وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة حسيبة بن بوعلي – الشلف
معهد التربية البدنية والرياضية

مذكرة ضمن متطلبات نيل شهادة ماجستير في نظرية ومنهجية
التربية البدنية والرياضية

تخصص: إرشاد نفسي رياضي

بعنوان:

فاعلية برنامج إرشادي رياضي مقترح للتخفيف من العنف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية

-مقاربة نفسية تربوية –

من إعداد الطالب الباحث:
– بن غالية محمد

إشراف الدكتور:
– يحياوي محمد

السنة الجامعية: 2012/ 2013

كلمة شكر

الحمد لله والصلاة والسلام على محمد رسول الله صلى الله عليه وسلم وعلى آله وصحبه ومن والاه.

أما بعد:

فأشكر الله عزوجل وأحمده على توفيقي لإنجاز هذا العمل المتواضع، ثم أتقدم بشكري الجزيل لأستاذي والمشرف علي في إنجاز مذكرتي الدكتور: "يحياوي محمد" والمساعدات التي قدمها لي وكذا إمدادي بالمعلومات والنصائح النيرة التي كان لها الأثر الكبير في إنجازها.

كما أتقدم بالشكر إلى الدكتور:" حفصاوي بن يوسف" رئيس المشروع، على كل ما بذله من جهد معي خلال فترة تكويني وكذا مساعدتي لبلوغ العلى من العلم.

كما لا أنسى بالذكر الدكتور: "عكوش كمال" والذي كان له دور كبير في تحصيلي العلمي وما وصلت إليه اليوم.

فإلى كل هؤلاء أقول لهم جزاكم الله عنها خير الجزاء ووفقكم الله وسدد خطاكم ونفع بكم الخلق والخلائق.

إهـداء

أهدي عملي هذا المتواضع إلى روح أبي الطاهرة والذي كان له الفضل بعد الله عز وجل في وصولي إلى ما وصلت إليه في مشواري الدراسي وإلى أمي الغالية التي تفانت في تربيتي وحفتني بالحنان وسهرة على سلامتي ودراستي.

وإلى شريكة حياتي وأم أولادي زوجتي الحبيبة وأبنائي الأعزاء : عبد الرؤوف، المهدي، محمد نذير. حفظهم الله ورعاهم.

وإلى روح أستاذنا "الدكتور حاج الشريف قويدر" – رحمه الله-.

وإلى زملائي الأساتذة وأخص بالذكر: بوطالبي بن جدو، طياب محمد، عمراني إسماعيل، فتحي بلغول، صالح ربوح، صادق بوزيان رشيد، بوراس محمد، مقروس عبد القادر، شريفي قويدر، عبوب أحمد، وقلمام محمد، كريم بالبش يي، الحاج عبد القادر بن يوسف.

وإلى جميع عمال المكتبة وأخص بالذكر: نور الدين، الطيب، سعيد، جلول.

وإلى أصدقائي في المعهد وخارجه وأخص بالذكر: إسماعيل، وعبد الله وعلي يلقاسمي، بوجلطية ناصر.

وإلى كل رفقائي في الدفعة وزملائي.

كلمة شكر

إهداء

قائمة الجداول والأشكال

فهرس المحتويات

مقدمة

الفصل التمهيدي

1 -الإشكالية 4

2 -الفرضيات 6

3 -أهداف البحث 6

4 -أهمية البحث 6

5 -أسباب اختيار الموضوع 7

6 -تعريف مصطلحات البحث 7

7 -الدراسات السابقة 8

الباب الأول: الجانب النظري

الفصل الأول: الإرشاد النفسي

تمهيد 15

1- تعريف الإرشاد النفسي والتوجيه 16

1-1- تعريف الإرشاد النفسي 16

1-2- تعريف التوجيه 17

2- الفروق بين التوجيه والإرشاد النفسي 17

3- مفاهيم خاطئة عن التوجيه والإرشاد النفسي 18

4- الحاجة إلى الإرشاد النفسي 19

5- أهداف الإرشاد النفسي 20

5-1- تحقيق الذات 20

2-5- تحقيق التوافق 20
3-5- تحقيق الصحة النفسية 21
4-5- تحسين العملية التربوية 22
5-5- إكساب الفرد مهارة الضبط والتوجيه الذاتي 22
6-5- صنع القرار 22
6- مناهج الإرشاد النفسي 22
1-6- المنهج النمائي 23
2-6- المنهج الوقائي 23
3-6- المنهج العلاجي 23
7- مبادئ الإرشاد النفسي 23
1-7- التعاون بين المرشد والعميل 24
2-7- الاهتمام بالنمو الشخصي للفرد 24
3-7- الاعتماد على العماليات السلوكية الفردية 24
8- مجالات الإرشاد النفسي 25
1-8- الإرشاد التربوي 25
2-8- الإرشاد العلاجي 25
3-8- الإرشاد المهني 26
4-8- الإرشاد الأسري 26
5-8- إرشاد المراهقين (الشباب) 26
6-8- الإرشاد النفسي الديني 28
9- نظريات التوجيه والإرشاد النفسي 28
1-9- نظرية التحليل النفسي 29
2-9- النظرية السلوكية 29
3-9- النظرية العقلانية الإنفعالية 30
4-9- نظرية الذات 31
5-9- نظرية السمات والعوامل 32
6-9- النظرية الوجودية 33

9-7- النظرية الإنتقالية 34
9-8- أوجه الشبه والاختلاف بين نظريات الإرشاد النفسي 34
9-8-1- أوجه الشبه بين نظريات الإرشاد النفسي 34
9-8-2- أوجه الاختلاف بين نظريات الإرشاد النفسي 35
10- طرق الإرشاد النفسي 35
10-1- الإرشاد الفردي 36
10-2- الإرشاد الجماعي 36
10-2-1- خصائص الإرشاد الجماعي 37
10-2-2- أوجه التشابه بين الإرشاد الفردي والجماعي 37
10-2-3- أوجه الإختلاف بين الإرشاد الفردي والجماعي 37
11- البرنامج الإرشادي 38
11-1- تعريف البرنامج الإرشادي 38
11-2- أهداف البرنامج الإرشادي 40
11-3- الأسس التي يقوم عليها البرنامج 40
11-3-1- التخطيط للبرنامج 40
11-3-2- تنفيذ البرنامج 41
11-3-3- تقييم البرنامج 41
11-3-4- مشكلات البرنامج 42
خلاصة 43

الفصل الثاني: النشاط البدني الرياضي

تمهيد 45
1 - النشاط البدني الرياضي 46
1-1 - تعريف النشاط 46
1-2 - تعريف النشاط البدني 46
1-3 - تعريف النشاط البدني الرياضي 47
2- أهداف النشاط البدني الرياضي 47
2-1- هدف التنمية البدنية 48

2-2- هدف التنمية المعرفية 48
2-3- هدف التنمية الحركية 48
2-4- هدف التنمية النفسية 49
2-5- هدف التنمية الاجتماعية..... 49
2-6- هدف ترويحي 50
2-7- هدف التنمية العقلية والنمو الذهني 50
3- أهمية النشاط البدني الرياضي 50
4- خصائص النشاط البدني الرياضي 52
5- أنواع النشاط البدني الرياضي 53
5-1- النشاط البدني الرياضي الترويحي 53
5-2- النشاط البدني الرياضي النفعي 54
5-3- النشاط البدني الرياضي التنافسي 55
5-3-1- إيجابيات النشاط البدني الرياضي التنافسي 55
5-3-2- سلبيات النشاط البدني الرياضي التنافسي 56
5-3-3- أهداف النشاط البدني الرياضي التنافسي 56
6- دوافع النشاط البدني الرياضي 56
7- فوائد ممارسة النشاط البدني الرياضي 57
7-1- الفوائد الصحية البدنية 57
7-2- الفوائد النفسية 58
7-3- الفوائد الاجتماعية 60
خلاصة 62

الفصل الثالث: العنف المدرسي

تمهيد 64
1- تعريف العنف 65
1-1- تعريف العنف لغة 65
1-2-تعريف العنف اصطلاحا 65
2-أنواع العنف 66

2-1- العنف المعنوي 66
2-2- العنف المادي 66
2-3- العنف الفردي والجماعي 66
2-4- العنف المباشر والغير المباشر 67
3- العوامل المولدة للعنف 67
3-1- العوامل الاجتماعية 67
3-2- العوامل الاقتصادية 68
3-3- العوامل السياسية 68
3-4- العوامل الثقافية 69
4- النظريات المفسرة للعنف 70
4-1- النظرية البيولوجية 70
4-2- النظرية النفسية 71
4-3- نظرية التعلم الاجتماعي 72
5- تعريف العنف المدرسي 73
6- الاسباب الخاصة بالعنف في الوسط المدرسي 73
6-1- أسباب أسرية 74
6-2- الأسباب المدرسية 75
6-3- العامل الذاتي للتلميذ 76
6-4- العامل الاعلامي 77
7- أشكال العنف في الوسط المدرسي 77
7-1- التمرد والعصيان 77
7-2- الشغب 78
7-3- العنف اللفظي اتجاه الزملاء أو الاستاذ 78
7-4- العنف الجسدي اتجاه الاستاذ أو الزملاء 78
7-5- العنف النفسي 78
8- محاور العنف في الوسط المدرسي 79
8-1- عنف من خارج المدرسة 79

2-8- العنف من داخل المدرسة 79
خلاصة 81
الفصل الرابع: المراهقة
تمهيد 83
1 - تعريف المراهقة 84
2 - الفترة التي تغطيها مرحلة المراهقة 85
3 - خصائص النمو للمراهق في المرحلة الثانوية 86
3-1- النمو الجسدي 86
3-2- النمو العقلي 87
3-3- النمو الإنفعالي 87
3-4- النمو الاجتماعي 88
3-5- النمو الجنسي 89
3-6- النمو النفسي 89
4- مشاكل المراهقة 90
4-1- المشكلات الصحية والجسمية 91
4-2- المشكلات الاقتصادية 91
4-3- المشكلات الأسرية 91
4-4- المشكلات الجنسية 92
4-5- المشكلات الأخلاقية والقيمية 92
4-6- المشكلات الاجتماعية 93
4-7- المشكلات النفسية 93
4-8- المشكلات المهنية 93
4-9- مشكلات قضاء أوقات الفراغ 94
5- مشاكل المراهقة في المرحلة الثانوية 94
5-1- الثورة والتمرد في مرحلة المراهقة 95
6- الاتجاهات المفسرة لتطور المشاكل لدى المراهقين 97
6-1- العوامل البيولوجية 97

6-2- العوامل السيكولوجية 97
6-3- العوامل الاجتماعية الثقافية 97
6-4- الاتجاه البيولوجي السيكولوجية الاجتماعي 97
7- الحاجة إلى توجيه المراهق وإرشاده 98
8- الخدمات الإرشادية التي تقدم للمراهقين 99
8-1- خدمات نفسية 99
خدمات اجتماعية 99
خدمات دينية وأخلاقية 100
خدمات تربوية 100
خدمات مهنية 100
خدمات أسرية 100
خدمات صحية 100
خلاصة 101

الباب الثاني: الجانب التطبيقي

الفصل الخامس: المنهجية العلمية المتبعة

تمهيد 104
1 المنهج العلمي المتبع 105
2 الدراسة الاستطلاعية 105
3 مجتمع وعينة البحث 105
4 مجالات البحث 106
5 أدوات البحث 106
6- الاساليب الاحصائية المستعملة 109
7- الدراسة الميدانية 110

الفصل السادس: عرض وتحليل النتائج

1 عرض النتائج وتحليلها 113
2 مناقشة النتائج 129

3 الاستنتاج العام 132
4 الاقتراحات والتوصيات 134
5 الخاتمة 136
المراجع
الملاحق

قائمة الجداول و الاشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
الشكل رقم (1)	يمثل نموذج لمدخلات العنف	69
الجدول رقم (1)	يبين أوجه التشابه والاختلاف بين الإرشاد الفردي والجماعي	38
الجدول رقم (2)	يبين طريقة تقييم مقياس سلوكات العنف المدرسي	107
الجدول رقم (3)	يوضح طريقة تقييم العبارات	107
الجدول رقم (4)	يوضح جلسات البرنامج وأهدافها	108
الجدول رقم (5)	يبين الصدق الإحصائي للمقياس في أبعاده الثلاثة	108
الجدول رقم (6)	نتائج إختبار "ت" للفروق حسب متغير الجنس (ذكور، إناث) في درجة بعد (العنف اللفظي) في الاختبار القبلي للمجموعة الضابطة	113
الجدول رقم (7)	نتائج إختبار "ت" للفروق حسب متغير الجنس (ذكور، إناث) في درجة بعد (العنف الجسدي) في الاختبار القبلي للمجموعة الضابطة	113
الجدول رقم (8)	نتائج إختبار "ت" للفروق حسب متغير الجنس (ذكور، إناث) في درجة بعد (العنف النفسي) في الاختبار القبلي للمجموعة الضابطة	114
الجدول رقم (9)	نتائج إختبار "ت" للفروق حسب متغير الجنس (ذكور، إناث) في الدرجة الكلية للمقياس في الاختبار القبلي للمجموعة الضابطة	115
الجدول رقم (10)	نتائج إختبار "ت" للفروق حسب متغير الجنس (ذكور، إناث) في درجة بعد (العنف اللفظي) في الاختبار القبلي للمجموعة التجريبية	115
الجدول رقم (11)	نتائج إختبار "ت" للفروق حسب متغير الجنس (ذكور، إناث) في درجة بعد (العنف الجسدي) في الاختبار القبلي للمجموعة التجريبية	116
الجدول رقم (12)	نتائج إختبار "ت" للفروق حسب متغير الجنس (ذكور، إناث) في درجة بعد (العنف النفسي) في الاختبار القبلي للمجموعة التجريبية	116
الجدول رقم (13)	نتائج إختبار "ت" للفروق حسب متغير الجنس (ذكور، إناث) في الدرجة الكلية للمقياس في الاختبار القبلي للمجموعة التجريبية	117
الجدول رقم (14)	نتائج إختبار "ت" للفروق حسب متغير الجنس (ذكور، إناث) في درجة بعد (العنف اللفظي) في الاختبار البعدي للمجموعة الضابطة	118

الجدول رقم (15)	نتائج إختبار "ت" للفروق حسب متغير الجنس (ذكور، إناث) في درجة بعد (العنف الجسدي) في الاختبار البعدي للمجموعة الضابطة	118
الجدول رقم (16)	نتائج إختبار "ت" للفروق حسب متغير الجنس (ذكور، إناث) في درجة بعد (العنف النفسي) في الاختبار البعدي للمجموعة الضابطة	119
الجدول رقم (17)	نتائج إختبار "ت" للفروق حسب متغير الجنس (ذكور، إناث) في الدرجة الكلية للمقياس في الاختبار البعدي للمجموعة الضابطة	120
الجدول رقم (18)	نتائج إختبار "ت" للفروق حسب متغير الجنس (ذكور، إناث) في درجة بعد (العنف اللفظي) في الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية	120
الجدول رقم (19)	نتائج إختبار "ت" للفروق حسب متغير الجنس (ذكور، إناث) في درجة بعد (العنف الجسدي) في الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية	121
الجدول رقم (20)	نتائج إختبار "ت" للفروق حسب متغير الجنس (ذكور، إناث) في درجة بعد (العنف النفسي) في الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية	122
الجدول رقم (21)	نتائج إختبار "ت" للفروق حسب متغير الجنس (ذكور، إناث) في الدرجة الكلية للمقياس في الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية	122
الجدول رقم (22)	نتائج إختبار "ت" للفروق بين الاختبار القبلي للمجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في درجة بعد (العنف اللفظي)	123
الجدول رقم (23)	نتائج إختبار "ت" للفروق بين الاختبار القبلي للمجموعة الضابطة والاختبار القبلي للمجموعة التجريبية في درجة بعد (العنف الجسدي)	124
الجدول رقم (24)	نتائج إختبار "ت" للفروق بين الاختبار القبلي للمجموعة الضابطة و الاختبار القبلي المجموعة التجريبية في درجة بعد (العنف النفسي)	124
الجدول رقم (25)	نتائج إختبار "ت" للفروق بين الاختبار القبلي للمجموعة الضابطة و الاختبار القبلي المجموعة التجريبية في الدرجة الكلية للمقياس	125
الجدول رقم (26)	نتائج إختبار "ت" للفروق بين الاختبار البعدي للمجموعة الضابطة و الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية في درجة بعد (العنف اللفظي)	125

الجدول رقم (27)	نتائج إختبار "ت" للفروق بين الاختبار البعدي للمجموعة الضابطة و الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية في درجة بعد (العنف الجسدي)	126
الجدول رقم (28)	نتائج إختبار "ت" للفروق بين الاختبار البعدي للمجموعة الضابطة و الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية في درجة بعد (العنف النفسي)	127
الجدول رقم (29)	نتائج إختبار "ت" للفروق بين الاختبار البعدي للمجموعة الضابطة و الاختبار البعدي المجموعة التجريبية في الدرجة الكلية للمقياس	128

مقدمة:

تعتبر المدرسة إحدى المؤسسات التربوية الهامة التي تقوم بتربية الأفراد وتنشئتهم إجتماعيا وتربويا من خلال تزويدهم بالمعارف والمعلومات ومع تطور مفاهيم التربية وطرقها وأساليبها تغيرت وظائف المدرسة فلم تعد المدرسة يقتصر دورها على حشو عقول التلاميذ بالمعارف والمعلومات بل أصبحت تعمل على إكسابهم الكثير من المهارات والقيم والاتجاهات الاجتماعية، وأصبح التلميذ هو محور اهتمامها بدلا من الاهتمام بالمادة الدراسية، وهكذا تبلورت وظيفة المدرسة في تربية الطلاب وتنشئتهم وتكوين شخصية متكاملة من جميع جوانبها المختلفة عقليا وإنفعاليا واجتماعيا ونفسيا.

غير أن عيوب المدرسة أنها تنظر إلى التلاميذ باعتبارهم مجموعة متجانسة يمثلها تلميذ نمطي غير موجود في الواقع، وتغفل خصوصيات التلاميذ وإختلافاتهم الذهنية والنفسية والمعرفية والاجتماعية، لذا فهي تجد صعوبة في فهم سلوكات التلاميذ وحاجاتهم ومشكلاتهم، كما لا تستطيع مواجهة ردود أفعالهم الناتجة عن نموهم الجسمي والعقلي والنفسي، وهي سلوكات تتخذ أشكالا مختلفة ولعل من أهمها سلوك العنف.

فقد أصبحت سلوكات العنف تعيق المدرسة عن القيام بدورها المتوقع منها، بتعطيل الدرس، وهدر الوقت المخصص للتدريس في التعامل مع المشكلات الناجمة عنه، بالإضافة إلى أن إنتشار العنف بين التلاميذ في المدرسة قد يؤدي إلى جعل البيئة المدرسية غير ملائمة لتحقيق الأهداف التربوية المنوطة بها، وهي سلوكات تنطوي على الإكراه والإيذاء وتظهر في جميع المراحل العمرية وخاصة مرحلة المراهقة عند تلاميذ الثانوي.

ومن هنا جاءت ضرورة الاهتمام بالإرشاد النفسي في الوسط المدرسي وأهمية توظيف تقنياته في مؤسسات التعليم الثانوي، باعتباره وسيلة فاعلة في التوجيه والإرشاد والمرافقة وتصحيح الأفكار لهؤلاء التلاميذ، وتعتبر الخدمات التي يقدمها الإرشاد النفسي أداة تربوية ونفسية تساعد على حل العديد من المشكلات، مع تلبية الكثير من الاحتياجات الخاصة بتلاميذ المرحلة الثانوية.

ولما كان لممارسة النشاط البدني الرياضي دور كبير في تحقيق أهداف الإرشاد النفسي داخل مؤسسات التعليم الثانوي من خلال المساهمة في مساعدة التلميذ على حل مشكلاته بنفسه والتغلب عليها والتخفيف من حدتها ولاسيما مشكلة العنف.

ولذا تناولنا موضوع بحثنا هذا الذي يهدف إلى معرفة فاعلية البرنامج الإرشادي الرياضي المقترح في التخفيف من العنف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

وقسمنا بحثنا إلى بابين: الباب الأول متعلق بالدراسة النظرية والتي قسمناها إلى أربعة فصول كان أولها للإرشاد النفسي والثاني للنشاط البدني الرياضي والثالث للعنف المدرسي والرابع للمراهقة.

أما الباب الثاني نخصص للدراسة التطبيقية ويحتوي على فصلين الأول يتناول منهجية البحث المتبعة والثاني لتحليل وعرض نتائج البحث الميداني، وبعدها قدمنا الاستنتاجات و في الأخير قدمنا بعض الاقتراحات ثم عرضنا قائمة المراجع المعتمدة في دراستنا هذه وعرض الملاحق.

الباب الأول

الجانب النظري

1 /الإشكالية

يعد العنف ظاهرة قديمة حديثة بدأت ببدء الخليقة وذلك من استبعاد قابيل وجود أخيه هابيل التوأم وقد عانت منه المجتمعات البشرية كافه متحضرة كانت أم متخلفة وتختلف شدة العنف ووطأته باختلاف المجتمعات و درجة تحضرها و الوعي و الثقافة السائدين فيها وكذلك باختلاف الطبقات الاجتماعية وأنماط الحياة فيها. بيد أن العنف في المجتمعات المتخلفة يظل أكثر ترسخا وتجدرا بسبب ما تعانيه هذه المجتمعات من منظومة قهر تبدأ من القمة إلى القاعدة. و في هذا السياق أصبحنا نتحدث اليوم على أكثر من وجه للعنف كالعنف الأسري و المهني و الرياضي و العنف المدرسي.

هذه الأخيرة تعتبر احد أهم القضايا المعاصرة التي تستوجب الاهتمام و الدراسة خاصة و أننا نواجه في الآونة الأخيرة تطورا غير مسبوق ليس فقط في درجات العنف وإنما في الأساليب المستخدمة لممارسة العنف.

وقد جاء الالتفاف حول هذه الظاهرة نتيجة لتطور الوعي من خطورتها و توازيا مع تنامي الدراسات التي أخذت تفسر لنا سلوكات الإنسان خصوصا مرحلة المراهقة لما لها من أهمية في تكوين ذات الفرد وتأثيرها على حياته فيما بعد وضرورة توفير الأجواء الحياتية المناسبة لنموه نموا جسميا و نفسيا سليما ومتكاملا.

والمتأمل في المشاكل التي تواجهها المؤسسات التربوية ليلاحظ انتشار ظاهرة العنف وتفشيها خاصة في السنوات الأخيرة وفي كل المراحل الدراسية وتزداد حدة في المرحلة الثانوية.

وهذا ما تبينه إحصائيات وزارة التربية الوطنية المنبثقة عن أخر دراسة أعد تها حول العنف في المحيط المدرسي و اتساع رقعة العنف بالمؤسسات التربوية بالجزائر حيث فاق عدد الحالات المسجلة 25 إلف حالة ووصل عدد الحالات خلال السنة الدراسية 2011/2010 إلى" 3543" حالة عنف منها 03 ألاف حالة بين التلاميذ أنفسهم في التعليم الثانوي ، وتكشف الإحصائيات خلال نفس السنة الدراسية تعرض "1455"أستاذ للعنف من طرف تلاميذ الثانوي.[1]

وبالنظر إلى البرامج التعليمية المقدمة للتلميذ في مرحلة التعليم الثانوي نجد إن المتعلقة منها بالتربية البدنية و الرياضية تجلب اهتمام التلميذ لتنوع أنشطتها البدنية و الرياضية والتي من بينها ذات الطابع الترويحي ، ومن هنا كان لجوء الكثير من الباحثين في هذا المجال إلى دراسة تأثير عوامل على

[1] جريدة الخبر:العدد 6567 ، 15جانفي 2012 ، ص5

التخفيف من العنف المدرسي لدى هؤلاء التلاميذ حيث أظهرت النتائج إن حصة التربية البدنية والرياضية احد أهم الحقول التي يبرز فيها سلوك التلميذ بالصورة الصحية.

كما أشار كل من(فاهي وانسل و روث ، 2005)إلى أن للنشاط البدني و الرياضي تأثيرات ايجابية في خفض مستوى العنف لما له من تأثيرات على الناحية الانفعالية والنفسية.

و رغم أن المدرسة هي الفضاء التربوي الذي يستثمر التلاميذ فيه معظم أوقاتهم بالتزود بالمعارف و المعلومات و المهارات ،غيران عدم فهم سلوكات التلاميذ وحاجاتهم ومشكلاتهم ، وعدم القدرة على مواجهة ردود أفعالهم الناتجة عن نموهم الانفعالي و النفسي و الجسمي وهذا راجع لكون المدرسة تنظر إليهم باعتبارهم مجموعة متجانسة يمثلها تلميذ نمطي يميل نحو المثالية،و هذا ما يولد عنه سلوكات تتخذ أشكالا وأنماطا مختلفة[1].

مما يستدعي محاولة إيجاد برنامج إرشادي بديل يحاول فهم سلوكات التلاميذ الانفعالية و النفسية كل على حدة وعلى هذا الأساس تم تناول موضوع: فاعلية برنامج إرشادي رياضي للتخفيف من العنف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، و تم صياغة إشكالية الدراسة على النحو التالي :

ما مدى فاعلية برنامج إرشادي رياضي للتخفيف من العنف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية؟

و من اجل دراسة هذه المشكلة يمكننا طرح التساؤلات الآتي:

-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في درجة الاستفادة من البرنامج الإرشادي الرياضي المقترح للتخفيف من العنف اللفظي في المرحلة الثانوية؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في درجة الاستفادة من البرنامج الإرشادي الرياضي المقترح للتخفيف من العنف الجسدي في المرحلة الثانوية؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في درجة الاستفادة من البرنامج الإرشادي الرياضي المقترح للتخفيف من العنف النفسي في المرحلة الثانوية ؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الدرجة الكلية للمقياس ؟

[1] السفاسفة، محمد إبراهيم: أساسيات في الإرشاد و التوجه النفسي التربوي،مكتبة الفلاح وعمان ،دار حنين للنشر و التوزيع ،الكويت 2003، ص 214.

2/ الفرضيات

2-1-الفرضيات العامة

للبرنامج الإرشادي الرياضي فاعلية في التخفيف من العنف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية

2-2-الفرضيات الجزئية

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث في درجة الاستفادة من البرنامج الإرشادي الرياضي للتخفيف من العنف اللفظي في المرحلة الثانوية.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في درجة الاستفادة من البرنامج الإرشادي الرياضي للتخفيف من العنف الجسدي في المرحلة الثانوية.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في درجة الاستفادة من البرنامج الإرشادي الرياضي للتخفيف من العنف النفسي في المرحلة الثانوية.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الدرجة الكلية للمقياس

3/ اهداف البحث

في بحثنا هذا تتجسد أهداف البحث فيما يلي:

-التعرف على الفروق بين الذكور و الإناث في درجة الاستفادة من البرنامج الإرشادي الرياضي المقترح للتخفيف من العنف اللفظي في المرحلة الثانوية.

- التعرف على الفروق بين الذكور و الإناث في درجة الاستفادة من البرنامج الإرشادي الرياضي المقترح للتخفيف من العنف الجسدي في المرحلة الثانوية.

- التعرف على الفروق بين الذكور و الإناث في درجة الاستفادة من البرنامج الإرشادي الرياضي للتخفيف من العنف النفسي في المرحلة الثانوية.

- التعرف على الفروق بين الذكور و الإناث في الدرجة الكلية للمقياس

4/أهمية البحث

- توجيه أنظار المختصين إلى أهمية البرنامج الإرشادي الذي على النشاط البدني الرياضي و دوره في التخفيف من جميع إعراض ومظاهر العنف المدرسي و اكتساب تلاميذ المرحلة الثانوية مظاهر الصحة النفسية.

- تسليط الضوء على العنف المدرسي في أبعاده الثلاثة كالتالي:

-إبراز السلوكات المميزة لتلاميذ المرحلة الثانوية .

- إثراء خبرة أساتذة التربية البدنية و الرياضية في مجال الإرشاد النفسي الرياضي ببرامج إرشادية مميزة وغير تقليدية للتعاطي مع المشكلات و الاضطرابات النفسية التي يتعرض لها تلاميذ المرحلة الثانوية.

5/أسباب اختيار موضوع البحث

وفي بحثنا هذا تتجسد أسباب اختيار موضوع البحث فيما يلي:

- كون الباحث أستاذ لمادة التربية البدنية و الرياضية بالتعليم الثانوي حيث لاحظنا في الآونة الأخيرة انتشار لظاهرة العنف المدرسي داخل الثانوية.
- انتشار ظاهرة العنف المدرسي في الثانويات على وجه الخصوص .
-عدم إدراك الدور الذي يلعبه البرنامج الإرشادي الرياضي في الحد من هذه الظاهرة بصفة خاصة وكذا دور الإرشاد النفسي الرياضي بصفة عامة.
- الفهم الخاطئ لممارسة النشاط البدني و الرياضي باعتباره مدعم لظاهرة العنف بشتى أنواعه.

6/تعريف مصطلحات البحث

وفي بحثنا هذا تتجسد مصطلحات البحث فيما يلي:

6-1-العنف:

التعريف اللغوي :عنف (العُنْف) بالضم ضد الرفق ، تقول منه : عَنُفَ عليه بالضم (عُنْفاً)، و(عَنُفَ) به أيضاً و (التعنيف) التعيير واللوم[1].

التعريف الاصطلاحي:العنف هو أي سلوك موجه بهدف إيذاء شخص أو أشخاص آخرين لا يرغبون في ذلك و يحاولون تفاديه[2].

هو كل إيذاء باليد و اللسان بالفعل أو الكلمة في حقل تصادمي مع الأخر[3].

6-2- العنف المدرسي:

تعريف اصطلاحي: هو السلوك الذي يمارسه التلميذ في المدرسة سواءً ضد زملائه أم أساتذته أم ضد ممتلكات المدرسة القائمين عليها , وهو مظهر من مظاهر سوء التكيف المدرسي[4].

---

[1] الرازى ، محمد بن أبي بكر بن عبد القادر (ت:666هـ): مختار الصحاح ، دار الجيل ، بيروت ، لبنان، بدون سنة.

[2] Kaplan H, Sadock B. Synopsis of psychiatry, seventh ed., Williams and Wilkins, Middle East edition, Egypt .1994, p 214.

[3] احمد خليل احمم: المفاهيم الأساسية في علم الاجتماع ،،دار الحداثة ،ط1 ، 1984، ص 138.

[4] تبداني خديجة و آخرون:الأسرة و المدرسة سوء التكيف المدرسي بين الإشكالية و الواقع ،دار قرطبة للنشر و التوزيع ،ط1 ، وهران(الجزائر) 2004، ص 78.

تعريف إجرائي: هو ذلك الانفعال الشديد للتلميذ الذي يصحبه أذى الآخرين من زملاء و أساتذة و إدارة و تخريب لممتلكات المدرسة.

6-3-البرنامج الإرشادي

التعريف الاصطلاحي: هو برنامج مخطط منظم في ضوء أسس عملية لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة فرديا و جماعيا لجميع من تضمهم المؤسسة (المدرسة مثلا) بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو[1].

التعريف الإجرائي: هو وسيلة تربوية تهدف إلى خفض العنف عند التلاميذ في المدرسة من خلال برنامج التربية البدنية والرياضية المستمد من المنهاج خلال الحصة.

6-4-النشاط البدني الرياضي:

تعريفه: عرفه" تشارلزبيوكر" بأنه ذلك النوع من النشاط الذي ينمي القذرة الجسمية في الإنسان عن طريق الأجهزة العضوية المختلفة وينتج عنها القدرة على الشقاء و المقاومة التعب[2].

6-5-المراهقة :

تعريفها: هي مرحلة الانتقال من الطفولة إلى الشباب وتتسم بأنها فترة معقدة من التحول و النمو تحدث فيها ثغرات عضوية ونفسية و ذهنية واضحة تقلب الطفل الصغير إلى عضو في المجتمع الراشد[3]

7/الدراسات السابقة:

7-1- الدراسات العربية:

7-1-1-دراسة (الشريف، 1990):

وتناولت هذه الدراسة مظاهر العنف و العدوان و مستوى القلق لدى الشباب الفلسطيني في قطاع غزة والمقيمين في مصر، و هدفت هذه الدراسة لتقصي مظاهر العنف و العدوان و مستوى القلق لدى الشباب الفلسطيني في قطاع غزة بالأراضي المحتلة و الشباب الفلسطيني المقيم في بالخارج (مصر),وتكونت عينة الدراسة من 215 طالبا من الطلاب الفلسطينيين الذكور ممن تتراوح أعمارهم بين 19- 24 سنة .

[1] حامد عبد السلام زاهران :التوجيه الارشادي ،عالم الكتب ،القاهرة، 1998، ص 282.

[2] رمضان ياسين:علم النفس الرياضي ،دار اسامة للنشر و التوزيع ،ط1 ،عمان ،الاردن ،2008 ،ص35.

[3] مصباح عامر:التنشئة الاجتماعية والسلوك الانحرافي ،شركة دار الائمة ،ط 1 ،الجزائر ،2003 ،ص174.

وقد طبق على الإفراد العينة مقياس العدوان وخلصت النتائج إلى : وجود فروق بين الشباب في الداخل و الخارج في مظاهر العدوان و القلق لصالح الغزيين، وجود فروق في مظاهر السلوك العدواني (اللفظي و المباشر و الغير المباشر) لصالح الغزيين.

الدراسة الثانية::

7-1-2- دراسة(حافظ ورفيقة، 1993):

وتناولت هذه الدراسة تصميم برنامج إرشادي لخفض السلوك العدواني لدى الأطفال في ضوء ببعض المتغيرات، وتكونت العينة من 256 تلميذ و تلميذات منهم 147 تلميذ بمتوسط عمري قدره 10 سنوات وستة أشهر في جمهورية مصر العربية,ما النتائج فجاءت على النحو التالي:

توجد فروق بين الجنسين في السلوك العدواني وهي العدوان لمادي و السلبي وكان الفارق لصالح الذكور و في العدوان اللفظي و السوي كان الفارق لصالح الإناث - يوجد ارتباط بين الازدحام داخل الفصل بالعدوان المادي و اللفظي ولكنهما لارتبط بالعدوان السلبي و السلوك السوي- لا توجد علاقة بين الترتيب الولادي و أشكالا لسلوكك العدواني.

7-1-3- دراسة (الجندي، 1999):

وتناولت هذه الدراسة دراسة تحليلية لسلوك العنف لدى المراهقين بالمرحلة الثانوية.

هدفت هذه الدراسة للتعرف على دوافع سلوك العنف و العدوان لدى المراهقين بالمرحلة الثانوية, كما اشتملت العينة على 400 مراهق تراوح أعمارهم بين 15-16 سنة، وجاءت النتائج على النحو التالي:

الخلافات الزوجية و التفكك الأسري و إتباع أساليب التنشئة الاجتماعية المدللة أو القاسية عن الحد الزائد و أساليب النبذ و الإهمال و عدم المساواة بين الأبناء في المعاملة هو الذي يدفع الأبناء إلى التعبير بأساليب العنف والاعتداء على اقرأنهم التلاميذ ،الشعور بالعدوانية والقلق والإحباط و النظرة التشاؤمية نحو المستقبل وعدم الشعور بالأمن والطمأنينة ولسيطرة الشعور بالفشل الدراسي

أساليب العنف السائدة لدى طلاب المرحلة الثانوية هي الضرب و الاعتداء على الزملاء و الأساتذ ة وتدمير الأثاث و تعاطي المخدرات.

7-1-4-دراسة (أبو النصر،2000):

وتناولت هذه الدراسة مظاهر العنف الطلابي بالمدارس الثانوية هدفت هذه الدراسة إلى الوقوف على مظاهر العنف الطلابي بالمدارس الثانوية ،و اشتملت عينة الدراسة على 565 طالب و طالبة و جاءت النتائج كما يلي: أكثر مظاهر العنف شيوعا لدى طلاب المرحلة الثانوية هي اعتداء الطلاب على بعضهم البعض ثم اعتداء الطلاب على المدرسين والهيئة الإدارية ثم تحطيم أثاث المدرسة و التعدي على ممتلكات الزملاء، أسباب العنف راجع أولا إلى وسائل الإعلام ثانيا إلى طبيعة العلاقات الأسرية ثالثا إلى المناخ المدرسي.

7-1-5- دراسة (عبود و عبود، 2003):

وتناولت هذه الدراسة فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض حدة العنف لدى المراهقين،هدفت الدراسة إلى توضيح فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض حدة العنف لدى المراهقين، وتكونت عينة الدراسة من 20 طالبا مراهقا الأكثر عنفا تتراوح أعمارهم بين 16 18 سنة، و جاءت النتائج على النحو التالي: وجود فروق دالة إحصائية بين درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في سلوك العنف في أبعاده الثلاثة العنف نحو الذات و نحو الآخرين و نحو الممتلكات ، وهذا ما يؤكد ويوضح فاعلية البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي خفض حدة العنف لدى المراهقين ،جدوى البرنامج و فاعليته بعد فترة المتابعة.

7-1-6- دراسة (حويتي احمد، 2004):

وتناولت هذه الدراسة العنف المدرسي الأسباب و المظاهر ، وكان هدفها هوا لتقصي حول ظاهرة العنف المدرسي في المدارس الجزائرية ، اشتملت الدراسة على 21 ثانوية بالعاصمة ، أما العينة تتكون من الأساتذة وعددهم 364 ومستشاري التوجيه والمساعدين التربويين و البالغ عددهم 54 وكذا التلاميذ الثانويين وعددهم 1028 اختيروا بطريقة عشوائية وفي السنوات الثلاثة (أولى ، ثانية، ثالثة ثانوي) و أسفرت النتائج على ما يلي : إن ظاهرة العنف المدرسي بالثانويات ظاهرة بشكل بارز إذ تم إحصاء أكثر من 16 سلوك عنيف مشاهد من طرف التلاميذ داخل المدارس ، يذكر منها عصيان أوامر الأساتذة ، السخرية و الاستهزاء ، إثارة الفوضى بالقسم والكتابة على الجدران و الطاولات إلى غير ذلك من السلوكات العنيفة.

7-1-7- دراسة (فوزي احمد بن دريدي،2007):

وتناولت هذه الدراسة العنف لدى التلاميذ في المدارس الثانوية الجزائرية ،و هدفت الدراسة إلى تحديد حجم انشرا ظاهرة العنف لدى تلاميذ التعليم الثانوي في الجزائر ،دراسة العوامل السسيولوجية المؤيدة إلى عنف التلاميذ ،دراسة تمثيلات التلاميذ للعنف المدرسي ،أما العينة فاشتملن على ثلاثة مستويات دراسية (الأولى ، الثانية ، الثالثة ثانوي) في ثانويتين بولاية سوق أهراس بلغ عدد التلاميذ 180 تلميذ ،وكانت النتائج على الشكل التالي : الفضاء المدرسي لا يوفر التحفيزات اللازمة لتكييف التلاميذ مع النظام التربوي أدى إلى انتشار التغيب عن الدراسة بالإضافة إلى المشاكل العائلية و النفسية,تعرض التلاميذ لهياكل المؤسسة بالتخريب راجع إلى إحساس التلاميذ بالظلم المسلط عليهم ، وجود العنف المتبادل بين التلاميذ بالإضافة إلى ارتفاع نسبة العنف اللفظي (الشتم) من التلاميذ تجاه الأستاذ ,بروز العنف ضد الذات ' تناول المواد الضارة) مع توجه التلاميذ للانتحار مرده اللاأمل والعزلة والاقدرة ، ،النسق المدرسي و الأسري لم يستطيعا تقديم الضمانات الضرورية للتلاميذ و اختلاف التمثيلات التي يحملها التلاميذ من أساتذتهم منها عن ما يحمل هؤلاء عنهم,التلاميذ الذين يقطنون في المناطق المهشمة يتبنون سلوك العنف.

7-1-8-(محمد مصطفى ابوعاليا، الجامعة الهاشمية، كلية التربية، 2008/08/28) :

وتناولت هذه الدراسة اثر العنف المدرسي في درجة شعور الطلبة بالقلق وتكيفهم المدرسي ، هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء اثر العنف المدرسي في درجة شعور الطلبة بالقلق وتكيفهم المدرسي ، إما مجتمع البحث فاشتمل على 6 مدارس من مدينة الزرقاء ، و العينة اشتملت على 245 طالب الصف السابع و الثامن، اختيرت بطريقة عشوائية، وجاءت النتائج على النحو الأتي:للعنف المدرسي اثر في القلق إلى أي درجة يؤثر القلق سلبا في التكيف المدرسي.

7-2-الدراسة الأجنبية:

7-2-1- دراسة (ستاك، 1995)

وتناولت هذه الدراسة اثر برنامج إرشادي سلوكي في تخفيف حدة العنف لدى المراهقين،

هدفت الدراسة إلى الوقوف على اثر برنامج سلوكي في تخفيف حدة العنف لدى المراهقين ،وتكونت العينة من 6 مراهقين تتراوح أعمارهم بين 15-17، وتعديل سلوك العنف لديهم تجاه اقرأنهم والمحيطين بهم عن طريق دراسة أسباب العنف و الوصول إلى جذور المشكلة وتحديد سلوكياتهم

الخاطئة التي اكتسبوها و العمل على تعديلها إرشاديا عن طريق محو تعلم سابق وإعادة تعلم جديد يرضى عنه المجتمع، و جاءت النتائج على النحو التالي: حيث أشارت إلى فاعلية البرنامج الإرشادي السلوكي المستخدم في تخفيف حدة العنف لدى عينة الدراسة المراهقين.

7-3-التعليق على الدراسات:

- تشابهت دراستنا مع الدراسة السادسة للدكتور حويتي احمد من حيث متغير العنف المدرسي ما الأهداف فكانت متباينة و فيما يخص مجتمع البحث فقد اشتملت دراستنا على 2 ثانويتين بالشلف أما دراسته فاشتملت على 21 ثانوية بالعاصمة ، وتكونت عينتنا من 40تلميذ موزعة بالتساوي على المجموعة الضابطة والتجريبية أما عنده فكانت على ما يلي :الأساتذة 364، مستشاري التربية والتربويين54، و التلاميذ1028،اختيرت عينتنا بالطريقة العمدية أما عينته فاختيرت بالطريقة العشوائية ، أما المستويات فكانت متشابهة عند كلانا.

-تشابهت دراستنا مع الدراسة الخامسة من حيث استعمال برنامج إرشادي للخفض أو التخفيف من العنف المدرسي لدى تلاميذ المراهقين في الثانوية ، مع التشابه في المرحلة العمرية ، إلا انه التباين كان في الأهداف التي ترمي إليها كل دراسة بالإضافة إلى كون الاختلاف كان على مستوى العينتين حيث شملت دراستنا 40 تلميذ أما دراسته فاشتملت على 20 تلميذ.

2/الدراسة النظرية:

وفي بحثنا هذا تتجسد الدراسة النظرية في ثلاثة فصول:

-الفصل الأول: الإرشاد النفسي

-الفصل الثاني: النشاط البدني الرياضي

-الفصل الثالث : العنف المدرسي

-الفصل الرابع: المراهقة

3/الدراسة التطبيقية:

وفي بحثنا هذا تتجسد الدراسة التطبيقية في فصلين كالأتي:

1-إجراءات البحث:

المنهج المتبع:

المنهج التبع في بحثنا هذا هو المنهج التجريبي.

مجتمع وعينة البحث:

مجتمع البحث:

في بحثنا هذا تمثل مجتمع البحث في ثانويتي الونشريسي و ثانوية بالحاج قاسم بولاية الشلف.

عينة البحث:

وتمثلت عينة البحث في :

تنقسم عينة إلى قسمين: عينة تجريبية تتمثل في التلاميذ الذين يخضعون للبرنامج الإرشادي الرياضي المقترح والذين يدرسون في ثانوية الونشريسي يبلغ عددهم 20 تلميذ موزعين على المستويات الثلاثة .

عينة ضابطة تمثل التلاميذ الذين لا يخضعون للبرنامج الإرشادي الرياضي المقترح بل للبرنامج المقرر في المنهاج و الذين يدرسون بثانوية بالحاج قاسم ويبلغ عددهم 20 تلميذ موزعين على المستويات الثلاثة.

-تم اختيار العينة بطريقة عمديه وهذا راجع لكوني أستاذ التربية البدنية و الرياضية بثانوية الونشريسي و كذا قرب ثانوية بالحاج قاسم من مقر سكني.

أدوات البحث:

وفي بحثنا هذا تمثلت أداة البحث في" مقياس سلوكات العنف المدرسي " لبيار كوزلين" ,مكيف حسب البيئة الجزائرية وكذا محكم وفي صورته النهائية ,واشتمل المقياس على 43 عبارة مقسمة على ثلاثة أبعاد كالتالي :

- البعد الأول: العنف اللفظي
- البعد الثاني: العنف الجسدي
- البعد الثالث: العنف النفسي
- الدرجة الكلية للمقياس.

- البرنامج الإرشادي الرياضي المقترح :يشتمل على جلسات إرشادية باستعمال الأنشطة البدنية و الرياضية التي تعمل على خفض العنف بإبعاده الثلاثة .

مجالات البحث:

وفي بحثنا هذا تمثلت مجالات البحث فيما يلي:

- المجال الزماني : من ديسمبر 2012إلى ماي 2013 .
- المجال المكاني : ثانويتي الونشريسي و بالحاج قاسم.
- المجال البشري : تلاميذ ثانويتي الونشريسي و بالحاج قاسم.

الأسلوب الاحصائي المستخدم:

في بحثنا هذا تم استخدام مايلي:.

- اختبار دلالة المتوسطات (t) للعينتين المستقلتين.
- اختبار (t) للمجموعة الضابطة (قبلي,بعدي)
- اختبار (t) للمجموعة التجريبية (قبلي,بعدي)
- اختبار (t) للعينتين (بعدي)

2- عرض و مناقشة النتائج:

بعد عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضيات يخلص الباحث إلى استنتاج عام .و يوصي ببعض التوصيات ثم ينهي البحث بخاتمة .

الباب الأول

الجانب النظري

الفصل الأول

الإرشاد النفسي

تمهيد:

أصبح الإرشاد النفسي من التخصصات الهامة في حياة الإنسان في الوقت الحالي وذلك بسبب ازدياد حاجة الإنسان إلى من يأخذ بيده ويساعده على حل مشكلاته، حيث تزايدت حدة الضغوطات النفسية والمشكلات النفسية والاجتماعية ونظرا لتغير نمط الحياة وتباعد العلاقات بين الأفراد، وكذلك التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية والتطورات التي تحدث في ميدان التربية والتعليم، حيث أصبح الفرد اليوم يعيش جملة من الصراعات النفسية الناجمة عن التغيرات الأسرية التي تحدث في مجتمعنا كل ذلك يؤكد على ضرورة توجيه الأفراد وإرشادهم نفسيا في عصرنا الحاضر وذلك بهدف الوقاية من الوقوع في الاضطرابات النفسية والانحرافات السلوكية، وكذلك تقوية ثقته بنفسه وشعوره بالأمن ومساعدته على حل مشكلاته في جميع المجالات التربوية والاجتماعية والأسرية مما يساعد الفرد على تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي والتمتع بقدر عال من الصحة النفسية والتوافق النفسي.

1- الإرشاد النفسي والتوجيه:

1-1- تعريف الارشاد النفسي:

- الإرشاد النفسي عملية تشتمل على تفاعل بين المرشد والعميل في موقف بهدف مساعدة العميل على تعديل سلوكه حتى يتمكن من إشباع حاجاته بطريقة إيجابية.
- ويعرفه حامد زهران أنه عملية بناء تهدف إلى مساعدة الفرد أن يفهم ذاته ويدرس شخصيته ويعرف خبراته ويحدد مشكلاته وينمي إمكانياته ويحل مشكلاته في ضوء معرفته ورغبته لكي يصل إلى تحقيق أهدافه وتحقيق الصحة النفسية والتوافق النفسي.[1]
- ويعرف تيلور الإرشاد بأنه ليس مجرد إعطاء نصائح أو تقديم حل لمشكلة، بل هو تمكين الفرد من التخلص من متاعبه ومشكلاته الحالية.[2]
- ويرى باترسون أن الإرشاد يتضمن مقابلة بين شخصين هما المرشد والعميل يستمع فيها المرشد لمشكلات العميل ويحاول فهم شخصيته، ومعرفة ما يمكن تغييره في سلوكه بطريقة أو بأخرى، ويجب أن يكون العميل يعاني من مشكلة ويكون لدي المرشد المهارة والخبرة في مساعدة العميل للوصول إلى حل المشكلة.[3]
- ويعرف روجرز الإرشاد بأنه العملية التي يحدث فيها تعديل لبنية الذات لدى العميل في إطار الأمن الذي توفره العلاقة مع المرشد والتي يتم فيها إدراك الخبرات المستبعدة في ذات جديدة.
- ويعرفه shertzer& stone بأنه عملية لا تزيد عن كونها مناقشة حبية بين شخصين تربطهما علاقة إخلاص وثقة ولكنها بالنسبة للمشاهد الخبير أكثر من مجرد زيارة دردشة، والمرشد يجاهد ليساعد الطالب لكي يبوح بقصته بطريقته الخاصة، كما أنه يبذل جهده ليكشف عن أفكاره وأحاسيسه الحقيقة.[4]
- الإرشاد علاقة متبادلة تقوم بين فردين،وهذه العلاقة ترى إلى غرض أو هدف،إذ يقوم فيه أحدهما وهو الأخصائي بحكممرانه وخبرته،على مساعدة الشخص الأخر وهو العميل،حتى يغير من نفسه و

[1] – حامد عبد السلام زهران: التوجيه والإرشاد النفسي، عالم الكتب، القاهرة، 1998، ص21

[2] -Toylor, A &Shaefer, S: Communication coucepts and application skills kendau/hunt publishing company , U,K, 1988 , p88

[3] -paherson, C,H: theories of conusching and pychotherapy,new york, harper & row, publisher, 1980 ,p190

[4] -shertezer, B & stone, sh:fundementals of conseling, (2^{nd}_{ed}) boston, Houghton mifflincompary, 1974 ,p233

- بيئته ووسيلة هذه العلاقة هي المقابلة وجها لوجه بين الأخصائي والعميل، ويتم الإرشاد في هذه المقابلة.[1]
- الإرشاد عملية تقوم مباشرة بين شخص وآخر فيما يساعد أحد الطرفين الآخر على زيادة فهمه لمشكلاته وقدراته على حلها.[2]
- الإرشاد عملية رئيسية في عمليات التوجيه وخدماته،وهو العلاقة التفاعلية التي تنشأ بين المرشد التربوي والمسترشد بقصد تحقيق أهداف التوجيه أو بعض منها.[3]
- ويرى طه حسين أن الإرشاد عملية بناء تستهدف مساعدة الفرد في أن يفهم ذاته ويعرف خبراته ويحدد مشكلاته،وينمي إمكاناته لحل مشكلاته في ضوء معرفته وتدريبه لكي يصل على تحقيق الأهداف المأمولة، وأن الإرشاد النفسي بكليته يرمي إلى مساعدة الفرد على تحقيقه.[4]

1-2- تعريف التوجيه:

- هو عملية إنسانية تتضمن مجموعة من الخدمات التي تقدم للأفراد لمساعدتهم على فهم أنفسهم وإدراك المشكلات التي يعانون منها والانتفاع بقدراتهم ومواهبهم في التغلب على المشكلات التي تواجههم مما يؤدي إلى تحقيق التوافق بينهم وبين البيئة التي يعيشون فيها.[5]
- هو عبارة عن مجموعة من الخدمات يقدمها شخص لآخر كي يستطيع أن يختار طريقا معينا ويتخذ قرارا خاصا يحقق له التوافق ويساعده على حل مشكلاته ويستهدف التوجيه مساعدة الفرد على النمو والاستقلال والقدرة على تحمل المسؤولية.
- وترى "بنيت" بأن التوجيه يتضمن كل الخدمات التي تشارك في عملية فهم الفرد لنفسه واتجاهاته وميوله وقدراته وحاجاته الجسمية والعقلية والاجتماعية لأقصى وأحسن نمو وتحصيل وتكييف للحياة.[6]

2-الفروق بين التوجيه والإرشاد النفسي:

يعبر التوجيه والإرشاد النفسي عن معنى مشترك أو يمثل كل من التوجيه والإرشاد وجهان لعملة واحدة فكلاهما يتضمن النوعية والمساعدة وتغيير السلوك نحو الأفضل، كما أن لهما أهداف

[1] – سامي محمد ملحم: مبادئ التوجيه والارشاد النفسي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط 1، عمان، 2007،ص52.

[2] –novdbery, B:Guidence a systematic, in troduction, New York, Random house, 1970 ,p173

[3] – هيفاء أبو عزالة: دليل المرشد الطلابي، المطبعة التعاونية، عمان، 1995،ص50

[4] – طه عبد العظيم حسين: الإرشاد النفسي(النظرية، التطبيق، التكنولوجيا)، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، 2004، ص16.

[5] – طه العظيم حسين:الإرشاد النفسي (النظرية، التطبيق،التكنولوجيا)،مرجع سابق،ص18.

[6] – طه العظيم حسين:الإرشاد النفسي (النظرية، التطبيق، التكنولوجيا)، مرجع سابق، ص19.

واحدة تتمثل في تحقيق التوافق والتمتع بالصحة النفسية وتحسين العملية التعليمية، ومع ذلك فإن هناك فروق بينهما تنحصر أهمها فيما يلي:

- يؤكد التوجيه على النواحي النظرية، بينما يهتم الإرشاد بالجزء العملي.
- التوجيه أعم من الإرشاد وأشمل منه، وهو يتضمن عملية الإرشاد إذ أن الإرشاد يعتبر الجانب التطبيقي للتوجيه.
- التوجيه يغلب عليه الصفة الإعلامية لكن الإرشاد علم وفن.
- يمكن أن يقوم بالتوجيه شخص لديه خبرة مثل: المعلم، الأب ورجل الدين ولكن الإرشاد يقوم به مرشد نفسي متخصص.
- الإرشاد النفسي في جوهره عبارة عن علاقة بين المرشد والعميل بمعنى أن عملية فردية تشير إلى علاقة فرد بفرد في العيادة أو المدرسة أو مراكز الإرشاد، أما التوجيه فيتناول جميع الأفراد في المجتمع ويشير إلى العلاقة بين الموجه ومجموعة من الأفراد في المؤسسات المختلفة لمساعدتهم على اكتشاف قدراتهم والوقاية من الوقوع في المشكلات والانحرافات السلوكية.

3- مفاهيم خاطئة عن التوجيه والإرشاد النفسي:

توجد بعض الأفكار الخاطئة عن التوجيه والإرشاد النفسي وهي الأفكار السلبية تقلل من فاعلية أي برنامج إرشادي و تحول دون تحقيق أهدافه ويمكن استعراض هذه المفاهيم الخاطئة على النحو الآتي:

يعتقد البعض أن التوجيه والإرشاد عبارة عن خدمة أو عملية تقدم إلى المرضى وذوي المشكلات النفسية فقط، والصحيح أن خدماتها تقدم للأفراد العاديين كما يقدمان إلى أقرب المرضى إلى الصحة وأقرب المنحرفين إلى السواء.

ويرى البعض أن التوجيه والإرشاد مرادفان للعلاج النفسي وهذا غير صحيح، فإذا كان كل منها يشتركان في كثير من العناصر إلا أن العلاج النفسي من اختصاص الطبيب النفسي ويقدم للمرضى النفسيين، في حين خدمات التوجيه والإرشاد ضمن مهام الطبيب النفسي فالفرق بين الإرشاد النفسي والعلاج النفسي فرق في الدرجة وليس في النوع وفرق في العميل وليس في العملية.

هناك اعتقاد بأن التوجيه والإرشاد قاصران على المشكلات الانفعالية للفرد والصحيح أنهما يتناولان جميع جوانب شخصية الفرد جسميا وعقليا وانفعاليا واجتماعيا.

من المفاهيم الخاطئة في التوجيه والإرشاد أنه يقدم خطط جاهزة وحلول ونصائح لن يطلب الإرشاد ولكن الصحيح أن الإرشاد النفسي عملية تقديم خدمات على يد فريق من المتخصصين مثل المرشد النفسي والمرشد والمدرسي والأخصائي النفسي وغيره.

يعتقد البعض أن الإرشاد النفسي لا بد وأن يتم في مراكز الإرشاد أو العيادات النفسية والصحيح أنه قد يتم في أي مكان مناسب.[1]

4- الحاجة إلى الإرشاد النفسي:

إن الحاجة الأساسية إلى الإرشاد والتوجيه لكل فرد سواء كان سويا أو يعاني من اضطرابات نفسية أو عقلية فالفرد حينما يواجه مشكلة ما، يلجأ إلى الآخرين قصد التعبير عن معاناته ومشكلاته، وطلب الاستشارة أو التوجيه أو الإرشاد، ذلك بأن الإرشاد وهو حق من حقوق الأفراد وفقا لحاجتهم واستعداداتهم وطبيعة مشاكلهم، لذا يجب أن يتوفر قدر من الثقة وعلاقة الاحترام المتبادل بالنظر إلى أهمية الإرشاد والتوجيه، وبالنظر إلى دوره الفعال في التغلب على معاناة الحياة اليومية، وفي تدبير صعوبات الحياة المهنية والتربوية والأسرية، إنه مطلب يجب توفيره لكل فرد يحتاج إلى الدعم والتوجيه والمرافقة النفسية فالإنسان في جميع مراحل نموه وفي أماكن تواجده معرض للعديد من المشكلات الشخصية والتربوية والمهنية والزوجية والأسرية... التي تستلزم تدخل طرف ثالث للمساعدة على حلها أو تجاوزها، إن ما سبق من صميم الخدمات التي يوفرها الإرشاد والتوجيه التربوي والأسري والمهني والتي تتمثل فيما يلي:[2]

- فتح المجال للآخرين قصد التعبير عن معاناتهم ومشكلاتهم والإفصاح عنها.
- مساعدة الأفراد على التفكير الايجابي والعقلاني والتغلب على الأفكار والمعتقدات غير العقلانية أو المشوهة تجاه الذات والآخرين والعالم (المحيط الخارجي والوسط الاجتماعي...).
- مساعدة الأفراد على الاختيارات السليمة وعلى اتخاذ القرارات المناسبة.
- جعل الأفراد يتغلبون على مخاوفهم وقلقهم وإحساسهم بالذنب والتقدير السلبي لذواتهم.
- جعل الأفراد يكتشفون قوتهم الكامنة وطاقتهم وكفاءتهم قصد الإحساس بالثقة والتقدير الإيجابي لذواتهم.
- مساعدة الأفراد على التفكير بصوت مسموع وتوجيههم في حل الخلافات بين الفردية والصراعات الثنائية والجماعية.[3]

[1] – طه عبد العظيم حسين:الإرشاد النفسي (النظرية، التطبيق، التكنولوجيا)، مرجع سابق، ص20.

[2] – زغوشبنعيسى وإسماعيل علوي: الإرشاد النفسي المعرفي والوساطة التربوية، عالم الكتب الحديث، ط 1، الاردن، 2011، ص79-80.

[3] – زغبوشبنعيسى وإسماعيل علوي: الإرشاد النفسي المعرفي والوساطة التربوية، مرجع سابق، ص 80.

5-أهداف الإرشاد النفسي:

فهي تندرج تحت ثلاث مستويات كما يلي:

- **المستوىالمعرفي:**

حيث تتناول التفكير والمدركات والتصورات والمعارف والخبرات والمعتقدات.

- **المستوى الوجداني:**

حيث تتناول الوجدانيات والانفعالات والاتجاهاتوالقيم.

- **المستوى العملي (سلوكي):**

حيث تتناول عملية تعديل السلوك واكساب مهارات سلوكية عملية جديدة.[1]

ويمكن إجمال أهداف التوجيه والإرشاد النفسي ضمن المستويات السابقة في النقاط التالية:

5 1- تحقيق الذات:

كل فرد لديه دافع أساسي يوجه سلوكه هو دافع (تحقيق الذات) وفي نفس الوقت للفرد إمكانات قد تسهل أو تعيق تحقيق ذلك الدافع، فالإنسان المتفوق الذكي وصاحب الإمكانات والقدرات الممتازة يستطيع أن يحقق ذاته بسهولة، ولكن الإرشاد النفسي يركز على مساعدة الفرد على تقبل ذاته وتحقيقها مهما كانت الإمكانات الموجودة عنده، فالإرشاد لا يقبل فكرة إما كل شيء أو لا شيء ولكنه يساعد الفرد على تحقيق أقصى درجة يمكن أن توصله إليها إمكانياته، ولكي يقدم بذلك على المرشد النفسي أن يساعد المسترشد على تحقيق ذاته وذلك بالسعي إلى أن يكون لديه مفهوما إيجابيا عن ذاته فإذا وجد المفهوم سالبا عليه رفع ثقة الفرد بنفسه وإذا كان هناك مبالغة من الفرد عن ذاته فعلى المرشد أن يساعده على تعريفه بنفسه وإبعاده عن المبالغة عن ذاته.

5-2- تحقيق التوافق:

من أهم أهداف التوجيه والإرشاد النفسي تحقيق التوافق، أي تناول السلوك والبيئة الطبيعية والاجتماعية بالتغيير والتعديل حتى يحدث توازن بين الفرد وبيئته، وهذا التوازن يتضمن إشباع حاجات الفرد ومقابلة متطلبات البيئة.

ويتطلب تحقيق هذا الهدف تنمية طاقات المسترشد واكتسابه مهارات التعامل مع المواقف وخاصة المواقف الضاغطة والنهوض بعملية اتخاذ القرارات.

ويجب النظر إلى التوافق النفسي نظرة متكاملة بحيث يتحقق التوافق المتوازن في كافة مجالاته ومن أهم مجالات تحقيق التوافق ما يلي:

[1] – حواشين مفيد وحواشين زياد: إرشاد الطفل وتوجيهه، دار الفكر للطباعة والنشر، ط 1، الأردن، 2001، ص24.

- **التوافق الشخصي:**

أي تحقيق السعادة مع النفس والرضا عنها وإشباع الدوافع والحاجات الداخلية الأولية الفطرية والعضوية الفسيولوجية والثانوية المكتسبة، ويعبر عن سلم داخلي حيث يقل الصراع، ويتضمن كذلك التوافق لمطالب النمو في مرحلة المتابعة.

- **التوافق التربوي:**

وذلك عن طريق مساعدة الفرد في اختبار أنسب المواد الدراسية والمناهج في ضوء قدراته وميوله وبذل أقصى جهد ممكن بما يحقق النجاح الدراسي.

- **التوافق المهني:**

ويتضمن الاختبار المناسب للمهنة والاستعداد عمليا وتدريبيا لها والدخول فيها والإنجاز والكفاءة والشعور بالرضا والنجاح، أي وضع العامل المناسب في العمل المناسب بالنسبة له وبالنسبة للمجتمع.

- **التوافق الاجتماعي:**

ويتضمن السعادة مع الآخرين والالتزام بأخلاقيات المجتمع ومسايرة المعايير الاجتماعية وقواعد الضبط الاجتماعي وتقبل التغيير الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي السليم وتحمل المسؤولية الاجتماعية والعمل بحيز الجماعة وتعديل القيم مما يؤدي إلى تحقيق الصحة ويدخل ضمن التوافق الاجتماعي والتوافق الأسري والتوافق الزواجي.[1]

5 3 - تحقيق الصحة النفسية:

الصحة النفسية تعد حالة دائمة يكون فيها الفرد متوافقا نفسيا ويشعر بالسعادة مع نفسه ومع الآخرين ويكون قادرا على تحقيق ذاته واستغلال قدراته إلى أقصى حد ممكن ويكون قادرا على مواجهة مطالب الحياة ولكي تتوافر لدى الفرد الصحة النفسية وما تتضمنه من سعادة وأمن، فإن من أهداف عملية الإرشاد النفسي تحقيق الصحة النفسية وتحقيق لسعادة الفرد وهناه ولتحقيق ذلك الهدف لا بد من مساعدة في الرضا عن أساليب تكيفه مع المجتمع والمدرسة والعمل، إذ انه من غير المعقول أن يكون الفرد غير متوافق مع كل ذلك الأمر ويتم ذلك الأمر بإزالة ما يواجهه الفرد في حياته من مشكلات ومتاعب وصعوبات تعيق التوافق والتكيف عندهلذلك يعمل الإرشاد على اكساب الفرد القدرة على حل المشكلات وفهمها بالشكل الصحيح.[2]

[1]- الزيادي أحمد و الخطيب هشام: التوجيه والإرشاد التربوي والمهني،معهد تدريب المدربين، ط 1 ،رام الله، 2001، ص21.

[2]- سامي محمد ملحم: الإرشاد النفسي الأسس النظرية والتطبيقية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط 1، الأردن، 2001، ص43.

5 4 - تحسين العملية التربوية:

إن أكثر المؤسسات التي تهتم بالتوجيه والإرشاد النفسي هي المدرسة وكما ذكر فإن تحقيق التوافق التربوي والنجاح في المدرسة والتكيف مع الحياة فيها ومع العملية التربوية، لذلك فإن مساعدة الفرد في التوافق المختلفة وتعريفه بطرق الدراسة الصحيحة وتجنيبه للعوامل التي تعيق نجاحه، كل ذلك يثير دافعيته على الدراسة ويشعره بالرضا والسعادة،في المدرسة ويهيئ جوا سليما للعملية التربوية ويعمل على تحسينها.[1]

5 5 - اكتساب الفرد مهارة الضبط والتوجيه الذاتي:

ويعني الوصول بالفرد المسترشد إلى درجة من الوعي بذاته وإمكانيته وفهم لظروفه ومحيطه فهما أقرب للواقع حيث يكون الكائن البشري في بداية حياته متمتعا بمركز ضبط خارجي لسلوكياته، وينتقل ذلك تدريجيا بفعل التربية والتنشئة الاجتماعية والتوجيه والإرشاد إلى مركز ضبط داخلي وبالتالي يتحكم في سلوكياته ويضبطها برغبة داخلية ومراقبة ذاتية دون تردد وبالتالي يستطيع المسترشد مواجهة مشاكله المستقبلية دون الاعتماد على الآخرين وصولا إلى الوقاية والحماية من الوقوع في المشاكل وهذا الجانب الوقائي من الاهتمامات الرئيسية للتوجيه والإرشاد.[2]

5 6 - صنع القرارات:

يمر الفرد في حياته بسلسلة من المواقف والخبرات، يحتاج فيها إلى اتخاذ قرارات متباينة ومتدرجة في الشدة والخطورة، كذلك يمر بفترات انتقالية في الحياة وبمراحل نمائية متباينة في متطلباتها، ويحتاج إلى ذلك الأمر اتخاذ القرار الصحيح والقرار المناسب وهذه مهارة يجب أن يتدرب عليها الفرد منذ صغره كالقرار ألزواجي والقرار التعليمي والقرار المهني وبالتالي فهو يحتاج إلى تعلم إجراءات اتخاذ القرارات و صنعها و بالتالي يحتاج إلمساعدة فنية عملية في توضيح وتسهيل الخطوات التي تمكن من الوصول إلى القرارات المناسبة ليتخذها بنفسه ويرضى عنها ويتحمل مسؤوليتها وهذا لا يأتي إلا بالإرشاد النفسي.[3]

6 - مناهج الإرشاد النفسي:

لكي يحقق الإرشاد الأهداف المرجوة فإنه يستخدم مجموعة من المناهج وهي:

[1] – عبد المنعم عبد الله: التوجيه والإرشاد النفسي والاجتماعي والتربوي، ط 1، غزة، 1996، ص17.

[2] – السفاسفة محمد إبراهيم: أساسيات في الإرشاد والتوجيه النفسي التربوي، مرجع سابق،ص 16.

[3] – الحسين أسماء عبد العزيز: المدخل المسير إلى الصحة النفسية والعلاج النفسي، دار عالم الكتب، ط 1، الرياض، 2002، ص55.

6-1-المنهج النمائي:

يطلق على هذا المنهج الإستراتيجية الإنشائية وذلك لكونه يهتم بتعزيز الجوانب الإيجابية للفرد وتنميتها ويعتبر هذا المنهج عملية الإرشاد عملية نمو تقدم إلى الأفراد العاديين بهدف رعاية نموهم الصحي والاجتماعي والتربوي والمهني إلى أقصى درجة ممكنة وتؤهلهم للتغلب على الصراعات والمشكلات غير السوية التي تواجههم في حياتهم اليومية ويفيد هذا المنهج في تخطيط برامج التوجيه والإرشاد المدرسي للأخذ بيد الوصول بهم إلى جوانبهم الشخصية الاجتماعية والدراسية.[1]

6-2-المنهج الوقائي:

وتقوم عملية التوجيه والإرشاد في هذا المنهج على وقاية سلوك الفرد من الاضطرابات ومشكلات عدم التوافق وتعتمد إستراتيجية المنهج الوقائي في التوجيه والإرشاد على الأمور التالية:

- المحافظة على الصحة النفسية.
- العمل على تحقيق التوافق.
- القيام بالدراسات العملية يفهم الأفراد، استعدادهم وميولهم واتجاهاتهم للكشف عن أي اضطراب للعمل على مواجهته قبل أن يقوي ويستفحل ويصعب التغلب عليه.

6-3-المنهج العلاجي:

يهدف إلى إعادة التوافق النفسي والصحة النفسية للفرد عندما لا يتوفر لديه توجيه وإرشاد للنمو السليم أو لا تتوفر الوقاية الكافية للمنع من الوقوع في الاضطرابات أو عندما تفشل في الكشف المبكر عن الاضطرابات والمشكلات عند بعض الأفراد،و يحتاج هذا المنهج إلى تخصص دقيق في الإرشاد العلاجي.[2]

7-مبادئ الإرشاد النفسي:

تقوم عملية الإرشاد النفسي على عدد من المبادئ والتي ينبغي على المرشد النفسي أن يكون ملما بها حتى يستطيع أن يقوم بعملية الإرشاد على خير وجه ويمكن تلخيص هذه المبادئ في ثلاثة نقاط هي التعاون بين المرشد والعميل، الاهتمام بالنمو النفسي للفرد، الاعتماد على العمليات السلوكية للفرد.

[1] – المحتسب سمية: التوجيه والإرشاد النفسي والمهني، معهد تدريب المدربين، ط 1، رام الله، 2001، ص31.

[2] – المحتسب سمية:التوجيه والإرشاد النفسي والمهني، مرجع سابق، ص43.

7-1-التعاون بين المرشد والعميل:

ليست عملية الإرشاد عملية قسرية ولا هي عملية ذات اتجاه واحد ومن هذا لا يمكن أن تتحقق هذه العملية وتأتي ثمارها إلا عن طريق إيجاد التعاون بين المرشد والعميل في هذه العملية الرئيسية، ويحدث التعاون إذا تقبل كل من المرشد والعميل الآخر دون قيدا وشرط فالمرشد عليه أن يؤمن بأن العميل قد لجأ إليه للحصول على مساعدته ونصحه وإعانته على حل مشكلاته وعليه أن يدرك كذلك أن هذا العميل لن يأتي إليه طالبا منه مجموعة من الأحكام والقرارات ولا لكي يحقق في أسباب سلوكه، وعلى المرشد أن يعمل أن هذا العميل إنما هو فرد مثله يعاني في مشكلة أو أكثر ولا يستطيع حلها وحده، ولذلك يلجأ إليه حتى يساعده في ذلك وعلى الطرف الآخر ينبغي على العميل ان يؤمن بأن المرشد ما هو إلا شخص مثله غير أنه بحكم إعداده وخبراته ينبغي أن يساعده على حل مشكلات وأن هدف هذا المرشد مساعدة كل عميل على فهم ذاته وحل مشكلاته.[1]

7-2-الاهتمام بالنمو الشخصي للفرد:

يعتبر الاهتمام بالنمو النفسي للفرد في المبادئ الأساسية التي تقوم عليه عملية الإرشاد فالإرشاد أولا قبل كل شيء يركز على مشكلات الفرد ومساعدته على حلها، فمن المعروف أنه حتى ينمو الفرد نموا نفسيا سليما لا بد له من أن يتغلب على المطالب والمهام المختلفة في مراحل نموه وتطور وفي كلمات أخرى أن لكل مرحلة من مراحل النمو مطالب ومهام خاصة بها فإذا استطاع الفرد القيام بهذه المهام خير قيام واستطاع إشباع هذه المطالب فإن نموهيكون سليما وإذا فشل في ذلك يكون عرضة لسوء التوافق والمشكلات النفسية.

7-3-الاعتماد على العمليات السلوكية الفردية:

ترتكز عملية الإرشاد النفسي على المعطيات السلوكية الفردية وينبغي على العملية الإرشادية أن تراعي الفروقالفردية بين العملاء، حيث أن هؤلاء العملاء يختلفون عن بعضهم في مختلف جوانب الشخصية جسميا وعقليا وانفعاليا واجتماعيا، كما يختلفون في المشكلات التي تواجه كل منهم، ومن ثم ينبغي على المرشد النفسي أن يضع في الاعتبار كل هذه الفروق والنظر إلى كل فرد على أنه شخص فريد في خصائصه وتزداد أهمية هذا المبدأ في أن الأفراد يختلفون في ردود أفعالهم إزاء المثيرات الواحدة فمثلا : لو رسب طالبان في الامتحان فإن أثر هذا الرسوب على الطالبان يكون مختلفا بذلك فقد يقبل أحدهما بهذه النتيجة ويرضى بها في حين يصر الثاني على عمل ما بوسعه من أجل تحسين

[1] – طه عبد العظيم حسين:الإرشاد النفسي (النظرية، التطبيق، التكنولوجيا)، مرجع سابق، ص28.

وضعيه وتعديل نتيجته في هذه الامتحان ومن هنا فإن ما ينطبق على الأول من حلول ومن طرق مساعدته قد لا تناسب الطالب الثاني مطلقا.[1]

8-مجالات الإرشاد النفسي:

تعددت مجالات الإرشاد النفسي والتي نذكر من أهمها ما يلي:

8-1-الإرشاد التربوي:

الإرشاد التربوي هي عملية مساعدة الفرد على تحديد ورسم الخطط التربوية التي تتناسب مع قدراته وإمكاناته واهتماماته وأهدافه وأن يختار نوع الدراسة والمناهج الدراسية التي تساعده على الكشف عن الإمكانيات التربوية ومعاونته على النجاح في دراسته وتحقيق أهدافه التربوية في مجالات الحياة المختلفة.[2]

وتتكامل أهداف الإرشاد التربوي مع أهداف الإرشاد النفسي والهدف العام هو إنجاح العملية التربوية وذلك عن طريق معرفة التلاميذ وفهم سلوكهم ومساعدتهم على الاختيار السليم إلى جانب استفادتهم في حل ما قد يتعرضون له من مشكلات عبر مراحل النمو المختلفة.[3]

8-2-الإرشاد العلاجي:

الإرشاد العلاجي هو عملية مساعدة المسترشد على اكتشاف وفهم وتحليل نفسه ومشكلاته الشخصية والانفعالية والسلوكية التي تؤدي إلى سوء التوافق النفسي والعمل على حل المشكلات بما يحقق أفضل مستوى للتوافق والصحة النفسية.[4]

ويهتم هذا النوع من الإرشاد إلى دراسة شخصية المسترشد ككل حتى يمكن توجيهه الوجهة الصحيحة بأفضل الطرق للوصول إلى أكبر درجة من التوافق النفسي والصحة النفسية حيث يتناول الإرشاد العلاجي المشكلات النفسية مثل مشكلات الشخصية واضطرابها والمشكلات الانفعالية ومشكلات التوافق والسلوك العام مستخدما في ذلك وسائل جمع المعلومات مثل الاختبارات النفسية ومقاييس التشخيص النفسي حتى يستطيع المرشد أن يجمع بيانات ومعلومات تساعده على أن يفهم ويشخص مشكلة المسترشد بدرجة أفضل.[5]

---

[1]-طه عبد العظيم حسين: الإرشاد النفسي (النظرية، التطبيق، التكنولوجيا)، مرجع سابق، ص29.

[2]- مرسي سيد عبد الحميد: الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي والمهني، دار التوفيق النموذجية، ط 2، القاهرة، 1987، ص270.

[3]- حامد عبد السلام زهران:التوجيه والإرشاد النفسي ، مرجع سابق، ص282.

[4]- أبو عطية سهام:مبادئ الإرشاد النفسي، دار الفكر، الأردن، 2002، ص89.

[5]- مرسي سيد عبد الحميد:الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي والمهني، مرجع سابق، ص 264.

8-3-الإرشاد المهني:

يعتبر الإرشاد المهني من أقدم مجالات الإرشاد النفسي فالإرشاد المهني هو عملية مساعدة الفرد على اختيار العمل الذي يناسب قدراته واستعداداته والإعداد للعمل والحصول عليه والتقدم فيه، وهذا يعني أن الإرشاد المهني يعمل على مساعدة الفرد على أن يقرر مصيره المهني بنفسه ويتضمن الإرشاد المهني عدة إجراءات منها الاختيار والإعداد للعمل والحصول عليه.[1]

ويهدف الإرشاد المهني إلى وضع الإنسان المناسب في المكان المناسب بما يحقق التوافق المهني ويعود على الفرد والمجتمع بالخير، ويمكن تلخيص أهم المشكلات المهنية في مشكلات اختيار نوع العمل والإعداد له – مشكلات التكيف مع العمل – التقاعد عن العمل حيث تشمل خدمات الإرشاد المهني والتربية المهنية وتحليل شخصية العامل وكذلك طبيعة العمل والاختيار المهني والتأهيل فيما بعد والتوافق المهني.[2]

8-4-الإرشاد الأسري:

يهدف الإرشاد الأسري إلى تحقيق سعادة واستقرار واستمرار الأسرة وبالتالي سعادة المجتمع واستقراره وذلك بنشر تعليم أصول الحياة الأسرية السليمة وأصول التنشئة الاجتماعية الصحيحة للأولاد ووسائل تربيتهم ورعاية نموهم والمساعدة في حل وعلاج المشكلات الأسرية التي تطفو على السطح.[3]

ويمكن إجمال الخدمات التي يقوم بها الإرشاد الأسري إلى ما يلي:

- **التربية الأسرية:** عن طريق إعداد برامج مختلفة وإرشادية في تربية الأبناء.
- **الخدمات النفسية:** وتشمل توضيح العلاقة بين الأبناء وتربيتهم وعلاقة الوالدين مع الأقرباء.
- **الخدمات الاجتماعية:** حيث الاستفادة من الأخصائي الاجتماعي من خلال تقديم الاستشارات والإرشادات لتوضيح بعض المشكلات التي تخص الأسرة.[4]

8-5-إرشاد المراهقين (الشباب):

تعتبر مرحلة المراهق أكثر المراحل الملحة للحاجة إلى الإرشاد النفسي لما يتخلل هذه المرحلة من مشكلات فسيولوجية ونفسية ومهنية واجتماعية ، وهي مرحلة تحقيق الذات وبناء الشخصية ويمر فيها الفرد بفترات انتقالية حرجة كالبلوغ الجنسي وما يصاحبه من تغيرات جسمية وانفعالية واجتماعية

[1] – عبد المنعم عبد الله: التوجيه والإرشاد النفسي والاجتماعي والتربوي، مرجع سابق، ص 47.

[2] – حامد عبد السلام زهران: التوجيه والإرشاد النفسي ، مرجع سابق، ص282.

[3] – الزيادي احمد والخطيب هشام: التوجيه والإرشاد التربوي والمهني، مرجع سابق، ص 135.

[4] – سمارة عزيز والنمو عصام: محاضرات في التوجيه والإرشاد، دار الفكر للنشر والتوزيع، ط 2، الأردن، 1992، ص151.

وكذلك تغيرات عقلية وما يتبعها من اكتساب أنماط سلوكية، خلال هذه المرحلة ينمو الفرد اجتماعيا وأخلا قيا ويكون قادرا على تحمل المسؤولية.[1]

ويقوم إرشاد المراهق في جوهره على المساعدة في رعاية وتوجيه ونمو المراهق نفسيا وتربويا واجتماعيا والمساعدة في حل مشكلاتهم اليومية بهدف مساعدتهم على تحقيق نمو سليم متكامل وتوافق سوي وتحقيق أفضل مستوى ممكن من الصحة النفسية.[2]

وتبرز الحاجة إلى الإرشاد في المراهقة من كونها مرحلة من أصعب المراحل النمائية في حياة الفرد، حيث تطرأ على المراهق خلالها تغيرات في مختلف جوانب شخصيته الجسمية والعقلية والنفسية والانفعالية والاجتماعية مما يسبب له القلق والصراع فالمراهق يحتاج إلى حاجات نفسية يسعى إلى إشباعها، فإذا لم يجد الإشباع يختل توازنه ويضطرب سلوكه ومن ثم يكون في أشد الحاجة أمام هذا كله إلى من يرشده ويوجهه من اجل تخفيف صراعاته والتغلب على مشكلاته ومن هذا فقد تعددت الخدمات الإرشادية المقدمة للمراهق في جميع مجالات حياته المختلفة وتشمل هذه الخدمات ما يلي:

- **خدمات نفسية:** وتستهدف مساعدة المراهق على تأكيد ذاته وزيادة الثقة بالنفس لديه ومساعدته في البحث عن هويته والتغلب على مشكلاته النفسية وإيجاد الحلول الملائمة لها، كما تتضمن الخدمات الإرشادية في هذا المجال أيضا تزويد المراهق بالمعارف والمعلومات الصحيحة المتعلقة بالثقافة الجنسية، وتقبل التغيرات الجنسية التي تطرأ عليه.
- **خدمات اجتماعية:** وتتضمن مساعدة المراهق على بناء علاقات اجتماعية ناجحة مع أقرانه من الجنسين على أساس من الاحترام المتبادل مع مساعدته على اكتساب معايير وقيم المجتمع والامتثال لها، وتنمية المسؤولية الاجتماعية لديه بقصد تحقيق التوافق الاجتماعي مع مجتمعه.
- **خدمات دينية وأخلاقية :** وتتمثل في تزويد المراهق بالمعلومات الدينية وحثه على التمسك بالمبادئ والقيم الدينية، التي تحميه من الانحراف والابتعاد عن ارتكاب المعاصي، والذنوب والتمسك بأداء الفرائض الدينية بانتظام واللجوء والاعتماد على الله في حل مشكلاته واضطراباته النفسية من خلال التوبة والندم والتحلي بالصبر على ما اقترفه من آثام ومعاصي.
- **خدمات تربوية :** وتتضمن مساعدة المراهق على اختيار نوع التخصص الدراسي المناسب لقدراته والتخطيط التربوي السليم لمستقبله ليحقق أكبر قدر من التوافق الدراسي إلى جانب مساعدته على التحرر والتخلص من الخوف وقلق الامتحان ومساعدته عل تكوين اتجاهات

[1] – عبد المنعم عبد الله: : التوجيه والإرشاد النفسي والاجتماعي والتربوي، مرجع سابق، ص 50.

[2] – الزيود نادر فهمي: نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، دار الفكر العربية للنشر والتوزيع، ط 1ن عمان، 1998، ص24.

ايجابية نحو زملائه ونحو معلميه وأن تعمل المناهج الدراسية على إشباع ما لديه من حاجات ومراعاتها للفروق الفردية بين المراهقين.

- **خدمات مهنية:** وتتضمن مساعدة المراهق على أن يجد عمل مناسب لقدراته واستعداداته وأن يكون راضيا عن عمله محققا من خلاله ذاته ورغباته وحاجاته والتغلب على المشكلات التي تواجهه في عمله مما يؤدي به في النهاية إلى تحقيق التوافق المهني.
- **خدمات أسرية :** وتتضمن مساعدة المراهق على إقامة علاقات أسرية سليمة مع والديه وإخوته، وعلى أن يكون له دور فعال كعضو في الأسرة في التصدي لما يعترض الأسرة من مشكلات من ناحية ومن ناحية أخرى مساعدة الوالدين على تفهم طبيعة المراهقة ومتطلباتها والتغيرات التي تحدث فيها حتى يتمكن من اجتياز هذه المرحلة بأمان وسلام.
- **خدمات صحية:** وتتضمن تقديم الخدمات الصحية للمراهق لحمايته من الأمراض والابتعاد عن ممارسة السلوكات الغير المرغوبة كالتدخين لما لها من أضرار جسمية ونفسية على الفرد والمجتمع.[1]

8-6-الإرشاد النفسي الديني:

الدين عنصر أساسي في حياة الإنسان والتربية السليمة تشمل التربية الدينية والنمو السوي يتضمن النمو الديني والصحة النفسية وتشمل السعادة في الدنيا والدين.

وإن من أهم أهداف التربية في مجتمعنا تنمية الشخصية الإسلامية الصالحة، لأن النمو بمعناه الشامل يتضمن النمو الديني والأخلاقي، ويعد الإرشاد الديني من مقومات السعادة النفسية ولهذا السبب اتجهت عملية الإرشاد النفسي نحو الإرشاد الدين، وفي هذا المقام لابد أن نفرق بين الإرشاد الديني والوعظ الديني، فالوعظ الديني يقوم به رجال الدين والعلماء منهم الواعظين، بما يقدمون من معلومات دينية منظمة وتوجيهات لإتباعها والعمل بما جاء فيها من عظات بوسائلها المختلفة كدور العبادة وما تقدمه الإذاعات وشاشات التلفاز أما الإرشاد الديني فهو يهدف إلى تكوين حالة نفسية متوافقة، يتماشى فيها السلوك المتكامل مع المعتقدات الدينية.[2]

9-نظريات التوجيه والإرشاد النفسي:

يهتم الإرشاد النفسي بدراسة وفهم وتفسير وتقييم السلوك والتنبؤ به وتعديله وتغييره ومن ثم فلا بد من دراسة النظريات التي تفسر السلوك وكيفية تعديله وتفيد دراسة نظريات الإرشاد النفسي في فهم

[1] – طه عبد العظيم حسين: الإرشاد النفسي(النظرية، التطبيق، التكنولوجيا)، مرجع سابق، ص156.

[2] – حواشين مفيد وحواشين زياد: إرشاد الطفل وتوجيهه، مرجع سابق، ص177.

العملية الإرشادية نفسها وفهم أوجه الشبه والاختلاف بين طرق الإرشاد وتعدد نظريات التوجيه والإرشاد النفسي، وهذا التعدد يفيد في مواجهة تعدد المشكلات التي يتناولها الإرشاد النفسي في شخصيات المسترشدين والمرشدين أنفسهم.[1]

وفيما يلي نستعرض أهم هذه النظريات التي ترتبط ارتباط مباشر بطرق الإرشاد النفسي.

9-1-نظرية التحليل النفسي:

يفترض فرويد وهو مؤسس هذه النظرية ثلاث مكونات وقوى تحرك سلوك الإنسان وتوجهه وهي (الهو) مكمن الغرائز والشهوات و(الأنا) مركز التوازن و(الأنا الأعلى) مركز المثاليات وتحدد نظرية التحليل النفسي إستراتيجيتها في أنها تعتمد في المقام الأول على العلاقة الديناميكية بين المرشد والمسترشد مما يدفع المسترشد على تفريغ انفعالاته المكبوتة وهذا يؤدي إلى التخفيف منها وتركز على التداعي الحر وسير أغوار الشخصية من أجل البوح بالذكريات المؤلمة ومحاولة تخفيف التوتر والصراع عند المسترشد ومن ثم غرس الثقة والأمل في نفس المسترشد.[2]

وتبدو أهمية هذه النظرية من خلال الهدف الذي تسعى إليه وهو مساعدة المسترشد للوصول إلى فهم ثابت وواضح لقدراته وإمكانياته ليتكيف مع المواقف المحيطة به وحل المشكلات التي يعاني منها، وتكون طريقة الإرشاد من خلال قيام المرشد النفسي بتوضيح الغموض الذي يكتنف المسترشد وتبيان سلوكه ونظرته العامة للحياة ويتبع خطوات معينة من التداعي الحر، حيث يعبر المسترشد عما مر به من خبرات سابقة بكل حرية ثم يأتي التفسير من قبل المرشد وتحليل الأحلام والتحويل الانفعالي ومن خلال إعادة الأشياء التي حدثت للمسترشد في الماضي، وعكس المشاعر الانفعالية للمسترشدين والاستبصار من خلال رؤية المسترشد لصراعاته مكشوفة أمامه للفهم الصحيح لذاته وإعادة التعليم وبناء العادات الصحيحة تدريجيا.[3]

9-2-النظرية السلوكية:

يرى أصحاب هذه النظرية ومنهم واطسون وبافلوفوسكنر أن دراسة السلوك علم تجريبي وتهتم النظرية السلوكية بدراسة سلوك الإنسان وأسبابه وطرق تعديله أو تغييره من خلال برنامج تعديل السلوك، وتهتم بالسلوك الظاهري والخارجي أكثر من اهتمامها بالأسباب الحقيقية الكامنة وراء السلوك الصادر من الإنسان.[4]

---

[1]- حامد عبد السلام زهران:: التوجيه والإرشاد النفسي ، مرجع سابق، ص91.

[2]- ربيع هادي المشعان: الإرشاد التربويمبادئه وأدواره الأساسية، دار الفكر للنشر والتوزيع عمان، 2003، ص111.

[3]- الزغي أحمد أحمد: الإرشاد النفسي، دار الحكمة اليمنية، صنعاء، ط1، 1994، ص50.

[4]- الزياد أحمد والخطيب هشام:التوجيه والإرشاد التربوي والمهني،مرجع سابق، ص53.

وتمثل النظرية السلوكية مكانة هامة في علم النفس القديم والحديث ولكن تطبيقها في مجال الإرشاد النفسي أمر حديث نسبيا وجوهر الاهتمام في النظرية السلوكية هو السلوك الإنساني كيف يتعلم ؟ وكيف يتغير ؟وكيف يتعدل ؟ ويقابله اهتمام العملية الإرشادية بعملية التعلم ومحو التعلم وإعادة التعلم فيما بعد، لذا فالنظرية السلوكية تفسر المشكلات لدى الأفراد على أنها أنماط من الاستجابات الخاطئة غير المناسبة.[1]

وتسند النظرية السلوكية في معالجتها لموضوع الإرشاد النفسي إلى الفرضية القائلة أن معظم مشاكل المسترشدين هي مشاكل سلوكية في أساليب التعلم لديهم "وبالتالي فالسلوكيين يرون أن مهمة المرشد تتركز في تقديم أفضل وانسب أساليب التعلم للمسترشد لمساعدته على التوافق والتكيف في مواقف جديدة ومتنوعة.[2]

من هذا نجد أن النظرية السلوكية تقوم على مجموعة من المبادئ والأسس التي تشير إلى أن معظم سلوك الإنسان متعلم سواء كان سوي أو غير سوي وتكون وظيفة المرشد النفسي مساعدة المسترشد على تعلم أساليب سلوكية جديدة أكثر توافقا وتحلل هذه النظرية السلوك الإنساني إلى مثير واستجابة، حيث يتوقف السلوك على نوع العلاقة بين المثير والاستجابة فإذا كانت العلاقة إيجابية كان السلوك سوي وإذا كانت العلاقة مضطربة يكون السلوك غير سوي وترى أن الشخصية هي مجموعة الأساليب السلوكية المتعلمة والثابتة نسبيا وترجع عملية التعلم إلى الدافعية والتعزيز والانطفاء والتعميم، وإعادة التعميم.[3]

ويرى البعض أن السلوك عبارة عن مجموعة من الأنشطة التي تنقسم إلى أنشطة عقلية ووجدانية وحركية وتعديل السلوك هو المساعدة في حل المشكلات النفسية والسلوكية والتربوية، كما يرون أن تعديل السلوك هو بمثابة عملية تربوية يتم خلالها إحداث تغيير في سلوك المتعلمين كالنمذجة لسلوكيات سوية جديدة أو الابتعاد عن سلوكيات غير مرغوبة، أو تدعيم سلوكيات قائمة.[4]

9-3- النظرية العقلانية الانفعالية:

تعد من النظريات الحديثة في ميدان تفسير وتعديل السلوك الإنساني ويرى أصحاب الاتجاه العقلاني الانفعالي أن سبب معاناة الفرد لا تعود إلى الأحداث التي يواجهها في حياته ، وإنما تعود

[1]- محمود حمدي شاكر: التوجيه والإرشاد الطلابي، دار الأندلس للنشر، السعودية، ط 1 ، 1998، ص45.

[2]- الخطيب محمد جواد: التوجيه بين الإرشاد النفسي بين النظرية والتطبيق، مطلع المنصورة، ط 1، غزة، 1988، ص225

[3]- الزغبي أحمد أحمد:الإرشاد النفسي، مرجع سابق، ص75.

[4]- مختار عزة: تعليم الطفل بطئ التعليم، دار الفكر للنشر والتوزيع، ط2، عمان، 1992، ص37.

معاناته إلى كيفية النظر إليها والتعامل معها، لأن ذلك هو الذي يقود إلى ردود الأفعال الانفعالية لذلك فإن الاضطراب النفسي ينشأ نتيجة اضطراب التفكير.[1]

ويرى ألبرت أليس أن ما يعانيه الفرد من انفعالات مكدرة كالقلق والحزن لا تنتج عما وقع له من أحداث قريبة تبدو في الظاهر وكأنها أسباب هذه الانفعالات إنما هي نتيجة لأفكار خاطئة موجودة لدى هذا الشخص حول الأحداث التي وقعت، ويرى ألبرت أليس أن العلاج هو التعرف على الجانب غير العقلاني في التفكير ثم مهاجمته وتوضيح عدم عقلانيته يلي ذلك إحلال الأفكار الصحيحة (العقلانية) مكانه ثم يكون بعد ذلك ما قد يكون من أساليب تعديل السلوك.[2]

ويرى رائد هذه النظرية أن الهدف الرئيسي حسب النظرية هو التقليل من التفكير غير العقلاني أو المريض على استبدال الأفكار والاتجاهات غير المعقولة واستبدالها بأفكار واتجاهات منطقية معقولة، ومع هذا فإن النظرية تعرضت لانتقادات عديدة من أهمها أنها تعتمد على الأسلوب المباشر وهذا يجعل المسترشد سلبيا في العملية الإرشادية كما أنها لا تصلح لعلاج حالات الاضطرابات الشديدة التي لا يكفيها مجرد تغيير الأفكار والمعتقدات.[3]

9-4-نظرية الذات:

تعتبر نظرية الذات لـ (كارل روجرز) من أحدث وأشمل نظريات الذات حيث تسمى في ميدان الإرشاد النفسي (الإرشاد المتمركز حول العميل)، حيث تهتم هذه النظرية بدراسة مفهوم الذات وتركز على خلق مناخ نفسي يستطيع الشخص أن يحقق أفضل نمو نفسي، ويرى أنصار هذه النظرية أن المشكلات والصراعات تنتج نتيجة تكوين مفهوم أقل من الواقع آو تكوين مفهوم للذات أكبر من الواقع وبالتالي فهدف الإرشاد هنا هو تكوين مفهوم واقعي عن الذات، ويركز هنا المرشد على أن يوازن بين الذات الواقعية والذات المثالية من أجل ضمان سعادة الفرد وإبعاده عن بؤرة المشكل ومواطن القلق والتوتر.[4]

ويرى الأخصائيون في هذا المجال أن مفهوم الإنسان عن ذاته له أثر في سلوكه، لذا فإن فهم ذات المسترشد عنصر أساسي في نجاح عملية الإرشاد حيث تهدف عملية الإرشاد النفسي إلى تحقيق فهم واقعي للذات ، وزيادة التطابق بين مفهوم الذات المدرك و مفهوم الذات المثالي ، فإن استطاع

[1]- الخطيب محمد جواد: التوجيه والإرشاد بين النظرية والتطبيق، مطبعة مقداد، غزة، 2000، ص274.

[2]- الشناوي محمد محروس: نظريات الإرشاد و العلاج النفسي، دار الغريب للنشر والطباعة، ط 1،مصر، 1998، ص98.

[3]- طه عبد العظيم حسين:الإرشاد النفسي (النظرية، التطبيق، التكنولوجيا)، مرجع سابق، ص85-97.

[4]- أبو عطية سهام: مبادئ الإرشاد النفسي،مرجع سابق، ص178.

المسترشد معرفة ذاته يمكنه التحررمن السلوك المتعلم والذي لا يتفق مع ذاته ومع المجتمع الأمر الذي يؤدي إلى إعاقة ميوله الفطرية عن تحقيق الذات.[1]

وقد أكد روجرز على مجموعة من الخطوات الإرشادية أثناء العملية الإرشادية أهمها:

توجيه المرشد اهتمامه نحو المسترشد كفرد أكثر من انه مشكلة ويحاول فهم اتجاهاته وأثرها على مشكلته، وإتباع مرحلة الاستكشاف والاستطلاع للتعرف على الجوانب الإيجابية والسلبية للمسترشد و توعيته وزيادة فهمه وإدراكه للقيم الحقيقة، ثم تعزيز الاستجابات الإيجابية ومراعاة شروط العملية الإرشادية المتمثلة في الاتصال والتواصل الجيد، ومدى وعي وإدراك المرشد لتصرفاته واحترام وتقدير المسترشد و الفهم و التعاطف مع المسترشد.[2]

ويرى روجرز أن هذا الأمر لا يتم إلا من خلال امتلاك المرشد النفسي لمجموعة من المهارات الإرشادية التي يجب أن يقوم بها المرشد النفسي وهي مهارة الإصغاء والانتباه،و الاستماع الفعال والتعاطف والاحترام غير المشروط، بغض النظر عن نوعية المشكلات التي يعاني منها المسترشد وعد إصدار الأحكام على المسترشد والأهم من هذا كله لا بد من توافر علاقة مهنية قائمة على الثقة والاحترام المتبادل وعكس المشاعر، ويستخدم المرشد النفسي فن المهارات أثناء الجلسة الإرشادية يهدف التعرف على طبيعة المشكلات التي يعاني منها المسترشد وإيجاد الحلول المناسبة لها من خلال المسترشد بمساعدة المرشد النفسي.[3]

9-5- نظرية السمات والعوامل:

ترجع أصول هذه النظرية إلى علم النفس الفارق وقياس الفروق الفردية، حيث تركز هذه النظرية على تحديد سمات الشخصية وتحليل عواملها سعيا لتصنيف الناس والتعرف على السمات والعوامل التي تحدد السلوك والتي يمكن قياسها وتمكن من التنبؤ بالسلوك من خلاله، وتدور الفكرة الرئيسية في أنها تحاول أن تفسر السلوك الظاهري عن طريق افتراض وجود استعدادات موجودة لدى الفرد، وهي المسؤولة عن سلوكه فنظرية السمات تقوم على فكرتين أساسيتين الأولى هي فكرة وجود استعدادات مستقلة عن الظروف الخارجية والثانية فكرة العمومية أو الثبات في السلوك الفردي.[4]

وتعتبر نظرية السمات هي الأساس النظري الذي يقوم عليه طريقة الإرشاد المباشر ويعد العالم (وليامسون) رائد طريقة الإرشاد المباشر ومن تطبيقات النظرية في المجال النفسي ما يلي:

- عملية الإرشاد النفسي هي عملية عقلية معرفية.

---

[1]- الزغبي أحمد احمد:الإرشاد النفسي، مرجع سابق، ص71.

[2]- أبو عطية سهام:مبادئ الإرشاد النفسي،مرجع سابق ، ص145.

[3]- العزة سعيد وحسين عبد الهادي: نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط 1،عمان، 1999، ص36.

[4]- العزة سعيد حسين: تمريض الصحة النفسية، دار الثقافة، ط 1، عمان، 2004، ص97.

- سوء التوافق لدى الأفراد يترك جزءا كبير من العقل قادرا على استخدامه في التعلم.
- المرشد مسؤول عن تحديد المعلومات المطلوبة وجمعها وتحليلها وتقديمها إلى المسترشد.
- المرشد قادر على تقديم النصح وحل المشكلات بطريقة الإرشاد المباشر بناءا على الخبرة والقدرة الكافية الموجودة لديه.[1]

9-6- النظرية الوجودية:

تنظر النظرية الوجودية إلى الإنسان كما هو وما سيكون عليه، وترى أن هناك فرقا بين الكائن وذاته، حيث أن الذات هي انعكاس للعالم الخارجي، فقد تنال الاستحسان من الآخرين أو لا تنال الاستحسان ذاته، وأنه خارج إرادة الفرد، وإحساس الفرد بأنه كائن يتوقف على فهمه لذاته، ووعيه لنفسه وخبراته الشخصية، وتقبله للواقع يعطي معنى لوجوده.[2]

وتعبر النظرية الوجودية عن رأيها في الطبيعة الإنسانية في مجموعة افتراضات منها:

كل إنسان قادر مسؤول عن أعماله وعلى كل إنسان تقديم المساعدة للآخرين للمحافظة على الجنس البشري والإنسان يخلق طبيعته الخاصة، وأن كل إنسان يتعامل مع الآخرين بنفس تعاملهم وان تتصف القرارات بالموضوعية، والاختيار هو حقيقة الوجود الإنساني، ويحتاج الإنسان إلى المساعدة، عندمالا يستطيع مواجهة مشكلاته بمفرده، وعلى المسترشد طلب المساعدة من المرشد دون انتظار والإرشاد يساعد المسترشد على تنمية قدراته وامكانياته وتحقيق الذات والاستفادة من خبرات وتجارب الآخرين وعدم الإساءة للآخرين.[3]

والإرشاد الوجودي له مجموعة من الأهداف أهمها جعل المسترشد أكثر وعيا وإدراكا لوجوده وتوضيح وتوعية المسترشد وتقدير حريته و تحسين مواجهة الفرد مع الآخرين وتعزيز الشعور بالمسؤولية لدى المسترشد ومساعدته في تثبيت إرادته وتقويتها، ومن المأخذ على النظرية الوجودية أنها تتعامل مع البعد الروحي، والمشكلات الروحية والفلسفية للإنسان، وليس البعد السيكولوجي، وتركز النظرية الوجودية على المعاني عند الإنسان، ذات الطبيعة الروحية والفلسفية المتمثلة في عدة مجالات منها الموت والمعانات.[4]

[1]- الخطيب محمد جواد:التوجيه والإرشاد بين النظرية والتطبيق، مرجع سابق، ص 285.

[2]- الشناوي محمد محروس: العملية الإرشادية والعلاجية، دار غريب للطباعة والنشر، ط 1،القاهرة، 1996، ص45.

[3]- أبو عطية سهام: مبادئ الإرشاد النفسي،مرجع سابق، ص180.

[4]- الزيود نادر فهمي: نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، مرجع سابق، ص304.

9-7-النظرية الانتقالية:

يؤمن مؤسس هذه النظرية (فردريك ثورن) باستخدام أساليب متنوعة لعلاج الناس حسب الحاجة الشخصية لكل منهم، وان العاملين بهذه النظرية يجب أن يكونوا مقتنعين بأنه لا توجد نظرية واحدة فقط في الإرشاد النفسي مناسبة للإرشاد في كل المواقف ويجب أن يكونوا أيضا متطلعين ولديهم كل المهارات الإرشادية المختلفة، ومن وجهة نظر الاختياريين أن ما نقوم به كمرشدين يعتمد على أشياء كثيرة منها مستوى المهارة التي يمتلكها المرشد، ضغط العمل وعوامل أخرى كثيرة وتستخدم هذه النظرية عند الإرشاد اليومي، التعامل مع المسترشد الذي لم يستجيب لنظرية معينة، والتعامل مع المسترشد الذي لديه أنواع مختلفة من المشاكل الحياتية.[1]

9-8- أوجه الشبه والاختلاف بيننظريات الإرشاد النفسي:

يوجد بين نظريات التوجيه والإرشاد النفسي أوجه شبه وأوجه اختلاف يحسن الإحاطة بها ولحسن الحظ فإن أوجه الشبه أكثر من أوجه الاختلاف، ويرى البعض أن نظريات الإرشاد النفسي تختلف مع بعضها البعض ولكن بدون تعارض، فالأسس واحدة خاصة فيما يتعلق بالعلاقة بين المرشد والمسترشد وعلى العموم فإن سبب أوجه الاختلاف أساسا هو أن كل نظرية تقوم على ملاحظات ودراسات تجريبية وممارسات كلينيكية تختلف عن الأخرى ولكن المهم هو أن معرفة أوجه الشبه والاختلاف بين النظريات تفيد في أن هذه النظريات مجتمعة تعلمنا الكثير وأن كلا منها منفردة تعلمنا شيئا.

9-8-1- أوجه الشبه بين نظريات الإرشاد النفسي:

- كل النظريات تسعى نحو شيء واحد في الواقع وهو تحقيق الذات.
- كل النظريات تحاول فهم كيف ينشأ القلق وكيف تهب وسائل الدفاع النفسي، وكيف يمكن تعديل السلوك.
- الفرد لديه دوافع وحاجات وقوى حيوية تتحكم في سلوكه.
- البيئة أو المجال النفسي أو عالم الخبرة الشخصية مهم بجانب البيئة الاجتماعية وعالم الواقع.
- الماضي يؤثر في الحاضر ويشير إلى المستقبل.
- التعلم خطوة أساسية من أجل تحقيق التوافق النفسي عن طريق تغيير السلوك.
- أهم ما في عملية الإرشاد هو العلاقة الإرشادية التي تتسم بالجو النفسي المتقبل الخالي من التهديد الذي يحرر قوى النمو والتوافق لدى الفرد لتحقيق الصحة النفسية.

[1] – الزيود نادر فهمي: نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، مرجع سابق، ص317.

9-8-2- أوجه الاختلاف بين نظريات الإرشاد النفسي:

- بعض النظريات نما في حجرات المعالجين وبعضها خرج من معامل علم النفس وبعضها نتج عن الدراسات الإحصائية.
- يوجد اختلاف حول الأهمية النسبية للمحددات الشعورية واللاشعورية للسلوك.
- تختلف النظريات حول أهمية الدور الذي يلعبه التعزيز وعضوية الجماعة وخبرات الحياة الماضية الخاصة في الطفولة قصد تحديد السلوك.
- تتفاوت النظرة إلى أهمية الخبرات الخاصة والذاتية، فالبعض يؤكد أهمية الموضوعية والسلوك الملاحظ، والبعض يؤكد أهمية الخبرات الداخلية.
- بعض النظريات تحترم الاختبارات النفسية وتعظمها بينما بعضها مثل نظرية الذات تؤكد أن الأساس الأهم هو مفهوم الفرد عن ذاته الذي يحدد سلوك بصرف النظر في درجات الاختبارات.[1]

10- طرق الإرشاد النفسي:

إن مما يستوجب تنوع طرق الإرشاد وهو اختلاف الناس في تنوع وحدة المشكلات التي يعانون منها فقد يشعر أحدهم بالمعاناة والتعاسة لدرجة كبيرة، من الحالة التي يعاني منها في حين تكون هذه المشكلة عند آخر حالة عادية وإنما قد تكون مصدر لارتباكه لفترة محددة سواءا في التحصيل الدراسي أو الحياة العلمية ويستطيع أن يتصرف بصورة صحيحة إلا أنه يحتاج إلى بعض المساعدة من المرشد.

إذن هناك تفاوت في حدة المشكلات التي يعاني منها الأفراد وقد تؤثر على الفرد في بعض الأحيان نتيجة لظروف معينة يمر بها ولهذا فإن المساعدة التي يفترض تقديمها للمسترشد لا بد وأن تختلف باختلاف طبيعة المشكلة ولهذا لا يمكن الاعتماد على نظرية واحدة في المساعدة وذلك لاختلاف طبيعة سلوك البشر الإنسانية وأساليبها وسبل المساعدة الممكن تقديمها ولا يوجد تمييز بين النظريات، إذ أن لكل منها أساس في فهم الطبيعة الإنسانية.[2]

ولكل نظرية من النظريات أسلوب معين في الإرشادالنفسي وهناك من يجمع بين هذه الأساليبو من الطرق التي يمكن من خلالها تطبيق الإرشاد مايلي:

[1]- حامد عبد السلام زهران: التوجيه والإرشاد النفسي، مرجع سابق، ص139.

[2]- الحيابي عاصم محمود: الإرشاد التربوي والنفسي، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة الموصل، مديرية دار الكتب، الموصل، 1989، ص105.

10-1-الإرشاد الفردي:

يعرف بأنه هو علاقة متفاعلة متبادلة بين شخصين أحدهما المرشد المتخصص في الإرشاد النفسي والمسترشد الذي يعاني من مشكلة لا يستطيع أن يصل إلى حلها بمفرده فيلجأ إلى طلب المساعدة والعون للتخلص من المشكلة التي دفعته للمجيء إلى المرشد.[1]

وقد يأتي المسترشد إلى المرشد ذاتيا دون تدخل أحد من خلال إحساسه بأن المشكلة التي يعاني منها تحتاج إلى أن يشاركه أحد في حلها فيلجأ إلى المرشد طلبا للمعلومات وتبادل الخبرات حول المشكلة وتلقي التوجيه وفي هذا النوع من الإرشاد يستطيع المسترشد أن يفرغ انفعالاته الحادة ومشاكله الخاصة إذا كان المرشد الذي يلجأ إليه متفهما لمواقفه وقادرا على كتمان أسراره ومتحليا بالأخلاق المهنية مما يشجع المسترشد إلى البوح له بالمشكلة التي يعاني منها ولا يخفي منها شيء لأن الدافع والرغبة موجودة عند الطرفين مما يدفع المرشد إلى برمجة الجلسة الإرشادية بالشكل الذي يؤدي إلى وضع خطط مستقبلية يستطيع المسترشد صاحب المشكلة استخدامها في مواقف مستقبلية مشابهة وما يجدر الإشارة إليه أن نوع المشكلات في الإرشاد الفردي مختلفعن المشكلات في الإرشاد الجماعي.

فالإرشاد الفردي يستخدم في المشكلات الانفعالية الحادة وذات النوع العاطفي والمشكلات الخاصة التي لا يستطيع المسترشد البوح بها إلا لمن يثق به ثقة تامة.

وبذلك يمكن القول:

- إن مشكلات الإرشاد الفردية هي مشكلات خاصة.
- يتميز الإرشاد الفردي بالسرية التامة.
- مشكلات الإرشاد الفردي هي من المشكلات الانفعالية الحادة والعاطفية أو الخجلة والتي لا يرغب طرحها أمام الآخرين.
- التفاهم والتقبل في الجلسة الإرشادية هو السائد.
- دور المرشد في هذا النوع من الإرشاد أكثر تأثيرا على المسترشد.
- تحتاج الحالة في هذا النوع من الإرشاد في كثير من الأحيان إلى جلسات متعددة لكي يتم الوصول إلى نتيجة.

10-2-الإرشاد الجماعي:

عرفه كل من بيرق ولاندرث بأنه عملية ديناميكية ذات علاقة شخصية متبادلة بين المشتركين في العمل الإرشادي تكونت نتيجة المشاعر والسلوكيات الصادرة من كل فرد في المجموعة.

[1]- الحياني صبري بردان علي: الإرشاد التربوي والنفسي الإسلامي ونظرياته، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط 1، عمان، 2011، ص68.

وعرفه زهران بأنه إرشاد مجموعة من المسترشدين والذين غالبا ما تتشابه المشكلات والاضطرابات النفسية التي تواجههم وذلك في جماعات محددة.[1]

وهذا النوع من الإرشاد يتم بين المرشد ومجموعة المسترشدين الذي لديهم مشكلات عامة يرغبون بمشاركة المرشد في حلها وفي الأمور المفضلة في المجموعة الإرشادية.

10-2-1- خصائص الإرشاد الجماعي:

- أن تكون مشكلات المجموعة الإرشادية متشابهة حتى يستطيع المرشد مشاركة الجميع بمقترحات الحلول في الجلسة الإرشادية.
- أن يكون هناك تجانس عقلي وفكري ومستوى دراسي للمجموعة التي ترغب في الإرشاد.
- أن تكون المجموعة التي ترغب في الإرشاد قليلة لا يتجاوز عددها (03-20) مسترشدا حتى يسمح للجميع بالمشاركة وطرح الرأي حول الموضوع والاستفادة من الجلسة الإرشادية.[2]

10-2-2- أوجه التشابه بين الإرشاد الفردي والجماعي:

يعتبر الإرشاد الفردي والجماعي وجهين لعملية واحدة يكمل كل منها الآخر ولا غنى عن أي منها في البرنامج الإرشادي، فقد تبدأ بالإرشاد الفردي قبل الجماعي ويمهد له والعكس صحيح، قد تتخلل جلسات الإرشاد الفردي جلسات جماعية والعكس، وتتركز أوجه التشابه بينهما في كون كليهما يسعيان لمساعدة المسترشد حتى يفهم نفسه ويساعدها، كليهما يستخدم الإجراءات الإرشادية نفسها.

10-2-3- أوجه الاختلاف بين الإرشاد الفردي والجماعي:

يختلف الإرشاد الفردي عن الإرشاد الجماعي في عدة مجالات والجدول التالي يوضح أوجه الاختلاف تلك:[3]

[1]- أحمد عبد اللطيف أبو أسعد: علم النفس الإرشادي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط 1، عمان، 2011، ص209.

[2]- الحياني صبري بردان علي: الإرشاد التربوي والنفسي الإسلامي ونظرياته ، مرجع سابق، ص 70.

[3]- العزة سعيد حسني: دليل المرشد التربوي في المدرسة، دار الثقافة، عمان، 2009، ص93.

الإرشاد الجماعي	الإرشاد الفردي
• مشكلات الإرشاد الجماعي عامة. • المشكلات لا تتطلب السرية التامة. • التفاعل أقل بين المرشد والمسترشد. • يكون دور المرشد كدور المعلم. • يحتاج إلى عدة جلسات وذلك حسب نوع الجلسة. • مدة الجلسة طويلة نسبيا. • أكثر اقتصاديا من ناحية الوقت والجهد.	• مشكلات الإرشاد الفردي خاصة. • يتطلب الإرشاد الفردي السرية التامة. • التفاعل كبير بين المرشد والمسترشد. • دور المرشد فعال أكثر وفني أكثر. • يحتاج إلى عدد أقل من الجلسات. • مدة الجلسة أقل من مدة جلسة الإرشاد الجماعي. • أكثر كلفة لأنه يتعامل مع فرد وليس مع مجموعة.

جدول رقم (01): يبين أوجه التشابه والاختلاف بين الإرشاد الفردي والجماعي

11-البرنامج الإرشادي:

تعتبر البرامج الإرشادية هي التنفيذ الفعلي لمفهوم الإرشاد النفسي فكل ما نعرفه عن الإرشاد النفسي يذهب سدى إن لم يكن لدينا القدرة على إعداد البرامج الإرشادية المناسبة لكل مشكلة فكل مشكلة تحتاج إلى برنامجا إرشاديا خاصا بها.

ويتألف البرنامج الإرشادي من مجموعة من الخطوات المخططة والمنظمة والتي ترمي إلى تحقيق أهداف معينة بحيث تمهد كل خطوة للخطوة التي تليها بحيث تصبح في النهاية مترابطة معا وتؤدي إلى تعديل الأساليب السلوكية الخاطئة والمعارف السلبية لدى الأفراد واستبدالها بأساليب سلوكية جديدة وأفكار واتجاهات أكثر ايجابية مما يترتب عليه تحقيق التوافق النفسي لدى المشاركين في البرنامج الإرشادي.

11-1-تعريف البرنامج الإرشادي:

لقد تعددت تعريفات البرنامج الإرشادي وفيما يلي عرض لتلك التعريفات:

- يعرفه الطنوبي بأنه البيان الكلي لأنواع النشاط التي تقرر اتخاذها للقيام بعمل إرشادي معين آو هو بيان عن الموقف والأهداف والمشكلات والحلول الإرشادية المقترحة لمواجهة المشكلات.[1]

[1]- الطنوبي محمد عمر وعمران الصادق سعيد: أساسيات تخطيط وتنفيذ وتقويم البرامج الإرشادية الزراعية، جامعة عمر المختار، البيضاء، ط 1،الجماهرية العربية الليبية، 1997، ص25.

- ويعرفه الخطيب بأنه هو ذلك المخطط المنظم الذي يقدم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة بشكل فردي وجماعي للمسترشدين بهدف مساعدتهم في تحقيق نموهم الشامل والمتكامل في شتى المجالات.[1]
- ويعرف على أنه إطار يتضمن مجموعة من الخبرات والتعليمات المصممة بطريقة متكاملة ومتتابعة تخضع لمدة زمنية محددة وفقا لتصميم وتخطيط هدف محدد يعمل على تنمية الوعي واكتساب مهارات لتأدية الأدوار بفاعلية.
- ويعرف بأنه عبارة عن خطوات متتابعة التي يتم من خلالها تقديم خدمات الإرشاد من المرشد إلى المسترشد.
- هو ذلك البرنامج المخطط والمحدد والمنظم ضمن أسس عملية لتقديم خدمات توجيهية وإرشادية لفئة محددة أو عامة من الطلبة.[2]
- كما يمكن تعريفه بأنه الخطة التي تتضمن عدة أنشطة تهدف إلى مساعدة الفرد على الاستبصار بسلوكه وللوعي بمشكلاته وتدريبه على حلها واتخاذ القرارات اللازمة بشأنها.[3]
- هو مجموعة من الخطوات المحددة والمنظمة تستند في أساسها على نظريات وفنيات ومبادئ الإرشاد النفسي وتتضمن المعلومات والخبرات والمهارات والأنشطة المختلفة والتي تقدم للأفراد خلال فترة زمنية محددة بهدف مساعدتهم في تعديل سلوكياتهم وإكسابهم سلوكيات ومهارات جديدة تؤدي بهم إلى تحقيق التوافق النفسي وتساعدهم في التغلب على المشكلات التي يعانونها في معترك الحياة.
- وعرفته زايد بأنه إطار يتضمن مجموعة من الخبرات والتعليمات المصممة بطريقة متكاملة ومتتابعة تخضع لمدةزمنية محددة وفقا لتصميم وتخطيط هدف محدد يعمل على تنمية الوعي واكتساب مهارات لتأدية الأدوار بفاعلية.[4]
- فالبرنامج الإرشادي هو الخطوات المتتابعة التي يتم من خلالها تقديم خدمات الإرشاد من المرشد إلى المسترشد.[5]

---

[1]- الخطيب محمد جواد:التوجيه والإرشاد النظرية والتطبيق، مرجع سابق، ص 96.

[2]- سمارة عزيز ونمر عصام: محاضرات في التوجيه والإرشاد، دار الفكر، عمان، ط 1،الأردن، 1992، ص155.

[3]- عزة حسين زكي: برنامج إرشادي لتحسين مشكلة العدوانية لدى المراهقين، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، 1989

[4]- زايد أسماء محمد حميدة عوض: برنامج إرشادي لتحسين السلوك ألإنفاقي المصروف الشخصي لدى طلاب المرحلة الإعدادية بمحافظة الفيوم، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الاقتصاد المنزلي، كلية التربية النوعية، جامعة عين شمس، مصر.

[5]- سفيان محمد أحمد إبراهيم: العملية الإرشادية، دار الكتاب الحديث، الكويت، 2005، ص19.

11-2-أهداف البرنامج الإرشادي:

تسعى البرامج الإرشادية بصفة عامة إلى تحقيق نوعين من الأهداف أحدها عام وهي نفس الأهداف التي يسعى إليها عملية الإرشاد النفسي بشكل عام وتتمثل في تحقيق التوافق النفسي وتحقيق الذات والتمتع بالصحة النفسية والنوع الآخر أهداف خاصة وهي تختلف باختلاف المستفيدين من البرامج وبالاختلاف نوعية المشاكل التي يعاني منها الأفراد، وعلى هذا يمكن تحديد الأهداف الخاصة للبرنامج الإرشادي الذي يقدم للتلاميذ فيما يلي:

- مساعدة التلاميذ على التفاعل الاجتماعي وبناء علاقة اجتماعية ناجحة مع الآخرين.
- تعزيز السلوكيات الايجابية لدى التلاميذ.
- ترسيخ بعض القيم الدينية والخلقية والاجتماعية السوية.
- التدريب على ضبط الانفعالات والتحكم فيها.
- إتاحة الفرصة أمام التلاميذ للتنفيس عن المشاعر والانفعالات والأفكار المكبوتة
- مساعدة التلاميذ على الاستبصار بمشكلاتهم وإيجاد الحلول الملائمة لها.
- تعديل أنماط وأساليب التفكير الخاطئة التي تؤدي إلى استخدام العنف.
- تعديل الاتجاهات السلبية نحو الذات واتجاه المواقف والأحداث والأشخاص الآخرين.
- التقليل من السلوكات غير المرغوب فيها كالعدوان وسلوك المشاغبة والعنف.
- اكتساب التلاميذ للطمأنينة والثقة بالنفس.
- خفض درجة العنف التي يعاني منها التلاميذ.

11-3-الأسس التي يقوم عليها البرنامج:

11-3-1-التخطيط للبرنامج:

إن بناء أي برنامج إرشادي يعتمد بالدرجة الأولى على التخطيط لما له من أهمية بالغة وفائقة كما يجب أن يكون هذا التخطيط واقعيا في حدود الإمكانيات المتاحة وتتلخص خطواته فيما يلي:[1]

أ. **تحديد وسائل التنفيذ :**كل برنامج له أهداف الإرشاد وأهداف خاصة بكل برنامج تختلف باختلاف الزمان والمكان والأشخاص وموضوع المشكلة.

ب. **تحديد وسائل التنفيذ:** وذلك في ضوء الإمكانيات المتاحة.

ج. **تحديد الإمكانات:** الإمكاناتالمتوفرة والإمكانات الناقصة التي يجب العمل على توفيرها.

[1] – حامد عبد السلام زهران: التوجيه والإرشاد النفسي، مرجع سابق، ص504.

د. **تحديد ميزانية البرنامج :** قد يتطلب القيام بالبرنامج بعض المصاريف التي لابد من تحديدها وتوفير مصادر التمويل لها قبل البدء فيه.

ه. **تحديد الخدمات:** فالبرنامج يجب أن يحتوي على جلسات ذات محتوى محدودو واضح ويشتمل على خدمة نفسية معينة يقدمها للأفراد.

و. **تحديد الزمان والمكان:** فلا بد من تحديد موعد البدء والإنهاء ومدة كل جلسة ومكان الانعقاد ويجب أن يكون كل ذلك مناسبا للمشكلة وعدد الأشخاص المشاركين في البرنامج.

ز. **تحديد إجراءات التقويم :** حيث لا بد من العمل على معرفة فاعلية الوسائل والطرق المتبعة ومدى نجاح البرنامج في تحقيق أهدافه لذا لا بد أن يكون هناك تقويما تكوينيا ثم تقويما ختاميا.

ح. **تحديد الهيكل الإداري :** كل برنامج يحتاج إلى جملة من التدابير والتي قد ينفذها أكثر من شخص لذا لابد من تحديد دور كل فرد وحدود هذا الدور حتى ينجح البرنامج.

11-3-2-تنفيذ البرنامج:

حتى ينجح تنفيذ البرنامج لا بد من اتخاذ التدابير التالية:

- ضمان تعاون جميع أعضاء الفريق الإرشادي إن وجدوا.
- تحديد اختصاصات جميع المشاركين وأدوارهم.
- تحديد الخطة الزمنية والالتزام بها.
- الاهتمام بالخطوات الأولى في التنفيذ لأن نجاحها يتوقف عليه نجاح ما بعدها.
- الاجتماع الدوري لفريق الإرشاد لدراسة نتائج الخطوات التي تمت وتحديد المشكلات التي نتجت ووضع حلول لها.
- الاستفادة من التكنولوجيا والطرق الحديثة في تنفيذ البرنامج.[1]

11-3-3- تقييم البرنامج:

يجب إتباع الخطوات التالية:

- تحديد أسئلة التقييم والإجابة عليها.
- تحديد ما معايير التقييم وتقدير حال البرنامج بالنسبة لها.
- تحديد طرق التقييم ووسائله واستخدامها لتحديد فاعلية البرنامج.
- تحليل نتائج عملية التقييم وتفسيرها.

[1] – الزيادي أحمد والخطيب هشام: التوجيه والإرشاد التربوي والمهني، مرجع سابق، ص 17.

- اقتراح خطوات لإصلاح البرنامج وتطويره في ضوء نتائج عملية التقييم.

11-3-4- مشكلات البرنامج:

قد يتعرض البرنامج الإرشادي بعض المشكلات والصعوبات التي قد تعوقه وهذه الصعوبات منها ما يلي:

- إحجام بعض المشاركين في البرنامج عن الإجابة على كل أسئلة الاختبار.
- استجابة البعض من المشاركين قد تكون غير حقيقية تعكس ما لديهم من مرغوبية واستحسان اجتماعي.
- شعور بعض المشاركين في البرنامج بالخجل تنعكس سلبيا على قدرتهم في التعبير عن مشكلاتهم بصراحة.
- عدم الاهتمام بالبرنامج.
- نقص الوعي العام ووجود اتجاه يؤدي إلى أحجام بعض العملاء عن الاستفادة من الخدمات التي يقدمها الإرشاد النفسي.[1]

ويرى صفاء الدين المشكلات فيما يلي:

- تضارب القيم الثقافية والحضارية للقائمين على البرنامج الإرشادي مع القيم الثقافية والحضارية للمسترشدين.
- عدم فهم المسترشدين لأهداف البرامج الإرشادية.
- جهل المرشد بعملية التخطيط للبرنامج والأساليب المناسبة لجمع البيانات.
- ضعف إمكانيات المرشد بتحديد المشاكل والحاجات الملحمة من غيرها.
- القصور الواضح في إجراءات التقويم العام للبرنامج الإرشادي.
- عدم استقراء التقارير التقويمية للبرنامج السابقة.[2]

ويرى زهران صعوبات ومشكلات البرامج فيما يلي: [3]

- نقص اهتمام الإدارة بالإرشاد النفسي وخدماته وجعلها محدودة أو صورية فقط.
- نقص الإعتمادات المالية.

[1]- طه عبد العظيم حسين: الإرشاد (النظرية، التطبيق، التكنولوجيا)،مرجع سابق، ص289.

[2]- صفاء عبد العظيم حسين: تخطيط البرامج الإرشادية، دار الحكمة، الموصل، الجمهورية العراقية، 1991، ص138.

[3]- حامد عبد السلام زهران: التوجيه والإرشاد النفسي، مرجع سابق، ص513.

- نقص الوعي الإرشادي العام مما يؤدي إلى رفض بعض المسترشدين للاستفادة من خدمات الإرشاد النفسي وخلطهم بين الإرشاد النفسي والعلاج النفسي.
- صعوبات علمية تقييم البرنامج فهي عملية مكلفة وتستغرق وقتا لا يتوفر لدى المرشد.

الخلاصة:

أصبح من الضروري الاهتمام بالإرشاد النفسي وأهمية توظيفه في المدارس والمؤسسات التربوية باعتباره وسيلة فاعلة في التوجيه والإرشاد والمرافقة وتصحيح الأفكار في عصر تتعدد فيه المشكلات النفسية والاجتماعية والعلائقية والمدرسية والعائلية.

ولذا تعتبر الخدمات التي يقدمها الإرشاد النفسي أداة تربوية ونفسية تساعد على حل العديد من المشكلات وتلبية الكثير من الاحتياجات الخاصة بالتلميذ أو المراهق وذلك قصد المساهمة في تحقيق نمو نفسي سوى لدى التلاميذ يستجيب لميولاتهم وقدراتهم واستعداداتهم ومؤهلاتهم ومواهبهم وتقديم الإرشادات المناسبة لهم لمساعدتهم على حل مشكلاتهم الدراسية بأسلوب علمي تربوي سليم واعتماد أدوات وتقنيات تنهل من المدارس والمؤسسات التربوية والاتجاهات السيكولوجية المعروفة كالتحليل النفسي والعلاجات السلوكية والمعرفية، كما يساهم الإرشاد النفسي في مساعدة التلميذ على تجنب الشعور بالفشل وعدم القدرة على التوافق الدراسي والشعور بالنقص وانخفاض مستوى تقديره لذاته والتخفيف من القلق والغضب والانفعال والعنف في الوسط المدرسي بالإضافة إلى العديد من المشكلات التي تعود إلى عوامل تربوية ونفسية واجتماعية واقتصادية أو صحية أو عاطفية أو عائلية.

والجدير بالإشارة أن الخدمات الإرشادية النفسية لا تستطيع تحقيق الأهداف المرجوة منها إلا إذا كان هناك تعاون بين المرشدين والمسترشدين باستعمال برنامج إرشادي (فردي أو جماعي) مبني على أسس علمية يهدف إلى حل مشكلة المسترشد من خلال تطبيقه في جلسات من طرف المرشد بهدف تحقيق التوافق النفسي وتحقيق الذات والتمتع بالصحة النفسية.

الفصل الثاني

النشاط البدني الرياضي

تمهيد:

يعد النشاط البدني في صورته التربوية، ونظمه وقواعده السليمة وبألوانه المتعددة ميدانيا هاما من ميادين التربية، وعنصرا قويا في إعداد الفرد الصالح يزوده بخبرات ومهارات واسعة تمكنه من أن يتكيف مع مجتمعه أو تجعله قادرا على أن يشكل حياته وتعينه على مسايرة العصر في تطوره ونموه ويستطيع المرء أن يدرك بسهولة أهمية الدور الذي يلعبه النشاط البدنيالرياضي إذا علم بمدى مشاركته في التنمية الشاملة للإنسان جسميا وعقليا وانفعاليا واجتماعيا.

ويعتبر النشاط البدني الرياضي من النظم الضاغطة في المجتمع فقيمته التربوية تساهم بشكل كبير في عملية التطبيع الاجتماعي، ويعتبر أيضا جزءا من النظام التعليمي له وظيفته في عملية التنشئة الاجتماعية فهو تعليم التلميذ واكتسابه المهارات والمعلومات الخاصة باللياقة البدنية والحركية وتنمية القدرات والعلاقات الشخصية، حيث يؤثر في السلوك الفردي عن طريق المساعدة في تنمية الميول النفسية والاجتماعية.

1-النشاط البدني الرياضي:

1-1-تعريف النشاط:

هو وسيلة تربوية تتضمن ممارسة موجهة يتم من خلالها إشباع حاجات الفرد ودوافعه وذلك من خلال تهيئة المواقف التي يقابلها الفرد في حياته اليومية.[1]

كما يعتبره آخرون: أنه عملية عقلية أو سلوكية أو بيولوجية متوقفة على طاقة الكائن الحي ويمتاز بالتلقائية أكثر منها بالاستجابة.[2]

1-2- تعريف النشاط البدني:

يقصد بكلمة النشاط البدني المجال الكلي لحركة الإنسان، وكذلك عملية التدريب والتنشيط والتربص في مقابل الكسل والوهن والخمول، والمفهوم العريض للنشاط البدني هو تعبير شامل لكل ألوان النشاطات البدنية التي يقوم بها الإنسان والتي يستخدم فيها بدنه ولقد استخدم بعض العلماء تعبير النشاط البدني على اعتبار أنه المجال الرئيسي المشتمل على ألوان وأشكال وأطوار الثقافة البدنية للإنسان ومن هؤلاء يبرز" لارسون Larson" الذي اعتبر النشاط البدني الرياضي بمنزلة نظام رئيسي تندرج ضمنه كل الأنظمة الفرعية الأخرى.[3]

1-3- تعريف النشاط البدني الرياضي:

عرفه "تشارلز بيوكر" Buchert بأنه ذلك النوع في النشاط الذي ينمي القدرة الجسمية في الإنسان عن طريق الأجهزة العضوية المختلفة وينتج عنها القدرة على الشفاء ومقاومة التعب.[4]

وعرفه قاسم حسن حسين: بأنه ميدان التربية عموما والتربية البدنية خصوصا ويعد عنصرا فعالا في إعداد الفرد من خلال تزويده بخبرات ومهارات حركية تؤدي إلى توجيه نموه البدني والنفسي والاجتماعي والخلقي للوجه الايجابي لخدمة الفرد نفسه، ومن خلال خدمة المجتمع.[5]

كما أوضح سيمونز: بأنه فرص متاحة يدرك من خلالها الفرد إمكانياته وقدراته على نحو صحيح.[6]

---

[1]- محمد الحماحمي: أمين أنور الخولي: أسس بناء برامج التربية البدنية والرياضية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1990، ص29.

[2]- أحمد زكي بدوي: معجم العلوم الاجتماعية، مكتبة لبنان، 1997، ص08.

3-أمين أنور الخولي: الرياضة والمجتمع، سلسلة علم المعرفة، الكويت، 1996، ص22.

[4]- رمضان ياسين: علم النفس الرياضي، دار أسامة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2008، ص35.

[5]- قاسم حسن حسين: علم النفس الرياضي والميداني وتطبيقاته في مجال التربية، مطابع بغداد، 1990، ص65.

[6]- أحمد زكي بدوي: معجم العلوم الاجتماعية، مكتبة لبنان، 1997، ص08.

وعرفه كل من محمد حسن علاوي ومحمد نصر الدين رضوان بأنه أحد الأنشطة البشرية الهامة التي تهدف إلى تربية شاملة ومتزنة.[1]

كما يعرفه مات فيات: بأنه نشاط ذو شمل خاص وجوهر المنافسة المنظمة من أجل قياس القدرات وضمان أقصى تحديد لها، وبذلك فما يميز النشاط الرياضي بأنه التدريب البدني بهدف تحقيق أفضل نتيجة ممكنة في المنافسة لا من أجل الفرد الرياضي فحسب بل من اجل النشاط في حد ذاته.[2]

ويعرفه كل من "لونش وساج": بأنه نشاط مفعم بالحيوية واللعب التنافسي ذو مردود داخلي وخارجي يتضمن أفراد أو فرقا تشترك في مسابقة، حيث تتقرر النتائج في ضوء التفوق في المهارة البدنية والخطط.[3]

ويرى عمرو بدران: أن النشاط الرياضي بأشكاله هو ذلك النشاط الحركي الذي يمارسه الإنسان ممارسة إيجابية –فردي أو جماعي- وفقا لقوانين وقواعد محددة بحيث يحدث تغيرات بدنية عقلية – اجتماعية – نفسية تمكنه في التكيف مع أقرانه والبيئة المحيطة به.[4]

إذن فالنشاط البدني الرياضي هو التغيير الأصح لمجمل الحركات والمهارات البدنية الأكثر دقة وهو تتويج للحركات والأنشطة الرياضية التي تقوم على أساس وهدف معين مبينا على خطط ومهارات محددة في إطار تنافسي نزيه وذلك من أجل الوصول إلى نتيجة المرغوب فيها.

2- أهداف النشاط البدني الرياضي:

2-1-هدف التنمية البدنية:

يعد من أهم أهداف النشاط البدني الرياضي بل من أهمها على الإطلاق ويسمى كذلك هدف التنمية العضوية لأنه يعتمد على تطوير وتحسين وظائف أعضاء الجسم من خلال الأنشطة البدنية الحركية المختارة بالإضافة إلى المحافظة على مستوى أدائها وصيانتها.

تتمثل أهمية هذا الهدف في أنه من الأهداف التي تقتصر على النشاط البدني والرياضي ولا يستطيع أي علم أو نظام آخر تقديم هذا الإسهام لبدن الإنسان.[5]

ويتضمن هدف التنمية البدنية والعضوية قيم بدنية وجسمية مهمة لها أغراض ملائمة ومهمة على المستوى التربوي والاجتماعي وتتمثل فيما يلي:

- اللياقة البدنية.

[1]– رمضان ياسين: علم النفس الرياضي، دار أسامة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2008، ص54.

[2]– أمين أنور الخولي: الرياضة والمجتمع، مرجع سابق، ص32.

[3]– محمد حسن علاوي: علم النفس الرياضي، دار المعارف، القاهرة، 1986، ص161.

[4]– رمضان ياسين: علم النفس الرياضي، مرجع سابق، ص55.

[5]– عصام عبد الخالق: التدريب الرياضي نظريات وتطبيقات، دار الكتب الجامعية، ط2، مصر، 1982، ص14.

- القوام السليم الخالي من العيوب والانحرافات.
- التركيب الجسمي المتناسق والجسم الجميل.
- السيطرة على البدانة والتحكم في وزن الجسم.[1]

2-2-هدف التنمية المعرفية:

يهتم الهدف المعرفي بتنمية المعلومات والمهارات المعرفية كالفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقدير لجوانب معرفية في جوهرها رغم انتسابها للنشاط البدني الرياضي مثل:

- تاريخ الرياضة وسيرة الأبطال.
- مواصفات الأدوات والأجهزة والتسهيلات.
- قواعد اللعب ولوائح المنافسة.
- المصطلحات والتجهيزات الرياضية.
- طرق الأداء الفني للمهارات وأساليبها.
- الخطط واستراتيجيات المنافسة.
- الصحة الرياضية والمنافسة.
- أنماط التغذية وطرق ضبط الجسم.[2]

2-3-هدف التنمية الحركية:

يشتمل هدف التنمية الحركية على عدد من القيم والخبرات والمفاهيم التي تتعهد حركة الإنسان وتعمل على تطويرها وتوصف هذه المفاهيم "المهارات الحركية" وهي عمل حركي يتميز بدرجة عالية من الدقة وبإنجاز هدف محدد.

وحتى يتحقق هذا الهدف يجب أن تقدم التربية البدنية والرياضية من خلال برامج الأنشطة الحركية وأنماطها ومهارتها المتنوعة في سبيل اكتساب الكفاية الإدراكية والطلاقة الحركية، والمهارات الحركية وهي في مجملها مفاهيم تتحمل بسيطرة الفرد على حركته وإعادة إدارتها واكتساب المهارات الحركية له منافع وفوائد ذات أبعاد كثيرة ونذكر منها ما يلي:

- المهارات الحركية تنمي مفهوم الذات وتكسب الثقة بالنفس.
- المهارات الحركية توفر طاقة العمل وتساعد على اكتساب اللياقة البدنية.
- المهارات الحركية أصبحت مطلبا للعمالة الطاهرة في الصناعة وفي زيادة الإنتاج.

[1]- عصام عبد الخالق: التدريب الرياضي نظريات وتطبيقات، مرجع سابق ، ص15.

[2]- عصام عبد الخالق: التدريب الرياضي نظريات وتطبيقات، مرجع سابق، ص17.

- المهارات الحركية تساعد على الحراك الاجتماعي والوضع الاجتماعي المتميز.
- المهارات الحركية تمكن الفرد من الدفاع عن النفس وزيادة في فرص الآمان.[1]

2-4-هدف التنمية النفسية:

يعتبر هدف التنمية النفسية من مختلف القيم والخبرات والخصائل الانفعالية الطبية والمقبولة والتي يمكن أن تكسبها برامج النشاط البدني الرياضي للممارس لها، بحيث إجمال هذه التأثيرات في تكوين الشخصية الإنسانية المتزنة، والتي تتصف بالشمول والتكامل كما يؤثر النشاط البدني الرياضي على الحياة الانفعالية للفرد بتغلغله إلى مستويات السلوك، ولقد أوضحت الدراسة التي أجراها رائد علم النفس الرياضي "أودليفيوتتكو" على خمسة عشر ألف من الرياضيين للتأثيرات النفسية الآتية:

- إكساب الحاجة إلى تحقيق أهداف عالية لأنفسهم ولغيرهم.
- الاتسام بالانضباط الانفعالي والطاعة واحترام السلطة.
- اكتساب مستوى رفيع من الكفايات النفسية المرغوب مثل الثقة والتحكم بالنفس، الاتزان الانفعالي، انخفاض التوتر وانخفاض في التغيرات العدوانية.[2]

2-5-هدف التنمية الاجتماعية:

تتميز الأنشطة الرياضية بشراء المناخ الاجتماعي ووفرة العمليات والتفاعلات الاجتماعية التي من شأنها اكتساب الممارس للرياضة والنشاط البدني عددا كبيرا من القيم والخبرات الاجتماعية المرغوبة، وقد استعرض كوكلي الأهداف الاجتماعية للنشاط الرياضي فيما يلي:

- الروح الرياضية.
- التعاون.
- تقبل الآخرين بغض النظر عن الفروق.
- التعود على القيادة والتعبئة.
- متنفس للطاقات.
- التنمية الاجتماعية.
- اكتساب المواطنة الصالحة.
- المتعة والبهجة الاجتماعية.
- اللياقة والمهارة النافعة.

[1] – أمين أنور الخولي: التربية البدنية والرياضية(المدخل، التاريخ، الفلسفة)، دار الفكر العربي، ط2، القاهرة، 2001، ص151-152.

[2] – أمين أنور الخولي: التربية البدنية والرياضية(المدخل، التاريخ، الفلسفة)، مرجع سابق، ص167.

2-6-هدف ترويحي:

تحتل الممارسة الرياضية مكانة بارزة بين الوسائل الترويحية الهادفة التي تساهم في تحقيق الحياة المتوازنة وهو الهدف الذي يرمي إلى اكتساب الفرد المهارات الحركية والرياضية زيادة عن المعلومات والمعارف المتصلة بها، وكذلك إثارة الاهتمامات بالأنشطة الرياضية وبشكل اتجاهات إيجابية.

بحيث تصبح ممارسة الأنشطة الرياضية نشاطا ترويحيا يستثمرها الفرد في وقت فراغه، ما يعود عليه بالصحة الجيدة والإنتاج النفسي والانسجام الاجتماعي وتتمثل التأثيرات الايجابية للترويح من خلال ممارسة النشاط البدني الرياضي فيما يلي:

- الصحة واللياقة البدنية.
- البهجة والسعادة والاستقرار الانفعالي.
- تحقيق الذات ونمو الشخصية.
- التوجيه للحياة وواجباتها بشكل أفضل.
- نمو العلاقات الاجتماعية السليمة وتوطيد العلاقات والصداقات.
- إتاحة فرص الاسترخاء وإزالة التوتر والتنفس المقبول.[1]

2-7-هدف التنمية العقلية والنمو الذهني:

إذا اقتصر عمل رجال النشاط البدي والرياضي على الجسم فقط لن يصلوا مطلقا إلى ما يمكن القيام به، وفي اللازم أن نتذكر دائما أن العقل والجسم مرتبطان ارتباطا وثيقا ، فليس الغرض من الجسم أن يحمل العقل فقط، وتنمية اللياقة البدنية وتؤكد استخدام العقل استخداما فعالا مؤثرا وعلم النفس الرياضي الحديث يؤكد هذه النظرية، وفي ميدان النشاط البدني الرياضي هناك معارف ومعلومات هامة بالنسبة للأفراد من أمثالها المعلومات الخاصة بأجسامنا بالأمراض، وأهمية اللياقة البدنية في المعلومات المتعلقة بقوانين الألعاب ولوائحها وإستراتيجية كثيرة من أوجه النشاط الرياضي وتاريخه وثقافته بالنسبة لثقافة الشعوب الأخرى.[2]

3- أهمية النشاط البدني الرياضي:

يرى المهتمون بدراسة النشاط الرياضي انه يمكن التعرف على حضارة المجتمعات من خلال معرفة الوسائل التي تستخدمها تلك المجتمعات في مواجهة وقت الفراغ وأنه توجد علاقة وثيقة بين ثقافة المجتمع ومستويات المشاركة في الأنشطة الرياضية السائدة في المجتمع.

---

[1]- كمال درويش، أمين أنور الخولي: أصول الترويح وأوقات الفراغ، دار الفكر العربي، القاهرة، 1990،ص43.

2- خطاب عادل: التربية البدنية للخدمة الاجتماعية، دار النهضة العربية، 1965، ص38.

ويعد النشاط الرياضي أحد أفضل الأسلحة التي يمتلكها المجتمع لمقاومة المشكلات الاجتماعية المتطورة التي توجد اليوم.

وقد اهتم الأفراد بالنشاط الرياضي لتنمية الصحية واللياقة البدنية والاستعانة بأنشطة وقت الفراغ في تقديم التوجيه الاجتماعي.

ويعد النشاط الرياضي أحد وسائل التربية الرياضية لتحقيق أغراضها،وذلك عن طريق النشاط الحركي بهدف تعديل سلوك الفرد وحسن تنشئة من كافة النواحي، البدنية،العقلية،النفسية،الاجتماعية تحت إشراف قيادة واعية.

والنشاط الرياضي من أهم الأنشطة التربوية التي تهدف إلى إعداد الفرد للتكيف مع حياته ومجتمعه من خلال تنميته بدنيا وعقليا ونفسيا واجتماعيا.

ويشير بول هوايت white poolإلى ضرورة العمل على تكوين اتجاهات وعادات رياضية وترويحية لضمان ممارسة الأفراد للأنشطة الرياضية،وأهمية النضر إلى الرياضة والترويح على أنها من الأمور التي تقف على نفس المستوى من الأهمية لكل من العمل والنوم والتغذية.

وقد أشار "بيوكر" إلى أن النشاط الرياضي يوفر الفرص لممارسين ذوي المهارات العلمية في مختلف الأنشطة الرياضية حق الاشتراك في المنافسات الرياضية بجانب ما يوفر من حرية اختيار أوجه النشاطات التي تمكن الممارس في تنمية مهاراته الرياضية التي يميل إليها ويمكن إجمال أهمية النشاط الرياضي فيما يلي:

- استنقاذ الطاقة الزائدة.
- تحقق النمو النفسي المتوازن.
- يكسب النشاط الرياضي الإنسان القدرة على تقدير وتمييز السلوك.
- إن للنشاط الرياضي تأثير إيجابي في التغلب على المشكلات التي تؤثر على الكفاءة والقدرة الوظيفية لأجهزة الجسم الحيوية وبخاصة القلب والرئتين.
- يعمل النشاط الرياضي على تحقيق التوازن الفكري والاجتماعي والبدني، وأن يصبح حاجة أساسية وضرورية من ضروريات العصر.
- أنه توجد حاجة ماسة لتطوير المهارات والقدرات البدنية التي تمكن الشباب من اختيار واستخدام النشاط الاستخدام الأمثل والمناسب لوقت الفراغ.[1]

[1]- رمضان ياسين: علم النفس الرياضي، مرجع سابق، ص58.

- يساعد النشاط الرياضي على اكتشاف نواحي التقدم أو التخلف في أي مرحلة من مراحل النمو واتخاذ خطوات إيجابية في سبيل تكامل الشخصية.
- إن الرياضة عبارة عن نشاط وكل نشاط للإنسان ما هو إلا نشاط اجتماعي يتحدد بصفة عامة من خلال الدوافع الاجتماعية ولا يرتبط في المقام الأول بالدوافع أو الاتجاهات الفيزيولوجية.
- يلعب النشاط الرياضي دوره هاما في أن يصبح الرياضي متزنا انفعاليا ويستطيع التكيف مع الآخرين في شتى مجالات الحياة المختلفة.
- إن السرعة المتزايدة للحياة الحديثة يمكن أن تخف وطأتهاعن طريق النشاط البدني فيمكن للإنسان أن يتدرب على التحكم في تغيراته الانفعالية عن طريق اشتراكه في الألعاب المختلفة فيتحكم في عواطفه ويبتعد عن القلق ويشعر بالثقة ويتمتع بالبهجة.[1]

4- خصائص النشاط البدني الرياضي:

يتميز النشاط البدني الرياضي بعدة خصائص نذكر منها:

- النشاط البدني الرياضي عبارة عن نشاط اجتماعي وهو يعبر عن تلاقي كل من الفرد مع متطلبات المجتمع.
- خلال النشاط البدني الرياضي يلعب البدن وحركاته الدور الأساسي.
- أصبحت الصور التي يتم بها النشاط الرياضي هو تدريب ثم تنافس.
- لا يوجد أي نوع من أنواع النشاط الإنساني الذي له أثر واضح للفوز والهزيمة أو النجاح والفشل بصورة واضحة ومباشرة مثلما يظهره النشاط الرياضي.
- يتميز النشاط الرياضي باستقطاب جمهور غفير من المشاهدين، الأمر الذي لا يحدث في كثير في الفروع الحياة.
- كما أنه يحتوي على مزايا عديدة ومقيدة تساعد الفرد على التكيف مع محيطه ومجتمعه حتى يستطيع إخراج الكبت الداخلي والاستراتيجي من عدة حالات عالقة في ذهنه.[2]

كما أن النشاط البدني الرياضي خصائص نفسية والتي تتمثل أهمها فيما يلي:

- المنافسة الرياضة محور رئيس للنشاط الرياضة.
- ينعكس أثر النشاط الرياضي في أسلوب الرياضي لحياته اليومية.
- إن أي نشاط يقوم به الإنسان... ما هو إلا تعبير عن شخصية ككل.

[1] – رمضان ياسين: علم النفس الرياضي، مرجع سابق، ص58.

[2] – قاسم المندلاوي وآخرون: دليل الطلاب في التطبيقات الميدانية للتربية الرياضية، ج 2، جامعة الموصل، العراق، 1990، ص55.

- يسهم النشاط الرياضي في رفع مستوى قدرة الإنسان على العمل والإنتاج.
- يسهم النشاط الرياضي في الارتقاء بمستوى الوظائف العقلية والانفعالية للرياضي.
- يتم النشاط الرياضي وفقا لقواعد ولوائح تحدد الجوانب الفنية والتنظيمية للنشاط ويجب احترامها والسلوك طبقا لها.
- يرتبط النشاط الرياضي ارتباطا وثيقا بالانفعالات المتعددة، حيث يرتبط بالنجاح أو الفشل وما يتبعها من مظاهر سلوكية واضحة ومباشرة.
- يتطلب النشاط الرياضي وخاصة رياضة المستويات العالية، نمط خاص في الحياة اليومية للرياضة مثل: تنظيم النوم، التغذية، الجنس، تجنب التدخين.
- غالبا ما يتم النشاط الرياضي في حضور جماهيري ولذا يجب أن تضع في الاعتبار الجوانب السلبية والايجابية لتأثير الجمهور على أداء الفرد الرياضي.
- النشاط الرياضي محصلة لشخصية ككل، أي أن جميع النواحي العقلية والبدنية والاجتماعية والنفسية تعمل معا في كل تكامل أثناء ممارسة لنشاط الرياضي.
- يضع القائمون بالنشاط الرياضي في اعتبارهم تقبل مصلحة أن في الرياضة فائز ومهزوم، ولذا يجب ألا يوجد حساسية مرهقة للهزيمة أو التكبر والسخرية من المهزوم.[1]

5-أنواع النشاط البدني الرياضي:

5-1- النشاط البدني الرياضي الترويحي:

تتمثل الرياضة إيصالا وثيقا بالترويح، وبقد ولدت وترعرعت في كنف الترويح، ولعل الترويح هو أقدم النظم الاجتماعية ارتباطا بالرياضة وربما من نظام التربية في اتصاله بالرياضة فطالما استخدم الإنسان الرياضة كمتعة وتسلية ونشاط ترويح في وقت مزاحه.

ويعتقد رائد الترويح بابيتبيل أن دور مؤسسات الترويح وأنشطة الفراغ في المجتمع المعاصر قد أصبحت كثيرة ومتنوعة وخاصة فيما يتصل بالأنشطة الرياضية والبدنية بحيث تتوزع مشاركة الأفراد والمجتمعات في ضوء الاعتبارات المختلفة كالسن والميول ومستوى المهارة الأمر الذي يعمل على تخطي الانفصال بين الأجيال وتضييق الفجوة بينهما، وبالتالي يربط المجتمع بشبكة في الاهتمامات والاتصالات من خلال الأسرة فيما يتيح قدرا كثيرا في التماسك والتفاهم والاتصال داخل المجتمع الواحد.[2]

[1] – رمضان ياسين: علم النفس الرياضي، مرجع سابق، ص59

[2] – أمين أنور الخولي: أصول التربية البدنية والرياضة، مرجع سابق، ص192.

2-5-النشاط البدني الرياضي النفعي:

في الحقيقة أن مفهوم النشاط الرياضي النفعي هو تعبير يقصد به مختلف أنواع الأنشطة الرياضية النفعية التي تعود بالفائدة والنفع من الناحية النفسية، العقلية، الاجتماعية، البدنية، والصحيحة ومع أن كل أنواع النشاط البدني تعتبر نفعية، كالنشاط الترويحي والنفسي إلا أن هناك أنواع أخرى هي بدورها نفعية وهامة وسنتطرق في هذه الدراسة إلى بعض الأنشطة البدنية والرياضية.

2-5-1-التمارينات الصباحية:

تعتبر في التمرينات التي تقدم من خلال برامج الإذاعة والتلفزيون أكثر البرامج انتشارا وأقلها تكلفة، حيث أنها لا تحتاج إلى أماكن كبيرة للممارسة أو وقتا طويلا لإجرائها ففي عادة تتكون من 06 إلى 12 تمرين تشمل جميع العضلات الأساسية، مستخدمة تمرينات نمطية مبتدئة بالذراعين والبطن ومختلف عضلات الجذع والرجلين، ثم تتبع بتمرينات التهدئة في الإلقاء وتشجيع الممارسين على أدائها في أوقات فراغهم، بالإضافة إلى شرح قيمة وأهمية هذه التمارين ومدة البرامج من 10 إلى 20 دقيقة في اليوم.

2-5-2- تمارين الراحة النشطة:

هذا النوع في التمارين يمارسه العمال داخل الوحدات الإنتاجية أثناء فترات الراحة، بدلا من قضائها غي حالة راحة سلبية وهي تزاول بشكل جماعي وأحيانا يشمل فردي وكذلك تقدم هذه التمارين قبل العمل ومدتها من 01 إلى 10 دقائق في اليوم.

2-5-3-المسابقات الرياضية المفتوحة:

يؤدي هذا النوع من المسابقات بين الفرق الهاوية إلى إتاحة الفرص للمواطنين وغير المشاركين في الأندية الرياضية للاشتراك الايجابي في ممارسة الأنشطة الرياضية المختلفة وفي هذا نختار فيها الأنشطة الرياضية الأكثر شعبية كمحتوى لهذا البرامج مع استخدام قواعد بسيطة لتحكيمها في ضوء الروح العامة للقانون وتحت إشراف قيادات مدربة بتولي هذا النشاط.

2-5-4- تمارين اللياقة من أجل الصحة:

تقدم هذه التمارين لمجموعات من السمان وفي تجمعات رياضية الغرض الأساسي لممارسة هو اكتساب الصحة، وتقدم هذه التمارين في مجموعات مستقلة، الذكور عن الإناث لفئة الشباب أما الأعمار

المتأخرة فتقدم في مجموعات مختلطة، وتؤدي بشكل منظم وفي وقت معين ومدتها من 10 إلى 15 دقيقة وتقدم فيها تمارين العضلات الكبيرة كالظهر والبطن لفئة الكبار في السن.[1]

5-2-5- المهرجانات الرياضية:

تعد نموذجا لارتقاء مستوى التنظيم ويتجلى ذلك في مجتمع أعداد كثيرة من المواطنين بهدف المشاركة على اختلاف أعمارهم ورغباتهم ومستوياتهم في مختلف أنواع النشاط أو لمجرد المشاهدة مما قد يؤدي إلى تخلص الكثيرين منهم من عامل الخجل في المشاركة والتفاعل.

5-3-النشاط البدني الرياضي التنافسي:

يستخدم تعبير المنافسة استخداما واسعا في الأوساط الرياضية، ويعتبر المنافسة والمتنافس غالبا ما يكون بديلا أو طرفا لكلمة الرياضة، كما يستخدم تعبير المنافسة بشكل عام من خلال وصف عمليتها وتحقق عندما يكافح اثنان أو أكثر في سبيل شيء ما أو لتحقيق هدف معين وعلى الرغم من أن الفرد إذا حقق غرضه بالتحديد فإنه يحرم المنافسين الآخرين منه، إلا أنه يحرر بعض الأهداف إذا كافح وبذل جهد، وهكذا تشتد المنافسة كلما اقتربت من باب النهاية للمباريات ولقد قدم "شو" نقلا عن "روس" و "هاج" تصنيفا المنافسات على النحو التالي:

- منافسة بين فريدين.
- منافسة بين فريقين.
- منافسة بين أكثر من فرد ضد بعض عناصر الطبيعة.[2]

5-3-1-إيجابيات النشاط الرياضي التنافسي:

يتميز بإيجابيات عديدة نذكر منها عمليات التوافق الاجتماعي وهي:

- **القبول:** وهو عملية اجتماعية تتبع الهزيمة في المنافسة الرياضية وهو قبول نتيجة المباراة التي قامت على دعائم في إدارة محايدة وفق قواعد اللعبة.
- **التحكم:** يعتمد على التحكم في تقدير الطرف الفائز ويتم ذلك وفق قواعد منضبطة إلى حد كبير مؤسسة على مبادئ كالعدالة والنزاهة والاعتبارات التربوية والخلقية.
- **الوساطة:** وتقوم على أساس الجمع بين الأهداف المتصاعدة في محاولة لخلق جو ملائم بينهم ورغبة في حل النزاع.

[1]- أمين أنور الخولي: الرياضة والمجتمع، مرجع سابق، ص193-194.

[2]- أمين أنور الخولي: الرياضة والمجتمع، مرجع سابق، ص190.

- **التسامح:** عندما تشتد الصراعات لا يقبل أي وساطة وأي تحكيم فإن الحل هو التسامح الذي يساهم النشاط الرياضي بقدر كبير في توفيره، حيث تقبل الفرق من عقائد مختلفة على الساحة الرياضية وفق قواعد لعب محايدة، لا صلة لها بهذه العقائد.

5-3-2- سلبيات النشاط البدني الرياضي التنافسي:

لقد تحولت أغلب المنافسات الرياضية إلى صراع مرير وربما إلى تحصيل محدود للقيم البشرية والاستعانة بأساليب وألوان هي أبعد ما تكون عن القيم الرياضية كالعنف والغش وتعاطي المنشطات ووصل الأمر إلى حد تقديم رشاوي مباشرة وغير مباشرة للمسؤولين والرسمين وهذا ما يساعد على تفشي ظاهرة الفساد في المجال الرياضي.

5-3-3- أهداف النشاط البدني الرياضي التنافسي:

والتي تتمثل في:

- التباهي والتفاخر والاعتزاز القومي.
- إحراز نتائج جيدة خلال المنافسات.
- رفع المستوى الصحي ورفع الروح المعنوية للفرد.
- التحلي بالروح الرياضية.
- تكوين شخصية متزنة.
- تنمية الثقة بالنفس.[1]

6- دوافع النشاط البدني الرياضي:

إن جميع الفعاليات لدى الإنسان تنجم عن دوافع داخلية حيث أن للدوافع أسباب ذاتية للفعاليات كما هو عواملها، وموضوع الدوافع يشتمل على العوامل التي تسبب فعالية أو سلوكا، وهذا التحديد يشتمل النشاط الرياضي كذلك ويعتبر موضوع الدوافع في أهم الموضوعات التي تهم المربي الرياضي وأكثرها إثارة لاهتمامه في عمله الرياضي لمعرفة العوامل الداخلية التي تحرك الرياضي وتوجيه لتحقيق الأهداف المتوخاة.

وهنا يجب التفريق بين الدوافع والحوافز، فالحافز هو إلا موقف خارجي موجود في البيئة الخارجية يستجيب له الدافع وبالتالي فالدوافع المختلفة يمكن أن تحدد سلوك الممارس للنشاط البدني الرياضي وتؤثر فعاليته.

[1]- أمين أنور الخولي: الرياضة والمجتمع، مرجع سابق، ص192.

ورغم أن الدافع والنشاط قائمان في تأثير متبادل قوي فليس هناك رابطة واضحة بينهما فكثيرا ما تكون دوافع مختلفة أساسا لطرق سلوك متجانسة لدى الرياضيين كثيرين وفي جهة أخرى فإن بعض الدوافع تسبب شروطا آنية أو ظروفا يعتاد عليها لمختلف الفعاليات جسميا يقتضيه الوضع رغم التأثير المتبادل المعقد هذا تحفيز الرياضي يكون أحد الدوافع المهمة المؤثرة في عملية التعليم التربوي.[1]

7- فوائد ممارسة النشاط البدني والرياضي:

عدم ممارسة النشاط البدني الرياضي يجعل عضلات الجسم دائما في حالة ارتخاء و ضعف ويصعب على القلب و الرئة أن يقوما بوظيفتهما بصورة جيدة أو تصاب المفاصل بضعف و يمكن إصابتها بسهولة و بالتالي قلة النشاط له خطورة التدخين ومن فوائد ممارسة النشاط البدني الرياضي ما يلي:

7-1-الفوائد الصحية البدنية:

7-1-1-الحماية من الأمراض:

يحتاج جسم الإنسان ويتشوق إلى الحركة والتمارين، التمارين اليومية هامة جدا للياقة البدنية والصحية فهي تقلل من خطورة الإصابة بأمراض القلب، السرطان، ارتفاع ضغط الدم، السكر وأمراض أخرى، والنشاط الرياضي يساعد على بقاء الجسم في مظهر جيد وعدم ظهور التجاعيد مبكرا.

7-1-2-المساعدة على الصبر والتحمل:

عند ممارسة النشاط البدني الرياضي يبدأ الجسم في استهلاك الطاقة الموجودة به، والتمارين الرياضية تساعد الجسم على التحمل والصبر، وذلك عن طريق تدريب الجسم على أن يكون أكثر مرونة وحركة مستخدما كمية طاقة اقل.

7-1-3- يساعد على تقوية العضلات:

النشاط البدني الرياضي يقوم بتكوين العضلات وتشكيلها ويقوم بتنمية العظام والأربطة لتحمل المزيد من القوة مع ممارسة النشاط البدني الرياضي لن يشعر فقط الجسم الصحي ولكن بالشكل الأفضل لمظهر الجسم.[2]

[1] – أسامة راتب، إبراهيم خليفة: رياضة المشي (مدخل لتحقيق الصحة النفسية والبدنية)، دار الفكر العربي، القاهرة، 1998، ص22-24.

[2] – رمضان ياسين: علم النفس الرياضي، مرجع سابق، ص60.

7-1-4- يزيد من مرونة الجسم:

أنواع التمارين التي تقوم بشد الجسم، مفيدة لتكوين قوام جيد فهي تجعل الجسم في حالة مرونة لتسهل عملية الالتواء والانحناء وجميع حركات الجسم المختلفة.

زيادة مرونة الجسم عن طريق ممارية النشاط الرياضي يقلل فرص الإصابة وتحسين عملية التوازن والتناسق في الجسم خاصة إذا كان الشخص يشعر بآلام في الرقبة أو في الجزء العلوي من الظهر او يشعر بالتوتر والشد العصبي، فقيامه ببعض التمارين الخفيفة لشد الجسم تجعل عضلات الجسم في حالة ارتخاء ويشعر بالراحة.

7-1-5- يساعد على التحكم في وزن الجسم:

النشاط البدني الرياضي هو مفتاح التحكم في الجسم، لأنه يساعد على حرق السعرات الحرارية الزائدة وبالتالي بقاء الجسم دائما في وزن وشكل جيد.[1]

7-1-6- يساعد على الوقاية من هشاشة العظام:

يزيد النشاط البدني الرياضي من كثافة المعادن في العظام، والتي تساهم في قوة العظام ويقلل من خطر الإصابة بالكسور بنسبة 50% بالممارسة المنتظمة، ويقلل من نسبة الإصابة بمرض هشاشة العظام خاصة عند النساء.[2]

7-1-7- يساعد على الوقاية من الجلطات الدموية:

يساهم النشاط البدني الرياضي في الإقلال من التصاق الصفائح الدموية، وخفض نسبة الدهون في لدم وخاصة النوع السيئ منها ذو الكثافة المنخفضة LDL مما يؤدي مباشرة إلى خفض خطر حدوث الجلطات الدموية المتعددة، وخاصة الدماغية التي تؤدي إلى أنواع كثيرة من الشلل والموت في كثير من الأحيان.

7-2-الفوائد النفسية:

يزيد النشاط البدني الرياضي في الحيوية والنشاط لدى الأفراد ويقلل من الأبعاد النفسية السلبية الأخرى وهذا ما أشار إليه المثل الإغريقي القائل العقل السليم في الجسم السليم وعبر عنه محمود السيد أبو النيل بالبسيكوسوماتي أي الاستجابات الفي سيولوجية للضغوط الانفعالية الطافية كاضطراب جسدي،وهي الآثار النهائية للاتصال الوثيق بين الجسم والعقل مشيرا إلى وجود سببية وراء أغراض

[1] – رمضان ياسين: علم النفس الرياضي، مرجع سابق، ص61.

[2] – بهاء الدين إبراهيم سلامة: الصحة الرياضية والمحددات الفيزيولوجية للنشاط الرياضي، دار الفكر العربي، ط 1، القاهرة، 2002، ص188.

بدنية كما أشار إليه كانون canoon في كتابة الشهر التغيرات الجسمية في الألم،الجوع،الخوف والغضب،وكتابة حكمة الجسم[1].

وأثبتت الكثير من البحوث التي أجريت،مثل اختبار كوبر cooper سنة 1967، واختبار مورجانmorgan سنة 1980، أنه توجد فروق نفسية بين الممارسين للنشاط البدني الرياضي بانتظام،وغير الممارسين تتجلى في تعزيز الثقة بالنفس وارتفاع الاستقرار الانفعالي،والشعور بالمسؤولية.

وفي جامعة فريبرتوصل الباحثون إلى أن ممارسةالتمارين لمدة 30دقيقة يوميا يمكن أن تحقق من الشعور الشديد بالاكتئاب،وبصورة أسرع من العقاقير،وتمثل علاجا بديلا.بالإضافة إلى التقليل من حدة القلق النفسي،خاصة وتحقق تعيش عصر القلق وتشير نتائج البحوث التي قام بها "دشمان" في أمريكا سنة 1986 أن 80% في الأطباء الأمريكيين النشاط البدني الرياضي كنوع من الوقاية والعلاج في الصحة النفسية.[2]

واهتم علماء النفس منذ مطلع القرن العشرين بالمعنى السيكولوجي، الحركي نفسي خاصة تلك المواجهة للأطفال، بهدف تثمينه المكونات مثل الخطط الجسمي التوافق النفسي الحركي، والإدراك وتنظيم الزمان والمكان.[3]

وأثبت كارتر في سنة 1978 أن الأشخاص الأكثر انتظاما للنشاط البدني هم الأكثر استمتاعا بالسعادة بزيادة كفاية الذات والحصول على فرص أكثر للتواصل.[4]

كما فسر العلماء هذه العلاقة بين النشاط البدني الرياضي والسمو بالجانب النفسي بعدة نظريات أهمها نظرية اللعب، نظرية الترويح، نظرية الاستجمام، ونظرية الطاقة الزائد وغيرها من النظريات.

وكذلكتتجلى الفوائد النفسية الناتجة عن استخدام التمرينات الرياضية كما جاءت في تقرير إحدى منظمات الصحيحة العالمية فيما يلي:

- الاستقرار الانفعالي، الذاكرة، القبول الاجتماعي، التصميم.
- الوظائف الذهنية، المزاج، السعادة، الثقة بالنفس.
- وجهة التحكم الداخلي، الإدراك كفاء، العمل، التصور الايجابي للجسم.

وتؤدي أيضا إلى نقص:

[1]- محمود السيد أبو النيل: الأمراض السيكوماتية، دار النهضة العربية، الطبية الثانية، بيروت، 1994، ص05.

[2]- أسامة راتب: رياضة المشي (مدخل لتحقيق الصحة النفسية والبدنية)، دار الفكر العربي، القاهرة، 2005، ص27.

[3]- علاوي محمد حسن: موسوعة الاختبارات النفسية للرياضيين، مركز الكتاب للنشر، ط 1، القاهرة، 1998، ص31.

[4]- أبو صالح كاظم: ممارسة النشاط البدني لطالبات جامعة الملك فيصل،بدون سنة،ص 76.

- الغياب عن العمل، الاضطرابات، الصداع، الاضطراب النفسي، الغضب، الاكتئاب، العدوانية، التوتر والقلق،...إلخ.

وهكذا تشير الدلائل إلى فائدة ممارسة الأنشطة البدنية والرياضية على الصحة النفسية، وإذا سلمنا بالدور الوقائي للممارسة النشاط البدني الرياضي في عدم حدوث الأمراض النفسية، فإن ذلك يساهم في تحسين النواحي الوظيفية للأشخاص الذين يعانون في بعض الأمراض النفسية، ومن الناحية الفيزيولوجية يمكن القول أن أفضل تدعيم لتوضيح أهمية تأثير التمرينات الرياضية على الصحة النفسية يتأسس على الوحدة العضوية للإنسان وتتأسس هذه الفكرة على أن تكوين الإنسان لا يعتمد على مكره أو بعد واحد فقط، وإنما يكون من الأبعاد الثلاثة المتواجدة وهي: البدنية، الذهنية، الانفعالية.

7-3-الفوائد الاجتماعية:

من الناحية الاجتماعية يساهم النشاط البدني الرياضي في إعادة القيمة المعنوية والحركية للجسم وعلاقته بالمحيط الاجتماعي، ويعطيه الفرصة للتعبير بطريقة مختلفة، بزيادة المهارات النافعة والنمو الاجتماعي، وتنمية صفات القيادة الصالحة بين الأفراد، وزرع الإبداع والتعبير عن شخصية كل فرد وتنمية الكفاءات والمواهب الفردية والجماعية وإتاحة الفرصة للوصول إلى منتوج أفضل.

والاهتمام بالأهداف الاجتماعية للنشاط البدني الرياضي قديم جدا بل وخصص له علم قائم بذاته هو علم اجتماع الرياضة في القرن 20 الذي ظهر في مؤلف الرياضة والثقافة لشتنيزر staintzer عام 1910 وكتاب علم اجتماع الرياضة لرايز Risse 1920 ثم كتابات لوشن 1959 وسوتن سميث 1962 وإيرباخ 1966.[1]

ويسعى النشاط البدني الرياضي لبناء نظام اجتماعي متفتح، بتحسين عوامل الفعالية الحركية بين الأفراد وإشباع رغبة التحرك والنشاط من جهة، ورغبة الاحتكاك والتواصل وتجاوز الذات للوصول إلى الروح الجماعية من جهة أخرى وتعزيز الثقة بالنفس بواسطة العمل الجماعي في عدة نشاطات والخوض في المجال الوجداني الجماعي، وهذا ما تفسره نظرية الاتصال الاجتماعي التي ترى أن الإنسان ابن جماعته أين يلتقط الأنماط التي يجدها سائدة في مجتمعه وبيئته فيعد نفسه يمارس نفس النشاطات الرياضية التي يمارسها باقي أفراد الجماعة فنجد رياضة البيسبول هي السائدة في الولايات المتحدة الأمريكية ومصارعة الثيران في إسبانيا والتزحلق على الجليد في النرويج.[2]

ويمكن تلخيص العوامل المؤثرة في النمو الاجتماعي للرياضة على النحو التالي:

- تزايد عدد المشتركين في الرياضة.

[1]- أمين أنور الخولي: الرياضة والمجتمع، مرجع سابق، ص14.

[2]- حسن أحمد الشافعي: التربية البدنية والعولمة ظاهرة العصر، دار الفكر، القاهرة، 1988، ص199.

- تزايد عدد المشاهدين المسابقات الرياضية.
- فاعلية الأنظمة والمؤسسات الرياضية.
- اهتمام الأنظمة السياسية بالانجازات الرياضية.
- تأثير وسائل الإعلام في نشر النشاط البدني.
- تزايد وقت الفراغ وارتفاع مستوى المعيشة.
- تزايد الاهتمام بالصحة العامة واللياقة.[1]

ويرى خوزيه كاجيكال أن النشاط البدني الرياضي هو نظام اجتماعي عندما يقول عندما ينظر إلى الرياضة نجد أنفسنا أمام نوع من التمرين البدني والحركة الجسمانية والتي لا يقوم بها الإنسان استجابة لدافع حياته، ولكن تعبيرا تلقائيا عن أصل نفسي حيوي يجسده جوهر الرياضة وروحها فهو الذي جعل منها قوة اجتماعية ونسقا ثقافيا، وأضفى عليها مقومات النظام الاجتماعي والذي يتوقف نجاحه أو فشله على استعدادات المجتمع الذي يحتويها.

ويذكر منها ما يلي:

- التحكم في النزوات والسيطرة عليها.
- تقبل الآخر والتعامل معه في حدود قانون النشاط البدني.
- التمتع بالروح الرياضية، وتقبل الفوز والهزيمة.
- روح المسؤولية والمبادرة البناءة.
- التغلب على ظاهرة العزلة الاجتماعية السائدة في المجتمع المعاصر بتكوين علاقات وصداقات مع الآخرين.
- إشباع الحاجة للالتقاء بالآخرين في ذوي الميول والاهتمامات المشتركة.
- تحقيق التوافق الاجتماعي للأفراد والجماعات.
- تشكيل السلوك الاجتماعي السوي.
- تنمية مهارات التواصل والتفاوض بين الجماعات ودعم العمل الجماعي.
- زيادة فرص لممارسة التخطيط الجماعي للنشاط والتدريب.
- ممارسة الحياة الاجتماعية الديمقراطية الناجحة.[2]

[1] – أمين أنور الخولي: الرياضة والمجتمع،مرجع سابق، ص38.

[2] – أمين أنور الخولي: الرياضة والمجتمع،مرجع سابق، ص39.

الخلاصة:

تبرز أهمية الممارسة الرياضة كوسيلة من بين الوسائل التي تخص تنمية الكفاءة البدنية والحركية وما يتصل بها من قيم صحية في تكوين الفرد الصالح وتكسبه لياقة بدنية تؤهله للقيام بواجباته ومواجهة متطلبات الحياة والعمل بما يحقق له السعادة والصحة.

فالنشاط البدني الرياضي يسعى دوما للوصول إلى أرفع المستويات المهاريةالحركية بمختلف أنواعها لدى الفرد يشكل ليسمح له بالسيطرة الممكنة على حركاته ومهاراته ومن ثم على أدائه وهذا ما يدل على أهمية ومكانته والفوائد التي يقدمها لمستخدميه استخداما يتوافق مع مبادئ التربية العامة، فهو يهدف إلى تنشئة الفرد تنشئة صحيحة تعمل على خدمة المجتمع.

كما يعتبر النشاط البدني الرياضي جزءا لا يتجزأ من التربية العامة لأنه يعتني بأجسامنا الناشئين وصحتهم في كل مرحلة من مراحل نموهم وبالتالي يعمل على أن يكون لديهم القوة والشجاعة والثقة بالنفس والعمل الجماعي ومساعدة الآخرين وغيرها من الصفات الخلقية.

فالنشاط البدني الرياضي يوفر للتلميذ فوائد صحية بدنية ونفسية واجتماعية فهو يعمل على تحسين صحة التلميذ وهو ما يزيده من قدراته على مقاومة التعب ويمكنه استخدام القوة استخداما محكما ويساعد على تحسين قدراته النفسية الحركية من خلال تحكم أكبر في البدن، ويساعد على تنمية روح الانضباط والتعاون والمسؤولية واقتسام الحب والألفة والاهتمام بآراء الآخرين والرغبة في التأثير في الغير وشعوره بالطمأنينة.

الفصل الثالث

العنف المدرسي

تمهيد:

أصبح لمفهوم العنف حيزا كبيرا في واقع حياتنا المعاش فأصبح هذا المفهوم يقتحم مجال تفكيرنا وسمعنا وأبصارنا ليل نهار وأصبحنا نسمع بالعنف الأسري والعنف المدرسي والعنف ضد المرأة وغيرها من المصطلحات التي تندرج تحت أو تتعلق بهذا المفهوم.

ولو تصفحنا أوراق التاريخ لوجدنا هذا المفهوم صفة ملازمة لبني البشر على المستوى الفردي والجماعي، بأساليب وأشكال مختلفة تختلف باختلاف التقدم التكنولوجي والفكري الذي وصل إليه الإنسان فنجده متمثلا بالتهديد والقتل والإيذاء والاستهزاء والحط من قيمة الآخرين والاستعلاء والسيطرة والحرب النفسية وغيرها من الوسائل.

والاتجاه نحو العنف تجده في محيط سلوكات بعض الأفراد كما نجده في محيط سلوكات الجماعات في المجتمع الواحد، كما يوجد في محيط المجتمعات البشرية، ويوجد في مختلف الأوقات، وقد تزداد نسبة العنف في مجتمعمعين وقد تنقص، كما تختلف قوته من مجتمع إلى آخر ومن زمن إلى آخر، وقد تكون صورة التعبير عن العنف عديدة ومتباينة لأن الناس مختلفون ومتباينيون.

ولقد بدأ الاهتمام العالمي بظاهرة العنف سواء على مستوى الدول أو الباحثين أو العاملين في المجال السلوكي والتربوي أو على مستوى المؤسسات قد تزايد لتطور الوعي النفسي والاجتماعي بأهمية مرحلة المراهقة وضرورة توفير المناخ النفسي التربوي المناسب لنمو المراهق نمو سليما جسديا واجتماعيا لما لهذه المرحلة من أثر واضح على شخصية المراهق في المستقبل.

- ويأتي العنف المدرسي باعتباره أحد أهم أنواع العنف الذي يحدث غالبا داخل المؤسسات التربوية بين العناصر المكونة من مدرسين وموظفين وتلاميذ، ولهذا نجد عند الباحثين والخبراء عدة مفاهيم فسيتعلمون مفهوم العنف المدرسي لوصف مجموعة من الأفعال والسلوكات وهناك من يرى أن العنف المدرسي يجب قياسه من خلال جميع السلوكات العدوانية التي تحدث في المدرسة، بينما آخرون يرون أن قياس العنف المدرسي يجب أن يتم من خلال السلوكات التي تؤدي إلى اعتقال وجروح فقط.

1- تعريف العنف:

1-1- تعريف العنف لغة:

- هو الخرق بالأمر وقلة الرفق به، وعليه يعنف عنفا وعنافة وأعنفه وعنفه تعنيفا، وهو عنيف إذا لم يكن رفيقا فيما لا يعطى على العنف، وأعنف الشيء أخذه بشدة، وإعتنف الشيء كرهة[1].
- يعرفه "شيلين" أنه هجوم أو فعل مضاد موجه نحو الشخص أو شيء ما ينطوي على رغبة في التفوق على الآخرين ويظهر إما في الإيذاء أو السخرية بغرض إنزال العقوبة بالآخرين[2].
- يعرف بأنه عنف يعنف تعنيفا وعنف استخدام القوة استخداما غير مشروع[3].

كما تشتق كلمة العنف من الكلمة اللاتينية "vilentia" وتعني الاضطهاد العفوي والغير المراقب للقوة كرد فعل على استخدام القوة المعتمدة، ويشتق العنف في الانجليزية " To vilote" بمعنى ينتهك أو يتعدى وتعني القوة والصرامة والإكراه.

- أما في اللغة الفرنسية، فكلمة عنف " Violence" تعود ايتمولوجيا إلى الكلمة اللاتينية "Violentia" والتي تشير إلى طابع غضوب، شرس، جموح وصعب الترويض[4].

1-2- تعريف العنف اصطلاحا:

- عرفه "اسنارد" بأنه شكل من أشكال السلوك، وهو نتيجة لمأزق علائقي، تكون آثاره المدمرة تصيب ذات الشخص، في نفس الوقت الذي ينصب فيه الآخرين لإبادته، فشكل العدوانية طريقة معينة للدخول في علاقة مع الآخر[5].
- ويعرفه "دينستين" بأنه استخدام وسائل القوة والقهر أو التهديد لإلحاق الأذى والضرر بالأشخاص والممتلكات وذلك من أجل أهداف غير قانونية أو مرفوضة[6].
- وعرفه "عصام عبد اللطيف" بأنه استجابة سلوكية تتميز بصفة انفعالية شديدة قد تنطوي على انخفاض في مستوى البصيرة والتفكير، ويبدو العنف في استخدام القوة المستمدة من الآلات

[1] الإمام أبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور الإفريقي المصري: لسان العرب، المجلد التاسع، دار صادر، بيروت، 1968، ص 275.

[2] مخائيل ابراهيم اسعد: مشكلات الطفولة والمراهقة، دار الكتب للمعارف، بدون بلد، ص 61 و63.

[3] محمد خضر مختار: الاغتراب والتطرف نحو العنف، دار شريب، مصر، 1999، ص 155.

[4] Grand dictionnaire de langue française, larousse, vd7, 1983, p6489.

[5] فليب برنو وآخرون: المجتمع، والعنف، ترجمة الأب إلياس زحلاوي، منشورات وزارة الثقافة والارشاد القومي، دمشق، 1975، ص152.

[6] فليب برنو وآخرون: المجتمع، والعنف، مرجع سابق، ص 152.

والمعدات، وهو بهذا يشير إلى الصيغة المتطرفة للعدوان، فالعنف هو المحاولة للإيذاء البدني الخطير[1].

- كما عرفه "عزت اسماعيل" بأنه صورة خاصة من صور القوة التي تتضمن جهودا تستهدف تدميرا ويذاء موضوع معين قيم إدراكه كمصدر فعلي أو محتمل منه مصادر الإحباط وأخطر[2].

2- أنـواع العنـف:

2-1- العنف المعنوي:

هو إلحاق أضرار معنوية عن طريق السب والإهانة بفرد آخر أو جماعة مما يجعلهم يشعرون بالإحباط أو الدونية أو الرغبة في الرد بالعنف المضاد (عبد الكريم قريشي وعبد الفتاح ابي مولود، 2003، 25) ويظهر العنف المعنوي بصورة الضياع أو قد يرتبط مع القول البذيء الذي غالبا ما يشتمل السباب والشتم ووصف الآخرين بالعيوب أو الصفات السيئة واستخدام كلمات أو جمل التهديد[3].

2-2- العنف المادي:

يقصد به استعانة الشخص العنيف ببعض الأدوات من أجل إلحاق ضرر جسمي على الغير كأسلوب لتهديده وإجباره على الخضوع وإلحاق الصور بالممتلكات أيضا.

2-3- العنف الفردي والجماعي:

2-3-1- العنف الفردي:

هو الممارسة التي تتصف بسلطة القوة والإكراه والضغط على حرية الفرد أو جماعة من الأفراد، كما أنه الذي يلحق بالسلامة الجسدية أو المعنوية لشخص ما وقد يكون المتضرر في العنف هو الشخص نفسه أو شخص آخر.

2-3-2- العنف الجماعي:

هو لجوء مجموعة من الأفراد عندما تشعر بالفقر والإحباط وعدم القيمة بالضغوط التي تعيقهم على قضاء حاجاتهم بالوسائل المتاحة في الغالب يختارون العنف كأسلوب للتعبير عن حاجتهم وإثبات ذواتهم الفردية والجماعية[4].

---

[1] عبد الرحمان العيسوي: سيكولوجية العنف المدرسي والمشاكل السلوكية، دار النهضة العربية،ط 1، بيروت، لبنان، 2008، ص 15.

[2] سيد اسماعيل: سيكولوجية الإرهاب وجرائم العنف، منشورات ذات سلاسل، مصر، 1988.

[3] ميخائيل ابراهيم اسعد: مشكلات الطفولة والمراهقة، مرجع سابق، ص 64.

[4] عبد الرحمان العيسوي:سيكولوجية العنف المدرسي والمشاكل السلوكية، مرجع سابق، ص 34.

2-4- العنف المباشر والغير المباشر:

2-4-1- العنف المباشر:

وهو الذي يستخدممن طرف الفرد نحو الشخص مصدر الإحباط وذلك باستخدام القوة الجسدية أو التعبيرات اللفظية.

2-4-2- العنف الغير المباشر:

في حالة فشل الفرد توجيهه العنف المباشر للشخص مصدر الإحباط خوفا من العقاب فيحوله إلى شخص آخر أو شيء آخر تربطه صلة بالمصدر الرئيسي[1].

3- العوامل المولدة للعنف:

3-1- العوامل الاجتماعية:

تعد البنى الاجتماعية من أهم العوامل التي تساهم في ترشيح الاستقرار لما تتميز به من انتظام وتناسق بين مختلف عناصرها، لهذا فإن عالم الاجتماع "دور كايم" يرى أن نقص التنظيم الاجتماعي وعدم الانسجام بين الوظائف الاجتماعية المرتبطة بالأفراد والجماعات تسبب انقطاعا مؤقتا في التضامن الاجتماعي، مما يعكس حالة من اللانظامية والتي تمهد لظهور خلل اجتماعي يصيب جسم المجتمع، ينتقل تدريجيا إلى أن يأخذ الطابع العنيف[2].

ومن خلال استقراء بعض المنجزات البحثية لوحظ أن المجتمع الذي ترتفع فيه معدلات الطلاق والأسر الممزقة وكذا انتشار أمية الآباء والأمهات، تزداد فيه العنف والجريمة، وكل هذه العوامل وغيرها تجعل الأفراد عرضة لاضطرابات ذاتية تجعلهم غير متوافقين شخصيا، واجتماعيا ونفسيا مع محيطهم الخارجي، فتعزز لديهم عوامل التوتر ويكون رد فعلهم عنيفا.

يعتبر القهر الاجتماعي هو الآخر أحد آليات العنف، ليس للفرد فحسب وإنما للمجتمع فمثلا مسألة الإزدراء والسخرية والاستهزاء بل يتعدى ليأخذ أشكالا أخرى، فالنبذ الاجتماعي وعدم العدالة الإدارية والتربوية عناصر مولدة للعنف الفردي والجماعي، على اعتبار أن العنف قد يكون فرديا أو جماعيا كما هو الحال في حالة الحرب الذي يستهدف القتل والتدمير الجماعي، كذلك قد تتعرض بعض المجتمعات لحالات جماعية من السلب والنهب، كما يحدث في حالات المظاهرات الصاخبة[3].

---

[1] ايهاب الجبلاوي وأشرف: الإرشاد النفسي والمدرسي، دار الكتاب الحديث، مصر، 2004، ص 198.

[2] فريد ريك معتوق: معجم العلوم الاجتماعية، أكاديما أنترناسيونال للنشر والطباعة، بيروت، 1998، ص 40.

[3] عبد الرحمان العيسوي: سيكولوجية العنف المدرسي والمشاكل السلوكية، مرجع سابق، ص 437.

3-2- العوامل الاقتصادية:

يقول "ميشيل جورام" إن قلة المصادر وندرتها لما تحتاجه البشرية لا تكفي النشاط الاقتصادي الذي يبدو واضحا في أغلب المجتمعات المتقدمة مما يؤدي إلى العنف كما أن استخدام الضغط والسيطرة يؤدي إلى ازدياد النشاط الاقتصادي لهذه الفئة مما يولد العنف في الفئات المحروسة اقتصاديا[1].

كما أن العلاقات الاقتصادية تقرر الأشكال والوسائل المختلفة للعنف وقد كتب " إنجلز" ليس العنف سوى الوسيلة بينما التقدم الاقتصادي هو الغاية بالقياس إلى كون الغاية أساسية أكثر من الوسيلة المستخدمة وبلوغها ، هكذا يعمل العنف كأداة في خدمة المتطلبات الطبقية عن نظام اقتصادي معين[2].

ومن ثم فإن سيرورة عملية التغير التي تحدث على الجانب الاقتصادي تؤثر مباشرة على عملية التغير الاجتماعية، وبالتالي فإن الاختلالات التي تحدث على هذا العامل تهدد الاستقرار الاجتماعي وتهدد أيضا بقاء الإنسان في حد ذاته.

والجدير بالذكر أن نشير إلى اتجاهين مهمين لتفسير العنف من خلال العامل الاقتصادي.

أولهما: يؤكد أن الفقر والبناء الاقتصادي للمجتمع لهما دور في إرساء قواعد العنف والجريمة في المجتمع

ثانيهما: يرفض نظرية الفقر بناء على أن الذي يولد العنف، ليس الفقر ولكنه الرغبة في تحقيق الثراء والتحديث[3].

3-3- العوامل السياسية:

التضارب بين المصالح السياسية والمبادئ العامة الذي يقوم على مصالح متنافرة، كل ذلك يساهم في تشكيل الجذور الأولى للعنف ويعمل على إحداث الانقسامات الفكرية والعقائدية مما يؤثر سلبا على تكامل البناء الاجتماعي.

ويؤكد ابن خلدون أن العمل السياسي وضع الوطن العربي في مقدمة الحضارات وهو العامل نفسه الذي أدى إلى تقهقرها، وبفضله يتحقق التوطن والاستقرار.

و يساهم العامل السياسي ف تكوين عنف اجتماعي من خلال انتشار بعض المظاهر كالصراع على السلطة وأيضا الاستعمال التعسفي للسلطة ومؤسسات الدولة و عدم السماح للأفراد بالمشاركة

[1] محمد خضر مختار: الاغتراب والتطرف نحو العنف، مرجع سابق، ص 120.

[2] محمد خضر مختار: الاغتراب والتطرف نحو العنف، مرجع سابق، ، ص 92.

[3] محمد خضر مختار: الاغتراب والتطرف نحو العنف، مرجع سابق، ص 120.

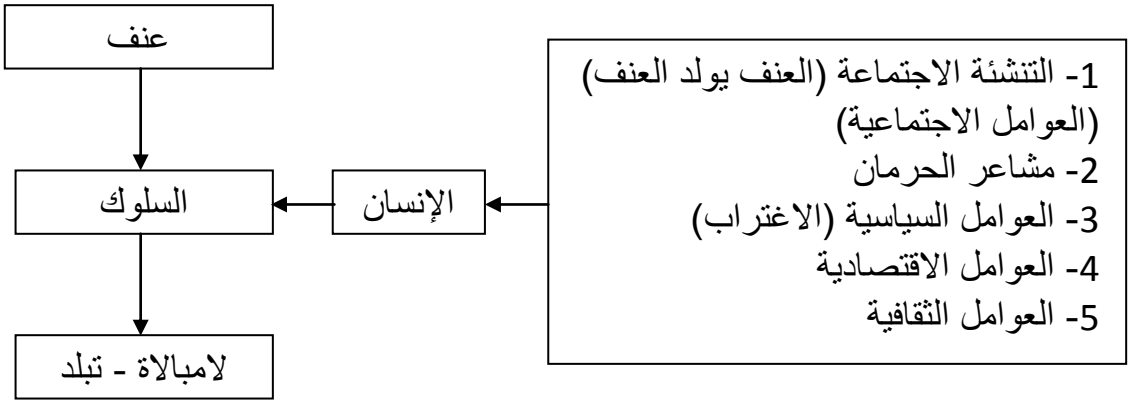
السياسية مثلا كالانتخابات أو الترشيح وهو الأمر الذي يؤدي إلى إحداث فجوة بين الحكام والمواطنين ويؤدي بهم إلى استعمال أسلوب معين للرفض من خلال التمرد والعصيان والتدمير والعنف[1].

3-4- العوامل الثقافية:

تشكل التحديات الثقافية عامل أساسي من العوامل المؤثرة في انتشار مظاهر العنف في المجتمع العربي، إذ تخضع حياة الفرد لتأثير مجموعة كبيرة من المؤثرات الثقافية والحضارية التي يزداد انتشارها بقوة مع انتشار وسائل الاتصال الحديثة، التي أصبحت تفرض نفسها في المجتمع بوصفها تحديات تهدد بنية الثقافة، ذلك أن المنتجات الثقافية الخارجية أوسع انتشارا مما هو محلي، حتى أن المنتوج الثقافي المحلي نفسه يحمل في مضمونه قدرا كبرا من ثقافة الغرب، مما جعل المعاني الاجتماعية والأخلاقية والفضائل لم تعد تخطر بأية مكانة في معايير التفاضل بين الناس، حتى أن العلم نفسه باتت قيمته بمقدار المردود المادي المتوقع منه، ومن يتتبع اتجاهات المراهقين في معظم دول الوطن العربي يشعر أن الشغل الشاغل لأغلبهم هو كيفية محاكاة الغرب وتقليده في سلوكه ولباسه، ومأكله ومسكنه وأنماط حياته.

ومن هذا المنطق، فإن التحديات الثقافية والحضارية أصبحت أكثر خطورة من التحديات الاقتصادية والسياسية[2].

وخلاصة القول أن للعنف مدخلات تتمثل في كافة المتغيرات كانت اجتماعية، اقتصادية، سياسية، ثقافية... ويمكن تصورها بتقديم النموذج التالي[3]:



الشكل رقم (1):يمثل نموذج لمدخلات العنف

[1] فريد ريك معتوق: معجم العلوم الاجتماعية، مرجع سابق، 1998، ص 40.

[2] شعبان الطاهر الأسود: علم الاجتماع السياسي، بيروت، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية، بدون سنة نشر.

[3] محمد خضر مختار: الاغتراب والتطرف نحو العنف، مرجع سابق، ص 89.

يأتي فرويد في مقدمة التوجه الأول حيث قام في أوائل القرن العشرين بتطوير وجهة نظر "هوبز" التشاؤمية في نظريته الشهيرة للتحليل النفسي "يولد الفرد بغريزتين الأولى هي غريزة الحياة والثانية غريزة الموت" فهي رغبة شعورية عميقة توجد لدى كل الكائنات البشرية للتخلص من توترات الحياة عن طريق الموت الهادئ أما غريزة الحياة فتدفع الكائنات البشرية للحفاظ على حياتها وتناسلها واعتبر فرويد العنف نحو الآخرين بمثابة انتصار سريع لغريزة الحياة على الموت فبدلا من اندفاع غريزة الموت حيال تدمير الذات وهو هدفها الأصلي نجدها تتحول إلى هدف خارجي في الاعتداء على الآخرين[1].

كما يرى أصحاب هذا التوجه بسبب العنف إلى أساس بيولوجي في تكوين الفرد كما يرون أن هناك اختلاف في البناء الجسماني للأفراد العنيفين كما أنهم يرجعون العنف إلى زيادة الثقافات هم الأكثر عنفا وعدوانا على النساء وهذا الأساس يوجد ما يفرزه من ثقافة تقيل العدوان وتشجعه في الولد الذكر وتمنعه في الفتاة[2].

أما أصحاب التوجه الثاني يرون هذا أن الانتقال الوراثي لسمات نوعية بدلا من الغرائز العامة الشملة هو الذي يؤدي إلى الفروق في العنف بين الأفراد والجماعات ومن ثم فإن الأفراد أكثر ارتباطا بيولوجيا يتشابهون في مستوى سلوكهم العنيف بينما يختلف الأفراد الغير مرتبطين بيولوجيا في هذا المستوى ويستندون في هذا على درات التوائم وأطفال التبني يشبهون آبائهم البيولوجيين في أي سمته موروثة أكثر مما يشبهون أبائهم في التبني، وفي هذا السياق أعتبر عزت الطويل الأسباب البيولوجية استعدادات وراثية لا تصبح بالضرورة متعلقة وإنما توجد عوامل مباشرة تفجر موقعا ما ليتحول إلى مواجهة سلبية من الحياة الاجتماعية تنذر بالعنف وهذا تأكيد على عدم وجود شخص عنيف بطبيعته بل أن العنف هو نتيجة التفاعل عوامل بيولوجية مع مجموعة عوامل أخرى اجتماعية نفسية... الخ. (عبد العال، 1994، 113)[3].

4- النظريات المفسرة للعنف:

4-1- النظرية البيولوجية:

أخذت محاولة الإجابة عن التساؤل الخاص فيما إذا كان العنف فطريا أم لا توجهيين أساسيين:

إفترض باحثو التوجه الأول ان هناك غريزة تقف خلف السلوك العنيف بينما أكد باحثو التوجه الثاني على وراثة العنف عن طريق انتقال بعض المورثات وذلك على النحو التالي:

[1] أميمة منير عبد الحميد جادو: العنف المدرسي بين (الأسرة، المدرسة، الإعلام)، دار السحابة للنشر والتوزيع، ط1، مصر، 2005، 62.

[2] عبد الرحمان العيسوي: سيكولوجية العنف المدرسي والمشاكل السلوكية،مرجع سابق، ص 151.

[3] عبد العالي الجسماني: سيكولوجية الطفولة والمراهقة، دار العربية والعلوم، ط1، 1994، ص 113.

4-2- النظرية النفسية:

ترتكز هذه النظرية في نظرتها للعنف على فكرة الإحباط كمتسبب في العدوان السلبي وكتعبير على المعاناة وعدم إشباع الحاجات.

ومن أشهر علماء هذه النظرية الذين رأوا أن الإحباط هو سبب العدوان ومنهم نذكر "شيل ميللر، روبرت بيزرما، ليونارد دوب"، وينصب اهتمام هؤلاء العلماء على الجوانب الاجتماعية للسلوك الإنساني وقد عرضت أول صورة لهذه النظرية على فرض وجود ارتباط بين الإحباط والعنف حيث يوجد الارتباط بن الإحباط كمثير والعنف كاستجابة كما يتمثل جوهر النظرية في كل الاحباطات تزيد من احتمال رد فعل عدواني كل عنف وعدوان يفترض مسبقا وجود إحباط سابق فالعدوان أو العنف من أشهر الاستجابات التي تثار في المواقف الإحباطية حيث يتوجه العدوان إلى نحو مصدر الإحباط فعندما يحبط الفردعدوانه إلى الموضوع الذي يدركه كمصدر إحباط ويحدث ذلك بهدف إزالة المصدر أو التغلب عليها وكرد فعل انفعالي للضيق والتوتر المصاحب للإحباط[1].

كما توصل رواد هذه النظرية إلى بعض الاستنتاجات من دراستهم عن علاقة بين الإحباط والعنف التي يمكن اعتبارها بمثابة الأسس النفسية المحددة لهذه العلاقة، كما تختلف شدة الرغبة في السلوك العنيف باختلاف كمية الإحباط الذي يواجهه الفرد ويعتبر الاختلاف لكمية الإحباط في ثلاث عوامل هي:

* شدة الرغبة في الاستجابة المحبطة.
* مدى تدخل أو إعاقة الاستجابة المحبطة.
* عدد المرات التي أحبطت فيها الاستجابة.

على الرغم من أن الموقف الإحباطي ينطوي على عقاب للذات إلا أن العنف الموجه هذا واجه أساليب السلوك العدائية الأخرى الموجهة عند مصدر الإحباط الأصلي عوامل قوية ويؤخذ على هذه النظرية التالي:

- قد تبين أن ردود الأفعال عادية بمعنى أنها تحدث بدون إحباط مسبق.
- قد تحدث استجابات عدوانية نتيجة للتقليد والملاحظة كذلك فإن العنف والعدوان رغم أنه ليس الاستجابة الوحيدة الممكنة للإحباط.

[1] عبد العالي الجسماني: سيكولوجية الطفولة والمراهقة، مرجع سابق، ص 114.

3-4- نظرية التعلم الاجتماعي:

تنطلق نظرتها للعنف من أنه سلوك مكتسب يتلقاه الطفل في محيطه الخارجي عبر عملية التنشئة الاجتماعية المقصودة من خلال عملية الاحتكاك بالنماذج المنحرفة التي يتعامل ويتفاعل معها محيطه.

ويرى حمدي حسين بأن الطفل يتعلم السلوك العدواني عن طريق ملاحظة النماذج التي يتعرض لها في المحيط الاجتماعي أو خلال التجارب التي يكون فيها الطفل كعامل ايجابي ذلك السلوك مع تدعيم هذا السلوك الملاحظ فإن الطفل سوف يستجيب بذلك السلوك الذي تعلمه في وضعيات مختلفة[1].

ومن أوائل من اهتم بهذا المجال كان "آلبرتباندورا" حيث درس الإنسان في تفاعله مع الآخرين وأعطي اهتمام بالغا بالنظرة الاجتماعية، فالشخصية في تصور باندورا لا تفهم من خلال السياق الاجتماعي أو التفاعل الاجتماعي والسلوك عنده يشكل بالملاحظة ملاحظة سلوك الآخرين ومن الملامح البارزة في نظرية التعلم الاجتماعي الدور الواضح الذي يوليه تنظيم السلوك عن طريق العمليات المعرفية مثل الانتباه والتذكر والتفكير.

وتتلخص وجهة نظر علماء الاجتماع للعنف كما يلي:

- معظم السلوك العدواني يشكل من خلال الملاحظة والتقليد حيث يتعلم الأطفال هذا السلوك من خلال ملاحظة النماذج فأمثلة في السلوك العدواني يقدمها أفراد الأسرة والأصدقاء والأفراد الراشدين في بيئة الطفل، وهناك عدة مصادر يتعلم من خلالها السلوك العدواني منها الأقران، النماذج الرمزية كالتلفاز.
- اكتساب السلوك العنيف من الخبرات السابقة.
- التعلم المباشر للمسالك العدوانية كالإثارة المباشرة للأفعال العدوانية الصريحة في أي وقت.
- تأكيد هذا السلوك العنيف من الخبرات السابقة.
- إثارة الطفل إما بالهجوم الجسمي بالتهديدات والإهانات أو إعاقة سلوك موجه نحو هدف أو تقليل التعزيز أو إنهائه قد يؤدي إلى زيادة العدوان.

وهكذا بنيت هذه الاتجاهات كما أكدت على النظريات الاجتماعية أو النفسية أو البيولوجية ومهما كانت هذه الرؤى المختلفة في تفسير ظاهرة العنف فإنه لا يمكن تجاهل هذه العوامل باعتبار أن العنف هو سلوك وأن السلوك تحكمه العديد من العوامل الوراثية والنفسية والاجتماعية[2].

[1] عبد الكريم قريشي وعبد الفتاح أبو مولود: العنف الطلابي في المؤسسات التربوية، مطبعة دار هومة، ورقلة، دون طبعة، 2003، ص 27.

[2] عبد الكريم قريشي وعبد الفتاح أبو مولود:العنف الطلابي في المؤسسات التربوية،مرجع سابق، ص 29.

5- تعريف العنف المدرسي:

يأتي العنف المدرسي باعتباره أحد أهم أنواع العنف، لما يتركه من آثار سيئة على التلاميذ وهم في طور النمو، والذي يحدث غالبا داخل المؤسسات التربوية بين العناصر المكونة لها من مدرسين وموظفين وتلاميذ، وقد استعمل الباحثون والخبراء مفهوم العنف المدرسي لوصف مجموعة من الأفعال والأحداث و السلوكات و لكنهم لم يصلوا إلى إجماع حول طبيعة ومجال العنف المدرسي، فهناك من يرى أن العنف المدرسي يجب قياسه من خلال جميع السلوكات العدوانية التي تحدث في المدرسة بينما يرى آخرون أن قياس العنف المدرسي يجب أن يتم من خلال السلوكات التي تؤدي إلى اعتقال و جروح فقط[1].

ويعرف "شيلدرShilder" العنف المدرسي على أنه "السلوك العدواني اللفظي نحو شخص آخر يقع داخل حدود المدرسة"[2].

كما يعرفه الباحث الفرنسي "جاك دوباكييه Jacques Dupaquier" على أنه: تعد قاس على نظام المؤسسة المدرسية وخرق للقواعد المتبعة في الحياة الاجتماعية[3].

ويأخذ أشكالا مختلفة نذكر منها:

- إحداث فوضى في الصف عن طريق الضحك والكلام واللعب وعدم الانتباه.
- المشاجرة بين التلاميذ، واحد ضد واحد ومجموعة ضد مجموعة.
- التغيب المستمادي عن الصف.
- ابتزاز المال بالتهديد.
- الكلام السفيه والتحريض على الشغب.
- الأفعال المؤذية في الكتابة المؤذية على الجدران إلى الحرائق المعتمدة.
- العنف ضد الأشخاص: المعلم تجاه التلميذ والتلميذ تجاه المعلم والأهل تجاه المعلمين[4].

6- الأسباب الخاصة بالعنف في الوسط المدرسي:

بنيت الدراسة التي أجرتها وزارة العدل الأمريكية سنة 1994 بأن ظاهرة العنف المدرسي إنما هي ناتجة عن اليأس وسهولة الحصول على السلاح وإغراءات سوق المخدرات كما يرى بعض العلماء أن أسباب العنف المدرسي بصفة عامة نابعة من حب المراهق للشهرة بين زملائه ، فهو يقوم

[1] عبد الرحمان العيسوي: سيكولوجية العنف المدرسي والمشاكل السلوكية، مرجع سابق، ص 17.

[2] فليب برنو وآخرون:المجتمع و العنف، مرجع سابق، ص 158.

[3] Jacques Dupaquier : la violence en milieu scolaire, paris presses universitaire de France, édition, 1999, p23.

[4] Jacques Dupaquier : la violence en milieu scolaire,Ibid ,p32

باستفزاز المدرس وتحديه أمام زملائه ليقال له أنه شجاع كما يمكن أن يكون العنف إثبات للذات تجاه الجنس الآخر، ومن ثم فإن تخفيض سلوكات العنف يجب أن يتم عن طريق تغيير ذهنيات التلاميذ حول مفهومهم للعنف، وفي عام 1995 أعلن "جيمس فوكس" عمد كلية العدل الجنائي بولاية "أتلانتا"، أن الأسرة هي المسؤولة عن العنف المدرسي، وذلك لأن الأسرة أصبحت منشغلة عن أطفالها بالعمل طول اليوم[1].

ومن الأسباب التي تقف وراء ظاهرة العنف في المدارس ما يلي:

6-1- أسباب أسرية:

الأسرة تعتبر من أهم مؤسسات التنشئة الاجتماعية والتي تقوم بنقل تراث ومهارات وثقافة المجتمع للفرد خاصة في مرحلة المراهقة ولأن الوالدين كما أكثر الناس تأثيرا في توجيه سلوك المراهق، حيث قال "قلواكس" أن أهم القوى التي تجرد فيما إذا كان الطفل ينحرف أولا هي جو الأسرة في البيت وفي نوع العلاقة بن الآباء والأطفال توجد أسباب انحراف أو استواء سلوك الطفل[2].

أي أن الأسرة التي يسودها الجو المشحون بالصراعات والنزاعات بين الوالدين وبينهم وبين الأبناء يؤثر على شخصية المراهق في إكسابه هذا السلوك العنيف في التعامل إذ لاحظ المراهق أن أبواه يحلان مشاكلهما عن طريق الصراع والعنف فإن يقلد هذا السلوك ويتبناه في حل مشكلاته، مما يؤكد فطور الأسرة وأثرها في اكتساب المراهق لسلوك العنف وهذا ما ذهب إليه "ستورمز" (Sturmes) وهملس(Hemles)، 1988، من حيث أن العنف الأسري وقد أصبح منتشرا في المجتمع المعاصر وقد أصبحت هناك حالات كثيرة من سوء استخدام أو إساءات معاملة المراهق، وإساءة معاملة الأزواج[3].

ومن الأساليب الخاطئة التي تستعملها الأسرة في التعامل مع أبنائها المراهقين والتي تكون السبب المباشر في نشوء سلوكات المراهق وهي كالآتي:

- أسلوب القسوة والتسلط.
- أسلوب التسامح والتدليل المفرط.
- أسلوب النبذ والإهمال.
- التفكك الأسري.
- الحرمان العاطفي.

[1] أحمد عبد الرحمان ابراهيم: جرائم الأحداث في الغرب، مجلة الأمن والحياة، العدد 244، نوفمبر/ديسمبر، 2002، ص 62.

[2] علي مانع: عوامل جنوح الأحداث في الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1997، ص 44.

[3] علي مانع:عوامل جنوح الأحداث في الجزائر، مرجع سابق، ص 44.

- الحالة الاقتصادية السيئة.

6-2- الأسباب المدرسية:

ونميز في هذه الأسباب ما يلي:

6-2-1-شخصية الأستاذ اللاحوارية:

إن العديد من الأساتذة يعاملون تلاميذتهم كأنهم أدوات أو أشياء تخلو من كل مظاهر الحياة ومقومتها وليسوا بشرا يفيضون حيوية ونشاط وأمنا، عليهم أن يعلموا بما فرض عليهم دون جدل أو نقاش كأسلوب العامل معهم والتفاعل الايجابي بين الأستاذ والتلميذ ولأن المناخ التعلمي غير تربوي يولد صراع بين الأستاذ والتلميذ لأن هذا الأخير يحاول فرض شخصيته وإبراز ذاته والتعبير عن أفكاره ومشاعره، فيقابله الكبت والتمنع من قبل الأستاذ الذي يخلق فيه النزعة العدوانية كرد فعل عن ضغوطات النفسية المفروضة عليه وبالتالي يستخدم سلوك العنف كلغة التخاطب الممكنة مع أستاذه[1].

6-2-2-أسلوب متشدد:

إن أسلوب الشدة والعنف وعدم مراعاة العواطف الإنسانية للتلميذ والظروف التي يمر بها، تقلل مدى التلميذ والدافعية للنجاح المدرسي في جهة وتؤثر على سلوكه الاجتماعي ومن جهة أخرى إن العنف لا يولداه العنف. ولذلك فاستخدامه من طرف الأستاذ على التلميذ يعود بنتائج سلبية لا يقتصر أثرها على التلميذ فقط بل تتعدى الأستاذ، لأن الأستاذ يؤمن بهذه الطريقة.

- طريقة العقاب النفسي والجسدي للتلميذ كأسلوب دفع للجد والالتزام داخل الفصل الدراسي[2].

فالتلميذ إذا عوامل بهذه الطريقة فإنه يرد بالمثل لأن ذلك يشعره بالمهانة وجرح كرامته وكما يقول "جون دوري": لن يتعلم الطفل وشبح العصا أمام عينيه.

وعليه فإن هذا النمط المستبد من الأساتذة لا يضع سوى تلميذا عنيفا أو يعاني في شخصيته.

أما الأستاذ الحواري الذي يعامل تلميذه معاملة الاعتدال ويبتعد عن الأسلوب العقابي الغير التربوي ويحاول استخدام منطق عقله في تعامله مع التلاميذ من الحب والود والاحترام المتبادل.

لقوله تعالى: (ولو كنت فظا غليظ القلب لإنتفظوا من حولك) سورة آل عمران وبالتالي فسلطة الأستاذ ومكانته لا تفرض بالشدة والعنف بل هي الفكرة التي يحملها التلاميذ عنه وذلك من خلال التعامل معهم وكفاءته وقدراته العلمية والعملية وسلامة الأسلوب والتدريس فيرقى بشخصيته تلاميذه بعيدا عن جو الكتب والقمع.

---

[1] عبد الكريم قريشي وعبد الفتاح أبو مولود: العنف في المؤسسات التربوية، مطبعة دار هومة، ورقلة، 2004/2003، ص 17.

عبد الكريم قريشي وعبد الفتاح أبو مولود: العنف في المؤسسات التربوية، مرجع سابق، ص 18.

6-2-3-أسباب إدارية:

إن صرامة الإدارة المتشددة وسلوكات المراقبين والمدربين الغير تربويين قد تنفع أحيانا التلميذ إلى انتهاج سلوك العنف كرد فعل على الضغط المفروض عليه[1].

6-2-4-أسباب بيداغوجية:

استعمال أساليب بيداغوجية غير مناسبة كاعتماد مناهج دراسية قديمة لا تتماشى مع التلاميذ وكذلك عدم وجود لجان بيداغوجية لمتابعة التلاميذ[2].

إضافة إلى نقص البرامج الثقافية والترفيهية داخل المؤسسة التعليمية كوسيلة تفريغ للطاقة الداخلية لدى التلميذ.

6-2-5-أسباب تنظيمية:

كغياب اللجان التأديبية في حالة وقوع تجاوزات وعدم التعارف والتنسيق بين جمعيات أولياء التلاميذ وإدارة المدرسة[3].

6-2-6-سباب أمنية:

كعدم وجود رجال الأمن بالمؤسسة التربوية أو نقص كفاءتهم أو عدم كفاءتهم مقارنة بحجم المؤسسة وعدد التلاميذ[4].

6-2-7-أسباب قانونية:

عدم وجود قوانين واضحة تحكم عمل المؤسسات التربوية والافتقار إلى أنظمة تعالج مسائل الخلاف بين الأطراف الفعالة في المؤسسة التعليمية كالأساتذة والتلاميذ والإدارة.

6-3- العامل الذاتي للتلميذ:

6-3-1-الشعور بالإحباط والحرمان:

نتيجة لإحساس التلاميذ بالإحباط لي سبب كان فإنه يحاول التخلص من ذلك الإحساس في شكل سلوكات عنيفة موجهة نحو ذاته أو ذم أساتذته أو زملائه[5].

---

[1] أحمد حويتي: العنف المدرسي، الملتقى الدولي حول العنف والمجتمع، جامعة بسكرة، بسكرة، 2004/2003، ص 246.

[2] عبد الرحمان العيسوي: علم النفس الأسري، دار النهضة العربية للنشر، بيروت، 1993، ص 29.

[3] أحمد حويتي:العنف المدرسي، مرجع سابق ، ص 247.

[4] أحمد حويتي:العنف المدرسي، مرجع سابق ، ص 247.

[5] عبد الرحمان العيسوي: علم النفس الأسري، دار النهضة العربية للنشر، بيروت، 1993، ص 21.

6-3-2-الفشل الدراسي:

التلميذ الذي مر بفشل والذي يجعله لا يتجاوب مع أساتذته وحسب نظرية الدوافع والإحباط هو الدافع الرئيسي للعنف عند التلميذ والذي يتخذ كوسيلة لإفراغ الإحباط الذي يعاني منه ويكون أثر الفشل لدى التلميذ في موقفين:

6-3-3- موقف انعزالي:

ينطوي التلميذ على نفسه ولا يشارك زملائه.

6-3-4- موقف عدائي عنيف:

قد يتسم بالإيجابية في نشاطه ولكنه يتوجه وجهة عنيفة ضد أساتذته أو زملائه أو ممتلكات مدرسته[1].

6-4- العامل الإعلامي:

إن المؤثر الخارجي لوسائل الإعلام عامة والتلفزيون خاصة سواء كانت كل ما يقرأ وينظر فهو مصدر الإيحاء الذاتي لفكرة العنف وهذا الإيحاء معناه أن تساور نفس التلميذ فكرة قابلة لأن تباشر نفوذا قويا على حالة ذهنية وعلى طريقة سلوكه إلا أن هذا الإيماء الذاتي لا يتوقف على المؤثر الخارجي من تعبير أو مشهد وإنما تتوقف أيضا على التكوين النفسي الداخلي للتلميذ وما يسوده من ميول ورغبات وهو الذي تقوم عليه قابلية خضوع التلميذ وكذلك المؤثر فالتلميذ الذي يعاني من مشكلات دراسية وأسرية يجد المؤثر الإعلامي أمامه كمحرك لإفراغ تلك الطاقة الداخلية في شكل سلوك عنيف كتفريغ انفعالي مكبوت اتجاه الأساتذة وزملائه.

7- أشكال العنف في الوسط المدرسي:

7-1- التمرد والعصيان:

ويتجلي ذلك في سلوك التلميذ بأسلوب عنادي وهجومي على زملائه وأساتذته وقد يكون عن مدى الأشياء الذي يشعر به التلميذ إزاء المادة أو الأستاذ أو الثانوية، أو راجع لعوامل خارجية ولذا كان على كل من الأستاذ أو الإداري أن يخففا من المشكلة وأن يسيطر على أعصابها دون استخدام القوة في ضبط الصف، وأن لا يمارسا أسلوب السيطرة والتمديد بالعقاب والعنف، بل يعملا على تهدئة التلميذ والتخفيف من سلوكه المقسم بالثورة والتمرد على نظام الصف، باستعمال أسلوب المودة والنصح

[1] أحمد حويتي: العنف المدرسي، مرجع سابق ،ص248

والإرشاد لأننا عندما نحاول أن نعالج غضب التلميذ وتمرده دون أن نبحث عن السباب الكامنة وراء هذا السلوك تصبح قدرتنا على حل هذه المشكلة[1].

7-2- الشغب

هو عنف مؤقت ومفاجأ يعتري الطالب أو مجموعة الطلاب ويتمثل في الخروج من نظام الصف[2].

ويظهر الشغب بين التلاميذ فيما بينهم أو بين جماعة وأخرى كل واحد تريد السيطرة على الوضع والظهور بمظهر القوي هذا ما يؤدي إلى فقدان الأستاذ لأعصابه وبالتالي ينجر عند ردق فعل بحيث إما أن يوقف الدرس أو يطرد أحد المشاغبين أو عدم المبالاة بما يحدث.

7-3- العنف اللفظي اتجاه الزملاء أو الأساتذة:

ويظهر هذا السلوك العنف في مظاهر عدة كالتهريج داخل الصف أو الكلام البذيء بين التلاميذ والرد اللفظي على الأستاذ حين يقوم بتوجيه التلاميذ أو نهره عن القيام بسلوك ما أو توجيه الرد نحو الزملاء كالتشاجر والخصام اللفظي وهذا ما يؤثر على الأداء التربوي للأستاذ وبالتالي نتائجه تكون وخيمة على شخصية التلميذ[3].

7-4- العنف الجسدي اتجاه الأستاذ أو الزملاء:

ويتجلى ذلك في الاعتداء على الزملاء جسديا بالضرب مثلا باستعمال اليد وأدوات أخرى ويتجرأ على هيئة الأستاذ خاصة لم يريد هذا الأخير ضربه فيرد بالمثل باعتبار ذلك ردا للاعتبار والكرامة المهدورة خاصة لم يكره ذلك أمام الزملاء وبالأخص إذا وجد مساندة من طرف الزملاء باعتباره مظلوم[4].

7-5- العنف النفسي:

يرى زوغبي أن العنف النفسي يتمثل في بعض السلوكات اتجاه الطفل كالتخويف والتهديد والعزل وتذنيبه كمتهم واستغلاله، والبرود العاطفي، والصراخ، واللامبالاة وعدم الإكتراث به كما تضيف "حزات" إلى ما سبق أن فرض الآراء على الآخرين القوة هو أيضا نوع من أنواع العنف النفسي[5].

---

[1] عبد الرحمان العيسوي:علم النفس الأسري، مرجع سابق، ص 267.

[2] فرج عبد القادر طه وآخرون: معجم علم النفس والتحليل النفسي، دار النهضة العربية، ط 1، بيروت، بدون سنة، ص 742.

[3] عبد الكريم قريشي وعبد الفتاح أبي مولود: العنف في المؤسسات التربوية، مرجع سابق ، ص 17.

[4] عبد الكريم قريشي وعبد الفتاح أبي مولود:العنف في المؤسسات التربوية، مرجع سابق ، ص 25.

[5] كمال عمران: تأثير العنف المدرسي على شخصية التلاميذ، الملتقى الدولي حول العنف والمجتمع، 2004، ص 124.

8- محاور العنف في الوسط المدرسي:

8-1- عنف من خارج المدرسة:

8-1-1- زعرنة أو بلطجة:

هو العنف الموجه من خارج المدرسة إلى داخلها على أيدي مجموعة من البالغين ليسوا تلاميذ ولا أهالي، حيث يأتون في ساعات ما بعد الظهر من أجل الإزعاج أو التخريب وأحيانا يسيطرون على سير الدروس[1].

8-1-2- عنف من قبل الأهالي:

و يكون إما بشكل فردي أو جماعي ويحدث ذلك عند مجيء الآباء إلى المدرسة دفاعا عن أبنائهم فيقومون بالاعتداء على نظام المدرسة و الإدارة و المعلمين مستخدمين أشكال العنف المختلفة [2].

8-2- العنف من داخل المدرسة:

8-2-1- علاقة التلميذ بالتلميذ:

تتعدد مظاهر العنف الممارسة بين التلاميذ فيما بينهم غير أنها تتراوح بين أفعال وعنف بسيط وأخرى مؤذية ذات خطورة معينة ومن بين هذه المظاهر مايلي:

- الاشتباكات بين التلاميذ.
- الضرب والجرح.
- التهديد بإشهار السلاح الأبيض أو حتى استعماله.
- السرقة وإتلاف ممتلكات الغير.
- الإيماءات والحركات التي يقوم بها التلاميذ والتي تبطن في داخلها سلوكا عنيفا.

8-2-2- علاقة التلميذ بالأستاذ:

ويتمثل عنف التلميذ اتجاه أستاذه في التهديد بالانتقام منه خارج القسم ويكون هذا التهديد مصحوبا بأنواع السب والشتم في حق الأستاذ وذلك لأنه منعه من الغش في الامتحان مثلا أو بالضرب ثم الفرار.

---

[1] كمال عمران:تأثير العنف المدرسي على شخصية التلاميذ،مرجع سابق، ص 124.

[2] كمال عمران:تأثير العنف المدرسي على شخصية التلاميذ،مرجع سابق ، ص 125.

8-2-3- علاقة التلميذ بالإدارة:

وأعمال العنف من طرف التلميذ تجاه الإدارة تتمثل في الانضباط وعدم الامتثال للنظام العام للمؤسسة، التمرد على القوانين والتعليمات الداخلية كعدم تبرير الغيابات والقفز على الجدران... الخ.

إلا أن مثل هذه الحالات قليلة جدا مادام الإداري من وجهة نظر التلميذ هو رجل السلطة الذي يطلب منه التدخل في قسم من الأقسام التي يتعذر على الأستاذ حسم الموقف التربوي فيه.

8-2-4- علاقة التلميذ بالأثاث:

ويتمثل هذا العنف في تخرب التلميذ لممتلكات المؤسسة ويطلق عليها اسم "الفاندلزم" وتعني تخرب الممتلكات.

وقد أطلق "هووبتس" اسم "العنف الفرد" على عنف التلميذ تجاه الممتلكات الخاصة والعامة حيث ينبع ذلك من فشل التلميذ وصعوبة مواجهة أنظمة المؤسسة والتأقلم معها ولكن لا يوجد لها أثر على نظام الإدارة في المدرسة[1].

[1] كمال عمران: تأثير العنف المدرسي على شخصية التلاميذ، مرجع سابق، ص 125.

الخلاصة:

يمثل العنف ظاهرة بشرية عرفها الإنسان منذ أن خلقه الله سبحانه وتعالى وهو ظاهرة كل المجتمعات البشرية بأشكال ومظاهر متعددة، وتنوعت من حيث وظيفتها وشدتها وأثارها الخطيرة على الفرد. كما أن هذه الظاهرة تنشر وبشكل سريع وواسع وخطير بين الشباب والمراهقين.

كما لا يحتاج فعل العنف إلى ردود فعل آلية، ولا إلى تهاون وتجاهل في معالجته، ولما كان العنف في الوسط المدرسي أحد أنواع العنف فيتطلب هذا المقام التربوي الاستثنائي تفكيرا جديا وعميقا لجميع الفاعلين التربويين لإيجاد حلول تخفف من انتشار هذه الظواهر غبر التربوية في بلادنا. إن التصدي الخلاق لنظير هذه الظواهر اللاتربوية التي غدت متفشية في مؤسساتنا التعليمية يقتض من هذا المقام التذكير بأهمية استحضار المفاتيح التربوية الضرورية والتي تتمثل في أهمية حث التلميذ على إرساء ثقافة الحوار بينه وبين أقرانه وبينه وبين أساتذته وبينه وبين الإدارة وبينه وبين أسرته. بالإضافة إلى التعامل بالمرونة اللازمة لمواجهة حالات ممارسة العنف حتى لا تكون أمام فعل ورد الفعل في سيرورة تناقضية لا نهاية لها.

مع تحويل مجرى السلوكات الانفعالية الحادة إلى مناح أخرى يستفيد منها صاحبها كتوجيه التلميذ نحو أنشطة أقرب إلى اهتمامه تناسب نوعية الانفعالات التي قد يلاحظها الأستاذ كممارسة لون من ألوان النشاط البدني الرياضي، كذلك انخراط الجميع من أباء، أساتذة، إدارة في إعادة بناء سلوك التلميذ التي يتصف بمواصفات عنيفة، حتى يكون للعلاج مفعوله المتكامل المتظافر.

الفصل الرابع

المراهقة

تمهيد:

كان يعتقد لسنوات عديدة مضت، أن ما يحدث في مرحلة الرضاعة يشكل حجر الأساس لنمو الشخصية في سنوات العمر اللاحقة، وأن الكثير من التأثيرات التي تتركها خبرات السنوات المبكرة يتعذر إلغاؤه، ولكن وإلى جانب ذلك فهناك إقرار متزايد بأن الخبرات التي تحدث خلال مراحل أخرى حرجة من النمو، خاصة المراهقة لها أهمية موازية في التأثير على ما سيحدث في المراحل الأخرى من حياة الإنسان، فالتكليف الإيجابي في مرحلة المراهقة يرتبط ارتباطا وثيقا بنمو الراشد من جهة وسلامة المجتمع عموما من جهة أخرى، وقد أتاح هذا الإدراك والتقدير لأهمية المراهقة كمرحلة حرجة في النمو إلى تطور الاهتمام بها علميا[1].

وتمثل مرحلة المراهقة مرحلة النمو التي تلي مراحل الطفولة، وخلالها ينمو الجسم بمعدلات كبيرة وتحدث تغيرات فسيولوجية وغددية يكون لها أثر هائل في حياة المراهقة، كما تنمو الإمكانات العقلية وتتمايز، كما يمر المراهق بخبرات انفعالية واجتماعية تصهر خبراته وتكون معتقداته واتجاهاته وقيمته على نفسه وعن أسرته وعن الناس وعن المجتمع والوطن والدين والإنسانية بوجه عام.

[1] G de man, J.C: the Nature of Adolescence, London, Methuen, 1984, p 21.

1- تعريف المراهقة:

- المراهقة Adolescence كلمة لاتينية الأصل مشتقة من الفعل Adolescereوالذي يعني "النمو نحو الرشد". وتعتبر المراهقة في كل المجتمعات فترة من النمو والتحول من عدم نضج الطفولة إلى نضج الرشد وفترة إعداد للمستقبل[1].

- تعتبر المراهقة بمثابة الحبر، الواصل بين مرحلتي الطفولة والرشد والذي لابد للأفراد من عبوره قبل أن يكتمل نموهم ويتحملون مسؤوليات الكبار في مجتمعهم[2].

- وعرفها "بياجيه" بأنها تعني العمر الذي يندمج فيه الفرد مع عالم الكبار والعمر الذي لم يعد فيه الطفل يشعر أنه أقل ممن هم أكبر منه سنا، بل هو مساو لهم في الحقوق على الأقل[3].

- المراهقة تمثل مرحلة نمو سريعة وتغيرات في كل جوانب النمو تقريبا، الجسدية والعقلية والحياة الانفعالية، كما أنها فترة من الخبرات الجديدة والمسؤوليات الجديدة والعلاقات الجديدة مع الراشدين والرفاق، وهي تمتد من بداية النضج الجنسي وحتى السن الذي يحقق فيه الفرد الاستقلالية عن سلطة الكبار[4].

- المراهقة هي مرحلة الانتقال من الطفولة إلى الشباب، وتتسم بأنها فترة معقدة من التحول والنمو تحدث فيها ثغرات عضوية ونفسية وذهنية واضحة تقلب الطفل الصغير إلى عضو في مجتمع الراشدين[5].

- وقد وصفها (ستانلي هول، هيرلوك، ليفين وآخرون) بأنها فترة عاصفة ومحنة مليئة بالمشكلات بل هي بداية ظهور المشكلات في حياة الفرد[6].

- وهي مرحلة من التحديات المثيرة، والتي تتطلب التكيف مع التغيرات في الذات والأسرة وجماعة الرفاق. وكذلك هي بالنسبة للآباء والمراهقين فترة من الإثارة والقلق والسعادة والمشاكل والاكتشاف والإرتباك[7].

---

[1]Steinberg. L. Adolescence: (6th.ed), Boston, Megraw Hill, 2002, p 47.

[2]Rice, F. P, Q Dolgin, K, G: the Adolescent, Development relation ships, and culture (11th. ed), 2005, p 129.

[3]Piaget, J, finhelder, B: the psycologie of the shild, New York, Basic books, 1969, p 172

[4]Hyrlock, E, B: Adolescent developement, New York, MC Graw. Hill, 1967, p 51.

[5] مصباح عامر: التنشئة الاجتماعية والسلوك الانحرافي، شركة دار الأئمة، الجزائر، ط 1، 2003، ص 174.

[6]Foltz, Cet, al: proof construction ; Adolescent developement from inductive to deductive problem. Solving strategies: journal of experimental child psychology, V59n2, p179-195 apr 1995.

[7]Lerner, R. M: Adolescence de developement, diversity, context, and application, New Jersy, prentice Hall, 2002, p 93.

- وتمثل المراهقة مرحلة من الانتقال في مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرشد والنضج، وبالتالي فهي مرحلة التأهب لمرحلة الرشد، وتمتد من نهاية مرحلة الطفولة المتأخرة، والتي حددها أغلب علماء النفس في الفترة ما بين (20-21 سنة)[1].

2- الفترة التي تغطيها مرحلة المراهقة:

لم يتفق جل العلماء والباحثين المختصين بدراسة التطور الإنساني على فترة، نسبة لفترة المراهقة، كما أنهم لم يتفقوا على المراحل الفرعية التي تتضمنها هذه المرحلة.

- ترى : هيرلوك Hurlokk أن الفترة الزمنية التي تعطيها مرحلة المراهقة تمتد ما بين (12-18) سنة وقسمتها إلى مرحلتين فرعيتين، أطلقت على الأولى التي تمتد ما بين (13-17) سنة اسم "المراهقة المبكرة" وعلى الفترة القصيرة الممتدة ما بين (17-18) سنة مرحلة الطفولة المتأخرة[2].

- وترى كاتلين بيرجر Berger أن مرحلة المراهقة تمتد ما بين (10-20) سنة، وقامت بدراسة هذه المرحلة كفترة عمرية واحدة دون تحديد مراحل فرعية[3].

- تبنى "لورنس ليشامبرج" Schiamberg تقسيم فترة المراهقة غلى مرحلتين فرعيتين، تمتد الأولى التي أطلق عليها إسم المراهقة المبكرة ما بين (12-16) سنة في حين تمتد الثانية (17) سنة وحتى منتصف أو نهاية فترة العشرينات من العمر[4].

- كما تذكر "لورا بيرك" Berk أن مرحلة المراهقة طويلة جدا، وقد جرت العادة بين الباحثين على تقسيمها إلى ثلاث مراحل فرعية، يطلق على الأولى المراهقة المبكرة وتمتد في الفترة ما بين (11) أو (12) سنة إلى (14) سنة، وهي فترة من التغيرات السريعة نحو البلوغ، والمرحلة الثانية هي المراهقة المتوسطة، وتمتد في الفترة ما بين (14-18) سنة حيث تكون التغيرات ذات العلاقة بالبلوغ وقد اكتملت تقريبا، أما المرحلة الأخيرة وهي المراهقة المتأخرة فتغطي الفترة ما بين (18-21) عاما[5].

---

[1]Hurlock, E: Adolescence developement. (4thod). New York ;Megraw-Hill, 1980, p 102.

[2]Hurlokk, E, B:developementalpsycology ; A life-span opprouch, (5thed), New York ; Megraw-Hill, Inc ; 1980, p115.

[3]Berger, K, S: The developing person through the life, span ; (2nded), New York, worth publishers, Inc, 1988, p60.

[4]Schiamberg, L, B: human developement, (2nded). New York, Mecmillan publishing company, 1985, p 75

.

[5]Berk, L, E: Infants, children, and adolescents, (3rded), Boston, Allyn and Bacon, 1999, p 150.

- أما عند "كوب" Cobb فهي تقسمها إلى مرحلتين مراهقة بكرة تمتد من (11-15) سنة تقريبا، والمراهقة المتأخرة تغطي الفترة من (16-19) سنة إلى حد ما[1].

- أما عند "كوب" Cobb فهي تقسمها إلى مرحلتين مراهقة بكرة تمتد من (11-15) سنة تقريبا، والمراهقة المتأخرة تغطي الفترة من (16-19) سنة إلى حد ما[2].

- ولدى "الكايتدوواينر" تنقسم مرحلة المراهقة إلى ثلاث مراحل فرعية هي المراهقة المبكرة (11-14) سنة، والمراهقة المتوسطة (14-18) سنة والمراهقة المتأخرة (18-21) سنة[3].

3- خصائص النمو للمراهق في المرحلة الثانوية:

3- 1- النمو الجسدي:

يلاحظ في مرحلة المراهقة حدوث العديد من التغيرات الجسدية المهمة، لاسيما أثناء فترة البلوغ التي تعتبر بداية مرحلة المراهقة، وتؤدي هذه التغيرات الكبيرة التي يبدو كأنها تحدث في لحظات قصيرة من الزمن، إلى اختلاف كبير في المظهر الجسدي للمراهقين والمراهقات، بحيث نشعر لأول وهلة عندما ننظر إليهم أنهم قد أصبحوا رجالا وتساءا ويزداد الطول والوزن في هذه المرحلة بشكل حاد، الأمر الذي يجعل جسم المراهقين يشبه إلى حد بعيد جسم الراشدين[4].

وتبدو مظاهر النمو الغددي الوظيفي في نمو الأعضاء الداخلية و وظائفها المختلفة،وفي نمو الجهاز العظمي والقوة العضلية،وفي أثر هذه النواحي على النمو الطولي والوزني، وتبدأ معظم زيادة الطول في الساقين أولا ثم بعد ذلك في الجذع وتحدث هذه الزيادة أول افي اليدين والرأس والأقدام؛ أما آخر جزء تكتمل فيه هذه الزيادة فهي الأكتاف[5].

- ترى بيرك Berk أن أولى الإشارات الظاهرة على وصول الفرد إلى مرحلة النضج أو البلوغ تتمثل بالسرعة التي يتزايد فيها الطول و الوزن عند المراهق و تعرف هذه الظاهرة باسم طفرة النمو[6].

---

[1]Cobb, N, J:Adolescence ; continuity, change and diversity, (4thed), London ; Mayfield publishing company, 2001,p 95.

[2]Cobb, N, J:Adolescence ; continuity, change and diversity, (4thed), London ; Mayfield publishing company, 2001,p 95.

[3]الكايتد، ديفيدووايتز، ايرفينغ: نمو الطفل، (ترجمة ناظمة الطحان)، دمشق، منشورات وزارة الثقافة، 1996، ص 48.

[4]Lahey, B, B:psychology ; an introduction, (5thed), brawn &bencmark publishers, 2001, p 200.

[5] محمد عماد اسماعيل، النمو في مرحلة المراهقة، الطبعة الأولى، دار القلم، الكويت، 1986، ص 38.

[6]Berk,L,E : Enfants,chiLdren, and Adolescents,(4thed),Boston ;Allyn of Bacon,2001, p 215.

3-2- النمو العقلي:

تتبلور القدرات العقلية في هذه المرحلة وتصل القدرة العقلية العامة (الذكاء) إلى أقصى مدى من النمو في نهاية هذه المرحلة وتظهر القدرات العقلية و الأدبية و يبدأ التخصص الدقيق في هذه المرحلة التي تواجه مرحلة التعليم الثانوي و التي تبدو القدرات فيها واضحة يتم بناءا عليها توزيع الطلاب إلى الأقسام العلمية والأدبية و الرياضية طبقا لقدراتهم و استعداداتهم العقلية[1].

- كما أن العمليات العقلية العليا تزداد في النمو من التفكير المجرد الاستدلالي والانتباه والإدراك والتعليم والوعي والتذكر مما يساعد في هذه المرحلة تدريس المواد التي تحتاج لقدرات عالية من العمليات كالفلسفة والمنطق،ويعتمد كذلك على الاستدلال والتفكير المجرد فيصبح يحاول معالجة مشاكله بأسلوب التفكير و التفسير المنطقي لأسباب المشكلة وأبعادها.

- وتتضمن التغيرات في التفكير والذكاء لدى الفرد، فالتفكير والتذكر وحل المشكلة على سبيل المثال عمليات تعكس دور النمو العقلي على الأبعاد المختلفة لحياة المراهق[2].

3-3- النموالانفعالي:

يشكل النمو الانفعالي في المراهقة جانبا أساسيا في عملية النمو الشاملة وتعتبر دراسته هامة ليس فقط لفهم الحياة الانفعاليةله بل لتحديد وتوجيه المسار النهائي لشخصيته ككل والغوص إلى أعماق ذاته المتحولة بكل ما تحمله من العواطف والأفكار وتحققه من ضروب الفعل وأنماط السلوك، يعد شعور المراهق نحو نفسه من جهة ونحو الآخرين من جهة ثانية من أبرز ملامح حياته الانفعالية، ويتمثل بالحب والحقد والأمل والخيبة والغضب والخوف والفخر والإحساس بالعار[3].

وتستمر فترة الحساسية الانفعالية والتقلب الوجداني مع نمو الشعور بالحب نحو الجنس الآخر وقد يستقر على موضوع حب واحد، ويستمر شعوره بالقلق واستعداده للتمرد وتحطيم الحواجز حوله ولكنه مازال يخشى السلطة الاجتماعية ويخاف منها، فهو يثور مع زملائه في المدرسة ولكنه مازال يخشى السلطة في المدرسة مثلا، ويخاف الامتحانات لأنه يخاف من الفشل الذي سوف تكون آثاره رهيبة على مكانته بين أسرته وأصدقائه، يتجه الأولاد في هذه المرحلة إلى المغامرة والعنف وتلجأ البنات إلى أحلام اليقظة والتخيل هربا من المواقف المحرجة[4].

---

[1] فوزي محمد خليل:علم النفس العام، المكتب الجامعي الحديث،مصر، 2001،ص225.

[2] رغدة حكمت شريم: سيكولوجية المراهقة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط 1- الأردن، 2009، ص25.

[3] ميخائيل ابراهيم اسعد: مشكلات الطفولة والمراهقة، الطبعة الثانية، دار الجيل، بيروت، لبنان، 1998، ص 302.

[4] ستيفن هارد:مشكلات الطفولة وسيكولوجية المراهقة "طرق علاجها"، ترجمة مجموعة من الخبراء، الطبعة الأولى، جوتيير للخدمات الأكاديمية، دار السلام، القاهرة، 2009، ص 162-163.

إن معظم المراهقين تظهر عليهم أعراض النمو الانفعالي على غرار الراشدين الذين يمكن لهم كتم انفعالاتهم[1].

حيث لا يمكن تطور انفعال إنسان مستقل عن تفكيره أو علاقاته الاجتماعية أو حق نموه الجسمي، إذ أن الانفعالات التي نعيشها جميعا تكون في العادة ضمن موقف معين نعيشه في الغالب هو موقف اجتماعي كالنجاح والفشل والكراهية والإحباط والصراع كلها تترتب عليها ردة فعل معين[2].

3-4- النمو الاجتماعي:

إن النمو الاجتماعي هو ذلك التغير الذي يطرأ على عادات الفرد وقيمته واتجاهاته الاجتماعية وعلاقته وتصرفاته مع الآخرين في هذه المرحلة ، فهو يتصل بسلوك الفرد الاجتماعي وطرق تعامله مع الآخرين وأساليب تصرفه في المواقف الاجتماعية وبمركزه ودوره أو أدواره في المجتمع[3].

ويتميز السلوك الاجتماعي للمراهق بخصائص في مجالات مختلفة مع الأسرة ومع الرفاق، وفي مجال تحديد المركز أو البحث عن المهنة حيث تقدم عملية الصراع بين المراهق والأسرة على وجه الخصوص أو بينه وبين السلطة على وجه العموم. فقد أظهرت البحوث أن هناك عوامل نفسية واجتماعية واضحة تحدد شكل ودرجة هذا الصراع، وكذلك المراحل التي يمر بها، هذه العوامل تتخلص في الاستقلالية والاختلاف بين البنات والذكور ونظرا للظروف الثقافية واتجاهات الوالدين في عملية التنشئة الاجتماعية[4].

كما يتصف النمو الاجتماعي للمراهق بمظاهر رئيسية وخصائص أساسية، وتبدو هذه المظاهر في تآلف المراهق مع غيره أو نفوره منهم والاستقلال وهي كالتالي:

- **التآلف:** يلاحظ على الطالب خلال نموه الاجتماعي في عدة مظاهر مخلفة للتآلف كميله للجنس الآخر وثقته في نفسه وتأكيده لذاته من خلال اندماجه في مجموعة الرفاق فتتسع بذلك دائرة تفاعله الاجتماعي وتعدد علاقاته الاجتماعية.
- **النفور:** تتمثل أهم مظاهر النفور لدى المراهق في تمرده على الراشدين وسخريته ورفضه لبعض النظم والقيم سواء كانت في الأسرة أو المدرسة إضافة لتعصبه لآرائه وأفكاره واشتداد منافسته لأقرانه.

---

[1] انتصار يونس: السلوك الانساني، المكتبة الجامعية للطباعة والنشر والتوزيع، الاسكندرية، 2000، ص 123.

[2] عبد الكريم قريشي: مشكلات التوافق لدى المراهق الجزائري في المدرسة الثانوية، رسالة دكتوره دولة في علم النفس التربوي، غير منشورة، معهد علوم النفس، جامعة قسنطينة، 1999-2000، ص 32.

[3] عمر محمد تومي: الشيبان، الأسس النفسية والتربوية برعاية الشباب، الجامعة المفتوحة، ليبيا، 1987، ص 111.

[4] محمد عماد الدين اسماعيل: النمو في مرحلة المراهقة، ، دار القلم،الطبعة الأولى، الكويت، 1986، ص 109.

- **الاستقلال**: يميل المراهق إلى التحرر من قيود الأسرة وذلك أمر طبيعي لأنه يدخل ضمن مرحلة بناء الاستقلالية والتخلص من سمات ورواسب الطفولة القريبة والتي تميزت بالاعتمادية والأشكال[1].

3-5- النمو الجنسي:

نميز في النمو الجنسي لدى المراهق نوعين من الخصائص الجنسية (الأولية والثانوية).

3-5-1-الخصائص الجنسية الأولية:

تتمثل الخصائص الجنسية الأساسية في الأعضاء الضرورية للتناسل والأعضاء الجنسية الأولية عند الإناث هي المبيضين والرحم والمهبل، أما عند الذكور فإن هذه الخصائص هي الخصيتين وغدة البروستات والقضيب والحويصلات المنوية حيث يؤدي النمو التدريجي لهذه الأعضاء خلال فترة البلوغ إلى النضج الجنسي.

ويعتبر ظهور الطمث أو الدورة الشهرية عند الإناث الإشارة الرئيسية على الوصول إلى النضج الجنسي، أما عند الذكور فإن وجود السائل المنوي هو الدليل الرئيسي، على وصول المراهق إلى النضج الجنسي[2].

3-5-2- الخصائص الجنسية الثانوية:

ترى باباليا وأولدز أن الخصائص الجنسية الثانوية تعتبر دلائل فيسيولوجية على النضج الجنسي، لا تتضمن بشكل مباشر الأعضاء الجنسية، إنها تتضمن الصدر عند الإناث واتساع الكتفين عند الذكور، وتتضمن الخصائص الجنسية الثانوية الأخرى كالتغيرات في الصوت وبنية الجلد وشعر الجسم، ويلاحظ أن هناك اختلافا في الوقت الذي يمكن أن تحدث فيه هذه التغيرات، ولكن تسلسل حدوثها ثابت إلى حد كبير[3].

3-6- النمو النفسي:

إن المتتبع للسلوك في هذه الفترة يشير انتباهه الاتجاه نحو الذات يصل عند بعض المراهقين إلى حد التمركز حول الذات، لكنه يختلف في مضمونه على تمركز الطفل حول ذاته، لأن المراهق بلغ من النمو العقلي والنضج الاجتماعي ما يؤهله للتميز بين ذاته والذاتيات الأخرى.

---

[1] ميخائيل معوض: سيكولوجية النمو والطفولة والمراهقة، دار الفكر الجامعي، الاسكندرية، ط 1، 2000، ص253 و354.

[2]Papalia, D, E, dds, S. W: human developement, (5thed) New York, MC, 1992, p 290.

[3]Papalia, D, E, dds, S. W: human developement,Ibid , p 291.

ويهدف من خلال هذا المظهر السلوكي إلى معرفة أسباب التحولات التي يتعرض لها، ويأخذ شعور المراهق بذاته صورا كثيرة حيث نجده يعتني بمظهره الخارجي وملبسه وعلاقته مع الآخرين، كما أنه يعقد المقارنات بينه وبين غيره ممن هم في سنه مما يشعره بالقلق، إذا شعر أن ذاته الجسمية ليس كما يتصورها ولذا فمن الطبيعي أن يتأثر المراهق بنظرائه من نفس فئته العمرية لدرجة تجعله يقلدهم في الحديث والملبس وفي كثير من جوانب سلوكهم كما قد يؤثر الأصحاب أحيانا على سمات واتجاهات أخرى[1].

4- مشاكل المراهقة:

لكل مرحلة من مراحل النمو عملياتها الارتقائية التي يفرضها المجتمع في كل مرحلة بعينها، ويتوقف على تحقيقها إشباع الحاجات الفردية وتكيف الفرد مع مجتمعه وتكيف الفرد لا يقاس بمدى خلوه من المشاكل، ولكن يقاس بقدرته على مواجهته هذه المشاكل وحلها حلولا ايجابية تساعد على تكيفه مع نفسه ومع المجتمع الذي يعيش فيه إذ يقابل الفرد في العادة أثناء تفاعله مع بيئته الصراع والمشاكل، وحتمية الاختيار بين المواقف المتناقضة، وهذا أمر تحتمه طبيعة الحياة والفرد تسيره حاجاته الفسيولوجية والاجتماعية وفكرته عن نفسه، وتغير الحاجات عن نفسها من طريق السلوك الظاهر، فإذا لم تشبع هذه الحاجات إشباعا مناسبا، يصبح لدينا موقف يبعث على التوتر، وبالتالي يختل توازن الفرد مع بيئته، وحينئذ يمكننا القول أن لدى الفرد مشكلة.

ولا يهدف البحث عن المشاكل التي يواجهها الفرد إلى إيجاد السبل لتجنب هذه المشاكل، وإنما الهدف هو محاولته مساعدة الفرد على أن يفهم نفسه ويفهم مشاكله، ويتعلم الطرق السوية التي تمكنه من مجابهة هذه المشاكل وحلها[2].

ولا شك بأن التغيرات التي تحدث للمراهق في هذه المرحلة تستدعي السعي نحو تحقيق أهدافه وإشباع رغباته الملحة من أجل الوصول إلى مرحلة تكيفية جديدة، وخلال محاولته المستمرة لتحقيق التكيف المأمول تظهر مشكلات عديدة له سعى الباحثون عبر فترات طويلة من الزمن للحد من ظهورها وإيجاد الوسائل المناسبة لحلها[3].

ومن خلال الدراسات والبحوث التي تم إجراؤها لي كثير من بلدان العالم حسب "محمود عقل" يمكننا استخلاص أهم المشكلات التي يتعرض لها المراهق في هذه المرحلة العمرية[4]

---

[1] رمضان محمد القذافي: علم النفس النمو الطفولة والمراهقة، المكتبة الجامعية، الإسكندرية، 2000، ص 360.

[2] جلال، سعد: الطفولة والمراهقة، دار الفكر العربي، الاسكندرية، 1985،ص117.

[3] Paulson, S, E, et al : Teacher's perceptions of the importance of an adolescent developement know ledge base for instructional practice, research in middle level education quarterly ; v22 n2, 1999, p38.

[4] محمود عطا حسين عقل: النمو الإنساني الطفولة والمراهقة(مداخل نظرية، الواقع، الممارسة)، دار الخريجي للنشر والتوزيع، 1996، ص 415-435.

والتي تتمثل في الآتي:

4-1- المشكلات الصحية والجسمية:

ونعني بها تلك المشكلات التي تتعلق بالحالة الصحية للمراهق، والاضطرابات التي يتعرض لها، ومدى تقبله للتغيرات الجسمية التي تحدث له في هذه المرحلة وتشير الدراسات إلى أن المشكلات الصحية والجسمية تحتل مركزا هاما من بين المشكلات العديدة التي يتعرض لها المراهق والتي تتمثل في ما يلي:

* التعب الشديدة
* الصداع الشديد
* العيوب الجسمية مثل: حب الشباب، وتظهر هذه المشكلات عادة كنتيجة لاهتمام المراهق بجسده وصورة جسمه، وأن رد فعل المراهق إزاء هذه العيوب تتمثل في التوتر والقلق واضطراب العلاقات بينه وبين أقرانه.
* الاهتمام الشديد بتقوية الجسم، والقيام بالألعاب الرياضية التي تحقق له ذلك، فرغبة المراهق في بناء جسمه وتقويته تصبح في هذه المرحلة مصدر اهتمامه.
* عدم فهم المراهق للتغيرات الجسمية والفيزيولوجية التي تحدث له في المراهقة، وإن جهل المراهق لبعض التغيرات الجسمية والفيزيولوجية وعدم معرفته أو فهمه لها تسبب قلقا وتوترا لديه.

4-2- المشكلات الإقتصادية:

تلعب المشكلات الاقتصادية دورا هاما في حياة المراهق وتسبب له القلق الشديد، وهي تشير إلى ضعف المستوى الاقتصادية له وما يترتب على ذلك من عدم قدرته على إشباع حاجاته وتلبية مطالبه في تلك المرحلة، وغالبا ما يتدخل الوالدان لدى المراهق حول كيفية إنفاق نقوده وعدم الاستقلال في التصرف بها، ومن أكثر المشكلات الاقتصادية شيوعا لدى المراهقين ما يلي:

* رغبة المراهق في الاستقلال والتصرف بالمال كيفما يريد.
* ضعف الحالة المالية للمراهق وعدم وجود مصدر ثابت للحصول على الأموال اللازمة من أجل إشباع حاجاته.
* قلق المراهق من عدم القدرة على إيجاد عمل خارجي لكسب المال ومساعدة الأسرة.
* الخلافات الأسرية في تنظيم الشؤون المالية.

4-3- المشكلات الأسرية:

تشير المشكلات الأسرية بالنسبة للمراهق إلى نمط العلاقات الأسرية والاتجاهات الوالدية في معاملة المراهقين ومدى تفهم الآباء لحاجاتهم ونظرة المراهقين إلى السلطة الأبوية من حيث هي قوة

موجهة ضدهم أو لحل مشكلاتهم، ورغبة المراهق في الاستقلالية والاعتماد على الذات في مواجهة متطلبات الحياة له، فالمراهق يود في هذه المرحلة من التخلص من مراقبة الوالدين له، كي يعتمد على نفسه في تنظيم وقته واتخاذ قراراته بنفسه.

و تتمثل مشكلات المراهق الأسرية للمراهق في ما يلي:

* عدم فهم الآباء لحاجات المراهقين وصعوبة التفاهم معهم.
* عدم توفر البيئة المناسبة داخل الأسرة كي يقوم المراهق بواجباته الدراسية.
* عدم قدرة المراهق من مناقشة أمور الأسرة مع الوالدين.
* الحد من حرية المراهق في كثير من الأمور الحياتية للمراهق.
* اختلاف الآراء بين المراهق و أسرته في حل مشكلات الأسرة و تبني المراهق أفكارا جديدة قد تختلف كثيرا عما تؤمن به[1].

4-4- المشكلات الجنسية:

يعاني المراهق في هذه المرحلة من عدم معرفته حقيقة الجنس و طبيعة مشكلاته و يلجأالمراهق في كثير من الحالات للحصول على معلومات حول الجنس من أقرانه أو الكتب الرخيصة مما ينتج عن ذلك القلق و الحيرة نظر لتناقص المعلومات التي يمكنه الحصول عليها، وتتمثل المشكلات الجنسية للمراهق فيما يلي:

* الحاجة إلى معرفة الأضرار الناجمة عن استعمال العادةالسرية و كيفية التخلص منها.
* عدم القدرة على مناقشة الوالدين في المسائل الجنسية.
* التفكير في الحصول على زوجة مناسبة له.
* الشعور بالذنب لقيامالمراهق بأفعال جنسية متكررة.

4-5-المشكلات الأخلاقية و القيمية:

تشير المشكلات الأخلاقية و القيمية إلى أهمية الدين و الأخلاق في حياة المراهق،و أي خروج عنه يعد مخالفة يرتكبها المراهق و يشعره بالذنب، و يظهر التغور الديني بوضوح في هذه المرحلة، حيث لا يقتصر دور الدين على القيام بوظائف الضبط و التحكم في نزوات المراهق، و إنما يشبع حاجات نفسية أكثر عمقا في نفوس المراهقين، و من أكثر المشكلات الأخلاقية والقيمية شيوعا لدى المراهقين في هذا المجال ما يلي:

* ابتعاد المراهق عن الدين.

[1] محمود عطا حسين عقل: النمو الإنساني الطفولة والمراهقة(مداخل نظرية، الواقع، الممارسة) ، مرجع سابق، ص 415-435.

* الشعور بالندم لعدم المواظبة على الصلاة.
* الحاجة إلى معرفة الكثير في الأمور الدينية.
* الشعور بالاضطراب و التوتر بسبب القيام بأعمال لا يرضاها الله[1].

4-6-المشكلات الاجتماعية:

تشيرالمشكلات الاجتماعية للمراهق إلى قدرة المراهق على التكيف مع الآخرين، و مع المجال الذي يعيش فيه، و مدى تحقيق حاجته إلى الاعتبار و القبول الاجتماعي و الانتماء و التقدير، و تمثل المشكلات الاجتماعية التالية أكثرالمشكلات شيوعا لدى المراهق:

* الرغبة في أن يكون المراهق محبوبا أكثر ممن هم حوله.
* الرغبة في البحث عمن يستطيع إفشاء سره لهم.
* القلق من انتشار العداء بين الناس.
* الشعور بالخجل عند ما يكون في مجلس الكبار.

4-7-المشكلات النفسية:

تعد المشكلات النفسية للمراهق نتاج عوامل كثيرة بعضها اجتماعي راجع إلى ظروف البيئة المحلية التي يعيشها الفرد، و بعضها الآخر فيزيولوجي، فبروج الدافع الجنسي و ما يتلو ذلك من محاولات لإشباعه و النمو الجسمي السريع الذي يستأثر على اهتمام المراهق ، و قدرة المراهق على التكيف مع الظروف البيئية ، و قدرته على إشباع حاجاته المختلفة ينعكس بشكل أو بآخر على مشكلاته النفسية،وتمثل المشكلات التالية أكثر المشكلات شيوعا بين المراهقين:

* الحساسية للنقد و التجرح.
* الشعور بالندم لأفعال يقوم بها أثناء غضبه.
* عدم تمكن المراهق من السيطرة على أحلام اليقظة.
* الخشية من ارتكاب الخطأ.
*الشعور بالحزن والضيق دون سبب.

4-8- المشكلات المهنية:

إن مرحلة المراهقة التي يمر بها الفرد تعد من اخطر مراحل الحياة بالنسبة له . نظرا لارتباط هذه المرحلة بمستقبل المراهق و حاجته الملحة للمساعدة في التخطيط لمستقبله الحياتي بعد مرحلة

[1] محمود عطا حسين عقل: عقل: النمو الإنساني الطفولة والمراهقة(مداخل نظرية، الواقع، الممارسة) ، مرجع سابق، ص 415-435.

التعليم الثانوي، وجهله بالقدرة العقلية التي تتيح له فرصة تعليم ومهني أفضل، والعراقيل التي توضح أمامه وتحول دون تحقيق أمانيه وتطلعاته، وتتمثل المشكلات المهنية للمراهق فيما يلي[1]:

* الحاجة إلى رسم خطة عمل مستقبلية للمراهق.
* الحاجة إلى معرفة المعلومات المتعلقة بالدراسات الجامعية والمهن المختلفة ومزايا كل منها ومدى مناسبتها للمراهق.
* الخوف من عدم القدرة على إيجاد عمل مناسب له بعد التخرج.

4-9- مشكلات قضاء أوقات الفراغ:

تشير مشكلات المراهق المتعلقة بقضاء أوقات الفراغ إلى معاناة المراهق من كثرة الفراغ لديه وعدم قدرته على ملء الفراغ نتيجة سوء التخطيط في كيفية قضاء أوقات الفراغ، خاصة إذا ما ارتبط بقلة الأندية المتاحة له لشغل أوقات فراغه، حيث يستطيع المراهق من خلال تواجد هذه الأندية من اشباع معظم حاجاته النفسية والاجتماعية وتنمية شخصيته الاجتماعية، إضافة إلى كونها مصدرا مهما في تأكيد ذاته ووسيلة لتنمية مواهبه وقدراته ومجالا لتخفيف حدة التوتر والقلق الناجم عن وجود الفراغ، ومن أكثر المشكلات شيوعا بالنسبة للمراهق ما يلي:

* كثرة أوقات الفراغ والرغبة في شغلها.
* قلة الأندية والنشاطات التي يمكنه ممارستها.
* عدم القدرة على تنظيم أوقات الفراغ.
* عدم القدرة على اكتساب المهارات في الألعاب الرياضية.
* الشعور بالتوتر والقلق نتيجة قضاء أوقات الفراغ في أمكنة غير مناسبة.

5- مشاكل المراهقة في المرحلة الثانوية:

تعتبر مرحلة المراهقة مرحلة يضطرب فيها سلوك المراهق بسبب تشتت قواه في عمليات نفسية معقدة إذ أن عليه توجيه جزء من قواه في خدمة العمليات الدفاعية بقصد حمايته من المشاعر التي تغمره وتجعله دائم الانفعال وشبه بائس تارة وبين المشاعر التي يوجهها ضد والديه وأساتذته تارة أخرى إلا أن كل الاضطرابات تصعب فترة المراهقة لها مصادرها وأسبابها تجعل المراهق غير مسيطر عليها.

[1]Vondracek, F, W, et d :vocationalpreferences of easly adolescents ; theirdevelopement in social context, 1999, p267-288.

ومن مصادر هذه الاضطرابات ما يلي:

- مكونات المراهق وحاجاته البيولوجية حيث يواجه ضغوط الدوافع الحبسية عليه والصراع معها لكبح جناحها والسيطرة عليها.
- الحاجات النفسية والاجتماعية للمراهق والتي تتمثل في تحقيق مركز اجتماعي والرغبة في الشعور والسعي الدائم نحو تحقيق هوية واضحة ومستقرة.
- حيرة المراهق بسبب عدم وضوح الهوة مما يعيقه عن الاهتداء إلى طريقة التصرف السليم مما يعرضه إلى أن يتصرف كطفل أم كناضج.
- الخوف من الفشل مما يعرض أمن المراهق وشعوره بالاستقرار إلى الخطر.
- الصراع مع الآباء بسبب سوء الفهم من الطرفين لأن الآباء يعبرون عن عدم رضاهم عن سلوكه الطفولي بسبب الرغبة اللاشعورية في أن يكبر البناء أما المراهق يفضل البقاء كطفل من أجل ضمان الحماية وعدم تحمل المسؤولية ولتجنب مواجهة الفشل[1].

ومن مشكلات المراهقة ما يلي:

5-1- الثورة والتمرد في مرحلة المراهقة:

5-1-1- الثورة على السلطة الأسرية:

ليس من الضروري أن نرى في ثورة المراهق وتمرده أي دليل على انحرافه أو شذوذه فالثورة هنا ليس معناها الكره بل إنها خاصية طبيعية هذه المرحلة وهي غالبا ما تنصب على اقرب الناس للمراهق وأحبهم إليه، وتكون مواجهة إلى أحد الوالدين والأخوة لأن هؤلاء هم الذين يحيطون بالعطف والرعاية وهذه الرعاية قيد من قيود الأسرة والذي يحاول المراهق كسره لأنه يذكره بالطفولة بما فها من خضوع وتبعية وهذه الثورة تتخذ عدة مظاهر مثل ثوراته عند التدخل أحد الوالدين في شؤونه الخاصة أو في رفاقه أو في أموره الدراسية، ويظهر هذا المرد في أهمية الموقف وتكون ايجابية ضد الجهر بها وسلبية عندما يخلو بها لنفسه فتظهر في أحلام اليقظة أو كتابة المذكرات. وتمرد المراهق على والديه ما هو إلا سعي نحو الاستقلالية والنضج الاجتماعي والتحرر من النزاعات الطفلية ومنه على الأسرة أن تدرك المرحلة التي يمر بها ابنها المراهق حتى تستطيع فهم دوافع سلوكه واتجاهاته وبالتالي التعامل السليم معه لضمان النمو السليم والشخصية المتزنة.

[1] رمضان القذافي: علم النفس النمو الطفولة والمراهقة، مرجع سابق، ص 370.

5-1-2- العنف لدى المراهق:

ينتشر العنف لدى التلميذ المراهق ومن مظاهره الفوضى والشغب والتحدي وإتلاف الممتلكات وعدم احترامالأساتذة والاعتداءعليهم أحيانا واستخدام الألفاظ البذيئة.

تشير الدراسات إلى أن المواقف التي يحدث فها العنف كثيرةهي الأخرى،فنضال المراهق من أجل استقلاله يجعله متوترا ضجرا عند سماعه أي شخص يقلل من شأنه أو يستخف به أو عندما يلجأ بعض الآباء إلى سحب الامتيازات التي يعطونها لأبنائهم بعد أن أصبحوا في هذا العمر ويعاملونهم كأطفال صغار غير أكفاء وقد يظهر سلوك العنف عندما تثبط رغباتهم في الحصول على المكانة بين الرفاق أو عندما تحبط حاجاتهم النفسية والعاطفية[1].

ومن بين أنواع العنف نجد:

أ- العنف المباشر : هي الطريقة المباشرة التي يلجأ إليها التلميذ للدفاع عن ذاته ويأتي نتيجة مباشرةللإحباط حينما يواجه التلميذ عائقا في طريق إشباع حاجاته وتحقيق أهدافه وذلك باستخدام القوة الجسدية والتعبير اللفظي.

ب- العنف الغير المباشر: إن عدم القدرة على العنف المباشر يولد الحاجة إلى عقاب الذات في صور وأشكال متعددة وهو ينشأ عادة من الخوف والتردد والعجز عن توجيه العنف نحو الآخرين وقد يرجع العنف لدى المراهق إلى العوامل التالية:

* عجز الوالدين في فهم مرحلة المراهقة والتعامل معها بطريقة توجيهية وإرشادية سليمة.
* فشل المراهق في الحصول على المحبة والتقدير داخل الأسرة والثانوية.
* إحباط المراهق لعدم تحقيق ذاته والحصول على القبول الاجتماعي له سواء مع أقرانه أو مع الجنس الآخر.
* فشل المؤسسة التعليمية من إدارة وأساتذة في فهم المراهق ونهج الطريقة الصحيحة في التعامل معه.
* عدم إشباع حاجاته النفسية والعاطفية وعليه يجب على الآباء والأساتذة أن يشبعوا هذه الحاجات ليكتمل نمو المراهق.

وانطلاقا من هذه العوامل المذكورة وآخر لم تذكر بسبب كثرتها فإن العنف لدى المراهق الذي يحدث في الثانوية مرده إلى التنافس في الفصل وقد يحدث بالتآلف بين المجموعة من المراهقين، و تكوين عصابات و قد يتجه العنف لدى المراهق نحو الأستاذ فيعاملهم بعنف وانفعالات حادة تتسم

[1] عز الدين جميل عطية: الأوهام المرضية والضلالات في الأمراض النفسية والمراهقين، عالم الكتاب، ط 1، مصر، 2003، ص 163.

بالغضب والثورة وإلحاق الضرر بالآخرين لأن استجابات العنف تتولد عنه نتيجة لردود أفعال نحو موقف إضافي للعوامل السالف ذكرها[1].

6-الإتجاهات المفسرة لتطور المشاكل لدى المراهقين :

يشير "سانتروك" إلى عدد من الاتجاهات التي تعمل على تفسير الأسباب الكامنة خلف مشاكل المراهقين و تصف خصائصها[2].

6-1-العوامل البيولوجية :

يعتقد أنصار هذا الاتجاه أن المشاكل لدى المراهق تحدث لأسباب تعزى لخلل وظيفي في جسده، و العلماء الذين يتبنون الاتجاه البيولوجي في الوقت الراهن، يركزون على الدماغ و العوامل الوراثية كمسببات لمشاكل المراهق، و يستخدم العلاج بالأدوية لمعالجتها، على سبيل المثال، فإذا كان المراهق يعاني من اكتئاب فإن الاتجاه البيولوجي يصف له مضادات للاكتئاب.

6-2-العوامل السيكولوجية :

من بين العوامل السيكولوجية التي يفترض لها تسبب مشاكل المراهق، الأفكار المشوهة، و الصدمة الانفعالية، و التعليم الغير المناسب و العلاقات المضطربة، و يعتقد أن للأسرة و الرفاق وجه الخصوص مساهمات هامة في حدوث المشاكل لدى المراهق، فلدى مناقشة إساءة استخدام المواد والإنحراف على سبيل المثال، سوف يتضح أن العلاقات مع الوالدين والرفاق ترتبط بمشاكل المراهقين.

6-3-العوامل الاجتماعية الثقافية:

إن المشاكل النفسية الاجتماعية التي تتطور لدى المراهقين تظهر في معظم الثقافات، ومع ذلك فإن تكرارات المشاكل وشدتها تختلف عبر الثقافات باختلاف الأبعاد الاجتماعية و الاقتصادية والتكنولوجية والدينية في الثقافات المختلفة، والعوامل الاجتماعية الثقافية التي تؤثر في تطور مشاكل المراهق، تتضمن المنزلة الإجتماعية الإقتصادية و نوعية بيئة الجوار وعلى سبيل المثال، يعتبر الفقر أحد العوامل المسببة لحدوث الانحراف.

6-4-الإتجاه البيولوجي السيكولوجي الإجتماعي:

يعتقد بعض الخبراء بأن العوامل الثلاثة (البيولوجية والسيكولوجية والاجتماعية) يمكن أن تتضافر معا لتحديد ما إذا كان لدى المراهق مشكلة أو لا ، فإذا كان المراهق متورطا معا لتحديد ما إذا

[1] محمد مصطفى زايدان: دراسة سيكولوجية تربوية لتلاميذ التعليم العام، دار الشروق، ط 2، السعودية 1983، ص 171-180.

[2] Santrock, J. w. psycology, zdolescence ; (9thed), New York, MC graw-hill, 2003, p 128.

كان لدى المراهق متورطا بإساءة استخدام فإذا كان المراهق متورطا بإساءة استخدام المواد، فقد تعزى تلك المشكلة إلى العوامل البيولوجية (الوراثة، و عمليات الدماغ).

7- الحاجة إلى توجيه المراهق و إرشاده:

أجرى الباحثون دراسات مستفيضة حول حاجات المراهق الأساسية، تعتمد في ذلك على التحليل الطبيعي لتاريخ حياة المراهق والدراسات التحليلية المستقيضة، و دراسة مشكلات المراهقين في مناطق مختلفة ومجتمعات متباينة، وأوضحت هذه الدراسات أن حاجات المراهق يمكن تصنيفها في ثلاث فئات هي[1]:

* **الحاجات العضوية:** كالحاجة إلىالطعام والشراب والراحة والجنس.

* **الحاجات النفسية :** كالحاجة إلى الشعور بالأمن النفسي و الحاجة إلى تأكيد الذات و الاستقلال والانجاز.

* **الحاجات الاجتماعية :**مثل الحاجة إلىالانتماء والحاجة إلى العطف والأصدقاء وإلى المكانة الاجتماعية.

وتتدرج الاحتياجات الإنسانية حسب هرمية "ماسلو"بالتوالي في خمس مستويات هي:

* الاحتياجات الفيزيولوجية الأساسية :و تقع هذه الاحتياجاتعلى أدنى درجات السلم وتتضمن احتياجات الفرد المحددة كالأكل والشرب والملبس...وغيرها.

* احتياجات الأمان :و يعمل على حماية نفسه منأخطار البيئة الطبيعية فإذا ما أشبع احتياجاته الفيزيولوجية، فإنه يأخذ الإجراءات التي تتضمن له السلامة من الأخطار الخارجية.

* احتياجات الحب و الحنان و الخدمة الاجتماعية:

فالإنسان اجتماعي بطبيعته يكره الغربة والإنفراد، ومن أجل ذلك فإنه يقوم بتكوين أسرته وعشيرته وأمته ويعمل كل ما في وسعه من أجل المحافظة عليها، وهو بالتالي يؤثر على مجتمعه ويتأثربه.

* احترام وتقدير الذات:و يسعى الإنسان دائما من أجل الحصول على تقدير الآخرين و احترامهم، فهو بحاجة إلى الشعور بأنه ذو قيمة واحترام في المجتمع الذين يعيش فيه، وأن أعضاء ذلك المجتمع أفراد ذو قيمة يجدر احترامه[2].

*تحقيق الذات و الكياسة في العمل:

[1] سامي محمد ملحم: مبادئ التوجيه و الإرشاد النفسي ، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة ، 2007،ص 412-413.

[2] سامي محمد ملحم: مبادئ التوجيه والارشاد النفسي، مرجع سابق، ص 412-413.

و تعتبر هذه الاحتياجات عن المقدرة على القيام بالعمل والكياسة في الانجاز، وتقع هذه الحاجة في أعلى درجات سلم الأولويات، وتعد أرقى الاحتياجات الإنسانية و أسماها و أقلها تحديدا.

أما "كول" فقد تضمنت قائمته للحاجات البنود الرئيسية التالية:

* الحاجة إلى المحافظة على الذات:

و تتمثل في الحاجة للمحافظة على الحياة و الراحة وتجنب الأخطار.

* الحاجة إلى الإشباع الجنسي:

وتتمثل في الحاجة لتقبل النضج الجنسي دون خوف والحاجة للتنفيس عن الدوافع الجنسية.

* الحاجة إلى العطف و القبول من الآخرين:

وتتمثل في الحاجةإلى امتلاك الأشياء وأن تكون له سمعة طيبة.

* الحاجة إلى النضج العقلي:

وتتمثل في الحاجة إلى المعرفة والبحث عن الحقائقوالتعبير عن الذات.

* الحاجة إلى تأكيد الذات و تنميتها:

وتتمثل في الحاجة إلىإثبات نفسه وتحقيق نزعته نحو الاستقلال والاعتماد على الذات وتنمية ثقته بنفسه[1].

8-الخدمات الإرشادية التي تقدم للمراهقين:

وتتضمن هذه الخدمات ما يلي:

8-1-خدمات نفسية:

وتستهدف مساعدة المراهق على تأكيد ذاته وزيادة الثقة بالنفسلديه و مساعدته في البحث عن هويته والتغلب على مشكلاته النفسية وإيجاد الحلول الملائمة لها، كما تتضمن الخدمات الإرشادية فيهذا المجال أيضا تزويد المراهق بالمعارف والمعلومات الصحيحة المتعلقة بالثقافة الجنسية و تقبل التغييرات الجنسية التي تطرأعليه.

8-2-خدمات اجتماعية:

و تتضمن مساعدة المراهق على بناء علاقات اجتماعية ناجحة مع أقرانه من الجنسين على أساس من الاحترام المتبادل، مع مساعدته على اكتسابه معايير وقيم المجتمع والامتثال لها، وتنمية المسؤولية الاجتماعية لديه بقصد تحقيق التوافق الاجتماعي مع مجتمعه.

[1] سامي محمد ملحم: علم نفس النمو دورة حياة الإنسان ، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع ، عمان ، 2004، ص414

8-3-خدمات دينية وأخلاقية:

وتتمثل هذه الخدمات في تزويد المراهق بالمعلومات الدينية وحثه على التمسك بالمبادئ والقيم الدينية التي تحميه من الانحراف والابتعاد عن ارتكاب المعاصي والذنوب، والتمسك بأداء الفروض الدينية بانتظام واللجوء والاعتماد على الله في حل مشكلاته واضطراباته النفسية من خلال التوبة والندم والتحلي بالصبر على ما اقترفه من آثام و معاصي.

8-4-خدمات تربوية:

وتتضمن مساعدة المراهق على اختيار نوع التخصص الدراسي المناسب لقدراته والتخطيط التربوي السليم لمستقبله ليحقق أكبر قدر من التوافق الدراسي إلى جانب مساعدته على التحرر والتخلص من الخوف وقلق الامتحانات ومساعدته على تكوين اتجاهات ايجابية نحو زملائه ونحو معلميه، وأن تعمل المناهج الدراسية على إشباع ما لديه من حاجات ومراعاتها للفروق الفردية بين المراهقين.

8-5-خدمات مهنية:

وتتضمن مساعدته على أن يجد عمل مناسب لقدرته واستعداداته وأن يكون راضياعن عمله محققا من خلاله ذاته ورغباته وحاجاته والتغلب على المشكلات التي تواجهه في عمله ممايؤدي به في النهاية إلى تحقيق التوافق المهني.

8-6-خدمات أسرية:

وتتضمن مساعدة المراهقين على إقامة علاقات سليمة مع والديه وإخوته وعلى أن يكون له دورا فعال كعضو في الأسرة للتصدي لما يعترض الأسرة من مشكلات هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى مساعدة الوالدين على تفهم طبيعة المراهق ومتطلبات والتغيرات التي تحدث فيها حتى يتمكن من اجتياز هذه المرحلة بأمان وسلام.

8-7-خدمات صحية:

وتتضمن تقديم الخدمات الصحية للمراهق لحمايته من الأمراضوالابتعاد عن ممارسة السلوكيات غير المرغوب كالتدخين والمخدرات لما لها من أضرار جسمية و نفسية على الفرد والمجتمع، فمن المستغرب أن يقتل الإنسان نفسه بنفسه وهو يعلم ذلك علم اليقين وكأن قول رائد التحليل النفسي بوجود غريزة في الإنسان تسمى غريزة الموت قول صحيح، فالإدمان والتدخين مرض يدمر صحة الفرد ويقضي على حياته وعلى مستقبله[1].

[1] طه عبد العظيم حسين:الارشاد النفسي (النظرية ،التطبيق، التكنلوجيا) ،مرجع سابق، ص 161-162.

الخلاصة:

بالرغم من أهمية هذه المرحلة في حياة الإنسان، إلا أنها تتميز بوجود العديد من المشكلات التي يمكن أن يواجهها المراهقون إذا فشل الراشدون في التعاطي الإيجابي مع متطلبات هذه المرحلة العمرية، وفي جميع الأحوال فإن كثير من المشكلات يمكن أن تحدث في هذه المرحلة و خاصة في غياب الأمن النفسي للمراهق سواء في البيت أو بين جماعات الأقران أو في المدرسة (الثانوية) ومن هذه المشكلات نجد التوتر والقلق والعصبية وحدة الطباع والشعور بالاكتئاب ولعل أخطر المشكلات التي يمكن أن يعاني منها المراهقون في هذه المرحلة تتمثل في العنف خاصة في الوسط المدرسي والنتائج الوخيمة التي تنتج عنه. لذا وجب الاعتناء أيما الاعتناء بهؤلاء المراهقون في هذه المرحلة والوصول بهم إلى تكوين شخصية سوية تعمل لمصالح المجتمع وبنائه.

الباب الثاني

الجانب التطبيقي

الفصل الخامس

المنهجية العلمية المتبعة

تمهيد :

انطلاقا من موضوع بحثنا و المتمثل في فاعلية برنامج إرشادي رياضي مقترح لتخفيف من العنف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية و الذي حاولنا من خلال إظهار فاعلية هذا البرنامج الإرشادي الرياضي و الذي كان على كل جلسات إرشادية استخدم فيها أسلوب الاسترخاء العضلي لجاكسون،وتم ذلك من خلال توزيع مقياس سلوكات العنف المدرسي لبياركوزلين كاختبار قبلي ثم على مجموعتين إحداها ضابطة تابعة للبرنامج المسطر في المنهاج و أخرى تجريبية خضعت للبرنامج الإرشادي المقترح ،ثم قمنا بمقارنة النتائج بعد الاختبار البعدي و من ثم محاولة إظهار الاختلاف أو التطابق في النتائج المتحصل عليها ،و بالتالي تأكيدا أو نفي فرضيات البحث.

1- المنهج العلمي المتبع:

المنهج هو مجموعة من القواعد التي يتم وضعها بقصد الوصول إلى الحقيقة في العلم.
إنه الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسته للمشكلة لاكتشاف الحقيقة[1].
و لما اختلفت المناهج باختلاف المواضيع، و لكل منهج وظيفته و خصائصه التي يستخدمها كل باحث في ميدان اختصاصه، و انطلاقا من طبيعة موضوع بحثنا الذي ندرسه و بغيت الوصول إلى مدى فاعلية البرنامج الإرشادي الرياضي المقترح في التخفيف من العنف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، قمنا باستخدام "المنهج التجريبي" الذي يعتبر من أكثر المناهج العلمية التي تتمثل فيها معالم الطريقة العلمية بصورة واضحة. كما يقوم المنهج التجريبي على استقصاء العلاقة السببية في ظاهرة أو مشكلة ما بين عدد من المتغيرات المحددة و النتائج المرتبطة بها من خلال المقارنة بين مجموعات تجريبية و مجموعات ضابطة و تحليل الفروق بينها[2].

2 -الدراسة الاستطلاعية:

قصد ضمان السير الحسن لبحثنا قمنا بدراسة استطلاعية و التي كان الهدف منها قياس مدى صدق وثباتالمقياس المستعمل في هاته الدراسة وهو مقياس "سلوكات العنف المدرسي"وعليه قمنا بتوزيع هذا المقياسعلى عينة مكونة من 10 تلاميذ وتلميذات موزعة بالتساوي على الجنسين (ذكور وإناث) و موزعة كذلك بالتساوي على المستويات الدراسية (الأولى، الثانية، الثالث، ثانوي) ، وقد تم قياس الصدق والثبات بطريقة اعادة تطبيق الاختبار (test –retest)وكانت المدة بين التطبيق الأول و الثاني هي أسبوعي نوأيضا باستعمال معامل الاتساق (الفا) وانطلاقا من دراستنا الاستطلاعية هاته وكدا دراستنا النظرية تم وضع مقياس البحث وفق الأهداف والفرضيات مع اخذ بعين الاعتبار الشروط العلمي والمنهجية.

3 - مجتمع و عينة البحث: يتكون مجتمع البحث من تلاميذ وتلميذات ثانويتي الونشريسي و السعادة بالشلف وقمنا باختيار العينة بشكل عمدي (عينة عمدية) لحالات العنف المدرسي وقد وقع الاختيار على 20 تلميذ و تلميذة موزعين بالتساوي بين المجموعتان الضابطة و التجريبية و كذلك بالتساوي بين الذكور و الإناث و كان التوزيع على الشكل التالي:

[1] عمار بوحوش و محمد محمود الذنيات: مناهج البحث العلمي و طرق إعداد البحث، ديوان المطبوعات الجامعية ط2- الجزائر 1999، ص 99.
[2] أحمد عبد الله اللحلح و مصطفى محمود أبو بكر: البحث العلمي تعريفه- خطواته- منهاجه -المفاهيم الإحصائية، الدار الجامعية، مصر 2002/2001، ص61

- **المجموعة الضابطة:**

تمثل التلاميذ الذين لا يخضعون للبرنامج الإرشادي المقترح بل للبرنامج المقرر في المنهاج و الذين يدرسون بثانوية محمد المهدي (السعادة) و بلغ عددهم (10) تلاميذ موزعين على المستويات الثلاثة (الأولى، الثانية، الثالثة ثانوي).

- **المجموعة التجريبية:**

تمثل التلاميذ الذين يخضعون للبرنامج الإرشادي الرياضي المقترح و الذين يدرسون في ثانوية الونشريسي يبلغ عددهم (10) تلاميذ موزعين على المستويات الثلاثة.

4 مجالات البحث:

4-1- المجال الزماني:

انطلقنا في بحثنا هذا في شهر ديسمبر 2012 بداية بالجانب النظري، أما الجانب التطبيقي فقد بدأنا فيه في شهر مارس 2013 و ذلك بتوزيع مقياس سلوكات العنف المدرسي ثم بعد القيام بالتجربة قمنا بتحليل النتائج و تفسيرها.

4-2- المجال المكاني:

تم إجراء بحثنا هذا على مستوى ثانوية الونشريسي و ثانوية محمد مهدي (السعادة).

5 أدوات البحث:

استعملنا في بحثنا هذا أداتين هما كالتالي:

5-1- مقياس سلوكات العنف المدرسي:

صممه "بيار كوزلين" و قد قام الباحثبتكييفه حسب البيئة الجزائرية و حكم في صورته النهائية، يشتمل على 43 عبارة كلها سالبة مقسمة على أربعة أبعاد هي: بعد العنف اللفظي، بعد العنف الجسدي، بعد العنف النفسي، الدرجة الكلية للمقياس و التيتساوي مجموع الثلاثة أبعاد للمقياس.

5-1-1-طريقة تقييم مقياس سلوكات العنف المدرسي:

الجدول رقم(2): يبين طريقة تقييم مقياس سلوكات العنف المدرسي.

العبارات	دائما	أحيانا	أبدا
سالبة	3	2	1

ويشتمل المقياس على 43 عبارة يقوم التلميذ (ة) بالإجابة على كل عبارة وفق ما هو موضح في الجدول:

الجدول رقم (3): يوضح طريقة تقييم العبارات.

أبعاد المقياس	أرقام العبارات	المجموع
العنف اللفظي	1، 2، 3، 4، 5، 9، 11، 12، 14، 18، 21، 23، 38	14
العنف الجسدي	7، 10، 16، 20، 22، 24، 27، 28، 29، 31، 32، 35، 36، 39، 40، 41، 43	17
العنف النفسي	6، 13، 15، 17، 19، 25، 26، 30، 33، 34، 37، 42	12
الدرجة الكلية للمقياس	من 01 إلى 43	43

5-2- البرنامج الإرشادي الرياضي المقترح:

استخدمنا في بحثنا هذا برنامجا إرشاديا جماعيا كوننا نتعامل مع مجموعة من التلاميذ و التلميذات الذين يعانون من مشكلة العنف المدرسي، و يتم تطبيقه من خلال جلسات إرشادية و كان عددها ستة (06) و ذلك باستعمال أساليب الاسترخاء العضلي لـ "جاكسون".

الجدول رقم (4): يوضح جلسات البرنامج و أهدافها.

الجلسات	مدتها	هدفها
الأولى	حسب طبيعة كل جلسة	جلسةالتعارف
الثانية		تطبيق أسلوب الاسترخاء التخيلي
الثالثة		تطبيق أسلوب الاسترخاء الذاتي
الرابعة		تطبيق أسلوب الاسترخاء التدرجي 1
الخامسة		تطبيق أسلوب الاسترخاء التدرجي 2
السادسة		تقييم نهائي

- يمكن الرجوع إلى الملاحق للاطلاع على السير المفصل للجلسات و محتوى البرنامج الإرشادي الرياضي.

5-3- صدق و ثبات المقياس:

5-3-1 صدق المحكمين: لقد تم عرض مقياس سلوكات العنف المدرسي على مجموعة من الدكاترة للتحكيم , القائمة الاسمية موجودة في الملاحق.

5-3-2 الصدق الاحصائي:

الجدول رقم (5):يبن الصدق الاحصائي للمقياس في ابعاده الثلاثة

المحاور	معامل ارتباط البعد بالدرجة الكلية للمقياس
بعد العنف اللفظي	*0.66
بعد العنف الجسدي	**0.96
بعد العنف النفسي	**0.92

* ارتباط دال احصائيا عند مستوى **0.05**

** ارتباط دال احصائيا عند مستوى **0.01**

5-3-3-ثبات المقياس: لحساب ثبات المقياس اعتمدنا على درجة وصدق الاتساق الداخلي للعبارات بحساب معامل**"ألفاكرونباخ"**والذي كان مساو **=0.73**وهي قيمة مقبولة لأهداف هذا البحث.

6 -الأساليب الإحصائية المستعملة:

لتحليل ومناقشة النتائج المتوصل إليها قمنا بمعالجة البيانات عن طريق عرض النتائج بالأسلوب الكمي عن طريق حقيبة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS، حيث يتم قياس بواسطتها دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطاتفي داخل المجموعة الواحدة و بين المجموعتين.

ومن أجل الوصول إلى النتائج الإحصائية و استنباط النتائج و فهمها، قمنا باستخدام الوسائل الإحصائية التالية:

6-1-المتوسط الحسابي:

تم استخدامه قصد معرفة متوسط درجات أفراد العينة وكذا لحساب اختبار "ت" للفروق.

$$\bar{س} = \frac{\text{مجن س}}{\text{ن}}$$

حيث: $\bar{س}$: المتوسط الحسابي

مج س: مجموع الدرجات

ن: عدد الأفراد

6-2-الانحراف المعياري:[1]

تم استخدامه وذلك لمعرفة مدى قرب وابتعاد درجات أفراد العينة من المتوسط الحسابي وكذا لحساب اختبار "ت" للفروق.

$$ع = \sqrt{\frac{\text{ن مج س}^2 - (\text{مج س})^2}{\text{ن(ن} - 1)}}$$

حيث : **ع:** الانحراف المعياري

مج س^2:مجموع مربع الدرجات

(مج س)^2:مربع مجموع الدرجات

ن : عدد أجزاء العينة

[1] قيس ناجي عيد الجبار: شامل كامل محمد، مبادئ الإحصاء في التربية البدنية، جامعة بغداد، ب.س، ص 92-99

6-3-معامل الارتباط البسيط:[1]

$$ر = \frac{مج (ح_1 \times ح_2)}{ن(ع_1 \times ع_2)}$$

وتم استخدامه لحساب صدق وثبات المقياس.

حيث: **ر:** الارتباط البسيط

ح1: انحراف القيم الأولى عند المتوسط الحسابي

ح2: انحراف القيم الثانية عند المتوسط الحسابي

ع1: الانحراف المعياري للدرجات الأولى عند متوسطها الحسابي

ع2: الانحراف المعياري للدرجات الثانية عند متوسطها الحسابي

6-4-اختبار "ت" بستيودنت:[2]

$$ت = \frac{|م_2 - م_1|}{ع \sqrt{\frac{1}{ن_1} + \frac{1}{ن_2}}}$$

وتم استخدمه لحساب الفروق بين المتوسطات.

حيث أن :**م1:** متوسط المجموعة الأولى

م2: متوسط المجموعة الثانية

ن1: عدد أفراد المجموعة الأولى

ن2: عدد أفراد المجموعة الثانية

$$ع = \sqrt{\frac{ن_1 \times ع_1^2 + ن_2 \times ع_2^2}{ن_1 + ن_2 - 2}}$$

ع: الانحراف المعياري المجمع للفئتين

ع1: الانحراف المعياري للعينة الأولى

ع2: الانحراف المعياري للعينة الثانية

7 .الدراسة الميدانية:

تم تطبيق البرنامج الإرشادي الرياضي المتشكل من جلسات الاسترخاء على تلاميذ المجموعة التجريبية دون المجموعة الضابطة التي ضلت تخضع للبرنامج المسطر في المنهاج، كما تم توزيع مقاييس سلوكات العنف المدرسي على المجموعتين و هذا بغيت الوصول إلى مدى تأثر تلاميذ

[1] مقدم عبد الحفيظ: الإحصاء و القياس النفسي التربوي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزئر، 1993، ص 101

[2] إخلاص محمد عبد الحفيظ و مصطفى حسين باهي: طرق البحث العلمي و التحليل الإحصائي في المجالات التربوية و النفسية و الرياضية، مركز الكتاب للنشر، مصر، 2000، ص338- 339

المجموعة التجريبية بالبرنامج الإرشادي الرياضي في التخفيف في حدة العنف المدرسي لديهم مقارنة بأقرانهم في المجموعة الضابطة.

الجدول رقم (6): نتائج اختبار "ت" للفروق حسب متغير الجنس(ذكور ، إناث) في درجة بعد (العنف اللفظي) في الاختبار القبلي للمجموعة الضابطة.

متغير الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجة الحرية	قيمة ت الجدولية	الدلالة الإحصائية عند مستوى 0,05
ذكور	05	35,40	0,89	3,53	8	2,30	دال
إناث	05	38,40	1,67				

التحليل:

يتضح لنا في الجدول أن المتوسط الحسابي للذكور هو (35,40) بانحراف معياري قدره (0,89) بينما بلغ المتوسط الحسابي عند الإناث(38,40) بانحراف معياري قدره (1,67)، و بلغت قيمة "ت" المحسوبة (3,53) عند درجة الحرية (08) و هي أكبر من قيمة "ت" الجدولية و هذا يعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05.

الجدول رقم (7): نتائج اختبار "ت" للفروق حسب متغير الجنس(ذكور ، إناث) في درجة بعد (العنف الجسدي) في الاختبار القبلي للمجموعة الضابطة.

متغير الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجة الحرية	قيمة ت الجدولية	الدلالة الإحصائية عند مستوى 0,05
ذكور	05	43,40	0,54	6,17	8	2,30	دال
إناث	05	33,60	3,50				

التحليل:

يتضح لنا في الجدول أن المتوسط الحسابي للذكور هو (43,40) بانحراف معياري قدره (0,54) بينما بلغ المتوسط الحسابي للإناث(33,60) بانحراف معياري قدره (3,50)، و بلغت قيمة "ت" المحسوبة (6,17) عند درجة حرية (08) و هي أكبر من قيمة "ت" الجدولية (2,30) و هذا يعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05.

الجدول رقم (8): نتائج اختبار "ت" للفروق حسب متغير الجنس(ذكور ، إناث) في بعد (العنف النفسي) في الاختبار القبلي للمجموعة الضابطة.

متغير الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمةت المحسوبة	درجة الحرية	قيمة ت الجدولية	الدلالة الإحصائية عند مستوى 0,05
ذكور	05	31,40	0,54	3,15	8	2,30	دال
إناث	05	24,40	4,92				

التحليل:

يتضح لنا في الجدول أن المتوسط الحسابي للذكور هو (31,40) بانحراف معياري قدره (0,54) بينما بلغ المتوسط الحسابي عند الإناث(24,40) بانحراف معياري قدره (4,92)، و بلغت قيمة "ت" المحسوبة (3,15) عند درجة الحرية (08) و هي أكبر من قيمة "ت" الجدولية و هذا يعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05.

الجدول رقم (9): نتائج اختبار "ت" للفروق حسب متغير الجنس(ذكور ، إناث) في الدرجة الكلية للمقياس في الاختبار القبلي للمجموعة الضابطة.

متغير الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجة الحرية	قيمة ت الجدولية	الدلالة الإحصائية عند مستوى 0,05
ذكور	05	110,20	1,09	4,21	8	2,30	دال
إناث	05	96,40	7,23				

التحليل:

يتضح لنا في الجدول أن المتوسط الحسابي للذكور هو (110,20) بانحراف معياري قدره (1,09) بينما بلغ المتوسط الحسابي عند الإناث فيبلغ المتوسط الحسابي(96,40) بانحراف معياري قدره (7,23)، و بلغت قيمة "ت" المحسوبة (4,21) عند درجة الحرية (08) و هي أكبر من قيمة "ت" الجدولية (2,30) و هذا يعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05.

الجدول رقم (10): نتائج اختبار "ت" للفروق حسب متغير الجنس(ذكور ، إناث) في درجة بعد (العنف اللفظي) في الاختبار القبلي للمجموعة التجريبية.

متغير الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجة الحرية	قيمة ت الجدولية	الدلالة الإحصائية عند مستوى 0,05
ذكور	05	35,00	1,22	1,20	8	2,30	غيردال
إناث	05	36,60	2,70				

التحليل:

من خلال الجدول نلاحظ أن: المتوسط الحسابي للذكور قدر بـــ (35,00) بانحراف معياري قدره (1,22) بينما بلغ المتوسط الحسابي للإناث(36,60) بانحراف معياري قدره (2,70)، و بلغت قيمة

تالمحسوبة (1,20) عند درجة الحرية (08) و هي أقل من قيمة "ت" الجدولية (2,30) و بالتالي فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05 بين الجنسين.

و يمكن تفسير هذه النتائج هو كون الذكور في هذه المرحلة الحرجة مرحلة المراهقة يحبون إثبات الذات بالكلام و استخدام الألفاظ مثل الإناث قصد الظهور و البروز.

الجدول رقم (11): نتائج اختبار "ت" للفروق حسب متغير الجنس(ذكور ، إناث) في درجة بعد (العنف الجسدي) في الاختبار القبلي للمجموعة التجريبية.

متغير الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجة الحرية	قيمة ت الجدولية	الدلالة الإحصائية عند مستوى 0,05
ذكور	05	42,60	3,57	4,51	8	2,30	دال
إناث	05	33,80	2,49				

التحليل:

من خلال الجدول نلاحظ أن المتوسط الحسابي للذكور قدر بـــ (42,60) بانحراف معياري قدره (3,57) بينما بلغ المتوسط الحسابي للإناث(33,80) بانحراف معياري قدره (2,49)، و بلغت قيمة "ت" المحسوبة (4,51) عند درجة الحرية (08) و هي أكبر من قيمة "ت" الجدولية و بالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05 عند الجنسين في هذا البعد.

الجدول رقم (12): نتائج اختبار "ت" للفروق حسب متغير الجنس(ذكور ، إناث) في درجة بعد (العنف النفسي) في الاختبار القبلي للمجموعة التجريبية.

متغير الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجة الحرية	قيمة ت الجدولية	الدلالة الإحصائية عند مستوى 0,05
ذكور	05	29,80	1,30	5,81	8	2,30	دال
إناث	05	24,60	1,51				

التحليل:

يتضح لنا في الجدول أن المتوسط الحسابي للذكور هو (29,80) بانحراف معياري قدره (1,30) بينما بلغ المتوسط الحسابي للإناث(24,60) بانحراف معياري قدره (1,51)، و بلغت قيمة "ت" المحسوبة (5,81) عند درجة الحرية (08) و هي أكبر من قيمة "ت" الجدولية (2,30) و بالتاليفإنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05 بين الجنسين في هذا البعد.

الجدول رقم (13): نتائج اختبار "ت" للفروق حسب متغير الجنس(ذكور ، إناث) في الدرجة الكلية للمقياس في الاختبار القبلي للمجموعة التجريبية.

متغير الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجة الحرية	قيمة ت الجدولية	الدلالة الإحصائية عند مستوى 0,05
ذكور	05	107,40	4,50	3,94	8	2,30	دال
إناث	05	95,00	5,38				

التحليل:

يتضح لنا في الجدول بأن المتوسط الحسابي للذكور هو (107,40) بانحراف معياري قدره (4,50) بينما بلغ المتوسط الحسابي للإناث(95,00) بانحراف معياري قدره (5,38)، و بلغت قيمة "ت" المحسوبة (3,94) عند درجة الحرية (08) و هي أكبر من قيمة "ت" الجدولية (2,30) و منه فإنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05بين الجنسين.

الجدول رقم (14): نتائج اختبار "ت" للفروق حسب متغير الجنس(ذكور ، إناث) في درجة بعد (العنف اللفظي) في الاختبار البعدي للمجموعة الضابطة.

متغير الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجة الحرية	قيمة ت الجدولية	الدلالة الإحصائية عند مستوى 0,05
ذكور	05	35,40	0,89	3,80	8	2,30	دال
إناث	05	38,80	1,78				

التحليل:

يتضح لنا في الجدول أن المتوسط الحسابي للذكور هو (35,40) بانحراف معياري قدره (0,89) بينما بلغ المتوسط الحسابي للإناث(38,80) بانحراف معياري قدره (1,78)، و بلغت قيمة "ت" المحسوبة (3,80) عند درجة الحرية (08) و هي أكبر من قيمة "ت" الجدولية و هذا يعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05، و يمكن تفسير ذلك بأنه كلا من الذكور و الإناث بقي عندهم مستوى العنف عال خاصة في هذا البعد و بالأخص عند الإناث مقارنة بنتائج المجموعة نفسها في الاختبار القبلي و هذا راجع لعدم استفادتهم من البرنامج الإرشادي.

الجدول رقم (15): نتائج اختبار "ت" للفروق حسب متغير الجنس(ذكور ، إناث) في درجة بعد (العنف الجسدي) في الاختبار البعدي للمجموعة الضابطة.

متغير الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجة الحرية	قيمة ت الجدولية	الدلالة الإحصائية عند مستوى 0,05
ذكور	05	43,80	0,83	6,32	8	2,30	دال
إناث	05	33,60	3,50				

التحليل:

يتضح لنا في الجدول أن المتوسط الحسابي للذكور هو (43,80) بانحراف معياري قدره (0,83) بينما بلغ المتوسط الحسابي عند الإناث(33,60) بانحراف معياري قدره (3,50)، و بلغت قيمة "ت" المحسوبة (6,32) عند درجة الحرية (08) و هي أكبر في قيمة "ت" الجدولية و هذا يعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05.ويمكن تفسير ذلك بأن العنف في هذا البعد بقي عال و بالأخص عند الذكور الذي زاد عن ما كان عليه في الاختبار القبلي في نفس البعد و هذا راجع كون أن أفراد العينة لهذه المجموعة الضابطة لم يستفيدوا من البرنامج الإرشادي.

الجدول رقم (16): نتائج اختبار "ت" للفروق حسب متغير الجنس(ذكور ، إناث) في درجة بعد (العنف النفسي) في الاختبار البعدي للمجموعة الضابطة.

متغير الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجة الحرية	قيمة ت الجدولية	الدلالة الإحصائية عند مستوى 0,05
ذكور	05	31,40	0,54	3,15	8	2,30	دال
إناث	05	24,40	4,92				

التحليل:

يتضح لنا في الجدول أن المتوسط الحسابي للذكور هو (31,40) بانحراف معياري قدره (0,54) بينما بلغ المتوسط الحسابي عند الإناث(24,40) بانحراف معياري قدره (4,92)، و بلغت قيمة "ت" المحسوبة (3,15) عند درجة الحرية (08) و هي أكبر في قيمة "ت" الجدولية و هذا يعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05 عند الجنسين في هذا البعد.

و يمكن تفسير ذلك بأن مستوى العنف في هذا البعد بقي ثابت و عال عند الجنسين و لم يخف مقارنة بنتائج الاختبار القبلي عند نفس المجموعة و في نفس البعد و هذا راجع لكونهم لم يستفيدوا من البرنامج الإرشادي.

الجدول رقم (17): نتائج اختبار "ت" للفروق حسب متغير الجنس(ذكور، إناث) في الدرجة الكلية للمقياس في الاختبار البعدي للمجموعة الضابطة.

متغير الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجة الحرية	قيمة ت الجدولية	الدلالة الإحصائية عند مستوى 0,05
ذكور	05	110,60	1,34	3,78	8	2,30	دال
إناث	05	96,80	8,04				

التحليل:

يتضح لنا في الجدول أن المتوسط الحسابي للذكور هو (110,60) بانحراف معياري قدره (1,34) بينما بلغ المتوسط الحسابي عند الإناث(96,80) بانحراف معياري قدره (8,04)، و بلغت قيمة "ت" المحسوبة (3,78) عند درجة الحرية (08) و هي أكبر في قيمة "ت" الجدولية و هذا يعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى 0,05.

و يمكن تفسير ذلك بأن درجات العنف المدرسي بقت عالية و زادت عند كلا من الذكور و الإناث مقارنة بنتائج الاختبار القبلي و هذا راجع لعدم استفادتهم من البرنامج الإرشادي.

الجدول رقم (18): نتائج اختبار "ت" للفروق حسب متغير الجنس(ذكور، إناث) في درجة بعد (العنف اللفظي) في الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية.

متغير الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجة الحرية	قيمة ت الجدولية	الدلالة الإحصائية عند مستوى 0,05
ذكور	05	19,40	2,30	0,44	08	2,30	غيردال
إناث	05	20,00	2,00				

التحليل:

يتضح لنا من خلال الجدول أن المتوسط الحسابي للذكور هو (19,40) بانحراف معياري قدره (2,30) بينما بلغ المتوسط الحسابي للإناث(20,00) بانحراف معياري قدره (2,00)، و بلغت قيمة "ت" المحسوبة بـــ(0,44) عند درجة الحرية (08) و هي أقلو أصغر من قيمة "ت" الجدولية (2,30) و بالتالي فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05 بين الجنسين في هذا البعد و يمكن تفسير هذه النتائج، أن كل من الذكور و الإناث تجاوبوا مع البرنامج الإرشادي (الاسترخاء) و الدليل على ذلك أن بعد العنف اللفظي بقي ثابت على الأقل و لم يزداد.

الجدول رقم (19): نتائج اختبار "ت" للفروق حسب متغير الجنس(ذكور، إناث) في درجة بعد (العنف الجسدي) في الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية.

متغير الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجة الحرية	قيمة ت الجدولية	الدلالة الإحصائية عند مستوى 0,05
ذكور	05	23,20	4,20	2,67	08	2,30	دال
إناث	05	17,60	2,07				

التحليل:

يتضح لنا من خلال الجدول أن المتوسط الحسابي للذكور هو (23,20) بانحراف معياري قدره (4,20) بينما بلغ عند الإناث المتوسط الحسابي(17,60) بانحراف معياري قدره (2,07)، و بلغت قيمة "ت" المحسوبة (2,67) عند درجة الحرية (08) و هي أكبر في قيمة "ت" الجدولية (2,30) و بالتاليفإنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05 عند الجنسين في هذا البعد.

ويمكن تفسير ذلك أن كل من الذكور و الإناث تجاوبوا مع البرنامج الإرشادي تجاوبا إيجابيا مقارنة مع نتائج الاختبار القبلي لنفس المجموعة و في نفس البعد.

الجدول رقم (20): نتائج اختبار "ت" للفروق حسب متغير الجنس(ذكور، إناث) في درجة بعد (العنف النفسي) في الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية.

متغير الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجة الحرية	قيمة ت الجدولية	الدلالة الإحصائية عند مستوى 0,05
ذكور	05	17,00	1,22	3,41	8	2,30	دال
إناث	05	13,20	2,16				

التحليل:

يتضح في الجدول أن المتوسط الحسابي للذكور هو (17,00) بانحراف معياري قدره (1,22) بينما بلغ المتوسط الحسابي للإناث(13,20) بانحراف معياري قدره (2,16)، و بلغت قيمة "ت" المحسوبة (3,41) عند درجة الحرية (08) و هي أكبر من قيمة "ت" الجدولية (2,30) و بالتالي فإنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05 بين الجنسين في هذا البعد، و يمكن تفسير ذلك أن كل من الذكور و الإناث تفاعلوا مع البرنامج الإرشادي و تجاوبوا بعد إذا ما قورنت هذه النتائج بنتائج الاختبار القبلي في نفس البعد و عند نفس المجموعة.

الجدول رقم (21): نتائج اختبار "ت" للفروق حسب متغير الجنس(ذكور، إناث) في الدرجة الكلية للمقياس في الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية.

متغير الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجة الحرية	قيمة ت الجدولية	الدلالة الإحصائية عند مستوى 0,05
ذكور	05	59,60	6,18	2,47	8	2,30	دال
إناث	05	50,80	4,96				

التحليل:

يتضح لنا من الجدول أن المتوسط الحسابي للذكور هو (59,60) بانحراف معياري قدره (6,18) و بينما بلغ المتوسط الحسابي عند الإناث(50,80) بانحراف معياري قدره (4,96)، و بلغت قيمة "ت" المحسوبة (2,47) عند درجة الحرية (08) و هي أكبر من قيمة "ت" الجدوليةوبالتاليفإنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05.و يمكن تفسير ذلك أن كلا من الذكور و الإناث استفادوا من البرنامج الإرشادي و هذا ما أدى إلى تراجع درجات العنف المدرسي في هذا الاختبار مقارنة بالاختبار القبلي.

الجدول(رقم 22): نتائج اختبار "ت" للفروق بين الاختبار القبلي للمجموعة الضابطة والاختبار القبلي للمجموعة التجريبية في درجة بعد (العنف اللفظي)

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجة الحرية	قيمة ت الجدولية	الدلالة الإحصائية عند مستوى 0,05
الضابطة	10	36,90	2,02	1,17	18	2,10	غيردال
التجريبية	10	35,50	2,14				

التحليل:

يتضح لنا في الجدول أن المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة هو (36,90) بانحراف معياري قدره (2,02) بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية(35,50) بانحراف معياري قدره (2,14)، و بلغت قيمة "ت" المحسوبة (1,17) عند درجة الحرية (18) و هي أقلمن قيمة "ت" الجدولية (2,10) و هذا يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05.

الجدول رقم (23): نتائج اختبار "ت" للفروق بين الاختبار القبلي للمجموعة الضابطة و الاختبار القبلي للمجموعة التجريبية في درجة بعد (العنف الجسدي)

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجة الحرية	قيمة ت الجدولية	الدلالة الإحصائية عند مستوى 0,05
الضابطة	10	38,50	5,68	0,12	18	2,10	غير دال
التجريبية	10	38,20	5,47				

التحليل:

يتضح لنا من الجدول أن المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة هو (38,50) بانحراف معياري قدره (5,68) بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية(38,20) بانحراف معياري قدره (5,47)، و بلغت قيمة "ت" المحسوبة (0,12) عند درجة الحرية (18) و هي أقلمن قيمة "ت" الجدولية و هذا يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05.

الجدول رقم (24): نتائج اختبار "ت" للفروق بين الاختبار القبلي للمجموعة الضابطة و الاختبار القبلي للمجموعة التجريبية في درجة بعد (العنف النفسي)

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجة الحرية	قيمة ت الجدولية	الدلالة الإحصائية عند مستوى 0,05
الضابطة	10	27,90	4,95	1,17	18	2,10	غير دال
التجريبية	10	27,20	3,04				

التحليل:

يتضح لنا من الجدول أن المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة هو (27,90) بانحراف معياري قدره (4,95) بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية(27,20) بانحراف معياري قدره (3,04)، و

بلغت قيمة "ت" المحسوبة (1,17) عند درجة الحرية (18) و هي أقل من قيمة "ت" الجدولية و هذا يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05.

الجدول رقم (25): نتائج اختبار "ت" للفروق بين الاختبار القبلي للمجموعة الضابطة و الاختبار القبلي للمجموعة التجريبية في الدرجة الكلية للمقياس

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجة الحرية	قيمة ت الجدولية	الدلالة الإحصائية عند مستوى 0,05
الضابطة	10	103,30	8,75	0,55	18	2,10	غير دال
التجريبية	10	101,20	8,03				

التحليل:

يتضح لنا في الجدول أن المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة هو (103,30) بانحراف معياري قدره (8,75) بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية(101,20) بانحراف معياري قدره (8,03) وبلغت قيمة "ت" المحسوبة (0,55) عند درجة الحرية (18) و هي أقل من قيمة "ت" الجدولية (2,10) و هذا يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05.

الجدول رقم (26): نتائج اختبار "ت" للفروق بين الاختبار البعدي للمجموعة الضابطة و الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية في بعد (العنف اللفظي)

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجة الحرية	قيمة ت الجدولية	الدلالة الإحصائية عند مستوى 0,05
الضابطة	10	37,10	2,23	18,11	18	2,10	دال
التجريبية	10	19,70	2,05				

التحليل:

يتضح لنا في الجدول أن المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة هو (37,10) بانحراف معياري قدره (2,23) بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية(19,70) بانحراف معياري قدره (2,05)، و بلغت قيمة "ت" المحسوبة (18,11) عند درجة الحرية (18) و هي أكبر من قيمة "ت" الجدولية (2,10) و هذا يعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05.

و يمكن تفسير ذلك أن بعد العنف اللفظي عند المجموعة الضابطة بقي مرتفعا و عاليا مقارنة مع المجموعة التجريبية التي انخفض عندها بشكل محسوس كونها استفادة من البرنامج الإرشادي (جلسات في الاسترخاء) و تجاوبها معه طيلة الجلسات و هو ما انعكس عليها بالإيجاب و ساعدها في التخفيف من حدته.

الجدول رقم (27): نتائج اختبار "ت" للفروق بين الاختبار البعدي للمجموعة الضابطة و الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية في بعد (العنف الجسدي)

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجة الحرية	قيمة ت الجدولية	الدلالة الإحصائية عند مستوى 0,05
الضابطة	10	38,70	5,88	7,93	18	2,10	دال
التجريبية	10	20,40	4,29				

التحليل:

يتضح لنا في الجدول أن المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة هو (38,70) بانحراف معياري قدره (5,88) بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية(20,40) بانحراف معياري قدره (4,29)، و بلغت قيمة "ت" المحسوبة (7,93) عند درجة الحرية (18) و هي أكبر من قيمة "ت" الجدولية و هذا يعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05.

و يمكن تغيير ذلك بأن بعد العنف الجسدي عند المجموعة الضابطة بقت مستوياته عالية و مرتفعة بينما عند المجموعة التجريبية قل و خف بشكل واضح و هذا ما يدل على أن المجموعة التجريبية

استفادة من البرنامج الارشادي الذي خصص له جلسات في الاسترخاء و تجاوبت معه و هو ما عاد عليها بالإيجاب.

الجدول رقم (28):نتائج اختبار "ت" للفروق بين الاختبار البعدي للمجموعة الضابطة و الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية في درجة بعد (العنف النفسي)

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجة الحرية	قيمة ت الجدولية	الدلالة الإحصائية عند مستوى 0,05
الضابطة	10	27,90	4,95	7,23	18	2,10	دال
التجريبية	10	15,10	2,60				

التحليل:

يتضح لنا في الجدول أن المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة هو (27,90) بانحراف معياري قدره (4,95) بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية(15,10) بانحراف معياري قدره (2,60)، وبلغت قيمة "ت" المحسوبة (7,23) عند درجة الحرية (18) و هي أكبر من قيمة "ت" الجدولية (2,10) و هذا يعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى 0,05.

و يمكن أن نفسر ذلك بأن بعد العنف النفسي بقي عال و مرتفع و لم ينخفض عند المجموعة الضابطة بينما عند المجموعة التجريبية انخفض و خف بشكل ملحوظ مقارنة مع المجموعة الضابطة و هذا يعود إلى استفادة المجموعة التجريبية من البرنامج الإرشادي و المتمثل في جلسات في الاسترخاء و الذي عاد عليها بالفائدة و الإيجاب.

الجدول رقم (29): نتائج اختبار "ت" للفروق بين الاختبار البعدي للمجموعة الضابطة و الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية في الدرجة الكلية للمقياس

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجة الحرية	قيمة ت الجدولية	الدلالة الإحصائية عند مستوى 0,05
الضابطة	10	103,70	9,08	13,35	18	2,10	دال
التجريبية	10	55,20	7,03				

التحليل:

يتضح لنا في الجدول أن المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة هو (103,70) بانحراف معياري قدره (9,08) بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية(55,20) بانحراف معياري قدره (7,03)، و بلغت قيمة "ت" المحسوبة (13,35) عند درجة الحرية (18) و هي أكبر في قيمة "ت" الجدولية (2,10) و هذا يعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى 0,05.

و يمكن تفسير ذلك بأن درجة العنف المدرسي عند المجموعة الضابطة بقي مرتفعا و عاليا و لم ينقص مقارنة بالمجموعة التجريبية التي خف و قل عندها و هذا راجع لكونها استفادة من البرنامج الإرشادي و المتمثل في جلسات الاسترخاء و هو ما عاد عليها بالإيجاب و الفائدة و الدليل على ذلك تجاوبها معه إلى أقصى الحدود.

❖ مناقشة النتائج:

✓ **الفرضية الجزئية الأولى**:

من خلال الجدول رقم (10) و (18) الخاص بالاختبار "ت" للفروق حسب متغير الجنس (ذكور،إناث) في درجة بعد (العنف اللفظي) في الاختبار القبلي و البعدي على التوالي للمجموعة التجريبية توصلنا إلى :

قيمة "ت" المحسوبة (1,20) أقل من قيمة "ت" الجدولية (2,30) في الاختبار القبلي

قيمة "ت" المحسوبة (0,44) أقل من قيمة "ت" الجدولية (2,30) في الاختبار البعدي .

عند نفس درجة الحرية (8).

و منه يتضح أن قيمة "ت" المحسوبة بقيت أقل دائما من "ت" الجدولية و هذا ما يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في هذا البعد رغم استفادة المجموعة من البرنامج الإرشادي الرياضي المقترح و هذا ينفي صحة الفرضية الأولى و التي تنص على ما يلي :توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث في درجة الاستفادة من البرنامج الإرشادي الرياضي المقترح للتخفيف من العنف اللفظي في المرحلة الثانوية .

✓ **الفرضية الجزئية الثانية:**

من خلال الجدول رقم (11) و (19) الخاص بالاختبار "ت" للفروق حسب متغير الجنس (ذكور،إناث) في درجة بعد (العنف الجسدي) في الاختبار القبلي و البعدي على التوالي للمجموعة التجريبية توصلنا إلى :

- قيمة "ت" المحسوبة (4,51) أكبر من قيمة "ت" الجدولية (2,30) في الاختبار القبلي
- قيمة "ت" المحسوبة (2,67) أكبر من قيمة "ت" الجدولية (2,30) في الاختبار البعدي .

عند نفس درجة الحرية (8).

و منه يتضح أنه توجد فروق ذات دلال إحصائية بين الجنسين في الاختبار البعدي و أن قيمة "ت" المحسوبة نقصت بالمقارنة بقيمتها في الاختبار القبلي.

و هذا يؤكد صحة الفرضية الثانية و التي تنص على ما يلي : "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث في درجة الاستفادة في البرنامج الإرشادي الرياضي المقترح للتخفيف من العنف الجسدي في مرحلة الثانوية ".

✓ **الفرضية الجزئية الثالثة:**

من خلال الجدول رقم (12) و (20) الخاص بالاختبار "ت" للفروق حسب متغير الجنس (ذكور ،إناث) في درجة بعد (العنف النفسي) في الاختبار القبلي و البعدي على التوالي للمجموعة التجريبية توصلنا إلى :

قيمة "ت" المحسوبة (5,81) أكبر من قيمة "ت" الجدولية (2,30) في الاختبار القبلي

قيمة "ت" المحسوبة (3,41) أكبر من قيمة "ت" الجدولية (2,30) في الاختبار البعدي .

عند نفس درجة الحرية (8).

و منه يتضح أنه توجد فروق ذات دلال إحصائية بين الجنسين في الاختبار البعدي و أن قيمة "ت" المحسوبة نقصت بالمقارنة بقيمتها في الاختبار القبلي.

و هذا ما يدل و يؤكد صحة الفرضية الثالثة و التي تنص على ما يلي : "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث في درجة الاستفادة في البرنامج الإرشادي الرياضي المقترح للتخفيف من العنف النفسي في مرحلة الثانوية ".

✓ **الفرضية الجزئية الرابعة:**

من خلال الجدول رقم (13) و (21) الخاص بالاختبار "ت" للفروق حسب متغير الجنس (ذكور،إناث) في الدرجة الكلية للمقياس في الاختبار القبلي و البعدي على التوالي للمجموعة التجريبية توصلنا إلى :

قيمة "ت" المحسوبة (3,94) أكبر من قيمة "ت " الجدولية (2,30) في الاختبار القبلي

قيمة "ت" المحسوبة (2,47) أكبر من قيمة "ت" الجدولية (2,30) في الاختبار البعدي عند نفس درجة الحرية (8).

- و منه يتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الاختبار البعدي و أن قيمة "ت" المحسوبة نقصت بالمقارنة بقيمتها في الاختبار القبلي.

و هذا ما يثبت و يؤكد صحة و تحقق الفرضية الرابعة و التي تنص على ما يلي: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث في درجة الكلية للمقياس.

✓ **الفرضية العامة:**

من خلال الجدول رقم (26) الخاص بنتائج اختبار "ت" للفروق بين الاختبار البعدي للمجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية في بعد العنف اللفظي، توصلنا إلى أن قيمة "ت" المحسوبة (18,11) أكبر من قيمة "ت" الجدولية (2,10) و بالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) لصالح المجموعة التجريبية .

- و من خلال الجدول رقم (27) الخاص بنتائج اختبار "ت" للفروق بين الاختبار البعدي للمجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية في بعد العنف الجسدي ،توصلنا إلى أن قيمة "ت" المحسوبة (7,93) أكبر من قيمة "ت" الجدولية (2,10) و بالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) لصالح المجموعة التجريبية .

- و من خلال الجدول رقم (28) الخاص بنتائج اختبار "ت" للفروق بين الاختبار البعدي للمجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية في بعد العنف النفسي ،توصلنا إلى أن قيمة "ت" المحسوبة (7,23) أكبر من قيمة "ت" الجدولية (2,10) و بالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) لصالح المجموعة التجريبية .

-و من خلال الجدول رقم (29) الخاص بنتائج اختبار "ت" للفروق بين الاختبار البعدي للمجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية في الدرجة الكلية للمقياس ،توصلنا إلى أن قيمة "ت" المحسوبة (13,25) أكبر من قيمة "ت" الجدولية (2,10) و بالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) لصالح المجموعة التجريبية .

-و من خلال هذه النتائج المتوصل إليها في الجداول الأربعة يتضح لنا جليا أن المجموعة التجريبية قد انخفض و قل و خف عندها مستوى العنف المدرسي و بشكل كبير و هي التي طبق عليها البرنامج الإرشادي الرياضي المقترح مقارنة بالمجموعة الضابطة التي خضعت للبرنامج العادي المطبق في المنهاج و هذا ما يدل على تحقق الفرضية العامة التي تنص على أن للبرنامج الإرشادي الرياضي فاعلية كبيرة في التخفيف من العنف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

❖ الاستنتاج العام:

من خلال دراستنا المنجزة حول موضوع فاعلية برنامج الإرشادي رياضي مقترح للتخفيف من العنف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية خلصنا إلى الاستنتاجات التالية :

- أن المجموعة التدريبية استفادت من البرنامج الإرشادي الرياضي الذي كان على شكل جلسات باستخدام أسلوب الاسترخاء و هو ما عاد عليها بالفائدة حيث لاحظنا من خلال النتائج المسجلة و المدونة في الجداول أن درجات العنف قد خفت و قلت و نقصت في كل الأبعاد :العنف اللفظي ،العنف الجسدي ،العنف النفسي ،الدرجة الكلية للمقياس و هذا انطلاقا من مقارنة نتائج هذه المجموعة في اختبارها القبلي في هذه الأبعاد بالاختبار البعدي لنفس الأبعاد .
- بينما المجموعة الضابطة و التي لم تستفد من البرنامج الرياضي المقترح بل خضعت للبرنامج العادي و المقصور في المنهاج أن مستويات العنف المدرسي قد زادت في كل أبعاده المكورة سابقا و هذا رجوعا إلى مقارنة نتائج الاختبار القبلي بالبعدي لها و كذا الاختبار البعدي لها بالاختبار البعدي للمجموعة التجريبية ،و هذا ما اتضح لنا جليا في وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين .
- أن كل من الذكور و الإناث تقاربا في درجة بعد العنف اللفظي في المجموعة التجريبية و بالتالي لم يستفيدا من البرنامج الإرشادي الرياضي بشكل كبير رغم أن مستويات العنف المدرسي في هذا البعد بقيت ثابتة مقارنة بالمجموعة الضابطة عند الجنسين و في نفس البعد .
- أن كل من الذكور و الإناث للمجموعة التجريبية استفادا من تطبيق البرنامج الإرشادي الرياضي في التخفيف من درجة العنف في بعد العنف الجسدي ،و هذا ما لاحظناه من خلال مقارنة الاختبار القبلي بالاختبار البعدي لنفس المجموعة في نفس البعد و كذا مقارنتها بالمجموعة الضابطة عند الجنسين.
- أن كل من الذكور و الإناث للمجموعة التجريبية استفادا من تطبيق البرنامج الإرشادي الرياضي المقترح في التخفيف من درجة العنف في بعده النفسي و هذا ما توضح لنا من خلال مقارنة الاختبار القبلي و البعدي لنفس المجموعة في نفس البعد و كذا مقارنتها بالمجموعة الضابطة عند الجنسين.
- أن كل من الذكور و الإناث للمجموعة التجريبية استفادا من تطبيق البرنامج الإرشادي الرياضي في الدرجة الكلية للمقياس و هو ما كان واضحا و جليا من خلال مقارنة النتائج في الاختبار القبلي بالبعدي لنفس المجموعة و كذا بالمجموعة الضابطة عند الجنسين في نفس البعد.

و بصفة عامة يمكن أن نقول أن تطبيق البرنامج الإرشادي الرياضي و المتمثل في جلسات إرشادية باستخدام أسلوب الاسترخاء العضلي كان فاعلا أيما فاعلية في التخفيف من حدة العنف المدرسي لدى

المراهقين في المرحلة الثانوية عند الذكور و الإناث و كذا عند المجموعتين التجريبية و الضابطة في الأبعاد الثلاثة بالإضافة إلى الدرجة الكلية للمقياس.

❖ **الاقتراحات و التوصيات:**

انطلاقا من النتائج و الاستنتاجات التي توصلنا إليها في بحثنا هذا، يمكننا أن نقدم بعض الاقتراحات التي نرجو أن تساهم في حل المشاكل التي يتخبط فيها المراهقين في الوسط المدرسي و بالخصوص مشكلة العنف المدرسي:

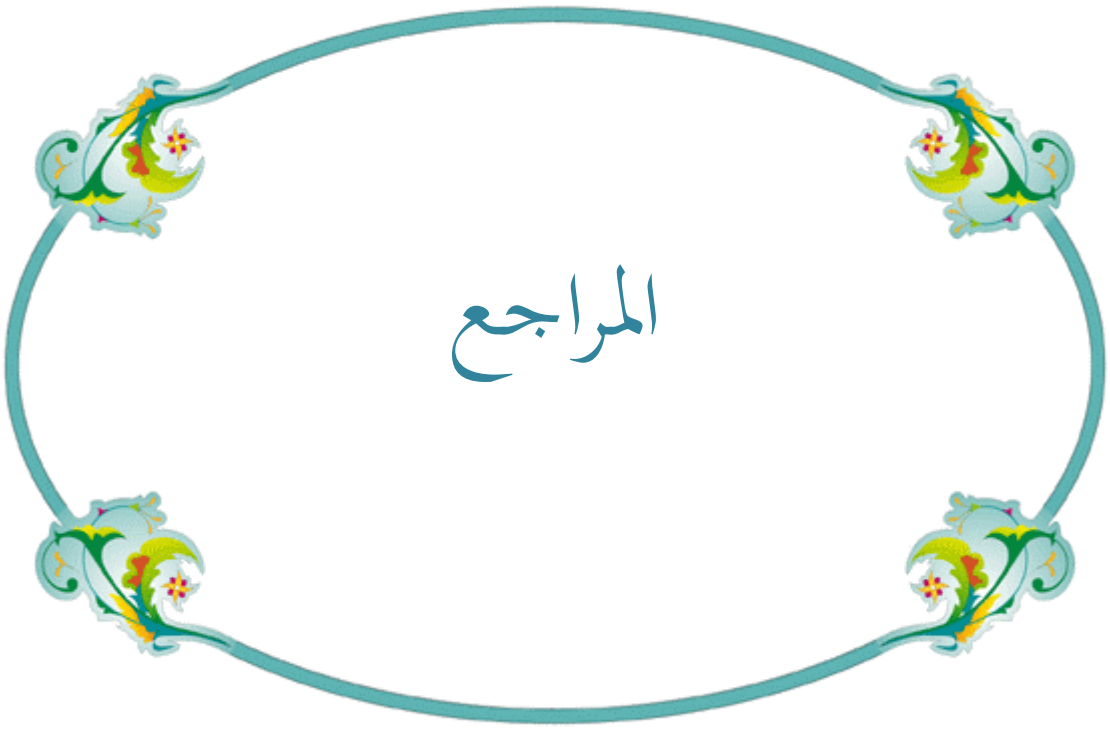
- ✓ توعية التلاميذ في الطور الثانوي بأهمية البرامج الإرشادية الرياضية التي تساعدهم في الحفاظ على توازنهم الانفعالي و الحد من التوتر و عدم اللجوء إلى استعمال العنف
- ✓ معرفة التلاميذ و بالأخص العنيفين منهم بمحتوى البرامج الإرشادية الرياضية و مدى تطابقها و تماشيها مع أهدافه و رغباته ،تساعده على التجاوب معها بفاعلية كبيرة و تساعده على الإيمان بنتائجها و هي في المبادئ الأساسية في تطبيق البرنامج
- ✓ تكوين أساتذة التربية البدنية و الرياضية في مجال الإرشاد النفسي الرياضي من طرف مختص في الميدان و من ثم كيفية تطبيق الجلسات الإرشادية (الفردية ،الجماعية) و بالأخص مع التلاميذ الذين يحتاجون إلى جلسات إرشادية من أجل مساعدتهم على حل مشاكلهم التي يعانون منها
- ✓ إدراج الجلسات الإرشادية الرياضية باستخدام أسلوب الاسترخاء العضلي في حصص التربية البدنية للتحكم أكثر في الانفعالات و التوترات خلال الحصة و خارجها و بالتالي تحيد التلاميذ عن اللجوء إلى استعمال سلوك العنف كحل لمشاكلهم
- ✓ عدم التعامل مع التلاميذ الذين يتصفون بسلوك العنف بالعنف و العقاب بل العمل على حل مشكلاتهم من خلال إخضاعهم إلى برامج إرشادية رياضية ،يعمل على تطبيقها أستاذ التربية البدنية و الرياضية بهد تكوينه تكوينا متخصصا بمساعدة فريق له.وهذا ما سيعمل على الحد و التخفيف من انتشار الظاهرة في الوسط المدرسي.
- ✓ الرفع من عدد الأسابيع لتطبيق البرنامج الإرشادي الرياضي المقترح إلى أكثر من ستة أسابيع قصد بلوغ الأهداف المنشودة و نتائج أكثر أهمية من المتوصل إليها.
- ✓ الأخذ بعين الاعتبار النتائج المتوصل إليها في بحثنا هذا و ان تكون دراسات سابقة يستند عليها الباحثين في المستقبل
- ✓ على الإدارة و الوسط التربوي تفهم المراهق و مساعدته لبلوغ أهدافه و تحقيق حاجاته دون اللجوء إلى التعنيف بل بلغة الحوار و السلم و من ثم العمل على مرافقته في حل مشاكله النفسية و الاجتماعية و التربوية حتى يصل مستوى الثقة بالنفس و يصل إلى درجة عالية من الصحة النفسية و

هذا كله من خلال جلسات إرشادية رياضية فردية كانت أم جماعية باستخدام أسلوب الاسترخاء العضلي.

الخاتمة

أصبحت ظاهرة العنف من الظواهر الرئيسية التي تداهم المؤسسات التربوية بصفة عامة و الثانويات بصفة خاصة ،كما أصبحت تشكل عبئا ثقيلا على كاهل العاملين فيها ،لتعاملهم اليومي مع هذه السلوكات ،فالعنف مشكلة رئيسية لإدارة المؤسسة التربوية و الأساتذة ،و المرشدين التربويين و الآباء بالإضافة إلى أنها قد تعيق المؤسسة التربوية عن القيام بدورها المتوقع منها و انتشارها بين التلاميذ قد يؤدي إلى جعل البيئة المدرسية غير ملائمة لتحقيق الأهداف التربوية المنوط بها.و يتطلب هذا المقام التربوي الاستثنائي تفكيرا جديا و عميقا لجميع الفاعلين التربويين لإيجاد حلول تخفف من انتشار هذه الظاهرة الغير التربوية في بلادنا

و هذا ما دفعنا إلى تناولنا لموضوع بحثنا لإظهار مدى فاعلية البرنامج الإرشادي الرياضي المقترح للتخفيف من العنف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ،و استنادا على الدراسة التطبيقية التي قمنا بها مستعملين في دلك مقياس لسلوكات العنف المدرسي لبيار كوزلين ،و بعد تحليلنا للنتائج المتحصل عليها من خلال اختبار "ت" للفروق بين الذكور و الإناث و كذا بين المجموعة الضابطة و التجريبية ،توصلنا و استنتجنا أن لهذا البرنامج الإرشادي الرياضي الذي استخدمنا فيه أسلوب الاسترخاء العضلي كان فاعلا أيما فاعلية و ظهرت فاعليته من خلال خفض المتوسطات الحسابية لدى الذكور و الإناث في الاختبار البعدي و كذا المجموعة التجريبية في اختبارها البعدي مقارنة مع اختباراتها القبلية في كل الأبعاد المدروسة و هذا ما زاد في توازنهم الانفعالي و زيادة الثقة بأنفسهم و هذا ما انعكس بإيجاب على مردودهم الدراسي و كذا توافقهم مع محيطهم و بيئتهم المدرسية على عكس نظرائهم من الذكور و الإناث للمجموعة الضابطة الذين زاد انفعالهم و توترهم و بالتالي عدم الثقة في النفس و هو ما انعكس بالسلب على مستواهم الدراسي و عدم توازنهم و تأقلمهم مع وسطهم المدرسي. و ما كان تسجيلنا لهه الفروق المعنوية الحاصلة بين الذكور و الإناث و كذا المجموعة الضابطة و التجريبية في الاختبار البعدي إلا دليل قاطع على نجاعة و فاعلية البرنامج الإرشادي الرياضي الذي طبقناه من خلال جلسات إرشادية طيلة ستة أسابيع باستعمال أسلوب الاسترخاء العضلي "لجاكسون " والذي عاد بالنفع من خلال النتائج المتوصل إليها و من هذا لكه نقول أن برنامجنا الإرشادي الرياضي كان فاعلا و بشكل كبير في التخفيف من العنف المدرسي عند تلاميذ المرحلة الثانوية.



المراجع

المراجع باللغة العربية

قائمة الكتب:

1. أبو صالح كاظم: ممارسة النشاط البدني لطالبات جامعة الملك فيصل بدون سنة
2. أبو عطية سهام: مبادئ الإرشاد النفسي، دار الفكر، الأردن، 2002
3. أحمد خليل احمد: المفاهيم الأساسية في علم الاجتماع ،دار الحداثة، ط1، 1984
4. احمد زكي يدوي: معجم العلوم الاجتماعية، مكتبة لبنان ،1997
5. أحمد عبد اللطيف، أبو بكر أسعد: علم النفس الإرشادي دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ط1،عمان ، 2001
6. أحمد عبد الله اللحلح ومصطفى محمود أبو بكر: البحث العلمي (تعريفه، خطواته، مناهجه، المفاهيم الإحصائية) ،الدار الجامعية، مصر، 2001-2002
7. إخلاص محمد عبد الحفيظ، مصطفى حسين باهي: طرق البحث العلمي والتحليل الإحصائي في المجالات التربوية والنفسية والرياضية، مركز الكتاب للنشر ، مصر 2000.
8. أسامة راتب: رياضة المشي، مدخل لتحقيق الصحة النفسية والبدنية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2005
9. أسامة راتب، إبراهيم خليفة: رياضة المشي، مدخل لتحقيق الصحة النفسية والبدنية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1998
10. الإمام أبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور الإفريقي المصري: لسان العرب المجلد التاسع، دار صادر، بيروت، 1968
11. الحسين أسماء عبد العزيز: المدخل الميسر إلى الصحة النفسية والعلاج النفسي،دار عالم الكتب،ط1، الرياض، 2002
12. الجباني صبري، بردان علي: الإرشاد التربوي والنفسي الإسلامي ونظرياته،دار صفاء للنشر والتوزيع ، ط1، عمان ،2001
13. الحياني عاصم محمود: الإرشاد التربوي والنفسي، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة الموصل، مديرية دار الكتب، الموصل 1989
14. الخطيب محمد جواد: التوجيه بين الإرشاد النفسي بين النظرية والتطبيق مطابع المنصورة، غزة ط1، 1998
15. الخطيب محمد جواد : التوجيه والإرشاد بين النظرية والتطبيق، مطبعة مقداد، غزة2000

16.الرازى محمد بن أبى بكر بن عبد القادر (ت: 666هـ) :مختار الصحاح ، دار الجيل ، بيروت ، لبنان، بدون سنة.
17.الزبادي أحمد:والخطيب هشام، التوجيه والإرشاد التربوي والمهني ، معهد تدريب المدربين،ط1،رام الله ،2001
18.الزغبي أحمد أحمد، الإرشاد النفسي، دار اليمنية ، صنعاء ـ ط1، 1994
19.الزيود نادر فهمي، نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، دار الفكر لعربي للنشر والتوزيع ظ1،عمان،1998
20.السفاسفة محمد إبراهيم: أساسيات في الإرشاد والتوجيه النفسي التربوي،مكتبة الفلاح،عمان،دار حنين للنشر والتوزيع، الكويت ،2003
21.الشناوي محمد محروس، العملية الإرشادية والعلاجية، دار الغريب للطباعة والنشر، القاهرة ط 1، 1996
22.الشناوي محمد محروس، نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، دار الغريب للنشر والطباعة،مصر،ط1، 1998
23.الطنوبي محمد عمر وعمران الصادق سعيد، أساسيات تخطيط وتنفيذ وتقويم البرامج الإرشادية الزراعية، جامعة عمر المختار، البيضاء، الجماهيرية العربية الليبية، ط1، 1997
24.العزة سعيد وحسين عبد الهادئ: نظريات الإرشاد والعلاج النفسي مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 1999
25.العزة سعيد حسني، تمريض الصحة النفسية، دار الثقافة عمان، ط1، 2004
26.العزة سعيد حسني، دليل المرشد التربوي في المدرسة، دار الثقافة عمان، 2009
27.الكايتد، ديفيد ووابنز ايرفينغ: نمو الطفل(ترجمة ناظم الطحان) دمشق منشورات وزارة الثقافة 1996.
28.المحتسب سمية: التوجيه والإرشاد النفسي والمهني، معهد تدريب المدربين، ط1،رام الله، 2001
29.أمل البكري، ناديا عجوز: علم النفس المدرسين ،دار المعتز للنشر والتوزيع ،الأردن، 2007
30.أميمة منير عبد الحميد جادو: العنف المدرسي بين الأسرة المدرسة الإعلام، دار السحابة للنشر والتوزيع، مصر، ط1، 2005
31.أمين أنور الخولي: الرياضة والمجتمع، سلسلة علم المعرفة، الكويت، 1996
32.أمين أنور الخولي: التربية البدنية والرياضية(المدخل، التاريخ، الفلسفة)،دار الفكر العربي

،ط2،القاهرة،2001
33.انتصار يونس: السلوك الإنساني، المكتبة الجامعية للطباعة والنشر والتوزيع، الإسكندرية، 2000
34.إيهاب الجبلاوي وأشرف: الإرشاد النفسي والمدرسي، دار الكتاب الحديث ،مصر، 2004
35.بنعيس زغبوش وإسماعيل علوي: الإرشاد النفسي المعرفي والوساطة التربوية، عالم الكتب الحديث، الأردن ،2001
36.بهاء الدين إبراهيم سلامة: الصحة الرياضية والمحددات الفسيولوجية للنشاط الرياضي ،دار الفكر العربي، ط1، القاهرة ،2002
37.تبداني خديجة وآخرون: الأسرة والمدرسة سوء التكيف المدرسي بين الإشكالية والواقع، وهران (الجزائر)، دار قرطبة للنشر والتوزيع، ط1، 2004
38.جلال سعد: الطفولة والمراهقة، دار الفكر العربي، الإسكندرية، 1985
39.حامد عبد السلام زهران: التوجيه والإرشاد النفسي ، عالم الكتب ،القاهرة، 1998
40.حسن أحمد الشافعي: التربية البدنية والعولمة ظاهرة العصر، دار الفكر، القاهرة ،1988
41.حواشين مفيد وحواشين زياد: إرشاد الطفل وتوجيهه، دار الفكر للطباعة والنشر، ط 1،الأردن، 2002
42.خطاب عادل: التربية البدنية للخدمة الاجتماعية، دار النهضة العربية ،1965
43.ربيع هاني المشعان: الإرشاد التربوي (مبادئه وأدواره الأساسي ة)، دار الفكر للنشر والتوزيع،عمان، 2003
44.رغدة حكمت شريم: سيكولوجية المراهقة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 2009
45.رمضان محمد القذافي: علم النفس، النمو، الطفولة والمراهقة، المكتبة الجامعية الإسكندرية، 2000
46.رمضان ياسين: علم النفس الرياضي، دار أسامة للنشر والتوزيع، ط1، عمان الأردن ،2008
47.زغبوش بنعيس وإسماعيل علوي: الإرشاد النفسي المعرفي والوساطة التربوية عالم الكتب الحديث، ط1، الأردن ،2011
48.سامي محمد ملحم: الإرشاد والعلاج النفسي الأسس النظرية والتطبيقية ،دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، الأردن ،2001
49.سامي محمد ملحم: علم النفس والنمو دورة حياة الإنسان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، 2004

50.سامي محمد ملحم: مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ،ط 1، 2007
51.ستيفن هارد: مشكلات الطفولة وسيكولوجية المراهقة " طرق علاجها" ترجمة مجموعة الخبراء، جوبيتر للخدمات الأكاديمية ،دار السلام، ط1،القاهرة، 2009
52.سعفان محمد أحمد إبراهيم: العملية الإرشادية، دار الكتاب الحديث، الكويت، 2005
53.سمارة عزيز والنمر عصام: محاضرات في التوجيه والإرشاد ،دار الفكر للنشر والتوزيع، ط2،الأردن، 1992
54.سيد إسماعيل: سيكولوجية الإرهاب وجرائم العنف، منشورات ذات سلاسل، مصر، 1988
55.شعبان الطاهر الأسود:علم الاجتماع السياسي، الدار المصرية اللبنانية،القاهرة، بدون سنة نشر.
56.صفاء الدين مؤيد: تخطيط البرامج الإرشادية، دار الحكمة، الموصل الجمهورية العراقية، 1991
57.طه عبد العظيم حسين: الإرشاد النفسي (النظرية، التطبيق ، التكنولوجيا)،دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، 2004
58.عبد الرحمن العيسوي: علم النفس الأسري، دار النهضة العربية للنشر، بيروت ،1993
59.عبد الرحمن العيسوي: مبحث الجريمة، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية، 1997
60.عبد الرحمن العيسوي: سيكولوجية العنف المدرسي والمشاكل السلوكية ، دار النهضة العربية، ط1،بيروت، لبنان ،2008
61.عبد العالي الجسماني: سيكولوجية الطفولة والمراهقة، دار العربية والعلوم ،-ط1، 1994
62.عبد الكريم القريشي وعبد الفتاح أبو مولود: العنف الطلابي في المؤسسا ت التربوية، مطبعة دار هومة، دون طبعة، ورقلة،2003
63.عبد الكريم القريشي وعبد الفتاح أبو مولود: العنف في المؤسسات التربوية، مطبعة دار هومة ورقلة، 2004/2003
64.عبد المنعم عبد الله: التوجيه والإرشاد النفسي والاجتماعي والتربوي،ط1،غزة ،1996
65.عز الدين جميل عطية: الأوها م المرضية أو الضلالات في الأمرا ض النفسية للمراهقين ،عالم الكتاب،ط1، مصر، 2003
66.عصام عبد الخالق: التدريب الرياضي، نظريات وتطبيقات، دار الكتاب الجامعية، ط 2 مصر، 1998

67.علاوي محمد حسن: موسوعة الاختبارات النفسية للرياضيين، مركز الكتاب للنشر ، ط 1 القاهرة، 1998
68.علي مانع: عوامل جنوح الأحداث في الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1997
69.عمار بوحوش ومحمد محمود الذنيبات: مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحث، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، الجزائر، 1999
70.عمر محمد تومي الشيبان: أسس النفسية والتربوية لرعاية الشباب الجامعة المفتوحة ،ليبيا، 1987
71.فرج عبد القادر طه وآخرون: معجم علم النفس والتحليل النفسي، دار النهضة العربية، ط 1، بيروت، بدون سنة.
72.فريديرك معاوق: معجم العلوم الاجتماعية، أكاديمية أنترناسيونال لنشر والطباعة، بيروت1998،
73.فليب برونو وآخرون: المجتمع والعنف، ترجمة ألدب إلياس زحلاوي، منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القومي، دمشق، 1975
74.فوزي احمد دريدي: العنف لدى التلاميذ في المدارس الثانوية الجزائرية، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض ،2007
75.فوزي محمد خليل: علم النفس العام، المكتب الجامعي الحديث، مصر، 2001
76.قيس ناجي عبد الجبار، شامل كامل محمد: مبادئ الإحصاء في التربية الجامعية،بغداد، بدون سنة.
77.قاسم المندلاوي وآخرون: دليل الطلاب في التطبيقات الميدانية لتربية الرياضية ج 2، جامعة الموصل بغداد، 1990
78.قاسم حسن حسين: علم النفس الرياضي والميداني وتطبيقاته في مجال التربية، مطابع بغداد، 1990
79.كمال درويش، أمين أنور خولي: أصول الترويح وأوقات الفراغ، دار الفكر العربي ،القاهرة ،1990
80.محمد الحمامي، أمين أنور الخولي: أسس بناء برامج التربية البدنية والرياضية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1990
81. محمد حسن علاوي: علم النفس الرياضي، دار المعارف ،القاهرة، 1986
82.محمد خضر مختار: الاغتراب والتطرف نحو العنف، دار شريب، مصر ،1999

83.محمد عماد الدين إسماعيل: النمو مرحلة المراهقة، دار القلم ،ط1، الكويت ،1986
84.محمد مصطفى زيدان: دراسة سيكولوجية تربوية لتلاميذ التعليم العام، دار الشروق، ط2،السعودية ،1983
85.محمود السيد أبو النيل: الأعراض السيكولوجية، دار النهضة العربية، ط2، بيروت، 1994
86.محمود حمدي شاكر: التوجيه بين الإرشاد النفسي بيم النظرية والتطبيق، مطابع المنصورة ،ط1،غزة، 1998
87.محمود عطا حسين عقل: النمو الإنساني الطفولة والمراهقة مداخل نظرية الواقع الممارسة، دار الخريجي للنشر والتوزيع، 1996
88.مختار عزة: تعليم الطفل بطيء التعليم ،دار الفكر للنشر والتوزيع ،ط2، عمان، 1992
89.مرسي سيد عبد الحميد: الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي والمهني، دار التوفيق النموذجية،ط 2، القاهرة، 1987
90.مصباح عامر: التنشئة الاجتماعية والسلك الانحرافي، شركة دار الأئمة،ط1، الجزائر، 2003
91.مقدم عبد الحفيظ: الإحصاء والقياس النفسي التربوي،ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، 1993
92.ميخائيل إبراهيم أسعد: مشكلات الطفولة والمراهقة، دار الكتب للمعارف، بدون بلد
93.ميخائيل إبراهيم أسعد: مشكلات الطفولة والمراهقة، دار الجبل، ط2، بيروت، لبنان، 1998
94.ميخائيل معوض: سيكولوجية النمو والطفولة والمراهقة، دار الفكر الجامعي، ط 1، الإسكندرية، 2000
95.هيفاء أبو غزال: دليل المرشد الطلابي، المطبعة التعاونية، عمان، 1995

الرسائل الجامعية:

1- عبد الكريم قريشي: مشكلات الترافق لدى المراهق الجزائري في المدرسة الثانوية، رسالة دكتوراه دولة في علم النفس التربوي غير منشورة، معهد علوم النفس، جامعة قسنطينة1999،2000
2- عزة حسين زكي: برنامج إرشادي لمواجهة مشكلة العدوانية لدى المراهقين ،رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، 1989
3- زايد أسماء محمد حميدة عوض: برنامج إرشادي لتحسين السلك الانفاقي للمصروف الشخصي لدى طلاب المرحلة الإعدادية بمحافظة الفيوم، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الاقتصاد المنزلي، كلية التربية النوعية جامعة عين الشمس، مصر

المجلات العلمية:

1- أحمد عبد الرحمن إبراهيم : جرائم الأحداث في الغرب، مجلة الأمن والحياة العدد 244 نوفمبر ديسمبر ،2002

الملتقيات:

1- محمد حويتي: العنف المدرسي، الملتقى الدولي حول العنف والمجتمع، جامعة بسكرة، بسكرة 2004/2003

2- كمال عمران: تأثير العنف المدرسي على شخصية التلاميذ، الملتقى الدولي حول العنف والمجتمع جامعة بسكرة ، بسكرة، 2004

جرائد:

1- جريدة الخبر: العدد 6567،15 جانفي 1012

المراجع باللغة الأجنبية

1. Berger ,k,s: the developing person through the life span, (2nd ed) New York, worth publishes, Inc, 1988
2. Berk ,L, E. Enfants; children and adolescents, (3th ed), Boston, Allyn and Bacon, 1999
3. Berk ,L, E. Enfants; children and adolescents, (4th ed), London, May field publishing company, 2001
4. Cobb, N,J: Addolescence, continuity, change and diversity, (4th ed), London , May Field publishing company, 2001
5. Foltz, Cerd: proof condtruction, Addoledcent development from inductive to deductive problem, solring strategies-jairnal of experimental child psychology, y 59 n2, 1995
6. Goleman, J, C: the nature of adolescence, London, Methuen, 1984.
7. Grand dictionnaire de langue française, Larousse, Mc Graw Hill, 1989.
8. Hurlock, E :adolescent development, (4thed), New York , Mc Graw Hill;1967
9. Hurlock, E :adolescent development, (4thed), New York , Mc Graw Hill;1980
10. Hurlock, E :adolescent development, (54thed), New York , Mc Graw Hill;1980
11. Jacgues dupaguier, la violence en milieu scolaire, paris, presse universitaire de France, édition, 1999
12. Kaplan H, Sadock B, synopsis of chaitry, seventh ed, Williams and Wilkins, middle east edition, Egypt, 1994
13. Larner, R, M, Adolescence development, diversity, context and application, New Jersey, prentice Hal, 2002
14. Lahey, B, B: psychology, Introduction, (5th ed), Madison, s Brawn, and Benc mark publishers, 2001
15. Nordbery, B: Guidance a systematic introduction, New York, Rondom house, 1970

16. Patterson, C,H: theories of conuseting and psychotherapy, new York, Harper and Row, publishers, 1980
17. Papalia, D, E, Old, s, w: Human development, (5th ed), New York, Me, 1992
18. Paulson, s, E et al: teacher's perceptions of the importance of an adolescent development Know ledge base for instructional practice, research in middle level education quarterly, V22 n2, 1999
19. Santrock, J, W: psychology adolescence (9th ed), New York, Mc Graw-Hill, 2003
20. Schiamborg, L, B: Human development (2nd ed), New York, Macmillan Publishing camping, 1985
21. Shertezer, Band Stone: Fundamentals of conseling (2nded), Baston, Houghton, Mifflin company, 1974
22. Taylor, A, and Shacfer, s: communication concepts and application skills Kendall, hunt publishing company, u.k. 1988
23. Vondracek, F, W et al: vocational preferences of early adolescents, their development in social context, 1999

الملاحق

وصف جلسات البرنامج الإرشادي القائم على أساليب الاسترخاء العضلي

الجلسة الأولى:

هدفها: جلسة تعارف وشرح البرنامج الإرشادي الرياضي

مدتها 45'

عدد التلاميذ: (10) عشرة

سير الجلسة:

يستقبل الأستاذ التلاميذ والتلميذات أفراد العين داخل قاعة تم تهيئتها وإعدادها وتجهيزها بالطاولات والكراسي حيث رتبت بشكل دائري ليتمكن أعضاء المجموعة من مواجهة بعضهم البعض.

يرحب الأستاذ بالجميع ويشكرهم على حضورهم ويقدم نفسه ويوضح طبيعة عمله كما يطلب الأستذ من التلاميذ والتلميذات بتقديم أنفسهم من خلال عرض معلومات عن الهوية الشخصية (الاسم،اللقب، القسم) مشيرا بيده لمن يجلس على يمينه، ثم الذي يليه حتى آخر تلميذ في المجموعة.

وبعد ذلك يقوم الأستاذ بشرح البرنامج الإرشادي والهدف منه ذلك أنه يعتمد على أساليب الاسترخاء العضلي كون أن العينة تعاني من مشكلة العنف المدرسي وهذه الأسالي ب تساعد على خفض مستوى الانفعال الحاصل في كل عضلة في الجسم وبالتالي الوصول إلى التخفيف في العنف المدرسي عند التلاميذ أفراد العينة كما يوضح الأستاذ أن البرنامج سيتكون من ستة جلسات والمدة الزمنية لكل جلسة وستعقد الجلسات بواقع جلسة كل أسبوع مع الاتفاق على المكان الذي ستجرى فيه الجلسات.

الجلسة الثانية:

هدفها: تطبيق أسلوب الاسترخاء التخيلي:

مدتها:60'

عدد التلاميذ: (10) عشرة

سير الجلسة:

يرحب الأستاذ بالتلاميذ ويشكركم على التزامهم بالحضور في الوقت المحدد للجلسة كما يقوم بشرح هدفها وذلك من خلال تبيين لهم أنهم سوف يطبقون أول أسلوب من أساليب الاسترخاء العضلي والذي يسمى "الاسترخاء التخيلي" .

يوضح الأستاذ لأفراد العينة أن هذا الأسلوب من الاسترخاء يتطلب من التلميذ(ة) أن يتخيل نفسه في بيئة أو مكان حيث الشعور بالاسترخاء والراحة الكاملين كأن يتخيل نفسه على شاطئ البحر فإن لم يستطيع التلميذ تغير البيئة الواقعية فإنه يستطيع أن يغير من البيئة خلال التصور الذهني، ثم يقوم الأستاذ بإعطاء الخطوات الرئيسية للإعداد للاسترخاء التخيلي وهي كالآتي:

1- اختيار المكان الملائم الذي يتميز بالهدوء والراحة.

2- يجب أن يكون التلميذ(ة) يقظا، ولكن غير مستشار بدرجة زائدة.

3- يجب أن يتجلى التلميذ(ة) بالاتجاهات الايجابية الصحية بمعنى أن يؤمن بجدوى التدريب على هذه المهارة النفسية وبالتالي التأثير المرجو منها

4- يجب أن يأخذ جميع التلاميذ وصفا مريحا ويفضل أن يكون التحريف الاسترخائي من وضعية الوقود الذراعان جانبا بجوار الجسم والرجلان غير متقاطعتين، والعينان مغلقان.

- ثم يبدأ التلاميذ في تطبيق هذا النوع من الاسترخاء من خلال إتباع تعليمات الأستا ذ والاستجابة لتوجيهاته والتفاعل مع كلامه وإرشاداته .

- يطلب من التلاميذ والتلميذات عند الانتهاء من تطبيق هذا الأسلوب من الاسترخاء بأحاسيسهم ومدى تأثرهم به وهل فعلا تجاوبوا معه واستفادوا منه وبالتالي وصولهم لدرجة الاسترخاء العضلي المتوخاة من خلال النقاش معهم.

- في الأخير يطلب من أفراد العينة بتطبيق أسلوب الاسترخاء التخيلي في المنزل بأنفسهم حتى يستفيدوا أكثر منه.

الجلسة الثالثة:

هدفها: تطبيق أسلوب الاسترخاء الذاتي:

مدتها:70'

عدد التلاميذ: (10) عشرة

سير الجلسة:

يقوم الأستاذ بالترحيب بالتلاميذ والتلميذات ويشكرهم على التزامهم بالحضور في الموعد ثم يوضح ويشرح لهم هدف الجلسة الثالثة من البرنامج الإرشادي الرياضي حيث يبين لهم أنهم سوف يتطرقون أو يطبقون فيها أسلوب الاسترخاء الذاتي وهو نوع آخر من أنواع أو أساليب الاسترخاء العضلي.

ثم يقوم الأستاذ بشرح هذا الأسلوب للتلاميذ من حيث أنه يعتبر أسلوب يتسم بالسهولة ويمكن تعلمه ويعتمد بالدرجة الأساسية على تعرف التلاميذ والتلميذات على مواضيع الانفعال للمجموعات العضلية بالجسم، ثم استخدام التنفس البطيء السهل، وأثناء ذلك يتصورون خروج هذا الانفعال من أجسامهم من خلال الشهيق والزفير العميقين، كما يوضح ويبين لهم أن الهدف منه هو تحقيق النقص التدريجي للزمن المطلوب لتحقيق الاسترخاء الكامل للجسم ككل، ثم يذكر الأستاذ التلاميذ والتلميذات بأهمية الأخذ بعين الاعتبار خطوات الإعداد الأربع التي سبق شرحها في الاسترخاء التخيلي وهي: مكان الممارسة الملائم، اليقظة دون الاستشارة الزائدة، الاتجاهات الايجابية نحو هذا النوع من التدريبات النفسية الرقود في وضع مريح.

ويذكرهم أيضا أن هذا الأسلوب يكون له تأثير فعال عندما يستطيعون الاحتفاظ بالانتباه مركزين على المجموعات العضلية.

بعدما يشرح الأستا ذ لهم هذه التعليمات الهامة حول كيفية تطبيق والاستفادة من هذا الأسلوب

للاسترخاء يطلب الأستاذ منهم إغماض الأعين والانتباه والتركيز والعمل على الاستجابة لتوجيهاته وتفاعل مع كلامه.

في ختام الجلسة يطلب الأستاذ من الجميع فتح أعينهم والجلوس ثم يعطي لكل واحد منهم الكلمة حتى يعبرون عن آرائهم وأحاسيسهم جراء ما قاموا به إلى أي درجة تفاعلوا مع هذا الأسلو ب الاسترخائي وكذا التعبير عن الصعوبات التي يواجهونها إن وجدت.

وفي الأخير يطلب الأستاذ من التلاميذ والتلميذات أن يقوموا بتطبيق هذا الأسلوب من الاسترخاء في منازلهم حتى يتعودوا عليه أكثر ويستفيدون منه.

الجلسة الرابعة:

هدفها: تطبيق أسلوب الاسترخاء التدريجي (النموذج الأول):

مدتها:90'

عدد التلاميذ: (10) عشرة

سير الجلسة:

بعد أن يرحب الأستاذ بأفراد العينة ويشكرهم على الحضور في الموعد يقوم بتذكيرهم بهدف الجلسة السابقة وكذا بالتحدث معهم حول تطبيقهم لهذا النوع من الاسترخاء العضلي في بيوتهم والنتائج المتوصل إليها، يقوم بشرح هدف الجلسة الرابعة التي سيطبق فيها أسلوب الاسترخاء التدريجي، ثم يشرح النقاط الرئيسية التي يتميز بها الاسترخاء التدريجي:

1- إن كلا من الانفعال والاسترخاء شيئان متضادان.

2-يمكن تعلم الفرق بين الانفعال وعدم الانفعال

3- تحقيق استرخاء الجسم من خلال نقص الانفعال العضلي يؤدي بدوره إلى نقص الانفعال والقلق الذهني.

4- يتحقق الاسترخاء التدريجي من خلال الاسترخاء والانقباض المنتظم لجميع العضلات الكبيرة للجسم إذن فالمطلوب هو تطوير الوعي بالفرق بين الانفعال من خلال التقلص العضلي وكذا الاسترخاء كما يذكر الأستاذ أفراد العينة بالشروط المعينة التي يجب الالتزام بها أثناء تطبيق عملية الاسترخاء والمتمثلة في خطوات الإعداد الأربع السابق الذكر في الجلستين السابقتين .

يقوم الأستاذ لأفراد العينة مثال عن تطبيق هذا الأسلوب الاسترخائي كأم يكون الانفعال مثلا 100 بالمائة والاسترخاء في 0 بالمائة ثم بفعل تقلص العضلة يتولد الانفعال على مستواها ويزداد تدريجيا في 50 بالمائة إلى 75 بالمائة إلى 100بالمائة الاحتفاظ به 5 ثواني ثم محاولة التخلص منه بسرعة وترى إن كانت العضلة قد استرخت أو لا؟ فغن كان ما زال هناك انفعال قدره 20 بالمائة أو أكثر فهل يمكن التخلص منه؟ فغن أمكن ذلك فهذا يعني أنك حققت الاسترخاء العميق.

بعد ذلك يشرع الأستاذ وأفراد العينة في تطبيق التعليمات بحيث يطلب منهم إغماض الأعين مع

التركيز والانتباه والقيام بما يطلب منهم حرفيا.

في ختام الجلسة يطلب الأستا ذ من الجميع فتح أعينهم و البقاء في وضعية الجلوس ثم يعطي لكل واحد منهم الكلمة حتى يعبرون عما أحسوا به والتغير الحاصل في عضلاتهم وبالتالي في جسدهم.

وفي الأخير يطلب الأستا ذ من أفراد العينة تطبيق هذا النوع من أساليب الاسترخاء في البيت قصد الاستفادة أكثر منه ويضرب لهم موعد في الجلسة القادمة.

الجلسة الخامسة:

هدفها: تطبيق أسلوب الاسترخاء التدريجي (النموذج الثاني):

مدتها:90'

عدد التلاميذ: (10) عشرة

سير الجلسة:

يقوم الأستاذ بالترحيب بأفراد العينة كالعادة ويشكرهم على الحضور والمجيء في الوقت المحدد للجلسة وفي الموعد، ثم يذكرهم بهدف الجلسة السابقة وكيف تم تحقيقه من خلال التقيد بالتعليمات العامة والخاصة بهذا النوع من أساليب الاسترخاء ثم يسألهم إنس طبقوا هذا الأسلوب الاسترخائي في بيوتهم كما تم الاتفاق عليه في نهاية الجلسة السابقة حتى يعود عليهم بالطبع بالفائدة وما هي الايجابيات والسلبيات الملاحظة، بعد ذلك يقدم لهم هدف الجلسة الخامسة وما قبل الأخيرة والذي سيبقى يدور حول تطبيق أسلوب الاسترخاء التدرجي بحيث يرون نموذجا آخر لهذا الأسلوب وهذا راجع لما يكتسبه هذا الأسلوب من أهمية في أساليب الاسترخاء العضلي وكبقية الأساليب الأخرى إلا أنه له نماذج أكثر من البقية لذا أرتئ الأستاذ أن يخصص له جلستان متتاليتان.

يوضح الأستا ذ لأفراد العينة الهدف من هذا الأسلوب الاسترخائي والذي سبق وان أوضحه في الجلسة السابقة إلا أنه يذكرهم به، ثم يذكرهم بالشروط الواجب الالتزام بها أثناء تطبيق هذا الأسلوب من الاسترخاء والمتعلقة بخطوات العداد الأربع الدائم ذكرها كل جلسة.

بعد ذلك يطلب الأستا ذ من أفراد العينة أخذ أماكنهم ثم إغماض أعينهم والتركيز والانتباه ومسايرة تعليماته وكلامه حتى النهاية.

عند ختام الجلسة يطلب الأستاذ منهم فتح الأعين والاستفاقة والبقاء في وضعية الجلوس لا الرقود ثم يسألهم كالعادة الواحد تلوى الآخر ويترك لهم مجال الحديث والتعبير حتى تتضح رآهم وتجاوبهم مع الجلسة من خلال تطبيق هذا النوع من أساليب الاسترخاء .

في الأخير وكالعادة يطلب الأستاذ من أفراد العينة تطبيق النموذج الثاني من أسلوب الاسترخاء التدريجي في البيت ثم يضرب لهم موعد في الجلسة القادمة والأخيرة.

الجلسة السادسة:

هدفها: التقييم النهائي لكل الجلسات

مدتها:45'

عدد التلاميذ: (10) عشرة

سير الجلسة:

يرحب الأستاذ بأفراد العينة ويشكرهم على وفائهم بالوعد والمجيء في الوقت المحدد المتفق عليه بعد أن استقبلهم داخل القاعة المعتاد استقبالهم فيها وموضعهم وجلوسهم على طاولات وصفت بشكل دائري كأول جلسة حيث يتقابل أفراد العينة بعضهم لبعض، وبعد أن يتذكر الأستاذ مع أفراد العينة هذه الجلسة السابقة ومجرياتها وكذا الواجب الذي أعطي لهم ومدى استفادتهم في تطبيق النموذج الثاني لأسلوب الاسترخاء التدريجي وإعطائهم الكلمة للتعبير عن ما استفادوا منه كايجابيات وعن الصعوبات التي واجهوها، ويشرع الأستاذ في تقديم هدف الجلسة الخيرة والذي هو تقييم نهائي لكل الجلسات التي استفادوا منها أفراد العينة والذي يدخل في إطا ر تطبيق برنامج إرشادي رياضي يعتمد على أساليب الاسترخاء العضلي " لجاكسبون"، ثم يذكر الأستاذ أفراد العينة بعدد الجلسات وأهدافها ومدى تحقيقها ويترك المجال لأفراد العينة للنقاش مع تذكيرهم أنه سيوزع المقياس سلوكات العنف المدرسي للاختبار البعدي بعد يومين فيس إنهاء البرنامج.

يتطرق أفراد العينة لكل جلسة على حدا مبدين آرائهم النيرة وكذا تعبير كل واحد منهم عن استجابته الفعلية للبرنامج ككل وللجلسات بالخصوص حيث تتفاوت درجة الاستجابة من واحد لآخر ومن واحدة لأخرى ومن جلسة لأخرى إلا أنهم اتفقوا على استفادتهم الفعلية من هذا البرنامج الإرشادي الرياضي وإحساسهم بالراحة عقب كل جلسة وبالتالي تغيير في السلوك وهذا ما دعاهم إلى المطالبة بتطبيق هذا النوع من البرامج الإرشادية الرياضية طيلة العام الدراسي.

في الأخير قام الأستاذ يشكر أفراد العينة على مدى صبرهم معه ومساعدته في انجاز عمله الميداني بكل تفان وتمنى لهم حياة أفضل ومستقبل زاهر والنجاح في المشوار الدراسي ثم قام بدعوتهم إلى تناول المشروبات الغازية والحلويات في جو تربوي بهيج.

نموذج الاسترخاء التخيلي

- الاطمئنان إلى جميع التلاميذ يتخذون وضعا مريحا ويفضل أن يكون التمرين الاسترخائي من الرقود، الذراعان جانبا بجوار الجسم والرجلان غير متقاطعان والعينان مغلقتان.
- الآن أطلب من التلاميذ التفكير في أماكن محببة لديهم لأداء الاسترخاء، أماكن يشعرون فيها دائما بالراحة والأمان، وأعط لهم لحظات قليلة لتحقيق ذلك .
- يطلب من التلاميذ الاسترخاء كلما أمكن ذلك، الشهيق العميق والزفير ببطء
- يطلب من التلاميذ التوجه لأي منطقة انفعال في عضلات الجسم (الرأس،الذراعان، أعلى الظهر وأسفله، البطن ، أعلى الرجلين وفي الأسفل القدمين) الشهيق العميق، الزفير ببطء.
- يطلب من التلاميذ التصور الذهني لأنفسهم في المكان المحبب لديهم، يستحضرون صورة هذا المكان ليس تصوره فقط، ولكن الشعور...الاستمتاع لأصوات...استنشاق الهواء ..الشعور بالرمل..الخ ثم حثهم على ملاحظة الاسترخاء، والتأكيد على الشعور بالاسترخاء العميق.
- كلما أحسن التلاميذ معايشة الصورة الذهنية، كلما توقع المزيد من الاسترخاء.

ملاحظة:

يصبح باستخدام أو ممارسة هذا الأسلوب من طرف التلاميذ وبدون الاستعانة بالأستاذ في حياتهم اليومية حيثما يواجهون مواقف أو ميزات للانفعال، مع الأخذ بعين الاعتبار أن يمارس أولا مع مواقف تتميز بالانفعال البسيط ثم التدرج مع مواقف الانفعال الأكثر شدة وهكذا.

نموذج التعليمات لتعليم الاسترخاء الذاتي:

خذ شهيقا عميقا وزفيراس ببطء، فكر في الاسترخاء (توقف) شهيق عميق...زفير بطيء، شهيق عميق...زفير بطيء ...الآن ركز اهتمامك في الرأس، أشعر بأي انفعال في مقدمة رأسك، الاسترخاء في مقدمة الرأس فقط، استرخاء...(توقف)، استرخاء عميق...أعمق...أعمق.

أشعر بأي انفعال في الفكين أو عضلات الوجه الأخر ى، استرخاء الانفعال في هذه العضلات فقط، أشعر أن الانفعال يخرج بعيدا، شهيق عميق...زفير بطيء، أشعر بالاسترخاء في عضلات وجهك، استرخاء...(توقف)، شهيق عميق....زفير بطيء (توقف)، استرخاء عميق...أعمق...أعمق.

الآن أشعر بأي انفعال في الذراعين، الساعدين، اليدين، الاسترخاء في عضلات الذراعين فقط، استرخاء...(توقف) أشعر بأي انفعال في يديك، الأصابع أو الذراعين، الاسترخاء من الانفعال في هذه العضلات فقط، شاهد الانفعال وهو يخرج من جسمك الشهيق العميق،...الزفير البطيء، أشعر بالاسترخاء في الذراعين واليدين، استرخاء..(توقف) الشهيق العميق..الزفير البطيء (توقف)، استرخاء عميق...أعمق...أعمق.

الآن ركز انتباهك على الرقبة وأعلى الظهر، الاسترخاء في هذه العضلات فقط...(توقف) شاهد الانفعال وهو يخرج من الجسم، الشهيق العميق... الزفير البطيء... أشعر بالاسترخاء في هذه العضلات استرخاء...(توقف)...شهيق عميق..زفير بطيء (توقف) استرخاء عميق... أعمق...أعمق...أعمق.

تذكر الاحتفاظ بعضلات الوجه مسترخية، والاحتفاظ بعضلات الذراعين واليدين مسترخية، والاحتفاظ بعضلات الرقبة وأعلى الرأس مسترخية، احتفظ بجميع هذه العضلات مسترخية، شهيق عميق....زفير بطيء اشعر بالاسترخاء في جميع هذه العضلات اشعر بالاسترخاء العميق...أعمق....أعمق.

الآن أشعر بانفعال في عضلات أسفل الظهر والمعدة، ركز كل اهتمامك على هذه العضلات ثم اجعلها في وضع استرخاء، الكامل لهذه العضلات، أشعر أن الانفعال يخرج من جسمك شهيق عميق...زفير بطيء، أشعر بالاسترخاء في عضلات أسفل الظهر والبطء ، استرخاء ...(توقف)س شهيق عميق...زفير بطيء (توقف) استرخاء عميق ...أعمق...أعمق.

الآن أشعر بأي انفعال في أعلى الرجلين من الأمام والخلف، ركز كل اهتمامك على هذه العضلات ثم اجعلها في وضع استرخاء الكامل لهذه العضلات، أشعر أن الانفعال يخرج من جسمك شهيق عميق...زفير بطيء، أشعر بالاسترخاء في أعلى الرجلين استرخاء..(توقف) شهيق عميق...زفير بطيء ...(توقف) استرخاء عميق..أعمق ..أعمق

تذكر الاحتفاظ بعضلات الوجه مسترخية، الاحتفاظ بعضلات أسفل الظهر والبطن مسترخية الاحتفاظ بعضلات أعلى الرجلين مسترخية، الاحتفاظ بجميع هذه العضلات مسترخية، شهيق عميق...زفير بطيء، أشعر بالاسترخاء في جميع هذه العضلات، أشعر بالاسترخاء عميق..أعمق...أعمق.

الآن اشعر بالانفعال في أسفل الرجلين والقدمين، ركز كل اهتمامك على هذه العضلات ثم اجعلها في وضع استرخاء، الاسترخاء الكامل لهذه العضلات، اشعر أن الانفعال يخرج من جسمك، الشهيق العميق... الزفير البطيء، أشعر الاسترخاء في أسفل الرجلين والقدمين، استرخاء...(توقف)، شهيق عميق... زفير بطيء (توقف)، استرخاء عميق...أعمق....أعمق.

الآن استرخاء كل الجسم، استرخاء كامل، أشعر أن كل الانفعال يخرج من عضلات الوجه،...الذراعين..الرقبة وأعلى الظهر...أسفل الظهر والبطن..أعلى الرجلين..أسفل الرجلين والقدمين، شهيق عميق..الزفير بطيء أشعر بالاسترخاء في جميع جسمك، استرخاء...(توقف)، شهيق عميق، زفير بطيء (توقف)، استرخاء عميق...أعمق...أعمق.

النموذج الأول لتدريب الاسترخاء التدريجي:

- الحصول على الراحة كلما أمكن ذلك

التخلص من الملابس الضيقة، وعدم تقاطع الرجلين

الشهيق العميق، الزفير البطيء، وكم مسترخيا كلما أمكن ذلك.

- ارفع الذراعين ومدهما للخارج أمامك

الآن تشبيك اليدين وانقباضهما بشدة كلما أمكن ذلك

لاحظ الانفعال الغير المريح في يديك وأصابعك

الاحتفاظ بالانفعال خمس ثوان، اترك نصف الانفعال يخرج، ثم بعد خمس ثوان أخرى تخلص من النصف الأخر.

لاحظ تقص الانفعال ولكن ركز على الانفعال المتبقي

اترك اليدين في حالة استرخاء كامل

لاحظ كيف أن الانفعال وعدم الراحة يخرجان من يديك، يحل مكانهما الإحساس بالراحة والاسترخاء

وكز على الفرق بين الانفعال وعدم الراحة الذي كما تشعر به، والاسترخاء الذي تشعر به الآن.

التركيز على الاسترخاء التام ليديك من 10-15 ثانية

- الانفعال الشديد لأعلى الذراعين (العضدين) لمدة 5 ثوان

وكز على الشعور بالانفعال

اترك نصف الانفعال يخرج ثم بعد خمس ثوان تخلص في النصف الآخر

مرة أخرى ركز على الانفعال المتبقي

الآن الاسترخاء الكامل لأعلى الذراعين (العضدين) لمدة 10-15 ثانية، والتركيز بعناية على تطور الاسترخاء.

اترك الذراعين في وضع مريح بجوار جسمك

- ثني أصابع القدمين بشدة كلما أمكن ذلك.

الاحتفاظ بالانفعال خمس ثوان، اترك نصف الانفعال يخرج، ثم بعد ثوان تخلص من النصف الآخر

ثم الاسترخاء الكامل لأصابع القدمين والتركيز على الاسترخاء يمتد إلى الأصابع

استمرار استرخاء أصابعك لمدة 10-15 ثانية

- اتجاه أصابع القدمين بعيدا عنك وانفعال القدمين والساقين.

الاحتفاظ بالانفعال خمس ثوان، اترك نصف الانفعال يخرج، ثم بعد خمس ثوان أخرى تخلص من النصف الآخر

الاسترخاء الكامل للقدمين والساقين لمدة 10-15 ثانية

- امتدادا الرجلين ورفعهما حوالي 15 سنتيمترا على الأرض ثم انفعال عضلات الفخذين

الاحتفاظ بالانفعال خمس ثوان، اترك نصف الانفعال يخرج، ثم بعد خمس ثوان أخرى تخلص من النصف الآخر

وكز على الاسترخاء الكامل للقدمين، الساقين الفخذين، لمدة حوالي 30 ثانية.

انفعال عضلات الشدة كلما أمكن ذلك لمدة خمس ثوان مع التركيز على الانفعال

اترك نصف الانفعال يخرج، ثم بعد خمس ثوان تخلص من النصف الآخر قبل الاسترخاء الكامل لعضلات البطن.

وكز على انتشار الاسترخاء حتى تصبح جميع عضلات البطن مسترخية تماما.

- ضغط راحتي اليدين معا ودفعهما حتى يحدث الانفعال في عضلات الصدر والكتفين.

الاحتفاظ بالانفعال خمس ثوان، اترك نصف الانفعال يخرج، ثم بعد خمس ثوان تخلص من النصف الآخر.

الآن الاسترخاء الكامل العضلات والتركيز على الاسترخاء حتى تصبح العضلات طليقة ومسترخية تمام

التركيز على كل العضلات التي سبق التركيز عليها

- ادفع الكتفين للخلف أقصى ما في وسعك حتى يحدث الانفعال في عضلات ظهرك

الاحتفاظ بالانفعال خمس ثوان، اترك تصف الانفعال يخرج، ثم بعد خمس ثوان تخلص من النصف الآخر

الاسترخاء الكامل للعضلات ظهرك والكتفين.

التركيز على انتشار الاسترخاء حتى يحقق الاسترخاء التام

- بينما يحتفظ الاسترخاء لعضلات الجذع، الذراعين، الرجلين، انفعال عضلات رقبتك بوضع رأسك لأمام حتى تضغط الذقن في صدرك.

لاحتفاظ بالتوتر خمس ثوان، اترك نصف الانفعال يخرج، ثم بعد خمس ثوان تخلص من النصف الآخر، ثم الاسترخاء الكامل لرقبتك.

لسمح رأسك أن تكون في وضع معلق، بينما تركز على انسياب الاسترخاء في عضلات رقبتك

- اضغط على أسنانك ولاحظ الانفعال في عضلات الفكين

لحتفظ بالانفعال خمس ثوان اترك نصف الانفعال يخرج، ثم بعد خمس ثوان تخلص من النصف الآخر

لسترخاء الفم كاملا، تباعد الشفتين قليلا، التركيز على الاسترخاء الكلي لهذه العضلات حوالي 10-15 ثانية

- انفعال اللسان وذلك بدفعه نحو سقف الفم بقوة كلما أمكن ذلك

لحتفظ بالانفعال خمس ثوان، اترك نصف الانفعال يخرج، ثم بعد خمس ثوان تخلص من النصف الآخر ثم الاسترخاء الكامل للسان

لآن ركز على الاسترخاء الكامل لعضلات الرقبة، الفكين، واللسان

- العينان مغلقان، تحريك بؤرة العين العلى بمشاهدة شيء مرتفع

لحتفظ بالانفعال خمس ثوان، اترك نصف الانفعال يخرج، ثم بعد خمس ثوان تخلص من النصف الآخر

لاسترخاء الكامل للعينين

وكز على انتشار الاسترخاء في العينين، وركز كذلك على استرخاء عضلات الوجه الأخرى.

تجعيد جبهة الرأس بشدة كلما أمكن ذلك

لحتفظ بالانفعال خمس ثوان، اترك نصف الانفعال يخرج ثم بعد خمس ثوان تخلص من النصف الآخر.

وكز على تطور الشعور بالاسترخاء ومقارنة ذلك بالانفعال الذي كان موجودا

وكز الآن حوالي دقيقة على استرخاء جميع عضلات جسمك

- التحكم في التنفس، أحد العناصر الهامة للاستجابة التي تتميز بالاسترخاء ويمكن تحقيق الشعور بالاسترخاء من خلال التنفس الصحيح.

يؤدي سلسلة من الشهيق القصير حوالي كل ثانية حتى يمتلئ الصدر.

-كتم التنفس حوالي خمس ثوان، ثم إخراج الزفير ببطء في حوالي 10 ثوان، وأثناء ذلك التفكير في كلمة الاسترخاء والهدوء.

فكر في هذه الكلمة عند خروج الزفير ببطء

تكرر العملية السابقة خمس مرات على الأقل،وفي كل مرة تحقق المزيد من الاسترخاء العميق استفادة من الخبرات السابقة للتمرين على الاسترخاء.

- النموذج الثاني للتدريب الاسترخائي التدريجي:

- يطلب من التلميذ الرقود على الظهر، بحيث تكون الذراعان جانبا ويكون الجسم في وضع مستقيم وكل من الفخذين والركبتين متقاربتين ومتلاصقتين وتكون الذراعان ممتدتين جانبا، وكذا اليدين متجهتين لأعلى، كذلك يجب أن يوضع في الاعتبار الاحتفاظ بالجسم مسترخيا وان تضغط أجزاء الجسم المختلفة بقدر مساو على الأرض دون حدوث تحميل زائد على جزء معين من الجسم، يزيد عن أجزاء الجسم الأخر ى وقد يكون من المناسب أداء التمرين السابق على نحو أفضل عندما يغمض التلميذ العينين قليلا.
- يؤدي التلميذ مجموعة من التمارين تقسم بالانقباض الشديد للعضلات ثم الثبات لفترة تتراوح بين 4 إلى 5 ثوان يعقبها الرجوع إلى حالة الاسترخاء، تفضل حالة الاسترخاء الأولى عند بدأ أداء التمرينات.
- يفضل التركيز على تمرينات الذراعين، ثم التركيز على عضلات الذراعين والكتفين بحيث تستمر فترة الانقباض من 3-5 ثوان، ويعقب الانقباض الاسترخاء الكامل، وهنا قد يكون من الأهمية بمكان التركيز على أن الانقباض الحادث يخص العضلات المطلوبة فقط، وعدم امتداده لمناطق أو أجزاء أخرى من الجسم، كما يلاحظ تكرار التمرين عدة مرات.
- تؤدي التدريبات لأجزاء الجسم المختلفة مع التركيز بصفة خاصة على تدريبات التحكم في التنفس
- يؤدي تدريب ثني أصابع القدمين تجاه الساق، مع عدم تحريك الكعبين، ثم انقباض عضلات هذه المنطقة لمدة خمس ثوان، ثم العودة إلى الوضع الطبيعي مع اكبر قدر من الاسترخاء
- يؤدي تدريب ثني أصابع القدمين للخارج والأسفل، ثم الانقباض في 5 ثوان ثم العودة للوضع الطبيعي مع تحقيق أكبر قدر من الاسترخاء.
- التدريب على الطريقة الصحيحة للتنفس، والتي تضمن تحقيق الانسيابية والسهولة في أخذ الشهيق وإخراج الزفير حيث في حالة انقباض العضلات، لا يتنفس التلميذ وعند وضع الاسترخاء يخرج الزفير وإخراج الزفير حيث في حالة انقباض العضلات لا يتنفس التلميذ وعند وضع الاسترخاء يخرج الزفير كاملا، وربما قد يكون من المناسب أن يستمع إلى صوت إخراج الزفير.
- وعند أداء كل تمرين يفضل أن يأخذ التلميذ ست مرات تنفس مع التركيز على أن يكون سهلا وقصيرا.
- يؤدي التلميذ تمرين ثني الكعبين، بحيث يحاول تحريك الكعبين تجاه الساق بأقصى قدر ممكن، ثم يؤدي الانقباض لفترة خمس ثوان، ثم يعقب ذلك الاسترخاء الكامل وإخراج الزفير ثم يتم أخذ ست مرات تنفس سهلا وقصيرا والتمرين التالي يكون عكس السابق حيث يتحرك الكعب الأسفل

لأقصى مدى ممكن، ثم يؤدي الانقباض العضلي لفترة خمس ثوان.

- يؤدي التلميذ تمرين ضغط الركبتين معا، بحيث تحاول الركبة لمس الأخر ى، وفي حالة استطاعته تحقيق ذلك يحاول ضغط الركبتين بقوة محققا أقصى انقباض عضلي، لفترة خمس ثواني، بحيث يعقب ذلك إخراج الزفير، وأداء التنفس الهادئ
- يؤدي التلميذ تمرين انقباض عضلات الفخذ ويستمر في وضع الانقباض فترة خمس ثوان يعقبها إخراج الزفير وأداء التنفس الهادئ
- يؤدي التلميذ تمرين انقباض عضلات المقعدة لأقصى درجات ويستمر في وضع الانقباض لمدة خمس ثوان يعقبها الزفير وأداء التنفس الهادئ
- بعد ذلك يطلب من التلميذ مراجعة الإحساس العام بعضلات الجسم، والاطمئنان إلى انه يشعر بالاسترخاء الكامل لجميع أجزاء الجسم، وإذا لم يكتسب هذا الإحساس لبعض مناطق الجسم أو مجموعة عضلية معينة فيجب إعادة التدريب لتلك المجموعة العضلية، أما عندما يثق التلميذ أن جسمه يتمتع بالاسترخاء الكامل، وعدم الانفعال، فإنه يحاول أخذ حوالي 12 مرة شهيق وزفير، بينما يحتفظ بالرجلين بدون حركة.
- انقباض المعدة للداخل بأقصى قدر ممكن، ثم الاستمرار في ذلك الوضع فترة خمس ثوان، ثم إخراج الزفير وينصح بالتخلص الكامل من الانفعال، ويكون التركيز على أداء التنفس.
- انقباض عضلات الظهر بحيث ينجز الانقباض نحو العمود الفقري بأن يجذب التلميذ الكتفين، ويدفعهما نحو الرقبة أو المكان الذي يرقد عليه، ومن الأهمية أن يقتصر الانقباض على عضلات الظهر مع عدم رفع الظهر عن المرتبة ويستمر في وضع الانقباض خمس ثوان، ثم إخراج الزفير والشعور الكامل بعدم وجود أي انفعال لعضلات الظهر.
- يؤدي التلميذ عكس الترتيب السابق بحيث يحاول ضغط عضلات الصدر للداخل،س وتجريك الكتفين للداخل أمام الصدر، ويستمر في وضع الانقباض فترة خمس ثوان ثم إخراج الزفير، مع ترك الكفين يتحركان للخلف والاستفادة من وضع الاسترخاء التام.
- رفع الكتفين لأعلى الأذنين، مع الاحتفاظ بجميع أعضاء الجسم في حالة ثبات كامل، ثم انقباض عضلات الكتفين لمدة خمس ثوان، ثم يعقب ذلك إخراج الزفير وأداء (8)س مرات تنفس غير عميق.
- يحرك التلميذ الكتفين لأسفل نحو القدمين،ثم انقباض عضلات الكتفين فترة خمس ثوان بحيث يعقب ذلك إخراج الزفير وينصح بالتركيز على اخذ كمية محدودة من الهواء أثناء الشهيق عند أداء هذا التمرين
- يطلب من التلميذ عدم تحريك أي شيء من جسمه فيما عدا تحريك الفك الأسفل نحو الرقبة، ثم أداء الانقباض لفترة خمس ثوان ثم إخراج الزفير والاسترخاء وأخذ (8) مرات تنفس غير

عميق

- يحاول التلميذ من وضع الرقود على الظهر، ضغط الرأس على الأرض (المرتبة) مع عدم تقوس الرقبة، ويستمر فيذلك الوضع خمس ثوان ثم يعقب ذلك إخراج الزفير
- يطلب من التلميذ تحريك نتوء الفك لأمام أكثر ما في وسعه، ويستمر في ذلك الوضع خمس ثوان ثم الزفير واسترخاء الفك، وأخذ التنفس العادي.
- يطلب من التلميذ الضغط على أسنانه وانقباض الفكين لمدة خمس ثوان ثم الزفير وأخذ (8) مرات تنفس هادئ
- يحاول التلميذ قبض عضلات لوحة بان يجعل الجبهة(أعلى الرأس) منقبضة ما أمكن ذلك، بينما يحتفظ بالعينين مغلقتين لمدة خمس ثوانـ يعقبها الاسترخاء الكامل لعضلات الوجه،.
- يتم بعد ذلك مراجعة أجزاء الجسم والاطمئنان إلى استرخاء جميع أعضاء الجسم، ثم أداء 12 مرة تنفس بطيء.

وزارة التعليم العالي ولبحث العلمي

جامعة حسيبة بن بوعلي

معهد التربية البدنية والرياضية

- سيدي:

نرجو من سيادتكم المحترمة التفضل بتحكيم المقياس الموضوع أمامكم والذي يندرج في إطار إنجاز مذكرة ماجستير بعنوان:

" فاعلية برنامج إرشادي رياضي مقترح للتخفيف من العنف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية"

الأستاذ المحكم	الدرجة العلمية	الإمضاء	الملاحظة
1			
2			
3			
4			
5			

مقياس سلوكات العنف المدرسي في صورته النهائية

التعليمة: عزيزي التلميذ، عزيزتي التلميذة:

فيما يلي مجموعة من العبارات التي تدور حول تصرفاتك في حياتك اليومية الرجاء التكرم بقراءة كل عبارة بعناية، ثم وضع علامة (x) أمام الخانة التي تنطبق عليك (دائما، أحيانا، أبدا) وتأكد بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، وستكون إجابتك موضع السرية التامة.

فضلا لا تترك أي عبارة دون إجابة

ولك كل الشكر والتقدير

الاسم واللقب .....

الشعبة .....

القسم .....

م	العبارات	دائما	أحيانا	أبدا
1	التدخل في الدرس دون إذن الأستاذ			
2	مقاطعة التلاميذ الآخرين أثناء تدخلاتهم			
3	مقاطعة الأستاذ أثناء إلقائه الدرس			
4	التعليق على الدرس بأسلوب غير لائق			
5	التكلم بصوت عال خارج موضوع الدرس			
6	التعبير عن الملل بواسطة حركات أو أصوات			
7	إلقاء القاذورات في فناء المدرسة			
8	شتم التلاميذ			
9	شتم الأستاذ			
10	الكتابة على الجدران أو الطاولات			
11	إحداث فوضى داخل القسم			
12	تتمرد عن القوانين والنظم المدرسية			
13	هز الكتف عندما يكلفه الأستاذ القيام بشيء ما			
14	عدم تقبل الانتقادات والملاحظات			
15	رفض الخضوع للسلطة المدرسية			
16	تتعامل بعنف مع أثاث المدرسة			
17	تهديد المعلم بالاعتداء الجسدي			
18	القيام بتمرير ألفاظ داخل القسم			

19	تهديد الإداريين			
20	ضرب الأدوات بقوة على الطاولة			
21	الضحك مع أحد الزملاء داخل القسم			
22	ضرب زميل داخل القسم			
23	تقليد أصوات الحيوانات، غناء، تصفير أثناء الدرس			
24	إحداث ضجيج بالأدوات أو الأثاث			
25	رسم رسومات غير لائقة على السبورة			
26	النظر إلى المعلم بنظرات احتقار			
27	استعمال الخشونة مع الزملاء أثناء اللعب			
28	القيام بأشياء أخرى(لعب، رسم...الخ) أثناء الدرس			
29	تعمد كسر باب القسم			
30	تناول الأطعمة أو الشرب أثناء الدرس			
31	سرقة أدوات الزملاء			
32	إتلاف سيارات المدرسين والإداريين			
33	الخروج من القسم دون إذن الأستاذ			
34	تقوم بالسخرية من المدرسين			
35	ضرب أستاذ بسبب توبيخه لك			
36	تخريب ممتلكات الزملاء			
37	إحضار ممنوعات إلى القسم (مواد حادة، سكين...)			
38	الرفض المعلن المشاركة في النشاطات داخل القسم			
39	تخريب ممتلكات المدرسة			
40	رمي الأستاذ بأشياء عندما يدير ظهره			
41	القيام بحركات تحدث اضطرابات داخل القسم			
42	الميل إلى مشاهدة أفلام العنف والضرب			
43	إحداث شغب بين الحصص			

قبل بداية جلسة الاسترخاء الذاتي

أثناء جلسة الاسترخاء الذاتي

أثناء جلسة الاسترخاء الذاتي

بعد نهاية جلسة الاسترخاء الذاتي

ملخص البحث:

لقد أصبحت ظاهرة العنف من الظواهر الرئيسية التي أصبحت تداهم المدارس وأصبحت تشكل ثقلا على كاهل العاملين فيها، للتعامل اليومي مع هذه السلوكات، فالعنف مشكلة رئيسية لإدارة المؤسسة وللأساتذة وللعمال، وهو ما تناولناه في بحثنا هذا بعنوان: "فاعلية برنامج إرشادي رياضي مقترح للتخفيف من العنف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية"، من خلال دراسة نظرية وتطبيقية وضعنا الفرضيات التالية:

- **الفرضية العامة:**

- للبرنامج الإرشادي الرياضي فاعلية في التخفيف من العنف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

- **الفرضيات الجزئية:**

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في درجة الاستفادة من البرنامج الإرشادي الرياضي للتخفيف من العنف اللفظي في المرحلة الثانوية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في درجة الاستفادة من البرنامج الإرشادي الرياضي للتخفيف من العنف الجسدي في المرحلة الثانوية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في درجة الاستفادة من البرنامج الإرشادي الرياضي للتخفيف من العنف النفسي في المرحلة الثانوية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الدرجة الكلية للمقياس.

وقصد إثبات أو نفي هذه الفرضيات، استعملنا المنهج التجريبي باستخدام عينتين الأولى مجموعة ضابطة بها (10) تلاميذ خضعت للبرنامج العادي المسطر في المنهاج والثانية مجموعة تجريبية بها (10) تلاميذ خضعت للبرنامج الإرشادي الرياضي المقترح الذي يشتمل على جلسات إرشادية باستخدام أسلوب الاسترخاء العضلي "لجاكبسون"، وبعد استعمال مقياس سلوكات العنف المدرسي كأداة للبحث في اختبار قبلي واختبار بعدي، وبعد قيامنا بدراسة النتائج وتحليلها تبين لنا أن كل الفرضيات المحققة ما عدا الفرضية الجزئية الأولى، وأن البرنامج الإرشادي الرياضي المقترح جد فعال للتخفيف من حدة العنف المدرسي عند تلاميذ المرحلة الثانوية.

الكلمات الدالة:

فاعلية، برنامج إرشادي رياضي، العنف، العنف المدرسي، المراهقة، المرحلة العمرية.