جامعة مولود معمري – تيزي وزو –

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

الرفض المدرسي وعلاقته بالوصم المدرسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط الراسبين.

– دراسة ميدانية في بعض متوسطات ولاية تيزي وزو–

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في علم النفس تخصص: علم النفس المدرسي

إعداد الطالبتين:

–قاسي أمينة

– كردوس ليلة

إشراف:

الأستاذة الدكتورة: بوروبي رجاح فريدة

السنة الجامعية 2025/2024

بسم الله الرحمان الرحيم

{ وأخر دعواهم أن الحمد لله رب العالمين}

صدق الله العظيم

أولا، نحمد الله الذي وفقنا لإتمام هذا العمل،

كما يشرفنا أن نتقدم بأسمى عبارات الإمتنان والتقدير إلى الأستاذة الدكتورة الفضيلة "**بوروبي رجاح فريدة**"، مع خالص الشكر والتقدير لجهودها ودعمها القيم،فهي لم تكون مجرد أستاذة، بل كانت نورا أضاء لنا الطريق، ودليل يرشدنا نحو النجاح،فبصبرها وحرصها منحتنا القوة لنرتقي ونسعى للأفضل دائما،وسيظل عطاؤها في قلوبنا شاهدا على بصمتها العظيمة في حياتنا.

وكل الشكر والتقدير لمدير متوسطة "الشهيد أوسماعيل حسين" تامدة، الذي أبدى روح التعاون والمسؤولية بقبولنا وإتاحة الفرصة لنا،وإلى مستشارة التوجيه والإرشاد التي زودتنها بالمعلومات التي نحتاجها وساعدتنا بتوجيهاتها.

وإلى التلاميذ الذين قدموا يد العون وسهلوا علينا مهمة إنجاز بحثنا الميداني، وإلى كل من قدم لنا يد العون من قريب أو بعيد.

ولكم جزيل الشكر وجزاكم الله خيرا... وشكرا.

قاسي أمينة وكردوس ليلة

أهدي ثمرة عملي وجهدي هذاإلى من غرست في قلبي معنى الإصرار والإرادة، وسقتني بحنانها وحبها حتى أينعت ثمار جهودي،ومن منحتني الحب والدعم دون إنتظار مقابل، التي كانت لي السند والدعم في كل خطوة خطوتها نحو تحقيق أحلامي أمي الحبيبة،

وإلى من شجعني على المثابرة طوال عمري، والذي من به أعلو وعليهأرتكز،والذي لم يبخل علي بالدعاء والتوجيه وكان لي النور الذي أضاء طريقي نحو النجاح أبي العزيز،

وإلى أخواتي"**ليديا، كاتية، أسماء**" اللاتي كن لي العون والسند، وشاركن معي لحظات التعب والفرح، وأهدي هذا العمل أيضا إلى شريكة دربي في العمل على الروح الإيجابية التي جعلت هذه الرحلة أكثر متعة وتحفيزا، فلقد كان التعاون معكي تجربة ممتعة.

"**أمينة**"

إلى من كلل العرق جبينه ومن علمني أن النجاح لا يأتي إلا بالصبر والإصرار إلى النور الذي أنار دربي والسراج الذي لا ينطفئ نوره بقلبي أبدا من بذل الغالي والنفيس واستمدت منه قوتي واعتزازي بذاتي ...أبي الغالي رحمه الله وجعل مثواه الجنة....

إلى من جعل الجنة تحت أقدامها وسهلت لي الشدائد بدعائها إلى الإنسانة العظيمة التي لطالما تمنيت أن تقر عينها في يوم كهذا..أمي العزيزة أطال الله في عمرها.....

إلى ضلعي الثابت الذي لا يميل وأمان أيامي إلى من شددت عضدي بهم فكانوا ينابيع ارتوي منها إلى خيرة أيامي وصفوتها إلى قرة عيني... إخوتي "ثيزيري" "أمحند" "سعدي" ...جعلكم الله لي سندا للأبد...

إلى آخر العنقود ووطني الصغير ورفيقتي ويد اليمين ومأمني في الصراء والضراء وإلى التي أثبتت أن النهايات دائما جميلة ...أختي الصغيرة "ويزة"...

إلى أمي الثانية وسر اجتهادي جدتي رحمها الله ففرحتي تنقصها وجودها ونجاحي ينقصه فخرك بي.

إلى أعز شخص على قلبي ورفيق دربي ونور عيني.

إلى خالي "أعمر" الغالي الذي هو بمثابة أبي أدعو الله أن يرزقه ويحفظ أولاده.

إلى أختي التي لم تلدها أمي زوجة خالي" ليدية" التي كانت لي عونا حفظها الله.

إلى صديقتي "قاسي أمينة" التي كانت عونا ووجهت معها كل صغيرة وكبيرة في هذا العمل المتواضع وأتمنى منالله أن يسعدها ويحفظها.

إلى من أفاضني بمشاعره ونصائحه المخلصة... إليكم عائلتي....

فالحمد لله على ما وهبني وأن يجعلني مباركة وأن يعنني أينما كنت فمن قال أنا لها نالها وأنا لها وان ابت بها فالحمد لله شكرا وحبا وامتنانا على البدئ والختام.

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

"**كردوس ليلة**"

ملخص الدراسة باللغة العربية:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة الموجودة بين الرفض المدرسي والوصم المدرسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط الراسبين، كذلك الكشف عن الفروق في كل من متغير "الرفض المدرسي" و"الوصم المدرسي" حسب الجنس وعدد مرات إعادة السنة.

لإنجاز هذه الدراسة قامت الباحثتين بدراسة استطلاعية على عينة قوامها (60) تلميذ وتلميذة، ودراسة أساسية عينتها (200) تلميذ وتلميذة من تلاميذ التعليم المتوسط الراسبين منهم (119) تلميذا، و(81) تلميذة، في ثمانية متوسطات بدائرة كل من واسيف، واقنون، الأربعاء ناث إيراثن، تيزي وزو، وذلك بالإعتماد على الطريقة القصدية والطريقة الحصصية.

فقد تم استخدام المنهج الوصفي، كما تم الإعتماد على الأدوات التالية: مقياس الرفض المدرسي للباحثتين جالي تيسونو وجانا (2019) المكيف من طرف الباحث بودودة نجم الدين (2024)، وكذلك مقياس الوصم المدرسي للباحثة رابط كهينة (2024).

وبعد إختبار الفرضيات بالأدوات الإحصائية الملائمة، تم التوصل إلى النتائج التالية:

1. لدى تلاميذ التعليم المتوسط الراسبينمظاهر الوصم المدرسي حسب الترتيبالتالي: الإذلال والإهانة أولا ثم التمييز ثانيا وفي الأخير التوسيم.

2. توجد علاقة بين الرفض المدرسي والوصم المدرسي بأبعاده (الإذلال والإهانة، التمييز والتوسيم) لدى تلاميذ التعليم المتوسط الراسبين.

3. لا توجد فروق بين تلاميذ التعليم المتوسط الراسبين في الرفض المدرسي تعزى لمتغير الجنس.

4. توجد فروق بين تلاميذ التعليم المتوسط الراسبين في الرفض المدرسي تعزى لمتغير عدد مرات إعادة السنة(إعادة السنة مرة واحدة، إعادة السنة مرتين، إعادة السنة ثلاث مرات فأكثر)، لصالح تلاميذ التعليم المتوسط الذين أعادوا السنة ثلاث مرات فأكثر.

5. توجد فروق بين تلاميذ التعليم المتوسط الراسبين في الوصم المدرسي بمظاهره(الإذلال والإهانة، التمييز والتوسيم) تعزى لمتغير الجنس، لصالح الذكور.

6. لا توجد فروق بين تلاميذ التعليم المتوسط الراسبين في الوصم المرسي بمظاهره (الإذلال والإهانة، التمييز والتوسيم) تعزى لمتغير عدد مرات إعادة السنة إلا في الإذلال والإهانة.

الكلمات المفتاحية: الرفض المدرسي، الوصم المدرسي، تلاميذ التعليم المتوسط الراسبين.

Résumé de l'étude :

L'étude actuelle, visait a identifier la relation entre le refus scolaire et la stigmatisation scolaire chez les élèves en échec scolaire au collège, et a étudier les différences dans les deux variables de refus scolaire selon le sexe et le redoublement.

Dans cette étude, nous avons utilisé la méthode descriptive et les outils suivants : l'échelle de rejet scolaire de (Gallé Tessonneau) et (Gana) (2019), adaptée par (Boudouda Najm al-Din) (2024), ainsi que l'échelle de la stigmatisation scolaire de (Rabet Khina(2022)

Après extraction et analyse des résultats avec le programme statistique SPSS, nous sommes parvenus aux résultats suivants :

- Les élèves du collège présentent des manifestations de stigmatisation scolaire dans l'ordre suivant : humiliation et insulte en premier, discrimination en second et étiquetage en dernier.
- Il existe une relation entre le rejet scolaire dans ses dimensions (humiliation et insulte, discrimination et étiquetage) chez les élèves en échec scolaire au collége.
- Il n'y a pas de différences entre les élèves en échec scolaire en ce qui concerne le rejet scolaire attribué a la variable de genre.
- Il existe des différences entre les élèves en échec scolaire en ce qui concerne le refus scolaire attribué a la variable nembre de fois qu'ils redoublant.
- Il existe des différences entre les élèves de collége qui ont échoué dans la stigmatisation scolaire dans ses dimensions (humiliation et insulte, discrimination et étiquetage) attrubuées a la variable de genre.
- Il n'y a pas de différences entre les élèves de collége qui ont échoué dans la stigmatisation scolaire dansses dimensions (humiliation et insulte, discrimination et étiquetage) attrubuées a la variable de redoublement, sauf dans l'humiliation et insulte.

Mot-clé : le rejet scolaire, la stigmatisation scolaire, les élèves en échec scolaire au collége.

Study Summary:

The current study to identify the relationship between school stigma among students who are failing in middle school and to study the differences in the two variables of school refusal according to gender and grade repetition.

In this study, we used the descriptive method and the following tools: the school rejection scale by (Gallé Tessonneau) and (Gana) (2019), adapted by (Boudouda Najm al-Din) (2024), and the school stigma scale by (Rabet Kahina) (2022).

After extracting and analyzing the results using the SPSS statistical program, we found the following results:

Middle school students exhibit manifistations of school stigmatization in the following order: humiliation and insult first, discrimination second, and labeling last.

There is a relationship between academic rejection in its dimension(humiliation and insult, discrimination and labeling) among students who are failing at school in middle school.

There are no differences between failing students in terms of school rejection attributed to the gender variable.

There are differences between failing students in terms of school rejection attributed to the member variable of times they repeat a year.

There are differences between middle school students who failed in school stigma its dimension(humiliation and insult, discrimination and labeling) attributed to the gender variable.

There is no difference between middle school students who failed in school stigma in its dimensions (humiliation and insult, discrimination and labeling) attributed to the repeating variable except in humiliation and insult.

Keywords:school rejection, school stigma,failed middle school students

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات		
الرقم	العنوان	الصفحة
	كلمة شكر وتقدير	أ
	الإهداء	ب
	ملخص الدراسة	ت
	فهرس الجداول	ج
	فهرس الأشكال	د
	فهرس المخططات	هـ
	مقدمة	01
	الفصل التمهيدي:	
	الإطار العام للإشكالية	
1	الإشكالية	06
2	الفرضيات	09
3	أهمية الدراسة	09
4	أهداف الدراسة	09
5	تحديد المفاهيم إجرائيا	10
	الجانب النظري	
	الفصل الأول: الرفض المدرسي	
	تمهيد	14
1	تعريف الرفض المدرسي	15
2	التطور التاريخي لمفهوم الرفض المدرسي	16
3	النظريات المفسرة للرفض المدرسي	18
4	الرفض المدرسي وعلاقته بالمفاهيم الأخرى	26
5	تصنيفات الرفض المدرسي	28
6	عوامل الرفض المدرسي	29
7	أعراض الرفض المدرسي	35

8	خصائص ومؤشرات التلاميذ الرافضين للمدرسة	37
9	تشخيص الرفض المدرسي	38
10	انعكاسات وأثار ظاهرة الرفض المدرسي	40
11	الإجراءات الوقائية والعلاجية لظاهرة الرفض المدرسي	41
	خلاصة الفصل	45
	الفصل الثاني:الوصم المدرسي	
	تمهيد	47
	أولا: الوصم	
1.1	تعريف الوصم	48
2.1	لمحة تاريخية حول الوصم	49
3,1	نظريات الوصم	51
4.1	أنماط الوصم	55
5,1	أنواع الوصم	57
6.1	مظاهر الوصم	59
7.1	آثار وتأثيرات الوصمة	61
8.1	ردود فعل الموصوم تجاه الوصمة	62
	ثانيا: الوصم المدرسي	
1.2	لمحة تاريخية حول الوصم المدرسي	63
2.2	الأحكام النمطية والوصم لدى التلاميذ	64
3.2	أشكال الوصم المدرسي	66
4.2	آثار ونتائج الوصمة على التلاميذ	77
5.2	أساليب مواجهة الوصم المدرسي	78
	خلاصة الفصل	80
	الفصل الثالث:الراسبين	
	تمهيد	82
1	تعريف الرسوب المدرسي.	83
2	محددات الرسوب المدرسي.	85

3	الرسوب المدرسي وبعض المصطلحات المشابهة له.	86
4	العوامل المؤدية للرسوب المدرسي.	88
5	مظاهر الرسوب المدرسي.	93
6	الانعكاسات النفسية للرسوب المدرسي.	95
7	النظريات المفسرة للرسوب المدرسي	99
8	الطرق التربوية العلاجية لظاهرة الرسوب المدرسي.	103
	خلاصة الفصل	106
الجانب التطبيقي		
	الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للجانب التطبيقي	
	تمهيد	109
1	التذكير بالفرضيات	110
2	الدراسة الإستطلاعية	111
1.2	أهداف الدراسة الإستطلاعية	111
2.2	عينة الدراسة الإستطلاعية	111
3.2	مكان إجراء الدراسة الإستطلاعية	112
4.2	مراحل إجراء الدراسة الإستطلاعية	112
5.2	نتائج الدراسة الإستطلاعية	116
3	الدراسة الأساسية	116
1.3	منهج الدراسة	116
2.3	المعاينة	117
1.2.3	المجتمع الأصلي	117
2.2.3	عينة الدراسة الأساسية	117
3.2.3	حجم عينة الدراسة الأساسية	117
4.2.3	طرق إختيار عينة الدراسة الأساسية	118
5.2.3	خصائص عينة الدراسة الأساسية	123
4	مكان وزمان إجراء الدراسة الأساسية	125
5	أدوات الدراسة الأساسية	125
1.5	مقياس االرفض المدرسي	125
2.5	استبيان الوصم المدرسي	128

6	الأساليب الإحصائية المستعملة في الدراسة الأساسية	143
	الفصل الخامس: عرض ومناقشة النتائج	
1	عرض النتائج	145
1.1	عرض نتائج الفرضية الأولى	145
2.1	عرض نتائج الفرضية الثانية	147
3.1	عرض نتائج الفرضية الثالثة	148
4.1	عرض نتائج الفرضية الرابعة	150
2	مناقشة النتائج	155
1.2	مناقشة نتائج الفرضية الأولى	155
2.2	مناقشة نتائج الفرضية الثانية	160
3.2	مناقشة نتائج الفرضية الثالثة	162
4.2	مناقشة نتائج الفرضية الرابعة	165
	الاستنتاج العام	172
	خاتمة	174
	المراجع	178
	الملاحق	

فهرس الجداول

رقم الجدول	العنوان	الصفحة
01	الفرق بين النظرة القديمة للذكاء ونظرية جاردن	103
02	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتوسطات	121
03	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية وفقاً لمتغير الجنس.	123
04	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسيةوفقا لمتغير عدد مرات إعادة السنة.	124
05	يوضح أبعاد مقياس الرفض المدرسي.	126
06	قيم معاملات الإرتباط العبارات والدرجة الكلية لكل بعد.	128
07	توزيع عبارات إستبيان الوصم المدرسي على الأبعاد الثلاثة.	129
08	ميزان تصحيح درجات إستبيان الوصم المدرسي.	130
09	نسبة الاتفاق (الصدق الظاهري) بين السادة المحكمين لإستبيان الوصم المدرسي.	131
10	قيم معاملات الإرتباط العبارات والدرجة الكلية لكل بعد.	134
11	قيم معاملات الإرتباط بين مجموع درجات كل بعد والدرجة الكلية لإستبيان الوصم المدرسي.	135
12	قيم معاملات الإرتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية لإستبيان الوصم المدرسي.	136
13	قيم معاملات ثبات بطريقتي ألفا- كرومباخ والتجزئة النصفية لإستبيان الوصم المدرسي.	137
14	معامل ثبات أبعاد إستبيان الوصم المدرسي بطريقتي ألفا- كرومباخ، جثمان والتجزئة النصفية.	138
15	قيم معاملات الإرتباط العبارات والدرجة الكلية لكل بعد.	138
16	قيم معاملات الإرتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية لإستبيان الوصم المدرسي.	140
17	قيم معاملات ثبات بطريقتي ألفا- كرومباخ والتجزئة النصفية لإستبيان الوصم المدرسي.	141
18	معامل ثبات أبعاد إستبيان الوصم المدرسي بطريقتي ألفا- كرومباخ، جثمان والتجزئة النصفية.	142
19	نتائج إختبار"كولموكروف -سميرنوف" للتحقق من خاصيةالتوزيع الطبيعيلبيانات الدراسة الأساسية.	145
20	**نتائج إختبار (فريدمان) للرتب في متغير الوصم المدرسي (الإذلال والإهانة، التمييز والتوسيم) لدى تلاميذ التعليم المتوسط الراسبين**	146
21	**قيم معاملات الإرتباط بيرسون (R) بين درجات الرفض المدرسي ودرجات الوصم المدرسي بأبعاده (الإذلال والإهانة، التمييز والتوسيم) لدى تلاميذ التعليم المتوسط الراسبين.**	147
22	**نتائج إختبار مان وتني (U) للفروق بين متوسطات الرتبللجنسين(تلاميذ وتلميذات التعليم المتوسط**	148

	الراسبين)، في الرفض المدرسي.	
23	**نتائج إختبار كروسكال–والس (H) للفروق بين متوسطات الرتب بين تلاميذ التعليم المتوسط الراسبين في الرفض المدرسي، حسب متغير إعادة السنة(إعادة السنة مرة واحدة، إعادة السنة مرتين، إعادة السنة ثلاث مرات فأكثر).**	149
24	**نتائج إختبار مان وتني (U) للفروق بين متوسطات الرتب لتلاميذ التعليم المتوسط الراسبين في الوصم المدرسي بمظاهره (الإذلال والإهانة، التمييز والتوسيم)، تعزى للمتغيرات التالية: الجنس وإعادة السنة(إعادة السنة مرة واحدة، إعادة السنة مرتين، إعادة السنة ثلاث مرات فأكثر).**	151
25	**نتائج إختبار كروسكال–والس (H) للفروق بين متوسطات الرتب بين تلاميذ التعليم المتوسط الراسبين في الوصم المدرسي بمظاهره (الإذلال والإهانة، التمييز والتوسيم)، حسب متغير إعادة السنة(إعادة السنة مرة واحدة، إعادة السنة مرتين، إعادة السنة ثلاث مرات فأكثر).**	153

فهرس الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
01	مكونات الوصمة الاجتماعية.	**65**
02	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية وفقاً لمتغير الجنس.	**124**
03	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب عدد مرات إعادة السنة.	**125**

فهرس المخططات

رقم المخطط	عنوان المخطط	الصفحة
01	الدوائر المستهدفة للإهانة وأثارها على الطفل المتمدرس	68
02	أثار الذل ونتائجه السلبية على التلميذ	71

مقدمـــة

مقدمـــة:

تحتل المدرسة مكانة كبيرة قي التنشئة الاجتماعية للطفل والمراهق وذلك على مستوى كل المراحل التعليمية بدءا من التعليم القاعدي إلى التعليم العالي، أنشأها المجتمع بعد تراكم الأعباء على الأسرة وتعدد الوظائف وتطور الحياة وتعقدها، حيث صارت الأسرة غير قادرة لوحدها أن تضطلع بكل الأدوار والمهام، حيث أنشأ المجتمع مؤسسة متخصصة وأسند إليها مسؤولية تربية وتعليم الأجيال حتى تنمي فيهم القيم الثقافية والأخلاقية المرغوبة، وتمدهم بالخبرات المختلفة التي تعدهم لحياة المجتمع الذي ينتمون إليه.

وتكتسي مرحلة المراهقة أهمية بالغة في حياة الإنسان، إذ تعد فترة حرجة ينتقل فيها من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الاعتماد على النفس، فهي فترة مليئة بالتغيرات في جميع الأصعدة الجسمية والنفسية، العقلية، الإنفعالية...ونتيجة لهذه التحولات التي تطرأ عليه، يكون المراهق بحاجة إلى رعاية وعناية خاصة. لذا يجب التعامل مع هذه المرحلة بحذر والعمل على تلبية وإشباع مختلف مطالبه وحاجاته. ولقد شهدت هذه المرحلة اختلاط في المشاعر والعواطف بالإضافة إلى سرعة الانفعال لأتفه الأسباب وتذبذب وعدم الثبات والاتزان الانفعالي.

حيث أن الانقلاب في المشاعر والعواطف له أثر على حياة المراهق وخاصة في الوسط المدرسي والتي قد تؤدي به إلى سلوك الرفض المدرسي الذي يعد من أبرز التحديات التي تواجه الأطفال والمراهقين في مسيرتهم التعليمية، وهو لا يقتصر فقط على الغياب المتكرر عن المدرسة بل يتعداه ليعكس شعورا بالقلق أو الخوف أو النفور من البيئة المدرسية، وغالبا ما يكون لهذا الرفض أسباب متعددة منها النفسية والاجتماعية، وقد يكون في بعض الأحيان نتيجة لظروف عائلية أو صدمات سابقة.

ومع استمرار هذا الرفض يبدأ التلميذ في الابتعاد عن أقرانه والأنشطة المدرسية ما يفتح الباب لظهور ما يسمى بالوصم المدرسي الذي يتعرض لها التلميذ سواءا من زملائه أو من المعلمين أو حتى من المجتمع بأسره، فعندما يلاحظ المعلمون أو الزملاء أن هذا التلميذ كثير الغياب أو لا يشارك في الأنشطة تبدأ تتكون حوله صورة نمطية سبية على أنه تلميذ غير مهتم بالتعليم، كسول، غير منتظم، فاشل أو بالمضطرب أو غير قادر على مجارات الآخرين وغيرها من التسميات.

وهذا الوصم لا يتوقف عند النظرة فقط بل يتجسد في المعاملة كالتجاهل في الفصل، الاستبعاد من المجموعات وربما السخرية أو التوبيخ المتكرر، هذا ما يعزز لديه شعورا عنده بثقل العودة إلى المدرسة

التي تصبح مكانا يذكره بنقصه لا بإمكانياته لأنه لا يشعر فيها بالانتماء أو التقدير، إذ يتولد لديه شعور بأنه غير مرغوب فيه ولا يحظى بالقبول.

لهذا حظت ظاهرة الرسوب المدرسي بإهتمام كبير من قبل الباحثين في مختلف مجالات التربية وعلم النفس نظرا لتأثيرها العميق على المسيرة التعليمية للتلاميذ وعلى المجتمع ككل،فقد رأى العديد من المختصين أن الرسوب لا يمثل مجرد تأخر دراسي، بل هو مؤشر على وجود خلل في أحد جوانب العملية التعليمية، سواءا أكان ذلك متعلقا بالتلميذ، أو البيئة التعليمية، أو بالمناهج، أو طرق التدريس، كما قد سعى العديد من الباحثين إلى تحليل هذه الظاهرة من خلال دراسات ميدانية وإحصائية لتحديد حجمها وإنتشارها بين الفئات العمرية والمناطق الجغرافية المختلفة، إضافة إلى تصنيفهم لأنواع الرسوب إلى رسوب إرادي نتيجة الإهمال أو الغياب المتكرر، ورسوب غير إرادي ناتج عن صعوبات التعلم أو ظروف خارجية قاهرة.

لهذا جاءت هذه الدراسة لدراسة الرفض المدرسي وعلاقته بالوصم المدرسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط الراسبين، حيث قسمت إلى جانبين (جانب نظري وجانب تطبيقي)، قبلهما جاء الإطار العام للدراسة الذي خصص للإشكالية، والفرضيات، وكذا أهداف وأهمية الدراسة، سبب إختيار الموضوع، وصولا إلى تحديد المفاهيم إجرائيا. وعلى هذا الأساس تم الإعتماد على ثلاثة جوانب أساسية هما:

الفصل التمهيدي: الإطار العام للإشكالية: وهو فصل تمهيدي للدراسة ويتضمن: الإشكالية، الفرضيات، أهداف الدراسة،أهمية الدراسة، سبب إختيار الموضوع وتحديد المفاهيم إجرائيا.

ويتضمن الجانب النظري من عدة فصول هي:

الفصل الأول:تحت عنوان الرفض المدرسي، وفيه تم التعرض أولا إلى لمفهوم الرفض المدرسي، بعدها لمحة تاريخية عن ظهور مصطلح ات ا لرفض المدرسي، الرفض المدرسي وعلاقته بالمفاهيم الأخرى، تصنيفات الرفض المدرسي،عوامل الرفض المدرسي، وكذلك أعراض الرفض المدرسي،نظريات الرفض المدرسي، خصائص ومؤشرات التلاميذ الرافضين للمدرسة،تشخيص الرفض المدرسي، وأخيرا إنعكاسات وآثار ظاهرة الرفض المدرسي.

الفصل الثاني:جاء بعنوان الوصم المدرسي وفيه تم التعرض أولا: للمحة التاريخية حول الوصم، تعريف الوصم، أنواع الوصم، مظاهر الوصم، تفسير نظرية الوصم، أثار وتأثيرات الوصمة، ردود فعل الموصوم تجاه الوصمة، وثانيا لمفهوم الوصم المدرسي: الذي تم فيه التطرق لتعريف الوصم المدرسي، الأحكام

النمطية والوصمة، ثم أشكال الوصم، وبعدها أثار ونتائج الوصمة على التلاميذ، وأخيرا أساليب مواجهة الوصمة.

الفصل الثالث: جاء بعنوان الرسوب المدرسي، وفيه تم التطرق لما يلي: تعريف الرسوب المدرسي، محددات الرسوب المدرسي،الرسوب المدرسي وبعض المصطلحات المشابهة له، وكذلك العوامل المؤدية للرسوب المدرسي، مظاهر الرسوب المدرسي، وكذلك الإنعكاسات النفسية للرسوب المدرسي، النظريات المفسرة للرسوب المدرسي، وأخيرا تطرقنا إلى الطرق التربوية لظاهرة الرسوب المدرسي.

الجانب التطبيقي: ويتضمن الفصول التالية:

الفصل الرابع: يتمثل في فصل الإجراءات المنهجية للجانب التطبيقي، ويتضمن: التذكير بالفرضيات، الدراسة الإستطلاعية، ثم الدراسة الأساسية والتي تتضمن: منهج الدراسة، المعاينة، المجتمع الاصلي،عينة الدراسة الاساسية،حجم عينة الدراسة الاساسية، طرق إختيار العينة الدراسة الأساسية، خصائص عينة الدراسة الأساسية، مكان وزمان إجراء الدراسة الأساسية، أدوات جمع البيانات، كيفية إجراء الدراسة والأساليب الإحصائية المستعملة.

- **الفصل الخامس:** يتمثل في عرض ومناقشة النتائج.

– وفي الأخير الإستنتاج العام وخاتمة ، قائمة المراجع وقائمة الملاحق.

الفصل التمهيدي

الإطار العام للدراسة

الفصل التمهيدي

الإطار العام للدراسة

1. الإشكالية

2. الفرضيات

3. أسباب اختيار الموضوع

4. أهمية الدراسة

5. أهداف الدراسة

6. تحديد المفاهيم إجرائيا

1. الإشكالية:

تعتبر مشكلة الرسوب المدرسي من المشكلات البارزة التي يعرفها الميدان التربوي التي تزداد حدتها سنويا، والتي لاقت اهتماما كبيرا وشغلت حيزا من تفكير علماء علم الاجتماع والتربية وعلم النفس منذ فترة طويلة. ولازالت تعتبر من أهم المشكلات العصرية التي شغلت بال الكثير من العاملين في مجال التربية من آباء وتلاميذ، حيث أنها مشكلة عالمية تعاني منها الدول المتقدمة عامة والدول النامية على حد سواء، كما تختلف من حيث درجة حدتها، وطبيعتها، وانعكاساتها، ونظامها، وكما أنها تختلف من مرحلة دراسية لأخرى، وقد يشكل حجمها مؤشر لسير النظام التربوي وصحته، لذا فمن المستحيل لأي نظام تربوي أن يتخلص نهائيا منها، مهما بلغت فعاليته أو تطوره، لأن أسبابها متعددة ومتشابكة ولا يمكن السيطرة عليها بسهولة.

فبالرغم من أن التلاميذ يدرسون في نفس المستوى الدراسي، إلا أن إستجابتهم للمواقف التعليمية تختلف بإختلاف قدراتهم الذهنية، ودوافعهم النفسية، وظروفهم الاجتماعية، الأمر الذي يجعل من الرسوب عاملا معرقلا لمسارهم التعليمي، خاصة في مرحلة التعليم المتوسط التي تتزامن مع فترة المراهقة، وهي فترة حساسة تتصف بتغيرات نفسية وانفعالية، واجتماعية يكون فيها التلميذ أكثر عرضة للتأثر بالضغوط النفسية والإجتماعية، ليصبح الرسوب سببا في ضعف دافعيته، وتراجع تقديره لذاته.

ويمثل الرسوب المدرسي وجها رئيسيا من وجوه الهدر التعليمي الذي يقف وراء تبديد وضياع قسط من استثمار الموارد البشرية والمادية في قطاع التعليم، كما قد يؤدي إلى إختلال التوازن الذي ينبغي أن يكون بين مدخلات اللتعليم ومخرجاته، وقد كشفت إحصائيات قام بها المجلس "الاقتصادي والاجتماعي" "كناس" عن وجود مليون تلميذ أعاد السنة في الموسم الدراسي 2022/2021، حيث قدرت نسبة معيدي السنة في الطور التوسط (450) ألف متمدرس (https://www.shihabpresse.dz).

كما أفرجت وزارة التربية الوطنية، مساء الأحد 25 جوان 2023، عن نتائج امتحان شهادة التعليم المتوسط لهذه الدورة، إذ أعلنت عن اعتمادها " لنظام الإنقاذ " للسنة الثالثة على التوالي، والتخفيض في معدل النجاح في الشهادة إلى 9.50 من 20 بدل المعدل 10 من 20، رغم انتهاء جائحة كورونا وعدم وجود مبررات موضوعية بيداغوجية تربوية أو صحية تدفع لإتخاذ مثل هذا القرار، وتم تسجيل نسبة نجاح وطنية قدرت بـ 60. 97%، مقابل نسبة رسوب بلغت 39.03%، إذ سيتم منح فئة الراسبين الفرصة لإعادة الإدماج في أقسام الرابعة متوسط بشكل طبيعي، لأجل حمايتهم من التسرب المدرسي وكذا لإنقاذهم من الشارع، تنفيذا لقوانين الجمهورية سارية المفعول، والتي تمنحهم الحق في الإعادة (https://www.echouroukonline.com).

ويمكن أن يكون الرسوب أحد العوامل التي تساهم بشكل كبير في فقدان الثقة بالنفس، الإحباط، والاكتئاب، مما قد يؤدي إلى تراجع إهتمام التلاميذ بالدراسة وفقدان الدافع للتحصيل الدراسي.

كما قد تؤدي التوقعات العالية للأسر التي تسعى إلى الكمال والضغط الذي تمارسه على الأبناء إلى ظهور سلوكيات رفض المدرسة، الذي يمثل موقفا مرهقا للتلميذ والأسرة والمعلمين ومشكلة خطيرة تعيق مساره التعليمي، وتظهر في شكل شكاوي متكررة من طرف التلميذ الزائدة عن الحجم الطبيعي للإمتناع عن الذهاب إلى المدرسة وبقائه فيها من أجل الرجوع إلى المنزل.

وقد دلت الإحصائيات على أن الجانب الأسري هو المصدر الرئيسي والسبب في رفض المدرسة لما فيه من صراعات عائلية بنسبة 43%، تغيير المنزل أو المدرسة بنسبة 25%، حتى أن بعض التلاميذ عند عودتهم إلى المدرسة بعد العطلة الأكاديمية قد يرفضون ولا يتقبلون فكرة العودة إلى مقاعد الدراسة، الابتعاد عن العائلة بنسبة 21%، ثم تأتي الصعوبات الأكاديمية بنسبة 31%، صراعات مع الأقران بنسبة 34%، ثم الأمراض الجسدية بنسبة 20%، حيث وضح (2001) **Meshahelcol** أن العائلة هي السبب الأول في ظهور الرفض المدرسي لدى التلاميذ،هذا بالإضافة إلى ما حدده " (كيرني) وزملائه، من خلال الدراسة التي قام بها على أنه لم يتم تسجيل نسبة كبيرة للغيابات غير المبررة من طرف التلاميذ (نقلا عن عفاف، نسيمة،2023، ص18).

وهذا ما أكدته أيضا دراسة أبو الحسن أحمد(2018)، التي هدفت إلى إمكانية التنبؤ بسلوك الرفض المدرسي بنوعية من البيئة الأسرية، وتمثلت عينة الدراسة في (275) تلميذ وتلميذة من المرحلتين الإبتدائية والإعدادية للعام الدراسي 2018/2017 تم إختيارهم بالطريقة العشوائية مقسمين إلى (166) إناث و(109) ذكور، إستخدم الباحث المنهج الوصفي في دراسته، وتوصل إلى نتائج أهمها: وجود علاقة بين سلوك رفض المدرسة بين بعض أبعاد البيئة الأسرية، وعدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس والمرحلة الدراسية في كل من سلوك رفض المدرسة بنوعية والبيئة الأسرية بأبعادها المختلفة، وكذلك إمكانية التنبؤ بسلوك رفض المدرسة (أبو الحسن أحمد، 2018، د. ص.)

وبالإضافة إلى دراسة li (لي) وآخرون(2023)في الصين، بعنوان: الخصائص النفسية والصعوبات الإنفعالية الكامنة وراء الرفض المدرسي لدى المراهقين، التي هدفت إلى الكشف عن الخصائص النفسية والمشاكل الإنفعالية ذات الصلة، وآلية وظيفة الدماغ المحتملة لدى المراهقين الذين يرفضون الذهاب إلى المدرسة، بالإعتماد على المنهج الشبه تجريبي، حيث شملت عينة الدراسة، (38) مراهقا تتراوح أعمارهم بين 12–18 سنة لم يذهبوا إلى المدرسة، و(35) مراهق يذهبون إلى المدرسة بشكل منتظم، بإستخدام مجموعة من الأدوات تمثلت في إختبار الشخصية (لإيزنك)، ومقياس الاكتئاب الذاتي للتقييم، ومقياس القلق لتقييم، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن أداء المراهقين الذين لم يلتحقوا بالمدرسة أعلى في درجات العصبية لاختبار الشخصية مقارنة بالمراهقين الذين التحقوا، ولا توجد فروق في درجات الذهان بين المجموعات، حيث كانت كذلك هناك فروق ذات دلالة إحصائية في العمر بين المراهقين الذين رفضوا الذهاب إلى المدرسة(**Li et al, 2023 p15)**

فسلوك الرفض المدرسي يشير إلى حالة مؤلمة يعاني منها التلاميذ مما يؤثر على الحضور المنتظم في المدرسة، يظهر في البداية على شكل شكاوي جسدية في غياب أي أمراض عضوية، وقد ترتبط العديد من السلوكيات الخارجية والداخلية برفض المدرسة، بما في ذلك نوبات الغضب، العدوان، عدم الامتثال، القلق، الاكتئاب، والشكاوي الجسدية **(Heyne,king, 2019,p23).**

كما أن الرفض المدرسي ليس مجرد مشكلة سلوكية بل هو مؤشر على وجود تحديات نفسية وعاطفية التي قد يواجهها التلاميذ المراهقين في هذه المرحلة الحساسة واستمراره لمدة طويلة يعد أمرا كبيرا لا يؤثر فقط على عملية التعلم في المدرسة بل يعرض التلاميذ لخطر الانخراط في حالات الإهمال، ويحدد عواقب سلبية على الآداء التكيفي والصحة العقلية، لذلك يلزم تقديم الدعم المناسب لتجاوز هذه الصعوبات حتى يتمكن التلميذ من العودة إلى المدرسة في أسرع وقت للمضي قدما في تحقيق أهدافه الأكاديمية **(Egger, et al,2003, pp 797-807).**

وقد يكون الرفض المدرسي أيضا سبب شعور التلميذ بالوصم في المدرسة الذي يشير إلى الصور السلبية التي يتم تشكيلها حول التلميذ بناء على سلوكياته أو أداءه الأكاديمي، أو سماته الشخصية، وقد يؤدي ذلك إلى شعور التلميذ بالعزلة أو عدم القبول من قبل المعلمين أو الزملاء، فالرفض المدرسي يمكن أن يعزز الوصم الذي يشعر به التلميذ، مما يؤدي إلى تأثيرات سلبية على الثقة بالنفس، النمو الشخصي، وعلى علاقاته الاجتماعية والأكاديمية.

إذ يعد الوصم المدرسي إحدى المشكلات أو الظواهر النفسية أو الاجتماعية التي تعيق عملية اندماج التلميذ ورفضه من قبل الأقران أو المعلم ذلك من خلال التمييز في التعامل معه، والتعبير عن الشعور السلبي اتجاهه واحتقاره بسبب أنه مختلف أو غير قادر أو غير مجد أي الفاشل دراسيا أو ذوي صعوبات التعلم، والذي يعرف على أنه رد فعل للإدراك السلبي لعمليات تقييم الأفراد من قبل الآخرين مثل التفاعلات بين الفرد الذي لديه اختلاف عن الآخرين، وتقييم ذلك الاختلاف في مصطلحات ومسميات سلبية تصف وتشوه وتخزى الانسان بشكل عميق **(soares,2008,p.14).**

إذن فالوصم المدرسي هو الحاق النعوت والتسميات والألقاب كوصف التلميذ بالغبي، الحمار، وغيرها من التسميات التي تعبر عن صورة التلميذ الفاشل أو الراسب دراسيا عجز عن تحقيق متطلبات التعلم، حيث يرتبط الوصم في الوسط المدرسي بتوقعات المعلم وهو ما جاء في نظرية (Pygmalion) إذا يستخدم المعلم التصورات والتمثيلات التي تعوده إلى تصنيف تلاميذ وتكوين صورة لكل تلميذ، يتكون هذا تصنيف في الغالب من ثلاثة فصول رئيسية: التلميذ الجيد، التلميذ المتوسط والتلميذ السيء **(Rossi,2014,P.15).**

غالبا ما تظهر هذه الصورة في دفاتر المراسلة أو في كشوف النقاط، والتلميذ الفاشل أو الراسب تصب عليه الكثير من الملاحظات السلبية سواءا من ناحية المعلم أو التلاميذ، ففصل التلميذ عن باقي زملائه يجعله يشعر أنه وحيدا ضد الجميع منعزلا، فهو نوع من الإذلال والإهانة الفردية للتلميذ (Loriers2009,p4)

كما أن الآراء والأحكام السلبية التي يحملها المعلم على قدرات التلميذ هي سبب التمييز على أساس نتائجهم الدراسية، والحصول على أدنى مرتبة تجعله معزول ومهين وهي دلالة سلبية في جميع العلاقة الاجتماعية، أيضا الوصم هو الحاق النعوت والتسميات والألقاب كوصف التلميذ بالغبي، الحمار، وغيرها من التسميات التي تعبر عن صورة التلميذ الفاشل أو الراسب دراسيا عجز عن تحقيق متطلبات التعلم كما يتم تخصيص صفة له تجعلهم أقل إستحسانا من الآخرين، ويخصص لهم مرتبة، فالنظر إلى المراتب التقييمية لنتائج الفصلية والسنوية (توبيخ/ إنذار/ متوسط/ تشجيع/ تهنئة) نجدها توصم التلميذ فالحصول على أدنى مرتبة تجعله معزول وهي دلالة في جميع العلاقات الاجتماعية **(collot,2007,p1)** وهناك عدة دراسات تناولت موضوع الوصم المدرسي ، نذكر منها دراسة لوسيف ليلية (2021)، هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الوصم (التمييز والتوسيم) الممارس على التلميذ ذوي صعوبات التعلم في الوسط المدرسي، أيضا معرفة الفروق الموجودة بين الجنسين (ذكور وإناث) المتمدرسين في التعليم المتوسط ذوي صعوبات التعلم في مستوى الوصم المدرسي، على عينة تكونت من 43 تلميذ (ذكور وإناث) من المستوى الدراسي الأولي المتمدرسين في متوسطة أيت سعادة الذين تتراوح أعمارهم ما بين 11 و16 سنة من كلا الجنسين، تم اختيارهم بطريقة قصدية، اعتمادا على بطرية التقييم التشخيصي لصعوبات التعلم ($LDES-R_2$)، واستبيان الوصم، وتم التوصل إلى النتائج التالية: انخفاض مستوى الوصم لدى التلاميذ المتمدرسين في التعليم المتوسط ذوي صعوبات التعلم القراءة والحساب، أيضا لا توجد الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطي درجات (ذكور وإناث) في الدرجة الكلية لاستبيان الوصم لبعده الفرعي (التمييز والتوسيم) بطريقة استجابة، إذا كانت (T) المحسوبة غير دالة احصائيا **(نقلا عن: ليلية،2021، ص 15).**

يتبين انطلاقا مما سبق أن فئة الراسبين تستحق الاهتمام والبحث في مشاكلها ولأهمية هذا الموضوع جاءت الدراسة الحالية لمحاولة إبراز العلاقة بين الرفض المدرسي والوصم المدرسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط

وذلك من خلال طرح التساؤلات التالية:

.1. تساؤلات الدراسة:

.1.1.التساؤل الأول:

هل لدى تلاميذ التعليم المتوسط الراسبين مظاهر الوصم المدرسي حسب الترتيب التالي: الإذلال والإهانة أولا ثم التمييز ثانيا وفي الأخير التوسيم؟

.2.1.التساؤل الثاني:

هل توجد علاقة بين الرفض المدرسي والوصم المدرسي بأبعاده (الإذلال والإهانة، التمييز والتوسيم) لدى تلاميذ التعليم المتوسط الراسبين؟

.3.1. التساؤل الثالث:

هل توجد فروق بين تلاميذ التعليم المتوسط الراسبين في الرفض المدرسي، تعزى للمتغيرات التالية: الجنس وإعادة السنة (إعادة السنة مرة واحدة، إعادة السنة مرتين، إعادة السنة ثلاث مرة فأكثر)؟

.4.1. التساؤل الرابع:

هل توجد فروق بين تلاميذ التعليم المتوسط الراسبين في الوصم المدرسي بمظاهره (الإذلال والإهانة، التمييز والتوسيم)، تعزى للمتغيرات التالية: الجنس وإعادة السنة (إعادة السنة مرة واحدة، إعادة السنة مرتين، وإعادة السنة ثلاث مرات فأكثر)؟

.2. فرضيات الدراسة:

.1.2.الفرضية الأولى:

"لدى تلاميذ التعليم المتوسط الراسبين مظاهر الوصم المدرسي حسب الترتيب التالي: الإذلال والإهانة أولا ثم التمييز ثانيا وفي الأخير التوسيم".

.2.2.الفرضية الثانية:

"توجد علاقة بين الرفض المدرسي والوصم المدرسي بأبعاده (الإذلال، والإهانة، التمييز والت وسيم) لدى تلاميذ التعليم المتوسط الراسبين".

.3.2. الفرضية الثالثة:

"توجد فروق بين تلاميذ التعليم المتوسط الراسبين في الرفض المدرسي، تعزى للمتغيرات التالية: الجنس وإعادة السنة (إعادة السنة مرة واحدة، إعادة السنة مرتين، إعادة السنة ثلاث مرة فأكثر)".

.4.2. الفرضية الرابعة:

"توجد فروق بين تلاميذ التعليم المتوسط الراسبين في الوصم المدرسي بمظاهره (الإذلال والإهانة، التمييز والتوسيم)، تعزى للمتغيرات التالية: الجنس وإعادة السنة (إعادة السنة مرة واحدة، إعادة السنة مرتين، وإعادة السنة ثلاث مرات فأكثر)".

.3. أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في:

- إثراء الأدبيات النفسية والتربوية حول موضوع الرفض المدرسي، الذي لا يزال يعاني من قلة الاهتمام في السياق العربي والمحلي.
- تسليط الضوء على الوصم المدرسي كمظهر من مظاهر العنف الرمزي داخل المؤسسات التربوية، وتوضح كيف يساهم في توليد مشاعر العزوف والرفض لدى التلميذ.
- إتاحة الفرصة للفاعليين التربويين (معلمين، مستشارين، مديري المؤسسات)، لفهم آليات الوصم المدرسي وآثاره السلبية يسهم في تعزيز سلوكيات تعليمية وتربوية أكثر دعما واحتواء.

.4. أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية الى تحقيق الاهداف التالية

– معرفة ما إذا كان لدى تلاميذ التعليم المتوسط الراسبين مظاهر الوصم المدرسي حسب الترتيب التالي: الإذلال والإهانة أولا ثم التمييز ثانيا وفي الأخير التوسيم.

– معرفة إذا كانت هناك علاقة بين الرفض المدرسي والوصم المدرسي بأبعاده (الإذلال، والإهانة، التمييز والتوسيم) لدى تلاميذ التعليم المتوسط الراسبين.

– معرفة ما إذا كانت هناك فروق بين تلاميذ التعليم المتوسط الراسبين في الرفض المدرسي تعزى للمتغيرات التالية:الجنس وإعادة السنة (إعادة السنة مرة واحدة، إعادة السنة مرتين، إعادة السنة ثلاث مرات فأكثر).

– معرفة ما إذا كانت هناك فروق بين تلاميذ التعليم المتوسط الراسبين في الوصم المدرسي بمظاهره (الإذلال والإهانة، التمييز والتوسيم) تعزى للمتغيرات التالية: الجنس وإعادة السنة (إعادة السنة مرة واحدة، إعادة السنة مرتين، إعادة السنة ثلاث مرات فأكثر).

.5. تحديد المفاهيم إجرائيا:

1.5.مفهوم الرفض المدرسي: هو الدرجة الكلية التي يتحصل عليهاأفراد عينة الدراسة الأساسية (تلاميذ التعليم المتوسط الراسبين) على مقياس الرفض المدرسي الذي وصفه في الأصل Gallé Tessonnea (جالي تيسونو)، و Gana (جانا) (2019)، وقام بتعديله وتكييفه إلى البيئة العربية الجزائرية بدودة نجم الدين آخرون سنة (2024).

2.5.مفهوم الوصم المدرسي:

هو الدرجة الكليةالتي يتحصل عليهاأفراد العينة (تلاميذ التعليم المتوسط الراسبين) على إستبيان الوصم المدرسي للباحثة رابط كهينة (2024).

3.5. التلميذ الراسب في التعليم المتوسط : هو كل تلميذ متمدرس في مرحلة التعليم المتوسط لم يتمكن من الانتقال إلى السنة التالية بسبب حصوله على معدل أقل من المعدل المطلوب للنجاح، ما يجعله يعيد نفس المستوى الدراسي لسنة إضافية واحدة أو أكثر، حسب النظام التربوي المعتمد .

الجانب النظري

الفصل الأول:

الرفض المدرسي

تمهيد

1. تعريف الرفض المدرسي

2. لمحة تاريخية عن ظهور مصطلح الرفض المدرسي

3. نظريات الرفض المدرسي

4. الرفض المدرسي وعلاقته بالمفاهيم الأخرى

5.تصنيفات الرفض المدرسي

6.عوامل الرفض المدرسي

7.أعراض الرفض المدرسي

8.خصائص ومؤشرات التلاميذ الرافضين للمدرسة

9.تشخيص الرفض المدرسي

10.إنعكاسات وآثار ظاهرة الرفض المدرسي

11.الإجراءات الوقائية والعلاجية لظاهرة الرفض المدرسي

خلاصة الفصل.

تمهيد:

يعد الرفض المدرسي أحد الظواهر السلوكية التي قد تؤثر على المسار التعليمي والتكيف النفسي والاجتماعي للتلميذ. وعلى الرغم من أن هذا السلوك قد يكون قديما قدم المدرسة، إلا أن الحديث عنه كان محصورا في إطار التأخر أو التغيب المطول والمستمر عن المدرسة، ومع ذلك فإن ظهوره كمفهوم مستقل يعد حديثا نسبيا، حيث لا يزال هذا الإضطراب غامضا ولم تتحدد معالمه بشكل واضح بعد، فقد يبدو الرفض المدرسي مجرد اضطراب عادي لكنه في الحقيقة يعكس مجموعة من الاضطرابات المرضية الكامنة، إذ تتداخل أعراضه مع العديد من الاضطرابات النفسية، مما يجعل التعرف عليه وتشخيصه أمرا معقدا.

وفي هذا الفصل سنحاول التطرق إلى أهم العناصر التي تساهم في فهم سلوك الرفض المدرسي وهي كالتالي:تعريف الرفض المدرسي، لمحته التاريخية، نظرياته، الرفض المدرسي وعلاقته بالمفاهيم الأخرى، تصنيفاته، عوامله، خصائص ومؤشرات الرافضين للمدرسة، أعراضه، تشخيصه،انعكاسات وآثار ظاهرة الرفض المدرسي، وأخيرا الإجراءات الوقائية والعلاجية لظاهرة الرفض المدرسي.

1.تعريف الرفض المدرسي:

لقد تعددت تعاريف الرفض المدرسي بتعدد الباحثين في هذا المجال وتعدد خلفياتهم النظرية، وفيما يلي سنعرض بعض منها:

حيثعرفه كل من **Kearney(كيرني) و Silverman (سيلفرمان)** على أنه: "رفض الذهاب إلى المدرسة وصعوبة البقاء فيها طوال اليوم" **(نقلا عن: رحال،2016، ص50)**.

يشير هذا التعريف إلىعدم رغبة التلميذ في الذهاب إلى المدرسة، أو صعوبة بقائه فيها طوال اليوم، هذا يعني أن المشكلة ليست مجرد غياب عادي، بل قد تكون بسبب الخوف أو القلق.

كما عرفه **رياض نايل العاصمي (2008)**بأنه: "خوف شديد غير منطقي مترتبط بذهاب الطفل إلى المدرسة، وينتج عنه فترات إنقطاع كلية أو جزئية عن المدرسة، وتصاحبه اضطرابات إنفعالية ووجدانية شديدة تظهر في صورة أعراض مرضية كالخوف الحاد والمزاج المتقلب، والاتجاهات السلبيةنحو المدرسة ، وشكاوي جسمية دون أساس عضوي لها كأوجاع الرأس، الغثيان، آلام البطن، والتي يلجأ الطفل إليها كوسيلة دفاعية عندما يجبر على الذهاب إلى المدرسة من قبل الوالدين وذلك لتأكيد بقائه في المنزل **(رياض نايل العاصمي،2008، ص28)**.

يفهم من هذا التعريف أن الرفض المدرسي هوإمتناع الطفل عن الذهاب إلى المدرسة أو مقاومته لذلك بشدة وبشكل متكرر، بسبب مشاعر خوف وقلق شديدين، مما يؤدي إلى انقطاعه الجزئي أوالكلي ويصاحب هذا الرفض إضطراباتإنفعالية وسلوكية، حيث يظهر الطفل أعراضا جسدية دون سبب طبي واضح.

في حين يؤكد **Stresser(سترسر)**أن سلوك الرفض المدرسي يعنى رفض التلميذ الحضور إلى المدرسة وصعوبات البقاء في الفصل، ومصطلح رفض المدرسة يندرج تحته عدد من المصطلحات منها: التغيب عن المدرسة، رهاب المدرسة، الانسحاب من المدرسة، قلق الانفصال **(نقلا عن: الصاويإبراهيم محمد حمدي ،2019، ص318)**.

يمكن أنيستخلص أن الباحث **Stresser(سترسر)**قام بالإشارة إلى عدة مصطلحات تندرج في مصطلح الرفض المدرسي منها: التغيب عن المدرسة، رهاب المدرسة، الانسحاب من المدرسة، قلق الانفصال.

وحسب ما يراه **Berg(بيرج)**الرفض المدرسي هو حالة تتسم بالتردد وتتمثل في كثير من الأحيان برفض صريح للذهاب للمدرسة من قبل الطفل الذي يبحث عن الراحة والأمان مفضلا البقاء مع أبويه في الوقت الذي يجب أن يكون فيه في القسم، فقد تظهر عليه بعض العلامات على شكل أعراض جسدية غير

مفسرة ولا تظهر عليه أي ردود أفعال مضادة للمجتمع باستثناء رد فعل عنيف أو عدواني عندما يرغم للذهاب للمدرسة، ولا يحاول إخفاء المشكلة عن والديه **(Berg,1997, P1)**.

يفهم من هذا التعريف أن الرفض المدرسي هو حالة يظهر فيها الطفل ترددا أو رفضا صريحا للذهاب إلى المدرسة ويكون ذلك ناتجا عن مشكلات نفسية مثل القلق أو الخوفوليس رغبة في التمرد أو العصيان.

كما يذهب**Pee (بي)، Frank Hahn(فرانك هاهن)،Maurice Colledge(موريس كوليدج)**إلى أن سلوك الرفض المدرسي هو سلوك ناتج عن وجود نمط فرعي عصابي يجعل الطفل قلق وخائف من الانفصال عن المحيط المألوف **(نقلا عن هناء مزعل الذهبي،2017، ص ص310-345)**.

يستنتج من هذاالتعريف أن الرفض المدرسي هي مشكلة سلوكية تعكس صعوبة الطفل في الذهاب إلى المدرسة ويعود ذلك إلى أسباب نفسية كالقلق والإكتئاب والخوف وليس رغبة للتغيب المتعمد، تصاحبها أعراض جسدية كآلام البطن، وغيرها...

2.التطور التاريخي لمفهوم الرفض المدرسي:

لقد عرف مصطلح الرفض المدرسي (**school refusal**) عدة محطات في تاريخ ظهوره وكانت بدايته في سنة (1882) حيث شهدت هذه الفترة تشريع التعليم الإلزامي والمجاني في فرنسا حتى سن (14) سنة بموجب قوانين jules ferry (جول فيرى) حيث كانت هذه الفترة بداية ضهور أول وصف للأطفال الذين يرفضون الذهاب إلى المدرسة أو يتغيبون عنا وكان ينظر للغياب عن المدرسة على أنه إما هين أو إجرامي، حيث أن الإنطلاقة الأولى كانت على يد **Alfred Binet**(ألفريد بينيه) في عام (1887) الذي وصفه بأنه حالة الخوف من المدرسة لدى الطفل الذي يصبح أخرس عندما يصل إلى المدرسة حيث تنعكس حالته الإنفعالية النفسية الشديدة في كونه حاضر جسديا وغالبا ذهنيا إذ يضل صامتا وغير قادر على التفاعل والتعبير بشكل طبيعي **(Etienne,2013,p11)**.

كما قدم **Gorges Heuyer** (جورج هوير) في عام (1924) في أطروحته في الطب عن الأطفال غير الطبيعيين والجانحيين حول الخوف الذي يعاني منه الأطفال إتجاه المؤسسات التعليمية وتأثيره عليهم في الحياة اليومية، ويرجع الفضل في توثيق هذا المفهوم في المجال العلمي إلى Yong (يونغ) في عام (1913)الذي أشار في أعماله إلى مصطلح الرفض العصابي للذهاب إلى المدرسة لوصف حالة طفل يرفض ذلك بشكل عصابي ويتمثل في تجنب الطفل بشكل مستمر الذهاب إلى المدرسة بسبب القلق الشديد، وقد يظهر هذا الرفض على شكل مقاومة عنيفة من قبل الطفل مثل البكاء المستمر والشكاوي الجسدية عندما يتعرض الطفل لفكرة الذهاب إلى المدرسة**(In:Holzer,Halfon,2006,P2)**.

ومن جهة أخرى وصفت Broadwin(برودوين) المحللة النفسية الأمريكية سنة (1932)شكل خاص من التغيب عن المدرسة المرتبط بالعصاب حيث أشار في هذا السياق إلى الطفل الذي يظهر عدم الرغبة في البقاء في المدرسة بسبب الخوف الشديد من تعرض أمه لمكروه أو أذى
(In:Havik, Ingul,2021,P5)

وفي نفس السياق لاحظpatridge(باترج)سنة (1929) أن الغياب عن المدرسة كان يعود بشكل كبير إلى البيئة العائلية بدلا من البيئة المدرسية وهذا ما يدل بشكل خاص إلى التعلق المفرط بالأم
.(In : Etienne,2013, P11)

وفي عام (1941)johnson adelaide (أديلايد جونسون) لتستكمل وصف Broadwin(برودوين) لحالة الرفض المدرسي، وإقترحت في المجلة الأمريكية للطب النفسي مصطلح (school phobia) الرهاب المدرسي حيث وضعت جدول إكلينيكي تصف فيه الطفل أو المراهق الذي يجد نفسه غير قادر على الذهاب إلى المدرسة بسبب القلق الذي لا يمكن كبته الذي يظهر بمجرد الذهاب إلى المدرسة(**,Catheline, Raynaud, 2016, p4).**

وجاءت دراسة estes(إستس)وزملائه (1956) بأن رهاب المدرسة لا يعود إلى الخوف المباشر من البيئة التعليمية أو الدراسة، فطبيعة القلق النفسي لدى الأطفال والمراهقين الذين يعانون من رفض غير للحضور إلى المدرسة ناتجة عن قلق الإنفصال أو الفصل عن البيئة، وهذا ما صرحت به johnson (جونسون) عام(1957) حيث أعلن بأن رهاب المدرسة هو تسمية غير دقيقة وخاطئة، وإقترح بدلا من ذلك إستخدام مصطلح (**Angoisse de Separation**)(**قلق الإنفصال**) وتم الإعتماد على هذا المفهوم في الإصدار الرابع من التصنيف الأمريكي الدليل التشخيصي للأمراض العقلية والإضطرابات النفسية " DSM4"بحيث ان رهاب المدرسة لا يعتبر كإضطراب مشخص في حد ذاته، بل يعتبر كعرض من أعراض إضطراب قلق الإنفصال، في حين تتخلى الدول الأنجلوساكسونية تدريجيا عن فكرة رهاب المدرسة بإتباع الوصف الأصلي الأولي (**In:Holzer,Halfon, 2006,P2**).

حيثإقترحت المنشورات الفرنسية التمييز بين المصطلحين حسب العمر :(**Bodut,2000,p5-6).**

- في سن السادسة تقريبا، ستكون نوبات القلق مرتبطة بالخوف من الإنفصال عن الأم
- وبعد ثماني سنوات، يصبح للقلق طابعا رهابيا، ويقترح مصطلح "قلق رفض المدرسة"

كما جاء"**bowlby**"(**بولبي**) رافضا لمصطلح رهاب المدرسة في عام (1978) معتقدا أنه كان مجرد رهاب زائف ولكنه ينتقد أيضا صياغة قلق الإنفصالبإعتبارها ليست مناسبة لمتلازمة إكلينيكية، ثم بعد ذلك إقترح مصطلح **school resusal** (**الرفض المدرسي**)

وكمحطة أخيرة ولأول مرة في عام (1960) قدم herzov(**هيرزوف**)تسمية**(refusal school)**الرفض المدرسي الذي يعتبره سببا عاما في تجنب المدرسة وقد لا يكون مرتبط بقلق الإنفصال فحسب بل أيضا

بأشكال أخرىمن (**Anxiety and Depression**)القلق والإكتئاب وعليه فقد أصبح مصطلح الرفضالمدرسي متداول بشكل متكرر من قبل الباحثين والممارسين**(in: havik, ingul,2021,p5).**

3, النظريات المفسرة للرفض المدرسي:

1.3. نظرية التعلم الاجتماعي:

حسب نظرية التعلم الاجتماعي ترى أن الأطفال يكتسبون الخوف المرضي المدرسي جراء ملاحظة أفراد آخرين لديهم تجارب مؤلمة مع عناصر المدرسة مثل الأخوة، أو الوالدين، أو جماعة الرفاق، مما يؤدي إلى سلوك تجنبي للمدرسة، حيث ترى هذه النظرية أن البيت يلعب دور المعزز والمكافئ لهذا السلوك من حيث توفير الحب والرعاية واللعب، وقد تبنت هذه النظرية عدد من الباحثين "**ريمان**" "**جاندا**" "**نال**" "**ديتمار**" في تفسير الخوف المرضي المدرسي، وذلك من خلال دراستهم حيث وجدو ان ثلاث حالات من أصل خمسة وأربعين قد أصيبوا بالخوف المدرسي الناتج عن خبرات النموذج، إلا أن لهذه النظرية قدرة محدودة في الكشف عن المخاوف المرضية المدرسية.

كما يعتمد مفهوم التعلم عند Albert Bandura**(ألبرت باندورا)** بالملاحظة على افتراض مفاده أن الإنسان ككائن اجتماعي يتأثر باتجاهات الآخرين ومشاعرهم وسلوكياتهم وتصرفاتهم أي يستطيع أن يتعلم عن طريق ملاحظة استجاباتهم وتقليده ويشير باندورا إلى أن الناس يقلدون سلوك الآخرين ولا سيما إذا كانوا اشخاص مهمين بالنسبة لهم، فالأطفال يقلدون آبائهم وهذا التقليد يتسع ليشمل السلوك السلبي للآباء، وطبقا لهذه النظرية فإن الخوف يمكن ان يتعلمه الطفل بواسطة ملاحظته لسلوك آبائه المتمثل في القلق والخوف من إقامة علاقات اجتماعية خصوصا مع اقرانه في المدرسة(نقلا عن: **هناءمزعل الذهبي،2017،ص327**).

ويضيف ("**تزيه حمدي**) **وآخرون**"(2010) أن نظرية التعلم الاجتماعي تفترض أن الأطفال الذين يفتقرون لمهارات التفاعل الاجتماعي اللازمة للتكيف في المدرسة، ويكونون أكثر عرضة لتطوير خوف مرضي منها، وتعود جذور هذه المشكلة إلى خلو حياة الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة من خبرات التعلم والتفاعل الاجتماعي التي تكسبه مهارات التواصل مع الآخرين والتعامل مع الانفعالات المختلفة وخاصة السلبية منها، وعادة ما يتسم هؤلاء الأطفال بالحساسية الزائدة و الانفعال السريع، و هم يخشون التعرض للنقد ولهذا يتجنبون مواقف معينة مثل حصة التربية الرياضية مثلا**(نقلا عن: أغياث،2019، ص 115)**.

وحسب ما ذهبت اليه نظرية التعلم الاجتماعي نستنتج أنها تفسر كيفية اكتساب الطفل لسلوك الرفض المدرسي نتيجة مشاهدته لتجارب سلبية يعيشها أفراد اخرون في البيئة المدرسية مثل: الإخوة أو الوالدين أو الزملاء فعندما يتم مشاهدة هذه التجارب السلبية يمكن أن يتأثر الطفل سلبا ويطور نمط من القلق مما

يأدي لسلوك تجنبي للمدرسة، بهدف تجنب التعرض للمواقف التي قد تثير هذا الخوف والتوتر، كما تشير كذلك إلى أن الجو الأسري يلعب دورا مهما يساهم في تعزيز سلوك الرفض المدرسي.

2.3. النظرية المعرفية:

يفسرون أصحاب هذه النظرية على أن العمليات المعرفية التي يقوم بها الفرد لمعالجة المعلومات والتفكير والتعلم، تلعب دورا رئيسيا في ظهور السلوكيات المرتبطة بالرفض المدرسي لدى الأطفال، حيث يشيرون إلى أن هذه العمليات المعرفية قد تشمل مجموعة من العوامل، مثل الاعتقادات والخبرات التي يقوم الطفل بتكوينها حول التجارب المدرسية، ومدى فهمه للمهام الدراسية، ومستوى توقعاته بالنجاح أو الفشل.

وانطلاقا مما يملكه من معلومات يقوم بتفسير تلك المعطيات، وينتقدون النموذج الوظيفي لعدم كفاءته في تفسير الرفض المدرسي باستخدام مبدأ التعلم الإدراكي، حيث يشيرون إلى أن التفاعل بين السلوك والتعزيز لا يحدث بطريقة شعورية ويقترحون بديلا عن ذلك النموذج المعرفي الذي يعتمد على مبادئ نظرية التعلم الاجتماعي " **لباندورا** "، حيث تنطلق هذه النظرية من فكرة أن السلوك يتأثر بالملاحظة و التعلم من خلال التفاعل مع البيئة المحيطة و أن العوامل المعرفية مثل المعتقدات والتوقعات والتفسيرات، تلعب دورا حاسما في تشكيل السلوك، علاوة على ذلك يركزون على التفاعل والتبادل بين عوامل الشخصية مثل القدرات والميول والعوامل البيئية مثل الخبرات المدرسية والتفاعلات مع المعلمين والزملاء والأهل وكذلك العوامل المحفزة الخارجية، ويرى أصحاب النظرية أن هذه العوامل تتفاعل مع بعضها البعض لتشكيل سلوك الفرد بما في ذلك سلوكيات الرفض المدرسي حيث يأثر كل عامل على الآخر في عملية التكوين والتطور السلوكي**(Hussain & Vi Vien,2020,P3)**.

وبموجب هذه يتم التأكيد على أن الرفض المدرسي يمكن ان يكون نتيجة لعمليات معرفية مثل الاعتقادات السلبية حول قدرات التلميذ كأن يتوقع أنه لن يستطيع ان يقوم بتحقق نجاح يحقق له الرضا أو تفسيرات خاطئة للتجارب المدرسية، أو توقعات سلبية بالنجاح.

كما يعتمد النموذج المعرفي على مفهوم الكفاءة الذاتية وهي الاعتقادات والتوقعات التي يحملها الشخص حول قدرته على تحقيق النجاح في مجال معين، وتشير الأبحاث والممارسات الإكلينيكية إلى أن الأطفال الذين يعانون من الرفض المدرسي غالبا ما يكون لديهم مستوى منخفض من الكفاءة الذاتية حيث يعتقدون أنفسهم غير قادرين على تنفيذ المهام المدرسية بنجاح كما ينخرطون في أفكار تثير القلق في مواقف يدركون أنها غاصة أو تسبب لهم تهديد أليم**(Nursalim, Hidayah,2018,P3)**.

تؤثر الكفاءة الذاتية المدركة على بداية واستمرار السلوك الذي يعتمد على آلية تشغيلية تتشكل من مكونين هما:توقعات النتيجة التي ينتظرها الفرد من السلوك الذي يقوم بها وتوقعاته حول فاعليته التي تتحدد بدرجة ثقته بنجاحه في أداء هذا السلوك وتحقيق النتائج المستهدفة، فالخوف والتجنب يحدث عندما يدرك الفرد أن الموقف يفوق قدرته، ومن جهة أخرى فإن انخراطه في نشاطات معينة يحدث بثقة إذا أصدره حكما على الموقف بأنه في حدود إمكاناته **(Hussain, Vi Vien,2020, P4).**

يمكن القول أن ضعف الكفاءة الذاتية لدى الأطفال يعد عاملا رئيسيا يؤثر سلبا على سلوكهم وأدائهم في البيئة المدرسية، فعندما يفتقرون إلى الثقة في قدراتهم يميلون إلى التشكيك في قدرتهم على التفوق والنجاح تلك التوقعات المنخفضة بشأن أنفسهم تدفعهم إلى اتخاذ سلوكيات سلبية تزيد من مشاكلهم التعليمية مثل: سلوك رفض المدرسة وتجنب القيام بالواجبات المنزلية والغياب المتكرر وبالتالي يؤثر ضعف الكفاءة الذاتية على تجربتهم التعليمية بشكل يعيق تحقيق النجاح مما بجعلهم يشعرون بالإحباط واليأس تجاه التحصيل الدراسي وبالتالي لابد من تعزيز الكفاءة الذاتية لدى المراهقين وتشجيعهم على بناء ثقتهم بأنفسهم لتحسين أدائهم الأكاديمي.

ومنه يستنتج أن النظرية المعرفية تفسر الرفض المدرسي على أنه نتيجة لأنماط تفكير سلبية ومتكررة، أو لأفكار سلبية التي يتبناها التلميذ عن المدرسة أو قدراته الشخصية تجعل التلميذ يتجنب المدرسة، إذ يطور بعض التلاميذ إعتقادات معرفية خاطئة مثل الخوف من الفشل، أو التوقعات السلبية عن البيئة المدرسية، أو ضعف الثقة بالنفس، مما يؤدي إلى زيادة مشاعر القلق والتوتر وتجنب المواقف الدراسية.

3.3. النظرية السلوكية:

فسر أصحاب النظرية السلوكية الرفض المدرسي من خلال العلاقة بين الطفل والبيئة المحيطة به وعلاقته بالأفراد، كذلك المثيرات المتاحة بها، وبالتالي نظرت إلى الرهاب بأنه استجابات متعلمة، والعلاقة ما بين الظروف الخارجية البيئية[مثيرات] والسلوك الملاحظ [استجابات] ويبرزون دور التعلم والعوامل البيئية والخبرة أكثر من أي عوامل أخرى في تشكيل وتدعيم السلوك سواء كان سوي أو غير سوء.

فإن المدرسة السلوكية ترى أن الرهاب هو استجابة مكتسبة، وعملية الاكتساب والتعلم لا تخص اكتساب أنماط جديدة من السلوك فقط بل إزالة الأنماط القائمة من السلوك إلى اضعاف هاته المخاوف بوجود استجابة مناسبة لاستجابة الخوف من خلال العلاج **(هالة إبراهيمالجرواني، محمد نيليالعطار،2014، ص47).**

حيث تعرف النظرية السلوكية الخوف المدرسي على أنه [اقتران شرطي] لأن المدرسة اقترنت بشيء أثار الخوف لدى الطفل، وربما يكون فقدان الأم او شيء آخر، فخوف الطفل من فقدان امه اقترن بالذهاب إلى المدرسة، فأصبح الطفل الأعراض المرضية وتحبذ بقاءه في البيت **(عبد العزيز محمد،2011 ص87)**. وقد انطلقت هذه النظرية في تفسيرها للسلوك الرهابي من خلال نظريتين هما الشراط الكلاسيكي والشراط الإجرائي، ففيما يخص الشراط الكلاسيكي أو ما يسمى بالتعلم الشرطي فقد أشار "واطسون" أن الطفل الذي يعاني من رهاب المدرسة، تعلم خوفه الزائد من المدرسة بالتشريط الكلاسيكي من خلال تعرضه للعقاب أو تخويفه من المدرسة، هذه الخبرات المؤلمة ترتبط ارتباطا شرطيا بتكرارها، ويظهر عند الطفل الرهاب المدرسي أما الشراط الكلاسيكي فقط أعطى "سكين" أهمية كبيرة للمدرسة والمعلمين والأقران وكافة الأنشطة الموجودة في البيئة المدرسية من حيث اسهامها في ظهور الرهاب المدرسي، حيث أنه ينشأ نتيجة المواقف التي يعيشها الطفل ويتعلمها داخل المدرسة(أي أن السلوك محكوم بنتائجه) عن طريق التقليد والفائدة والاهمية التي يحصل عليها من خلال القيام بسلوكيات التجنب والابتعاد التي تحميه من مواقف خطيرة فيكرر هاته الاستجابات لكي ينال ما يرضيه، من خلال هذا التشريط تصبح الأنشطة ذات العلاقة بالمدرسة مثيرات مخيفة تبعث على السلوك الهروبي لدى الطفل هذا من جهة ومن جهة أخرى فإن الجو الأسري يساهم أيضا في نفور الطفل من المدرسة وتفضيل البقاء في المنزل قرب والديه ومن يعتني به، فأسلوب التعزيز الذي يخدم الإشباع الفوري لحاجات الطفل والاهتمام المبالغ فيه يدفعانه إلى تفضيل المنزل على المدرسة لأن التعزيز الذي يرغب فيه يتناقص كلما ابتعد عن أسرته، فيتحاشى المدرسة ليتجنب ذلك **(حمري،2011، ص27)**.

بينما يرى اتجاه آخر من اتجاهات المدرسة السلوكية في تفسيره للخوف المدرسي من المدرسة أن مراد هذا السلوك لدى الطفل ناتج عن انتقال الطفل من صف لآخر ومن مدرسة لأخرى، وذلك عندما ينتقل الطفل من المدرسة الإبتدائية إلى المدرسة الإعدادية، ومن الإعدادية إلى الثانوية، ومثل هذا الانتقال قد يجد فيه الطفل صعوبة في التوافق مع المدرسين الجدد والزملاء أو مع المدير الجديد أو مع المطالب الجديدة التي يفرضها نظام المدرسة، وعندما يفشل الطفل في الوصول إلى التكيف أو التوافق الناجح مع هذه البيئة فإنه يلجا إلى الانسحاب منها والبقاء في المدرسة وذلك كوسيلة دفاعية لتخفيف من حدة القلق الذي يعاني منه، وشيئا فشيئا يرفض الطفل الذهاب إلى المدرسة بصورة جزئية أو كلية لأنه لا يستطيع أن يتوافق مع الظروف المدرسية المختلفة التي تشكلها هذه البيئة الجديدة**(حامد عبد السلام زهران،1977، ص31)**.

كما يؤكد "**رياض نايل العاصمي**" على أن السلوكيين يعطون أهمية كبيرة لفوبيا المدرسة، ويرونا أنها تنشأ نتيجة المواقف المدرسية التي ترتبط ارتباطا شرطيا على المستوى اللفظي تعبيرا عن فقدان الوالدين سواء بالموت أو الطلاق، ومن خلال التشريط تصبح الأنشطة ذات العلاقة بالمدرسة مثيرات مخيفة تبعث على سلوك الهروب لدى الطفل، فالطفل يتجنب القلق المرتبط بهذه المثيرات التي تبعث القلق عن طريق بقائه في المنزل، كما ينظر بعض السلوكيين إلى الخوف المرضي من المدرسة باعتباره استجابة لا تكيفية ومتعلمة ارتبطت شرطيا بالخوف من فقدان الأم (**رياض نايلالعاصمي ،2008، ص123**).

وانطلاقا من مبادئ النظرية السلوكية طور "**كيرني**" ورفقائه نموذج يصنف فيه سلوك الرفض المدرسي على أساس وظيفة السلوك وليس شكله ووفقا لهذا النموذج فإن الشباب بصفة عامة يرفضون الذهاب إلى المدرسة بسبب أو أكثر من بينها ما يلي:

* تجنب المشاعر السلبية التي ترتبط بمثيرات تتعلق بالمدرسة مثل: القلق والاكتئاب.
* الهروب من المواقف الاجتماعية أو التقييمية مثل إختبار كتابي أو شفوي، تفاعل، تواصل مع الأقران.
* البحث عن الاهتمام من الأشخاص المقربين مثل الوالدين.
* البحث عن معززات مادية أو ملموسة خارج المدرسة مثل النوم، اللعب، مشاهدة التلفاز، استخدام الكمبيوتر والهاتف.

ويشير" كيرني" وسيلفرمان" إلى أن السببين الأول والثاني يشيران إلى سلوك الرفض المدرسي المعزز سلبيا أما السببين الثالث والرابع يشيران إلى سلوك بالمدرسة المعزز إيجابيا، كما قد يوجد نوع من سلوك مختلط للرفضالمدرسي يستمر بسبب أو أكثر من المعززات الإيجابية والسلبية **(kearney,1999,p67).**

ويستنبط مما سبق أن الرفض المدرسي هو شعور مكتسب ومتعلم اشتراطيا يكون نتيجة تفاعل الطفل مع بيئته المدرسية، حيث يتعرض بشكل متكرر لمواقف مخيفة أو مثيرة للقلق، ما يجعله يكتسب سلوك الرفض المدرسة الذي يشكل لديه اتجاها سلبيا نحو المدرسة وما يؤدي إلى اكتساب سلوكيات الهروب أو التجنب، ويمكن أن تكون هذه التجارب مرتبطة بأشخاص محددين في بيئة المدرسة مثل: المعلمين، الزملاء، المدير، أو مرتبطة بمحيطه الاجتماعي الذي يمكن أن يكون فردا من أسرته أو أي مصدر آخر يسبب القلق والتوتر للطفل، وهذا ما يؤثر سلبا على حياته اليومية وأدائه التعليمي.

4.3.نظرية التعلق:

لقد وضعBowlby(بولبي)نظريته الشهيرة عن القلق انطلاقا من الملاحظات العيادية والدراسات التجريبية، على عكس ما تذهب إليه النظرية السلوكية من أن القلق هو سلوك متعلم كأي سلوك آخر، أو ما تذهب إليه النظرية التحليلية النفسية من أن القلق هو رد فعل على تهديد نزوي داخلي أو خطر خارجي، فحين يقرر بولبي أن كل قلق هو قلق الانفصال "Séparation Anxiété"**(نقلا عن: سلوى السيد سليمانحجازي،2004، ص184-185).**

ويرى(جون بولبي) (1973) أن الطفل لا يخاف مما سيحدث له في المدرسة، ولكن يخاف من ترك المنزل ومن المظاهر الغير مناسبة في المدرسة مثل: مدرس صارم، أويتم مضايقة الطفل ليست سوى تبريرات من أجل البقاء في المنزل، ويشير إلى أن أغلب حالات الرفض المدرسي عند بعض الأطفال، هي نتيجة لواحدة أو أكثر من نماذج التفاعل الأسري بين الطفل والوالدين **(نقلا عن: رياض نايلالعاصمي،2007، ص11).**

لذلك ينتقد تسمية مصطلح رهاب المدرسة ويفضل تسمية الرفض المدرسي، فبالنسبة لـ(بولبي) فإن الطفل هو ضحية لاضطراب التعلق الذي يسببه الوالدين بشكل كبير، ومع ذلك فهو لا يلوم الوالدين لأنه اعتبرهما عالقين في شبكة نظام التعلق الخاص بهم وعلاوة على ذلك، فهو يرى أن التعلق لا يشكل الشخصية بأكملها، ولكن يتم تنشيطه في كل مرة تتضمن حالة التعلق علاقة ما، ومن مزايا نظرية التعلق لـ(بولبي) هو أنه يؤكد على التأثير النفسي للأحداث الحقيقية التي يتم تجاهلها في كثير من الأحيان من قبل البالغين الذين يعتبرونها مجرد عبارات جاهزة، بينما يراها الطفل تهديد حقيقي وفي هذا الصدد يصف (بولبي) أربعة (04) مخططات لرفض المدرسي:

- ✓ **المخطط** " أ ": (وهو الأكثر شيوعا) حيث تعاني الام او الأب نادرا من قلق بشأن شخصيات التعلق وتبقي الطفل في المنزل برفقتها لحمايته، وفي هذا النمط من العلاقات داخل الأسر أي مرض يصيب الطفل يعتبر خطرا عليه، فيصبح الطفل في هذه الحالة معتمدا بشكل كبير على الأم من أجل الحصول على الأمان، عندما ينشأ هذا النوع من النمط داخل الأسرة يصبح الأب يعاني من هذا الاضطراب ويعكسه لا شعوريا، حيث يتوقع من الطفل أن يؤدي دور الأب مع الاحتفاظ بدوره، وفي هذا الصدد يشير (بولبي) إلى إنتقال اضطراب التعلق ما بين الأجيال، وأن الأطفال سيكونون ضحايا لهذا الاضطراب.

- ✓ **المخطط " ب ":** (من حيث التكرار وغالبا ما يرتبط بالمخطط " أ ") الطفل في هذه الحالة يرفض الذهاب إلى المدرسة لأنه يخاف أن يحدث شيء أو مكروه لوالديه أثناء وجوده في المدرسة ويبقى في المنزل من أجل منع حدوث ذلك.

تختلف نظرية(بولبي) للتعلق عن نظرية التحليل النفسي أن في بعض الحالات يتعلق الأمر بالخوف من الانتقام انتقاما لرغبات عدائية إتجاه الأم ولكنه يسعى لتسليط الضوء على الأثر النفسي المؤلم للتهديدات التي يصدرها الوالدين كتهديد الأم بالهروب من المنزل أو بالانتحار.

حيث ينتقد (بولبي) نظرية التحليل النفسي لأنها لم تأخذ بعين الاعتبار العوامل الواقعية بما في ذلك التهديدات الصادرة من الوالدين عندما يكونون مضطربين بسبب اندفاعاتهم الشخصية.

- ✓ **المخطط " ج ":** الطفل في هذه الحالة يخشى مغادرة المنزل خوفا من مكروه يصيبه، وهذا راجع للتهديدات التي يقدمها الوالدين عن العالم على أنه مهدد، لكن (بولبي) يؤكد على أنه في بعض الحالات تكون مخاوف الأطفال واقعية ولا ينبغي إهمالها بل يجب أخذها بعين الاعتبار.
- ✓ **المخطط " د ":** في هذه الحالة يخشى الوالدين أن يحدث مكروه لطفلهم وبالتالي يبقى في المنزل، ولكن هذه المخاوف بالنسبة للوالدين واقعية ولكن غير واضحة بالنسبةللطفل.

(in:Cathrine& Raynaud,2016, PP64-68)

ويستنتج أن نظرية التعلق تفسر الرفض المدرسي من خلال التأكيد على أن الأطفال الذين يفتقرون إلى الروابط الآمنة مع والديهم أو مقدمي الرعاية قد يشعرون بالقلق أو الخوف عند الإنفصال عنهم، مما يؤدي إلى رفضهم الذهاب إلى المدرسة. قد يرتبط هذا أيضا بعدم القدرة على بناء علاقات إيجابية مع المعلمين أو الزملاء، مما يزيد من احتمالية رفضهم للبيئة المدرسية، لذلك تعزيز الروابط الآمنة في الطفولة المبكرة قد يساعد في تقليل حالات الرفض المدرسي.

5.3. النظرية الإنسانية:

يعتقد Rogers (روجرز) أن الاضطرابات الانفعالية تحدث في الفرد عندما يعجز عن التوفيق بين خبراته الراهنة مع مفهومه عن ذاته أو فكرته عن ذاته أو صورته عن نفسه وأن سوء التوافق والاضطراب ينشأ عند الفرد عندما لا تتفق الخبرات التي تمر بها مع ذاته وتتعارض مع المعايير الاجتماعية لذا فقد يلجأ الفرد إلى الانسحاب وتجنب الكثير من هذه الخبرات **(دافيدوفلندا، 1983، ص ص596-598)**.

أماMaslow(ماسلو) فيرى حاجات الفرد متداخلة فيما بينها، فإن الحاجة للأمن ترتبط بشكل واضح بحاجتين وهما الحاجة إلى الانتماء والحاجة إلى الحنو (الاحترام والتقدير)، وتتجلى هذه الرغبة في رغبة

الطفل بحب أمه له وتعميم ذلك على الأخرين من حوله، إذ أن العلاقة بين الأم والطفل تتوسع إلى أن تشمل الأخرين من أفراد العائلة، وهذا التوسع يبدأ لإشباع حاجة أخرى متعلقة بحاجة الحب وهي الانتماء التي تتسع بعد الانتماء للأسرة أو الروضة أو الفريق الرياضي وأي خلل يعترض حبه لأمه يتسع هذا الخلل ليشمل سوء انتمائه لأسرته وللمدرسة أو الروضة **(نقلاعن: الالوسي**جمال حسين، **1990، ص ص73-74).**

ويستنتج من النظرية الإنسانية أن الرفض المدرسي يرتبط بعدم إشباعالحاجات الأساسية للتلميذ مثل الأمان، التقدير، والاستقلالية، ومن ثم فإن غياب بيئة مدرسيةداعمة ومحفزة قد يؤدي إلى ضعف دافعيته للحضور والتعلم،مما يبرز أهمية بناءبيئة مدرسةإيجابية تراعي الجوانب النفسية والإجتماعية للتلاميذ للحد من ظاهرة الرفض المدرسي.

6.3. نظرية التحليل النفسي:

إن شخصية الطفل حسب التوجه التحليلي تتحدد بطبيعة العلاقة بالأم وكيفية ومدى إشباع حاجات الطفل النفسية ودرجة ما يتعرض له من إحباط ومدى مفاجئة الفطام وتتأثر شخصية الطفل ونموه وقبول والديه ونوع العلاقة والمعاملة بين الطفل ووالديه، ويرى Freud(فرويد) أن الطفل إذا نما في جو نفسي ملائم وآمن، فإن الأنا يأخذ في النمو ويصبح تدريجيا أكثر استعدادا لمواجهة الاحباطات والضغوط النفسية التي لا مفر منها، أما الأطفال الذين تربو في أسر خالية من الدفء العاطفي والعلاقات الحميمية يجدون صعوبة في إرضاء الأنا ولا يستطيعون إقامة علاقات وجدانية عاطفية مع الآخرين مما يؤدي ذلك إلى اضطرابات نفسية كالخوف من الآخرين والخوف من الأماكن والخوف من الذهاب إلى المدرسة وفقدان الثقة **(هناء مزعل الذهبي،2017، ص325).**

حسب النموذج التحليلي فهو يعتبر الخوف وأشكال القلق على أنها آليات دفاعية ضد الصراعات اللاشعورية المتعلقة بالتربية وعلاقة الطفل مع أمه، فيعتبرون أن الطفل الذي يعاني من فوبية المدرسة عادة ما يعتمد بشكل مفرط على والدته وهذا الاعتماد يخلق الخوف والعداء الكامن لدى كل من الطفل والأم حيث ينمو هذا العداء المكبوت عند الأم بسبب المطالب اللامتناهية والمستمرة من قبل طفلها وينمو في الطفل نتيجة للاستياء اللاشعوري من التبعية، ومن ثم يتزايد قلق الطفل بسب فكرة الذهاب إلى المدرسة أو في بعض الحالات بسبب أحداث أخرى تسبب القلق مثل وفاة أو مرض شديد ولتخلص من هذه النزوات يعمل الطفل على نقل العداوة المكبوتة من الأم إلى المدرسة المخيفة **(Kelly,1973,p34-35).**

حيث يرى **Freud**(فرويد) أن المخاوف المرضية تبدو غير معقولة ولا يستطيع الشخص تفسيرها ولا التخلص منها، فقد ميز مرحلتين أساسيتين في تكوين المخاوف المرضية وهي:

- **المرحلة الأولى:** كبت الرغبة الجنسية وتحول هذه الرغبة إلى قلق ثم تعلق القلق بخطر خارجي معين.
- **المرحلة الثانية:** بعض الاحتياجات ووسائل الدفاع التي تعمل على تجنب التعرض للخطر الخارجي، والكبت في الأصل هو محاولة للهروب من خطر الليبدو، أما الرهاب فهو نتيجة استخدام الطفل لوسيلة من وسائل الدفاع النفسي بعد ميكانيزم الكبت تجنبا لخطر خارجي والشعور بالقلق والتوتر، وهي الازاحة والترميز بأن يحول موضوع الخوف الأصلي إلى موضوع آخر بديل.

ويبدو أن المخاوف المرضية تنطوي على سمتين أساسيتين هما:

- تنفصل عن القلق العام.
- ليست ذات علاقة باللاشعور والكبت بل ذات علاقة دفاعية بالليبدو وإذا كانت تبحث عن توظيف لها ولم تفلح بعد في ذلك (**رياض نايلالعاصمي،2008، ص ص113-114**).

بينما يفسر Adler (أدلر) الرهاب على أنه ينتج عن شعور الفرد بالقصور والدونية وانعدام الأمن مما يؤدي إلى إثارة مشاعر القلق لديه، ويحاول الفرد الدفاع ضد القلق الناشئ عنه وذلك باستخدام آلية التعويض، فهو يشير من خلال ذلك أن الفوبية المدرسية قد تنشأ لدى الطفل نتيجة إنعدام شعوره بالأمن داخل المدرسة والذي يتمثل في خوفه من المعلم أو المدير أو خوفه من زملائه ويحول هذا الخوف من المدرسة بتوهم الشكاوي الجسدية التي لا أساس عضوي لها من أجل البقاء في المنزل وعدم الذهاب إلى المدرسة (**معاوية محمود أبو غزال،2013، ص47**).

ومنه يستنتج حسب ما قدمته هذه النظرية أن الرفض المدرسي هو نتيجة للقلق الذي سببه الكبت الذي حدث عند الطفل في مراحل نموه النفسي، ومن ثم يحول ذلك الكبت ويسقطه على المدرسة، كما أن الرفض المدرسي هو نتيجة لقلق الطفل من الانفصال عن أمه، لكن Adler (أدلر) فكانت فكرته مغايرة تماما بحيث يرمي إلى أن الرفض المدرسي هو نتيجة الشعور بالنقص وعدم الأمان.

4.الرفض المدرسي وعلاقته ببعض المفاهيم:

تتداخل بعض المفاهيم مع مفهوم الرفض المدرسي ويصعب التفريق بينهم، ومن بين المفاهيم المتقاربة مع الرفض المدرسي نجد:

1.4. التسرب المدرسي:

يعرفه "عبد الدائم" على أنه: مغادرة الطالب المدرسة لسبب من الأسباب قبل نهاية السنة الأخيرة في المرحلة التعليمية التي سجل فيها **(نقلا عن: محمدي حمزة، 2015، ص43)**.

أما "الحقيل"(1993) يعرفه على أنه: "إنقطاع التلاميذ عن المدرسة من مرحلة تعليمية قبل نهايتها" **(نقلا عن: سيبيسان،2017، ص29)**.

2.4. الخوف المدرسي (الفوبية المدرسية):

ويعرف (دافسون) فوبيا المدرسة بأنها: مقاومة الذهاب إلى المدرسة بسبب خوف حاد مقترن بالمدرسة، وعادة يكون هذا الرعب مصحوبا بأعراض جسمانية خاصة في الجهاز الهضمي (المعوي) ويستخدم هذه الشكاوي الجسمية كأداة مساعدة لتبرير البقاء في البيت، وتختفي هذه الشكاوي عندما يتأكد الطفل بأنه لن يذهب إلى المدرسة، والأعراض التي يشتكي منها الطفل إلى الإغماء أو الشكاوي من ألم في المعدة عند الإفطار **(نقلا عن: سليمان حجازي، 2005، ص52)**.

كما يعرف بأنه عبارة عن خوف شديد غير منطقي مرتبط بذهاب الطفل إلى المدرسة ويصاحب هذا الخوف إضطربات وجدانية وإنفعالية شديدة يظهر في صورة أعراض مرضية كالخوف الحاد والمزاج المتقلب والإتجاهات غير السوية نحو المدرسة **(رياض نايلالعاصمي،1995، ص52)**.

ويستخلص أن الرفض المدرسي يختلف عن الرفض المدرسي من حيث الدافع: فالأول ناتج عن مشكلات نفسية مثل القلق، وغالبا ما يصاحب بأعراض جسدية كالغثيان والصداع، ويعبر عن الخوف حقيقي من المدرسة أو مواقفها. أما الرفض المدرسي فهو إمتناع متعمد عن الذهاب إلى المدرسة، دون وجود مبررات صحية واضحة، لا يشمل دائما خوفا من المدرسة، بل قد يرتبط بالرغبة في البقاء في المنزل.

3.4. التأخر الدراسي:

وتعرف حنان حسين محمودمحمود التأخر الدراسيبأنه:"حالة من تدني مستوى التحصيل الدراسي لدى التلاميذ لظروف إجتماعية أو إقتصادية، وإنفعالية...) **(نقلا عن: طاهر إبراهيم، 2019، ص8)**.

كما عرفه (سيريل بيرت): بأنه:"ذلك التلميذ الذي يكون مستوى تحصيله أقل من (80%) مقارنةبأقرانه من نفس العمر الزمني"**(منصوري مصطفى، 2015، ص18)**.

ويستنبط من خلال ما تقدم، أنالتأخرالدراسي غالبا ما يرتبط بأسباب معروفة ومحددة، في حين يظل الرفض المدرسي ظاهرة يصعب تفسيرها بشكل مباشر.

.4.4. التغيب المدرسي:

- **التغيب لغة:**

مأخوذة من الفعل غاب بمعنى، إختفى عن الأنظار **(المنتدى العربي للموارد البشرية: abmedkord, 2010)**.

قدمت عدة تعاريف للتغيب المدرسي نذكر منها:

تعريف محسن حسن العمايرة(2010)"غياب التلميذ دون وجود عذر مقبول سواء كان هذا التغيب لأيام متتالية أو لأيام متفرقة أو لحصص دراسية معينة"**(محسن حسن العمايرة، 2010، ص22)**.

كما يعرف بأنه: "عدم حضور الطالب إلى المدرسة دون سبب شرعي أو عذر وجيه" **(عبد الله الطراونة،2007،ص107)**.

وبناء على التعاريف التي تم عرضها، يمكن إستنتاج أن التغيب المدرسي هو سلوك يتمثل في عدم حضور التلميذ إلى المدرسة دون عذر مقبول، وغالبا ما يكون نتيجة لظروف خارجية مثل الإهمال الأسري، أو البيئة الاجتماعية، في المقابل يعد الرفض المدرسي حالة نفسية أو جسدية يرفض فيها التلميذ الذهاب إلى المدرسة بشكل صريح رغم محاولات الأهل، ويكون ذلك غالبا بدافع القلق أو الخوف مصحوبا بأعراض نفسية أو جسدية.

5.تصنيفات الرفض المدرسي:

ويوضح**Marine(مارين)**(1968)الذي أكمل عمل كل من **Kennedy(كيندي)**و **Colledge(كوليدج)**حول تصنيف الرفض المدرسي، وقد صنف هذا الأخير إلى أربع فئات بغرض التشخيص والعلاج:
(In :kelly,1973,p2).

الفئة الأولى: قلق الانفصال البسيط ويشمل الطفل الصغير الذي يحاول في البداية تجنب الذهاب إلى المدرسة فقد يتمسك بأمه ويتوسل لها للعودة إلى المنزل.

- **الفئة الثانية:** الرفض المدرسي الحاد والخفيف فهو يشبه رهاب المدرسة من النوع الأول لدى **Kennedy(كيندي)** الذي ينطوي على عدة أعراض.
- **الفئة الثالثة:** الرفض المدرسي الشديد والمزمن يشبه رهاب المدرسة من النوع الأول لدى **Kennedy(كيندي)**.
- **الفئة الرابعة:** ذهان الطفولة المصحوبة بأعراض الرفض المدرسي ويشمل هؤلاء الأطفال الذين يظهر لديهم أعراض سلوكيات الرفض المدرسي كجزء من اضطراب نفسي مزمن أو أعراض سلوكية أخرى

ويقترح **Kearney (كيرني)** و **Silverman(سيلفرمان)**شكلا آخر من أشكال التصنيف، وقد حدد أربع مجموعات من حالات سلوك الرفض المدرسي وهي كالتالي:**(in: Holzer,2006, P4)**.

- يتميز بتجنب المثيرات المرتبطة بالمدرسة التي تولد تأثيرات سلبية مثل القلق والإكتئاب.
- يتعلق بمحاولة الهروب من المواقف الاجتماعية أو التقييمية غير المرغوبة.
- يسعى للحصول على الأهتمام من قبل الأشخاص المهمين بالنسبة له.
- يتعلق بالبحث والحصول على تعزيزات مادية خارج المدرسة

وتشير الفئتان الأوليتان إلى أن الأطفال والمراهقين الذين يرفضون المدرسة يعود ذلك إلى التعزيزات السلبية أو الحد من الإثارات الجسدية أو الحالات العاطفية غير السارة، بينما تشمل الفئتان الأخيراتان إلى أن الأطفال والمراهقين الذين يرفضون المدرسة ذلك راجع إلى التعزيزات الإيجابية، بحيث لا يكون لدى الطفل أي مخاوف بشأن المدرسة في حد ذاتها بل يكون أكثر إنتباه للمثيرات الخارجية، حيث تشير الفئة الأولى غالبا إلى الأطفال الأصغر سنا الذين يرفضون المدرسة لتجنب الشكاوي الجسدية وغيرها من حالات النفور العامة، ويحدد هؤلاء الأطفال في بعض الأحيان محفزات محددة لسلوك الرفض المدرسي مثل تهديدات الأقران، ولكن في كثير من الأحيان يشعر الأطفال بالسوء في المدرسة ويرغبون في مواصلة الدراسة في المنزل، وتشير الفئة الثانية غالبا إلى الأطفال الأكبر سنا والمراهقين الذين يرفضون المدرسةللهروب من المواقف الاجتماعية أو التقييمية غير مرغوبة، وتشمل المواقف الاجتماعية كالمشاركة في الأنشطة الاجتماعية، أما المواقف التقييمية الشائعة تتمثل في الإختبارات والعروض الشفوية والكتابة على السبورة والمشاركة في الأنشطة الرياضية مثل كرة السلة، وتشير الفئة الثالثة غالبا إلى الأطفال الأصغر سنا الذين يتغيبون عن المدرسة للحصول على الاهتمام من مقدمي الرعاية، وعادة ما يرغبون بالبقاء في المنزل أو الذهاب مع الوالدين للعمل، وغالبا ما يظهرون سلوكيات سلبية، كما تشير الفئة الرابعة غالبا إلى المراهقين الذين يتغيبون عن المدرسة للحصول على تعزيزات مادية إيجابية خارج المدرسة، تتضمن هذه التعزيزات عادة الأنشطة مع الأصدقاء أو البقاء في المنزل للنوم ومشاهدة التلفزيون، أو القيام بأفعال منحرفة**(Kearney,2004,P2)**.

6. عوامل الرفض المدرسي:

يمكن تقييم العوامل التي تسبب الرفض المدرسي في أربع فئات، تم تطوير هذه الفئات من طرف (كيرني) حيث أن بعض الأفراد قد يتأثرون بعدة عوامل في نفس الوقت، ويمكن أن يكون الطفل يرغب في تجنب المواقف التي تسبب له مشاعر غير سارة مثل: القلق والاكتئاب والأعراض النفسية والجسمية، كما يعد الرفض المدرسي عرضا يشير إلى وجود مشكلة أكبر مثل إضطراب القلق والاكتئاب واضطراب النوم وقلق الانفصال واضطراب الهلع، وقد يكون السبب أيضا أن الطفل يريد تجنب الاختبارات والأعمال الجماعية والتفاعل مع الأخرين، فقد يحتاج الطفل إلى الاهتمام من أشخاص مهمين خارج المدرسة مثل: الوالدين، فقد يكون الطفل كذلك يرغب في قضاء وقت ممتع خارج المدرسة مثل اللعب مع الأصدقاء**(In: khanehkeshi,2013,p10)**.

ويوجد عدة عوامل منها:

1.6. عوامل مرتبطة بالأسرة:

هناك عوامل ترتبط مثالها بظروف أسرية قد تلعب دورا خطيرا في التأثير سلبا على التمدرس وظهور مشكلة الرفض المدرسي و وجود مشكلات في العلاقة بين الآباء والأبناء وقضايا تتعلق بالصحة النفسية للآباء، ووجود اضطرابات ما لديهم والصراعات داخل الأسرة وقضايا الانفصال والطلاق، خوف الوالدين الشديد على الطفل والاهتمام المفرط به والمبالغة في حمايته، ضعف الثقة وانعدام الشعور بالأمان لدى الوالدين يؤدي الى شعور الطفل بالخوف من الابتعاد عنهم وانه بحاجة مستمرة لهم، ومنع الأطفال من الاستقلالية في تكوين العلاقات الاجتماعية حيث أن التدخل في حياة الطفل الاجتماعية وعرقلة اندماجه مع أقرانه من الأطفال يؤدي إلى إبقاء تعلقه بوالديه وبالتالي الشعور بالخوف من الذهاب إلى المدرسة، فهذا ما أشار إليه **Imagawa (إيماجاوا)** (1974) بأن علاقة الطفل بوالديه تلعب دورا حثيثا في رفضه للمدرسة خاصة علاقته بأمه والتي يشوبها التبعية والحماية المفرطة، وذلك من خلال دراسته لحالة فوبيا من المدرسة، كما أن علاقة الطفل بوالديه تفتقر إلى الاستقلالية.

المشاكل الأسرية واضطراب العلاقة بين الوالدين يؤثران على الحالة النفسية للطفل المتمدرس، بالإضافة إلى ذلك فإن نوع العلاقة التي تنشأ بين الطفل ووالديه وطريقة معاملتهما له، لها أثر بالغ في تكوين حالته النفسية، فإذا كانت هذه العلاقة جيدة حققنا التوافق النفسي للطفل وأما إذا كانت هذه العلاقة تتسم بالتوتر فيؤدي ذلك إلى ظهور العديد من الاضطرابات النفسية لدى الطفل وكل هذه العوامل تتسبب في إضعاف استقراره الذهني والنفسي، فمن خلال ما توصلت إليه الدراسات الإكلينيكية إلى أن الأسرة المضطربة تنتج أطفال مضطربين وأن الكثير من اضطرابات الأطفال ما هي إلا عرض من أعراض اضطرابات الأسرة المتمثلة في الظروف الغير المناسبة واخطاء التنشئة الاجتماعية، غياب الدعم الاجتماعي للطفل، حيث أن عدم تشجيع الوالدين للطفل على الذهاب بمفرده إلى المدرسة وعدم دعمه في نشاطاته المدرسية المختلفة يؤدي إلى فقدانه الثقة في نفسه وخوفه من الالتحاق بالمدرسة **(نقلا عن: أغياث،2019،ص100)**.

فقد أشار **Kearney(كيرني)** إلى أن مشكلة سلوك الرفض المدرسي تظهر في عدة محطات انتقالية مثل أن ينتقل إلى مرحلة المتوسط في سن (10-13) أو ينتقل إلى مرحلة الثانوية او ينتقل من مدرسة إلى مدرسة أخرى**(نقلا عن: أسماء أحمد سليمان بني أحمد، 2013، ص 53)**.

كما توجد عوامل أخرى تتمثل فيما يلي:

الدور السلبي للوالدين كونهم يحضرون بأجسادهم فقط لكنهم غائبيين عن القيام بدورهم تجاه أطفالهم (الإهمال، إنعدام الأمن، الحرمان، النقد، الحماية الزائدة، النظام المبالغ فيه، الضغط المستمر من طرف الأم، تمييز التفرقة بين الأبناء)**(معاوية محمود أبو غزال، 2009 ص91)**.

– خوف الوالدين على التلميذ، مما يؤدي إلى تخويفه هو كذلك من كون المدرسة فيها أساتذة يعتمدون العقاب القاسي في حال لم يؤدوا واجباتهم المدرسية على أكمل وجه) **(العبيدين محمد جاسم،2009، ص 76)**.

- تجلت في الآونة الأخيرة أن الأسرة تحاول ان توفر بشكل كبير الجانب المادي لطفلها والتغاضي عن جانب التربية والأخلاق للطفل والمراهق، هذا ما يؤدي إلى ظهور بعض الاضطرابات والتي تكون الأسرة بدورها هي من ساهمت في ظهوره لانشغالها واهمالها فتؤثر سلبا على حياة التلميذ من الجانب النفسي، التربوي **(مسعد أبو ديار، 2012، ص17)**
- تدني المستوى الاقتصادي، الطلاق، الانفصال، الإساءة الجسدية، تعاطي أحد الوالدين للمخدرات
- تجنب الاختبارات والعمل الجماعي، كل هذه الأسباب إنما تدل على محاولة لفت الانتباه من طرف الوالدين التي يقوم بها التلميذ **(In: Khanehkeshi,2013,P10).**

.2.6. العوامل المرتبطة بالمدرسة:

يمكن أن نلخص أهم المواقف المدرسية التي يمكن ان تؤدي إلى الرفض المدرسي سواءا كان رفضا كليا أو جزئيا والمتمثلة في: **(رياض نايل العاصمي، 2015، ص 102)**.

- الخوف من المدرسين الصارمين
- تعرض الطفل للإيذاء والسخرية من رفقائه في المدرسة
- خبرة سيئة مع الأصدقاء والأقران
- الخوف من الفشل في الدراسة والعقاب الوالدي الناتج عن ذلك
- الانفصال عن بعض زملاء المدرسة المحبوبين له سواءا من خلال انتقاله إلى مدرسة أخرى أو إلى صف آخر.
- الجو المدرسي المليء بالواجبات والمتطلبات الكثيرة
- الخوف من الازدحام والزحام مثل الأعداد الكثيرة من الطلبة في المدرسة أو في الصف.
- الخوف من الامتحانات

كما يظهر أن تعزيزات سلبية يتلقونها من المدرسةوالتي قد تكون عامل آخر في إستمرار الرفض المدرسي من خلال عدم ذهابه إلى المدرسة**(ficher & Donohue,2006,p604).**

وحسب مدحت عبد الحميد أبو زيد وعوضي (1990)، هناك عوامل أخرى هي: **(نقلا عن: إبراهيم محمد حمدي الصاوي ،2019، ص10)**.

- عدم توافق المقررات الدراسية مع المراحل العمرية للتلميذ.
- مقارنة التلميذ مع زملاءه، الفروق الفردية، السخرية، التنمر.
- الخوف من الأماكن الضيقة كالقسم والساحة باعتبارها من الأماكن الواسعة.
- تعتبر المدرسة مكملة لمهمة الأسرة بالنسبة للتلميذ، لكن تذبذب هذه الوظيفة يؤدي بالتلميذ إلى النفور من جو المدرسة من رفقاء ومعلمين وطرق التدريس، بالإضافة إلى العلاقة التي يبنيها المعلم مع تلاميذه داخل الحجرة.
- الخوف من المعلمين شديدي القسوة.
- رفقاء السوء من خلال السخرية منه وإيذائه.
- الخوف من العقاب من طرف الوالدين بسبب الفشل الدراسي.
- الزحام بالمدرسة.
- الخوف من الامتحانات وضعف التحصيل.
- الخبرات الفاشلة من تكوين صداقات مع الأقران والمعلمين
- طريقة تعليم غير مناسبة، التمييز والعنصرية
- حدوث تعزيز سلبي داخل المدرسة وإيجابي خارجها، مما يجعل التلميذ ينفر المدرسة ويحب البقاء خارجها.

انتقال التلميذ من مؤسسة تعليمية إلى أخرى **(نقلا عن رياض نايل العاصمي، 2015، ص 139)**.

.3.6. العوامل الفردية:

إن الأشخاص الذين يعانون من عدم الاستقرار العاطفي لديهم ميل أكثر للمشاعر السلبية مثل الغضب، الإكتئاب، القلق، وغالبا ما يكونون متفاعلين عاطفيا ومعرضين أكثر للتوتر وقد يفسرون المواقف عل أنها تهديد لهم حتى لو كانت عادية، حيث يؤثر مستوى الاستقرار العاطفي أيضا سلبا على تصورات التلاميذ لبيئة التعلم ويخلق علاقات زائفة بين هذه التصورات ومؤشرات الرفض المدرسي **(Havik,2015,p4)**.

ويرى "الحراكي ملهم زين" أيضاأن للرفض المدرسي عوامل مختلفة تتمثل فيما يلي:

العوامل الخاصة بالتلميذ والتي تنبع من ذاته منها:

– مجموعة الأمراض المزمنة التي يعاني منها التلميذ بالإضافة إلى الحوادث الطارئة والعمليات الجراحية، أو نقص العاهات الجسمية كالإعاقة **(نقلا عن: محمد سلامة ممدوحة ،1987، ص54)**.

– الغيرة من الإخوة تؤدي به إلى الشعور بالنقص والعجز، كما لو أن لديه إعاقة، كل هذا يجعله يقوم بأفعال لتغطية ذلك النقص **(نقلا عن: سامي محمد ملحم،2007، ص152)**.

كما يضيف العوامل التالية:(بطرس حافظ بطرس،2008، ص79).

– الوساوس القهرية.

– الرهاب الاجتماعي.

– اضطرابات فرط الحركة وتشتت الانتباه.

– صعوبات التعلم كعسر القراءة والكتابة

– تنشأ الاضطرابات النفسية لدى التلميذ بسبب الخلل في التعامل معه، حيث يكون دائما هو دور

– الضحية

– **ضعف المهارات النفسية والإجتماعية:** ويظهر ذلك من خلال عدم القدرة على تكوين الصداقات وشبكات العلاقات الاجتماعية.

– **مستوى الذكاء:** ويكون سببا لنفور التلميذ من المدرسة وذلك في 3 حالات:

ذكاء التلميذ مرتفعوالمدرسة لا تلبي طموحه ما يسبب الضجر والملل من المنهاج وطريقة التدريس

ذكاء التلميذ منخفض دون المستوى المطلوب، مايجعل الذاكرة والحفظ أعمالا شاقة يصعب إنجازها.

ذكاء التلميذ عادي في حين أن المدرسة ذات برنامج صعب خاص للموهوبين.

– **مشاكل نفسية:** يعانيها التلميذ كالقلق بأنواعه، الرهاب الاجتماعي، الإنطواء، الخجل، والتظاهر ما يؤثر على سير دراسته، وهذه الأعراض النفسية تصاحبها أعراض صحية كالإسهال، القيء، صعوبة التنفس.

– **الخوف الاجتماعي:** أحد الأسباب الرئيسية التي تمنع الطفل من الذهاب إلى الروضة أو المدرسة، فيحتال الطفل ويختلق الأعذار حتى لا يذهب، أو يرفض ذلك بصراحة وإصرار وغالبا يكون ذلك لوجود أطفال يخشاهم أو معلمين يخافهم **(فرج عبد اللطيف حسين، 2009، ص62)**.

.4.6. العوامل الاجتماعية:

للمجتمع أثر بالغ في شخصية الفرد فهو ينتمي إليه وفي فيه أسرته وزملاءه ومدرسته، ويتمثل هذا الأثر في:

– الأسرة: هي التي تشكل الملامح الأولى لشخصية الطفل واشباع حاجاته واستثمار طاقته **(نبيل حافظ وآخرون،1997، ص243)**.

أما المناخ الأسري المضطرب قد يتحول إلى معضلة كبيرة على الطفل **(حسن محمود شمال، 2001، ص263)**.

– النشأة الخاطئة **(بطرس حافظ بطرس،2008، ص79)**.

5.6. العوامل التربوية:

تعد العوامل التربوية من الركائز الأساسية التي تؤثر في العملية التعليمية، إذ تسهم بشكل مباشر فتوجيه سلوك التلاميذ البيئة المدرسية ومن أبرز هذه العوامل المدرسية، ومن أبرز هذه العوامل:

– المعلمين: أساليب التدريس غير الملائمة.
– تفضيل تلميذ على تلميذ آخر.
– العنصرية.
– الإساءة المادية.
– تفضيل تلميذ غني على تلميذ فقير.
– مستوى الذكاء.
– كذلك يجد التلميذ نفسه بين أشخاص لا يعرفهم خاصة في المراحل الأولى من التعليم الابتدائي.
– تكليف التلاميذ بالواجبات الصعبة.
– كثرة العقاب من طرف المعلمين.
– بعد المدرسة عن السكن.
– عدم ترك وقت كافي للتلميذ والمرح لإشباع حاجاته ورغباته الطبيعية.
– عدم الرقابة والمتابعة الأسرية
– وجود صراعات عائلية وقضايا انفصال وطلاق.
– اضطرابات نفسية في تاريخ العائلة.
– صعوبات التعلم الأكاديمية.
– مشكلات مع الأقران.

- مشكلات مع العائلة والأصدقاء.
- ضعف الأداء التحصيلي.
- الإصابة بالأمراض والاضطرابات النفسية (الانتحار، الجنوح، مشكلات قانونية).
- مشكلات ذاتية خاصة بالتلميذ (**أسماء أحمد سليمانبني أحمد،2013، ص47**).

7. أعراض الرفض المدرسي:

- رغم تعدد أعراض الرفض المدرسي وتفاوتها من تلميذ لآخر من حيث نوعهاوشدتها،إلا أنرفض الذهاب إلى المدرسة منأبرز مؤشرات ظهور هذا الإضطراب، وبين هذه الأعراض نجد:(سليمان **عبد الرحمان سيد سليمان،1994، ص63**).
- عدم المواظبة على الحضور.
- شعور التلميذ بالآلام والغثيان، تكون بدرجة كبيرة في فترة صباحية قبل ذهاب التلميذ إلى المدرسة، كما لوحظ أنها تنعدم مع عطلة نهاية الأسبوع والعطل المدرسية.

وقد تظهر لدى التلميذ مجموعة من الأعراض حيث قام الكثير من المهتمين بتحديدها ومنهم **(فريمونت)** الذي قسم الأعراض إلى ما يلي:

1.7. جسدية وعضلية:

- خاصة في الجهاز العصبي، العصبية الزائدة، ارتفاع دقات القلب، الارتجاف.
- آلام في المعدة، آلام في الأمعاء (تقيؤ، إسهال، قولون عصبي...)
- آلام في المفاصل.

2.7.أعراض نفسية:

- القلق، مشكلات في النوم، وسواس، تظهر أكثر لحظة القرب من المدرسة حيث يضيف "**الجبالي حمزة**" إلا أن هناك مخاوف حسية وأخرى غير حسية (**الجبالي حمزة،2006، ص83**).

هذا أيضا ما أشار إليه "**الميلادي عبد المنعم**" ، أن المخاوف المحسوسة يمكن التعبير عنها بسهولة كالخوف من الطبيب، أو من الحيوانات، أو الخوف من السفر، والمخاوف غير المحسوسة كالخوف من الموت، أو الأشباح والعفاريت (**الميلادي عبد المنعم،2006، ص136**).

7 6.أعراض التعبير السلوكي:

- نقص الانتباه وفرط الحركة والنشاط
- صراخ، بكاء، قضم الأظافر

– نوبات هلع من التواجد في المدرسة ومحيطها ومن المتواجدون فيها، التشبث **(بني أحمد أسماء أحمد سليمان،2013، ص ص41 –44)**.

كما أن الخوف من المدرسة هو موضوع محدد بالنسبة له، حيث لا يمكنه مواجهة مواقف الحياة المتعلقة بالمدرسة من علاقات، المدرسة في حد ذاتها كما حدد Milar(ميلار)بعض الأعراض الظاهرة على التلميذ الرافض للمدرسة كالآتي: **(نقلا عن: محمود حسين،2016، ص ص 26–27)**.

– أعراض جسمانية أو جسدية كالآلام في البطن والرأس

– أعراض اكتئابيه كاضطرابات النوم والعصبية وفقدان الشهية.

* وحددت اعراض أخرى تظهر على التلميذ قبل ذهابه إلى المدرسة خاصة في الفترة الصباحية وتتمثل في: قلق، انفصال، حزن شديد.

بالإضافة إلى ما حددهAstas**(أستاس)**لجملة الأعراض منها:**(نقلا عن: رحال، 2016، ص50)**.

* قلق الانفصال والخوف من الابتعاد عن المنزل أكثر من الخوف من المدرسة في حد ذاتها تتبعها وساوس وأفكار سلبية

توجد عدة أعراض على التلميذ منها اعراض جسدية، عضلية، سلوكية، لكنها تختلف حسب سن التلميذ رغم تعدد الأعراض واختلاف الأوقات التي تظهر فيها، فمن الممكن ان تكون تلك الأعراض شديدة تزامنا مع أوقات الدراسة للتلميذ وتبدأ في الاختفاء تدريجيا في العطل (عطلة نهاية الأسبوع)، لكن جميعها تدل على رفض التلميذ للمدرسة.

كما أضاف **Berg (بيرج)**(1969)المؤشرات التي كانت الأكثر وصفا وتشمل:

(in:Prabhuswam et al,2007,P1)

- ✓ صعوبة شديدة في الذهاب إلى المدرسة.
- ✓ اضطرابات انفعالية شديدة بما في ذلك أعراض مثل: الخوف المفرط، نوبات الغضب،واليأس، أو الشكاوي الجسدية دون سبب عضوي واضح.
- ✓ بقاء الأبناء في بيت الوالدين خلال فترة أو وقت المدرسة.
- ✓ عدم وجود سلوكيات معادية للمجتمع.
- ✓ جهود كبيرة من الآباء لتشجيع أبناءهم للذهاب إلى المدرسة

كما أضاف كل منHayne **(هاين) وزملائه: فان (van)وwindenfelt(وندنفالت) وwestenberg(وستن بيرج)**بالإعتماد على معايير **berg(بيرج)** ما يلي:**(in:: Elliott, Maurice, 2017, P1)**.

- تسجيل حضور الطفل كان أقل من 80% خلال الأسبوعين الماضيين بإستثناء الحالات المبررة للغياب.
- وجود إضطراب القلق كما هو معرف في التصنيف الدولي للأمراض والتصنيف التشخيصي للإضطرابات العقلية (بإستثناء إضطراب الوسواس القهري واضطراب ما بعد الصدمة).
- إلمام الوالدين بمكان تواحد الطفل خلال الأيام التي تميزت بتغيبه عن المدرسة.
- غياب أي إضطراب سلوك متزامن رغم التفاعل مع أشكال طفيفة من إضطراب التحدي المعارض.
- الإلتزام الواضح من الوالدين بدعم الطفل لضمان إنتظامه الكامل في المدرسة مع إستثناء الحالات المبررة
- وأضافLatry**(لاتري)**العوامل التعليمية وقسمها إلى أربعة أبعاد مرتبطة بالرفض المدرسي:**(Latry,2019,P32).**
- تلعب متطلبات المدرسة دورا أساسيا بما في ذلك الخوف من الفشل والمنافسة أثناء الإمتحان.
- دعم المعلمين سواء عاطفيا أو تعليميا في تنظيم العمل وإدارة سلوك المراهقين في الفصل.
- قد تسبب الصعوبات العلائقية مع الافراد معانات كبيرة سواء كانت مرتبطة بشعور الرفض.
- البيئة المدرسية في حد ذاتها مهمة سواء كان ذلك بحجم المؤسسة التعليمية أوعدد عدد التلاميذ في القسم

بالإضافة إلى ذلك فمن المرجح أن تظهر مظاهر سلوكية إذا أجبر المراهق على الذهاب للممدرسة بالصراخ والهيجان والعنف والهروب وأحيانا ضرب الوالدين، حتى أن البعض يهدد بالإنتحار وفي الحالات النادرة التي يسمح فيها المراهق لنفسه بالإقتناع يمكن أن تنشأ نوبة قلق والحاجة للتجنب أثناء المشاجرة ولو بسيطة مع معلم او وزميل في الفصل **(In: Cailleau,2019,P10).**

8. خصائص ومؤشرات التلميذ الرافض للمدرسة:

1.8. خصائص التلميذ الرافض للمدرسة:

يتميز التلاميذ الذين يعانون من مشكلة الرفض المدرسي بخصائص دالة عليه، وقد أشار إليها كيرني على النحو التالي:

- شكوى صريحة من التلميذ عن مدرسته أوشكاوي من تهديد ما يشعر به، ويجب على الاهل الإستماع لأبنائهم.

- شكاوي جسدية غامضة التي ليس لها سبب طبي كالآم في المعدة وألم في منطقة البطن وألم في الظهر، وأخرى كالإسهال والتقيؤ، وتحدث بشكل متكرر في حصة معينة وتثاقله الذهاب للمدرسة بصورة دائمة.
- التغيب عن المدرسة بدون إذن.
- فوربيا المدرسة: وتظهر علاماتها بالصراخ والبكاء الشديد ونوبات تقلب المزاج والتجمد.
- التذمر من حضور الدروس والتثاقل عليها.
- تورط التلميذ بسلوكيات سيئة خلال تواجده بالمدرسة بهدف تجنب أو الهروب من الحصة الدراسية أو لإرساله للبيت.
- القلق: فالتلميذالرافض للمدرسة يعاني من القلق بحالاته الثلاث.
- الكئابة: يعاني التلاميذ الرافضين للمدرسة من مشاكل نفسية متعلقة بعدم الراحة والفرح والسرور في المدرسة **(wimmer,2010, pp1-2).**
- ذوي قدرات عقلية محدودة: يتصفون بالفشل المتكرر والإحباط كسمة مميزة لجميع أعمالهم.
- ذوي ضروف اقتصادية صعبة: مما يدفعهم للبحث عن فرص العمل مما يعيقهم عن الدراسة.
- ذوي أسر مفككة اجتماعيا: كحالات الطلاق والوفاة واليتم وغيرها.
- ذوي سلوكات سيئة: كالعنف، العدوانية وصعوبات التركيز مما ينعكس على الالتزام المدرسي.

2.8. مؤشرات التلاميذ الرافضين للمدرسة:

أما المؤشرات فنحصرها كالتالي:

- تكرار التأخر عن التأخر عن الدوام المدرسي في الصباح.
- الغياب بدون عذر مقبول من المدرسة والهروب من بعض الحصص.
- الرسوب أو الإعادة مرة أو أكثر في المراحل الأولى من الدراسة.
- قلة الاهتمام في الفصل والقيام بالواجبات الصفية والمنزلية (ريال، **د.ت، ص23**).

9.تشخيص الرفض المدرسي:

إن عملية التشخيص تتبعها عملية التقييم وهي العملية التي تهدف إلى جمع أكبر عدد ممكن من المعلومات الشاملة لفهم الحالة بشكل أفضل والتي من خلالها تسمح لها بتشخيص للحالة، وعملية التقييم يشارك فيها العديد من الأطراف حيث يتم جمع المعلومات من مصادر متعددة بما في ذلك العائلة،

والمدرسة، الخدمات الصحية، حيث يقوم التقييم من خلال الفحص السريري المفصل والدقيق للحالة واسرته وذلك بعد الحصول على موافقتهم، كما يمكن الحصول على المعلومات من المعلمين وإدارة المدرسة حول تغيب المراهق عن المدرسة، سلوكه في الفصل، تفاعله مع أقرانه، وتكيفه الاجتماعي، بالإضافة إلى تحصيله الدراسي، كما يمكن الاستفادة من الشهادات الطبية المبررة لغيابه، والتحليل الوظيفي لفهم العوامل التي تساهم في تعزيز سلوك الرفض المدرسي عند المراهق **(Etienne,2013,p22).**

إن تشخيص الرفض المدرسي لم يدمج في DSM5 و CIM11، حيث يربطه DSM4 للجمعية الأمريكية للطب النفسي (1994) إما بقلق الانفصال، أو رهاب الخلاء ويصنف ضمن اضطرابات القلق، وتتمثل الأعراض في اضطرابات قلق الانفصال فيما يلي:

- قلق أو خوف مفرط وغير مناسب تطوريا يتعلق بالانفصال عن البيت أو الأشخاص الذين يتعلق بهم، كما يتجلى بثلاثة او أكثر مما يلي:
  - انزعاج مفرط متكرر عند توقع أو حدوث الانفصال عن البيت أو الأشخاص الذين يتعلق بهم بشدة
  - خوف مستمر ومفرط يتعلق بفقدان، أو بحدوث أذى محتمل للأشخاص الذين يتعلق بهم بشدة كالمرض، الإصابة، كارثة، أو موت.
  - خوف مستمر ومفرط من أن حادثا مشؤوما مثل (الضياع، التعرض للخطف، حصول حادث، المرض) سيسبب الانفصال عن شخص يتعلق به بشدة.
  - ممانعة مستمرة أو رفض الذهاب الى الخارج كالمدرسة أو العمل او الأماكن الأخرى بسبب الخوف من الانفصال.
  - الخوف المستمر المفرط أو الممانعة لأن يكون وحيدا او دون وجود اشخاص يتعلق بهم بشدة في المنزل أو في الأماكن الأخرى.
  - ممانعة مستمرة أو الرفض النوم بعيدا عن البيت أو النوم دون أن يكون على مقربة من شخص يتعلق به بشدة.
  - كوابيس متكررة تتضمن موضوع الانفصال.
  - شكاوى متكررة من أعراض جسدية (الصداع أو آلام المعدة او الغثيان أو القياء) حين يحدث الانفصال أو حين يتوقع الانفصال عن شخص شديد التعلق به.

- الخوف، القلق، التجنب، تستمر لمدة أربع أسابيع على الأقل عند الأطفال والمراهقين، وبشكل نموذج ستة أشهر أو أكثر عند البالغين.
- يسبب الاضطراب إحباطا سريريا مهما أو انخفاضا في الأداء الاجتماعي والأكاديمي او المهني أو مجالات الآداء الهامة الأخرى.
- لا يفسر الاختلال بشكل أفضل بمرض عقلي آخر، كرفض مغادرة البيت بسبب المقاومة المفرطة للتغيير في إضطراب طيف التوحد، أو أوهام وهلاوس متعلقة بالانفصال في الاضطرابات الذهنية، أو رفض الخروج دون رفقة موثوقة في رهاب الساحة، مخاوف حول اعتلال الصحة وغيرها من الاحداث المؤذية في اضطراب القلق العام، أو مخاوف حول الإصابة بمرض في اضطراب قلق المرض **(الجمعية الأمريكية للطب النفسي،2014، ص91)**.

ومنه يستنتج أنه بالرغم من عدم وجود اضطراب سلوك الرفض المدرسي في DSM5 و CIM11 إلا أنه إضطراب قائم بذاته يتميز بجملة من الأعراض التي تحده وتجعله مستقلا عن الاضطرابات الأخرى كما يعتبر سلوك الرفض المدرسي من أكثر الاضطرابات انتشارا في الوسط المدرسي خاصة عند المراهقين.

10. انعكاسات الرفض المدرسي:

1.10. انعكاسات نفسية:

يفشل التلميذ في دراسته لعدم رغبته في التعليم أو عدم التكيف مع المنهاج التعليمي أو عدة أسباب أخرى تؤثر على شخصيته وتدفعه للهروب من المدرسة، مما ينعكس على حالته النفسية ويجعله يدور في حلقة مفرغة من التوتر النفسي لفشله الدراسي وحتى يقوده إلى العنف

2.10. انعكاسات اقتصادية:

ان العنصر الاقتصادي يساهم في دفع عجلة التنمية، والطالب الذي يترك الدراسة قبل أن يتم نضجه وتكتمل خبرته، تجعله أقل كفاية في العمل وأقل انتاجا وهذا ضياع للطاقات البشرية في المجتمع، كما أن تسرب أعداد كبيرة من التلاميذ نتيجة للرفض أو غيرها يكلف الدولة ميزانية أكبر لمحاربة الأمية (الهدر المدرسي).

3.10. انعكاسات اجتماعية:

وهي أضرار على المجتمع منها شعور التلميذ بالاغتراب لفشله ما يدفعه للانحراف والعدوانية مما يهدد استقرار وأمان المجتمع، كذا انتشار شبكة بطالة تؤدي إلى أزمات اجتماعية فلا يستطيع الفرد توفير مستلزمات بيته ولا اعالة أسرة وتكوينها ويترتب عنه العنوسة وتأخر سن الزواج.

4.10. انعكاسات سياسية: تارك المدرسة "يتميز بشخصية غير مكتملة مما يسهل عليه الإيقاع بالانتماء للجماعات، وفئات المنحرفين والمجرمين والمدمنين على المخدرات دون إدراك للمخاطر التي تهدده ووطنه

5.10. انعكاسات الرفض المدرسي تربويا وتعليميا:

ترك عدد كبير من تلاميذ المدرسة يترك أثرا سيئا على نوعية وجودة المنهاج التربوي التعليمي، فجهود التعليم ومخططاته التربوية يحكم عليها بالفشل الحتمي.

ومما سبق فرفض المدرسة وما يتقاطع في السياق من تسرب وانسحاب له أضرار جسيمة تؤثر على الفرد والمجتمع على حد سواء، فترك المدرسة يؤدي إلى " ازدياد عدد الأميين ما يزيد من الأعباء المالية والإدارية للدولة والتعليم والتربية موجه لتكوين فرد صالح ذو شخصية فذة وترمي لاكتسابه مختلف المهارات سواء اللغوية والاجتماعية وجميعها تخدمه في مستقبله.

أن وجود عدد كبير من الرافضين للمدرسة ومن يتركون مقاعدها في سن صغيرة وخاصة أنهم لم يتشبعوا بالعلم ولا اللغة ولا الثقافة ينتج عنه مجتمع غير سليم مع الوقت كون أطفال اليوم هم آباء المستقبل أي أبناءهم سيقعون في مشكلة الآباء غير المتعلمين وغير المثقفين ناهيك عن قدرتهم على العمل وفتح مناصب لهم ولغيرهم، ومنهم فالتعليم والتربية أساس مجتمع سليم قائم على أفراد يخدمون أنفسهم ويطورونها لما يشرف بلدهم وينفعه **(الربعي ماجد زيدان، 2006، ص ص03-04).**

11. الإجراءات الوقائية والعلاجية لظاهرة الرفض المدرسي:

لمواجهة مشكلة الرفض المدرسي، يجب اتخاذ مجموعة من التدابير التي تشمل الإجراءات الوقائية والعلاجية، لضمان تهيئة بيئة تعليمية داعمة وتحقيق اندماج فعال لتلميذ في المدرسة والتي تتمثل في:

1.11. الإجراءات الوقائية:

1.1.11. الإجراءات الوقائية من قبل الأسرة:

إن الأسرة تلعب دورا أساسيا في تقدم التلميذ نحو العمل المدرسي، فالتلميذ الذي لا يجد المناخ الأسري الملائم يكون دائما مشغولا بالجو المشحون بين أفراد أسرته، فيتسم أدائه بالقلق والتوتر فحاجة التلميذ للأب والأم من ضروريات حياته، ومن المقترحات الوقائية للتقليل من خطر الرفض المدرسي والتي تخص الأسرة باعتبارها اللبنة الأساسية للتلميذ نذكر ما يلي:

- إقناع الأسرة بضرورة تهيئة الجو الأسري لأبنائهم من خلال توفير الوقت المكان المناسب في حل مشاكلهم الدراسية وصعوبات التعلم في المواد الدراسية.

- عدم تكليف أبنائهم التلاميذ بمهمات أسرية فوق طاقاتهم من خلال تفرغهم وتوفير الوقت الكافي لهم للدراسة.
- تفعيل الاتصال والتواصل بين الأسرة والمدرسة لمتابعة تطور أبنائهم والوقوف على مشاكلهم التي يواجهونها داخل المدرسة وخارجها والمساعدة في حلها.
- مشاركة الأسرة في الأنشطة اللاصفية التي تنظمها المدرسة
- **2.1.11. الإجراءات الوقائية من قبل الإدارة المدرسية:**

الأسرة لوحدها ليس بإمكانها الوقاية من الرفض المدرسي بل لابد من تضافر جهودها الوقائية مع المدرسة والطاقم الإداري لها، ومن أساليب المنظومة التربوية في الوقاية من الرفض المدرسي نذكر ما يلي:

- تفعيل دور المرشد التربوي في مساعدة التلاميذ على حل مشكلاتهم التربوية وغير التربوية بالتعاون مع الجهاز التعليمي في المدرسة والمجتمع خاصة الأولياء.
- منع العقاب بكل أنواعه (البدني، النفسي) في المدارس إلا أنه يمارس من طرف الجهاز التعليمي مما يتطلب وضع آليات مراقبة ومتابعة.
- العدالة في التعامل وعدم التمييز بين الطلبة.
- تنويع الأساليب التعليمية.
- توفير الحماية للتلاميذ داخل المدارس.
- اعتماد برنامج التغذية المدرسية وتوزيع الطعام الصحي الغني بالفيتامينات مجانا على التلاميذ لأثره البالغ في زيادة دافعيتهم لالتحاق بالمدرسة والحضور اليومي.
- العمل على ضرورة توفير المستلزمات الدراسية للتلاميذ قبل بدء العام الدراسي بوقت كافي كونها تساعد التلاميذ على استمراره بالمدرسة وعدم خلق الأعذار لتركها.
- الاهتمام بهوايات التلميذ ومحاولة تشجيعها من خلال إقامة المعارض الفنية والموسيقية والمسابقات الرياضية وتشخيص الموهوبين ومتابعتهم.
- تدريب المعلمين وتأهيلهم على استخدام طرائق تدريسية حديثة تجعل الدرس محببا وتجعل الدرس
- أكثر تسويقا(**عبد المريد عبد الجبار،2010، ص22**).

2.11. الإجراءات العلاجية:

1.2.11. الإجراءات العلاجية المتعلقة بالرفضين للمدرسة:

رغم الإجراءات الوقائية الاحترازية التي يبذلها الأهل والمدرسية نجد فئة من الرافضين مما يستدعي آليات علاجية أولها تكون متعلقة بالتلميذ بحد ذاته نذكر منها:

- **تغيير نظرة المتعلم إلى نفسه بطريقة إيجابية:** فعندما يحكم المتعلم على نفسه بالفشل فإنه يصعب تحفيزه وحثه على العمل والمثابرة، لكن عندما يكتشف أن تعثره له علاقة باستراتيجية تعلمه، وكيفية تنظيم وقته فإنه سيؤمن بأن هذه العوامل الخارجية المتغيرة قابلة للتصويب والتعديل إن هو تحكم فيها وضبط كيفية التعامل معها.
- **إعادة الثقة التعلم:** في نفسه وقدراته ومؤهلاته هدف نحو إثبات ذاته، تتجاوز عملية التعلم لتشمل مكونات المتعلم الوجدانية النفسية التي تعتبر عنصر أساسي في التكوين الذاتي والتحكم في مشاعره، لأنه لما يتعلم كيف يواجه الخوف والقلق القبلي الذي يسبق كل وضعية مشكلة فإنه حتما سيكتسب الثقة في نفسه.
- **التعليم المهني والتقني:** لاستيعاب الطلبة المتسربين إناثا وذكورا من التعليم الأكاديمي، وتقديم تسهيلات ومكافآت تشجيعية للطلبة الملتحقين بها.
- **متابعة المتخرجين:** من خلال التواصل مع سوق العمل لتسهيل توظيفهم.
- **تشجيع القطاع الخاص:** فعديد الطلبة لهم مواهب وقدرات لابد من تشجيعها.
- **مراكز محو الأمية:** توفير تعليم مهنييتناسب مع قدراتهم. (ريال **فايزة، دون سنة، ص26**).

2.2.11. الإجراءات العلاجية المتعلقة بإدارة المدرسية والنظام التربوي:

عند تقصينا لأسباب رفض التلاميذ الحضور للمدرسة كانت الأسباب التربوية من ضمنها، مما استوجب خطة علاجية للإدارة المدرسية ونذكر منها:

- **التواصل البيداغوجي الصفي:** هو عنصر أساسي ومكون لا غنى عنه في العملية التعليمية التعلمية، إذ كيف يمكن للمدرس أن يحدد من مكامن الضعف والقوة لدى التلميذ إذا لم يتواصل معه، وكيف له أن يساعد المتعلم ويقدم له استراتيجية معالجة وتغذية راجعة إذا لم يرافقه في سيرورة تعلمه وينصت إليه ويحترم رأيه.

- **تحسين نوعية ومضمون برامج التعليم كذا الطرق البيداغوجية:** لقد أثبتت العديد من الدراسات أن التلاميذ يقبلون على الدراسة والتعليم ويحققون نجاحا معتبرا عندما تكون البرامج التعليمية والطرق البيداغوجية ذات مستوى عالي.
- **تحسين نوعية الوسائل التعليمية:** جعلها متوفرة في متناول الجميع.
- **تحسين ظروف المدارس:** مثل: ملائمة عددالتلاميذ في القسم، تنظيم السنة الدراسية واستغلالها استغلال أمثل، تنظيم فترات الدراسة وتوزيع المواد.
- **تسهيل الالتحاق التربية التحضيرية:** كلما أمكن ذلك.
  - إبلاغ عناية أكبر لعنصر التقويم وأساليبه.
- إعادة النظر في نمط سير المؤسسة.

3.2.11. الإجراءات العلاجية المتعلقة بالنظام الاجتماعي والاقتصادي العام:

المناخ المدرسي والجو الأسري ليسا السببين الوحيدين لرفض التلميذ، فالأوضاع الاجتماعية والاقتصادية والثقافية تؤثر سلبا على جودة التعليم وجب التعلم، ولذا وجب:

- دعم الاستفادة من الخدمات الصحية لأن الأطفال ينجحون أكثر في المدرسة عندما يكونون بصحة جيدة.
- تقليص نفقات المدارس حتى وإن كانت مجانا إلا أن الآباء يتحملون أعباء متزايدة منها: مصاريف الكتب، والأدوات المدرسية، والامتحانات، النقل وغيرها.
- تشجيع وتسهيل الالتحاق بالمدرسة أي توفير النقل والنظام الداخلي ونصف الداخلي.

هذه الإجراءات العلاجية ركزت على الجانب الصحي للتلاميذ وقدراتهم الوظيفية ليتمكنوا من الحضور للمدرسة وممارسة مختلف النشاطات التربوية، وكذا على الجانب الاقتصادي رغم أن التعليم في الجزائر مجانيا إلا أن العائلات تتكبد مصاريف النقل، الأكل، نفقات اللوازم المدرسية، الكتب، النسخ، وغيرها من الأعباء التي تشكل حرجا على الأولياء ذوي الدخل الضعيف مما يجعل أبناءهم يحسون بالنقص ويهربون من المدرسة لإعالة أنفسهم وأبناءهم والخروج من ذائقة الفقر. (**قنديل محمد عيسى إبراهيم، 2007، ص ص 18-19**).

خلاصة الفصل:

يعد الرفض المدرسي من الظواهر المنتشرة بين العديد من التلاميذ في مختلف المجتمعات، مما يستدعي التعرف على البروفيل النفسو مرضي لهم، مع مراعاة المشكلات التي يواجهها التلاميذ، فالرفض المدرسي قد تكون له انعكاسات وخيمة على صحتهم النفسية والجسمية، كما يؤثر على نموهم النفسي، الاجتماعي، والمعرفي، لذا لابد من التدخل المبكر والتكفل بهم وتقديم الرعاية اللازمة، مع العمل على إعادة تأهيلهم نفسيا واجتماعيا وفقا لخصوصيات ومتطلبات واحتياجات كل فرد.

الفصل الثاني

الوصم المدرسي

تمهيد.

أولا: الوصم

1. تعريف الوصم

2. لمحة تاريخية حول الوصم

3, نظريات الوصم

4. أنماط الوصم.

5. أنواع الوصم.

6. مظاهر الوصم.

7. آثار وتأثيرات الوصمة.

8, ردود فعل الموصوم تجاه الوصمة.

ثانيا: الوصم المدرسي

1. لمحة تاريخية حول الوصم المدرسي.

2. الأحكام النمطية والوصم لدى التلاميذ.

3. أشكال الوصم المدرسي.

4. آثار ونتائج الوصمة على التلاميذ.

5. أساليب مواجهة الوصم المدرسي.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

يعتبر الوصم أحد المواضيع الاجتماعية والنفسية الهامة المثيرة للاهتمام والبحث، لما لها من تأثيرات عميقة على الفرد والمجتمع. والوصم هو إلصاق صفات سلبية أو أحكام مسبقة بشخص معين أو مجموعة أشخاص، حيث يُنظر إليهم بنظرة دونية نتيجة لسمات معينة سوءا كانت جسمية، نفسية، اجتماعية أو معرفية.

ويعد الوصم المدرسي أحد أشكال الوصم وأكثرها خطورة، حيث أصبح بعض الطلاب يتعرضون"للّإذلال" "الإهانة" "التمييز" "التوسيم" داخل الوسط التعليمي سواءا من طرف معلمهم أو من طرف زملائهم.

وفي هذا الفصل سيتم التطرق في الجزء الأول إلى الوصم وذلك بذكر تعريفه، لمحته التاريخية، نظرياته، أنماطه، أنواعه، مظاهره، وآثاره وتأثيراته، ردود فعل الموصوم اتجاه الوصمة. وفي الجزء الثاني من الفصل سيسلط الضوء على الوصم المدرسي حيث سيعرض تعريفه، الأحكام النمطية والوصمة، أشكال الوصم المدرسي، آثاره ونتائجه على التلاميذ، وأخيرا أساليب مواجهة الوصمة.

أولا: الوصمStigmatisation:

1.1. تعريف الوصم Stigmatisation:

1.1.1. التعريف اللغوي:

هو العيب ووصم الشيء عابه، والوصمة العيب في الكلام، والعيب والعار ويقال في فلان "وصمة" أي عيب، والوصم بالعار عبارة عن مواقف أو معتقدات اجتماعية سلبية، أو الازدراء اتجاه الآخرين وهو شعور لا يوجد بصورة طبيعية وإنما ينشأ لدى الأفراد في المجتمعات **(ابن المنظور، أبو الفضل جمال الدين،1999، ص312)**.

الوصم لغة هو الصدع في العود من غير بينونة، يقال بهذه القناة وصم، وقد وصمت الشيء إذا شددته بسرعة، وصمه وصما: صدعه، والوصم: العيب في الحسب، ورجل موصوم الحسب إذا كان معيبا، ووصم الشيء عابه، والوصمة: العيب في الكلام، والوصم هو العيب والعار، ويقال أن فلان وصمة ما أي عيب **(إبن المنظور الأنصاري جمال الدين أبي الفضل محمد بن مكرم، 2005، ص 592)**.

2.1.1. التعريف الإصطلاحي:

أشار **Erving Goffman(ارفنج جوفمان)** إلى أن الوصمة هي الصفة التي تجعل الفرد مختلف عن الآخرين.... ويتم تقويمه في عقولنا من (شخص) كامل وعادي إلى شخص ملوث وخصم'.

'فالوصمة عملية يعرف بموجبها المجتمع سلبا العلامة المحددة كعرض أو مجموعة أعراض للمرض العقلي.... وهي صفة تشوه السمعة وبالنسبة لجوفمان فالوصمة تشمل مفاهيم سلبية متجدرة عن الأفراد الموصومين بناء على المعاني الإجتماعية للعلامة وأن العلامة والصور النمطية المقترنة تقود أفراد المجتمع لمعاملة الشخص الموصوم بأقل من إنسان **(نقلا عن: شرقي رحيمة، 2018، ص176)**

ويُستنتج من هذا التعريف بأن الشخص الموصوم لديه صفة تجعله مختلف عن الآخرين وأنه إنسان غير عادي وغير كامل.

تشير الوصمة أيضا إلى وجود علامات جسدية، تكشف عن كل ما هو غير عادي، وسيء من الناحية الأخلاقية، للأشخاص الذين يمارسون سلوكا غير سوي، من أجل تميزهم على أنهم أشخاص منحرفون، وسيئو الخلق وذلك بوضع علامات في صورة وشم، يتم وضعها عن طريق الحفر أو الحرق في أجساد المجرمين والعبيد والخونة وأن الضرورة تتطلب من أفراد المجتمع تجنبهم والابتعاد عنهم وخاصة في الأماكن العامة، وكذلك عدم الشراء من أسواقهم، ومخالطتهم أو الزواج من بناتهم. وتشير كلمة وصم من

خلال المفهوم الشامل إلى أن الفرد الموصوم يعتبر مصاب بوصمة اجتماعية تجعله غير مرغوب فيه وغير مقبول اجتماعيا أو عدم تأييد المجتمع له لأنه شخص مختلف عن بقية الأشخاص وهذا يظهر في خاصية من خصائصه الجسمية أو العقلية أو النفسية أو الاجتماعية **(وعد ابراهيم خليل الأمير، 2010، ص172)**.

ويُستنبط بأن الشخص الموصوم لديه علامات جسدية غير عادية وغير أخلاقية تجعله شخص منحرف ومختلف عن بقية الأشخاص، وتكون هذه العلامات في صورة وشم توضع عن طريق الحرق أو الحفر، وهذا ما يؤدي إلى ضرورة اجتنابه والابتعاد عنه من قبل غيره وخاصة في الأماكن العامة.

وتعرف منظمة الصحة العالمية الوصمة بأنها:علامة خزي أو عار أو رفض، والتي تلصق بالأفراد من خلال رفض الأخرين وازدرائهم لهم، وقد ينتج عنها عزلة الفرد، وهي تسبب الإجحاف، والتميز، والمضايقة لهم**(نقلا عن: مروة ناهضي عماد أبو ليفة، 2011، ص29)**.

ويُستخلص بأن الوصم علامة عار وخزي يتم إلصاقها بالأفراد بسبب تميزهم أو رفضهم من قبل المجتمع أو الأفراد، وهذه العلامات السلبية تسهم في عزل الشخص ومضايقته وتجعله يشعر بالدونية والعجز.

ويقول محمد عاطف غيث أن: " الوصم هو صورة ذهنية سلبية تلصق بفرد معين كتعبير عن الاستياء والاستهجان لهذا الفرد نتيجة اقترافه سلوكا غير سوي يتعارض مع القيم والمبادئ السارية في المجتمع"**(غيث محمد عاطف،1995، ص441)**.

كما عرف **الوصم** بتعاريف أخرى حيث اتفقوا على أنه إطلاق أو الصاق المسميات غير مرغوب فيها بالفرد من جانب الأخرين، على نحو يحرمه من التقبل الإجتماعي أو تأييد المجتمع له، لأنه شخص مختلف عن بقية الأشخاص في المجتمع. ويكمن هذا الإختلاف في خاصية من خصائصه الجسمية أو العقلية أو النفسية أو الإجتماعية، التي تجعله مغتربا عن المجتمع الذي يعيش فيه ومرفوضا منه، ما يجعله يشعر بنقص في التوازن النفسي والإجتماع**(هاني جرجس عياد،2007، ص10)**.

يُلاحظ بأن الوصم هو أن يطلق على شخص ما تسميات غير مقبولة ومنبوذة من طرف أشخاص آخرين، وهذا يجعله مرفوض إجتماعيا وغير مرغوب فيه، وذلك لكونه شخص مختلف عن غيره في خاصية معينة.

.2.1. لمحة تاريخية حول الوصم:

ظهر مفهوم الوصمة في نظرية التسمية أو الوصم **(Labeling) لـGoffman (جوفمان)** في كتابه الوصمة سنة (1963)، والذي أشار فيه إلى علاقة الدونية التي تجرد الفرد من أهلية القبول الاجتماعي الكامل،

وقد تركز البحث في هذا المجال بصفة أساسية عن المشاكل الناجمة عن وصم الأفراد والجماعات وعلى آليات التكيف التي يستخدمونها لمواجهة هذه المشاكل. وقد تكون الوصمة التي يوصم بها الفرد جسمية (العدوى بأمراض جنسية) أو وثائقية (صحيفة حالة جنائية)، أو قرينية (صحبة سيئة) سواء كانت منسوبة أو مكتسبة، والوصمة هي العملية التي تسبب إلصاق معادن سلبية بالفرد، فتصفهم بصفات بغيضة تجلب لهم الشعور بالنقص **(نقلا عن:عدنان الدوري،1972، ص55)**.

ويعد كتاب "عصابة الأحداث" في (شيكاغو) أول دراسة علمية لفتت النظر إلى نتائج الوصم الرسمي لأن الفرد الذي يتعرض للوصم الرسمي يعيش حالة من العزلة والرفض الاجتماعي وعدم الاستقرار، يدفعه إلى تبني ثقافة فرعية تمنحه التبرير للإنخراط في العمل الإجرامي، هروبا من حياة العزلة التي فرضتها عليه الوصمة **(نقلا عن: فرج عودة الحو، 2015، ص30)**.

وظهرت نظرية الوصم في أوائل السبعينات في الولايات المتحدة الأمريكية نتيجة للنقد الذي وجهه أتباع الاتجاه الصراعي النقدي للنظريات التي كانت سائدة قبل عقد الستينات ويمكن أن تكشف بعض الأفكار الأولوية لهذه النظرية في كتابات **Richard Quinney(ريتشارد كويني)** و**Williem Chambliss(وليام شامبلس)** الذين أشاروا إلى أن اللذين يملكون القوة في المجتمع يستخدمون تأثيرهم في توجيه القانون الجنائي لمنافعهم الخاصة، بينما تواجه انحرافات الطبقات الدنيا بعقوبات شديد **(نقلا عن:الدراوشة عبد الله سالم عبد الله،2010، ص22)**.

ويمكن إرجاع أسباب ظهور هذه النظرية في أمريكا إلى التغيرات الاجتماعية الداخلية وأيضا الأسباب الأكاديمية، ومن الأسباب الداخلية على سبيل مثال عدم المساواة العرقية، وسياسة الفصل العنصرية، وحركات الحقوق المدنية، والحرب الفيتنامية، والحركات الطلابية التي بدأت في فرنسا وامتدت إلى أمريكا، وحركات التحرير في دول العالم الثالث، وفترة حكم كنيدي وإعلانه الحرب على الفقر والمناداة بالمجتمع العظيم، أما الأسباب الأكاديمية فقد انبثقت من مدرسة شيكاغو خاصة في أعمال **Mead (ميد)** و**Thomas (توماس)** و **Cooly (كولي)**، وكذلك طلاب تلك المدرسة في الأربعينات والخمسينات وبالذات **Becker (بيكر)** وأعمال**Lemert (ليمرت)** حيث ركز هؤلاء على أهمية التفاعل الاجتماعي بين الأفراد وأثر ذلك على الذات ورؤية الأخرين وردود أفعالهم نحو الأشخاص ومعاني تلك الردود المرتبطة بالفعل، أي أن الشخص يستجيب لمعنى الفعل (الوصم) وليس للفعل نفسه وهذا ما تؤكد عليه نظرية كولي بمرآة الذات التي يؤكد بها على أننا نرى أنفسنا من خلال أخذ دور الآخرين حيث يتم تركيز الفرد على الذات،

وكيفية ظهورها، والكيفية التي ندرك بها أفعالنا من خلال توقعاتنا عما يراه الآخرين فينا **(نقلا عن:عدنان عايد عواد الوريكات،2004، ص70)**.

.3.1. نظريات الوصم:

الوصم هو عملية إجتماعية لا يرجع لفعل الإنحرافي لذاته، فالفعل ليس هو الذي يحدد ماهو انحراف وما هو غير انحراف، بل أن ما يقوم بذلك هو ردة الفعل الإجتماعية التي تتبع الفعل الإنحرافي، بمعنى أن الوصم مرتبط بردة الفعل الإجتماعية عن ذلك الفعل الإنحرافي وليس الفعل. فالوصم هو بين طرفين الأول الفعل الإنحرافي ذاته، والطرف الثاني ردة الفعل الإجتماعي تجاه ذلك الفعل، فما يحصل بعد ذلك هو الذي يحدد الإنحراف من غير الإنحراف أي الإستمرار في الإنحراف من عدمه **(غيدنز،2005، ص307)**. ومن ثم يتم انتقال الفرد من مكانة إلى أخرى، من سوي إلى غير سوي بعد أن تضعف علاقته بالأسوياء وتزيد قوة علاقته بالمنحرفين بمعنى أن الإنحراف لا ينتج فقط من مخالفة القواعد والمعايير والقيم الإجتماعية **(لا ينفي)** بقدر ماهو ناتج عن الوصم، وبمعنى آخر يحصل الفعل الإنحرافي الذي يوصم وينتقل الوصم للفعل ثم إلى وصم الفرد الفاعل نتيجة لإنحرافه ثم ينقل الفرد إلى خانة معينة ضمن هذا الوصم الجديد هذه الخانة تحمل مضامين جديدة فهو أي الفرد يحمل مضمون الوصم الجديد **(منحرف أومجرم)**.وهذا يؤدي به إلى فقدان منزلته الإجتماعية السابقة ويكسب منزلة اجتماعية جديدة يتحيز المجتمع ضدها وبالتالي ينتقل التحيز إلى الفرد ذاته بحيث يصبح المجتمع ضده فيتقمص هذه المنزلة الجديدة والدور الجديد وكل الرموز أو النعت الجديد. **(فاطمة الزهراء زيدان، 2015، ص 119)**.

- **نظريةIdwin Limer (إدوينليمرت):**

يعود تفسير النظرية للإنحراف من مدخل اجتماعي إلى عالمين هما **IdwinLimert (أدوين ليمرت)** و**BikerHward (هوارد بيكر)**، ويرجع أصلها إلى العالم (ليمرت) وهذه الفكرة لم تأتيه من علماء النفس، بل بما استوحاه من زيارته إلى (أسكا) في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث لاحظ على قبائل (الإسكيمو) أن بعض من أطفال القبائل يتأتؤون في الكلام، فأجرى بعض أبحاثه الإجتماعية لكي يصل إلى الأسباب فوجد أن القبائل التي ينتمي إليها الذين يتأتؤون يؤكدون في تربيتهم لأبنائهم على سلامة النطق والفصاحة في الكلام والإهتمام بمخارج الحروف لما له من دور في تحديد المركز الإجتماعي للفرد في القبيلة. بينما في القبائل التي لا تطلب ذلك فلم يلاحظ وجود تأتأة في الكلام، فتوصل إلى أن ذلك ناتج عن الخوف

بأن يوصموا بأنهم غير فصحاء وبذلك يفقدون منزلتهم الإجتماعية، مما شكل ضغطا كبيرا على الأطفال**(نقلا عن: ذياب البداينة، 2012، ص 53)**

ثم استكملت النظرية عن طريق باحث آخر هو Hward Biker**(**هوارد بيكر**)** الذي أعطاها بعد اجتماعي نهائي عام (1970)، حيث أدخلها في مقاله المشهور الغرباء**(فريد جاسم حمود ،2010، ص64)**.

- **النظرية التفاعلية الرمزية:**

يعتمد الإنسان كما تراه المدرسة الرمزية على التكيف التفسيري لردود فعل الأخرين الواقعية والتخيلية، خاصة ردود فعل الأخر المهم، وإن التفاعل الرمزي كما يراه **Blumer(بلومر)** تلميذ**Mead (ميد)** يعني أن الإنسان يفسر أو يعرف كل فعل للآخرين، ولا يستجيب لأفعلهم بشكل فوري، إنما يستجيب وفق تفسيراته لهذه الأفعال، فالأفراد في المجتمع يكونون مفهومهم عن ذواتهم وتصوراتهم لأنفسهم وفي سلوكاتهم بناء على ما يتوقعونه من ردود أفعال الأخرين في المجتمع نحوهم. وقد ركزت مدرسة التفاعل الرمزي وما تطور عنها من نظريات (كنظرية الوصم، وردود الفعل الإجتماعي...) على الطريقة التي يستجيب فيها الفرد لما يتوقع من الأخرين ويتوقعونه عنه فنجد أن الفرد ينظر إلى توقعات الآخرين كمرآة إجتماعية ويرى فيها ذاته من منظور الأخرين أو يأخذ دور الأخرين في تقييم سلوكه الذاتي أو يأخذ ذاته كموضوع في الحكم على سلوكه الشخصي**(نقلا عن: ذياب موسى، 1996، ص50)**.

تفرعت النظرية الرمزية إلى عدة إتجاهات ونظريات اتجاه ردود الفعل الإجتماعي ونظريات الوصم، والبناء الإجتماعي وتشترك هذه النظرية في: **(ذياب موسى، ،1996، ص76)**

- ✓ التركيز على التطور الإجتماعي التاريخي للوصم.
- ✓ إلصاق الوصوم على أشخاص معنيين في زمان ومكان محددين.
- ✓ النتائج الرمزية والعملية لعملية الوصم.

- **نظرية الوصمة (The Theory of Stigmatisation):**

تشير الوصمة **(Stigma)** إلى العملية التي تنسب الأخطاء والأثام الدالة على الانحطاط الخلقي إلى أشخاص في المجتمع فتصفهم بصفات بغيضة أو سمات تجلب لهم العار أو تثير حولهم الشائعات ولذلك تشير هذه العملية إلى أكثر من مجرد الفعل الرسمي من جانب المجتمع تجاه العضو الذي أساء التصرف أو كشف عن أي اختلاف ملحوظ عن بقية الأعضاء ويتمثل الاسهام المباشر الذي تم في نظرية الوصمة فيما أثاره **Goffman(كوفمان)** في كتابه عن الوصمة، حيث يشير إلى الانحراف باعتباره طريقة في تحديد

موقف معين أو أسلوب للحكم على موقف محدد. وقد لوحظ وجود هذا التوجيه الفكري عند **George Herbert Mide(جورج هربوت ميد)** الذي حدد معالم نظرية الوصمة الجنائية وذلك من خلال التركيز على حجم العقوبات المفروضة على مخالفي القانون ونوعها، فذهب إلى أن العقوبات الصارمة المرتبطة بالمتابعة والمقاضاة مسألة تتعارض مع إعادة تكييف المنحرف، كما أن الاجراءات العدوانية التي تتخذ نحو مخالفي القانون تؤدي إلى تدمير عملية الاتصال بينهم وبين المجتمع مما يخلق روح العداوة عند المنحرف، وينطوي توجيه **Mide(ميد)** هذا على اعتراف جزئي (بالانحراف الثانوي) يظهر في تأكيده المستمر على أن نظام العقوبات الطاغية والصارمة هو نظام فاشل تماما وأن فشله هذا لا يقتصر على عجزه عن ردع الانحراف فقط، وإنما يمتد إلى مظهر آخر وهو أنه يعمل باستمرار على الاحتفاظ (بطبقة اجرامية) وذلك لأن المبالغة في تطبيق العقوبات وعدم الاتساق في تنفيذها يثير الحقد والعداوة عند المجرم. كما تؤكد هذه الفكرة على الاتجاه العدائي من جانب المجتمع يؤدي إلى مزيد من الجرائم وان عدم الاتساق في فرض العقوبات هو أهم ما يعرض الشباب (المسالك اجرامية) أو (الاحتراف الجرائم) وخاصة من خلال احساسهم المتصاعد بالظلم. إذ أنه مهما كانت فداحة الذنب الذي يرتكبه شخص ما فربما تكون هناك درجات من الاجرام لم يصل إليها بعد، ولكن إذا شعر شعورا حقيقيا وعميقا بأن المجتمع يتصرف نحوه بطريقة طاغية وعنيفة فإن النتيجة الطبيعية لهذا الإحساس هي اغترابه عن المجتمع والنظر إلى زملائه من المجرمين باعتبارهم الأشخاص الذين يعاملونه باحترام ورفق. ولذلك فقد يترك السجين السجن وهو عدو للمجتمع يتميز بأنه أكثر ميلا من ذي قبل إلى مواصلة الإنحراف الإجرامي. وإذن فإن عملية التجريح تبرز عامل الإحساس بالظلم وتدعمه ويظهر ذلك عند الغالبية العظمى من المعوقين فيزيقيا والمثليين جنسيا ومدمني المخدرات والخمور والمرضى عقليا والجانحين والمجرمين الذين يعبرون دائما عن المشاعر والإحساسات العميقة بالإستياء والظلم والمرارة **(نقلا عن: سامية محمد جابر، 1989)**

وتعتبر نظرية الوصمة المشكلات الإجتماعية كخروج أو مخالفة لنظام التوقعات الاجتماعية Expectation)، Sociel) وتركز هذه النظرية عموما على العمليات التي بموجبها يصنف أو يوصم الأفراد ويعاملون على أنهم منحرفين. ولم تؤكد نظرية الوصمة على التناقضات في البناء الإجتماعي ولا على تأثير المشاركة والإختلاط بالمنحرفين أو بالأسوياء، بل تركز على الكيفية التي يكون بها المنحرف (هويته الإنحرافيةIdentity Deviant) ,والتي في ضوئها يتعرض لمعاملات سيئة وربما يطور شعورا سالبا نحو ذاته. وتستند هذه النظرية على عدة افتراضات هي: **(نقلا عن:رباح الهيتي،2016)**

– أن رد فعل الآخر تجاه سلوك الفرد هو الذي يجعله مهتما بهذا السلوك سواء كان منحرفا أو غير منحرف فالسلوك لا يعرف ولا ينظر إليه على أنه سلوك منحرف في ضوء تعريف عالمي مطلق ولكن في ضوء ردة فعل الآخرين تجاهه (Reaction social).

– لا يوجد سلوك منحرف بالفطرة أو بالوراثة، وأن نوع سلوك المنحرف يختلف من مجتمع إلى آخر.

– إن التمييز الدقيق بين السلوك المنحرف وغير المنحرف ليس سهلا خاصة إذا عرفنا أن اعتبار الإنحراف يتغير بتغير الزمان والمكان. ومن أنصار هذه النظرية **Garfinkel** (**جارفينكل**) و **Limert** (**ليمرت**) **و Biker** (**بيكر**) و **Berekson** (**ايركسون**) و **Goffman**(**كوفمان**) و **Herbert Mide** (**هربرتميد**) و**Winbredj** (**وينبرج**) و**Dolamatier** (**دولاماتيه**) و**Robengton** (**روبنجتون**) و**Matza** (**ماتزا**).

ويعتقد **بيكر** على وجه الخصوص أن الإنحراف قد يكون نتيجة للتفاعل الإجتماعي وليس دليلا على الهوية المنحرفة، فعندما يسلك الفرد للمرة الأولى سلوكا يعرفه الأخرون على أن منحرف، يكون قد وصم بأنه منحرف وأن انحرافه يمثل انحرافا أوليا DèviacePrèmery والتي تعني أن الفرد لازال يعتبر نفسه وسلوكه موائما ومتفقا مع سلوك الآخرين في المجتمع.

وعندما يوصم هذا الشخص بأنه منحرف من قبل الآخرين سواءا بصورة رسمية أو غير رسمية فإن احتمالات استمرارية الفرد في التصرف تصرفات تعد منحرفة تزداد وذلك لأن الأفراد المحيطين به قد كانوا قناعات عنه كمنحرف سواء آتى بسلوك منحرف بعد ذلك أو لم يأت بسلوك منحرفوهنا يدخل الفرد إلى مرحلة الإنحراف الثانوي SecondaryDèviance فقد وصل الفرد في هذه المرحلة إلى مرحلة الإعتقاد بأنه كذلك ويصبح مفهوم الإنحراف يرتبط بفهمه لذاته كمنحرف.

إن العنصر الأساسي في هذه النظرية ليس بسلوك الفرد بل ردة فعل المجتمع أي بحقيقة أن الفرد يوصم على أنه منحرف، وقد حاول أنصار هذه النظرية تطبيقها في تحليل العديد من المشاكل الإجتماعية كالجريمة وانحراف الأحداث وإدمان الخمور والمخدرات. هذا ويمثل مفهوم الوصمة Stigma مفهوما محوريا في هذه النظرية إلى درجة أن كل منحرف اعتبر موصوما.

وهناك ثلاثة نماذج مختلفة للوصمة وهي: **(رباح الهيتي،2016، ص ص 4،1)**

أولاً: خصائص البدن الممقوتة أو مختلف العيوب الفيزيقية التي تؤثر بشكل سلبي على العمليات المعرفية.

ثانياً: عيوب الشخصية الفردية كضعف الإرادة وتقلب العواطف أو شذوذها، وعدم نضج الانفعال وصرامة المعتقدات والإضطراب العقلي والإدمان والتعاطي والمثلية الجنسية والبطالة ومحاولات الإنتحار.

ثالثاً: الوصمة القبلية للعنصر والأمة والدين.

وتتميز هذه النماذج الثلاث بأن الأفراد الذين تنطبق عليهم يشتركون في خصائص سوسيولوجية واحدة فهناك فرد يشارك في عملية اتصال إجتماعي ويتميز بصفة تفرض ذاتها على الإنتباه وتجعل الذين يقابلهم يتحولون عنه طالما لديه وصمة أو يظهر عليه اختلاف غير مرغوب فيه عما يتوقعونه الأخرين أو الأسوياء الذين يعتقدون من الناحية النظرية على الأقل. إن الشخص الذي يتسم بوصمة ليس بشرا كاملاً، ويقومون بعملية تصنيف لنوعيات معينة أو أنهم يمارسون التمييز الذي يقللون بواستطه وعلى نحو فعال من فرص الفرد الموصوم في الحياة، فيؤسسون بذلك نظرية في الوصمة أو ايدولوجية لتفسير نقص هذا الفرد أو ضآلته لتضع في اعتبارها الخطر الذي يشكله. كما يميلون في الوقت ذاته إلى إضافة عدد كبير من العيوب أو النقائص اعتمادا على وجود الخاصية الأساسية أو الأصلية.

وفضلا عن ذلك فربما ينظر هؤلاء الأسوياء إلى الإستجابة الدفاعية للموصوم تجاه موقفه باعتبارها استجابة مباشرة لنقصه أو عيبه، أي أنهم يعتبرون كلا من **(النقص)** و **(الإستجابة)** كجزاء أو عقوبة ازاء شيء فعله هذا الفرد أو والديه أو قبيلته وبالتالي يكون هذان العاملان بمثابة مبررين لمعاملة الأسوياء للمنحرفين.

4.1. أنماط الوصم:

من بين أهم صور الوصم وأنماطه نجد:

1.4.1. الوصمة الجسمية:

وهي المرتبطة بالإعاقة الجسمية، تلك الإعاقات التي تنتج عن قصور أو عجز في الجهاز الحركي، مما قد يعيق في تلقي التعلم وتحدث نتيجة لحالات الشلل الدماغي أو شلل الأطفال أو بتر طرف من أطراف الجسم، نتيجة مرض أو حادث يؤدي إلى تشوه في العظام أو المفاصيل أو ضمور ملحوظ في عضلات الجسم، والذي قد يكون سبب في خجل الطفل من الأخرين ويسبب له الإحراج بالتالي يشعر بأنه عالة على المجتمع، وهذا راجع للخضوع في إطار العلاج الكثير أو الطويل المدى وبالتالي عزوف الطفل عن الفئة الخارجية في إطار الاحتباس النفسي للطفل.وقد تكون هذه الاعاقة نتيجة مرض أو حادث يؤدي إلى تشوه في العضام أو المفاصل أو ضمور في عضلات الجسم، وربما تكون العوامل المسببة لهذه الإعاقات

عوامل وراثية أو مكتسبة. ولا نستطيع الحكم بأن كل من لديه اعاقة أنه موصوم بها لأن الفرد وحده من يقرر بوصمه أو من يساعد ذاته بحمل الوصمة **(سعود بن محمد الرويلي،2008، ص32)**.

يُلاحظ بأن الوصمة الجسمية هي إعاقة في الجسم ناتجة عن عجز في الجهاز الحركي، ما يجعل صاحبها يشعر بأنه عبئ على المجتمع.

2.4.1. الوصمة العقلية:

وهي المرتبطة بالضعف العقلي أو التخلف العقلي، على نحو لا يساعد الفرد على التعلم المعتاد، وإلى نقص القدرات اللازمة للتوافق في وسط بيئي وثقافي معين. نتيجة لعدم الإدراك والتصرف المناسب في المواقف المختلفة. مما يؤدي إلى عدم القدرة على مواجهة البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها الفرد،وكذلك انعدام الكفاءة الإجتماعية والمهنية، وهذا يعني أن الموصوم عقليا لا يدرك بوصمته وهو غير مسؤول على ذاته في هذه الحالة **(ماهر أبو المعاطي،2002، ص100)**.

يُستخلص أن الوصمة العقلية مرتبطة يالتخلف العقلي، حيث يكون الفرد غير قادرا على التعلم وتكون لديه نقص القدرات اللازمة التي تسمح له في التوافق في وسط بيئي معين. فالموصوم عقليا لا يدرك بوصمته وهذا ما يجعله غير قادرا على مواجهة البيئة الإجتماعية التي يعيش فيها.

.3.4.1. الوصمة الحسية:

وهي المرتبطة بالإعاقة الحسية، أي فقدان كفاءة وظيفة إحدى الحواس أو بعضها بدرجة كلية أو جزئية، خاصة حاستي البصر والسمع. ويشير مصطلح الإعاقة البصرية إلى مجموعة الأشخاص الذين لديهم جوانب قصور في تكوين وظيفة حاسة الإبصار. أما الإعاقة السمعية فتمتد لتشمل كلا من الصمم والضعف السمعي. وهذه الحالة تعتبر مرضية وهذا المرض يؤدي به إلى وصمه من طرف الأفراد **(عدنان عبد الحميد القريشي، 1992، ص18)**.

يُستنبط بأن الوصمة الحسية هي تلك الإعاقة المرتبطة بالحواس، وتكون خاصة في حاستي السمع والبصر، فهي حالة مرضية تعرض صاحبها إلى الوصم من طرف الأخرين.

.4.4.1. الوصمة اللغوية:

وهي المرتبطة بعيوب استخدام اللغة والكلام، فالكلام يكون غير سوي حينما ينحرف كثيرا عن كلام الآخرين بدرجة تستلفت الإنتباه، ويعوق الإتصال، ويسبب حالة من الضيق للمتحدث أو المستمع **(سعود بن محمد الرويلي،2008، ص33)**.

يُستنتج أن الوصمة اللغوية هي صعوبة فهم وإدراك اللغة، أو صعوبة التعبير عنها، وصعوبة الكلام والتواصل مع الأخرين. تمارس على الأشخاص الذين يستخدمون لغات أو مصطلاحات معينة تكون منحرفة عن كلام الآخرين.

.5.4.1. الوصمة العرقية:

وهي المرتبطة بوجود اختلافات في السلالة والوطن والدين داخل المجتمع الواحد. ولعل التمييز العنصري، الذي كان من قبل في الولايات المتحدة الأمريكية وجنوب إفريقيا، أو صراع الطوائف قديما وحديثا في الهند، أكبر دليل على مدى سيطرة هذه الإختلافات العرقية على كثير من المجتمعات **(فرجعودة الحو،2015، ص32)**.

يُلاحظ أن الوصمة العرقية هي التمييز الذي يمارس ضد شخص بناءا على عرقه.

.6.4.1. الوصمة الجنائية:

تشير الوصمة الجنائية إلى العملية التي تنسب الأخطاء والآثام الدالة على الانحطاط الخلقي إلى أشخاص في المجتمع، فتصفهم بصفات بغيضة، أوسمات تجلب لهم العار، أو تثير حولهم الشائعات، ولذلك تشير هذه العملية إلى أكثر من مجرد الفعل الرسمي من جانب المجتمع تجاه الفرد، الذي أساء التصرف أو كشف عن أي اختلاف ملحوظ عن بقية الأعضاء داخل المجتمع **(سامية محمد جابر،1989، ص ص188،189)**.

يُستنتج أن الوصمة الجنائية تشير إلى السمعة السلبية أو الإنطباعالإجتماعي السيئ الذي يلازم شخصا بسبب تورطه في جريمة.

.5.1. أنواع الوصم:

أشار **Warner(ورنر)** و**Shulman (شولمان)** (2013) إلى وجود ثلاثة أنواع من الوصمة: **(Warner & Shulman,2013,p4104)**

.1.5.1. وصمة الجماعة (Public Stigma):

أو الوصمة العامة وتركز على اتجاهات المجتمع العام تجاه الشخص الموصوم، ويحدث ذلك بسبب التصورات المسبقة والأحكام النمطية عمن يختلفون في شيء عن أعضاء الجماعة، سواء من الناحية البدنية أو السلوكية، والمصابون بالوصمة أقل تقبلا من أقرانهم، ويتعرضون للعداوة والنبذ من قبل الأقران وذلك بالطبع له تأثيرات سلبية. وتمثل الوصمة العامة علامة، وسم، إشارة، سمة تؤدي إلى خفض قيمة جماعة معينة، وتصبح المعاني الاجتماعية السلبية المرتبطة بتلك الوصمة مرتبطة بالفرد في السياقات

الإجتماعية، وتتضمن الوصمة العامة المعارف السلبية، والعاطفية، وردود الأفعال المتمثلة في الأحكام النمطية، التحيز، والتمييز نحو مجموعة معينة من الأفراد. وتؤثر الوصمة العامة على الفرد وعلى الأصدقاء المحيطين به والعائلة، وهذه الحالة تجعل الفرد يعاني من صعوبات في الحياة اليومية، ويتعرضون للتمييز من قبل الأخرين مما يقلل فرص تفاعلهم في المجتمع.

يُستنتج ان وصمة الجماعة تمارس من قبل مجموعة من الأفراد لديهم سمات مشتركة تجاه شخص موصوم يختلف عنهم في هذه السمات.

2.5.1. وصمة الذات (Self Stigma):

ويركز على استيعاب وتبنى الأفراد لنظرات وتقييمات المجتمع السلبية لهم. وهي تترتب على الوصمة العامة، بما يؤثر على الصورة الذاتية للأشخاص، ويلعب التشخيص دورا في ذلك حيث يركز على الجوانب السلبية متغافلا الجوانب الإيجابية، والوصمة الذاتية لا تؤثر فقط على صورة الذات بل تؤثر على جودة الوظائف الانفعاليةوالإجتماعية.والوصمة الذاتية تشير إلى حالات الشعور بالنقص الذاتي والدونية والتي تقود إلى أفكار ذاتية وردود الأفعال سلبية بينها الشعور بالخجل، وتدني احترام الذات، ونقص كفاية الذات، وهذه الحالة تقود الشخص إلى تكوين أفكار سلبية حول تفاعله مع الأخرين، فتؤثر على كفاءته الإجتماعية ومستوى تقبل الأقران له.

يُلاحظ أن وصمة الذات هي الحالة التي يشعر بها الشخص أو الفرد بالعار بذاته بسبب تقييمات المجتمع السلبية له، فالوصمة الذاتية ناتجة عن الوصمة الجماعية.

3.5.1. الوصمة الأسرية (Family Stigma):

وتشير إلى الوصمة التي يعايشها الفرد نتيجة لكونه مرتبطا بأقارب لديهم صفات واصمة، وتأتي من الأحكام السلبية التي تشكلها جماعة ما عن أسرة بعينها، بسبب ارتباطها بشخص لديه قصور، ومن ثم إلقاء اللوم على الأسرة والنظر إليها على أنها مقصرة في حق طفلها وقت الحمل والولادة.

يُستنبط بأن الوصمة الأسرية يعايشها الفرد بسبب ارتباطه بأفراد في أسرته يمتلكون صفات أو سلوكيات معينة تعتبر غير مقبولة إجتماعيا وثقافيا، فيتم إلقاء اللوم على الأسرة بسبب مشكلات أحد أفرادها مثل عندما يكون طفل من ذوي الإحتياجات الخاصة يُنظر إلى الأسرة على أنها المسؤولة عن هذه الحالة.

.6.1. مظاهر الوصم:

يتخذ الوصم مظاهر مختلفة جامعا بين النبذ والإهمال والتجنب والرفض والعزل والاستبعاد وتسلط الأقران وتشويه السمعة واللوم والمضايقة والعنف البدني، من ضمن أمور أخرى كثيرة، ولكن هذه المظاهر تعود في الأساس إلى عملية تحقير أفراد من مجموعات محددة وسلبهم صفة الإنسان وخلق الشرخ بين "نحن" و"هم". وطرق المعاناة من الوصم تختلف باختلاف الأفراد، كما يتباين انطباق بعض هذه المظاهر ومن بينها:

.1.6.1. حجب الناس واحتياجاتهم عن الأنظار:

للوصم أثر خبيث يتمثل في فرض الصمت، إذ أنه يولد محرمات ويؤدي إلى بقاء المشاكل من دون معالجة. والوصم يحجب الأنظار عن بعض الناس وعن احتياجاتهم. وعلى سبيل المثال فإن نكران ممارسة "النبذ" وما يترتب على ذلك من صمت إنما هو جزء من الوصم. وللحجب الناجم عن الوصم كذلك آثار سلبية على وضع بعض الأشخاص من ذوي الإعاقة. وتشير تقديرات منظمة الصحة العالمية إلى أن أكثر من مليار شخص حول العالم يعانون من أشكال من الإعاقات الجسدية أو العقلية أو الفكرية أو الحسية. لكن الصمت والعار الناجمين عن الوصم غالبا ما يحجبنا الأشخاص ذوي الإعاقة واحتياجاتهم، ما يجعل من المستحيل بالنسبة إليهم التمتع بطائفة من حقوق الإنسان، نظرا إلى أن أغلبية الممارسات والخدمات والمرافق منحازة ضدهم. ويُعتبر الأشخاص ذوي الإعاقات في بعض المجتمعات،"مشكلة ينبغي حلها" أو "عبئ". وأفادت المعلومات التي تلقتها المقررة الخاصة بأنه جرى في حالات قصور حجز الأطفال والبالغين ذوي الإعاقات العقلية، بالمعنى الحرفي للكلمة، عدم السماح لهم بالخروج والحجز الكلي داخل المنازل، وام تتح لهم الفرص للحصول على خدمات لحجبهم عن أنظار الجماعة**(Geneva,2011,p29)**

.2.6.1. الدفع بالناس إلى هامش المجتمع:

يظهر الوصم كذلك من خلال رفض بعض المجموعات وتجنبها وتهميشها، ما يدفع بالناس حرفيا إلى هامش المجتمع. فالسلوكيات العنصرية وما يشابهها تقلل من شأن مجموعات من الناس وتحقرهم وتسلبهم صفة الإنسان بسبب هويتهم العرقية أو الأثنية أو الدينية أو اللغوية أو الطبقية. ويعاني العديد من المجموعات العرقية أو الإثنية أو الطبقية من الوصم، بما فيها الشعوب الأصلية، والرعاة، وقبائل الرحل كالبدو، والأشخاص المصابين بالمهق، وجماعات الروما في أوروبا والداليت في جنوب آسيا. وقد يعاني

هؤلاء من أفكار نمطية سلبية سريعة الانتشار ومن الاستبعاد الاجتماعي ونكران حقوقهم الإنسانية الأساسية. وفي بعض الحالات يُجبر الأشخاص على العيش في ضواحي المدن والقرى، ويُدفعون إلى مناطق أكثر بعدا أحيانا، بفعل السلوك القائم على فكرة أن " **هو بعيد عن العين، بعيد عن الفكر**"**(Healthywa,2009,p1) .**

.3.6.1. النبذ:

يؤدي الوصم إلى النبذ في مختلف أشكاله ويجعل الموصوم يحس بعدم الثقة بالنفس ويشعر بأن المحيط عبارة عن انعكاس مخز لنظرة المجتمع نحوه، وبذلك يبني تصورا ذا نظرة سلبية حول نفسه **(مجلس حقوق الإنسان،2012، ص ص13،14).**

.4.6.1. تهديد الخصوصية والسلامة:

يتعرض الموصومين بشكل متكرر لتهديدات لخصوصيتهم، إذ أن الناس يحدقون فيهم، وخاصة حين يكون مظهرهم مختلفا عما هو "عادي". وهو يتعرضون للتشائم والمضايقات والتهديد أو للإذاء والعنف الجسدي، حين يحولون مثلا الدخول إلى مرافق المياه والصرف الصحي. وتؤثر هذه التهديدات بشكل مباشر على إمكانية استفادة الناس من الخدمات ويكون لها عواقب بالغة الضرر على صحتهم وكرامتهم وسبل كسب عيشهم. وفي الكثير من الحالات لا يخضع مرتكبو هذه الأعمال للمساءلة بل يتمتعون بالإفلات من العقاب. وأبرز تقرير أعدته مفوضة الأمم المتحدة السامية لحقوق الإنسان حول القوانين والممارسات التمييزية وأعمال العنف الموجهة ضد الأفراد على أساس ميلهم الجنسي أو هويتهم الجنسانية أن العنف بحق المثليين جنسيا ومغايري الهوية الجنسانية قد يكون جسديا أو نفسيا وأن "هذه الاعتداءات هي شكل من أشكال العنف الجنساني تحركه رغبة في معاقبة أولئك الذي يُنظر إليهم على أنهم يتحدون المعايير الجنسانية"، فهم يتعرضون بشكل عام لخطر الفضح والعنف والمضايقات. **(Crandall and Eshleman,2003,p129**

.5.6.1. التجريم: (كردة فعل من الموصوم)

يجد الوصم كذلك طريقا له إلى الأطر التشريعية والسياسية عاكسا سلوكيات المجتمع وأفكاره المسبقة. وينعكس الوصم في الكثير من البلدان في تجريم أنشطة وممارسات مرتبطة بالعمل أو الإفتقار للحماية القانونية واستعمال العنف كرد فعل. كذلك قد يؤدي الوصم إلى الافتقار للحماية وابراز جو من الإفلات من العقاب وحجب التلاميذ الذين يعانون في صمت عما يتعرضون له وممارسة العنف بحقهم. وغالبا ما يجبرون على العمل في مناخات غير آمنة**(كاتارينا دي البو كيريكي،2012، ص ص9 ،16)**

يًستنتج أن مظاهر الوصم تمس الفرد داخليا وخارجيا وتنعكس على علاقاته وتفاعلاته الإجتماعية.

.7.1. آثار وتأثيرات الوصمة:

إذا نظرنا إلى موقف الأشخاص العاديين تجاه الشخص الموصوم، سنجد أن الوصمة تحدث نتيجة لممارسات التمييز، وعليه يحدث أن يشعر الفرد بالعار واحتقار الذات في غياب المجموعة المرجعية التي يستطيع الإنتماء إليها، ويمكن أن تؤدي الوصمة إلى التمييز والحرمان من الحقوق الشرعية، وتشكل عائقا كبيرا أمام إعادة إدماج الشخص الموصوم وحصوله على الرعاية، مما يؤدي إلى وجود حلقة مفرغة تغذي المعاناة وتزيد عزلته، بالإضافة إلى الآثار الضارة على العلاقات الأسرية والإجتماعية، وعلى العمل والإندماجالإجتماعي واحترام الذات والثقة في النفس.

فالوصمة لديها عواقب متعددة ومتفاوتة على المستوى الشخصي والإجتماعي والصحي ويمكن تلخيصها في:**(Oeynhausen,2011)**

.1.7.1. عواقب على المستوى الشخصي:

- إنخفاض تقدير الذات.
- الشعور بالعار.
- الشعور بالذنب.
- الشعور بالعجز.
- الدونية.
- التوتر والقلق والإكتئاب.

يُستنتج أن العواقب الشخصية للوصمة متعددة حيث أنها تجعل صاحبها يشعر بعدم القدرة على التحسين والتغيير مما يودي إلى استلامه والشعور بالعجز، وتجعله يشعر بالعار والذنب مما يؤثر على تقديره لذاته، كما أن التمييز المستمر والنظرة السلبية تؤدي إلى مشاكل نفسية كالإكتئاب والقلق والتوتر.

.2.7.1. عواقب إجتماعية:

- العزلة الإجتماعية.
- تفكك العلاقات الأسرية.
- الاستبعاد الإجتماعي.
- صعوبة التكيف والتهميش.

- الاستبعاد من عالم الشغل.
- صعوبات الحصول على السكن.

يُستخلص أن عواقب الوصمة من الناحية الإجتماعية أنها تجعل صاحبها يحجم المجتمع عن التفاعل معه أو تقبله، كما أنه قد يتجنب المشاركة في الأنشطة الإجتماعية خوفا من التمييز، إضافة إلى أن الوصمة تؤدي إلى صراعات داخل الأسرة بسبب الضغوطات الإجتماعية التي يتعرض لها الأفراد الموصومين، كما يُستبعد الأفراد الموصومين من فرص العمل، التعليم....

.3.7.1. عواقب صحية:

- الضغط النفسي والجسدي.
- العناية الصحية المحدودة.

يُلاحظ أن الوصمة تؤدي إلى مشاكل صحية جسدية ونفسية، فصاحبها قد يتجنب طلب المساعدة الطبية أو النفسية بسبب الخوف من التمييز.

.8.1. ردود فعل الموصوم اتجاه الوصمة:(Goffman,1975,pp33,38)

لقد تمت الإشارة من قبل إلى أن عملية الوصم تحدث ضمن علاقة تفاعلية واصم- موصوم، وهذا يعني أن الأول يقوم بالوصم (فرد، جماعة أو جماعات)، فيصبح الثاني موصوما، ولكن واقع هذه الوصمة وانعكاساتها وكيفية استيعابها والتعامل معها ترتبط ارتباطا وثيقا بشخصية الموصوم، وهو ما يمكن الإستدلال عليه من خلال أسلوب مواجهته لها. فمن بين ردود الفعل المحتملة، هناك محاولة التصحيح المباشرة لوصمة العار. ومن ثم فإن الشخص الموصوم يصبح على استعداد للذهاب إلى أبعد الحدود، كأن يلجأ إلى المشعوذين. كما يمكن للشخص الموصوم أن يحاول تحسين وضعه بشكل غير مباشر، كأن يحاول التميز والتحكم ليصبح متميزا في أحد المجالات المحظورة عنه عادة.

ومن الممكن للشخص الموصوم أيضا إضفاء مزيد من الإيجابية على وضعيته. ففي مثل هذه الحالات يمكننا إيجاد خطابات من نوع **علمتني المعاناة أن...**"ومن الممكن أيضا أن يلتمس الموصوم بعد ذلك " **مشفقا آخر** "**Another compassionate**" يشاركه وصمة العار سعيا منه نحو تشكيل مجموعة أو شبكة من أجل الحصول على الدعم المعنوي أو المجموعة المرجعية.

ويمكن للشخص الموصوم أن يجعل من " عيبه" قاعدة تنظيمية لحياته، شريطة أن يستسلم لقضائها (أي حياته) في "**عالم عاجز Diminished world**"، وفي المقابل من الممكن أيضا أنلا يجد الشخص الموصوم راحته مع مجموعة من الأشخاص الموصومين.

يُستنتج أن من بين ردود فعل الموصوم المحتملة نجد محاولة التصحيح المباشرة لوصمة العار أو يحاول الموصوم تصحيح وضعه بشكل غير مباشر أو يضيف إيجابية على وضعيته أويلتمس الموصوم مشفقا آخر.

ثانيا: الوصم المدرسي (Stigmatisation scolaire):

.1.2. لمحة تاريخية حول الوصم المدرسي:

ظهر مصطلح الوصم المدرسي على عكس وصمة العار لأول مرة في المقال الذي نشره **GérardClaude Fossé(جيرارد كلود فوسي)** و **Mauger(موجر)** سنة (1970) وتناول فيها أمر البلطجية « **Les loubards** »وهو أول من نادى إلى ضرورة التفكير في الوصم الأكاديمي واستهداف المجموعات "المهملة" "المهمشة" من قبل المدرسة والذين تم استبعادهم أكاديميا ومحكوما عليهم بالتصنيفات السلبية المنهجية والإقصاء بسبب التصنيف العرقي للصف وللأحكام التي يحملها المعلم عليهم بما في ذلك مختلف التسميات التي يطلقون عليهم "البلداء" أو "الحمقى" أو "المزاجيين"، فقد بين هذين الباحثين أن تعرض هذه الفئة من التلاميذ للوصم إذ تم وصمهم بالعار بسبب جوانب عملهم المدرسي وسلوكاتهم في المدرسة. فوضعيتهم مماثلة لوضعية التلاميذ الذين تم إقصائهم، وبدأ ممثلي المدارس بجمع الملاحظات الأولية الدالة على وجود وصمات العار التي تنشأ في المؤسسة التعليمية والتي لم يفكر فيها **Goffman (جوفمان)** مستحضرا الأشكال الوحيدة للوصم في البيئة المدرسة مثل تلك التي تأتي من "مضايقة" و"سخرية" على تلميذ من قبل زملائه في الصف والتي تجعل من المدرسة تبدو أنها بريئة وعدم الإهتمام بالوصمة الأكاديمية**(In :Vienne,2004,p166)**

بينما يعود موضوع إذلال وإهانة التلميذ بشكل غير مباشر إلى **Doubet(دوبي)** (1991) بالنسبة له "الإزدراء" أو "عدم الإحترام" هو الرابط المشترك الذي بدونه لا يمكن فهم تجارب وخبرات التلاميذ في المدارس الثانوية، ونادرا ما يتم إدراج مصطلح "الإذلال" كمصطلح رئيسي في قواعد بيانات البحث التربوي، ولم يتم ذكر في الفهرس المواضيع للبحوث المنشورة في المجلة الفرنسية « revues Française de pédagogie » من سنة (1976) إلى سنة (1992) أي مصطلح إذلال ومرادفاته،

لذلك فإن ممارسات إذلال التلاميذ والآثار الناجمة عنه تظل مجهولة إلى حد كبير .**(In : Merle,2005,p38)**

.2.2. الأحكام النمطية والوصم لدى التلاميذ:

يرى بعض الباحثين أن للوصمة ثلاث مكونات: سلوكية (التمييز) ووجدانية الاتجاهات (التحيز) prejudice ومكون معرفي (إصدار الأحكام النمطية). ويعرف التميز بأنه الفعل أو الممارسة لوضع الناس في فئات، والتمييز يأتي في شكل نظرة، أو تصرف أو معاملة فرد لآخر أو مجموعة من الأفراد بشكل غير عادل.

يتعرض التلاميذ ذوي التحصيل المنخفض لضغط نفسي كبير بسبب التصورات السلبية التي يكونها المحيطين بهم، سواء من الأهل أو المعلمين وحتى زملاء المدرسة، وعليه التغلب على تلك القوالب النمطية والتي تم وضعها من قبل الأخرين. وتساعد البيئة المدرسية على كيفية نجاح الطالب، فإذا كان الأقران والمعلمون ينظرون إليهم من خلال وضع الأحكام النمطية فإن ذلك يجعلهم يشعرون بالدونية مقارنة بالأخرين، وعليه فإن العجز يفرض معاناة تحتاج إلى النضال لتحقيق الإنجاز **.(Berkley,2015, p12)**

الأحكام النمطية من وجهة نظر الطلاب ذوي التحصيل المنخفض تشير إلى الميل نحو النظر إليهم على أنهم فئة متجانسة(تعميم) وتجاهل الفروق الفردية فيما بينهم، كأن يطلق عليهم جميعا كسالى، فمثل هذه المواقف تبدو مماثلة للأحكام النمطية في نظرية الهوية الإجتماعية، والتي تفترض أن الأحكام النمطية ترتبط بالخصائص التي تعتقد أنها تنطبق على كل الأعضاء في فئة اجتماعية معينة. وهناك نوع آخر من التنميط يتمثل في إضفاء الطابع الشخصي، وهذه الفكرة تشير إلى تجريد الأفراد من صفاتهم الإنسانية كأن نقول أنهم يفتقرون إلى القدرات، العواطف، وسمات الشخصية وغيرها... وهي تدخل في نطاق اتجاهات التشويه **(Attitudes of denigration)** فمثلا التلميذ الذي يعاني صعوبة ما يشعر بالتحيز والتمييز ضده بسبب ضعف كفاءته ة دون النظر لبقية عناصر شخصيته **(May,2010,p484).**

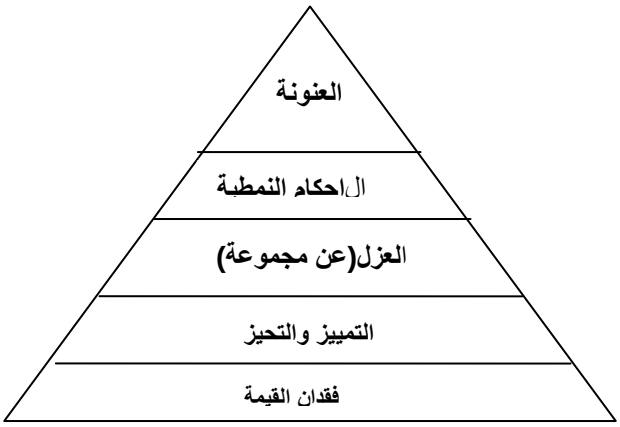
وقد قد م **Corrigan (كاريجان)** (2006) نموذج نظري يوضح مستويات الوصمة: **(In: Boyle, 2013,p1518)**

المستوى الأول: الوعي بالأحكام النمطية **(Stereoty peawareness)** وفيه يصبح الفرد الموصوم على وعي بالأحكام النمطية السلبية في سياق الظروف التي ترتبطه بالجماعة مثل: (أعتقد أن الناس تنظر إلي على أنني أقل كفاءة).

المستوى الثاني : الإتفاق حول الأحكام النمطية(**Stereotype agreement**) الأفراد في حالة الوصمة يتفقون مع ويعبرون عنها نحو الأفراد في المجموعة ذات الوصمة والتي ترتبط بسياق ظروف الجماعة، مثل: أتفق مع الناس أنني أقل كفاءة وذلك يجعلني غير مرتاح.

المستوى الثالث : التطبيق وفيها يطبق الأفراد ذوي الوصمة (المعتقدات السلبية) التي شكلتها الجماعة عنهم بأنفسهم مثل: لأنني... فإنني أقل كفاءة.

المستوى الرابع: الألم أو الضرر والتي تعرض من خلال نتائج ملموسة مثل تقدير المنخفض.



شكل(01): مكونات الوصمة الاجتماعية

يًستنتج من خلال الشكل الهرم رقم (01) أن الوصمة لا تنشأ من فراغ بل نتيجة تدرج خطير يبدأ من نظرة بسيطة تقلل من قيمة الإنسان، ثم تتصاعد عبر مراحل تؤدي إلى نبذه ووصمه بالكامل. حيث في قاعدة الهرم نجد "فقدان القيمة" فهي الخطوة الأولى في بناء الوصمة الإجتماعية، في هذه المرحلة يُنظر إلى الفرد على أنه لا يمتلك أهمية أو مكانة داخل الجماعة. بعد ذلك تظهر مرحلة "التمييز والتحيز"، حيث تبدأ المواقف السلبية تجاه الفرد على التبلور على شكل سلوكات تمييزية، حيث يتم التعامل معه بشكل غير عادل مقارنة بغيره، ثم تأتي مرحلة العزل (عن المجموعة) وهي نتيجة طبيعية للتمييز، حيث يتم فصل الشخص عن محيطه الإجتماعي. تليها "الأحكام النمطية" حيث يتم تعميم صفات سلبية على الشخص وتصبح هذه صفات صفات ثابتة بغض النظر عن حقيقة الشخص. وفي قمة الهرم نجد "العنونة"، وهي أخطر المراحل حيث أن الفرد يوسم بصفة معينة تلاحقه في مختلف مواقف حياته، ويصعب تجاوزها.

.3.2. أشكال الوصم المدرسي:

يتخذ الوصم الممارس في الوسط المدرسي أشكال عديدة منها:

.1.3.2. الإهانة:

.1.1.3.2. تعريف الإهانة:

.1.1.1.3.2. التعريف اللغوي:

من الفعل أهان يهين إهانة ومصدرها هون والهون هو الخزي، يقال وجه إليه إهانة أمام الملأ وهي تدل على الإحتقار والإزدراء والإذلال **(أحمد مختار عمر، 2008)**.

والهون والهوان نقيض العز، وأهانه وهونه واستهان به وتهاون أي استخف به. والإسم الهوان والمهانة، ورجل فيه مهانة أي ذل وضعف، والإهانة الإستخفاف بالشيء والإستحقار **(الفهداوي، بدون سنة،ص293)** تعني أيضا الإستخفاف والإذلال بشيء أو شخص، فيقال أهان فلان الأمر أو الشخص أي استخف به أو أذله **(محمود السليمان، بدون سنة، ص129)**.

.2.1.1.3.2. التعريف الإصطلاحي:

الإهانة هي كل فعل أو لفظ أو معنى يتضمن المساس بكرامة الشخص أو شعوره أو إحساسه، يعد ازدراء وحط من الكرامة في أعين الناس ولا يشترط في الإهانة أن تكون بالأفعال أو الأقوال مشتملة على قذف أوسب بل يكفي أن تحمل معنى لإساءة أو المساس بالشعور **(مزوري عبد المجيد، 2015،ص13)**.

- **مفهوم التلميذ المهان:**

الإمتهان هو تجربة مدرسية وشخصية عادية ولكنه في الوقت نفسه موضوع بحث مهمل بصورة واضحة وحقيقة إجتماعية للفصل الدراسي غير معروفة ومعقدة. وبصفة عامة التلميذ المهان هو التلميذ الذي يتم التقليل من شأنه واحتقاره وعدم احترامه سواءا من قبل المعلمين أو الزملاء وحتى الأسرة **(بير،2014، ص51-52)**.

.2.1.3.2. أنواع الإهانة في الوسط المدرسي:

من بين أنواع الإهانة في الوسط المدرسي نجد: **(بير مارل،2014، ص ص59،53)**

.1.2.1.3.2. الإنتقاص من شأن التلميذ:

يقوم المدرس بفصل التلميذ عن التلاميذ الآخرين بحيث يشعر بالوحدة، وهنا يقوم التلميذ ورغما عنه بدور المهرج أو كبش فداء أو الصعلوك، وهذا الإنقاض الفردي للتلميذ يأخذ أشكال متعددة ولكنها تهدف إلى

الإستهزاء العلني بالتلميذ وإدخاله في خصام مع الجميع.

.2.2.1.3.2. التلميذ البليد بوصفه مثالا للنموذج السيئ:

وهو التنديد بعدم كفاءة التلميذ المدرسية وترتبط بمظهر هندمه الغير متسق أو بتصرفاته الغير مقبولة ويحدث هذا كثيرا في حصص التربية البدنية.

.3.2.1.3.2. الإستهزاء بالتلاميذ علنا:

هناك عدة أساليب منها ما يحدث في حصة الرياضيات... عندما يطلب المدرس من التلميذ الوقوف أمام الصبورة بحيث يعتبر "علقة مدرسية"، وأسلوب آخر يستخدم من المدرسين أثناء توزيع علامات الإمتحانات فيبدأ بأعلى الدرجات وصولا إلى الأضعف وأحيانا يصاحب ذلك تقدير شفهي "جيد جدا" وصولا إلى "سيء جدا" ويذكر الأخطاء في إجابات التلاميذ مما يجعله مصدرا للسخرية.

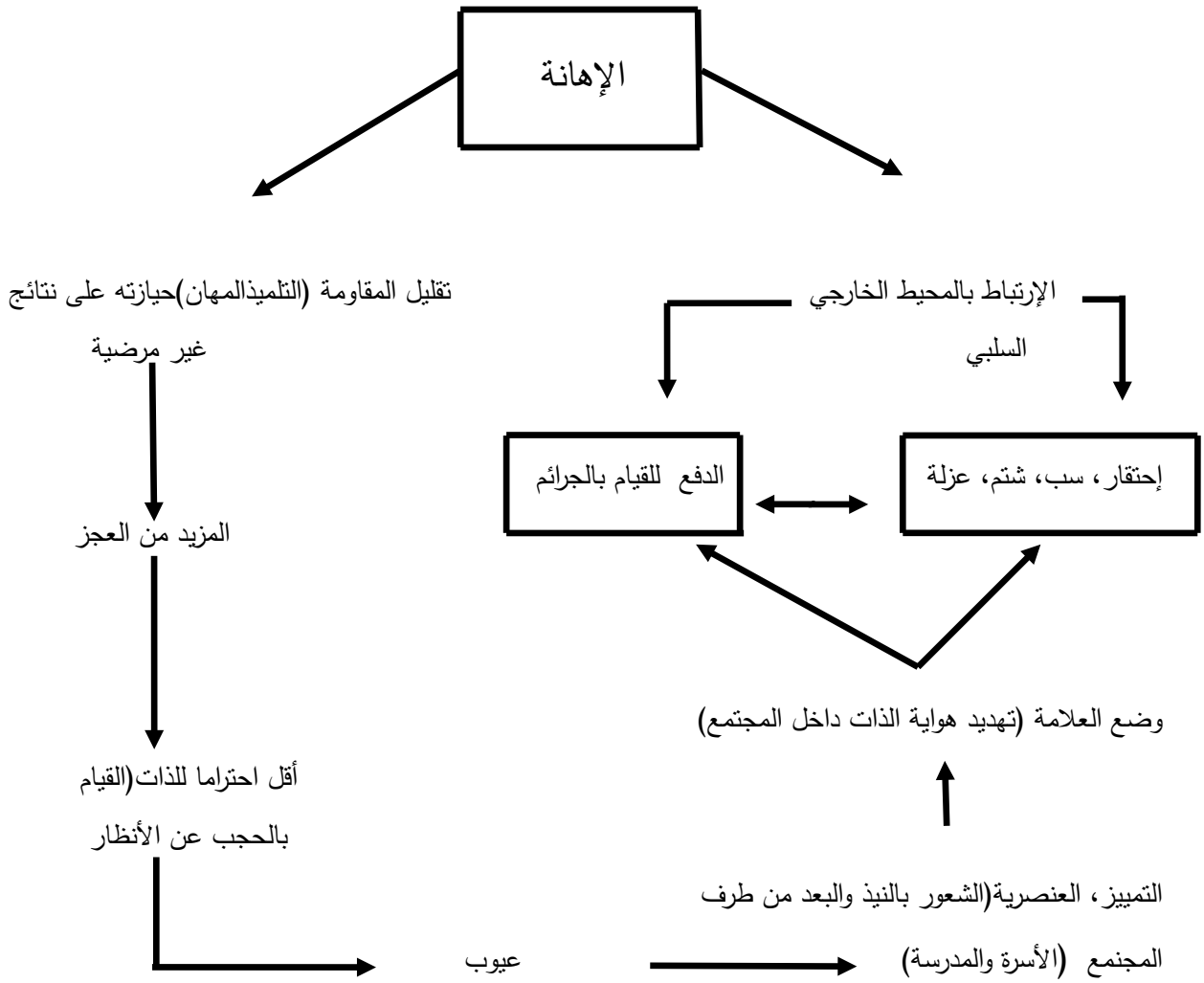
.4.2.1.3.2. الإنتقاص الجماعي من شأن التلميذ:

هنا يقوم المدرس بتصنيف التلاميذ طبقا لمستواهم الدراسي وهو المعيار الغالب في التقييم داخل المؤسسة المدرسية، والذي يعتبر مفتاح أساليب الإهانات داخل الفصول.

.5.2.1.3.2. الجنة والنار داخل الفصل المدرسي:

وهنا يقوم المدرس بتقسيم التلاميذ إلى مجموعتين: التلاميذ الممتازين بجوار النافذة ويمثلون مجموعة"لاجنة"، أما التلاميذ الضعفاء يجلسون بجوار الحائط ويمثلون "النار"، ويتغير مكان التلاميذ وفقا لنتائجهم المدرسية والتلميذ الذي ينتقل إلى المجموعة الأضعف يقوم المدرس بالإعلان عنه وإقامة احتفالية لإهانة التلميذ.

إن حالات الإهانات الفردية التي تحدث داخل الفصول الدراسية سواءا من طرف التلاميذ أو الأساتذة، قد تعتبر عادة حالات فردية وشخصية بحتة، ولكنها في واقع الأمر تعتبر أيضا جماعية، وغالبا ما ينتج عنها تصنيف التلاميذ طبعا لمستواهم الدراسي، والذي يعد المعيار الغالب في التقييم داخل المِؤسسة المدرسية. وهذا المعيار للتقييم الذي يهيمن على المدرسة هو مفتاح أساليب للإهانات والإذلال داخل الفصول وداخل المدرسة وفيما بينها.



مخطط رقم (01): يوضح الدوائر المستهدفة للإهانة وأثارها على التلميذ المتمدرس.

يُستنتج من خلال المخطط رقم (01) أن الإهانة تترك آثارا عميقة على التلميذ المتمدرس، حيث تجعله يشعر بالعجز وتنقص من احترامه لذاته، مما يدفعه إلى الإنسحاب الإجتماعي والحجب عن الأنظار. هذا الوضعى يُولد لديه شعورا بالتمييز والنبذ سواءا من طرف الأسرة أو المدرسة، فتصبح لديه علامة لاصقة تلاحقه وتؤطر نظرة الآخرين إليه. ونتيجة لتراكم هذه الضغوط، قد ينزلق التلميذ إلى سلوكيات سلبية مثل العزلة، الشتم، السب، بل وحتى ارتكاب الجرائم كرد فعل على ما تعرض له من وصم.

.2.3.2. الإذلال Humiliation:

.1.2.3.2. تعريف الإذلال:

.1.1.2.3.2. التعريف اللغوي:

الذل هو نقيض العز، وأصله يدل على الخضوع والإستكانة واللين. ويقال: ذَل يذل ذُلاً وذَلة وذلالة ومذلة، إذا ضعف وهان، فهو ذليل. وتذلل له أي: خضع، والذل يعني الضعف والهوان والخسة. **(أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا الرازي، ص354).**

.2.1.2.3.2. التعريف الإصطلاحي:

الإذلال هو الحظ من الكبرياء، ويقود إلى التقليل من الشأن والإهانة والخضوع، وهو ما يشعر به الشخص الذي تدنت مكانته الإجتماعية إما بإرادته أو بالقوة، وينجم عن ممارسات مثل الترهيب، سوء المعاملة الجسدية أو العقلية، الخداع، أو الإحراج، خاصة إذا كان الفعل غير مقبولا إجتماعيا أو قانونيا **(Burton,2014).**

بالنسبة لـ **Donald Klein (دونالد كلاين)** الإذلال هو شعور شخصي عميق، وعامل مهم وأساسي في الشؤون الإنسانية وله تأثير مدمر على سلوك الأفراد والجماعات والمنظمات والدول. **(klein,1991)**

.3.1.2.3.2. تعريف الإذلال في الوسط المدرسي:

عرف **Filipe(فليب)** الإذلال في الوسط المدرسي أنه: إرادة واعية أو غير واعية للمعلم للتقليل من شأن طالب أو مجموعة من الطلاب والهدف منه القيام بالإحباط النفسي. **(in: Bénédicite, 2009,p3)**

.2.2.3.2. أنواع الإذلال في الوسط المدرسي:

في الوسط المدرسي يظهر الإذلال كجزء من ظاهرة العنف المدرسي التي تتخذ أشكالا متعددة، ويمكن تصنيف أنواع الإذلال إلى:

.1.2.2.3.2. الإذلال النفسي والمعنوي: يشمل الإهانة، السخرية من التلميذ أمام زملائه، التوبيخ،التهكم، النبذ، الإستخفاف، نعت التلميذ بصفات مؤذية، التحقير، القسوة في الكلام، الإنتقاد المستمر، البرودة العاطفية في التعامل معه **(Bani khaled, 2014, p578).**

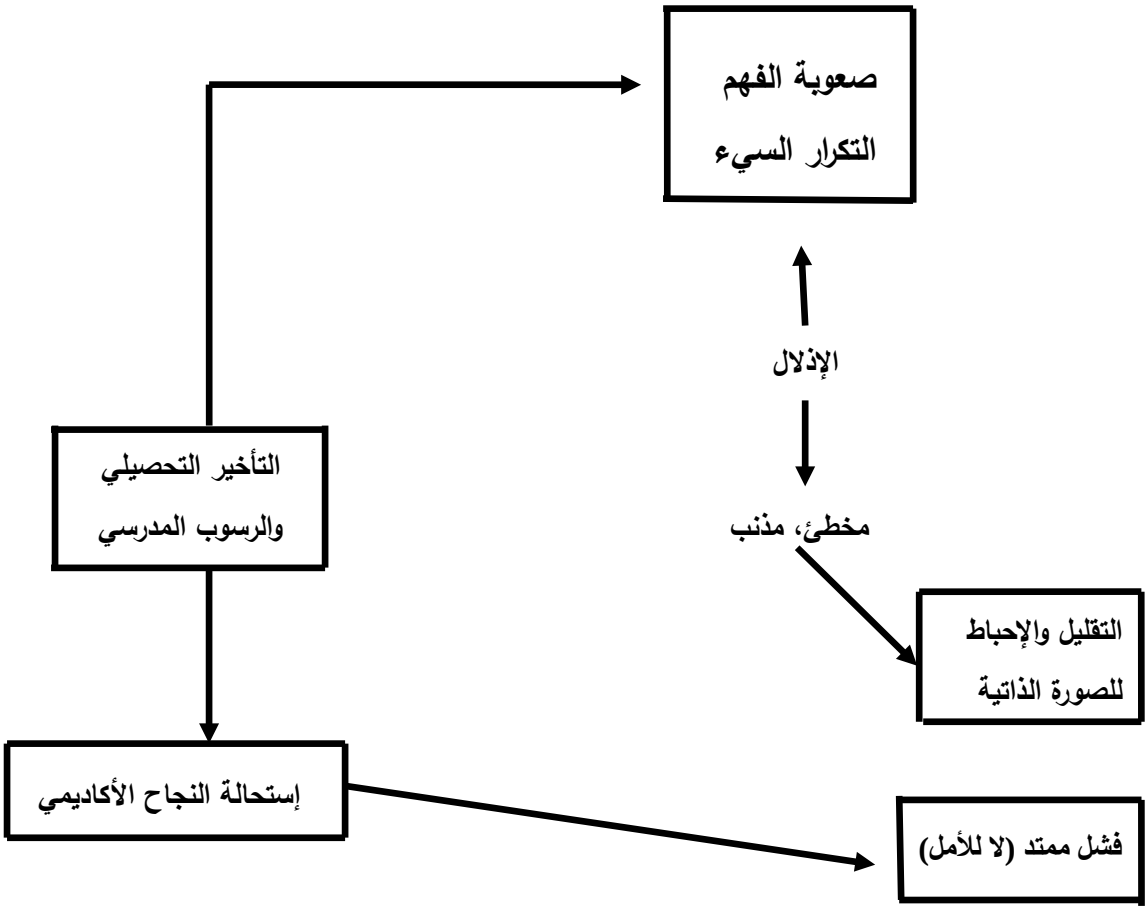
.2.2.2.3.2. الإذلال الجسدي: مثل الضرب، الصفع، شد الشعر، الدفع، القرص، والإعتداءات الجنسية الأخرى التي تُمارس ضد التلميذ من قبل المعلمين أو الطلاب **(الخيضر،2010 د ص)**

.3.2.2.3.2. الإذلال الجماعي: مثل إقصاء التلميذ من الأنشطة الجماعية، تحريض التلاميذ الآخرين على تجاهل أو مقاطعة زميل معين، السخرية من التلميذ أمام الآخرين لجعله أضحوكة **(شريف،2021،د ص).**

.3.2.3.2. الآثار النفسية للإذلال:

قد يعاني التلميذ الذي يتعرض للذل من الإكتئاب وقد تتولد لديه أفكار إنتحارية، وحالات قلق حادة، كما في اضطراب ما بعد الصدمة، فقد يحدث ذلك عندما يوصم التلميذ بالكذب أو يشك بمصداقيته من غير وجه حق، مما يقوده للتصرف بشكل غير طبيعي، وقد يشعر بحاجة ملحة للإنتقام، أو يشعر بفقدان الأمل والأهمية فيلجأ إلى الإنتحار، كما قد يطور أفكار ورؤى جديدة ويتقرب من المجموعات المهمشة**(Bergner,2010).**

قد يولد الشعور بالإذلال حالة من العنف والغضب الشديد، الذي قد ينعكس داخليا على شكل عدم مبالاة أو إكتئاب، أو خارجيا على شكل أفكار أو خيالات بالإنتقام، فيشرح Klein(كلاين) ذلك "عندما ينعكس خارجيا يسبب ضحايا بريئة جديدة، وعندما ينعكس داخليا فإن كره الذات يجعل الشخص غير قادرا على تلبية حاجاته وليس لديه الطاقة لمبادلة الأخرين مشاعر الحب والإنتماء" **(in: Lewis,1971)**



مخطط رقم (02): يوضح يوضح آثار الذل ونتائجه السلبية على التلميذ

يُستنتج من خلال المخطط رقم (02) أن الإذلال عامل هدام لمسار التلميذ داخل المدرسة، حيث يؤدي إلى سلسلة من الآثار السلبية على التلميذ. حيث أن عندما يشعر التلميذ أنه مهان تتولد لديه صعوبات في الفهم وتكرار الفشل، وتكون لديه صورة سلبية عن الذات، ويزيدها الإحباط والإحساس بالذنب، الأمر الذي يؤثر سلبا على تحصيله الدراسي ويؤدي في النهاية إلى إستحالة تحقيق النجاح الأكاديمي، وهذا يجعل التلميذ يشعر بفشل ممتد يسوده غياب الأمل.

.3.3.2. التمييزLa Discrimination:

.1.3.3.2. تعريف التمييز:

.1.1.3.3.2. التعريف اللغوي:

تمييز مصدر ميز، التمييز بين الحق والباطل، الفصل، العزل، التفريق، التفرقة بين الناس في حقوقهم وواجباتهم، وهو يعني التفرقة وفرز الناس والأشياء على أساس أصل الحسب أو الجنس **(أحمد مختار عمر ،2008، ص2144)**.

.2.1.3.3.2. التعريف الإصطلاحي:

هو معاملة الناس بتفرقة وشكل غير متكافئ، وتصنيفهم اعتمادا على انتمائهم إلى عرق أو قومية معينة، أو على أساس الجنس، أو اللون أو الدين أو أي وضع آخر، وإنشاء جو عدائي ومهين ومذل. فالتمييز هو إحدى الآليات الرئيسية للسيطرة ومحاولة إخضاع فرد لآخر أو جماعة لأخرى **(حسان الأسود،2018)**. وعرفت اللجنة الفرعية لمنع التمييز وحماية الأقليات التمييز المحظور في القانون الدولي لحقوق الإنسان على أنه:" كل إجراء أو معاملة تنطوي على إنكار قاعدة المساواة بين الأفراد على أساس جماعة أو فئة من الأفراد لمجرد إنتمائها إلى أصل عرقي أو إجتماعي معين..."، وأنه: "... التفرقة غير المبررة التي لو طبقت لأثارت الإنقسام والبغضاء بين الناس، أو أنه التفرقة التي يخالطها التعسف" **(نقلا عن: قاسمية جمال،2009، ص23)**.

فالتمييز بهذا التوصيف يقترن بالتعسف لأنه ينطوي على إساءة استخدام متطلبات العيش في الجماعة وإلحاق الضرر بالغير، وهو سلوك تدرك عواقبه ويجمع بين العنف والظلم بغية تحقيق غرض سيئ، في حين أن الشخص في تصرفاته لا بد أن يتقيد بالضوابط الأخلاقية، أي بمنظومة القيم التي تضع معايير للسلوك الاجتماعي بالقدر اللازم للتفرقة بين الخطأ والصواب، بالاحتكام إلى الضمير.

ويُستنتج أن التمييز هو تفريق أو معاملة الأفراد بشكل غير عادل أو غير متساوي بناءا على صفات شخصية مثل العرق، الجنس، الدين، اللون، أو الأصل.

.2.3.3.2. التمييز في الوسط المدرسي:

يعبر التمييز في التعليم عن التمييز ضد تلاميذ ينتمون لفئات معينة فيما يتعلق بالتمتع بحقهم الكامل في الحصول على التعليم، ويعتبر ذلك انتهاكا لحقوق الإنسان المنصوص عليها، وقد يعتمد هذا المجال من التميز على الإثنية، أو الجنسية، أو العمر، أو النوع الاجتماعي، أو العرق، أو الحالة الإقتصادية، أو الدين.

إن حق التعلم يتضمن حق الجميع بالحصول على التعليم الإبتدائي،إلزامي، ومجاني والتعليم الثانوي، بالإضافة إلى واجب توفير الدولة فرص متساوية للتعليم العالمي. حيث اعتمدت اليونسكو اتفاقية خاصة بمكافحة التمييز في مجال التعليم في 14 ديسمبر 1960 في باريس التي كان الهدف منها مكافحة التمييز في مجال التعليم بالإضافة إلى ضمان حرية اختيار التعليم الديني والمدارس الخاصة والحق في استخدام أو تعليم لغاتهم الخاصة للأقليات القومية **(المؤتمر العالمي لمكافحة العنصرية، والتمييز العنصري،2003،ص13)**.

إن الآراء والأحكام السلبية التي يحملها المعلم على قدرات التلميذ هي سبب التمييز، حيث هناك اختلاف في المعاملة بين التلاميذ على حسب أدائهم، نتائجهم الدراسية، وينقضي ذلك أيضا على الجهد المبذول، درجة الاهتمام والمساعدة، فالتلميذ المجتهد يحظى باهتمام أكثر من التلميذ الضعيف. ويتماشى هذا الإنعكاس إلى حد كبير مع العمل الذي قامت به **Virginie Dargère (فيرجينيا دارجير)** بشأن التصنيفات التوسيم والقوالب النمطية والوصم التي لوحظت في ملفات واستمارات التواصل والربط للتلاميذ المنتقلين من المستور الإبتدائي إلى المستور المتوسط **(In :Hèas & Dargère,2014,p175)**

كما يتم تخصيص صفة لهم تجعلهم أقل استحسانا من الآخرين، ويخصص لهم مرتبة، فالنظر إلى المراتب التقييمية لنتائج الفصلية والسنوية (توبيخ/إنذار/متوسط/تشجيع/تهنئة) نجدها توصم التلميذ، فالحصول على أدنى مرتبة تجعله معزول ومهين وهي دلالة سلبية في جميع العلاقات الإجتماعية**(Collot,2007,p1).**

فالتمييز في المعاملات كالتقرب من التلاميذ المجتهدين وإمدادهم الوقت الكافي للإجابة، بينما يحرم ذلك على بقية التلاميذ الراسبين والفاشلين دراسيا، فحقيقة هذا التمييز يرتبط بالمفهوم الفطري للمهارات إذ أن التلميذ المجتهد لا يحتاج للكثير من المساعدة وله قدرة التفكير والإستماع تفوق نسبيا زملائهم، بالتالي يخفف الثقل على معلمهم **Conan)(p19, 2005,.**

يقوم المعلم بالميل والتحيز إلى تلميذ أو مجموعة والدليل عنه ذلك جلوس التلاميذ الناجحين دائما في أوائل الصف، بينما تخصص أواخر الصف للسيئين والراسبين، فهو نوع من الإذلال والإهانة الفردية للتلميذ، ففصل التلميذ عن باقي زملائه يجعله يشعر أنه وحيدا ضد الجميع، منعزلا، ففي أسوأ الحالات تؤدي بالتلميذ إلى الإنقطاع أومغادرة الدراسة كليا. فلا بد الإشارة إلى تدخل الأولياء في هذا الأمر، فكم من والي رفض أن يجالس إبنه تلميذ سيئ "ذوي نتائج سلبية" خوفا من تراجع أبنائهم في العلامات، كم من تلميذ رفض العمل والجلوس مع التلميذ الراسب احتقارا له، ففي وضعية الوصم الجماعي يظهر عندما يقسم المعلم تلاميذ قسمه إلى مجموعات أو توزيعهم في صفوف حسب مستوياتهم (جيد/متوسط/سيء) وينطبق كذلك على طريقة توزيعه للمهام، الأنشطة، العلامات. ويظهر هذا النوع حين يوصم المعلم القسم إلى عدة مستويات "**niveaux**": المتفوقين، المتوسطين، الضعفاء، فتشكيلية هذه الأقسام تأتي من سياسة عدم إعتراف المؤسسات التعليمية بها، بالإضافة إلى ممارسة التمييز والتفرقة المدرسية **«la pratique desègrègation scolaire»** التي تجعل من "التلاميذ السيئين" تلاميذ موصومين، ويراد من خلال هذه

الممارسات (التفرقة،العزل،التمييز) الرغبة في الحفاظ على الأقسام الجيدة بعيدا عن التلاميذ المفسدين«**les perturbateurs**»**(Loriers,2009,p4)**.

.3.3.3.2. أنواع التمييز في الوسط المدرسي:

يتخذ التمييزالممارس في الوسط المدرسي أنواع عديدة والتي يمكن ذكرها فيما يلي: **(الأزهر العبيدي،2020، ص32)**

- التمييز بين الطلاب حسب المستوى العقلي والتفوق الدراسي.
- التمييز بين الطلاب حسب المستوى الإجتماعي.
- التمييز بين الطلاب حسب الشكل والمظهر الجسماني واللون.
- التمييز بين الطلاب حسب مكانهم في الصف.

.4.3.3.2. أسباب التمييز:

من بين أسباب التمييز نجد: **(مجلة البيان، دون عدد، المحرر علي الظاهري، 10مارس2013)**

- أن المعلم نفسه يقدم دروسا خصوصية للطالب في المنزل، وبديهيا أن يكون الإهتمام أكبر بالطالب.
- ميل المعلم ناحية الطالب أحيانا لأنه يحمل نفس الجنسية.
- اهتمام ملحوظ من قبل بعض المعلمين نحو الطلبة المنحدرين من أسر وعائلات معروفة فيالمجتمع.

.4.3.2. التوسيم l'étiquetage

.1.4.3.2. تعريف التوسيم:

.1.1.4.3.2. التعريف اللغوي:

نجد في المعجم العربي الحديث أن الوسم من وسمَ، يسمُ، وسماً وسمة: وتعني كواه وأثر فيه بسمة أو كي، أي جعل له علامة يعرف بها. والوسم هو كي الحيوان بعلامة فارقة يعرف بها. ويقابلها في اللغة الفرنسية كلمة **ètiquetage** و**labelling** في اللغة الإنجليزية، وهي العنونة أو التقليب **(خليل الجر،1973، ص1288)** وفي معجم مصطلاحات الطب النفسي تعني **label**علامة مميزة، تعريف (بالكتابة أو الطباعة)، لقب. وتعني أيضا علامة تثبت على الشيء لتوضيحه أو تعريفه. وبالنسبة للأشخاص هي صفة أو لقب **(لطفي الشربيني، ص96)**.

.2.1.4.3.2. التعريف الإصطلاحي:

حسب **Idwin Limert**(**ايدوينلميرت**)التوسيم علامة إجتماعية تميل إلى تصنيف من يرتديها بأنه "منحرف"وأن الإنحراف لا يقوم على نوعية الفعل، بل على نتيجة الفعل، أو ما يوصف به الفاعل من قبل

الآخرين وهذا هو الوسم الإجتماعي. فالإنحراف يعتبر أمرا نسبيا يخضع لعرف الوسط الإجتماعي، إذ أن بعض السلوكيات يراها المجتمع جانفة وخارجة عن أعرافه وقوانينه فيوصم فاعلها بالإنحراف **(نقلا عن: الزغبي أحمد،2001،ص 123)**

يُستنتج أن التوسيم هو تصنيف اجتماعي يقوم على تصنيف الأفراد أو الجماعات داخل المجتمع بناءا على تسميات أو وسوم تلصق بهم، وغالبا ما تكون هذه التصنيفات مبنية على أحكام مسبقة، سلوكيات، مظهر، أو خلفية اجتماعية أو ثقافية.

.2.4.3.2. نظرية التوسيم الإجتماعي:

في الأصل استخدم مصطلح التوسيم من قبل عالم الاجتماع الأمريكي **Howard Becker(هوارد بيكر)** عندما وضع نظريته **The labelling theory**"نظرية الوسم الإجتماعي" لتفسير كيف تنتج الجماعات الإجتماعية الإنحراف والجريمة، في كتابه **(OUTSIDERS)** سنة (1963) "الهامشيون" أو "الغرباء"، وتعرف هذه النظرية أيضا بنظرية وضع العلامات**(Becker,1963)**.

أما في نموذجها الحديث فقد تنسب نظرية الوسم الإجتماعي إلى العالم **Edwin Lemer(إدوين لميرت)**والذي بناها على فرضين أساسين هما:**(نقلا عن: الزغبي أحمد، 2001، ص124)**

أولا إن الإنحراف لا يقوم على نوعية الفعل، بل على نتيجة الفعل، أو ما يوصف به الفاعل من قبل الآخرين. ثانيا أن الإنحراف عملية إجتماعية تتم بين طرفين الأول ما يقوم به الشخص من سلوك إنحرافي، والثاني موقف الآخرين اتجاه هذا السلوك. قسم ليمرت الإنحراف إلى قسمين هما: الإنحراف الأولي والإنحراف الثانوي، حيث يقصد بالأول الفعل الذي يقوم به الشخص مكرها وعالما في الوقت ذاته بأنه فعل شاذ. أما الثاني فهو الفعل الإنحرافي الذي يقوم به الشخص مقرا به غير مكره بمهياته وحيثياته.

.3.4.3.2. التوسيم في الوسط المدرسي:

جاء في نظرية **(Pygmalion)** أن التلاميذ يتأثرون سلبا أو إيجابا بتوقعات المعلمين منهم، حيث أن حظوظ التلميذ في الفشل تتضاعف كلما كان معلموه يعتقدون أنه عاجز، بينما تزداد حظوظ نجاحه كلما آمن معلموه بذلك**(اليونسكو،2009، ص8)**.

فلمعلم يستخدم دائما التصورات والتمثيلات التي تقوده إلى تصنيف تلاميذه وتكوين صورة لكل تلميذ، يتكون هذا التصنيف في الغالب من ثلاثة فصول رئيسية: التلميذ الجيد، التلميذ المتوسط والتلميذ السيء، يلجأ المعلمون باستمرار إلى النماذج المرتبطة بهذه الفئات والتي وفقا لـ **Lèger(ليجيه)** تعد أحكاما وأدلة للإجراءات المستقبلية. يتم وصف "التلميذ الجيد" أولا على أنه الشخص القادر على مواصلة دراسته، بأنه

نشط، ومؤنس وذكي، وأنه تلميذ مجتهد ومنضبط، مثابر وضمير. أما "التلميذ السيء"، الشخص الغير المناسب لمواصلة دراسته، يظهر كتلميذ سلبي، تلميذ غير مجتهد وغير منضبط وبالتالي يوسم من قبل زملائه أنه تلميذ "**ضعيف**" "**عاجز**" "**كسول**" "**سيء**"**(Rossi,2014,p25).**

يُستنبط أن التوقعات والأحكام السلبية التي يحملها المعلم عن قدرات التلاميذ هي السبب الرئيسي في التوسيم اذ هو الذي يقوم بتصنيف تلاميذه إلى فصول ومراتب، ويتم تخصيص صفة لهم.وإطلاق تسميات فنجد مثلا التلميذ الراسب يتم توسيمه بالضعيف والغبي وغيرها من النعوت السلبية التي تجعله يصدق هذا التوصيف ويدخل في دائرة من الفشل والتراجع بسبب ضعف تقديره لذاته.

.1.3.4.3.2.أسباب التوسيم في الوسط المدرسي:

من بين أسباب التوسيم في الوسط المدرسي نذكر ما يلي:

.1.1.3.4.3.2. مشاركة التلميذ في بناء علاقته:

الصورة التي بين المعلم والتلميذ هي بالطبع حامل لتأثيرها (Pygmalion) هي مبني على ما يعطيه التلميذ لمعرفة ما هو عليه (هو) أكاديميا واجتماعيا، حتى لو كان من الممكن عندئذ تفسير هذه البيانات بطرق مختلفة من قبل التلاميذ، المعلم وبالتالي فإن التلميذ هو في بداية السلسة فهو الصورة التي يصوغها لنفسية مهمة والطبع مبنية مما يرسله الكبار إليه ولكن أيضا من تصوراتهم الخاصة **(Rossi,2014)**

بالتالي سيكون تمثيل التلميذ من قبل المعلم أكثر أو أقل أهمية بالنسبة للتلميذ اعتمادا على إمكانيته في الإلتزام أو المقاومة. إذ يؤدي المعلم أن يكون لديه التلاميذ المثاليون بأن يجعلوا الوظيفة أسهل وأكثر إفادة، هذا هو السبب الذي يميل إلى تصنيفهم نظرا عن الصورة التي يمتلكها التلميذ المثالي بسبب تحفيزه الزائد من طرف بعض الفئة من الأساتذة، لمجموعة متنوعة من الأسباب منها الحصول على درجات أعلى، فلدى المعلمين آراء مسبقة حول تلاميذهم سواءا سلبية أو إيجابية وستؤثر هذه الآراء على توقعاتهم للأداء الأكاديمي إذ تختلف هذه التوقعات وفقا لما يظهره التلميذ عن نفسه، ولكن أيضا وفقا لعرق الجسد ومستواه وحالته المدرسية، وصفاته الشخصية وأصله الإجتماعي، وبالتالي الأصل الإجتماعي هو السائد(**زعير نجود،2009**).

.2.1.3.4.3.2.الربط والتصنيف بالحالة الإجتماعية للطفل:

مما لا شك أن الأستاذ والتلميذ هما أعظم أركان العملية التربوية وأساس نجاحها، إذ يعتبران معا العنصر البشري الفاعل والمؤثر ضمن العناصر المكونة للعملية التربوية وأساس نجاحها، باعتبار أنها علاقة

إنسانية فريدة وسامية تتجاوز الزمان والمكان في أثرها، وكل إضطراب في هذه العلاقة ينذر بفشل ذريع للممارسة التربوية التعليمية، ويضيع قيمتها العظيمة، ويفسد مخرجاتها وثمارها العاجلة والآجلة.

لكن للأسف الشديد أصبحت في عصرنا العلاقة بينهما في غاية الجفاء والتوتر، واتسعت الهوة بينهما بشكل مريع، حيث غاب حضور الوعي فيهما معا، فكان ما كان من العقوف والعصيان المجانب لحقيقة البر والإحسان... وألحق هذا الوضع المتأزم في العلاقة بين الطرفين ضعفا كبيرا بالجسم التربوي، جعل العملية التعليمية جسدا بلا روح عندما غابت منها المبادئ الإنسانية السامية، أمام التحولات التي يعرفها المجتمع، أصبح العنف اللفظي يتخذ أشكال مختلفة، فقد بات بعض الأساتذة لا يتورعون عن إسماع التلاميذ لعبارات مسقاة من قاموس لغوي مأخوذ من غابة الحيوانات أو المرحاض أو دور الدعارة، فيشتمون ويسبون بأقبح الألفاظ **(Bruno,2007)**.

.4.2. آثار ونتائج الوصمة على التلاميذ:

تترك الوصمة آثارا عديدة على من يصوممن بها، فهي تغير سلوكهم وتمتد إلى تغيير المشاعر والمعتقدات المعرفية، وقد تسبب الوصمة أمرضا واضطرابات نفسية كالإكتئاب، وتدني تقدير الذات، بسبب اختلاف نظرة وتعامل الآخرين معهم عن الطرق التي يتعامل بها أقرانهم في المجتمع.

ويرى **Heatherton(هيثرتون)** (2000) أن صاحب الوصمة يعاني من التمييز، الإهانة، والاعتداء، وكل فرد ينظر لنفسه على أنه عضو في جماعة الوصم يعاني من ضيق نفسي، ونظرة احتقار لذاته، وإن الوصمة الإجتماعية تعود سلبا على النظرة الذاتية للموصوم، فتؤثر على تقدير الذات والتحصيل الدراسي، هذا الوصم قد يكون ناتج طبيعي لمحدودية القدرات المعرفية، والخبرات الإجتماعية التي يتعرض لها.

وعلى الرغم أن البحوث لم تؤكد مدى تأثير الوصمة على الآداء الأكاديمي، خاصة في اختبارات القدرات، واختبارات التشخيص، أو ما يتعلق بالفروق بين الجنسين، وتأثير الأحكام النمطية، ومن ثم التأثير على الأداء الأكاديمي للمجموعة الموصومة**(Majer,2005,p408)**

ويشير **Hansen (هانسين)** (2009) إلى أن الوصمة تؤثر سلبا على التلاميذ، خاصة في مرحلة المراهقة كونها فترة حاسسة، مما يؤدي إلى وقوعهم في مشاكل خطيرة في المدرسة كالعنف **(Holm ,Hansen ,2009)**.

حيث أن المدرسة لم تتوقف عن العنف خاصة اتجاه التلاميذ الراسبين دراسيا فقد أشار **Vienne(فيان)** سنة (2007) في مقاله**(D'école Les blessures)** أنه يتم التعبير عن العنف بشكل مختلف اليوم وأنه يقع في عمليات الإقصاء والتوجيه التي تقود التلاميذ منخفضي التحصيل والراسبين إلى خارج المدرسة. لا تزال

معاناة "الغباء" التي يعاني منها الكثير من التلاميذ بسبب الوصم المدرسي قائمة، ويستجيب التلاميذ لهذه الوصمة ولتصورهم المضطرب لعنف الإقصاء من الداخل بسلوكيات متحدية أهمها العنف. هذا المبدأ يجعل من الممكن فهم "المسار الأخلاقي" للتلميذ الموصوم. لا يمكن الغموض في الطرق التي يعتمد عليها المعلم والتلاميذ في وصم التلميذ في المدرسة بل في المعاني التي يقدمها التلميذ ضحية الوصم لهذه المعاملات من عدم الفهم، نقص التعاطف والدعم، سوء السمعة التي في الغالب ما ترافق التلميذ عبر المراحل التعليمية اللاحقة، ويؤثر ذلك على وزن النرجسي لصعوباتهم ولفشلهم، ليعمم الفشل الدراسي على الفشل الحياتي له، والشعور بالعار الداخلي واحتقار الذات ونقدها **(Vienne,2007,p16)**

فالوصمة والتمييز لهما آثار سلبية على أولئك الذين يعانون منها، تتميز تجربتهم مع العالم الاجتماعي بالخزي والذنب والحاجة إلى إخفاء جوانب مهمة من حياتهم، والإنطباع بأنهم الخروف الأسود للأسرة، والعزلة، والإقصاء، والشعور بالضيق المرتبط بالقوالب النمطية، والشعور بالمعاملة بشكل مختلف **(Conan,2005,p19).**

كما أن هناك أدلة قوية على تأثير الوصمة في مختلف الجماعات سلبا على الحالة النفسية، والثقة بالنفس، والتأثير على الحالة المزاجية، والذي ينتقل إلى التعامل مع الآخرين، وأن من يعيش في بيئة الوصم تكن ثقته في نفسه أقل، كما أن الفئات الإجتماعية قد تؤثر على احترام الذات، مما يتطلب حماية الأفراد من الآثار السلبية للوصمة، وشيوع المقارنات الإجتماعية يمكن أن يكون لها تأثير على العلاقة بين الإدراك للوصمة وتقدير الذات **(Paterson ,2012, p166) .**

وينتج عن الوصم عزلة التلميذ فقد يتجنب التفاعل مع زملائه أو المشاركة داخل الفصل خوفا من السخرية والإحراج، وفي بعض الأحيان يشعر أنه أقل من الأخرين، فينعزل تلقائيا، إضافة إلى فقدان الثقة في النفس حيث يشعر التلميذ بأنه فاشل أو غير قادر على النجاح خاصة إذا سمع عبارات مثل: "**أنت غبي ومزعج**"، "**أنت صعب الفهم**"، "**كل سنة ترسب**"، "**أنت ما تنفع**"، "**أنت ضعيف**" وغيرها من العبارات التي تقضي على حافزيته للمحاولة مجددا.

.5.2. أساليب مواجهة الوصم المدرسي Coping the school stigma:

تتنوع أساليب المواجهة فمنها ماهو سلبي كالهروب والتفكير القائم على التمني، التغيير الإنفعالي وغيرها، ومنها ما هو إيجابي كإعادة البنية المعرفية وحل المشكلات والمساندة الإجتماعية وأن تثقيف الأفراد وإعادة البنية المعرفية حول الوصم، وإرساء قيم عدم التمييز، وإتاحة فرص المشاركة الإجتماعية كلها أساليب لمواجهة الوصمة وخفض نتائجها السلبية.

وأشار **Hansen(هانسين)** (2009) إلى دور التعليم في الحد من الوصمة السلبية، من خلال استبدال الأحكام النمطية غير الدقيقة بمعلومات واقعية مفيدة تحسن موقف التلميذ الموصوم، ومن أهم أساليب مواجهة الوصمة هو معالجة الأسباب الكامنة وراءها وخاصة المواقف والمعتقدات غير الصحيحة، والعمل على الدعم الذاتي والتعايش للخروج بأساليب جديدة تساعد على بناء الثقة والوقاية والحمايةمن الوصمة **(Holm Hansen,2009,pp1,4).**

ويرى **Gardner (جاردنر)** (1991) أن هناك طريقتين للتوافق مع الوصم المدرسي هي أن يقوم التلميذ الموصوم بوضع نفسه ضمن موقع أهميته وعدم إخفاء وصمته ، أو أن يحاول الاندماج مع المجموعة السائدة ومحاولة تقليص تأثير الوصمة ، وتتركز معظم الجهود في الحد من الوصمة على المراهقين، والأفضل أن يتم مواجهة الوصم في سن مبكرة ويقع الدور في هذه المرحلة على الأسرة والمدرسة ثم المجتمع، ولا بد من الإشارة إلى دور الإرشاد الفردي والعلاج القصصي أو الحكي في تغيير النموذج الشخصي السلبي لدى الأفراد الموصومين، بالإضافة إلى دور المجموعات الداعمة في تدعيم الأفكار الإيجابية، وإلغاء السلبية. **(In :Vogel,2010,p904)**

ومن أساليب أيضا مقاومة أو مواجهة الموصوم لسلوكيات الإهانة، التمييز، التوسيم الذي يتعرض لها في الوسط المدرسي من قبل التلاميذ والمعلمين نجد أنه ينسحب مؤقتا أو نهائيا من النشاطات الجماعية ومع ذلك يبقى إحساسه بأنه مرفوض قائم، كما يرفض المساعدة والعلاقات ويحاول إخفاء ضعفه أمام الأخرين، إضافة إلى الشعور بالسخط والغضب والرغبة في الإنتقام، التوقف عن العمل.

يُستنتج أن هناك أسلوبين لمواجهة الوصم المدرسي فهناك ما هو إيجابي وهناك ما هو سلبي، حيث يعيش التلاميذ هذه التجربة بشكل مختلف فمنهم من يحاول تجاوز الصدمة والعمل على إظهار خطأ حكم الآخرين عليه وعلى أدائه بالعمل بجد من أجل النجاح، بينما يخضع البعض الآخر لهذه المواقف التي ترده عاجزا، بل تصبح تحطيمية نتيجة الصراعات الداخلية التي تولدها المشاعر السلبية التي ترافقه.

خلاصة الفصل:

يستخلص مما سبق أن الوصم ظاهرة اجتماعية خطيرة تتخذ أشكالا متعددة، وتمارس تأثيرا مباشرا على الأفراد والمجتمعات، حيث تؤدي إلى الإقصاء والتهميش وتحد من فرص الإنخراط في الحياة الإجتماعية والمهنية.

يتعرض التلاميذ للوصم في المحيط المدرسي بسبب ضعف تحصيلهم الدراسي، صعوباتهم التعليمية أو تكرارهم لنفس السنة الدراسية أو بسبب سلوكياتهم أو خلفياتهم الإجتماعية، مما يؤدي إلى تهميشهم داخل البيئة التعليمية واستبعادهم وعدم الإهتمام بهم كتلاميذ في الأقسام، إضافة إلى إشعارهم بالنبذ والتمييز والتفرقة والإهانة.

يترتب عن الوصم آثار سلبية على الصحة النفسية انطلاقا من عملية "المقارنة الإجتماعية" والتي أهميتها توصيم الفرد وخصوصا اتجاه التلاميذ ذو الأداء الضعيف والغير الناجحين وتأثيرتها على حياتهم النفسية والإجتماعية، ومن المعروف أن الوصم مهما كان شكله أو نوعه يشكل اختلاف في حياة الأشخاص ذو التمايز، فتلك الحواجز تعرقل التكيف الشخصي، ومعرفة الأسباب الكامنة وراء الوصم من تمييز وتوسيم وإهانة تؤدي إلى تحقيق الإندماج والتقبل الإجتماعي للفرد ما ييسر التفاعل ويحقق علاقات أكثر إيجابية بين التلاميذ.

الفصل الثالث

الرسوب المدرسي

تمهيد

1. **تعريف الرسوب المدرسي.**
2. **محددات الرسوب المدرسي.**
3. **الرسوب المدرسي وبعض المصطلحات المشابهة له.**
4. **العوامل المؤدية للرسوب المدرسي.**
5. **مظاهر الرسوب المدرسي.**
6. **الانعكاسات النفسية للرسوب المدرسي.**
7. **النظريات المفسرة للرسوب المدرسي.**
8. **الطرق التربوية العلاجية لظاهرة الرسوب المدرسي.**

خاتمة الفصل

تمهيد:

يعتبر الرسوب المدرسي ظاهرة عامة ملازمة لكل نظام تربوي في جميع الدول، فهي ليست وطنية بل عالمية تكاد تكون مسببتها واحدة مع اختلاف درجة حدتها وطبيعتها وانعكاساتها بين بلد وآخر.

ومشكلة الرسوب المدرسي من أكثر المشكلات التي تناولها الباحثون كونها طغت على الساحة التعليمية وبالتالي هي جديرة بالاهتمام والبحث والتقصي لما لها من آثار سلبية على المنظومة التربوية بصفة خاصة والمجتمع بصفة عامة.

وسيتم التطرق في هذا الفصل إلى تعريف الرسوب المدرسي، ومحدداته والمصطلحات المشابهة له وما هي أسبابه، وما هي مظاهره وانعكاساته والنظريات المفسرة له وأخيرا الطرق التربوية العلاجية لظاهرة الرسوب المدرسي.

.1. تعريف الرسوب المدرسي:

.1.1. التعريف اللغوي:

" رَسَبَ، رُسباً": هو السقوط والغوص إلى الأسفل، الشيء يسقط في الماء إلى أسفله، ومنه قول رسب في الامتحان أي: لم ينجح، فالراسب عند طلبة العلم: المخفق في امتحانه. فيعرف على أنه الفشل والإخفاق وعدم النجاح وعدم التوفيق(**البستاني فؤاد،1965،ص340**).

الرسوب لغويا هو عدم النجاح والفشل أي عدم تحقق ما كان يأمل فيه، عكس النجاح أي تراخي وغياب القدرة أو القوة والخيبة **(المنجد في اللغة والإعلام،1984، ص258).**

.2.1. التعريف الاصطلاحي:

أشار إبراهيم عباس فتو: بأن الرسوب المدرسي يعني" إعادة التلميذ لسنة دراسية أو أكثر في نفس الفوج، ويترتب على إعادته شغله لمقعد من المقاعد أكثر من مرة، ويكون تخرجه من المدرسة متأخرا عن الموعد المحدد لذلك بعدد سنوات رسوبه" **(نقلا عن: كمال ناجي، ص169)**.

يُستنتج أن الرسوب المدرسي هو تكرار التلميذ لسنة دراسية واحدة أو أكثر في نفس المستوى، مما يترتب عليه بقاؤه في الفوج نفسه لفترة أطول، وبالتالي يتأخر عن الإلتحاق بالمستوى الأعلى في الوقت المحدد، ويؤدي ذلك إلى تخرجه من المدرسة بعد زملائه بعدد السنوات التي أعادها.

وجاء في المنشور الوزاري 96/16 المؤرخ في 1996/7/10بأن الرسوب المدرسي يتعلق بالتلاميذ الذين لا يوفقون في الترقية أو الانتقال إلى مستوى أعلى بحكم ضعف مستواهم الدراسي ولكنهم لا يغادرون المدرسة، بل يكررون السنة لاستدراك النقائص وسد ضعفهم التحصيلي، وهو بهذا المعنى صور من صور الإخفاق المدرسي **(نقلا عن: بن حمودة،2008،ص74)**.

يُستنبط أن الرسوب يخص التلاميذ الذين يعجزون عن الانتقال إلى مستوى أعلى بسبب تدني أدائهم الأكاديمي، ورغم ذلك لا يغادرون المدرسة بل يمنحون فرصة لإعادة السنة الدراسية بهدف تدراك النقائص.

ويقولمنير محمد مرسيبأن الرسوب المدرسي هو: "ازدياد عدد السنوات التي يقضيها التلميذ بالمدرسة فوق العدد القانوني لسنوات المرحلة التعليمية" **(محمد منير مرسي،1998،ص150)**.

يُلاحظ أن الرسوب المدرسي هو زيادة عدد السنوات التي يقضيها التلميذ في المرحلة التعليمية، بحيث تتجاوز المدة القانونية المحددة لها.

أما محمد أرزقي بركان فيرى " بأن الرسوب الدراسي هو سنة يقضيها التلميذ في نفس القسم وعاملا نفس العمل الذي أداه في السنة الماضية في المدرسة"**(بركان،1991،ص29)**.

يُستنتج أن الرسوب المدرسي هو تكرار التلميذ للسنة الدراسية ذاتها، حيث يبقى في نفس القسم ويؤدي المهام والأنشطة التعليمية نفسها التي قام بها في السنة السابقة.

ويشير قاموس علم النفس بأن الرسوب "حالة الفشل وهو لا يقوم فقط على عدم الوصول إلى مستوى معين من إنجاز سلوك ما، بل يقوم أساسا على عدم الوصول إلى هدف محدد".

يُستنبط أن الرسوب المدرسي هو فشل التلميذ في الوصول إلى الأهداف التعليمية المطلوبة، وليس فقط في إنجاز بعض الدروس أو المهام، بل في تحقيق الهدف العام من السنة الدراسية.

يعرف الرسوب المدرسي حسب الباحثين في المعهد الوطني للبحث البيداغوجي بفرنسا ، على أنه: "تأخر التلميذ بقسم أو قسمين وهو ظاهرة مركبة ومعقدة تتواجد في جميع المستويات"**(B. Français,1999,p16)**

يُستنتج أن الرسوب ظاهرة معقدة وليست بسيطة وتكون في جميع المستويات.

إن الرسوب المدرسي هو إعادة التلميذ لسنة دراسية أو أكثر وبالتالي يكون تخرجه من المدرسة متأخرا عن الموعد المحدد لذلك بعدد سنوات رسوبه، أي أنه ازدياد عدد السنوات التي يقضيها التلميذ في المدرسة وهذا فوق العدد القانوني لسنوات المرحلة التعليمية، وبالتالي يعيد التلميذ سنة أخرى في الصف الذي كان فيه وذلك لعدم قدرته على اجتياز الامتحانات والحصول على درجة النجاح فيها، أي الإخفاق في تحقيق النتائج اللازمة للانتقال إلى المستوى الأعلى ويبقى في نفس المستوى مرة أخرى.

الرسوب المدرسي يعني إخفاق التلميذ في امتحانات السنة الدراسية لعدم إتقانه الحد الأدنى من المهارات والمعارف المتوقع اكتسابها مقارنة مع أقرانه من نفس الصف الدراسي، هذا التعثر يدفعه لإعادة الصف الدراسي حتى يتسنى له استدراك النقائص والانتقال إلى الصف الأعلى.

من خلال جملة التعاريف السابقة الذكر يُستنتج بأن الرسوب المدرسي هو سنة يقضيها التلميذ في نفس القسم، مؤديا بذلك نفس العمل الذي أداه في السنة المدرسية الماضية.

والرسوب المدرسي يكون على شكلين أساسيين: **(خليل ميخائيل معوض 1979، ص 270)**

. **التخلف العام (كلي):** وهو الضعف الظاهر لدى التلاميذ في جميع المواد الدراسية.

. **التخلف الخاص (جزئي):** وهو الضعف الظاهر لدى التلاميذ في مادة أو عدد قليل من المواد فقط

.2. محددات الرسوب المدرسي:

هناك أربعة عناصر أساسية تتدخل في تحديد الرسوب المدرسي:

.1.2. الإخفاق في الامتحانات:

من المعلوم أن السنوات الدراسية في جميع مراحل التعليم، إما أن تنتهي بامتحان تقويمي نهائي، أو تقسم السنة الواحدة إلى عدة فصول، والفصل الواحد إلى اختبارات جزئية حسب عدد المواد المدروسة، ينتهي كل واحد منها بامتحان دوري (فصلي)، وعادة ما يتم اللجوء إلى الأسلوبين معا لتقويم التلاميذ، كما هو الحال في العديد من الأنظمة التعليمية. كما تختم في العادة أسلاك التعليم بامتحانات عامة ومقننة (الاختبارات الموحدة) والتي تغطي مجموع المؤسسات التعليمية الرسمية والغير الرسمية في جميع الأقاليم، مثل الاختبار الموحد الذي يتوج مرحلة التعليم الأساسي أو التعليم الثانوي. **(Gaillard Joel,2010,p57)** الرسوب إذن يعني الإخفاق في اجتياز امتحان من الامتحانات وعدم التفوق فيها.

.2.2. ضعف في التحصيل:

يحدد الرسوب أيضا انطلاقا مما يسمى بنظرية "المستوى الواحد للصف"، وتعني هذه النظرية السائدة أن لكل صف مستوى معين للتحصيل وكذا مقاييس خاصة، وفقا لبرامج مقررة، على المدرسين احترامها، تناسب نظريا على الأقل: عمر التلاميذ وقدراتهم بصفة عامة وتلاءم نوعية التعليم وأهدافه. كما تعني هذه النظرية أن المستويات تنتقل تدريجيا وبكيفية تصاعدية عبر الصفوف، أي ما يعرف بالطابع الفصلي التتابعي للتعليم والذي يقصد به أن ما يحدد نجاح التلميذ هو أن يكون قد حصل على مستوى الصف الذي يوجد فيه، ويكون بالتالي قادرا على إتباع مستوى الصف الموالي وعكس ذلك أي ما يحدد الرسوب هو أن التلميذ لم يحصل على القدر المرغوب فيه من مقرر الصف وبالتالي لا يستطيع مسايرة زملائه في الصف الموالي. **(Blat Gimeno Josè ,1984, p13)**

.3.2. تكرار الصف:

إن من نتائج الرسوب تكرار الصف، أي إعادة نفس الصف من طرف التلميذ لتحصيل نفس المستوى الذي حاول تحصيله بالفعل في السنة المنصرمة ولم ينجح في ذلك، فيتخلف بالتالي هذا التلميذ دراسيا عن زملائه من الناجحين، كما يتخلف عن المستوى التحصيلي الذي كان سيستفيد منه لولا رسوبه وتكراره كنتيجة لذلك. وهكذا نرى مدى الارتباط الوثيق بين الرسوب والتخلف الدراسي **(Lauren B ,1984, p15) .**

.4.2. استمرار العجز:

ما يحدد الرسوب المدرسي هو عامل الاستمرارية، حيث لا يطلق لفظ الرسوب المدرسي على حالة العجز المؤقتة التي قد تصيب أي تلميذ وإنما يرتبط الرسوب بمدة زمنية طويلة تتميز بالعجز على التحصيل في مادة معينة أو كل المواد والذي يبقى يتكرر إلى أن يستقر هذا الفشل رغم المجهودات الذاتية للطفل أو رغم تدخل المدرس، الحصص الاستدراكية ودروس الدعم **(Gillig Jean Marie,1998,p13).**

.3. الرسوب المدرسي وبعض المصطلحات المشابهة له:

هناك العديد من المفاهيم المستخدمة في مجال التربية والتعليم لوصف مشاكل التلميذ أثناء عملية التعلم والاكتساب المدرسي، ويعد الرسوب المدرسي أحد هذه المفاهيم وهو يقترب في معناه من المفاهيم الأخرى، ولا يختلف عنها إلا في جزيئات دقيقة، هذا ما يفسر الخلط بينهم في بعض الأحيان، فمن بين هذه المسميات المستخدمة للإشارة إلى الصعوبات المدرسية نجد: التكرار المدرسي، الفشل الدراسي، التخلف الدراسي، عدم التكيف المدرسي، التسرب المدرسي، مشاكل التعلم، التخلف العقلي وغيرها من المفاهيم. وعليه يختلف مفهوم الرسوب المدرسي عن غيره من المفاهيم في عدة جوانب يمكن ذكرها وتحديدها وفق ما يلي:

.1.3. الرسوب المدرسي والإعادة والتكرار:

التكرار هو إعادة المتعلم نفس السنة الدراسية مرة أو أكثر من ذلك، ويعرفه **J Milarit (ج. ميلاري)** بأنه " فعل متابعة التعليم في مستوى معين للمرة الثانية وعلى العموم هو حالة التلميذ الذي لم يستطع الوصول إلى المستوى المطلوب للانتقال إلى السنة الموالية" **(Milarit Jean,1979,p383).**

فيُستنتج بأن التكرار إذن هو وصف لحالة التواجد في نفس الصف للمرة الثانية وهو ما يعني أحد علامات وأوصاف الرسوب المدرسي، فتكرار السنة هو أحد علامات الرسوب المدرسي الذي يعد الحالة النهائية، وعليه فغالبا ما يستخدم أيضا الرسوب المدرسي والتكرار كمترادفين أيضا.

.2.3. الرسوب المدرسي والفشل الدراسي:

يطلق هذا المصطلح على النتائج السلبية التي يحصل عليها المتعلم خلال مساره الدراسي سواءا كان ذلك عبر الامتحانات الفصلية أو الامتحانات الانتقائية الرسمية، فكلما أخفق المتعلم في الحصول عن النتائج المنتظرة منه سميت هذه الحالة فشل أي عكس النجاح، وعليه غالبا ما يؤدي الفشل المتكرر في النتائج إلى حالة رسوب، وعليه يستخدم عموما هذان المصطلحان "الفشل الدراسي والرسوب المدرسي" كمترادفين

وإن كان مفهوم الرسوب المدرسي أكثر عمومية، فالأول يصف الحالة والآخر يصف النتيجة، فشل في تحقيق المطلوب منه أي رسب**(Milarit Jean,1979, p383).**

.3.3. الرسوب المدرسي والتخلف الدراسي:

يعرفه Bonne Bert**(**بون برت**):** "إنني أطلق كلمة التخلف في معناها الإصطلاحي على كل أولئك الذين لا يستطعون وهم في منتصف الدراسة أن يقوموا بالعمل المطلوب من الصف الذين دونهم مباشرة، بمعنى أن المتخلف هو الذي لا يستطيع أن ينجز عمل دراسي يناسب من هو أقل منه سنا. ويعرف التأخر الدراسي بأنه تأخر وانخفاض مستوى التحصيل لدى التلميذ عن المستوى المتوقع في اختبار التحصيل أو عن مستوى أقرانه العاديين من هم في مثل عمره ومستواه الدراسي، وعليه فالتخلف الدراسي إذا اتصف بالاستمرارية قد ينتج عنه في بعض الأحيان الرسوب المدرسي **(نقلا عن: أحمد عبد الرحيم أحمد العمري،2001،ص 34).**

.4.3. الرسوب المدرسي وعدم التكيف الدراسي:

يطلق وصف عدم التكيف الدراسي على طفل له مستوى دراسي طبيعي لكن تصرفاته ليست منسجمة مع المدرسة والحياة الجماعية في الصف وهذا لأسباب نفسية أو عضوية، وعليه يمكن أن يكون عدم التكيف المدرسي من خصائص الرسوب المدرسي لكن عدم التكيف المدرسي لا يؤدي بالضرورة إلى الرسوب المدرسي **(Chiland Collette ,1993,p15).**

.5.3.الرسوب المدرسي والتسرب المدرسي:

يقصد بالتسرب المدرسي هو الانقطاع النهائي عن المدرسة قبل الوصول إلى المستوى المحدد، فبعض التلاميذ ينهون دراستهم في غير السنوات المحددة لها، إما لأنهم ينقطعون نهائيا عن الدراسة أو لكونهم يعيدون السنة أو السنوات لمرات عديدة. كما قد يظهر التسرب المدرسي على شكل التخلي عن الدراسة أي انقطاع إرادي لأسباب مختلفة غالبا ما تكون اجتماعية أو اقتصادية أو لصعوبة الظروف المعيشية، أو على شكل رفض للمدرسة والذي يصنف غالبا على أنه انقطاع عن الدراسة، بصفة قصدية تعود لأسباب نفسية. يعد على العموم الرسوب المدرسي أكثر الأسباب المسؤولة عن التسرب المدرسي خاصة إذا كان هذا الرسوب حادا ومستمرا **(Gaillard Joel,2010,p34).**

ويشير اليونسيف (1992)بأنالتسرب هو عدم التحاق الأطفال الذين هم بعمر التعليم بالمدرسة أو تركها دون اكمال المرحلة التعليمية التي يدرس بها بنجاح، سواء كان ذلك برغبتهم أو نتيجة لعوامل أخرى **(صالح حمودة، 2013،ص3).**

ويقول عمر عبد الرحيم نصر الله : " يجب أن نفرق بين التسرب والتسريب فالتسرب هو انقطاع عن الدراسة وعدم انهاء المرحلة التعليمية التي التحق بها أما التسريب هي الحالة التي يكون فيها التلميذ مجبرًا على ترك المدرسة لعدة أسباب وعوامل" **(نصر الله،2001،ص89)**.

.6.3. الرسوب المدرسي ومشاكل التعلم:

ينبغي التمييز أيضا بين الرسوب المدرسي والتعثر الدراسي أو ما يسمى بمشاكل التعلم خاصة النوع البسيط منها، على أساس أن التعثر الدراسي حالة مؤقتة تكاد تكون عادية تصيب معظم التلاميذ، وتعني أنه أثناء التحصيل يجد التلميذ في مادة معينة وفي موضوع ما صعوبة في فهم واستيعاب مسألة أو فكرة أو معلومة لسبب من الأسباب (كالحرمان الاقتصادي والثقافي ونقص في فرص التعليم أو التعلم الغير الكافي أو مجموعة من المتغيرات الأسرية،إضافة إلى العوامل الخارجية الأخرى)، لكن وبمجهود إضافي ذاتي أو بتدخل من المدرس أو في إطار حصص الدعم أو بفضل جلسات الاستذكار والمراجعة في البيت، يدرك التلميذ المسألة ويواكب مجددا ويلحق بزملائه. لكن التعثر يمكن أن يتحول إلى رسوب وفشل إذا تكرر وتعمم واستقر وإذا لم يتم تدراك الأمر في الوقت المناسب. وبالتالي تختلف مشاكل التعلم عن الرسوب المدرسي في أنها وصف لوضعية صعبة في التحصيل، ومشاكل مؤقتة في الاستيعاب قد تصل في بعض الأحيان إلى حالة الرسوب المدرسي **(Gaillard Bernad،2001،p15) .**

.7.3. الرسوب المدرسي والتخلف العقلي:

يعرف التخلف العقلي على أنه نقص أو تأخر أو عدم اكتمال النمو العقلي المعرفي يولد بها الفرد أو تحدث له في سن مبكرة نتيجة لعوامل وراثية أو مرضية أو بيئية تؤثر على الجهاز العصبي للفرد، مما يؤدي إلى نقص الذكاء، وعليه يعتبر التخلف العقلي سببا في حدوث الرسوب المدرسي كون جل الاكتساب تقوم على توظيف الذكاء ولكن ليس كل راسب مدرسيا متأخر عقليا **(أحمد عبد الرحيم أحمد العمري،2001، ص34)**.

.4.العوامل المؤدية للرسوب الدراسي:

.1.4.عوامل إجتماعية واقتصادية:

كما يقال المرء ابن بيئته فإذا كان التلميذ في بيئة اجتماعية سيئة فلا شك أنها تؤثر تأثيرا سلبيا على مستواه الدراسي، وكذلك جماعة رفاق السوء والأطفال المتشردين والأشقياء المهملين في حيه أو في الشارع مثلا أو في أماكن اللهو واللعب فإنه يسلك سلوكهم وتنقل العدوى إليه **(قدوري،2005، ص62)**

وانه من الطبيعي أن كل تلميذ محاط ببيئة اجتماعية، يؤثر ويتأثر بها خاصة المحيط الأسري، وهذا الأخير له دور فعال إما بالسلب أو الإيجاب على التحصيل العلمي للتلميذ، فنجد أن الأسر التي يسودها الاستقرار يجد فيها التلميذ راحته الأمر الذي يخلق له الجو المناسب للدراسة، على عكس التلميذ الذي يعيش في أسرة غير مستقرة **(قوادري،2006)**

وكثيرا ما تؤدي الظروف الأسرية كالتفكك والتصدع الأسري إلى حدوث إخفاق دراسي، فعدم توفر الجو الأسري الملائم لنمو القبليات والقدرات يؤدي إلى إرباك التلميذ ويقلل من قدرته على النمو والتقدم الأكاديمي لأن التلميذ يتأثر بما تهيئه الأسرة من أوضاع اجتماعية وثقافية واقتصادية وعاطفية، وينعكس هذا على مستواه ألتحصيلي والأكاديمي**(عاشور،2013، ص50)**.

ونجد أن عدم استقرار العائلة وتصدعها، بسبب الطلاق أو تعاطي المخدرات والإدمان لدى أحد الوالدين يؤدي إلى احساس التلميذ بحرمانه من حنان والديه وعدم اهتمامهم به ولا بدراسته، وهذا ما يفقده الأمان داخل أسرته، يؤثر على تحصيله الدراسي، بل قد يلقي به ذلك في أحضان الجنوح والإنحراف **(رضا محمد،2014، ص312)**.

وتعتبر المعاملة الوالدية هي أيضا من الأمور التي تؤثر على التحصيل العلمي للتلميذ، وهذا ما أكده Bert**(بيرت)** وذلك أن قسوة الأب وضعف المثيرات الحسية داخل الأسرة وضعف الوسط الثقافي مع توفر النواحي المادية أحيانا، يسهم في ضعف التلميذ فكريا ودافعيا للدراسة والتحصيل، كما يسهم في ظهور الإتجاهات السيئة المضادة للمجتمع **(نقلا عن: خير الزراد،1985، ص95)**.

ويلاحظ أن التفرقة في المعاملة بين الأبناء تؤدي إلى صراع نفسي يحدث تعثرا دراسيا للتلميذ، فالطفل الذي يشعر بالغيرة من إخوانه لكون أحد الأبوين أو كليهما يركز اهتمامه على أحد الأبناء دون البقية تمنعه من التقدم في الدراسة، وتؤدي في نهاية الأمر إلى إحباطه وشعوره بالنقص وعدم الأهمية **(خليلميخائل معوض،1995)**.

تعتبر الأسرة أهم حلقة في عملية التنشئة الإجتماعية للطفل فهي تعمل على صقل شخصيته في نسق قيمي ودوافع محددة للعمل وتحقيق النجاح وتكوين مفهوم لذاته واتجاهات وفقا للإطار الثقافي السائد في المجتمع المحيط، فكلما توفر المحيط على المثيرات التثقيفية المساعدة على تكوين رصيد معرفي للطفل وخاصة في سنوات الخمس الأولى التي تساعده على النجاح الأكاديمي، فالأطفال المحرومين ثقافيا هم أفراد يعيشون في مستوى اجتماعي وثقافي منخفض يعانون من فقر في الخبرات والتجارب التي تزيد من معارفهم **(المعشني،1997)**.

ووجد(**Coleman**) (**كولمان**) (1966)، أن السبب في رسوب التلاميذ أو نجاحهم يعود إلى الخلفية الاقتصاديةوالإجتماعية للطلاب، أي أن المستوى الاقتصادي والإجتماعي لأسرة الطالب والجو الإجتماعي السائد في المدرسة المعنية. أما في انجلترا فقامت وزارة المعارف بدراسة نشرت سنة 1962 توصلت هذه الدراسة إلى أن الخلفية الأسرية للتلميذ هي في الواقع أهم العوامل المؤدية إلى الفشل الدراسي وأيدت هذه النتيجة في نفس السنة وتوصلت هذه الدراسة إلى دراسة أخرى قام (**Jackson**) جاكسون) و**Marsden**(**مارسدن**) (1962) في نفس السنة أن الأسر الميسورة الحال من الطبقات المتوسطة تعين أبنائها على النجاح والإستمرار في الدراسة على عكس أبناء الطبقة الدنيا الذين لا يجدون الدعم الأسري للنجاح مما يؤدي إلى الإحباط والفشل(**نقلا عن: حنفي، 1998،ص 244**).

أما على المستوى العربي فإن أقدم دراسة في هذا المجال هي دراسة **el- Rihani**(**الريحاني**) و**Weightman**(**ويتمان**)(1968) وأجريت في المجتمع اللبناني وقد قام بدراسة العلاقة بين الطبقة الإجتماعية والنجاح في الدراسة وقد توصل في نتائج دراسته إلى أن هناك علاقة وظيفة بين المستوى الطبقي والنجاح في الدراسة أي أن ذوي الطبقات العليا يتقدمون على غيرهم في الأداء الدراسي وليس هذا فحسب بل أنهم هم الذين يتمكنون من مواصلة دراستهم العليا والحصول على مراكز وظيفية أعلى (**نقلا عن: بن معجب الحامد، 1996، ص 77**).

.2.4. عوامل مدرسية (بيداغوجية):

تعتبر العوامل المدرسية من العوامل ذات التأثير الكبير على تحصيل التلميذ، بحيث أن المدرسة هي المؤسسة الثانية بعد الأسرة في تكوين شخصية التلميذ تربويا ونفسيا واجتماعيا، بحيث يتلقى فيها المعارف والخبرات التي تنفعه في حياته العلمية والعملية، ومن هنا كان لزاما أن تحرص على أن تقوم بوظيفتها بشكل جيد، حتى لا يسقط التلميذ فريسة الرسوب (**قريشي،2002، ص72**).

وعندما نقول العوامل المدرسية، فإنه يقصد بذلك جملة من المتغيرات، منها كفاءة الأستاذ وطرائق التدريس والوسائل التعليمية والمناهج ونظام الإمتحانات وكذا التوجيه المدرسي. فيجب أن يعد المعلم إعدادا يمكنه من القيام بوظائفه المختلفة بأحسن وجه، ويمكنه من فهم التلاميذ ومتطلباتهم وقدراتهم واستعداداتهم، وأن يتصف بالصفات العلمية الجيدة، حتى يصل إلى تحقيق الهدف المتوخى في التلاميذ ويصل بهم إلى التحصيل العلمي الجيد(**قريشي،2002، ص73**).

ويرى **Philippe(فليب)** (2012) أن "الرسوب الدراسي من قبل كان سببه التلميذ وهو الملام الوحيد على رسوبه، أما اليوم له عدة عوامل وأرجع أكبر عامل يؤدي بالتلميذ للرسوب المدرسي هو سوء معاملة الأستاذ للتلميذ حيث أنها تلعب دور كبير جدا في رسوبه" **(philippe,2012, p2) .**

كما يجب وضع منهج سليم يراعي مستوى قدرات التلاميذ، ليسهل عليهم اكتساب الخبرات والمعارف ليصل في النهاية إلى رفع مستوى تحصيلهم، لأن المنهاج الدراسي إن لم يكن يناسب العمر العقلي والزمني للتلاميذ، لن يستطيعوا استيعاب مايقدم لهم ويفشلوا في دراستهم **(قريشي،2002، ص73)**.

والمنهج لا يعني المحتوى فقط، ولكن هناك الأهداف وطرائق التدريس والوسائل التعليمية وأساليب التقويم ولذا فإن تطوير المنهج من ناحية المحتوى فقط يبقى تطويرا جزئيا، بل يجب تطوير كل عناصر المنهج معا وفي وقت واحد حتى يكون ذو فاعلية، وله معنى بالنسبة للعملية التعليمية **(اللقاني، 1995، ص32)**.

يرجع العديد من المختصين في الميدان التربوي ارتفاع ظاهرة الإخفاق المدرسي إلى وجود خلل في النظام التربوي التعليمي الذي يستدعي التدخل المبكر من طرف المهتمين لإيجاد الحلول المناسبة فالتأطير البيداغوجي للمؤسسة التعليمية قد يكون سببا في ذلك، بالإضافة الإعداد العشوائي للمناهج التربوية الذي لا يراعي خصائص المتعلم في كل مرحلة عمرية، وكذا اعتماد التعزيز السلبي من المدرسين مع التلاميذ الذي بدوره يجعل التلميذ يشكل اتجاهات سلبية عن المدرسة **(اللقاني، 1995، ص 33)**.

كما لا ننسى أن انخفاض الكفاءة المهنية للمدرس بالإضافة إلى إهمال المعايير الأساسية في عملية الإختيار والتوجيه المدرسي للتلاميذ له دورا أيضا في إحداث الفشل والإخفاقات الدراسية لديهم، فكما هو معلوم أن كل توجيه مدرسي هو اختيار مهني للتلميذ في المستقبل.

كما تشير العديد من الدراسات إلى العلاقة الوطيدة بين اتجاهات التلميذ نحو المدرسة والتحصيل الدراسي منها دراسة كل من **Marjoribanks(مارجوريبانكس)** و**Brophy (بروفي)** سنة (1975–1976) التي تناولت العلاقة بين التحصيل الدراسي واتجاهات المتعلمين نحو المدرسة والذات، فبينت أن النجاح الأكاديمي يعزز الرضا عن المدرسة، بينما الفشل الدراسي يؤدي إلى تشكيل اتجاهات سلبية نحو المدرسة والتعلم **(نقلا عن : النشواتي،1996، ص 479)**.

وكذلك ما أشارت إليه دراسة **Rayans** بأن هناك علاقة ارتباطية بين نجاح التعليم وخصائص الانفعالية للمعلم، بحيث تبين أن المدرس الفعال هو الذي يملك استراتيجيات ذات فعالية في إدارة حجرة الدرس وذلك من خلال التنويع في استخدام أساليب التدريس مثل المناقشة والحوار. فهذا يخلق جوا من التفاعل

الصفي بين التلاميذ، ويحدث ما يسمى بالعصف الذهني وهو كفيل بترسيخ المعلومة لدى التلميذ وتكوين رصيد معرفي، وبالتالي يتكون لديه شعور بالرضا ومنه تتشكل لديه اتجاهات ايجابية نحو التعلم والمدرسة، الذي بدوره يؤدي إلى تحقيق النجاح والتفوق المدرسي **(نقلا عن: النشواتي، 1996، ص237)**.

في حين أكدت دراسات أخرى أن استخدام أساليب التهديد والعقاب من قبل المعلمين يؤدي إلى شعور التلميذ بالدونية وعدم الكفاءة، وعدم تقبل الذات وفقدان الثقة بالنفس، وبالتالي يرتفع لديه استعداد للقلق وهذا بدوره يؤثر سلبا على مساره الدراسي، وما يترتب عنه من أثر سيء على صحته النفسية، وهو ما أشار إليه كل من (**كربوش عبد الحميد) و(بوسنة عبد الوافي)** (2005) في دراستهما حول العقاب المدرسي وطفل المدرسة الإبتدائية يشيران إلى أن العقاب الذي طابعه القسوة مع استعمال ألفاظ ترمي إلى تشويه صورة التلميذ أمام زملائه، ينتج عنه كبت لقدراته وإعاقة للحياة المدرسية، فيصبح التلميذ يشعر بالتوتر الدائم والنفور من المعلم، بالإضافة إلى عدم القدرة على تحمل منافسة الزملاء لظهور مشقة كبيرة في أداء الواجبات، فالتلميذ الخائف من الرسوب في الإمتحان تتضاعف مخاوفه حين يعرف أن العقاب سيكون من نصيبه سواء من والديه أو من المدرسة، ومنه أن الإرتباك يؤثر في نتائجه الدراسية مما يجعل التلميذ دوما فاشلا بسبب تصرفات دراسية (**كربوش وبوسنة،2005**).

ومنه إن تدني الظروف البيداغوجية بالمدرسة يسهم إلى حد كبير إلى ارتفاع حجم الرسوب الدراسي والتي تتعلق بمدى أهمية البرامج والمقررات الدراسية وملائمتها بحاجات التلاميذ، وكذا المعايير المستخدمة في انتقاء المعلمين والمناخ المدرسي السائد بالمؤسسة، بالإضافة إلى الأساليب التقويمية المعتمدة ومدى مطابقتها للمعايير فكل هذه العوامل تؤثر بشكل أو بأخر على مردودية التحصيل للمتمدرسين **(العمايرة، 2002، ص62)**.

كما أن هناك عاملا آخر من شأنه أيضا التأثير على تحصيل التلميذ وكذا توافقه، وهو سوء التوجيه ويمكننا القول بأن تأثيره أسرع من العوامل الأخرى، كتأثير (العوامل النفسية والاجتماعية والاقتصادية أو غيرها). لأن هذا العامل سوء التوجيه يؤدي بصورة مباشرة إلى الرسوب، وما هو سائد اليوم بكثرة في منظومتنا التربوية، هو أن الكثير من التلاميذ يوجهون على أساس ملأ المناصب البيداغوجية فقط فنجد أن طريقة التوجيه تعتبر آلية لا تهتم أساسا بقدرات التلميذ وميوله، وإنما تهدف قبل كل شيء إلى تحقيق متطلبات الخريطة المدرسية **(Avanzini,1977, p6)**.

.3.4. عوامل جسدية ونفسية:

كما ينبغي الإشارة إلى أهمية البنية الجسمية للتلميذ في تحقيق النجاح الدراسي، فتأخر النمو وضعف البنية الجسمية أو اضطراب النطق الذي يجعله موضع سخرية من قبل الرفاق، فيتولد لديه كراهية للدراسة، وبالتالي يعيق التفاعل الإيجابي للتلميذ داخل الصف الدراسي وخارجه فهنالك علاقة وثيقة بين الصحة الجسمية للتلميذ والتحصيل الدراسي.

وفي دراسة قام بها **Simon(سيمون)** أثبت من خلالها بأن التلاميذ الأقل نضجا من الناحية الجسدية هم الأكثر عرضة للرسوب الدراسي **(نقلا عن: زيدان، 1965، ص29)**.

ومن خلال هذه النتائج التي توصل إليها عدة باحثين يتبين لنا أن عامل الصحة الجسدية له أثر بالغ الأهمية على التحصيل الدراسي للتلميذ، إما بالسلب أو الإيجاب، وهذا ما يؤكده **عمر عبد الرحيم نصر الله في قوله** " يرجع رسوب وتسرب بعض التلاميذ إلى وجود الأمراض والإعاقات التي لا تسمح للتلاميذ بالذهاب إلى المدرسة أو تركها، بالرغم من وجود القدرات العقلية الكافية للمتعلم والتي من الممكن أن تجعله تلميذا متفوقا، وعلاقاته جيدة مع الأساتذة والمدير والتلاميذ **(نصر الله، 2001، ص379)**.

ومن الأسباب المرتبطة بالصحة النفسية ترجع إلى سوء توافق التلاميذ مع أنفسهم أو مع زملائهم في المدرسة، أو مع أساتذتهم، فتعكس صورة القلق عندهم على مستقبله الدراسي، وعلى عدم الثقة بالنفس وبالآخرين، وكره الزملاء ومدير المدرسة والأساتذة **(رمضان،2012، ص32)**.

وما يزيد من سوء التوافق النفسي والدراسي عند التلاميذ، وقلقهم وخوفهم الشديد من الامتحانات، وما يتبع ذلك من نتائج سلبية على التحصيل الدراسي، وعلى الانتماء للمدرسة، وهذا بالإضافة إلى كثرة الشك في سلوك الآخرين والإحساس بالقلق العام والإضطهاد **(السيد أبوالنيل، 1985)**.

من خلال ما سبق يظهر لنا أن لسلوك الرسوب المدرسي عدة أسباب وعوامل والتي لا نتحصر فقط على الأسباب النفسية والشخصية والذاتية وإنما تشمل كذلك عوامل خارجية اجتماعية واقتصادية وبيداغوجية فكلها تؤدي إلى إعاقة وعرقلة المسار الدراسي للمتعلم.

.5. مظاهر الرسوب المدرسي:

تعتبر عملية تشخيص وتحديد سمات الراسبين دراسيا من الخطوات المهمة في تحديد أسباب المشكلة واتخاذ التدابير اللازمة من أجل التقليل من ظاهرة الهدر التربوي التي تؤثر سلبا على الجانب الاقتصادي والاجتماعي للبلاد، ويمكن تحديد هذه المظاهر فيما يلي:

.1.5. المظاهر العقلية:

يلاحظ على التلاميذ ذوي تجارب إخفاق دراسي وضعف القدرة على التركيز وتشتت الإنتباه، وضعف التفكير الاستنتاجي وهروب الأفكار، بالإضافة إلى اضطراب الفهم في نقل ما يتعلم من مفاهيم ومعارف داخل غرفة الصف أو أثناء موقف تعليمي معين إلى مواقف تعليمية واجتماعية أخرى **(يوسف ذياب عواد، 2007، ص59)**

هذا ما ذهبت إليه دراسة **Stephen(ستيفن)** قدم خصائص لذوي تعثر دراسي تمثلت في: عدم الإنتباه وعدم القدرة على التركيز، ضعف الذاكرة...**(نقلا عن: محمد أيوب شيحمي، 1994، ص390)**.

يُستنتج أن من بين المظاهر العقلية للتلاميذ الراسبين أنهم يعانون من صعوبة في التركيز على المهام التعليمية مما يعيق قدرتهم على استيعاب المعلومات وتطبيقها بشكل فعال، بالاضافة الى الصعوبة في التفكير بشكل منطقي أو استنتاج النتائج بناءا عن المعلومات المتاحة، مما يؤدي إلى تراجع في قدرة الطالب على حل المشكلات وفهم المادة، كما نجدوهم يعانون من تشتت الذهن مما يجعل من الصعب عليهم الاحتفاظ بالافكار أو متابعة الخطوات المطلوبة في المهام الدراسية.

.2.5. المظاهر الإنفعالية:

كشفت نتائج العديد من الأبحاث أن أهم المظاهر الإنفعالية التي يعاني منها المتخلفون هي: الخجل والخوف والقلق وانعدام الأمن وضعف الثقة بالنفس ومشاعر النقص والفشل والعجز. تميل هذه الفئة إلى العدوان والتمرد على السلطة أضف إلى أنهم يتصفون باتجاهات سلبية نحو الذات والآخرين. كما أشارت دراسة **سلطان (1979)** أن نسبة السلوك العدواني ترتفع مع عينة التلاميذ الراسبين وتقل مع عينة التلاميذ المتفوقين **(نقلاعن:عاشور،2013، ص55)**.

يُلاحظ أن المظاهر الإنفعالية لدى التلاميذ الراسبين متنوعة، حيث أن تأثيرات الفشل الدراسي تعكس على حالتهم النفسية والعاطفية.

.3.5. المظاهر الإجتماعية:

يمكن حصر هذه المظاهر في: عدم تحمل المسؤولية وعدم التكيف الأكاديمي والإجتماعي، السلوك الإنطوائي، التمرد على السلطة الأبوية والدراسية هذا ما أشارت إليه كل من دراسة **Bert(بيرت)** أن التلاميذ ذوي صعوبات تعلم يتصفون بمجموعة من الخصائص تتمثل في: **(نقلا عن:إيمان فؤاد محمد كاشف، 1994، ص 380)**

.1. سرعة الإنفعال والغضب.

.2. البلادة والخمول.

.3. ضعف الثقة بالنفس.

.4.الانسحاب والعدوان نحو الذات والآخرين.

.5. عدم تأدية الواجبات الدراسية.

يُستنتج أن فئة التلاميذ الراسبين فئة تميل إلى الانسحاب والاعتماد على الآخرين نتيجة لضعف الثقة في قدراتهم الشخصية.

.4.5. المظاهر السلوكية:

هدفت دراسة **(نظمي أبو مصطفى)** إلى التعرف على أبرز المظاهر السلوكية لدى الراسبين، حيث تم اعتماد الأساتذة في رصد المظاهر السلوكية، أسفرت الدراسة إلى أن المظاهر السلوكية لهذه الفئة تمثلت في: **(أبو مصطفىنظمي عودة، 1999، ص120)**

.1.عدم المشاركة في الأنشطة المدرسية اللاصفية.

.2. عدم المشاركة في المناقشة أثناء الدرس.

.3. عدم القدرة على إبداء الرأي.

.4. التردد في اتخاذ القرارات

من خلال ماسبق نستنتج أن للرسوب المدرسي عدة مظاهر يمكن ملاحظتها في التلميذ أو المتعلم الراسب بحيث أن هذه المظاهر تؤدي إلى عرقلة المسار والتحصيل الدراسي للتلميذ.

.6. انعكاسات الرسوب المدرسي على التلميذ والمجتمع:

إن مشكلة الرسوب والإخفاق الدراسي من المشكلات التي حظيت باهتمام علماء التربية وعلم النفس منذ فترة طويلة، إلا أنها مازالت تقلق التربويين والآباء والمتعلمين أنفسهم باعتبارها مصدرا لإعاقة النمو والتقدم للحياة المتجددة، ومما يزيد من حدة المشكلة أنها ظاهرة معقدة تنشأ عن تداخل عدة عوامل، فبعضها يرجع إلى التلميذ وظروفه الجسمية والعقلية والانفعالية، وبعضها يرجع إلى البيئة المدرسية أو الأسرية، بالإضافة إلى أن الإقبال المتزايد لعدد التلاميذ في الصفوف الدراسية يقلل من فرص العناية بهذه الفئة، وبالتالي يمثل ذلك إعاقة وأثر سلبي على الصعيد النفسي والتربوي والإجتماعيوالإقتصادي، فهو حقا يعتبر بمثابة هدر للطاقات واقتصاديات البلد **(العايبي وبيكي،2016، ص41)**.

فمن هذا المنطلق سنحاول تسليط الضوء لبعض عواقب الرسوب المدرسي على التلميذ والمدرسة والمجتمع، ويمكن تحديد هذه الانعكاسات فيما يلي:

.1.6. انعكاسات على الصعيد النفسي والإنفعالي:

غالبا ما نجد الراسب يواجه مشاكل تكيفية بسبب انحصار علاقاته إلى درجة كبيرة بأبناء عمره، وذلك لشعره بالقلق والاضطراب نتيجة نظرته لنفسه على أنه متخلف عنهم، وشعوره بأنه عامل في خلق معاناة أسرته ومصدر قلقها، وشعورها بالفشل من جراء إخفاقه، أضف إلى ذلك النظرة السلبية للمجتمع إلى التلميذ الراسب.

كما أن إخفاق الطالب يؤدي به إلى الخوف من العقاب، والتوجه إلى استخدام حيل دفاعية هروبية لكي يعوض فشله الدراسي، كما أن نظرة الأصدقاء والآخرين على أنه تلميذ فاشل يشعره بالنقص والدونية وعدم القدرة على الاندماج في مع التلاميذ، وفقدان الأصدقاء وعدم المشاركة في الأنشطة الإجتماعية **(نصر الله،2001، ص385)**.

بالإضافة إلى ما يتعرض إليه الطالب الراسب من أنواع التجريح داخل المدرسة وخارجها والمعاملة السيئة التي تذكره دائما بروسبه، فضلا عن المقارنات التي تعقد بينه وبين أقرانه الناجحين للدلالة عن إهماله وسوء خُلُقه وتخلفه العقلي، وكذلك حرمانه من بعض الميزات التي يحصل عليها إخوانه وزملائه، كل هذه الأوضاع تجعل الطالب يعاني من حالات نفسية غير طبيعية وتخلق لديه نوع من القلق والخوف والتوتر وعدم الثقة بالنفس حيث يدفعه ذلك إلى كره الدراسة وكثرة الغياب وعدم مواصلة التعليم في كثير من الأحيان**(عاشور،2013)**.

ولا تقتصر الآثار النفسية للرسوب على الطلاب الراسبين وإنما تمتد إلى أولياء أمورهم الذين يأملون كثيرا بأبنائهم ويترقبون نتائج جهودهم بفارغ الصبر، حيث يؤدي رسوبهم إلى إصابة الأولياء بخيبة أمل والشعور بالخجل خاصة في المجتمعات التي يتباهى فيها الآباء والأمهات بنجاح أولادهم وتفوقهم على أقرانهم **(قدور،2011،ص115)**.

.2.6. انعكاسات على الصعيد التربوي:

يتسبب الرسوب من الناحية التعليمية هدر الكثير من الطاقات والإمكانيات المادية والبشرية المستثمرة في قطاع التعليم، فيكون بذلك أحد العوامل التي تؤدي إلى ضعف كفاءة النظام التعليمي وتعيقه على تحقيق أهدافه. وتتضح آثار الرسوب التعليمية فيما يسببه من زيادة في فاقد النفقات التعليمية، فالطالب الراسب يكلف الدولة ضعف ما يكلفه الطالب العادي وتزداد في حالة الرسوب المتكرر، الأمر الذي يؤدي إلى

الإخلال بالتوازن الذي ينبغي أن يقوم بين مدخلات التعليم ومخرجاته بحيث يصبح حجم المدخلات أكبر من حجم المخرجات مما يشكل عبئ على الدولة (**عدلي،30،1996**).

ومن ناحية أخرى يؤثر الرسوب في كفاءة النظام التعليمي من خلال إضعاف قدرته على الاحتفاظ بالطلاب المسجلين به حتى نهاية مراحلهم الدراسية وهو ما يعرف بالتسرب، فقد أكدت العديد من الدراسات الصلة القوية بين رسوب التلاميذ وتسربهم من التعليم وذلك عندما أظهرت نتائجها أن تأخر الطالب دراسيا ومعاناته من آثار الرسوب يولد في نفسه أحد الأسباب المهمة التي تجعل الطالب يعزف عن مواصلة الدراسة (**الصرداوي،1993،ص20**).

كما نجد أن هناك بعض الطلاب الراسبين يميلون لخلق المتاعب لمعلميهم ولزملائهم المتفوقين أو الأصغر منهم سنا، وكثيرا ما يتحول هؤلاء الطلاب إلى مصدر شغب وإزعاج ويستهزئون بالقوانين المدرسية ونظامها مما يترتب عليه اضطراب العملية التعليمية داخل الفصل، والإخلال بالنظام الذي ينبغي أن يسود داخل المدرسة بشكل عام (**حديد،2010، ص184**).

.3.6. الانعكاسات على الصعيد الاقتصادي:

إن التعليم في أي بلد يعتبر اليوم بمثابة استثمار للقوى البشرية، وإن الرسوب والتسرب من معرقلات نجاح هذا الاستثمار وقد دلت العديد من الدراسات والأبحاث النفسية والتربوية التي أجريت في مجال اقتصاديات التربية على "وجود تناسب بين الكفاية الإنتاجية للتعليم، والدخل الاقتصادي المادي وبين المستوى التعليمي الذي وصل إليه الفرد"(**نصر الله،2001،ص382**).

وباعتبار التعليم وتحقيق النجاح الأكاديمي هو بمثابة استثمار للقوى البشرية أي أن تلاميذ اليوم هم إطارات الغد وبالتالي يعد الرسوب وإعادة السنة أكثر من مرة يؤدي إلى ازدياد عدد التلاميذ والاكتظاظ في الصف الدراسي، فيصيروا عبئا على أنفسهم وعلى المجتمع وغالبا ما يؤدي بهم إلى التسرب سواء كان بالفصل من المدرسة نتيجة قرار الإدارة المدرسية أو الهروب من المدرسة، فهذا أو ذاك يعد معرقلا لتحقيق نجاح هذا الإستثمار (**نصر الله،2001،ص383**).

وبالتالي يعد الرسوب المدرسي إهدار وضياع للطاقات البشرية والمادية المستثمرة قي قطاع التعليم (ارتفاع النفقات والتجهيزات والأدوات التعليمية المختلفة)، وتأخير سير عجلة التنمية الاقتصادية للبلاد وخفض مستوى المعيشة حيث أن الرسوب يؤخر التحاق عدد كبير من الشباب بسوق العمل، كما يترتب على ذلك

نقص في العدد المطلوب من القوى العاملة في اليد العاملة المتخصصة التي يحتاج إليها سوق العمل ومجالات الإنتاج(**أبو العباس،1972،ص11**).

.4.6. انعكاسات على الصعيد الاجتماعي:

يعتبر الرسوب كما سبق الذكر عقبة في سبيل تطور المجتمع وازدهاره، فتتمثل الانعكاسات الاجتماعية للرسوب في كون الراسب أو المتسرب لا يملك صفات المواطن الصالح على النحو الذي ينشده المجتمع (**محمد سالم،2012، ص3**).

فالتلميذ الراسب دراسيا غالبا مايؤول به الحال إلى التسرب، بذلك يصبح عبئا على نفسه والمجتمع كونه يعيش حالة بطالة وهذا راجع إلى ظروف العصر الحالي التي تحتاج إلى قوة عاملة مدربة فتقل فرص العمل أمامه، وهذا يدفعنا للقول أنه كلما ازدادت نسبة المتسربين في المجتمع ازدادت نسبة البطالة وهذه الأخيرة لها انعكاسات عدة والتي من أبرزها ازدياد حجم المشاكل الاجتماعية والانحراف والجنوح وتعاطي المخدرات، السرقة... وبالتالي زعزعت أمن واستقرار المجتمع (**عاشور،2013، ص58**).

ومن الآثار السلبية كذلك للرسوب في الجانب الاجتماعي هو التحاق بعض الراسبين بمجالات العمل قبل الحصول على التأهيل المناسب الذي يُمكنهم من الوقوف على المستجدات والتطورات المتلاحقة في ميادين العمل المختلفة مما يشكل أحد العوائق التي تقف في سبيل تقدم المجتمع وتطوره لأن الكفاءة الإنتاجية للفرد تقف في الغالب على مستوى تعليمه وإعداده (**حامد عبد السلام زهران،1980، ص154**).

كما يترتب عن الرسوب نقص العمل الإنتاجي للفرد بعد السنوات التي رسب فيها، فالطالب الذي يرسب عاما يخسر من عمره الإنتاجي عاما أيضا وبتكرار الرسوب تتكرر الخسارة في العمر الإنتاجي وهذهالخسائر تؤثر في نهاية الأمر على المجتمع، لأن الطالب الذي يتخرج في المدة المحددة يحقق مكاسب لا يمكن أن يحققها الطالب الراسب وهي كالآتي: (**قدور،2011، ص67**)

– دخل فردي سريع.

– قوة عمل مبكرة تخدم المجتمع.

– حماية للميزانية عن طريق الاستثمار الأمثل للموارد المادية والبشرية المخصصة لقطاع التعليم

مما سبق يمكننا أن نستلخص بأن مشكلة الرسوب لها آثار عديدة على كل من الطالب وأسرته ومدرسته والمجتمع الذي ينتمي إليه، بحيث أنها كانت ولازالت سبب قلق التربويين والآباء والمتعلمين أنفسهم باعتبارها مصدرا لعرقلة العملية التعليمية وإضاعة الجهود والوقت والطاقات دون استغلال إيجابي يخدم

مصلحة المجتمع، وهذا يؤدي إلى زيادة نسبة الأمية والبطالة ويتسبب في ضعف الاقتصاد والنتاج الاجتماعي وهدر لطاقات وإمكانيات البلد.

وهذه الأخيرة لها انعكاسات عدة والتي من أبرزها ازدياد حجم المشاكل الاجتماعية والانحراف والجنوح وتعاطي المخدرات، السرقة.....، بالتالي زعزعت أمن واستقرار المجتمع.

.7. الاتجاهات المفسرة للرسوب المدرسي:

إن البحث في العوامل المؤدية إلى الإخفاق المدرسي والرسوب المدرسي يؤدي بنا حتما إلى الغوص والتنقيب في الدراسات والبحوث التربوية التي أجريت في مختلف البلدان والتي تناولت هذه الظاهرة، لذلك من الوهلة الأولى نلاحظ اختلافات جوهرية في تحديد الأسباب والعوامل المؤدية إلى فشل الطلاب ورسوبهم دراسيا باختلاف المدارس الفلسفية والاتجاهات الفكرية لهؤلاء الباحثين. وتتلخص أهم التفسيرات النظرية النفسية للرسوب المدرسي في: النظرية البيداغوجية لنمط نموذج التدريس الاتقاني، مقارنة بيداغوجية الشروط لفليبميريو، نظريات إعادة الإنتاج، التفاعلية والمنهجية الإثنية، نظرية الذكاءات المتعددة.

.1.7. النظرية البيداغوجية لنمط نموذج التدريس الاتقاني:

عرف هذاالنوع على يد باحثين مرموقين أمثال carole(كارول)وBloom(بلوم)وBlock(بلوك)وغيرهم، حيث تعمل نظريتهم البيداغوجية على دمج خطط الدعم التربوي في طلب النشاط التعليمي للمدرس، بحيث يكون الدعم متزامنا ومواكبا لنشاط التدريس بقدر ما يعمل على الرفع من جودة التعليم فإنه يساعد على تخطي المشاكل الدراسية حينها. وينطلق هذا النموذج من التسليم بأن التلاميذ أو على الأقل معظمهم قادرون على تعلم جميع الوحدات الدراسية المقررة وإتقانها إذ وفرنا لهم الفرصة لذلك، أي إذا وفرنا لهم الوقت الضروري، وهيأنا لهم الظروف الملائمة للتحصيل وتجنبنا الأخطاء التي عادة ما يسقط فيها الأسلوب التقليدي في التدريس كما تجدر الإشارة إلى أن نموذج التعلم الاتقاني ينصح باللجوء إلى بعض الوسائل والتقنيات التي تساعد في التدريس وعلى تصحيح عملياته من مثل الوسائل التعليمية **(نقلا عن: قدور،2011،ص 117)**.

.2.7. مقارنة بيداغوجية الشروط Phillipe Meirieu(لفليب ميريو):

هي مقارنة تبعدنا عن النظر الحتمية للرسوب، التي تتكون من أربعة أنواع من الشروط: جسدي، عاطفي، تعلمي واجتماعي فالتلاميذ أجساد وهذا ما أثبتته دراسات حديثة أن الشروط الجسدية تسهل التعلم

وتصعب الشروط العاطفية التي هي البنية التحتية للتعلم، فالحركة تصاعدية من بنية العاطفة إلى الدماغ إلى بنى أكثر عقلانية، فبنية "تحت المهاد" في دماغنا يمكنها أن تأمر إذا أسيء إليها بإقفال أبوابها فتمنع أي معلومة من الدخول أو الخروج كوقع الصورة الإيجابية للنفس على التلميذ، والشروط التعليمية عديدة كاستعمال الطرائق نشيطة تدرج التلميذ في مشروع بناء المعرفة، يدل استهلاكها في شكل سلبي ووصل المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة، استعمال طرائق متنوعة للتعليم والعمل في مجموعات صغيرة حيث يستعين التلميذ بزملاء الدراسة لتعلم ما يصعب عليه مما يجعل هذا الأخير يشعر أنه عضو أساسي، كما يفترض أيضا تأميم أطر للتعبير في المدرسة(**Phillipe Meirieu,2008**).

ومنه فإن الفشل والنجاح ليس حالات مطلقة بل هما حالات دينامية يدخل فيها التلميذ انطلاقا من شروط معينة في رهن البيئة المدرسية.

.3.7. نظريات إعادة الإنتاج:

تشدد هذه النظريات على الوظائف القمعية الاصطفائية والمعيدة لإنتاج المؤسسة المدرسية، ويطور هذا التيار فكرة المدرسة المعيقة سواءا لأنها لا تأخذ بعين الاعتبار قيم التلاميذ المنحدرين من الطبقات الاجتماعية المسماة المحرومة الأمر الذي يؤدي إلى خلاف ثقافي، أو لكون تنظيمها وكيفية انشغالها الداخلي موجهين خصوصا لمجابات بعض الطبقات الاجتماعية على حساب الطبقات المحرومة والتي تكتسي عدة أشكال:

.1.3.7. رأس المال الثقافي والاستعدادات النفسية المحددة اجتماعيا لدى Bourdieu (بورديو) و Asseron(آسرون):

تعيد المدرسة إنتاج بنية العلاقات الطبقية وتساهم في تبرير التفاوت الاجتماعي، ليس للمدرسة من وظيفة سوى تأكيد وتدعيم الاستعداد الطبقي النفسي المحدد اجتماعيا، ويرى هذا التحليل أن ثقافة الأطفال المنحدرين من أوساط موصوفة بالمحرومة تدخل في صراع من ثقافة المدرسة التي هي ثقافة الطبقة المهيمنة، وإن القيم والاتجاهات والنمط المعرفي التي تنقلها الطبقة الاولى مختلفة عن تلك التي تتبناها الثقافة المهيمنة والتي تسمح بتحقيق النجاح وبه يكتسب هؤلاء الأطفال اتجاهات الإخفاق حول عالم المدرسة الذي يبدو غريب كل الغرابة عن نظم القيم الذي يتبنونه **(Bordieu,1980,pp 241-242)**

.4.7. التفاعلية والمنهجية الاثنية (Interactionisme et ethno methadologie):

تتصدر هذه الإشكالية أشغال التيار التفاعلي حيث يهتم هذا الأخير بما يحدث داخل المدرسة، ويتم التركيز على البناءات الشخصية الخاصة بالأحداث من طرف الأستاذة والتلاميذ عوض الاعتماد على تأكيدات علماء الاجتماع حول هذه الأحداث وهذه النظرية تعطي الأولوية في الاهتمام لمسار تحديد المعنى والوضعية. ويحرص هذا التيار على تحليل الآليات المجسدة واليومية لانتاج الرسوب المدرسي من خلال التفاعلات الحاصلة بين مختلف الفاعلين التربويين، بتعبير آخر يتعلق الأمر بتوضيح المسارات الاجتماعية العلائقية في مثبث متعلم – الوسط– المدرسة، ويتم إدراك الرسوب المدرسي بوصفه حصيلة تفاعل مجسدة للعلاقات الغير المتكافئة التي تدفع الفرد إلى أن يكون في الأدنى أو على الهامش وإلى اكتساب استراتيجيات تعلم مناسبة **(مراد عبيد،2007، ص100)**.

.5.7. نظريات الذكاءات المتعددة من منظور المناهج وطرق التدريس:

كان موضوع الذكاء من الموضوعات التي استمر الجدال والخلاف حولها لسنوات طويلة، ومن ثمرة هذا الخلاف ظهور نظريات واتجاهات عديدة حاولت فهم وتفسير العقل البشري منها الاتجاه التقليدي لدراسة الذكاء وقياسه واتجاه الذكاءات المتعددة.

.1.5.7. الاتجاه التقليدي لدراسة الذكاء:

طبقا لهذا الاتجاه فإن الذكاء هو قدرة معرفية موجودة يولد بها الأفراد وهذه القدرة يمكن قياسها بسهولة من خلال الاختبارات التي تتضمن أسئلة ذات إجابات قصيرة،ويرى أصحاب هذا الاتجاه أن الذكاء يظل ثابتا في كل المواقف وهذا يعني أن ذكاء الفرد لا يتغير **(هبة الله،2012،ص ص81-96)**.

والجدير بالذكر أن هذا الاتجاه قد أفرز الكثير من النظريات، منها نظرية العامل الواحد والتي ترى أن هناك عاملا عاما يقف خلف جميع أساليب النشاط العقلي، وبالتالي يمكن في ضوئه الحكم على مستوى النمو العقلي للفرد، وأخذ بهذه النظرية **Alfred Binet (ألفريد بنيه)**و**Terman (تيرمان)** ولكن هذه النظرية تعرضت لنقد شديد على يد **Thurndik(ثورندايك)** ولم يبقى لها إلا قيمتها التاريخية فقط حيث يرى أن العامل العام الذي ندى به ترمان لا يفسر تباين أداء الفرد من نشاط عقلي إلى نشاط عقلي آخر، لذلك نظر ثورندايك إلى الذكاء على أنه عدد من القدرات الخاصة التي تميز السلوك الذكي وصنف القدرات المكونة للنشاط العقلي على النحو التالي: (نقلا عن: سليم أحمد،2002،ص505)

– القدرة على التجريد.

– القدرة الميكانيكية.

– القدرة على التكيف الاجتماعي.

وفي عام (1938) قدم **Thurstone(ترسون)** نظرية تفسير الذكاء تفرض بوجود عامل واحد وترى أن هناك عدد من العوامل العامة التي تعبر عن تباينات مختلفة تمثل أشكال متجانسة من الأداء العقلي يتمثل في قدرات متعددة، وأطلق عليها القدرات العقلية الأولية وهي: اللفظية، القدرة على طلقات الكلمات، القدرة العددية، القدرة التذكرية، القدرة المكانية، القدرة الإدراكية والقدرة الاستدلالية.

ويرى **(محمد غازي السنوفي)** ان الفصل في تقديم الذكاءات المتعددة ترجع لفوائد (**أبو حطب)** حيث عرض تصورا جديدا لأنواع الذكاء، حيث يتضمن الذكاء الموضوعي والاجتماعي والشخصي **(السنوفي،2002، ص12)**.

.2.5.7. نظرية الذكاءات المتعددةGardner(جاردنر):

انتقد جاردنر الاتجاه التقليدي في دراسة الذكاء وقياسه ودحض فكرة نسبة الذكاء (QI) بوصفه عاملا وحيدا ثابتا، وبدلا من البحث عن مقياس واحد لقياس الذكاء قياسا كميا، وقد حاول جاردنر أن يستكشف الطريقة التي يقيم بها الأفراد في ثقافات معينة وكذلك الطريقة التي يقدم بها الأفراد من ثقافات مختلفة أو يخدمون ثقافاتهم في قدرات متنوعة، وقد بينت دراسات سابقة **Campbell Bannerman(كامبل بنرمان)** (1995) ودراسة **(صلاح حسين شريف)**(2001) ودراسة **Griner (جرينر)** أن نظرية الذكاءات المتعددة تساعد المعلمين على تنمية ذكاءات تلاميذهم، كما تساعد على صياغة أنشطة تدريسة مقابل احتياجات التلاميذ وميولهم واستعدادتهم المختلفة. وقد كان نقد جاردنر للإختبارات التي أفرزها الاتجاه التقليدي لقياس الذكاء في أنها: **(In: Mayer J.2000,pp4-6)**

– لم تشمل كل جوانب الذكاء، بل اقتصرت على القدرات الأكاديمية.

– بها مشكلات تتعلق بتحيز بنودها لثقافات دون غيرها، مما يجعل مقاييسها غير عادلة.

– تقيس الذكاء في نطاق أحادي ذي مدى ضيق، بمعنى أننا قد نصف التلميذ بأنه ذكي– بارع وآخر غبي وبليد رغم أن كليهم له بروفيل خاص من الذكاءات يتفوق في جانب وضعيف في جانب، ويمكن توضيح الفرق بين النظرة القديمة للذكاء ونظرية جاردنر فيما يلي:

الجدول(01): يبين الفرق بين النظرة القديمة للذكاء ونظرية (جاردنر)

النظرة القديمة	نظرية جاردنر
الذكاء ثابت.	يمكن تطوير الذكاء.
الذكاء أحادي، فالفرد إما ذكي أو غبي.	الإنسان لديه ذكاءات متعددة ويتميز في نوع واحد أو أكثر.
يتم قياس الذكاء من خلال اختيارات الأسئلة والإجابة القصيرة.	تقييم الذكاءات المتعددة للأفراد من خلال أنماط ونماذج التعلم وأنماط حل المشكلات.
يستخدم الذكاء لتصنيف الأفراد والتبوء بنجاحهم.	يستخدم الذكاء لفهم الطاقات البشرية والطرق الكثيرة المتنوعة التي يستطيع الأفراد عن طريقها تحقيق إنجازتهم.

تجدر الإشارة في الأخير أن كل اتجاه من الاتجاهات السالفة الذكر ساهم في تفسير الرسوب المدرسي وتحديد العوامل المسببة له، لكن تعقد المشكلة جعل بعض المهتمين بها لا يعتمدون على نموذج واحد فقط لفهم الظاهرة بل يفضلون مقاربة المسألة من زوايا متعددة حتى تكون الدراسة أشمل وأوسع، وقدموا بالتالي اتجاه جديد أطلقوا عليه إسم منظور متعدد الأبعاد والذي يستند في فهمه للرسوب المدرسي على كل الأسباب والعوامل التي قدمتها النظريات الأخرى، كما يركز على دراسة التفاعل بين كل هذه المتغيرات لاعتقاده بأن التحصيل الأكاديمي هو محصلة تداخل كل هذه العوامل فيما بينها.

.8. الطرق التربوية العلاجية لظاهرة الرسوب المدرسي:

إن العملية التعليمية عملية مترابطة ومتكاملة ولا يمكن لها أن تنجح في تقديم مخرجات نموذجية إلا إذا توفرت جميع عناصرها: المدرسة والأسرة والمعلم هي ركائز أساسية في تكوين التلميذ في جميع جوانبه النفسية والجسمية والاجتماعية والسلوكية، فإذا اختلت إحداها حدث خلل في العملية التعليمية فتلك العناصر مهمة في بناء الشخصية السوية للتلميذ.

تتمثل الطرق العلاجية في الحلول والجهود التربوية التي يقوم بها المعلم أو المربي لمواجهة الإخفاق أو الرسوب المدرسي وذكر المنظرون عدة طرق علاجية ومنها:

.1.8. التعليم المكيف:

1 ويهدف هذا النوع من التعليم إلى تقديم خبرة تربوية مناسبة لكل تلميذ حسب قدراته وميوله وخبراته السابقة يتصف هذا البرنامج بأنه مكثف، يركز على المواد الدراسية التي يجد فيها التلميذ الصعوبات، الذي يراعي فيه الفروق الفردية فهو يمر بمجموعة من المراحل وهي: (**نبيل عبد الفتاح،2000،ص167**).

.1.1.8. مرحلة الاستكشاف:

تعتبر هذه المرحلة مهمة حيث يمثل فيها المعلم أو الأخصائي دورا بارزا في تشخيص الحالة أو الصعوبة التي يعاني منها التلميذ، كما يمكن للأولياء حصر سلوك الأبناء في الوسط العائلي، ويشترك المعلم والأخصائي النفساني باستعمال الروائز والاختبارات النفسية المناسبة وطبيب الصحة المدرسية بإجراء المعاينة الطبية اللازمة والأولياء في عملية التشخيص التلاميذ الذين هم بحاجة إلى التعليم المكيف.

.2.1.8. مرحلة المتابعة:

بعد اكتشاف التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة يتم وضعهم في أفواج تربوية صغيرة حسب الحالات المشخصة، ويخضعون لبرنامج دراسي مكثف حسب كل حالة الذي يستعمل فيه وسائل تعليمية خاصة.

.3.1.8. مرحلة الإدماج:

عندما يلاحظ المعلم أو الأخصائي أن التلميذ قد تمكن من المهارات الأساسية في التعلم، وان قدراته في الفهم والتحصيل قد تحسنت، يعاد إدماجه من جديد مع أقرانه في الصف الدراسي، وبالتالي يكون قادرا على مواصلة المسار الأكاديمي بصفة عادية.

إن التعليم العلاجي الذي يقدم للتلاميذ لتكفل بهم من أجل تحقيق النجاح الدراسي يتخذ أساليب متعددة بالنظر إلى طبيعة الصعوبة التي يعاني منها التلميذ.

فالتعليم العلاجي يتناول ثلاثة استرتيجيات:

1- أسلوب التعليم القائم على تحليل المهمة التعليمية.

2- أسلوب التعليم القائم على تحليل العمليات العقلية أو النفسية.

3- أسلوب التعليم القائم على الجمع بين تحليل المهمة التعليمية والعمليات النفسية

.2.8. التعليم التعويضي: (فؤاد أبو حطب، أمال صادق،1983، ص505)

يعد هذا البرنامج لكون الرسوب المدرسي يرجع إلى عامل الحرمان الاجتماعي والفقر والعجز الاقتصادي وتتضمن البرامج التعليمية الموجهة لهم:

- علاج المشكلات الأكاديمية حتى لا يتعرض التلميذ إلى مشاكل تعيق تقدمه الأكاديمي في المراحل اللاحقة.

- تقديم تعليم مهني وخبرات عمل للتلاميذ في سياق غير أكاديمي

.3.8. بيداغوجية الدعم:

يقدم هذا النوع من العلاج في شكل حصص استدراكية داخل الصفوف الدراسية، ويخصص حيز مناسب في جدول التوزيع الأسبوعي، وتهدف حصص الدعم إلى معالجة النقائص التي تم ملاحظتها لدى التلاميذ، كمعالجة التأخر الدراسي في مادة معينة أو عدة مواد نتيجة لمرور التلميذ بخبرات سيئة. تهدف بيداغوجية الدعم إلى علاج الرسوب لدى التلميذ في مادة أو بعض المواد، وترمي إلى تذليل الصعوبات المشخصة لدى فئة معينة، وهي ضرورية لمعالجة النقائص عند التلاميذ لتمكنهم من الانتقال بمستوى زملائهم، وتنظم حصص الدعم حسب الحاجة **(عبد الرحمان سيد سليمان،1999،ص138)**.

وتشير الدراسات إلى أن بيداغوجية الدعم حققت نجاحا فعالا في الارتقاء بمستوى التلاميذ وتحسين مستواهم في المواد التي تلقوا فيها الصعوبة، إذا فهي طريقة بيداغوجية ناجحة لمواجهة الرسوب الدراسي وتحقيق النجاح الأكاديمي ويترواح عدد التلاميذ ما بين (5) إلى (10) تلاميذ في القسم **(منشور رقم 53،1998)**.

وقد اقترح ليبرمان بعض البدائل لتمكين الطلبة الراسبين من تجنب الفشل وتحقيق النجاح الأكاديمي، وذلك بوضع مرحلة انتقائية بين الفصل الذي رسب فيه التلميذ وبين الفصل الذي ينبغي أن ينتقل إليه، وفي هذا الفصل يدرس التلميذ مواد مستقلة ويتم التركيز في الصف على المواد التي أخفق فيها، كما يعد الطلبة إلى المواد التي سوف يدرسونها في الصفوف اللاحقة، وبالتالي يكون هذا الطالب متوفقا على زملائه **(عبد الله الهابس،2000،ص127)**.

خلاصة الفصل:

نستنتج من خلال ما سبق الرسوب المدرسي ليس وليد الساعة ، ويعتبر مشكلة تربوية، اقتصادية واجتماعية ونفسية أيضا ولأهمية هذه الظاهرة وخطورتها على الفرد (المتعلم) خاصة والمجتمع عامة ولما لها من أسباب وعوامل متداخلة فقد احتلت مكانا بارزا في سلم أولويات دراسة المشكلات الدراسية لدى التلاميذ، كما شغلت حيزا من تفكير التربويين والمفكرين وعلماء السيكولوجية، وهذا الاهتمام لم يأت من فراغ وإنما من قلق الجميع على مستقبل الأمة من خطورة مشكلة الرسوب أو الإخفاق الدراسي التي تهدد سلامة أجيال متلاحقة من الطلاب الذين سيكون لهم الدور في دفع عجلة التنمية في المجتمع.

ومهما كان السبب في الرسوب والإعادة فأن أغلب التربويين اجمعوا على أنه ليس هناك حل جدري ونهائي لهذه المشكلة التربوية المتعددة الأبعاد والجذور، لكن علاج هذه الظاهرة يتطلب إعادة تقويم النظام التربوي ككل من خلال الأهداف وإمكانية تحقيقها وطبيعة المناهج ومدى مناسبتها وطرق وأساليب التدريس وأساليب التقويم المتبعة. وتتطلب كذلك تكاتف الجهود وتقديم كافة السبل للوقاية منها وتخطيها خاصة وإن تضافرت الجهود وكانت هناك حلقة وصل بين المجتمع والمدرسة والأسرة.

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع

الإجراءات المنهجية للجانب التطبيقي

تمهيد

.1. التذكير بفرضيات الدراسة.

.2. الدراسة الإستطلاعية.

.1.2. أهداف الدراسة الإستطلاعية.

.2.2. عينة الدراسة الإستطلاعية.

.3.2.مراحل إجراء الدراسة الإستطلاعية.

.4.2.نتائج الدراسة الإستطلاعية.

.3. الدراسة الأساسية.

.1.3. منهج الدراسة.

.2.3. المعاينة

.1.2.3. مجتمع الدراسة.

.2.2.3. عينة الدراسة الأساسية.

.3.2.3. حجم عينة الدراسة الأساسية.

.4.2.3. طرق إختيار عينة الدراسة الأساسية.

.5.2.3. خصائص عينة الدراسة الأساسية.

.3.3. مكان وزمان إجراء الدراسة الأساسية.

.4.3. أدوات الدراسة الأساسية.

.5.3. كيفية إجراء الدراسة الأساسية

.6.3. الأساليب الإحصائية المستعملة.

تمهيد:

في أي دراسة علمية لا يمكن الوصول إلى نتائج موثقة إلا إذا إتبعنا إجراءات منهجية مضبوطة وخطوات علمية صحيحة، فوضوح المنهج يظهر في تصميمه المحكم، وتجانس العينة وسلامة تحديدها ومناسبة أدوات البحث وما تتميز به من خصائص سيكومترية وملائمة الأساليب الإحصائية التي يستدل بها على صحة أو عدم صحة الفرضيات التي سبق للباحث صياغتها.

كل هذه الإجراءات تساعد في الوصول إلى نتائج علمية دقيقة، هذا ما سيتم مراعاته، إنطلاقا من إتباع الخطوات الصحيحة والمنظمة وصولا للأساليب الإحصائية المناسبة لهذه الدراسة.

لهذا للجانب التطبيقي أهمية بالغة في الدراسة الميدانية، لأنه الجانب المكمل للقسم النظري والذي من خلاله يمكن الإطلاع على أهم النتائج المتحصل عليها، كما يحاول الإجابة بطريقة منهجية على تساؤلات الدراسة، والتحقق من فرضياته.

في الأخير نستخلص أن الفصل المنهجي يعد الأساس الذي تقوم عليه الدراسة أو البحث، لأنه يمكن الباحث من الإحاطة أو الإلحاح بالظاهرة ورصدها، وكل هذا عن طريق مجموعة من الإجراءات التي يتخذها الباحث تحقيقا للهدف الأساسي من هذه المرحلة المتمثلة في تحصيل عينة من السلوك المدروس في شكل بيانات ومعلومات لمعالجتها في إطارها الإحصائي من أجل فرضيات الدراسة.

1.التذكير بالفرضيات:

وتتمثل فرضيات هذه الدراسة فيما يلي:

.1.1. الفرضية الأولى:

"لدى تلاميذ التعليم المتوسط الراسبين مظاهر الوصم المدرسي حسب الترتيب التالي: الإذلال والإهانة أولا، ثم التمييز ثانيا وفي الأخير التوسيم".

.2.1. الفرضية الثانية:

"توجد علاقة بين الرفض المدرسي والوصم المدرسي بمظاهره (الإذلال والإهانة، التمييز والتوسيم) لدى تلاميذ التعليم المتوسط الراسبين".

.3.1. الفرضية الثالثة:

توجد فروق بين تلاميذ التعليم المتوسط الراسبين في الرفض المدرسي، تعزى للمتغيرات التالية: الجنس وإعادة السنة (إعادة السنة مرة واحدة، إعادة السنة مرتين، إعادة السنة ثلاث مرات فأكثر)".

.4.1. الفرضية الرابعة:

"توجد فروق بين تلاميذ التعليم المتوسط الراسبين في الوصم المدرسي بمظاهره(الإذلال الإهانة، التمييز والتوسيم)، تعزى للمتغيرات التالية: الجنس وإعادة السنة (إعادة السنة مرة واحدة، إعادة السنة مرتين، إعادة السنة ثلاث مرات فأكثر)".

2.الدراسة الإستطلاعية:

قبل القيام بأي دراسة ميدانية يجب على الباحث أن يقوم بدراسة إستطلاعية للتعرف على المكان الذي سيطبق فيه الدراسة الأساسية، كونها تمكن الباحث من إستطلاع الظاهرة ووجودها في الواقع وتحديد العينة التي تخدم هذه الدراسة.

وتعتبر الدراسة الإستطلاعية مرحلة هامة في البحث العلمي، وهي أول خطوة يلجأ إليها الباحث لجمع أكبر قدر ممكن من المعلومات حول موضوع البحث، ويعرف مروان المجيد إبراهيم الدراسة الإستطلاعية على أنها "تلك الدراسة التي تهدف إلى إستطلاع الظروف المحيطة بالظاهرة التي يرغب الباحث دراستها والتعرف على أهم الفروض التي يمكن وضعها وإخضاعها للبحث العلمي"(**المجيد إبراهيم،2000،ص38**).

1.2.أهداف الدراسة الإستطلاعية:

تكمن أهداف الدراسة الإستطلاعية فيما يلي:

- الخروج إلى الميدان للتعرف على موضوع الدارسة، والإطلاع بشكل خاص ودقيق على موضوع الدراسة.
- الإحتكاك بميدان الدراسة للتعرف بشكل أفضل على متغيرات الدراسة، وجمع المعطيات والمعلومات الضرورية لبناء الإشكالية حسب الشروط المنهجية.
- تحديد وضبط متغيرات الدراسة (الرفض المدرسي، الوصم المدرسي، الراسبين)، ضبطا دقيقا يمنع من الخلط ما هو متقارب منها.
- الحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات التي ستأخذ بعين الإعتبار عند إختيار منهج الدراسة.
- التأكد من توفر عينة الدراسة المتمثلة في تلاميذ التعليم المتوسط الراسبين.
- البحث عن الطريقة المثلى للوصول إلى عينة الدراسة والتعامل معها.
- البحث على أدوات جمع بيانات الدراسة.
- دراسة مدى صلاحية هذه أدوات.
- تتيح التعرف على صعوبات التطبيق التي قد تعرقل سير الدراسة الميدانية.

2.2. عينة الدراسة الإستطلاعية:

إشتملت العينة الإستطلاعية للدراسة على:

-(08) مدراء لـ(08) متوسطات بولاية تيزي وزو.

-(08) مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بـ(08) متوسطات بولاية تيزي وزو.

–(60) تلميذا راسبا في مرحلة التعليم المتوسط، من بينهم (34) تلميذا و(26) تلميذة، وتتراوح أعمارهم ما بين (12–17) سنة، متمدرسين بكل من متوسطة "حسيني شابحة" ومتوسطة "الشهيد أوسماعيل حسين"، بـ(تامدة) دائرة واقنون. مع العلم أن هؤلاء التلاميذ هو العدد الكلي للتلاميذ الراسبين في هاتين المتوسطين.

3.2.مكان وزمان إجراء الدراسة الإستطلاعية:

تمت الدراسة الإستطلاعية بالمتوسطات التالية: المتوسطات التالية: متوسطة "حسيني شابحة" ومتوسطة "الشهيد أوسماعيل حسين"، بـ(تامدة) دائرة واقنون. وقد دامت هذه الدراسة حوالي شهرين وذلك إبتداء من شهر "ديسمبر2024" إلى غاية نهاية شهر "جانفي2025".

4.2. مراحل إجراء الدراسة الإستطلاعية:

مرت الدراسة الإستطلاعية بعدة مراحل تتمثل في:

- **المرحلة الأولى: الحصول على الموافقة من الجهات الرسمية المعنية بموضوع الدراسة:**

كانت عبارة عن زيارة التي من خلالها تم الإلتقاء بمدراء المتوسطات التالية: متوسطة "حسيني شابحة" ومتوسطة "الشهيد أوسماعيل حسين"، بـ(تامدة) دائرة واقنون ومتوسط" أوسماعيل قاسي"، ومتوسطة "بساعد سعيد أيت بومهدي" بواسيف ومتوسطة "عبديش مهدي" ومتوسطة "عبدو مقران أيت عقواشة" بالأربعاء ناث إيراثن، ومتوسطة "عبود محمد تالة إيليلان أيت عيسى ميمون"، ومتوسطة "أوديعي محمد ثيقبعين" بواقنون، ومتوسطة "العقيد لطفي"، ومتوسطة "عميود سماعيل" بتيزي وزو وسط.

وتم تقديم الباحثتين إلى كل مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بكل المتوسطات السابقة ذكرا، والهدف مساعدتهما.

- **المرحلة الثانية: التعرف على مدى إنتشار الرسوب المدرسي:**

أما في هذه المرحلة، فقد قامت الباحثتين بعدة زيارات إستطلاعية التي من خلالها تم الإلتقاء (08) مدراء و(08)مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بالمتوسطات السابقة الذكر.

حيث تم القيام في هذه المرحلة بإجراء مقابلات نصف موجهة معهم، للتحقق من إنتشار الرسوب المدرسي، وذلك من خلال طرح الأسئلة التالية:

أ– هل الرسوب المدرسي منتشر بكثرة؟

ب–ما هو المستوى التعليمي(السنة أولى متوسط، الثانية...) الذي يكثر فيه الرسوب المدرسي؟

ت–هل يكثر الرسوب المدرسي لدى التلاميذ الذكور أم التلميذات الإناث؟

–نتائج المرحلة الثانية:

بينت نتائج هذه المرحلة ما يلي:

–صرحوا أن الرسوب المدرسي منتشر بكثرة، وهذا الكلام تؤكده الأرقام التي كشف عنها المجلس الإقتصادي والإجتماعي "كناس"، حيث تشير أحدث الاحصائيات لديه إلى رسوب مليون تلميذ في

السنة الدراسية 2021-2022، في الأطوار التعليمية الثلاث، منها (540) ألف راسب في في المتوسط.

-صرحوا أن الرسوب المدرسي موجود على كل مستويات التعليم المتوسط، ولا يقتصر على مستوى معين.

- لا يقف الرسوب المدرسي على جنس واحد فقط فهو منتشر بين الجنسين (الذكور والإناث).

المرحلة الثالثة: التعرف على المعاناة النفسية لعينة الدراسة الإستطلاعية الخاصة بالتلاميذ:

تم فيها إجراء مقابلات جماعية نصف موجهة مع مجموعة من التلاميذ (60) الراسبين في مرحلة التعليم المتوسط، متمدرسين بكل من متوسطة "حسيني شابحة" ومتوسطة "الشهيد أوسماعيل حسين"، بـ(تامدة) دائرة واقنون، حيث كان عدد المقابلات ثلاث مقابلات دامت كل واحدة مدة (30) دقيقة وذلك بشكل جماعي كون أن المدة المسموحة لم تكن كافية لمقابلة كل تلميذ فرديا على حدى.

تم في بداية الأمر تقديم الباحثة نفسها وشرح لهم ما هدف من هذه المقابلة بأسلوب بسيط وباللغة العربية والأمازيغية (القبائلية)، محاولة جذب إنتباههم على أهمية المشاركة والحديث عن موضوع الدراسة. وقد سمح ذلك لهم بالتعبير عن مشاعرهم وخبراتهم مع التركيز على السلبية منها.

- **نتائج المرحلة الثالثة:**

تبين من هذه المرحلة أن التلاميذ الذين صنفوا آنفا أنهم راسبون يعيشون معاناة نفسية من جراء الرسوب، ويتعرضون إلى أوصاف جارحة (فاشلين، أغبياء، حمير...).

- **المرحلة الرابعة: ضبط مفاهيم الدراسة:**

أما في هذه المرحلة فقد تم القيام مرة أخرى بإجراء مقابلات نصف موجهة مع مجموعة من(08) مدراء و(08) مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بالمتوسطات السابقة الذكر.

وكان الهدف من هذه المرحلة تحديد كل من مفهوم "الرفض المدرسي" و"الوصم المدرسي" لدى تلاميذ التعليم المتوسط الراسبين، وذلك من خلال طرح الأسئلة التالية:

-ما المقصود بالرفض المدرسي؟

-ما المقصود بالوصم المدرسي؟

-هل تلاميذ التعليم المتوسط الراسبين لديهم سلوكيات الرفض المدرسي؟

-هل تلاميذ التعليم المتوسط الراسبين يتعرضون للوصم المدرسي؟

كما تم القيام بإجراء مرة أخرى مقابلات نصف موجهة مع مجموعة من (60) تلميذ راسب في مرحلة التعليم المتوسط، متمدرسين بكل من متوسطة "حسيني شابحة" ومتوسطة "الشهيد أوسماعيل حسين"، بـ(تامدة) دائرة واقنون، وذلك من خلال طرح الأسئلة التالية:

-هل تلاميذ التعليم المتوسط الراسبين لديهم رفض للمدرسة؟

-هل تلاميذ التعليم المتوسط الراسبين يتعرضون للوصم المدرسي؟

-ما هي مظاهر الوصم المدرسي التي يتعرض لها تلاميذ التعليم المتوسط الراسبين؟

- **نتائج المرحلة الثالثة:**

أولا: بالنسبة لمتغير "الرفض المدرسي":

تبين للباحثتين من خلال الخطوات السابقة (حسب نتائج مقابلات عينة الدراسة الإستطلاعية) وبعد إطلاعهما على الكثير من الدراسات والبحوث النظرية التي أتيحت لها في بعض المكتبات الجزائرية والمكتبات الإلكترونية حول متغير "الرفض المدرسي"، أن هذا المتغيرمنتشر في الوسط المدرسي، وله علاقة بتخصص الباحثتين ويمكن دراسته عند التلاميذ الراسبين في التعليم المتوسط.

ثانيا: بالنسبة لمتغير "الوصم المدرسي":

تبين للباحثتين من خلال الخطوات السابقة (حسب نتائج مقابلات عينة الدراسة الإستطلاعية)، أن هذا المتغير منتشر في الوسط المدرسي، وله علاقة بتخصص الباحثتين ويمكن دراسته عند التلاميذ الراسبين في التعليم المتوسط.

مع العلم أنه لا تتوفر فيه الكثير من المصادر والمراجع حوله، بالرغم بحث الباحثتين على الدراسات والبحوث النظرية في بعض المكتبات الجزائرية والمكتبات الإلكترونية حوله.

- **المرحلة الرابعة: البحث عن أدوات الدراسة:**

تم في هذه الخطوة البحث عن أدوات لقياس متغيرات الدراسة: "الرفض المدرسي" و"الوصم المدرسي" وتمت هذه المرحلة من خلال ما يلي:

أولا: بالنسبة لمتغير "الرفض المدرسي":

تبين أن هناك العديد من المقاييس التي تقيس هذا المتغير سواء كانت أجنبية أو عربية، قديمة وحديثة، مثل: مقياس "الشعور بالرفض المدرسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي" للباحثتين خديجة بن فليس وحليمة بوحملة (2019/2018)، ومقياس "رفض الذهاب الى المدرسة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر الآباء" لـ Kearneyو Silverman(سيليفرمان) (1993)، والذي ترجم عدل وقنن على البيئة العربية الباحثة هناء مزعل الذهبي(2017).

ومقياس "الرفض المدرسي" ((Arabic Version of School Refusal scale(RS) من إعداد Gallé Tessonneau(جالي تيسونو) وGana(جانا) (2019) معدل من طرف بودودة نجم الدين وآخرون (2024)، مع العلم أنه يطبق على المراهقين.

لهذا تم الإعتماد على مقياس "الرفض المدرسي" ((Arabic Version of School Refusal scale(RS) من إعداد Gallé Tessonneau(جالي تيسونو) وGana(جانا) (2019)، معدل من طرف د ودودة نجم الدين وآخرون (2024)في الدراسة الحالية، لأنه الأنسب ولكن تم تكيفه على عينة الدراسة الحالية لأنها لها خصوصية وهي الرسوب المدرسي.

ثانيا: بالنسبة لمتغير "الوصم المدرسي":

بعد تكثيف البحث تبين أنه ليس هناك أداة لقياس "الوصم المدرسي"–حسب إطلاع الباحثتين–، إلا أنهما وجدتا مقياس "الوصم المدرسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية" لرابط كهينة (2024)، ولكن تم تكيفه على عينة الدراسة الحالية لأنها لها خصوصية وهي الرسوب المدرسي.

- **المرحلة الخامسة:صلاحية أدوات الدراسة:**

تم تطبيق مقياس "الرفض المدرسي" ومقياس "الوصم المدرسي" على مجموعة من التلاميذ (60) الراسبين في مرحلة التعليم المتوسط، متمدرسين بكل من متوسطة "حسيني شابحة" ومتوسطة "الشهيد أوسماعيل حسين" د(تامدة) دائرة واقنون، من كلا الجنسين وتتراوح أعمارهم ما بين(12–17) سنة، كما تضم جميع المستويات(الأولى متوسط، الثانية متوسط، الثالثة متوسط، الرابعة متوسط)، وذلك بهدف معرفة مدى صلاحيتها، أي بغرض التأكد من الخصائص السيكومترية لهذه المقاييس.

وبعد تفريغ إجابات عينة الدراسة الإستطلاعية على أدوات الدراسة، تمّ حساب الخصائص السيكومترية لكل أداة على حدى من خلال حساب الصدق(صدق الإتساق الداخلي)، كما تمّ حساب الثبات (بطريقتين: معامل ثبات ألفا–كرونباخ كمؤشر على ثبات التجانس الداخلي للمقياس، وطريقة التجزئة النصفية كمؤشر على ثبات الإستقرار).

- **المرحلة السادسة: إستخراج عينة الدراسة الأساسية:**

تم في هذه المرحلة البحث على تلاميذ التعليم المتوسط الراسبين متمدرسين د (08) متوسطة التالية: متوسطة "أوسماعيل قاسي"، ومتوسطة "بساعد سعيد أيت بومهدي" بواسيف ومتوسطة "عبديش مهدي" ومتوسطة عبدو مقران أيت عقواشة بالأربعاء ناث إيراثن، ومتوسطة عبود محمد تالة إيليلان أيت عيسى ميمون، ومتوسطة "أوديعي محمد ثيقبعين" بواقنون، ومتوسطة " العقيد لطفي" ، ومتوسطة " عميود سماعيل" بتيزي وزو.

مع العلم أن العدد الكلي للراسبين في هذه المتوسطات كان كبير(549) تلميذ راسب، وعليه لم يؤخذ كله كعينة للدراسة الأساسية(وهذا سيعرض لاحقا).

.5.2. نتائج الدراسة الإستطلاعية:

سمحت الدراسة الإستطلاعية للوصول إلى النتائج التالية:

- تم التأكد من إنتشار الرسوب المدرسي في التعليم المتوسط.
- تم التأكد من أن تلاميذ التعليم المتوسط الراسبين يعيشون معاناة نفسية، خاصة فيما يتعلق بالوصم المدرسي.
- تم صياغة الإشكالية بطريقة منهجية من خلال إبراز العلاقة بين الرفض المدرسي والوصم المدرسي لدى التلاميذ الراسبين بالتعليم المتوسط؟
- تم إختيار المنهج الوصفي التحليلي كمنهج للبحث، كونه الأنسب لهذه الدراسة.
- تم تحديد كل من متغير "الرفض المدرسي" و"الوصم المدرسي" بدقة من خلال تحديد مؤشراتها.
- توصلت الباحثتين إلى إدراج متغير الجنس والمستوى التعليمي كمتغيرات وسيطية في هذه الدراسة.
- بحثت الباحثتين على أدوات تقيس بها متغيرات الدراسة، فوجدت مقياس خاص بمتغير "الرفض المدرسي" ومقياس خاص بمتغير "الوصم المدرسي" لكن كانتا مجبورات على تكييف هذه الأدوات لتلائم عينة الدراسة الأساسية.
- تم حساب الخصائص السيكومترية(الصدق والثبات) لكل أدوات الدراسة(مقياس "الرفض المدرسي" ومقياس "الوصم المدرسي").
- تم إستخراج عينة الدراسة الأساسية التي قدرت بـ(200) تلميذ وتلميذة راسبين بالتعليم المتوسط من (08) متوسطة بولاية تيزي وزو.
- تم تحديد ميدان الدراسة وتم التعرف على الصعوبات المتعلقة به.

.3. الدراسة الأساسية:

.1.3.منهج الدراسة:

يعتبر طريقة في البحث ولا يستطيع أي باحث الإستغناء عنه، وبدون المنهج يكون البحث مجرد تجميع للمعلومات، وتختلف المناهج الدراسية المستخدمة بإختلاف مواضيع البحث وتنوع المتغيرات المدروسة، ويتوقف إختيار نوع المنهج الذي يمكن إستخدامه في معالجة متغيرات أي بحث على طبيعة وأهداف المشكلة التي يعالجها والإمكانيات المتاحة في جمع المعلومات.

ويعرف المنهج الوصفي على أنه "مجموعة الإجراءات البحثية التي تتكامل لوصف الظاهرة إعتمادا على جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلا كافي دقيق، لإستخلاص دلالاتها والوصول إلى نتائج وتعميمات عن الظاهرة أو الموضوع محل الدراسة **(الراشدي، 2000، ص59)**.

ولقد تم تبني المنهج الوصفي في الدراسة الحالية على كونه يلائم طبيعة الموضوع المراد دراسته ومع الأهداف التي يرمي إليها.

.2.3.المعاينة:

.1.2.3.مجتمع الدراسة (المجتمع الأصلي):

يمثل مجتمع الدراسة (المجتمع الأصلي) للدراسة كل التلاميذ التعليم المتوسط الراسبين المتمدرسين بالمتوسطات التالية:

بكل من:

- متوسطة "**بساعد سعيد**" **أيت بومهدي**"، ومتوسطة" **أوسماعيل قاسي**" بدائرة واسيف.
- متوسطة "**عبديش مهدي**"، ومتوسطة "**عبدو مقران أيت عقواشة**" بدائرة الأربعاء ناث إيراثن.
- متوسطة "**عبود محمد تالة إيليلان أيت عيسى ميمون** "، ومتوسطة" **أوديعي محمد** " ثيقبعين بدائرة واقنون.
- ومتوسطة "**العقيد لطفي**"، ومتوسطة "**عميود سماعيل**" بدائرة تيزي وزو.

ويقصد به المجتمع الذي يسحب منه الباحث عينة بحثه، وهو الذي يساعده في موضع الإهتمام في البحث والدراسة **(بوعلاق،2009، ص15)**.

ويبلغ حجم مجتمع الدراسة (المجتمع الأصلي) (549) تلميذة وتلميذ راسب.

.2.2.3.عينة الدراسة الأساسية:

تعرف العينة على أنها "عبارة عن مجموعة جزئية من مجتمع الدراسة يتم إختيارها بطريقة معينة وإجراء الدراسة عليها، ومن ثم إستخدام تلك النتائج وتعميمها على كامل مجتمع الدراسة الأصلي" **(محمد عبيدات وآخرون، 1999، ص84)**.

استخرجتعينة الدراسة الأساسية من المجتمع الأصلي للدراسة من مجموع تلاميذ التعليم المتوسط الراسبين من كل دائرة متوسطتين.

.3.2.3.حجم عينة الدراسة الأساسية:

حسب MauriceAngers (موريس إنجرس)(2004) حجم العينة هو عدد العناصر المنتقاة لتكون عينة ومن المتعارف عليه أنه كلما كان حجم عينة البحث كبيرا، كلما كانت النتائج المتحصل عليها أكثر دقة وتمثيلا، لكن هناك العديد من العوامل التي تحول دون قدرة الباحث على تبني عينة كبيرة لدراسته كعامل

الوقت، المال... إضافة إلى أن الدراسات المنهجية الحديثة أكدت أنه كلما كان المجتمع الأصلي كبيرا كلما كان للباحث حرية إختيار حجم عينة بحثه **(نقلا عن: بوروبي رجاح، 2012، ص317)**.

ومن المتعارف عليه أنه كلما كان حجم عينة البحث كبيرا كلما كانت النتائج المتحصل عليها أكثر دقة وتمثيلا للمجتمع الأصلي، ففي البحوث الوصفية إذا كان المجتمع صغيرا أي عدة مئات، يفضل أن لا تقل العينة عن نسبة 20%، وإذا كان المجتمع كبيرا أي عدة آلاف يفضل أن لا تقل النسبة عن 10%، وإذا كان مجتمع الدراسة كبيرا جدا أي عشرات الآلاف يفضل أن لا تقل العينة عن 05%، وإن الزيادة في حجم العينة يمكن أن يوفر تمثيلا عاليا لخصائص المجتمع الأصلي، وتكون نتائج الدراسة أصدق وأكثر تعميما، بل أن هناك من يذهب إلى أنه يمكن أخذ عينة قوامها 3%، لأن الدراسات المنهجية الحديثة أكدت أنه كلما كان المجتمع الأصلي كبيرا، كلما كان للباحث حرية إختيار حجم العينة بحثه حتى أنه يمكن أخذ عينة قوامها 0.032% أو 0.006% **(بوروبي رجاح، 2012، ص317)**.

ونظرا لكبر المجتمع الأصلي ومراعاة لإمكانيات الدراسة والزمن المتاح لها، إضطرت الباحثتين إلى أخذ عينة قوامها 50%.

وتم ذلك كما يلي:

549 تلميذ راسب بالتعليم المتوسط←100%

X تلميذ راسب بالتعليم المتوسط (حجم عينة الدراسة الأساسية)←50%

ومنه:X=549 × 50÷ 100= 27450÷100=274.50

ومنه:X(حجم عينة الدراسة الأساسية)= 274.50=274 تلميذ راسب بالتعليم المتوسط.

مع العلم أنه تقلص حجم عينة الدراسة الأساسية من 274 إلى 200 تلميذ راسب بالتعليم المتوسط، بسبب رفض مدراء المتوسطات التي أجريت فيها الدراسة الأساسية إكمال التطبيق بسبب الإمتحانات الفصل الثاني.

وعليه بلغ حجم عينة الدراسة الأساسية(200) تلميذ راسب بالتعليم المتوسط.

.4.2.3. طرق إختيار عينة الدراسة الأساسية:

تتم عملية اختيار العينة حسب هدف الدراسة والموضوع المتناول للدراسة، وعلى الباحث عند اختيار أفراد العينة أن يكون على معرفة سابقة بالمجتمع، وبالهدف الخاص من البحث. إذ أنه يفترض استطاعته استخدام معرفته بالمجتمع للحكم فيما إذا كانت عينة معينة ممثلة للمجتمع أم لا **(بوروبي رجاح، 2012، ص318)**.

وبناء عليه تم الإعتماد في هذه الدراسة عند اختيار العينة على الطرق التالية:

.أ. الطريقة القصدية:

أولا: تم الإعتماد في سحب عينة الدراسة الأساسية على الطريقة القصدية والتي تعرف أيضا بالعينة العمدية أو غير الإحتمالية، وهذه الطريقة في إختيار العينة تتضمن إختيارا قصديا (متعمدا) لوحدات معينة من مجتمع الدراسة، حيث أخذ مجتمع الدراسة كله كعينة للدراسة الأساسية، لأن هذا الأخير كل أفراده (التلاميذ راسبين متمدرسين بالتعليم المتوسط).

وهذا يعني أن عينة الدراسة الأساسية كانت مقصودة أو متعمدة وهي عبارة عن التلاميذ راسبين متمدرسين بالتعليم المتوسط.

ثانيا: كما تم الإعتماد في سحب عينة الدراسة الأساسية على الطريقة القصدية فيما يخص التلاميذ الراسبين المتمدرسين بكل من متوسطة **أوسماعيل قاسي** (واسيف)(29 تلميذا راسبا) ومتوسطة **بساعد سعيد أيت بومهدي** (واسيف)(32 تلميذا راسبا).

.ب.طريقة الحصص " Methode des quotas ":

تعتبر هذه الطريقة من المعاينات غير الاحتمالية، ويقصد بها سحب عينة من مجتمع البحث بانتقاء العناصر المهيأة طبقا لنسبتهم في هذا المجتمع.أي أن المعاينة الحصصية تعتمد على بعض مميزات مجتمع البحث التي تسعى لإعادة إنتاجها في صورة نسب في العينة. إلا أن استعمالها يتطلب امتلاك بعض المعطيات الرقمية حول مجتمع البحث(**بوروبي رجاح، 2012، ص319**).

لهذا يقول عنها Beaud(بود): "تسمح بتكوين عينة تأخذ بعين الإعتبار توزيع الأفراد" وبمعنى آخر تسمح بالحصول داخل العينة على توزيع بعض المتغيرات الهامة كما هي موزعة داخل المجتمع المدروس" (**بوروبي رجاح، 2012، ص319**).

ولقد ساعدت هذه الطريقة الباحثتين على إحترام توزيع أفراد العينة وفقا للمتوسطات المختلفة المتواجدة على مستوى ولاية تيزي وزو، بمعنى آخر أن هذه الطريقة تسمح لنا باختيار عينة متجانسة، أين كل متوسطة، تصبح ممثلة بعدد دقيق من تلاميذ التعليم المتوسط الراسبين، وهذا الأخير يتناسب مع العدد الكلي تلاميذ التعليم المتوسط الراسبين في المجتمع الدراسة (المجتمع الأصلي)(مجموع تلاميذ التعليم المتوسط الراسبين في ولاية تيزي وزو).

تم الإعتماد في سحب عينة الدراسة الأساسية على الطريقة الحصصية فيما يخص التلاميذ الراسبين المتمدرسين بكل من المتوسطات التالية: متوسطة "**عبديش مهدي**" (الأربعاء ناث إيراثن)، متوسطة "**عبدو مقران أيت عقواشة**" (الأربعاء ناث إيراثن)، متوسطة " **عبود محمد تالة إيليلان أيت عيسى ميمون**" (واقنون).

ويمكن تحديد عدد تلاميذ التعليم المتوسط الراسبين الخاص بكل متوسطات ولاية تيزي وزو بالمعادلة التالية:

NXY= X%(**نقلا عن: بورويبي رجاح، 2012، ص319**).

بحيث: Y: عدد تلاميذ التعليم المتوسط الراسبين المأخوذة في كل متوسطة التعليم المتوسط بولاية تيزي وزو.

X%: نسبة تلاميذ التعليم المتوسط الراسبين داخل كل متوسطة من التعليم المتوسط بولاية تيزي وزو، ونحصل عليها بقسمة عدد تلاميذ التعليم المتوسط الراسبين في كل متوسطة على العدد الكلي تلاميذ التعليم المتوسط الراسبين بولاية تيزي وزو مضروب في 100.

N: حجم عينة الدراسة أي (139) تلميذ راسب بالتعليم المتوسط.

مع العلم أنه تم حذف عدد التلاميذ الراسبين المتمدرسين بكل من متوسطة أوسماعيل قاسي (واسيف) (29 تلميذا راسبا)، ومتوسطة بساعد سعيد أيت بومهدي (واسيف)(32 تلميذا راسبا).

كما تم حذف التلاميذ الراسبين المتمدرسين بكل من متوسطة " **أوسماعيل قاسي**" (واسيف)(29تلميذا راسبا) ومتوسطة " **بساعد سعيد أيت بومهدي**" (واسيف)(32 تلميذا راسبا) من العدد الكلي للتلاميذ الراسبين المتمدرسين بكل المتوسطات بولاية تيزي وزو، كما يلي:

549−29 − 32=488 تلميذ راسب بالتعليم المتوسط.

وبتطبيق هذه المعادلة تم الحصول على النتائج التالية:

1− **متوسطة "عبديش مهدي" (الأربعاء ناث إيراثن):**

[488÷128] % 139X = 0.262%139X = 36تلميذ راسب بالتعليم المتوسط.

2− متوسطة "عبدو مقران أيت عقواشة" (الأربعاء ناث إيراثن):

[488÷102] % 139X =0.209 % 139X = 29تلميذ راسب بالتعليم المتوسط.

3− متوسطة "عبود محمد تالة إيليلان أيت عيسى ميمون"(واقنون):

[488÷87] % 139X =0.178%139X = 25 تلميذ راسب بالتعليم المتوسط.

4− متوسطة "أوديعي محمد ثيقبعين" (واقنون):

[488÷81] % 139X =0.165%139X = 23 تلميذ راسب بالتعليم المتوسط.

5− متوسطة "العقيد لطفي" (مدينة تيزي وزو):

[488÷50] % 139X = 0.102 %139X = 15تلميذ راسب بالتعليم المتوسط.

6− متوسطة "عميود سماعيل" (مدينة تيزي وزو):

[488÷40] % 139X = 0.081%139X = 11تلميذ راسب بالتعليم المتوسط.

وعليه تم تحديد عدد تلاميذ التعليم المتوسط الراسبين في (08) متوسطات من التعليم المتوسط بولاية تيزي وزو، كما يلي:

أولا: بالطريقة القصدية فيما يخص تلاميذ التعليم المتوسط الراسبين المتمدرسين بكل من متوسطة "**أوسماعيل قاسي**" (واسيف) ومتوسطة "**بساعد سعيد أيت بومهدي**" (واسيف)، حيث مك أخذ كل التلاميذ الراسبين.

ثانيا: طريقة الحصص فيما يخص تلاميذ التعليم المتوسط الراسبين المتمدرسين بكل المتوسطات التالية: متوسطة "**عبديش مهدي**" (الأربعاء ناث إيراثن)، متوسطة "**عبدو مقران أيت عقواشة**" (الأربعاء ناث إيراثن)، متوسطة "**عبود محمد تالة إيليلان أيت عيسى ميمون**" (واقنون)، متوسطة "**العقيد لطفي**" (مدينة تيزي وزو) ومتوسطة "**عميود سماعيل**" (مدينة تيزي وزو)، كما هو موضح في الجدول التالي:
ويوضح الجدول التالي حجم عينة الدراسة الأساسية:

الجدول رقم(02): يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتوسطات

المتوسطات	عدد الأفراد	النسبة المئوية
"عبديش مهدي" (الأربعاء ناث إيراثن)	36	26%
"عبدو مقران أيت عقواشة "(الأربعاء ناث إيراثن)	29	21%
"عبود محمد تالة إيليلان أيت عيسى ميمون"(واقنون)	25	18%
"أوديعي محمد ثيقبعين" (واقنون)	23	16%
"العقيد لطفي" (مدينة تيزي وزو)	15	11%
"عميود سماعيل" (مدينة يزي وزو)	11	8%
المجموع	**139**	**%100**

مع العلم أنه بالنسبة لطريقة إختيار العينة حسب المستوى الدراسي، فلم يتم إستعمال أي طريقة لأن مدراء المتوسطات قدموا تعليمة للمشرفين التربويين بإختيار التلاميذ الراسبين للباحثتين، لهذا كان توزيعهم كما يلي:

-عدد التلاميذ الراسبين (أفراد عينة الدراسة الأساسية) بمتوسطة " عبديش مهدي" (الأربعاء ناث إيراثن): 36 تلميذا راسبا، موزعين على المستويات الدراسية كما يلي:

- السنة الرابعة متوسط:8
- السنة الثالثة متوسط:9
- السنة الثانية متوسط: 10
- السنة الأولى متوسط: 9

-عدد التلاميذ الراسبين(أفراد عينة الدراسة الأساسية) بمتوسطة "عبدو مقران أيت عقواشة" (الأربعاء ناث إيراثن): 29 تلميذا راسبا.

- السنة الرابعة متوسط:3
- السنة الثالثة متوسط:5
- السنة الثانية متوسط: 10
- السنة الأولى متوسط: 11

-عدد التلاميذ الراسبين(أفراد عينة الدراسة الأساسية) بمتوسطة "عبود محمد تالة إيليلان أيت عيسى ميمون" (واقنون): 25 تلميذا راسبا.

- السنة الرابعة متوسط:2
- السنة الثالثة متوسط: 6
- السنة الثانية متوسط: 7
- السنة الأولى متوسط: 10

-عدد التلاميذ الراسبين(أفراد عينة الدراسة الأساسية) بمتوسطة "أوديعي محمد ثيقبعين" (واقنون): 23 تلميذا راسبا.

- السنة الأولى متوسط: 5
- السنة الثانية متوسط:4
- السنة الثالثة متوسط: 8
- السنة الرابعة متوسط: 6

-عدد التلاميذ الراسبين(أفراد عينة الدراسة الأساسية) متوسطة "أوسماعيل قاسي":(واسيف): 29 تلميذا راسبا.

- السنة الأولى متوسط: 10
- السنة الرابعة متوسط: 19

- عدد التلاميذ الراسبين(أفراد عينة الدراسة الأساسية) بمتوسطة "بساعد سعيد أيت بومهدي"(واسيف): 32تلميذا راسبا.

- السنة الأولى متوسط: 26
- السنة الثانية متوسط: 6

-عدد التلاميذ الراسبين(أفراد عينة الدراسة الأساسية) بمتوسطة "العقيد لطفي" (مدينة تيزي وزو): 15 تلميذا راسبا.

- السنة الأولى متوسط: 5
- السنة الثانية متوسط: 6
- السنة الرابعةمتوسط: 4
- **-عدد التلاميذ الراسبين(أفراد عينة الدراسة الأساسية) بمتوسطة عميود سماعيل (مدينة تيزي وزو): 11 تلميذا راسبا.**
- السنة الأولى متوسط:6
- السنة الثانية متوسط:5

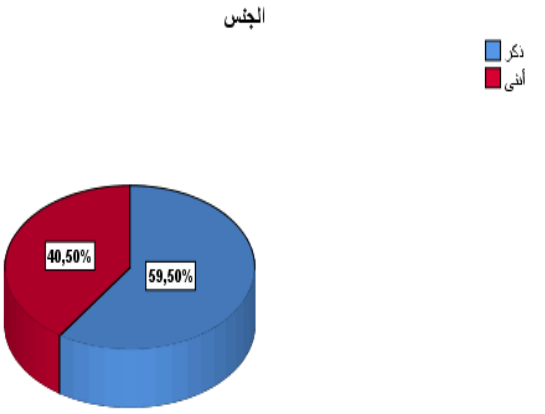
.5.2.3.خصائص عينة الدراسة الأساسية:

تكونت عينة الدراسة من (200) تلميذ وتلميذة من تلاميذ التعليم المتوسط ال راسبين، تتروا ح أعمارهم من 12 سنة إلى 17 سنة، وفيما يلي عرض خصائص عينة الهراسة الأساسية.

❖ **متغير الجنس:**

جدول رقم (03): يبين توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية وفقا لمتغير الجنس.

البياناتالإحصائية / المتغيرات	التكرارات	النسبة المئوية
ذكور	119	59,5
إناث	81	40,5
المجموع	**200**	**%100**



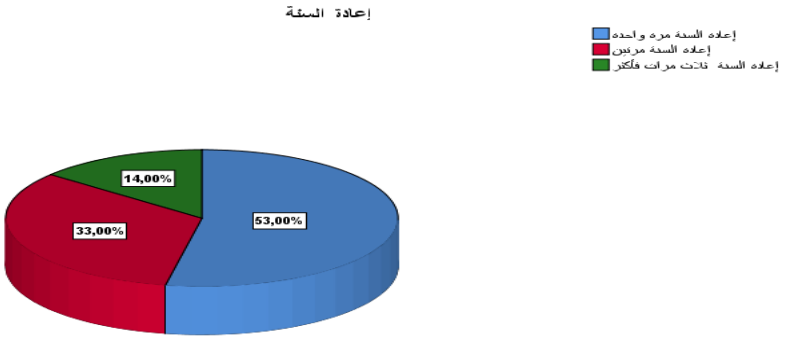
الشكل رقم(02): يبينتوزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية وفقاً لمتغير الجنس.

يلاحظ من الجدول رقم **(03)** والشكل رقم **(2)** أن أفراد عينة الدراسة الأساسية أغلبهم ذكور حيث بلغت نسبتهم **(59%)**، مقارنة بالإناث اللواتي بلغن نسبتهن **(40%)**، وهذا يدل على أن الذكور أكثر رسوبا من الإناث في عينة الدراسة الأساسية.

❖ **متغير عدد مرات إعادة السنة:**

الجدول رقم (04): يبين توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسيةوفقا لمتغيرعدد مرات إعادة السنة.

عدد مرات إعادة السنة	التكرارات	النسبة المئوية
إعادة السنة مرة واحدة	106	%53
إعادة السنة مرتين	66	%33
إعادة السنة ثلاث مرات فأكثر	28	%14
المجموع	100	%100



الشكل رقم (03): يبين توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسبعدد مرات إعادة السنة.

يلاحظ من الجدول رقم**(4)** والشكل رقم **(3)** أن توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب عدد مرات إعادة السنة، جاء كما يلي: بلغت أعلى نسبة للتلاميذ الراسبين المتمدرسينالذين أعادوا السنة مرة واحدة **(53%)** تلميذ من كلا الجنسين، ثم يأتي بعدها الذين أعادوا السنة مرتين بنسبة **(33%)**،وفي الأخير نجد نسبة الذين أعادوا السنة ثلاث مرات فأكثر**(14%)**.

3.3. مكان وزمان إجراء الدراسة الأساسية:

تمت الدراسة الأساسية بثمانية متوسطات بأربعة دائرات لولاية تيزي وزو وهي:

- متوسطة " **أوسماعيل قاسي** "ومتوسطة "**بساعد سعيد أيت بومهدي**" بواسيف.
- متوسطة "**عبديش مهدي**" ومتوسطة "**عبدو مقران أيت عقواشة**" بالأربعاء ناث إيراثن.
- متوسطة "**عبود محمد تالة إيليلان أيت عيسى ميمون**" ومتوسطة "**أوديعي محمد ثيقبعين**"بواقنون.
- ومتوسطة "**العقيد لطفي**" ومتوسطة "**عميود سماعيل**" بتيزي وزو

وقد دامت هذه الدراسة حوالي ثلاثة أشهر، وذلك إبتداء من18 فيفري إلى غاية 16ماي 2025.

4.3.أدوات الدراسة الأساسية:

لقد تم الإعتماد في الدراسة الأساسية أداتين هما:

- مقياس الرفض المدرسي من إعداد Gallé Tessonneau(جالي تيسونو) وGana(جانا) (2019) معدل من طرف بودودة نجم الدين وآخرون (2024).
- إستبيان الوصم من إعداد الباحثة " رابط كهينة " (2024).

1.4.3. مقياس الرفض المدرسي:

Arabic Version of School Refusal Scale (RS:(النسخة العربية)

تم الإعتماد على مقياس "الرفض المدرسي" (Arabic Versio ofSchool Refusal scale(RS من إعداد Gallé Tessonneau(جالي تيسونو) وGana(جانا) (2019)، معدل من طرف بودودة نجم الدين

وآخرون (2024)في الدراسة الحالية، لأنه الأنسب ولكن تم تكيفه على عينة الدراسة الحالية لأنها لها خصوصية وهي الرسوب المدرسي.

.1.1.4.3. وصف المقياس:

هو مقياس مكون من (18) عبارة، بناءا على دراسة تجربة المشاعر السلبية القوية المرتبطة بالمدرسة مثل الشكاوي النفسية والجسدية، حيث أعد هذا المقياس من طرف Gallé Tessonnea (جالي تيسونو) وGana(جانا) (2019)، وقام بعد ذلك "بودودة نجم الدين وآخرون "بتكييفه وتعديله ليناسب البيئة العربية الجزائرية (2024) وتحقق من الخصائص السيكومترية لدى المراهقين في الجزائر.

.2.1.4.3. تعليمة المقياس:

العبارات الموجودة في الأسفل تصف ما يفعله أو يشعر به الطفل أو المراهق، المطلوب منك قراءة العبارات بتمعن ثم حدد إلى أي مدى يتوافق ذلك معك في الوقت الحالي بوضع علامة (x) في الخانة التي تناسبك، مع العلم أنه لا توجد إجابات صحيحة أو خاطئة، إذ وجدت كلمات أو عبارات غير مفهومة لا تتردد في طلب الشرح.

.3.1.4.3. طريقة تصحيح المقياس:

ويتم الإجابة على البنود بطريقة ليكرت الخماسي المكون من خمس نقاط وهي كما يلي:

(لا تتوافق معي أبدا، تتوافق معي قليلا، تتوافق معي بعض الأحيان، تتوافق معي كثيرا، تتوافق معي دائما) وتعطي الدرجات 1.2.3.4.5 على التوالي.

4.1.4.3.أبعاد المقياس:

يقيس المقياس 3 أبعاد وهي:

ترقب القلق، صعوبة الإنتقال، الإنزعاج بين الأشخاص والجدول التالي يوضح أبعاد المقياس مع بنوده.

جدول رقم (05): يوضح أبعاد مقياس "الرفض المدرسي".

الأبعاد	البنود
ترقب القلق	ب 4- عندما أصل أمام المدرسة لا أحس بالراحة عند دخولي للمؤسسة ب 6- أنا كثير الغياب مقارنة بالسنة الماضية ب 7- يبدو لي أن عجز في الالتحاق بالمدرسة ولن أتمكن من الذهاب إليها ب 11- أخاف من الذهاب إلى المدرسة ب 14- في القسم لا أشعر بالراحة، لا أشعر بأنني بحالة جيدة ب 15- في المدرسة لا أشعر بالإرتياح رفقة زملائي ب 18- في طريقي للمدرسة أشعر بأنني لست على ما يرام
	ب 2- أقول لوالدي أنني لا أرغب في الالتحاق بالمدرسة وأريد البقاء في البيت

صعوبة الانتقال	ب 3- لا أستطيع أن أشرح لماذا لا أريد الذهاب إلى المدرسة ب 8- في الصباح لا أرغب في الذهاب إلى المدرسة ب 12 يصعب على العودة إلى المدرسة بعد العطلة ب 16 يصعب على العودة إلى المدرسة بعد عطلة نهاية الأسبوع
الإنزعاج بين الأشخاص	ب 1- في القسم ينتابني شعور بالخوف حول ما يعتقده الآخرون عني ب 5- في القسم أخاف من أن أخطأ في أداء عملي ب 9- أذهب الى الكثير من الأحيان إلى العيادة الطبية لأني أحس أنني لست بحالة جيدة ب 10- أنا ضعيف وحساس ب 13- أتغيب بانتظام لأنني لست على ما يرام ب 17- غالبا ما أطلب الاتصال بوالدي لأخذي من المدرسة والرجوع بي إلى البيت

.5.1.4.3. الخصائص السيكومترية لمقياس "الرفض المدرسي":

أولا: الخصائص السيكومترية لمقياس "الرفض المدرسي" في نسخة بودودة نجم الدين وآخرون(2024): (Boudouda,2024,pp 267-276):

تم تكييف مقياس 'الرفض المدرسي في البيئة الجزائرية على عينة من الطلاب في المدارس المتوسطة، حيث بلغت أعمارهم من 12 سنة إلى 16 سنة بإستخدام عينتين مستقلتين، العينة الأولى إحتوت على أربعة عوامل بلغ عدد طلاب فيها (658) طالب، أما العينة الثانية فإحتوت على (485) طالب فكانت الدراسة تحتوي على ثلاثة عوامل كما أوضح حساب معامل (ألفا كرونباخ) أن المقياس يتمتع بإتساق عالي حيث قدر ب (0.85) وتم حساب الألفا والأوميجا لكل بعد كما يلي:

بعد ترقب القلق 0,831 =α 0.844=ω، بعد صعوبة الإنتقال 0,792=α 0.797=ω، بعد الإنزعاج بين الأشخاص 0,667=α و 0,672=ω.

كما تم التأكد من الصدق العاملي حيث كشفت الإرتباطات بين إجمالي درجات المقياس أن تجنب المدرسة له علاقة إيجابية وقوية بالرفض المدرسي، حيث كانت الدرجة المتحصل عليها عند مستوى الدلالة0,54=r0,001=sig; وإضطرابات القلق بصفة عامة عند مستوى الدلالة 0,56=r 0,001=sig;، فقد تبين أن هذا الإرتباط الجوهري بين تجنب المدرسة والرفض المدرسي لا يؤكد على قوة المقياس فحسب ولكنه يبرز أيضا الأهمية الكبرى لتكيف المقياس ضمن السياق الثقافي المحدد للمراهقين الجزائريين؟

ثانيا: الخصائص السيكوميترية لمقياس "الرفض المدرسي" في الدراسة الحالية:

أولا: حساب معاملات الإرتباط بين درجة كل عبارة من عبارات مقياس "الرفض المدرسي" والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، كما هو مبيّن في الجدول التالي:

جدول رقم (06): قيم معاملات الإرتباط العبارات والدرجة الكلية للمقياس.

بعد ترقب القلق		بعد صعوبة الإنتقال		بعد الإنزعاج بين الأشخاص	
العبارات	معامل الإرتباط	العبارات	معامل الإرتباط	العبارات	معامل الإرتباط
البند 4	0.688 **	البند 2	0.778 **	البند 1	0.525 **
البند 6	0.664 **	البند 3	0.606 **	البند 5	0.778 **
البند 7	0.743 **	البند 8	0.617 **	البند 9	0.501 **
البند 11	0.681 **	البند 12	0.344 **	البند 10	0.778 **
البند 14	0.818 **	البند 16	0.528 **	البند 13	0.762 **
البند 15	0.755 **			البند 17	0.704 **
البند 18	0.788 **				

** دالة عند مستوى 0.01

2.4.3. إستبيان "الوصم المدرسي":

.1.2.4.3. وصف إستبيان "الوصم المدرسي":

كان الغرض من بناء إستبيان "الوصم المدرسي" هو التعرف على ممارسات التمييز، الإذلال/الإهانة والتوسيم التي تمارس على تلاميذ التعليم المتوسط ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، والكشف عن هؤلاء التلاميذ الذين يتعرضوا لهذه الممارسات ورصد في معاناتهم من الوصم المدرسي بشكل عام.

ويتكون إستبيان "الوصم المدرسي" في صورته الأولية من (58) عبارة، موزعة على أربعة أبعاد والتي هي: العزل والإستبعاد، الإذلال والإهانة، التمييز، التوسيم، وبعد ما قامت الأستاذة المشرفة بتصحيح عدة مرات من حيث الأخطاء اللغوية والتحقيق من سلامة العبارات ومناسبتها، تم حذف(18) عبارة لسبب تكرار بعضها من حيث المعني /المقصود، أوعدم ملائمتها، كما تم حذف البعد الأول (بعد العزل والإستبعاد) كونه يشترك في أغلبية عباراته مع الأبعاد الثلاثة الأخرى.

وعليه أصبح إستبيان "الوصم المدرسي" يتكون من (40) عبارة تقيس مستوى الوصم المدرسي الممارس على تلاميذالتعليم المتوسط ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بالأخص السنة الأولى، وتظهر هذه الممارسات في أبعاد (سيتم توضحيها فيما يلي).

وينقسم إستبيان "الوصم المدرسي" إلى قسمين كالتالي:

أ -**القسم الأول:** عبارة عن مجموع بيانات شخصية وذلك لتوضيح خصائص عينة الدراسة، ويشمل على:

الجنس، السن، المستوى التعليمي.

ب- **القسم الثاني:** تضمن (40) عبارة تقيس "الوصم المدرسي" موزعة على أبعاد التالية:

بعد الإذلال والإهانة: وتضمن (16) عبارة تقيس مدى تعرض تلميذ التعليم المتوسط من ذويصعوبات التعلم الأكاديمية لممارسات الإذلال والإهانة في القسم الدراسي.

بعدالتمييز: وتتضمن (15)عبارة تقيس مدى تعرض تلميذ التعليم المتوسط من ذوي صعوبات التعلم الأكاديميةلممارسات التمييز بينه وبين زملائه في القسم الدراسي.

بعدالتوسيم: وتضمن (09) عبارات تقيس مدى تعرض تلميذ التعليم المتوسط من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية لممارسات التوسيم والنبز بألقاب الحيوانات والسلبية من قبل الأستاذ في القسم الدراسي.

كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم(07): توزيع عبارات إستبيان "الوصم المدرسي" على الأبعاد الثلاثة.

الرقم	الأبعاد	أرقام العبارات	عدد العبارات
1	**بعد الإذلال والإهانة**	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12-13-14-15-16	16
2	**بعد التمييز**	17-18-19-20-21-22-23-24-25-26-27-28-29-30-31	15
3	**بعد التوسيم**	32-33-34-35-36-37-38-39-40	09
المجمـــوع			40

يتضح من الجدول رقم(07) أن إستبيان "الوصم المدرسي" يتكون من ثلاثة أبعاد هي:

البعد الأول(بعد الإذلال والإهانة) ويشمل (16) عبارة، البعد الثاني (بعد التمييز) ويتكون من (15) عبارة، البعد الثالث (بعدالتوسيم) ويشمل (09)عبارات، وبمجموع (40)عبارة.

ثانيا: طريقة تصحيح إستبيان "الوصم المدرسي":

فيما يخص طريقة تصحيح إستبيان "الوصم المدرسي" فإنه توجد في الخانة المقابلة لكل عبارة من عباراته خمسة بدائل حيث تصحح إجابة المستجيب بالإعتماد على مقياس "ليكرت الخماسي" لقياس إستجابات المستقصين لعبارات الإستبيان، على النحو الذي هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (08): ميزان تصحيح درجات إستبيان "الوصم المدرسي".

بدائل الإجابات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
الدرجات	5	4	3	2	1

يتضح من خلال الجدول رقم(08) أن سلم تقييم إستبيان "الوصم المدرسي"، حيث لكل بديل درجة معينة.

ثالثا: طريقة تفسير إستبيان "الوصم المدرسي":

تبلغ درجة الفرد الدنيا أو الصغرى: 1×40=40 درجة.

تبلغ الدرجة القصوى أو العليا: 5×40=200 درجة.

يستخدم الجمع الجبري في حساب الدرجة الكلية لإستبيان" **الوصم المدرسي**" بحيث يتراوح مدى الدرجات ما بين (40-200).

وعليه كلما إرتفعت الدرجة كلما زادت معاناة تلميذ التعليم المتوسط من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية(القراءة والحساب(الرياضيات) من الوصم المدرسي، في حين كلما إنخفضت الدرجة كلما قلت معاناة تلميذ التعليم المتوسط من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية(القراءة والحساب (الرياضيات) من الوصم المدرسي.

- **طريقة تفسير البعد الأول (بعد الإهانة والإذلال):**

تبلغ درجة الفرد الدنيا أو الصغرى: 1×16= 16 درجة.

تبلغ درجة الفرد القصوى أو العليا: 5×16= 80 درجة.

يستخدم الجمع الجبري في حساب الدرجة لبعد" **الإهانة والإذلال**" بحيث يتراوح مدى الدرجات ما بين (16-80)، وعليه كلما إرتفعت الدرجة كلما زادت معاناة تلميذ التعليم المتوسط من ذوي صعوبات التعلمالأكاديميةالقراءة والحساب(الرياضيات) من الإهانة والإذلال، في حين كلما إنخفضت الدرجة كلما قلت معاناة تلميذ التعليم المتوسط من ذوي صعوبات التعلمالأكاديمية(القراءة والحساب(الرياضيات) من الإهانة والإذلال.

- **طريقة تفسير البعد الثاني (بعد التمييز):**

تبلغ درجة الفرد الدنيا أو الصغرى: 1× 15= 15درجة.

تبلغ درجة الفرد القصوى أو العليا: 5×15= 75 درجة.

يستخدم الجمع الجبري في حساب الدرجة لبعد" **التمييز**" بحيث يتراوح مدى الدرجات ما بين (15-75)، وعليه كلما إرتفعت الدرجة كلما زادت معاناة تلميذ التعليم المتوسط من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية

(القراءة والحساب(الرياضيات) من التمييز، في حين كلما إنخفضت الدرجة كلما قلت معاناة تلميذ التعليم المتوسط من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية(القراءة والحساب (الرياضيات) من التمييز.

طريقة تفسير البعد الثالث(بعد التوسيم):

تبلغ درجة الفرد الدنيا أو الصغرى: 1×9= 09 درجة.

تبلغ درجة الفرد القصوى أو العليا: 5×9= 45 درجة.

يستخدم الجمع الجبري في حساب الدرجة لبعد" **التوسيم**" بحيث يتراوح مدى الدرجات ما بين (09-45)، وعليه كلما إرتفعت الدرجة كلما زادت معاناة تلميذ التعليم المتوسط من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمي القراءة والحساب (الرياضيات) من التوسيم، في حين كلما إنخفضت الدرجة كلما قلت معاناة تلميذ التعليم المتوسط من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية القراءة والحساب (الرياضيات)من التوسيم.

رابعا: الخصائص السيكومترية لإستبيان "الوصم المدرسي":

- **حسب النسخة الأصلية له للباحثة رابط كهينة (2024):**

إتبعت الباحثة عدة إجراءات للتحقق من صدق إستبيان "الوصم المدرسي" تتمثل في:

.أ.الصدق الظاهري:

تم عرض إستبيان "الوصم المدرسي" على مجموعة من الأساتذة المحكمين (08 أساتذة محكمين) في علم النفس وعلوم التربية من كل من جامعة مولود معمري بتيزي وزو، جامعة الجزائر 02، المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة بهدف التحقق من ملائمة الإستبيان لتحقيق أغراض الدراسة، حيث طلب منهم الحكم على مدى ملائمة عباراته لعينة الدراسة، من حيث الحكم على كل عبارة من عبارات الإستبيان لمدى تمثيلها للبعد الذي أعدت من أجله، ومن حيث ملائمة الصياغة اللغوية لعبارات الإستبيان ككل.

وقد تم حساب نسبة الإتفاق بين المحكمين على كل عبارة من عبارات الإستبيانبإستخدام معادلة كوبر

$$\text{معادلة كوبر} = \frac{\text{عدد مرات الإتفاق}}{\text{عدد مرات الإتفاق+عدد مرات عدم الإتفاق}} \times 100$$

وبناء على ذلك جاءت النتائج على النحو التالي:

-**نسبة الإتفاق** على عبارات ذات أرقام: 1، 3، 4، 5، 16،18، 35، 38، هي: 8÷(2+8)×100=**80%**.

-**نسبة الإتفاق** على عبارات ذات أرقام: 28، 29، 32، 33، 35، هي:

9÷(1+9)×100=**90 %**.

-**نسبة الاتفاق** على باقي العبارات الأخرى هي: 10÷(0+10) ×100=**100%**.

جدول رقم (09): نسبة الإتفاق (الصدق الظاهري) بين السادة المحكمين لإستبيان "الوصم المدرسي".

الرقم	العبارة	نسبة	القرار	الرقم	العبارة	نسبة	القرار

		الإتفاق				الإتفاق	
01	ينتقد زملائي وأساتذتي كل تصرفاتي وطريقة عملي في القسم (حلي للتمارين/الإجابة/ القراءة..).	%80	تثبيت	21	ثقة أساتذتي بقدراتي ضعيفة عكس ثقتهم بقدرات زملائي	%100	تثبيت
02	يحرجني أساتذتي عند قدومي للسبورة	%100	تثبيت	22	يوجهني أساتذتي إلى الأعمال غير المهمة والتي ينفر منها زملائي في القسم	%100	تثبيت
03	ينظر زملائي وأساتذتي إلى باحتقار وتعالي	%80	تثبيت	23	يطرح علي أساتذتي أسئلة صعبة مقارنة بزملائي	%100	تثبيت
04	يذكر أساتذتي أخطائي في القسم لتصحيح زملائي	%80	تثبيت	24	يتجاهل أساتذتي جهودي المبذولة مقارنة بزملائي	%100	تثبيت
05	يوقفني أساتذتي كلما حاولت المشاركة في القسم	%80	تثبيت	25	يقارن أساتذتي قدراتي بقدرات زملائي في القسم	%100	تثبيت
06	يعبر أساتذتي عن ازدرائهم ورفضهم وجودي في القسم	%100	تثبيت	26	يعطي أساتذتي وقتاكافيا لزملائي للإجابة على الأسئلة ما لا يفعلونه معي.	%100	تثبيت
07	يلومني أساتذتي لضعف نتائجي الدراسية	%100	تثبيت	27	يطلب أساتذتي من زملائي بالقسم الكتابة على السبورة ولا يطلبون مني ذلك.	%100	تثبيت
08	يخرجني أساتذتي من القسم لأتفه الأسباب	%100	تثبيت	28	يتساهل أساتذتي مع زملائي في القسم عند نسيانهم الكتب، ويوبخونني إن فعلت ذلك.	%90	تثبيت
09	يبعدني أساتذتي وزملائي من المشاركة في النشاطات الصفية	%100	تثبيت	29	يستدعي الأساتذة أوليائي لأتفه الأسباب أكثر من زملائي في القسم.	%90	تثبيت

10	يستهزئ أساتذتي مني عندما اطرح الأسئلة عليهم في القسم.	%100	تثبيت	30	يقيم أساتذتي أعمالي المنجزة بطريقة مختلفة عن زملائي	%100	تثبيت
11	يتجنب زملائي الجلوس معي في نفس الطاولة	%100	تثبيت	31	تعليقات أساتذتي اتجاهي عنصرية	%100	تثبيت
12	يقلل أساتذتي من شأني في القسم.	%100	تثبيت	32	يصفني أساتذتي بالمزعج أو الغبي	%90	تثبيت
13	يشكو مني أساتذتي إلى الأساتذة الآخرين في المدرسة	%100	تثبيت	33	يصنفني أساتذتي من التلاميذ الضعفاء في القسم	%90	تثبيت
14	يكتب علي زملائي عبارات بذيئة ومخلة للحياء على جدران المدرسة	%100	تثبيت	34	يحكم على أساتذتي بعدم الفائدة	%100	تثبيت
15	يرفض أساتذتي إعادة الشرح لي عندما لا أفهم الدرس	%100	تثبيت	35	يرى زملائي أني عائق عليهم وفاشل	%80	تثبيت
16	يعاملني أساتذتي بالقسوة باختلاف عن زملائي في القسم	%80	تثبيت	36	يستعمل أساتذتي ألقاب حيوانات لإهانتي	%100	تثبيت
17	يهتم أساتذتي بتصحيح أخطاء زملائي الصف بينما يتجاهل أخطائي	%100	تثبيت	37	يطلق زملائي إشاعات سلبية وجارحة عني	%100	تثبيت
18	يركز أساتذتي اهتمامهم على أقلية من التلاميذ في القسم (التلاميذ المجتهدين في القسم).	%80	تثبيت	38	يعايرني زملائي في المدرسة (أنت غبي، أنت حمار، أنت صعب الفهم...الخ).	%80	تثبيت
19	يرفض أساتذتي مساعدتي في تجاوز وحل مشكلاتي في الدروس عكس زملائي في القسم	%100	تثبيت	39	ينعتني أساتذتي وزملائي في الصف بالفاشل	%100	تثبيت
20	يتجنب أساتذتي وزملائي التقرب مني وتكوين علاقات صداقة معي في حين	%100	تثبيت	40	ينعتني أساتذتي وزملائي في الصف بالفاشل	%100	تثبيت

	يتقربون من زملائي المجتهدين.						

ب.صدق الإتساق الداخلي:

بعد الإنتهاء من إجراءات صدق المحكمين تم تطبيق إستبيان "الوصم المدرسي" على عينة إستطلاعية قوامها (120) تلميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية(القراءة والحساب(الرياضيات)، لأغراض التحقق من الإتساق الداخلي للإستبيان، حيث تم حساب معامل إرتباط كل عبارة من عباراته مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة وكذلك حساب معامل إرتباط العبارة مع الدرجة الكلية للإستبيان.

وبعد حساب إرتباط العبارات تم إعتماد معيارين للإبقاء على العبارة في الإستبيان وبناء على ذلك يجب أن تحقق العبارة المعيارين المعتمدين معاً ولا يكفي توفر أحدهما دون الآخر، وهذان المعياران هما: **(بوحفص عبد الكريم،2005، ص211).**

- يجب أن تتمتع العبارة بدلالة إحصائية في إرتباطها مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وكذلك مع الدرجة الكلية للإستبيان ولا يكفي تمتعها بدلالة إحصائية على أحدهما دون الآخر.
- يجب ألا يقل ارتباط العبارة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه ومع الدرجة الكلية للإستبيانعن 0.30.

للتأكد من صدق الإتساق الداخلي لإستبيان "**الوصم المدرسي**" قامت الباحثة بما يلي:

أولا: حساب معاملات الإرتباط بين درجة كل عبارة من عبارات لإستبيان "الوصم المدرسي" والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، كما هو مبيّن في الجدول التالي:

جدول رقم (10): قيم معاملات الإرتباط العبارات والدرجة الكلية لكل بعد.

بعد الإذلال والإهانة		بعد التمييز		بعد التوسيم	
العبارات	معامل الإرتباط	العبارات	معامل الإرتباط	العبارات	معامل الإرتباط
1	**0.504	17	**0.569	33	**0.701
2	**0.640	18	**0.677	34	**0.702
3	**0.663	19	**0.638	35	**0.702
4	**0.678	20	**0.661	36	**0.674
5	**0.466	21	**0.620	37	**0.622
6	**0.463	22	**0.654	38	**0.660
7	**0.637	23	**0.684	39	**0.631
8	**0.647	24	**0.695	40	**0.700

9	**0.638	25	**0.651	
10	**0.589	26	**0.741	
11	**0.644	27	**0.667	
12	**0.573	28	**0.642	
13	**0.543	29	**0.705	
14	**0.633	30	**0.639	
15	**0.591	31	**0.611	
16	**0.492	32	**0.647	

** دالة عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول رقم (10) أن معاملات الإرتباط بين عبارات إستبيان "الوصم المدرسي" والأبعاد التي تنتمي إليها مرتفعة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)، فقد تراوحت قيمها بين (0.466) و(0.741)، والتي تتعدى كلها الحد الأدنى المطلوب (0.30).

ففي بعد الإذلال والإهانة تراوحت معاملات الإرتباط بين (0.463) و(678.0)، وتراوحت معاملات إرتباط العبارات بعد التمييز بين (0.569) و(0.741)، وتراوحت معاملات إرتباط العبارات بعد التوسيم بين (0.527) و(0.693).

وبالتالي أكدت هذه النتائج على إتساق العبارات بشكل مقبول ودال مع الأبعاد التي تنتمي إليها.

ثانيا: حساب معاملات الإرتباط بين مجموع درجات كل بعد من الأبعاد الثلاث والدرجة الكلية لإستبيان "الوصم المدرسي"، كما هو مبيّن في الجدول التالي:

جدول رقم (11): قيم معاملات الإرتباط بين مجموع درجات كل بعد والدرجة الكلية لإستبيان "الوصم المدرسي"

رقم البعد	الأبعـــــــاد	معامل الارتباط
1	بعد الإذلال والإهانة	**0.938
2	بعد التمييز	**0.936
3	بعد التوسيم	**0.926

** دالة عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول رقم (11) أن معاملات إرتباط الأبعاد بالدرجة الكلية مرتفعة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01)، حيث بلغ معامل إرتباط بعد الإذلال والإهانة بالدرجة الكلية (0.938)، وبعد التمييز (0.936)، وبعد التوسيم (0.926)، مما يؤكد على إتساق الأبعاد فيما بينها وإتساقها مع الدرجة الكلية.

ثالثا: حساب معاملات الإرتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية لعبارات إستبيان "الوصم المدرسي"، كما هو مبيّن في الجدول التالي:

جدول رقم (12): قيم معاملات الإرتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية لاستبيان "الوصم المدرسي"

العبارات	معامل الإرتباط	العبارات	معامل الإرتباط	العبارات	معامل الإرتباط
1	**0.420	15	**0.617	29	**0.660
2	**0.569	16	**0.474	30	**0.664
3	**0.634	17	**0.527	31	**0.593
4	**0.639	18	**0.614	32	**0.693
5	**0.414	19	**0.559	33	**0.666
6	**0.439	20	**0.680	34	**0.625
7	**0.587	21	**0.571	35	**0.621
8	**0.601	22	**0.620	36	**0.651
9	**0.538	23	**0.619	37	**0.527
10	**0.583	24	**0.665	38	**0.673
11	**0.594	25	**0.618	39	**0.538
12	**0.612	26	**0.667	40	**0.632
13	**0.556	27	**0.591		
14	**0.586	28	**0.606		

** دالة عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول رقم (12) أن معاملات إرتباط العبارات والدرجة الكلية لاستبيان "الوصم المدرسي" تراوحت بين (0.414)و(0.693) وجاءت قيم معاملات الإرتباط دالة عند مستوى(0.01).

وتشير هذه النتيجة إلى إمكانية إستخدام إستبيان "الوصم المدرسي" في الدراسة الحالية باطمئنان.

- **ثبات إستبيان "الوصم المدرسي":**

تم إستخدام للتحقق من ثبات إستبيان "الوصم المدرسي" طريقتين:

أ -معامل ثبات ألفا-كرونباخ كمؤشر على ثبات التجانس الداخلي للإستبيان.

ب- طريقة التجزئة النصفية كمؤشر على ثبات الإستقرار.

أولا: قيم معاملات الثبات لاستبيان "الوصم المدرسي" ككل:

وسيتم توضيح ذلك في الجدول التالي:

جدول رقم (13): قيم معاملات ثبات بطريقتي ألفا-كرونباخ والتجزئة النصفية لاستبيان "الوصم المدرسي".

عدد عبارات المقياس			الثبات بطريقة ألفا كرونباخ	الثبات بطريقة التجزئة النصفية				
العدد الكلي	للجزء الأول	للجزء الثاني	0.952	ارتباط الجزأين	سبيرمان -براون	جثمان	ألفا للجزء الأول	ألفا للجزء الثاني
40	20	20		0.865	0.928	0.926	0.894	0.925

يتضح من الجدول رقم (13) أن قيمة معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ بلغت (0.952) وبطريقة التجزئة النصفية بلغت قيمة ثبات الجزء الأوّل (0.894) وقيمة ثبات الجزء الثاني(0.925)، وإرتباط الجزئيين (0.865)، وبلغت قيمة ثبات سبيرمان-براون (0.928) وبطريقة جثمان بلغت (0.926).

وهذه القيم تدل على ثبات عالي جدا لإستبيان "الوصم المدرسي"، مما يجعل الباحثة مطمئنة لإستخدامه في الدراسة الحالية.

ثانيا: ثبات أبعاد إستبيان "الوصم المدرسي":

وسيتم توضيح ذلك في الجدول التالي:

/	عدد العبارات	معامل الفا كرونباخ /	الثبات بطريقة التجزئة النصفية				
الأبعاد			ارتباط الجزأين	سبيرمان -براون	جثمان	ألفا للجزء الأول	ألفا للجزء الثاني

بعدالإذلال والإهانة	16	0.871	0.709	0.830	0.824	0.778	0.797
بعد التمييز	15	0.905	0.828	0.906	0.903	0.827	0.826
بعد التوسيم	09	0.848	0.690	0.817	0.794	0.780	0.711

جدول رقم (14): معامل ثبات أبعاد إستبيان "الوصم المدرسي" بطريقتي ألفا-كرونباخ، جثمان والتجزئة النصفية

يلاحظ من خلال الجدول رقم (14) أن معاملات إرتباط الجزئيين قد تراوحت بين (0.690) و(0.828)، وأن معاملات إرتباطسبيرمان بروان تراوحت بين (0.817) و(0.906)، وأن معاملات جثمان تراوحت بين (0.794) و(0.903)، وهي قيم مرتفعة وتدل على أن أبعاد إستبيان "الوصم المدرسي" تتمتع بثبات عالي،وتشير إلى تمتع إستبيان "الوصم المدرسي" ككل بثبات عالي.

- **الخصائص السيكومترية لإستبيان "الوصم المدرسي" في الدراسة الحالية:**

إتبعنا عدة إجراءات للتحقق من صدق إستبيان "الوصم المدرسي" تتمثل في:

.أ. صدق الإتساق الداخلي:

تم تطبيق إستبيان "الوصم المدرسي" على عينة إستطلاعية قوامها (60) تلميذ راسب في التعليم المتوسط، لأغراض التحقق من الإتساق الداخلي للإستبيان، حيث تم حساب معامل إرتباط كل عبارة من عباراته مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة وكذلك حساب معامل إرتباط العبارة مع الدرجة الكلية للإستبيان.

للتأكد من صدق الإتساق الداخلي لإستبيان "الوصم المدرسي" قامت الباحثتين بما يلي:

أولا: حساب معاملات الإرتباط بين درجة كل عبارة من عبارات لإستبيان"الوصم المدرسي" والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، كما هو مبيّن في الجدول التالي:

جدول رقم (15): قيم معاملات الإرتباط العبارات والدرجة الكلية لكل بعد.

بعد الإذلال والإهانة		بعد التمييز		بعد التوسيم	
العبارات	معامل الإرتباط	العبارات	معامل الإرتباط	العبارات	معامل الإرتباط
1	**0.631	17	** 0.653	33	** 0.743
2	**0.588	18	** 0.722	34	** 0.669

3	**0.690	19	** 0.670	35	** 0.751
4	**0.594	20	** 0.824	36	** 0.734
5	**0.508	21	** 0.803	37	** 0.704
6	**0.673	22	** 0.741	38	** 0.646
7	**0.594	23	** 0.803	39	** 0.744
8	**0.707	24	** 0.800	40	** 0.827
9	**0.782	25	** 0.802		
10	**0.790	26	** 0.755		
11	**0.754	27	** 0.803		
12	**0.536	28	**0.634		
13	**0.808	29	**0.741		
14	**0.662	30	** 0.721		
15	**0.578	31	** 0.653		
16	**0.632	32	** 0.806		

** دالة عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول رقم (15) أن معاملات الإرتباط بين عبارات إستبيان "الوصم المدرسي"والأبعاد التي تنتمي إليها مرتفعة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)، فقد تراوحت قيمها بين (0.508) و(0.827)، والتي تتعدى كلها الحد الأدنى المطلوب (0.30).

ففي بعد **الإذلال والإهانة** تراوحت معاملات الإرتباط بين (0.508) و(0.808)، وتراوحت معاملات إرتباط العبارات بعد **التمييز** بين (0.634) و(0.824)، وتراوحت معاملات إرتباط العبارات بعد **التوسيم** بين (0.646) و(0.827).

وبالتالي أكدت هذه النتائج على إتساق العبارات بشكل مقبول ودال مع الأبعاد التي تنتمي إليها.

ثانيا: حساب معاملات الإرتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية لعبارات إستبيان "الوصم المدرسي"، كما هو مبيّن في الجدول التالي:

جدول رقم (16): قيم معاملات الإرتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية لإستبيان"الوصم المدرسي".

العبارات	معامل الإرتباط	العبارات	معامل الإرتباط	العبارات	معامل الإرتباط
1	**0.503	15	**0.568	29	**0.678
2	**0.471	16	**0.601	30	**0.694
3	**0.581	17	**0.622	31	**0.712
4	**0.530	18	**0.703	32	**0.788
5	**0.397	19	**0.627	33	**0.701
6	**0.593	20	**0.801	34	**0.610
7	**0.524	21	**0.788	35	**0.732
8	**0.662	22	**0.721	36	**0.687
9	**0.723	23	**0.743	37	**0.635
10	**0.736	24	**0.758	38	**0.568
11	**0.719	25	**0.754	39	**0.715
12	**0.562	26	**0.718	40	**0.772
13	**0.775	27	**0.740		
14	**0.696	28	**0.603		

يتضح من الجدول رقم (16) أن معاملات إرتباط العبارات والدرجة الكلية لإستبيان "الوصم المدرسي" تراوحت بين (0.397) و(0.801) وجاءت قيم معاملات الإرتباط دالة عند مستوى(0.01).

وتشير هذه النتيجة إلى إمكانية إستخدام إستبيان"الوصم المدرسي" في الدراسة الحالية بإطمئنان.

- **ثبات إستبيان"الوصم المدرسي":**

تم إستخدام للتحقق من ثبات إستبيان"الوصم المدرسي" طريقتين:

أ-معامل ثبات ألفا-كرونباخ كمؤشر على ثبات التجانس الداخلي للإستبيان.

ب-طريقة التجزئة النصفية كمؤشر على ثبات الإستقرار.

أولا: قيم معاملات الثبات لإستبيان"الوصم المدرسي" ككل:

وسيتم توضيح ذلك في الجدول التالي:

جدول رقم(17): قيم معاملات ثبات بطريقتي ألفا–كرونباخ والتجزئة النصفية لإستبيان "الوصم المدرسي".

عدد عبارات المقياس			الثبات بطريقة ألفا كرونباخ	الثبات بطريقة التجزئة النصفية				
العدد الكلي	للجزء الأول	للجزء الثاني	0.971	ارتباط الجزأين	سبيرمان –براون	جتمان	ألفا للجزء الأول	ألفا للجزء الثاني
40	20	20		0.901	0.948	0.942	0.931	0.958

يتضح من الجدول رقم (17) أن قيمة معامل الثبات بطريقة ألفاكرونباخ بلغت (0.971) وبطريقة التجزئة النصفية بلغت قيمة ثبات الجزء الأوّل (0.931) وقيمة ثبات الجزء الثاني(0.958)، وإرتباط الجزئيين (0.901)، وبلغت قيمة ثبات سبيرمان–براون– (0.948) وبطريقة جثمان بلغت (0.942). وهذه القيم تدل على ثبات عالي جدا لإستبيان "الوصم المدرسي"، مما يجعل الباحثتين مطمئنة لإستخدامه في الدراسة الحالية.

ثانيا: ثبات أبعاد إستبيان "الوصم المدرسي":

وسيتم توضيح ذلك في الجدول التالي:

جدول رقم (18): معامل ثبات أبعاد إستبيان"الوصم المدرسي" بطريقتي بطريقتي ألفا–كرونباخ، جتمانوالتجزئة النصفية

/	عدد العبارات	معامل الفا كرونباخ /	الثبات بطريقة التجزئة النصفية			
الأبعاد			ارتباط الجزأين	سبيرمان –براون	جتمان	ألفا للجزء الأول	ألفا للجزء الثاني
بعد الإذلال والإهانة	16	0.913	0.718	0.836	0.833	0.831	0.884
بعد التمييز	15	0.950	0.871	0.931	0.927	0.916	0.901
بعد التوسيم	09	0.894	0.733	0.846	0.837	0.843	0.809

يلاحظ من خلال الجدول رقم (18) أن معاملات إرتباط الجزئيين قد تراوحت بين (0.718) و(0.871)، وأن معاملات إرتباط سبرمان بروان تراوحت بين (0.836) و(0.931)، وأن معاملات جتمان تراوحت بين (0.833) و(0.927)، وهي قيم مرتفعة وتدل على أن أبعاد إستبيان "الوصم المدرسي" تتمتع بثبات عالي، وتشير إلى تمتع إستبيان"الوصم المدرسي" ككل بثبات عالي.

وعليه تم الإعتماد على إستبيان"الوصم المدرسي" كأداة للقياس في الدراسة الحالية.

.5.3. كيفية إجراء الدراسة الأساسية:

تمت الدراسة الأساسية في ثمانية متوسطات في ظروف عادية، حيث أخذنا رخصة الدخول إلى المؤسسات. أولا ذهبنا إلى متوسطة "أوسماعيل قاسي"، ومتوسطة "بساعد سعيد أيت بومهدي " في دائرة واسيف، ثم متوسطة "عبديش مهدي"، ومتوسطة "عبدو مقران أيت عقواشة" في دائرة الأربعاء ناث إيراثن، بعدها إلى متوسطة "عبود محمد تالة إيليلان أيت عيسى ميمون"، ومتوسطة "أوديعي محمد ثيقبعين" في دائرة واقنون، وأخيرا متوسطة"عميود سماعيل"، ومتوسطة "العقيد لطفي" تيزي وزو بولاية تيزي، أين تم

استقبالنا في كل هذه المؤسسات بشكل جيد، حيث تحصلنا على موافقة إجراء الدراسة الأساسية من قبل مدراءها.

كما تم تقديمنا لمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، فتم معهم الإتفاق على المواعيد لإجراء دراستنا.

وبعد ذلك قمنا بإستخراج قائمة التلاميذ الراسبين، وذلك بفضل مساعدة مستشاري الإرشاد والتوجيه المدرسي والمهني، فوجدنا (60) تلميذا راسبا في مرحلة التعليم المتوسط، من بينهم (34) تلميذا و(26) تلميذة، وتتراوح أعمارهم ما بين (12-17) سنة، متمدرسين بكل من متوسطة "**حسيني شابحة**" ومتوسطة "**الشهيد أوسماعيل حسين**"، بـ(تامدة) دائرة واقنون هم أفراد عينة الدراسة الإستطلاعية.

كما وجدنا في (08) متوسطات لأخرى (549) تلميذ راسب حيث (200) منهم هم أفراد الدراسة الأساسية، وقمنا بتطبيق عليهم أدوات الدراسة المتمثلة في: مقياس الرفض المدرسي ومقياس الوصم المدرسي، ودائما بمساعدة مستشاري الإرشاد والتوجيه المدرسي.

.6.3. الأساليب الإحصائية المستعملة:

بعد جمع البيانات تم فرزها وتفريغها في برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (**SPSS20**) قصد معالجتها إحصائيا باستعمال العديد من الإجراءات الإحصائية الشائعة، والتي تتيح للباحثة تحليل بياناتها، وهي:

- **اختبار " كولموكروف- سميرنوف" للتحقق من خاصية التوزيع الطبيعي لبيانات الدراسة الأساسية.**
- **المتوسط الحسابي.**
- **الإنحراف المعياري:**
- **اختبار " فريدمان " للرتب**
- **معمل الارتباط بيرسون(R)**
- **اختبار (T)لدراسة الفروق بين الجنسين**
- **اختبار مان وتني (u)**
- **إختبار كروكسال- واليس (H)**

الفصل الخامس

عرض ومناقشة النتائج

عرض ومناقشة النتائج

.1.1. عرض النتائج:

.1.1.1. عرض نتائج الفرضية الأولى.

.2.1.1. عرض نتائج الفرضية الثانية.

.3.1.1. عرض نتائج الفرضية الثالثة.

.4.1.1. عرض نتائج الفرضية الرابعة.

.2.1. مناقشة النتائج

.1.2.1.مناقشة نتائج الفرضية الأولى.

.2.2.1.مناقشة نتائج الفرضية الثانية.

.3.2.1.مناقشة نتائج الفرضية الثالثة.

.4.2.1.مناقشة نتائج الفرضية الرابعة.

1. عرض ومناقشة النتائج:

قبل إختبار فرضيات الدراسةقامت الباحثة من التحقق من خصائص البيانات والمتمثلة بـ " خاصية التوزيع الطبيعي(Normal Distribution) " من خلال تطبيق إختبار"كولموكروف –سميرنوف"، الموضح في الجدول التالي:

الجدول رقم(19): نتائج إختبار"كولموكروف –سميرنوف" للتحقق من خاصية التوزيع الطبيعيلبيانات الدراسة الأساسية.

متغيرات الدراسة الأساسية		العينة	إختبار "كولموكروف-سميرنوف"	قيمة الدّلالةلمحسوبة (Sig)	القرار
الرفض المدرسي		200	0.139	0.000	لا يخضع للتوزيع الطبيعي
	الإذلال والإهانة	200	0.121	0.000	لا يخضع للتوزيع الطبيعي
	التمييز	200	0.154	0.000	لا يخضع للتوزيع الطبيعي
	التوسيم	200	0.159	0.000	لا يخضع للتوزيع الطبيعي
الوصم المدرسي		200	0.140	0.000	لا يخضع للتوزيع الطبيعي

يتبين من النتائج الواردة في الجدول (19) أن بيانات متغيرات الدراسة الأساسية المتمثلة في: متغير الرفض المدرسي ومتغير الوصم المدرسي ومظاهره (الإذلال والإهانة، التمييز والتوسيم) لا تخضع للتوزيع الطبيعي (Normal Distribution) وما يدعم ذلك أن كل قيم الدلالة الإحصائية (Sig) لاختبار كولموكروف –سميرنوف" (Sig)لهذه المتغيرات تساوي على التوالي: (Sig=0.000، Sig=0.000، Sig=0.000، Sig=0.000، Sig=0.000) أصغر من مستوى الدلالة المعتمدة لدينا (α=0.05).وهذا يعني أنّ بيانات متغيرات الدراسة الأساسيةالتمثلة في: متغير الرفض المدرسي ومتغير الوصم المدرسي ومظاهره (الإذلال والإهانة، التمييز والتوسيم) لا تخضع للتوزيع الطبيعي، وعليه لا يمكن تطبيق لإختبار فرضيات الدراسة الخاصة بهذه المتغيرات إختبارات المعلمية (البرامترية)، وإنما يمكن تطبيق الإختبارات لا معلمية (اللابرامترية) مثل: إختبار (فريدمان) لدراسة الفروق في الرتب وإختبار (مان وتني)لدراسة الفروق.

1. عرض النتائج:

1.1.عرض نتائج الفرضية الأولى:

تنص هذه الفرضية على:

"لدى تلاميذ التعليم المتوسط الراسبينمظاهر الوصم المدرسي حسب الترتيبالتالي: الإذلال والإهانةأولاثم التمييز ثانيا وفي الأخير التوسيم".

الفرضية الصّفرية: " ليس لدىتلاميذ التعليم المتوسط الراسبين مظاهر الوصم المدرسي حسب الترتيب التالي: الإذلال والإهانة أولا ثم التمييز ثانيا وفي الأخير التوسيم".

فرضية البحث: " لدى تلاميذ التعليم المتوسط الراسبين مظاهر الوصم المدرسي حسب الترتيب التالي: الإذلال والإهانة أولا ثم التمييز ثانيا وفي الأخير التوسيم".

وتم إستخدام لإختبار هذه الفرضية إختبار (فريدمان) للرتب، وهو إختبار لا معلمي(لا بارامتري).

المعطيات الإحصائية لمتغيرات		العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	متوسط الرتب	قيمة كا² (x^2)	قيمة الدّلالة المحسوبة (Sig)	مستوى الدلالة المعتمد	الدلالة	الترتيب
الوصم المدرسي	الإذلال والإهانة	200	37.59	15.885	02.61	284.518	0.000	0.05	دالة	1
	التمييز	200	36.10	17.027	02.35					2
	التوسيم	200	20.41	10.171	01.04					3

الجدول رقم(20): نتائج إختبار (فريدمان) للرتب في متغير الوصم المدرسي (الإذلال والإهانة، التمييز والتوسيم) لدى تلاميذ التعليم المتوسط الراسبين.

يُلاحظ من الجدول رقم(20) أن قيم المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لمظاهر الوصم المدرسي التالية: الإذلال والإهانة، التمييز والتوسيم، لدى تلاميذ التعليم المتوسط الراسبين ، جاءت كالتالي:

قدرالمتوسط الحسابي **للإذلال والإهانة** بـ **37.5**وبإنحراف معياري قدر بـ **15.885**،وقدرالمتوسط الحسابي**للتمييز**بـ **36.10**وبإنحراف معياري قدربـ **17.027**، وقدر المتوسط الحسابي **للتوسيم**بـ **20.41**وبإنحراف معياري قدر بـ **10.171**

كما يلاحظ من الجدول رقم (20) أن متوسطات الرتب لمظاهر الوصم المدرسي التالية: الإذلال والإهانة، التمييز والتوسيم، لدى تلاميذ التعليم المتوسط الراسبين ، جاءت كالتالي:

قدرمتوسط الرتب**للإذلال والإهانة**بـ **02.61**وقدرمتوسط الرتب **للتمييز**بـ**02.35** وقدرمتوسط الرتب**للتوسيم**بـ **.01.04**

وقد تم حساب كا²لإختبار الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات الرتب لمظاهر الوصم المدرسي (الإذلال والإهانة، التمييز والتوسيم) لدى تلاميذ التعليم المتوسط الراسبين، وعليه نجد أنها دالة لأن قيمة

كا² قدرت بـ **284.518** وهي دالة إحصائيا لأن قيمة الدلالة ا المحسوبة (Sig) تساوي (**Sig=0.000**)، أصغر من مستوى الدلالة المعتمدة لدينا (α=0.05).

وعليه جاء **الإذلال والإهانة** في الرتبة الأولى،ثم جاء **التمييز** في الرتبة الثانية، وفي الأخير جاء **التوسيم** في الرتبة الثالثة.

وهذا يعني أن تلاميذ التعليم المتوسط الراسبينيعانون أكثر من **الإذلال والإهانة** ثم**التمييز**وبدرجة أقل **التوسيم**.

وعليه تحققت الفرضية الأولى.

2.1. عرض نتائج الفرضية الثانية:

تنص هذه الفرضية على:

" توجد علاقة بين الرفض المدرسي والوصم المدرسي بأبعاده (الإذلال والإهانة، التمييز والتوسيم) لدى تلاميذ التعليم المتوسط الراسبين".

الفرضية الصّفرية: " لاتوجد علاقة بين الرفض المدرسي والوصم المدرسي بأبعاده (الإذلال والإهانة، التمييز والتوسيم) لدى تلاميذ التعليم المتوسط الراسبين".

فرضية البحث: "توجد علاقة بين الرفض المدرسي والوصم المدرسي بأبعاده (الإذلال والإهانة، التمييز والتوسيم) لدى تلاميذ التعليم المتوسط الراسبين".

الجدول رقم(21):قيم معاملات الإرتباط بيرسون (R) بين درجات الرفض المدرسي ودرجات الوصم المدرسي بأبعاده (الإذلال والإهانة، التمييز والتوسيم) لدى تلاميذ التعليم المتوسط الراسبين.

البيانات الإحصائية / المتغيرات	العينة	قيمة "ر"	قيمة الدّلالة الإحصائية لـ "ر" (قيمة الدلالة المحسوبة sig)	مستوىالدلالة المعتمد	الدلالة
الرفض المدرسي / الوصم المدرسي	200	0.423	0.000	0.01	دالة
الرفض المدرسي / الإذلال والإهانة	200	0.443	0.000	0.01	دالة
الرفض المدرسي / التمييز	200	0.373	0.000	0.01	دالة
الرفض المدرسي / التوسيم	200	0.426	0.000	0.01	دالة

يُلاحظ من الجدول رقم (21)أن قيم معاملات الإرتباط بيرسون (R) بين درجات الرفض المدرسيودرجات الوصم المدرسي بمظاهره (الإذلال والإهانة، التمييز والتوسيم) لدى تلاميذ التعليم المتوسط الراسبينقدرت

على التوالي: بـ (ر=**0.423**،ر= **0.443**،ر=**0.373**،ر=**0.426**) جاءتدالة إحصائيا؛ لأنّ قيم الدلالة المحسوبةلـ"ر"تساوي على التوالي: (sig= **0.000**، sig= **0.000**، sig= **0.000**، sig= **0.000**)، وهي كلها أصغر من مستوى الدلالة المعتمد لدينا (α=0.01).

وهذا يعني أنّهتوجد علاقةبين درجات الرفض المدرسيودرجات الوصم المدرسي بمظاهره(الإذلال والإهانة،التمييز والتوسيم) لدى تلاميذ التعليم المتوسط الراسبين،وهذه العلاقة طردية لأن كل قيم معاملات الإرتباط بيرسون جاءت كلها موجبة.

بمعنى أنه كلما كان هناك رفضمدرسي كلما كانت هناك معاناة من الوصم المدرسي بمظاهره(الإذلال والإهانة، التمييز والتوسيم) لدى تلاميذ التعليم المتوسطالراسبين.

وعليه تحققت الفرضيةالثانية، بمعنى نرفض الفرضية الصفرية ونقبل فرضية البحث.

3.1.عرض نتائج الفرضيةالثالثة:

تنص هذه الفرضية على:

" توجد فروق بينتلاميذالتعليم المتوسط الراسبينفي الرفض المدرسي، تعزى للمتغيرات التالية: الجنس وإعادة السنة(إعادة السنة مرة واحدة، إعادة السنة مرتين، إعادة السنة ثلاث مرات فأكثر)".

الفرضية الصّفرية: " لاتوجد فروق بين تلاميذ التعليم المتوسط الراسبين في الرفض المدرسي، تعزى للمتغيرات التالية: الجنس وإعادة السنة(إعادة السنة مرة واحدة، إعادة السنة مرتين، إعادة السنة ثلاث مرات فأكثر)".

فرضية البحث: " توجد فروق بين تلاميذ التعليم المتوسط الراسبين في الرفض المدرسي، تعزى للمتغيرات التالية: الجنس وإعادة السنة(إعادة السنة مرة واحدة، إعادة السنة مرتين، إعادة السنة ثلاث مرات فأكثر)".

أولا: بالنسبة لمتغير الجنس.

تم إستخدام لإختبار هذه الفرضية إختبار مان وتني (U) للفروق بين متوسطات الرتبللجنسين (تلاميذ وتلميذات التعليم المتوسط الراسبين)، في متغير الرفض المدرسي ،لأن بياناته لا تخضع للتوزيع الطبيعي.

الجدول رقم(22):نتائج إختبار مان وتني (U) للفروق بين متوسطات الرتبللجنسين(تلاميذ وتلميذات التعليم المتوسط الراسبين)، في الرفض المدرسي.

المعطيات الإحصائية / المتغيرات		العينة	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة إختبار مان وتني (U)	قيمة Z	قيمة الدلالة المحسوبة (Sig)	مستوى الدلالة المعتمد	الدلالة
الرفض المدرسي	ذكور	119	11794.00	99.11	4654.000	-0.412	0.680	0.05	غير دالة
	إناث	81	8306.00	102.54					

يُلاحظ من الجدول رقم(22)أن قيمةمتوسط الرتب للذكور (تلاميذ التعليم المتوسط الراسبين) قدرت في الرفض المدرسيبـ **(99.11)**، بينما قدرتقيمةمتوسط الرتب للإناث (تلميذات التعليم المتوسط الراسبات) في الرفض المدرسي بـ (**102.54**) فبمراجعة الدلالة الإحصائية لهذا الفرق نجد أنهغير دالة لأنقيمة إختبار ماي وتني (U) (U=**4654.000**)، وقيم Z(Z=**-0.412**)جاءت غير دالة إحصائيا؛ لأنّ قيمة الدلالة المحسوبة (Sig) تساوي (Sig=**0.680**) أكبر من مستوى الدلالة المعتمدة لدينا (α=0.05).

وهذا يعني أنّه لا توجد فروق دالّة إحصائيا بين الجنسين (تلاميذ وتلميذات التعليم المتوسط الراسبين)، في متغير الرفض المدرسي.

بمعنى أنه مهما كان نوع جنس تلميذ التعليم المتوسط الراسبفقد يكون لديه رفض مدرسي.

ثانيا: بالنسبة لمتغير إعادة السنة(إعادة السنة مرة واحدة، إعادة السنة مرتين، إعادة السنة ثلاث مرات فأكثر).

تم إستخدام لإختبار هذه الفرضية إختبار كروسكال واليس (H)للفروق بين متوسطات الرتب في الرفض المدرسي،لأنه من جهة بياناته لاتخضع للتوزيع الطبيعي، ومن جهة أخرى بالنسبة لمتغيرإعادة السنة(إعادة السنة مرة واحدة، إعادة السنة مرتين، إعادة السنة أكثر من ثلاث مرات) ،لا يمكن تطبيقإختبار مان وتني(U) للفروق بين متوسطات الرتب لأن هذا المتغير يتكون من أكثر من فئتين.

جدول رقم(23): نتائج إختبار كروسكال–والس (H) للفروق بين متوسطات الرتب بين تلاميذ التعليم المتوسط الراسبين في الرفض المدرسي، حسب متغير إعادة السنة(إعادة السنة مرة واحدة، إعادة السنة مرتين، إعادة السنة ثلاث مرات فأكثر).

المعطيات الإحصائية / المتغيرات	العينة	متوسط الرتب	قيمة إختبار كروسكال-والس	قيمة الدلالة المحسوبة	مستوى الدلالة	الدلالة

الرفض المدرسي	إعادة السنة مرة واحدة	106	91.17	8.246	0.016	0.05	دالة
	إعادة السنة مرتين	66	105.04				
	إعادة السنة ثلاث مرات فأكثر	28	125.14				

يُلاحظ من الجدول رقم(23) أنقيمةمتوسط الرتبلتلاميذ التعليم المتوسط الراسبينالذينأعادوا السنة مرة واحدة، قدرت بـ **(91.17)**، بينما قدرتقيمةمتوسط الرتبلتلاميذ التعليم المتوسط الراسبينالذين أعادوا السنة مرتين بـ **(105.04)**، بينما قدرتقيمةمتوسط الرتبل تلاميذ التعليم المتوسط الراسبين الذين أعادوا السنة ثلاث مرات فأكثر بـ **(125.14)**،فبمراجعة الدلالة الإحصائية لهذه الفروق نجد أنهادالة لأنقيمة إختبار **كروسكال–والس(H)** **(H =8.246)**، جاءتدالة إحصائيا؛ لأنّ قيمة الدلالة المحسوبة (Sig) تساوي **(Sig=0.016)** أصغر من مستوى الدلالة المعتمدة لدينا **(α=0.05)**.

وهذا يعني أنّه توجد فروق دالّة إحصائيا بين تلاميذ التعليم المتوسط الراسبين فيالرفض المدرسي، تعزى لمتغير إعادة السنة.

ولمعرفة لصالح من تكون الفروق، تم إجراء المقارنات المتعددة البعدية وذلك بإستخدام إختبار **مان وتني (U)**بين كل عينتين مستقلتين كما يلي:

أولا: توجد فروق بين تلاميذ التعليم المتوسط الذينأعادوا السنة مرة واحدة و الذين أعادوا السنة ثلاث مرات فأكثر، لأنّ قيمة الدلالة المحسوبة (Sig) تساوي **(Sig=0.005)** أصغر من مستوى الدلالة المعتمدة لدينا **(α=0.05)**.

وذلك لصالح تلاميذ التعليم المتوسط الذينأعادوا السنة ثلاث مرات فأكثر، لأن متوسط رتبها**(85.91)** أكبر منمتوسط رتبتلاميذ التعليم المتوسط الذينأعادوا السنة مرة واحدة**(62.64)**.

وهذا يعني أنّتلاميذ التعليم المتوسط الذينأعادوا السنة ثلاث مرات فأكثريعانون من الرفض المدرسي أكثر تلاميذ التعليم المتوسط الذينأعادوا السنة مرة واحدة.

وعليه تحققت الفرضية الثالثة فيما يخصمتغير إعادة السنة(إعادة السنة مرة واحدة، إعادة السنة مرتين، إعادة السنة ثلاث مرات فأكثر).

3.1. عرض نتائج الفرضيةالرابعة:

تنص هذه الفرضية على:

" توجد فروق بينتلاميذالتعليم المتوسط الراسبينفي الوصم المدرسي بمظاهره(الإذلال والإهانة، التمييز والتوسيم)، تعزى للمتغيرات التالية: الجنس وإعادة السنة(إعادة السنة مرة واحدة، إعادة السنة مرتين، إعادة السنة ثلاث مرات فأكثر) ".

الفرضية الصّفرية: " لاتوجد فروق بين تلاميذ التعليم المتوسط الراسبين في الوصم المدرسي بمظاهره(الإذلال والإهانة، التمييز والتوسيم)، تعزى للمتغيرات التالية: الجنس وإعادة السنة(إعادة السنة مرة واحدة، إعادة السنة مرتين، إعادة السنة ثلاث مرات فأكثر) ".

فرضية البحث:" توجد فروق بين تلاميذ التعليم المتوسط الراسبين في الوصم المدرسي بمظاهره(الإذلال والإهانة، التمييز والتوسيم)، تعزى للمتغيرات التالية: الجنس وإعادة السنة(إعادة السنة مرة واحدة، إعادة السنة مرتين، إعادة السنة ثلاث مرات فأكثر) ".

أولا: بالنسبة لمتغير الجنس.

تم إستخدام لإختبار هذه الفرضية إختبار مان وتني (U) للفروق بين متوسطات الرتبللجنسين (تلاميذ وتلميذات التعليم المتوسط الراسبين)، في متغير الوصم المدرسي بمظاهره (الإذلال والإهانة، التمييز والتوسيم)،لأن بياناته لا تخضع للتوزيع الطبيعي.

الجدول رقم(24): نتائج إختبار مان وتني (U) للفروق بين متوسطات الرتب لتلاميذ التعليم المتوسط الراسبين في الوصم المدرسي بمظاهره (الإذلال والإهانة، التمييز والتوسيم)، تعزى للمتغيرات التالية: الجنس وإعادة السنة(إعادة السنة مرة واحدة، إعادة السنة مرتين، إعادة السنة ثلاث مرات فأكثر).

المعطيات الإحصائية / المتغيرات		العينة	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة إختبار مان وتني (U)	قيمة Z	قيمة الدّلالة المحسوبة (Sig)	مستوى الدلالة المعتمد	الدلالة
الوصم المدرسي	ذكور	119	13066.50	109.80	3712.500	-2.755	0.006	0.05	دالة
	إناث	81	7033.50	86.83					
الإذلال والإهانة	ذكور	119	13354.50	112.22	3424.500	-3.473	0.001	0.05	دالة
	إناث	81	6745.50	83.26					
التمييز	ذكور	119	12974.00	109.03	3805.000	-2.528	0.011	0.05	دالة
	إناث	81	7126.00	87.98					
التوسيم	ذكور	119	13200.00	110.92	3579.000	-3.096	0.002	0.05	دالة

	إناث	81	6900.00	85.19					

يُلاحظ من الجدول رقم(24) أ ن قيم متوسطات الرتب للذكور (تلاميذ التعليم المتوسط الراسبين)في الوصم المدرسي بأبعاده (الإذلال والإهانة، التمييز والتوسيم)، قدرت على التوالي: بـ (**109.80**، **112.22**،**109.03**، **110.92**)، بينما قدرتعلى التوالي قيم متوسطات الرتب للإناث (تلميذات التعليم المتوسط الراسبات)في الوصم المدرسي وأبعاده (الإذلال والإهانة، التمييز والتوسيم)بـ (**86.83**، **83.26**، **87.98**، **85.19**)، فبمراجعة الدلالة الإحصائية لهذه الفروق نجد أنها غير دالة لأن كل من قيم إختبار ماي وتني (U) (U=**3712.500**،U=**3424.500**، U=**3805.000**، U=**3579.000**)، وقيم Z(Z=**2.755**−،Z=**3.473**− ،Z=**2.527**−،Z=**3.096**−)جاءتدالة إحصائيا؛ لأنّ قيم الدلالة المحسوبة (Sig) تساوي (Sig=**0.006**، Sig=**0.001**، Sig=**0.011**، Sig= **0.002**) أصغر من مستوى الدلالة المعتمدة لدينا (α=0.05).

بمعنى أنّه توجد فروق دالّة إحصائيا بين الجنسين(تلاميذ وتلميذات التعليم المتوسط الراسبين)، فيالوصم المدرسي بمظاهرها(الإذلال والإهانة، التمييز والتوسيم)،وذلك لصالح الذكو ر (تلاميذ التعليم المتوسط الراسبين)، لأن متوسط الرتب للذكور (تلاميذ التعليم المتوسط الراسبين)أكبر من متوسط الرتب للإناث (تلميذات التعليم المتوسط الراسبين).

بمعنى أن الذكور(تلاميذ التعليم المتوسط الراسبين) يعانون من الوصم المدرسيبمظاهره (الإذلال والإهانة، التمييز والتوسيم) أكثر من الإناث (تلميذات التعليم المتوسط الراسبين).

ثانيا: بالنسبةلمتغيرإعادة السنة(إعادة السنة مرة واحدة، إعادة السنة مرتين، إعادة السنة ثلاث مرات فأكثر).

تم إستخدام لإختبار هذه الفرضية إختبار كروسكال واليس (H)للفروق بين متوسطات الرتب في الوصم المدرسي بمظاهره (الإذلال والإهانة، التمييز والتوسيم) ،لأنه من جهة بياناته لاتخضع للتوزيع الطبيعي، ومن جهة أخرى بالنسبة لمتغيرإعادة السنة(إعادة السنة مرة واحدة، إعادة السنة مرتين، إعادة السنة ثلاث مرات فأكثر)،لا يمكن تطبيقإختبار مان وتني (U) للفروق بين متوسطات الرتب لأن هذا المتغير يتكون من أكثر من فئتين.

جدول رقم(25): نتائج إختبار كروسكال–والس (H) للفروق بين متوسطات الرتب بين تلاميذ التعليم المتوسط الراسبين في الوصم المدرسي بمظاهره (الإذلال والإهانة، التمييز والتوسيم)، حسب متغير إعادة السنة(إعادة السنة مرة واحدة، إعادة السنة مرتين، إعادة السنة ثلاث مرات فأكثر).

المتغيرات / المعطيات الإحصائية		العينة	متوسط الرتب	قيمة إختبار كروسكال–والس (H)	قيمة الدّلالة المحسوبة (Sig)	مستوى الدلالة المعتمد	الدلالة
الوصم المدرسي	إعادة السنة مرة واحدة	106	91.76	4.596	0.100	0.05	غير دالة
	إعادة السنة مرتين	66	113.14				
	إعادة السنة ثلاث مرات فأكثر	28	103.77				
الإذلال والإهانة	إعادة السنة مرة واحدة	106	89.57	8.058	0.018	0.05	دالة
	إعادة السنة مرتين	66	112.69				
	إعادة السنة ثلاث مرات فأكثر	28	113.16				
التمييز	إعادة السنة مرة واحدة	106	93.46	4.585	0.101	0.05	غير دالة
	إعادة السنة مرتين	66	112.77				
	إعادة السنة ثلاث مرات فأكثر	28	98.23				
التوسيم	إعادة السنة مرة واحدة	106	91.76	5.684	0.058	0.05	غير دالة
	إعادة السنة مرتين	66	113.14				
	إعادة السنة ثلاث مرات فأكثر	28	103.77				

يُلاحظ من الجدول رقم(25) ما يلي:

.أ. بالنسبة للوصم المدرسي ومظاهره التالية: التمييز والتوسيم:

أن قيم متوسطات الرتبفي **الوصم المدرسي**ومظاهره التالية: **التمييز** و**التوسيم** لدى تلاميذ التعليم المتوسط الذيرأعادوا السنة مرة واحدة، قدرت على التوالي: بـ (**91.76**، **93,46**، **91.76**)، بينما قدرتقيممتوسط الرتب لتلاميذ التعليم المتوسط الراسبينالذين أعادوا السنة مرتين قدرت على التوالي بـ (**113.14**، **112.77**، **113,14**)، بينما قدرتقيممتوسط الرتبلتلاميذ التعليم المتوسط الراسبينالذين أعادوا السنة ثلاث مرات فأكثر بـ (**103.77**، **98.34**، **103.77**)،فبمراجعة الدلالة الإحصائية لهذه الفروق نجد أنها غيردالة لأن ;قيم إختبار **كروسكال–والس**(H) (**H =4.596**، **H =4.585**، **H =5.684**)، جاءت غيردالة إحصائيا؛ لأنّ قيمة الدلالة المحسوبة (Sig) تساوي (**Sig=0.100**، **Sig=0.101**، **Sig=0.058**) أكبرمن مستوى الدلالة المعتمدة لدينا (**α=0.05**).

وهذا يعني أنّه لا توجد فروق دالّة إحصائيا بين تلاميذ التعليم المتوسط الراسبين في **الوصم المدرسي** ومظاهره التالية: **التمييز** و**التوسيم**، تعزى لمتغير إعادة السنة.

وهذا يعني أن تلاميذ التعليم المتوسط الراسبين مهما كانتعدد مرات إعادة السنة إعادة السنة(إعادة السنة مرة واحدة، إعادة السنة مرتين، إعادة السنة ثلاث مرات فأكثر)، قد يعانون بنفس الدرجة من **الوصم المدرسي** ومظاهره التالية: **التمييز** و**التوسيم**.

.ب. بالنسبة للإذلال والإهانة:

أن قيمةمتوسط الرتبفي **الإذلال والإهانة**لدى تلاميذ التعليم المتوسط الذينأعادوا السنة مرة واحدة، قدرتبـ **(89.57)**، بينما قدرتقيمةمتوسط الرتبلتلاميذ التعليم المتوسط الراسبين الذين أعادوا السنة مرتين قدرت بـ **(112,69)**، بينما قدرتقيمةمتوسط الرتبلتلاميذ التعليم المتوسط الراسبينالذين أعادوا السنة ثلاث مرات فأكثر بـ **(113.16)**،فبمراجعة الدلالة الإحصائية لهذه الفروق نجد أنهادالة لأنقيمة إختبار **كروسكال–والس(H)** **(H =8.058)**، جاءتدالة إحصائيا؛ لأنّ قيمة الدلالة المحسوبة (Sig) تساوي (**Sig=0.018**،) أصغر من مستوى الدلالة المعتمدة لدينا **(α=0.05)**.

وهذا يعني أنّه توجد فروق دالّة إحصائيا بين تلاميذ التعليم المتوسط الراسبين فيمظهر الوصم المدرسي المتمثل في **للإذلال والإهانة**، تعزى لمتغير إعادة السنة.

ولمعرفة لصالح من تكون الفروق، تم إجراء المقارنات المتعددة البعدية وذلك بإستخدام إختبار **مان وتني (U)**بين كل عينتين مستقلتين كما يلي:

أولا: توجد فروق بين تلاميذ التعليم المتوسط الذينأعادوا السنة **مرة واحدة** والذين أعادوا السنة **مرتين**، لأنّ قيمة الدلالة المحسوبة (Sig) تساوي **(Sig=0.015)** أصغر من مستوى الدلالة المعتمدة لدينا **(α=0.05)**. وذلك لصالح تلاميذ التعليم المتوسط الذينأعادوا السنة مرتين، لأن متوسط رتبها(**98.25**) أكبر منمتوسط رتبتلاميذ التعليم المتوسط الذينأعادوا السنة مرة واحدة(**79.18**).

ثانيا: توجد فروق بين تلاميذ التعليم المتوسط الذينأعادوا السنة مرة واحدة والذين أعادوا السنة ثلاث مرات فأكثر، لأنّ قيمة الدلالة المحسوبة (Sig) تساوي **(Sig=0.036)** أصغر من مستوى الدلالة المعتمدة لدينا **(α=0.05)**.

وذلك لصالح تلاميذ التعليم المتوسط الذينأعادوا السنة ثلاث مرات فأكثر، لأن متوسط رتبها(**81.20**) أكبر منمتوسط رتبتلاميذ التعليم المتوسط الذينأعادوا السنة مرة واحدة(**63.88**).

وهذا يعني أنّتلاميذ التعليم المتوسط الذينأعادوا الذين أعادوا السنة **مرتين**والذين أعادوا السنة **ثلاث مرات فأكثر**يعانون من **الإذلال والإهانة** أكثر تلاميذ التعليم المتوسط الذينأعادوا **السنة مرة واحدة.**

وعليه تحققت الفرضية الثالثةفيما يخص متغير الجنس، في حين لم تتحقق فيما يخص متغير إعادة السنة(إعادة السنة مرة واحدة، إعادة السنة مرتين، إعادة السنة ثلاث مرات فأكثر) إلا في الإذلال والإهانة.

.2.1. مناقشة النتائج:

1.2.1. مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

من خلال الجدول رقم(20)، نجد أن الفرضية الأولى التي تنص على أن لدى تلاميذ التعليم المتوسط الراسبينمظاهر الوصم المدرسي حسب الترتيبالتالي: الإذلال والإهانة أ ولا ثم التمييز ثانيا وفي الأخير التوسيم تحققت، لذا تم رفض الفرضية الصفرية، ويتضح بهذا أن تلاميذ التعليم المتوسط الراسبين يتعرضون للوصم في الوسط المدرسي، الذي يظهر من خلال ثلاث مظاهر رئيسية مرتبة، إذ يعتبر الإذلال والإهانة من أكثر المظاهر بروزا حيث احتل الرتبة الأولى بقدر (**02.61**)، ثم يليها التميز حيث قدر مستوى رتبته(**02.35**)، وأخيرا قدر مستوى رتب التوسيم (**01.04**).

بالإضافة إلى ذلك قيمة الدالة المحسوبة (Sig) التي تساوي (0.000) أصغر من مستوى الدلالة المعتمدة لدينا (0.05) وهذا يشير إلى أن تلاميذ التعليم المتوسط الراسبين يعانون أكثر من الإذلال والإهانة ثم التمييز وبدرجة أقل التوسيم، هذه النتيجة يمكن إرجاعها إلى المناخ التربوي السائد في العديد من المؤسسات نجد أن المعلم بعد منع الضرب قانونيا في الجزائر يلجأ إلى استخدام أساليب بديلة للعقاب قد تكون أقل عنفا جسديا ولكنها لا تقل ضررا من الناحية النفسية،والتي أطلق عليها (بير مارل) بـ"الإهانة الصامتة" (**بير مارل، 2014**). حيث تعد أول التجارب التي يواجهها ويعيشها التلميذ الراسب هي الإهانة والإذلال فقد يعتقد بعض الأساتذة أنها وسيلة لتحفيز الطالب على بذل مجهود أكبر أو تحسين أدائه، ويرتكز هذا التصور على قناعة تقليدية مفادها أن الخوف من الإحراج أمام الزملاء قد يدفع التلميذ إلى الإجتهاد، ولكنهم تغافلوا على نتائجها العكسية وأهملوا آثارها العميق.

فالتلميذ الراسب غالبا ما يكون عرضة للسخرية من طرف الأستاذ، مما يدفع الزملاء إلى تكرار نفس أساليب الإهانة والمعايرة، فيجد نفسه محاصرا داخل دائرة مغلقة من العزلة والانسحاب من التفاعل الأكاديمي، خاصة فيما يتعلق بالعلاقة الدراسية.

وفي كثير من الأحيان ما يكون الأستاذ سببا مباشرا في تعميق فشل التلميذ، وإبعاده نفسيا عن المادة الدراسية سواءا كانت رئيسية أو ثانوية داخل حجرة الدرس. ونتيجة لذلك يصبح التلميذ غير قادرا على

استيعاب المعلومات أو التعامل مع المسائل الصعبة، لا لضعف قدرته بالضرورة، بل بسبب الجو النفسي المشحون الذي يخلقه المعلم بالسخرية والتوبيخ العلني.

وفي ضوء **نظرية التفاعل الرمزي**، فإن التلميذ يبني تصوره عن نفسه، قدراته، وقيمته في محيطه المدرسي من خلال التفاعلات اليومية التي يعيشها، خاصة مع الأشخاص ذوي السلطة كالمعلمين. فحين يُوصم باستمرار بصفات سلبية كـ"الراسب" أو "الضعيف"، فإنه يبدأ في تصديق هذا التوصيف ويتبنى هذه الصورة في وعيه الذاتي، ويتصرف على هذا الأساس مما يكرس فشله وابتعاده أكثر عن المشاركة. وتعكس هذه الديناميكية الرمزية في مظاهر سلوكية ملموسة، مثل تسريع المرور في المادة الدراسية دون فهم حقيقي أو حتى هجرها بالكامل، فقط لتفادي الإهانة والإذلال والكلمات الجارحة أمام زملائه **(نياب موسى، 1996، ص75)**.

وقد بينت بعض الدراسات مثل دراسة **Rousseau Pierre Merle (روسو بيار مرل)** و **Philippe Vienne(فليبفيان)**عن وجود فئة من التلاميذ لا يستطعون تحمل البقاء في هذا المحيط السلبي،فيلجأون إلى حيلة التكرار السنوي أو الرسوب أو ما يعرف بحيلة "الرسوب المعتمد" وذلك بهدف الابتعاد والهروب من المعاملات السيئة والمناخ المدرسي القائم على الذل **(Vienne,2004,p183).**

ونجد أن المعلم يعتبر وينظر إلى التلميذ الراسب أنه تلميذ سيئا، فاشلا، كسولا، ضعيف الأداء، ويتبنى اتجاهه موقفا سلبيا وتعاملا متعاليا ينعكس بصورة سلبية على نفسيته داخل الفصل الدراسي. إذ يشعر التلميذ بالإهانة والإذلال حين يعلن المعلم أخطائه بصوت مرتفع أو يعلق على ورقته أمام زملائه، مما يثير سخرية وتحقير الأخرين له. أو عندما يخصص له صفة تجعله أقل استحسانا من زملائه ويخصص له مرتبة، فالنظر إلى المراتب التفييمية لنتائج الفصلية والسنوية (توبيخ/إنذار/تشجيع/تهنئة) نجدها توصم التلميذ فالحصول على أدنى مرتبة تجعله معزول ومهين. ويتفق هذا الواقع مع ما طرحه وأكده (بير مارل) في كتابه "**التلميذ المهان: المدرسة مكان لا حقوق فيه**"، حيث أشار إلى أن المدرسة تحولت إلى فضاء للهيمنة الإجتماعية والإهانة النفسية، بدلا من أن تكون مكانا للتعلم والنمو الإيجابي **(بير مارل،2014)** فإحساس التلميذ بالإهانة والذل على رداءة انجازاته، بالتالي الشعور بالعار والخزي أمام الأقران وأيضا الشعور بالإحباط نتيجة ما تعرض له، ويولد في بعض الأحيان اضطربات واستجابات عنيفة بالطبع كالغضب، العدوانية وهذا من أجل استرجاع الشرف والكرامة والإحترام بطريقة أخرى.

وهذا ما أثبتته دراسة كندية **Mara Brandgen (مارا بريندجن) (2006)** تحت عنوان: "الإهانة اللفظية من المعلم وتكيف الطفل ابتداءا من الروضة حتى الصف السادس"، هدفت هذه الدراسة إلى فهم

العلاقة بين الإهانة اللفظية التي يتعرض لها التلاميذ من قبل المعلمين، وتأثير هذه الإهانة على تكيف التلاميذ نفسيا وسلوكيا وأكاديميا على المدى الطويل. تمكنت الباحثة من إجراء دراستها على عينة احتمالية تكونت من (399) طفلا (177 منها فتاة) تتراوح أعمارهم بين (5إلى 12سنة)، حيث استخدمت الباحثة عدة أدوات متنوعة مثل ترشيحات الأقران، تقييمات المعلمين، والتقارير الذاتية للأطفال لتقييم تعرضهم للإساءة اللفظية من المعلمين وتأثير ذلك على تكيفهم النفسي والسلوكي والأكاديمي. وقد تم تتبعهم على مدار سبع سنوات، بدءا من مرحلة الروضة حتى الصف السادس حيث تم إعطاء لكل طفل كتيبا يحوي على أسماء الزملاء في الفصل وطلبت منهم القيام بوضع دائرة على ثلاث تلاميذ على الأقل الذين يتعرضون لإنتقادات حادة من طرف المدرس. كشفت الدراسة إلى أن عادة ما يتم وضع دائرة على تلميذ واحد، وغالبا مايكون التلميذ نفسه كل عام، كما خلصت الدراسة أن الإهانة اللفظية كانت ظاهرة مستقرة عبر سنوات الدراسة، حوالي 15% من الأطفال تعرضوا لمستوى مرتفع من الإهانة اللفظية، وهذه المجموعة كانت معرضة لخطر مستمر عبر الزمن. كما توصلت هذه الدراسة إلى أن الأطفال الدين تعرضوا للإهانة اللفظية كانوا أكثر عرضة لتطوير سلوكيات جانحة مثل الكذب، العدوان إضافة إلى زيادة مستويات القلق والإكتئاب لديهم، تأثير سلبي على قدرة الطفل على التكيف الاجتماعي، بما في ذلك ضعف قبول الأقران والعزلة الاجتماعية أما فيما يخص التأثيرات الأكاديمية فقد توصلت إلى أن تعرض الطفل للإهانة اللفظية كان مرتبطا بتراجع الأداء الأكاديمي خلال سنوات الدراسة، الإهانة قد تؤدي إلى مشاكل في التركيز والمشاركة الصفية مما يؤثر على التحصيل الدراسي **Mara Brandgen, 2006,pp 1608-1619) (**

وتتطابق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت اليه دراسة الباحثة بحيث يمكن إرجاع إستعمال المعلم أسلوب الإهانة والإذلال إلى عدة عوامل، أهمها غياب الاستراتيجيات المهارات اللازمة للتفاعل الإيجابي وللتعامل مع المواقف الصعبة داخل الصف مع فئة من التلاميذ، خاصة مع التلاميذ الراسبين مما يدفع بعض المعلمين إلى استخدام أساليب تنطوي على التجريح والسخرية، وهو ما يهدد استقرارهم ويقلل من شعورهم بالإحترام والتقدير. كما يواجه بعض المعلمين صعوبات في التحكم بانفعالاتهم والافتقار إلى مهارات الصمود والمرونة ، فيلجأون إلى أساليب وسلوكيات غير تربوية ويظهر ذلك مثلا عند الشروع في حل بعض المسائل وصدور بعض الأخطاء من التلميذ فيبدأ المعلم بالإستهزاء بالتلميذ أمام زملائه ويطلق عليه ألقاب مهينة "فاشل" "غبي" "أنت لا تفهم" وغيرها من الألقاب، الأمر الذي يزيد من الطينة بلة هو أن شعور هذا الطالب بالإحباط والخذلان يتعمق مع كل مرة يتعرض فيها للإهانة والإذلال، مما يؤدي

إلى ابتعاده عن المدرسة وزملائه وعدم الخضوع الكلي للتلميذ أثناء الحصص العلاجية أو الاستدراكية إذ نجده دائما يحاول الهروب منها حتى يسلم من الإحرجات والكلمات الجارحة، وهذا يزيد من إحتمالية انخراطه في سلوكيات سلبية والإنسحاب الكامل من العملية التعليمية **(Collot,2007 ,p1)**.

لا بد من الإشارة إلى أن أغلبية الأساتذة الذين يعتمدون على أساليب الإهانة والإذلال كوسيلة للعقاب والتهذيب يعانون من نقص في الخبرة التربوية، والذين لا يملكون وسائل واسترتيجيات غير الإذلال أثناء شعورهم بتهديد سلطتهم داخل القسم.

بعد الإذلال والإهانة يظهر في المرتبة الثانية التمييز كشكل آخر من أشكال الوصم الممارس في الوسط المدرسي، ويعد التمييز داخل المؤسسة المدرسية من أبرز الممارسات التي تعزز الفوارق بين التلاميذ، لا على أساس الكفاءة أو الجهد، بل بناءا على الصورة النمطية والأحكام المسبقة التي يتبناها بعض المعلمين تجاه فئات معينة، خصوصا التلاميذ الراسبين. وتعد الأحكام السلبية التي يحملها المعلم عن قدرات التلميذ أحد أبرز أسباب هذا التمييز.فغالبا ما يُنظر إلى التلميذ المجتهد على أنه الأجدر بالإهتمام والمساعدة، فيمنح فرص أكبر للتقرب من المعلم، ويحظى بوقت أطول للإجابة والمشاركة، في حين يهمش التلميذ الضعيف أو الراسب رغم حاجته الماسة للدعم.

وقد تناولت نظرية **Pygmalion (بيغماليون)** هذا الموضوع، حيث أكدت على أن تصورات المعلمين وتمثيلاتهم تلعب دورا حاسما في تصنيف التلاميذ وتحديد تعاملهم معهم. إذ يميل المعلم إلى تكوين صورة ذهنية لكل تلميذ، ويصنفهم غالبا إلى ثلاث فئات رئيسية: "التلميذ الجيد" و"التلميذ المتوسط" والتلميذ السيء". ووفقا للباحث **Lége (ليجيه)** فإن هذه التصنيفات تتحول إلى أحكام مسبقة تستخدم لاحقا كأساس لاتخاذ قرارات تعليمية تؤثر على مسار التلميذ التربوي **(In :Rossi,2014,p25)**.

ويُعزز هذا التمييز اعتقاد خاطئ بأن التلميذ المجتهد يمتلك "قدرات فطرية" تؤهله للنجاح دون الحاجة إلى دعم كبير، وله القدرة على التفكير والإستماع تفوق نسبيا أقرانه، بالتالي يخفف الثقل على المعلم. في حين ينظر إلى التلميذ الضعيف على أنه عبئ إضافي، مما يدفع بعض المعلمين عن وعي أو دون وعي إلى تخصيص مجهودهم ووقتهم للفئة الأولى فقط. وهذا يؤدي إلى خلق نوع من العنصرية والطبقة التعليمية داخل القسم.

ويتجلى هذا التمييز من خلال ممارسات تربوية متعددة، إذ يلاحظ أن بعض الأساتذة يربطون الاجتهاد بالدروس الخصوصية، فيعتبرون التلاميذ الذين يتلقون دروسا عندهم خارج القسم أكثر التزاما واستحقاقا

للدعم. ويُلاحظ أن التحيز يمتد إلى حتى كيفية جلوس التلامبذ داخل القسم الدراسي، حيث يجلس التلاميذ المتفوقين في الصفوف الأمامية، بينما تخصص الصفوف الخلفية للتلاميذ الضعفاء والسيئين. ويعد هذا السلوك شكلا من **التمييز الصامت أو الغير المعلن،** الذي يرسخ الفوارق بدلا أن يعالجها، ويساهم في ترسيخ عزلة التلميذ وشعوره بأنه أقل قدرة، وأقل استحقاقا للفرص، مما يغذي مشاعر الدونية وفقدان الثقة بالنفسويدخل في حلقة مفرغة من التهميش والفشل. كما أن ذلك ينتج ما نسميه بـ "**هندسة التمييز داخل الصف**"، حيث يتحول الصف الدراسي إلى فضاء مقسم طبقيا، لا وفق معايير أكاديمية موضوعية، بل وفق تمثلات وتحيزات ذاتية**(Héas & Dargére,2014)** .

وما لاحظناه في الآونة الأخيرة هو أن التمييز داخل المؤسسات التعليمية لم يعد مقتصرا على الأداء الدراسي، بل امتد ليشمل الخلفية الاجتماعية والمهنية لعائلات التلاميذ. ففي كثير من الأحيان يمنح التلميذ معاملة تفضيلية لمجرد انتمائه إلى عائلة ذات مكانة مهنية معتبرة كأن يكون ابن معلم، طبيب، إذ يفترض تلقائيا أنه أكثر ذكاءا، ما يمنحه نوعا من الإمتياز داخل القسم بغض النظر عن مستواه الحقيقي. وفي المقابل يُعامل أبناء العائلات البسيطة بدرجة أقل من الثقة أو الدعم، مما يضعف الدافعية لديهم ويحد من طموحهم الدراسي والإجتماعي.

أما التوسيم فقد جاء في المرتبة الأخيرة بين مظاهر الوصم المدرسي لدى التلاميذ الراسبين، مما يدل أن هؤلاء التلاميذ لا يتعرضون له بدرجة كبيرة مقارنة بالإهانة والإذلال والتمييز. ويمكن أن يكون هذا راجع إلى كون التوسيم عملية رمزية غير مباشرة وخفية في كثير الأحيان، إذ لا يصرح به علنا، بل يتم التعبير عنه ضمنيا من خلال مواقف وسلوكيات متكررة في الوسط المدرسي، هذه الطبيعة المبطنة تجعل من الصعب على التلميذ أن يُدرك بوضوح أنه ضحية للتوسيم.

وفي هذا السياق، تعد نظرية **وضع العلامات أو الملصقات (Labeling Theory)**من أبرز الأطر النظرية التي تساعد على فهم هذا النوع من الممارسات الاجتماعية، وقد طورها عالم الاجتماع الأمريكي **Howard Becker (هوارد بيكر)** (1963)، الذي أشار إلى أن الأفراد لا يُوصمون بسبب سلوكهم فقط، بل لأن المجتمع يضع عليهم "ملصقات" سلبية تحولهم إلى "منحرفين" أو "فاشلين" في نظر الآخرين. وضمن البيئة المدرسية قد تتجسد هذه الملصقات من خلال نظرات أو تعليقات أو أساليب تعامل تصدر عن المعلمين تحمل في طياتها إيحاءات سلبية كـ "راسب" "ضعيف"، أو "غير مجتهد"، حتى وإن لم تُصرح بها بشكل مباشر.

هذه العملية التوسيمية، وإن كانت مؤثرة، إلا أن التلميذ لا يُدركها بسهولة بسبب غياب الإدراك المفاهيمي والنظري، خاصة في مرحلة التعليم المتوسط الذي يمكنهم من وصف ما يتعرضون له أنه "توسيم". كما أن هذه "الملصقات" لا تحدث ألما ظاهريا ومباشرا كما تفعل الإهانة والإذلال والتمييز، لذلك لا يعيرها التلميذ اهتماما فوريا، رغم أنها تنتج آثار سلبية على المدى الطويل.

وسم التلاميذ الراسبين يعد من الممارسات التي تؤدي إلى تأثيرات سلبية على نفسية الطالب ومستقبله الدراسي. فعندما يوسم التلميذ بعلامات "سيء" "ضعيق" "راسب" أو يلصق عليه بهذه التسميات أمام زملائه، يتعرض لإحباط كبير يسبب فقدان الثقة بالنفس وانخفاض الحافز للمثابرة والتعلم، ويمكن أن يؤدي التوسيم إلى عزلة الطالب وصعوبة في بناء علاقات إيجابية، وشعوره بالتوتر والقلق والاكتئاب نتيجة تعرضه للرفض.

ولا بد الإشارة إلى أن التوسيم في البيئة المدرسية يعود إلى عدة عوامل، من أبرزها نقص التواصل الفعال بين الهيئة التعليمية والطلاب، مما ينعكس سلبا على تلبية إحتياجاتهم الفردية بشكل ملائم. وتعد ممارسات المعلم من العوامل الأساسية في ترسيخ هذه الظاهرة، حيث أن اعتماد أساليب تعليمية وتقييمية تقليدية لا تراعي الفروقات الفردية بين الطلاب قد يؤدي إلى تصنيف بعضهم كضعفاء أو راسبين بشكل مبكر. كما يساهم افتقار بعض المعلمين للتدريب في الجوانب النفسية والتربوية في ضعف قدرتهم على تقديم الدعم النفسي وتجنب إطلاق أحكام تؤثر سلبا على ثقة الطالب بنفسه. وتُفاقم البيئات المدرسية التي تفتقر إلى الدعم النفسي المناسب من انتشار هذه الظاهرة، في حين أن غياب التوعية بين الطلاب وأولياء الأمور بأضرار التوسيم وآثاره النفسية يساهم في استمراريته داخل المؤسسات التعليمية.

جاءت نتائج هذه الفرضية متوافقة لنتائج دراسة **فضيل لامية (2022) تحت عنوان: مستوى الوصم في الوسط المدرسي الممارس على تلاميذ التعليم المتوسط ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية (القراءة والحساب)** حيث توصلت إلى أن تلاميذ التعليم المتوسط ذوي صعوبات التعلم يعانون من ارتفاع مستوى الوصم وأبعاده (الإذلال والإهانة، التمييز والتوسيم) الممارس عليهم من قبل الأساتذة والزملاء في القسم. على الرغم من أن هذه الدراسة لم تركز على ترتيب هذه الأبعاد أو المظاهر من حيث الشدة أو الظهور، إلا أن نتائجها تدعم بأن تلاميذ التعليم المتوسط يتعرضون للوصم المدرسي بمظاهره (الإذلال، الإهانة والتمييز، التوسيم).

.2.2.1. تفسير نتائج الفرضية الثانية:

يلاحظ من الجدول رقم (21) أن قيمة معامل الارتباط بيرسون (R)بين درجات الرفض المدرسي والوصم المدرسي بمظاهره (الإذلال والإهانة، التمييز والتوسيم)، لدى تلاميذ التعليم المتوسط الراسبين قدرت على التوالي ب (ر=0.423، ر= 0.433،ر= 0.473، ر= 0.426) جاءت دالة إحصائيا، لأن قيم الدلالة المحسوبة ل "ر" تساوي على التوالي: (sig= 0.000، sig=0.000= ،sig=0.000، sig=0.000)، وهي كلها أصغر من مستوى الدلالة المعتمدة لدينا (a= 0.01)، وهذا يعني أنه توجد علاقة بين درجات الرفض المدرسي و درجات الوصم المدرسي بمظاهره (الإذلال والإهانة، التمييز والتوسيم) لدى تلاميذ التعليم المتوسط الراسبين، وهذه العلاقة طردية لأن كل قيم معاملات الارتباط (بيرسون) جاءت كلها موجبة، بمعنى أنه كلما كان هناك رفض مدرسي كلما كانت هناك معاناة من الوصم المدرسي بمظاهره (الإذلال والإهانة، التمييز والتوسيم) لدى تلاميذ التعليم المتوسط الراسبين، ويمكن تفسير النتيجة المتحصلة عليها أن الرفض المدرسي لا ينشأ في فراغ، بل غالبا ما يكون كرد فعل مباشر على تجارب سلبية يعيشها التلميذ داخل البيئة المدرسية، ومن أبرز هذه التجارب التعرض للوصم بمختلف أشكاله مثل الإذلال، والإهانة، التمييز والتوسيم، فالوصم ليس مجرد سلوك عابر، بل هو سلسلة من الممارسات والتفاعلات التي تولد لدى التلميذ شعور بالنبذ، هذا الشعور ينعكس مباشرة على علاقته بالمدرسة، فكلما زاد إحساسه بالتهميش من قبل "المعلمين أو الزملاء"، تعزز لديه الشعور بالرفض والرغبة في الانسحاب من الوسط المدرسي، كما يعد الإذلال والإهانة من طرف المعلم من أخطر أشكال الوصم التي يتعرض لها التلميذ داخل الوسط المدرسي، فقد يظهر ذلك في صور متعددة، كالتوبيخ العلني، إستخدام ألفاظ جارحة، أو التهكم من مستواه الدراسي، سلوكه، مثل هذه التصرفات تقلل من قيمة التلميذ أمام زملائه، مما يضعف من صورته الذاتية، ويؤدي إلى تراجع دافعيته وقدرته على التفاعل داخل القسم، ومع تكرار هذه المواقف، يبدأ التلميذ في الشعور بعدم الأمان داخل المدرسة، ويطور إتجاها سلبيا نحوها، كما قد يتجنب المشاركة الصفية، كرد فعل دفاعي لتجنب مزيد من الإهانة، و بالإضافة إلى التمييز في المعاملةبين التلاميذ على حساب أداءهم أو نتائجهم الدراسية، وأيضا في درجة الاهتمام و المساعدة فالتلميذ المجتهد يحظى بإهتمام أكثر من التلميذ الضعيف، كما يتم تخصيص صفة له تجعلهم أقل إستحسانا من الآخرين، ويخصص لهم مرتبة، فالنظر إلى المراتب التقييمية لنتائج الفصلية و السنوية (توبيخ/ إنذار/أو "تهنئة")، نجدها توصم التلميذ فالحصول على أدنى مرتبة تجعله معزول ومهين وهي دلالة سلبية في جميع العلاقات الاجتماعية، وأيضا التمييز في المعاملات كالتقرب من التلاميذ المجتهدين

وإمدادهم الوقت الكافي للإجابة، بينما يحرم ذلك على بقية التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أو الفاشلين، حيث يشعر التلميذ الذي يحصل على تقييم منخفض بالإقصاء وربما بالخجل أمام زملائه، كما أن الصفات السلبية التي تلصق بالتلميذ كالفاشل أو الكسول أو المشكلجي تسهم في خلق فجوة نفسية بينه وبين المدرسة وهي تسميات قد تلاحقه داخل المدرسة وخارجها، وتؤثر سلبا في نضرته لذاته وفي علاقته بمحيطه، فتصنيف التلميذ في فئة معينة يؤثر على فرصه في التعلم والتطور إذ قد يتعامل المحيط معه إنطلاقا من تلك التسميات لا من قدراته الفعلية إن التمييز الناتج عن التوسيم لا يحدث فقط فجوة نفسية بين التلميذ والمدرسة، بل يمتد ليؤثر على إندماجه داخل الوسط المدرسي ويقلل من فرص تطوره الأكاديمي و الاجتماعي وبموجب هذا التوسيم يتم تجاهل قدراته الأخرى ويحرم من فرص الدعم والتقدير المتساوي، فالتلميذ الراسب كثيرا ما يعامل باعتباره غير قادر أو غير مجتهد وقد يتعرض لتعليقات تحط من قيمته أو تقارنه بغيره بطريقة مهينة مما يؤثر في صورته الذاتية ويعزز شعوره بعدم الإنتماء، ما يؤدي ذلك إلى رفضه الذهاب إلى المدرسة، حيث تصبح المدرسة مكانا يذكره باستمرار بضعفه المفترض وفشله الاجتماعي.

.3. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

أولا: بالنسبة لمتغير الجنس:

يتبين من الجدول رقم (22) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين (تلاميذ وتلميذات التعليم المتوسط الراسبين) في متغير الرفض المدرسي، وهذا يعني أن الذكور والإناث على حد سواء يعانون من مستويات متقاربة من الرفض المدرسي، دون أن يظهر أحد الجنسين معدلات أعلى أو أقل بشكل معنوي إحصائيا، أي يعكس طبيعة مشتركة للخبرات السلبية المتكررة داخل المؤسسة التعليمية كالإهمال، تدني مستوى الدعم، التي تؤدي بهم إلى تطوير مواقف أو سلوكيات رافضة للمدرسة كالنفور والإنسحاب، خصوصا في حالة الرسوب، وقد يكون ذلك إستجابة لضغوط نفسية وإجتماعية يعاني منها التلاميذ الراسبون بشكل عام.

ومن جهة أخرى قد تعكس هذه النتيجة طابع المنظومة التربوية التي لا تميز كثير في ممارساتها التربوية أو في أساليب تعاملها بين التلاميذ والتلميذاتبحيث يتعرض الجميع لنفس أشكال الوصم أو التهميش أو التقليل من القدرات وهذا يخلق تجربة مدرسية موحدة تنعكس على شكل رفض مدرسي، مما يحد من بروز فروق جوهرية في مستوى الرفص المدرسي، كما قد يكون سببه المنهاج الدراسي المطبق وأساليب التدريس

المعتمدة في كثير من المؤسسات لا يراعي الفروق الفردية بين الجنسين ولا يقدم محتوى متكيفا مع الحاجات النفسية أو المعرفية، مما يشعر كلى الطرفين بعدم الإندماج أو الإنتماء للمدرسة ويحد من تفاعل التلاميذ مع المحتوى الدراسي، وبذلك يؤدي إلى رفض مشترك اتجاه البيئة المدرسية.

فقد جاءت هذه النتيجة موافقة مع دراسة أبو الحسن (2018)، التي هدفت إلى إمكانية التنبؤ بسلوك الرفض المدرسي بنوعية من البيئة الأسرية، وتمثلت عينة الدراسة في (275) تلميذ وتلميذة من المرحلتين الإبتدائية والإعدادية للعام الدراسي 2018/2017 تم إختيارهم بالطريقة العشوائية مقسمين إلى (166) إناث و(109) ذكور، إستخدم الباحث المنهج الوصفي في دراسته، توصل الباحث إلى نتائج أهمها: وجود علاقة بين سلوك رفض المدرسة بين بعض أبعاد البيئة الأسرية، وعدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس والمرحلة الدراسية في كل من سلوك رفض المدرسة بنوعية والبيئة الأسرية بأبعادها المختلفة، وكذلك إمكانية التنبؤ بسلوك رفض المدرسة.

كما جاءت هذه النتيجة مخالفة لدراسة كل من Hyène (هاين)، و King(كينغ)، و Tong (تونج) (2001)في أستراليا، التيأجريت للكشف عن الفروق المرتبطة بالعمر والجنس في سلوك الرفض المدرسي بين المراهقين والأطفال، مع التركيز على الأسباب النفسية والاجتماعية المرتبطة بهذا السلوك، حيث بلغت عينة الدراسة (120) تلميذ وتلميذة والتي تتراوح أعمارهم بين (8 و16)سنة، تم إختيار المشاركين بناء على تشخيصهم بسلوك رفض المدرسة، وذلك بالإعتماد على المنهج الوصفي تحليلي، ولتحقيق أغراض هذه الدراسة تم الاعتماد على استبيانات تقييم القلق والاكتئاب، مقابلات مع الطلاب وأولياء الأمور، تقييمات سلوكية من قبل المعلمين وقد أسفرت هذه الدراسة أن الفتيات يظهرن سلوك رفض المدرسة في سن أصغر مقارنة بالأولاد، القلق الاجتماعي والخوف من الفشل الأكاديمي كانا من الأسباب الأكثر شيوعا بين الفتيات، الأولاد كانوا أكثر عرضة لرفض المدرسة بسبب سلوكيات معادية أو مشاكل في الانضباط.

ثانيا: بالنسبة لمتغير إعادة السنة:

تبين النتائج الإحصائية الواردة في الجدول رقم (23) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ التعليم المتوسط الراسبين في الرفض المدرسي تعزى لمتغير عدد مرات إعادة السنة، حيث احتل التلاميذ الذين أعادوا السنة ثلاث مرات فأكثر المرتبة الأولى في الرفض المدرسي،وذلك راجع إلى أن متوسط رتبها (85.91)، أكبر من متوسط رتب تلاميذ التعليم المتوسط الراسبين الذين أعدوا السنة مرة واحدة

(62.64)، ولأن قيمة الدلالة المحسوبة sigتساوي (0.005) أصغر من مستوى الدلالة المعتمدة لدينا (.050)، وهذا يعني ان تلاميذ التعليم المتوسط الذين أعادوا السنة ثلاث مرات فأكثر، يعانون من الرفض المدرسي أكثر مقارنة بالتلاميذ الذين أعادوا السنة مرة واحدة ، ولهذا يمكن إرجاع هذه الفروق إلى تأثير عدد مرات الرسوب على مستوى الرفض المدرسي للتلميذ، ومن بين العوامل المساعدة على تفاقم الرفض المدرسي، نجد التعزيزات من بينها السلبية والإيجابية التي قد يتعرض لها التلميذ، حيث يعزز هذا السلوك سلبيا من خلال تجنبه للمواقف المدرسية غير المرغوب فيها كالتنمر أو الإحراج داخل القسم، الافتقار إلى التعزيز والدعم اللفظي (غياب التشجيع، أو إستخدام عبارات محبطة من قبل الأسرة أو المعلمين)،التهميش والتجاهل المتكرر لجهود التلميذ مقابل التركيز فقط على أخطائه، يضعف من دافعيته ويعزز لديه الشعور بالإحباط، تقديم ملاحظات سلبية بشكل متكرر دون مراعاة لمشاعره أو تقديم دعم بناء يساعده على التحسن ما ينعكس سلبا على ثقته بنفسه، مما يدفعه إلى الانسحاب التدريجي من المحيط المدرسي، التقليل من شأن إجاباته، أو إيجابيا من خلال ما يجنيه من مكاسب خارج المدرسة مثل الاهتمام الزائد من الأهل مما يساهم في نفور الطفل من المدرسة وتفضيل البقاء في المنزل قرب والديه ومن يعتني به، فأسلوب التعزيز الذي يخدم الإشباع الفوري لحاجات الطفل والاهتمام المبالغ فيه يدفعانه إلى تفضيل المنزل على المدرسة لأن التعزيز الذي يرغب فيه يتناقص كلما ابتعد عن أسرته، فيتحاشى المدرسة ليتجنب ذلك، وحسبما أشار إليه هيت أن سلوك رفض المدرسة نوعان رئيسيان هما سلوك رفض المدرسة المعزز إيجابيا: يحدث التعزيز الإيجابي عندما يرفض التلاميذ الذهاب للمدرسة لكسب مكافآت مادية أو معنوية خارج المدرسة، أو لعب الفيديو، وزيارة الأصدقاء أو العب بمختلف أشكاله، أما التعزيز السلبي و يحدث عندما يرفض التلاميذ الذهاب إلى للمدرسة لتجنب أحداث غير سارة تحدث له بالمدرسة، أما بالنسبة للعوامل الذاتية، فتتضمن مثلا ما يلي:

الخبرات السابقة الفاشلة (تجارب الرسوب أو الإخفاق التي تضعف الثقة بالنفس).

النمذجة السلبية (رؤية الزملاء يفشلون رغم الجهد المبذول، ما يقلل من الامل في النجاح).

التقييم الذاتي السلبي (مقارنة النفس بالآخرين والشعور بالدونية)، هذا ما فسره باندورا في نظريته المعرفية الاجتماعية حول أسباب الرفض المدرسي والذي يرى أن العمليات المعرفية التي يقوم بها الفرد لمعالجة المعلومات والتفكير والتعلم ، تلعب دورا رئيسيا في ظهور السلوكيات المرتبطة بالرفض المدرسي لدى الأطفال، حيث يشيرون إلى أن هذه العمليات المعرفية قد تشمل مجموعة من العوامل مثل الاعتقادات

والخبرات التي يقوم بها الطفل بتكوينها حول التجارب المدرسية ومدى فهمه للمهام الدراسية، ومستوى توقعاته بالنجاح أو الفشل، إنطلاقا مما يملكه من معلومات يقوم بتفسير تلك المعطيات.

وتتفق نتيجة دراستنا مع دراسة li **(لي)**(2023)، الموسومة: "الخصائص النفسية والصعوبات الإنفعالية الكامنة وراء الرفض المدرسي لدى المراهقين"، هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الخصائص النفسية والمشاكل الإنفعالية ذات الصلة، وآلية وظيفة الدماغ المحتملة لدى المراهقين الذين يرفضون الذهاب إلى المدرسة، وذلك بالإعتماد على المنهج الشبه تجريبي، حيث شملت عينة الدراسة، (38) مراهقا تتراوح أعمارهم بين 12–18 سنة لم يذهبوا إلى المدرسة، و(35) مراهق يذهبون إلى المدرسة بشكل منتظم، وذلك باستخدام مجموعة من الأدوات تمثلت في إختبار الشخصية (لإيزنك)، مقياس الاكتئاب الذاتي للتقييم، مقياس القلق لتقييم، إضافة للإختبارات، ومن بين ما أسفرت إليه نتائج الدراسة الحالية إلى أن أداء المراهقين الذين لم يلتحقوا بالمدرسة أعلى في درجات العصبية لاختبار الشخصية مقارنة بالمراهقين الذين التحقوا، ولا توجد فروق في درجات الذهان بين المجموعات، حيث كذلك كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في العمر بين المراهقين الذين رفضوا الذهاب إلى المدرسة.

.4.2.1. تفسير نتائج الفرضية الرابعة:

من خلال الجدول رقم (24) والجدول رقم(25)، نجد أن الفرضية الرابعة التي تنص أنه توجد فروق بين تلاميذ التعليم المتوسط الراسبين في الوصم المدرسي بمظاهره(الإذلال والإهانة، التمييز والتوسيم)، تعزى للمتغيرات التالية: الجنس وإعادة السنة(إعادة السنة مرة واحدة، إعادة السنة مرتين، إعادة السنة ثلاث مرات فأكثر)، مقبولة وتحققت فيما يخص متغير الجنس، في حين لم تتحقق فيما يخص متغير إعادة السنة(إعادة السنة مرة واحدة، إعادة السنة مرتين، إعادة السنة ثلاث مرات فأكثر) إلا في الإذلال والإهانة.

أولا: بالنسبة لمتغير الجنس:

تبين لنا أن هناك فروق دالّة إحصائيا بين الجنسين(تلاميذ وتلميذات التعليم المتوسط الراسبين)، في الوصم المدرسي بمظاهره (الإذلال والإهانة، التمييز والتوسيم)، وذلك لصالح الذكور(تلاميذ التعليم المتوسط الراسبين)، بمعنى أن الذكور الراسبين أكثر عرضة للوصم في الوسط المدرسي مقارنة بالإناث الراسبات في مرحلة التعليم المتوسط، حيث بلغت قيمة إختبار ماي وتني

(U=**3712.500**،U=**3424.500**، U=**3805.000**، U=**3579.000**)، وقيم Z(Z=**-2.755**

(Sig) جاءت دالة إحصائيا؛ لأنّ قيم الدلالة المحسوبة (Z=**-3.473**، Z= **-2.527**، Z=**-3.096**) تساوي (Sig=**0.006**، Sig=**0.001**، Sig=**0.011**، Sig= **0.002**) أصغر من مستوى الدلالة المعتمدة لدينا (α=0.05).

وقد تعود هذه النتيجة إلى وجود اختلاف في معاملة الأساتذة للتلاميذ باختلاف الجنس، كون المعلمين يميلون أحيانا للتعامل بشكل أكثر صرامة وشدة مع إخفاق الذكور مقارنة بالإناث، حيث أن غالبا ما يفسر فشلهم على أنه نتيجة لكسلهم أو عدم اهتمامهم أو ضعف إرادتهم، مما يدفع بعض المعلمين إلى توبيخه أو معاملته بقسوة كوصفه بالكسول، الغبي، المهمل وغيرها من النعوت، بدلا من تقديم الدعم أو محاولة فهم الأسباب الكامنة وراء تعثره. في المقابل ينظر إلى فشل الإناث بعين أكثر تعاطفا وتفهما، ويفسر فشلهن على أنه نتيجة لضغوط نفسية أو لصعوبة المادة أو ظروف خارجية، مما يخفف تعرضهن للوصم. وهذا ما أكدته أبحاث **(فيرغسون)(2020)** التي كشفت عن وجود **توقعات مزدوجة** في النظام التعليمي حيث يُنظر إلى فشل الذكور على أنه نتيجة لنقص الجهد، بينما يعزى فشل الإناث إلى عوامل خارجية.

إضافة إلى ذلك، فإن الذكور غالبا ما يعبرون عن مشاعر الإحباط أو الفشل من خلال سلوكيات ظاهرة وواضحة، مثل العدوانية، الإندفاع، أو رفض الإلتزام بالتعليمات داخل الصف، الإمتناع عن أداء الواجبات، إفتعال المشكلات مع زملائه. هذه الأنماط السلوكية تجعلهم أكثر عرضة للإنتباه السلبي من قبل المعلمين، مما يؤدي إلى فرض عقوبات تأديبية عليهم أو توجيه ملاحظات نقدية متكررة. وفي بعض الحالات، يلجأ المعلم إلى تهديد الطالب بخفض علاماته والسخرية منه أمام زملائه كوسيلة للسيطرة على الصف وفرض سلطته. بينما تميل الكثير من الإناث إلى التعبير عن مشاعر الإحباط بشكل داخلي، كالبكاء أو الإنسحاب أو الصمت، وهي سلوكات لا تُواجه بنفس القدر من العقوبات والنقد.

وتشير الأدبيات التربوية والنفسية إلى أن الذكور غالبا ما يعانون من نقص في الدعم العاطفي والاجتماعي داخل البيئة التعليمية، وهو ما يسهم بشكل مباشر في تعزيز وصمهم عند التعثر أو الرسوب. يُعزى ذلك إلى توقعات اجتماعية راسخة تُعرف بقانون الأولاد غير المدون (**Boy code**)، الذي يُربط الذكور بالإستقلالية والانضباط والإعتماد على الذات وقوة التحمل. هذه التوقعات تجعلهم أقل ميلا لطلب المساعدة أو التعبير عن احتياجاتهم العاطفية خوفا من الظهور بمظهر "الضعف" (**Pollack,1998 , pp50-70**)

ونتيجة لهذا الضغط الإجتماعي، نادرا ما يفصح الذكور لمعلميهم عن الصعوبات التي يواجهونها أو عن شعورهم بالإحباط، بل إنهم يترددون حتى في الإفصاح عن عدم فهمهم للدرس. وبدلا من التعبير عن

ذلك، يظهر عليهم الشعور بالملل والحيرة، وغالبا ما يواجهون بالتوبيخ والإهمال. ومع غياب التفهم والدعم، يتركون مقاعد الدراسة بأعداد كبيرة.

هذا النقص في الدعم يُضعف من قدرتهم على مواجهة الفشل، ويجعلهم أكثر عرضة للوصم من قبل المعلمين والزملاء على حد سواء. فلا يجدون من يساعدهم على تفسير رسوبهم تفسيرا إنسانيا وتربويا، ولا يمنحون المساحة للتعبير عن مشاعرهم أو تلقي الدعم النفسي اللازم. وهكذا يُتركون وحدهم في مواجهة الفشل، ما يؤدي إلى ترسيخ صورة ذاتية سلبية، حيث يُنظر إليهم على أنهم "فاشلون"، "مهملون"، "غير جادين"، بدلا من إدراك وفهم أن الرسوب تجربة تعليمية قابلة للتحسن والتجاوز.

جاءت نتائج هذه الفرضية معاكسة لدراسة فضيل لامية (2022) بعنوان: مستوى الوصم في الوسط المدرسي الممارس على تلاميذ التعليم المتوسط ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية (القراءة والحساب).

هدفت هذه الدراسة للكشف عن الأبعاد المتعلقة بالوصم ككل، كما شملت الكشف عن مدى انتشار صعوبات التعلم الأكاديمية (القراءة، الحساب) لدى تلاميذ الطور الأول والثاني من مرحلة التعليم المتوسط. وما إذا كانت هناك فروق بين الجنسين (إناث وذكور) المتمدرسين في التعليم المتوسط ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في مستوى الوصم المدرسي وأبعاده. حيث شملت الدراسة عينة (40) تلميذ وتلميذة تتراوح أعمارهم بين (11إلى16 سنة) ينتمون إلى تلاميذ المرحلة المتوسطة لولاية تيزي وزو. وتم الاعتماد على المنهج الوصفي والمقارن، استخدمت الباحثة استبيان الوصم واستبيان صعوبات التعلم الأكاديمية (القراءة والحساب). ومن بين ما أسفرت به هذه الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات (الذكور والإناث) في مستوى الوصم وأبعاده حيث كانت (T) المحسوبة غير دالة إحصائيا.

ثانيا: متغير إعادة السنة:

. أ. بالنسبة لتمييز والتوسيم:

اتضح لنا أنه لا توجد فروق بين تلاميذ التعليم المتوسط الراسبين في الوصم المدرسي بمظاهره(الإذلال والإهانة، التمييز والتوسيم)، تعزى لمتغير إعادة السنة(إعادة السنة مرة واحدة، إعادة السنة مرتين، إعادة السنة ثلاث مرات فأكثر).ويتضح أن تلاميذ التعليم المتوسط الراسبين مهما كانت عدد مرات إعادة السنة (إعادة السنة مرة واحدة، إعادة السنة مرتين، إعادة السنة ثلاث مرات فأكثر) قد يعانون بنفس الدرجة من الوصم المدرسي ومظاهره التالية: التمييز والتوسيم حيث جاءت قيم إختبار **كروسكال–والس(H)** (**H**

=4.596، H = 4.585، H = 5.684) غيردالة إحصائيا؛ لأنّ قيمة الدلالة المحسوبة (Sig) تساوي (Sig=0.100، Sig=0.101، Sig=0.058) أكبرمن مستوى الدلالة المعتمدة لدينا (α=0.05).

ومن بين الدراسات السابقة التي قد تكون لها نتائج متشابهة مع الدراسة الحالية الآتية:دراسة نشرت فيمجلة لـ Marion Dutrévis(ماريون دوتريفس) و Marcel Crahay (مارسيل كراهاي) عام (2013) تحت عنوان:Redoublement et stigmatisation conséquences pourl'image de soi desélèvesحيث هدفت هذه الدراسة إلى التأكد من أن التلاميذ الراسبين يتعرضون للوصم في الوسط المدرسي وتأثير ذلك على صورة الذات لديهم. تمكن الباحثان من خلال المنهج الشبه التجريبي من إجراء دراستهما على عينة مكونة من (251) تلميذا في الصفوف الخامس والسادس ابتدائي تتراوح أعمارهم بين (10إلى 13 سنة) مسجلين في كانتون جنيف. تتكون هذه العينة من من (140) طالبا غير معيد للسنة (46 ذكور و 94 إناث) و(111) راسبا (71 ذكور، 40 إناث)، تم إختيار الطلاب الذين لم يعيدوا السنة بشكل عشوائي. استخدم الباحثان مقياس الوصم المدرسي ومقياس تقدير الذات، حيث خلصا أن التلاميذ الراسبين يعانون من الوصم في الوسط المدرسي بالدرجة نفسها بغض النظر على عدد مرات إعادة السنة وأن هذا الوصم يؤثر على تقديرهم لذاتهم.

حتى وإن كانت هذه الدراسة لم تركز على مظهر التمييز والتوسيم إلا أن نتائجها تدعم أن التلاميذ الراسبين مهما كانت عدد مرات إعادة السنة يتعرضون إلى الوصم المدرسي بدرجة متماثلة.

ويمكن أن نرجع سبب عدم وجود فروق بين تلاميذ التعليم المتوسط الذين أعادو السنة مرة واحدة أو مرتين أو ثلاث فأكثر في الوصم المدرسي بمظاهره (التمييز والتوسيم) إلى:

– الراسب يُوصم ويُعامل بتمييز منذ المرة الأولى، فيكفي أن يحمل صفة "راسب" ليلتقي أحكاما جاهزة، فالمدرسة والمجتمع لا يفرقان بين من أعاد مرة أو عدة مرات، حيث توسمه "بالراسب" "الضعيف" "الفاشل" وحتى وإن عاد السنة مرة واحدة فتتساوى درجة التوسيم والتمييز.

– كون التمييز والتوسيم سلوكات غير مباشرة وثابتة ولا تتطلب تكرار التجربة، وهي تظهر مبكرا وتستمر بنفس الحدة تقريبا.

– تعامل المعلمين مع التلاميذ الراسبين كفئة متماثلة، إذ يرون الرسوب بحد ذاته دليل ضعف أو قصور، بغض النظر عن عدد مرات الإعادة.

– تساهم سياسات المدارس وأنظمة التقييم في توحيد تصنيف الراسبين. فعلى سبيل مثال، إذا كان نظام التقييم ثنائيا (ناجح/راسب) فإن كل راسب يُصنف ضمن فئة واحدة، دون تمييز بين "راسب مرة واحدة" أو "راسب مرتين" أو "راسب ثلاث مرات فأكثر، مما يحافظ على وسم موحد للجميع.

– غياب برامج الدعم الفردية حيث أن المدرسة لا توفر برامج تُقيم كل تلميذ على حدة وتتابع حالته بشكل شخصي، فإنها تضع كل الراسبين في خانة واحدة، وتُمارس ضدهم نفس أشكال التمييز والتوسيم.

– التمييز والتوسيم لا يرتبطان بعدد مرات الرسوب، بل بالهوية المدرسية السلبية التي تتشكل منذ الرسوب الأول وتصبح لصيقة بالتلميذ.

. ب. بالنسبة للإهانة والإذلال:

هناك فروق بين التلاميذ التعليم المتوسط الراسبين في مظهر الوصم (الإذلال والإهانة) تعزى لمتغير إعادة السنة: (إعادة السنة مرة واحدة، إعادة السنة مرتين، إعادة السنة ثلاث مرات) ، حيث أن قيمة متوسط الرتب في الإذلال والإهانة لدى تلاميذ التعليم المتوسط الذين أعادوا السنة مرة واحدة، قدرت بـ **(89.57)**، بينما قدرت قيمة متوسط الرتب لتلاميذ التعليم المتوسط الراسبين الذين أعادوا السنة مرتين قدرت بـ **(112,69)**، بينما قدرت قيمة متوسط الرتب لتلاميذ التعليم المتوسط الراسبين الذين أعادوا السنة ثلاث مرات فأكثر بـ **(113.16)**، فبمراجعة الدلالة الإحصائية لهذه الفروق نجد أنها دالة لأن قيمة إختبار **كروسكال–والس(H)** **(H = 8.058)**، جاءت دالة إحصائيا؛ لأنّ قيمة الدلالة المحسوبة (Sig) تساوي **(Sig=0.018،)** أصغر من مستوى الدلالة المعتمدة لدينا **(α=0.05)**.

وهذا يعني أنتلاميذ التعليم المتوسط الذيرأعادوا الذين أعادوا السنة **مرتين** والذين أعادوا السنة **ثلاث مرات فأكثر** يعانون من **الإذلال والإهانة** أكثر تلاميذ التعليم المتوسط الذين أعادوا **السنة مرة واحدة.**

حيث يمكن إرجاع ذلك إلى تراكم النظرة السلبية من طرف المعلمين، فكلما تكررت إعادة السنة زادت حدة الأحكام المسبقة السلبية تجاه التلميذ. إذ قد يُنظر إلى من يعيد السنة مرة واحدة كحالة قابلة للتفهم والإصلاح والتحسن ويمكن تجاوزها، بينما يصنف من أعاد السنة مرتين أو ثلاث فأكثر كحالة متأزمة وغير قابلة للتطور.

وقد يعود ذلك أيضا إلى فقدان المعلم للصبر والتعاطف، فمع تكرار الرسوب يتضاءل أمل المعلم في تحسن أداء التلميذ، ما يؤدي به إلى تبني مواقف سلبية. فيبدأ بعض المعلمين بإحباط معنويات التلميذ من خلال التذكير المتكرر بإخفاقاته، ولومه بشكل مباشر على نتائجه الدراسية الضعيفة، بل وقد يتجاوز ذلك

إلى التهديد بخفض العلامات عند ارتكابه للأخطاء، مما يُشعر التلميذ بالإهانة والإذلال. يرسخ هذا النمط من التفاعل نظرة دونية لدى التلميذ عن نفسه، ويُضعف من تقديره لذاته، مما يزيد من احتمالية انسحابه النفسي من الحياة المدرسية.

كما أن التلميذ الذي يعيد السنة مرتين أو أكثر يكون أكبر سنا من باقي زملائه داخل القسم، وهو عامل يزيد من احتمالية تعرضه للسخرية والتهكم. ونتيجة لذلك يصبح التلميذ محلا للنكات الجارحة أو التعليقات التي تمص كرامته، ما يولد لديه شعورا بالإحراج والإهانة. ولا يقتصر الأمر على الزملاء فقط، بل قد يسهم بعض المعلمين بشكل مقصود أو غير مقصود في تعميق هذا الإحساس، فعلى سبيل مثال، قد يعمد المعلم أثناء الحصة إلى توجيه ملاحظة للتلميذ قائلا: "**أنت أكبرهم سنا كان من المفروض أن تكون أكثر نضجا وحرصا على نتائجك**"، أو قد يتجاهل المعلم مشاركة التلميذ الأكبر سنا في القسم أو لا يفسح له المجال للحديث، وكأن وجوده غير مرغوب فيه أو غير جدير بالإهتمام، أو قد يقابل خطأ بسيط منه بتعليق ساخر: "**هذا خطأ لا يرتكبه تلميذ في سنك**". كلها عبارات تنطوي على لوم وتحقير وإذلال وإهانة، وتُشعر الطالب أنه عبئ داخل الصف، وهذا النوع من الخطاب يخلق فجوة وجدانية بين التلميذ والمعلم، ويُفقده الشعور بالإعتراف والإحترام، ويُضعف العلاقة التربوية، ويُفاقم من معاناته النفسية.

إضافة إلى ذلك كلما تكررت إعادة السنة، يزداد تحميل التلميذ مسؤولية فشله الدراسي من طرف المحيط المدرسي، سواءا بشكل مباشر من قبل المعلمين، أو ضمنيا من خلال المواقف. فالتلميذ الذي يعيد السنة مرة واحدة غالبا ما يُنظر إليه على أنه ضحية ظرف مؤقت، وقد يحظر ببعض التفهم والدعم. أما من يكرر الإعادة مرتين أو أكثر فيعد في نظر الأخرين مسؤولا بشكل شبه كلي عن رسوبه، هذا التركيز المستمر على المسؤولية الفردية يُحول الفشل الدراسي من مجرد صعوبة تعليمية إلى حكم أخلاقي على شخصية التلميذ، ما يجعله عرضة أكثر عرضة للوم، والتوبيخ، الإهانة.

ومع تكرار الرسوب يصبح التلميذ أكثر هشاشة نفسيا وانفعاليا، ما يجعله أكثر تأثرا بالمواقف السلبية داخل الوسط المدرسي. فكل تجربة رسوب تُراكم لديه مشاعر الفشل، وتضعف ثقته في قدراته لذاتية، إلى أن يفقد الإحساس بالكفاءة والجدوى.

هذه الحالة من الهشاشة تجعله سريع التأثر بأي تعليق سلبي أو موقف محبط، وحتى وإن بدا عاديا أو غير مقصود. فمثلا توبيخ بسيط من المعلم قد يفسر من طرف هذا التلميذ على أنه تقليل من قيمته، وسخرية عفوية من زملائه قد تستقبل كإهانة جارحة.

الإستنتاج العام:

توصلت الدراسة الحالية الموسومة بـ الرفض المدرسي وعلاقته بالوصم المدرسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط الراسبين –دراسة ميدانية ببعض متوسطات ولاية تيزي وزو– إلى مجموعة من النتائج المتمثلة في:

.1 لدى تلاميذ التعليم المتوسط الراسبين مظاهر الوصم المدرسي حسب الترتيب التالي: الإذلال والإهانة أولا ثم التمييز ثانيا وفي الأخير التوسيم، بمعنى أن تلاميذ التعليم المتوسط الراسبين، يتعرضونللوصم في الوسط المدرسي، الذي يظهر من خلال ثلاث مظاهر رئيسية مرتبة، إذ يعتبر الإذلال والإهانة من أكثر المظاهر بروزا، ثم يليها التمييز وأخيرا التوسيم.

.2 توجد علاقة بين الرفض المدرسي والوصم المدرسي بأبعاده (الإذلال والإهانة، التمييز والتوسيم) لدى تلاميذ التعليم المتوسط الراسبين، وهي علاقة طردية بمعنى كلما كان هناك رفض مدرسي كلما كانت هناك معاناة من الوصم المدرسي بأبعاده (الإذلال والإهانة، التمييز والتوسيم) لدى تلاميذ التعليم المتوسط الراسبين.

.3 لا توجد فروق بين تلاميذ التعليم المتوسط الراسبين في الرفض المدرسي تعزى لمتغير الجنس بمعنى أنه مهما كان نوع جنس تلميذ التعليم المتوسط الراسب فقد يكون لديه رفض مدرسي.

.4توجد علاقة بين تلاميذ التعليم المتوسط تعزى لمتغير عدد مرات إعادة السنة(إعادة السنة مرة واحدة، إعادة السنة مرتين، إعادة السنة ثلاث مرات فأكثر) وكانت لصالح تلاميذ التعليم المتوسط الراسبين الذين أعادوا السنة ثلاث مرات فأكثر وهذا يعني أنهم يعانون من الرفض المدرسي أكثر من تلاميذ التعليم المتوسط الراسبين الذين أعادوا السنة مرة واحدة. .

.5توجد فروق بين تلاميذ التعليم المتوسط الراسبين في الوصم المدرسي بمظاهره(الإذلال والإهانة، التمييز والتوسيم)تعزى لمغير الجنس وذلك لصالح الذكور(تلاميذ التعليم المتوسط الراسبين)، بمعنى أن الذكور الراسبين أكثر عرضة للوصم في الوسط المدرسي مقارنة بالإناث الراسبات في مرحلة التعليم المتوسط.

.6لا توجد فروق بين تلاميذ التعليم المتوسط الراسبين في الوصم المرسي بمظاهره (الإذلال والإهانة، التمييز والتوسيم) تعزى لمتغير عدد مرات إعلدة السنة إلا في الإذلال والإهانة، يعني أن تلاميذ التعليم المتوسط الراسبين مهما كانت عدد مرات إعادة السنة (إعادة السنة مرة واحدة، إعادة السنة مرتين، إعادة

السنة ثلاث مرات فأكثر) قد يعانون بنفس الدرجة من الوصم المدرسي ومظاهره التالية: التمييز والتوسيم، بينما يعاني تلاميذ التعليم المتوسط الذيرأعادوا السنة مرتينوالذين أعادوا السنة ثلاث مرات فأكثرمن الإذلال والإهانة أكثر تلاميذ التعليم المتوسط الذين أعادوا السنة مرة واحدة.

خاتمة:

انطلقت هذه الدراسة من فكرة أساسية وجهت العمل البحثي منذ بدايته، حيث تمثلت في ملاحظة تزايد اهتمام الباحثين في السنوات الأخيرة بمشكلة تُعد حديثة نسبيا في السياق التربوي حسب إطلاع الباحثين، وهي ظاهرة الرفض المدرسي وما يرتبط بها من عوامل نفسية واجتماعية، وعلى رأسها الوصم المدرسي، خصوصا لدى فئة التلاميذ الراسبين في مرحلة التعليم المتوسط. وعلى هذا الأساس اتجهت الدراسة الحالية ميدانيا للكشف عن الرفض المدرسي وعلاقته بالوصم المدرسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط الراسبين.

وما دفعنا لدراسة هذا الموضوع هو ندرة وجود الدراسات التي تناولت هذا الموضوع حسب إطلاع الباحثين، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة تم الإعتماد على مقياسي الرفض المدرسي للباحثتين Gallé Tessonneau (جالي تيسونو) و Gana (جانا) (2019) المكيف من طرف الباحث بودودة نجم الدين (2024)، وكذلك مقياس الوصم المدرسي للباحثة رابط كهينة (2024).

وطبقت هذه المقاييس على عينة متكونة من (200) تلميذ وتلميذة راسبا متمدرسين في ثمانية متوسطات بدائرة كل من واسيف، واقنون، الأربعاء ناث إيراثن، تيزي وزو .

وتم من خلال المعالجة الإحصائية للبيانات المتحصلة عليها من عينة الدراسة المتمثلة في تلاميذ التعليم المتوسط الراسبين التوصل إلى النتائج التالية:

.1. بينت نتائج **الفرضية الأولى** أن لدى تلاميذ التعليم المتوسط الراسبينمظاهر الوصم المدرسي حسب الترتيبالتالي: الإذلال والإهانةأولاثم التمييز ثانيا وفي الأخير التوسيم.

.**2**.بينت نتائج **الفرضية الثانية** أنهتوجد علاقة بين الرفض المدرسي والوصم المدرسي بأبعاده (الإذلال والإهانة، التمييز والتوسيم) لدى تلاميذ التعليم المتوسط الراسبين

.**3**.بينت نتائج **الفرضية الثالثة** أنه لا توجد فروق بين تلاميذ التعليم المتوسط الراسبين في الرفض المدرسي تعزى لمتغير الجنس ، وتوجد علاقة بين تلاميذ التعليم المتوسط تعزى لمتغير عدد مرات إعادة السنة(إعادة السنة مرة واحدة، إعادة السنة مرتين، إعادة السنة ثلاث مرات فأكثر)

.**4**. بينت نتائج **الفرضية الرابعة** أنه توجد فروق بين تلاميذ التعليم المتوسط الراسبين في الوصم المدرسي بمظاهره(الإذلال والإهانة، التمييز والتوسيم)تعزى لمغير الجنس، ولا توجد فروق بين تلاميذ التعليم

المتوسط الراسبين في الوصم المرسي بمظاهره (الإذلال والإهانة، التمييز والتوسيم) تعزى لمتغير عدد مرات إعادة السنة إلا في الإذلال والإهانة.

ورغم ذلك تبقى نتائج هذه الدراسة نسبية محدودة حيث لا يمكن تعميمها، رهينة عينة هذه الدراسة من حيث حجمها وخصائصها.

التوصيات:

– توفير برامج دعم نفسي داخل المؤسسات التعليمية تستهدف التلاميذ الراسبين للحد من الشعور بالوصم وتعزيز التكيف المدرسي.

– تنظيم دورات تدريبية لفائدة المعلمين حول كيفية التعامل مع التلاميذ الراسبين وتجنب استخدام أساليب قد تعزز الوصم والتمييز.

– ترسيخ مبدأ تقبل الفروق الفردية في الإنجاز الدراسي داخل المجتمع المدرسي والعمل على خلق بيئة شاملة لا تقصي الراسبين.

– تخصيص حصص دعم تربوي فردي أو جماعي للتلاميذ الراسبين لتعويض تعثراتهم السابقة وتعزيز شعورهم بالكفاءة والنجاح.

– إنشاء خلايا إنصات ومتابعة لرصد مظاهر الرفض والإهانة والإذلال، وضمان تدخل سريع لحماية التلاميذ المتأثرين.

– تعزيز التعاون بين المدرسة والأسرة من خلال حملات توعوية حول مخاطر الوصم والرفض، وتوجيه الأسر لدعم أبنائها نفسيا وتعليميا.

الإقتراحات:

تعتبر الدراسة الحالية مجرد بداية تمهد الطريق لأبحاث أكثر شمولا وعمقا ومن هنا نقترح:

– إجراء وتنفيذ دراسات ميدانية دورية لتقييم مستوى الوصم والرفض المدرسي في المدارس، من أجل تصميم تدخلات مناسبة وفعالة.

– إطلاق برامج تعليمية وتوعوية تستهدف التلاميذ أنفسهم لتشجيع التسامح وقبول الآخر، ورفض السلوكيات السلبية تجاه الزملاءالراسبين.

– إدماج أنشطة تنموية واللاصفية(رياضية، فنية، ثقافية) تهدف إلى تعزيز مهارات التلاميذ الاجتماعية والذاتية، وخلق فرص للنجاح خارج الإطار الأكاديمي التقليدي.

– تطوير منصات تواصل داخلية تتيح للتلاميذ التعبير عن مشاعرهم ومشاكلهم بسرية ودعمهم من قبل مختصين.

كما نقترح دراسة المواضيع التالية:

– التنمر المدرسي وعلاقته بالوصم المدرسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط.

– أثر الوصم المدرسي على ظهور سلوك التنمر لدى تلاميذ التعليم المتوسط.

– أثر التنمر المدرسي على وصم الذات لدى تلاميذ التعليم المتوسط.

قائمة المراجع

1. إبن المنظور الأنصاري جمال الدين أبي الفضل محمد بن مكرم ،(2005)، **لسان العرب**، ج7،بيروت (لبنان): دار الكتب العلمية للنشر.
2. إبن المنظور، أبو الفضل جمال الدين، (1999)، **لسان العرب**، بيروت (لبنان): دار أحياء التراث العربي للطباعة والنشر والتوزيع.
3. أبو الحسن أحمد سمير مجاهد، (2018)، **سلوك رفض المدرسة وعلاقته بالبيئة الأسرية لدى تلاميذ المرحلتين الإبتدائية والإعدادية**، مجلة علم النفس التربوي كلية التربية، (مصر): الزقازيق، 33 (99)، ص ص 127-182.
4. أبو الفضة محمد عبد العزيز، (1992)، **البناء العاملي لمقياس المخاوف المرضية المدرسية الشائعة لدى طلبة الصفوف الثلاثة الأساسية الأولى في الأردن** ، رسالة ماجستير منشورة، قسم علم النفس، جامعة الأردن (عمان).
5. أبو حطب فؤاد وصادق أمل، (1983)، **علم النفس التربوي**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
6. أبو ديار مسعد، (2012)، **التنمر لدى ذوي صعوبات التعلم أسبابه ومشكلاته وعلاجه**، ط (02)، سلسلة إصدارات مركز تقويم وتعليم الطفل، الكويت: مكتبة الكويت الوطنية.
7. أبو غزال معاوية محمود، (2009)، **الاستقواء بالشعور بالوحدة والدعم الاجتماعي**، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، كلية التربية، 05، (02)،جامعة اليرموك الأردن، ص91.
8. أرزقي محمد بركان، (1991)، **التسرب المدرسي عوامله ونتائجه وطرق علاجه**، مقال منشور بمجلة الرواسي، باتنة، العدد 3، ص ص 3-8.
9. أغياث سامية، (2019)، **المخاوف المدرسية الشائعة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وعلاقتهابالتحصيل الدراسي**، أطروحة دكتوراه منشورة، جامعة محمد بن أحمد وهران (الجزائر).
10. الألوسي جمال حسين، (1990)، **الصحة النفسية**، بغداد (العراق): المكتبة الوطنية.
11. البداية ذياب موسى،(1996)،**الأوصمةالإجتماعية والإعاقة**، مجلة مؤقتة للبحوث والدراسات، المجلد 11، (3)، الأردن، ص 30
12. البستاني فؤاد، (1965)، **منجد الطلاب المطبعة الكاثوليكية**، بيروت (لبنان).
13. بن عيسى رابح، (2016)، **عمالة الأطفال وعلاقتها بالتسرب المدرسي** ، دراسة ميدانية لعينة من الأطفال العاملين المتسربين بمدينة زريبة، الوادي (بسكرة)، أطروحة نهاية الدراسة لنيل شهادة الدكتوراه في علم الاجتماع، تخصص علم اجتماع التربية، جامعة محمد خيضر بسكرة.

14. بني أحمد أسماء أحمد سليمان، (2013)، **سلوك الرفض المدرسي: المفهوم والخصائص والأسباب كما يراها الطلبة وأولياء الأمور والمعلمون والأخصائيون النفسيون** ، رسالة دكتوراه في تخصص الإرشاد النفسي، جامعة اليرموك (الأردن).
15. بير مارل، ترجمة فوزية العشماوي،(2014). **التلميذ المهان المدرسة مكان لا حقوق فيه** ، ط1. القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر ومؤسسة حورس الدولية.
16. الجبالي حمزة، (2006)، **مشاكل الطفل والمراهق النفسية** ، ط (01)، عمان : دار أسامة للنشر والتوزيع.
17. الجرواني هالة إبراهيم، العطار محمد نيلي، (2014)، **مخاوف الأطفال التشخيص والعلاج**، ط1، الإسكندرية (مصر): دار الكتب والوثائق القومية.
18. الجمعية الأمريكية للطب النفسي، (2014)، الدليل التشخيصي الإحصائي الخامس (ترجمة أنور حمادي)، ط 1، بيروت: دار العربية.
19. حافظ بطرس حافظ، (2008)، **التكيف والصحة النفسية للطفل**، عمان (الأردن): دار المسيرة.
20. حامد عبد السلام زهران،(1977)، **الصحة النفسية والعلاج النفسي**، ط1، القاهرة: مطابع سجل العرب.
21. حجازي سلوى السيد سليمان، (2005)، **فعالية التدريب على المهارات الاجتماعية في خفض فوبية المدرسة** ، رسالة مقدمة للحصول على درجة الماجستر في علوم التربية، جامعة الزقازيق (مصر).
22. حسان الأسود، (2018)، **العنصرية والتطرق ومصيبتنا الكبرى**، صدر يوم: 2018/07/2، على الموقع الإلكتروني:https://www.alaraby.co.uk، أطلع عليه يوم: 2021/09/18 على 16.05سا.
23. حسن محمود شمال، (2001)، **سيكولوجية الفرد في المجتمع**، القاهرة: دار الأفاق العربية.
24. حمري صارة، بوقصارة منصور، (2015)، **علاقة الضغط النفسي بالدافعية الاكاديمية لدى طلبة المدارس التحضيرية**، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 20،وهران ص ص143-156.
25. حنفي عوض، (1998)، **علم الإجتماع التربوي**، ط4،القاهرة: مكتبةآية.
26. خليل الجر،(1973)، **المعجم العربي الحديثلاروس**، باريس: مكتبة لاروس.
27. خير الزراد فيصل، (1985)، **التخلف الدراسي وصعوبات التعلم**، ط1، بيروت: دار النفائس.
28. دار النشر للجامعات.

29. دافيدوف لندا ، (**1983**)، **مدخل علم النفس،** ترجمة سيد الطواب وآخرون،القاهرة(مصر) : المكتبة الأكاديمية،

30. الداوشة عبد الله سالم عبد الله،(2010)،**المعرفة والوصم الاجتماعي واتجاهات طلبة الجامعات الأردنية نحو المصابين بمرض الإيدز،** رسالة دكتوراه منشورة، قسم علم الإجتماع، جامعة مؤتة، عمان(الأردن).

31. الذهبي هناء مزعل، (2017)، **تقنين مقياس رفض الذهاب إلى المدرسة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية،** مجلة العلوم النفسية، مركز البحوث النفسية (مصر)، (23)، ص ص310-345.

32. ذياب البداينة،(2012)، **تطوير مقياس للوصم الإجتماعي للمصابين بمرض الإيدز في المجتمع العربي،** مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والإجتماعية، الأردن، المجلد9، عدد 2، ص ص 43-70.

33. ذياب عواد يوسف،(2007)، **سيكولوجية التأخر الدراسي نظرة تحليلية علاجية،** ط1،عمان (الأردن): دار المناهج.

34. رابط، كهينة. بوروبي فريدة ، (2022)،**أشكال ومؤشرات الوصم الممارس في الوسط المدرسي** ، *مجلة الدراسات الإنسانية والاجتماعية* . 11، (02)،جامعة (وهران)، ص ص 363-374

35. الراشدي عبد القادر، (2000)، **مناهج البحث التربوي،** ط2، الكويت: دار الكتاب الحديث.

36. الربعي ماجد زيدان، (2006)، **ظاهرة التسرب المدرسي من التعليم الإبتدائي،** الأسباب والآثار والمعالجة، رسالة ماجستير، جامعة العراق.

37. رجاء محمود أبو علام، 2006، **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**،ط5، القاهرة (مصر):

38. رحال سامية، (2016)،**التشخيص والكفالة النفسية لتناذر الرفض المدرسي** ، مجلة دراسات وأبحاث، المجلة العربية في العلوم الانسانية والعلوم الاجتماعية، 8(24)، جامعة شلف (الجزائر) ، ص ص47-60.

39. رمضان علي، 4 سبتمبر (2012)، **التسرب المدرسي أسبابه، الوقاية منه، نتائجه،** مقال منشور على موقع الأنترنت www.toufoula-mourahaka.blogspot.com.

40. رياض نايل العاصمي، (2008)، سيكولوجية الطفل الرافض للم درسة، ط1، دمشق(سوريا): وزارة الثقافة، الهيئة العامة السورية للكتاب.

41. ريال فايزة، التسرب والتخلي عن الدراسة، محاضرات في علم النفس المدرسي، مستوى السنة الثالثة ثانوي، جامعة البويرة (الجزائر).
42. الزغبيأحمد محمد، (2001)، **أسس علم النفس الجنائي**، ط1، عمان: دار زهران للنشر والتوزيع.
43. الزغبي أحمد محمد، (2005)، **العلاقة بين الاكتئاب وتقدير الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية من الجنسين**، مجلة علوم التربية، 8(8)، قطر ص ص57-207.
44. زهران عبد السلام حامد، (1977)، **الصحة النفسية والعلاج النفسي** ، ط1، القاهرة: مطابع سجل العرب.
45. سارة معمري (2022)، المجلس الاقتصادي والاجتماعي "كناس"، صدر يوم 2022/10/21، اطلع عليه يوم 18 ديسمبر 2024 على الساعة 16:17 د، على الموقع الإلكتروني: https://www.shihabpresse.dz.
46. سعود بن محمد الرويلي،(2008)، **الوصم الإجتماعي وعلاقته بالعود ة للجريمة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية.
47. سلامة ممدوحة محمد، (1987)، **كراسة تعليمات ودليل إستخدام القبول- الرفض الوالدي للأطفال**،القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
48. سنوساوي عبد الرحمان، (د.ت)، **أثر برنامج معرفي سلوكي في خفض فوبيا المدرسة** ، مذكرة للحصول على شهادة ماجستير في علم النفس العيادي، جامعة وهران 2.
49. سوسن محمد علي العزام، (2018)، **مستوى الرفض المدرسي وعلاقته بالذكاء الإنفعالي** ، أطروحة منشورة لنيل الماجستير في علم النفس التربوي، جامعة اليرموك (الأردن).
50. سيبسان، فاطمة الزهراء، (2017)، **فاعلية برنامج إرشادي لتحسين الدافعية للتعلم لدى التلاميذ المعرضين للتسرب المدرسي** ، رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتورة غير منشورة، تخصص علم النفس، جامعة وهران.
51. سيد أحمد نقاز، (2006)،**ظاهرة التسرب المدرسي في المؤسسة التربوية الجزائرية**، دفاتر نخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة،جامعة سعد دحلب البليدة (الجزائر).
52. سيد سليمان عبد الرحمان، (1994)، **الخوف المرضي من المدرسة (فوبيا المدرسة) في ضوء نظرية قلق الإنفصال رؤية تحليلية ناقدة**، مجلة الإرشاد النفسي، 2(3) (مصر) ص ص 57-89.

53. شرقي رحيمة ، (2018)،**الوصم الاجتماعي للمرأة المطلقة،** مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية،جامعة قاصدي مرباح، ورقلة (الجزائ)، 9(32) ص ص 171-180.

54. شيحمي محمد أيوب، (1994)، **مشاكل الأطفال كيف نفهمها (المشكلات والانحرفات الطفولةوسبل علاجها)**، ط1،بيروت (لبنان): دار الفكر.

55. صالح حمودة، (2013)،**التسرب المدرسي،** مقال منشور في 15 جانفي 2013 على الأنترنت .http/www.bayynat.org.Lb

56.الصاوي محمد حمدي إبراهيم، (2019)،**تأثير برنامج ترويحي علاجي على سلوك رفض المدرسة للأطفال المرضى بالسرطان** ، المجلة العلمية للبحوث والدراسات في التربية الرياضية، كلية التربية الرياضية (بنين – بنات)،038 (038)، جامعة بورسعيد (مصر)، ص ص6-30.

57.طاهر إبراهيم، (2019)، أسباب التأخر الدراسي لدى طلبة الصفوف الأساسية الأولى في المدارس الحكومية وإقتراح الحلول لها، مدكرة لنيل شهادة الماجستير في التربية تخصص مناهج وطرق التدر يس، جامعة الشرق الوسط، عمان (الأردن).

58.عبد الجبار عبد المريد، (2010)،**التوافق مع الحياة الجامعية وعلاقته بإحتمالية التسرب الدراسي لدى عينة من طالب الجامعة)**، رسالة ماجستير منشورة، جامعة حلوان.

59.عبد الحافظ إخلاص محمد، (2000)،"**الطفولة والمراهقة، الأسس النظرية، المشكلات وسبل علاجها**"، عمان (الأردن): دار زهران للنشر والتوزيع.

60.عبد الحسين محمود طريح، (2013)،**التسرب من المدرسة وعلاقته بجنوح الأحداث في محافظة ديالي،** دراسة في علوم الاجتماع الجنائي ، بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي الأول ، كلية اليرموك جامعة (الأردن).

61.عبد الرحمان بدوي، (1977)،**مناهج البحث العلمي،** وكالة المطبوعات، جامعة الكويت.

62.عبد الرحمان سيد سليمان،(1999)،**سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة**،القاهرة: مكتبة الزهراء.

63.عبد العزيز محمد نعيم، (2011)، **خوف الطلاب الجدد من المدرسة، مجلة بحوث التربية النوعية،** (20)، (مصر)، ص ص78-117.

64. عبد الله الطراونة، (2007) **مبادئ التوجيه والإرشاد التربوي**، الأردن: دار يافا العلمية.

65.العبيدين هشام جميل، (2009)،**مدى انتشار الاكتئاب النفسي لدى طلبة الصف الأول الثانوي الأكاديمي وعلاقته بالجنس والمنطقة الجغرافية**، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس، كلية علم التربية جامعة مؤقتة (الأردن).

66.عدنان الدوري، (1972)،**أصول علم الإجرام**،الكويت: وكالة المطبوعات للطباعة والنشر.

67.عدنان عبد الحميد القريشي،(1992)،**برامج التأهيل في السجون، أهدافها، ودورها في الحد من العودة للجريمة**، المجلة القومية الجنائية، المركز القومي للبحوث الإجتماعية، الرياض (السعودية)، ص 18.

68.عفاف أقرود ، نسيمة مواس. (2023). واقع تشخيص وعلاج الرفض المدرسي من وجهة نظر مستشاري التوجيه والارشاد المدرسي والمهني دراسة ميدانية بمركز التوجيه والارشاد المدرسي والمهني لولاية قالمة [مذكرة ماستر منشورة]. جامعة 8 ماي 1945 بقالمة.

69.العمايرة محمد حسن،(2002)،**المشكلات الصفية (السلوكية، التعليمية، الأكاديمية) أسبابها وعلاجها**، عمان (الأردن): دار المسيرة.

70.العمري أحمد عبد الرحيم أحمد، (2001)،**الصحة النفسية للأطفال ذوي الحالة البينية في القدرات العقلية**، رسالة دكتوراه في علم النفس، مصر، جامعة عين الشمس كلية الآداب، قسم علم النفس.

71.غدنز أنتومي،(2005)،ترجمة الصياغ فايز، علم الإجتماع ط1، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

72.غيث محمد عاطف، (1995)،**قاموسعلم الإجتماع**، اسكندرية (مصر): دار المعرفة الجامعة.

73.فاخر محمد عباس، (2002)،**مشكلات التسرب الدارسي الناتجة عن صعوبات التعلم** ، مجلة كلية الخدمات الاجتماعية للدراسات والبحوث الاجتماعية، (18)، جامعة الفيوم (مصر)، ص ص259-282.

74.فاطمة الزهراء زيدان، (2015)،**ذوي الإحتياجات الخاصة بين الدمج والوصم**، ورقة بحث مقدمة ضمن اليوم الدراسي حول الوصم، جامعة محمد خيضر بسكرة.

75.فرج عبد اللطيف حسين (2019)،**الإضطرابات النفسية**، الأردن:دار حامد للنشر والتوزيع.

76. فرج عودة الحو،(2015)،**علم الإجتماع الجريمة والإنحراف**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

77.فريد جاسم حمود، (2010)،**فتنة العنف في العراق دراسة سوسيولوجية تحليلية نقدية في أسباب العنف**، المركز القومي للإصدرات القانونية.

78.فوزي عبد الخالق، (2007)،**طرق البحث العلمي المفاهيم والمنهجيات وتقارير نهائية**، المكتب العربيالحديث، عمان (الأردن).

79.قدور كمال،(2011)،**اتجاهات الطلبة الراسبين في العلوم الطبية نحو المشكلات البيداغوجية وعلاقتها ببعض الخصائص الديمغرافية**، مذكرة ماجستير، كلية الأدب والعلوم الإنسانية والإجتماعية، قسم علم النفس، جامعة باجي مختار، عنابة.

80.قدوري الحاج، (2005)،**الإهدار التربوي لدى طلاب كلية العلوم والعلوم الهندسية**، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، تخصص علم النفس المدرسي بالجامعة الجزائرية ورقلة نموذجا، جامعة ورقلة .

81.قنديل **محمد عيسى إبراهيم**، (**2007**)،**دراسة ظاهرة تسرب الطالب من المدارس وآثارها السلبية ، مداخلة تربوية، (الأردن)**.

82.الكاشف إيمان،(1994)،**دراسة مقارنة لبعض المشكلات المرتبطة بالتأخر الدراسي في البيئة المصرية والسعودية**، مجلة كلية التربية الزقازيق، العدد 61، القاهرة.

83.كربوش عبد الحميد ، بوسنة عبد الوافي زهير، (2005)،**العقاب المدرسي وطفل المدرسة الابتدائية (الطفولة في الجزائر)**، أعمال ملتقى الطفولة لقسم علم النفس، (3)، الجزائر

84.كمال ناجي، **بحث الكفاية التعليمية في المدارس**، قطر: دار العلوم.

85. لطفي الشربيني ، **معجم مصطلحات الطب النفسية**، مراجعة عادل صادق، تحرير سلسلة المعاجم الطبية المتخصصة، مركز تعريب العلوم الصحية، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي.

86.اللقاني أحمد حسين، (1995)،**مناهج التعليم**، ط1، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

87.لوسيفليلية، (2021)، مستوى الوصم التعليم المتوسط (التمييز والتوسيم) لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، [شهادة الدراسات الجامعية التطبيقية]، جامعة التكوين المتواصل تيزي وزو.

88.ماهر أبو المعاطي،(2002)،**مقدمة في الخدمة الإجتماعية**، كلية الخدمة الإجتماعية، القاهرة.

89.محسن حسن العمايرة (2010)، المشكلات الصفية السلوكية، التعليمية، الأكاديمية، مظاهرها، أسبابها، علاجها، ط3، الأردن: دار المسيرة.

90.محمد بن حمودة، (2008)،**الإدارة المدرسية في مواجهة المشكلات التربوية**، دراسة لبعض مشكلات النظام التربوي الجزائري في مستوى الإدارة المدرسية، الجزائر : دار العلوم للنشر.

91.محمد بن معجب الحامد، (1996)،**التحصيل الدراسي دراساته ونظرياته**، الدار الصولتية للتربية.

92.محمد سلامة ممدوحة، (1987)،**كراسة تعليمات ودليل إستخدام القبول– الرفض الوالدي للأطفال**،القاهرة:مكتبة الأنجلو المصرية.

93.محمد قريشي، (2002)،**القلق وعلاقته بالتوافق والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الثانوية**، مذكرة لنيل شهادة الماجستير غير منشورة لدى جامعة ورقلة.

94.محمدي، حمزة، (2015)،**التسرب المدرسي، (دراسة حالة: مديرية التربية لولاية النعامة)**، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير غير منشورة، تخصص علم النفس الاجتماع، جامعة أبي بكر بلقايد (تلمسان).

95.مراد عبيد، (2007)،**تمثلات أسباب الرسوب المدرسي لدى أساتذة التعليم الثانوي**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عنابة.

96.مرسي محمد منير، (1998)،**تخطيط التعليم واقتصادياته**، ط01، القاهرة: عالم الكتب.

97.مروة ناهضي عماد أبو ليفة، (2011)،**الوصمة وعلاقاتها بالمشكلات النفسية والإجتماعية لأمهات أطفال التوحد في قطاع غزة** ، رسالة مقدمة للحصول على درجة الماجستير في الصحة النفسية والمجتمعية، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

98.ملحم سامي محمد، (2007)،**المشكلات النفسية عند الأطفال**، عمان: دار الفكر.

99.منصوري مصطفى، (2015)،**التأخر أسبابه وطرق علاجه**، ط01،عمان(الأردن): دار أسامة للنشر والتوزيع.

100.ميخائيل معوض خليل، (1979)،**القدرات العقلية**، القاهرة: دار المعارف.

101.الميلادي عبد المنعم، (2006)،**الأمراض والاضطرابات النفسية** ، بدون بلد النشر، مؤسسة شباب الجامعة.

102.نادية عاشور،(2013)،**عجز المتعلم وعلاقته بالرسوب الدراسي دراسة ميدانية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية بمدينة متليلي**، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس، جامعة ورقلة.

103.نبيل حافظ، (1997)،**مقدمة في علم النفس الاجتماعي**، القاهرة: مكتبة زهران الشرق.

104.نبيل عبد الفتاح،(2000)،**صعوبات التعلم والتعليم العلاجي**، ط1، القاهرة: مكتبة الزهراء.

105.النشواتي عبد المجيد، (1996)،**علم النفس التربوي**، عمان (الأردن): دار الفرقان.

106.نشيدة قوادري (2023) وزارة التربية الوطنية، صدر يوم 2023/06/25، اطلع عليه يوم 18 ديسمبر 2024 على الساعة 42:17 د، على الموقع الإلكتروني: https://www.echoroukonline.com

107.نصر الله عمر عبد الرحيم، (2001)،**أساسيات في التربية العلمية**، ط1، عمان (الأردن): دار وائل للطباعة والنشر.

108.نظمي أبو مصطفى،(1999)،**المظاهر السلوكية وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى المتأخرين دراسيا**، مجلة كلية التربية النوعية جامعة عين الشمس، (1)، القاهرة.

109.الهابس عبد الله بن عبد العزيز بن محمد،(2000)،**الرسوب وعلاقته بتحصيل الطلاب**، كلية التربية، جامعة قطر، (16)، قطر.

110.هاني جرجس عياد،(2007)،**التدعيات الإجتماعية للوصمة الجنائية:** دراسة ميدانية للمعوقات الإجتماعية التي تواجه المفرج عنهم من المؤسسات العقابية بمحافظة الغربية، أطروحة دكتوراه، جامعة طنطا، كلية الآداب، قسم الإجتماع.

111.الوريكات عايد عواد،(2004)،**نظريات علم الجريمة**، دار الشروق للطباعة والنشر، الأردن.

112.وعد ابراهيم خليل الأمير ،(2010)،**الحواسم دراسة لرد فعل الاجتماعي حسب نظرية الوصم** ، مجلة أدب الرافدين، العدد 56.

113.Alikhorneh Kesh. (2013). **Comparaison of self-efficacy, efficacy and self - refualionbetrven the students with school refusal behaviour (SRB) and students without SRB, and the relationships of these variables with academic performance**.

114.Avanzini, Guy.(1977).**L'échec scolaire**. Edition 1.Parispp. 172-173.

115.Berg, L. (1997). **School refusal and truancy**. Archives of Disease in Childhood. 76.p 90-91.

116.Berkley,C.(2015). **Learning Disabilities: Assessing Stereotypes, Meta-Psychiatrists in Scotland, Briefing paper**.pp. 1-8.

117.Boudot, A. C. (2000). **Etude professionnelle:a propos de la phobie scolaire**. Médecin de l'éducation nationale. Francepp. 20-20

118.Boudouda, N. E. Elafri, M. Hamel, A. Nabti, F. and Gana, K. (2024). **Assessing school refusel: Arabic adaptation and psychometric properties of the school refusel evaluation (screen) from adolescents in Algeria**. School mentale health, 16 (1), p p 267-276.

119.Boyle, M. (2013). **Assessment of stigmat associated with stuttering:** development and evaluation of the self-stigma of stuttering scale (4S). Journal of speech, language, and hearing research, Vol.56,1517-1529.

120.Brendgen,Mara,(2006),**Verbal abuse by the teacher and child adjustment from kindergarten through grade.**Pediatrics,117(6),pp1608-1619.

121.Catheline, N. and Raynaud, p. (2016). **Les phobies scolaires aujourd'hui : un défi clinique et thérapeutique**. Lavoisier-Médecine sciences p. 140.

122.Chiland, Collette. (1993). **La problématique de l'échec scolaire** : L'enfant, la famille,l'école, in confrontation psychiatrique pp 140-158.
123.Collot, B. (2007). La stigmatiqation à lecole, le bloghttp://education3. Canablog.com/archives/ 2007/10/16/ 6562529.html (consulted 24/12/2020).
124.Conan, L. (2005). **Groupe Provincial sur la stigmatisation liée aux problémes de santé mentale. Québec : Association Québécoise pour rédaction la psychosociale**.
125.Egger, H. L., E. J., &Angold, A. (2003**). School refusal and psychiatric desorders: A community study.** Jurnal of the American Acadimy of child and adolescent psychiatry. 42 (7)pp 797-807.
126.Elliott, j, and Maurice, p. (2019). **Practitioner review:school refusal:devlopements in conceptualisation and treatment since 2000**, journal of child psychology and psychiatry, and allied disci-plines,60 (1), pp 4-14.
127Etienne Lauriane, (2013). **Le refus scolaire anxieux à l'adolescence : une étude clinique de 183 cas accueillis dans un centre de consultations de 2009 à 2012**, Doctorat en médecine, Paris.
128.Fisher, J, And O'Donohue, E W. (2006). **Evidence- based psychotherapy**, springer science-business media.
129.Francois.B, (1999), **L'échec scolaire,** édition 2, Paris.
130.Gaillard, bernard. (2001). **Suivi et accompagnements psychologiquesen milieuscolaire,** approches cliniques. Paris: de boeckuniversité.
131.Gaillard, joël. (2010). **Comprendre la réclusion scolaire**. Paris ; l'harmattan.
132.Geneva, (2011). **Who world report on disability**.
133.Goffman Evring, (1975), **Stigmate, les usages sociaux des handicaps,**1963,Ed. De Minuit.
134.Gonzalvez, c, and inglés, c. j, and sammartin, R, and vicent, M, and Fernández- sogorb, A, and, A, &Gracia-fernandez, j.M. (2018), **A cluster analysis of school refusal behavior: idenentification of profiles and risk for school anxiety international journal of educational research**, (90)1, pp 43.49.
135.Havik, T., ingul, M. (2021). **How to indrestand school refusal.** frontiers in education, 1 (16) p11.
136.Héas, S &Dargère, C.(2014). **Les porteurs de stigmates, Entre expèrience intimes**. Contrantes institutionnelles et Exprèssions collectives.L'harmattan. Coll des haut et dèbats. (Sociologie 20015/3 vol 6, pp0311-316).
137.Heyn, D., & king, N. (2004). **School refusal and anxiety in adolescence: Non-randomized trial of a developmentally sensitive cognitive behavioral therapy.** journal of Anxiety disorders, 25 (7), pp 870-878.
138.Holzer, L, Halfon, M. (2006). **Le refus scolaire. Archives de pédiatrie.** 13(9) pp 1252-1258.
139.Hussain, M. and vi vien, N. (2020). **The theoretical Model of school refusal: the self-efficacy concept**. Malaysain journal of pediatrics and child health, 25 (2), pp7-13.
140.JozeBlat, Gimeno. (1984).**L'échec scolaire dans l'enseignement primaire** : moyen de le combattre. Suisse: Unesco p 128.
141.Kearney, C,A.and Albano,A,M.(2004).**The fontional profiles of school refusal behavior :diagnostic aspects behavior modification**pp. 147-61.

142.Kearney, C. A, and Silverman, W.K. (1999). **Functionally based prescriptive and nonprescrive treatment for children and adolescents with school refusal behavior**. Behavior therapy, 30 (4), pp673-695.
143.Kelly, E, w. (1973).**School phobia :a review of theory and treatment, psychology in the school.**10 (1) pp 34-35.
144.Khanehkeshi, A. (2013). **Comparaison of self-efficacy and self-regulation between students with school refusal behaviour (SRB) and students without SRB, and the relationships of thesevariables with academic performance.** International journal of psychologie and psychiatry,1 (1), p11.
145.LatryMailys, (2019), **Mise place d'un dispositif soins et études pour adolescents, étude de marché clinique de 12 cas de refus scholaire anxieux**, thèse pour le doctorat en médecine, université française-Rabelais.pp143-148.
146.Li, G., Niu, Y., Liang, X., Andari, E., Liu, Z., and Zhang, K. (2023) psychological characteristics and emotional difficulties underlying school refusal in adolescents using functional near- infrared spectroscopy BMC psychiatry, 23 (1)
147.Loriers, B. (2009). **Les pratiques d'humiliation scolaire**. Analyse UFAPEC N°1. Bruxelles. p 9.
148.Major, B. &O'brien, L. (2005). **The social psychologie of stigma**. Annu. Ren. Psychol. 56: p p393-421.
149.May Alison L & Stone Addison,(2010). **Stereotypes of individuals with learningdisabilities: views of college students without learning disabilities**. Journal of learning disabilities,43(6).
150.Nursalim, M, and Hidayah, N, and atmoko, A, and Radjah, c, L. (2018).**Patternof school refusal behavior on students;background, triggers, family profile and treatment**. European journal of education studies, 4 (9), pp219-235.
151.Oeynhausen Marc, (2001).**Stigmatisationenpsychiatrie**. www.psycom.org/espace-presse.
152.Parbhuswarmy, M, and Srinath, s, and Girimaji, s, and Seshadri, s. (2007).**Outcome of children with school refusal, indian journal of pediatrics**, 74(4), pp 375-379.
153.Paterson, L,Mckenzie, K.& Lindsay, B. (2012). **Stigma, social comparison and self-esteem in adults with an intellectual disability**. Journal of appliedresearch in intellectualdisabilities, 25, p p166-176.
154.Phillipe meririeu, **Echec scolaire**, journée du refus de l'échec scolaire 19 septembre 2012. p4.
155.Pierre Bourdieu(1980). **Handbook of Theory and research for the sociologie of education.** The from of capital, in J.G Richardson (ed).New York.pp241-241.
156.Rossi, L. (2014),**L'effet paravent des TICE**. Thése de doctorate, science de l'éducation. Université Cergy Pentoise. France.
157.Soanes,C,Hawker ,S.(2008).(EDS) compact oxford English dictionary of cuttent English. Oxford; Oxford University Press.
158.Vienne, Ph. (2004). Au dela du stigmata:**La stigmatisation comme utiles conceptuelcritique des interaction et des jugement scolaire**. Stasbourg : Education et Science la posture critique en sociologie clinique.

159.Vogel, D.Shechtman,Z &Nade,N.(2010). **The role of public and self-stigma inpredicting attitudes toward group counseling**. The counseling psychologist. 38(7), 904-922.
160.Warner,S&Shulman,C (2013) . Subjective well-being among family caregivers of individuals with developmental disabilities:**The role of affiliate stigma and psychosocial moderating variables. Research in Developmental Disabilities**, 34(11), 4103-4114.

الملاحق

الملحق رقم (01): مقياس الرفض المدرسي.

جامعة مولود معمري– تيزي وزو

كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية

قسم علم النفس

تخصص علم النفس المدرسي

التعليمة:

عزيزي التلميذ، عزيزتي التلميذة:

نحن في صدد تحضير مذكرة تخرج نيل شهادة الماستر في علم النفس المدرسي، لهذا نضع بين أيديك مجموعة من الأسئلة، نرجو منك الإجابة عنها مع العلم أنه لا توجد إجابة صحيحة ولا خاطئة، نرجو منك ألا تقضي وقتا طويلا في التفكير للإجابة، كما نرجو ألا تترك أي سؤال دون جواب.

البيانات الشخصية:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

السن:

عدد مرات إعادة السنة: مرة واحدة ☐ مرتين ☐ من ثلاث ☐

الرقم	العبارات	لا تتوافق معي أبدا	تتوافق معي قليلا	تتوافق معي بعض الأحيان	تتوافق معي كثيرا	تتوافق معي دائما
1	في القسم ينتابني شعور الخوف حول ما يعتقده الآخرين عني					
2	أقول لوالدي أنني لا أرغب في الالتحاق بالمدرسة وأريد البقاء في البيت					
3	لا أستطيع أن أشرح لماذا لا أريد الذهاب الى المدرسة					
4	عندما أصل أمام المدرسة لا أحس بالراحة عند دخولي للمؤسسة					
5	في القسم أخاف من أن أخطأ في أداء عملي					
6	أنا كثير الغياب مقارنة بالسنة الماضية					
7	يبدو لي أن لدي عجز في الالتحاق بالمدرسة ولن أتمكن من الذهاب إليها					
8	في الصباح لا أرغب في الذهاب إلى المدرسة					
9	أذهب في كثير من الأحيان إلى العيادة الطبية لأني أحس أنني لست بحالة جيدة					
10	أنا ضعيف وحساس					
11	أخاف من الذهاب إلى المدرسة					
12	يصعب علي العودة إلى المدرسة بعد العطلة					
13	أتغيب بانتظام لأنني لست على ما يرام					
14	في القسم لا أشعر بالراحة، لا أشعر أنني بحالة جيدة					
15	في المدرسة لا أشعر بالارتياح رفقة زملائي					
16	يصعب علي العودة إلى المدرسة بعد عطلة نهاية الأسبوع					
17	غالبا ما أطلب الاتصال بوالدي لأخدي من المدرسة والرجوع بي إلى البيت					
18	في طريقي إلى المدرسة أشعر بأني لست على ما يرام					

الملحق رقم (02): إستبيان الوصم المدرسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط الراسبين:

جامعة مولود معمري– تيزي وزو

كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية

قسم علم النفس

تخصصعلم النفس المدرسي

التعليمة:

عزيزي التلميذ، عزيزتي التلميذة:

نحن في صدد تحضير مذكرة تخرج نيل شهادة الماستر في علم النفس المدرسي، لهذا نضع بين أيديك مجموعة من الأسئلة، نرجو منك الإجابة عنها مع العلم أنه لا توجد إجابة صحيحة ولا خاطئة، نرجو منك ألا تقضي وقتا طويلا في التفكير للإجابة، كما نرجو ألا تترك أي سؤال دون جواب.

البيانات الشخصية:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

السن:

عدد مرات إعادة السنة: مرة واحدة ☐ مرتين ☐ من ثلاث ☐

الرقم	العبارة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
1	ينتقد أساتذتي/أو زملائي كل تصرفاتي في القسم.					
2	يتقد أساتذتي و/أو زملائي طريقة عملي في القسم (حلي للتمارين/الإجابة على الأسئلة / القراءة..).					
3	ينظر أساتذتي و/أو زملائي إلى باحتقار وتكبر.					
4	يذكر أساتذتي أخطائي في القسم (كمثال سيئ) لتصحيح أخطاء زملائي.					
5	يبتعد عني زملائي عند إرتكابي للأخطاء.					
6	يعبر أساتذتي عن ازدرائهم ورفضهم وجودي في القسم.					
7	يرسلني أساتذتي إلى المقاعد الأخيرة في القسم ويظهرون غضبهم عند محاولتي تغيير المكان.					
8	يوجه أساتذتي اللوم علي عندما يحدث شجار أو ضجيجا في الفصل.					
9	يخرجني(يطردوني) أساتذتي من القسم لأسباب تافهة ودون مبرر.					
10	يبعدني أساتذتي و/أو زملائي من المشاركة في النشاطات الصفية.					
11	يستهزئ أساتذتي بي عندما اطرح عليهم أسئلة في القسم.					
12	يتجنب زملائي الجلوس معي على نفس الطاولة.					
13	يقلل أساتذتي من شأني وقيمتي أمام زملائي في القسم.					
14	يشتكي أساتذتي عني إلى الأساتذة الآخرين في المدرسة، ويذكرون ضعفي أمامهم.					
15	يلفظ زملائي إتجاهي عبارات مهينة ومخلة للحياء داخل و/أو خارج المدرسة.					
16	يرفض أساتذتي إعادة الشرح لي عندما لا أفهم نقطة معينة من الدرس.					
17	يعاملني أساتذتي بالقسوة بإختلاف تعاملهم مع زملائي في القسم.					
18	يعمل أساتذتي بتصحيح أخطاء زملائي الصف بلطف بينما يتجاهل أخطائي أو يصححها لي بغضب.					
19	يركز أساتذتي اهتمامهم فقط على التلاميذ المجتهدين في القسم.					
20	يرفض أساتذتي مساعدتي على تجاوز وحل مشكلاتي في الدروس عكس زملائي في القسم.					
21	يتجنب زملائي التقرب مني وتكوين علاقات صداقة معي في حين يتقربون من زملائي المجتهدين.					
22	ثقة أساتذتي بقدراتي ضعيفة عكس ثقتهم بقدرات زملائي المجتهدين.					
23	يوجهني أساتذتي إلى الأعمال غير المهمة والتي ينفر منها زملائي في القسم.					

24	يطرح أساتذتي علي أسئلة صعبة مقارنة بتلك التي يطرحها على زملائي.					
25	يتجاهل أساتذتي جهودي المبذولة في القسم بينما يقدر جهود زملائي في القسم.					
26	يقارن أساتذتي قدراتي بقدرات زملائي (مستواي ومستواي زملائي) في القسم.					
27	يعطي أساتذتي لزملائي وقتا كافيا وأطول للاجابة على الأسئلة بينما لا أحصل منهم على نفس الفرصة.					
28	يطلب أساتذتي من زملائي المشاركة في الأنشطة على السبورة بينما يتجاهلونني.					
29	يتساهل (يتغاظي) أساتذتي في القسم عن أخطاء زملائي (كنسيان الكتب والأدوات)، بينما يقومون بتوبيخي عند كل خطأ.					
30	يستدعي أساتذتي أوليائي لأتفه الأسباب (كعدم إنجاز الواجبات، التأخر عنم الحصة...) مقارنة بزملائي في القسم.					
31	يقيم أساتذتي أعمالي المنجزة بشكل أكثر تشددا وصرامة مقارنة بتقييمهم لأعمال زملائي في القسم.					
32	تعليقات أساتذتي وزملائي اتجاهي سلبية وقاسية.					
33	يتحدث أساتذتي وزملائي معي بطريقة غير محترمة وبلغة مهينة ومحتقرة لي.					
34	يصفني أساتذتي على أنني تلميذ غير مجتهد وضعيف في القسم.					
35	يحكم على أساتذتي و/أو زملائي بعدم الفائدة ويروننني كعائق وعبء لهم.					
36	يعايرني أساتذتي أو/وزملائي بالكسول والمزعج للقسم.					
37	يستعمل أساتذتي ألقاب حيوانات (حمار) عند مناداتي أمام زملائي في القسم.					
38	ينشر زملائي إشاعات أو شائعات جارحة عني.					
39	يشكك أساتذتي أو/وزملائي في قدراتي الأكاديمية والعقلية ويعايروننني بالغباء وصعب الفهم.					
40	ينعتني أساتذتي و/أو زملائي في الصف بالفاشل دراسيا.					