جامعة عبد الحميد بن باديس – مستغانم –

كليـة العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علم النفس

UNIVERSITE
Abdelhamid Ibn Badis
MOSTAGANEM

مذكرة تخرج لنيل شهـــــادة الماستر في علم النفس

تخصص إرشاد و توجيه موسومة بـــ:

دور الإرشاد التربوي في التخفيض من السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الثانوية

دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الأولى ثانوي بولاية مستغانم

مقدمة ومناقشة علنا من طرف

الطالبة: بودالي نور الهدى

أمام لجنـــة المنـــاقشة المكونة من:

اللقب والاسم	الرتبة	الصفة
سيسبان فاطيمة الزهراء	أستاذة محاضرة- ب-	رئيسا
بلكرد محمد	أستاذ محاضر- ب-	مشرفا و مقررا
عليلش فلة	أستاذة محاضرة - ب-	مناقشا

السنة الجامعية: 2018_2019

جامعة مستغانم شعبة علم النفس كلية العلوم الاجتماعية

تاريخ الإيداع:.
2019/07/03

إمضاء المشرف بعد الاطلاع على التصحيحات
الأستاذ: بلكرد محمد

إهداء

نحمد الله تعالى الذي قدرنا على شرب جرعة ماء من هذ العلم الواسع، فالعلم لا يتم إلا بالعمل و إن العلم كشجرة و العمل به كالشجرة.

فأهدي ثمرة جهدي التي طالما تمنيت إهدائها و تقديمها في أحلى طبق:

إلى الذي عمل و كد و جد حتى وصلت إلى هدفي والدي العزيز.

إلى من وضع المولى سبحانه و تعالى الجنة تحت قدميها ووقر في كتابه العزيز أمي الحبيبة.

إلى أخواتي ثلجة و خديجة و منصور عبد النور

إلى جدتي و جدي و جميع خالاتي أقول شكرا لكم جميعا

إلى جميع صديقاتي الذين كانوا لي عونا و أخص بالذكر "وفاء" و "نعيمة"

و في الأخير إلى كل من هم في القلب و إلى كل من تجاوزتهم قلمي.

شكر و عرفان

الحمد لله سبحانه و تعالى الذي سيرنا طريق العلم و أعاننا على إتمام هذا العمل المتواضع.

بداية أتقدم بأسمى عبارات الشكر و التقدير و الاحترام إلى أستاذ القدير:"الدكتور بلكرد محمد" الذي أشرف على هذا العمل حيث قدم لي النصح و الإرشاد طيلة فترة الإعداد.

و إلى كافة أساتذة قسم علم النفس، كما نتوجه بالشكر و التقدير إلى اللجنة المشرفة على موفقتها المناقشة هذا العمل" الأستاذة عليليش فلة" و "الأستاذة سيسبان فاطيمة الزهراء".

و نتقدم بالشكر كل من مديري المؤسسات التربوية التي طبقنا فيها الدراسة.

كما أتقدم بالشكر إلى زملائي الطلبة بدفعة 2020/2019 ماستر 02 تخصص إرشاد و توجيه.

كما نتوجه بالشكر الجزيل و العرفان إلى كل من ساهم في إنجاز هذا العمل المتواضع من قريب و بعيد.

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور الإرشاد التربوي في التخفيض من السلوك العدواني للتلاميذ السنة الأولى ثانوي، كما تهدف إلى التعرف على الفروق في درجة السلوك العدواني لتلميذ المتمدرس بالمرحلة الثانوية، تحت إشكالية مفادها:"هل للإرشاد التربوي دور في التخفيض من السلوك العدواني لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي".

وقد استخدم المنهج الوصفي التحليلي، و تطبيق استبيان مكون من 46 فقرة ذات5 أبعاد، حيث اعتمدت الباحثة على عينة قوامها 30 تلميذا وتلميذة في الدراسة الاستطلاعية للتأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس، بينما في الدراسة الأساسية بلغت العينة 109 تلميذا وتلميذة، اختيروا بطريقة العينة القصدية، من ثانويات ولاية مستغانم.

وبعد تحليل البيانات باستخدام معامل بيرسون، و اختبار "ت" توصلنا إلى النتائج التالية:

- لا توجد علاقة بين عدد ساعات الإرشاد و درجة السلوك العدواني.
- توجد فروق في درجة السلوك العدواني حسب نوع الإرشاد(جماعي/ جماعي فردي).
- لا توجد فروق في درجات السلوك العدواني حسب الجنس(ذكر/ أنثى).
- وجود فروق في درجات السلوك العدواني حسب نوع التخصص(علمي/ أدبي).
- لا يوجد فروق في درجات السلوك العدواني حسب النمط السكاني(حضري/ ريفي).

الكلمات المفتاحية: الإرشاد التربوي– السلوك العدواني.

Abstruct:

The study aimed to identify the role of educational guidance in reducing the aggressive behavior of pupils in the first year of secondary school. It also aims to identify the differences in the degree of aggressive behavior of the pupils in the secondary stage, under the problem: "Is educational guidance a role in reducing aggressive behavior among puplis of the year First secondary, "and this field study is useful to know the disorders and conflicts and problems that lead to aggressive behavior and the role of guidance in reducing them.

The descriptive descriptive approach was used and a questionnaire of 46 items with 5 dimensions was applied. The researcher relied on a sample of 30 boy and a girl in the survey to ascertain the psychometric characteristics of the scale. In the basic study, the sample was 109 pupils and puplis, The sample is intended, from the high schools of Mostaganem.

After analyzing the data using the Pearson Brown coefficient, and the T test we obtained the following results:

- There is no relationship between the number of counseling hours and the degree of aggressive behavior.
- There are differences in the degree of aggressive behavior by type of counseling (collective / collective individual)
- There are no differences in the degree of aggressive behavior by sex (male / female)
- There are differences in the degrees of aggressive behavior by type of specialization (scientific / literary)
- There are no differences in the degree of aggressive behavior by population type (urban / rural)

قائمة المحتويات

الموضوعات	الرقم
الإهداء	أ
الشكر	ب
ملخص البحث	ج
قائمة المحتويات	ه
قائمة الجداول	ح
قائمة الأشكال	ط
قائمة الملاحق	ي
مقدمة	01
الفصل الأول: مدخل إلى الدراسة	
تمهيد	05
1-مشكلة الدراسة و تساؤلاتها	05
2-فرضيات الدراسة	08
3-أهمية الدراسة	08
4-أهداف الدراسة	09
5-أسباب اختيار الموضوع	09
6-مصطلحات الدراسة	09
7-عرض الدراسات السابقة	11
8-التعقيب على الدراسات السابقة	16
9-مدى استفادة الباحثة من دراسات السابقة	17
الفصل الثاني: الإرشاد التربوي	
تمهيد	19
1-تعريف الإرشاد التربوي	20
2-أهمية الإرشاد التربوي	21
3-أهداف الإرشاد التربوي	22
4-أنواع الإرشاد التربوي	25
5-الأسس التي تقوم عليها عملية الإرشاد التربوي	27
6-نظريات الإرشاد التربوي	30
خلاصة الفصل	40
الفصل الثالث: المراهقة	
تمهيد	42
1- تعريف المراهقة	42
2- التحديد الزمني للمراهقة	44
3-خصائص مرحلة المراهقة	44
4-أنماط المراهقة	47
5-أسباب مشكلات المراهقة الانفعالية	49
6-نظريات المراهقة	49
7-طرق التعامل مع المراهقين	55
خلاصة الفصل	55

الفصل الرابع:السلوك العدواني	
تمهيد	57
1-تعريف السلوك العدواني	57
2-المفاهيم المتصلة بالسلوك العدواني	59
3-أشكال السلوك العدواني	59
4-مظاهر السلوك العدواني	61
5-أسباب السلوك العدواني	62
6-أثار السلوك العدواني	63
7-سمات السلوك العدواني	64
8-العوامل المؤثرة في السلوك العدواني	64
9-النظريات المفسرة للسلوك العدواني	68
خلاصة الفصل	73
الفصل الخامس:الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية	
تمهيد	75
أولا: الدراسة الاستطلاعية	75
1/أهداف الدراسة الاستطلاعية	75
2-المجال الجغرافي للدراسة الاستطلاعية	75
3-المجال الزماني للدراسة الاستطلاعية	76
4-طريقة المعاينة و مواصفات العينة الاستطلاعية	76
5- أدوات القياس	79
ثانيا: الدراسة الأساسية	88
تمهيد	88
1-منهج الدراسة	88
2-المجال الجغرافي للدراسة الأساسية	88
3-المجال الزمني للدراسة الأساسية	90
4-المجال البشري للدراسة الأساسية	90
1.4-طريقة المعاينة و مواصفات عينة الدراسة الأساسية	90
5-أدوات الدراسة الأساسية	94
6-الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الأساسية	94
الفصل السادس: عرض نتائج الدراسة و مناقشة فرضياتها	
تمهيد	96
أولا:عرض النتائج	96
1-عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الأولى	96
2-عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الثانية	96
3-عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الثالثة	97
4-عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الرابعة	98
5-عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الخامسة	99
ثانيا: مناقشة النتائج	100
1-مناقشة الفرضية الجزئية الأولى	100
2-مناقشة الفرضية الجزئية الثانية	101
3-مناقشة الفرضية الجزئية الثالثة	102

4-مناقشة الفرضية الجزئية الرابعة	103
5-مناقشة الفرضية الجزئية الخامسة	104
الخاتمة	106
التوصيات	107
المراجع	109
الملاحق	114

قائمة الجداول

رقم	عنوان الجدول	الصفحة
1	أوجه الاختلاف بين الإرشاد المباشر و الغير المباشر	27
2	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس	77
3	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب التخصص الدراسي	78
4	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب النمط السكاني	79
5	نتائج حساب الاتساق الداخلي بين الفقرة والدرجة الكلية للبعد العدوان المادي الموجه نحو المدرس	81
6	نتائج حساب الاتساق الداخلي بين الفقرة و الدرجة الكلية للبعد العدوان اللفظي الموجه نحو المدرس	82
7	نتائج حساب الاتساق الداخلي بين الفقرة و الدرجة الكلية للبعد العدوان الموجه نحو المحيط	83
8	نتائج حساب الاتساق الداخلي بين الفقرة و الدرجة الكلية للبعد العدوان الموجه نحو الذات	84
9	نتائج حساب الاتساق الداخلي بين الفقرة و الدرجة الكلية للبعد العدوان الموجه نحو الزملاء	85
10	معاملات الارتباط الأبعاد بالمقياس الكلي للسلوك العدواني	86
11	نتائج قيم معامل ألفا كروبناخ و سبيرمان براون	87
12	توزيع تلاميذ المسجلين في السنة الأولى حسب ثانويات مدينة مستغانم لسنة 2018/ 2019	89
13	توزيع تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي لولاية مستغانم حسب الجنس	89
14	توزيع تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي لولاية مستغانم حسب التخصص	89
15	توزيع عينة الدراسة الأساسية وفق متغير الجنس	90
16	توزيع عينة الدراسة الأساسية وفق متغير التخصص الدراسي	91
17	توزيع عينة الدراسة الأساسية وفق متغير النمط السكاني	92
18	توزيع عينة الدراسة الأساسية وفق متغير نوع الإرشاد	93
19	توزيع الفقرات استبيان السلوك العدواني حسب أبعاده	95
20	سلم التنقيط لاستبيان السلوك العدواني	95
21	معامل الإرتباط بيرسون بين درجات السلوك العدواني و عدد الحصص الإرشادية	97
22	نتائج إختبار "ت" للسلوك العدواني وفق متغير نوع الإرشاد	98
23	نتائج اختبار "ت" للسلوك العدواني وفق متغير الجنس	98
24	نتائج اختبار "ت" للسلوك العدواني وفق متغير التخصص	99
25	نتائج اختبار "ت" للسلوك العدواني وفق متغير النمط السكني	100

قائمة الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
1	تعريف المراهقة حسب هوركس و ستانلي هول	44
2	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس	78
3	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب التخصص الدراسي	79
4	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب النمط السكاني	80
5	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب نوع الإرشاد	91
6	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس	92
7	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب التخصص الدراسي	93
8	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب النمط السكاني	94

قائمة الملاحق

رقم الملحق	العنوان	الصفحة
1	مقياس السلوك العدواني (الدكتورة قوعيش مغنية 2017)	116
2	مخرجات برنامج spss للدراسة الاستطلاعية	120
3	مخرجات برنامج spss للدراسة الأساسية	129
4	تسهيل المهمة	135

مقدمة:

يعد الإرشاد التربوي جانبا مهما من جوانب العملية التربوية التي تقدمها المدرسة للتلاميذ دون استثناء، فهو عملية مخططة منظمة تهدف إلى مساعدة التلميذ ليفهم ذاته ويعرف قدراته ويطور مهاراته ويحل مشاكله ويحقق أهدافه في إطار القيم الاجتماعية والأهداف التعليمية وبالتالي تحقيق التوافق النفسي التربوي والاجتماعي.

وتتضح حاجة المجتمعات إلى خدمات الإرشاد التربوي بشكل أكثر ملائمة، بانتقال الخبرة من موقف الإرشاد إلى موقف الحياة التي يقف فيها المسترشد فيما بعد من خلال ظهور الكثير من المشكلات التربوية في المؤسسات التعليمية كظاهرة العنف والعدوانية والتسرب المدرسي، ولعل من أكثر جوانب الحياة المدرسية تعقيدا وإشكالا هو الجانب المتمثل في السلوك العدواني الذي يمارسه بعض الأطفال نحو أقرانهم في المدرسة، حيث يعد السلوك العدواني من القضايا الهامة في المجال التربوي، فهو يتميز بالخطورة وتمتد أثاره إلى مجالات التفاعل والنمو الاجتماعي ويتداخل مع العملية التعليمية التعلمية.

وفي هذا السياق أشار الباحث (ستور Stour) إلى أن الإنسان ليس عدوانيا بطبعه، ولكن يصبح عدوانيا نتيجة الإحباط (إبراهيم محمد، 2010، ص 43)، و يمثل العدوان ظاهرة بشرية عند الإنسان منذ أن خلقه الله سبحانه وتعالى ليعمر الأرض، وذلك عندما قتل قابيل أخاه هابيل إرضاء لشهوته وطاعة لنفسه، لقوله تعالى:"فطوعت له نفسه قتل أخيه فقتله" (المائدة: 30)، ومنذ ذلك التاريخ تعددت مظاهر العدوان وتنوعت من حيث نوعيتها وشدتها و أثارها(الزعبي، 2015، ص 19).

والملاحظ في السنوات الأخيرة زيادة انتشار مثل هذه السلوكيات العدوانية مقارنة بالمشكلات السلوكية الأخرى التي يعاني منها التلاميذ في المدارس، وهي من أصعب المشكلات التي تواجه الآباء والمعلمين وحتى المجتمع، فالسلوك العدواني في مرحلة المراهقة بعد السمة الأساسية التي تبرز كأقوى مؤشر على عدم التوازن في حياته، كما أن المراهقين العدوانيين هم أكثر الأشخاص مواجهة للمتاعب في حياتهم.

ويمثل هذا السلوك لديهم مشكلة كبرى حيث يعرقل علاقاتهم الإنسانية وبين أسباب ظهور هذه السلوكيات العدوانية عند المراهق المتمدرس هو عدم تحقيقه للتوافق سواء كان التوافق النفسي أو الاجتماعي أو الدراسي و من بين مسببات عدم التوافق الدراسي وعدم انسجام بعض المراهقين داخل المؤسسات التعليمية وعدم تكيفيهم مع العملية التربوية بشكل عام.

وهذا ما يؤكد حامد زهران حيث يرى أن الإرشاد عملية بناءة تهدف إلى مساعدة الطالب على تقبل ذاته ومعرفة إمكانيته واختياراته، كما أنه يقدم للفرد الخدمات النفسية التي تساعده على تحقيق اتزانه الانفعالي واستقلاله الانفعالي واستقلاله العاطفي وتعرفه على نواحي القوة والضعف لديه ومن تم تفهم خصائصه الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية (حامد زهران، 1998، ص 11).

وتزيد الحاجة إلى الخدمات الإرشادية في المرحلة الثانوية والتي تعتبر مرحلة حرجة يمر بها التلميذ نظرا للتغيرات الكثيرة التي يعرفها المراهق من جميع النواحي العقلية و النفسية، حيث تمثل ظاهرة العدوان داخل الثانوية أحد أساليب التعامل التي يشتكي منها الأساتذة والأولياء، ولقد تناول البحث الحالي موضوع دور الإرشاد التربوي في التخفيض من السلوك العدواني لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي، وقد تم تقسيم البحث كما يلي:

-الفصل الأول: تم فيه تحديد الإطار العام للإشكالية التي تضمن صياغة إشكالية البحث، تساؤلات البحث ثم تحديد المفاهيم الأساسية إجرائيا وأهداف البحث وأهميته، وفي نهاية الفصل عرض بعد الدراسات السابقة المتعلقة بالموضوع و التعليق عليها.

-الجانب النظري: تناولت فيه الباحثة متغيري البحث من الناحية النظرية وهو يتضمن ثلاث فصول هي:

- فصل الإرشاد التربوي ويتضمن مفهوم الإرشاد التربوي و بعض تعاريف المختصين له و أهميته وأهدافه، ثم أنواع الإرشاد التربوي والأسس التي يقوم عليها ، وفي آخر الفصل تناولنا النظريات المفسرة للسلوك العدواني ويتضمن نظرية الذات والسمات والعوامل والفروق الفردية والنظرية السلوكية والنظرية الواقعية والنظرية التحليل النفسي والنظرية الشخصية.

– فصل المراهقة ويتناول تعريف المراهقة ، أنماط وأسباب مشكلات المراهقة، ثم نظريات المراهقة وطرق التعامل مع المراهق.

– فصل السلوك العدواني ويتضمن مفهوم السلوك العدواني و بعض المفاهيم المتصلة به و أشكال ومظاهر السلوك العدواني، ثم التطرق إلى أسباب السلوك العدواني وأثاره و العوامل المؤثرة فيه.

و في آخر الفصل، تناولنا النظريات المفسرة للسلوك العدواني و يتضمن نظرية التعلم الاجتماعي والتحليل النفسي و نظرية الإيثولوجية، الإحباط، المعرفية، الأنماط، السمات، السلوكية، ويتضمن أيضا الوقاية من السلوك العدواني.

أما الجانب التطبيقي فيضم فصلين:

– فصل الإجراءات المنهجية المتبعة و يتضمن الدراسة الاستطلاعية و المنهج المتبع و مجتمع الدراسة وعينة الدراسة و خصائصها و أدوات جمع البيانات ثم الأساليب الإحصائية المستخدمة.

– الفصل الأخير في الجانب التطبيقي الذي يتم فيه عرض و تفسير و مناقشة النتائج المتوصل إليها، وفي الأخير تم تقديم خاتمة للموضوع ووضع اقتراحات و توصيات مع ذكر قائمة المراجع و الملاحق.

الفصل الأول: مدخل الدراسة

1-مشكلة الدراسة وتساؤلاتها

2-فرضيات الدراسة

3-أسباب اختيار موضوع الدراسة

4- أهمية الدراسة

5- أهداف الدراسة

6- مصطلحات الدراسة

7-عرض الدراسات السابقة

8-التعقيب على الدراسات السابقة

9-مدى استفادة الباحثة من دراسات السابقة

1/الإشكالية:

تعتبر المشاكل السلوكية في المدارس بشكل عام وفي القاعات الدراسية بشكل خاص من أكثر القضايا التي تشغل المربين على جميع الأصعدة ، والملاحظ اليوم في واقعنا المدرسي ولاسيما مرحلة التعليم الثانوي أن التلاميذ الذين يتصرفون تصرفات غير سوية من بينها السب، الشتم، الضرب، التكسير، التخريب، الكتابة على الجدران والمناضد وتعريض أنفسهم للخطر، وكل هذا يعود إلى عدوانية الإنسان.

فالسلوك العدواني مشكلة واسعة الانتشار في مجتمعات العصر الحديث خاصة لما تتسم به من ضغوطات وتعقيدات وكذلك من سرعة زائدة في نسق التغيرات الاجتماعية لذا أصبح اليوم حديث الساعة نظرا لارتفاع نسبته لدى مختلف المراحل التعليمية وخاصة في المرحلة الثانوية مما يجعله مصدر قلق وإزعاج للإدارة المدرسية وللمعلمين وللآباء على السواء، فهو يشكل عائقا للسير العادي للنشاط التعليمي داخل المدرسة وانحرافا للتلاميذ ذوي السلوك العدواني في الأهداف التي يحضرون من أجلها إلى المدرسة الأمر الذي يتطلب المزيد من الدراسة والفهم للتعرف على السلوك العدواني هذا من ناحية ومن ناحية أخرى، فإن تلميذ الصف الأولى ثانوي يوجد في مرحلة نمو نفسي هي مرحلة المراهقة (الحلح، بلان، 2014، ص 131).

إن التلميذ خلال مرحلة المراهقة يمر بفترة نمو حرجة حيث أنه يتعرض للكثير من الاضطرابات والأزمات والمشكلات النفسية التي تنتج عنه التغيرات المختلفة والمفاجئة لمظاهر النمو المختلفة، حيث يسعى لتأكيد ذاته واستقلاله، وهنا يصطدم بسلطة الكبار عليه مما يؤدي إلى شعوره بالعداء نحوهم فينعكس سلبا على علاقة الفرد بغيره وبذاته الذي يعتبر مظهرا من مظاهر سوء التوافق.

"يعتبر العدوان وما يرتبط به من أساليب سلوكية تدميرية للذات وللآخرين وما يتميز به من انفعالات شديدة من العوامل التي تعيق تكيف الفرد الاجتماعي والنفسي وتؤثر على علاقاته وتحد من قدراته" (الزعبي، 2015، ص 12)، وفي هذا السياق أظهرت الدراسات أن طلبة المداس الثانوية من أكثر الفئات استهدافا للاضطرابات والتغيرات النفسية كالقلق والعنف والغضب والاكتئاب، ومنها دراسة موسى رشاد عبد العزيز(1991) التي هدفت إلى دراسة الفروق في مستويات العدوان في مرحلة الشباب والمراهقة على عينة مكونة من (48) مراهقا بالقاهرة، وكذا دراسة الشربيني (1991) التي هدفت إلى التعرف على الاختلاف بين الذكور والإناث فيالريف والحضر في الاتجاه نحو السلوك على عينة مكونة من (308) تلميذا في محافظة القاهرة، أما دراسة قوعيش مغنية (2017) فقد هدفت إلى الكشف عن فاعلية البرنامج الإرشادي في خفض السلوك العدواني لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي على عينة من 26 تلميذ يتصفون بالسلوك العدواني و مساعدة التلاميذ على تحديد مشكلاتهم و إيجاد الحلول المناسبة.

"يمثل الإرشاد التربوي أحد المجالات المهمة من مجالات الإرشاد النفسي والتي تخدم الفئة الطلابية في النواحي التربوية والمشكلات السلوكية التي تواجهه وتلعب الخدمات الإرشادية الجانب الكبير في مساعدة التلاميذ على التكيف والتوافق النفسي" (قوعيش، 2017، ص 20)، بينما يعرفه (الطراونة، 2007، ص 13) على أنه "عملية مساعدة الفرد على التبصر بمشكلاته من خلال معرفته لذاته وقدراته للوصول إلى الحل الملائم ليساهم بوضع أهداف مستقبلية تسهم في تحقيق ذاته".

وفي السياق ذاته يذكر عبد الهادي العزة (2007، ص 14) أن "الإرشاد التربوي هو العملية الرئيسية من عمليات التوجيه و خدماته ويشير إلى العلاقة التفاعلية التي تنشأ بين المرشد التربوي والمسترشد بقصد توجيه نمو الفرد بحيث تصل إمكانات إلى أقصى درجة ممكنة وفقا لحاجاته وميوله واتجاهاته مع الأخذ بعين الاعتبار حاجات المجتمع وذلك لتوجيه القوى البشرية لتحمل مسؤوليتها الاجتماعية في المستقبل"، كما ونجد أن الهدف الأساسي للإرشاد التربوي هو" مساعدة الأفراد الذين يشكون بعض الخلل في سلوكهم من أجل تغيير ذلك

السلوك. وتشكل محاولة الوصول إلى أبعد حد ممكن في استغلال طاقات الفرد وإمكاناته أحد الأهداف العملية الإرشادية التي تقوم أساس على المرشد والذي ينبغي أن يتبع أسلوب يقوم من خلاله بالتعرف على السلوك السوي وغير السوي" (الأسدي و إبراهيم، 2003، ص 7). ومن بين الدراسات التي أكدت على أن هناك حاجة ماسة إلى الخدامات الإرشادية دراسة فؤاد علي العاجز (2001) التي هدفت إلى التعرف على واقع الإرشاد التربوي ودور المرشد التربوي في المشكلات التي تواجهه في المدارس الأساسية العليا والمدارس الثانوية، ومدى علاقة هذه المشكلات بمتغير الجنس والمرحلة التعليمية و لمنطقة التعليمية.

وفي ضوء ما تم ذكره حول السلوك العدواني و الإرشاد التربوي، وما تلمح إليه دراستنا تم طرح التساؤل التالي:

- هل للإرشاد التربوي دور في التخفيض من السلوك العدواني لدى تلاميذ السنة الأولى الثانوي؟

وانطلاقا مما سبق فإنه يمكن تحديد إشكالية الدراسة في الإجابة على التساؤلات الفرعية التالية:

1.هل توجد علاقة بين عدد الحصص الإرشادية و السلوك العدواني لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي؟

2.هل توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05 في درجة السلوك العدواني تعزى إلى نوع الإرشاد لدى السنة الأولى ثانوي؟

3.هل توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05 في درجة السلوك العدواني تعزى إلى متغير الجنس لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي؟

4. هل توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05 في درجة السلوك العدواني تعزى إلى متغير التخصص (أدبي- علمي) لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي؟

5. هل توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05 في درجة السلوك العدواني تعزى إلى متغير النمط السكني (حضري- ريفي) لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي؟

2/الفرضيات:

من خلال التساؤلات المطروحة نقترح الفرضيات التالية:

1. توجد علاقة بين عدد الحصص الإرشادية والسلوك العدواني لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي.

2. توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05 في درجة السلوك العدواني تعزى إلى نوع الإرشاد لدى السنة الأولى ثانوي

3.لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05 في درجة السلوك العدواني تعزى إلى متغير الجنس لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي؟

4.لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05 في درجة السلوك العدواني تعزى إلى متغير التخصص (أدبي- علمي) لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي.

5. لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05 في درجة السلوك العدواني تعزى إلى متغير النمط السكني (حضري- ريفي) لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي.

3/أسباب اختيار موضوع الدراسة:

- تسليط الضوء على ظاهرة السلوك العدواني من خلال الدراسة العلمية، وتوضيح النتائج والانعكاسات السلبية التي يمكن أن تنجم عنها.
- أثر السلوك العدواني على الكثير من المتغيرات التي تؤثر سلبا على المراهق المتمدرس.
- معرفة أنواع و أشكال العدوان لدى المتمدرسين بالثانوية.

عرض أهم المشاكل التي تواجه معظم المؤسسات وتحليلها ومناقشتها.

4/أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية الدراسة فيما يلي:

- التعرف إلى مفهوم السلوك العدواني لدى طلبة السنة الأولى ثانوي
- التعرف على دور الإرشاد التربوي كأحد مجالات علم النفس في التخفيض من السلوك العدواني لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي.
- إلقاء الضوء على مشكلة سلوكية التي تعد من أهم المشكلات والتي تشغل بال المعلمين والأسر والمستشارين وانتشارها في أغلب المؤسسات التعليمية وهي السلوك العدواني.

5/أهداف الدراسة:

- الكشف عن وجود علاقة بين عدد الساعات الإرشاد ودرجة السلوك العدواني للتلاميذ السنة الأولى ثانوي.
- الكشف عن دلالة فروق في درجة السلوك العدواني لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي تبعا لنوع الإرشاد.
- الكشف عن دلالة فروق في درجة السلوك العدواني لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي تبعا لمتغير الجنس.
- الكشف عن دلالة فروق في درجة السلوك العدواني لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي تبعا لمتغير التخصص.
- الكشف على دلالة الفروق في نوع الإرشاد لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي تبعا لمتغير النمط السكني.

6/مصطلحات الدراسة:

أ/**الإرشاد التربوي:** حسب ليونا تيلور(1969): و هو تمكين الفرد من التخلص من متاعبه و مشاكله الحالية، وتكوين اتجاهات عقلية محصنة تساعد الفرد المسترشد على التخلص من الاتجاهات الانفعالية التي تعوق من تفكيره(النوايسه، 2014، ص 21).

الإرشاد التربوي إجرائيا:هو عملية مساعدة الفرد على تخطي مشكلاته و التغيير الإيجابي في السلوكات والانفعالات.

ب/السلوك العدواني: حسب كريج craig (1983) العدوان بأنه سلوك الحاق الضرر والتخريب، وهو إما سلوك بدني أو سلوك لفظي مباشر أو غير مباشر(علي عمارة، 2008، ص 12).

السلوك العدواني إجرائيا: هو كل سلوك يقوم به المراهق (التلميذ) يؤدي به إلحاق الأذى لنفسه أو لغيره، ويظهر على شكل سلوكات لفظية و غير لفظية و بشكل دائم، و هي الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ للإجابة على أسئلة بند الاستمارة السلوك العدواني.

ج/المراهقة: هي فترة من العمر تقع بين البلوغ و سن الرشد تختلف بحسب الأفراد و لكنها تمتد عادة من سن الثانية عشر إلى العشرين، و تتميز بالقلق و يظهر الدوافع الجنسية و بالتوق إلى المستقبل (القيسي، 2006، ص 355).

د/المرحلة الثانوية: هي المرحلة التي تلي مرحلة التعليم المتوسط وتسبق مرحلة التعليم العالي (الجامعي) ومدتها 3 سنوات يدخلها من حصل على شهادة التعليم المتوسط، و تنتهي هذه المرحلة بشهادة البكالوريا بأحد التخصصات.

هـ/التلميذ المتمدرس بالطور الثانوي: هو التلميذ الذي يدرس في السنة الأولى ثانوي و الذي يتراوح سنه مابين (14-18 سنة) للسنة الدراسية 2018-2019.

7/عرض الدراسات السابقة:

1-دراسة الفنجري (1987): هدفت الدراسة للتعرف إلى أشكال السلوك العدواني لدى الأطفال في كل من الريف و الحضري في جمهورية مصر العربية. وقد تكونت العينة من 440 طفلا تتراوح أعمارهم (6-12)سنة. استخدم الباحث في دراسته مقياس السلوك العدواني للأطفال واستمارة ملاحظة السلوك العدواني، وقد توصلت الدراسة إلى أن أطفال الريف أكثر عدوانية من أطفال الحضر، وأن انتشار العدوان الايجابي لدى الأطفال في الريف أكثر من الحضر، وانتشار العدوان السلبي لدى الأطفال الحضر أكثر من أطفال الريف. كما توصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في السلوك العدواني السلبي بين الأطفال الذكور والإناث في الحضر ووجود فروق دالة إحصائيا في السلوك العدواني الايجابي بين الأطفال الريف والحضر لصالح ذكور الريف(عبد الفتاح،1987: 113).

2- دراسة ناصر(2000): هدفت الدراسة للتعرف إلى مظاهر السلوك العدواني لدى طلبة المدارس الثانوية في الكويت وكانت عينة مكونة من 2385 طالبا و طالبة، 1148طالبا، 1237 طالبة موزعة على 5 محافظات تعليمية في دولة الكويت واستخدم مقياس السلوك المضاد للمجتمع والذي اشتمل على 8 مجالات (السرقة- التخريب- رفض المحيط الاجتماعي- العدائية- توكيد الذات- تدمير الذات- الوقاحة- الاستهتار- التهرب من الكبار) وأظهرت النتائج أن هناك فروقا بين الجنسين لصالح الذكور في ممارسة السلوكيات المضادة للمجتمع على هذه المجالات(ناصر، 2000، ص 41).

3- دراسة أبو عبيد (2004): هدفت الدراسة إلى التعرف على أشكال السلوك العدواني الموجودة بين طلبة الصف السادس أساسي في محافظة نابلس، وتمثلت عينة الدراسة 717 طالب وطالبة، حيث استخدم الباحث مقياس السلوك العدواني من إعداد الباحث، مما أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فرقا بين أشكال السلوك العدواني (السلوك المادي-اللفظي) وأن قيمة التفسيرية للعدوان المادي كانت أكبر القيم التفسيرية و يليها العدوان اللفظي فقد كانت القيمة لعدوان المادية 51% و اللفظي 47%، وعليه فإن العدوان اللفظي والمادي كان أكثر أنواع السلوك شيوعا بين الطلبة(أبو عيد، 2004، ص 2).

4- دراسة بوشلالق (2006): هدفت الدراسة إلى دراسة العلاقة بين عدم إشباع الحاجة إلى التقدير الاجتماعي وظهور السلوك العدواني لدى المراهق. تكونت العينة من 200 مراهقا ومراهقة، ممن صنفوا بأنهم عدوانيين من مدينة ورقلة و تتراوح أعمارهم من (13-17)، واستخدم مقياس العدوان وكانت النتائج على الشكل التالي:

وجود ارتباط ايجابي دال إحصائيا بين عدم إشباع الحاجة إلى التقدير الاجتماعي والسلوك العدواني لدى أفراد العينة من المراهقين العدوانيين، ووجود ارتباط ايجابي بين عدم إشباع الحاجة إلى التقدير الاجتماعي والسلوك العدواني لدى المراهقات العدوانيات ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك العدواني بين المراهقات والمراهقين غير المشبعات لحاجاتهم إلى التقدير الاجتماعي كما وبينت الدراسة أن الذكور أكثر عدوانيا من الإناث(بوشلالق، 2006، ص 401).

5- دراسة الغرباوي (2006): هدفت الدراسة للتعرف على أشكال السلوك العدواني لدى الأبناء في مراحل عمرية مختلفة وإلقاء الضوء على أشكال السلوك العدواني لدى الأبناء تبعا لاختلاف المستوى الثقافي الاجتماعي ومدى اختلاف أشكال السلوك العدواني باختلاف الجنس والكشف عن الفروق في العدوانية تبعا لترتيب الميلادي في الأسرة والكشف عن الفروق في العدوانية تبعا لنوع الاخوة في الأسرة، وكانت عينة الدراسة مكونة من 1243 تلميذا وتلميذة من المرحلة الابتدائية الإعدادية والثانوية، ومقياس السلوك العدواني لدى الأبناء من الجنسين إعداد

الباحثة، وكانت أهم النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في العدوان السلبي ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في السلوك العدواني (العدوان البدني- اللفظي- على الذات- عل الممتلكات) لصالح الذكور. ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الترتيب الميلادي والسلوك العدواني بأبعاده ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المستوى الاجتماعي الثقافي (المنخفض – المرتفع) في العدوانية والعدوان لصالح المستوى الاجتماعي الثقافي المنخفض (الغرباوي،2006، ص 44).

6-دراسة أبو مصطفى (2009): هدفت الدراسة للتعرف إلى مظاهر السلوك العدواني الشائعة ومجالاته لدى الأطفال الفلسطينيين المشكلين سلوكيا، كما يراه المعلمون والمعلمات وكانت عينة الدراسة مكونة من 250 طفلا وطفلة منهم 152 طفلا و98 طفلة في المدارس الابتدائية في محافظة خان يونس. وبينت النتائج الدراسة أن أكثر مظاهر السلوك العدواني شيوعا لدى الأطفال موضع الدراسة هي القيام بضرب الزملاء أثناء الحصة والصراخ في وجه الزملاء والاستيلاء على أدوات زملائه بقوة كما أظهرت النتائج الدراسة أم أكثر مجالات مقياس مظاهر السلوك العدواني الشائعة لدى الأطفال موضع الدراسة من مجال العدوان الموجه نحو الآخرين يليه مجال العدوان الموجه نحو الممتلكات المدرسية ومجال العدوان الموجه نحو الذات، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في مجال العدوان الموجه نحو الذات بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في مجالي العدوان الموجه نحو الآخرين والعدوان الموجه نحو الممتلكات المدرسية، والدرجة الكلية للمقياس ولصالح الذكور وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجالي العدوان الموجه نحو الذات والموجه نحو الآخرين. تبعا لمتغير العمر في حين بينت النتائج الدراسة أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مجالي العدوان الموجه نحو الممتلكات المدرسية، والدرجة الكلية للمقياس تبعا لمتغير العمر و لصالح العمر (9-12) (مصطفى، 2009، ص 487).

7- دراسة جهاد(2009): هدفت الدراسة إلى التحقق من مدى فاعلية البرنامج المقترح للتخفيف من السلوك العدواني لدى أطفال مؤسسات الإيواء في قطاع غزة، حيث اقتصرت الدراسة على قرية الأطفال sos والذي يبلغ

عددهم 53 طفلا وطفلة، وأعمارهم من 9-13 سنة الذين يعيشون في هذه القرية بمحافظة رفح، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة تجريبية واحدة من 12 طفلا و6 ذكور و6 إناث بناءا على أعلى الدرجات في مقياس السلوك العدواني، وقد استخدم الباحث في دراسته مقياس السلوك العدواني وبرنامج إرشادي من إعداده.

وبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس السلوك العدواني وأبعاده ولقد كانت الفروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05 وهذا يعني وجود فروق بين التطبيقين القبلي والبعدي وأثر للبرنامج المطبق، وبينت النتائج أن أثر البرنامج كان كبيرا وكان ذلك واضحا من معامل إيتا حيث كان حجم التأثير كبير، بعد تطبيق البرنامج وخلال فترة المتابعة وكان له تأثير ايجابي في حياة أطفال مؤسسات الإيواء وهذا ما كان واضحا من نتيجة القياس التتبعي بعد فترة شهر من تطبيق البرنامج (عياش،2009، ص 9).

8- دراسة هدى جاسم (2017): هدفت الدراسة إلى التعرف على السلوك العدواني و علاقته بالإساءة اللفظية من طرف الوالدين لدى طلبة المرحلة المتوسطة وفق متغير الجنس(ذكور –إناث). وبلغت عينة الدراسة 100 طالب، 50 طالب و50 طالبة، ولتحقيق أهداف البحث تم تبني مقياس السلوك العدواني (علي 2016) ويتألف من 60 فقرة، وقامت الباحثة ببناء مقياس الإساءة اللفظية، الذي يتألف من 16 فقرة. وبعد تحليل البيانات تم التوصل إلى النتائج الآتية أم المراهقين أكثر تعرض للإساءة اللفظية وخاصة الإناث (جاسم، صالح، صبار،2017، ص 7).

9-دراسة مصطفى مباركة،(2017): هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع العنف المدرسي من وجهة نظر تلاميذ المرحلة التعليم الثانوي، بمدينة المنيعة سنة (2016-2017) والتعرف على مستوى العنف المدرسي داخل المؤسسات التربوية، وتم اتباع المنهج الوصفي في الدراسة وقد تم اختيار عينة عشوائية من مجتمع الدراسة (ثانوية قصر بلقاسم) بمدينة المنيعة، و تكونت العينة من 100 تلميذ منهم 67 ذكر و33 أنثى. تم تطبيق أداة وهي مقياس السلوك العدواني"أل رشود مكون من 67 بند خلال السنة الدراسية(2016-2017). أظهرت النتائج على أن مستوى العنف المدرسي مرتفع لدى تلاميذ السنة الأولى من مرحلة التعليم الثانوي وعدم

وجود اختلاف في مستوى العنف المدرسي باختلاف الجنس(ذكر–أنثى)، والتخصص(جذع مشترك علوم وتكنولوجيا و جذع مشترك أداب) لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي(بلقاسم،مباركة،2017، ص 839).

10– دراسة قوعيش (2017):هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية البرنامج الإرشادي في خفض السلوك العدواني لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي مستعملة في ذلك الأداتين التاليتين: كل من مقياس السلوك العدواني وبرنامج الإرشادي (من إعداد الباحثة)، حيث تكونت العينة الدراسة من 26 تلميذ يتصفون بالسلوك العدواني(عينة مقصودة)، ويدرسون في شعب مختلفة: علوم تجريبية–آداب–فلسفة–تسير واقتصاد) بثانوية إدريس سنوسي–مستغانم حيث تم تقسيم أفراد العينة عشوائيا إلى مجموعتين التجريبية تضم 13 تلميذا والمجموعة الضابطة تضم 13 تلميذا مستعملة المنهج الشبه التجريبي أما الأسلوب الإحصائي المتبع هو اختبار مان ويتني واختبار وسلكوكسون. بالاعتماد على برنامج spss 17 و بعد معالجة والتحليل توصلت الباحثة إلى النتائج التالية:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجوعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على مقياس السلوك العدواني بعد تطبيق البرنامج الإرشادي لصالح المجموعة التجريبية وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس السلوك العدواني قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي لصالح القياس البعدي، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي بعد مرور شهر من تطبيق البرنامج الإرشادي (قوعيش،2017، ص 4).

8/التعقيب على الدراسات السابقة:

1- من حيث الأهداف:

تعددت الدراسات واختلفت من حيث مضمونها فمنها من هدفت إلى دراسة العدوان لدى الأطفال من خلال مقارنتها بين النمط الريفي والحضري، ومنها من هدفت إلى التعرف على أشكال وأنواع السلوك العدواني لتلاميذ الطور الثانوي والأساسي، ومنها من هدفت إلى دراسة السلوك العدواني وتقدير الاجتماعي لدى المراهق، وهناك من أعطى مقارنة بين الذكور والإناث في درجة السلوك العدواني، وهناك من أعطى مقارنة بين الذكور والإناث في درجة السلوك العدواني، وهنالك دراسات أخرى تعرفت على فاعلية برنامج إرشادي للتخفيض من السلوك العدواني ودراسات أخرى لها علاقات بالإساءة اللفظية من طرف الوالدين.

2- من حيث العينة:

اعتمدت الدراسات السابقة على عينات مختلفة ومن شرائح عمرية متباينة، فقد اختار الفنجري عبد الفتاح 440 طفلا تتراوح أعمارهم من (6-12) سنة بينما اختار الناصر فهد 2385 طالبا و طالبة (1237 طالبا، 1148 طالبة) موزعين على 5 محافظات بالكويت، بينما كانت عينة أبو عبيد مجاهد حسن محمد 717 طالبا، واعتمدت بوشلالق نادية على عينة 200 مراهقا ومراهقة تتراوح أعمارهم من (13-17) سنة، و دراسة الغرباوي مي حسن بلغت عينة 1243 تلميذا وتلميذة، واختار أبو مصطفى نظمي عينة 250 طفلا منهم 152 طفلا و98 طفلة في المدارس الإبتدائية في محافظة خانيونس بفلسطين، ودراسة جهاد عطية شحادة عياش بلغت عينة 53 طفلا و طفلة تتراوح أعمارهم من (9- 13) سنة بمحافظة رفح غزة، وبلغت دراسة هدى جاسم ونورة صالح وزهرة صبار في عينة 100 طالب (50 طالبا و 50 طالبة)، بينما اختار مصطفة مباركة عينة مكوزنة من 100 تلميذ (67 ذكر و33 انثى) بالمنيعة (الجزائر)، و دراسة قوعيش مغنية بلغت عينة 26 تلميذ.

3- من حيث أدوات الدراسة:

من خلال الإطلاع على الدراسات السابقة لوحظ أن أغلب الدراسات اعتمدت على أدوات قياس السلوك العدواني (استمارة)، ما عدا دراسة قوعيش مغنية 2017 و دراسة جهاد عطية شحادة عياش التي استخدما فيها برنامج إرشادي في التخفيض من السلوك العدواني.

4- من حيث نتائج الدراسة:

أشارت النتائج التي توصلت إليها معظم الدراسات السابقة إلى أنها توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة السلوك العدواني لكل من الذكور والإناث، وبينت أخرى اتجاهات السلوك العدواني نحو الأطفال والمراهقين، ومنها من وجدت الأثر الإيجابي للبرنامج الإرشادي المطبق.

أما من حيث النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة فقد اختلفت من دراسة لأخرى نظرا لاختلاف العينة و البيئة والفئة العمرية التي أجرت فيها الدراسة.

5- من حيث الأساليب الإحصائية:

تباينت الدراسات السابقة في استعمال الأساليب والوسائل الإحصائية في معالجة متغيراتها و اختبار فرضياتها تبعا لمنهج تلك الدراسات وتساؤلاتها وأهدافها وطبيعة بياناتها، فقد اعتمدت دراسات الكشف عن السلوك العدواني على النسب المئوية ومقاييس النزعة المركزية والتشتت، فيما اعتمدت الدراسات الارتباطية على معاملات الارتباط، أما دراسات الفروق اعتمدت على اختبار ت وتحليل التباين بأنواعه.

9/مدى الاستفادة من الدراسات السابقة:

تمت الاستفادة من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري الخاص بكل من السلوك العدواني، المراهقة والتوجيه المدرسي، وكذا التعرف على المقاييس المصممة لقياس السلوك العدواني، مما ساعد الباحثة في اختيار أداة الدراسة ، كما تمت الاستفادة من نتائج الدراسات السابقة والاعتماد عليها في وضع الفرضيات، ومقارنتها بنتائج الدراسة الحالية.

الفصل الثاني: الإرشاد التربوي

تمهيد

1-تعريف الإرشاد التربوي

2-أهمية الإرشاد التربوي

3-أهداف الإرشاد التربوي

4-أنواع الإرشاد التربوي

5-الأسس التي تقوم عليها عملية الإرشاد التربوي

6-نظريات الإرشاد التربوي

خلاصة

تمهيد:

يعتبر الإرشاد التربوي علاقة دينامية وهادفة بين شخصين تهدف إلى تحقيق التكيف النفسي وتحقيق الذات والمتابعة الدقيقة لمشاكل التلاميذ، وتعد جانبا مهما من جوانب العملية التربوية ويكتسب هذا الجانب أهمية خاصة في المجتمعات المعاصرة لما له تأثير فعال في النهوض بالعملية التعليمية التعلمية.

1-تعريف الإرشاد التربوي:

1.1-الإرشاد لغة:

رشد رشدا ورشد ورشادا أي اهتدى وأصاب وجه الطريق فهو رشيد، وراشد والاسم الرشاد، ورشد فلان أمره أي رشد يه، وأرشده تعالى بمعنى هداه ودله، واسترشد أي طلب أن يرشد واسترشد لأمره أي اهتدى، والرشد كمصدر معناه الاستقامة على طريق الحق مع تصلب فيه، والغي ضد الرشد والرشاد ضد الضلال، والرشيد أي الهادي إلى الطريق القويم الذي حسن تقديره فيما قدر أي الذي ينساق تدبيره إلى غاياته على سبيل السداد ويقال هو يهدي إلى المراشد أي إلى مقاصد الطريق.

فالإرشاد لغة يشير إلى الهدى أو الاهتداء إلى الحق وطريق الاستقامة والابتعاد عن الغي والضلالة ويقال فلان بلغ سن الرشد أي النضوج و بلغ مبلغ الرجال، وواضح أن اللفظة تشير إلى النضج والتوجيه والهدى والتعليم والتربية والتنشئة والإعداد، ومن ذلك ترشيد السلوك أو تبذير أو هدر للأموال والإمكانات والخدمات(العيسوي،1990: 344).

2.1-الإرشاد اصطلاحا: المساعدة في اتخاذ القرارات عن طريق الحوار الإرشادي بين المسترشد والمرشد، وبالنسبة للمعلم كي يستطيع أن يرشد المتعلم ينبغي أن يمتلك القدرات التي تساعده بالفعل في تقديم الإرشادات المناسبة لحل القضايا و المشكلات التي يستفسر عنها المتعلم (جرجس،2005: 58).

تعاريف الإرشاد التربوي:

هو عملية مساعدة الفرد في رسم الخطط التربوية التي تتلائم مع قدراته و ميوله وأهدافه، وأن يختار نوع الدراسة والمناهج المناسبة والمواد الدراسية التي تساعد في اكتشاف الإمكانات التربوية فيمل بعد المستوى التعليمي الحاضر ومساعدته في النجاح في برنامجه التربوي و المساعد في تشخيص وعلاج المشكلات التربوية بما يحقق توافقه التربوي بصفة عامة.

ومن تعاريف الإرشاد التربوي نجد:

1.تعريف مورتنس: الإرشاد التربوي هو وسيلة لتعديل السلوك حيث تتجلى فيها صورة كاملة من ناحيتي الوقاية و النمو بغرض مساعدة الفرد على تفسير خبراته الحياتية و فهمها و التخطيط لها بشكل جيد بحيث يستطيع أن يصبح فردا ايجابيا منتجا.

2.تعريف فاولر بأنه: علاقة طوعية بين شخصين تتسم بالتقبل أحدهما لديه مشكلة أو مشاكل تتعلق بمصير توازنه و الآخر هو الشخص الذي يفترض به تقديم المساعدة و أن يتحلى ببعض السمات والخصائص التي تمكنه من تقديم تلك المساعدة، وأن تكون العلاقة بصورة مباشرة وجها لوجه والطريقة المتبعة في هذا المجال هي المخاطبة والكلام.

3.تعريف شابلن: chaplain 1968 فقد عرف الإرشاد بأنه مجال واسع من الخدمات تقديم للأخريين لتساعدهم على الوصول إلى أهدافهم الخاصة والعامة، والتكيف مع أنفسهم و بيئتهم و تقديم خدمات مختلفة مثل النصائح، طرق العلاج، الفحوص وطريقة تحليلها، في النهاية المساعدة على اختيار المهن (صلاح،1985: 19).

4.تعريف زهران: أنه عملية مساعدة الفرد في رسم الخطط التربوية التي تتلاءم مع قدراته وميوله وأهدافه وأن يختار نوع الدراسة والتخصص المناسب له بشكل يساعد في اكتشاف الإمكانات التربوية التي تساعده في النجاح وتشخيص المشكلات التربوية وعلاجها بما يحقق توافقه التربوي بصفة عامة.

5.تعرف الجمعية الأمريكية للإرشاد النفسي 1981: بأنه الخدمات التي يقدمها اختصاصيون في علم النفس الإرشادي وفق مبادئ وأساليب دراسة السلوك الإنساني خلال مراحل نموه المختلفة، ويقدمون خدماتهم لتأكيد الجانب الإيجابي بشخصية المرشد واستغلاله في تحقيق التكيف لدى المسترشد، ويهدف اكتساب مهارات جديدة تساعد على تحقيق مطالب النمو، والتكيف مع الحياة، واكتساب قدرة اتخاذ القرار ويقدم الإرشاد لجميع الأفراد في المراحل العمرية المختلفة (الأسرة، المدرسة والعمل) (دبور والصافي، 2014، ص 22).

ويمكن القول أن الإرشاد التربوي: هو عبارة عن عملية مهنية متخصصة هادفة منظمة ومخطط لها تحدث بين طرفين (المرشد و المسترشد)(الطروانة،2012: 13).

2-أهمية الإرشاد التربوي:

تكمن أهمية الإرشاد التربوي في التغيرات المتلاحقة والمتعددة التي أدت إلى ضرورة وحتمية الإرشاد التربوي، ولعل أهم هذه التغيرات في العصر الحالي الذي نعيش فيه والذي يعتبر عصر القلق حيث الحروب والفقر، والبطالة، والتفرقة، وتدني المستوى المعيشي مقارنة بالغلاء، وانتشار الأمراض، والحرمان الاجتماعي، والانفجار السكاني، والثورة المعلوماتية، وتنوع سبل الاتصالات، والتفكك الأسري، وانتشار الجريمة والانحرافات السلوكية، وتعدد التخصصات الأكاديمية وغيرها من الأمور التي تجعل الحاجة إلى الإشراف ضرورة ملحة لتقديم العون والمساعدة للأفراد الذين يعانون من الحيرة أو القلق أو عدم القدرة على اتخاذ القرار السليم، وتشكل الفروق الفردية أحد العوامل التي تستدعي الإرشاد، فالطلبة في المؤسسات التعليمية يختلفون فيما بينهم في القدرات والحاجات والميول، والاتجاهات مما يجعلهم بحاجة ماسة إلى من يرشدهم و يوجههم الوجهة السليمة، كما أن فترات النمو التي يمر بها الأفراد تستوجب الإرشاد والنصح. والمؤسسات التعليمية تسعى جاهدة إلى مساعدة الطلبة من خلال عملية الإرشاد لإشباع حاجاتهم، وإرشادهم إلى كيفية استغلال أوقاتهم الاستغلال الصحيح، مما يساعدهم على النمو الأكاديمي وعلى تحديد الاختيار المهني، وتحقيق التوافق النفسي، والاجتماعي والأكاديمي، ذلك أن وظيفة المؤسسات التعليمية لم تقتصر على تقديم العلوم والمعارف بل أصبحت مراكز إشعاع داخل

المحيط الاجتماعي، وميدان مؤثر في البيئة باعتبارها مؤسسات خدمية قائمة على تلبية حاجات المجتمع وتحقيق أهدافه من ناحية، والموائمة بين الأفراد والتخصصات المناسبة لهم.

فهناك العديد من المشكلات السلوكية والتربوية التي تظهر لدى بعض الطلبة نتيجة لعوامل عديدة كالضغوط والأمراض أو سوء التربية أو الصراع أو ما إلى ذلك، وهذه المشكلات تحتاج إلى وجود المرشد والموجه الذي يفترض منه تحديد المشكلة ودراسة مسبباتها، ومساعدة الطالب المشكل على التخلص منها، كما أن التربية الحديثة تنظر إلى الطالب على اعتباره محو العملية التعليمية التعلمية التربوية (الحريري والإمامي، 2014، ص 26).

3-أهداف الإرشاد التربوي:

حدد صلاح (1985،ص 22) مجموعة من الأهداف التي يسعى المرشد التربوي إلى تحقيقها و هي:

1- حدوث التغيير في السلوك الإنساني إلى الأحسن عند المسترشد والسبب في ذلك يرجع إلى الإرشاد، الذي يمثل العنصر الفعال في هذا لمجال ذلك أن هذا التغير الإيجابي يزيد من إنتاج العميل و يجعله يتكيف مع حدود البيئة التي يعيش فيها.

2-المحافظة على الصحة النفسية تهدف عملية الإرشاد من جملة ما تهدف إليه إلى المحافظة على الصحة النفسية، ذلك أن الصحة النفسية تتأثر في العادة بحالة الفرد الصحية والعقلية، وتؤثر في رغباته واتجاهاته في الحياة وفي نفس الوقت تتأثر بالعادات والتقاليد والقيم الاجتماعية.

3-يساعد الإرشاد الفرد في وضع حلول للمشاكل التي تعترضه.

4-بناء شخصية قوية عند الفرد و في نفس الوقت مؤثرة و حادة.

5-اتخاذ القرار شيء مهم و أساسي في عملية الإرشاد.

وبشكل عام يمكن تلخيص أهداف الإرشاد التربوي فيما يلي:

أ/تحقيق الصحة النفسية: يحدد هادفيلد hadfield الصحة النفسية قائلا: أن الصحة النفسية هي التعبير الكامل والحر عن كل طاقاتنا الموروثة والمكتسبة، وهي تعمل بتناسق فيما بينها في اتجاهها نحو هدف أو غاية للشخصية، ذلك أن الفرد كثيرا ما يواجه مشكلات وصعوبات وفترات حرجة خلال مراحل حياته المختلفة وهذه المشكلة و الصعوبات تبعث في نفسه القلق، و الإرشاد النفسي يرمي إلى تبصير الفرد بالمشكلات التي يواجهها والإمكانات المتوافرة لحلها، وهذا يساعد الفرد على إيجاد الحل الملائم الذي يحقق من التوتر والقلق ويساعد الفرد على التمتع بالصحة النفسية.

ب/ تحقيق الذات: من أم المفاهيم التي جاء بها أبراهام ماسلو ذلك المفهوم الذي سماه تحقيق الذات والذي يعني استخدام إمكانياتنا حتى أقصى درجة، فإن أقنعنا طلبتنا أن بإمكاننا تحقيق قدراتهم معنى ذلك أنهم يسيرون باتجاه تحقيق الذات. ذلك أن مفهوم تحقيق الذات هو مفهوم نمائي، حيث يتحرك الطلبة نحو هذا الهدف إذا أشبعوا حاجاتهم الأساسية، هذا وقد تحدث ماسلوا عن خمس حاجات أساسية رتبها هي: الحاجات الفسيولوجية، الحاجة للأمن، الحاجة للحب والانتماء، تقدير الذات، تحقيق الذات.

إن للفرد دافع أساسي يوجه سلوكه وهو دافع تحقيق الذات ونتيجة لوجود هذا الدافع فإن الفرد لديه استعداد دائم لتنمية معرفة ذاته، وفهم و تحليل نفسه وفهم استعداداته وإمكاناته حتى يقيم نفسه وبالتالي يوجه ذاته ويوجه حياته بنفسه بذكاء وبصيرة وكفاية في حدود المعايير الاجتماعية لتحقيق هذه الأهداف.

ج/ تحقيق التوافق النفسي: من أهم أهداف الإرشاد تحقيق التوافق أي تناول السلوك والبيئة والطبيعة والحالة الاجتماعية بالتغيير والتعديل حتى يحدث التوازن بين الفرد وبيئته وهذا التوازن يتضمن إشباع حاجات الفرد ومقابلة لمتطلبات البيئة ومن أهم مجالات تحقيق التوافق (تحقيق التوافق الشخصي، التوافق النفسي، التوافق المهني، التوازن الاجتماعي).

د/ تحقيق التكيف: إن الفرد يسعى لتحقيق التكيف السوي في الجماعة التي يعيش فيها ومن أشكال التكيف:

- التكيف الشخصي: أي تحقيق الرضا عن النفس وإشباع الدوافع والحاجات ومطالب النمو.
- التكيف التربوي: ويكون ذلك باختبار أنسب المواد الملائمة لقدراته.
- التكيف الاجتماعي: ويكون ذلك بتحقيق الانسجام مع الآخرين والالتزام بالمعايير الاجتماعية والامتثال لقواعد الضبط الاجتماعي وتقبل التغير الاجتماعي.

هـ/ تحسين العملية التعليمية التعلمية: و في ضوء الخصائص النمائية لمتعلمين و مطالب نموهم تسعى برامج الإرشاد لتحقيق الأهداف التالية:

- تحقيق الاستقلال الوجداني و الاجتماعي عن الوالدين والكبار ومساعدة المتعلمين على تحقيق ذلك.
- اكتساب مهارات حياتية اللازمة للتعايش مع مواقف الحياة والتصرف في المواقف الاجتماعية المختلفة.
- تقبل التغيرات الجسمية والجنسية على أنها مظاهر طبيعية للنمو، ومساعدته على فهم الكثير من الحقائق الجنسية في هذه المرحلة.
- تطوير قدرة المتعلمين على التخطيط لمستقبل تعليمي أو مهني وفق طموحاته وقدراته وميوله، واكسابه مهارات استقصاء عالم العمل في علاقته بمعرفة الذات و طموحها.
- تطوير كفايات ومهاراته اللازمة لحل مشكلاته والتعامل مع قدراته واتخاذ القرارات المتعلقة بحياته المهنية و التعليمية.
- تنمية مهارات التواصل مع الأخرين و بناء اتجاهات ايجابية عن المؤسسات الاجتماعية المختلفة.
- مساعدة المتعلم على بناء الهوية الذاتية، وتحديد أهدافه ورسم طموحاته، وتبني أدوار اجتماعية تمنحه إحساس بالوجود المستقل المنفرد.
- مساعدة المتعلم في بناء منظومة قيمية تجسد هويتنا وتحفظ لنا وجودا متميزا فاعلا على الساحة العالمية وتمكننا من التعاطي مع متطلبات القرن الحادي والعشرين.

- اكتساب مهارات فهم الذات واحترامها وقبولها وتحقيقها من خلال إنجازات شخصية في مجالات مختلفة.
- تنمية قدرة المتعلم على ضبط انفعالاته والتعبير عنها بشكل أكثر اتزانا وتقبل النقد والاختلاف مع الآخرين.
- تمكين المتعلم من التعامل مع متغيرات هذا العصر وتحدياته وضغوطاته ومن القدرة على انتقاء من بين ما تموج به حضارة من متناقضات (عتوتة، 2018، ص 23).

4/أنواع الإرشاد التربوي: من الأنواع الشائعة للإرشاد التربوي ما يلي: (المعروف، 1980)

4-1 الإرشاد المباشر: الإرشاد المباشر هو الإرشاد الموجه الممركز حول المرشد، وفيه يقوم المرشد بدور إيجابي نشط في كشف الصراعات وتفسير المعلومات، وتوجيه المسترشد نحو السلوك الموجب المخطط مما يؤدي إلى التأثير المباشر في تغيير الشخصية والسلوك.

4-2 الإرشاد غير المباشر: الإرشاد غير المباشر هو عملية تهدف إلى مساعدة المسترشد على النمو النفسي السوي و إحداث الانسجام بين كل من مفهوم الذات الواقعي و مفهوم الذات المدرك.

وفيما يلي نعرض جدول رقم (01) يبين أوجه الاختلاف بين الإرشاد المباشر والإرشاد غير المباشر (المعروف، 1980، ص 25).

جدول رقم (01) يبين الاختلاف بين الإرشاد المباشر وغير المباشر

الإرشاد المباشر	الإرشاد غير المباشر
1.يتمركز حول المرشد.	1.يتمركز حول المسترشد.
2.يتم تقديم الخدمات لمن يطلبها ولمن يحتاجها حتى إذا لم يطلبها.	2.تقدم خدماته لمن يطلبها ويسعى إليها فقط.
3.يهدف إلى إحداث تغيير عن طريق التعليم والتنمية.	3.يهدف إلى إحداث تغيير عن طريق التعلم والنمو.
4.يستغرق وقتا أقل نسبيا.	4.يستغرق وقتا أطول نسبيا.
5.يقدم المرشد ما يراه لازما من المعلومات للمسترشد.	5.يقدم المرشد معلومات للمسترشد حين يطلبها المسترشد فقط.
6.يساعد المرشد في حل المشكلات ويقدم مساعدات مباشرة.	6.يساعد المسترشد في أن يحل مشكلته بنفسه.
7.يعتمد المسترشد على المرشد في تحديد و حل مشكلته ورسم الخطط اللازمة لحلها.	7.يتعلم المسترشد الاستقلال والاعتماد على النفس في حل مشكلته ورسم الخطط اللازمة لحلها.
8.يركز على الجوانب العقلية من الشخصية.	8.يركز أكثر على الجوانب الانفعالية من الشخصية.
9.يهتم المرشد بإجراء الاختبارات والمقاييس والوسائل (الموضوعية) و نتائجها لجمع المعلومات والوصول إلى التشخيص و يعتبر ذلك مسؤوليته.	9.يحترم المرشد التقرير الذاتي للمسترشد الذي يحدد هو مشكلته بنفسه، ولا يهتم بالاختبارات والمقاييس وغيرها من وسائل جمع المعلومات الأبناء على طلب المسترشد.
10.يهتم المرشد بتقييم سلوك المسترشد ويتدخل في اتخاذه لقراراته.	10.يقوم المسترشد بتقييم سلوكه، ويتخذ قراراته دون تدخل أو رقابة من جانب المرشد.
11.يهتم بعملية التشخيص التي يقوم بها المرشد.	11.إن التشخيص غير ضروري لأنه يزيد من اعتماد المسترشد على المرشد ويخضعه لسيطرته.
12.يهتم بمشكلات المسترشد التي جاء بها وتشخيصها والعمل على حلها.	12.يهتم بنمو شخصية المسترشد كفرد ومساعدته على فهم و تحديد مشكلاته وحلها.

5/الأسس التي تقوم عليها عملية الإرشاد التربوي:

تقوم عملية الإرشاد على أسس عديدة ينبغي على القائمين عليها فهمها وإدراكها ومعرفة كيفية تطبيقها، والاستفادة منها، وهذه الأسس هي:

5-1.الأسس الفلسفية: يقوم الإرشاد التربوي على فلسفة ديمقراطية تمنح الفرد الحرية في استغلال كل الفرص المتاحة وفي اتخاذ قراراته بنفسه، والإرشاد يبدأ عادة من الفرد وللفرد من حيث الاستفادة والتطبيق، بحيث يسعى إلى تحقيق رغباته وإشباع حاجاته دون الخروج عن الأعراف والتقاليد والقيم التي يؤمن بها مجتمعه، ووظيفة المرشد ليست في جوهرها سوى مساعدة الفرد على تحديد أهدافه والعمل على تحقيقها، وتقديم المعونة الفنية التي تساعده على تحقيق الغرض الذي يصبو إليه، ذلك أن كل فرد يحتاج إلى مساعدة لحل مشكلاته المختلفة وله الحق في طلب تلك المساعدة عندما يواجهه موقف لا يتمكن من مواجهته بنجاح إلا إذا حصل على مساعدة إرشادية تقوده إلى تحقيق ذاته في مختلف المجالات عن رغبة ودون إكراه.

5-2 الأسس النفسية: هناك العديد من الأسس النفسية التي تعتمد عليها عملية الإرشاد، أبرزها مراعاة مطالب النمو إشباع حاجات الأفراد في كل مرحلة من مراحل نموهم، فمطالب النمو في الطفولة تختلف عن مطالب النمو في المراهقة، التي تتميز بتقبل التغيرات الجسمية والتكيف معها، وتكوين مهارات ومفاهيم ضرورية واختيار نوع الدراسة أو المهنة المناسبة ومعرفة السلوك الاجتماعي المقبول، وكيفية التعامل مع الآخرين، لذا يجب الأخذ بعين الاعتبار مستوى النضج عند الفرد والأصول الثقافية والقيم الاجتماعية التي نشأ وترعرع في ظلها، ومن الضروري اعتبار عملية الإرشاد والتوجيه عملية تعلم ليستفيد منها الفرد في رسم طريقه في الحياة، وتعميم ما اكتسب من خبرات على المواقف الجديدة التي تصادفه، والتحديات التي تتطلب حلولا ودراية وتخطيطا ولمراعاة الفروق الفردية بين الأفراد أهميتها في هذا المجال ذلك أن كل شخص يدرك ذاته بطريقة تختلف عن إدراك الأخرين لها، كما أن إدراكه لما يحيط به يختلف عن إدراك الأخرين، والسبب في ذلك يرجع لاختلاف مستوى النمو ومستوى التعلم، واختلاف الخلفية الأسرية أو البيئية التي يعيش فيها كل فرد، كما أن عملية الإرشاد ليست

واحدة لكلا الجنسين، إذ أن هناك فروقا جسمية وفسيولوجية واجتماعية ونفسية بين كل من الذكور والإناث، وقد تعود هذه الفروق إلى عوامل بيولوجية أصلا وإلى عوامل التنشئة الاجتماعية التي تبرز هذه الفروق أو تقلل من شأنها، ولذلك فإن ما ينطبق على الذكور في عملية الإرشاد قد لا ينطبق على الإناث فالفروق لها أهميتها في ميدان الإرشاد التربوي والمهني والاجتماعي وعلى المرشد تنمية الثقة الكاملة بينه وبين الطالب المسترشد وتعزيز شعوره بالأمن والطمأنينة والتعامل معه بحيادية تامة.

5-3 الأسس التربوية: الإرشاد هو عملية مساندة لعملية التعليم والتعلم، ويوجه للاهتمام بالطالب على أساس أنه فرد في جماعة له حقوق وعليه واجبات، ولذلك يجب الاستفادة من دور المعلم والأستاذ والقائمين على شؤون التعليم بقدر الإمكان لإنجاح عملية الإرشاد، ذلك أن عملية الإرشاد تعطي للعملية التربوية دفعا لتجعلها أكثر فاعلية لأن من شروط عملية التعليم الجيد أن تهتم بعملية الإرشاد والتوجيه والتعلم، كما أن عملية الإرشاد يمكن أن يستفاد منها في تطوير المناهج و طرق التدريس عن طريق التأكيد على تحقيق التكيف الفردي والاجتماعي لطلاب.

5-4 الأساس الديني والأخلاقي: يمكن للمرشد التربوي أن يقوم بمهام الإرشاد الديني والأخلاقي عن طريق المشاركة و التنسيق مع قسم الدراسات الإسلامية وذلك لتعزيز الأخلاق الإسلامية الفاضلة وأداء الواجبات الدينية كالمحافظة على أداء الصلاة في أوقاتها، واحترام الأخرين الإساءة لهم، وإرساء قواعد المسؤولية الذاتية والشخصية، ويمكن للمرشد في هذا الصدد أن يقوم بتنظيم الندوات والمحاضرات والصحف والمجالات الخاصة بالمؤسسة التعليمية لتوعية وإرشاد الطلاب، حول تعزيز وغرس المبادئ والمفاهيم الدينية والأخلاقية في نفوسهم، كذلك اللجوء إلى الإقناع العقلي، واستخدام الحوار والنقاش واستخدام التوجيه غير المباشر، وتكريم الطلاب المثاليين، من ذوي السلوك الحسن، ووضع حوافز مادية ومعنوية لتشجيع الطلاب على الالتزام بالأخلاق الفاضلة.

5-5 الأسس الاجتماعية: تؤثر ثقافة المجتمع في أفراده لأن أي شخص ينظر لجماعته المرجعية وثقافة مجتمعه على أنها هي الأصح من بين كل الثقافات، وعلى المرشد أن يراعي ذلك لكي يتمكن من فهم مسترشده وفهم دوافع سلوكه، ويهتم هذا الجانب بالنمو والتنشئة الاجتماعية السليمة للطلاب، وعلاقته بالمجتمع، ومساعدته على تحقيق التوافق مع نفسه ومع الآخرين في الأسرة والمدرسة والبيئة الاجتماعية، ومن الأساليب التي يتبعها المرشد في هذا المجال حث الطلبة على العمل الجماعي والتنافس الشريف، والتعاون والمشاركة ودراسة حالات الطلبة الذين يعانون من بعض الصعوبات ومن ذوي الاحتياجات الخاصة أو الذين يعانون من المشكلات النفسية والاجتماعية.

5-6 الأسس العصبية والفيسيولوجية: من أساسيات العملية الإرشادية إلمام المرشد بقدر مناسب من الثقافة الطبية عن تكوين الجسم ووظائفه وعلاقة هذه الوظائف بالسلوك فالإنسان جسم ونفس وكل منهما يؤثر في الأخر، يؤدي إلى تسارع دقات القلب، والأمراض العضوية تؤدي إلى الحزن والقلق، ولدى انفعال الفرد يتأثر الجهاز العصبي غير الإرادي فتظهر الاضطرابات النفس جسمية كاحتجاج لا شعوري مثل ضغط الدم والقولون العصبي وقرحة المعدة، والصداع وبعض الاضطرابات الجلدية، وغيرها من الأمراض المتنوعة ولذلك ينبغي على المرشد أن ينتبه إلى دوافع ومسببات غضب المسترشد ومحاولة مساعدته في التخلص منه قبل أن يستفحل ويتحول إلى حالة مستعصية.

5-7 الأساس الوقائي: يهدف إلى توعية الطلاب و تبصيرهم حول الآثار والنتائج الأخلاقية والصحية والنفسية والاجتماعية التي قد تترتب على بعض الممارسات الخاطئة أو السلبية، والعمل على إزالة مسبباتها وتدريب الطلاب وتنمية قناعتهم الذاتية في الحفاظ على مقومات القيم والأخلاق الفاضلة، وتعريف الطلاب بالأنظمة واللوائح ونظام الامتحانات وكيفية التعامل مع الآخرين بإيجابية واحترام تجنبا للوقوع في الأخطاء وكذلك كيفية المحافظة على المرافق العامة والممتلكات، والتوعية الأمنية والسلامة المرورية، وترشيد استهلاك الكهرباء والماء، وتوضيح مدى خطورة حمل السلاح أو الأدوات الجارحة أو المحظورة.

5-8 الأساس التعليمي المهني: ويقصد به مساعدة الطالب على اختيار المجال العلمي والعملي الذي يتناسب مع قدراته واستعداداته وموازنتها بطموحاته ورغباته لتحقيق أهداف سليمة وواقعية، ومساعدة الطلاب في اختيار مستقبلهم المهني والوظيفي، وتوضيح المجالات الأكاديمية والمهنية لتحقيق التكيف التربوي المنشود، ليسهل عليهم اختيار المجالات المناسبة لهم، وفقا لميولهم وقدراتهم، ويهدف هذا المجال إلى تحقيق التكيف التربوي للطالب وتبصيره بالفرص التعليمية والمهنية المتاحة، واحتياج المجتمع وسوق العمل في ضوء خطط التنمية التي تضعها الدولة، وتكوين اتجاهات ايجابية نحو بعض المهن والأعمال (الحريري والإمامي، 2011، ص 30-33).

6/نظريات الإرشاد التربوي: و يمكن استعراض بعض هذه النظريات على الشكل التالي:

6-1 نظرية الذات: تعتمد هذه النظرية على أسلوب الإرشاد غير المباشر وقد أطلق عليها الإرشاد المتمركز حول المسترشد(العميل) وصاحب هذه النظرية هو كارل روجرز وترى هذه النظرية أن الذات تتكون وتتحقق من خلال النمو الايجابي وتتمثل في بعض العناصر مثل: صفات الفرد وقدراته والمفاهيم التي يكونها بداخله نحو ذاته والآخرين والبيئة الاجتماعية التي يعيش فيها، وكذلك عن خبراته وعن الناس المحيطين به، وهي تمثل صورة الفرد وجوهره وحيويته ولذ فإن فهم الإنسان لذاته له أثر كبير في سلوكه من حيث السواء أو الانحراف وتعاون المسترشد أمر أساسي في نجاح عملية الإرشاد فلا بد من فهم ذات المسترشد كما يتصورها بنفسه، ولذلك فإنه من المهم دراسة خبرات الفرد وتجاربه وتصوراته عن نفسه والآخرين من حوله ضمن البيئة التي يعيش بها الفرد.

يمكن للمرشد المدرسي إتباع الإجراءات التالية:(دبور والصافي، 2014، ص 119-120)

1.اعتبار المسترشد كفرد وليس مشكلة ليحاول المرشد الطلابي فهم اتجاهاته وأثرها على مشكلته من خلال ترك المسترشد يعبر عن مشكلته بحرية حتى يتحرر من التوتر الانفعالي الداخلي.

2.المراحل التي يسلكها في ضوء هذه النظرية مرحلة الاستطلاع والاستكشاف من خلال التعرف على الصعوبات التي تعيق المسترشد وتسبب له القلق والضيق والتعرف على جوانب القوة لديه لتقويمها والجوانب السلبية من خلال الجلسات الإرشادية ومقابلة ولي أمر أو إخوته ومدرسيه وأصدقائه وأقاربه وتهدف هذه المرحلة إلى مساعدة المسترشد على فهم شخصيته واستغلال الجوانب الايجابية منها في تحقيق أهدافه كما يريد، ومرحلة التوضيح وتحقيق القيم وفي هذه المرحلة يزيد وعي المسترشد ويزيد فهمه وإدراكه للقيم الحقيقة التي لها مكانة لديه من خلال الأسئلة التي يوجهها المرشد ولتي يمكن معها إزالة التوتر الموجود لدى المسترشد، والمكافأة وتعزيز الاستجابات.

حسب نظرية الذات: يهدف الإرشاد الروجري إلى تحقيق العديد من الأهداف التي تنطلق من الافتراضات الأساسية للإرشاد الروجري في نظرية الذات و يمكن إيجازها بما يلي:

1-مساعدة المسترشد على بناء ذاته، من خلال تهيئة الظروف الملائمة لنمو الذات لديه بشكل سليم.

2- العمل على مساعدة المسترشد في إعادة تنظيم بنية الذات لديه فيصبح لديه مفهوم عن ذاته أكثر تطابقا مع الخبرات التي يعيشها.

3-زيادة تحرر المسترشد في التعبير عن مشاعره عن طريق التعبيرات اللفظية وغير اللفظية.

4-مساعدة المسترشد في التخلص من كل أنماط السلوك السلبية اللاتكيفية التي تعلمها من خلال التنشئة الاجتماعية.

5-مساعدة المسترشد في تغيير مدركاته بشكل يؤدي إلى التطور والنمو والنضج.

6-توفير الفرص المناسبة للمسترشد والتي تتيح المجال بتحقيق ذاته بشكل تدريجي.

2-6 نظرية الإرشاد المعرفية: تنظر النظرية المعرفية إلى السلوك التوكيدي على أنه محصلة للعمليات العقلية التي تحدث داخل الفرد من مثل: التصور والتخيل والإدراك والتفكير والتحدث الذاتي والقناعات والاستدلالات والمحاكمات العقلية، والتي تؤثر بشكل كبير في سلوك الفرد الظاهر، وهذه العمليات ليست ظاهرة للعيان بل هي عمليات تحدث داخل الفرد ولا يمكن مشاهدتها أو تغييرها بشكل مباشر، كما هو الحال بالنسبة للسلوك الظاهر، ويتم تقييم الفرد من خلال قدراته على السيطرة على الأفكار والمشاعر وبذلك تؤكد نظرية المعرفية على أهمية إدراك الفرد لقدراته من خلال التدريب في مواقف متعددة من أجل السيطرة على أفكاره ومعتقداته ومشاعره.

3-6 النظرية السلوكية:Behaviorism ظهرت الحركة السلوكية لتشكل ثورة على نظريات علم النفس التقليدية، فقبل ظهور المدرسة السلوكية كان النموذج السائد في ميدان علم النفس بشكل عام هو النموذج الطبي فقد كان ينظر إلى السلوك الشاذ أو غير السوي، على أنه مجرد عرض لاضطراب داخلي، ومن ثم تطور المفهوم للسلوك السوي بحيث أصبحت الفكرة السائدة في علم النفس هي أن السلوك الشاذ يتسبب به وجود خلل في العمليات النفسية الداخلية، ثم ظهرت نظرية التحليل النفسي على يد العالم سيجموند فرويد ولاقت رواجا كبيرا والذي اقترح بأن أسباب السلوك الشاذ والاضطرابات تمكن في اللاشعور، وقد وجهت إلى هذه النظرية انتقادات عديدة من أهمها الاعتماد على التخمين وعدم دراسة الظاهرة السلوكية بالطريقة العلمية، إضافة إلى ان العديد من الدراسات التي أجريت أوضحت عدم فاعلية أو جدوى أساليب العلاج النفسي التقليدية بما فيها أساليب التحليل النفسي، ومع تطور حركة القياس والتشخيص النفسي التقليدي برزت المدرسة السلوكية التي أخذت على عاتقها تبني دراسة الظواهر السلوكية دراسة تجريبية بدلا من الاعتماد على التنظير التجريدي.

أهداف الإرشاد والعلاج السلوكي:

يرتكز الإرشاد والعلاج السلوكي بشكل أساسي على نظريات التعلم وهو يهدف بشكل رئيسي إلى إحداث تغيير في سلوك الإنسان بشكل خاص السلوك غير المتوافق أو غير السوي، والسلوك يمثل مجموعة الاستجابات الظاهرة التي يمكن ملاحظتها.

ويمتاز الإرشاد والعلاج السلوكي بتوفر الفنيات الإرشادية والعلاجية التي يمكن استخدامها، كما أنه لا يركز على الخبرات المبكرة لمسترشد، إضافة إلى انه لا يهتم بسمات المشكلات فينظر لها على أنها متعلمة، وهو أيضا سهل التطبيق وملموس النتائج ومقبول اجتماعيا، ويضع الإرشاد السلوكي من خلال عملية الإرشاد تصورا لمتغيرات التي تدخل في عملية الإرشاد على أساس أنها جزء من بيئة التعلم ومن ثم فإنها تعتبر حيوية لنجاح عملية الإرشاد وترتكز على أربع مراحل أساسية هي: دراسة السلوك، إعداد الأهداف، استخدام الأساليب الفنية الإرشادية، وأخيرا التقويم.

ويمكن تحديد أهداف الإرشاد والعلاج السلوكي بشكل تعاوني بين المرشد والمسترشد بحيث تأتي هذه الأهداف ملائمة لمسترشد ومتمشية مع أخلاقيات العمل الإرشادي ومن الأهداف العامة للإرشاد والعلاج السلوكي:

1/تعديل السلوك المضطرب من خلال دراسة الظروف التي يحدث فيها السلوك والتركيز على تبيان تلك المثيرات التي تعمل على استثارة السلوك المضطرب(المثيرات القبلية) وتلك المثيرات التي تلي السلوك فتعمل على تقويته (المثيرات البعدية).

2/تخطيط مواقف يتم فيها تعلم ومحو التعلم بحيث يتم تعليم المسترشد سلوكات بديلة لسلوك المستهدف (غير المرغوب) وإجراء عملية محو لتعلم المسترشد لسلوك غير المرغوب، وكل ذلك يتم من خلال إعادة تنظيم الظروف البيئية، مما يؤدي إلى تكوين ارتباطات شرطية جدية لتحقيق التوافق والتكيف المرغوب.

3/تعليم المسترشد عملية اتخاذ القرارات و تشجيعه على صنعها و تحمل المسؤولية.

دور المرشد في الإرشاد السلوكي:

إن الافتراض الأساسي في الإرشاد السلوكي هو أن المرشد يعد بمثابة الشخص القادر على مساعدة المسترشد في تعديل سلوكه، بحيث يصبح أكثر توافقا وتكيفا مع الواقع الذي يعيشه، ويعد الإرشاد السلوكي موقفا تعليميا وعليه فإن دور المرشد في الإرشاد السلوكي يتمثل بما يلي:

1-تفهم المسترشد و تقبله وبناء علاقة ايجابية معه.

2-تعزيز بعض السلوكات لدى المسترشد مما يؤدي إلى تخفيض حدة الشعور بالضيق لديه.

3-تشخيص الحالة ونوع المشكلة وتحديد الأساليب المناسبة لتعامل مع المشكلة القائمة.

4-التعامل مع السلوكات على أنه مكتسب لا أن يراه سوي أو شاذ.

5-التقييم أي تحديد الموقف الحالي للمسترشد للتعرف على درجة الإضراب لديه ونوع السلوك المراد التخلص منه وتحديد السلوك البديل.

6-تعزيز التقدم الذي يحصل لدى المسترشد خلال تعلمه للسلوك البديل المراد إكسابه له.

7-تعليم المسترشد كيف يعيش حياته بشكل فاعل بعد تخلصه من اضطرابه.

8-استخدام الأساليب الفنية في الإرشاد السلوكي ومن الأساليب الممكن استخدامها:

التعزيز: وهو عبارة عن كل ما يقوي أو يرفع معدل الاستجابة وقد يقدم التعزيز للحفاظ على استمرارية السلوك ومن ثم يقدم لتثبيت السلوك المرغوب لدى المسترشد.

الكف المتبادل: وهو تقديم مثير يؤدي إلى استجابة مضادة ومختلفة عن الاستجابة التي تظهر السلوك غير المرغوب.

التشكيل والتسلسل، العلاج بالتنفير، النمذجة، تقليل الحساسية التدريجي، ضبط المثير، التلقين والإخفاء، طرق وأساليب ضبط الذات، لعب الدور.

4-6 النظرية الواقعية: العلاج الواقعي الذي تحدث به جلاسر ما بين عامي (1998-2000) في معظم كتبه مبني على نظرية الاختيار، إن المعالجين الذين يتبنون العلاج الواقعي يؤمنون بأن أساس المشاكل التي يعاني منها العملاء هي واحدة و ناجمة إما عن وجود علاقات غير حميمة وغير مشبعة مع الآخرين أو نقص وانعدام مثل هذه العلاقات.

ويعتقد جلاسر بأن المعالج حتى يكون فعال فإنه ينبغي عليه أن يواجه ويقود العميل ليحصل على علاقات اجتماعية فعالة وكفئة، وينبغي أن يعلم العميل أن يتصرف بطرق أكثر كفاءة وفعالية من طريقته الحالية لتواصل مع الآخرين.

إن المعالجين الذين يتبنون النظرية الواقعية يدركون أن العميل هو من يختار سلوكه، وبأنه يسلك مثل هذا السلوك (و الذي قد يكون خاطئا) كوسيلة لتعامل مع الإحباطات التي نتجت عن وجود علاقات اجتماعية غير مشبعة ويؤمنون بأن كل السلوكات والتصرفات الغير بناءة الناتجة عن الفرد والتي تتراوح بين اكتئاب بسيط إلى ذهان شديد (مجلد التشخيص النفسي للأمراض العقلية) هي ناتجة عن وجود علاقات غير مشبعة مع الآخرين.

العلاقة بين المرشد والمسترشد: قبل أن تظهر فعالية العلاج لا بد من تأسيس علاقة تفاعلية وترابطية ما بين المرشد والعميل، إن العميل بحاجة إلى أن يعرف الشخص الذي يقوم بمساعدته ويهتم به بالشكل الكافي حتى يتقبله ويساعد على إشباع حاجاته في الحياة العملية. فالعلاج الواقعي يركز على العلاقة التي تقدم الفهم والدعم.

ولكي تظهر العلاقة التفاعلية ما بين المرشد والعميل فإن لا بد أن يتوفر لدى المرشد بعض الخصائص الشخصية النوعية مثل: الدفء، التفهم، التقبل، الاحترام للعميل، الانفتاح، الرغبة والمقدرة على أن يتحدى الآخرين، أن من أحد أفضل الطرق التي تعمل على تطوير الرغبة والمقدرة والصداقة أثناء العلاج يتم بساطة من خلال الإصغاء للعملاء.

إن التفاعل والانخراط أيضا يمكن أن يتحفز بشكل أكبر من خلال الحديث عن مواضيع كثيرة التعدد ومرتبطة بالعميل، وبمجرد أن يتم تأسيس علاقة تفاعلية فإن المرشد بعدها يستطيع أن يواجه العملاء بالواقع وبالنتائج المترتبة على سلوكاتهم الحالية.

من وجهة نظر جلاسر فإن الفن في العلاج الواقعي يكمن في أن يكون هناك مقدرة على تأسيس علاقة علاجية فعالة مع كل عميل يطلب المساعدة من المرشد. أن ذلك يعني أن المعالج ينبغي أن يكون لديه المقدرة على الشعور بالارتياح مع عدد كبير ومتنوع من الأفراد ذوي ظروف مختلفة وليسوا جزء من حياة المرشد.

إن المعالج ينبغي أن يكون ملتزم في العملية العلاجية، ويحق للعميل أن يسأل ما يشاء وأن يحصل على تفسير من مجرى الأمور داخل العملية الإرشادية (أبو أسعد، عريبات، 2009، ص 84-86).

6-5 نظرية التحليل النفسي: تعتبر نظرية التحليل النفسي من أقدم الاتجاهات النظرية الكلاسيكية وهي من أكثرها اتساعا، وترتبط نظرية التحليلي النفسي باسم العالم سيجموند فرويد الذي يعد بمثابة الأب الروحي لهذه النظرية ولقد أثر هذا الاتجاه في العديد من الباحثين رغم أنه تمت معارضته من قبل العديد من العلماء إلا أن هناك من سار على نهج فرويد في التحليل النفسي ومنهم: أنا فرويد، ألدر، يونغ وغيرهم وقد حاول هؤلاء العمل على تغيير بعض المفاهيم أو إعادة تشكيل النظرية بمنظور معاصر لذلك يسمى التحليل الفرويدي بالتحليل النفسي الكلاسيكي أما جهود وأعمال من جاؤوا يعد فقد أطلق عليهم الفرويدين الجدد.

دور المرشد في النظرية التحليل النفسي: يهدف التحليل النفسي إلى الكشف عن طبيعة الصراعات وجعل الفرد يعي تلك الخبرات المسببة للقلق والتوتر ثم العمل على مساعدته على التعامل معها، وهذا الأمر يتطلب من المرشد أن يكون واعيا بانفعالاته ومسيطرا عليها، ويمكن تلخيص دور المرشد بما يلي:

1-الاهتمام بالسنوات الخمس الأولى من حياة المسترشد وخاصة بالجوانب الانفعالية فيها.

2-توفير جو أمن للمسترشد لدعمه ومساعدته في الحديث عن نفسه واستدعاء الأفكار للكشف عن مكونات الذات المكبوتة لديه.

3-التعامل مع المقاومة، ففي حالة إظهار المسترشد للمقاومة، فعلى المرشد أن يستخدم مهاراته وخبراته في التعامل مع هذا المسترشد لجعله مرتاحا ويشعر بالاستقرار الانفعالي ليقلل من مقاومته وبالتالي التعامل مع مشكلة المسترشد، والعمل على مساعدته في حلها.

4-على المرشد أن يساعد المسترشد في إظهار الأفكار والخبرات المكبوتة في شخصيته وذلك لتعرف على سبب الاضطراب ثم العمل على علاجه فالهدف ليس فقط إنهاء الكبت لدى المسترشد بل أيضا العمل على تطوير استجابات ملائمة لقدرات المسترشد الشخصية.

5-على المرشد أن يوظف الأساليب العلاجية المناسبة في العملية الإرشادية ومن هذه الأساليب العلاجية:

أ/التداعي الحر:Free Association والذي يتضمن قيام المسترشد بسرد لما يدور في خلده دون قيود أو ضوابط بغض النظر عما يسببه ذلك من ألم أو ضيق أو توتر أو ما يعتبره المسترشد سخيفا أو غير منطقي أو غير مناسب، و يعد التداعي الحر من أساسيات التحليل النفسي.

ب/التفسير:Interpretation ويتضمن إشارات المرشد وشرحه و تعليميه لمسترشد لمعاني سلوكه التي يظهرها من خلال التداعي الحر والتنفيس، وللتفسير وظيفتين الأولى هي السماح للأنا باستيعاب المواد الجديدة المكتشفة والثانية الإسراع في كشف الخبرات اللاشعورية.

ج-تحليل الأحلام:Dream Analysis إذ يرى فرويد في الخبرات التي يمر بها الفرد في الأحلام بأنها حيز من تلك المكونات المكبوتة داخل الفرد ويجب العمل على الكشف عنها وتحليلها تفسيرها ومحاولة فهي تعكس الكثير من الأسباب المخفية عن ساحة الوعي والشعور والتي تؤدي إلى الاضطراب أو المشكلات لدى الفرد وأن الكشف عن تلك الأسباب يؤدي إلى المساعدة في التخفيف من حدة التوتر والقلق وبالتالي الإسهام في العلاج.

د/وسائل أخرى من مثل تحليل المقاومة، التنويم المغناطيسي، التنفيس الانفعالي، الاختبارات الإسقاطية.

تطبيق نظرية التحليل النفسي في التوجيه والإرشاد التربوي: ذكر (دبور والصافي، 2014، ص 138) مجموعة من النقاط التالية:

1.قيام المعلم المرشد بطمأنينة المسترشد وتأكيد ثقته بنفسه، وتكوين علاقة مهنية سليمة تعتمد على التقبل بين الطرفين.

2.إعطاء المسترشد الفرصة للتعبير عما يدور في ذهنه من خلال التداعي الحر، وهذا ليس بالأمر السهل، وذلك حتى يتمكن المسترشد من التحدث عن نفسه بطلاقة وإخراج المشاعر والخبرات المؤلمة المكبوتة بداخله.

3.إمكانية الاستفادة من الألعاب الرياضية والتمارين بشتى أنواعها في معالجة الطلبة الذين يظهرون ميولا عدوانية مثلا: وذلك بالتعاون مع معلم التربية الرياضية بالمدرسة.

4.الإفادة من المعايير الاجتماعية التي تضبط وتوجه سلوكيات المجتمع وذلك من خلال توضيح أهمية الالتزام بهذه المعايير للطلبة وأولياء الأمور، وحثهم على التعامل بها في حياتهم اليومية.

5.إمكانية وقوف المعلم المرشد على المشاعر الانفعالية التي يظهرها المسترشد بغرض الكشف عن صراعاته الأساسية المكبوتة الدفينة، ويمكن لذلك استخدام أسلوب تفسير الأحلام أو التنويم المغناطيسي.

6.إمكانية أن يتعرف المعلم المرشد الحيل الدفاعية التي يقوم بها كثير من الطلبة ليتمكن في ضوئها من التعامل مع المشكلات الطلابية المتعددة.

6-6 نظرية السمات والعوامل والفروق الفردية: تعتمد هذه النظرية على علم النفس الفروق الفردية، ومن سماتها الرئيسية التأكيد على العوامل المحددة التي تفسر السلوك البشري والتي بإمكانها تحديد سمات الشخصية. ولقد درست هذه النظرية العمل وصفته وكذلك حاجة العمل للسمات الشخصية التي تجعل الفرد قادرا على الانسجام مع العمل والنجاح في المستقبل ومفتاح نجاح هذه النظرية هو أن الفرد يجب أن يكون لديه نموذج من القدرة أو الصفات التي تجعله قادرا على أن يكون لديه نموذج من القدرة أو الصفات التي تجعله قادرا على أن يكون فعالا، وهذه النظرية تلعب دورا بارزا وفعالا في تحديد الهدف الفردي المهني الخاص بكل فرد، وتساهم في تحديد القدرات الخاصة به، والإرشاد في هذه النظرية يعتمد اعتمادا كليا على المرشد لأنه يستطيع أن يختار الحل المناسب لمشكلة المسترشد لا يتمكن من أن يختار الحل المناسب لمشكلته.

وترى هذه النظرية أن لكل فرد سمات شخصية ثابتة يمكن ملاحظتها، كما يمكن التمييز بين فرد وأخر على أساس هذه السمات والفكرة الأساسية هي محاولة تفسير السلوك الظاهري عن طريق افتراض وجود استعدادات معينة لدى الكائن الحي، وتقسم الصفات بصورة عامة إلى:

أ.سمات مشتركة: وهي سمات يتسم بها جميع الأفراد.

ب.سمات فردية: هي سمات لا تتوفر إلا لدى شخص معين، ولا توجد على نفس الصورة لدى الآخرين.

ج.سمات سطحية: وهي السمات الواضحة الظاهرة.

د.سمات مصدرية: وهي السمات الكامنة التي تعد أساس السمات السطحية.

هـ.سمات مكتسبة: وهي سمات تنتج من قبل العوامل البيئية وتستمد منها.

و.سمات وراثية: وهي سمات تكوينية ناتجة عن العوامل الوراثية.

ز.سمات دينامية: وهي سمات تهيئ الفرد وتدفعه نحو الهدف.

ح.سمات قدرة: وهي سمات تتعلق بمدى قدرة الفرد على تحقيق الأهداف.

وتساعد نظرية السمات والعوامل في الفرد في فهم ذاته ومعرفته لقدراته التي تعني إمكانية التطوير في الأهداف التي تكون متجهة لاكتشاف الذات بإمكانيات حقيقة وتعزيز مؤثر لجعل الفرد قادرا على أن يسلك سلوكا سليما.

7-6 نظرية الشخصية: Personality Theory يعد الفريد أدلر Alfred Adler صاحب نظرية الشخصية، وأكد أدلر من خلال نظريته على أن الفرد وحدة واحدة وشدد على أهمية تفاعل الفرد ككل متكامل مع باقي أفراد المجتمع، و يرى أدلر أن الشخصية موحدة وغير قابلة للانقسام وهذا ما يعرف بعلم النفس الفردي ولم يقصد ادلر أن الناس تدفعهم الأنانية لإشباع دوافعهم الخاصة، ولكنه يقصد الانسجام الداخلي والتعاون مع الآخرين، واستخدام أساليب يطورها الفرد في حياته في مرحلة الطفولة لمساعدته على تنظيم الخبرة وفهمها وتوقعها وضبطها، ولذلك يقول أدلر مخاطبا المرشدين: يجب أن تكون لدينا القدرة على أن نرى بعيني المسترشد ونسمع بأذنيه و نشعر بقلبه.

أهداف الإرشاد وفق نظرية الشخصية: يهدف الإرشاد من خلال هذه النظرية بوجه عام إلى تغيير نمط الحياة وذلك بالتعاون بين المرشد والمسترشد من أجل تحقيق الهوية واستكشاف الأهداف الخاطئة، وقد وضع Mosak المشار إليه في (الحريري والإمامي، 2014، 80) قائمة بأهداف العملية الإرشادية والتي تشير إلى :

1.زيادة الاهتمام الاجتماعي لدى المسترشد.

2.مساعدة المسترشدين للتغلب على لشعور بالنقص، والوعي بأثره على متغيراته الشخصية والنفسية.

3.إتاحة الفرصة للمسترشدين لتعديل وجهات نظرهم وأهدافهم التي تغير نمطهم في الحياة.

4.مساعدة المسترشد للشعور بالعدالة والمساواة.

5.مساعدة المسترشدين لأن يصبحوا أعضاء فعالين في المجتمع.

6.مساعدة المسترشدين على تقليل أحكامهم السلبية حول الذات.

7.مساعدة المسترشدين على تصحيح الإدراكات حول الأحداث التي يمرون بها.

خلاصة:

من خلال ما عرض، نذكر أن الإرشاد التربوي هو خدمة مهنية هدفها التعرف على المشكلات التي تعوق قدرات التلميذ والتفاعل مع متطلبات الحياة، وتقديم المساعدة والدعم عن طريق زيادة وعي الطلبة بمسؤولياتهم في حل المشاكل، حيث تحدثنا في هذا الفصل عن تعريف المختصين للإرشاد التربوي وأنواعه وأشكاله والأسس القائمة عليه، والنظريات المفسرة له.

الفصل الثالث: المراهقة

تمهيد

1- تعريف المراهقة

2- التحديد الزمني للمراهقة

3-خصائص مرحلة المراهقة

4-أنماط المراهقة

5-أسباب مشكلات المراهقة الإنفعالية

6-نظريات المراهقة

7-طرق التعامل مع المراهقين

خلاصة

تمهيد:

إن المراهقة فترة من حياة الإنسان الذي يبلغ ذروته في النضج سواء الجسمي، الانفعالي، العقلي، الجنسي، وهي مرحلة انتقال الفرد من طفل إلى شخص يحاول الاستقلال بذاته في جميع المجالات وذلك وفق للثقافة السائدة في المجتمع الذي يعيش فيه، وسنتطرق في هذا الفصل إلى ماهية المراهقة.

1- تعريف المراهقة:

1.1-المراهقة لفظا ومعنى:

ظهر مصطلح المراهقة والمراهق في اللغة الفرنسية خلال القرن الثاني عشر، فهو مشتق من الفعل اللاتيني "راهق" adolescer وأكثر دقة اشتقاق من اسم الفاعل الذي يعني الراهق ذلك الذي يكبر، وقولنا راهق الفتى وراهقت الفتاة بمعنى أنهما نميا نموا مستطردا(مقدم، 2012، ص 57).

2.1-المراهقة لغة:

هو المقاربة، فأرهقته دانيته وراهق الشيء قاربه وهي تعني الاقتراب من الحلم، وتختلف كلمة المراهقة عن كلمة البلوغ puberty والتي تعني التدرج نحو النضج الجنسي فقط(الزبير الملك، 2004، ص 12).

3.1-المراهقة اصطلاحا:

فيطلقها علماء النفس النمو على الفترة الزمنية التي تتوسط مرحلة الطفولة والرشد، أو هي المرحلة التي يقترب فيها الطفل غير الناضج من النضج الجسمي والعقلي والانفعالي والاجتماعي (السبتي، 2004، ص 25).

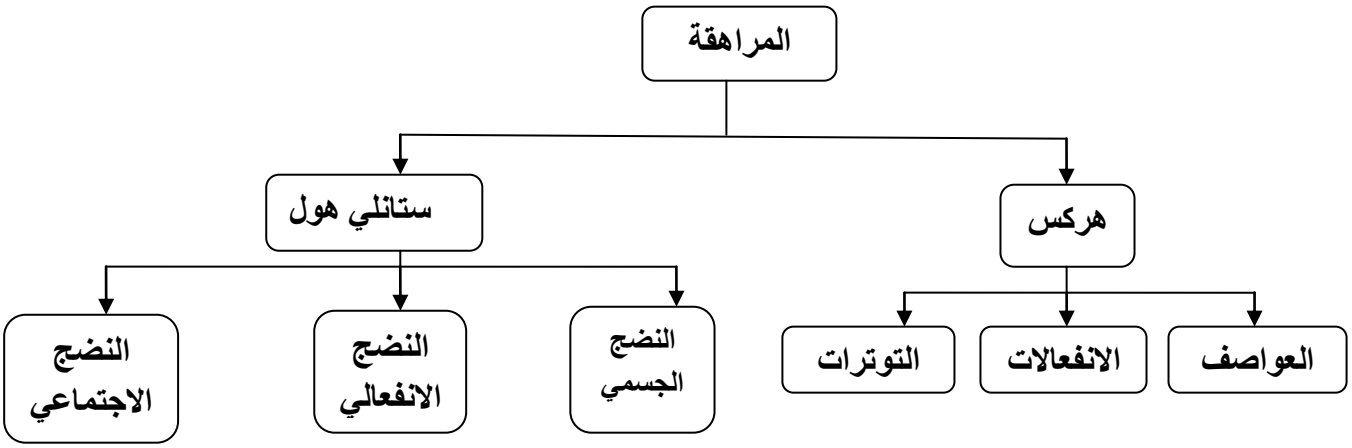
حيث يعتبر المراهقة"مرحلة englishكما نجد في قاموس المصطلحات النفسية تعريفا للمراهقة صاغها إنجلش تبدأ من البلوغ الجنسي حتى سن النضج فهي مرحلة انتقالية يتحول خلالها الشاب إلى رجل بالغ أو امرأة بالغة.

وجاءت كلمة المراهقة ومشتقاتها في القرآن العظيم ثماني مرات في مثل قوله سبحانه:"ولا يرهق وجوههم قتر ولا ذلة"(يونس:26). وتأتي بمعنى السفاهة و الحماقة و الجهل و غشيان المؤثم: جاء في القاموس المحيط (رهق فلان) أي سفله و حمق وجهل(عبد الله، 2014، ص 9).

وقد عرفها مفدي 1992: على أنها المرحلة التي تبدأ بالبلوغ وتنتهي بتحقيق النضج الجسمي والانفعالي والاجتماعي(الزعبي، 2010، ص 19).

في حين عرفها هوركس harrocks1962 بأنها الفترة التي يكسر فيها المراهق شرنقة الطفولة ليخرج إلى العالم الخارجي، ويبدو في التفاعل معه والاندماج معه.

أما ستانلي هول stanley hall 1956 فعرفها على أنها " مرحلة من العمر تتميز فيها تصرفات الفرد بالعواطف والانفعالات الحادة والتوترات العنيفة".



شكل رقم (1): المراهقة حسب هوركس و ستنالي هول(من إعداد الباحثة)

.

تجدر الإشارة أن هناك فرق بين المراهقة والبلوغ، فالمراهقة هي تدرج الفتى والفتاة نحو النمو البدني والنضج الجنسي والعقلي والفكري، أما البلوغ فهو تمام نضوج الغدد التناسلية إعلاما باكتساب معالم جنسية، وعلى هذا فالبلوغ جانب من جوانب المراهقة وهو دلائل مرحلة الاستعداد للتكيف وتحمل المسؤولية.

2- التحديد الزمني للمراهقة: (أطوار المراهقة):

نحن نتحدث عن مرحلة المراهقة كوحدة متكاملة مع ما قبلها وما بعدها من مراحل النمو فإن بعض الدارسين يقسمونها تقسيما افتراضيا بقصد الدراسة إلى ثلاث مراحل فرعية نفضل منها ما يقابل المراحل التعليمية المتتالية:

مرحلة المراهقة المبكرة: سن 12 – 13 – 14 وتقابل المرحلة المتوسطة.

مرحلة المراهقة الوسطى: سن 15 – 16 –17 وتقابل المرحلة الثانوية.

مرحلة المراهقة المتأخرة: سن 18 – 19 –20 –21 وتقابل المرحلة الجامعية.

وهكذا فإن مرحلة المراهقة تنتهي حوالي الحادية والعشرين سنة حيث يصبح الفرد ناضجا جسميا وفيزيولوجيا وجنسيا وعقليا وانفعاليا واجتماعيا(عبد السلام زهران، 2001، ص 328).

3- خصائص مرحلة المراهقة:

من خصائص هذه المرحلة أن المراهق يمر بتغيرات جسمية وعقلية ونفسية واجتماعية رهيبة حتى أن علماء النفس يسمون هذه المرحلة بالعاصفة التي يجب الاستعداد لها من القائمين على أمر الأبناء، ويجب هنا أن نلقي الضوء على هذه التغيرات:

3-1 /النمو الجسمي و الحركي:

تتميز هذه المرحلة بالبطء في النمو الجسماني، ويلاحظ استعادة الفتى والفتاة لتناسق الجسم. كما تظهر الفروق المميزة في تركيب جسم الفتى والفتاة بصورة جلية، ويزداد نمو عضلات الجذع والصدر والرجلين بدرجة

أكبر من نمو العظام حتى يستعيد الفرد اتزانه الجسمي، ويصل الفتيان والفتيات إلى نضجهم البدني الكامل تقريبا، وتزداد احتياجات الأفراد إلى الأنشطة لاكتساب اللياقة البدنية والحركية وكذا بالأنشطة التي تهتم بصحة و سلامة القوام واكتساب المظهر الجيد.

أما بمرحلة النمو الحركي: فيظهر في هذه المرحلة الاتزان التدريجي في نواحي الارتباك والاضطراب الحركي وتأخذ مختلف النواحي النوعية للمهارات الحركية في التحسين، والرقي لتصل إلى درجة عالية من الجودة، كما يلاحظ ارتقاء بمستوى التوافق العضلي العصبي.

وفيها يكتسب الفرد ويتعلم مختلف الحركات وإتقانها وتثبيتها إضافة إلى ذلك زيادة قوة العضلات الذي يتميز به الفتى ويساعد الكثير على إمكانية ممارسة أنواع مختلفة من الأنشطة الرياضية التي تحتاج إلى القوة العضلية.

3-2 / النمو العقلي:

تؤدي الوراثة دورا في إيجاد الفروق الفردية في الذكاء والقدرات العقلية وتؤثر التسهيلات البيئية والخبرة والتدريب في فرصة تنمية ودرجة استثمار قدرات المراهق إلى أقصى حد ممكن، كذلك ييسر التوافق الانفعالي الوصول إلى الثقة ومفهوم الذات لتحقيق النضج العقلي حيث يؤثر المدرسون تأثيرا واضحا في النمو العقلي للمراهقين.

ويلاحظ أهمية سلوك المدرس وخلوه من المشكلات الشخصية بالنسبة لتوجيه سلوك تلاميذه وحل مشكلاتهم، ويقرر المراهقون أن من صفات المدرس الجيد المعاملة الإنسانية والعدالة والحزم، والعلم والتمكن من المادة، والإخلاص في التدريس وحب التلاميذ، والسيرة الشخصية الحسنة والتوافق الاجتماعي والانفعالي، ورحابة الصدر في المناقشات وحسن المظهر والقدوة الحسنة، حيث إن إدراك المراهق العقلي يتخذ أفاقا واسعة من الماضي والحاضر والمستقبل ويحاول المراهق أن يتعمق في إدراكه ليدرك الأسباب المباشرة وغير المباشرة والنتائج القريبة والبعيدة.

3-3/ النمو النفسي:

يمر المراهق بفترة حرجة من التغيرات النفسية، وهو أمر طبيعي لما ينشا عنه من طاقات واستعدادات وقدرات تتفاعل فيما بينها لتشكيل شخصية المراهق، ومن هذه التغيرات حدة الانفعال، حيث يغضب ويثور لأسباب تافهة، كما يمتاز الانفعال بالتقلب وسرعة التغير، فهو يريد أن يثبت لغير أنه أصبح رجلا كبيرا له رأيه وشخصيته ولم يعد طفلا، كما أنه يتصف بالحساسية الشديدة المرهفة والتي تتأثر لأتفه المثيرات.

وقد يصاب بعض المراهقين ببعض السلوكيات الخاطئة مثل التمرد والعصيان والانسحاب من الحياة الاجتماعية، وعدم حبهم لمخالطة الناس، وخوفهم من الاجتماع بالآخرين، ولا شك أن كثرة وتنوع انفعالات المراهق أمر طبيعي نتيجة التطور الجسماني الذي يمر به المراهق، ويعتبر انفعال حب الذات من أقوى انفعالات هذه المرحلة، لذا يعنى المراهق بذاته الجسمية ويصرف كل جهده للتحلي بالصفات التي تجذب انتباه الآخرين إليه، وقد يعجب المراهق بقدراته العقلية وبنسب أسرته، ومن هنا تأتي التربية الإسلامية لتبصير المراهق بحقيقة نفسه، وأن النعم التي ينعم بها إنما هي هبة من الله عز و جل وإن الشكر يزيد النعم، وإن العجب والخيلاء والاستعلاء على الآخرين مفسد لها.

3-4/النمو الاجتماعي:

يتأثر النمو الاجتماعي للمراهق بالبيئة الاجتماعية التي يعيش فيها كما يوجد في البيئة الاجتماعية من ثقافة وتقاليد وعادات وعرف واتجاهات وميول يؤثر في المراهق، ويوجه سلوكه، ويجعل عملية تكيفه مع نفسه ومع المحيطين به عملية سهلة أو صعبة، ومن التغيرات النفسية في فترة المراهقة رغبة المراهق في الاستقلال عن الأسرة، وميله نحو الاعتماد على النفس، كما أنه يزيد ميله إلى الانتماء إلى رفقة أو صحبة أومجموعة تشاركه مشاعره، وتعيش مرحلته ليبث إليها أماله وألامه.

3-5/النمو الوجداني و الاقتصادي:

إن المراهق في هذه المرحلة يعمل على تحقيق ذاته حتى يثبت للناس أنه لم يعد الطفل الصغير الذي لا يعبأ به، لذلك قد ينتقد بعض التصرفات المحيطة به، و يحاول أن يستخدم إمكاناته بصورة أكثر نضجا، وعلى مستوى أكثر تعقيدا، ليعطي كما يأخذ، وليقيم علاقات مع الآخرين، ويثق فيهم، ويتعلم ما ينفعه وما يضره، وإن رفض المراهق التدخل من قبل الأب أو أفراد الأسرة عموما شيء طبيعي في هذه المرحلة، وكثيرا ما يظهر على المراهق مظاهر عدم الرضا عن الأسلوب الذي تتبعه الأسرة في التوجيه، أو الأمر بعدم مصادقة شخص أو أشخاص معروفين بالسلوك الشاذ، على الرغم من قناعته بصحة وسلامة رأى الأسرة، إلا أنه يعتبر أن هذا التدخل يضعف شخصيته، والمراهق في هذه المرحلة ينشد الاستقلال المادي، ويحاول جاهدا أن يستقل معتمدا عل نفسه.

إن العامل الاقتصادي له تأثير سلبي على السلوك النفسي والاجتماعي للمراهق خاصة إذا ما غابت التربية الإسلامية التي تدعو إلى بذر القناعة والرضا في نفوس أفراد المجتمع كي تسير الحياة مسيرتها الطبيعية دونما خلاف أو شقاق، بل مؤاخاة ومصاحبة وصدق ووفاء (عبد الله، 2014، ص 10-14).

4- أنماط المراهقة: يرى الدكتور " صموئيل مغاريوس " أن هناك أربعة أنماط عامة للمراهقة يمكن تلخيصها فيما يلي: (زيدان و السمالوطي، 1985، ص 154-155).

4-1/ المراهقة المتكيفة: وهي المراهقة الهادئة نسبيا والتي تميل إلى الاستقرار العاطفي وتكاد تخلو من التوترات الانفعالية الحادة وغالبا ما تكون علاقة المراهق بالمحيطين به علاقة طيبة كما يشعر المراهق بتقدير المجتمع له وتوافقه معه ولا يسرف في هذا الشكل في أحلام اليقظة أو الخيال أو الاتجاهات السلبية أي أن المراهقة هنا تميل إلى الاعتدال.

4-2/ المراهقة الإنسحابية المنطوية: وهي صورة مكتسبة تميل إلى الانطواء والعزلة السلبية والتردد والخجل والشعور بالنقص وعدم التوافق الاجتماعي، ومجالات المراهق الخارجية الاجتماعية ضيقة محدودة ويتصرف جانب كبير من تفكير المراهق إلى نفسه وحل مشكلات حياته أو على التفكير الديني والتأمل في القيم الروحية والأخلاقية كما يسرف في الاستغراق في الهواجس وأحلام اليقظة وتصل في بعض الحالات حد الأوهام والخيالات المرضية وإلى مطابقة المراهق بين نفسه وبين أشخاص الروايات التي يقرأها.

4-3/ المراهقة العدوانية المتمردة: ويكون فيها المراهق ثائرا متمردا على السلطة سواء سلطة الوالدين أو سلطة المدرسة أو المجتمع الخارجي كما يميل المراهق إلى تأكيد ذاته والتشبث بالرجال ومجاراتهم في سلوكهم كالتدخين وإطلاق الشارب واللحية. والسلوك العدواني عند هذه المجموعة قد يكون صريحا مباشرا متمثلا في الإيذاء أو قد يكون بصورة غير مباشرة يتخذ صور العناد، وبعض المراهقين من النوع الثالث قد يتعلق بالأوهام والخيال وأحلام اليقظة ولكن بصورة أقل مما سبقها.

4-4/ المراهقة المنحرفة: وحالات هذا النوع تمثل الصورة المتطرفة للشكلين المنسحب والعدواني فإذا كانت الصورتان غير متوافقتين أو غير متكيفتين إلا أن مدى الانحراف لا يصل في خطورته إلى الصورة البادية في الشكل الرابع حيث نجد الانحلال الخلقي والانهيار النفسي حيث يقوم المراهق بتصرفات تروع المجتمع ويدخلها البعض أحيانا في عداد الجريمة أو المرض النفسي والمرض العقلي.

5- أسباب مشكلات المراهق الانفعالية: تمثلت في النقاط التالية (عبد الله، 2014، ص 22):

- عدم قدرة المراهق على التكيف مع بيئته التي يعيش فيها ممثلة في البيئة الخارجية (الأسرة، المدرسة، المجتمع).

- العجز المالي للمراهق الذي يقف عقبة في سبيل تحقيق رغباته.

- ضيق المراهق أو المراهقة بسبب ما يشعر به من عدم الثقة نتيجة تواجده في بعض المواقف الاجتماعية التي يضطر إلى الاشتراك فيها مع الجنس الأخر وشعوره بعدم الانسجام مما يؤدي إلى ارتباكه.

- شعور المراهق بطلب الأسرة منه تحمل بعض المسؤوليات التي لا تتفق وقدراته ومستوى نموه والاعتماد على نفسه.

- تمرد المراهق على السلطة العائلية والسلطة المدرسية بسبب القيود التي تفرضها لكل منهما.وتحول بينه وبين تطلعه إلى التحرر والاستقلال وثورته على النصائح الموجهة إليه.

- الفطام النفسي للمراهقين: هو العملية التي يتم بها انتقال الصبي أو الفتاة من المرحلة التي يعتمد فيها على أسرته على المرحلة التي يعتمد فيها على نفسه، لتكوين علاقات اجتماعية معينة، والفطام الذي نقصده عملية مزدوجة ذات شقين، فطام للآباء عن أبنائهم، وفطام للأبناء عن أبائهم.

6- نظريات المراهقة:

6-1/نظرية ستانلي هول: s hall theory:

تعني المراهقة من وجهة نظر " هول" مرحلة تغير وشدة وصعوبات في التوافق وأنها مرحلة من حياة الإنسان لا يمكنه تجنبها، حيث تحدث فيها تغيرات تستند إلى أسس بيولوجية تتمثل في نضج بعض الغرائز وظهورها بصورة مفاجئة مما يؤدي إلى ظهور بعض الدوافع القوية لديه تؤثر في سلوكه، ويرى هول بأن هناك علاقة بين أنماط الحب المتسم بالدافع الجنسي، وبين نمو وتطوير القابلية في التفكير المنطقي والتجريدي، وانعكاس الرغبات في الاتصال بالجنس الأخر.

6-2/نظرية جيزل: a jezal theory:

تأثر "أرنولد جيزل" بآراء "ستانلي هول" واهتماماته منذ عام 1965 حيث تركزت الفكرة الرئيسية لدى جيزل فيما يتعلق بالنضوج، والتي يعرفها بأنها العمليات الفطرية الشاملة لنمو الفرد وتكوينه، والتي تتعدل وتتكيف عن طريق العمليات الوراثية، وقد تميز"جيزل" عن باقي الباحثين بوصفه لأصناف السلوك عاما بعد أخر حيث حاول تحليل مراحل السلوك إلى نتيجتها النهائية، فهو يشير إلى تذبذبات سنوية بين الصفات الإيجابية والسلبية.

ويحدد جيزل المراهقة بالمفهوم الجسمي أولا وفي العمليات الفطرية التي تسبب النمو والتطور المتزامن، وفي القابلية للاستنتاج، وفي اختبارات المراهق وفي علاقاته الشخصية مع الآخرين ثانيا، أما من الناحية السيكولوجية فإنه لا بد أن يأخذ المراهق بعين الاعتبار نواحي قوته، ونواحي ضعفه في أن واحد.

6-3/ نظرية التحليل النفسي:

و تتميز فترة المراهقة من وجهة نظر "أنا فرويد" بآليتين دفاعيتين هما الزهد والتقشف والعقلانية والتعقل، فالزهد والتقشف كحيلة دفاعية تعكس ارتيابا متطرفا من جانب الفرد في جدوى الحياة الغريزية وتتضمن تقييدا لنشاط الأنا في مجالات تتصل بالغذاء والملبس بالإضافة إلى النشاط الجنسي، أما العقلانية فتعتبر حيلة لا شهوانية حيث تعبر عن نفسها في صورة ميل للابتعاد عن الاهتمامات المادية والانصراف عنها إلى الاهتمامات المجردة الأكثر أمنا.

ولهذا يمكن القول بأن علماء التحليل النفسي اهتموا بالنمو الفردي للشخص في طفولته، ومراهقته، وأوضحوا أن فترة المراهقة فترة يكون فيها العالم الداخلي للفرد حساسا لمؤثرات العالم الخارجي، بشكل كبير، وبهذا استطاع علماء التحليل النفسي أن يلفتوا الأنظار إلى دينامية المراهق مع التأكيد على عالم التنظيم السيكولوجي للفرد في هذه الدينامية.

6-4/نظرية إريكسون erikson, s theory :

حاول إريكسون مثل أوزيل أن يجمع بين الأدلة التي تدور حول التأثيرات الثقافية على نمو الشخصية، فهو يعتقد أن أزمة المراهقة الأولى هي أزمة التعرف على الذات وإحساس الشخص بمن هو؟ وتقييمه لذاته غير أن نظرية اريكسون تعطي أفضلية للمحددات الثقافية أكثر مما تعطيه نظرية فرويد.

ويذكر قشقوش (1980) أن أريكسون ينظر إلى المراهقة على أنها الفترة التي تفقد فيها صور قلق الطفولة بعضا من قوتها وسلطتها، وتصبح صورة الذات أثناءها موضع تحديد جديد. كما ينظر إلى هذه العملية على أساس أنها العملية التي تكافح فيها الذات السامية في سبيل الهوية أو الكينونة. على الرغم من أن هذه الخطوة لا تهدف آنذاك إلى أن يحرز الفرد استقلالا ذاتيا كاملا في طور المراهقة.

و يرى إريكسون أن سلوك الفرد يمر بأزمات نمائية متعاقبة ومتوالية كل منها ذات علاقة وثيقة بأحد عناصر الأساسية في المجتمع، ولذلك نجد أن كلا من دورة حياة الإنسان ونظمه ومؤسساته يتطوران معا، أي أنه كلما تفتحت حياة الفرد الداخلية مضى في المجتمع ليتكيف على نحو يتضمن التتابع المناسب لمراحل النمو.

6-5/نظرية التعلم الاجتماعي:

تؤكد هذه النظرية على التعلم بالاقتداء أو بالنموذج، فقد ظهرت هذه النظرية في أعمال بندورا وزملائه منذ عام 1962، حيث ترى أن الطفل يلاحظ سلوك الأبوين، ويتوحد معهما، ويدمج معتقداتهما واتجاهاتهما ضمن إطار القيم التي يتبناها مقلدا في ذلك سلوك النموذج.

كما يفسر أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي سلوك المراهقين على أساس الثقافة السائدة، والتوقعات الاجتماعية، ويفترضون أن سلوك المراهقين هو نتيجة تربية الطفل الذي تعلم أدوارا معينة، وبالتالي فإن عملية التنشئة الاجتماعية هي المسئولة عن نمو الفرد سواء أكان سويا أو منحرفا، إذا ينبثق النمو من التنشئة الاجتماعية في فترة الطفولة المبكرة، ويظل مستمرا، ويمثل حاصل التنشئة الاجتماعية، وليس حاصل للنضج.

كما تتصف المراهقة حسب هذه النظرية بالانسحاب من معايير الثقافة السائدة لدى الراشدين عن طريق تعلم سلوك لا اجتماعي غير مرغوب فيه، أو من خلال تقبل المراهق لثقافة جماعة النظائر(الرفاق) والتي تتأثر بخبرته الذاتية.

وفي هذه النظرية يتم التأكيد على أهمية التفسيرات النظرية الخاصة لمرحلة المراهقة، فالمراهق من وجهة نظر بندورا1964 معرض للاضطراب والقلق والتوترات الجنسية، ويكون مجبرا على التوافق مع مواقف اجتماعية غير مهيأ لها.

6-6/نظرية اوزيل للدافعية ausubel, s drive theory:

تنتمي هذه النظرية إلى النظريات البيوثقافية biocultural في المراهقة والتي تفسر النمو في مرحلة المراهقة على أنه ناتج عن التفاعل بين التأثيرات البيولوجية والثقافية والاجتماعية، ولهذا ذكرت أوزبل 1954 وجود تغيرين في فترة المراهقة هما:

الأولى: أنه يوجد تغير بيولوجي، وخاصة الدافع الجنسي الذي يتميز في هذه المرحلة بالنمو المفاجئ، وترى أن الدافع الجنسي والاتجاهات المتصلة به، والسلوك الجنسي أيضا كلها تظهر في هذه المرحلة من النمو، وذكرت أوزبل أيضا أن هذا الدافع الجنسي يحتاج إلى تنشئة اجتماعية منذ الطفولة.

الثانية: تغير اجتماعي فالمراهق يسعى إلى تحقيق الاستقلال عن الراشدين فالمراهقين عليهم أن يتعلموا التصرف من تلقاء أنفسهم مستقلين عمن يرعاهم ليحققوا دواتهم.

وقد حاولت أوزبل أن تقدم صورة متكاملة للتأثيرات البيولوجية والثقافية في نمو المراهق، من خلال فكرة المراهق عن ذاته التي تتكون من خلال التنشئة الاجتماعية والمحاولات التي يبذلها المراهق للاستقلال، والتوصل إلى رؤية صحيحة لنفسه، فالتنشئة الاجتماعية كعملية تسهم في اكتساب الشخصية مجموعة من القيم والمعايير وأنماط السلوك والاتجاهات، وذلك بهدف خلق شخصية سوية تتسم بعدد من السمات المقبولة الاجتماعية.

6-7/نظرية المجال:

يعتبر عالم النفس كيرت ليفين k, lewin رائد هذه النظرية حيث تشير هذه النظرية إلى طريقة في تحليل وتفسير العلاقات السببية، وفي تشييد الهيكل العلمي للنظرية، ويركز ليفين في تفسيره النفسي للسلوك على الغايات التي تحدد هذا السلوك فهي تؤكد على ضرورة تعامل الفرد مع ما هو كائن من الناحية النفسية.

و يرى ليفين أن الحوادث النفسية يجب أن تعلل استنادا إلى صفات المجال المتوافر في الوقت الذي يقع فيه الحادث، ويؤكد بأن الحوادث الماضية سيكون لها دور هام من الناحية التاريخية فقط، وتفسر على أساس تاريخي، وأنه عن طريق تداخلها وتشابكها تحدث الحالة في الوقت الحاضر، ولهذا يشير ليفين في تفسيره للمراهقة إلى ثلاث جوانب هي:

- أ/إن مرحلة المراهقة هي مرحلة انتقائية، ينتقل خلالها الفرد من الطفولة إلى الرشد، وهذا الانتقال يتبعه تغيير في الانتماء الاجتماعي، فبعد أن كان المراهق من وجهة نظره ووجهة نظر الآخرين طفلا، أصبح يرفض معاملات كطفل، ويرغب في الانخراط في حياة الراشدين، ويسلك سلوكهم، ولكن أحيانا ينتقل الفرد خلال هذه المرحلة إلى وضع مجهول غير محدد المعالم حيث لا يعرف المراهق إلى أي اتجاه يتحرك و ماذا يهدف، مما ينعكس ذلك على سلوكه و يجعله مترددا و يدخل في عملية صراع مع ذاته و مع الآخرين من حوله.
- ب/في مرحلة المراهقة يجهل المراهق ذاته، و يفقد القدرة على السيطرة على حركاته بسبب التغيرات الجسمية السريعة التي تحدث فبعد أم أن كان الجسم يمثل من وجهة نظر ليفين أحد المناطق الهامة القريبة و المركزية في المجال الحيوي للمراهق، و بعد أن كان مسيطرا عليه، أصبح الآن منطقة مجهولة مما يضعف ثقته بنفسه و بجسمه، و بالعالم الذي يعيش فيه، و هذا الشك و ضعف الثقة يؤدي بسلوك المراهق إلى التردد و الصراع النفسي و قد يجنح بسلوكه إلى العدوان.

- ج/يتعرض البعد الزمني للمجال الحيوي للشخص إلى التغيير في مرحلة المراهقة، حيث تتغير الطريقة التي ينظر بها المراهق إلى المستقبل، و يتسع البعد الزماني للمجال الحيوي، فبعد أن يحسب أهدافه بالأيام و الأسابيع و الشهور أصبح يحسب هذه الأهداف بحساب السنين الطويلة المقبلة،و في هذه المرحلة أيضا أصبح يميز بشكل واضح بين مستويات الأهداف الواقعية و الأهداف المثالية أو الخيالية (الزعبي، 2010، ص 26-37).

6-8/نظرية الانثروبولوجية:

يختلف سلوك المراهق من مجتمع إلى مجتمع أخر و ذلك بحسب الثقافة السائدة في كل منهما، ففي المجتمعات التي تكون فيها مبادئ و لقواعد الكبار محددة بدقة و لا يوجد فيها مجال كبير الاختيار، فإن الآباء و المراهقين يتقاسمون نفس القيم و القرارات فيما بينهم و كلما ازدادت الخيارات و تعددت الأدوار التي يؤدونها وتوفرت فرص أكثر للاختيارات المهنية و الأدوار التي يقوم بها المراهق في المجتمع فإن التوترات بين المراهقين والآباء تزداد. و بهذا الخصوص ذهبت (بنذكت) إلى الإقرار بحدوث تغييرات في دور الشخص كلما أقترب من مرحلة المراهقة، و هي تغيرات تتجلى فيما يلي:

1.الشعور بالمسؤولية مقابل عدم الشعور بالمسؤولية.

2.التسلط و الهيمنة مقابل الخضوع و الاستكانة.

3.الأدوار الجنسية المتغايرة بين الذكور و الإناث.

بالإضافة إل هذه التغيرات فإن ازدواجية المشاعر لدى الآباء تجاه أبنائهم المراهقين تعد سببا من أسباب الصراع و التوترات و الضغوط و القسوة التي يعانيها المراهق(عطا كريم، 2014، ص 42).

7- طرق التعامل مع المراهقين:

المراهق لديه طاقة كبيرة و حالته المزاجية متقلبة، و من الممكن أن نتعامل معه للاستفادة من طاقاته كالأتي:(عبد الكافي، 2011، ص 5-7).

- تفريغ طاقاته عن طريق الأنشطة الرياضية.
- تكليف المراهقين بأعمال قيادية داخل المدرسة أو في المنزل حسب ميولهم و اهتماماتهم.
- معرفة ميوله و تشجيع الإيجابي منها.
- التعامل التربوي مع المراهق بالإطراء و الثناء عليه بدلا من التأنيب على الخطأ و خاصة أما زملائه.
- تشجيع النقاش الحر حتى لو وصل إلى درجة المحاباة حتى تأتي الثقة بين الوالد والمراهق والمدرس والمراهق حتى نصل إلى مرحلة قوية من التعامل.
- تجنب النقد و التجريح و السخرية والإهانة للمراهقين.
- ترسيخ القيم الإسلامية لدى المراهق.
- عدم تعنيف المراهق وعدم ضربه نهائيا لأن الضرب يزيد من عصيته وتمرده بل يجب معاملته برفق ولين.

الخلاصة:

نسعى من خلال دراستنا للمراهقة إلى فهم المراهق بشكل صحيح و هذا ما يسهل علينا توجيهه ومساعدته في فهم ذاته بأكثر واقعية و موضوعية، ليتلاءم مع المحيط الذي يعيش فيه بشكل ايجابي وصحيح حيث تطرقنا في هذا الفصل إلى تعريفات تناولت مفهوم المراهقة والأنماط المختلفة وخصائص النمو المراهق الانفعالية والنظريات المفسرة لها.

الفصل الرابع:السلوك العدواني

تمهيد

1-تعريف السلوك العدواني

2-المفاهيم المتصلة بالسلوك العدواني

3-أشكال السلوك العدواني

4-مظاهر السلوك العدواني

5-أسباب السلوك العدواني

6-أثار السلوك العدواني

7-سمات السلوك العدواني

8-العوامل المؤثرة في السلوك العدواني

9-النظريات المفسرة للسلوك العدواني

خلاصة

تمهيد:

يمثل العدوان ظاهرة سلوكية مهمة في حياة الأفراد فهو ملاحظ ومعروف في سلوك الإنسان السوي وغير السوي، حيث لم يعد يقتصر على الأفراد فقط بل اتسع نطاقه ليشمل المجتمعات والجماعات ككل وخاصة فئة المراهقين.

1- تعريف السلوك العدواني:

1-1-السلوك:

هو مصطلح تقني يعبر عن الاستجابة لمثير ما أو هو أي فعل يمكن ملاحظته أو هو نتيجة برنامج تدريبي ما. أو هو نتيجة وضع فرد ما في بيئة تعلم ما (القيسي،2006: 255).

1-2 العدوان:

لغة: من عدا الرجل و الفرس و غيره يعدو عدوا وعدوانا و تعداه و عدى: ويقصد به التجاوز و مجاوزة الشيء إلى غيره، الظلم و تجاوز الحد(وعدا) عليه عدوا و عداء(ظلمة و تجاوز الحد)، و اعتدى عليه بمعنى (ظلمه) ومنه عدا بنو الفلان على بني فلان أي ظلموهم (ابن منظور، د س، ص33).

اصطلاحا: يعرف سيزر seasar : العدوان أنه استجابة انفعالية متعلمة تتحول مع نمو الطفل و بخاصة في سنته الثانية إلى عدوان وظيفي لارتباطها ارتباطا شرطيا بإشباع الحاجات.

1-3 السلوك العدواني:

لقد تعددت التعاريف التي تناولت هذا المفهوم و نذكر منها:

يعرفه كيلي kelly بأنه السلوك الذي ينشأ عن حالة عدم ملائمة الخبرات السابقة للفرد مع الخبرات والحوادث الحالية، و إذا دامت هذه الحالة فإنه يتكون لدى الفرد إحباط ينتج من جرائه سلوكيات عدوانية من شأنها أن تحدث تغيرات في الواقع حتى تصبح هذه التغيرات ملائمة للخبرات و المفاهيم التي لدى الفرد.

يعرفه فيشباخ feshbach بأنه كل سلوك ينتج عنه إيذاء لشخص آخر أو إتلاف لشيء ما، و بالتالي فالسلوك التخريبي هو شكل من أشكال العدوان الموجه نحو الأشياء(أبو أسعد،2015: 276-277).

يعرفه باندورا (bandura 1965) بأنه سلوك يهدف إلى إحداث نتائج تخريبية أو مكروهة أو إلى السيطرة من خلال القوة الجسمية أو اللفظية على الآخرين، و هذا السلوك يعرف اجتماعيا على أنه عدواني أي أن العدوان سلوك ينتج عنه إيذاء شخصي أو تحطيم للممتلكات، و الإيذاء إما أن يكون نفسيا على شكل سخرية أو إهانة وإما أن يكون جسديا (الزعبي،2015،ص 20).

يعرف نبيل حافظ و نادر قاسم(1993) السلوك العدواني بأنه سلوك ينطوي على شيء من القصد أوالنية يأتي به الفرد في مواقف الإحباط التي تعاق فيها عن إشباع دوافعه أو تحقيق رغباته المشروعة أو غير المشروعة فتنتابه حالة من الغضب و عدم الاتزان تجعله يأتي من السلوك ما يسبب أذى له أو الآخرين والهدف منه تخفيض الألم الناتج عن الإحباط و الإسهام في إشباع الدافع المحبط فيشعر الفرد بالراحة و يعود الاتزان إلى شخصيته.

و يعرفه بارون و ريتشاردسون(1994) baron and richardson بأنه أي شكل من السلوك يكون موجها نحو إلحاق الأذى و الضرر بالآخرين و على هذا فإن العدوان هو سلوك وليس انفعال أو اتجاه بل سلوك مقصود يرمي إلى ألحاق الأذى و الضرر بالآخرين أن مفهوم القصد يعد هاما في التمييز بين السلوك العدواني الفعلي و بين الحوادث التي تحدث الضرر و الإيذاء للآخرين أو بين الضرر والأذى العارض للآخرين فالعدوان هو شكل من السلوك يكون موجها نحو الهدف من إيذاء و ضرر الآخرين(حسين، 2007، ص 192).

عرف دولارد (1939) السلوك العدواني بأنه سلوك غريزي داخلي و لكن لا يتحرك بواسطة الغريزة بل بتحريض من مثيرات خارجية أي أن حدوث السلوك العدواني دائما يفترض وجود الإحباط و أن الإحباط دائما يؤدي إلى عدوان(الزعبي:2015: 20).

2- المفاهيم المتصلة بالسلوك العدواني:

1.2/العدوانية: يقصد بالعدوانية agressiveness الاتجاه إلى اتخاذ الأسلوب العدواني بإزاء الأمور أو الميل إلى اقتحام الصعوبات و الأخطار بدلا من تفاديها و كثيرا ما يستخدم اللفظان السابقان بمعنى واحد، ولكن العدوان يشير إلى السلوك غير السوي يتميز بالعنف والتعدي المادي أو المعنوي بينما تعني العدوانية اتجاها (قد يضل في حدود السواء أو يؤدي إلى العدوان)، إلى الإقدام و اقتحام الصعاب بدلا من التحليل على تذليلها ومحاولة فرض المرء أرائه على مجتمعه برغم الاعتراض عليها، و اللفظان مشتقان من أصل واحد يعني الإقدام أو الهجوم(عبد العزيز، 2009، ص 21).

2.2/العنف: هو استجابة سلوكية تتميز بصفة انفعالية شديدة قد تنطوي على انخفاض في مستوى البصيرة والتفكير، و يبدو العنف في استخدام القوى المستمدة من المعدات و الآلات و هو بهذا المعنى يشير إلى الصيغة المتطرفة للعدوان فالعنف هو المحاولة للإيذاء البدني الخطير(العقاد، 2001، ص 100).

3- أشكال السلوك العدواني: يشير أبو أسعد(2011) إلى أشكال السلوك العدواني فيما يأتي:

1-العدوان البدني: جسمي كالضرب و اللكم للآخرين.

2-العدوان اللفظي: كالشتم و الصراخ للآخرين.

3-عدوان مادي اجتماعي: كالقتال من أجل الوطن و مطاردة المجرم.

4-عدوان مادي غير اجتماعي: كاجتياز إنسان و قتله والانتقام من ظالم بوحشية والخروج على المعايير والقيم.

5-عدوان الغضب: وهو عدوان يثيره الإحباط و يأتي بعد الغضب.

6-العدوان الموجه نحو الذات: يوجه الفرد عدوانه نحو ذاته كضربة لنفسه أو امتناعه عن النوم أو الأكل.

7-العدوان المباشر: عندما يوجه الشخص العدوان تجاه فرد أخر هو مصدر الإحباط.

8-العدوان الغير المباشر: عندما يفشل في توجيه العدوان إلى المصدر الأصلي، يتحول العدوان إلى شخص أخر هو كبش الفداء لوجود صلة تربطه بالمصدر الأصلي.

9-العدوان الرمزي: و يرمز إلى احتقار الأخر و إهانته.

10-العدوان الوسيلي: و يسلك به الفرد للوصول إل أهداف معينة.

كما صنف (ضياء عبد الحميد) السلوك العدواني إلى خمسة تصنيفات و هي : (الزعبي،2015،ص 46).

1-سلوك عدواني لفظي: يتمثل في الشتائم و التنابز بالألقاب.

2-سلوك عدواني بدني: يتمثل في الضرب و المسك و الدفع.

3-سلوك عدواني موجه نحو إتلاف الممتلكات: و يتمثل في التخريب.

4-سلوك عدواني حيازي: و يقصد به الاستحواذ على ما يمتلكه الغير.

5-سلوك عدواني غير منصف و يتمثل في بقية مظاهر السلوك العدواني.

و في دراسات أكثر تطورا لباص و بيري buss ,pery في تقسيم العدوان إلى ما يلي: (سوالمة، و حداد، 1995، ص151-152).

1-العدوان اللفظي: و يتعلق بالجدل و إهانة الآخرين و شتمهم و نشر الإشاعات عنهم.

2-العدوان الجسمي: و يتعلق بالعنف و الاقتتال و الرغبة في ضرب الآخرين و إلحاق الأذى الجسمي بهم.

3-الغضب: و يتعلق بمشاعر الانفعال و التوتر و حدة الطبع.

4-العدائية: و يتعلق بمشاعر الشك و الاستياء و الكراهية.

و يقسم أحمد محمد مطر (1986) السلوك العدواني إلى: (قوعيش، 2017، ص36)

1-عدوان لفظي: و يقصد به ما يستخدمه الطلاب من كلمات و تعبيرات لفظية غير مناسبة مثل السخرية والتنابز بالألقاب و الاستهجان اللفظي (تبادل الشتائم) و إثارة الشائعات و الفتن بين الزملاء بعضهم بعضا.

2-عدوان بدني: و يقصد به أفعال أو استجابات العداء التي يستخدم فيها الطلاب القوة البدنية، يهدف إيقاع الأذى بالآخرين(زملاء، أصدقاء، إخوة، معلمين).

3-عدوان على الممتلكات: و يقصد به إيقاع الأذى على ممتلكات الآخرين بالإتلاف أو الاستحواذ عليها بالقوة أو دون علم أصحابها أو ينقل الممتلكات إلى أماكن أخرى.

4-عدوان موجه نحو الذات: و يقصد به توجيه الطلاب اللوم إلى أنفسهم و الإضرار بمصالحهم الذاتية اعتقادا بأن في ذلك إرضاء للآخرين الذين تعرضوا لعدوانهم.

4- مظاهر السلوك العدواني:

كما ورد عن الزعبي (2015،ص50-51)، تلخص مظاهر السلوك العدواني في ما يلي:

4-1/العدوان البدني الموجه نحو الآخرين:

ويقصد به الإيذاء الجسدي للآخرين ويتضمن الدخول في مشاجرات بطريقة مباشرة أو غير مباشرة بهدف إلحاق الأذى والضرر بالمعتدي مثل (الضرب، التحريض، تدمير ممتلكات الغير، الانتقام، المضايقة، الميل للمشاجرة).

4-2/العدوان البدني الموجه نحو الذات:

ويقصد به ما يصدر عن الفرد من سلوك بدني مباشر أو غير مباشر بهدف إلحاق الأذى والضرر بالذات مثل (الضرب الرأس، لطم الوجه، تمزيق الملابس، قضم الأظافر، الضغط على الشفاه، تكرار الأخطاء، الرغبة في الانتحار، الحاجة للعقاب).

4-3/العدوان اللفظي الموجه نحو الآخرين:

ويقصد به مل يصدر عن الفرد من سلوك لفظي مباشر أو غير مباشر بهدف الإهانة والاستهزاء من قيمة المعتدي عليه مثل (السخرية، الشتم، التنابز بالألقاب، التهديد، تشويه السمعة، إيقاع الفتن، الإهانة، إحراج الآخرين).

4-4/العدوان اللفظي الموجه نحو الذات:

ويقصد به ما يصدر عن الفرد من سلوك مباشر أو غير مباشر بهدف إلحاق الأذى بالذات مثل: (الشتم الذات وإهانتها، السخرية منها، التقليل من شأن الذات، توبيخ الذات، نقد الذات، كره الذات، الشعور بالتفاهة، وضع النفس في مواقف تسبب الإهانة و التوبيخ، و الإصرار على تكرار الأخطاء).

4-5/العدوان الموجه نحو الأشياء:

ويقصد به ما صدر عن الفرد من سلوك بدني أو لفظي يهدف إلى إتلاف و الإضرار بالأشياء مثل: (قذف الأشياء ورميها، إتلاف الأشياء، ضرب الحيوانات، إغلاق الأبواب و النوافذ بعنف، التعامل بخشونة مفرطة مع الأشياء، العبث باللوحات المدرسية، سب و لوم الأشياء).

5-أسباب السلوك العدواني:

ذكر حسين (2007، ص 199-200)بإيجاز أسباب السلوك العدواني في:

- أسباب بيولوجية: لقد أشارت الأبحاث أن الذكور أكثر ميلا للعدوان من الإناث وأرجعوا ذلك إلى هرمون الذكورة.
- الرغبة في التخلص من هيمنة وسيطرة الكبار والتحرر من سلطتهم الضاغطة عليهم والتي تحول دون تحقيق رغباتهم.
- الشعور بالفشل والإحباط والحرمان فالعدوان قد يكون استجابة للفشل في إشباع الحاجات أو يكون بسبب الرغبة في التغلب على العوائق التي تحول دون إشباع الحاجات وتحقيق الرغبات كما أن الحرمان من الحب والأمن والتقدير الاجتماعي وغيرها من الحاجات النفسية وكذلك التعرض للضغوط الحياتية تجعل الفرد يسلك بطريقة عدوانية.
- أساليب المعاملة الوالدية غير السوية القائمة على أساس من النبذ و الإهمال و التذبذب في المعاملة والتدليل والقسوة و العقاب و غيرها من الأساليب اللاسوية تجعل الطفل يفقد الثقة في النفس و تضطرب علاقاته مع الآخرين و يشعر بالدونية و تدفعه إلى السلوك العدواني.

- توتر العلاقات داخل الأسرة ووجود حالات تصدع و طلاق.
- كما أن انخفاض المستوى الاقتصادي لأسرة يسهم في ظهور العدوان لدى الأبناء.
- و من العوامل الأسرية الأخرى التي تسهم في ظهور العدوان لدى الطفل خبرات الإساءة و الإهمال التي يتعرض لها الطفل في طفولته.

6- أثار السلوك العدواني:

للعدوان أثار سلبية و ايجابية تتمثل في ما يلي:

العدوان بغض النظر عن أضراره له وظيفة ايجابية حيث يستخدمه الفرد في بعض الحالات كوسيلة للتعبير عن مطالب اجتماعية معينة وفي حالات عديدة كوسيلة للدفاع عن الذات والممتلكات لدى الفرد أو لتفريغ الصراعات والتوترات الداخلية أو لحل الصراعات وإزالة العقبات التي تحول دون تحقيق أهدافه المشروعة فالعدوان الايجابي يمكن أن يدفع الفرد إلى حشد كل طاقاته لتخطي العقبات وكذلك الإحباطات التي تقف في طريق إشباعه لحاجاته وأهدافه كما يمكن للعدوان أن يدفع الفرد إلى تعديل بيئته الاجتماعية والمادية سعيا وراء التوافق معها.

أما عن الآثار السلبية لعدوان فهي ترتبط إلى حد كبير بظهور لكثير من الاضطرابات النفسية الجسمية (الأمراض السيكوسوماتية) إلى جانب الاضطرابات النفسية كالخوف و القلق و الاكتئاب و انخفاض تقدير الذات و الانسحاب الاجتماعي و أضف إلى ذلك أن السلوك العدواني لدى الطلاب يعرقل العملية التعليمية داخل الفصل و يؤثر سلبيا عليها و لذلك يعد السلوك العدواني من أخطر المشكلات السلوكية المضادة للمجتمع ويرتبط بسوء التوافق النفسي و الاجتماعي للفرد كما تكمن خطورة هذا السلوك فيما يتركه من أثار سلبية على كل من الفرد و المجتمع(حسين،2007، ص207).

7- سمات السلوك العدواني:

ذكر (أبو أسعد، 2015، ص 277) مجموع السمات التالية:

1.إحداث فوضى في الصف عن طريق الضحك و الكلام و اللغة.

2.التهريج في التصرفات.

3.الاحتكاك بالمتعلمين و عدم الاحترام.

4.العناد و التحدي.

5.التدافع الحاد و القوي بين الأطفال.

6.تخريب أثاث المدرسة و مقاعدها و الجدران و دورات المياه داخل المدرسة.

7.استعمال الألفاظ البذيئة و إحداث أصوات مزعجة في الصف.

8.الاعتداء على الزملاء و الأصدقاء.

9.الاعتداء على ممتلكات الإدارة.

10.عدم الإصغاء للآخرين.

8- العوامل المؤثرة في السلوك العدواني:

يتأثر السلوك العدواني في نشأته، و في ضعفه و قوته بعوامل و متغيرات تكون مرتبطة به، و فيما يلي أثر كل عامل أو متغير منها على السلوك العدواني:

8-1-التقيد و العدوان: للتقيد أثره المباشر والرئيسي في السلوك العدواني، وهو وسيلة من وسائل التعلم عن طريق الملاحظة التي تسبق التقليد، ومن الدراسات التي أجريت في هذا تجربة باندورا 1921 عن أثر التقليد في تكوين السلوك العدواني لدى أطفال الرياض، قسمت العينة مجموعتين: تجريبية شاهدت الباحثين في سلوكهم العدواني تجاه دمية، وضابطة لم تشاهد، وكان من نتائج الدراسة أن سلوك أطفال المجموعة التجريبية أصبح عدوانيا تجاه الدمية، بينما لم يتغير سلوك المجموعة الضابطة وهذا يرهن على أثر التقليد في اكتساب السلوك العدواني.

8-2-الوراثة و البيئة و العدوان: يقول عبد العزيز القوصي:"علينا في دراستنا للأفراد أن تضع نصب أعيننا للفروق الفردية الوراثية من ذكاء و مزاج و تكوين جسمي، و ما شابه ذلك، و علينا كذلك أن ندرس الظروف المختلفة المتعددة التي عاشوا فيها.

فالوراثة في مفهومها هي جميع العوامل الموجودة في الكائن الحي من اللحظة التي تتم فيها عملية تلقيح الخلية الأنثوية بالخلية الذكرية، و قد أثبت علماء الوراثة أن الجينات هي حوامل الاستعدادات الوراثية، و هي المسئولة عن تطور و تشكل شكل الجسم في جميع مراحله، و نوع الهرمونات التي يفرزها الجسم.

و يعتبر الجنس أحد الأدلة على تأثير العوامل الوراثية على مظاهر السلوك العدواني و هو صفة واضحة للوراثة، فالهرمونات الذكرية قد تختلف عن الهرمونات الأنثوية في تأثيرها في السلوك في بعض السلالات، فقد أجريت تجربة على فردين تم خصائصها لمعرفة أثر الهرمونات الذكرية و الأنثوية على سلوك كل منها العدواني، كان أحدهما أكثر سيطرة في موقف تناول الطعام. و عندما أعطى الحيوان الأقل سيطرة على الموقف جرعة الهرمون الذكري تغلب على الأخر و هزمه و أصبح هو المسيطر، و عندما حقنوه بجرعة الهرمون الأنثوي وجد أن هذا الحيوان قد فقد هذه السيطرة،لذا يمكن القول ان الهرمون يزيد من عملية الاعتداء، و أن هرمون الأنثى يقلل منها.

و الخلق: سلوك الإنسان في مجموعة، و يدخل في تحديده عوامل وراثية من أنواع مختلفة و للخلق أساسان وراثيان مهمان غير الذكاء و هما: الغرائز و المزاج فالغرائز يعتبرها البعض أمثال(مكدوجل و برت) أنها وحدات وراثية، فالإنسان يرث غرائزه بدرجات متفاوتة في الشدة، و لهذا نجد في بعض الأحيان تشابها بين جرائم الآباء و الأبناء خصوصا في جرائم السرقة التي ترتبط بغريزة التملك و الجرائم الاعتدائية و ترتبط بغريزة المقاتلة، الهروب، و ترتبط بغريزة التجول، و لكن إذا كان الإنسان يرث غرائزه بقوة معينة، فإن توجيه الغرائز نحو الخير أو الشر مرتبط بالتعليم و البيئة(التي هي جميع العوامل الخارجية التي تؤثر في الشخص من بدء نموه)، فكأن أساس الخلق وراثي، و لكن اتجاهه متوقف على البيئة، و أما المزاج فهو مجموع الخصائص الفسيولوجية المؤثرة

في الخلق، الناتجة عن إفرازات الغدد، هذه الصفات المزاجية التي تلون خلق الإنسان لها أساس جسماني تتحكم فيه الوراثة إلى حد بعيد و يلاحظ أن الغرائز أو الصفات المزاجية تساعد في حالة التطرف على عدم حدوث التكيف السوي بين المرء و بيئته.

وكما سبق القول أن البيئة العدوانية لها تأثير المباشر على السلوك العدواني أو المسالم للفرد، ثم على سلوكه في مستقبله، ولذا يهتم العلماء بدراسة خصائص تلك البيئة العدوانية، حتى يكتشفوا مظاهرها ليتحكموا فيها ويحولوها إلى بيئة مسالمة، والبيئة العدوانية هي البيئة التي تؤدي بالفرد إلى لإحباط الذي يؤدي بالفرد إلى العدوان.

8-3/الفروق الجنسية و العدوان: و يبدو أن عدوانية الذكور ترجع إلى كل من العوامل البيئية والوراثية، وتوحد الطفل الذكر مع والده، حتى في ضوء التوقعات الثقافية في المجتمع يتوقع أن يظهر الأطفال الذكور مزيدا من العدوان أكثر مما يتوقع من الإناث، حيث أن العدوان يتسامح إزائه الكبار و يشجعونه ويعززونه في الذكور فكثرة النشاط و اتساع مدى التوقعات الاجتماعية تؤدي إلى تعرض الطفل الذكر لمزيد من مواقف الإحباط فالذكور يتشاجرون أكثر من الإناث و أكثر جرأة و جسارة و غرورا و افتخارا منهم ومن التجارب و البحوث وجد أن الذكر يضرب بينما تدافع الأنثى و تعترض، و الذكور أكثر إثارة و خلقا للشجار، أما الإناث فدورهن في الغالب لرد أو الأخذ بالثأر.

8-4/القلق النفسي و العدوان: يختلف العلماء والباحثون فيما بينهم في تعريف القلق النفسي فالإضافة إلى التعريف السابق للقلق في مصطلحات الدراسة الحالي توجد تعريفات كثيرة له، فأحدهما يميزه بحالة نفسية غير سارة من التوتر العصبي تدل على أن الشعور مريض يتوقع في اللاوعي، والثاني يعرفه بأنه علامة ظاهرة لصراع مستمر في أعماق اللاشعور، والثالث يقول عنه: أنه صراع ناتج عن فقدان التوازن، وعن فشل في التكيف، والرابع هو حالة من الخوف الغامض الشديد الذي يمتلك الإنسان ويسبب له كثيرا من الكدر والضيق، أما الخامس فيعرفه على أنه: شعور غامض غير سار بالتوقع والخوف والتحفز والتوتر، مصحوب عادة ببعض

الإحساسات الجسمية يأتي في نوبات تتكرر من نفس الفرد، أما السادس فيقول عنه أنه حالة توتر شامل ينشأ من خلال صراعات الدوافع و محاولات الفرد للتكيف.

8-5/التوافق النفسي و العدوان: من المعروف أن الذات السوية تعمل دائما على التوافق، و هي تحققه عن طريق إدراك الدوافع و الحاجات الفطرية من ناحية، و إدراك الظروف الخارجية من ناحية أخرى، ثم تعمل على تنسيق هذه الدوافع و الرغبات بعضها مع بعض ثم بينها و بين قيم الذات العليا الأخلاقية و ذلك في حدود الظروف و الإمكانات التي تتعلق بالبيئة و على أساس درجة الإحباط و الحرمان الموجود بها.

وإذا فشل الفرد في ذلك تؤدي به إلى حالة من سوء التكيف الذي يتمثل في "عجز الفرد عن إشباع دوافعه أو حاجاته بطريقة ترضيه وترضي الآخرين. وسبب هذا لعجز قد يرجع إلى تكوين وراثي شاذ، أو نشأة الفرد في بيئة فاسدة، أو أصابته بصدمة انفعالية شديدة، وسوء التكيف ذو مجالات مختلفة فهناك سوء التكيف الاجتماعي و يتمثل في عجز الفرد عن مجاراة قوانين الجماعة و معاييرها، أو عجزه عن عقد صلات اجتماعية راضية مرضية مع من يعاملهم من الناس و هناك سوء التكيف المهني ويتمثل في إخفاق الفرد في عمله أما لعدم تناسب قدراته مع عمله، أو لأنه يجد عسرا في صلاته الاجتماعية بزملائه ورؤسائه، وهناك سوء التكيف الذاتي ويبدو في عدم رضاء الفرد عن نفسه، أو استصغاره إياها، أو احتقاره لها، أو عدم الثقة فيها أو كرهها وإدانتها.

و الفرد يعجز عن إشباع حاجاته يصيبه الشعور بالإحباط و الفشل الذي يسبب له القلق والتوتر، يواجهه بحيل دفاعية لا شعورية التي منها العدوانية و الإسقاط و النكوص و التقمص والتبرير والكبت والتكوين العكسي، و غيرها و تشترك جميعها أو بعضها في تخفيف التوتر و القلق عن الفرد دون أن تزيل أسبابه الجوهرية، لكنها تصبح ضارة إذا أسرف الفرد في اللجوء إليها، كلما واجهته مشكلة بدلا من أن يواجهها مواجهة واقعية مباشرة، وإذا جعلت الفرد عاجزا عن رؤية عيوبه ومشاكله الحقيقة أو أخفتها عنه إخفاء تاما أو أثرت في تقديره لنفسه وفي صلاته بالآخرين تأثيرا ضارا. (عبد العزيز، 2009، ص40).

9- النظريات المفسرة للسلوك العدواني:

هناك نظريات عديدة حاولت تفسير السلوك العدواني منها ما اعتبرته غريزة أساسية، و منها ما اعتبرته سلوكا متعلما، ومنها ما اعتبرته على أنه إحباط نفسي، ومنها ما فسرته على أسس فسيولوجية و بيولوجية، وكل هذا راجع إلى اعتبار أن العدوان سلوك معقد شأنه شأن كل سلوكيات الإنسان الأخرى متعددة الأبعاد ومتشابكة المتغيرات.

9-1/نظرية التعلم الاجتماعي: و ترى نظرية التعلم الاجتماعي عند باندورا أن السلوك العدواني سلوك اجتماعي يتعلمه الأطفال من خلال ملاحظة نماذج العدوان عند والديهم و معلميهم و رفاقهم و حتى النماذج التلفزيونية أو من خلال تعزيز المحيطين بالطفل لهذا السلوك العدواني، الذي قام به مما يؤدي ذلك إلى تكرار قيامه بالسلوك العدواني في كل مرة يرغب فيها و يحصل على تعزيز ايجابي فالمكافأة أو تعزيز للسلوك العدواني يسهم في نموه و استمراره و أن نمذجة السلوك العدواني سواء أكان هذا النموذج حيا أو رمزيا يؤدي إلى تعلمه بمعنى أن السلوك العدواني سواء أكان مباشرا أو غير مباشرا.

و هكذا يرى باندورا أن السلوك العدواني سلوك متعلم عن طريق الملاحظة أو التقليد فالإنسان لا يولد ولديه حصيلة من السلوكيات العدوانية و لكن هذه السلوكيات العدوانية متعلمة يتعلمها الفرد بطريقة مشابهة لطريقة التي يتعلمها بها الأشكال الأخرى من السلوك كالتعاون والإيثار وغيرها و ذلك من خلال ملاحظة و تقليد سلوك الآخرين المحيطين بالفرد في البيئة.

و هكذا ترى نظرية التعلم الاجتماعي أن السلوك العدواني سلوك متعلم و أن الأطفال يتعلمون الاستجابات العدوانية من خلال الملاحظة و التقليد و من خلال تقويم هذه الاستجابات بوصفها استجابات فعالة و أكد باندورا على ضرورة أن يتوافر في النموذج مجموعة من العوامل التي تساعد في عملية التعلم بالنمذجة وهي خصائص النموذج فكلما كان النموذج مشابها للملاحظة من حيث العمر و الجنس و المكانة كلما كانت درجة التقليد أسرع و كذلك التعزيز حيث يقوم الطفل بتقليد الأنماط السلوكية التي يتم تعزيزها على خلاف

السلوك العدواني الذي يلقي العقاب و التجاهل من الآخرين و كذلك أيضا لا بد من توافر الدافعية لدى الطفل الملاحظ فكلما كانت تلك العدوانية مرتفعة كلما كانت عملية النمذجة سهلة و يمكن من خلال التعزيز أو الإثابة زيادة دافعية الطفل الملاحظ(حسين، 2007،ص 218).

9-2/نظرية التحليل النفسي: ترجع جذور هذه النظرية إلى فرويد freud الذي أشار إلى أن العدوان غريزة فطرية، و أن الغرائز هي قوى دافعة للشخص تحدد الاتجاه الذي يأخذه السلوك. أي أن الغريزة تمارس التحكم الاختياري للسلوك عن طريق زيادة حساسية الفرد لأنواع معينة من المثيرات، و أن هناك ميلا فطريا لدى الأفراد في الاعتداء على بعضهم أو أن العدوان الذي يستثار لديهم، إنما يعبر عن رغبة غريزية لدى بني البشر.

و يقول أنصار هذه النظرية إن هنالك قوتين غريزيتين لدى الإنسان و هما الجنس و السلوك العدواني، ولهما تأثير أساسي على سلوك الإنسان، ومنها تكون عملية مشاهدة أو المشاركة في الرياضيات العنيفة من الأسباب التي تعمل على تحقيق الانسجام الجنسي أو العدواني، و كما يقول أتباع فرويد أن هذا السلوك العدواني ربما ينعكس عل نفسية الشخص و يسبب له الشعور بالإحباط و الاندفاع نحو الانتحار إن لم يتمكن من التعبير عن ذاته و تفريغ هذا الضغط الهائل عليه.

و في ضوء هذه النظرية يبدو العدوان غريزة (فطرية) لا بد من إشباعها أو محاولة تعديلها والسيطرة عليها، و في هذا الإطار يرى بعض الباحثين أن ممارسة الأنشطة الرياضية التنافسية أو مشاهدة المنافسات الرياضية يمكن أن تسهم في إشباع أو تعديل أو السيطرة على هذه الغريزة(الزعبي، 2015، ص 33).

9-3/النظرية الإيثولوجية: و يقصد بالإيثولوجي ذلك العلم الذي يدرس الأنماط السلوكية السائدة بين أفراد النوع الواحد في بيئته الطبيعية فيرى أصحاب هذه النظرية أن العدوان دافع فطري غريزي، و أن الإنسان يولد مزودا بعدد من الغرائز تدفعه للقيام بسلوك معين من أجل إشباعها، و أن هدف العدوان تصريف الطاقة العدوانية والموجودة لدى الفرد و تحريرها حتى يشعر الإنسان بالراحة. و رائد هذه النظرية هو "كونراد لورنز lorenez ,1966 حيث يرى أن الإنسان هو نتاج ألاف السنين من التطور البيولوجي، و أن ثمة نزعة عدوانية

فطرية للسلوك العدواني لدى الكائنات الحية و من بينها الإنسان مما ساعد على بقائه، و قد حدد لورنز وظيفة السلوك العدواني بما يلي:

أ-الدفاع عن المجال الحيوي.

ب-البحث عن الغذاء.

ج-المكانة المرتبية ضمن الجماعة بغية تحقيق التوازن الوظيفي.

د-التزاوج حيث يظهر أكثر أشكال القتال ضراوة بين أفراد الجنس و تكتب الغلبة للأقوى مما يؤدي إلى تطور الجنس.

و يرى لورنز أن العدوان كدافع لا بد أن يسعى للانطلاق، فالإنسان لديه حاجة للعدوان، و هو النوع الوحيد الذي قتل نوعه بصفة روتينية و أن الإنسان مرغم على الإقدام على أفعال عدوانية، و يكون العدوان تلقائيا أو يكون مصدره داخل الكائن الحي و ليس خارجه(الزعبي،2015، ص34).

9-4/نظرية الإحباط:ظهرت هذه النظرية على يد مجموعة من علماء النفس و الاجتماع و عل وجه التحديد على يد كل من (دولارد و دوب و سيرز) علم 1939 على أساس أن العدوان دائما يكون نتيجة الإحباط، أي حتمية أن يكون دافع العدوان نتيجة الإحباط بمعنى أن الإحباط يؤدي إلى عدوان.

و في ضوء ذلك فإن السلوك العدواني لا يستثار مباشرة إلا بعد الوصول إلى حالة الغضب ثم إلى قذف الآخرين، بألفاظ نابية أو التحريض من طرف ثالث أو الإيذاء إلى حد مؤلم أي أن السلوك العدواني من وجهة نظر الإحباط هو استجابة طبيعية للخبرات المؤلمة(الزعبي، 2015، ص36).

9-5/النظرية المعرفية: تهتم هذه النظرية بدراسة الخبرة الذاتية من حيث إدراك الفرد لنفسه و الأحداث التي تقع له، و في دراستها للسلوك العدواني ترتكز هذه النظرية على السياق النفسي و الاجتماعي للشخص العدواني، والظروف و المتغيرات التي أدت إلى استخدام العنف و العدوان للتعبير عن ذاته و تحقيقها بالتصدي لهذه

الإعاقات التي تحول دون تحقيق ذاته، و من أهم الإعاقات التي تمثل دافعا لسلوك العدواني هي شعور الفرد بالفوارق الطبقية البالغة الحدة و التي تحول دون تحقيق ذاته.

و بذلك فإن النظرية المعرفية تتناول السلوك العدواني من منظور يعكس نظم الأفكار و المعتقدات، فقد ركز المعرفيون في دراستهم للسلوك العدواني على الكيفية التي يدرك بها العقل الإنساني وقائع أحداث معينة في المجال الإدراكي أو الحيز الحيوي للإنسان، كما يتمثل في مختلف المواقف الاجتماعية المعاشة و انعكاساتها على الحياة النفسية للإنسان مما يؤدي إلى تكوين مشاعر الغضب و الكراهية، و كيف أن مثل هذه المشاعر تتحول إلى إدراك داخلي يقود صاحبه إلى ممارسة السلوك العدواني(بوعون، 2018، ص 79).

9-6/ نظرية الأنماط: نظرية الأنماط، أقدم نظريات الشخصية، تصنف الناس إلى أنماط تجمع بين الأشخاص الذين يندر وجودهم تحت نمط واحد يدل على جوهر الشخصية وكان لكل من أبوقراط و شلدون ويونج رأيه الواضح في أنماط الشخصية.

كان نمط الشخصية العدوانية واضحا و جليا في تقسيمات كل من هؤلاء لشخصية الإنسانية، فهو يوجد عند أبوقراط في النمط الصفراوي choleric و النمط الدموي sanguinic ، و يوجد عن شلدون في النمط المتوسط التركيب mesomorphic كما يوجد عند يونج في النمط الإنبساطيextravert .

و من الدراسات حول أنماط السلوك العدواني يرى فشباش 1971 أن العدوان قد يكون شخصيا(يشمل دوافع عدوانية و نفعية)، أو اجتماعيا (لخدمة المجتمع او اي فرد أخر)، و يرة أن النوع الأول غير مقبول، أو الثاني فهو مقبول و يتمشى مع هذا القول ما رآه رول و زملاءه حين قرروا أن العدوان الاجتماعي حكم عليه بالصواب، و يستحق عقابا أقل من العدوان الشخصي النفعي الغير قائم على الدفاع عن النفس و الممتلكات الخاصة بالفرد.

9-7/ نظرية السمات: و الشخصية هنا عبارة عن انتظام دينامي لمختلف سمات الفرد و تقوم هذه النظرية على أساس تحديد السمات العامة للشخصية التي تمكن وراء السلوك، و السمة هي الصفة الجسمية أو العقلية أو الانفعالية أو الاجتماعية، الفطرية أو المكتسبة التي يتميز بها الفرد و تعبر عن استعدادا ثابت نسبيا لنوع معين من السلوك، و قد قام علماء النفس بحصر السمات العامة للشخصية(عبد العزيز، 2009، ص 24).

9-8/ النظرية السلوكية: ترى النظرية السلوكية أن العنف لا يورث، فهو إذن سلوك مكتسب يتعلمه الفرد أو يعايشه خلال حياته، و بخاصة في مرحلة الطفولة، فإن تعرض لخبرة العنف، في المراحل الأولى من حياته، فهو في الغالب سيمارسه لاحقا مع غيره من الناس،و حتى مع عناصر الطبيعة نباتا كانت أو حيوانا، فالعنف إذا ظل أسود يلازم الإنسانية و يقض مضاجعها، و مازال العنف يطرح نفسه بظله الثقيل و يبدد كل أمال البشرية في حياة تسودها قيم المسالمة و الإخاء، و يقول البرت باندورا: يحدث الكثير من التعلم من خلال المحاكاة، فالسلوك العدواني و العنف و الهياج الاجتماعي يتأتى من محاكاة الناس المحيطين به، ضمن الإطار الذي تحدده الفروق الفطرية، و يعتقد أنه كلما كان النموذج ذا مركز أو مقام أهم كلما زاد احتمال إقدام الفرد على محاكاة سلوكه(عز الدين، 2010، ص 48).

و لكن ليست هناك دراسة واحدة يمكن أن تكشف تماما عن الآثار الناجمة عن ما بيديه التلفزيون من خيال عدواني له تأثير على السلوك العدواني الظاهري، فقد تختلف التأثيرات من الذكور إلى الإناث ومن البالغين إلى المراهقين و الأطفال الصغار، إن درجة و نوع العدوانية تنتج من مثل هذا التعرض قد يختلف تبعا للوقت الذي تمر به فترة المناقشة و إبداء الرأي، ومستوى الذكاء و الطبقة الاجتماعية و لعنف الخيال دور وسيط في وجهات النظر التعليمية ودوره الأساسي في الانقياد العدواني الذي من أسبابه الغضب، و إمكانية إحلال الخيال العدواني محل العدوانية الظاهرية(عبد العزيز،2009، ص 26).

خلاصة:

تحدثنا في هذا الفصل عن السلوك العدواني لدى المراهقين الذي يعد أكثر المشكلات النفسية والاجتماعية التي لازمت المجتمعات البشرية و عانت منها الإنسانية على مر الزمان، إذا اختلفت التعاريف حوله و هذا باختلاف انتماء العلماء للمدارس و كيفية تفسيره، وتطرقنا إلى أشكاله وأسبابه، أثاره والعوامل المؤدية إلى العدوان، بالإضافة إلى تعدد النظريات التي فسرته كسلوك عدواني متطرف.

الفصل الخامس:

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد:

بعد تعرضنا في الفصول السابقة للجانب النظري لموضوع الدراسة سيتم في هذا الفصل التطرق إلى الجانب الميداني الذي يضم أهم الخطوات المنهجية و طريقة العمل التي اتبعت، و الهدف منها من خلال جمع المعلومات و تحليلها و تفسيرها، والوسائل الإحصائية المطبقة والنتائج المتوصل إليها.

أولا: الدراسة الاستطلاعية:

الدراسة الاستطلاعية هي كل الإجراءات البحثية التي يقوم بها الباحث العلمي التي من خلالها تتاح فرصة التعرف و الاطلاع على الميدان الذي سيجرى فيه الدراسة الأساسية ووضع خطة عمل و هذا من خلال تفادي العراقيل و الصعوبات التي تواجهه أثناء الدراسة، و تكمن أهميتها في التعرف على الاستجابة الأولية للعينة، وهذا يسمح لنا برصد أهم الملاحظات كالصعوبات المتوقعة للإجابة عن أدوات الدراسة و بالتالي التعرف على الزمن الكلي للدراسة الأساسية.

1/أهداف الدراسة الاستطلاعية:

- ✓ -التعرف على ميدان البحث العلمي و معرفة النقائص التي تعترض الدراسة الأساسية.
- ✓ -إتباع خطوات إعداد الإجراءات المنهجية من أدوات الدراسة و المجال الزماني و المكاني للدراسة، و العينة التي طبقت عليها الدراسة الأساسية.
- ✓ -إعادة النظر و التحقق في خصائص السيكومترية لأدوات القياس (الصدق و الثبات).

2/المجال الجغرافي للدراسة الاستطلاعية:

تم إجراء الدراسة بثانوية بوعزة عبد القادر و ثانوية خير الدين ولاية مستغانم.

3/المجال الزمني للدراسة الاستطلاعية:

مدة الدراسة الاستطلاعية تراوحت ما بين: 2019/04/16 إلى 2019/04/21.

4/طريقة المعاينة و مواصفات العينة الاستطلاعية:

أجريت الدراسة الاستطلاعية على عينة من التلاميذ بثانويتين بوعزة عبد القادر و حمو عيسى حيث بلغت عينة الدراسة الاستطلاعية 30 تلميذا و تلميذة (15 ذكور و 15 إناث). من كل مؤسسة.

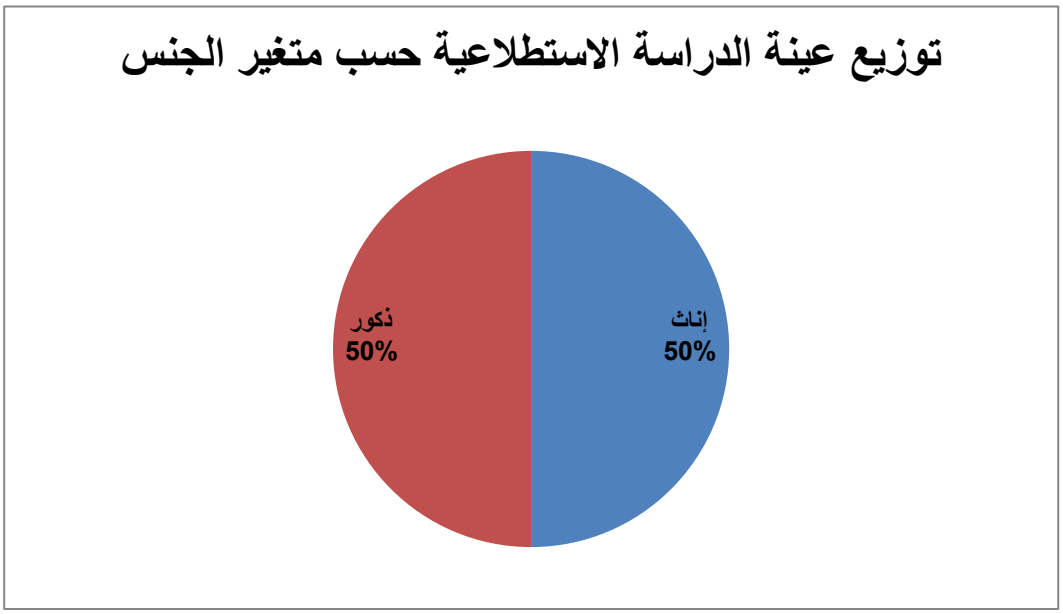
1.4/عينة الدراسة الاستطلاعية و مواصفاتها:

أ/**حسب الجنس:** يمثل الجدول التالي توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية للبحث وفق متغير الجنس:

جدول رقم (02) يوضح توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس.

الجنس	العدد	النسبة المئوية	المجموع
إناث	15	%50	30
ذكور	15	%50	%100

يتضح من خلال الجدول رقم (02) أن عدد الإناث في عينة الدراسة الاستطلاعية (15) بنسبة (50%) مساوية للذكور فيها (15) بنسبة (50%)، من مجموع أفراد عينة الدراسة ككل، هذا ما يوضحه المخطط التالي:



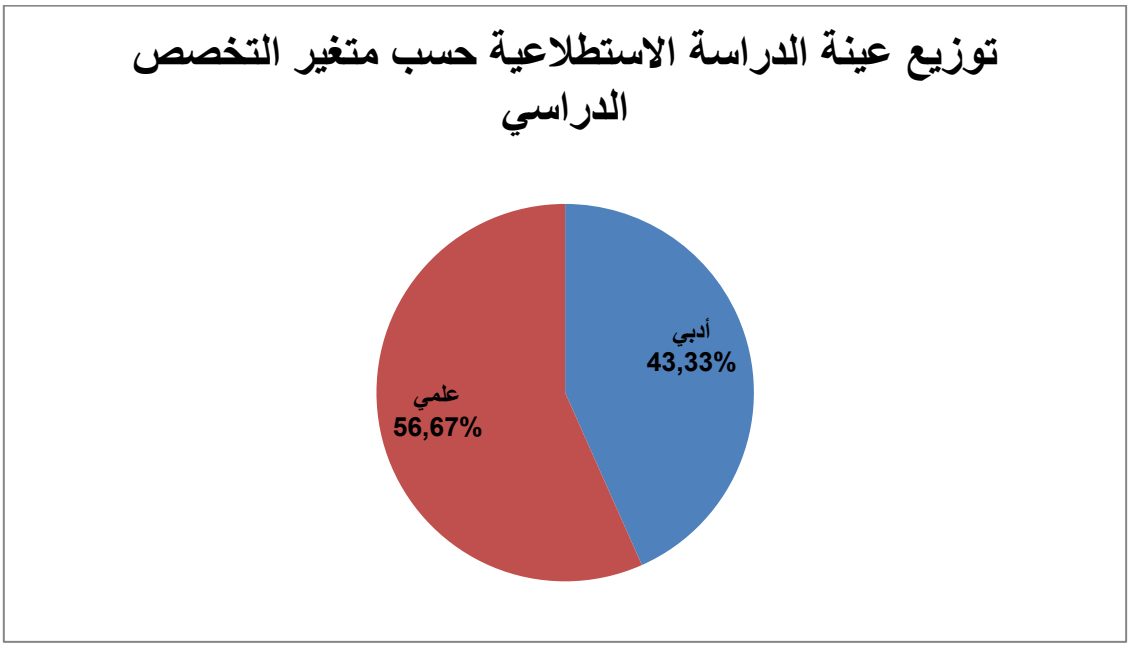
شكل رقم (02) يوضح توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الجنس.

ب/حسب التخصص الدراسي: يمثل الجدول التالي توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية وفق التخصص الدراسي:

جدول رقم (03) يوضح توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب التخصص.

الشعبة	العدد	النسبة المئوية	المجموع
أدبي	13	%43.33	30
علمي	17	%56.67	%100

يتضح من الجدول رقم (03) و البيان التالي أن معظم أفراد عين الدراسة الاستطلاعية يدرسون بشعبة علوم تجريبية أي نسبة (56.67%) و النصف الثاني شعبة آداب بنسبة (43.33%)، هذا ما يقارب توزيع تلاميذ مجتمع الدراسة في هذا البحث.



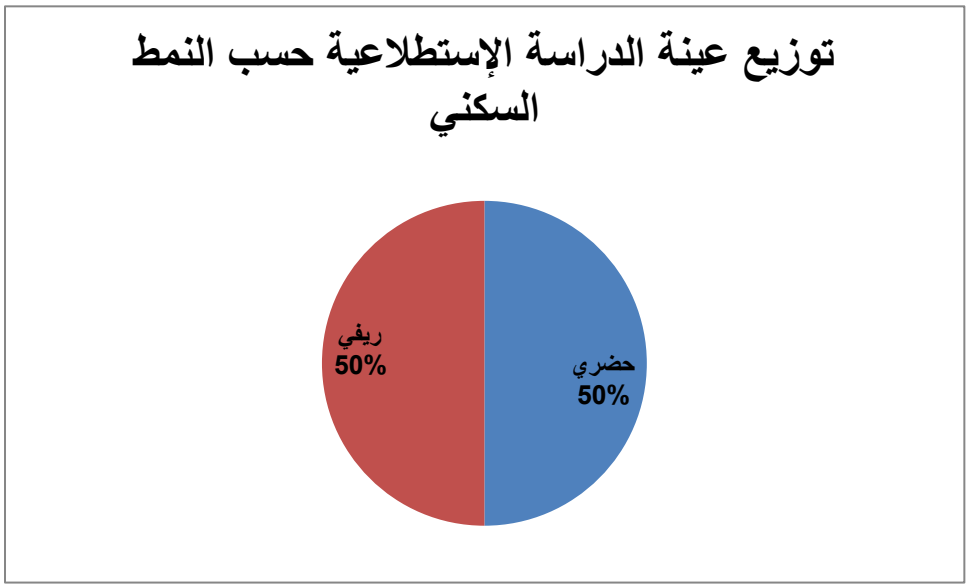
شكل رقم (03) يوضح توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير التخصص العلمي.

ج/حسب النمط السكاني: يمثل الجدول التالي توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية وفق النمط السكني:

جدول رقم (04) يوضح توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب النمط السكاني.

النمط	العدد	النسبة المئوية	المجموع
ريفي	15	%50	30
حضري	15	%50	%100

يتضح من الجدول رقم (04) أن نسبة التلاميذ الدين يقطنون بالمناطق الحضرية مساو لعدد التلاميذ القاطنين بالمناطق الريفية بنسبة (50%) في العينة الاستطلاعية.



شكل رقم (04) يوضح توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير النمط السكني.

5/أدوات القياس:

مقياس السلوك العدواني: هو مقياس مصمم من طرف الأستاذة قوعيش مغنية 2017، تم حساب صدقه من طرف مصممة المقياس بطريقتين أولا عن طريق صدق الاتساق الداخلي على عينة من التلاميذ (ن= 132) وكانت معاملات الارتباط تتراوح ما بين 0.607- 0.341 للاستبيان ككل ولأبعاده الخمسة وهي دالة كلها عند 0.01 وثانيا عن طريق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي) وتبين أن قيم (ت) كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01.

أما الثبات فتح حسابه بثلاث طرق: طريقة ألفا كرونباخ التي كانت (0.63)، وطريقة التجزئة النصفية التي كانت 0.815 وأعديت تصحيحها بمعادلة سبيرمان بروان فأصبحت 0.90، وبطريقة اختبار "ت" 0.502 وهي دالة عند مستوى الدلالة 0.01، و هو مبين في الجدول أعلاه:

جدول رقم(19) يوضح توزيع الفقرات استبيان السلوك العدواني حسب أبعاده.

البعد / الفقرات	أرقام فقراته الموجبة	المجموع
العدوان المادي الموجه نحو المدرس	26-21-16-11-6-1	06
العدوان اللفظي الموجه نحو المدرس	38-34-30-27-22-17-12-7-2	09
العدوان الموجه نحو الذات	37-33-29-25-20-15-10-5	08
العدوان الموجه نحو المحيط	46-44-43-41-39-35-31-23-18-13-8-3	12
العدوان الموجه نحو الزملاء	45-42-40-36-32-28-24-19-14-9-4	11
المجموع		46

جدول رقم(20) يمثل سلم التنقيط لاستبيان السلوك العدواني.

الاختبار	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
الفقرة	موجبة	موجبة	موجبة	موجبة	موجبة
الدرجة	5	4	3	2	1

قامت الباحثة بتصنيف أفراد عينة الدراسة إلى صنفين بدلا من 3 أصناف: سلوك عدواني (منخفض-متوسط-مرتفع) إلى (منخفض-مرتفع)، و ذلك لتوسيع المجال و هي كالتالي:

- **السلوك العدواني المنخفض: (46-138).**
- **السلوك العدواني المرتفع: (139-230).**

أولا:الصدق:

قامت الباحثة بإعادة حساب صدق المقياس على عينة الدراسة الاستطلاعية من خلال الطرق التالية:

1- الصدق بطريقة الاتساق الداخلي:

أ- البعد العدوان المادي الموجه نحو المدرس:

جدول رقم (05) يوضح نتائج حساب الاتساق الداخلي بين الفقرة و الدرجة الكلية للبعد العدوان المادي الموجه للمدرس.

الفقرة	معامل الارتباط بين الفقرة و البعد 1	مستوى الدلالة	دالة عند	
			0.01	0.05
ف1	0.601**	0.000	×	
ف6	0.699**	0.000	×	
ف11	0.559**	0.000	×	
ف16	0.511**	0.000	×	
ف21	0.793**	0.000	×	
ف26	0.616**	0.000	×	

(**): دالة عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول رقم (05) أن معاملات الارتباط التي تم الحصول عليها بين درجة كل بند في بعد العدوان الموجه لأساتذة و الدرجة الكلية تراوحت بين 0.511 و 0.699 ، وكلها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01 مما يدل عل اتساق هذا البعد و تماسك بنوده.

ب/ البعد العدوان اللفظي الموجه نحو المدرس:

جدول رقم (06) يوضح نتائج حساب الاتساق الداخلي بين الفقرة و الدرجة الكلية للبعد العدوان اللفظي الموجه المدرس.

الفقرة	معامل الارتباط بين الفقرة و البعد2	مستوى الدلالة	دالة عند	
			0.01	0.05
ف2	- 0.094	0.641		
ف7	0.545**	0.002	×	
ف12	0.662**	0.000	×	
ف17	0.636**	0.000	×	
ف22	0.824**	0.000	×	
ف27	0.916**	0.000	×	
ف30	0.807**	0.000	×	
ف34	0.468**	0.009	×	
ف38	0.857**	0.000	×	

**دالة عند 0.01

*دالة عند 0.05

يتضح من خلال الجدول رقم (06) أن معاملات الارتباط التي تم الحصول عليها بين درجة كل بند من بنود بعد العدوان اللفظي الموجه للأساتذة و الدرجة الكلية لذلك البعد، جلها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01، ماعدا الفقرة رقم (02) مما يدل على اتساق هذا البعد و تماسك بنوده.

ج/ البعد العدوان الموجه نحو المحيط:

جدول رقم (07) يوضح نتائج حساب الاتساق الداخلي بين الفقرة و الدرجة الكلية للبعد العدوان الموجه نحو المحيط.

الفقرة	معامل الارتباط الفقرات و البعد3	مستوى الدلالة	دالة عند	
			0.01	0.05
ف3	0.319*	0.086		×
ف8	0.279*	0.136		×
ف13	0.272*	0.174		×
ف18	-0.273	0.144		
ف23	0.601**	0.000	×	
ف31	0.503**	0.005	×	
ف35	0.469**	0.009	×	
ف39	0.709**	0.000	×	
ف41	0.388**	0.034	×	
ف43	0.684**	0.000	×	
ف44	0.601**	0.000	×	
ف46	0.350*	0.058		×

**دال عند 0.01

*دالة عند 0.05

يتضح من الجدول رقم (07) أن معاملات الارتباط التي تم الحصول عليها بين درجة كل فقرة من فقرات بند العدوان الموجه نحو المحيط و الدرجة الكلية لذلك البعد، جلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 و 0.05، ماعدا الفقرة رقم (18) ، وهدا عموما يدل على اتساق البعد و تماسك بنوده.

د/ البعد الموجه نحو الذات:

جدول رقم (08) يوضح نتائج حساب الاتساق الداخلي بين الفقرة و الدرجة الكلية للبعد الموجه نحو الذات.

الفقرة	معامل الارتباط بين الفقرات و البعد4	مستوى الدلالة	دال عند	
			0.01	0.05
ف5	0.280*	0.134		×
ف10	0.590**	0.001	×	
ف15	0.614**	0.000	×	
ف20	0.700**	0.000	×	
ف25	0.675**	0.000	×	
ف29	0.601**	0.000	×	
ف33	0.264*	0.159		×
ف37	0.626**	0.000	×	

**دال عند 0.01

*دالة عند 0.05

يتضح من الجدول رقم (08) أن معاملات الارتباط التي تم الحصول عليه بين درجة كل فقرة من فقرات بعد العدوان الموجه نحو الذات و الدرجة الكلية دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01، ما عدا الفقرتين (05-33) دالة عند 0.05، مما يدل على اتساق هذا البعد و تماسك بنوده.

هـ/ البعد العدوان الموجه نحو الزملاء:

جدول رقم (09) يوضح نتائج حساب الاتساق الداخلي بين الفقرة و الدرجة الكلية للبعد العدوان الموجه نحو الزملاء.

الفقرة	العلاقة بين البعد و الدرجة الكلية	مستوى الدلالة	دال عند	
			0,001	0.005
ف4	0.689**	0.000	×	
ف9	0.687**	0.000	×	
ف14	0.542**	0.002	×	
ف19	0.584**	0.001	×	
ف24	0.756**	0.000	×	
ف28	0.512*	0.004		×
ف32	0.333*	0.073		×
ف36	0.621**	0.000	×	
ف40	0.637**	0.000	×	
ف42	0.431*	0.018		×
ف45	0.600**	0.000	×	

**دال عند مستوى 0.01

*دال عند مستوى 0,05

يتضح من خلال الجدول رقم (09) أن معاملات الارتباط التي تم الحصول عليه بين درجة كل فقرة من فقرات بعد العدوان الموجه نحو الزملاء و الدرجة الكلية دالة إحصائيا عند مستو الدلالة 0.01، ما عدا الفقرات التالية (28-32-42) دالة عند 0.05، مما يدل على اتساق هذا البعد و تماسك بنوده.

من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والبعد المنتمية إليه اتضح لنا أن غالبية الفقرات كان لديها معامل ارتباط مرتفع ودال إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 ما عدا بعض الفقرات وهي كالتالي:(2-18).

و/علاقة الأبعاد بالدرجة الكلية:

قامت الباحثة أيضا بحساب معامل الارتباط بين الأبعاد و المقياس الكلي للسلوك العدواني كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (10) يوضح معاملات ارتباط الأبعاد بالمقياس الكلي للسلوك العدواني.

البعد	العلاقة بين البعد و الدرجة الكلية	مستوى الدلالة	دال عند	
			0.01	0.05
ب1	0.855**	0.00	×	
ب2	0.812**	0.00	×	
ب3	0.670**	0.00	×	
ب4	0.843**	0.00	×	
ب5	0.642**	0.00	×	

يتضح من الجدول رقم (10) أعلاه حساب معاملات الارتباط بين كل بعد و الدرجة الكلية تراوحت معاملات الارتباط بين 0.64 و 0.85 وهي كلها مرتفعة و دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01، وعليه يتحقق صدق الاتساق الداخلي للمقياس.

وعليه يمكن القول أن المقياس متسق داخليا مع الحفاظ على جميع الفقرات دون حذف نظرا لأهمية كل فقرة في بناء البعد المنتمية إليه.

ثانيا/الثبات:

أ–طريقة ألفا كرونباخ: من خلال استخدام طريقة كروونباخ في حساب الثبات تحصلنا على معامل الثبات يقدر ب 0.88 و هو معامل مرتفع، و يؤكد على تمتع الاختبار بقدر كبير من الثبات.

ب–طريقة التجزئة النصفية:

من خلال حساب الثبات تحصلنا على النتائج المبينة في الجدول:

جدول رقم (11) نتائج معامل الثبات بالطريقة التجزئة النصفية.

معامل الارتباط بين نصفي الاختبار	معامل الثبات بعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان براون
0.87	0.93

يتضح من خلال الجدول رقم (11) أعلاه أن معامل الارتباط بين مجموع الدرجات الفقرات الزوجية ومجموع الفقرات الفردية يساوي 0.87 و بعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان بروان بلغ قيمته 0.93 و هي تدل على ثبات كبير للاختبار.

من خلال حساب معاملات الثبات بكل من طريقة الفا كرونباخ و التجزئة النصفية دلت النتائج أن الاختبار على قدر كبير من الثبات، مما يجعله مناسب للدراسة الأساسية.

خلاصة:

يمكن القول أن المقياس يتمثل بخاصية الصدق بطريقة الاتساق الداخلي، مما يجعله صالحا للاعتماد عليه في الدراسة الأساسية.

ثانيا/**الدراسة الأساسية:**

بعد التطرق إلى الدراسة الاستطلاعية و من خلال حساب الصدق و الثبات، كانت الدراسة الأساسية كالتالي:

1-منهج الدراسة:

المنهج الوصفي التحليلي الذي يحاول وصف الظاهرة و يفسر و يقارن و يقيم علاقة للتوصل على تعميمات ذات معنى يزيد رصيد المعرفة عن تلك الظاهرة(الغنام، 1974).

أ-تحديد المتغيرات:

- المتغيرات المستقلة: و التي تتمثل في : نوع الإرشاد، عدد ساعات الإرشاد، الجنس، التخصص العلمي، النمط السكني.
- المتغيرات التابعة: السلوك العدواني لدى التلاميذ.

2-المجال الجغرافي للدراسة:

بعد حصول الباحثة على رخصة القبول من مديرية التربية لولاية مستغانم قامت بزيارة مؤسستين مختلفتين، الأولى ثانوية بوعزة عبد القادر بولاية مستغانم، و ثانوية حمو عثمان بولاية مستغانم دائرة خير الدين و هي كالتالي:

جدول رقم (12) يمثل توزيع تلاميذ المسجلين في السنة الأولى ثانوي حسب الثانويات 2019/1018 بمدينة مستغانم.

اسم الثانوية	عدد التلاميذ المسجلين بالسنة الأولى ثانوي	النسبة المئوية
بوعزة عبد القادر	151	32.68
حمو عيسى	311	67.31
المجموع	462	100

يتضح من الجدول رقم (12) أن مؤسسة حمو عيسى الموجودة بمنطقة ذات نمط سكني ريفي بلغ عدد التلاميذ بها 311 تلميذ بنسبة 67.31% مقارنة بمؤسسة بوعزة عبد القادر الموجودة بولاية مستغانم بلغت 151 تلميذ، بنسبة 32.68%.

مجتمع البحث:

1/جدول رقم (13) يمثل عدد التلاميذ السنة الأولى بولاية مستغانم حسب الجنس:

جدول رقم (13) توزيع تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم الثانوي بالثانويات حسب الجنس لسنة الدراسية 2018-2019 بمدينة مستغانم.

الجنس	العدد
ذكر	3115
أنثى	3746
المجموع	6879

2/جدول رقم (14) يمثل عدد التلاميذ السنة الأولى ثانوي حسب التخصص:

جدول رقم (14) توزيع تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم الثانوي بالثانويات حسب التخصص لسنة الدراسية 2018-2019 بمدينة مستغانم

التخصص	العدد
علمي	2310
أدبي	1569
المجموع	6879

3/المجال الزماني للدراسة:

كانت الدراسة الأساسية من 2019/04/23 إلى 2019/04/25.

4/المجال البشري للدراسة:

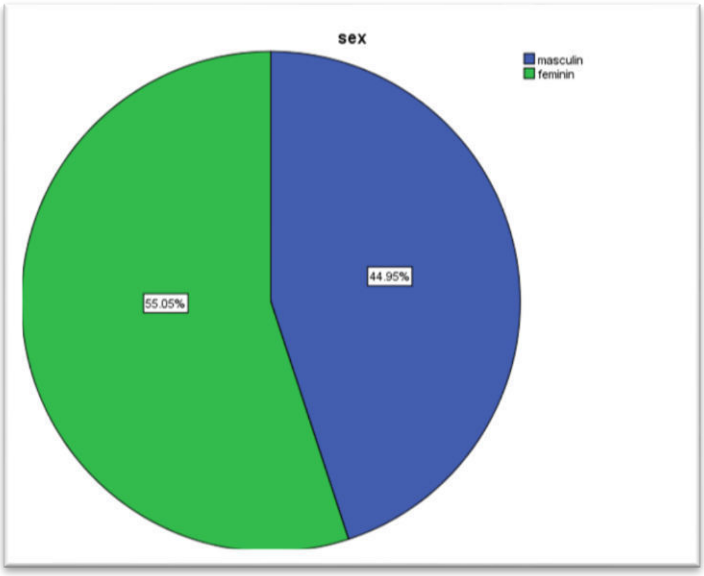
يهدف البحث الحالي إلى دراسة دور الإرشاد التربوي في التخفيض من السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الثانوية بمدينة مستغانم، ويقدر عدد أفراد السنة الأولى ثانوي ب 109 تلميذا متمدرسا في التخصصات لسنة 2018-2019، يتوزع تلاميذ السنة الأولى ثانوي حسب الجنس، التخصص، النمط السكاني، نوع الإرشاد وهي كالتالي:

1/حسب السن: يمثل الجدول التالي توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس:

جدول رقم (15) يمثل توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس.

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	49	%44.95
أنثى	60	%55.05
المجموع	109	%100

يتضح من الجدول رقم(15) أن عدد الإناث عينة الدراسة الأساسية (60) بنسبة (55.05%)، أكبر من عدد الذكور فيها (49) بنسبة (44.95%) بفارق قدره(20) فرد، أي نسبته (10.10%) من مجموع أفراد عينة الدراسة ككل، هذا ما يوضحه المخطط التالي:



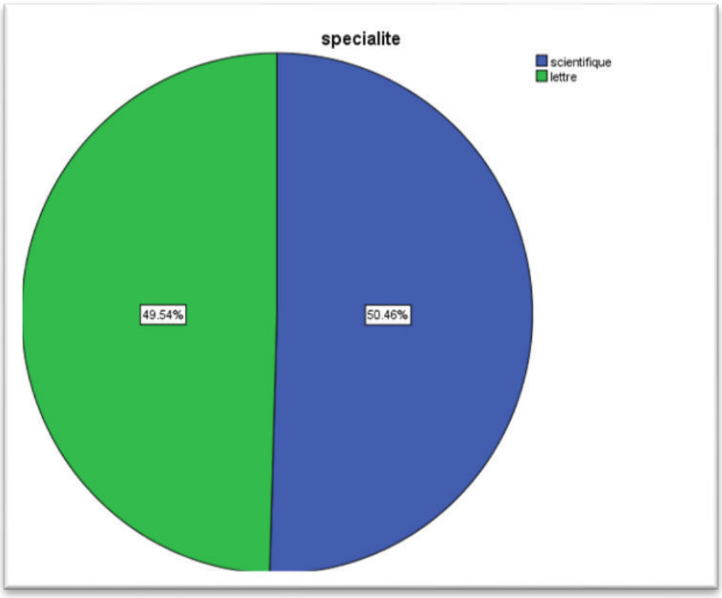
شكل رقم (15) مخطط توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس.

2/حسب التخصص: يمثل الجدول التالي توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير التخصص العلمي.

جدول رقم (16) يمثل توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب التخصص العلمي.

التخصص	التكرار	النسب المئوية
علمي	55	%50.46
أدبي	54	% 49.54
المجموع	109	%100

يتضح من الجدول رقم (16) أن عدد الأفراد الذين يدرسون شعبة العلوم (55) بنسبة (50.46%)، أما بالنسبة للأفراد الذين يدرسون شعبة الآداب (54) فردا، بنسبة (49.54%)، هذا ما يقارب توزيع تلاميذ عينة الدراسة، و هذا ما يوضحه المخطط التالي:



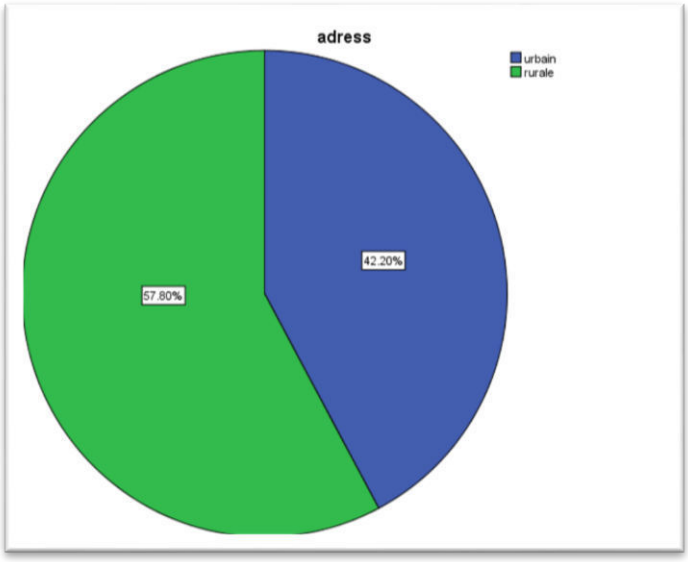
شكل رقم (16) مخطط توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب التخصص العلمي.

3/حسب النمط السكاني: يمثل الجدول التالي توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير النمط السكني.

جدول رقم (17) يمثل توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب النمط السكني.

النمط السكاني	التكرار	النسبة المؤوية
حضري	46	%42.2
ريفي	63	%57.8
المجموع	109	%100

يتضح من الجدول رقم (17) أن عدد الأفراد الحضر (46) بنسبة (42.20%)، و بالنسبة للأفراد الريف (63) بنسبة (57.80%) أي بفارق (17) فردا بفارق (15.60%) بالنسبة النمط السكاني، و هذا ما يوضحه المخطط التالي:



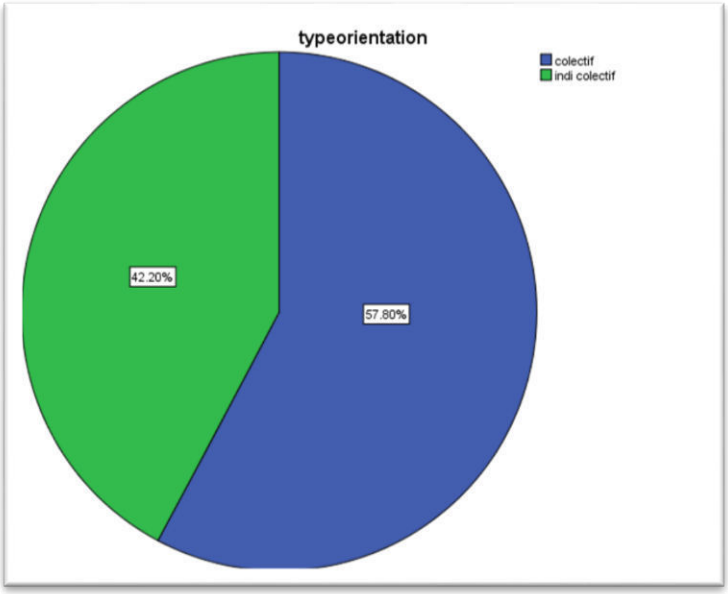
شكل رقم (17) مخطط توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب النمط السكاني.

4/حسب نوع الإرشاد: يمثل الجدول التالي توزيع عين الدراسة الأساسية حسب متغير نوع الإرشاد:

جدول رقم (18) يمثل توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب نوع الإرشاد.

نوع الإرشاد	التكرار	النسبة المئوية
جماعي	63	%57.8
جماعي و فردي	46	%42.2
المجموع	109	%100

يتضح من الجدول رقم (18) أن عدد الأفراد الذين يتلقون إرشادا جماعيا (63) بنسبة (57.80%)، أما بالنسبة للأفراد الذين يتلقون إرشادا جماعي و فردي (46) بنسبة (42.20%) بالنسبة لنوع الإرشاد، و هذا ما يوضحه المخطط التالي:



شكل رقم(18) مخطط توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب نوع الإرشاد.

5/أدوات الدراسة الأساسية:

هو مقياس مصمم من طرف الأستاذة قوعيش مغنية 2017، طبق في الدراسة الأساسية بعد أن تم حساب صدقه و ثباته في الدراسة الاستطلاعية، حيث تم الاحتفاظ بجميع فقراته دون حذف أو تعديل وبالتالي فهو صالح لتطبيق في الدراسة الحالية، حيث يتكون المقياس من 46 فقرة موزعة على 5 أبعاد. انظر ملحق رقم (01).

6/الأساليب الإحصائية المستعملة:

- التكرارات و النسب المئوية.
- المتوسط الحسابي
- الانحراف المعياري.
- معامل الارتباط بيرسون.
- اختبار (ت) للعينتين المستقلتين.
- معامل الثبات ألفا لكرونباخ.
- معادلة التصحيح سبيرمان–براون.

الفصل السادس:

عرض نتائج الدراسة و مناقشتها

أولا: عرض و تفسير النتائج الدراسة الأساسية:

تمهيد:

بعد تطبيق أداة البحث على عينة الدراسة، و جمع البيانات سنحاول في هذا الفصل عرض، مناقشة و تفسير النتائج الدراسة المتعلقة بكل فرضية.

1- عرض نتائج الدراسة:

1-1 عرض النتائج المتعلقة بالتساؤل الأول:

للإجابة عن التساؤل الأول الذي نصه : " هل هناك علاقة دالة إحصائيا بين السلوك العدواني و عدد الحصص الإرشادية لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي؟" قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات مقياس السلوك العدواني وعدد الحصص الإرشادية ، الجدول رقم (21) أدناه يبين النتائج المتحصل عليها:

جدول رقم (21) يوضح نتائج معامل بيرسون و عدد الحصص الإرشادية.

المتغيرات	عدد الأفراد	قيمة معامل الإرتباط بيرسون	قيمة sig	مستوى الدلالة
السلوك العدواني	109	0.069-	0.475	غير دال
عدد ساعات الإرشاد				

التعليق:

بعد حساب معامل ارتباط بيرسون بين عدد ساعات الإرشاد و درجات السلوك العدواني تحصلنا على قيمة -0.069 و هو معامل ارتباط ضعيف جدا و بدون معنوية مما يفسر عدم وجود علاقة بين عدد الساعات الارشادية و السلوك العدواني.

2-1 عرض النتائج المتعلقة بالتساؤل الثاني:

للإجابة عن التساؤل الثاني " هل تختلف درجات السلوك العدواني لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي باختلاف نوع الإرشاد؟ " قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية للدرجات التي تحصل عليها التلاميذ في مقياس السلوك العدواني وفقا لمتغير نوع الإرشاد .

ثم استخراج نتائج اختبار (ت) للعينتين المستقلتين مثلما هي مبينة في الجدول رقم (22) :

جدول رقم (22) يوضح الفروق بين العينتين المستقلتين باختبار (ت).

العينة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار "ت" « T »		
				قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة الاحصائية
جماعي	63	95.61	27.14	2.09	107	0.039
فردي و جماعي	46	85.60	20.69			
المجموع	109	10.01	-	P value <0.05		

التعليق:

من خلال الجدول رقم (22) السابق يتضح أن هناك متوسط حسابي قدره(95.61) مع انحراف معياري بقيمة (27.14) بالنسبة للإرشاد الجماعي، أما بالنسبة للإرشاد الفردي و الجماعي فهناك متوسط حسابي قدره (85.60) مع انحراف معياري بقيمة (20.69)، بينما اختبار (ت) للعينتين المستقلتين فهناك قيمة2.09 عند درجة الحرية (107) و دلالة إحصائية بقيمة (0.039) و هي أصغر من مستوى الدلالة 0.05 و عليه يتم رفض الفرضية الصفرية، أي توجد فروق في درجات السلوك العدواني حسب نوع الإرشاد.

3-1 عرض النتائج المتعلقة بالتساؤل الثالث:

للإجابة عن التساؤل الثالث " هل تختلف درجات السلوك العدواني لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي باختلاف الجنس؟ " قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية للدرجات التي تحصل عليها التلاميذ في مقياس السلوك العدواني وفقا لمتغير الجنس .

ثم استخراج نتائج اختبار (ت) للعينتين المستقلتين مثلما هي مبينة في الجدول رقم (23) :

جدول رقم (23) يوضح الفروق بين العينتين المستقلتين باختبار (ت).

العينة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار "ت" « T »		
				قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة الاحصائية
ذكر	49	96	25.19	1.753	107	0.082
أنثى	60	87.63	24.44			
المجموع	109	8.36	-	P value > 0.05		

التعليق:

من خلال الجدول رقم (23) السابق يتضح أن هناك متوسط حسابي قدره (96) مع انحراف معياري بقيمة (25.19) بالنسبة للذكور، أما بالنسبة للإناث فهناك متوسط حسابي قدره (87.63) مع انحراف معياري بقيمة (24.44)، بينما اختبار "ت" للعينتين المستقلتين فهناك قيمة (1.753) عند درجة الحرية (107) و دلالة احصائية بقيمة 0.082 و هي أكبر دلالة (0.05) و عليه يتم قبول الفرضية الصفرية، أي لا توجد فروق في درجات السلوك العدواني حسب الجنس(ذكر-انثى).

4-1 -عرض النتائج المتعلقة بالتساؤل الرابع:

للإجابة عن التساؤل الرابع " هل تختلف درجات السلوك العدواني لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي باختلاف التخصص الدراسي؟ " قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية للدرجات التي تحصل عليها التلاميذ في مقياس السلوك العدواني وفقا لمتغير التخصص الدراسي .
ثم استخراج نتائج اختبار (ت) للعينتين المستقلتين مثلما هي مبينة في الجدول رقم (24) :

جدول رقم (24) يوضح الفروق بين العينتين المستقلتين باختبار (ت).

العينة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار "ت" « T »		
				قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة الاحصائية
علمي	55	96.54	27.21	2.208	107	0.029
أدبي	54	86.14	21.57			
المجموع	109	10.39	-	P value<0.05		

التعليق:

من خلال الجدول رقم (24) السابق يتضح أن هناك متوسط حسابي قدره(96.54) مع انحراف معياري بقيمة (27.21) بالنسبة لشعبة العلوم، أما بالنسبة لشعبة الآداب فهناك متوسط حسابي قدره (86.14) مع انحراف معياري بقيمة (21.57)، بينما اختبار (ت) للعينتين المستقلتين فهناك قيمة2.208. عند درجة الحرية (107) ودلالة إحصائية بقيمة (0.029) و هي أصغر من دلالة 0.05 و عليه يتم رفض الفرضية الصفرية، أي يوجد فروق في درجات السلوك العدواني حسب نوع التخصص الدراسي.

5-1 -عرض النتائج المتعلقة بالتساؤل الخامس:

للإجابة عن التساؤل الخامس " هل تختلف درجات السلوك العدواني لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي باختلاف النمط السكني؟ " قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية للدرجات التي تحصل عليها التلاميذ في مقياس السلوك العدواني وفقا لمتغير النمط السكني .

ثم استخراج نتائج اختبار (ت) للعينتين المستقلتين مثلما هي مبينة في الجدول رقم (25) :

جدول رقم (25) يوضح الفروق بين العينتين المستقلتين باختبار (ت).

العينة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار "ت" « t »		
				قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة الاحصائية
حضري	46	87.54	22.31	-1.173	107	0.171
ريفي	63	94.20	26.64			
المجموع	109	-6.66	-	P value > 0.05		

التعليق:

من خلال الجدول رقم (22) السابق يتضح أن هناك متوسط حسابي قدره(87.54) مع انحراف معياري بقيمة (22.31) بالنسبة لسكان الحضر، أما بالنسبة لسكان الريف فهناك متوسط حسابي قدره (94.20) مع انحراف معياري بقيمة (26.64)، بينما اختبار (ت) للعينتين المستقلتين فهناك قيمة 1.173 عند درجة الحرية (107) ودلالة إحصائية بقيمة (0.171) و هي أكبر من دلالة 0.05 و عليه يتم قبول الفرضية الصفرية، أي لا يوجد فروق في درجات السلوك العدواني حسب النمط السكني.

ثانيا: مناقشة و تفسير نتائج الدراسة:

1-2 مناقشة الفرضية الجزئية الأولى:

نص الفرضية: توجد علاقة بين عدد ساعات الإرشاد التربوي و درجة السلوك العدواني لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي.

من خلال عرض النتائج الموضحة في الجدول رقم (21) تبين أن قيمة "ر" المحسوبة و التي تساوي (0.069-) وهو معامل ارتباط ضعيف و بدون معنوية مما يفسر عدم وجود علاقة بين عدد ساعات الإرشادية و درجة السلوك العدواني لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي، حيث تفسر الباحثة هذه النتيجة بأن عدد حصص الإرشاد التربوي التي يتلقاها التلاميذ بالثانوية و التي كان أغلبها بصفة جماعية ما بين حصتين إلى ستة حصص في السنة لا تساهم في التخفيض من السلوك العدواني، باعتبارها غير كافية وغير مخصصة للتعريف بأساليب الوقاية من العنف للتخفيض من حدة السلوك العدواني، فالحصص الإرشادية التي يقدمها المرشد التربوي تختص في مجملها بالإرشاد و التوجيه نحو التخصصات المتاحة في السنة الثانية، و لا تعطي اهتماما كبيرا بالمشاكل التي يعاني منها التلاميذ على غرار السلوك العدواني و هذا لضيق الوقت وقلة عدد الحصص من جهة، وكذا قلة عدد المرشدين من جهة أخرى، حيث نجد مرشدا تربويا يقع على عاتقه تقديم خدماته في أكثر من مؤسسة تربوية، مما يضطره إلى الاعتماد على الحصص الجماعية أكثر من الفردية، وفي حالة الحصص الجماعية لا يمكنه التواصل مع جميع التلاميذ والاطلاع على كل المشاكل التي يعانون منها.

يبرز دور الإرشاد التربوي كمجموعة خدمات تربوية مقدمة تعمل على الجوانب النفسية و الأكاديمية والاجتماعية لدى التلميذ من قبل المرشد التربوي، من خلال إحداث التغير الايجابي في سلوك التلميذ وفي تحديد الأوضاع و الظروف النفسية و الاجتماعية و التربوية التي يواجهها التلاميذ، بما في ذلك تحديد المشاكل، ولا يتسنى ذلك إلا إذا توفر الوقت الكافي من حيث عدد الحصص وكذا العدد الكافي من المختصين والمرشدين بالاعتماد على برامج إرشادية خاصة بالحد من السلوك العدواني، وهذا غير موجود في الواقع مما يفسر عدم وجود العلاقة بين عدد الحصص الإرشادية المقدمة في الواقع مع درجة السلوك العدواني، فالعملية الإرشادية لا تحقق النتائج المرغوبة من حيث التخفيض من درجة السلوك العدواني إلا إذا اعتمدت على برامج إرشادية خاصة تحتاج للوقت الكافي و الطاقم المتخصص، و هذا ما أكدته دراسة قوعيش (2017) التي هدفت للكشف عن فاعلية البرنامج الإرشادي في خفض العدوانية التي أثبتت على وجود فروق دالة إحصائيا في درجة السلوك العدواني، و الدور الإيجابي للبرنامج في التخفيض من حدة السلوك العدواني من خلال الجلسات المبرمجة.

و اتفقت هذه الدراسة مع دراسة علي العاجز (2001) التي هدفت إلى التعرف على واقع الإرشاد التربوي ودور المرشد التربوي و المشكلات التي تواجهه.

و جل الدراسات التي تمحورت حول ماهية الإرشاد خلصت إلى الدور الإيجابي في تقديم وتعديل السلوك العدواني في المؤسسات التعليمية من خلال برامج إرشادية خاصة.

إن التلميذ في المرحلة الثانوية يتميز بحدة السلوك غير السوي الذي يؤدي به إلى العدوان نتيجة الإحباط والصراعات التي يقوم بها لإشباع دوافعه و تحقيق رغباته المكبوتة. والأمر الذي يدفعه إلى القيام بسلوكات عدوانية هو ما يشعر به نتيجة الإحباط و القهر و الكبت المتواصل، كما أن مرحلة المراهقة تعتبر مرحلة التغيرات الجسمية، الجنسية، الاجتماعية، العقلية و الانفعالية تنقل الفرد من الطفولة إلى الرشد. و من هنا نقول أن الإرشاد التربوي حسب حامد زهران (1980، ص 11) يعتبر العملية البناءة التي تهدف إلى مساعدة المتعلم لكي يفهم ذاته يدرس شخصيته و يعرف خبراته و يحدد مشكلاته و يجد لها حلولا في ضوء معرفته ورغبته و تعليمه لتحقيق توافق الجسمي و النفسي و المهني و التربوي.

2/ مناقشة الفرضية الجزئية الثانية:

نص الفرضية: توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05 في درجة السلوك العدواني تعزى إلى نوع الإرشاد (جماعي و جماعي فردي) لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي.

يتضح من خلال الجدول رقم (22) لنتائج اختبار "ت" أن هناك فرق دالة إحصائيا في درجة السلوك العدواني حسب نوع الإرشاد حيث كانت درجات السلوك العدواني لدى التلاميذ الذين تلقوا إرشادا جماعيا فقط أعلى بكثير من درجات السلوك العدواني لدى التلاميذ الذين تلقوا إرشادا جماعيا وفرديا، ومنه نستخلص أن الإرشاد الفردي والجماعي معا له فاعلية و تأثير أكثر من الإرشاد الجماعي فقط .

تفسر الباحثة هذه النتيجة أن التلاميذ الذين يتلقون إرشادا جماعيا يمتازون بسلوك عدواني مرتفع مقارنة بالذين يتلقون إرشادا فرديا أين كانت لديهم مستوى العدوانية أقل، و هذا بعد إجراء عدد من الجلسات المقامة بين المرشد و المسترشد و التي تحتاج إلى اهتمام خاص و تركيز عالي من المرشد التربوي أثناء إقامة الجلسات الإرشادية سواء كانت فردية أو جماعية و ما مدى الاستجابة لكلا منهما. فتقديم الإرشاد بصفة فردية يكون أكثر فاعلية بالنسبة للتلاميذ الذين يواجهون مشاكل سلوكية اجتماعية تربوية، نفسية على المستوى البسيط والتي تحتاج إلى دعم ووقاية لمنع تطور المشكلة و ذلك بتواجد المرشد للإرشاد، أما بالنسبة لتقديم الإرشاد الجماعي و ذلك من خلال تحديد مجموعة من التلاميذ المتجانسة في العمر والمشكلة و المستوى الدراسي تقل فاعليته لمساعدتهم للتعامل مع مشكلاتهم النفسية، الاجتماعية، التربوية و السلوكية، لأنه في الواقع يصعب على المرشد أن يحقق تجانس المجموعة من حيث المشكلة في نفس الجلسة الإرشادية المقدمة للتلاميذ في نفس القسم. فنتيجة لهذا الاختلاف بين الإرشاد الفردي والجماعي ظهر الاختلاف في فاعلية كل منهما في الحد من

السلوك العدواني من خلال الفروق الدالة إحصائيا في درجات السلوك العدواني بين التلاميذ الذين تلقوا الإرشاد الجماعي فقط و بين التلاميذ الدين تلقوا الإرشاد الفردي و الجماعي معا.

إن دور المرشد التربوي كعضو فعال من خلال ممارسته للإرشاد في الحالات السلوكية غير السوية، أين يتبنى المرشد الإرشاد الجماعي أو الفردي على حسب الحالة قيد الدراسة و على حسب حدة السلوك، وهناك العديد من الدراسات التي أبرزت دور الإرشاد التربوي في المؤسسات التعليمية كدراسة جهاد (2009) التي بينت أثر البرنامج الإيجابي في حياة الأطفال بالإيواء غزة، وكذا دراسة قرساس و شحام (2009). فلكل من الإرشاد الفردي أو الجماعي خصائصه، طرقه وأهدافه، إذ يتميز الإرشاد الجماعي بفاعليته وتأثير الأعضاء بعضهم ببعض نتيجة الحوار، و المناقشة الهادفة الموجهة نحو حل مشكلات أعضاء الجماعة مثلما أشارت إليه جازدا (gazda 1978):" إن الإرشاد النفسي الجماعي عملية شخصية وديناميكية تركز على التفكير الشعوري و السلوك، و يتضمن تقنيات و فنيات إرشادية مختلفة كما تحمل الفهم و القبول والدعم، وله فائدة في إتاحة الفرصة للأعضاء بمشاركة بعضهم و كشف مشاعرهم و أن هناك آخرين يعانون من نفس المشكلة" (قوعيش، 2017، ص 200).

بينما الإرشاد الفردي فهو عملية إرشاد مسترشد واحد وجها لوجه في كل جلسة، و تمتد فعاليته أساسا على العلاقة المهنية بين المرشد و المسترشد، و يستعمل عادة في الحالات الخاصة جدا كبعض حالات السلوك العدواني و التي يتعذر فيها الإرشاد الجماعي.

3/ مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

نص الفرضية: لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05 في درجة السلوك العدواني تعزى إلى متغير الجنس لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي.

يتضح من خلال الجدول رقم (23) أن نتائج اختبار "ت" أشارت إلى أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة السلوك العدواني حسب الجنس (ذكر، أنثى)، فإنه يمكن أن نعزو هذا لأن العدوان يتأثر بدوره بعوامل منها العوامل الأسرية، المدرسية و أيضا عوامل ذاتية ووسائل الإعلام و غيرها من العوامل التي تطرقنا إليها في الجانب النظري للدراسة الحالية، و يمكن تفسير أيضا عدم وجود اختلاف في درجة السلوك العدواني بين الذكور و الإناث نظرا لاختلاف النظرة في المعاملة و طرق التربية والتنشئة الأسرية والاجتماعية لكلا الجنسين، حيث باتت كل الأساليب التربوية التي تخضع لها متساوية لكل من الذكر و الأنثى إلى حد كبير مقارنته بالماضي، فأصبحت المساواة بين الجنسين، وأصبحت الإناث أكثر تحررا و تواصلا وتعبيرا، فقد كانت غالبية الإناث في المجتمعات الجزائرية سابقا تتصف بالحياء والخجل والرزانة في المعاملة مع الغير مما يفسر انخفاض مستوى السلوك العدواني لديهن، أما بالنسبة للذكر فكانت معاملته خشنة ، عنيفة

وعدوانية في بعض المواقف خصوصا في سن المراهقة ، وحاليا ونظرا للتطور الحاصل في المجتمعات من حيث التكنولوجيا ووسائل الإعلام الحديثة و البرامج التلفزيونية و التطبيقات الموجودة بالانترنت و التي تنشر في محتواها السلوكات العدوانية، أصبحت الأنثى و الذكر لهما نفس التصرفات تقريبا في المعاملة والتواصل والتعبير عن انزعاجهم و غضبهم بطريقة قد تصل إلى حد السلوك العدواني ، مما يشجع الأنثى تدريجيا على العدوان لفظا و فعلا في غياب الرادع أو تراجعه سواء داخل الأسرة أو المؤسسة التربوية ، فمشاهد العنف والعدوان التي يشاهدها التلاميذ و التلميذات يوميا سواء في الشارع أو البرامج التلفزيونية أو مواقع التواصل الاجتماعي المتعددة، تم نقلها بالتدريج إلى المدارس والثانويات وتجسدت في شكل سلوك عدواني بمستويات متباينة بطلها كل من الذكور والإناث، وبالتالي لا يوجد فرق في درجة السلوك العدواني يعزى لمتغير الجنس .

و قد اتفقت هذه الدراسة مع دراسة ناصر (2000) التي دلت على وجود فروق في درجة السلوك العدواني بالنسبة للجنسين، بينما تعارضت مع دراسة بوشلاق (2006) التي أجريت على عينة مكونة من 200 مراهق و مراهقة التي تراوحت أعمارهم (13-17) سنة و بينت النتائج أن هناك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك العدواني بين المراهقات و المراهقين، و أن الذكور أكثر عدوانية من الإناث، و هي نفسها النتائج في كل من دراسات الغرباوي، 2006، و دراسة أبو مصطفى، 2009، ودراسة هدى جاسم، 2017، التي أشارت إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك العدواني يعزى للجنس، وقد يرجع سبب الاختلاف في النتائج إلى اختلاف خصائص بيئات الدراسة .

4/ مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الرابعة:

نص الفرضية: لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05 في درجة السلوك العدواني تعزى إلى متغير التخصص (أدبي- علمي) لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي.

يتضح من خلال الجدول رقم (24) أن نتائج اختبار "ت" أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات السلوك العدواني حسب نوع التخصص العلمي،حيث أن التلاميذ العلميين أكثر عدوانية من التلاميذ الأدبيين، و هذا راجع إلى العلاقة البيداغوجية بين التلاميذ و المعلمين وطبيعة البرامج و حجمها في كلا التخصصين ، فبالنسبة للأساتذة الذين يدرسون التلاميذ العلميين يغلب عليهم طبع الصرامة والصلابة في المعاملة أثناء إلقاء الدروس، عكس الأساتذة الذين يدرسون التلاميذ الأدبين أين يغلب عليهم طبع المرونة والسلاسة في إلقاء الدروس و معاملة التلميذ و هذا لطبيعة البرامج المخصصة للأدبيين التي تعتمد على اللغات والنصوص الأدبية البعيدة عن الأرقام والحساب أين تكون أقل مللا و نفورا مقارنة بالعلميين. فيمكن للباحثة أن تعزو ارتفاع مستوى السلوك العدواني عند العلميين لطول المنهج التعليمي المعتمد في الطور الثانوي فالدروس العلمية أكثر تفصيلا و تدقيقا من الدروس الأدبية، أو لطول الوقت الدراسي وهذا من خلال الحجم الساعي

فالعلميين لديهم مواد أساسية تتطلب الوقت وساعات كثيرة مثلا: مادة الرياضيات و العلوم الطبيعية، أما بالنسبة للأدبيين فلديهم ساعات قليلة و مواد لا تتطلب تركيزا كبيرا، و أيضا لكثرة الواجبات المنزلية و الفروض والامتحانات عند العلميين، وهذا كله يخلق جوا من الملل لديهم يترجم أحيانا في شكل تمرد أو ترفيه عن النفس من خلال أقوال و أفعال ذات طابع عدواني بين التلاميذ أو تجاه الأستاذ أو الإدارة أو الوسائل التعليمية بالمؤسسة التربوية.

و قد اتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة بن ريما سعد الهويش (2010) التي أسفرت عن وجود فروق في مستوى السلوك العدواني بين العلميين و الأدبيين، بينما تعارضت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة مصطفى مباركة (2017)، التي هدفت للتعرف على واقع العنف المدرسي من وجهة نظر تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي، و تكونت العينة من 100 تلميذة و تلميذة(67 ذكر و 33 أنثى) حيث توصلت إلى عدم وجود اختلاف في مستوى العنف المدرسي باختلاف التخصص (جذع مشترك آداب و جذع مشترك علوم)، لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي.

5/ مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الخامسة:

نص الفرضية: لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05 في درجة السلوك العدواني تعزى إلى متغير النمط السكني (حضري- ريفي) لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي.

يتضح من خلال الجدول رقم (25) أن اختبار "ت" أشار إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات السلوك العدواني حسب النمط السكني،حيث أن التلاميذ في البيئة الحضرية لهم نفس درجة السلوك العدواني بالنسبة للتلاميذ في البيئة الريفية و تعود هذه النتيجة إلى الظروف السائدة لكل من التلاميذ في الحضر و الريف داخل المؤسسات التربوية من حيث القوانين و التنظيمات التي تطبق عليهم في الوسط المؤسساتي، وكذا طبيعة البرامج وحجمها الساعي فهي نفسها في البيئتين، وحصص الإرشاد التربوي متاحة أيضا بنسبة متماثلة في كل من ثانويات البيئة الريفية و الحضرية بنفس الحجم والأسلوب. وعليه ليس للنمط السكني للتلميذ تأثير من حيث التخفيض في درجة السلوك العدواني .

ويمكن تفسير ذلك بعدم وجود فروقات كبيرة بين خصائص مجتمع بلدية مستغانم و خصائص بلدية خير الدين، من حيث مكان الإقامة و الظروف المعيشية لتوفر الانترنت و الهواتف النقالة و الوسائل الإلكترونية ووسائل النقل، فقد بات المجتمع الريفي و الحضري له نفس الخصائص الحياتية تقريبا في السنوات الأخيرة.

و بالنسبة للإرشاد التربوي المقدم من قبل المرشد أصبح متاحا في كل المستويات التعليمية و أيضا في المناطق المختلفة من الوطن بالنسبة لسكان الحضر و سكان الريف، مقارنة بالسنوات الماضية، فبسبب قلة عدد المرشدين و المتخصصين التربويين التي كانت لديهم مجموعة من المسؤوليات و الخدمات تقدم في غالب الأحيان بالمدن الكبرى و الحضرية فقط، في حين أن المناطق الريفية كانت تفتقد للثانويات أين يضطر التلاميذ إلى التنقل لمسافات طويلة يوميا من مكان الإقامة إلى مقر الثانوية ببلدية أخرى، أو يضطر للمكوث بالإقامات المخصصة لهم، و حتى بوجود ثانويات بالمناطق الريفية فإن معظمها كانت تفتقر لوجود مرشد تربوي على مستواها مما يحرم التلاميذ من الاستفادة من الخدمات الإرشادية. لهذا نجد أن أغلب الدراسات التي أجريت في السنوات الماضية القديمة نسبيا أكدت على وجود فروق دالة إحصائيا في السلوك العدواني الإيجابي بين أطفال الريف و الحضر لصالح ذكور الريف مثل دراسة الفنجري (1987) ودراسة الشربيني (1991) والتي هدفت إلى التعرف على الفروق بين الذكور والإناث في الريف و الحضر في الاتجاه نحو السلوك العدواني لطلاب الصف الثاني الثانوي بمحافظة القاهرة، و قد توصلت النتائج إلى وجود فروق بين الذكور و الإناث في الاتجاه نحو السلوك العدواني لصالح الذكور في كل من الريف و الحضر و ارتفاع نسبته لدى الذكور والإناث في الحضر عن الريف.

و من خلال الدراسة نستخلص أن العدوانية في الوقت الحالي ليست مقتصرة على تلاميذ الحضر فقط بل توسع نطاقها ليشمل كل من الريف و الحضر، أي أن هناك نفس مستوى السلوك العدواني للتلاميذ في المرحلة الثانوية.

خاتمة:

من خلال هذه الدراسة، تم عرض الجانب النظري وكذا الجانب التطبيقي الذي يتمثل أساسا في تحليل نتائج الاستبيان الموجه للتلاميذ المرحلة الثانوية، حول موضوع الدراسة الذي يتمحور حول دور الإرشاد التربوي في التخفيض من السلوك العدواني لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي.

ففي ظل التغيرات السياسية والاجتماعية والاقتصادية والعلمية و مع تزايد العدوانية التي هي سمة المجتمعات الحديثة ظهرت العديد من المشكلات السلوكية والنفسية التي انعكست سلبا على المجتمعات والأنظمة التربوية و خاصة العدوان الذي بات يعصف المؤسسات التعليمية بكل أنواعه ويزداد خطورته في مرحلة المراهقة (مرحلة التعليم الثانوي)، وهي تشمل مرحلة الدراسة الثانوية للتلميذ المراهق، حيث تتجلى أهميتها كونها المرحلة التي تنمو فيها الميول والاتجاهات والرغبات ومن خلالها يتحدد شخصيته.

فتأتي أهمية وضرورة التدخل الإرشادي لحد من خطورة العدوان المدرسي من خلال تخصيص مستشارين متخصصين في المجال التربوي يعملون على مرافقة المتعلمين والاستجابة لانشغالاتهم وإرشادهم، وتقديم المساعدة للتلميذ في رسم الخطط الدراسية والحياتية التي تتلاءم وقدراته وأهدافه وميوله، وتساعده في تشخيص ومعالجة المشكلات التي تواجهه من خلال تعديل سلوكه الدراسي والاجتماعي والأخلاقي.

التوصيات و الاقتراحات:

- الاهتمام بالجانب الإرشاد التربوي بدرجة أكبر و تخصيص مرشد تربوي في كل مؤسسة تعليمية.

-تكثيف المقابلات الإرشادية الفردية لهؤلاء الطلاب لمعرفة أسباب المشكلة و العمل على التقليل منها.

- التحسيس و التوعية من خلال عقد ملتقيات و ندوات تربوية لتعديل السلوك غير السوي.

- العمل على توعية المعلمين و مديري المدارس بأهمية الإرشاد التربوي في المدارس، و التأكيد على أهمية دوره في توجيه و إرشاد التلاميذ لمساعدتهم في حياتهم المدرسية و إعطاء المرشد الصلاحية في أخذ القرارات التي تهم التلاميذ.

- إجراء بحوث و دراسات مستقبلية تستقصي مظاهر و أسباب السلوك العدواني لدى فئات عمرية مختلفة.

- ضرورة توعية الآباء بأهمية التربية و المتابعة أبنائهم سواء في البيت أو في المدرسة أو في الشارع.

- إتاحة الفرص للتلاميذ الذين يتصفون بالسلوك العدواني للتعبير عن مشاعرهم من خلال الأنشطة التربوية، الاجتماعية.

- معايشة المراهق لمشكلاته و حاجاته المتكررة للعمل على حلها، أو إشباع حاجاته بالأسلوب السليم الذي يتناسب مع مرحلته العمرية.

قائمة المصادر والمراجع

-القرأن الكريم.

1) إبراهيم محمد نجية، السلوك العدواني لدى تلاميذ بطيء التعلم والعاديين، مجلة الدراسات التربوية، العدد9، كانون الثاني، 2010.ص 41-72.

2) ابن منظور، لسان العرب، ج 5، بيروت(لبنان): دار المعارف (دس).pdf

3) أبو أسعد وعبد اللطيف، أحمد.(2015).الإرشاد المدرسي، ط4، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

4) أبو أسعد، أحمد وعربيات، أحمد.(2009).نظريات الإرشاد النفسي والتربوي، ط1.عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

5) أبو عيد، مجاهد حسن محمد.(2004): أشكال السلوك العدواني لدى طلبة الصف السادس أساسي في محافظة نابلس، رسالة ماجستر منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية: فلسطين.

6) أبو مصطفى، نظمي، مظاهر السلوك الشائعة لدى الأطفال الفلسطنيين، مجلة الجامعة الإسلامية، 17(1)، 2009.ص 487-528.

7) الأسدي، سعيد وإبراهيم، مروان.(2003).الإرشاد التربوي، عمان-الأدرن: دار الثقافة.

8) الإمامي سمير والحريري رافدة.(2011).الإرشاد التربوي والنفسي في المؤسسات التعليمية، ط1.عمان: دار المسيرة للنش و التوزيع.

9) بوشلالق، نادية، التقدير الاجتماعي والسلوك العدواني لدى المراهق، مجلة دراسات عربية في علم النفس، 5(2)، 2006.

10) تهاني، محمد عبد القادر، الصالح.(2012):درجة مظاهر وأسباب السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة وطرق علاجها من وجهة نظر المعلمين، أطروحة الماجستر منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس: فلسطين.

11) جاسم، هدى وصالح نورة وصابر زهرة،.(2017): السلوك العدواني وعلاقته بالإساءة اللفظية من طرف الوالدين لدى طلبة المرحلة المتوسطة بالعراق، رسالة نيل شهادة البكالورياس، كلية الأداب، جامعة القادسية: العراق.

12) جرجرس، ميشال، جررجس.(2005).معجم مصطلحات التربية والتعليم، ط1، بيروت-لبنان: دار النهضة العربية.

13) حامد، زهران عبد السلام.(1980).التوجيه والإرشاد النفسي، ط2.القاهرة: عالم الكتب.

14) حامد، زهران عبد السلام.(1998).التوجيه والإرشاد النفسي، ط3.القاهرة: عالم الكتب.pdf

15) حامد، زهران عبد السلام.(2001).علم النفس النمو والطفولة والمراهقة، ط5.القاهرة: عالم الكتب.

16) الحساسنة، وسام حسين على و نسيمة، على داود، فاعلية برنامج توجيه جمعي محوسب للتدريب على إدارة الغضب في خفض السلوك العدواني لدى طلبة الصف السادس، المجلد 43، ملحق 3، 2016.ص 1383-1395.

17) حسين،طه عبد العظيم.(2007).استراتيجيات إثارة الغضب والعدوان، ط1.عمان: دار الفكر.

18) الحلح، سمر و كمال، بلان، الدافعية للإنجاز وعلاقتها بالسلوك العدواني لدى عينة من طلبة الصف الأول ثانوي، جامعة دمشق، 6(36)، 2014).ص 129-162.

19) دبور،عبد اللطيف والصافي عبد الحكيم.(2014).الإرشاد المدرسي بين النظرية والتطبيق، ط3.عمان: دار الفكر للنشر و التوزيع.

20) ريما، بنت عبد الرحمن بن سعد الهويش.(2010):الأحكام التلقائية عن الذات والعدوان والعدائية لدى عينة من النساء المعنفات (نزيلات دار الحماية) وغير المعنفات بمحافظة جدة، رسالة ماجستر في علم النفس، جامعة القرى: المملكة العربية السعودية.

21) الزبير،الملك وسلوى، كمال.(2004):مشكلات الفتاة المراهقة وعلاقتها ببعض المتغيرات الديمغرافية في المرحلة الثانوية الحكومية بمحافظة الخرطوم، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستر الاداب وعلم النفس، جامعة الخرطوم: القاهرة.

22) الزعبي، أحمد محمد.(2010).سيكولوجية المراهقة (النظريات جوانب النمو المشكلات وسبل علاجها)، ط1.عمان: دار زهران للنشر و التوزيع.

23) الزعبي،عبد الله حسين.(2015).السلوك العدواني والمتغيرات الاجتماعية والاقتصادية، ط1.عمان: دار الخليج للنشر و التوزيع.

24) السبتي، خولة بن عبد الله.(2004):مشكلات المراهقات الاجتماعية والنفسية والدراسية، دراسة وصفية على عينة من الطالبات السعوديات في المرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية،رسالة ماجستر في الخدمة الاجتماعية، جامعة الملك السعود: الرياض.

25) سوالمة وحداد يوسف عفاف، الخصائص السيكومترية لمقياس (buss-perry) للعدوان المعدل للبيئة الأردنية، مجلة أبحاث اليرموك، 3(12)، 1995.

26) الشربيني، كامل.(1991):الاتجاه نحو السلوك العدواني في الريف والحضر، رسالة ماجستر منشورة، جامعة عي شمس: القاهرة، جمهورية مصر العربية.

27) صلاح، محمود عبد الله.(1985).أساسيات في الإرشاد التربوي، الرياض: دار المريخ للنشر والتوزيع.

28) الطراونة، عبد الله عبد الرزاق.(2012).مبادئ التوجيه والإرشاد التربوي، عمان: دار يافا العلمية للنشر و التوزيع.

29) عبد العزيز، فريد وعصام، محمد.(2009).المتغيرات النفسية المرتبطة بسلوك العدوانيين المراهقين وأثر الإرشاد النفسي في تعديله، ط1.كفر الشيخ: العلم و الإيمان للنشر والتوزيع.

30) عبد الكافي، إسماعيل عبد الفتاح.(2011).المراهقة بين مرحلة التفاؤل والثقة، القاهرة: دار الكتب المصرية.

31) عبد الله، محمد محمود.(2014).المراهقة وكيف التعامل مع المراهقين، ط1.عمان:دار دجلة.

32) العتوتة، صالح.(2018).مدخل إلى التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي. مطبوعة مقياس، سطيف، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية.

33) عز الدين، خالد.(2010).السلوك العدواني عند الأطفال، ط1.عمان: دار أسامة لنشر والتوزيع.

34) العزة، سعيد حسني.(2006).دليل المرشد التربوي في المدرسة، ط1، عمان: دار الثقافة.

35) العزة،سعيد حسني وجودت، عبد الهادي.(2007).مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي، ط1، عمان: دار الثقافة.

36) عطا كريم، عبد الكريم .(2014).الظغوط النفسية لدى المراهق ومفهوم ذاته، ط1.عمان: دار ومكتبة الحامد للنشر و التوزيع.

37) العقاد، عصام عبد اللطيف.(2001).سيكولوجية العدوانية وترويضها، منحى علاجي معرفي جديد، القاهرة: دار الغريب.

38) علي العاجز، فؤاد، الإرشاد التربوي في المدارس الأساسية العليا والثانوية بمحافظة غزة واقع ومشكلات و حلول، الجامعة الاسلامية، غزة: فلسطين، المجلد (9) العدد (2). ص 1-57.

39) علي عمارة، محمد.(2008).برامج علاجية لخفض مستوى السلوك العدواني لدى المراهقين، الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

40) عياش، جهاد، عطية شحادة.(2009): مدى فاعلية برنامج إرشادي مقترح للتخفيف من السلوك العدواني لدى أطفال مؤسسات الإيواء في قطاع غزة، رسالة ماجستر منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية: غزة.

العيسوي، عبد الرحمان.(1999).علم النفس الطبي، منشأة المعارف، الإسكندرية.pdf

41) الغرباوي، مي حسن.(2006): السلوك العدواني دراسة مقارنة بين الذكور والإناث في المرحلة العمرية من (7-12) سنة، أطروحة دكتوراه، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس:القاهرة.

42) الغنام، محمد أحمد.(1974).منهاج البحث في التربية، بغداد: مطبعة اللقاني.pdf

43) فاروق، مصطفى أسامة.(2013).مدخل إلى الاضطرابات السلوكية الانفعالية (الأسباب، التشخيص، العلاج).عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

44) الفنجري، عبد الفتاح.(1987): العدوان لدى الأطفال دراسة مقارنة للمظاهرين بين الريف والحضر، رسالة ماجستير منشورة، معهد الدراسات العليا، جامعة عين شمس: القاهرة.

45) فوزية، بوعون.(2018): فعالية برنامج علاجي ديني في تخفيض درجة السلوك العدواني، دراسة ميدانية بمركز رعاية الأحداث، أطروحة دكتوراه في علم النفس، جامعة باتنة: الجزائر.

46) قرساس، الحيسن و شحام، عبد الحميد، واقع الإرشاد النفسي والتربوي في مؤسسات التعليم الثانوي من خلال وجهة نظر الأساتذة، مجلة دراسات نفسية وتربوية، جامعة مسيلة: الجزائر، العدد 2 جوان 2009.ص 150-170.

47) قوعيش، مغنية.(2017): فاعلية الإرشاد النفسي في خفض السلوك العدواني لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي ولاية مستغانم، أطروحة دكتورة منشورة، جامعة محمد بن احمد: وهران.

48) القيسي، نايف.(2006).المعجم التربوي وعلم النفس، ط1.عمان-الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع.

49) محمد، مصطفى زيدان ونبيل السمالوطي.(1985).علم النفس التربوي، ط2، الرياض-السعودية: دار الشروق.

50) مصطفى، مباركة، واقع العنف المدرسي من وجهة نظر تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي، مجلة الباحث في العلوم الاجتماعية والإنسانية جامعة قاصدي مرباح منيعة، الجزائر. العدد 3 مارس 2018.ص 839-854.

51) المطيري، عبير هادي.(2014).الاضطرابات السلوكية وجنوح الأحداث، عمان-الأردن: دار أمنة للنشر والتوزيع.

52) المعروف، صبحي عبد اللطيف.(1980).التوجيه التربوي والإرشاد النفسي في الأقطار العربية، بغداد: المكتبة الوطنية.pdf

53) مقدم، خذيجة.(2012): مشروع الحياة عند المراهقين الجانحين، دراسة بمركزي إعادة التربية بنين وبنات وهران، أطروحة دكتوراه، جامعة السانيا: وهران.

54) موسى، رشاد عبد العزيز.(1991).سيكولوجية الفروق بين الجنسين، القاهرة: مؤسسة مختار للطباعة والنشر.

55) الناصر، فهد.(2000): مظاهر السلوك العدواني لدى طلبة المدارس الثانوية في دولة الكويت، حوليات الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة الكويت:رسالة 146 حولية 20.

56) النوايسة، فاطيمة عبد الرحيم.(2013).الإرشاد النفسي والتربوي، ط1، عمان: دار ومكتبة الحامد للنشر والتوزيع.

الملاحق

ملحق رقم (01):

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم

كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية

استمارة استبيان موجهة لتلاميذ المرحلة الثانوية

أخي تلميذ/أختي تلميذة

في إطار إنجاز بحث لتحضير مذكرة ماستر نحن بصدد تحضير استمارة كأداة نستخدمها للقياس و لهذا نقترح عليك بعض الأسئلة التي نود معرفة رأيك الشخصي فيها، لذلك يطلب منك:

1-قراءة العبارات بعناية و اهتمام و تمعن.

2-وضع علامة(×) أما الإجابة الموافقة لحالتك دون تفكير أو تردد، و تأكد أنه لا توجد هناك إجابات صحيحة أو خاطئة و إنما هي وجهات نظر شخصية تختلف من فرد لأخر.

اسم و لقب التلميذ(ة): **السن:**

الشعبة: **القسم:**

الجنس:

عدد الحصص الجلسات الإرشادية:

النمط: **حضري** ☐ **ريفي** ☐

نوع الجلسات الإرشادية: **جماعية** ☐ **فردية و جماعية معا** ☐

هل سبق لك أن بادرت بطلب خدمات من المرشد: **نعم** ☐ **لا** ☐

الفقرات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
1-أحاول ضرب مدرسي عندما يضربني					
2-لا أصغي إلى المدرس أثناء الحصة و أشوش على حديثه لإثارة أعصابه					
3-أقوم بالعبث بمصابيح الإنارة و مفاتيحه					
4-أضرب زميلي عندما يضايقني					
5-عندما يغضبني أحد أدق بيدي بشدة على أي شيء أمامي					
6-أرمي المدرس بأي شيء حين يستدير إلى السبورة					
7- أقاطع المدرس أثناء إلقاءه الدرس					
8-لا أحافظ على مرافق الثانوية و ممتلكاته					
9-أدخل في شجار مع زملائي حتى على أتفه الأسباب					
10-أهمل مظهري الشخصي عندما أغضب					
11-أستبدل كرسي المدرس بكرسي أخر مكسر					
12-إذا أهانني المدرس أشتمه					
13-لا أصغي إلى التوجيهات و الإرشادات التي أتلقاها من الإدارة المدرسية					
14-أرد على زميلي باستخدام ألفاظ بذيئة					
15-ألوم نفسي بعنف عندما أفشل في أداء شيء					
16-أندفع إلى مشاجرات و خناقات مع المدرس إذا أخرجني من القسم					
17-أميل إلى إحراج المدرس بكثرة الأسئلة لمقاطعته و مضايقته للإقلال من شأنه أمام زملائه					
18-لا أحترم القوانين و لا أتقيد باللوائح و النظم الثانوية					
19-أسخر من زملائي					
20-أشعر برغبة في إيذاء ذاتي					
21-إن كانت لدى المدرس سيارة أعطل عجلاتها					
22-أقوم بتقليد المدرس و السخرية منه أمام زملائي					
23-أحاول تخريب ممتلكات الثانوية و خاصة دورات المياه					
24-يمكن أن أقذف زميلي بأي شيء إذا ضايقني					
25-عندما يغضبني أحد فإنني أخبط رأسي بعنف في الحائط					
26-أكلف جماعة من أصدقائي بضرب المدرس خارج الثانوية					

27-أسيء إلى المدرس بألفاظ نابية					
28-أختلق أسباب غير حقيقة حتى يعاقب المدرس إحدى زملائي					
29-أقضم أظافري عندما أشعر بالغيظ أو الغضب					
30-أهدد المدرس إذا خصم من علامتي					
31-أقوم بالعبث بأبواب الفصول و النوافذ					
32-أكتب على الجدران كلمات للسخرية على زملائي					
33-أمتنع عن تناول الطعام لأعاقب نفسي					
34-أحرض زملائي على الفوضى في القسم لإزعاج المدرس					
35-أشعر بسعادة عند استعارة كتب المكتبة و لا أردها أو أمزقها					
36-أهدد زملائي بضربهم بالآلات حادة خارج الثانوية					
37-عندما أهان أتمنى لو أن الأرض انشقت لتبتلعني					
38-ألطخ سمعة المدرس في كامل الثانوية					
39-أقوم بإتلاف الوسائل التعليمية					
40-أقوم بدفع زملائي عند الدخول إلى القسم					
41-أكتب على الجدران و الطاولات					
42-أعمل مكائد لإحداث و إثارة خلافات بين زملائي					
43-أقوم بتكسير و إتلاف المقاعد المدرسية					
44-أتعمد على رمي القاذورات في ساحة الثانوية					
45-أجد لذة في إطلاق النكت على الزملاء في الأماكن العامة، لإضحاك الناس عليهم					
46-أجد لذة عند استدعائي لإدارة الثانوية بسبب عنفي أو مشاكستي					

ملحق رقم (02): مخرجات برنامج spss للدراسة الاستطلاعية:

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	30	100.0
	Exclus[a]	0	.0
	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
.884	46

Statistiques de fiabilité			
Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	.786
		Nombre d'éléments	23[a]
	Partie 2	Valeur	.778
		Nombre d'éléments	23[b]
	Nombre total d'éléments		46
Corrélation entre les sous-échelles			.870
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		.931
	Longueur inégale		.931
Coefficient de Guttman split-half			.930

Corrélations								
		f1	f2	f3	f4	f5	f6	B1
f1	Corrélation de Pearson	1	.295	.034	.304	.549**	.538**	.601**
	Sig. (bilatérale)		.114	.859	.102	.002	.002	.000
	N	30	30	30	30	30	30	30
f2	Corrélation de Pearson	.295	1	.250	-.006-	.723**	.355	.699**
	Sig. (bilatérale)	.114		.183	.975	.000	.054	.000
	N	30	30	30	30	30	30	30
f3	Corrélation de Pearson	.034	.250	1	.163	.102	-.091-	.559**
	Sig. (bilatérale)	.859	.183		.388	.593	.631	.001
	N	30	30	30	30	30	30	30
f4	Corrélation de Pearson	.304	-.006-	.163	1	.227	.351	.511**
	Sig. (bilatérale)	.102	.975	.388		.229	.058	.004
	N	30	30	30	30	30	30	30
f5	Corrélation de Pearson	.549**	.723**	.102	.227	1	.712**	.793**
	Sig. (bilatérale)	.002	.000	.593	.229		.000	.000
	N	30	30	30	30	30	30	30
f6	Corrélation de Pearson	.538**	.355	-.091-	.351	.712**	1	.616**
	Sig. (bilatérale)	.002	.054	.631	.058	.000		.000
	N	30	30	30	30	30	30	30
B1	Corrélation de Pearson	.601**	.699**	.559**	.511**	.793**	.616**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	.000	.001	.004	.000	.000	
	N	30	30	30	30	30	30	30
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).								

Corrélations											
		f7	f8	f9	f10	f11	f12	f13	f14	f15	B2
f7	Corrélation de Pearson	1	-.318-	-.193-	-.020-	-.096-	-.263-	-.204-	.023	-.133-	-.094-
	Sig. (bilatérale)		.086	.307	.918	.614	.160	.280	.903	.484	.621
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
f8	Corrélation de Pearson	-.318-	1	.529**	.152	.387*	.435*	.399*	.042	.284	.545**
	Sig. (bilatérale)	.086		.003	.424	.035	.016	.029	.826	.128	.002
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
f9	Corrélation de Pearson	-.193-	.529**	1	.270	.457*	.531**	.545**	.045	.606**	.662**
	Sig. (bilatérale)	.307	.003		.149	.011	.003	.002	.815	.000	.000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
f10	Corrélation de Pearson	-.020-	.152	.270	1	.499**	.579**	.248	.239	.621**	.636**
	Sig. (bilatérale)	.918	.424	.149		.005	.001	.186	.203	.000	.000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
f11	Corrélation de Pearson	-.096-	.387*	.457*	.499**	1	.722**	.732**	.395*	.546**	.824**
	Sig. (bilatérale)	.614	.035	.011	.005		.000	.000	.031	.002	.000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
f12	Corrélation de Pearson	-.263-	.435*	.531**	.579**	.722**	1	.764**	.404*	.874**	.916**
	Sig. (bilatérale)	.160	.016	.003	.001	.000		.000	.027	.000	.000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
f13	Corrélation de Pearson	-.204-	.399*	.545**	.248	.732**	.764**	1	.293	.685**	.807**
	Sig. (bilatérale)	.280	.029	.002	.186	.000	.000		.117	.000	.000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
f14	Corrélation de Pearson	.023	.042	.045	.239	.395*	.404*	.293	1	.310	.468**
	Sig. (bilatérale)	.903	.826	.815	.203	.031	.027	.117		.095	.009
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
f15	Corrélation de Pearson	-.133-	.284	.606**	.621**	.546**	.874**	.685**	.310	1	.857**
	Sig. (bilatérale)	.484	.128	.000	.000	.002	.000	.000	.095		.000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
B2	Corrélation de Pearson	-.094-	.545**	.662**	.636**	.824**	.916**	.807**	.468**	.857**	1
	Sig. (bilatérale)	.621	.002	.000	.000	.000	.000	.000	.009	.000	
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).											
*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).											

Corrélations														
		f16	f17	f18	f19	f20	f21	f22	f23	f24	f25	f26	f27	b3
f16	Corrélation de Pearson	1	-.028-	-.082-	-.376-*	.360	.016	-.045-	.163	-.116-	-.104-	-.027-	.578**	.319
	Sig. (bilatérale)		.881	.666	.041	.051	.933	.815	.389	.540	.584	.887	.001	.086
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
f17	Corrélation de Pearson	-.028-	1	.150	.090	-.245-	-.185-	.003	-.056-	.311	.151	.159	-.327-	.279
	Sig. (bilatérale)	.881		.428	.636	.193	.329	.988	.768	.094	.426	.401	.077	.136
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
f18	Corrélation de Pearson	-.082-	.150	1	.406*	-.151-	-.012-	-.009-	-.088-	.152	.080	-.083-	-.257-	.272
	Sig. (bilatérale)	.666	.428		.026	.427	.948	.964	.643	.423	.673	.661	.170	.147
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
f19	Corrélation de Pearson	-.376-*	.090	.406*	1	-.530-**	-.228-	-.133-	-.439-*	-.095-	-.190-	-.247-	-.605-**	-.273-
	Sig. (bilatérale)	.041	.636	.026		.003	.226	.485	.015	.616	.315	.189	.000	.144
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
f20	Corrélation de Pearson	.360	-.245-	-.151-	-.530-**	1	.556**	.325	.714**	.139	.287	.319	.436*	.601**
	Sig. (bilatérale)	.051	.193	.427	.003		.001	.079	.000	.463	.124	.086	.016	.000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
f21	Corrélation de Pearson	.016	-.185-	-.012-	-.228-	.556**	1	.632**	.534**	-.021-	.151	.235	.188	.503**
	Sig. (bilatérale)	.933	.329	.948	.226	.001		.000	.002	.911	.426	.211	.319	.005
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
f22	Corrélation de Pearson	-.045-	.003	-.009-	-.133-	.325	.632**	1	.312	-.139-	.188	.337	.144	.469**
	Sig. (bilatérale)	.815	.988	.964	.485	.079	.000		.093	.465	.321	.069	.447	.009
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
f23	Corrélation de Pearson	.163	-.056-	-.088-	-.439-*	.714**	.534**	.312	1	.296	.491**	.407*	.351	.709**
	Sig. (bilatérale)	.389	.768	.643	.015	.000	.002	.093		.113	.006	.026	.057	.000

	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
f24	Corrélation de Pearson	-.116-	.311	.152	-.095-	.139	-.021-	-.139-	.296	1	.334	.096	-.170-	.388*
	Sig. (bilatérale)	.540	.094	.423	.616	.463	.911	.465	.113		.072	.615	.369	.034
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
f25	Corrélation de Pearson	-.104-	.151	.080	-.190-	.287	.151	.188	.491**	.334	1	.786**	.089	.648**
	Sig. (bilatérale)	.584	.426	.673	.315	.124	.426	.321	.006	.072		.000	.640	.000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
f26	Corrélation de Pearson	-.027-	.159	-.083-	-.247-	.319	.235	.337	.407*	.096	.786**	1	.103	.601**
	Sig. (bilatérale)	.887	.401	.661	.189	.086	.211	.069	.026	.615	.000		.586	.000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
f27	Corrélation de Pearson	.578**	-.327-	-.257-	-.605-**	.436*	.188	.144	.351	-.170-	.089	.103	1	.350
	Sig. (bilatérale)	.001	.077	.170	.000	.016	.319	.447	.057	.369	.640	.586		.058
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
b3	Corrélation de Pearson	.319	.279	.272	-.273-	.601**	.503**	.469**	.709**	.388*	.648**	.601**	.350	1
	Sig. (bilatérale)	.086	.136	.147	.144	.000	.005	.009	.000	.034	.000	.000	.058	
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		f28	f29	f30	f31	f32	f33	f34	f35	f36	f37	f38	b4
f28	Corrélation de Pearson	1	.619**	.320	.409*	.395*	.047	.161	.182	.325	.084	.407*	.689**
	Sig. (bilatérale)		.000	.085	.025	.031	.806	.394	.336	.080	.661	.025	.000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
f29	Corrélation de Pearson	.619**	1	.411*	.185	.657**	.196	.000	.460*	.404*	.245	.108	.687**
	Sig. (bilatérale)	.000		.024	.328	.000	.299	1.000	.011	.027	.191	.571	.000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
f30	Corrélation de Pearson	.320	.411*	1	.201	.403*	.150	-.114-	.268	.285	-.099-	.288	.542**
	Sig. (bilatérale)	.085	.024		.286	.027	.428	.548	.153	.127	.604	.122	.002
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
f31	Corrélation de Pearson	.409*	.185	.201	1	.438*	.144	.082	.032	.327	.106	.492**	.584**
	Sig. (bilatérale)	.025	.328	.286		.015	.449	.666	.868	.078	.576	.006	.001
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
f32	Corrélation de Pearson	.395*	.657**	.403*	.438*	1	.257	.120	.466**	.497**	.429*	.234	.756**
	Sig. (bilatérale)	.031	.000	.027	.015		.170	.528	.010	.005	.018	.213	.000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
f33	Corrélation de Pearson	.047	.196	.150	.144	.257	1	.491**	.812**	.205	.379*	.195	.512**
	Sig. (bilatérale)	.806	.299	.428	.449	.170		.006	.000	.278	.039	.303	.004
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
f34	Corrélation de Pearson	.161	.000	-.114-	.082	.120	.491**	1	.284	.312	.370*	.045	.333
	Sig. (bilatérale)	.394	1.000	.548	.666	.528	.006		.128	.093	.044	.812	.073
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
f35	Corrélation de Pearson	.182	.460*	.268	.032	.466**	.812**	.284	1	.223	.491**	.271	.621**
	Sig. (bilatérale)	.336	.011	.153	.868	.010	.000	.128		.236	.006	.147	.000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30

f36	Corrélation de Pearson	.325	.404*	.285	.327	.497**	.205	.312	.223	1	.557**	.271	.637**
	Sig. (bilatérale)	.080	.027	.127	.078	.005	.278	.093	.236		.001	.147	.000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
f37	Corrélation de Pearson	.084	.245	-.099-	.106	.429*	.379*	.370*	.491**	.557**	1	.170	.431*
	Sig. (bilatérale)	.661	.191	.604	.576	.018	.039	.044	.006	.001		.369	.018
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
f38	Corrélation de Pearson	.407*	.108	.288	.492**	.234	.195	.045	.271	.271	.170	1	.600**
	Sig. (bilatérale)	.025	.571	.122	.006	.213	.303	.812	.147	.147	.369		.000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
b4	Corrélation de Pearson	.689**	.687**	.542**	.584**	.756**	.512**	.333	.621**	.637**	.431*	.600**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	.000	.002	.001	.000	.004	.073	.000	.000	.018	.000	
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations										
		f40	f39	f41	f42	f43	f44	f45	f46	b5
f40	Corrélation de Pearson	1	.155	.138	.045	-.196-	.193	-.015-	-.117-	.280
	Sig. (bilatérale)		.414	.467	.814	.300	.308	.936	.539	.134
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
f39	Corrélation de Pearson	.155	1	.184	.517**	.546**	.154	-.140-	.065	.590**
	Sig. (bilatérale)	.414		.329	.003	.002	.417	.460	.732	.001
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
f41	Corrélation de Pearson	.138	.184	1	.310	.314	.148	.137	.407*	.614**
	Sig. (bilatérale)	.467	.329		.096	.092	.435	.471	.025	.000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
f42	Corrélation de Pearson	.045	.517**	.310	1	.497**	.252	.189	.340	.700**
	Sig. (bilatérale)	.814	.003	.096		.005	.178	.318	.066	.000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
f43	Corrélation de Pearson	-.196-	.546**	.314	.497**	1	.372*	.008	.402*	.675**
	Sig. (bilatérale)	.300	.002	.092	.005		.043	.965	.028	.000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
f44	Corrélation de Pearson	.193	.154	.148	.252	.372*	1	-.004-	.376*	.601**
	Sig. (bilatérale)	.308	.417	.435	.178	.043		.983	.041	.000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
f45	Corrélation de Pearson	-.015-	-.140-	.137	.189	.008	-.004-	1	.249	.264
	Sig. (bilatérale)	.936	.460	.471	.318	.965	.983		.185	.159
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
f46	Corrélation de Pearson	-.117-	.065	.407*	.340	.402*	.376*	.249	1	.626**
	Sig. (bilatérale)	.539	.732	.025	.066	.028	.041	.185		.000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
b5	Corrélation de Pearson	.280	.590**	.614**	.700**	.675**	.601**	.264	.626**	1
	Sig. (bilatérale)	.134	.001	.000	.000	.000	.000	.159	.000	
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).										
*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).										

Corrélations							
		B1	B2	b3	b4	b5	totale
B1	Corrélation de Pearson	1	.747**	.451*	.696**	.493**	.855**
	Sig. (bilatérale)		.000	.012	.000	.006	.000
	N	30	30	30	30	30	30
B2	Corrélation de Pearson	.747**	1	.634**	.571**	.233	.812**
	Sig. (bilatérale)	.000		.000	.001	.216	.000
	N	30	30	30	30	30	30
b3	Corrélation de Pearson	.451*	.634**	1	.386*	.148	.670**
	Sig. (bilatérale)	.012	.000		.035	.434	.000
	N	30	30	30	30	30	30
b4	Corrélation de Pearson	.696**	.571**	.386*	1	.487**	.843**
	Sig. (bilatérale)	.000	.001	.035		.006	.000
	N	30	30	30	30	30	30
b5	Corrélation de Pearson	.493**	.233	.148	.487**	1	.642**
	Sig. (bilatérale)	.006	.216	.434	.006		.000
	N	30	30	30	30	30	30
totale	Corrélation de Pearson	.855**	.812**	.670**	.843**	.642**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	.000	.000	.000	.000	
	N	30	30	30	30	30	30
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).							
*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).							

مخرجات برنامج SPSS للدراسة الاساسية

Statistiques					
		sex	specialite	typorientation	النمط
N	Valide	109	109	109	109
	Manquante	0	0	0	0

sex					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	masculin	49	45.0	45.0	45.0
	feminin	60	55.0	55.0	100.0
	totale	109	100.0	100.0	

specialite					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	science	55	50.5	50.5	50.5
	lettre	54	49.5	49.5	100.0
	totale	109	100.0	100.0	

typoriatation					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	comectif	63	57.8	57.8	57.8
	Indi-colectif	46	42.2	42.2	100.0
	totale	109	100.0	100.0	

adress					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	urbain	46	42.2	42.2	42.2
	rurale	63	57.8	57.8	100.0
	totale	109	100.0	100.0	

Corrélation			
		nbscience	total
nboriatation	Corrélation de Pearson	1	-.069-
	Sig. (bilatérale)		.475
	N	109	109
totale	Corrélation de Pearson	-.069-	1
	Sig. (bilatérale)	.475	
	N	109	109

Statistiques groupe					
	الجنس	N	moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
total	ذكر	49	96.0000	25.19507	3.59930
	انثى	60	87.6333	24.44500	3.15584

Test d'échantillons indépendants										
	Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes							
	F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence		
								Inférieure	Supérieure	
Hypothèse de variances égales	.859		.356		1.753	107	.082	8.36667	4.77217	-1.09361-	17.82694
Hypothèse de variances inégales					1.748	101.410	.084	8.36667	4.78688	-1.12875-	17.86209

Statistiques de groupe					
	specialité	N	moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
total	science	55	96.5455	27.21915	3.67023
	letrre	54	86.1481	21.57078	2.93541

Test d'échantillons indépendants

	Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
	F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
								Inférieure	Supérieure
Hypothèse de variances égales	4.305	.040	2.208	107	.029	10.39731	4.70966	1.06096	19.73365
Hypothèse de variances inégales			2.212	102.463	.029	10.39731	4.69970	1.07597	19.71864

Statistiques de groupe					
	adresse	N	moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
total	urbain	46	87.5435	22.31263	3.28982
	rurale	63	94.2063	26.64895	3.35745

Test d'échantillons indépendants										
	Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes							
	F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence		
								Inférieure	Supérieure	
Hypothèse de variances égales	1.821	.180	-1.379-	107	.171	-6.66287-	4.83244	-16.24262-	2.91688	
Hypothèse de variances inégales			-1.417-	104.934	.159	-6.66287-	4.70057	-15.98331-	2.65757	

Statistiques de groupe					
	typoriatation	N	moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
total	colectif	63	95.6190	27.14325	3.41973
	Indi-colectif	46	85.6087	20.69404	3.05117

Test d'échantillons indépendants										
	Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes							
	F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence		
								Inférieure	Supérieure	
Hypothèse de variances égales	3.997	.048	2.095	107	.039	10.01035	4.77816	.53820	19.48251	
Hypothèse de variances inégales			2.184	106.775	.031	10.01035	4.58303	.92481	19.09590	