جامعة الدكتور يحي فارس بالمدية

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم: العلوم الاجتماعية

الموضوع

واقع التوجيه المدرسي وعلاقته بالعنف في المؤسسات التربوية والاتجاهات النفسية لتلاميذ المرحلة الثانوية

دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ ثانويات بولاية المدية

مذكرة مقدمة لنيل شهادة ماستر في علوم التربية

تخصص: إرشاد وتوجيه

إعداد الطالبتين:

- معروف ليلى.
- يخلف نجاة.

تحت إشراف الأستاذ:

– د. بن لكحل سمير.

السنة الجامعية: 2018 – 2019

شكـــر وعرفـــان :

ان الشكر صفة حميدة لدى البشر يزينها العرفان قال الرسول صلى الله عليه وسلم " من لا يشكر الناس لا يشكر الله "حديث حسن صحيح روي عن أبي هريرة .

أتقدم بالشكر والجزيل والامتنان بعد الله سبحانه وتعالى الى الأستاذ الفاضل " الدكتور سمير بلكحل" على اشرافه على هذه المذكرة ولتوجيهاته التي أفادنا بها في إنجاز هذا العمل المتواضع .

كما يسرنا أن نتقدم بالشكر والامتنان لكل من ساعدنا لإتمام هذا العمل من قريب أو بعيد من أساتذة وزملاء لتخطي الصعاب وعلى الجهود الكبيرة والتوجيهات ولو بكلمة طيبة ودعاء صادق .

شكرا

اهـــداء:

الى .....والداي الحبيبان أمي الحبيبة" صفية " وأبي الغالي " الطاهر".

الى .....جدي وجدتي حفظهما الله وأطال في عمرهما وأدام صحتهما .

الى .....أخواتي وأخي العزيز " رؤوف "

الى.....كل شخص يقدس العلم والمعرفة .

الى ..... صديقاتي العزيزات " نجاة " " سمية " شيماء" .

اهداء

إلى ... روح ثوب الجلال ... وعنوان الوقار وتمام النظام الى روح القوة الدافعة التي تشرح الصدر للعمل وتطلق دواعي الكفاح ...وتبعث النشاط للروح والبدن... الى من هيمن على روحنا وخواطرنا وأوصلنا الى بر الأمان الى" أبي " الغالي أطال الله في عمره .

إلى أعز وأغلى ما أملك في هذه الدنيا الى من الجنة تحت أقدامها الى من أطمع إلا في رضاها ودعواتها ... الى الكلمة العذبة الذي يسر معناها ويلذ مسمعها ويحلو ترديدها الى " أمي " الحبيبة رحمها الله وأسكنها فسيح جنانه .

إلى صاحب القلب الكبير الذي صمع من نفسه قيتارة تعزف عليها روحنا ألحان الحياة الشجية الى " أخي" محمد رحمه الله وأسكنه فسيح جنانه .

إلى أجمع عناصر الحياة التي منبع حبي وإلهامي إخوتي وأخواتي : كمال ، ياسين ، لخضر ، جميلة ، مريم ، ابتسام ، وقرة عيني الصغيرة حياة.

إلى التي كانت الركيزة التي أعمد عليها في كل خطوة أخطوها الى الأمام الى التي حركت معاني الابداع والهمة أختي وحبيبتي "مسعودة" .

الى شمعة حياتي ونور فؤادي " آلاء" " هناء " " رهف " " ريتاج" " أمير" " محمد " " نهال" .

الى كل صديقاتي " ليلى " " نورة " .

الى كل من حملته ذاكرتي ولم تحمله مذكرتي .

العنوان	الصفحة
شكر وعرفان	
اهداء	
فهرس المحتويات	
قائمة الجداول	أ
ملخص الدراسة	ب
مقدمة	د
الجانب النظري	
الفصل الأول: الاطار العام للدراسة	
1ـ الاشكالية	7
2ـ الفرضيات	10
3 ـ أهمية الدراسة	11
4 ـ أهداف الدراسة	12
5 ـ تحديد المفاهيم	13
6 ـ الدراسات السابقة	18
7 ـ التعقيب على الدراسات السابقة	25
الفصل الثاني :واقع التوجيه المدرسي في ظل النظريات المفسرة له	
أولا: المراحل التاريخية للتوجيه المدرسي في ظل النظريات المفسرة	
تمهيد	29

1 ـ تطور التوجيه والحاجة اليه .	30
2 ـ النصوص التشريعية المنظمة لعملية التوجيه .	36
2 ـ1ـ المنشورات الوزارية .	36
2ـ 2ـ القرارات الوزارية	41
ثانيا: نظريات التوجيه المدرسي	44
1 ـ نظرية التحليل النفسي .	44
2 ـ نظرية السمات والعوامل .	45
3 ـ نظرية المجال .	49
4 ـ نظرية الأنماط .	51
5 ـ النظرية السلوكية	52
6ـ نظرية الذات	53
خلاصة الفصل	57
الفصل الثالث: العنف المدرسي في ظل النظريات المفسرة له	
تمهيد	60
أولاــ نظريات العنف المدرسي .	
1 ـ النظرية النفسية .	61
2 ـ النظرية السلوكية .	63
3 ـ النظرية الشخصية .	65
4 ـ النظرية البيئية .	67

5 ـ النظرية الوراثية .	68
6 ـ النظرية الثقافية .	70
7 ـ النظرية الاجتماعية .	71
ثانيا: عوامل العنف المدرسي.	72
خلاصة الفصل.	78
الفصل الرابع : الاتجاهات النفسية لتلاميذ المرحلة الثانوية .	
تمهيد	81
1 ـ مراحل تكوين الاتجاهات النفسية .	82
2 ـ النظريات المفسرة لعملية تكوين الاتجاهات .	
ـ نظرية التعلم .	86
ـ النظريات المعرفية .	86
3 ـ أهم طرق الاتجاهات النفسية الموجهة للتلميذ .	92
خلاصة الفصل.	100
الجانب الميداني	
الفصل الخامس: الاجراءات المنهجية للدراسة	
1ـ منهج الدراسة	104
2ـ الدراسة الاستطلاعية .	104
3ـ مجتمع الدراسة .	111
4ـ عينة الدراسية الأساسية وطريقة اختيارها	111

5ـ أدوات جمع البيانات .	114
6ـ حدود الدراسة	115
7ـ الأساليب الاحصائية المعتمدة في جمع البيانات	116
8ـ صعوبات الدراسة .	117
الفصل السادس: عرض ومناقشة الفرضيات	
عرض النتائج الخاصة بالفرضية الأولى .	120
مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الأولى .	121
عرض النتائج الخاصة بالفرضية الثانوية .	122
مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الثانوية .	122
عرض النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة .	123
مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة .	124
الاقتراحات .	127
الخاتمة.	128
المراجع .	130
الملاحق.	

ملخص الدراسة:

تعتبر المرحلة الثانوية المرحلة الحاسمة والمحددة لمصير التلميذ وعبرها ينمو ويتطور نفسيا واجتماعيا وتربويا داخل جو تربوي متكامل وفعال يخدم مصلحة التلميذ بالدرجة الأولى ، فيلبي رغباته وحاجاته ويقدر امكانياته وقدراته الحقيقية واستغلالها بطريقة موضوعية أثناء عملية التوجيه المدرسي الى شعب التعليم الثانوي ، بهدف تحقيق التوافق النفسي والشعور بالرضا لدى التلميذ تجاه الدراسة حتى يتمكن من تحقيق النجاح ، ولأن عدم تلبية رغبات التلميذ وعدم تلائم قدراته مع متطلبات طبيعة الشعبة قد يولد لديه شعور العجز وعدم التكيف والظلم وينعكس بالتالي على درجة دافعيته للدراسة وتبنيه لسلوكيات عنيفة كرد فعل يترجم رفضه لقرار توجيهه الغير مناسب .

ولهذا جاءت هذه الدراسة تحت عنوان واقع التوجيه المدرسي وعلاقته بالعنف في المؤسسات التربوية والاتجاهات النفسية للتلاميذ بالمرحلة الثانوية، بهدف معرفة مدى تأثير قرار التوجيه المدرسي على سلوك التلاميذ، وعلى اتجاهاتهم نحو العنف في الوسط المدرسي.

حيث يجب ان يراعي قرار التوجيه المدرسي عدة جوانب متداخلة فيها بينها لتحقيق التوافق النفسي والمعرفي والاجتماعي للتلميذ مع مراعاة متطلبات طبيعة الشعبة الموجه اليها وطاقة استيعاب المؤسسة واحتياجات الواقع الاقتصادي .

وعليه فان قرارا حاسما مصيريا كقرار التوجيه المدرسي يرتكز أساسا على احترام قدرات وامكانيات التلميذ ورغبات وميولات وتطلعاته المستقبلية والمهنية بالدرجة الأولى .

ولهذا الغرض تم القيام بالدراسة في مؤسستين تربويتين في ولاية المدية ، حيث استعملنا المنهج الوصفي الارتباطي المعتمد في البحوث والدراسات النفسية والاجتماعية كأسلوب هلمي في اختيار عينة الدراسة عبر مراحل متعددة من المجتمع الأصلي المتمثل في التلاميذ الجدد في السنة الثانية ثانوي، تم استخدام مقياسين (التوجيه المدرسي، ومقياس سلوكيات العنف في الوسط المدرسي)، وبينت نتائج الدراسة أن عدم تحقيق رغبة التلميذ وقدراته وعدم احترام ميولاته نحو شعبة ما يؤدي الى رفضه لقرار التوجيه المدرسي وبالتالي تتكون لديه ردود أفعال سلبية تجاه الدراسة والجو المدرسي العام ككل، كما تتكون لديه اتجاهات ايجابية نحو العنف في الوسط المدرسي .

ولكن في نفس الوقت نجد بعض التلاميذ الموجهين لبعض الشعب عن رغبة ووفقا لقدراتهم وامكانياتهم المعرفية ، لديهم اتجاهات ايجابية نحو العنف في الوسط المدرسي ، حيث تتدخل عوامل عديدة ومختلفة في ذلك ، منها ما هو خاص بالتلميذ كضيق أفقه الاعلامي وجهله التام لطبيعة الشعب ومنافذها الجامعية وفرص العمل فيها ، وحتى جهله لقدراته الذاتية وميوله الشخصية الحقيقية ، زمنها ما تخص البيئة المدرسية والعامة ، كالأنظمة والقوانين المدرسية ، طبيعة العلاقات بين التلاميذ ، الأساتذة والادارة أي طبيعة التفاعل بينكل افراد الأسرة التربوية.

إضافة الى نقص التكفل النفسي والتربوي بهؤلاء التلاميذ خاصة وهم يجتازون مرحلة المراهقة الحرجة بكل جوانبها الايجابية والسلبية ويحتاجون الى الرعاية والعنايةالمستمرة نفسيا وتربويا ، وتفهمها أكثر لتجاوز هذه المرحلة بأقل ضرر ممكن سواء بالنسبة للمسار الدراسي للتلميذ أو لصالح المؤسسة التربوية .

الكلمات المفتاحية : التوجيه المدرسي ، العنف في الوسط المدرسي ، اتجاهات ، المراهقة.

الاطار العام للدراسة :

1- الاشكالية

2- الفرضيات

3- أهمية الدراسة

4- أهداف الدراسة

5- تحديد المفاهيم

6- الدراسات السابقة

7- التعقيب على الدراسات السابقة

1ـ الاشكالية:

عرفت المنظومة التربوية خلال الآونة الأخيرة عدة اصلاحات في ميدان التربية والتعليم الي يعد وسيلة هامة للنهوض بالتنمية وترقية المجتمع ، ونظرا الى أن التربية هي عملية نمو وتطورنحو الأفضل تركز على زيادة معارف الانسان وخبراته بصورة منظمة باستخدام أمثل حتى يصلح قادرا على مواجهة مشكلات العمل وتحدياته ،وقد ذهبت أقوال علماء اجتماع التنمية أن التربية هي استثمار طويل المدى تحكم في تقدم اقتصاد الدول اذ تم توجيهه توجيها سليما لذلك لابد على المنظومة بالجزائر أن ترفع الغطاء على هذا الموضوع الحساس وتوليه الاصلاحات حول تعديل المناهج وطرق التدريس وحقيقة التوجيه تتعدى ما هو وارد بالنصوص التشريعية اذ انه عملية تعتمد بالدرجة الأولى على اهتمام برغبات التلميذ وقدراته الفعلية ومساعدته على الانخراط في الحياة العملية ومواصلة الدراسة عكس ما ورد بالنصوص التشريعية قيام التوجيه بناء على أعلى نتائج التحصيل الدراسي ،إن هذاالتوزيع الآلي للتلميذ على مختلف الشعب الدراسية بالتعليم الثانوي هو خطأ في حق التلميذ اذ يهمل الكثير من قدراته وميولاته واستعداداته كما يأثر على دافعية التعلم وحوافز النجاح لديه في هذا المجال نجد العديد من الدراسات التي تناولت التوجيه المدرسي في الجزائر حيث نجد دراسة " أحمد شباح " 1985 بعنوان التوجيه المدرسي في الجزائر ووضعياته وآثاره على تلاميذ الشعب التقنية والتعليم الثانوي حيث توصل الباحث الى ان نوع الدراسة الشعبة لا يتم الا بمراعاة ظروف التلاميذ الاجتماعية والاقتصادية مستوى نضجهم الانفعالي ولكي تكون عملية التوجيه ناجحة يجب أن يكون هناك مساعدة للتلاميذ على معرفة قدراتهم واستعداداتهم كما نجد دراسة " اسماعيلي يامنة " بعنوان واقع التوجيه المدرسي بالجزائر بين النظري والتطبيقي " دراسة ميدانية بثانوية صلاح الدين الأيوبي بالمسيلة لنيل شهادة الدكتوراه علم النفس ومن نتائج الدراسة أن التوجيه في بلادنا يعبر عن علاقة سلبية بين الجانب التطبيقي والنظري لأنه يعتمد على معدل القبول كمعيار لتوجيههم دون استغلال نتائج الدراسة والميول والاهتمامات وهذا التوجيه الآلي قد تنتج عنه عدة مشاكل

من طرف التلاميذ ، ففي الآونة الأخيرة انتشرت مشكلة العنف في مؤسساتنا التربوية بشكل كبير فلا يكاد يمر يوما دون أن نقرأ أو نسمع عن ظاهرة أو سلوك عنيف وقع في احدى المؤسسات التعليمية خاصة في المرحلة الثانوية بعد توجيه تلاميذ الاكماليات الى مختلف الجذوع المشتركة حسب المقاييس المعتمدة في عملية التوجيه المدرسي ،والمتمثلة في الأخذ بعين الاعتبار رغبة التلاميذ المعبر عنها من طرفهم في بطاقة الرغبات وحسب قدراتهم وامكانياتهم وميولاتهم تجاه الشعب ولكن نلاحظ تزايد هذه الظاهرة أكثر فاكثر خاصة في المرحلة الثانوية والتي تتزامن مع تغير المحيط العام للتلميذ ومروره بمرحلة المراهقة وما تتصف به من مميزات وتغيرات سلوكية ووجدانية ونقص الاتصال والحوار بين التلاميذ والقائمين على عملية التوجيه المدرسي.

بحيث نجد العديد من الدراسات التي تناولت العنف في الوسط المدرسي دراسة " عبد الكريم قريشي وعبد الفتاح أبي مولود"2003 حول العنف في المؤسسات التربوية أن هناك فروق ذات دلالة احصائية في العنف بين الجنس من التلاميذ لصالح الذكور ولم تختلف هذه الفروق بين المستويين الاعدادي والثانوي أن ظاهرة العنف تتزايد عند البنين أكثر منها عند البنات حيث قدرت نسبة العنف لدى البنين 57.25%والبنات لا تتجاوز 5.86%.

كما تعتبر الاتجاهات من المواضيع الهامة في مجال علم النفس الاجتماعي بما ان الاتجاه هو المحرك للسلوك ،لذلك أصبحت دراسة الاتجاهات نحو التوجيه المدرسي ضرورة ملحة فان حب الطالب لتخصصه وقناعته به وامتلاكه لاتجاهات ايجابية نحوه قد يرتبط بتحصيله الأكاديمي اذ يجد في البحث والمعرفة في ميدان تخصصه متعة وفائدة والعكس صحيح.

وفي هذا الصدد توجد عدة دراسات ومن بينها الدراسات العربية دراسة "التل" 1991 بعنوان اتجاهات طلبة جامعة اليرموك في علم النفس ، بينت أنه تختلف اتجاهات الطلبة نحو تخصصات الدراسة فمنهم

من لهم اتجاهات ايجابية نحو تخصصاتهم الدراسية وفئة أخرى تختلف من حيث الجنس والمكانة الاجتماعية .

وفي ضوء ما سبق ذكره يمكن طرح السؤال التالي :

ـ هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين التوجيه المدرسي والعنف في المؤسسات التربوية والاتجاهات النفسية لتلاميذ المرحلة الثانوية ؟.

التساؤلات الفرعية :

1ـ هل توجد فروق ذات دلالة احصائية لمتغير التوجيه تعزى لعامل الجنس ؟.

2ـ هل توجد فروق ذات دلالة احصائية لمتغير سلوك العنف تعزى لعامل الجنس ؟.

2ـ الفرضيات :

الفرضية العامة :

توجد علاقة ارتباطية ذات دالة احصائية بين التوجيه المدرسي وعلاقته بالعنف في المؤسسات التربوية والاتجاهات النفسية لتلاميذ المرحلة الثانوية .

الفرضيات الجزئية:

- توجد فروق ذات دالة احصائية على متغير التوجيه تعزى لعامل الجنس .

- توجد فروق ذات دالة احصائية لمتغير سلوك العنف تعزى لعامل الجنس .

3 ـ أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة في تسليط الضوء على واقع التوجيه المدرسي وعلاقته بالعنف داخل المؤسسات التربوية والاتجاهات النفسية لتلاميذ المرحلة الثانوية، ويكمن تلخيص أهمية الدراسة في النقاط التالية:

*تحاول الدراسة التعرف على العوامل والأسباب المؤدية الى العنف داخل المؤسسات التربوية والاتجاهات النفسية للتلاميذ.

* تعتبر السلوكيات العنيفة ظاهرة دخيلة على النظام التربوي والعلاقات الاجتماعية بين أفراد الجماعة المدرسية، ومن هنا تأتي أهمية الدراسة للمساهمة في علاج الظاهرة.

*تدخل هذه الدراسة في نطاق نشر ثقافة السلم ونبذ العنف كآفة اجتماعية.

* معرفة فيما اذا كان التوجيه لشعبة معينة يخلق نوع من العنف داخل المؤسسة .

4 ـ أهداف الدراسة :

تتجلى أهمية دراستنا الحالية فيما يلي:

ـ التعرف على واقع التوجيه المدرسي في الجزائر .

ـ محاولة معرفة فيما اذا كان سوء التوجيه المدرسي له علاقة بظهور العنف لدى تلاميذ سنة ثانية من المرحلة الثانوية .

ـ محاولة معرفة فيما اذا كانت تختلف اتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية الى شعب السنة الثانية ثانوي نحو العنف باختلاف جنسهم (ذكور/ اناث)

5 ـ تحديد مفاهيم الدراسة :

1ـ مفهوم التوجيه :

2ـ1 التوجيه لغة:

من مصدر فعل مضعف يدير ادارة شيء معين والانتقال بهمن موضوع الى موضوع آخر مرغوب فيه والتسيير به في وجهة معينة والتوجيه بهذا المعنى يحمل مفهوما عاما حيث لا يقترن بشيء أو بمجال معين ، فيقال توجيه الفرد أو توجيه مناقشة .

التوجيه اصطلاحا :

ويعرفه أحمد زكي صالح (هو عملية ارشادية للناشئين على أسس علمية معينة كي يوجه كل فرد الى نوع من التعليم الذي يتفق وقدراته العامة واستعداداته الخاصة وغيره من الصفات الشخصية .

(أحمد زكي صالح ،2001،2002: 32).

التوجيه اجرائيا :

- هو العملية التي يتم من خلالها مساعدة السنة الأول ثانوي على اختيار الشعبة المناسبة لهم ولقدراتهم ورغباتهم .

2- مفهوم العنف:

تجمع أغلب الدراسات والبحوث على أنه لا يوجد من الناحية المفهمية قاعدة تعريفية واحدة ومحددة لمفهوم العنف ، بل تختلف التعريف حسب اختلاف وتشعب الميادين التي يحتويها ،واختلاف وتنوع مقاربات الباحثين باختلاف وتنوع مقاربات الباحثين باختلاف وتنوع تخصصاتهم وخلفياتهم الفكرية والمنهجية ، ولكل طريقته الخاصة في وضع التعريف الخاص بالعنف حسب أهداف دراسته ، وعليه لا يوجد تعريف واحد لمفهوم العنف .

كما أن العنف لفظة ملتبسة بعض الشيء وغامضة أحيانا ، وقد تحيل الى معان أخرى قريبة منها كالقوة والسلطة والعدوان والارهاب مثلا، ونظرا لأهمية استنطاق المفهوم وتحديد ماهيته فان البحث سيبدأ بعرض المعنى اللغوي حتى ترد اللفظة الى معناها اللغوي ، بعيدا عن بعض استخدامات الخطاب السياسي والأيديولوجي ، والتي قد لا تعنينا مباشرة في صياغة تعريف إجرائي لهذا المفهوم .

2ـ1**لغويا:** جاء في معجم لسان العرب " كلمة العنف في اللغة من الجذر (ع،ن،ف) وهو الخرق بالأمر وقلة الرفق به ، وهو ضد الرفق ،وهو عنيف اذا لم يكن رفيقا في أمره ، واعتنف الأمر أخذه بعنف، وفي الحديث الشريف : (إن الله يعطي على الرفق مالا يعطي على العنف وكل ما في الرفق من الخير ، ففي العنف من الشر مثله)(**الامام العلامة أبي الفضل ابن منظور، 1997:257**).

2ـ2 **اصطلاحا:** لقد اجتهد بعض ذوي الاختصاص في تقديم بعض التعريفات ، نرى أنه من المهم جدا استعراض أهمية لارتباط ذلك بصلب الموضوع .

يعرف ساندا بول روكينغ العنف بأنه: " الاستخدام غير الشرعي للقوة أو التهديد باستخدامها لإلحاق الأذى والضرر بالآخرين.(**خليل وديع شكور،1997: 31**).

ويعرفه دين ستين بأنه " استخدام وسائل القهر والقوة أو التهديد باستخدامها لإلحاق الأذى والضرر بالأشخاص والممتلكات ، وذلك لأجل تحقيق أهداف غير قانونية ، أو غير قانونية ، أو مرفوضة اجتماعيا .(**خليل وديع شكور ، 1997: 31**).

أما ج. فرونيد(**j. Frreund**)يعرف العنف على أساس أنه "القوة التي تهاجم مباشرة شخص الآخرين وخبراتهم (أفراد وجماعات)بقصد السيطرة عليهم بواسطة الموت والتدمير والاخضاع والهزيمة.

(ابراهيم بلعادي ، 2003: 14).

أما عالم الاجتماع نيبرغ (H.L.Nieber) فيقدم العنف على أساس أنه " فعل مباشر يهدف عن قصد الى جرح أو تدمير الأشخاص أو الممتلكات .(**ابراهيم بلعادي ،2003: 15**).

الا أن هذه التعريفات قد اخذت معنى ضيق نوعا ما للعنف ، بحيث لا يكاد يخرج عن التصور الأول المتضمن في المعنى في المعنى الايتمولوجي للكلمة ، أي استعمال القوة المادية ضد الآخرين ، حيث أنها ركزت على الأضرار المادية (**الجرح ، القتل، الضرر بالممتلكات**) وتميل الى حصر العنف في

اطار الأفعال المضرة ماديا بالأشخاص والممتلكات ، أي أن الفعل العنيف يرتبط مباشرة بالقوة المادية ، والأضرار الناجمة عنها.

* لقد اتضح فيما سبق صعوبة الوصول الى تعريف دقيق لمفهوم العنف بسبب تعدد وجهات نظر الباحثينحيث يقول فيليب برونو" إن صعوبة تعريف العنف أمر يعاني منه بصورة خاصة الباحث الاجتماعي ، فهو اذ يحاول في مرحلة اولى دراسة النظم الاجتماعية ، يلاحظ أن ما يسمى بالعنف ويختلف من مجتمع لآخر ومن حضارة لأخرى .

2ـ3 العنف المدرسي إجرائيا:

بعد ذكر ما تقدم من تعريفات وآراء حول معنى العنف ، وهي تعريفات ربما ليست كافية ولكنها كما يبدو تساعدنا في رسم تعريف اجرائي حتى يسهل مهمة الدخول الى الموضوع محل الدراسة ، ولهذا سنحكم التعريف الاجرائي من خلال المؤشرات التالية:

ـ يمكن أن يتضمن العنف المدرسي الممارسات الفعلية (المادية) ، المتسمة بقلة الرفق ، تلك التي تلحق الضرر بالأفراد والممتلكات داخل فضاء المدرسة وهي ممارسات يمارسها التلاميذ تجاه بعضهم البعض .

ـ يمكن أن يكون العنف لفظيا أو نفسيا فيما يمارسه التلاميذ تجاه بعضهم البعض .

وبناء على ما تقدم يمكن أن نعرف **العنف المدرسي إجرائيا** كما يلي : هو مجموع الافعال والممارسات السلوكية الفردية أو الجماعية ، فعلية أو قولية ، والتي تتسم بقلة الرفق وغير المقبولة اجتماعيا ، والتي يمارسها التلاميذ داخل فضاء المدرسة فيما بينهم ، والتي تتسبب في إحداث أضرار مادية أو معنوية للتلميذ الضحية .

3ـ مفهوم المراهقة :

المراهقة كما عرفها الدكتور عبد الحميد محمد الهاشمي بأنها الفترة الممتدة من مرحلة الطفولة الى سن الرشد ، وهي في العادة تكون ما بين 13/12 سنة فالمراهق هو الغلام ، الذي قارب الحلم ، حيث تشهد بداية رجولة الفتى وأنوثة الفتاة ، كما تعرف تطورات جسدية عميقة لا تقتصر على الأعضاء الجنسية فقط.**(عبد الحميد محمد الهاشمي ،1976: 186)** .

3ـ1لغويا: جاء في المعجم الوسيط مايلي " الغلام الذي قارب الحلم ، والمراهقة هي الفترة الممتدة من بلوغ الحلم الى سن الرشد **(ابراهيم انس وآخرون ، 1972: 278)**.

والأصل اللاتيني لكلمة مراهقة Adolescence والمشتقة من الفعل Adolescerie ومعناه تدرج نحو النضج البدني والجنسي والانفعالي والاجتماعي **(مصطفى فهمي ، 1974: 27)**.

3ـ2 اصطلاحا:

يطلق مصطلح المراهقة على المرحلة التي يحدث فيها الانتقال التدريجي نحو النضج البدني والجنسي والعقلي والنفسي .**(عبد الرحمان عيسوي ،1999:100)**.

كما يعني مصطلح المراهقة في علم النفس مرحلة الانتقال من مرحلة الطفولة الى مرحلة الرشد والنضج ، فالمراهقة مرحلة تأهب لمرحلة الرشد ، وتمتد في العقد الثاني من حياة الفرد من الثالثة عشر الى التاشعة عشر تقريبا او فعل ذلك بعام أو عامين او بعد ذلك بعام أو عامين.**(حامد عبد السلام زهران، 1977: 289)**.

لقد أشار " ستانلي هول في كتابه المراهقة الذي ألفه سنة **1904م** الى اعتقاد أن من طبيعة المراهق أن يتأرجح بين النقيض والنقيض من الحالات النفسية في تتابع سريع متلاحق وصار يعرف هذا الميل من الانتقال من مزاج الى آخر في وقت قصير عند المراهق بأزمة المراهقة إشارة الى حتمية التلازم بين فترة المراهقة والازمات النفسية .**(محمد عماد الدين اسماعيل، 1982: 20)**.

هذا ما ذهب اليه الدكتور فهمي مصطفى في نفس المذهب فيحدد المراهقة بأنها " التدرج نحو النضج البدني والجنسي والعقلي والانفعالي " كذلك تؤدي حالات المرض الطويل أو الضعف العام الى تأخر النضج الجنسي فالمراهقة اذ هي محصلة التفاعل بين العوامل البيولوجية والثقافية والاقتصادية التي يتأثر بها المراهق.**(عبد الرحمان عيسوي ، 1999: 101)**.

6 ـ الدراسات السابقة:

الدراسات المحلية(وطنية):الخاصة بالتوجيه :

1- دراسة حمري محمد (2011ـ 2012) بجامعة بوبكر بلقايد بتلمسان.

عنوان الدراسة: ثقافة التوجيه المدرسي في الجزائر بين الاصلاح والواقع : وهي مذكرة ماجيستر تخصص أنثروبولوجيا.

أهداف الدراسة :

هدفت الدراسة الى تسليط الضوء على التوجيه المدرسي بوصفه أحد الأفعال التربوية التي تساهم في بناء المنظومة التربوية والوقوف على الفلسفة التي يبنى عليها التوجيه المدرسي ، وقد تم التركيز على الاجراءات المتبعة في انتقال التلاميذ وتوجيههم الى مختلف الشعب بالنظر الى رغبات التلاميذ ومدى توافقها مع التوجيه النهائي ،

عينة الدراسة:

قد شملت الدراسة الميدانية على مجتمع تمثل في 21 ثانوية تم تطبيق الاستمارة على عينة مكونة من 180 تلميذ .

ـ نتائج الدراسة:

ومن بين ما توصل اليه الباحث ان التوجيه المدرسي له مساهمة فعالة في تحقيق اهداف التربية ولكي يؤدي دوره كما يجب لابد من التخلي على كل ممارسة غير بيداغوجية مبنية على الاعتباطية ولابد أن تترجم مبادئه واختياراته الفلسفية هندسات قابلة للتطبيق مراع في ذلك المتغيرات الثقافية البشرية التنموية ولابد كذلك توثيق الصلات بين المدرسة والأسرة والمجتمع .

2 ـ دراسة: زهرة مزرقط.

ـ عنوان الدراسة :

دور مستشار التوجيه في التقليل من ظاهرة العنف المدرسي: مذكرة ماجيستر تخصص علم اجتماع التربية وهي دراسة ميدانية حول مواقف التلاميذ في ثلاث ثانويات.

ـ عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من100 تلميذ .

ـ أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الى التعرف على موقف التلاميذ من دور مستشار التوجيه حيال ظاهرة العنف .

نتائج الدراسة:

وقد انتهت الدراسة الى أن دور مستشار التوجيه بالرغم من أنه لا يقوم بالمتابعة اليومية للتلاميذ الا أنه يسعى الى رصد مظاهر العنف ويتخذ حيالها اجراءات من بينها استدعاء ولي التلميذ واطلاعهم على المشاكل التي يعاني منها أبناؤهم سواء كانت نفسية أو صحية أو اجتماعية الأمر الذي يظهر أهمية كبربلدور التوجيه المدرسي تجاه العنف في المدارس وذلك من وجهة نظر التلاميذ.

3- **الدراسات العربية :**

ـ **دراسة:** سعد جاسم الهاشل (1998) .

ـ**عنوان:** التوجيه واختيار التخصص في المرحلة الثانوية التقليدية

أهداف الدراسة: هدفت على تحقيق مايلي:

معرفة مدى استخدام عملية التوجيه والارشاد في اختيار الطالب لتخصصه.

ـ**عينة الدراسة:** تكونت من:

ـ 532 طالبا وطالبة منهم 265 من الشعبة الادبية و267من الشعبة العلمية .

ـ **أدوات الدراسة:** استخدم فيها:

ـ استبيانا يضم 15 سؤالا ضم المحاور التالية :

ـ دور الأسرة ، دور البرنامج المدرسي والأصدقاء ، مدى توفر المعلومات المهنية لدى الطالب ، استخدام اختبارات القدرات والميول المهنية في توجيه الطالب نحو اختيار التخصص.

وقد كانت أسئلة الدراسة التي حاول الباحث الاجابة عليها هي :

ـ هل يختار الطالب تخصصه(علمي ، أدبي) بنفسه او يتأثر بالأسرة ، المعلم ، الاصدقاء؟

ـ هل توجد فروق بين الطلبة في اختيار التخصص ترجع الى المنطقة او الجنس ؟

–ما دور البرنامج المدرسي وكذلك الارشاد والتوجيه في اختيار الطلبة لتخصصهم؟

ـ **نتائج الدراسة:** توصل فيها إلى انه:

ـ لا توجد علاقة بين المنطقة التعليمية واختيار الطالب لتخصصه .

ـ لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الطلبة والطالبات في اسلوب اختيار التخصص.

ـ توجد علاقة موجبة بين توجيه الوالدين واختيار التخصص.(**سعد جاسم الهاشل ،95:1998ـ103**).

4 **ـدراسة:** "فائقة حبيب محمد"(1990):

ـ أهداف الدراسة:

ـ هدفت الدراسة الى معرفة دور التوجيه المدرسي في معالجة مشكلات الطلبة ، ولتحقيق هذا الهدف تم تطبيق استبيان.

ـ **عينة الدراسة:** بلغت 60 مرشدا تربويا.

ـ **نتائج الدراسة** توصلت فيها الى :

*أن المجال الدراسي احتل مكان الصدارة في قائمة المشكلات يليه المجال الاجتماعي ثم الشخصي ثم باقي المجالات الأخرى .

*أن المرشدين يرون أن من أسباب تدني المستوى التعليمي للطالب هو فقدان أحد الوالدين أو كلاهما ،التطرف في تربية الأبناء وكذلك ضعف المستوى الاقتصادي للأسرة .

*ان المرشد الطلابي يستخدم وسائل وأساليب متنوعة في معالجة مشكلات الطلبة .

(وهيب مجيد الكبيسي وآخرون ،2002،:55)

5 **ـدراسة :** "سعدون سلمان نجم الحلبوسي "سنة 2001م .

ـ عنوان الدراسة:المشكلات التي تواجه طلبة المرحلة الثانوية ودور التوجيه المدرسي في علاجها من وجهة نظر المدراء.

ـ أهداف الدراسة: هدفت الدراسة الى:

معرفة بعض ، المدرسين والمرشدين باستخدام استبيان يتكون من 100فقرة

ـ نتائج الدراسة: ومن نتائجها:

– أن مجال المشكلات الانفعالية يحتل المرتبة الأولي في قائمة المشكلات بعدها مجال التوافق الاجتماعي ، المشكلات الاسرية ، مجال وقت الفراغ ، مجال المنهج والدراسة ، مشكلات العمل المدرسي، مشكلات التوجيه المهني ثم المشكلات الدينية .

–أن اغلب المدراء والمدرسين لايعرفون شيئا عن التوجيه المدرسي والإرشاد النفسي .

–قيام مديري المدارس بالدور الأكبر لمساعدة الطلبة على حل مشاكلهم بطرائق ووسائل بعيدة عن الأدوات والاختبارات الحديثة .

–أن التوجيه والإرشاد يلعب دورا مهما في زيادة قدرة الطالب على النجاح في الدراسة ، التكيف وتجنب العديد من المشكلات التي تواجه الطلبة خلال دراستهم .

(وهيب مجيد الكبيسي واخرون ،2002: 5ـ56).

ـ دراسات أجنبية :

6 ـ دراسة" هارتمان "وبيكر"

ـ عنوان الدراسة: استراتيجيات توجيه الطلبة العاجزين الذين يرغبون في الالتحاق بالتعليم بعد الثانوي عملا فيها على وضع برنامج لمساعدة المرشدين الذين يوجهون الطلبة العاجزين.

يتلخص فيما يلي :

– تشجيع الطلبة على تقييم ميولهم واستعداداتهم ومستواهم التحصيلي .

– تزويدهم بخدمات التوجيه المهني الغير المحدودة .

– تشجيع الطلبة على اتخاذ القرارات حول تعليمهم وتدريبهم فيما بعد المرحلة الثانوية بناء على معايير متعددة (**سعد الهاشل الجاسم ،1998: 101).**

الدراسات السابقة : الخاصة بالعنف (محلية)

1ـ **دراسة:** " فوزي أحمد بن دريدي " 2007.

ـ عنوان الدراسة: العنف لدى التلاميذ في المدارس الثانوية الجزائرية وقت الدراسة ،

ـ الاشكالية : ما واقع العنف وما تماثلاته وعوامله في المرحلة الثانوية في الجزائر.

ـ نتائج الدراسة : إن أهم أشكال العنف هي : تخريب مرافق المدرسة والاعتداء على أحد الزملاء والرد العنيف من قبل المعتدي عليه ، وتعدي أحد الطلاب بالشتم أو الضرب وتناول الطلاب الدخان والكحول والمخدرات وما يترتب على ذلك من عنف مادي ولفظي على الآخرين سواء الطلاب أو المعلمين أو إدارة المدرسة.

ـ الدراساتالعربية:

2 ـ **دراسة** :" محمد صايل حمادنة "2014 .

ـ عنوان الدراسة:

ـ دور الادارة المدرسية في الحد من ظاهرة العنف في المدارس الأردنية

وقد تناولت هذه الدراسة ظاهرة العنف المدرسي بشتى أنواعها مبرزة مدى استفحال كل صورة من صور العنف في محافظة إربد بالأردن فضلا عن دور مديري المدارس الثانوية في الحد من ظاهرة العنف المدرسي ،وتم إتباع المنهج الوصفي التحليلي .

ـ عينة الدراسة:

وتم اختيار عينة عشوائية من مجتمع الدراسة تكونت من 450فردا منهم 50 مديرا ومديرة و50 مساعد ومساعدة، 150معلما ومعلمة و200 طالبا وطالبة.

ـ نتائج الدراسة :

وقد أظهرت النتائج ان العنف اللفظي هو أكثر أشكال العنف المدرسي انتشارا في المدارس الثانوية في محافظة إربد ، جاء بعده في المرتبة الثانية خطف أغراض الزملاء ، ثم العنف الجسدي في المرتبة الثالثة وأخيرا التحرش الجنسي في المرتبة الاخيرة وجاءت الأسباب النفسية في المرتبة الأولى من حيث دورها في انتشار العنف المدرسي وبدرجة كبيرة في حين أن باقي الأسباب الاجتماعية والأسرية والاقتصادية والأسباب الادارية المدرسية جاءت بدرجة متوسطة ، وقد بينت النتائج أن الادارة المدرسية تلعب دورا كبيرا من هذه الآفة .

الدراسات الخاصة بالاتجاهات :

1- **دراسة عربية :**

ـ **دراسة :** " اجلال سري "

ـ **عنوان الدراسة** :التوافق المهني لدى مدرسي ومدرسات المواد المختلفة في التعليم الاعدادي والثانوي .

ـ **أهداف الدراسة :**

وهدفت الدراسة الى التعرف على مستوى التوافق المهني، لدى مدرسي ومدرسات المواد المختلفة ومعرفة الأهمية النسبية للمواد المختلفة من وجهة نظر المدرسين وأهمية ذلك في توافقهم المهني .

عينة الدراسة: اشتملت العينة على (365فرد)،

نتائج الدراسة: وبينت النتائج أن المدرسين أكثر توافقا من المدرسات. ومن توصيات الباحثة العمل على تعديل الاتجاهات نحو التربية الرياضية والتربية الفنية والاقتصاد المنزلي للمواد الغير أساسية (**زهران حامد عبد السلام ، وسري اجلال ،2003، 331**).

2 . دراسة : " كاظم ولي آغا " .

ـ عنوان الدراسة : الرضا عن الانتماء الى المدرسة الصناعية .

ـ أهداف الدراسة:

هدف من ورائها الى التعرف على مدى رضا طلاب الثانويات الصناعية عن نوع التعليم الين ينتمون اليه ومدى الفرق بين هؤلاء الطلاب وطلاب الثانوية العامة وتأثير ذلك على مستوى التحصيل والتوافق النفسي والاجتماعي.

ـ عينة الدراسة: تكونت من 500 طالب نصفهم من المدارس الثانوية العامة (النصف الأول والثالث)

والنصف الآخر من الثانوية الصناعية (النصف الأول والثالث) .

ـ نتائج الدراسة : أن طلاب المدارس الثانوية الصناعية أقل رضا من طلاب الثانوية العامة بدرجة ذات دلالة احصائية وأن هناك فروق ذات دلالة احصائية بين الطلاب الأكثر رضا والأقل بالنسبة لطلاب الصف الأول بالثانوية الصناعية .

7 ـ التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد عرضنا لبعض الدراسات السابقة الاجنبية والعربية والمحلية واستقرائنا لأهدافها والنتائج التي افرزتها نلاحظ مايلي:

ـ قلة الدراسات التي اهتمت بالتوجيه المدرسي وعلاقته بالعنف في مرحلة التعليم الثانوي .

ـ تعدد وتنوع الدراسات المتعلقة بالتوجيه المدرسي وكذا الدراسات المتعلقة بالعنف في المؤسسات التربوية مقارنة بالدراسات الخاصة باتجاهات النفسية للتلاميذ.

ـ أظهرت نتائج جل الدراسات التي تناولت موضوع التوجيه المدرسي أن التوجيه المدرسي له مساهمة فعالة في تحقيق لأهداف التربية ولابد كذلك توثيق الصلات بين المدرسة والأسرة والمجتمع حسب دراسة " " حمري محمد" بعنوان " ثقافة التوجيه المدرسي في الجزائر بين الاصلاح والواقع "

كما نجد أن لمستشار التوجيه دور يسعى من خلاله الى رصد مظاهر العنف كما يظهر أهمية كبرى لدور التوجيه المدرسي تجاه العنف في المدارس وذلك من وجهة نظر التلاميذ حسب دراسة " زهرة مزرقط "

بعنوان " دور مستشار التوجيه في التقليل من مظاهر العنف المدرسي وركزت الدراسة التي تعرضت للتوجيه المدرسي إما على دوره في مساعدة الطالب على اختيار تخصصه الدراسي أو على الجانب الارشادي حيث بينت دراسة كل من " الحلبوسي " سنة2001 و" فائقة محمد " 1990 ان للتوجيه المدرسي دور هام في علاج مختلف المشكلات التي تواجه الطلبة في الدراسة ومن ثمة يزيد من احتمالات نجاحهم فيها إلا أن دراسة الحلبوسي أشارت الى أن المدرسين والمدراء ليس لديهم معلومات كافية عن التوجيه والارشاد كما أشار كل من (جاسم الهاشل و هارتمان وبيكر) في دراستهما أن التوجيه المدرسي يلعب دورا هاما في مساعدة الطلاب على اختيار تخصصهم الدراسي.

كما بينت كاظم ولي آغا ان الرضا يختلف باختلاف التخصص الدراسي حيث توصلت نتائجه الى أن طلاب المدارس الثانوية الصناعية أقل رضا عن طلاب الثانوية العامة .

ومن خلال دراستنا التي قمنا بها وجدنا أن هناك توافق بينها وبين الدراسات السابقة فيما يتعلق بالنتائج فأغلب دراسات السابقة التي تناولت موضوع التوجيه تتوافق مع نتائج دراستنا الحالية والمتمثلة في أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية على متغير التوجيه تعزي لعامل الجنس ،كما نجد توافق في النتائج المتعلقة بالعنف المدرسي المتمثلة في أن العنف عند الذكور أكبر شيوعا من عند الاناث.

اضافة الى ان هناك علاقة ترابطية بين التوجيه المدرسي وسلوك العنف وهذا ما فسر لنا الاتجاهات النفسية المتعلقة بالتلميذ، وهذا ما وجد في الدراسات السابقة المذكورة سلفا .

الفصــل الثاني: واقع التوجيه المدرسي والمهني في ظل النظريات المفسرة له

تمهيد

أولا:المراحل التاريخية التي مر بها التوجيه المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية .

1ـ تطور التوجيه المدرسي والحاجة اليه .

2ـ النصوص التشريعية المنظمة لعملية التوجيه المدرسي .

2ـ 1ـ المنشورات الوزارية .

2ـ 2ـ القرارات الوزارية

ثانيا : نظريات التوجيه المدرسي.

01ـ نظرية التحليل النفسي

02ـ نظرية السمات والعوامل

03ـ نظرية المجال

04ـ النظرية الأنماط

05ـ النظرية السلوكية

ـ خلاصة الفصل.

تمهيد :

قد أصبح الاهتمام بالمورد البشري الاستثمار الأمثل لتنمية البلاد اقتصاديا ، اجتماعيا ،ثقافيا ...الخ في البلدان المتقدمة نظرا للعائد المتوخى من خدمات تنمية الموارد البشرية وتطويرها.

ومن أجل ضمان هذا العائد كان لابد من وضع الرجل المناسب في المكان المناسب ومن هنا جاء دور التوجيه في تصنيف الفرد حسب الاختيار الصحيح الموافق لقدراته واستعداداته ومولاته واهتماماته ونظرا للأهمية الاقتصادية التي يكتسيها التوجيه المدرسي بحيث انه يوفر الكثير من الجهد والوقت والمال ، كما أنه يوفر على المجتمع المصاريف الباهظة على نوع معين من التعليم ، وعليه فالتوجيه المدرسي عملية تربوية لا يمكن الاستهانة بها او الاستغناء عنها وهذا طبعا اذا استعملت بشكل صحيح وفق نظريات التوجيه وأسسه ومبادئه التي تستمد مكانتها من طبيعة الانسان وخصائص سلوكه وقد كان لتلك أولى النقاط التي تم التطرق إليها من خلال هذا الفصل حيث تناولنا فيه واقع التوجيه المدرسي والمهني في ظل النظريات المفسرة له والمتضمن المراحل التاريخية التي مر بها التوجيه المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية وذكر اهم النصوص التشريعية لعملية التوجيه المدرسي والمهني .

أولا:التوجيه المدرسي والمهني في الجزائر

1- نبذة تاريخية عن تطور التوجيه المدرسي :

يعتبر التوجيه المدرسي مهمة تربوية حديثة العهد في مختلف الأنظمة التربوية وبتطوره وتحوله من الجانب المهني الى الجانب التربوي أو المدرسي بتطور المجتمع على جميع الأصعدة وزيادة الطلب على التعليم وتعقد النظم التعليمية وتنوع الشعب وتعدد الاختصاصات حيث أصبحت الحاجة الى التوجيه المدرسي ضرورة من ضروريات العملية التربوية .

ويعتبر التوجيه المدرسي في الجزائر مجال فتي وحديث العهد مقارنة مع مثيله في البلدان الغربية والعربية ، حيث تم ادراجه في العملية التربوية ما قبل الاستقلال أو في الأربعينيات من القرن الماضي وكان موجها لفائدة أبناء المستعمر ، وبعد الاستقلال ورثت الجزائر وضعا تربويا صعبا تمثل في انحصار التعليم في مناطق محددة مع قلة في الهياكل والاطارات المكنة باللغة الفرنسية .

وكان عدد هياكل التوجيه آنذاك يساوي (06) مراكز للتوجيه المدرسي والمهني توظف أربعون (40) مستشارا في كل من مدينة الجزائر ، عنابة ، وهران ، قسنطينة ، سطيف ، مستغانم.

وبعد الاستقلال **(1962)** استمر مركزان في العمل (**عنابة ، الجزائر)** بأربعة (04) مستشارين ، ثلاثة منهم جزائريون، مع اسناد مهام تسيير مراكز التوجيه لوزارة التربية الوطنية، وفي نفس الفترة كان خمسة (05) من المستشارين في تكوين بالمغرب وتم توظيفهم من طرف مصالح التوجيه في سنة **1964** وتمثلت نشاطاتهم في تأدية مهام اعلامية وتوثيقية ذات عبء ثقيل حيث عملوا على وضع أسس وأهداف جديدة لمراكز التوجيه المدرسي والمهني مع الأخذ بعين الاعتبار ما يلي :

* عوامل اجتماعية واقتصادية تراعي فيها عملية الاختيار للتلاميذ بناء على الظروف الاجتماعية وليس على القدرات الحقيقية .**(حدة يوسفي،2000ـ 2001: 70)**

* عوامل ظرفية مرتبطة مع الهياكل المتوافرة .

وكانت الأهداف المنوطة بمراكز التوجيه المدرسي والمهني تتمحور حول:

- تحديد المشاكل التي تعترض مجالات التربية .
- اعادة النظر في البرامج
- التخطيط التربوي لقبول التلاميذ حسب الهياكل وقدرة التأطير
- الاهتمام بالدراسات النوعية في ميدان التعليم
- الاعلام المدرسي كقاعدة لتوجيه التلاميذ
- دراسة احتياجات التجهيز التربوي على المستوى المحلي والوطني

وفي عما **1964** تم انشاء معهد علم النفس التطبيقي خلفا لمعهد النفس التقني أو البيومتري المحدث في عام **1945**، وكانت مهمة هذا المعهد تكوين مستشارين في التوجيه المدرسي والمهني والاخصائيين في علم النفس التقني ، لتتخرج فيما بعد أول دفعة لمستشاري التوجيه المدرسي والمهني في سنة 1966 متكونة تقريبا من عشرة **(10)** مستشارين .

وبمقتضى المرسوم **(66- 241 بتاريخ 05 أوت 1966)** أحدث أول دبلوم جزائري في التوجيه المدرسي والمهني " دبلوم الدولة لمستشاري التوجيه المدرسي والمهني "

وفي **1968** نظم أول ملتقى حول التوجيه المدرسي والمهني .

ونظرا للعديد من التطورات في المجال التربوي ، أصبح معهد علم النفس التطبيقي منذ سنة **1985** دائرة تابعة لمعهد علم النفس وعلوم التربية بالجزائر ، وتطورت بذلك مهام التوجيه المدرسي والمهني .

وبالتالي يمكن القول بأن التوجيه المدرسي في الجزائر مر بمراحل تطورية عديدة بدء بمرحلة ما قبل الاستقلال حيث طغى عليه الطابع المهني والتقني وكان يستجيب لانشغالات الطبقة البرجوازية الليبرالية من المعمرين ثم تغير الوضع للتوجيه المدرسي فيما بعد مرحلة الاستقلال حيث كان التوجيه مركزا أساسا على الفرد نفسه – التلميذ المتمدرس– وفي بناء إرشادات توجيهية مدرسية أو مهنية قائمة على تنبؤات فردية موثوق فيها وهذا في الفترة ما بين **1962 و1974.**

– وفي الفترة الممتدة ما بين السنة الدراسية **1974– 1975** والى غاية نهاية السنة الدراسية **1990– 1991** ،اتسعت رقعة التربية ونسبة التمدرس في ظل الأطوار التقليدية مما انعكس على فعل التوجيه المتحول من مجال الفحوص الفردية الى ميدان الاعلام الجماعي والتوجيه الكمي وفقا للأهداف المحددة مسبقا في الخريطة المدرسية ومن مختلف المخططات التنموية مما أدى الى انحراف عملية التوجيه عن مسارها الفعلي المهني والمدرسي .

أما بالنسبة للفترة الأخيرة الممتدة من سنة **1991** الى يومنا هذا فنلاحظ فيها تراجع الاعتبارات الكمية وعودة الاعتبارات النوعية في النظام التربوي وعودة تدريجية الى المهم الأصلية للتوجيه المدرسي والمهني .**(وزارة التربية الوطنية ، 2001: 8–10)** .

الحاجـة الى التوجيـــــه المدرســـــي :

1- تقلص دور الأسرة التوجيهي :

ان التغيرات التي طرأت على الأسرة في ناحي عدة كلها أدت الى الحاجة الى التوجيه التربوي والمهني والارشاد النفسي ومن بين هذه التغيرات نجد:

*أن الأسرة كانت تتسم بحجم كبر أفرادها اذا كانت لا تقتصر على الأب والام وانما تتعداها الى الجد والجدة والخال والعم .... فكانت مسؤولية مشتركة لا تقتصر على الوالدين فقط هذا من جهة ومن جهة أخرى فان أهداف التربية وقيم المجتمع كانت تتسم بالبساطة والوضوح تعتمد على تقليد الصغير للكبير.

* ان خروج الأب والأم للعمل نتج عنه فراغا في تربية الأبناء متابعتهم فأسند الأمر للمدرسة التي لم تكتف بدور توجيه الأبناء من الناحية العقلية والنفسية والاجتماعية والمهنية والدينية بل أخذت على عاتقها دور توجيه الأسرة وإعدادها للقيام بوظائفها .

2- الانفجار الهائل في عدد السكان :

ان الارتفاع الهائل في عدد السكان نتج عنه أعداد كبيرة من التلاميذ مما ادى الى كثرة المدارس وانتشارها فتمخض عن ذلك ظهور مجموعة من المشكلات التعليمية والنفسية والاجتماعية بين التلاميذ ، فطهر التوجيه والارشاد المدرسيالذي كان هدفه وضع استراتيجيات فعالة لمواجهة هذه المشكلات وايجاد حلول لها وفق أساليب تربوية ونفسية علمية سليمة .

3- التقدم العلمي والتكنولوجي:

* ظهور اختراعات واكتشافات جديدة وغزو الفضاء .

*تأثير وسائل الاتصال والاعلام الجديدة من راديو ، تلفزيون، انترنيت، في أفكار الأفراد وميولهم واتجاهاتهم .

* تغير قيم المجتمع.

* زيادة التفكير بالمستقبل والتطلع اليه والعمل على وضع الخطط والبرامج المستقبلية وظهور علم جديد أطلق عليه اسم علم المستقبل Futyrology.

4- **التطور الذي طرأ على التعليم ومفاهيمه:**

* الاهتمام بشخصية المتعلم والاهتمام به من نواحيه الشخصية، الانفعالية، الاجتماعية، الجسمية.

* حرية الاختيار للتلاميذ فيما يخص التخصصات التي تتناسب واستعداداتهم وامكانياتهم وميولاتهم.

* تشجيع التلميذ على كيفية الحصول على المعلومات والمعارف من مصادرها المتعددة

* تشجيع التلميذ على التفكير الناقد ، التفكير المبدع والخلاق.

* الاستخدام التكنولوجي في مجال التعليم .

ازدياد الاهتمام بالدور الي يقوم به المدرس في مجال الطلبة وارشادهم.

5- **تعقد الحياة وتشابك العلاقات الاجتماعية :**

لقد ادى هذا التعقد في أساليب الحياة الى التشابك في العلاقات الاجتماعية ، والتغير في المعايير والانماط الاجتماعية فوجد الفرد نفسه مقيدا في سلوكياته بضوابط أفقدته حريته ارضاء لأنماط الجماعة التي يعيش فيها ، فاتسعت دائرة تعلم المرأة وظهور ظاهرة الصراع بين الأجيال (**ايهاب البيلاوي ،2002: 5**).

6- التغيرات التي طرأت على العمل والمهنة:

- زيادة عدد المهن والوظائف بشكل واسع جدا وظهور ظاهرة التخصص الدقيق في العمل وفي مراحل الانتاج.

- اختفاء عدد من المهن القديمة ، وظهور مهن جديدة نتيجة التقدم العلميوالتكنولوجي في الميادين كافة **(سعد سلمان نجم الحلبوسي،2002: 22)** .

- ظهور مشكلات جديدة للعمل والعمال نتيجة الثورة العلمية في مجال الصناعة بروز ظاهرة البطالة او الاضراب عن العمل .**(سعد سلمان نجم الحلبوسي، عبد الأمير،2002: 22)** .

7- **عصر القلق :** ان أكثر ما يميز العصر الذي نعيش فيه الخوف من المستقبل وعدم القدرة على التكيف مع صدمة المستقبل.**(سعيد عبد العزيز، جودت عزة عطوي،2004:17)**.

8- فترات الانتقال :

مر الفرد خلال مراحل حياته بفترات انتقال حرجة يحتاج فيها الى التوجيه والارشاد مثل الانتقال من المنول الى المدرسة ومن المدرسة الى عالم الشغل ، ومن الكفولة الى المراهقة ، ومن المراهقة الى سن الرشد ، وكل هذه المراحل يتخللها صراعات واحباطات وقد يسودها الخوف والاكتئاب .

(جودت عزة عبد الهادي ، 2004: 16) .

2/ النصوص التشريعية المنظمة لعملية التوجيه المدرسي:

- 1- المناشير الوزارية :

***المنشور الوزاري رقم 80/ 96/0.2.6 المؤرخ في 1994/10/14 المتعلق بتنصيب بطاقة المتابعة والتوجيه في الطور الثالث من التعليم الأساسي.**

والغاية من تنصيب هذه البطاقة هو التوصل الى اقامة آليات (ميكانيزمات) للملاحظة المستمرة لسلوك التلميذ خلال طور يعرف بأنه كطور التوجيه ، بهدف تمكين كل أعضاء مجالس القبول والتوجيه من اتخاذ القرار ملائم ومناسب في توجيه التلاميذ وتعتبر هذه البطاقة أداة ناجعة في جعل عملية توجيه التلاميذ عملية سيبيداغوجية ، توافق بين رغباتهم من جهة ونتائجهم المدرسية ومستلزمات الدراسات أو التكوين المرغوب فيه من ناحية أخرى.

*** المنشور رقم 137/ 00/0.2.6 المؤرخ ب 2000/05/02 المتضمن عملية اعادة تنظيم عملية الطعن .**

*** المنشور الوزاري رقم 173/ 6.0.0/ 02 المؤرخ في 2002/12/07 والمتعلق بدراسة رغبات التلاميذ .**

*** المنشور الوزاري رقم 40 المؤرخ في 27/ 03/ 2005 المتعلق بالإجراءات الانتقالية الخاصة بالقبول في السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي.**

ففي سياق الاصلاحات التي تم ادراجها على مختلف هياكل التعليم ومناهجه بصفة عامة ،وعلى هيكلة التعليم ما بعد الالزامي ، وعلى نظام تقويم أعمال التلاميذ بصفة خاصة أصبح من الضروري إعادة النظر في الاجراءات المعتمدة لإقرار انتقال التلاميذ من السنة التاسعة من التعليم الأساسي الى السنة الأولى من

التعليم الثانوي العام والتكنولوجي ، وهكذا وتأكيدا لمبدأ الانصاف بين التلاميذ بإخضاعهم الى معيار يكون بمثابة القاسم المشترك بينهم بعد أن تم اقرار دورة وطنية واحدة لامتحان شهادة التعليم الأساسي .

*** المنشور الوزاري رقم 862/0.0.3 / بتاريخ 2005/08/03 والمتضمن التدابير التربوية والبيداغوجية المرافقة لتنصيب السنة الأولى ثانوي:**

ففي اطار مواصلة الاصلاح التدريجي للمنظومة التربوية وتطبيقا للقرارات الصادرة يشرع في تنصيب السنة الأولى ثانوي بداية من الموسم الدراسي **2006/2005** وفي هذا الاطار جاء في هذا المنشور الذي يتناول الاجراءات التربوية والبيداغوجية والتنظيمية المقررة للسنة الأولى ثانوي (**جذع مشترك آداب وجذع مشترك علوم وتكنولوجيا**) من حيث تطبيق المناهج التعليمية الجديدة واستعمال الترميز العالمي والمصطلحات العلمية وكذا فيما يخص استعمال الزمن البيداغوجي (التوقيت الأسبوعي) المخصص للسنة الألى ثانوي.(**المنشور الوزاري رقم 862/ 05/0.0.3 بتاريخ 2005 المرافقة لتنصيب السنة الأولى ثانوي)** .

*** المنشور الوزاري رقم 6.0.0/41/ 05 المؤرخ في 2005/03/27 والمتعلق بإجراءات التوجيه الى الجذوع المشتركة للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي .**

نظرا المستجدات التي أدرجت في هيكلة التعليم ما بعد الالزامي والغايات والأهداف التي ترمي اليها مختلف فروع التعليم الثانوي العام والتكنولوجي وكذا مستلزماتها البيداغوجية ، جاء هذا المنشور لوضع الترتيبات التي أدخلت على تعديل كل من بطاقة الرغبات ومجموعات التوجيه الى الجذعين المشتركين (جذع مشترك آداب وجذع مشترك علوم وتكنولوجيا) ، والمعاملات المسندة للمواد المشكلة لهذه المجموعات .

وحدد هذا المنشور العناصر الأساسية التي يعتمد عليها في توجيه التلاميذ وهي :

– الملمح التربوي للتلميذ(نتائج مجموعات التوجيه)

– رغبات التلميذ

– ملاحظات الأساتذة

– ملاحظات مستشار التوجيه المدرسي والمهني

– المستلزمات البيداغوجية للجذوعالمشتركة .

يتم توجيه 10% الاوائل من ضمنالتلاميذ الحاصلين على شهادة التعليم الأساسي حسب رغباتهم الأولى وذلك على كل مستوى مقاطعة استقبال ، أما بقية التلاميذ فيتم توجيههم وفق ترتيبهم في مجموعات التوجيه مع تلبية – بقدر الامكان – رغبتهم الاولى . وتبقى هذه الاجراءات انتقالية تخص فقط آخر دفعات تلاميذ التعليم الأساسي **2005/2004** ، 2006/2005(**المنشور الوزاري رقم 41/ 05/0.0.6 ، 2005**).

*** المنشور الوزاري رقم 282 /05/0.0.6 المؤرخ في 2005/12/19 المتضمن اجراءات انتقالية لتوجيه تلاميذ شعب السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي :** ان الهيكلة الجديدة للتعليم الثانوي العام والتكنولوجي بأهدافها البيداغوجية والتكوينية ومضامينها التعليمية تقتضي تكييف معايير التوجيه مع هذه المستجدات للمحافظة على الطابع التربوي والبيداغوجي لعملية التوجيه.

زجاء هذا المنشور ليوضح التعديلات التي أدخلت على كل من بطاقة الرغبات وبطاقة المتابعة والتوجيه ومجموعات التوجيه من حيث المواد المشكلة لها والمعاملات المسندة لكل منها .

وأكد على ضرورةاحترام رغبة التلاميذ 5 %الأوائل ويتم توجيههم وفق رغبتهم الأولى .

أما باقي التلاميذ فيتم توجيههم وفق ترتيبهم في مجموعات التوجيه مع مراعاة الترتيب التفضيلي لرغباتهم وتبقى هذه الاجراءات تخص آخر دفعات تلاميذ التعليم الأساسي فقط أي دفعتي 2006/2005 ،

2007/2006 وذلك أنهم سيتم اتخاذ تدابير خاصة بشأن توجيه دفعات المالية من التلاميذ في اطار الجهاز الجديد للتوجيه في اطار الاصلاح. (**المنشور الوزاري رقم 0.0.6/282/ 2005**).

*** المنشور رقم 08/0.0.6/48 المؤرخ في 2008/02/13 المتضمن إجراءات انتقالية لتوجيه التلاميذ الى السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي:**

باعتبار التقويم مبدأ اساسي ونشاط مستمر يعتمده لتنفيذ واصلاح المنظومة التربوية ويتناول جميع مجالاتها وينصب على جميع مستوياتها بهدف تحسين مردودها كما ونوعا .

وفي هذا الصدد ومن اجل بلوغ الاهداف البيداغوجية والتكوينية للهيكلة الجديدة للتعليم الثانوي العام والتكنولوجي ومضامينها التعليمية فان تكييف معايير التوجيه مع هذه المستجدات والمحافظة على الطابع التربوي والبيداغوجي لعملية التوجيه تخضع هي الاخرى لتقويم وتعديل قصدالتوفيق بين رغبة التلميذ من جهة وكفاءاته الحقيقية ومتطلبات الشعب من جهة ثانية وضبط تدفق تعداد التلاميذ .

وقد جاء هذا المنشور ليوضح الترتيبات والتعديلات التي ادخلت على عملية التوجيه المدرسي ومقاييسها وذلك باعتماد رؤية ذات طابع شمولي للوصول الى تحقيق التوافق والانسجام بين مستلزمات مختلف شعب التعليم الثانوي العام والتكنولوجي ونتائج التلميذ ورغباته والوصول الى ممارسة توجيه تطبعه الشفافية ويسمح بإنصاف التلاميذ .

كما ركز المنشور على اهمية الطعن والحالات التي يتم فيها الطعن وهي :

. الفصل عن دراسة في المرحلة الالزامية .

. توجيه التلميذ الى شعبة لم يحصل في احدى مواد مجموعاتها للتوجيه على معدل قد يقلص حظوظه في مواصلة الدراسة بنجاح في هذه الشعبة .

. وقوع خطأ في نقل العلامات (التقويم المستمر ، حساب معدل القبول ، حساب معدل مادة ، حساب معدل مجموعة التوجيه) يؤثر سلبا على ترتيب التلميذ في مجموعة التوجيه .

وتدرس وتبث في ملفات الطعون من طرف لجنة ولائية تشكل على مستوى مديرية التربية يترأسها مدير التربية .(**المنشور رقم 48/0.0..6/2008،08**).

*** المنشور رقم 168 /2012/0.0.3 والمتضمن توجيه تلاميذ السنة الاولى ثانوي الى شعب السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي .**

ففي اطار المساعي الرامية الى تطوير اليات التوجيه وتكملة للجوانب التقنية الخاصة به جاء هذا المنشور لتوضيح اهم التعديلات التي ادخلت على بعض ادوات التوجيه الى السنة الثانية ثانوي والمتمثلة فيما يلى :

1. **بطاقة رغبات التلاميذ** : اضافة تعديلات على هذه البطاقة ، تمثلت في العنوان العائلي للتلميذ.

2. استبيان الميول والاهتمامات : الذي يعد وسيلة ما لمعرفة قدرات التلميذ واستعداداته من اجل مرافقته اثناء بناء مشروعه المدرسي والمهني .

3. **بطاقة المتابعة والتوجيه:** تم تعديل بعض المعلومات الواردة في البطاقة السابقة كما تم ادراج المصطلحات التقنية الجديدة والتي تتماشى مع الاصلاحات التي خضعت لها المنظومة التربوية .

4. **التوجيه النهائي** : يعتمد توجيه التلاميذ المقبولين للسنة الثانية ثانوي على الاسس التالية :

1. تلبية رغبات 05 %الاوائل من التلاميذ المقبولين في السنة ثانية ثانوي حسب كل جذع مشترك .

2. ترتيب باقي التلاميذ المقبولين السنة ثانية ثانوي حسب كل جذع مشترك ووفق الرغبة الاولى فالثانية ، فالثالثة والرابعة لتلبية تفاضلية لما امكن في جدود الاماكن البيداغوجية المتوفرة في المؤسسة (**المنشور الوزاري رقم 168/3.0.0/2012**).

- القـــرارات الوزاريـــــة :

وتجسيدا للقانون التوجيهي للتربية الوطنية، وتحقيقا لأهداف مواصلة توسيع الاصلاح التربوي قصد التقييم والتقويم المثمر ، جاءت قرارات وزارية مشتركة بين وزارة التربية الوطنية ووزارة التكوين والتعليم المهنيين نجد منها :

***القرار الوزاري المشترك رقم 06 المؤرخ في 08افريل 2010 الموافق لى23 ربيع الثاني 1431 والمتضمن انشاء الجنة الولائية المشتركة وتحديد مهامها** فيما يلى :

. اعداد مخطط سنوي لنشاطات الاعلام والتوجيه في بداية كل سنة دراسية

. التكفل بتقديرات فرص التكوين والتعليم المهنيين وطلباتها .

. تحضير مجلس التوجيه المسبق للتلاميذ نحو الطور ما بعد الالزامي .

. التحديد النهائي لفرص التعليم المهني الممنوحة .

. تحضير مجلس قبول توجيه التلاميذ الي الطور مابعد الالزامي .

. العمل على ضبط قائمة اسماء التلاميذ المنتقلين وتوجيههم نحو المؤسسات المستقبلية .

. وضع جهاز لتبليغ القرارات للتلاميذ وأوليائهم .

. ضمان متابعة تنفيذ مخطط الاعلام و التوجيه وتقويمه

وتتكون هذه اللجنة من :

. مدير او مديري مراكز التوجيه المدرسي والمهني .

. مستشار التوجيه ، التقويم ، الادماج المهني .

. مستشار التوجيه والارشاد المدرسي .

. مدير الثانوية.

. مدير مؤسسة التكوين والتعليم المهنيين.

. مدير متوسطة.

. أستاذ رئيسي

. ممثل عن جمعية اولياء التلاميذ .

يعيين المدران الولائيان أعضاء اللجنة المذكورة كلا في مجال اختصاصه **(المنشور رقم 05/600/26المؤرخ في 15 مارس 2005)**

***قرار وزاري مشترك رقم 05المؤرخ في 8افريل 2010 الموافق ل ربيع الثاني 1431 المتضمن انشاء مجلس القبول والتوجيه الى طور ما بعد الالزامي ، تنظيمه وسيره والذي يتكفل بما يلي:**

اعداد مشروع التنظيم التربوي للسنة الدراسية الموالية على ضوء نتائج الفصلين الاول والثاني من السنة الدراسية الجارية وكذا اقتراحات التوجيه المسبق ، المصادقة على محاضر نجاح تلاميذ السنة الرابعة متوسط المنتقلين نحو الجذعين المشتركين للسنة الاولي من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي ، وشعب السنة الاولي من التعليم المهني واختصاصات التكوين المهني ، توجيه تلاميذ السنة الربعة متوسط المنتقلين للجذعيين المشتركين للسنة الاولي للتعليم الثانوي العام والتكنولوجي ، ونحو شعب السنة الاولي من التعليم المهني واختصاصات التكوين المهني .**(قرار وزاري مشترك رقم 05المؤرخ في 8افريل 2010)**

***المنشور الوزاري المشترك رقم 02 المؤرخ في 2010/9/2 يتضمن تنصيب مكاتب مشتركة للأعلام والتوجيه نحو مصار التكوين المهني على مستوى كل مؤسسات وزارة التربية الوطنية** (اكماليات وثانويات)، وذلك عملا بالقانون التوجيهي للتكوين والتعليم المهنيين وبالقانون التوجيهي للتربية الوطنية وتجسيدا للنظام الجديد الخاص بإعلام وتوجيه تلاميذ السنة الرابعة متوسط الى مرحلة التعليم ما بعد الالزامي .

وفي الأخير يمكن القول أن هذه المناشير والقرارات المشتركة جاءت لتضفي الطابع الاصلاحي على عملية التوجيه المدرسي وتوسيع مجال مرافقة التلميذ لبناء مشروعه التربوي والمهني الى شركاء جدد يسعون الى الوصول به الى تحقيق اهدافه وأماله وتحصينه دراسيا ومهنيا، عن طريق تثمين كفاءاته واستعداداته واحترام رغباته واختياراته الموضوعية (**المنشور الوزاري المشترك رقم 02المؤرخ في 2010/09/02**)

وبالتالي اصبح على المدرسة لزاما التفتح على المؤسسات الاخرى.

- نظريـــــات التوجيـــه :

- نظريات التوجيه : ظهرت نظريات متعددة في ميدان البحث في السلوك الانساني ومحاولة تعديله بأساليب وطرق مختلفة نابعة من هذه النظريات التي رغم اختلافها من حيث المصدر (سلوكية أو ديناميكية) والطرق المستخدمة في تطبيقاتها التربوية والنفسية الا انها تتفق من حيث الهدف ومساعدة الفرد على حل مشكلاته والتكيف مع واقعه وطبيعة بيئته ، ونذكر فيما يلي بعض النظريات المتعلقة بالتوجيه والارشاد النفسي .

1- **نظرية التحليل النفسي :**" فرويد" " آدلر"

اهتمت نظرية التحليل النفسي بالسنوات الأولى للفرد مع تأكيدها للجانب الانفعالي في حياته ، واعتبار سلوك الفرد ظواهر لبنية أصلية للفرد لأن دوافع السلوك قد تكون لاشعورية ، والتعمق في داخل شخصية الفرد للوصول لمصدر مشاكله وحلها فيما بعد ،(فرويد) . بينما يؤكد " آدلر " على الفرضية في السلوك البشري وأن كل سلوك يقوم به الفرد له هدف ما وأن الدافع والدافع الى المراكز عامل مهم الى تفسير السلوك الانساني من الدافع الجنسي ، وبذلك يخالف " فرويد" في أرائه وأفكاره بالإضافة الى تأكيده على الاهتمام بالجانب الاجتماعي للفرد والعوامل البيولوجية وأثرها في السلوك .

كما اهتم "رانك" بالدوافع الوجدانية الايجابية للعميل دون الاهتمام بالماضي مع اصراره في عملية على احترام العميل كفرد بالدرجة الأولى ثم يأتي المعالج في الدرجة الثانية مع احترام لحرية الفرد في تقرير مصيره وتحمل المسؤولية التامة في ذلك .

وما يعاب على هذه النظرية أن المبادئ التي نادت بها غامضة ويمكن اعتبارها مجرد تسمية للظواهر السلوكية أو مجرد فروض عملية تحتاج الى الكثير من الدراسات لإثبات صحتها .

كما توجد عدة دراسات ميدانية بمؤسسات التعليم الثانوي بالجزائر حول التوجيه المدرسي وآثاره النفسية حيث نجد دراسة" قنطازي كريمة "ودراسة "لوكيا الهاشمي " تحت عنوان معوقات العملية الارشادية وآثارها النفسية على القائمين بها هدفت الدراسة الى تقويم العملية الارشادية في مؤسسات التعليم الثانوي وذلك من خلال الكشف عن مختلف النقائص التي تشملها والتي من شأنها أن تعيق القائمين بالعمل الارشادي عن أداء مهامه ومما يترتب عنه من آثار نفسية سيئة يعيشها المرشدون وتتمثل هه النقائص في الجانب الشخصي

(التحلي بسمات شخصية المرشد) والمهني (الاعداد الاكاديمي والتدريب امهني ها من جهة ومن جهة أخرى نقائص تخص المحيط أو البيئة المهنية التي يزاول فيها المرشد عمله ، ولإنجاز هذه الدراسة اعتمد الباحث على عينة للمرشد يبلغ عدده 38 مرشد واستخدم الاستبيان كأداة للبحثوتوصل الباحث الى أن المرشدون لا يعانون من نقائص في السمات الشخصية التي يجب أن يكون عليها المرشد، فحين أنهم يعانون من نقائص عديدة تشمل اعدادهم العلمي وتدريبهم المهني كما تشمل ظروف عملهم أو بيئتهم المهنية كما أنهم يرون أن هذه النقائص تعيقهم عن أداء مهامهم مما يأثر على نفسيتهم سلبا ويجعلهم يعانون الاحباط والقلق والضغط النفسي **(فنطازي كريمة ، الهاشمي،2010ـ 2011: عنابة).**

2- **نظرية السمات والعوامل :**

تعتبر أول نظرية ظهرت فيما يخص التوجيه المهني على يد فرانك بارسونزFrank Parseuse

(1854- 1908) حيث تعرف الارشاد بأنه عملية عقلية ومعرفية تستخدم لتشخيص النفس وطرقها في الارشاد تناسب الشخصيات المختلفة للأفراد ويكون دور المرشد تحديد وجمع المعلومات المطلوبة ومتابعة الارشاد . **(فهد ابراهيم القاشدي ، الغامدي ،1997: 100).**

ويرى " بارسونز" أن لكل فرد سمات شخصية ثابتة يمكن أن تلاحظ فيه كحرية التعبير عن الطالب ، وهي سمات تتمثل في القدرات والميول والاتجاهات الخاصة بكل فرد وتتدرج وتنظم فيما بينها بحيث يمكن ترتيبها

في مدرج هرمي (آلبورت) وبالتالي تصبح هناك سمة رئيسية تسيطر على سلوك الفرد ، بينما نظرية بارسونز تحتوي على ثلاث خطوات هي كالتالي:

1. ينبغي التعرف على النفس ، الميول والقدرات (معرفة سمات الشخصية)
2. معرفة متطلبات عالم الشغل (معرفة الفرص المتاحة في عالم الشغل)
3. ما هي الخطوات المنطقية وما مدى ملائمة هذه السمات بهذه العوامل وهل هي مرحلة عقلية ، معرفية أو منطقية ؟.

وانصب اهتمام أصحاب هذه النظريات على ايجاد حل للمشكلات التربوية والمهنية بعيدا عن العلاج وكانت مشكلتهم الأساسية هي محاولة التنبؤ بالنجاح في المدرسة أو في العمل بصفة عملية أكثر وبدقة في الدراسات التقريبية حول العملية التوجيهية .

وقد سميت هذه النظرية بطريقة التوجيه بالطريق المباشر وذلك باتخاذ أصحابها للموضوعية والتشخيص والتنبؤ في عملية التوجيه كأسلوب في العمل وعلاقة السمات أو العوامل بمدى نجاح هذه العملية التوجيهية

ومن بين الدراسات الجزائرية حول التوجيه دراسةمن مركز الدراسات والبحوث حول المهني والتأهيلات وكان الهدف من ورائها تحليل ممارسات الاعلام والتوجيه المدرسي في الجزائر وغطت العينة عدة ولايات من الوطن ونظرا لتعدد الفئات الشباب المعنيين بالإعلام والتوجيه المدرسي مست :

-1- تلاميذ السنة التاسعة أساسي

-2- تلاميذ السنة الثالثة الثانوي

-3- المتربصون في التكوين

-4- السباب الذين أنهوا دراستهم ولا ينتمون الى دراسات تربوية (**مريم زعبيط ، 2004: 14**).

وتألفت العينة من 3429(من بينهم 1736انثى بنسبة 50.6% اعتمدت الدراسة على تقنيتي البحث هما

1- المقابلة مع موظفي المؤسسات ذات العلاقة بالتوجيه

2- الاستمارة مع اشباب .

والهياكل ذات العلاقة بالموضوع هي:

1- المدرسة تحت وصاية الوزارة التربية الوطنية

2- مراكز التكوين المهني تحت وصاية وزارة التكوين المهني

3- مراكز الاعلام وتنشيط الشباب والهياكل التي تتبعها :تحت وصاية وزارة الشبيبة والرياضة

4- مراكز التشغيل: تحت وصاية وزارة العمل

كان أحد الأهداف الرئيسية لتحقيق الميداني لتلك الدراسة التعرف على المشاريع المدرسية للأفراد من جهة ومدى اعلام هؤلاء حول التكوين المهني من جهة أخرى وهذه بعض نتائج الدراسة:

1/ التوجيه: نسبة كبيرة من المفحوصين اعتبروا بأن التوجيه المدرسي الممارس يقوم أساسا على النتائج المدرسية وحصص القبول وعبر 37% من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي عن عدم رضاهم عن التوجيهوكانت نسبة عدم الرضا عن التوجيه المدرس أعلى في التعليم التقني منها في التعليم العام (58% مقابل 30% وتمثلت أهم المبررات المقدمة لعدم الرضا في سببين :

أ- كون الشعبة لا تسمح بمواصلة التكوين العالي المرغوب فيه.

ب- عدم الرغبة في المواد الأساسية للشعبة الدراسية(**مريم زعبيط، 2004: 14- 15**).

2/ الاختيار المدرسي : بالنسبة لتلاميذ السنة التاسعة أساسي كانتالمواد الدراسية المحبوبة أكثر من غيرها كالتالي :

1- العلوم الطبيعية اختارها 58% من التلاميذ

2- الرياضيات اختارها 49%من التلاميذ

3- التربية البدنية 37% من التلاميذ

4- اللغة العربية اختارها 35% من التلاميذ

بينما ارتبط المفهوم على الخصوص في مادة اللغة الفرنسية بنسبة 42% ثم الانجليزية بنسبة 40 %كما أن 71 % من تلاميذ السنة التاسعة أساسي أعربوا عن رغبته في دخول ثانوية التعليم العام ، مقابلة 29% يرغبون في التعليم التقني وتأكد هذه الملاحظات المعروف عموماحول نفور الجمهور المدرسي من التعليم التقني وقد اعتبر 80 % من الأفراد بأن النجاح المدرسي رهين قدرات التلميذ ورأى 54% أن طريقة التعليم تأثير حاسم في النجاح .

الاختيار المهني: فيما يتعلق بالاختيارات المهنية لاحظ الباحثون بأنها لم تكن الرغبات حددتها المؤشرات الاجتماعية أساسا.

3- الاعلام : تمثلت أهم مصادر الاعلام المهني لعينة تلاميذ التاسعة أساسي فيما يأتي :التلفزة والراديو 60 % ، الأصدقاء 56% ، الأساتذة46 % ، الأولياء 43 % ولقد خلصت الدراسة الى استنتاج نقدي حول نظام التوجيه والاعلام الموجه للسباب في الجزائر : فعلا فإن التوجيه سواء كان مدرسيا أو مهنيا تقلص فيما يبدو الى نشاط اداري أساسا فتسير تدفق الشباب وتوزعهم يضل الهاجز المسيطر.

(مريم زعبيط ،2004: 14- 15) .

3- **نظرية المجال** : وتسمى كذلك بنظرية الجشطالت نسبة لمؤسسها فريديريك بيرلز وتعني كلمة جشطالتبالألمانية الكل الموحد الذي لا يمكن أن يجزأ وأن يكون مجرد موضوع لأجزاء ، والجزء يحدد بطبيعة الكل وتتكامل الأجزاء في وحدات كلية .

واهتمت هذه النظرية بالبحث عن أسباب الاضطرابات التي يعاني منها الفرد والعوامل المادية والنفسية التي تعيق امكانية تحقيقه لأهدافه وأهمية جملة مفاهيم الفرد واتجاهاته وميولاته وأفكاره وتهيئة مناخ مناسب تتاح فيه حرية الاختيار .**(فهد ابراهيم القاشدي ، الغامدي ، 1997: 101).**

ومن مسلمات هذه النظرية مايلي :

1. تقبل الأفراد وتحملهم للمسؤولية في الحياة لتحقيق النجاح (المسؤولية الذاتية)

2. مسؤولية الفرد عن نفسه وفهمه لذاته فهما حقيقيا وعن دراية شاملة لذاته حتى يكون بإمكانه التغيير للأحسن .

وقد طبقت دراسة اسماعيلي يامنة حول واقع التوجيه بالجزائر بين النظري والتطبيقي " دراسة ميدانية " بثانوية صلاح الدين الأيوبي المسيلة ، أطروحة لنيل شهادة

+ الدكتوراه علم النفس انطلقت الدراسة من اشكالية من سؤال رئيسي وأسئلة فرعية

1- ماهي طبيعة العلاقة الموجودة بين الناحية النظرية والناحية التطبيقية في المعايير المعتمة في عملية التوجيه المدرسي؟ و أسئلة فرعية هي:

هل يختلف التوجيه من حيث الأهداف والاستراتيجيات بين النظري والتطبيقي؟

2- هل التوجيه في الجزائر هو توجيه القدرات للإمكانيات وفق متطلبات نفسية وتربوية أم هو مجرد توزيع للتلاميذ وفق الخريطة التربوية والافواج المفتوحة مسبقا ؟

وكانت فرضيات الدراسة كما يلي :

1- توجد علاقة عكسية بين التوجيه والقبول وبين نتائج التحصيل الدراسي

2- واقع التوجيه المدرسي في الجزائر لا يراعي الأسس النفسية والتربوية للتلاميذ .

3- يختلف التوجيه المدرسي من الناحية النظرية كما هو في الواقع الميداني من حيث الأهداف والاستراتيجيات .

نتائج الدراسة : أن التوجيه في بلادنا يعبر عن علاقة سلبية بين الجانب النظري والجانب التطبيقي وذلك لأنه يعتمد على معدل القبول كمعيار لتوجيهه دون استغلال نتائج الدراسات والميول والاهتمامات كما هو واضح من خلال معامل الارتباط بين معدل القبول ونتائج التلاميذ ودون مراعاة الأسس التي تبنى عليها النظرية التي تركز حسب ما تناولناه في الجانب النظري على مفهوم الذات وبناء الذات والاستقلالية واتخاذ القرارات وهو ما نسميه بالمقاربة التطورية التي تنظر للاختبارات المدرسية على أنها اختبارات تطورية تمتد عبر مدة من الزمن وتؤدي عن طريق الاعلام ووسائل التوجيه الفردي والجماعي الى اختيار أمثل عن طريق تنمية قدرات التلاميذ واهتماماتهم ، وتساعدهم على معرفة واكتشاف استعداداتهم والتعرف على المحيط المدرسي وعالم الشغل والتوفيق بين العناصر وتوظيفها بوضع السائل المناسبة لبناء المشروع المستقبلي **(أحمد شحاتة ، 1985: 16)**.

4- نظرية الأنماط :

يرى صاحب هذه النظرية وهو هولندHllandبأن الميول المهنية هي كالمظهر لما يسمى عامة بالشخصية وأن وصف الميول المهنية هو وصف لشخصية الفرد ، كما يرى بأن التعرف في السمات الشخصية يتم عن طريق التفضيلات للمواضيع المدرسية النشاطات الترفيهية والهوايات والعمل ، فهي تسمح بالتعبير عن الشخصية وأن المعطيات التي تجمع عن طريق الاختبارات الخاصة بالميول تظهر بنا مفهوم الذات والأهداف الحياتية للفرد، ويرى هولند بأن هناك ستة أنماط الشخصية ساهمت في تكوينها وصقلها عوامل وراثية وأخرى ثقافية وشخصية خاصة بكل فرد داخل بيئته ومجتمع الخاص .

وينتمي كل فرد الى نمط واحد سائد بالدرجة الأولى مع تأثير أحد الأنماط الأخرى (النمط الثاني والرابع مثلا) وبالتالي يمكن الفرد من التغلب على المشاكل والصعوبات التي تعترض طريقه ومنه يتمكن من التكيف مع مختلف البيئات .

ونذكر الأنماط التي ذكرها هولند كالتالي :

أولا : الواقعي : الذي يفتقد المهارة الاجتماعية ، انطوائي لا يحتك بالآخرين ويكون أكثر تمركزا حول نفس (يحب العزلة).

ثانيا : المفكر: يميل الى الاعمال الفكرية .

ثالثا: الفنان: يميل الى الخيال والابداع .

رابعا: الاجتماعي : يحب الارضاء الذاتي وتحقيق ذاته بالعمل مع الآخرين .

خامسا : المقدام : الانسان الشجاع والذي يميل الى السيطرة واستعباد الآخرين .

سادسا : الإمتثالي : يحترم القوانين والمبادئ.

ومن خلال هذه الانماط الستة المتنوعة في شخصية الرد يمكن أن يوجه ويتم ارشاده الى المهنة التي تتماشى مع نمطه والعمل الذي يمكنه النجاح فيما بعد بالإضافة الى ما يتعلمه الفرد خلال تجاربه السابقة داخل الأسرة وفي المجتمع الذي يعيش فيه . (**عبد الحكيم بوصلب ، 2002/2001: 69**).

5- **النظرية السلوكية :**

يطلق على هذه النظرية اسم نظرية المثير والاستجابة أو "نظرية التعلم "واهتمامها الرئيسي حول كيفية تعلم السلوك وكيفية تغييره وهو نفس اهتمام العملية التوجيهية أو الارشادية والمتمثل في عملية "تعلم ومحو تعلم واعادة تعلم " وترتكز هذه النظرية السلوكية على مفاهيم ومسلمات ومبادئ متعلقة بالسلوك وبعملية التعلم وحل المشكلات وذلك بفعل عصارة الدراسات والبحوث التجريبية في المخابر قام بها أصحاب هذه النظرية ويؤكد هؤلاء ان معظم السلوكيات الانسانية مكتسبة ومتعلمة ويمكن تغييرها وتعزيزها فعي ذات علاقة وطيدة بشرطية الفرد وبدوافعه المختلفة التي تدفع به الى تحقيق أهداف ن وتختلف استجابة الفرد لمختلف المثيرات وفقا لتجاربه السابقة وخبراته . **(سعد جلال ،1997: 255-256)**.

وتفسير النظرية السلوكية المشكلات السلوكية بأنها أنماط من استجابات خاطئة أوغير السوية المتعلمة بارتباطها بمثيرات منفرة، ويحتفظ بها الفرد لفعاليتها في تجنب مواقف أو خبرات غير مرغوبة .

وبالتالي يطبق الارشاد النفسي مبادئ هذه النظرية السلوكيةعلى النحو التالي :

1. تعزيز السلوك السوي المتوافق ، مساعدة العميل على تعلم سلوك جديد مرغوب فيه والتخلص من السلوك الغير المرغوب فيه .

2. تغير السلوك الغير المرغوب فيه أو الغير المتوافق بتحديد السلوك المراد تغييره والظروف والشروط التي يظهر فيها وتخطيط مواقف يتم فيها تعلم ومحو التعلم لتحقق التغير المرغوب أو المنشود .

3. ضرب المثل الطيب والقدوة الحسنة سلوكيا أمام العميل كي يتعلم انماطا مفيدة من السلوك عن طريق محاكاة المرشد خلال الجلسات الارشادية المتكررة .

6- نظرية الذات : استخدم كارل روجرز في Carl Rogarsفي عام **1942** مفهوم الذات كأساس التوجيه في اطار المدرسة المعروفة بمدرسة التوجيه بالطريق غير المباشر أو مدرسة العلاج النفسي المتمركز حول العميل ، ويعتبر " روجرز " أصنف من قدم مسلمات ....عن مفهوم الدات وطبقها في العلاج النفسي .

وتعرف الذات بأنها التنظيم الديناميكي لمفاهيم الفرد وقيمة أهدافه ومثله ، والذي يقرر الطرق التي يسلك بها ويطلق عليها لفظة " انا" أو " نفسي " ، أو مصطلح " صورة الشخص عن نفسه " ...وهي فكرة مكتسبة متعلمة تمر عبر عملية ارتقائية تبدأ منذ الولادة الى غاية تمايزها بالتدريج خلال مرحلة الطفولة والمراهقة .

حيث يسعى الفرد دائما لتحقيق ذاته بدافع أو بحاجة ماسة لتحقيقها و تأكيدها في اتجاه الوحدة والتكامل والاكتمال والاستقلال الذاتي ، لهذا فالفرد له الدافع والقدرة على أن تحل مشاكله بنفس أي ضرورة قيام الموجه أو المعالج بخلق الجو المناسب في المقابلة واستخدام التقنيات التي تسمح لهذه القوى الطبيعية بأن تظهر واستخدام التقنيات التي تسمح لهذه القوى الطبيعية بأن تظهر وتعمل بطريقة صحية وتجب مراعاة الراقع المدرك من جهة نظر الرد في خدماته ، دون الاشارة الى الحوادث الخارجية التي لا دلالة لها عند الفرد ما عدا في حدود المعاني التي يعطيها الفرد لهذه الأخيرة ، ففهم الفرد بتيسير من خلال فهمنا لفهمه هو لما حوله وهذا ما يطلق عليه مفهوم " الاطار المرجعي الداخلي " الذي يسمح بالدخول الى عالم العميل حتى يتم تقبل مشاعر العميل و وجدانتياته من طرف الموجه وتقبل اتجاهاته وفهمها .

ويمكن أن نستخلص من خلال مضامين هذه النظرية مايلي :

1. العميل ذو نقطة تمركز اهتمام عملية التوجيه أو العلاج .

2. العميل له القوة والقدرة على تقرير مصيره بنفسه ويتحمل المسؤولية التامة في ذلك .

3. الاطار المرجعي الداخلي للعميل ومفتاح ادراك وجدانيات العميل وانفعالاته للتوصل للبصيرة من طرف المعالج (الموجه) .

4. اضفاء جو السماحة والتقبل على المقابلة مما يساعد في كسب ثقة العميل والتخفيف من حدة التهديد نحو ذات العميل ، وليتقبل نفسه كما هي (ذاته) وليعبر عن وجدانيته بحرية وبطلاقة كي يصل الى تقبل نفسه وتقبل الآخرين في اطار علاقة ايجابية مبنية على التقبل والفهم والاخلاص (عميل – موجه (معالج)) .

وقد تطرقت في هذا الموضوع "حدة يوسفي" في دراستها والتي كانت بعنوان مشكلات سوء التوافق وعلاقتها بالتوجيه المدرسي ، دراسة حالات لتلاميذ التعليم الثانوي العام ، جامعة العقيد الحاج لخضر، باتنة 2000ـ2001 تناولت الدراسة مشكلات سوء التوافق وعلاقتها بالتوجيه المدرسي ـ دراسة حالات لتلاميذ التعليم الثانوي العام ـ وقد انطلقت الدراسة من تساؤل رئيسي هو: ما العلاقة بين مشكلات سوء التوافق والتوجيه المدرسي وتفرعت عنه تساؤلات فرعية كانت على التوالي :

1ـ ماهي أهم المشكلات الناجمة عن سوء التوجيه المدرسي ؟

2ـ هل برامج التوجيه المدرسي في الجزائر يحل مشكلات التلميذ؟

3ـ هل التلاميذ في هذه المرحلة بحاجة الى توجيه مدرسي أم الى ارشاد نفسي ؟

وللإجابة عن هذه التساؤلات قامت الباحثة بإجراء دراسة ميدانية متبعة منهج دراسة الحالة على أربعة حالات ممثلة لمجتمع البحث الكلي الذي يتكون من 22 فردا ، وقد تم اختيار عينة مكونة من 14 فرد وفق شروط محددة مسبقا ، وللحصول على هذهالحالات قامت الباحثة بمجموعة من الخطوات :

تطبيق استبيان الرضا عن التوجيه المدرسي على العينة .

وبعد الحصول على الدرجات الخام وبإجراء بعض المعالجات الاحصائية للحصول على **7** حالات أقل رضا عن التوجيه المدرسي بواقع (**2 ذكور، 5 إناث)** وبطريقة عشوائية تم اختيار 4حالات (2 ذكور، 2 إناث) وقد استخدمت في الدراسة مجموعة من الأدوات وهي عبارة عن إختبارات كانت على التوالي :

ـ اختبار القدرات العقلية ، اختبار تقدير الذات ، استبيان الشخصية الذي يقيس 3 سمات أساسية وهي

(الدافعية الدراسية ، المثابرة الدراسية، الثقة بالنفس)

مقياس الاتجاه نحو الدراسة ، التوافق النفسي العام (الشخصي ، الاجتماعي ، الأسري، الانفعالي).

وقد تم جمع البيانات كذلك باستخدام مجموعة من الطرق منها :الملاحظة المقصودة ، المقابلة الموجهة ، وكذا تم اعتماد ملف التلميذ المدرسي لجمع والتأكد من بعض البيانات بالضافة الى استخدام استمارة المقابلة ودليل الفحص أثناء المقابلة لجمع البينات **(حدة يوسفي ، 2000– 2001 : 14)** .

ـ أسفرت الدراسة على أن أهم المشكلات الناجمة عن سوء التوجيه المدرسي من خلال الحالات المدروسة

ـ المشكلات النفسية المتمثلة في السرحان ، قلة الاهتمام ، القلق الدائم ، الشعور بالإحباط النفسي، عدم الرضا ، الارهاق الجسدي والنفسي، الهروب النفسي اللاشعوري، الصمت الحزين ،الاهتمام بالأشياء البديلة....

ـ المشكلات السلوكية : الغياب الغير مبرر ، اثارة الشغب ، الشجار مع الزملاء أو الاساتذة

وقد كانت المشكلات الدراسية : صعوبة الفهم ، قلة التركز ، انخفاض المستوى التحصيلي ، صعوبة التخصص.....

أما التساؤل الثاني : المتمثل في مدى نجاح برنامج التوجيه المدرسي في بلادنا في حل مشكلات التلاميذ، فقد تبين من خلال الحالات المدروسة أن التوجيه المدرسي كما هو ممارس في الواقع لايساعد على حل مشكلات التلاميذ في هذه المرحلة الحرجة من حياتهم .

أما التساؤل الثالث فقد توصل البحث من خلال الحالات المدروسة أن التلاميذ في هذه المرحلة العمرية يعانون الكثير من المشكلات في حياتهم الخاصة في البيئة المدرسي ، وبالتالي فالتلاميذ في هذه المرحلة العمرية بحاجة الى توجيه وارشاد نفسي ومدرسي نظرا لحيوية المرحلة التي يمرون بها والتي من خلالها تتحدد شخصياتهم المستقبلية (**حدة يوسفي ، 2001: 14ـ15**).

خلاصـــة الفصـل:

يتميز عصرنا الذي نعيشه بتغيرات وتطورات مذهلة مست أساليب حياتنا وطرق معيشتنا وعملنا ، وحتي تربيتنا وتعليمنا وهذا ما استدعى في عرضنا تقديم الفصل وبما احتواه من واقع التوجيه المدرسي والمهني في ظل النظريات المفسرة له ،حيث يبرز المراحل التاريخية التي مرت بها المنظومة التربوية في الجزائر والتي تجسد لنا مختلف تطورات التوجيه المدرسي في الواقع وكذا الحاجة اليه من الناحية الأسرية ، الاجتماعية والعلمية والتطور الذي طرأ على التعليم والحياة المهنية ،كما ارتأينا أيضا أهم النظريات والدراسات السابقة التي فسرت بآرائها لنا التوجيه المدرسي والمهني .

الفصل الثالث : العنف المدرسي في ظل النظريات المفسرة له

تمهيد

أولانظريات العنف المدرسي:

1ـ النظرية النفسية

2ـ النظرية السلوكية

3ـ النظرية الشخصية

4ـ النظرية البيئية

5 ـ النظرية الوراثية

6 ـ النظرية الثقافية

7 ـ النظرية الاجتماعية

ثانيا ــعوامل العنف المدرسي.

خلاصة الفصل .

تمهيـــــد:

تحتل ظاهرة العنف مركز هام لدى الباحثين والعلماء السيكولوجيين الاجتماعيين ، نظرا لما تخلفه هذه الظاهرة من أثار بليغة داخل المجتمع وما أفرزته من حالات الانحراف والسلوك اللااجتماعي والغير متوافق. حيث اختلف الرأي في تحديد المقصود بالعنف باختلاف الزاوية النظور اليه منها ، فهناك من يفسره من خلال غاياته وأهدافه النهائية .

ولم تكن المدرسة بمنأى عن فعل العنف ، اذ نجد مظاهر الصراع والنزاع والتأزم العلائقي بين أفراد الجماعة المدرسية، واذا كانت اتجاهات العنف عديدة في الوسط المدرسي فان أبروها هو العنف الموجه من التلميذ الى الأطراف الأخرى (**زملائه، مدرسيه، موظفيالادارة المدرسية)** .

لعل مثل هذه الأسئلة يجد المرء جوابا لها ضمن هذا الفصل حيث قمنا من خلاله بتقديم أهم نظريات العنف المدرسي ومختلف العوامل المساهمة في ظهوره مع تقديم بعض الدراسات السابقة تخدم الموضوع والتي طبقت في الواقع الجزائري حيث وضحت مؤشرات العنف المدرسي وأسبابه وأشكاله في المدارس الثانوية .

1/ـالنظريـــــات المفسرةللعنــف :

تعد دراسات العنف من الدراسات الحديثة نسبيا ،اذ لا توجد نظريات خاصة تفسر العنف بمظاهره ومجالاته واتجاهاته الحديثة فلم تستطع ان تطور حتي الآن ميدانا مستقلا له نظريات خاصة به الأمر الذي دفع الباحثين الى اشتقاق النظريات المفسرة للعنف من التصورات النظرية في علم الاجتماع والنفس لذا فسوف يتم عرض لبعض المداخل النظرية المختلفة في دراسة العنف سعيا الى تفسير العنف الطلابي في المدارس تتمثل في النظريات التالية :

1 . النظريـــــة النفسيـــــــة :

بنيت هذه النظرية على اساس فرضية " دولار " وزملاءه 1939 Dollard et Alحيث افترض هو وزملائه بان العدوان هو نتاج للإحباط وان حدوث السلوك العدواني يفترض دائما وجود حالة من الاحباط بالمثل فان قيام الاحباط يؤدي دائما الى صورة اخري من صور العدوان .

حيث أشاروا الى ان حدة او درجة الحقن للسلوك العدواني ،اي شدة الدوافع العدوانية تتباين بشكل مباشر مع درجة الاحباط وهناك ثلاثة عوامل في هذا الصدد وهي :

. **القيمة التدعيمية :** أي أهمية الهدف الذي تم احباطه

2. **درجة التدخل بالاستجابة المحبطة(جمال معتوق ،177:2012).**

3. **الاستجابات المحبطة والمتباينة :** اي التي حدثت من قبل فكلما زادت اهمية الهدف الذي احبط كلما زادت درجة اعاقة الاستجابة ،وكلما *زاد عدد الاستجابات* كلما زادت درجة الاغواء للسلوك العدواني.

(جمال معتوق،2012: 178).

وكذلك ذهب أصحاب هذه النظرية الى ان الفرد عندما يتم بعرض للإحباط وتكون كل المخارج الممكنة للعدوان مسدودة سدا منيعا تاما فان العدوان قد يستدير ليتجه نحو الذات في صورة كراهية للذات او نقد للذات او انتحارا . **(جمال معتوق ،179:2012).**

وبدأت دراسة " BUSS "على ثلاثة انواع من الاحباط (الفشل في العمل ،ضياع فرصة للحصول على المال ، ضياع فرصة الالتحاق بمقرر دراسي في الجامعة)فرض "الاحباط يؤدي الى العدوان " فقد اظهر التلاميذ المحبطون الرغبة في العدوان على مصادر إحباطهم . **(جمال معتوق،179:2012).**

أما العالم" ميلر" هو احد اتباع هذه المدرسة فقد ذهب الى ابعد من هذا في تفسير لثنائية الاحباط والعدوان حيث نجده يؤكد وجود العديد من الاستجابات نتيجة للإحباطات وليس بالضرورة ان تكون على شكل تعدي على الاخرين بل يمكن ان تكون الاستجابة اغتراب ،انطواء على الذات ،اكتئاب وتهميش للنفس .**(جمال معتوق،2012 :180).**

هنا نلاحظ أنالقول بأن الاحباط يؤدي آليا الى العنف والعدوان فيه الكثير من الغلو والتطرف وخاصة نفي قدرة الانسان وارادته على الصبر والتحمل أو على استثمار الاحباط في مواضيع اخري تعويضية بدلا من ترجمته الى سلوك عدواني وعنيف ،وهذا ما تفطنت اليه العديد من الدراسات التي تناولت بالنقد اعمال "جون دولارد " ومن هذه الدراسات نذكر ما توصل اليه العالم "ارجايل " حيث يري ان الاحباط يؤدي في بعض الاحيان الى العدوان ،ولكنه في احيان كثيرة لا يؤدي الى ذلك .

(جمال معتوق ،181:2012).

فالإحباط يؤدي الى العدوان في وجود شرطين لذلك هما :

1. اثارة العدوان اذا كان الاحباط يحدث بطريقة متسعة ولامعني لها ،ويمكن التحقق من ذلك بإعطاء مجموعة من الافراد قائمة بمجموعة من المواقف التي تنير عدوانهم عن طريقة الاستخبارات.

2. عندما يكون فعلا في التخلص من العقبات التي تعترض طريق اشباع الحاجات.

(جمال معتوق،2012 :181).

ومن جهة اخري نجد ان العالم "Berkowitz" قام بتعديلات على نظرية الاحباط . العدوان يقضي بان الاحباط قد تنتج عنه نزعة الى العدوان او اغراء على العدوان ،ولكن لا ينتج عنه عادة عدوان ظاهرة الا اذا وجدت مؤشرات للعدوان مثل اسلحة نارية او غيرها مما يرتبط بالعدوان

. تقييم لنظرية الاحباط :

. يمكن القول بان هذه المدرسة قد ذهبت بعيدا في ربطها اليا من العدوان والاحباط .

. اهملت التنشئة الاجتماعية ودورها في صقل سلوك الفرد وتوجيهه .

. لم تعطي للوازع الديني الاخلاقي دور في كبح السلوك الاجرامي والعدواني والعنيف .

. كما انها اغلقت الجانب الانساني الطيب عند المحيط"Le Frustre " وهذا ما تفطنت له العديد من الدراسات خاصة تلك التي قام بها العلامة " Barou" واكد ان العدوان هو صورة من بين العديد من صور السلوك الناتج عن الاحباط . **(جمال معتوق، 185:2012).**

2- **النظريـــــــة السلوكيـــــــة :**

يعد "بندورا "**Bandura 1911** أحد الرموز الأساسية لنظرية التعلم الاجتماعي ،ومن رواد السلوك

وبصفة خاصة السلوك العدواني ،حيث يرى أن معظم السلوك العدواني متعلم من خلال الملاحظة والتقليد ،حيث يتعلم الأطفال السلوك العدواني بملاحظة نماذج وأمثلة من السلوك العد++واني يقدمها أفراد العائلة والأصدقاء والمعارف والأفراد الراشدين في بيئة الطفل ، وهناك ثلاث مصادر يتعلم منها الطفل بالملاحظة وهي التأثير الأسري وتأثير الأقران وتأثير النماذج الرمزية كالتلفزيون .

ويفسر " باندورا " اثر التقليد والنموذج على العدوان بان الطفل يتعلم استجابات جديدة من النموذج ، وهذا يؤدي الى تقليد ومحاكاة هذا السلوك الجديد ، وان رؤية الطفل للسلوك العدواني للكبار يضعف من اثر الكف الذي يتعرض له الدافع العدواني الكامن في نفسه فينطلق سافرا دون قيد او عقبة .

(جمال معتوق ،2012:187-186).

كما يرى أن التعرض لنموذج عنيف يقدم نوعين من المعلومات :

أ . معلومات فنية تزيد من ثقة الفرد بقدراته على القيام بعمل من اعمال العنف .

ب . معلومات عن عواقب العدوان ثوابا او عقابا بطريقة معينة وفي مواقف معينة .

(جمال معتوق ،2012:189).

كما اقترح "باندورا " أن السلوك العنيف عند المراهقين هو نتيجة للعلاقات المضطربة مع الوالدين أو مع ما نسميه بالغضب أو الاحباط الذي يتولد نتيجة هذه العلاقات الأسرية المضطربة.

(جمال معتوق 2012:193).

وعليه يمكن تلخيص أهم ما جاءت به هذه النظرية :

. أصحاب هذه النظرية وعلى رأسهم "بندورا " يفترضون أن الأفراد يتعلمون العنف بنفس الطريقة التي يتعلمون بها باقي الأنماط السلوكية الأخرى .

. عملية تعلم العنف تتم داخل مؤسسات التنشئة التربوية. **(جمال معتوق،2012 :198)**

. ومن أهم الانتقادات التي وجهت لنظرية التعلم نجد :

انتقد " باندورا" لتركيزه على السلوكيات الظاهرة على الرغم من اشادته وايمانه بأهمية العوامل الخفية .

. كذلك يري الكثير من علماء النفس ان نظرية "باندورا " للتعلم الاجتماعي القائم على الملاحظة قد قدمت اطارا تفسيريا ذا قيمة نظرية وتطبيقه للسلوك الانساني في سياقه الاجتماعي والبيئي الذي يحدث فيه وهوما اغفلته العديد من النظريات .

وهذه النظرية تجعل حد للطرح التشاؤمي لكل من المدرسة الاجتماعية المحفزة على السلوك الاجرامي بأنواعه المختلفة وكذا المدرسة اللمبروزية التي تجعل من السلوك الاجرامي سلوكا فطريا ، وهو ما سمته بالمجرم بالولادة واهملت كل العوامل الأخرى ذات الصلة بأفعال وتصرفات الافراد .

(جمال معتوق ،198:2012)

3. النظريـــــة الشخصيـــــة :

تقوم هذه النظرية على فرضية مؤداها أن العنف يرتبط بخصائص شخصية محددة ،وقد قوبلت هذه النظرية بالنقد حيث يقول "أحمد عكاشة"**1993** أحيانا ما نري الشخص الهادئ أو الخجول أو الشخصية القهرية والذي نادرا ما نجد في سلوكها أي آثار من العدوان عرضه لعمليات عدوانية عنيفة تحت مؤشراتها خاصة . اذن فالعنف ممكن حدوثه مع اي نمط من انماط الشخصية ، ويرى "عمارة " **1986**على أن

العنف يمكن أن يحدث في أي نمط من أنماط الشخصية لكننا نجد أن الأطفال في سن السابعة عشر من ذوي الأحجام الضخمة بالنسبة لأعمارهم وأقرانهم أكثر ميلا للعنف .

كما لوحظ في احدى الدراسات مناطق سكنية في أحياء جنوب شرق لندن أن الشباب الذكور في الأماكن الصناعية المزدحمة ،بل في بعض الأحياء وفي بعض المدارس أكثر عنفا بصرف النظر عن الجنسيات واللون ...الخ ،وهكذا فإن العنف سلوك لا يمكن التنبؤ ببدايته ونهايته ودوافع المتعددة .

كما تناولت دراسة " **فوزي أحمد بن دريدي** " هذا الموضوع والذي كان عنوانها كالتالي

***عنوان الدراسة :** " **العنف لدى التلاميذ في المدارس الثانوية الجزائرية**"

وقت الدراسة: 2007 .

*** نتائج الدراسة :**

1- إن أهم أشكال العنف هي : تخريب مرافق المدرسة والاعتداء على أحد الزملاء والرد العنيف من قبل المعتدي عليه ، وتعدي أحد الطلاب بالشتم أو الضرب وتناول الطلاب الدخان والكحول والمخدرات وما يترتب على ذلك من عنف مادي ولفظي على الآخرين سواء الطلاب أو المعلمين أو ادارة المدرسة .

2- إن أهم الأسباب الاجتماعية والاقتصادية لارتكاب العنف داخل المدرسة هي سوء حالة المنزل ووجوده في حي متواضع ، وسوء الحالة الاقتصادية للوالدين ، وقلة الدخل الشهري وانخفاض مستوى التعليمي للوالدين أو أحدهما تعرض الطلاب للضرب في البيت .

3- ان أهم العوامل الدراسية التي يترتب عليه ظهور العنف لدى الطلاب هي : ضعف التحصيل الدراسي وتكرار الرسوب ، وعدم رضى الطلاب بالفروع التي يدرسون بها والحصول على درجات متدنية في الاختبارات وممارسة الادارة العنف ضد الطلاب.

4- ان اهم الاسباب الشخصية التي تدفع الطلاب لممارسة العنف داخل المجتمع المدرسي : عدم احترام القانون ، وتفضيل الخروج على القانون لأنه لا يعطيه حقه .

5- ان الممارسة الوحيدة لممارسة العنف المدرسي هي العنف واعتقاد الطالب ان العنف هو وسيلة تفاهم وان البقاء للأقوى . **(محمد الجوهري واخرون ،1995: 80-81).**

4 . النظريـــــة البيـئيـــة :

ترتبط أساسا بمفهوم الضغط الذي يعرفه " كولمان " 1971 بأنه تلك المطالب التي ترغم الفرد على الاسراع بجهوده وتقويتها حيث تقوم النظرية على افتراض ان الضغوط الحياتية تعمل بمثابة مثيرات خارجية تؤثر في بعض العمليات النفسية التي قد تدفع الشخص الى السلوك العدواني ،وفي ضوء هذه الفرضية العامة نتيجة هذه النظرية الى التأكيد على نوعين من الضغوط او المثيرات المشقة .

النوع الأول :ويرتبط بأحداث الحياه غير السارة ،وضغوط العمل والادوار المختلفة كمثيرات للمشقة التي تدفع الى السلوك العنيف او السلوك العدواني .

أما النوع الثاني:من الضغوط فيرتبط بالضغوط البيئية مثل الضوضاء ،والازدحام ،والتلوث .

(جمال معتوق،2012:129).

وقد أضاف اليها ضغوط أخرى كاختراق الحدود الفردية والاعتداء الحيز المكاني الشخصي ،والازدحام السكاني .

وقد حدد "شارلز مولر" في مقالته عن الضغوط البيئية والسلوك العدواني خمس مسلمات اساسية وهي :

أ . إن كثيرا من الضغوط البيئية تؤثر على مستوي الاثارة فاذا ما تعرض الشخص الذي لديه استعدادا

للعدوان لضغوط بيئية فان مستوي استثارته من هذه الضغوط قد يجعل باحتمال ظهور العدوان لديه .

(جمال معتوق،2012: 230).

ب . إن الضغوط البيئية قد تؤدي الى حالة من التشبع بالمثيرات ،وهي حالة يعجز معها الفرد على تحليل المعلومات الواردة اليه من الخارج ،والتكيف معها .

ج . يمكن ان تؤثر الضغوط البيئية على السلوك الانساني عندما تتدخل بشكل مباشر فتحدث احباطا ،او يولد مشاعرا لعدم القدرة على ضبط السلوك والسيطرة عليه .

د . قد تؤدي البيئية الى ان يشعر الفرد بعدم الارتياح والقلق .

هـ . كل هذه المؤثرات يمكن ان تجتمع لتؤثر على السلوك العدواني .

5. النظريـــة الوراثيـــــة والبيولوجيـــــة :

تقوم هذه النظرية على فرضية مؤداها ان هناك غريزة عامة للاقتتال لدي الانسان ، ومن ثم فان جانبا كبيرا من العنف البشري يرتد الى اصول غريزية وقد اوضح ذلك " كونرادلورنز " بقوله ان العدوان له اصول بيولوجية غريزية ، وبني افتراضه على اساس ملاحظة انواع عديدة من الحيوانات ، وقد قدم نظريته في كتاب صدر باللغة الالمانية سنة 1966بعنوان "ذلك الذي يدعي الشر " ولا يعتبر "لورانز" العنف شرا اذ قدرنا وظيفته للبقاء في عالم الحيوان ، فهو يضمن البقاء للأصلح ، كما انه يسهم في توزيع افراد النوع على المساحات المتاحة في البيئة .

من مظاهر النقد التي وجهت لرؤية "لورنز" :

أ . أنه ينبغي التخطيط عند تعميم نتائج ملاحظتنا عن الحيوان على الانسان ، ذلك لان سلوك الانسان يتم في اطار ثقافي وليس غريزيا فقط مثلما نجد في السلوك الحيواني .

ب . ان حتمية الغريزة كمفهوم اساسي للعنف يستدعي النظر فطبقا لفكرة "لورنز" نتساءللمدا يكون فرد معين عنيفا ؟ ولماذا يحدث العنف في وقت معين .

ج . كما اكد الكثير من الباحثين على تشككهم في امكانية تشحن طاقة لمدة طويلة الى ان تفرغ من طرق العنف . **(محمد الجوهري ،1995: 80).**

الكروموزومات والعنف : تحاول هذه النظرية تفسير ظاهرة العنف من خلال اعادة التركيز على كروموزوم (Y. Y.X) وهذا الكروموزوم يفسر على انه نوع من الاختلال في كروموزومات الذكور والاثني العادية لديها كروموزومات من نوع (X) يرتبطان بالجنس بينما يوجد لدي الذكور (X.Y) ولكن ان يكون سببا في العنف لدي الانسان،وذلك ان تواتره قليل جدا (أقل من 1في كل ثلاثة آلاف مولودا)

وكذلك فإن معظم من ينتمون الى (X Y Y)من الذكور وليسوا بالضرورة من المهتمين بجرائم العنف .

الذكور والعنف: في ضوء هذه النظرية فانه يعزي الى الهرمون الذكرية (**الأندروجين**)

بأنها السبب المباشر لوقوع العنف بدرجة اكبر بين الذكور ،وفي دراسات على الحيوانات لوحظ ان خصال الذكور يقلل من العنف بينهم .

لكن ما يفسر ظهور حالات من سلوك العنف بين الاناث ان لم يكن دور البيئة الفيزيقية والاجتماعية دورا مهيأ لذلك . **(محمد الجوهري ،83:1995).**

المخ والعنف : تعتمد ايضا هذه النظرية على ان السمات او الملكات المختلفة للشخصية يقع مركز كل منها في منطقة معينة من المخ ،ومنها ملكة التدمير التي كان يعتقد ان مركزها في موقع في المخ فوق الاذن .

وقد استخدم "مارك و رافين " اساليب عديدة مواقع النشاط الكهربائي الشاذ في المخ لدي الافراد المعروف عنهم تاريخ عنف اجرامي طويل ثم نبهت هذه المواقع الكهربائية لاستثارة الوظيفة العنيفة ،وفي بعض الحالات استؤصلت هذه المواقع جراحيا . **(محمد الجوهري 84:1995)**

6 النظريـــــة الثقافيـــــة :

قدم "مارفنو لفجانج " نظرية عن الثقافة الفرعية عام 1967وقد تذهب هذه النظرية الى أن الاتجاهات نحو العنف تختلف بشكل كبير من جماعة الى اخري داخل المجتمع نفسه ويري "ولفجانج" أن هناك ثقافة فرعية للعنف تظهر بشكل واضح بين الأقليات الأثنية والطبقات الدنيا في الولايات المتحدة الامريكية ،وتتميز هذه الثقافة الفرعية بانها اتجاهات ايجابية نحو العنف ،وان هذه الاتجاهات تشجع على ظهور سلوك العنف في كثير من الظروف ، ونجد ان الاعضاء الذين ينتمون الى ثقافة العنف يفضلون اسلوب الخشونة ،ويشجعون السلوك العدواني بين الذكور. **(جمال معتوق،223:2012).**

ويمكن تحديد اهم القضايا الخاصة بنظرية الثقافة الفرعية على النحو التالي :

أ. تتعلق القضية بالفرضية الأولى : بمحددات السلوك الانحرافي ذلك ان المعرفة والاتجاهات بمثابة المحدد الاساسي لشكل معين من اشكال السلوك الانحرافي.

ب . ترتبط القضية الثانية : بوسيلة انتقال المعارف والمهارات الانحرافية ،وهذا امر يتوقف على الارتباطات المستمرة والثابتة مع اشخاص اخرين يمكن للفرد ان يتعلم منهم القيم والمهارات الضرورية والمعرفة اللازمة لارتكاب السلوك الاجرامي .

ج . تختص القضية الثالثة : بالتدعيم الجماعي ،فالسلوك الانحرافي يعتمد على ما يفكر فيه الاخرون من اعضاء الجماعة ،وما يقولون وما يشعرون به وما يفعلونه . **(جمال معتوق،225:2012).**

7. النظريـــــــة الاجتماعيـــــــة :

الفلسفة الاساسية لهذه النظرية تقوم على فكرة "العدوى الجماعية " حيث يفقد الافراط التفكير المنطقي في اطار الجماعة ،واقترض" فستجر" وزملائه**Festinger Atal 1983** وجود حالة سيكولوجية اسموها الانفراد ، تؤدي الى زيادة السلوك الاندفاعي الممنوع اجتماعيا ، بما في ذلك العنف وقد يستشار الانفراد بفعل ظروف معينة منها :المجهولة (إحساس الفرد ان احدا لا يعرفه) ، والاستشارة ، الصوت المرتفع ، العقاقير .

لكن هذه النظرية ترتبط فقط بنوع محدود من العنف ،الذي يرتبط اصلا بالجمهرة ، فضلا على ان العوامل (المجهولية ،و الاستثارة ،الصوت المرتفع ، العقاقير) لا يمكن ان يكون تأثيرها على العنف بدرجة متساوية لكنها في الغالب تزيد من احتمالية وقوع العنف .

وهناك العديد من الدراسات وصفت العنف التلقائي بانه نتاج ما يسمي "بالحرمان النسبي " ، والمدخل الاساسي لهذه الظاهرة مأخوذ من كتابات "تشالمور جونسون " الذي يتحدث عن العنف المدني بانه هادف يسهم في انحسار نظام اجتماعي هو موضع ازدراء .

ويدخل "تالكوتبارسونز " العنف السياسي في اطار نظرية التفاعل الاجتماعي بينما "دولارد " يراه تعويض عن تحقيق الاهداف والاماني او التوقعات وقد اثار "ستاوفر " وزملائه **1949**قضية الحرمان السبي بقولهم : "عن أهم محددات الرضا أو التذمر ليست المستوي المطلق اوالموضوعي للإنجاز أو الحرمان بالنسبة للمستوي الذي يحدده الأفراد لتقييم الحرمان "

ويشير "اوتكيزر "وزملائه 1968الى ان احداث العنف عمد زنوج الولايات المتحدة الامريكية يمارسها الزنوج لتنامي شعورهم بانهم يستحقون عملا افضلا ،وان ما تحول دون وصولهم لهذا العمل ليس نقصا في التدريب او القدرات او الطموح . **(محمد الجوهري ،82:1995).**

ومن هذا المنطلق نسترسل في شرح بعض العوامل المساهمة في ظهور العنف :

2. العوامـــل المساهمـــــة في ظهور العنـــف :

يتسم القرن العشرين بمظاهر العنف ، ولم تسلم من هذه الظاهرة منطقة او ثقافة ،ولاشك ان هذه الظاهرة لها انعكاساتها المجتمعية والبيئية فهي لا تمثل فقط تهديد المنجزات الانسانية المادية والاجتماعية ،ولكنها ايضا تهدد الوجود الانساني المتمثل في فكرة وفلسفة الحوار والأقناع فالسلوك العنيف يمثل البديل من وجهة نظر اصحابه للإقناع والحجة

والمنطق في تناول القضايا ،وعلى الجانب الاخر هو من بيئة او مجموعة من العوامل البيئية يمكن ان توصف بانها مهيأة للسلوك العنيف او انها مجموعة من العوامل المتداخلة فيما بينها والمهددة للعنف والتي تتمثل في :

- يرتبط العنف بعدم توافر الاعتدال وعدم الصبر على الرغبات

- لا ينشأ العنف على رغبة معينة ،لكن عن انكار الواقع وتحدي القانون فرجال المقاومة يمثلون النضال من اجل التحرر الوطني فسمتهم في نظر المحتل يمارسون العنف والارهاب تلك هي بعض المقارنات التي ينبغي ان تؤخذ بعين الاعتبار عند التحديد الدقيق لحدود العنف .
- وقد يكون العنف احيانا نوعا من الرفض لحالة العجز التي تكتنف جماعة .
- هناك نوع من العنف يكون مصدره رفض رؤية العالم كما يراه الاخرين ،أو رؤية أي شيء خلاف العالم الذي يستقر في التفكير . **(محمد الجوهري واخرون ،17:1995).**
- يربلبوفسكي**1983** ان العنف شكل من اشكال الاستغلال الزائد للفردية ة النرجسية التي يرجع اليهما التحول الى السلوك الإنسحابيداخل الذات والسلوك العنيف .
- ويعتبر "توماس مور"من اوائل من نظر اليها في ارتباطها بالبيئة .وذكر "مونتسيكو "ان المشروع الناجح هو الذي يكافح الجريمة لمنع وقوعها اكثر منه العقاب عليها.
- وعني "اندرية جيري" في فرنسا بما يسمى بجغرافية الجريمة والذي ايده "فيري" حيث اكد ان الجرائم العنيفة تغلب في الاقاليم الجنوبية وبحث"كاتيلين" ايضا بعض البواعث التي تؤثر على الاتجاهات العامة في الجريمة كالتعليم والفقر والجو وتغيير الفصول.

1- العوامـــــل النفسيـــــة :

فما قد يصدر عن التلميذ من سلوك عنيف له أكثر من علاقة تأثر وتأثير بالمحيط الخارجي وبتفاعل كبير مع البيئة الجغرافية والاجتماعية التي يعيش التلميذ في كنفها .ذلك أن المؤسسة التعليمية تشكل نسقا منفتحا على المحيط الخارجي أي على أنساق أخرى : اجتماعية واقتصادية وبيئية ....الخ ومن ثم فان عوائق التربية المفترضة في المؤسسة التعليمية تتفاعل مع العوامل الخارجية بالنسبة للمؤسسة التعليمية في كثير من الاحيان (**الأسود يعقوب ومنصوري نور الدين ،2014: 42-43).**

هذه المقاربة النسقية الاجتماعية المفترضة في المؤسسة التعليمية تقود من الآن الى توقع تعقد وتشابك هذه العوائق وتبعا لذلك تؤدي الى تبدد مظاهر البساطة والبداهة في رؤية هذا الموضوع ومقاربته.

فالأشخاص حسب العديد من الباحثين يختلفون من حيث استعداداتهم لتأثر بتجاربهم لكن يضل التفاعل بين تراثهم الجيني والوسط المعيشي هو المحدد لطبيعة شخصياتهم طبعا باستثناء الحالات المرضية .

فالجينات لا تخلق أشخاصا لهم استعداد للعنف أو سلوك عدواني كما لا تفسر سلوك اللاعنف رغم تأثيرها على مستوى امكانيات سلوكنا لكنها لا تحدد نوعية استعمال هذه الامكانيات . كما يجمع العديد من العلماء على أن العنف موجود ولكنه مختلف المظاهر ومتنوع الأسباب .فالكل قد يمارس فعل العنف بدرجة أو بأخرى في يوم من الأيام ، فاذا كانت درجة العنف في الحدود المعقولة كان الانسان سويا يتمتع بالصحة النفسية ، وأمكنه أن يسيطر بعقله على انفعالاته واذا كانت درجة العنف كبيرة عانى الفرد من اضطرابات نفسية وشخصية **(الأسود يعقوب ومنصوري نور الدين ،2014: 43ـ44)**

كذلك النمو الانفعالي للطفل بأن الاحباط الذي يتعرض له الطفل يزيد من انفعال الغضب لديه ويتمثل ذلك بالتذمر والنقد والاحتجاج كما أنه أي احباط يزيد من عدوانية الطفل سواء كان عدوانا ماديا أو لفظيا مع الاختلاف في السلوك العدواني بين البنين والبنات وعدوان البنات يكون لفظي في حين يكون عدزان الأولاد ماديا سواء كان جسديا أو كان مجه نح تخريب الممتلكات

(عزيز سمارة وآخرون ، 1999: 212) .

2.1 العوامـــــل الاجتماعيـــــة :

المدرسة الاشتراكية ربطت السلوك العنيف بالظروف الاقتصادية معتبرة ان العنف محصلة للظروف الاقتصادية فالعنف من وجهة نظرهم ردة فعل لانعدام العدالة الاجتماعية .

✓ . أما "دوركايم "فيختلف في رايه عن باقي الآراء باعتباره وليد الظروف الاجتماعية ،ومن أشهر المدارس التي فسرت ظاهرة العنف اجتماعيا المدرسة الايطالية التي حصرت اسبابه في عاملين أساسيين أ–عامل ذاتي يتعلق بشخصية الفرد العنيف ب–العامل الثاني يتعلق بالبيئة المهيأة للسلوك العنيف .

أما المستوى البيئة الاجتماعية فقد كشفت الدراسات عن جانبا له أهمية في علاقة التنشئة الاجتماعية باحتمالية العنف عند الأبناء على كلا الجانبين ،حيث تبين وجود ارتباط قوي بين معاملة الوالدين للأبناءالتي تنطوي على التدليل الزائد والعنيف وعلى الجنب الآخر فقد ارتبط العنف لدى الأبناء بعنف الأب داخل الأسرة وبكثرة الخلافات بين الزوجين ،وفي نفس الاتجاه فإن عديدا من الدراسات أوضحت ارتباطا قويا بين البيئة الاجتماعية المتسمة بالعنف وبين السلوك العنيف لدى الابناء، كما اظهرت الدراسات وجود علاقة بين انخفاض المستوى الاقتصادي للأسرة واحتمالية العنف عند الأبناء

(محمد الجوهري واخرون ،77:1995).

➢ **أيضا من بين هاته العوامل نجد :**

- غياب سلطة الوالدين او من في شاكلتها المدرسين او مقوماتها.
- المشكلات الدائمة بين كل من الاب والام .
- التفريق في المعاملة بين الأبناء (الكبير والصغير).
- التدليل الزائد للطلاب من قبل الأب والأم أو كلاهما .
- غياب القدرة على مستوى الاسرة والمدرسة والحي والقرية

(ايهاب عيسى المصري وآخرون ،ص131).

- سوءالحالة الاجتماعية والاقتصادية للأسرة.

- أسلوب التربية الأسرية المستخدم المتمثل في النبذ والتهديد او التسبب والتدليل .

(ايهاب عيسى المصري ،ص132).

2. **العوامـــــل الوراثيـــــــة :**

هناك دراسة حديثة نسبيا ل"اليزابيت"**1991**، لم تقدم فيها رايا حاسما عندعرضها لدراستين بهدف تحديد الدور الذي يلعبه كل من العوامل الوراثية والعوامل البيئيةفي حدوث السلوك العنيف.

في الدراسة الأولى التي أجريت على **256**من الطلاب الذكور اللذين ينحدرون من آباء دانماركيين ، وأوضحت النتائج وجود ارتباط قوي بين الانحراف الإجرامي والمضاعفات الوراثية الميلادية و المشكلات الوراثية المعقدة المصاحبة للفرد منذ ولادته وفي الدراسة الثانية التي أجريت على **94**طالبا دنماركيا ، أكدت النتائج عدم وجود ارتباط بين العنف والمضاعفات الميلادية .

وهكذا يتضح تناقض النتائج التي تؤيد او تنفي دور العامل الوراثي في احداث السلوك العنيف **(محمد الجوهري واخرون،73:1995).**

3.2.العوامـــــــل البيئيـــــــــــة :

حسب تقرير الصحة العالمية بجنيف اكد على ان البيئة في المناطق العشوائية ،يعتبر المسؤول الاول في ازدياد حالات العنف والادمان والارهاب في الدول النامية ،واوضح التقريران المسكن الجيد والمناسب من الناحية الطبيعية والاجتماعية يوفر للإنسان الصحة الجيدة سواء من الناحية النفسية او الجسدية واشار التقرير الى وجود امراض خطرة ناتجة عن تلوث البيئة ،واخرى كالاكتئاب ادمان الادوية والخمور وانتشار حالات الانتحار وسوء معاملة الاطفال وكثرة الخلافات الزوجية ،وازدياد حالات الانحراف والتطرف وظاهرة الاغتصاب .

وتتنامي في تلك المناطق . طبقا للتقرير. ظاهرة العنف خاصة ضد الاشخاص ويرتبط التقرير بين السلوك العنيف وعوامل الضغط البيئي كالضوضاء والازدحام وتلوث المياه والتصميم الهندسي الرديء ،وعدم توافر الظروف البيئية المناسبة في هذا الاطار تعددت الدراسات التي تناولت الارتباط بين العوامل البيئية الفيزيقية والاجتماعية من جانب السلوك العنيف من جانب اخر ،فعلى مستوي البيئة الفيزيقية ،اظهرت النتائج ان العنف يرتبط بدرجة كبيرة بازدحام المسكن ،ومشاهدة التلفزيون وخاصة مشاهدة العنف .

(محمد الجوهري واخرون ،74:1995).

ومن الدراسات السابقة التي اعتمدنا عليها واستعنا بها في بحثنا هذا دراسة مسحية في متوسطات وزارة التربية (ولاية تيزي وزو نموذجا) : " مؤشرات العنف في الوسط المدرسي" .

صاحب الدراسة : " نزيم صرداوي، وبوسنة فطيمة وجما بن نعمان "

نتائجها: أن العلاقة بين (تلميذ/ تلميذ) تحصلت على 11 مؤشرا عالي الانتشار مما جعلها تحتل المرتبة الأولى في انتشار السلوك العنيف تركيبة أفرادها . وتحصلت العلاقة بين تلميذ وأستاذ على 7 مؤشرات عالية الانتشار ، الشيء الذي جعلها تحتل المرتبة الثانية في انتشار السلوك العنيف بين تركيبتها البشرية ، وتحصلت أخيرا العلاقة بين (تلميذ / موظف) 2 مؤشرين عالي الانتشار مما جعلها تحتل المرتبة الثالثة والاخيرة في انتشار السلوك العنيف بين تركيبتها البشرية .

خلاصـــة الفصـــــــل :

نلاحظ مما سبق عرضه في النظريات المتعددة في تفسير العنف ومظاهره بأن هناك تعدد في صور السلوكيات العنيفة فمنها ما هو عنف مادي أو بدني ومنها ما هو لفظي ومنها ما هو على شكل عنف نفسي، حيث أنأشكال العنف المدرسي ليست متمايزة كل التمايز ولا هي مستقلة أو منفصلة عن بعضها البعض فقد تكون هناك سلوكيات عنف مادية ولفظية ونفسية في وقت واحد ، بمعنى أنها قد تظهر هذه الأشكال مجتمعة أو منفصلة فإنها تؤدي الى ضرر بالضحية ، كما دعمت بالعديد من الدراسات السابقة والتي طبقت ميدانيا في المؤسسات التربوية الجزائرية مع ذكر العوامل المساهمة في ظهور هذا الأخير والهدف منها الحد من هذه الظاهرة لتشهد المنظومة التربوية تطورا ملحوظا .

الفصل الرابع : الاتجاهات النفسية لتلاميذ المرحلة الثانوية

تمهيد

1ـ مراحل تكوين الاتجاهات النفسية.

2ـ النظريات المفسرة لمراحل عملية تكوين الاتجاهات .

* نظريات التعلم

* النظريات المعرفية

3ـأهم طرق الاتجاهات النفسية الموجهة للتلميذ .

خلاصة الفصل

تمهيـد :

يسمح موضوع الاتجاهات للدارس بمعرفة الكثير حول اختيارات الأفراد والجماعات داخل المجتمع مما يساعد ذلك في تسليط الرؤية حول سلوكيات الضمنية لهؤلاء الأفراد ومدى ادراكهم للبيئة المحيطة بهم و بالتالي معرفة كيفية التعامل مع شرائح اجتماعية معينة، في ظل فهم خلفياتهم واتجاهاتهم وهذا ما يوضح من خلال هذا الفصل .

حيث تناولنا فيه الاتجاهات النفسية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ، وينطوي تحته مراحل تكوين الاتجاهات النفسية ، كذلك النظريات المفسرة لمراحل عملية الاتجاهات النفسية من بينها نظرية التعلم والنظريات المعرفية ، وأخيرا أهم طرق الاتجاهات النفسية الموجهة للتلميذ كما تطرقنا الى أهم العوامل المؤثرة في عملية تغيير الاتجاه.

1ـمراحـــل تكوين الاتجاهـات النفسيــة :

تقوم الأسرة بدور جبري في تدريب الطفل منذ الطفولة المبكرة بالأساليب التربوية لتأهيله لأداء دوره في الحياة الاجتماعية ، فالوالدان يحملان للطفل ما أسماه " ايريك فروم " بالجو السيكولوجي للمجتمع كونهما يمثلان قيم المجتمع المشروعة ، فالوالدان ينقلان الى الطفل ما تواضع عليه المجتمع من قيم واتجاهات .**(خليل ميخائيل ،1999: 244)**.

ودور الوالدان هام في تعليم الاطفال وتدريبهم على كثير من الاتجاهات التي تنتقل من الآباء الى الأبناء عن طريق عملية التوحد أو التقمص "IDONTIFICATION" يتبنى اتجاهات والديه بغية الاستحواذ على رضاهما وتحقيقا لإشباع حاجاته ، فتشبت الطفل بوالديه وخوفه الشديد من فقدانه يؤدي الى تمثل معايير الوالدين تجنبا للقلق الذي يسببه فقدان الحب الأبوي **(خليل مخائيل ، 1999: 245ـ246)**.

ويرى" سيرز "**1957** أن الاتجاهات تتكون عن طريق ممارسة الدور ويعني أن الاطفال منذ سن مبكرة يتعلمون من والديهم فيمارسون الأدوار بدقة عن طريق تقمص شخصية الوالدين .

ولا يجب الخلط بين ممارسة الدور هو تبني سلوك وتصرفات الشخص الذي يقوم بدوره أما التقليد أو المحاكاة هو مجرد تقليد السلوك أو جانب من السلوك ، فممارسة الدور يعني القيام بكل جوانب السلوك مع الاستيعاب لكل المعايير والاتجاهات والقيم **(محمود عبد القادر ،1970: 158)**.

وقد وجب نيوكمب معاملات ارتباط مرتفعة بين اتجاهات الوالدين واتجاهات أطفالهم

(NEWCOMP1937) تنشأ الاتجاهات عن الشخص بواسطة ثلاث طرق أساسية هي :

أولا: الاتصال المباشر بموضوع الاتجاه

ثانيا : التعرض لتنظيمات اجتماعية تشمل سائر نواحي الحياة

ثالثا : التعرض للإعلام يؤدي الى تكوين اتجاهات جديدة أو تتغير اتجاهات سبق تكوينها ونتناول فيما يلي كل طريق بالتوضيح :

الاتصال المباشر بموضوع الاتجاه : نعني به الاتصال بموضوع الاتجاه عن طريق خبرة مباشرة تؤدي الى تكوين اتجاه نحوه وهناك نوعان من هذه الخبرة المباشرة تعرضنا لكثير من البحث والدراسة هما :

1ـ الخبرة في صورة تلقي صدمة أو معاناة جوانب بارزة ، ويعتقد كثير من الباحثين أن خبرة الصدمة بموضوع يمكن أن تؤدي الى نشأة اتجاه نحوه أو الى تغيير الاتجاه نحوه وتوجد كثير من الامثلة المؤدية لذلك منها التحولات الدينية والاضطرابات العصبية الناشئة من صدمات الحرب.

2ـ الخبرة المباشرة في صورة اتصال متكرر تتراكم آثاره ، وقد تعرض هذا النوع من الخبرة لكثير من البحوث انصب معظمها على أثر التفاعل الاجتماعي داخل الجماعة في نشأة اتجاهات أعضاء الجماعة **(خليل عبد الرحمان ،2000: 166)**.

التعرض لتنظيمات اجتماعية تمثل سائر نواحي الحياة من أهمها:

1ـ التنظيم الأسري : الذي يتولى التنشئة الاجتماعية للأطفال .

2ـ الجماعات التي يتعرض لها النشء في سيره نحو بلوغ الرشد من أهمها جماعة الاصدقاء وزملاء الدراسة.

3ـ تنظيمات خاصة يخضع لها الشخص في ظروف خاصة مثل هذه التنظيمات أقل شيوعا من سابقتها ولا تخضع لها الا نسبة قليلة من الأشخاص ، مثل المعتقلين السياسيين الذين يتعرضون للسجن مدة طويلة ويخضعون لغسل المخ ، أو مثل الاشخاص العصبيين الذين يعالجون بالتحليل النفسي

(خليل عبد الرحمان ، 2000: 167) .

التعرض للإعلام :

لا يستطيع الشخص أن يعتمد على نفسه فحسب في تكوين معلوماته عن الاشياء وعن الاشخاص وعن النظم ، وانما لابد أن يعتمد على مصادر أخرى لاستكمال المعلومات أو التحقق من صدقها ، يعتمد الطفل على أبويه والطالب له أستاذه ، والمتدين له رجال الدين ونعتمد جميعا لتحصيل معلوماتنا في موضوعاتنا الكثيرة على مصادر الاعلام من صحافة الى اذاعة الى غيرهما ، واذن فبالنسبة لنا جميعا أطفالا كنا او شبابا او راشدين تنتقل المعلومات الينا عن طريق وسيط وليس عن طريق الاتصال المباشر بموضوع الاتجاه ، وتكون وسيلة الانتقال هي اللغة وان كان بعض الباحثين يبرزون أهمية الوسائل الغير اللغوية في التواصل والتأثير .

7ـ بعض العوامل المساهمة في تكوين الاتجاهات النفسية :

الحالة النفسية للشخص تدفعه الى الاعتقاد بموضوع يؤدي الى قبوله أو رفضه له ويبقى بين الرفض والقبول وذلك يعتمد على تربية الشخص الاجتماعية الاسرية أو الجماعية أو الذاتية ، ويمكن معرفة هذا الرفض أو القبول عن طريق قياس الاتجاه الذي يعطيه الصفة العلمية ، والاتجاه المكتسب الذي يعتبر غير فطري حتى يأخذ حالة الاستقرار والثبوت عندما يتطور ميل الانسان نحو شيء معين الى اتجاه نفسي ، ويكتسب الفرد اتجاهاته بطرق مختلفة كالإيحاء والتقليد مثلا: اتجاه البيض نحو الزنوج والملونين في أمريكا الذي يختلق بالدرجة دون النوع بحسب البيئة ونظرة الجماعة التي ينتمي اليها الفرد ، وقد يكتسب الفرد خبراته عن طريق الخبرات الشخصية أو تجارب الآخرين ليربطها بالحياة الحاضرة (حكم على المستشفيات بعدم النظام وقلة العناية بالمرضى).

* الاتجاهات التي تتأثر والمعتقدات والاختلافات في أنماط الثقافة السائدة في المجتمع ، وتختلف من فرد لآخر في المجتمع الواحد نتيجة لدرجة ادراك الفرد للظواهر وتفسيره لها بحسب تربيته وسماته الذاتية والمكتسبة.

2ـ نظريـــــات الاتجاهات:

هناك العديد من النظريات التي حاولت تفسير عملية تكوبن الاتجاهات ومن أبرزها

1ـ نظرية التعلم : ترى هذه النظرية أن الافتراض الأساسي هو أن الاتجاهات متعلمة بنفس الطريقة التي يتم بها تعلم العادات وصور السلوك الأخرى ، ومن ثم فان المبادئ والقوانين التي تنطبق على التعلم أي شيء تحدد أيضا كيفية اكتساب وتكون الاتجاهات حيث نجد أن الشخص يكتسب المعلومات والحقائق من خلال الاقتران والترابط بين موضوع معين والشحنة الوجدانية المصاحبة له.

(المجاميد شاكر، 2003: 215) .

فمثلا: نلاحظ أن الانسان السليم يكره الكذب والغش لما اقترن وتكون لديه مشاعر سلبية مصاحبة له من خلال ما يسمع عنه من والديه والمدرسين من أن الكذب والغش أشياء سيئة وممقوتة والعكس صحيح عندما يسمع عن الأمانة والصدق فانه يتكون لديه نحوهما مشاعر ايجابية ، وكذلك يمكن أن يحدث تعلم الاتجاه من خلال طرق التعزيز أو التقليد حيث أن الصغار يقلدون الكبار ،ونستخلص مما سبق أن نظريات التعلم تؤكدأن الترابط والتعزيز والتقليد هما المحددات الرئيسية في اكتساب وتعلم الاتجاهات وأن الآخرين هم مصدر هذا التعليم ، وأن اتجاه الفرد في صورته متكاملة يتضمن كل الترابطات والمعلومات التي ترابطت عبر الخبرات السابقة .**(المجاميد شاكر، 2003: 216)**.

2ـ النظريات المعرفية :

وتندرج تحتها نظريات ثلاثة وهي :

1ـ نظرية التطابق المعرفي: وتحدد هذه النظرية في مفهومين رئيسيين هما:

ـ المفهوم الترابطي : الذي يتضمن عناصر الحب والتفضيل والموافقة .

ـ المفهوم الغير الترابطي والذي يتضمن عناصر النفور والمعارضة .

فالمفهوم الترابطي يوجد فيما بين المصدر (مصدر الرسالة) وبين المفهوم (أي موضوع الرسالة) ، ويمكن حينئذ تحديد نوعية العلاقات الموجودة أما المفهوم غير ترابطيفانه يوجد في حالة تحقيق مفهوم تقويمي يشابه طبيعة الأشياء بصورة عكسية (**الكندريمريم محمد أحمد ، 2004: 350**).

فاذا فرضنا أن مسلما يكره شرب الخمر ، ويسمع خطيب الجامع يهاجم شارب الخمر ويذكر أدلة تحريمه ، فانه لن يجد تناقضا عدم تطابق في ذلك وكذلك الحال اذا سمع كافرا يهاجم الاسلام لأن الاسلام يحرم شرب الخمر فالمستمع اذا كان مسلما فان لديه أحكاما وتقويمات على مصدر الرسالة وما تحمله مسبقا ويتغير الاتجاه حين يحدث التناقض ، فمثلا: قيام أحد شيوخ الدين بتحليل شرب الخمر هذا يحدث التناقض بين أحكام المصدر والمفهوم والتأكيد الذي يعطيه المصدر وهذا احتمال أن يتغير الاتجاه.

(**جلال سعد ، 1984: 179**) .

2- نظرية التوازن المعرفي : هذه النظرية للعالم " فريدز هيدر" وقد وضعها سنة 1958وترتكز هذه النظرية على أن الأفراد يميلون الى أن يكونوا في حالة توازن ذهني أي أن الفرد يوفق بين معارفه ومعتقداته .

وفي هذه النظرية يرى" هيدر" أن الاتجاه نحو الأشياء ونحو الناس له جاذبية سلبية ، وقد تتطابق هذه الاتجاهات وربما لا تتطابق وبالتالي يكون هناك توازن أو عدم التوازنفي نسق الاتجاهات الا أن هناك حركة دائمة نحو التوازن .(**جلال سعد ،1984: 179**).

وتقوم هذه النظرية على أساس افتراضين هما:

***الافتراض الأول** : سعى الشخص الى تحقيق التوازن داخل نسقه المعرفي ، والدافع الذي يدفع الشخص نحو التوازن هو محاولته لتحقيق التناغم والتماسك واعطاء معنى لإدراكاتهوتحقيق أفضل صورة للعلاقات الاجتماعية .

***الافتراض الثاني** :أن أشكال عدم التوازن تميل فيما بعد ، لأن تتغير نحو التوازن، فهناك الكثير من الضغوط التي تمارس في حالت عدم التوازن حتى تتغير الاتجاهات ويحدث التوازن.

3 ـ نظريـــــة التنـــافر المعرفـــي:

هذه النظرية للعالم" فستنجر" وخلاصتها أن الأشخاص يسعون دائما الى تحقيق الاتساق داخل اتساق معتقداتهم من جهة وبين وسياق معتقداتهم وسلوكهم من جهة أخرى (**المجاميد شاكر، 2003: 217**).

إلا أن الأشخاص – بطبيعة البشر– دائما ما يكون هناك تنافر بين اتساق معتقداتهم ويولد هذا التنافر عدم الارتياح ونذكر هذا مثلا سبق وان ذكره صاحب النظرية " فستنجر" وهو: أن هناك شخصا يعرف أن التدخين يصيب الانسان بمرض السرطان ، وهو يعرف بأنه يدخن فإن هذا الشخص يعاني منالتنافر ، وأحس طريقة للتخلص من هذا التنافر هو التوقف عن التدخين الا أن الشخص لا يستطيع فيلجأ لأسلوب آخر وهو التشكيك في الأدلة الطبية التي تؤكد أن التدخين يصيب الانسان بالسرطان .

(جلال سعد ،1984: 180).

3ـ تتلخص هذه النظرية في أن تكوين الاتجاهات عملية تقدير ووزن لكل من التأييدات والمعارضات لجوانب عديدة واختيار أحسن البدائل، وهناك صورتان شائعتان لمنحنى الباعث في مجال الاتجاهات هما **(محمد المايز،2003: 17).**

1ـ **نظرية الاستجابة المعرفية** : تتلخص فكرة النظرية كما يشير منظرها " جاك بريم" أن الأفراد يسعن لتأكيد حريتهم عندما يشعرون بوجود تهديدات أو عندما يتعرضون الى ضغوطات جراء التزامهم بمعتقد معين أو اتجاه معين ، ويهدف التغلب على هذه التهديدات ، فانهم يتخذون عديدا من الطرق ، تضمن لهم التمتع بحريتهم وذلك من خلال التأكيد على الالتزام بمعتقداتهم وهدم التفريط بها.

بيد أن أسلوب التهديد والاكراه قد يجعله يذعن لبعض الطلبات من قبل تبني اتجاه سياسي مخالف للاتجاهات الحالية على سبيل المثال ، وقد يفعل ذلك ظاهريا عن غير قناعة أو ايمان ولكن عند غياب الضغوط والاكراه سيعود الى سابق عهده معلنا أمام الملأ أنه من الرافضين.

(محمود شمال حسن ،2001: 293).

فهذه النظرية تفترض أن الأشخاص يتأثرون ببعض الأفكار سواء الايجابية أو السلبية وأن هذه الأفكار يمكن أن تقوم بتغيير الاتجاهات وذلك نتيجة للتخاطب ، فلاستجابة المعرفية تتم في ضوء قيام الفرد أو الشخص بمعالجة المعلومات التي يستقبلها عن رسالة معينة تقدم اليه .

وهذه النظرية تبرز أهم العوامل الاجتماعية في تكوين الاتجاهات ، فاذا نظرنا الى البيئة زما تحويه من أفكار ومعلومات وقيم تؤثر في استجابة الافراد المعرفية وبالتالي يكون هذا التأثير في تكوين الاتجاهات.

2ـ نظرية القيمة المتوقعة : تتلخص هذه النظرية أنه عندما يجب على الفرد أن يقوم باختيارات ما سلوكيا ، سوف يختار ذلك البديل الذي يتمتع بأكبر قدر من المنفعة الذاتية المتوقعة أي اختيار البديل المحتمل أن يؤدي الى أكثر النتائج الملائمة والمتوقعة .

ويمكن القول بأن هذا النموذج يتعامل مع الاعتقاد حول النتائج الخاصة بأداء سلوك معين ، ومع عمليات القيم المتلازمة مع النتائج المختلفة وهكذا فان المنفعة الشخصية المتوقعة يمكن اعادة تفسيرها على أنها اتجاهات الفرد نحو السلوك .(**عليق الشمري،2006: 13**) .

*كما تؤثر سمات شخصية الفرد على نوع الاتجاهات التي يكتسبها كالثور اكثر انبساطا من الشخص المحافظ (**التقليدي**) أو الشخص الانطوائي ، حيث أن الأول أكثر استعدادا لتبني الاتجاهات الجديدة ، أما الشخص المحافظ فيحاول ان يحافظ على الاتجاهات السائدة لأنه يميل الى الخضوع .

* يمكن التأثير على الاتجاهات وتطورها الامر الذي يؤدي الى الاختلاف في اتجاهات الأفراد في المجتمع حيث تؤثر على اتجاهات الفرد اكثر من عوامل السن والجنس أو العنصر ، فكلما كان الفرد ذكيا وثقافته عالية كلما كان الفرد يميل الى التحرر باتجاهاته السياسية والاقتصادية والاجتماعية ، والعكس يزداد ميل الشخص نحو المحافظة بغض النظر عن سنه أو جنسه ...الخ (**كريم علكة حسين ، 1985: 11**).

* التربية العائلية ، التعليم المدرسي ، التأثير الديني والسياسي والمركز الاجتماعي والاقتصادي وطبيعة العلاقات الاجتماعية ذات أثر كبير على الاتجاهات النفسية للفرد .

* التربية في حد ذاتها في توجيه لاتجاه الفرد النفسي الفطري أو المكتسب نحو الطرق التي يراد أن يسلكها الفرد كسلوك او تعامل لكي يكون عضوا نافعا في المجتمع .

* التربية هي المحفز والمنشط العقلي لتكوين الاتجاهات الايجابية للفرد وبالتالي للمجتمع نحو الاهداف الموضوعية والمدروسة سلفا لتحقيق الرفاهية الاجتماعية وتتكون الاتجاهات النفسية للفرد بعدد من العوامل التي تؤثر به وهي:

ـ الخبرات المتصلة بتربية الفرد وخاصة الست سنوات الأولى والخبرات الخاصة بعلاقة الطفل بالوالدين وأفراد العائلة الآخرين .

ـ الاتصال بالأفراد الاخرين أو الجماعات الاخرى الرسمية والغير الرسمية التي يلتقي الطفل بها بعد سن الطفولة المبكرة كالمدرسة أو جماعة اللعب أو مجموعة الأصدقاء أو النادي ...الخ.

ـ الثقافة العامة السائدة في المجتمع الذي يعيش فيه وما تحتويه من عادات وتقاليد وقيم وفلسفات وأعراف ومعايير وفلسفة الحياة أو أسلوب الحياة السائدة ولاشك أن العائلة تسعى في سنوات الطفل الاولى الى نقل معالم الثقافة اليه .

ـ الأسرة ← المجتمع ← حسب الثقافة العامة ← عادات وتقاليد مثل عليا وقيم ومبادئ ـ اتصال مباشر ـ أما الأسرة فتعطي التلميذ (الطفل) الطقوس والعادات الدينية أكثر من المجتمع .

وتعامل الوالدين وحياتهما معا ومعه وسلوكها ← عائلة حسنة وناجحة مبنية على أساس قوي اجتماعيا ودينيا ← أطفال لهم اتجاهات مقبولة ونفسية مستقرة ← يتطورون مع العمر وتتكون لديهم 4اتجاهات ايجابية (العائلة تسودها الاستقرار والتفاهم والحب اتجاهات ايجابية على المدى البعيد) .

* العائلة هي المسؤولة أولا وأخيرا عن اتجاه الفرد النفسي والفكري والطريق الذي سيسلكهمستقبلا ،وقد دلت الدراسات اكثرها على ان الطفل يولد حياديا وبذلك شديد الاتكال على عائلته ومربية في السنين الأولى من العمر الى الحد الذي يكون به راشدا أو مدركا لكل الأمور(**كريم علكة حسين ، 1985: 12ـ 13**).

أهم طرق الاتجاهات النفسيـة الموجهـة للتلميـذ:

ان الاتجاهات النفسية تسعى الى المحافظةعلى ذاتها ذلك لان الحاجة لاتجاهات متى تكونت صعوبة التفسير نسبيا لأنها تكون مرتبطة بالاطار العام لشخصية الفرد وبحاجاته وبمفهومه عن ذاته ، ولكنه على الرغم من ذلك فهي تابعة للتغيير والتعديل حيث أنها مكتسبة ومتعلمة وهنا يأتي دور الأسرة والمدرسة والمجتمع بصفة عامة ، وتعتمد عملية تغيير الاتجاهات على الفعالة للمجال السيكولوجي والبيئي للفرد ، ولقد ذكر بعض علماء النفس أن عملية تغيير الاتجاهات النفسية في علم النفس أشبه ما تكونبعملية تغيير الدم في مجال الطب البشري ويوضح علماء النفس أن هنالك نمطين من تغيير الاتجاهات :

أـ النمط الأول : يصطلح على تسميته بالتغيير الغير المتسق أو الغير ملائم لأن اتجاه التغيير مخالف أو معاكس لاتجاه و حركة الاتجاه الأصلي .

(سيد محمد خير الله وممدوح عبد المنعم الكناني ، 1996: 248،249).

ب ـ النمط الثاني : يصطلح تسميته بالتغير المتسق أو الملائم لأن اتجاه التغيير وحركته تتجه نحو الاتجاه الأصلي فهي متسقة ومتطابقة معه .

* **أما المتغير غير الملائم** : فيعرف بأنه التغيير الذي ينقص من ايجابية لاتجاه الايجابي الأصلي أو ينقص من سلبية الاتجاه السلبي الأصلي .

وفيما يلي أهم طرق الاتجاهات النفسية التي يجب أن يلم بها المعلم حتى يستطيع أن يغير من الاتجاهات غير ملائمةللتلاميذ :

1- تزويد الأفراد بالمعلومات عن موضوع الاتجاه :

يمكن تغيير الاتجاهات النفسية للأفراد عن طريق تزويدهم بالمعلومات المختلفة التي تتعلق بموضوع الاتجاه ذلك أن الفرد لديه دافع أساسي لأن يفهم أو يعرف وعلى هذا فانه يعيد ترتيب خبراته التي كانت غير مستقرة كلما أضاف الى معارفه جديدا ، وهو يغير من تلك الخبرات ليحقق هذا الاتساق ، وهذه أهم الوظائف المعرفية للاتجاهات : فالعمال الذين لديهم اتجاهات سالبة نحو إدخال الآلات الحديثة يمكن تغيير اتجاهاتهم عن طريق تزويدهم بمعلومات كافية عن هذه الآلات وما سيؤديه لهم من خدمات المستقبل وعن طريق تزويدهم بالمعلومات التي تزيد من شعورهم بالأمن وتزيل مخاوفهم التي كانت نتيجة احساسهم بأن الآلات التي جاءت تعرضهم للبطالة وهنا يكون رأي الخبراء في هذا المجال أكثر فعالية وتأثيرا في تغيير الاتجاه .

2ـ وسائل الاعلام والاتصال الجماعية : من الصعب أن يعتمد الفرد على نفسه في تحقيق حاجاته وفي الوصول الى الحقائق الموضوعية المرتبطة بجوانب الحياة المختلفة فلابد أن يعتمد بالضرورة على تقدمه وسائل الاعلام الجماعية من اذاعة وتلفزيون وسينما ومسرح وصحافة وكتب ومجلات حول بعض موضوعات الاتجاهات ولقد أثبتت بعض التجارب الميدانية أن من أفضل الخبراء في تغيير الاتجاهات أسلوب المحاضرة الشخصية أقلها تأثير النشرة المطبوعة .

3ـ **التغيير القسري في السلوك :** قد يؤدي القانون أو السلطة العليا الى تغيير الاتجاهات بالقوة ، فقد لوحظ مثلا أن اضطرار الزوجات البيض الى السكن في مشروعات سكنية عامة بجوار الزوجات الزنوج أدى الى تغيير الاتجاهات الزوجات البيض نحو الزنوج بحيث أصبح اتجاههم أكثر مودة وأقل عداوة من ذي قبل .

4ـ تغيير الاطار المرجعي للفرد : يرتبط الاطار الجماعي بالاتجاه ارتباطا وثيقا ، وذلك أن اتجاه الفرد نحو أي موضوع يتوقف على اطاره المعرفي الذي يشتمل على معاييره وقيمه ومدركاته وعلى سبيل المثال

الشخص الرأس مالي ينظر الى القرارات الاشتراكية نظرة تختلف عن الشخص الاشتراكي وهذا يرجع الى الاطار المرجعي لكل منهما ، والأحداث التي تغير في اتجاه الفرد تستتبع تغييرا في إطاره المرجعي ، وعلى هذا فالاتجاه يعتمد على الاطار المرجعي الذي يكونه الفرد ، فاذا ما تغير هذا الاطار المرجعي يمكن تغيير اتجاهاته **(سيد محمد خيرالله، 1996:250)**.

5ـ **تغيير الجماعة المرجعية**:تعرف الجماعة المرجعي بأنها الجماعة التي يرتبط الشخص بقيمها وأهدافها ومعاييرها أي يتمثلها دون أن يكون عنصرا بشكل مباشر بلوقد لا يكون على صلة بها ، ولقد أكدت الكثير من الابحاث أن الفرد اذا غير جماعته المرجعية التي ينتمي اليها وانتمى الى جماعة جديدة ذات اتجاهات جديدة فانه مع مضي الوقت يسعى الى تعديل وتغيير اتجاهاته القديمة حتى يتكيف مع واقع ومعايير ومثل جماعته المرجعية الجديدة .

6ـ التعليم المدرسي: ان التعليم داخل المؤسسات التربوية وغيرها قد يؤدي الى تعديل اتجاهات الفرد نحو الاشياء وموضوعات معينة وذلك عن طريق توضح الاتجاهات القائمة ومحاولة القاء الضوء على بعض جوانبها ، ولقد أوضحت دراسات عديدة أن الاتجاهات هي محصلة أو نتاج التربية .

7ـ طريقة عرض المعلومات : في دراسة أجراها كيرت ليفن للوقوف على تأثير طريقة عرض المعلومات على اتجاهات الافراد وكانت الدراسة تهدف على تعليم ربات البيوت بعض الاطعمة الخاصة والحد من الاستهلاك فيما يتعلق ببعض انواع الاطعمة وكانت العينة عبارة عن مجموعتين من ربات البيوت وقد استخدم في ذلك منهجين :

* المنهج الاول : المجموعة الأولى وكانت تحصل على محاضرات نظرية .

* المنهج الثاني : المجموعة الثانية وكانت تحصل على نفس المعلومات وللكن خلال المناقشات الجماعية والحوار .

ولقد اتضح من نتائج الدراسة أن **30%**من ربات البيوت اللائي حصلن على محاضرات نظرية قد تغيرت اتجاهاتهن ، بينما**32%**من ربات البيوت اللائي حصلن على المعلومات من خلال المناقشة الجماعية والحوار وقد تغيرت اتجاهاتهن ، ومن ذلك يتضح أن المناقشات الجماعية أكثر فعالية من أسلوب المحاضرات النظرية في تغيير الاتجاهات (**سيد محمد عبد الله،1996:251**) .

8- **تأثير رأي الأغلبية والخبراء:** يؤثر الاقناع في تعديل وتغيير الاتجاه ويكون هذا الاقناع عن طريق استخدام "رأي الاغلبية " أو " رأي ذوي الخبرة والشهرة"الذي يعتمد بآرائهم ويوثق بهم .

وقد أجرى " **ماربل**" **(1933)** تجربة على ثلاث مجموعات وأجرى قياس اتجاهات هذه المجموعات الثلاث حول موضوعات اقتصادية وسياسية وتربوية ، تراوحت الآراء بين الموافقة وعدم الموافقة وعند إعادة التجربة بعد شهر أدخلت (آراء الأقلية) على ثلث المجموعات الثلاث وتم تعريفهم بأن هذه الاستجابات تمثل رأي الأغلبية ، وفي الثلث الثاني للمجموعات أعطي لهم أوراق بها استجابات تمثل " رأي الخبراء" وتم تعريفهم بذلك وقد اعتبر الثالث في المجموعات الثلاث كمجموعة ضابطة بدون ادخال أي مؤثرات تجريبية عليها.

وأوضحت النتائج أن المجموعتين التي أدخل عليها " رأي الأغلبية "و " رأي الخبراء" قد تأثرت في الاستجابات وكان واضحا تغير الاتجاهات لديها ، وكان هذا التغيير متماشيا مع رأي الأغلبية ورأي الخبراء في حين كان التغيير في الاتجاهات لديها، وكان هذا التغير تماشيا مع رأي الأغلبية رأي الخبراء في حين كان التغيير في الاتجاهات طفيفا لدى المجموعة الضابطة . (**خليل معوض ،1999: 263**)

9- المناقشة والقرار الجماعي :

يلاحظ ان المناقشة الجماعية داخل المجتمعات الديمقراطية وداخل المجالس النيابية والهيئات والجماعات والأندية والمؤسسات الحكومية والنقابات والتي تسفر عن قرارات جماعية تأثر في تغيير اتجاهات الفرد

وقد أجرى كل من " كريت ليفين " **(1947)** " وكوش وفرنش" **(1948)** تجارب ودراسات توضح أثر المناقشات والقرار الجماعي في تغيير الاتجاه .

- **أثر المعلومات :** من الكتب والمدرسي للطالب الشخص ، المتدين من أهل الدين والرسائل والصحف والافلام السينمائية والاذاعة والتلفزيون ورجال الأعمال والسياسة وما الى ذلك وهذا كله يلقي الضوء الذي يساعد بطريقة مباشرة على تغيير الاتجاه إما الى الايجاب او الى السلب .

ومن طرق تغيير الاتجاه وتعديل الاتجاهات لعب الأدوار ، وطريقة جر الرجل أثر وسائل الاعلام وتأثير الأحداث ...القرار الجماعي .

*** العوامـل المؤثـرة في عمليـة تغيير الاتجاهات النفسيـة :**

أ ـ ومن العوامل التي تجعل تغيير الاتجاه سهلا:

1ـ ضعف الاتجاه وعدم رسوخه

2ـ وجود اتجاهات متوازية أو مساوية في قوته بحيث يمكن ترجيح إحداها على باقي الاتجاهات

(خليل عبد الرحمان المعايطة ،2000: 174).

3ـ توزع الرأي بين الاتجاهات المختلفة .

4ـ عدم تبلور ووضع اتجاه الفرد أساسا نحو موضوع الاتجاه .

5ـ عدم وجود مؤثرات مضادة.

6ـ وجود خبرات مباشرة تتصل بموضوع الاتجاه .

7ـ سطحية أو هامشية الاتجاه مثل الاتجاهات التي تتكون في الاندية والنقابات (الجامعات ، الثانوية كالأندية +النقابات + الأحزاب السياسية ...الخ)

ب ـ**ومن بين العوامل التي تجعل تغيير الاتجاه صعبا:**

1ـ قوة الاتجاه القديم ورسوخه.

2ـ زيادة درجة وضوح معالم الاتجاه عند الفرد .

3ـ استقرار الاتجاه في مواد شخصية الفرد وارتفاع وأهمية الاتجاه في التكوين الشخصية للفرد والمعتقدات الجماعة التي ينتمي اليها (وهذا واضح في الاتجاهات الجدرية الأساسية التي تتكون في الجماعات الأولية كالأسرة مثلا) .

4ـ الاقتصار في محاولات تغيير الاتجاه على الافراد وليس على الجماعة ككل لأن الاتجاهات تتبع أصلا من الجماعة وتتصل بموقفها .

5ـ الاقتصار في محاولات تغيير الاتجاه على المحاضرات والمنشورات وما يشابهها دون مناقشات أوقرار جماعي .

6ـ الجمود الفكري وصلابة الراي عند الافراد

7ـ اضافة الانفعال الشديد الى الاتجاه وتحوله الى تعصب يعمي الاعين ويصم الآذان.

(خليل عبد الرحمان المعايطة،2000: 174)

8ـ ادراك الاتجاه الجديد على ان فيه تهديد الذات

9ـ محاولة تغيير الاتجاه رغم ارادة الفرد

10ـ الدوافع القوية عند الفرد تعمل على مقاومة تغيير الاتجاهات

11ـ حيل الدفاع تعمل على الحفاظ على الاتجاهات القائمة وتقاوم تغييرها.

12ـت وهناك دائما عوامل تحاول تغيير الاتجاهات الا أن الفرد يحاول جاهدا ان تحقق حالة من التوازن ومقاومة هذه العوامل المؤثرة.

ومما هو جدير بالذكر هنا أنه قد يحدث تأثير عكسي لمحاولة تغيير الاتجاه ، وخاصة اذا استخدمت الأساليب الخاطئة والمبالغ فيها ، حيث نجد أن استجابة الأفراد سلبية وفي انتجاه معاكس للاتجاه المقصود (**خليل عبد الرحمان المعايطة ،2000: 163**) .

ـ ان عملية تغيير الاتجاهات في علم النفس أشبه ما يكون بعملية تغيير الدم في الطب " شلينبرج" **(1970)** والاتجاهات قابلة للتغيير رغم أنها تتميز بالثبات النسبي ولها صفة الاستمرار النسبي ، ولقد خطا علم النفس الاجتماعي خطوات كبيرة في قياس الاتجاهات وتغييرها بما يتماشى مع عملية التغيير الاجتماعي .

وهناك فرق بين عملية تغيير الاتجاهات المقصودة وعملية تغيير الاتجاهات تلقائيا نتيجة لما يؤثر عليها في الحياة العادية مثل تأثير الأغلبية وتأثير الايحاء ..الخ

ومن الناحية النظرية فان تغيير الاتجاهات يتطلب زيادة المثيرات المادية للتغييرات وخفض المؤثرات المضادة له أو الأمرينمعا ،أم اذا تساوت المؤثرات المؤدية للتغييرات والمؤثرات المضادة له فانه يحدث حالة من التوازن وثبات الاتجاه وعدم تغيره.(**خليل عبد الرحمان المعايطة،2000: 162**) .

خلاصـــــة الفصـــــل:

ان العرض الذي قدمناه في هذا الفصل(الاتجاهات النفسية لتلاميذ المرحلة الثانوية) يبرز أهم المراحل المنتقاة من عملية تكوين الاتجاهات النفسية الخاصة بالمرحلة الثانوية التي تعتبر مرحلة حساسة للمراهق اذوجب على المنظومة التربوية توفير كافة الوسائل المعتبرة للوصول الى الأهداف المنشودة وكذا الاهتمام بالتلميذ المتمدرس والتكفل به على الصعيد النفسي لتهيئتة في العديد من النواحي سواء النفسية والتربوية والاجتماعية ...الخ وكذا العلمية ،وخاصة الأسرية والتي تعتبر المؤسسة الأولى والأخيرة المسؤولة عن اتجاه الفرد على الصعيد النفسي والفكري والطريق الذي سيسلكه مستقبلا وقد دلت الدراسات السابقة على الكثير من المواضيع المرتبطة بالعنف بكل أنواعه لاسيما في مرحلة المراهقة كما ذكرنا أهم النظريات المفسرة للعنف وتوضيح الطرق الموجهة للتلميذ لتسهيل عملية الدعم أو التعزيز الايجابي لهته الفئة .

منهجية الدراسة الميدانية :

1- منهج الدراسة .

2- الدراسة الاستطلاعية .

3- مجتمع الدراسة .

4- عينة الدراسة الأساسية وطريقة اختيارها.

5- أدوات جمع البيانات.

6- حدود الدراسة .

7- الأساليب الاحصائية المعتدة في جمع البيانات .

8 ـ صعوبات الدراسة.

1/ منهج الدراسة :

يتطلب البحث العلمي تحديد نوع المنهج الذي يسلكه الباحث كي يصل في النهاية الى نتائج علمية دقيقة قابلة للتفسير والتأويل ،اذ يشير"جابر جاد نصار" الى أن المنهج هو مجموعة من الخطوات التي يجب اتباعها للوصول الى هدف محدد ، أو لاكتشاف الحقيقة حيث أن ذلك يساعد على انجاز البحث بشكل منظم (**جابر جاد نصار ، 2002:39**).

ونظرا لطبيعة الدراسة التي تنصب في الكشف عن العلاقة بين واقع التوجيه والعنف المدرسي والاتجاهات النفسية للتلاميذ فقد اختير المنهج الوصفيالارتباطي ، حيث يهتم بدراسة العلاقات بين الظواهر وتحليلها والتعمق بها لمعرفة الارتباطات الداخلية والخارجية بينها وبين الظواهر الأخرى وهويمثل مستوى متقدم من الدراسات الوصفية .

2/ الدراسة الاستطلاعية :

تعتبر الدراسة الاستطلاعية خطوة أساسية للبحث العلمي في اتصال الباحث في الميدان بغرض التعرف وتحديد عينة الدراسة المراد دراستها ، وقد تم اجراء الدراسة الاستطلاعية على مستوى ثانويتي مكيوي العيد ببوشراحيل وثانوية بلخير عبد السلام بالسواقي بولاية المدية ، لتلاميذ السنة الثانية ثانوي بشهر أفريل 2019م وذلك لتحقيق الأهداف التالية :

* اكتشاف ميدان الدراسة الأساسية بصفة عامة

* الوقوف على أهم الصعوبات التي يمكن مواجهتها عند تطبيق أدوات الدراسة

* تحديد العينة الرئيسية التي سيقوم عليها موضوع الدراسة .

* التأكد من الخصائص السيكومترية لمقياس الدراسة (مقياس التوجيه المدرسي، ومقياس العنف).

ولتحقيق ما تم عرضه من أهداف تم اختيار عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي من ثانويتي مكيوي العيد ببوشراحيل وبلخير عبد السلام بالسواقي بولاية المدية كعينة للدراسة الاستطلاعية،وعليه قمنا بتوزيع المقياس على عينة مكونة من 30 تلميذ وتلميذة ممن تتوفر فيهم خصائص الدراسة .

وقد تم التوصل من خلال الدراسة الاستطلاعية الى ما يلي :

* توسيع المعرفة بموضوع الدراسة والتعرف على أهمية البحث وتحديد فروضه .

* تحديد الفترة الزمنية الأنسب لإجراءات الدراسة ،وتقدير الوقت اللازم لها.

* معرفة حجم المجتمع الأصلي الذي تستهدفه الدراسة .

2ـ 1ـ الخصائص السيكومترية :

ـ الصدق:

أ- **صدق المحكمين :** قمنا بعرض مقياس التوجيه والعنف المدرسي بصورته الأولية على 05 خمسة محكمين أساتذة علم النفس وعلوم التربية بجامعة الدكتور يحي فارس بالمدية لإبداء رأيهم حول مدى صلاحية المقياسين للبيئة الجزائرية ومدى مناسبة صياغة بنود المقياسين لغويا ووضوحها ، ومدى قياسها لمتغيرات الدراسة ككل كي نقيس اتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية ، نحو العنف في الوسط المدرسي بعد عملية التوجيه المدرسي الى شعب السنة الثانية ثانوي ، وانتمائها لأبعاد المقياسين ومدى مناسبة المقياسين للدراسة الحالية ، وفي ضوء اقتراحات المحكمين وآرائهم تم تعديل صياغة بعض البنود ،والجدول رقم(01) يوضح ذلك .

جدول رقم (01) يبين تعديلات المحكمين لمقياس العنف:

رقم العبارة	الصيغة الأولية	الصيغة المعدلة
6	التعبير عن الملل بواسطة حركات أو أصوات	التعبير عن الملل بواسطة سلوكات غير لائقة
8	شتم التلاميذ	شتم وضرب بعض التلاميذ داخل القسم
9	شتم الاستاذ	شتم بعض الأساتذة
12	التمرد عن القوانين والنظم المدرسية	التمرد على القانون الداخلي للمؤسسة
21	الضحك مع أحد الزملاء داخل القسم	الضحك باستهتار مع أحد الزملاء داخل

		القسم
23	**تقليد أصوات الحيوانات ، غناء ، تصفير أثناء الدرس.**	**اصدار أصوات غريبة ومزعجة كالتقليد**
28	**تعمد كسر باب القسم**	**تعمد تخريب ممتلكات المؤسسة**
30	**سرقة أدوات الزملاء**	**أستولي على أدوات الزملاء**
31	**تخريب سيارات المدير والأساتذة**	**تخريب سيارات الأساتذة**
40	**الميل الى مشاهدة أفلام العنف والضرب .**	**الميل الى مشاهدة أفلام العنف والضرب في الهاتف داخل القسم .**

وبعد عرض المقياس على المحكمين استفدنا من مجموعة من الملاحظات والاقتراحات كانت أهمها إعادة صياغة بعض العبارات وتعديل في التعبير ، وتبسيط الصياغة لفهم معنى الفقرات وحذف بعض البنود المتكررة مثل (3- 7-13-15-16-18-20- 22-27-23-34).

ب ـ صدق الاتساق الداخلي:

صدق االمقياس :

استخدم الباحث معامل الصدق بحساب الترابط بين البند والمقياس الكلي ، وبين المحاور والمقياس وذلك باستخدام معامل الترابط بيرسون ، وقد كانت النتائج تدل على وجود علاقة ترابطية دالة احصائية منها ماهو دال عند 0,01 أودال عند 0,05 وتراوحت ما بين 0,61 و 0.87

والجدول رقم (02) يبين هذه القيم:

رقم البند	**قيمة الترابط**	**رقم البند**	**قيمة الترابط**	**رقم البند**	**قيمة الترابط**

1	, 724**	14	,613*	27	0,54
2	,6444*	15	,771*	28	0,67
3	0.63*	16	,623**	29	0,54
4	.62*	17	,779**	30	0,73
5	,758**	18	, 80**	31	0,65
6	0.8*	19	0,653*		
7	, 97**	20	66,*		
8	,640**	21	, 87*		
9	,724**	22	, 83*		
10	, 74**	23	,611**		
11	, 84*	24	66,*		
12	,681**	25	67,*		
13	,722**	26			

. صدق المقياس :

استخدم الباحث معامل الصدق وهو الترابط بين البند والمقياس الكلي ، وذلك باستخدام معامل الترابط بيرسون ، وقد كانت النتائج تدل على وجود علاقة ترابطية دالة احصائية عند القيمة الحرجة 0,01 و0,05 وتراوحت ما بين 0,64 و0,83

والجدول رقم (03) يبين هذه القيم :

رقم البند	قيمة الترابط	رقم البند	قيمة الترابط	رقم البند	قيمة الترابط
1	, 66*	14	, 97**	27	,6 52*
2	, 66*	15	,640**	28	,758**
3	, 87**	16	,724**	29	8,*
4	,641**	17	, 74**	30	, 97**
5	, 67*	18	, 84*	31	0,59,
6	,663**	19	,681**	32	0,64
7	,699**	20	,722**	33	0,74
8	,629**	21	,597**	34	0,72
9	67,*	22	,640**	35	0,59
10	,725*	23	,641**	36	0,57
11	66,*	24	,74*	37	0,66
12	, 66*	25	,673**	38	0,76
13	,74*	26	,699**		

1-2- الثبات:

أ ـ الثبات بالتجزئة النصفية :

ثبات المقياس :

استخدم الباحث تقنية الترابط باستخدام معامل بيرسون بين المجموعتين في الدراسة الاستطلاعية للتجزئة النصفية ، وكان عددها 30 فردا وتم تقسيمها لمجموعتين ،

والجدول (04) يبين نتائج العلاقة :

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الترابط	الدلالة المعنوية	الدلالة الاحصائية	
						0,05	0,01
المجموعة الأولى	15	46,4	7,8	0,69	0.034	دال	
المجموعة الثانية	15	48,2	7,3				

وكما هو ملاحظ فإن قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة الاولى 46,4، والمتوسط الحسابي للمجموعة الثانية 48,2 ، وكانت قيمة الترابط بين المجموعتين باستخدام معامل الارتباط بيرسون 0,69 ، وبمراجعة الدلالة المعنوية التي قيمتها 0,034 وهي قيمة أدنى من القيمة الحرجة 0,05 ومنها فالترابط دال احصائيا أي هناك ثبات للمقياس بعد اجراء الاختبار على العينتين .

ب ـ ثبات المقياس التوجيه:استخدم الباحث تقنية الترابط باستخدام معامل بيرسون بين المجموعتين في الدراسة الاستطلاعية للتجزئة النصفية ، وكان عددها 30 وتم تقسيمها لمجموعتين :

والجدول رقم (05) يبين نتائج العلاقة :

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الترابط	الدلالة المعنوية	الدلالة الاحصائية	
						0,05	0,01
المجموعة الأولى	15	66,5	5,7	0.71	0.022	دال	
المجموعة الثانية	15	64,3	8,4				

يبين الجدول قيمة الترابط بين المجموعة الاولى والمجموعة الثانية لمقياس التوجيه المدرسي

وكما هو ملاحظ قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة الاولى 66,5 ، والمتوسط الحسابي للمجموعة الثانية 64,3، وكانت قيمة الترابط بين المجموعتين باستخدام معامل الارتباط بيرسون 0,71 ، وبمراجعة الدلالة المعنوية التي قيمتها 0,022 وهي قيمة أدنى من القيمة الحرجة 0,05 ومنها فالترابط دال احصائيا أي هناك ثبات للمقياس في بعد اجراء الاختبار على المجموعتين .

3ـ مجتمع الدراسة :

يتكون المجتمع الأصلي في هذه الدراسة من جميع تلاميذ السنة الثانية ثانوي بثانويتي بلخير عبد السلام بالسواقي ومكيوي العيد بوشراحيل بولاية المدية من كلا الجنسين والمسجلين بالعام الدراسي

(2019/2018) ، والمقدر عددهم ب**107** تلميذ وتلميذة .

جدول رقم (06) يوضح مؤسسات التعليم الثانوي التي أجريت عليها الدراسة :

الرقم	اسم الثانويات	نوع التعليم	نوع المنطقة
1	**ثانوية بلخير عبد السلام**	**تعليم ثانوي عام**	**ريفية**
2	**ثانوية مكيوي العيد**	**تعليم ثانوي عام**	**ريفية**

4ـ عينة الدراسة الأساسيةوطريقة اختيارها :

العينة ببساطة هي جزء من مجتمع له خصائصها المشتركة تهدف الى تمثيل المجتمع المسحوبة منه تمثيلا مناسبا، حتى يتسنى للباحث استخدام بينات ونتائج العينة في تقدير نعالم المجتمع بشكل جيد ، وقد تم تحديد عينة بحثنا من المجتمع الأصلي بطريقة عشوائية ، وضمن العينة ذكورا وإناثا حيث بلغ عددها **100** تلميذ وتلميذة من ثانويتي بلخير عبد السلام بالسواقي ومكيوي العيد ببوشراحيل بولاية المدية للسنة الثانية ثانوي .

ـ طريقة اختيار العينة: في بادئ الأمر تم اختيار العينة قصد اجراء الدراسة الحالية في المؤسسات التربية المذكورة سابقا وذلك لقربها من مكان الاقامة ولتوفر التعليم بها بمختلف أنماطه ، وتم اختيارها بطريقة عشوائية عنقودية .

جدول رقم (07) يبين توزيع أفراد العينة حسب الجنس والشعبة :

البنود / الثانويات	الشعبة	أنثى	ذكر	المجموع
مكيوي العيد	-علوم تجريبية	09	07	16
	- آداب وفلسفة	11	04	15
	- لغات أجنبية	06	02	8
	- تسيير واقتصاد	04	09	13
بلخير عبد السلام	- رياضيات	03	04	07
	- علوم تجريبية	7	08	15
	-آداب وفلسفة	12	03	15
	- تقني رياضي	01	04	05
	- تسيير واقتصاد	03	09	12
		56	44	100

جدول رقم (08) يبين نتائج أفراد العينة على مقياس التوجيه :

العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الذكور	44	70,3	15,7
الإناث	56	81.7	12.6
العينة الكلية	100	76.7	16.1

يبين الجدول نتائج افراد العينة على مقياس التوجيه ، وكان العدد الكلي 100 فردا ، وتحصلوا على متوسط حسابي قدره 76,7 وهي تعني وجود توجيه مرتفع ، وقدر الانحراف المعياري بـ 16,1 ،

وتحصل الذكور وعددهم 44 على متوسط حسابي قيمته70,3 ، وهو يعني وجود توجيه منخفض وقدرت قيمة الانحراف المعياري بـ 15,7 .

أما الإناث وعددهن 56 تحصلن على متوسط حسابي قدره 81.7 ، وهو يعني توجيه موجب ، وانحصر الانحراف المعياري بـ 12,6 ،

وكما هو ملاحظ فإن توجيه الاناث أعلى من مستوى توجيه الذكور

جدول رقم (09) يبين نتائج أفراد العينة على سلوك العنف :

العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الذكور	**44**	**44,4**	**16,4**
الإناث	**56**	**43,03**	**11,4**
العينة الكلية	**100**	**43,7**	**13,8**

يبين الجدول نتائج أفراد العينة على مقياس سلوك العنف ، وكان عددهم 100 فردا ، ومتوسط حسابي قدره 43,7 ، وانحراف معياري قدره 13,8 ،

وتحصل الذكور وعددهم 44 على متوسط حسابي قيمته 44,4 ، ، وقدرت قيمة الانحراف المعياري بـ 16,4.

أما الإناث وعددهن 56 تحصلن على متوسط حسابي قدره 43,03 ، وانحصر الانحراف المعياري بـ 11,4.

وكما هو ملاحظ فإن سلوك العنف لدى الذكور هو أكثر ارتفاعا منه لدى الاناث .

5/ــ أدوات جمع المعلومات :

أدوات جمع المعلومات هي الوسائل التي يستخدمها الباحث للحصول على المعلومات المطلوبة في بحثه وقد اعتمدنا في دراستنا هذه على :

4-1- الاستبيان : تعتبر أداة الاستبيان ذو أهمية في الدراسة الميدانية فهو يبنى على أساس فرضيات الدراسة ، ويعرف " فاخر عاقل "(**1982**) الاستبيان بانه تقنية يستعملها الباحث في الاتصال بالمبحوث بغرض جمع المعلومات الأساسية التي تتعلق بموضوع البحث ، أو مجموعة أسئلة لها اتصال مباشر بفرضيات الدراسة (**فاخر عاقل ، 1982:220**).

*** المقياس الأول : (الاستبيان)**

استبيان التوجيه المدرسي (نجاة علوي ، واقع التوجيه المدرسي حسب الأسس العلمية والارتجالية ، رسالة ماجستير في علوم التربية جامعة ولايات الشرق الجزائري).

يتكون هذا المقياس من **38** بند يقابله ثلاث اختيارات ، وتكون الاجابة باختيار بديل من بين ثلاثة بدائل وهي (**موافق ، موافق بدرجة متوسطة، لا أوافق**) وتعطي عن تصحيح الدرجات (**3، 2، 1**) على التوالي ، وبذلك فإن أعلى درجة للبدائل (**3**) وأدنى درجة (**1**) ويضم المقياس الأبعاد التالية :

ـ **البعد الأول** : يتضمن في صورته النهائية بيانات أولية عامة مثل : الجنس ، الشعبة التي يدرس فيها ، المؤسسة .

ـ **البعد الثاني** : يتضمن في صورته النهائية معلومات خاصة بالمستوى الاجتماعي والاقتصادي .

ـ **البعد الثالث:** يتضمن المعايير التي تم اعتمادها في عملية التوجيه المدرسي .

* طريقة الاجابة وتوزيع الأوزان لمقياس التوجيه المدرسي :

تكون الاجابة على المقياس بوضع المفحوص علامة (**x**) أمام يتناسب معه ، وتتراوح الدرجات فيه من (**1**) الى (**3**) وهي كالآتي :

جدول رقم (10) يبين طريقة الاجابة وتوزيع الأوزان لمقياس التوجيهالمدرسي

موافق	موافق بدرجة متوسطة	لا أوافق
3	2	1

4-1- مقياس سلوكات العنف : (عبيدي سميرة لمذكرة الضغط المدرسي وعلاقته بسلوكات العنف والتحصيل الدراسي لدى المراهق المتمدرس).

يتكون من 31 بند وقد استخدمت طريقة ليكرت لتصحيح المقياس حيث تحتوي كل عبارة على ثلاثة بدائل وهي (**دائما ، أحيانا ، أبدا**) .

جدول رقم (11) يبين أبعاد مقياس سلوكات العنف المدرسي

الرقم	الأبعاد	أرقام البنود	عدد البنود
1	العنف المادي	31.30.29.27.26.25.24.21.17.14.10.9.6	13
2	العنف اللفظي	13.12.8.7.5.4.3.2.1	9
3	العنف الرمزي	.28.23.22.20.19.18.16.15.11	9

6/ مجال اجراء الدراسة :

– أجريت الدراسة الأساسية بثانويتي بلخير عبد السلام ومكيوي العيد بولاية المدية ، أين تم الاتصال بالتلاميذ في شهر أفريل 2019م ، قد تم تطبيق المقياس على عينة الدراسة (بعد التأكد من صدق وثبات المقياسين) للحصول على البينات لأغراض الدراسة الأساسية ، وقد قمنا بتوزيع المقياس بمساعدة المستشار على أفراد العينة، وذلك بعد أن تم اختيارهم بطريقة عشوائية ، وأثناء عملية التوزيع قمنا بتقديم

كافة التعليمات الضرورية لإعادة المقياسين ، وبلغ عدد المقاييس الموزعة (115) في كل من المقاييس الموزعة على (115) تلميذ وتلميذة في حين بلغ عدد المقاييس المستردة (115) .

وبعد ذلك قمنا بمراجعة كافة المقاييس يدويا حيث تم استبعاد (15) لم يستوفي شروط الاجابة ،وقد بلغ عدد المقاييس المستكملة لكافة الشروط (100) مقياس .

7/ الأساليب الاحصائية المستخدمة :

من أجل تحقيق أهداف الدراسة استخدمت الطالبتان الأساليب الاحصائية التالية بمعالجة البيانات :

- النسب المئوية .
- المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري.
- معامل الارتباط "بارسون " لقياس الارتباط بين التوجيه والعنف .
- اختبار " كرامر" لقياس الفروق بين الجنسين .

8 ـ صعوبات الدراسة:

. من الصعوبات التي واجهتنا في دراستنا الحالية منها:

- ✓ عامل الزمن : لقد واجهنا ضيق في الوقت، ونظرا لأهمية الموضوع الهام والشيق للإلمام بالدراسة ومحاولة التوسع فيه يستحق وقت أطول وهذا ما افتقرناه في دراستنا .
- ✓ الأوضاع السياسية التي شهدتها البلاد في الآونة الأخيرة أدت الى عطل فجائية وقفت عائقا أمامنا للبحث في الموضوع .

الفصل السادس: عرض ومناقشة النتائج.

عرض ومناقشة النتائج الخاصة بفرضيات الدراسة .

1-1- عرض النتائج الخاصة بالفرضية الأولى .

1-2- مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الأولى .

2-1- عرض النتائج الخاصة بالفرضية الثانية .

2-2- مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الثانية .

3-1- عرض النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة .

3-2- مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة .

1ـ عرض النتائج الخاصة بفرضيات الدراسة.

1ـ1ـعرض النتائج الخاصة بالفرضية الأولى .

ـ نص الفرضية : توجد علاقة ارتباطية ذات دالة احصائية بين التوجيه المدرسي وبين سلوك العنف في المؤسسات التربوية والاتجاهات النفسية في المرحلة الثانوية .

جدول رقم (12) يبين الارتباط بين متغير التوجيه وبين سلوك العنف باستخدام معامل ارتباط " كرامر":

	المتغيرات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الترابط	الدلالة المعنوية	الدلالة الاحصائية	
							0,01	0,05
التوجيه	المرتفعون	67	84,8060	9,44400	0,55	0.046		دال
	المنخفضون	33	60,3333	10,54060				
العنف	العينة الكلية	100	43,7	13,8				

جدول يبين الارتباط بين متغير التوجيه وبين سلوك العنف باستخدام معامل الارتباط كرامر ، وقد كانت قيمة الارتباط -0,55، وحددت الدلالة المعنوية بـ 0,055 وهي اقل من القيمة الحرجة 0,05 ومنه قبول الفرضية البديلة التي مفادها وجود علاقة ارتباطية متوسطة ودالة احصائيا أي كلما ارتفع مستوى التوجيه انخفض مستوى سلوك العنف ، والعكس صحيح كلما انخفض مستوى التوجيه ارتفع سلوك العنف . ورفض الفرضية الصفرية ، وهذه النتائج تعود لإجراءات البحث وليس للصدفة ، ولا يمكن تعميمها بل هي خاصة بالعينة المدروسة .

1-2 مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الاولى :

تنص الفرضية الأولى على وجود ترابط دال احصائيا بين التوجيه وبين سلوك العنف ، وبعد اختبارها باستخدام معامل كرامر للترابط تحصلنا على علاقة متوسطة بين المتغيرين ، أي أنه كلما ارتفع مستوى

التوجيه انخفض مستوى سلوك العنف، والعكس صحيح كلما انخفض مستوى التوجيه ارتفع سلوك العنف ، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة " حدة يوسفي " بعنوان مشكلات سوء التوافق وعلاقتها بالعنف المدرسي (**مريم زعبيط ،2004: 14-15**)وأسفرت الدراسة على أن أهم المشكلات الناجمة عن سوء التوجيه المدرسي من خلال الحالات المدروسة .

– المشكلات السلوكية : الغياب الغير مبرر ، اثارة الشغب ، الشجار مع الزملاء والاساتذة .

(حدة يوسفي ، 2000ـ2001) .

ويفسر الباحثون أن التوجيه الموجي يجعل الفرد يشعر بالطمأنينة والاستقرار النفسي ويحاول تحقيق الرغبات ، ومنه فيسعى المتعلم لتحقيق ذاته من خلال الدراسة ويركز كل اهتماماته بالثانوي ، عكس الذي يوجه توجيها سلبيا وعنده خدمات التوجيه ضعيفة فيجعل الفرد غير مستقر ، وتظهر لديه سلوكيات عدوانية وفي كثير من الأحيان هي ردة فعل وتعبير عن نقص في دعم النفس وفي رفض التوجيه مما يخلق سلوكيات عنيفة .

ومنه تحققت الفرضية التي تنص على وجود علاقة ارتباطية بين التوجيه المدرسي وسلوك العنف في المؤسسات التربوية والاتجاهات النفسية للتلاميذ .

2-1 عرض النتائج الخاصة بالفرضية الثانية :

نص الفرضية : توجد فروق ذات دالة احصائية على متغير التوجيه تعزى لعامل

جدول رقم(13) يبين دلالة الفروق المشاهدة بين الجنسين على متغير التوجيه.

المتغيرات	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة المعنوية	الدلالة الاحصائية	
							0.01	0.05
التوجيه	الذكور	44	70.3	15.7	5.6	0.04		دال
	الاناث	56	81.7	12.6				

جدول يبين دلالة الفروق المشاهدة بين الجنسين على متغير التوجيه وقد كانت دالة احصائيةبعد استخدام الاختبارات لعينتين مستقلتين تم الحصول على قيمة ت محسوبة 5,6 ، ودلالة معنوية قدرها 0.04 ،ووهي قيمة أقل من القيمة الحرجة 0.05 ومنها قبول الفرضية البديلة التي مفادها أن الفروق المشاهدة هي فورق دالة احصائيا ولا تعود للصدفة بل لإجراءات البحث ويمكن تعميمها على مجتمع البحث ، ومستوى الاناث أعلى منه من مستوى الذكور .

2-2 مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على وجود فروق ذات دالة احصائية بين الجنسين على متغير التوجيه ، ولما استخدمنا اختبارات للفروق تحصلنا على نتائج دالة احصائية لصالح الاناث أن لديهم مستوى أعلى من التوجيه مقارنة بالذكور وتتفق هده النتيجة مع دراسة " حسين بدر السادة " وفاروق شوقي البوهي " وهي دراسة بعنوان العلاقة بين الرضا عن الدراسة والإنجاز الدراسي لطلاب دبلوم الدراسات العليا لكلية التربية

جامعة البحرين .وقد توصلت الدراسة الى أن درجة الرضا عن التوجيه تتأثر بعامل الجنس ولا تتأثر بالعمر أو نوع البرنامج ، كما وجدت أن هناك علاقة دالة احصائيا بين درجة الرضا عن التوجيه والانجاز الدراسي حيث بلغ معامل الارتباط 0.45 وهو معامل دال عند مستوى الدلالة 0.05 وخلصت هذه الدراسة الى تأييد الاتجاه الذي يسعى الى تأنيث وضائف التعلم وعدم التقيد بالعمر الزمني للقبول بالبرنامج .(**حسين بدر السادة وشوقي البوهي :191-193**) .

ويفسر هذه الباحثان هذه النتائج ان الاناث أكثر الزاما في التعريف مقارنة بالذكور وبذلك يغلب عليها التوجيه حسب الرغبة ، ومن جانب آخر الأنثى تتردد على مكتب التوجيه مقارنة بالذكر الذي لا يهتم ، ومنه فالتوجيه لديها أعلى منه لدى الذكر.

3-1- عرض نتائج الفرضية الخاصة بالفرضية الثالثة :

- تنص الفرضية على وجود فروق ذات دالة احصائية بين الجنسين على متغير سلوك العنف .

جدول رقم(14) يبين دلالة الفروق المشاهدة بين الجنسين على متغير سلوك العنف .

المتغيرات	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة المعنوية	الدلالة الاحصائية	
							0.01	0.05
سلوك العنف	الذكور	44	44.4	16.4	4	0.00	دال	
	الاناث	56	43.03	11.4				

جدول يبين دلالة الفروق المشاهدة بين الجنسين على متغير سلوك العنف وقد كانت دالة احصائية ، وبعد استخدام اختبار الفروق باختبارات العينتين المستقلتين تم الحصول على قيمة ت المحسوبة قيمتها 4 ودلالة معنوية قدرها 0.000 وهي قيمة أقل من القيمة الحرجة 0.01 ومنها قبول الفرضية البديلة التي مفادها أن الفروق المشاهدة هي فروق دالة احصائيا ولا تعود للصدفة بل لإجراءات البحث ويمكن تعميمها على مجتمع البحث ، ومستوى الذكور مرتفع في العدوان مقارنة بالإناث ز

3-2 مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة : على وجود فروق ذات دالة احصائية بين الجنسين على متغير سلوك العنف .

ولما استخدمنا اختبارات للفروق تحصلنا على نتائج دالة احصائيا لصالح الذكور وأن لديهم مستوى أعلى من العنف مقارنة بالإناث، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة "ت.تيجر" (t.tiger) الذي وجد أن السلك العدواني يختلف باختلاف الجنس وأن هناك أسباب بيولوجية وبيئية تجعل الذكور أكثر عدوانية من الاناث ولا تختلف هذه الحقائق العامة مع الجنسين (تلاميذ وتلميذات) في نطاق المدرسة حيث نجد التلاميذ أكثر ميلا للعنف من التلميذات وفضلا عن العوامل البيولوجية والاجتماعية المؤدية الى ظهور العنف عند الذكور مقارنة بالإناث (بشير معمري وابراهيم ماجي ، 2003: 345).

وتتفق أيضا مع دراسة " سادوفسكي " وآخرون 1982 في دراستهما على عينة من طلاب الجامعة من الجنسين باستخدام االستبيان " باص" و" دوركي" (Buss . Durkee) للعدوان والعدوانية ، أن الذكور يتميزون بالعدوان مقارنة بالاناث .

وتكشف اختبارات آلبوت (Allpot) (عبد الرحمان عيسوي ، ، ص90) .

وبيرنر وميترو (Bernareuter) عن وجود فروق لها دلالة احصائية بين الجنسين في العدوان والعنف لدى طلاب المدراس الثانوية وطلاب الجامعة (**بشير معمرية وابراهيم ماجي 2003: 45)**

كما أثبتت نتائج دراسة قام باها كل من أستاذ عبد الكريم قريشي والاستاذ عبد الفتاح أبي مولود .

(عبد الكريم القريشي وعبد الفتاح أبي مولود ،2003: 30) .

حول العنف في المؤسسات التربوية أن هناك فروق ذات دلالة احصائية في العنف بين الجنسين من التلاميذ لصالح الذكور ولم تختلف هذه الفروق بين المستويين الاعدادي والثانوي وأن ظاهرة العنف تتزايد عند البنين أكثر منها عند البنات حيث قدرت نسبة العنف لدى البنين 57.25 % والبنات لا تتجاوز 5.86% وأسفرت نتائج دراسة قام بها الأستاذ بشير معمرية والاستاذ ابراهيم ماجي حول أبعاد السلوك العدواني وأزمة الهوية لدى الشباب الجامعي أن الفروق بين الجنسين (الطلبة والطالبات كانت دالة احصائية عند مستوى دلالة (0.01) في العدوان البدني والعدوان اللفظي والدرجة الكلية لصالح الذكور ، حيث حصل الذكور على متوسطات مرتفعة عن متوسطات الاناث في هذه الأبعاد .

(بشير معمرية وابراهيم ماجي ، 2003: 361).

ويفسر الباحثان هذه النتائج بأن طبيعة الذكور تستدعي سلوك عنيف مقارنة بالأنثى وحتى السن الذي يمر به الثانوي يطغى عليه التعبير العنيف نظرا لما يمر عليه من ظروف نمائية وتفاعلات اجتماعية وخاصة لإثبات الذات الذي لا يقبله المجتمع بل يدفع المراهق للتعبير بالسلوك العنيف.

ـ من خلال عرض ومناقشة الفرضيات توصلنا في الدراسية الحالية الى هناك علاقة ارتباطية بين التوجيه وسلوك العنف وهي علاقة متوسطة بين متغيرين أي أنه كلما ارتفع مستوى التوجيه انخفض مستوى سلوك العنف والعكس صحيح كلما انخفض مستوى التوجيه ارتفع مستوى سلوك العنف ومنه

نستنتج الاتجاهات النفسية للتلاميذ فعدم ملائمة قرار التوجيه المدرسي لرغبة وميل التلميذ يؤدي الى رفض هذا القرار وشعور التلميذ بالظلم واللامبالاة بجوانبه النفسية والشخصية وبالتالي تتكون لديه اتجاهات سلبية تجاه الدراسة قد تتحول فيما بعد الى اتجاهات ايجابية نحو العنف في الوسط المدرسي ، كما تختلف اتجاهات التلاميذ نحو العنف في الوسط المدرسي إثر عملية التوجيه المدرسي نحو شعب السنة الثانية ثانوي لدى الذكور أكثر منه لدى الاناث ولكن ليس بنسبة كبيرة فالذكور أعنف وأسرع الى تبني السلوك العنيف واتجاهاتهم أكثر وضوحا وايجابية نحو العنف في الوسط المدرسي ، أما بالنسبة لنتائج المتحصل عليها للتلاميذ نحو متغير التوجيه حسب متغير الجنس نجد ان الاناث لديهن مستوى أعلى من التوجيه مقارنة بالذكور وذلك لأن الاناث أكثر التزاما للتعليم مقارنة بالذكور لذلك يغلب عليها التوجيه حسب الرغبة .

التوصيات والاقتراحات :

يجب انجاز بعض الخدمات داخل المؤسسة للتقليل من حدة العنف في الوسط المدرسي ، وكذا تحقيق تكيفه مع المادة الدراسية والوسط المدرسي ولذلك نقترح ما يلي :

ـ المساهمة في توجيه الطفل مع مراعاة ميوله واستعداداته ورغباته .

ـ تعزيز عملية الاتصال بين مستشار التوجيه والتلميذ .

ـ تعليم التلاميذ على رفض العنف واستعمال اساليب سلمية لحل الخلافات والصراعات .

ـ تقييم مدى رضا التلاميذ عن توجيههم الدراسي .

ـ ضرورة التوجيه والارشاد والمتابعة المستمرة للتلاميذ داخل المدرسة .

ـ تفعيل دور التوجيه والارشاد في المؤسسات التربوية والأخذ بعين الاعتبار لرغبة التلميذ حتى يتكيف مع دراسته والابتعاد عن السلوكات العنيفة.

ـ مساعدة مستشار التوجيه المدرسي في تأدية مهامه وضرورة توافر كل الشروط والوسائل العلمية والعملية لأداء مهامه .

قائمة المراجع :

1ـ ايهاب عيسى المصري ، د. طارق عبد الرؤوف محمد: **العنف المدرسي (مفهومه، أسبابه، علاجه)** مؤسسة طيبية للنشر والتوزيع.

2ـ الأسود يعقوب ومنصور الوردي: 2014ـ 2015،**علاقة العنف المدرسي بالتحصيل الدراسي** من وجهة نظر المعلمين، مذكرة تخصص علم الاجتماع التربية.

3ـ الكندري مريم محمد أحمد :2004،**دراسة ميدانية لاتجاهات طلبة جامعة الكويت نحو مستقبلهم المهني الوظيفي** ، مجلة العلوم الاجتماعية ،المجلد 22 ، العدد 4، جامعة الكويت.

4ـ المجاميد شاكر : 2003،**علم النفس الاجتماعي** ، الأردن : الكرك، مركز يزيد للخدمات الطلابية ،.

4ـ المنشور الوزاري رقم 80/ 0.2.6/ 96 المؤرخ في 1994/10/14 ، المتعلق بتنصيب بطاقة المتابعة والتوجيه في الطور الثالث من التعليم الأساسي.

5ـ المنشور الوزاري رقم 137/ 6.2.0 / 00 المؤرخ ب 2000/05/02 المتضمن عملية اعادة تنظيم عملية الطعن.

6ـ المنشور الوزاري رقم 6.0.0/173 /02 المؤرخ 2002/12/07والمتعلق بدراسة رغبات التلميذ.

7ـ المنشور الوزاري رقم 40المؤرخ في 2005/03/27 المتعلق بالإجراءات الانتقالية الخاصة بالقبول في السنة الاولى ثانوي العام والتكنولوجي.

8ـ المنشور الوزاري رقم 0.0.3/862/ 05 بتاريخ 2005/05/03 والمتضمن التدابير التربوية والبيداغوجية المرافقة لتنصيب السنة الأولى ثانوي .

9ـ المنشور الوزاري رقم 41/ 6.0.0/ 05 المؤرخ في 2005/03/27 والمتعلق باجراءات التوجيه الى الجذوع المشتركة للسنة الاولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي .

10ـ المنشور الوزاري رقم 05/6.0.0/282 المؤرخ 2005/12/19 المتضمن اجراءات انتقالية لتوجيه التلاميذ الى شعب السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي.

11ـ المنشور الوزاري رقم 0.0.6/48/ 08 المؤرخ في 2008/02/13 المتضمن اجراءات انتقالية الى السنة الثانية من التعليم العام والتكنولوجي .

12ـ المنشور الوزاري المشترك رقم 02 المؤرخ في 2010/9/08 يتضمن تنصيب مكاتب مشتركة للإعلام والتوجيه نحو مسار التكوين المهني على مستوى كل مؤسسات وزارة التربية الوطنية .

13ـ المنشور الوزاري رقم 0.0.3/168/ 2012 والمتضمن توجيه تلاميذ السنة الاولى ثانوي الى شعب السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي .

القرارات:

14ـ القرار الوزاري المشترك رقم 06 المؤرخ في 08 /أفريل/ 2010 الموافق ل 23 ربيع الثاني 1431 والمتضمن انشاء اللجنة الولائية المشتركة وتحديد مهامها.

15ـ القرار الوزاري المشترك رقم 05 المؤرخ في 8 /أفريل/ 2010 الموافق لربيع الثاني 1431 المتضمن انشاء مجلس القبول والتوجيه الى طور ما بعد الالزامي .

16ـ الهاشل سعد حاسم : 1998،**التوجيه والارشاد الوظيفي واختيار التخصص في المرحلة الثانوية التقليدية** ، المجلة العربية للعلوم الانسانية ، المجلد 14، العدد 54، مجلس النشر العلمي الكويت.

17ـ بشير معمرية وابراهيم ماجي : 2003،**أبعاد السلوك العدواني وأزمة الهوية لدى الشباب الجامعي** ، العنف والمجتمع ، مدخل معرفية متعددة ، دار الهدي للطباعة والنشر عين مليلة.

18ـ جمال معتوق: 2012،**مدخل الى سوسيولوجية العنف**، ط1ـ القاهرة ،دار الكتاب الحديث.

19ـ حدة يوسفي :**2000-2001 مشكلات سوء التوافق وعلاقته بالتوجيه المدرسي** ،دراسة حالات لتلاميذ التعليم الثانوي العام ، فرع علوم دقيقة ، رسالة ماجيستر تحت اشراف الدكتورة نادية بعيبع ، معهد علم النفس ، جامعة باتنة .

20 ـ خليل ميخائيل معوض : 1999،**علم النفس الاجتماعي** ، دار الفكر الجامعي ، الطبعة الثانية ، الاسكندرية .

21 ـ خليل عبد الرحمان المعايطة **: 2000 ، علم النفس الاجتماعي** ، دار الفكر للطباعة ، الطبعة الأولى ،عمان، الأردن.

22ـ زهران حامد عبدالسلام ، سري اجلال محمد:**2003،دراسات في علم النفس النمو** ، ط:1، مصر القاهرة ، عالم الكتب .

23 ـ سعد جلال :1984**علم النفس الاجتماعي ـ الاتجاهات التطبيقية المعاصرة** ، الاسكندرية ، دار المعرفة.

24ـ سعد جلال: 1992،**التوجيه النفسي والتربوي والمهني، مع مقدمة عن التربية للاستثمار** ، دار الفكر العربي ،ط2، القاهرة.

25ـ سعيد عبد العزيز و جودت عزت عطيوي:2004،**التوجيهالمدرسي مفاهيمه النظرية ، وأساليبه الفنية ، تطبيقته العلمية** ، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع ،عمان ،ط1.

26ـ سيد محمد خير الله وممدوح عبد المنعم الكناني : 1996،**سيكولوجية التعليم بين النظرية والتطبيق** ، دار النهضة العربية ، بيروت.

27ـ سعدون سلمان نجم الحلبوسي آخرون: 2002،**التوجيه التربوي والارشاد النفسي بين النظرية والتطبيق** منشورات ELGA مالطا.

28ـ عامر مصباح :2001،**التنشئة الاجتماعية والسلوك الانحرافي لتلميذ المدرسة الثانوية** ، أطروحة الدكتوراه قسم علم النفس وعلوم التربية ، جامعة الجزائر.

29ـ عبد الحكيم بوصلب:2001،**دافعية تعلم المواد التعليمية وعلاقاتها باختبارات التوجيه** ، نحو الشعب الدراسية ، دراسة ميدانية ، رسالة ماجيستر تحت اشراف د ـ نادية بعيبع ، معهد علم النفس ، جامعة باتنة.

30ـ عبد الرحمان محمد العيسوي : 2003،**الاختبارات والمقاييس النفسية والعقلية** ،منشأة المعارف ، الاسكندرية .

31ـ عزيز سمارة وآخرون :1999 ،**سيكولوجية الطفل** ، دار الفكر للطباعة والنشر ، ط 3 عمان ـ الاردن.

32ـ فنطازي كريمة :2010.2011**العملية الارشادية في المرحلة الثانوية ودورها فب معالجة مشكلات المراهق المتمدرس** ، رسالة دكتوراه ، جامعة منتوري قسنطينة.

33ـ فهد ابراهيم القاشدي الغامدي : 1997**الخدمات الارشادية وأثرها في الحد من ظاهرة التسرب المدرسي** ، رسالة ماجيستر ، معهد علم النفس والعلوم التربوية ، جامعة الجزائر.

34 ـ كريم علكة حسن :1985 ،**الاتجاهات النفسية للفرد والمجتمع** ، مطبعة دار الرسالة ، بغداد .

35ـ محمد الجوهري وآخرون: 1995 ،**المشكلات الاجتماعية** ، ط1 ـ دار المعرفة الجامعية الاسكندرية مصر.

36ـ محمد بن عبد الرحمان المايز:2003 ، **اتجاهات الأحداث في المؤسسات الاصلاحية نحو العاملين بها** ، رسالة ماجيستر غير منشورة ، السعودية أكاديمية نايف للعلوم الأمنية كلية الدراسات العليا ، قسم العلوم الأمنية ، كلية الدراسات العليا ، قسم العلم الاجتماعية .

37ـ محمود شمال حسن:2001 ،**سيكولوجية الفرد في المجتمع** ،ط:1 ، القاهرة.

ـ قائمة الجداول:

الرقم	العنوان	الصفحة
01	يبين تعديلات المحكمين لمقياس العنف	106
02	يبين قيم الترابط بين البند والمقياس الكلي لمقياس العنف .	107
03	يبين قيم الترابط بين البند والمقياس الكلي لمقياس الوجيه	108
04	يبين نتائج علاقة الترابط بين مجموعتي العنف	109
05	يبين نتائج علاقة الترابط بين مجموعتي التوجيه	110
06	يوضح مؤسسات التعليم الثانوي التي أجريت عليها الدراسة	111
07	يبين توزيع أفراد العينة بين الجنس والشعبة	112
08	يبين نتائج أفراد العينة على مقياس التوجيه	112
09	يبين نتائج أفراد العينة على مقياس العنف	113
10	يبين طريقة الاجابة وتوزيع الأوزان لمقياس التوجيه المدرسي	115
11	يبين أبعاد مقياس سلوكيات العنف المدرسي	115
12	يبين الارتباط بين متغير التوجيه وبين سلوك العنف باستخدام معامل ارتباط كرامر.	120
13	يبين دلالة الفروق المشاهدة بين الجنسين على متغير التوجيه	122
14	يبين دلالة الفروق المشاهدة بين الجنسين على متغير العنف	123

قائمة الملاحق:

1 ـ الملحق رقم(01) :الصورة الأولية لمقياس سلوكات العنف المدرسي.

2 ـ الملحق رقم (02) :الصورة النهائية لمقياس سلوكات العنف المدرسي .

3 ـ الملحق رقم (03): مقياس التوجيه المدرسي.

4 ـ الملحق رقم (04): قائمة الأساتذة المحكمين للمقياسين .

5 ـ الملحق رقم (05) النتائج الخاصة بالبحث عن طريق نظام (Spss) .

1ـ مقياس سلوكات العنف المدرسي في صورته الأولية .

تعليمة : عزيزي التلميذ ، عزيزة التلميذة:

بين يديك مجموعة من العبارات التي تدور حول تصرفاتك في حياتك اليومية الرجاء قراءة كل عبارة بعناية ، قم بوضع علامة **(x)** أمام الخانة التي تنطبق عليك (**دائما ، أحيانا ، أبدا**) وتأكد بانه لا توجد اجابة صحيحة وأخرى خاطئة ، فضلا لا تترك اي عبارة دون اجابة .

ولك كل الشكر والتقدير.

الشعبة .....

القسم.....

الرقم	العبارات	دائما	أحيانا	أبدا
1	التدخل في الدرس دون إذن الاستاذ			
2	مقاطعة التلاميذالاخرين اثناء تدخلاتهم			
3	مقاطعة الاستاذ اثناء القائه للدرس			
4	التعليق على الدرس باسلوب غير لائق			
5	التكلم بصوت عال خارج موضوع الدرس			
6	التعبير عن الملل بواسطة حركات او اصوات			

7	القاء القاذورات في فناء المدرسة			
8	شتم التلاميذ			
9	شتم الاستاذ			
10	الكتابة على الجدران او الطاولات			
11	احداث فوضي داخل القسم			
12	التمرد عن القوانين والنظوم المدرسية			
13	القيام بايمائات عندما يكلفني الاستاذ يشيئ ما			
14	عدم تقبل الانتقادات والملاحظات			
15	رفض الخضوع لادارة المدرسة			
16	التعامل بعنف مع اثاث المدرسة			
17	تهديد المعلم بالاعتداء الجسدي			
18	القيام يتمرير الفاظ داخل القسم			
19	تهديد الاداريين			
20	ضرب لبلدوات بقوة على الطاولة			
21	الضحك مع أحد الزملاء داخل القسم			
22	ضرب زميل داخل القسم			
23	تقليدأصوات الحيوانات ،غناء تصفير اثناء الدرس			
24	إحداث ضجيج بالادوات او الاثاث			
25	رسم رسومات غير لائقة على السبورة			

26	النظر الى المعلم بنظرات إحتقار			
27	استعمال الخشونة مع الزملاء أثناء الدرس			
28	تعمد كسر باب القسم			
29	تناول الاطعمة أو الشرب اثناء الدرس			
30	سرقة أدوات الزملاء			
31	تخريب سيارات المدير والاساتذة			
32	الخروج من القسم دون اذن الاستاذ			
33	تقوم بالسخرية من المدرسين			
34	ضرب استاذ بسبب توبيخه			
35	تخريب اغراض الزملاء			
36	إحضار ممنوعات الى القسم (مواد حادة ،سكين)			
37	الرفض المعلن المشاركة في النشاطات داخل القسم			
38	تخريب ممتلكات المدرسة			
39	رمي الاستاذ بأشياء عندما يدير ظهره اثناء استعماله للسبورة .			
40	الميل الى مشاهدة أفلام العنف والضرب			
41	احداث الشغب بين الحصص			

2ـ مقياس سلوكات العنف المدرسي بعد التحكيم :

التعليمة : عزيزي التلميذ، عزيزتي التلميذة :

بين يديك مجموعة من العبارات التي تدور حول تصرفاتك في حياتك اليومية الرجاء قراءة كل عبارة بعناية ،قم بوضع علامة (**X**)امام الخانة التي تنطبق عليك (**دائما** ،**أحيانا** ،**أبدا**)وتأكد بانه لا توجد اجابة صحيحة واخري خاطئة فضلا لا تترك اي عبارة دون اجابة .

ولك كل الشكر والتقدير

الشعبة: .....

السنة:.....

الجنس:.....

الرقم	العبارات	دائما	احيانا	ابدا
01	التدخل في الدرس دون إذن الاستاذ			
02	مقاطعة التلاميذ الاخرين أثناء تدخلاتهم			
03	التعليق على الدرس باسلوب غير لائق			
04	التكلم بصوت عال خارج موضوع الدرس			
05	التعبير عن الملل بواسطة سلوكات غير لائقة			
06	إلقاء القاذورات في فناء المدرسة			
07	شتم وضرب بعض التلاميذ داخل القسم			
08	شتم بعض الاساتذة			
09	الكتابة على الطاولات			

10	إحداث فوضي داخل القسم			
11	التمرد على القانون الداخلي للمؤسسة			
12	عدم تقبل الانتقادات والملاحظات			
13	تهديد الاستاذ بالاعتداء الجسدي			
14	تهديد الاداريين			
15	الضحك باستهتار مع احد الزملاء داخل القسم			
16	إصدار اصوات غريبة ومزعجة كالتقليد			
17	إحداث ضجيج بالادوات أو الاثاث			
18	رسم رسومات غير لائقة على السبورة			
19	النظر الي المعلم نظرة إحتقار			
20	تعمد تخريب ممتلكات المؤسسة			
21	تناول الاطعمة أثناء الدرس .			
22	استولي على أدوات الزملاء			
23	تخريب سيارات الأساتذة			
24	الخروج من القسم دون اذن الأستاذ			
25	تخريب أغراض الزملاء			
26	احضار ممنوعات الى القسم (مواد حادة ، سكين)			
27	الرفض العلانية بالمشاركة في النشاطات داخل القسم			
28	تخريب ممتلكات المدرسة			

29	رمي الاساتذة بأشياء عندما يدير ظهره أثناء استعماله السبورة			
30	الميل الى مشاهدة أفلام العنف والضرب في الهاتف داخل القسم			
31	إحداث شغب بين الحصص			

3 ـ مقياس التوجيه المدرسي

الرقم	أولا: التوجيه	أوافق	أوافق بدرجة متوسطة	لا أوافق
01	التوجيه لا يراعي الأسس النفسية للتلاميذ			
02	توجدعلاقة بين النجاح في الدراسة والتوجيه النهائي للتلاميذ			
03	باعتقادك أن توجيهك تم وفق اختيارك			
04	الشعبة التي وجهت اليها توافق رغبتك			
05	اختيارك للشعبة فرديا			
06	تم اختيارك للشعبة تحت تأثير والديك			
07	اختيارك للشعبة بمساعدة مستشار التوجيه			
08	تم توجيهك الى الشعبة الدراسية الحالية بناء على نتائجك			
09	التخصص الذي تدرس فيه يولفق اهتماماتك الشخصية			
10	امكانياتك المالية تأهلك للنجاح في هذه المهنة			
11	تم اختيارك بناء على معلومات اعلامية عن آفاق المهنة وعالم الشغل			

12	تم الاستعانة ببطاقة الرغبة في اتخاذ قرار التوجيه			
13	قبل ملء بطاقة الرغبة كانت لديك معلومات كافية عن التخصصات الدراسية والمهنية			
14	قمت بالمساهمة في قرار التوجيه			
15	أنت غير راض عن الشعبة التي تدرس فيها			
16	تعتقد أنه لم يتم التوفيق بين الرغبة والنتائج في قرار التوجيه			
17	استفدت بالفعل من معرفة سابقة بالتوجيه			
18	تفكر في اعادة التوجيه			
19	توجد رغبة في مواصلة دراستك في التوجيه الحالي			
20	باعتقادك أن التوجيه التلاميذ يكون عشوائيا			
21	استفدت من حصص اعلامية حول الدراسة وعالم الشغل			
22	كانت هه الحصص مكثفة			
23	استفاد أولياؤك من حصص اعلامية حول التخصصات الدراسية			
24	القيام بزيارة ميدانية الى مراكز التكوين			
25	حضور حملات اعلامية جماعية			
26	بودك التعرف على خلية الاعلام والتوثيق			

27	الاعلام يكون كافيا من حيث شروط الالتحاق بالدراسة والمهن				
28	يقوم الاعلام المدرسي بمساعدتك للتعرف على الامدادات المهنية لكل تخصص				
29	رصيدك الاعلامي كان كافيا لتحديد مشروعك المستقبلي				
	ثانيا: الاستراتيجيات				
30	تم تطبيق الذكاء قبل توجيهك				
31	تم تطبيق روائز أخرى				
32	تم تطبيق استبيان الميول والاهتمامات				
33	يكون هدف الاستبيان التعرف على الحالة الصحية				
34	يكون هدف استبيان التعرف على اهتمامات التلميذ المدرسية				
35	يكون هدف استبيان الميول هو التعرف على المشروع المستقبلي				
36	باعتقادك تم استغلال الاستبيان في عملية التوجيه				
37	بإمكانك الاستفادة من استشارة فردية				
38	نتائج هذه الاستراتيجيات تقنعك بتحديد مشروعك المستقبلي				

4 ـ قائمة الأساتذة المحكمين للمقياسين :

5 ـ النتائج الخاصة بالبحث عن طريق نظام (Spss):

Corrélations

Corrélations

		العنف	التوجيه
العنف	Corrélation de Pearson	1	,102
	Sig. (bilatérale)		,310
	N	100	100
التوجيه	Corrélation de Pearson	,102	1
	Sig. (bilatérale)	,310	
	N	100	100

Corrélations non paramétriques

Remarques

Résultat obtenu	
Commentaires	
Entrée	Données
	Ensemble de données actif
	Filtrer
	Poids
	Scinder fichier
	N de lignes dans le fichier de travail
Traitement de valeur manquante	Définition de manquante
	Observations utilisées
Syntaxe	
Ressources	Temps de processeur
	Temps écoulé
	Nombre d'observations autorisé

Remarques

Résultat obtenu		17-MAY-2019 12:17:15
Commentaires		
Entrée	Données	D:\mimo\2019\معروف\Sans titre2.sav
	Ensemble de données actif	Ensemble_de_données1
	Filtrer	<aucune>
	Poids	<aucune>
	Scinder fichier	<aucune>
	N de lignes dans le fichier de travail	100
Traitement de valeur manquante	Définition de manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques pour chaque paire de variables sont basées sur toutes les observations comportant des données valides pour cette paire.
Syntaxe		NONPAR CORR /VARIABLES=العنف التوجيه /PRINT=SPEARMAN TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,02
	Temps écoulé	00:00:00,02
	Nombre d'observations autorisé	174762 observations[a]

Corrélations

			العنف	التوجيه
Rho de Spearman	العنف	Coefficient de corrélation	1,000	,059
		Sig. (bilatérale)	.	,558
		N	100	100
	التوجيه	Coefficient de corrélation	,059	1,000
		Sig. (bilatérale)	,558	.
		N	100	100

```
*Nonparametric Tests: Related Samples.
NPTESTS
```

```
/RELATED TEST(_75;يه;80_و;78_ل;75_ نف;93_ل) KENDALL(COMPARE=PAIRWISE)
/MISSING SCOPE=ANALYSIS USERMISSING=EXCLUDE
/CRITERIA ALPHA=0.05  CILEVEL=95.
```

Tests non paramétriques

Récapitulatif du test d'hypothèse

	Hypothèse nulle	Test	Sig.	Décision
1	Les distributions de العنف and التوجيه sont identiques.	Coefficient de concordance de Kendall à échantillons associés	,000	Rejeter l'hypothèse nulle.

Les significations asymptotiques sont affichées. Le niveau de significatio
05.

Corrélations partielles

Remarques

Corrélations

Variables de contrôle			العنف	التوجيه
شعبة	العنف	Corrélation	1,000	,123
		Signification (bilatérale)	.	,227
		ddl	0	97
	التوجيه	Corrélation	,123	1,000
		Signification (bilatérale)	,227	.
		ddl	97	0

Tableaux croisés

Récapitulatif du traitement des observations

	Observations					
	Valide		Manquante		Total	
	N	Pourcent	N	Pourcent	N	Pourcent
العنف * مستوىتوجيه	100	100,0%	0	0,0%	100	100,0%

Tableau croisé العنف * مستوىتوجيه

Effectif

		مستوىتوجيه		Total
		1,00	2,00	
العنف	31,00	8	4	12
	32,00	1	4	5
	33,00	6	2	8
	34,00	7	2	9
	36,00	3	3	6
	37,00	6	1	7
	38,00	4	2	6
	39,00	1	0	1
	40,00	3	0	3
	41,00	1	2	3
	43,00	2	2	4
	45,00	3	0	3
	47,00	1	1	2
	48,00	2	1	3
	49,00	1	1	2
	51,00	1	2	3
	52,00	1	1	2
	54,00	1	0	1
	55,00	2	0	2
	56,00	0	1	1
	58,00	1	0	1
	59,00	2	0	2
	61,00	1	0	1
	62,00	1	0	1
	63,00	1	0	1
	64,00	0	2	2

	65,00	1	0	1
	67,00	2	0	2
	70,00	1	1	2
	76,00	0	1	1
	80,00	1	0	1
	93,00	2	0	2
Total		67	33	100

Mesures symétriques

		Valeur	Erreur standard asymptotique[a]	T approximé[b]
Nominal par Nominal	Phi	,559		
	V de Cramer	,559		
Intervalle par Intervalle	R de Pearson	-,065	,092	-,640
Ordinal par Ordinal	Corrélation de Spearman	-,057	,101	-,564
Nombre d'observations valides		100		

Mesures symétriques

		Signification approximée
Nominal par Nominal	Phi	,046
	V de Cramer	,046
Intervalle par Intervalle	R de Pearson	,524
Ordinal par Ordinal	Corrélation de Spearman	,574
Nombre d'observations valides		

Récapituler

Observation Calculer Récapituler

	Observations					
	Inclus		Exclu(s)		Total	
	N	Pourcentage	N	Pourcentage	N	Pourcentage
العنف * جنس	100	100,0%	0	0,0%	100	100,0%
التوجيه * جنس	100	100,0%	0	0,0%	100	100,0%

Récapitulatif des observations

جنس		العنف	التوجيه
1,00	N	44	44
	Moyenne	44,7273	70,3409
	Ecart-type	16,44492	15,77597
2,00	N	56	56
	Moyenne	43,0357	81,7500
	Ecart-type	11,46689	12,63077
Total	N	100	100
	Moyenne	43,7800	76,7300
	Ecart-type	13,82837	15,13699

Récapituler

Remarques

Remarques

```
[Ensemble_de_données1] D:\mimo\2019\معروف\Sans titre2.sav
```

Observation Calculer Récapituler

	Observations					
	Inclus		Exclu(s)		Total	
	N	Pourcentage	N	Pourcentage	N	Pourcentage
التوجيه * مستوىتوجيه	100	100,0%	0	0,0%	100	100,0%

Récapitulatif des observations

التوجيه

مستوىتوجيه	N	Moyenne	Ecart-type
1,00	67	84,8060	9,44400
2,00	33	60,3333	10,54060
Total	100	76,7300	15,13699

```
T-TEST GROUPS=_80;2 1);87_ن)
  /MISSING=ANALYSIS
```

```
/VARIABLES=_75;يـه;80_و;78_ل;75_ نف;93_ل
/CRITERIA=CI(.95).
```

Test-t

Remarques

Temps écoulé

Remarques

Statistiques de groupe

	جنس	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
العنف	1,00	44	44,7273	16,44492	2,47917
	2,00	56	43,0357	11,46689	1,53233
التوجيه	1,00	44	70,3409	15,77597	2,37832
	2,00	56	81,7500	12,63077	1,68786

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
العنف	Hypothèse de variances égales	5,262	,024	5,605	98
	Hypothèse de variances inégales			,580	73,718
التوجيه	Hypothèse de variances égales	3,526	,063	-4,017	98
	Hypothèse de variances inégales			-3,912	81,132

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes		
		Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type
العنف	Hypothèse de variances égales	,046	1,69156	2,79476
	Hypothèse de variances inégales	,563	1,69156	2,91450

التوجيه	Hypothèse de variances égales	,000	-11,40909	2,84002
	Hypothèse de variances inégales	,000	-11,40909	2,91638

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes	
		Intervalle de confiance 95% de la différence	
		Inférieure	Supérieure
العنف	Hypothèse de variances égales	-3,85456	7,23767
	Hypothèse de variances inégales	-4,11607	7,49919
التوجيه	Hypothèse de variances égales	-17,04501	-5,77317
	Hypothèse de variances inégales	-17,21162	-5,60656

```
ONEWAY _75;يـه;80_و;78_ل;75_ نـف;93_ل BY _88;_93;_76;_77;
  /MISSING ANALYSIS.
```

A 1 facteur

ANOVA à 1 facteur

		Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
العنف	Inter-groupes	2973,410	5	594,682	3,503	,006
	Intra-groupes	15957,750	94	169,763		
	Total	18931,160	99			
التوجيه	Inter-groupes	924,120	5	184,824	,798	,554
	Intra-groupes	21759,590	94	231,485		
	Total	22683,710	99			

```
*Nonparametric Tests: Independent Samples.
NPTESTS
  /INDEPENDENT TEST (_75;يـه;80_و;78_ل;75_ نـف;93_ل) GROUP (_80;87_ن;)
  /MISSING SCOPE=ANALYSIS USERMISSING=EXCLUDE
  /CRITERIA ALPHA=0.05  CILEVEL=95.
```

Tests non paramétriques

```
[Ensemble_de_données1] D:\mimo\2019\معروف\Sans titre2.sav
```

Récapitulatif du test d'hypothèse

	Hypothèse nulle	Test	Sig.	Décision
1	La distribution de الصنف est identique sur les catégories de جنس.	Test U de Mann-Whitney à échantillons associés	,442	Retenir l'hypothèse nulle.
2	La distribution de التوجيه est identique sur les catégories de جنس.	Test U de Mann-Whitney à échantillons associés	,000	Rejeter l'hypothèse nulle.

Les significations asymptotiques sont affichées. Le niveau de significati
,05.

```
SUMMARIZE
  /TABLES=_75;نف;93_ل;75_ يه;80_و;78_ل BY _88;_93;_76;_77;
  /FORMAT=NOLIST TOTAL
  /TITLE='Récapitulatif des observations'
  /MISSING=VARIABLE
  /CELLS=COUNT MEAN STDDEV.
```

Récapituler

Observation Calculer Récapituler

	Observations					
	Inclus		Exclu(s)		Total	
	N	Pourcentage	N	Pourcentage	N	Pourcentage
شعبة * التوجيه	100	100,0%	0	0,0%	100	100,0%

العنف * شعبة	100	100,0%	0	0,0%	100	100,0%

Récapitulatif des observations

	شعبة							
	1,00			2,00			3,00	
	N	Moyenne	Ecart-type	N	Moyenne	Ecart-type	N	Moyenne
التوجيه	6	81,5000	9,79285	31	77,4194	15,31399	30	75,6667
العنف	6	44,3333	12,48466	31	41,4839	12,92767	30	40,6000

Récapitulatif des observations

	شعبة							
	3,00	4,00			5,00			6,00
	Ecart-type	N	Moyenne	Ecart-type	N	Moyenne	Ecart-type	N
التوجيه	15,09129	8	72,3750	14,51046	5	87,0000	6,81909	20
العنف	9,41972	8	37,1250	5,24915	5	45,8000	26,50849	20

Récapitulatif des observations

	شعبة				
	6,00		Total		
	Moyenne	Ecart-type	N	Moyenne	Ecart-type
التوجيه	75,0000	17,74082	100	76,7300	15,13699
العنف	54,1000	15,53908	100	43,7800	13,82837