جامعة زيان عاشور بالجلفة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم: علم النفس والفلسفة

أسباب ومصادر العنف لدى تلاميذ الثانوية من وجهة نظر مستشاري التوجيه المدرسي والمهني

دراسة ميدانية لعينة من مستشاري التوجيه لمدينة الجلفة

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علم النفس التربوي

إعداد الطالبة:

إيمان شويشة

إشراف الأستاذ:

د. عمر بن شريك

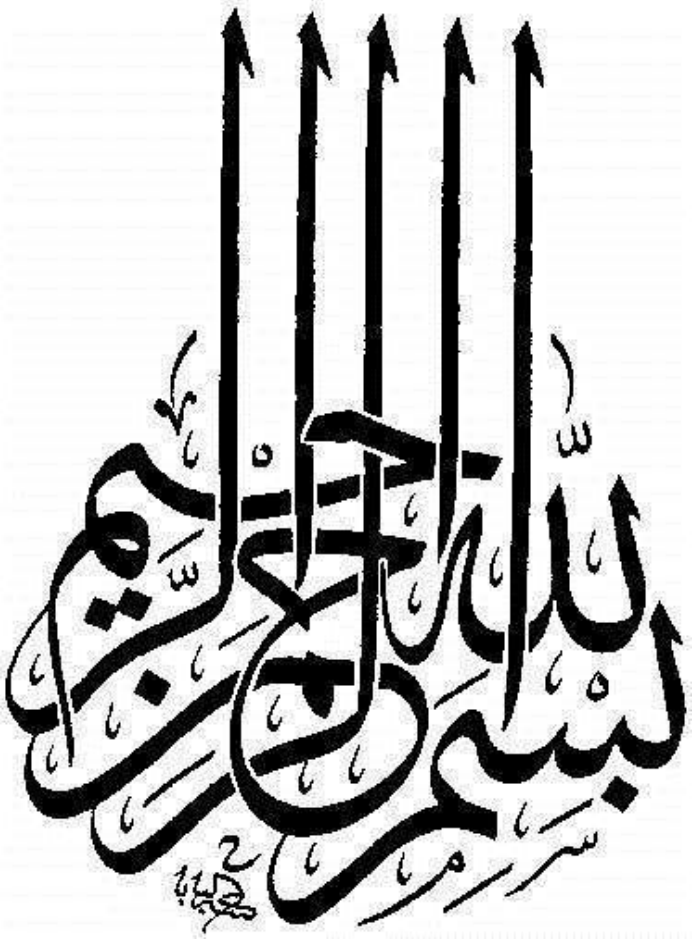
لجنة المناقشة

د..... رئيسا

د.....مناقشا

د.....مشرفا

السنة الجامعية: 2017 / 2018


بسم الله الرحمن الرحيم

كلمة شكـــر

الشكر وعرفان :" يقول الله تعالى " إذ تأذن ربكم لئن شكرتهم لأريدنكم ولئن كفرتم إن عذابي لشديد" (سورة ابراهيم آية 07)

فالشكر والحمد الأول والأخير والأكثر لله تعالى صاحب النعم وسيد الفضل والكرم والشكر للرسول الأعظم الذي ارشدت لطريق النجاح والفلاح ولطريق العلم.

- اتقدم بالشكر الجزيل إلى أستاذي المشرف على هذه الرسالة الأستاذ عمر بن شريك

ونشكر عينة الدراسة المتمثلة في مستشاري التوجيه المدرسي والمهني لولاية الجلفة الذي كانت توجيهاته ونصائحه وآراءه السديدة أكبر الأثر في إعداد هذه الرسالة ولا أنسى الفضل لتوجيهات ونصائح ودعم الأستاذ عبد الرحمن على مساعدته القيمة التي ساهمت بشكل كبير في دراستي وأشكل كل من ساعدني من قريب وبعيد فجزاهم الله عني خير الجزاء.

ووفاءاً وامتناناً بالفضل لأهل الفضل ، واعتراف بالجميل لأهل الجميل ، اتقدم بالشكر الجزيل لكل من اثراني بعلمه وفكره، وإلى كل من وقف إلى جواري معلماً وناصحاً ومرشداً إلى كل أساتذة علم النفس وبالأخص الاستاذة سعاد بن أغليسي.

الإهداء : - إلى أعز والدين حفظهما الله تعالى.

- إلى جميع اخواي وأخواتي حفظهم الله .

الإهداء

الى من حصد الأشواك ليمهد لنا طريق العلم ،إلى القلب الكبير أبي العزيز ؛

إلى رمز الحب و النقاء أمي الغالية ؛

إلى إخواتي حفظهم الله ؛

إلى توأم روحي ورفيقتي دربي و مسيرتي الجامعية ؛

إلى من كان سندا لي في هذا العمل ...إن ذكرتكم دعوة لكم ...و إن ذكرتوني أدعوا لي

فإن جمعتنا الأقدار فقد إلتقيا ... و إن لم نلتقي فكأننا إلتقينا ...

إلى إخواتي في الله ....و من أحبهم في الله ؛

إلى كل طلبة دفعة 2018 علم النفس ؛

إلى كل من سقط من ذاكرتي سهوا و ليس نسيانا .

إيمان

مخلص الدراسة :

- هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أسباب ومصادر " العنف لدى تلاميذ الثانويات من وجهة نظر مستشاري التوجيه المهني والمدرسي"

وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي وبلغ عدد أفراد الدراسة 34 مستشار يعملون بثانويات مدينة الجلفة ولتحقيق أهداف الدراسة ثم استخدام استبيان الذي تكون من 42 عبارة وتم استخدام الأساليب الإحصائية ، النسب المئوية ، اختبارات (T).

مما أثبت نتائج الدراسة على أن المصادر الخارجية هي المصادر المسببة في العنف حسب وجهة نظر مستشاري التوجيه.

- وأن المجتمع العامل الأساسي المتسبب في العنف من وجهة نظر مستشاري التوجيه

وفي الأخير خرجت الباحثة بتوصيات.

Résumé de l’étude :

−Cette etude visait à identifier les causes et les sources de «violence chez les lycéens du point de vue des conseillers d'orientation professionnelle et des enseignants.»

L'étude a été basée sur l'approche analytique descriptive: le nombre de membres de l'étude a atteint 34 consultants travaillant dans les niveaux secondaires de la ville de Jelfa Pour atteindre les objectifs de l'étude, le questionnaire a été utilisé en 42 mots.

Les résultats de l'étude ont prouvé que les sources externes sont les sources de violence selon l'opinion des conseillers d'orientation.

- et que la société est le principal facteur à l'origine de la violence du point de vue des conseillers d'orientation et que, dans ce dernier cas, des recommandations ont été formulées.

الفهارس

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
تشكر	
اهداء	
الفهارس	
مقدمة	أ ـب
الفصل الأول: الإطار المنهجي للدراسة	
1-الإشكالية	2
2- فرضيات الدراسة	5
3- أهمية الدراسة	6
4- أهداف الدراسة	6
5- أسباب اختيار الموضوع	7
6- تحديد المفاهيم	7
7- الدراسات السابقة	9
الفصل الثاني: أسباب و مصادر العنف	
تمهيد	15
أولا : مفهوم العنف	16
1 – تعريف العنف	16
2- العنف في الاسلام	16
ثانيا :تعريف العنف المدرسي	17
ثالثا :أشكال العنف	18
1- العنف الجسدي	18
2- العنف الجنسي	18
3- لعنف اللفظي	18
رابعا :الاتجاهات النظرية المفسرة للعنف	20
1- الاتجاه النفسي	20

1-1- النظرية الغريزية للعدوانية	20
2- الاتجاه البيولوجي	22
3- الاتجاه الاجتماعي	25
4- الاتجاه التكاملي	26
4-1 الشمولية	27
4-2 عدم الارتباط	38
4-3 تعدد العوامل	28
رابعا :العوامل المؤدية للعنف المدرسي	30
1- العوامل النفسية	30
2- العوامل الاجتماعية	31
3- العوامل المدرسية	31
خامسا: اسباب و مصادر العنف المدرسي	31
1- الأسرة	32
2- المدرسة	33
3- التلميذ	36
4- جماعة الرفاق	37
5- وسائل الاعلام	37
خلاصة الفصل	42

الفصل الثالث: مستشار التوجيه

تمهيد	44
أولا: التوجيه و الارشاد المدرسي	45
1-1 مفهوم الارشاد المدرسي	45
ثانيا: مناهج و أساليب الإرشاد و التوجيه المدرسي و المهني	49
ثالثا: الحاجة إلى الإرشاد و التوجيه المدرسي و المهني	50
رابعا: ماهية التوجيه	51
خامسا: اسس التوجيه المدرسي	52

سادسا: مهام مستشار التوجيه	56
سابعا: وسائل عمل مستشار التوجيه	63
ثامنا: الحاجة إلى مستشار التوجيه المدرسي	67
ثامنا: علاقة مستشار التوجيه بالتلاميذ	69
خلاصة الفصل	70
الفصل الرابع : الطرق المنهجية للدراسة	
تمهيد	74
1- الدراسة الاستطلاعية	75
ثانيا: الهدف من الدراسة الاستطلاعية:	75
ثالثا: منهج الدراسة	76
رابعا : مجتمع الدراسة	76
خامسا : المجال المكاني والزماني	76
الفصل الخامس: عرض وتحليل و مناقشة النتائج الدراسة	
1- عرض وتحليل نتائج المحور الأول	90
2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية	92
3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة	94
4- عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة	96
5- عرض و مناقشة نتائج الدراسة	97
الخاتمة	109
قائمة المراجع .	
الملاحق	

فهرس الجداول

رقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	يبين توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الجنس.	**77**
02	يبين توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير السن	**77**
03	يبين توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير المؤهل العلمي	**78**
04	يبين توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الخبرة المهنية	**78**
05	يبين نتائج الصدق الظاهري (صدق المحكمين) لأبعاد مقياس تقبل الذات	**78**
06	معامل الارتباط بيرسون لبيان صدق الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس	**84**
07	معامل ارتباط البنود بالمحور التي تنتمي إليه (العائلة) لمقياس أسباب العنف	**85**
08	معامل ارتباط البنود بالمحور التي تنتمي إليه (الاعلام) لمقياس أسباب العنف	**85**
09	معامل ارتباط البنود بالمحور التي تنتمي إليه (المجتمع) لمقياس أسباب العنف	**85**
10	معامل ارتباط البنود بالمحور التي تنتمي إليه (التلميذ) لمقياس أسباب العنف	**86**
11	معامل ارتباط البنود بالمحور التي تنتمي إليه (الاساتذة) لمقياس أسباب العنف	**86**
12	معامل ارتباط البنود بالمحور التي تنتمي إليه (الادارة) لمقياس أسباب العنف	**86**
13	معامل ارتباط البنود بالمحور التي تنتمي إليه (الهياكل) لمقياس أسباب العنف	**86**
14	معامل ارتباط البنود بالمحور التي تنتمي إليه (تربوية بيداغوجية) لمقياس أسباب العنف	**87**
15	نتائج اختبار t.test لعينة واحدة للتحقق من الفرضية الجزئية الأولي	**90**

16	نتائج اختبار t.test لعينة واحدة للتحقق من الفرضية الجزئية الثانية	**93**
17	نتائج اختبار t.test لعينة واحدة للتحقق من الفرضية الجزئية الثالثة	**95**
18	نتائج اختبار t.test لعينة واحدة للتحقق من الفرضية الجزئية الرابعة	**96**
19	نتائج اختبار t.test لعينة واحدة للتحقق من الفرضية الجزئية الخامسة	**97**
20	نتائج اختبار t.test لعينة واحدة للتحقق من الفرضية الجزئية السادسة	**98**
21	نتائج اختبار t.test لعينة واحدة للتحقق من الفرضية الجزئية السابعة	**101**
22	نتائج اختبار t.test لعينة واحدة للتحقق من الفرضية الجزئية الثامنة	**101**
23	نتائج اختبار t.test لعينة واحدة للتحقق من الفرضية الجزئية الثامنة	**102**
24	ترتيب مصادر العنف لدى التلاميذ	**105**

مقدمة

مقدمة :

إن ظاهرة العنف بشكل عام في الأطر المختلفة تعد من أكثر الظواهر التي تسترعي اهتمام الجهات الحكومية المختلفة من ناحية والأسرة النووية من جهة أخرى. نواجه في الآونة الأخيرة في دول غربية تطوراً ليس فقط في كمية أعمال العنف وإنما في الأساليب التي يستخدمها الطلاب في تنفيذ السلوك العنيف كالقتل والهجوم المسلح ضد الطلاب من ناحية والمدرسين من الناحية الأخرى.

العنف كما عرف في النظريات المختلفة: هو كل تصرف يؤدي إلى إلحاق الأذى بالآخرين، قد يكون الأذى جسمياً أو نفسياً. فالسخرية والاستهزاء من الفرد وفرض الآراء بالقوة وإسماع الكلمات البذيئة جميعها أشكال مختلفة لنفس الظاهرة.

الاهتمام والالتفات إلى ظاهرة العنف كان نتيجة تطور وعي عام في مطلع القرن العشرين بما يتعلق بالطفولة، خاصةً بعدما تطورت نظريات علم النفس المختلفة التي أخذت تفسر لنا سلوكيات الإنسان على ضوء مرحلة الطفولة المبكرة وأهميتها بتكوين ذات الفرد وتأثيرها على حياته فيما بعد، وضرورة توفير الأجواء الحياتية المناسبة لينمو الأطفال نمواً جسدياً ونفسياً سليماً ومتكاملاً. كما ترافق مع نشوء العديد من المؤسسات والحركات التي تدافع عن حقوق الإنسان وحقوق الأطفال بشكل خاص، وقيام الأمم المتحدة بصياغة اتفاقيات عالمية تهتم بحقوق الإنسان عامة وحقوق الطفل خاصة، فاتفاقية حقوق الطفل تنص بشكل واضح وصريح بضرورة حماية الأطفال من جميع أشكال الإساءة والاستغلال والعنف التي قد يتعرضون لها (المادة 32، اتفاقية حقوق الطفل) وهذا يشير إلى بداية الاهتمام بالطفل على أنه إنسان له كيان وحقوق بحد ذاته وليس تابع أو ملكية لأحد مثل العائلة.

وقد جاءت دراستنا لتتناول موضوع أسباب ومصادر العنف لدى طلبة الثانوية من وجه نظر مستشاري التوجيه المدرسي والمهني، حيث حاولنا تناول الظاهرة في شقين، ألهما نظري تناولنا فيه الاطار المنهجي والذي ظم الإشكالية وأهمية الدراسة وأهدافها وأسباب اختيار الموضوع والدراسات السابقة والمفاهيم المتعلقة بالدراسة، ليليه فصل ثان تناولنا فيه العنف وتعاريفه وأشكاله وأسبابه وعوامله ومصادره و نظرياته ومن ثم تناولنا في الفصل الثالث مستشار التوجيه من حيث التعريف به ومهامه ودوره داخل المؤسسة التربوية

بينما ضم الجانب التطبيقي فصلين: الفصل الرابع استعرضنا فيه إجراءات الدراسة المنهجية، والفصل الخامس تحليل ومناقشة النتائج

و أخيرا خاتمة ضمت حوصلة ما توصلنا اليه .

الجانب النظري

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

1- الإشكالية

تعتبر ظاهرة العنف من بين الظواهر التي شغلت المفكرين والباحثين خاصة في ميدان علم النفس التربوي نظراً لما لها من أثر وانعكاس على الفرد والمجتمع بشتَّى فئاته وطبقاته، هاته الظاهرة التي حجزت لها مجالاً واسعًا من الأبحاث لا لها من أثر سلبي على الفرد والمجتمع، ولم يسلم منها المجتمع الجزائري إذ تعددت مظاهرها وأشكالها، ومجالاتها فلم تخلو منها لا الساحة السياسية ولا الساحة الرياضية كعنف الملاعب حتى الأسر التي أصبحت تعاني من الإعتداء والجريمة، كذلك المؤسسات التربوية التي أصبحت تشهد وتعيش يوميًا مظاهر العنف.

وبهذا الخصوص نجد أن ظاهرة العنف أعمق من ذلك فقد وصلت إلى أهم المؤسسات في المجتمع حيث نجد المؤسسات التربية تعاني من هذه الظاهرة، وانتشارها وهذا ما شد ولفت أنظار الباحثين والمفكرين في كافة التخصصات والمجالات الحياتية، ذلك نطرًا لأهمية المدرسة كونها تعتبر المؤسسة المنشئة الثانية بعد الأسرة، وتطرقت الكثير من التخصصات للبحث في الظاهرة وتشخيصها كل في مجالها ومن بينها الدراسة التي قام بها عبد القادر 1996 على عينة شملت 200 مدير ومعلم ومرشد تربوي، اختيروا بطريقة عشوائية من خمس مدارس عمومية في مدينة عمّان إذ أكثر مظاهر سلوكيات العنف التي يزداد تواترها في البيئة المدرسية هي على التوالي:

الضرب بالأيدي و باستخدام أدوات حادة، السب والشتم، والتفوه بألفاظ بذيئة، إتلاف أثاث المدرسة وتخريب ممتلكاتها، اعتداء على الطلاب الصغار من طرف الكبار خلقيا بالإستهزاء بالآخرين وتحقيرهم و الاعتداء على ممتلكاتهم، شغب داخل المدرسة وتعمد الأخلال بنظامها، وذكر أفراد العينة أن سلوكيات العنف زادت في السنوات العشر الأخيرة، سواء في عدد الطلاب الذي يمارسون سلوك العنف أو في درجة تكرار حدوث هذه السلوكيات.(أحمد رشيد عبد الرحيم ريادة، 2007.)

نجد أن لابد علينا نحن أهل الاختصاص أن نبحث في مجالنا هذا فظاهرة العنف تعد ظاهرة تمس المجتمع بقوة خاصة المؤسسات التربية والتعليمية فنجد النظام التربوي الجزائري يعاني من انتشار الظاهرة ومعاناة أهل المجال من كيفية الحد منها والبحث في أسبابها ومصادرها التي قد تكون خفية أو ظاهرة، وذلك للحد منها لما ستسببه من أضرار للمؤسسات التربوية وللمربين والمسؤولين في قطاع التربية، فقد يكون العنف موجها ليس من طرف تلميذ

لميله بل قد يصل للمربي والإداري وبهذا نجد أن دائرة العنف تتسع عن ذي قبل ويتفاقم هذا المرض في هيكل المؤسسات التربوية، حيث تحتل الجزائر حسب الباحثين الصدارة في قائمة بلدان المغرب العربي من حيث نسبة العنف المسجل في الوسط المدرسي وتقدر هذه النسبة 40% من التلاميذ الذين يتميزون بسلوك عدواني يدفعهم إلى ممارسة العنف بمختلف أشكاله، كما عكست إحصائيات وزارة التربية الوطنية المنبثقة عن دراسة أعدتها حول العنف في المحيط المدرسي عن اتساع رقعة العنف بالمؤسسات التربوية بالجزائر حيث فاق عدد الحالات المسجلة 25000 ألف حالة ووصل عدد حالات العنف المسجلة خلال السنة الدراسية 2010-2011 إلى 3542 بين التلاميذ الإبتدائي وأكثر من 13000 حالة عنف في الطور المتوسط وأكثر من 3000 حالة في التعليم الثانوي.(يومية النهار، 2008.)

وما يثبت أن الظاهرة في تطور وتزايد مستمر الدراسة التي أجرتها وزارة التربية الوطنية أن مؤسسات التعليم المتوسط، فيها أكبر نسبة عنف مسجل خلال سنة 2016 بنسبة 52% من مجموع أعمال العنف في الوسط المدرسي.(جريدة الخبر 2017/03/07.)

وما يزيد من خطورة الظاهرة أن التعليم المتوسط يمثل مرحلة نموًا وتحول من الطفولة إلى المراهقة أين يشهد التلميذ اضطرابات وتغيرات سلوكية وفي هذا الإطار وحسب الإحصائيات التي قدمها مستشار ووزيرة التربية شايب ذراع محمد ثاني، خلال عرض قدمه حول "الاستراتيجية القطاعية للمكافحة والوقاية من العنف في الوسط المدرسي" فإنّ المتوسطات تشهد أكبر نسبة عنف سجل خلال سنة 2016 بنسبة 52% تليها الابتدائيات بنسبة 35% فيما يمثل العنف في مؤسسات التعليم الثانوي بنسبة 13% ، ومن خلال هذه الإحصائيات نتبين أن نسبة العنف في المرحلة الثانوية أقل مقارنة بالمتوسط والابتدائي، لكن يمكننا القول بأن العنف في الثانويات أكثر خطورة من حيث نوعية الاعتداءات التي يمكن أن تصل فيبعض الأحيان إلى الاعتداء على الأساتذة حيث أفادت إحصائيات وزارة التربية أن العنف ما بين التلاميذ يمثل نسبة 80%، في حين وصلت نسبة العنف الذي يقوم به التلاميذ ضد أساتذتهم نسبة 13%، والأساتذة ضد التلاميذ نسبة 5% والأساتذة ضد بعضهم البعض 2%(جريدة الخبر، مرجع سابق)

وأبرزت الدراسة أن العنف المعنوي يمثل نسبة 75%، ويشمل الشتم بنسبة 44.20% والتهديدات نسبة 17.37% وعدم احترام الغير بنسبة 13.15%، في حين يمثل العنف

الجسدي نسبة 25% (جريدة الخبر مرجع سابق).

ومثلما تنوع أشكال العنف المدرسي ومظاهره فإنّ أسبابه ودوافعه تنوع كذلك حيث رجعت وزارة التربية الوطنية أن تطور العنف في السنوات الأخير إلى ظهور مواقع التواصل الاجتماعي وتطور وسائل السّمعي البصري التي تظهر بالصوت والصورة بعض حالات العنف الخطيرة ومن أجل معرفة أسبابها لابد من التعرف على ماهية هذه الظاهرة فمفهوم العنف عمومًا هو التعبير عن انفعال تثيره مواقف عديدة ومختلفة تؤدي بالفرد إلى تبني أفعال مؤذية في حق ذاته أحيانًا وفي حق الآخرين أحيانًا أخرى وهذا العنف قد يكون راجع لنوع علاقات هذا الفرد بالأفراد الآخرين في جماعته ونجد العنف لا يقتصر على الفرد في مكان معين فقد وصل الأمر لمحيط المدرسة فنجد ما يسمى بالعنف المدرسي وهي تهدد تماسك النظام التربوي بالمدرسة وعرقلت سيره وهذا ما يؤدي إلى نتائج أقل ونجد أن السلوك العنف قد يواجه ضد كل أفراد المدرسة سواءًا تلاميذ أو مدرسين أو إداريين وهذا التفاقم الظاهرة وخروجها عن النطاق المعتاد.

فنجد أن الدول تبحث في كيفية التقليل والحد منها بوضع مخططات استراتيجية ومدروسة الأبعاد من أجل ضمان الاستقرار والأمن لمؤسساتها الاجتماعية والثقافية والصناعية والتعليمية.

وعليه فمشكل العنف في مؤسستنا التربوية، يشكل بالنسبة لتلاميذ المرحلة الثانوية ظاهرة سلوكية واسعة الإنتشار خاصة داخل حجرة الدراسة مما يؤدي إلى خلق جو من الفوضى والارتباك والتوتر الانفعالي فتنعكس أثاره على الأستاذة التلميذ، حيث ينخفض أداء الأستاذ من جهة وتنخفض قدرة التلاميذ على التحصيل الدراسي من جهة أخرى، وفي هذه الحالة يكون التلاميذ ذوي السلوك العدواني/العنيف في حاجة ماسة إلى إشراف ومراقبة وتوجيه من قبل أحد الراشدين داخل المدرسة كمستشار التوجيه المدرسي الذي نراه الأنسب لهذه المهمة بحكم تكوينه وتخصصه من جهة ونوعية علاقته وقربه من التلاميذ داخل المؤسسة ومعالجته للظاهرة في حدود تخصصها.

ذلك نظرًا للعلاقة التي تربطه بالتلاميذ ودوره الإرشادي والتوجيهي فإننا سنحاول معرفة وجهة نظر مستشار التوجيه للعنف في الوسط المدرسي ، ومن هنا جاءت دراستنا تطرح التساؤل الرئيسي التالي:

ماهو العامل الأساسي المتسبب في العنف من وجهة نظر مستشاري التوجيه؟

وعلى هذا الأساس جاءت التساؤلات الفرعية للدراسة كما يلي:

- ماهي المصادر الأكثر تسببا في العنف لدى التلاميذ من بين المصادر الداخلية والخارجية حسب وجهة نظر مستشاري التوجيه؟
- ما طبيعة اتجاهات مستشاري التوجيه نحو البيئة العائلية كمصدر للعنف؟
- ما طبيعة اتجاهات مستشاري التوجيه نحو الاعلام كمصدر للعنف؟
- ما طبيعة اتجاهات مستشاري التوجيه نحو المجتمع كمصدر للعنف؟
- ما طبيعة اتجاهات مستشاري التوجيه نحو التلميذ كمصدر للعنف؟
- ما طبيعة اتجاهات مستشاري التوجيه نحو الاساتذة كمصدر للعنف؟
- ما طبيعة اتجاهات مستشاري التوجيه نحو الادارة كمصدر للعنف؟
- ما طبيعة اتجاهات مستشاري التوجيه نحو الهياكل كمصدر للعنف؟
- ما طبيعة اتجاهات مستشاري التوجيه نحو الظروف التربوية البيداغوجية كمصدر للعنف؟

2- فرضيات الدراسية:

- **الفرضية الرئيسية:** المصادر الخارجية هي المصادر الأكثر تسببا في العنف لدى التلاميذ من بين المصادر الداخلية والخارجية حسب وجهة نظر مستشاري التوجيه

الفرضيات الجزئية:

- المجتمع هو العامل الأساسي المتسبب في العنف من وجهة نظر مستشاري التوجيه.
- البيئة العائلية مصدر للعنف حسب اتجاهات مستشاري التوجيه.
- الاعلام مصدر للعنف حسب اتجاهات مستشاري التوجيه.
- التلميذ مصدر للعنف حسب اتجاهات مستشاري التوجيه.
- الاساتذة مصدر للعنف حسب اتجاهات مستشاري التوجيه.
- الادارة مصدر للعنف حسب اتجاهات مستشاري التوجيه.
- الهياكل مصدر للعنف حسب اتجاهات مستشاري التوجيه.
- الظروف التربوية البيداغوجية مصدر للعنف حسب اتجاهات مستشاري التوجيه.

3- أهمية الدراسة:

تظهر أهمية الدراسة من حيث أن مشكلة العنف بين تلاميذ المدارس تعد من أهم المشكلات التي تواجه المؤسسات التعليمية بما في ذلك التلميذ بإعتباره أول من تقع عليه تبعات هذا السلوك من تدني للمستوى الدراسي الذي قد يصل إلى رسوب متكرر أو ترسب مدرسي.

عدد المراهقين في المجتمع إذا ما قورنت بالعدد الإجمالي لعدد السكان نجده يمثل نسبة لا يستهان بها لهذا وجب الاهتمام بهذه الفئة العمرية والمحافظة عليها، وضرورة للتدخل المبكر بهدف مساعدة التلاميذ ذوي السلوك العدواني لحمايتهم من الإنحرافات والإجرام لاحقًا.

الدور الهام لمستشار التوجيه المدرسي في الحد من العنف وعرقلة بعض السلوكيات التي تتميز بالعنف في المسار الدراسي ووقوع بعض التلاميذ وخاصة منهم في سن المراهقة فريسة لهذه السلوكات، جعلنا نفكر في تقديم المساعدة للتلميذ عن طريق مستشار التوجيه في المؤسسة التعليمية لتعديل السلوك العدواني (العنف) والتقليل منه.

كما تحاول هذه الدراسة أن تسهم مساهمة فعلية وجادة لإيجاد أنجع الحلول المناسبة التي تقلل من ظاهرة العنف المدرسي وذلك بتجميع كافة المسببات المهيأة له ومحاولة طرح البدائل التربوية التي تساعد على التقليل منه.

النتائج التي قد تفسر عنها هذه الدراسة يمكن أن تسهم في وضع بعض المقترحات والحلول التي يمكن الإستفادة منها في عملية التوجيه والإرشاد.

التطرق إلى ظاهرة أصبحت مصدر خوف للمجتمع والمدرسة الجزائرية عامة والثانوية بمنطقتنا بصفة خاصة والبحث في الأسباب والمصادر التي تؤدي لها في محيطنا.

4- أهداف الدراسة:

من المنطقي أن يكون وراء كل عمل هدف نسعي لتحقيقه والوصول إليه حتى نستطيع من ان نتخطى كل الصعوبات من أجل الوصول إليه والأهداف التي نسعى إلى تحقيقها هي:

- التعرف على أشكال ومظاهر العنف في المدارس.
- التعرف على دور مستشار التوجيه في رصد الظاهرة ظاهرة العنف في المدارس.
- الوقوف على الأسباب أو العوامل التي تؤدي العنف لدى التلاميذ في المدارس.

5- أسباب اختيار الموضوع:

لكل باحث الرغبة في اختيار موضوع يشد انتباهه ولابد أن يكون لديه أسباب تدفعه لاختيار هذا الموضوع دون غيره في حين يكون اقتناعه لهذا الموضوع محفزًا لملك القدرة والرغبة في مواصلة البحث والأسباب التي تدفعنا لاختيار هذا الموضوع:

الأسباب الذاتية:

ملاحظة المحيط الذي نحن فيه وانتشار ظاهرة العنف في مجتمعنا ككل رغبتنا الذاتية في دراسة هذه الظاهرة لتأثرنا الشخصي بهذا الموضوع وانجذبنا إليه ولا يخفى الرغبة الذاتية في إتمام الحصول على درجة الدكتوراه.

الأسباب الموضعية:

- رؤيتنا الموضوعية لهذه الظاهرة ودوافعنا العلمية التي تحفزنا لتطرق لها وتشخيصها عن قرب.
- معرفة أسباب سلوك العنف المدرسي.
- ارتباط الموضوع بمجال التخصص علم النفس التربوي.
- مساعدة المنظومة التربوية في التعرف على أسباب هذا السلوك ومحاولة إيجاد اختلاف نظرة المجتمع لظاهرة العنف خاصة عند المراهقين والمتمدرسين وتكاثر الظاهرة وصعوبة الحد منها في بعض الأحيان.

6- تحديد المفاهيم :

العنف :

إصطلاحا :

هو كل سلوك معنوي أو مادي يرافقه قوة وإلحاق الأذى بالأخريين و لهو عدة انواع قد يقع العنف على الشخص ،فيكون بشكله المادي او معنوي .

تعريف إجرائي :

قد رأينا ان العنف كمفهوم ولا بد أن نتطرق اليه في دراستنا هذه و على اختلاف اشكاله و بناءا على البحث الذي في التراث النظري خلصنا إلى التعريف الآتي :

هو كل اعتداء على الغير سواء كان هذا الاعتداء متمثلا في العنف اللفظي و هو في استخدام عبارات تحقير وحط و الاهانة او العنف المادي و المتمثل في الضرب و غيره

مستشار التوجيه :

هو الشخص الذي يؤدي وظيفته الارشاد لمساعدة الأفراد و الجماعات التعليمية ،و تنظيم و يحلل المعلومات حول الطلاب من واقع السجلات و الاختبارات و المقابلات إلى جانب المصادر الموثقة ،بذلك لتقييم ميولهم و اتجاهاتهم و قدراتهم و خصائصهم الشخصية للمساعدة في التخطيط التعليمي ،و يدرس المعلومات التعليمية و الاقتصادية لاستخدامها في مساعدة المسترشدين للتخطيط لموضوعاتهم التربوية و ساعد الأفراد في التغلب على مشكلاتهم .

التعريف الاجرائي :

هو احد موظفي قطاع التربية و التعليم المدرسي المسطرة من طرف مديرية التربية من أجل توجيه التلاميذ ،كما يعمل في مركز التوجيه و يقوم بتنفيذ الاجراءات و العمليات المخطط لها ،بالإضافة الى دراسة فعلية لمشاكل المتعلمين و ايجاد حلول لها .

العنف المدرسي :

إصطلاحا :

العنف بأنه سلوك إيذائي قوامه إنكار الآخرين كقيمة مماثلة للانا أو للنحن ، كقيمة تستحق الحياة والاحترام ، ومرتكزة على استبعاد الآخر ، إما بالحط من قيمته أو تحويله إلى تابع أو بنفيه خارج الساحة أو بتصفيته معنويا أو جسديا و يكون هذا داخل المحيط المدرسي سواء من قبل التلاميذ فيما بينهم أو بين المعلم و المتعلم

تعريف إجرائي :

هو كل ما يتعرض له المتعلم داخل المدرسة من طرف زملائه او من طرف المعلم و ذلك بإختلاف هذا الاعتداء سواء كان جسديا او لفظيا ،و هذا ما تبنيناه كتعريف اجرائي من خلال بحث في التراث النظري و اسقاطه على خلفية دراستنا هذه .

التلاميذ :

لغة :

الجمع لتلميذ و التلميذ هو :خادم الاستاذ من اهل العلم أو الفن أو الحرفة ،كما هو طالب العلم ،و خصه اهل العصر بالطالب الصغير في المراحل الدراسية الأولى تلميذ في مدرسة ابتدائية .

الصبي الذي يتعلم صنعة او حرفة .

إصطلاحا :

الطفل عن اصطلاح التلميذ المقيّد بوظيفة التعلم المنضبطة ، لكن على الرغم من بعد المسافة بين الاصطلاحين يظل التلميذ محتفظاً بقدر متفاوت من أحاسيس الطفولة وملكاتها خاصة عندما يكون تلميذاً صغير السن غير راشد

تعريف اجرائي :

من خلال الاطلاع الواسع على التراث النظري و ما يتوافق مع دراستنا إرتاينا ان نعرف التلميذ على النحو التالي : هو المتعلم الذي يمارس سلوك عدواني او يتعرض له داخل أو خارج المدرسة و هذا بإختلاف هذه السلوكات من مادية او معنوية .

7- الدراسات السابقة:

الدراسات التي تناولت مستشار التوجيه و الارشاد المدرسي :

* **دراسة فتيحة بوساحة 2015/1014:** وهي مذكرة ماستر تخصص بعنوان "أثر الإعلام التربوي على التوجيه المدرسي في مرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني للتلاميذ" جامعة الشهيد حمة لخضر علم اجتماع التربية بالوادي وهي دراسة ميدانية على عينة من المستشارين والتلاميذ السنة الثانية ثانوي بالوادي: تهدف الراسة إلى معرفة أثر الإعلام التربوي من حيث تزويد التلاميذ بالمعلومات حول التخصصات الدراسية وهو يعمل على توجيه التلاميذ حسب رغباتهم وميولهم واهتمامهم وهو يقوم بخثهم على الاستعلام الذاتي حول مختلف التخصصات وقد تمت الدراسة الميدانية على عينة من 133 تلميذًا وتلميذة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي من مختلف الجذوع المشتركة و24 مستشارًا في التوجيه والإرشاد المدرسي من ولاية الوادي، وقد وصلت الدراسة إلى أن الإعلام التربوي يشهد نوعًا من الفعالية ذلك أنّه يزود التلاميذ بمعلومات حول التخصصات وفق رغباتهم وميولاتهم كما أنّه يعمل على توضيح الأفاق المستقبلية للتخصصات الدراسية.

* **دراسة زهرة مزرقط 2013:** بعنوان دور مستشار التوجيه في التقليل من ظاهرة العنف المدرسي بالوادي لنيل مذكرة مكملة لشهادة الماستر، في علم اجتماع التربية، وهدفت الدراسة إلى الكشف عن دور مستشار التوجيه في محاولة التقليل من ظاهرة العنف في الثانويات ولتحقيق أهداف الدراسة تم وضع الفرضيات التالية. يقوم مستشار التوجيه بالمراقبة اليومية للتلاميذ، يقوم مستشار التوجيه برصد مظاهر العنف لدى التلاميذ ويقوم مستشار التوجيه بدعم الحوار الإيجابي مع التلاميذ وقد استخدمت الطالبة المنهج الوصفي التحليلي

واستخدمت العينة القصدية العمدية للأطوار الثلاثة والتي شملت 100 تلميذ منهم 57 ذكور و43 إناث كما اعتمدت على مجموعة من أدوات والتي تمثلت في الملاحظة المباشرة الاستبيان، هذه الدراسة كغيرها من الدراسات توصلت إلى عدة مستمرة من طرف مستشار التوجيه وضغط في عمله مما لا يسمح له بالمراقبة المستمرة للتلاميذ ومتبعتهم يوميًا، ومستشار التوجيه له دور فعال في رصد مظاهر العنف داخل المؤسسة، مستشار التوجيه له دور مهم في دعم الحوار الإيجابي مع التلاميذ وذلك من خلال تجسيد سلوك السلم بدل العنف.

* **دراسة بوزكار فتيحة ،يحي عمار آمال سنة 2017** ،بعنوان معوقات التوجيه و الارشاد في التعليم الثانوي من وجهة مستشار التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني بولاية خميس مليانة ،مقدمة لنيل شهادة الماستر ،تخصص الارشاد و التوجيه.

هدفت الدراسة إلى التعرف على المعوقات التي يعاني منها مستشار التوجيه و الارشاد المدرسي و المهني في الميدان ،و مدى تأثيرها على السير الحسن لعملية التوجيه و الارشاد و التحقق من وجود هذه المعوقات قام الباحث ببناء استبيان مجزئ إلى خمسة محاور أساسية .

و كذلك في ظل وجود عدد من المتغيرات و هي :الجنس – المؤهل العلمي – التخصص الخبرة المهنية اتبعت في الدراسة المنهج الوصفي التحليلي و قد اختبرت العينة بطريقة الحصر الشامل تتكون من 60 مستشار و مستشارة و تم سحبها من مركز التوجيه المدرسي ،بولاية عين الدفلى سنة (2016 -2017) .

تفيد هذه الدراسة من التعرف عن قبر في ارض الميدان عن المعوقات و الصعوبات التي تواجه مستشارين التوجيه ،حيث تم التأكد من صلاحية الخصائص السيكومترية عن طريق صدق المقارنة الطرفية ،تقدير الثبات ،و ألفا كرونباخ الذي يعبر عن الاتساق الداخلي ،حيث استخدمت الحزمة الاحصائية الاجتماعية لمعالجة البيانات (SPSS) و توصلت الدراسة إلى مجموعة نتائج كانت كالآتي :

– لا توجد فروق بين مستشاري التوجيه و الارشاد بخصوص المعوقات بظروف العمل تعزى لمتغيرات (الجنس – المؤهل العلمي – الخبرة المهنية – التخصص).

– لا توجد فروق بين مستشاري التوجيه و الارشاد بخصوص المعوقات المتعلقة بتخطيط النشاطات الارشادية تعزي لمتغيرات (الجنس – المؤهل العلمي – الخبرة المهنية –

التخصص).

– لا توجد فروق بين مستشاري التوجيه و الارشاد بخصوص المعوقات المتعلقة أدوات و إجراءات فعل التوجيه المدرسي تعزي لمتغيرات (الجنس – المؤهل العلمي – الخبرة المهنية – التخصص).

الدراسات التي تناولت العنف:

*** دراسة عبدي سميرة سنة 2010:** بعنوان الضغط المدرسي وعلاقته بسلوكيات العنف والتحصيل الدراسي لدى المراهق المتمدرس (15-17 سنة) بولاية بجاية لنيل شهادة الماجستر، تخصص علم النفس المدرسي.

وهدفت الدراسة للكشف عن العلاقة الموجودة بين الضغط المدرسي الذي يتعرض له التلميذ في مستوى السنة أولى ثانوي، وسلوكات العنف والتحصيل الدراسي ولتحقيق أهداف الدراسة تم وضع الفرضيات، الفرضية العامة: توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين الضغط المدرسي وسلوكات العنف والتحصيل الدراسي لدى المراهق المتمدرس في مستوى السنة الأولى من التعليم الثانوي، الفرضية الجزئية: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الضغط المدرسي وظهور سلوكات العنف لدى المراهق المتمدرس في مستوى السنة الأولى من التعليم الثانوي، اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي التحليلي وتكونت عينة الدراسة من 364 مراهق من تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي تم اختيارهم بطريقة عشوائية واستخدمت الأدوات التالية: مقياس «الضغط المدرسي».(لطفي عبد الباسط ابراهيم 2009.)

مقياس سلوكات العنف المدرسي: بياركوزولين 1997 والوثائق والسجلات المدرسية، لرصد درجات تحصيل أفراد العينة، وقد وصلت الباحثة إلى:

– توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الضغط المدرسي وظهور سلوكات العنف لدى المراهق في مستوى السنة الأولى من التعليم الثانوي.

– توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الضغط المدرسي وظهور سلوكات العنف لدى المراهق في مستوى السنة الأولى من التعليم الثانوي.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فيما يخص درجات الضغط المدرسي لدى المراهق المتمدرس.

الفصل الثاني

أسباب ومصادر العنف

تمهيد:

العنف موضوع واسع وشائك، وهذا نابع من عدة عوامل كالثقافة السائدة والجنس والخلفية الدينية وغيرها، وبما كل هذه العوامل تؤثر في حياة الأفراد، فمن الصعب تجاهل هذا العوامل وتأثيرها على انتشار مظاهر العنف .

فعندما تنظر من حولك اليوم إلى مختلف ما يسود هذا المجتمع فإنك ستجد أن ما يميزه هو أعمال العنف التي أصبحت من تقاليده اليومية، فالناس لا يتكلمون إلا من العنف وأشكاله وأنواعه من بلد إلى آخر، ولذلك ستعرض في هذا الفصل مفهوم هذا العنف وكيف هي اختلاف تعاريفه وكيف قامت كل نظرية على تفسير هذا العنف ثم أسبابه ومصادره على التلميذ لأن موضوع بحثنا يدرس العنف المدرسي

أولا: مفهوم العنف

1- تعريف العنف:

لغة: الخُلُقُ بالأمر وقلة الرفق به وهو ضد الرفق ويقال عَنُفَ به وعليه يَعْنُفُ وهو عنيفٌ إذا لم يكن رفيقًا في أمره (قاموس المحجم الوسيط.)

التعريف الاصطلاحي: عرّف "J.J Rondalph et all" (ووندالف وآخرون) العنف بأنّه "سلوك هجومي واعتدائي، وهو سلوك تخريبي هدّام، وفي أغلب الأحيان يؤدي إلى إلحاق أضرار مادية وجسمية باللغة" (عبدي سميرة، 2011، 83.)

العنف سلوك غير سوي نظرا للقوة المستخدمة فيه والتي تنشر المخاوف والأضرار التي تترك أثرًا مؤلماً على الأفراد في النواحي الإجتماعية والنفسية والإقتصادية التي يصعب علاجها في وقت قصير، ومن ثم فإنه يدمر أمن الأفراد وأمان المجتمع.(فاطمة كالم محمد، نسيان 2011، 181.)

العنف كمصطلح هو كل ما يصدر من الطلاب من سلوك أو فعل يتضمن إيذاء الآخرون ويتمثل في الإعتداء بالضرب والسب أو إتلاف ممتلكات عامة أو خاصة وهذا الفعل مصحوباً بإنفعالات وتوتر. (عبد الله محمد النيرب، 2008، ص12.)

العنف سلوك يهدف إلى إحداث نتائج تخريبية او مكروهة أو إلى السيطرة من خلال القوة الجسدية أو اللفظية على الآخرين، ينتج عن إيذاء شخص أو تحطيم ممتلكات وإلحاق الضرر المادي أو المعنوي بكائن حي أو بديل عن كائن حي أفراداً أو جماعات(الدليل الوقائي لحماية الطلبة من العنف والإساءة، 2007، ص07.)

2- العنف في الإسلام:

يعتبر موقف الإسلام واضح اتجاه سلوكيات العنف وممارساته بأنواعه المادية والمعنوية، فقد حثنا الإسلام على اللين والرحمة في تصرفاتنا وسلوكاتنا مع جميع مكونات المجتمع، إذ يرشدنا الله عز وجل في كتابه إلى مفهوم الرحمة واللين في قوله «فبما رحمة...» سورة آل عمران، ويقول عز وجل في آية أخرى «لا إكراه في الدين...» سورة البقرة الآية 256 زيادة الآيات كما جاء في حديث الرسول صل الله عليه وسلم في صحيح البخاري عن العنف صراحة قوله «إن الله رفيق...» صحيح البخاري.

ثانيا: تعريف العنف المدرسي:

عرف أحمد حسين الصغير (202:1998) العنف الطلابي بأنه: السلوك العدواني الذي يصدر من بعض الطلاب والذي ينطوي على انخفاض في مستوى البصيرة والتفكير، والموجه ضد المجتمع المدرسي بما يشتمل عليه من معلمين وإداريين وطلاب وأجهزة وأثاث وقواعد وتقاليد مدرسية. والذي ينجم عنه ضرر وأذى معنوي أو مادي. (محمود سعيد الخولي، 2008، ص61.)

وعرفه السيد مجدي أحمد محمود (82:1996) العنف الطلابي بأنّه: الطاقة التي تتجمع داخل الإنسان ولا تنطلق إلا تأثير المثيرات الخارجية وهي مثيرات العنف، وتظهر هذه الطاقة على هيئة سلوك يتضمن أشكالاً من التخريب والسب والضرب بين طالب وطالب أو بين طالب أو مدرس، كما عرف يحي حجازي، وجواد دويك (35:1998) العنف الطلابي بأنّه كل تصرف يؤدي إلى إلحاق الأذى بالآخرين، وقد يكون الأذى جسميًا أو نفسيًا. فالسخرية والاستهزاء من الفرد وفرض الآراء بالقوة وإسماع الكلمات البذيئة جميعها أشكال مختلفة لنفس الظاهرة (محمد سعيد الخولي 2008، ص61.)

يعرّفه دوباكيي (Dupaquier) العنف المدرسي على أنه إنحطاط في النظام ومكوناته التربوية، ويحتوي على درجات تنطلق من عدم الحياء إلى القتل مرورًا بالتخريب والتهديد (عبدي سميرة، 2011، ص95)

وتعرفه "تبداني خديجة" وآخرون العنف المدرسي بأنّه "السلوك الذي يمارسه التلميذ في مدرسته سواء ضد زملاءه أم أساتذته أم ضد ممتلكات المدرسة، والقائمين عليها، وهو مظهر من مظاهر سوء التكيف المدرسي (المرجع السابق، 2011، ص95.)

.أماطه حسين يعرفه بأنه نمط من أنماط العنف يصدر من طالب أو مجموعة من الطلاب ضد طالب أو مدرس ويتسبب في إحداث أضرار مادية أو جسدية أو نفسية لهم، ويتضمن هذا النمط من العنف الهجوم والإعتداء الجسمي واللفظي. والعراك بين الطلاب. والتهديد والمطاردة والمشاغبة والإعتداء على ممتلكات الطلاب الآخرين، أوتخريب ممتلكات المدرسة (بوطروة، 2017، ص126.)

العنف المدرسي في كل المجتمعات مشكلة حقيقية ترتب أثارًا سلبية على الفرد والمجتمع على حد سواء ويتضح ارتباط المدرسة بالعنف من خلال تأثيرها البالغ في

شخصية الحدث من ناحية ومن حيث تأثيرها في البيئة المحيطة به من ناحية أخرى. فالمدرسة تعد مؤسسة تربوية اجتماعية، ولكنها قد تفشل في تحقيق وظائفها وقد يرجع ذلك إلى عوامل متعددة منها ا يتعلق بالحدث نفسه ومنها ما يتعلق بزملاءه ومنها ما يتعلق بالمواد الدراسية وموضوعياتها أو ما يتعلق بالنظام المدرسي بصفة عامة.(النيرب، 2008، ص57.)

ثالثا : أشكال العنف:

يمكننا تلخيص أشكال العنف ضد المراهق على النحو التالي:

1- العنف الجسدي:

يعتبر العنف الجسدي أكثر أنواع العنف الأسري شيوعاً، وذلك لإمكانية ملاحظته واكتشافه، ونظراً لما يتركه من آثار على الجسد. ويشمل العنف الجسدي الضرب باليد والضرب بأداة حادة، والخنق، والدفع، والعض والمسك بعنف، وشد الشعر، والبصق وغيرها.

وهذه الأشكال جميعها تنجم عنها آثار صحية ضارة قد تصل لمرحلة الخطر أو الموت إذا تفاقمت. لذا فإن العنف الجسدي من الممكن ملاحقته وإثباته قانونياً وجنائياً.

2- العنف الجنسي:

وقد يقع داخل نطاق الأسرة أو خارجها وفي كلتا الحالتين يحاط بالتكتم الشديدة والحيلولة دون وصول الحالات إلى القضاء والشرطة، لأن من شأن ذلك الإساءة إلى سمعة الأسرة ومستقبل أفرادها في المجتمع.

3- العنف اللفظي:

يعتبر العنف اللفظي من أشد أشكال العنف في بعض المجتمعات إذ يمثل في نظرهم خطراً على سرية الحياة النفسية، لأنّه يؤثر على الصحة النفسية لأفراد الأسرة، وبخاصة أن الألفاظ المستخدمة تسيء إلى شخصية الفرد ومفهومه عن ذاته.

ويتمثل العنف في الشتم والسباب، واستخدام الألفاظ النابية، وعبارات التهديد، وعبارات تحط من الكرامة الإنسانية ويقصد بها الإهانة.

4 – العنف النفسي:

وهو شكل من أشكال العنف الموجه للفرد، بهدف إيذائه إيذاء معنوياً أو رمزياً ويظهر العنف النفسي نحو المراهق من خلال عدة أشكال هي:

أ/الإهمال: وهو عدم رعاية الطفل صحياً أو تعليمياً أو عاطفياً.

ب/الحماية الزائدة: والتشدد في فرض الأوامر. وتكمن في الممارسات التي يقوم بها الآباء. بالنسبة لفرنسوا دوبي (François dubet) فإنه يجب التمييزيين ثلاثة أنماط من العنف داخل المدرسة: العنف الخارجي داخل المدرسة، العنف في مدرسة، والعنف ضد المدرسة.

فالعنف الخارجي داخل المدرسة يشمل كل أنماط العنف المشاهدة في المدرسة، فهي ليست بالضرورة عنفاً مدرسياً فبالإمكان أن تكون امتداداً للتصرفات العنيفة الخارجية داخل المدرسة. أما العنف في المدرسة فهو ينتج عن مقرطة وتوسيع قاعدة التعليم على اعتبار أن طبائع متعددة ستلتقي داخل المدرسة وبالتالي فإن عناصر حياتهم، شخصيتهم وخلفياتهم النفسية والإجتماعية ستؤثر في علاقاتهم مع بعضهم البعض من جهة ومع أفراد الجماعة التربوية من جهة أخرى.

وهكذا فتصرفاتهم الحياتية ستؤثر في أنماط سلوكهم المدرسي، ففي المؤسسة التربوية فإن سلوكات متفرقة ستصدر عنهم العراك الفوضى... الخ. هذا لا يعني أن تكون هذه التصرفات (خطرة) ولكنها تصنف ضمن فئة السلوكات غير المدرسية، هذه السلوكات غير مقبولة من طرف الأساتذة.

في حين أن العنف ضد المدرسة، ستبرز فيه سلوكات مشكلة ضد التلاميذ إنّها نوجه مباشرة ضدّ النسق المدرسي (المدرسة، الأساتذة) التلاميذ المندمجون في قيم المدرسة.

هذه السلوكات تظهر خاصة عند التلاميذ الموجهين ضد رغباتهم وفي المؤسسات التي تظهر نسباً عالية من الإخفاق المدرسي. إن المدرسة في هذه الحالات تقدم (صور) غير إيجابية عن التلميذ وبالتالي سيشعر هذا الأخير بأنّه (مهمش) وعليه يتكون لديه الفعل العكسي الذي يجعله يرفض كل قيم المدرسة فيتوجه بغضبه ضدّ هياكل المؤسسة، الأساتذة والتلاميذ، من خلال ما جاء معنا من تعريفات، يمكننا تحديد المفهوم إجراءيًا كما يلي:

هو كل سلوك يؤدي إلى إحداث أثر سلبي على الآخر سواءًا نفسياً أو جسدياً، ويستخدم في ذلك أساليب غير مشروعة. (بركات، 2011، ص37-39.)

رابعا: الاتجاهات النظرية المفسرة للعنف:

لقد تعددت الآراء والنظريات التي تقوم بتفسير العنف، وتباينت فيما بينها في إرجاع هذا السلوك إلى عوامل ومصادر مختلفة، وفيما يلي عرض للنظريات التي قامت بتفسير السلوك العنيف:

1- الاتجاه النفسي:

1-1 النظرية الغريزية للعدوانية:

تعتمد هذه النظرية على أن الكائنات البشرية منظمة (Programmed) فطرياً أو استعدادينا لمثل هذا السلوك، دعم كثير من العلماء هذه النظرة العامة أمثال مكد وجل بما يعرف عنده (بغريزة المقاتلة) وعالم الحيوان (سكوت Scott) إلاَّ أن من أشهر المفسرين لهذا المدخل هما (سيجموند فرويد وكونراد أورنزي).

أ- **وجهة النظر الفرودية:** في كتابات (فرويد) المبكرة اقتراح أن كل السلوك الإنساني ينشأ سواء أكان مباشراً أو غير مباشر من (غريزة الحياة) وهي تعني أنّه الحب عند الإغريق وهذه الطاقة اللبيد (Libido) توجه إلى تناسل والتكاثر لتدعيم الحياة واستمراريتها وخلال تلك الوجهة نظر للعدوانية ببساطة على أنّها فعل لتعويق الإندفاعات الليبيدية، كما لو كانت أوتوماتيكية وكجزء محتوم لايمكن تجنبه في الحياة، وبكن بعد إحداث العنف في الحرب العالمية الأولى بدأ (فرويد) في وضع إفتراضاته الخاصة بوجود غريزة ثانية التاناتوس أي غريزة الموت والطاقة فيها موجهة لتدمير الحياة أو إنهائها، وكل السلوك البشري ينتج من التفاعل المعقد لهذه الغريزة مع غريزة الحياة واستمرار وثبات العلاقة والشد بينها ولكنه وجد ميكانيزم يخدم هذه العلاقة أطلق عليه ميكانيزم الإحلال وفيه تتجه طاقة الثاناتوس تجاه العالم الخارجي وتكون في توجيه العدوانية أساساً من إعادة إتجاهها أو إبعادها أو تحطيم الذات، أي الشخص نفسه تجاه الآخرين. ونظرة (فرويد) وإفتراضاته حول أصول ونشأة العدوانية أكثر تشاؤماً فقط في طبيعة مثل هذا السلوك الغريزي ولكن أيضاً في عدم إمكانية تجنبه "كونه محتوماً" وإذا لم توجه (الثاناتوس) إلى الخارج فإنها تتجه في الحال إلى تدمير الشخص نفسه.

ويرى (زيلمان Zillman) أو فرويد وجد أخيرًا شعاعاً من الأمل خلال عمليات التنفيس واقتراح أن تفريغ طاقة (الثاناتوس) ربما تنتج العدوانية بالإنفعالات مثل الغضب

وعموماً فإن مثل هذا التفاؤل في إمكانيته ضبط أو منع العدوانية البشرية.

ب/ وجهة نظر لونزر: يرى أن العدوانية تنبثق أساساً من غريزة المقاتلة التي تشترك فيها الكائنات البشرية مع كثير من الكائنات الحية الأخرى، فالمقاتلة تساعد في توزيع التجمعات الحيوانية على مدى منطقة واسعة لكي تضمن حد أقصى من إستخدام مصادر الغذاء المتاحة، ومثل هذا السّلوك ربما يساعد في تقوية الترتيب الجيني لمختلف الأنواع أي أن الأقوى فقط هو القادر على التكاثر وافتراض (لوزنز) أن الطاقة العدوانية تتبعت من غريزة المقاتلة التي تنتج تلقائيا من خلال الكائن العضوي بطريقة مستمرة وعلى معدل ثابت بالإضافة إلى ذلك فإنّها تتراكم مع مرور الزمن واثارة الأفعال (السلوكيات) العدوانية يرتبط أساساً بوظيفة كل من:

– كمية الطاقة العدوانية المتراكمة.

– وجود قوة المثير المطلق للعدوانية في البيئة الخارجية، وإذا وجدت كمية الطاقة العدوانية الأكثر مع مثير ضعيف فسوف يطلق هذا المثير السلوك العدواني الظاهر وإذا تراكمت الطاقة العدوانية لمدة طويلة يؤدي هذا إنفجار أو إثارة السلوك العدواني بطريقة تلقائية في غياب المثير المفجر لهذا السلوك العدواني.

1-2 نظرية الإحباط: العدوان:

هذه النظرية ترفض التسليم بأن العدوان ينبثق أساساً من الإستعداد الفطري أو التوالد التلقائي للطاقة العدوانية. وافترضت أن السلوك العدواني ينبثق من مثير واقعي داخلي لإيذاء أو ضرر الآخرين أو هذا المثير هو الإحباط، وهذا الإحباط يثير الدافعية القوية للإستجابات والسلوكيات العدوانية، أي أن العدوانية تعزى إلى إثارة دافعية خارجية أكثر منها فطرية داخلية، حتى أن البعض ربط العنف بالإحباط في تعريفاته مثل السيد (1981) حيث عرف العدوان بأنه "الإستجابة في تعقب الإحباط ويراد بها إلحاق الأذى بفرد آخر أو بالفرد نفسه" ويعرف الباحث (1975) العدوان بأنه "أفعال ومشاعر عدوانية وهي حافز يستثير الإحباط" ويرى الباحث أن هذه النظرية تتجاهل إستجابة عدوانية لا يصاحبها شه=عور بالإحباط، وكذلك إستجابة الأطفال للإحباط بالعدوان إنما يعتمد على نوع التعامل أو التجاوب للإحباط الذي تلقوه من قبل، أو قد يتسلمه الفرد من خلال مشاهدته بعض نماذج هذا السلوك.

1-3 النظرية السلوكية:

تعتمد النظرية السلوكية على التطبيق المنظم لمبادئ أو قوانين التعلم، وعلى تقديم الأدلة التجريبية. وهو عكس الإتجاه الغرائزي، وتمثل هذه النظرية نقلة في التأكيد على ما يتم تعلم أنماط السلوك والحفاظ عليها وهي أقل اهتماماً بمصادر التحريض أو الباعث للسلوك، ولقد أكد واطسن بأن السلوك الشاذ سلوك مكتسب، يتعلمه الفرد وفق مبادئ الإشتراط الكلاسيكي، ويرى كثير من علماء النفس أن العدوان سلوك متعلم ويفسرونه في ضوء نظرية التعلم بالإشتراط الإجرائي وقد كان لبحوث عالم النفس الأمريكي (سكنر) أكثر الأثر في إيضاح حقيقة أن العدوان ظاهرة سلوكية اجتماعية يتعلمها الإنسان تبعاً لمبادئ التعلم.

وقد افترض (سكنر) في نظريته عن الإشتراط الإجرائي أن الإنسان يتعلم سلوكه بالثواب والعقاب عن طريق التعزيز لإستجابة لسلوك الذي يثاب عليه يميل إلى تكراره، ويساعده على ذلك التعزيز الذي يلي الإستجابة ومقدار هذا التمرين والسلوك الذي يعاقب عليه يقلع عنه، وينطبق هذا على السلوك العدواني، فالإنسان عندما يسلك سلوكاً عدوانيا إذا عوقب عليه كف عنه، وإذا كوفئ وشجع عليه أو تسامح معه، كان أميل لتكراره في المواقف المماثلة. وقد جاء كل من (لترزوبراون) أن مكافأة الطفل على عدوانه تنمي العدوانية عنده حتى ولو كانت مكافأته غير منتظمة، وبذلك يتضح أن الثواب والعقاب يتحكمان في السلوك العدواني.

2- الإتجاه البيولوجي:

2-1 العوامل التشريحية:

يرى (أحمد عكاشة) أن كل من اللوزة في المخ الأمجدالا والجهاز الطرفي في السطح الأنسيجة للمخ مع التنبيهات الكهربائية الأجزاء من الهيبوتلاموس لها علاقة والعدوان.

كما يؤكد (Robert) على أن "الأمجدالا" هي الجزء المسؤول عن العدوانية في المخ، وهي جزء من الجهاز الطرفي ويعتبر أقدم جزء في المخ من النشأة والجينية والجهاز الطرقي مهم جداً للوظائف الإنفعالية الدافعية التي تخص الحاجات البيولوجية ويشمل الطرقي عدد من المناطق أهمها الهيبوتلاموس والأمجدالا وقرن أمون. ويتقدم استخدام تكنيكات الإستئصال والإثارة الكهربية وجد أن حاجز الأمجدالا والهيبوثلامس جزئين مهمين جداً بالنسبة للعدوانية.

2-2 العوامل الجينية:

ويوجد الآن إهتمام خاص بالكروموسومات المسؤولة عن الشذوذ (Abnormality) وكنتئج من الآباء يوجد زوج من الكروموسومات يطلق على الكروموسومات الجنسي هو (الإناث X)، (Y للذكور) والصفة الرمزية للإناث هي (XX) وللذكور (-XY) أي أن الفرد الحامل للكروموسوم (XX) يصبح أنثى والحامل الكروموسوم (-XY) يثبح ذكراً، ولكن تحدث بعض الأخطاء الجينية فمثلاً الجيني (XXY) نمط ذكري يحمل بعض الخصائص الأنثوية نظراً لوجود (X) فيميل إلى الطول والنحافة وتأخر عقلي ونمو الصدر مبالغ فيه وعاجز عن الإنجاب أقل عدوانية، وهنا كأفراد نمطهم الجيني يكون (XYY) يلاحظ أي أغلبهم من نزلاء السجون أي يعتبرون ذوى نمط ذكري زائد أكثر من عدوانية وهؤلاء الأفراد يكونوا أطول من المتوسط وهذا ما سجلته منظمة الصحة العالمية عام (1970) ويذكر (Robert) عدد من المشاكل الخاصة ببحث هذه العوامل وكيفية فصلها أو الحصول عليها.

- أنه ليس من السهل الحصول على النموذج الكروموسوم (XYY).

- المعدل الأساسي لحدوث النمط الجيني (XYY) في المجموع العام غير معروف، وفي بعض الأحيان يتم اختيار هؤلاء الأفراد بالرجوع إلى صفتين هما الطول الزائد والسلوك المضاد للمجتمع. والمدة الزمنية المفترضة للحصول على الكروموسوم الزائد (Y) هي (50) سنة على الأقل أنّه يمكن تفسير الإختلافات في الأنماط السلوكية الناتجة عن هذا النمط الجيني هرمونيا بزيادة الهرمون الجنسي الذكري.

3-2 العوامل الفيسيولوجية والهرمونية:

أكدت دراسة نشرت أن الأفراد القتلة الذين يتميز سلوكهم بالعنف ومن الموجودين بالسجون أو مستشفى الأمراض العقلية، أنهم يتميزوا برسم مخ شاذ وهذا يؤيد نظرة الأساس الفيسيولوجي للعدوان.

قام (William 1975) بتجميع نتائج الدراسات التي تمت خلال خمس سنوات وتم اختيار عينة تتكون من (333) حالة من العينة الكبيرة مع استبعاد الحالات التي يثبت قرار اتهامهم، وتم تسجيل رسم المخ لكل حالة مع تاريخ الحالة وتم استبعاد أيضاً الحالات التي تعاني من نوبات صراع أو إصابات مخية أو من المتخلفين عقلياً، وبمقارنة رسم المخ الكهربي لمجموعة من العدوانيين المحترفين بنسبة (65%) بالنسبة للمجموعة الأولى

(24%) بالنسبة للمجموعة الكلي العام وأيضاً (12%) بالنسبة لمرتكبي الجرائم العسكرية العنيفة، أي تساوي النسبة في المجموع العام.

والشذوذ في تسجيل ال(EEG) للمجموعة العدوانية المحترفة أشتمل الجزء الأمامي من المخ ويمثل ثلاثة أضعاف الخلفي، بينما الفصوص الصدغية تأثرت في الكل، ووجدت بنسبة (80%) أو أكثر. وكل هذه الدلائل الإكلينكية الفيسيولوجية اؤدي إلى القابلية المالية لدى الأفراد للعدوانية المرضية الدائمة.

ويقرر (روينسون Robinson) أنّه بتقديم تكنيكات الفحص الكيميائي وجد أن هناك مواد تتركز في المخ كناتج من التمثيل الغذائي أثناء القتال والهزيمة، وبتحليل تلك المواد الكيميائية يمكن تحليل التغيرات التي تحدث تلك الشروط، ولوحظ أن الفئران الذكور عند عزلها أو فصلها بمفردها تصبح أكثر تهيجاً وأكثر ميلاً للمبادئ بالقتال والهجوم ومثل هذه التغيرات تصاحبها تغيرات كيميائية في المخ. ومن أمثلة تلك المواد الكيميائية والسيروتومين (Serotomin) ويتم تمثيلها غذائياً ببطء. وإذا استمر إحباط أفشل الفئران لمدة طويلة فيصاحب ذلك تغيرات في بلازما هرمونات الفئران ويصاحبها وبالتالي زيادة في الحامض الوراثي (RMA) في مناطق معينة من المخ، ويحث ذلك في نشاط هذا الحمض مما يؤدي إلى اضطراب في تخليف البروتين وفي النشاط العصبي عموماً.

وحاول (Moyer) أن يوجد علاقة بين هرمون التسترون والسلوك العدواني لدى مجموعة من المساجين عددها (21 سجين) ويتراوح عمرهم الزمني من (19 إلى 33 سنة) أي متوسط العمر الزمني (26سنة) وحدد نسبة الذكاء فوجدها (90) واستغرقت فترة الدراسة أسبوعين وقسم المجموعة الكلية إلى مجموعتين حسب درجة العنف والعدائية والعدوانية بتطبيق قائمة بص ودوركي (Buss–Durkee) ومقياس الإستحسان الاجتماعي أو الجاذبية الاجتماعية Sosial desireability وبتحليل بلازما التستسرون وتاريخ الحالة لكل سجين وخصوصاً السلوك الإجرامي الذي مارسه من الطفولة حتى (19 سنة). فوجد أن (10) من بين المجموعة الكلية (21) سجين سجلوا جرائم عنيفة وارتكبوا حوادث عدة خلال تلك الفترة ووجد معامل الإرتباط بين نسبة بلازما التستسترون (Testosteron) العالية لديهم ونسبة الجرائم (65%) بينما الإحدى عشر الباقين لم يسجلوا حوادث عنيفة مثل المجموعة الأولى ولك يسجلو أيضاً مستوى عالي من الإضطرابات السيكولوجية المختلفة وتاريخ الحالة. ولهذا

يقترح (موير) أن سلوك العدواني العنيف يعزى إلى زيادة نسبة التستسترون خلال فترة الطفولة والمراهقة.

وقام (سكوت Scott) بعدة محاولات في هذا المجال على المساجين الذكور أيضا. ووجد زيادة نسبة (التستسترون) هي المسؤولة عن السلوك العدواني.

4- الاتجاه الاجتماعي:

4-1نظرية المخالطة الفارقة لـ(سنرلاند):

إحدى نظرية المدرسة الاجتماعية في تفسير السلوك الإجرامي، فيحسب رأي (سنرلاند) فإن السلوك الإجرامي هو سلوك متعلم يتعلمه الفرد من المحيط الاجتماعي، وكلما زادت درجة التقارب بين الفرد ومحيط المخالطة الطبيعية زادت إمكانية التعلم والإقتناع، فالفرد إمَّا يحاط بقوى معادية للجريمة، أو مجندة لها، ونتيجة للمخالطة يحصل التدريب والتعليم، فإن الفرد سوف يتعلمه ويعادي الجريمة، والعكس في الحالة الأخيرة يحبذ الفرد الإجرام وسيلك سبيله إذا أصبح في موقف سنرلاند.

- السلوك الإجرامي سلوك متعلم.

- يكتسب السلوك الإجرامي أو يتعلم من طرق التفاعل مع أشخاص آخرين يتم الإختلاط بهم.

- العلاقات المؤثرة على السلوك تكون من طريق الإتصال المباشر، وهذا من شأنه أن يضعف الاتصالات الأخرى غير المباشرة وتأثيرها على السلوك.

- يتضمن التعلم الإجرامي، التدريب عليه، وتوابع التعلم وميكانزماته .

- عندما يغلب الفرد المخالط الرأي أو الإتجاه الذي يذهب إلى مخالفة الأنظمة والضوابط، يقتنع بجدوى الفعل الإجرامي ومشروعيته ويغفل الرأي الذي يغلب إحترام الأنظمة والضوابط، حينها ينحرف الفرد.

- الإختلاط التفاضلي، يختلف بحسب التكرار والإستمرار والأسبقية، فكلما كرر الفرد الإتصال مع المجتمع الضيق، وكان الإتصال مبكراً وأطول، زاد التأثر بثقافة وسلوك المجتمع الضيق المخالط، وزاد احتمال الإستجابة لثقافة وسلوكيات المختلط بهم من طرف الفرد المختلط.

- السلوك الإجرامي قد يعبر عن حاجات وقيم عامة، ولكن السلوك الإجرامي لا يمكن أن

يفسرا انطلاقاً من هذه القيم والحاجات وحدها، فالقيم والحاجات العامة تصلح لتفسيراً أصل السلوك وليس صفاته، فكل سلوك هو تعبير كبير عنقيم وحاجات.

– ومعنى كل ما سبق أن الفرد يتعلم من المحيط الاجتماعي المختلط به، وأنّه كلما زادت درجة التقارب بين الفرد ومحيط المخالطة الضيق زادت إمكانية التعلم والإقتناع للسلوك العنفي، وبالتالي كان الفرد يعيش في الأسرة ويقضي جل وقته في المدرسة، وكان هذان المحيطان هما أقرب وأضيق المحيطات بالنسبة إلى الفرد، لذلك فإن تعلمه العنف واقتناعه به إنّما يأتي نتيجة المخالطة وتفاعله مع هذين المحيطين وغيرهما من المحيطات الأكثر قرباً للفرد والأكثر تفاعلاً معها، وبحسب هذه النظرية فإن العنف المدرسي يكون نتيجة لمخالطة بعض الأفراد فيها، وذلك بإعتبارها وسطاً اجتماعياً يتفاعل فيه الفرد، وهو مجتمع محدود وضيق مما قد يؤدي بالفرد إلى تناقل كثير الأفكار لدى الطلاب خصوصاً الذين قد يكونون في بداية الخروج من الطريق السوي، وذلك في مرحلة المراهقة ذات المتغيرات التي تظهر واضحة على هؤلاء الأفراد بناءاً على طبيعة هذه المرحلة.

ويرى الباحث أن هذه النظرية أول محاولة صادقة لتفسير السلوك الإنحرافات من قبل عالم الاجتماع (سنرلاند) فهو على الرغم بإهتمامه الكبير بدراسة بعض أنماط سلوكية معينة كالإجرام خاصة فإنّه قدم لعلم الإجرام نظرية جديدة كانت أن تطغى على كل تفسير إجتماعي آخر، ويضيف بعضهم أن أهمية نظرية (سندرلاند) تأتي من أنها كانت محاوله لعالم اجتماع لتفسير الجريمة، وأن كل فرضية سابقة تصبح أرضية للفرضية التي تليها، هذا بالإضافة إلى بساطة غالبية مفاهيمها، واعتمادها المباشر على بعض المصطلحات الشائعة التي لم يظهر خلاف حول دلالتها غالبية علماء الاجتماع المعاصرين. ومن النظريات ذات العلاقة بالتغير الاجتماعي للعنف النظرية الهرمية.

4-2 نظرية التفكك الاجتماعي:

التفكك الاجتماعي مصطلح شاع إستخدامه في كتابات علماء الاجتماع للدلالة على مفهوم عام يشمل كل مظاهر سوء التنظيم في المجتمع من الناحيتين العضوية والثقافية، وقد يراد به أحياناً عدم التناسق أو التوازن بين أجزاء ثقافة المجتمع، وتتمثل دواعي التفكك الاجتماعي في التغيرات السريعة التي تحدث داخل المجتمع، فعندما يتعرض المجتمع إلى حالة من عدم الاستقرار في العلاقات القائمة بين أعضاءه، فإن لترابط الاجتماعي ينعدم بين

أجزاءه وذكر أن دورتن سيلين (T.Sellin) الباحث الأمريكي أول من أفصح عن أثر التفكك الاجتماعي في إحداث الظاهرة الإجرامية، عندما أوضح أن المجتمعات الريفية يسودها الترابط الاجتماعي ويشعر الفرد داخلها بالأمن والإستقرار، مما يجعل سلوكه منسجماً مع المعايير السائدة في المجتمع، بخلاف المجتمع الحضري.

ويلخص سلين مضمون نظريته في الآتي:

إن التفكك الاجتماعي يلعب دوراً قوياً في نمو ظاهرة السلوك المنحرف، بإعتبار الفرد يرتبط بمجموعة من الوحدات الاجتماعية والنظم وكل وحدة منها تشبع لع بعض الحاجات ولكل وحدة مجموعة من المعايير التي تنظم السلوك، فإذا كانت تلك المعايير واحدة بالنسبة لكل الوحدات المثلة للثقافة في المجتمع، حينئذ لا يوجد مشكلة ولكن تظهر المشكلة حينما تختلف هذه الوحدات في المعايير التي تنظم السلوك، وحيث أن الفرد في تفاعله داخل المجتمع ينتقل من جماعة الأسرة إلى جماعة الرفاق ومن المدرسة إلى زملاء العمل ومن خلال تفاعل الفرد مع هذه الجماعات فإنه يكتسب منها بعض معايير السلوك التي توجد علاقته بالآخرين.

ومعنى مما سبق أنّه إذا اختلفت المعايير التي تنظم السلوك بين الوحدات الاجتماعية التي تنقل الفرد في تفاعله داخل المجتمع بينها وهي الأسرة والمدرسة، وجماعة الرفاق وزملاءه العمل وغيرها، فإنّه عندئذ سيحدث للفرد صراعات داخلية تؤدي به إلى العنف، وأنّه كلما اتسعت دائرة تفاعله فإن ذلك سيؤدي إلى حالة من الإضطرابات في المخزون المعرفي للمعايير، ففي حالة وجود معايير مختلفة بين الجماعات تؤدي إلى صراعات داخلية تؤدي إلى أنماط مختلفة من العنف.

4-3 التعلم الاجتماعي:

ويرى باندروا أن السلوك العدواني أو العنيف متعلم من خلال التعلم بالملاحظة والتقليد والمحاكاة وهناك الكثير من الدراسات التي تؤكد على أن ملاحظة السلوك العدواني تزيد من احتمالية أن يصبح الملاحظ أيضاً عدواني، وخاصة عندما يكون هذا السلوك وسيلة فعالة في الحصول على الرغبات والأهداف المرغوبة.

وقد تبين من العديد من الدراسات التي قام بها باندروا (Bandural) أن الأطفال يظهرون ميلاً متزيداً للتقليد في أعقاب التفاعل الصارم معهم وأن أنهم يقلدون السلوك

العدواني لرجل بالغ أكثر من تقليدهم سلوك المرأة والطفل وأن النماذج الحية والنماذج الممثلة في الصور المتحركة لها نفس التأثير في إحداث التقليد وأن النموذج الذي له قوة تعزيزية يتم تقليده أكثر من النموذج الذي يملك مثل هذه القوة، وأن الأشخاص ذوي الخطوة الاجتماعية والأقوياء ينتزعون تقليد الآخرين أكثر من النماذج التي لا تملك هذه الصفات وبعد تحليل مثل هذه النتائج فإن باندورا اقترح ثلاثة آثار للتعلم بالملاحظة، وهي تعلم الإستجابة جديدة وإطفاء بعض الإستجابات وتسهيل ظهور بعض الإستجابات المتعلمة.

ويؤكد باندورا أن هناك ثلاثة مصادر ليتعلم منها الطفل بالملاحظة هذا السلوك: وهي: التأثير الأسري، وتأثير الأقران، وتأثير النماذج الرمزية، وهذا ما أثبته نتائج دراسته في هذا المجال، ومنها الدراسة التي قام بها عام 1961، عن تقلى العدوان من خلال محاكاة الأطفال للنماذج العدوانية فقد توصلت نتائج هذه الدراسة إلى أن المجموعة التجريبية التي شاهدت أحد الباحثين يوجه سلوكاً عدوانيا نحو إحدى الدمى، دون أن ترى الباحثين الذين يسجلون نشاطها أثناء اللعب بينما المجموعة الضابطة التي لم تشاهد هذه العملية لم يظهر منها هذا السلوك العدواني.

4- الإتجاه التكاملي:

ينطلق هذا الإتجاه من رفض التفسيرات الأحادية سواء تلك التي تعتمد على الفرد كأساس مثل المدرسة البيولوجية أو المدرسة النفسية، أو تلك التي تعتمد على المجتمع كأساس لتفسير السلوك الإجرامي والعنفي، وهذا الإتجاه نظرية في ذاتها بقدر ما يمثل محاولة لفهم السلوك العنفي أو الإجرامي.

ويرى أصحاب هذا الإتجاه أن السلوك الإجرامي ما هو إلاّ محصلة مجموعة من العوامل يرجع بعضها إلى عوامل بيولوجية، ويرجع بعضها الأخرى إلى عوامل نفسية ويرجع بعضها إلى عوامل إجتماعية واقتصادية، لأن سلوك بعد استجابة لوقف معين مرتبط بالفرد كالكائن اجتماعي يعيش في أوساط اجتماعية عديدة هي الأسرة والمدرسة والنادي، وغيرها، ويتأثر بعوامل متعددة كالعوامل الوراثية والنفسية والإقتصادية والإجتماعية وغير ذلك من عوامل كثيرة متعددة ومتداخلة.

وينطلق الإتجاه التكاملي من نقاط أساسية ثلاث وهي:

4-1 الشمولية:

بمعنى النظر إلى السلوك الإجرامي بصورة شمولية والفعل والفاعل والجريمة والمجرم معاً.

4-2 عدم الإرتباط:

أي أن الإتجاه التكاملي ينطلق من محاولة الجمع بين الإختصاصات التي عالجت الجرمة والسلوكيات المنحرفة، ويحاول أخذ الأنسب من التفسيرات المختلفة المقدمة من طرف الإختصاصات والمدارس والإتجاهات العلمية المختلفة.

4-3 تعدد العوامل:

بمعنى أنّ هذا الإتجاه ينطلق من أن الجريمة أو السلوكيات المنحرفة لا تفسر بعامل واحد بل بمجموعة من العوامل وبحسب هذا الإتجاه، فإن العنف هو محصلة مجموعة من العوامل المتعددة والمتشابكة، ويرجع بعضها الآخر إلى عوامل بيولوجية، وبعضها الآخر إلى عوامل نفسية، كما يرجع بعضها إلى عوامل اجتماعية واقتصادية، وذلك أن السلوك العدواني إن هو الإستجابة لموقف معين يرتبط بالفرد ككائن اجتماعي يعيش في أوساط اجتماعية عديدة كالأسرة والمدرسة وغيرها.(عبد الله محمد النيرب، 2008، ص3-23.)

- **تعقيب على الإتجاهات المفسرة للعنف:**

نبدأ من عند ما انتهى الحديث عن الإتجاهات المفسرة لظاهرة العنف فالإتجاه التكاملي كان يلقى قبولاً عاماً من كثير من العلماء إلا أنّه لم يحل أوجه النقد التي وجهت إليه والتي من أهمها:

- يقف هذا الإتجاه حجر عثرة أمام وضع نظرية عامة في أسباب الإنحراف يمكن تطبيقها على حدث منحرف.

- إن نقطة الضعف الواضحة في هذا الإتجاه هو تجسيد لعدد كبير من الأفكار والبيانات التي تعد ذات أهمية في تفسير السلوك الإجرامي دون أن يقدم دليل على أكثر هذه التأثيرات أهمية، وهذا التطرف يعني عدم وجود نظرية على الإطلاق.

والإتجاهات السابقة جميعها لا يمكن الأخذ بأي منها في تفسير السلوك العنفي، فالإتجاه البيولوجي الذي أشار إلى وجود سمات وخصائص تميّز الإنسان المجرم عن العادي والذي أسرف في تقدير مبدأ الحتمية في تفسير السلوك الإجرامي وبخصوص الإتجاه النفسي

فإنه يؤكد على الجانب النفسي فقط، بينما التصور الإسلامي يمتاز عن غيره بالشمولية والدقة والعمومية ويؤكد كذلك على أهمية جوانب الشخصية والإجتماعية واهتمام (فرويد) بالدوافع اللاشعورية وبالذات الدافع الجنسي ودافع العدوان والعنف لا يتفق والتصور الإسلامي، وليس معنى ذلك إنكار الإسلام للدوافع. فالإسلام أقر بالدوافع ودعا إلى ضبطها، ولكنه يعترض على المبالغة الفرويدية التي أكدت على الدافع الغريزي "الجنسي" وفسرت السلوك المنحرف على أساس هذا الدافع وهنا نستطيع القول أن الإتجاه الإسلامي هو الإتجاه الأفضل في تعامله مع الفرد والبيئة المحيطة به وبخصوص الإتجاه التكاملي وتفسير السلوك العدواني والإجرامي، فإن الإسلام إن كان لا ينكر وجود تعددية في عوامل الإنجراف إلاّ أنه يعول تعويلاً كبيراً على إيمان الفرد وإسلامه والذي يلعب دور فيه الأسرة والمدرسة وكل مؤسسات المجتمع دوراً أساسياً، فالإيمان هو المتغير الأساسي من وجهة نظر الإسلام، والذي يعلب دوراً أساسياً في وقاية الفرد من الإنحراف وأن عدم الإيمان أو ضعفه يؤدي بالفرد على الانحراف.

إن السلوك العنفي يفسره الباحث انعدام الإيمان وأضعفه إضافة إلى وجود بيئة صالحة لهذا السلوك العنفي، وهذه البيئة تشكل من عوامل متعددة ومتشابكة نفسية وبيولوجية واجتماعية وإقتصادية.(المرجع السابق، 2008، ص23-24.)

رابعا :العوامل المؤدية للعنف المدرسي:

جعل الله لكل شيء سببا ودافعا، ولايختلف الأمر بالنسبة للعنف فله أسبابه ودوافعه،ومن هذا العرض السابق للإتجاهات النظرية والاراء المختلفة التي تناولت العنف بالتفسير نجد أنها انتهت إلى استبعاد السبب الواحد، أو التركيز على بعض الأسباب دون الأخرى.

1- العوامل النفسية:

وتقول (جادو 2005) يمكن أن تقع أعراض الإضطرابات السلوكية في أحد الفئات الاتية :

1-أعراض ترجع إلى نزعة عدوانية تنشأ بصفة خاصة نتيجة الحرمان الأموي، وعدم إشباع حاجات الطفل الأساسية، ويكون هذا السلوك العدواني على شكل تمرد-هروب-تخريب.

2-أعراض ترجع إلى ضعف الشعور بالخطيئة كالسرقة-الكذب-الإعتداء الجنسي فإنها

ترجع في أساسها إلى اضطرابات تكوين الأنا الأعلى.

2- العوامل الإجتماعية:

تتمثل في كل الظروف المحيطة بالفرد من الأسرة، والمحيط السكني ، وأشارت الدراسات إلى أن مصادر العنف تأتي ممثلة في الأسرة والمدرسة والمجتمع المحلي، ووسائل الإعلام، وجماعة الرفاق، فضلا عن بيئة الموسسة. ففي نطاق الأسرة تتراوح معاملة الاباء للأبناء بين العنف الذي قد يصل إلى حد الإرهاب، والتدليل الذي قد يبلغ حد التسبب. وطبقا لمبدأ " العنف يولد العنف " ، فإن رواسب الإحباط والكبت والضيق والقلق تتراكم داخل الأبناء، لتظهر بعد ذلك في شكل قد يصعب التنبؤ به فالعائلة والأهل مسؤولون عن عنف الطلاب وقيمهم وسلوكياتهم، وأنّه إذا كانت البيئة خارج المدرسة عنيفة فإن المدرسة ستكون عنيفة، اذ أن الطالب في بيئة خارج المدرسة يتأثر بثلاث مركبات أساسية هي (الأسرة، والمجتمع والإعلام) وبالتالي يكون العنف المدرسي هو في الأساس نتاج للثقافة المجتمعية العنيفة. (الصرايرة، 2009.)

3- العوامل المدرسية:

إن المدرسة مؤسسة أنشأها المجتمع لخدمته، وبلورة السياسة التربوية، وإن ثقافة المدرسة، والمحيط المادي، والرفاق في المدرسة، ودور المعلم وعلاقته بالطالب والعقاب، وغياب اللجان المتخصصة، تكون التقاء لعدد كبير من العلاقات الإجتماعية، المتداخلة، أما عن دور المدرسة في سلوكيات الطلاب العدوانية فقد وجد أبو عبد أن الأسباب التي تزيد من عدوانية الطفل في المدرسة، عدم وجود نظام شابت للمعلم يعرفه التلميذ معرفة جيدة، وأوامر الانضباط العالية، والتشدد في التعليمات قد تزيد من العدوانية.

واستخدام المعلم للعقاب الشديد في التعامل مع الطلاب قد يزيد من عدوانيتهم أيضا، وقد وجد بلاتشفرد أن عدد الطلاب الكبير في الفصل يؤدي إلى زيادة تشتت الطلاب وكذلك طول اليوم الدراسي، وسوء تنظيم جدول توزيع الدروس كلها عوامل تزيد من عدوانية الطلاب (عبد الله بن ابراهيم العصماني، الشموي 2009.)

خامسا: أسباب ومصادر العنف المدرسي:

إن السلوكات العنيفة التي يقوم بها التلميذ في الوسط المدرسي هي وليدة أسباب متعددة نذكر أهمها في مايلي:

1- الأسرة:

تعتبر الأسرة أولى المؤسسات الإجتماعية التي يتكون فيها الفرد وتنمو شخصيته حيث يكسب العادات والتقاليد والقيم، وتحت تأثيرها يتم تحقيق التوافق النفسي بين حاجاته ودوافعه الشخصية وبين مطالب البيئة ويطلق مصطلح الأسرة على جماعة يربط أفرادها بعضهم ببعض رابطة قرابة وتتكون من الزوج والزوجة والأبناء وتقوم الأسرة بمجموعة من الوظائف من أبرز هذه الوظائف التنشئة الإجتماعية.

ويشير شولمان أن هناك علاقة وطيدة بين التنشئة الوالدية والإضطرابات النفسية عند الأبناء فإذا كانت هذه التنشئة صحيحة فإنها تساعد الفرد طفلا كان أو مراهقا على أن يتوافق مع بيئته ويسلك سلوكات سليمة أما إذا كانت تنشئة غير سوية فإنها تكون عاملا من عوامل الإضطراب النفسي والسلوكي الذي يظهر في السلوك العدواني الذي قد يوجه نحو الذات أو مؤسسات المجتمع التي تعتبر المدرسة من بينها. يرى إريكسن إن التربية الخاطئة للطفل تؤدي الشعور بعدم الثبات والإستقرار والإتزان وهذه الخبرات المؤلمة تجعل من الصعب تكوين مفهوم صحيح وسوي على الذات وبالتالي يصبح الفرد يعتقد أنّه يعيش في عالم يجب أن يسمع لصوت واحد وتصبح له قناعة مع مرور الوقت أن هذا الصوت يجب أن يكون هو سيده ولايبالي بمشاعر الاخرين. ويرجع هيلي هيلي وبيرنو عوامل السلوك العنيف لسوء تكوين الذات العليا عند المراهقين بحيث لم تكن هناك صلات عاطفية تربطهم بشخص يتصف بالسلوك الإجتماعي السليم ولم يتقمصوا شخصية أحد الوالدين الصالحين وذلك لعدم إعجابهم بأسرهم أو لإنعدام صلتهم العاطفية بهم.

وفي هذا السياق يعتبر "مصطفى حجاري" أن أسباب الإنحراف والتشرد في نقص العاطفة والمحبة الأبوية وفقد التفاهم والثقة بين المراهق والأسرة.

وبهذا الإعتبار فإن عدم قيام الأبوين بالدور المفرط بهما كأبوين يجعل الأبناء يشعرون بإفتقار السند الأبوي الذي يعتبر الركيزة الأساسية للشعور بالإستقرار وإكتساب الضوابط الإجتماعية والحماية من مسالك السلوكيات المنحرفة.

والجدير بالذكر أن إهمال الأسرة للأبناء وانشغال الوالدين بعملهما اليومي أدى إلى ظهور كثير من المشكلات السلوكية لدى الأبناء من بينهما السلوك العنفي في المدارس وقد اهتم بهذا الأمر رجال العدل في الدول الغربية فعلى سبيل المثال في عام 1995 أعلن

جيمس فوكس عميد كلية العدل الجنائي بولاية "انتلانتا" (الولايات المتحدة الأمريكية) أن الأسرة هي المسؤولية عن جنوح الأحداث وبالتالي عن العنف المدرسي وذلك لأن الأسرة أصبحت منشغلة عن أطفالها بالعمل طوال اليوم.

كما أن عنف التلميذ في الوسط المدرسي قد يكون مرده إلى الأفكار والثقافة السائدة لدى بعض الأسر فالأب كمحور للأسرة ورمز لسلطتها واستخدام العنف من طرفة أو من طرف الأخ الكبير يترتب عنه أن ينشأ التلميذ الذي ينتمي إلى مثل هذه الأسرة عنيفا بحيث يفرغ الكبت القائم على زملاءه أو أساتذته أو أي كان عندما يتعرض لخرق داخلي.

كما أن الوضعية العلائقية بين أفراد الأسرة وما ينتج عنها من صراعات وخلافات وتفكك كالطلاق حيث يتعايش العديد من التلاميذ مع أحد الأبوين هذه الوضعية العلائقية تؤدي إلى ميوعة التنشئة الإجتماعية وعدم الإستقرار النفسي وبالتالي ينساق التلميذ إلى العنف تجاه من يقف أمامه في المدرسة أو خارجها.

ويقول "فاروق خرشيد" إن تلاميذنا يعيشون جملة من الضوابط المتناقضة مما تجعلهم غير قادرين على تحقيق توازنهم النفسي والإجتماعي وهذا ما يؤدي في بعض الأحيان إلى ظهور السلوك العنيف لديهم.

كما أن أسلوب الأسرة التربوية من قسوة أو أتسامح زائد وسوء معاملة أو المعاقبة بعنف من شأنه أن يصاب الناشئ بشخصية غير سوية وبالتالي يقوم بالعنف في المدرسة.

2- المدرسة:

تعتبر المدرسة المؤسسة الإجتماعية الثانية بعد الأسرة التي تتولى تربية الفرد وتنمية شخصيته وتؤثر في سلوكه خلال تفاعله مع زملائه وأساتذته ومسؤولين في الإدارة المدرسية والمدرسة "لا تقتصر مهمتها على تزويد التلميذ بالمعرف في المعلومات بل هي مسؤولة كل المسؤولية على أن يحقق التلميذ القدرة على حسن التوافق الإجتماعي والإنفعالي بالإضافة إلى العناية بالتحصيل العلمي" لكن في ظل تعقد الحياة الإجتماعية وتطور ديموغرافية التلاميذ أصبح من العسير للمدرسة أن تقوم بكل المهام التي يطمح إليها المجتمع وقد نجدها تتعثر في مسيرتها التربوية نتيجة ظهور بعض المشكلات أبرزها سلوكات العنف بين أطرافها خصوصا تصاعد العنف من التلميذ إلى الأساتذة والموظفين الإداريين كالمستشار التربوي والمساعدين التربويين.

ومرجع العنف في المدرسة نورده في النقاط التالية:

– كثافة البرامج وعدم استجاباتها للحاجات النفسية وعدم بناءها على أسس ترعى الميول والرغبات لدى التلاميذ.

– كثافة الحجم الزمني الأسبوعي للدراسة وتأثيره على قدرات وطاقات التلاميذ.

– اعتماد بعض الأساتذة أساليب بيداغوجية تلقينية وكلاسيكية أو طرائق تدريس غير مناسبة بعيدة عن الحيوية وخالية من التحفيز مما يجعل الفصل الدراسي عبارة عن أداة منفرة مؤدية إلى التوتر ومصدرها للقلق أكثر منها فضاءا تعليميا وتربويا.

– استعمال الأساتذة أو الإدارة أساليب التي تعتمد على التخويف والتهديد وفي بعض الحالات استخدام العقوبات المعنوية والمادية: المعنوية كالإفراط في اللوم والذم والتأنيب والعقاب وتوجيه الإنذار والتوبيخ وتهديد بالطرد من المؤسسة مما يؤدي به إلى الشعور بالإحباط والإهمال والإحتقار والمادية كالضرب وتسليط العقوبات الجسدية.

– عدم استخدام الأسلوب الحواري والديمقراطي مما يحدث علاقات متأزمة بين أفراد الجماعة المدرسية وانتشار أساليب الإتصال العمودية التسليطية والجامدة علما أن التعليم يقتضى معرفة الإصغاء لإقتراحات التلاميذ.

– تعتبر متطلبات المدرسين من الأعمال الدراسية والواجبات المنزلية التي تفوق قدرات التلاميذ وإمكاناتهم عامل يثبط من عزيمة التلاميذ مما يثبط من عزيمة التلاميذ مما يدفعهم إلى إستخدام العنف كوسيلة يعبر بها عن رفضه وعدم رضاه بواقع العمل المدرسي.

– وينبغي التركيز على بعض الممارسات الخطيرة التي تصدر عن بعض المدرسين والمتمثلة في التفضيل بين التلاميذ والتمييز بينهم وإتباع الإنحياز في معاملتهم وتقدير إنجازاتهم المدرسية من شأنه أن يعكر أجواء العلاقات بين التلاميذ والأساتذة فبمجرد شعور تلميذ بظلم في نقاط الإمتحانات يجعله يشعر بالقلق مما ينعكس على نظرته للمدرس وللمادة الدراسية وربما المدرسة مما يؤدي ذلك إلى تكوين تصور سلبي تجاه الدراسة ككل.

– كما أن العلاقة التسلطية السائدة بين المدرس والتلميذ بحيث يفرض المدرس الأفكار ولا يسمح بإثراءها على التلميذ أن يتمثل ويطيع ويخضع... كل هذا من شأنه أن يؤدي إلى تعارض صارخ بين الطرفين تنتج عنه ردود فعل عنيفة كما يكون مرجع دوافع العنف إلى ذلك التناقض الحادي بين التلميذ والأستاذ في ظل إنعدام ثقافة حوارية إيجابية.

– كما أن عدم تقدير التلميذ كإنسان له كيانه وقيمته وعدم منحه فرصة للتعبير عم مشاعره وإهانته وإذلاله من قبل المدرس أو طرف اخر كلها عوامل تدفع التلميذ إلى اصدار سلوكات تتصف بالعنف.

– ويعزى عنف التلاميذ كذلك إلى قيود النظام المدرسي الناتجة عن التركيز في تطبيق التعليمات الصارمة ومراقبة الإدارة للضوابط والقوانين واصرافها عن الإهتمام بمشكلات التلاميذ الأسرية أو الإجتماعية أو الإقتصادية وعدم التطلع على إنشغالات واهتمامات التلاميذ مما أدى إلى الإنسداد في قنوات الإتصال.

– كما يرجع العنف إلى عدم إستقرار الطاقم الإداري والتربوي للمؤسسة اذ تغيير مدير المدرسة أو الناظر أو المستشار التربوي المتكررة المرتبطة بحركة تنقل الموظفين واستبدال مدرسين دائمين بمدرسين مستخلفين يتطلب ذلك إعادة تكيف التلاميذ كل مرة مع مدرس جديد فيترتب عنه نوع من التذبذب في السلوكات مما قد يؤدي إلى سوء فهم الأوضاع خصوصا إذا كانت مرتبطة بأحداث سابقة لم يعشها الجدد، ولعل ذلك يشوبه صراع وعنف بين الأطراف المختلفة.

– عندما يتلقى التلميذ الفائز في الإمتحانات كل مرة احترام من الأساتذة والإدارة والأسرة ولا تعطي الأهمية للتلميذ المتعثر وغير ناجح في الدراسة والذي أصابه الإحباط جراء تكرار الفشل في الإمتحانات فإن الإحباط يكون بمثابة الدافع الرئيسي وراء العنف إذ أنّه بواسطة العنف يتمكن الفرد الذي يشعر بالعجز أن يثبت قدراته.

– يعزى عنف التلاميذ في المدارس إلى تصميم المدرسة ونقص المرافق وعدم استيعاب المؤسسة للكم الهائل للتلاميذ الأمر الذي يترتب عنه الإكتظاظ والإزدحام ونقص الخدمات وقد تبين أن المدارس التي تتصف بجمال هندسي ومساحات خضراء ومرافق رحبة تشهد عنفا أقل من تلك التي لا تلبي هذه الشروط.

– كما يرجع استفحال ظاهرة العنف في المدارس إلى عدم وجود قانون خاص يحمي المدرس في مختلف مراحل التعليم من عنف التلاميذ مثل ما هو سائد في المقابل قرار يمنع عقاب التلاميذ ويحميهم من عقوبات المدرسين.

– غياب التنسيق بين جمعية أولياء التلاميذ وإدارة المدرسة.

– غياب النشاطات الثقافية والترفيهية في المدارس تولد الملل والرتابة فينتج عن ذلك كره

التلميذ للمدرسة وينعكس ذلك سلبا على سلوكاته.

3- التلميذ:

كون تعليم التلميذ في الثانوية يتزامن مع فترة نمو المراهقة هذه المرحلة النمائية التي تتوسط بين المراهقة والرشد، وتتصف مجموعة من التغيرات العقلية والنفسية والإجتماعية فإن هناك جملة من الأسباب المؤدية إلى العنف ترجع إلى ذات التلميذ.

"إن التلميذ الدي بيدأ من الطفولة ككائن مشدود إلى الأم والأب يحاول في المراهقة تأكيد ذاته ويستقل عن التبعية الأسرية وإبداء رغباته ومطالبه واهتماماته الخاصة وإذا ما استمر الأبوين في توجيه الرعاية المستمرة إلى الإبن في هذه المرحلة وتقديم الإملاءات المتعلقة بالدراسة والمتابعة وكثرة النصائح والإرشاد كما لو كان طفلا صغيرا ومعارضة لرأيه أدى ذلك إلى زيادة التوتر والإضطراب وبالتالي إذا تعرض لنفس الموقف في المدرسة مثل معاملته على أنّه طفل قاصر أو الإكثار من النصائح والإملاءات حول الأعمال الدراسية سواء من طرف الأستاذ أو المراقب فإن استجابته قد تتصف بالعنف وعدم الرضا.

وقد يتعرض المراهق لحالات الحزن نتيجة لما يلاقيه من إحباطات بسبب بعض العادات أو التقاليد أو القيم الإجتماعية التي تعول بينه وبين تحقيق أمانيه وينشأ عن ذلك انفعالات متضاربة وعواطف متصارعة قد تتطور وتدفعه إلى إيذاء نفسه أو صب العنف على الغير.

يتمرد بعض التلاميذ المراهقين على الأسرة أو السلطة المدرسية خصوصا عندما لايتلقى التلميذ نوع من التفهم الذي يراعي تصوراته وأفكاره وميوله وطموحاتها الأمر الذي قد يفسر ظهور العنف عنده تجاه الأخت الكبيرة وقيدها في البيت أو استخدام العنف تجاه الزملاء أو المدرسين أو المستشار في الوسط المدرسي.

إن عدم منح التلميذ فرصة التعبير يجره إلى استخدام العنف كلغة بديلة عن ما يختلج في نفسه وهناك شواهد على أن التعبير المباشر عن العنف يعمل على إنقاض احتمالية حدوث النشاطات العدائية تتوفر الفرصة لتلميذ الغاضب للتعبير عن مشاعره العدائية يعمل على خفض حالات الغضب وهذا يدخل في سياق الكبت الذي يترسخ في مرحلة المراهقة اذ يجب إتاحة الفرصة لمنع أكبر قدر ممكن من الكتب حفاظا على استمرارية التوازن النفسي، ومن المعقول أن نفترض هنا أنّه من دون مثل هذا التنفيس عن المشاعر العنيفة سيكون

التلميذ العنيف أكثر تهيؤا للعنف بمجرد إحساسه بأي استفزاز أو اختراق داخلي.

قد يكون التلميذ العنيف فاشلا في دروسه ويعاني من مشكلات خاصة فيقوم بجلب انتباه المدرس ليستعيض به عن اهتمام والده الذي أهمله. كما قد يرغب في ان يثبت لزملائه قدراته الخاصة واثبات وجوده ليبرهن أنّه يتحدى أي سلطة.

4- جماعة الرفاق:

يرتبط معنى الجماعة بعلاقة الإنسان مع الاخرين والتناول العلمي لمفهوم الجماعة. انطلق من نظريات ودراسات علم النفس الإجتماعي وخاصة جهود "دور كايم" و"لوين" و"البوت" وما إلى ذلك من الباحثين وصولا إلى أحد مؤسسي علم النفس الإجتماعي الحديث "كولي" ويطلق لفظ الجماعة على أي تجمع يضم فردين أو أكثر.

والطالب المراهق ينوع للإنضمام إلى مجموعات طلابية ونوادي رياضية وعلمية والجمعيات الثقافية والنشاطات الاجتماعية والمدرسية، ويرى المراهق أن الإنتماء لجماعة ما والولاء لها بمثابة البديل لسلطة الأسرة التي يرغب عنها والإستقلال بعيدا عن تأثيراتها.

فالجماعة التي ينتمي إليها التلميذ ومهما كان نوعها تقوم بدور الإطار المرجعي الذي منه يستمد الفرد معاييره ويستند إليه في تبرير مواقفه واتجاهاته لذلك " لا تتفرد الأسرة بعملية التنشئة الإجتماعية فقد تكون بيئة الأسرة طيبة بينما المؤثرات الأخرى في جماعة الرفاق سيئة تفسد ما تحاول الأسرة إصلاحه" فتحت تأثير جماعة الرفاق يقل التفكير المنطقي للتلميذ وتبعقد المعايير الإجتماعية التي تتحكم في العنف ومن ثمة تظهر الإندفاعات العدوانية ومن خلال محاكاة رفاق السوء الذين يدفعون إلى الإنحراف والإعتداء تتولد اضطرابات التكيف السليم مما يجعل هذا التلميذ يكن العداء للمدرسين والمدرسة ويعمل على تحطيم ممتلكاتهم تعبيرا عن رفضه لها.

وبهذا الإعتبار تعد جماعات الرفاق من بين أهم مصادر العنف لدى التلميذ وبناء على نتائج الدراسة الميدانية التي قامت بها "فريال صالح" حول العنف المدرسي في الأردن تبين أن سبب العنف من المدارس الأردنية ترجع إلى رفاق السوء بنسبة 70.2%.

5- وسائل الإعلام:

يعتبر التلفزيون أحد أهم الوسائل الإعلامية في عصرنا خصوصا بعد ظهور المحطات والقنوات الفضائية عن طريق الجهاز الرقمي حيث تفاقمت فيه المشاهدة وتزايد

أهمية التلفزيون بإنتشاره الواسع على كافة طبقات المجتمع بإختلاف ظروفها الإجتماعية والإقتصادية والثقافية والتعليمية ولا يكاد يخلو منه بيت في الحضر أو الريف بالرغم من الإيجابيات العديدة التي يقدمها التلفزيون إلا أنّه لوحظ كثير من السلبيات التي كان وراءها بعض المشاهد فقد وجد أن أفلام الإجرام والعنف والجنس والرعب تتحول من مشاهدة تلفزيونية إلى سلوكات يمارسها كثير من الشباب نتيجة تأثرهم بتلك المشاهد وقد تبين أن العنف والعدوان يزدادون تبعا لأثر مشاهدة أفلام العنف ويرى "محمد عبد الغفور" أن التلفزيون يؤثر بصورة سلبية على الطفل من خلال نتائجه القيمة حيث يتعلم القسوة والإستهزاء بالاخرين والهمجية والتخريب والعنف والعدوانية والخداع والوصول إلى الغاية بأي وسيلة.

ويقدم التلفزيون نماذج سلوكية مختلفة باهرة من خلال برامج وأفلام حيث تؤثرعلى نفسية الفرد وبالتالي يصبح أداة هدم تساعد على الإنحراف.

ويصف لنا "عبد المنعم شحاتة" المراهق الذي يشاهد أفلام العنف المرئي أنها تبدأ بمشاهدة المقدمة وتقليده لها فينخفض أداءه أكاديميا واجتماعيا ويؤدي هذا التعرض بدروه من ميل الفرد للإعتداء على الاخرين مما يؤدي لنفورهم منه...ونتيجة لذلك يلجأ الفرد إلى المشاهدة المكثفة لبرامج العنف ويظل يدور في حلقة.

وخلاصة القول إن وسائل الإعلام أصبحت مسألة من المسائل المعاصرة الجديرة بالإهتمام بالبحث والدراسة للحد من تأثيراتها السلبية على سلوكات الفرد وشخصيته وأبرز هذه التأثيرات ممارسة العنف.

ويتبين مما سبق ذكره أن مشكلة العنف في الوسط المدرسي لا تعزى فقط إلى البرامج والأساليب البيداغوجية واستخدام العقوبات ومعاملة التلاميذ وقيود النظام المدرسي والتصميم المادي للمؤسسة وغير العوامل الدراسية ولكن مردها وبصورة رئيسية إلى المجتمع ومؤسساته الاجتماعية كالأسرة ووسائل الإعلام وجماعات رفاق السوء بإعتبار هذه المؤسسات هي سابقة عن المدرسة ومتزامنة معها وبالتالي ينتقل العنف من المجتمع إلى المدرسة وتصبح المدرسة مسؤولة عن ما يترتب من خلافات أسرية وتتحمل أعباء مشكلات وأحداث ما يقع في الشارع من انحرافات وظهور تكتلات جماعات الرفاق وأخطاء وسائل الإعلام التي تساهم بدرجة كبيرة في إرساء العنف لدى الأطفال والمراهقين.

وبهذا الاعتبار أن التلميذ المعرض لهذه العوامل يشكل له ضغط نفسي فيجد في المدرسة ميدان ليصب فيه غضبه وتوتره وانفعاله. (خميستي، 2005 ص 78)

الاستراتيجيات العلاجية لسلوكات العنف المدرسي:

هناك عديد من البرامج والاستراتيجيات التي تستخدم في مساعدة والمراهقين على خفض درجة العنف في المدرسة، فالتدخل المبكر لمنع العنف المدرسي، يقلل من حدة السلوك العنيف ومن ثم التحكم فيه، تتطلب البرامج والاستراتيجيات العلاجية للسلوك العنيف تضافر جهود الأطراف المعنية، من مدرسين وتلاميذ وأسرهم.

1/ دور الأسرة في الحد من سلوك العنف المدرسي:

تعد الأسرة المؤسسة الاجتماعية الأولى المسؤولة عن تكوين شخصية المراهق من النواحي العقلية والوجدانية، والأخلاقية، الاجتماعية، ولقد اهتم بها العديد من الباحثين لما لها من دور كبير في تفشي السلوك العنيف.

إن فقدان التواصل بين الأهل والمدرسة، يقلل من ثقة أحدهما بالاخر ويتيح الفرصة للتلميذ الإفلات من الرقابة الضروريين لتعديل السلوك.

يكمن دور الأسرة في التخفيف من سلوك العنف فيما يلي:

– رعاية نمو الأولاد ومراعاة أساليبهم التربوية، والإرشادية في التنشئة الاجتماعية.

– توفير المناخ الأسري المناسب للإسهام في نمو شخصية المراهق من جميع نواحيها، وذلك لإشباع حاجياته الأساسية، مع تحقيق العلاقات الأسرية السوية.

– إستمرار الإتصال بالمدرسة للتعرف على أوضاع أبناءهم وحاجاتهم ومشكلاتهم وكذا مستواهم التحصيلي.

– مشاركة أولياء الأمور بالدورات الخاصة بالمناهج الجديدة، ومشاركتهم في الدورات الحفلات، والندوات التي تقيمها المدرسة.

– تزويد المعلمين والمرشدين التربويين في المدرسة بالمعلومات الصحيحة والدقيقة عن واقع سلوك الأبناء في البيت، لأن ذلك يساعد على إعداد البرامج التربوية والإرشادية الهادفة لتعديل السلوك وتنمية شخصياتهم.

2/ دور المدرس في الحد من سلوكات العنف المدرسي:

من بين الأساليب التي يمكن للمدرس اتخاذها للتقليل والحد من سلوك العنف نجد:

– توفير الأنشطة الملائمة للتلاميذ لأن ذلك يشجعهم على الإفصاح عن خبراتهم الخاصة، وذلك من خلال المناقشة.

– أن يتعامل المدرس بشكل مباشر مع سلوك العنف داخل الفصل، وذلك لجعل التلميذ يدرك أن المدرس لايتسامح مع هذا النوع من السلوكات.

– مشاركة التلاميذ في بناء قواعد ومعايير سلوكية ضد العنف داخل القسم.

– تعليم التلاميذ السلوك التعاوني والتشجيع على العمل الجماعي.

– عقد مناقشات مع التلاميذ حول سلوك العنف.

– إعطاء الحرية للأستاذ، في حدود ما يسمح به القانون، وذلك للتخفيف من الضغوطات التي يعيشها، وحله للمشكلات التي يتعرض لها بنفسه كونه الأدرى بما يجري داخل صفه.

فالمعلم هو الموجه الوحيد للسلوك، وأهم الأفراد المؤهلين لتغيير سلوك التلاميذ أو تعديله

3/ دور المدرسة في الحد من سلوكات العنف المدرسي:

تتعدد برامج مواجهة سلوكات العنف بإختلاف النظام المدرسي السائد، إذ هناك مدارس تتبنى نظام " الزي الرسمي" أو "الهندام الرسمي" وهي مبنية على فكرة أن توحيد الزي المدرسي لدى التلاميذ يخفض من حوادث الإنضباط ويحسن من اتجاهات التلاميذ ويساعد على خلق بيئة تعلم ملائمة.

وهناك ما يعرف ببرامج المراقبة، وفيها تشارك المدرسة بدور فعال في الوقاية من العنف المدرسي، ومن أمثلة هذه البرامج "برنامج الجرم المدرسي المسدود" ويستخدم هذا البرنامج في العديد من المدارس، وهو يتطلب من التلميذ أن يبقى في المدرسة أثناء اليوم الدراسي، على أن يسمح فقط لبعض التلاميذ من مغادرة المدرسة بناءا على طلب مكتوب من ولي الأمر.

محاولة دراسة النقص الموجود في المؤسسات التربوية وتوفير احتياجات التلميذ، أي تحسين الظروف المدرسية التي تنمي القدرات العقلية والإنفعالية للتلميذ.

في حين تحدث الدكتور رشاد علي عبد العزيز موسى (2009) حول العلاج المعرفي الذي يتمثل في دوره في مساعدة العميل على توضيح أنظمة معتقداته السلبية وغير المنطقية والتي تؤدي إلى حدوث مشكلات مختلفة.

يقوم العلاج المعرفي على أسس وهي:

– التعامل مع العميل عل أساس سلوكه،أفكاره، انفعالاته وأهدافه، مع إهمال القوى اللاشعورية.

– التركيز على جوانب القوة في العميل أكثر من التركيزعلى جوانب الضعف.

– معرفة أن سلوك العميل يتشكل طبقا لأهدافه الشخصية أكثر من دوافعه البيولوجية.

– العمل على تحقيق التغيرات التي يريدها العميل، والتي تتضمن زيادة وعيه وشعوره بنفسه وبالمحيطين به.

ويمكن إضافة وجوب وضع خطة علمية تسمح للأساتذة والتلاميذ والإداريين العمل معا، وذلك لإشراك التلاميذ وكل الأطراف المعنية في إتخاذ القرارات.

هناك مجموعة من الإستراتيجيات الخاصة بالعلاج المعرفي، والتي يستخدمها الأخصائي الإجتماعي عند ممارسة هذا العلاج تسير على النحو التالي:

1/ استراتيجية البناء المعرفي:

تستخدم لتحديد المشكلات، الخبرات، الأهداف والأفكار غير العقلانية مع إكتشاف مصادر القوة لدى العميل.

2/ استراتيجية الضبط الإجتماعي:

تستخدم لتحديد السلوك الغير مرغوب واللاتوافقي، وايجاد الدافع لتغييره، وإقناع العميل بالسلوك الإيجابي الجديد، مع تدعيم قدراته على تحمل المسؤولية التي تسير أمور حياته.

نستنتج من خلال استعراضنا للإستراتيجيات العلاجية للعنف المدرسي، تنوّع البرامج والإستراتيجيات، وذلك حسب تنوّع النظريات والإتجاهات، ولكن بالرغم من التباين في الاتجاهات إلاّ أنّها تلتقي في نقطة واحدة، وهي في كونها خطوات علاجية تهدف إلى التخفيف من سلوكات العنف داخل المدارس والمؤسسات التربوية. (عبيدي سميرة،2011: 112-115)

خلاصة الفصل :

جاء في هذا الفصل توضيح لأهم أبعاد التوجيه و الارشاد المدرسي و المهني و الخدمات التي يقدمها و مدى حاجة العملية التعليمية إلى أدوار التوجيه المدرسي ،ثم استعرضنا أهم أهداف هذا التوجيه .

بعد ذلك تناولنا مستشار التوجيه بالتعريف ثم حصر مهامه ثم وسائل عمله كما اتضح لنا من خلال هذا الفصل مدى أهمية مستشار التوجيه بالنسبة للتلميذ في مشواره الدراسي و هذا من خلال ما يقوم به من مهام موكلة إليه و هذ المهام تتجلي في التوجيه و الإرشاد و التقويم و الاعلام و مدى مساعدته للتلميذ على الانضباط و على تجسيد سلوك السلم داخل المؤسسة و هذا ما يعود على التلميذ في تحصيله الدراسي .

.

الفصل الثالث

مستشار التوجيه

تمهيد:

لقد كان التوجيه والإرشاد فيما مضى موجودا ويمارس دون أن يأخذ هذا الإسم أو الإطار العلمي ودون أن يشمله برنامج منظّم، ولكنه تطوّر وأصبح الأن له أسسه ونظرياته وطرقه ومجالاته وبرامجه، وأصبح يقوم به أخصائيون متخصصون علميا وفنيا وهذا ما زاد الحاجة إلى التوجيه والإرشاد في مدارسنا وفي أسرنا وفي مؤسساتنا الإنتاجية وفي مجتمعنا عامة.

أولا :التوجيه والإرشاد المدرسي :

يعد الإرشاد والتوجيه جزءا أساسيا ومحوريا في عملية التربية والتعليم، وأن لا تعد خدماته خدمات غضافية أو نشاطات ثانوية يمكن الإستغناء عنها، ومن ثم لا يجب الفصل بين التربية والتعليم والتوجيه والإرشاد، وأن ينظر إليهما على أنهما عنصران متكاملان.(بشلاغم، ب س ، 61).

التوجيه والإرشاد وجهان لعملة واحدة لكن هذا لا يعني أن هناك أوجه إختلاف، فالتوجيه عبارة عن مجموعة من الخدمات المخططة التي تتسم بالإتساع والشمولية تضمن داخلها عملية الإرشاد ويركز التوجيه على إمداد الطالب بالمعلومات المتنوعة والمناسبة وتنمية شعوره بالمسؤولية بما يساعد على فهم ذاته والتعرف على قدراته وإمكانياته ومواجهة مشكلاته واتخاذ قرارات، وتقديم خدمات التوجيه للطلاب بعدة أساليب كالندوات والمحاضرات واللقاءات والنشرات والصحف واللوحات والأفلام والإذاعة المدرسية وغيرها من الأساليب.

أما الإرشاد فهو الجانب الإجرائي العملي المتخصص في مجال التوجيه والإرشاد هو العملية التفاعلية التي تنشأ عن علاقة مهنية بناءة بين مرشد (متخصص) ومسترشد (طالب) يقوم فيها المرشد من خلال تلك العملية بمساعدة الطالب على فهم ذاته ومعرفة قدراته وإمكاناته، والتبحر بمشكلاته ومواجهتها وتنمية سلوكه الإيجابي وتحقيق توافقه الذاتي والبيئي ، للوصول إلى درجة مناسبة من الصحة النفسية في ضوء الفنيات والمهارات المتخصصة للعملية الإرشادية . (الحميدة، ب س ،10)

كما يساعد الإرشاد التربوي في المدرسة الفرد في رسم الخطط التربوية التي تتلاءم مع قدراته وميوله وأهدافه، وأن يختار نوع الدراسة والمناهج المناسبة والمواد الدراسية التي تساعده في النجاح في برنامجه التربوي والمساعدة في التشخيص، وعلاج المشكلات التربويّة بما يحقق توافقه التربوي بصفة عامة. (زهران، 1985-1986، 623)

1-1 مفهوم التوجيه في الوسط المدرسي :

لقد تطرق العديد من الباحثين إلى تعاريف مختلفة للتوجيه، لكن كل باحث عرضها حسب تخصصه ومجال اهتمامه، فهناك من أعطاه صيغة تقنيّة، وهناك من أعطاه صيغة تربوية أو إجتماعية.

على أنّه مفهوم يحتوي على مجموعةF.Andreani و F.BOYE فيعرفه الباحثان من الحقائق وهو الإجراء الذي يسمح للتلميذ بعبور المراحل التي يتكون منها النسق المدرسي،

فهو يتبعه في مشواره الدراسي، وفي كل مرة تحضر أمامه مجموعة من الإختيارات وعليه أن يتوجه .(Andreani et BOYE .1991.5)

ويعرفه مفتش التربية والتكوين للتوجيه المدرسي والمهني كالتالي" : يتمثل التوجيه في جعل الفرد واعيا بخصوصياته الفردية وتنميتها من أجل اختياراته المدرسية والمهنيّة من خلال كل فترات حياته، مع الحرص المزدوج على المساهمة في خدمة المجتمع وتنمية وتحقيق ازدهار شخصيته. (لوصيف، 2003، 23)

– وفي سياق آخر يظهر التداخل بين التوجيه والإرشاد في التعاريف التالية :

حيث يعرف أحمد لطفي بركات التوجيه على أنّه :"مجموعة الخدمات التي تهدف إلى مساعدة الفرد على نفسيه ويفهم مشاكله وأن يستغل إمكانيته الذاتيّة من قدرات ومهارات واستعدادات وميول، وأن يستغلّ إمكانيات بيئته فيحدد أهداف تتفق وإمكانياته من ناحية وإمكانيات هذه البيئة من ناحية أخرى نتيجة لفهم نفسه وبيئته ويختار الطريق المحققة لها بحكمه وتعقل فيتمكن بذلك من حل مشاكله، حلولا عملية تؤدي إلى التكيّف مع نفسه ومجتمعه فيبلغ أقصى ما يمكن بلوغه من نمو والتكامل في شخصيته."

أمّا دونالاج مورننس فيعرفه :"إنّه ذلك الجزء من البرنامج التربوي الكلي يساعد على تهيئة الفرص الشخصية وعلى توفير خدمات متخصصة بما يمكن كل فرد من تنمية قدراته وإمكانيته إلى أقصى حد ممكن. (الفسفوس، 2007، 5)

كما يعرفه حامد زهران :"هو عملية مساعدة الطالب في رسم الخطط التربوية التي تتلائم مع قدراته وميوله وأهدافه وأن يختار نوع الدراسة والمناهج المناسبة والمواد الدراسية التي تساعده في اكتشاف الإمكانيات التربوية فيما بعد المستوى التعليمي الحاضر ومساعدته في النجاح في برامجه التربوي والمساعدة في تشخيص وعلاج المشكلات التربوية بما يحقق توافقه التربوي" (زهران، 2003، 200)

ويعرفه سعدون سلمان والكبيسي والتميمي : "هو مجموعة الخدمات التي تقدم للتلاميذ بهدف مساعدتهم على إدراك قابليتهم وإمكانيتهم وميولهم ودوافعهم ومشاكلهم بصورة واقعيّة وإدراك الظروف البيئية واكتساب القدرة على حل المشكلات التي تواجههم وتحقيق حالة التوافق النفسي مع الذات والتوافق الاجتماعي مع الآخرين بهدف التوصّل إلى أقصى ما تسمح به إمكاناتهم من نمو وتطوّر وتكامل." (سعدون سلمان وآخرون، 2002، 88).

– ومن تعاريف التوجيه المدرسي المنسجمة مع تلاميذ المرحلة الثانوية :

تعريف كلي : "يقصد كلي بالتوجيه في الوسط المدرسي، وضع أساس علمي لتصنيف طلبة المدارس الثانويّة، مع وضع الأساسي الذي يمكن بمقتضاه تحديد احتمال نجاح الطالب في دراسة من الدراسات، أو مقرر من المقررات التي تدرس له".

من تعريف كلي، يتضح إن التوجيه عملية مخطط لها، تخص تلاميذ المرحلة الثانوية وإجراء يهدف إلى فرزهم، وتصريفهم إلى أنواع الدراسات التي تضمن لهم التوافق والنجاح الدراسي. (حناش، 2011، 23).

وفي النظام التربوي الجزائري، وتحديدا في النصوص التشريعيّة الخاصة بمشروع إصلاح التعليم الثانوي يقصد بالتوجيه المدرسي: (الوسيلة التقنية والتربوية التي تمكن من تحقيق الكمية والكيفية المرتبطة بالتنمية على الوجه المطلوب بنجاعة واقتصاد).

وفي نفس الوثيقة عرف التوجيه المدرسي من ناحية أخرى على أنّه توزيع التلاميذ على شعب التعليم حسب مواهبهم ونتائج التقويم المدرسي ورغباتهم في إطار النسب التي يقررها المخطط الوطني للتنمية وبالنظر إلى ما يحتويه طور التعليم من الشعب. (حناش، 2011، 26)

2 مفهوم الإرشاد في الوسط المدرسي :

عرف (توفيق، 1982) :" الإرشاد المدرسي بأنّه الجهود والخدمات والبرامج التي يعدها ويقدمها المرشد الطلابي لتلاميذ المدارس على اختلاف مستوياتهم بقصد تحقيق أهداف التربية الحديثة، وتنمية شخصيات الطّلاب إلى أقصى حد ممكن، ومساعدتهم للإستفادة من الفرص والخبرات المدرسية إلى أقصى حد تسمح به قدراتهم واستعداداتهم المختلفة.

وعرّف (علي، 1999) :

"الإرشاد المدرسي بأنّه أحد مجالات العمل المهني للمرشد الطلابي الذي يهدف أساسا إلى تنمية الطّلاب سواء من خلال تدعيم قدراتهم أو مواجهة مشكلاتهم وذلك عن طريق التعاون على المخطط بين كل من التخصصات المختلفة بالمدرسة وبين المرشد الطلابي والمجتمع الطلابي والمجتمع المحلي المحيط بالمدرسة، مع محاولة الإستفادة من جميع الموارد المتاحة أو التي يمكن إيجاها لتحقيق ما يصب إليه المجال من أهداف في إطار السياسة العامة للدولة". (أبو عبادة، 2000، 135)

من خلال التعريفين نستنتج أنّ الإرشاد المدرسي عبارة عن خدمات وبرامج يعدها المرشد

الطلابي لتلاميذ من أجل تحقيق التربية الحديثة، والمتمثلة في اعتبار التلميذ المحور الأساسي في مساعدتهم للإستفادة من الفرص والخبرات المدرسية إلى أقصى حد تسمح به قدراتهم واستعداداتهم المختلفة.

وفي سياق آخر يمكن الإرشاد من خلال التركيز على علاقة الإرشادية ودور المرشد وكذا العملية الإرشادية في التعريفات التالية :

– تعريف رين (1951) :"الإرشاد هو علاقة ديناميه وهادفة بين شخصين، تتنوع فيها الأساليب بإختلاف طبيعة حاجة الطالب، ولكن في كل الحالات يكون هناك إسهام متبادل من جانب كل من المرشد والطالب، مع التركيز على فهم الطالب لذاته." (الفسفوس، 2007، 6)

– **يعرف جلوسوف وكوبرويكر** :"الإرشاد بأنه عملية يقوم من خلالها مهني مدرب ببناء علاقة ثقة شخص بحاجة إلى مساعدة، وتركز هذه العلاقة على المعنى الشخصي للخبرات والمشاعر والسلوك والبدائل والنتائج والنتائج والأهداف، ويقدّم الإرشاد فرصة مميزة للأفراد، لإكتشاف أفكارهم ومشاعرهم، أو التعبير عنها في بيئة آمنة وغير مرتبطة بإصدار الأحكام والتقييمات. (الخطيب، 2003)

من خلال التعريف يمكن أن نستنتج أنّ نستنتج أن ضرورة بناء علاقة ثقة بين المرشد والمسترشد ووجود مرشد متفهم يمتلك قدرة عالية في الإقناع يساهم في مساعدة المسترشد على التغيير للأفضل .

– كما تعرف عملية الإرشاد :"انه العلاقة المهنية التي يتحمل فيها المرشد مسؤولية المساعدة الإيجابية للمسترشد من خلال فهم وتحليل استعداداته وقدراته وإمكاناته وميوله والفرص المتاحة أمامه وتقوية قدرته على اختيار وإتخاذ القرار، وإعداد لمستقبله بهدف وضعه في المكان المناسب له لتحقيق أهداف سليمة وحياة ناجحة ومواطنة صالحة." (أحمد ، 2000).

من خلال التعريف يظهر أن العلاقة المهنية الإيجابية للمسترشد تكمن في تغيير سلوكاته السلبية وكذا قدرة المرشد على فهم وتحليل استعداداته وقدراته وإمكانياته والفرص المتاحة أمامه في المستقبل وتقويتها حتى يتحقق التوافق والرضا في الحياة.

من خلال هذا التعريف للجمعية الأمريكية يؤكد دور وأهمية الإرشاد لجميع الأفراد في المراحل العمرية المختلفة والتي تشمل مجالات مختلفة ومن بينها مجال العمل.

ثانيا :مناهج وأساليب الإرشاد والتوجيه المدرسي والمهني :

1- المنهج التنموي: من خلال هذا المنهج تقدم خدمات الإرشاد لأفراد عاديين قصد تحقيق زيادة كفاءة الفرد وإلى تدعيم توافق الفرد إلى أقصى حد ممكن حيث تهدف الخدمات الإنمائية بالدرجة الأولى إلى تنمية قدرات الإنسان واستغلال طاقاته إلى أقصى حد ممكن وذلك عن طريق معرفة وفهم الذات ونمو مفهوم ايجابي للذات وتحديد أهداف سليمة للحياة وكذا من خلال رعاية مظاهر النمو الشخصية جسميا : عقليا، اجتماعيا، نفسيا كما أنّ لهذا المنهج أهمية كبيرة في برامج الإشاد في المدارس.

2- المنهج الوقائي : ويطلق عليه أحيانا مصطلح "التحسيس النفسي" ضد المشكلات والإضطرابات والأمراض النفسية حيث يهتم هذا المنهج بالأسوياء قبل اهتمامه بالمرضى ليقيهم ضد حدوث مشكلات مهما كان نوعها، كما أنّه يهدف بالدرجة الأولى لتهيئة الظروف المناسبة لتحقيق النمو السوي للفرد وبناء علاقات اجتماعية إيجابية مع الآخرين وكذا بناء استجابات ناجحة في مواجهة المواقف المختلفة التي تواجه الإنسان في تعامله اليومي.

3- المنهج العلاجي: هناك بعض المشكلات قد يكون من الصعب التنبؤ بها فتحدث فعلا وهنا يأتي دور الخدمات العلاجية التي تهدف إلى التعامل مع الإضطرابات السلوكية والمشكلات الإنفعالية ومشكلات التوافق وغيرها حتى يتمكن الفرد من العودة إلى حالة التوافق والصحة النفسية. (يوسف القاضي وآخرون، 1981، 394)

4- الأسلوب الفردي : يأخذ هذا الأسلوب شكل المقابلة مع فرد واحد أي وجه لوجه لديه مشكلات غالبا ما تكون خاصة وتستدعي السرية حيث يسعى إلى تخطّي تلك الصعوبات، كما يهدف الإرشاد الفردي إلى تبادل المعلومات وإثارة الدافعية لدى المسترشد وتفسير المشكلات ووضع الخطط المناسبة.

5- الأسلوب الجماعي : يعمل هذا الأسلوب على تعليم أعضاء الجماعة مهارات الإتصال والتواصل وطرق حل المشكلات وتعديل سلوكاتهم ومساعدتهم على التكيف مع الآخرين ومن خلال استكشاف الشخصية والتغذية الراجعة داخل الجماعة يساعد كل عضو على اتخاذ القرارات المختلفة في حياته كاختيار المهنة أو الدراسة التي يرغب بها أو الإلتحاق بالجامعة أو غيرها من القرارات العديدة التي على الفرد أن يتخذها سواء في حياته العامة أو الخاصة لإحترام الآخرين وإحترام مشاعرهم وأفكارهم ويتعاون معهم ويتقبل منهم المشورة (يوسف القاضي وآخرون، 394، 1981).

ثالثا : الحاجة إلى الإرشاد والتوجيه في الوسط المدرسي والمهني :

تعتبر الحاجة إلى الإرشاد والتوجيه في هذا العصر أكثر إلحاحا عن ما سبق وذلك بسبب التغيرات التي طرأت على المجتمع وشملت جميع جوانب حياة الشخص الإجتماعية والتربوية والمهنيّة وغيرها من الجوانب: وسنذكر منها بعض هذه الجوانب :

1-التغيرات في المجال الإجتماعي : يشهد العصر الذي نعيش فيه الآن تغيرات سريعة لم نشهدها من قبل ومن مظاهر هذه التغيرات الإجتماعية كما يلي :

- تغيير بعض مظاهر السلوك حيث أصبحت بعض السلوكيات مقبولة بعد أن كانت مرفوضة
- إدراك أهمية القيم في تحقيق المكانة الإجتماعية والإقتصادية
- التوسع في تعليم المرأة وخروجها إلى العمل
- زيادة ارتفاع مستوى الطموح وزيادة الضغوط الاجتماعية

2- التغيير في مجال التعليم : كان التعليم في السابق محدودا، ويقتصر على فئة قليلة من الناس، وكانت الأبحاث النفسية والتربوية محدودة أما الآن فقد تطور التعليم وتطورت مفاهيمه، وتعددت أساليبه وطرقه ومناهجه وفيما يلي أهم مظاهر هذا التطور:

- تركيز التعليم حول الطلّاب.
- زيادة عدد المواد والتخصصات وترك الحرية للطلاب للإختيار.
- التركيز على استثارة اهتمام التلميذ وجعله أكثر ايجابية.
-زيادة مصادر المعرفة
-ظهور أثار التقدم العلمي والتكنولوجي واستخدام التعليم المبرمج في المدارس والجامعات.
-تخريج الفنيين والمتخصصين.
- زيادة الإقبال على التعليم العالي والجامعي.
-زيادة إقبال البنات على التعليم. (عبد الهادي والعزة، 2007، 16)
- وجود نسبة 5-10 بالمئة من طلاب المدارس الأساسية لديهم مشكلات انفعالية تعيق عملية التعلم.
-. زيادة نسبة التسرب من المدارس.
- وجود فئات من الطلاب المتفوقين والمتخلفين إلى رعاية خاصة، وأصبح التوجيه والإرشاد جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية وكذا فإنّ التعليم في المدارس أصبح لا يقتصر على

الجانب المعرفي فقط وإنّما أصبح يهتم بالتلميذ في جميع الجوانب المعرفية، والإنفعالية والسلوكية وتقديم التعليم الذي يتناسب مع قدراتهم واستعداداتهم وميولهم.

3- التغيير في مجال العمل : إنّ علم الإرشاد النفسي في بدايته الأولى وظروف نشأته وجد مرتبطا بالتوجيه والإرشاد المهني ونتيجة للتقدم الصناعي وظهور الآلة وتسخيرها في مجال العمل والإنتاج، مما أثر على سوق العمل وخلق جو من البطالة والكساد، وأدى ذلك إلى ظهور مهن جديدة، واختفاء مهني قديمة واستدعى ذلك تدخل التوجيه والإرشاد لتوجيه الشخص إلى العمل الذي يتناسب مع قدراته واستعداداته ومساعدته في التغلب على المشكلات التي تواجه في مجال العمل والتكيف أو التوافق مع المهنة الجديدة والحد من مخاطر العمل . (مرجع سابق عبد الهادي والعزة، 2007، 17-18).

رابعا : ماهية التوجيه :

1- تعريف الإرشاد والتوجيه :

لغة: التوجيه مصدره فعل مضعف، يفيد إدارة شيء معيّن، والإنتقال به من وضع إلى آخر مرغوب فيه، والسير به في وجهة معيّنة والتوجيه بهذا المعنى يحمل مفهوما عاما، حيث لا يقترب بشيء أو بمجال معين، فيقال توجيه الفرد أو توجيه المناقشة.

وقد يؤدي التوجيه معنى خاصا محددا، حيث يقترب بمجال معيّن، كالتوجيه الديني والتوجيه التربوي والتوجيه المدرسي وأيضا التوجيه المهني.

- المفهوم الاصطلاحي: ونستقي المفهوم الاصطلاحي للتوجيه المدرسي من أدبيات التربية، ومن هذه التعاريف نورد ما يلي:

- تعريف أحمد زكي صالح:

يقصد بالتوجيه المدرسي: عملية إرشاد الناشئين، على أسس علمية معيّنة، كي يوجه كل فرد إلى نوع من التعليم الذي يتفق وقدراته العامة، واستعداداته الخاصة، وميوله المهنية، وغيره من الصفات الشخصية حتى إذا تيسر مثل هذا التعليم، كان احتمال نجاحه فيه كبيرا زيتضمن هذا التعريف الأفكار التالية:

-التوجيه المدرسي عملية إرشاد تقوم على أسس وقواعد وقوانين

- التوجيه يتيح للتلاميذ، اختبار ما يناسب قدراتهم والتقليل من الرسوب والإهدار

- يستهدف التوجيه المدرسي البعد الإجتماعي من خلال استثمار في الأفراد عملا بمبدأ وضع الرجل المناسب في المكان المناسب وإلى جانب هذا البعد يتضمن التوجيه بعدا

نفسيايعني بالميول والإستعدادات الخاصة.

2- أهداف التوجيه المدرسي:

يسعى التوجيه المدرسي والمهني بصفته أحد أهم العمليات التربويّة إلى تحقيق جملة من الأهداف النفسية والتربوية والأهداف التي لها علاقة بسياسة الدولة، كالأهداف السياسية، السياسية، والاقتصادية والاجتماعية وسنفسّر كل واحدة على حدى.

2-1- الأهداف التربوية :

يقوم التوجيه بخدمة المجتمع خدمة تربوية، فهو يهدف إلى تكوين الفرد تكوينا مناسبا وموافقا لقدراته، كما أصبح المعنى العميق للتوجيه المدرسي والمهني حاليا، هو إعانة التلميذ على بناء مشروعه الشخصي (الدراسي والمهني)، وبالتالي دفعه إلى نوع من التربية الفكرية والعلمية المناسبة له ليتمكن بذلك من إبراز قدراته والإستفادة منها في إطار تكوين صحيح.

كما يساهم التوجيه تربويا في تنمية وإعداد الفرد ليكون عنصرا فعّالا في مجتمعه، فبدون توجيه سليم ودقيق يكون الإعداد التربوي للأفراد غير منظّم وغير فعّال لأنّه لا يحقق الغاية التربوية الهادفة.

2-2- الأهداف النفسية :

يعد الجانب النفسي في التوجيه ذو أهمية كبيرة لا يمكن إغفالها فإذا وجه التلميذ إلى تخصص لا يرغب فيه ولا يميل إليه، فينعكس هذا سلبا على تحصيله الدراسي ومستقبله المهني بصفة عامة.

"وتعتبر نقطة البداية في التوجيه هي معرفة حاجات الأفراد وميولهم ومدى إشباع هذه الميول. (النجيجي، 1976، 163)

فإذا وجّه التلميذ توجيها يراعي الجانب النفسي من ميول ورغبات فسينعكس ذلك إيجابيا على تحصيله الدراسي ، وذلك بشعور التلميذ براحة نفسية تجاه نفسية مايقوم به، مما يولد فيه الثقة والإعتزاز بالنفس.

2-3- الأهداف الإقتصادية:

إنّ الجزائر في محاولاتها التصدي لأنواع التحديات المختلفة التي تواجهها نحو تحقيق التنمية لمجتمعها، تتخذ من التوجيه وسيلة أساسية لتحقيق الأهداف المنشودة، وهنا يقول محمد لبيب النجيجي :" إنّ التربية والتعليم هو مفتاح الرفاهية والرخاء القومي ولا يوجد استثمار آخر له عائد أكبر من الاستثمار في الموارد البشريّة والتي تعتبر التعليم كمكون له.

ويهدف نظام التوجيه الجديد إلى إلحاق كل طالب بنوع الدراسة الذي يخدم المجتمع من الجانب الاقتصادي على وجه الخصوص، لأن صلاحية التوجيه المدرسي والمهني ترتبط ارتباطا وثيقا بالتوجه الاقتصادي الذي تسير وفقه البلاد.

2-4- الأهداف الاجتماعية:

إنّ للمجتمع جملة من المطالب يجب على الدولة تحقيقها، كما أنّه يجب ربط المجتمع بالتطورات الحاصلة في المجتمعات الأخرى، ولا يتم ذلك إلّا بإتّباع سياسة تربوية حكيمة مبنية على استغلال القدرات الفردية في شتى المجالات، وهذا لا يأتي إلّا بانتهاج نوع من التوجيه المنظّم المبني على قواعد مدروسة وعلمية في إطار العملية التربويّة. والتوجيه المدرسي من الناحية الاجتماعية يهدف إلى تكوين أفراد قادرين على إيجاد نوع من التطوّر الإجتماعي، ولهذا وجب إعداد برامج تعليميّة تتكيّف مع طبيعة المرحلة التي يمرّبها المجتمع بشكل عام.

خامسا : أسس التوجيه المدرسي

يعتمد التوجيه على أسس مستمدة من الواقع التربوي النفسي والإجتماعي كما له أهميّة كبرى في حياة التلميذ من خلال درجة تأثيره على مستقبله الدراسي والمهني، في هذا الإطار وضعت بعض الأسس للتوجيه لكي تبعده عن أي تنظيم عشوائي، من بين هذه الأسس نجد الأسس التربوية والنفسية والإجتماعية.

1- الأسس النفسية :

أ. الاستعدادات : مثلما يختلف الأفراد في بنيتهم المرفولوجية، فالإستعدادات بدورها تختلف من شخص لآخر، وهنا تظهر أهمية التوجيه المدرسي في تحديد مهمة كل متعلم من المتعلمين، حيث يقوم بدراسة استعدادات المتعلّم ليتمكن من توجيهه إلى الدراسات أو المهن التي تناسبه، وهذا ما أكّده" كلابار" :" إن ما يسمح بالتفرقة بين الأفراد عندما ننظر إليهم من زاوية المردود هناك استعدادات جسديّة وحسية وفكرية، فالإنتباه والملاحظة (المنشور الوزاري رقم 269، 1991)

والذاكرة والذكاء، نستطيع أن نعتبرها كاستعدادات في نفس مستوى المهارة اليدويّة.

ب- الميول : يعرف " سترونج" الميل بأنّه ": استعداد لدى الفرد يدعو إلى الإنتباه إلى أشياء معينة تثير وجدانه، وتعتبر الميول ضمن الدوافع التي تدفع الفرد نحو أهداف معينة، يعتبر الميل أساسا حاسما، ذلك أن التلميذ قد تكون نتائجه المدرسية جيّدة في كل المواد أي أنّ

متغيّر الإستعدادات متوفر، لكن يميل ويرغب في دراسة شعبة معيّنة دون أخرى.

2- الأسس التربويّة :

أ. النتائج المدرسية: يعتبر التحصيل الدراسي السابق للفرد أحسن دليل على مدى ما يمكن أن يحصله في المستقبل، والدرجات في المواد المدرسية هي أول ما يلفت النظر لتقويم عمل الفرد وتوجيهه الوجهة التي يمكن أن ينجح فيها. ولا شك أن سجل درجات الفرد لعدّة سنوات متتالية قد بين للعين الفاحصة اتجاهات معينة .(عباسي 1995، 85).

فيمكن استغلال هذه النتائج المدرسية لكل تلميذ في طريقتين طريقة القبول عن طريق المعدل العام للمواد في السنة الأولى ثانوي حيث يتم الإرتقاء النجاح إلى السنة الثانية (20 ويمكن لمجلس الأساتذة أن / ثانوي لكل تلميذ يحصل على معدل يساوي أو يفوق 10) ينقذ بصفة استثنائية بعض التلاميذ الذين لا يستوفون الشرط السابق، وهذا الإستثناء له صلة وثيقة بطاقة استعاب المؤسسة. (خناطة، 1999، 197)

– طاقة إستيعاب المؤسسة : ويقصد بها قدرة المؤسسة على تأطير المقاعد البيداغوجية لسنة دراسية معينة أو جذع مشترك أو شعبة معيّنة، لذلك تعتبر طاقة استيعاب المؤسسة مقياس مهم من مقاييس التوجيه.

كما تدخل نتائج المواد الأساسية لكل شعبة من شعب الثانية ثانوي المفتوحة بالثانوية أو المتقن بشكل بارز في توجيه التلاميذ في توجيه التلاميذ وهي موجودة في بطاقة مجموعات التوجيه الخاصة بالسنة الثانية ثانوي، ومن خلالها يتم التعرف على ملمح التلميذ وذلك حسب النتائج المحصل عليها في الثلاثي الأول والثاني.

وهذا النتائج المحصل عليها في الثلاثي الأول والثاني.

وهذا بإعتماد معدل كل مادة أساسية في مجموعة المواد لشعبة من الشعب المفتوحة في السنة الثانية ثانوي ويرتب التلاميذ في فئات للحصول على معدّل ورتبة التلميذ في كل مجموعة أو شعبة مفتوحة، حيث يتم تقسيم فئة التلاميذ المقبولين في السنة الثانية ثانوي إلى فئتين :

الفئة الأولى : ويتم توجيهها إلى مسار تعليمي يسمى التعليم الثانوي العام والتكنولوجي.

الفئة الثانية : توجه هذه الفئة إلى التعليم الثانوي التقني وفيما يتعلق بالنسبة المئوية للتلاميذ الأوائل الذين تلبى رغبتهم، فقد كانت هذه النسبة محددة بـ 10 بالمئة خفضت إلى النصف 5 بالمئة بموجب المنشور الإطار رقم 489، المتضمن تنظيم الدخول المدرسي 2003.

ب. دور الأستاذ في توجيه التلاميذ : يقوم الأستاذ بعدة مهام رئيسية لها علاقة مباشرة بالتلاميذ لأنّه "يعتبر من أقرب الناس إليهم، فهو يقوم بربط الصلات معهم وذلك من أجل معرفة مدى ضعفهم وتحسينهم من خلال ارتفاع وضعف مستوى التحصيل المدرسي الذي يحصل عليه التلميذ في المادة التي يدرسها له. (سمعان، مرسي 1979، 256) وللأستاذ دوره في عملية توجيه التلاميذ حيث يمكنه أن يقدم مساعدات إلى مستشار التوجيه أو يتعاون معه لمعرفة القدرات الفعلية لكل تلميذ في القسم أو الشعبة، وذلك لأنّ الأستاذ في اتصال مباشر مع التلميذ.

3- الأسس الإجتماعية :

أ. الأسرة : بما أنّ الأسرة هي المنشأ الأول الذي ينشأ فيه الإنسان فيأخذ منها تربية خاصة أو يسلك منهجا معينا تبقى نتائجه طيلة حياته. (النجيجي، 1981، 3) ، فللأسرة تأثيرا كبيرا في عملية مصيرية تتعلق بالتلاميذ ومستقبلهم الدراسي والمهني. وإذا كان الأولياء على مستوى عال من التعليم فإنّه من المفروض أي يتوصلوا إلى معرفة قدرات أبنائهم، وعلى أساسها يكون توجيههم توجيها عقلانيا يتماشى ورغبات الأبناء دون التأثير عليهم.

ب. الأصدقاء : إنّ أول ما يقوم به التلميذ في المدرسة هو إقامة علاقات بين الأصدقاء،

ج. المجتمع : إنّ الفرد اجتماعي بطبعه فهو يؤثر في المجتمع ويتأثر به ويتخذ اتجاهات يسير عليها تنطق مع اتجاهات المجتمع. والتلميذ بصفته فرد يعيش في المجتمع فهو يدرس ليتعلم مهارات ومعارف علمية تضمن له مكانة مرموقة في مجتمعه.

وفي العادة التلميذ عند انتقاله إلى المرحلة الثانوية فهو يختار فرعا دراسيا متأثر بالآراء السائدة في المجتمع وعلى سبيل المثال التلميذ الذي يختار الدراسة في الشعب العلمية، قد يطمح إلى أن يلتحق بكلية الطب بعد نجاحه في البكالوريا، ليصبح طبيبا بعد تخرجه لأنّه يتأثر بالتقدير والإحترام الذي يوليه المجتمع لمهنة الطب والطبيب.

4- تعريف مستشار التوجيه :

جاء في المعجم الوجيز": المستشار": " هو العليم يؤخذ رأيه في أمر هام علمي أو فني أو سياسي أو قضائي أو نحوه "، فالجذر اللغوي لإستشارة يفيد التدخل الإنساني. المحض للاثير الفعال في الوعي قصد تغيير سلوك فرد ما. (بن صاولة، 1999، 32) وليس اعتباطا أن تستخدم نفس الكلمة "مستشار " لتسمية وظيفة مستشار التوجيه المدرسي فالمعلومة التي تقدم للمعني (طالب الإعلام) تبني على أساس موضوعي وتهدف إلى مساعدته.

ويعرف مستشار التوجيه بأنّه" : المورد البشري الذي يمكنه جلب قدر من الرضا . لإحتياجات التلميذ، فهو يساعده على إعداد مشروعه الدراسي والمهني. Boye,7

هذا التعريف مختصر جدا فهو لم يبين كيف للمستشار أن يساعد التلميذ على اعداد مشروعه الدراسي.

إذا مستشار التوجيه المدرسي هو ذلك المورد البشري الذي أسندت إليه مجموعة من المهام (الإعلام- التوجيه- التقويم- المتابعة النفسية والإجتماعية)، حيث يؤدي هذه المهام في إطار مكاني وزماني محدد وذلك من أجل مساعدة التلميذ على بناء مشروعه الدراسي والمهني وفق أسس علمية تعتمد على تحليل ميولات واستعدادات التلميذ من جهة، ومتطلبات الواقع المدرسي والمهني من جهة أخرى.

سادسا : مهام مستشار التوجيه المدرسي:

حدد القرار الوزاري 82 مهام مستشار التوجيه علما أن هذا القرار صدر في بداية 1992، هو الموسم الذي تقرر فيه ولأول مرة إدماج مستشاري/الموسم الدراسي 1991 التوجيه وتعيينهم في الثانويات .

يكلّف مستشاري التوجيه المدرسي بجمع الأعمال المرتبطة بتوجيه التلاميذ وإعلامهم ومتابعة عملهم المدرسي (القرار الوزاري 827 المادة 6)، ويندرج نشاطه وبالتالي في إطار نشاطات الفريق التربوي التابع للمؤسسة (القرار الوزاري 827 المادة 10).

وتتمثل نشاطاته خصوصا في مجال التوجيه فيما يلي :

-التوجيه المدرسي والمهني ونشاطاتهم في المؤسسات التعليمية .

- القيام بالإرشاد النفسي والتربوي قصد مساعدة التلاميذ على التكيّف مع النشاط التربوي .

- إجراء الفحوص النفسية الضرورية قصد التكفّل بالتلاميذ الذين يعانون من مشاكل خاصة.

- المساهمة في عملية إكتشاف التلاميذ المتخلفين مدرسيا والمشاركة في تنظيم التعليم.

أما في مجال الإعلام فتتمثل نشاطاته فيما يأتي :

- ضمان سيولة الإعلام وتنمية الإتصال داخل مؤسسات التعليم وإقامة مناوبة بغرض إستقبال التلاميذ والأولياء والأساتذة.

- تنشيط حملات إعلامية حول الدراسة والحرف والمنافذ المهنية المتوفرة في عالم الشغل.

- تنشيط مكتب للإعلام والتوثيق في المؤسسات التعليمية بافستعانة بالأساتذة ومساعدي التربية وتزويده بالوثائق قصد توفير الإعلام الكافي للتلاميذ (القرار الوزاري-827

المادة14).

– تشكل هذه العمليات النشاط التربوي الأساسي لمستشار التوجيه المدرسي والمهني حاليا في الجزائر.

– لمستشار التوجيه دور قيادي في تنظيم خدمات التوجيه المدرسي وإدارتها بصورة فعالة من خلال معرفته المتخصصة وتجربته الواسعة". وعليه أن يجعل من برنامج التوجيه مع الإستعانة بالأخرين جزءا متكاملا من العملية التربوية في المدرسة ، وعليه تقدم العون والمساعدة والنصح والإرشاد للأخرين العاملين معه، فهو يساعد رجال الإدارة والمعلمين والأباء على تفهم حاجات التلاميذ. فضلا عن ذلك يقوم مستشار التوجيه المدرسي والمهني بالدراسات والإستقصاءات في مؤسسات التكوين وفي عالم الشغل (القرار الوزاري– 827 المادة 7) ويساهم في تحليل المضامن والوسائل التعليمية، كما يمكن أن يكلف بإجراء

و فيما يلي سنتعرض للمهام الرئيسية الأربعة لمستشار التوجيه وهي : الإعلام، التوجيه، التقويم ،و أخيرا المتابعة النفسية والإجتماعية.

1– الإعلام:

الإعلام هو كافة أوجه النشاطات الإتصالية التي تستهدف إبلاغ الجمهور بكافة الحقائق والأخبار والمعلومات عن القضايا والموضوعات والمشكلات ومجريات الأمور، مما يؤدي غلى خلق أكبر درجة من الوعي والمعرفة والإدراك والإحاطة الشاملة لدى فئات المتلقين للمادة الإعلامية.

أما الإعلام المدرسي فيتعلق بكل المعلومات الخاصة بالواقع التربوي والمدرسي والمهني وهو يهدف إلى تنظيم وتفعيل المسار الدراسي للتلميذ بتحقيق الموافقة بين طموحاته (ونتائجه المدرسية وتكوينه في مجالي البحث الفردي والجماعي. (مرسي، 1995، 195)

وهو ما يوفر إجابات عن التساؤلات التالية:

ماهي المؤسسة التعليمية وقواعد سيرها ؟

من هم الأشخاص الذين يعملون فيها ؟

ماهو دور كل منهم ؟

لماذا نذهب إلى المدرسة ؟

ماهي مدة الدراسات ؟

ماهي إجراءات الإنتقال من مستوى إلى آخر ؟

من يقرر هذه الإجراءات ؟

كيف يمكن تحقيق النجاح ؟

الدراسات والإستقصاءات في إطار تقويم مردود المنظومة التربوية وتحسينه (القرار الوزاري 827 المادة 8) ويقوم بالدراسات والتحقيقات التي تكتسي أهمية في مجال البحث البيداغوجي

بماذا تختتم الدراسة؟

ما الذي يمكن فعله بعد الدراسة؟

ماهي المهن أو الحرف التي يمكن الإلتحاق بها؟

كيف يتم الإختيار؟

كيف يتم التوجيه؟

ينبغي على المستشار أن يبلغ المعلومات التي في حوزته إلى المتعاملين التربويين ليتمكن من نسج شبكة للإتصال يمكن للتلميذ أن يلجأ إليها في كل وقت وظرف. وتقوم عملية التوجيه على الإعلام بشكل أساسي، ويسعى مستشار التوجيه من خلال نشاطه الإعلامي إلى مساعدة التلميذ على بلورة مشروعه الدراسي والمستشار بحكم وظيفته يعد مصدرا هاما لإعلام في المؤسسة التربوية، وهمزة وصل بين المؤسسة من جهة والأسرة والتلميذ من جهة أخرى .."ويهدف النشاط الإعلامي إلى تمكين التلميذ في المستقبل، كما يهدف إلى اكتساب السلوكيات والمهارات التي تسمح له بالتكفل بنفسه فيما يخص توجيهه المدرسي واختياره. (المديرية الفرعية للتوجيه والإتصال، 2001، 05)

يقدم مستشار التوجيه الإعلام إلى المتعاملين التربويين، ويوجّه هذا الإعلام للتلاميذ والأولياء بالدرجة الثانية، ويليهم بقية المتعاملين.

بالنسبة للإعلام الموجه للتلاميذ، فهو يكون لمجموعة من المستويات هي : السابعة أساسي، التاسعة أساسي، الأولى ثانوي ، الثانية ثانوي، الثالثة ثانوي.

ومهما كانت الفئة الموجّه إليها فهو يقدّم بوسائل متعددة (لوصيف، 4)

2-وسائل الإعلام المدرسي :

يستعمل مستشار التوجيه مجموعة من السندات الإعلامية التي قد يشارك في انجازها أو قد يكون هو أنجزها.

تتضمن هذه الوسائل معلومات تعرف بمختلف الجذوع المشتركة والشعب وموادها الأساسيّة ومعاملاتها وإمتداداتها الجامعية والمهنيّة، متى وكيف يتم تقديم الطعون، تتضمن أيضا كيفية

المراجعة المنهجية لا سيما لتلاميذ الأقسام النهائية..إلخ.

ومن أمثلة هذه السندات الإعلامية : المناشير الوزارية، الملصقات، الكتيبات، المطويات والدلائل.

وتعتبر هذه السندات الإعلامية وسائل إيضاح يستعملها المستشار أثناء تقديمه للحصص الإعلامية كما أنّه يوظفها في مكتبه على شكل معلقات وملصقات، كما يمكن أن يشكل بهذه السندات خليّة الإعلام والتوثيق، حيث قد تشكّل هذه الأخيرة ركن في مكتب المستشار، أو يخصص لها مكتب خاص بها إن أمكنه ذلك. وتختص هذه الخلية بجمع كل السندات الإعلامية التي تساعد التلميذ وحتّى بقية المتعاملين التربويين على الإطلاع وفهم كل ما يستجد على الساحة التربوية من إجراءات وتوجيهات .

" ويصبو مستشار التوجيه المدرسي والمهني من تأسيس خليّة الإعلام والتوثيق إلى أكثر من مطالعة التلميذ لهذه الوثائق بل السماح له بتوسيع مجال ثقافته ورصيده اللغوي، وكذلك الإطلاع على الوثائق المنجزة حول المنافذ الدراسية والمهنية التي تناسب الميولات والمستوى الدراسي للتلميذ.

فيما يخص بقيّة المتعاملين التربويين فإنّ مستشار التوجيه يقدم لهم كل المعلومات المتعلقة بالتلاميذ من خلال إحتكاكه بهم ومن خلال حوصلة متابعة نتائجهم المدرسية الحالية والقبلية وذلك في الإجتماعات التي يعقدها معهم، كإجتماعه مع مدير المؤسسة ومع الأساتذة أثناء مجالس الأقسام، ومع الفريق الإداري أثناء مجالس التنسيق الإداري ومع الأولياء أثناء إعلام الأولياء الجماعي أو الفردي.

3- التوجيه :

"التوجيه هو الإجراء الذي يسمح للتلميذ بعبور المراحل التي يتكون منها النسق المدرسي، فهو يتبعه في مشواره الدراسي. وفي كل مرة تحضر أمامه مجموعة من الإختيارات وعليه أن يتوجه. والإختيار المدرسي يتبعه اختيار مهني، " فكثيرا ما يختار الفرد مهنته بناء على معطيات غير صحيحة أو على طموحات مزيفة. (مقدم، 1994، 58)

وهنا يبرز دور مستشار التوجيه وماله من أهمية في توضيح كل ما شأنه أن يساعد التلميذ على فهم نفسه أولا وتفهم المحيط المدرسي والمهني ثانيا. فتلميذ مرحلة التعليم الثانوي يواجه تغيّرات جسمية وعقلية واجتماعية أكثر وضوحا من المراحل السابقة، ومن جهة أخرى فإنّ مرحلة الثانوية تعد مرحلة تقرير المصير بالنسبة للتلميذ من حيث التصميم والتخطيط

لمواصلة دراسته العليا أو ترك المدرسة ليمارس عملا ما.

تعد عملية التوجيه المدرسي والمهني من أهم العمليات التربوية وجوهر برنامج التوجيه المدرسي حيث يقضي مستشار التوجيه معظم وقته داخل الثانوية في عملية التوجيه المدرسي والمهني سواء كانت فردية أو جماعية.

ويهدف مستشار التوجيه المدرسي والمهني من خلال التوجيه إلى مساعدة التلميذ على تحقيق التوافق بين قدراته الدراسية وميولاته ورغباته من جهة، وبين متطلبات الفروع الدراسية والتخصصات المهنية من جهة أخرى.

4-التقويـــــم :

يحتل التقويم التربوي جانبا مهما من العملية التربوية ويشكل عنصرا أساسيا من عناصر المنهج المدرسي، حيث يسعى إلى معرفة مدى نمو شخصية المتعلم من جميع نواحيها العقلية والعاطفية والنفسية والسلوكية وغيرها.

أمّا "ماك دوالد" فيفكر في أنّ التقويم يقوم بمهمة تزويد الإعلام للمتعاملين داخل المؤسسة التربوية هذا الأعلام متعلق أيضا بمحتويات ووسائل الفعل التربويloucif,1992,2

ويعد التقويم من أهم المحاور الكبرى التي يجب أن ترتكز عليها المهام التي يقوم بها مستشار التوجيه المدرسي والمهني بالمؤسسات التعليمية.

يهدف مستشار التوجيه المدرسي والمهني من عملية التقويم إلى مساعدة الطالب على اختيار نوع الدراسة التي تلائم قدراته واستعداداته وميوله، كما يساهم في حل مشكلات الطالب التربوية مثل الإهتمام بالطلبة المتفوقين وإتاحة الفرصة أمامهم للإبتكار والإبداع وتحقيق نمو متكامل وكذلك فهو يهتم بالطلبة المقصرين دراسيا فيحاول أن يبصر الأستاذ بأسباب قصورهم وإيجاد الحلول المناسبة ومشكلاتهم التربوية، والعمل على رفع تحصيلهم الدراسي بما يحقق توافقهم التربوي وبالتالي تحقيق توافقهم المهني، حيث يشير هذا الأخير إلى التواؤم بين الفرد ومهنته من خلال شكل من أشكال التناسق المتبادل الذي يؤدي إلى تحقيق أفضل عائد وظيفي سواء للمهنة أو للفرد. (رفقي، عيسى، 1995، 120).

ويهدف مستشار التوجيه المدرسي والمهني من وراء عملية التقويم إلى جملة من الأهداف يمكن حصرها في ما يلي :

1- الإهتمام بالتلميذ وإشعاره بأن هناك من يهتم به ولا يبخل عليه بنصائحه وإرشاداته.

2- التقليل من الرسوب المدرسي والتسرب وذلك عن طريق المتابعة .

3- تشخيص النتائج الدراسية للتلاميذ حيث يلعب الأستاذ دورا هاما في إدلاله على التلاميذ المقصرين دراسيا، وقد يرجع التقصير أو عدم التوافق الدراسيإلى عدم الرغبة في المادة نفسها أو عدم التفاهم مع أستاذ ما أو قد يعود إلى تأخير المستوى الفكري للتلاميذ.

4- يلجأ مستشار التوجيه إلى التعاون مع مجموعة من الأساتذة ومستشار التربية من أجل إعداد قائمة بأسماء هذه الطبقة من التلاميذ ليستفيدو من دروس الدعم أو حصص الإستدراك، وهذا لمحاولة استدراك النقص وتحسين مستواهم الدراسي.

5- التعرف على التلاميذ الذين لديهم حاجات خاصة غير مشبّعة والتي قد تسبب لهم مشكلات نفسية وذلك ليساعدهم على إشباعها وتجنّب المشكلات التي قد تحدث عنها.

5-وسائل التقويم

ولكي يتمكن مستشار التوجيه من تحقيق هذه الأهداف أو تحقيق الجزء الأكبر منها، يستعمل مجموعة من الوسائل نلخصها فيما يلي:

أ. تنظيم ومتابعة حصص الإستدراك:

إنّ إدخال حصص الإستدراك يعدّ أحد الإجراءات المتخذة في إطار إصلاح النظام التعليمي لتدارك التأخر النسبي عند بعض التلاميذ مقارنة بمستوى قسمهم وهذا بغرض الحد من التأخر الدراسي الذي يعتبر من بين العوامل الرئيسية المؤدية للرسوب والتسرب المدرسي.

" والإستدراك هو عملية بيداغوجية ذات طابع علاجي فردي، تهدف إلى تدليل الصعوبات المشخّصة لدى بعض التلاميذ ومعالجة الثغرات الطارئة في دراستهم نتيجة حالات ظرفية مرّوا بها. وقد أسندت مهمّة إعداد قوائم التلاميذ الذين هم بحاجة إلى استدراك لمستشار التوجيه، حيث يساهم في تشخيص النقائص وتصنيفها وتشكيل وتنظيم مجموعات الإستدراك وتقييمها وتوعية التلاميذ وأوليائهم بأهميّة هذه الحصص.

ب. متابعة وتحليل النتائج المدرسية للتلاميذ:

يقوم مستشار التوجيه بمتابعة النتائج المدرسية للتلاميذ من خلال سجل يدون فيه نتائج إمتحانات الثلاثية لكل تلميذ في كلّ المواد والمعلومات خاصة بالتلميذ كالإكمالية الأصلية التي أتى منها، ونتائجه في السنة التاسعة وفي إمتحان شهادة إمتحان التعليم الأساسي هذا فيما يخص تلاميذ الأولى ثانوي.

وعلى ضوء هذه التحليلات يقوم مستشار التوجيه بتقويم المستوى التحصيلي للتلاميذ وتشخيص مواطن القوى والضعف في كل مادة وفي كل قسم وفي كل جذع وفي كل سنة،

مع تقديم هذا التحليل للفريق التربوي ولمدير المؤسسة.

هذا فيما يخص التقويم الجماعي للتلاميذ، كما يسمح هذا التحليل أيضا من اكتشاف الإنزلاقات التي قد تحدث لبعض التلاميذ في تدهور مستواهم من ثلاثي غلى أخر أو من سنة دراسية لأخرى، وهذا يتطلب من المستشار إستدعاهم ومحاولته معرفة الأسباب وحلها معهم.

والعكس صحيح فقد يلاحظ المستشار تحسن مفاجئ لأحد التلاميذ في مساره الدراسي، وفي هذه الحالة يقوم باستدعائه لكي يشجعه ويحثه على المثابرة والمحافظة على المستوى الجديد. وهذا يدخل بطبيعة الحال في إطار التقويم الفردي. وتجدر الإشارة إلى أن المستشار يقوم أيضا بتحليل نتائج الامتحانات الرسمية (شهادة التعليم الأساسي وشهادة الباكالوريا) كما يمكن أن يقوم مستشار التوجيه بدراسات في هذا المجال، دراسات تتعلق بالجانب الإحصائي لمعرفة مواطن الضعف والقوة وذلك بغية تحسين المورد الدراسي ومن أمثلة هذه الدراسات) دراسة حول تضخيم النقاط، دراسة حول أسباب الفشل في البكالوريا في شعبة ما،....إلخ)

ج .تقويم ميول وإهتمامات التلاميذ:

يقوم مستشار التوجيه بتقويم ميول التلاميذ وإهتماماتهم عن طريق تحليل نتائج الإختبارات النفسية وتحليل نتائج إستبيان الميول والإهتمامات والتي لها أهمية بالغة في قياس الميول لدى التلاميذ وذلك لكي يوازن المستشار بين ميولهم وقدراتهم الدراسية، فإن كانت متعاكسة فإنه يجري مقابلات مع التلاميذ، لكي يحاول تقريبا

5- المتابعة النفسية والإجتماعية :

يهدف مستشار التوجيه المقيم بالثانوية إلى إزاحة جميع العوائق والصعوبات التي يمكن أن تتعرض التلميذ في مشواره الدراسي وتسبب له سوء التوافق المدرسي .لذلك هو يحاول التقرب من التلميذ لحل مشكلاته النفسية والإجتماعية ويحدث هذا عن طريق المقابلات المتكررة حيث أن أسلوب التوجيه المتمركز أو المقابلة تمسح للتلميذ من تحقيق عدة أهداف تتمثل فيما يلي:

- مساعدة التلميذ على فهم نفسه وتقبلها.
- مساعدة التلاميذ على التفكير الحر والتعبير عن مشاعرهم بموضوعية وإظهار حاجاتهم الإرشادية التي لم تشبع وذلك بدون خوف او تردد أو خجل.
- تقديم المعلومات الإجتماعية والتربوية التي تهم التلميذ وتستخدم عند الحاجة لها.

– تساعد التلميذ على تنمية قدراته على التكيّف مع مشكلاته وحلّها بشكل مبكر بذاتية مستقلة.

– تساعد التلميذ على تقرير إمكانية إتخاذ القرارات المتصلة بحياته والمتابعة الفردية لا تعني أنّ مستشار التوجيه لا يقوم بدعم نفسي جماعي يتعلق بمجموعات صغيرة من التلاميذ، وتكون أساسا مع التلاميذ المقبلين على إجتياز شهادة البكالوريا، حيث تكون في شكل نصائح حول كيفية تنظيم المراجعة، وزرع الثقة بالنفس، ودرء أسباب الخوف وكل مامن شأنه أن يخفف من الإضطرابات النفسية.

وبالنسبة للحالات الخاصة التي يتابعها المستشار بصورة مستمرة فقد يكتشفها هو بنفسه أثناء الحصص الإعلامية أو أثناء نشاطه التقويمي أو عن طريق الملاحظة العامة، وربما يدله عليها أحد أعضاء الفريق التربوي أو الإداري أو قد تأتي الحالة بنفسها لكي تطلب المساعدة بنفسها وهذا طبعا يتوقف على درجة الثقة الموجودة بين التلميذ والمستشار.

ولكي يتمكن مستشار التوجيه من المساعدة الفعلية للتلميذ يحتاج إلى فهم العوامل الإجتماعية وتأثيراتها على الفرد، لأنّها عظيمة الأهمية ويجب ملاحظة الوضع الإقتصادي للعائلة وإعطاء ذلك إعتبارات كثيرة وفي هذا السياق فإنّ مستشار التوجيه سيقدم للتلميذ رؤية أكثر وضوحا فهو سيحلل معه أسباب مشاكله ويجدد ثقته في نفسه، وموازنة مع ذلك يمكن أن يكون من المهم جعل التلميذ يتقبل مساعدة خاصة مع إزدواجية الهدف في إعطائه منهجية في حل مشاكله ونشير إلى أنّ المستشار يفتح سجل خاص بالحالات التي يتابعها، وكل المعلومات التي يجمعها على التلميذ أو التي يبوح له بها تكون سرية ولا يمكن أن يطلع عليها أحد، حتى يزيد ذلك من تعزيز الثقة بين الطرفين.

سابعا: وسائل عمل مستشار التوجيه:

وسائل العمل هي مختلف الأدوات التي يستخدمها مستشار التوجيه في آداء مهامه وهي بمثابة أدوات مساعدة وضرورية في تقديم أغلب النشاطات التربوية والتقنية المبرمجة إن لم نقل كلّها ويهدف من خلالها المستشار إلى التكفل الأحسن بالتلميذ، وأبرز هذه الوسائل ما يلي:

1 – البرنامج السنوي: يعتبر البرنامج السنوي بمثابة السلسلة والمرجع الأساسي في تقديم كل النشاطات التي يقدمها مستشار التوجيه، ويكون تصميمه بمركز التوجيه حسب الأهداف التي يحددها مدير المركز لكل نشاط، وتوزع الأهداف على أسابيع السنة الدراسية. وهذا لا

يمنع أن يضيف المستشار محاور خاصة بحياة المؤسسة التي يقيم بها خاصة وبمقاطعة تدخله عامة فيما يخص التكفل بإشكالية تربوية منبثقة مما لاحظه أثناء ممارسته المهنية.

ينجز البرنامج السنوي من طرف مستشار التوجيه في بداية السنة الدراسية الأسبوع الأول والثاني من الدخول المدرسي.

يضم البرنامج السنوي: ذكر المستوى، المحور، الأشهر، الأسابيع، والأهداف الخاصة لمختلف النشاطات مع ذكر مدة برمجتها ومدة إنجازها.

يقوم مستشار التوجيه بإعداد04 نسخ من البرنامج السنوي وتسلم إلى كل من:

– مفتش التربية والتكوين للتوجيه المدرسي والمهني .

–مدير مركز التوجيه المدرسي والمهني.

–مدير ثانوية أو متقن الإقامة ويحتفظ بالنسخة الرابعة .

وقبل أن ينطلق مستشار التوجيه في إنجاز النشاطات المبرمجة على مستوى المقاطعة يجب عليه تقديم برنامجه السنوي وتوضيحه لأعضاء الفريق التربوي وكذا الإداري، وكذلك في مجال بداية السنة الدراسية لمؤسسات التعليم الثانوي والإكمالي.

2–البرنامج الأسبوعي :

تعتبر البرمجة الأسبوعية لنشاطات مستشار التوجيه أداة فعالة للتحكم في تسيير الأعمال وحسن أدائها بصفة مستمرة ، وعيه فإنها تتميز بإرتباط عضوي مع البرنامج السنوي وبقية الوسائل التي سوف نتعرض لها لاحقا

إن البرنامج الأسبوعي هو إحدى حلقات البرنامج السنوي ولكي يتمكن مستشار التوجيه من إستمرار هذا الترابط والإنسجام عليه أن يلتزم بما هو مبرمج في البرنامج الأسبوعي وتجسده ميدانيا.

إذا وقع خلل في الإنجاز لابد على المستشار أن يبرره في خانات التقويم وفي كراسه اليومي ويبدأ في إستدراك هذا التأخر في الأسبوع الموالي حتى يضمن الإستمرار لما هو مبرمج، لأن ضياع أي حلقة من حلقات البرنامج الأسبوعي يسبب له عدم التوازن.

وإن وقع تنسيق بين البرنامج السنوي والأسبوعي والكراس اليومي الذي تدون فيه كل النشاطات المنجزة والمبرمجة، فإنّ مستشار التوجيه يجد نفسه في نهاية كل ثلاثي يسير وفق نظام مترابط منسجم.

ينجز البرنامج الأسبوعي مباشرة بعد الانتهاء من الجلسة التنسيقية بالمركز في ثلاث نسخ :

يحتفظ مستشار التوجيه بواحدة ويسلم النسختين المتبقيتين إلى كل من مدير مركز التوجيه ومدير الثانوية أو المتقنة . يوقع مستشار التوجيه ويكتب إسمه على كل نسخة، كما يجب أن تحمل النسخة التي يحتفظ بها المستشار إمضاء مدير الثانوية أو المتقنة وذلك للإطلاع على نشاطات المستشار خلال الأسبوع.

3- الكراس اليومي: هو المرأة العاكسة لعمل مستشار التوجيه، حيث يدون فيه كل النشاطات المنجزة لذلك يعتبر المرجع الأساسي فعداد مختلف التقارير وتحريرها مثل :

التقارير الفصلية، تقارير حول النشاطات الكبرى.

يتم تسجيل مختلف النشاطات على الكراس اليوميا، وأحسن فترة تكون في نهاية العمل من كل يوم، حتى يتم وضع كل النشاطات في وقتها دون نسيانها أو تجاهلها.

إن مخطط الكراس اليومي يجب أن يضم:

التاريخ، تاريخ اليوم ، الشهر، السنة.

المحور يتم تحديده مثل : الإعلام، التوجيه، المتابعة،...إلخ

النشاطات المنجزة. التقويم .

التاريخ التوقيت المحور النشاطات المنجزة التقويم

بالنسبة للنشاطات المنجزة يتبع المستشار منهجية معينة في وضع حويصلة مفصلة لعمله المنجز وذلك من خلال ثلاث خطوات هامة هي :

الجانب الاستطلاعي: يتم تسجيل ما كان يود المستشار أن يفعله في اليوم.

الجانب التقويمي : يتم تسجيل ما قام المستشار بإنجازه.

الجانب النقدي: هنا يبدي مستشار التوجيه نظرية لعمله، هل هو راض أم لا ؟ وهل أن الطريقة في تقديم النشاطات تحقق الأهداف المراد الوصول إليها أم لا ؟ ويحاول من خلال التمعن والإجابة على هذه التساؤلات الوصول إلى تقييم شامل لعمله ومحاولة التحسين والتجديد كلما كان ذلك ممكنا.

4- سجل الإستقبالات :ينقسم هذا السجل إلى أربعة أجزاء:

التلاميذ حسب مختلف مستوياتهم.

الأولياء حسب مختلف شرائحهم الإجتماعية.

الأساتذة حسب تخصصاتهم الدراسية.

الجمهور الواسع غير المتمدرس.

يستغل هذا السجل عند إستقبال طالبي الإعلام بمكتب مستشار التوجيه. يسجل فيه الرقم الترتيبي، تاريخ الزيادة، لقب واسم الزائر، القسم أو المستوى الدراسي إذا كان تلميذا، العنوان الشخصي له، الطلب المقدم، كيفية التكفل بطالبي الإعلام، والنموذج الموالي يوضح ذلك.

و المتعلقة بتوصيات لتحسين تسيير نشاطات مستشاري التوجيه ومتابعتها وتقويمها وإستثمارها.

كيفية التكفل بطالبي الإعلام:

موضوع الطلب

العنوان الشخصي

القسم أو الرقم التاريخ الإسم واللقب المستوى

5- كراس التكوين: يجب على كل مستشار أن يكون بحوزته كراس للتكوين الفردي، من خلال تسجيله لمختلف الملتقيات التكوينية الجهوية التي تنظمها المفتشية العامة للتوجيه المدرسي والملتقيات التكوينية بالمركز، والزيارات التكوينية للمفتش العام للتربية والتكوين للتوجيه المدرسي من أجل الإستفادة منها والإستعانة بها في تحسين آداء المهام.

6- البطاقات الفنية لكل نشاط : إنّ البطاقة الفنية تمثل الإطار العام الذي يضعه مستشار التوجيه للنشاط، وتحمل التصور الشامل لكيفية تنظيم وتحضير وتخطيط مراحل الإنجاز والتقويم.

تنجز البطاقة الفنية بالتنسيق مع الفريق التقني بالمركز.

يشرع في تحضير البطاقات الفنيّة ابتداءا من نهاية السنة الدراسية على أن تكون هذه البطاقات جاهزة ومؤشرة من طرف مدير مركز التوجيه في نهاية شهر سبتمبر.

يجب أن تتوافق البطاقات الفنيّة مع البرنامج السنوي لنشاطات المستشار.

يجب أن تحمل البطاقة الفنية اسم ولقب المستشار وتاريخ الإنجاز.

7 – المذكرة الإعلامية : قبل الدخول إلى أي حصة إعلامية لابد على المستشار أن يحمل معه مذكرة إعلامية بالإضافة إلى وسائل الإيضاح، ويجب أن تتضمن المذكرة النقاط التالية:

ذكر المؤسسة.

الموضوع : تحديد موضوع ومستوى التدخل.

الأهداف الإجرائية: تصاغ على الشكل التالي: أن يكون التلميذ في نهاية الحصة قادرا على طريقة العرض: وهو بمثابة شرح محتوى الحصة، أو خطوات سير الحصة.

التقويم: عن طريق أسئلة إسترجاعية أو تطبيق تقويمي، ....

ذكر لقب وإسم المستشار.

تاريخ كتابة المذكرة والإمضاء.

8- التقرير الفصلي : يهدف من خلاله المستشار إلى حوصلة جميع النشاطات التي قام بها خلال فترة زمنية محددة (الثلاثي الأول، والثاني، والثالث).

9- تقارير النشاطات المنجزة : عند نهاية كل نشاط (إعلام ، توجيه، ...) يقوم مستشار التوجيه بإنجاز تقرير حول كل عملية.

10- سجل تحليل النتائج المدرسية : على كل مستشار أن يكون لديه سجل لمتابعة النتائج المدرسية يدون عليه مختلف التحاليل الإحصائية للنتائج في المستويات التالية [9أ1 –ثا– 2ثا3–ثا] .ويستغل هذا السجل في متابعة نتائج التلاميذ لمسارهم الدراسي بالوقوف على النقائص ومعالجتها فوريا عن طريق مناقشتها في مجالس الأقسام بالإكماليات وبالثانوية أو متقن الإقامة .

ثامنا: الحاجة إلى مستشار التوجيه المدرسي :

يختلف الأفراد فيما بينهم وقد يكون هذا الإختلاف من ناحية المهارة، الأهداف، القيم والتوجيهات المهنية. والتوجهات المهنية المختلفة يجب أن تكون متسقة مع متطلبات ومكافئات المهنة المعينة والتي تقدمها بيئة العمل، ويؤثر مدى الإتساق أو التوافق بين توجه الفرد المهني وبيئة العمل تأثيرا مباشرا على سلوك وإتجاهات الفرد في العمل وكلّما كان التوافق بين التوجه المهني وبيئة العمل كبيرا كلما زادت كفاءة الفرد وزاد رضاه عن العمل (رواية، 2001، 381)

ولاشك أنّ هذا التوافق بين بيئة العمل يسبقه توافق في بيئة المدرسة وما قد يكون عليه التلميذ من توافق بين استعداداته وقدراته المدرسية من جهة ، وميولاته ورغباته نحو الشعبة المفضلة لديه من جهة أخرى. ومن أجل خلق هذا التوافق سواء كان مدرسيا أو مهنيا، استحدث منصب جديد في المنظومة التربوية وهو منصب مستشار التوجيه المدرسي والمهني، نظرا لما يمكن أن يقوم به هذا العضو في خلق حالة التوافق أو التكيّف لدى التلميذ.

ومن هنا ظهرت الحاجة إلى مستشار التوجيه المدرسي والمهني وكان ذلك لعدّة عوامل نذكرها فيما يلي :

1- الزيادة في عدد التلاميذ : إزدياد عدد التلاميذ نتج عنه عدة مشكلات مدرسية، كالرسوب المدرسي، التسرب،العنف المدرسي، ومشكلة التكيّف سواء مع الوسط المدرسي أو مع الشعبة الموجّه إليها.

كل هذه المشاكل وغيرها تتطلب توفر منصب مستشار التوجيه الذي يستطيع بدوره أن يساعد التلميذ على التغلّب أو التكيّف مع المشكلة التي يتعرض لها.

2- تنويع برامج التعليم الثانوي : أنشأت البرامج المتنوعة من التعليم الثانوي لتواجه أساسا الإحتياجات التربوية لمختلف القدرات والإهتمامات لدى التلاميذ، ويطالب التلاميذ بالإختيار من بين المواد الدراسية والأنشطة المختلفة التي يتلقونها في المدرسة الثانوية ومن ثم يصبح من الضروري حسن توجيههمفي هذا الإختبار حتى يعود بالفائدة المرجوة من التلميذ والمدرسة والمجتمع الكبير، ومن هنا يكون للتوجيه بالذات أهميّة كبرى في المدرسة الثانوية (سمعان، مرسي، م س 192).

3- التقدم التكنولوجي السريع : أدى التقدم التكنولوجي السريع إلى ظهور التخصصات، فتعددت مجالات العمل وتباينت مطالبها وشروط الدخول فيها، وبالتالي أدى ذلك إلى تعديل برامج تدريب الأيدي العاملة والتركيز على مستويات التربية، وبرامج الدراسة حتى تخدم التنمية الإجتماعية وسوق العمل بتوفير الخريجين المناسبين له، فهذه التغيرات أدت إلى ظهور مشكلات التكيّف مع العمل ومشكلات التأهيل المهني المناسب.

4-**قصور الأسرة في مواجهة تحديات العصر**: تميز المجتمع الحديث بتعقيد العلاقات والتغيّر المستمر في الإطار الإقتصادي والإجتماعي وهذا جعل الأسرة لا تفي بمتطلبات التربية وتوجيه أبنائها بسبب كثرة انشغالاتها الخارجية وكذلك تعقّد الحياة الإجتماعية، إذ لم يعد كافيا توجيه الوالدين في هذا الإطار لاسيما إذ تصورنا بالنسبة للمجتمع العربي تفشي الأميّة وجهل الآباء في كثير من الأحيان، وبالتالي قصورهم في توجيه أبنائهم إلى المجالات المختلفة النفسية والإجتماعية والتربوية.

5- تطور الفكر التربوي : أدى هذا التطور إلى ظهور فكرة جديدة في مجال التربية تجعل من التلميذ محورا أساسيا في العملية التربوية بدل التركيز على المادة الدراسية، ومنه تطورت نظريات علم النفس، علم الإجتماع وعلوم التربية حتى تساهم في رفع مستوى التحصيل الدراسي للتلميذ وتنمية شخصيته بشكل متكامل، كل هذا أدى إلى عدم الإستغناء عن خدمات مستشار التوجيه وجعله عضوا فعالا في المؤسسة التربوية.

ثامنا :علاقة مستشار التوجيه بالتلاميذ:

إن التلميذ في سنواته الأولى من التمدرس لا يتعلم من المدرسة إلا أنه ينبغي عليه أن يلتحق بالقسم كل صباح، أن يستمع للمدرس، أن يطالع كتبه، أن يقوم بواجباته المنزلية كل مساء.
و من المتفق عليه غالبا، أن الفترة العمرية ما بين 11 و12 سنة المطابقة للسنة السادسة أساسي، هي أيضا مرحلة تنظيم وترتيب المعارف والإكتساب، حيث يتعلم التلميذ طرح الأسئلة ووضع الفرضيات وإكتساب معنى ودلالة المدرسية.
وهنا يدخل دور مستشار التوجيه بما يوفره من معلومات للتلميذ، إذا من بين الأهداف الأساسية للتمدرس، التحضير لمستقبل مهني مناسب لقدرات وميول التلميذ.
وهذا يجعل مستشار التوجيه يدخل معه في علاقة مباشرة سواء كانت علاقة تربوية أو إجتماعية نفسية.

1- علاقة تربوية : يعمل مستشار التوجيه المدرسي والتوجيه على :

- مساعدة التلاميذ على فهم مزاياهم وإمكاناتهم والفرص المتاحة لهم.
- يجمع المعلومات الخاصة عن التلميذ لتنظيمها وتحليلها، وكذا مساعدته على الإنتظام في البرنامج الدراسي وفق ما يناسب إمكانياته وأيضا مساعدة في وضع خطة مهنية والعمل على تحقيقها . وبذلك فإنّ مستشار التوجيه يعمل على مساعدة التلميذ على إكتشاف قدراته واستعداداته واتخاذ القرارات المناسبة بشأن مستقبله الدراسي والمهني.

2- علاقة إجتماعية نفسية : يهدف مستشار التوجيه إلى :

- مساعدة التلميذ على إيجاد الحلول لمشاكله الشخصية والإجتماعية والتربوية والمهنية .
- مساعدة التلميذ على تقبل ذاته كما هي، أي عندما تتضح شخصية التلميذ بمكوناتها المختلفة بالنسبة لمستشار التوجيه، يصبح من الضروري أن يبذل هذا الأخير أقصى جهد لكي يساعد التلميذ على تقبل هذه الصورة بالرضا، لأنّ ذلك أساس لتحسن وتطور النمو .

كما يعمل مستشار التوجيه أيضا على مساعدة التلميذ في تخطي بعض المشكلات النفسية التي يتعرض لها أثناء مساره الدراسي.
يعتبر التلميذ المحور الأساسي للعملية التربوية بالمؤسسة التعليمية، ولقد أكد القرار الوزاري الخاص بنظام الجماعة التربوية في أحد أحكامه الخامسة بالتلاميذ في إطار تنظيمهم وضبط دروسهم والعمل على مراقبة حضورهم ومواضبتهم على الدروس، مع إمتثالهم لقواعد النظام والإنضباط.(أورليسان، م س، 115)

ذلك أنه يجب أن يكون سلوك التلاميذ مع المدرسين والموظفين الإداريين والأعوان سلوكا مقبولا لا يخدش فيه سواء داخل المؤسسة أو خارجها.

كما يجب على التلاميذ أيضا أن يوفروا الجو الملائم لمستشار التوجيه حتى يتسنى له تقديم الحصص الإعلامية وإفادتهم بأكبر قدر ممكن من المعلومات.

خلاصة الفصل

جاء في هذا الفصل وضيح لأهم أبعاد التوجيه و الارشاد المدرسي و المهني و الخدمات التي يقدمها و مدى حاجة العملية التعليمية إلى ادوار التوجيه المقدسي ،ثم استعرضنا أهم أهداف هذا التوجيه .

بعد ذلك تناولنا مستشار التوجيه بالتعريف ثم حصر مهامه ثم وسائل عمله كما اتضح لنا من خلال هذا الفصل مدى أهمية مستشار التوجيه بالنسبة للتلميذ في مشواره الدراسي و هذا من خلال ما يقوم به من مهام موكلة إليه و هذه المهام تتجلى في التوجيه و الارشاد و التقويم و الاعلام و مدى مساعدته للتلميذ على الانضباط و على تجسيد سلوك السلم داخل المؤسسة و هذا ما يعود على التلميذ في تحصيله الدراسي.

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع

الاطار المنهجية للدراسة

تمهيد:

بعد ان تطرقنا إلى الجانب النظري نعرض هذا الفصل في مدخل الجانب الميداني بعنوان إجراءات المنهجية للدراسة الميدانية ، فالبحث العلمي يعتمد على الجانبين ، جانب نظري وآخر ميداني يصل من خلاله الباحث إلى تأكيد أو نفي ما وضعه من فرضيات و الوصول إلى الإجابة على إشكالية الدراسة فالجانب التطبيقي يعتمد فيه على عدة إجراءات بدأ من ظروف العينة وكيفية اختيارها ثم ما يتبعها من إجراءات البحث وأدوات جمع البيانات ليصل إلى التقنيات الإحصائية المستخدمة أثناء الدراسة وهذا ما يساعد الباحث على تحقيق نتائج بقوة تفسيرية يستمدها من الجانب التطبيقي يعتبر هذا الجانب الجسدي الرابط بين الجانب النظري و النتائج المتوصل إليها من خلال الدراسة .

1- الدراسة الاستطلاعية:

1-1 تعريف الدراسة الاستطلاعية:

مما لا شك فيه أن ضمان السير الحسن لأي بحث ميداني لا بد على الباحث القيام بدراسة استطلاعية لمعرفة مدى ملائمة ميدان الدراسة لإجراءات البحث الميداني والتأكيد من صلاحية الأداة المستخدمة والصعوبات التي قد تعترض الباحث.

و عليه فقد قمنا بإجراء دراسة استطلاعية لعدد من ثانويات بلدية الجلفة للتعرف على مهام مستشاري التوجيه

1-2 أهداف الدراسة الاستطلاعية:

تهدف الدراسة الاستطلاعية إلى تحديد التوجهات والمعالم المطلوبة لتحقيق نتائج تخدم البحث وتسمح بالتقدم السليم للدراسة الأساسية من خلال:

1- تعرف الباحث بمجتمع دراسته وتقربه منه اكثر مما يكون بينه وبين ميدان بحثه ألفة ومودة

2- نتحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات دراسته (الصدق والثبات)

3- تذلل له جل الصعوبات التي قد تواجهه اثناء تطبيق الدراسة

4- تسهل عليه تطبيق أدوات الدراسة

5- يمكن تحديد ما تستغرقه الدراسة الميدانية من وقت

6- التأكد من فهم مستشارين لمختلف جوانب المقياس

7-تحديد الفترة الزمنية التي يستغرقها المستشار في الإجابة على عبارات المقياس

8- التعرف على الظروف الملائمة التي سيتم فيها اجراء البحث كالزمان والمكان المناسبين .

3- الصدق و الثبات :

صدق و ثبات ادوات جمع البيانات ،من خلال اعتمادنا على الاستبيان الذي تم الاجابة على جميع افراد العينة المستهدفة و هذا يثبت عدم اقصاء أي اجابات .

كما قد تم تطبيق الدراسة الاستطلاعية التي تتكون من 12 فرد وجهت لهم اسئلة الاستبانة لمجموعة المستشارين بولاية الجلفة ،حيث شملت كلا الجنسين باختلاف في النسبة بينهما ،حيث سجلنا 09 ذكور و 03 إناثو ذلك حسب متغيرات التخصص و الخبرة و المؤهل العلمي ...،و تم اختبارها بطريقة قصدية و سجلنا نتائج تم تحليلها في مجموعة من الجداول من بينها قسم لدراسة خصائص العينة و قسم لنتائج التي تحصلنا عليها من خلال اتباع برنامج الحزمة الاحصائية الاجتماعية (SPSS)و تم قراءتها و تحليلها تحليلا سيكولوجييا.

1-3 عينة الدراسة الاستطلاعية:

تمثل العينة هي مجموعة صغيرة نسبية من المجتمع العام ويشترط في تكوينها أن تعكس كل صفات المجتمع العام وأن يعطى لكل فرد من أفراد المجتمع العام نفس الفرصة للانتماء إليها قصد القضاء على عامل التحيز وأن تكون كبيرة نسبيا بحيث تعكس كل صفات المجتمع العام.(بوحفص، 2013، ص20)

وخدمة لطبيعة الموضوع ونظرا للعدد القليل لعينة الدراسة، قامت الباحثة باجراء الدراسة الاستطلاعية على عينة قليلة ولكنها تعبر عن مجتمع البحث وتسمح بالوصول إلى نتائج تخدم ما هو مطلوب في العمل، والجداول التالية تبين ذلك.

1-3 -1 خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية:

إن اختيار عينة الدراسة في الدراسة الميدانية يتطلب من كل باحث أن يقوم بالتعرف على خصائص العينة من أجل معرفة العوامل والمتغيرات التي تميز أفراد العينة ، وفيما يلي نستعرض أهم الخصائص:

خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الجنس

نستعرض في الجدول رقم (1) توزيع أفراد عينة الدراسة على حسب متغير الجنس:

جدول رقم (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الجنس

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية
ذكر	09	% 75.00
أنثى	03	% 25.00
بالمجموع	**12**	**%100**

من خلال الجدول رقم (1) نلاحظ أن عدد الذكور هو 09 وذلك بنسبة (75.00 %) في حين كان عدد الاناث 03 وذلك بنسبة (25.00 %).

خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير السن

نستعرض في الجدول رقم (2) توزيع أفراد عينة الدراسة على حسب متغير السن:

جدول رقم (2) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير السن

الفئات العمرية	التكرارات	النسبة المئوية
أقل من 30 سنة	00	% 00
من 30 إلى 40 سنة	08	% 66.70
أكبر من 40 سنة	04	% 33.30
المجموع	**12**	**%100**

من خلال الجدول رقم (2) نلاحظ أن الأفراد من فئة من هم من 30 إلى 40 سنة كان عددهم 08 وذلك بنسبة 66.70 % ، في ما كان الأفراد من فئة . أكبر من 40 سنة يمثلون أربعة أفراد بنسبة 33.70 %، أما من هم في فئة أقل من 30 سنة فقد كانوا 00.

خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير المؤهل العلمي

نستعرض في الجدول رقم (3) توزيع أفراد عينة الدراسة على حسب متغير المؤهل العلمي:

جدول رقم (3) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	التكرارات	النسبة المئوية
ليسانس	08	% 66.70
ماستر	02	% 16.70
دراسات عليا	02	% 16.70
المجموع	**12**	**%100**

من خلال الجدول رقم (3) نلاحظ أن أصحاب ليسانس جاءوا بعدد 8 وبنسبة66.70 %، وأصحاب مستوى الماستر كان عددهم 2 بنسبة 16.70%، أما أصحاب مستوى الدراسات العليا فقد كان عددهم 2 وذلك بنسبة 16.70%

خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الخبرة المهنية

نستعرض في الجدول رقم(4) توزيع أفراد عينة الدراسة على حسب متغير الخبرة المهنية:

جدول رقم (4) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الخبرة المهنية

الخبرة الهنية	التكرارات	النسبة المئوية
أقل من 5 سنوات	03	% 25.00
من 5 إلى 10 سنوات	07	%58.30
من 10 إلى 15 سنة	02	% 16.70
أكثر من 15 سنة	0	0
المجموع	**12**	**%100**

من خلال الجدول رقم (4) نلاحظ أن من يملكون خبرة اقل من خمس سنوات هم 3 أفراد وبنسبة 25% ، ومن هم من 5 سنوات الي 10 سنوات بخبرة كان عددهم 07بنسبة58.30%، أما من يملكون خبرة من 10 الي 15 سنة فقد جاء عددهم02 أي بنسبة16.70%¨، في ما جاء في الأخير أصحاب الخبرة المهنية اكثر من 15 سنة بعدد 0وبنسبة 0.

النتائج:

من خلال النزول للميدان للوقوف على خصائصه وبعد مراجعة الموروث النظري نستطيع القول أننا استفدنا بشكل مباشر من الاحتكاك بمجتمع الدراسة لتحقيق الأهداف المتوخاة في هذه المرحلة من خلال:

1- التأكد من صلاحية وملائمة ميدان الدراسة.
2- تجريب أداة الدراسة لتسجيل الملاحظات حولها أو تدارك النقائص إن وجدت.
3- الاتصال المباشر مع عينة الدراسة لتحقيق التواصل الايجابي والفعال بما يخدم البحث.
4- ضبط أدوات الدراسة، كما سيأتي شرحه في العنصر الموالي.

1-4 التعريف بأداة الدراسة على ضوء الدراسة الاستطلاعية:

تمثلت أداة الدراسة في مقياس أسباب العنف، وقد قامت الباحثة ببناء من خلال مجموعة من المراحل هي:

أ. وصف المقياس:

قام الباحثة ببناء مقياس أسباب العنف اعتمادا على الموروث النظري ، وكذا مجموعة الدراسات السابقة التي تناولت الموضوع ، وقد احتوى المقياس المعد على 42 عبارة.

بعد الاطلاع على التراث النظري والمقاييس المعدة من طرف الباحثين في الدراسات السابقة، تم الاجتهاد لوضع صورة أولية للمقياس (مقياس أسباب العنف) حيث خلص إلى اثنان وأربعون عبارة موزعين على ثمانية أبعاد كما يلي:

الرقم	الأبعاد	العبـــــــــــارات
01	العائلة	الاهتمام المفرط (التدليل) من العائلة
02		ممارسة العنف من طرف الوالدين
03		ضغط النتائج المدرسية من طرف العائلة
04		مقارنة التلميذ بالمستوى الدراسي لأبناء الأهل والجيران
05		تسيب الوالدين وعدم اهتمامهم

06		المشاكل الأسرية
07		غياب التربية الدينية
08		فقدان احد الوالدين
09		انشغال الوالدين بالعمل
10	الإعلام	وسائل الاعلام تساهم في نشر مظاهر العنف
11		المحتوى الاعلامي يدعو إلى العنف
12		مواقع التواصل الاجتماعي تنشر العنف
13		المشاهدة المكثفة لافلام العنف والجنس والرعب
14	المجتمع	الطبقية بين المستويات المادية للأسر
15		ضعف الرادع القانوني
16		انتشار البطالة
17		ظهور ثقافة مجتمعية عنيفة
18	التلميذ	جماعة الرفاق في المدرسة
19		التغييرات الفيزيولوجية
20		كبت قدرات التلميذ
21		عدم تحقيق ميول التلميذ
22	الأساتذة	التحيز إلى فئة معينة من التلاميذ
23		الاهتمام بالمتفوقين فقط
24		عدم المساهمة في نشر ثقافة السلم
25		أسلوب وطريقة التدريس
26		تشدد الأستاذ مع التلاميذ
27		القسوة في معاملة التلاميذ
28		استبدال الاستاذ وعدم استقراره
29	الإدارة	غياب القوانين الردعية
30		عدم مراعاة الفروق الفردية
31		التوزيع الغير سليم للأفواج
32		استعمال الادارة عقوبات معنوية كالتوبيخ...
33		عدم اهتمام الادرة بالتلاميذ المتعثرين دراسيا

34		غياب التنسيق بين جمعية اولياء التلاميذ وادارة المدرسة
35	الهياكل	غياب فضاءات التّرفية
36		غالبا ما تكون الالوان والاشكال والرسومات غير مريحة للتلميذ
37		تصميم المؤسسة
38		غياب النشاطات الثقافية
39	تربوية بيداغوجية	كثافة البرامج
40		عدد التلاميذ الكبير في القسم
41		سوء تنظيم جدول توزيع الدروس
42		التوزيع غير السليم للتلاميذ داخل القسم

وفيما يلي التفريق بين مجموعة العبارات وتحديد العبارات ذات الاتجاه الإيجابي والأخرى ذات الاتجاه السلبي، كما هو موضح في الجدول رقم (5):

العبارات	عدد العبارات الايجابية	عدد العبارات السلبية
العبارات الايجابية: كل العبارات ايجابية العبارات السلبية: لا يوجد عبارة سلبية	42	00
مجموع العبارات: 42	**مجموع العبارات الموجبة: 42**	**مجموع العبارات السالبة: 00**

طريقة التصحيح:

تم اعتماد سلم ليكرت الخماسي وذلك للإجابة على جميع بنود وعبارات المقياس، والجدول رقم (5) التالي يوضح ذلك:

فقرات المقياس	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
العبارات الموجبة	5	4	3	2	1
العبارات السالبة	1	2	3	4	5

ب. طريقة الإجابة:

من خلال التعليمات المدونة على الاستمارة فإنه يطلب من أفراد العينة أن يجيبوا على بنود

المقياس بوضع علامة في الإجابة التي يرونها مناسبة أو الموقف الذي يوافق رأيهم، وذلك كما هو موضح في المثال التالي:

الرقم	العبارات	موافق بشدة	موافق	إلى حد ما	معارض	معارض بشدة
01	مواقع التواصل الاجتماعي تنشر العنف			✓		
	الدرجة الموافقة للإجابة	5	4	3	2	1

ج. الخصائص السيكومترية لمقياس تقبل الذات:

يعتبر التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الدراسة المعد من طرف الباحثين سواء قام ببناءه أو تبنيه لدراسته عملية مهمة جدا لضمان نتائج دقيقة وصادقة مع إمكانية التعميم، وفيما يلي ذكر خطوات الباحثة للتأكد من صدق وثبات مقياس أسباب العنف:

1. صدق مقياس أسباب العنف:

إن قياس صدق المقياس بطرق مختلفة يعتبر أفضل وسيلة من أجل القول أن المقياس صادق، ولهذا فقد عمل الباحث على مجموعة من الطرق لمعرفة مدى صدق المقياس (صدق المحكمين، صدق الاتساق الداخلي، صدق المقارنة الطرفية)، وفي ما يلي تفصيل كل طريقة اعتمدها الباحث:

أ. الصدق الظاهري (المحكمين):

يعتبر صدق المحكمين من بين أحد أهم أنواع الصدق المعتمدة في بناء أدوات الدراسة، ولذلك قامت الباحثة بعرض النسخة الأولية من المقياس على مجموعة من أساتذة التخصص من أجل قبول المقياس وصدقه وصلاحيته في قياس ما وضع لأجله، مع تسجيل أي ملاحظات من طرف الأساتذة متعلقة بالتعديل، والجدول التالي يوضح لذلك:

الجدول رقم (06): يبين نتائج الصدق الظاهري (صدق المحكمين) لأبعاد مقياس تقبل الذات

البنود والملاحظات	النسبة
عدم الاعتراض على طول المقياس	%100
الاحتفاظ بالبنود	%100
تعديلات في صياغة البنود	%84

ب. صدق الاتساق الداخلي:

لمعرفة هذا النوع من الصدق تم تطبيق المقياس على أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية ومن خلال النتائج المتحصل عليها من إجابات أفراد العينة تم حساب معامل الارتباط بيرسون لمجموعة الأبعاد مع المقياس ككل، والجول التالي يوضح النتائج المتحصل عليها:

الجدول رقم (07): معامل الارتباط بيرسون لبيان صدق الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس

محاور المقياس	معامل ارتباط المحور بالمقياس
العائلة	0.633
الاعلام	0.523
المجتمع	0.549
التلميذ	0.540
الاساتذة	0.826
الادارة	0.594
هياكل	0.652
تربوية بيداغوجية	0.674

حيث تم حساب معامل ارتباط البنود بالدرجة الكلية للمقياس، وفيما يلي تفصيل لمعامل الارتباط بيرسون للبنود مع المحور الذي تنتمي إليه، كل محور في جدول مستقل وهي كما يلي:

الجدول رقم (08): معامل ارتباط البنود بالمحور التي تنتمي إليه (العائلة) لمقياس أسباب العنف

البنـــــود	معامل ارتباط البند مع المحور	معامل ثبات البند
الاهتمام المفرط (التدليل) من العائلة	0.633	0.775
ممارسة العنف من طرف الوالدين	0.765	0.867
ضغط النتائج المدرسية من طرف العائلة	0.756	0.861
مقارنة التلميذ بالمستوى الدراسي لأبناء الأهل والجيران	0.576	0.731
تسيب الوالدين وعدم اهتمامهم	0.494	0.661
المشاكل الأسرية	0.624	0.768
غياب التربية الدينية	0.549	0.709
فقدان احد الوالدين	0.689	0.816
انشغال الوالدين بالعمل	0.597	0.748

الجدول رقم (09): معامل ارتباط البنود بالمحور التي تنتمي إليه (الاعلام) لمقياس أسباب العنف

البنـــــود	معامل ارتباط البند مع المحور	معامل ثبات البند
وسائل الاعلام تساهم في نشر مظاهر العنف	0.864	0.927
المحتوى الاعلامي يدعو إلى العنف	0.607	0.755
مواقع التواصل الاجتماعي تنشر العنف	0.907	0.951
المشاهدة المكثفة لأفلام العنف والجنس والرعب	0.720	0.837

الجدول رقم 10): معامل ارتباط البنود بالمحور التي تنتمي إليه (المجتمع) لمقياس أسباب العنف

البنـــــود	معامل ارتباط البند مع المحور	معامل ثبات البند
الطبقية بين المستويات المادية للأسر	0.783	0.878
ضعف الرادع القانوني	0.564	0.721
انتشار البطالة	0.504	0.670
ظهور ثقافة مجتمعية عنيفة	0.388	0.559

الجدول رقم (11): معامل ارتباط البنود بالمحور التي تنتمي إليه (التلميذ) لمقياس أسباب العنف

البنـــــود	معامل ارتباط البند مع المحور	معامل ثبات البند
جماعة الرفاق في المدرسة	0.986	0.993
التغييرات الفيزيولوجية	0.329	0.495
كبت قدرات التلميذ	0.310	0.473
عدم تحقيق ميول التلميذ	0.310	0.473

الجدول رقم (12): معامل ارتباط البنود بالمحور التي تنتمي إليه (الاساتذة) لمقياس أسباب العنف

البنـــــود	معامل ارتباط البند مع المحور	معامل ثبات البند
التحيز إلى فئة معينة من التلاميذ	0.393	0.564
الاهتمام بالمتفوقين فقط	0.524	0.688
عدم المساهمة في نشر ثقافة السلم	0.429	0.600
أسلوب وطريقة التدريس	0.874	0.933
تشدد الأستاذ مع التلاميذ	0.781	0.877

القسوة في معاملة التلاميذ	0.489	0.657
استبدال الاستاذ وعدم استقراره	0.580	0.734

الجدول رقم (13): معامل ارتباط البنود بالمحور التي تنتمي إليه (الادارة) لمقياس أسباب العنف

البنـــــود	معامل ارتباط البند مع المحور	معامل ثبات البند
غياب القوانين الردعية	0.562	0.720
عدم مراعاة الفروق الفردية	0.614	0.761
التوزيع الغير سليم للأفواج	0868	1.998
استعمال الادارة عقوبات معنوية كالتوبيخ...	0.479	0.648
عدم اهتمام الادرة بالتلاميذ المتعثرين دراسيا	0.665	0.799
غياب التنسيق بين جمعية اولياء التلاميذ وادارة المدرسة	0.481	0.650

الجدول رقم (14): معامل ارتباط البنود بالمحور التي تنتمي إليه (الهياكل) لمقياس أسباب العنف

البنـــــود	معامل ارتباط البند مع المحور	معامل ثبات البند
غياب فضاءات التّرفية	0.377	0.548
غالبا ما تكون الالوان والاشكال والرسومات غير مريحة للتلميذ	0.775	0.873
تصميم المؤسسة	0.690	0.817
غياب النشاطات الثقافية	0.524	0.688

الجدول رقم (.15): معامل ارتباط البنود بالمحور التي تنتمي إليه (تربوية بيداغوجية) لمقياس أسباب العنف

البنـــــود	معامل ارتباط البند مع المحور	معامل ثبات البند
كثافة البرامج	0.842	0.914

عدد التلاميذ الكبير في القسم	0.904	0.950
سوء تنظيم جدول توزيع الدروس	0.683	0.812
التوزيع غير السليم للتلاميذ داخل القسم	0.851	0.920

من خلال النتائج الموضحة في الجداول السابقة يتبين للباحثة أن المقياس يتمتع بدرجة كبيرة من الصدق حيث تراوحت معاملات الارتباط بين بنود المقياس والدرجة الكلية لمحاوره بين 0.470 و 0.950 وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 و0.01 وذلك كما هو موضح في الجداول السابقة.

ثبات مقياس أسباب العنف:

من بين الطرق التي يعتمدها الباحثون في دراساتهم للتأكد من ثبات أدوات الدراسة وخصوصا ما كان منها من قبيل الاستبيانات طريقة التجزئة النصفية، والتي تعتبر من الطرق شائعة الاستخدام نظرا لما تحققه وما تمنحه للباحث من نتائج، وعليه قام الباحث ، بحساب معامل ألفا كرونباخ، كانت قيمة معامل ألفا كرونباخ88.0..وهي قيم ونتائج تعتبر كافية ومقبولة للحكم على المقياس بالثبات، والجدول التالي يوضح النتائج المتحصل عليها:

الجدول رقم (16): معاملات ثبات مقياس أسباب العنف

مقياس أسباب العنف	عدد البنود	معامل الثبات ألفا كرونباخ
	42	0.88

2- الدراسة الأساسية:

أ. منهج الدراسة:

اعتمد الباحثة في دراستها على المنهج الوصفي التحليلي بما يخدم طبيعة ومتغيرات الدراسة باعتبار المنهج الوصفي التحليلي هو "المنهج الذي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفا دقيقا، من خلال التعبير النوعي الذي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، أو التعبير الكمي الذي يعطي وصفا رقميا يوضح مقدار وحجم الظاهرة".(عباس وآخرون، 2009، ص74).

ب. المجال الزماني والمكاني للدراسة:

1. الحدود المكانية للدراسة:

قامت الباحثة بإجراء دراستها على مستوى مستشاري التوجيه المدرسي والمهني لولاية الجلفة، حيث قامت بالاتصال بهم خلال اجتماعهم التنسيقي بمركز التوجيه.

2. الحدود الزمانية للدراسة:

قامت الباحثة باستغلال الاختلاف في رزنامة عطلة الربيع بالنسبة لقطاع التربية الوطنية مع قطاع التعليم العالي، حيث اغتنمت فرصة تواجدها في العطلة من أجل توزيع مقياس الدراسة على مستشاري التوجيه واسترجاعها وذلك خلال الاسبوع الثاني من شهر مارس.

ج. عينة الدراسة الأساسية:

حاولت الباحثة توسيع دراستها على مستشاري التوجيه المدرسي والمهني لمدينة الجلف

أدوات الدراسة الاساسية:

تعد أداة الدراسة مصطلحا منهجيا ويقصد بها الوسيلة التي يجمع بها الباحث المعلومات والبيانات للإجابة على تساؤلات الدراسة من طرف أفراد عينتها (حسن،1990،ص336) ونظرا لطبيعة الوصفية للدراسة ومن أجل تطبيقها قامت الباحثة ببناء استبيان وتحكيمه من أجل معرفة أسباب ومصادر العنف لدى التلاميذ من وجهة نظر مستشارو التوجيه المدرسي والمهني كما تم الاشارة إليه في الدراسة السابقة.

الأساليب الاحصائية:

قامت الباحثة باستخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية بما يتوافق وطبيعة موضوع الدراسة ومتغيراتها وبما يخدم فرضياتها، وهذه الأساليب هي كالتالي:

- النسب المئوية والتكرارات والمتوسطات الحسابية لمعرفة تكرار ووصف بيانات المتغيرات.
- معاملات الارتباط (بيرسون، سبيرمان) ومعامل ألفا كرونباخ لمعرفة ثبات مقياس الدراسة.

الفصل الخامس

تحليل النتائج ومناقشة الفروض

عرض وتحليل ومناقشة نتائج فرضيات الدراسة:

من خلال ما جاء في أدبيات موضوع الدراسة ومن أجل تحقيق أهدافها قامت الباحثة بصياغة مجموعة من الفرضيات الجزئية تتعلق بمحاولة الاجابة على التساؤلات الفرعية ، والانتهاء عند الاجابة على الفرضية الرئيسية في الدارسة وفيما يلي عرض للنتائج حسب ترتيب الفرضيات:

1- عرض و مناقشة و تحليل النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الأولى:

تنص الفرضية الجزئية الأولى على أن : **المصادر الخارجية هي المصادر الأكثر تسببا في العنف لدى التلاميذ من بين المصادر الداخلية و الخارجية حسب وجهة نظر مستشاري التوجيه.**

وللتحقق من صحة هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب تكرارات العينة واحدة، وعليه كانت النتائج كما هي مبينة في الجدول التالي:

الجدول رقم (17): ترتيب مصادر العنف لدى التلاميذ

العوامل	التكرارات	كا 2	درجة الحرية	مستوى الدلالة
خارجية	31	23.059	01	0.000
داخلية	03			
المجموع	**34**			

من خلال نتائج الجدول رقم (17) نلاحظ أنّ المصادر الخارجية جاءت أولا بعددتكرارات يساوي 31 في ما عدد تكرارات المصادر الداخلية 03 ،أما قيمة كا$_2$ فقد جاءت تساوي 23.059 و بدرجة حرية قدرها 01 و بمستوى دلالة بلغ 0.000 و هي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة $\propto$= 0.05.

و عليه يمكن القول ان الفرضية الجزئية الأولى التي تنص **المصادر الخارجية هي المصادر الأكثر تسببا في العنف لدى التلاميذ من بين المصادر الداخلية و الخارجية حسب وجهة نظر مستشاري التوجيه قد تحققت .**

و ترجع الباحثة هذه النتائج في ترتيب العوامل المتسببة في العنف في كون المصادر الخارجية هي المصادر الأكثر تسببا في العنف لدى التلاميذ من بين المصادر الداخلية و الخارجية من وجه نظر مستشاري توجيه لكونها تعد المصادر الخارجية أقوى تأثرا على

التلاميذ و ذلك ناتج عن وجود طبقات شعبية فقيرة يكتنفها الكثير من الحرمان و البطالة و بالتالي سوء التربية العائلية و الظروف الأسرية التي يقوم بها القائم بالعنف التي ربما تتمثل في الظروف الاجتماعية الاقتصادية مثل الفقر و الدخل العيف الذي لا يكفي المتطلبات الأسرية أو حالة المسكن أو المنطقة التي يعيش فيها نمط الحياة الأسرية بشكل عام .كثرة المشاحنات نتيجة ضغوط المحيطية أو عدم التوافق الزواجي .كذلك المستوى الثقافي و كيفية قضاء وقت الفراغ و المستوى العلمي و هذا ما تبينه دراسة (محمود وسالم ،2003) حيث أكدت على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الطلاب ذوي السلوك العنيف و العاديين في الحالة التعليمية للأسرة و الدرجة الكلية للمستوى الاقتصادي و الاجتماعي للأسرة .

2-عرض و مناقشة و تحليل النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الثانية :

تنص الفرضية الجزئية الثانية على ان: **البيئة العائلية مصدر للعنف حسب اتجاهات مستشاري التوجيه**

للتحقق من هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب اختبار t.test لعينة واحدة، وعليه كانت النتائج كما هي مبينة في الجدول التالي:

الجدول رقم (18): نتائج اختبار t.test لعينة واحدة للتحقق من الفرضية الجزئية الثانية

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة F	مستوى الدلالة
العائلة	37.617	3.384	33	64.807	0.000

من خلال نتائج الجدول رقم (18) نلاحظ أن المتوسط الحسابي يقدر بـ : 37.617بانحراف معياري : 3.384 ،في ما جاءت قيمة (**F**) 64.807و بدرجة حرية 33 و بمستوى دلالة و عليه يمكن القول ان الفرضية الجزئية الأولى التي تنص على **البيئة العائلية مصدر للعنف حسب اتجاهات مستشاري التوجيه قد تحققت .**

و ترجع الباحثة هذه النتائج إلى نستنتج من نتائج الجدول أنه البيئة العائلية مصدر للعنف حسب اتجاهات مستشاري التوجيه أي أن العائلة تعد من المصادر الأساسية في تكوين شخصية السوية و الغير سوية لأبناء من خلال التنشئة ،إذا كانت التنشئة غير سوية فإنها تكون من عوامل الاضطراب النفسي و السلوكي الذي يظهر في السلوك العدواني الذي قد يوجه نحو الذات أو مؤسسات المجتمع التي تعتبر المدرسة من بينها و هذا ما قد (دراسة أريكس) ان التربية الناشئة لطفل تؤدي إلى الشعور بعدم الثبات و التوازن و الاستقرار و هذه الخبرات المؤلمة تجعل من الصعب تكوين مفهوم صحيح وسوي على الذات)و هذا ما رجعه (هيلي هيلي وبيرنو) ان عوامل السلوك العنيف لسوء تكوين الذات العليا عن المراهقين بحيث لم تكن هناك صلة عاطفية تربطهم بشخص يتصف بالسلوك الاجتماعي السليم ولم يتأثر بشخصية أحد الوالدين الصالحين و ذلك لعدم اعجابهم بأسرهم او لانعدام صلتهم العاطفية بهم و هذا ما أكدته دراسة (كوثر ابراهيم ،2002) حيث اشارت نتائج دراستها على ان العنف يتم التعليم أولا داخل الاسرة لدى الطلاب و الطالبات .

و في هذا السياق تعتبر (مصطفى حجازي)أن الأسباب انخحراف الأبناء في نقص العاطفة

و المحبة الأسرية و فقدان التفاهم ة الثقة بين المراهقين و الأسرة .

و هذا ما تبنته نتائج دراسة (مسفر الغامدي ،2009) و ذلك لمعرفة انماط العنف الأسري السائد بمدينة جدة و العلاقة بين العنف الاسري و المدرسي حيث كان العنف اللفظي و العنف الرمزي أكثر الانماط شيوعا و كانت أقل مظاهر النعف انتشارا هي العنف البدني في المدرسة .

و بهذا الاعتبار فإن عدم قيام الأبوين بالدور المفرط بينهما كأبوين يجعل الأبناء يشعرون بافتقار السند الابوي الذي يعتبر الركيزة الأساسية لشعور بالاستقرار و اكتساب الضوابط الاجتماعية و الحماية من مسالك السلوكية المنحرفة و هذا ما اهتم به رجال العدل في الدول الغربية فعلى سبيل المثال في عام 1995 اعلن جيمس فوكس عميد كلية الجنائي بولاية انتلانتا بالولايات المتحدة الامريكية أن عمل الأسرة هي المسؤولة عن جنوح الاحداث و بالتالي عن العنف المدرسي و ذلك لأن الاسرة أصبحت منشغلة عن أطفالها بالعمل طوال اليوم .

3- عرض و مناقشة و تحليل النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الثالثة:

تنص الفرضية الجزئية الثالثة على أن : **الاعلام مصدر العنف حسب اتجاهات مستشاري التوجيه.**

للتحقق من هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب اختبار t.test لعينة واحدة، وعليه كانت النتائج كما هي مبينة في الجدول التالي:

الجدول رقم (19): نتائج اختبار t.test لعينة واحدة للتحقق من الفرضية الجزئية الثالثة

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة F	مستوى الدلالة
الاعلام	17.647	2.423	33	42.465	0.000

من خلال نتائج الجدول رقم (19) نلاحظ أنّ المتوسط الحسابي يقدر بـ: 17.647 بانحراف معياري: 2.423 ، في ما جاءت قيمة (F) 42.465 وبدرجة حرية 33 وبمستوى دلالة بلغت 0.000 وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ∝= 0.05.

وعليه يمكن القول أن الفرضية الجزئية الثانية التي تنص على **طبيعة اتجاهات مستشاري التوجيه نحو الاعلام كمصدر العنف حسب اتجاهات مستشاري التوجيه قد تحققت.**

و يمكن ان نستنتج من النتائج ان وسائل الاعلام مصدر للعنف حيث توجد العديد من الوسائل الإعلامية التي تقوم بنشر مظاهر العنف في الأوساط المدرسية و بين التلاميذ و ما يترتب عليه من أثار سلبية على شخصية الطفل و المحيطين بصفة عامة حيث ان معظم وسائل الاعلام تنشر في مضامين برامجها أمور تدعو إلى العنف ما تحمله في العنف كوسائل الاعلام الآلي و ما تحمله في مواقع مختلفة مثل المواقع التواصل الاجتماعي و الألعاب الالكترونية و هذا ما اكدته دراسة (كريستال و أخرون ،2013) حيث هدفت هذه الدراسة إلى معرفة ما إذا كان الطلاب الذين يتسمون بالعنف نحو الأخرين يفضلون لعب ألعاب الفيديو العنيفة و انه كلما كان الاطفال اكثر نضجا كلما كانت العاب الفيديو العنيفة مرتبطة الى حد كبير في ارتكابهم من البلطجة و التسلط هذا ما اتفق مع دراسة (احمد يونس و علي عليج ،2009) حيث اكدت على وجود علاقة بين النعف المدرسي و استعمال الالعاب الإلكترونية و يعتبر التلفاز احد اهم هذه الوسائل الاعلامية في عصرنا خصوصا بعد ظهور المحطات و القنوات الفضائية عن طريق الجهاز الرقمي حيث تفاقمت فيه

المشاهدة و بالرغم من الايجابيات العديدة التي تعيد من التلفاز الا انه لوحظ كثيرا من السلبيات التي كانت وراءها بعض المشاهدة فقد توجد أن أفلام الاجرام و العنف و الجنس و الرعب تتحول من مشاهدة تلفزيونية إلى سلوكيات يمارسها الكثير من الشباب نتيجة تأثيرهم لتلك المشاهد و قد تبين أن اعنف و العدوان و يزدادون تبعا لأثر مشاهدة افلام العنف و هذا ما اكده (محمد عبد الغفور) حيث اثبت ان التلفاز يؤثر بصورة سلبية على الطفل من خلال نتائجه حيث يتعلم القسوة و الاستهزاء بالأخرين و الهمجية و التخريب و يصف لنا في هذا الإطار (عبد المنعم شحاتة) أن المراهق الذي يشاهد افلام العنف المرئي انها تبدأ بمشاهدة المقدمة و تقليده لها فينخفض اداءه اكاديميا و اجتماعيا و يؤدي هذا التعرض بدوره من ميل الفرد لاعتداء على الاخرين مما يؤدي هذا لنفورهم منه و نتيجة لذلك يلجأ الفرد الى المشاهدة المكثفة لبرامج العنف و يظل بدوره في نفس الحلقة .

4- عرض و مناقشة و تحليل النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الرابعة:

تنص الفرضية الجزئية الرابعة على أن : **المجتمع مصدر العنف حسب طبيعة اتجاهات مستشاري التوجيه .**

للتحقق من صحة هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب اختبار t.test لعينة واحدة، وعليه كانت النتائج كما هي مبينة في الجدول التالي:

الجدول رقم (20): نتائج اختبار t.test لعينة واحدة للتحقق من الفرضية الجزئية الرابعة

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة F	مستوى الدلالة
المجتمع	15.764	2.349	33	39.130	0.000

من خلال نتائج الجدول رقم (20) نلاحظ أنّ المتوسط الحسابي يقدر بـ: 15.764 بانحراف معياري: 2.349، في ما جاءت قيمة (F) 39.130 وبدرجة حرية 33 وبمستوى دلالة بلغت 0.000 وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ∝= 0.05.

وعليه يمكن القول أن الفرضية الجزئية الثالثة التي تنص على **طبيعة اتجاهات مستشاري التوجيه نحو المجتمع كمصدر العنف حسب اتجاهات مستشاري التوجيه قد تحققت.**

وترجع الباحثة هذه النتائج إلى المجتمع هو العامل الأساسي المتسبب في العنف من وجهة نظر مستشاري التوجيه .يعد المجتمع مصدرا من مصادر العنف الرئيسية و ذلك لأسباب مجتمعية كما العنف المنشر و الاحداث العرية و العالمية التي تنتقل عبر الفضائيات و الانترنت و الاعلام الالكتروني فالتغيرات التي تحدث في المجتمع الكبير تنتقل بشكل غير مباشر للمجتمعات الصغيرة و هذا ما جاءت به دراسة (محمد السيد حسونة ،1994) حول اسباب الكامنة وراء انتشار ظاهرة العنف حيث اكدت انها تعود الى المجتمع ،أي أن العامل الرئيسي المتسبب بالعنف كونها أول لبنة يخلق فيها و يترعرع و يتعلم منها القيم والقواعد التي سير بها في حياته فإذا انعدمت الظروف المهيأ لذلك انعدم التوافق الاجتماعي بينه و بين مجتمعه.

5- عرض و مناقشة و تحليل النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الخامسة:

تنص الفرضية الجزئية الخامسة على أن : **طبيعة اتجاهات مستشاري التوجيه نحو الاساتذة كمصدر العنف....**

للتحقق من صحة هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب اختبار t.test لعينة واحدة، وعليه كانت النتائج كما هي مبينة في الجدول التالي:

الجدول رقم (21): نتائج اختبار t.test لعينة واحدة للتحقق من الفرضية الجزئية الخامسة

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة F	مستوى الدلالة
التلميذ	16.117	7.462	33	12.594	0.000

من خلال نتائج الجدول رقم (21) نلاحظ أنّ المتوسط الحسابي يقدر بـ: 16.117 بانحراف معياري: 7.462، في ما جاءت قيمة (F) 12.594 وبدرجة حرية 33 وبمستوى دلالة بلغت 0.000 وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ∝= 0.05.

وعليه يمكن القول أن الفرضية الجزئية الرابعة التي تنص على **التلميذ مصدر العنف حسب اتجاهات مستشاري التوجيه قد تحققت.**

وترجع الباحثة هذه النتائج إلى أن التلميذ مصدر للعنف حسب اتجاهات مستشاري التوجيه من النتائج ترجع العنف إلى الذات تلميذ و هذا راجع الى التغيرات الحاصلة و المتزامنة و الخاضعة لتغيرات العقلية و النفسية و الاجتماعية و الفيزيولوجية خصوصا كون تعليم التلميذ في الثانوي يتزامن مع فترة نمو المراهقة ،حيث يعتبر تملك التلميذ و استعماله لأسلوب العنف ليس اغتياظا حيث يتمرد التلاميذ عن الاسرة أو السلطة المدرسية خصوصا عندما لا يتلقن نوع من التفهم الذي يراعي تصوراته و افكاره و ميوله و طموحاته الامر الذي قد يفسر ظهور العنف عنده اتجاه الاخت الكبيرة و قيدها في البيت واستخدام العنف اتجاه الزملاء أو المدرسين او المستشار في الوسط المدرسي و هذا ما يؤدي به الى نقص في تحصيله الدراسي .

و هذا ما أكدته دراسة الاخفاق المدرسي و اتباع التلميذ لأسلوب العنف و الانحراف و ان عدم منح التلميذ فرصة يجره الى استخدام العنف كلغة بديلة عما يحتاج في نفسه و هناك

عدة دراسات و شواهد أكدت على ان التعبير المباشر على توفر الفرصة لتلميذ الغاضب لعبير عن مشاعره العدائية و يعلن ذلك على خفض حالات الغضب و العدوان و هذا يدخل سياق الكبت الذي يترسخ في مرحلة المراهقة إذ يجب اتاحة الفرصة لمنع أكبر قدر ممكن من الكبت حفاظا على استمرارية التوازن النفسي و من المعقول جذا ان تفترض هنا انه من دون مثل هذا التنفيس عن المشاعر العنيفة سيكون التلميذ اكثر تهيئا للعنف بمجرد إحساسه بأي استقرار أو احتقار داخلي .

6- عرض و مناقشة و تحليل النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية السادسة:

تنص الفرضية الجزئية السادسة على أن : **الاستاذ مصدر للعنف حسب اتجاهات مستشاري التوجيه.**

للتحقق من صحة هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب اختبار t.test لعينة واحدة، وعليه كانت النتائج كما هي مبينة في الجدول التالي:

الجدول رقم (22): نتائج اختبار t.test لعينة واحدة للتحقق من الفرضية الجزئية السادسة

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة F	مستوى الدلالة
الاستاذ	26.617	3.330	33	46.602	0.000

من خلال نتائج الجدول رقم (22) نلاحظ أنّ المتوسط الحسابي يقدر بـ: 26.617 بانحراف معياري: 3.330، في ما جاءت قيمة (F) 46.602 وبدرجة حرية 33 وبمستوى دلالة بلغت 0.000 وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة $\propto$= 0.05.

وعليه يمكن القول أن الفرضية الجزئية الخامسة التي تنص على **طبيعة اتجاهات مستشاري التوجيه نحو الاساتذة كمصدر العنف حسب اتجاهات مستشاري التوجيه قد تحققت .**

وترجع الباحثة أن هذه النتائج في كون الاساتذة مصدر للعنف حسب اتجاهات مستشاري التوجيه نظرا لكون بعض الاستاذة يستعملون العنف في حق التلميذ المراهق ،حيث أن التوجيه نظرا لكون بعض الاساتذة اساليب بيداغوجية تلقينيه كلاسيكية أو طرائق تدريس غير مناسبة بعيدة عن الحيوية و خالية من التحفيز مما يجعل التحصيل الدراسي عبارة عن اداة منفردة مؤدية الى التوتر و مصدرها الى القلق اكثر منها فضاء تعليمي و تربوي و هذا ما دراسة (طالون ،1979) في الاكماليات و في سبتمبر 1990 في ثانوية التعليم المهني حيث أثبتت أن الاستاذ هو السبب الرئيسي في حدوث العنف و ان ظهور العنف في الثانويات أكبر من ظهور في الاكماليات و كذلك استعمال الاستاذ اساليب التي تعتمد على التهديد و التخويف و في بعض الحالات استخدام العقوبات و المعنوية كالإفراط في اللوم و الندم و التأنيب و العقاب و التوجيه و الانذار و التوبيخ و التهديد بالطرد من المؤسسة مما يؤدي بالتلميذ لشعور بالإحباط و الاهمال و الاحتقار و الرغبة في الانتقام و استعمال اقرب

وسيلة و هي العنف في مثل هذه المواقف المستفزة لشخصية التلميذ ،خصوصا في مرحلة المراهقة و كذلك استعمال الاستاذ العقوبات الجسدية و كذلك نلاحظ انعدام الاسلوب الحواري و الديمقراطي داخل الغرفة الصفية مما يحدث علاقات متأزمة بين أفراد الجماعة المدرسية و انتشار اساليب الاتصال العمودية و التسليط و الجامدة علما ان التعليم يقتضى معرفة الاصغاء لاقتراحات التلاميذ ،و في هذا الاطار ينبغي التركيز على بعض الممارسات لدى تلاميذهم المتمثلة في التفضيل بين التلاميذ المدرسية من شانه ان يعكر اجواء العلاقات بين التلاميذ و الأساتذة فمجرد شعور التلميذ بظلم في نقاط الامتحانات يجعله يشعر بالقلق مما ينعكس على نظرته للمدرس و ربما المدرسة و المادة الدراسية مما يؤدي ذلك الى تكوين تصور سلبي اتجاه الدراسة ككل هذا أما ما اكدته دراسة (محمد السيد عامر ،1998) في ان أسباب العنف الطلابي داخل المدرسة هو غياب سوء الى العلاقة بينهما بالإضافة الى الاشكال السيطرة الزائدة من طرف المعلم فضلا عن العوامل الأخرى .

7- عرض و مناقشة و تحليل النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية السابعة:

تنص الفرضية الجزئية السابعة على أن: **الادارة مصدر للعنف حسب اتجاهات مستشاري التوجيه .**

للتحقق من صحة هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب اختبار t.test لعينة واحدة، وعليه كانت النتائج كما هي مبينة في الجدول التالي:

الجدول رقم (23): نتائج اختبار t.test لعينة واحدة للتحقق من الفرضية الجزئية السابعة

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة F	مستوى الدلالة
الادارة	23.264	3.360	33	40.370	0.000

من خلال نتائج الجدول رقم (23) نلاحظ أنّ المتوسط الحسابي يقدر بـ: 23.264 بانحراف معياري: 3.360، في ما جاءت قيمة (F) 40.370 وبدرجة حرية 33 وبمستوى دلالة بلغت 0.000 وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة $\propto$= 0.05.

وعليه يمكن القول أن الفرضية الجزئية السادسة التي تنص على **الادارة مصدر العنف طبيعة اتجاهات مستشاري التوجيه قد تحققت.**

وترجع الباحثة ان هذه النتائج تعكس الممارسات الإدارية و دورها في الحد من العنف من خلال ضرورة التزام الادارة بالنصوص و التشريعات التي تتضمن سير الحياة المدرسية للتلميذ عن طريق ضرورة العمل على تطبيقها و تكييفها وفق كل حالة ،بالإضافة الى دور الادارة في المراقبة المستمرة لسلوكات التلاميذ و ما يطرأ عليها خلال الموسم الدراسي .

و تمثل الادارة السلطة الأعلى في المؤسسة التربوية هذا ما يجعلها المسؤول الأول عن مراقبة و تقييم التلاميذ دوريا لمعرفة المتطلبات البيداغوجية و المادية عن طريق توفير الحاجات و الظروف المريحة التي تسمح بتوفير أجواء مريحة للتلاميذ مع ضرورة الالتزام في تطبيق العقوبات الواجبة عند ضرورتها .

8- عرض و مناقشة و تحليل النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الثامنة:

تنص الفرضية الجزئية الثامنة على أن : **الهياكل مصدر العنف حسب اتجاهات مستشاري التوجيه.**

للتحقق من صحة هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب اختبار t.test لعينة واحدة، وعليه كانت النتائج كما هي مبينة في الجدول التالي:

الجدول رقم (24): نتائج اختبار t.test لعينة واحدة للتحقق من الفرضية الجزئية الثامنة

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة F	مستوى الدلالة
الهياكل	13.794	2.847	33	28.248	0.000

من خلال نتائج الجدول رقم (24) نلاحظ أنّ المتوسط الحسابي يقدر بـ: 13.794 بانحراف معياري: 2.847، في ما جاءت قيمة (F) 28.248 وبدرجة حرية 33 وبمستوى دلالة بلغت 0.000 وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ∝= 0.05.

وعليه يمكن القول أن الفرضية الجزئية السادسة التي تنص على **الهياكل مصدر العنف حسب اتجاهات مستشاري التوجيه قد تحققت.**

وترجع الباحثة هذه النتائج الموضحة في الجدول أعلاه يعد نقص الهياكل التربوية عجز في المؤسسات مما يجعلهم يعانون من التنقل وقطع مسافات بعيدة للتمدرس بالأحياء المجاورة و كذلك ارتفاع عدد التلاميذ المتمدرسين مما يؤدي ذلك للاكتظاظ داخل غرفة الصف حيث نجد أن أغلب المؤسسات التربوية تعاني من اكتظاظ بسبب نقص في تلك الهياكل الى جانب الاهمال الذي يحدث ببعض المؤسسات من قبل المسؤولين كانعدام التدفئة و التذبذب في النقل المدرسي حيث جاي فيها ان اهم الاسباب التي ادت الى الفشل الاصلاحات التربوية و عدم اشراك الاساتذة المعلمين و اولياء التلاميذ في صياغة ووضع برامج تعليمية فأغلب البرامج التي وضعت تمت بصفة فوقية و لم تنجح بسبب مشكل كثفاتها ويفوق معظمها مستوى المتعلمين و كل ذلك من هذا الظروف الصعبة تؤدي الى الضغوط الخارجية التي تعرض لها من قبل هاته الهياكل .

9- عرض و مناقشة و تحليل النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية التاسعة :

تنص الفرضية الجزئية التاسعة التي تنص على أن : **الظروف التربوية البيداغوجية مصدر العنف حسب اتجاهات مستشاري التوجيه**

للتحقق من صحة هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب اختبار t.test لعينة واحدة، وعليه كانت النتائج كما هي مبينة في الجدول التالي:

الجدول رقم (25): نتائج اختبار t.test لعينة واحدة للتحقق من الفرضية الجزئية الثامنة

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة F	مستوى الدلالة
الظروف التربوية البيداغوجية	14.117	3.355	33	24.534	0.000

من خلال نتائج الجدول رقم (25) نلاحظ أنّ المتوسط الحسابي يقدر بـ: 14.117 بانحراف معياري يساوي 3.355، في ما جاءت قيمة (F) 24.534 وبدرجة حرية 33 وبمستوى دلالة بلغت 0.000 وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة $\propto$= 0.05.

وعليه يمكن القول أن الفرضية الجزئية الثامنة التي تنص على **الظروف التربوية البيداغوجية مصدر للعنف حسب اتجاهات مستشاري التوجيه قد تحققت.**

وعليه يمكن القول أن هذه النتائج جاءت لتبين مما سبق نستنتج الموضحة في الجدول تعد الاسباب التربوية البيداغوجية من الاسباب الرئيسية سلوك العدوان لاطفال حيث جاءت طبيعة التنشئة الاجتماعية و التربوية في الاسرة و غياب التوجيه و الارشاد من الوالدين نتيجة انشغالهم في اعباء الحياة و عدم توجيه الاباء لعلاقات الابناء بجماعات الرفاق و طبيعة التنشئة التربوية في المدرسة حيث نقصد بالسياسة التربوية بنظام المدرسة الظاهر المتعلقة بالتوقيت و البرامج أو تنظيم الادوات و الوسائل المستعملة ،أما الطرق التعليمية المتبعة فتترجم بعلاقة الاستاذ مع طلاب و كأن الاستاذ إنسان ممقدس تكون أوامره منزله غيرقابلة للنقاش دون الاخذ بعين الاعتبار بآراء الطلاب و اوضاعهم المختلفة و الفروق الفردية علما ان التعليم يقتضي معرفة الاصغاء لاقتراحات الطلاب و هذا ما أكدته دراسة (محمد توفيق سلام ،2000) حول رصد واقع ظاهرة العنف لدى طلبة مدارس الثانوي حيث اكدت على ضرورة تفعيل دورهم التربوي في حل المشكلات السلوكية لطلاب و الاهتمام

بعمية الارشاد و التوجيه التربوي كون أن العقاب يحصل في اغلب الاحيان من اجل العقاب و تنفي الغرائز العدوانية المكبوتة و ليس من اجل اصلاح الطلاب كما تترجم علاقة الاستاذ مع الطلاب الغير متوازنة بغياب الوقت المخصص لطلاب خارج نطاق التدريس أو الصف و تكريس ساعات معينة لدرس اوضاعهم و الاطلاع على مشاكلهم و تفهم حالات من شانه ان يخفف ظاهرة العنف و هذا ما جاء مع دراسة (ايرك ،1995) هدفت الدراسة الى التعرف على اسباب و مظاهر العنف بين صغار المراهقين في المدارس و حيث تعددت اسباب العنف لدى طلاب في مجموعات متنوعة مترابطة تتعلق بالمدرسة و انماط أساليبها التربوية .

10- عرض و مناقشة و تحليل النتائج المتعلقة بالفرضية الرئيسية :

تنص الفرضية الرئيسية الثانية التي تنص على أن : **المجتمع هو العامل الأساسي المتسبب في النعف من وجهة نظر مستشاري التوجيه .**

للتحقق من صحة هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب تكرارات العينة، وعليه كانت النتائج كما هي مبينة في الجدول التالي:

الجدول رقم (26): ترتيب أسباب العنف لدى التلاميذ

العوامل	التكرارات	كا2	درجة الحرية	مستوى الدلالة
المجتمع	15	3.360	05	0.000
العائلة	09			
الاعلام	06			
التلميذ	02			
تربوية بيداغوجية	01			
المجموع	**34**			

من خلال نتائج الجدول رقم (26) نلاحظ المجتمع جاء في الترتيب الأول بعدد تكرارات يساوي 15 وجاءت العائلة في المرتبة الثانية 09 تكرارات، في ما جاء الاعلام في المرتبة الثالثة بعدد 06 تكرارات ،وقد جاءت قيمة كا2 تساوي 3.360 وبدرجة حرية قدرها 05 وبمستوى دلالة بلغ 0.000 وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة $\propto$= 0.05.

وعليه يمكن القول أن الفرضية الرئيسية الأولى التي تنص **المجتمع هو العامل الأساسي المتسبب في العنف من وجهة نظر مستشاري التوجيه قد تحققت.**

وترجع الباحثة هذه النتائج في ترتيب العوامل المتسببة في العنف إلى هو العامل الاساسي المتسبب في العنف من وجة نظر مستشاري التوجيه ،حيث يعد المجتمع مصدرا من مصادر العنف الرئيسية و ذلك لأسباب مجتمعية كما العنف المنتشر و الاحداث العربية و العالمية

التي تنتقل عبر الفضائيات و الانترنت و الاعلام الالكتروني فالتغيرات التي تحدث في المجتمع الكبير تنتقل بشكل غير مباشر للمجتمعات الصغيرة (و هذا ما جاء به دراسة محمد السيد حسونة ،1994) حول أسباب الكامنة وراء انتشار ظاهرة العنف حيث أكدن أنها تعود الى المجتمع ،اي أن العامل الرئيسي المتسبب بالعنف كونها أول لبنة يخلق فيها و يترعرع و يتعلم منها القيم والقواعد التي يسير بها في حياته فإن انعدمت الظروف التهيئة لذلك لإنعدام التوافق الاجتماعي بينه و بين مجتمعه والرابط في تحقيق ذلك هو السرة لما لها من دور سلبي و إيجابي و هذا راجع لطبيعة التنشئة الأسرية سواء المعاملة الوالدية و هذا ما اشارت اليه (شانتي راني ،2006) حيث ارجع أسباب العنف لسوء المعامل بين افراد الأسرة العشوائية بالمنزل ،حيث ان الأسرة هي بداية تنشأت الطفل و منها يتعلم ما هو سلبي و ما هو ايجابي و هذا ما اكدته دراسة(كوثر ابراهيم رزق ،2002) ،حيث ان العنف يتم تعلمه اولا داخل السرة و إشارة الى اهمية العلاج الاسري لتخفيف العنف لدى الطلاب ،و وتليه الاعلام كون التكنولوجيا في وقتنا الراهن تعرف تكاثرا سريعا جدا ليس له مثيل و هي ترجع كسبب في تجسيد العنف في مواقه التواصل الاجتماعي و من خلا ل البرامج التلفزيونية و غيرها و هذا ما اشارة اليه (هل ،1947) حول معرفة أسبب العنف في المدارس كما أثبتت ان سلوك العنف لدى هؤلاء المراهقين سببه وسائل الاعلام و الأسرة و في دراسة اخرى لصاحبها (احمد فهمي السعيني ،2003) ،يرجع 86،96% من الأساتذة تزايد عنف التلاميذ إلى الدور السلبي إلى الاعلام من خلال تزايد عرض افلام العنف على شاشات التلفزة او من خلال عدم تقديمه لحصص تربوية تساهم في التقليل من العنف الذي يسببه مجتمعنا دراسة (أنوف ابراهيم آل الشيخ) مدى تلاءم قيم برنامج الاطفال التي تبينها البرامج التلفزيونية الموجهة للأطفال تشمل على الكثير من السمات السلبية .

و أن مواجهة السلوك السلبية في الكتاب المدرسي و في المقابل نجد التلميذ و الاستاذ حيث نجد ان الاستاذ يتحمل جزء كبير من هذه الظاهرة و في بعض الأحيان سببا فيها و احيانا اخرى ضحية لها وذلك من خلال عدم خلق ضوابط صفية تردع التلاميذ ،و التلاميذ انفسهم يتمادون في هذ السلوك رغبة منهم في افراغ المكبوتات على زملاءه و اساتذته او أي كان عندما يتعرض لخلق داخلي يقول في هذا الصدد (فاروق خرشيد) ان تلاميذنا يعيشون جملة من الضوابط المتناقضة مما تجعهم غير قادرين على تحقيق توازنهم

النفسي الاجتماعي وهذا ما يؤدي في بعض الأحيان الى ظهور السلوك العنيف لديهم كما أن العلاقة التسلطية السائدة بين المدرس و التلميذ بحث يفرض المدرس الأفكار و لا يسمح بإقرارها على التلميذ ان يتمثل و يطيع و يخضع كل هذا من شانه ان يؤدي الى تعارض صارخ بين الطرفين تنتج عنه ردود أفعال عنيفة .

الخاتمة

الخاتمة

مع نهاية هذه الدراسة نحمد الله العلي القدير أن وفقنا ونسأله السداد والتوفيق فإن أصبنا فذلك توفيقا من الله وإن أخطأنا فذلك فسهوا أو نسيانا منا.

في دراستنا هذه تناولنا مصادر و أسباب العنف من وجهة نظر مستشار التوجيه كانت الدراسة تدور حول وجهات نظر مستشار التوجيه في ظاهرة العنف المدرسي ،حيث بنيت الدراسة ارجاع دور مستشار التوجيه أسباب و مصادر العنف الى مصادر خارجية كالمجتمع و الأسرة ووسائل الاعلام في حين تساهم المصادر الأخرى بنسبة اقل من ظاهرة العنف المدرسي ،و توصلنا الى نه من بين مهام مستشار التوجيه توجيه التلاميذ و جعلهم تنضبطون- للق—واعد القانونية داخل المؤسسة و اتضح من الدراستين النظرية و الميدانية :أن ظاهرة العنف التي تشهدها بعض المدارس قد جعلت منها بيئة غير آمنة يشعر فيها التلميذ بالخوف و ينعدم فيها الأمن و ان مشكلة العنف هذه تمس جميع المستويات الدراسية و تظهر أكثر في مرحلة المراهقة و التي تصادف المستوى الثانوي من مراحل التعليم حيث تتميز هذه المرحلة بأزمات نفسية تنمي الشعور بالعدوانية مما يدفع بالمراهق لاستعمال العنف و التمرد على رموز السلطة فالعنف هو الجانب النشط من العدوانية بحث يحتل العنف الصورة القصوى من متصل العدوان وان كل عنف يعد عدوانا الذي يتضمن إلحاق الأذى بالأشخاص و الممتلكات لذلك فإن التدخل المبكر لمنع العنف المدرسي يمكن أن يؤدي إلى التقليل من حدة و بالتالي من الأثار السلبية المترتبة عنه و ذلك من خلال التضافر الجهود الإدارة المدرسية و المدرسين و خاصة مستشاري التوجيه الذين نجدهم اليوم في مؤسساتنا التربوية يقومون بوظيفة ارشادية لها صلة بخدمات الإرشادية باعتبار تكوينهم في العلوم الاجتماعية و الانسانية يخول لهم القيام بالعملية التوجيهية و الارشاد و التي تشمل الخدمات كثيرة مثل الارشاد النفسي و إجراء البحوث و العمليات التقييمية و التوجيهية و الاعلام و النشاطات الاجتماعية حيث أن التوجيه يمثل جميع نشاطات التي تساعد الفرد على تحقيق ذاته في المجتمع الجزائري كغيره من المجتمعات يعاني من ظاهرة العنف المدرسي ،و وجود مستشار توجيهي في المؤسسات تربوية في الجزائري يمثل فيها الارشاد المحور الأساسي ،لذلك كانت دراستنا هذه تدخل في اطار عن البحث عن مصادر المساهمة كبيرة في ظاهرة العنف و آليات التفعيل النفسي في المؤسسات التربوية و تهدف

إلى توضيح ما يقوم به مستشار التوجيه في المؤسسات التعليمية للحد من سلوك العنف " السلوك العدواني " لدى المراهق المتمدرس في المرحلة الثانوية .

قائمة المراجع

قائمة المراجع

أولا: المراجع باللغة العربية

01- احمد الزغبي: التربية الخاصة للموهوبين والمعوقين وسبل رعايتهم وارشادهم، .دار الفكر دمشق،سوريا، ط1 ، 2003

02- بوحوش عمار:مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الطبعة الثالثة ،الجزائر 2001

03- تيسير مفلح كوافحة علم النفس التربوي وتطبيقاته في مجال التربية الخاصة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط 01، 2005

04- تيسير مفلح كوافحة، عمر فواز عبد العزى :مقدمة في التربية الخاصة، .دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان،ط01 ، 2005

05- حسن منسي التربية الخاصة دار الكندي للنشر والتوزيع، الأردن،ط1 ، 2004

06- حسن منسي مناهج وأساليب تدريس الدّراسات الاجتماعية، دار الكندي .للنشر و التوزيع ط 2 :1999

07- حسن منسي :التربية الخاصة دار الكندي للنشر و التوزيع، الأردن،ط1 ، 2004

08- حسين عبد الحميد أحمد رشوان، العلم والتعليم والمعلمين منظور علم الاجتماع، مؤسسة شباب الجامعة، د ط، دون بلد،2007

09- خالد عبد الرّزاق :سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، مركز الإسكندرية للكتاب، القاهرة،ط 1، 2002

10- الخطيب فريد :الموجز في تعلم الأطفال المعوقين، عمان،ط1 ، 1999

11- الروسان فاروق ،أساليب القياس و التشخيص في التربية الخاصة . دار الفكر للطباعة .عمان .ط .1 ، 2001

12- الزيادي أحمد :تعلم الطفل بطيئ التعلم، دار الأهلية للنشر والتوزيع، عمان،ط 1، 1999

13- زيدان محمد والقاضي ، يوسف السلوك الإجتماعي للفرد ، شركة مكتبات عكاظ للنشر والتوزيع ، الرياض .1987

14- زينب محمود شقير : خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة (الدمج الشامل-) التدخل المبكر- التأهيل المبكر)، سلسلة سيكولوجية التربية الخاصة والمعوقين، المجلد 3، كلية التربية ، جامعة طنطا، القاهرة ، الطبعة الأولى، سنة 2002.

15- سعيد حسني العزة :التربية الخاصة لذوي الإعاقة العقلية والبصرية والسمعية والحركية، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان الأردن2000

16- سعيد حسني العزة :التربية الخاصة لذوي الاعاقة العقلية والبصرية والسمعية والحركية، ط1 ،مكتبة روعة للطباعة، الأردن، 2001

17- سعيد حسني العزة :مدخل إلى التربية الخاصة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، المفهوم، التشخيص، أساليب التدريس، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمّان، ط 1، 2009

18- سعيد حسني العزة، التربية الخاصة للأطفال ذوي الاضطرابات السلوكية، دار الثقافة للنشر و التوزيع، عمان، 2009

19- سهير كامل أحمد : سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ، مركز الإسكندرية للكتاب ، جامعة القاهرة ، مصر ، الطبعة الثانية، سنة 2001.

20- سهير كامل احمد : سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ،مركز الإسكندرية للكتاب ،الطبعة الثانية ،الإسكندرية ،2002

21- سوسن شاكر مجيد :اتجاهات معاصرة في رعاية وتنمية مهارات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمّان،ط1، 2008

22- السيد خالد عبد الرزاق . سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة . مركز .الإسكندرية . القاهرة . بدون طبعة2002 .

23- شقير زينب : خصائص ذوي الاحتياجات الخاصة، مكتبة النهضة المصرية، .القاهرة ط 1، 2002

24- الشناوي محمد محروس ، التخلف العقلي الأسباب التشخيص ، العلاج دار غريب القاهرة . ط1. 1997.

25- صالح حسن الداهري ، سيكولوجية رعاية الموهوبين المتميزين وذوي الاحتياجات الخاصة، دار وائل للنشر والتوزيع، عمّان، ط1 ، 2005

26- عبد الرحمان العيسوي :سيكولوجية التنشئة الاجتماعية دار الفكر العربي الجامعي ، الطبعة الأولى .،الإسكندرية ،1985

27- عبد الصبور منصور محمّد :مقدمة في التربية الخاصة، سيكولوجية غير العاديين وتربيتهم، دار المسيرة للنشر والتوزيع، القاهرة ط 01، 2003

28- العزة سعيد حسني ، التربية الخاصة لذوي الاعاقات العقلية والبصرية والسمعية والحركية ، مكتب روعة للطباعة ، الأردن . ط1. 2001.

29- علي راشد، خصائص المعلم العصري وأدواره، دار الفكر العربي، ط1 ،عمان،2002

– فاروق الرّوسان :سيكولوجية الأطفال غير العاديين مقدّمة في التربية .الخاصة، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمّان، ط01 ، 2010

30- قرشم:مدخل الى التربية الخاصة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط2 ، 2004

31- كمال إبراهيم مرسي:مرجع في علم التخلف العقلي،دار القلم (الكويت)،دار النشر للجامعات المصرية .(القاهرة) الطبعة الأولى1996

32- ماجدة السيد عبيد : الوسائل التعليمية فبي التربية الخاصة ،دار الصفاء و النشر و التوزيع ،الطبعة .الأولى، عمان، الأردن2002

33- محمد عبد السلام البواليز : الإعاقة الحركية والشلل الدماغي ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، سنة 2000.

34- منى الحديدي : التربية الخاصة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 1994

35- منى الحديدي وجمال الخطيب ، استراتيجيات تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة. عمان ، دار الفكر.2005

36- منى صبحي الحديدي :مقدمة في الإعاقة البصرية، ط1 ، دار الفكر للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.1998

المراجع باللغة الفرنسية

37- Rondal et all (1998) :psychopedagogie de l’education spècialiseè (Aperçu thèorique, recherche et perspective) Bruxelle

مذكرات ورسائل التخرج

38- شنتماني كار ترجمة عدنان إبراهيم الأحمد ، مها إبراهيم زحلوق ، الأطفال غير العاديين: سيكولوجيتهم وتعليمهم. مؤسسة الرسالة . بيروت لبنان .ط1.. 2001.

39- محمد حمزة الزيود :مصادر الضغوط النفسية والاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة في محافظة الكرك وعلاقتها ببعض المتغيرات، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، جامعة موتة 2007

المجلات و الملتقيات

40- جمال الخطيب ،التربية الخاصة في مطلع الألفية الثالثة :قضايا وتحديات ،دراسة مقدمة في مؤتمر التربية الخاصة العربي " الواقع والمأمول "من 26 إلى27 أفريل 2005عمان الأردن. 2005

41- الخطيب جمال والحديدي منى:معنويات معلمي التربية الخاصة في الاردن، الجامعة الاردنية، مجلة دراسات، المجلد الثامن عشر، العدد الثاني.1991

42- الزيودي محمد حمزة ، مصادر الضغوط النفسية والاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة في محافظة الكرك وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة جامعة دمشق – المجلد23- العدد الثاني ،سوريا.2007

الملاحق

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة زيان عاشور
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس
شعبة علم النفس التربوي

دليل استمارة لبحث حول موضوع:
موجهة للمربين

دور مربي التربية الخاصة في تأهيل المتخلفين عقليا دراسة ميدانية بمركز الصحة النفسية بولاية الجلفة

مذكرة مقدمة لنيل شهادة ماستر في علم النفس تخصص علم النفس التربوي

إعداد الطالبتين:
- **بـودوح خديـجـــة**
- **بن دوي حـوريــة**

إشراف الدكتور: فرحات عبد الرحمان

نرجو من سيادتكم المساهمة في الإجابة على هذا الاستبيان بكل صدق وصراحة بغرض مساعدتنا للوصول إلى نتائج موضوعية وعلمية، بوضع علامة (X) في الخانة المناسبة.

ونحيطكم علما أن المعلومات الواردة بهاته الاستمارة سرية، ولن تستعمل إلا لأغراض علمية

السنة الجامعية: 2017 – 2018

1. **بيانات شخصية:**

الجنس:

ذكر ☐ أنثى ☐

2. **السن:**

من 18 إلى 28 سنة ☐ من 25 إلى 39 سنة ☐

من 40 إلى 50 سنة ☐ من 51 إلى 61 سنة ☐

3. **الحالة العائلية:**

أعزب ☐ متزوج ☐ مطلق ☐ أرمل ☐

4. **المؤهل العلمي:**

جامعي ☐ تكوين مهني ☐

5. **عدد سنوات العمل الحالية:**

أقل من 5 سنوات ☐ من 5 سنوات إلى 10 سنوات ☐ أكثر من عشر سنوات ☐

6. **الوظيفة:**

نفساني عيادي ☐ نفساني تربوي ☐ نفساني تصحيح النطق والتعبير اللغوي ☐

مربي متخصص رئيسي ☐ مربي متخصص ☐ مربي مساعد ☐

معلم التعليم المتخصص ☐ ممرن ☐ مساعد اجتماعي ☐

أولا. فعالية دور مربي التربية الخاصة في تأهيل المتخلفين عقليا

7. هل تعطي الإدارة للمربين تعليمات ولوائح تنظيمية بشأن عملهم مع فئة أفراد المتخلفين عقليا؟

نعم ☐ لا ☐

في حالة الإجابة بنعم فيما تتمثل:

قانون الدخول والخروج بالنسبة لأفراد المتخلفين عقليا ☐ يقدم الفرد تبرير في حالة غيابه ☐

يعلم الأفراد حسب الفئات العمرية ☐

أخرى تذكر.....

8. ما هي في نظرك الطريقة الأنسب لتقديم الدروس لأفراد للمتخلفين عقليا ؟

الشرح بالإشارات ☐ الكتابة على السبورة ☐ الاثنين معا ☐

أخرى تذكر.....

9. هل تجري اختبارات لذوي المتخلفين عقليا عند دخولهم لأول مرة للمؤسسة؟

نعم ☐ لا ☐

في حالة الإجابة بنعم لماذا؟

للتعرف على حالة وقدرات الفرد ☐ المعرفة ظروفه المعيشية ☐ المعرفة كيفية التعامل معه ☐

أخرى تذكر.....

10. ما هي الطريقة الملائمة التي تتبعها لتعليم أفراد المتخلفين عقليا في المركز؟

الطريقة الجماعية ☐ الطريقة الفردية ☐ أحيانا فردية وأحيانا جماعية ☐

11. إذا لاحظت بأن بعض الدروس لا تتماشى مع حالات أفراد المتخلفين عقليا فهل تعمل على إدخال تعديلات عليها؟

نعم ☐ لا ☐

في حالة الإجابة بنعم كيف تتم إدخال هذه التعديلات على الدروس؟

بالمناقشة مع بقية المربين ☐ بالمناقشة مع الأخصائيين النفسانيين ☐ بالمناقشة مع الأخصائيين الاجتماعيين ☐

12. لتقييم قدرات المتخلفين عقليا هل تجري امتحانات لهم؟

نعم ☐ لا ☐

في حالة الإجابة بنعم كم مرة؟

مرة واحدة في السنة ☐ مرتين في السنة ☐ ثلاث مرات في السنة ☐

أخرى تذكر.....

13. أثناء عملك في المؤسسة هل حدث وأن جديت انتباهك حالة من أفراد المتخلفين عقليا؟

نعم ☐ لا ☐

في حالة الإجابة بنعم ما الذي جذب انتباهك؟

الانطواء والإنعزال ☐ سلوك عدواني ☐ تمتاز بقدرات نادرة ☐

أخرى تذكر.....

.ما هو المشكل الأساسي في عملك مع أفراد المتخلفين عقليا في المركز ؟

.....

.....

...

14. في رأيك ما هي الاقتراحات المناسبة للحصول على تأهيل فعال لأفراد المتخلفين عقليا مركزكم؟

.....

.....

15. عند تقديمك للدروس هل لاحظت بأن هناك استيعاب لأفراد ذوي المتخلفين عقليا لما تقدمه؟

نعم ☐ لا ☐

في حالة الإجابة بلا لماذا؟

لأن الدروس صعبة بالنسبة لهم ☐ عدم الاهتمام بالدروس ☐

أخرى تذكر... .....

16. .ما هي التخصصات التي يرغب أغلبية أفراد المتخلفين عقليا في دراستها والتكوين فيها؟

الإعلام الآلي

الحلاقة ☐ الخياطة ☐ الرسم ☐ الفنون ☐

أخرى تذكر... .....

17. .هل تتشابه البرامج المقدمة من طرف المربين بشأن تكوين أفراد المتخلفين عقليا ؟

نعم ☐ لا ☐

في حالة الإجابة بلا ما هي أوجه الاختلاف؟

....
.....
..

18. هل التكوين المهني يعمل على مساعدة أفراد المتخلفين عقليا على صرف تفكيرهم عن إعاقتهم؟

نعم ☐ لا ☐

19. في رأيك هل أوقات الفراغ لأفراد المتخلفين عقليا تدفعهم إلى الإحباط والاستمرار في الفشل؟

نعم ☐ لا ☐

في حالة الإجابة بنعم لماذا؟

لأنك لاحظت حالات عانت من سلبيات الفراغ

التكوين المهني يقضي على الأمراض النفسية

أخرى تذكر.....

20. .في نظرك هل الشهادة التي يتحصل عليها المتخلفين عقليا عند انتهاء فترة تكوينهم تسمح لهم بمواكبة عالم الشغل بكل سهولة؟

نعم ☐ لا ☐

في حالة الإجابة بنعم لماذا؟

- الشهادة المتحصل عليها تزيدهم ثقة في النفس
- التكوين المناسب يدمجهم في عالم الشغل
- الشهادة تساعدهم في التوظيف، والتثبيت في الوظيفة

أخرى تذكر.....

ثانيا. الوسائل المساعدة للتأهيل المتخلفين عقليا من وجهة نظر المربين :

21. هل يوجد تعاون مع المربين والأخصائيين بشأن تأهيل أفراد المتخلفين عقليا في المركز ؟

نعم ☐ لا ☐

في حالة الإجابة بنعم لماذا؟

للاتصال بأسرة فرد ذو المتخلفين عقليا لمعالجة المشكلة ☐

التشخيص الطبي والنفسي لمشكلة ☐

التكوين نظرة تكاملية عن حالتة ☐

أخرى تذكر.....

22. هل تعمل مع زملائك من أجل جعل خطة التكوين تتناسب مع حاجات أفراد المتخلفين عقليا النفسية الضرورية؟

دائما ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐

إذا كانت الإجابة ب نادرا فهل تكتفون بما جاء في المعلومات والتعليمات الوزارية ؟

نعم ☐ لا ☐

23. هل تعاني من مشاكل بشأن البرامج التكوينية المعمول بها مع أفراد المتخلفين عقليا في المؤسسة؟

نعم ☐ لا ☐

في حالة الإجابة بنعم أذكرها مع تقديم مقترحات لحلها؟

.....

.....

.....

24. هل تتوفر المؤسسة على التجهيزات الضرورية للقيام بعملية التكوين لتأهيل أفراد ذوي الاحتياجات الخاصة ؟

نعم ☐ لا ☐

في حالة الإجابة بلا لماذا؟

نقص في التجهيزات ☐ تعطل التجهيزات ☐ التجهيزات قديمة لا تناسب التطورات الحادثة ☐

أخرى تذكر.....

25. هل تعتمد المؤسسة على إجراء مسابقات الأفراد المتخلفين عقليا للتشجيع على البحث والإبداع؟

نعم ☐ لا ☐

في حالة الإجابة بنعم فهل تخصص جوائز لذلك؟

نعم ☐ لا ☐

في حالة الإجابة بنعم لماذا؟

لأنهم تفوقوا عن غيرهم من الأفراد في فرع الفنون ☐

لأنهم تفوقوا عن غيرهم من الأفراد في فرع الخياطة ☐

لأنهم تفوقوا عن غيرهم من الأفراد في فرع الرسم ☐

26 . كيف يتم الحكم عن مواهب أفراد المتخلفين عقليا في المؤسسة؟

بإجراءات مسابقات داخلية ☐

بإجراء مسابقات خارجية أي مع مؤسسات أخرى لأفراد المتخلفين عقليا ☐

دون إجراء أي مسابقات من خلال نتائج الفصل الدراسي ☐

أخرى تذكر.....

27 . في رأيك ما هي الأهداف الرئيسية من توفير أفضل الإمكانيات والوسائل والأجهزة؟

للعمل بسهولة مع أفراد ذوي الاحتياجات الخاصة ☐

لمسايرة التطورات الخارجية ☐

الاثنين معا ☐

أخرى تذكر.....

28. هل تهتم المؤسسة بانشغالات المربين والأخصائيين بشأن تأهيل أفراد ذوي الاحتياجات الخاصة

نعم ☐ لا ☐

في حالة الإجابة بلا لماذا؟

تجدها غير نافعة ☐

صعوبة إيجاد حلول لها ☐

ترى بأن الأهم هو ترميم المؤسسة والاهتمام بمظهرها ☐

أخرى تذكر.....

29. هل تعقد المؤسسة اجتماعات تضم المربين والأخصائيين لمناقشة كل الأمور الخاصة بتكوين أفراد المتخلفين عقليا ؟

نعم ☐ لا ☐

في حالة الإجابة بنعم كم مرة؟

مرة في كل شهر ☐

مرة في كل ثلاث أشهر ☐

اجتماعات استثنائية ☐

أخرى تذكر.....

ثالثا : ارتباط تأهيل المتخلفين عقليا بدور مربي التربية الخاصة :

30.هل الدراسة الشخصية لفرد ذو المتخلفين عقليا و نواحي تأهيله تساهم في الإعداد المهني له؟

نعم ☐ لا ☐

في حالة الإجابة بنعم لماذا؟

لأنها تؤدي إلى نضجه الانفعالي ☐

تعمل على استقراره النفسي ☐

تجاوز الاتكالية والاستقلالية فيما يخدم ذاته ☐

أخرى تذكر.....

34.هل تشمل الدراسة الشخصية لذوي المتخلفين عقليا بيانات عن الأسرة؟

نعم ☐ لا ☐

في حالة الإجابة بنعم كيف ذلك؟

بدعوة أولياء الأمور إلى المؤسسة ☐

مناقشة أمور بصورة تفصيلية والتي تخص ابنهم ☐

الحصول على البيانات المناسبة عن طريق التواصل معهم من طرف الأخصائيين ☐

أخرى تذكر.....

35 مما هي النقاط التي يحتاجها المربين ؟

التعرف على أسباب ونوع الإعاقة ☐

التعرف على شدة ودرجة الإعاقة ☐

جمع المعلومات الخاصة بمجال تكوينهم في مختلف التخصصات الموجودة ☐

أخرى تذكر.....

36.هل لاحظت من خلال عملك بأن أفراد المتخلفين عقليا يتعلمون بحماس ويحبون العمل؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

إذا كانت الإجابة بنعم فهل؟

كلهم ☐

البعض منهم ☐

37 .في رأيك هل يمكن تحويل أفراد المتخلفين عقليا بعد تخرجهم من المؤسسة إلى مراكز عمل مناسبة لهم؟

نعم ☐ لا ☐

في حالة الإجابة بلا لماذا؟

انتشار ظاهرة البطالة كل التخصصات ☐

المؤسسات تحتاج إلى أفراد عاديين ☐

لا تهتم الحكومة بتوظيف أفراد ذوي الاحتياجات الخاصة ☐

أخرى تذكر.....

38 .في نظرك هل تؤثر المشاكل النفسية في تكوين المتخلفين عقليا وخاصة في الأيام الأولى من دخوله المؤسسة؟

نعم ☐ لا ☐

في حالة الإجابة بنعم كيف تؤثر عليه؟

ليس له قابلية التعلم ☐

يرفض التعاون مع زملائه ☐

يكره كل ما حوله ☐

أخرى تذكر.....

39 .هل تأهيل أفراد المتخلفين عقليا في المركز له الفضل في تحقيق الدمج في المجتمع ؟

نعم ☐ لا ☐

في حالة الإجابة بنعم كيف ذلك؟

يساهم في فتح المجال لدمج المتخلفين عقليا في المجتمع ☐

يتحصل على عمل يفيده ويفيد أسرته ☐

تصبح له شخصية مستقلة ☐

أخرى تذكر.....

40 .ما هي الاقتراحات المقدمة لجعل التكوين المهني ضروري وفعال في حياة ذوي الاحتياجات الخاصة؟

.....

.....

.....