وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.
جامعة محمد البشير الإبراهيمي _برج بوعريريج
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية

تخصّص: علم النفس المدرسي

عنوان المذكرة :

دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الحدّ من العنف المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي

دراسة ميدانية بثانويات ولاية برج بوعريريج

مذكّرة مكمّلة لنيل شهادة ماستر تخصّص علم النفس المدرسي

– إعداد الطالب:
هشام جفال

– إشراف الأستاذ :
د/ العمري أبركان

السنة الجامعية: 2019_2020

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد البشير الإبراهيمي _برج بوعريريج
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية

تخصّص: علم النفس المدرسي

عنوان المذكرة :

دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الحدّ من العنف المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي

دراسة ميدانية بثانويات ولاية برج بوعريريج

مذكّرة مكمّلة لنيل شهادة ماستر تخصّص علم النفس المدرسي

– إعداد:
هشام جفال

– إشراف الأستاذ :
د/ العمري أبركان

السنة الجامعية: 2019_2020

شكر وتقدير

الحمد لله وله الشكر الذي أمدني بعونه وأنار دربي في العلم لأنهل من علمه وبتوفيق من الله تم ظهور هذا العمل على حيز الوجود، وأرجو من الله العلي القدير أن يعود بالنفع والفائدة للجميع، ولا أنسى وأنا أسطر هذه العبارات للكثير ممن يستحقون الشكر والتقدير وعرفانا مني لما بذلوه من جهد لتعليمنا وتوجيهنا لإنهاء هذا العمل فأتقدم بجزيل الشكر لجميع أساتذتي.

كما أتقدم بالامتنان للأستاذ المشرف "أبركان العمري "لتوجيهاته، كما أتقدم بالشكر للزميل والأستاذ والأخ بلمرابطة أحمد على كل الجهد الذي بذله في إنجاز هذه الدراسة.

كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى زملائي الذين وقفوا إلى جانبي وساعدوني كثيرا على وعلى رأسهم:

نجيب بورغداد، عباس عمر، عبد الحميد بوشبور، ابراتشة أمينة، شويديدة رانيا.

وأشكر كذلك كل من قدم لي يد المساعدة من قريب أو بعيد.

إهداء

إلى أم كانت ولا تزال في قلبي رمز التضحية والحنان، إلى من كانت تحترق كالشمعة كل يوم ،كل دقيقة، كل ثانية، لتنير لي طريق النجاح.

إلى من كانت تبتسم وتخلق روح الأمل والطموح في نفسي، وقلبها مثقل بالأعباء والآلام والأحزان.

إلى من كانت وسوف تظل الى الأبد رمز الشجاعة والتحدي والعطاء والحب...

إلى روح أمي" خضرة " الجوهرة الفريدة، زهرة الماضي وذكرى المستقبل، وشمعة في عتمة حاضري تمدني بالأمل وتدفعني إلى الأمام كلما تعثرت خطاي...

إلى من كان سندي في هذه الدنيا إلى من كان قدوتي إلى أحن وألطف رجل أبي العزيز الغالي.

إلى من أكن لهم كل الحب والإحترام والتقدير إلى أعز الناس لي إلى إخوتي وأخواتي وأبنائهم.

إلى شريكة دربي إلى منبع الحب والحنان إلى توأم روحي زوجتي الغالية.

إلى قرة عيني إلى من هم الدم الذي يسري في عروقي إلى من نذرت كل حياتي لهم إلى أميراتي وعزيزاتي وحبيباتي غفران (أسيل) وريهام .

أهدي ثمرة جهدي وفكري وعملي المتواضع هذا.

ملخص الدراسة باللغة العربية:

هدفت الدراسة الحالية الكشف عن دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني تجاه الحد من العنف المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي، وقد أجريت الدراسة على مجموعة مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بثانويات ولاية برج بوعريريج وكان اختيار العينة بطريقة المسح الشامل والبالغ عددها 56 مستشار ومستشارة للتوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، وقد تم اعتماد المنهج الوصفي في الدراسة وهذا لوصف الظاهرة المدروسة وتحليلها كما وكيفيا، وتفسير البيانات وإبراز دور مستشار التوجيه، كما تم الإستعانة بأداة لجمع البيانات وهي الإستبيان، وقد انطلقنا من التساؤل التالي: ماهو دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي لولاية برج بوعريريج في الحد من ظاهرة العنف المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي؟ حيث تمحورت الدراسة حول ثلاث فرضيات فرعية تمثلت في:

-عمليات الإعلام المدرسي لدى مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني تحد من العنف المدرسي.

-عمليات المتابعة والإرشاد لدى مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني تحد من العنف المدرسي.

-عمليات التقويم والدراسات لدى مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني تحد من العنف المدرسي.

وتوصلت الدراسة إلى نتائج هي:

أن دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في عمليات الإعلام المدرسي هو دور متوسط ومحدود في الحد من العنف المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي، وأن دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في عمليات المتابعة والإرشاد هو دور كبير وفعال في الحد من العنف المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي، وأن دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في عمليات التقويم والدراسات هو دور متوسط ومحدود في الحد من العنف المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي.

الكلمات المفتاحية: مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، الدور، العنف المدرسي، الإعلام المدرسي، المتابعة والارشاد، التقويم والدراسات.

Summary:

The current study aimed to uncover the role of school counselor on reducing school violence among secondary school pupils.

The study was conducted on a group of school counselors who work in Bordj Bou Arreridj Province high schools. A comprehensive survey on 56 school counselors was carried out using the questionnaire as the main tool in collecting data, and the information gathered was analyzed quantitatively and qualitatively in order to reveal the role of the school counselors. We have started from the following question: What is the role of the school counselor in reducing the phenomenon of school violence among secondary school pupils in the province of Bordj Bou Arreridj? The study revolves around three sub-hypotheses, which are:

- School mass communication activities of the school counselor limit school violence.

- Counseling processes of the school counselor reduce school violence.

- Evaluations and studies performed by school counselor limit school violence.

The study reached the following results:

- The school counselor mass communication activities has an intermediate and limited role in reducing school violence among secondary school pupils.

- The counseling sessions held by school counselor has a large and effective role in reducing school violence among secondary school pupils.

- Evaluations and studies carried out by the school counselor has an intermediate and limited role in reducing school violence among secondary school pupils.

Key words :

School and career counseling counselor, Role, School violence, School media, Follow-up and guidance, Calendar and studies.

فهــرس المحتــويات	
المحتوى	**الصفحة**
– شكر وتقدير	أ
– الإهداء	ب
– ملخص الدراسة باللغة العربية	ج
– ملخص الدراسة باللغة الأجنبية	د
– فهرس المحتويات	هـ– و–ز
– قائمة الجداول	ح
– قائمة الملاحق	ط
أولا: الجـانـب النظــري	
– مقدمة.	01
الفصل الأول: الإطار الـعام للـدراسـة.	
1– الإشكالية.	04
2– الفرضيات.	06
3– أهمية الدراسة.	06
4– أهداف الدراسة.	07
5– أسباب اختيار الموضوع.	07
6– تحديد المفاهيم الأساسية للدراسة إجرائيا.	08
7– الدراسات السابقة.	08
8– تعليق على الدراسات السابقة.	13
الفصل الثاني: العنف والعنف المدرسي	
– تمهيد.	17
1– العنف.	18
1– 1 تعريف العنف.	18
1– 2 مفاهيم مرتبطة بالعنف.	19
1– 3 الخصائص.	20
1– 4 النظريات المفسرة للعنف.	21
1– 5 النتائج.	24
2– العنف المدرسي.	26
2– 1 تعريف العنف المدرسي.	26
2– 2 أشكال العنف المدرسي ومظاهره.	27

2- 3 العوامل المؤدية للعنف المدرسي.	32
2- 4 انعكاسات العنف المدرسي.	36
2- 5 كيفية التعامل مع العنف المدرسي.	37
- خلاصة.	40
الفصل الثالث : التوجيه والارشاد، مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني	
- تمهيد.	42
1- تعاريف التوجيه والإرشاد.	43
1- 1 تعريف التوجيه المدرسي.	43
1- 2 تعريف الإرشاد المدرسي.	44
2- التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الجزائر.	45
2- 1 نبذة تاريخية عن تطور التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.	45
2- 2 أهداف التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الجزائر.	46
3- خصائص عامة للتوجيه والارشاد.	47
3- 1 ضرورة التوجيه والإرشاد والحاجة إليه.	47
3- 2 أهمية التوجيه والإرشاد النفسي.	48
3- 3 مبادئ التوجيه والإرشاد المدرسي.	49
3- 4 أسس التوجيه والإرشاد المدرسي.	49
3- 5 نظريات التوجيه والإرشاد.	53
4- مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.	56
4- 1 تعريف مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.	56
4- 2 مهام مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.	57
4- 3 أدوات وتقنيات ووسائل عمل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.	61
4- 4 الصعوبات التي تواجه مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.	64
- خلاصة.	66
ثانيا: الجـانــب المــيدانــي	
الفصل الرابع: الإجراءات الميدانية للدراسة.	
- تمهيد.	69
1- الـدراسـة الاستطـلاعيـة.	70
1-1- أهداف الدراسة الاستطلاعية.	70
1-2- إجراءات الدراسة الاستطلاعية.	70
1-3- عينة الدراسة الاستطلاعية.	70

1-4- أدوات الدراسة الاستطلاعية.	70
1-5- نتائج الدراسة الاستطلاعية.	71
2- الـدراسـة الأسـاسيـة.	74
2-1- حدود الدراسة.	74
2-2- منهج الدراسة.	74
2-3- مجتمع وعينة الدراسة.	74
2-4- أدوات جمع البيانات.	75
2-5- الأساليب الإحصائية المستخدمة.	75
- خلاصة.	76
الفصل الخامس: نتائج الدراسة الميدانية	
- تمهيد	78
1- عرض وتحليل نتائج الدراسة.	79
2- مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات والتراث النظري.	79
3- استنتاج عام.	89
4- مقترحات الدراسة.	91
- خاتمة.	92
- قائمة المراجع.	93
- الملاحق .	98

قائمة الجداول

الرقم		الصفحة
01	يوضح نتائج التحكيم على مدى وضوح التعليمات.	71
02	يوضح تحكيم مدى ملائمة عدد البنود في كل بعد.	72
03	يوضح البنود التي تم تعديلها من طرف المحكمين.	72
04	يوضح نتائج الصدق البنائي.	73
05	يوضح خصائص العينة حسب الاختصاص، الجنس، الخبرة.	75
06	يتضمن تقدير وجود دور الإعلام المدرسي في الحد من العنف المدرسي.	79
07	يتضمن تقدير وجود دور المتابعة والارشاد في الحد من العنف المدرسي.	82
08	يتضمن تقدير وجود دور التقويم والدراسات في الحد من العنف المدرسي.	85
09	يتضمن تقدير وجود دور في الحد من العنف المدرسي.	86

قائمة الملاحق

الرقم	
01	قائمة الأساتذة المحكمين.
02	نسخة الأولية لاستبيان الدراسة الاستطلاعية.
03	النسخة النهائية للاستبيان.
04	نتائج المعالجة الإحصائية باستعمالSPSS .

أولا:
الجانب النظري

- مقدمة:

يكتسي موضوع محاربة العنف أهمية بالغة وخاصة بالنظر إلى الاختلالات التي تعرفها منظومة القيم لا سيما في بعدها الاجتماعي والتربوي، بحيث أضحت الكثير من العلاقات ذات الصلة بالمدرسة تعرف مزيدا من التوتر، انعكس سلباً على مجال التواصل بأبعاده المختلفة.

ويعد العنف من المشكلات السلوكية التي اهتم بها العلم في الآونة الأخيرة بوصفه مشكلة صارت بارزة في حياة الإنسان في مختلف جوانبه وهذا ما نشاهده ونسمعه يوميا من عنف فردي أو جماعي، في حق الأستاذ أو التلميذ أو في حق المدرسة ككل لينذر بأوخم العواقب، لأنه يهدد النسيج الاجتماعي برمته، ما دامت المدرسة المؤسسة الثانية بعد الأسرة في تنظيم العلاقات وشرعيتها أخلاقيا كما أن مشكلة العنف لا تهم الفرد وحده مدرسا أو تلميذا، ولا الأسرة ولا المدرسة، ولكن تهم مستقبل المجتمع في نوع العلاقات التي ينبغي أن علاقات الأفراد والجماعات، والكيان الحضاري للأمة، ولذلك يعتبر التفكير فيها تفكيرا في البناء المجتمعي، وسعيا لإرسائه على دعائم قوية وأسس صلبة **(عقيلة بودر،2018،ص752)**

وعرفت ظاهرة العنف بمختلف أشكاله وأنواعه في المجتمع منعرجا خطيرا خصوصا في العشرية الأخيرة من القرف العشرين، حيث مست مختلف شرائح وفئات المجتمع وبشكل ملاحظ فئة المتمدرسين، وانتشرت في أوساطهم انتشارا كبيرا، عرف هذا النوع من العنف بالعنف المدرسي وتجلى في سلوكيات عدوانية وعنيفة يمارسها التلاميذ ضد بعضهم البعض أو ضد أساتذتهم أو العكس، وظهرت بأشكال مختلفة ومتفاوتة الانتشار كالاعتداءات الجسدية الضرب والتهديد والشتم بالمحيط المدرسي.

والعنف المدرسي عرف تطور وانتشار كبير خاصة في مرحلة التعليم الثانوي التي تتزامن مع مرحلة المراهقة التي تتميز بتغيرات فيزيولوجية ونفسية تؤثر على سلوكيات التلميذ.

فالدراسات السابقة التي تطرقت إلى ظاهرة العنف المدرسي حاولت فهم ومعرفة أسبابها وعواملها من أجل التصدي لها، ودارستنا من بين البحوث التي تناولتها من حيث تناولها من وجهة نظر ودور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني داخل ثانويات ولاية برج بوعريريج، هذا الأخير يقوم بمهام تربوية وبيداغوجية تجعله قريب من التلاميذ لمساعدتهم على تحقيق توافقهم النفسي والاجتماعي، ومساعدتهم على بناء مشروعهم الشخصي.

من خلال هذه الدراسة سوف نحاول فهم أدوار مستشار التوجيه وكيفية عمله ووسائله المختلفة وذلك وفق بناء منهجي اشتمل على جانب نظري وجانب تطبيقي ميداني.

الجانب النظري فقد اشتمل على ثلاثة فصول:

الفصل الأول: تمثل في الإطار العام للدراسة واحتوى على الإشكالية، الفرضيات، أهمية الدراسة، أهداف الدراسة، أسباب اختيار الموضوع، مفاهيم الدراسة، الدراسات السابقة، التعليق على الدراسات السابقة.

الفصل الثاني: جاء بعنوان العنف والعنف المدرسي وقد اشتمل على قسمين:

– العنف: احتوى على تعريف للعنف، ومفاهيم مرتبطة بالعنف، الخصائص العامة التي يتصف بها العنف، النظريات المفسرة للعنف، نتائج العنف.

–العنف المدرسي: احتوى على تعريف العنف المدرسي، أشكال العنف المدرسي، العوامل المؤدية اله، انعكاساته وكيفية التعاطي معه.

الفصل الثالث: جاء بعنوان التوجيه والإرشاد، مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، وقد اشتمل على قسمين:

–التوجيه والإرشاد المدرسي: واحتوى على تعريف التوجيه المدرسي والإرشاد المدرسي، تطوره وأهدافه في الجزائر، والحاجة إليه، أهميته ومبادئه وأسسه، نظريات التوجيه والإرشاد.

–مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني: احتوى على تعريف مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، مهامه، أدوات وتقنيات ووسائل عمله، الصعوبات التي تواجهه.

الجانب التطبيقي الميداني: اشتمل عليه الفصل الرابع حيث احتوى على الإجراءات المنهجية للدراسة من خلال الدراسة الاستطلاعية والدراسة الأساسية، والفصل الخامس الذي احتوى على نتائج الدراسة الميدانية متمثلة في عرض وتحليل نتائج الدراسة ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات والتراث النظري.

وفي الأخير استنتاج عام ثم خاتمة والمراجع المعتمد عليها في الدراسة ثم الملاحق.

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1- الإشكالية.

2- الفرضيات.

3- أهمية الدراسة.

4- أهداف الدراسة.

5- أسباب اختيار الموضوع.

6- تحديد المفاهيم الأساسية للدراسة إجرائيا.

7- الدراسات السابقة.

8- تعليق على الدراسات السابقة.

1- الإشكالية:

تعتبر مشكلة العنف من المشكلات التي تواجهها المجتمعات المعاصرة عموما متطورة كانت أم نامية سيما في سياق التحولات الاجتماعية، الثقافية، وكذا القيمية التي تشهدها الجماعات والعلاقات الإنسانية على وجه الخصوص بل إن البعض وصف ظاهرة العنف بظاهرة العصر بسبب انتشارها وتعقدها وتطورها بشكل يبعث على القلق.

ونظرا لتشعب مجالات العنف وتعقد أسبابه واختلاف أبعاده وتنوع أساليبه فإنه استدعى اهتمام الباحثين والمختصين في شتى العلوم والتخصصات، وأصبحت ظاهرة العنف مجالا خصبا تبحث فيه كل فروع العلوم الإنسانية والاجتماعية والقانونية، فهي محل الدراسات السياسية، النفسية، التربوية، وعلى الرغم من الاهتمامات المنصبة على موضوع العنف في شتى تجلياته، العنف الأسري، العنف المهني، العنف الجنسي وكذا العنف الإعلامي ...وما إلى ذلك، فإن مشكلة العنف داخل البيئة المدرسية لم تنل القدر الكافي من الدراسة والتحليل والتعمق بالموازاة مع حجمها وتعقدها ودرجة تأثيرها في حياة الفرد والمجتمع، فدخول العنف إلى بيئة التعليم يشكل خطورة على أعباء النهوض بالمجتمع، فضلا عن أنه يمثل عائقا للعمل التربوي المتوقع من المدرسة، وذلك في ضوء ما يترتب عليه من آثار تنعكس على جوانب عدة من شخصية المتعلمين (التلاميذ)، وبالرغم من أن المجتمعات المعاصرة تتبنى النظريات الحديثة التي تمنع استخدام العنف وفي ظل التطور الذي شهده القطاع التربية والتعليم في مجال استخدام التكنولوجيا والتعليم الحواسيب، وتطوير المناهج وتكوين المعلمين إلا أن ذلك لم ينعكس على ممارسات التلاميذ داخل الأقسام التربوية، فلا يزال العنف مستمرا، ويمارسه المتعلمين بين بعضهم البعض أو حتى بين المعلمين.

(عميروش،2019،ص505)

وتكمن خطورة العنف المدرسي في العدوان وعدم التقبل والنبذ من المجتمع وما ينتج عن ذلك في مراحل متقدمة من البلوغ والرشد، حيث تمثل عائق حيال قيام المدرسة بدورها التربوي والتعليمي وهدر للوقت، الأمر الذي يجعل من البيئة المدرسية غير ملائمة لتحقيق الأهداف التربوية، والعنف المدرسي أصبح ظاهرة متفشية في المدارس الجزائرية على نحوى خطير، حيث أحصت وزارة التربية الوطنية مؤخرا 40 ألف حالة عنف مدرسي سنويا في مختلف المؤسسات التربوية، و260 ألف حالة عنف بين 2000 و2014 وقعت بين المتمدرسين أو بين الأساتذة والمتمدرسين أو مابين الأساتذة بحد ذاتهم **(سعودي،2017،ص6)**

أما على مستوى مؤسسات التعليم الثانوي في ولاية برج بوعريريج وبالعودة إلى التقارير الفصلية لخلية الإصغاء والمتابعة النفسية والتربوية بالثانويات التي تعد في كل نهاية فصل دراسي على مستوى مركزي التوجيه المدرسي والمهني، نجد أن حالات العنف كبيرة جدا ففي سنة 2016 سجلت ثانويات الولاية 181 حالة عنف، 2017 سجلت 145 حالة عنف، في سنة 2018 سجلت 140 حالة عنف، وفي سنة

2019 سجلت 195 حالة عنف، وفي سنة 2020 خلال الفصل الأول والثاني من الموسم الدراسي سجلت 114 حالة عنف.

وتشير هذه الأرقام إلى مشكلة كبيرة تهدد أمن واستقرار المؤسسات التربوية التي تحولت إلى مسرح للتعبير عن الحالة النفسية والمشاكل الاجتماعية، عن طريق استعمال العنف، وقد تم اتخاذ جملة من التدابير الوقائية من هذه الظاهرة الخطيرة خاصة في التعليم الثانوي باستحداث ما يسمى بخلية الإصغاء والمتابعة النفسية والتربوية مهمتها جمع المعلومات حول أطراف النزاع، والمساعدة على حل النزاع من خلال استعمال الوساطة والنصح والإرشاد حول مخاطر العنف وغيرها من المشاكل المدرسية التي تعاني منها المؤسسات التربوية، واتخاذ التدابير اللازمة، كما تم تغيير نوع العقوبات في المجالس التأديبية كإجراء وقائي وإصلاحي باستحداث العمل للمنفعة العامة للمؤسسة كالتشجير والطلاء.

كما أن هذه الظاهرة جذبت اهتمام باحثين والتطرق إليها في بحوثهم ودراستهم كدراسة صباح عجرود حول التوجيه المدرسي وعلاقته بالعف المدرسي، ودراسة عقيلة بودر حول مستشار التوجيه المدرسي ودوره في التصدي لمظاهر العف المدرسي، ودراسة زهية دباب حول دور المؤسسات التعليمية في مواجهة العنف المدرسي قي الجزائر، ومن خلال النظر والتطرق لهذه الدراسات وما تناولته نجد أنه هناك دور مهم في هذا الموضوع يمكن أن يساعد التلميذ، وهو الدور الذي يلعبه مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بحكم تخصصه وعلاقته مع التلاميذ وباقي الفاعلين في المؤسسة التعليمية من إداريين وتربويين، فمن خلال تخصصه وعلاقته القريبة من التلاميذ يمكن أن يساعد التلاميذ في تحقيق توافقهم النفسي والتربوي والاجتماعي، وتنمية قدراتهم وتعزيز الجوانب الايجابية عن طريق التحسيس والمقابلات الإرشادية، إن هذه الأدوار التي يقوم بها مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني على غرار مستشاري التوجيه لولاية برج بوعريريج خلال السنة الدراسية 2020.2019 يمكن أن يكون لها أثر على التقليل من ظاهرة العنف المدرسي، وعليه نطرح التساؤلات التالية:

التساؤل الرئيسي:

-ما هو دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني لولاية برج بوعريريج في الحد من العنف المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي؟

التساؤلات الفرعية:

-هل عمليات الإعلام المدرسي لدى مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني تحد من العنف المدرسي؟

-هل عمليات المتابعة والإرشاد لدى مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني تحد من العنف المدرسي؟

-هل عمليات التقويم والدراسات لدى مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني تحد من العنف المدرسي؟

2- الفرضيات:

الفرضية الرئيسة:

- لمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني دور كبير في الحد من العنف المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي.

الفرضيات الفرعية:

- عمليات الإعلام المدرسي لدى مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني تحد من العنف المدرسي.
- عمليات المتابعة والإرشاد لدى مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني تحد من العنف المدرسي.
- عمليات التقويم والدراسات لدى مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني تحد من العنف المدرسي.

3- أهمية الدراسة:

أصبح العنف المدرسي سمة سائدة في معظم المؤسسات التربوية في كل المجتمعات حيث لا يخلو واقع تربوي من هذه الظاهرة، وإن اختلفت درجة حدته من مجتمع لآخر ومن مرحلة دراسية لأخرى، مما جعل الكل يبحث عن مخرج من أجل مواجهته من باحثين في علم الاجتماع والنفس والتربية والقانون...فأصبح يشكل محورا للعديد من الدراسات نظرا لانعكاساته السلبية على الفرد والمجتمع وعلى المؤسسات التربوية.

إن أهمية هذه الدراسة تكمن في كونها تتناول موضوع أصبح شائع في الحياة المدرسية وهو العنف المدرسي الذي أصبح مشكلة تعيق السير الحسن للمؤسسات التربوية في جانبها التعليمي والإداري والاجتماعي فالعنف المدرسي يجعل المؤسسات التربوية بيئة صراع غير ملائمة وغير مناسبة لتحقيق الأهداف التعليمية والتربوية، ولهذا قد تسهم هذه الدراسة في إعطاء نتائج وتوصيات تساعد القائمين على قطاع التربية والتعليم على اتخاذ إجراءات يمكن أن تحد من ظاهرة العنف المدرسي.

فقد تستند وزارة التربية على نتائج الدراسات حول هذا الموضوع في اعادة النظر في الممارسات والإجراءات التربوية التي قد تكون مصدرا للعنف بمختلف أشكاله ككثافة المقررات الدراسية ومحدودية تطبيق البيداغوجية الفارقية والتنويع في اساليب التقويم و...

كما قد تمكننا هذه الدراسة من المساهمة في مساعدة الأساتذة في الحد من مظاهر العنف الممارسة داخل حجراتهم الدراسية وضبطهم للفشل الدراسي وفقا لأساليب بيداغوجية ونفسية وليست أساليب قمعية، كما تمكن الوالدين من تعديل معاملاتهم الوالدية اتجاه أبائهم بعيدا عن الضغط المولد للارتباك والنفور والعنف الكامن، ومساعدة الأولياء لإيجاد الحلول المناسبة للتصدي لظاهرة العنف المدرسي وذلك بمعرفة مسببات وعوامل الظاهرة ومحاولة طرح البدائل التربوية التي تساعد على التقليل منها.

قد تفتح هذه الدراسة آفاقا جديدة حول دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الحد من العنف المدرسي وتفعيل خلية الاصغاء النفسية والتربوية المنصبة في الثانويات ومن خلالها دور مستشار التوجيه في اتخاذ التدابير اللازمة والتكفل بالحالات المعروضة على هذه الخلية، أن تسهم في وضع بعض المقترحات والحلول التي يمكن الاستفادة منها في عملية التوجيه والإرشاد.

كما تظهر أهمية هذه الدراسة من خلال الاطلاع على أراء مستشاري التوجيه وأدوارهم في كيفية التعامل والتصدي للعنف المدرسي من خلال المهام والعمليات المسندة لهم، ما قد يسفر عنه من معطيات يمكن الاستعانة بها وتوظيفها لإجراء تعديلات في محتواها أو بداية لمجال أوسع لبحوث أكثر دقة تتماشى مع مختلف التحولات التي تعرفها المدرسة الجزائرية.

4- أهداف الدراسة:

- معرفة أدوار مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الحد من العنف المدرسي من خلال مهامه وعملياته.

- معرفة عمليات الإعلام المدرسي لدى مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الحد من العنف المدرسي.

- معرفة عمليات المتابعة والإرشاد لدى مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الحد من العنف المدرسي.

- معرفة عمليات التقويم والدراسات لدى مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الحد من العنف المدرسي.

5- أسباب اختيار الموضوع:

هناك عدة أسباب ومبررات تدفعني لاختيار الموضوع أو المشكلة من أجل دراسته، هذه الأسباب والمبررات تعبر عن الرغبة في دراسته، ومنه جاء اختياري للموضوع.

- الموضوع يقع في مجال تخصصي (علم النفس المدرسي).

- وجود اهتمام شخصي بالموضوع خاصة وأنني موظف بقطاع التربية كمستشار للتوجيه والارشاد المدرسي والمهني.

- ظاهرة العنف المدرسي ومدى خطورتها أصبحت منتشرة في المؤسسات التربوية.

- مساعدة القائمين على التربية وخاصة مستشاري التوجيه والارشاد المدرسي والمهني بطريقة التصدي من خلال سبل الوقاية والعلاج لظاهرة العنف المدرسي من أجل التحسين والنهوض بالمنظومة التربوية.

6- تحديد المفاهيم الأساسية للدراسة إجرائيا:

- مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني:

هو موظف بقطاع التربية أسندت إليه مجموعة من المهام(الإعلام المدرسي والمهني والاتصال،المتابعة والتوجيه،التقويم البيداغوجي) حيث يؤدي هذه المهام في إطار مكاني وزماني محدد وفق برنامج سنوي تقديري مسطر من أجل انجاز وتأدية مهامه وذلك من أجل مساعدة التلميذ على بناء مشروعه الدراسي والمهني وفق أسس علمية تعتمد على تحليل ميولات واستعدادات التلميذ من جهة، ومتطلبات الواقع المدرسي والمهني من جهة أخرى.

- العنف المدرسي:

هو كل سلوك يؤدي إلى إلحاق الأذى لفظيا أو جسميا أو نفسيا بالفرد أو بالآخرين أو إلحاق الضرر بالممتلكات داخل المؤسسة التعليمية بشكل متعمد.

- الدور:

عبارة عن مجموعة الواجبات والأعمال والإجراءات التي يقوم بها مستشار التوجيه من خلال المهام المسندة إليه والتي لا تعني بالضرورة فقط كيف يؤدي مستشار التوجيه دوره وإنما كيف يجب أن يعامل التلاميذ وفقا لما يتطلبه دوره في الحد من العنف المدرسي.

7- الدراسات السابقة:

إن الاعتماد على الدراسات السابقة لأي موضوع ما من أهم العوامل التي تساعد الباحث وترشده إلى الطريق الصحيح من خلال مساعدته على التمكن من فهم موضوعه فهما جيدا وتساعده على عدم الخروج عن الموضوع وذلك بإتباع الخطوات والإجراءات المنهجية الصحيحة كما تساعده على تحديد الإطار النظري للدراسة، ومن بين هذه الدراسات التي يمكن أن نستعين بها في مراحل دراستنا هي:

أولا الدراسات الجزائرية:

الدراسة الأولى:

دراسة زهية دباب سنة 2015 بعنوان دور المؤسسات التربوية في مواجهة العنف المدرسي في الجزائر هدفت هذه الدراسة إلى معرفة دور المؤسسات التربوية في الحد من ظاهرة العنف المدرسي في الجزائر، من خلال التعرف على مدى أداء كل فاعل من الفاعلين التربويين دوره المنوط به داخلها، بدءا بمساهمة الأستاذ ومستشار التربية ومستشار التوجيه والبرامج والأنشطة المدرسية ومساهمة التكامل بين أعضاء الإدارة المدرسية وأولياء التلاميذ في الحد من السلوكيات العنيفة .

اعتمدت الباحثة في دراستها على المنهج الوصفي وقد استعانت بوسائل جمع البيانات: الاستمارة وجهت للتلاميذ والمقابلة مع بعض الأستاذ، مساعدي التربية، مديري المؤسسات، مستشاري التربية، واعتمدت كذلك على الملاحظة وقد ساعدتها الملاحظة بالمشاركة في بلورة أسئلة الاستمارة وفي التعرف عن قرب على الأدوار التي يقوم بها كل الفاعلين التربويين (مدراءٍ،مستشاري التربية والتوجيه، أساتذة ومساعدين تربويين)، كذلك اعتمدت على الوثائق والسجلات كأداة، وتكونت عينة الدراسة من 300 تلميذ من ثانويات مدينة بسكرة وهي عينة عشوائية بسيطة، واعتمدت على الأساليب الإحصائية المتمثلة في التكرارات والنسب المؤوية.

وقد توصلت الدراسة إلى نتيجة عامة مفادها أن للمؤسسات التربوية دور في مواجهة العنف المدرسي وذلك من خلال قيام كل فاعل تربوي بدوره الفعال والمنوط به، ومساهمة الأستاذ في معالجة السلوكيات العدوانية لدى التلاميذ، عمل مستشار التربية في رصد أشكال ومظاهر العنف التي يقوم بها التلاميذ، سعي مستشار التوجيه في التخفيف من السلوكيات العنيفة لدى التلاميذ من خلال تركيزه على عمليتي النصح والإرشاد ومساهمة البرامج والأنشطة المدرسية الثقافية، الرياضية، الرحلات المدرسية وكذا تجسيد ثقافة التسامح واللاعنف في المناهج الدراسية، مساهمة تكامل بين أعضاء الإدارة المدرسية وأولياء التلاميذ في الحد من السلوكيات العنيفة ..

الدراسة الثانية :

دراسة صباح عجرود سنة 2007 بعنوان التوجيه المدرسي وعلاقته بالعنف في الوسط المدرسي حسب اتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية، هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى تأثير قرار التوجيه المدرسي بالعنف في الوسط المدرسي، وهدفت كذلك إلى معرفة مدى تأثير قرار التوجيه المدرسي على سلوك التلاميذ وعلى اتجاهاتهم نحو العنف في الوسط المدرسي، تم استخدام المنهج الوصفي في الدراسة، والعينة كانت التلاميذ الجدد بالسنة الثانية ثانوي لثلاثة ثانويات ومتقنة بولاية أم البواقي.

استخدمت أداة البحث بهذه الدراسة وهي سلم قياس اتجاهات التلاميذ نحو العنف في الوسط المدرسي بعد عملية التوجيه المدرسي، ويضم (48) عبارة موزعة على أربعة (4) أبعاد واستعملت النسب المئوية والمتوسط الحسابي كأسلوب إحصائي لمعرفة درجة تأثير المتغيرات (القدرة، الرغبة، طبيعة الشعبة، الجنس) على اتجاهات التلاميذ نحو العنف في الوسط المدرسي.

وبينت نتائج الدراسة أن عدم تحقيق رغبة التلميذ وعدم احترام ميولاته نحو شعبة ما يؤدي الى رفضه لقرار التوجيه وبالتالي تتكون لديه ردود افعال سلبية تجاه الدراسة والجو المدرسي العام ككل، كما تتكون لديه اتجاهات ايجابية نحو العنف في الوسط المدرسي ويتجلى ذلك لدى التلاميذ الموجهين إلى الشعب التكنولوجية (الإلكترونيك، الالكتروتقني، البناء) الشعبة العامة (علوم دقيقة).

الدراسة الثالثة:

دراسة كمال بوطورة سنة 2017 مظاهر العنف المدرسي وتداعياته في المدارس الثانوية الجزائرية، تهدف الدراسة إلى معرفة أهم مظاهر وتداعيات العنف المدرسي حسب وجهة نظر التلاميذ المعنفين (ضحايا العنف المدرسي)، وللإجابة على التساؤل وضع الباحث خمسة فرضيات، تم الاعتماد في الدراسة على المنهج الوصفي واستعمل الباحث استبيانين أحدهما لقياس مظاهر العنف المدرسي والثاني لقياس تداعيات العنف المدرسي، تم توزيع الاستبيانين على عينة متكونة من 300 تلميذ وتلميذة بطريقة قصديه موزعين على ستة 6 ثانويات بمدينة الشريعة ولاية تبسة، استعمل الباحث هنا الأساليب الإحصائية المتمثلة في المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتكرارات والنسب المؤوية، وكانت نتائج الدراسة بأن العنف الفظي هو العنف السائد والغالب وأن نسبة العنف النفسي والتحرش الجنسي نجده عند الإناث أكثر من الذكور وأن تدني تقدير الذات يزداد بازدياد درجة تعرضهم لأشكال العنف.

الدراسة الرابعة:

دراسة عقيلة بودر سنة 2018 بعنوان مستشار التوجيه المدرسي ودوره في التصدي لمظاهر العنف المدرسي، تهدف الدراسة إلى معرفة دور مستشار التوجيه في التصدي لظاهرة العنف المدرسي، وللإجابة على التساؤلات وضعت الباحثة ثلاث فرضيات:

يؤثر إشراف ومتابعة مستشار التوجيه للتلاميذ على التقليل من العنف المدرسي.

يمكن للدور الإجتماعي والثقافي الذي يلعبه مستشار التوجيه أن يؤثر ظاهرة العنف المدارس.

يهتم مستشار التوجيه برصد ومعرفة مختلف أشكال العنف المدرسي.

تم الاعتماد في الدراسة على المنهج الوصفي، واستعملت الباحثة الاستمارة كأداة لجمع البيانات، تم توزيع الاستبيان على عينة مكونة من 15 مستشار من مجموع 81 مستشارا بطريقة عشوائية.

واستعملت الباحثة التكرارات والنسب المئوية كأسلوب إحصائي، وكانت نتائج الدراسة أنه كلما جد مستشار التوجيه في ادوار الإشراف والمتابعة للتلاميذ زادت إمكانية اندماجه الإيجابي مع التلاميذ وبالتالي قلت مظاهر العنف وأشكاله، وأن هناك ارتباط بين الأدوار الاجتماعية والثقافية للمستشارين وبين التقليل من مظاهر العنف، وأن مستشار التوجيه يهتم برصد ومعالجة مختلف مظاهر العنف المدرسي.

ثانيا الدراسات العربية:

الدراسة الأولى:

دراسة محمد صايل حمادنة سنة 2014 بعنوان دور الإدارة المدرسية في الحد من ظاهرة العنف في المدارس الأردنية 2014 وقد تناولت هذه الدراسة ظاهرة العنف المدرسي بشتى أنواعها مبرزة مدى استفحال كل صورة من صور العنف في محافظة إربد بالأردن، فضلا عن دور مديري المدارس الثانوية في الحد من

ظاهرة العنف المدرسي، وتم إتباع المنهج الوصفي التحليلي وتم اختيار عينة عشوائية من مجتمع الدراسة تكونت من 450 فردا منهم 50 مدير ومديرة و50 مساعدا ومساعدة و150 معلما ومعلمة و200 طالبا وطالبة.

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

الدراسة الثانية :

دراسة إبراهيم سليمان المصري تم نشرها سنة 2019 بعنوان دور المرشدين التربويين في الحد من ظاهرة العنف المدرسي من وجهة نظرهم، تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على دور المرشدين التربويين في الحد من ظاهرة العنف المدرسي، استخدم الباحث في دراسته على المنهج الوصفي التحليلي وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية البسيطة بحيث تتكون العينة من (50) فردا، استعمل الباحث على الاستبانة كأداة لجمع البيانات واستعانة الباحث في دراسته على الأساليب الإحصائية التالية: التكرارات والنسب المؤوية، المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، معامل الارتباط بيرسون، اختبار (T.TEST)، معامل الارتباط ألفا كرونباخ، اختبار تحليل التباين الأحادي.

وقد أظهر نتائج الدراسة أن دور المرشدين التربويين كان بدرجة عالية وأن أهم مظاهر دور المرشدين التربويين في الحد من ظاهرة العنف المدرسي قيامه بغرس القيم الايجابية لدى الطلبة وبدرجة عالية، عمله على تنمية الطالب وفق مبادئ الحوار وبدرجة عالية.

الدراسة الثالثة:

دراسة علي بن عبد الرحمان الشهري سنة 2003 بعنوان العنف في المدراس الثانوية من وجهة نظر المعلمين والطلاب، تهدف هذه الدراسة إلى معرفة أشكال وطبيعة العنف في المؤسسات التربوية والتعرف على الفروق بين المعلمين والطلاب حول نظرتهم للعنف والتعرف على مدى اختلاف العنف لدى الطلاب باختلاف المتغيرات الشخصية.

استعمل الباحث في دراسته على المنهج الوصفي واستعمل في اختياره للعينة الطريقة العشوائية عدد أفرادها (3610) طالب وبنفس الطريقة أي العشوائية تم اختيار افراد العينة من المعلمين وعددها (55) فردا،

استعمل الاستبانة كأداة لجمع البيانات واستعان بالأساليب الإحصائية التالية: التكرارات والنسب المؤوية وتحليل التباين الأحادي (ANOVA) ومعامل الفا كرونباخ.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أنه لا يوجد فروق بين الطلاب والمعلمين والإداريين في نظرتهم للعنف المدرسي فكانوا جميعا يرون أن العنف المدرسي متوسط الحجم وأن أكثر أنواع العنف المدرسي انتشارا هو العنف اللفظي.

الدراسة الرابعة:

دراسة الخوالدة، فردوس إبراهيم 2008 حول دور المرشد الطلابي في الحد من عنف الطلبة في المدرسة "دراسة على عينة من مدرسي وطلبة المرحلة الأساسية في مدينة عمان إلى جانب التعرف إلى الاختلاف في دور المرشد الطلابي في الحد من العنف تبعا لمجموعة من المتغيرات المرتبطة به (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، والتأهيل التربوي)، والتعرف إلى الاختلاف في دور المرشد الطلابي في الحد من العنف الطلابي في المدرسة تبعا لمجموعة من المتغيرات المرتبطة بالطلبة وهي (الجنس، الصف) تم استخدام المنهج الوصفي وتم اختيار عينة من طلبة بلغت (763) وعينة من المعلمين بلغت (153).

حيث أشارت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

أعلى خمس ممارسات يقوم بها المرشد الطلابي من وجهة نظر المعلمين كانت معاملة الطلبة باحترام وتوجيه إلى طرق التعاون بين الطلبة وتشجيع السلوك الصحيح لدى الطلبة"، والمساعدة في حل مشكلاتهم، وتعليم الطلبة طرقً تجنب العراك بينهم، أعلى خمس ممارسات يمارسها المرشد الطلابي في الحد من العنف الطلابي من وجهة نظر المعلمين كانت " حل مشكلات الطلبة، التدريب على مهارات ضبط الذات""واعتزاز الطلبة بدور المرشد الطلابي في حل مشكلاتهم "و"يثق المرشدون بالطلاب وبحسن تقديرهم للأمور " "ويبين المرشد الطلابي أثار مشاهدة أفلام العنف للطلبة".

الدراسة الخامسة:

دراسة عامر بن شايع بن محمد البشري 2004 بعنوان دور المرشد الطلابي في الحد من العنف المدرسي من وجهة نظر المرشدين الطلابيين، تهدف هذه الدراسة إلى الكشف على دور المرشد الطلابي حيال العنف المدرسي والتعرف على أسباب ومظاهر العنف المدرسي، اعتمد الباحث في هذه الدراسة على المنهج الوصفي واستعمل العينة القصدية في اختيار العينة التي كان قوامها (160) مرشدا.

واستعمل الباحث الأساليب الإحصائية في تحليل بياناته كمعامل الارتباط بيرسن ومعامل الفا كرونباخ والتكرارات والنسب المؤوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري، وتوصل الباحث إلى النتائج التالية:

أن للمرشد الطلابي دور في الحد من العنف المدرسي، وأن أكثر أشكال العنف السائد لدى الطلاب هو التعصب الزائد وكتابة ألفاظ غير أخلاقية على الجدران ومضايقة الآخرين، وأن التقليد المتعمد للممارسات

الخاطئة والسيئة مع الآخرين مما يؤدي إلى العنف والذي قد يبادر الطرف الاخر بالرد مما يكون له عواقب غير مرضية.

ثالثا الدراسات الأجنبية:

دراسة نجانو شيرل 1999 بعنوان دور المرشدين التربويين في المدارس الثانوية، من منظور الطلبة وهدفت الدراسة إلى بناء مقياس لتحديد دور المرشدين التربويين في المدارس الثانوية من وجهة نظر الطلبة في ضوء تعليمات جمعية المرشدين الأمريكية وتوجيهات قسم التربية بجامعة هاواي، وبلغت عينة الدراسة التي طبق عليها المقياس (31) طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية بجامعة هاواي وتوصل الباحث إلى بناء مقياس مكون من أربعة أبعاد وهي خدمات الاستشارة والتنسيق والإرشاد المباشر والخدمات النفسية، وخدمات التوجيه والإشراف وخدمات الإرشاد المهني، واستخدام الباحث اختبار" ت " وتحليل التباين لدراسة الفروق بين استجابات الطلبة في متغيرات المستوى الدراسي والأصل العرضي، والمعدل التراكمي، وعدد مرات زيارة الطالب للمرشد خلال العام الدراسي بالإضافة إلى الجنس، وقد بينت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية على كل المتغيرات ما عدا المستوى الدراسي، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً للمرشد خلال العام الدراسي بالإضافة إلى الجنس، وقد بينت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية على كل المتغيرات ما عدا المستوى الدراسي كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين تصور الطلبة للدور المثالي للمرشد والدور الفعلي الذي يقوم به.

8- تعليق على الدراسات السابقة:

لقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في تحديد الإطار النظري للدراسة والتعرف على بعض التطبيقات الميدانية والاستفادة منها بالإضافة إلى توفير الجهد وذلك بتزويده بعناوين الكتب والمراجع ذات الصلة بالموضوع، اشتبهت هذه الدراسة من حيث موضوع الدراسة وأهدافها مع الدراسات السابقة وخاصة في تناولها لظاهرة العنف المدرسي.

هدفت دراستنا إلى معرفة دور مستشار التوجيه في الحد من العنف المدرسي في مرحلة التعليم الثانوي فهي تتشابه مع العديد من الدراسات السابقة في موضوعها العام كدراسة عقيلة بودر بعنوان مستشار التوجيه المدرسي ودوره في التصدي لظاهرة العنف المدرسي، ودراسة إبراهيم سليمان المصري بعنوان دور المرشدين التربويين في الحد من العنف المدرسي، ودراسة الخوالدة فردوس إبراهيم بعنوان دور المرشد الطلابي في الحد من العنف المدرسي، ودراسة عامر بن شايع بن محمد البشري بعنوان دور المرشد الطلابي في الحد من العنف المدرسي، فدراستنا تتفق مع الدراسات السابقة في وجهات النظر إلا مع دراسة الخوالدة التي تهتم بالدور من وجهة نظر المعلمين والطلاب أما دراستنا فهي من وجهة نظر مستشاري التوجيه .

تتشابه دراستنا مع دراسة زهية دباب التي تهدف الى معرفة دور المؤسسات التربوية في الحد من العنف المدرسي في الجزائر والى أسباب ومظاهر العنف المدرسي وخاصة تطرقها إلى مستشار التوجيه كفرد فعال في المؤسسات التربوية والدور المنوط به في التصدي للعنف المدرسي.

تتشابه دراستنا مع الدراسات السابقة في المرحلة التعليمية وهي مرحلة التعليم الثانوي ولكن نجد اختلاف في طبيعة العينة وطريقة اختيارها، فدراستنا العينة مكونة من مستشاري التوجيه بالثانويات تم اختيارهم بطريقة المسح الشامل، فنجد الاختلاف مع دراسة زهية دباب التي كان اختيارها لعينة من التلاميذ بطريقة عشوائية، وكذلك اختلاف مع دراسة عقيلة بودر التي كان اختيارها للعينة بطريقة عشوائية ولكن تتشابه مع دراستنا في نوع العينة والتي تتمثل في مستشاري التوجيه والارشاد المدرسي والمهني أما دراسة صباح عجرود فتتشابه في طريقة اختيار العينة ولكن تختلف في طبيعة العينة المتكونة من التلاميذ، دراسة صايل محمد حمادنة استخدم العينة العشوائية المتكونة من مدراء ومعلمين ومساعدين، دراسة كمال بوطورة استخدم الطريقة القصدية لعينة من التلاميذ، دراسة إبراهيم سليمان تتشابه مع دراستنا في نوع العينة وتختلف في طريقة الاختيار التي اعتمد على الطريقة العشوائية، نجد تشابه كبير بين دراستنا ودراسة عامر بن شايع في طريقة اختيار العينة ونوعها وهي الطريقة القصدية لمستشاري التوجيه.

أما فيما يخص منهج الدراسة المستخدم فنجد دراستنا تتفق مع الدراسات السابقة في استخدامها للمنهج الوصفي.

وفيما يخص أدوات جمع البيانات فتتشابه دراستنا مع اغلب الدراسات السابقة في استعمال الاستبيان كأداة لجمع البيانات، وكان الاختلاف مع الدراسة الاجنبية لنجانو شيرل الذي استخدم مقياس لتحديد دور المرشدين التربويين، ودراسة صباح عجرود التي استعملت سلم قياس الاتجاهات، ودراسة زهية دباب التي استعملت الاستمارة والمقابلة والملاحظة في جمع البيانات.

فيما يخص الأساليب الإحصائية تنوعت الأساليب من دراسة لأخرى فمثلا دراسة زهية دباب اعتمدت على التكرارات والنسب المئوية، دراسة عقيلة بودر اعتمدت على التكرارات والنسب المئوية، دراسة صباح عجرود اعتمدت على النسب المئوية، المتوسط الحسابي كأسلوب احصائي لمعرفة درجة تأثير المتغيرات على اتجاهات التلاميذ نحو العنف، دراسة كمال بوطورة اعتمد في دراسته على المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، التكرارات والنسب المؤوية دراسة إبراهيم سليمان المصري اعتمد على معامل الارتباط بيرسون، اختبار (t.test)، معامل الارتباط الفا كرونباخ، المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، اختبار تحليل التباين الأحادي، النسب المئوية، دراسة علي بن عبد الرحمان الشهري اعتمد في دراسته على التكرارات والنسب المئوية، تحليل التباين الأحادي، معامل الارتباط ألفا كرونباخ، أما دراسة عامر بن شايع بن محمد البشري

فاعتمد على معامل الارتباط بيرسون، معامل الارتباط الفا كرونباخ، المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، التكرارات والنسب المئوية، وفي دراسة نجانو شيرل اعتمد على اختبار (ت) وتحليل التباين الأحادي.

أما النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة أن العنف اللفظي هو أكثر أشكال العنف انتشارا هذا ما توصلت إليه دراسة كمال بوطورة ودراسة محمد صايل حمادنة ودراسة علي بن عبد الرحمان الشهري اختلفت معهم نتائج دراسة عامر بن شايع بن محمد البشري الذي توصلت دراسته إلى أن أكثر أشكال العنف انتشارا لدى الطلبة هو التعصب الزائد وكتابة ألفاظ غير أخلاقية على الجدران ومضايقة الآخرين.

وتوصلت نتائج الدراسات السابقة إلى أن للمرشدين التربويين وأعضاء الإدارة المدرسية لديهم دور كبير في الحد من العنف المدرسي كدراسة زهية دباب، دراسة إبراهيم سليمان المصري، دراسة عامر بن شايع بن محمد البشري، دراسة نجانو شيرل.

وتوصلت نتائج دراسة صباح عجرود أن عدم تحيق رغبة التلميذ وعدم احترام ميولاته نحو شعبة ما يؤدي إلى رفضه لقرار التوجيه وبالتالي تتكون لديه ردود أفعال سلبية تجاه الدراسة والجو المدرسي العام ككل، وتوصلت نتائج دراسة عقيلة بودر أنه كلما جد مستشار التوجيه في أدوار الإشراف والمتابعة للتلاميذ زادت إمكانية اندماجه الايجابي مع التلاميذ، وبالتالي قلت مظاهر العنف وأشكاله، وأن هناك ارتباط بين الأدوار الاجتماعية والثقافية للمستشارين وبين التقليل من مظاهر العنف، وأن مستشار التوجيه يهتم برصد ومعالجة مختلف مظاهر العنف المدرسي.

الفصل الثاني: العنف والعنف المدرسي

- تمهيد.

1- العنف:

1-1-تعريف ومفاهيم.

1-2-الخصائص.

1-3-النظريات المفسرة للعنف.

1-4- النتائج.

2- العنف المدرسي:

2-1-تعريف العنف المدرسي.

2-2-أشكال العنف المدرسي.

2-3-العوامل المؤدية إلى العنف المدرسي.

2-4-انعكاسات العنف المدرسي.

2-5- كيف التعامل مع العنف المدرسي.

- خلاصة.

تمهيد:

تعتبر المؤسسات التربوية أحد أهم المؤسسات التي تساعد في عملية إعداد أفراد صالحين في المجتمع عن طريق عملية التربية والتعليم، غير أنه هناك بعض البوادر التي أصبحت تسيء لمهمة المؤسسات التربوية وتشوه سمعتها في المجتمع كمؤسسة اجتماعية هامة وتتمثل هذه الظاهرة في العنف داخل المدرسة التي تأخذ أشكالا مختلفة وممارسات متنوعة، لذلك سنقوم في هذا الفصل بالاهتمام بهذا الموضوع وتقديم مفهوم للعنف والعنف المدرسي ومعرفة العوامل التي تؤدي لها والأشكال والمظاهر التي يتخذها هذا العنف والنظريات المفسرة له وكيف نتعاط مع ظاهرة العنف المدرسي.

1- العنف:

1-1- تعريف العنف:

- المفهوم اللغوي: يأتي من فعل عنف به وعليه أيأخذه بشدة وقسوة وآلامه.

أما كلمة التعنيف بمعنى اللوم وهو ضد الرفق.

وفي معجم العلوم الاجتماعية هو استخدام الضغط أو القوة استخداما غير مشروع أو غير مطابق للقانون من شأنه أن التأثير على إرادة فرد ما.

ويعرف العنف بأنه كل سلوك قولي وفعلي يتضمن استخدام القوة أو التهديد باستخدامها اللحاق الأذى بالذات أو بالآخرين أو إتلاف الممتلكات والبيئة لتحقيق أهداف معينة، ويعرف بأنه: هجوم أو فعل مضاد موجه نحو شخص أو شيء ما ينطوي على رغبة في التفوق على الآخرين ويظهر إما في الإيذاء أو الاستخفاف أو السخرية **(حمودي،2015،ص68)**

تحدد منظمة الصحة الدولية (2002) تعريفًا عالميًا للعنف تأخذ به الدراسة الأمم المتحدة عن العنف ضد الأطفال(UN Study on Violence Againstchildren) وهي الدراسة التي اشتركت فيها 122 دولة على مستوى العالم، يتحدد تعريف العنف فيما يلي:

الاستخدام المتعمد للقوة الجسدية أو القدرة، إما عن طريق التهديد أو الاستخدام الفعلي لها من قبل فرد ضد نفسه أو ضد شخص آخر أو جماعة أو مجتمع، مما يؤدي إلى حدوث أو احتمال حدوث الإصابة أو الوفاة أو الإصابة النفسية أو سوء التنشئة أو الحرمان **(السطالي،2018،ص14)**

- اصطلاحا:

ويعرف العنف بأنه" السلوك المشوب بالقسوة والعدوان والقهر والإكراه وهو عادة سلوك بعيد عن التحضر والتمدن تستمر فيه الدوافع والطاقات العدوانية واستثار صريحا بدائيا كالضرب والتقتيل للأفراد والتكسير والتدمير للممتلكات واستخدام القوة والإكراه الخصم وقهره، ويمكن أن يكون العنف فردياً كما يمكن جماعيا يصدر عن جماعة أو هيئة تستخدم جماعة وأعدادا كبيرة **(طه،و آخرون،1993،ص51)**

والعنف" هو فعل يبالغ في السلوك العدائي أو العدوان يترتب عليه رسائل مؤثرة مقلقة أو مدمرة تحدث أذى نفسي أو فيزيقي أو مادي في الموضوع بشرا كان أو حيوانا أو موضوعا ماديا" **(الخولي،2006، ص26)**

والعنف عبارة عن ضغط جسدي أو معنوي أو طابع فردي أو جماعي، ينزله الإنسان بغيره بالقدر الذي يتحمله على أنه أساس بممارسة حق أقرب أنه حق أساسي، أو بتصور للنمو الإنساني الممكنة في فترة معينة، كما عرف بأنه نقيض الهدوء، وهو كافة الأعمال التي تتمثل في استعمال القوة أو القهر أو القسوة أو

الإكراه بوجه عام، وعرف بأنه فعل يتضمن إيذاء الآخرين ويكون مصحوبا بانفعالات الانفجار والتوتر، كأي فعل آخر ولا بد وأن يكون له هدف يتمثل في تحقيق مصلحة معنوية أو مادية **(داود،2009،ص19)**

– تعريف منظمة الصحة العالمية : في نهاية 2002 أصدر منظمة الصحة العالمية تقريرا هاما تحت عنوان العنف والصحة عرفت منظمة الصحة العالمية في هذا التقرير العنف على أنه: الاستعمال المتعمد أو التهديد باستعمال القوة أو السلطة ضد الذات أو ضد الغير أو ضد مجموعة أو جماعة مما يؤدي إلى رضوض أو إلى موت أو ضرر معنوي أو إعاقة نمو أو إلى حرمان بكل أنواعه **(دبلة، 2011،ص111)**

– التعريف القانوني للعنف: يقصد به القوة التي تتم مباشرتها لإخضاع الفرد أو الجماعة وإجباره أو إجبارها على تحقيق غاية معينة أو فعل معين قسراً أو إرغاماً بمعنى أنه تتلاشى أمام هذه القوة أو العنف إرادة الطرف الذي تمارس ضده مما يثير مسألة مشروعية أو عدم مشروعية ممارسة القوة أي مسألة اعتراف المجتمع بها والظروف التي تمس فيها أبدان الأفراد وحرياتهم بما تنطوي عليه من إكراه فيزيقي أو نفسي، ضرباً كان أو حبساً أو إزهاقاً للروح الإنسانية وهو ما يعتبر أقصى مظاهر العنف وأشدها.

(أبو زيد،2003، ص301)

– التعريف النفسي للعنف: يرى سعد المغربي أن العنف استجابة سلوكية تتميز بصفة انفعالية شديدة قد تنطوي على انخفاض في مستوى البصيرة والتفكير وعلى ذلك فمن غير الضروري أن يكون العنف قرينا للعدوان السلبي ولا ملازما للشر والتدمير فقد يكون العنف ضروري في موقف معين أو للتعبير عن واقع معين أو لتغير واقع يتطلب تغير استخدام العنف في العدوان وقد يحدث العنف كرد فعل أو استجابة لعنف قائم وهو عنف مضاد **(حمودي،2015،ص68)**

1-2- مفاهيم مرتبطة بالعنف:

– العنف والإكراه: لقد قام دوركايم باستخدام هذا المفهوم وجعل من الإكراه مقياسا لما هو اجتماعي أو غير اجتماعي، خاصة وأن كل مجتمع يفرض على أفراده جملة من المقاييس وطرق التفكير وأدوار اجتماعية يلتزمون بها، ويقول دوركايم في هذا الصدد يستدل على واقعة اجتماعية ما بالقدرة على الضغط الخارجي الذي تمارسه أو تستطيع ممارسته حيال الأفراد، وأن وجود هذه القدرة يستدل عليها إما بوجود عقوبة محددة وإما بالواقعة التي تبديها هذه الأخيرة في وجه كل محاولة فردية تنطوي على العنف نحوها. **(بوطرة،2017،ص83)**

– العنف والانحراف: يرتبط انحراف بعض الأفراد بالابتعاد عن القيم والمعايير السائدة، وعن القوانين والتشريعات المطبقة، أو إتيان بعض الأفعال التي تخالف العادات والسلوك المقبول اجتماعيا، وقد يكون الانحراف في الفكر والرأي، والذي يؤدي إلى التعصب والتطرف وعدم القابلية لتعديل الرأي أو السلوك في أي أمر من الأمور **(بوطرة،2017،ص85)**

– **العنف والغضب:** الغضب قد يعني انفعال الفرد وعدم سيطرته على ذاته وهي سمة تظهر لدى الفرد عندما يواجه الكثير من الصعوبات والمواقف التي تظهر لديه هذا الانفعال، والغضب هو " انفعال سيء يصاحبه رغبة في الاعتداء والإيذاء والتدمير وإنزال الضر بالآخرين أو بالذات " والغضب هو " انفعال يعبر عن شعور قوي بعدم الرضا. "**(الشهري،2003،ص41)**

– **الإحباط:** يعبر مفهوم الإحباط عن حالة نفسية خاصة لشخصية الإنسان التي بدورها لها آثار سلبية على السلوك الذي قد يؤدي إلى إجبار الشخص على ارتكاب أعمال عنف ضد الآخرين وإلحاق الأذى الجسدي والنفسي بهم، تختلف ردود الفعل الناتجة عن الإحباط، كما يمكن توجيه رد فعل عنيف إذا تم حرمان الطفل من الحصول على رغباته، ولكن ردود الفعل هذه تتطور مع النمو وقد ينتج عن التخطيط والموجهة للشخص الذي يشعر بالإحباط أنه قد أعاق تلبية رغبته فيحرمانه من تحقيق حاجاته **(السطالي،2018، ص44)**

– **الاضطرابات السلوكية:** تشمل الاضطرابات السلوكية جميع أنواع الاختلالات التي تظهر في سلوك الأشخاص، ولها تأثير على علاقاتهم، واندماجهم في الحياة المجتمعية، وتكيفهم مع ظروف هذه الحياة، هناك علامات جسدية ونفسية للدلالة على ذلك، فالتحليل النفسي يشير إلى الاختلالات السلوكية التي تعبر عن العقد النفسية الذي قد تظهر في شخص في سن مبكرة دون أن يدرك الظروف المناسبة في حياته للتغلب عليها، قد يكون ذلك بسبب الشعور بالنقص، على الرغم من أن هذه المشاعر لها مجموعة متنوعة من الأسباب في سياق الحياة النفسية **(السطالي،2018، ص45)**

1– 3– الخصائص:

– العنف سلوك لا اجتماعي كثيرا ما يتعارض مع قيم المجتمع والقوانين الرسمية العامة فيه، العنف قد يكون ماديا فيزيقيا وقد يكون معنوياً مثل إلحاق الأذى النفسي أو المعنوي بالآخرين.

– العنف يتجه نحو موضوع خارجي قد يكون فرداً أو جماعات أو قد يكون نحو ممتلكات عامة أو خاصة.

– العنف يهدف إلي إلحاق الضرر أو الأذى بالموضوع الذي يتجه إليه.

– أنه اعتداء متعمد (توفر النية والقصد لإيذاء الضحية).

– يأخذ أشكالاً وصوراً متعددة منها ما هو بدني، أو لفظي، أو نفسي، أو ضد الممتلكات...الخ.

– يحدث داخل إطار علاقة شخصية وعادة ما يميزها عدم تكافؤ في القوة سواء كان حقيقياً أو بصورة وهمية.

– يرتبط أحيانا باستفزاز مسبق.

– يمكن اعتباره شكلاً من أشكال الإساءة.**(محمد،2011، ص181)**

1- 4- النظريات المفسرة للعنف:

تعددت وجهات النظر واختلفت حول محاولة فهم السلوك العنيف عند الفرد باعتباره كائن حي تتجاذبه عدة نزوات كما تحيط به ظروف اجتماعية واقتصادية وسياسية وفكرية تعمل كلها في تشكيل سلوكه العام وتبعا لذلك تعددت النظريات المفسرة للسلوك العنيف لدى الإنسان، وسنحاول أن نتعرض لبعض النظريات.

- نظرية التحليل النفسي:

يعتقد مؤلفو هذه النظرية أن أسباب العنف ترجع إلى اضطراب في شخصية الفرد، ويؤكدون على أهمية التجارب والخبرات السابقة التي مر بها الإنسان في تشكيل شخصياتهم، ولذلك فإن معالجة العنف من وجهة نظر أصحاب هذه النظرية تتطلب العلاج النفسي، حيث أن العنف كما تقول هذه النظرية هو رد طبيعي على العدوان بوصفه سمة بيولوجية، وإذا كان الباحث لا يميل إلى هذا التفسير لأنه حتى الآن لم يتوقف العلم عن تحديد الأساس البيولوجي للعدوان في الإنسان**(الرميح،2013،ص85)**

أما في نظرية فرويد للتحليل النفسي، يرى فرويد أن كل الدوافع والرغبات البشرية يمكن أن تعود فقط لغريزتين، غريزة الحياة أو الغريزة الجنسية، وغريزة الموت، العدوان أو التدمير، تسعى الأولى إلى الحفاظ على حياة الإنسان والحفاظ على الجنس البشري، والثانية تسعى للتدمير، على الرغم من أن الفرد هو هدف هذه الغريزة، لأنه وفقا لفرويد يمثل الهدف النهائي للروح البشرية هو العودة إلى ما قبل الحياة، ولكن هذه الغريزة، إذا تم اعتراضها يتم توجيه الطاقة إلى غير التوجيه الذاتي ومن هنا يري فرويد أن العنف الموجه من الوالدين نحو الأطفال يرجع إلى نزعة فطرية غريزة متأصلة في الطبيعة البشرية، بالإضافة إلى مكبوت لدى الآباء في اللاشعور، ناتج عن ممارسة العنف تجاههم، مما يعنى أن الوالدين المعتدين على أطفالهم تعرضوا في طفولتهم إلى العنف، مما أدى إلى قمع العنف في العقل الباطن، الأمر الذي يؤدي إلى إسقاط هذا العنف على أطفالهم كطريقة للتنفيس عن المشاعر السلبية التي نشأت في طفولتهم**(العطار،2017،ص293)**

- النظرية السلوكية:

يرى واضعو هذا النهج أن العنف هو أي سلوك يمكن اكتشافه ويمكن تعديله وفقًا لقوانين التعلم، لذلك ركزت البحوث والدراسات السلوكية على دراسة العنف استناداً على حقيقة أنهم جميعًا قد تعلموا من البيئة، بدأ مؤلفو هذا النهج سلسلة من التجارب التي أجراها في البداية الزعيم السلوكي (جون واتسون)، حيث أظهر أن الرهاب بأنواع مختلفة يتم اكتسابها من خلال عملية التعلم ويمكن بعد ذلك معالجتها وفقا للعلاج السلوكي على أساس هدم نموذج من التعلم غير طبيعي وإعادة بناء نموذج التعلم جديد أو العكس تماما، ولذلك فإن الخبرات التي اكتسبها الفرد من المحيط الاجتماعي المحيط به هي التي دعمت العنف داخله بطريقة تعزز من استجاباته العدوانية كلما تعرض الشخص لظروف محبطة **(العطار،2017،ص3)**

ترجع هذه النظرية إلى فكرة التقليد أو المحاكاة كأساس لحدوث السلوك العنيف، حيث يلجأ الأطفال طبقا لهذه النظرية إلى تقليد الكبار وتعلم من خلالهم السلوك العنيف، ويحدد ذلك من خلال مواقف حقيقة في الحياة أو من خلال نماذج تبث لهم من خلال الأفلام وأجهزة التلفزيون ويرى" باندورا " في إطار نظريته في التعلم الاجتماعي أن الطفل يتعلم العدوان والعنف كما يتعلم الأنواع الأخرى من السلوك.

(الجوهري وآخرون،1995،ص79)

– نظرية الإحباط:

هذه النظرية تعني أن البيئة تسبب الإحباط للفرد مما يجعله سببا للعنف، بمعنى أن البيئة المحيطة التي لا تساعد الفرد على تحقيق ذاته والنجاح فيه تقوده نحو العنف وتؤكد أن كل عنف يسبقه سلوك محبط، سلوك عدواني يحدث بعد إحساس الفرد بعدم القدرة على تحقيق ما يريده من احتياجات ومتطلبات ضرورية للحياة، وعندما يتم تأجيل تحقيق هذه الرغبات، يؤدي ذلك إلى ظهور الإحباط، وفي هذه الحالة يبدأ بالتفاعل بصورة عنيفة، لذلك تعتقد النظرية أن العنف ينبع من الطفولة، على أساس التعليم والإرشاد خلال هذه الفترة.

(عطية،2014،ص31)

من وجهة نظر هذه النظرية أن الإنسان ليس عدوانيًا بطبيعته، ولكنه يصبح هكذا نتيجة للإحباط الذي يتعرض له في حياته اليومية والاجتماعية ولقد تعمقت البحوث والدراسات في الذات والدور الذي تلعبه لتحقيق رغباتها على اعتبار أن العدوان من الخصائص الذاتية لتحقيق احتياجاتها المتعلقة بالحفاظ على الحياة والأمن في نطاق السلوك والأداء، باستثناء تدخل البيئة على أساس العوائق والتعويض والإحباط، فلقد اعتبرت هذه النظرية أن الإحباط هو سبب العدوان، وأن العدوان يزداد عندما يزداد الإحساس بالإحباط، وأن الظروف الخارجية التي تسبب الإحباط هي التي تثير وتولد العدوان، سواء كان عدوانًا مباشرًا في المواجهة مع عامل الإحباط أو بشكل غير مباشر في انتقام آخر، ويعتقد أنصار هذه النظرية أن العدوان هو نتيجة لمقدار الإحباط الذي يعاني منه الفرد، حيث يعتمد ذلك على شدة الرغبة والاستجابة للإحباط، وعدد المرات التي تم إحباطها، بالإضافة إلى ردود الفعل العدوانية في الرد على الشعور بالإحباط وفي كثير من الأحيان وسيلة فعالة للتغلب عليه **(القرني،2005،ص28)**

– النظرية البنيوية الوظيفية:

ويقوم هذا الاتجاه على فكرة تكامل الأجزاء في كل واحد والاعتماد المتبادل بين العناصر المختلفة للمجتمع الواحد، لذلك فإن أي تغير في أحد الأجزاء من شأنه أن يحدث تغيرات في الأجزاء الأخرى وبالتالي فالعنف له دلالاته داخل السياق الاجتماعي، فهو إما أن يكون نتاجاً لفقدان الارتباط بالجماعات الاجتماعية التي تنظم وتوجه السلوك، أو نتيجة لفقدان الضبط الاجتماعي الصحيح، أو نتيجة لاضطرابات في أحد الأنسقة الاجتماعية مثل النسق الاقتصادي أو السياسي أو الأسري، أو نتيجة لسيادة اللامعيارية في المجتمع واضطراب القيم https://www.facebook.com/social.work7/photos. الاخصائي الاجتماعي

– المدرسة الوظيفية:

تعود الريادة في تفكير المنشأ للمفكر الفرنسي "**دوركايم** " الذي اعتبر التحليل الوظيفي بمثابة جزء من صياغته لمهام التنظير والبحث في علم الاجتماع، ويقصد بدارسة وظيفة الممارسات أو النظم الاجتماعية،

القيام بتحليل الإسهام الذي تقدمه تلك الممارسات وهذه النظم لاستمرار المجتمع ككل وأفضل طريقة لفهم ذلك هي المقارنة بالجسم البشري، ولكي تقوم بدراسة عضو في الجسم نحتاج إلى معرفة كيفية ارتباط القلب بباقي أجزاء الجسم **(عبد الجواد،2002، ص393)**

تقوم هذه النظرية على تعديل المكونات الأربعة للاتجاه النفسي بطريقة متوازية، بحثي نبدأ بتعديل الإدراكي الذي يقع فيه موضوع الاتجاه ومن ثم تتعدل مدركات الفرد وإدراكاته نحو هذا الموضوع ويحدث ذلك بناء على مبدأين:

أولهما: انتظام مجال الإدراك بمعنى الوجود المتوازن لعناصر المجال.

ثانيهما: تكامل المجال بمعنى تناسق الأوضاع بالنسبة لهذه العناصر،وفي ضوء ذلك يتم عرض موضوع الاتجاه بصورته الإدراكية المعدلة على الفرد، وبجنب ذلك يتم إدخال مجموعة المعارف والمعلومات التي تتناسب مع الصيغة الإدراكية الجديدة .

وهذه النظرية لا تعتبر أساسية بالنسبة لتعديل الاتجاهات النفسية فقط، ولكن أيضا لتعديل العقائد والمذاهب كذلك **(السيد وسعد، 1999، ص263)**

–المدرسة البنيوية :

يعود منشؤها إلى دراسة اللغة وبرهنت على أنها أكثر صلة من أطر نظرية أخرى بتحليل جوانب معينة من السلوك الإنساني، وتبدو البنيوية مفيدة في دارسة الاتصال والثقافة **(عبد الجواد،2002، ص397)**

– نظرية التفاعل الرمزي:

يجادل مؤلفو هذه النظرية بأن العنف سلوك يتم تعلمه من خلال التفاعل، فيتعلم الناس العنف بالطريقة نفسها التي يتعلمون بها أي نوع آخر من السلوك الاجتماعي، وهناك الكثير من الأدلة التي تشير إلى أن سلوك العنف يتم تعلمه من خلال عملية التنشئة الاجتماعية التي تقوم بها الأسرة فقد يتعلم الأطفال سلوك العنف مباشرة عن طريق القدوة أو المثال من قبل أفراد الأسرة، وعندما يرى الأطفال الصراع والعنف بين أفراد العائلة، فمن المرجح أن يكتسبوا هذا النوع من السلوك، وفي ضوء هذه النظرية فإن العنف هو سلوك مكتسب بمعنى أنه يمكن تجنب العنف من خلال عدم تعلمه وبالتالي يمكن تخفيف العنف داخل المجتمع من خلال تغيير مضمون أو محتوى عملية التنشئة الاجتماعية، وبإجراء بعض التغييرات الثقافية وإعداد برامج وطنية فعالة لمعالجة مشكلة العنف من خلال المدارس ووسائل الإعلام **(عطية،2014، ص320)**

– نظرية التعلم الاجتماعي:

تفترض نظرية التعلم الاجتماعي أن سلوك العنف لا يتشكل فقط من خلال التقليد والملاحظة، ولكن أيضًا من خلال وجود التعزيز وأن العنف يتم تعلمه كسلوك عدواني يكافأ عليهما يلعب دورا هاما في اختيار وتعزيز الاستجابة للعدوان فيصبح عادة يلجأ إليها الفرد للتخلص من مشاعر الإحباط التي تنتابه في بعض المواقف، كما من المحتمل أن يتم التعزيز خارجياً مادياً مثل إشباع العدوان لدافع محبط أو مكافأة مادية، أو إزالة تعزيز بغيض أو أخلاقي مثل مكافأة الآخرين على عدوانهم على احترام الذات، ويفترض مؤلفو هذه النظرية أن الناس يتعلمون العنف بالطريقة التي يتعلمون بها أنماط السلوك الأخرى، وأن عملية تعلم العنف تحدث داخل الأسرة، سواء في الثقافة العامة أو الفرعية فتشجع بعض الأسر أطفالها على استخدام العنف مع

الآخرين، وتطلب منهم ألا يكونوا ضحايا للعنف في حالات أخرى، ويرى البعض العنف كوسيلة للحصول على احتياجاتهم **(الرميح،2013،ص86)**

الفرضيات الأساسية لنظرية التعلم الاجتماعي:

- أن العنف يتم تعلمه داخل الأسرة والمدرسة ومن وسائل الإعلام.
- أن العديد من الأفعال الأبوية أو التي يقوم بها المعلمون والتي تستخدم العقاب بهدف التربية والتهذيب غالبا ما تعطي نتائج سلبية.
- إن العلاقة المتبادلة بين الآباء والأبناء والخبرات التي يمر بها الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة ، تشكل شخصية الفرد عند البلوغ ، لذلك فإن سلوك العنف ينقل عبر الأجيال.
- إن إساءة معاملة الطفل في المنزل يؤدي إلي سلوك عدواني تبدأ بذوره في حياته المبكرة ويستمر في علاقته مع أصدقائه وإخوته ، وبعد ذلك مع والديه ومدرسية.

https://www.facebook.com/social.work7/photos الاخصائي الاجتماعي

1- 5- النتائج:

تنعكس أثار العنف على عدة مستويات ومجالات مختلفة مسببة سلبيات كبيرة سواء على الفرد أو المجتمع ومن بين هذه النتائج نجد:

- على المستوى الاجتماعي:

تسببت ظاهرة العنف في انقطاع مؤقت داخل التضامن الاجتماعي مما يعكس حالة من اللانظامية والتي تمهد لظهور خلل اجتماعي يصيب جسم المجتمع حسب "إميل دوركايم" حيث تظهر مجموعة من المشكلات الاجتماعية المتفرقة والمتشتتة تتسع بطريقة كامنة .... تتحول وتصبح تحمل صورة من الغليان الاجتماعي إذ لم تستطع مؤسسات المجتمع إيجاد حلول سريعة لهذه الظاهرة حيث تبدأ المنظومة القيمية التي كانت تحكم عملية التوازن الاجتماعي في التراجع والاختلال وبالتالي يتحدد نمط جديد من السلوكيات والعلاقات في إطار مرجعية قيمية انتهازية مصلحية ضيقة بعيدة عن أية معايير ودلالات عقلانية ويمكن إيجاز أثار العنف على المستوى الاجتماعي في النقاط التالية:

- المآسي والكوارث الإنسانية نتيجة الحروب العنيفة وكارثة غزة خير دليل.
- ظهور الشعور بالظلم والإقصاء والتهميش وعدم المساواة والتكافؤ في الفرص(مثل ما تفعله هيئة الأمم مع الدول وما تفعله محكمة الجنايات مع السودان).
- ظهور أزمة الهوية المرتبط بالصراع بين دعاة الأصالة دعاة التحديث.
- الشعور بحالة الخوف واللاأمن لدى الجميع نتيجة أعمال العنف.
- حالة الفوضى الاجتماعية التي أصبحت تعيشها كل المجتمعات.

- انعدام حرية الرأي نتيجة العنف الممارس.
- تقلص الشعور بالحرية وحقوق الإنسان.
- تقلص مكانة المرأة نتيجة العنف المبالغ فيه ضدها.
- ملايين من القتلى والجرحى والمعطوبين يوميا نتيجة أعمال العنف.
- انعدام الثقة بالنفس والغير لدى أفراد المجتمع... الخ **(سعودي،2017،ص ص66-67)**

– على المستوى الاقتصادي:

يذهب ابن خلدون إلى تأكيد أهمية الاكتفاء الذاتي للمجتمع من حيث المعاش حتى يستطيع أن يهتم بتحميل العلوم إلا بعد تأميم معاشهم وقد ربط ماركس تطور النشاط الإنساني، وتطور الجماعات عامة بنماذج العمل الإنتاجي، وأسس تطوير العلمية الإنتاجية وبالتالي فإن صيرورة عملية التغير التي تحدث على الجانب الاقتصادي تؤثر مباشرة على عملية التغير الاجتماعي، فيظهر من كلاميهما أن الافتقار الاقتصادي ومن بين هذه الآثار نذكر مايلي:

- عملية إفقار لليد العاملة عن طريق ظاهرة النزوح الريفي نتيجة الاعتماد على شكل معين من الصناعة.
- تحطيم وتخريب المنشآت والمؤسسات الاقتصادية.
- ارتفاع معدلات البطالة نتيجة أعمال العنف ضد المؤسسات.
- ضعف مردودية العمال وشعورهم بعدم الثقة في رؤسائهم نتيجة العنف.
- ظهور غليان عمالي وإضرابات لدى العمال.
- ظهور أمراض خطيرة نتيجة التلوث البيئي من مخلفات الصناعة.
- موت وإصابة العديد من العمال داخل المصانع **(سعودي،2017، ص68)**

– على مستوى الصحة النفسية: أما بالنسبة للآثار على الصحة النفسية فهي تتمثل في:

- الاكتئاب.
- الخوف.
- التقدير المتدني للذات.
- مشكلات التغذية.
- الاستحواذ.
- الضغط النفسي.
- الإحباط.

كما ترى الأستاذة نجاة سنوسي أن الآثار التي يولدها العنف على الأطفال تبرز فيما يلي:

- عدم القدرة على التعامل الايجابي مع المجتمع والاستثمار الأمثل للطاقات الذاتية والبيئية للحصول على إنتاج جيد.
- عدم الشعور بالرضا والإشباع من الحياة الأسرية والدراسية والعمل والعلاقات الاجتماعية.
- لا يستطيع الفرد أن يكون اتجاهات سوية نحو ذاته بحيث يكون متقبلا لنفسه.
- عدم القدرة على مواجهة التوتر والضغوط بطريقة ايجابية.
- عدم القدرة على حل المشكلات التي تواجه الفرد دون تردد أو اكتئاب.
- لا تحقق للفرد الاستقلالية في تسيير أمور حياته **(بن دريدي،2007،ص141)**

2- العنف المدرسي:

2-1- تعريف العنف المدرسي:

تعددت واختلفت التعريفات والأدبيات التربوية والاجتماعية التي حاولت إعطاء تعريف موحد للعنف المدرسي، ويعود هذا الاختلاف إلى الأطر النظرية التي يتبّناها كل فريق، إن تحديد مفهوم العنف المدرسي مرتبط بمجموعة من الخطوات التي تمكننا من التعرف على الأجزاء التي يتكون منها.

عرف أحمد حسين الصغير العنف الطلابي بأنه: السلوك العدواني الذي يصدر من بعض الطلاب والذي ينطوي على انخفاض في مستوى البصيرة والتفكير والموجه ضد المجتمع المدرسي بما يشتمل عليه من معلمين وإداريين وطلاب وأجهزة وأثاث وقواعد وتقاليد مدرسية، والذي ينجم عنه ضرر وأذى معنوي ومادي.
وعرف مجدي أحمد محمود العنف الطلابي بأنه: الطاقة التي تتجمع داخل الإنسان ولا تنطلق إلا بتأثير المثيرات الخارجية، وهي مثيرات العنف وتظهر هذه الطاقة على هيئة سلوك يتضمن أشكالا من التخريب والسب والضرب بين طالب وطالب أو بين طالب ومدرس **(الخولي،2008،ص61)**

العنف المدرسي" هو نمط من أنماط العنف يصدر من طالب أو مجموعة من الطلاب ضد طالب أو مدرس، ويتسبب في إحداث أضرار مادية، أو جسدية، أو نفسية لهم، ويتضمن هذا النمط من العنف الهجوم، والاعتداء الجسمي واللفظي، والعراك بين الطلاب، والتهديد والمطاردة، والمشاغبة، والاعتداء على ممتلكات الطلاب الآخرين، أو تخريب ممتلكات المدرسة." **(طه،2006،ص262)**

وتعرفه **(فوزي، 1992)** من خلال إجراءها بحث عن عنف تلاميذ مستوى التعليم الأساسي في إطار المخالفات المدرسية، بأنه تعدي التلميذ أو عدد من التلاميذ، على غيره من التلاميذ أو على أحد العاملين بالمدرسة، بالقول أو الفعل أو تخريب أو سلب ممتلكاتهم الشخصية، مما يدفع المعتدي عليه إلى الشكوى أو الاشتباك مع المعتدي، على أن يتم ذلك في الفصل أو خارجه أو في نطاق المدرسة **(بلعسلة،2018،ص418)**

2-2- أشكال العنف المدرسي ومظاهره:

يمارس العنف في كل المؤسسات التعليمية، سواء التحضيري والمدارس الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية، وإن كان ذلك درجات متفاوتة وأشكال مختلفة يظهر هذا العنف على هيئة سلوك يتضمن مظاهر مختلفة من التخريب، والسب، والضرب، والشتم الناجم عن تلك الطاقة الكامنة داخل الفرد والتي لا تظهر إلا بتأثير مثيرات خارجية وهي مثيرات العنف وهذه السلوكيات تكون بين التلاميذ فيما بينهم أو بين التلاميذ والمدرسين أو بين التلاميذ والإدارة المدرسية. **(دباب،2015،ص119)**

يتخذ العنف في المدرسة أشكالاً ومظاهر متعددة، ويأتي هذا التنوع نتيجة لطبيعة العنف المعقدة والشكل الذي يتخذه والكيفية التي يطبق بها، ودرجة الخطورة التي يصل إليها، والجهة المقصودة والهدف منه، وهو على مستويات مختلفة، ويقول جون لوكا في إجابته عن السؤال: هل يمكن تسمية العنف؟ فكانت إجابته: إن العنف له ألف وجه، وأن أشكال العنف مثل الأعداد تبدو لامتناهية، فهي دائما جديدة ومتجددة.

(زايد،2002، ص12)

أولا: من حيث طريقة العنف: حيث يقسم إلى:

1- العنف المباشر:

"وهو العنف الموجه نحو الموضوع الأصلي المثير للاستجابة العدوانية مثلا للعلم أو الإداريين أو أي شخص يكون مصدرا أصليًا يثير الاستجابة العدوانية.

2- العنف غير المباشر:

وهو العنف الموجه إلى أحد رموز الموضوع وليس الموضوع الأصلي المثير للاستجابة العدوانية، مثال كأن يثير المعلم طالب يتسم بالعنف، ولا يستطيع هذا الطالب توجيه عنفه إلى المعلم ذاته لأي سبب من الأسباب، عندئذ قد يوجه عنفه ضد أي شيء خاص بهذا المعلم أو حتى إلى ممتلكات المدرسة.

(العدوي،2008،ص10)

ثانيًا: من حيث فردية أو جماعية العنف:

حيث يقسم إلى:

1- العنف الفردي: هو العنف الذي يحدث بين الأشخاص في الحياة اليومية، مثل قيام شخص معين بقتل شخص آخر أثناء ثورة من الغضب.

2- العنف الجمعي: ويتمثل في حالة الإرهاب.

يعرف البغدادي كلا من العنف الفردي والعنف الجماعي على النحو التالي:

– العنف الفردي المتسلط الأنوي: هو كالإيذاء بالقول أو بالفعل يقوم به شخص ما باستخدام اللسان أو اليد بشكل عنيف تجاه آخرين سواء كان هذا الآخر فردًا أو جماعة.

– العنف الجماعي المتسلط الجمعي: هو قيام مجموعة بشرية، ذات خصائص مشتركة باستخدام العنف والقوة وسيلة من وسائل تحقيق مصلحته الخاصة، أو تطبيق سباقها الخاص على الواقع الخارج. **(العدوي،2008،ص10)**

ثالثا: من حيث طبيعة العنف:

1– العنف الجسدي:

أعطى العديد من الباحثين تعريفات مما أدلى وضوحا على مدلول العنف الجسدي وعليه يعطي الدكتور عمران تعريفا شاملا: العنف الجسدي هو استخدام القوة الجسدية بشكل متعمد تجاه الآخرين من أجل إيذائهم وإلحاق أضرار جسمية لهم، وذلك كوسيلة عقاب غير شرعية مما يؤدي إلى آلام وأوجاع ومعاناة نفسية جراء تلك الأضرار، كما يعرض صحة الطفل للأخطار **(عجرود،2007،ص72)**

ويعرفه الشربيني (1994): بأنه سلوك بدني يتم فيه تداخل الأجساد واستعمال القوة البدنية، فمنهم من يستخدم الأيدي ومنهم من يستخدم الأرجل من أجل إنهاء وحسم الأمر وتكون تداعيات هذا النوع دائما إيقاع الألم والضرر، ويصل إلى أقصى تطرفه إلى قتل الآخرين.

ومن أبرز مظاهر العنف الجسدي نجد:

– **الإتلاف والتحطيم** : قد يتخذ السلوك العنيف مظاهر مكشوفة كالضرب، والعصيان وإحداث خسارة كبيرة في التجهيزات المدرسية، وفي أثاثها مثل كسر النوافذ والمصابيح والكراسي والطاولات.

– يظهر لنا السلوك العنيف من خلال الضرب مثلا، فعندما يتشاجر التلاميذ يقومون بضرب الآخرين بالكراسي أو يقومون برمي الحجارة فتكسر زجاج النوافذ كما أننا نلاحظ في بعض المدارس تخريب جدران المدارس بإحداث ثغرات في الجدران بالإضافة إلى الخربشة عليها بصورة غير لائقة وكلام لاذع... الخ. **(بن حسان،2015،ص41)**

– **الضرب:** هو كل ضغط أو مساس أو تأثير يصيب أنسجة جسم الإنسان أو مصادمتها بجسم خارجي دون أن يترتب عن ذلك قطع أو تمزيق في هذه الأنسجة، ويعد من قبيل الضرب باليد والصفع والركل بالقدم والقذف بالحجارة أو بأداة صلبة، ولي الذارع، والضغط على العنق واللكم، والاحتكاك بجسم الضحية سواء ترك أثر أو لم يترك أثر.

– **الجرح:** وهو كل تمزيق أو قطع يصيب أنسجة الجسم سواء كان سطحيا كقطع في الجلد، أو كان باطنيا كتمزيق في أجهزة الجسم الداخلية أو الخارجية، وسواء كان التمزيق ضئيلاً أو كبيرا.

2– العنف النفسي:

يحدث من خلال القيام بأفعال أو التخلي عن القيام بها وهذا وفق مقاييس مجتمعية ومعرفة للضرر النفسي وتقع هذه الأفعال بفعل القوة والسيطرة التي يملكها شخص أو مجموعة أشخاص يتضرر الطفل منها وتلحق به أضرار وبهذا تتأثر الوظائف السلوكية، الوجدانية، الذهنية والجسدية ومن أمثلة ذلك رفض وعدم قبول الطفل إهانة، تخويف، تهديد، عزلة، إستغلال برود عاطفي، صراخ سلوكيات تلاعبيه، لامبالاة كما يعتبر فرضاً لآراء بالقوة على الآخرين هو نوع من أنواع العنف النفسي **(خريف،2008،ص11)**

كذلك مثل الإهانة، الإذلال، السخرية من الطالب أمام الرفاق، نعته بصفات مؤذية، احتجازه في الصف، القسوة في التخاطب معه، انتقاده باستمرار، التميز بين طفل وآخر البرودة العاطفية في التعامل معه، وعدم احترامه **(خريف،2008،ص22)**

كما أشار أيضا هورست وفيستا (Hurist and Vasta) إلى عدة مظاهر للعنف النفسي وتمثلت حسبه فيما يلي:

– السلبية والاستهزاء: وذلك بذكر الوقائع بلهجة ساخرة.

– التحقير: وذلك بالتقليل من قيمة الضحية.

– الاستفزاز بالحركات: كالدق على الحائط والطرق، أو التخبيط على الأرض.

– النكات والعبارات الساخرة: حيث يطلق الجاني بعض النكات أو العبارات الساخرة فيجعل الضحية موضوع سخرية وضحك.

– الإيماءات والإشارات: التي تحمل في مضمونها سلوكا عنيفا يؤثر على الضحية فيشعر بسببها بالاحتقار. **(الختاتنة،2007،ص10)**

3– العنف اللفظي:

ويعد من أخطر أنواع العنف إذ يظهر بصورة غير محسوسة وملموسة وبطرق غير مباشرة تعمل على تقويض كرامة الفرد وإضعاف ثقته بنفسه ويظهر من خلال النقد المتكرر والتهكم والسخرية والاهانة والبذاءة واللغة المهينة، الاستعمال الدائم للتهديد والوعيد وله آثار مدمرة على الصحة النفسية للتلميذ.

كما يمكن أن تتجلى أشكال العنف المعنوي بين التلاميذ في مجموعة سلوكيات، منها التحقير من الشأن، ذلك لكون التلميذ غريبا عن المنطقة أو لأنه يعاني من إعاقات، جسمية أو لأنه يعاني مرض ما كما يمكن أن يتجلى عن طريق نعت التلاميذ لبعضهم بألقاب معينة لها علاقة بالجسم كالطول أو القصر أو غير ذلك، أو لها علاقة بالأصل أو اللون والمستوى الاقتصادي **(دكاكن،2017 ، ص112)**

– الشتم والسب: وتتمثل هاتين العمليتين في التلفظ بكلام لاذع والسب والشتم يؤثران كثيرا على حالة التلميذ النفسية، فعند سبه أو شتمه أمام زملائه يحرج التلميذ ويشعر بالضغينة والحقد والاندفاع إلى الانتقام من

الشخص الذي شتمه وسبه كما أنه من خلال سبه وشتمه يفقد التلميذ ثقته بنفسه ويشعر بنقص في ذاته، فيضعف تحصيله الدراسي ويصبح منطوي على نفسه ويصيبه يأس وإحباط وبالتالي يجد التلميذ منفذ آخر يحقق فيه تقدير ذاته ويستعيد ثقته بنفسه بممارسته للسلوك العنيف **(بن حسان،2015، ص41)**

– الاستهزاء: كأن يذكر الفرد الوقائع أو المعلومات بلهجة هزلية، كما يحمل الاستهزاء معنى الازدراء، ووصف الآخرين بالقبيح من الأسماء والصفات، فيكون التنابز بالألقاب نوع من السخرية والاستهزاء.

– التحقير: كإطلاق العبارات والشتائم التي تنقص من قيمة الطرف الآخر وجعله موضعا للسخرية.

4– الاستغلال الجنسي: هو كل الأفعال الجنسية التي تهدف إلى تلبية رغبة جنسية عند الطفل عن طريق استخدام القوة اتجاه الآخر والهدف هو إشباع الرغبات الجنسية لدى المتعدي **(خريف،2008،ص10)**

وهناك عدة صور للتحرش الجنسي وهي كما يلي:

– التحرش المادي (الجسدي): يتضمن التقبيل، القرص، اللمس، التحسس لأحد أعضاء الجسم.

– التحرش اللفظي: ويتضمن التعليقات غير المرغوب فيها مثل النكات والإيحاءات الجنسية، والحديث الجنسي المنفتح، والتعليقات على الأشخاص أو الاستهزاء بأعضاء جسدية.

– التحرش الحركي: يتضمن استخدام حركات جنسية معينة مثل الإيماءات بالرأس أو الأصابع أو القيام بحركات مقترنة بالأيدي أو الأرجل.

– بعث الصور الجنسية الفاضحة: وتتضمن في إرسال الصور الفاضحة ذات الطبيعة الجنسية أو الرسائل العاطفية عبر البريد الإلكتروني **(العواودة،2009،ص71)**

5– العنف ضد الممتلكات: وهو عنف يهدف إلى إلحاق الضرر (من حرق، سرقة، إتلاف...الخ) أشياء مادية خاصة بالأفراد أو الجماعات.

ومن أهم مظاهر العنف ضد الممتلكات نجد:

– السرقة: قد يسرق التلميذ لأنه بحاجة إلى نقود يتفاخر بها أمام أصدقائه، وبعض التلاميذ يسرقون بدافع الانتقام من المعلم أو من والده، تعتبر السرقة مظهراً من مظاهر العنف، وتتمثل في أخذ شيء هو ملك لأخر خلستاً، ويقوم التلميذ بالسرقة لعدة أسباب فقد تكون من أجل التفاخر أمام أصدقائه بحيث يزعم بأنه ذو شأن كبير، ويعيش حياة رغيدة، والبعض الآخر من التلاميذ يسرقون للانتقام من المعلم بأخذ شيء من محفظته، أو يسرق بدافع الانتقام من والده إذا كان هذا الأخير لا يلبي حاجات ابنه أو أنه لا يعطيه النقود إلا نادرا أو للحاجة القصوى **(بن حسان،2015،ص41)**

– الابتزاز: قد يلجأ التلميذ العنيف إلى الاستيلاء على الممتلكات الخاصة لتلميذ آخر مثل: الأقلام، الكتب، الآلات الحاسبة ... الخ، ثم يهدده بأنه إذا أبلغ الأستاذ، أو الإدارة أو الوالدين فإنه سيكون عرضة للضرب

والشتم، وحسب منير مرسي يكون ابتزاز التلميذ الضحية بأخذ نقوده أو ممتلكاته بالقوة تحت التهديد باستخدام العنف، أو كشف أسراره ونقاط ضعفه، أو ترويج الإشاعات عنه **(خالدي،2007،ص119)**

6– العنف المؤسساتي: وهو موجود في هياكل النظام المدرسي، الذي يبدو أنه يتكيف مع حاجات المعلمين أكثر مما هو متكيف مع حاجات التلاميذ **(لعبيدي،2013،ص71)**

ومن أهم مظاهره نجد:

– تخريب أملاك المدرسة: ويتمثل هذا الشكل من العنف المدرسي الموجه ضد المرافق في المدرسة، في أعمال التكسير والتخريب والتدمير والإضرار بالمنشأة المدرسية ومرافقها ويمكن تحديد بعض من صور العنف ضد الممتلكات المدرسية الممارس في المؤسسات التعليمية من خلال النقاط التالية :

– تدمير أثاث المدرسة.

– إلحاق الضرر بالممتلكات، أي الاعتداء على حقوق الآخرين بالسلب أو أخذ الممتلكات بالقوة.

– تخريب النوافذ والأبواب ومقاعد الدراسة.

– الحفر على الجدران.

– تمزيق الكتب.

– تكسير وتخريب الحمامات.

– تمزيق الصور والوسائل التعليمية والستائر **(دكاكن،2017،ص112)**

– الاعتداء الجسدي على الزملاء: وكمثال على ذلك ما شهدته متوسطة بوهران حيث نشب شجار استعمل فيها التلميذان أسلحة بيضاء أدت إلى إصابتهما بجروح، وقد وصل الأمر في بعض الأحيان إلى وقوع جرائم قتل، يحدث هذا في غالب الأحيان للفت الانتباه واثبات الذات والإقلال من شان المخاطب أو حتى معاقبته لتحقيق هدف إظهار القوة والقدرة والبطولة، ولاشك أن مواجهة هذا المظهر يحتاج إلى البحث في حياة التلميذ المدرسية وعلاقته بمدرسيه وزملائه وكذلك بوالديه، وأن ندرس أصدقاء التلميذ خارج المدرسة ونوعهم ودرجة ملاءمتهم له وكيف يقضي وقته معهم وكيف يقضي وقت فارغه ونوع هوايته.

(دباب،2015،ص121)

– العنف ضد الأساتذة والإداريين: يعتبر هذا المظهر من أخطـــر مظاهر السلوك العنيف عند التلاميذ في مرحلة المراهقة، حيث يثير المراهق الشكوك حول سلطة الوالدين والكبار من المدرسيــن وغيرهم من أصحاب السلطــة، والدافع إلــى ذلــك هــو محاولة لان ينمو ويكتشف هويته، مع كارهيته السلطة إذا كانت ضاغطة، وغير معقولة مما يحدث له من إحباط وبالتالي يؤدي به إلى ممارسة العنـــف، كما أن ثورة المراهق تعكس بروز ذاتية جديدة، إن تمرد بعض التلاميذ على معلميهم ترتبط بعوامل متعددة كنظرة المجتمع للمعلم ومكانته

ووضعه المهني، كما أن تنشئه التلميذ في الأسرة وماكسبه من قيم ومعايير لها دخل كبير في، اكتساب هذا السلوك **(دباب،2015،ص121)**

2-3- العوامل المؤدية إلى العنف المدرسي:

يتسم القرن العشرين بظاهرة العنف ولم تسلم من هذه الظاهرة منطقة أو ثقافة ولا شك إن هذه الظاهرة لها انعكاساتها المجتمعية كالبيئية فهي لا تمثل فقط تهديد المنجزات الإنسانية المادية والاجتماعية ولكنها أيضا تهدد الوجود الإنساني المتمثل في فكرة وفلسفة الحوار والإقناع في مايلي أهم هذه العوامل:

- العوامل الفردية:

وهي عوامل ترتبط بالتلميذ ذاته، وبطبيعته البيولوجية، ومما لا شك فيه أن مرحلة الانتقال من التعليم الأساسي إلى التعليم الّثانوي تتزامن مع مرحلة المراهقة، وهي مرحلة تغيرات في مختلف الجوانب، عقلية، فسيولوجية، انفعالية، مما يؤدي إلى ظهور مشاكل سلوكية، وتشير بعض الدراسات إلى أن البناء الّنفسي الانفعالي وخصائص الشخصية لديه، ومن بين هذه الخصائص الاندفاعية ما يولد السلوك العنيف، خاصة في مرحلة المراهقة.

تتخلل مرحلة المراهقة مجموعة من التغيرات، تتدرج في البلوغ بشكل خاص من خلال تسارع وتيرة الّنمو، فنجد زيادة مفاجئة في قامته ووزنه، كما نلاحظ زوال ملامحه الطفلية، وذلك بنمو عضلاته واتساع كتفيه، وتسارع في نمو الجناح والأطراف، كل هذه التغيرات التي تطرأ على المراهق، يمكنها أن تسبب له ضيقًا وتوترًا، ما يجعله يسلك سلوكيات لا تربوية كالعنف المدرسي، أما فيما يخص الّنمو الانفعالي فيتأثر بتطور نمو المراهق، حيث تعتبر العواطف مظهرًا من مظاهر الحياة الانفعالية، إذ يعبر هذا الأخير عن انفعالاته في مظهرها الهيجاني والعاطفي بشيء من المغالاة وتكون شخصيته مضطربة وغير مستقرة **(مجيد،2007،ص34)**

- العوامل الأسرية :

يعتبر السياق الأسري أحد العوامل الهامة التي قد تسهم في ظهور العنف داخل المدرسة، فالتلميذ حين يأتي إلى المدرسة ولديه الكثير من المشكلات الأسرية قد يجد المدرسة متنفسا وقد ينقل العنف من داخل الأسرة إلى المدرسة **(حسن،2007،ص269)**

- الجو الأسري المشحون بالخلافات المتتالية :

حيث يواجه المراهق ضغوطات نفسية تتسبب فيها الخلافات الأسرية المختلفة والمتتالية، لذا يحاول التخفيف عن نفسه وتفريغ المكبوتات بطرق متعددة في المدرسة.

– التفكك الأسري :

ويقصد به انفصال الوالدين أو موت احدهما كل هذا يؤثر على التلميذ، ويسبب له الحرمان فراغا نفسيا يولد لديه العنف نتيجة للآثار العميقة للألم النفسي.

– الأساليب التربوية الأسرية:

يعد الإهمال والقسوة والعقاب الصارم وعدم اتساق المعاملة للتلميذ في الأسرة عاملا يزيد من العنف لديه ويجعله يشعر بعدم الأمن وعدم القيمة، ومن ثم ينخفض مفهوم الذات لديه وبالتالي تتكون لديه اعتقادات سلبية عن الذات وعن الآخرين وعن العالم من حوله، وبهذا ينظر إلى العالم على انه مكان تهديد غير أمن وعلى أن الآخرين لا يمكن الوثوق بهم **(حسن،2007،ص272)**

أما بالنسبة للدلال الزائد من طرف الوالدين فينعكس سلبا على التلميذ من خلال المعاملة الوالدية من دلال وتلبية الرغبات والمطالب، فهذه الأخيرة تفسد الأخلاق فيتوقع الابن نفس المعاملة مع زملائه وأساتذته، فعندما يستدم بالواقع يستخدم كافة الوسائل لجلب الانتباه كعدم الانتظام والمشاغبة ومعاكسة رفقاء القسم.

– العوامل المدرسية:

لا يخفى علينا أن المدرسة هي البيئة التي أوجدتها الحاجة لتقديم تعليم منظم وضروري للأجيال الجديدة، وإعدادهم للحياة عن طريق إكسابهم المعارف والقيم التي يرضى بها المجتمع وبما يتلاءم مع التطور الاجتماعي والثقافي، حيث يكون فيه الفرد معدا ليكون مواطنا صالحا للحياة الاجتماعية، كما يتعلمون الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية واحترام القوانين وأداء الواجبات**(فهيم،1987،ص57)**

ويضيف **وين** و**مندلي** أسباب أخرى تتعلق بالبيئة المدرسية وهي كما يلي:

- عدم وضوح القوانين واللوائح المدرسية التي تحكم السلوك لدى التلاميذ.
- قسوة الإدارة وسوء معاملة التلاميذ والعقوبة الصارمة ومصادرة حريتهم.
- التساهل مع حالات العنف المسجلة على مستوى المدرسة مما يساهم في تكرار هذه الحالات.
- نقص التأطير التربوي في المؤسسة مما يساعد على تحرك التلاميذ في الأروقة بلا رقابة.

(شحاته،1993،ص43)

– العوامل النفسية :

عندما نذكر العوامل النفسية كسبب أو من أهم العوامل التي قد تؤدي إلى السلوك الانحرافي فإننا نتكلم عن سبب الجريمة وأن الإنسان بكل ما يحتويه من تكوين له الأثر الواضح في ممارسة هذا النوع من السلوك لأنه ارتبط وجود الجريمة بوجود الإنسان في هذه الحياة فهذه العوامل تشير إلى التكوين الذاتي والنفسي للإنسان وهي تدور حول فكرة النفس بكل ما تحويه من مكونات لها الأثر البالغ في سلوك الإنسان ودوافعه،والتكوين النفسي يشير إلى مجموعة من العوامل الداخلية للإنسان وأثرها في تكيف الفرد مع المحيط

الاجتماعي الذي يعيش فيه ومن ذلك العوامل الوراثية والسن والتكوين العضوي أو النفسي بالإضافة إلى الأمراض النفسية والظروف التي يمر بها الفرد داخلية كانت أم خارجية وتتصل بالمجتمع والوسط الاجتماعي **(الشهري،2003،ص57)**

هناك أسباب خاصة بالعنف ترجع إلى شخصية الطفل في حد ذاته من حيث:

- الشعور المتزايد بالإحباط.
- ضعف الثقة بالذات.
- طبيعة مرحلة البلوغ والمراهقة.
- الاعتزاز بالشخصية وقد يكون ذلك على حساب الغير والميل لسلوك العنف.
- الاضطراب الانفعالي والنفسي وضعف الاستجابة للقيم والمعايير.
- تمرد المراهق على طبيعة حياته في الأسرة والمدرسة.
- الميل إلى الانتماء إلى الجماعات الفرعية.
- عدم القدرة على مواجهة المشكلات بصراحة **(شوية،2004،ص107)**

فما قد يصدر عن التلميذ من سلوك عنيف له أكثر من علاقة تأثر وتأثير بالمحيط الخارجي وبتفاعل كبير مع البيئة الجغرافية والاجتماعية التي يعيش التلميذ في كنفها، ذلك أن المؤسسة التعليمية تشكل نسقاً منفتحاً على المحيط الخارجي أي على أنساق أخرى: اجتماعية واقتصادية وبيئية ... ومن ثم فإن عوائق التربية المفترضة في المؤسسة التعليمية تتفاعل مع العوامل الخارجية بالنسبة للمؤسسة التعليمية في كثير من الأحيان هذه المقاربة النسقية للعوائق النفسية الاجتماعية المفترضة في المؤسسة التعليمية تقود من الآن إلى توقع تعقد وتشابك هذه العوائق وتبعا لذلك تؤدي إلى تبدد مظاهر البساطة والبداهة في رؤية هذا الموضوع ومقاربته **(سمارة وآخرون،1999،ص212)**

– العوامل الاجتماعية:

العوامل الاجتماعية يمكن الإشارة إليها بأنها مجموع ما يحيط بالفرد من الظروف والعوامل والأوساط الاجتماعية والمحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه، ويعرف (أحمد ضياء الدين خليل) العوامل الاجتماعية بأنها " مجموعة من الأسباب المحيطة بالإنسان والتي من الممكن أن تساهم في إحداث التغيرات التي تطرأ على سلوكه سواءً كانت هذه التغيرات سوية تتفق مع السلوك الاجتماعي العام أو غير ذلك بحيث يصبح فيما بعد مجرماً أو منحرفاً عن النسق الاجتماعي السوي " إذن يتضح هنا أن كل ما يحيط بالفرد في هذه الحياة من الظروف والتغيرات التي تظهر جلية على سلوك الأفراد توجد في المحيط الاجتماعي والوسط الذي يعيش فيه الفرد وهنا يظهر العامل الاجتماعي ودوره في إحداث التغيرات على الإنسان بدأ من الأسرة إلى بقية الأوساط الاجتماعية الأخرى في المجتمع **(الشهري،2003،ص67)**

وتحدد الأسباب الاجتماعية للعنف في:

- وجود وقت فراغ كبير وعدم استثماره ايجابيا.
- ضعف الضبط الاجتماعي.
- ضعف التشريعات والقوانين المجتمعية.
- إنتشار أفلام العنف.
- التدريب الاجتماعي الخاطئ أو التناقض ويظهر ذلك في المجتمعات التي تتناقض فيها القيم والأهداف بصورة ملحوظة.
- الجزاءات الضعيفة، سواء بالنسبة للامتثال أو الانحراف تؤدي إلى خلق حالة متميعة عند الأفراد إضافة إلى ذلك فان ضعف الرقابة يؤدي إلى نفس النتيجة، فقد يكون الجزاء شديداً ولكن القائم على تنفيذه بدقة.
- سهولة التبرير، ويحدث هذا عندما تحاول جماعه التقليل من حده الاعتداء على المعيار أو تلتمس له الأعذار ويتم ذلك بشكل إرادي من بعض الأفراد بقصد التخريب الاجتماعي.

(عبد الأمير وآخرون،2017،ص12)

- العوامل الاقتصادية:

إن الأهمية الواضحة للجانب الاقتصادي في حياة الأمم لا يكاد ينكرها أحد فهي تعد من بين مؤشرات التقدم بالنسبة إلى الدول، هذا الذي جعل الجميع يحاول الحصول عليها بمختلف الأسباب مما أدى بالبعض إلى اعتبارها أحد أهم العوامل المؤدية للعنف فهي تدفع بالإنسان للحصول عليها عن طريق عمل العنف كما إن التفاوت في توزيع الثروات هو العامل الرئيسي للعنف لذلك نجد القاعدة الأساسية والاجتماعية لقوى العنف السياسي غالبا توجد في الأرياف أو الإحياء الفقيرة من المدن، وأن السلوك العنيف يختلف باختلاف المستوى الاقتصادي، ويمكن حصر هذه العوامل في مايلي:

- الفقر الذي يعاني منه الكثير من أسر التلاميذ.
- بطالة رب الأسرة.
- قلة المصروف اليومي للطالب.
- عدم القدرة على شراء ملابس مناسبة.
- زيادة المصروف اليومي لبعض الطلاب **(عبد الأمير وآخرون،2017،ص11)**

- وسائل الإعلام:

- مظاهر العنف في البرامج التلفزيونية، الكمبيوتر والألعاب الإلكترونية.
- انتشار حالات العنف في المجتمع عن طريق النمذجة أو التقليد.

إن رد فعل الفرد الذي يشاهد العنف المصور تقوم على أرضية ثقافية عريضة معقدة قوامها مجموعة مركبة من العوامل الأسرية والشخصية والبيئية المختلفة والتأثير الإيجابي للبيت وتأثير جماعة اللعب، قد يشكل أحيانا درعا واقيا ضد سلبيات مشاهدة العنف التلفزيوني كما أن للوسائل الإعلامية دورا مهما في قضية العنف ضد الأطفال فقد تقوم من جهة للتأجيج هذه الظاهرة وتعميقها كما أنها من جهة أخرى قد تسهم في الحد من إنهاء خطرها على الأطفال خاصة، وحسب نبيل شريف معرفا العنف على أنه حدث عادي ونزع الحساسية تجاه العنف من قلوبهم وعقولهم وذلك من خلال إعطاء جرعات زائدة ومتكررة من العنف، عرض مشاهدة الضرب والتعذيب الوحشي على شاشة التلفزيون سواء كان ذلك على أفراد الأسرة أو كل أفراد المجتمع **(بن دريدي،2007، ص147-148)**

2-4- انعكاسات العنف المدرسي:

إن لكل ظاهرة سلبية انعكاساتها وأثارها على الحياة الاجتماعية سواء على مستوى الأفراد أو على مستوى الجماعة ولذلك فان للعنف المدرسي عدة انعكاسات على مستوى الفرد والمجتمع والبيئة المدرسية.

- **على مستوى الأفراد:** يتعرض التلميذ من خلال قيامه بالعنف المدرسي إلى الطرد من المدرسة ذلك ما جاءت به المادة 57 من الإجراءات الداخلية للمؤسسات التعليمية في الجزائر التي تنص على انه يترتب على التلميذ الذي يخرب ممتلكات وتجهيزات المدرسة تعويضا ماليا وقد يعاقب بالطرد من المدرسة وكم تلميذ فصل من المدرسة بارتكابه أفعال العنف وإلحاق الأضرار بالممتلكات والأشخاص داخل المدرسة، وقد يترتب العنف التلميذ أو المعلم أو غيرهما من الفاعلين التربويين إلى المتابعة القضائية في حال إلحاق الضرر بالأشخاص ولا أدل على ذالك أن المؤسسات العقابية الجزائرية تضم بين نزلائها عدداً معتبراً من المراهقين من بينهم تلاميذ المدارس**(دويدري،2000،ص12)**

إن الممارسات العنيفة من طرف الفاعلين التربويين على التلاميذ من شأنها أن تؤثر سلبا على التحصيل الدراسي لهم كما قد تلحق بهم أضرار نفسية وقد يؤدي ذلك إلى إلحاق الضرر في تكوين شخصياتهم مستقبلاً ومن أمثلة ذلك فإن ممارسة العنف على الطفل والمراهق قد يجعل منه كائنا ذا شخصية ضعيفة لا يقوى على اتخاذ قرارات حكيمة في حق نفسه ومجتمعه مستقبلاً وقد يصل الأمر عند البعض إلى حالات الإحباط والاكتئاب ومنه الانتحار.

- على مستوى المؤسسات التربوية: لقد أدى العنف المدرسي إلى عدة أثار منها:

- اهتزاز المثال الأعلى للتلميذ وتشويه الصفات الحسنة التي كانت ينبغي أن تتوفر في المدرس وتشويه صورة الأب لأن المدرس هو بديل الأبوين في المدرسة.
- إحباط التلاميذ وجعلهم يعيشون أجواء من الرعب مما يربك عملية اتصالهم بالمدرسين.
- شحن الصف بأجواء من التوتر والانفعال مما يؤدي إلى اضطراب في الوضعية التربوية.

– تحويل العديد من التلاميذ إلى عصبي المازج.

– الانطوائية التي تكون نتيجة الخوف من المعلم .

– شل حسن المبادرة الفردية وكبت كل استعداد عند التلميذ للاستفهام والإبداع وإنماء شخصيته.

– نفور من الأستاذ لأنه مصدر الخوف.

– كراهية التلميذ المادة بسبب عدم فهمها نتيجة الخوف من الاستفسار عنها يؤدي إلى فشله.

– توسيع الهوة بين الطلاب المعاقبين وبقية التلاميذ **(حسيني،2005،ص 102)**

– على مستوى المجتمع: فإن مظاهر الأضرار التي يلحقها العنف المدرسي به تكون على المدى البعيد، حيث يستثمر المجتمع أمواله في مجال التربية والتعليم بهدف الحصول على مواطنين يتميزون بشخصية عنيفة مما ينقلب على البناء الاجتماعي بأكمله، ومثال ذلك ما حدث في الجزائر في العشرية الأخيرة من القرن العشرين أين وجهت أصابع الاتهام بالدرجة الأولى إلى الممارسات التربوية التي حدثت في المؤسسات التربوية والتعليمية مباشرة والتي أنتجت الإرهاب **(حسيني،2005،ص 104)**

2-5- كيفية التعامل مع العنف المدرسي :

لا يكفي أن نتعرف على هذه الظاهرة أو نتطرق إلى مظاهرها، بل يجب البحث جديا وميدانيا لمعرفة كيفية التعاطي الإيجابي مع هذه الظاهرة التي تنتشر في مدارسنا، أكثر فأكثر، ويوما بعد يوم وهذا يحتاج إلى تحديد المسؤوليات والمهام المنوطة بكل الفاعلين التربويين لمواجهة هذا الداء الذي ينخر مؤسساتنا التربوية، فالتعاون بين جميع الجهات المعنية كفيل بالتخفيف من حدة هذه الظاهرة، وذلك للقضاء على المسببات، ومحاولة معرفة الأسباب، والوصول إلى بدائل كفيلة بحل هذه الظاهرة الضارة، والمؤثرة سلبا على المجتمع **(بركات،2011،ص103)**

– مهام المربي:

كلنا يتذكر صور المعلم المتجهم الوجه، القاسي، غير الرحيم، ولكننا بالمقابل نستطيع القول: إن هناك معلمين شكلوا قدوة لطلابهم، ولكننا أيضا لا نزال نتذكر صوت المعلم القوي ونظرة عينيه الحادة، أما هدوءه المؤقت فقد كان عادة ما ينقلب إلى ثورة في لحظة واحدة عند أي استثارة تطرأ داخل الصف، فتصرفات المربي هذه تقضي على المسرات الطفولية، وتجعل من الطفل شخصية ذليلة تطيع في هدوء وصمت وخجل، أما فيما يتعلق بعلاقة المربي بالمتعلم فقد غدت علاقة متوترة، وهذا يؤدي إلى جعل التلميذ مستعداً دائما للعنف في المدرسة والمنزل والحي، وذلك بسبب التربية الخاطئة التي يمارسها المربي على التلميذ على الأغلب، وهذه التربية أصبحت شكوى على جميع المستويات لاهتزاز القيم الخلقية، والمعاناة من المشكلات الاجتماعية، كالعنف والمخدرات، وانهيار سلطة المؤسسات التربوية التقليدية، كالأسرة، ودور العبادة، ومشكلات البيئة **(بركات،2011،ص ص104-105)**

ونجد كذلك أن بعض المعلمين لا يتميزون بالكفاءة في إدارة الصف من خلال التحكم فيه أو طريقة الجلوس الصحيحة والتي لا يراعي فيها الفروق الفردية بين التلاميذ، فنجد في الطاولات الأمامية التلاميذ المتفوقين وفي الخلفية التلاميذ الذين تحصيلهم الدراسي أقل، وكذلك نجده يتعامل بطريقة غير ديمقراطية أثناء اختياره للتلاميذ في الإجابة على أسئلته فدائما نجد أصابعه تتجه للتلاميذ المتفوقين، هذا ما يولد الكراهية والأنانية بين التلاميذ وبالتالي استعمالهم وممارستهم للعنف .

– مهام الآباء وأولياء الأمور:

كلنا يتذكر ما يقوله الأهل عندما يذهبون إلى المدرسة للسؤال عن ولدهم للمعلم والإداري: اللحم لك والعظم لنا، وهم بذلك كانوا يؤيدون الدراسة التقليدية وطريقة التلقين التي كانت تعتمد في الغالب على القسوة والعنف، أما في الوقت الحالي فكثيراً ما يتم التعاطي مع مظاهر العنف المدرسي من قبل الآباء من منظورين رئيسين: منظور عقابي ضيق أو منظور اللامبالاة والإهمال وعدم الاكتراث بأي فعل قد يصدر عن التلميذ فيه أذى للآخرين **(بركات،2011،ص105)**

ومن خلال ما سبق يمكننا التأكيد على دور الآباء وأولياء الأمور في تحكمهم الإيجابي في سلوك أولادهم، فعلى الآباء مراقبة سلوك أبنائهم داخل وخارج المنزل ومراقبة مع من يرافقون داخل المؤسسة التعليمية وخارجها، بالإضافة إلى معرفتهم لما يفعله أولادهم خارج البيت ومراقبة سلوكياتهم، فالملاحظ حاليا أن أغلب أولياء الأمور لا يتصلون بالمؤسسات التعليمية للاستفسار عن وضعية أبنائهم الدراسية وسلوكياتهم داخل المؤسسة فالاتصال بالمؤسسة يكون في فترة وضع ملف المنحة المدرسية وفقط، وعند قيام التلميذ بسلوكيات غير تربوية يتم استدعاء ولي الأمر ولكن الملاحظ أنهم يدافعون على أبنائهم حتى وأن كانت أفعالهم وسلوكياتهم غير مقبولة، وهكذا يصبح التلميذ صاحب حق فيعود أفعاله بإيعاز من وليه، ولهذا وجب على أولياء الأمور تغيير معاملتهم لأبنائهم وتكثيف مراقبتهم لأبنائهم خاصة في فترة المراهقة.

– مهام الإدارة:

إن دور الإدارة مطروح للنقاش، وقد قيل الكثير وكتب الكثير، إلا إننا نلاحظ أنه المتناول بعمق وتفصيل، وكلنا يتذكر العقوبات التي كانت الإدارة تلجأ إليها بنقل أو تأديب تلميذ بموافقة بعض المعلمين، وتفرضها عن غير حق على التلاميذ في سياق ثقافة الردع، والزجر، والعقاب، التي كانت سائدة، وهي عقوبات معنوية تصيب صميم نفسية التلميذ وتترك فيه ندوباً عميقاً لا تبرأ **(بركات،2011،ص 104)**

فالإدارة المدرسية الحالية لا تزال تتعامل مع التلاميذ بطريقة تفضيلية من خلال إذلال التلاميذ الغير متفوقين دراسياً واستحداث أقسام خاصة بالتلاميذ المعيدين وأقسام خاصة بالتلاميذ المتفوقين وهذا ما يوسع الهوة بين التلاميذ من خلال المعاملة جيدة للتلاميذ المتفوقين وإحباط وتحقير التلاميذ الغير متفوقين مما يؤدي إلى تولد الكراهية والعنف، وهنا وجب على الإدارة احترام الفروق الفردية الموجودة بين التلاميذ وعدم التمييز بينهم

وإعطاء فرص متساوية للتعلم لدى جميع التلاميذ ومحاولة معرفة أسباب الفشل ومعالجته بدل سياسة الهروب من الواقع، كذلك على الإدارة أن تكون إدارة ديمقراطية تشاركيه لا إدارة بيروقراطية تسلطية بين أعضائها ومحاولة وضع مشروع وخطط لمعرفة أسباب العنف المدرسي وطريقة التصدي له.

ويبقى دور ومهام مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في التعامل مع حالات العنف بمختلف أشكاله دور مهم وفعال من خلال تكوينه وتخصصه والعلاقة القريبة من التلاميذ، ولهذا فتعامله مع حالات العنف تختلف عن باقي أعضاء المجموعة التربوية فهو ينظر إلى مسببات العنف ومحاولة إيجاد حلول لها ومعالجتها من خلال إجراء مقابلات إرشادية بغرض النصح والإرشاد للتقليل من تبعاتها أو من خلال استعمال الوساطة في حل النزاعات دون الرجوع إلى الأساليب القانونية الردعية التي في الغالب تؤثر على نفسية التلميذ وتحصيله الدراسي، ولهذا فدوره يكون وقائي من خلال رصد أشكال العنف عن طريق الملاحظة أو ملفات التلاميذ أو آراء الأساتذة، ويكون دوره إصلاحي علاجي من خلال النصح والإرشاد وفك النزاعات بين الأطراف المتنازعة، وسيتم التطرق إلى المهام والأدوار ووسائل عمل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي التي تساعده على الكشف عن حالات العنف وكيفية التعامل معها في الفصل الخاص بمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.

خلاصة الفصل:

لقد لخص هذا الفصل إلى أن العنف لم يجد بعد اتفاقا على مستوى تعريفه، ولذلك فإن عدم الاتفاق على تعريف محدد تشير إلى الغموض الذي ما زال يواجه العلماء حوله، وأن الأولياء والفاعلين في قطاع التربية لم يجدوا اتفاقا على استتراتيجية وقائية لمجابهته فبعض الأفعال قد يحسبها آخرون بأنها أعمال عنف والبعض الآخر لا يوافق على ذلك، وأن نمط السلوك الذي يتضمن العدوان والعنف على نحو مستمر وشديد يعتبر مشكلة حقيقية فهي تؤدي إلى العدوان المضاد وعدم التقبل والنبذ من المجتمع وتكمن خطورتها في إمكانية اقترانها بالعنف أثناء مرحلة الرشد، وفيما بعد فقد تعيق سلوكيات العنف المدرسة عن القيام بدورها المتوقع منها، بتعطيل الدرس، وهدر الوقت المخصص للتدريس وفي التعامل مع المشكلات الناجمة عن العنف، بالإضافة إلى انتشار العنف بين الطلاب في المدرسة قد يؤدي إلى جعل البيئة المدرسية غير ملائمة لتحقيق الأهداف التربوية المنوطة بها.

الفصل الثالث: التوجيه والإرشاد ومستشار التوجيه والإرشاد

- تمهيد.

1- تعاريف التوجيه والإرشاد.

1- 1تعريف التوجيه المدرسي.

1- 2 تعريف الإرشاد المدرسي.

2-التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الجزائر.

2- 1 نبذة تاريخية عن تطور التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.

2- 2 أهداف التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الجزائر.

3- خصائص عامة للتوجيه والإرشاد.

3- 1 ضرورة التوجيه والإرشاد والحاجة إليه.

3- 2 أهمية التوجيه والإرشاد النفسي.

3- 3 مبادئ التوجيه والإرشاد المدرسي.

3- 4 أسس التوجيه والإرشاد المدرسي.

3- 5 نظريات التوجيه والإرشاد.

4- مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.

4- 1 تعريف مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.

4- 2 مهام مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.

4- 3 أدوات وتقنيات ووسائل عمل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.

4- 4 الصعوبات التي تواجه مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.

- خلاصة.

تمهيد :

لقد حظي التوجيه والإرشاد باهتمام كبيـر من قبل دول العالم وخاصة الدول المتقدمة لشعورها بتعثر الأفراد في حياتهم الشخصية والاجتماعيـة والاقتصـادية من جانب وخطورة هذا التعثر على الأخذ بأسباب التقدم من جانب آخر، وقد دفع الإحساس كثيـــرا من مفكري هذه الدول إلى الدعوة للإصلاح التربوي من خلال مفاهيم إرشادية تهتم بتعريف الفرد بنفسه وتساعده على إدراك رغباته واستعداداته كمـا تتناول تلك المفاهيم أيضا وقوف الفرد على متطلبات الواقع ومستلزماته وعلاقتهـــا بإمكانياته واستعداداته وحاجاته، وكيفية تحديد مسار حياته في ضوء تلك المعطيات. **(الهاشل،1996، ص94)**

1 – تعاريف التوجيه والإرشاد.

1 – 1 تعريف التوجيه المدرسي:

– **التعريف اللغوي:** مصدر مأخوذ من فعل وجه، ووجه الشيء بمعنى أداره إلى جهة ما، ووجه القوم الطريق أي سلكوه وصيروا أثره بينا، ووجه المطر الأرض أي قشر وجهها وأثر فيها، ووجه البيت بمعنى جعل وجهه نحو القبلة ووجهت الريح الشيء بمعنى ساقته في اتجاهها.

التوجيه هو التصويب، التسديد، القيادة، الإرشاد، التحكم.**(عبد العزيز،2004،ص45)**

حسب LE PETIT LA ROUSSE: " التوجيه المدرسي هو تحديد أحسن الطرق أو السبل للتلميذ في التعليم الثانوي أو العالي آخذين بعين الاعتبار استعداداته ودوافعه من جهة ومتطلبات سوق العمل من جهة أخرى"

(LE PETIT LA ROUSSE ILLUSTRE , 2001 , P 724)

– **التعريف الاصطلاحي :**

" التوجيه المدرسي هو عملية توجيه الطفل نحو نوع التعليم الذي يناسبه لتطوير إمكانياته إلى أقصى درجة ممكنة وذلك طيلة مختلف مراحل حياته "**(Robert , 1963, p 768)**

يعرفه زيدان محمد مصطفى بأنه " العملية الفنية المنظمة التي تهدف إلى مساعدة الفرد على اختيار الحل الملائم للمشكلة التي يعاني منها ووضع الخطط التي تؤدي إلى هذا الحل. "

عرفه ترومان كيلي " هو وضع أساس علمي لتصنيف طلبة المدارس والثانويات الذين يمكن بمقتضاه تحديد احتمال نجاح التلميذ في دراسة من الدراسات وهو الذي ينصب على مساعدة الفرد على اختيار نوع من الدراسة أو الاختصاص الذي يوافق ميوله واستعداداته وذلك لضمان نجاحه في الدراسة. "

(القاضي وفطيم وحسين،1980،ص47)

يرى BROWER أن التوجيه: هو المجهود المقصود الذي يبذل في سبيل نمو الفرد من الناحية العقلية وأن كل ما يرتبط بالتدريس أو بالتعليم يمكن أن يوضع تحت التوجيه التربوي... ويرى بأن هناك فرقا بين(عبارة التربية كتوجيه) وبين (عبارة التوجيه التربوي) فهو يقصد بالأولى ضرورة توجيه التلاميذ بالمدارس في جميع نواحي نشاطهم، أما الثانية فيقصد بها ناحية محدودة من التوجيه تهتم بنجاح التلميذ في حياته المدرسية.

أما مايرز Mayers فيرى: " أن التوجيه التربوي هو مساعدة الفرد على اختيار نوع الدراسة الملائمة والنجاح فيها والتوافق مع الأخرين من زملائه ."

أما كوس KOSS و كوفير Kefauver فيشيران أن للتوجيه ثلاث وظائف عامة وهي:

1– العمل على تزويد الطلبة بالمعلومات والبيانات الصلة بالدراسة والعمل.

2– العمل على جمع المعلومات والبيانات عن الطلبة.

3- العمل على توجيه الطلبة بصورة سليمة.

فالتوجيه التربوي جزء لا يتجزأ من العملية التربوية لأنه يؤكد على ضرورة الاهتمام بالفرد وتوجيهه بالضرورة التي تحقق له الخبرة والمنفعة ولمجتمعه التقدم والرفاهية **(الكبسي،2012،ص40)**

التوجيه المدرسي يعرفه خبراء منظمة اليونسكو بكونه عملية تربوية تهدف إلى إيصال الفرد إلى وضع يتعرف فيه على ميزاته الشخصية وينميها، من أجل اختيار نوع دراسته ونشاطاته المهنية، في مختلف ظروف وجوده، بقصد خدمة تطور مجتمعه وتفتح شخصيته في آن واحد.

(الدليل المنهجي للإرشاد المدرسي،2015،ص10)

1 – 2 تعريف الإرشاد المدرسي :

يعتبر الإرشاد المدرسي مصطلحا من بين عدة مصطلحات تستخدم كمترادفات منها الإرشاد في المدرسة، الإرشاد النفسي المدرسي، التوجيه المدرسي، التوجيه التربوي...كل هذه المصطلحات وغيرها تعبر في معناها عن عملية مساعدة التلاميذ أو الطلاب على حل مشكلاتهم المدرسية بما يحقق لهم التوافق والصحة النفسية، إن مصطلح الإرشاد مصطلح واسع الاستخدام، يستعمله الكثير من العاملين في تقديم الخدمات مثل الأطباء، المحامون، الدبلوماسيون، الأخصائيون الاجتماعيون وذلك لكون الخدمة الإرشادية عبارة عن مقابلة بين شخصين لتوضيح أبعاد مشكلة ما، لهذا فقد نال مفهوم الإرشاد اهتمام الباحثين في مجالات عديدة أهمها في مجال التربية وعلم النفس لهذا نسجل كثرة وتنوع تعاريفه، أهمها ما يلي:

حسب "معجم اللغة العربية" ترجع كلمة الإرشاد إلى الفعل رشد أي اهتدى وأرشده أي هداه، والإرشاد من الفعل أرشد، رشد، يرشد، إرشادا، ورشد، يرشد، رشدا والرشد هو الصلاح وإصابة الصواب خلافا للغي والضلال **(الأسدي وإبراهيم،2003،ص24)**

حسب معجم علم النفس والتربية: الإرشاد هو محاولة فرد مساعدة آخر على فهم مشكلات تكيفه وحلها ومنه الإرشاد التربوي، الإرشاد الاجتماعي، والإرشاد المهني **(أبو الحطب وفهمي،1984،ص36)**

يعرف الإرشاد بأنه: عملية تعلمية تساعد الفرد على أن يفهم نفسه بالتعرف على الجوانب الكلية مشكلة لشخصيته، حتى يتمكن من اتخاذ قراراته بنفسه وحل مشكلاته بموضوعية وإرادة ويساهم في نموه الشخصي وتطوره الاجتماعي والتربوي والمهني **(عمر،1982،ص46)**

ويعرف الإرشاد بأنه عملية مساعدة الفرد على فهم حاضره وإعداده لمستقبله بهدف وضعه في مكانه المناسب له وللمجتمع ومساعدته في تحقيق التوافق الشخصي والتربوي والمهني.

ويعرف أيضاً بأنه خدمة مخططة تهدف إلى تقديم المساعدة المتكاملة للفرد حتى يستطيع حل المشكلات الشخصية أو التربوية أو المهنية أو الصحية أو الأخلاقية التي يقابلها في حياته **(زهران،1998،ص12)**

يمثل الإرشاد مجموعة من الخدمات التربوية تعمل على الجوانب النفسية والأكاديمية والاجتماعية والمهنية لدى التلميذ، بحيث تهدف إلى مساعدته على فهم نفسه وقدراته، وإمكاناته الذاتية والبيئية، واستغلالها في تحقيق أهدافه بما يتفق مع هذه الإمكانات (الذاتية والبيئة).

وعليه، يعرف التوجيه والإرشاد في التعليم بأنه عملية منظمة تهدف إلى مساعدة التلميذ، لكي يفهم شخصيته ويعرف قدراته، ويحل مشكلاته، ليصل إلى تحقيق التوافق النفسي والتربوي والمهني والاجتماعي، وبالتالي يصل إلى تحقيق أهدافه في إطار الأهداف العامة للتربية الوطنية.

(الدليل المنهجي للإرشاد المدرسي،2015،ص10)

2 – التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الجزائر:

2 – 1 نبذة تاريخية عن تطور التوجيه والإرشاد المدرسي:

يعتبر التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني مهمة تربوية حديثة العهد خاصة في المنظومة التربوية الجزائرية حيث تم إدراجه في المنظومة التربوية ي في الأربعينات من القرن الماضي، وغداة الاستقلال لم تكن وزارة التربية الوطنية آنذاك تحتوي على مصالح مركزية خاصة بتسيير التوجيه بعد إجلال الفرنسيين القائمين بهذه العملية، ففي سنة 1962 تم توظيف أربعين مستشارا منهم خمسة جزائريين الأصل موزعين على ستة مراكز للتوجيه المدرسي في كل من: عنابة، الجزائر، وهران، سطيف، قسنطينة، مستغانم. **(براهمية،2006،ص29)**

وبعد الاستقلال (1962) استمر مركزان في العمل (الجزائر، عنابة) بأربعة (04) مستشارين، ثلاثة منهم جزائريون، مع إسناد مهام تسيير مراكز التوجيه لوزارة التربية الوطنية، وفي نفس الفترة كان خمسة (05) من المستشارين في تكوين بالمغرب وتم توظيفهم من طرف مصالح التوجيه في سنة 1964، وفي عام 1964 تم إنشاء معهد علم النفس التطبيقي خلفا لمعهد النفس التقني أو البيومتري المحدث في عام 1945، وكانت مهمة هذا المعهد تكوين، مستشارين في التوجيه المدرسي والمهني وأخصائيين في علم النفس التقني لتتخرج فيما بعد أول دفعة لمستشاري التوجيه المدرسي والمهني في سنة 1966 متكونة تقريبا من عشرة مستشارين (10).

وفي الفترة الممتدة مابين السنة الدراسية 1974– 1975 وإلى غاية نهاية السنة الدراسية 1990–1991، اتسعت رقعة التربية ونسبة التمدرس في ظل الأطوار التقليدية مما انعكس على فعل التوجيه المتحول من مجال الفحوص الفردية إلى ميدان الإعلام الجماعي والتوجيه الكمي وفقا للأهداف المحددة مسبقا في الخريطة المدرسية ومن مختلف المخططات التنموية مما أدى إلى انحراف عملية التوجيه عن مسارها الفعلي المهني والمدرسي **(عجرود،2007،ص ص43 44)**

أما بالنسبة للفترة الأخيرة الممتدة من سنة 1991 إلى 2004 هناك تعديلات استحدثت في هذه المرحلة وهي إعادة النظر في مفهوم التوجيه وأساليبه، والابتعاد عن ذلك الفعل الآني والتكفل بالتلميذ ومتابعته لتحسين مستواه، حيث تقرر في النصوص الرسمية ضرورة التعرف على التلاميذ، وطموحاتهم وكذلك تقويم استعداداتهم ونتائجهم التربوية لتطوير قنوات التواصل الاجتماعي والتربوي داخل المؤسسة التربوية وخارجها. **(براهمية،2006،ص32)**

2 – 2 أهداف التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الجزائر:

فيما يخص التوجيه المدرسي والمهني ورد في الأمر 76-35 المؤرخ في 16 أفريل 1976 والمنظم للتربية والتكوين في الجزائر المهام التالية للتوجيه المدرسي والمهني من خلال نصوص المواد التالية:

- المادة 61: " إن مهمة التوجيه المدرسي والمهني هي تكييف النشاط التربوي وفقاً لـ :
- القدرات الفردية للتلاميذ.
- ومتطلبات التخطيط المدرسي.
- وحاجات النشاط الوطني.

– المادة 62: يهدف التوجيه المدرسي والمهني إلى ضبط الإجراءات التي يتم بها فحص مؤهلات التلاميذ معرفتهم ." وهذا من شأنه تسهيل مهمة الموجه ومساعدته على توجيه التلاميذ إلى الشعب التي تتناسب أكثر مع ملمحهم.

–المادة 63: تكييف النشاط التربوي وفقا لقدرات التلاميذ وذلك من خلال" مساهمة مؤسسات التوجيه المدرسي بالاتصال مع مؤسسات البحث التربوي في أعمال البحث والتجربة والتقييم حول نجاعة الطرق التربوية، واستعمال وسائل التعليم وملائمة البرامج وطرق الاختبار."

–المادة 64: موضوعها أهداف التوجيه المدرسي والمهني ووسائل وطرق تدخله حيث نقدمها كالتالي: يهدف التوجيه المدرسي والمهني إلى:

- متابعة تطور التلاميذ من خلال دراستهم.
- اقتراح طرق لتوجيه التلاميذ أو استدراكهم.
- المساهمة في إدماج التلاميذ في الوسط المهني.

– المادة 65: يتم التوجيه المدرسي والمهني في المراكز المتخصصة وفي مؤسسات التربية والتكوين.

– المادة 66: تحدد كيفيات تنظيم التوجيه المدرسي والمهني بنصوص لاحقه **(عجرود،2007، ص45)**

بالإضافة إلى هذه المواد التي تشير إلى أهداف التوجيه المدرسي نجد أن هناك أهداف أخرى للتوجيه المدرسي كتحقيق الذات والنظر إلى نفسه برضا من خلال كشف الذات ووعيها وفهمها وتقبلها وتنميتها،

وكذلك تحقيق توافقه النفسي والتربوي والاجتماعي، بالإضافة إلى تحسين العملية التربوية كإثارة الدافعية لدى التلاميذ والتشجيع على التحصيل الدراسي الجيد.

3- خصائص عامة للتوجيه والإرشاد:

3 – 1 ضرورة التوجيه والإرشاد والحاجة إليه:

إن الحاجة إلى التوجيه والاستفادة منه نتبع من الحاجات الأساسية للإنسان والتي منها مايلي:

-الحاجات الاجتماعية النفسية أو الحاجات الثانوية ومنها الانتماء والمنافسة والتقدير وهي الحاجات الفسيولوجية الأولية مثل الجوع والعطش والراحة والنوم والرياضة، تتأثر بالأمور التالية:

أ-الخبرة التي يمر بها الإنسان.

ب- تنوعها واختلافها من شخص إلى أخر.

ج- تغيرها من وقت لأخر عند الشخص ذاته.

د- تأثيرها على السلوك الإنساني .

هـ- صعوبة إدراكها لاختفائها بين طيات السمات الإنسانية الأخرى.

و- غموضها وصعوبة لمسها **(العرفاوي،2009،ص 27)**

ومن بين الأسباب الرئيسية لضرورة التوجيه الأسباب التالية:

- **تنامي عدد التلاميذ:** بتزايد عدد التلاميذ يتسع نطاق الفروق الفردية وتتباين القدرات والإمكانيات مما يتطلب توفير خدمات التوجيه التي تساعد التلاميذ على التغلب على مشكلاته النفسية والاجتماعية والتعليمية وهذا لصالح كل من التلميذ والمعلم والمدرسة في آن واحد وخدمة للعملية التربوية وذلك بتحقيق أهدافها المنشودة.

- **تنويع برامج التعليم الثانوي:** وجد هذا التنويع في برامج التعليم الثانوي أساسا لتلبية الاحتياجات التربوية لمختلف القدرات والاهتمامات لدى التلاميذ، وبالتالي يطلب من التلاميذ اختيار نوع معين من بين التخصصات أو الفروع التربوية باختلاف موادها الدراسية وأنشطتها في هذه المرحلة وهذا تحت إشراف الحسن والتوجيه الموضوعين نحو الاختيار الأفيد لهم ولمجتمعهم فيما بعد.

(عجرود،2007،ص28)

ومن خلال ما تم التطرق إليه سابقا نجد أن التلاميذ في حاجة كبيرة للإرشاد والتوجيه خاصة في ظل الظروف الراهنة وازدياد المشاكل السلوكية والآفات الاجتماعية في المجتمع كالسرقة والمخدرات والعنف...الخ فالتلميذ يحتاج إلى المرافقة والنصح والإرشاد من اجل فهم ذاته فهما صحيحا واستغلال طاقاته في الجوانب الايجابية بعيدا عن السلوكيات الخاطئة، وبالإضافة إلى التطور والتغير في المسارات الدراسية وتنوع الشعب

الدراسية واحتياجات سوق العمل وجب مرافقة التلاميذ خلال مسارهم الدراسي من أجل الاختيار الأمثل للشعب الدراسية وما يتوافق مع مؤهلاته العلمية وميولاته ورغباته من أجل بناء مشروعه المستقبلي وفق أسس علمية وتربوية صحيحة، ومساعدتهم على التحصيل الدراسي الجيد الذي يوفر لهم فرص النجاح واختيار شعب تتوافق مع مشروعهم المستقبلي وتجنب الإخفاق والفشل الدراسي وهنا يحتاج التلاميذ إلى خدمات التوجيه والارشاد من أجل تصحيح مساره الدراسي والتقليل من الفشل الدراسي.

3 – 2 أهمية التوجيه والإرشاد النفسي:

إن الخدمات التي يقدمها الموجه في المدرسة التعليمية تشكل جانبا هاما من جوانب العملية التربوية وعوامل نجاحها، وتعتبر متممة مع الخدمات الإدارية والمناهج الدراسية، غياب أي عنصر من هذه العناصر أو الخدمات يؤدي إلى إحداث خلل في العملية التربوية، فعملية التوجيه تشغل المنهج والنشاط الدراسي لتحقيق أهدافها، كما أنها تقوم بدور ملموس في تعديل المنهج ووضع برامج للنشاطات التي تتلاءم وتنسجم مع تحقيق ما وضعت لأجله تلك العملية، لقد أصبح لبرامج التوجيه المدرسي مكانة هامة في العملية التربوية من أجل تنمية قدرات التلميذ بشكل متكامل من مختلف الجوانب النفسية والاجتماعية والثقافية. **(راتب،1997،ص61)**

ويقول فروليش FROLICHE في هذا الصدد أن التوجيه عملية تؤدي إلى استثارة الفرد من أجل تحقيق عدد من الأهداف تتمثل في :

– مساعدة الفرد على تقييم نفسه وتقييم الفرص المتاحة أمامه.

– زيادة قدرة الفرد على القيام بالاختيار وفقا لقدراته وإمكاناته الطبيعية.

– تقبل الفرد نتائج اختباراته وما يترتب عليه من التزامات ومسؤوليات.

– التعرف على وسائل تحقق الاختبارات ووضعها موضع التنفيذ.**(القذافي،1992،ص29)**

إن أهمية الإرشاد النفسي تكمن من خلال الخدمات التي يقدمها الإرشاد والتي يمكن حصرها كالآتي:

– تقديم الإرشاد والعلاج للمرضى والمضطربين نفسيا.

– الاطلاع على ملفات الطلاب المستجدين لتحديد جوانب التفوق والتأخر الدراسي.

– رعاية الطلاب المتفوقين والمتأخرين دراسيا.

– رعاية الطلاب المعيدين ومكرري الرسوب.

– توثيق العلاقة بين البيت والمدرسة.

– متابعة حالات التأخر الصباحي والغياب.

– توعية الطلاب بطبيعة المرحلة العمرية التي يمرون بها من الناحية الفلسفية والنفسية وتأثيرها على سلوكهم وانفعالاتهم.

– دراسة وبحث حالات الطلاب من ذوي الحالات الخاصة.

– أقامة المحاضرات والندوات المتعلقة بالصعوبات النفسية والاجتماعية.

– تقديم خدمات الإرشاد التربوي والمهني والنفسي وذلك في المؤسسات التعليمية وبعض المراكز المتخصصة بالإضافة إلى تقديم هذه الخدمات للأسرة والمتزوجين ومجموعات التأهيل وغيرها.

(المحمداوي،2008،ص6)

3 – 3 مبادئ التوجيه والإرشاد المدرسي:

تقوم عملية التوجيه على مجموعة من المبادئ المتكاملة فيما بينها لتحدد مسار العملية التوجيهية ونلخصها فيما يلي:

– يستهدف التوجيه وظيفة الوقاية من الأضرار التي تعتري النضج بصورة أساسية أكثر من اهتمامه بالعلاج بعد أن تكون الأضرار قد وقعت.

– يفترض التوجيه أن السلوك قابل للتعديل، وأن في استطاعة أي شخص أن ينمو أو يتغير أو يتحسن في إنجاح النضج المتزايد.

– التوجيه يستخدم الطرق العلمية لدراسة سلوك الفرد وتحليله وتفسيره **(عياش،2012،ص38)**

– احترام سرية العميل وخصوصياته على نحو شعوره بالأمن ويدعم الثقة بينه وبين مستشار التوجيه.

– مرونة السلوك الإنساني وقابليته لتعديل عن طريق التعليم .

– التوجيه يشجع على اكتشاف النفس الإنسانية ومعرفتها ويحاول من خلالها الموجه أن يساعد التلميذ على معرفة الخلل فيه .

– التوجيه جزء من أي برنامج تربوي أنه يساعد الطلبة في تكييفهم الأكاديمي والاجتماعي.

– مبدأ حق الفرد في تقرير مصيره فلا تقوم عملية التوجيه على الإكراه أو الأمر، فوظيفة الموجه في تهيئة الجو المناسب الذي يسمح لتلميذ أن يكتشف بنفسه اتجاهاته وقدراته.

فالتوجيه المدرسي يؤكد على مبدأ العالقة التربوية بين الموجه والمتعلم التي يجب أن تكون عالقة إنسانية سليمة بحيث يكون تواصل بينهما **(لعسال ومراح،2018،ص23)**

3 – 4 أسس التوجيه والإرشاد المدرسي:

1– الأسس الفلسفية – طبيعة الإنسان:

إن معرفة وفهم طبيعة التلميذ تتطلب العودة إلى بعض المذاهب والنظريات الفلسفية والنفسية والاجتماعية التي تناولت الإنسان، وعملت على تحديد طبيعته برغم الاختلافات الموجودة بينها لأنه "لا يمكن التحكم في الشيء وتسخيره إلا بعد العلم بما في ذلك الشيء من الحقائق والقوانين التي يخضع لها"

فهذا "كارل روجرز" Rogers صاحب نظرية الذات ينظر إلى الإنسان كما نظر إليه "جون جاك روسو " Rousseau زعيم المذهب الطبيعي على أنه خير بطبيعته، لأنه يؤمن بأن "الفرد مهما كانت مشاكله فإن لديه العناصر الطيبة في مكونات شخصيته والتي تساعده على التغلب على مشاكله بنفسه"

ونفس الاتجاه تقريبا يذهب إليه "إيريك بيرن" Berne صاحب نظرية التفاعل، إذ يرى "أن كل فرد يولد لديه الطاقة لتنمية إمكانياته بما يحقق أقصى فائدة له وللمجتمع، وأن يستمتع بحياته، وأنه قادر على الإبداع، قادر على أن يتكيف، قادر على أن يتمتع بصحة نفسية جيدة."**(برو،2009،ص71)**

في حين يرى البعض أن الإنسان تتحكم فيه غرائزه وتحرك سلوكه وهذا ما ذهب إليه أصحاب نظرية التحليل النفسي، على عكس السلوكيين الذين ينظرون على انه مثير واستجابة وهو مكتسب من خلال عملية التعلم، ففهم الطبيعة الإنسانية للتلميذ تساعد كثيرا على فهم شخصيته وتحديد مشكلته ومساعدته على إيجاد الحلول المناسبة لها **(براهمية،2006،ص35)**

2- الأسس النفسية والتربوية:

تستند عملية التوجيه المدرسي أيضا إلى مجموعة من المعطيات أو الأسس النفسية المشتقة من دراسة الطبيعة البشرية، يمكن تناول أهمها فيما يلي:

النضج: النضج عملية نمو داخلي متتابع يتناول جميع نواحي الكائن الإنساني، ويحدث بطريقة لا شعورية

الدافع: الدافع هو كل ما يدفع إلى السلوك، ذهنياً كان هذا السلوك أم حركياً، لذا كان موضوعه وثيق الصلة بعمليات الانتباه والإدراك والتذكر والتخيل والابتكار والتعلم، فلولاه ما كان ذلك كله، ولهذا يعرف بأنه "حالة داخلية جسمية أو نفسية تثير السلوك في ظروف معينة، وتواصله حتى ينتهي إلى غاية معينة"

-**الاستعداد والقدرة:** من الضرورة تحديد معنى الاستعداد ومعنى القدرة قبل تحديد ومناقشة علاقتهما بالتوجيه المدرسي، فالاستعداد يقصد به "قدرة الفرد الكامنة على أن يتعلم في سرعة وسهولة، وعلى أن يصل إلى مستوى عال من المهارة في مجال معين."**(برو،2009،ص ص 76،77،78)**

بالإضافة إلى هذه الأسس نجد أن الفروق الفردية حقيقة ثابتة لا يمكن إغفالها في عملية التوجيه والإرشاد فالتفرد سمة مميزة، فلا يمكننا على الإطلاق أن نجد شخصيين متشابهين تمام التشابه فالإنسان يسلك في مجاله الخاص في الحياة، ويخضع سلوكه لعوامل متعددة، بالإضافة إلى اختلاف الظروف البيئية التي يعيش فيها، وهذا كله من شأنه أن يجعل النمط مميزاً، فريداً، ومعنى ذلك أن المعرفة في مجال التوجيه لا يمكنها في أي حال من الأحوال أن تغفل دراسة هذه الفروق كأساس هام من الأسس النفسية طالما أن كل سلوك هو سلوك فردي بالذات.

- **الميول أو الرغبة:** إن الكثير من المشكلات التي يواجهها التلاميذ وخاصة في اختيارهم لدراستهم ترجع إلى عدم تناسب قدراتهم واستعداداتهم مع ميولاتهم.

– **القيم:** فالتلميذ يرغب في الدراسة التي تتفق مع القيم التي يؤمن بها، كما أنه يقبل على المهنة التي تتفق وهذه القيم **(الكبسي،2012،ص65)**

سمات الشخصية: لقد تثبت بالتجربة أن لبعض ومظاهر الشخصية أثر على نجاح والتكيف في الدراسة والعمل وممارسة النشاط الرياضي ومن هذه المظاهر، المثابرة والمبادرة والقدرة على بذل المجهود العضلي أو العقلي لمدة طويلة والتعاون والتزام النفسي والميل الاجتماعي ولهذا ترتكز عملية التوجيه على دراسة شخصية المسترشد بأبعادها وسماتها وفهمها في توافقها وتعاملها واضطرابها وتفككها ودراسة العوامل المؤثرة فيها خلال النمو **(حديوش،2011،ص38)**

– **اهتمامات التلاميذ:** هذا الأساس تناوله "جون ديوي" فيلسوف التربية النفعية سنة **1895** من أجل حل نزاع قائم آنذاك بين فريقين واحد يقول بأن الاهتمام هو أساس التعلم، بينما يقول الثاني بأن المجهود الذي يبذله التلميذ هو أساس التعلم، فقال: كل سلوك ناشط لا يتعارض فيه الاهتمام مع الجهد أبدا، وإنما يكمل الواحد منهما الآخر، وإنما كلما شعر التلميذ باهتمام أكبر كلما كان الجهد الذي يبذله أعظم، وأن الاهتمام الذي يشعر به التلميذ هو في الحقيقة الخطوة الأولى الداخلية لنشاط له غرض، وأن المجهود الذي يبذله ما هو إلا المحاولة الخارجية أو المظهر الخارجي لوضع هذا الاهتمام المرغوب فيه موضع التنفيذ. **(برو،2009،ص80)**

بالإضافة إلى هذا نجد أنه يجب توفير المساعدة للتلميذ في الجانب النفسي والتربوي من خلال توفير المعلومات ومساعدته على تحقيق توافقه النفسي والتربوي وفق قدراته وميولاته واهتماماته ومساعدته على فهمها، فهو يحتاج إلى من يعينه على ذلك، بالإضافة إلى مساعدته على التحصيل الجيد من خلال المراجعة السليمة والصحيحة، فالتلميذ يحتاج دوما إلى المساعدة طوال مساره الدراسي من أجل توفير الراحة النفسية وفهمه لذاته والعمل على تنميتها وتطويرها.

3– الأسس الاجتماعية: يرتكز التوجيه من الناحية الاجتماعية على تعريف التلميذ بالحياة الاجتماعية المحيطة به واكتسابه طريقة التعامل مع الآخرين وإقامة علاقات اجتماعية تبدأ من داخل المدرسة لتتطور فيما بعد خارجها وذلك في إطار احترام فردية الفرد وحقوقه وأهمية الجماعة التي ينتمي إليها واجبات الفرد نحوها.

ضرورة مشاركة أفراد المجتمع ككل خاصة منهم الآباء والمسئولون في مختلف القطاعات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية في العملية التوجيهية وفي تقديم الخدمات المستمرة للفرد إلى أن يبلغ أقصى درجة من التكوين والتوافق نفسيا واجتماعيا مع نفسه وبيئته الاجتماعية **(علوي،2010،ص45)**

4– الأسس العصبية والفيزيولوجية: تتأثر الحالة النفسية بالحالة العصبية والعكس ونحن نعلم تأثير الانفعال النفسي على العمليات الفيزيولوجية أي على وظائف أعضاء الجسم، فالانفعال المؤمن قد يتحول عن طريق

الجهاز العصبي المركزي إلى أعراض جسيمة في شكل خلل في أعصاب الحس والحركة كالعمى الهستيري والصمم الهستيري وفقدان حاسة الذوق والشلل الهستيري والرعشة الهستيرية والتشنج الهستيري والبكم الهستيري، كذلك قد يتحول الانفعال المزمن عن طريق الجهاز العصبي اللاإرادي إلى أعراض جسيمة تصيب أعضاء الجسم الذي يتحكم فيها هذا الجهاز فتظهر أعراض كالذبحة القلبية وارتفاع أو انخفاض ضغط الدم والإغماء والربو وقرحة المعدة، التقيؤ العصبي والإمساك والإسهال والبرود الجنسي واضطراب الحيض واحتباس التبول والتهاب المفاصل والتهاب الجلد وسقوط الشعر وحب الشباب والصداع...إلخ ولهذا يحتاج الموجه والمرشد النفسي إلى دراسة خلقية عصبية فيزيولوجية حتى يمكن مساعدة مسترشديه. **(حديوش،2011،ص34)**

5- الأسس المهنية والأخلاقية:

إن كثيرا من أسس عملية التوجيه على اختلافها، مقتبسة من طبيعته ومن المجال الرحب الذي يعمل فيه الموجه ومن يساعدونه، ومن هذه الأسس ما يلي:

- اعتبار مشكلة الفرد كلاً لا يتجزأ، فلا يجوز النظر إليها من زاوية معينة فقط، بل يجب أن يتناولها الموجه والمرشد من جميع الزوايا، والمساعدة في حلها قدر الإمكان.

- المحافظة على سر المهنة واجب من واجبات الموجه والمرشد، وذلك لأنهما يطالعان أثناء تأدية عملهما، على أسرار الأفراد والجماعات والتي لا يجوز أن يطلع عليها غيرهما من الناس إلا بعد إذن خاص من الأفراد ذوي العلاقة، وأن تكون لأولئك الناس صلة في عمل التوجيه والإرشاد، يرجى أن تساعد في عملية التوجيه والإرشاد كالمساعدات التي يمكن أن تقدم في النواحي الاجتماعية والصحية والنفسية .

- على الموجه والمرشد أن يعملا باستمرار لمساعدة الفرد على تفهم نفسه والمجتمع الذي يعيش ويعمل فيه .

- تفهم الفرد لنفسه يتطلب منه كذلك قبوله لذاته و معرفة قدراته على حقيقتهم فتقبل الذات يعد من الخطوات الأولى في سبيل حل المشكلة والسير بالإنسان نحو التحسن والتطور والنمو.

- المرونة في إتباع الوسائل التي تتفق وحاجات الفرد من توجيه هي من الدعائم والأسس التي يجب أن تلازم عملية التوجيه في جميع المجالات، والمرونة هنا تتطلب من الموجه أن يكون ملما بجميع الوسائل والطرق التي تؤدي إلى بحث المشكلة وتشخيصها، والمساعدة على حلها.

- معرفة الوسائل والطرق لا تكفي بحد ذاتها، بل على الموجه والمرشد أن يعرف متى يستعملها، وأن يجري تغييرها أو تبديلها، أو تعديلها أو تطويرها، وفقا لحاجات الفرد ومتطلبات المشكلة التي تواجهه، بحيث لا تتعارض مع التقاليد والعادات المرعية في المجتمع الذي يعيش فيه ويعمل فيه.

(زغينة،2005،ص ص 34-35)

– أن يكون مرنا مع طبيعة التلميذ وطبيعة مشكلته.

– المعلومات التي يحصل عليها المكلف بالتوجيه والإرشاد يجب أن توظف في الإطار المهني لا غير.

– لا يجوز له استغلال التلميذ لحساب مصالحه الشخصية، وأن يتحلى بالصبر ومكارم الأخلاق لأن عملية الإرشاد وإحداث التغيير، عملية تحتاج لزمن يختلف باختلاف شخصية كل تلميذ.

– أن يكون مستشار التوجيه مخلصا في عمله، وصادقا، وصريحا مع ذاته، مع من يتعامل معهم

– أن يكون ذو خبرة ملما بالمستجدات العلمية، وبالأبحاث والدراسات المرتبطة بمجال التوجيه والإرشاد. **(براهمية،2006،ص35)**

3 – 5 نظريات التوجيه والإرشاد:

يتفق أغلب الذين يشتغلون في ميدان الإرشاد النفسي والتربوي على أهمية التعرف على النظريات التي يقوم عليها الإرشاد، وهذا يتأتى أساسا من أهمية التطبيقات النظرية والعملية أثناء ممارسة المهنة بالعمل الإرشادي، حيث أن هذه النظريات تمثل خلاصة ما قام به الباحثون في مجال السلوك الإنساني والتي وضعت في شكل إطارات عامة تبين الأسباب المتوقعة للمشكلات التي يعاني منها العميل، كما ترصد الطرق المختلفة لمساعدة العميل على تعديل سلوكه وحل مشكلاته.

وسوف نتطرق هنا بشيء من الإيجاز عن أهم هذه النظريات التي تناولت مهمة الإرشاد التربوي والنفسي والتي هي كالآتي: **(المحمداوي،2008،ص 31)**

أولاً: نظرية الذات:

يعد (كارل روجرز) مبتكر طريقة العلاج النفسي التي تعتمد على العميل في توجهاتها وتطبيقاتها العلمية، وذلك إيمانا منه بأن الإنسان لديه القدرة على تغيير نفسه، وتحسين شخصيته من خلال تسهيل المعالج لعملية التغير هذه، إذا جاءت نظرية (كارل روجرز) على أنقاض نظرية (التحليل النفسي) وهو على النقيض على (فرويد) في طرح أفكاره، ويقول(كارل روجرز) أن سلوك الإنسان وراءه دافع واعي وشعوريا أهم وتحقيق الذات، وإشباع الحاجات وهذه النظرية تنتمي إلى مجموع النظريات الإنسانية وهو اتجاه يركز على إنسانية الإنسان وقدرته على التحكم في مصيره، وأنه خير بطبيعته.

أما عن التقنية التي مارسها (كارل روجرز) في العلاج والمعروفة"بالأسلوب اللاتوجيهي "معنى هذا أن المرشد يتجرد من أي دور توجيهي، إنما مرتكز على العميل نفسه أسلوب لا سلطة فيه ولا تسلط يقف المرشد على قدم المساواة مع المسترشد كما تميز مهمة المرشد بالتسامح الشديد، يساعد المسترشد على تحقيق النضج من خلال استبصاره لنفسه، وتفحصه لذاته، علما أن هذا الأخير حاجة المرضى عن نفسه واحترامها، وكذلك لديه ميل لتحقيق ذاته يوضع إمكانياته موضع التطبيق والممارسة وهذه الحاجة وذاك الميل هما اللذان

يساعدانه على النمو والوصول إلى الصحة النفسية، إذا فإن فعل التوجيه أساسه التغير وهذا التغير تزال فيه كل العوائق الانفعالية مما يسمح بالنضج والنمو **(قيسي،2005،ص ص 30 31)**

ثانياً: نظرية التحليل النفسي:

لنظرية التحليل النفسي فوائد جد معتبرة في مجال التوجيه المدرسي,لكونها تهتم وتؤكد على أهمية الرغبات والحاجات المكبوتة اللاشعورية التي تؤثر في حياة الفرد، فالعقد اللاشعورية ما هي إلا مجموعة مركبة من مواد مكبوتة الأفكار والدوافع والذكريات تكون مشحونة بشحنة انفعالية قوية، وقد تنشأ العقدة من صدمة انفعالية واحدة أو من تربية غير رشيدة في عهد الطفولة، والعقدة اتجاه لاشعوري لا يفطن المرء إلى وجوده ولا يعرف أصله ومنشأه وكل ما يشعر به هو آثار العقدة في شعوره وسلوكه لقد جاءت نظرية التحليل النفسي كرد فعل لما جاءت به النظرية الكلاسيكية تمثل في وجود اللاشعور والذي يعتبر حسب مدرسة التحليل النفسي مصدرا لكل الأفعال والأحوال النفسية، حيث قال زعيم النظرية "سيغموند فرويد "Freud.S" بيد أن نعرف أن نعرف أن ثمة صنفان من اللاشعور: الوقائع النفسية الضمنية القابلة أن تصبح شعورية، والوقائع النفسية المكبوتة التي لا تستطيع بما هي عليه في حد ذاتها– أن تبلغ الشعور– لذلك نقول أن الوقائع النفسية الضمنية أي اللاشعورية بالمعنى الوصفي لا الدينامكي للكلمة هي وقائع قبل شعورية، بينما نستبقي كلمة لاشعورية للوقائع النفسية المكبوتة أي اللاشعورية من الناحية الدينامكية، فلدينا إذن ثلاثة حدود: شعوري، قبل شعوري، ولاشعوري" كما جاءت هذه النظرية نتيجة الانتباه إلى مشكلة الأمراض العقلية والعصبية التي كانت تفسر تفسيرا فيزيولوجيا محضا ولقد استطاع أنصارها أن يعطوا لها تفسيرا سيكولوجيا، وأن الأعراض العضوية التي كانت تظهر لدى الكثير من المفحوصين بعدما كانت تفسر تفسيرا فيزيولوجيا أصبحت مصبوغة بصبغة سيكولوجية على أساس تأثير اللاشعور والكبت في هذه الأعراض، فهي أعراض عضوية ذات منشأ نفسي مما جعل علماء النفس الإكلينيكيون يفكرون في إنشاء عيادات نفسية لعلاج أمثال هذه المشكلات، وقد قام "ويريتمر" (1896) "Wertheimer" بإنشاء أول عيادة نفسية في جامعة بنسلفانيا بأمريكا، بدأ بعلاج حالة التأخر الدراسي والضعف العقلي, ثم امتد نشاطها إلى علاج حالات أمراض الكلام والتوجيه المهني، ثم تزايد عدد العيادات النفسية فأصبح الاهتمام موجها إلى التوافق النفسي، والمشكلات الشخصية، والتربوية، والمهنية، والاجتماعية بصفة عامة **(بن لكحل،2002،ص52)**

ثالثاً: نظرية الإرشاد العقلاني والانفعالي:

صاحب هذه النظرية هو البيرت اليس (Ellis, Albert., 1973) وهو عالم إكلينيكي أهتم بالتوجيه والإرشاد المدرسي والزواجي والأسري، وترى هذه النظرية بأن الناس ينقسمون إلى قسمين واقعيون وغير واقعيين وتسلط هذه النظرية الضوء على الإنسان والنظر إليه على أنه مركز الوجود والانفعالات واعتباره المسئول

الوحيد عن صحته النفسية أو اضطرابه النفسي ومع أنها لا تهمل تأثير العوامل الوراثية والبيئية في التأثير عليه وبخاصة في مستهل حياته.

وترى هذه النظرية بأن الإنسان قد يتعرض أحيانا للاضطرابات عندما يقوم بتصديق افتراضاته الخاطئة وغير المنطقية عن نفسه وعن الآخرين، كما أنه في ذات الوقت يمكن أن يحمي نفسه من الاضطرابات عن طريق استخدام الأساليب المنطقية الانفعالية **(المحمداوي،2008، ص32)**

ويمكن إجمال أهم التطبيقات التربوية لهذه النظرية والتي يمكن للمرشد التربوي والنفسي الاستفادة منها في هذا المجال كالآتي:

– أن يعمل المرشد النفسي للتعرف على الأسباب المنطقية التي يعتقد بها العميل والتي تؤثر على إدراكه وتجعله مضطرباً.

– أعادة تنظيم وإدراك تفكير العميل عن طريق التخلص من أسباب المشكلة ليصل إلى مرحلة الاستبصار للعلاقة بين النواحي الانفعالية والأفكار والمعتقدات والحدث الذي وقع فيه العميل.

– أن يستخدم المرشد أسلوب العمل على التغلب على التفكير اللامنطقي والذي يكمن في إقناع العميل على جعل هذه الأفكار في مستوى وعيه وانتباهه ومساعدة على فهمها وبالتالي التوضيح للعميل بأن هذه الأفكار هي سبب مشاكله واضطراباته الانفعالية وكذلك توضيح الأفكار المنطقية للعميل ومساعدة على المقارنة بين ما هو منطقي واللامنطقي.

– أن يساعد المرشد العميل على إعادة تنظيم أفكاره وإدراكه وعلى تغيير الأفكار غير المنطقية الموجودة لديه ليصبح أكثر فعالية واعتمادا على نفسه في الحاضر والمستقبل.

– أن يعمل المرشد على إطفاء الأفكار اللامنطقية لدى العميل وذلك عن طريق رفض الكذب وأساليب الدعاية الهدامة والانحرافات غير عقلانية التي يؤمن بها العميل وكذلك مهاجمة الحيل الدفاعية التي يمكن للمرشد التوصل إليها من خلال الجلسات الإرشادية مع العميل وإبدالها بأفكار إيجابية أفضل. **(المحمداوي،2008، ص33)**

رابعاً: النظرية السلوكية:

تعتبر النظرية السلوكية من أهم المحطات التي توجب على المختصين في الإرشاد النفسي والتوجيه المدرسي الوقوف عندها، لكونها تبدأ بتحديد السلوك للمفحوص المطلوب تعديله مع تحديد الظروف التي يحدث فيها هذا السلوك، إضافة إلى تحديد العوامل المسؤولة عن استمرار السلوك المضطرب وبالتالي اختيار مجموعة الظروف الواجب على الموجه تعديلها أو تغييرها نحو الأحسن، ولا يمكن أن تأتي هذه الخطوات بنتائج إلا إذا كان المختص ذا دراية وإلمام بمختلف خصائص النظرية ومن يمثلها وكذا إمكانية تكييفها وفق الخبرة والتمرس في الميدان الذي يعمل فيه سواء كان هذا الميدان ميدانا إكلينيكيا أو مدرسيا أو صناعيا، يرى

السلوكيون وعلى رأسهم واطسون(1878-1958) WATSON والتي يسميها البعض بالسلوكية الواطسونية أن لكل سلوك أو مثير استجابة، فإذا كانت العلاقة بين المثير والاستجابة سليمة كان السلوك سلوكا سويا ويحدث العكس عندما تكون العلاقة مضطربة، غير أن معنى السلوكية قد اتسع أكثر حتى قال واطسون في كتابة السلوكية "هي العلم الطبيعي الذي يدرس كل السلوك والتكيف البشريين، وذلك بطريقة تجريبية وبقصد ضبط سلوك الإنسان وفقاً لمكتشفات العلم **(بن لكحل،2002،ص59)**

إن فكرة الإرشاد النفسي السلوكي تكمن في أن الكائن الحي يستجيب للمثيرات البيئية وفقا لتوقعاته المنتظرة منها ووفقا للنتائج المترتبة على ذلك السلوك، حيث تؤدي النتائج غير السارة والتي تنتهي بالعقاب (تعزيز سلبي) إلى تخلي الكائن الحي عن السلوك المؤدي إليها والتخلص منها، بينما يستمر في ممارسة أنماط السلوك التي تؤدي إلى نيل المكافآت (تعزيز إيجابي).

أما أهم التطبيقات التربوية لهذه النظرية والتي يمكن للمرشد التربوي والنفسي الاستفادة منها في أثناء ممارسة عمله فهي كالآتي:

– وضع الأهداف المرغوب فيها من قبل العميل، وأن يستثمر المرشد النفسي العمل مع العميل حتى يصل إلى أهدافه.

– التعرف على أهداف العميل من خلال الجلسات الإرشادية والمقابلات مع العميل.

– أن يدرك المرشد بأن السلوك الإنساني هو سلوك مكتسب عن طريق التعلم وقابل للتغيير.

– معرفة أسس التعلم الاجتماعي وتأثيرها على العميل من خلال التغيرات التي تطرأ على العميل خارج نطاق الجلسات الإرشادية.

– صياغة أساليب إرشادية إجرائية عديدة لمساعدة العميل على حل مشكلاته.

– توقيت التعزيز المناسب من قبل المرشد ليكون عاملاً مساعدا في تحديد السلوك المطلوب من العميل وقدرته على استنتاج هذا السلوك المراد تعزيزه **(المحمداوي،2008،ص35)**

4 – مستشار التوجيه المدرسي والإرشاد المدرسي والمهني:

4 – 1 تعريف مستشار التوجيه المدرسي والإرشاد المدرسي والمهني:

جاء في المعجم الوجيز: " المستشار" :" هو العليم الذي يؤخذ رأيه في أمر هام علمي أو فني أو سياسي أو قضائي أو نحوه "، فالجذر اللغوي للاستشارة يفيد التدخل الإنساني المحض للتأثير الفعال في الوعي قصد تغيير سلوك فرد ما **(بن صاولة،1999،ص23)**

وليس اعتباطا أن تستخدم نفس الكلمة " مستشار " لتسمية وظيفة مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي فالمعلومة التي تقدم للمعني – طالب العالم– تبنى على أساس موضوعي وتهدف إلى مساعدته.

هو المسؤول المتخصص الأول عن العمليات الرئيسية في التوجيه والإرشاد وخاصة عمليات الإرشاد النفسي، ويطلق عليه أحيانا مرشد التوجيه، وبدون المرشد يكون من الصعب تنفيذ أي برنامج للتوجيه والإرشاد.

كما يعرف أيضا بأنه الشخص الذي يساعد الطلاب فرديا ويعمل على التكيف فيما يتعلق بأمورهم الخاصة وفقا لمشكلات كل منهم سواء تربوية أو شخصية، وهو مورد بشري يمكنه جلب قدر من الرضا لاحتياجات التلميذ، فهو يساعده على تجاوز مشكلاته وإعداد مشروعه الدراسي والمهني.

(الطراونة،2009،ص ص14–15)

كما يعرف أيضا بأنه الشخص الذي يساعد الطالب فرديا ويعمل على التكيف فيما يتعلق بأمورهم الخاصة وفقا لمشكلات كل منهم سواء تربوية أو شخصية، وهو مورد بشري يمكنه جلب قدر من الرضا لاحتياجات التلميذ، فهو يساعده على تجاوز مشكلاته وإعداد مشروعه الدراسي والمهني **(عميروش،2019،ص511)**

4 – 2 مهام مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني:

لقد تعددت مهام مستشار التوجيه في مجال عمله في المنظومة التربوية والمحددة من خلال المنشور الوزاري رقم 827.91 المؤرخ في 13 نوفمبر 1991 المتضمن تحديد مهام المستشارين والمستشارين الرئيسين في التوجيه المدرسي والمهني ونشاطاتهم في المؤسسات التعليمية بالثانويات، بالإضافة إلى المنشور الوزاري رقم 91/1241/219 بتاريخ 18سبتمبر 1991، هذه جاءت لتحديد المهام، بعدها جاءت مهام أخرى ومهام معدل ويوضح مهام أخرى التي جاء بها الدليل المنهجي للإرشاد المدرسي بتاريخ جانفي 2015، بالإضافة إلى مهام ونشاطات أخرى مدرجة في البرنامج السنوي التقديري للنشاطات وتكون حسب إمكانيات قطاع تدخل مستشاري التوجيه، وهذه المهام والنشاطات جاءت في ثلاث محاور، محور خاص بالإعلام المدرسي ومحور خاص بالمتابعة والتوجيه والإرشاد ومحور خاص بالتقويم والدراسات، وهي كالتالي:

– محور الإعلام المدرسي والاتصال:

لا يمكن فصل الإعلام المدرسي عن الفعل التربوي، لأنه جزء لا يتجزأ منه وتربطه علاقة وظيفية بالتوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، فهو الركيزة الأساسية التي يبنى عليها، إذ يمكن التلميذ من اكتساب مجموعة من المعارف والمعلومات حول المسار الدراسي والمهني التي تنمي قدراته ومهاراته، وتساعده على اتخاذ القرارات السليمة لبناء مشروعه الشخصي، وهو ركن من الأركان الأساسية الذي بواسطته يتم الارتقاء بالتلميذ إلى مستوى الاختيار واتخاذ القرارات المناسبة فيما يخص مستقبله الدراسي والمهني وحتى الاجتماعي، وعن طريقه تتفتح المدرسة على المحيط الخارجي، الاجتماعي والاقتصادي والثقافي، وهو وسيلة يتعرف من خلالها التلميذ على المنطلقات والمنافذ المدرسية والمهنية، ومستلزمات كل شعبة في التعليم الثانوي وما يتبعها من منافذ جامعية **(الدليل المنهجي للإرشاد المدرسي،2015،ص8)**

ومن أهم الأنشطة والمهام نجد:

– تنشيط حصص إعلامية جماعية وتنظيم لقاءات بين التلاميذ والأولياء والمتعاملين المهنيين طبقا لرزنامة تعد بالتعاون مع مدير المؤسسة المعنية.

– تنظيم حملات إعلامية حول الدراسة والحرف والمنافذ المهنية المتوفرة في عالم الشغل.

– تنشيط وإثراء وتحيين مكتب الإعلام والتوثيق في المؤسسات التعليمية بالاستعانة بالأساتذة ومساعدي التربية وتزويده بالوثائق التربوية توفير الإعلام الكافي للتلاميذ.

– ضمان سيولة الإعلام وتنمية الاتصال داخل مؤسسات التعليم وإقامة مناوبات بغرض استقبال التلاميذ والأولياء والأساتذة **(المنشور الوزاري رقم 872.91 المؤرخ في 13 نوفمبر 1991)**

– التنسيق مع مصالح التكوين المهني بخصوص المكاتب المشتركة للإعلام والتوجيه.

– إعلام تلاميذ السنة الأولى متوسط في إطار الإرشاد المدرسي في مرحلة التعليم المتوسط.

– إعلام تلاميذ السنة الثالثة متوسط حول أهمية السنة الرابعة ومرافقتهم في بلورة مشروعهم الشخصي.

– إعلام الأولياء والأساتذة بهدف إشراك الأولياء في بناء المشروع الشخصي لأبنائهم وتعريفهم بإجراءات القبول والتوجيه.

– تقديم حصص إعلامية لفائدة تلاميذ السنة الثالثة ثانوي حول التحضير النفسي لشهادة البكالوريا والتحضير التقني والتربوي للتلاميذ قصد اجتياز امتحان شهادة البكالوريا بنجاح.

– تحضير، تنظيم وتقييم الأسبوع الوطني للإعلام والأبواب المفتوحة على التعليم والتكوين المهنيين ومؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي **(الدليل المنهجي للإرشاد المدرسي،2015،ص ص 8– 9)**

– تنظيم زيارات إعلامية في الميدان لفائدة التلاميذ تحت إشراف إدارة المؤسسات التعليمية بالمقاطعة(في إطار تنظيم أبواب مفتوحة على المؤسسات التكوينية والمعاهد)

– تقويم مدى تأثير عملية الإعلام في الوسط المدرسي.

– إقامة ودعم الاتصال المباشر مع التلاميذ عن طريق المقابلة **(المنشور الوزاري رقم 91/1241/219 المؤرخ في 18 سبتمبر 1991)**

وبالإضافة إلى هذه النشاطات والمهام نجد:

– المشاركة في الاستقصاء الوطني حول إمكانيات التكوين المحلي، وإعداد دليل مؤسسات التكوين.

– إعلام تلاميذ السنة الرابعة متوسط حول إجراءات القبول والتوجيه إلى مرحلة التعليم ما بعد الإلزامي والمسارات الدراسية والتكوينية.

– إعلام تلاميذ السنة الأولى ثانوي حول إجراءات القبول والتوجيه إلى السنة الثانية ثانوي من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي

– استقبال الجمهور الواسع (المتمدرس وغير المتمدرس) والرد على التساؤلات والانشغالات في حدود اختصاص مقاطعة التدخل.

– محور المتابعة والتوجيه والإرشاد:

– دراسة رغبات التلاميذ على مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني أن يعمل على فهم أكثر لرغبات التلميذ، ولا يكتفي بالتصحيح الظرفي لها، ويأخذ بعين الاعتبار ذلك المسار الطويل الذي سلكته هذه الرغبة، قبل أن تدون بالبطاقة، مع ضرورة إشراك الأولياء في هذا النشاط.

– التكفل بالتلاميذ المتأخرين دراسيا يتم حصر التلاميذ المتأخرين دراسيا من واقع النتائج المدرسية، ثم تسجيلهم في سجل خاص لمتابعتهم والوقوف على مستوياتهم، والتعرف على الأسباب والعوامل التي أدت إلى التأخر الدراسي.

– التكفل ومرافقة التلاميذ المعيدين ومكرري الرسوب.

– التكفل بفئة المتفوقين والموهوبين وهم التلاميذ الذين يحصلون على تقديرات ممتازة في جميع المواد الدراسية، ويحتاجون إلى رعاية خاصة وخدمات إرشادية مميزة، للحفاظ على مستواهم الدراسي، وتنمية ملكاتهم **(الدليل المنهجي للإرشاد المدرسي،2015،ص 12)**

– القيام بالإرشاد النفسي والتربوي قصد مساعدة التلاميذ على التكيف مع النشاط التربوي.

– إجراء الفحوصات النفسية الضرورية قصد التكفل بالتلاميذ الذين يعانون من صعوبات ومشاكل دراسية (مخاطر الاستعمال السيئ لتكنولوجيا الإعلام والاتصال، الإنترنيت، الهواتف الذكية) سوء إدارة الوقت، التنمر، العنف، غياب مشروع شخصي، العادات المدرسية الغير صحيحة ....

– المساهمة في عملية استكشاف التلاميذ المتخلفين مدرسيا والمشاركة في تنظيم التعليم المكيف ودروس الاستدراك وتقييمها.

– يطلع مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في إطار تأدية مهامه على ملفات التلاميذ المدروسة وعلى جميع المعلومات التي تساعده على ممارسة وظائفه.

– معاينة ملفات تلاميذ السنة الرابعة متوسط لضبط حاجيات المرافقة.

– يشارك مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في مجالس الأقسام بصفة استشارية ويقدم أثناء انعقادها كل المعلومات المستخلصة من متابعة المسار الدراسي للتلاميذ قصد تحسين ظروف عملهم والحد من التسرب المدرسي.

– تطبيق واستغلال استبيان الميول والاهتمامات في السنتين الرابعة متوسط والأولى ثانوي.

– تحضير وانجاز ملف التوجيه المسبق إلى السنتين الأولى والثانية ثانوي.

– التحضير والمشاركة في أعمال مجالس القبول والتوجيه إلى مرحلة التعليم ما بعد الإلزامي وإلى السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي.

– المشاركة في تأطير الامتحانات الرسمية كأخصائيين نفسانيين.

– العمل ضمن خلايا الإصغاء والمتابعة النفسية والتربوية حسب منهجية العمل المحددة.

– التكفل بعملية مراجعة قرارات مجالس القبول والتوجيه

– إجراء مقابلات إرشادية للتكفل بالتلاميذ الذين يعانون من صعوبات ومشاكل دراسية تعيق السير الحسن لدراستهم.

– العمل كوسيط في حل النزاعات والمشاكل التربوية في المؤسسة التعليمية سواء ضمن مجموعة من الأطراف الفاعلين في المؤسسة أو إجراء وساطة فردية.

– مساعدة التلميذ على بناء مشروعه الشخصي **(البرنامج السنوي التقديري لنشاطات مستشار التوجيه غير منشور)**

– محور التقويم والدراسات:

– تشخيص المكتسبات القبلية بحيث تتم مراقبة مكتسبات المتعلمين القبلية وتحليل حاجياتهم، من أجل ضمان انطلاقة صحيحة وسليمة لعملية التدريس، بملائمة الطريقة المتبعة والوسائل والمحتوى والمضمون لمستوى المتعلمين المستهدفين.

– متابعة التطور المدرسي للتلميذ من خلال تحليل وتقييم نتائج الامتحانات الرسمية والفصلية باستعمال الأدوات الإحصائية الوصفية التحليلية لاستنطاق المعطيات المتحصل عليها وتفسيرها، وتشخيص مواطن الضعف والقوة واقتراح التدابير العلاجية المناسبة لها للرفع من النوعية .

– التنسيق بين الأطوار الهدف من هذه العملية إقامة جسر للتعاون والتنسيق بين مختلف مراحل التعليم والمتدخلين من أجل تحسين الفعل التربوي ورفع مستوى التعليم وتكمن مهمة مستشار الإرشاد والتوجيه المدرسي في تحضير وتنشيط العملية والإشراف عليها(تنظيم اجتماعات تنسيقية بين الأطوار).

(الدليل المنهجي للإرشاد المدرسي،2015،ص 14)

– انجاز التقارير الدورية عن النشاطات التقنية للمركز فصلية وسنوية.

– انجاز البحوث والدراسات الميدانية والاستقصاءات المطلوبة من الوصاية ذات الطابع المحلي والمركزي في إطار تقويم مردود المنظومة التربوية و تحسينه **(البرنامج السنوي التقديري لنشاطات مستشار التوجيه غير منشور)**

– المساهمة في تحليل المضامين والوسائل التعليمية.

– القيام بالدراسات والتحقيقات التي تكتسي أهمية في مجال البحث البيداغوجي.

– متابعة نشاطات مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني المبتدئين والإشراف عليها في إطار التكوين المتواصل **(المنشور الوزاري رقم 872.91 المؤرخ في 13 نوفمبر 1991)**

– تحليل النتائج المدرسية لتلاميذ السنة الأولى ثانوي في مختلف الفروض والاختبارات ومن خلال ذلك دراسة توزيع التلاميذ في كل الجذوع المشتركة حسب المواد والأقسام قصد المشاركة في مجالس التنسيق والمتابعة في تعليم كل مادة.

– دراسة واستثمار نتائج عمليات التقويم التربوي والمساهمة في تنظيم كيفية وطرق انجازها **(المنشور الوزاري رقم 91/1241/219 المؤرخ في 18 سبتمبر 1991)**

4 – 3 أدوات وتقنيات ووسائل عمل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني:

ويعتمد في الإرشاد على مجموعة من الأدوات التي تعتبر في نفس الوقت من الأدوات والوسائل التي سيستعملها مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في أداء مهامه و نشاطاته أهمها:

– **الملاحظة:** تعد الملاحظة من الأدوات البحثية التي يمكن استخدامها للحصول على بيانات تتعلق ببعض الحوادث والوقائع، ويفضل استخدام الملاحظة كأداة بحثية على غيرها من الأدوات وخاصة عندما تكون ممكنة حيث يتم فيها تحديد ما هو مطلوب التركيز عليه وتدوين ما يراه الباحث أو ما يسمعه بدقة تامة، والملاحظة الجيدة تتم باستخدام وسيلة صادقة تتضمن التدوين الدقيق أو الرصد في مواقف فعلية.

(دياب،2003،ص 50)

– **الاختبارات النفستقنية:** تعتبر الاختبارات النفستقنية من أدق الوسائل الموضوعية لفهم ودراسة السلوك، خاصة إذا هذا الاختبار كان خاضعا لشروط الاختبار الجيد (الموضوعية والثبات والصدق والشمول).

– **سجل المتابعة:** (سجل متابعة الدفعة) يعتبر الوسيلة الرئيسية لتجميع المعلومات في عملية الإرشاد، ويقصد به السجل الذي يجمع معلومات هامة لها دلالتها، وعلى مدى سنين تغطي حياة الفرد الدراسية. فهو بهذا يعتبر مخزن معلومات يتضمن أكبر قدر في أقل حيز ممكن، حيث يشمل معلومات عديدة كالنتائج المدرسية للتلميذ في المواد في مختلف مراحل الدراسة، بيانات عن الأسرة وحالتها، تقديرات عن خلق التلميذ وسلوكه الاجتماعي، صحته،...الخ **(الدليل المنهجي للإرشاد المدرسي،2015،ص11)**

– **الاستبيان:** الاستبيان صيغة محددة من الفقرات والأسئلة تهدف إلى جمع البيانات من أفراد الدراسة، حيث يطلب منهم الإجابة عنها بكل حرية **(دياب،2003،ص 52)**

ويستعمل الاستبيان في الإرشاد –عادة– عندما يتعذر على الموجه مقابلة كل تلميذ وجها لوجه، حيث يقدم لهم بمقدمة شفوية أو مكتوبة لبيان الغرض منه، كما أنه يستعمل لسؤال الفرد عما يعرف، أو ما يشعر به أو ما يفعل أو ما قد يفعل، مع ذكر الأسباب التي تعلل بها أحيانا.

(الدليل المنهجي للإرشاد المدرسي،2015،ص11)

– دراسة الحالة: تعتبر دراسة الحالة من أكثر الطرق استخداما من طرف المرشدين، وذلك من أجل الحصول على معلومات تساعد على فهم الفرد، وكذا التعرف على التلاميذ خاصة منهم الذين يملكون قدرات محدودة، أو يعانون من سوء التكيف، كما تهدف دراسة الحالة إلى فهم الفرد من خلال تحديد وتشخيص مشكلاته وطبيعتها وأسبابها، واتخاذ الإجراءات اللازمة لمواجهتها والقضاء عليها.

– المقاييس السوسيومترية : تعتبر الوسيلة الأهم لدراسة مكانة الفرد والدور الذي يلعبه بين زملائه، على اعتبار أن الجزء الأكبر من الوقت يقضيه معهم، وتستخدم هذه المقاييس للكشف عن طبيعة العلاقة القائمة بين أفراد معينين في فترة زمنية كما أنها قد تستعمل للكشف عن الأطفال غير الأسوياء في مجتمعهم، ويتكون الاختبار أو المقياس السوسيومتري من مجموعة أسئلة توجه لعينة من التلاميذ بالتدرج حسب الأفضلية بالنسبة لهم، إن تطبيق هذه الطريقة يسمح بمعرفة نظرة الآخرين للفرد وكذا نظرته إليهم، كما تسمح بتصنيف الأفراد حسب أنماط معينة **(الدليل المنهجي للإرشاد المدرسي،2015،ص11)**

–**المقابلة:** تعتبر المقابلة أداة بحثية تشابه إلى حد كبير الاستبانة في خطواتها ومواصفاتها مع فارق واحد هو أنها حوار بين الباحث وصاحب الحالة المراد الحصول على معلومات منه أو تعبيراته عن آرائه واتجاهاته ومشاعره، ويقوم بالمقابلة أشخاص مدربون تدريباً خاصاً لجمع البيانات من الأفراد بشكل مباشر من خلال طرح أسئلة محددة وتفسير الغامض منها ويقوم الباحث أو من ينوب عنه بتسجيل ما دار فيها **(دياب،2003،ص 55)**

– مصادر أخرى: تعتبر من أهم الوسائل التي توفر المعلومات وقد تكون هذه المصادر مؤسسات أو منظمات أو جماعات، منها ما هو رسمي، ومنها ما هو غير رسمي، ومنها ما هو متخصص، ومنها ما هو غير ذلك. وأهم هذه المصادر: الأسرة، المدرسة، الأخصائيون (مستشار التوجيه)، الأصدقاء.

(الدليل المنهجي للإرشاد المدرسي،2015،ص11)

بالإضافة إلى الأدوات والوسائل السابقة نجد كذلك :

– البرنامج السنوي التقديري للنشاطات : يعتبر البرنامج السنوي التقديري للنشاطات كخارطة طريق يعتمد عليه مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في انجاز مهامه ونشاطاته فهو دليل توجيهي يحتوي على ثلاث محاور، محور الإعلام المدرسي والمهني والاتصال ومحور التوجيه والإرشاد المدرسي والمتابعة ومحور ثالث خاص بالتقويم التربوي والدراسات كل محور يحتوي على مجموعة من الأنشطة المبرمجة للانجاز طيلة السنة الدراسية. كل نشاط يقابله الكفاءات المستهدفة لهذه الأنشطة التقنية ومنهجية انجاز الأنشطة من حيث الوسائل والطرق المستخدمة بالإضافة إلى الفترة الزمنية للانجاز، يقوم مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بانجاز البرنامج في نهاية كل سنة دراسية في أربعة(4) نسخ، نسخة لمدير المؤسسة ونسخة لمدير

مركز التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني نسخة لمفتش التربية الوطنية للتوجيه والإرشاد، نسخة تعلق في لوح القيادة بمكتب مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.

– **البرنامج الأسبوعي للنشاطات:** هو عبارة عن برنامج أسبوعي منبثق عن البرنامج السنوي يحتوي على مجموعة الأنشطة التي يقوم بانجازها مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني خلال أسبوع أو نصف شهر، يحتوي على مجموعة الأنشطة المبرمجة موزعة على الفترة الصباحية والمسائية.

– **بطاقة المتابعة والتوجيه:** هي دليل منهجي يستعين بها مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في إجراءات القبول والتوجيه من خلال المعلومات الشخصية للتلميذ ونتائجه المدرسية خلال السنة الدراسية ونتائج تطبيق الاختبارات النفسية والروائز والاستبيانات التي طبقت على التلميذ، ومنها يستخلص المضامين وملمح التلميذ.

– **سجل النشاطات اليومية:** هو عبارة عن سجل يتم تدوين فيها النشاطات المبرمجة في البرنامج الأسبوعي وتقييم عملية انجاز الأنشطة يستعين به مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي في انجاز البرنامج السنوي التقديري من خلال تغيير فترات الانجاز.

– **سجل الاجتماعات:** هو سجل يقوم مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بتسجيل الاجتماعات التنسيقية التي يشارك فيها بمركز التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، بالإضافة إلى الاجتماعات والمجالس التي تنعقد بالمؤسسة التعليمية.

– **سجل المقابلات:** يعتبر من أهم السجلات الذي يستعين به مستشار التوجيه والإرشاد في عملية التكفل وخلية الإصغاء والمتابعة النفسية والتربوية، فمستشار التوجيه والإرشاد يقوم بتسجيل المقابلات الفردية والجماعية مع التلاميذ الذين استقبلهم بمكتبه كل حسب الحالة أو المشكل المتكفل به، يحتوي على تاريخ الاستقبال، اسم ولقب التلميذ والفوج التربوي، سبب المقابلة، طرق التكفل، والنتائج المستخلصة.

– **سجل التكوين:** يجب على كل مستشار أن يكون بحوزته سجل للتكوين الفردي، من خلال تسجيله لمختلف الملتقيات التكوينية الجهوية التي تنظمها المفتشية العامة للتوجيه المدرسي والملتقيات التكوينية بالمركز، والزيارات التكوينية لمفتش التربية الوطنية للتوجيه المدرسي، والتكوين الذاتي لمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني من أجل الاستفادة منها والاستعانة بها في تحسين أداء المهام والنشاطات.

– **سجل النتائج المدرسية:** على كل مستشار أن يكون لديه سجل لمتابعة النتائج المدرسية يدون عليه مختلف التحاليل الإحصائية للنتائج ويستغل هذا السجل في متابعة نتائج التلاميذ لمسارهم الدراسي للوقوف على النقائص ومعالجتها فوريا عن طريق مناقشتها في مجالس الأقسام بالمتوسطات والثانوية.

– **البطاقات الفنية والمذكرات:** كل نشاط من الأنشطة المبرمجة تحتوي على ملف خاص بها يتكون الملف من المناشير الوزارية ومطويات إعلامية بالإضافة إلى مذكرة انجاز النشاط وبطاقة فنية على النشاط، يستعين

بها مستشار التوجيه والإرشاد كورقة طريق لانجاز النشاط بطريقة صحيحة. فهي تحتوي على الأهداف المرجوة من انجاز النشاط وتوقيت التدخل حسب كل عنصر، إن البطاقة الفنية تمثل الإطار العام الذي يضعه مستشار التوجيه للنشاط، وتحمل التصور الشامل لكيفية تنظيم وتحضير وتخطيط مراحل الإنجاز والتقويم.

4 – 4 الصعوبات التي تواجه مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني:

– صعوبات معرفية:

في السابق كان من يشغل منصب مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني يكون قد تخرج من المعهد التطبيقي لعلم النفس الذي تأسس سنة 1965، ويكون قد تحصل على تكوين قاعدي في التوجيه المدرسي والمهني، بينما الآن أكثر من 90 بالمائة من العاملين في هذا القطاع هم خريجي أو حاملي شهادات ليسانس في علم الاجتماع أو علم النفس وهؤلاء الخريجين ينقصهم التكوين القاعدي في مجال التوجيه وبالتالي عندما يشتغلون مناصب مستشاري التوجيه يكونون بحاجة إلى وقت حتى يتمكنوا من إدراك كل المهام والتقنيات والوسائل المستعملة في هذا المجال **(بلقاسمي،2019،ص87)**

– صعوبات مادية:

– عدم توفر الوسائل التكنولوجية الحديثة اللازمة لتأدية مهامه بشكل مطلوب.

– نظرا لأن مستشار التوجيه يعمل في الثانوية ومجموعة من الإكماليات وبالتالي يتعامل مع عدد كبير من التلاميذ.

– ضبابية القوانين المتعلقة بمهامه مما يجعل غير مدرك لها بشكل واضح.

– كثرة المراسيم المتنوعة مما يخلط في ذهنه الممارسات الإعلامية التوجيهية.

– غياب قانون أساسي يحدد وضعيته الوظيفية اللائقة.

– طغيان الجوانب التقنية في عمله مما يبعده عن ممارسة دوره الحقيقي في الإعلام والتوجيه.

– اعتماد التوجيه على الكم بدل الكيف وعلى الشكل بدل النوعية **(سعودي،2017 ،ص 44)**

– اتساع مقاطعة التدخل:

نظرا لأن مستشار التوجيه بعمل في الثانوية ومجموعة من المتوسطات وبالتالي يتعامل مع مجتمع عريض، فيصعب عليه تغطية كل الأقسام التي تحتاج إلى تكفل وإعلام للتلاميذ وصعوبة في تغطية مجالس الأقسام وخاصة إن كانت تتزامن في نفس الوقت، فكثرت المؤسسات المسندة إليه تجعل عمله فاقد للنوعية والجودة **(بلقاسمي،2019،ص87)**

بالإضافة إلى وجود صعوبات أخرى تتعلق بعلاقة العمل مع الأطراف الأخرى داخل المؤسسة التعليمية وعدم معرفتهم لمهام مستشار التوجيه والارشاد المدرسي والمهني، فغالبية المدراء يعتبرون طبيعة عمله إدارية

فيتدخلون في أعمالهم ونشاطاتهم بصفتهم مدراء فهم لا يدركون أن الجانب التقني مدير مركز التوجيه المدرسي والمهني هو المسؤول عنه، أما مدير المؤسسة فهو مسؤول اداريا أي فيما يخص حضور المستشار داخل المؤسسة وفقط، وهنا نجد أن غالبية المستشارين في صراعات دائمة مع المدراء.

خلاصة الفصل :

جاء في هذا الفصل توضيح لأهم المفاهيم للتوجيه والإرشاد المدرسي وإلى واقعه في الجزائر وأسسه ومبادئه وأهدافه والخدمات التي يقدمها ومدى حاجة العملية التعليمية إلى ادوار التوجيه المدرسي، كما تم التطرق إلى مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي من خلال مهامه وأدوات وتقنيات ووسائل عمل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني والصعوبات التي تواجهه.

ويتضح لنا من خلال هذا الفصل مدى أهمية مستشار التوجيه بالنسبة للتلميذ في مشاوره الدارسي وهذا من خلال ما يقوم به من مهام ونشاطات موكلة إليه وهذه الأخيرة تتجلى في الإعلام المدرسي والمهني والاتصال، التوجيه والإرشاد والمتابعة، التقويم البيداغوجي والدراسات، ويتضح لنا مدى مساعدته للتلميذ على تحقيق التكيف الذاتي والنفسي والانضباط وعلى تجسيد السلوكيات الايجابية داخل المؤسسة ومساعدته على أن يكون فرد فعال وايجابي داخل المؤسسة وخارجها هذا ما يعود على التلميذ بالإيجاب على تحصيله الدراسي وبناء مشروعه الدراسي والمهني المستقبلي.

ثانيا:

الجانب الميداني

الفصل الرابع: الإجراءات الميدانية للدراسة

- تمهيد.

1- الدراسة الاستطلاعية.

1-1- أهداف الدراسة الاستطلاعية.

1-2- إجراءات الدراسة الاستطلاعية.

1-3- عينة الدراسة الاستطلاعية.

1-4- أدوات الدراسة الاستطلاعية.

1-5- نتائج الدراسة الاستطلاعية.

2- الدراسة الأساسية.

2-1- حدود الدراسة.

2-2- منهج الدراسة.

2-3- مجتمع وعينة الدراسة.

2-4- أدوات جمع البيانات.

2-5- الأساليب الإحصائية المستخدمة.

- خلاصة.

- تمهيد:

إن القيام بأي بحث علمي يتطلب تتبع مجموعة من الخطوات العلمية والمنهجية من أجل الوصول إلى نتائ أكثر مصداقية، ولعل أهم خطوة من هذه الخطوات أن يقوم الباحث بدارسة أولية وهي ما تسمى بالدارس الاستطلاعية، والتي تهدف إلى معرفة مواصفات، (مبدئية) على عينة الدارسة، والتأكد من صلاحية أدوات الدارسة الميدانية ليتم استعمالها في الدارسة الأساسية بكل اطمئنان لجمع بياناتها وللتحقق من فرضيات الدارسة الحالية، وفيما يلي عرض مفصل لكل عنصر على حدا.

1- الـدراسـة الاستطلاعيـة.

1-1- أهداف الدراسة الاستطلاعية :

تعتبر الدراسة الاستطلاعية أمر جد مهم في بناء البحث، حيث أن إهمالها يفقد البحث أحد العناصر الأساسية فيه، حيث تكتسي هذه الدارسة أهمية بالغة في البحث العلمي إذ تعتبر دراسة أولية له، وتهدف هذه الدراسة إلى:

- التعرف على خصائص أفراد العينة المارد دراستها.

- التأكد من دارسة أداة البحث ومعرفة مدى صلاحيتها وصدقها وثباتها من أجل استعمالها أو استخدامها في الدراسة الأساسية.

- التعرف على أهم الصعوبات التي قد تعرقل سير الدراسة الأساسية.

1-2- إجراءات الدراسة الاستطلاعية:

لقد قمنا بهذه الدراسة بالاتصال بالزملاء مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، وقمنا بتوزيع الاستبيان على المستشارين بعد عرضه على الأساتذة المحكمين.

وكان ذلك خلال الفصل الثاني من الموسم الدراسي 2020/2019.

وبعدها قمنا بعملية جمع وتفريغ البيانات وتحليلها ثم تفسيرها.

1-3- عينة الدراسة الاستطلاعية:

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية على عينة قوامها (15) مستشار ومستشارة للتوجيه والإرشاد المدرسي والمهني تمت بمؤسسات التعليم الثانوي بولاية برج بوعريريج.

1-4- أدوات الدراسة الاستطلاعية:

إن كل باحث في دراسته يسعى لتطبيق أدوات ومقاييس تساعده في الحصول على بيانات ومعلومات عن موضوع الدراسة والأداة المستخدمة في هذه الدراسة تمثلت في استبيان يهدف إلى " دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الحد من ظاهرة العنف المدرسي "

وقد تم تصميم هذه الأداة بناء على الإطلاع على الإطار النظري (المهام)، وفيما يلي وصف لأبعاد وفقرات الأداة والتعليمات المرفقة بها مع حساب الصدق والثبات للأداة.

وصف أبعاد وفقرات الأداة:

اشتملت الأداة بالإضافة إلى البيانات الديمغرافية والشخصية على (30) عبارة موزعة على ثلاثة (03) مجالات وهي: الإعلام المدرسي (11) بند، المتابعة والإرشاد (13) بند، التقويم والدراسات (06) بنود.

حيث طلب من المستشارين الإجابة على بكل شفافية وأن المعلومات تكون سرية ولا تستخدم إلا لغرض البحث العلمي، ووضع علامة (×) في الخانة المناسبة للجواب.

1-5- نتائج الدراسة الاستطلاعية :

انحصرت نتائج الدراسة الاستطلاعية في التعرف على بعض الخصائص السيكومترية للأداة الدراسة الحالية وتمثلت في:

- **الصدق:** وقد تم الاعتماد في حساب صدق هذه الأداة على نوعين من الصدق وهما:

- **صدق المحكمين:** بعد تصميم الأداة في صورتها الأولية، تم عرضها على الأستاذ المشرف أولا ثم توزيعها على خمسة (05) أساتذة محكمين من أساتذة علم النفس بجامعة محمد البشير الإبراهيمي برج بوعريريج وهم: بلقاسمي محمد الأزهر، تزكرات عبد الناصر، جوهاري سمير، بن خروف أمينة، بن بردي مليكة. قصد تحكيم الأداة من الجوانب التالية:

- مدى وضوح التعليمات المقدمة لأفراد العينة.
- مدى ملائمة عدد العبارات في كل مجال.
- مدى وضوح الصياغة اللغوية للعبارات ومناسبة محتواها للمجال.

وكانت نتائج التحكيم كما يلي:

- **مدى وضوح التعليمات المقدمة لأفراد العينة:** موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم: (1) يوضح نتائج التحكيم على مدى وضوح التعليمات

التعليمات	إجابة المحكمين	
	مناسبة	غير مناسبة
	05	00

نلاحظ من خلال الجدول رقم (1) أن كل الأساتذة المحكمين قد اقروا بوضوح التعليمات المرفقة بالأداة، مما يسمح باعتبارها على درجة عالية من الصدق ومن ثم الإبقاء عليها كما هي.

– **مدى ملائمة عدد البنود في كل بعد:** وكانت نتائج التحكيم كما يوضحها الجدول الآتي:

الجدول رقم : (2) يوضح تحكيم مدى ملائمة عدد البنود في كل بعد

البعد	إجابة المحكمين	
	كاف	غير كاف
الإعلام المدرسي	05	00
المتابعة والإرشاد	05	00
التقويم والدراسات	04	01

نلاحظ من خلال الجدول رقم (2) أن كل الأساتذة المحكمين قد أقروا بكفاية وملائمة عدد البنود في كل بعد، ما عدا بعد التقويم والدراسات الذي يرى أستاذ واحد انه غير كاف وعليه تم إضافة البنود رقم 29 و30 بالتنسيق مع الأستاذ المحكم، مما يسمح باعتبارها على درجة عالية من الصدق ومن ثم الإبقاء عليها.

– **مدى ملائمة الصياغة اللغوية للبنود ومناسبة محتواها لكل بعد:** وكانت نتائج التحكيم كما يلي:

الجدول رقم (3) يوضح البنود التي تم تعديلها من طرف المحكمين

رقم البند	البعد	البند قبل التعديل	البند بعد التعديل
06	الإعلام المدرسي	تتدخل في مجالس الأقسام للحديث عن حالات لها علاقة بالعنف المدرسي وعلاقته بالنتائج المدرسية.	تتدخل في مجالس الأقسام للحديث عن علاقة العنف المدرسي بالنتائج المدرسية.
08	الإعلام المدرسي	عند استقبالك لأطراف النزاع تسعى إلى توجيه تركيزهم على مخاطر العنف المدرسي على مسارهم المدرسي والشخصي وليس فقط على الجانب الانضباطي.	عند استقبالك لأطراف النزاع تسعى إلى توجيه تركيزهم على مخاطر العنف المدرسي.
15	المتابعة والإرشاد	تثمين دور خلية الإصغاء النفسية والتربوية في المؤسسات في الحد من العنف المدرسي كبديل عن المجالس التأديبية.	تفعيل دور خلية الإصغاء والمتابعة النفسية والتربوية كآلية للحد من العنف المدرسي.
20	المتابعة والإرشاد	تعمل على تنمية المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ لزيادة فاعليتهم في التقبل والتفاعل السليم بدل الصراع.	تعمل على تنمية المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ لزيادة فاعليتهم في التقبل السليم بدل الصراع.

– **صدق الاتساق الداخلي:** إن هذا النوع من الصدق يعبر عن الارتباط بين درجة كل بند من بنود الاستبيان والدرجة الكلية وبعد استخدام برنامج spss لقياس العلاقة الارتباطية تبين أن معظم البنود كانت ذات علاقة ارتباطية بالدرجة الكلية (انظر الملحق رقم 04).

– **الصدق البنائي:** إن هذا النوع هو الذي يعبر عن ارتباط درجة البعد بالدرجة الكلية للأداة وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول الأتي:

الجدول رقم (4) يوضح نتائج الصدق البنائي :

الأبعاد	المعالجة الإحصائية	درجة.كلية
البعد1	معامل الارتباط بيرسون	0,374
	الدلالة (ثنائي الحد)	0,170
	العينة	15
البعد2	معامل الارتباط بيرسون	0,817
	الدلالة (ثنائي الحد)	0,000
	العينة	15
البعد3	معامل الارتباط بيرسون	0,824
	الدلالة (ثنائي الحد)	0,000
	العينة	15

–**الثبات :** تم حساب ثبات الاستبيان من خلال معامل الفا كرونباخ وتحصلنا على قيمة 0.768 وهي تعبر عن قيمة ثبات مقبولة في العلوم الاجتماعية.

2- الـدراسـة الأسـاسيـة:

2-1- حدود الدراسة:

2-1-1-الحدود المكانية:

شملت الدراسة ثانويات ولاية برج بوعريريج وعددها 56 ثانوية.

حيث تم قصد ثانويات الولاية لتوزيع الاستبيان على مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، تم الاستعانة ببعض الزملاء في التوزيع عن طريق توزيع نسخ الكترونية .

2-1-2-الحدود الزمانية :

أجريت هذه الدراسة خلال الموسم الجامعي 2020/2019 حيث تمت عملية توزيع الاستبيان على العينة وإرجاعها في الفترة الممتدة مابين 09 مارس 2020 إلى 11 جوان 2020.

2-2- منهج الدراسة :

ويمكن تحديد معناه بأنه مجموعة الخطـوات العلميـة الواضـحة والدقيقـة التـي يسلكها الباحـث في نقاشه أو معالجة ظاهرة اجتماعية أو سياسية أو إعلامية معينة.

وقد اعتمدت في دراستنا هذه على المـنهج الوصـفي لملائمتـه لموضـوع الدراسـة، والـذي يعرف على أنه مجموعة الأدوات الكمية(البيانات وحسابها بالطرق الإحصائية) والكيفية (خطوات بناء الإشكالية والفرضيات والمتغيـرات) والتـي تساعد الباحـث على وصف وتحديد خصائص ظاهرة اجتماعية معينة وتحديد طبيعة العلاقة بين متغيراتها وعناصرها تحديدا كميا (حساب العلاقة بالطرق الإحصائية)، أو كيفيا (تحليل وتفسير النتائج وقراءة الأرقام المبوبة في الجداول)، والوصول في نهاية المطاف إلى تعميمات .

2-3- مجتمع وعينة الدراسة :

تمثل مجتمع الدراسة الحالية في جميع مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني المعينين بثانويات بولاية برج بوعريريج وعينة الدراسة تمثلت في المسح الشامل لجميع أفراد المجتمع الإحصائي وعددها (56) مستشار ومستشارة للتوجيه والإرشاد المدرسي والمهني معينين بالثانويات.

الجدول رقم (5) يوضح خصائص العينة حسب الاختصاص، الجنس، الخبرة :

المتغيرات		التكرار	%
الإختصاص	علوم التربية	5	33,333
	علم الإجتماع	8	53,333
	علم النفس	2	13,333
	المجموع	15	100
الجنس	الذكور	3	20,00
	الإناث	12	80,00
	المجموع	15	100
الخبرة	أقل من 10 سنوات	3	20,00
	10 سنوات فما أكثر	12	80,00
	المجموع	15	100

2-4- أدوات جمع البيانات :

يركز الباحث على تقنيات جمع المعطيات والبيانات الخاصة بالظاهرة المراد دراستها واختيار التقنية أو الوسيلة المعتمدة عليها يتوقف أساساً على طبيعة موضوع الدراسة والهدف المراد الوصول إليه، وبما أننا بصدد دراسة ظاهرة اجتماعية وهي العنف المدرسي في مؤسسات التعليم الثانوي من وجهة نظر مستشاري التوجيه والحد منه من جهة أخرى، وتماشيا مع طبيعة الموضوع فقد اعتمدنا على الاستبانة هي مجموعة من الأسئلة المتمحورة حول موضوع الدراسة والمقسمة إلى مجموعة من المحاور يستفيد منها الباحث في جميع أراء المبحوثين حول الموضوع المدروس.

وانطلاقا من مشكلة بحثنا فقد تم تصميم استبانة ضمت 30 عبارة تكون الإجابة عليها متدرجة من نعم، أحيانا، لا، ثم عرضت على مجموعة من المحكمين خمسة (5) أساتذة من جامعة محمد البشير الإبراهيمي.

2-5- الأساليب الإحصائية المستخدمة :

-معامل الارتباط بيرسون.

-معامل الفا كرونباخ.

-اختبار T.

-المتوسط الحسابي.

خلاصة :

من خلال إجراءنا للدراسة الاستطلاعية الأولية تم من خلالها معرفة مواصفات عينة الدراسة، وتم التأكد من أداة الدراسة الميدانية من خلال صدق المحكمين حول مدى وضوح التعليمات المقدمة للأفراد وكانت واضحة حسب الأساتذة المحكمين، ومدى ملائمة عدد البنود في كل بعد، إذ تم إضافة البندين رقم 29،30 في البعد المتعلق بالتقويم والدراسات، كذلك مدى ملائمة الصياغة اللغوية للبنود ومناسبة محتواها لكل بعد، وهنا تم تغير أربعة (4) بنود، البندين 6،8 في بعد الإعلام المدرسي والبندين 20،15 في بعد المتابعة والارشاد، كما تم استعمال الاتساق الداخلي والتي كانت معظم البنود ذات علاقة ارتباطيه بالدرجة الكلية، وتم استعمال الصدق البنائي الذي ينص على وجود ارتباط درجة البعد بالدرجة الكلية للأداة، بينما كان ثبات الاستبيان من خلال معامل ألفا كرونباخ تحصلنا على القيمة 0.768 وهي تعبر عن قيمة ثبات مقبولة في العلوم الاجتماعية.

الفصل الخامس: نتائج الدراسة الميدانية

- تمهيد

1- عرض وتحليل نتائج الدراسة.

2- مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات و التراث النظري.

3- استنتاج عام.

4- مقترحات الدراسة.

- خاتمة.

- قائمة المراجع

- الملاحق

تمهيد:

بعدما تم تطبيق الأداة على العينة والحصول على النتائج ومعالجتها عن طريق الأساليب الإحصائية سيتم في هذا الفصل عرض نتائج فرضيات هذه الدارسة وتفسيرها في ضوء الرصيد النظري لهذه الدارسة وبعض الدارسات السابقة وفيما يلي عرض وتفسير نتائج كل فرضية على حدا.

1- عرض وتحليل نتائج الدراسة.

عرض نتائج الفرضية الأولى:

- نص الفرضية الأولى:

عمليات الإعلام المدرسي لدى مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني تحد من العنف المدرسي.

- باستخدام اختبار t تحصلنا على النتائج الآتية:

جدول رقم (6): يتضمن تقدير وجود دور الإعلام المدرسي في الحد من العنف المدرسي .

البنود	العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة (ثنائي الحد)	مستوى الثقة	القرار الإحصائي
بند1	56	2,09	0,514	1,299	55	,199	0,05	غير دال
بند2	56	2,05	0,644	0,622	55	,536	0,05	غير دال
بند3	56	1,55	0,570	-5,866	55	,000	0,05	دال
بند4	56	2,00	0,572	0,000	55	1,000	0,05	غير دال
بند5	56	1,75	0,580	-3,226	55	,002	0,05	دال
بند6	56	2,63	0,590	7,931	55	,000	0,05	دال
بند7	56	1,29	0,530	-10,092	55	,000	0,05	دال
بند8	56	2,71	0,456	11,726	55	,000	0,05	دال
بند9	56	2,05	0,519	0,772	55	,444	0,05	غير دال
بند10	56	2,23	0,738	2,353	55	,022	0,05	دال
بند11	56	2,39	0,593	4,956	55	,000	0,05	دال
البعد الإعلامي	56	22,75	3,221	1,743	55	,087	0,05	غير دال

من خلال الجدول نجد أن المتوسط الحسابي لدور الإعلام المدرسي هو 22.75 وهو أكبر من المتوسط النظري لأداة القياس وهو 22، وبما أن مستوى الثقة 0.05 عند درجة الحرية 55 فإن قيمة الدلالة هي 0.87 وهي أكبر من مستوى الثقة وعليه لا توجد دلالة إحصائية، أي أننا نقبل H0 التي تنص على عدم وجود فرق بين المتوسط النظري لبعد الإعلام المدرسي والمتوسط أفراد العينة لبعد الإعلام المدرسي ونرفض H1.

ومن خال الجدول يتبين لنا أن البنود رقم 8،7،6،5،3،10،11 بنود دالة إحصائيا بحيث نجد أن قيمة الدلالة الإحصائية للبنود أقل من مستوى الثقة 0.05 عند درجة الحرية 55، ونلاحظ أن متوسط الحسابي البنود رقم 1،4،2،6،8،9،10،11 أكبر من المتوسط النظري للبنود.

الخلاصة البيداغوجية: من خلال المعالجة الإحصائية للفرضية الأولى يتبين أن مستوى الدور الإعلامي الذي يلعبه مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الحد من العنف المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي هو متوسط .

تفسير الفرضية الأولى: من خلال نتائج الفرضية الأولى التي تتناول الدور الإعلامي لمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الحد من العنف المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي والتي وجدناه متوسط، وبتحليلنا للأدوار الإعلامية للحد من العنف المدرسي على ضوء نتائج الجدول رقم (7) والتي ترتكز على إعلام التلاميذ عن طريق حصص إعلامية ومطويات إعلامية حول ظاهرة العنف المدرسي، ولكن الملاحظ لنوع وطابع هذه الحصص الإعلامية أنها تندرج ضمن الحصص الإعلامية العادية التي يقوم بها مستشار التوجيه والارشاد المدرسي حول إجراءات القبول والتوجيه، أثناء تقديم هذه الحصص يقوم البعض من المستشارين بالتطرق إلى العنف المدرسي دون التركيز عليه كظاهرة بسبب التقيد بالتوقيت المخصص للحصة ومحتواها المقنن، وفيما يخص إعداد المطويات الإعلامية واستخدامها في إعلام التلاميذ من توزيع أو عرضها في فضاء المؤسسة فيبقى هذا النشاط مرتبط بالسندات الإعلامية المقدمة من طرف مركز التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني حول ظاهرة العنف المدرسي، ويبقى عدد قليل من مستشاري التوجيه والإرشاد الذين يقومون بإعداد مطويات إعلامية من جهدهم الخاص بسبب عدم توفر الوقت الكاف لإعدادها بسبب عدد المؤسسات المسندة إليه، ونقص الوسائل كالربط بشبكة الانترنت وأجهزة الإعلام الآلي، وفيما يخص إثراء خلية التوثيق والإعلام بالمطويات والسندات الإعلامية التي تتحدث عن العنف المدرسي ووضعها في مكان بارز فنجد أن اغلب المؤسسات لا تحتوي على مكان خاص بالخلية بسبب عدم وجود محلات فارغة ولهذا يعجز مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني من وضع المطويات في مكان بارز بل يستغل مكتبه لهذا الغرض، أما النشاطات والأدوار التي لها علاقة بمجالس الأقسام فمستشار التوجيه والإرشاد عند عرضه لنتائج التلاميذ يتطرق لعلاقتها بالعنف المدرسي لدى بعض التلاميذ ومحاولة لفت انتباه أعضاء مجلس القسم حول أثار العنف المدرسي على النتائج المدرسية، إلا أن هذا الدور يبقى ناقص لأن تدخله قانونيا يكون بصفة استشارية وأن مجالس الأقسام أصبحت لا تهتم بالجوانب النفسية والاجتماعية للتلميذ بل أصبحت تعرض النتائج الفردية ونسب النجاح والتحدث بلغة الأرقام، أما فيما يخص توعية أطراف النزاع حول مخاطر العنف فمستشار التوجيه وعند استقباله لأطراف النزاع ومحاولته إجراء وساطة ويحاول توجيه تركيزهم حول مخاطر العنف المدرسي لكنه يقع في حرج من خلال تمسك وتعصب كل طرف إلى رأيه

وخاصة إذا كان العنف بين الأستاذ والتلميذ والنظرة الاستعلائية للأستاذ وعدم تقبله في غالب الأحيان الجلوس مع التلميذ في طاولة الحوار، وكما ذكرنا سابقا فالوصاية لا تعطي اهتمام كبير بمشكلة العنف فنجد مستشار التوجيه والإرشاد يفتقد للتكوين في مجال العنف فمنذ مدة طويلة لم تجري الوصايا أية أيام دراسية أو تكوينية للمستشار حول مشكلة العنف المدرسي ماعدا يوم تكويني حول استعمال الوساطة في حل النزاعات من تقديم مفتش التربية الوطنية وهذا سنة 2016 بالإضافة إلى بعض الأيام التكوينية التي تكون مرة في سنتين أو ثلاثة سنوات وتكون حسب احتياجات المستشارين الجدد بغرض التكوين في أمور متعلقة بالتوجيه المدرسي، إلا أننا نجد نسبة معتبرة من مستشاري التوجيه والارشاد المدرسي والمهني لا يفوتون فرصة المشاركة في الملتقيات التي تقام حول العنف المدرسي.

أما فيما يخص النشاطات والمهام الأخرى المتعلقة بالجانب الإعلامي فهي موجودة فعلا ولكن تجرى بشكل روتيني دون إعطاء اهتمام كبير لها فيما يخص الجانب المتعلق بالعنف، كدعوة الأولياء إلى لقاءات تشاركيه بهدف معالجة ظاهرة العنف المدرسي نجد أن هناك قطيعة وعزوف الأولياء عن الاتصال بالمؤسسات التعليمية إلا في نهاية كل فصل دراسي من أجل استلام كشف النقاط أو عند استلام منحة التمدرس، فيستغل مستشار التوجيه والإرشاد الفرصة للحديث مع الأولياء حول سلوكيات أبنائهم، أما دوره في مجالس التأديب يكون بصفة استشارية فأثناء انعقاد مجالس التأديب يقوم المجلس بتطبيق النصوص القانونية والعقوبات الردعية دون مراعاة ظروف وأسباب التي تؤدي على ظهور العنف ومحاولة معالجته (استعمال الأسلوب الإصلاحي).

عرض نتائج الفرضية الثانية :

– نص الفرضية الثانية:

عمليات المتابعة والإرشاد لدى مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني تحد من العنف المدرسي.

– باستخدام اختبار t تحصلنا على النتائج الآتية:

جدول رقم (7): يتضمن تقدير وجود دور المتابعة والإرشاد في الحد من العنف المدرسي.

البنود	العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة (ثنائي الحد)	مستوى الثقة	القرار الإحصائي
بند12	56	2,09	0,721	0,927	55	,358	0,05	غير دال
بند13	56	1,89	0,652	-1,230	55	,224	0,05	غير دال
بند14	56	2,96	0,187	38,536	55	,000	0,05	دال
بند15	56	2,95	0,227	31,172	55	,000	0,05	دال
بند16	56	2,95	0,227	31,172	55	,000	0,05	دال
بند17	56	2,86	0,353	18,166	55	,000	0,05	دال
بند18	56	2,89	0,312	21,409	55	,000	0,05	دال
بند19	56	2,38	0,648	4,328	55	,000	0,05	دال
بند20	56	2,18	0,606	2,204	55	,032	0,05	دال
بند21	56	2,34	0,611	4,153	55	,000	0,05	دال
بند22	56	1,77	0,687	-2,528	55	,014	0,05	دال
بند23	56	1,70	0,630	-3,605	55	,001	0,05	دال
بند24	56	2,64	0,554	8,690	55	,000	0,05	دال
البعد الإرشادي	56	31,59	3,437	12,171	55	,000	0,05	دال

من خلال الجدول نجد أن المتوسط الحسابي لدور المتابعة والإرشاد هو 31.59 وهو أكبر من المتوسط النظري لأداة القياس وهو 26، وبما أن مستوى الثقة 0.05 عند درجة الحرية 55 فإن قيمة الدلالة هي 0.000 وهي أقل من مستوى الثقة وعليه توجد دلالة إحصائية، أي أننا نرفض H0 التي تنص على عدم وجود فرق بين المتوسط النظري لبعد المتابعة والإرشاد لأداة الدراسة ومتوسط أفراد العينة لبعد المتابعة والإرشاد ونقبل H1.

ومن خال الجدول يتبين لنا أن البنود دالة إحصائيا ماعدا البند رقم 13،12 بحيث نجد أن قيمة الدلالة الإحصائية للبنود أقل من مستوى الثقة 0.05 عند درجة الحرية 55، ونلاحظ أن متوسط الحسابي لجميع البنود أكبر من المتوسط النظري للبنود ماعدا البنود رقم 22،23.

الخلاصة البيداغوجية: من خلال المعالجة الإحصائية للفرضية الثانية يتبين أن مستوى الدور المتابعة والإرشاد الذي يلعبه مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الحد من العنف المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي هو دور كبير.

تفسير الفرضية الثانية:

من خلال نتائج الفرضية الثانية التي تتناول الدور المتابعة والإرشاد لمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الحد من العنف المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي والتي وجدنا هذا الدور كبير، وهذا ما توصلت إليه نتائج دراسة زهية دباب من خلال سعي مستشار التوجيه والإرشاد في التخفيف من السلوكيات العنيفة لدى التلاميذ من خلال عمليتي النصح والإرشاد، كما أن نتائج دراسة عقيلة بودر التي توصلت إلى أن أدوار الإشراف والمتابعة لدى مستشار التوجيه تزيد من إمكانية اندماجه الايجابي مع التلاميذ وبالتالي قلت مظاهر العنف وأشكاله، كما تتوافق نتائج دراستنا فيما يتعلق بمحور المتابعة والإرشاد مع نتائج دراسة نجانو شيرل التي تنص على وجود دور للمرشدين التربويين في جانب التوجيه والإشراف والإرشاد في الحد من العنف المدرسي، كما أن نتائج دراسة إبراهيم سليمان المصري ومن خلال غرس القيم الايجابية وتنمية الطالب وفق مبادئ الحوار تتوافق مع نتائج فرضيتنا فيما يتعلق باستعمال الوساطة في حل النزاعات وعرض نماذج اجتماعية على التلاميذ لتعزيز السلوكيات الايجابية لديهم. وبتحليلنا لأدوار المتابعة والإرشاد للحد من العنف المدرسي على ضوء نتائج الجدول رقم (8) والتي ترتكز على دوره في خلية الإصغاء والمتابعة النفسية والتربوية من اعتبارها آلية للحد من العنف المدرسي أو من خلال تفعيل دورها كبديل عن المجالس التأديبية واللجوء إلى الوساطة في حل النزاعات للحد من العنف المدرسي كبديل للصدامات، فالوصايا ومنذ إنشاء هذه الخلية بهدف التقليل من العنف المدرسي و معالجته بطرق بعيدة عن الصدامات والصراعات وإتباع السبل الوقائية والإصلاحية نجد أن حالات العنف التي كان يستوجب عرضها على مجالس التأديب قل بنسبة كبيرة، هذا ما نلاحظه من خلال التقارير السنوية المعدة من طرف مركزي التوجيه برج بوعريريج و رأس الوادي، ففي سنة 2016 سجلت 181 حالة عنف تم عرض 35 حالة فقط على مجلس التأديب، وفي سنة 2017 سجلت 145 حالة عنف تم عرض 17 على مجلس التأديب، وفي سنة 2018 سجلت 140 حالة تم عرض 35 حالة على مجلس التأديب، وفي سنة 2019 سجلت 195 حالة عنف تم عرض 31 حالة على مجلس التأديب، وفي سنة 2020 وخلال الفص الأول والثاني من الموسم الدراسي تم تسجيل 114 حالة عنف مدرسي تم عرض 48 حالة على مجلس التأديب، إن دور خلية الإصغاء والمتابعة النفسية والتربوية

واستعمال الوساطة في التقليل من الحد من العنف المدرسي دور مهم وكبير، فالدور الذي يلعبه مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني من خلال هذا النشاط دور مهم من خلال أنه يعتبر منسق وأمين سر الخلية، إذ يعتبر الموظف الوحيد الذي يمكنه إجراء وساطة فردية دون الاستعانة بالأعضاء الآخرين بحكم تخصصه وعلاقته بالأطراف التربوية الأخرى من تلاميذ وتربويين وإداريين، فالمشرع أعطى لمستشار التوجيه والارشاد صلاحيات كبيرة فهو القادر على إعداد تقرير حول حالة عنف متكفل بها من طرفه فلا يمكن عرض الحالة على عملية الإصغاء الجماعي أو مجلس التأديب لأنه تكفل بالحالة أو تم حل النزاع إن كان موجود، فطبيعة مهامه بالخلية تجعله عنصر محوري وهام في تفعيل دور الخلية، والإصغاء الفردي أو الجماعي لأطراف النزاع واستعماله للوساطة في حل النزاعات هذه الأخيرة يكون مستشار التوجيه والإرشاد قد تلقى تكوين خاص حول كيفية استعمال واستغلال أسلوب الوساطة في حل النزاعات.

رغم أن مجالس الأقسام فقدت بعضا من أهدافها وطريقة إجراءها واهتمامها بالنتائج أكثر من دراسات وضعية كل تلميذ على حدا، إلا أن مستشار التوجيه والإرشاد يقوم برصد التلاميذ الذين يتم تداول أسماؤهم حول أشكال العنف، فهي من مهامه التي تندرج ضمن تطبيق توصيات مجالس الأقسام، فمستشار التوجيه والارشاد هو من يبادر إلى الاستفسار حول الحالات الخاصة ومنها حالات العنف المدرسي من اجل التكفل بها عن طريق مقابلات إرشادية ومتابعة حالات العنف، ولكن طبيعة الأعمال الإدارية التي تطغى على مهامه وعدم قدرته على استدعاء التلاميذ في أوقات الدراسة يصعب عليه التكفل بجميع الحالات المرصودة، ونتوافق هنا مع نتائج دراسة عقيلة بودر التي تنص على اهتمام مستشار التوجيه برصد ومعالجة مختلف مظاهر العنف المدرسي. بالإضافة إلى المقابلات الإرشادية التي تعتبر وسيلة للتكفل بحالات العنف إلا أن مستشار التوجيه والإرشاد يستعمل البدائل التربوية للعقوبات ويسعى إلى الاعتماد عليها كالانخراط في النشاطات الفنية والرياضية من أجل دمج التلميذ في الوسط المدرسي بأمور إيجابية، ويقوم بعرض نماذج اجتماعية على التلاميذ لتعزيز السلوكيات الإيجابية.

إن رصد حالات العنف المدرسي من طرف مستشار التوجيه والإرشاد لا يقتصر على توصيات مجالس الأقسام أو تقارير الأساتذة ففي بداية كل سنة دراسية يقوم بمعاينة ملفات التلاميذ الجدد لرصد حالات العنف أو التنبؤ بالحالات التي يمكن أن تمارس أشكالا من العنف المدرسي من أجل وضع برنامج وقائي أو إرشادي خاص بمرافقة التلاميذ المتعرضون للعنف المدرسي إلا أن هذا النشاط الأخير يبقى يفتقد لتكوين مستشار التوجيه والإرشاد في كيفية إعداد برنامج إرشادي، كما انه يفتقد إلى تكوين خاص بتنشيط مجموعات الكلام.

عرض نتائج الفرضية الثالثة:

- نص الفرضية الثالثة:

عمليات التقويم والدراسات لدى مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني تحد من العنف المدرسي.

- باستخدام اختبار t تحصلنا على النتائج الآتية:

جدول رقم (8): يتضمن تقدير وجود دور التقويم والدراسات في الحد من العنف المدرسي.

البنود	العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة (ثنائي الحد)	مستوى الثقة	القرار الإحصائي
بند25	56	1,84	0,682	-1,764	55	,083	0,05	غير دال
بند26	56	2,57	0,568	7,535	55	,000	0,05	دال
بند27	56	1,61	0,528	-5,564	55	,000	0,05	دال
بند28	56	1,84	0,565	-2,129	55	,038	0,05	دال
بند29	56	2,48	0,738	4,887	55	,000	0,05	دال
بند30	56	1,59	0,565	-5,440	55	,000	0,05	دال
البعد التقويمي	56	11,93	2,342	-0,228	55	,820	0,05	غير دال

من خلال الجدول نجد أن المتوسط الحسابي لدور التقويم والدراسات هو 11.93 وهو قريب من المتوسط النظري لأداة القياس وهو 12، وبما أن مستوى الثقة 0.05 عند درجة الحرية 55 فإن قيمة الدلالة هي 0.820 وهي أكبر من مستوى الثقة وعليه لا توجد دلالة إحصائية، أي أننا نقبل H0 التي تنص على عدم وجود فرق بين المتوسط النظري لبعد والتقويم والدراسات لأداة الدراسة ومتوسط أفراد العينة لبعد التقويم والدراسات ونرفض H1.

ومن خال الجدول يتبين لنا أن جميع البنود دالة إحصائيا ماعدا البند رقم 25 بحيث نجد أن قيمة الدلالة الإحصائية للبنود أقل من مستوى الثقة 0.05 عند درجة الحرية 55، ونلاحظ أن متوسط الحسابي البنود رقم 26،29 أكبر من المتوسط النظري للبنود.

الخلاصة البيداغوجية: من خلال المعالجة الإحصائية للفرضية الأولى يتبين أن مستوى الدور التقويم والدراسات الذي يلعبه مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الحد من العنف المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي هو متوسط.

تفسير الفرضية الثالثة:

من خلال نتائج الفرضية الثالثة التي تتناول الدور التقويم والدراسات لمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الحد من العنف المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي والتي وجدنا هذا الدور أقل من

المتوسط وبتحليلنا لأدوار التقويم والدراسات للحد من العنف المدرسي على ضوء نتائج الجدول رقم (9) على استخلاص مؤشرات من عملية تحليل النتائج المدرسية لإبراز أثار العنف المدرسي على أداء التلاميذ، والتطرق لمشكلة العنف المدرسي من خلال استغلال تحليل النتائج في إعداد مشروع المؤسسة، فمستشار التوجيه والارشاد يقوم باستغلال مؤشرات تحليل النتائج لعرضها في مجالس التعليم لتنوير المجالس بآثار العنف المدرسي على نتائج التلاميذ لاستخلاص طرق مجابهة الظاهرة ومحاولة التقليل منها من خلال تكاثف الجهود للتصدي لها، وكذلك يتم التطرق لمشكلة العنف المدرسي وعلاقتها بالنتائج المدرسية من أجل إعداد مخطط للتصدي لها وفق مشروع المؤسسة على المستوى القريب والمتوسط والبعيد، أما فيما يخص إعداد التقارير الدورية حول العنف المدرسي للهيئات المعنية يبرز فيها أثار هذه المشكلة، فإن مستشار التوجيه والارشاد يقوم بهذا النشاط ضمن التقارير المعدة لخلايا الاصغاء والمتابعة النفسية والتربوية لأن الوصايا لا تطلب تقارير دورية خاصة بالعنف المدرسي، وباقي النشاطات المتعلقة باقتراح تطبيق بعض الوسائل (الاستبيان،الملاحظة) التي تشخص العنف المدرسي في المؤسسات التربوية، وكذلك إجراء أيام دراسية بالمؤسسات حول مشكلة العنف المدرسي تبقى نشاطات قليلة الانجاز حتى وإن كانت مدرجة في مهام مستشار التوجيه والإرشاد إلا أنها لا تنجز إلا لدى البعض بسبب عدم تكوين الوصايا لهم في هذا الجانب بالإضافة إلى عدم وجود الوقت الكافي لإنجاز مثل هذه النشاطات بسبب العدد الكبير من المؤسسات المسندة لمستشار التوجيه والإرشاد، وبالتالي التعامل مع عدد كبير من التلاميذ.

عرض نتائج الفرضية الرئيسية:

- نص الفرضية الرئيسية:

لمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني دور كبير في الحد من العنف المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي.

- باستخدام اختبار t تحصلنا على النتائج الآتية:

جدول رقم (9): يتضمن تقدير وجود دور في الحد من العنف المدرسي.

الدرجة الكلية لدور المستشار في الحد من ظاهرة العنف المدرسي	العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة (ثنائي الحد)	مستوى الثقة	القرار الإحصائي
	56	66.27	5.607	-8,366	55	,000	0,05	دال

من خلال الجدول نجد أن المتوسط الحسابي لدور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني هو 66.27 وهو أكبر من المتوسط النظري لأداة القياس وهو 60، وبما أن مستوى الثقة 0.05 عند درجة الحرية 55

فإن قيمة الدلالة هي 0.000 وهي أقل من مستوى الثقة وعليه توجد دلالة إحصائية، أي أننا نرفض H0 التي تنص على عدم وجود فرق بين المتوسط النظري لأداة الدراسة والمتوسط البحثي للدرجة الكلية ونقبل H1.

الخلاصة البيداغوجية: من خلال المعالجة الإحصائية للفرضية الرئيسية يتبين أن مستوى الدور الذي يلعبه مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الحد من العنف المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي هو أكبر من المتوسط.

مناقشة الفرضية الرئيسية: توصلنا من خلال نتائج الفرضية الرئيسية أن دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الحد من العنف المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي هو دور محدود وغير كاف وأن مساهمته في الحد من العنف تبقى مساهمة متوسطة، ومن خلال نتائج الدراسات السابقة نجد أنها توصلت إلى وجود دور لمستشار التوجيه والإرشاد في الحد من العنف المدرسي، كنتائج دراسة زهية دباب والتي كانت من خلال سعي مستشار التوجيه والإرشاد في التخفيف من السلوكيات العنيفة لدى التلاميذ من خلال تركيزه على عمليتي النصح والإرشاد، ومساهمة البرامج والأنشطة المدرسية الثقافية، الرياضية، وكذا تجسيد التسامح واللاعنف في المناهج الدراسية، ونتائج دراسة عقيلة بودر والتي كانت تنص على وجود ارتباط بين الأدوار الاجتماعية والثقافية للمستشارين وبين تقليل من مظاهر العنف، وكذلك اهتمام مستشار التوجيه والإرشاد برصد ومعالجة مختلف مظاهر العنف المدرسي، نتائج دراسة إبراهيم سليمان المصري التي أقرت بوجود دور للمرشدين التربويين بدرجة عالية وأن أهم مظاهر دور المرشدين في الحد من العنف المدرسي قيامه بغرس القيم الايجابية لدى الطلبة، وعمله على تنمية الطالب وفق مبادئ الحوار، كما أن نتائج دراسة عامر بن شايع بن محمد البشري توصلت إلي وجود دور للمرشد الطلابي في الحد من العنف المدرسي، وفي الأخير نتائج دراسة نجانو شيرل التي توصلت إلى وجود دور للمرشدين التربويين في جانب التوجيه والإشراف والإرشاد، رغم تشابه نتائج دراستنا مع نتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة، إلا أننا نختلف معها في درجة ومستوى الدور، فدراستنا توصلت إلى وجود دور لمستشار التوجيه والإرشاد في الحد من العنف المدرسي بدرجة متوسطة، أما نتائج الدراسات السابقة كانت تشير إلى وجود دور بدرجة عالية. وبما أن مؤسساتنا التعليمية تشهد في السنوات الأخيرة انتشارا واسعا لمشكلة العنف المدرسي وهذا يرجع إلى تأخر الوصاية في وضع سياسات وقائية وتتبعيه بمجرد ظهور أولى بوادرها، حيث أنه لغاية 2013 قامت الوصاية بإجراء دراسة وطنية موسعة حول الموضوع تبعتها ملتقيات جهوية ووطنية جسدت فعليا قلق الوصايا، ثم بعدها إلى غاية أواخر 2014 تم إنشاء خلية الإصغاء والمتابعة النفسية والتربوية بمرحلة التعليم الثانوي (المراسلة رقم : 291 المؤرخة في 20.08.2014) وقبل هذا التاريخ لم تكن هناك سياسة فعليا لمواجهة الظاهرة، بالإضافة إلى تأخر الوصاية في تحيين قرارات مجلس التأديب حتى جويلية 2018 كما أن

اهتمام الوصاية بقي منقوص من تكوين نوعي لمختلف إطاراتها حول مجابهة هذه الظاهرة على غرار مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بحكم مؤهله في العلوم الاجتماعية بمختلف اختصاصاتها وفروعها ومرافقته الدائمة للتلاميذ داخل المؤسسة هذا ما انعكس سلبا على دوره و أدائه في التقليل والحد من العنف المدرسي، كما أن هذا السلك في قطاع التربية حديث نسبيا وإطاراته نسبة كبيرة منهم جدد يفتقدون للخبرة والممارسة المهنية، وهذا كذلك يؤثر سلبا على أدوارهم في الحد من العنف المدرسي.

كما أن هذه المساهمة المحدودة لمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الحد من العنف المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي مرتبطة بعراقيل على مستوى الثانويات متمثلة في التعامل مع حالات العنف معاملة إدارية بحته بعيدا عن السعي إلى البحث عن العوامل والأسباب النفسية والاجتماعية والتربوية لظاهرة العنف المدرسي، كما أنه على مستوى الثانويات لا نجد تنسيقا وتكاملا بين أعضائها الفاعلين لمواجهة هذه الظاهرة، حيث أنه عند وجود حالة للعنف داخل القسم أو في ساحة المؤسسة نجد أن الأستاذ أو مشرف التربية لا يقومان بإحالتها على مستوى مستشار التوجيه بحكم اختصاصه في المرافقة والمتابعة فيتم التعامل معها مباشرة بطرق غير مناسبة وإدارية باستصدار عقوبات مباشرة على التلميذ.

بالإضافة إلى عدم التعاون بين الأولياء ومؤسسات التعليم الثانوي فيما يخص معالجة والتكفل بحالات العنف في الوسط المدرسي حيث نجد أن الأولياء أنفسهم ناقمون على السياسة التربوية ويتجسد ذلك من خلال ممارستهم لأشكال عنف لفظي ورمزي وأحيانا جسدي اتجاه أعضاء الجماعة التربوية من أساتذة ومؤطرين إداريين خاصة ما تعلق منها بمناسبات الدخول المدرسي، إعادة السنة، المنحة المدرسية، الاحتجاج على العلامات، مما أسهم بشكل أكبر في زيادة مظاهر العنف المدرسي لدى التلاميذ، إلى جانب الاستقالة للأولياء عن زيارة المؤسسة وتفقد أوضاع أبنائهم الدراسية مما قلل الضبط السلوكي للتلاميذ، كما أن استقصائنا وتحليلنا لأدوار مستشار التوجيه وجدناها لا تركز مباشرة على مرافقة التلاميذ والتكفل بمختلف المشاكل والانحرافات السلوكية بصفة عامة والعنف المدرسي بصفة خاصة، حيث تأخذ طابع روتيني وإداري يتمثل في جمع إحصائيات والنتائج المتحصل عليها.

الاستنتاج العام:

من خلال قراءتنا الإحصائية والبيداغوجية التي قمنا بها في الجانب الميداني توصلنا إلى استخلاص النتائج العامة التالية:

أنه رغم الصعوبات التي تعيق مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في أداء دوره للحد من العنف المدرسي، إلا أنه يسعى جاهدا لمواجهة هذه الظاهرة بما تيسر له من وسائل، فرغم ما توصلت إليه نتائج الدراسة من أدوار متوسطة في جانب الإعلام المدرسي من خلال إعلام التلاميذ عن طريق تقديم حصص إعلامية وإعداد مطويات إعلامية حول العنف المدرسي ومخاطره بغرض التوزيع على التلاميذ أو عرضها في فضاء المؤسسة، ووجدنا أن لمستشار التوجيه والإرشاد دور في الحد من العنف المدرسي من خلال تدخلاته في مجالس الأقسام للحديث عن علاقة العنف بالنتائج المدرسية، بالإضافة إلى توفير المراجع والسندات الإعلامية تعالج ظاهرة العنف المدرسي بغرض إثراء خلية التوثيق والإعلام، فمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني لا يفوت فرصة المشاركة في الملتقيات التي تقام حول العنف المدرسي من أجل إثراء رصيده النظري والفكري.

توصلت النتائج أن نشاطات وأدوار المتابعة والإرشاد التي يقوم بها مستشار التوجيه والإرشاد تلعب دور كبير في الحد من العنف المدرسي من خلال استغلال مهامه ودوره في خلايا الإصغاء والمتابعة النفسية والتربوية بالثانويات بحيث ساهمت وبشكل فاعل في حل الكثير من هذه الصراعات والنزاعات داخل مؤسسات التعليم الثانوي دون اللجوء مباشرة إلى الأساليب الردعية والعقابية، ذلك أن الأساس في التربية هو تعديل السلوك والعقاب هو الاستثناء، كما تمكنت من نشر ثقافة التسامح والإصغاء ومنح فرصة ثانية من أجل إعادة دمج التلاميذ أو مختلف المتسببين في حالات عنف في الوسط المدرسي من أجل مواصلة مسارهم الدراسي إلى مستويات أعلى، كما أن تشكيل خلية من أعضاء مختلفين في الصفة المهنية بين أساتذة، أولياء ومشرفين و... أعطى فرصة لتوطيد العلاقات بين الجماعة التربوية للمؤسسة وقرب وجهات النظر وقلل من الصدامات التي كانت بين مختلف أعضاء الجماعة التربوية. فنجد كذلك أن مستشار التوجيه يقوم برصد حالات العنف عن طريق تداول أسماء التلاميذ أثناء مجالس الأقسام أو عن طريق معاينة ملفات التلاميذ الجدد، بغرض التكفل بها عن طريق مقابلات إرشادية أو تشجيع على تطبيق البدائل التربوية للعقوبات أو تنمية المهارات الاجتماعية لزيادة فاعليتهم في التقبل السليم بدل الصراع، هذا مع عرض نماذج اجتماعية على التلاميذ لتعزيز السلوكيات الإيجابية لديهم نحو الحد من مظاهر العنف المدرسي.

وتوصلت نتائج الدراسة أن النشاطات والأدوار التي يقوم بها مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في جانب التقويم والدراسات تبقى أدوار متوسطة في الحد من العنف المدرسي، وهذا من خلال دوره في

استخلاص المؤشرات من عملية تحليل النتائج المدرسية لإبراز أثار العنف المدرسي على أداء التلاميذ، ومن خلال تطرقه لمشكلة العنف المدرسي واستغلاله لتحليل النتائج في إعداد مشروع المؤسسة ووضع خطة لمواجهة تداعيات العنف المدرسي على نتائج التلميذ وأدائه وعلى أهداف المؤسسة التربوية.

ووجدنا إجماعا لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني الذين شملتهم الدراسة بأن لمستشار التوجيه والإرشاد دور فعال وكبير في الحد من العنف المدرسي في جانب أدوراه ونشاطاته في المتابعة والإرشاد، ودور متوسط (محدود) في الحد من العنف المدرسي في جانب الإعلام المدرسي، والتقويم والدراسات.

التوصيات والاقتراحات:

على ضوء النتائج التي تم التوصل إليها في الدراسة الحالية سنقدم بعض التوصيات والاقتراحات والتي سنعرضها في النقاط التالية:

– السعي لتوفير التكوين والتدريب المتخصص والمناسب لطبيعة المهام الموكلة للمستشارين بصفة خاصة (كيفية وضع برامج إرشادية خاصة بمرافقة التلاميذ المتعرضون للعنف المدرسي).

– إجراء ملتقيات وأيام دراسية لتزويد المستشارين بالطرق أو الإستراتيجيات لمواجهة العنف المدرسي، (استراتجيات التنشيط، وطرق التكفل).

– إضافة الوصايا لمهام إعلامية لمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني كالقيام بحصص إعلامية خاصة بالعنف المدرسي.

– تفعيل مهام مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني فيما يخص جانب التقويم والدراسات بإجراء بحوث وتقارير دورية حول العنف المدرسي.

– نشر الثقافة اللاعنف داخل مؤسسات التربية بصفة عامة وعند المتمدرسين بصفة خاصة.

– خلق منصب مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في كل المؤسسات التربوية قصد تخفيف وتقليص المؤسسات المسندة له.

– محاولة الفهم أو الإدراك الجيد للإستراتيجيات لمواجهة الضغوط النفسية بالنسبة للمتعلمين وأثارها على المنظومة التربوية ككل.

– إرشاد الفاعلين في المؤسسة مع توجيههم إلى استخدام الإستراتيجيات الإيجابية والابتعاد عن الإستراتيجيات السلبية لمواجهة العنف بشتى إشكاله.

– توفير الوسائل اللازمة لأداء مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني لمهامه على أكمل وجه (محلات خاصة بخلية التوثيق والإعلام، جهاز الإعلام الآلي والطابعة من أجل إنجاز مطويات إعلامية).

التخفيف من وطأت الأعمال الإدارية التي تثقل كاهل مستشار التوجيه والإرشاد وتعيقه عن أداء أدواره الإرشادية والتوجيهية.

– تنسيق الأعمال بين مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، وبين وحدة الكشف والمتابعة للتكفل بالحالات المستعصية.

– تدريب الطاقم الإداري والتربوي على أساليب الإرشاد والتوجيه والتنسيق بينهم، إذ يمكن بذلك الحد من التأثيرات السلبية للضغوط النفسية المؤدية للعنف عند التلاميذ.

خاتمة:

في ظل التغيرات السياسية والاجتماعية والاقتصادية والعلمية ظهرت العديد من المشكلات السلوكية والأخلاقية والاجتماعية والنفسية التي انعكست سلبا على الأنظمة التربوية في دول العالم، والأكيد أن مشكلة العنف المدرسي من أصعب الظواهر التي باتت تعصف بسير التربية وهي تزداد حدة وانتشارا خاصة في المرحلة الثانوية التي يمر فيها المتعلم بمرحلة المراهقة والتي تعتبر مرحلة حياة في حياة الفرد حيث تتجلى أهميتها كونها المرحلة التي تنمو فيها الميول والاتجاهات لدى المراهق وعلى أساسها تتحد هويته وشخصيته، وبغية توفير التوجيه والإرشاد السليم للمتعلم دراسيا ونفسيا واجتماعيا تم تخصيص مستشارين للتوجيه والإرشاد المدرسي والمهني متخصصين في المجال النفسي والاجتماعي يعملون على مرافقة التلاميذ والإستجابة لإنشغالاتهم وإرشادهم من خلال مساعدتهم على تحقيق ذواتهم وتوافقهم النفسي والاجتماعي من خلال تحقيق التكيف والتفاعل الإيجابي مع البيئة المدرسية والاجتماعية **(سعودي،2017،ص 120)**

كانت الدراسة تدور حول دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الحد من العنف المدرسي لدى التلاميذ مرحلة التعليم الثانوي حيث بينت الدارسة مدى فاعلية دور مستشار التوجيه والإرشاد في الإعلام المدرسي، والمتابعة والإرشاد، والتقويم والدراسات واتضح من الدارستين النظرية والميدانية: أن مشكلة العنف التي تشهدها مؤسسات التعليم الثانوي قد جعلت منها بيئة غير آمنة يشعر فيها التلميذ بالخوف وينعدم فيها الأمن وأن مشكلة العنف في الوسط المدرسي لا يمكن الإحاطة به من خلال تناول متغيرات في بيئة مدرسية وفقط، بل قد يكون نتاجا وانعكاسا لما هو موجود في البيئة الاجتماعية الأوسع والمرتبطة بأمور اقتصادية، وموروث ثقافي، وسياسات تربوية ... وهذا ما يتطلب تجنيدا من مختلف المستويات للحد من هذه الظاهرة التي عكرت المناخ المدرسي للمؤسسات التعليمية وجعلته متسما بالاضطراب ونقص الإحساس بالأمان، الإحباط وهبوط الدافعية.

ومن هنا كان لمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني دور متوسط على العموم (محدود) في الحد من ظاهرة العنف المدرسي و ذلك من خلال ثلاث محاور رئيسية تمثلت في:

-عمليات الإعلام المدرسي لدى مستشار التوجيه والارشاد المدرسي والمهني، والتي كانت بنسبة متوسطة.

-عمليات المتابعة والارشاد لدى مستشار التوجيه والارشاد المدرسي والمهني، والتي كانت بنسبة كبيرة.

-عمليات التقويم والدراسات لدى مستشار التوجيه والارشاد المدرسي والمهني، والتي كانت بنسبة متوسطة.

قائمة المراجع باللغة العربية:

أبو الحطب، فؤاد، وفهمي، محمد سيف الدين.(1984).*معجم علم النفس والتربية*،مصر : الإدارة العامة للمجمعات.

أبو زيد، محمود.(2003).*المعجم في علم الإجرام والاجتماع القانوني والعقاب*،القاهرة: دار الغريب للنشر والطباعة والتوزيع.

الأسدي، سعيد جاسم، وإبراهيم، مروان عبد المجيد.(2003).*الإرشاد التربوي*،الأردن: دار الثقافة.

براهمية، صونية.(2006).*تأثير الوضعية المهنية على أداء مستشار التوجيه المدرسي والمهني*. رسالة ماجستير ، جامعة قسطينة.

بركات، علي.(2011).*العوامل المجتمعية للعنف المدرسي*،دمشق:منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب،وزارة الثقافة.

برو، محمد.(2009).*أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية*.شهادة دكتوراه،جامعة الجزائر.

بلعسلة، فتيحة.(2018).دور المعلم في الحد من ظاهرة العنف في الوسط المدرسي كما يدركه طلبة المدارس العليا للأساتذة.*مجلة العلوم الإنسانية*،العدد(9).جامعة أم البواقي.

بلقاسمي، محمد الأزهر.(2019).التوجيه والإرشاد المدرسي،العناصر ،برج بوعريريج،الجزائر :دار الباحث للنشر والإشهار.

بن حسان، زينة.(2015).العنف في المدرسة إنتاج مدرسي أم انعكاس للعنف الاجتماعي.*مجلة الجامعة*،العدد (19). جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

بن دريدي،فوزي أحمد.(2007).*العنف لدى التلاميذ في المدارس الثانوية*،مركز الدراسات والبحوث، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

بن صاولة،أحمد.(1999).*العوامل الاجتماعية المؤثرة في التوجيه المدرسي عند نهاية الطور الثالث من التعليم الأساسي في الجزائر*.شهادة ماجستير غير منشورة،جامعة عنابة.

بن لكحل،سمير.(2002).*أثر سياسة التوجيه المدرسي في النظام التربوي الجزائري على التوافق النفسي والدراسي للمتعلم*.شهادة ماجستير ،جامعة الجزائر.

بودر ،عقيلة.(جوان، 2018).مستشار التوجيه المدرسي ودوره في التصدي لظاهرة العنف المدرسي. *مجلة العلوم الإنسانية والمجتمع*،*07*(27)،752.جامعة بسكرة.

بوطالب،محمد نجيب.(2004).*ظاهرة العنف اللفظي لدى الشباب التونسي،دراسة سوسيوثقافية*،ط2.

تونس:المرصد الوطني للشباب.

بوطرة،كمال.(2017).*مظاهر العنف المدرسي وتداعياته في المدارس الثانوية الجزائرية*.شهادة دكتوراه،جامعة محمد خيضر ،بسكرة.

الجوهري،محمد وآخرون.(1995).المشكلات الاجتماعية،الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

حديوش،لعموري.(2011).*التوجيه التربوي الرياضي تحديد المعايير والمقاييس المحددة للتوجيه للرياضة المدرسية لدى تلاميذ الطور الثاني 12 – 15سنة في الرياضة الجماعية*.شهادة ماجستير ،معهد التربية البدنية والرياضية.جامعة الجزائر .

حسن،طه عبد العظيم.(2007). *سيكولوجية العنف العائلي والمدرسي*،مصر : دار الجامعة الجديدة.

حسيني،صفوان عصام.(2005).*الصحافة المكتوبة وظاهرة العنف في الجزائر خلال سنة1999*. رسالة دكتوراه،كلية العلوم السياسية والإعلام. جامعة الجزائر .

حمودي،مليكة.(2015).*العنف المدرسي الموجه ضد الأستاذ في الطور الثانوي*.شهادة ماستر ،جامعة الجيلالي بونعامة.

خالدي،خيرة.(2007).*العنف المدرسي ومحدداته كما يدركه المدرسون والتلاميذ*.أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية العموم الاجتماعية والإنسانية،جامعة الجزائر .

الختاتنة،علا علي.(2007).*أشكال سلوك العنف الجامعي المسجل لدى طلبة جامعة مؤتة وأسبابه من وجهة نظرهم*.رسالة ماجستير غير منشورة،جامعة مؤتة،الأردن.

خريف،محمد.(2008).*العنف المدرسي أبعاده النفسية والاجتماعية وانعكاساته البيداغوجية*.رسالة الماجستير ،جامعة منتوري.قسنطينة. الجزائر .

الخولي،محمود سعيد.(2006).*العنف في مواقف الحياة اليومية*،القاهرة:دار مكتب الأسرة.

الخولي،محمود سعيد.(2008).*سلسلة قضايا العنف 2.العنف المدرسي الأسباب وسبل المواجهة*، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

داود،معمر .(2009).*مقاربة ثقافية للمجتمع الجزائري(دراسة لبعض الملامح السوسيونفسية والاقتصادية)*،الجزائر : دار طليطلة.

دباب،زهية.(2015).*دور المؤسسات التربوية في مواجهة العنف المدرسي في الجزائر*.أطروحة دكتوراه،جامعة محمد خيضر .بسكرة.

دبلة،عبد العالي.(2011). *مدخل إلى التحليل السوسيولوجي*،دار الخلدونية للنشر والتوزيع.

دكاكن،ابتسام.(2017).العوامل الاجتماعية المؤدية للعنف المدرسي عند المراهق.*مجلة العلوم الإنسانية والمجتمع،ج1*(25).جامعة بسكرة.

الدليل المنهجي للإرشاد المدرسي.(2015).مديرية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي.المديرية الفرعية للتقييم البيداغوجي والتوجيه،وزارة التربية الوطنية.

دويدري،رجاء وحيد.(2000).*البحث العلمي،أساسياته النظرية وممارساته العملية*،دمشق:دار الفكر.

دياب،سهيل رزق.(2003).*مناهج البحث العلمي*،فلسطين.

راتب،أسامة كامل.(1997).*علم النفس الرياضي مفهومه وتطبيقاته*،القاهرة:دار الفكر العربي.

الرميح، يوسف بن أحمد.(2013).العنف الأسري ضد الأطفال دراسة ميدانية في محافظة عنيزة بمنطقة القصيم. *مجلة البحوث الأمنية*. *22* (54).

زايد،أحمد.(2002).*العنف في الحياة اليومية في المجتمع المصري*،القاهرة:المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية.

زغينة،عمار .(2005).*التوجيه المدرسي والجامعي والتحصيل وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية*.شهادة دكتوراه،جامعة منتوري.قسنطينة.

زهران،حامد عبد السلام.(1998).*التوجيه والإرشاد النفسي*، ط 3.القاهرة:عالم الكتب.

سعودي،وصال.(2017).*دور مستشار التوجيه في الحد من ظاهرة العنف المدرسي*.شهادة ماستير،جامعة زيان عاشور.الجلفة.

السطالي،نرمين حسين.(2018). *سيكلوجية العنف وأثره على التنشئة الاجتماعية للأبناء*،القاهرة: السعيد للنشر والتوزيع.

سمارة،عزيز والنمر،عصام والحسن،هشام.(1999).*سيكلوجية الطفولة*،ط 3.عمان.الأردن:دار الفكر للطباعة والنشر.

السيد،فؤاد البهي، وسعد،عبد الرحمان.(1999).*علم النفس الاجتماعي رؤية معاصرة*،القاهرة:دار الفكر العربي سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس، دار حورس للطباعة والنشر.

شحاته،حسن.(1993).*المعلمون والمتعلمون وسلوكهم في أدوارهم*،مصر :مكتبة الدار العربية للكتاب.

الشربيني،زكرياء.(1994). *المشكلات النفسية عند الطفل*،القاهرة: دار الفكر العربي.

الشهري،علي بن عبد الرحمان.(2003).*العنف في المدارس الثانوية من وجهة المعلمين والطلاب*.رسالة ماجستير،جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.الرياض.

شوية،سيف الإسلام.(2004).*العنف في المرحلة الثانوية بالجزائر*.رسالة ماجستير،جامعة باجي مختار عنابة.

الطراونة،عبد الله.(2009). *مبادئ التوجيه والإرشاد التربوي*،الأردن: دار يافا العلمية للنشر.

طه،حسين.(2006). *سيكولوجية العنف(المفهوم،النظرية،العلاج)*،الرياض: دار الصولتية للتربية.

طه،فرج عبد القادر وآخرون.(1993).*موسوعة علم النفس والتحليل النفسي*،الكويت:دار سعاد الصباح.

عبد الأمير، بيداء، وعبد،رواء نجم، وشهدان،عتاكه عويد.(2017).*ظاهرة العنف المدرسي*.بحث تخرج لنيل شهادة البكالوريوس،جامعة القادسية.

عبد الجواد،مصطفى خلف.(2002). *قراءات في نظرية علم الاجتماع*،القاهرة:مطبوعات مركز البحوث والدارسات الاجتماعية.

عبد العزيز ،سعيد.(2004).*التوجيه المدرسي*، ط 2.مصر: دار العلم والثقافة للنشر والتوزيع.

عجرود،صباح.(2007).*التوجيه المدرسي وعلاقته بالعنف في الوسط المدرسي حسب اتجاهات تلاميذ المرحمة الثانوية*.رسالة ماجستير ،جامعة منتوري،قسنطينة.

العدوي،أسامة محمد أحمد.(2008).*دور مديري المدارس تجاه الحد من ظاهرة العنف لدى طلبة الثانوية بمحافظات غزة وسبل تفعيله*.رسالة ماجستير ،الجامعة الإسلامية.غزة.

العرفاوي،ذهبية.(2009).*أثر التوجيه المدرسي على الدافعية للانجاز للشعب العلمية والأدبية لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي*.شهادة ماجستير ،جامعة الجزائر يوسف بن خدة.

العطار ،محمود مغازي.(2017).خبرات العنف الأسري الموجه نحو الأبناء في مرحلة الطفولة وتأثيرها على المعاناة من الاكتئاب والوسواس القهري واضطرابات النوم خلال مرحلة المراهقة. *المجلة التربوية*،ع4 ،مصر.

عطية،جميل حامد.(2014).العنف الأسري نواة لجنوح الأحداث دراسة ميدانية في مدرسة تأهيل الصبيان.*مجلة العلوم النفسية والتربوية*،ع 105.

العكور ،محمد وآخرون.(2007).*الدليل الوقائي لحماية الطلبة من العنف والإساءة*،الأردن:وزارة التربية والتعليم.

علوي،نجاة.(2010).*واقع التوجيه المدرسي بين الأسس العلمية والارتجالية*.شهادة ماجستير ،جامعة منتوري قسنطينة.

عمر ،ماهر محمود.(1982).*المقابلة في الإرشاد والعلاج النفسي*،مصر :الفنية للطباعة والنشر.

عميروش،نجوى.(2019).أسباب العنف المدرسي من وجهة نظر مستشاري التوجيه المدرسي والمهني.*مجلة المعيار*،*23*(48)، 505.جامعة عبد الحميد مهري.قسنطينة2.

العواودة،أمل سالم.(2009).*العنف ضد المرأة العاملة في القطاع الصحي*،عمان،الأردن:دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

عياش،حمو.(2012).*واقع التوجيه المدرسي في ضوء تطبيق إستراتيجية المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر مستشاري التوجيه والارشاد المدرسي*.شهادة ماجستير،جامعة الجزائر2.

فهيم،كلير.(1987). *المشاكل النفسية للمراهق*،القاهرة:دار نوبار للطباعة.

القذافي،رمضان محمد.(1992).*التوجيه والارشاد النفسي*،الإسكندرية:المكتب الجامعي الحديث.

القاضي،يوسف مصطفى، وفطيم،لطفي محمد، وحسين،محمود عطا.(1980).*الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي*،الرياض: دار المريخ للنشر.

القرني،محمد بن مسفر.(2005).مدى تأثير العنف الأسري على السلوك الانحرافي لطالبات المرحلة المتوسطة بمكة المكرمة.*مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية*،عدد خاص.

قيسي،محمد السعيد.(2005).*أثر بطاقة المتابعة والتوجيه للطور الثالث على الاختيارات الدراسية والمهنية لتلميذ السنة التاسعة أساسي*.شهادة ماجستير،جامعة قاصدي مرباح.ورقلة.

الكبسي،عبد الواحد حامد.(2012).*الإرشاد والتوجيه التربوي*،الأردن: مركز ديبونو لتعليم الفكر.

لعبيدي، العيد.(2013).*العنف المدرسي*، الجزائر: دار الأمل للطباعة والنشر.

لعسال،كحلة، ومراح،نادية(2018).*دور المستشار التربوي في عملية توجيه التلاميذ*.رسالة ماستر،كلية العلوم الاجتماعية.جامعة عبد الحميد بن باديس.مستغانم.

مجيد،سوسن شاكر.(2007).*العنف والطفولة، دراسات نفسية*،عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

محمد،فاطمة كامل.(2011).العنف المدرسي لدى الأطفال وعلاقته بفقدان احد الوالدين.*مجلة دراسات تربوية*،العدد 14،ص181. كلية التربوية المفتوحة قسم التربية وعلم النفس.

المحمداوي،حسن إبراهيم حسن.(2008).*محاضرات للإرشاد النفسي والتربوي*.الأكاديمية المفتوحة في الدنمارك،قسم العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية.

الهاشل،سعد جاسم.(1996).التوجيه والإرشاد الوظيفي واختيار التخصص في المرحلة الثانوية التقليدية. *المجلة العربية للعلوم الإنسانية*،العدد 54.جامعة الكويت.

https://www.facebook.com/social.work7/photosالاخصائي الاجتماعي

قائمة المراجع باللغة الأجنبية:

LE PETIT LAROUSSE , paris , 2001.

Robert, Lafont.(1963). *vocabulaire de psychopedagogie et de psychiatrie de l'enfant*.1ére édition , PUF.

الملاحق

- الملحق رقم(01): قائمة الأساتذة المحكمين.
- الملحق رقم(02): نسخة الأولية لاستبيان الدراسة الاستطلاعية.
- الملحق رقم(03): النسخة النهائية للاستبيان.
- الملحق رقم(04): نتائج المعالجة الإحصائية باستعمالSPSS .

ملحق رقم: (1) قائمة الأساتذة المحكمين :

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الرتبة الإدارية	الجامعة
سمير جوهاري	دكتوراه العلوم	أستاذ محاضر قسم أ	محمد البشير الإبراهيمي برج بوعريريج
محمد الأزهر بلقاسمي	دكتوراه العلوم	أستاذ محاضر قسم أ	محمد البشير الإبراهيمي برج بوعريريج
مليكة بن بردي	دكتوراه العلوم	أستاذ محاضر قسم ب	محمد البشير الإبراهيمي برج بوعريريج
عبد الناصر تزكرات	دكتوراه العلوم	أستاذ محاضر قسم ب	محمد البشير الإبراهيمي برج بوعريريج
أمينة بن خروف	ماجستير تربية خاصة	أستاذ مساعد أ	محمد البشير الإبراهيمي برج بوعريريج

الملحق رقم(02): النسخة الأولية لاستبيان الدراسة الاستطلاعية:

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة محمد البشير الإبراهيمي

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

الموضوع : تحكيم استبيان

تحية طيبة و بعد :

أستاذ (ة) الفاضل (ة)

الاسم و اللقب .....

الرتبة العلمية.....

الباحث : **تحت إشراف الأستاذ :**

جفال هشام **د . ابركان العمري**

إجراء دراسة بعنوان : دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الحد من العنف المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي .

المجال	العبارات	يقيس	لا يقيس	التعدا،
الإعلام المدرسي	تقدم حصص إعلامية لفائدة التلاميذ تتناول ظاهرة العنف المدرسي.			
	تستغل فضاء المؤسسة التعليمية لعرض ملصقات حول ظاهرة العنف المدرسي.			
	تدعوا الأولياء إلى لقاءات تشاركيه بهدف معالجة ظاهرة العنف المدرسي.			
	تعلم التلاميذ عن طريق ملصقات حول الحد من العنف المدرسي.			
	تعد مطويات إعلامية هادفة حول الآثار السلبية للعنف المدرسي.			
	تتدخل في مجالس الأقسام للحديث عن حالات لها علاقة بالعنف المدرسي وعلاقته بنتائجهم المدرسية .			
	توجه اهتمام أعضاء مجلس التأديب إلى ضرورة التكفل بالعنف المدرسي كمشكلة.			
	عند استقبالك لإطراف النزاع تسعى إلى توجيه تركيزهم على مخاطر العنف المدرسي على مسارهم المدرسي والشخصي وليس فقط على الجانب الانضباطي .			
	تسهر على إضافة مراجع مفيدة تتناول العنف المدرسي في خلية التوثيق والإعلام .			
	تجعل المراجع التي تعالج ظاهرة العنف المدرسي في جناح بارز لخلية التوثيق والإعلام .			

	لا تفوت فرصة المشاركة في الملتقيات التي تقام حول العنف المدرسي.			
المتابعة والارشاد	تضع برامج إرشادية خاصة بمرافقة التلاميذ المتعرضون للعنف المدرسي.			
	تدعوا التلاميذ في إطار تنشيط مجموعات الكلام حول ظاهرة العنف المدرسي .			
	تصغي للأطراف المتنازعة في إطار خلية الإصغاء والمتابعة النفسية والتربوية كآلية للحد من أشكال العنف المدرسي.			
	تثمين خلية الإصغاء والمتابعة النفسية والتربوية في المؤسسات في الحد من العنف المدرسي كبديل عن المجالس التأديبية .			
	تحث على اللجوء إلى الوساطة في حل النزاعات للحد من العنف المدرسي كبديل عن الصدامات.			
	ترصد التلاميذ الذين يتم تداول أسمائهم أثناء مجالس الأقسام في مختلف أشكال العنف المدرسي.			
	تجري مقابلات إرشادية للتكفل بحالات العنف المدرسي المرصودة.			
	تشجع على تطبيق البدائل التربوية للعقوبات (الانخراط في النشاطات الفنية والرياضية..)			
	تعمل على تنمية المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ لزيادة فاعليتهم على التقبل و التفاعل بدل الصراع .			
	تعرض نماذج اجتماعية على التلاميذ لتعزيز السلوكيات الايجابية لديهم نحو الحد من مظاهر العنف المدرسي .			
	تقوم بتوجيه الحالات المستعصية إلى وحدة الكشف والمتابعة .			
	تفعل العملية الاتصالية بين مؤسسات التنشئة الاجتماعية للحد من			

	مظاهر العنف المدرسي.			
	تعاين ملفات التلاميذ الجدد التنبؤ بالحالات التي يمكن أن تمارس أشكالا من العنف المدرسي.			
التقويم والدراسات	تعد تقارير دورية حول العنف المدرسي للهيئات تبرز فيها أثار هذه المشكلة.			
	تستخلص مؤشرات من عملية تحليلك للنتائج المدرسية تبرز فيها أثار العنف المدرسي على أداء التلاميذ .			
	تجري بحوث ميدانية في مؤسستك تشخص فيها تفشي مشكلة العنف المدرسي في المؤسسات التربوية .			
	تقترح تطبيق بعض الوسائل (الاستبيان،الملاحظة) التي تشخص العنف لدى التلاميذ بهدف التقييم .			

الملحق رقم(03): النسخة النهائية للاستبيان.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة محمد البشير الإبراهيمي

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

استمارة بحث حول:

دور مستشار التوجيه والارشاد المدرسي والمهني في الحد من العنف المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي.

مذكرة تخرج شهادة ماستر تخصص علم النفس المدرسي.

ملاحظة: أخي المستشار أختي المستشارة إن معلومات هذه الاستمارة سرية تستخدم إلا لغرض البحث العلمي، الرجاء الإجابة على الأسئلة بكل شفافية ووضع علامة في الخانة المناسبة للجواب.

إعداد الطالب:

جفال هشام

تحت إشراف الأستاذ :

د . ابركان العمري

الجنس:.....

الخبرة المهنية:.....

التخصص العلمي :.....

المجال	العبارات	البدائل		
		نعم	أحيانا	لا
الإعلام المدرسي	تقدم حصص إعلامية لفائدة التلاميذ تتناول ظاهرة العنف المدرسي.			
	تستغل فضاء المؤسسة التعليمية لعرض ملصقات حول ظاهرة العنف المدرسي.			
	تدعوا الأولياء إلى لقاءات تشاركيه بهدف معالجة ظاهرة العنف المدرسي.			
	تُعلم التلاميذ عن طريق ملصقات حول الحد من العنف المدرسي.			
	تُعِد مطويات إعلامية هادفة حول الآثار السلبية للعنف المدرسي.			
	تتدخل في مجالس الأقسام للحديث عن علاقة العنف المدرسي بالنتائج المدرسية			
	توجه اهتمام أعضاء مجلس التأديب إلى ضرورة التكفل بالعنف المدرسي كمشكلة .			
	عند استقبالك لأطراف النزاع تسعى إلى توجيه تركيزهم حول مخاطر العنف المدرسي .			
	تسهر على إضافة مراجع مفيدة تتناول العنف المدرسي في خلية التوثيق والإعلام.			
	تجعل المراجع التي تعالج ظاهرة العنف المدرسي في جناح بارز لخلية التوثيق والإعلام.			
	لا تفوت فرصة المشاركة في الملتقيات التي تقام حول العنف المدرسي.			
	تضع برامج إرشادية خاصة بمرافقة التلاميذ المتعرضون للعنف المدرسي .			

	تدعوا التلاميذ في إطار تنشيط مجموعات الكلام حول ظاهرة العنف المدرسي.			
	تصغي للأطراف المتنازعة في إطار خلية الإصغاء و المتابعة النفسية والتربوية كآلية للحد من أشكال العنف المدرسي.			
	تفعيل دور خلية الإصغاء و المتابعة النفسية والتربوية كبديل عن المجالس التأديبية في الحد من العنف المدرسي.			
	تحث على اللجوء إلى الوساطة في حل النزاعات للحد من العنف المدرسي كبديل عن الصدامات.			
	ترصد التلاميذ الذين يتم تداول أسمائهم أثناء مجالس الأقسام في مختلف أشكال العنف المدرسي.			
المتابعة والارشاد	تجري مقابلات إرشادية للتكفل بحالات العنف المدرسي المرصودة.			
	تشجع على تطبيق البدائل التربوية للعقوبات (الانخراط في النشاطات الفنية والرياضية...)			
	تعمل على تنمية المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ لزيادة فاعليتهم في التقبل السليم بدل الصراع.			
	تعرض نماذج اجتماعية على التلاميذ لتعزيز السلوكيات الايجابية لديهم نحو الحد من مظاهر العنف المدرسي.			
	تقوم بتوجيه الحالات المستعصية إلى وحدة الكشف والمتابعة.			
	تفعل العملية الاتصالية بين مؤسسات التنشئة الاجتماعية للحد من مظاهر العنف المدرسي.			
	تعاين ملفات التلاميذ الجدد للتنبؤ بالحالات التي يمكن أن تمارس أشكالا من العنف المدرسي.			
	تُعِد تقارير دورية حول العنف المدرسي للهيئات المعنية تبرز فيها آثار هذه			

	المشكلة.			
	تستخلص مؤشرات من عملية تحليلك للنتائج المدرسية تبرز فيها آثار العنف المدرسي على أداء التلاميذ.			
التقويم والدراسات	تجري بحوث ميدانية في مؤسستك تشخص فيها تفشي مشكلة العنف المدرسي في المؤسسات التربوية.			
	تقترح تطبيق بعض الوسائل(الاستبيان , الملاحظة)التي تشخص العنف لدى التلاميذ بهدف التقييم.			
	تتطرق لمشكلة العنف المدرسي من خلال استغلالك لتحليل النتائج في إعداد مشروع المؤسسة .			
	تجري أيام دراسية بالمؤسسات التعليمية حول مشكلة العنف المدرسي.			

الملحق رقم(04): نتائج المعالجة الإحصائية باستعمالSPSS

/TESTVAL=60

/MISSING=ANALYSIS

/VARIABLES=درجة.كلية

/CRITERIA=CI(.95).

Test T

Remarques

Entrée	Sortie obtenue	04-JUN-2020 09:22:54
	Commentaires	
	Données	E:\اعمال الطلبة\جفال هشام\دراسة أساسية\.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données4
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	56
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations ne comportant aucune donnée manquante ou hors plage pour aucune variable de l'analyse.
	Syntaxe	T-TEST /TESTVAL=60 /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=درجة.كلية /CRITERIA=CI(.95).
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,02
	Temps écoulé	00:00:00,04

Statistiques sur échantillon uniques

	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
درجة.كلية	56	66,27	5,607	,749

Test sur échantillon unique

	Valeur de test = 60					
	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
					Inférieur	Supérieur
درجة.كلية	8,366	55	,000	6,268	4,77	7,77

الاتساق الداخلي:

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=14بند13 بند12 بند11 بند10 بند9 بند8 بند7 بند6 بند5 بند4 بند3 بند2 بند1 درجة.كلية
    30بند29 بند28 بند27 بند26 بند25 بند24 بند23 بند22 بند21 بند20 بند19 بند18 بند17 بند16 بند15
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations

Remarques

Entrée	Sortie obtenue	04-JUN-2020 09:17:25
	Commentaires	
	Données	E:\اعمال الطلبة\جفال هشام\دراسة استطلاعية.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données5
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	15
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques associées à chaque paire de variables sont basées sur l'ensemble des observations contenant des données valides pour cette paire.

	Syntaxe	CORRELATIONS /VARIABLES= درجة.كلية بند1 بند2 بند3 بند4 بند5 بند6 بند7 بند8 بند9 بند10 بند11 بند12 بند13 بند14 بند15 بند16 بند17 بند18 بند19 بند20 بند21 بند22 بند23 بند24 بند25 بند26 بند27 بند28 بند29 بند30 /PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,14
	Temps écoulé	00:00:00,15

Corrélations

		درجة.كلية	بند1	بند2	بند3	بند4	بند5	بند6	بند7	بند8	بند9	بند10	بند11	بند12	بند13	بند14	بند15	بند16	بند17	بند18
درجة.كلية	Corrélation de Pearson	1	-,422	,493	,583*	,306	,185	-,020	-,310	-,205	,265	,359	-,397	,658**	,519*	,516*	,207	,516*	,563*	,563*
	Sig. (bilatérale)		,117	,062	,023	,267	,509	,942	,261	,464	,340	,189	,143	,008	,047	,049	,460	,049	,029	,029
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15

بند 1	Corrélation de Pearson	-,422	1	-,534*	-,107	-,411	-,447	-,329	,277	,000	-,213	,000	-,107	-,387	-,522*	-,189	,139	-,189	-,189	-,189												
	Sig. (bilatérale)	,117		,040	,705	,128	,095	,231	,317	1,000	,446	1,000	,705	,154	,046	,500	,622	,500	,500	,500												
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15												
بند 2	Corrélation de Pearson	,493	-,534*	1	,374	,539*	,341	,213	-,338	-,377	,211	,264	-,211	,591*	,279	-,202	-,296	-,202	,663**	,663**												
	Sig. (bilatérale)	,062	,040		,170	,038	,214	,446	,217	,165	,450	,341	,450	,020	,314	,471	,284	,471	,007	,007												
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15												
بند 3	Corrélation de Pearson	,583*	-,107	,374	1	-,193	-,238	,193	-,384	-,075	,432	,492	-,091	,206	,334	-,040	-,059	-,040	,564*	,564*												
	Sig. (bilatérale)	,023	,705	,170		,491	,392	,491	,157	,789	,108	,062	,747	,460	,224	,887	,834	,887	,029	,029												
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15												

بند 4	Corrélation de Pearson	,306	-,411	,539*	-,193	1	,735**	-,189	-,182	-,349	-,018	-,095	-,245	,478	,258	,124	-,160	,124	,124	,124												
	Sig. (bilatérale)	,267	,128	,038	,491		,002	,499	,515	,203	,951	,737	,378	,072	,354	,659	,570	,659	,659	,659												
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15												
بند 5	Corrélation de Pearson	,185	-,447	,341	-,238	,735**	1	-,368	-,310	,264	,238	,000	-,238	,000	,195	,000	-,310	,000	,000	,000												
	Sig. (bilatérale)	,509	,095	,214	,392	,002		,178	,261	,343	,392	1,000	,392	1,000	,487	1,000	,261	1,000	1,000	1,000												
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15												
بند 6	Corrélation de Pearson	-,020	-,329	,213	,193	-,189	-,368	1	-,160	-,232	-,245	,095	,508	,159	,172	-,124	-,182	-,124	,342	,342												
	Sig. (bilatérale)	,942	,231	,446	,491	,499	,178		,570	,404	,378	,737	,053	,571	,541	,659	,515	,659	,212	,212												
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15												

بند 7	Corrélation de Pearson	-,310	,277	-,338	-,384	-,182	-,310	-,160	1	-,294	-,237	-,080	-,207	,000	-,145	,105	,154	,105	-,681**	-,681**												
	Sig. (bilatérale)	,261	,317	,217	,157	,515	,261	,570		,287	,396	,777	,459	1,000	,607	,710	,584	,710	,005	,005												
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15												
بند 8	Corrélation de Pearson	-,205	,000	-,377	-,075	-,349	,264	-,232	-,294	1	,302	,272	,075	-,685**	-,123	-,134	-,196	-,134	-,134	-,134												
	Sig. (bilatérale)	,464	1,000	,165	,789	,203	,343	,404	,287		,275	,326	,789	,005	,662	,635	,484	,635	,635	,635												
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15												
بند 9	Corrélation de Pearson	,265	-,213	,211	,432	-,018	,238	-,245	-,237	,302	1	,185	,023	-,206	,056	,161	-,207	,161	,161	,161												
	Sig. (bilatérale)	,340	,446	,450	,108	,951	,392	,378	,396	,275		,510	,936	,460	,844	,566	,459	,566	,566	,566												
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15												

بند 10	Corrélation de Pearson	,359	,000	,264	,492	-,095	,000	,095	-,080	,272	,185	1	-,185	,000	,302	-,218	-,320	-,218	,327	,327
	Sig. (bilatérale)	,189	1,000	,341	,062	,737	1,000	,737	,777	,326	,510		,510	1,000	,275	,435	,245	,435	,234	,234
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
بند 11	Corrélation de Pearson	-,397	-,107	-,211	-,091	-,245	-,238	,508	-,207	,075	,023	-,185	1	-,206	,223	-,161	-,237	-,161	-,161	-,161
	Sig. (bilatérale)	,143	,705	,450	,747	,378	,392	,053	,459	,789	,936	,510		,460	,425	,566	,396	,566	,566	,566
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
بند 12	Corrélation de Pearson	,658**	-,387	,591*	,206	,478	,000	,159	,000	-,685**	-,206	,000	-,206	1	,506	,366	,269	,366	,366	,366
	Sig. (bilatérale)	,008	,154	,020	,460	,072	1,000	,571	1,000	,005	,460	1,000	,460		,054	,180	,333	,180	,180	,180
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15

بند 13	Corrélation de Pearson	,519*	-,522*	,279	,334	,258	,195	,172	-,145	-,123	,056	,302	,223	,506	1	,099	-,217	,099	,099	,099
	Sig. (bilatérale)	,047	,046	,314	,224	,354	,487	,541	,607	,662	,844	,275	,425	,054		,726	,437	,726	,726	,726
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
بند 14	Corrélation de Pearson	,516*	-,189	-,202	-,040	,124	,000	-,124	,105	-,134	,161	-,218	-,161	,366	,099	1	,681**	1,000**	-,071	-,071
	Sig. (bilatérale)	,049	,500	,471	,887	,659	1,000	,659	,710	,635	,566	,435	,566	,180	,726		,005	,000	,800	,800
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
بند 15	Corrélation de Pearson	,207	,139	-,296	-,059	-,160	-,310	-,182	,154	-,196	-,207	-,320	-,237	,269	-,217	,681**	1	,681**	-,105	-,105
	Sig. (bilatérale)	,460	,622	,284	,834	,570	,261	,515	,584	,484	,459	,245	,396	,333	,437	,005		,005	,710	,710
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15

بند 16	Corrélation de Pearson	,516*	-,189	-,202	-,040	,124	,000	-,124	,105	-,134	,161	-,218	-,161	,366	,099	1,000**	,681**	1	-,071	-,071												
	Sig. (bilatérale)	,049	,500	,471	,887	,659	1,000	,659	,710	,635	,566	,435	,566	,180	,726	,000	,005		,800	,800												
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15												
بند 17	Corrélation de Pearson	,563*	-,189	,663**	,564*	,124	,000	,342	-,681**	-,134	,161	,327	-,161	,366	,099	-,071	-,105	-,071	1	1,000**												
	Sig. (bilatérale)	,029	,500	,007	,029	,659	1,000	,212	,005	,635	,566	,234	,566	,180	,726	,800	,710	,800		,000												
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15												
بند 18	Corrélation de Pearson	,563*	-,189	,663**	,564*	,124	,000	,342	-,681**	-,134	,161	,327	-,161	,366	,099	-,071	-,105	-,071	1,000**	1												
	Sig. (bilatérale)	,029	,500	,007	,029	,659	1,000	,212	,005	,635	,566	,234	,566	,180	,726	,800	,710	,800	,000													
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15												

بند 19	Corrélation de Pearson	-,141	-,189	,231	-,645**	,590*	,423	-,124	,105	-,134	-,443	-,218	-,161	,366	,099	-,071	-,105	-,071	-,071	-,071												
	Sig. (bilatérale)	,617	,500	,408	,009	,021	,117	,659	,710	,635	,098	,435	,566	,180	,726	,800	,710	,800	,800	,800												
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15												
بند 20	Corrélation de Pearson	,323	-,200	,152	-,107	,329	,224	-,082	-,555*	,000	,107	-,289	,213	,387	,261	,378	,139	,378	,378	,378												
	Sig. (bilatérale)	,240	,475	,587	,705	,231	,423	,771	,032	1,000	,705	,297	,446	,154	,347	,165	,622	,165	,165	,165												
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15												
بند 21	Corrélation de Pearson	,479	-,231	-,141	,148	-,266	-,345	,266	-,064	-,055	,148	-,089	,099	,299	,242	,700**	,385	,700**	,262	,262												
	Sig. (bilatérale)	,071	,407	,616	,599	,337	,208	,337	,820	,847	,599	,752	,726	,279	,385	,004	,156	,004	,345	,345												
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15												

بند 22	Corrélation de Pearson	,396	,069	,074	,237	,296	,000	-,467	-,038	-,196	,163	-,120	-,384	,403	-,036	,419	,327	,419	,026	,026												
	Sig. (bilatérale)	,144	,806	,793	,396	,283	1,000	,079	,892	,484	,563	,670	,157	,137	,898	,120	,234	,120	,926	,926												
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15												
بند 23	Corrélation de Pearson	,531*	-,061	,075	,182	,191	,000	-,341	-,220	-,043	,052	,106	-,443	,237	,032	,323	,220	,323	,323	,323												
	Sig. (bilatérale)	,042	,829	,792	,515	,496	1,000	,213	,430	,879	,854	,707	,098	,396	,910	,240	,430	,240	,240	,240												
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15												
بند 24	Corrélation de Pearson	,732**	-,354	,431	,302	,232	,264	,058	-,294	-,250	,302	-,068	-,302	,456	,185	,535*	,294	,535*	,535*	,535*												
	Sig. (bilatérale)	,002	,196	,108	,275	,404	,343	,837	,287	,369	,275	,810	,275	,087	,510	,040	,287	,040	,040	,040												
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15												

بند 25	Corrélation de Pearson	,604*	-,055	,269	,483	,009	,000	-,281	,123	-,156	,188	,383	-,718**	,214	-,029	,230	,337	,230	,230	,230												
	Sig. (bilatérale)	,017	,845	,331	,068	,974	1,000	,310	,664	,578	,501	,159	,003	,444	,919	,410	,219	,410	,410	,410												
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15												
بند 26	Corrélation de Pearson	,447	-,100	,076	,426	-,329	-,224	,329	,139	,000	-,107	,577*	-,213	,194	,261	,189	,277	,189	,189	,189												
	Sig. (bilatérale)	,095	,723	,787	,113	,231	,423	,231	,622	1,000	,705	,024	,446	,489	,347	,500	,317	,500	,500	,500												
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15												
بند 27	Corrélation de Pearson	,837**	-,289	,264	,492	,142	,215	-,142	-,080	-,068	,185	,444	-,492	,373	,553*	,327	,080	,327	,327	,327												
	Sig. (bilatérale)	,000	,297	,341	,062	,613	,441	,613	,777	,810	,510	,097	,062	,171	,033	,234	,777	,234	,234	,234												
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15												

بند 28	Corrélation de Pearson	,530*	-,305	,337	,520*	-,100	-,170	,100	-,402	-,162	,114	-,044	-,114	,295	,119	,058	,085	,058	,490	,490
	Sig. (bilatérale)	,042	,269	,219	,047	,722	,544	,722	,138	,565	,686	,876	,686	,285	,672	,838	,764	,838	,064	,064
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
بند 29	Corrélation de Pearson	,647**	-,170	,052	,398	,168	,253	-,028	-,094	-,080	,036	,196	-,217	,329	,503	,385	,094	,385	,064	,064
	Sig. (bilatérale)	,009	,545	,855	,141	,551	,363	,921	,738	,777	,898	,484	,437	,231	,056	,156	,738	,156	,820	,820
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
بند 30	Corrélation de Pearson	,728**	-,094	,159	,463	-,031	,211	-,202	-,026	,200	,262	,600*	-,564*	,183	,345	,286	,026	,286	,286	,286
	Sig. (bilatérale)	,002	,738	,573	,082	,912	,450	,470	,926	,474	,346	,018	,029	,514	,207	,302	,926	,302	,302	,302
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15

Corrélations

		بند19	بند20	بند21	بند22	بند23	بند24	بند25	بند26	بند27	بند28	بند29	بند30
درجة. كلية	Corrélation de Pearson	-,141	,323	,479	,396	,531*	,732**	,604*	,447	,837**	,530*	,647**	,728**
	Sig. (bilatérale)	,617	,240	,071	,144	,042	,002	,017	,095	,000	,042	,009	,002
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
بند1	Corrélation de Pearson	-,189	-,200	-,231	,069	-,061	-,354	-,055	-,100	-,289	-,305	-,170	-,094
	Sig. (bilatérale)	,500	,475	,407	,806	,829	,196	,845	,723	,297	,269	,545	,738
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
بند2	Corrélation de Pearson	,231	,152	-,141	,074	,075	,431	,269	,076	,264	,337	,052	,159
	Sig. (bilatérale)	,408	,587	,616	,793	,792	,108	,331	,787	,341	,219	,855	,573
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
بند3	Corrélation de Pearson	-,645**	-,107	,148	,237	,182	,302	,483	,426	,492	,520*	,398	,463
	Sig. (bilatérale)	,009	,705	,599	,396	,515	,275	,068	,113	,062	,047	,141	,082
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
بند4	Corrélation de Pearson	,590*	,329	-,266	,296	,191	,232	,009	-,329	,142	-,100	,168	-,031
	Sig. (bilatérale)	,021	,231	,337	,283	,496	,404	,974	,231	,613	,722	,551	,912
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
بند5	Corrélation de Pearson	,423	,224	-,345	,000	,000	,264	,000	-,224	,215	-,170	,253	,211
	Sig. (bilatérale)	,117	,423	,208	1,000	1,000	,343	1,000	,423	,441	,544	,363	,450
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15

بند6	Corrélation de Pearson	-,124	-,082	,266	-,467	-,341	,058	-,281	,329	-,142	,100	-,028	-,202
	Sig. (bilatérale)	,659	,771	,337	,079	,213	,837	,310	,231	,613	,722	,921	,470
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
بند7	Corrélation de Pearson	,105	-,555*	-,064	-,038	-,220	-,294	,123	,139	-,080	-,402	-,094	-,026
	Sig. (bilatérale)	,710	,032	,820	,892	,430	,287	,664	,622	,777	,138	,738	,926
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
بند8	Corrélation de Pearson	-,134	,000	-,055	-,196	-,043	-,250	-,156	,000	-,068	-,162	-,080	,200
	Sig. (bilatérale)	,635	1,000	,847	,484	,879	,369	,578	1,000	,810	,565	,777	,474
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
بند9	Corrélation de Pearson	-,443	,107	,148	,163	,052	,302	,188	-,107	,185	,114	,036	,262
	Sig. (bilatérale)	,098	,705	,599	,563	,854	,275	,501	,705	,510	,686	,898	,346
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
بند10	Corrélation de Pearson	-,218	-,289	-,089	-,120	,106	-,068	,383	,577*	,444	-,044	,196	,600*
	Sig. (bilatérale)	,435	,297	,752	,670	,707	,810	,159	,024	,097	,876	,484	,018
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
بند11	Corrélation de Pearson	-,161	,213	,099	-,384	-,443	-,302	-,718**	-,213	-,492	-,114	-,217	-,564*
	Sig. (bilatérale)	,566	,446	,726	,157	,098	,275	,003	,446	,062	,686	,437	,029
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
بند12	Corrélation de Pearson	,366	,387	,299	,403	,237	,456	,214	,194	,373	,295	,329	,183

	Sig. (bilatérale)	,180	,154	,279	,137	,396	,087	,444	,489	,171	,285	,231	,514
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
بند13	Corrélation de Pearson	,099	,261	,242	-,036	,032	,185	-,029	,261	,553*	,119	,503	,345
	Sig. (bilatérale)	,726	,347	,385	,898	,910	,510	,919	,347	,033	,672	,056	,207
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
بند14	Corrélation de Pearson	-,071	,378	,700**	,419	,323	,535*	,230	,189	,327	,058	,385	,286
	Sig. (bilatérale)	,800	,165	,004	,120	,240	,040	,410	,500	,234	,838	,156	,302
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
بند15	Corrélation de Pearson	-,105	,139	,385	,327	,220	,294	,337	,277	,080	,085	,094	,026
	Sig. (bilatérale)	,710	,622	,156	,234	,430	,287	,219	,317	,777	,764	,738	,926
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
بند16	Corrélation de Pearson	-,071	,378	,700**	,419	,323	,535*	,230	,189	,327	,058	,385	,286
	Sig. (bilatérale)	,800	,165	,004	,120	,240	,040	,410	,500	,234	,838	,156	,302
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
بند17	Corrélation de Pearson	-,071	,378	,262	,026	,323	,535*	,230	,189	,327	,490	,064	,286
	Sig. (bilatérale)	,800	,165	,345	,926	,240	,040	,410	,500	,234	,064	,820	,302
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
بند18	Corrélation de Pearson	-,071	,378	,262	,026	,323	,535*	,230	,189	,327	,490	,064	,286
	Sig. (bilatérale)	,800	,165	,345	,926	,240	,040	,410	,500	,234	,064	,820	,302
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15

بند19	Corrélation de Pearson	1	,378	-,175	,026	-,023	-,134	-,397	-,378	-,218	-,375	-,257	-,250
	Sig. (bilatérale)		,165	,533	,926	,935	,635	,143	,165	,435	,169	,356	,369
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
بند20	Corrélation de Pearson	,378	1	,463	,277	,305	,354	-,387	-,400	,000	,152	,000	-,094
	Sig. (bilatérale)	,165		,082	,317	,268	,196	,155	,140	1,000	,587	1,000	,738
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
بند21	Corrélation de Pearson	-,175	,463	1	,064	,368	,491	,051	,231	,356	,318	,157	,262
	Sig. (bilatérale)	,533	,082		,820	,178	,063	,856	,407	,192	,249	,576	,345
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
بند22	Corrélation de Pearson	,026	,277	,064	1	,517*	,049	,260	-,277	,080	,296	,212	,092
	Sig. (bilatérale)	,926	,317	,820		,049	,862	,349	,317	,777	,284	,448	,745
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
بند23	Corrélation de Pearson	-,023	,305	,368	,517*	1	,173	,479	-,122	,458	,578*	,021	,266
	Sig. (bilatérale)	,935	,268	,178	,049		,538	,071	,664	,086	,024	,941	,339
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
بند24	Corrélation de Pearson	-,134	,354	,491	,049	,173	1	,429	,354	,612*	,377	,520*	,535*
	Sig. (bilatérale)	,635	,196	,063	,862	,538		,110	,196	,015	,165	,047	,040
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
بند25	Corrélation de Pearson	-,397	-,387	,051	,260	,479	,429	1	,552*	,701**	,446	,356	,647**

	Sig. (bilatérale)	,143	,155	,856	,349	,071	,110		,033	,004	,095	,192	,009
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
بند26	Corrélation de Pearson	-,378	-,400	,231	-,277	-,122	,354	,552*	1	,577*	,076	,510	,661**
	Sig. (bilatérale)	,165	,140	,407	,317	,664	,196	,033		,024	,787	,052	,007
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
بند27	Corrélation de Pearson	-,218	,000	,356	,080	,458	,612*	,701**	,577*	1	,396	,686**	,873**
	Sig. (bilatérale)	,435	1,000	,192	,777	,086	,015	,004	,024		,144	,005	,000
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
بند28	Corrélation de Pearson	-,375	,152	,318	,296	,578*	,377	,446	,076	,396	1	,207	,202
	Sig. (bilatérale)	,169	,587	,249	,284	,024	,165	,095	,787	,144		,459	,471
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
بند29	Corrélation de Pearson	-,257	,000	,157	,212	,021	,520*	,356	,510	,686**	,207	1	,706**
	Sig. (bilatérale)	,356	1,000	,576	,448	,941	,047	,192	,052	,005	,459		,003
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
بند30	Corrélation de Pearson	-,250	-,094	,262	,092	,266	,535*	,647**	,661**	,873**	,202	,706**	1
	Sig. (bilatérale)	,369	,738	,345	,745	,339	,040	,009	,007	,000	,471	,003	
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15

*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

الصدق البنائي :

/VARIABLES=3البعد 2 البعد1 البعد.كلية درجة

/PRINT=TWOTAIL NOSIG

/MISSING=PAIRWISE.

Corrélations

Remarques

	Sortie obtenue	04-JUN-2020 09:18:25
	Commentaires	
Entrée	Données	E:\اعمال الطلبة\جفال هشام\دراسة استطلاعية.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données5
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	15
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques associées à chaque paire de variables sont basées sur l'ensemble des observations contenant des données valides pour cette paire.
	Syntaxe	CORRELATIONS /VARIABLES=3البعد 2 البعد1 البعد.كلية درجة /PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,03
	Temps écoulé	00:00:00,04

Corrélations

		درجة.كلية	البعد1	البعد2	البعد3
درجة.كلية	Corrélation de Pearson	1	,374	,817**	,824**
	Sig. (bilatérale)		,170	,000	,000
	N	15	15	15	15
البعد1	Corrélation de Pearson	,374	1	,000	,207
	Sig. (bilatérale)	,170		1,000	,460
	N	15	15	15	15
البعد2	Corrélation de Pearson	,817**	,000	1	,445
	Sig. (bilatérale)	,000	1,000		,097
	N	15	15	15	15
البعد3	Corrélation de Pearson	,824**	,207	,445	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,460	,097	
	N	15	15	15	15

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

الثبات:

/VARIABLES=بند16 بند15 بند14 بند13 بند12 بند11 بند10 بند9 بند8 بند7 بند6 بند5 بند4 بند3 بند2 بند1

بند30 بند29 بند28 بند27 بند26 بند25 بند24 بند23 بند22 بند21 بند20 بند19 بند18 بند17

/SCALE('ALL VARIABLES') ALL

/MODEL=ALPHA

/SUMMARY=TOTAL.

Fiabilité

Remarques

	Sortie obtenue	04-JUN-2020 09:20:41
	Commentaires	
Entrée	Données	E:\اعمال الطلبة\جفال هشام\دراسة استطلاعية.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données5
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	15
	Entrée de la matrice	
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques reposent sur l'ensemble des observations dotées de données valides pour toutes les variables dans la procédure.

	Syntaxe	RELIABILITY /VARIABLES=بند1 بند2 بند3 بند4 بند5 بند6 بند7 بند8 بند9 بند10 بند11 بند12 بند13 بند14 بند15 بند16 بند17 بند18 بند19 بند20 بند21 بند22 بند23 بند24 بند25 بند26 بند27 بند28 بند29 بند30 /SCALE('ALL VARIABLES') ALL /MODEL=ALPHA /SUMMARY=TOTAL.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,00
	Temps écoulé	00:00:00,02

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	15	100,0
	Exclu[a]	0	,0
	Total	15	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,768	30

Statistiques de total des éléments

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
بند1	68,33	37,381	-,487	,795
بند2	68,47	31,410	,404	,754
بند3	69,07	31,781	,528	,751
بند4	68,73	32,924	,211	,765
بند5	69,00	33,714	,075	,774
بند6	68,27	35,210	-,120	,783
بند7	69,87	36,124	-,363	,783
بند8	68,20	35,886	-,271	,783
بند9	68,73	33,495	,191	,766
بند10	68,40	32,829	,280	,762
بند11	68,27	37,067	-,460	,792
بند12	69,00	29,429	,575	,741
بند13	68,80	31,600	,444	,753
بند14	68,07	33,210	,483	,759
بند15	68,13	33,981	,149	,767
بند16	68,07	33,210	,483	,759
بند17	68,07	33,067	,532	,758
بند18	68,07	33,067	,532	,758
بند19	68,07	35,210	-,183	,775
بند20	68,33	33,095	,246	,763
بند21	68,40	31,543	,390	,755
بند22	68,93	31,924	,289	,762
بند23	69,07	30,352	,423	,752
بند24	68,20	31,314	,697	,746

بند25	69,27	29,210	,495	,746
بند26	68,67	32,381	,377	,757
بند27	69,40	29,971	,808	,736
بند28	68,87	31,124	,445	,752
بند29	68,80	28,886	,549	,742
بند30	69,47	30,552	,682	,742

بعد وبنود الإعلام المدرسي:

```
T-TEST
  /TESTVAL=22
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=1البعد

/CRITERIA=CI(.95).
```

Test T

Remarques

Sortie obtenue		04-JUN-2020 09:30:16
Commentaires		
Entrée	Données	E:\دراسة أساسية\جفال هشام\اعمال الطلبة.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données4
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	56
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations ne comportant aucune donnée manquante ou hors plage pour aucune variable de l'analyse.
Syntaxe		T-TEST /TESTVAL=22 /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=1البعد /CRITERIA=CI(.95).
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,02
	Temps écoulé	00:00:00,01

Statistiques sur échantillon uniques

	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
البعد1	56	22,75	3,221	,430

Test sur échantillon unique

	Valeur de test = 22					
	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
					Inférieur	Supérieur
البعد	1,743	55	,087	,750	-,11	1,61

```
T-TEST
  /TESTVAL=2
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES= بند1 بند2 بند3 بند4 بند5
بند6 بند7 بند8 بند9 بند10 بند11
  /CRITERIA=CI(.95).
```

Test T

Remarques

Sortie obtenue		04-JUN-2020 10:05:08
Commentaires		
Entrée	Données	E:\اعمال الطلبة\جفال هشام\دراسة أساسية\.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données4
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	56
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations ne comportant aucune donnée manquante ou hors plage pour aucune variable de l'analyse.
Syntaxe		T-TEST /TESTVAL=2 /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES= بند1 بند2 بند3 بند4 بند5 بند6 بند7 بند8 بند9 بند10 بند11 /CRITERIA=CI(.95).
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,00
	Temps écoulé	00:00:00,02

Statistiques sur échantillon uniques

	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
بند1	56	2,09	,514	,069
بند2	56	2,05	,644	,086
بند3	56	1,55	,570	,076
بند4	56	2,00	,572	,076
بند5	56	1,75	,580	,078
بند6	56	2,63	,590	,079
بند7	56	1,29	,530	,071
بند8	56	2,71	,456	,061
بند9	56	2,05	,519	,069
بند10	56	2,23	,738	,099
بند11	56	2,39	,593	,079

Test sur échantillon unique

	Valeur de test = 2					
	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
					Inférieur	Supérieur
بند1	1,299	55	,199	,089	-,05	,23
بند2	,622	55	,536	,054	-,12	,23
بند3	-5,866	55	,000	-,446	-,60	-,29
بند4	0,000	55	1,000	0,000	-,15	,15
بند5	-3,226	55	,002	-,250	-,41	-,09
بند6	7,931	55	,000	,625	,47	,78
بند7	-10,092	55	,000	-,714	-,86	-,57
بند8	11,726	55	,000	,714	,59	,84
بند9	,772	55	,444	,054	-,09	,19
بند10	2,353	55	,022	,232	,03	,43
بند11	4,956	55	,000	,393	,23	,55

بعد وبنود المتابعة والارشاد:

```
T-TEST
  /TESTVAL=26
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=2البعد
/CRITERIA=CI(.95).
```

Test T

Remarques

Sortie obtenue		04-JUN-2020 09:32:14
Commentaires		
Entrée	Données	E:\اعمال الطلبة\جفال هشام\دراسة أساسية.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données4
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	56
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations ne comportant aucune donnée manquante ou hors plage pour aucune variable de l'analyse.
Syntaxe		T-TEST /TESTVAL=26 /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=2البعد /CRITERIA=CI(.95).
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,02
	Temps écoulé	00:00:00,01

Statistiques sur échantillon uniques

	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
2البعد	56	31,59	3,437	,459

Test sur échantillon unique

	Valeur de test = 26					
	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
					Inférieur	Supérieur
2البعد	12,171	55	,000	5,589	4,67	6,51

```
T-TEST
  /TESTVAL=2
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES= بند23 بند22 بند21 بند20 بند19 بند18 بند17 بند16 بند15 بند14 بند13 بند12
بند24
  /CRITERIA=CI(.95).
```

Test T

Remarques

Sortie obtenue		04-JUN-2020 09:26:39
Commentaires		
Entrée	Données	E:\اعمال الطلبة\جفال هشام\دراسة أساسية.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données4
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	56
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations ne comportant aucune donnée manquante ou hors plage pour aucune variable de l'analyse.
Syntaxe		T-TEST /TESTVAL=2 /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES= بند15 بند14 بند13 بند12 بند22 بند21 بند20 بند19 بند18 بند17 بند16 بند24 بند23 /CRITERIA=CI(.95).
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,02
	Temps écoulé	00:00:00,02

	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
بند12	56	2,09	,721	,096
بند13	56	1,89	,652	,087
بند14	56	2,96	,187	,025
بند15	56	2,95	,227	,030
بند16	56	2,95	,227	,030
بند17	56	2,86	,353	,047
بند18	56	2,89	,312	,042

بند19	56	2,38	,648	,087
بند20	56	2,18	,606	,081
بند21	56	2,34	,611	,082
بند22	56	1,77	,687	,092
بند23	56	1,70	,630	,084
بند24	56	2,64	,554	,074

Test sur échantillon unique

	Valeur de test = 2					
	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
					Inférieur	Supérieur
بند12	,927	55	,358	,089	-,10	,28
بند13	-1,230	55	,224	-,107	-,28	,07
بند14	38,536	55	,000	,964	,91	1,01
بند15	31,172	55	,000	,946	,89	1,01
بند16	31,172	55	,000	,946	,89	1,01
بند17	18,166	55	,000	,857	,76	,95
بند18	21,409	55	,000	,893	,81	,98
بند19	4,328	55	,000	,375	,20	,55
بند20	2,204	55	,032	,179	,02	,34
بند21	4,153	55	,000	,339	,18	,50
بند22	-2,528	55	,014	-,232	-,42	-,05
بند23	-3,605	55	,001	-,304	-,47	-,13
بند24	8,690	55	,000	,643	,49	,79

بعد وبنود التقويم والدراسات:

```
T-TEST
  /TESTVAL=12
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=3البعد

/CRITERIA=CI(.95).
```

Test T

Remarques

Sortie obtenue		04-JUN-2020 09:33:16
Commentaires		
Entrée	Données	E:\دراسة أساسية\اعمال الطلبة\جفال هشام\اعمال الطلبة.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données4
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	56
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations ne comportant aucune donnée manquante ou hors plage pour aucune variable de l'analyse.
Syntaxe		T-TEST /TESTVAL=12 /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=3البعد /CRITERIA=CI(.95).
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,03
	Temps écoulé	00:00:00,01

Statistiques sur échantillon uniques

	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
3البعد	56	11,93	2,342	,313

Test sur échantillon unique

Valeur de test = 12					
				Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Inférieur	Supérieur
-,228	55	,820	-,071	-,70	,56

```
T-TEST
  /TESTVAL=2
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES= بند25 بند26 بند27 بند28
بند29 بند30
  /CRITERIA=CI(.95).
```

Test T

Remarques

Sortie obtenue		04-JUN-2020 09:27:28
Commentaires		
Entrée	Données	E:\اعمال الطلبة\جفال هشام\دراسة أساسية\.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données4
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	56
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations ne comportant aucune donnée manquante ou hors plage pour aucune variable de l'analyse.
Syntaxe		T-TEST /TESTVAL=2 /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES= بند25 بند26 بند27 بند28 بند29 بند30 /CRITERIA=CI(.95).
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,02
	Temps écoulé	00:00:00,06

Statistiques sur échantillon uniques

	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
بند25	56	1,84	,682	,091
بند26	56	2,57	,568	,076
بند27	56	1,61	,528	,071
بند28	56	1,84	,565	,075
بند29	56	2,48	,738	,099
بند30	56	1,59	,565	,075

Test sur échantillon unique

	Valeur de test = 2					
					Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Inférieur	Supérieur
بند25	-1,764	55	,083	-,161	-,34	,02
بند26	7,535	55	,000	,571	,42	,72
بند27	-5,564	55	,000	-,393	-,53	-,25
بند28	-2,129	55	,038	-,161	-,31	-,01
بند29	4,887	55	,000	,482	,28	,68
بند30	-5,440	55	,000	-,411	-,56	-,26