الطالب، فإنه يقوم بردود فعل سلبية اتجاه المجتمع المدرسي كردة اعتبار لإثبات ذاته من خلال العنف، ظناً منه بأنه سيكسب الاحترام والتقدير ويُرسخ لديه الثقة بالنفس من قبل الآخرين، ليس احتراماً بل خوفاً.

3. المنحى التعليمي: يُشكل هذا المنحى عنصراً هاماً في بناء العنف خاصة إذا لم يكن هناك معلمين يمارسون العملية التعليمية بشكل مهني، مما يؤدي ذلك إلى تشتيت انتباه الطلبة وعدم مجاراتهم لهذه الأساليب والمناهج، وينعكس ذلك على عدم المتابعة، وانشغالهم في ظواهر كثيرة،

كاللعب والهروب من المدرسة، وتشكيل العنف المدرسي، الممثل بالشللية وسيطرة الطلبة الأقوياء على الطلبة الضعفاء، دون أن يكون هناك أي رادع من ناحية التوجيه والإرشاد، وإيجاد التوافق والتكيف المدرسي لديهم عن طريق إيجاد النشاطات الفعالة والمجدية التي تجعل منهم طلبة منضبطين ولديهم دافعية في التفاعل الصفي والتحصيل المدرسي، وهذا يُعزى إلى سياسة المدرسة التعليمية والإدارية، كما أن للمناهج دوراً هاماً في ترسيخ الاحترام والسّلم والأمان داخل المدرسة، وهذا بحد ذاته يُعتبر من المعيقات في إرساء التقدم والتطور ضمن السياق المدرسي.

19.1.2 العلاقة بين العجز المتعلم والعنف المدرسي

من خلال ما تم عرضه يعد العجز صفة ترتبط في إمكانية القيام بأعمال ترتبط في القدرات الجسدية والمعرفية لدى التلاميذ في المدارس، وبغض النظر عن أصنافه التي تم ذكرها في الفقرات السابقة، فإن العجز المتعلم يؤدي إلى ردود أفعال سلبية من قبل الطلبة ممثلة في سلوكيات قد تكون غير منسجمة مع الواقع المدرسي، ممثلاً في الانسحاب في بعض الأحيان، والمواجهة في أحيان أخرى، ولذلك فإن هناك علاقة ارتباطية ما بين العجز بجميع أنواعه، وأشكال العنف الذي يمارسه بعض الطلبة نتيجة لما يتعرضون له من مواقف، ويكونوا غير قادرين على المواجهة في بعض الأحيان بصورة توافقية متزنة، كالعدوانية بجميع أشكالها وأنماطها التي تعد من أنواع العنف الذي يوجهه الطالب ضد الآخرين كردود أفعال، فالأمر الذي ينصح به حالياً هو عدم تشجيع السلوك العدواني ولا معاقبته بطريقة عدوانية أيضاً، إنما الإستمرار في البحث عن فرص تعزيز السلوك المناسب، يريد الطالب من خلال الأعمال العدوانية، إثبات نفسه في قدرته على التحدي والمواجهة، حتى يكون قادراً على مجاراة الآخرين من خلال فرض سيطرته عليهم بالترهيب أو الخوف الذي يجعل منه إنسانًا قادراً على مجاراة الآخرين ومنافستهم، ولا يتم ذلك إلا بفرض الخوف

عليهم حتى يصلوا إلى مرحلة الاحترام له بصورة قصرية، ولذلك فإن العجز المُتعلم الذي يُعاني منه الطلبة ينعكس سلباً على سلوكياتهم، ويكون لديهم توافق غير سوي في السياق المدرسي الذي ينتمون إليه (الخطيب والحديدي، 1998).

ثانياً: الدراسات السابقة

سيتم عرض الدراسات السابقة التي تناولت العجز المتعلم والعنف المدرسي ذات العلاقة بالدراسة الحالية.

2.2 دراسات تتعلق بالعجز المتعلم

قام **الحارثي** (2019) بإجراء دراسة بعنوان: العجز المتعلم وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، هدفت لدراسة العجز المتعلم وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمدينة الطائف، وتم اختيار عينة عشوائية بلغت (198) تلميذًا وتلميذة بالصف الخامس والسادس الابتدائي من ذوي صعوبات تعلم القراءة وصعوبات تعلم الرياضيات، تراوحت أعمارهم من (11-13) سنة، تم تطبيق مقياس العجز المتعلم ومقياس المهارات الاجتماعية كأدوات لجمع البيانات، واستعانت الدراسة بالمنهج الوصفي التحليلي لملائمته لطبيعتها، وأبرزت الدراسة عدة نتائج كان من أهمها: توجد علاقة عكسية دالة إحصائيًا بين العجز المتعلم والمهارات الاجتماعية، وكان هناك فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في درجات العجز المتعلم لصالح الإناث، وأيضًا وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في درجات المهارات الاجتماعية لصالح الإناث على الذكور، وأوصت الدراسة بتفعيل دور الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي والقيام بتصميم برامج إرشادية لخفض مستوى العجز المتعلم لدى التلاميذ

ذوي صعوبات التعلم، والتدريب على علاج العجز المتعلم وتنمية المهارات الاجتماعية بغرف المصادر بجانب العلاج الأكاديمي.

وأجرى كلاً من **الضامن وسمور** (2017) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض العجز المتعلم، وتحسين المرونة النفسية لدى الأطفال المُساء إليهم في لواء بني كنانة. تكونت عينة الدراسة من (30) طالب من الأطفال المُساء إليهم من الذكور تم توزيعهم بالتساوي على مجموعتين ضابطة وتجريبية واتبع الباحثان المنهج التجريبي. واستعانت الدراسة بعدة مقاييس لجمع البيانات: مقياس للعجز المتعلم ، ومقياس للمرونة النفسية، ومقياس للكشف عن الأطفال المساء إليهم، وبرنامج إرشادي معرفي سلوكي، وأبرزت نتائج الدراسة بأن هناك فروق دالة إحصائياً عند المستوى (α=0.05) بين المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية في خفض العجز المتعلم، ووجود أثر دال إحصائياً للبرنامج الإرشادي في تحسين المرونة النفسية.

كما قامت كلاً من **الناهي وعلي** (2017) بدراسة هدفت إلى استقصاء درجات العجز المتعلم لدى طلبة الجامعة، والتعرف على الفروق في العجز المتعلم لدى طلبة جامعة البصرة حسب متغير النوع (ذكر وأنثى)، والتخصص (العلوم الإنسانية والعلمي)، والحالة الدراسية (راسب، ناجح)، حيث تكونت عينة الدراسة من (723) طالب وطالبة من الطلبة الناجحين والراسبين للعام الدراسي (2015/ 2016)، واستعانت الدراسة بمقياس العجز المتعلم لسيلجمان المتكون من (49) فقرة ومقياس سكومر للمعتقدات المعرفية كأدوات لجمع البيانات، واتبعت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي، وأسفرت نتائج الدراسة بأن الطلبة الراسبون يتمتعون بمستوى من العجز المتعلم، وأيضاً كان هناك فروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغيرات التخصص والحالة الدراسية.

وهدفت دراسة **شاهين** (2016) إلى استقصاء منبئات العجز المتعلم لدى عينة من الطلاب الجامعيين. وتكونت عينة الدراسة من (297) طالبًا وطالبةً من كلية التربية جامعة عين شمس. واستخدمت الباحثة مقياسيْ: العجز المتعلم، ومنبئات العجز المتعلم، واتبعت المنهج الوصفي الارتباطي، حتى يمكن التحقق من الفرضيين الإرتباطي والتنبؤي.

وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج كان من أهمها: وجود علاقة ارتباطية بين أبعاد العجز المتعلم ودرجته الكلية وبين الأبعاد الخمسة: الغضب، وخيبة الأمل، والفراغ الوجودي، واللوم، والعدائية. في حين كشفت أبعاد خيبة الأمل والغضب، والفراغ الوجودي فقط أنها ذات قدرة تنبؤية بالعجز المتعلم، كما ناقشت الدراسة مفهوم العجز المتعلم في ضوء التطورات التي طرأت على تراثه النظري، وتم اقتراح تعديلات في الطرح النظري لهذه الظاهرة.

وقام كلاً من **الصالح والزغول** (2016) بإجراء دراسة هدفت إلى الكشف عن العجز المتعلم والتعلم المنظم ذاتياً إذ تكونت عينة الدراسة من(560) طالبة من طالبات الصف التاسع الأساسي في مدينة المفرق، وتم اختيارهنّ بالطريقة العشوائية الطبقية، واستخدم الباحثان مقياس العجز المتعلم ومقياس مستوى التعلم الذاتي، واتبعا المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لحيثيات وطبيعة الدراسة. وأبرزت نتائج الدراسة وجود علاقة سالبة بين العجز المتعلم والتعلم المنظم ذاتيًا، وكان هناك علاقة دالة إحصائياً بين أبعاد العجز المتعلم، وبين أبعاد التعلم المنظم ذاتياً، وبين الأداتين ككل.

وأجرى **السهيلي** (2015) دراسة بعنوان العجز المتعلم وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة المرحلة الأساسية، حيث هدفت للتعرف على مستوى العجز المتعلّم لدى طلبة المرحلة الإعدادية، والتعرف إلى دلالة الفروق في درجات العجز المتعلم، تبعاً لمتغيرات الجنس المرحلة الدراسية والتخصص، وهدفت أيضاً التعرف إلى الفروق ذات الدلالة الإحصائية في

العوامل الخمسة الكبرى بين مرتفعي العجز المتعلم وأقرانهم منخفضي العجز المتعلم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الدراسة مقياس العجز المتعلّم، ومقياس العوامل الخمسة للشخصية وطبقت هذه المقاييس على عينة بلغت (240) طالباً وطالبة موزعة بين متغيرات الجنس، المرحلة والتخصص، وأبرزت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير التخصص الإنساني على التخصص العلمي، ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العجز المتعلّم تبعاً لمتغير الجنس والمرحلة الدراسية.

دراسة **سترنك وستيل** (Strunk& Steele, 2011)**:** هدفت للتعرف على العلاقات بين فاعلية الذات، والتعلم المنظم ذاتيًا، والعجز الذاتي المتعلم لدى عينة من طلبة الجامعات الأمريكية. تكونت عينة الدراسة من (138) طالبًا وطالبة (40 طالبًا و98 طالبة) تم اختيارهم عشوائيًا من جامعة ولاية أوكلاهوما الأمريكية. طبقت مقاييس للمتغيرات الثلاثة على عينة الدراسة، حيث أجاب الطلبة المشاركون في الدراسة على مقياس الفاعلية الذاتية، ومقياس العجز المتعلم كانت بدرجة مرتفعة، ودلت النتائج إلى وجود علاقة سالبة بين الفاعلية الذاتية وبين العجز المتعلم لدى الطلبة الجامعيين المشاركين في الدراسة الحالية، وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين الفاعلية الذاتية وبين التعلم المنظم ذاتيًا.

أجرى كلاً من **كيتسانتاس وستين وهيوي** (Kitsantas, Steen, & Huie, 2009) أجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية وهدفت إلى الكشف عن العلاقات بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا والتوجهات الهدفية للإنجاز في التنبؤ بالتحصيل ومستوى العجز المتعلم لدى عينة من الطلاب مكونة من(88) طالبًا وطالبةً أجابوا على استبانة المعلومات الشخصية واستبانة استراتيجيات التعلم المرتبطة بالدافعية والمكونة من(81) فقرة، ومقياس أنماط العزو والتكيف الأكاديمي. تم الحصول على درجات التحصيل من ملفات الطلاب وتقارير معلميهم، وأظهرت

نتائج الدراسة أن التحصيل السابق واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، وأهداف الإنجاز تتنبأ بالتحصيل الأكاديمي والدافعية، وتقلل من الإصابة بالعجز المتعلم.

وقام **دويك وريبوتشي** (Dweck & Repucci،1973) بدراسة حول العجز المتعلم على طلبة المرحلة الأساسية، وتم اختيار العينة من طلبة الصف الخامس، حيث عرض أحد المعلمين على الطلبة عدة مشكلات قابلة للحل حسب المعطيات التي طرحها الباحثين على المعلمين، ومعلم آخر طرح على طلبته عدة مشكلات غير قابلة للحل، فوجد الباحثان أن هؤلاء الطلبة لم يتمكنوا من حل المشكلات مع العلم أنهم تمكنوا من حلها مع معلم آخر (أبو شعيرة وغباري، 2010).

3.2 دراسات تتعلق بالعنف المدرسي

قام كلاً من **المرشدي ونصار**(2018) بدراسة هدفت إلى التعرف على وجهة نظر المعلمين في العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة، حيث بلغت عينة الدراسة (200) معلم ومعلمة، في مدارس المرحلة المتوسطة في مدينة النجف في العراق، استخدم الباحثان مقياس العنف المدرسي الذي تكون من (30) فقرة، واتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وبعد معالجة البيانات إحصائياً توصلت الدراسة إلى نتائج تشير إلى ارتفاع مستوى العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة، فضلاً عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعًا لمتغير الجنس لصالح الذكور.

كما أجرى **العصيمي** (2018) دراسة للتعرف على العنف المدرسي لدى الطلبة من وجهة نظر المرشدين التربويين في محافظة الطائف. تكونت عينة الدراسة من (100) مرشد ومرشدة طلابية في محافظة الطائف، واستخدم الباحث مقياس للعنف المدرسي مقنن على البيئة السعودية، واتبع المنهج الوصفي التحليلي، وأبرزت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العنف المدرسي وفق متغيرات الجنس، والخبرة في التعليم، و الخبرة في الإرشاد.

وقام **ناصر** (2017) بإجراء دراسة بعنوان: العنف المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في مدينتي رام الله والبيرة، هدفت الدراسة للتحقق من العلاقة بين العنف المدرسي والمهارات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في مدينتي رام الله والبيرة في ضوء متغيرات: الجنس، والمعدل، الأكاديمي، والتخصص، ومكان السكن. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث مقياس السلوك العدواني، ومقياس المهارات الاجتماعية، وتكونت عينة الدراسة من (377) طالبًا وطالبة من مجتمع الدراسة المكون من (2194) طالبًا وطالبة، حيث تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية العنقودية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وبرنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) في عملية تحليل البيانات، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى العنف المدرسي يعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى العنف المدرسي تعزى إلى متغير التخصص ولصالح الفرع الأدبي في مجاليْ العنف المادي واللفظي، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مجال العدائية، وأوصت الدراسة بتفعيل مسؤولية وزارة التربية والتعليم، وتفعيل الوسائط الطلابية من خلال تدريب الطلبة على تقديم المساعدة والعون لزملائهم في حل النزاعات مباشرة عند حدوثها وقبل أن تصل إلى مرحلة ممارسة العنف بأشكاله المختلفة.

أجرت كلاً من **حمداني وبوزيد** (2017) دراسة هدفت إلى معرفة عوامل العنف المدرسي بولاية الوادي، وخاصة العوامل المتعلقة بالتلميذ العنيف. تكون مجتمع الدراسة من (100) أستاذ وأستاذة، وتم اختيار العينة بالطريقة القصدية من ولاية الوادي. واستخدمت الباحثتان الاستبيان المكون من (36) سؤالاً كأداة لجمع البيانات، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لدراسة

الظاهرة. وأسفرت الدراسة في نتائجها عن وجود علاقة بين العوامل الاجتماعية، والعوامل الأسرية والعوامل المدرسية، وعنف التلميذ ضد المدرسين.

وهدفت دراسة **السعايدة** (2014) إلى التعرف على أسباب العنف المدرسي، ووسائل الحد منه من وجهة نظر أولياء أمور طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن، حيث تكونت عينة الدراسة من (100) وليّ أمر منهم (28) أبًا و(72) أمًّا، واستخدمت الباحثة الاستبانة لجمع البيانات والمعلومات، واستخدمت المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعة وأهداف الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج كان من أهمها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات أولياء أمور الطلبة على الأسباب الاجتماعية والمدرسية للعنف ومتوسط المقياس الافتراضي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى اختلاف الجنس، وأبرزت نتائجها أيضاً بوجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

وهدفت دراسة كلاً من **التل والحربي** (2014) إلى الكشف عن أنماط العنف المدرسي ودرجة ممارستها لدى طالبات المرحلة الثانوية في المدينة المنورة، ومعرفة علاقتها بسلوكيات العجز المتعلم، وفحص أثر بعض المتغيرات في درجة ممارسة العنف المدرسي، وتحديد مدى مساهمة تلك المتغيرات ومتغير سلوكيات العجز المتعلم في التنبؤ بأنماط العنف المدرسي، ولتحقيق هدف الدراسة استعانت الباحثتان باستبانة العنف المدرسي واستبانة سلوكيات العجز المتعلم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتم تطبيق أدوات الدراسة على عينة عشوائية عنقودية من طالبات المرحلة الثانوية في المدينة المنورة والتي بلغت (715) طالبة، وبينت نتائج الدراسة بأن هناك علاقة ارتباطية موجبة متوسطة بلغت قيمتها (0.39) بين ممارسة أنماط العنف المدرسي وسلوكيات العجز المتعلم، ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة العنف المدرسي

لدى عينة الدراسة تعزى إلى متغير كل من حالة الرسوب لصالح من سبق لهن الرسوب، ومتغير الصف الدراسي لصالح طالبات الصف الأول الثانوي.

قامت **سياج** (2013) بإجراء دراسة هدفت الى استقصاء العنف المدرسي وعلاقته بمستوى الغضب لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة الخليل. وتكونت عينة الدراسة من (366) طالبًا وطالبةً. واستعانت الباحثة بمقياس العنف المدرسي ومقياس الغضب كأدوات للدراسة، واتبعت المنهج الوصفي الارتباطي لملاءمته لطبيعتها، وأسفرت نتائجها إلى: وجود فروق دالة إحصائيا في درجة العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية يعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، وأيضاً هناك فروق دالة إحصائياً في مستوى الغضب لدى طلبة المرحلة الثانوية يعزى إلى متغير الفرع في الثانوية بين الفرع العلمي، والفروع الأخرى لصالح العلمي وبين فرع العلوم الإنسانية والفروع الأخرى لصالح العلوم الإنسانية، وخلصت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الغضب تعزى إلى متغير الصف الدراسي والمعدل العام.

وهدفت دراسة **شاهين** (2013) هدفت هذه الدراسة إلى تقصي اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الفلسطينية نحو العنف، وتحديد الاختلاف في هذه الاتجاهات، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي ، وتم إعداد أداة الاستبيان كأداة لجمع البيانات لهذه الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من طلاب مديرية محافظة رام الله والبيرة، فكان عددهم (394) طالباً وطالبة، وتم اختيار العينة بالطريقة العنقودية، وأظهرت نتائج الدراسة أن تقديرات الطلبة لاتجاهاتهم نحوالعنف بمجالاته الثلاثة كانت سلبية، وكان مجال الاتجاهات للعنف نحو الإدارة والمعلمين هو الأعلى، يليه العنف اتجاه الطلاب، وأدنى مستوى للاتجاهات كان للعنف نحو الممتلكات، وأظهرت النتائج أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو العنف تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الذكور.

في حين أجرى **حسين والرفاعي** (2010) دراسة هدفت إلى تقصي درجة انتشار العنف الطلابي لدى طلبة الجامعات الأردنية، والعوامل المؤدية إلى انتشاره، حيث تكونت عينة الدراسة من(630) طالبًا وطالبةً من ثماني جامعات أهلية وحكومية، وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى أن هناك انتشارًا متوسطًا للعنف بين الطلبة بنسبة(40%) من عينة الدراسة، كما أن هناك عددًا من العوامل المؤدية للعنف من أبرزها: غياب الحوار، وعدم تقبل رأي الآخرين، وعدم احترام المدرس للطلبة، وتحيزه لبعضهم، والميل للزعامة والسيطرة على الزملاء، وضعف دور الإرشاد الطلابي والوازع الديني.

وقام كلاً من **الصبيحي والرواجفة** (2010) بإجراء دراسة هدفت للتعرف إلى مشاركة الطلبة بالعنف داخل الجامعة الأردنية، وعلاقته بعدة متغيرات كالمستوى الدراسي والمعدل التراكمي والتخصص الدراسي والجنس ومستوى الدخل. وتم إجراء الدراسة على عينة قوامها(1000) طالب وطالبة. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وأبرزت نتائج الدراسة بوجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مشاركة الطلبة بالعنف داخل الجامعة وكل من: المستوى الدراسي الأدنى، والمعدل الدراسي المنخفض، والتخصصات الإنسانية ومستوى الدخل المنخفض. كما أظهرت أيضاً أن مشاركة الطلبة في العنف أعلى منها لدى الطالبات.

وهدفت دراسة **الغامدي** (2009) إلى فحص العلاقة بين العنف المدرسي والعنف الأسري لدى عينة قوامها (600) طالب من المرحلة المتوسطة بمدينة جدة، وهدفت أيضاً إلى معرفة أنماط العنف الأسري والمدرسي السائدة والعوامل المؤدية إليها، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لملائمته لطبيعة دراسته، واستعان الباحث بأداة الاستبيان لجمع البيانات، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أنماط العنف المدرسي ظهرت بمستوى منخفض إلى منخفض جدًا. وأظهرت في نتائجها أن العنف اللفظي كان أكثر أنماط العنف المدرسي شيوعًا، يليه العنف النفسي، فيما كانت أقل أنماط

العنف المدرسي شيوعًا العنف الجسدي، وكشفت نتائجها عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة العنف المدرسي تعزى لكل من متغيرات: الدخل الشهري، الحالة الأسرية، مستوى تعليم الوالدين.

وأجرى **النيرب** (2008) دراسة هدفت إلى استقصاء العوامل النفسية والاجتماعية المسؤولة عن العنف المدرسي في المرحلة الإعدادية كما يدركها المعلمون والتلاميذ في قطاع غزة، حيث بلغ عدد أفراد مجتمع الدراسة (10080) تلميذًا، وهم المجتمع الأصلي لمجموع الطلاب في المرحلة الإعدادية في وكالة الغوث، وتكونت عينة الدراسة من (480) تلميذ، وكان المجتمع الأصلي من المعلمين (1673) وتم اختيار عينة فعلية مكونة من (110) معلمين من مدارس وكالة الغوث في غزة. واستعان الباحث بأداة الاستبيان (استبانة للمعلمين، واستبانة للطلبة)، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نظرة المعلمين للعنف تعزى إلى مستوى العمر، واختلاف المواد الدراسية التي يقومون بتدريسها، وكذلك كان هناك فروق بين نظرة التلاميذ للعنف المدرسي تعزى إلى مستوى تعليم الأب والأم وترتيب الطالب في الأسرة ونوعية الأسرة.

في حين قامت **القضماني** (2003) بدراسة هدفت إلى استقصاء آراء معلمي مدارس مدينة القدس في ظاهرة العنف المدرسي، بلغ عدد أفراد مجتمع الدراسة (1836) معلم ومعلمة وتكونت العينة من (232) معلم ومعلمة، واستخدمت الباحثة استبانة لجمع البيانات، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى أن الشّجار داخل الأسره كان بنسبة كبيرة تبعها عدم نجاح الطالب في دروسه، وأيضاً يقوم الطلبة الضعاف بتقليد الطلبة الأقوياء.

4.2 التعقيب على الدراسات السابقة

نلاحظ من خلال استعراض الدراسات السابقة التي تعد ذات علاقة غير مباشرة في الموضوع المطروح، فإن هذه الدراسة من حيث موضوعها تعد امتدادًا لتلك الدراسات، بالرغم من الاختلافات فيما بينهما، وعلى هذا فإن الدراسات السابقة جاءت في مجملها حول العجز المتعلم والعنف في بيئات اجتماعية مختلفة، من حيث الثقافات والعادات في بعض الأحيان، الذي كان لها دوراً أساسياً في تشكيل العجز المتعلم والعنف، ونقطة الاختلاف بين هذه الدراسة والدراسات السابقة بأن هذه الدراسة تناولت العجز المتعلم والعنف المدرسي في المرحلة الأساسية من وجهة نظر المرشدين التربويين، أما الدراسات التي استعرضتها الباحثة فبعضها تناول العجز المتعلم على الطلبة الجامعيين مثل دراسة شاهين (2016) والناهي وعلي (2017)، أما دراسة السهيلي (2015) والصالح والزغول (2016) تناولت الطلبة في المرحلة الإعدادية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، وأما دراسة الحارثي (2019) فقد تشابهت مع هذه الدراسة حيث كان الاهتمام بالطلبة في المرحلة الأساسية واختلفت أنها من وجهة نظر الطلبة أيضاً. أما بالنسبة للنتائج فمنها ما اتفقت نتائجها مع نتائج هذه الدراسة، كدراسة شاهين (2016) حيث تبين أنه يوجد علاقة إرتباطية بين العجز المتعلم والعنف، أما دراسة كل من الحارثي (2019)، الضامن وسمور (2017)، الناهي وعلي (2017)، الصالح والزغول (2016)، سترنك وستيل (2011) و كيتسانتاس وستين وهيوي (2009) لا يوجد تشابه أو اختلاف بينها وبين الدراسة الحالية في النتائج لان المتغيرات مختلفة. والدراسات التي تناولت العنف، فهي أيضاً دراسات تناولت فئات مختلفة عن الفئة المستهدفة في الدراسة الحالية وهي المرحلة الأساسية من وجهة نظر المرشدين التربويين مثل، دراسة المرشدي ونصار(2018) ودراسة حمداني وبو زيد (2017) ودراسة النيرب (2008) ودراسة القضماني (2003) فجميعهم تناولوا العنف المدرسي من وجهة نظر المعلمين، ولكنها تشابهت مع دراسة العصيمي (2018) التي

تناولت العنف المدرسي من وجهة نظر المرشدين التربويين، وكان من أبرز النتائج المتشابهة بينهما، أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في العنف المدرسي وفق متغيرات الجنس والخبرة في الإرشاد. كما أن هذه الدراسة اختلفت في توصيفها للعنف، وفقاً لطبيعة البيئة والمرحلة التي أجريت عليها، فالاختلاف بنوعية العينة وكيفية اختيارها وتطبيقها، كما يمكن أن نعزي هذه الظاهرة إلى طبيعة الثقافة الاجتماعية التي ينتمون إليها طلبة أفراد العينة، ناهيك أن العنف يختلف باختلاف المرحلة العمرية، وهذا يعتبر مصدراً أساسياً في اختلافه من مرحلة عمرية إلى أخرى، وباتباع ما ورد في هذه الدراسة يمكن أن نعزي العجز المتعلم للمرحلة العمرية للطالب، حيث يختلف من الصغار إلى الكبار، وهذا يُعتبر مؤشراً أساسياً في التفرقة والاختلاف والمقارنة بين دراستنا الحالية والدراسات السابقة التي تناولت مرحلة عمرية متقدمة، مثل دراسة ناصر (2017)، دراسة سياج (2003)، دراسة شاهين (2013) و دراسة التل والحربي (2014) فقد تناولوا المرحلة الثانوية، ودراسة حسين والرفاعي (2010) ودراسة الصبيحي والرواجفة (2010) تناولتا العنف لدى الطلبة الجامعيين، بعكس ما تناولته هذه الدراسة، وعليه يمكن أن نحدد نقطتين أساسيتين في منهج المقارنة ما بين دراستنا الحالية والدراسات السابقة:

1. إنّ الدراسات السابقة تناولت العنف والعجز المتعلم في بيئات مختلفة ومراحل متعددة، وهذا بحد ذاته يُعتبر اختلافاً واضحاً ما بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة، خاصة فيما يتعلق بالعجز المتعلم والعنف، وبالتالي فإن ذلك يعد نقطة اختلاف جوهرية بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية.

2. اتبعت الدراسات السابقة طرق وإجراءات مختلفة في تحديد العينة وتطبيق الأداة، وجمع المعلومات لتفسيرها، استخدمت الدراسة الحالية مقياسيَ العنف المدرسي والعجز المتعلم، بينما هناك بعض الدراسات اتبعت مقاييس مختلفة، مثل دراسة ناصر (2017) استخدم الباحث مقياس

السلوك العدواني ومقياس المهارات الاجتماعية، ودراسة سياج (2013) استخدمت الباحثة مقياس الغضب مع مقياس العنف المدرسي، وبعضها الآخر استخدم أداة استبيان، مما أدى ذلك إلى الاختلاف والتباين بين هذه الدراسة والدراسات السابقة من حيث الطريقة والإجراءات.

كما استفادت هذه الدراسة من الدراسات السابقة من حيث طريقة تصميمها وطريقة اختيار العينة، والمعالجات الإحصائية، وهذا بحد ذاته يُسهل علينا تطبيق منهجية واضحة لمعطيات وحيثيات منهجية البحث العلمية، ويمكن أن يساعد ذلك في تحليل النتائج وتفسيرها، وصولاً إلى التوصيات التي تعتبر من الجوانب التي تحاول أن تغطيها الدراسة الحالية والدراسات السابقة.

الفصل الثالث:

الطريقة والإجراءات

1.3 منهجية الدراسة

2.3 مجتمع الدراسة

3.3 عينة الدراسة

4.3 أدوات الدراسة

5.3 تصميم الدراسة ومتغيراتها

6.3 إجراءات تنفيذ الدراسة

7.3 المعالجات الإحصائية

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل الطرق والإجراءات التي اتبعتها الدراسة، والتي تضمنت تحديد منهجية الدراسة ومجتمعها وعينتها، وعرض الخطوات والإجراءات العملية التي اتبعتها في بناء أدواتها وخصائصها، ثم شرح مخطط إجراءات الدراسة ومتغيراتها، والإشارة إلى أنواع الاختبارات الإحصائية المستخدمة في تحليل بياناتها.

1.3 منهجية الدراسة

انطلاقاً من طبيعة الدراسة والمعلومات المراد الحصول عليها، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما هي في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها تعبيراً كمياً، ويمكن لهذا المنهج توضيح العلاقة بين المتغيرات، ويصف درجة العلاقة بين هذه المتغيرات وصفاً كمياً وذلك باستخدام مقاييس كمية، لهذا فقد اعتبر المنهج الوصفي الارتباطي هو الأنسب لهذه الدراسة ويحقق أهدافها بالشكل الذي يضمن الدقة والموضوعية.

2.3 مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في المحافظات والمدن الفلسطينية، والبالغ عددهم (1132) مرشداً ومرشدة، وذلك حسب إحصائيات الإدارة العامة للإرشاد والتربية الخاصة.

3.3 عينة الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة الطبقية العشوائية، وقد حُدد حجم العينة بناءً على معادلة ريتشارد جيجر (Richard Geiger equation) إذ يشير بشماني (2014) أنه يجب تحديد حجم العينة من المجتمع عن طريق معادلة إحصائية، وقد بلغ حجم العينة (288) من المرشدين التربويين في المدارس الحكومية.

والجدول (1.3) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها المستقلة.

جدول (1.3): يوضح توزيع مجتمع الدراسة حسب متغيراتها المستقلة..

المتغير	الفئات	العدد	النسبة %
الجنس	ذكر	112	38.9
	أنثى	176	61.1
	المجموع	288	100.0
الخبرة	أقل من 5 سنوات	93	32.3
	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	56	19.4
	من 10 سنوات فأكثر	139	48.3
	المجموع	288	100.0
المؤهل العلمي	بكالوريوس	225	78.1
	ماجستير فأعلى	63	21.9
	المجموع	288	100.0
التخصص	إرشاد نفسي وتربوي	64	22.2
	علم نفس	82	28.5
	علم اجتماع	35	12.2
	خدمة اجتماعية	107	37.2
	المجموع	288	100.0
نوع المدرسة	إناث	126	43.8
	ذكور	110	38.2
	مختلطة	52	18.1
	المجموع	288	100.0

4.3 أداتيَ الدراسة

لأغراض جمع بيانات الدراسة، فقد طُوِّرت أداتيّ الدراسة اعتماداً على الدراسات السابقة والأدب النظري، وهما: مقياس العجز المتعلم، ومقياس العنف المدرسي، كما يلي:

أولاً: مقياس العجز المتعلم

لتحقيق الغاية المرجوة من الدراسة الحالية، قامت الباحثة بتطوير مقياس العجز المتعلم، وقد استندت الباحثة في تطوير مقياس العجز المتعلم إلى عدد من المراجع والدراسات السابقة ومنها: دراسة الجهني (2014)، ودراسة صالح والزغول (2016)، ودراسة شاهين (2016)، ودراسة الناهي وعلي (2017).

الخصائص السيكومترية لمقياس العجز المتعلم

أ) صدق المقياس

استخدمت الباحثة نوعان من الصدق كما يلي:

أولاً: الصدق الظاهري (Face validity)

للتحقق من الصدق الظاهري أو ما يُعرف بصدق المحكمين لمقياس العجز المتعلم، عُرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من ذوي الإختصاص والخبرة،المتخصصين، وقد بلغ عددهم (6) محكمين، كما هو موضح في ملحق (ب)، وقد تشكل المقياس في صورته الأولية من (45) فقرة، موزعة على (4) مجالات إذ اعتمد معيار الاتفاق (80%) كحد أدنى لقبول الفقرة، وبناءً على ملاحظات وآراء المحكمين أُجريت التعديلات المقترحة، فقد أُعيد صياغة بعض الفقرات وحذفت (5) فقرات، فأصبح عدد فقرات المقياس (40) فقرة، كما هو مبين في الملحق (ت) .

ثانياً: صدق البناء (Construct Validity)

من أجل التحقق من الصدق للمقياس استخدمت الباحثة أيضاً صدق البناء، على عينة استطلاعية مكونة من (30) من المرشدين التربويين في المدارس الحكومية، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، واسْتُخدم معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation)؛ لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية لمقياس(العجز المتعلم)، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية لمقياس العجز المتعلم، كما هو مبين في الجدول (2.3):

جدول (2.3): يوضح قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس العجز المتعلم بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، وقيم معاملات ارتباط كل مجال، مع الدرجة الكلية للمقياس (ن=30):

الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية
	البُعد (1) السلوكي			**البُعد (2)الانفعالي**			**البُعد (3)المعرفي**			**بُعد(4)الدافعية**	
1	.53**	.55**	9	.11	.05	22	.61**	.51**	35	.65**	.52**
2	.79**	.67**	10	.54**	.53**	23	.62**	.60**	36	.78**	.53**
3	.60**	.48**	11	.48**	.54**	24	.77**	.85**	37	.53**	.40**
4	.32*	.43**	12	.61**	.54**	25	.80**	.69**	38	.49**	.31*
5	.67**	.57**	13	.70**	.38*	26	.75**	.67**	39	.49**	.44**
6	.09	.23	14	.19	.02	27	.82**	.64**	40	.77**	.75**
7	.16	.00	15	.01	.35*	28	.56**	.44**	-	-	-
8	.42**	.02	16	.49**	.39*	29	.75**	.57**	-	-	-
-	-	-	17	.74**	.38*	30	.66**	.70**	-	-	-
-	-	-	18	.25	.21	31	.72**	.56**	-	-	-
-	-	-	19	.55**	.48**	32	.68**	.60**	-	-	-
-	-	-	20	.30*	.42**	33	.57**	.43**	-	-	-
-	-	-	21	.64**	.69**	34	.70**	.69**			
.66درجة كلية للبُعد**			**.73****درجة كلية للبُعد**			**.88**درجة كلية للبُعد**			**.80**درجة كلية للبُعد**		

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05 > p *) **دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.01 > p **)**

يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول (2.3) أن معامل ارتباط الفقرات (6، 7، 8، 9، 14، 15، 18)، كانت ذات درجة غير مقبولةٍ وغير دالّةٍ إحصائيّاً، وتحتاج إلى حذف، أما باقي الفقرات فقد تراوحت ما بين (.30 _ .85)، كما أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً، إذ ذكر جارسيا (Garcia, 2011) أن قيمة معامل الارتباط التي تقل عن (.30) تعتبر

ضعيفة، والقيم التي تقع ضمن المدى (30.– أقل أو يساوي 70.) تعتبر متوسطة، والقيمة التي تزيد عن (70.) تعتبر قوية، لذلك حذفت الفقرات (6، 7، 8، 9، 14، 15، 18)، وأصبح عدد فقرات المقياس (33) فقرة.

ثبات مقياس العجز المتعلم

للتأكد من ثبات مقياس العجز المتعلم، وُزِّع المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) من المرشدين التربويين في المدارس الحكومية، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، وبهدف التحقق من ثبات الاتساق الداخلي للمقياس وأبعاده، فقد اسْتُخدمت معادلة كرونباخ ألفا(Cronbach's Alpha)على بيانات العينة الاستطلاعية بُعد قياس الصدق (33) فقرة، والجدول (3.3) يوضح معاملات ثبات الاتساق الداخلي، لمقياس العجز المتعلم وأبعاده، كما في الآتي:

جدول (3.3): يوضح معاملات ثبات مقياس العجز المتعلم بطريقة كرونباخ ألفا

البُعد	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
البُعد السلوكي	5	.78
البُعد الانفعالي	9	.81
البُعد المعرفي	13	.91
بُعد الدافعية	6	.66
الدرجة الكلية	33	.93

يتضح من الجدول (3.3) أن قيم معاملات معامل ثبات كرونباخ ألفا لمجالات مقياس العجز المتعلم تراوحت ما بين (66. _ 91.)، كما يُلاحظ أن معامل ثبات كرونباخ ألفا عند الدرجة الكلية بلغ (93.)، وتعتبر هذه القيمة مرتفعة وتجعل من الأداة قابلة للتطبيق على العينة الأصلية.

ثانياً– مقياس العنف المدرسي

لتحقيق الغاية المرجوة من الدراسة الحالية، وبعد اطلاع الباحثة على الأدب التربوي والدراسات السابقة وعلى مقاييس العنف المدرسي المستخدمة في بعض الدراسات ومنها: دراسة ناصر (2017)، دراسة العصيمي (2018)، دراسة المرشدي ونصار (2018)، قامت الباحثة بتطوير مقياس العنف المدرسي استناداً إلى هذه الدراسات.

الخصائص السيكومترية لمقياس العنف المدرسي

أ) صدق المقياس :

استخدمت الباحثة نوعان من الصدق على النحو الآتي:

أولاً: الصدق الظاهري (Face validity)

للتحقق من الصدق الظاهري أو ما يعرف بصدق المحكمين لمقياس العنف المدرسي، عرُض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من المتخصصين ممن يحملون درجة الدكتوراة في الإرشاد النفسي والتربوي، وعلم النفس، وقد بلغ عددهم (6) محكمين، كما هو موضح في ملحق (ب)، وقد تشكل المقياس في صورته الأولية من (43) فقرة، موزعة على (3) مجالات، إذ اعتمد معيار الاتفاق (80%) كحد أدنى لقبول الفقرة، وبناءً على ملاحظات وآراء المحكمين أُجريت التعديلات المقترحة، فقد أُعيد صياغة بعض الفقرات وحُذفت (9) فقرات، فأصبح عدد فقرات المقياس (34) فقرة، كما هو مبين في الملحق (ت) .

ثانياً: صدق البناء (Construct Validity)

من أجل التحقق من الصدق للمقياس استخدمت الباحثة أيضاً صدق البناء، على عينة استطلاعية مكونة من (30) من المرشدين التربويين في المدارس الحكومية، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، واستخدم معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لاستخراج قيم

معاملات ارتباط الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية لمقياس(العنف المدرسي)، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية لمقياس العنف المدرسي، كما هو مبين في الجدول (4.3):

جدول (4.3): يوضح قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس العنف المدرسي بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، وقيم معاملات ارتباط كل مجال، مع الدرجة الكلية للمقياس (ن=30):

الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية
العنف المادي والجسدي			**العنف اللفظي**			**العنف النفسي**		
1	.82**	.76**	13	.83**	.84**	25	.80**	.75**
2	.81**	.70**	14	.72**	.70**	26	.84**	.80**
3	.80**	.73**	15	.68**	.57**	27	.58**	.65**
4	.62**	.49**	16	.79**	.74**	28	.72**	.65**
5	.85**	.73**	17	.70**	.70**	29	.79**	.72**
6	.06	.12	18	.83**	.80**	30	.90**	.77**
7	.76**	.70**	19	.82**	.77**	31	.84**	.71**
8	.83**	.76**	20	.78**	.82**	32	.86**	.75**
9	.66**	.81**	21	.59**	.55**	33	.82**	.79**
10	.87**	.80**	22	.82**	.84**	34	.82**	.84**
11	.57**	.58**	23	.87**	.84**	-	-	-
12	.79**	.83**	24	.88**	.87**	-	-	-
****94.درجة كلية للبُعد**			****97.درجة كلية للبُعد**			****93.درجة كلية للبُعد**		

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05 > p *) **دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.01 > p **)**

يُلاحظ من البيانات الواردة في الجدول (4.3) أن معامل ارتباط الفقرة (6)، كانت ذات درجة غير مقبولةٍ وغير دالّةٍ إحصائيّاً، وتحتاج إلى حذف، أما باقي الفقرات فقد تراوحت ما بين (.49 _ .90)، كما أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً، إذ ذكر جارسيا (Garcia, 2011) أن قيمة معامل الارتباط التي تقل عن (.30) تعتبر ضعيفة، والقيم التي تقع ضمن المدى (.30– أقل أو يساوي .70) تعتبر متوسطة، والقيمة التي تزيد عن (.70) تعتبر قوية، لذلك حذفت الفقرة (6)، وأصبح عدد فقرات المقياس (33) فقرة.

ثبات مقياس العنف المدرسي

للتأكد من ثبات مقياس العنف المدرسي، وزع المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) من المرشدين التربويين في المدارس الحكومية، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، وبهدف التحقق من ثبات الاتساق الداخلي للمقياس وأبعاده، فقد استخدمت معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) على بيانات العينة الاستطلاعية بعد قياس الصدق (33) فقرة، والجدول (5.3) يوضح معاملات ثبات الاتساق الداخلي؛ لمقياس العنف المدرسي، كما في الآتي:

جدول (5.3): يوضح معاملات ثبات مقياس العنف المدرسي بطريقة كرونباخ ألفا

البُعد	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
العنف المادي والجسدي	11	.93
العنف اللفظي	12	.94
العنف النفسي	10	.94
الدرجة الكلية	33	.97

يتضح من الجدول (5.3) أن قيم معاملات معامل ثبات كرونباخ ألفا لمجالات مقياس العنف المدرسي تراوحت ما بين (.93 _ 94.)، كما يلاحظ أن معامل ثبات كرونباخ ألفا لدرجة الكلية بلغ (.97)، وتعتبر هذه القيمة مرتفعة وتجعل من الأداة قابلة للتطبيق على العينة الأصلية.

تصحيح مقاييس الدراسة

أولاً- مقياس العجز المتعلم: تكون مقياس العجز المتعلم في صورته النهائية من (33) فقرة، كما هو موضح في ملحق (ث)، وقد مثلت جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي للعجز المتعلم .

ثانياً- مقياس العنف المدرسي: تكون مقياس العنف المدرسي في صورته النهائية من (33) فقرة كما هو موضح في ملحق (ث)، وقد مثلت جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي للعنف المدرسي.

وقد طُلب من المستجيب تقدير إجاباته عن طريق تدرج ليكرت (Likert) خماسي، وأُعطيت الأوزان للفقرات كما يلي: بدرجة مرتفعة جداً (5) درجات، بدرجة مرتفعة (4) درجات، بدرجة متوسطة (3) درجات، بدرجة منخفضة(2) درجتان، بدرجة منخفضة جداً (1) درجة واحدة.

ولغايات تفسير المتوسطات الحسابية، ولتحديد مستوى شيوع سمات العجز المتعلم، والعنف المدرسي لدى عينة الدراسة، حولت العلامة وفق المستوى الذي يتراوح من (1-5) درجات وتصنيف المستوى إلى ثلاثة مستويات: مرتفع، ومتوسط ومنخفض، وذلك وفقاً للمعادلة الآتية:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{الحد الأعلى _ الحد الأدنى (للتدرج)}}{\text{عدد المستويات المفترضة}} \quad 1.33 = \frac{1-5}{3}$$

وبناءً على ذلك، فإنّ مستويات الإجابة على المقياس تكون على النحو الآتي:

جدول (6.3): يوضح درجات احتساب مستوى شيوع سمات العجز المتعلم والعنف المدرسي

مستوى منخفض	**2.33 فأقل**
مستوى متوسط	**3.67 -2.34**
مستوى مرتفع	**5 -3.68**

5.3 متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات المستقلة والتابعة الآتية:

أ- المتغيرات المستقلة:

1. الجنس: وله مستويان هما: (1-ذكر ، 2- أنثى).
2. الخبرة: ولها ثلاثة مستويات هي: 1- (أقل من 5 سنوات)، 2- (من5 سنوات إلى أقل من10 سنوات)، 3- (من10 سنوات فأكثر).
3. المؤهل العلمي: وله مستويان هما: (1- بكالوريوس، 2- ماجستير فأعلى).

4. التخصص: وله أربعة مستويات هي: (1- إرشاد نفسي وتربوي، 2- علم نفس، 3-علم اجتماع، 4- خدمة اجتماعية).

5. نوع المدرسة: ولها ثلاثة مستويات هي: (1-إناث، 2-ذكور، 3-مختلطة).

ب-المتغير التابع:

أ) الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية التي تقيس العجز المتعلم لدى عينة الدراسة.

ب) الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية التي تقيس العنف المدرسي لدى عينة الدراسة.

6.3 إجراءات تنفيذ الدراسة

اتبعت الباحثة في تنفيذ الدراسة عدداً من الخطوات على النحو الآتي :

- جمع البيانات الثانوية من العديد من المصادر الثانوية كالكتب، المقالات، التقارير، الرسائل الجامعية، وغيرها، وذلك من أجل وضع الإطار النظري للدراسة، والاستعانة بها في بناء أدواتها وتوظيفها في الوصول إلى نتائج الدراسة لاحقاً.
- تحديد مجتمع الدراسة.
- تحديد عينة الدراسة.
- الحصول على موافقة الجهات المعنية لإجراء الدراسة.
- تطوير أداتي الدراسة من خلال مراجعة الأدب التربوي في هذا المجال.
- تحكيم أداتي الدراسة المراد تطبيقها على عينة الدراسة.
- تطبيق أدوات الدراسة على عينة استطلاعية ومن خارج عينة الدراسة الأساسية، إذ شملت (30) من المرشدين التربويين في المدارس الحكومية، وذلك بهدف التأكد من دلالات صدق وثبات أداتي الدراسة .

- تطبيق أداتي الدراسة على العينة الأصلية، والطلب منهم الإجابة على فقراتها بكل صدق وموضوعية، وذلك بعد إعلامهم بأن إجابتهم لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.
- إدخال البيانات إلى ذاكرة الحاسوب، حيث استخدم برامج الرزمة الإحصائي (SPSS, 25) لتحليل البيانات، وإجراء التحليل الإحصائي المناسب .
- مناقشة النتائج التي أسفر عنها التحليل في ضوء الأدب النظري والدراسات السابقة، والخروج بمجموعة من التوصيات والمقترحات البحثية.

7.3 المعالجات الإحصائية

من أجل معالجة البيانات وبعد جمعها قامت الباحثة باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) ، وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

1. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية.
2. معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) لفحص الثبات .
3. اختبار(ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test)، لفحص الفرضيات المتعلقة بالجنس والمؤهل العلمي.
4. اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، لفحص الفرضيات المتعلقة بالخبرة، والتخصص، ونوع المدرسة.

   .المقارنات البعدية باستخدام اختبار أقل فرق دال (LSD).
5. اختبار بيرسون (Pearson Correlation) لمعرفة العلاقة بين العجز المتعلم والعنف المدرسي، كذلك لفحص صدق أداتي الدارسة .

الفصل الرابع:

نتائج الدراسة

1.4 النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة

2.4 النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة

الفصل الرابع

عرض نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة في ضوء أسئلتها وفرضياتها التي طُرحت، وقد نُظمت وفقاً لمنهجية محددة في العرض على النحو الآتي:

1.4 النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة

1.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى واقع العجز المتعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المرشدين التربويين؟

للإجابة عن السؤال الأول حُسبت المتوسطات الحسابية لمقياس العجز المتعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المرشدين التربويين، والجدول (1.4) يوضح ذلك:

جدول (1.4): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بُعد من أبعاد مقياس العجز المتعلم وعلى المقياس ككل مرتبة تنازلياً.

الرتبة	رقم البُعد	البُعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	2	**البُعد الانفعالي**	3.47	0.583	69.4	**متوسط**
2	1	**البُعد السلوكي**	3.43	0.589	68.6	**متوسط**
3	4	**بُعد الدافعية**	3.33	0.695	66.6	**متوسط**
4	3	**البُعد المعرفي**	3.19	0.688	63.8	**متوسط**
		الدرجة الكلية للعجز المتعلم	3.33	0.568	**66.6**	**متوسط**

يتضح من الجدول (1.4) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مقياس العجز المتعلم ككل بلغ (3.33) وبنسبة مئوية (66.6) وبتقدير متوسط، أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن أبعاد مقياس العجز المتعلم فتراوحت ما بين (3.47–3.19)، وجاء " البُعد الانفعالي" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.47) وبنسبة مئوية (69.4) وبتقدير متوسط،

بينما جاء " البُعد المعرفي" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.19) وبنسبة مئوية (63.8) وبتقدير متوسط .

وقد حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل بُعد من أبعاد مقياس العجز المتعلم وكل بُعد على حدة، وعلى النحو الآتي:

1) البُعد الانفعالي

جدول (2.4): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات البُعد الانفعالي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	11	استمرار الطالب في فشله في الدراسة يدفعه لسلوكيات غير مرغوبة. (التدخين، الهروب من المدرسة،..... الخ) .	3.88	0.828	77.6	**مرتفع**
2	08	إخفاقات الطالب المتكررة تفقده الثقة بنفسه .	3.85	0.778	77.0	**مرتفع**
3	10	يشعر الطالب بأنه غير فعال في الصف بسبب موقف أصدقائه منه .	3.62	0.792	72.4	**متوسط**
4	09	يفقد الطالب أحاسيسه ومشاعره تجاه الآخرين بسبب تجاربه الفاشلة .	3.56	0.816	71.2	**متوسط**
5	12	يشعر الطالب أن فشله يسبب له العجز في أمور حياته .	3.52	0.830	70.4	**متوسط**
6	14	يتنمر الطالب على زملائه بسبب تفوقهم عليه في إنجاز المهام اليومية.	3.30	0.887	66.0	**متوسط**
7	07	يجد الطالب صعوبة في أسلوب تعامله مع الآخرين .	3.28	0.800	65.6	**متوسط**
8	06	يشعر الطالب بأن فشله في دراسته يؤدي إلى فشله مستقبلاً في مجريات حياته الشخصية .	3.24	0.922	64.8	**متوسط**
9	13	يتجنب الطالب مساعدة الآخرين عندما يتوجهون إليه .	2.98	0.869	59.6	**متوسط**
		درجة البُعدالانفعالي	3.47	0.583	69.4	**متوسط**

يتضح من الجدول (2.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن البُعد الانفعالي تراوحت ما بين (3.88–2.98)، وجاءت فقرة "استمرار الطالب في فشله في الدراسة يدفعه لسلوكيات غير مرغوبة (التدخين، الهروب من المدرسة،..... الخ)" في المرتبة الأولى بمتوسط

حسابي قدره (3.88) وبنسبة مئوية (77.6) وبتقدير مرتفع، بينما جاءت فقرة "يتجنب الطالب مساعدة الآخرين عندما يتوجهون إليه " في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (2.98) وبنسبة مئوية (59.6) وبتقدير متوسط، وقد بلغ المتوسط الحسابي للبُعد الانفعالي (3.47) وبنسبة مئوية (69.4) وبتقدير متوسط.

2) البُعد السلوكي

جدول (3.4): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات البُعدالسلوكي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	01	يعجز الطالب عن مواجهة المشكلات الصعبة لأنه يعتمد على والديه لحل جميع مشكلاته .	3.54	0.741	70.8	**متوسط**
2	04	يتهرب الطالب من الدراسة لوحده لأنه اعتاد أن يساعده الآخرون فيها.	3.49	0.875	69.8	**متوسط**
3	05	يصعب على الطالب التحكم بمشكلاته .	3.48	0.778	69.6	**متوسط**
4	03	يجد الطالب صعوبة في تغيير أسلوب تعامله مع الآخرين .	3.45	0.816	69.0	**متوسط**
5	02	تتأثر علاقة الطالب بزملائه عندما يفشل في التقرب من المعلمين .	3.21	0.854	64.2	**متوسط**
		درجة البُعد السلوكي	3.43	0.589	68.6	**متوسط**

يتضح من الجدول (3.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن البُعد السلوكي تراوحت ما بين (3.54–3.21)، وجاءت فقرة "يعجز الطالب عن مواجهة المشكلات الصعبة لأنه يعتمد على والديه لحل جميع مشكلاته" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.54) وبنسبة مئوية (70.8) وبتقدير متوسط، بينما جاءت فقرة "تتأثر علاقة الطالب بزملائه عندما يفشل في التقرب من المعلمين " في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.21) وبنسبة مئوية (64.2) وبتقدير متوسط. وقد بلغ المتوسط الحسابي للبُعد السلوكي (3.43) وبنسبة مئوية (68.6) وبتقدير متوسط.

3) بُعد الدافعية

جدول (4.4): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد الدافعية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	29	يشعر الطالب بعدم الحماس عندما يسأله أحد عن أدائه الدراسي .	3.47	0.826	69.4	**متوسط**
2	28	يردد الطالب عبارة "لا أستطيع القيام بهذا "، عندما تواجهه مشكلة دراسية .	3.47	0.847	69.4	**متوسط**
3	32	يلجأ الطالب إلى أشخاص آخرين ليخططوا له حياته .	3.33	0.883	66.6	**متوسط**
4	30	يشعر الطالب بالضعف والاستسلام بسرعة .	3.32	0.889	66.4	**متوسط**
5	31	يتهرب الطالب من المشاركة في النشاطات الصفية .	3.31	0.920	66.2	**متوسط**
6	33	يعتبر الطالب أن الفشل أمرًا عاديًا ولا يمثل له أية اعتبارات .	3.10	0.858	62.0	**متوسط**
		درجة بُعد الدافعية	3.33	0.695	66.6	**متوسط**

يتضح من الجدول (4.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن بُعد الدافعية تراوحت ما بين (3.10-3.47)، وجاءت فقرة "يشعر الطالب بعدم الحماس عندما يسأله أحد عن أدائه الدراسي" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.47) وبنسبة مئوية (69.4) وبتقدير متوسط، بينما جاءت فقرة "يعتبر الطالب أن الفشل أمرًا عاديًا ولا يمثل له أية اعتبارات " في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.10) وبنسبة مئوية (62.0) وبتقدير متوسط. وقد بلغ المتوسط الحسابي لبُعد الدافعية (3.33) وبنسبة مئوية (66.6) وبتقدير متوسط .

4) البُعد المعرفي

جدول (5.4): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات البُعد المعرفي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	16	يعتقد الطالب أن إمكانية تفوقه محدودة مهما بذل من جهد .	3.30	0.855	66.0	**متوسط**
2	20	يعتقد الطالب أنه يستحيل نجاحه دون مساعدة الآخرين .	3.30	0.864	66.0	**متوسط**
3	22	يعتقد الطالب أن معظم جهوده تذهب سدى .	3.24	0.892	64.8	**متوسط**
4	27	يصف الطالب نفسه أنه غير قادر على الإنجاز.	3.23	0.848	64.6	**متوسط**
5	26	يتوقع الطالب الفشل في أداء المهمات الدراسية.	3.21	0.898	64.2	**متوسط**
6	18	ينظر إلى نفسه أنه غير قادر على التأثير في زملائه.	3.20	0.828	64.0	**متوسط**
7	21	يعترف الطالب بأن إمكاناته للنجاح ضعيفة.	3.20	0.879	64.0	**متوسط**
8	24	يعتقد الطالب أنه مهما بذل من جهد فإنه سيقع في الخطأ.	3.19	0.903	63.8	**متوسط**
9	23	يعتقد الطالب أن ظروفه لن تتحسن أبداً.	3.18	0.846	63.6	**متوسط**
10	17	يعتقد الطالب أن بذل الجهد ليس مهماً في إحراز النجاح.	3.15	0.955	63.0	**متوسط**
11	25	يعتقد الطالب أن وجوده في غرفة الصف غير مهم.	3.13	0.997	62.6	**متوسط**
12	15	يعتقد الطالب أن المستقبل سيكون أسوأ من الحاضر.	3.10	.907	62.0	**متوسط**
13	19	يعتقد الطالب أن النجاح يعتمد على الحظ أكثر من اعتماده على القدرة الشخصية.	3.10	.961	62.0	**متوسط**
		البُعد المعرفي	3.19	0.688	63.8	**متوسط**

يتضح من الجدول (5.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة على البُعد المعرفي تراوحت ما بين (3.30 – 3.10)، وجاءت فقرة "يعتقد الطالب أن إمكانية تفوقه محدودة مهما بذل من جهد " في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.30) وبنسبة مئوية (66.0) وبتقدير متوسط، بينما جاءت فقرة "يعتقد الطالب أن النجاح يعتمد على الحظ أكثر من اعتماده على القدرة الشخصية " في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.10) وبنسبة مئوية (62.0) وبتقدير متوسط. وقد بلغ المتوسط الحسابي للبُعد المعرفي(3.19) وبنسبة مئوية (63.8) وبتقدير متوسط.

2.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني :ما مستوى العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المرشدين التربويين ؟

للإجابة عن السؤال الثاني حُسبت المتوسطات الحسابية لمقياس العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المرشدين التربويين، والجدول (6.4) يوضح ذلك :

جدول (6.4): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بُعد من أبعاد مقياس العنف المدرسي وعلى المقياس ككل مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم البُعد	البُعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	1	**العنف المادي والجسدي**	3.32	0.752	66.4	**متوسط**
2	2	**العنف اللفظي**	3.26	0.750	65.2	**متوسط**
3	3	**العنف النفسي**	3.04	0.817	60.8	**متوسط**
		الدرجة الكلية للعنف المدرسي	**3.21**	**0.735**	**64.2**	**متوسط**

يتضح من الجدول (6.4) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مقياس العنف المدرسي ككل بلغ (3.21) وبنسبة مئوية (64.2) وبتقدير متوسط، أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن أبعاد مقياس العنف المدرسي تراوحت ما بين (3.32–3.04)، وجاء "العنف المادي والجسدي" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.32) وبنسبة مئوية (66.4) وبتقدير متوسط، بينما جاء "العنف النفسي" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.04) وبنسبة مئوية (60.8) وبتقدير متوسط.

وقد حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل بُعد من أبعاد مقياس العنف المدرسي كل بُعد على حدة، وعلى النحو الآتي:

1) بُعد العنف المادي والجسدي

جدول (7.4): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد العنف المادي والجسدي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	05	يشعر الطالب بالراحة إذا قام بالرد السريع على أية إهانة توجه له.	3.73	0.829	74.6	**مرتفع**
2	07	يمارس الطالب العنف عندما يشعر بالقوة.	3.59	0.894	71.8	**متوسط**
3	02	يرد الطالب الإساءة البدنية بأقوى منها.	3.57	0.946	71.4	**متوسط**
4	06	يُثار الطالب من قبل أي طالب فيجد نفسه مدفوعًا لضربه.	3.49	0.863	69.8	**متوسط**
5	01	يُقدم الطالب على أخذ الأشياء من زملائه بالقوة لحماية حقوقه.	3.35	0.965	67.0	**متوسط**
6	03	يرمي الطالب المخلفات والقمامة في ساحة المدرسة.	3.30	0.937	66.0	**متوسط**
7	09	يتعمد الطالب إيذاء من يوجه له إساءة حتى لو كانت بسيطة.	3.25	0.974	65.0	**متوسط**
8	04	يُهدد الطلبة المحيطين به.	3.19	0.972	63.8	**متوسط**
9	11	يُلقي الطالب بعض الأدوات على زملائه في غرفة الصف.	3.16	0.946	63.2	**متوسط**
10	08	يعتدي الطالب بالضرب على كل من يخالفه الرأي.	2.96	0.973	59.2	**متوسط**
11	10	يُثير الطالب الفوضى أثناء الطابور الصباحي.	2.94	1.022	58.8	**متوسط**
		بُعد العنف المادي والجسدي	3.32	0.752	66.4	**متوسط**

يتضح من الجدول (7.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن بُعد العنف المادي والجسدي تراوحت ما بين (3.73- 2.94)، وجاءت فقرة "يشعر الطالب بالراحة إذا قام بالرد السريع على أية إهانة توجه له " في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.73) وبنسبة مئوية (74.6) وبتقدير مرتفع، بينما جاءت فقرة " يثيرالطالب الفوضى أثناء الطابور الصباحي" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (2.94) وبنسبة مئوية (58.8) وبتقدير متوسط. وقد بلغ المتوسط الحسابي لبُعد العنف المادي والجسدي (3.32) وبنسبة مئوية (66.4) وبتقدير متوسط.

2) بُعد العنف اللفظي

جدول (8.4): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد العنف اللفظي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	12	يرد الطالب شتائم الآخرين وإهاناتهم بالطريقة نفسها.	3.52	0.891	70.4	متوسط
2	18	يلجأ الطالب إلى رفع صوته ليكسب ثقته بنفسه.	3.51	0.918	70.2	متوسط
3	22	يُشارك الطالب مع زملائه في الضوضاء داخل الصف.	3.49	0.851	69.8	متوسط
4	16	يميل الطالب للسخرية من أداء زملائه.	3.38	0.875	67.6	متوسط
5	15	يستهدف الطالب في تعبيراته اللفظية شعور الطلبة المحيطين به.	3.37	0.820	67.4	متوسط
6	19	يلجأ الطالب إلى السب العلني كوسيلة للدفاع عن الذات.	3.36	0.967	67.2	متوسط
7	14	يُعبر الطالب عن غضبه بالألفاظ الجارحة بدلًا من الضرب.	3.30	0.879	66.0	متوسط
8	17	يُسيء الطالب للمحيطين به بألفاظ نابية عندما يختلفون معه في الرأي.	3.22	0.951	64.4	متوسط
9	23	يُطلق الطالب ألقابًا بذيئة على زملائه.	3.16	0.954	63.2	متوسط
10	13	يُحرض الطالب زملاءه على بعض المعلمين.	2.99	0.944	59.8	متوسط
11	21	يتلذذ الطالب عندما يشتم زملاءه.	2.93	1.042	58.6	
12	20	يُسيء الطالب للمحيطين بسبب أو بدون سبب.	2.86	1.031	57.2	متوسط
		بُعد العنف اللفظي	3.26	0.750	65.2	متوسط

يتضح من الجدول (8.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن بُعد العنف اللفظي تراوحت ما بين (3.52_2.86)، وجاءت فقرة " يرد الطالب شتائم الآخرين وإهاناتهم بالطريقة نفسها " في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.52) وبنسبة مئوية (70.4) وبتقدير متوسط، بينما جاءت فقرة "يسيء الطالب للمحيطين بسبب أو بدون سبب " في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (2.86) وبنسبة مئوية (57.2) وبتقدير متوسط، وقد بلغ المتوسط الحسابي لبُعد العنف اللفظي (3.26) وبنسبة مئوية (65.2) وبتقدير المتوسط .

3) بُعد العنف النفسي

جدول (9.4): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد العنف النفسي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	33	يتهكم الطالب على إنجازات زملائه الذين لا يحبهم.	3.20	0.982	64.0	**متوسط**
2	26	يشعر الطالب بأن زملاءه لا يفرحون لنجاحه بسبب سلوكه معهم.	3.16	0.925	63.2	**متوسط**
3	25	يستخدم الطالب ألفاظًا تُثير الضغينة لدى زملائه.	3.11	0.933	62.2	**متوسط**
4	24	يتوتر الطالب عند الطلب منه تكوين صداقات جديدة.	3.09	0.875	61.8	**متوسط**
5	28	يشعر الطالب بمتعة خاصة وهو يرى زملاءه يتجنبون مواجهته بسبب قلة احترامه لهم.	3.06	0.997	61.2	**متوسط**
6	30	يستمتع الطالب عندما يبكي زملاؤه من تصرفاته.	2.98	1.010	59.6	**متوسط**
7	29	يشعر الطالب بالسعادة عندما يهان أحد الطلبة أمامه.	2.98	1.017	59.6	**متوسط**
8	32	يشعر الطالب بالراحة عندما يثير الفتن بين زملائه ليشاهدهم يتبادلون الألفاظ النابية.	2.96	0.967	59.2	**متوسط**
9	27	لدى الطالب هواجس بأن زملاءه يدبرون له المكائد.	2.96	0.987	59.2	**متوسط**
10	31	يستمتع الطالب باحتقار زملائه في ساحة المدرسة	2.85	1.015	57.0	**متوسط**
		بُعد العنف النفسي	3.04	0.817	60.8	**متوسط**

يتضح من الجدول (9.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن بُعد العنف النفسي تراوحت ما بين (3.20–2.85)، وجاءت فقرة " يتهكم الطالب على إنجازات زملائه الذين لا يحبهم " في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.20) وبنسبة مئوية (64.0) وبتقدير متوسط، بينما جاءت فقرة "يستمتع الطالب باحتقار زملائه في ساحة المدرسة" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (2.85) وبنسبة مئوية (57.0) وبتقدير متوسط، وقد بلغ المتوسط الحسابي لبُعد العنف النفسي (3.04) وبنسبة مئوية (60.8) وبتقدير متوسط .

2.4 النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة

1.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات العجز المتعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المرشدين التربويين تعزى لمتغير الجنس.

ذلك: ومن أجل فحص الفرضية الأولى وتحديد الفروق تبعاً لمتغير الجنس، استخدم اختبار(ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test)، ونتائج الجدول (10.4) تبين

الجدول (10.4): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات العجز المتعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المرشدين التربويين تعزى لمتغير الجنس.

الأبعاد	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
البُعد السلوكي	ذكر	112	3.40	0.629	-0.733	.464
	أنثى	176	3.45	0.563		
البُعد الانفعالي	ذكر	112	3.52	0.583	1.224	.222
	أنثى	176	3.44	0.583		
البُعد المعرفي	ذكر	112	3.18	0.748	-0.326	.745
	أنثى	176	3.20	0.650		
بُعد الدافعية	ذكر	112	3.39	0.756	1.015	.311
	أنثى	176	3.30	0.653		
الدرجة الكلية	ذكر	112	3.34	0.605	0.296	.767
	أنثى	176	3.32	0.545		

يتبين من الجدول (10.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لمقياس العجز المتعلم كانت أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq .05$)، وبالتالي عدم وجود فروق في العجز المتعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المرشدين التربويين تعزى لمتغير الجنس.

2.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α≤.05) بين متوسطات العجز المتعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المرشدين التربويين تعزى لمتغير الخبرة.

ومن أجل فحص الفرضية الثانية، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً لمتغير الخبرة، ومن ثم استخدم تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للتعرف على دلالة الفروق تبعاً لمتغير الخبرة. والجدولان (11.4) و(12.4) يبينان ذلك:

جدول (11.4): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس العجز المتعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المرشدين التربويين تعزى لمتغير الخبرة.

المتغيرات	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
البُعد السلوكي	أقل من 5 سنوات	93	3.43	0.581
	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	56	3.42	0.662
	من 10 سنوات فأكثر	139	3.44	0.567
البُعد الانفعالي	أقل من 5 سنوات	93	3.47	0.526
	من 5 سنوات إلى أقلمن 10 سنوات	56	3.46	0.555
	من 10 سنوات فأكثر	139	3.47	0.633
البُعد المعرفي	أقل من 5 سنوات	93	3.11	0.689
	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	56	3.30	0.658
	من 10 سنوات فأكثر	139	3.21	0.698
بُعد الدافعية	أقل من 5 سنوات	93	3.27	0.692
	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	56	3.35	0.609
	من 10 سنوا تفأكثر	139	3.37	0.730
الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات	93	3.29	0.555
	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	56	3.37	0.540
	من 10 سنوات فأكثر	139	3.34	0.589

يتضح من خلال الجدول (11.4) وجود فروق بين المتوسطات الحسابية، ومن أجل معرفة إن كانت هذه الفروق قد وصلت لمستوى الدلالة الإحصائية استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، والجدول (12.4) يوضح ذلك:

جدول (12.4): يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي على مقياس العجز المتعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المرشدين التربويين تعزى لمتغير الخبرة.

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطالمربعات	"ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
البُعد السلوكي	بين المجموعات	0.014	2	0.007	0.020	.980
	داخل المجموعات	99.612	285	0.350		
	المجموع	99.626	287			
البُعد الانفعالي	بين المجموعات	0.002	2	0.001	0.002	.998
	داخل المجموعات	97.675	285	0.343		
	المجموع	97.676	287			
البُعد المعرفي	بين المجموعات	1.226	2	0.613	1.296	.275
	داخل المجموعات	134.786	285	0.473		
	المجموع	136.012	287			
بُعد الدافعية	بين المجموعات	0.648	2	0.324	0.669	.513
	داخل المجموعات	137.963	285	0.484		
	المجموع	138.611	287			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.291	2	0.145	0.449	.639
	داخل المجموعات	92.350	285	0.324		
	المجموع	92.641	287			

يتبين من الجدول (12.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لمقياس العجز المتعلم، كانت أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq .05$)، وبالتالي عدم وجود فروق في الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لمقياس العجز المتعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المرشدين التربويين تعزى لمتغير الخبرة.

3.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات العجز المتعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المرشدين التربويين تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ومن أجل فحص الفرضية الثالثة وتحديد الفروق تبعًا لمتغير المؤهل العلمي، استخدم اختبار(ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test)، ونتائج الجدول (13.4) تبين ذلك:

الجدول (13.4) : يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات العجز المتعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المرشدين التربويين تعزى لمتغير المؤهل العلمي

الأبعاد	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
البُعد السلوكي	**بكالوريوس**	225	3.45	0.577	1.068	.287
	ماجستير فأعلى	63	3.36	0.630		
البُعد الانفعالي	**بكالوريوس**	225	3.47	0.568	-0.027	.978
	ماجستير فأعلى	63	3.47	0.639		
البُعد المعرفي	**بكالوريوس**	225	3.20	0.683	0.480	.632
	ماجستير فأعلى	63	3.16	0.713		
بُعد الدافعية	**بكالوريوس**	225	3.37	0.673	1.646	.101
	ماجستير فأعلى	63	3.21	0.761		
الدرجة الكلية	**بكالوريوس**	225	3.34	0.554	0.754	.452
	ماجستير فأعلى	63	3.28	0.618		

يتبين من الجدول (13.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لمقياس العجز المتعلم، كانت أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq .05$)، وبالتالي عدم وجود فروق في الدرجة الكلية و الأبعاد الفرعية لمقياس العجز المتعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المرشدين التربويين تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

4.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات العجز المتعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المرشدين التربويين تعزى لمتغير التخصص.

ومن أجل فحص الفرضية الرابعة، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعًا لمتغير التخصص، ومن ثم استخدم تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للتعرف على دلالة الفروق تبعاً لمتغير التخصص. والجدولان (14.4) و(15.4) يبينان ذلك:

جدول (14.4): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس العجز المتعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المرشدين التربويين تعزى لمتغير التخصص.

المتغيرات	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
البُعد السلوكي	إرشاد نفسي وتربوي	64	3.33	0.706
	علم نفس	82	3.47	0.487
	علم اجتماع	35	3.51	0.667
	خدمة اجتماعية	107	3.44	0.557
البُعد الانفعالي	إرشاد نفسي وتربوي	64	3.51	0.706
	علم نفس	82	3.41	0.503
	علم اجتماع	35	3.60	0.578
	خدمة اجتماعية	107	3.45	0.560
البُعد المعرفي	إرشاد نفسي وتربوي	64	3.16	0.774
	علم نفس	82	3.12	0.679
	علم اجتماع	35	3.25	0.706
	خدمة اجتماعية	107	3.25	0.637
بُعد الدافعية	إرشاد نفسي وتربوي	64	3.24	0.765
	علم نفس	82	3.29	0.624
	علم اجتماع	35	3.46	0.768
	خدمة اجتماعية	107	3.38	0.677
الدرجة الكلية	إرشاد نفسي وتربوي	64	3.30	0.678
	علم نفس	82	3.28	0.506
	علم اجتماع	35	3.43	0.599
	خدمة اجتماعية	107	3.36	0.533

يتضح من خلال الجدول (14.4) وجود فروق بين المتوسطات الحسابية، ومن أجل معرفة إن كانت هذه الفروق قد وصلت لمستوى الدلالة الإحصائية استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، والجدول (15.4) يوضح ذلك:

جدول (15.4):يوضح نتائج تحليل التباين الأُحادي على مقياس العجز المتعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المرشدين التربويين تعزى لمتغير التخصص.

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
البُعد السلوكي	بين المجموعات	0.998	3	0.333	0.958	.413
	داخل المجموعات	98.628	284	0.347		
	المجموع	99.626	287			
البُعد الانفعالي	بين المجموعات	1.143	3	0.381	1.120	.341
	داخل المجموعات	96.534	284	0.340		
	المجموع	97.676	287			
البُعد المعرفي	بين المجموعات	0.973	3	0.324	0.682	.564
	داخل المجموعات	135.039	284	0.475		
	المجموع	136.012	287			
بُعد الدافعية	بين المجموعات	1.539	3	0.513	1.063	.365
	داخل المجموعات	137.072	284	0.483		
	المجموع	138.611	287			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.664	3	0.221	0.683	.563
	داخل المجموعات	91.977	284	0.324		
	المجموع	92.641	287			

يتبين من الجدول (15.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لمقياس العجز المتعلم، كانت أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq .05$)، وبالتالي عدم وجود فروق في الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لمقياس العجز المتعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المرشدين التربويين تعزى لمتغير التخصص.

5.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات العجز المتعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المرشدين التربويين تعزى لمتغير نوع المدرسة.

ومن أجل فحص الفرضية الخامسة، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً لمتغير نوع المدرسة، ومن ثم استخدم تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للتعرف على دلالة الفروق تبعاً لمتغير نوع المدرسة. والجدولان (16.4) و(17.4) يبينان ذلك:

جدول (16.4): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس واقع العجز المتعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المرشدين التربويين تعزى لمتغير نوع المدرسة.

المتغيرات	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
البُعد السلوكي	إناث	126	3.42	0.514
	ذكور	110	3.44	0.654
	مختلطة	52	3.43	0.625
البُعد الانفعالي	إناث	126	3.41	0.583
	ذكور	110	3.54	0.585
	مختلطة	52	3.47	0.576
البُعد المعرفي	إناث	126	3.19	0.653
	ذكور	110	3.26	0.705
	مختلطة	52	3.07	0.731
بُعد الدافعية	إناث	126	3.27	0.670
	ذكور	110	3.43	0.728
	مختلطة	52	3.28	0.670
الدرجة الكلية	إناث	126	3.30	0.541
	ذكور	110	3.39	0.598
	مختلطة	52	3.28	0.566

يتضح من خلال الجدول (16.4) وجود فروق بين المتوسطات الحسابية، ومن أجل معرفة إن كانت هذه الفروق قد وصلت لمستوى الدلالة الإحصائية استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، والجدول (17.4) يوضح ذلك:

جدول (17.4): يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي على مقياس العجز المتعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المرشدين التربويين تعزى لمتغير نوع المدرسة.

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
البُعد السلوكي	بين المجموعات	0.027	2	0.014	0.039	.962
	داخل المجموعات	99.599	285	0.349		
	المجموع	99.626	287			
البُعد الانفعالي	بين المجموعات	0.994	2	0.497	1.465	.233
	داخل المجموعات	96.683	285	0.339		
	المجموع	97.676	287			
البُعد المعرفي	بين المجموعات	1.177	2	0.588	1.243	.290
	داخل المجموعات	134.835	285	0.473		
	المجموع	136.012	287			
بُعد الدافعية	بين المجموعات	1.788	2	0.894	1.862	.157
	داخل المجموعات	136.823	285	0.480		
	المجموع	138.611	287			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.732	2	0.366	1.135	.323
	داخل المجموعات	91.909	285	0.322		
	المجموع	92.641	287			

يتبين من الجدول (17.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على الدرجة الكلية و الأبعاد الفرعية لمقياس العجز المتعلم، كانت أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq .05$)، وبالتالي عدم وجود فروق في الدرجة الكلية و الأبعاد الفرعية لمقياس العجز المتعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المرشدين التربويين تعزى لمتغير نوع المدرسة.

6.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المرشدين التربويين تعزى لمتغير الجنس.

ومن أجل فحص الفرضية السادسة وتحديد الفروق تبعاً لمتغير الجنس، استخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين(Independent Samples t-test)، ونتائج الجدول (18.4) تبين ذلك:

الجدول (18.4): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المرشدين التربويين تعزى لمتغير الجنس.

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
العنف المادي الجسدي	ذكر	112	3.41	0.719	1.613	.108
	أنثى	176	3.26	0.769		
العنف اللفظي	ذكر	112	3.31	0.775	0.890	.374
	أنثى	176	3.23	0.733		
العنف النفسي	ذكر	112	3.07	0.873	0.640	.522
	أنثى	176	3.01	0.781		
الدرجة الكلية	ذكر	112	3.27	0.746	1.096	.274
	أنثى	176	3.17	0.727		

يتبين من الجدول (18.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لمقياس العنف المدرسي كانت أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq .05$)، وبالتالي عدم وجود فروق في العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المرشدين التربويين تعزى لمتغير الجنس.

7.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المرشدين التربويين تعزى لمتغير الخبرة.

ومن أجل فحص الفرضية السابعة، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً لمتغير الخبرة، ومن ثم استخدم تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للتعرف على دلالة الفروق تبعاً لمتغير الخبرة. والجدولان (19.4) و(20.4) يبينان ذلك:

جدول (19.4): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المرشدين التربويين تعزى لمتغير الخبرة.

المتغيرات	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العنف المادي الجسدي	أقل من 5 سنوات	93	3.34	0.717
	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	56	3.41	0.751
	من 10 سنوات فأكثر	139	3.27	0.776
العنف اللفظي	أقل من 5 سنوات	93	3.31	0.717
	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	56	3.25	0.733
	من 10 سنوات فأكثر	139	3.23	0.780
العنف النفسي	أقل من 5 سنوات	93	3.04	0.812
	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	56	3.04	0.821
	من 10 سنوات فأكثر	139	3.03	0.825
الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات	93	3.24	0.704
	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	56	3.24	0.731
	من 10 سنوات فأكثر	139	3.18	0.760

يتضح من خلال الجدول (19.4) وجود فروق بين المتوسطات الحسابية، ومن أجل معرفة إن كانت هذه الفروق قد وصلت لمستوى الدلالة الإحصائية استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، والجدول (20.4) يوضح ذلك:

جدول (20.4): يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي على مقياس العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المرشدين التربويين تعزى لمتغير الخبرة.

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
العنف المادي الجسدي	بين المجموعات	0.779	2	0.389	0.687	.504
	داخل المجموعات	161.518	285	0.567		
	المجموع	162.297	287			
العنف اللفظي	بين المجموعات	0.367	2	0.183	0.325	.723
	داخل المجموعات	160.889	285	0.565		
	المجموع	161.256	287			
العنف النفسي	بين المجموعات	0.006	2	0.003	0.005	.995
	داخل المجموعات	191.532	285	0.672		
	المجموع	191.539	287			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.217	2	0.108	0.200	.819
	داخل المجموعات	154.699	285	0.543		
	المجموع	154.916	287			

يتبين من الجدول (20.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لمقياس العنف المدرسي، كانت أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq .05$)، وبالتالي عدم وجود فروق في الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لمقياس العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المرشدين التربويين تعزى لمتغير الخبرة.

8.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثامنة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المرشدين التربويين تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ومن أجل فحص الفرضية الثامنة وتحديد الفروق تبعًا لمتغير المؤهل العلمي، استخدم اختبار(ت) لمجموعتين مستقلتين(Independent Samples t-test)، ونتائج الجدول (21.4) تبين ذلك:

الجدول (21.4): يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المرشدين التربويين تعزى لمتغير المؤهل العلمي

الأبعاد	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
العنف المادي الجسدي	بكالوريوس	225	3.30	0.711	-0.799	.425
	ماجستير فأعلى	63	3.39	0.887		
العنف اللفظي	بكالوريوس	225	3.24	0.720	-0.832	.406
	ماجستير فأعلى	63	3.33	0.849		
العنف النفسي	بكالوريوس	225	3.02	0.802	-0.448	.655
	ماجستير فأعلى	63	3.08	0.872		
الدرجة الكلية	بكالوريوس	225	3.19	0.703	-0.732	.465
	ماجستير فأعلى	63	3.27	0.841		

يتبين من الجدول (21.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على الدرجة الكلية و الأبعاد الفرعية لمقياس العنف المدرسي، كانت أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq .05$)، وبالتالي عدم وجود فروق في الدرجة الكلية و الأبعاد الفرعية لمقياس العنف المدرسي لدى طلبة

المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المرشدين التربويين تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

9.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية التاسعة :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المرشدين التربويين تعزى لمتغير التخصص.

ومن أجل فحص الفرضية التاسعة، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً لمتغير التخصص، ومن ثم استخدم تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للتعرف على دلالة الفروق تبعاً لمتغير التخصص. والجدولان (22.4) و(23.4) يبينان ذلك:

جدول (22.4): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المرشدين التربويين تعزى لمتغير التخصص.

المتغيرات	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العنف المادي الجسدي	إرشاد نفسي وتربوي	64	3.45	0.824
	علم نفس	82	3.24	0.792
	علم اجتماع	35	3.51	0.699
	خدمة اجتماعية	107	3.24	0.677
العنف اللفظي	إرشاد نفسي وتربوي	64	3.36	0.809
	علم نفس	82	3.21	0.782
	علم اجتماع	35	3.48	0.672
	خدمة اجتماعية	107	3.16	0.697
العنف النفسي	إرشاد نفسي وتربوي	64	3.10	0.837
	علم نفس	82	2.98	0.894
	علم اجتماع	35	3.28	0.777
	خدمة اجتماعية	107	2.96	0.746
الدرجة الكلية	إرشاد نفسي وتربوي	64	3.31	0.788
	علم نفس	82	3.15	0.775
	علم اجتماع	35	3.43	0.684
	خدمة اجتماعية	107	3.13	0.672

يتضح من خلال الجدول (22.4) وجود فروق بين المتوسطات الحسابية، ومن أجل معرفة إن كانت هذه الفروق قد وصلت لمستوى الدلالة الإحصائية استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، والجدول (23.4) يوضح ذلك:

جدول (23.4): يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي على مقياس العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المرشدين التربويين تعزى لمتغير التخصص.

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
العنف المادي الجسدي	بين المجموعات	3.506	3	1.169	2.090	.102
	داخل المجموعات	158.791	284	0.559		
	المجموع	162.297	287			
العنف اللفظي	بين المجموعات	3.676	3	1.225	2.208	.087
	داخل المجموعات	157.580	284	0.555		
	المجموع	161.256	287			
العنف النفسي	بين المجموعات	3.253	3	1.084	1.635	.181
	داخل المجموعات	188.286	284	0.663		
	المجموع	191.539	287			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	3.405	3	1.135	2.128	.097
	داخل المجموعات	151.511	284	0.533		
	المجموع	154.916	287			

يتبين من الجدول (23.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على الدرجة الكلية و الأبعاد الفرعية لمقياس العنف المدرسي، كانت أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq .05$)، وبالتالي عدم وجود فروق في الدرجة الكلية و الأبعاد الفرعية لمقياس العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المرشدين التربويين تعزى لمتغير التخصص.

10.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية العاشرة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المرشدين التربويين تعزى لمتغير نوع المدرسة.

ومن أجل فحص الفرضية العاشرة، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً لمتغير نوع المدرسة، ومن ثم استخدم تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للتعرف على دلالة الفروق تبعاً لمتغير نوع المدرسة. والجدولان (24.4) و (25.4) يبينان ذلك:

جدول (24.4): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المرشدين التربويين تعزى لمتغير نوع المدرسة.

المتغيرات	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العنف المادي الجسدي	إناث	126	3.15	0.788
	ذكور	110	3.49	0.734
	مختلطة	52	3.36	0.608
العنف اللفظي	إناث	126	3.12	0.748
	ذكور	110	3.42	0.761
	مختلطة	52	3.25	0.674
العنف النفسي	إناث	126	2.92	0.802
	ذكور	110	3.18	0.834
	مختلطة	52	2.99	0.785
الدرجة الكلية	إناث	126	3.07	0.744
	ذكور	110	3.37	0.739
	مختلطة	52	3.21	0.640

يتضح من خلال الجدول (24.4) وجود فروق بين المتوسطات الحسابية، ومن أجل معرفة إن كانت هذه الفروق قد وصلت لمستوى الدلالة الإحصائية استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)،والجدول (25.4) يوضح ذلك:

جدول (25.4): يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي على مقياس العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المرشدين التربويين تعزى لمتغير نوع المدرسة

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
العنف الماد يالجسدي	بين المجموعات	7.107	2	3.553	6.526	*.002
	داخل المجموعات	155.190	285	0.545		
	المجموع	162.297	287			
العنف اللفظي	بين المجموعات	5.066	2	2.533	4.622	*.011
	داخل المجموعات	156.190	285	0.548		
	المجموع	161.256	287			
العنف النفسي	بين المجموعات	3.993	2	1.997	3.034	*.050
	داخل المجموعات	187.546	285	0.658		
	المجموع	191.539	287			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	5.273	2	2.637	5.021	*.007
	داخل المجموعات	149.643	285	0.525		
	المجموع	154.916	287			

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (p < .05 *)**

يتبين من الجدول (25.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على الدرجة الكلية و الأبعاد الفرعية لمقياس العنف المدرسي، كانت أقل من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq .05$)، وبالتالي وجود فروق في الدرجة الكلية و الأبعاد الفرعية لمقياس العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المرشدين التربويين تعزى لمتغير نوع المدرسة.

وللكشف عن موقع الفروق بين المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية الأبعاد الفرعية لمقياس العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المرشدين التربويين تعزى لمتغير نوع المدرسة، أجري اختبار أقل فرق دال (LSD) والجدول (26.4) يوضح ذلك :

جدول (26.4): يوضح نتائج اختبار(LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على الدرجةالكلية الأبعاد الفرعية لمقياس العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المرشدين التربويين تعزى لمتغير نوع المدرسة.

المتغير	المستوى	المتوسط	إناث	ذكور	مختلطة
العنف المادي الجسدي	إناث	3.15		**-.34***	
	ذكور	3.49			
	مختلطة	3.36			
العنف اللفظي	إناث	3.12		**-.30***	
	ذكور	3.42			
	مختلطة	3.25			
العنف النفسي	إناث	2.92		**-.26***	
	ذكور	3.18			
	مختلطة	2.99			
الدرجة الكلية	إناث	3.07		**-.30***	
	ذكور	3.37			
	مختلطة	3.21			

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (* p < .05)**

يتبين من الجدول (26.4) الآتي:

- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لمقياس العنف المدرسي تبعاً لمتغير نوع المدرسة بين (إناث) و(ذكور)، وجاءت الفروق لصالح (ذكور)، بمعنى أن مستوى العنف في مدارس الذكور أعلى منه في مدارس الإناث والمدارس المختلطة.

11.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الحادية عشر:

لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًّا عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) بين العجز المتعلم والعنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المرشدين التربويين.

للإجابة عن الفرضية الحادية عشر، استخرج معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation) بين مقياسيّ العجز المتعلم والعنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المرشدين التربويين، والجدول (27.4) يوضح نتائج اختبار معامل ارتباط بيرسون.

جدول (27.4) يوضح معاملات ارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياسيين العجز المتعلم والعنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المرشدين التربويين. (ن=288)

	مقياس العنف المدرسي			
	العنف المادي الجسدي	العنف اللفظي	العنف النفسي	العنف المدرسي ككل
مقياس العجز المتعلم	معامل ارتباط بيرسون			
البُعد السلوكي	.484**	.467**	.451**	.491**
البُعد الانفعالي	.546**	.509**	.454**	.528**
البُعد المعرفي	.587**	.582**	.609*	.621**
بُعد الدافعية	.584**	.559**	.582**	.603**
العجز المتعلم ككل	.639**	.618**	.618**	**.656****

****دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.01 > p **)**

يتضح من الجدول (27.4) وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين العجز المتعلم والعنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المرشدين التربويين، إذ بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون(.656) في حين بلغت قيمة مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$) وهي أقل من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq .05$). ويلاحظ أن العلاقة بين العجز المتعلم والعنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المرشدين التربويين جاءت طردية موجبة؛ بمعنى كلما ازدادت درجة العجز المتعلم ازداد مستوى العنف المدرسي.

12.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية عشرة:

لا توجد قدرة تنبؤية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α ≤.05) لأبعاد العجز المتعلم في التنبؤ بالعنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المرشدين التربويين.

من أجل قياس تأثير أبعاد (العجز المتعلم) في التنبؤ (بالعنف المدرسي) لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المرشدين التربويين، استخدم معامل الانحدار المتعدد التدريجي (Stepwise Multiple Regression) باستخدام أسلوب الإدخال (Stepwise) والجدول (28.4) يوضح ذلك :

جدول (28.4): يوضح نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجي لمعرفة مدى إسهام أبعاد العجز المتعلم في التنبؤ بالعنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المرشدين التربويين

النموذج	المعاملات غير المعيارية		المعاملات المعيارية Betaبيتا	قيمة ت	مستوى الدلالة	معامل الارتباط)R(	التباين المفسر R^2	معامل الارتباط المعدل
	معامل الانحدار	الخطأ المعياري						
الثابت	1.093	.161		6.770	.000			
البعُد المعرفي	**.663**	.049	.621	13.412	.000	.621[a]	**.386**	.384
الثابت	.882	.169		5.232	.000			
البعُد المعرفي	**.414**	.084	.388	4.926	.000			
بعُد الدافعية	**.302**	.083	.286	3.635	.000	.643[b]	**.413**	.409
الثابت	.544	.204		2.671	.008			
البعُد المعرفي	**.358**	.085	.336	4.212	.000			
بعُد الدافعية	**.249**	.084	.235	2.951	.003			
البعُد السلوكي	**.202**	.070	.162	2.887	.004	.656[c]	**.430**	.424

دالة عند مستوى دلالة179.891.000 قيمة "ف" المحسوبة للبعُد المعرفي=

دالة عند مستوى دلالة 100.391.000قيمة "ف" المحسوبة للبعُد المعرفي وبعُد الدافعية=

دالة عند مستوى دلالة 71.4280.000قيمة "ف" المحسوبة للبعُد المعرفي وبعُد الدافعية والبعُد السلوكي=

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05 > p *)**

يتضح من الجدول (28.4) وجود أثرٍ دالٍّ إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05 ≤α) لأبعاد العجز المتعلم في التنبؤ بالعنف المدرسي، ويلاحظ أن ثلاثة من أبعاد العجز المتعلم(البعُد المعرفي، بعُد الدافعية، البعُد السلوكي) قد وضحا معاً (43.0%) من نسبة التباين في مستوى العنف

المدرسي، أما الباقية والبالغة (57 %) تعزى لمتغيرات أخرى لم تدخل نموذج الانحدار، وهذا يعني أن هناك متغيرات مستقلة أخرى قد تلعب دوراً أساسياً في تفسير مستوى العنف المدرسي، أما في ما يتعلق بالبعُد الانفعالي فإنه لم يسهم بشكل دال إحصائياً في التنبؤ بالعنف المدرسي. وتجدر الإشارة إلى أن قيم عامل تضخم التباين (VIF) للنماذج التنبؤية الأربعة قد كانت متدنية؛ مما يشير إلى عدم وجود إشكالية التساهمية المتعددة (Multicollinearity) وإلى وجود ارتباطات قوية بين المتنبئات.

وعليه يمكن كتابة معادلة الانحدار وهي (y= .544 + .358 +.249 + .202) أي كلما تغير البُعد المعرفي درجة واحدة يحدث تغير طردي موجب في العنف المدرسي بمقدار (.358). وكلما تغير بعُد الدافعية درجة واحدة يحدث تغير طردي موجب في العنف المدرسي بمقدار (.249). وكلما تغير البعُد السلوكي درجة واحدة يحدث تغير طردي موجب في العنف المدرسي بمقدار (.202).

الفصل الخامس:

تفسير النتائج ومناقشتها

1.5 تفسير النتائج المتعلقة بالأسئلة ومناقشتها

2.5 تفسير النتائج المتعلقة بالفرضيات ومناقشتها

3.5 التوصيات والمقترحات

الفصل الخامس

تفسير النتائج ومناقشتها

سيتم في هذا الفصل عرض نتائج الأسئلة والفرضيات، ومناقشتها وتفسيرها في ضوء ما جاء في الإطار النظري والدراسات السابقة.

1.5 تفسير النتائج المتعلقة بالأسئلة ومناقشتها

1.1.5 تفسير نتائج السؤال الأول ومناقشتها

ما مستوى واقع العجز المتعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المرشدين التربويين؟

أشارت النتائج إلى أن مستوى العجز المتعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية جاء بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي (3.33) وبنسبة مئوية (66.6). وجاء " البُعد الانفعالي" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.47) وبنسبة مئوية (69.4) وبتقدير متوسط، وجاءت فقرة "استمرار الطالب في فشله في الدراسة يدفعه لسلوكيات غير مرغوبة (التدخين، الهروب من المدرسة،..... الخ)" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.88) وبنسبة مئوية (77.6) وبتقدير مرتفع، بينما جاءت فقرة "يتجنب الطالب مساعدة الآخرين عندما يتوجهون إليه "في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (2.98) وبنسبة مئوية (59.6) وبتقدير متوسط، بينما جاء "البُعد المعرفي" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.19) وبنسبة مئوية (63.8) وبتقدير متوسط، وجاءت فقرة " يعتقد الطالب أن إمكانية تفوقه محدودة مهما بذل من جهد" في المرتبة الأولى، وجاءت فقرة " يعتقد الطالب أن النجاح يعتمد على الحظ أكثر من اعتماده على القدرة الشخصية" في المرتبة الأخيرة. تبين من النتائج ان هناك مشكلة ولا بد من إيجاد الحلول المناسبة لها، وتعزو الباحثة هذه النتيجة أن الطلبة في هذه الفئة العمرية أكثر إنفعالاً وأقل عقلانية، مما

يجعلهم أكثر تأثراً بالفشل المتكرر في دراستهم، مما يقلل من تقديرهم لذاتهم، وبالتالي زيادة العجز لديهم. اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الناهي وعلي (2017) بأن الطلبة الراسبون يتمتعون بدرجة عالية من العجز المتعلم. واتفقت أيضاً مع دراسة كيتسانتاس وستين وهيوي(2009) أن التحصيل السابق وأهداف الإنجاز تتنبأ بالدافعية والتحصيل الأكاديمي وتقلل من الإصابة بالعجز المتعلم.

2.1.5 ما مستوى واقع العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المرشدين التربويين؟

أشارت النتائج إلى أن مستوى العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المرشدين التربويين كان بدرجة متوسط، بمتوسط حسابي (3.21)، وبنسبة مئوية(64.2). وقد بلغ المتوسط الحسابي لبُعد العنف المادي والجسدي (3.32) وبنسبة مئوية (66.4) وبتقدير متوسط. وجاءت فقرة " يشعر الطالب بالراحة إذا قام بالرد السريع على أية إهانة توجه له" في المرتبة الأولى وبتقدير مرتفع، وفقرة " يثير الطالب الفوضى أثناء الطابور الصباحي " بتقدير متوسط. ويمكن أن نفسر هذه النتيجة التي تشير إلى وجود مشكلة العنف في المدارس الحكومية بنسبة (64.2) وهي نسبة عالية، وقد يرجع ذلك إلى التربية الأسرية وإلى تعامل المعلمين مع الطلبة في المدارس، حيث انهم في هذه المرحلة العمرية يقلدون من حولهم، ويحاولون إبراز ذاتهم وشخصيتهم بالتعامل مع الغير بقوة وبعنف. اتفقت هذه النتيجة مع دراسة مرشدي ونصار(2018) حيث اشارت إلى ارتفاع مستوى العنف المدرسي، بينما توصلت دراسة حسين والرفاعي (2010) إلى أن هناك انتشارًا متوسطاً للعنف بين الطلبة بنسبة(40%) من عينة الدراسة، واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الغامدي (2009) حيث أشارت إلى أن أنماط العنف المدرسي ظهرت بمستوى منخفض إلى منخفض جداً.

2.5 تفسير النتائج المتعلقة بالفرضيات ومناقشتها

1.2.5 تفسير نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$)، بين متوسطات العجز المتعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المرشدين التربويين تعزى لمتغير الجنس.

يتضح من خلال عرض نتائج هذه الفرضية فيما يتعلق بمتغير الجنس بأنه لا يوجد فروق بين الجنسين في متوسطات العجز المتعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية الفلسطينية، من وجهة نظر المرشدين التربويين، وقد يفسر ذلك بأن العجز المتعلم لا يُشير إلى اختلاف بين المرشدين التربويين الذكور والمرشدات التربويات الإناث خاصة فيما يتعلق بالأبعاد السلوكية والمعرفية والانفعالية والدافعية، ويمكن القول بأن عجز المتعلم يعزى لطبيعة البيئة التعليمية والمعرفة المقدمة من قبل المعلم مما يؤثر ذلك على الطلبة، وقد يكون لدور الأسرة والوالدين أثراً في العجز المتعلم، ممثلاً في عدم رعايتهم ومتابعتهم الدراسية، ومعرفة الظروف النفسية لديهم دون الأخذ بعين الاعتبار طبيعة جنس المرشدين التربويين، وجاءت هذه النتيجة مختلفة مع دراسة الحارثي (2019) بوجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في درجات العجز المتعلم لصالح الإناث على الذكور، ويجب التنبيه إلى أن دراسة الحارثي (2019) تناولت آراء الطلبة أنفسهم وليس المرشدين التربويين، وهذا ما يبرر الإختلاف بين النتيجتين. واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة السهيلي(2015) حيث تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة العجز المتعلم إستناداً إلى متغير الجنس وهنا يشير إلى الطلبة أيضاً.

2.2.5 تفسير نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤.05) بين متوسطات العجز المتعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المرشدين التربويين تعزى لمتغير الخبرة.

تبين من نتائج هذه الفرضية، عدم وجود فروق في الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لمقياس العجز المتعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المرشدين التربويين تعزى لمتغير الخبرة، وقد يعود ذلك أن هذه الآراء حول هذا المفهوم واضحة وليس لديهم أي اختلاف حول تفسير عجز المتعلم، هذا وقد يعزى لتجاربهم في إرشاد الطلبة الذين يعانون من هذه الظاهرة، وبالتالي فإن العجز المتعلم من وجهة نظرهم يعزى لأبعاد سلوكية ومعرفية وانفعالية وتدني الدافعية ، كما أنّ تلك الأبعاد شكلت لدى المرشدين التربويين مفهوماً شاملاً ومتكاملاً مما أدّى ذلك إلى عدم الاختلاف فيما بينهم، خاصة أنهم كانوا يدرسون هذه الحالات ويشخصون أسبابها الظاهرة والكامنة، ويمكن أن تكون الأسباب جميعها مشتركة مما أدّى ذلك إلى عدم وجود اختلاف بينهم حول مقياس العجز المتعلم ، ولم تكن سنوات خبرتهم بغض النظر عن مدّتها القصيرة أو الطويلة حاسمًا في الاختلاف. ولم تتشابه نتيجة هذه الدراسة ولم تختلف مع الدراسات السابقة المعروضة في الفصل الثاني لأن المتغيرات تختلف، فلم تتناول أي دراسة الخبرة كمتغير من المتغيرات المستقلة.

3.2.5 تفسير نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤.05) بين متوسطات العجز المتعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المرشدين التربويين تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

تبين من نتائج هذه الفرضية باستخدامها لاختبار(ت) بأنه لا يوجد فروق في الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لمقياس العجز المتعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المرشدين التربويين تعزى لمتغير المؤهل العلمي، حيث لم يكن لهذا المتغير أي علاقة في الاختلاف في وجهة نظرهم حول هذا الموضوع، وقد يفسر ذلك بأن معظم المرشدين التربويين الذين اجابوا على مقياس العجز المتعلم كان مؤهلهم العلمي بكالوريوس، فقد بلغ عددهم (225) مرشد ومرشدة، من أصل (288) العدد الكامل للعينة، أما باقي العينة بلغت (63) مرشد ومرشدة، كان مؤهلهم العلمي ماجستير فأكثر، إذن معظم المرشدين التربويين والمرشدات التربويات عينة الدراسة تشابهوا في عدد سنوات الدراسة، وتشابهوا أيضاً بالمادة العلمية التي دُرست إليهم، فكان عملهم في دراسة الحالات وتشخيصها يقوم على قواعد وأسس دراسية واحدة، مما أدّى ذلك إلى عدم الاختلاف بينهم حول تفسيرهم للعجز المتعلم.

1.2.5 تفسير نتائج الفرضية الرابعة ومناقشتها

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات العجز المتعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المرشدين التربويين تعزى لمتغير التخصص.

من خلال فحص نتائج هذه الفرضية باستخدام المعالجات الإحصائية ممثلة في تحليل التباين الأحادي اتضح عدم وجود فروق في الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لمقياس العجز المتعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المرشدين التربويين تعزى لمتغير التخصص، فلم يكن للتخصص دور في اختلافهم حول العجز المتعلم، ويمكن أن نفسر ذلك لعملهم المهني الذي يقومون به داخل المدرسة، وتحديدهم للخطوط العريضة لأسباب هذه

الظاهرة فقد كانت جميعها متطابقة ومتشابهة ولا يوجد اختلاف بينهم، ويعود ذلك بأن جميع المرشدين التربويين يعملون في العمل الإرشادي متضح المعالم وفق قواعد عملية الإرشاد التربوي والنفسي، ولهذا فقد فسرت ظاهرة العجز المتعلم لديهم بصورة واضحة ومتكاملة وليس لديهم خلاف على تفسير أسباب حدوث هذه الظاهرة بصورة موضوعية، لكونهم يعملون في قطاع تعليمي محدد، ألا وهو المدرسة الأساسية، ولا يوجد تباين ما بين مرشد أو آخر بغض النظر عن تخصصه سواء أكان في علم النفس أو الخدمة الاجتماعية أو علم اجتماع أو إرشاد نفسي وتربوي، ولهذا فسروا الأبعاد السلوكية والانفعالية والمعرفية وتدني الدافعية المرتبطة بالعجز المتعلم، بأنها أسباب واضحة ومحددة في تشكيل هذه الظاهرة، وكان لديهم إجماع على أن العجز المتعلم محدد المعالم، وليس بينهم اختلاف في ذلك، وجاءت نتائج دراسة الناهي وعلي(2017) أن هناك فروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغيرات التخصص (العلوم الإنسانية أو التخصص العلمي) لذلك لا يمكننا المقارنة بين النتيجتين بسبب اختلاف المتغير.

5.2.5 تفسير نتائج الفرضية الخامسة ومناقشتها

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq .05$) بين متوسطات العجز المتعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المرشدين التربويين تعزى لمتغير نوع المدرسة.

أشارت نتائج هذه الفرضية إلى عدم وجود فروق في الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لمقياس العجز المتعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المرشدين التربويين تعزى لمتغير نوع المدرسة، (ذكور، إناث، مختلطة)، فلم يوجد هناك اختلاف بينهم في تفسير عجز المتعلم، بالرغم من اختلاف نوع المدرسة التي يعملون بها، وهذا قد يعزى للأساليب

المتبعة في تلك المدارس وسياساتها، لا سيما أنها تخضع جميعها تحت إشراف وزارة التربية والتعليم وبالذات الخاضعة لمركز الإرشاد التربوي التابع للوزارة، فلا غرابة أن لا نجد اختلاف في تفسيرهم للعجز المتعلم بالرغم من اختلاف الطلبة في تلك المدارس، وتعزو الباحثة بأن تفسير المرشدين التربويين لهذه الظاهرة من حيث أبعادها كالبعد السلوكي والانفعالي والمعرفي وتدني الدافعية، هو من منطلق العلم الذي جعلهم مؤهلين للعمل في هذه المدارس كمرشدين تربويين وليس بسبب الطلبة في المدارس، فسواء كان المرشد التربوي يتعامل مع طلاب ذكور أم إناث أم كانت المدرسة مختلطة لم تبين نتيجة هذه الدراسة أي فروق لأن الجوهر في عملية الإرشاد هو المرشد التربوي نفسه. لا سيما أن المرشدين التربويين يتبعون جميعهم في عملهم، ويتلقوا معارفهم في طريقة دراسة الحالة وحل مشكلات الطلبة على اختلاف أنواعها في المدارس، فهذا كان له تأثير واضح على عدم اختلافهم في تفسير العجز المتعلم، وكانت لهم وجهة نظر واحدة.لم تتفق ولم تختلف هذه الدراسة مع الدراسات السابقة بسبب الإختلاف في المتغيرات.

6.2.5 تفسير نتائج الفرضية السادسة ومناقشتها

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المرشدين التربويين تعزى لمتغير الجنس.

أشارت نتائج هذه الفرضية عدم وجود فروق في العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المرشدين التربويين تعزى لمتغير الجنس، وهذا قد يعود إلى الاستراتيجيات والدورات التي تلقوها من جانب وطبيعة دراستهم من جانب آخر، ومظاهر العنف لدى الطلبة في تلك المدارس متشابهة والأسباب واضحة، مما جعل ظهور النتائج ليست

مختلفة بينهم في تفسير العنف الذي قد يعزى سببه للتفكك الأسري أو تدني الدخل، أو أسباب أخرى مما انعكس ذلك على أشكاله الذي تم ذكرها، وبالتالي فقد جاءت جميع وجهة نظرهم متشابهة نحو هذه الظاهرة بغض النظر عن جنسهم، ومن خلال عرض ما سبق نجد بأن نتائج هذه الفرضية قد اختلفت مع دراسة العصيمي(2018) وهذه الدراسة الوحيدة التي تناولت المرشدين التربويين والمرشدات التربويات، وكانت النتيجة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، واتفقت مع دراسة السعايدة (2014) في نتائجهما التي جاءت بعدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الجنس، مع العلم أن دراسة السعايدة (2014) كانت من وجهة نظر أولياء الأمور وليست من وجهة نظر المرشدين التربويين. واختلفت هذه الدراسة مع نتيجة دراسة المرشدي ونصار (2018) ودراسة ناصر(2017) في وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات العنف المدرسي تبعًا لمتغير الجنس لصالح الذكور على الإناث.وننوه إلى أن دراسة مرشدي ونصار من وجهة نظر المعلمين، ودراسة ناصر من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، مما سبق نستنتج أن آراء المعلمين قد تشابهت مع آراء الطلبة، وتشابهت آراء المرشدين التربويين مع آراء أولياء الأمور.

7.2.5 تفسير نتائج الفرضية السابعة ومناقشتها

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المرشدين التربويين تعزى لمتغير الخبرة.

نلاحظ من نتائج هذه الفرضية بأنه لا يوجد فروق في الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لمقياس العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المرشدين التربويين تعزى لمتغير الخبرة، تفسير العنف المدرسي من قبل المرشدين التربويين

استنادًا إلى خبرتهم الوظيفية، وهذا يفسر أن اختصاصهم يقوم على تفسير العنف وأسبابه الظاهرة والكامنة، وبالتالي فقد استندوا في تفسيرهم على العنف المادي والجسدي الذي يرتكبونه الطلبة، وكذلك الحال بالنسبة للعنف اللفظي والنفسي، حيث فسروا لعدة أسباب وكانت إجاباتهم متشابهة، ولا يوجد لديهم اختلاف بالنسبة لأسباب العنف ومظاهره، من خلال ما ورد في جدول تحليل التباين الأحادي، ويتضح منه أنه لا يوجد فروق، ويدل ذلك على أن خبرتهم في هذا المجال كانت متشابهة في حيثيات ومعطيات تفسير الظواهر السلوكية التي تستند إلى العنف، وقد يعزى ذلك إلى أن معظم المرشدين التربويين الذين اجابوا على فقرات مقياس العنف كانت خبرتهم من (10) سنوات فأكثر.

8.2.5 تفسير نتائج الفرضية الثامنة ومناقشتها

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المرشدين التربويين تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

نلاحظ من خلال النتائج التي وضحها اختبار ت للعينات المستقلة بأنه لا يوجد فروق في الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لمقياس العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المرشدين التربويين تعزى لمتغير المؤهل العلمي، الذي تمثل في درجة البكالوريوس فالماجستير فأعلى لدى المرشدين التربويين بأنه لا يوجد اختلاف من وجهة نظرهم حول العنف المدرسي بكافة أشكاله المذكورة بمقاييس العنف ، وهذا قد يعود إلى أن الأساسيات التي فسرت العنف وأنواعه متماثلة، مما جعلهم يُبدون آراءهم بشكل متشابه، ولا يوجد اختلاف بينها، وبناءً عليه فإن تفسير نتائج هذه الفرضية جاءت لتوضح علاقة المؤهل العلمي للمرشد وعلاقته بالعنف المدرسي، فلم يكن لديهم أي اختلاف في تفسير ظاهرة العنف المدرسي بأشكاله

ومفاهيمه، وهذا يُعزى إلى المفاهيم والنظريات التي تم دراستها فهي متشابهة ومتقاطعة في تفسيرها لظاهرة العنف، وتطابق ذلك ما بينها وبين أرض الواقع الذي تمثل في العنف المدرسي في المدارس الأساسية الحكومية الممثلة لعينة الدراسة. اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة السعايدة (2014) التي تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي إلى أولياء أمور الطلبة.

9.2.5 تفسير نتائج الفرضية التاسعة ومناقشتها

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المرشدين التربويين تُعزى لمتغير التخصص.

نُلاحظ من نتائج هذه الفرضية أنه لا يوجد فروق في الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لمقياس العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المرشدين التربويين تعزى لمتغير التخصص، أنها ربطت ما بين المستوى التخصصي للمرشد، سواءً أكان في علم النفس أو علم الإجتماع والخدمة الإجتماعية والإرشاد النفسي والتربوي وأشكال العنف المادي واللفظي والنفسي، فلم يكن لدى أفراد العينة اختلافًا يعزى لمتغير التخصص في تفسيره لأشكال العنف، ويفسر ذلك بأن جميع هذه التخصصات تدور في مفاهيمها ونظرياتها وموضوعاتها وتطبيقاتها في تفسير العنف على أنه ظاهرة غير سوية ممكن أن تُعزى للتفكك الأُسري، وتدني الدخل، وتدني التحصيل الذي يرتبط في عجز المُتعلم، وهذا بحد ذاته يُشكل خطوطاً عريضةً في تفسير هذه الظاهرة في حيثياتها ومعطياتها وِفقاً للأسباب التي تم ذكرها، والتي تُؤدي إلى ظهور العنف في وسط المدارس الأساسية الحكومية، وإذا تتبعنا النتائج التي خَلُصَتْ لها هذه الفرضية

تفسيرًا وتحليلاً، نجد أن دراسة ناصر(2017) وسياج (2013) والصبيحي والرواجفة (2010) قد تناولت التخصص كمتغير من متغيرات الدراسة، ولكنها اختلفت مع الدراسة الحالية بأنها تناولت تخصص الطلبة (علوم إنسانية، الفرع العلمي) ولم تتناول تخصص المرشدين التربويين.

10.2.5 تفسير نتائج الفرضية العاشرة ومناقشتها

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq .05$) بين متوسطات العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المرشدين التربويين تعزى لمتغير نوع المدرسة.

لقد جاءت نتائج هذه الفرضية تبين وجود فروق في الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لمقياس العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المرشدين التربويين تعزى لمتغير نوع المدرسة، التي تمثلت في المدارس الحكومية بأشكالها المختلفة الإناث والذكور، والمختلطة، على مستويات العنف سواءً كان مادياً أو لفظياً أوجسدياً، فقد كان هناك اختلافًا واضحًا في وجهة نظر المرشدين التربويين في تفسيرهم للعنف المدرسي بين الذكور والإناث، حيث كانت النتيجة لصالح الذكور، أي أن مدارس الذكور أكثر عنفاً من مدارس الإناث على جميع مستويات العنف ، ثم تلاها المدارس المختلطة التي وضّح المرشدون التربويين أنّها أقل عُنفاً من مدارس الذكور، وقد يُفسر ذلك بأن طبيعة الإناث أقل عنفاً من الذكور لكونهنّ يتميزنَ بالاهتمام والانتظام من الناحية الأكاديمية ومن الناحية السلوكية، بعكس الذكور في المرحلة الأساسية فيكون لديهم تنمر في بعض الأحيان، كما أن الطلبة في المدارس المختلطة يلتزمون بالأنظمة والتعليمات، فيما يتعلق بالناحية الأكاديمية والسلوكية، مما يجعلهم أقل عُنفاً من الطلبة الذكور الذين يلتحقون في مدارس البنين، عليه فإن هذه النتيجة تؤكد على أهمية يمكن أن نعتد بها خاصةً من وجهة نظر المرشدين التربويين في تفسيرهم لهذه الظاهرة، من خلال استجاباتهم وآراءهم

على مقياس (العنف المدرسي)، وهذا يستند أيضاً على ملاحظاتهم التي قد تُفسر سلوك العنف لدى الذكور والتي تعزى لعدم الانصياع للتعليمات والأنظة والإهمال، مما يؤدي لديهم إلى بطء في التعلم الذي يشكل العجز المتعلم وبالتالي يؤدي إلى العنف المدرسي، بعكس الإناث اللواتي لديهنّ انضباط والتزام داخل غرفة الصف وخارجها مما يُقلل ذلك ظاهرة العنف لديهنّ، وكذلك بالنسبة للمدارس الحكومية المختلطة يكون لديهم أقل عنفاً من مدارس الذكور، وهذا يُفسر وجود فئتين في تلك المدارس (ذكور وإناث) والكل منهما يحاول أن يثبت نفسه أنّه أفضل من الآخر، كأن يُثبت الذكور أنفسهم بأنهم أفضل من الإناث في انضباط سلوكهم واهتمامهم في مجال االتحصيل والتفاعل الصفي، وعليه يمكن أن يكون بينهم نوعًا من التنافس البنّاء في مجال الضّبط السّلوكي والتّحصيل. لم تتناول أي دراسة من الدراسات السابقة متغير نوع المدرسة من بين متغيراتها، مع العلم أن هذا المتغير مهم قد يساعدنا في التخفيف من ظاهرة العنف في المدارس الحكومية بالتركيز على مدارس الذكور أكثر، من حيث البرامج الإرشادية والإستراتيجيات الحديثة في التعليم.

11.2.5 تفسير نتائج الفرضية الحادية عشر ومناقشتها

لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين العجز المُتعلم والعنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المرشدين التربويين.

يتبين من خلال عرض نتائج هذه الفرضية بأنه يُوجد ارتباط ما بين العجز المُتعلم الذي يتصف بتدني التحصيل والتردد والانعزال وعدم المشاركة حسب ما ورد في أدبيات تفسير هذه الظاهرة، ولذلك نجد بأن وجهات نظر المُرشدين التربويين العاملين في المدارس الحكومية من خلال استجاباتهم للمقاييس بأنه يوجد علاقة وطيدة ما بين العجز المُتعلم الذي يتصف في بُعد سلوكي وانفعالي ومعرفي وتدني الدافعية بالعنف بأشكاله السلوكية واللفظية والانفعالية، وما يترتب عليه من

سلوك عدواني، أو سلوك لفظي أو سلوك انفعالي، وحسب ما ورد في استجاباتهم وآراءهم على المقياس بأن الطلبة الذين يعانون من العجز المُتعلم ينقسمون إلى قسمين: الأول قد يكونون منعزلين وليس لديهم نشاطات أو فعاليات داخل غرفة الصف وخارجها، ولا يقومون بأعمال تتصف بنشاطات منهجية، ولامنهجية، وهذا يؤثر على آدائهم سلباً داخل السياق المدرسي الذي ينتمون إليه، أما الثانية فقد ينعكس ذلك بتعويضهم للعجز المتعلم الذي يرتبط بالناحية المنهجية عن طريق العنف المدرسي بكافة أساليبه وأشكاله، وعليه فإن هناك ثلاثة اعتبارات يمكن أن نأخذها في تفسير نتائج هذه الفرضية.

أولاً : إن العنف بكافة أشكاله وأنواعه ومظاهره يرتبط ارتباطاً وثيقاً بأسباب ظاهرة وكامنة، وقد يكون من أهم هذه الأسباب التفكك الأسري، أو تدني التحصيل أو الخلافات الوالدية، وما يهمنا بهذه الدراسة هو العجز المتعلم وما ينعكس سلباً من سلوكات تؤثر على سير الحياة المدرسية.

ثانيا: إن استجابات وآراء المرشدين التربويين الذين يعملون في المدارس الحكومية جاءت تفسر بأنّ العجز المتعلم كان يقوم على المستوى التعليمي الذي تم دراسته سابقًا، هذا من جانب، وكذلك على الطرق والاستراتيجيات المتبعة في حل المشكلات والخبرة من جانب آخر، وهذا قد تم تفسيره في الفرضيات الأولى لهذه الدراسة.

ثالثاً: يتضح من خلال التفسير والتحليل في هذه الدراسة بأنّ هناك علاقة طردية بين العجز المُتَعَلّم والعنف، فكلما زاد العجز المتعلم كلما أدّى إلى زيادة العنف والعكس صحيح، وهذا تم استخلاصه من عرض نتائج هذه الفرضية التي تمثل وجهة نظر المرشدين التربويين الذين يعملون في المدارس الأساسية الحكومية. اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة التل والحربي (2014) بوجود علاقة إرتباطية موجبة بين أنماط العنف المدرسي وسلوكيات العجز المتعلم، واتفقت أيضاً مع دراسة شاهين

(2016) بوجود علاقة إرتباطية بين ابعاد العجز المتعلم والعدائية التي تعتبر نمط من أنماط العنف.

وبناءً على ما تقدم فإن العجز المتعلم ظاهرة منتشرة في جميع المدارس، ولا تخلو أي مدرسة من هذه الظاهرة، وترى الباحثة بأن هذا العجز يمكن أن تكون لديه أسبابه وحيثياته ومعطياته التي قد تعزى لطبيعة تعامل المعلمين مع طلبتهم من ناحية سلوكية، وقد يعزى ذلك أيضاً لأسلوب المعلم في طريقة التدريس، وعدم اهتمام المعلم بذلك، مما شكل ذلك العجز المتعلم وما انعكس عنه من عنفٍ مدرسيّ.

12.2.5 تفسير نتائج الفرضية الثانية عشرة:

لا توجد قدرة تنبؤية دالة إحصائيا ($\alpha \leq .05$) لأبعاد العجز المتعلم في التنبؤ بالعنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المرشدين التربويين؟

أشارت النتائج إلى وجود أثرٍ دالٍّ إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) لأبعاد العجز المتعلم في التنبؤ بالعنف المدرسي، ويلاحظ أن ثلاثة من أبعاد العجز المتعلم (البعُد المعرفي، بعُد الدافعية، البعُد السلوكي) قد وضحا معاً (43.0%) من نسبة التباين في مستوى العنف المدرسي، أما الباقية والبالغة (57 %) تعزى لمتغيرات أخرى لم تدخل نموذج الانحدار، وهذا يعني أن هناك متغيرات مستقلة أخرى قد تلعب دوراً أساسياً في تفسير مستوى العنف المدرسي المعرفي، و البُعد السلوكي، والدافعية، فإذا كان بينهما اتساق في عدم التكامل فإن ذلك يشكل عجزاً متعلمًا، ويؤدي إلى عدم القدرة على التعلم بشكل متكامل حيث أن لكل بعد من الأبعاد خصائصه وسماته التي تشكل العجز المتعلم، وعليه يمكن أن نحدد من خلال عرض نتائج هذا السؤال عدة نقاط.

أولاً: يعتبر البعد المعرفي أساساً في عملية التعلم، ولكن إذا لم يكن أثر لهذا البعد فإنه يشكل عجزاً في التعلم مُمثلاً في عدم القدرة على الاستجابات، وهذا ما ورد في نتائج هذه الدراسة الذي تم

حساب درجة استجابات المرشدين التربويين بأنهم ركزوا على هذا البعد باعتباره عاملاً حاسماً في تشكيل العجز المتعلم.

ثانياً: انعكس البعد المعرفي على البعد السلوكي، فالذي ليس لديه بعداً معرفياً فإنه لا يكون قادراً على القيام بأي نشاطات تذكر داخل غرفة الصف، مُمثلاً في التفاعل مع المتعلم ومع أقرانه داخل غرفة الصف، وهذا ما جاء في استجابات أفراد عينة الدراسة على المقياس المختص في العجز المتعلم.

ثالثاً: أما البعد الانفعالي فلم يكن له أثراً واضحاً في تشكيل العجز المتعلم، وهذا يعزى لصعوبة قياس هذا البعد لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية.

وخلاصة القول تبين أن هناك علاقة وطيدة ما بين العجز المتعلم والعنف بجميع أشكاله، وهذا ما ورد في تحليل النتائج التي تمثلت في استجابة المرشدين التربويين على مقياسيّ العجز المتعلم والعنف المدرسي.

5.4التوصيات والمقترحات

في ضوء نتائج الدراسة ومناقشتها، انبثق عنها عدة توصيات من أهمها:

أولاً: الاهتمام بالطلبة ورعاية شؤونهم وفهم احتياجاتهم، بالتعاون ما بين الأسرة والمدرسة حتى يمكننا من تنشئة جيل مُتفهم لنفسه وقدراته، ويستطيع تحقيق ذاته.

ثانياً: التوعية بأهمية العمل الإرشادي، والتأكيد على أهمية دور المرشد التربوي في المدارس، والحرص على وجود مرشد تربوي في كل مدرسة.

ثالثاً: عقد دورات وندوات إرشادية للمرشدين التربويين والمرشدات التربويات بصورة مستمرة، تكون ذات أهداف نمائية لتطوير مهاراتهم وذات أهداف وقائية.

رابعاً: إعداد برامج إرشادية تبحث مشاكل الطلبة في المدارس، ومحاولة إيجاد حلول مناسبة لها، وإعداد برامج ونشاطات وفعاليات مناسبة للوقاية من العنف في جميع المراحل الدراسية وخاصة في مدارس الذكور.

خامساً: تأسيس مراكز تربوية تأهيلية تعمل على رفع مستوى الوعي لدى الوالدين بكيفية التعامل مع الأبناء، والاهتمام بشؤونهم، وتعويدهم الاعتماد على أنفسهم وإعطائهم الثقة بأنفسهم.

سادساً: إجراء المزيد من الدراسات التي تتعلق بموضوع الدراسة الحالية، وربطها بمتغيرات أخرى غير الواردة في الدراسة الحالية.

سابعاً: إعداد برامج توعوية للأسرة للاهتمام بالتربية الدينية وتقوية الوازع الديني، وتنشئة الأبناء التنشئة الاجتماعية السليمة بتنمية الأخلاق والقُدوة الصالحة مع الحرص على المتابعة المستمرة للأبناء وسلوكياتهم.

المراجع العربية والأجنبية

أولا: المراجع باللغة العربية

إبراهيم، محمد. (2009). **الشعور بالوحدة النفسية وأساليب عزو العجز المتعلم لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

أبو حلاوة، محمد. (2012). **العجز المتعلم**. كلية التربية جامعة الإسكندرية، المكتبة الألكترونية، أطفال الخليج ذوي الإحتياجات الخاصة.

أبو شعيرة، خالد وغباري، ثائر(2010). **سيكولوجيا التعلم وتطبيقاته الصفية**. عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

أبو مصطفى، نظمي وأبوغالي، عطاف. (2008). دراسة ميدانية على عينة من طلاب مدارس وكالة الغوث الدولية للاجئين الفلسطينيين. **مجلة كلية التربية**، جامعة عين شمس، 32، 349-377.

البجاري، أحمد والجميلي، علي. (2009). العنف المدرسي لدى الطلبة من وجهة نظر المرشدين التربويين. **مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية**، جامعة الموصل، 9(3)، 100-114.

بخاري، نسيمة (2006). **مستوى التفاؤل والتشاؤم وعلاقته بأساليب عزو العجز المتعلم لدى طالبات جامعة أم القرى**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

بركو، مزوز.(2015). **العنف عند الأطفال وأشكال العقاب الممارس على الطفل العنيف**، القاهرة: المكتبة العصرية.

بشماني، شكيب. (2014). دراسة تحليلية مقارنة للصيغ المستخدمة في حساب حجم العينة العشوائية. **مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية**، 36 (5): 85-100.

تاية، رفعة والزغول، رافع. (2015). العجز المتعلم وعلاقته بالتوجهات الهدفية والنظرية الضمنية للذكاء. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، جامعة اليرموك، الأردن، 11 (4): 539-554.

التل، شادية و الحربي، نشمية. (2014). العنف المدرسي وعلاقته بسلوكيات العجز المتعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة. **مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية**، 9(1): 48-69.

توق، محي وقطامي، يوسف وعدس، عبدالرحمن. (2003). **أسس علم النفس التربوي**، (ط 3)، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

جامعة القدس المفتوحة. (2000).**التكيف ورعاية الصحة النفسية**. عمان: منشورات جامعة القدس المفتوحة.

الجهني، فايز. (2014). **علاقة العجز المتعلم بالعنف المدرسي لدى طلاب المرحلة المتوسطة.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة تبوك، تبوك، المملكة العربية السعودية.

الحارثي، صبحي. (2019). العجز المتعلم وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. **مجلة الدراسات التربوية والنفسية**، جامعة أم القرى، السعودية، (14)2: 289-306.

حسين، أحمد والرفاعي ابتهال. (2010). العنف الطلابي في الجامعات الأردنية من وجهة نظر الطلبة ودور الأسرة التربوي في علاجه من المنظور الإسلامي.**المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب**، 25 (50): 85-125.

حسين، طه وسلامه، حسين. (2010). **استراتيجيات وبرامج لمواجهة العنف والمشاغبة في التعليم**.الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

حمداني، سعاد وبوزيد، ريم. (2017). العوامل الاجتماعية المؤدية لعنف التلاميذ ضد الأستاذ لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة من وجهة نظر الأساتذة، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الوادي، الوادي، الجزائر.

الحويتي، أحمد. (2008). الأبعاد الاجتماعية للعنف المدرسي. **مجلة الفكر الشرطي**. 17(66):272_228.

الخطيب، جمال والحديدي، منى. (1998). **التدخل المبكر _ مقدمة في التربية الخاصة في الطفولة المبكرة**.عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

الخولي، محمود. (2008). **العنف المدرسي الأسباب وسبل المواجهة**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الرشيدي، عبد الله ودرويش، محمد. (2013). قياس وتشخيص العجز المتعلم. **مجلة رابطة التربية الحديثة**. 6 (18): 183–201

رلى، محاجنه. (2010). **أثر أسلوب حل المشكلات ومستوى العجز المتعلم في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الرابع متوسط في مادة العلوم**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الرواد، حسان. (2005). **أثر برنامج إرشادي في معالجة العجز المتعلم لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس مدينة معان**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة مؤتة، معان، الأردن

زايد، محمد. (2010). **واقع ممارسات مديرو المدارس الحكومية لصلاحياتهم التربوية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهات نظرهم،** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

زيادة، أحمد. (2007). **العنف المدرسي بين النظرية والتطبيق،** عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

السعايدة، جهاد. (2014). **أسباب العنف المدرسي ووسائل الحد منه من وجهة نظر أولياء أمور طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن،** (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

سليجمان، وآخرون. (2006). **تعلم التفاؤل.** ترجمة دار جرير للمنشورات والترجمة، عمان، الأردن.

السهيلي، نوار. (2015). **العجز المتعلم وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة المرحلة الإعدادية،** (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة بغداد، بغداد، العراق.

سياج، منال. (2013). **العنف المدرسي وعلاقته بمستوى الغضب لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة الخليل،** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة القدس، الخليل، فلسطين.

الشاعر، ناصر الدين. (2003). العنف العائلي ضد المرأة أسبابه والتدابير الشرعية للحد منه. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث.** 17(2): 330–370.

شاهين، إيمان. (2016). منبئات العجز المتعلم لدى عينة من الطلاب الجامعيين. **مجلة الإرشاد النفسي.** 2(47): 2–52.

شاهين، محمد. (2013). اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الفلسطينية نحو العنف وعلاقته بالتحصيل الدراسي. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية.** 21 (3): 107 –140 .

الشايب، نادية. (2014). **العجز المتعلم وعلاقته بالرسوب الدراسي لدى عينه من تلاميذ المرحلة الثانوية،** (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، الجزائر.

شقير، زينب. (2005). **العنف والإغتراب النفسي بين النظرية والتطبيق،** القاهرة: دار النهضة.

الشويحات ، صفاء وعكروش، لبنى. (2010). مسببات العنف الطلابي في الجامعات الأردنية. المجلة الأردنية للعلوم الاجتماعية. 3 (2): 81–100.

صالح، تهاني. (2012). **درجة مظاهر وأسباب السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية وطرق علاجها من وجهة نظر المعلمين،** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

الصالح، فاطمة والزغول، رافع. (2019). العجز المتعلّم وعلاقته بالتعلّم ذاتياً لدى عينة من طالبات الصف التاسع الأساسي في محافظة المفرق.**مجلة العلوم التربوية.** 46 (1): 513–529.

الصبيحي، فريال والرواجفة، خالد. (2010). العنف الطلابي وعلاقته ببعض المتغيرات، دراسة وصفية على عينة من طلبة الجامعة الأردنية. **إلمجلة الأردنية للعلوم الاجتماعية.**3(1): 29–55.

الضامن، صلاح الدين وسمور، قاسم. (2017). فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لخفض العجز المتعلم وتحسين المرونة النفسية لدى الأطفال المُساء إليهم في المدارس الحكومية في لواء بني كنانة. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية.** 13 (2): 171_191.

عاشور، نادية. (2014). **العجز المتعلم وعلاقته بفاعلية الذات والتفكير العلمي لدى عينة المدرسات،** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، الجزائر.

عبد الهادي، نبيل. (2012). **نماذج تربوية معاصرة.**(ط 2)، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

العصيمي، جزاء. (2018). العنف المدرسي لدى الطلبة من وجهة نظر المرشدين الطلابيين. **مجلة البحث العلمي في التربية.** 10،(19): 161-179.

عطية، عز الدين. (1999). **تفسير الناس للسلوك والمواقف من منظور علم النفس المعاصر**.القاهرة: علا للكتب.

عفونة، سائدة. (2014). واقع التعليم في المدارس الفلسطينية ما بعد نشوء السلطة الفلسطينية: تحليل ونقد. **مجلة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية).** 28 (2): 266 – 292.

عياصرة، وليد .(2008). ظاهرة العنف المدرسي لدى طلاب مدرسة الحكمة الأردنية، دراسة نوعية. **المجلة العلمية لكلية التربية.** 24(2): 395-422.

العيسوي، عبد الرحمن. (2015). **علاج العنف المدرسي والمشاكل السلوكية.** الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

الغامدي، مسفر. (2009). **العنف المدرسي وعلاقته بالعنف الأسري لدى عينة من المرحلة المتوسطة بمدينة جدة،** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

غانم، عبد الله. (2014). **جرائم العنف وسبل المواجهة.** جامعة نايف العربية للعلوم: الرياض، السعودية.

غانم، محمد والقليوبي، خالد والقحطاني، غانم. (2011). **مقدمة في علم النفس الجنائي**. الرياض: الشقري.

فرحاتي، محمود. (2009). **العجز المتعلم سياقاته وقضاياه التربوية**. الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.

فرحاتي، محمود. (2010)، العجز المتعلم: إدراك اللاقوة في المواقف المختلفة. بحث مقدم إلى المؤتمر السنوي الخامس عشر بعنوان: الإرشاد الأسري وتنمية المجتمع نحو آفاق إرشادية رحبة، جامعة عين شمس، القاهرة. رقم المؤتمر (15) عقد شهر أكتوبر 2010.

فرحاتي، محمود. (2005). **سيكولوجية العجز المتعلم مفاهيم _ نظريات_ تطبيقات**، القاهرة: المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي.

فرحاتي، محمود. (2002). **فعالية برنامج للإرشاد المعرفي في خفض العجز المتعلم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية**، (رسالة دكتوراة غير منشورة) جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

القاموس المحيط/ الفيروز أبادي(2008). راجعه محمد الشافي وزكريا جابر أحمد، دارالحديث: القاهرة.

القضماني، رانية. (2003). **أراء معلمي مدارس مدينة القدس في ظاهرة العنف المدرسي**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة القدس، القدس،فلسطين.

المدفع، عائشة وآخرون. (2015). **العنف وسوء معاملة الأطفال**. دبي: مؤسسة دبي لرعاية النساء والأطفال.

مرجية، بشارة. (2001). **العنف ضد الأطفال يدفعهم للجنوح والإهمال**. كفر قرع، دار الهدى للطباعة والنشر.

المرشدي، عماد ونصار، علي. (2018). العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة من وجهة نظر مدرسيهم. **مجلة كلية التربية الأساسية**. جامعة بابل، (37): 806_826.

مرقة، رشا. (2003). **علاقة التنمر المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا بالمناخ المدرسي في مدارس مدينة الخليل**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة القدس، القدس، فلسطين.

موسى، فاطمة. (2017). **إدارة الانفعالات كمتغير وسيط في العلاقة بين الوعي بالذات والعجز المتعلم لدى السيدات الأرامل في محافظات غزة**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الأقصى، غزة، فلسطين.

موسى، رشاد والعايش، زينب. (2009). **سيكولوجية العنف ضد الأطفال**. القاهرة: عالم الكتاب.

ناصر، محمد. (2017). **العنف المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في مدينتي رام الله والبيرة**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة القدس المفتوحة، القدس، فلسطين.

الناهي، بتول وعلي، آية. (2017). العجز المتعلم لدى طلبة الجامعة. **مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية، كلية التربية للعلوم الإنسانية**، 42(5): 71-94.

نبهان، يحيى. (2008). **الأساليب التربوية الخاطئة وأثرها في تنشئة الطفل**. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

النيرب، عبد الله. (2008). **العوامل النفسية والاجتماعية المسؤولة عن العنف المدرسي في المرحلة الإعدادية كما يدركها المعلمون والتلاميذ في قطاع غزة**. (رسالة ماجستيرغير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

الحركة العالمية للدفاع عن الأطفال.(2006). **اتّجاهات المرشدين التربويين حول سوء معاملة الأطفال**. جمعية الحركة العالمية للدفاع عن الأطفال: رام الله، فلسطين.

يونس، محمد. (2009). **سيكولوجيا الدافعية والانفعالات**، عمان: دار المسيرة.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Care, M. & Kuiper، N.(2013). Cognitive representations in a self-regulation model of depression: Effects of salf-other distinctions, symptom severity and personal experiences with depression**. Self and Identity,** 12: 128-145.

Garcia, E.(2011). **A tutorial on correlation coefficients**, information- retrieval-18/7/2018.https://pdfs.semanticscholar.org/c3e1/095209d3f72ff66e07b8f3b152fab099edea.pdf.

Kabatay، R T.(1999) **.Self- Defeating Personality and Learned Helplessness**، Unpuplished Doctoral Dissertation، Southern Ilionis University ،Carbondale.

Kitsantas. A، Steen، S. & Huie، F. (2009). The Role of self- regulated strategies And goal orientation in predicting achievement of elementary school Children**. International Electronic Journal of Elementary Education.** 2(1): 65-81.

Maier، S. Seligman، M. & Peterson، Ch. (1993**). Learned helplessness Theory of The age of personal Control.** New York: Oxford Inc. United States of America.

Myers، D. (2004). **Exploring Social Psychology**.(3rd)، NewYork: Mc G Hill.

Seligman، M. (1975). **Helplessness: On Development, Depression, and Death.** New York: W.H. Freeman.

Sherer، P. (2009). Prevalence and correlates of adolescent violence in Bangkok, Thailand. **Journal of Sociology & Social Welfare.** 36 (1): 9-39.

Strunk، K. & Steel، M. (2011). Relative Contrastibutions of self-Efficacy, Self-Regulation،and self handicapping in PredictiongSudent Procrastination, **Psychlogy.** 110 :283-284.

Taylor، S. Richards & Michael، B. (2015). **Cognitive and Intellectual Disabilities**. Published Routledge, New York, United States of America.

Uzun B,, Callaghan J,, Bokszczanin A,, Eaerer E. & Essau C.(2014). Dynamic interplay of depression, Perfectionism and self-regulation on procrastination**. British Journal of Guidance & Counseling**, 42(3): 309-319.

الملاحق

أدوات الدراسة قبل التحكيم

قائمة المحكمين

أدوات الدراسة بعد التحكيم (الصدق الظاهري)

أدوات الدراسة بعد إجراء فحص الخصائص السيكومترية

أعداد المرشدين التربويين

كتاب تسهيل مهمة

الملحق (أ): أدوات الدراسة قبل التحكيم

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة القدس المفتوحة

عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي

الدكتور .....المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.....

تقوم الباحثة بدراسة لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي بعنوان" العجز المتعلم وعلاقته بالعنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المرشدين التربويين" ومن أجل ذلك تم تطوير مقياس للعنف المدرسي ومقياس العجز المتعلم، ويطلب من المرشد التربوي أن يضع إشارة (×) داخل المربع الذي يناسبه، بحيث يبين مدى موافقته على العبارة التي تصف الطالب.

ولما كنتم من أهل العلم والدراية والاهتمام بهذا الموضوع، فإنني أتوجه إليكم بإبداء آرائكم من خلال قراءة كل فقرة من فقرات المقاييس المرفقة، وبيان ما إذا كانت الفقرة مناسبة أم غير مناسبة للقياس، وإذا كانت ملائمة أم غير ملائمة من حيث انتمائها للمجال الذي وُضِعت فيه، وإن كانت سليمة لغوياً أم غير سليمة، وإبداء اقتراحاتكم فيما إذا كانت الفقرة بحاجة إلى تعديل أم لا، وإن كان هناك فقرات يمكن إضافتها.

شاكرة لكم حسن تعاونكم....

الباحثة/ نادرة غيث

إشراف/ أ.د محمد طيطي

أولاً: مقياس العجز المتعلم:

هو استجابة متعلمة تُفضي إلى قصور معرفي ودافعي وانفعالي لدى المُبتلى بها (المتعلمين على وجه الخصوص) تصل به إلى حالة من التبلد السلوكي العام مع الاعتقاد بعدم فائدة أي مجهود أو محاولة للتعلم أو للتغلب على المشكلات.

ويُعرف إجرائياً على أنه: الدرجات التي يحصل عليها المرشدين التربويين أفراد العينة عند استجابتهم على فقرات مقياس العجز المتعلم المُعَدّ في هذه الرسالة، وقد استندت الباحثة في تطوير مقياس العجز المتعلم إلى عدد من المراجع والدراسات السابقة ومنها: دراسة الجهني (2014)، مرباح ورقلة (2016)، صالح والزغول (2016)، شاهين (2016)، ودراسة الناهي وعلي (2017).

الرقم	الفقرة	اتجاه الفقرة	ملائمة الفقرة		مناسبة الفقرة للبعد		صياغة الفقرة		التعديل المقترح
			ملائمة	غير ملائمة	ملائمة	غير ملائمة	ملائمة	غير ملائمة	
	البعد الأول: السلوكي								
1	يعجز أن يواجه المشكلات الصعبة								
2	فشله في التقرب من المدرسين يؤثر على علاقته بزملائه								
3	يجد صعوبة في تغيير أسلوب تعامله مع الآخرين								
4	اعتاد طول سنوات دراسته أن يساعده الأخرون في دراسته								
5	يصعب عليه التحكم بمشكلاته								
6	يعتمد في اتخاذ قراراته على الحظ والصدفة								
7	لا يمتلك الكفاءة لعمل أي شيء								
8	يكرر المحاولة التي فشل فيها حتى ينجح.								

الرقم	الفقرة	اتجاه الفقرة	ملائمة الفقرة		مناسبة الفقرة للبعد		صياغة الفقرة		التعديل المقترح
			ملائمة	غير ملائمة	ملائمة	غير ملائمة	ملائمة	غير ملائمة	
البعد الثاني: الانفعالي									
9	يشعر أن مستقبله غير واضح وغير محدد								
10	يشعر أن فشله في معظم أمور حياته يؤدي إلى فشله مستقبلاً								
11	يجد صعوبة في أسلوب تعامله مع الآخرين								
12	يشعر أنه لا جدوى من تكرار المحاولة ما دامت النتيجة الفشل								
13	يفقد ثقته بنفسه من تكرار الفشل								
14	يعتبر النقد الموجه له دافع كي يحسن ذاته								
15	لا يشعر بالدافعية لإنجاز أي عمل								
16	يشعر أنه غير فعال في الصف								
17	يشعر أنّ استمرار فشله في الدراسة يدفعه لسلوكيات غير مرغوبة								
18	يشعر بالتهميش في محيط أسرته								
19	يشعر أن فشله يُسبب له العجز في أمور حياته								
20	يشعر أن بذل الجهد في الدراسة ليس مهما في إحراز النجاح								
21	لا يحب مساعدة الآخرين والأخذ بأيديهم								
22	يحتفظ بذكريات سيئة مرت معه في حياته								
23	يتفاءل بأن المستقبل سيكون أفضل								

الرقم	الفقرة	اتجاه الفقرة	ملائمة الفقرة		مناسبة الفقرة للبعد		صياغة الفقرة		التعديل المقترح
			ملائمة	غير ملائمة	ملائمة	غير ملائمة	ملائمة	غير ملائمة	
البعد الثالث: معرفي									
24	يعتقد أن المستقبل لا يخضع للسيطرة								
25	يعتقد أن إمكانية تفوقه محدودة مهما بذل من جهد								
26	يعتقد أن بذل الجهد ليس مهما في إحراز النجاح								
27	ينظر إلى نفسه أنه غير قادر للتأثير على زملائه								
28	يعتقد أن النجاح يعتمد على الحظ أكثر من اعتماده على القدرة الشخصية								
29	يعتقد أنه يستحيل نجاحه دون مساعدة الآخرين								
30	يعترف أن إمكاناته للنجاح ضعيفة								
31	يعتقد أن معظم جهوده تذهب سدى								
32	يعتقد أن ظروفه لن تتحسن أبداً								
33	يعتقد أنه مهما بذل من جهد فإنه سيقع في الخطأ								
34	يعتقد أن وجوده في غرفة الصف غير مهم								
35	يتوقع الفشل في أداء المهمات الدراسية								
38	يصف نفسه أنه غير قادر على الإنجاز								
البعد الرابع: الدافعيه									
39	يردد عبارة لا أستطيع القيام بهذا عندما تواجهه مشكلة دراسية								
40	يشعر بعدم الحماس عندما يسأله أحد عن أدائه الدراسي								
41	يشعر بالضعف والاستسلام بسرعة								

الرقم	الفقرة	اتجاه الفقرة	ملائمة الفقرة		مناسبة الفقرة للبعد		صياغة الفقرة		التعديل المقترح
			ملائمة	غير ملائمة	ملائمة	غير ملائمة	ملائمة	غير ملائمة	
42	لا يشارك في النشاطات الصفية								
43	يلجأ لأشخاص آخرين ليخططوا له حياته								
44	اعتاد أن تبوّء محاولاته بالفشل								
45	لا يحب أن يدخل بنقاش مع غيره حتى لا يتغلب عليه								

ثانياً: مقياس العنف المدرسي:

يُعرف العنف المدرسي: يتفق الكثير من الباحثين على أن العنف المدرسي يمثل اعتداءً، وأذىً بدنيًّا أو نفسيًّا وقد يكون بصورة مباشرة أو غير مباشرة، وقد يكون موجه للأشخاص أو للممتلكات، ويتم ذلك ضمن إطار المدرسة. (العصيمي، 2018)

ويعرف إجرائياً في الدراسة الحالية بالفقرات المدرجة في مقياس العنف المدرسي في هذه الدراسة. وقد استندت الباحثة في تطوير مقياس العنف المدرسي، إلى عدد من المراجع والدراسات السابقة، ومنها دراسة ناصر (2017)، والعصيمي (2018)، والمرشدي ونصار (2018)، العنزي (2017)، وقد شمل المقياس في صورته الأولية (43) فقرة، موزعة على ثلاثة مجالات.

الرقم	الفقرة	اتجاه الفقرة	ملائمة الفقرة		مناسبة الفقرة للبعد		صياغة الفقرة		التعديل المقترح
			ملائمة	غير ملائمة	ملائمة	غير ملائمة	ملائمة	غير ملائمة	
	البعد الأول								
1	يُقدم الطالب على العنف المادي لحماية حقوقه								
2	يرد الإساءة البدنية بأقوى منها								
3	يرمي المخلفات والقمامة في ساحة المدرسة								
4	يهدد الطلاب المحيطين به								
5	لا يشعر بالراحة إلا إذا قام بالرد سريعاً على أية إساءة								
6	يضبط اندفاعه لضرب طالب آخر								
7	يثار من قبل أي طالب فيجد نفسه مدفوعاً لضربه								
8	يمارس العنف عندما يشعر بالقوة								
9	يعتدي بالضرب على كل من يُخالفه الرأي								
10	يتعمد إيذاء من يوجه له إساءة ولو كانت بسيطة								
11	يقتنع برأيه ولا يبالي برأي غيره								
12	يثير الفوضى أثناء الطابور الصباحي								
13	يلقي على زملائه في الصف بعض الأدوات								

الرقم	الفقرة	اتجاه الفقرة	ملائمة الفقرة		مناسبة الفقرة للبعد		صياغة الفقرة		التعديل المقترح
			ملائمة	غير ملائمة	ملائمة	غير ملائمة	ملائمة	غير ملائمة	
البعد الثاني : العنف اللفظي									
14	يرد على شتائم الآخرين بنفس الطريقة								
15	يرد الإهانة بالمثل								
16	يُحرض الطلاب على الهيئة التدريسية								
17	يُذكر الطلاب بأخطائهم								
18	يُعبر عن غيظه بالألفاظ الجارحة بدل الضرب								
19	يُراعي في تعبيراته اللفظية شعور الطلاب المحيطين به								
20	يميل للسخرية من أداء الطلاب								
21	يُسيء للمحيطين به بألفاظ نابية عندما يختلفون معه في الرأي								
22	يلجأ إلى الصوت المرتفع ليكسب الثقة في نفسه								
23	يعتبر السب العلني وسيلة للدفاع عن الذات								
24	يُسيء للمحيطين به لفظياً بدون سبب كافي								
25	يشعر بالقوة عندما يشتم زملاءه بقوة								
26	يشارك زملائه الضوضاء داخل الصف								

الرقم	الفقرة	اتجاه الفقرة	ملائمة الفقرة		مناسبة الفقرة للبعد		صياغة الفقرة		التعديل المقترح
			ملائمة	غير ملائمة	ملائمة	غير ملائمة	ملائمة	غير ملائمة	
27	يطلق أسماء غير مرغوبة على زملائه								
البعد الثالث: العنف النفسي									
28	يشك بالصداقات الجديدة								
29	يشعر برغبة بعمل عكس ما يطلب منه								
30	يشعر أن زملاءه لا يفرحون له عندما ينجح								
31	يشعر أن زملاءه يغارون من أفكاره								
32	يشعر أن زملاءه يدبرون له المكائد								
33	يشعر أن زملاءه يغارون من أفكاره								
34	يشعر بمتعة خاصة وهو يرى زملاءه يتجنبون مواجهته								
35	يشعر بالسعادة عندما يُهان أحد الطلبة أمامه								
36	يستمتع عندما يُفرق بين الأصدقاء								
37	لا يُحب أن يرى أحد سعيد غيره								
38	يشعر أن زملاءه يعاملونه بلطف لغاية في انفسهم								
39	يشعر بالراحة عندما يُخرب أدوات المدرسة								

الرقم	الفقرة	اتجاه الفقرة	ملائمة الفقرة		مناسبة الفقرة للبعد		صياغة الفقرة		التعديل المقترح
			ملائمة	غير ملائمة	ملائمة	غير ملائمة	ملائمة	غير ملائمة	
40	يشعر بعدم عدل المعلمين بين الطلاب								
41	لا يفرح لنجاح زملائه								
42	يقلل من أهمية انجازات الآخرين الذين لا يحبهم								
43	يكره الطلبة المتفوقين دراسياً								

الملحق (ب) قائمة المحكمين

الرقم	اسم المحكم	الجامعة	الرتبة	التخصص
1	حسني عوض	القدس المفتوحة	أستاذ دكتور	إرشاد نفسي وتربوي
2	محمد شاهين	القدس المفتوحة	أستاذ دكتور	إرشاد نفسي وتربوي
3	إياد أبو بكر	القدس المفتوحة	أستاذ مساعد	خدمة اجتماعية
4	بشار عنبوسي	وزارة التربية والتعليم	أستاذ مساعد	إرشاد نفسي وتربوي
5	نبيل الجندي	جامعة الخليل	أستاذ مشارك	علم نفس
6	خالد كاتلو	القدس المفتوحة	أستاذ مساعد	قياس وتقويم

الملحق (ت): أدوات الدراسة بعد التحكيم (الصدق الظاهري)

جامعة القدس المفتوحة

عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي

السادة مرشدي التربية في المدارس الحكومية المحترمين

تقوم الباحثة بدراسة موسومة بعنوان (واقع العجز المتعلم وعلاقته بالعنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المرشدين التربويين) وذلك لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في جامعة القدس المفتوحة تخصص إرشاد نفسي وتربوي، وتأمل الباحثة منكم الإجابة على فقرات المقياس كافة بكل جدية، علماً بأن بياناتكم ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط، وستعامل بسرية تامة.

شاكرين لكم حسن تعاونكم....

الباحثة/ نادرة غيث

إشراف/ أ.د محمد الطيطي

القسم الأول: البيانات الشخصية: ضع/ي إشارة (×) في مربع الإجابة التي تناسبك

1. الجنس: 1. ذكر ☐ 2. أنثى ☐

2. الخبرة: 1. أقل من 5 سنوات ☐ 2. من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات ☐ من 10 سنوات فأكثر ☐

3. المؤهل العلمي: 1. بكالوريوس ☐ 2. ماجستير فأعلى ☐

4. التخصص: 1. إرشاد نفسي وتربوي ☐ 2. علم نفس ☐ 3. علم اجتماع ☐ 4. خدمة اجتماعية ☐

4. نوع المدرسة: 1. إناث ☐ 2. ذكور ☐ 3. مختلطة ☐

أولاً: مقياس العجز المُتعلم:

الرقم	الفقرة	بدرجة مرتفعة جدًا	بدرجة مرتفعة	بدرجة متوسطة	بدرجة منخفضة	بدرجة منخفضة جداً
البعد الأول: السلوكي						
1	يعجز الطالب عن مواجهة المشكلات الصعبة لأنه يعتمد على والديه لحل جميع مشكلاته					
2	تتأثر علاقة الطالب بزملائه عندما يفشل في التقرب من المعلمين					
3	يجد الطالب صعوبة في تغيير أسلوب تعامله مع الآخرين					
4	يتهرب الطالب من الدراسة لوحده لأنه اعتاد أن يساعده الآخرون فيها					
5	يصعب على الطالب التحكم بمشكلاته					
6	يعتمد الطالب في اتخاذ قراراته على ذاته	حذفت				
7	يمتلك الطالب الكفاءة لعمل الأشياء اليدوية	حذفت				
8	يكرر الطالب المحاولة التي فشل فيها سابقاً	حذفت				
البعد الثاني: الانفعالي						
9	يشعر الطالب أن لديه مستقبلًا مجهولًا بسبب ما يمر به من مواقف محبطة	حذفت				
10	يشعر الطالب بأن فشله في دراسته يؤدي إلى فشله مستقبلاً في مجريات حياته الشخصية					
11	يجد الطالب صعوبة في أسلوب تعامله مع الآخرين					
12	إخفاقات الطالب المتكررة تفقده الثقة بنفسه					
13	يفقد الطالب أحاسيسه ومشاعره تجاه الآخرين بسبب تجاربه الفاشلة					
14	يعتبر الطالب النقد الموجه إليه دافعاً لكي يحسن ذاته	حذفت				
15	يشعر الطالب بالدافعية لإنجاز أي عمل بعد توبيخه	حذفت				
16	يشعر الطالب بأنه غير فعال في الصف بسبب موقف أصدقائه منه					
17	استمرار الطالب في فشله في الدراسة يدفعه لسلوكيات غير مرغوبة. (التدخين، الهروب من المدرسة،..... الخ)					
18	يشعر الطالب بالتهميش في محيط أسرته	حذفت				
19	يشعر الطالب أن فشله يسبب له العجز في أمور حياته					

الرقم	الفقرة	بدرجة مرتفعة جدًا	بدرجة مرتفعة	بدرجة متوسطة	بدرجة منخفضة	بدرجة منخفضة جداً
20	يتجنب الطالب مساعدة الآخرين عندما يتوجهون إليه					
21	يتنمر الطالب على زملائه بسبب تفوقهم عليه في إنجاز المهام اليومية.					
البعد الثالث: معرفي						
22	يعتقد الطالب أن المستقبل سيكون أسوأ من الحاضر					
23	يعتقد الطالب أن إمكانية تفوقه محدودة مهما بذل من جهد					
24	يعتقد الطالب أن بذل الجهد ليس مهماً في إحراز النجاح					
25	ينظر إلى نفسه أنه غير قادر على التأثير في زملائه					
26	يعتقد الطالب أن النجاح يعتمد على الحظ أكثر من اعتماده على القدرة الشخصية					
27	يعتقد الطالب أنه يستحيل نجاحه دون مساعدة الآخرين					
28	يعترف الطالب بأن إمكاناته للنجاح ضعيفة					
29	يعتقد الطالب أن معظم جهوده تذهب سدى					
30	يعتقد الطالب أن ظروفه لن تتحسن أبداً					
31	يعتقد الطالب أنه مهما بذل من جهد فإنه سيقع في الخطأ					
32	يعتقد الطالب أن وجوده في غرفة الصف غير مهم					
33	يتوقع الطالب الفشل في أداء المهمات الدراسية					
34	يصف الطالب نفسه أنه غير قادر على الإنجاز					
البعد الرابع: الدافعية						
35	يردد الطالب عبارة "لا أستطيع القيام بهذا "، عندما تواجهه مشكلة دراسية					
36	يشعر الطالب بعدم الحماس عندما يسأله أحد عن أدائه الدراسي					
37	يشعر الطالب بالضعف والاستسلام بسرعة					
38	يتهرب الطالب من المشاركة في النشاطات الصفية					
39	يلجأ الطالب إلى أشخاص آخرين ليخططوا له حياته					
40	يعتبر الطالب أن الفشل أمرًا عاديًا ولا يمثل له أية اعتبارات					

ثانياً: مقياس العنف المدرسي:

الرقم	الفقرة	بدرجة مرتفعة جدًا	بدرجة مرتفعة	بدرجة متوسطة	بدرجة منخفضة	بدرجة منخفضة جداً
البعد الأول: العنف المادي والجسدي						
1	يُقدم الطالب على أخذ الأشياء من زملائه بالقوة لحماية حقوقه					
2	يرد الطالب الإساءة البدنية بأقوى منها					
3	يرمي الطالب المخلفات والقمامة في ساحة المدرسة					
4	يهدد الطلبة المحيطين به					
5	يشعر الطالب بالراحة إذا قام بالرد السريع على أية إهانة توجه له.					
6	يضبط الطالب اندفاعه لضرب طالب آخر	حذفت				
7	يُثار الطالب من قبل أي طالب فيجد نفسه مدفوعاً لضربه					
8	يمارس الطالب العنف عندما يشعر بالقوة					
9	يعتدي الطالب بالضرب على كل من يخالفه الرأي					
10	يتعمد الطالب إيذاء من يوجه له إساءة حتى لو كانت بسيطة					
11	يثير الطالب الفوضى في أثناء الطابور الصباحي					
12	يلقي الطالب بعض الأدوات على زملائه في غرفة الصف					
البعد الثاني: العنف اللفظي						
13	يرد الطالب شتائم الآخرين وإهاناتهم بالطريقة نفسها					
14	يُحرض الطالب زملاءه على بعض المعلمين					
15	يعبر الطالب عن غضبه بالألفاظ الجارحة بدلًا من الضرب					
16	يستهدف الطالب في تعبيراته اللفظية شعور الطلبة المحيطين به					
17	يميل الطالب للسخرية من أداء زملائه					
18	يُسيء الطالب للمحيطين به بألفاظ نابية عندما يختلفون معه في الرأي					

الرقم	الفقرة	بدرجة مرتفعة جدًا	بدرجة مرتفعة	بدرجة متوسطة	بدرجة منخفضة	بدرجة منخفضة جداً
19	يلجأ الطالب إلى رفع صوته ليكسب ثقته بنفسه					
20	يلجأ الطالب إلى السب العلني كوسيلة للدفاع عن الذات					
21	يُسيء الطالب للمحيطين بسبب أو بدون سبب					
22	يتلذذ الطالب عندما يشتم زملاءه					
23	يشارك الطالب مع زملائه في الضوضاء داخل الصف					
24	يُطلق الطالب ألقاباً بذيئة على زملائه					
البعد الثالث: العنف النفسي						
25	يتوتر الطالب عند الطلب منه تكوين صداقات جديدة					
26	يستخدم الطالب ألفاظًا تثير الضغينة لدى زملائه					
27	يشعر الطالب بأن زملاءه لا يفرحون لنجاحه بسبب سلوكه معهم					
28	لدى الطالب هواجس بأن زملائه يدبرون له المكائد					
29	يشعر الطالب بمتعة خاصة وهو يرى زملاءه يتجنبون مواجهته بسبب قلة احترامه لهم					
30	يشعر الطالب بالسعادة عندما يُهان أحد الطلبة أمامه					
31	يستمتع الطالب عندما يبكي زملاؤه من تصرفاته					
32	يستمتع الطالب باحتقار زملائه في ساحة المدرسة					
33	يشعر الطالب بالراحة عندما يثير الفتن بين زملائه ليشاهدهم يتبادلون الألفاظ النابية					
34	يتهكم الطالب على إنجازات زملائه الذين لا يُحبهم					

مع بالغ الشكر

الملحق (ث): أدوات الدراسة بعد إجراء فحص الخصائص السيكومترية

جامعة القدس المفتوحة

عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي

السادة مرشدي التربية في المدارس الحكومية المحترمين

تقوم الباحثة بدراسة موسومة بـ (واقع العجز المتعلم وعلاقته بالعنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المرشدين التربويين) وذلك لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في جامعة القدس المفتوحة تخصص إرشاد نفسي وتربوي، وتأمل الباحثة منكم الإجابة على فقرات المقياس كافة بكل جدية، علماً بأن بياناتكم ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط، وستعامل بسرية تامة.

شاكرين لكم حسن تعاونكم....

الباحثة/ نادرة غيث

إشراف/ أ.د محمد الطيطي

القسم الأول: البيانات الشخصية: ضع/ي إشارة (×) في مربع الإجابة التي تناسبك

1. الجنس: 1. ذكر ☐ 2. أنثى ☐

2. الخبرة: 1. أقل من 5 سنوات ☐ 2. من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات ☐

من 10 سنوات فأكثر ☐

3. المؤهل العلمي: 1. بكالوريوس ☐ 2. ماجستير فأعلى ☐

4. التخصص: 1. إرشاد نفسي وتربوي ☐ 2. علم نفس ☐

3. علم اجتماع 4. خدمة اجتماعية ☐

5. نوع المدرسة: 1. إناث ☐ 2. ذكور ☐ 3. مختلطة ☐

أولاً: مقياس العجز المتعلم

الرقم	الفقرة	بدرجة مرتفعة جدًا	بدرجة مرتفعة	بدرجة متوسطة	بدرجة منخفضة	بدرجة منخفضة جداً
البعد الأول: السلوكي						
1	يعجز الطالب عن مواجهة المشكلات الصعبة لأنه يعتمد على والديه لحل جميع مشكلاته					
2	تتأثر علاقة الطالب بزملائه عندما يفشل في التقرب من المعلمين					
3	يجد الطالب صعوبة في تغيير أسلوب تعامله مع الآخرين					
4	يتهرب الطالب من الدراسة لوحده لأنه اعتاد أن يُساعده الآخرون فيها					
5	يصعب على الطالب التحكم بمشكلاته					
البعد الثاني: الانفعالي						
6	يشعر الطالب بأن فشله في دراسته يؤدي إلى فشله مستقبلاً في مجريات حياته الشخصية					
7	يجد الطالب صعوبة في أسلوب تعامله مع الآخرين					
8	إخفاقات الطالب المتكررة تفقده الثقة بنفسه					
9	يفقد الطالب أحاسيسه ومشاعره تجاه الآخرين بسبب تجاربه الفاشلة					
10	يشعر الطالب بأنه غير فعال في الصف بسبب موقف أصدقائه منه					
11	استمرار الطالب في فشله في الدراسة يدفعه لسلوكيات غير مرغوبة. (التدخين، الهروب من المدرسة،..... الخ)					

الرقم	الفقرة	بدرجة مرتفعة جدًا	بدرجة مرتفعة	بدرجة متوسطة	بدرجة منخفضة	بدرجة منخفضة جداً
12	يشعر الطالب أن فشله يسبب له العجز في أمور حياته					
13	يتجنب الطالب مساعدة الآخرين عندما يتوجهون إليه					
14	يتنمر الطالب على زملائه بسبب تفوقهم عليه في إنجاز المهام اليومية.					
البعد الثالث: معرفي						
15	يعتقد الطالب أن المستقبل سيكون أسوأ من الحاضر					
16	يعتقد الطالب أن إمكانية تفوقه محدودة مهما بذل من جهد					
17	يعتقد الطالب أن بذل الجهد ليس مهماً في إحراز النجاح					
18	ينظر إلى نفسه أنه غير قادر على التأثير في زملائه					
19	يعتقد الطالب أن النجاح يعتمد على الحظ أكثر من اعتماده على القدرة الشخصية					
20	يعتقد الطالب أنه يستحيل نجاحه دون مساعدة الآخرين					
21	يعترف الطالب بأن إمكاناته للنجاح ضعيفة					
22	يعتقد الطالب أن معظم جهوده تذهب سدى					
23	يعتقد الطالب أن ظروفه لن تتحسن أبداً					
24	يعتقد الطالب أنه مهما بذل من جهد فإنه سيقع في الخطأ					
25	يعتقد الطالب أن وجوده في غرفة الصف غير مهم					
26	يتوقع الطالب الفشل في أداء المهمات الدراسية					

الرقم	الفقرة	بدرجة مرتفعة جدًا	بدرجة مرتفعة	بدرجة متوسطة	بدرجة منخفضة	بدرجة منخفضة جداً
27	يصف الطالب نفسه أنه غير قادر على الإنجاز					
البعد الرابع: الدافعية						
28	يردد الطالب عبارة "لا أستطيع القيام بهذا "، عندما تواجهه مشكلة دراسية					
29	يشعر الطالب بعدم الحماس عندما يسأله أحد عن أدائه الدراسي					
30	يشعر الطالب بالضعف والاستسلام بسرعة					
31	يتهرب الطالب من المشاركة في النشاطات الصفية					
32	يلجأ الطالب إلى أشخاص آخرين ليخططوا له حياته					
33	يعتبر الطالب أن الفشل أمرًا عاديًا ولا يمثل له أية اعتبارات					

ثانياً: مقياس العنف المدرسي

الرقم	الفقرة	بدرجة مرتفعة جدًا	بدرجة مرتفعة	بدرجة متوسطة	بدرجة منخفضة	بدرجة منخفضة جداً
البعد الأول: العنف المادي والجسدي						
1	يُقدم الطالب على أخذ الأشياء من زملائه بالقوة لحماية حقوقه					
2	يرد الطالب الإساءة البدنية بأقوى منها					
3	يرمي الطالب المخلفات والقمامة في ساحة المدرسة					
4	يُهدد الطلبة المحيطين به					

الرقم	الفقرة	بدرجة مرتفعة جدًا	بدرجة مرتفعة	بدرجة متوسطة	بدرجة منخفضة	بدرجة منخفضة جداً
5	يشعر الطالب بالراحة إذا قام بالرد السريع على أية إهانة تُوجه له.					
6	يُثار الطالب من قبل أي طالب فيجد نفسه مدفوعاً لضربه					
7	يُمارس الطالب العنف عندما يشعر بالقوة					
8	يعتدي الطالب بالضرب على كل من يخالفه الرأي					
9	يتعمد الطالب إيذاء من يوجه له إساءة حتى لو كانت بسيطة					
10	يثير الطالب الفوضى في أثناء الطابور الصباحي					
11	يلقي الطالب بعض الأدوات على زملائه في غرفة الصف					
البعد الثاني: العنف اللفظي						
12	يرد الطالب شتائم الآخرين وإهاناتهم بالطريقة نفسها					
13	يحرض الطالب زملاءه على بعض المعلمين					
14	يعبر الطالب عن غضبه بالألفاظ الجارحة بدلًا من الضرب					
15	يستهدف الطالب في تعبيراته اللفظية شعور الطلبة المحيطين به					
16	يميل الطالب للسخرية من أداء زملائه					
17	يُسيء الطالب للمحيطين به بألفاظ نابية عندما يختلفون معه في الرأي					
18	يلجأ الطالب إلى رفع صوته ليكسب ثقته بنفسه					
19	يلجأ الطالب إلى السب العلني كوسيلة للدفاع عن الذات					
20	يُسيء الطالب للمحيطين بسبب أو بدون سبب					
21	يتلذذ الطالب عندما يشتم زملاءه					
22	يشارك الطالب مع زملائه في الضوضاء داخل الصف					

الرقم	الفقرة	بدرجة مرتفعة جدًا	بدرجة مرتفعة	بدرجة متوسطة	بدرجة منخفضة	بدرجة منخفضة جداً
23	يُطلق الطالب ألقاباً بذيئة على زملائه					
البعد الثالث: العنف النفسي						
24	يتوتر الطالب عند الطلب منه تكوين صداقات جديدة					
25	يستخدم الطالب ألفاظًا تُثير الضغينة لدى زملائه					
26	يشعر الطالب بأن زملاءه لا يفرحون لنجاحه بسبب سلوكه معهم					
27	لدى الطالب هواجس بأن زملاءه يدبرون له المكائد					
28	يشعر الطالب بمتعة خاصة وهو يرى زملاءه يتجنبون مواجهته بسبب قلة احترامه لهم					
29	يشعر الطالب بالسعادة عندما يُهان أحد الطلبة أمامه					
30	يستمتع الطالب عندما يبكي زملاؤه من تصرفاته					
31	يستمتع الطالب باحتقار زملائه في ساحة المدرسة					
32	يشعر الطالب بالراحة عندما يثير الفتن بين زملائه ليشاهدهم يتبادلون الألفاظ النابية					
33	يتهكم الطالب على إنجازات زملائه الذين لا يُحبهم					

مع بالغ الشكر

الملحق (ج) أعداد المرشدين التربويين

اعداد المرشدين في المدارس الحكومية في الضفة الغربية للعام الدراسي 2018-2019			
المديرية	عدد المرشدين/ذكور	عدد المرشدين/اناث	المجموع
اريحا	9	13	22
الخليل	42	50	92
القدس	16	32	48
بيت لحم	39	42	81
جنوب الخليل	44	46	90
جنوب نابلس	25	22	47
جنين	39	42	81
رام الله	52	57	109
سلفيت	28	28	56
شمال الخليل	35	32	67
ضواحي القدس	22	38	60
طوباس	17	15	32
طولكرم	42	46	88
قباطية	25	35	60
قلقيلية	27	28	55
نابلس	46	57	103
يطا	17	24	41
المجموع	**525**	**607**	**1132**

الملحق (ح) كتاب تسهيل مهمة

بسم الله الرحمن الرحيم

State of Palestine
Ministry of Education
Center for Educational Research and Development

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم
مركز البحث والتطوير التربوي

الرقم : و ت / ١٣/ ٩/ ٢٠٥٠
التاريخ : 1 / 9 /2020م

لمن يهمّه الأمر

"تسهيل مهمّة بحثية"

يهديكم مركز البحث والتطوير التربوي أطيب تحية، ويرجو منكم التكرم بتسهيل مهمة الباحثة:

"نادرة عبد المهدي غيث"

من جامعة القدس المفتوحة، للحصول على المعلومات اللازمة لإعداد دراستها بعنوان:

" واقع العجز المتعلم وعلاقته بالعنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية من وجهة المرشدين التربويين"

ملاحظات:

- ستطبق الباحثة مقياسين، الأول: مقياس العجز المتعلم، والثاني مقياس العنف المدرسي على المرشدين التربويين في المدارس.
- تتولى الباحثة أنشطة جمع البيانات، بتنسيق كامل مع منسق البحث والتطوير والجودة في المديرية.
- الاستجابة على الأدوات البحثية من قبل عينة المبحوثين طوعية.
- نظرا لظروف الجائحة تقوم الباحثة بتطبيق أدواتها البحثية عبر النماذج المحوسبة دون تواصل وجاهي مع المبحوثين.

مع الاحترام،،

د. محمد مطر
/مدير مركز البحث والتطوير التربوي

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم

نسخة: معالي وزير التربية والتعليم المحترم.
عطوفة وكيل الوزارة المحترم.
عطوفة الوكلاء المساعدين المحترمين.
الأخ مدير عام الإرشاد والتربية الخاصة المحترم.
الأخوة المديرين العامين للتربية والتعليم المحترمين.
ا. د. محمد طيطي المحترم / المشرف على الدراسة- بريد إلكتروني mohammedtiti@gmail.com

Tel (+ 970-562-501092) E-mail (ncerd@moe.edu.ps)