أثر العنف المدرسي في دافعية الإنجاز لدى الطفل ذي الإعاقة العقلية

The effect of School Violence on the Achievement Motivation of Mentally Disabled Child

ريم أحمد محمود على عيسى

مدرس العلوم النفسية– كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة المنوفية

Reem Ahmed Mahmoud Ali Essa

Lecturer of Psychological Science,

Faculty of Early Childhood Education, Menoufia University

الإستشهاد المرجعى:

على، ريم أحمد محمود. (٢٠٢٣). أثر العنف المدرسي في دافعية الإنجاز لدى الطفل ذي الإعاقة العقلية. *مجلة بحوث ودراسات الطفولة*. كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة بني سويف، ٥(٩)، ج(١)، يونيو، ٢٨١-٣٣٤.

المستخلص:

هدف هذا البحث إلى التعرف على أثر العنف المدرسي في دافعية الإنجاز لـــدى الطفل ذي الإعاقة العقلية. وفي سبيل تحقيق هدف البحث، اتبعت الباحثة المنهج الوصفي؛ لكونه مناسبًا لطبيعة البحث، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) طفلًا وطفلة من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية ممن تراوحت أعمارهم فيما بين (٤- ٦) سنوات، تمّ اختيارهم من المدارس التابعة لإدارة شبين الكوم التعليمية من داخل المدينة والقرى التابعة لها، وتـــمّ إعـــداد أداة البحث وهي عبارة عن مقياس العنف المدرسي والذي تكوّن من (٣٠) عبارة، كما تمّ إعداد أداة البحث وهي عبارة عن مقياس دافعية الإنجاز والذي تكوّن مـــن (٤٠) عبـــارة. وتـــمّ حساب صدق وثبات الأدوات وتطبيقها قبليًّا، ثمّ تطبيقها بعديًّا. وتـــمّ توظيـــف الأســـاليب الإحصائية الملائمة لتحليل البيانات، حيث توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالّة إحصائيًّا بين درجات العينة في العنف المدرسي بأبعاده ودرجاته وبين دافعية الإنجاز، ووجود فروق دالّة إحصائيًّا بين متوسطات درجات العينة على مقياس العنـــف والدافعيـــة للإنجاز تُعزى لاختلاف مستوى تعليم الآباء.

مصطلحات البحث: العنف المدرسي؛ دافعية الإنجاز؛ الطفل ذو الإعاقة العقلية.

Abstract:

The aim of this research is to examine the effect of school violence on the achievement motivation of mentally disabled child the study sample consisted of (30) male and female children with mental disabilities, whose ages ranged between (4-6) years. The research tool *The School Violence Scale* was prepared which consisted of (40) phrases. The validity and stability of the tools were calculated, and the tools were pre- and post-applied, and the results of the study concluded that there is a statistically significant correlation between the sample scores in school violence and its dimensions, and that there are statistically significant differences between the sample mean scores on *The Achievement Motivation Scale* and their scores on the violence and *The Achievement Scale* due to the different levels of parents' education.

مقدمة:

يعتبر العنف المدرسي من أهم المواضيع الهامة التي شغلت اهتمام علماء الـنفس والباحثين ورجال التربية والمتخصصين في هذا المجال. وأن ممارسة هذا السلوك الـذي تشهده في جميع المستويات التعليمية خاصة علم الأطفال ذوي الإعاقة العقلية وانعكاسـاتها على الأسرة والمدرسة وعلى النظام التعليمي ككل.

فكلّ منّا يحتاج في هذه الحياة إلى دافع من أجل مواصلة مسيرة حياته بكل حيوية والقدرة على التحدي والإنجاز بكل ثقة واقتدار، ويحقق نجاحه في حياته سواء في التحصيل الدراسي، أو الانتقال من مرحلة إلى أخرى. (يوسف قطامي، عبد الرحمن عدس، ٢٠٠٢، ٩٥)

وتعتبر دراسة ظاهرة العنف المدرسي تمثل تحديًا خطيرًا على الأطفـال سـواء العنف بين الأطفال، أو عنف المدرسين مع الأطفال فلا بدّ من الاهتمام بالقضاء على هـذه الظاهرة؛ من أجل مساعدة هؤلاء الأطفال على تنمية دافع الإنجاز الذي سـوف يسـاعدهم على تحقيق أهدافهم، كذلك يعمل على تحسين التحصيل الدراسي لهم.

كما تعتبر المدرسة من أهم مؤسسات التنشئة الاجتماعية بعد الأسرة فهي المسئولة عن تنمية وتنظيم أفكاره ومعتقداته، كما أن المدرسة تساعد أطفال ذوي الإعاقة العقلية على مواجهة العديد من المشكلات والمخلفات السلوكية التي لا تتفق مع المجتمع، وتؤثر علـى الطفل ومستوى التحصيل الدراسي لديه.

وأن ممارسة سلوك العنف المدرسي انتشر بشكل ظاهر واتخذ أشـكالًا وصـورًا مختلفة كالتخريب المعتمد للمباني المدرسية والأثاث، والابتزاز والمعارك بـين الأطفـال. (جولدستين وكونولولي، ٢٠٠١، ٢٥٥)

كما أكدت دراسة (Leblance, Monique Marie, 2003) على العنف الأسري ومهارات العلاقات الأسرية والتعرض للعنف المدرسي تـؤثر فـي التوافـق الشخصـي

ومهارات التوافق كما في دراسة (Backer, K, et al., 2002) على أن العنف يؤثر تأثيرًا مباشرًا على انحراف الأطفال.

فإنّ العنف المدرسي الذي يمارس داخل إطار المدرسة يجمع بين وجهين: الوجه الأول المجتمعي، والثاني المؤسسي، كما شهدت السنوات الأخيرة تزايدًا في حالات العنف في المدارس. (إقبال عطار، ٢٠٠٩، ٤٧)

كما أشارت دراسة (Albert, 2009, 9) على أن ٣٠% من المعلمين والمديرين والأطفال واجهوا العديد من أشكال العنف في المدارس.

كذلك دراسة (سعاد عبد الله، ٢٠٠٥) أن تعرض الطفل للعنف والإساءة في الطفولة تؤدي لمشكلات نفسية كالقلق والتوتر، واضطرابات الشخصية في مرحلة الرشد.

كما ذكر (سوزان بسيوني، عبير الصبيان، ٢٠١١، ١٣٤) أن ظاهرة العنف المدرسي انتشرت وشملت الأسرة والمدرسة وغيرها فلا بدّ من مواجهة هذه الظاهرة بأساليب تربوية ونفسية تحدّ من خطورتها.

ويمثل دافع الإنجاز أحد الجوانب المهمة في الدوافع الإنسانية فهو يعمل على توجيه وتعديل السلوك، ويساعد على عملية إدراك الطفل ومن خلاله يمكن لطفل ذي الإعاقة العقلية تحقيق أهدافه، كما يساعده على القيام بالأنشطة المختلفة.

فالدافعية للإنجاز حالة داخلية مرتبطة بمشاعر ودافع الفرد، كما تعمل على توجيه نشاطه وتساعده على التخطيط ومنها يحقق التفوق. (رجاء أبو علام، ١٩٩٣، ٢٠٩: ٢٢٠)

وقد يرى (أحمد عبد الخالق، ١٩٩١، ١٨٩) أن الدافعية للإنجاز هو دافع تعويضي يلجأ إليه الطفل؛ ليسترد به خبراته السابقة.

فالدافعية هي العملية النفسية التي تؤثر في السلوك الفردي فيما يتعلق من مهام وأعمال ومع ذلك فإنها ترتبط بالدوافع المادية؛ لكي تمكن الأفراد من تحقيق التزامهم، كذلك إشباع احتياجاتهم في تحقيق الرضا الحقيقي. (Bennel, 2004, 3)

فإنّ الدافعية للإنجاز ترتبط بطبيعة الطفل وما يمتلكه من قدرات وإمكانيات وخبرات تساعده على عملية التحصيل سواء يحصل المعارف والمهارات، كما تساعده على التدريب المستمر على التفكير المسبق، كما تعمل على تحديد أهدافه وترفع من مستوى الدافعية وتزيد من مستوى إنجازه لأداء المهام.

كما يوجد العديد من الدراسات التي اهتمت بدافع الإنجاز كدراسة (رفقة خليفة، ٢٠٠٩)، ودراسة (ليلى المزروع، ٢٠٠٧)، ودراسة (علم بن محمد، ٢٠٠٦)، ودراسة (أسماء خويلد، ٢٠٠٥) وهدفوا إلى معرفة طبيعة دافعية الإنجاز وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى كقلق الاختبار وفاعلية الذات، ومستوى دافعية الإنجاز للجنسين.

فقد وجدت الباحثة من خلال اطلاعها على أهم الدراسات والبحوث التربوية والنفسية المتعلقة بسلوك العنف المدرسي وتأثيره السلبي على طفل ذي الإعاقة العقلية، كذلك تأثيره على دافعية الإنجاز ومستوى التحصيل الدراسي.

مشكلة البحث:

تُعد قضية العنف من أكثر الظواهر الاجتماعية انتشارًا حيث دعت العديد من الباحثين إلى الاهتمام بدراسة العنف، ويعتبر العنف سمة من سمات الطبيعة البشرية وقد يستخدمه الطفل؛ من أجل تأكيد الذات نتيجة لتعرضه لضغط جسمي، أو معنوي.

فالطفل الذي يتعرض للعنف المدرسي يكون عرضة للانحراف والانحلال ويبدأ ظهور انحراف عن العادات والقيم والتقاليد، كذلك يؤثر على باقي أفراد المدرسة والمجتمع بأكمله.

فإنّ سلوكيات العنف المدرسي في تزايد سريع ومستمر؛ ممّا يشكل عائقًا على الطفل والأسرة والمدرسة، ويُعد العنف في العصر الحديث من الظواهر السلوكية واسعة الانتشار كما تشير العديد من الدراسات كدراسة (Gereluk D, & others, 2001)، (Hertzog & others, 2016)، (Jaco bos, 2013)، (Silvia & others, 2013)، (مها العلي، ٢٠١٥)، (فوقية راضي، ٢٠١٤) وقد تبينت من نتائجهم انتشار العنف المدرسي بصفة عامة، والعنف اللفظي والبدني بصورة خاصة.

ممّا أعطى الباحثة شعورًا بأهمية هذه الظاهرة وتأثيرها على دافعية الإنجاز، كما زاد للباحثة شعورًا في محاولة كيفية الحدّ منها، أو التخفيف منها.

وبناءً على ما سبق ذكره تسلط الباحثة الضوء على هذا البحث وعلى كلّ ما يتعلق بالعنف المدرسي وأثره على دافعية الإنجاز مستندًا إلى أحد النظريات الإرشادية.

كما جاءت تساؤلات البحث فيما يلي:

- ما مستوى العنف المدرسي لدى الأطفال عينة البحث؟
- ما مستوى الدافعية للإنجاز لدى الأطفال عينة البحث؟
- ما طبيعة العلاقة بين العنف المدرسي بأبعاده ودافعية للإنجاز؟
- إلى أي مدى يسهم العنف في التنبؤ بالدافعية للإنجاز لدى العينة؟
- ما أثر اختلاف مستوى تعليم الآباء على العنف والدافعية؟

أهداف البحث:

يسعى البحث إلى تحقيق الأهداف التالية:

- التعرف على أهم مظاهر العنف المدرسي لأطفال ذوي الإعاقة العقلية وتأثيرها على دافع الإنجاز.

- التوصل إلى مقترحات لمواجهة مشكلة العنف المدرسي لأطفال ذوي الإعاقة العقلية في ضوء نتائج الدراسة.
- التعرف على العوامل التي تؤدي إلى ظاهرة العنف المدرسي.
- الكشف عن آثار العنف المدرسي على أطفال ذوي الإعاقة العقلية.
- التوصل إلى مقترحات تفيد المعلمات وأولياء الأمور لمواجهة مشكلة العنف بين الأطفال ذوي الإعاقة العقلية في ضوء نتائج البحث.

أهمية البحث:

- **أولاً: الأهمية النظرية:**

- التعرف على جوانب ظاهرة العنف المدرسي ضد أطفال ذوي الإعاقة العقلية وحمايتهم من ارتكاب الأخطاء والجرائم.
- معرفة العلاقة بين العنف المدرسي لأطفال ذوي الإعاقة العقلية وبين تأثيرها على دافعية الإنجاز.
- قد تفيد المسئولين في وزارة التربية والتعليم وإدارة المدارس الفكرية ومعلمات التربية الخاصة والمرشدات في الكشف عن مظاهر العنف المدرسي لأطفال ذوي الإعاقة العقلية.
- تقديم إفادة للمكتبة العربية.
- توجيه الاهتمام بأهمية التدخل والبرامج العلاجية في خفض ممارسة العدوان المدرسي قبل أن تتفاقم المشكلة لمرحلة المراهقة، أو الرشد.
- يتناول البحث ظاهرة على درجة كبيرة من الأهمية؛ لما تحتويه من آثار سلبية على أطفال ذوي الإعاقة العقلية من ناحية وعلى المجتمع مستقبلًا من ناحية أخرى.

- **ثانيًا: الأهمية التطبيقية:**

- يمكن الاستفادة من نتائج وتوصيات البحث الحالي في تقديم المقترحات اللازمة لتوجيه المعلمين والأسرة لوضع الخطط والبرامج التي تساعد على تخفيف ممارسة سلوك العنف المدرسي.
- توجيه نتائج البحث للأخصائيين النفسيين والاجتماعيين في التعرف على الكثير من المشكلات السلوكية التي يمكن أن يتعرض لها طفل ذي الإعاقة العقلية من خلال العنف المدرسي.
- مساعدة أطفال ذوي الإعاقة العقلية في التحكم في سلوكياتهم والتعبير عن مشاعرهم واحتياجاتهم بشكل ملائم.

حدود البحث:

- **حدود زمانية:** تمّ إجراء الدراسة ٢٠٢١/ ٢٠٢٢م.
- **حدود مكانية:** تمّ إجراء البحث في محافظه المنوفية والقرى التابعة لها.
- **حدود بشرية:** تعتمد الدراسة الحالية على أطفال ذوي الإعاقة العقلية وكان عددهم (٣٠) طفلًا وطفلة.

فروض البحث:

- "توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًّا بين العنف المدرسي بأبعاده والدافعية للإنجاز".
- يسهم مستوى ممارسة العنف المدرسي في التنبؤ بالدافعية للإنجاز لدى عينة البحث.
- "توجد فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات درجات العينة على مقياسي العنف المدرسي والدافعية للإنجاز تُعزى لاختلاف مستوى تعليم الآباء".

منهج البحث:

استخدام المنهج الوصفي؛ نظرًا لملاءمته للبحث الحالي حيث إنه يمدّ الباحثة بالمعلومات والبيانات التي تسهم بشكل كبير في وصف ما هو كائن أثناء البحث، كذلك يتضمن تفسيرًا لها؛ ممّا يساعد على فهم الظاهرة.

مصطلحات البحث:

(١)العنف المدرسي:

"هو مجموعة من السلوكيات المدرسية المرفوضة اجتماعيًّا والمتمثلة في تعدي أحد أعضاء هذا المجتمع على غيره؛ بقصد إيقاع الضرر اللفظي، أو المادي، أو البدني، أو سلب ممتلكاته وتخريبها". (تودري حنا، عادل صالح، ياسر موافي، ٢٠١٢، ٥٣)

كما عرفت (جهاد السعايدة، ٢٠١٤، ٥٦) بأنّ العنف هو "أي فعل يقوم به أحد أطراف العملية التربوية في المدرسة؛ ويؤدي إلى أضرار مادية، أو معنوية ويحدث داخل المدرسة ويتمثل في مجموعة السلوكيات غير المقبولة اجتماعيًّا ويؤثر على النظام العام للمدرسة؛ ويؤدي إلى نتائج سلبية بخصوص التحصيل الدراسي والعلاقات مع الآخرين وأضرار مادية، أو معنوية ويمارس بشكل لفظي ورمزي وجسدي".

كما تعرفه (خديجة تبداني وآخرون، ٢٠٠٤، ٧٨) بأنّ العنف المدرسي سلوك يمارسه الطفل ضد زملائه، أو المعلمة في المدرسة وهو مظهر يعبر عن سوء التكيف المدرسي.

وتعرفه (أميمة منير، ٢٠٠٥، ٧) بأنه تعدي طفل أو أكثر على غيره من الأطفال، أو أحد العاملين بالمدرسة بالقول، أو بالفعل، أو سلب الممتلكات الخاصة.

التعريف الإجرائي للعنف المدرسي: هو مجموعة من الممارسات السلوكية العدوانية المتكررة عن قصد الإيذاء اتجاه طفل آخر والمعلمة، أو الإدارة المدرسية، وتشمل

أشكالًا مختلفة للإيذاء بالنفس، أو بالآخرين، أو بالممتلكات الشخصية داخل المدرسة، وتقاس إجرائيًّا بالدرجة التي يحصل عليها طفل ذو الإعاقة العقلية على مقياس العنف المدرسي المستخدم بالبحث الحالي.

(٢)دافعية الإنجاز:

هو الحافز للسعي إلى النجاح، أو تحقيق نهاية مرغوبة ذو الدافع للتغلب على العوائق والانتهاء بسرعة من أداء الأعمال الصعبة على خير وجه. (عبد المنعم الحفني، ١٩٧٨، ١٢)

وقد عرفه (عبد اللطيف خليفة، ٢٠٠٦، ١٢) على أنه "استعداد ثابت نسبيًّا في الشخصية يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق وبلوغ نجاح يترتب عليه نوع من الإرضاء".

التعريف الإجرائي لدافعية الإنجاز: هي الدرجة التي يحصل عليها طفل ذو الإعاقة العقلية على مقياس دافعية الإنجاز الذي أعدته الباحثة.

(٣)طفل ذو الإعاقة العقلية:

إعاقة تتميز بانخفاض ملحوظ في كلّ من الأداء العقلي والسلوك التكيفي اللذين تمثلهما المهارات المفاهيمية والاجتماعية والتكيفية، وهذه الإعاقة تظهر قبل بلوغ الطفل الثامنة عشرة من عمره. (ولاء مصطفى، هويده الريدي، ٢٠١١، ٢١)

الإطار النظري والدراسات السابقة:

المحور الأول: العنف المدرسي: من أخطر أنواع العنف:

العنف الذي يمارس في الوسط المدرسي وهي قضية معقدة لا تكون محددة بالعنف البدني.

فالعنف كلّ فعل ظاهر، أو مستتر، مباشر، أو غير مباشر، مـــادي، أو معنـــوي لإلحاق الأذى بالنفس، أو بالآخر، أو بالآخرين سواء أكانوا الأقارب، أو غيـــر الأقـــارب فالعنف وسيلة يلجأ إليها الفرد للهروب من الشعور بالفشل، أو العجز فيعتبر العنف مظهرًا من مظاهر الصراع الذي يتدرج من صراع بسيط إلى صراع عنيف ليتطور العنف ويبـــدأ يظهر على الوجه والسبّ والضرب؛ وقد ينتهي أحيانًا بالقتل، أو الشروع فيه. (علي رشاد، وزينب العايش، ٢٠٠٩، ١٤)

وهناك العديد من النظريات التي حاولت تفسير العنف ومعرفة أسباب حدوثه:

(أ) نظرية التفسير الوراثي:

يقصد بها مجموعة العوامل التي تجعل الفرد أكثر قابلية واستعدادًا لسلوك العنف. (صاحب الشمري، ٢٠١٢، ٢٣٠)

ومن نظريات التفسير الوراثي:

- **النظرية البيولوجية:**

حيث ترى أن العنف يرجع إلى العوامل الشخصية في تكوين شخصية الفرد، كما تؤكد على وجود اختلافات في التكوين الجسماني، كما أن الهرمونات لها التأثير في الدافعية نحو العنف. (تهاني منيب وعزة سليمان، ٢٠٠٧، ٢٠)

كما يرى البيولوجية أن العنف نوع من الشذوذ في التراكيب الجينية، أو الوراثية؛ ترجع نتيجة لتغير في الإفرازات الهرمونية في الجسم. (عبد الله العلماني، ٢٠١٣، ٣٦)

- **نظرية التحليل النفسي:**

تؤكد أن العدوان استجابة طبيعية ودافع طبيعي يوجه الســـلوك الإنســـاني عـــن الغريزة ويتعرض لها الفرد؛ نتيجة فقده لتوازنه السوي ومنها يتجه إلى ارتكـــاب العنـــف. (أسماء جميل، ٢٠٠٧، ٩٥)

(ب) نظرية التفسير البيئي:

يرى أصحاب هذه النظرية أن العنف يظهر نتيجة لعدم المساواة وغياب العدالة، وقد يكون العنف راجع إلى البناء الاجتماعي، فالمجتمعات الفقيرة يشعر سكانها بالإحباط فيظهر لديهم سلوك العنف والعدوان، وتنتشر بينهم ثقافة العنف ويصبح سلوكًا طبيعيًّا في حياتهم. (محمد توفيق، ٢٠١٢، ٣١)

- **نظرية التعلم الاجتماعي:**

ترى أن العدوان سلوك متعلم يمارسه الأطفال إذا أتيحت لهم الفرصة في مقابل الحصول على مكافأة، أو نتائج سارة. (جمال القاسم وماجدة عبيد وعمار الزغبي، ٢٠٠٠، ١١٦)

- **نظرية التبادل الاجتماعي:**

تنطلق هذه النظرية في تفسيرها للسلوك الاجتماعي من قضية أساسية كما أشارت (أسماء جميل، ٢٠٠٧، ٧٢) إلى أن الأفراد يسيرون في الاتجاه الذي يحقق لهم العائد النفعي، ويمكن تفسير العنف في اتجاهين:

- **الاتجاه الأول:** يؤكد على طبيعة المشاعر تجاه الآخرين والعنف لا يتعدى أن يكون فعلًا انتقاميًّا يعوضه الفرد عن أذى خلق لديه قدرًا من المعاناة.
- **الاتجاه الثاني:** يؤكد على أن العنف لا يحدث نتيجة تبادل القوة وإنما وجود خلل؛ ممّا يؤدي للبحث عن بدائل من أجل تحقيق المنفعة وعدم تحقيقها يؤدي إلى الغضب وسرعان ما يتحول إلى أفعال عدوانية وعنيفة.

الآثار المترتبة على العنف المدرسي:

إنّ استخدام العنف في المدارس الكثير من الأضرار والآثار السيئة التي يشعر بها الطلبة والوالدان والمدرسون بصرف النظر عن الجنس، والحالة الاجتماعية والاقتصادية، والثقافية، كما أن العنف المدرسي يؤدي إلى الضرر الجسماني والنفسي الذي ينتج عنه.

وفيما يلي أهم الآثار المترتبة على العنف المدرسي:

(١)آثار بدنية ونفسية:

إحداث العنف لا يتوقف تأثير ضررها على الإصابات والعاهات البدنية، بل يترتب عليها أضرارًا نفسية بالغة كالقلق والتوتر، والرعب والخوف.

وإنما أيضًا للطلاب الذين يقفون موقف المتفرجين فقط، كذلك الذين يشاهدون مشاهد العنف ويتابعون أحداثها من بُعد دون التعرض لأي اعتداء من جانب الآخرين وغالبًا ما يعانون من أضرار نفسية تؤثر عليهم لفترات طويلة. (محمد السيد، ١٩٩٩، ٣).

(٢)آثار عقلية وتعليمية:

إنّ توافر بيئة آمنة شرط هام من أجل قيام العقل بوظائفه المختلفة ودللا على ذلك الترتيب الهرمي لماسلو للحاجات والذي اشتمل على الأمن كواحد من الحاجات الأساسية التي سبقت فقط الجوع، والبيئة المدرسية العدوانية تحد من تنمية القدرة المعرفية. (جواد دويك، ٢٠٠٠)

(٣)إضعاف الروح المعنوية للمعلمين وخفض من كفاءتهم في العمل:

لقد ظهر العديد من القوانين التي تحد من صلاحية المعلم في ضبط الفصل، وظهور العديد من الأفكار والنظريات التي تدعو إلى أهمية الحرية ورفض العقاب كوسيلة تربوية. (إيمان عبده، ٢٠٠١، ١٩٥)

وقد يحدث اختلال العلاقة بين الطفل والمعلم، كذلك اختلال قيمة المعرفة وعدم قدرة الطفل على الإبداع؛ ويرجع ذلك لاصطدامه بالقيم الثقافية التي تدعو إلى التكيف مع الظروف الاجتماعية ولم يعد المعلم قادرًا على ضبط الفصل ولا يحظى باحترام الأطفال؛ وأصبح التعليم هو مجرد الحصول على شهادة. (إيمان عبده، ٢٠٠١، ٢٠٥).

(٤)آثار تدميرية وتخريبية:

قد يتلف الأطفال عمدًا المقاعد والأدراج والأثاث المدرسي، ويشوهوا الجدران ويكتب عليها، كذلك أعمال التلويث كرمي فضلات الطعام والعلب الفارغة في فناء المدرسة، ورمي حقائب الرفاق من الأدوار العلوية، فنجد بعض الأطفال يفسدون كوالين أبواب الفصول بعد غلقها؛ بهدف تعطيل الحصص، أو الامتحانات. (محمد إبراهيم، ٢٠٠٢، ٣٨٥)

(٥)زيادة معدل الجريمة والانحراف في المجتمع:

فقد يُعد العنف سلوكًا مكتسبًا من خلال عمليات التفاعل الاجتماعي، كما أن هناك علاقة بين مشاهدة العنف والتعرض له وبين سلوك العنف لدى المشاهد وأن تعود الطفل على مشاهدة سلوك العنف يقلل من إحساسه بجرم هذا الفعل. (إيمان عبده، ٢٠٠١، ٢٠٥)

مظاهر العنف المدرسي:

أصبحت من المشاكل التربوية الهامة التي حثت على تكاثف وتكاتف الجهود لمحاربتها والحد منها، ويتخذ العنف في المدارس مظاهر متعددة ومنها استسهال الألفاظ البذيئة وإصدار إيماءات وأصوات مزعجة وغريبة داخل الفصل؛ من أجل تعطيل المعلمة عن إلقاء الدرس والتهكم والسخرية من المدرسين، كذلك العنف اللفظي كالشتم والسبّ والتجريح، والقذف بين الأطفال، كذلك عنف المعلمة ضد الأطفال وهذا النوع أكثر انتشارًا. (العبيدي العيد، ٢٠١٣، ٤١)

طرق الوقاية والعلاج من العنف المدرسي:

أول خطوة لعلاج المشكلة لا بدّ من الاعتراف بوجودها في الواقع، ثمّ تليها مرحلة التشخيص من أجل التعرف على حجم هذه المشكلة في المدارس، كذلك معرفة الأسباب التي أدت إلى ظهور هذه المشكلة ومن أهم الطرق الوقائية التي يجب أن يتخذها

هو نشر ثقافة حقوق الإنسان وليكن شعار لعلم حقوق الإنسان وليس تعليم حقوق الإنسان ولا بدّ من عمل ورش ولقاءات للأمهات والآباء؛ من أجل التنشئة السليمة التي تؤثر على منح الطفل حرية التفكير وابداء الرأي ولا بدّ من تنمية الوازع الديني عند الحدث، كذلك نشر ثقافة التسامح والعمل على إقامة ورشات عمل للمعلمين؛ من أجل معرفة النمو لكل مرحلة عمرية ومتطلباتها. (أحمد السيد، ١٩٩٣، ١٢٣)

أسباب العنف المدرسي:

هناك العديد من الأسباب المسئولة عن ظاهرة العنف المدرسي والتي زادت من حدود انتشاره وبخاصة في الآونة الأخيرة، ومنها:

(١)طبيعة المجتمع الأبوي والسلطوي:

تُعد الأسرة هي المسئولة عن تكوين وشخصية الطفل وأن أسلوب التسلط يتمثل في رفض الأبوين لرأيهما والوقوف أمام رغباتهم ومنعهم من سلوك معين، وهذا الأسلوب يُعد انعكاسًا. (محمد عماد الدين، ٢٠١٠، ١٨٤)

إضافة للظروف الاجتماعية الصعبة التي تواجه الوالدين في العمل فتؤدي لتكوين شحنات انفعالية يتمّ تفريغها في الأسرة ويحدث فيها الشجار والألفاظ البذيئة فيعاني الطفل من اضطرابات نفسية تتحول لسلوك عدواني يوجه ضد المجتمع في شكل سلوك منحرف. (العبيدي العيد، ٢٠١٣، ٣٩)

كذلك حجم الأسرة وبنائها له علاقة باندماج الطفل مع العنف المدرسي، فالأسرة كلما كبر لا تستطيع أن تلبي حاجات الطفل الأساسية مقارنة بالأسرة صغيرة العدد؛ وكل ذلك يؤثر في سلوك الطفل. (طه عبد العظيم، ٢٠٠٧، ١٨١).

(٢)أسباب متعلقة بالمدرسة:

تُعد المدرسة المؤسسة الاجتماعية الثانية بعد الأسرة من حيث مكانتها ودرجة تأثيرها على نحو الطفل وعلى شخصيته ومهاراته، وتزويده بالمعارف والخبرات فلا بدّ من النظر إلى:

(٣)سلوكيات المدرسة:

لا بدّ وأن تتحمل المدرسة المسئولية، وكذلك قادرة على التصدي للمشكلات ووضع خطط لمواجهتها؛ من أجل منع الكبت والإحباط والعلاقات المتوترة (يحيى نبهان، ٢٠٠٩، ١٧٣)

وأن السلوكيات العنيفة هي نتاج المدرسة ويمكن تقسيمها إلى:

(أ) علاقات متوترة وتغيرات مفاجئة داخل المدرسة:

كثرة الغياب يؤدي إلى الخروج عن النظام في الفصل، كما يؤدي إلى زيادة الفوضى والتمرد، بالإضافة غير المسئولة إلى سلوكيات بعض المعلمات. (أحمد حويتي، ٢٠٠٣، ٢٤٧)

(ب) قمع الأطفال:

بمعنى أن سلطة المعلمة لا تناقش حتى أخطائه ولا تسمح له بالحوار، كذلك على الطفل أن يطيع أوامرها، إضافة إلى متطلبات المعلمة من الواجبات المدرسية التي تفوق قدراته فتجعله يتجه لممارسة السلوكيات العنيفة. (أحمد حويتي، ٢٠٠٣، ٢٤٨).

(ج) الجوّ المدرسي:

قد يكون سببًا في انتشار العنف وإن وجود بعض المدارس في أماكن مهملة وتنتشر فيها مظاهر الفقر؛ قد تولد عنده التوتر النفسي، وقد تسبب في ممارسة العنف المدرسي. (لعبيدي العبد، ٢٠١٣، ١٨١)

(د) جمالة الرفاق:

قد تؤثر على شخصية الطفل ونجد الطفل تحت تأثير الجماعة وتضعف عنده عملية الضبط الذاتي، ومن ثمّ تظهر الانفعالات العدوانية ويتجه إلى الرفض والسيطرة على الآخرين. (رحيمة شرفي، ٢٠٠٥، ١٠٩)

دور المدرسة في مواجهة العنف المدرسي:

تنظر المجتمعات المدنية على أن المدرسة ليست مجرد مؤسسة للتعليم فقط، بل دورها يتعدى المؤسسة التعليمية ذات وظيفة اجتماعية وتتفق مع تطورات الحياة الاجتماعية فهي عبارة عن المجتمع الصغير الذي يتدرب فيه الطفل على تحمل المسئولية وعلى فكرة الحق والواجب، فالمدرسة مؤسسة تنظيمية تقوم على خدمة المجتمع، والعمل على نشر الوعي الأمني ومحاربة التطرف. (محمد الحلواني، ٢٠٠٧، ١١٣)

نشر ثقافة التعامل مع العنف المدرسي:

يمكن نشر ثقافة إدارة العنف والتعامل معه بطريقة إيجابية بناءة وذلك من خلال تزويد الأطفال بالمعلومات الصحيحة عن مدى انتشار العنف وارتكاب السلوك العنيف، وكيفية أن يتحكم طفل الإعاقة العقلية في دوافعه العنيفة، كذلك مساعدته في معرفة أن يتجنب الوقوع في أن يكون ضحية للعنف.

ولتجنب التصورات والمعتقدات غير المنطقية للأطفال والتي تزيد من الآثار السلبية لممارسة العنف المدرسي يمكننا تعديلها من خلال أن تحمل المقررات الدراسية في طياتها أسس الوقاية من العنف وتبني اتجاهات سلبية نحو مرتكبي هذا السلوك بوصفها غير متوافقة مع قيم المجتمع، كذلك وضع الطفل في مواقف حقيقية يتفاعل معها؛ من أجل أن يدرك أهمية الانتماء للوطن. (محمد سعد، ١٩٩٢، ١٤٦)

المحور الثاني: الدافعية للإنجاز:

لقد اهتمت علماء النفس بدراسة موضوع الدوافع الإنسانية واستخدموا مفاهيم مختلفة لتفسيرها كالحاجات النفسية والتعزيز الثانوي، حيث بدأ الاهتمام بموضوع الدوافع في أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين وأصبح موضوعًا هامًّا في علم النفس.

فالدافعية هي رغبة الفرد في الأداء الجيد والنجاح ممّا يتناسب مع قدراته وأوضاعه النفسية (أحمد دوقة، ٢٠٠٢، ١٥٣)

كما يرى (Zimbardi, 1988, 376) أن الدافعية "هي المصطلح العام لعمليات استهلاك وتوجيه وتوكيد النشاطات الطبيعية والنفسية".

وهناك نمطان من دافعية الإنجاز كما طرح (فيروف، ١٩٦٩) وهما:

- **الإنجاز الذاتي:** المتمثل في تنافس الفرد مع ذاته؛ من أجل مواجهة قراراته ودوافعه ومعاييره الذاتية. كذلك تقدير الفرد لاحتمال النجاح في أداء المهام والوصول إلى النجاح المناسب له.
- **الإنجاز الاجتماعي:** يتمثل في مواجهة الفرد للمعايير التي يضعها الآخرون للتفوق عليهم مقارنة نفسه بالآخرين في مواقف الإنجاز وهو يمثل نوعًا من النشاطات التي تتطلب قدرًا من المجازفة (محمد محمود، ٢٠٠٩، ٨٣)

أبعاد دافعية الإنجاز:

- **البُعد الشخصي:** المتمثل في محاولة الفرد لتحقيق ذاته المثالية من خلال الإنجاز وأن دافعيته في ذلك دافعية؛ من أجل الإنجاز حيث يرى الفرد متعة في الإنجاز الذي يحققه وخاصة عندما يتفق مع المعايير الذاتية الشخصية له، ويتميز أصحاب هذا المستوى بالطموح والتحمل والمشاجرة.

- **البُعد الاجتماعي:** هو الاهتمام بالتفوق في المنافسة لجميع المشاركين في مختلف المجالات كالميل إلى التعاون مع الآخرين.

بُعد المستوى العالي في الإنجاز:

يهدف إلى المستوى الممتاز في كلّ ما يقوم به الفرد من عمل. (مجدي أحمد، ٢٠٠٣، ١٨١: ١٨٣)

وظائف دافعية الإنجاز:

تلعب الدافعية دورًا هامًّا في مثابرة الفرد على إنجاز عمل ما وربما من أفضل الوسائل التي يمكن من خلالها تقدير مستوى الدافعية عند الطفل فقد نجد من الصعوبة تحديد مثابرة طفل ذي الإعاقة العقلية لعمل ما؛ فيمكن الرجوع للدافعية لتقييم عمله وقد تحقق الدافعية للإنجاز عدة وظائف رئيسية كما حددها (منصور بن زاهي، ٢٠٠٧، ٦٥) وهي:

تعمل على حثّ الطفل على القيام بسلوك معين مع أنها قد لا تكون سببًا في حدوث هذا السلوك وتُعد من أفضل الطرق للوصول للنتائج الإيجابية أما إذا سيطر على الطفل المستوى المرتفع عن الحد المقبول يؤدي إلى ارتفاع القلق والتوتر، كما تساعد على معالجة السلوك وتعمل على التنبؤ بنوعية الأفعال التي يحملها الأطفال؛ وبالتالي فهي تؤثر في مستوى الطموح لدى الأطفال.

أهمية دافعية الإنجاز:

لدافعية الإنجاز أهمية كبيرة فقد نجدها تساعد على فهم السلوك الذاتي وسلوك المحيطين بنا، كما تمثل الوسيلة الأساسية لإشارة اهتمام الطفل وتدفعه نحو ممارسة النشاط النحوي الذي يتطلبه الموقف التعليمي بالمدرسة؛ من أجل اكتساب المعارف والاتجاهات، كما تؤثر في عملية إدراك المتعلم للمواقف فهي شرط ضروري لبدء التعلم فتجعل الطفل أكثر اندماجًا في عملية التعلم وتزيد من إقباله على الدراسة، كما ترفع من مستوى أداء الطفل.

مراحل نمو دافعية الإنجاز:

إنّ الدافعية للإنجاز ظاهرة نمائية تزداد بوضوح مع تطور العمر كما أن الأطفال يختلفون فيما بينهم من حيث سعيهم نحو تحقيق الإنجاز فمنهم من يحقق الإنجاز بدافع الإنجاز نفسه، ومنهم من يحققه بدافع تجنب الفشل المرتبط بعدم تحقيق الإنجاز، ويمكن تحديد ثلاث مراحل لنمو دافعية الإنجاز تتمثل في:

(١)التنافس الاستقلالي:

تتمثل في الخبرات البدائية التي يستخدمها الطفل في محاولة اكتشاف البيئة ويظهر الإنجاز الذاتي عند الطفل مع ظهور اللغة وظهور القدرات والمهارات. (أنس شكشك، ٢٠٠٧، ٥١)

(٢)المقارنة الاجتماعية حول الإنجاز:

تبدأ ظهورها في السنوات الأولى للطفل داخل المدرسة فيتعرض الطفل خلالها للضغوط تدفعه لعمليات التقويم الاجتماعي وترغب فيه، وفي هذه المرحلة يحدث التوجه الاجتماعي من خلال المجتمع عن طريق المدرسة. (محمد بن يونس، ٢٠٠٧، ١٧١)

حيث تسمح هذه المرحلة بأن يوضع الطفل في المدرسة ويحدث عمليات المقارنة الاجتماعية حتى إذا لم تؤيد أسرته ذلك، أما في الثامنة والعاشرة من عمره تبدأ الأسرة في تشجيع أبنائها على الاستقلال. (بوبكر بوخريسه، ٢٠٠٦، ١٠٤)

(٣)تكامل دافعية الإنجاز الذاتي القائمة على المقارنة الاجتماعية:

يبدأ الطفل في الربط بين قيمة الشخصية المعيارية الفطرية وبين القيم المستمدة من المجتمع وخاصة تلك القيم المكتسبة من التفاعل مع رفاق المدرسة؛ وذلك لكي يتوصل للدور الذي تلعبه تلك القيم في دافعية الإنجاز، وبالذكر إنّ دافعية الإنجاز تختلف من طفل

إلى آخر فبعض الأطفال يهتم بثناء الآباء ويؤثر ذلك على نجاحه الدراسي وعلى دافعيته للإنجاز. (مايسة النيال ومدحت عبد الحميد، ٢٠٠٩، ١٦٥)

العوامل المؤثرة في تنمية دافعية الإنجاز:

إنّ دافعية الإنجاز تتأثر بعدة عوامل منها:

(١)أساليب تنشئة الأطفال:

يتفق معظم الباحثين في مجال الدافعية للإنجاز على الأساليب التي يتبعها الوالدان في تنشئة الطفل وهي العامل الهام في ظهور سمة الدافعية للإنجاز، فتُعد دافعية الإنجاز إحدى السمات المكتسبة في الشخصية.

وللأسرة دور هام في تكوين حاجات للإنجاز الأكاديمي والعقلي ويؤكد آباء الصبية الذي يحصلون على درجات عالية في اختبار دافعية الإنجاز على أهمية النجاح والاستقلال، وتكوين الصداقات والمثابرة. (ليندا دافيدوف، ١٩٩٩، ٦٨)

وأن الآباء الذين يمضون وقتًا طويلًا في اللعب مع أطفالهم خاصة في السنوات الأولى؛ يساعد على مستوى ارتفاع دافعية الإنجاز. (محمد بن يونس، ٢٠٠٤، ٣٨٣)

(٢)القيم الثقافية السائدة:

يرى العديد من العلماء أن الدافعية للإنجاز تنمو في الثقافات والأسر حيث إنّ ارتقاء الاستقلال عند الطفل يساعد على نمو مستوى الدافعية كذلك النمو الاقتصادي الذي يحدث بسبب توفر الظروف الاجتماعية والثقافية والقيم الاستقلالية يساعد على نمو دافعية الإنجاز. (بشير معمرية، ٢٠١٢، ١٩٩)

(٣)العوامل المدرسية:

يُعد دافع الإنجاز أحد الدوافع الهامة خلال المراحل الأولى للتعلم حيث تعمل على توجيه سلوك الطفل نحو التفوق والتكيف المدرسي، كما أن المستوى العالي لدافعية الإنجاز

الذي لا بدّ للطفل أن يحققه كالنجاح فيرفع الطفل من أهدافه في حين خبرات الفشل تخفض من مستوى الطموح فيخفض الطفل من أهدافه. (سوسن مجير، ٢٠٠٨، ٢٣٨)

(٤)القيم الدينية:

تُعد القيم الدينية مصدرًا قويًّا لدافعية الإنجاز، كما أكدت العديد من الدراسات على تنمية الاتجاهات والقيم المرتبطة بتنمية دافعية الإنجاز ويفضلون استقلال أطفالهم المبكر وإجادتهم لمهارات معينة. (محمد الزليتني، ٢٠٠٨، ١٨٠)

(٥)العوامل الشخصية:

كالدور الاجتماعي للأطفال كذلك التفاعل بين أفراد الجماعة، كما تتأثر دافعية الإنجاز بالميول إلى السعي وراء التمكن وتحقيق الإمكانيات والاستعدادات. (ليندا دافيدوف، ١٩٩٩، ٤٢٩)

معوقات دافعية الإنجاز:

عندما يتوقع الأطفال الفشل، أو يخشون النجاح فإنهم غالبًا ما يتوقفون عن بذل المحاولات للوصول إلى النجاح؛ وبذلك يصبح الإنجاز غير محتمل الحدوث، ومن أهم المعوقات التي تحول دون تحقيق الإنجاز:

- **توقعات الفشل:** قد يمثل الفقر عائقًا أمام عملية التعلم؛ وبالتالي فنجد الأطفال الفقراء يمرون بحالات عديدة من الفشل قد تؤدي إلى عوامل الاحباط المتعلقة بالمدرسة، ويسيطر عليهم شعور اليأس والفشل. (ليندا دافيدوف، ١٩٩٧، ٤٧٠)
- **الخوف من النجاح:** لا نستطيع فهم كلّ من النجاح والفشل بشكل تام إلا في إطار سياق العلاقات بين الأطفال فيعتبر النجاح هو الوسيلة الفعّالة في كسب التقدير والاحترام. (عبد الله مجدي، ٢٠٠٣، ١٨٣)

خصائص الطفل مرتفعي الإنجاز:

يُعد دافعية الإنجاز هي وصول الطفل إلى النجاح والتفوق فتعتبر الرغبة في التفوق والنجاح سمة، أو معيار أساسي يتميز به الطفل ذو المستوى المرتفع في دافعية الإنجاز. (حسين أبو رياش وآخرون، ٢٠٠٦، ١٩٤)

ويُعد من أهم خصائص الطفل مرتفعي الإنجاز، درجة النجاح وخاصة إذا كان مرتفع الإنجاز أن يعرف إذا كانت جهوده يستطيع أن يكشفها من أجل حل مشكلة ما، أو قد يفشل في حلها ونتيجة لذلك فهناك بعض المهن أكثر جاذبية لمرتفعي الإنجاز عن مهن أخرى. (مايسة النيال ومدحت عبد الحميد، ٢٠٠٩، ١٥٠)

كما يُعد من أهم خصائص مرتفعي الإنجاز هي درجة المخاطرة عند الطفل أن تكون معتدلة إلى حد كبير، كذلك يفضل الطفل ذو الدرجة المرتفعة من الإنجاز تلك الأعمال التي تقدم عائدًا فوريًّا، كذلك يحدد أهدافه لنفسه وقابلة للإنجاز، كما لديه مفهوم مرتفع عن الذات وتكون أهدافه واقعية وأكثر تناسقًا. (محمد الزليتني، ٢٠٠٨، ١٧٨)

كما يميل إلى تفضيل المسئولية الفردية، كما يستمتعون بالمخاطر المعتدلة في المواقف التي تتوقف على قدراتهم الخاصة. (عبد الفتاح دويدار، ٢٠٠٥، ٧٧)

يتمتع أطفال ذوو دافعية الإنجاز العالي بالميل للمبادرة الشخصية، كما يميلون إلى التحدي أكثر مما يميلون إلى النجاح ذاته وتكون هذه الخاصية هي التي تقف وراء عدم اهتمامهم الكبير بالمكافآت العاجلة وتركيزهم في المقابل على الأهداف النهائية. (مولاي بودخيلي، ٢٠٠٤، ٢٩٧)

ومن المعايير الشخصية الإنجازية السعي للنضال والرغبة والمثابرة والكفاح، كذلك مواصلة الاتجاه الفعّال؛ من أجل التفوق والامتياز. (محمد لطفي، ٢٠٠٦، ٨٤)

وبصفة عامة فإنّ أصحاب الدافع القوي إلى الإنجاز تتوافر فيه صفات رجل الأعمال الطموح صاحب الرأس الصلبة. (ادوارت موراي، ١٩٨٨، ١٩٦)

الدراسات السابقة

المحور الأول: (العنف المدرسي)

محور العنف المدرسي:

دراسة (تودري حنا، عادل صالح، ياسر موافي، ٢٠١٢) بعنوان التعرف على بعض السُبل الإجرائية المتبعة في مواجهة العنف المدرسي بالولايات المتحدة والمملكة المتحدة، ووضع تصور مقترح لتطبيق خبرات هاتين الدولتين في مواجهة العنف المدرسي، وقد استخدمت المنهج الوصفي، وقد أسفرت النتائج إلى وضع تصور مقترح لمواجهة ظاهرة العنف وتمثل هذا التصور في وضع بعض الإجراءات الخاصة بالإدارة المدرسية وبعض الإجراءات الخاصة بالمعلمين.

كما استهدفت دراسة (Greene, 2001) التوصل إلى تحديد تصورات طلاب المدارس المتوسطة لأعمال العنف الأكثر خطورة وتكرارًا في المدرسة وتحديد أسباب فشل الطلاب، كذلك تحديد الاستراتيجيات اللازمة لخلق بيئة مدرسية آمنة، وقد أشارت النتائج إلى أن الشتائم هي الفعل العنيف الأكثر تكرارًا في المدارس وأن أخطر أعمال العنف كان الضرب باليد والأرجل.

دراسة (Albert, 2000) ركزت هذه الدراسة على أنواع العنف ومدى انتشاره في ثلاث مدارس حكومية وتقييم انتشار أنواع العنف ونشاطات العصابات في هذه المدارس، وقد أسفرت نتائج الدراسة على أن ٣٠% من عينة الدراسة (٣٠%) من عينة الدراسة واجهوا أعمال عنف كالسرقة، أو التسلط، أو الاعتداء الشخصي والاعتداء الجنسي وقد أكد (٧٠%) من المعلمين والإداريين وبعض أفراد مكافحة العصابات وجود أنواع من العنف كالكتابة على الجدران.

دراسة (أحمد البجاوي وعلي الجميلي، ٢٠٠٩) بعنوان: "العنف المدرسي لدى الطلبة من وجهة نظر المرشدين التربويين حيث هدفت إلى التعرف على العنف المدرسي لدى الطلبة من وجهة نظر المرشدين التربويين، وتكونت عينة البحث من ١٠٠ مرشد ومرشدة، وأظهرت النتائج بوجود العنف بين الطلبة من وجهة نظر المرشدين التربويين.

دراسة (كمال بوطورة، ٢٠١٧) بعنوان "مظاهر العنف المدرسي وتداعياته في المدارس الثانوية الجزائرية" حيث هدفت إلى التعرف على أبرز مظاهر العنف والكشف عن الفروق في درجة مظاهر العنف المدرسي، واعتدّ الباحث على استخدام المنهج الوصفي وتكونت العينة من (٣٠٠) تلميذ وتلميذة، وقد أشارت النتائج أن العنف المدرسي لا يؤثر على فئة الذكور فقط وأن التلاميذ الأصغر سنًّا تعرضوا لحالات عنف داخل الثانوية، بالإضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ بين متوسطي درجات الذكور والإناث في كلّ من العنف اللفظي والعنف ضد الممتلكات.

دراسة (Dekeman, 1996) العوامل النفسية الناتجة عن العنف المدرسي حيث هدفت إلى أثر درجة العنف على الناحية النفسية للتلميذ بالولايات المتحدة، كما أجريت على عينة مكونة من (٢٨٠) تلميذًا، وأسفرت النتائج على أن العنف المدرسي يؤثر نفسيًّا على التلميذ بدرجة عالية.

دراسة (Coleman, 1998) العلاقة بين العنف المدرسي وإنجازات الطلبة حيث هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين سلوك العنف المدرسي وإنجازات التلاميذ حيث كانت عينة الدراسة من تلاميذ الصف الثامن من المرحلة الثانوية، وأسفرت النتائج على أنه توجد علاقة بين سلوك العنف المدرسي وإنجازات التلاميذ خاصة في مادة الرياضيات والقراءة.

دراسة (Pendleton, 1980) فاعلية برنامج إرشادي للتخفيف من العنف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، حيث هدفت الدراسة إلى معرفة مدى فاعلية برنامج إرشادي للتخفيف من العنف المدرسي حيث طبقت على (١٢٦) تلميذًا ممن تتراوح أعمارهم بين ١٠ إلى ١٢ سنة، حيث أسفرت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية

في درجات العنف كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات للمجموعتين بالنسبة للعنف البدني واللفظي، كما أن سلوك العنف انخفض لدى المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي.

دراسة (السعايدة، ٢٠١٤) بعنوان أسباب العنف المدرسي ووسائل الحد منه من وجهة نظر أولياء أمور طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن حيث هدفت إلى التعرف على أسباب العنف المدرسي من وجهة نظر أولياء الأمور، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) وليّ أمر، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات أولياء أمور الطلبة على الأسباب الاجتماعية والمدرسة للعنف، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى المؤهل العلمي.

المحور الثاني: (دافعية الإنجاز):

دراسة (سعود بن شايش العنزى، ٢٠٠٣) بعنوان: "الثقة بالنفس ودافع الإنجاز لدى عينة من الطلاب المتفوقين دراسيًا والعاديين في المرحلة المتوسطة بمدينة، حيث هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الثقة بالنفس ودافع الإنجاز لدى الطلاب المتفوقين دراسيًا والعاديين وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) طالب، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًّا بين الثقة بالنفس ودافع الإنجاز لدى عينة من المتفوقين دراسيًّا، ولا توجد علاقة بين الثقة بالنفس ودافع الإنجاز لدى عينة من العاديين دراسيًّا، كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد المغامرة، المثابرة، النشاط الحرّ والخوف من الفشل، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القلق المرتبط بالمستقبل والاستقلال والقلق المرتبط مع بدء العمل والنشاط.

دراسة (رفقة خليفة سالم، ٢٠٠٩) بعنوان: "التعرف على علاقة فاعلية الذات والفرع الأكاديمي بدافع الإنجاز لدى طالبات كلية عجلون الجامعية بالأردن، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالبة، وقد أسفرت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية

في مستوى دافعية الإنجاز لدى العينة تُعزى لمتغيري فاعلية الذات والفرع الأكاديمي، كما يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) لأثر التفاعل بين فاعلية الذات والفرع الأكاديمي على دافعية الإنجاز.

دراسة (ليلى المزروع، ٢٠٠٧) بعنوان "الكشف عن علاقة فاعلية الذات بكل من الدافع للإنجاز والذكاء الوجداني لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى، وقد أشارت النتائج إلى وجود ارتباط إيجابي بين درجات فاعلية الذات وكل من درجات دافعية الإنجاز والذكاء الوجداني بأبعاده المختلفة، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطالبات مرتفعات ومنخفضات الذكاء الوجداني في درجات فاعلية الذات لصالح مرتفعي الذكاء الوجداني.

دراسة (أسماء خويلد، ٢٠٠٥) بعنوان "دافعية الإنجاز في ظل التوجه المدرسي بالجزائر" وقد هدفت إلى الكشف عن الرغبة المصرح بها من طرف التلاميذ وعلى بطاقة الرغبات ودافعيتهم للإنجاز في التخصص الذي يزالون يدرسوه، وقد أسفرت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ التخصص العلمي الموجهين برغبة وتلاميذ التخصص التكنولوجي الموجهين برغبة ولصالح تلاميذ التخصص العلمي. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ التخصص الأدبي الموجهين برغبة وتلاميذ التخصص التكنولوجي الموجهين برغبة لصالح تلاميذ التخصص الأدبي في دافعيتهم للإنجاز.

دراسة (علي مجمعي، ٢٠٠٦) بعنوان "دافعية الإنجاز الدراسي وقلق الاختبار في ضوء بعض المتغيرات الأكاديمية" حيث هدفت إلى معرفة طبيعة دافعية الإنجاز الدراسي وقلق الاختبار وتكونت العينة من (٣٤٥) طالبًا من كلية المعلمين، وقد أسفرت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز الدراسي وبين الطلاب في التخصص العلمي والتخصص الأدبي.

دراسة (أحمد العلون وخالد العطيات، ٢٠١٠) بعنوان "العلاقة بين الدافعية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة عمان، وقد أسفرت النتائج إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًّا بين الدافعية الداخلية في كلّ من إدراك الكفاءة الذاتية والتحصيل الأكاديمي، كما أشارت إلى عدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في الدافعية الداخلية.

كما أجرى (محمد سحلول، ٢٠٠٥) دراسة بعنوان "العلاقة بين فاعلية الذات ودافعية الإنجاز الدراسي وأثرهما في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية" حيث هدفت إلى التعرف على العلاقة بين فاعلية الذات ودافعية الإنجاز الدراسي وأثرهما في التحصيل الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٢٥) طالبًا وطالبة من الصف الثاني الثانوي الأدبي، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائية بين فاعلية الذات ودافعية الإنجاز الدراسي، كما أكدت على وجود فروق دالة إحصائيًّا في التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة إلى مستويات الدافعية ولصالح ذوي دافعية الإنجاز الدراسي المرتفعة.

دراسة (عمر عطية، ٢٠٠٢) بعنوان "مستوى دافعية الإنجاز الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية والثانوية بمحافظة القاهرة" حيث هدفت إلى معرفة مستوى دافعية الإنجاز ومعرفة أثر المرحلة العمرية والتعليمية على دافعية الإنجاز الدراسي من الجنسين، وتكونت عينة الدراسة من (٤٢٠) طالبًا وطالبة وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى دافعية الإنجاز الدراسي أعلى من درجة الوسط للمقياس وأن الفروق بين الصفوف في المرحلة الإعدادية دالة إحصائيًّا لصالح الصفوف الأعلى، كما أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في دافعية الإنجاز الدراسي بين الجنسين.

دراسة (رفقة سالم، ٢٠٠٩) بعنوان "علاقة فاعلية الذات والفرع الأكاديمي بدافع الإنجاز الدراسي لدى طالبات كلية عجلون الجامعية" هدفت إلى الكشف عن وجود فروق

ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة في مستوى دافعية الإنجاز تُعزى لمتغيرات الدراسة وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالبة، وأسفرت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة في مستوى دافعية الإنجاز تُعزى للفرع الأكاديمي (علمي، أدبي).

دراسة (ربيعة الحضيري، ٢٠١٣) بعنوان: "التعلم المنظم ذاتيًّا وعلاقته بكل من دافعية الإنجاز ومركز الضبط لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية المتفوقين وغير المتفوقين" هدفت إلى الكشف عن وجود علاقة ارتباطية بين التعلم المنظم ذاتيًّا ودافعية الإنجاز، وتكونت عينة الدراسة من (٢٨٦) طالبًا وطالبة من طلاب الثانوية العامة، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة إحصائية بين التعلم المنظم ذاتيًّا ودافعية الإنجاز، كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًّا؛ ترجع إلى مستوى التحصيل لصالح المتفوقين.

دراسة (نعيمة غزال وبن زاهي منصور، ٢٠١٤) بعنوان "علاقة قلق الاختبار بالدافعية للإنجاز" هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين كلّ من قلق الامتحان ودافع الإنجاز، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٠) تلميذاً وتلميذة من مرحلة التعليم الثانوي، وأسفرت النتائج إلى عدم وجود علاقة بين قلق الامتحان ودافعية الإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة.

دراسة (Gogoi, 2014) التي توصلت إلى تأثير الحالة الاقتصادية والاجتماعية والعلاقات الأسرية بشكل إيجابي على دافعية الإنجاز لدى الطلاب

التعقيب على الدراسات السابقة:

بتفحص في نتائج الدراسات السابقة سواء العربية، أو الأجنبية يتضح أن بعضها تناولت بعض الجوانب المتصلة بموضوع الدراسة الحالية إلا أنها لا تغني عنها.

كما تتفق الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية حول أهمية الموضوع، كذلك كما اهتمت دراسات أخرى بأهمية العنف المدرسي، كذلك دراسات أخرى ركزت على دافعية الإنجاز، وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها ركزت على العنف المدرسي لطفل ذي الإعاقة العقلية وأثره على دافعية الإنجاز، كما استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في التعرف على الآخر، كذلك استفادت أيضًا من تلك الدراسات في بناء أدوات الدراسة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

استخدم المنهج الوصفي؛ لكونه ملائمًا لهذه الدراسة ويجيب عن تساؤلاتها.

مواد وأدوات البحث:

تمت الاستعانة بالأدوات التالية:

- مقياس العنف المدرسي لأطفال ذوي الإعاقة العقلية. (إعداد الباحثة)
- مقياس الدافعية للإنجاز لأطفال ذوي الإعاقة العقلية. (إعداد الباحثة)

مجتمع الدراسة:

يشمل مجتمع الدراسة جميع أطفال ذوي الإعاقة العقلية بمحافظة المنوفية.

خطوات البحث:

(١) إعداد الإطار النظري من خلال مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة ومطالعة المراجع العربية والأجنبية التي تناولت ظاهرة العنف المدرسي والدافعية للإنجاز والاستفادة منها في إعداد الجانب التجريبي للبحث.

(٢) إعداد مقياسين وذلك في ضوء الدراسات السابقة والأدبيات وآراء السّادة المحكّمين من المتخصصين في علم نفس الطفل؛ للتوصل للصورة النهائية للمقياسين وحساب صدقه وثباته.

(٣) إعداد مقياسين للعنف المدرسي والدافعية للإنجاز وعرضهما على السّادة المحكّمين والمتخصصين في مجال علم نفس الطفل؛ للتحقق من صدقه وإجراء التعديلات الضرورية.

(٤) اختيار عينة البحث من أطفال ذوي الإعاقة العقلية بمحافظة المنوفية.

(٥) التطبيق القبلي على عينة استطلاعية من أطفال ذوي الإعاقة العقلية.

(٦) تطبيق مقياس العنف المدرسي لأطفال ذوي الإعاقة العقلية عينة البحث.

(٧) تطبيق مقياس الدافعية للإنجاز لأطفال ذوي الإعاقة العقلية عينه البحث.

(٨) جمع البيانات ومعالجتها إحصائيًّا للتحقق من صحة فروض البحث والإجابة عن أسئلة المقياس وتحليل النتائج وتفسيرها، وتقديم القيمة التربوية للبحث.

(٩) تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج البحث.

أدوات البحث:

تمّ تصميم مقياسين لجمع البيانات وقد تمّ ذلك بعد الاطلاع على الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث، إضافة إلى جوانب ظاهرة العنف المدرسي لأطفال ذوي الإعاقة العقلية، كذلك الدافعية للإنجاز والاطلاع عليها كدراسة وقد تمّ عمل التعديلات المقترحة بناء على آراء السّادة المحكّمين حتى تمّ الأخذ بنسبة ٨٠ % لاتفاق السّادة المحكّمين.

حيث تمّ إعداد مقياس العنف المدرسي لأطفال ذوي الإعاقة العقلية بحيث يتألف من ٣٠ فقرة، وكان الهدف الأساسي منه معرفة ظاهرة العنف المدرسي ومعرفة أثره على دافعية الإنجاز. بحيث تكون من مفاهيم رئيسية كمحور (عنف الطفل ضد الطفل، عنف

الطفل ضد المعلمة، عنف ضد الذات، تخريب ممتلكات المدرسة) ويندرج تحت كلّ مفهوم رئيسي مفاهيم فرعية في صورته الأولية على مجموعة من السّادة المحكّمين المتخصصين في مجال الطفولة وعلم نفس الطفل؛ بهدف تحديد مدى ملاءمة صياغة عبارات مقياس العنف المدرسي.

وقد اتفقت آراء السّادة المحكّمين على ملاءمة ومناسبة عبارات المقياس مع وجود بعض التعديلات من حيث صياغة العبارات.

وتمّ إعداد مقياس الدافعية للإنجاز بحيث يتألف من (٤٠) فقرة وتمّ عرضه على مجموعة من السّادة المحكّمين المتخصصين في مجال الطفولة وعلم نفس الطفل؛ بهدف تحديد مدى ملاءمة صياغة عبارات المقياس وقد اتفقت آراء السّادة المحكّمين على ملاءمة ومناسبة عبارات المقياس مع وجود بعض التعديلات الخاصة بصياغة العبارات.

ضبط أداة البحث: وصف عينة البحث:

تألف المجتمع الأصلي الذى اشتقت منه عينة الدراسة من أطفال ذوي الإعاقة العقلية بمحافظة المنوفية وإحدى المراكز التابعة لها (شبين الكوم، الباجور، بركة السبع) المتمثلة في (مؤسسة أمان، مركز وجود، دار الرحمة، جمعية البسمة) بشبين الكوم ومركز مكة ببركة السبع، (الأكاديمية الدولية لذوي الاحتياجات الخاصة، جمعية السلام) بالباجور وقد بلغ عددها (٣٣) وقد تمّ اختيار عينة عشوائية منهم بلغت (٣٠) طفلًا لذوى الإعاقة العقلية.

العينة الاستطلاعية: تمّ تطبيق أداتي البحث على عينة استطلاعية عددها ٣٠ طفلًا؛ وذلك بهدف تقنين أداتي البحث كما يلي:

- **مقياس العنف المدرسي:**

أولاً: الصدق:

أ- صدق المحكّمين: تمّ عرض المقياس على المحكمين والتعديل في ضوء آرائهم.

ب- صدق الاتساق الداخلي:

تمّ حساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس باستخدام معامل ارتباط بيرسون وذلك عن طريق حساب معامل ارتباط درجة كلّ مفردة بالدرجة الكلّية للمقياس وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين ٠,٦٠٣ - ٠,٩١١ وهي قيم مرتفعة تعكس صدق المقياس وأن المفردات تشترك في قياس ما وضع لقياسه، كما تمّ حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلّية للمقياس كما يوضحها الجدول (١)

جدول (١) معامل الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلّية للمقياس

البُعد	ضد الزملاء	ضد المعلمة	ضد الذات	تخريب الممتلكات
الارتباط بالدرجة الكلّية	٠,٧٠٢**	٠,٧٨١**	٠,٧٨٩**	٠,٧١٤**

** دالة عند مستوى ٠,٠١ * دالة عند مستوى ٠,٠٥

ممّا يدل على أن المقياس بوجه عام يتمتع بدرجة عالية من الصدق وصادق لما وضع لقياسه.

ثانيًا: الثبات: طريقة ألفا كرونباخ.

تمّ حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ، ويوضح الجدول (٢) معاملات الثبات

جدول (٢) الثبات بطريقة ألفا كرونباخ

البُعد	ضد الزملاء	ضد المعلمة	ضد الذات	تخريب الممتلكات	العنف ككل
ألفا كرونباخ للثبات	٠,٧٢٨	٠,٧١٩	٠,٧٢٧	٠,٧٢١	٠,٧٢٩

حيث تمّ حساب ثبات المقياس وبلغ ٠,٧٢٩ وهي قيمة دالة إحصائيًّا أي أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

- **مقياس الدافعية للإنجاز:**

أولاً: الصدق:

أ- صدق المحكّمين: بعرض المقياس على السادة المحكّمين والتعديل في ضوء آرائهم.

ب- صدق الاتساق الداخلي:

تمّ حساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس باستخدام معامل ارتباط بيرسون وذلك عن طريق حساب معامل ارتباط درجة كلّ مفردة بالدرجة الكلّية للمقياس وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين ٠,٥٩٧ - ٠,٨٩٨ وهي قيم مرتفعة تعكس صدق المقياس وأن المفردات تشترك في قياس ما وضع لقياسه؛ ممّا يدل على أن المقياس بوجه عام يتمتع بدرجة عالية من الصدق وصادق لما وضع لقياسه.

ثانيًا: الثبات: طريقة ألفا كرونباخ.

تمّ حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ، حيث تمّ حساب ثبات المقياس وبلغ ٠,٨١٦ وهي قيمة دالة إحصائيًّا أي أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

الإجابة على السؤال البحثي: ما مستوى العنف لدى الأطفال عينة البحث؟

للإجابة على هذا السؤال البحثي تمّ تطبيق مقياس العنف على العينة وحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومقارنته بالمتوسط الفرضي، وتمّ حساب قيمة اختبار "ت" للمجموعة الواحدة باعتبار أن نسبة ٥٠% من الدرجة الكلّية لمقياس العنف (٥٠% من الدرجة = ٣ × ٤٦ = ١٣٨ درجة) هي الدرجة التي تمثل المتوسط الفرضي، والجدول التالي يوضح نتائج تطبيق اختبار "ت" للمجموعة الواحدة.

جدول (٣) اختبار "ت" للمجموعة الواحدة للعنف

البعد	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	المستوى
العنف ضد الزملاء	٣٦	٤٢	٧,٨٣	٤,١٩	٢٩	دالة إحصائيًّا عند ٠,٠١	مرتفع
العنف ضد المعلمة	٢٧	٢٨,٦٧	٤,٨١	١,٨٩	٢٩	غير دالة إحصائيًّا	متوسط
العنف ضد الذات	٤٨	٥٢,٧٣	١٠,٣٢	٣,١٥	٢٩	دالة إحصائيًّا عند ٠,٠١	مرتفع
تخريب الممتلكات	٢٧	٢٦,٨٧	٤,١٣	٠,١٧٧	٢٩	غير دالة إحصائيًّا	متوسط
العنف ككل	١٣٨	١٤٨,٢٧	٢٢,٦٣	٢,٤٨	٢٩	دالة إحصائيًّا عند ٠,٠٥	مرتفع

ويتضح من الجدول السابق أن قيم "ت" المحسوبة دالة إحصائيًّا عند مستوى ٠,٠١ بالنسبة للعنف ضد الزملاء، وكذلك العنف ضد الذات وعند مستوى ٠,٠٥ بالنسبة للعنف ككل؛ ممّا يعني وجود فروق بين المتوسطين الفعلي والفرضي وأن الفروق لصالح المتوسط الفعلي؛ ممّا يعني مستوى مرتفع من العنف ضد الزملاء وضد الذات والعنف عمومًا.

بينما قيم "ت" غير دالة إحصائيًّا بالنسبة للعنف ضد المعلمة وتخريب الممتلكات؛ ممّا يعني أن مستوى العنف متوسط في هذين البُعدين.

ويتفق ذلك مع ما توصلت إليه دراسة كلّ من (زياد بدوي،٢٠١١)، (جهاد عياش،٢٠٠٩)، (ياسين أبو حطب)، (مغنية قوعيش،٢٠١٧)، (زهية دباب،٢٠١٥)، (عائشة بدوي،٢٠١٥).

إجابة على السؤال البحثي: ما مستوى الدافعية للإنجاز لدى الأطفال عينة البحث؟

للإجابة على هذا السؤال البحثي تمّ تطبيق مقياس الدافعية للإنجاز على العينة وحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومقارنته بالمتوسط الفرضي، وتمّ حساب قيمة اختبار "ت" للمجموعة الواحدة باعتبار أن نسبة ٥٠% من الدرجة الكلّية لمقياس الدافعية للإنجاز (٥٠% من الدرجة = ٣ × ٤٠ = ١٢٠ درجة) هي الدرجة التي تمثل المتوسط الفرضي، والجدول التالي يوضح نتائج تطبيق اختبار "ت" للمجموعة الواحدة.

جدول (٤) اختبار "ت" للمجموعة الواحدة لدافعية الإنجاز

البعد	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	المستوى
الدافعية للإنجاز	١٢٠	١٢٧,٦٣	٢٢,١٤	١,٨٨	٢٩	غير دالة إحصائيًّا	متوسط

ويتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة غير دالة إحصائيًّا؛ ممّا يعني مستوى متوسط لدافعية الإنجاز لدى عينة البحث.

ويتفق ذلك مع ما توصلت إليه دراسة كلّ من (نيفين المصري، ٢٠١١)، (إلهام الشلبي، ٢٠١٠)،(هالة سعيد،٢٠١٢) التي أكدت على أهمية دافعية الإنجاز وذلك عن طريق إثارة دافعية الأطفال نحو عملية التعلم.

اختبار صحة فروض البحث:

- **اختبار صحة الفرض الأول:**

الذي ينصّ على: "**توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًّا بين العنف بأبعاده والدافعية للإنجاز**".

لاختبار صحة هذا الفرض قامت الباحثة بدراسة العلاقة الارتباطية بين متغيري البحث (العنف بأبعاده، الدافعية للإنجاز)، وذلك بحساب معامل الارتباط الخطي (لبيرسون= r) بين متغيري البحث للتعرف على نوع ودرجة العلاقة بين المتغيرين، وكذلك بحساب معامل التحديد (r^2) لدراسة الأهمية التربوية والدلالة العملية للعلاقة التي يثبت وجودها ودلالتها الإحصائية، وذلك ما يوضحه الجدول التالي:

جدول (٥) معاملات الارتباط (r) والتحديد (r2)

للعلاقة بين متغيري البحث (العنف بأبعاده، الدافعية للإنجاز)

	الارتباط بمقياس الدافعية للإنجاز		
البُعد	معامل الارتباط r	الدلالة الإحصائية	معامل التحديد r^2
العنف ضد الزملاء	-٠,٥٨٧	مستوى ٠,٠١	٠,٣٤
العنف ضد الأستاذ	-٠,٥٥	مستوى ٠,٠١	٠,٣٠
العنف ضد الذات	-٠,٨١٢	مستوى ٠,٠١	٠,٦٦
تخريب الممتلكات	-٠,٣٥	مستوى ٠,٠٥	٠,١٢
العنف ككل	-٠,٧٥٤	مستوى ٠,٠١	٠,٥٧

* دالة عند مستوى ٠,٠٥ ** دالة عند مستوى ٠,٠١

ويتضح من الجدول السابق :

أوضحت النتائج وجود علاقة ارتباطية عكسية (سالبة) بين العنف ككل وكذلك أبعاده الفرعية من جهة والدافعية للإنجاز من جهة أخرى وتلك العلاقة دالة إحصائيًّا عند مستوى ٠,٠٥ ومستوى ٠,٠١ ، كذلك تمّ حساب معامل التحديد لبيان درجة أهمية العلاقة وبلغ قيمة معامل التحديد بالنسبة للعلاقة بين العنف ككل والدافعية للإنجاز بلغ معامل التحديد ٠،٥٧ ؛ وتعني أن ٥٧% من التباين في مستوى الدافعية للإنجاز؛ يمكن تفسيره من خلال اقترانه بالتغير مستوى العنف بشكل عكسي.

وبذلك تمّ قبول الفرض الذي يعني **وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين درجات العينة في مقياس العنف بأبعاده ودرجاتهم في مقياس الدافعية للإنجاز**. كما أن هناك أهمية تربوية ودلالة عملية لتلك العلاقة الارتباطية.

ويتفق ذلك مع ما توصلت إليه دراسة كلّ من (حسين الرفيعى وآخرون،٢٠١٣)،(Greene،2001)، (وليد عياصرة،٢٠٠٨)، (٢٠٠٠، Albert)وتختلف عما توصلت إليه نتائج دراسة (مسفر الغامدى،٢٠٠٩)؛ ويرجع ذلك إلى مدى ارتباط دافعية الإنجاز بأبعاد مقياس العنف.

- **اختبار صحة الفرض الثاني:**

يسهم مستوى ممارسة العنف في التنبؤ بالدافعية للإنجاز لدى العينة.

تمّ استخدام تحليل الانحدار البسيط وذلك لدراسة إمكانية التنبؤ بالدافعية للإنجاز من خلال العنف ككل، ويوضح ذلك الجدول (٦) التالي:

جدول (٦) تحليل الانحدار للتنبؤ بالدافعية للإنجاز من خلال العنف ككل

المتغير التابع	المتغير المستقل	ف	الدلالة الإحصائية	معامل الارتباط	معامل التحديد	بيتا	ت	الدلالة الإحصائية
الدافعية للإنجاز	الثابت	٣٧,٠٠٣	٠,٠١	٠,٧٥٤	٠,٥٧	٢٢٥,٠٧	١٤,١٣٣	٠,٠١
	العنف					-٠,٦٤٦	٦,٠٨	٠,٠١

ويتضح من الجدول أن العنف ككل ينبئ بالدافعية للإنجاز بشكل عكسي ويسهم في التنبؤ بنسبة ٥٧% من درجات الدافعية للإنجاز. ويمكن صياغة المعادلة التنبؤية:

الدافعية للإنجاز = ٢٢٥,٠٧ ـــــــ ٠,٦٤٦× العنف.

كما تمّ استخدام تحليل الانحدار المتعدد بطريقة Stepwise لأبعاد العنف في التنبؤ بالدافعية للإنجاز، وجاءت النتائج كما بالجدول (٧) التالي:

جدول (٧) تحليل الانحدار للتنبؤ بالدافعية للإنجاز من خلال أبعاد العنف

المتغير التابع	المتغير المستقل	ف	الدلالة الإحصائية	معامل الارتباط	معامل التحديد	بيتا	ت	الدلالة الإحصائية
الدافعية للإنجاز	الثابت	٥٤,٣٥	٠,٠١	٠,٨١٢	٠,٦٦	٢٠٦,٦٦	١٩,٣٠	٠,٠١
	العنف ضد الذات					-١,٥٢٦	٧,٣٧	٠,٠١

ويتضح من الجدول أن العنف ضد الذات دون غيره من أبعاد العنف ينبئ بالدافعية للإنجاز بشكل عكسي ويسهم في التنبؤ بنسبة ٦٦% من درجات الدافعية للإنجاز. ويمكن صياغة المعادلة التنبؤية:

الدافعية للإنجاز = ٢٠٦,٦٦ ـــ ١,٥٢٦× العنف ضد الذات.

ويتفق ذلك مع ما توصلت إليه دراسة كلّ من (يسري يوسف، ٢٠١٠)، (سلامة عقيل، ٢٠١٦)، (فضيلة سلطاني، ٢٠١٤) التي أكدت على أن السمات الشخصية كعوامل تفاعلية في العنف المدرسي علاوة على الثقافة والسمات الشخصية.

- **اختبار صحة الفرض الثالث:**

" توجد فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات درجات العينة على مقياسي العنف والدافعية للإنجاز تُعزى لاختلاف مستوى تعليم الآباء".

ولاختبار صحة الفرض تمّ تقسيم العينة إلى ثلاث مجموعات وفق مستوى تعليم الآباء (تعليم دون متوسط، تعليم متوسط، تعليم جامعي) وتمّ استخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه؛ للتعرف على دلالة الفرق بين متوسطات المجموعات الثلاثة في مقياس العنف والدافعية للإنجاز، ويوضح ذلك الجدول (٨):

جدول (٨) نتائج تحليل التباين الأحادي بين مجموعات البحث

البُعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
العنف ضد الزملاء	بين المجموعات	١٠٣٠,٧٣٢	٢	٥١٥,٣٦٦	١٨,٥٧١	دال مستوى ٠,٠١
	داخل المجموعات	٧٤٩,٢٦٨	٢٧	٢٧,٧٥١		
	الكلي	١٧٨٠	٢٩			
العنف ضد الأستاذ	بين المجموعات	٢٩١,٢٢١	٢	١٤٥,٦١١	١٠,٣٠٧	دال مستوى ٠,٠١
	داخل المجموعات	٣٨١,٤٤٥	٢٧	١٤,١٢٨		
	الكلي	٦٧٢,٦٦٧	٢٩			
العنف ضد الذات	بين المجموعات	٢٠٩٣,٣١٧	٢	١٠٤٦,٦٥٩	٢٨,٣٥٨	دال مستوى ٠,٠١
	داخل المجموعات	٩٩٦,٥٤٩	٢٧	٣٦,٩٠٩		
	الكلي	٣٠٨٩,٨٦٧	٢٩			
تخريب الممتلكات	بين المجموعات	٢٢٧,٨١١	٢	١١٣,٩٠٦	١١,٤٩	دال مستوى ٠,٠١
	داخل المجموعات	٢٦٧,٦٥٦	٢٧	٩,٩١٣		
	الكلي	٤٩٥,٤٦٧	٢٩			
العنف ككل	بين المجموعات	١١١٤٣,٤٨٤	٢	٥٥٧١,٧٤٢	٤٠,٥٢٣	دال مستوى ٠,٠١
	داخل المجموعات	٣٧١٢,٣٨٣	٢٧	١٣٧,٤٩٦		
	الكلي	١٤٨٥٥,٨٦٧	٢٩			
الدافعية للإنجاز		٤٣٢٧,٤٦٧	٢	٢١٦٣,٧٣٣	٨,٨٩٤	دال مستوى ٠,٠١
		٦٥٦٨,٤	٢٧	٢٤٣,٢٧٤		
		١٠٨٩٥,٨٦٧	٢٩			

ومن خلال الجدول السابق يتضح أن قيمة "ف" دالة إحصائيًّا؛ ممّا يعني وجود فروق في مستوى الدافعية للإنجاز وكذلك في مستوى ممارسة العنف تُعزى لاختلاف مستوى تعليم الآباء لدى العينة ولمعرفة مصدر هذا التباين والاختلاف والفروق قامت الباحثة باستخدام برنامج spss (اختبار شيفيه) وهو أحد أساليب التحليل الإحصائية البعدية لاختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه كما يوضحه الجدول (٩)

جدول (٩) نتائج اختبار شيفيه لتحديد اتجاه الفروق بين المجموعات

	ضد الزملاء		ضد المعلمة		ضد الذات		تخريب الممتلكات		العنف ككل	
	المجموعة الأقل	المجموعة الأعلى	المجموعة الأقل	المجموعة الأعلى	المجموعة الأقل	المجموعة الأعلى	المجموعة الأقل	المجموعة الأعلى	المجموعة الأقل	المجموعة الأعلى
المجموعة	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي
جامعي	٣٣,٤٤		٢٤		٤٢,٥٦		٢٣,٢٢		١٢٣,٢٢	
متوسط		٤٣,٥٠		٢٩,٩٠	٤٦,٢٠		٢٦,٧٠	٢٦,٧		١٤٦,٣٠
أقل من متوسط		٤٧,٦٤		٣١,٣٦		٦١,٥٥		٣٠		١٧٠,٥٥

	الدافعية للإنجاز	
	المجموعة الأقل	المجموعة الأعلى
المجموعة	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي
أقل من متوسط	١١٥,٠٠	
متوسط	١٣١,٤٠	١٣١,٤٠
جامعي		١٤٤,٣٣

حيث تبين أنه بالنسبة للعنف فإنّ الفروق لصالح مستوى التعليم الأقل أي أنه كلما زاد مستوى تعليم الوالدين؛ كلما قلّ مستوى ممارسة الطفل للعنف. بينما بالنسبة للدافعية للإنجاز فإنّ الفروق لصالح مستوى التعليم الأعلى أي أنه كلما زاد مستوى تعليم الوالدين؛ كلما زاد مستوى الدافعية للإنجاز.

ويتفق ذلك مع ما توصلت إليه دراسة كلّ من (الطاهرة المغربى،٢٠٠٠)، (زينب أبو بكر،٢٠٠٥) التي أكدت على الأسرة وعمليات التنشئة الاجتماعية المتسلطة والمتساهلة، كذلك مستوى تعليم الوالدين وعلاقته الإيجابية بالعنف المدرسي.

توصيات البحث:

- إجراء المزيد من الدراسات المستقبلية تستند إلى المنظور التكاملي في أبحاث العنف المدرسي.
- تفعيل دور المرشد النفسي المدرسي.
- -الاهتمام بالدراسات التي تناولت البرامج الإرشادية والعلاجية التي تساعد أطفال ذوي الإعاقة العقلية من الحد من ممارسة العنف المدرسي بالتطبيق الميداني في قطاعات التعليم بمراحله المختلفة.
- إعداد برامج إرشادية للأخصائيين النفسيين والاجتماعيين وكيفية توجيه الآباء للحد من العنف المدرسي وكيفية تأهيلهم للتعامل مع الأقران ومع المجتمع.
- نشر ثقافة مجتمعية بين أفراد المجتمع حول الآثار السلبية لاستخدام العنف ضد الأطفال ذوي الإعاقة العقلية ومخاطره على سلامتهم.
- الاهتمام بالأنشطة التربوية التي تنمي الدافعية للإنجاز مثل الأنشطة القائمة على استراتيجيات (المناقشة والحوار، التعلم التعاوني، العمل الفردي والجماعي).

البحوث المقترحة:

- إجراء أبحاث ودراسات حول أشكال العنف المختلفة المستخدمة في تنشئة الأطفال وأكثرها تأثيرًا عليهم.
- عمل برامج إرشادية للتخفيف من آثار العنف على الأطفال.
- ضرورة الاهتمام بتعزيز دافعية الإنجاز وتوفير بيئة تعليمية تتيح لهم حرية المشاركة والتعبير وتبادل الأفكار، وتوفير فرص الاستقلال والاعتماد على الذات.

المراجع

أحمد البجاري، علي الجميلي (٢٠٠٩). العنف المدرسي لدى الطلبة من وجهة نظر المرشدين التربويين، *مجلة أبحاث*، المجلد ٩، العدد ٣، كلية التربية، جامعة الموصل، العراق.

أحمد السيد (١٩٩٣). *مشكلات الطفل السلوكية وأساليب معاملة الوالدين*، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية.

أحمد العلوان وخالد العطيات (٢٠١٠). العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة عمان في الأردن، *مجلة الجامعة الإسلامية*، المجلد الثامن عشر، العدد (٢)، كلية العلوم التربوية، جامعة الحسين بن طلال.

أحمد حويتي (٢٠٠٣). *العنف المدرسي، العنف والمجتمع، مداخل معرفية متعددة، أعمال الملتقى الدولي الأول*، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة خيضر.

أحمد دوقة (٢٠٠٢). الأبعاد المعرفية والانفعالية للدافعية للعمل، *مجلة العلوم الإنسانية*، جامعة منتسوري قسنطينة، العدد ١٧، جوان، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر.

أحمد عبد الخالق (١٩٩١): *أسس علم النفس*، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ط٣.

ادوارد. ج. موراي (١٩٨٨). *الدافعية والانفعال*. ترجمة أحمد سلامة عثمان، القاهرة، دار الشروق، ط١.

أسماء جميل (٢٠٠٧). *العنف الاجتماعي دراسة لبعض مظاهره في المجتمع العراقي مدينة بغداد أنموذجًا*، بغداد، دار الشئون الثقافية العامة للنشر.

أسماء خويلد (٢٠٠٥). دافعية الإنجاز في ظل التوجيه المدرسي بالجزائر، دراسة ميدانية، *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة ورقلة.

إقبال عطار (٢٠٠٩). العنف وعلاقته بتوكيد الذات والأمن النفسي لدى تلميذات المرحلة المتوسطة من السعوديات وغير السعوديات، *مجلة بحوث التربية النوعية*، جامعة المنصورة، ع ١٣، ٤٥- ٧٢.

الطاهرة المغربي (٢٠٠٠). المحددات النفسية والاجتماعية للسلوك العدواني في مرحلة المراهقة المبكرة، *رسالة دكتوراة غير منشورة*، كلية الآداب، جامعة القاهرة.

إلهام الشلبي (٢٠١٠). أثر استخدام استراتيجية الخريطة المفاهيمية في تحصيل طلبة الصف التاسع للمفاهيم العلمية في مادة الاحياء ودافع الإنجاز لديهم وقدرتهم على التفكير الإبداعي، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، كلية التربية، جامعة البحرين، مج (١١)، ع (٢)، ص ص١١٧-١٥٠.

أميمة منير، (٢٠٠٥). *العنف المدرسي بين الأسرة والمدرسة والإعلام*، القاهرة، دار السحاب للنشر والتوزيع، ط١.

أنس شكشك (٢٠٠٧). *استكشاف الذات*، حلب، سوريا، دار النهج للدراسات والنشر والتوزيع، ط١.

إيمان أحمد (٢٠١٣). فاعلية استخدام نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تنمية التحصيل وعادات العقل والدافعية للإنجاز في الرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، *مجلة تربويات الرياضيات*، العدد ١٦، ١٨١-٢٥٦.

إيمان عيدة (٢٠٠١). ظاهرة الشغب في المدارس الإعدادية بمحافظة الغربية وسبل علاجها في ضوء الفكر الإسلامي والفكر التربوي الحديث، *مجلة القراءة والمعرفة*، العدد التاسع.

بوبكر بوخريسة (٢٠٠٦). *المفاهيم والعمليات الأساسية في علم النفس الاجتماعي*، منشورات جامعة باجي مختار عنابة، ط١.

تهاني منيب وعزة سليمان (٢٠٠٧). *العنف لدى الشباب الجامعي*، الرياض، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

تودري حنا وعادل صالح وياسر موافي، (٢٠١٢). مواجهة العنف المدرسي بالولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة وكيفية الاستفادة منها بمدارس الثانوي العام في مصر، *بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي السنوي العربي الرابع* لكلية التربية النوعية، جامعة المنصورة.

جمال القاسم وماجدة عبيد وعمار الزغبي (٢٠٠٠). *الاضطرابات السلوكية*، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.

جهاد الساعيدة (٢٠١٤). أسباب العنف المدرسي ووسائل الحد منه من وجهة نظر أولياء الأمور، دراسة ميدانية في قضاء، *مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية*، الأردن، ٤١-٥١.

جهاد السعايدة (٢٠١٤). أسباب العنف المدرسي ووسائل الحد منه من وجهة نظر أولياء أمور طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن دراسة ميدانية في قضاء عيراويرقا، *مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية*، الجامعة الأردنية، الأردن، مج٤١، ع١، ص ٥٤-٦٩.

جواد دويك (٢٠٠٠). *العنف المدرسي، كلية دافيد يلين للتربية*، القدس. شبكة الإنترنت على الموقع التالي www.users.shabaxa.net

حسن محمد حسان وآخرون (٢٠٠٢). التربية وقضايا المجتمع المعاصرة، *سلسلة علم اجتماع التربية*، الكتاب الأول، المنصورة، دار الأصدقاء للطباعة والنشر.

حسين أبو رياش وآخرون (٢٠٠٦). *الدافعية والذكاء العاطفي*، الأردن، دار الفكر، ط١.

حسين أبو رياش وآخرون (٢٠٠٦). *الدافعية والذكاء العاطفي*، الأردن، دار الفكر، ط١.

حسين الرفيعى وعمر السميرى وسعيد العواجى ومحمد القايدى (٢٠١٣). العنف المدرسي بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة من وجهة نظر المرشدين الطلابيين، *مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية*، الجامعة الأردنية، الأردن، مج٤١، ع١، ص ص٥٤-٦٩.

حمدي الفرماوي (٢٠٠٤). *دافعية الإنسان بين النظريات المبكرة والاتجاهات الحديثة*، دار الفكر العربي، القاهرة.

خديجة بتداني وآخرون (٢٠٠٤). *الأسرة والمدرسة، سوء التكيف المدرسي بين الإشكالية والواقع*، دار قرطبة للنشر والتوزيع، الجزائر، ط١.

ربيعة الحضيري (٢٠١٣). التعلم المنظم ذاتيًّا وعلاقته بكل من دافعية الإنجاز ومركز الضبط لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية المتفوقين وغير المتفوقين، *رسالة دكتوراة غير منشورة*، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

رجاء أبو علام (١٩٩٣). *علم النفس التربوي*، دار القلم، الكويت، ط٦.

رشاد علي وزينب العايش (٢٠٠٩). *سيكولوجية العنف ضد المرأة*، القاهرة، عالم الكتب، ط١.

رفقة سالم (٢٠٠٩). علاقة فاعلية الذات والفرع الأكاديمي بدافع الإنجاز الدراسي لدى طالبات كلية عجلون الجامعية، *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، ٢٣ (١٣٤)، ١٣٤- ١٦٩.

زينب أبو بكر(٢٠٠٥). بعض محددات التغير الاجتماعي وعلاقتها بأساليب التنشئة الاجتماعية الأسرية بمدينة سرت، *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة التحدي، كلية الآداب والتربية، ليبيا.

سعاد عبد الله (٢٠٠٥). التعرض للإساءة في الطفولة وعلاقته بالقلق والاكتئاب واضطراب الشخصية الحدية في الرشد، *دراسات نفسية* (مج ١٥)، (ع٣) رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية.

سعود بن شايش العنزي (٢٠٠٣). الثقة بالنفس ودافع الإنجاز لدى عينة من الطلاب المتفوقين دراسيًّا والعاديين في المرحلة المتوسطة بمدينة عزر، *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

سلامة عقيل (٢٠١٦). عوامل الشخصية وأنماط التنشئة الوالدية وعلاقتها بالعنف المدرسي لدى طلبة الصف العاشر في مدينة المفرق، *المجلة التربوية*، ج ٤٤، كلية التربية، جامعة سوهاج، ص ص ١٣١-١٧٠.

سوزان بسيوني، عبير الصبان، (٢٠١١). العنف وعلاقته بالأمن النفسي لدى طالبات الجامعة، *مجلة كلية التربية*، جامعة المنصورة، مج ٢، ع٥، ١٢٣- ١٦٩.

سوسن مجيد (٢٠٠٨). *اضطرابات الشخصية أنماطها قياسها*، الأردن، دار الصفاء للنشر والتوزيع، ط١.

صاحب الشمري (٢٠١٢). أسباب العنف لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، *مجلة دراسات تربوية*، وزارة التربية والتعليم، العراق، ع١٨، ص٢١٩-٢٦٩.

طه عبد العظيم (٢٠٠٧). *سيكولوجية العنف العائلي والأسري*، الإسكندرية، دار الجامعة الجديدة.

عباس أبو شامة (٢٠٠٣). *جرائم العنف وأساليب مواجهتها في الدول العربية*، الرياض، أكاديمية نايف العربية للعلوم الإدارية.

عبد الفتاح دويدار (٢٠٠٥). *المرجع في مناهج البحث في علم النفس وفنيات كتابة البحث العلمي*، مصر، دار المعرفة الجامعية، ط٤.

عبد اللطيف خليفة (٢٠٠٦). *الدافعية للإنجاز*، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

عبد الله العثماني (٢٠١٣). العنف المدرسي كما يدركه المعلمون والمعلمات لدى عينة مقارنة بين مصر وسلطنة عمان، *مجلة علم النفس*، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، ع٧٦، ص ١٠٨-١٣١.

عبد الله مجدي (٢٠١٤). *دافعية الإنجاز*، القاهرة، دار غريب للطباعة للنشر والتوزيع.

عبد المنعم الحفني (١٩٧٨). *موسوعة علم النفس والتحليل النفسي*، "E- ع" الجزء الثاني، مكتبة مدبولي، القاهرة.

علي بن محمد مرعي (٢٠٠٦). دافعية الإنجاز الدراسي وقلق الاختبار وبعض المتغيرات الأكاديمية لدى طلاب كلية المعلمين في جازان، *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة أم القرى.

علي مجمي (٢٠٠٦). دافعية الإنجاز الدراسي وقلق الاختبار وبعض المتغيرات الأكاديمية لدى طلاب كلية المعلمين في جازان، *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية المعلمين، جامعة أم القرى.

عمر عطية (٢٠٠٢). دافعية الإنجاز الدراسي لدى طلاب المرحلة الإعدادية والثانوية من الجنسين "دراسة ارتقائية"، *رسالة ماجستير غير منشورة*، قسم الدراسات النفسية والاجتماعية، جامعة عين شمس، القاهرة.

فضيلة سلطاني (٢٠١٤) . تناول الصحافة المكتوبة لظاهرة العنف المدرسي في المؤسسات التربوية الجزائرية، جريدة الشروق اليومي، نموذج أ، *مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية الإنسانية*، الجزائر، عدد ١٢، ص ص ٨٠-٩١.

فوقية راضي (٢٠١٤). تقدير الذات والاكتئاب والوحدة النفسية لدى التلاميذ ضحايا مشاغبة الأقران في المدرسة، *بحث منشور في قضايا ومشكلات معاصرة في الصحة النفسية*، المملكة العربية السعودية، الرياض، مكتبة الرشد.

كمال بوطورة (٢٠١٧). مظهر العنف المدرسي وتداعياته في المدارس الثانوية الجزائرية دراسة ميدانية بثانويات الشريعة، *رسالة دكتوراة غير منشورة*، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر.

لعبيدي العيد (٢٠١٣). *العنف المدرسي عنف في المدرسة. أم عنف مدرسة*، تيزي وزو، الجزائر، دار الأمل للطباعة والنشر.

ليلى المزروع (٢٠٠٧). فاعلية الذات وعلاقتها بكل من الدافعية للإنجاز والذكاء الوجداني، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، المجلد الثامن، جامعة البحرين، ديسمبر، العدد (٤).

ليندا دافيدوف (١٩٩٩). *الشخصية الدافعية والانفعالات* ترجمة محمود عمر، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية.

مايسة النيال ومدحت عبد الحميد (٢٠٠٩). *علم النفس التربوي*، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ط١.

مايسة النيال ومدحت عبد الحميد (٢٠٠٩). *علم النفس التربوي*، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ط١.

مجدي أحمد (٢٠٠٣). *السلوك الاجتماعي وديناميا*ته، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

محمد إبراهيم (٢٠٠٢). *أزمة المدرسة الثانوية العامة، مؤتمر جودة التعليم في المدرسة المصرية*، أبريل، كلية التربية، جامعة طنطا.

محمد الحلواني (٢٠٠٧). *التربية والمواطنة*، طنطا، مصر، دار البربري للطباعة والنشر.

محمد الزليتني (٢٠٠٨). *أساليب التنشئة الاجتماعية ودوافع الإنجاز الدراسية*، إصدار مجلس الثقافة العام، ليبيا، ط١.

محمد السيد (١٩٩٩). *بعض المشكلات السلوكية لدى طلاب المرحلة الثانوية "العنف الطلابي"*، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة.

محمد بني يونس (٢٠٠٤). *مبادئ علم النفس*، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط١.

محمد بني يونس (٢٠٠٧). *سيكولوجية الدافعية والانفعالات*، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط١.

محمد توفيق (٢٠١٢). *ثقافة العنف لدى طلبة المدارس الثانوية*، القاهرة، المجموعة العربية للتدريب والنشر، ط٢.

محمد سحلول (٢٠٠٥). فاعلية الذات ودافعية الإنجاز الدراسي وأثرهما في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الثانوية في مدينة صنعاء، *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة اليرموك، اربد.

محمد سعد (١٩٩٢). رؤية نحو تعزيز دور النشاط الدراسي المدرسي في تطوير العملية التربوية، *رسالة الخليج العربي*، العدد (٤٠)، ١٤٦.

محمد عماد الدين (٢٠١٠). *الطفل من الحمل إلى الرشد*، القاهرة، دار الفكر، ط١.

محمد لطفي (٢٠٠٦). *الإنجاز الرياضي وقواعد العمل التدريسي*، القاهرة، مركز الكتاب للنشر، ط١.

محمد محمود (٢٠٠٩). *سيكولوجية الدافعية والانفعالات*، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط٢.

مسفر الغامدي (٢٠٠٩). العلاقة بين العنف الأسري والعنف المدرسي لدى عينة من طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة جدة، *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

منصور بن زاهي (٢٠٠٧). الشعور بالاغتراب الوظيفي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى الإطارات الوسطى لقطاع المحروقات دراسة ميدانية بالجنوب الجزائري، *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، جامعة منتسوري، الجزائر.

مها العلي، (٢٠١٥). أشكال الإيذاء المدرسي بمدارس البنات في بعض محافظات المنطقة الشرقية من المملكة العربية السعودية، دراسة مسحية، *مجلة التربية الخاصة*، مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية بكلية التربية، بكلية التربية – جامعة الزقازيق، مصر، ع١١، ١٣٦-١٧١.

مولاي بودخيلي (٢٠٠٤). *نطق التحفيز المختلفة وعلاقتها بالتحصيل المدرسي*، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، ط١.

مولاي بودخيلي (٢٠٠٤). *نطق التحفيز المختلفة وعلاقتها بالتحصيل المدرسي*، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.

نبيل زايد (٢٠٠٣). *الدافعية والتعلم*، الزقازيق، ط١.

نعيمة غزال وبن زاهي منصور (٢٠١٤). علاقة قلق الاختبار بالدافعية للإنجاز دراسة ميدانية لدى تلاميذ المرحلة البكالوريا من التعليم الثانوي بمدينة ورقلة، *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، (١٦): ٣٩٩- ٤٠٧.

نيفين المصري (٢٠١١). قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح الأكاديمي لدى عينة من طلاب جامعة الأزهر بغزة، *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.

هالة سعيد (٢٠١٢). فعالية نموذج ويتلى في تنمية التحصيل ومهارات توليد المعلومات في الكيمياء والدافع للإنجاز لدى طالبات الصف الثالث الثانوي، *مجلة التربية العلمية*، مصر، مج (١٥)، ع (١)، ص ص ٢١٩-٢٦٢.

ولاء مصطفى، هويده الريدي، (٢٠١١). *الإعاقة الفكرية*، الرياض، دار الزهراء.

وليد عياصرة (٢٠٠٨). ظاهرة العنف المدرسي لدى طلاب مدرسة الحكمة الأردنية، *مجلة كلية التربية*، أسيوط، مصر، مج ٢٤، ع ٢، ص ص ٣٩٤-٤٢٢.

يحيى بنهان (٢٠٠٩). *الأساليب التربوية الخاطئة وأثرها في تنشئة الطفل*، عمان، الأردن، دار اليازوري للنشر والتوزيع.

يسري يوسف (٢٠١٠). أسباب العنف المدرسي في المدارس الثانوية في الأردن من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية، *مجلة التربية للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية*، عدد ١٤٤، جزء ٦، كلية التربية، جامعة الأزهر، ٥٨٧-٦٠٣.

يوسف العبد الله وسبيكة الخليفي (٢٠٠١). أثر كلّ من الاتجاهات نحو الدراسة ودافعية الإنجاز وعادات الاستذكار على الأداء الأكاديمي لدى عينة من طالبات جامعة قطر، *المجلة التربوية*، كلية التربية، جامعة قطر، العدد ٦٠.

يوسف قطامي، عبد الرحمن عدس (٢٠٠٢). *علم النفس العام*، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان.

Albert, A (2000). A case study of the types and prevalence of violence at two middle schools and one high school and one high school in the Camden city public school system retrieved 0107, 2014 from beyond intractability

Becker et al (2002): Aliention and conduct problems in children exposed to family violence, American – journal of. Psychiatry, Jan – vol. 72 (1): 83- 91.

Coleman, Beverly Eugene (1998). School violence and student achievement in reading and mathematics among eighth graders, ph.D. Dissertation theses doctoral, university of illionois at urbana champign.

Dekmann C. and Deehlin. W. and Doyle, S. 1990. Psychogical predictor of school based violence: implication for school couselors, expected from the school counselor, 44: 35- 47.

Gerelux, D, Donlevy. J, Thompson M. (2017). Normative considerations in the aftermath of gun violence in schools. Educational theory (serial on line). August 1, 2015; 65 (4): 459-474, Available from: Eric, Hswich, MA. Accessed March 25, 2017.

Gogi, K. (2014). Factors affecting academics achievement motivation in high school students international journal education and management studies, 4 (2). 126- 129.

Greene, C (2001). Middle school student perceptions of school violence and safe school environments phoenix: Arizona state university.

Hertzog d, Harpel T, Rowley R. (2016). Is it bulling, teen dating violence, or both? Student, school staff, and parent perceptions. Children & schools (serial online). January 1, 2016; 38 (1): 21-29. Available from: ERIC, I pswich, MA. Accessed march 25, 201.

Jacobos, L. (2013). Towards understanding different faces of school violence in Different.

Le blance, Monique Marie (2003). Family violence exposure and family relationship skills in adolescents" exposed to community violence" Dissertation abstracts international: section B: the science & engineering. Vol 63 (8-B), 3925, VS: Univ, Microfilms international.

Nnell, p. (2004). Measuring adaptive paper number: fy 2005- 3- bureau of exceptional education and student services.

Pendlenton, M, (1998). An exploratory study program for reduction aggressive behavior among students of desegregate elementary school "P- H- D". University of southern California, vol, 4.

Silivia, S. Blitstein, J., Williams, J., Ringwalt, C., Dusenbury, L., Hansen, W., & National center for education evaluation and regional assistance, (2011): impacts of a violence prevention program for middle schools: findings after 3 years of implementation executive summary. NCEE 2011- 4018.

Zimbardo, p. (1988). Psychology and life, inc.