مجلة الساورة للدراسات الإنسانية والاجتماعية
ISSN: 2477-9881 EISSN: 2676-2153
المجلد 07 / العـدد: 02 (2021)، ص 256 - 271

حالات العنف المدرسي وعلاقتها بتوجيه انجاز الأهداف الأكاديمية عند عينة من تلاميذ الطور الثانوي بولاية تلمسان

Cases of school violence and relationship to achievement goal orientation among a sample of secondary school in Tlemcen

د. محمد زهير زيتوني[1*]، ط.د ابراهيم بن عزوزي[2]
[1] جامعة طاهري محمد بشار (الجزائر)، zitouni.zohir@univ-bechar.dz
[2] جامعة مصطفى اسطنبولي معسكر (الجزائر)، ibrahim.ben.azzouzi@univ-mascara.dz

تاريخ الاستلام: 2021/04/30 تاريخ القبول: 2021/06/30 تاريخ النشر: 2021/12/20

ملخص:

هدفت الدراسة إلى محاولة الكشف عن مستوى كل من حالات العنف المدرسي، وتوجيه انجاز الأهداف الأكاديمية، والتعرف على العلاقة الارتباطية بين هذين المتغيرين. تكونت عينة الدراسة من 94 تلميذا من مرحلة التعليم الثانوي، وتمّ الاعتماد على مقياس العنف المدرسي لإيمان جمال الدين (2008)،ومقياس توجيه انجاز الأهداف (*Midgley et al, 1998*). أظهرت النتائج أن مستويات حالات العنف المدرسي منخفضة لدى تلاميذ الطور الثانوي، كما تمّ تسجيل ارتفاع في توجيه انجاز الأهداف الأكاديمية. كما أظهرت النتائج عدم وجود علاقة ارتباطية بين حالات العنف المدرسي وتوجيه انجاز الأهداف المدرسية.

كلمات مفتاحية: العنف، حالات العنف المدرسي، توجيه انجاز الأهداف الأكاديمية.

Abstract:

The aims of the study is investigate in the level of school violence, and Achievement goal orientation, and identifying the correlation between cases of school violence and Achievement goal orientation in a sample of94 students in secondary school. We use the school violence scale of Iman Jamal al-Din (2008), and achievement goal orientation scale (Midgley et al, 1998). The results showed that there are low levels of cases of school violence, and high levels of Achievement goal orientation. No correlation between cases of school violence and Achievement goal orientation.

Keywords: Violence; cases of school violence; Achievement goal orientation; theory of Achievement goal orientation .

* المؤلف المرسل

1. مقدمة:

يعيش المتعلم العديد من التفاعلات داخل القسم مع أقرانه ومعلميه، حيث أن هذا التفاعل والتبادل قد يأخذ مجريات متنوعة. إن التلاميذ داخل القسم يجمعون بين شق بيداغوجي أكاديمي بكل جوانبه، وبين شق اجتماعي داخل القسم. إنهم يقومون بتصنيف بعضهم البعض والمقارنة بينهم حول قدراتهم، وإطلاق عدد من الأحكام الاجتماعية حولهم، بحيث أنه يستدل على شخصية التلميذ بطريقتين، من خلال تصرفاته داخل القسم، ومن خلال الاستدلال على شخصيته انطلاقا من مستوى تحكمه في النشاطات البيداغوجية والنجاح الأكاديمي، وبالتالي فإن القسم يجعل التلميذ أمام وضعيات مثيرة ووضعيات تقييم من طرف زملائه والأساتذة والتي تحدد مكانته الاجتماعية ضمنهم.

قد يستخدم المتعلم العديد من السلوكيات الصحية والوظيفية من أجل التكيف مع الوضعيات المثيرة خاصة تلك التي ترتبط بالأهداف الأكاديمية والمدرسية، وفي حالات أخرى قد يميل إلى استخدام سلوكيات غير صحية وغير وظيفية من أجل التكيف مع المشكلات الأكاديمية، مثل الميل إلى استخدام العنف كحل لا توافقي مؤقت مع التحديات التربوية وما ينجر عنها من استدلالات وتقييمات وادراكات لشخصية التلميذ.

إذا كان يُستدل على التلميذ من خلال قدراته الأكاديمية وتصرفاته داخل القسم، فإن هذا يضعنا أمام مفارقة حول العلاقة التي تجمع بين ما هو بيداغوجي وما هو تفاعلي علائقي، خاصة إذا كنا أمام تفاعلات علائقية غير وظيفية تتسم بظهور حالات من العنف المدرسي، وأمام القدرة على انجاز الأهداف الأكاديمية والمدرسية باعتبارها من المحددات الرئيسية للنجاح والفشل الأكاديمي.

مما سبق ذكره يجعلنا نتساءل بكل صدق ما إذا كانت هناك علاقة ارتباطية وطيدة بين حالات العنف المدرسي وتوجيه انجاز الأهداف المدرسية.

قمنا بالرجوع إلى الدراسات السابقة في هذا الصدد والتي لها علاقة مباشرة بموضوع البحث، فتبين لنا أن هناك ندرة في الدراسات التي حاولت البحث في طبيعة هذه العلاقة بين حالات العنف المدرسي وتوجيه انجاز الأهداف الأكاديمية ولا تمس الإشكالية بشكل مباشرة في حدود بحثنا، وعلى هذا قمنا بتوظيف الدراسات التي وجدناها في مناقشة النتائج. بطبيعة الحال نسعى أولا لمعرفة مستويات حالات العنف المدرسي ومعرفة درجة ظهور هذه الحالات، ومعرفة مستويات انجاز الأهداف المدرسية عند التلاميذ، وكذا البحث في العلاقة التي تجمع بينهما عند التلميذ الجزائري، وهذه الإضافة التي تطرحها هذه الدراسة.

ولتوضيح إشكالية البحث نطرح التساؤلات التالية:

1- ما هي مستويات حالات العنف المدرسي عند عينة من تلاميذ الطور الثانوي؟
2- ما هو مستوى توجيه انجاز الأهداف الأكاديمية عند عينة من تلاميذ الطور الثانوي؟
3- هل يوجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين حالات العنف المدرسي وتوجيه انجاز الأهداف الأكاديمية عند عينة من تلاميذ الطور الثانوي؟

ومنه تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة مستويات كل من حالات العنف المدرسي وتوجيه انجاز الأهداف الأكاديمية لدى تلاميذ الطور الثانوي، وكذا معرفة العلاقة الارتباطية بين المتغيرين. وعليه تكمن الدراسة الحالية في الإضافة العلمية في المجال التربوي، خاصة عندما يتم التعرف على العلاقة بين السلوكيات غير التوافقية والجانب الأكاديمي، مما يجعل الباحثين مستقبلا التفكير في بلورة برامج بيداغوجية تعمل على الوقاية من السلوكيات غير التوافقية.

التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة:

العنف المدرسي: هو كل السلوكيات العنيفة اللفظية والجسدية التي تصدر من التلميذ اتجاه الأشخاص الأخرين، ويعرف اجرائيا على أنها النتائج المتحصل عليها في مقياس العنف المدرسي ايمان جمال الدين (2008).

توجيه انجاز الأهداف الأكاديمية: هو المعنى والعزيمة للمبادرة في السلوك الأكاديمي من طرف الطلبة ومحاولة تحقيق ذلك، كما يقيسه مقياس توجيه الأهداف الأكاديمية ل" ميدلايت" (Midgley et al, 1998).

2. الاطار النظري:

1.2 حالات العنف المدرسي:

الاندماج والارتباط المدرسي من بين المؤشرات المهمة في الحكم على حياة التلميذ، فالتلاميذ ذوي الارتباط والاندماج المدرسي العالي لديهم نجاح مدرسي عكس التلاميذ ضعاف الارتباط والاندماج المدرسي لديهم فقر في الكفاءة ويعانون من مشاكل سلوكية، ويمكن أن ينمي لديهم مخاطر تناول المواد (التدخين، وشرب الخمر)، والحمل غير الشرعي بالنسبة للإناث، والنشاطات الإجرامية (Diseth& Sandal, 2015: 267). ومن بين أهم المشاكل التي قد يعاني منها التلميذ في الوسط المدرسي نجد العنف والذي تعرفه منظمة الصحة على أنه الاستعمال المعتد أو التهديد باستعمال القوة أو السلطة ضد الذات أو ضد الغير أو ضد مجموعة أو جماعة مما يؤدي إلى رضوض أو إلى الموت أو الضرر المعنوي أو إعاقة نمو أو حرمان بكل أنواعه (عجرود، 2006).كما يعرف على أنه كل فعل أو تهديد يتضمن استعمال القوة بهدف إلحاق الضرر بالنفس أو الآخرين (العصماني، 1433: 21). وقد يتجلى العنف على شكل عنف جسدي من خلال استخدام القوة العضلية وحدها أو بالاستعانة بوسائل أخرى بهدف إيذاء الآخر عن طريق إصابة جسمانية، أو قد يتجلى على شكل عنف معنوي من خلال كل تعدي شفوي أو حركي في صورة شتم، سب، حركات استفزازية للآخرين، وبهذا يؤثر على الجانب النفسي (خريف، 2007). ويعرف العنف

المدرسي حسب " شيدلر" على أنه السلوك العنيف اللفظي وغير اللفظي نحو شخص آخر يقع داخل حدود المدرسة. والعدوان يتمثل في كل سلوك يستهدف حقوق الآخرين وقد يتخذ شكلا ماديا أو معنويا. فالعنف المدرسي هو العنف الممارس في نطاق المؤسسات التعليمية والذي يتم بين أطراف الجماعة المدرسية (خميسي، 2004).من جهته "عدنان أحمد كيفي (1999) يرى أن العنف المدرسي عبارة عن ممارسات سلوكية يكون أبطالها الطلاب والتلميذات والمعلمون والمعلمات وشرارتها الغضب ووقودها تزايد الانفعال ونتيجتها العدوان(أبو صفية، 2012: 09). وقد يتسبب في العنف عوامل فردية مرتبطة بالتلميذ وذاته وطبيعته البيولوجية، كما قد يكون نتيجة لعوامل أسرية كالبيئات الأسرية التي يسودها التوتر والعنف والصراعات بحيث تترك آثار سلبية في التركيبة الشخصية للأبناء، ومن ثم توجيههم إلى العنف بأشكاله المختلفة . كما ان العديد من الدراسات أثبتت دور العوامل الاقتصادية في التباين في مستويات العنف لدى التلاميذ والمراهقين. من جهة أخرى تلعب وسائل الاعلام دورا فعالا في اكتساب الطفل والمراهق للسلوكيات العنيفة، وكذا دور الأقران في انتشار أو الحد من العنف (ناصر، 2017: 26-27). ولقد تعددت الآراء والنظريات التي تقوم بتفسير العنف، وتباينت بينها في ارجاع هذا السلوك إلى عوامل مختلفة. فمنهم من أرجع العنف إلى عوامل وراثية وتغيرات بيولوجية، ومنهم من قام بتفسيره على أساس النظريات النفسية مثل نظرية التحليل النفسي ونظرية التعلم الاجتماعي ونظرية الإحباط، ومنهم من أرجعه إلى التغير الاجتماعي تبعا لثقافة المجتمع وطبيعته مثل النظرية الهرمية، ومنهم من أرجعه إلى التفسير الاحصائي ونتائج التحليل العاملي لسمات الشخصية (النيرب، 2008: 13).

2.2 توجيه انجاز الأهداف الأكاديمية:

يعرف انجاز الأهداف حسب (Pintrich&Schunk, 1996) على انه تكامل بين معتقدات المتعلم حول جذب نفسه نحو التعلم (Nazarieh, 2015: 51). فهي المعنى

والعزيمة للمبادرة في السلوك الأكاديمي من طرف الطلبة ومحاولة تحقيق ذلك (Freeman&Anderman, 2005: 02).

الأهداف هي تمثلات معرفية لحالة مستقبلية يحاول الفرد أما التقرب منها أو تجنبها (Diseth& Sandal, 2015: 267)، وتوجيهها يحيل عموما إلى الطريقة التي يتمثل بها الشخص قدراته، فيحدد النجاح ويدفع نفسه للنجاح في مشاريعه (Syrmpas&Bekiari, 2018: 1009).

تعتبر نظرية توجيه انجاز الأهداف (Achievement goal orientation theory) من النظريات السوسيومعرفية التي تدرس الدافعية في السياق المدرسي وفي خضم معتقدات الطالب (Freeman&Anderman, 2005: 02).

بالارتكاز على نظرية توجيه انجاز الأهداف، براعة توجيه الأهداف عند المتعلم ترتكز غالبا على تنمية المعارف المبنية على أدوات جديدة. فالمتعلم يقوم بتنمية مهارات جديدة، ومحاولة فهم لأعماله الأكاديمية، ويضع جهوده من أجل النجاح. بالمقابل، مهارة توجيه الأهداف عند المتعلم ترتكز غالبا على المخرجات الأكاديمية (Nazarieh, 2015: 51).

تفترض نظرية توجيه انجاز الأهداف الأكاديمية بأن الأفراد يخوضون في النشاطات الأكاديمية لنيل مجموعة من الأهداف. بعض التلاميذ والطلبة لديهم الدافعية من أجل الحصول على علامة ممتازة بكي يبرهنوا لأنفسهم ولأقرانهم وآبائهم ومعلميهم بأنهم أذكياء (مقاربة كفاءة الأهداف)، والبعض الآخر يمكن أن يكافحوا من أجل تجنب التعرض للآخرين بسبب عدم قدرتهم على القيام بشيء (كفاءة تجنب الأهداف). ويبقى صنف آخر من الطلبة أقل إظهارا لقدراتهم وأكثر اهتماما بفهم الدروس وتنمية قدراتهم في مجالات محددة (براعة وإتقان الأهداف) (Mattern, 2005: 27).

في إتقان الأهداف (Mastery) الأفراد يبحثون عن الفرص المناسبة لتنمية قدراتهم ويبحثون عن التحديات الكبيرة، كما ان لهم استراتيجيات قراءة فعالة، وعمليات ما وراء معرفية عالية، وتوجه إيجابي نحو التعلم والاحساس العالي بالفعالية الذاتية مقارنة

بالأشخاص ذوي الأهداف المرتبطة بالأداء (Performance goals). هذه الأخيرة تجعل الأفراد يبحثون على تثبيت الصورة الإيجابية لقدراتهم، كما أنهم يستخدمون استراتيجيات معرفية مقبولة، وينجحون في امتحاناتهم عكس تجنب الأهداف التي ترتبط باستراتيجيات تعلم سطحية، وكفاءات منخفضة، واعاقة سلوكية ذاتية (Mattern, 2005: 29).

التفريق الأساسي هو أن الشخص الذي يتقن توجيه الأهداف ببراعة (Mastery goals) يركز على تعلم الأدوات ويسيطر على واجباته السلبية. وهم أشخاص يهتمون بقياس مهاراتهم من خلال نجاحات الآخرين (Was, 2006: 531).

حسب "ايليوت" (Elliot) كل من مقاربة الأهداف ومقاربة تجنب الأهداف مدفوعين من طرف الخوف من الفشل. وعرف " أتكينسون" (Atknson) هذين المقاربين بأنهما الدافع العام لتجنب الفشل. فمقاربة تجنب الأهداف مرتبطة بخوف عال من الفشل ومصحوب بقدرة توقع منخفضة، فالأفراد يركزون انتباههم على احتمالية الفشل وهذا ما يقود إلى استجابات غير تكيفية وفقر في الكفاءة. أما مقاربة الأهداف فهي أكثر تعقيد، فبالرغم من أنها مرتبطة بالخوف من الفشل، هي كذلك نتيجة لحاجة كبيرة للنجاح وقدرة توقع عالية. وصف "ايليوت" (Elliot) مقاربة الأهداف على أنها القدرة على توليد الأهداف (Darnon and al ,2007 : 814).

3. الإجراءات المنهجية:

1.3 الدراسة الاستطلاعية:

هدفت الدراسة الاستطلاعية إلى التأكد من خصائص مقياس توجيه انجاز الأهداف الأكاديمية، وكذا التقرب من عينة الدراسة والتعرف على أهم الصعوبات التي يمكن أن تواجهنا في الدراسة الأساسية.

1.1.3.عينة الدراسة الاستطلاعية: تم سحب العينة بطريقة قصدية، حيث بلغت 60 تلميذ وتلميذة.

2.1.3 الحدود الزمانية: تحدد الدراسة زمانيا في دفعة 2019/2018 في نهاية الثاني

3.1.3. الحدود المكانية: تحدد الدراسة مكانيا في ثانوية "قاضي عكاشة" دائرة صبرة ولاية تلمسان.

3.1.3 أدوات الدراسة:

مقياس العنف المدرسي: من إعداد إيمان جمال الدين (2008)، ويتكون من 36 فقرة مقسمة بالتساوي إلى قسمين، ويتم الإجابة ب (نعم/لا).

1-**العنف اللفظي:** يتكون من 18 عبارة تتوزع على: 5، 6، 7، 8، 12، 14، 17، 18، 19. 22، 25، 26، 28، 29، 30، 32، 35، 36.

2-**العنف البدني**: يتكون من 18 عبارة تتوزع على: 1، 2، 3، 4، 9، 10، 11، 13، 15، 16، 20، 21، 23، 24، 27، 31، 33، 34.

تم التأكد من صدق المقياس من خلال صدق الاتساق الداخلي، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين البند والبعد ما بين 0.27 و 0.64 عند مستويات دلالة معنوية دالة إحصائيا.

أما الثبات فقد بلغ معامل الثبات ألفا كلوندباخ 0.80 (الشهري، 2009، ص ص 71-72).

أعلى نقطة يحصل عليها المجيب هي 72، وأدناها 36، وعليه تم اعتبار:

- منخفض: من 36 إلى 53.
- مرتفع: من 54 إلى 72.

أعلى نقطة يمكن أن يحصل عليها المجيب على كل بعد هي 36، وأدناها هي 18، وعليه تم اعتبار:

- منخفض: من 18 إلى 26.
- مرتفع: من 27 إلى 36.

مقياس توجيه انجاز الأهداف الأكاديمية: تم إعداد المقياس على يد (Midglay et al, 1998) لقياس توجيه انجاز الأهداف الأكاديمية عند التلاميذ. يتكون المقياس من 18 بند موزع على 03 أبعاد:

توجيه انجاز الأهداف: من 01إلى 06

الإقدام على توجيه الأهداف: من 7 إلى 12

تجنب توجيه الأهداف: من 13 إلى 18.

يتم الإجابة بنعم/ لا، وينقط ب2/1.

أعلى نقطة يتحصل عليها المجيب في المقياس هي 36 أدنى نقطة هي 18، وعليه تم اعتبار:

- منخفض: من 18 إلى 26.
- مرتفع: من 27 إلى 36

أعلى نقطة يتحصل عليها المجيب في الأبعاد هي 12، وأدنى نقطة هي 6، وعليه تم اعتبار:

- منخفض: من 6 إلى 8.
- مرتفع: من 9 إلى 12

تراوحت قيم صدق البناء ما بين 0.74 و 0.86، بينما الثبات بطريقة إعادة التطبيق تراوح ما بين 0.41 و 0.34.

تم إعادة حساب الخصائص السيكومترية للمقياس على النحو الآتي:

صدق الترجمة والتحكيم: تم عرض المقياس على مجموعة أساتذة علم النفس ويجيدون اللغة الإنجليزية من جامعة تلمسان حيث قبلوا جل العبارات كما هي.

صدق الاتساق: تراوحت قيم معامل الارتباط بين البنود ما بين 0.69 و 0.77

صدق البناء:

الجدول 01: يوضح معامل الارتباط بين الأبعاد والمقياس الكلي

الأبعاد	الارتباط مع المقياس الكلي
توجيه انجاز الأهداف	0.62**
الاقدام على توجيه انجاز الأهداف	0.75**
تجنب توجيه انجاز الأهداف	0.83**

من خلال الجدول نلاحظ أن الارتباط بين الأبعاد والمقياس الكلي بلغ قيمة مقبولة، ما يدل على صدق المقياس.

الثبات من خلال ألفا كلوندباخ:

الجدول 02: يوضح معامل الثبات ألفا كلوندباخ

ما بين العناصر	معامل الثبات
18	0.77

من خلال الجدول نلاحظ أن معامل الثبات بلغ 0.77 وهي قيمة مقبولة، ما يدل على ثبات المقياس.

3 .2. الدراسة الأساسية:

منهج الدراسة: إشكالية الدراسة وأدواتها تفرض المنهج الوصفي باستخدام الأسلوب الإحصائي.

عينة الدراسة الأساسية: شملت عينة الدراسة الأساسية القصدية 94 تلميذ في الطور التعليم الثانوي.

الحدود الزمانية والمكانية: تمت الدراسة في السنة الدراسية 2019/2018 في السداسي الثالث بثانوية "قاضي عكاشة" بدائرة صبرة ولاية تلمسان.

الأساليب الإحصائية: للإجابة على تساؤلات البحث حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية، وكذا معامل الارتباط بيرسون من أجل دراسة العلاقة ، وتم الاعتماد في ذلك على مخرجات البرنامج الاحصائي الموجه للعلوم النفسية JASP.0.10.

4. تحليل النتائج:

1.4.عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

الجدول 03: يوضح مستويات حالات العنف المدرسي عند عينة من تلاميذ طور المتوسط

الأبعاد والمقياس الكلي	مرتفع		منخفض	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
العنف اللفظي	11	11.70%	83	88.29%
العنف البدني	16	17.02%	78	82.97%
مقياس العنف المدرسي	09	9.57%	85	90.42%

من خلال الجدول نلاحظ أن حالات العنف المدرسي من عنف لفظي وبدني تشهد انخفاضا معتبرا عند عينة من تلاميذ طور المتوسط.

وبالتالي يمكن القول أنه قد تحققت الفرضية القائلة بوجود مستويات منخفضة من حالات العنف المدرسي عند عينة من تلاميذ الطور الثانوي.

وهذا ما اختلف مع دراسة (مباركة، وعبد الكريم، 2018) التي خلصت إلى أن مستوى العنف المدرسي مرتفع لدى تلاميذ السنة أولى من مرحلة التعليم الثانوي بمدينة المنيعة وذلك باستخدام مقياس السلوك العدواني لآل رشود، وربما قد يعود الأمر إلى اختلاف البيئة من التل إلى الصحراء، أو إلى أدوات القياس.

كما أن دراسة (المرشدي، نصار، 2018) أظهرت أن هناك ارتفاع في مستوى العنف المدرسي لدى المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين، وقد يعود الاختلاف كذلك إلى إخلاف البيئة والثقافة بين الأردن والجزائر، كما أن الدراسة الحالية كانت من وجهة الطلبة انفسهم وليس من وجهة نظر المعلمين.

من البديهي أن تكون مستويات العنف المدرسي منخفضة، وإلا قرع ناقوس الخطر. كما ان الأصل هو العادي بينما الحالات غير العادية والشاذة غالبا ما تظهر مستويات منخفضة.

2.4. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

الجدول 04: يوضح مستويات توجيه الأهداف الأكاديمية عند عينة من تلاميذ طور المتوسط

الأبعاد والمقياس الكلي	مرتفع		منخفض	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
توجيه انجاز الأهداف الأكاديمية	82	87.23%	12	12.76%
الاقدام على توجيه انجاز الأهداف الأكاديمية	77	81.91%	17	18.08%
تجنب توجيه انجاز الأهداف الأكاديمية	38	40.42%	56	59.57%
مقياس توجيه انجاز الأهداف الأكاديمية	76	80.85%	18	19.14%

من خلال الجدول نلاحظ أن هناك نسب مرتفعة من توجيه انجاز الأهداف الأكاديمية والإقدام عليها، كما نلاحظ أيضا انخفاض في مستوى تجنب هذه الأهداف عند عينة من تلاميذ طور الثانوي، وبالتالي يمكن القول أن هناك توجه نحو توجيه انجاز الأهداف أكثر من تجنبها.

منه يمكن القول كذلك أنه تحققت الفرضية القائلة بأن هناك مستويات مرتفعة من توجيه انجاز الأهداف الأكاديمية.

المستويات المرتفعة من توجيه انجاز الأهداف جد مهمة من أجل التأثير في الدافعية للتعلم وفي سلوكيات التعلم حسب ما خلصت إليه دراسة (Li&Shieh, 2016)، إضافة إلى تأثيراتها المرغوبة على الأداء المدرسي(Usan, Salavera&Tervel, 2019)، خاصة الرياضيات كما بينت دراسة(Sameer&Selvamari, 2019).

كما حاولت دراسة (Koksoy&Uygun, 2018) معرفة مستوى توجيه انجاز الأهداف عند طلبة الجامعة بقسم الموسيقى بجامعة تركيا، حيث خلصت إلى أن النوع، والمستوى التعليمي، له تأثير صغير على توجيه الأهداف.

وبالتالي فان المستويات المرتفعة من توجيه انجاز الأهداف ضروري من أجل الدافعية للتعلم والتحصيل والأداء الأكاديمي، وبالتالي يجب مراعات ذلك أواسط الأقسام المدرسية.

3.4.عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

الجدول 05: يوضح العلاقة الارتباطية بين حالات العنف المدرسي وتوجيه انجاز الأهداف الأكاديمية عند عينة من التلاميذ في طور المتوسط

العلاقة	N	R	SIG
العنف اللفظي وتوجيه انجاز الأهداف الأكاديمية	94	-0.11	0.27
العنف البدني وتوجيه انجاز الأهداف الأكاديمية	94	0.09	0.36
حالات العنف المدرسي وتوجيه انجاز الأهداف الأكاديمية	94	0.009	0.9

من خلال الجدول نلاحظ أن قيمة معامل الارتباط بيرسون قد بلغت 0.009 عند مستوى دلالة بلغ 0.9، وبالتالي لا يوجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين حالات العنف المدرسي وتوجيه انجاز الأهداف الأكاديمية عند عينة من تلاميذ الطور الثانوي، وهذا شمل كذلك كل من العنف اللفظي والعنف البدني.

يمكن القول بأنه لم تتحقق الفرضية القائلة بوجود علاقة ارتباطية بين حالات العنف المدرسي وتوجيه انجاز الأهداف الأكاديمية.

في حدود ما توصلنا إليه لم نجد دراسة سابقة قامت بالتناول العلاقة بين حالات العنف المدرسي وتوجيه انجاز الأهداف الأكاديمية. غير ان هناك دراسة (Dunn& Dunn, 1999) التي هدفت لفحص العلاقة بين توجيه الأهداف والعدوان الرياضي عند عينة من اليافعين المراهقين، بحيث أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين توجيه الأهداف والعدوان الرياضي.

من جهتها دراسة (Yannakos, Proios&Papastergiou, 2014) التي هدفت إلى فحص العلاقة بين السلوك العدواني وأبعاد التوجه الذهني وتوجيه الأهداف عند لاعبي

الكرة الطائرة، فخلصت إلى وجود علاقة بين السلوك العدواني والتوجه الذهني وتوجيه المثيرات نحو أهداف محددة.

يمكن إرجاع سبب عدم وجود علاقة بين حالات العنف المدرسي و توجيه انجاز الأهداف الأكاديمية لكون حالات العنف المدرسي ذات طبيعة علائقية تمس التفاعلات بين الأقران وليس لها أي تأثير مباشر وقوي على البنية المعرفية للشخص، مما لا يؤثر على قدرته في توجيهه للأهداف الأكاديمية المرتبطة بالإنجاز. ومن هنا يمكن ان تتجلى فرضية أخرى من أجل الدراسات اللاحقة حول أن طبيعة توجيه الأهداف ومدى ارتباطها بالوسط السوسيومدرسي والعلائقي.

5. خاتمة:

يعبر انجاز الأهداف المدرسية الأكاديمية على السعة المعرفية والتوجه الدافعية نحو التعلم، لهذا كلما كان هناك نقص في المشاكل التفاعلية بين الأقران داخل القسم، كلما كان هناك توجه ايجابي نحو انجاز الأهداف المدرسية الأكاديمية.

6. قائمة المراجع:

1- علي بن نوح بن عبد الرحمن الشهري. (2009). *العنف لدى طلاب المرحلة المتوسط في ضوء بعض المتغيرات النفسية والاجتماعية في مدينة جدة*، رسالة ماجستير منشورة في الإرشاد النفسي، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

2- عبد الله محمد النيرب. (2008). *العوامل النفسية والاجتماعية المسؤولة عن العنف المدرسي في المرحلة الإعدادية كما يدركها المعلمون والتلاميذ في قطاع غزة*، رسالة ماجستير منشورة في الارشاد النفسي، الجامعة الإسلامية بغزة.

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

4- محمد خريف. (2007). *العنف في الوسط المدرسي: أبعاده النفسية والاجتماعية وانعكاساته البيداغوجية*، رسالة ماجستير منشورة في علم النفس الاجتماعي، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر.

5- كروم خميستي. (2004). *الضغط النفسي وعلاقته بالعنف المدرسي لدى تلاميذ الثانويات*، رسالة ماجستير منشورة في علم النفس الاجتماعي، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر.

6- ميسر محمد فهد أبو صفية. (2012). *مدى فاعلية برنامج نفسي ارشادي للحد من سلوكيات العنف لدى تلميذات المرحلة الأساسية في قطاع غزة*، رسالة ماجستير منشورة، جامعة الأزهر بغزة.

7- مصطفى مباركة، قريش عبد الكريم. (2018). واقع العنف المدرسي من وجهة نظر تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي (دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ ثانوية قصر بلقاسم بمدينة المنيعة)، *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 33، ص ص.839-854.

8- صباح عجرود. (2007). *التوجيه المدرسي وعلاقته بالعنف في الوسط المدرسي حسب اتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية*. رسالة ماجستير منشورة في علوم التربية، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر.

9- عبد الله بن إبراهيم العصماني. (1433). *العنف المدرسي وعلاقته بالنمو الأخلاقي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بتعليم محافظة الليث*. رسالة ماجستير منشورة في الإرشاد النفسي، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

10- عماد حسين المرشدي، علي تقي عباس نصار. (2018). العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة من وجهة نظر مدرسيهم. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية/ جامعة بابل*، 37، ص ص. 806-829.

اللغة الإنجليزية:

11- Age Diseth& Oddrun Samdal, Classroom achievement goal structure, school engagement, and substance use among 10 grade students in Norway. (2015). *International Journal of school& Educational psychology*, 3, pp. 267-277.

12- Ath Yannakos, M. Proios& L. Papastergiou, Moral orientation and goal orientation as means of prediction of aggressive behaviors in Handboll players. (2014). *Marathon*, 4(1), pp. 107-119.

13- Aylin Mentis Koksoy& Mehtap Aydiner Uygun, Examining the achievement goal orientation levels of Tuekish pre-service music teachers. (2018). *International Journal of music Education*, 36(3), pp. 313-333.

14- Bubu M. Sameer& Selvamari, Relationship between mastery goal orientation and achievement in Mathematics of India school students using Karl Pearson's parametric correlation. (2018). International *Journal of secondary Education*, 7(1), pp. 1-5.

15- Christopher Was, Academic Achievement goal orientation: Taking another look. (2006). *Electronic Journal of research in educational psychology*, 4(3), pp. 529-550.

16- Céline darnon, Judith haramiewicz, fabriziobutera, and Gabriel mugny, Performance-approach and performance-avoidance goals: when uncertainty makes a difference.

(2007). *Personality and social psychology bulleting*, 33(06), pp813-827. Doi: 10.1177/0146.167207301002.

17- Iqannis Syrmpas& Alexandra Bekiari, Differences between leadership style and verbal aggressiveness profile of coaches and the satisfaction and goal orientation of young athletes. (2018). *Journal of physical education and sports*, 18(2), pp. 1008-1015.

18- Jie Yi Li& Chich-Jen Shierh, A study on the effects of multiple goal orientation on learning motivation and learning behaviors. (2016). *Eurasia Journal of Mathematics, Science& Technology Education*, 12(1), pp. 161-172.

19- John G.H. Dunn& Jarice Causgrove Dunn, Goal orientations, perceptions of aggression, and sportspersonship in elite mal youth ice hockey palayers. (1999). *The sport psychologist*, 13, pp. 183-200.

20- Mehrdad Nazarieh, A brief history of achievement goals orientations theory and its development. (2015). *Journal of humanities, Arts, Medicine and science*, 1(2), pp.49-58.

21- Pablo Uran, Carlos Salavera& Pilar Tervel, School motivation, goal orientation and academic performance in secondary education students. (2019). *Psychology research and Behavior Management*, 12, pp. 877-887.

22- Rebecca A. Mattern, College students goal orientation and achievement. (2005). *International Journal of teaching and learning in higher education*, 17(1), pp.27-32.

23- Tierra M. Freeman& Lynley H. Anderman, Changes In mastery goals in urban and rural middle school students. (2005). *Journal of research in rural education*, 20(1).