وزارة التعليـم العالـي والبحث العلمـي

جامعة الجـزائر * 02 *

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعيـة

قسـم علـم النفس وعلوم التربية والارطفونيا

دور الكفالة النفسية في التخفيف من تفاقم ظاهرة العنف لدى المتمدرس الجزائري

دراسةوصفية وشبه تجريبية بثانويات مدينة سعيدة

أطروحة مقدمة لنيـل شهـادة دكتوراه في علم النفس المدرسي

إعداد الطالب:

بوحفص طارق

لجنة المناقشة

أ.د: حماش الحسين..... مشرفا ومقررا

اد: طعبلي محمد الطاهر..... رئيسا

اد:.بوسبتة يمينة.....عضوا مناقشا

د:فرشان الويزة.... .....عضوا مناقشا

د:يكري عبد الحميد..... عضوا مناقشا.

د:شريفي علي..... عضوا مناقشا.

السنة الجامعية: 2015/2014م

وزارة التعليـم العالـي والبحث العلمـي

جامعة الجـزائر * 02 *

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسـم علـم النفس وعلوم التربية والارطفونيا

دور الكفالة النفسية في التخفيف من تفاقم ظاهرة العنف لدى المتمدرس الجزائري

دراسةوصفية شبه تجريبية بثانويات مدينة سعيدة

أطروحة مقدمة لنيـل شهـادة دكتوراه في علم النفس المدرسي

إعداد الطالب:

بوحفص طارق

لجنة المناقشة

أ.د: حماش الحسين..... مشرفا ومقررا

اد: طعبلي محمد الطاهر..... رئيسا

اد:.بوسبتة يمينة.....عضوا مناقشا

د:فرشان الويزة.... .....عضوا مناقشا

د:يكري عبد الحميد..... عضوا مناقشا.

د:شريفي علي..... عضوا مناقشا.

السنة الجامعية: 2015/2014م

ملخص الدراسة:

– تناولت هذه الدراسة دور الكفالة النفسية في التخفيف من تفاقم ظاهرة العنف المدرسي لدى المراهق الجزائري،حيث استهدفت الكفالة النفسية المدرسية ومدى فعاليتها في التخفيف من تفاقم ظاهرة العنف داخل المدارس،وهذا فيما يخص طور التعليم والثانوي.

كما تطرقت إلى تفاقم ظاهرة العنف بين عناصر العملية التربوية،مركزين في ذلك على الأساتذة والتلاميذ. وبشكل عام حاولت الدراسة التحقق من الفرضيات التالية:

*** – الفرضية العامة الأولى:**

– يوجد تفاقم لظاهرة العنف المدرسي بمختلف اشكاله لدى المتمدرس الجزائري في مرحلة التعليم الثانوي بمدينة سعيدة .

ومنها تتفرع الفرضيات الجزئية التالية:

– يوجد عنف مادي بشكل مرتفع لدى المتمدرس في مرحلة التعليم الثانوي بمدينة سعيدة .

–يوجد عنف لفظي بشكل مرتفع لدى المتمدرس في مرحلة التعليم الثانوي بمدينة سعيدة .

–يوجد عنف رمزي بشكل مرتفع لدى المتمدرس في مرحلة التعليم الثانوي بمدينة سعيدة .

الفرضية العامة الثانية:

– توجد فروق دالة احصائيا فما يخص القياس القبلي والبعدي لظاهرة العنف المدرسي في مرحلة التعليم الثانوي بمدينة سعيدة

– ومنها تتفرع الفرضيات الجزئية التالية:

– توجد فروق دالة احصائيا فما يخص القياس القبلي والبعدي لظاهرة العنف المدرسي المادي في مرحلة التعليم الثانوي بمدينة سعيدة.

– توجد فروق دالة احصائيا فما يخص القياس القبلي والبعدي لظاهرة العنف المدرسي اللفظي في مرحلة التعليم الثانوي بمدينة سعيدة.

– توجد فروق دالة احصائيا فما يخص القياس القبلي والبعدي لظاهرة العنف المدرسي المعنوي في مرحلة التعليم الثانوي بمدينة سعيدة.

واعتمدنا في دراستنا هذه على المنهج الوصفي التحليلي في الدراسة الوصفية،وكذلك المنهج الشبه تجريبي متبعين الطريقة الإحصائية التحليلية،(النسب المئوية،المتوسط الحسابي ،اختبار t). وبلغت عينة دراستنا338 تلميذ في طورالتعليم الثانوي ،.وفيما يخص أدوات الدراسة فكانت كالتالي:

- مقياس العنف المدرسي من تصميم الباحث.
- برنامج ارشادي معرفي عقلاني من تصميم الباحث.

وقد أسفرت نتائج الدراسة على ما يلي:

- يوجد تفاقم ظاهرة العنف المدرسي لدى المراهقين الجزائريين باختلاف اشكاله (مادي،لفظي،معنوي)
- للكفالة النفسية عامل ضروري للتخفيف من تفاقم ظاهرة العنف المدرسي،باشكاله الثلاثة(مادي،لفظي ،معنوي).

abstract

– this study deals with the role of psychological care in decreasing the school violence phenomenon of the Algerian teenager mainly at the secondary school level. As it deals also with the school violence among the different elements of the educational operation basing on the teachers and the learners. generally this study highlights the following hypothesis: First general hypothesis: –there is the spread of school violence with its different aspects in the Algerian learner at the secondary school level in the city of Saida. from this general hypothesis,we find the following sub–hypothesis: –there is an increasing material violence of the learner at the secondary school level in the city of Saida. –there is an increasing verbal violence of the learner at the secondary school level in the city of Saida. –there is an increasing symbolic violence of the learner at the secondary school level in the city of Saida. second general hypothesis: –the psychological care has a great role in decreasing the school violence of the learner at the secondary school level in the city of Saida. from this hypothesis,we find the following detailed hypothesis: –the psychological care has a great role in decreasing the material school violence phenomenon of the learner at the secondary school level in

the city of Saida. -the psychological care has a great role in decreasing the verbal school violence of the learner at the secondary school level in the city of Saida. -the psychological care has a great role in decreasing the moral school violence of the learner at the secondary school level in the city of Saida. we based in our study on the descriptive analytical approach and semi-experimental approach following the statistical method. our study sample contains 338 learners at the secondary school level . the materials of study are:(pourcentage,the calculator medium) the process of analysing the study: -the school violence process studied by the searcher. -the logical educational program studied by the searcher. the results of the study: -there is a spread of school violence of the Algerian teenagers with its different aspects (material,verbal and moral). -the psychological care has a great role in decreasing the school violencephenomenon with its different aspects(material,verbal and moral).

اللهم
علمنا ينفعنا
وانفعنا بما علمتنا
وزدنا علما

كلمة شكر

نحمد الله عز وجل الذي وفقنا لإتمام هذا العمل

و نتقدم بالشكر الجزيل إلى الأستاذ المشرف

"الأستاذ الدكتور حماش الحسين "

الذي لم يبخل علينا بتوجيهاته ونصائحه طيلة مدة إنجاز هذا البحث

فجزاه الله خيرا وزاده علما نافعا

وإلى كل من قدم لنا يد المساعدة من قريب أو بعيد

ولو بكلمة طيبة

كما نتقدم بالشكر الجزيل إلى أعضاء لجنة المناقشة

لقبولهم مناقشة هذه العمل.

الإهداء

إلى التي كان أخر كلامها لي "عليك بالعلم ثم العلم ثم العلم "

اللهم أغفر لها وأرحمها كما ربتني صغيرا

الى كل افراد عائلتي

إلى كل الأصدقاء والصديقات، الزملاء والزميلات،الى طلبتي الاعزاء

إلى كل من كان لي سندا وعونا في إنجاز هذا البحث

إلى كل من أفنى عمره في طلب العلم

إلى كل من يعشق الحرية

إلى كل من يطلع على هذه الرسالة

... إلى كل هؤلاء أهدي عملي هذا ...

الفهارس

فهرس المحتويات

مقدمة	
الباب الأول: الجانب النظري للدراسة	
الفصل الأول: الاشكالية العامة للبحث	
1 ـ الإشكالية.	**25**
2 ـ فرضيات البحث.	**31**
3 ـ تحديد المفاهيم إجرائيا.	**33**
4 ـ أسباب اختيار الموضوع .	**35**
5 ـ أهداف البحث.	**36**
6 ـ الدراسات السابقة .	**37**
1.6 ـ الدراسات الجزائرية.	**37**
2.6 ـ الدراسات العربية.	**42**
3.6 ـ الدراسات الاجنبية.	**49**
4.6 ـ نقد وتعليق عن الدراسات السابقة.	**55**
الفصل الثاني: الكفالة النفسية المدرسية	
تمهيد	**61**
1_الكفالة النفسية المدرسية	**62**
1_1 _ وحدات الكشف والمتابعة للمؤسسات التربوية الجزائرية	**64**
1_2 _ الكفالة النفسيةفي المدرسية الجزائرية وفقا للقانون التوجيهي للتربية	**67**
2 _ الارشاد النفسي المدرسي	**74**
2_1 _ تعريف الارشاد النفسي المدرسي	**74**

2_2_ اهداف الارشاد النفسي المدرسي	75
2_3_ فريق الارشاد النفسي المدرسي	77
خلاصة الفصل	97
الفصل الثالث: العنف والعنف المدرسي	
تمهيد	100
1 ـ تعريف العنف	101
1.1 ـ التعاريف اللغوية.	101
2.1 ـ التعاريف الاصطلاحية .	102
2 ـ بعض المتغيرات التي لديها علاقة بالعنف	104
3 ـ النظريات المفسرة لظاهرة العنف.	108
4 ـ العنف المدرسي.	117
5 ـ تصنيف العنف المدرسي.	119
6 ـ أسباب وعوامل العنف المدرسي.	122
7 ـ الآثار المترتبة عن العنف المدرسي وطرق علاجه	128
خلاصة الفصل	136
الفصل الرابع: المراهقة والتعليم الثانوي	
تمهيد:	138
I– المراهقة:	139
1- تعريف المراهقة	139
2- المراحل الزمنية للمراهقة	140
3- خصائص النمو في مرحلة المراهقة	143
4- أهم مشكلات المراهقة	145

5- طرق علاج المشكلات التي يمر بها المراهق	157
II- التعليم الثانوي:	159
1-مفهوم التعليم الثانوي	159
2- مبادئ التعليم الثانوي	159
3-مميزات التعليم الثانوي بالجزائر	160
4-وضعية التعليم الثانوي بالجزائر	161
5-فروع التعليم الثانوي	162
6-مبررات إصلاح التعليم الثانوي	163
7-الأهداف العامة للتعليم الثانوي	164
8-أهداف التعليم الثانوي في الجزائر	166
9-علاقة المراهقة بالتعليم الثانوي	166
10- خلاصة الفصل	168
الفصل الخامس: الاجراءات المنهجية للدراسة الميدانية	
تمهيد	172
1-الدراسة الاستطلاعية:	173
- إجراءات الدراسة.	174
- المجال الزماني.	174
- المجال المكاني.	174
- المجال البشري.	174
-عينة الدراسة	174

– ادوات الدراسة.	174
2– الدراسة الاساسية	209
– منهج البحث.	209
– مجتمع البحث.	210
– عينة البحث.	211
– الخصائص السيكومترية لمقياس العنف المدرسي في الدراسة الاساسية.	218
– المعالجة الاحصائية.	219
– الخلاصة.	220
الفصل السادس:عرض وتحليل النتائج	
تمهيد	223
أولا: عرض وتحليل بيانات الدراسة الميدانية:	224
1– عرض وتحليل بيانات الدراسة الميدانية في جانبها الوصفي درجة تفاقم ظاهرة العنف المدرسي:	224
2– عرض وتحليل بيانات الدراسة الميدانية في جنبها شبه التجريبي الخاصة بدور الكفالة النفسية في التخفيف من تفاقم ظاهرة العنف المدرسي:	227
ثانيا: مناقشة نتائج الدراسة الميدانية في ضوء الفرضيات:	233
1 . مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضية العامة الاولى	233
2 . مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضية العامة الثانية	236
الاستنتاج العام	241
الخاتمة	243

فهرس الجداول

رقم جدول	عنـوان الجـدول	الصفحة
01	خاص بالبدائل الخاصة بالمقياس	175
02	يمثل الدرجات المعيارية ومستوى العنف المدرسي	175
03	الدرجات المعيارية ومستوى العنف المدرسي المادي(خاص بالمحور الاول)	176
04	يمثل الدرجات المعيارية ومستوى العنف المدرسي اللفظي (خاص بالمحور الثاني)	176
05	يمثل الدرجات المعيارية ومستوى العنف المدرسي المعنوي (خاص بالمحور الثالث):	177
06	يمثل نسبة قبول ورفض لفقرات لمقياس العنف المدرسي المادي	179
07	يمثل نسبة قبول ورفض لفقرات لمقياس العنف المدرسي اللفظي	181
08	يمثل نسبة قبول ورفض لفقرات لمقياس العنف المدرسي المعنوي	183
09	يمثل صدق المقارنة الطرفية لمقياس العنف المدرسي	185
10	يوضح ثبات وصدق مقياس العنف المدرسي في الدراسة الاستطلاعية	186
11	يمثل استمارة تحكيم البرنامج الإرشادي	207
12	يمثل ا تحكيم البرنامج الإرشادي فما يخص الجلسات المقترحة	208
13	عدد التلاميذ الذين يمثلون مجتمع البحث	211
14	يمثل عدد ثانويات الدراسة الوصفية مع عدد التلاميذ والتخصص	212
15	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة التجريبة حسب الثانويات التي يدرسون فيها	214
16	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة التجريبة حسب الجنس	215
17	يوضح متوسط السن حسب أفراد عينة الدراسة التجريبة	216
18	يوضح ثبات وصدق مقياس العنف المدرسي في الدراسة الاساسية	218
19	يمثل مستوى العنف المدرسي المادي لدى المتمدرسين	224
20	يمثل مستوى العنف المدرسي اللفظي لدى المتمدرسين	225
21	يمثل مستوى العنف المدرسي المعنوي لدى المتمدرسين	225

22	يمثل مستوى العنف المدرسي لدى المتمدرسين	226
23	يمثل مدى وجود فروق دالة احصائيا بين درجات القياس القبلي والقياس البعدي لمقياس العنف المدرسي المادي	227
24	يمثل مدى وجود فروق دالة احصائيا بين درجات القياس القبلي والقياس البعدي لمقياس العنف المدرسي اللفظي	229
25	يمثل مدى وجود فروق دالة احصائيا بين درجات القياس القبلي والقياس البعدي لمقياس العنف المدرسي المعنوي	230
26	يمثل مدى وجود فروق دالة احصائيا بين درجات القياس القبلي والقياس البعدي لمقياس العنف المدرسي	231

فهرس الاشكال

01	شكل يوضح المتغيرات التي لديها علاقة بالعنف	106
02	شكل يوضح توزيع عدد التلاميذ في ثانويات الدراسة الوصفية	213
03	شكل يوضح توزيع افراد عينة الدراسة التجريبية حسب الثانويات التي يدرسون فيها	215
04	شكل يوضح توزيع افراد عينة الدراسة التجريبية حسب الجنس	216
05	شكل يوضح توزيع افراد عينة الدراسة التجريبية حسب السن	217

المقدمة

المقدمــة

كثيرا ما اصبحت الامراض النفسية منتشرة في عصرنا الحالي،هذا ما يؤثر حتما على صحة الانسان النفسية ثم الجسمية، وتعتبر الكفالة النفسية من الخدمات التي تساعد الفرد من جميع الجوانب،وعندما نتكلم عن الصحة النفسية للفرد نتكلم عن كل التراكمات التي يعيشها من ضغوط وقلق وسلوكات متعددة يمارسها يوميا،هذا ما يجعله في الكثير من الاحيان يسلك سلوكات اقل ما يقال عنها انها غير عادية تؤثر كثيرا على شخصيته.وتنقسم حياة الفرد الى عدة مراحل عمرية منها الطفولة والمراهقة والرشد،وكلها تتصف بخصوصيات مختلفة عن الاخرى،وتعتبر المراهقة من اشد المراحل حرجا من حيث سلوك الفرد والتغيرات التي يعرفها في جسمه وشخصيته،وتتزامن هذه المرحلة مع سن التمدرس لطور التعليم الثانوي،مما يجعل الكثير من المتمدرسين المراهقين يخرجون عن النطاق العادي في سلوكاتهم، فيصبحون عدوانيين وعنيفين ،هذا ما يؤثر على التمدرس وعلاقاتهم بالطاقم التربوي،هذا ما جعل المنظومات التربوية تفكر في ايجاد الحلول للتكفل بهم،فكان للكفالة النفسية الحظ الاوفر كحل ضروري في المدارس،وهذا ما كرسته المنظومة التربوية الجزائرية في مناهجها واستراتيجياتها،ولكن تبقى بعض الانحرافات السلوكية متفاقمة الانتشار خاصة ظاهرة العنف المدرسي التي أصبحت تنخر كيان المدرسة الجزائرية،وهذا وفقا لما أحصته وزارة التربية الوطنية.

كما أن طور التعليم الثانوي من بين الأطوار التي عرفت تفاقما للظاهرة وفقا لخصائص المراهقة للطلاب وعامل النمو أيضا،هذا ما جعلنا نركز على هذه الظاهرة ونبحث عن دور الكفالة النفسية في التخفيف من تفاقمها. كما أن تشخيص ظاهرة العنف المدرسي تحتاج إلى البحث عن أسباب متعددة ومختلفة،لكن غياب المتابعة النفسية في المدرسة الجزائرية عامل أساسي جعلنا نتساءل عن دور الكفالة النفسية في التخفيف من تفاقم ظاهرة العنف المدرسي لدى المراهق المتمدرس في مرحلة التعليم الثانوي ،بالإضافة الى الوقوف على الظاهرة ومدى

انتشارها في اوساط المراهقين في طور التعليم الثانوي،معتمدين في ذلك على مقياس تم بناؤه من طرف الباحث حيث صمم لقياس العنف بشكله العام،منقسما الى ثلاثة محاور تقيس كل من العنف المدرسي المادي و اللفظي و المعنوي، ولتأكيد دور الكفالة النفسية في التخفيف من تفاقم الظاهرة قمنا ببناء برنامج ارشادي معرفي عقلاني يحتوي على 6 جلسات،نحاول فيها تغيير بعض الافكار المنتشرة لدى المراهقين والتي تعتبر سلبية لا عقلانية بأفكار اخرى ايجابية عقلانية.كما اعتمدنا منهجين لبحثنا وفقا لما يتناسب وخصوصيته فاعتمدنا المنهج الوصفي التحليلي لوصف الظاهرة كما هي في الواقع وتحليلها،بالإضافة الى المنهج شبه التجريبي باعتماد تصميم تجريبي بقياس قبلي وقياس بعدي ،وعلى هذا النحو جاءت دراستنا مقسمة إلى جانب نظري وجانب ميداني،حيث يحتوي الأول على أربعة فصول والثاني على فصلين وهما كالتالي:

- **الفصل الأول:** والمعنون بالإشكالية العامة للبحث،حيث قدمنا فيه إشكالية بحثنا وفرضيات البحث،أسباب اختيار الموضوع،أهداف البحث،المفاهيم الاجرائية للبحث وكذلك الدراسات السابقة منها الجزائرية والعربية والأجنبية،ثم نقد وتعليق عنها.

- **الفصل الثاني** : وهو معنون بالكفالة النفسية المدرسية،حيث تعرضنا فيه للكفالة النفسية المدرسية لغة واصطلاحا،وبعدها وصفنا الكفالة النفسية المدرسية في الجزائر ممثلة في وحدات الكشف و المتابعة للمؤسسات التربوية الجزائرية،وكذلك الكفالة النفسية المدرسية وفق القانون التوجيه للتربية 2008.ثم الارشاد النفسي المدرسي،تعريفه اهدافه ،وفريق الارشاد النفسي،والأخصائي النفسي المدرسي واخيرا خلاصة الفصل.

الفصل الثالث: والمعنون ب العنف و العنف المدرسي،حيث قدمنا فيه تعاريف مختلفة للعنف وبعض المتغيرات التي لديها علاقة بالعنف والنظريات المفسرة للعنف،قدمنا أيضا بعض التعاريف للعنف المدرسي،تصنيفه وأسبابه،بالإضافة إلى الآثار المترتبة عنه وطرق علاجه.

- **الفصل الرابع:** وهو معنون بالمراهقة والتعليم الثانوي،حيث قدمنا فيه تعاريف للمراهقة،وكذلك المراحل الزمنية للمراهقة،خصائص النمو في مرحلة المراهقة،أهم مشكلات المراهقة،طرق علاج المشكلات التي يمر بها المراهق،ثم مفهوم التعليم الثانوي،مبادئه،مميزاته،وضعيته في الجزائر ،فروعه،الاهداف العامة له،كما ركزنا على العلاقة بين التعليم الثانوي والمراهقة وبعدها خلاصة الفصل.

- **الفصل الخامس:** حيث قدمنا فيه الدراسة الاستطلاعية والدراسة الاساسية،منهج البحث،مجتمع الدراسة،عينة البحث،ادوات البحث وجمع المعلومات،ثم المعالجة الإحصائية.

- **الفصل السادس:** وهو معنون بعرض وتحليل النتائج وفيه عرض نتائج الدراسة الوصفية ونتائج الدراسة شبه التجريبية

ومن خلال دراستنا هذه ظهرت لنا عدة نتائج حول ظاهرة العنق المدرسي ومدى انتشارها لدى اوساط المتمدرسين في مرحلة التعليم الثانوي، وكذلك اختبرنا دور الكفالة النفسية في التخفيف من تفاقم ظاهرة العنف المدرسي لدى المراهق في مرحلة التعليم الثانوي،حيث تم اختبار الفروض التي وضعناها وتوصلنا إلى نتيجة مفادها أن العنف المدرسي لدى التلاميذ المراهقين في طور التعليم الثانوي مرتفع بشكله العام حيث اكدت الدراسة انه يوجد عنف مدرسي مادي مرتفع وعنف مدرسي لفظي مرتفع وعنف مدرسي

معنوي مرتفع، وتوصلنا الى ان للكفالة النفسية دور ايجابي للتخفيف من تفاقم ظاهرة العنف لدى المراهقين في المدارس الثانوية الجزائرية،وهذا بإشكاله الثلاثة.

يبقى أن نشير إلى أن موضوع الكفالة النفسية واسع جدا،ومن الصعب الإحاطة به من جميع الجوانب،كما أن العنف المدرسي متشعب الأسباب والعوامل ، وطرق علاجه كثيرة ومن الضروري البحث فيها،مما يجعل موضوعنا هذا قابل للبحث من جديد وهذا كله قصد إثراء البحث التربوي النفسي.

الباب الأول
الإطار النظري للدراسة

الفصل الأول

الفصل الأول :الاشكالية العامة للبحث

1 ـ الإشكالية.

2 ـ فرضيات البحث.

3 ـ تحديد المفاهيم إجرائيا.

4 ـ أسباب اختيار الموضوع .

5 ـ أهداف البحث.

6 ـ الدراسات السابقة .

1.6 ـ الدراسات الجزائرية.

2.6 ـ الدراسات العربية.

3.6 ـ الدراسات الأجنبية.

4.6 ـ نقد وتعليق عن الدراسات السابقة.

- الإشكالية :

كثيرا ما تشكل المؤسسات الاجتماعية بمختلف أنماطها وأشكالها،قاعدة مهمة لتكوين الفرد في الجزائر،لكن قد يكون اختلاف من حيث الجانب الرسمي والغير الرسمي لهذا التكوين،وكذلك عامل التأثير نظرا للعديد من العوامل والأسباب،مما يجعل الفرد يتكون من جانبه الشخصي وفقا للعديد من العوامل والخصوصيات، والتي قد يكون مصدرها ونشأتها ما تلقاه من المراحل السابقة او ما يوجد بمحيطه بشكل عام،وتعتبر المدرسة الجزائرية مدرسة اجتماعية هامة،تعمل على تكوين الفرد تربويا وثقافيا واجتماعيا ونفسيا،وفقا لخصوصيات المجتمع الجزائري الثقافية والاجتماعية.

وكثيرا ما تتعدد العوائق والأسباب التي تعترض سير النظام التربوي وفقا للأهداف المسطرة له. ما يجعل هذا الأخير تشوبه عدة عقبات ، فنجد في بعض الأحيان أن طبيعة البرامج الدراسية لا تتناسب مع مختلف الأطوار التعليمية أو أننا نجد خلل في طريقة التدريس أو في المتمدرس نفسه، كل هذه العثرات جعلت من مختلف الدول وخاصة المتقدمة منها إعطاء أهمية بالغة للبحث التربوي قصد تقديم حلول ناجعة ومفيدة .

كما يعتبر الجانب النفسي عامل أساسي أضحى البحث التربوي يركز عليه كثيرا وهذا لما له من أهمية و دور فعال في تحسين مستوى التعليم ككل و دفع وتيرة التحصيل المدرسي، و يهتم علم النفس المدرسي بالمشاكل المدرسية التي يعاني منها التلاميذ و حتى عناصر العملية التربوية ككل، حيث يحاول إيجاد حلول مناسبة و تقديم خدمات نفسية إرشادية و توجيهية و يتابع النشاط التربوي بصفة دائمة مركزا على المشاكل المدرسية والصعوبات التعليمية، و السلوكات الاضطرابية المنتشرة في المدارس و من خلال فترات متعددة تطورت هذه النظرة في مجتمعات متعددة على غرار أمريكا و أوربا، حيث أصبحت توظف أخصائيين نفسانيين و مرشدي الصحة النفسية قصد توفير الكفالة النفسية لمدارسها،

و العمل على المساهمة في نمو الطلاب من كافة الجوانب بدءا من النواحي التربوية إلى الاهتمام بالجوانب الانفعالية و العقلية و الاجتماعية بهدف تكوين مواطن متشبع بقيم المجتمع ولا يعاني من اضطرابات انفعالية وانحرافات سلوكية، إلى جانب الدور الذي يقوم به لرعاية الموهوبين و ذوي الحاجات الخاصة.

وفي الآونة الأخيرة كثيرا ما تعددت السلوكات الإنحرافية المنتشرة لدى التلاميذ وخاصة مع تغير بعض المؤشرات الاجتماعية والاقتصادية . إلا أن ظاهرة العنف المدرسي والسلوك العدواني أضحى منتشرا بنسب عالية، حيث تشهد هذه الظاهرة تفاقما في المدرسة الجزائرية وهذا وفق لمختلف المستويات والأطوار التعليمية، وهذا ما أثبتته الدراسة التي أجرتها وزارة التربية الوطنية حيث أحصت أكثر من ربع مليون اعتداء في سبع سنوات (2007/2000) . كما أحصت أيضا في موسم (2008/2007) 8 آلاف اعتداء من طرف التلاميذ على الأساتذة والموظفين (مجلة المدرس الإلكترونية يوم 2009/04/08).

مجتمع الجزائري الثقافية والاجتماعية.

وعكست إحصائيات وزارة التربية الوطنية سنة 2011 المنبثقة عن الدراسة التي أعدتها حول العنف في المحيط المدرسي عن اتساع رقعة العنف بالمؤسسات التربوية بالجزائر، عدد حالات العنف المسجلة خلال السنة الدراسية 2010 . 2011 إلى حيث فاق عدد 3543 حالة عنف بين تلاميذ الابتدائي وأكثر من 13 ألف حالة عنف في الطور المتوسط، وأكثر من03 آلاف حالة في التعليم الثانوي. وتكشف الإحصائيات، خلال نفس السنة الدراسية، عن وجود 201 حالة عنف من قبل تلاميذ الابتدائي ضد المعلمين والفريق التربوي، و2899 حالة عنف في المتوسط ضد الأساتذة، فيما تعرض 1455 أستاذ للعنف من قبل طلبة الثانوي، أما بالنسبة لحالات العنف ضد الأساتذة فقد تم تسجيل 1942 حالة عنف في الأطوار الثلاثة، وكشفت الدراسة عن تسجيل 521 حالة عنف بين الأساتذة

أنفسهم. وساهم المحيط الاجتماعي والمحيط الخارجي للمؤسسات التربوية على انتشارها، بينما حصرت ممثلة وزارة التربية الوطنية لطيفة رمكي خلال عرضها لإحصائيات وزارة التربية الوطنية نسبة التلاميذ الذين يتعاطون المخدرات في 01,0 وهي نسبة ضئيلة على- حد قولها- دون أن تنفي خطورة تسجيل تعاطي التلاميذ للمخدرات في الوسط المدرسي والتي يتم ترويجها في شكل حبات حلوى، وكشفت ذات المتحدثة عن المخطط الاستراتيجي الوقائي الذي تسعى وزارة التربية لتجسيده للحد من هذه الظاهرة، قائلة أنه من الخطأ أن نحمل وزارة التربية الوطنية مسؤولية انتشار هذه الظاهرة لوحدها نظرا لوجود العديد من العوامل التي تساعد على تفشي هذه الظاهرة في الوسط المدرسي، وقللت ذات المتحدثة من خطورة تفشي هذه الظاهرة بتأكيدها أن نسبة العنف الممارس في المدارس لا تتعدى 1بالمئة بالرغم من ان اعلى نسبة تسجل في طور التعليم المتوسط (لطيفة رمكي:2011)

كمااكد مدير مخبر التغيير الاجتماعي نور الدين حقيقي على هامش أشغال الملتقى الدولي حول الشباب والعنف في الوسط المدرسي في بلدان المغرب العربي، أن 60 % من التلاميذ تعرضوا للعنف من طرف الأساتذة، بينما تقدر نسبة التلاميذ الذين يمارسون العنف 40 %، وما يلاحظ أن العنف ينتشر لدى التلاميذ الذين ينتمون إلى الطبقة المتوسطة والعائلات التي توفر لأبنائها متطلبات الحياة، بحيث تقدر نسبتهم بـ35 % لعدة أسباب من بينها النزعة الفردانية والأنانية التي يكتسبها الطفل من الأسرة إثر عملية التنشئة الاجتماعية، بينما تسجل نسب أقل بالنسبة للتلاميذ الذين ينتمون إلى طبقات اجتماعية أدنى تعاني الفقر والحرمان عكس المجتمعات الغربية التي يستفحل فيها العنف في هذه الطبقة. وأكد المشاركون في الملتقى أن نسب العنف المسجلة في الوسط المدرسي في كل من تونس، ليبيا، المغرب والجزائر متقاربة إلا أن الجزائر تحتل الصدارة مقارنة بهذه الدول، ويرجع ذلك إلى تضافر عدد من العوامل ذات الصلة بالمعطيات الاجتماعية، على غرار العامل الديمغرافي، العامل الاقتصادي، النظام التربوي المعتمد، التفاوت الاجتماعي، دون إغفال المؤثرات الأخرى التي تتعلق بالدور الذي تلعبه وسائل الإعلام، حيث تعكس الدراسات التي أجريت حول تأثير الرسوم المتحركة أنها تعمل على تعزيز السلوك العدواني لدى التلميذ الذي يحاول في فترات معينة من سنه تقليد ما يراه من مختلف وسائل الإعلام المرئية

(الملتقى الدولي حول الشباب والعنف المدرسي في بلدان المغرب العربي 2011)

وتعتبر مرحلة المراهقة مرحلة حرجة والتي قد تستفحل فيها ظاهرة العنف المدرسي كون التلميذ في مرحلة انتقالية ما بين الطفولة وسن الرشد، كما أنه في مرحلة انتقالية فيما يخص الطور التعليمي الثاني و والثالث، حيث تختلف عدة خصوصيات و تتنوع المسؤوليات، كما أن مرحلة النمو في هذه الآونة تعتبر جد حاسمة و متوترة كون المراهق في حالة نمو و تغير من جميع الجوانب النفسية، العقلية، و الجسمية، و والاجتماعية مما يشكل فيه سلوكات تختلف عن الطفولة وكذلك عن مرحلة الرشد.وتعتبر ايضا مرحلة التعليم الثانوي مرحلة مكملة لمراحل التعليم السابقة،وهذا وفقا لبعض الخصوصيات التي تختلف وهذا مع اقتراب المراهق من سن الرشد،حيث ان هذه المرحلة اخر مراحل المراهقة وتعتبر من اشدها واكثرها حدة،وخاصة مع الاهمية البالغة للتعليم الثانوي الذي تقابله فما بعد مرحلة التعليم الجامعي ،هذا ما يستدعي الأسرة التربوية إلى التفكير والبحث عن وضع استراتيجيات فعالة لتحقيق توازن نفسي عقلي جسمي و اجتماعي .

ومن بين هذه الإستراتيجيات نجد أن الجانب النفسي في المدرسة حظي باهتمام كبير وأصبحت كل المجتمعات المتقدمة توليه أهمية بالغة وتعتمده كأولوية من بين الخدمات التي تقدمها المدرسة للتلميذ . وهذا ما يظهر جليا من خلال البحث التربوي النفسي الذي قام به معهد الدراسات العليا للأمن الداخلي الفرنسي بالتعاون مع مديرية التقويم بوزارة التربية سنة 1997 حول العنف في المدرسة . فبحثوا عن الأسباب والعوامل المؤدية إلى العنف فوصلوا إلى نتيجة أنه يجب الاستماع إلى الطلاب داخل المؤسسة التربوية ، كما أن الأساتذة يقللون من أحداث العنف بعلاقاتهم مع تلاميذ نفس المؤسسة (Jacques Pain et 1997 p13 autres)

كما تعتبر المنظومة التربوية الجزائرية قد أصدرت عدة مراسيم للحد من ظاهرة العنف من بينها المنشور الوزاري المتعلق بمنع العقاب الجسدي **(القرار رقم 171/12 المؤرخ في 01 يونيو 1992)**. وكذلك ميثاق المدرسة **(فريد حاجي و آخرون: العنف في الوسط المدرسي، 2002، ص37)** الذي يحدد دور وواجبات التلميذ نحو المدرسة ككل واختلفت الآراء والتوصيات فيما يخص طريقة أو سبل علاج هذه الظاهرة في الوسط المدرسي فهي مختلفة ومتنوعة وهذا ما نصت عليه توصيات الملتقى الوطني لمكافحة العنف والآفات في الوسط المدرسي وأهمها الاهتمام بالمكونين في مجال علم النفس الطفل والمراهق و كذلك فتح مناصب مالية لتوظيف مختصين نفسانيين في المؤسسات التربوية. **(الملتقى الوطني حول مكافحة العنف في الوسط المدرسي)**، و هذا أيضا ما يظهر جليا في القانون التوجيهي للتربية (2008) حيث ركز على الإرشاد النفسي المدرسي إلا أنه بالرغم من كل هذه الجهود تبقى الكفالة النفسية في المدارس الجزائرية في تذبذب كما تشهد ظاهرة العنف تفاقم وتزايد. **(www.almodaris.com 15/11/2011/20h55)**.

كل هذه المؤشرات تبين لنا أهمية الكفالة النفسية للمتمدرس وعلاقتها بتفاقم ظاهرة العنف المدرسي. والمدرسة الجزائرية بحاجة إلى كفالة نفسية قد تكون عاملا يساهم في الحد من تفاقم ظاهرة العنف المدرسي وفي ظهور بعض الاضطرابات السلوكية لدى المراهق المتمدرس.

الأمر الذي جعلنا نتساءل حول مدى انتشار ظاهرة العنف المدرسي لدى المراهق الجزائري وأيضا إبراز دور الكفالة النفسية في الحد من تفاقم ظاهرة العنف المدرسي لدى المراهق الجزائري؟.

وانطلاقا من هذه المعطيات يمكن صياغة إشكاليتنا كالتالي :

1-1 -الاشكالية العامة الأولى:

هل هناك تفاقم لظاهرة العنف المدرسي بمختلف اشكاله لدى المتمدرس الجزائري في مرحلة التعليم الثانوي بمدينة سعيدة ؟

ومنها تتفرع الاشكالات الجزئية التالية:

1 – 1 – 1- هل يوجد عنف مادي بشكل مرتفع لدى المتمدرس في مرحلة التعليم الثانوي بمدينة سعيدة ؟

1 – 1 – 2- هل يوجد عنف لفظي بشكل مرتفع لدى المتمدرس في مرحلة التعليم الثانوي بمدينة سعيدة ؟

1 – 1 – 3- هل يوجد عنف رمزي بشكل مرتفع لدى المتمدرس في مرحلة التعليم الثانوي بمدينة سعيدة ؟

1 – 2 – الاشكالية العامة الثانية:

-هل توجد فروق دالة احصائيا فما يخص القياس القبلي والبعدي لظاهرة العنف المدرسي في مرحلة التعليم الثانوي بمدينة سعيدة ؟

- ومنها تتفرع الاشكالات الجزئية التالية:

1 – 2 – 1- هل توجد فروق دالة احصائيا فما يخص القياس القبلي والبعدي لظاهرة العنف المدرسي المادي في مرحلة التعليم الثانوي بمدينة سعيدة ؟

1 – 2 – 2- هل توجد فروق دالة احصائيا فما يخص القياس القبلي والبعدي لظاهرة العنف المدرسي اللفظي في مرحلة التعليم الثانوي بمدينة سعيدة ؟

1 – 2 – 3- هل توجد فروق دالة احصائيا فما يخص القياس القبلي والبعدي لظاهرة العنف المدرسي المعنوي في مرحلة التعليم الثانوي بمدينة سعيدة ؟

2 – فرضيات البحث:

- وللاجابة على هذه التساؤلات قمنا بصياغة الفرضيات التالية:

2 – 1 - الفرضية العامة الأولى:

- يوجد تفاقم لظاهرة العنف المدرسي بمختلف اشكاله لدى المتمدرس الجزائري في مرحلة التعليم الثانوي بمدينة سعيدة .

ومنها تتفرع الفرضيات الجزئية التالية:

2 – 1 – 1- يوجد عنف مادي بشكل مرتفع لدى المتمدرس في مرحلة التعليم الثانوي بمدينة سعيدة .

2 – 1 – 2- يوجد عنف لفظي بشكل مرتفع لدى المتمدرس في مرحلة التعليم الثانوي بمدينة سعيدة .

2 – 1 – 3- يوجد عنف رمزي بشكل مرتفع لدى المتمدرس في مرحلة التعليم الثانوي بمدينة سعيدة .

2 – 2 – الفرضية العامة الثانية:

– توجد فروق دالة احصائيا فما يخص القياس القبلي والبعدي لظاهرة العنف المدرسي في مرحلة التعليم الثانوي بمدينة سعيدة .

– ومنها تتفرع الفرضيات الجزئية التالية:

2 – 2 – 1 توجد فروق دالة احصائيا فما يخص القياس القبلي والبعدي لظاهرة العنف المدرسي المادي في مرحلة التعليم الثانوي بمدينة سعيدة .

2 – 2 – 2– توجد فروق دالة احصائيا فما يخص القياس القبلي والبعدي لظاهرة العنف المدرسي اللفظي في مرحلة التعليم الثانوي بمدينة سعيدة .

2 – 2 – 3– توجد فروق دالة احصائيا فما يخص القياس القبلي والبعدي لظاهرة العنف المدرسي المعنوي في مرحلة التعليم الثانوي بمدينة سعيدة .

3) تحديد المفاهيم إجرائيا:

3-1) – الكفالة النفسية المدرسية: هي تلك الخدمة النفسية والارشاد النفسي الذي يقدمه مستشار التوجيه المدرسي والمهني الرئيسي او المختص النفسي أومن ينوب عليه، كالأساتذة ومستشاري التربية.وتعتبر المساعدة النفسية جزء من الكفالة النفسية ، يقدمها المرشد النفسي او المختص النفسي .

3- 2) – العنف: هو كل سلوك عنيف، سواء لفظي أو جسدي أو معنوي، يصدر من شخص نحو شخص أخر أو يحدث بين أفراد الجماعة، و يشمل أيضا المساس بممتلكات الغير بكل أشكالها.

3- 3) – العنف المدرسي: هو كل سلوك عنيف، سواءً كان لفظي أو جسدي أو معنوي, يحدث بين التلاميذ أو بين التلاميذ و الأستاذ أو بين العناصر البشرية للعملية التعليمية، و يشمل أيضا الاعتداء على المنشآت المدرسية و خرق قوانين النظام المدرسي.

3-4) – العنف المدرسي المادي: هو كل سلوك عنيف بدنيا ، يحدث بين التلاميذ أو بين التلاميذ و الأستاذ أو بين العناصر البشرية التابعيين للمؤسسة التربوية ،والاعتداء على المنشآت المدرسية و خرق قوانين النظام المدرسي.

3-5) – العنف المدرسي اللفظي: هو كل سلوك لفظي عنيف،او كلام في غير محله او صراخ غير عادي, يحدث بين التلاميذ أو بين التلاميذ و الأستاذ أو بين العناصر البشرية التابعيين للمؤسسة التربوية.

3-6) – العنف المدرسي المعنوي: هو كل سلوك معنوي عنيف، يكون عن طريق الإشارة أو الترميز او التمثيل بقصد الإساءة والسخرية والتهكم على أشخاص أخريين, يحدث بين التلاميذ أو بين التلاميذ و الأستاذ أو بين العناصر البشرية التابعيين للمؤسسة التربوية

3-7) - **المراهقـة:** هـي مرحلـة تمتد مـن 12 إلـى 20 سـنة، وفقـا للمسـتوى الدراسـي الذي يمتد من الأولى ثانوي إلى غاية السنة الثالثة ثانوي.

4)- أسباب اختيار الموضوع :

تعتبر المدرسة مؤسسة تقدم خدمات تعليمية وتربوية كما تعمل على تكوين الفرد من عدة جوانب اجتماعية ثقافية، لكن المجتمع الجزائري عرف عدة تحولات سياسية واقتصادية واجتماعية، مما جعل الأسرة التربوية تعاني من بعض الظواهر، التي قد تكون بمثابة عائق أو سبب في انحراف مسار عملية التعلم.

ولعل ظاهرة العنف المدرسي من بين هذه الظواهر المتفشية في الآونة الأخيرة. هذا ما لاحظناه من خلال تجربتنا الميدانية، حيث كان الباحث يعمل كنفساني في إقامة جامعية. فما كاد يخلو يوما من العمل دون أن نسجل حالة عنف وسط الطلبة، هذا ما أثار فضولنا بالتركيز على هذا الموضوع و البحث فيه. وفي خرجات ميدانية إلى مؤسسات تربوية من إكماليات وثانويات لاحظنا أيضا انتشار سلوكات عنيفة متنوعة و متعددة. كما اتصلنا بالهيئات الرسمية وسألنا عن مدى وضع إستراتجيات للحد من الظاهرة. فوجدنا نقص فيما يخص الكفالة النفسية والإرشاد النفسي في المدارس الجزائرية.حيث أن المدارس الجزائرية لا تتوفر على أخصائيين نفسانيين أو مرشدين يتكفلون بالتلاميذ الذين هم بحاجة إلى مساعدة نفسية قصد تجاوز بعض الأزمات النفسية. فافترضنا أنه يوجد للكفالة النفسية وتفاقم ظاهرة العنف المدرسي في أوساط المراهقين الجزائريين.

5)- أهداف البحث:

لبحثنا هذا هدفان أساسيان هما:

5-1)- الهدف العلمي: وفي هذا السياق يأتي بحثنا ليساهم في عملية البحث التربوي و إعطاء فعالية له، كما أنه يهدف إلى تقديم فهم أوسع لدور الكفالة النفسية للمراهق داخل المؤسسة التعليمية وعلاقتها بانتشار ظاهرة العنف المدرسي ،بالاظافة الى محاولة بناء برنامج ارشادي يساهم في علاج هذه الظاهرة.

5-2) - الهدف العملي: ويتمثل فيما يلي:

- يتمثل في محاولة فهم ظاهرة العنف المدرسي في المجتمع الجزائري، من مختلف جوانبها ، قصد تشخيصها والوقوف على أسبابها.

- الوقوف على واقع انتشار ظاهرة العنف المدرسي في طور التعليم الثانوي.

- محاولة تقديم بعض الحلول و رسم خطوط إستراتجية للحد منها.

- إبراز دور الكفالة النفسية و مدى فعاليتها في التخفيف من ظاهرة العنف داخل المدارس

- توضيح دور المرشد النفسي و الأخصائي النفساني المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية.

- محاولة فهم مرحلة المراهقة وتوعية الأسرة و المدرسة و المجتمع ككل بخصوصياتها

6) الدراسات السابقة :

تعتبر الدراسات السابقة جانبا نظريا مهما للبحث العلمي ، بل تتعدى أهميتها الجانب المعرفي فقط ، وخاصة في وقتنا الحالي عصر التقدم التكنولوجي وعصر المعلومات، حيث تفيدنا من حيث الكم المعرفي والتعمق في البحث بالإضافة إلى إعطاء مصداقية علمية له، حيث يمكن الاستفادة منها، وذلك بمقارنة النتائج المختلفة للبحوث والإطلاع على ما أنجزه الآخر، كي تكون خبرة مهنية لاجتناب التكرار والوقوع في نفس الهفوات.

والغاية كلها تطوير البحث التربوي النفسي . وفي بحثنا هذا اخترنا دراسات مختلفة من حيث المكان والزمان والمجال المعرفي، فصنفناها إلى دراسات جزائرية، عربية وغربية.

1.6) - الدراسات الجزائرية:

1.1.6) - دراسة خالدي خبرة (2006-2007):

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الاختلاف بين إدراك المدرسين و إدراك التلاميذ للعنف المدرسي في ثانويات مدينة الجلفة (تكراراته، أشكاله، أماكنه، علاقة العنف بالجنس) وكذا كيفية إدراك السلوكات المشوشة التي تقع في الأقسام من طرف التلاميذ (عنيفة، غير عنيفة) والكشف عن الأسباب و طرق التصدي للظاهرة (وفق إدراك المدرسين من جهة والتلاميذ من جهة أخرى).

كانت أدوات البحث المتمثلة في استبيانين واحد موجه للتلاميذ و الآخر موجه للأساتذة، وأوضحت نتائج الدراسة أنه يوجد تفشي سلوكات ترتكب من طرف التلاميذ تتصف بسوء الآداب ضد المدرسين (حسب إدراكهم) و سلوكات من نوع العنف النفسي (تحقير، تجريح، تهديد) ضد التلاميذ (وفق إدراكهم) و هذا مرات عديدة و في أوقات مختلفة.

كما بينت النتائج أيضا أن هناك اختلافات ذات دلالة إحصائية بين إدراك المدرسين والتلاميذ على جميع الأبعاد المتضمنة لقائمة السلوكات المشوشة التي تقع في الأقسام من

طرف التلاميذ عدى العنف المادي الإيجابي المباشر... و أهم الأسباب وراء ظاهرة العنف في ثانويات مدينة الجلفة تتمثل في الإهمال الأسري و ثم المشاكل المدرسية (حسب إدراك المدرسين) أما طرف التصدي للظاهري فتتمثل في الدرجة الأولى في معالجة المشاكل المدرسية (مثل الاكتضاض، تدخل الأولياء في عمل المدرسين و الإدارة، التوظيف المبني على أساس غير شرعية، انخفاض الأجور... إلخ) حسب إدراك المدرسين، و حسب إدراك التلاميذ تمثلت في احترام التلميذ، تبني و تنمية لغة الحوار و طريقة الإنصات (L'écoute) خاصة، داخل المؤسسة التربوية الثانوية، بعيدا عن العنف والتعنف، وقدمت الباحثة اقتراحات أهمها:

1- إرساء ثقافة الحوار و التشجيع و الإنصات و الابتعاد عن أسلوب العقاب والتهجم اللفظي داخل المؤسسة التربوية الثانوية و خارجها.

2- الاهتمام بالتربية الدينية و الخلقية في المقررات و المعاملات

2.1.6) - دراسة وزارة التربية الوطنية 2007/2000 : في دراسة قامت بها وزارة التربية الوطنية حول انتشار ظاهرة العنف في الوسط التربوي منذ سنة 2000 إلى غاية 2007 ، تم إحصاء أزيد من 300 ألف عنف في أوساط التلاميذ أغلبها في الطور المتوسط ، فيما تم تسجيل أزيد من 8000 حالة عنف للتلاميذ تجاه الأساتذة وموظفي الإدارة خلال 2008/2007 و 5000 حالة عنف للأساتذة وموظفي الإدارة تجاه التلاميذ خلال نفس الموسم.

من خلال الدراسة المنجزة في ظرف 7سنوات من الموسم الدراسي 2000 /2007م وأحصت الدراسة حالات عنف مسجلة ،حسب المستوى الدراسي ونوع العنف ،وتبين من خلال هذه الدراسة تزايد العنف النفسي والمعنوي بنسب مرتفعة بالطور المتوسط ،والتي بلغت أزيد من 60% ومن بين النشاطات المنجزة من طرف وزارة التربية ،تم تنظيم حملات تحسيس وتوعية ،كما تم توفير تأطيرطبي متخصص على مستوى وحدات الكشف والمتابعة

حيث تم توفير 127طبيب نفساني من مجموع 2325 طبيب في جميع الاختصاصات أي بزيادة 277 طبيب نفساني خلال 7 سنوات. وفيما يتعلق بجانب التأطير التنظيمي والقانوني للتصدي لهذه الظاهرة والوقاية منها ،أصدرت وزارة التربية مجموعة من النصوص القانونية والتنظيمية تتمثل في مناشير وزارية تمنع العقاب الجسدي تجاه التلاميذ،مع تنصيب لجان ولائية خاصة بمكافحة العنف في المدارس والتطبيق الصارم للنصوص القانونية المتعلقة بكل أشكال العنف،حيث تم – لهذا الغرض – إصدار مناشير وزارية موجهة للولايات تتضمن إحصاء جميع حالات العنف المسجلة واستهلاك المخدرات وتناول الكحول.

وقد اتخذت الوزارة إجراءات من شأنها التقليل من هذه الظاهرة، من خلال إصدار القانون التوجيهي للتربية والذي تنص المادتان 20 و21 منه على منع العقاب البدني وكل الأشكال الأخرى تجاه التلاميذ ومختلف أشكال الإساءة داخل الوسط التربوي(القانون التوجيهي للتربية الوطنية 2008 ص49). كما أن اللجنة التي شكلت لمحاربة العنف في الوسط التربوي، سيتم تدعيمها من خلال إشراك ممثلين عن مصالح الأمن والدرك الوطني والصحة والأطباء النفسانيين والأولياء والمربين، والتي هي بصدد الإنجاز، حيث إن حالات العنف تزداد في الطور المتوسط، كون التلاميذ في سن المراهقة وهي مرحلة حرجة للغاية.

كما أحصت الوزارة خلال موسم 2007/2006 ما يعادل 59 ألف و794 حالة عنف منها أزيد من 45 ألف حالة عنف نفسي معنوي بين التلاميذ، وأزيد من 12 ألف حالة عنف بدني مادي، منها 342 حالة حمل أسلحة في الأطوار الثلاثة وقرابة 3 آلاف حالات سرقة و20 حالة عنف جسدي، وما يعادل 9 آلاف حالة ضرب بين التلاميذ. ويسجل من خلال الأرقام المقدمة، ارتفاع عدد حالات العنف خلال الموسم الماضي مقارنة بموسم2006/2005 الذي شهد إحصاء 35 ألف و193 حالة عنف معنوي و8 آلاف و635 حالة عنف بدني. وفيما يتعلق بحالات عنف التلاميذ تجاه الأساتذة وموظفي إدارة

المدرسة خلال موسم 2007/2006 فقد تم إحصاء 8 آلاف و 564 حالة عنف، منها 8 آلاف حالة شتم وتهديد وقرابة 600 حالة ضرب وسرقة وحمل أسلحة وجنس، أما حالات عنف الأساتذة وموظفي إدارة المدرسة تجاه التلاميذ، فقد تم تسجيل 5 آلاف حالة عنف منها 3 آلاف حالة عنف نفسي معنوي " شتم وتهديد" وقرابة 2000 حالة ضرب وسرقة وحمل أسلحة.(مجلة المدرس الإلكترونية 2009).

3.1.6)- **دراسة الديوان الوطني للإحصائيات بالتعاون مع وزارة الصحة وإصلاح المستشفيات:** حيث أطلق على هذه الدراسة " المسح الجزائري لصحة الأسرة " وكان موضوعها التسرب المدرسي والأمية وقد مست 1861شابا و 1501 فتاة تراوحت أعمارهم بين 15 و29 سنة وخلصت هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

يرجع سبب عدم متابعة الشباب لمسارهم الدراسي إلى الطرد الذي مس 16,20% من الذكور و6 % من البنات إلى جانب البعد عن الدراسة وذلك ما أكدته نسبة 2,80 % من الذكور المستجوبين و88 % من البنات. (فوزي أحمد بن دريدي 2007.ص 163).

4.1.6) – دراسة السيدة قدادة مديرة السكان بوزارة الصحة وإصلاح المستشفيات: تحت عنوان" إشكالية المجتمع الجزائري من أجل تطور وتقارب سكاني" حيث أظهرت الدراسة أن نسبة الشباب الذين أجزموا على تدخينهم لـ 7 علب سجائر فما أكثر خلال أسبوع بلغت 21.4 عند من تتراوح أعمارهم بين 25 و39 سنة و8.80 % عند من هم بين 15 و19 سنة.

وفي المقابل فإن واقع العنف في المؤسسات الثانوية الجزائرية يتمظهر في سلوكات غير متكيفة مع اللوائح والتنظيمات المسيرة لعمل تلك المؤسسات، وهكذا فقد أحصى المجلس الوطني الاقتصادي والاجتماعي (جريدة الخبر2003). في آخر تقرير له 2300

حالة عنف معنوي و 2273 حالة عنف جسدي بين التلاميذ و 1782 ضد الأساتذة خلال الفترة الممتدة ما بين 1999 و 2001م.

ويعدد التقرير الأسباب التي ساعدت على ظهور هذا النوع من العنف في الظروف الاجتماعية المتدهورة التي يعمل فيها الأساتذة من قلة الإمكانيات وكثرة التلاميذ داخل قاعة واحدة، كما أنه يحاول إعطاء تفسير أولي للتهميش والرفض الذي يعانيه التلاميذ باطنيا والأمر الذي يدفعه إلى الانتقام بطريقته الخاصة باللجوء إلى الاعتداء على أقرب مؤسسة ترمز للدولة أو ضد أول شخص يعمل تحت وصايتها والمتمثل في الأستاذ من جهة أخرى يشير بعض الأساتذة إلى أن ما يتعرضون له من إهانة وحتى الضرب على يد تلامذتهم يرجع إلى ما يعرفه المجتمع من عنف بمختلف أشكاله (www.cmes.dz.افريل2009).

6. 2)- الدراسات العربية :

6. 2. 1)- دراسة حسام صالح (1998) : حيث قام بدراسة هدفت إلى التعرف على أسباب العنف بين الشباب ومظاهره والأهمية النسبية لمؤسسات التنشئة الاجتماعية فيما يتعلق باكتساب الشباب لنمط السلوك المتسم بالعنف، وكذلك الدور الذي تلعبه مؤسسات التنشئة الاجتماعية في هذا الشأن، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي، حيث تم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين، المجموعة الأولى هي المجموعة التجريبية التي مارست سلوك العنف، ومجموعة ضابطة لم تمارس سلوك العنف. وقد تمت الاستعانة باستمارة المقابلة وتحليل مضمون الوثائق والسجلات كأدوات لجمع البيانات، وقد بلغ حجم المجموعة التجريبية 152 طالبا من طلاب جامعة القاهرة فرع بني سويف من لم يمارسوا سلوك العنف أثناء دراستهم داخل الكلية، وقد أبدت نتائج الدراسة صحة الفروض التالية :

-أن الأسرة تعد من أهم مؤسسات التنشئة الاجتماعية التي تؤدي إلى اكتساب السباب لسلوك العنف، وأنه كلما ازداد المستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسرة زادت احتمالات ظهور العنف بين أعضاء جماعة الأقران وبين اكتساب الشباب لهذا النمط من السلوك، وكلما زاد التعرض للعنف في مرحلة الطفولة كلما زادت احتمالات ظهور العنف بين الشباب، ووجود علاقة بين قراءة أخبار الحوادث في الصحف والمجلات وبين اكتساب الشباب لسلوك العنف (حسام صالح 1998 : عن معتز سيد عبد الله : 2005، ص 149)

6. 2. 2)- دراسة المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية بمصر (1989. 1999): حيث أجريت الدراسة حول بعض المشكلات السلوكية لدى طلاب المرحلة الثانوية – ظاهرة العنف الطلابي تناول الباحث الرئيس د :محمد حسونة وآخرون ظاهرة العنف الطلابي بالدراسة للتعرف عليها وعلى المظاهر المعبرة عنها ،والأسباب الكامنة وراءها وكيفية الحد

منها من خلال وضع تصور مقترح يساعد المسؤولين والمهتمين بقضايا الشباب بالتغلب على الظاهرة التي بدأت في المد والارتفاع ،وأشار البحث إلى أنها لم تعد ظاهرة محلية تتعلق بالطلبة فقط وإنما هي ظاهرة تكاد تكون عالمية و ترتبط بالشباب في مختلف البيئات ، و يتساءل الباحث مندهشا بأن الشيء الغريب الذي يستدعي الانتباه هو تنامي هذه الظاهرة في المجتمع المصري الذي تميز على مر العصور و الأزمان بالوسطية و الاعتدال و تبلغ أهمية الدراسة أنها تتناول طلاب و طالبات المرحلة الثانوية الذي بلغ مجموعهم 2.618.956 حسب إحصائيات 1996 -1997 ، منهم 83561 في التعليم الثانوي العام و الباحثين في التعليم الفني و قد اقتصرت الدراسة على طلاب و طالبات المرحلة الثانوية .

و قد أشارة الدراسة إلى مظاهر العنف الطلابي عالميا و محليا و توصلت الدراسة إلى تصور مقترح للحد من ظاهرة العنف الطلابي تناول التصور أربع مجالات هي : مجال الأسرة ، مجال المدرسة ، مجال الإعلام ، مجال المجتمع ، كانت التوصيات مجموعة من المقترحات الهامة إن تم تفعيلها بالقطع سوف تساهم في الحد من الظاهرة وربما القضاء عليها تماما و يمكن الإشارة إلى بعضها على النحو التالي :

أولا : في مجال الأسرة :

1-ضرورة زيادة وعي الأسرة بأهمية الرقابة على الأبناء .

2-أن ينأى الآباء فيما قد يحدث بينهم من خلافات .

3-الاهتمام بغرس القيم الدينية السليمة لدى الأبناء .

4-إتباع الآباء أساليب الثواب و العقاب و عدم التمييز بين الأبناء .

5-ان يتناسب المصروف المقدم من قبل الآباء للأبناء مع احتياجاتهم دون تقتير أو إسراف

ثانيا : في مجال المدرسة :

1-دعم الأنشطة التربوية لاستغلال طاقات الشباب .

2-جعل موضوع العنف جزء من المنهج المدرسي .

3-مشاركة أولياء الأمور مشاركة فعلية من خلال مجالس الآباء .

4-أن تدعوا موضوعات المنهج إلى احترام حقوق الإنسان و التسامح و الحوار و الرأي و الرأي الآخر.

5-تقليل الكثافة الطلابية داخل المدرسة و تحسين الأوضاع التعليمية داخل الفصل، مع ضرورة تدريب المعلمين و الإداريين على مواجهة أعمال العنف من قبل الطلاب داخل المدرسة.

6-ربط المدرسة بالمنزل و توثيق العلاقة بينهما .

7-الاهتمام بإعداد المعلم و تطوير أساليبه و طرق تدريبه .

8-الاهتمام بالتوجيه التربوي و النفسي في المدرسة

ثالثا ، في مجال الإعلام :

1- انتقاء البرامج التلفزيونية التي تؤكد على السلوك الإيجابي عند الطلاب و التقليل من البرامج المبهرة التي تدعو الطلاب للإقتداء للتقاليد الغرب .

2-تخصيص برامج تناقش مشكلات الطلاب .

3-أن يكون هناك تمثيل للتربويين .في لجان اختيار البرامج و تحديد مدى صلاحيتها للإذاعة أو العرض

4-الاهتمام بالبرامج التي تقوي العلاقات بين أفراد العائلة .

6. 2. 3)- دراسة مريم حنا (1998): هي دراسة هدفت إلى الوقوف على كافة العوامل المسببة للعنف لدى الطلاب في مصر و تكونت عينة الدراسة من أربع مجموعات :

مجموعة الطلاب وشملت 300 طالب من الصفوف الدراسية الثلاث بالمرحلة الثانوية ، ومجموعة أولياء الأمور و شملت 150مبحوثا ، و مجموعة المعلمين و الأخصائيين الاجتماعيين وشملت 140 مبحوثا، وأخيرا 21 مبحوثا من الأكاديميين والممارسين في المجال. وكشفت نتائج الدراسة إلى أن أهم أسباب العنف التي ترجع إلى الطلاب هي خصائص مرحلة المراهقة وشعور الطالب بالإحباط من الدراسة و ضعف نسق القيم والمظاهر الجسمية الدالة على الضخامة وقوة البنية وتمثلت الأسباب التي ترجع للأسرة في عدم متابعة الأسرة للأبناء والتفكك الأسري، واشتملت الأسباب التي ترجع للمدرسة على الأسلوب الخاطئ لتعامل المدرسين مع الطلاب وكثافة الفصول وغياب الأنشطة المدرسية . وكانت الأسباب التي ترجع إلى المجتمع هي أصدقاء السوء وانتشار العنف في المجتمع ومشاهدة أفلام العنف. وقد تراوحت مظاهر العنف بين الطلاب في المدارس ما بين التشاجر والمشاكسات وتحطيم ممتلكات الزملاء و الاعتداء على المدرسين (معتز السيد عبد الله ؛2005 ص. ص 149-150).

6. 2. 4)- دراسة جبر محمد جبر و عادل محمد هويدي :ص.ص.10،150) هي دراسة هدفت إلى الوقوف على دوافع العنف ومستوياته في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية في مصر لدى عينة قوامها 588 مبحوثا تتراوح أعمارهم بين 11 و27 عاما

من الجنسين، ومن مستويات تعليمية واجتماعية واقتصادية مختلفة. وكان من بين أفراد هذه العينات مجموعتين من طلاب الجامعة والثانوي الفني. وكشفت نتائج الدراسة أن دافعية العنف تتزايد مع التقدم في العمر، وأن هناك العديد من العوامل الاقتصادية و الاحباطات الاجتماعية والعوامل النفسية الدينية التي تدفع إلى إقدام الأفراد على ارتكاب السلوك العنيف، وأن طلاب الجامعة أكثر دافعية للعنف من طلاب الثانوي الفني.

6. 2. 5)- دراسة حمادة محمد صايل الخضر(2014): هدفت هذه الدراسة الى التعرف على اشكال العنف المدرسي،ودرجة انتشاره في المدارس الثانوية بالاردن بمحافظة اربد،والتعرف على الاسباب الكامنة وراء العنف المدرسي،فضلا عن دور مديري المدارس الثنوية في الحد من ظاهرة العنف المدرسي،وتم اتباع المنهج الوصفي التحليلي في الدراسة،وقد تم اختيار عينة عشوائية من مجتمع الدراسة تكونت من 450 فردا منهم 50 مديرا ومديرة و50 مساعد مدير ومساعدة و150 معلما ومعلمة،و200 طالب وطالبة،واظهرت النتائج ان العنف اللفظي هو اكثر اشكال العنف المدرسي انتشارا في المدارس الثانوية في مجافظة اربد،جاء بعده في المرتبة الثانية خطف اغراض الزملاء،ثم العنف الجسدي في المرتبة الثالثة،واخيرا التحرش الجنسي في المرتبة الاخيرة،وجاءت الاسباب النفسية في المرتبة الاولى من حيث دورها في انتشار عنف المدرسي،بدرجة كبيرة، في حين ان باقي الاسباب الاجتماعية والأسرية والاقتصادية والأسباب الدراسية،والأسباب الادارية المدرسية جاءت بدرجة متوسطة.

وبينت النتائج ان دور الادارة المدرسية في الحد من العنف المدرسي في المدارس الثانوية في محافظة اربدهو بدرجة كبيرة،ووجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات استجابات افراد الدراسة حول دور المديرين في الحد من ظاهرة العنف المدرسي تعزى لمتغير الجنس،وجاءت الفروق لصالح الاناث، وعدم ووجود فروق

ذات دلالــة احصــائية عنــد مســتوى الدلالــة (0.05) تعــزى لاثــر الوظيفــة،في جميــع المجالات،باستثناء الاسباب الاجتماعيـة والاسـرية والاقتصـادية،وجاءت الفـروق لصـالح منطقة بني كنانة.

6. 2. 6)-حسن بن إدريس عبده الصميلي(2009): اجريت هذه الدراسة في جازان في السعودية وكان موضوعها فاعلية برنامج إرشادي عقلاني إنفعالي في خفض السلوك الفوضوي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية

هدفت الدراسة الى الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في خفض حدة السلوك الفوضوي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة جازان التعليمية ، والتعرف على مدى استمرارية فاعلية البرنامج الإرشادي لدى أفراد المجموعة التجريبية

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي ، حيث تم الاختيار والتعيين لمجموعتي الدراسة " الضابطة والتجريبية

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من طلبة المرحلة الثانوية بمنطقة جازان التعليمية للعام الدراسيي ١٤٢٨-١٤٢٩هـ

عينة الدراسة:تكونت عينة الدراسة من (٢٤) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة جازان التعليمية ، تم اختيارهم وتعينهم بالطريقة العشوائية ، وتقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما ضابطة (١٢) طالباً و، الأخرى تجريبية (١٢) طالباً.

أدوات الدراسة : استخدم الباحث الأدوات الآتية ١- :مقياس السلوك الفوضوي ٢-البرنامج الإرشادي ٣- استمارة البيانات

الشخصية والاجتماعية ، وهي من اعدد الباحث . وقد تأكد الباحث من صلاحية الأدوات المستخدمة في الدراسة قبل التطبيق الفعلي لها.

نتائج الدراسة : أبرزت الدراسة الحالية النتائج الآتية:

١-وجود فروق دالة إحصائيا في متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس السلوك الفوضوي(الأبعاد ، الدرجة الكلية) بين القياس القبلي والقياس البعدي لصالح القياس القبلي.

٢-عدم وجود فروق دالة إحصائيا في متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في السلوك الفوضوي (الأبعاد ، الدرجة الكلية)بين القياس القبلي والقياس البعدي

٣ -وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة ومتوسط درجات المجموعة التجريبيـ ة على مقياس السلوك الفوضوي (الأبعاد ، الدرجة الكلية) لصالح المجموعة الضابطة بعد البرنامج الإرشادي.

٤-عدم وجود فروق دالة إحصائيا في متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس السلوك الفوضوي (الأبعاد ، الدرجة الكلية) بعد تطبيق البرنامج الإرشادي وبعد فترة المتابعة " القياس التتبعي"

3. 6) الدراسات الأجنبية :

1. 3. 6 : دراسة Jacques Pain و Emilie Barie و Daniel Robain:

التي تناولت العنف في المدرسة (دراسة مقارنة بين ألمانيا ،إنجلترا و فرنسا) وكانت عينتهم 12 مؤسسة من الدرجة الثانية وذلك من تكليف من معهد الدراسات العليا للأمن الداخلي (وزارة الداخلية الفرنسية) بالتنسيق مع مديرية التقويم بوزارة التربية. فبحثوا على الأسباب والفروق و توصلوا إلى النتائج التالية:

- في نفس المدرسة، نفس الأحداث، نفس المشاكل ،تدرك بطريقة مختلفة من طرف الأشخاص (شباب آو بالغين).
- العنف الخارجي يحظى بالمراقبة أكثر ويرفض داخل المؤسسة.
- وفي خصوصية العنف عند التلاميذ " التسامح على العنف " هو كبير مقارنة بالسن الذي ينمو.
- استقلالية الدول و طبيعة العنف (مقياس الاجتماعية) .
- اللا إشباع المتكاثر يؤدي إلى صعوبات التعلم .
- فقدان المرجعيات الأخلاقية و الاجتماعية لها علاقة بالعنف .
- العنف يظهر بمقدار أكثر اكتمالا عند الشباب الذي لديه أماكن لوقت التغيير (فراغ)
- الاستماع إلى الشباب داخل المؤسسة ضروري مع الاشتراك في القرار داخل المؤسسة .

- الأساتذة يقللون من أحداث العنف بعلاقاتهم مع تلاميذ نفس المؤسسة (jacques pain et autres 1997.p 13)

2. 3. 6 : دراسة شوارتز Schwartz 1996 : و ضع إستراتجية للحد من ظاهرة العنف داخل المدارس الأمريكية .

وأشار الباحث في دراسته انه حتى هذا التاريخ 1997 لا توجد في الولايات المتحدة الأمريكية دراسة مسحية حول العنف في المدارس ،و إنما وجدت دراسات مختلفة و قصيرة المدى و محدودة النطاق ، و أشارت هذه الدراسات إلى تفاقم مشكلة العنف المدرسي يوما بعد يوم، انه يزداد في البيئات الفقيرة المفككة و لكنه يمتد إلى بيئات الغنية في المدارس الخاصة في المدن و مدارس البيئات المستقرة في الريف و اقترحت هذه الدراسة ثلاث استراتيجيات لخفض العنف المدرسي و الحد منه تمثلت في :

. المبادرات الحكومية : مثل وضع القوانين الملزمة مثل القانون الذي وقعه الرئيس الأمريكي بيل كلينتون عام 1994 لتحديد عام 2000 باعتباره عاما تخلوا منه المدارس من الأسلحة .

ـ المبادرات المجتمعية : تتمثل في وجود تكاثف جهود مختلف المؤسسات للحد من العنف داخل الأسرة و التركيز على دعم مهارات الحياة المعيشة دون عنف ، و إدماج الصغار في بعض الأعمال دعما لإحساسهم بالمسؤولية و بثا للثقة في أنفسهم و التدخل الأمني والرقابي ضد العصابات في المجتمع .

ـ المبادرات المدرسية : وذلك من خلال احترام ذاتية التلميذ ،و تطبيق السياسات العامة في المدارس بعزم، وعدم التسامح مع من يحظر الأسلحة داخل المدرسة ، ومراقبة المنطقة المحيطة بالمدرسة التي يكثر فيها العنف و تستغل هذه الساحات لبيع المخدرات للتلاميذ (أميمة منير عبد الحميد جادو, 2005, ص.ص: 87. 88).

3. 3. 6 : دراسة بانكس Banks 1997 بأمريكا : هدفت هذه الدراسة حول الترويع في المدارس إلى مسح الدراسات السابقة في هذا النوع من العنف الطلابي و حددت إجرائيا مفهوم الترويع بأنه :

قيام تلميذ أو أكثر بتهديد امن تلميذ آخر من خلال الاعتداء المستمر عليه في شكل إهانة لفظية ، أو عزل اجتماعي ، أو اعتداء جسماني، أو سلب الممتلكات .

وتوصلت الدراسة إلى أن 15% من تلاميذ العينة قد تعرضوا للترويع، وان هناك خصائص عامة لكل من المروعين يتميزون بأنهم أقوياء بدنيا ، ينحدرون من أسر تمارس العنف أيضا و يسودها التحلل و التفكك و الإهمال .

أما الضحايا فإنهم مدللون غالبا بتمتعون بحماية زائدة من أسرهم ، وضعاف البنية وأيضا يرتدي بعضهم النظارات الطبية. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من المقترحات منها:

- ضرورة إجراء دراسة مسحية لتحديد مدى و جود هذه المشكلة في النظم التعليمية المدرسية.
- توعية الآباء بهذا النوع من المشكلات و ما توصلت إليه الدراسات عنه
- توعية المعلمين بأشكال و مؤشرات هذا النوع من العنف
- إعلام التلاميذ بوجود مدرسين لبحث شكواهم و الحفاظ على سريتها
- الإشراف المكثف للتلاميذ في أوقات الراحة (أميمة منير جادو، مرجع سابق ص 89.88).

4.3.6: دراسة المركز الأمريكي لإحصائيات التعليم National Centre For Education Statistics: حيث اهتم المركز بموضوع العنف في المدارس ، بين عامي

1996و1997 حول العنف والانضباط السلوكي في المدارس الأمريكية الحكومية ومقارنتها بمثيلاتها عام 1991 تبين أن أبرز مشكلات الإنظباط السلوكي التي عانى منها مديرو المدارس الحكومية عام 1991م كانت على النحو التالي:

- تأخر الطلبة في الوصول صباحا.
- غياب الطلبة دون أعذار مقبولة.
- العراك البدني والشجار بين الطلبة.
- السرقة.
- تخريب الممتلكات الخاصة بالمدارس.
- التدخين وتعاطي الكحول والمخدرات.
- حمل الأسلحة النارية.
- إهانة المعلمين لفظيا أو الاعتداء عليهم بدنيا.
- تكوين العصابات.

وعند سؤال مديري المدارس الحكومية عن درجة تأثير مشكلات السلوك وعدم الإنظباط الطلابي على سير أعمالهم اليومية في مدارسهم قال 2/3% منهم إن مشكلات الإنظباط الطلابي تمثل قضية بسيطة بالنسبة لهم، بينما قال 16% منهم أن مشكلة الإنظباط الطلابي تمثل مشكلة حقيقية بالنسبة لهم خلال اليوم الدراسي في مدارسهم.

أما عن أكثر المشاكل السلوكية حدوثا في المدارس الحكومية الأمريكية فقد أفاد مديرو المدارس أن تأخر الطلبة صباحا (40%) وغيابهم أو انقطاعهم عن المدرسة (35%) وعراك الطلبة بدنيا بينهم (21%).كانت تمثل معظم أشكال العنف وسوء السلوك الذي

يحدث يوميا خلال اليوم الدراسي كما أكدت الدراسة أن أدنى نسب من المدارس التي تعاني مشكلات سوء السلوك الطلابي هي المدارس الابتدائية تليها المتوسطة والثانوية.

وبالنظر إلى أكثر المشكلات من حيث الظهور في المدارس الحكومية أظهرت الدراسة التأخر الصباحي شكلت ما نسبته 32% من بين المشكلات السلوكية التي يعانيها مديرو المدارس الابتدائية في مدارسهم، بينما نسبة المشكلة نفسها في المدارس الثانوية 67%.

أما مشكلة غياب الطلبة وانقطاعهم عن الدراسة فقد مثلت ما نسبته 18% من مشكلات السلوك الطلابي في المدارس الابتدائية مقارنة بـ52% للمشكلة نفسها في المدارس الثانوية وبلغت مشكلة العراك البدني بين الطلبة 18 % في المدارس الابتدائية و35% في المدارس المتوسطة والثانوية، كما أظهرت الدراسة أيضا أن مشكلة التدخين وتعاطي المخدرات والكحول والعراك البدني كانت أكثر المشكلات ظهورا في المدارس الثانوية حيث بلغت نسبتها 48% و46% و28% و18% على التوالي، كما أكدت الدراسة أن بعض مشكلات سوء السلوك الطلابي (كالعراك البدني) كانت أكثر ظهورا في مدارس المدن عنها في مدارس المقاطعات والريف، وذلك لأسباب عديدة تتعلق بطبيعة سكان المدن الذين يتسمون بحدة المزاج وسرعة الغضب مقارنة بسكان الريف والقرى.

كما أوضحت الدراسة أن مشكلة غياب المعلمين عن المدرسة و التي تزيد من مشكلة الانضباط الطلابي كانت تمثل معضلة حقيقية لـ 33% من مديري المدارس الحكومية الأمريكية وعند مقارنة نتائج الدراسة التي أجراها المركز مع نتائج دراسة أخرى مشابهة أجريت عام 1991م تبين أن نوعية مشكلات الانضباط الطلابي في جميع المدارس الحكومية بقيت تقريبا كما هي باستثناء مشكلة تعاطي المخدرات التي برزت إلى السطح بشكل أكثر وضوحا في عام 1991م بالمقارنة مع 15 % منهم عام 1997م.

وحيث أن مظاهر السلوك الطلابي تؤثر تأثيرا مباشرا على سير العملية التعليمية وتتحكم إلى درجة كبيرة في مدى كفاية المؤسسة التعليمية ، فقد عمدت المدارس في كل أنحاء العالم إلى إيجاد وسائل تساعد على إيجاد بيئة تعليمية آمنة و مريحة لجميع أفراد المجتمع المدرسي، ومن بين تلك الوسائل إعداد قواعد و تنظيمات محددة لضبط السلوك الطلابي ويشارك في تطبيقها عناصر ثلاثة هي: المدرسة، الأسرة، أجهزة الأمن في المجتمع.

ودون تكاثف هذه العناصر تتأثر سلبيا درجة فعالية ما بعد، من لوائح تنظيمية للسلوك، وهذا في الواقع الأمر أكثر خطورة مما لو لم يكن هناك لوائح و تنظيمات ، غير أن اللوائح وقواعد ضبط السلوك الطلابي ما هي إلا وسائل علاجية تعقب الحدث، ومن المهم جدا الاهتمام بالوسائل الوقائية التي تنطوي تحت برامج الإرشاد النفسي و الاجتماعي المهيأة لعمل المعلم التي أهمها قدرته على إدارة الصف.(www.Ncec.ed.gov.com جويلية 2009).

6-4) – نقد و تعليق على الدراسات السابقة:

من خلال الدراسات السابقة التي استطعنا الحصول عليها، سجلنا بعض الملاحظات لاسيما الطريقة التي أجريت بها هذه البحوث. من خلال الفروض و طريقة المعالجة والأدوات المستعملة لقياس الظاهرة و كذلك النتائج المتوصل إليها.

وعموما استفدنا من بعض المؤشرات خاصة الدراسات الجزائرية و العربية حيث كانت دراسة خالدي خبرة هامة جدا، إذ أنها دراسة نفسية تربوية عالجت الظاهرة من خلال أنواع العنف و مدى إدراكه من طرف الأساتذة و التلاميذ حيث كانت عينها تتقارب العينة التي نود اختبارها إلا أنها لم تعالج الجانب النفسي إنما أخذت الأسباب بشكل عام.

وكانت دراسة وزارة التربية الوطنية دراسة هامة و تخدم موضوعنا جيدا، حيث أعطتنا شيئا هاما حول انتشار العنف في الوسط التربوي و بأشكال متنوعة لكنها تبقى دراسة مسحية فقط ولم يعتمد على نقاط هامة تخدم موضوعنا من حيث وسائل علاج الظاهرة خاصة الكفالة النفسية إلا بالإشارة إلى توظيف بعض الأطباء النفسانيين في وحدات الكشف والمتابعة.

وتعتبر دراسة مدير مخبر التغيير الاجتماعي نور الدين حقيقي على هامش أشغال الملتقى الدولي حول الشباب والعنف في الوسط المدرسي في بلدان المغرب العربي مفيدة وقيمة حيث انها ركزت على البيئة الجزائرية بالاضافة الى تقديم نسب مهمة لانتشار ظاهرة العنف بالاضافة الى التصنيف المقدم حول انتشار الظاهرة في مختلف الاطوار التعليمية، وهذا ما اكده المشاركون في الملتقى أن نسب العنف المسجلة في الوسط المدرسي في كل من تونس، ليبيا، المغرب والجزائر متقاربة إلا أن الجزائر تحتل الصدارة مقارنة بهذه الدول،حيث افادتنا هذه النسب في اخذ نتائج للمقارنة على البيئة المغاربية.

أما دراسة الديوان الوطني للإحصائيات بالتعاون مع وزارة الصحة وإصلاح المستشفيات فركزت على نتائج العنف لدى الشباب الجزائري من تسرب وانحراف ولم تهتم بالجانب النفسي وطرق العلاج.

أما دراسة مديرية السكان بوزارة الصحة فقدمت لنا نسب هامة لكنها تخص جانبا فقط من جوانب العنف ولم تكن شاملة.

أما دراسة المجلس الوطني الاقتصادي والاجتماعي و شخصت العنف من جانبه الاجتماعي والعوامل الاجتماعية المتسببة في ذلك، ولم تقدم لنا الحلول إلا الإشارة إلى الأسباب الاجتماعية.

وفيما يخص الدراسات العربية فهي مختلفة أيضا عن الدراسات الجزائرية إلا أنها قامت بتشخيص ظاهرة العنف والبحث عن أسبابه وتحديد بعض آثاره ومن بينها دراسة**حسن بن إدريس عبده الصميلي(2009):** والتي وكان موضوعها فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في خفض السلوك الفوضوي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية حيث كانت الدراسة الاقرب الى موضوع دراستنا من حيث المنهج والعينة وكذلك البرنامج الارشادي واثبتت نتائجها وجود فروق دالة إحصائيا في متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس السلوك الفوضوي(الأبعاد ، الدرجة الكلية) بين القياس القبلي والقياس البعدي لصالح القياس القبلي وايضاعدم وجود فروق دالة إحصائيا في متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في السلوك الفوضوي (الأبعاد ، الدرجة الكلية) بين القياس القبلي والقياس البعدي وكذلك عدم وجود فروق دالة إحصائيا في متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس السلوك الفوضوي (الأبعاد ، الدرجة الكلية) بعد تطبيق البرنامج الإرشادي وبعد فترة المتابعة " القياس التتبعي"

اما دراسة **حمادة محمد صايل الخضر(2014)** والتي هدفت الى التعرف على اشكال العنف المدرسي،ودرجة انتشاره في المدارس الثانوية بالاردن بمحافظة اربد،والتعرف على

الاسباب الكامنة وراء العنف المدرسي،فضلا عن دور مديري المدارس الثنوية في الحد من ظاهرة العنف المدرسي، وهي من بين الدراسات الاقرب الى دراستنا هذه حيث تتشابه في الجانب النفسي المؤثر في انتشار ظاهرة العنف المدرسي ودور الادارة المدرسية في الحد منها.الا انها تختلف مع دراستنا من حيث المنهج والادوات المستعملة حيث كانت دراسة وصفية ودراستنا دراسة شبه تجريبية.

اما دراسة **حسام صالح** في البيئة المصرية الذي ركز على أهمية المؤسسات الاجتماعية لاكتساب الشباب لنمط السلوك العنيف، لكن هذه الدراسة لم تكن شاملة و لم تقدم حلول للظاهرة.

أما دراسة المركز القومي للبحوث التربوية و النفسية بمصر (1999/1889) فهي دراسة هامة جدا تخدم موضوع دراستنا بشكلها العام حيث بحثت عن الأسباب و شخصت الظاهرة في البيئة المصرية و ركزت كثيرا على الجانب المدرسي، خاصة التوجيه والإرشاد والنفسي في المدرسة وهذا كان عنصرا هاما من التوصيات و الحلول التي توصلت إليها.

وكانت دراسة **مريم منا** (1998) في مصر أيضا جد هامة حيث ركزت على عامل المراهقة وسماتها وعلاقتها بظهور السلوك العنيف كذلك بعض العوامل الاجتماعية أما دراسة **جبر محمد** و**عادل محمد هويدي** فركزت على المتغيرات الديمغرافية والمستوى التعليمي والاجتماعي والاقتصادي.

وفيما يخص الدراسات الأجنبية فكانت دراسة **جاك بان** و**إميل باري** و**دانيال روبان** هامة حيث كانت دراسة مقارنة بين ثلاث بلدان أوروبية هدفت إلى تشخيص العنف وتوصلت إلى نتائج هامة من بينها ما يخدم موضوع دراستنا ألا وهو علاقة الأساتذة بالطلاب وضرورة الاستماع للطالب داخل المؤسسة التربوية أما دراسة **شوارتز** SHWSRTZ (1996) فحاول وضع إستراتيجية للحد من ظاهرة العنف داخل المدارس الأمريكية و ركز على المبادرات الحكومية و نقد طابع الحلول المقترحة سابقا في البيئة الأمريكية.

وكانت دراسة **بانكس** هامة أيضا حيث استعمل مصطلح الترويع في المدارس الأمريكية توصل إلى نتائج تخدم دراستنا وهي ضرورة نوعية المعلمين بأشكال ومؤشرات العنف وكذلك ضرورة إعلام التلاميذ بوجود مدرسيين لبحث شكواهم و الحفاظ على سريتها. وكذلك ضرورة الإشراف المكثف للتلاميذ في أوقات الراحة.

وتعتبر دراسة المركز الأمريكي لإحصائيات التعليم(NCEC) من أهم الدراسات التي استفدنا منها كثيرا كونها دراسة حول العنف في المدارس بين عامي 1996-1997 ومقارنتها بمثيلاتها و قارنت الفراق كما أنها درست الأسباب بشكل عامل، و من بين أهم نتيجة توصلت إليها ككل للحد من تفاقم ظاهرة العنف المدرسي، الاهتمام بالوسائل الوقائية التي تنطوي تحت برامج الإرشاد النفسي والاجتماعي.

وكثيرا ما تعددت الدراسات عن العنف بكل أشكاله إلا أنه حرصنا على اختيار الدراسات الموجهة للعنف المدرسي، وهذا بالأخذ بعين الاعتبار عامل الزمان حيث ركزنا على الدراسات الحديثة، وكذلك عامل المكان أو البيئة حيث ركزنا على بيئات مختلفة منها البيئة الجزائرية، العربية والغربية مشكلة من أوربا وأمريكا . كما ظهر تباين في طرح الفروض إلا أن النتائج كانت متقاربة، وتصب في معيار تشخيص الظاهرة، و اقتراح حلول ناجحة وفعالة للحد منها.

وسجّل أيضا اختلاف في المتغيرات و العينات شكلا وكماً. وهذا ما نعتبره عامل إيجابي يقدم نوع من الشمولية لطبيعة البحث و مؤشراته. وكانت أيضا النسب والإحصائيات المقدمة عن انتشار الظاهرة صادقة و جدية، كونها معتمدة، و مأخوذة من هيئات رسمية. كل هذه العوامل والمؤشرات قد تساعدنا في التعامل مع الظاهرة وفق خطوات بحث علمي والحصول على نتائج أقرب إلى المصداقية.

الفصل الثاني

الفصل الثاني: الكفالة النفسية المدرسية

تمهيد

1- الكفالة النفسية المدرسية

1. 1 ــ وحدات الكشف والمتابعة للمؤسسات التربوية الجزائرية.

2.1 ـ الكفالة النفسية في المدرسة الجزائرية وفق القانون التوجيهي للتربية 2008.

2 ـ الإرشاد النفسي المدرسي.

1.2 ـ تعريف الإرشاد النفسي المدرسي.

2.2 ـ أهداف الإرشاد النفسي المدرسي.

3.2 ـ فريق الإرشاد النفسي المدرسي.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

تعد المدرسة هي المؤسسة التربوية التي تعمل على تكوين الفرد تربويا وفكريا وثقافيا، كما تعمل على إدماجه اجتماعيا وفقا لأسس اجتماعية معينة ، وترتبط حياة الفرد بالمدرسة ارتباطا وثيقا، حيث يدوم هذا لفترة زمنية طويلة ، كما أصبحت المدرسة في وقتنا الحالي تقدم خدمات مختلفة للطلاب، إلا أنها تختلف من حيث الأولويات ومن حيث النظام التربوي لكل منظومة تربوية.

وأضحت الكفالة النفسية من بين الخدمات الأولية التي تقدمها المدرسة، وهذا نتاج مختلف الدراسات والأبحاث النفسية التربوية التي تؤكد ذالك.

وفى النظام التربوي الجزائري ، نظرة جديدة حول الكفالة النفسية في المدرسة ، ابتداء من التعليمة الوزارية المشتركة ما بين وزارة التربية الوطنية ووزارة الصحة والسكان الصادرة بتاريخ 27افريل 1995، وكذلك ما ينص عليه القانون التوجيهي للتربية 2008 ، المادة 66 ، ص 59،60).

وهذا ما سنحاول في فصلنا هذا التطرق إليه بشكل مفصل في محاول من خلاله إعطاء لمحة عن الكفالة النفسية في المدرسة الجزائرية، ونوع الكفالة، الإرشاد النفسي، الأخصائي النفسي المدرسي، مستخدموا التربية في علم النفس.

1/تعريف الكفالة النفسية المدرسية :

تختلف التعاريف والمفاهيم حول الكفالة النفسية في المدرسة ، وتظهر هذه الاختلافات من بلد إلى أخر ومن منظومة تربوية إلى أخرى ، حيث هناك من يستعمل مصطلح الكفالة النفسية، وهناك من يستعمل التكفل النفسي، وهناك من يسميها الرعاية النفسية و أيضا بالعلاج النفسي والمساعدة النفسية او الدعم النفسي إلى غير ذلك من التسميات.كما نجد بعضا من البلدان لا تعتمدها أساسا في منظومتها التربوية،حيث تعتمد الخدمة الاجتماعية أما الخدمة النفسية فتقدم شكليا ضمن مهام الأخصائي الاجتماعي.وفي فصلنا هذا سنحاول تقديم تعريفين للكفالة النفسية المدرسية وفقا لمختلف التعريفات الواردة في قواميس اللغة وعلم النفس:

1.1/ التعريف اللغوي:

لم نعثر على تعريف الكفالة النفسية المدرسية لغة،إنما ورد في القواميس تعريف الكفالة فقط ولهذا سوف نقدم تعريف الكفالة لغة:

أ–الكفالة في اللغة: هي بمعنى الالتزام، تقول: تكلفت بالمال التزمت به وألزمت نفسي به. أو هي بمعنى الضم، ومنه قوله تعالى: "وكفلها زكريا" أي ضمها إلى نفسه، وقوله عليه الصلاة والسلام:"أنا وكافل اليتيم كهاتين في الجنة" أي ضامّ اليتيم إلى نفسه.

(الجامع الصّحيح المختصر – الجزء 5 – ص 2032 – رقم الحديث 4998)

ب-الكفالة في الشرع: عرّفها الشافعية بأنها: التزام حق ثابت في ذمة الغير أو إحضار من عليه الدين أو عين مضمونة. وقد يطلق على العقد الذي يحصل به ذلك
www.mawsow3a.jeeran.com/MIE2/ahkam/kafale.html

2.1/ تعريف الكفالة النفسية المدرسية اصطلاحا:

1/2/1 : يعرفها **دليل الخدمة النفسية المدرسية الامريكي:** على انها:الخدمة المقدمة من طرف المدرسة عن طريق الاخصائي النفسي،والذي بدوره يقدم مجموعة من الخدمات للأطفال والمراهقين المتمدرسين،لمساعدتهم على التعلم والنمو السليم،وكذلك مواجهة التحديات الاكادمية والمشكلات النفسية والسلوكية،وتتم هذه الخدمات بطريقة مباشرة او غير مباشرة،كما انها تتطلب التنسيق والعمل مع الطاقم التربوي بأكمله،متمثلا في الطلاب والمعلمين والمرشدين والادارين والعاملين في المدارس الاخرى والاسر(**2003: DoDEA.Manual**)

2/2/1 : وفي **المنظومة التربوية الجزائرية** وردت الكفالة النفسية ضمنيا وهذا وفقا لمراحل الإصلاح التربوي التي طرأت عليها. إلا أن ما استطعنا الحصول عليه من حيث ما يثبت هذا، هو التعليمة الوزارية المشتركة ما بين وزارة التربية الوطنية ووزارة الصحة والسكان(رقم 02 المؤرخة في 22 أفريل 1995). والمتعلقة بكيفية إنشاء وحدات الكشف و المتابعة بالمؤسسات المدرسية وتسييرها و القانون التوجيهي للتربية 2008 ،حيث تنص التعليمة والقانون على ما يلي :

1.2./2/1 : وحدات الكشف والمتابعة للمؤسسات التربوية الجزائرية :

أنشئت وحدات الكشف والمتابعة (و.ك.م) للمؤسسات المدرسية، بمقرر مشترك لمدير التربية ومدير الصحة والحماية الاجتماعية بالولاية ، باقتراح من مدير القطاع الصحي المؤهل محليا.**(انظر الملحق رقم 08).**

- يسير (و.ك.م) وحدات الكشف والمتابعة مدير المؤسسة المدرسية الذي يسهر على حسن سير أنشطتها ، بينما يعتبر الطبيب المسئول الوحيد على الجانب الطبي والتقني .

- تتكفل مصالح التربية بالتجهيز ، والتموين بالمواد المستهلكة .

- يعين القطاع الصحي المستخدمين الطبيين ويضمن التسيير الإداري والتقني، وفقا للتنظيم والتعليمات المنظمة لأنشطة الصحة المدرسية.

- يلتزم المستخدمون الطبيون وشبه الطبيين باحترام النظام الداخلي للمؤسسة المدرسية ، ويضمنون حضورا فعليا بالمؤسسة أو المؤسسات التي يغطونها ، إثناء كامل السنة الدراسية ، ويخضعون وجوبا لمتابعة دورات تكوينية ، تنظمها لهم وزارة الصحة والسكان ، حتى خلال فترات العطل المدرسية .

- يضبط طبيب وحدة الكشف والمتابعة، في العطل المدرسية فصائل وتقارير النشاط، ويضمن متابعة التلاميذ الذين هم في حاجة للتكفل بهم طبيا.

- على مصالح التربية إعطاء الأولوية لوحدات الكشف والمتابعة في تعيينها للمستخدمين شبه الطبيين الذين تشرف على توظيفهم وتسيرهم ، بينما يتولى القطاع الصحي المراقبة التقنية وتنظيم الأنشطة بها.

يضبط البرنامج السنوي بمعرفة طبيب و.ك.م بمشاركة مدير أو مديري المؤسسات المدرسية المعنية وفقا للأهداف والمهام المسطرة في مجال الحماية الصحية بالوسط المدرسي ويقدم للقطاع الصحي المؤهل للمصادقة عليه.

أحكام متعلقة بتنظيم الصحة المدرسية وتنسيقها :

يجب أن تكون الأنشطة الوقائية، العلاجية و التربوية للصحة، بكامل و.ك.م المقامة بالقطاع الصحي والمؤسسات المدرسية التي يغطيها، متكاملة ومنضمة بشكل يسمح بتغطية كل المجموعة المدرسية للقطاع.

ولهذا الغرض يسهر منسق الصحة المدرسية للقطاع الصحي بالتشاور مع أطبائها ومفتشي التربية ومديري المؤسسات على تقييم البرامج السنوية للنشاط .

وعلاوة على الزيارات الطبية المنتظمة للمعاينة والتكفل بالحالات المكتشفة، فان المراقبة المتعلقة ، بسلامة ونظافة المؤسسات المدرسية ستكون مهمة دائمة لفريق الصحة المدرسية ، وتتم وفقا لأحكام المنشور الوزاري المشترك رقم 495 المؤرخ في 21نوفمبر 1983 المتعلق بالتدابير الوقائية في مجال حفظ الصحة بالمؤسسات المدرسية

- **التربية الصحية بالوسط المدرسي :**

تشكل الأنشطة التربوية للصحة بالوسط المدرسي مهمة ذات أولوية لفريق الصحة المدرسية وللمعلمين، ولذالك لابد أن تنظم بكيفية لا تقتصر على الحملات الظرفية المتمثلة في الاحتفال بالأيام الدولية أو الوطنية للوقاية ومكافحة بعض الآفات.

وعلاوة على برنامج التربية الصحية المندمج في التعليم، يمكن لطبيب و.ك.م أن يضبط بمشاركة مديري المؤسسات والمعلمين برنامجا تكميليا للتربية الصحية خاطئا بقضايا الصحة الشائعة على المستوى المحلى .

– تنسيق الأنشطة:

يشكل التنسيق عنصرا ضروريا لحسن تسيير أنشطة الصحة المدرسية ، وسيرها في شروط أفضل ، من شانها أن تؤدي إلى تسيير مشترك وفعلي لها، تشارك فيه مصالح الصحة والتربية والبلديات وجمعيات أولياء التلاميذ .

ولذالك من الضروري إعادة تنشيط سير هياكل التنسيق التي نص عليها المنشور الوزاري المشترك رقم 175 المؤرخ في 27ديسمبر 1989 المتعلق بتنسيق أنشطة الحماية الصحية بالوسط المدرسي، والمتمثلة في:

- مجلس الصحة المدرسية .
- اللجنة البلدية للصحة المدرسية .
- لجنة القطاع الصحي للصحة المدرسية .
- اللجنة الولائية للصحة المدرسية .

- **تعليق عن التعليمة الوزارية:**

ومن خلال تحليل محتوى هذا التعليمة نلاحظ أنها تصف الكفالة من حيث الجانب الطبي والتربوي أما المستخدمين فورد فيها الأطباء و مفتشي التربية ، مديري المؤسسات

وفريق الصحة المدرسية ، ومهامهم تتمثل في الأنشطة الوقائية ، العلاجية ، التربوية للصحة .

ومن خلال استفسارنا لدى وزارة التربية الوطنية لدى مصالح الصحة المدرسية و مصلحة التوجيه و الإرشاد المدرسي (جوان 2009) اتضح لنا أن وحدات الكشف و المتابعة توظف أخصائيين في علم النفس المدرسي و العيادي و كذلك أخصائيين في علم الاجتماع ، وهذا ما لم يرد في التعليمة الوزارية . ويبلغ عدد الأخصائيين في علم النفس 509 نفساني إلى غاية جوان 2009 م. على المستوى الوطني . يشكل 192 منهم الدوام الجزئي في العمل .أما 315 منهم فيشكلون الدوام شبه الكلي .لكن وظيفتهم غير واضحة حيث تنحصر إعمالهم في الإدارة فقط كما أنهم في معظم الحالات هم تابعون إلى أسلاك عقود ما قبل التشغيل

1.2..1.2 :: الكفالة النفسية في المدرسة وفق القانون التوجيهي للتربية 2008:

لقد عرفت المدرسة الجزائرية عدة إصلاحات تربوية تتخللها عدة نقاط و خطوات تعتبر في بعض الأحيان تغييرات شبه جذرية . و كانت الكافلة النفسية أيضا عدة رؤى و استراتجيات ، إلى أن ظهر القانون التوجيهي للتربية سنة 2008 ، حيث وصفها بالإرشاد المدرسي و سنبرز في ما يلي الفصول و المواد التي تنص على ذلك من خلال فصلين هما :

الفصل السادس – الإرشاد المدرسي –

المادة 66 يشكل الإرشاد المدرسي و الإعلام الخاص بالمنافذ المدرسية و الجامعية و المهنية فعلا تربويا يهدف إلى مساعدة كل تلميذ طوال تمدرسه ، على تحضير توجيهه وفقا لاستعداداته و قدراته و لرغباته و تطلعاته و مقتضيات المحيط الاجتماعي و الاقتصادي ،

لتمكينه تدريجا من بناء مشروعه الشخصي و القيام باختياراته المدرسية و المهنية عن دراية .

المادة 67: يتولى الإرشاد و الإعلام المربون و المعلمون و مستشارو التوجيه المدرسي و المهني في المؤسسات المدرسية و في المراكز المتخصصة ينبغي تشجيع التلميذ على البحث بإمكانياته الخاصة على المعلومات المفيدة التي تمكنه من القيام باختيارات مناسبة.

المادة 68 تتولى المراكز المتخصصة المذكورة في المادة 67 أعلاه، عملية التحضير لتوجيه التلاميذ نحو مختلف مسارات الدراسة و التكوين المقترحة بعد التعليم الأساسي بناء على:

- استعدادات التلاميذ وقدراتهم و رغباتهم ؛
- متطلبات التخطيط المدرسي؛
- معطيات النشاط الاجتماعي و الاقتصادي؛
- و تتولى هذه المراكز خصوصا ما يلي :
- تنظيم حصص إعلامية و مقابلات فردية؛ القيام بدراسات نفسية ؛
- متابعة تطور نتائج التلاميذ طوال مسارهم الدراسي ؛
- اقتراح تدابير لتسهيل عملية التوجيه بإسهام أولياء التلاميذ ؛
- الإسهام في إدماج خريجي المنظومة التربوية في الوسط المهني.تحدد كيفيات إنشاء و تنظيم وسير مراكز التوجيه المدرسي و المهني عن طريق التنظيم .

- **الفصل السابع – التقييم –**

- المادة 69 : التقييم عملية تربوية تتدرج ضمن العمل المدرسي اليومي لمؤسسة التربية و التعليم ، يحدد التقييم و يقيس دوريا مردود كل من التلميذ و المؤسسة المدرسية بمختلف مراكبها .

- يحدد كيفيات التقييم بموجب قرار من الوزير المكلف بالتربية الوطنية .

المادة 70: يتم تقييم العمل المدرسي للتلاميذ عن طريق العلامات العددية و التقديرات التي يمنحها المدرسون بمناسبة المراقبة الدورية للأنشطة التربوية.

يحدد الوزير المكلف بالتربية الوطنية طبيعة مراقبة الأنشطة التربوية و وتيرتها تماشيا و المستويات التعليمية و المواد الدراسية .

المادة 71: يخضع الانتقال من قسم إلى قسم و من طور إلى طور و من مستوى إلى مستوى إلى تتبع خاص للتلاميذ من طرف المعلمين و المربين و كذا من طرف مستخدمين مختصين في علم النفس المدرسي و التوجيه المدرسي و المهني ن لتسهيل التكييف مع التغيرات في تنظيم التعليم و ضمان الاستمرارية التربوية .

المادة 72 : يتم إعلام الأولياء بصفة منتظمة بعمل أبنائهم و نتائج عمليات التقييم الدورية و القرارات النهائية المترتبة عنها بواسطة :

- الوثائق الرسمية الخاصة بكل طور تعليمي .

- الاتصالات و اللقاءات مع مدرسي القسم و المربين و عند الاقتضاء مع المستخدمين المختصين في علم النفس المدرسي و في التوجيه .

- الاجتماعات المشتركة بين الأولياء و المدرسين .

- **الباب الخامس – المستخدمون–**

المادة 76: يتكون مستخدمو قطاع التربية الوطنية من الفئات التالية :

- مستخدمو التعليم؛
- مستخدمو إدارة مؤسسات التعليم و التكوين؛
- مستخدمو التربية؛
- مستخدمو التفتيش و المراقبة؛
- مستخدمو المصالح الاقتصادية؛
- مستخدمو علم النفس و التوجيه المدرسي و المهني؛
- مستخدمو التغذية المدرسية؛
- مستخدمو السلك الطبي و الشبه الطبي؛
- مستخدمو الأسلاك المشتركة.

يحدد شروط التوظيف و تسير المسارات المهنية لمختلف فئات المستخدمين طبقا لأحكام القانون الأساسي العام للوظيفة العمومية و القوانين الأساسية الخاصة.

المادة 77: يتلقى مستخدمو التعليم تكوينا، يهدف إلى إكسابهم المعارف و الماهرات اللازمة لممارسة مهنتهم.

التكوين الأولي لمختلف أسلاك التعليم ، هو تكوين من مستوى جامعي ، و يتم في مؤسسات مختصة تابعة للوزارة المكلفة بالتربية الوطنية أو للوزارة المكلفة بالتعليم العالي بحسب الأسلاك التي ينتمون إليها و المستويات التي يراد تعيينهم فيها .

يستفيد المدرسون الذين تم توظيفهم عن طريق مسابقة خارجية من تكوين تربوي قبل تعيينهم بمؤسسة مدرسية ، يمنح هذا التكوين البيداغوجي في مؤسسات التكوين التابعة للوزارة المكلفة بالتربية الوطنية .

تحدد كيفيات تطبيق أحكام هذه المادة عن طريق التنظيم .

المادة 78 : كل أصناف المستخدمين معنية بعمليات التكوين المستمر ، طوال مسارها المهني .

يهدف التكوين المستمر ، أساسا ، إلى تبيين معارف المستخدمين المستفيدين و تحسين مستواهم و تجديد معارفهم .

تتم عمليات التكوين المستمر في المؤسسات المدرسية و في مؤسسات التكوين التابعة للوزارة المكلفة بالتربية الوطنية أو في مؤسسات متخصصة تابعة لقطاع التعليم العالي.

يحدد الوزير المكلف بالتربية الوطنية كيفيات التكوين المستمر .

- . تعقيب على القانون التوجيهي للتربية الوطنية 2008 من حيث ما ورد عن الكفالة النفسية:

ورد في الفصل السادس منه الإرشاد النفسي الذي يقدم المساعدة لكل تلميذ طول تمدرسه ، و كذلك توجيهه وفقا لاستعداداته و قدراته و متطلبات المحيط الاجتماعي و الاقتصادي ، كما يتولى هذه المهمة كل من المعلمين و المربون و مستشارو التوجيه المدرسي و المهني ،

و تتولى هذه المراكز تنظيم حصص إعلامية ، و مقابلات فردية و القيام بدراسات نفسية و متابعة تطور نتائج التلاميذ . و كذالك يتم تقييم التلاميذ عن طريق العلامات العددية و التقديرات التي يمنحها المدرسون . و يخضع الانتقال من قسم إلى قسم إلى تتبع خاص للتلاميذ من طرف المعلمين و المربين ومن طرف مستخدمين مختصين في علم النفس المدرسي و التوجيه المدرسي و المهني .

أما فيما يخص العلاقة بين أولياء التلاميذ و المدرسة فتتم عن طريق الوثائق الرسمية و القرارات النهائية المترتبة عنها ، و الاتصالات و اللقاءات مع مدرسي القسم و المربين و عند الاقتضاء مع المستخدمين و المختصين في علم النفس المدرسي و في التوجيه .

و أما فيما يخص الباب الخامس الخاص بالمستخدمين فنجد انه أدرج مستخدمو علم النفس و التوجيه المدرسي و المهني.

و كملاحظة هامة حول ما ورد في القانون التوجيهي للتربية نجد أنه توجد نظرة جديدة حول الكفالة انطلاقا من الاهتمام بعلم النفس المدرسي و الخدمة التي يقدمها و كذلك المستخدمون المكلفون بذلك . حيث ظهر هذا بوضوح عكس ما كان في السابق . فيما لم تظهر بالتحديد المهام المسندة لمختص علم النفس المدرسي إلا عن طريق التنظيم و هذا من طرف الوزير

المكلف بالتربية الوطنية و الجهات المعنية .إلا ان القانون التوجيهي للتربية خصص فيه فصلا كاملا يتحدث عن الإرشاد النفسي الذي نعتبره جزءا من الكفالة النفسية المدرسية،وهذا ما يتوافق مع تعريفنا الإجرائي للكفالة النفسية المدرسية.

و في الشطر الثاني من هذا الفصل سوف نعرض عملية الإرشاد النفسي المدرسي من حيث الدور و الأهداف كما سوف نقدم فريق الإرشاد في المدرسة و وهذا بالتركيز على دور الأخصائي النفسي المدرسي و مهامه.

2:الإرشاد النفسي المدرسي :

تقوم كل من الأسرة و المدرسة بتقديم خدمات التنشئة الاجتماعية ، و بالرغم من ذلك يواجه الأطفال والتلاميذ بعض المشكلات التي تختلف من شخص إلى أخر، كما تختلف هذه المشكلات في طبيعتها و أهميتها . فبعض هذه المشكلات نفسية و بعضها صحية أو اجتماعية أو سلوكية أو اقتصادية ، من هنا ظهرت الحاجة إلى برنامج محدد يعالج المشكلات الإنسانية هذه ، فضلا عن الحاجة إلى خدمات تراعي الناحية النفسية و العقلية ، وإن خير من يقدم هذه الخدمات هم المرشدون النفسيون المتخصصون في مجال علم النفس أو الإرشاد النفسي و التربوي ، و يشكل المعلمون و المربون دورا فعالا في عملية الإرشاد التربوي و هذا ما يشكل لنا فريق الإرشاد المدرسي ككل .

2-1: تعريف الإرشاد النفسي المدرسي :

تعرفه (رائدة خليل سالم :2008.ص177) : على انه عملية تهدف إلى مساعدة الطالب في رسم و تحديد خططه و برامجه التربوية و التعليمية التي تناسب مع إمكانية و استعداداته وقدراته و اهتماماته و أهدافه و طموحاته ، و التعامل مع المشكلات الدراسية التي قد تعترضه مثل التأخر الدراسي و بطء التعلم و صعوباته : بحيث يسعى المرشد إلى تقديم الخدمات الإرشادية المناسبة و الرعاية التربوية الجيدة للطلاب .

أما رابطة علم النفس الامركية فتعرف الإرشاد النفسي المدرسي بأنه : '' تلك الخدمة التي تهدف إلى المساعدة الأفراد على اكتساب و تنمية المهارات الشخصية و الاجتماعية و تحسين التوافق مع مطالب الحياة المتغيرة ، و تعزيز مهارات التعامل بنجاح مع البيئة ، واكتساب العديد من القدرات حل المشكلات و اتخاذ الفرار .(إيهاب البيلاوي ، أشرف محمد عبد الحميد: مرجع سابق.ص8).

و من خلال هذين التعريفين يمكن استخلاص أهداف الخدمة النفسية المدرسية على النحو التالي:

2-2: أهداف الإرشاد النفسي المدرسي :

من خلال التعريفين السابقين يمكن استخلاص أهداف الخدمة النفسية المدرسية كالتالي :

2-2-1: تنمية مهارات المواجهة :

إن أحد أدوار الإرشاد النفسي المدرسي هو تنمية قدرة الطالب على المواجهة الضغوط النفسية و التسلح ضد القلق في الشدائد الحياتية ، فكثير من الطلاب يواجهون عدد من المواقف و الضغوط ، و قليل منهم من يستطيع أن يتعامل معها ، و هنا يبرز دور الخدمة النفسية في تدريب هؤلاء الطلاب على مهارات المواجهة أو التعامل مع المواقف الضاغطة و إحباطات الحياة اليومية و ذلك حتى لا يصبحوا فريسة سهلة للضغوط الشديدة الواقفة عليهم فينتهي بهم المطاف إلى سوء التوافق الشخصي و الاجتماعي .

2-2-2: تنمية المهارات الاجتماعية:

تعد المدرسة نقطة إلتقاء لعدد كبير من العلاقات الاجتماعية المتشابكة ، المعقدة ، و هذه العلاقات هي المسالك التي يتخذها التفاعل الاجتماعي و القنوات التي يجري فيها الأثير الاجتماعي ، و يمكن تحليل العلاقات الاجتماعية المركزة في المدرسة على أساس الجماعات المتفاعلة فيها ، و أهم هذه المجموعات مجموعة الإداريين ومجموعة المدرسين و مجموعة التلاميذ ، ونوع العلاقة التي تربط بين هؤلاء الأفراد هي التي تؤثر على مدى توافقهم الاجتماعي مما ينعكس بدوره على أدائهم المدرسي .

و بعد تحسين العلاقات بين الأفراد داخل المجتمع المدرسي أحد أهم أهداف الخدمة النفسية المدرسية ، إذ أن تحقيق جو نفسي صحي يعد مطلبا أساسيا لتحسين العملية التعليمية و هذا بدوره يتطلب تنمية قدرة الطلاب على تفهم الآخرين و التعاطف معهم ، و تلمس خبراتهم

الوجدانية و استيعابها و تحقيق ذلك ينبغي تنمية المهارات الاجتماعية لدى الطلاب و تنمية قدراتهم على إدارة العلاقات و التفاعلات مع الآخرين مما يشكل أساس الكفاءة الاجتماعية و يعزز شبكة العلاقات ، و يعزز القدرات القيادية ويقوي مشاعر الإنماء للجماعة.

2 .2 .3 :تنمية القدرات على حل المشكلات :

يتصور الطالب الذي له مشكلة ما ، أن المشكلة التي تؤرقه هي من أعقد المشكلات التي يمكن أن تواجه احد الأفراد ، و أنه قد حاول قدر استطاعته التوصل إلى حل مناسب لحلها و لكنه كل مرة يفشل في الوصول إلى الحل المناسب . و هنا يأتي دور الإرشاد النفسي المدرسي ممثلة في الأخصائي النفسي المدرسي في تدريب الطلاب على مواجهات المشكلات التي تعترض حياتهم ، و تنمية قدرتهم على الوصول إلى الحلول المناسبة بتقديم حلول جاهزة . إذ أن هدف الإرشاد النفسي هنا ليس فقط حل المشكلات التي تواجه الطلاب و إنما إعدادهم لحل مشكلاتهم بأنفسهم في المستقبل ، هنا يصبح دور الأخصائي النفسي دور المساعد فقط ، فعلى الطالب أن يقترح أنسب الحلول لحل مشكلته في ضوء ما ليه من معلومات و معطيات ، فالأخصائي النفسي لا يفرض الحل و لا يختاره ، و إنما يوجه و يرشد عندما يجد أن يطالب يحيد عن الحل الصحيح.

2 .2 .4 : تنمية القدرة على اتخاذ القرار :

هو أحد أهداف الإرشاد النفسي المدرسي ، فكل طالب يمر بمرحلة حرجة في حياته تتطلب منه اتخاذ قرارات مصيرية يترتب عليها مستقبله فيما بعد ، مثل انتقاله من المرحلة الإعدادية إلى المرحلة الثانوية ، ففي أي اتجاه يسير؟ هل يسير نحو التخصص الأدبي أو العلمي أو التقني ؟ و إذا اختار أي تخصص فأي قسم يناسبه و هكذا ، و هناك الكثير من الطلاب الذين يلقون صعوبات و يحتاجون مساعدة في عملية اتخاذ القرار و منهم من تنقصه المعلومات التي يمكنه الاستفادة منها ، و منهم من لديه معلومات و يعجز عن استخدامها و منهم من لا يستطيع الاختيار بين البدائل المتاحة ن و هكذا نماذج كثيرة من الطلاب و

لكن يجمعهم هدف واحد في النهاية هو رغبتهم في الوصول إلى القرار المناسب في الوقت المناسب

2. 2. 5 : تعديل و تغيير السلوك :

يستهدف الإرشاد النفسي في المدارس إلى تغيير و تعديل سلوك الطلاب من السلوك اللا سوي غير المرغوب إلى السلوك السوي المرغوب فيه ، وذلك من خلال تطويع الأخصائي النفسي المدرسي لنظريات الإرشاد النفسي المختلفة لهذا الغرض و انتقاء ما يتناسب منها من فنيات لمواجهة المشكلات السلوكية و النفسية المتنوعة . إذ أن الهدف من تعديل السلوك تحسين الضبط الذاتي و تطويره من خلال تحسين مهارات الطالب و قدراته و مستوى استقلاليته .

2 .2. 6 : تنمية طاقات الطالب :

إن أحد الأهداف التي سعي إلها الإرشاد النفسي المدرسي هو توفير الفرص المناسبة و الملائمة للطالب لتنمو طاقاتهم و إمكانياتهم لأقصى حد ممكن ، فمن خلال الكشف عن قدرات الطلاب و ميولهم يمكن توصيلهم إلى الطرق التي يمكن أن يحققوا فيها أعلى مستوى من الكفاءة ن هذا إلى جانب توفير السبل و الإمكانات اللازمة لتحقيق هذا الهدف ، و ذلك من خلال التعاون المستمر بين المدرسة و مؤسسات المجتمع الأخرى التي يمكن من خلال توفير الفرص المناسبة لهؤلاء الطلاب لتحقيق ذاتهم و من ثم تحقيق توافقهم الشخصي و الاجتماعي .(إيهاب الببلاوي و أشرف محمد عبد الحميد : مرجع سابق . ص 7 .8 .9)

2.3 : فريق الإرشاد النفسي بالمدرسة :

مما لا شك فيه أن الإرشاد النفسي المدرسي مسؤولية جماعية يتحملها فريق متكامل يضم مدير المدرسة ، و الأخصائي النفسي ، و الأخصائي الاجتماعي و المعلمين ، و

أولياء الأمور و أخيرا الطلاب الذين هم محور الخدمة النفسية ، فالخدمة النفسية المدرسية هي مسؤولية جميع أعضاء الفريق فهو عمل جماعي يستهدف تحقيق أهداف برنامج التوجيه و الإرشاد بحيث يعمل كل عضو في الفريق في مجال تخصصه ن فهو عمل تعاوني يقوم على احترام كل فرد لحدود اختصاص الآخرين ، و الحرص على العلاقة المهنية السليمة معهم و تقديم المساعدات

و المشورة المترتبة بتخصصه إلى باقي زملائه حرصا على تحقيق الأداء الشامل و المتكامل ، و فيما يلي عرض لدور أعضاء فريق الخدمة النفسية المدرسية في تقديم الخدمة الإرشادية للطلاب في المدارس و سف تؤثر تأخير دور الأخصائي النفسي لما لهذا الدور من أهمية خاصة يحتاج إلى بعض التوسع ووفقا لما أورده .(إيهاب الببلاوي و أشرف محمد عبد الحميد : مرجع سابق . ص13،. 19) فإن الفريق الإرشادي النفسي بالمدرسة يتشكل مما يلي :

2 .3 .1 مدير المدرسة :

تتنوع الأدوار التي يقوم بها مدير المدرسة فهي تتراوح ما بين الأدوار الإدارية و الأدوار الاجتماعية ، و المدير الكفء هو الذي يقوم بدور المايسترو الذي يقود فرقته ليخرج العمل متناغما و منسجما و متكاملا ، فلا يحدث أن يتعارض في الأدوار و الاختصاصات ، و هو أيضا الذي يعي الدور الحيوي الذي يقدمه برنامج التوجيه و الإرشاد التربوي و النفسي ، فمدير المدرسة في إطار عضوية في منظومة فريق الإرشاد النفسي مكلف بالمهام التالية :

1/- الاقتناع بأهمية الدور الذي يقوم به الأخصائي النفسي بالمدرسة.

2/- يعتبر مسئوولا عن الجوانب الإدارية في الخدمة الإرشادية الطلابية بالمدرسة .

3/- توفير الميزانية الخاصة بشراء المقاييس و الاختيارات و الأدوات اللازمة لإنجاز عمل الأخصائي النفسي بالمدرسة.

4/- تزويد الأخصائي النفسي بما يحتاجه من حجرة و أثاث و تسهيلات تساعد على أداء دوره
و أتاحت الوقت اللازم له بالقيام بهذا الدور .

5/- عدم تكليف الأخصائي النفسي بأعمال تتعارض مع واجباته الأصلية.

6/- الإشراف العام على جميع الخدمات الإرشادية.

7/- العمل على تنظيم العلاقة بين العاملين القائمين على تقديم الخدمة الإرشادية بالمدرسة.

8/- الاتصال بالمؤسسات الاجتماعية و التربوية و المهنية و غيرها من مؤسسات المجتمع الأخرى بما يخدم عملية التوجيه و الإرشاد المخطط لها.

9/- الاطلاع على التقارير النفسية للطلاب ذوي المشكلات التربوية و النفسية المعدة ، مع الالتزام بسرية البيانات الواردة بها .

10/- متابعة عمل الأخصائي النفسي ، و المشاركة في وضع التقارير السرية السنوية مع الموجه النفسي و عدم الإنفراد بها.

11/- تشجيع الأخصائي النفسي على القيام بالدراسات و البحوث التي تفيد العملية التربوية بصفة عامة و أهداف برنامج التوجيه و الإرشاد النفسي بصفة خاصة.

12/- القيام بدور تنفيذي في العملية الإرشادية ، كالاشتراك في بعض إجراءات عملية الإرشاد و المشاركة في عملية التقويم التي تتعلق بانجازات برنامج التوجيه و الرشاد النفسي.

2. 3. 2: الأخصائي الاجتماعي:

يعتبر الأخصائي الاجتماعي المدرسي بمثابة حلقة الوصل بين المدرسة و المؤسسات الخارجية الموجودة بالمجتمع بدءا من المنزل إلى المراكز المتخصصة ، حيث يتركز محور اهتمام الأخصائي الاجتماعي في العمل مع البيئة التي يعيش فيها الطالب بما فيها من أشخاص و أنشطة و خبرات تأثر عليه ، فالخدمة الاجتماعية المدرسية خدمة متخصصة تشمل على دراسة الحالة في مجال المنزل و المدرسة لمجموعة الطلاب الذين يعانون من مشكلات ترجع لظروف الأسرة و البيئة المحيطة به ، أي انه يمكن القول أن الأخصائي الاجتماعي يتعامل مع البيئة بهدف تعديلها و تغييرها ، و في منظومتنا التربوية الجزائرية فإن الخدمة الاجتماعية المدرسية تقتصر على و حدات الكشف و المتابعة كما ورد سابقا .و في ضوء ما سبق تتحد المهام التي يقوم بها الأخصائي الاجتماعي كأحد أفراد فريق الخدمة النفسية على النحو التالي:

1/- إعداد دراسة الحالة في نطاق المنزل من خلال فحص العلاقات المتبادلة داخل نطاق الأسرة الواحدة التي يمكن أن تؤدي إلى زيادة التوتر و الضغوط النفسية على الطالب .

2/- المشاركة في تقديم المشورة في إطار مؤتمر الحالة كأحد أعضاء فريق الإرشاد مع التركيز على تأثير البيئة المحيطة على سلوك الطالب.

3/- تقديم المساعدة في إحالة الطالب إلى المؤسسات الاجتماعية و الصحية و التي يمكن أن يستفيد من الخدمات المقدمة فيها.

4/- العمل على تغيير أو تعديل الظروف البيئية التي تحيط بالطالب و التي كانت سببا في حدوث خبرات مؤلمة له أثرت على استجاباته السلوكية.

5/- المشاركة في الأنشطة الجماعية بالمدرسة، و التي تعمل على إشباع حاجات الطلاب للانتماء و المواطنة و المشاركة السياسية...و غيرها من الحاجات النفسية و الاجتماعية الأخرى .

6/- تقديم بعض الخدمات الخاصة بالطلاب ذوي الإعاقة (البصرية، السمعية، الجسدية، انفعالية... وغيرها).بتوفير بعض الأجهزة المعنية التي يحتاجون إليها من خلال الاتصال بالمراكز الطبية و التأهيلية و المؤسسات الخاصة التي يمكن توفير ذلك بالمجان أو بأسعار رمزية .

7/- المشاركة في الإرشاد الجماعي و الإرشاد الأسري و إرشاد بعض حالات الجناح و سوء التوافق الاجتماعي و حل المشكلات الاجتماعية.

8/- المحافظة على مواظبة التلاميذ و الحد من تكرار الغياب أو التأخر عن الدراسة .

2 .3 .3 : المدرس:

إذا جاز أن نشبه أعضاء الإرشاد النفسي المدرسي بسلسة متصلة الحلقات فالمعلم هو الحلقة التي تصل بين الطلاب و باقي فريق الخدمة النفسية فهو أقرب شخص للطلاب في المدرسة و هو النموذج الذي يقتدون به و خاصة إذا اتسمت علاقتهم به بالصداقة و المودة و الدفء فإنما يشعر به الطلاب من سمات تميز شخصية معلمهم تبلور من خلال التفاعل اليومي بينهم و لذلك فإن الدور الذي يلعبه المدرس في فريق الخدمة النفسية بمثابة الوقود الذي يحركها و يدفعها إلى الأمام و الذي بدونه يصعب القيام بها و الذي لن يتحقق أيضا دون القيام بالأدوار التالية :

1/- الاحتفاظ بسجل لكل طالب يتضمن بيانات عن الاختبارات التي أجريت عليه و درجاته في كل اختبار و ملاحظته على سلوكه، و غير ذلك من المعلومات التي تساعد على استيفاء السجل المجمع.

2/- المساعدة في الكشف عن الطلاب ذوي المشكلات التربوية و النفسية و السلوكية و إحالتهم إلى الأخصائي النفسي.

3/- تحفيز الطلاب على الاتصال بالأخصائي النفسي و تعريفهم بالدور الذي يقوم به للاستفادة من خدمات التوجيه و الإرشاد التي يقدمها.

4/- المساعدة في تطبيق الاختبارات و المقاييس النفسية و العقلية و التربوية و الاستفادة من نتائجها في التعامل مع الطلاب.

5/- المساعدة في إعداد دراسة الحالة و الاشتراك في مؤتمر الحالة و ملاحظة سلوك الطلاب و تقديم التقارير للأخصائي النفسي عن الحالات التي تتطلب ذلك.

6/- المشاركة في ممارسة خدمات التوجيه الجمعي ، و في تنمية مهارات الاستذكار،

و أنشطة التقويم الذاتي ... و غيرها .

7/- مساعدة الطلاب على وضع الأهداف لأنفسهم بما يتفق و قدراتهم و استعداداتهم

و ميولهم مما يهيأ لهم التوافق السليم.

8/- تنفيذ دوره في إطار برنامج رعاية الطلاب المتأخرين دراسيا و ذوي صعبات التعلم .

9/- تقديم الدعم و التعزيز للطلاب المتفوقين و الموهوبين في إطار البرامج التي تهتم برعايتهم و تنميتهم.

10/- مساعدة فريق الخدمة النفسية على تنفيذ المقترحات و البرامج التي يتم إعدادها للطلاب في إطار الإرشاد ألنمائي و الوقائي.

11/- الاستفادة من نتائج البحوث و الدراسات التي يقوم بإعدادها الأخصائي النفسي المدرسي عن المشكلات السائدة في المدرسة و كيفية مواجهاتها.

12/- المساهمة في تقويم برنامج الخدمة النفسية و تحديد جوانب القوة و الضعف لرفع كفاءة خدمات التوجيه و الإرشاد بالمدرسة.

2 .3 .4 : الطبيب:

يعتبر الطبيب أحد أعضاء فريق الإرشاد النفسي بالمدرسة، إذ يمثل وجوده ضمن هذا الفريق ضرورة ملحة لتقديم الخدمات الطبية على المستويين الوقائي و العلاجي، و من المعلوم أنه يوجد بمعظم المقاطعات طبيب. ممارس عام.(وحدات الكشف والمتابعة). يقدم الخدمات الطبية للطلاب وهو المسئوول عن تحويل الحالات إلى المتخصصين إذا دعت الحاجة إلى ذالك. ويتحدد دور الطبيب في إطار عضويته في فريق الخدمة النفسية على النحو التالي :

1/- إجراء الفحوص الطبية اللازمة وخاصة المحالين إليه من طرف الأخصائي النفسي.

2/- المساهمة في البرامج النمائية و الوقائية لنشر النوعية الطبية والصحة العامة بين الطلاب .

3/- الاشتراك مع الأخصائي النفسي في تحويل الطلاب الذين يعانون من مشكلات نفسية . إذا دعت الضرورة إلى الطبيب النفسي بأحد المستشفيات التابعة للتأمين الصحي المدرسي.

4/- المساعدة مع فريق الإرشاد النفسي بالمدرسة في إجراء دراسة الحالة وذالك بإجراء الفحوص وإعداد التقارير الطبية الخاصة بالطلاب.

5/- التعاون مع فريق الإرشاد النفسي في مؤتمر الحالة الخاص بأحد الطلاب ذوى المشكلات النفسية أو السلوكية لرسم صورة متكاملة عن الحالة.

5.3.2: أولياء الأمور.

يلعب أولياء الأمور دورا هاما في فريق الإرشاد النفسي بالمدرسة ، حيث يتعاظم دورهم في تزويد باقي أعضاء فريق الإرشاد النفسي بالمعلومات والبيانات عن أبنائهم الطلاب والتي تساعدهم في تشخيص حالتهم ، ورسم الاستراتيجيات الإرشادية المناسبة لمساعدتهم ، كما أنهم أيضا يلعبون دورا حيويا في تقديم الخدمة الإرشادية لأبنائهم من خلال المشورة التي تقدم لهم من باقي أعضاء الفريق انسب الأساليب التي يمكن أن يتعاملوا بها مع أبنائهم من خلال البرامج الإرشادية ، هذا إلى جانب دورهم في دعم البرامج التنموية والوقائية التي تقدم لأبنائهم ، ولذالك فان الدور الملقى على عاتق أولياء الأمور لا يمكن أنقاله ، مما يستوجب معه إيجاد قنوات اتصال دائمة معهم . وذالك لتقديم أدوارهم في تقديم الخدمة النفسية والتي من بينها ما يلي :

1/- التعاون مع الأخصائي النفسي في الإدلاء بمعلومات صادقة وموضوعية الطالب بما يفيد في رسم صورة متكاملة الجوانب عن حالته للكشف عن الجانب الغامض فيه لتحديد المشكلة و تخطيط البرامج الإرشادية.

2/- تلبية دعوة الأخصائي النفسي لحضور الندوات و اللقاءات للتعريف على الخدمات التي يمكن تقديمها لأبنائهم و لهم عبر البرامج الإرشادية النمائية والوقائية و العلاجية.

3/- الاستعداد لتقديم المساعدة إذ طلب منهم ملاحظة سلوك أبنهما من خلال فترات معينة في المنزل أو أثناء لعبة مع إخوته و أقرانه، أو أثناء تفاعله مع الأقارب حيث يمكن التعرف على الأسباب التي تقف وراء اضطرابه.

4/- المساهم بدور فعال و ايجابي في حالة ما إذا كان ابنها يعاني من صعوبات تعلم أو تأخر دراسي في إطار البرنامج العلاجي المحدد لمساعدته .

5/- تقديم الدعم و التشجيع لأبنائهم الموهوبين و المتفوقين في إطار رعايتهم و تنميتهم و ذلك من خلال توفير الإمكانات اللازمة التي يصقل مواهبهم الخاصة.

6/- يتعاظم دور أولياء الأمور في فريق الخدمة النفسية في حالة كون ابنه ذا إعاقة (سمعية، أو بصرية، أو عقلية، أو جسدية). حتى يتسنى لهم الإلمام بطبيعة الإعاقة و أسبابها و طرق التعامل مع الطفل و كيفية تقديم المساعدة له للتغلب على مشكلاته و لإشباع حاجاته بما يسهم في إحداث التوافق الشخصي و الاجتماعي له.

2 .3. 6:الطالب:

فقد يعتقد البعض أن دور الطالب في فريق الإرشاد النفسي هو دور المتلقي للخدمة الإرشادية فقط دون أن يسهم في فعاليات برنامج التوجيه و الإرشاد ، غير أن ذلك مخالف للواقع ، فبدون التفاعل الايجابي للتلميذ سوف تفشل كل الجهود التي تبذل من أجله، فإذا لم يبدي التلميذ التعاون و المشاركة لأعضاء الإرشاد النفسي بالمدرسة فيصبح لا طائل لما يقدم له من خدمات إذ لم تكن لديه الرغبة الصادقة في حل مشكلاته ، و يتحدد دور الطالب في إطار عضويته في فريق الخدمة النفسية على النحو التالي :

1/- ينبغي على الطالب أن يعترف بوجود مشكلة تؤرقه و تسبب له اضطرابا ما ، يؤثر عليه و على الآخرين من حوله ، و يشعر أيضا أن من واجبه أن يتحمل حلها مع باقي أعضاء فريق الخدمة النفسية .

2/- ينبغي على الطالب أن يستفيد من الأنشطة و البرامج التي تقدمها له برامج الخدمة النفسية المدرسية في إطار الإرشاد ألنمائي و الوقائي .

3/- يجب على الطالب أن يجيب بصدق لكل ما يسأل عنه المقابلة أو عند أدائه لبعض الاختيارات و المقاييس التي تطبق عليه ، و ذلك حتى يسهل تقديم الخدمة الإرشادية و التوجيهية المناسبة له.

4/- يجب على الطالب أن يتقبل العلاقة الإرشادية مع أعضاء فريق الخدمة النفسية و أن يضع ثقته فيهم و أن تبنى تلك العلاقة على أساس من التقبل و الفهم و الاحترام المتبادل و التعارف الصادق.

5/- ينبغي على الطالب أن يبدل أقصى جهد في اقتراح الحلول المناسبة لمشكلته ، و أن يمارس حقه في اتخاذ قراراته بنفسه.

6/- ينبغي على الطالب أن يشارك في تقييم برامج الخدمة النفسية التي تقدم له في المدرسة و اقتراح ما يؤدي إلى تحسين تلك البرامج.

7.3.2 : الأخصائي النفسي المدرسي :

أ/- **دور الأخصائي النفسي المدرسي :** للأخصائي النفسي المدرسي دوران أساسيان هما :

1/-الـدور البيـداغوجي (psychopédagogie) يسـهر علـى تطـوير و تجديـد الطـرق البيداغوجية المستعملة في تكوين و تحسين العلاقة بين التلاميذ و المعلم.

2/- الدور العيادي (psychologue clinicien) الذي بتتبع الأطفال فرديا و خاصة الأطفال الذين يعانون من مشاكل تكيفية (بدرة معتصم ميموني . 2005،ص234 ،235).

و الجدير بالذكر أن الأخصائي النفسي المدرسي تتعدد أدواره و هو محور العملية الإرشادية ضمن فريق الإرشاد النفسي المدرسي كما ظهرت الاهتمامات بدور الأخصائي النفسي المدرسي و وظيفته من خلال حقب زمنية مختلفة شكلتها عدة مؤتمرات انعقدت من أجل فك هذا الإشكال و من بينها :

مؤتمر '' تاير '' عام 1954 ، مؤتمر ''فايل '' عام 1973 ، مؤتمر '' سبرنج هيل '' عام 19801، مؤتمر '' أوبمبيا'' عام 1981.

و قد أكد '' باردون '' 1982 على أهمية تحديد و توضيح الدور المشوش و غير الواضح الذي يقوم به الأخصائيون النفسيون ، حتى طرح الأسئلة التالية : هل هم محللو سلوك أم مشخصون ،أم متخصصون في الإدارة ، أم مستثارون للمعلمين ، أم مهيئون لشروط التعليم ، أم خبراء للقياس و التقويم ، هل لهم كل هذه المواصفات أم أنهم يتصفون بواحدة منها فقط (محمد علي كامل : 2003. ص21،22).

و قد تحددت الإجابة على هذه التساؤلات فيما يلي ، حيث يقوم أخصائي علم النفس المدرسي بعد من المهام هي :

1/- يخدم جميع أطفال المدرسة .

2/- يعمل معظم الوقت مع جماعات ، أكثر مما يعمل مع أفراد.

3/- يعمل مرشدا أو مطورا لبرامج المدرسة .

4/- يساعد معلم الصف قي ضبط صفه و إدارته .

5/- يركز على الأبحاث التطبيقية .

6/- يقدم الخدمات للأطفال المحرومين ثقافيا .

7/- يعمل على تنشيط التفاعل بين العاملين في المدرسة لمصلحة الطالب .

8/- يستخدم المقاييس النفسية في تشخيص الحالات التي يتعامل معها .

9/- يساعد المدير على تحقيق أهداف المدرسة المرصودة .

10/- يعمل على تنمية المعلمين مهنيا فيعرفهم بسلوك الطلاب و خصائصهم النمائية و تطورهم من جميع الجوانب .

11/- يبذل جهدا كبيرا لمنع انتشار مشكلات سلوكية خطيرة ، مثل التدخين ، و المخدرات ، المشاجرات ، العنف . و عدة مشكلات أخرى .

ب/-النموذج الشامل لخدمات الأخصائي النفسي المدرسي :

ليس هناك نموذج واحد مثالي لتقديم خدمات علم النفس المدرسي ، و لكن يميل أخصائي علم النفس المدرسي إلى استخدام النموذج الشامل لتقديم الخدمات النفسية في المدرسة ، و ذلك لإهتمام هذا النموذج بشكل مباشر بحل المشكلات النفسية و بالقياس و التقويم و وضع القوانين الأخلاقية لمهنة أخصائي علم النفس المدرسي .

و قد قام النموذج الشامل لتقديم الخدمات النفسية على ستة افتراضات هي :

1/- إن مشكلات سلوك الأطفال و تعلمهم ترتبط وظيفيا بالمكان الذي يتعلمون فيه (البيئة المدرسية).

و لا يجب أن يفهم من هذا أن البيئة المدرسية هي التي تسبب المشكلات النفسية ، ولكن يفترض وجود علاقة بين المكان الذي يقضي فيه الطلاب معظم وقتهم و بين السلوكيات المشكلة ، لأن هذا الافتراض يمكن أن يرتبط ارتباطا وثيقا مع افتراض النظرية السلوكية الذي مفاده :'' أن سلوك الأفراد يمكن أن يدرس من خلال مفهومي : (هنا و الآن) و هذا يتضمن إمكانية دراسة سلوك الأفراد في الوقت المحدد ، و في حدوث المشكلة ، و التي قد تكون في المدرسة كما يتضمن الافتراض كذلك بأن المدرسة يمكن أن تستشير السلوك المشكل لدى الطفل ، و هذا يستشير إلى ضرورة تقويم البيئة المدرسية ، والطفل المسترشد معا .

2/- إن الهدف الأساسي من القياس النفسي و التربوي هو تحديد ما يعرفه المتعلم و ما لا يعرفه و تحديد كيف يتعلم بشكل أفضل ، من أجل تصميم معالجات ناجحة له.

إن هذا يعني ضرورة تحديد البنية المعرفية لدى الطفل ، و كيف يتعلم الطفل من أجل إعداد الخطط الناجحة و المعالجات التي تمكنه من الإفادة خبرات المتعلم و لأقصى قدراته .

3/- إن تقنيات التشخيص و المعالجات المستخدمة في الإرشاد ينبغي توافرها و تزامنها مع الإدخالات الموجودة في النظام المدرسي . أي أن تمثل التقنيات الإرشادية معظم جوانب النظام المدرسي ، و لا يكفي أن تكون على مستوى المسترشد فقط.

4/- إن تقارب الخدمات النفسية زمنيا و مكانيا من الخدمات التربوية يزيد من فعالية هذه الخدمات . يعتمد هذا الافتراض على المقدمة المنطقية التي تشير إلى أنه يتم تعزيز حل

مشكلات المعاقين أو المتأخرين تحصيليا ، من قبل المتخصصين المهنيين ، إذ كانوا جميعا مع المعلمين في البيئة التربوية .

5/- إن توجيه الخدمات النفسية نحو التطوير و الإفادة من مصادر البيئة.

المحلية للمدارس يزيد من تعزيز الحلول و فعاليتها للمشكلات النفسية التربوية.

يؤكد هذا الافتراض أهمية خدمات التوجيه و الإرشاد ، حينما يعمل المرشد مباشرة مع الطفل المسترشد ، وحينما يوظف جميع المصادر الموجودة في البيئة المحلية لخدمة الطالب ، و هنا تبرز أهمية المرشد في قدرته على حل مشكلات الطالب .

6/- إن التدخلات أو المعالجات النفسية للأطفال تتطلب حذر المرشد و اهتمامه لأن سلوك الطفل متغير تبعا للظروف ، كم تتطلب متابعة من المرشد يركز هذا الافتراض على سلوك الطفل الذي يمكن أن يتغير ولا تفيد معه معالجة معينة ، مرور زمن معين على هذا الطفل ،

و سبب الظروف الجديدة التي يمر بها ، فهذه التدخلات بحاجة إلى متابعة و تغذية راجعة لها ، و لسلوك الطفل بعد المعالجة .

أن إحالة الطفل إلى الأخصائي النفسي تتضمن إشارة إلى أن المحيل قد أدرك أن لدى الطالب مشكلة، لذالك لابد من إتباع الخطوات التالية المضمنة في النموذج الكامل للتشخيص و علاج الحالة(محمد عل كامل: مرجع سابق .ص 23 ،28)

- **المرحلة الأولى : اتخاذ القرار بمدى ملائمة الحالة :**

تعد الإحالة الرسمية و غير الرسمية مؤشرا جيدا للأخصائي النفسي كي يلاحظ أن الطالب يواجه مشكلة ما ، كالتأخر الدراسي مثلا ، و هنا يحاول الاستجابة للحالة و اتخاذ قرار بشأنها ، فإذا وجد أن الحالة لا تتعدى تدخله مباشرة وجهها نحو نوع آخر من الخدمات

- **المرحلة الثانية : راجع الإحالة من اجل العناصر الأساسية :**

إذا تبين لدى الأخصائي النفسي أن الإحالة ملائمة أو مناسبة فأنه يقرر فيما إذا كانت هذه الخدمات تشمل العناصر الآتية :

1-وصف و تحديد سلوكي للمشكلة قبل الدراسة .

2-موافقة خطية من المسؤولين عن الطفل كولي أمر مثلا .

فإذا تبين أن الإحالة مثلا تفتقر إلى أي من هذين العنصرين ، فإن الأخصائي النفسي أو المرشد يقوم بإعادتها إلى الشخص الذي قام بتحويلها ، لاستكمال الإجراءات اللازمة ، و في تلك الأثناء يبدأ الأخصائي النفسي بدراسة المشكلة و تفصيلها ، و دراسة السجل التراكمي لدى الطالب
و الاستفسار عمن له علاقة بالطالب مثل المعلم .

- **المرحلة الثالثة : صنع الأولوية لتقديم الخدمة النفسية :**

على المرشد أو الأخصائي النفسي أن يحدد الأولوية أثناء تقديم الخدمة النفسية ، فيبدأ بالاتصال بأخصائي التربية الخاصة أو المدير إن استدعى الأمر ذلك ن و إذا وجد ضرورة لتأخير البحث في هذه المشكلة ، و أعطى أولوية لمشكلة أخرى فعليه أن يخبر أولياء أمور الطلبة بذالك .

- **المرحلة الرابعة : استشر الأشخاص القائمين بتحويل الطالب :**

قبل قيام الأخصائي النفسي بدراسة المشكلة عليه أن يلتقي بالشخص الذي قام بتحويل الحالة ، او المسؤول عنها و لو مرة واحدة على الأقل ، و ذلك من اجل معرفة المزيد عن هذه الحالة ، لمساعدته في فهمها و تخطيط المعالجة المناسبة و اللازمة لها .

- **المرحلة الخامسة: راجع السجل الدراسي التراكمي:**

على الأخصائي النفسي دراسة السجل التراكمي للطالب ، و من ثم تصنيف البيانات وفق مايلي :

1-التقدم التحصيلي لدى الطفل .

2-سلامة حواس الطفل كحاستي السمع و البصر.

3-صحة الطالب الجسمية.

4-حالة الطالب الانفعالية.

5-تاريخ الأسرة .

- **المرحلة السادسة: الملاحظة المباشرة لطالب:**

لابد من ملاحظة الطالب في مواقف مباشرة و في مناسبات متعددة ، إن اللعب الحر خير المواقف التي تتيح لسلوك الطالب الظهور على حقيقته دون تزييف أو تمثيل .

- **المرحلة السابعة: اختيار طرق التقويم:**

يعتمد اختيار أداة و طريقة التقويم على نوع المشكلة و شدتها، كما يعتمد على كفاءة الأخصائي النفسي ، فإذا شعر هذا الأخصائي انه غير قادر على اتخاذ قرار بصدد أداة القياس ، فإنه يمكن أن يستعين بأخصائي نفسي آخر .

- **المرحلة الثامنة: إجراء عملية التقويم بطريقة مهنية (بدقة).**

ينبغي أن يتقيد الأخصائي النفسي بتعليمات الاختبار ن فإن أراد أن يقوم بتطبيق اختبار لقياس الذكاء مثلا ، فعليه الالتزام بإجراءات تصحيح الاختبار و طرق تطبيقه كما ورد معيرا مقننا.

- **المرحلة التاسعة: جمع بيانات القياس و تفسيرها:**

عل الأخصائي النفسي أن يقوم بعملية تحليل وتركيب و دراسة المعلومات التي حصل عليها بعد أن يجري اختبارا معينا ، و من ثم يقوم بتفسير النتائج بناءا على المشكلة المطروحة ، و يكون هذا بكتابة تقرير مفصل عن الحالة بطريقة واضحة و مفهومة ، فذلك يساعد على إعطاء فكرة جيدة عن الأفراد اللذين لهم علاقة بالمشكلة ، كأولياء الأمور و المعلمين ، ويعمل على سهولة التواصل بين هؤلاء الأفراد جميعا .

- **المرحلة العاشرة: تطوير التشخيص المناسب:**

بعد أن يصل الأخصائي النفسي و التربوي إلى معلومات يحدد المشكلة نتيجة استخدامه أدوات قياس معينة يصبح مسئولا عن بناء تشخيص نفسي و تربوي للفرد ، و يعد التشخيص النفسي و التربوي محددا للخلل الوظيفي ، و الشروط البيئية التي تستدعي الانتباه ، ففي معظم الحالات تكون مسؤولية الأخصائي النفسي (كعنصر في جماعة التشخيص) تشخيص الحالة بطريقة الخبير العارف.

- **المرحلة الحادية عشر:قدرة ضرورة المعالجة أو الإدخال:**

يبنى القرار فيما إذا كان ثمة ضرورة لمعالجة ما ، خاصة عندما يكون الأخصائي النفسي هو عضو في فريق التشخيص ، فله الحق الاعتراض أو الموافقة على المعالجة ، و تقع مسؤولية هذا القرار على الأخصائي النفسي ، حينما يكون هو الوحيد الذي يتعامل مع هذه الحالة .

- **المرحلة الثانية عشر : تطوير و تنفيذ خطط الإدخال:**

من أعمال الأخصائي النفسي تطوير خطط المعالجة و تنفيذها بالتعاون مع الفريق المسؤول عن التشخيص ، على أن تتم وفق الشروط التالية :

1- أن تلائم المعالجة (التدخل) مشكلة الطالب و تشخيصه.

2- أن تكون عملية و ليست نظرية.

3- أن تحتوي أهداف سلوكية.

4- أن تشمل على تفاصيل كافية تخدم التنفيذ.

و إذا اتخذ قرارا بحق الطالب فينبغي ضمه إلى التربية الخاصة و يسجل ذلك في سجل الطالب و يوضع ضمن الخطة التربوية.

- **المرحلة الثالثة عشر:متابعة نتائج التدخل:**

يوصي الكثير من المختصيين في علم النفس بأن يقوم الأخصائي النفسي بنفسه، و بالتعاون مع الجهات التي لها علاقة بالحالة، كالمعلم مثلا بمراقبة المعالجة، و إجراء التغذية الراجعة(Feed Bag)باستمرار، لمعرفة فعاليتها و نجاحها.

- **المرحلة الرابعة عشر:اتخاذ القرار في الوقت المناسب بإنهاء الخدمات النفسية :**

- بعد متابعة الطالب فترة زمنية ، و إجراء التغذية الراجعة ، وبعدما يتبين نجاح المعالجة التي طبقت على هذا الفرد أو الطفل أو المتعلم ، وتحسن سلوكه و انه أصبح في معظم المواقف سويا في سلوكياته ، يمكن للأخصائي النفسي أن يوقف الخدمات عن هذا الطالب ، لا تعود هناك ضرورة لذلك .

أن نموذج الإرشاد الشامل الذي يضم أربعة عشرة خطوة لا يعتبر جامدا بل مرنا ، لأنه يحرص على التغذية الراجعة في كل خطوة من خطواته للتأكد من صحة التشخيص ، ومن ثم صحة المعالجة.

و كتعليق عما سبق نقول أن خدمة الإرشاد النفسي التربوي ، أضحت من بين الأولويات التي تتخذها جل البلدان المتقدمة كخدمة تقدمها المدرسة للطلاب ، حيث لا تكاد تخلو مدرسة من مدارسها من أخصائي نفسي مدرسي ، و هذا ما تجده ناقص في مدارسنا و إن كان موجود فخدماتها يشوبها نوع من الغموض وهذا ما لاحظناه من خلال الإطلاع على الخدمة التي تقدمها وحدات الكشف و المتابعة او حتى المهام المسندة للمرشد النفسي في الثانويات ، حيث ينحصر دور فريق الإرشاد المدرسي في الخدمات الإدارية ، أما الكفالة النفسية المدرسية فقليلا ما تظهر بأوصافها الجدية . ضف إلى ذلك نقص الوسائل المادية المخصصة لذلك ، فهي تكاد تكون منعدمة حيث لا تحتوي مدارسنا على أماكن خاصة توفر الخدمة النفسية ، إلا مكاتب خاصة بمستشاري التوجيه المدرسي و المهني ، تقدم خدمات متعددة الأدوار أغلبها إدارية ، و هذا ما سنحاول إثباته من خلال الجانب الميداني لبحثنا

هذا، أما فيما يخص فريق الإرشاد فلا تكاد تخلو قيمة الخدمة التي يقدمها ككل من الخدمة التي يقدمها المرشد النفسي ، ويجب على المدرسة أن تكيف برامجها للتعلم ، فيجب الفعل التربوي من أجل التجديد حيث أن المجتمع في تغير مستمر ، ولهذا يجب أن تتغير سلالم التفكير فيجب التركيز على الطفل و حركته و قوته الإبداعية فالمدرسة وجدت من أجل الطفل(Lucien Adjadji et pierre de soussois : 1997 p 13)

و يجب أيضا أن تكون علاقة تنسيقية بين كل أعضاء الفريق الإرشادي بدءا بالمدرس ثم الأخصائي الاجتماعي و الطبيب و أولياء التلاميذ و الطلبة ، كل هذا مع الأخصائي النفسي الذي يمثل محور العملية الإرشادية ، مما يوجب عليه أن يتصف بمواصفات علمية أهمهاالثقة و الكفاءة ، و يتعزز هذا بالتكوين و الخبرة (Susanna Mc Mohon : 1995 p58).

كما يجب أن يرتكز دور الأخصائي النفساني على معرفة شاملة ومتابعة دائمة للتلاميذ من بداية دخولهم للمؤسسات التربوية إلى غاية خروجهم منها،والتدخل ضروري كلما ظهرت مؤشرات تستدعي ذلك.(Reger Perron :1998, p35)

خلاصة الفصل :

تهتم الكفالة النفسية المدرسية بالأمور النفسية عامة ، و بالشؤون المدرسية خاصة ، و تهدف إلى مساعدة الطلاب من الناحية النفسية ، من حيث الحياة الشخصية ، وعلاقة التلاميذ ببعضهم مع بعض ، ومع الهيئة التعليمية و الإدارية ، ومع الأهل و المجتمع بصورة عامة ، كل ذلك بهدف مساعدة المتعلم على اكتساب القدرات على حل مشكلاته بمختلف أنواعها ، وعلى التكيف السليم بصورة عامة ، و الإنتاج المدرسي بصورة خاصة كذلك الإرشاد النفسي يهتم باكتشاف المتأخرين دراسيا و المعاقين على مختلف أنواعهم ، و درجاتهم (فؤاد حيدر :1991 .ص 75).

و في فصلنا هذا حاولنا تقديم الكفالة النفسية وفقا لبرنامج المنظومة التربوية الجزائرية ، بدءا بوحدات الكشف و المتابعة، كيفية إنشائها و دورها و مستخدميها ، ثم الكفالة النفسية في المدرسة الجزائرية وفق القانون التوجيهي للتربية 2008 ، و قمنا بعرض الفصل الخاص بالإرشاد المدرسي بكل جوانبه مع التعليق عليه ، و في الشطر الثاني من الفصل خصصناه للإرشاد النفسي المدرسي ، فريق الإرشاد النفسي المدرسي ، و عرضنا بالتفصيل دور الأخصائي النفسي المدرسي الذي يمثل محو العملية الإرشادية في المدرسة.

الفصل الثالث

الفصل الثالث:العنف والعنف المدرسي

تمهيد

1 ـ تعريف العنف

1.1 ـ التعاريف اللغوية.

2.1 ـ التعاريف الاصطلاحية .

2 ـ بعض المتغيرات التي لديها علاقة بالعنف

3 ـ النظريات المفسرة لظاهرة العنف.

4 ـ العنف المدرسي.

5 ـ تصنيف العنف المدرسي.

6 ـ أسباب وعوامل العنف المدرسي.

7 ـ الآثار المترتبة عن العنف المدرسي وطرق علاجه

خلاصة الفصل

تمهيد :

تعد البشرية ومنذ نشأتها ، عرفت انتشار ظاهرة العنف ، حيث أن الصراع بدأ حين تقاتل أبناء آدم وقتل قابيل أخاه هابيل وسلك بذلك سلوكا عنيفا. كما أن معظم الأجناس باختلاف ثقافاتها واختلاف الزمان و المكان ، مارست سلوكا عنيفا فيما بينها ، وذلك انطلاقا من اسباب نفسية اجتماعية ،اقتصادية ودينية . و إن معظم التصورات و الرؤى بكل اختلافاتها و مميزاتها تعرضت لهذه الظاهرة و كثيرا ما اختلفت تفسيراتها .كما يعتبر العصر الحالي عصر السرعة في كثير من المجالات، أضفى نوعا جديدا أو صفات أخرى تمتاز بها ظاهرة العنف ، و لا تخلو المدرسة من انتشار هذه الظاهرة مع تغيير بعض المؤشرات السوسيو ثقافية .

في هذا الفصل سنحاول تقديم بعض التعاريف و المفاهيم للعنف بشكله العام . كما سوف نتناول تقديم بعض المفاهيم التي لها علاقة بالعنف، و نبرز أهم النظريات المفسرة لظاهرة العنف، ثم نعرج على العنف المدرسي كظاهرة مشتقة من العنف ككل .

1)- تعريف العنف :

تعددت تعاريف العنف باختلاف النظريات المفسرة له ، كما أن أي بحث علمي يقوم على تحديد المفاهيم لغويا و اصطلاحيا وهذا قصد تقريبه من المفاهيم الإجرائية . وكون بحثنا هذا سبق وأن قدمنا فيه التعريف الإجرائي لظاهرة العنف سوف نتطرق إلى التعاريف اللغوية والاصطلاحية .

1).1- التعاريف اللغوية للعنف :

ورد في لسان العرب حسب (ابن منظور: 1956 ،ص، 903)أن العنف هو الخوف بالأمر و قلة الرفق به ، و هو ضد الرفق و أعنف الشيء أخذه و التعنيف هو التفريغ و اللوم به

و يرى (احمد العايد 1989 ص 872) أن العنف هو استخدام القوة الاستخدام غير المشروع أو غير المطابق للقانون .أما (Michoud. 1973.p04) في كتابه العنيف فيقول بأن أصل الكلمة اللاتينية فيولونتا Violontai تدل على الوحشية و القوة و كذلك الفعل Violare على القوة و القدرة و استخدام القوة الجدية .

أما في معجم العلوم الاجتماعية .(أحمد زكي بدوي: 1978، ص ،441)فالعنف هو استخدام الضغط أو القوة استخداما غير مشروع أو غير مطابق للقانون من شأنه التأثير على إرادة فردها .

ومن خلال هذه التعاريف نستنتج أن كل هذه التعاريف أجمعت أن العنف هو استخدام القوة ، كما أنه سلوك غير معتاد يسلكه شخص من أجل إيذاء شخص آخر .

1).2- التعاريف الاصطلاحية :

1.2.1 – التعاريف النفسية : وردت عدة تعاريف مختلفة عنيت بالجانب المادي من جهة والجانب المادي و المعنوي(النفسي) من جهة أخرى سنحاول أن نذكر البعض منها وفق تصنيفين:

1.2.1.1-التعاريف التي أكدت على الجانب المادي :

كثيرا من علماء النفس انحازوا في تعريفاتهم إلى الجانب المادي للعنف فقط من بينهم روبرت (معتز سيد عبد الله :2005، ص 35) حيث عرف العنف بأنه العدائية واستخدام القوة البدينة مباشرة ضد الأشخاص و الممتلكات ، و العنف هو العدوان في صورته المتطرفة و غير المقبولة .

و يعرفه ليستر lester بأنه '' قوة جسمية ترتكب ضد شخص ما مع احتمال إصابته مثل السرقة بإكراه أو الهجوم الجسدي و الاغتصاب.(من خلال محمود غلاب و محمد الدسوقي: 1994 ،ص 337 ، 375)

و يعرفه ستراوس و زملاؤه (عن طريف شوقي: 2002 ،ص ،23) بأنه فعل ينفذ بقصد إلحاق أذى بطرف أخر و يتراوح ذلك الأذى بين الصفع و القتل .

ويعرفه طريف شوقي : (2002 ،ص ، ص 363 ،410) على انه احد أشكال العدوان المتطرفة ، أو هو الجانب المادي المباشر المعتمد من العدوان .

2. 1. 2. 1 –التعاريف التي أكدت على الجانب المادي و النفسي :

هناك مجموعة من التعريفات التي عنيت بجانبي العنف (المادي و المعنوي أو النفسي) حسب (David .1996 .good et.Al 2003) من خلال (معتز سيد عبد الله : 2005 .ص 38). منها تعريف ارجابيل Argyle بأنه السلوك الذي يتجه به صاحبه إلى إيقاع الأذى بالأشخاص الآخرين أو ممتلكاتهم ، إما بدنيا أو لفظيا أو بأي طريق آخر .

و يعرفه أدموندز Edmonds بأنه أي أذى بدني أو معنوي يلحقه شخص بآخر .

و يعرفه احمد زايد و زملاؤه (من خلال معتز سيد عبد الله :2005 ،ص 38) في سلسلة دراستهم لهذه الظاهرة ، بأنه فعل يبالغ العدائي أو العدواني ويترتب عليه إرسال مؤثرات فعلية أو مدمرة لإحداث أذى نفسي أو فيزيقي أو مادي في الموضوع (بشرا أو كان حيوانا أو موضوعا ماديا).

ويعرفه (محمد السيد حسونة: 1999، ص 40) بأنه أفعال تتسم بالقوة البدنية من قبل المعتدي تسبب ألما جسديا أو ضررا (إصابة) أو موتا للمعتدي عليه ، وقد يهدف بهذا العنف إلى إتلاف ممتلكات الغير وهو ما يعرف بالعنف المادي ، وقد يكون العنف معنويا عن طريق الأقوال وهو ما يعرف بالعنف اللفظي .

2.2.1) التعاريف السوسيولوجية :

لقد واجه علماء الاجتماع مشكلة رئيسية وهي إشكالية التعريف سواء من ناحية السياق اللفظي أو من ناحية التعريف الإجرائي ، وقياس العنف ، وهل يستبعد العنف المقبول اجتماعيا من الدراسة ،والبحث أم يركز الباحثون على الأشكال المختلفة للعنف والعوامل المرتبطة به ولآليات العنف نفسه .

فالعنف من الناحية السوسيولوجية هو فعل يتخذ بقصد أو عن غير قصد لإحداث ألم جسدي أو إصابة لشخص آخر (جلال إسماعيل حلمي: 1999. ص .83).

ويعرف العنف في المعجم العلمي للعلوم الاجتماعية بأنه يحدث كلما لجأ شخص أو جماعة لهم قوتهم إلى استخدام الضغط لإرغام الآخرين ماديا على اتخاذ مواقف لا يريدونها أو سلب حقهم في الحياة وممارسة حريتهم (فاتن محمد شريف: 1991. ص .142) .

وفي تعليقنا عما سبق من التعاريف الاصطلاحية نجد أن هناك من يعرف العنف انطلاقا من الضرر المادي وهذا ما ورد عنه بعض علماء النفس ، وكذلك توجه علماء الاجتماع ، كما وجدنا فئة أخرى جمعت بين الجانب المادي والأثر المعنوي حيث اعتبروا كل سلوك يؤذي الآخر يعتبر سلوك عنف وذلك مثل السلوك اللفظي . وهذا ما يتفق مع تعريفنا الإجرائي لظاهرة العنف المدرسي.

2) بعض المتغيرات التي لديها علاقة بالعنف :

1.2) العدوان : هو كلمة مستوحاة من كلمة العداء وتعني الميل إلى الاعتداء الذي يكون لفظيا ، والعدوان هي كلمة مشتقة من مفهوم لاتيني Agredi بمعنى Marche vers أي السير نحو ، وهي قابلية الهجوم والبحث عن المعارك (حسين فايد 2004 ص 11) .

وقد عرفه كود و ماركيل Good and Markel 1973) ، بأنه خصومة ، عداء ، تنافر ، فضاء ، حقد ، واتجاه معادي مفرط ، والميل إلى جنون الاضطهاد أو الشعور الاضطهادي التخيلي ، كما أنه سمة شخصية يمكن التعرف عليها لدى الأطفال غير المتوافقين اجتماعيا . ويعرفه ابلين Choplin 1973 بأنه هجوم أو فعل مضاد موجه نحو شخص ما أو شيء ما ، وإظهار الرغبة في التفوق على الأشخاص الآخرين ، وأية استجابة للإحباط ، وهجوم متطفل ووقع من قبل أحد الأطراف على الأطراف الأخرى ، وحاجة الاعتداء على

الآخرين أو إبنائهم أو الاستخفاف بهم أو السخرية منهم أو إغاظتهم بشكل ماكر بغرض إنزال العقوبة بهم (قحطان أحمد الظاهر: 2004، ص 115) .

2.2) الفرق بين العنف والعدوان :

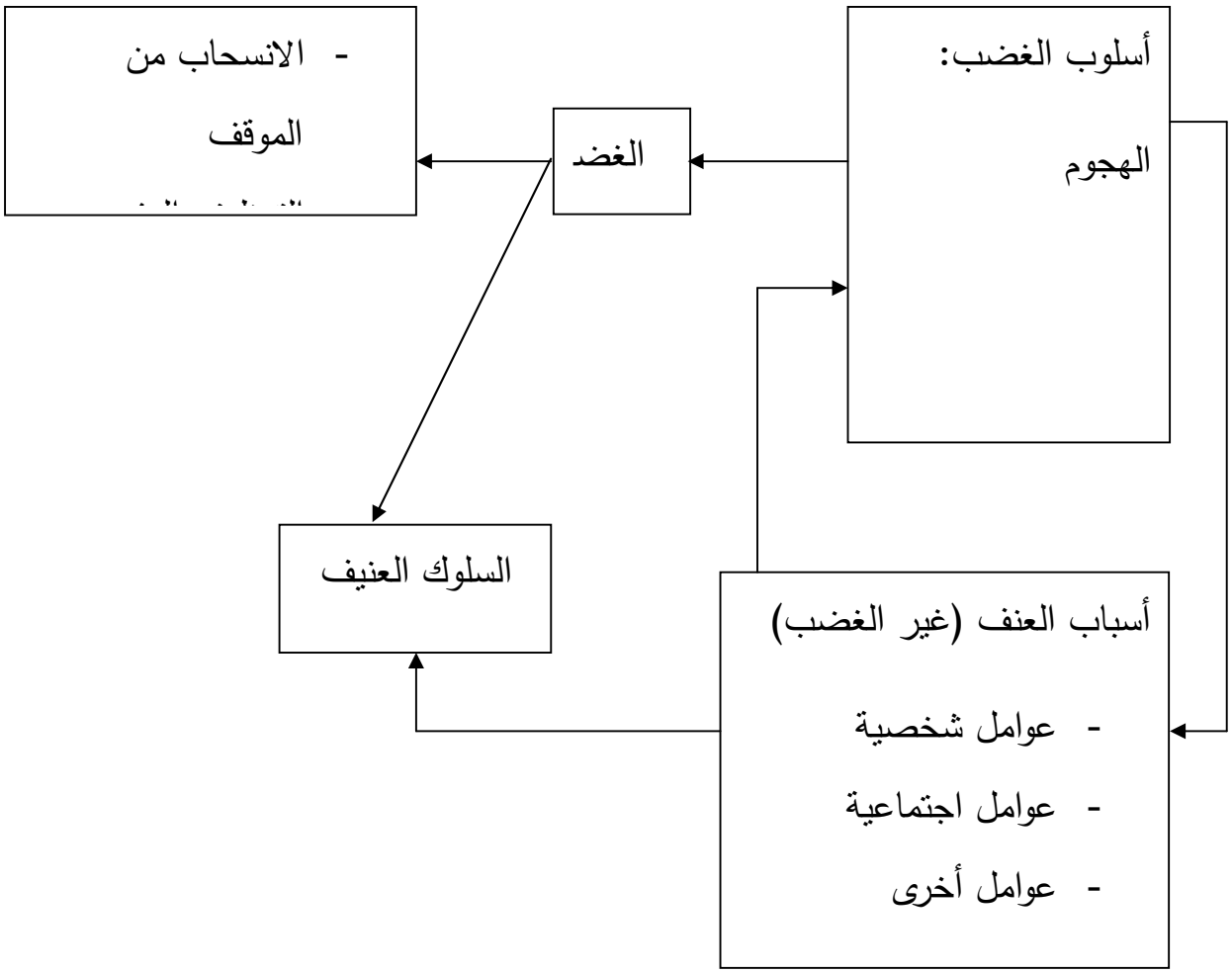
العدوان أشمل مدى يشير إلى صورة من السلوك تتضمن غرضا عدائيا ، ومن نماذج ذلك أن العدوان يمكن أن يكون في صورة تنافسية بسيطة ، أو قد يكشف عن نفسه خلال تعديات لفظية ، أو حتى خلال سلوك غير لفظي (مثل إشارة بالتلويح) باعتبار أن كل سلوك عدواني ليس بالضرورة أن يكون سلوك عنيف ، ويمكن أن تظهر هذه الظاهرة (العدوان) دون أي حافز أو تحريض ، كما أنها صفة أساسية لدى الكائنات الحية تسمح لها بتحقيق رغباتها (إلياس زحلاوي : 1985 ،ص 16) فالعدوان قد يكون تصرفا أو سلوكا أو ممارسة للقوة (عبد الرحمن عيسوي: 1999. ص .365).

أما العنف فهو صورة القوة التي تتضمن جهودا استهدف تدمير أو إيذاء موضوع ما يتم إدراكه كمصدر فعلي أو محتمل من مصادر الإحباط أو الخطر ،بمعنى أن العنف يتضمن فعلا عدوانيا واضحا يستهدف التدمير والتخريب (عزت سيد إسماعيل: 1988، ص 26)

3.2) العنف والغضب:

وعن علاقة العنف بالغضب أظهرت دراسة ديفنباخر Deffinbacher سنة 1992 أن الغضب الزائد له كثير من الآثار السلبية على التوافق الشخصي والأسري والاجتماعي والدراسي والوظيفي للفرد ، حيث يؤدي حدوث أضرار للفرد نفسه وللآخرين وإتلاف الأشياء وإفساد العلاقات الاجتماعية بين الفرد وغيره، كما يعد العنف مظهر من مظاهر التعبير عن الغضب ، فإذا اعتبرنا الغضب يمثل مشكلة بين طرفين يقع عند أحدهما القمع لمشاعر الغضب و يقع العنف عند الطرف الآخر ، حيث يتم التعبير عن مشاعر الغضب في صورة

عنف و تدمير ، في حين يتوسط الطرفين الضبط المعتدل لمشاعر الغضب (جلال إسماعيل حلمي : 1999 .ص. 83) . و لكن الغضب لا يؤدي دائما إلى العنف فيمكن أن يحدث الغضب دون وجود عنف.



شكل رقم (01): مخطط يمثل العلاقة بين الغضب و السلوك العنيف

(معتز السيد عبد الله، 2005، ص 90)

2-4 : القوة :

القوة هي القدرة على فرض إرادة شخص ما ، و يفترض التحكم في الآخرين سواء بطريقة شرعية أو غير شرعية بناء على ما لديه من مصادر جسدية و نفسية و مادية (جلال إسماعيل: مرجع سابق، ص 16) و القوة أيضا عبارة عن عدوان مضبوط محكم و محدد في الشدّة له
اتجاه و هدفه الخاص . (أحمد عكاشة: 1982 ص 189) .

إن هذه المفاهيم للقوة تعطي لنا صورة أو نموذج قد يؤدي إلى العنف ، وهذا بالتميز بين عامل الجنس و السن ، فنجد قي جماعة الصف مثلا ، أن الذكر يتفوق على الأنثى من حيث القوة ، كذلك نجد بأن التلميذ المتأخر دراسيا يكون الأكبر سنا من زملائه ، و بالتالي هو الأكبر قوة ، فقد يتسبب أو يسلك سلوكا عنيفا ، على حساب الآخرين

2-5 : الغيرة :

الغيرة شعور بالغضب يتولد عند الفرد إزاء شعور بالعجز عن أن يكون أفضل المحبوبين من حوله.و هي من الأمور المتوقعة لدى الأطفال الصغار أكثر من غيرهم، و ترتبط الغيرة في بعض الأحيان بظاهرة نفسية أخرى هي الحقد. و يعرف الحقد بأنه شعور بالغضب يبرز من شعور الفرد بالعجز عن أن يؤدي مختلف مهامه بشكل أفضل من الأفراد الآخرين (معتز سيد عبد الله: مرجع سابق. ص. 49).

و الغيرة و الحقد يمتاز بها الأطفال الصغار فقط، بل مختلف الأعمار، و عند المراهقين كثيرا ما نجد هذه الميزة موجودة ما بين المراهقين الذكور فيما بينهم و كذلك الإناث فيما بينهن . و بين المراهقين ككل . و المهم أنهما من بوادر السلوك العنيف . فمشاعر الغيرة و الحقد تماثل مشاعر الغضب إلى حد كبير في إثارتهما للسلوك العنيف .

3- النظريات المفسرة لظاهرة العنف :

لقد تعددت النظريات و اختلفت المدارس حول تفسير ظاهرة العنف ، إلاّ أن التعدد و الاختلاف ، عامل يحقق الشمولية في تفسير أي ظاهرة ما . مما يجعلنا نركز على بعض النظريات الهامة ، منها بيولوجية ، نفسية و اجتماعية .

3-1 : النظرية البيولوجية :

من بين أصحاب هذه النظرية'' بلجادو'' حيث تركز هذه الخيرة على إن سبب العدوان بيولوجي في تكوين الشخص أساسا ، ويرى بعضهما اختلافا في بناء المجرمين الجسمانيين عن غيرهم من عامة الناس و هذا الاختلاف يميل بهم ناحية البدائية ، فيقترب بأنهم من الحيوانات فيجعلهم يميلون إلى الشراسة و العنف ، و لا مكان لإنكار العوامل الجسمية و أهميتها كالهرمونات و الميكانزمات المخية في مجال السلوك العدواني عند الإنسان و الحيوان . إذ تحدث تغيرات جسمية داخلية أثناء ما يسمى بالانفعالات الطارئة كالغضب و الخوف و الاستثارة و الألم ، فأثناء أزمة ما تحمل التغيرات الهرمونية قوى الفرد و تعدُه للقتال العنيف ، أو الهرب حفاظا على الحياة ، وقد أصبح من الممكن تعيين بعض المراكز في المخ تتصل بأسباب السلوك العدواني و الغضب .

وقد تمكن '' بلجادو '' من زرع إلكترودات صغيرة في هذه المراكز عند القردة و استطاع من خلال الضغط على زر يرسل إشارة لا سلكية إلى الإلكترود ، حث القرد الهادئ على الغضب والهجوم على القردة الآخرين ، و بتحرير هذا الزر استطاع إيقاف الرجع للعدوان ، و من المعقول أن نفترض أن الاشتباه بالحيوانات الثديـة الأخرى التي تتصف ببعض

الميكانزمات اللحائية ، حيث تنشط هذه الميكانزمات أثناء الهجوم الطارئ وتخمد أثناء الظروف السليمة والهادئة (ناجي عبد العظيم سعيد مرشد دون سنة ص 26) .

كما يعتبر ممثلوا الاتجاه البيولوجي أن السلوك العدواني يظهر بدرجة أكبر عند الأفراد الذين لديهم تلف في الجهاز العصبي (التلف الدماغي) .

ويرى فريق آخر بأن هذا السلوك ناتج عن هرمون التستسترون testostérone حيث وجدت الدراسات بأنه كلما زادت نسبة هذا الهرمون في الدم زادت نسبة حدوث السلوك العدواني (خولة أحمد يحي:2000 .ص. 190).

2.3) نظرية التحليل النفسي:

يرى فرويد صاحب هذه المدرسة ، أن سلوك العدوان ما هو إلا تعبير عن عزيزة الموت ، حيث يسعى الفرد إلى التدمير سواء اتجاه نفسه أو اتجاه الآخرين ، حيث أن الطفل يولد بدافع عدواني ، ولكن طرق التعبير عنه متعلمة ، فقد ربط فرويد بين العدوان و المراحل المختلفة للتطور النفسي للطفل ، فهو يذكر في نهاية المرحلة الفمية و مع ظهورا لأسنان تتحول الطاقة العدوانية للطفل إلى تعذيب الموضوع الليبدي المشبع و هو الأم من خلال ميله إلى عض ثدي أمه أثناء الرضاعة .

بينما في المرحلة الشرجية ، وبعد تمايز الموضوع الليبدي و تعرف الطفل على وسائل التدمير (بول ، براز) تتمايز غرائزه ، ويتعرف على أسلوب يناسب الحب و الكراهية ، فتظهر السادية و المازوشبية معبرا عن غريزة الموت ، و تتدرج العدوانية في المرحلة الأوديبية حيث المنافسة بيت الطفل والأب أي يحدث مايسمى بالمثلث الأدوبيي ، أي يكون هناك تجاذب بين الأم والأب أما بين الأب و الطفل فينتج تنافر و تنافس ، لأن الطفل و الأب من نفس الجنس (الذكر) و الاستئثار بالأم لذا يوجه الطفل عدوانه إلى الأب ،

كما نجد أيضا أن العلاقة الموجودة بين الأب والأم هي علاقة تجاذب ، و كذا بين الأب و البنت أي البنت تنجذب إلى أبيها أما علاقتها بأمها فهي علاقة تنافر و هذا بطبعه يؤدي إلى عدوانية من البنت تجاه أمها . قد يمكن القول أن فرويد قد أكد على أن هناك علاقة بين الغريزة الجنسية والعدوان ، و خاصة في المراحل المبكرة للطفولة ، حيث يقول أن جميع صور العدوان ذات مصدر جنسي موجه نحو السيطرة على دفعات الجنس (قحطان الطاهر: 2006.ص.123.124).

كما يعتبر أيضا Freud بأن السلوك العدواني ذا منشأ داخلي ، و ضغط مستمر يتطلب التنفيس ، حيث لا يمكن إيقافه أو الحد منه من خلال الضوابط الاجتماعية أو تجنب الإحباط . (حسين علي فايد: 2004 .ص . 28) .

وجاء بعد Freud ميلاني كلاين حيث انطلقت من فكرة فرويد الأخيرة حينما ظهر كتابه (ما وراء مبدأ اللذة) حين أعاد تصنيف الغرائز .بالنسبة لها لم تكن غريزة الموت فطرية ولكنها كانت حقيقة ملموسة اكتشفتها في عملها ، فإن مشاهدتها الإكلينيكية أقنعتها بأن غريزة الموت كانت غريزة أولية ، وحقيقة يمكن مشاهدتها تقدم نفسها على أنها تقاوم غريزة الحياة ، فالطمع والغيرة والحسد واضحة لكلاين كتعبيرات عن غريزة الموت .

وهدف العدوان حسب كلاين هو التدمير والكراهية والرغبات المرتبطة بالعدوان تهدف على :

- الاستحواذ على كل الخير (الجشع)

- أن تكون طيبا مثل الشيء (الحسد)

- إزاحة المنافس (الغيرة)

وفي الثلاثة نجد أن تدمير الشيء وصفاته أو ممتلكاته يمكن من الوصول إلى إشباع الرغبة، فإذا أحبطت الرغبة يظهر وجدان الكراهية. (عدنان أحمد الفسفوس: 2006 .ص. 19).

3.3) النظرية السلوكية:

يرى السلوكيون أن العنف أو العدوان شأنه شأن أي سلوك يمكن اكتشافه ويمكن تعديله وفق قوانين التعلم ولذلك ركزت بحوث ودراسات السلوكيين في دراساتهم للعدوان على حقيقة يؤمنون بها وهي أن السلوك برمته متعلم من البيئة ومن ثمة فإن الخبرات المختلفة التي اكتسبت منها شخص ما السلوك العدواني ، قد تم تدعيمها بما يعزز لدى الشخص ظهور الاستجابة العدوانية كلما تعرض لموقف محبط ، و انطلق السلوكيين إلى مجموعة من التجارب التي أجريت بداية على يد رائد السلوكية '' جون واطسون'' حيث أثبت أن الفوبيا بأنواعها مكتسبة بعملية التعلم و من ثم يمكن علاجها وفقا للعلاج السلوكي الذي يستند على هدم نموذج من التعلم الغير سوي وإعادة بناء نموذج تعلم سوي (عددنان أحمد الفسفوس: مرجع سابق. ص. 20) .

أما السلوكية الحديثة بقيادة سكينر التي تدعى نظرية الإشراط الإجرائي فيعتبر السلوكيون الجدد بأن السلوك العدواني كغيره من السلوكات الإنسانية الأخرى يتعلم من خلال نتائجه ، فالسلوك العدواني تزداد احتمالية حدوثه إذا كانت نتائجه مقرحة ، و تقل عندما تكون مؤلمة ، وهذا ما يشكل جوهر نظرية الإشراط الإجرائي .(قحطان احمد الظاهر: مرجع سابق. ص. 127)

4.3). نظرية التعلم الاجتماعي:

يعرف أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي السلوك العدواني بأنه سلوك متعلم على الأغلب ، و يعزون ذلك إلى أن الفرد يتعلم الكثير من أنماطه السلوكية عن طريق مشاهدتها عند غيره

،

و خاصة لدى الأطفال ، حيث يتعلمون سلوك العنف عن طريق ملاحظة نماذج العدوان عند والديهم و مدرسيهم و أصدقائهم ... الخ من النماذج ومن ثم يقومون بتقليدها ، فإذا عوقب الطفل على السلوك المقلد فإنه لا يميل في المرات القادمة لتقليده ، أما إذا كان كوفئ عليه فيزداد عدد مرات التقليد لهذا العدوان .

يميز باندورا بين اكتساب الفرد للسلوك وتأديته له فاكتساب الشخص للسلوك لا يعني بالضرورة أنه سيؤديه ، إذ أن تأديته لسلوك النموذج تتوقف بشكل مباشر على توقعاته من نتائج التقليد ، وعلى نتائج السلوك . فإذا توقع أن تقليده لسلوك النموذج سيعود عليه بنتائج سلبية (أي أنه سيعاقب على سلوكه) فإن احتمالات تقليده له ستقل، أما توقع الملاحظ أن تقليده لسلوك النموذج ستعود عليه بنتائج إيجابية فإن احتمالات تقليده لذلك السلوك تصبح أكبر. ويعد ألبرت باندورا واضع أسس نظرية التعلم الاجتماعي أو ما يعرف أيضا بالتعلم من خلال الملاحظة من أشهر الباحثين الذين أوضحوا تجريبيا الأثر البالغ لمشاهدة النماذج العدوانية على مستوى السلوك العدواني لدى الملاحظ وكثيرا جدا هي السلوكات التي يتعلمها الإنسان من خلال ملاحظتها عند الآخرين ، والتعلم بالملاحظة يحدث عفويا في أغلب الأحيان ، فالملاحظة عملية حتمية .

وفي إحدى الدراسات التي أجراها باندورا وزملاؤه ليبرت وبارون Lubert Et Baron ، حينما قاموا بدراسة على مجموعة من الأطفال تتراوح أعمارهم بين (5،6،7،8 سنوات) ، حيث عرض عليهم تلفزيونيا بعض القصص التي تتضمن مشاهدة مليئة بالعنف ، وبعض المشاهد الأخرى الخالية منه ، ثم أتيح لأطفال فرصة العدوان على زميل لهم ، كشفت نتيجة الدراسة أن الأطفال الذين عرضت عليهم برامج مليئة بمشاهد العنف قضوا فترة أطول في الهجوم على نماذج الأطفال التي اتخذت كضحية لهم ، وذلك أكثر مما حدث للأطفال الذين عرضت عليهم برامج خالية من مشاهد العنف والعدوان ، وهذا يعني أن الأطفال على

استعداد للاندماج في نوع من التفاعل العدواني مع الآخرين كنتيجة لمشاهدة برامج العنف ، وتأسيسا على ذلك يمكن القول أن الطفل يتعلم السلوكات العنيفة من خلال ملاحظة النماذج العدوانية ، كما أن احتمال التقليد يزيد عندما يكون النموذج ذا مكانة اجتماعية ، كما أنه يزيد احتمالات قيام الإنسان بالعدوان عندما يتعرض لمثيرات مؤلمة عندما يؤذى جسديا أو يهدده الآخرين ، كما أن الآباء العدوانيين يعلمون أبناءهم أمثلة كثيرة من العدوانية ، كذلك الحال بالنسبة للمعلم (قحطان أحمد الظاهر : مرجع سابق. ص. 125.126).

5.3 نظرية الإحباط :

توصل كل من دولا رد وميلر وسيرز ودوب sears,doop,dollard,milher من خلال دراسات أجريت إلى أن السلوك العدواني هو الاستجابة الطبيعية ، لإحباط ، حيث أنه كلما ازداد الإحباط وتكون حدوثه ازدادت شدة العدوان (قحطان محمد الظاهر مرجع سابق ص 124) . أي أنه كلما وجد الإحباط وقع العدوان ، بمعنى أن الإحباط يؤدي دائما إلى العدوان ، وكلما وقع العدوان وجد الإحباط ، أي أن العدوان دائما يسبقه إحباط . كما يقال أيضا أن الإحباط دافع للعدوان ، والذي بدوره يحول السلوك ليميل إلى إيذاء الآخرين ، ويفترض أن إيذاء الآخرين أو تخريب ممتلكاتهم يقلل من شدة دافع العدوان ، وتبعا لهذا التحليل ، فالأفراد والمحيطين بدرجة كبيرة من خلال العقاب الشديد من قبل الوالدين ، أو الفشل المستمر في المدرسة أو نقص العمل يتوقع أن يظهروا استياء وعدائية (مصطفى نوري القمش: دون سنة ،ص 207) . وقد توصل رواد هذه النظرية إلى بعض الاستنتاجات من دراساتهم عن العلاقة بين الإحباط والعدوان والتي يمكن اعتبارها بمثابة الأسس النفسية لهذه العلاقة وهي :

1. تختلف شدة الرغبة في السلوك العدواني باختلاف كمية الإحباط الذي يواجه الفرد ويعتبر الاختلاف في كمية الإحباط دالة لثلاثة عوامل هي :

- شدة الرغبة في الاستجابة المحيطة.

- مدى التدخل أو إعاقة الاستجابة المحيطة.

- عدد المرات التي أحبطت فيها الاستجابة .

2- تزداد شدة الرغبة في العمل العدائي ضد ما يدركه الفرد على انه مصدرا لإحباطه ، ويقل ميل الفرد للأعمال العدائية حيال ما يدركه الفرد على انه مصدرا لإحباطه

3- يعتبر كف السلوك العدائي في المواقف الإحباطية بمثابة إحباط آخر يؤدي إلى ازدياد ميل الفرد للسلوك العدواني ضد مصدر الإحباط الأساسي ، وكذلك ضد عوامل الكف التي تحول دونه والسلوك العدواني .

4 - على الرغم من أن الموقف الإحباطي ينطوي على عقاب للذات إلا أن العدوان الموجه ضد الذات لا يظهر إلا إذا تغلب على ما يكف توجيهه وظهوره ضد الذات ، ولا يحدث هذا إلا إذا واجهت أساليب السلوك العدائية الأخرى الموجهة ضد مصدر الإحباط الأصلي عوامل كف قوية. (عدنان أحمد الفسفوس : مرجع سابق. ص.24)

6.3) النظرية المعرفية :

يقوم الافتراض الأساسي للنظريات المعرفية على أساس أن سلوك الشخص يعتمد على الطريقة التي يدرك بها الموقف الاجتماعي أو دور العوامل المعرفية في القيام بالسلوك.فالأشخاص ينظمون إدراكا تهم وأفكارهم على الموقف بصورة تلقائية من خلال طرق بسيطة ذات معنى . وبصرف النظر عن كون الموقف مشوشا أو اعتباطيا، فإن الأشخاص يميلون إلى إخفاء بعض النظام والترتيب والمعنى عليه. وأن هذا التنظيم والإدراك والتفسير للعالم يؤثر بصورة جوهرية في كيفية استجابة الأفراد في الموقف الاجتماعي (معتز عبد الله

وعبد اللطيف خليفة 2000 ص 51).وقد تنوع البحث في مجال المعرفة الاجتماعية ليشمل توجهات عديدة منها الإدراك الاجتماعي والاستدلال الاجتماعي Sociale –inférence والتذكر الاجتماعي Social Memory théorie وأخيرا معالجة المعلومات الاجتماعية Social Information Processing والأخيرة هي ما نعرض لتفسيرها للسلوك العنيف.

فنظرية معالجة المعلومات الاجتماعية تفترض أن استجابات الفرد لأية منبهات مثيرة للعدوان أو العنف ، لا تعتمد على الهاديات التي يتضمنها الموقف فحسب ، وإنما تعتمد على أسلوب معالجة الفرد وتفسيره لهذه الهاديات ، ولذلك يفترض "دودج" أن الاستجابات العنيفة تحدث نتيجة خمس مراحل أو عمليات معرفية و هي :

1-الاستقبال : و يتم في هذه المرحلة ترميز الهاديات الاجتماعية التي يتم استقبالها عبر الحواس .

2-التفسير: و يقوم الشخص في هذه المرحلة بتفسير الهاديات الاجتماعية و تقييمها مستعينا بالخبرات السابقة و المعلومات المتعلقة بهذه الهاديات و توقعاته الاجتماعية.

3-البحث عن الاستجابة الملائمة: و تتضمن تكوين تمثل عقلي يعد تأويلا للمدرك الخام، ويكون هذا التمثل مخزونا في الذاكرة و له معنى مرتبط بها.

4-تقييم مختلف بدائل الاستجابة في ضوء النتائج المتوقعة و اختيار الاستجابة الملائمة ، ويتم تقويم البدائل المحتملة للاستجابة في ضوء محكات أخلاقية أو إدراك النتائج المرتبطة بكل استجابة.

5-مرحلة الاستجابة ،أوضح دودج انه على الرغم من أن الاستجابات المحتملة أو الممكنة تعد ذاتية و خاصة بكل تقييم و لكن الاستجابة يحتمل أن يقوم بها الفرد دون تقييم و دون أي شرط ،أي بشكل تلقائي مما يؤدي إلى استثارة انفعالية أو غير متوقعة (معتز سيد عبد الله ، مرجع سابق.ص 80).

من خلال ما قدمناه من نظريات ، لاحظنا أنه تعددت التغييرات حول الأسباب الرئيسة للسلوك العنيف و العدوان بدءا بالنظرية البيولوجية حيث أرجعت الأساس في تكوين العدوان و العنف إلى عامل البيولوجيا و الوراثة ، و كانت نظرية التحليل النفسي تعوز الأسباب إلى الدور الغريزي ، لكن هذه الأسباب تعتبر جزئية ، حيث لم يكتشف العالم إلى حد كتابة هذه الأسطر عن وجود كروموزوم الإجرام و نتساءل عن الجانب العلمي التجريبي لنظرية التحليل النفسي ، فما هي الوسيلة التي يمكن بها إثبات وجود هذه الغريزة و بأي كيفية .

و فسرت أيضا النظرية السلوكية ظاهرة العنف على أنها سلوك يخضع لقوانين التعلم، ونظرية التعلم الاجتماعي تعتمد أيضا،البعض من هذه القوانين، لكن ماهو متجاهل هو كيف نفسر سلوك عنيف ، لم نسبق له خبر أو تأثير بشكل معين من جهة أخرى ، وقد يحدث العكس حيث نجد إنسان في بيئة هادئة ، إلاّ أن سلوكه عنيف ، ونتساءل أيضا عن تفسير نظرية الإحباط حيث جعلت مابين الإحباط و العدوان علاقة تتحدى الواقعية ، فهل كان الناس المحبطين عدوانيين و هل كل سلوك عدواني يسبقه إحباط . أما النظرية المعرفية فحصرت السلوك العنيف في الطريقة التي يدرك بها الموقف الاجتماعي و دور العوامل المعرفية في ذلك . لكن الواقع أن العنف بمختلف أشكاله لا ينحصر في الطريقة الإدراكية أو العوامل المعرفية فقط .

و كخلاصة لما قدمته هذه النظريات، فهي قامت بدراسات و أثبت كل واحدة منها جزء معين يعتبر سبب من الأسباب المؤدية للعنف، لكن عامل التكامل فيما بينها هو العامل الإيجابي في تفسير هذه الظاهرة و فهمها من كل جوانبها.

4- العنف المدرسي:

4-1 : تعريف العنف المدرسي :

تختلف تعاريف ظاهرة العنف المدرسي باختلاف الحقبة التاريخية والبيئة الاجتماعية التي يحدث فيها ، وكذلك طبيعة الظاهرة التي تأخذ منحنيات متعددة فيما يخص صفاتها وأشكالها ، فكثيرا ما يرى البعض أن العنف المدرسي يقع على التلميذ من طرف المعلم وخاصة في بيئتنا ، لكن الواقع اليوم أصبح عكس ذلك ، فتبين الإحصائيات والنسب التي نتلقاها من وسائل الإعلام والمجلات عكس ذلك ، فأصبح الأستاذ هو الضحية في غالب الأحيان (مجلة المدرس ،2009 مرجع سابق) . لكن اهتمامنا لا ينحصر عن المعتدي والضحية إنما سنحاول أن نقدم تعريفات مختلفة وفق ما استطعنا الحصول عليه.

2.4) تعريف Dubet(1988) : العنف المدرسي هو مجموعة السلوك غير المقبول في المدرسة بحيث يؤثر على النظام العام للمدرسة ، و يعيق العملية التعليمية داخل الفصل و يؤدي إلى نتائج سلبية بخصوص التحصيل الدراسي ، و يتمثل في العنف المادي كالضرب ، و المشاجرة و السطو وتخريب الممتلكات المدرسية أو الغير ، الكتابة على الجدران وطاولات الدراسة ، و الاعتداء الجنسي و القتل و الانتحار و حمل السلاح بأنواعه ، و العنف المعنوي كالسب ، و الشتم و السخرية و الاستهزاء ، و العصيان بالإضافة إلى إثارة الفوضى بشتى طرقها بأقسام المدرسة و الملاحقة بشتى أنواعها (خالدي خيرة: 2007 ص. ص 97. 98).

3 .4) و تعرفه **(فاطمة فوزي 2001)**على انه تعدي تلميذ أو عدد من التلاميذ على غيره من التلاميذ أو على أحد العاملين بالمدرسة بالقول أو الفعل أو تخريب أو سلب ممتلكاتهم الشخصية ، مما يدفع المعتدي عليه إلى الشكوى أو الاشتباك مع المعتدين

علـى أن يـتم ذلـك فـي الفصـل أو خارجـه أو فـي نطـاق المدرسـة ، و تشـير إلـى أنهـا اسـتخدمت لفـظ(التعـدي)لأن هنـاك حـدودا وضـعتها اللـوائح و الممارسـات للنظـام التعليمي و الأعراف ، للتعامل داخل المدارس ، و أن هذا النظام يتم الخروج عليه في حالات العنف المتعددة ، و انه يمكن اعتبار الشكوى إحدى دلائل وجود العنف و كذلك يعتبر الاشتباك هو المظهر الآخر للتعبير عن الاعتداء (أمينة منير عبد الحميد جادو 2005 ص 06) .كما تشير إلى مفهوم ''المخالفات المدرسية '' باعتباره الأفعال الصادرة عن التلاميذ والمتعارضة مع القوانين والأعراف المدرسية وهي تعني بها : السلوكيات التي استقرت عبر الأجيال في الوسط التعليمي والتي يضمن توافرها أن يؤدي المجتمع المدرسي دوره في التنشئة السليمة من منظور المتعاملين في النظام التعليمي .

4.4) ويرى (عدنان أحمد كيفي : 1999. ص. 154 .155) أن العنف في المدارس هو ما يجري في بعضها من ممارسات سلوكية يكون أبطالها الطلاب والطالبات والمعلمون والمعلمات ، شراراتها الغضب ووقودها تزايد الانفعال ، ونتيجته استخدام اللطم والركل والضرب بالكلمات والآلات الحادة والعصبي أحيانا بالسلاح ، وبالتالي فإنها تشكل خطرا على حياة هذه الفئة من الناس ، وتعتبر ظاهرة وليست مشكلة يتأذى منها الشعور الجمعي ، ولكن مع الأيام تتطور المسألة وربما أصبحت في إطار المشكلات المستعصية الحل .

5.4) نخلص إلى تعريف (dupaquier 1999 من خلال(خالدي خيرة :1997. مرجع سابق. ص. 98) الذي يعرف العنف المدرسي كالتالي:

" هو المساس الجسدي أو غير الجسدي والذي يحدث ضررا ، ألما ، جروحا أو خوفا أو اضطرابات ، ويؤدي إلى تعقد الجو المدرسي وإعاقة العملية التعليمية ، كما يكون كذلك عائق للنمو الشخصي ويؤدي إلى الإحساس بالضعف وفقدان الأمل ".

من خلال التعاريف السابقة نستنتج أن بعضها يركز على أنواع العنف داخل المدرسة وأثاره تعريف آخر يركز على مصطلح الاعتداء ، ويحدد معيارين لقياس أو تحديد العنف المدرسي ، وتعريف آخر يعطي لنا وصف عن الظاهرة من حيث السلوك وكيفية حدوثها ونتيجتها ، وخلاصة القول أنها كلها تركز على استعمال القوة والاعتداء والتخريب ، والأذى وتعقيد العملية التربوية ، كما لاحظنا أنها لم تعطي أهمية للعناصر التي يحدث بينها العنف داخل المؤسسة التربوية، إلا التلميذ والمعلم.

غير أن التعريف الأخير Dupaquier أشار إلى ذلك ضمنيا . و الشيء المهم في هذه التعاريف أنها مختلفة من حيث البيئة و الحقبة الزمنية ، مما يعطي تصورات مختلفة لهذه الظاهرة ، هذا ما نأمل أن نستفيد منه ويكون عاملا مساعدا لفهم الظاهرة من مختلف جوانبها ، و تفسيرها وفقا للفروض التي وضعناها .

5- تصنيف العنف المدرسي: لقد تعددت تصنيفات العنف المدرسي، وفقا لتعدد الباحثين في هذا المجال، كما أن تعدد النظريات بوجهاتها المختلفة جعلت هذه الظاهرة تصنف على عدة أشكال. وفي بحثنا هذا سنحاول أن نقدم ثلاث تصنيفات نراهما الأقرب إلى بحثنا، أولهما حسب الشكلو الثاني الدرجة و الثالث حسب طبيعة السلوك العنيف.

5 . 1) حسب الشكل : قدم Dupaquier 1999م (عن خالدي خيرة :مرجع سابق ص 99) أربعة أشكال للعنف وهي كما يلي:

أ . العنف ضد الممتلكات الشخصية: كالسرقة.

ب . العنف ضد الممتلكات الجماعية: كحالات التخريب.

ج . العنف الشفوي الأدبي سواء ضد الطاقم التربوي أو ضد التلاميذ .

د . العنف الجسدي سواء أدى ذلك إلى التعطيل عن العمل أم لا .

5 . 2) حسب درجات العنف المدرسي : كما قدم نفس الباحث ستة أنواع للعنف حسب درجتها وهي:

أ/ في الدرجة الأولى : تأتي الفوضى في القسم و ما شابهها أو ما يسمي مشتقات الفوضى (Dérive du chalut) مثل العمل على إضحاك أو التقليل من هيبة الأستاذ أو سلطته، و الشوشرة ن ما يؤدي إل تمييع القسم).

ب/ أما في الدرجة الثانية: فيأتي العراك بين التلاميذ (الذي يكون أصلا موجودا)، ويزدادا بظهور و تشكيل العصابات.

ج/ أما في الدرجة الثالثة : فيأتي الغياب الواضح و أخذ المال عن طريق التهديد (Racket)
و الذي يؤدي إلى اضطراب الحياة المدرسية .

د/ في الدرجة الرابعة: نجد الإخلال بالأدب و الاستفزاز و خاصة محاولة إخراج الأستاذ عن حالته العادية (L'insolence et provocation) حيث تظهر مواجهة بين التلاميذ المستفزين و الأستاذ لمراقبة القسم أو التحكم فيه من طرف المستفزين.

هـ/ في الدرجة الخامسة: هناك التخريب الذي ينطلق من كتابات بسيطة على الطاولات أو الجدران مثلا، إلى تكسير زجاج النوافذ و الكراسي، إلى الحرائق المتعددة.

و/ في الدرجة السادسة : نجد العنف الجسمي ضد الأشخاص .

3.5) حسب طبيعة السلوكات العنيفة: أما le blanc 1990م (عن خالدي خبرة: مرجع سابق .ص .100) فقدم خمسة أصناف للعنف حسب طبيعة السلوكات العنيفة وهي:

أ/ العنف الرمزي: ويتمثل في الفوضى، التغيب المدرسي، الامتناع عن العمل، الامتناع عن الدخول، أو الخروج من القسم.

ب/ العنف الشفوي: ويتمثل في السب و الشتم بين التلاميذ و مع الأستاذ أو الإدارة و ذلك باستعمال الكلمات البذيئة.

ج/ العنف النفسي: و يستعمل فيه التهديد، والمساومة، السرقة التي يستعمل فيها التهديد.

د/ الاعتداء المادي : كالتخريب و الكتابات على الجدران و الطاولات و تحطيم الأثاث بكل أشكاله ، والسرقة السلوكات التي تدل على الإفساد بكل أنواعه .

هـ/ الاعتداء أو العنف الجسدي : ويتمثل في الخصومات بين التلاميذ و استعمال المخدرات ، الاعتداءات الجنسية، والاعتداءات الجسدية.

وفي بحثنا هذا ركزنا على ثلاثة اشكال للعنف المدرسي وهي:

1.3.5) – العنف المدرسي المادي: الذي يعتبر استخدام القوة الجسدية بشكل متعمد تجاه الاخرين،من اجل ايذائهم والحاق اضرار جسدية بهم كوسيلة عقاب غير إنسانية وغير شرعية تترك اثارا جسدية ظاهرة او مخيفة ، ومن امثلة ذلك استخدام الضرب بالأيدي والركل بالأرجل ،والدفع بقسوة،والخنق و استعمال ادوات حادة بالاضافة الى تكسير الممتلكات الخاصة بالغير وكل هذا في المحيط المدرسي. **(المطوع:2004).**

2.3.5) – العنف المدرسي اللفظي: ويقف هذا النوع من العنف عند حدود الكلام،كالشتم والسخرية والتهديد،وغالبا ما يرافق هذا الكلام مظاهر غضب وتهديد،وهو يمثل اكثر الانواع انتشارا في المجتمعات.كما يعتبره المتمدرسون المراهقون سلوك سلوك عادي .

(Yves Tyrodet Stephane Bourcet :2000)

3.3.5) - العنف المدرسي المعنوي(الرمزي):ويشمل التعبير بطرق غير لفظية عن احتقار الافراد الاخريين،او توجيه الاهانة لهم،كالامتناع عن النظر الى الشخص عندما يتحدث،عدم رد السلام وهذا ما يتجسد في الحياة اليومية ومنها المدارس. **(خولة احمد يحي ،2000،).**

وتبقى كل اشكال العنف مرفوضة في المدارس الجزائرية من الجانب الرسمي**(مرسوم وزاري انظر الملحق رقم 09)**

6. أسباب وعوامل العنف المدرسي:

إن لظاهرة العنف المدرسي عدة عوامل وأسباب تجعلها تستفحل وتتفاقم من حين لأخر، وفيما يلي أهم هذه العوامل فيما يلي:

1.6: العوامل النفسية : والتي تعود أساسا إلى شخصية الطفل في حد ذاته من حيث:

1-الشعور المتزايد بالإحباط.
2-ضعف الثقة بالذات .
3-طبيعة مرحلة البلوغ و المراهقة .
4-الاعتزاز بالشخصية وقد يكون ذلك على حساب الغير والميل لسلوك العنف.
5-الاضطراب الانفعالي و النفسي و ضعف الاستجابة للقيم والمعايير .
6-تمرد المراهق على طبيعة حياته في الأسرة و المدرسة .
7-الميل إلى الانتماء إلى الجماعات الفرعية .
8-عدم القدرة على مواجهة المشكلات بصراحة.

كما يمكن أن يكون العنف ناتجا عن رد فعل إجرامي سببه خلل طارئ في التوازن بين الدافع والمانع، ناتجة عن وجود خلل دائم ومستمر في ذلك التوازن لكونه استعداد فردي

وبديهي؛ إذا هناك الكثير من الأمراض العقلية تشكل مصدرا لجرائم العنف والاعتداء على الأشخاص، ومن الأمثلة على ذلك نجد نذكر ما يلي:

1-**الانتقام:** وهو انتقام فرد لفرد آخر في سبيل إشباع الميل للانتقام وهو ما يحدث أحيانا بين التلاميذ في المدرسة.

2-**فعل الأذى حبا في الأذى:** يتوافر ذلك عند المراهقين، لأنه يُشعرهم بالارتفاع والمتعة من خلا إيذاء الآخرين.

3-**الغيرة** : قد تتولد جريمة العنف من الغيرة والشعور بالغيرة المرتبطة بتعزيز الاقتناء، فالغيرة أشد خطرا حينما تنتاب فردا لديه تكوين إجرامي فتهيئ له فرصة العنف؛ قد يتولد العنف من مركب نقص لدى فرد يشعر أنه أقل مستوى من الآخرين بعيب جسدي أو نفسي فيتقابل بالعنف كل من يعتقد أنهم يوجهون له إهانة بسبب هذا العيب .

5- الغرور: هناك بعض جرائم العنف ترتكب من أفراد يتميزون بالغرور يجعلهم شغوفين بممارسة العنف بأي أسلوب.

وتشمل بعض عوامل العنف النفسية ما يلي :

أ/ ضعف قدرة أفراد الأسرة على تحمل الإحباط و الضغط النفسي .

ب/ ضعف الإحساس بالمسؤولية تجاه الأسرة .

ج/ الأعراض النفسية للأطفال (العدوانية، الإعاقة، التأخر الدراسي، التشوه).

د/ فقدان الإشباع العاطفي و المعاناة من القلق (فوزي أحمد بن دريدي: 2007 ص ص. 132 135).

2 .6 : العوامل الاجتماعية :

تتحدد الأسباب الاجتماعية للعنف في :

1- وجود وقت فراغ كبير و عدم استثماره إيجابيا .

2 – ضعف الضبط الاجتماعي.

3 – ضعف التشريعات و القوانين المجتمعية .

4 – انتشار أفلام العنف.

5- التدريب الاجتماعي الخاطئ أو الناقص ، و يظهر ذلك في المجتمعات التي تتناقص معها القيم و الأهداف بصورة ملحوظة .

6- الجزاءات الضعيفة .سواء بالنسبة للامتثال أو الانحراف تؤدي إلى خلق حالة متميعة عند الأفراد ،إضافة إلى ذلك فإن ضعف الرقابة ،يؤدي إلى النتيجة نفسها ، فقد يكون الجزاء شديدا ، و لكن القائم على تنفيذه لا ينفذه بدقة .

7- سهولة التبرير، ويحدث هذا عندما تحاول جماعة التقليل من حدة الاعتداء على المعيار أو نلتمس له الأعذار و يتم ذلك بشكل إداري من بعض الأفراد بقصد التخريب الاجتماعي.

8- عدم وضوح المعيار حيث يؤدي ذلك إلى بلبلة في الأفكار و الاتجاهات ،و خاصة عندما يعني المعيار بالنسبة لفردين أو أكثر شيئا مختلفا .

9- قد تتناقص نواحي الضبط الاجتماعي فتتجمد القواعد القانونية و لا تساير التغير الاجتماعي و الثقافي في الوقت الذي يتطور فيه المجتمع بصورة تعطل فاعلية هذه القواعد و تجعلها عقيمة .

10- الخلافات الزوجية و الصراع بين الزوجين .

11- ارتفاع عدد أفراد الأسرة الذين يعيشون في المنزل واحد (الأسرة الممتدة).

12- إقامة كافة أفراد الأسرة صغارا أو كبارا في غرفة واحدة.

13- صراع الأدوار الاجتماعية و النموذج الأبوي المتسلط.

14- المعاملة التميزية ضمن الأسرة .

15-التنشئة الاجتماعية النمطية للذكور و الإناث .

16- التفكك الأسري.

17- التدليل الزائد من الوالدين .

18- القسوة الزائدة من الولدين (نفس المراجع السابق ص 128، 129).

3.6 العوامل العقلية :

تلعب هذه العوامل دورا مهما في بروز الكثير من المشكلات، منها مشكلة التأخر الدراسي ، فمن المعلوم أن أكثر أسباب التأخر الدراسي هو مستوى النمو العقلي، و القدرة على الفهم والإستعاب، والذي يختلف من شخص إلى أخر ، فقد يكون التخلف العقلي (بسيطا)، وقد يكون متوسطا، وقد يكون شديدا، وفي أقسى الحالات يكون حادا، و هذا

التخلف ناتج عن ظروف معينة. أما ما يخص المشاكلات السلوكية لدى التلاميذ فلا شك أن هناك جملة من العوامل تبرز أهمها في :

أ/ التربية الأسرية.

ب/ البيئة التي يعيش فيها الأطفال و المراهقون .

ج/ العوامل الوراثية .

إن هذه العوامل تؤثر تأثيرا بالغا في سلوكهم ، كما أن النضج العقلي يلعب دورا مهما في هذا السلوك .

4.6 : العوامل الجسمية و الصحية :

إن لهذه العوامل تأثيرا كبيرا في التلاميذ ،من حيث سعيهم و اجتهادهم ، فالتلميذ المريض يختلف في قابليته و استعداده للفهم عن التلميذ الصحيح البنية ، و التلميذ الذي يتناول الغذاء الجيد يختلف عن زميله الذي يتناول الغذاء الرديء ، و التلميذ الذي يتمتع بصحة جيدة و جسم قوي ينزع إلى حب التسلط و التزعم ، و قد يميل إلى الاعتداء و العراك و الخصام ، فالعوامل الجسمية إذا ذات تأثير بالغ في سلوك الأبناء و دراستهم . (نفس المرجع السابق: ص 139).

5.6 : العوامل الاقتصادية :

إن العوامل الاقتصادية تلعب دورا أساسيا و بارزا في كل المسائل ، و ينذر أن نجد مشكلة أو أي قضية ، إلاّ و كان العامل الاقتصادي مؤثرا فيها ، فالأبناء الذين يؤمّن لهم ذويهم حاجتهم المادية كافة من طعام جيد و ملابس و أدوات ، ووسائل تسلية و غيرها

يختلفون تماما عن نظرائهم الذين يفتقدون لكل هذه الأمور التي تؤثر تأثيرا بالغا في حيويتهم و نشاطهم و أوضاعهم النفسية .

وقد يدفع هذا العامل تلميذا للسرقة ، و يدفع تلميذا من عائلة غنية إلى الانشغال عن الدراسة و الانصراف إلى أمور أخرى كالكحول و التدخين و المخدرات و غيرها ، مما تعود عليه بالضرر البليغ ، كما أن هذه السلوكات تصنف ضمن السلوكات العنيفة.

7- الآثار المترتبة عن العنف و طرق معالجته :

سبق و أن عرضنا ظاهرة العنف المدرسي من حيث التعاريف و التصنيفات و الأسباب ، مما جعلنا نحيط بالظاهرة من مختلف جوانبها ، و هذا ما يجعلنا نتساءل عن الآثار المترتبة على الفرد في شتى المجالات : السلوكية، التعليمية، الاجتماعية والانفعالية كما سوف نحاول تقديم +بعض الحلول للحد منها ، و التي نعتبرها علاجا لها .

7 .1 . آثار العنف :

7 . 1 .1 – في المجال السلوكي : آثار العنف في المجال السلوكي هي كالأتي :

1-عدم المبالاة.

2-عصبية زائدة.

3-مخاوف غير مبررة.

4-مشاكل انضباط.

5-عدم القدرة على التركيز .

6-تشتت الانتباه .

7-السرقة.

8-الكذب.

9-القيام بسلوكات ضارة مثل شرب الكحول والمخدرات .

10- محاولات الانتحار.

11- عنف كلامي مبالغ فيه .

12- إشعال النيران.

13- التنكيل بالحيوانات .

14- تحطيم الأثاث و الممتلكات في المدرسة.

7 . 1 .2. في المجال التعليمي :

1-تدني التحصيل المدرسي .

2-التأخر عن المدرسة والغيابات المتكررة.

3-عدم المشاركة في الأنشطة المدرسية.

4-التسرب المدرسي بشكل دائم أو متقطع.

7 . 1 . 3. في المجال الانفعالي :

1-انخفاض الثقة بالنفس .

2-الاكتئاب .

3-ردود فعل سريعة.

4-الهجومية و الدفاعية في المواقف.

5-توتر دائم .

6-مازوشية تجاه الذات .

7-الشعور بالخوف وعدم الأمان

7 .1 .4. في المجال الاجتماعي:

1-انعزالية عن الناس.

2-قطع العلاقات مع الآخرين.

3-عدم المشاركة في نشاطات جماعية.

4-التعطيل عن سير النشاطات الجماعية.

5-العدوانية تجاه الآخرين (ألدويك جواد:2000: www. Elmorchid.com)

7. 2 . طرق علاج العنف :

إن علاج السلوك العنيف لا يقتصر على الحالات التي يصدر عنها العدوان و لكن يجب أن يشمل الأسرة ، المدرسة و الوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه الطفل ، حيث يركز العلاج على خلق الجو الذي يمنع المشاحنات و يثير السلوك العدواني عند الأطفال ، و من بين هذه الحلول مايلي :

7 .2 . 1. مكافئة السلوك المرغوب فيه :

يجب تعزيز سلوك الأطفال المرغوب فيه و يجب عدم اعتبارها بأنها مرفوضة عليهم ، و لذلك يجب مراقبة الأطفال ، و هم يتصرفون دون عدوانية و أن نشجعهم على الاستقرار في مثل هذا السلوك مستقبلا ، و على الراشدين أن يشجعوا اللعب المشارك مع الأصدقاء دون قتال ، وهنا يجب على الآباء مدح أبنائهم و من الأفضل إقران المديح بجوائز مادية و يجب لفت نظر الأطفال للمضايقات التي يقوم بها و ذلك دون مضايقتهم أو إزعاجهم .

7 . 2 .2. التجاهل المخطط:

إن تشجيع السلوكات غير العدوانية يجب أن يكون مقرونا بتجاهل السلوكات العدوانية ، تجاهل السلوكات العدوانية و لا تعطيها انتباها و لا توبخ و لا تعاقب لأنك إن فعلت ذلك فإنك تعزز استمرار سلوكات العدوان ، ويجب تقديم التأديب و التربية للأطفال و التربية للأطفال أثناء العدوان لكن ليس العقاب أو التوبيخ و قدم التعاطف للطفل المعتدي عليه .

7 .2 . 3- تطوير المحاكمة الاجتماعية:

عود الأطفال أن يفكروا قبل أن يتصرفوا ، حاول أن تصف لهم شجارا قديما حصل بينهم ، ووضح لهم آثار ذلك عليهم كفقدان صداقتهم و شعبيتهم ، و فقدان المتعة في المدرسة و البيت

و الشعور بالألم الجسدي ، و حدوث مشاعر غير مرغوبة لديهم ،ووضع نفسي سيئ لهم ، علم الطفل أن يكون مسئولا عن تصرفاته و أن يفكر في البدائل و في نتائج العدوان ، و كذلك في شعور الآخرين نحوه عندما يكون عدوانيا ، و أن يتخذ قرارا مناسبا في جميع قضاياه ،و أن يحترم حقوق الآخرين و المحافظة على ممتلكاتهم و يجب أن يعلم الأطفال التمييز ما لهم و ما لغيرهم (شفير و ملحان : 2006 .ص. 276. 247. 251) .

7 .2. 4. لا تدع أطفالك يبررون العنف :

لا تسمح لهم باستخدام عبارات مثل :

-كل شخص يعتدي على الآخرين .إنه هو البادئ في العدوان .لم أقم بالعنف .

7. 2. 5. تقليل الحساسية التدريجي:

و يضمن هذا الأسلوب تعليم وتدريب الطفل العدواني على استجابات لا تتوافق مع السلوك العدواني ، كالمهارات الاجتماعية اللازمة ، مع تدريبه على الاسترخاء و ذلك حتى يتعلم الطفل كيفية استخدام الاستجابات البدنية وبطريقة تدريجية ،و ذلك لمواجهة المواقف التي تؤدي إلى ظهور السلوك العدواني (مصطفى نوري القمش و آخرون: ص. 219)

7 .2. 6. النمذجة :

تعتبر طريقة النمذجة من أكثر الطرق فعالية في تعديل السلوك العدواني ، و يتم ذلك من خلال تقديم نماذج الاستجابات غير العدوانية للطفل .وذلك في ظروف استفزازية و مثيرة للعدوان ، ويمكن القيام بمساعدة الطفل عن طريق لعب الأدوار من اجل إستجرار سلوكات غير عنيفة .

(خولة احمد يحيى ،مرجع سابق ص 192) .

7 . 2 . 7. الابتعاد عن العقاب الجسدي ما أمكن :

فقد يلجا المربون و الآباء إلى إتباع نظام قاسي و الالتزام بقواعد معينة لا يفهمها الطفل ولا يستطيع تنفيذها مما يعرضه للفشل او يلجا حينها الآباء و المربون إلى استخدام القسوة لإرغامه على إتباع هذه القواعد (احمد محمد ألزغبي : مرجع سابق .ص .207) .

ومن بين القرارات الرسمية التي اتخذتها وزارة التربية الوطنية الجزائرية في هذا المجال منع العقاب الجسدي في المؤسسات التربوية (القرار رقم 12 / 171 المؤرخ في 01 يونيو 1991)

7 . 2 . 8. العلاج الأسري :

و يهدف العلاج الأسري في مواجهة السلوك العدواني إلى تدريب الآباء على الأساليب السوية ، في معاملة الأبناء و إرشادهم إلى أساليب التعامل الأسري و ذلك على النحو التالي :

- أن يقلع الآباء عن عصبيتهم و توترهم لاتفه الأسباب أمام الأبناء حتى لا يقلدوهم و يكونوا قدوة لهم .

- أن يقلع الآباء عن الحزم المبالغ فيه و السيطرة و الرغبة في طاعة الأبناء لأوامرهم طاعة عمياء وتجاهلهم حاجة الأبناء ، وعدم تقبلهم أساليب الأمر و النهي دون مناقشة .

إذا اخطأ الابن فيجب أن يتجنب الآباء استفزازه أم معايرته بالخطأ .

- أن لا يقابل الآباء غضب أبنائهم بالغضب ، بل يكونوا قدوة حسنة للأبناء في الرزانة و ضبط النفس ، وجعلهم يلمسون نتائج السلوك الخاطئ بطريقة غير مباشرة حتى تزداد الثقة بالنفس ن و يبتعد الأبناء عن العدوانية و السلوك الخاطئ في المرات القادمة .(حسن مصطفى عبد المعطي : مرجع سابق. ص. 462).

7 .2 . 9. الإرشاد التربوي :

إن العمل مع المدرسة له دور إيجابي في خفض و انتشار ظاهرة العنف المدرسي ، إذ أن العنف يشترك عادة مع ضعف التحصيل الدراسي ن الذي يجعل خبرات الطفل المدرسية غير سارة ، لذا فإن علاج التأخر الدراسي و إكساب الطفل خبرات تربوية ناجحة له أهمية في تقليل العنف و المشكلات السلوكية الأخرى .

لعلاج السلوك العدواني لدى طلاب المدارس يجب مراعاة ما يلي :

_ إتاحة الفرصة للطلاب للتنفيس عن توتراتهم من خلال الأنشطة المختلفة .

_ وجود أخصائيين نفسانيين في المدارس يكونوا عونا للطلاب و المعلمين و أولياء أمور الطلاب العدوانيين في فهم السلوك العنيف وتعديله .(حسن مصطفى عبد المعطي، مرجع سابق ص 462).

كل هذه النقاط تعتبر خطوات و حلول ، يمكن من خلال لإتباعها ممارسة طريقة علاجية فعالة لظاهرة العنف المدرسي ، كما أن عملية الإرشاد التربوي هي التي نعتبرها هامة جدا ، كونها خدمة تربوية تقدمها المدرسة للطلاب و المدرسين .و هذا ما سوف نضعه بالتفصيل في فصلنا اللاحق بعنوان "الكفالة النفسية"

خلاصة الفصل :

إن العنف ظاهرة نفس اجتماعية أضحت قلق لكل المجتمعات والأمم. مما جعل الجميع يوليها أهمية بالغة من حيث البحث عن أسبابها و طرق علاجها.و تعتبر ظاهرة العنف المدرسي جزء من ظاهرة العنف عموما. وهذا ما عرضناه في فصلنا هذا ، كما قدمنا بعض التعريفات للعنف المدرسي، تعرضنا لبعض النظريات المفسرة للعنف و العنف المدرسي وقدمنا تصنيف للظاهرة و ذكرنا بعض المتغيرات التي لديها علاقة بالعنف .و أخيرا ذكرنا بعض الآثار الناجمة عن العنف و الحلول المناسبة لها.

الفصل الرابع

الفصل الرابع : المراهقة والتعليم الثانوي

تمهيد

I- المراهقة:

1- تعريف المراهقة

2- المراحل الزمنية للمراهقة

3- خصائص النمو في مرحلة المراهقة

4- أهم مشكلات المراهقة

5- طرق علاج المشكلات التي يمر بها المراهق

II- التعليم الثانوي:

1-مفهوم التعليم الثانوي

2- مبادئ التعليم الثانوي

3-مميزات التعليم الثانوي بالجزائر

4-وضعية التعليم الثانوي بالجزائر

5-فروع التعليم الثانوي

6-مبررات إصلاح التعليم الثانوي

7-الأهداف العامة للتعليم الثانوي

8-أهداف التعليم الثانوي في الجزائر

9-أهداف التعليم الثانوي في الجزائر

10- علاقة المراهقة بالتعليم الثانوي

خلاصة الفصل

تمهيد:

كثيرا ما اختلف العلماء والباحثون في مجال علم النفس وعلوم التربية، في تحديد ووصف مرحلة المراهقة، كونها تختلف عن الطفولة والكهولة، بل هي مرحلة لديها محددات وصفات تختلف عن المراحل الأخرى من حياة الإنسان. كما تعتبر مرحلة التعليم الثانوي مرحلة حاسمة فسي حياة الانسان الدراسية والمهنية،كونها المحدد الاساسي لمستقبل الفرد وتوجهه الدراسي في الجامعة ،و في فصلنا هذ سنحاول ، من خلال مجموعة من العناصر أن نعطي بعض المفاهيم الخاصة بالمراهقة، ونتعرف على خصائص المختلفة لها، وأيضا أشكال النمو ومظاهره بالإضافة إلى تحديد بعض مشاكل المراهقين و طرق علاجها.ثم نعرج على التعليم الثانوي،مفهومه،مميزاته،اهدافه وعلاقته بالمراهقة.

1) تعريف المراهقة :

1.1) : معنى المراهقة لغويا :

المراهقة في اللغة العربية تعني الاقتراب من الحلم .

و المراهقة لفظا معناها النمو و قولنا راهق الفتى و راهقت الفتاة بمعنى أنهما نميا نموا مستطردا ، و الاشتقاق اللغوي يغير هذا المعنى (عبد العلي الجسماني : 1994.ص 169).

و في اللغة الإنجليزية اشتق مصطلح Adolesence من فعل Adolecers في اللغة اللاّتينية ، وتعني الاقتراب التدريجي من النضج الجسمي و الجنسي و العقلي و الانفعالي (أحمد محمد الزغبي 2001.ص 315) .

2.1) اصطلاحا:

المراهقة هي مرحلة من الحياة تقع بيت الطفولة المكتملة و سن البلوغ، هي مرحلة منبوذة حيث تظهر من خلال التحولات الجسمية و النفسية و تبدأ من 12 إلى 13 سنة و تنتهي ما بين 18و20 سنة و محدداتها غامضة لكن الظهور فيها متنوع حسب الأجناس و السلالة ، كذلك الشروط الجغرافية و الوسط الاجتماعي و الاقتصادي (Norbert Silamy : 2003 p .08.).و يعرفها أحمد زكي صالح على أنها مصطلح وصف للدلالة على المرحلة النهائية المتوسطة بين الطفولة و الرشد ، وهي تقابل المرحلتين الإعدادية و الثانوية في نظامها التعليمي (أحمد زكي صالح :1988.ص 22).

أما (فؤاد البهي السيد .195: ص 51). فيعرفها بأنها "هي عملية بيولوجية ، عضوية في بدئها ، و ظاهرة اجتماعية في نهايتها" .

من خلال هذه التعاريف نستخلص أن المراهقة عملية بيوليجية تتميز بعدة تغيرات بيوليجية (جسمية) . ولم تحدد الفترة الزمنية لنهاية المراهقة، و هذا ربما لوجود اختلاف في هذه الفترة الزمنية عند الأشخاص (الفروق الفردية).

بالفعل من الصعب تحديد نهاية فترة المراهقة ، و على الرغم من سهولة تحديد بدايتها ن هذا لأن بداية المراهقة تحدد بالبلوغ الجنسي ، أما نهايتها فتحدد بالوصول إلى النضج في مظاهر مختلفة ، وفي هذا الصدد نجد تعريف الدكتور سعد جلال حيث يرى أن كلمة Adolecers اللاتينية ، معناها ينمو نحو النضج ؛ (سعد جلال ؛ ص230). و كذلك التعريف الموجود قي قاموس المصطلحات النفسية و التحليلية ، نجد أن English يعطي الاعتبار للنمو الجسماني في تعريفه للفتوة ، إذ يعرفها بأنها المرحلة التي تبدأ من البلوغ الجنسي حتى النضج ، فهي مرحلة انتقالية يتحول من خلالها الشاب إلى رجل بالغ و الشابة إلى أمرآة بالغة .

2 ـ المراحل الزمنية للمراهقة :

لا يمكن فصل حياة الإنسان بعضها عن البعض الآخر ، فهي وحدة متكاملة ، فكل مرحلة من مراحلها ترتبط بسابقتها ، وهذا ما أكدته الدراسات السابقة واللاحقة في مجال المراهقة ، حيث اعتبرت المراهقة مرحلة نمو شامل ومتكامل للفرد تتداخل فيها المراحل مع بعضها بعضا مما يصعب التمييز بين بداية مرحلة ونهاية مرحلة أخرى .

ومع ذلك وتسهيلا لعملية الدراسة في خصائص كل مرحلة ومشكلات النمو فيها، فقد تم تقسيم مرحلة المراهقة إلى فترات زمنية مختلفة، وفي هذا الصدد هناك تباين في وجهات النظر في تقسيم مرحلة المراهقة بين التحديد والتوسع، فقد حددتها إليزبيت و هارلوك بالفترة الممتدة من 12–21 سنة ، وحددها لاندر من 12–24 سنة أما جيرزلد فحددها في الفترة من 12–20سنة .

ويرى (هرمز و إبراهيم: 1988 . ص567 569) أن هذه التحديات تأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية سواء بالنسبة لبداية كل مرحلة أو نهايتها و تتحكم فيها عوامل وراثية و بيئية ،إن بداية المراهقة تختلف من فرد لأخر، ومن مجتمع لأخر كما تختلف طول فترة المراهقة باختلاف الثقافات ، ففي المجتمعات البدائية تكون مرحلة المراهقة قصيرة نسبيا ، و تبدأ مبكرة بالمقارنة مع المجتمعمت المتحضرة ، حيث يبدأ المراهق بتحمل مسؤولياته الاجتماعية

مبكرا من خلال الزواج المبكر ، أما في المجتمعات المتقدمة فيعيش المراهق مراهقته و لا يبدأ بتحمل مسؤولياته كراشد إلا في سن متأخرة نسبيا ليتمكن من إعداد نفسه علميا و فكريا و اجتماعيا و اقتصاديا .

كما يذكر مصطفى فهمي (1974) من خلال (أحمد محمد الزغبي 2001 ص 321) أن المراهقة عند أبناء الشعوب التي تسكن الجزء الشمالي الغربي من أوربا تبدأ عندهم متأخرة بالمقارنة مع أبناء الشعوب التي تسكن في منطقة حوض المتوسط . بالإضافة إلى هذا فهناك عوامل أخرى مثل التغذية، و المناخ، و الأمراض أثر في النضج الجنسي عند الفرد. و أهم التقسيمات لمرحلة المراهقة مثل ما أوردها (أحمد محمد الزغبي 2001: مرجع سابق .ص . ص 323.321).

2-1: التقسيمات الثنائية:

2-1-1: المراهقة المبكرة Early adolescence :

و تمتد من سن الثانية عشرة إلى سن الخامسة عشرة أو السادسة عشرة ،ة حيث يصاحبها نمو سريع إلى ما بعد سن البلوغ بسنة تقريبا ، و يتميز سلوك المراهق في هذه المرحلة بالسعي نحو الاستقلال ، و الرغبة في التخلص من القيود و السيطرة ، و يستيقظ عنده الإحساس بذاته و كيانه .

2-1-2 : المراهقة المتأخرة late adolecence :

و تمتد من سن السابعة عشرة إلى سن الحادية و العشرين ، و يتميز سلوك المراهق في هذه المرحلة بالتوافق مع المجتمع الذي يعيش فيه ، و الابتعاد عن العزلة و الانخراط في نشاطات اجتماعية ، و تقل عنده النزعات الفردية ، كما تتحدد اتجاهاته السياسية و الاجتماعية و تنضج ميولا ته المهنية .

2-2 : التقسيمات الثلاثية :

2-2-1: ما قبل المراهقة Pre-Adolecence

و تبدأ من سن العاشرة حتى سن الثانية عشرة ، حيث تظهر في هذه المرحلة حالة التهيؤ التي تدفع إليها الطبيعة ، تمهيدا للانتقال إلى المرحلة التالية من النمو ، كما تتميز هذه المرحلة بالمقاومة النفسية التي تبذلها الذات ضد تحفز الميول الجنسية ، وتكون مشبوهة بالقلق نتيجة بداية ظهور الخصائص الجنسية الثانوية.

2.2.2 المرحلة المبكرة :

وتمتد من سن الثالثة عشرة إلى سن السادسة عشرة ، وتسمى بمرحلة البلوغ ، حيث تبدأ الغدد الجنسية بأداء وظيفتها بالرغم من أن المراهق لم يحقق بعد في هذه المرحلة بوادر النضج الجنسي الكافي ليمارس العلاقات الجنسية . كما تبدأ في هذه المرحلة بوادر النضج كظهور العادة الشهرية عند البنات ، وإنتاج الحيوانات المنوية عند الفتيان.

3.2.2 المراهقة المتأخرة:

وتمتد من سن السابعة عشرة إلى سن الحادية والعشرين، ويطلق عليها ما بعد البلوغ ، حيث يمكن للفرد أداء وظائفه الجنسية بشكل كامل ، وتكتمل الوظائف العضوية ، وتنضج الأعضاء التناسلية ، وقد لا يتمكن المراهق من إشباع ميوله الجنسية بطرق طبيعية مباشرة عن طريق الزواج فيلجأ إلى العادة السرية ، وقد يفرط في ممارستها فتنعكس عليه على شكل مشاعر الذنب ، وتنتهي هذه المرحلة بابتداء سن الرشد.

3.2 التقسيمات الرباعية:

1.3.2 مشارف المراهقة:

تكون عند البنات من عمر إحدى عشرة إلى اثنتي عشرة سنة ، عند البنين من عمر ثلاثة عشرة إلى أربعة عشرة سنة .

2.3.2 المراهقة المبكرة:

وتمتد عند البنات من اثنتي عشرة إلى أربعة عشرة سنة ، وعند البنين من خمسة عشرة إلى ستة عشرة سنة .

3.3.2 المراهقة الوسطى :

وتكون عند البنات ما بين أربعة عشرة سنة إلى ستة عشرة سنة ، وعند البنين من سبع عشرة إلى ثمان عشرة سنة .

4.3.2 المراهقة المتأخرة:

وهي عند البنات من سبع عشرة سنة إلى عشرين سنة ، وعند البنين من تسع عشر إلى عشرين سنة .

ومهما اختلفت التقسيمات والتصنيفات لمرحلة المراهقة إلا أننا تعرفنا على الأشكال المختلفة لها. وما يهم أكثر دراستنا هذه هو بداية مرحلة المراهقة ونهايتها، حيث أن معظم التقسيمات المذكورة تحصر سن المراهقة ما بين 12 و 20 سنة، وهذا ما يتفق مع تعريفنا الإجرائي للمراهقة كما ورد سابقا.

3- خصائص النمو في مرحلة المراهقة :

3-1: النمو الجسمي:

يتميز النمو الجسمي قي السنوات الأولى من المراهقة بسرعة مذهلة ، وتأتي عقب فترة طويلة من النمو الهادئ الذي تتصف به الطفولة المتأخرة إذ تنمو الغدد الجنسية sexuals gland ، وتصح قادرة على وظائفها في التناسل ، وهذه الغدد الجنسية عبارة عن المبيضين عند الإناث و يقومان بفرز البويضات ، ويحدث الطمث عند الفتاة لأول مرة في الفترة ما بين الفترة 09-14 سنة و يتوقف هذا السن على عوامل سلالية ، فيزيولوجية وراثية و بيئية ،

و يطلق على مظاهر النضج الجنسي عند البنين والبنات اصطلاحا الصفات الجنسية الأولية primary sex characteries (محمد زيدان السمالوطي : 1985 .ص 156).

و يصاحب النضج الجنسي ظهور مميزات أخرى يطلق عليها اصطلاح : الصفات الجنسية الثانوية secondry sex charactries كنمو العظام في الحوض (عبد الرحمان عيسوي . ص 36). و استدارة الفخذين عند الفتاة (سعد جلال : مرجع سابق. ص 229) ، و نمو الشعر فوق العانة و تحت الإبط ، وكذلك نمو أعضاء أخرى كالرحم ، المهبل و الثديين

، وعند الذكور نمو الشعر في الذقن و الشارب ، و خشونة الصوت ، إلى جانب خشونة الغدد الجنسية لدى الذكر و الأنثى ، كذلك تحدث تغيرات في إفرازات الغدد الصماء المتمثلة في الهرمونات ، إذ أنه في هذه المرحلة يزداد إفراز الغدة النخامية من الهرمونات المنبهة للجنس ، بينما يحدث إفراز ضمور في الغدة الصنوبرية و التيموسية .(عبد الرحمان عيسوي: مرجع سابق. ص 38).

2.3 : النمو العقلي :

تتميز فترة المراهقة بنمو القدرات العقلية ونضجها ، حيث ينمو الذكاء وتزداد مقدرة المراهق على الانتباه الذي يصاحبه نمو مقابل في القدرة على التعلم والتذكر المبني على الفهم والتميز ، كما يتجه خيال المراهق نحو الخيال المجرد المبني على الألفاظ ، أي تنطبع في مخيلته صورة لفظية للأشياء ، ولعل ذلك يعود إلى كون عملية اكتساب اللغة قد بدأت حدها النهائي

(عبد الرحمان عيسوي : مرجع سابق ص 39) .

هناك دراسات وبحوث تدل على قراءات المراهقين تدور حول الكتب العامة التي تزودهم بالمعلومات والخبرة في ضوء ميولهم واهتماماتهم ، الذي يرتبط بأوجه النشاط المختلفة كاختبار دراسته وتخصصات معينة ، والتفكير مليا بالمستقبل التربوي والمهني (حامد عبد السلام زهران ، 1984 ص 34) .

1.2.3 : العملية العقلية في مرحلة المراهقة Montal Procisses

1.1.2.3: التفكير : thinking:

يتميز تفكير المراهق بحريته ، كما أن العمليات العقلية تتزايد في مرونتها والتحكم فيها ، وهذا ما يمكن المراهق من التفكير دون استخدام أشياء حقيقية أو أحداث واقعية ، حيث يستطيع التحليق بفكرة بعيدا في الزمان والمكان مستخدما مفاهيم لا يمكن ربطها بخبرات حسية .

2.1.2.3 : التذكر Memory :

تزداد قدرة الفرد على التذكر والحفظ خلال سنوات المراهقة فالمراهق خلال فترة المراهقة يندفع إلى تعلم أنواع مختلفة من الحقائق والقوانين والمبادئ كما أنه يتمكن من الاستذكار الغيبي الصم فهم لعدد من المواد باعتبارها جزءا متمما لتعلمه ، كما يتسع المدى الزمني بين التعلم و التذكر ، و تزداد قدرة الذاكرة كما و نوعا .

و قد أكدت الدراسات أن التذكر يستمر في النمو من الطفولة و حتى سن المراهقة ، حيث يبلغ ذروته في سن الخامسة عشرة ، و يستمر التذكر المعنوي اطرادا طول فترة المراهقة و سن الرشد ، مما يدحض الرأي الذي ساد قديما بأن التذكر يكون أشد مما يمكن في مرحلة الطفولة ، فالتذكر كعملية عقلية يرتبط بموضوعات معينة ، و يكون له علاقة بخيرات الفرد السابقة .

و تشير دراسة ماندلر و شتيفرز سنة 1967 أن اتساع مدى الذاكرة يزداد بصورة واضحة في أثناء فترة المراهقة ، فالذاكرة الأحسن و الأقوى سواء أكانت عند المراهقين أو عند الراشدين نعود إلى القدرة الأفضل على التصنيف و تنظيم المعلومات .

و هناك عوامل عديدة تؤثر في التذكر قوة أو ضعفا عند المراهق ، حيث وجد أن ميل المراهق إلى موضوعات معينة أو عزوفه عنها بالإضافة إلى انفعالاته و خبراته المختلفة . هي عوامل أساسية في عملية التذكر ، كما أن الانتباه القوي عند المراهق يساعد في تذكر الأشياء التي لابد من الاحتفاظ بها ، كما وجد أيضا أن النشاط العقلي الذي يسبق أو يتلو عملية الحفظ مباشرة ، يعين أو يساعد عملية التذكر عند الفرد .

كما وجد ليهي سنة 1937 أن الانتقال المفاجئ من عملية تعليمية إلى أخرى يفوق حفظ العملية الأولى ، و نقل شدة هذه الإعاقة في المراهقة نتيجة تزايد المراهق على الفهم العميق و الانتباه المركز لما يتعلم ، مما يجعله قادرا على الانتقال عقليا من موضوع إلى موضوع آخر بعد إجادته للموضوع الأول ، وهذا ما يسمى بالكف الرجعي (أي إعاقة النشاط العقلي الثاني للنشاط العقلي الأول).

3.1.2.3 : التخيل : imagination:

يتسم التخيل عند المراهق بالغنى والتنوع والغموض ، فالمراهق يقفز بتخيلاته فوق حواجز الزمان والمكان ، ويمد قبضته ليتناول ما يعجز عن بلوغه في واقع الأشياء كما يمكن للمراهق أن يحقق عن طريق تخيلاته مطامحة فيتذوق طعم الوفرة ، ويستضيء بنور الأمل ويطلق ساقيه بحرية بعيدا عن ظلم الناس وجبروتهم ، كما أن التخيل يبنى لمن قعد على هاوية الانتحار ملجأ يستطيع الانطلاق منه ليستأنف حياته من جديد ، فالمراهق هنا يحاول من خلال تخيلاته مجابهة المشكلات المرتبطة بحياته، حيث يبني سلسلة من التوقعات والآمال والمطامح التي يحتضنها المراهق لمستقبل حياته، ولهذا يتمكن من رؤية اللحظة الحاضرة في إطار المستقبل الواسع الذي تمتد جذوره إلى الماضي، كما يساعد التخيل المراهق إن يجرب ويتحقق من إمكانياته الشخصية في إطار الدور الذي يلعبه، وهذا ما يساعده في التأكد من درجة ملاءمته للدور الذي سيقوم به مستقبلا، فهو طموح لأنه يلاحظ نتائج فعله في مجاله الحيوي، ويكشف الخطأ ويصححه بنفسه ولا تقتصر تخيلات المراهق على توقع المستقبل، بل تمتد لتساعده على مواجهة مشكلات اللحظة الراهنة، فبالرغم من المخاوف التي تساور المراهق في أثناء مواجهته لمشكلة ما، إلا أن تخيلاته تمكنه من رؤية حلول تمكنه من حل مشكلته بأقل قدر من الخوف، وبأكبر قدرة من المتعة والسرور.

4.1.2.3 : الإدراك perception:

تزداد قوة الإدراك عن الفرد مع التقدم في العمر، وتتأثر بنموه العمري والفسيولوجي والانفعالي والاجتماعي والعقلي ، فالمراهق يتطور إدراكه من المستوى الحسي المباشر إلى شبه الحسي ثم إلى المدركات المجردة والمعنوية. فإدراك الطفل ينحصر في حاضرة الراهن ، في حين أن إدراك المراهق يمتد إلى الماضي والمستقبل البعيدين، فإدراك الطفل للحروب مثلا ينحصر في آثارها المباشر وما ينجم عنها من تخريب وتدمير، في حين أن إدراك المراهق لهذه الحروب يمتد إلى ما بعد هذه الآثار المباشرة ليرى ما يمكن أن ينجم عنها من تهديد اقتصادي واجتماعي لحياة الشعوب. كما أن قدرة المراهق على الفهم والإدراك تزداد، إذ يتمكن من التوصل إلى الحقائق بنفسه، ويقارن بينها ليستنتج ما يمكن وراء هذه الحقائق،

فالحساسية الإدراكية بمستوياتها العليا والدنيا عند الفرد بالمجال الذي يهيمن عليه، بالموقف المحيط به، وما ينجم عن ذلك من تفاعل، فإدراك الفرد للعالم المحيط يعتبر مظهرا من مظاهر نموه، كما يرتبط الإدراك بالانتباه، فالمراهق يتميز بقوة انتباهه لما يدرك، وهذا ما يتعلق بقدرته على التركيز والانتباه لفترة طويلة نسبيا. فإدراك المراهق ليس إلا تطورا لإدراك الطفل، و ما هو إلا أساس يبني عليه إدراك الراشد، حيث يستمر بعد ذلك في قوته ومداه ليستقر بعد فترة من التذبذب.

3.3 : النمو الانفعالي :

1.3.3 : طبيعة النمو الانفعالي ومظاهره :

يشكل النمو الانفعالي عند المراهق جانبا أساسيا من جوانب النمو التي تطرأ على الشخصية وهذا النمو له علاقة وثيقة بطبيعة العلاقات الفسيولوجية الداخلية التي تتم في هذه المرحلة من العمر، وما يصاحبها من تغيرات قي المشاعر والإحساس، كما أن له علاقة بالبيئة الخارجية الاجتماعية بخاصة التي تحيط بالمراهق، وتكون بمثابة مثيرات أساسية لانفعالاته ولهذا يهتم المراهقون بهذا الجانب من النمو ويعتبرونه أهمية خاصة في حياتهم.

فشعورالمراهق نحو نفسه وشعوره نحو الآخرين يشكلان أبرز ملامح حياته الانفعالية، فحياة المراهق مليئة بالانفعالات التي توصف بأنها عنيفة وحادة ، فكثيرا ما تنتابه ثورات من القلق ، والضيق والحزن كما نجده أحيانا ثائرا ناقدا لكل ما يحيط به دون أن يستطيع التحكم في نفسه وانفعالاته ، بالإضافة إلى ذلك نجد أن المراهق كثيرا ما يعيش حالة من التناقص الوجداني حيث يتذبذب بين الحب والكره ، الشجاعة والخوف ، السرور والحزن ، التدين والإلحاد والاجتماعية والانعزالية ....الخ.

كما نلاحظ أيضا عند المراهق السعي نحو الاستقلال الانفعالي عن الوالدين وغيرهم من الكبار وذلك من أجل تكوين شخصية مستقلة قادرة على العيش ضمن حياة انفعالية لا يسيطر عليها الآخرون ولا يتحكمون فيها ، وهذا ما يوقعه في الكثير من الأحيان في الإحباط الشديد نتيجة عدم تمكنه بعد من هذا الاستقلال التام عن الآخرين ، ولهذا يكون رد

فعله قويا وانفعالاته شديدة وغير متناسبة مع شدة الإحباط الذي تعرض له ، بالإضافة إلى ذلك يلاحظ عند المراهق الخجل والميل إلى الانطواء والعزلة والتمركز حول الذات نتيجة للتغيرات الجسمية والجنسية السريعة التي تحصل عنده وتثير لديه الشك والحيرة .

ولكن الحياة الانفعالية عند المراهق ليست دائما مليئة بالجوانب السلبية ، فالانفعالات عند المراهق ذات أهمية خاصة لأنها تدفعه نحو مزيد من مصادر استمتاعه بالحياة ، ولهذا نجد المراهق يبحث دائما عن خبرات انفعالية جديدة وذلك من خلال قراءاته القصص والمسرحيات ومشاهدته للأفلام السينمائية السارة حينا والمحزنة حينا آخر (أحمد محمد الزعبي مرجع سابق ، 323 ، 324) .

2.3.3 : خصائص وتغيرات النمو الانفعالي :

يتصف سلوك المراهق في مرحلة المراهقة بعدم الثبات ، كما أن حالته الانفعالية تكون غير مستقرة ،فهو ينتقل بسرعة من حالة الفرح و البهجة إلى حالة البأس و القنوط و من حالة الثقة بالنفس و من التدين الشديد والعنف و يميل إلى التطرف . و كثرة الاندفاع و يثور لأتفه الأسباب شأنه شأن الأطفال الصغار حيث أنه لا يستطيع التحكم في انفعالاته مما يجعله يصرخ و يمزق و يسب و يشتم أحيانا في حين أنه قد يوجه هذه الانفعالات إلى الداخل

و يكتبها أحيانا أخرى مما يؤذي نفسه .

و المراهق في هذه المرحلة يبالغ في الاهتمام بمظهره الجسمي و يظل ذلك محور تفكيره ، فهو يميل إلى المبالغة في التأنق و اختيار الألوان الزاهية و المظاهر التي تثير الانتباه ، و قد يسلك بعض السلوكيات التي تثير الضحك ، أو يقوم ببعض الأعمال البطولية التي تثير الاهتمام و الإعجاب ، و الإناث في هذه المرحلة أكثر اهتماما بمظهرهن من الذكور كما يلاحظ عند المراهق الخجل و الميول إلى الانطوائية نتيجة المشاعر المتعلقة بالجنس و الممارسات المتصلة به.

كما يكثر عند المراهق أيضا التردد نتيجة عدم الثقة بالنفس و خاصة في بداية المراهقة القلقة. و يكثر المراهق من أحلام اليقظة التي تشعره بأهميته و تحقق له المن و تشبع الرغبات

و الحاجات التي لم يستطيع إشباعها في الواقع بسبب ضغط الحياة الاجتماعية. كما يجد فيها أيضا أيضا درعا لحماية نفسه من التهديدات التي تساوره في العلم من حوله ، و هذه الأحلام إذا ازدادت عن الحد اللازم فان المراهق يتعود الهرب من مواجهة مطالب الحياة الواقعية ،

و إذا استمرت في ذلك ينبئ بوجود الاضطراب النفسي عند المراهق .

كما تتسم إنفعلات المراهق أيضا بتكوين العواطف الشخصية نحو الذات حيث يفاخر بنفسه و يعتد برأيه و يشعر بأنه لم يعد طفلا و أن له الحق في إبداء أراء نحو الموضوعات المختلفة ، كما يرغب المراهق في الاستقلال و تحمل المسؤولية لأن ذلك ضروري لإعداده و تعميق فهمه للأدوار التي سوف تستند إليه في المستقبل .

كما تظهر عند المراهق العواطف نحو الأشياء الجميلة فهو يحب الطبيعة و يعشقها، ويكون بعض العواطف التي تدور حول موضوعات معنوية كالتضحية والحرية والسلام والمحبة والدفاع عن الضعيف...الخ.

بالإضافة إلى ذلك يعاني المراهق من حالات القلق والخوف من فقدان الأمان ، وذلك بسبب حاجاته المتعارضة وصراعات محتمة فهو يحب الآخرين ويريد أن يكون مقبولا منهم ولكنه يخاف الاقتراب منهم لأنه يشعر بالنقص وقلة الخبرة ، كما أنه يحب المثل العليا ويتألم لفراغ الحياة من القيم والمبادئ الثابتة .

ويرى (هرمز مرجع سابق ، ص 572) أن من أكثر الأسباب المؤدية إلى هذا القلق ، هو الخوف من انطلاق الدوافع الجنسية ، والتي كثيرا ما تكون مقترنة بمشاعر الذنب والمرض ، ولهذا يحتاج المراهق إلى الفهم العميق لحاجاته وميوله وقدراته وطبيعة نموه ، ومطالب

المرحلة التي يمر بها كما يحتاج إلى أن يتعلم كيفية التعامل مع الجنس الآخر من خلال التوجيه والإرشاد دون توبيخ أو تأنيب أو تهديد.

ويعتبر الحب من أهم ما تتسم به الحياة الانفعالية في مرحلة المراهقة ، فالمراهقة بحب الآخرين ، و يحتاج إلى محبة الآخرين فإشباع الحاجة إلى الحب و المحبة أساس لتحقيق الصحة النفسية عند المراهق و يرى زهران (1988) من خلال(أحمد محمد الزعبي ، مرجع سابق ص 365) أن الحب المتبادل يزيد الألفة و يزيد الكلافة و يقضي على العدوان ويجعل الاتجاهات النفسانية أكثر ايجابية كما أن الحب يعتبر قوة علاجية كبيرة لكثير من المشكلات حيث يتيح المجال للنمو النفسي إلى السير في الطريق الصحيح كما أن الحب يدعوا الفرد إلى التفاؤل و يشعره بقيمته و بقبوله و تقبله .

3 .4 .النمو الاجتماعي:

3 .4 .1 .طبيعة النمو الاجتماعي و مظاهره :

يعد الميل إلى الاجتماع عند الفرد أحد الميول القوية التي وجدت مع الإنسان و التي تستمر في نموها و تطورها مع التقدم في العمر ، فالسلوك الاجتماعي عند الفرد عملية مستمرة و متطورة ، و يعتمد مدى نجاح المراهق في توافق المواقف الاجتماعية الجديدة إلى حد كبير على خبراته الاجتماعية الأولى و ما كونه من اتجاهات نتيجة هذه الخبرات ، و لهذا فإنه كلما كانت البيئة الاجتماعية للمراهقين أكثر غنى و كانت مناسبة ، أدى ذالك إلى تكوين علاقات اجتماعية سوية ، أما البيئة الاجتماعية غير المناسبة فإنها تؤدي إلى شعور المراهق بالعزلة ، و تسبب له شعور بالضيق ، و الألم النفسي ، و القلق ، و الخوف وغير ذلك من الانفعالات و ما يكون لذلك من أثر على نشاطه العقلي ، حيث تضعف قدراته الفكرية

و تعوق تفتحها و ازدهارها ، و لهذا تزداد أهمية العلاقات الاجتماعية عند المراهق في هذه المرحلة و ذلك لأنها تؤثر بشكل متزايد في حياته و سلوكه بشكل عام . و قد أكدت الدراسات أن عملية التنشئة الاجتماعية ، و التي يكون لها اثر كبير في مرحلة الطفولة ،

و يستمر أثرها في مرحلة المراهقة ،حيث يتم تشرب القيم و المعايير الاجتماعية عن طريق الأشخاص و المؤسسات الاجتماعية التي يتعامل معها المراهق كأعضاء أسرته ، و المدرسة و الثقافة العامة التي يعيش فيها كما تزداد في مرحلة المراهقة العلاقات الاجتماعية، ويتوحد المراهق بقوة مع أقرانه، حيث يكون تأثيرهم عليه كبيرا فيما يتعلق الجانب الأخلاقي والقيمي، فقد وجد روجرز(1960) من خلال (احمد محمد الزعبي.مرجع سابق.ص373).أن الأولاد والبنات المتوافقين توافقا سيئا في المدرسة يكون عند أصدقائهم من تلاميذ الصف أقل من أولئك المتوافقين توافقا حسنا، كما يرى برقر(Berger.1966) أن ما يسعد المراهقين في حياتهم هو القبول الاجتماعي، إذ يشعر نتيجة لذلك بالراحة والطمأنينة، والمكانة والاحترام عندما يتمتع بهذا القبول، فقبول المراهق أو رفضه من جماعته يؤثر تأثيرا كبيرا في اتجاهاته وسلوكه، كما أن العلاقات الاجتماعية التي يكونها تكون أكثر تعقيدا وتشعبا، وتتأثر بالطبقة الاجتماعية التي ينتمي إليها، وهناك فروق بين المراهقين في القدرة على إقامة مثل هذه العلاقات الاجتماعية التي تعتبر حجر الزاوية في بناء شخصيتهم في مختلف مراحل العمر، فالمراهق يحرص في هذه المرحلة على توسيع دائرة علاقاته الاجتماعية، ويزداد تقبله لعادات الكبار واتجاهاتهم، مما يجعله يقترب تدريجيا من معايير الجماعة.

كما تظهر عند المراهقين أيضا المحاكاة لسلوك الآخرين من الرفاق والكبار، وهذا دليل على عدم الشعور بالأمن في المواقف الاجتماعية الجديدة، ولكنها تعطى مكانها تدريجيا لتأكيد الذات في مرحلة المراهقة المتأخرة. كما يسعى المراهق إلى بلوغ الاستقلال العاطفي والاقتصادي عن الأسرة، ويزداد اهتمامه بالتعرف على المهن التي يمكنه الإلتحاق بها والتي تتفق مع قدراته وإمكانياته. بالإضافة إلى ذلك تزداد قدرة المراهق على التمييز بين حاجاته وخططه وآماله الذاتية، وإدراكه بأنه مجرد فرد في شبكة العلاقات الاجتماعية المتبادلة.

ويرى قشقوش(1980) أن المراهق في هذه المرحلة يميل إلى التفكير في إمكانية تحسين ظروف المجتمع الذي يعيش فيه، وتكون لديه القدرة على التمييز بين ما هو كائن بالفعل وما

ينبغي أن يكون.بالإضافة إلى ذلك يزداد اتصال المراهق بعالم القيم والمعايير والمثل العليا نتيجة تفاعله مع البيئة الاجتماعية.

2.4.3 : خصائص النمو الاجتماعي عند المراهق:

تتميز مرحلة المراهقة باتساع مدى التفاعل الاجتماعي ويبدو هذا في تطلع المراهق إلى أن يرى نفسه في عداد الراشدين، ولهذا فهو يحاول أن يجد له مكانا في مجتمع لا يضم المراهقين الذين يختلط بهم فحسب بل يحاول أن يقترب من الراشدين بحيث ينشئ علاقات معهم، وفي هذا مظهر من مظاهر تطلعاته إلى زيادة علاقاته بالآخرين الكبار الذي كثيرا ما يتحدث عنها بين أقرانه باعتزاز وزهو.

وهذا المظهر يبدو بوضوح في علاقة المراهق مع أقرانه ولهذا فإن المراهق لا يبدأ خطواته الأولى في التحرر من سلطان الأسرة حتى يتجه إلى أقرانه ليكون معهم وحدة في التفكير والمشاعر فيشعر بالارتياح في تعامله مع أقرانه، كما يشعر بالانطلاق والتحرر على الرغم من أن هذا الانتماء الجديد يخضع فيه المراهق إلى ما يقره الأقران في أساليب التصرف وطرقة اللباس. وتشتد أواصر الصلة بين المراهق وأقرانه بحيث يكون للأقران أثر أقوى من الأسرة وتتطور هذه الصلة بحيث تجعل المراهق مشدودا إلى أقرانه بصلة أوثق من صلته بأسرته، ولهذا فإن متاعب المراهقين وهمومهم معروفة لدى الأقران وخافية عن الأسرة ولكن المراهق غالبا ما يصطفي من أقرانه زملاء يوليهم الثقة ويرتبط بهم برباط الصداقة.

ويمكن تمييز صداقات المراهقين بشكل عام على أنها متنوعة بحيث لا يخص بها المراهق الأقران الذين هم من سنه فحسب بل قد يتعداها إلى ما هو أوسع.

فمن مظاهر هذه الصداقة تلك التي تتم بين المراهقين من نفس الجنس والسن والتي غالبا ما يكون سببها وجود المراهق مع المراهق الآخر في مدرسة واحدة أو في حي واحد، ولكن انتقاء الصديق لا يكون دون تبرير إذ أن كثيرا ما تتولد الصداقة نتيجة إسداء خدمة أو نتيجة الإعجاب بالزي أو تقارب في وجهات النظر و الآراء .

و قد تنشأ الصداقة أحيانا بين مراهقين متفاوتين في العمر و في مثل هذه الحال يتأثر المراهق الصغير بالمراهق الكبير ، و في هذا خطر في بعض الأحيان على المراهق الصغير ، خاصة عندما تتعمق الصداقة فيخضع المراهق الصغير لتوجيهات المراهق الكبير و يحيل هذا بين المراهق الصغير و بين اندفاعه في تحقيق النمو الاجتماعي السليم .

و في بعض الأحيان تنشأ الصداقة بين المراهق و أحد الراشدين و يكون هذا نتيجة نظرة الإعجاب التي يرى بها المراهق ذلك الراشد ، وإذا حصل هذا ، فإن المراهق يجد في شخصية الراشد المثل الأعلى و تنشأ لذلك عاطفة فياضة تربط المراهق بالراشد و هذا ما يحدث بشكل خاص في المرحلة الثانوية عندما يعجب المراهق بأحد أساتذته ، و تبدوا هذه الظاهرة عند المراهقات و ارتباطهن بمدرساتهن ، وقد تتطور هذه العلاقة بما يؤدي إلى أخطار نفسية و عاطفية تعيق نمو المراهقات من الناحية الاجتماعية ، ولهذا كان لابد من أن تكون المدرسة حذرة من التمادي في صلاتها بالمراهقات حتى تساعدهن على النمو النفسي و العاطفي الصحيحين .

و على الرغم من أن ظاهرة الصداقة لها دور في تنمية شخصية المراهق و تهيئتها للحياة الراشدة إلا أنهما من ناحية أخرى يمكن ان تعيق التفتح الاجتماعي لما لظاهرة الصداقة من صفة استئثار و تكثيف العلاقات في ميدان ضيق.

و نتيجة لاتساع التفاعل الاجتماعي الذي بدأ منذ الطفولة فإن مظهرا من هذه العلاقات التي تبدو بشكل بارز هي المنافسة. و المنافسة ليست بظاهرة غير سوية إذ أن المراهق عن طريقها يحاول الوصول إلى ما يعتقد لأنه كفء له . وفي الواقع أن المراهق عندما ينافس الآخرين فهو يعمل من خلا ل تقديره لذاته ، فكأن المنافسة شكل من أشكال تقويم الذات من خلال العمل . و لعل أخطر شكل من أشكال المنافسة تلك التي يحاول من خلالها المراهق أن يثبت قدرته على التفوق حيال الآخرين الذين ليس لديهم من الكفاءات ما يحقق لهم النجاح ، و بهذا المعنى فإن المراهق يتنافس ليصل إلى ما يشعر بأنه أهل له بل ليحقق إعجاب الآخرين به ، و المنافسة كثيرا ما تؤدي بالمراهقين إلى أن يتخذوا مواقف عدوانية

من الآخرين و لكن المنافسة حين تؤخذ بروح المرح فهي ظاهرة سوية لأنها تزيد من حماس المراهق في معاملته للحياة .

و قد يتخذ المنافس لدى المراهقين شكلا آخر بحيث يتم على شكل جمعي ولاشك في هذا النوع من التنافس بفضل التنافس الفردي ، وإن كانت التربية الحديثة تؤمن بأن التعاون أفضل وسيلة لفتح باب النحو الاجتماعي أمام المراهق .

والخلاصة أن النحو الاجتماعي في مرحلة المراهقة يتصف بمظاهر أساسية تميزه عن مرحلة الطفولة وهي:

أ/ التحرر من سلطان الأسرة وتوكيد الذات وإشعار الآخرين بالمكانة الاجتماعية .

ب/اتساع العلاقات الاجتماعية والانتماء إلى الأقران كوسيلة يزيد في شعوره باستقلاله ، وبتكوين الصداقات والبحث عن موضوع جديد لحبه يتركز في الجنس الآخر (حسين فيصل العزي : 1986 . ص146،145،144) .

وبناء عما سبق، يمكننا القول أن المراهقة هي المرحلة التي يكتمل فيها النضج الجسمي والانفعالي والعقلي والاجتماعي ،فكما أن المراهق ينمو جسميا فإنه ينمو عقليا وينمو انفعاليا واجتماعيا .وكل هذه الخصائص والإنماءات تتدخل وتؤثر في ظاهرة العنف المدرسي، فنجد أن العوامل الجسمية لديها تأثير حيث تحدث تغيرات في جسم المراهق ، قد تكون سببا لحدوث بعض السلوكات العنيفة، كذلك النمو العقلي الذي يختلف عن سابقة في الطفولة حيث ينتقل المراهق إلى مرحلة أخرى في عمليات التفكير ، مما يجعله يفكر باستقلاله ويتخذ مواقف دون مساندة الآخرين ، ويؤثر الجانب الجسمي والعقلي على الخصائص الانفعالية للمراهق ، فتظهر العواطف تسيطر على السلوك الانفعالي له، بالإضافة إلى النمو الاجتماعي و جماعة الرفاق و الأسرة و عموما كل هذه المظاهر و الخصائص تتداخل فيما بينها، لتشكل لنا شخصية متميزة و مختلفة عن الطفولة و الرشد أقل ما يقال عنها أنها مرحلة حرجة.

4 : أهم مشكلات المراهقة :

وفقا لما أورده (إيهاب الببلاوي و أشرف محمد عبد الحميد : 2001. ص 45) فإن أهم مشكلات المراهقة هي :

4-1: المشكلات الجنسية :

منها بعض مظاهر الانحرافات الجنسية مثل الجنسية المثلية (كاللواط ، السحاق) أو يتجه الانحراف نحو الذات (كالاستمناء الذاتي ' العادة السرية ' النشاط الجنسي المفرط – النرجسية أو عشق الذات) و الاتجاه نحو موضوعات مادية ، مثل التعلق الجنسي بالأشياء التي يستعملها الجنس الأخر و الاستعراض الجنسي و اغتصاب و جماع الأطفال ، السادية و المازوشية ن و نقص المعلومات الجنسية ، و نقص المعلومات عن الحياة الجنسية ، و الاستغراق في قراءة كتب الجنس وأفلامه و مجلاته ، والكبت الجنسي ، الخوف من التورط في أمور الجنس المحرمة و البلوغ الجنسي المتأخر و ما يرتبط به من مشاعر النقص والخوف .

4-2 : المشكلات الانفعالية :

و منها الشعور بالقلق ، و نقص الثقة بالنفس ن و الجناح ، و السلوك العدواني ، و الغضب

و العصيان و التمرد ، الخجل ، الانطواء ، الاغتراب ، و عدم القدرة على تحمل المسؤولية ، عدم القدرة على السيطرة على الانفعالات و المخاوف المرضية (كالمخاوف المدرسية ، و الاجتماعية ، و الجنسية ن و الصحية) و التناقص الوجداني .

4-3: المشكلات الصحية :

و منها ظهور بثور الشباب (حب الشباب) ، نقص الوزن أو زيادته ، اضطراب النوم ، عدم الوعي بمقدار الغذاء الصحي ، نقص الرعاية الصحية ، نقص الشهية .

4-4: المشكلات المدرسية :

ومنها عدم القدرة على تنظيم و تخطيط الاستذكار ، و التسيب و عدم الرغبة في الانخراط في النظام المدرسي ، عدم تناسب المناهج مع إهتماماتهم ، عدم احترام المدرسين ، إثارة الشغب داخل القسم و كثرة التهريج ، السخرية من الزملاء و عدم احترامهم ، طول اليوم الدراسي ، عدم الميل إلى مادة دراسية أو أكثر ، عدم التركيز في الفصل ، التأخر الدراسي و كذلك الهروب من المدرسة و عدم الخضوع لأوامر المدرسين ، و يعاني المراهقين أيضا من اللامبالاة أو عدم الإهتمام بالوجبات المدرسية ، و التأخر عن المدرسة .

4-5: المشكلات الاجتماعية:

و منها عدم الإلمام بالمعايير الاجتماعية ، مسايرة أصدقاء السوء ، التمرد على السلطة ، قلة الأصدقاء أو عدم القدرة على تكوين صدقات جديدة ، نقص الخبرة في الاحتكاك الاجتماعي و الموافق الاجتماعية ، العزلة الاجتماعية ، البعد عن الزعامة .

4-6: المشكلات الأسرية:

ومنها المبالغة في فرض القيود ، عدم الصراحة و الحرية و المناقشات ، نقص الخصوصية في الأسرة ، العلاقات السيئة بين الإخوة ، نقص المصروف ، عدم سواء العلاقة بين المراهق و الوالدين ، عدم الحرية في عمل الصداقات ، و قد تكون المشكلات الأسرية بسبب وفاة الوالدين أو الانفصال أو الترمل أو زواج احدهما أو كليهما .

4-7: المشكلات الدنية :

ومنها عدم التوازن بين التزمت والتحرر ، التعصب الديني ، تأنيب الضمير الزائد ، نقص المعلومات فيما يتعلق بالحلال و الحرام ، الشك الديني ، عدم إقامة الفرائض و الشعائر الدينية

4-8: المشكلات المهنية :

وتظهر عادة في مرحلة المراهقة المتأخرة عند بداية دخول المراهق لعالم الشغل، متمثلة في نقص التدريب والتأهيل المهني، نقص الخبرة بميادين العمل المتاحة، عدم معرفة التأهيل والتدريب المهني، عدم الربط بين الميول المهنية والمهنة التي يشغلها.

5. طرق علاج المشاكل التي يمر بها المراهق:

قد اتفق خبراء الاجتماع وعلماء النفس والتربية من بينهم Super و Phlippe Vienne على أهمية إشراك المراهق في المناقشات العلمية المنظمة التي تتناول علاج مشكلاته، و تعويده على طرح مشكلاته، ومناقشتها مع الكبار في ثقة وصراحة، وكذا إحاطته علما بالأمور الجنسية عن طريق التدريس العلمي الموضوعي، حتى لا يقع فريسة للجهل و الضياع أو الإغراء .

كما أوصوا بأهمية تشجيع النشاط الترويحي الموجه والقيام بالرحلات والاشتراك في أنشطة الساحات الشعبية و الأندية، كما يجب توجيههم نحو العمل بمعسكرات الكشافة، والمشاركة في مشروعات الخدمة العامة و العمل الصيفي...الخ.

كما أكدت الدراسات العلمية أن أكثر من 80% من مشكلات المراهقين في عالمنا العربي، نتيجة مباشرة لمحاولة أولياء الأمور تسيير أولادهم بموجب أرائهم و عادتهم و تقاليد مجتمعاتهم ، ومن ثم يحجم البناء ، عن الحوار مع أهلهم ، لأنهم يعتقدون أن الآباء إما أنهم لا يهمهم أن يعرفوا مشكلاتهم ، أو أنهم لا يستطيعون فهمها أو حلها.

و قد أجمعت الاتجاهات الحديثة في دراسة طب النفس أن الأذن المصغية في تلك السن هي الحل لمشكلاتها، كما أن لإيجاد التوازن بين الاعتماد على النفس و الخروج من زي النصح و التوجيه بالأمر، إلى زي الصداقة و التواصي و تبادل الخواطر ، و بناء جسر من الصداقة لنقل الخبرات بلغة الصديق و الأخ لا بلغة ولي الأمر هو السبيل الأمثل لتكوين علاقة حميمية بين الآباء و أبنائهم في سن المراهقة (حامد عبد السلام زهران :1995. ص 120) .

و لممارسة النشاط الرياضي دورا أيضا في علاج المشاكل التي يمر بها المراهق ، حيث تجعله يتصل بجماعات متنافسة ، كالأندية و الفرق الرياضية ، مما قد يخفف من سلوكه العنفواني و يكسبه خبرة و علاقات متماسكة . و تعتبر المساعدة النفسية عنصر هام يساعد المراهقين من حيث إرشادهم و توجيههم و التكفل بهم . و هذا ما سنعرضه بالتفصيل في فصلنا اللاحق المعنون بـ "الكفالة النفسية".

I

II- التعليم الثانوي:

1- مفهوم التعليم الثانوي: هو التعليم الذي بواسطته يكتمل به النظام التعليمي الرسمي تقابله مرحلة المراهقة التي تعد أهم مراحل النمو عند الإنسان ويمتد من انتهاء المرحلة المتوسطة، وينتهي عند مدخل التعليم العالي. **(محمد الفالقي، 1997، ص120.)**

2- التعريف الاصطلاحي للتعليم الثانوي:

- **تعريف " كود ":** هو تلك الفترة المتخصصة من التعليم من الأعمار 12 إلى 17 سنة يتم التركيز فيها على الأسس الرئيسية في التربية وتهيئة المراهق للفترة التي تليها واكتشاف قدراته ومواهبه والاهتمام به من الناحية الجسمية والعقلية والاجتماعية لهذا تعتبر المرحلة مرحلة إعداد.

- **تعريف " جون ديوي ":** يرى أن التعليم الثانوي عبارة عن مؤسسة اجتماعية تسعى إلى تحقيق أهداف اجتماعية، وتعد التلاميذ إعدادا ثقافيا ومهنيا عاما يساعدهم على انتخاب مهنة لسد حاجاتهم الأساسية. **(عباس عبد العلوان، 1994، ص 131.)**

2- مبادئ التعليم الثانوي: يعتبر التعليم الثانوي المرحلة الثالثة من التعليم العام الذي يتماشى مع النظام التربوي ويبنى على أسس ومبادئ لابد منها، ويمكن تقسيم مبادئه كما يلي:

2-1- **مبدأ التناسق:** إن مبدأ التناسق يتمثل في التكامل والاقتصاد في التنظيم العام للنظام التربوي كله والتعليم الثانوي خصوصا وما يحتوي عليه من أنظمة فرعية، ويتجلى ذلك من خلال التنسيق في تحديد الأهداف والمناهج المتبعة لكل نظام فرعي، كذلك إتباع خطة التقويم والتوجيه حسب مراحل التعليم وذلك عن طريق تحديد الأساليب المتبعة لذلك. **(طاهر زرهوني، 1993، ص 143.)**

2-2- **مبدأ وحدة النظام:** تتمثل هذه الوحدة في استمرارية بعض الأهداف المشتركة من أنواع التعليم ككله أي الربط بين مدخلات الطور الثانوي ومخرجاته.

2-3- **مبدأ التوافق:** يبدو مبدأ التوافق من نظام التعليم الثانوي غير واضح في وثائق وزارة التربية بحيث لا يعتبر الطالب على أي مكتب مكلف بالتنسيق من وزارة التربية والمؤسسات الاقتصادية التي توجه الطلبة الذين أنهو المرحلة الثانوية إلى ميدان العمل والإنتاج في هذه المؤسسات.

بالإضافة إلى الاهتمام والعناية بالتعليم التقني الذي يحضر لعالم الشغل مما يتسبب في عدم التوافق بين ميول ورغبات التلاميذ وحاجاتهم للتنمية الاجتماعية والاقتصادية. **(كتاب النظام التربوي الجزائري، 2002، ص 7.)**

3- مميزات التعليم الثانوي بالجزائر:

يختلف التعليم الثانوي على التعليم الأساسي لكونه بحاجة إلى الإعداد والتطوير لجعله يتناسب مع متطلبات عالم العمل وذلك عند وضع المناهج وكذلك الاهتمام بالحياة العلمية للمراهقين وذلك من خلال:

- عدد آخر من المدارس الكبيرة.
- حاجة أكثر لإدارة قطاع أكبر من الوظائف.
- قاعدة ارتباط أضيق بالمجتمع المحلي بسبب محدودية الرقعة الجغرافية.
- يتصف بنسبة مردود أعلى على المستوى الوطني والإقليمي والاجتماعي.
- قدرة أقل للأهل في حكم الحياة المدرسية. **(رمضان سالم النجار، 2009، ص 23.)**

إذن على القائمين على شؤون التعليم الأخذ بعين الاعتبار عند وضع البرامج التعليمية.

4- وضعية التعليم الثانوي بالجزائر:

بعد دراسة الإحصاءات الصادرة عن وزارة التربية الوطنية، يلاحظ أن هناك تطورا ملحوظا عرفه التعليم الثانوي بنوعيه العام والتقني، غير أن هذا النمو والتطور قد رافقته مجموعة من المظاهر السلبية التي أدت إلى انخفاض مستوى التعليم، وذلك ناتج عن جملة العوامل التنظيمية والتربوية التي تتمثل في:

4-1- ضعف التواصل والانسجام بين التعليم الثانوي والتعليم الجامعي:

حيث تعتبر الصلة بينهما ضعيفة، حيث أن نوع التعليم المقدم ومستواه لم يزود الجامعة بالطلاب أكفاء من ذوي المستويات العالية، وهذا ما لا يضمن توزيع الطلاب المؤهلين على التخصصات الجامعية المختلفة حسب ما يستحقه كل طالب، وهذا الوضع يفرض على التعليم الثانوي إعادة النظر في مناهجه وشعبه بمساعدة الأخصائيين في التعليم العالي لإيجاد المسالك الصحيحة المؤدية على التخصصات المقترحة بالجامعة.(**أحمد لوغريت، 2001، ص 117.)**

4-2- سيادة الطابع النظري في التعليم الثانوي:

يقصد بالطابع النظري أن المناهج التعليمية تعتمد في تطبيقها على الكتاب المدرسي المقرر الذي يعتمد بدوره على عرض المعلومات التي يقوم بها الأستاذ أكثر من الاعتماد على النواحي العملية مما يقلل من حرية النقاش والتحليل والتفسير **(مرجع سابق، ص 117.)**

4-3- سيادة طرائق التدريس التقليدية:

تعتمد الطرق المستعملة في التعليم الثانوي على التلقين من قبل الأستاذ الذي يعتمد في تدريسه على ما جاء في الكتاب المدرسي، وهذه الطريقة صعبة بالنسبة للتلاميذ لارتكازهم على التجريد فقط، بالإضافة إلى نقص الوثائق والتجهيزات العلمية التي تساعد الأستاذ في التجريد.**(مرجع سابق، ص 118.)**

يمكن أن نستنتج هنا بأنه يجب على المدرسة الثانوية العمل على إعادة النظر في تكوين الأستاذ وتمكينه من اتخاذ طرق تدريسية جديدة وأساليب تربوية هادفة، وتزويده بالوثائق والبحوث التجريبية.

5- فروع التعليم الثانوي:

تفرع التعليم الثانوي إلى ثلث فروع أساسية، ولقد حدد هذا التفرع للتعليم الثانوي المادة 34 من المرسوم الصادر في 16 أفريل 1976 إلى ما يلي:

5-1- **فرع التعليم العام:** يمتد على مدى ثلاثة سنوات من التعليم، ويزول في الثانوية العامة قصد إعداد التلاميذ إلى التعليم العالي بعد النجاح في شهادة الباكالوريا.

5-2- **فرع التعليم الخاص:**

يمتد على مدى ثلاث سنوات من التعليم وزيادة على ما يهدف إليه التعليم العام فإن التعليم الخاص يهدف إلى تدريب التلاميذ الذين أظهروا تفوقا واضحا في مادة من مواد وذلك بتوسيع دائرة التخصص في التعليم العالي أو في الميادين الأخرى. **(أحمد زكي صالح، 1972، ص 14)**

5-3- **الفرع التقني والمهني:**

أولت المنظومة التربوية اهتماما زائدا لهذا الفرع، وتختلف مدة التكوين فيه باختلاف نوع التكوين ومستواه، ويمتد من سنة إلى أربعة سنوات يهدف إلى إعداد التلاميذ للعمل الإنتاجي وتكوين الفنيين والعمال المؤهلين بالإضافة على التكوين التعليمي العالي، ويزاول هذا النوع من التعليم في مؤسسات مستحدثة ملائمة لنظام التعليم التقني.(**نفس المرجع السابق، ص 15.**)

أما مع الإصلاح الجديد الذي ظهر في النظام التربوي ومنذ سنة 1992 على يومنا هذا أصبحت هيكلة التعليم الثانوي مقسمة إلى ثلاث جذوع مشتركة في السنة الأولى ثانوي (آداب، علوم، تكنولوجيا) وتوجه إلى نوعين من التعليم الثانوي عام وتقني.

6- مبررات إصلاح التعليم الثانوي:

نظرا إلى حاجة التلاميذ على تهيئتهم وتوجيههم إلى المجالات العلمية أصبح من الضروري إصلاح التعليم الثانوي وعلاج النقائص، ومن أهم المبررات إلى ذلك نجد ما يلي:

- عدم قدرة التعليم الثانوي في وضعه الراهن على مقابلة مخططات التنمية ومسايرة متطلبات التطور الاجتماعي والاقتصادي نتجه لانخفاض كفاءة هذا التعليم الداخلي والخارجي.

- عجز المخططات والمحاولات الإصلاحية السابقة عن إيجاد توازن بين أنواع التعليم الثانوي تبعا لخطة تربوية مترابطة.

- المنهج بيئة تعليمية ومنظمة معتمدة لتوجيه اهتمامات وقدرات المتعلمين نحو المشاركة الفعالة في حياتهم ومجتمعهم وقد برزت عن هذا الفهم الصحيح للمنهج على نتائج إيجابية نذكر منها:

* إن هناك تواصل بين الحياة المدرسية وحياة التلميذ سواءا في محيطه الاجتماعي أو بيئته.

* إن المعلومات والمهارات التي يكتسبها التلميذ في المدرسة لها وظيفة فعلية في حياته الحاضرة.

* إن المنهج يهيئ للمتعلم الفرص لتنمية روح الإقدام والاستكشاف والابتكار.

* المنهج يفرض على المتعلم استخدام الأساليب والطرق المتنوعة الجماعية والفردية لمساعدة التلاميذ على الاستكشاف واكتساب المهارات والخبرات.

ومن هنا يمكن القول أن التربية والتعليم لم يعد قاصرا على إعداد للحياة فقط ولا كنها هي الحياة بكامل أبعادها، الماضي بخبراته والحاضر بمشكلاته والمستقبل بتوقعاته. **(وزارة التربية الوطنية، 2003- 2004 – ص 6.)**

7- الأهداف العامة للتعليم الثانوي: إن أهم قضية ي واجهها التعليم الثانوي هو كيفية إيجاد الطرق الناجحة التي تساعد المراهقين في الانتقال السليم من مرحلة الطفولة إلى مرحلة النضج والكمال والانتقال السليم يتحقق عن طريق مراعاة الأهداف الرئيسية التالية:

- اكتساب الطلاب المفاهيم العلمية الإنسانية وتسخرها لخدمة المجمع.

- تزويد الطلاب بالمهارات الفكرية ومناهج البحث العلمي.

- تحسين مهارات الطلاب اللغوية وقدراتهم الأدائية وإعدادهم مهنيا وتكنولوجيا.

- تزويد الطلاب بمهارات سلوكية وتنمية روح المسؤولية لديهم لاحترام القانون والقيم.

- تنمية الشعور بالانتماء والقدرة على تحقيق التكيف.

- مساعدة الطلاب على معرفة دوائهم وتقديرهم للآخرين.

- تنمية تقدير المسؤولية والعمل على أن يدرك الطالب ماله من حقوق وما عليه من واجبات بهدف التخلص من رواسب الماضي والتطلع للمستقبل.

– العمل على تنشيط ميول الطلاب عن طريق تنوع أساليب النشاط المدرسي.(**محمد الفالقي، القذافي، 1997، ص 123.)**

8– أهداف التعليم الثانوي في الجزائر:

أما النظام التربوي الجزائري، فقد حدد أهداف التعليم الثانوي في ما يلي:

– يمنح التعليم الثانوي كل الطلبة باختلاف شعبهم تكوينا ثقافيا وأساسيا قصد تحقيق أهداف معرفية ومنهجية ويمكن حصر هذه الأهداف المعرفية في ما يلي:

– التحكم في اللغة العربية والتعرف على التراث الثقافي الوطني بأبعاده العربية الإسلامية والتحكم في الرياضيات ومعرفة لغتين أجنبيتين على الأقل.

– تربية المواطن وتوعيته لمبادئ حقوق الإنسان والعدالة الاجتماعية وواجبات المواطنة، وتنظيم المجتمع والتنمية الاجتماعية والاقتصادية.

– يساهم التعليم الثانوي في دعم واكتساب السلوكات التي من شأنها أن تساعد على إتباع مناهج واتخاذ إجراءات عقلانية وفعالة بالنسبة للنشاطات التعليمية ولعملة التعلم.**(فتيحة مهدي بلعسلة، 2004، ص 14.)**

وبصفة عامة فأهداف التعليم الثانوي يمكن أن نلخصها في النقاط التالية:

تحقق النمو المتكامل للطالب وذلك يتم في إطارين هما:

1– **الإطار العقلي:** بحيث يكتسب الطالب المعلومات والمهارات والاتجاهات والعادات بصور متكاملة.

2– **الإطار الاجتماعي والنفسي والخلقي والجسمي والروحي:** بحيث يكون هنا الفرد متكامل ومتوازن في جميع جوانب شخصيته.(**إبراهيم عصمت، 1997، ص 353)**

نستنتج من خلال ما تقدم بأن الهدف الرئيسي للتعليم الثانوي هو تحقيق مطالب الشاب العلمية وذلك بالاهتمام بالمراهق في بيئة طبيعية وعلمية وتوجيهه السليم قصد اكتساب شخصية راقية حضرية تمكنه من أن يشق طريقه العلمي أو العملي.

9- أهداف التعليم الثانوي في الجزائر:

يعتبر التعليم الثانوي أهم وأحرج مرحلة عمرية في حياة الفرد كونه يعطي مرحلة المراهقة التي هي مرحلة بناء الذات وتكوين الشخصية السوية ذات الاتجاهات والقيم السامية.

فانطلاقا من هذا يمكن القول أن التعليم الثانوي يعتبر الحلقة الأخيرة والتكميلية في المراحل التعليمية لما سبقها من مراحل، وذلك لما يتضمنه من برامج ومقررات دراسية للمراهق، كذلك لما فيه من شعب سواء علمية، أدبية أو تكنولوجية، وتعتبر السنوات الثانوي هي سنوات تخصصات تناسب قدراته المعرفية وهي التي يتحدد منها بعد توجيهه المهني كونها المراحل الأساسية التي تلعب الدور الرئيسي في اختيار دراسته العليا مستقبلا.(**محمد الفالوقي، 1997، ص13.)**

10- علاقة المراهقة بالتعليم الثانوي:

إن التغيرات التي طرأت على مرحلة التعليم الثانوي يمكن لها أن تفتح المجال أمام فئة المراهقين من أجل اكتشاف مواهبهم واستغلال قدراتهم العقلية والفكرية وذلك بتوجيههم نحو التخصصات تخدم قدراتهم الذهنية، ويبقى تحقيق الأهداف التربوية للتعليم الثانوي مهمة تقع على عاتق جميع أفراد المؤسسات التعليمية من أجل رفع مستوى التعليم، لكن تبقى مرحلة المراهقة مليئة بالصعاب والمشكلات ولقد أشار " كارسون " إلى أنها مشكلات كثيرة ومتنوعة يستلزم تشخيصها بغية اتخاذ الإجراءات المناسبة بصددها ففي المجال التعليمي يمكن تصنيف مشكلات المراهقين في:

– الخوف من الامتحانات، ضعف التركيز والانتباه أثناء القراءة لانشغالهم بالأفكار الخاصة.

– كثرة العلاقات بين المراهق وزملائه ومدرسيه مما يؤدي إلى تشوش الأفكار لديه.

– صعوبة بعض المناهج الدراسية.

وبناء على ما تقدم يمكن القول أن هذه التغيرات التي تطرأ على المراهق في مرحلة التعليم الثانوي تجعله يعاني من مشكلات وضغوطات نفسية تهدد مستقبله وتؤثر على خبراته وسلوكاته مما يؤثر على علاقاته وطموحاته المستقبلية وهذا من الناحية السلبية.

أما من الناحية الإيجابية فإن مرحلة التعليم الثانوي تعتبر منبع تفرع المراهق للتخصص الذي يتلائم مع قدراته العقلية وكفائته واستعداداته وهذا ما يمكنه من تحقيق رغباته والوصول إلى أهدافه العلمية والعملية. **(صالح حسين الداهري، 2008، ص 165).**

التعليق: من خلال ما سبق ذكره على أن المراهقة هي مرحلة من مراحل النمو لدى الفرد هذه المرحلة مرتبطة اكثر بالتعليم الثانوي التي تعتبر مؤسسة و اكثر تنظيما في حياة المراهقين في بيئة طبيعية وعلمية قصد تكوين شخصية راقية في المجتمع الدراسي حتى تمكنه من أن يشق طريقه العلمي أو العملي.

خلاصة الفصل :

إن المراهقة مرحلة من مراحل الحياة ، لها صفاتها و خصائصها و عوامل مؤثرة فيها . و في فصلنا هذا قدمنا تعار يف للمراهقة لغويا و اصطلاحيا . كما عرضنا المراحل الزمنية لها وفقا لتصنيفات مختلفة منها الثنائية، الثلاثية و الرباعية. و عرضنا خصائص النمو للمراهقين و تطرقنا فيها إلى النمو الجسمي، النمو العقلي، النمو الانفعالي و النمو الاجتماعي. ثم و صفنا أهم المشكلات التي يمر بها المراهق و بعض الطرق العلاجية لها. كما تطرقنا الى التعليم الثانوي خصائصه اهميته،اهدافه وكل هذا مركزين على البيئة الجزائرية،واخيرا ذكرنا العلاقة بين التعليم الثانوي والمراهقة و حاولنا تحديد بعض العلاقات و الترابطات بين كل عنصر و موضوع دراستنا " العنف المدرسي والكفالة النفسية.

الباب الثاني
الدراسة الميدانية

الفصل الخامس

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد

3- الدراسة الاستطلاعية:

- إجراءات الدراسة.

- المجال الزماني.

- المجال المكاني.

- المجال البشري.

- عينة الدراسة.

- أدوات الدراسة.

4- الدراسة الاساسية:

- منهج البحث.

- مجتمع البحث.

- عينة البحث.

- الخصائص السيكومترية لمقياس العنف المدرسي في الدراسة الاساسية.

- المعالجة الاحصائية.

-الخلاصة.

تمهيد:

في فصلنا هذا سوف نقدم الإجراءات المنهجية للبحث،ممثلة في الدراسة الاستطلاعية،والدراسة الاساسية ويتمثل ذلك في الطريقة التي اتبعناها في اختيار الاجراءات المناسبة لبحثنا هذا سواءا في جانبها الاستطلاعي او الاساسي،بالإضافة الى وصه العينة وتحديد طريقة اختيارهاّ ادوات البحث ايضا المستعملة لقياس الظاهرة وكيفية بنائها والخصائص السيكومترية لها،ثم نقدم الاساليب الاحصائية المعتمدة في لحثنا هذا، كل هذه العناصر سوف يتم سردها وفقا لجداول منظمة حسب كل عنصر.

5- الدراسة الاستطلاعية:

يعتبر موضوع هذه الدراسة مجالا واسعا سبقت إليه العديد من الأبحاث والدراسات في مختلف التخصصات، وإن كانت الطرق مختلفة فالهدف واحد وهو وصف واقع ظاهرة العنف المدرسي ومحاولة إيجاد الحلول الكفيلة للحد منها.

تنتشر ظاهرة العنف المدرسي في الأقسام الثانوية بكثرة، و هذا ما أثار انتباهنا خاصة وأن معظم الدراسات تثبت وجود عدة عوامل تؤثر في تفاقم هذه الظاهرة، لذا قمنا ببعض الزيارات الميدانية لبعض المدارس الثانوية بولاية سعيدة. سطيف والجزائر وتيزي وزو،سيدي بلعباس، قبل بدء البحث. كما قمنا بزيارة إلى وزارة التربية الوطنية، و لقد تلقينا جملة من التوضيحات حول الظاهرة من مختلف المشرفين التربويين و رؤساء المصالح المختلفة.

و قمنا ايضا باستشارة ذوي الخبرة في الميدان خاصة مستشاري التوجيه المدرسي والمهني، و بعد زيارة هذه المؤسسات التعليمية والاستفادة من النصائح والإرشادات المقدمة لنا، اتضح المشكل الذي أردنا البحث فيه، فبعدما تم اختيار هذا الموضوع اردنا تحديد العينة من حيث المكان والزمان بالإضافة الى حجمها، في بادئ الامر اخترنا ثلاث ولايات هي سطيف والجزائر وتيزي وزو ولكن سرعان ما اجبرنا البحث على اختيار مكان اخر وفقا للظروف المحيطة بالبحث وكذلك طبيعة البحث الشبه تجريبي،وعلى اثر هذه الظروف اخترنا مدينة سعيدة لاجراء بحثنا، وبعدها قمنا بتحديد تقنيات البحث، التي يمكن بفضلها قياس ظاهرة العنف المدرسي مثلما هي في الواقع ،بالاضافة اقتراح برنامج ارشادي معرفي عقلاني كعلاج لظاهرة العنف المدرسي . أما فيما يخص عملية الإتصال مع الأطراف ذات الصلة بالعملية التعليمية من أساتذة ومستشارين ومدراء فكانت جد إيجابية مبنية على العمل والمواظبة الفعالة في غالبيتها، كما أعطيت لنا تسهيلات من طرف المؤطرين والأساتذة، وقدم لنا مستشاري التوجيه كل التسهيلات و ساعدونا حتى في تطبيق المقياس على التلاميذ، أما طريقة العمل التي اتخذناها في الثانويات و مركز التوجيه فكانت معظمها مع مستشاري

التوجيه، حيث زرنا هذه المؤسسات بعد إذن مسئوليها، و إخطارهم بهدف البحث، وقبل البدا في تطبيق المقياس او البرنامج الارشادي المعرفي العقلاني،

2.1. - إجراءات الدراسة:

1.2.1. - المجال الزماني: أجريت الدراسة في الفترة الممتدة بين 01 الى 30 سبتمبر 2014 **(انظر الملحق رقم 10).**

3.2.1 - المجال المكاني: أجريت الدراسة في ثانوية (النصر وجامعة الدكتور مولاي الطاهر) بولاية سعيدة.

4.2.1 - المجال البشري: تلاميذ التعليم الثانوي في ثانوية النصر وشاوش عبد الحميد

5.2.1 - عينة الدراسة: قام الباحث بتطبيق الأداة على عينة استطلاعية قريبة من عينة الدراسة الأساسية تكونت من 30 تلميذ بطريقة عشوائية طبقية فما يخص المستوى الاول والثاني والثالث واختيرت الطريقة الغير احتمالية فما يخص التخصصات.

6.2.1 - أدوات الدراسة: أعد الباحث مقياس العنف المدرسي كأداة لقياس مستويات العنف بكل اشكاله (المادي،اللفظي،والمعنوي) وتم إعداده بعد الإطلاع على الأطر النظرية والدراسات السابقة وقد بلغ عدد فقرات الأداة 60 فقرة منها 20 خاصة بمحور العنف المدرسي المادي و 20 خاصة بمحور العنف المدرسي اللفظي و 20 خاصة بمحور العنف المدرسي المعنوي ولكل فقرة اربعة بدائل (اوافق بشدة، اوافق احيانا ، لا اوافق، لا اوافق بشدة). بالاضافة الى بناء برنامج ارشادي معرفي عقلاني بقصد تعديل السلوكات العنيفة بمختلف اشكالها لدى المتمدرسين في مرحلة التعليم الثانوي.

1.6.2.1 - مقياس العنف المدرسي:

اهو مقياس العنف المدرسي لمرحلة التعليم الثانوي،يهدف الى قياس العنف المدرسي بشكله العام وبأشكاله الثلاثة: عنف مدرسي مادي، عنف مدرسي لفظي، عنف مدرسي معنوي، ويحتوي على 60 فقرة ولكل شكل من أشكال العنف تمثله 20 فقرة.

2.6.2.1 - بدائل المقياس:

الجدول وقم (01) : خاص بالبدائل الخاصة بالمقياس :

البدائل	أوافق بشدة	أوافق أحيانا	لاأوافق	لاأوافق تماما
التنقيط	04	03	02	01

الجدول وقم (02) : يمثل الدرجات المعيارية ومستوى العنف المدرسي

الدرجات المعيارية	**60- 120**	**121- 180**	**181- 240**
مستوى العنف	عنف مدرسي منخفض	عنف مدرسي مرتفع	عنف مدرسي مرتفع جدا

الجدول وقم (03) : الدرجات المعيارية ومستوى العنف المدرسي المادي(خاص بالمحور الاول):

الدرجات المعيارية	20- 40	41- 60	61- 80
مستوى العنف المدرسي المادي	عنف مدرسي مادي منخفض	عنف مدرسي مادي مرتفع	عنف مدرسي مادي مرتفع جدا

الجدول وقم (04) : يمثل الدرجات المعيارية ومستوى العنف المدرسي اللفظي (خاص بالمحور الثاني):

الدرجات المعيارية	21- 40	41- 60	61- 80
مستوى العنف المدرسي اللفظي	عنف مدرسي لفظي منخفض	عنف مدرسي لفظي مرتفع	عنف مدرسي لفظي مرتفع جدا

الجدول وقم (05) : يمثل الدرجات المعيارية ومستوى العنف المدرسي المعنوي (خاص بالمحور الثالث):

الدرجات المعيارية	21- 40	41- 60	61- 80
مستوى العنف المدرسي المعنوي	عنف مدرسي معنوي منخفض	عنف مدرسي معنوي مرتفع	عنف مدرسي معنوي مرتفع جدا

3.6.2.1 - التعليمة:

أختي التلميذة، أخي التلميذ. في إطار إنجاز بحث علمي حول ظاهرة العنف المدرسي في الجزائر. نرجو منكم ملأ هذه الاستمارة بوضع علامة (X) في الخانة المناسبة. وذلك بكل حرية.

ملاحظة : تأكد أن هذه المعلومات لا تستعمل إلا لغرض علمي.

اقترح تقديم تعليمة شفهية من طرف المرشد قصد توضيح الأمور وتأكيد سرية المعلومات

المعلومات الشخصية الخاصة بالمستجوب:

1 – الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2 – السن :.....

3 – الشعبة والمستوى:.....

ملاحظة : إذا كانت اقتراحات للتعديل يمكن إضافتها في ظهر الورقة مع ذكر الترقيم الخاص بالعنصر المراد تعديله أو بالفقرة الخاصة بالمقياس.**(انظر الملحق رقم 01)**.

4.6.2.1 – الخصائص السيكومترية للمقياس:

1.4.6.2.1 – صدق المقياس:اعتمدنا في بحثنا هذا على ثلاثة انواع للصدق منها صدق المحكمين وصدق المقارنة الطرفية بالاضافة الى الصدق الذاتي:

2.4.6.2.1 – صدق المحكمينّ:بعد اعداد الفقرات الخاصة بالمقياس وتحديد كيفية تطبيقه قمنا بعرضه على مجموعة من الاساتذة المحكمين كان تعدادهم 15 استاذ من بينهم اساتذة محاضرين (أ) واساتذة التعليم العالي بدرجة الاستاذية.فكانت اجاباتهم بالنسبة للبدائل والدرجات المعيارية مقبولة بنسبة 100% اما الفقرات فكانت نسبة القبول وفقا لما سوف نعرضه في الجدول التالي:

الجدول وقم (06) :يمثل نسبة قبول ورفض لفقرات لمقياس العنف المدرسي المادي:

الفقرات	رأي المحكمين في فقرات المقياس			
	القبول		الرفض والتعديل	
	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%
1	02	13.33	13	86.66
2	15	100	00	00
3	15	100	00	00
4	15	100	00	00
5	15	100	00	00
6	15	100	00	00
7	01	6.66	14	93.33
8	15	100	00	00
9	15	100	00	00
10	15	100	00	00
11	15	100	00	00
12	02	13.33	13	86.66
13	15	100	00	00
14	04	26.66	11	73.33
15	15	100	00	00
16	05	33.33	10	66.66
17	15	100	00	00
18	15	100	00	00
19	04	26.66	11	73.33
20	15	100	00	00

نلاحظ في الجدول رقم 06 من خلال اراء المحكمين حول قبول ورفض او تعديل الفقرات تباينا في الاراء في فيما يخص معظم البنود الا انه بعد تحديد نسبة القبول و الرفض او التعديل بالنسبة للبنود رقم (01،07ن19،16،14،12) والتي اكثر من 50 يالمئة قمنا بتعديلها (انظر الملحق رقم **02**)

الجدول وقم (07) : يمثل نسبة قبول ورفض لفقرات لمقياس العنف المدرسي اللفظي:

الفقرات	رأي المحكمين في فقرات المقياس			
	القبول		الرفض اوالتعديل	
	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%
1	15	100	00	00
2	05	33.33	10	66.66
3	15	100	00	00
4	15	100	00	00
5	15	100	00	00
6	15	100	00	00
7	04	26.66	11	73.33
8	15	100	00	00
9	15	100	00	00
10	03	20	12	80
11	15	100	00	00
12	02	13.33	13	86.66
13	15	100	00	00
14	15	100	00	00
15	15	100	00	00
16	15	100	00	00
17	15	100	00	00
18	15	100	00	00
19	15	100	00	00
20	15	100	00	00

نلاحظ في الجدول رقم 07 من خلال اراء المحكمين حول قبول ورفض او تعديل الفقرات تباينا في الاراء في فيما يخص معظم البنود الا انه بعد تحديد نسبة القبول و الرفض او التعديل بالنسبة للبنود رقم (02،07،12) والتي اكثر من 50 يالمئة قمنا بتعديلها (انظر الملحق رقم **02**)

الجدول وقم (08) : يمثل نسبة قبول ورفض لفقرات لمقياس العنف المدرسي المعنوي:

الفقرات	رأي المحكمين في فقرات المقياس			
	القبول		الرفض والتعديل	
	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%
1	15	100	00	00
2	15	100	00	00
3	03	20	12	80
4	15	100	00	00
5	15	100	00	00
6	15	100	00	00
7	05	33.33	10	66.66
8	15	100	00	00
9	15	100	00	00
10	02	13.33	13	86.66
11	15	100	00	00
12	03	20	12	80
13	04	26.66	11	73.33
14	15	100	00	00
15	15	100	00	00
16	15	100	00	00
17	15	100	00	00
18	15	100	00	00
19	15	100	00	00
20	15	100	00	00

نلاحظ في الجدول رقم 08 من خلال اراء المحكمين حول قبول ورفض او تعديل الفقرات تباينا في الاراء في فيما يخص معظم البنود الا انه بعد تحديد نسبة القبول و الرفض او التعديل بالنسبة للبنود رقم (07،10،13) والتي اكثر من 50 يالمئة قمنا بتعديلها (انظر الملحق رقم **02**)

3.4.6.2.1 - صدق المقارنة الطرفية

الجدول رقم (09): يمثل صدق المقارنة الطرفية لمقياس العنف المدرسي.

البعد	المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "t" المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الخطأ	مستوى الدلالة	القرار
العنف المادي	درجات عليا	52,80	8,28385	7,80	18	0.05	0.00	توجد فروق دالة
	درجات دنيا	29,60	4,45222					
العنف اللفظي	درجات عليا	52,80	7,99722	5,12			0.00	توجد فروق دالة
	درجات دنيا	37,90	4,53260					
العنف المعنوي	درجات عليا	57,30	6,39531	8,89			0.00	توجد فروق دالة
	درجات دنيا	35,50	4,37798					
العنف المدرسي	درجات عليا	163,30	11,15597	16,67			0.00	توجد فروق دالة
	درجات دنيا	103,10	2,42441					

من خلال الجدول رقم (09) نلاحظ ان متوسط الدرجات العليا الخاص بمحور العنف المادي اكبر من متوسط الدرجات الدنيا له،وقيمة **(ت)** المحسوبة دالة عند مستوى الخطأ **0.05**

كما ان متوسط الدرجات العليا الخاص بمحور العنف اللفظي اكبر من متوسط الدرجات الدنيا له،وقيمة **(ت)** المحسوبة دالة عند مستوى الدلالة **0.05**

كما ان متوسط الدرجات العليا الخاص بمحور العنف المعنوي اكبر من متوسط الدرجات الدنيا له،وقيمة **(ت)** المحسوبة دالة عند مستوى الدلالة **0.05** ومنه نقول ان المقياس في محاوره الثلاثة صادق **(انظر الملحق رقم 03)**

4.4.7.2.1 – الصدق الذاتي : يحسب الصدق الذاتي عن طريق حساب جذر الثبات ،وهذا مانوضحه عند حساب الثبات.**(علي ماهر الخطاب:2001،ص208).**

الجدول رقم (10) – يوضح ثبات وصدق مقياس العنف المدرسي في الدراسة الاستطلاعية

المحور	عدد البنود	الدراسة الاستطلاعية (30) مبحوث	
		قيمة الثبات الفا كرومباخ	الصدق الذاتي
العنف المادي	20	0.92	0.95
العنف اللفظي	20	0.87	0.93
العنف المعنوي	20	0.89	0.94
المجموع	60	0.89	0.94

من خلال **الجدول رقم (10)** نلاحظ ان المقياس ثابت فما يخص الدراسة الاستطلاعية كما انه صادق ذاتيا وفقا للدرجات المتحصل عليها حيث يعتبر الصدق الذاتي مرتبط بالثبات. **(انظر الملحق رقم04)**

2.6.2.1 - البرنامج الارشادي:

خطوات بناء برنامج إرشادي لتلاميذ التعليم الثانوي وفق منظور العلاج المعرفي العقلاني السلوكي

1.2.6.2.1 - التعريف بالبرنامج:

هو برنامج إرشادي معرفي عقلاني مستمد من نظرية البيرت أليس للإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي،والذي يبنى على تغيير الأفكار اللاعقلانية بالأفكار العقلانية،وفي موضوعنا هذا الذي يبحث في دور الكفالة النفسية في التخفيف من تفاقم ظاهرة العنف لدى المتم درس الجزائري،هدا البرنامج يقدم لتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بكل المستويات:(السنة الأولى ،و الثانية،والثالثة)بالإضافة إلى مختلف التخصصات الأدبية والعلمية،والمنظمة في الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا،والجذع المشترك آداب ولغات، والسنة الثانية علوم تجريبية ،رياضيات،تسيير واقتصاد ،والسنة الثانية :آداب ولغات أجنبية. حيث تكون عينتنا قصدية وتتمثل في التلاميذ الذين يعانون من العنف المدرسي وهذا بعد التحقق من نتائج مقياس العنف الذي أعده الباحث والذي يقيس العنف المدرسي بكل أشكاله،بالإضافة إلىاعتماد ملاحظات مستشاري التربية والتوجيه والإرشاد حول نسب انتشار العنف في المؤسسات التي يشرفون عليها.

2.2.6.2.1 - -مبررات استخدام هذا البرنامج:

1/شرح وإرشاد التلاميذ جماعيا حول سلوكات العنف وسلبياتها(مادية ،لفظية، معنوية)

2/توضيح الفكرة الخاطئة حول سلوكات الأساتذة ومدى خطورتها على التلاميذ وعلى عناصر العملية التربوية

3/تغيير الأفكار السلبية الغير عقلانية بأفكار إيجابية وعقلانية.

4/علاج ظاهرة العنف المدرسي عن طريق الكفالة النفسية

3.2.6.2.1 - أهمية البرنامج:

إن البرنامج الإرشادي الذي قمنا بإعداده، يعتبر الأهمية في الكفالة النفسية المدرسية، وكذلك الإرشاد النفسي للتلاميذ.وخاصة أنه يهدف إلى تعديل السلوك العنيف لدى المتمدرس وذلك من خلال ما يحتويه البرنامج من خطة إرشادية محكمة تعمل على تعديل سلوكهم العنيف فيما بينهم، ومع الأساتذة والعمال في الثانويات.

4.2.6.2.1 - /أهداف البرنامج:

- التعريف بظاهرة العنف المدرسي بكل أشكاله.

- نشر الوعي لدى التلاميذ بخطورة العنف المدرسي، ومدى تأثير نتائجه على تحصيلهم ،وسير العملية التربوية.

- تحقيق التفاهم والتعاون بين التلاميذ فيما بينهم وكذلك مع أساتذتهم،وفقا لمتطلبات التمدرس

- تشكيل علاقات ايجابية في جماعة الصف دون اللجوء إلى العنف بمختلف أشكاله.

- علاج ظاهرة العنف المدرسي من خلال الإرشاد النفسي.

- إعادة بعث أهمية الكفالة النفسية في المدرسة الجزائرية بطرق علمية تساهم في إيجاد الحلول للسلوكات العنيفة لدى المتمدرسيين في طور التعليم الثانوي.

5.2.6.2.1 – الوسائل المتوفرة لتطبيق البرنامج:

يطبق هذا البرنامج في الثانويات الحكومية واخترنا عينتنا بولاية سعيدة وبالضبط في أربعة ثانويات التي ينتشر فيها العنف بنسب عالية يتم تحديدها بعد تطبيق مقياس العنف المدرسي الذي تم بناؤه من طرف الباحث على ثانويات مدينة سعيدة .

بالإضافة إلى العامل البشري ،حيث يتم تطبيقه عن طريق الباحث ومستشاري التوجيه المدرسي والمهني التابعين لولاية سعيدة كمساعدين له والمشرفين على هذه الثانويات، وهذا بمتابعة الباحث وإشرافه على تطبيق البرنامج ،كما يتم تكوين المستشارين حول البرنامج في ندوات مغلقة قبل التنفيذ ويشارك الباحث بنفسه بتطبيق البرنامج وفقا للوقت المتاح ،و هذا بالتنسيق مع وزارة التعليم العالي ووزارة التربية الوطنية.

ويتم تطبيق البرنامج في 6 جلسات:

الجلسة1:توطيد العلاقة وشرح طريقة تقديم البرنامج.

الجلسة2:شرح الموضوع(العنف المدرسي)وكذلك الهدف المنشود.

الجلسة3:جلسة إرشادية معرفية حول العنف المادي.

الجلسة4:جلسة إرشادية معرفية حول العنف اللفظي.

الجلسة5:جلسة إرشادية معرفية حول العنف المعنوي.

الجلسة 6:جلسة ختامية مع تطبيق مقياس العنف.

يطبق البرنامج في مدة شهرونصف الى شهرين بمراعات ظروف العمل والتمدرس.

وهذا من خلال جلسة تحضيرية تنظيمية بين الباحث والمستشارين،ثم نبدأ الفعلية بحصتين في. كل أسبوع

6.2.6.2.1 – نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي :

وضع أسس هذه النظرية (**البرت ألس)** وهي أحد أساليب الإرشاد المعرفي الحديثة. التي يفترض فيها أن أنماط التفكير الخاطئة (السالبة وغير الواقعية وغير المنطقية) والتي تتأثر بأهواء الشخصية والبعد عن الموضوعية, وتعتمد على التوقعات اللامعقولة والتعميمات الخاطئة والظن والاحتمالية والمبالغة والتهويل ولا تتلاءم مع إمكانيات الفرد الواقعية وتكون سبباً في إحداث السلوك المضطرب . وبالتالي فإن الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي يهدف إلى تعديل الاعتقادات غير العقلانية وغير الواقعية والخاذلة للذات وتعليم المسترشد أساليب تفكير أخرى أكثر عقلانية وأكثر إيجابية عن طريق الحوار الفلسفي والطرق الإقناعية. وإطارها النظري.

6.2.1. 2 .7- مفاهيم النظرية :

يمثل الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي نظرية في الشخصية وأسلوب في الإرشاد النفسي وضع أسسه وطوره عالم النفس الأمريكي(البيرت اليس) وذلك في أوائل عام (1950) عندما قدم فروضاً متقدمة لنظريته والتي مؤداها, أن الأحداث النشطة لاتسبب العواقب الانفعالية ولكن اعتقادات الفرد غير العقلانية هي المسببة لذلك. وتعود الأصول الفلسفية للإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي إلى الفلسفة الرواقية حيث تقول (أن الإنسان لا يتوتر ويقلق ويضطرب عن طريق الأشياء ولكن بفكرته عن تلك الأشياء) وقد ركز

في مؤلفه الرائد على نقطتين **Reason and emotionin psychotherapy** هامتين: :

- إن هناك تفاعل دينامي بين ما هو معرفي وما هو انفعالي وما هو سلوكي وهي غالباً عملية متداخلة **overl apping processes**
- التفكير الإنساني والانفعالات وجهان لعملة واحدة واذا تغير أحدهما أثر بالتبعية في الأخر .

وقد عنون ذلك بالإرشاد العقلاني الانفعالي وكانت هذه تسمية دقيقة جداً لموضوع الإرشاد في ذلك الوقت . واستمر بعد ذلك في كل علاجاته ومؤلفاته يركز على الجانب المعرفي والجانب الوجداني. ومن العام 1993 م كان لديه إصرار على تغيير عنوان علاجه إلى الإرشاد العقلاني السلوكي وذلك نتيجة لنقده الفاحص لعلاج وفي نفس الوقت ليبين الطبيعة المعرفية الانفعالية لهذا الإرشاد وليؤكد وجهته السلوكية المعرفية. وكان انتقال (ألس) لإضافة مصطلح السلوكي إلى علاجه تطوراً طبيعياً نتيجة اتفاقه مع الإرشاد السلوكي في كثير من فنياته ومصطلحاته من قبيل أن كلا الإرشادين يهدف إلى تعديل الاتجاهات التي تقوم بدورها إلى تغيير انفعالي وبذلك تكون النظرية العامة لهذا الإرشاد تقوم على هذا التفاعل الواضح بين العوامل المعرفية والانفعالية والسلوكية في السواء أو الاضطراب أو في ممارسة الإرشاد النفسي ولهذا تسمى نظرية الإرشاد المعرفي (العقلاني) الانفعالي السلوكي

(عبد العزيز صالح المطوع وعبد الله احمد فتوح:دون 2014)

6.2.1. 2 .8-الجلسات الإرشادية :

الجلسة الأولى :60 دقيقة.وهي جلسة تعارف

- وهي جلسة تعارف مع الباحث ومستشاري التوجيه المدرسي والتلاميذ والهدف منها: -
- تكوين الجماعة الإرشادية

-تحديد العلاقات بين أفراد هذه الجماعة.

- تحديد الخطة والاتفاق على سير العمل والطريقة الإرشادية بين الباحث والتلاميذ.

محتوى الجلسة:

- التحية والترحيب بأفراد الجماعة الإرشادية.

– تقديم أفراد الجماعة بدءا بالمرشد والباحث ثم التلاميذ وهذا قصد خلق جو من الثقة والتالف ،والتأكيد على ممارسة حريتهم في تصرفاتهم مع احترام قوانين المؤسسة ،بالإضافة إلى الحفاظ على السرية التامة لأرائهم وميولاتهم والتزام الحياد من طرف المرشد والباحث.

– تقديم البرنامج الإرشادي وتوضيح الهدف من تصميمه وموضوعاته والنتائج التي يمكن أن يستفيد منها التلميذ.

– **الالتزام (الاتفاق)** :

وهو ما يمكن الاتفاق عليه مابين الباحث والمرشد والتلاميذ ويتمثل ذلك في:

– طريقة العمل والخطة المتبعة من خلال كل الجلسات.

– الالتزام بمواعيد الجلسات التي تحدد باليوم والساعة وكذلك المدة التي تستغرقها.

– ويختم بتقديم البرنامج شفهيا من الباحث والتذكير بالالتزام.

الجلسة الثانية: 60 دقيقة.

1 –الهدف من الجلسة: الوصول إلى فهم جانب نظري مهم من العلاج المعرفي العقلاني.

2 – مضمون الجلسة: تقديم عرض نظري على شكل محاضرة حول العلاج المعرفي العقلاني،ويتم فيه التطرق إلى هذه العناصر:

– مفهوم الأفكار العقلانية والأفكار اللاعقلانية (الشرح والتوضيح).

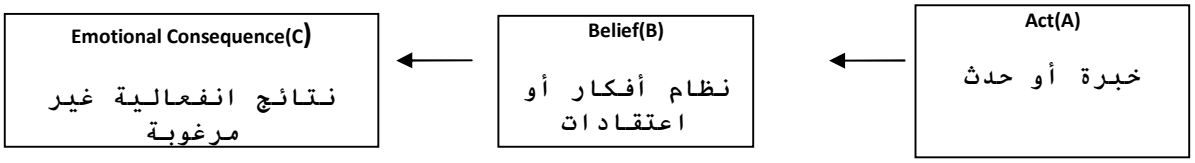
– تقديم الأفكار الإحدى عشرة غير العقلانية والعقلانية بشكلهما الأصلي لألبيرت أليس مع توظيف الشرح قصد الفهم.بالإضافة إلى توظيف أمثلة عن موضوعنا المتعلق بالعنف المدرسي.مثال عن العنف المادي ،مثال عن العنف اللفظي،مثال عن العنف المعنوي والباحث يتصرف بحرية في اختيار الأمثلة حسب أشكال العنف المحددة

3 – مفهوم الأفكار العقلانية – اللاعقلانية :

– يُعد هذا المفهوم من المفاهيم التي أثارت جدلاً ونقاشاً مُوسعاً بين جمهور المفكرين، والفلاسفة، وعلماء النفس، حيث يُعد من المفاهيم التي لها عمر طويل جداً، ويعود بجذوره إلى آراء الفلاسفة في الحضارة اليونانية القديمة، لكنه كمفهوم علمي له تاريخ قصير جداً، إذ يُعد ألبرت إليس (Albert Ellis) من أوائل الذين أدخلوه إلى التراث السيكولوجي، وأصبح له معنى ودلالة علمية. وقد وصف إليس هذا المفهوم وفسّره باعتباره أحد المكونات الأساسية للشخصية، حيث ظهر هذا الوصف بجلاء في نظريته التي أسماها "نظرية العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي" (Ellis, 1994).

– وتعبر هذه النظرية عن طريقة إرشادية، تهدف إلى مساعدة الفرد في تعديل أفكاره اللاعقلانية المسببة للاضطرابات الانفعالية لديه إلى أفكار عقلانية تحقق له مستوىً مناسباً الصحة النفسية (Ellis, 1994).

– وفي هذا السياق حدّد إليس (Ellis) الأساس المعرفي للسلوك في معادلة تدعى (ABC)، حيث يقوم العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي على إقناع الفرد بأن النتائج الانفعالية غير المرغوبة (Emotional Consequence) ليست نتيجة حتمية للحدث (ACT)، بل نتاج الأفكار أو الاعتقادات الخاطئة التي يتبناها الفرد (Beliefs)، والشكل رقم (1) يوضح ذلك.



ومن خلال الدراسات التي قام بها أليس للأفكار اللاعقلانية، فقد تمكن من تمثيلها في إحدى عشرة فكرةً أو قيمةً ليست ذات معنى اعتُبرت حسب نظريته أفكاراً لاعقلانيةً، وخرافية، وشائعة الانتشار في الثقافة الغربية، وتؤدي إلى الاضطراب النفسي، وهذه الأفكار هي:

1 – الفكرة الأولى السلبية: (من الضروري أن يكون الشخص محبوباً ومقبولاً اجتماعياً من

المحيطين به).

الفكرة الأولى الايجابية: (من الطبيعي وجود رغبة لدى الفرد لأن يكون محبوباً، ولكن الفرد العاقل لا يضحي باهتماماته ورغباته بهدف تحقيق هذه الغاية).

2 – الفكرة الثانية السلبية : (يجب أن يكون الفرد على درجة كبيرة من الكفاية والمنافسة والإنجاز لدرجة الكمال حتى يكون ذا أهمية وقيمة).

الفكرة الثانية الايجابية : (أما الشخص العقلاني، فهو يحاول الإنجاز في حدود إمكاناته، ويستمتع بنشاطه وحياته).

3 – الفكرة الثالثة السلبية: (بعض الناس يتصفون بالشر والنذالة والخسة والجبن، لذا يجب تأنيبهم ولومهم ومعاقبتهم).

الفكرة الثالثة الايجابية : (فالشخص العقلاني لا يكون همه لوم نفسه ولوم الآخرين، فإذا أخطأ اعترف بخطئه وعمل على تصويبه، وإذا أخطأ الآخرون عمل على إفهامهم وتوجيههم، كما لا يعد خطؤه أو أخطاء الآخرين كارثة، ولا ضرورة لمواجهتها بالعقاب الصارم أو اللوم).

4 – الفكرة الرابعة السلبية : (إنه لمصيبة فادحة أن تسير الأمور على عكس ما يريد الفرد).

الفكرة الرابعة الايجابية : (إن الشخص العقلاني لا يبالغ في تفسير نتائج الأحداث غير السارة، بل يسعى لتحسينها والتقليل من أضرارها بقدر استطاعته، وإذا لم يتمكن من ذلك فإنه يتقبلها).

5 – الفكرة الخامسة السلبية : (تظهر التعاسة عند الفرد بفعل العوامل الخارجية، والتي ليس بمقدوره السيطرة عليها)

الفكرة الخامسة الايجابية : (فالشخص العقلاني يدرك تماما بأن التعاسة أو السعادة ذاتية أو داخلية المنشأ، فقد تضايقه الأحداث الخارجية، لكنه يدرك أن بإمكانه تغيير نظرته واتجاهاته نحوها).

6 – الفكرة السادسة السلبية : (تستدعي الأشياء الخطيرة أو المخيفة ظهور الهم الكبير

والانشغال الدائم في التفكير، وينبغي أن يتوقع الفرد احتمال حدوثها دائماً، وأن يكون على أهبة الاستعداد لمواجهتها والتعامل معها).

الفكرة السادسة الايجابية : (إن الشخص العقلاني يدرك أن الهم والقلق لا يمنع وقوع الأحداث الخطيرة، بل قد يزيد من شدة وقعها على نفسه، مما يجعل القلق أكثر تأثيراً من الأحداث نفسها، ويدرك أن عليه تشجيع نفسه وتدريبها على مواجهة الأحداث التي يعتقد أنها مخيفة).

7 – الفكرة السابعة السلبية : (من الأسهل أن نتجنب بعض الصعوبات والمسؤوليات بدلاً من أن نواجهها).

الفكرة السابعة الايجابية : (إن الشخص العقلاني يؤدي مسؤولياته دون تذمر، ويتجنب الأشياء المؤلمة غير الضرورية، وإذا أهمل القيام ببعض مسؤولياته، فإنه يقوم بتحليل الأسباب موضوعياً، ويعمل على تنبيه نفسه وتوجيهها، ويجد متعة الحياة في تحمّل مسؤولياتها وحل مشكلاتها).

8 – الفكرة الثامنة السلبية : (يجب أن يعتمد الشخص على الآخرين، ويجب أن يكون هناك من هو أقوى منه لكي يعتمد عليه

الفكرة الثامنة الايجابية : (فالشخص العقلاني يعمل لكي يكون مستقلاً ومحققاً لذاته، كما أنه لا يرفض المساعدة إذا احتاج إليها، ويطلبها إذا اضطر لذلك، ويعلم نفسه المجازفة في بعض الأمور إذا كانت تستحق ذلك).

9 – الفكرة التاسعة السالبة : (تقرر الخبرات والأحداث الماضية السلوك الحاضر، ولا يمكن تجاهل أو محو تأثير الماضي).

الفكرة التاسعة الايجابية : (إنّ الشخص العقلاني يدرك بأن الماضي مهم، وأن الحاضر يمكن تغييره عن طريق تحليل ما اكتسبه من الماضي من أفكار لاعقلانية والتي تجعل سلوكه الحالي على هذا النحو).

10 – الفكرة العاشرة السلبية: (ينبغي أن يحزن الفرد لما يصيب الآخرين من اضطرابات

ومشكلات).

الفكرة العاشرة الايجابية :(فالشخص العقلاني يدرك تماماً متى يساعد الآخرين، وكيف يساعدهم، وإذا لم يتمكن من ذلك، فإنه يعرف كيف يتقبل الموقف وكيف يقلل من نتائجه السلبية).

11 – الفكرة الحادية عشرة السلبية : (هناك دائماً حل كامل وصحيح يجب التوصل إليه لكل مشكلة، وإلا ستكون النتائج خطيرة).

الفكرة الحادية عشرة الايجابية : (أما الشخص العقلاني فيسعى إلى إيجاد حلول كثيرة ومتنوعة للمشكلة، ثم يختار الأنسب والأفضل والأكثر قابلية للتطبيق، كما يدرك تماماً بعدم وجود حلول كاملة وصحيحة مطلقة)

(Daniel David,2010.p3-23).(Ellis, 1994p81,82,83,84)

الجلسة الثالثة: 60 دقيقة.

1 –الهدف من الجلسة: تقديم جلسة إرشادية معرفية عقلانية هدفها الحد من العنف المدرسي المادي

2 – مضمون الجلسة: تقديم إحدى عشرة فكرة غير عقلانية مضمونها العنف المادي بأمثلة واقعية.مع تقديم أفكار عقلانية كنقيض لها يمكن ان تعوضها والتركيز دائما على نفس المثال السابق، أي المقدم في الفكرة غير العقلانية.

3 – الأفكار الغير العقلانية والأفكار العقلانية:

3-1 – الفكرة الأولى السلبية: (الشعور بعدم القبول من طرف الآخرين يجعلني أجبرهم بالقوة على تقبلي وحبي).

–الفكرة الأولى الايجابية: (ليس بالضرورة ان يتقبلني كل الناس،ورفضهم لي يجعلني أحسّن سلوكي

قصد الوصول الى تحقيق محبتهم لي).

3-2- الفكرة الثانية السلبية : (لكي يكون الفرد على درجة عالية من الكمال فيما يخص المنافسة والانجاز، يجب أن يستعمل القوة كي يجبر الآخرين للاعتراف به).

- **الفكرة الثانية الايجابية :** (لا يوجد إنسان متكامل بدرجة كلية، وإجبار الناس على الاعتراف بذلك باستعمال القوة، عبارة وصف غير حقيقي لصفات الفرد).

3-3 - الفكرة الثالثة السلبية : (صفات بعض التلاميذ القبيحة تفرض علي معاقبتهم عن طريق الضرب).

- **الفكرة الثالثة الايجابية :** (كل البشر معرضين للخطأ ،لكن الضرب ليس هو الحل لتصحيح آو تغيير الأخطاء).

3-4 - الفكرة الرابعة السلبية : (عندما تسير الأمور عكس ما يريده الفرد، من المنطقي أن يكون عنيفا في تصرفاته).

- **الفكرة الرابعة الايجابية:** (ليس بالضرورة أن تسير الأمور مثلما يريدها الفرد ، وما لا يستطيع تحقيقه يمكن أن يتقبله مثلما هو لأنه قد يفوق طاقته).

3-5 - الفكرة الخامسة السلبية : (إن التعاسة في المدرسة سببها عوامل خارجية، لكن تحديها يتمثل في قوة الفرد العضلية في مجابهتها)،(مثال عن الفقر وافتقاد بعض الحاجيات والحصول عليها عن طريق القوة البدنية أو استعراض العضلات)

- **الفكرة الخامسة الايجابية :** (التعاسة أو السعادة في المدرسة ناتجة عن إدراكات التلميذ الذاتية، فالتعاسة بتصوراته الداخلية يمكن أن يغيرها إلى سعادة).(مثال من الواقع نجعل من الفقر تحدي قصد تحقيق النجاح في الدراسة عن طريق المواظبة والاجتهاد)

3-6 - الفكرة السادسة السلبية : (الأشياء الخطيرة والمخيفة مثل الامتحانات، تستدعي أن يكون الفرد دائما على أهبة الاستعداد واعتماد كل الطرق المتاحة قصد مواجهتها مثل استعمال الغش).

– **الفكرة السادسة الايجابية :** (الأشياء المخيفة وأهمية بعضها مثل الامتحانات يستدعي الحيطة والحذر، وأهميتها تجعل الفرد يختار المناسبة لمواجهتها مثل تنظيم الوقت والمراجعة بانتظام).

3-7- الفكرة السابعة السلبية : (من السهل أن يجتنب الفرد بعض الصعوبات والمسؤوليات، مثل فرض الضغط علي الزملاء باستعمال القوة الجسدية قصد تأجيل فترة الامتحانات بدلا من اجتيازها في وقتها المحدد).

– **الفكرة السابعة الايجابية :** (يجب على التلميذ الالتزام تجاه واجباته مثل الامتحانات المدرسية،لان استعمال القوة الجسدية للضغط على الزملاء شيء سلبي والتماطل عن اجتياز الامتحانات يتسبب في الكثير من الأضرار الأخرى).

3-8 – الفكرة الثامنة السلبية : (يجب أن يعتمد الفرد على زملائه النجباء في الامتحان وذلك بفرض القوة)

– **الفكرة الثامنة الايجابية :** (الشخص العقلاني يكون مستقلا ومحققا لذاته،وعندما يحتاج للمساعدة يمكن أن يطلبها لكن بطرق مقبولة مثل المراجعة الجماعية قبل الامتحان).

3-9 – الفكرة التاسعة السلبية : (إن الخبرات والإحداث الماضية هي التي تجعل الفرد يقوم بفرض السيطرة على الزملاء في المدرسة).

– **الفكرة التاسعة الايجابية :** (يعتبر ماضي كل فرد مهم في حياته،لكن يجب أن يوظفه كخبرة وتجربة يستفيد منها في تصرفاته ويميز بين الايجابي والسلبي منها).

3-10 – الفكرة العاشرة السلبية: (ما يعانيه التلاميذ من المشكلات هو سبب مباشر يؤثر على الفرد ويجعله يتعامل معهم بقسوة).

– **الفكرة العاشرة الايجابية :** (يوجد بعض الزملاء يعانون من بعض المشكلات،يمكن للتلميذ أن يتدخل قصد مساعدتهم إن استطاع وإلا فمن الواجب أن يحسن المعاملة معهم).

3-11 – الفكرة الحادية عشرة السلبية : (هناك دائما حل كامل وصحيح للمشكلات التي يعاني منها

التلميذ في المدرسة، وان لم يتم ذلك فالتلميذ يتوقع نتائج وخيمة لها).

– **الفكرة الحادية عشرة الايجابية :** (لا توجد حلول كاملة وصحيحة بشكل كلي لأي مشكل من المشاكل المدرسية لكن من بين الحلول المتنوعة والكثيرة نختار الأنسب والأفضل)

ملاحظة: يمكن للباحث أو المكلف بتقديم البرنامج إعطاء مثال أخر يتناسب مع الفكرة المقترحة على أن يكون المثال يخدم العنف المادي.

2.6.2. 4.7 – الجلسة الرابعة: 60 دقيقة.

1 –الهدف من الجلسة: تقديم جلسة إرشادية معرفية عقلانية هدفها الحد من العنف المدرسي اللفظي.

2 – مضمون الجلسة: تقديم إحدى عشرة فكرة غير عقلانية مضمونها العنف اللفظي بأمثلة واقعية.مع تقديم أفكار عقلانية كنقيض لها يمكن ان تعوضها والتركيز دائما على نفس المثال السابق، أي المقدم في الفكرة غير العقلانية.

3 – الأفكار الغير العقلانية والأفكار العقلانية:

3–1 – الفكرة الأولى السلبية: (الشعور بعدم القبول من طرف الآخرين يجعلني ارفع صوتي عليهم قصد تقبلي وحبي).

–**الفكرة الأولى الايجابية:** (ليس بالضرورة أن يتقبلني كل الناس،ورفضهم لي يجعلني أحسن طريقة كلامي معهم لتقبلي).

3–2– الفكرة الثانية السلبية : (لكي يكون الفرد على درجة عالية من الكمال فيما يخص المنافسة والانجاز، يجب أن يستعمل ألفاظ مخيفة كي يجبر الآخرين للاعتراف به).

– **الفكرة الثانية الايجابية:** (لا يوجد إنسان متكامل بدرجة كلية، وإجبار الناس على الاعتراف بذلك باستعمال ألفاظ مخيفة ،عبارة عن وصف غير حقيقي لصفات الفرد)

3-3 – الفكرة الثالثة السلبية : (صفات بعض التلاميذ القبيحة تفرض علي التكلم معهم بألفاظ قبيحة).

– **الفكرة الثالثة الايجابية :** (كل البشر معرضين للخطأ ،لكن الكلام بألفاظ قبيحة ليس هو الحل لتصحيح آو تغيير الصفات القبيحة).

3-4 – الفكرة الرابعة السلبية : (عندما تسير الأمور عكس ما يريده الفرد، من المنطقي أن يصرخ في وجه الآخرين).

– **الفكرة الرابعة الايجابية:** (ليس بالضرورة أن تسير الأمور مثلما يريدها الفرد ، وما لا يستطيع تحقيقه يمكن أن يتقبله مثلما هو ، والمحاولة في تغيير ما يمكن تحقيقه بإتباع طريقة حوارية).

3-5 – الفكرة الخامسة السلبية : (إن التعاسة في المدرسة سببها عوامل خارجية، لكن تحديها يتمثل في قوة الفرد الحوارية والنقاشات الساخنة)،(مثال عن الفقر وافتقاد بعض الحاجيات والحصول عليها عن طريق المحاورة والنقاش الساخن)

– **الفكرة الخامسة الايجابية :** (التعاسة أو السعادة في المدرسة ناتجة عن إدراكات التلميذ الذاتية، فالتعاسة بتصوراته الداخلية يمكن أن يغيرها إلى سعادة وهذا ما يظهر من خلال الحوار الهادئ والنقاش المتزن).(مثال من الواقع نجعل من الفقر تحدي قصد تحقيق النجاح في الدراسة عن طريق الحوار الايجابي والمناقشة البناءة)

3-6 – الفكرة السادسة السلبية : (الأشياء الخطيرة والمخيفة مثل الامتحانات، تستدعي أن يكون الفرد دائما على أهبة الاستعداد واعتماد كل الطرق المتاحة قصد مواجهتها مثل الكلام مع الزملاء أثناء الامتحانات).

– **الفكرة السادسة الايجابية :** (الأشياء المخيفة وأهمية بعضها مثل الامتحانات يستدعي الحيطة والحذر، وأهميتها تجعل الفرد يختار المناسبة لمواجهتها مثل الكلام في أوقات الراحة أو أثناء المراجعة).

3-7– الفكرة السابعة السلبية : (من السهل أن يجتنب الفرد بعض الصعوبات والمسؤوليات، مثل فرض الضغط علي الزملاء باستعمال الصراخ في وجه الزملاء ،قصد تأجيل فترة

الامتحانات بدلا من اجتيازها في وقتها المحدد).

– **الفكرة السابعة الايجابية :** (يجب على التلميذ الالتزام تجاه واجباته مثل الامتحانات المدرسية،لان الصراخ والكلام الفظ في وجه الزملاء للضغط عليهم شيء سلبي والتماطل عن اجتياز الامتحانات يتسبب في الكثير من الأضرار الأخرى).

3–8 – الفكرة الثامنة السلبية : (يجب أن يعتمد الفرد على زملائه النجباء في الامتحان وذلك من خلال كلامه معهم).

– **الفكرة الثامنة الايجابية :** (الشخص العقلاني يكون مستقلا ومحققا لذاته، وعندما يحتاج للمساعدة يمكن أن يطلبها لكن بطريقة حوارية مقبولة وبكلام موزون وهذا قبل الامتحان).

3–9 – الفكرة التاسعة السلبية : (إن الخبرات والإحداث الماضية هي التي تجعل الفرد يقوم بفرض السيطرة على الزملاء في المدرسة، وذلك بطريقة مناقشته مختلف المواضيع معهم).

– **الفكرة التاسعة الايجابية :** (يعتبر ماضي كل فرد مهم في حياته،لكن يجب أن يوظفه كخبرة وتجربة يستفيد منها في تصرفاته ويميز بين الايجابي والسلبي منها، ويظهر ذلك من خلال طريقة مناقشته مختلف المواضيع معهم).

3–10 – الفكرة العاشرة السلبية: (ما يعانيه التلاميذ من المشكلات هو سبب مباشر يؤثر على الفرد ويجعله يتكلم معهم بقسوة).

– **الفكرة العاشرة الايجابية :** (يوجد بعض الزملاء يعانون من بعض المشكلات،يمكن للتلميذ أن يتدخل قصد مساعدتهم إن استطاع وإلا فمن الواجب أن يتكلم معهم بلباقة).

3–11 – الفكرة الحادية عشرة السلبية : (هناك دائما حل كامل وصحيح للمشكلات التي يعاني منها التلميذ في المدرسة،وطريقة الكلام والتعامل اللفظي هي التي تحقق ذلك ، وان لم يتم ذلك فالتلميذ يتوقع

نتائج وخيمة لها).

– **الفكرة الحادية عشرة الايجابية :** (لا توجد حلول كاملة وصحيحة بشكل كلي لأي مشكل،واللباقة في الكلام حل يساعدنا في تحقيق جزء من الكمال.)

ملاحظة: يمكن للباحث أو المكلف بتقديم البرنامج إعطاء مثال أخر يتناسب مع الفكرة المقترحة على أن يكون المثال يخدم العنف اللفظي.

الجلسة الخامسة: 60 دقيقة.

1 –الهدف من الجلسة: تقديم جلسة إرشادية معرفية عقلانية هدفها الحد من العنف المدرسي المعنوي.

2 – مضمون الجلسة: تقديم إحدى عشرة فكرة غير عقلانية مضمونها العنف المدرسي المعنوي بأمثلة واقعية، مع تقديم أفكار عقلانية كنقيض لها يمكن أن تعوضها والتركيز دائما على نفس المثال السابق، أي المقدم في الفكرة غير العقلانية.

3 – الأفكار الغير العقلانية والأفكار العقلانية:

3–1 – الفكرة الأولى السلبية: (الشعور بعدم القبول من طرف الآخرين يجعلني أغير صورة ملامحي تجاههم قصد تخويفهم من اجل تقبلي وحبي).

–**الفكرة الأولى الايجابية:** (ليس بالضرورة أن يتقبلني كل الناس،ورفضهم لي يجعلني اظهر لهم ابتسامة لتقبلي).

3–2– الفكرة الثانية السلبية : (لكي يكون الفرد على درجة عالية من الكمال فيما يخص المنافسة والانجاز، يجب أن يستعمل إيماءات وحركات مخيفة كي يجبر الآخرين للاعتراف به).

– **الفكرة الثانية الايجابية :** (لا يوجد إنسان متكامل بدرجة كلية، وإجبار الناس على الاعتراف بذلك باستعمال إيماءات وحركات مخيفة ،عبارة عن وصف غير حقيقي لصفات الفرد).

3-3 – الفكرة الثالثة السلبية : (صفات بعض التلاميذ القبيحة تفرض علي مواجهتهم بوجه شاحب).

– **الفكرة الثالثة الايجابية :** (كل البشر معرضين للخطأ ،لكن المواجهة بوجه شاحب ليس هو الحل لتصحيح آو تغيير الصفات القبيحة).

3-4 – الفكرة الرابعة السلبية : (عندما تسير الأمور عكس ما يريده الفرد، من المنطقي أن لا يتقبل مواجهة الآخرين).

– **الفكرة الرابعة الايجابية:** (ليس بالضرورة أن تسير الأمور مثلما يريدها الفرد ، وما لا يستطيع تحقيقه يمكن أن يتقبله مثلما هو ، والمحاولة في تغيير ما يمكن تحقيقه بإتباع طريقة المواجهة المباشرة بطريقة سلمية).

3-5 – الفكرة الخامسة السلبية : (إن التعاسة في المدرسة سببها عوامل خارجية، لكن تحديها يتمثل في قدرة الفرد على إرباك الأخريين قصد تغييرها)،(مثال عن الفقر وافتقاد بعض الحاجيات والحصول عليها عن طريق إرباك الزملاء وترهيبهم)

– **الفكرة الخامسة الايجابية :** (التعاسة أو السعادة في المدرسة ناتجة عن إدراكات التلميذ الذاتية، فالتعاسة بتصوراته الداخلية يمكن أن يغيرها إلى سعادة وهذا ما يظهر من خلال قدرته على إقناع الأخريين بوضعه وتقبل ذاته).(مثال من الواقع نجعل من الفقر تحدي قصد تحقيق النجاح في الدراسة عن طريق إقناع الآخرين بوضعه)

3-6 – الفكرة السادسة السلبية : (الأشياء الخطيرة والمخيفة مثل الامتحانات، تستدعي أن يكون الفرد دائما على أهبة الاستعداد واعتماد كل الطرق المتاحة قصد مواجهتها مثل استعمال الإشارات والإيماءات أثناء الامتحانات).

– **الفكرة السادسة الايجابية :** (الأشياء المخيفة وأهمية بعضها مثل الامتحانات يستدعي الحيطة والحذر، وأهميتها تجعل الفرد يختار المناسبة لمواجهتها مثل الجلوس بانتظام والتزام الهدوء).

3-7– الفكرة السابعة السلبية : (من السهل أن يجتنب الفرد بعض الصعوبات والمسؤوليات، مثل

فرض الضغط علي الزملاء باستعمال إشارات التهديد في وجه الزملاء ،قصد تأجيل فترة الامتحانات بدلا من اجتيازها في وقتها المحدد).

– **الفكرة السابعة الايجابية :** (يجب على التلميذ الالتزام تجاه واجباته مثل الامتحانات المدرسية،لان استعمال إشارات التهديد في وجه الزملاء للضغط عليهم شيء سلبي والتماطل عن اجتياز الامتحانات يتسبب في الكثير من الأضرار الأخرى).

3–8 – الفكرة الثامنة السلبية : (يجب أن يعتمد الفرد على زملائه النجباء في الامتحان وذلك من خلال نظراته الحادة وتعامله معهم).

– **الفكرة الثامنة الايجابية :** (الشخص العقلاني يكون مستقلا ومحققا لذاته، وعندما يحتاج للمساعدة يمكن أن يطلبها لكن بطريقة أخلاقية ومعاملة حسنة).

3–9 – الفكرة التاسعة السلبية : (إن الخبرات والإحداث الماضية هي التي تجعل الفرد يقوم بفرض السيطرة على الزملاء في المدرسة، وذلك من خلال طريقة الاحتكاك العنيف معهم).

– **الفكرة التاسعة الايجابية :** (يعتبر ماضي كل فرد مهم في حياته،لكن يجب أن يوظفه كخبرة وتجربة يستفيد منها في تصرفاته ويميز بين الايجابي والسلبي منها، ويظهر ذلك من خلال طريقة الاحتكاك السلمي معهم).

3–10 – الفكرة العاشرة السلبية: (ما يعانيه التلاميذ من المشكلات هو سبب مباشر يؤثر على الفرد ويجعله يظهر لهم قاسيا).

– **الفكرة العاشرة الايجابية :** (يوجد بعض الزملاء يعانون من بعض المشكلات،يمكن للتلميذ أن يتدخل قصد مساعدتهم إن استطاع وإلا فمن الواجب أن يظهر لهم بوجه جميل).

3–11 – الفكرة الحادية عشرة السلبية : (هناك دائما حل كامل وصحيح للمشكلات التي يعاني منها التلميذ في المدرسة،المظهر المخيف الذي يظهر به هو الذي يحقق له ذلك ، وان لم يتم ذلك فالتلميذ يتوقع نتائج وخيمة لها).

– **الفكرة الحادية عشرة الايجابية :** (لا توجد حلول كاملة وصحيحة بشكل كلي لأي مشكل، والمظهر

الحسن الذي يظهر به التلميذ في المدرسة، يعتبر حل يساعده في تحقيق جزء من الكمال.)

ملاحظة: يمكن للباحث أو المكلف بتقديم البرنامج إعطاء مثال أخر يتناسب مع الفكرة المقترحة على أن يكون المثال يخدم العنف المعنوي.

الجلسة السادسة: 60 دقيقة.

1 -الهدف من الجلسة: ختم البرنامج وتطبيق مقياس العنف المدرسي.

2 - مضمون الجلسة:

2-1- فتح حوار حر حول البرنامج المقدم ومدى استفادة المجموعة منه.

2-2- تطبيق مقياس العنف المدرسي الذي تم إعداده من طرف الباحث.

2-3- تقديم استمارة تتضمن أربعة أسئلة مفتوحة لتقديم بعض الملاحظات حول البرنامج الإرشادي المقدم وهي كالتالي:

ا – ما هو شعورك حول الجلسات التي قضيناها مع بعض.....

ب – ما رأيك في محتوى هذه الجلسات.....

ج – حدد لنا بعض الايجابيات والسلبيات التي لاحظتها من خلال كل الجلسات.....

2-4 -تقديم شكر لكل أفراد المجموعة الإرشادية على الالتزام في كل الجلسات من البداية إلى إتمام الجلسات، مع التأكيد لهم على احترام أرائهم والحفاظ على سريتها.وبهذا تختم الجلسة.

6.2.1. 2 .9- تحكيم البرنامج: عرض البرنامج على 10 اساتذة في علم النفس وعلوم التربية لجامعات تيزي وزو ،المسيلة،الجزائر ،سعيدة، فكانت اجاباتهم كلها ايجابية حول

البرنامج ماعد فئة منهم طلبت تبرير المدة الزمنية للجلسات وخاصة الجلسة الاولىوعند تبريرنا للمدة الزمنية المستغرقة كانت الردود ايجابية،حيث اننا اخترنا مدة ساعة لكل جلسة نظرا لكون عينة بحثنا متمدرسين مما استوجب علينا الالتزام باوقات التمدرس للحفاظ على الهدوء في المؤسسات التي طبقنا فيها البرنامج،كما ان عدد الجلسات ليس بكثير 6 جلسات خلال شهر غير ممل حتى وان كانت المدة 60 دقيقة.كما ان المستجوبين في غالبيتهم هم اكثر من 16 سنة.مما ساعدنا على تسيير الجلسات بشكل فعال. وفي هذا الجدولين نوضح استمارة تحكيم البرنامج ككل :

الجدول رقم (11) – يمثل استمارة تحكيم البرنامج الإرشادي

	الموضوع	التحكيم		الملاحظات
		مناسب	غير مناسب	
01	عنوان البرنامج	مقبول100%		
02	أهداف البرنامج	مقبول100%		
03	المدة الزمنية للبرنامج	مقبول100%		
04	عدد الجلسات	مقبول100%		
05	ترتيب الجلسات	مقبول100%		
06	التقنية المستخدمة	مقبول100%		

الجدول رقم (12) – يمثل ا تحكيم البرنامج الإرشادي فما يخص الجلسات المقترحة

الجلسات	مناسبة المحتوى		التقنيات المستخدمة		زمن الجلسة		الأهداف	
	مناسب	غير مناسب	مناسب	غير مناسب	مناسب	غير مناسب	مناسب	غير مناسب
الأولى	مقبول100%		مقبول100%		مقبول100%		مقبول100%	
الثانية	مقبول100%		مقبول100%		مقبول100%		مقبول100%	
الثالثة	مقبول100%		مقبول100%		مقبول100%		مقبول100%	
الرابعة	مقبول100%		مقبول100%		مقبول100%		مقبول100%	
الخامسة	مقبول100%		مقبول100%		مقبول100%		مقبول100%	
السادسة	مقبول100%		مقبول100%		مقبول100%		مقبول100%	

2 – الدراسة الاساسية:

2-1- منهج البحث :اعتمدنا في بحثنتا هذا على منهجين هما:

1.1.2- المنهج الوصفي التحليلي :

يمكن تعريف المنهج الوصفي بأنه أسلوب من أساليب التحليل المرتكز على معلومات كافية ودقيقة عن ظاهرة أو موضوع محدد عبر فترة أو فترات زمنية معلومة وذلك من أجل الحصول على نتائج عملية تم تفسيرها بطريقة موضوعية تنسجم مع المعطيات الفعلية للظاهرة (عبيدات وعدس وعبد الحق، 1982). وهناك من يعرفه بأنه "طريقة لوصف الموضوع المراد دراسته من خلال منهجية علمية صحيحة وتصوير النتائج التي يتم التوصل إليها على أشكال رقمية معبرة يمكن تفسيرها" (عريفج، وحسين، ونجيب، 1987، ص ص 131-132). وهناك تعريف آخر للمنهج الوصفي وهو "محاولة الوصول إلى المعرفة الدقيقة والتفصيلية لعناصر مشكلة أو ظاهرة قائمة، للوصول إلى فهم أفضل وأدق أو وضع السياسات والإجراءات المستقبلية الخاصة بها" (الرفاعي، 1998، ص122). وفي بحثنا هذا اعتمدنا المنهج الوصفي في الشطر الاول من الدراسة الميدانية حيث قمنا بوصه الظاهرة كما هي في الواقع من حيث قياس مستويات العنف المدرسي في طور التعليم الثانوي بمدينة سعيدة.

2.1.2- المنهج شبه التجريبي:

لا يعتمد المنهج التجريبي فقط على مبادىء الفكر وقواعد المنطق بل يتعدى ذلك إلى القيام بالتحكم في الظاهرة وإجراء بعض التغييرات على بعض المتغيرات ذات العلاقة بموضع الدراسة بشكل منتظم من أجل قياس تأثير هذا التغير على الظاهرة (الرفاعي، 1998). ويقوم المنهج التجريبي على تثبيت جميع المتغيرات التي تؤثر في مشكلة البحث باستثناء متغير واحد محدد تجري دراسة أثرة في هذه الظروف الجديدة. ،وهذا التغيير والضبط في ظروف الواقع يسمى بالتجربة. ويتميز المنهج التجريبي عن غيرة من باقي المناهج في أن

الباحث يتدخل في الظاهرة المدروسة ويؤثر ويتحكم في المتغيرات من أجل قياس أثرها الدقيق على المشكلة. كما يعتبر من اكثر المناهج دقة (عبد الكريم:2011) هو ايضا الأسلوب الذي تتمثل فيه معالم الطريقة العلمية الحديثة بالشكل الصحيح. وتعتبر التجربة هي أحد الطرق التي يمكن أن تستخدم في المشاهدة العلمية للظواهر والتي يمكن للباحث بواسطتها جمع البيانات عن تلك الظواهر لفهم سلوكها والتنبؤ بها. وتعتبر التجربة من أنسب الأساليب لاختبار فروض نظرية يكون الباحث قد صاغها من مشاهداته. ويعتبر القيام بالتجارب على الظواهر في معظمها تفسيري أكثر منه وصفي للظواهر المبحوثة (معلا، 1994).وفي بحثنا هذا اعتمدنا المنهج شبه التجريبي كون الظاهرة التي ندرسها انسانية فهي لا تتوفر على كل شروط المنهج التجريبي ولا يمكن التحكم التام في الظروف المؤثرة مابين القياس القبلي والبعدي. (**أحمد إبراهيم خضر:2012**) .

2-2- مجتمع البحث:

يتمثل مجتمع بحثنا في تلاميذ التعليم الثانوي بولاية سعيدة ،والذين يتمدرسون في 25 ثانوية وفي هذا الجدول توضيح لعدد التمدرسين لسنة **2015/2014**

الجدول رقم (13) – عدد التلاميذ الذين يمثلون مجتمع الحث:

الجنس	الذكور	الاناث
عدد التلاميذ	6476	7970
النسبة المئوية	%44.82	%55.18
المجموع العدد	14446	
المجموع النسبة	%100	

نلاحظ من خلال الجدول ان مجتمع بحثنا يتكون14446 تلميذ منهم6476 ذكر و7970 انثى حيث يتفوق عدد الناث على الذكور بنسبة طفيفة،**(انظر الملحق رقم 05)**.

2-3- عينة البحث:

تمثلت عينة بحثنا في جزئين جزء خاص بالدراسة الوصفية وجزء خاص بالدراسة الشبه تجريبية ،وسوف نقدم وصف لكل واحدة على حدى

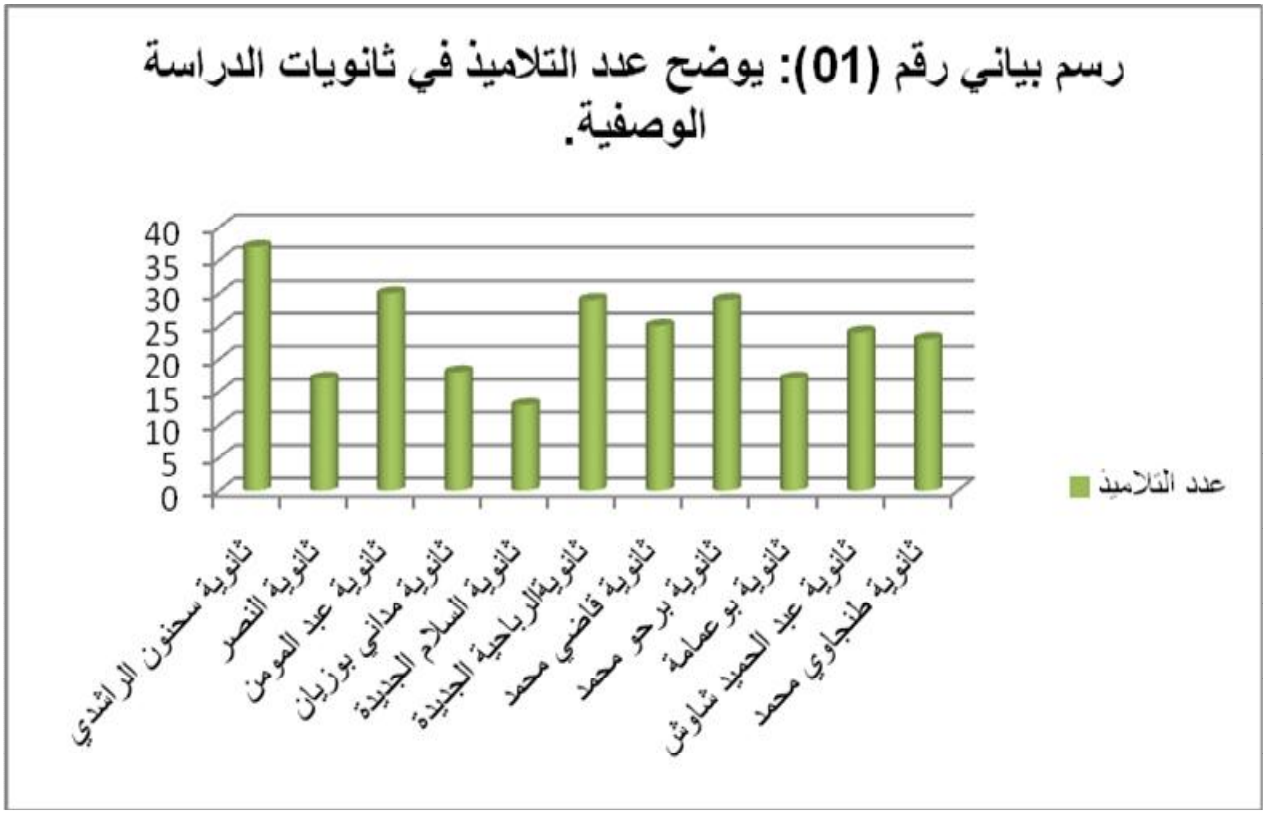
3.2-1- عينة الدراسة الوصفية:

تتكون عينة دراستنا الوصفية من 262 تلميذ،اختيرت بطريقة عشوائية طبقية ،حيث اخذ من كل ثانوية قسم مع اعتماد العشوائية والسحب الطبقي (عبد الكريم :2011) ايضا فما يخص التخصص والمستوى. وفي هذا الجدول توضيح لخصائص العينة الوصفية:

الجدول رقم (14) – يمثل عدد ثانويات الدراسة الوصفية مع عدد التلاميذ والتخصص:

الثانوية	الشعبة	عدد التلاميذ	%النسبة
ثانوية سحنون الراشدي	تسيير واقتصاد	37	%14.22
ثانوية النصر	ادب وفلسفة	17	%6.48
ثانوية عبد المومن	تسير واقتصاد	30	%11.45
ثانوية مداني بوزيان	جذع مشترك اداب	18	%6.87
ثانوية السلام الجديدة	ادب وفلسفة	13	%4.96
ثانويةالرباحية الجديدة	علوم تجريبية	29	%11.06
ثانوية قاضي محمد	جذع مشترك علوم	25	%9.54
ثانوية برحو محمد	جذع مشترك علوم	29	%11.06
ثانوية بوعمامة	جذع مشترك علوم	17	%6.48
ثانوية عبد الحميد شاوش	ادب وفلسفة	24	%9.16
ثانوية طنجاوي محمد	جذع مشترك اداب	23	%8.77
المجموع		262	%100

نلاحظ من خلال الجدول ان العينة الخاصة بالدراسة الوصفية ركزنا فيها على كل ثانويات مدينة سعيدة دون استثناء وهذا بشكل قصدي،واستعملنا القرعة عن طريق السحب قصد اختيار التخصصات ،رغم ان فرضيات بحثنا غير مبنية على الجنس او التخصص انما وصف ظاهرة العنف سيكون عاما.



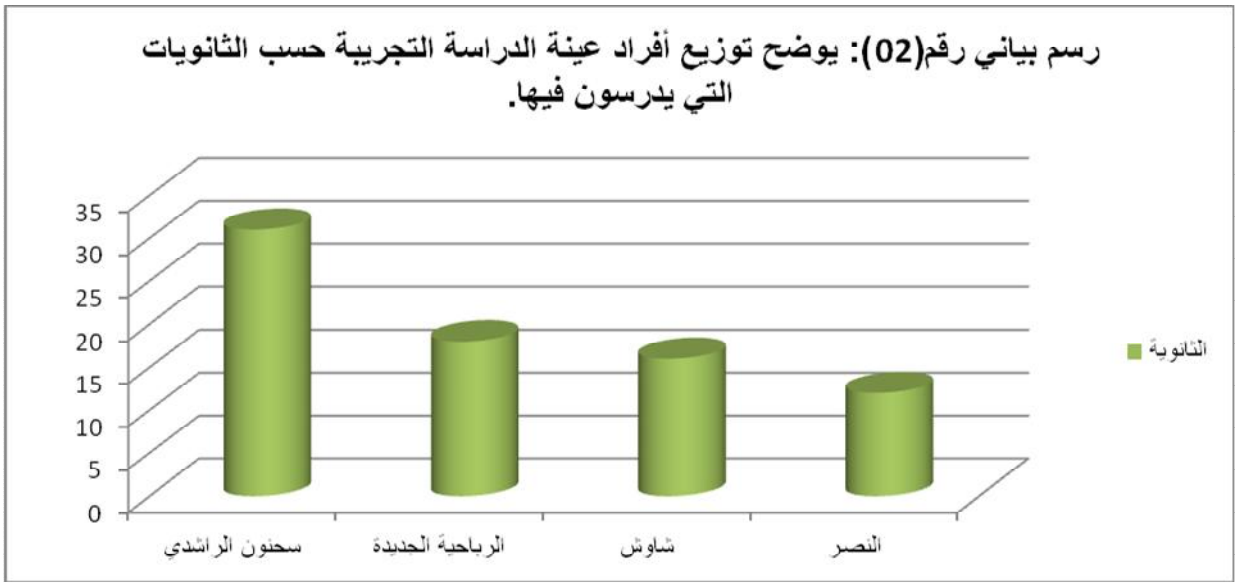
نلاحظ من خلال الرسم البياني عدد التلاميذ لكل ثانوية تمثل عينة الدراسة الوصفية،والمتمثلة في 11 ثانوية حيث يظهر تفاوت في عدد التلاميذ باعداد متباينة حيث بلغ اقصاها 37 تلميذ بثانوية سحنون الراشدي وادناها 13 بثانوية السلام الجديدة.

3.2-2- عينة الدراسة الشبه تجريبية:

اعتمدنا في دراستنا الشبه تجريبية على العينة الغير احتمالية القصدية،وهذا نظرا لطبيعة البحث والنهج المتبع في الدراسة(عبد الكريم:201)، فتم اختيار الثانويات التي تنتشر فيها نسبة العنف المدرسي بشكل ملفت،وهذا ما اكدته نتائج الدراسة الوصفية بالإضافة الى ملاحظات مستشاري التوجيه بهذه الثانويات،فتمثلت في اربعة ثانويات في مدينة سعيدة بتخصصات علمية وادبية وبلغ حجم العينة 76 تلميذ وفي هذه الجداول سوف نوضح حجمها وخصائصها:

الجدول رقم (15): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة التجريبة حسب الثانويات التي يدرسون فيها.

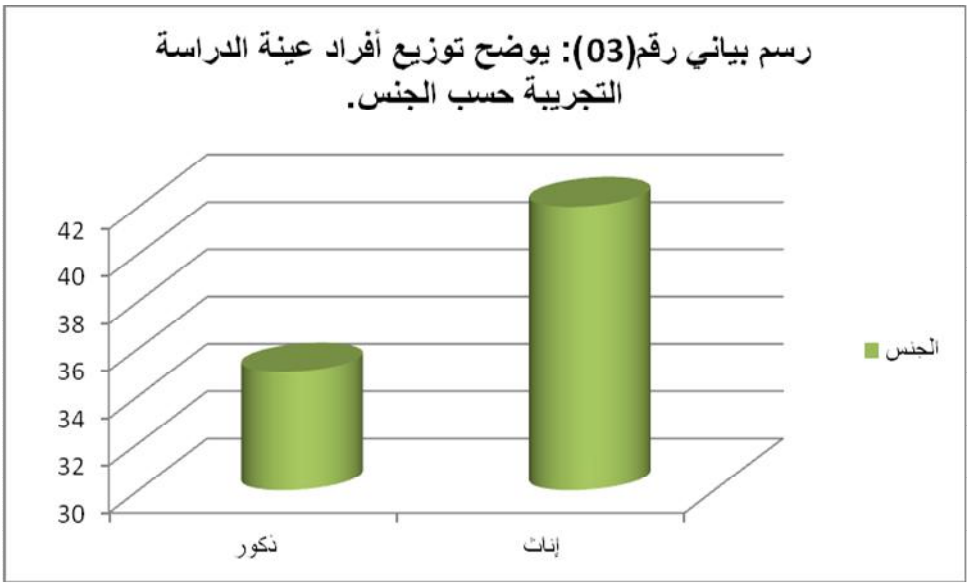
الثانوية	التكرارات	النسبة المئوية
سحنون الراشدي	31	40,3%
الرباحية الجديدة	18	23,4%
عبد الحميد شاوش	16	20,8%
ثانوية النصر	12	15,6%
المجموع	77	100%



نلاحظ من خلال الجدول رقم 15 والرسم البياني رقم 02ان افراد عينة الدراسة يختلف من حيث العدد حسب الثانويات الا انه متقارب النسب ماعدا ثانوية سحنون الراشدي التي يرتفع فيها عدد التلاميذ الى حوال 31 تيميذ وهذا نظرا لحجم الثانوية حيث تعتبر اكبر ثانوية من حيث عدد التلاميذ في ثانويات ولاية سعيدة، بالاضافة الى تخصص تسيير واقتصاد الذي يمثل اكبر تخصص في جميع الثانويات من حيث العدد.

الجدول رقم (16): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة التجريبية حسب الجنس.

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية
ذكور	35	45,5%
إناث	42	54,5%
المجموع	77	100%

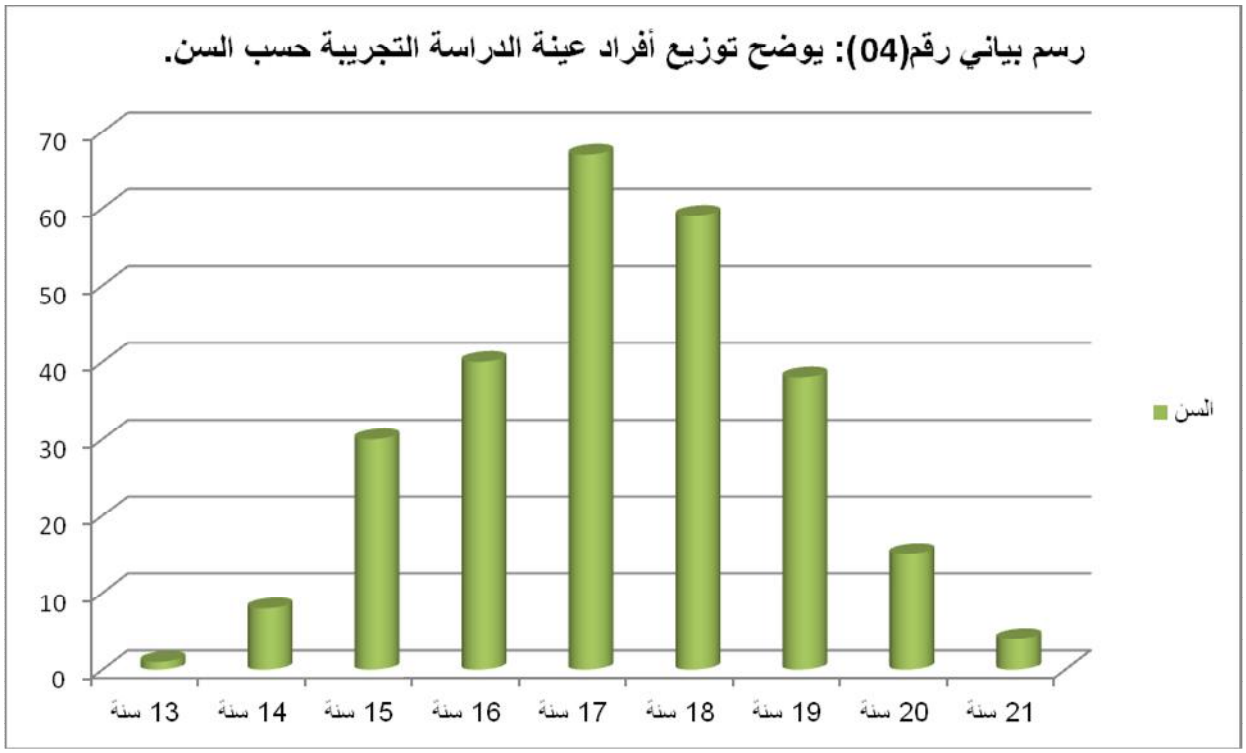


نلاحظ من خلال الجدول رقم 16 والرسم البياني رقم03 اللذان يمثلان عينة الدراسة التجريبية حسب الجنس،ان عدد الاناث اكثر من عدد الذكور لكن بنسبة متقاربة حيث بلغ عدد الاناث 42 تلميذة وعدد الذكور،وهذه الارقام تعتبر مماثلة لعدد الذكور والإناث حسب المجتمع الاحصائي.

الجدول رقم (17): يوضح متوسط السن حسب أفراد عينة الدراسة التجريبية.

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
17,07	1,76

رسم بياني رقم(04): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة التجريبية حسب السن.



من خلال الجدول رقم 17 والرسم البياني رقم 04 نلاحظ أن المتوسط الحسابي لسن أفراد عينة الدراسة التجريبية يقدر بـ **(17,07)** بانحراف معياري قدره **(1,76)**، وهذا يعني أن معظم المتمدرسين هم في السن المثالي للتمدرس في الطور الثانوي.كما ان الرسم البياني يوضح لنا عدد التلاميذ من حيث السن، وهذا من 13 سنة الى21 سنة،لكن النسبة الغالبة كانت منخصرة مابين 15 و19 سنة وبمعدل عام قدر ب 17 سنة وهي المتوسط العادي لسن التمدرس في مرحلة التعليم الثانوي.

2-4- الخصائص السيكومترية لمقياس العنف المدرسي في الدراسة الاساسية:

الجدول رقم (18) - يوضح ثبات وصدق مقياس العنف المدرسي في الدراسة الاساسية

المحور	عدد البنود	الدراسة الاساسية (180) مبحوث	
		قيمة الثبات الفا كرومباخ	الصدق الذاتي
العنف المادي	20	0.86	0.92
العنف اللفظي	20	0.83	0.91
العنف المعنوي	20	0.84	0.91
المجموع	60	0.84	0.91

انظر الملحق رقم(06)

2-4- المعالجة الاحصائية:

إن تعدد التقنية المستعملة في هذه الدراسة من أجل جمع المعلومات استدعت الاعتماد على عدة أساليب إحصائية قصد التحقق من مدى تحقق الفرضيات، فقد اعتمدنا اختيار **T** لعينتين متجانستين و وكذلك استعملنا النسب المئوية وحساب المتوسط الحسابي،وتم الاستعانة ببرنامج spss قصد تسهيل العمليات الحسابية،ومن الاساليب المعتمدة ما يلي:

1.4.2- اختبار "ت" لعينيتين متجانستين:

$$t_{\text{score}} = \frac{(\widehat{\beta} - \beta_0)\sqrt{n-2}}{\sqrt{\text{SSE}/\sum_{i=1}^{n}(x_i - \overline{x})^2}}.$$

2.4.2 - النسب المئوية = مجموع التكرارات / المجموع الكلي x 100

خلاصة الفصل:

في فصلنا هذا الخاص بالإجراءات المنهجية للجانب الميداني تطرقنا الى مجموعة من العناصر اهمها الدراسة الاستطلاعية والدراسة الأساسية، وفيها قدمنا منهج البحث وعينالبحث،بالإضافة الى الادوات التي تقيس ظاهرة العنف مع التركيز على خصائصها السيكومترية وطرق تطبيقها،حيث تمثلت في مقياس العنف المدرسي بشكله العام ،والبرنامج الارشادي المعرفي العقلاني بكل خصائصه وهدافه ومحتواه وكيفية تجسيده في الميدان،كما قمنا بتقديم وصف للعينة من حيث خصائصها وهذا برسومات بيانية وجداول احصائية،وأخيرا ذكرنا الاساليب الاحصائية التي اعتمدناها في بحثنا .

الفصل السادس

الفصل السادس: عرض وتحليل النتائج

تمهيد

أولا: عرض وتحليل بيانات الدراسة الميدانية:

1- عرض وتحليل بيانات الدراسة الميدانية في جانبها الوصفي درجة تفاقم ظاهرة العنف المدرسي:

2- عرض وتحليل بيانات الدراسة الميدانية في جنبها شبه التجريبي الخاصة بدور الكفالة النفسية في التخفيف من تفاقم ظاهرة العنف المدرسي:

ثانيا: مناقشة نتائج الدراسة الميدانية في ضوء الفرضيات:

1 . مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضية العامة -

الاولى

2 . مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضية العامة -

الثانية

الاستنتاج العام -

تمهيد:

في فصلنا هذا سنعرج على عرض وتحليل النتائج المتحصل عليها من خلال الدراسة الميدانية و التي قمنا بها حيث كان جزء منها خاص بالجانب الوصفي للظاهرة،حيث وقفنا على قياس ظاهرة العنف المدرسي باشكاله الثلاثة في اوساط المتمدرسين في طور التعليم الثانويّ،ثم نقوم بعرض نتائج القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية فما يخص الدراسة الشبه تجريبية.وبعدها سوف نناقش الفرضيتين العامتين التي تتشكل من ستة فرضيات تتفرع من كل واحدة منهما ثلاثة.وهذا وفقا للنتائج المتحصل عليها احصائيا بالاضافة الى مناقشتها مع الدراسات السابقة.

أولا: عرض وتحليل بيانات الدراسة الميدانية:

1- عرض وتحليل بيانات الدراسة الميدانية في جانبها الوصفي درجة تفاقم ظاهرة العنف المدرسي:

الجدول رقم (19): يمثل مستوى العنف المدرسي المادي لدى المتمدرسين.

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التطبيق	القرار
40,66	**10,50**	**المستوى الثاني**	**عنف مادي مرتفع**

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن المتوسط الحسابي لدرجات العنف المدرسي المادي للمتمدرسين يقدر بـ **(40,66)** بانحراف معياري قدره **(10,50)** وهو ينتمي إلى المستوى الثاني [41-60] وهذا يعني أن مستوى العنف المادي للمتمدرسين بصفة عامة مرتفع مع وجود فروق فردية بينهم.

أي ان المتمدرسين يقومون بكسر الادوات والممتلكات في المدرسة بالإضافة الى مواجهة الاخرين عن طريق الهجوم والاعتداء والضرب واستعمال القوة في مختلف المواقف،وحتى اثناء ممارسة النشاط الرياضي يعمد التلاميذ الى ممارسة العنف والشجار وهذا حسب ارائهم راجع الى نقص المرافق الرياضية والترفيهية. بالإضافة الى اعتبارهم ان هذه السلوكات تعتبر عادية فيما بينهم.

الجدول رقم (20): يمثل مستوى العنف المدرسي اللفظي لدى المتمدرسين.

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التطبيق	القرار
43,51	**10,31**	**المستوى الثاني**	**عنف لفظي مرتفع**

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن المتوسط الحسابي لدرجات العنف المدرسي اللفظي للمتمدرسين يقدر بـ **(43,51)** بانحراف معياري قدره **(10,31)** وهو ينتمي إلى المستوى الثاني [41–60] وهذا يعني أن مستوى العنف اللفظي للمتمدرسين بصفة عامة مرتفع مع وجود فروق فردية بينهم.

أي ان المتمدرسين في الكثير من الاحيان يتكلمون فما بينهم بسخرية،ويستعملون عبارات الشتم ويرفعون اصواتهم،ولا يأبهون بإزعاج الاخرين ساءا كانوا تلاميذ او اساتذة او مشرفين تربويين، واعتبر معظمهم ان سبب هذه السلوكات هي معاملة الاساتذة لهم بالإضافة الى اكتظاظ البرامج التعليمية ومعاملة الاداريين وكذلك تدخل الاخرين فما يخص امور شخصية مثل نتائج الامتحانات

الجدول رقم (21): يمثل مستوى العنف المدرسي المعنوي لدى المتمدرسين.

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التطبيق	القرار
43,84	**11,73**	**المستوى الثاني**	**عنف معنوي مرتفع**

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن المتوسط الحسابي لدرجات العنف المدرسي المعنوي للمتمدرسين يقدر بـ **(43,84)** بانحراف معياري قدره **(11,73)** وهو ينتمي إلى المستوى الثاني [41–60] وهذا يعني أن مستوى العنف المعنوي للمتمدرسين بصفة عامة مرتفع مع وجود فروق فردية بينهم.

أي ان المتمدرسين كثيرا ما يتاخرون عن الوقت المحدد للحصص الدراسية ولا يركزون على مايقدمه الاساتذة لهم.بالاضافة الى المساهمة في ازعاج الاداريين وكل المشرفيين على العملية التربوية،ويعتبرون ايضا مضغ العلك والاكل داخل القسم شيء عادي لا يحرجهم.نفس الشيء بالنسبة لاستعمال الهاتف النقال او حتى النوم داخل القسم،واعتبروا ايضا بعض الموادة الدراسية سببا في انفعالاتهم وكذلك تصرفات العمال تجاههم.

الجدول رقم (22): يمثل مستوى العنف المدرسي لدى المتمدرسين.

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التطبيق	القرار
127,84	**28,90**	**المستوى الثاني**	**عنف مدرسي مرتفع**

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن المتوسط الحسابي لدرجات العنف المدرسي للمتمدرسين يقدر بـ **(127,84)** بانحراف معياري قدره **(28,90)** وهو ينتمي إلى المستوى الثاني [121–180] وهذا يعني أن مستوى العنف المدرسي للمتمدرسين بصفة عامة مرتفع مع وجود فروق فردية بينهم.

أي ان المتمدرسين يقومون بسلوكات عنيفة بمختلف اشكالها منها العنف المادي الذي يعتبر متوسط درجاته الاصغر مقارنة بالعنف المعنوي واللفظي،كما يمثل متوسط درجاته

العنف المعنوي المرتبة الاولى قبل اللفظي والمادي إلا ان المتوسطات الثلاثة لأشكال العنف المدرسي تمثل وفقا لمستويات العنف حسب الدرجات المعيارية للمقياس مستوى عنف مدرسي مرتفع.

2- عرض وتحليل بيانات الدراسة الميدانية في جنبها شبه التجريبي الخاصة بدور الكفالة النفسية في التخفيف من تفاقم ظاهرة العنف المدرسي:

بعد عرض المعلومات التي تم جمعها حول ظاهرة العنف المدرسي بمختلف اشكاله في ثانويات مدينة سعيدة سوف ننتقل الى عرض نتائج القياس القبلي والبعدي للعينة التجريبية قصد التاكد من مدى وجود دور للكفالة النفسية من حيث تغيير مستويات العنف لدى المتمدرسين.وهذا وفقا للفرضية العامة الثانية والفرضيات الجزئية التابعة لها.

الجدول رقم (23): يمثل مدى وجود فروق دالة احصائيا بين درجات القياس القبلي والقياس البعدي لمقياس العنف المدرسي المادي.

القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "t" المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الخطأ	مستوى الدلالة	القرار
قبلي	40,36	8,04	3,04	76	0.05	0.00	توجد فروق دالة
بعدي	36,87	7,42					

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن المتوسط الحسابي لدرجات القياس القبلي لمقياس العنف المدرسي المادي تقدر بـ **(40,36)** بانحراف معياري قدره **(8,04)**، وهو أكبر من

قيمته في القياس البعدي المقدر بـ **(36,87)** بانحراف معياري قدره **(7,42)** بعد استفادة المتمدرسين من البرنامج الارشادي المعرفي العقلاني، وهذا يعني أنه توجد فروق بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس القبلي.

وما يؤكد ذلك هي قيمة "t" المحسوبة المقدرة بـ **(3,04)** وهي دالة عند درجات الحرية **(76)** ومستوى الخطأ **(0.05)** بمستوى دلالة قدره **(0.00)**، وهذا ما يعني توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي للعنف المدرسي المادي لصالح القياس القبلي.

ويعزى هذا إلى البرنامج الإرشادي المعرفي العقلاني الذي خضع له المتمدرسين خلال شهرين تقريبا والاستفادة من محتواها،خاصة الجلسة الثالثة التي كانت مخصصة للحد من العنف المدرسي المادي،حيث قمنا بعرض احدى عشرة فكرة لا عقلانية وفقا للبرنامج الذي تم اعداده على طريقة Albert Alis وبعدها تحديد احدى عشرة فكرة اخرى عقلانية على نقيضها،وكانت كلها تخص السلوكات العنيفة المادية،وبتم فتح باب النقاش لتوضيح الطريقة التي يمكن بها احداث التغيير في سلوكات المتمدرسين،وقد شوهد تفاعل التلاميذ في الجلسة وهذا ما اكدوه في ارائهم حول البرنامج في اخر جلسة.وهذا نظرا لان العنف المادي يعتبر من اشد اشكال العنف واخطرها،حيث يكون تاثيره وخيما على التمدرس والجو السائد لدى المتمدرسين.

الجدول رقم (24): يمثل مدى وجود فروق دالة احصائيا بين درجات القياس القبلي والقياس البعدي لمقياس العنف المدرسي اللفظي.

القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "t" المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الخطأ	مستوى الدلالة	القرار
قبلي	44,63	6,39	3,28	76	0.05	0.00	توجد فروق دالة
بعدي	40,88	8,60					

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن المتوسط الحسابي لدرجات القياس القبلي لمقياس العنف المدرسي اللفظي تقدر بـ **(44,63)** بانحراف معياري قدره **(6,39)**، وهو أكبر من قيمته في القياس البعدي المقدر بـ **(40,88)** بانحراف معياري قدره **(8,60)** بعد استفادة المتمدرسين من البرنامج الارشادي المعرفي العقلاني، وهذا يعني أنه توجد فروق بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس القبلي.

وما يؤكد ذلك هي قيمة "t" المحسوبة المقدرة بـ **(3,28)** وهي دالة عند درجات الحرية **(76)** ومستوى الخطأ **(0.05)** بمستوى دلالة قدره **(0.00)**، وهذا ما يعني توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي للعنف المدرسي اللفظي لصالح القياس القبلي.

ويعزى هذا إلى البرنامج الإرشادي المعرفي العقلاني الذي خضع له المتمدرسين خلال شهرين تقريبا والاستفادة من محتواها،خاصة الجلسة الرابعة التي كانت مخصصة للحد من العنف المدرسي اللفظي،حيث قمنا بعرض احدى عشرة فكرة لا عقلانية وفقا للبرنامج

الذي تم اعداده على طريقة Albert Alis وبعدها تحديد احدى عشرة فكرة اخرى عقلانية على نقيضها،وكانت كلها تخص السلوكات العنيفة اللفظية،وبتم فتح باب النقاش لتوضيح الطريقة التي يمكن بها احداث التغيير في سلوكات المتمدرسين،وقد شوهد تفاعل التلاميذ في الجلسة وهذا ما اكدوه في ارائهم حول البرنامج في اخر جلسة.وخاصة ان السلوكات اللفظية في الكثير من الاحيان ناتجة عن الافكار التي كنا نفكر فيها

الجدول رقم (25): يمثل مدى وجود فروق دالة احصائيا بين درجات القياس القبلي والقياس البعدي لمقياس العنف المدرسي المعنوي.

القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "t" المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الخطأ	مستوى الدلالة	القرار
قبلي	44,42	8,69	3,46	76	0.05	0.00	توجد فروق دالة
بعدي	39,71	9,56					

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن المتوسط الحسابي لدرجات القياس القبلي لمقياس العنف المدرسي المعنوي تقدر بـ **(44,42)** بانحراف معياري قدره **(8,69)**، وهو أكبر من قيمته في القياس البعدي المقدر بـ **(39,71)** بانحراف معياري قدره **(9,56)** بعد استفادة المتمدرسين من البرنامج الارشادي المعرفي العقلاني، وهذا يعني أنه توجد فروق بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس القبلي.

وما يؤكد ذلك هي قيمة "t" المحسوبة المقدرة بـ **(3,46)** وهي دالة عند درجات الحرية **(76)** ومستوى الخطأ **(0.05)** بمستوى دلالة قدره **(0.00)**، وهذا ما يعني توجد

فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي للعنف المدرسي المعنوي لصالح القياس القبلي.

ويعزى هذا إلى البرنامج الإرشادي المعرفي العقلاني الذي خضع له المتمدرسين خلال شهرين تقريبا والاستفادة من محتواها،خاصة الجلسة الخامسة التي كانت مخصصة للحد من العنف المدرسي المعنوي،حيث قمنا بعرض احدى عشرة فكرة لا عقلانية وفقا للبرنامج الذي تم اعداده على طريقة Albert Alis وبعدها تحديد احدى عشرة فكرة اخرى عقلانية على نقيضها،وكانت كلها تخص السلوكات العنيفة المعنوية،وبتم فتح باب النقاش لتوضيح الطريقة التي يمكن بها احداث التغيير في سلوكات المتمدرسين،وقد شوهد تفاعل التلاميذ في الجلسة وهذا ما اكدوه في ارائهم حول البرنامج في اخر جلسة فما يخص وجود افكار سلبية يتعاملون معها وامكانية تغييرها بافكار عقلانية تكون ايجابية على كل تصرفاتهم.

الجدول رقم (26): يمثل مدى وجود فروق دالة احصائيا بين درجات القياس القبلي والقياس البعدي لمقياس العنف المدرسي.

القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "t" المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الخطأ	مستوى الدلالة	القرار
قبلي	129,37	18,52	3,87	76	0.05	0.00	توجد فروق دالة
بعدي	117,37	22,37					

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن المتوسط الحسابي لدرجات القياس القبلي لمقياس العنف المدرسي تقدر بـ **(129,37)** بانحراف معياري قدره **(18,52)**، وهو أكبر من قيمته

في القياس البعدي المقدر بـ **(117,37)** بانحراف معياري قدره **(22,37)** بعد استفادة المتمدرسين من البرنامج الارشادي المعرفي العقلاني، وهذا يعني أنه توجد فروق بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس القبلي.

وما يؤكد ذلك هي قيمة "t" المحسوبة المقدرة بـ **(3,87)** وهي دالة عند درجات الحرية **(76)** ومستوى الخطأ **(0.05)** بمستوى دلالة قدره **(0.00)**، وهذا ما يعني توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي للعنف المدرسي لصالح القياس القبلي.

ويعزى هذا إلى البرنامج الإرشادي المعرفي العقلاني الذي خضع له المتمدرسين خلال شهرين تقريبا والاستفادة من محتواها، وذلك في كل الجلسات التي كانت مخصصة للحد من العنف المدرسي بكل اشكاله ،حيث قمنا بعرض احدى عشرة فكرة لا عقلانية وفقا للبرنامج الذي تم اعداده على طريقة Albert Alis وبعدها تحديد احدى عشرة فكرة اخرى عقلانية على نقيضها،وخصصت لكل شكل من العنف المدرسي جلسة خاصة تعني بالعنف المادي او اللفظي او المعنوي، بالإضافة الى الجلسات التي خصصت للتعارف والاتفاق وكذلك العريف بالبرنامج مع تخصيص حصة ختامية لتطبيق مقياس العنف المدرسي، وكذلك الوقوف على اراء التلاميذ حول مدى استفادتهم من البرنامج المقدم لهم،وبتم فتح باب النقاش لتوضيح الطريقة التي يمكن بها احداث التغيير في سلوكات المتمدرسسين،وقد شوهد تفاعل التلاميذ في الجلسة الاخيرة مع المرشد وهذا ما اكدوه في ارائهم حول البرنامج فما يخص وجود افكار سلبية يتعاملون معها وإمكانية تغييرها بأفكار عقلانية تكون ايجابية على كل تصرفاتهم.

ثانيا: مناقشة نتائج الدراسة الميدانية في ضوء الفرضيات:

1 . مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضية العامة الاولى: والتي مفادها : **(يوجد تفاقم لظاهرة العنف المدرسي بمختلف اشكاله لدى المتمدرس الجزائري في مرحلة التعليم الثانوي بمدينة سعيدة)** وسيتم مناقشتها من خلال مناقشة الفرضيات الجزئية التي تتكون منها كما يلي:

1.1 _ مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الجزئية الأولى: والتي مفادها " **يوجد عنف مدرسي مادي بشكل مرتفع لدى المتمدرس في مرحلة التعليم الثانوي بمدينة سعيدة** "

نطلاقا من النتائج المتحصل عليها نقول ان الفرضية الجزئية الاولى تحققت وما يؤكد ذلك هو نتائج المقياس الخاصة بمحور العنف المدرسي المادي،حيث كان متوسط الدرجات المتحصل عليها في كل ثانويات مدينة سعيدة يساوي 40.66 درجة بانحراف معياري يساوي 10.55 ومتوسط الدرجات المتحصل عليه ينحصر في مستوى العنف المدرسي المادي المرتفع وفقا للدرجات المعيارية للمقياس **[41-60]**

2.1 _ مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الجزئية االثانية: والتي مفادها " **يوجد عنف مدرسي لفظي بشكل مرتفع لدى المتمدرس في مرحلة التعليم الثانوي بمدينة سعيدة** "

انطلاقا من النتائج المتحصل عليها نقول ان الفرضية الجزئية الثانية تحققت وما يؤكد ذلك هو نتائج المقياس الخاصة بمحور العنف المدرسي اللفظي،حيث كان متوسط الدرجات المتحصل عليها في كل ثانويات مدينة سعيدة يساوي 43.51 درجة بانحراف معياري يساوي 10.31ومتوسط الدرجات المتحصل عليه ينحصر في مستوى العنف المدرسي اللفظي المرتفع وفقا للدرجات المعيارية للمقياس **[41-60]**

3.1 _ مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الجزئية االثالثة: والتي مفادها " **يوجد عنف مدرسي معنوي بشكل مرتفع لدى المتمدرس في مرحلة التعليم الثانوي بمدينة سعيدة** "

انطلاقا من النتائج المتحصل عليها نقول ان الفرضية الجزئية الثالثة تحققت وما يؤكد ذلك هو نتائج المقياس الخاصة بمحور العنف المدرسي المعنوي،حيث كان متوسط الدرجات المتحصل عليها في كل ثانويات مدينة سعيدة يساوي **43.84** درجة بانحراف معياري يساوي **11.73** ومتوسط الدرجات المتحصل عليه ينحصر في مستوى العنف المدرسي المعنوي المرتفع وفقا للدرجات المعيارية للمقياس **[41-60]**

ووفقا للنتائج المتحصل عليها لكل محاور المقياس والتي تقيس مستويات العنف المدرسي المادي واللفظي والمعنوي نقول ان الفرضية العامة الاولى تحققت كليا حيث كان متوسط الدرجات المتحصل عليها في كل ثانويات مدينة سعيدة بمختلف اشكال العنف المدرسي يساوي 127.84 درجة بانحراف معياري يساوي 28.90ومتوسط الدرجات المتحصل عليه ينحصر في مستوى العنف المدرسي المرتفع وفقا للدرجات المعيارية للمقياس [121-180]

مما سبق يمكن القول أنه **يوجد تفاقم لظاهرة العنف المدرسي بمختلف اشكاله لدى المتمدرس في مرحلة التعليم الثانوي بمدينة سعيدة).**

وهذا ما يتوافق مع دراسة مدير مخبر التغيير الاجتماعي نور الدين حقيقي على هامش أشغال الملتقى الدولي حول الشباب والعنف في الوسط المدرسي في بلدان المغرب العربي سنة 2011،على أن **60 %** من التلاميذ تعرضوا للعنف من طرف الأساتذة، بينما تقدر نسبة التلاميذ الذين يمارسون العنف **40 %**، وأكد المشاركون في الملتقى أن نسب

العنف المسجلة في الوسط المدرسي في كل من تونس، ليبيا، المغرب والجزائر متقاربة إلا أن الجزائر تحتل الصدارة مقارنة بهذه الدول،

اما إحصائيات وزارة التربية الوطنية سنة 2011 المنبثقة عن الدراسة التي أعدتها حول العنف في المحيط المدرسي عن اتساع رقعة العنف بالمؤسسات التربوية بالجزائر، حيث فاق عدد حالات العنف المسجلة خلال السنة الدراسية 2010 . 2011 إلى 3543 حالة عنف ، من بينها 3000 حالة في التعليم الثانوي· وتكشف الإحصائيات، خلال نفس السنة الدراسية تعرض 1455 أستاذ للعنف من قبل طلبة طور التعليم الثانوي.

وهذا ما تؤكده دراسة " خالدي خيرة 2007 " حول الأسباب والعوامل التي تساهم في انتشار ظاهرة العنف في الثانويات حيث هدفت إلى الكشف عن الاختلاف بين إدراك المدرسين و إدراك التلاميذ للعنف المدرسي في ثانويات مدينة الجلفة (تكراراته، أشكاله، أماكنه، علاقة العنف بالجنس) وكذا كيفية إدراك السلوكات المشوشة التي تقع في الأقسام من طرف التلاميذ (عنيفة، غير عنيفة) والكشف عن الأسباب و طرق التصدي للظاهرة (وفق إدراك المدرسين من جهة والتلاميذ من جهة أخرى).فبينت نتائج دراستها أن هناك اختلافات ذات دلالة إحصائية بين إدراك المدرسين والتلاميذ على جميع الأبعاد المتضمنة لقائمة السلوكات المشوشة التي تقع في الأقسام من طرف التلاميذ عدى العنف المادي الإيجابي المباشر بمعنى ان السلوكات المشوشة لدى تلاميذ التعليم الثانوي موجودة الا ان العنف المددي المباشر يكون اضعف نسبة من الاشكال الاخرى.

وهذا ما يدعم ما توصلت إليه هذه الدراسة، إذا يمكن القول أن هذه الفرضية تحققت وبدرجة عالية جدا، وبالتالي قبولها.

2 . مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضية العامة الثانية: والتي مفادها : **(توجد فروق دالة احصائيا فما يخص القياس القبلي والبعدي لظاهرة العنف المدرسي في مرحلة التعليم الثانوي بمدينة سعيدة).**

وسيتم مناقشتها من خلال مناقشة الفرضيات الجزئية التي تتكون منها كما يلي: – توجد فروق دالة احصائيا فما يخص القياس القبلي والبعدي لظاهرة العنف المدرسي في مرحلة التعليم الثانوي بمدينة سعيدة .

1.2 _ مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الجزئية الأولى: والتي مفادها" **(توجد فروق دالة احصائيا فما يخص القياس القبلي والبعدي لظاهرة العنف المدرسي المادي في مرحلة التعليم الثانوي بمدينة سعيدة)**"

نطلاقا من النتائج المتحصل عليها نقول ان الفرضية الجزئية الاولى تحققت وما يؤكد ذلك هو نتائج المقياس الخاصة بمحور العنف المدرسي المادي، حيث بلغت قيمة "t" المحسوبة **(3,04)** وهي دالة عند درجات الحرية **(76)** ومستوى الخطأ **(0.05)** بمستوى دلالة قدره **(0.00)**، وهذا ما يعني انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي للعنف المدرسي المادي لصالح القياس القبلي.اي ان الكفالة النفسية المتمثلة في البرنامج الارشادي المعرفي العقلاني احدثت تغييرا في متوسط درجات العنف المدرسي المادي لدى المتمدرسين في مرحلة التعليم الثانوي لدى المجموعة التجريبية.

2 .2_ مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الجزئية الثانية: والتي مفادها" **(توجد فروق دالة احصائيا فما يخص القياس القبلي والبعدي لظاهرة العنف المدرسي اللفظي في مرحلة التعليم الثانوي بمدينة سعيدة)**"نطلاقا من النتائج المتحصل عليها نقول ان الفرضية الجزئية الثانية تحققت وما يؤكد ذلك هو نتائج المقياس الخاصة بمحور العنف المدرسي اللفظي، حيث بلغت قيمة "t" المحسوبة **(3.28)** وهي دالة عند درجات الحرية **(76)** ومستوى الخطأ **(0.05)** بمستوى دلالة قدره **(0.00)**، وهذا ما يعني انه توجد فروق

ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي للعنف المدرسي اللفظي لصالح القياس القبلي.اي ان الكفالة النفسية المتمثلة في البرنامج الارشادي المعرفي العقلاني احدثت تغييرا في متوسط درجات العنف المدرسي اللفظي لدى المتمدرسين في مرحلة التعليم الثانوي لدى المجموعة التجريبية.

2 .3_ مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الجزئية الثالثة: والتي مفادها" **(توجد فروق دالة احصائيا فما يخص القياس القبلي والبعدي لظاهرة العنف المدرسي المعنوي في مرحلة التعليم الثانوي بمدينة سعيدة** نطلاقا من النتائج المتحصل عليها نقول ان الفرضية الجزئية الثالثة تحققت وما يؤكد ذلك هو نتائج المقياس الخاصة بمحور العنف المدرسي المعنوي، حيث بلغت قيمة "t" المحسوبة **(3.46)** وهي دالة عند درجات الحرية **(76)** ومستوى الخطأ **(0.05)** بمستوى دلالة قدره **(0.00)**، وهذا ما يعني انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي للعنف المدرسي المعنوي لصالح القياس القبلي.اي ان الكفالة النفسية المتمثلة في البرنامج الارشادي المعرفي العقلاني احدثت تغييرا في متوسط درجات العنف المدرسي المعنوي لدى المتمدرسين في مرحلة التعليم الثانوي لدى المجموعة التجريبية.

2 .4_ مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضية العامة الثانية: والتي مفادها" **(توجد فروق دالة احصائيا فما يخص القياس القبلي والبعدي لظاهرة العنف المدرسي في مرحلة التعليم الثانوي بمدينة سعيدة** "

انطلاقا من النتائج المتحصل عليها من خلال تحقق كل الفرضيات الجزئية نقول ان الفرضية العامة الثانية تحققت وما يؤكد ذلك هو نتائج المقياس الخاصة العنف المدرسي بشكله العام، حيث بلغت قيمة "t" المحسوبة **(3.87)** وهي دالة عند درجات الحرية **(76)** ومستوى الخطأ **(0.05)** بمستوى دلالة قدره **(0.00)**، وهذا ما يعني انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي للعنف المدرسي بمختلف اشكاله لصالح القياس القبلي.اي ان الكفالة النفسية المتمثلة في البرنامج الارشادي

المعرفي العقلاني احدثت تغييرا في متوسط درجات العنف المدرسي لدى المتمدرسين في مرحلة التعليم الثانوي لدى المجموعة التجريبية.

مما سبق نستنتج إن للكفالة النفسية دور في التخفيف من تفاقم ظاهرة العنف المدرسي لدى المتمدرس في مرحلة التعليم الثانوي .

وهذا ما تؤكده دراسة "وزارة التربية الوطنية الجزائرية 2007/2000 " حين توصلت الى نتيجة انه من الضروري توظيف أخصائيين و أطباء نفسانيين ، مما قد يكون حلا ذو فعالية في الإنقاص الحد من تفاقم هذه الظاهرة .كما نتفق مع دراسة خالدي حيرة ومعظم الدراسات العربية حول عامل الإصغاء للتلاميذ في المدارس وخاصة دراسة **حسن بن إدريس عبده الصميلي(2009)**التي اجريت في جازان في السعودية وكان موضوعها فاعلية برنامج إرشادي عقلاني إنفعالي في خفض السلوك الفوضوي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية

حيث هدفت الدراسة الى الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في خفض حدة السلوك الفوضوي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة جازان التعليمية ، والتعرف على مدى استمرارية فاعلية البرنامج الإرشادي لدى أفراد المجموعة التجريبية فكانت نتائج دراسته تتوافق كثيرا مع دراستنا هذه حيث تتشابه الدراستين فما يخص المنهج والبرنامج والعينة،الا ان دراسته كانت محصورة على السلوك الفوضوي فقط لدى الطلاب ونحن ركزنا على اشكال العنف المدرسي لكن ثمة تشابه في النتائج المتحصل عليها بعد تطبيق البرنامج الارشادي لصالح القياس القبلي بمعنى ان للبرنامج الارشادي دور في تغييرالسلوكات العنيفة لدى المتمدرسين في مرحلة التعليم الثانوي.اما **دراسة حمادة محمد صايل الخضر(2014)**:هدفت الى التعرف على اشكال العنف المدرسي،ودرجة انتشاره في المدارس الثانوية بالاردن بمحافظة اربد،والتعرف على الاسباب الكامنة وراء العنف المدرسي،فضلا عن دور مديري المدارس الثنوية في الحد من ظاهرة العنف في المدارس، واظهرت النتائج ان العنف اللفظي هو اكثر اشكال

العنف المدرسي انتشارا في المدارس الثانوية في محافظة اربد،جاء بعده في المرتبة الثانية خطف اغراض الزملاء،ثم العنف الجسدي في المرتبة الثالثة، ،وجاءت الاسباب النفسية في المرتبة الاولى من حيث دورها في انتشار عنف المدرسي،بدرجة كبيرة، في حين ان باقي الاسباب الاجتماعية والأسرية والاقتصادية والأسباب الدراسية،والأسباب الادارية المدرسية جاءت بدرجة متوسطة.وهذا ما يتوافق مع دراستنا على الاقل في شطر العنف المادي والعنف اللفظي بالاضافة الى اهمية العوامل النفسية في انتشار ظاهرة العنف في المدارس.

اما في الدراسات الاجنبية فنجد نفس الفكرة أيضا تطرق إليها يذهب " Jacques Pain و Emilie Barie و Daniel Robain حين اكدو على ضرورة الإصغاء للطلبة أثناء أوقات الفراغ في المدرسة.وأكد أيضا المركز الأمريكي للإحصائيات التربوية على ضرورة تخصيص وسائل وقائية تنطوي تحت برامج الإرشاد النفسي والتربوي، المهيئة لعمل المعلم التي أهمها قدرته على إدارة الصف .

وهذا ما يدعم ما توصلت إليه الدراسة، إذا يمكن القول أن هذه الفرضية متحققة أيضا وبدرجة عالية جدا، وبالتالي قبولها.

الاستنتاجات العامة

**** الاستنتاج العام:**

انطلقت دراستنا من فرضيتين عامتين؛ الأولى مفادها يوجد تفاقم لظاهرة العنف المدرسي بمختلف اشكاله لدى المتمدرس الجزائري في مرحلة التعليم الثانوي بمدينة سعيدة ، والثانية مفادها توجد فروق دالة احصائيا فما يخص القياس القبلي والبعدي لظاهرة العنف المدرسي في مرحلة التعليم الثانوي بمدينة سعيدة ، وللتأكد منها قمنا بتجزئتها إلى ستة فرضيات جزئية ثلاثة لكل منهما الغرض منها معرفة مدى وجود ظاهرة العنف لدى المراهقين المتمدرسين في طور التعليم الثانوي بمدينة سعيدة بالإضافة الى دور الكفالة النفسية في الحد منها.

وبعد إجراء الدراسة الميدانية. من خلال تطبيق مقياس العنف المدرسي على العينة الخاصة بالدراسة الوصفية،ثم تطبيقه على العينة التجريبية بقياس قبلي وبعدي بعد الاستفادة من البرنامج الارشادي العقلاني المعرفي قمنا بعرض وتحليل البيانات التي تحصلنا عليها وبعد مناقشتها في ضوء فرضيات الدراسة توصلنا إلى مجموعة من الحقائق المتعلقة بتفاقم ظاهرة العنف المدرسي وكذلك دور الكفالة النفسية في التخفيف من بتفاقم ظاهرة العنف لدى المتمدرس الجزائري،في مرحلة التعليم الثانوي والمتمثلة فيما يلي:

– يوجد تفاقم لظاهرة العنف المدرسي بمختلف اشكاله لدى المتمدرس الجزائري في مرحلة التعليم الثانوي، وللكفالة النفسية دور فعال في التخفيف منه، خاصة عند تطبيق البرنامج الارشادي المعرفي العقلاني وهذا ما اثبتته الفروق الدالة احصائيا بين القياس القبلي والبعدي لظاهرة العنف المدرسي.

خاتمة

خاتمة:

في دراستنا هذه أردنا الوصول إلى الإجابة التي كنا نتساءل عنها،والتي كانت كمنطلق بحثنا وهو هل يوجد عنف مدرسي في طور التعليم الثانوي وهل للكفالة النفسية دور في التخفيف من تفاقم ظاهرة العنف المدرسي،فيما يخص المراهق المتمدرس في طور التعليم والثانوي.

وعلى اثر ما كشفت عليه النتائج تمكنا من التحقق من صحة ستة فرضيات التي تعتبر جوهرية، حيث تبين لنا انه يوجد تفاقم لظاهرة العنف المدرسي لدى المراهق الجزائري في مرحلة التعليم الثانوي بكل اشكاله،مادي،لفظي ،ومعنوي،كما أن للكفالة النفسية دور ايجابي في التخفيف من ظاهرة العنف المدرسي بكل اشكاله،وبهذا نقول ان كل الفرضيات تحققت سواءا الخاصة بالدراسة الوصفية لظاهرة العنف المدرسي او الخاصة بالدراسة الشبه تجريبية المتعلقة بدور الكفالة النفسية في التخفيف من تفاقم ظاهرة العنف المدرسي

وبجدر بنا القول أن هدف دراستنا لا يهدف إلى تعميم النتائج التي توصلنا اليها وهذا نظرا لصغر عينتنا وشساعة المجتمع المدرسي الجزائري،وهذا بالرغم من محاولتنا تناول الموضوع من كل جوانبه حسب الإمكانيات المتوفرة،إلا أننا حاولنا ولو بقدر قليل المساهمة في توضيح دور الكفالة النفسية المدرسية ومدى خطورة تفاقم ظاهرة العنف المدرسي،فيعد هذا البحث مساهمة لفهم ظاهرة العنف المدرسي واقتراح جزئي للحد من تفاقمها.

ويمكن القول أن نقائص بحثنا هذا تعد كبداية للبحوث الأخرى،بالإضافة إلى وجود عدة عوامل أخرى قد تؤثر سلبا على ظاهرة العنف في المدارس مثل الاكتظاظ،وكثافة البرامج الدراسية والتأخر الدراسي .وجملة من العوامل الخارجية خاصة التغير الاجتماعي الذي عرفه المجتمع الجزائري. وكختام لدراستنا هذه نقترح بعض التوصيات للحد من ظاهرة العنف المدرسي:

- إعطاء الأهمية للجانب النفسي في المدرسة الجزائرية وخاصة الطور والثانوي.
- فتح مناصب مالية للأخصائيين النفسانيين على مستوى كامل التراب الوطني في برنامج يشمل كل الثانويات التربوية.
- توفير الوسائل الخاصة بعمل الأخصائي النفساني.
- تشجيع النفسانيين بمختلف تخصصاتهم على بناء وتصميم برامج ارشادية وخاصة المعرفية العقلانية منها،قصد تعديل بعض السلوكات وفهم المراهقين حسب خصوصياتهم.
- إعطاء الأهمية للجانب النفسي فما يخص تكوين الأساتذة.
- تدعيم أنشطة مستشاري التربية ببرامج الإرشاد النفسي.
- تحديد مهام مستشار التوجيه المدرسي والمهني وتفعيل مبادئ القانون التوجيهي للتربية 2008.
- فتح قنوات الاتصال مابين المدرسة والأسرة والمراهق المتمدرس.

المراجع

قائمة المراجع

أ- قائمة المراجع والمصادر باللغة العربية:

ا-1- المصادر:

_ 1- القران الكريم.

_2- محمد بن إسماعيل أبو عبدالله البخاري: الجامع الصّحيح المختصر - الجزء 5 - ص 2032 - رقم الحديث4998 ،دار عالم الكتب،الرياض، 1407هـ1986م

_3- القانون التوجيهي للتربية:

ا-2-المراجع:

1-الداهري، صالح.. أساسيات القياس في الإرشاد النفسي والصحة النفسية. عمان: صفاء للنشر والتوزيع. **2008**

2- ابراهيم عصمت المطوع:التجديد التربوى : اوراق عربية وعالمية،دار الفكر العربي للطباعة والنشر،القاهرة،مصر،1997

3- الرفاعي احمد حسين:(1998)،مناهج الحث العلمي،الطبعة الاولى،عمان الاردن.

4- احمد الرفاعي غنيم ونصر محمود صبري:تعلم بنفسك التحليل الإحصائي باستخدام spss،دار قباء للطباعة و النشر،القاهرة،.2000

5- احمد حسين بنال: مقدمة في البرنامج الإحصائي spss،جامعة الأنبار،قسم الاقتصاد،.2005

6- أحمد حسين اللقاني: الوسائل التعليمية والمنهج المدرسي، مؤسسة الخليج العربي، الأردن، .**1982**

7- أحمد حسين القاني، الجمل علي: معجم المصطلحات التربوية في المناهج وطرق التدريس، دار الكتاب، القاهرة، **1996**.

8- احمد زكي صالح: علم النفس التربوي،مكتبة النهضة،الطبعة10،القاهرة،.**1988**

9- احمد عكاشة:علم النفس الفسيولوجي،دار المعارف،الطبعة6،القاهرة،**1987**.

10- احمد محمد الزغبي:علم النفس النمو(الطفولة و المراهقة)،جامعة الثقافة العربية،دائرة المكتبة الوطنية،عمان،الأردن،.**2001**

11- إلياس زحلاوي:المجتمع والعنف،المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع،الطبعة3،بيروت،**1985**.

12- أميمه منير عبد الحميد جادو:العنف المدرسي بين الأسرة والمدرسة والإعلام،دار السحاب للنشر والتوزيع،القاهرة،.**2005**

13-إيهاب الببلاوي واشرف محمد عبد الحميد:الإرشاد النفسي التربوي،منشورات جامعة الزقازيق،مصر،.2002

14- بدرة معتصم ميموني:االإضطرابات النفسية والعقلية عند الطفل و المراهق،ديوان المطبوعات الجامعية، الطبعة 2،الجزائر، **2005**.

15- جلال إسماعيل حلمي:العنف الأسري،دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع،القاهرة مصر،**1999**.

16- حامد عبد السلام زهران:علم النفس الطفولة والمراهقة،بيروت،الطبعة الرابعة،.**1980**

17- حسين علي فايد:العدوان والاكتئاب،مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع،7شارع غلام حسين الظاهرة،القاهرة،.**2004**

18- حسين فيصل العزي:علم النفس الطفولة والمراهقة،مطبعة خالد ابن الوليد،.**1985**

19- خولة أحمد يحي:الاضطرابات السلوكية و الانفعالية،الجامعة الأردنية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع،عمان الأردن،.**2000**

20- ذوقان عبيدات، وعبد الرحمن عدس، وكايد عبد الحق. البحث العلمي: مفهومه وأدواته وأساليبه. دار الفكر، عمان، **1998**

21- رائدة خليل سالم: المدرسة والمجتمع،مكتبة المجتمع العربي للنشر و التوزيع،الطبعة1،عمان الأردن،.2008

22- رمضان سالم النجار: التعليم الثانوي المعاصر،دار المسيرة الاردن،**2009**

23- سمية طه جميل: الإرشاد النفسي،عالم الكتب،الطبعة1،القاهرة،.**2005**

24- ظريف شوقي: العنف في الأسرة المصرية،المجلد الأول،المركز القومي للبحوث الاجتماعية،مصر،.**2002**

25- سعد جلال: الطفولة والمراهقة،دار الفكر العربي،الطبعة 2،القاهرة،دون سنة.

26- سعد زغلول بشير: دليلك إلى البرنامج الإحصائي spss،الجهاز المركزي للإحصاء،العراق،**2003**.

27- عبد الحافظ محمد سلامة: مدخل إلى تكنولوجيا التعليم، دار الفكر، عمان، الأردن، ط/2، **1998**.

28- عبد الرحمان العيسوي: علم النفس الشواذ والصحة النفسية،دار الراتب الجامعية،الطبعة1،بيروت،**1990**.

29- عبد الرحمان العيسوي: سيكولوجية النمو ،دراسة في النمو والمراهقة،دار النهضة العربية للنشر والطباعة،بيروت،**2005**.

30- عبد الرحمان عدس: الإحصاء في التربية،دار الفكر ،عمان،الأردن،الطبعة الأولى،.**1999**

30- عبد الكريم بوحفص :اسس ومناهج البحث في علم النفس،ديوان المطبوعات الجامعية،الجزائر ،**2011**

31- عدنان أحمد الفسفوس: الدليل الإرشادي لمواجهة السلوك العدواني لدى طلبة المدارس،السلسلة الإرشادية رقم1،مصر ،**2006**.

عريفج سامي،حواشين مفيد صالح،مصلح خالد حسين :مناهج الحث العلمي واساليبه، دار مجلاوي، عمان، الأردن،**1987**

32- - عزت سيد إسماعيل: سيكولوجية الإرهاب وجرائم العنف: منشورات السلاسل،الكويت،.**1988**

33- غريب السيد أحمد: الإحصاء و القياس في البحث الاجتماعي،دار المعرفة الجامعية،الجزء الأول،جامعة الإسكندرية،مصر ،**1988**.

34- قحطان أحمد الظاهر: تعديل السلوك،دار وائل للنشر والتوزيع،شارع الجمعية العلمية الملكية،الطبعة2،الأردن،**2004**.

35- فؤاد البهي السيد: الأسس النفسية للنمو ،دار الفكر العربي،الطبعة2،القاهرة،**1998**.

36- فؤاد حيدر: التخطيط التربوي والمدرسي:دار الفكر العربي،بيروت،الطبعة، **1991**.

فاتن محمد شريف: الأسرة والقرابة،دراسة في الأنثربولوجية الاجتماعية،دار الوفاء،بيروت،**2007**.

37- فوزي أحمد بن دريدي:العنف لدى التلاميذ في المدارس الثانوية الجزائرية،جامعة نايف للعلوم الأمنية،الطبعة1،الرياض،**2007**.

38- محمد السيد حسونة: بعض المشكلات السلوكية لدى طلبة المرحلة الثانوية،المركز القومي للبحوث التربوية،شعبة بحوث المعلومات التربوية،.**1999**

39- محمد زيدان ونبيل السمالوطي: علم النفس التربوي،دار الفاروق،الطبعة2 ،جدة،السعودية،**1985**.

40- محمد علي كامل:علم النفس المدرسي،مكتبة ابنسينا للطباعة والنشر والتوزيع والتصدير ،الطبعة1،القاهرة،.**2003**

41- محمد مزيان: مبادئ في البحث النفسي التربوي:دار الغرب للنشر والطباعة،وهران، الطبعة 1،الجزائر،.**1999**

42- معتز السيد عبد الله: بحوث في علم النفس الاجتماعي والشخصية،المجلد الثالث،دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع،الأردن،**2000**.

43 - معتز السيد عبد الله: العنف في الحياة الجامعية،منشورات مركز البحوث والدراسات النفسية،جامعة القاهرة،**2005**.

44- مصطفى نوري القمش وخليل عبد الرحمان:الاضطرابات السلوكية والانفعالية،دار المسيرة للنشر والتوزيع،الطبعة1،عمان،الأردن،**2000**.

45- موريس أنجرس: ترجمة نبيل صحراوي وآخرون: منهجية البحث في العلوم الإنسانية،دار القصبة للنشر ،الطبعة 2،الجزائر،.**2006**

46- ناجي عبد العظيم سعيد مرشد: تعديل السلوك العدواني للأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة،دليل للآباء والأمهات،مكتبة زهراء الشرق،القاهرة،**2000**-.

ناجي معلا:أصول التسويق المصرفي، دار الصفاء، الطبعة الأولى عمان، ،الاردن،1994

47- هرمز صباح وإبراهيم يوسف:علم النفس التكويني،الطفولة والمراهقة،جامعة الموصل،دار الكتب للطباعة والنشر،العراق،**1987**

ا-3- قائمة المراجع باللغة الفرنسية:

48-Jacques Pain,Emille Barrier,Daniel ROBIN :violence a l'école, Allemagne, Angleterre ,France,ed :Matrice, France,**1997** .

49- Lucien Adjadji et Pierre de Soussois :adapter l'école a l'enfant ,BPFN .France,**1977**.

50- Michand(Yves) :la violence, P.U .F .Paris,**1973**.

51-Reger Perron :l'enfant en difficultés ,DUNOD ,Paris,**1998**.

52- Susanna Mc Mahon :le psy poche,ed :Marabout, Belgique,**1995**.

53- Philippe Vienne : comprendre les violences à l'école ,BN ,Paris ,**2003**.

54--Yves Tyrodet Stephane Bourcet ,Dunod,paris, France, **2000**

ا-4- قائمة القواميس:

55- ابن منظور: لسان العرب،بيروت للطباعة و النشر،**1956**.

56- أحمد حسين القاني، الجمل علي: معجم المصطلحات التربوية في المناهج وطرق التدريس، دار الكتاب، القاهرة، **1996**.

57- أحمد العايد: المعجم العربي الأساسي،المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة،لاروس،**1989**.

58- أحمد زكي بدوي: معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية،مكتبة لبنان،.**1978**

59- أحمد زكي صالح: معجم المصطلحات الاجتماعية، مكتبة، لبنان، **1982**

ا-5- -قائمة القواميس باللغة الفرنسية:

60- Norbert Sillamy : Dictionnaire de psychologie,
VUEF ,Paris,**2003**.

ا-6- الرسائل الجامعية:

1- المطوع محمد: العنف في مجتمع الاماراة،اشكاله،اسبابه ونتائجه،مجلة -ب شؤون اجتماعية،الامارات العربية المتحدة**2004**

2- خالدي خيرة: العنف المدرسي ومحدداته كما يدركه التلاميذ والمدرسون،رسالة دكتوراه،جامعة الجزائر،**2007/2006**.

ا-7- المجلات:

1- عزت إسماعيل وعبد الله صالح :مجلة الحقوق(المرجع في الإدمان على المخدرات)،جامعة الكويت،**1994**.

2 - فاتن محمد عبدالغفار شريف: العلاقة بين العنف والتفكك الأسري أسبابه -**2** ومظاهره ووسائل مواجهته -منشور ضمن بحث ظاهرة العنف للمجتمع السكندري مشروعات الخطة البحثية بجامعة الإسكندرية, **1991**

3- فريد حاجي وآخرون:العنف في الوسط المدرسي،المركز الوطني للوثائق التربوية،الجزائر ،**2002**.

4- محمود غلاب ومحمد الدسوقي:دراسة نفسية مقارنة بين المتدينين جوهريا والمتدينين ظاهريافي الاتجاه نحو العنف وبعض خصائص الشخصية،مجلة البحوث النفسية ،مصر ،**1996**.

5- عدنان أحمد كيفي:العنف في المدارس،مجلة المعرفة،العدد54،وزارة المعارف بالمملكة العربية السعودية،ديسمبر **1999**.

6- جريدة الخبر:ملتقى حول الإدمان والمراهقة،26 أفريل **2003**.

7- توفيق عبد المنعم توفيق :المكونات العاملية للسلوك العدواني لدى عينات من طلاب المرحلتين الثانوية والجامعية، مجلة العلوم الاجتماعية،الكويت،**2003**.

ا-8- المواقع الإلكترونية:

1-مجلة المدرس الإلكترونية: ب،مصطفى**18:19** يوم **08,04,2009**.

www.almodaris.com

2-المعهد الأمريكي للإحصائيات التعليم: جويلية **2009**،

www.Ncec.ed.gov.com

3-المجلس الوطني الاقتصادي و الاجتماعي: ماي **2009**، www.cmes.dz

4- www.mawsow3a.jeeran.com

5-www.engnasr.jeeran.com

6- **(أحمد إبراهيم خضر:2012)**

http://www.myportail.com/actualites-news-web-2-0.php?id=5027. 16-08-2012

-7

8- DoDEA.Manual2946.4.August2001.4040N.FairfaxDr.Arlington,VA 22203

9- Daniel David,steven Jay Lynn and Albert Alis :RATIONAL AND IRRATIONAL BELIEFS ,Research ,Theory ,and Clinical Practice ,Oxford university ,2010

www.ospedalivarese.net/files/corsiformazione/1264/2209/Panini%20-%20abcmodel.pdf

١-9- الوثائق الحكومية:

1-أرقام و إحصائيات وزارة التربية الوطنية،**2009/2000**(قرص مضغوط)

الملاحق

اسم المحكم ومكان العمل	الدرجة العلمية والتخصص	عدد سنوات الخبرة	الامضاء

الملحق رقم (01)

جامعة الجزائر 2

كلية والعلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا

استمارة خاصة بتحكيم مقياس العنف المدرسي

أستاذي الكريم:

في إطار التحضير لانجاز رسالة دكتوراه علوم تخصص علم النفس المدرسي بعنوان: "دور الكفالة النفسية في التخفيف من تفاقم ظاهرة العنف لدى المتمدرس الجزائري في مرحلة التعليم الثانوي" نرجو منكم إفادتنا بخبرتكم ومسيرتكم التعليمية والعلمية ،بتحكيم هذا المقياس بما يتناسب مع موضوع بحثنا وهذا من حيث:

_ مدى ملائمة المقياس للدراسة

_ مدى ملائمة الفقرات المقياس

_ وضوح وشمول الفقرات

_ شمول البيانات الشخصية

_ ملائمة البدائل المقترحة

_ طريقة التنقيط والدرجات المعيارية

وذلك بإبداء رأيكم بكل حرية وفقا لهذه المقترحات.

ملاحظة: تأكدوا أن هذه المعلومات لا تستعمل إلا لغرض علمي.

الباحث: طارق بوحفص

ملخص مشروع البحث:

1) تحديد المفاهيم إجرائيا:

1-1) – الكفالة النفسية المدرسية: هي تلك الخدمة النفسية والإرشاد النفسي الذي يقدمه مستشار التوجيه المدرسي والمهني الرئيسي او المختص النفسي أومن ينوب عليه، كالأساتذة ومستشاري التربية.وتعتبر المساعدة النفسية جزء من الكفالة النفسية ، يقدمها المرشد النفسي او المختص النفسي .

1- 2) – العنف المدرسي: هو كل سلوك عنيف، سواءً كان لفظي أو جسدي أو معنوي, يحدث بين التلاميذ أو بين التلاميذ و الأستاذ أو بين العناصر البشرية للعملية التعليمية، و يشمل أيضا الاعتداء على المنشآت المدرسية و خرق قوانين النظام المدرسي.

1-3) – العنف المدرسي المادي: هو كل سلوك عنيف بدنيا ، يحدث بين التلاميذ أو بين التلاميذ و الأستاذ أو بين العناصر البشرية التابعيين للمؤسسة التربوية ،والاعتداء على المنشآت المدرسية و خرق قوانين النظام المدرسي.

1-4-) – العنف المدرسي اللفظي: هو كل سلوك لفظي عنيف،او كلام في غير محله او صراخ غير عادي, يحدث بين التلاميذ أو بين التلاميذ و الأستاذ أو بين العناصر البشرية التابعيين للمؤسسة التربوية.

1-5) – العنف المدرسي المعنوي: هو كل سلوك معنوي عنيف، يكون عن طريق الإشارة أو الترميز او التمثيل بقصد الإساءة والسخرية والتهكم على أشخاص أخريين, يحدث بين التلاميذ أو بين التلاميذ و الأستاذ أو بين العناصر البشرية التابعيين للمؤسسة التربوية.

1-6) – العينة التجريبية : هي فئة التلاميذ المتمدرسين في مرحلة التعليم الثانوي الذين تلقوا برنامج إرشادي في5 جلسات لمدة شهر ونصف.

1-7) –العينة الضابطة : هي فئة التلاميذ المتمدرسين في مرحلة التعليم الثانوي الذين لم يتلقوا برنامج إرشادي لمدة شهر ونصف لكنهم يتقابلون في نفس الخصائص الأخرى كالمستوى والتخصص ومكان الدراسة مع أقرانهم من العينة التجريبية.

2) – أهداف البحث العملية:

– يتمثل في محاولة فهم ظاهرة العنف المدرسي في المجتمع الجزائري، من مختلف جوانبها ، قصد تشخيصها والوقوف على أسبابها.

– الوقوف على واقع انتشار ظاهرة العنف المدرسي في طور التعليم الثانوي.

– محاولة تقديم بعض الحلول و رسم خطوط إستراتجية للحد منها.

– إبراز دور الكفالة النفسية و مدى فعاليتها في التخفيف من ظاهرة العنف داخل المدارس

– توضيح دور المرشد النفسي و الأخصائي النفساني المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية.

3 – فرضيات البحث:

– وللإجابة على هذه التساؤلات قمنا بصياغة الفرضيات التالية:

3-1 – الفرضية العامة الأولى:

– يوجد تفاقم لظاهرة العنف المدرسي بمختلف أشكاله لدى المتمدرس الجزائري في مرحلة التعليم الثانوي بمدينة سعيدة.

ومنها تتفرع الفرضيات الجزئية التالية:

1- يوجد عنف مادي بشكل متزايد لدى المتمدرس في مرحلة التعليم الثانوي بمدينة سعيدة.

2- يوجد عنف لفظي بشكل متزايد لدى المتمدرس في مرحلة التعليم الثانوي بمدينة سعيدة.

3- يوجد عنف معنوي بشكل متزايد لدى المتمدرس في مرحلة التعليم الثانوي بمدينة سعيدة.

3-2- الفرضية العامة الثانية:

- توجد فروق دالة إحصائيا فما يخص ارتفاع مستوى العنف المدرسي مابين التلاميذ الذين تلقوا برنامج إرشادي واقرأنهم العاديين لصالح الفئة الأخيرة

- ومنها تتفرع الفرضيات الجزئية التالية:

1 – توجد فروق دالة إحصائيا فما يخص ارتفاع مستوى العنف المدرسي المادي مابين التلاميذ الذين تلقوا برنامج إرشادي واقرأنهم العاديين لصالح الفئة الأخيرة في مرحلة التعليم الثانوي.

2- توجد فروق دالة إحصائيا فما يخص ارتفاع مستوى العنف المدرسي اللفظي مابين التلاميذ الذين تلقوا برنامج إرشادي واقرأنهم العاديين لصالح الفئة الأخيرة في مرحلة التعليم الثانوي.

3- توجد فروق دالة إحصائيا فما يخص ارتفاع مستوى العنف المدرسي المعنوي مابين التلاميذ الذين تلقوا برنامج إرشادي واقرأنهم العاديين لصالح الفئة الأخيرة في مرحلة التعليم الثانوي.

4 – المقياس:هو مقياس العنف المدرسي لمرحلة التعليم الثانوي،يهدف الى قياس العنف المدرسي بشكله العام وبأشكاله الثلاثة: عنف مدرسي مادي، عنف مدرسي لفظي، عنف مدرسي معنوي، ويحتوي على 60 فقرة ولكل شكل من أشكال العنف تمثله 20 فقرة.

5 - بدائل المقياس:

5-1 - جدول خاص بالبدائل الخاصة بالمقياس :

البدائل	أوافق بشدة	أوافق أحيانا	لاأوافق	لاأوافق تماما
التنقيط	04	03	02	01
رأي المحكم				

5-2 - جدول يمثل الدرجات المعيارية ومستوى العنف المدرسي

الدرجات المعيارية	**120 -60**	**180 -121**	**240 -181**
مستوى العنف	عنف مدرسي منخفض	عنف مدرسي مرتفع	عنف مدرسي مرتفع جدا
رأي المحكم			

5-3 – جدول يمثل الدرجات المعيارية ومستوى العنف المدرسي المادي(خاص بالمحور الاول):

الدرجات المعيارية	**20- 40**	**41- 60**	**61- 80**
مستوى العنف المدرسي المادي	عنف مدرسي مادي منخفض	عنف مدرسي مادي مرتفع	عنف مدرسي مادي مرتفع جدا
رأي المحكم			

5-4 – جدول يمثل الدرجات المعيارية ومستوى العنف المدرسي اللفظي (خاص بالمحور الثاني):

الدرجات المعيارية	**21- 40**	**41- 60**	**61- 80**
مستوى العنف المدرسي اللفظي	عنف مدرسي لفظي منخفض	عنف مدرسي لفظي مرتفع	عنف مدرسي لفظي مرتفع جدا
رأي **المحكم**			

5-5 – جدول يمثل الدرجات المعيارية ومستوى العنف المدرسي المعنوي (خاص بالمحور الثالث):

الدرجات المعيارية	**21- 40**	**41- 60**	**61- 80**
مستوى العنف المدرسي المعنوي	عنف مدرسي معنوي منخفض	عنف مدرسي معنوي مرتفع	عنف مدرسي معنوي مرتفع جدا
رأي **المحكم**			

5-6 – التعليمة:

أختي التلميذة، أخي التلميذ. في إطار إنجاز بحث علمي حول ظاهرة العنف المدرسي في الجزائر. نرجو منكم ملأ هذه الاستمارة بوضع علامة (X) في الخانة المناسبة. وذلك بكل حرية.

ملاحظة : تأكد أن هذه المعلومات لا تستعمل إلا لغرض علمي.

اقترح تقديم تعليمة شفهية من طرف المرشد قصد توضيح الأمور وتأكيد سرية المعلومات

4 – 4 – المعلومات الشخصية الخاصة بالمستجوب:

1 – الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2 – السن :.....

3 – الشعبة والمستوى:.....

ملاحظة : إذا كانت اقتراحات للتعديل يمكن إضافتها في ظهر الورقة مع ذكر الترقيم الخاص بالعنصر المراد تعديله أو بالفقرة الخاصة بالمقياس

فقرات المحور الاول :العنف المدرسي المادي		رأي المحكم		
		مقبولة	مرفوضة	تعدل
1	إذا شعرت بالغضب أهدم كل شيء أمامي			
2	الدفاع عن موقفي يستدعي أولا الهجوم على من يواجهني			
3	من الطبيعي أن يحصل الفرد على ما يريد من زميله بالقوة			
4	الألعاب العنيفة هي مصدر الاستعداد للدفاع عن نفسي			
5	يحق لي الدفاع عن نفسي بكل الطرق المتاحة			
6	أهاجم كل من يهاجمني بنفس الطريقة التي هاجمني بها			
7	أقوم بضرب من يعاكسني في الكلام			
8	عندما أتعرض للإهانة أرد ذلك بضرب زملائي			
9	إذا احتك زميلي بي جسديا أرد عليه بنفس الطريقة			
10	أميل إلى التشاجر مع من هو أقل مني قوة			
11	أقوم بإتلاف ملابس زملائي بعنف عند الاختلاف معهم			
12	عندما أشعر بالإهانة من طرف الأستاذ أقوم بهدم بعض الطاولات			
13	الاختلاف مع الزملاء يجعلني أحطم بعض أدواتهم			
14	التلميذ القوي جسمانيا يستطيع دائما الحصول على حقه			
15	أسيء بدنيا إلى كل من أساء لي بكلامه			
16	أثناء ممارسة الرياضة أو اللعب يمكن لأي طالب أن يسيء لزميله			
17	من الأحسن أن يتمتع التلميذ بالقوة على كل زملائه			
18	تصرفات المسئولين الإداريين تجاه التلاميذ تجعلني انتقم منهم بمختلف الطرق			
19	كثرة التلاميذ في القسم تجعلنا نتشاجر دائما			
20	نقص المرافق الرياضية والترفيهية في الثانوية سبب حدوث المناوشات بيننا والإدارة			

فقرات المحور الثاني :العنف المدرسي اللفظي		رأي المحكم		
		مقبولة	مرفوضة	تعدل
1	في الكثير من الأحيان أتكلم مع زملائي بسخرية			
2	أرد على كل من يشتمني بطريقة مماثلة تجرح مشاعره			
3	عندما أسمع زملائي يتكلمون بكلام غير لائق أسكتهم بكلام أشد قوة			
4	ارتفاع الصوت والصراخ شيء مشروع بين الزملاء			
5	أتعامل بحرية في كلامي حتى وإن شعرت بانزعاج الآخرين			
6	كثيرا ما أكتب في جدران المدرسة تعليقات على من يضايقني			
7	عندما يخرج الأستاذ من القسم أحب الرسم على الطاولات			
8	أتشاجر في الثانوية مع كل من يختلف معي في الرأي			
9	عندما أتضايق من شيء أصرخ في وجه كل من يكلمني			
10	كل من لا يلبي طلباتي من زملائي أسمعه كلام غير لائق			
11	في الكثير من الأحيان يصعب على التلميذ التحكم في انفعالاته			
12	معاملة الأساتذة لي تجعلني أتلفظ بكلام غير أخلاقي			
13	اكتظاظ البرنامج يسبب انفعالاتي اللفظية			
14	السخرية من الآخرين جانب من جوانب اللعب المختلفة			
15	الاستفزاز والتنكيت مع الزملاء لا يعتبر شجارا			
16	انضباط الجماعة الصفية يفرض علي رفع صوتي وفرض الانضباط على الزملاء			
17	الإجابة على أسئلة الأستاذ تجعلني ارفع صوتي قصد إقناعه			
18	دخول أي مسؤول إداري للقسم يجعلنا نتهكم عليه			
19	عندما لا افهم أسئلة الامتحان استشير زملائي داخل القسم			
20	اصرخ في وجه كل من يسألني عن نتائج الامتحان			

فقرات المحور الثالث :العنف المدرسي المعنوي		رأي المحكم		
		مقبولة	مرفوضة	تعدل
1	كثيرا ما أتأخر عن الحصة في وقتها المحدد			
2	عدم التركيز والنظر إلى الأستاذ أثناء الدرس شيء عادي			
3	كثيرا ما أتصل بزملائي عن طريق الحركات			
4	عندما يخالفني البعض داخل القسم أستعمل التكشير تجاهه			
5	أثناء أوقات الراحة في الساحة أساهم في إزعاج الإداريين بمختلف الحركات			
6	عندما أختلف مع أي أستاذ أضع على مكتبه أشياء تزعجه			
7	لا أختلف مع زملائي عندما يحدثون الضجيج في القسم نقمة في الأستاذ			
8	عندما أحتاج إلى زميل أنتقل بين الصفوف دون إذن الأستاذ			
9	عندما أشعر بالجوع في القسم يمكن أن أتناول الطعام			
10	مضغ اللبان في القسم لا يحرجني			
11	معاملة الأستاذ لي تجعلني أنظر إليه بسخرية باستهزاء			
12	سوء التفاهم مع بعض الأساتذة يجعلني أضع رسومات ساخرة في السبورة			
13	استعمال الهاتف النقال داخل الثانوية يعتبر حرية			
14	صفات بعض الزملاء تجعلنا نضحك باستمرار			
15	كثيرا ما انزعج من تصرفات المراقبين داخل الثانوية			
16	عندما اشعر بالقلق في القسم اخرج مباشرة دون إذن الأستاذ			
17	تصرفات بعض العمال في الثانوية تقلل من احترامي لهم			
18	بعض المواد الدراسية تجعلني منفعل داخل القسم			
19	عندما اشعر بالتعب في القسم اخلد للنوم			
20	الالتزام بانجاز التمارين والواجبات المنزلية شيء غير ضروري			

الملحق رقم:(02) **كلية والعلوم الإنسانية والاجتماعية**

قسم علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا

جامعة الجزائر 2

- **التعليمة:**

أختي التلميذة، أخي التلميذ. في إطار إنجاز بحث علمي حول ظاهرة العنف المدرسي في الجزائر. نرجو منكم ملأ هذه الاستمارة بوضع علامة (X) في الخانة المناسبة. باختيار واحد لكل فقرة من بين البدائل التالية : **(أوافق بشدة ،أوافق أحيانا ،لا أوافق ،لا أوافق بشدة)** وذلك بكل حرية.

ملاحظة : تأكد أن هذه المعلومات لا تستعمل إلا لغرض علمي.

- المعلومات الشخصية الخاصة بالمستجوب:

1 – الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2 – السن :.....

3 – الشعبة والمستوى:.....

الفقرات	البدائل	اوافق بشدة	اوافق احيانا	لا اوافق	لا اوافق تماما
1	إذا شعرت بالغضب أكسر كل شيء أمامي				
2	الدفاع عن موقفي يستدعي أولا الهجوم على من يواجهني				
3	من الطبيعي أن يحصل الفرد على ما يريد من زميله بالقوة				
4	الألعاب العنيفة هي مصدر الاستعداد للدفاع عن نفسي				
5	يحق لي الدفاع عن نفسي بكل الطرق المتاحة				
6	أهاجم كل من يهاجمني بنفس الطريقة التي هاجمني بها				
7	أقوم بضرب من يختلف معي في الكلام				
8	عندما أتعرض للإهانة أرد ذلك بضرب زملائي				
9	إذا احتك زميلي بي جسديا أرد عليه بنفس الطريقة				
10	أميل إلى التشاجر مع من هو أقل مني قوة				
11	أقوم بإتلاف ملابس زملائي بعنف عند الاختلاف معهم				
12	عندما أشعر بالإهانة من طرف الأستاذ أقوم بكسر بعض الطاولات				
13	الاختلاف مع الزملاء يجعلني أحطم بعض أدواتهم				
14	التلميذ القوي جسمانيا يستطيع دائما الحصول على حقه				
15	أسيء بدنيا إلى كل من أساء لي بكلامه				
16	أثناء ممارسة الرياضة أو اللعب يمكن لأي تلميذ أن يسيء لزميله				
17	من الأحسن أن يتمتع التلميذ بالقوة على كل زملائه				
18	تصرفات المسئولين الإداريين تجاه التلاميذ تجعلني انتقم منهم بمختلف الطرق				
19	كثرة عدد التلاميذ في القسم تجعلنا نتشاجر دائما				
20	نقص المرافق الرياضية والترفيهية في الثانوية سبب حدوث المناوشات بيننا والإدارة				

الفقرات	البدائل	أوافق بشدة	أوافق أحيانا	لا أوافق	لا أوافق تماما
1	في الكثير من الأحيان أتكلم مع زملائي بسخرية				
2	أرد على كل من يشتمني بطريقة تجرح مشاعره				
3	عندما أسمع زملائي يتكلمون بكلام غير لائق أسكتهم بكلام أشد قوة				
4	ارتفاع الصوت والصراخ شيء مشروع بين الزملاء				
5	أتعامل بحرية في كلامي حتى وإن شعرت بانزعاج الآخرين				
6	كثيرا ما أكتب في جدران المدرسة تعليقات على من يضايقني				
7	عندما يخرج الأستاذ من القسم أحب الكتابة على الطاولات				
8	أتشاجر في الثانوية مع كل من يختلف معي في الرأي				
9	عندما أتضايق من شيء أصرخ في وجه كل من يكلمني				
10	كل من لا يلبي طلباتي من زملائي أسمعه كلاما غير لائق				
11	في الكثير من الأحيان يصعب على التلميذ التحكم في انفعالاته				
12	معاملة الأساتذة لي تجعلني أتلفظ بكلام غيرلائق				
13	اكتظاظ البرنامج يسبب انفعالاتي اللفظية				
14	السخرية من الآخرين جانب من جوانب اللعب المختلفة				
15	الاستفزاز والتنكيت مع الزملاء لا يعتبر شجارا				
16	انضباط التلاميذ داخل القسم يجعلني ارفع صوتي كي افرض الانضباط عليهم				
17	الإجابة على أسئلة الأستاذ تجعلني ارفع صوتي قصد إقناعه				
18	دخول أي مسؤول إداري للقسم يجعلنا نتهكم عليه				
19	عندما لا افهم أسئلة الامتحان استشير زملائي داخل القسم				
20	اصرخ في وجه كل من يسألني عن نتائج الامتحان				

1	كثيرا ما أتأخر عن الحصة الدراسية في وقتها المحدد				
2	عدم التركيز والنظر إلى الأستاذ أثناء الدرس شيء عادي				
3	كثيرا ما أتصل بزملائي عن طريق الإشارات				
4	عندما يخالفني البعض داخل القسم أستعمل التكشير تجاهه				
5	أثناء أوقات الراحة في الساحة أساهم في إزعاج الإداريين بمختلف الحركات				
6	عندما أختلف مع أي أستاذ أضع على مكتبه أشياء تزعجه				
7	لا أختلف مع زملائي عندما يحدثون الضجيج في القسم نقمة من الأستاذ				
8	عندما أحتاج إلى زميل أنتقل بين الصفوف دون إذن الأستاذ				
9	عندما أشعر بالجوع في القسم يمكن أن أتناول الطعام				
10	مضغ العلك في القسم لا يحرجني				
11	معاملة الأستاذ لي تجعلني أنظر إليه بسخرية واستهزاء				
12	سوء التفاهم مع بعض الأساتذة يجعلني أضع رسومات ساخرة عنهم في السبورة				
13	يعتبر استعمال الهاتف النقال داخل الثانوية حرية شخصية				
14	صفات بعض الزملاء تجعلنا نضحك باستمرار				
15	كثيرا ما انزعج من تصرفات المراقبين داخل الثانوية				
16	عندما اشعر بالقلق في القسم اخرج مباشرة دون إذن الأستاذ				
17	تصرفات بعض العمال في الثانوية تقلل من احترامي لهم				
18	بعض المواد الدراسية تجعلني منفعل داخل القسم				
19	عندما اشعر بالتعب في القسم اخلد للنوم				
20	الالتزام بانجاز التمارين والواجبات المنزلية شيء غير ضروري				

الملحق رقم:(03):صدق المقارنة الطرفية

```
GET
  FILE='C:\Users\hp\Desktop\farouk\spss.toutal.final.sav'.
DATASET NAME Ensemble_de_données1 WINDOW=FRONT.
RELIABILITY
  /VARIABLES=avantg.gn avantg.vsimb avantg.voral avantg.vmat aprésg.gn aprésg.vsimb
aprésg.voral aprésg.vmat desc.vgen desc.vsimb desc.voral desc.vmat desc.v.sexe sexe lycee
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA.
```

Fiabilité

Remarques

Résultat obtenu		19-MAR-2015 23:45:50
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\hp\Desktop\farouk\spss.toutal.final.sav
	Ensemble de données actif	Ensemble_de_données1

	Filtrer	<aucune>
	Poids	<aucune>
	Scinder fichier	<aucune>
	N de lignes dans le fichier de travail	262
	Entrée de la matrice	C:\Users\hp\Desktop\farouk\spss.toutal.final.sav
	Définition de valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes.
Gestion des valeurs manquantes	Observations prises en compte	Les statistiques reposent sur l'ensemble des observations dotées de données valides pour toutes les variables dans la procédure.
Syntaxe		RELIABILITY /VARIABLES=avantg.gn avantg.vsimb avantg.voral avantg.vmat aprésg.gn aprésg.vsimb aprésg.voral aprésg.vmat desc.vgen desc.vsimb desc.voral desc.vmat desc.v.sexe sexe lycee /SCALE('ALL VARIABLES') ALL /MODEL=ALPHA.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,00
	Temps écoulé	00:00:00,01

[Ensemble_de_données1] C:\Users\hp\Desktop\farouk\spss.toutal.final.sav

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	77	29,4
	Exclus[a]	185	70,6
	Total	262	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,678	15

T-TEST GROUPS=x(1 2)

/MISSING=ANALYSIS

/VARIABLES=vsimb voral vmat tot

/CRITERIA=CI(.95).

Test-

Remarques

Résultat obtenu		20-MAR-2015 00:05:27
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\hp\Desktop\farouk\spss.toutal.final.sav
	Ensemble de données actif	Ensemble_de_données1
	Filtrer	<aucune>
	Poids	<aucune>
	Scinder fichier	<aucune>
	N de lignes dans le fichier de travail	262
	Définition de manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes.
Traitement des valeurs manquantes	Observations prises en compte	Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations ne comportant aucune donnée manquante ou hors intervalle pour aucune variable de l'analyse.
Syntaxe		T-TEST GROUPS=x(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=vsimb voral vmat tot /CRITERIA=CI(.95).
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,03
	Temps écoulé	00:00:00,02

[Ensemble_de_données1] C:\Users\hp\Desktop\farouk\spss.toutal.final.sav

Statistiques de groupe

	x	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
vsimb	g1	10	35,5000	4,37798	1,38444
	g2	10	57,3000	6,39531	2,02237
voral	g1	10	37,9000	4,53260	1,43333
	g2	10	52,8000	7,99722	2,52894
vmat	g1	10	29,6000	4,45222	1,40791
	g2	10	52,8000	8,28385	2,61958
tot	g1	10	103,1000	2,42441	,76667
	g2	10	163,3000	11,15597	3,52783

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
vsimb	Hypothèse de variances égales	1,342	,262	-8,895	18
	Hypothèse de variances inégales			-8,895	15,916
voral	Hypothèse de variances égales	3,235	,089	-5,126	18
	Hypothèse de variances inégales			-5,126	14,241
vmat	Hypothèse de variances égales	1,273	,274	-7,801	18
	Hypothèse de variances inégales			-7,801	13,799
tot	Hypothèse de variances égales	20,729	,000	-16,675	18
	Hypothèse de variances inégales			-16,675	9,848

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes			
		Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence
					Inférieure
vsimb	Hypothèse de variances égales	,000	-21,80000	2,45085	-26,94905
	Hypothèse de variances inégales	,000	-21,80000	2,45085	-26,99779
voral	Hypothèse de variances égales	,000	-14,90000	2,90689	-21,00715
	Hypothèse de variances inégales	,000	-14,90000	2,90689	-21,12476
vmat	Hypothèse de variances égales	,000	-23,20000	2,97396	-29,44806
	Hypothèse de variances inégales	,000	-23,20000	2,97396	-29,58724
tot	Hypothèse de variances égales	,000	-60,20000	3,61017	-67,78469
	Hypothèse de variances inégales	,000	-60,20000	3,61017	-68,26080

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes
		Intervalle de confiance 95% de la différence
		Supérieure
vsimb	Hypothèse de variances égales	-16,65095
	Hypothèse de variances inégales	-16,60221
voral	Hypothèse de variances égales	-8,79285
	Hypothèse de variances inégales	-8,67524
vmat	Hypothèse de variances égales	-16,95194
	Hypothèse de variances inégales	-16,81276
tot	Hypothèse de variances égales	-52,61531
	Hypothèse de variances inégales	-52,13920

الملحق رقم:(04): ثبات الدراسة الاستطلاعية

العنف المادي

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	30	100,0
	Exclus[a]	00	00
	Total	30	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,923	20

العنف اللفظي

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	30	100,0
	Exclus[a]	00	00
	Total	30	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,872	20

العنف المعنوي

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	30	100,0
	Exclus[a]	00	00
	Total	30	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,894	20

العنف المدرسي

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	30	100,0
	Exclus[a]	00	00
	Total	30	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,889	60

الملحق رقم:(05):يمثل كشف عدد التلاميذ في التعليم الثانوي بولاية سعيدة.

كشف اعداد التلاميذ الحاضرين إلى نهاية فيفري 2015

المؤسسة	السنة الأولى ثانوي			السنة الثانية ثانوي			السنة الثالثة ثانوي			المجموع العام		
	ذكور	إناث	مج	ذكور	إناث	مج	ذكور	إناث	مج	ذكور	إناث	مج
عبد المؤمن	132	135	267	117	119	236	177	202	379	426	456	882
ابن سحنون الراشدي	91	92	183	156	137	293	228	327	555	475	556	1031
متقن برحو محمد	186	144	330	94	108	202	109	128	237	389	380	769
بوعمامة	127	152	279	129	124	253	187	240	427	443	516	959
قاضي محمد التقنية	95	144	239	63	118	181	76	192	268	234	454	688
متقن طنجاوي امحمد	81	67	148	47	59	106	65	133	198	193	259	452
بوعناني الجيلالي	69	92	161	57	89	146	107	157	264	233	338	571
مداني بوزيان	67	104	171	56	65	121	59	118	177	182	287	469
الشاوش عبد الحميد	55	69	124	45	45	90	43	116	159	143	230	373
توهامي مصطفى	85	100	185	76	61	137	113	142	255	274	303	577
السلام الجديدة	51	50	101	41	22	63	6	21	27	98	93	191
متقن محمد بوضياف	139	106	245	113	109	222	102	172	274	354	387	741
الرباحية الجديدة	94	97	191	81	85	166	69	86	155	244	268	512
يوسف الدمرجي	212	137	349	141	146	287	143	154	297	496	437	933
حمري بوزيان هونت	37	34	71	33	34	67	19	41	60	89	109	198
العابدين محمد	49	75	124	65	100	165	138	215	353	252	390	642
عين الحجر الجديدة	86	88	174	87	92	179	46	66	112	219	246	465
سعيدي خلف الله	62	80	142	43	70	113	51	116	167	156	266	422
عيبوط محمد	80	101	181	96	69	165	96	141	237	272	311	583
ثا،مالك بن نبي	126	112	238	98	101	199	129	159	288	353	372	725
ثا،هلالي عامر الحساسنة	78	85	163	90	84	174	86	137	223	254	306	560
ملحقة المعمورة	21	34	55	30	44	74	58	62	120	109	140	249
البشير الابراهيمي	168	221	389	137	173	310	165	273	438	470	667	1137
الشيخ محمد بلكبير	51	72	123	32	60	92	35	67	102	118	199	317
المجموع الولائي	2242	2391	4633	1927	2114	4041	2307	3465	5772	6476	7970	14446

الملحق رقم:(06): ثبات الدراسة الأساسية

العنف المادي

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	262	100,0
	Exclus[a]	00	00
	Total	262	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,863	20

العنف اللفظي

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	262	100,0
	Exclus[a]	00	00

	Total	262	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,828	20

العنف المعنوي

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	262	100,0
	Exclus[a]	00	00
	Total	262	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,839	20

العنف المدرسي

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	262	100,0
	Exclus[a]	00	00
	Total	262	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,843	60

الملحق رقم:(07):

اسم المحكم ومكان العمل	الدرجة العلمية والتخصص	عدد سنوات الخبرة	الامضاء

اسم المحكم ومكان العمل	الدرجة العلمية والتخصص	عدد سنوات الخبرة	الامضاء

اسم المحكم ومكان العمل	الدرجة العلمية والتخصص	عدد سنوات الخبرة	الامضاء

اسم المحكم ومكان العمل	الدرجة العلمية والتخصص	عدد سنوات الخبرة	الامضاء

اسم المحكم ومكان العمل	الدرجة العلمية والتخصص	عدد سنوات الخبرة	الامضاء

اسم المحكم ومكان العمل	الدرجة العلمية والتخصص	عدد سنوات الخبرة	الامضاء

اسم المحكم ومكان العمل	الدرجة العلمية والتخصص	عدد سنوات الخبرة	الامضاء

اسم المحكم ومكان العمل	الدرجة العلمية والتخصص	عدد سنوات الخبرة	الامضاء

اسم المحكم ومكان العمل	الدرجة العلمية والتخصص	عدد سنوات الخبرة	الامضاء
محمد بن ... جامعة المسيلة	استاذ محاضر أ علوم التربية (ترجمة وتحليل)	12 سنة	
اسم المحكم ومكان العمل	الدرجة العلمية والتخصص	عدد سنوات الخبرة	الامضاء
عمر عمر جامعة المسيلة	أستاذ محاضر	13	
اسم المحكم ومكان العمل	الدرجة العلمية والتخصص	عدد سنوات الخبرة	الامضاء
...	...	...	

الملحق رقم:(08):

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية 27 مايو 1995

وزارة التربية الوطنية — **وزارة الصحة والسكان**

التعليمة الوزارية المشتركة رقم 02 المؤرخة في 27 أبريل 1995 المتعلقة بكيفيات انشاء وحدات الكشف والمتابعة بالمؤسسات المدرسية وتسييرها

المرسل اليهم :

- السادة مديرو الصحة والحماية الاجتماعية
- السادة مديرو التربية بالولايات

المرجـــع :

- القانون رقم 85 ـ 05 المؤرخ في 16 فبراير 1985 المتعلق بحماية الصحة وترقيتها ، لاسيما المواد من77 الى 82
- القرار الوزاري المشترك رقم 26 المؤرخ في 21 جوان 1987 المتعلق بشروط العزل وبالتدابير التي يجب اتخاذها في حال تفشي أمراض معدية .
- التعليمة الوزارية المشتركة رقم 42 المؤرخة في 24 ماي 1981 المتعلقة باعداد البرامج السنوية لحماية الصحة بالوسط المدرسي .
- المنشور الوزاري المشترك رقم 495 المؤرخ في 21 نوفمبر 1983 المتعلق بالتدابير الوقائية في مجال حفظ الصحة بالمؤسسات المدرسية .
- المنشور الوزاري المشترك رقم 05 المؤرخ في 22 جانفي 1985 المتعلق بالتكفل بالامراض المكتشفة والتنسيق بالوسط المدرسي .
- المنشور الوزاري المشترك رقم 175 المؤرخ في 27 ديسمبر 1989 المتعلق بتنسيق أنشطة حماية الصحة بالوسط المدرسي .
- المنشور الوزاري رقم 175 المؤرخ في 27 ديسمبر 1989 المتعلق بتنظيم أنشطة حماية الصحة بالوسط المدرسي وتقييمها .
- المنشور الوزاري رقم 01 المؤرخ في 06 أبريل 1994 المتضمن مخطط إعادة تنظيم الصحة المدرسية .

يتضمن مخطط اعادة تنظيم الصحة المدرسية الذي شرع في تطبيقه ، تبعا للمنشور الوزاري رقم 01 المؤرخ في 06 أبريل 1994 ، من بين تدابير أخرى ، تسخير وسائل بشرية ومادية مطابقة لأهمية المجموعة المدرسية والخدمات الوقائية العلاجية والتربوية الصحية التي يتعين توفيرها للاطفال والمراهقين المتمدرسين

ولذلك فقد تقرر تدعيم ، عدد الممارسين الطبيين الذين يشتغلون بالصحة المدرسية تدعيما محسوسا وذلك بتعيين أطباء على مستوى وحدات الكشف والمتابعة (و. ك . م) المقامة بالمؤسسات المدرسية .

وفي هذا الاطار ، فإن الأولوية في إنشاء الوحدات المشار اليها أعلاه ، ينبغي أن تعطى لمؤسسات التعليم الثانوي (ثانويات ومتاقن) والمدارس الأساسية التي تحتوي على محلات يمكن أن تقام بها هذه الوحدات .

ويجب أن تغطي كل و. ك . م مقاطعة تربوية تتضمن ثانوية ومدرسة أو مدرستين أساسيتين والابتدائيات الملحقة بها أو بهما ، كما يجب ان تكون مطابقة للمعايير المحددة في البطاقة التقنية رقم 1 الملحقة بالمنشور الوزاري رقم 10 المؤرخ في 06 أبريل 1994 المتضمن مخطط اعادة تنظيم الصحة المدرسية .

1 ـ كيفيات إنشاء وحدات الكشف والمتابعة للمؤسسات المدرسية

تنشأ وحدات الكشف والمتابعة (و. ك . م) للمؤسسات المدرسية ، بمقرر مشترك لمدير التربية ومدير الصحة والحماية الاجتماعية بالولاية ، باقتراح من مدير القطاع الصحي المؤهل محليا .

يسير و. ك . م مدير المؤسسة المدرسية الذي يسهر على حسن سير أنشطتها ، بينما يعتبر الطبيب المسؤول الوحيد على الجانب الطبي والتقني .

تتكفل مصالح التربية بالتجهيز والتموين بالمواد المستهلكة .

يعين القطاع الصحي المستخدمين الطبيين ويضمن التسيير الاداري والتقني ، وفقا للتنظيم والتعليمات المنظمة لانشطة الصحة المدرسية .

يلتزم المستخدمون الطبيون وشبه الطبيين باحترام النظام الداخلي للمؤسسة المدرسية ، ويضمنون حضورا فعليا بالمؤسسة أو المؤسسات التي يغطونها أثناء كامل السنة الدراسية ، ويخضعون ، وجوبا ، لمتابعة دورات تكوينية ، تنظمها لهم وزارة الصحة والسكان ، حتى خلال فترات العطل المدرسية .

يضبط طبيب وحدة الكشف والمتابعة ، في العطل المدرسية ، حصائل وتقارير النشاط ، ويضمن متابعة التلامذة الذين هم في حاجة للتكفل بهم طبيا .

على مصالح التربية اعطاء الاولوية لوحدات الكشف والمتابعة في تعيينها للمستخدمين شبه الطبيين الذين تشرف على توظيفهم وتسييرهم ، بينما يتولى القطاع الصحي المراقبة التقنية وتنظيم الانشطة بها .

يضبط البرنامج السنوي بمعرفة طبيب و . ك . م بمشاركة مدير أو مديري المؤسسات المدرسية المعينة وفقا للأهداف والمهام المسطرة في مجال الحماية الصحية بالوسط المدرسي ، ويقدم للقطاع الصحي المؤهل للمصادقة عليه .

2 ـ احكام متعلقة بتنظيم الصحة المدرسية وتنسيقها

يجب أن تكون الأنشطة الوقائية ، العلاجية والتربوية للصحة ، بكامل و. ك . م ، المقامة بالقطاع الصحي والمؤسسات المدرسية التي يغطيها ، متكاملة ومنظمة بشكل يسمح بتغطية كل المجموعة المدرسية للقطاع .

ولهذا الغرض يسهر منسق الصحة المدرسية للقطاع الصحي بالتشاور مع أطبائها و مفتشي التربوية ومديري المؤسسات على تقييم البرامج السنوية للنشاط .

وعلاوة على الزيارات الطبية المنتظمة للمعاينة والتكفل بالحالات المكتشفة ، فإن المراقبة المتعلقة بسلامة ونظافة المؤسسات المدرسية ستكون مهمة دائمة لفريق الصحة المدرسية ، وتتم وفقا لأحكام المنشور الوزاري المشترك رقم 495 المؤرخ في 21 نوفمبر 1983 المتعلق بالتدابير الوقائية في مجال حفظ الصحة بالمؤسسات المدرسية .

3ـ التربية الصحية بالوسط المدرسي

تشكل الأنشطة التربوية للصحة بالوسط المدرسي مهمة ذات أولوية لفريق الصحة المدرسية وللمعلمين ، ولذلك لابد أن تنظم بكيفية لا تقتصر على الحملات الظرفية المتمثلة في الاحتفال بالأيام الدولية أو الوطنية للوقاية ومكافحة بعض الآفات .

وعلاوة على برنامج التربية الصحية المندمج في التعليم ، يمكن لطبيب و. ك . م أن يضبط بمشاركة مديري المؤسسات والمعلمين ، برنامجا تكميليا للتربية الصحية خاصا بقضايا الصحة الشائعة على المستوى المحلي .

4ـ تنسيق الأنشطة

يشكل التنسيق عنصرا ضروريا لحسن تسيير أنشطة الصحة المدرسية ، وسيرها في شروط أفضل من شأنها أن تؤدي الى تسيير مشترك وفعلي لها ، تشارك فيه مصالح الصحة والتربية والبلديات وجمعيات أولياء التلاميذ .

ولذلك من الضروري إعادة تنشيط سير هياكل التنسيق التي نص عليها المنشور الوزاري المشترك رقم 175 المؤرخ في 27 ديسمبر 1989 المتعلق بتنسيق أنشطة الحماية الصحية بالوسط المدرسي ، والمتمثلة في :

- مجلس الصحة للمدرسة
- اللجنة البلدية للصحة المدرسية
- لجنة القطاع الصحي للصحة المدرسية
- اللجنة الولائية للصحة المدرسية

إننا نعلق أهمية خاصة على التنصيب الفعلي لهذا الجهاز ونرجو من مدير الصحة والحماية الاجتماعية ومدير التربية موافاتنا بتقرير عند نهاية شهر سبتمبر 1995.

وزير التربية الوطنية
عمار صخري

وزير التربية الوطنية
– للنسخ
عمار صخري

وزير الصحة والسكان
يحيى قيدوم

وزير الصحة والسكان

الاستاذ : يحيى قيدوم

- الملحق رقم:(09):

منشور وزاري يتعلق بمنع العقاب الجسدي

السادة: مديري المؤسسات التربوية

الاكمالية والابتدائية(للتنفيذ)

الموضوع: منبع العقاب البدني.

المرجع:القرار رقم 171/12 المؤرخ في 01 يونيو 1992

لقد بلغني مع الأسف الشديد أن بعض أعضاء الجماعة التربوية من معلمين وأساتذة وغيرهم لا يزالون يستعملون العقاب البدني لردع المخالفات المسجلة على التلاميذ، مع أن النصوص القانونية الموجودة تمنع منعا باتا هذه الممارسة في التأديب.

لذلك فإني أذكر، مرة أخرى، جميع المربين بأن العقاب البدني:

- لا يمكن أن يقبل بتاتا ويعتمد كوسيلة تربوية ناجعة لمعالجة سلوكات التلميذ.
- يمكن أن يتسبب في مشاكل نفسية من شأنها الإضرار بتمدرس التلميذ.
- يمكن أن يخلف آثار وعاهات عند التلميذ على مدى الحياة.
- يشكل من الناحية المهنية خطأ جسميا تترتب عنه عقوبات تأديبية صارمة.
- يشكل من الناحية القضائية جنحة يعاقب عليها القانون.
- يتحمل الموظف الذي يمارسه مباشرة كامل المسؤولية في عواقبه.

وأطلب، مجددا، من كافة المربين الامتناع نهائيا عن استعمال العقاب في ممارستهم التربوية وتفادي معاملة التلاميذ بالغلظة والكلام الجارح ومختلف أشكال العنف التي تمس كرامتهم.

كما أدعو الجميع إلى اعتماد الإجراءات القانونية في معالجة القضايا التأديبية مع الحرص على أن يسود العملية التربوية الجو الملائم المبني على التحفيز والإقناع والثقة والاحترام المتبادل بين المعلم والمتعلم.

والجدير بالذكر أن كل التصرفات والأساليب المنافية لروح وأخلاقيات المهنة التربوية هي دليل على ضعف الشخصية والتكوين لدى المربين ويترجم بعدم القدرة على التحكم في زمام الأمور بالطرائق البيداغوجية والعلاج التربوي المناسب.

وختاما أرجوا أن تتخذوا التدابير اللازمة لتوزيع هذا المنشور على نطاق واسع حتى يطلع عليه جميع المربين والسهر على تنفيذ أحكامه من طرف المسؤولين بحزم والقيام عند اللزوم بتطبيق الإجراءات القانونية الواجبة ضد الممتنعين.

وزير التربية الوطنية

إمضاء: أحمد جبار

الملحق رقم(10): يمثل مراسلة مديرية التربية لاجراء الدراسة الميدانية بثانويات سعيدة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربيـة الوطنيـة

مديرية التربية لولاية سعيدة

مصلحة التكوين و التفتيـش

الرقم : 2014/015/005/809

سعيدة في : 2014/09/30

مديـر التربية

إلـى

السيد: بوحفص طارق

طالب بجامعة الجزائر 02

كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية

قسم علم النفس و علوم التربية و الأرطوفونيا

/ الجزائر

الموضوع : رخصة إجراء تربص تطبيقي.

المرجع : مراسلة جامعة الجزائر 02 كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية

– قسم علم النفس و علوم التربية و الأرطوفونيا –

بتاريخ : 2014/09/02

بناء على المراسلة المشار إليهـا فـي المـرجـع ، يشـرفنـي أن أنهي إلى علمكم أنه يمكنكم إجراء التربص التطبيقي حول **دور الكفالة النفسية في التخفيف من تفاقم ظاهرة العنف لدى المتمدرس الجزائري** و هذا في إطار التحضير لنيل شهادة الدكتوراه علوم **تخصص** علم النفس المدرسي في جميع ثانويات الولاية .

ع/ مدير التربية