جامعة مولود معمري تيزي وزو
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علوم التربية

أثر العمل الإرشادي لمستشار التوجيه في التخفيف من حدة مشكلة العنف المدرسي لدى تلاميذ في مرحلة الثانوية

دراسة ميدانية بولايتي تيزي وزو وبومرداس

مذكرة مكملة لنيل شهادة ماستر في علوم التربية تخصص إرشاد وتوجيه مدرسي

من إعداد:

لعزيب رانية

لوعيل نسرين

تحت إشراف الأستاذ:

د. مزيود أحمد

أعضاء اللجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الجامعة	الصفة
حسين خطاب	مولود معمري تيزي وزو	رئيسا
أحمد مزيود	مولود معمري تيزي وزو	مشرفا ومقررا
ويزة شريك	مولود معمري تيزي وزو	مناقشة

السنة الجامعية: 2022-2023

إهداء

إلى من علمتني معنى الحنان والعطاء والصبر والقوة والتضحية

إلى من استيقظت فجرا من اجل الدعاء لي

إلى من كانت سندي في كل خطوة خطيتها

بطلتي أمي اطال الله في عمرها

الى الذي تحمل العناء والتعب لدراستي

الى من كان رمز العطاء أبي الغالي اطال الله في عمره

الى من هم انس عمري ومخزن ذكرياتي أخواتي وأخي كل باسمه والى صغار بيتنا أبناء اخواتي

الى شريك حياتي وسندي وداعمي زوجي الغالي مصطفى الذي لا طالما وقف معي وشجعني

والى كل عائلته

والى كل من شاركني حلو هذه المذكرة ومرها

اليكم اهدي ثمرة جهدي

نسرين

الشكر والتقدير

الحمد لله، والشكر لجلاله الذي أعاننا على انجاز هذا العمل المتواضع، إذ يطيب لنا في هذا المقام أن نتقدم بأسمى عبارات الشكر والتقدير والامتنان للأستاذ " مزيود احمد" الذي لم يبخل علينا بنصائحه وتوجيهاته القيمة طيلة فترة الدراسة

والى جميع أفراد عائلتنا الذين كانوا سندا لنا

والى مستشارة الإرشاد و التوجيه المدرسي و إلى كافة الأساتذة وموظفي قسم علوم التربية نخص بالذكر الأستاذة شريك ويزة .

وإلى جميع زملاء تخصص توجيه وإرشاد مدرسي دفعة 2023.

لكم منا أرقى عبارات الشكر والتقدير.

إهداء

ما أجمل أن يجود المرء بأغلى ما لديه والأجمل أن يهدي الغالي للأغلى.

هي ذي ثمرة جهدي اجنيها اليوم هدية أهديها لداعمي الأول في تحقيق طموحاتي لمصدر الأمان الذي استمد منه قوتي أمي الغالية ليلى.

إلى ملجئي و سندي الذي لم يدخر جهدا في سبيل إسعادي صاحب السيرة العطرة أبي الغالي سعيد والى منبع العطاء و التفاني إخوتي و أخواتي، والى نجوم سمائي المتلألئة أيلان و ديلان ، ولكل أفراد عائلتي وكل من له قدر من الحب في قلبي.

رانية

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلىمعرفة مدى تأثير العمل الإرشادي في التخفيف من حدة مشكلة العنف المدرسي لدى تلاميذ مرحلة الثانوية دراسة ميدانية بولايتي تيزي وزو وبومرداس، شملت عينة الدراسة من 50 تلميذ، كما تم الاعتماد فيها على المنهج الوصفي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد استبيان لمظاهر العنف المدرسي مكون من 17 بند تم اختيار العينة بطريقة قصدية .

تمت المعالجة الإحصائية باستخدام البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية SPSS وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- ✓ يؤثر العمل الإرشادي في التخفيف من حدة مشكلة العنف المدرسي.
- ✓ توجد فروق في وجهة نظر التلاميذ نحو العمل الإرشادي من حيث تخفيف للعنف المدرسي حسب الجنسين.

وختمت الدراسة بمجموعة من المقترحات.

Résume :

L'étude actuelle visait à déterminer l'étendue de l'impact du travail de conseil dans l'atténuation du problème de la violence à l'école chez les élèves du secondaire, une étude de terrain dans les wilaya de Tizi Ouzou et de Boumerdes, qui comprenait un échantillon d'étude de 50 élèves, et s'est appuyée sur l'approche descriptive Pour atteindre les objectifs de l'étude, un questionnaire a été préparé pour les manifestations de violence à l'école Constitué de 17 items, l'échantillon a été choisi intentionnellement.

Le traitement statistique a été effectué à l'aide du programme statistique pour les sciences sociales SPSS, et l'étude a atteint les résultats suivants :

- ✓ Le travail de conseil affecte l'atténuation du problème de la violence à l'école.
- ✓ Il existe des différences dans le point de vue des élèves sur le travail de conseil en termes de réduction de la violence à l'école selon les deux sexes.

L'étude s'est conclue par un ensemble de propositions.

فهرس المحتويات

شكر وتقدير

الإهداء

الملخص

فهرس المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الأشكال

مقدمة 1

الفصل الاول : الإطار العام للدراسة

1) الاشكالية.....5

2) الفرضيات.....8

3) أهداف الدراسة 8

4) أهمية الدراسة.....8

5) تحديد المفاهيم الاساسية اجرائيا 9

6) الدراسات السابقة 9

7) التعقيب على الدراسات السابقة.....18

الجانب النّظري

الفصل الثاني: الارشاد المدرسي

تمهيد 22
1) تعريف الارشاد المدرسي.....23
2) تعريف العملية الارشادية 24
3) نظريات الارشاد المدرسي 25
4) أنواع الارشاد المدرسي واساليبه 34
5) خصائص الارشاد المدرسي.....46
6) أسس الارشادالمدرسي.....48
7) أهمية الارشاد المدرسي.....50
8) اهداف الارشاد المدرسي.....51
خلاصةالفصل.....53

الفصل الثالث العنف المدرسي

تمهيد.....55
1) تعريف العنف المدرسي.....56
2) النظريات المفسرة للعنف المدرسي.....57
3) أنواع العنف المدرسي وخصائصه ومظاهره.....61
4) أسباب العنف المدرسي.....64
5) آثار العنف المدرسي 66
6)اساليب الوقاية من ظاهرة العنف المدرسي.....68
خلاصة الفصل.....71

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد 74
1) منهج الدراسة.....75
2) الدراسة الاستطلاعية 75
3)عينة الدراسة الاستطلاعية.....76
4) حساب الخصائص السيكومترية 77
5) عينة الدراسة الاساسية.....77
6) الأساليب الإحصائية المستخدمة..... 79
خلاصة الفصل 81

الفصل الخامس:تحليل وعرض و مناقشة النتائج و تفسيرها

تمهيد 83
1-الفرضية الاولى..... 84
2-الفرضية الثانية..... 91
الاستنتاج العام..... 94
المقترحات..... 95
خاتمة..... 97
المراجع
الملاحق

فهرس الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	يبين الفرق ين ارشاد الفردي والجماعي	42
02	بين الفرق ين الارشاد المباشر والارشاد الغير المباشر	45
03	يمثل العنف المدرسي من وجهة نظر نظرية التحليل النفسي	59
04	يبين توزيع العينة الاستطلاعية على أساس الجنس والمستوى	76
05	يبين الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس علل العينة	78
06	يوضح معامل الفا كرونباخ لاستبيان العمل الارشادي	78
07	يبين معامل التجزئة النصفية للاستبيان العمل الارشادي	79
08	اتجاهات التلاميذ على أثر العمل الارشادي في التخفيف من حدة مشكلة العنف المدرسي	84
09	يبين قيمة ت لمجموعتي عدد الحصص الارشادية	88
10	يوضح قيمة ت لدلالة الفروق في العمل الارشادي ين الجنسين	91

فهرس الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
01	توزيع العينة الاستطلاعية	77
02	توزيع استجابات المفحوصين	86

مقدمة

مقدمة:

تتمثل أهمية التعليم الثانوي في تنمية الفرد وتأهيله لمستقبله الأكاديمي والمهني، حيث يُعَدّ المرحلة الأساسية التي يمر بها التلاميذ بعد التعليم الأساسي، حيث يتلقون تعليماً متخصصاً يعزز معارفهم ومهاراتهم في مختلف المجالات الأكاديمية والعلمية. ولكنّه ليس مقتصراً على الجوانب الأكاديمية فحسب، بل يمتد ليشمل تكوين وبناء القيم والأخلاق لدى التلاميذ.

تعتبر التربية على القيم والأخلاق في المدارس الثانوية أمرًا ضروريًا لبناء جيل من الشباب المثقفين والأخلاقيين، قادرين على تحقيق التوازن بين النجاح الأكاديمي والتطور الشخصي.

إن تعزيز القيم مثل الأمانة والصدق والعدل والمسؤولية يساهم في تشكيل شخصية التلميذ وتعزيز سلوكه الإيجابي في المدرسة وفي مجتمعه، وفي سبيل تحقيق هذه الأهداف، يأتي دور مستشار التوجيه المدرسي ليساهم في تحقيق رؤية مدرسة مليئة بالقيم والأخلاق، فمستشار التوجيه المدرسي يمثل الجهة المساندة والمرشدة للتلاميذ في اختيار مساراتهم التعليمية والمهنية المستقبلية الملائمة لقدراتهم واهتماماتهم، حيث يعمل على توفير الإرشاد والتوجيه المناسب للتلاميذ، سواءً عن طريق تقديم المشورة الأكاديمية، أو تطوير خطط الدراسة الفردية، أو توجيههم نحو الفرص الوظيفية المتاحة، ومن بين الآثار الإيجابية للعمل الإرشادي في المدارس الثانوية، يأتي التأثير الإيجابي في التخفيف من ظاهرة العنف المدرسي.

اذ يعتبر العنف المدرسي مشكلة شائعة تواجه العديد من المدارس والتلاميذ، لفتت انتباه الباحثين وأصحاب القرار، لأنه يمكن أن يؤثر سلبًا على بيئة التعلم ونمو التلميذ، اذ نجد مستشار التوجيه والارشاد كشخص متخصص في المجال حيث يقوم بمهام ارشادية في مرافقة التلميذ ذوي الاضطرابات السلوكية كالعنف المدرسي لذا يسعى لتعديله كما يعمل على تقديم الدعم النفسي والاجتماعي للتلميذ، وذلك من خلال إرشاده وتوعيته بقيم التسامح والاحترام والتعاون، كما انه يقوم بمراقبة ومعالجة الأوضاع التي تؤدي

إلى حدوث العنف المدرسي، من خلال مساعدة التلاميذ على التعبير عن مشاعرهم وتوجيه طاقاتهم بشكل بناء، لبناء شخصية متوافقة نفسيا، دراسيا واجتماعيا ويعمل أيضا على تطوير مهارات التواصل وحل المشكلات بطرق سلمية، كما يساعد في تعزيز ثقافة الانتماء والتعاون بين التلاميذ، وتعزيز العلاقات الإيجابية في المدرسة.

ان مشكلة العنف المدرسي تنتشر على نطاق واسع ويشكل تحديا جديا يستدعي اتخاذ إجراءات فعالة لتصدي لها، اذ هو سلوك عدواني يحدث داخل المدرسة او في سياق التعليم يؤدي الى اضرار مادية او معنوية سواء كان ذلك بين التلاميذ او بين التلاميذ والمعلمين او بين التلاميذ والموظفين، ويتضمن اشكالا متنوعة من الاعتداءات الجسدية التي تشمل الضرب واللفظية والنفسية التي تشمل السب والتجريح وغيرها من السلوكيات العدوانية التي يتعرض لها التلاميذ على يد اقرانهم او حتى من قبل المعلمين او الموظفين كما يتميز بانه يمارس بشكل متكرر ومستمر وقد يكون عنفا مباشرا او غير مباشر ويتسبب في اثار سلبية على الفرد والمجتمع، حيث يمكن ان يؤدي بالضحية الى تدني الثقة بالنفس والقلق والاكتاب وفقدان الاهتمام بالدراسة وفشل في الأداء الأكاديمي، كما انه يؤدي الى ارتفاع معدلات الغياب المدرسي والتسرب المدرسي بالإضافة الى ذلك فانه يؤثر على المجتمع بشكل عام، وللحد من هذه المشكلة لجأت المدارس الى العمل الارشادي كأداة فعالة للتعامل مع هذه المشكلة.

بالتالي يمكن القول إن العمل الإرشادي المقدم من مستشاري التوجيه المدرسي يسهم في خلق بيئة تعليمية آمنة ومحفزة، تعزز التعلم الإيجابي وتقلل من حدوث العنف المدرسي ومن خلال تنمية القيم والأخلاق وتوجيه الطلاب نحو سلوكيات إيجابية، يساهم المستشار في بناء جيل من الشباب القادر على التعايش والتفاعل بإيجابية في المدرسة وفي المجتمع بشكل عام.

لذا من خلال هذه الدراسة نحاول معرفة مدى تأثير العمل الارشادي في التخفيف من مشكلة العنف المدرسي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية الذين يمارسون العنف في المدرسة في خمسة (5) فصول ثلاث (3) فصول نظرية وفصلين (2) تطبيقي.

يحتوي الفصل الأول على مدخل عام للدراسة المتعلق بإشكالية الدراسة مع تحديد تساؤلاتها وفرضياتها بالإضافة الى تحديد التعاريف والاجرائية واهم الدراسات السابقة التي تناولت موضوع بحثنا اما بالنسبة للفصل الثاني الخاص بالمتغير الأول وهو الارشاد المدرسي ويشمل تعريفا له واهم النظريات المفسرة له واساليبه، انواعه، خصائص، أسس وأهدافه وأهميته بالإضافة الى خلاصة الفصل.

وفي الفصل الثالث والمتعلق بالعنف المدرسي حيث حددنا فيه تعريف العنف المدرسي واهم النظريات المفسرة لظاهرة العنف وانواع ومظاهره وأسبابه واثار الناجمة منه وفي الأخير تطرقنا الى أساليب الوقاية من العنف المدرسي وختمنا هذا الفصل بملخص.

اما بالنسبة للفصل الرابع الفصل التطبيقي المتعلق بالإجراءات المنهجية للدراسة بداية من منهج الدراسة ثم الدراسة الاستطلاعية ثم عينة الدراسة الاستطلاعية التي تتسجم نع موضوع دراستنا ثم كيفية حساب الخصائص السيكومترية وأهم الأساليب الإحصائية المستعملة.

وفي الفصل الخامس والأخير المتعلق بتحليل وعرض مناقشة تفسير النتائج شمل عرض نتائج الفرضيتين المتماشيتين مع موضوعنا مع تفسير هذه النتائج وفق لبعض الدراسات السابقة مع استنتاج عام لنتائج الدراسة.

كما اختتمنا دراستنا ببعض التوصيات وخاتمة تلخص ما توصلنا اليه في دراستنا.

الجانب النظري

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1) الإشكالية
2) الفرضيات
3) أهمية الدراسة
4) أهداف الدراسة
5) تحديد المفاهيم الأساسية إجرائيا
6) الدراسات السابقة
7) التعقيب على الدراسات السابقة

1) إشكالية الدراسة:

يعد العمل الإرشادي من الدعائم الرئيسية للمدرسة المعاصرة وقد اخدت مسؤولية الإرشاد النفسي لتلاميذ في الرقي والتطور لتراعي النمو السليم لهم، والارتقاء بالأنماط السلوكية وتوجيهها بما يتلاءم مع قدراتهم وميولاتهم، ولما كانت مقاصد العمل الإرشادي استثمار لطاقات وتنمية للقوى البشرية ،فأنه من الطبيعي أن يقوم بهذا العمل من هو قادر على القيام به وفق ما خطط له و أن يكون على قدر من الكفاءة لممارسة هدا العمل التخصصي الإنساني ، ونظرا لأهمية الإرشاد النفسي اخدت بعض الدول بتضمينه في برامجها التعليمية وذلك بتوفير بعض المختصين في الإرشاد لتولي هذه المهمة والتفرغ لها بهدف مساعدة الفرد على التكيف الناجح مع التغير السريع في الحياة الاجتماعية .

يعتبر مستشار التوجيه والإرشاد أحد موظفي المؤسسات التربوية، يسعى إلى مساعدة ومرافقة التلميذ لتخطي بعض الصعوبات وتعديل بعض السلوكات منها العنف المدرسي، وهذ الموضوع يكتسي أهمية بالغة وينال اهتمام وانشغال فئات كثيرة ومختلفة منأفراد المجتمع.

تشغل هذه الظاهرة أساسا القائمين على شؤون التربية وتضعهم أمام تحدي خطير يتخوفون منه لأنه يزعزع استقرار المؤسسات ويخل بهدوئها ويشغل من جهة أخرى متخصصي الصحة على اختلاف ميادينهم: النفسية والبدنية والاجتماعية. لأنه من واجبهم التكفل بضمان صحة الأشخاص في كل الأبعاد ومعالجة حالات الاضطراب الناتجة عن سلوكات العنف التي يمارسها بعض الأطفال المتمدرسين على زملائهم.

تثير كذلك ظاهرة العنف المدرسي انشغال الأولياء لأنهم يتخوفون من أن يقع أبنائهم ضحايا لهذا العنف الذي غالبا ما يوثر سلبا على تمدرسهم على حد ما يؤكده (DEBARBIEUX 1999)ويشغل أيضا

الباحثين الذين يحاولون تحليل ودراسة هذه الظاهرة من اجل فهم أسرارها وفهم عواملها واكتشاف خلفياتها وبالتالي اقتراح الكفيلة بالوقاية منها والحد من انتشارها وأثرها.

يمثل العنف المدرسي الذي يعرفه خبراء (INSPQ 2018)على انه كل أشكال السلوكيات التي يمكن ان تلحق ضررا جسديا او نفسيا لشخص اخر، بالنسبة للتلاميذ المتمدرسين تتمثل في السلوكات السلبية المضرة التي تلحقهم سواء من اقرأنهم المتعلمين او من طرف جماعة الراشدين المدرسيين وهذا العنف تنجر عنه بالضرورة عواقب سلبية بالنسبة للتلاميذ ويبدوا بأن الظاهرة المنتشرة جدا ومستفحل أمرها في الواقع حيث تشير إحصائيات(OMS2019)الى ان ما يقارب من مليار تلميذ يقعون ضحية العنف المدرسي سنويا2019 territoire et zones،Présence de l'OMS dans les pays

ويؤكد خبراء المنظمة الذين صمموا دليل الوقاية من العنف المدرسي (Prévention de la violence l'école: Guide pratique) بأن هذا العنف يترك أثار سلبية وخيمة على الضحايا ويستمر مفعول هذه الآثار على مدى حياة الضحية، بل ويخلف عند بعضهم اضطرابات معرفية ووجدانية واجتماعية، تحول دون إمكانية نجاحهم في دراستهم وفي حياتهم العادية، وتؤدي بالبعض منهم الى معاناة نفسية تسقطهم في نوبات اكتئاب خطيرة.

يؤكد خبراء (INSPQ 2018) بأن التلاميذ من جهة أخرى الذين يمارسون العنف على غيرهم لا تقل معاناتهم النفسية عن زملائهم الضحايا لأنهم يشتكون أيضا من مشكلات تربوية ونفسية كثيرة. ويبدوا انه غالبا ما يكونون قد أوقعوا أنفسهم سابقا ضحايا للعنف المدرسي، وأصبحوا يمارسونه كرد فعل للوقاية من أن يقعوا ضحايا.

تفرض هذه الظروف والمعطيات الاعتناء بموضوع العنف المدرسي والتكفل به في المؤسسات التربوية وتجنيد مجهودات الجماعة التربوية جميعها من اجل العمل على استئصال هذه الظاهرة السلبية او الحد من تفاقمها وانتشارها.

أحدثت لأجل تحقيق هذا الغرض المؤسسات والهيئات التربوية مناصب يتكفل ممتهنيها بإرشاد ومرافقة التلاميذ الضحايا والعنيفين على حد سواء كالأخصائيين النفسانيين التربويين ومستشارو الإرشاد والتوجيه الذين يكلفون في المؤسسات التربوية الجزائرية على حد ما جاء في النصوص التنظيمية بتقديم الإرشاد النفسي والتربوي لجميع التلاميذ الذين يحتاجون إليه، وبإجراء الفحوص النفسية للمتعلمين من اجل اكتشاف الذين يشتكون من مشكلات نفسية (القرار 827.91 المؤرخ في 13 نوفمبر 1991).

بمعنى أن مستشارو الإرشاد والتوجيه مخولون المؤسسات التربوية بتقديم الحصص الإرشادية للتلاميذ الذين يشتكون من كل أنواع المشكلات التي تعيق سلامة وسيرورتهم الدراسية.

ولقد اكتشفنا هذا الواقع في إطار تربصنا في أحد المؤسسات التربوية التي لاحظنا فيها بأن مستشار الإرشاد والتوجيه يتكفل بمجموعة من التلاميذ الذين يمارسون العنف المدرسي، فكان ذك ملهما لنا لخوض غمار البحث في مدى تأثير هذه الحصص الإرشادية التي يقدمها هؤلاء المختصون في تخفيف او الحد من سلوك العنف المدرسي لدى فئة هؤلاء التلاميذ وذلك من وجهة نظر التلاميذ العنفين أنفسهم بمعنى:

- هل يؤثر العمل الإرشادي في التخفيف من حدة مشكلة العنف المدرسي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي العمل الإرشادي يخفف من العنف المدرسي حسب الجنس؟

2) فرضيات الدراسة :

- يؤثر العمل الإرشادي في التخفيف من حدة مشكلة العنف المدرسي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي العمل الإرشاد ييخفف من العنف المدرسي حسب الجنس.

3) -أهداف الدراسة:

صيغت أهداف دراستنا في ضوء طبيعة مشكلتها، التي هدفت إلى:

- معرفة مدى تأثير العمل الارشادي في التخفيف من حدة مشكلة العنف المدرسي لدى عينة من التلاميذ بمرحلة الثانوية.
- معرفة اذ ما هناك فرق بين متوسط العمل الارشادي يخفف من العنف المدرسي حسب الجنس.

4) أهمية الدراسة :

تستقى أهمية هذه الدراسة من أهمية الموضوع في حد ذاته، وذلك لإيجاد حل لمشكلة العنف المدرسي التي تفشت خاصة في الثانوية، وعليه تأتي أهمية دراستنا فيما يلي:

- تسليط الضوء على ظاهرة العنف المدرسي.
- التخفيف من سلوكيات العنف المدرسي لدى عينة من التلاميذ بمرحلة الثانوية بتطبيق العمل الإرشادي.
- إمكانية الوصول إلى حلول للتخفيف من السلوك العنيف.
- أهمية العمل الإرشادي ودوره الايجابي في تشكيل سلوك الفرد وزيادة قدراته في مواجهة الضغوطات والمشاكل لتجاوز سلوك العنف المدرسي بمساعدة أصحاب القرار.

5) تحديد المفاهيم الأساسية إجرائيا:

العمل الإرشادي: هو ذلك العمل الذي يقوم به المستشار مع التلاميذ بمرحلة الثانوية من أجل التخفيف من العنف المدرسي بكل أنواعه باستخدام مختلف الأساليب تماشيا مع البرنامج السنوي المحدد وزاريا.

العنف المدرسي: هي الحالات التي قام بها مستشار التوجيه والإرشاد من خلال المقابلات الإرشادية الفردية أو خلية الإصغاء أو مجلس التأديب.

الإرشاد المدرسي: هو عملية مساعدة التلميذ في فهما لخطط التربوية التي تتلاءم مع قدراته وميولاته، وأهدافه وفي اختيار نوع الدراسة والمناهج الدراسية التي تساعده في اكتشاف الإمكانيات التربوية التي تساعده في النجاح وتحديد المشكلات التربوية وعلاجها بما يحقق التوافق التربوي.

6) الدراسات السابقة:

الدراسات الخاصة بالإرشاد المدرسي:

دراسة عصام فريد1976: أثر الإرشاد النفسي في تعديل بعض المتغيرات في سلوك المراهقين العدوانيين، وظف المنهج الشبه التجريبي، لدى عينة من72 طالبا في مجموعة تجريبية41 طالب وضابطة مثلها، استخدم مقياس القلق للمراهقين، ومقياس سلوك العدواني للذكور وغيرها من المقاييس، من النتائج المتوصل إليها فاعلية البرنامج الإرشادي في نقص العدوان.

دراسة صالح عبود 1991: هدفت إلى معرفة فاعلية البرنامج الإرشادي في تخفيف من حدة السلوك العدواني لدى الطالب التعليم الأساسي، لدى عينة من 40 طالب أعمارهم بين 12- 14 سنة، مقسمين إلى أربع مجموعات تجريبيتان وضابطتان، طبقت برنامج إرشادي قائم على سيكودراما واستمارة ملاحظة سلوك العدواني ومقياس السلوك العدواني، استمارة دراسة حالة، ومقياسTAT ، أظهرت الدراسة فاعلية

البرنامج الإرشادي في خفض السلوك العدواني. وأن الذكور أكثر العدوان من الإناث. (عينو–بن دادة 2021، ص400)

دراسة فنطازيولوكيا (2007): هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن واقع الإرشاد في مؤسساتنا التربوية وخاصة في مرحلة الثانوية وذلك من خلال دراسة أراء أهم الطرفين في العملية التربوية إلا وهما التلاميذ ومستشاري التوجيه والإرشاد، حيث تركزت إشكالية الدراسة حول معرفة أراء التلاميذ ومدى استفادتهم من خدمات الإرشاد المقدمة لهم من طرف المستشار وكذا الكشف عن أراء هذا الأخير حول تلك الخدمات وما هي العراقيل والمعوقات التي تواجهه ويؤثر سلبا على فعالية خدمات الإرشاد.

وقد توصلت هذه الدراسة إلى نتائج مهمة حيث أن تلاميذ الجذوع المشتركة اتفقوا على استفادتهم من خدمات الإرشاد الجماعي ولم يستفيدوا من خدمات الإرشاد الفردي.

كما أن المستشارين يرون أن هناك العديد من العراقيل التي تؤثر سلبا على هذه الخدمات وأهمها افتقار وسائل العمل وتقنياته، وان ظروف العمل غير مشجعة كافتقار اغلبهم لمكاتب خاصة، كثرة الأعباء الإدارية التي تشتت جهودهم وتؤثر على فعالية خدمات الإرشاد.(فنطازي،2007)

–دراسة قوعيش2017: بعنوان فاعلية الإرشاد النفسي التربوي في خفض السلوك العدواني لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي دراسة شبه تجريبية بمرحلة التعليم الثانوي بثانويات ولاية مستغانم "

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية الإرشاد النفسي التربوي في خفض السلوك العدواني لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، معتمدة في ذلك المنهج الشبه التجريبي، ولتحقيق أهداف الدراسة استعملت الباحثة مقياس السلوك العدواني وبرنامج إرشادي مقترح من إعداد الباحثة، طبقت على عينة الدراسة مكونة من26 تلميذ يتصفون بالسلوك العدواني اختيرت بطريقة قصدية، يدرسون في شعب مختلفة بثانوية إدرسي سنوسي مستغانم، حيث تم تقسيم العينة أفراد العينة عشوائيا إلى مجموعتين ، مجموعة تجريبية

13تلميذا، ومجموعة ضابطة 13 تلميذا، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنه توجد فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على مقياس السلوك العدواني بعد تطبيق البرنامج الإرشادي لصالح المجموعة التجريبية، كما توجد فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس السلوك العدواني قبل و بعد تطبيق البرنامج الإرشادي لصالح القياس البعدي ولا توجد فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي بعد مرور شهر من تطبيق البرنامج الإرشادي وبالتالي فالبرنامج الإرشادي المقترح ساهم في خفض درجة السلوك العدواني.(قوعيش، 2017، ص15)

دراسة بندلتون(PENDLETON1970):

هدفت للكشف عن فاعلية البرنامج الإرشادي في تخفيف من السلوك العدواني لتلاميذ المرحلة الابتدائية، متكونة من 126 تلميذ من الصف الرابع إلى السادس من المرحلة الابتدائية، حيث تم تقسيم 80 تلميذ على مجموعتين تجريبية وضابطة بشكل متساو، وظف مقياس العدوان، والبرنامج الإرشادي، أظهرت النتائج: وجود فروق دالة إحصائيا في خفض العدوان لصالح أفراد التجريبية.(عينو–بن دادة ،2021، ص399)

دراسة بندلتون(PENDLETON 1990): فعالية البرنامج الارشادي للتخفيف من العنف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى فاعلية برنامج إرشادي للتخفيف من العنف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، طبقت على عينة من تلاميذ الصف الرابع تقدر بـ: 126 تلميذا ممن تتراوح أعمارهم بين 10إلى 12 سنة حيث تم اختيار 80تلميذا وتلميذة مقسمين مناصفة إلى مجموعتين تجريبية 40 تلميذا ومجموعة ضابطة 40 تلميذا، طبق عليهم مقياس العنف المدرسي من إعداد **برووددزينسكي** وبرنامج إرشادي، حيث أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دالة إحصائية في درجات العنف، كما

توجد فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطات الدرجات للمجموعتين بالنسبة البدني، واللفظي، كما أن سلوك العنف أنخفض لدى المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الارشادي.

دراسة (CAIRE And OTHER 1995) :

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى فاعلية برنامج إرشادي للتخفيف من حدة الاضطرابات الانفعالية والسلوكية، لدى عينة من الأطفال المعاقين عقليا، يحث طبق على عينة تتكون من 12طفلا تتراوح أعمارهم بين 12و13 سنة البسيطة والمتوسطة، حيث تم توزيعهم على مجموعتين متساويتين ضابطة وتجريبية حيث طبق على المجموعة الأولى برنامج تدريبي للتعبير الحر عن الذات والثانية طبق عليها برنامج يعتمد على التوجيه المباشر، وأسفرت نتائج الدراسة على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاضطرابات الانفعالية لدى عينة الدراسة في القياس القبلي و البعدي، كما تبين أن أسلوب التعبير الحر أكثر فاعلية من أسلوب التوجيه المباشر.(كزواي،2019، ص30)

الدراسات السابقة الخاصة بالعنف المدرسي:

–دراسة (عامر، 1998): "تحت عنوان دراسة مقارنة للعوامل المؤدية للعنف في البيئة المدرسية وكيفية التخفيف من حدتها من منظور الخدمة الاجتماعية في كل من الريف والحضر "

تهدف هذه الدراسة إلى مقارنة أهم العوامل البيئية المدرسية التي تؤدي للعنف، ومقارنة أنماط العنف في البيئة الريفية، والبيئة المدرسية حضرية، وتكونت العينة من 120 طالبا من تلاميذ المدارس الثانوية كما استهدفت تحديد الدور الذي يمكن أن تؤديه الخدمة الاجتماعية بالمدرسة للحد من ظاهرة العنف .وكان من بين النتائج التي توصلت إليها الدراسة، أن أهم أسباب العنف الطلابي داخل المدرسة هو غياب القدوة، ضعف إدارة المدرسة، الخوف على التفاعل بين المدرس والتلميذ، مما يسيء العلاقة

بينهما بالإضافة لأشكال السيطرة الزائدة، فضلا على عوامل أخرى اجتماعية، اقتصادية، ثقافية، نفسية.(اميمة،2000، ص85)

دراسة (قريشي وأبي ميلود،2003): تحت عنوان مفاهيم نفسية وتربوية–العنف في المؤسسات التربوية.

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أهم العوامل المؤدية إلى انتشار العنف في مؤسسات التربوية (الاكماليات والثانويات)، أين كانت تساؤلات الدراسة في معرفة مظاهر العنف المنتشرة، وهل أن هذه الظاهرة وانتشارها يختلف باختلاف جنس التلميذ وتحصيله الدارس وبنيتهم الجسمية ومستواهم الاقتصادي، وكذا باختلاف فترات اليوم والأسبوع والسنة، قبل إجراء الامتحان وبعده، وباختلاف بعض المتغيرات كالمستوى التعليمي والمادة

حيث انطلق الباحثان من فرض صفري مؤداه أنه توجد فروق ذات دالة إحصائية في انتشار ظاهرة العنف باختلاف المتغيرات السابقة ذكرها، في كل من المستوى الإعدادي والثانوي وبحابينهما.

كما كانت طبيعة منهج الدراسة هو المنهج الوصفي القائم على المقارنة، إضافة إلى ذلك أن عينة الدراسة تتمثل في 142 مستشارا تربويا و مساعدا تربويا بإكماليات و ثانوية متواجدة على مستوى تراب ولاية ورقلة، طبقت عليه استبانة أو مقياس يرتبط بأهداف الدراسة، حيث توصل الباحثان إلى أن العنف المدرسي يختلف في المتغيرات التي سبق و تم ذكرها كأن هناك فروق بين مظاهر العنف المنتشرة في مؤسساتنا التربوية و لم تختلف هذه الفروق بين المستوى الإعدادي والثانوي، ولهذا فالباحثان يوصيان إلى ضرورة الاهتمام بالتلاميذ في المؤسسات التربوية في الجوانب الجسمية و النفسية والتربوية ....الخ.

كما أكدوا على تكاتف الجهود للوقوف في وجه الانتشار السريع لهذه الظاهرة عن طريق تعيين أخصائيين نفسانيين بالمؤسسات التعليمية، إنجاز قاعات خاصة بالترفيه بالمؤسسات التربوية. (كزواي،2019، ص14–15)

-**دراسة (احمد فوزي بن دريدي، 2007) بعنوان**" العنف لدى التلاميذ في المدرسة الثانوية الجزائر:

هدفت هذه الدراسة من اجل تحديد حجم انتشار ظاهرة العنف على تلاميذ المرحلة الثانوية ودراسة أهم العوامل السوسيولوجية المؤدية إلى عنف التلاميذ، تم اختيار العينة بطريقة عشوائية منتظمة وشملت ثالث مستويات دراسية، سنة أولى وثانية وثالثة ثانوي حيث بلغ حجم العينة 180 تلميذا، وكانت أدوات الدراسة لجمع المعلومات وهي الملاحظة والمقابلة وثلاث نماذج من الاستمارة نموذج للأساتذة ونموذج للتلاميذ ونموذج للإدارة.

كما توصل الدراسة إلى إن العنف منتشر بشكل واضح في المدارس الثانوية الجزائرية وأن أهم العوامل المترتبة على العنف المدرسي عوامل اجتماعية عوامل عقلية، عوامل اقتصادية، الفقر، الضعف الثقافي والتعليمي للأولياء التلاميذ، ثقافة الحي والعنف المستخدم من قبل الأسرة اتجاه أبنائها. (العرفاوي،2020، ص 86)

-دراسة خالدي خيرة (2007) بعنوان العنف المدرسي ومحدداته كما يدركه المدرسون والتلاميذ

حاولت الباحثة من خلال هذه الدراسة الكشف عن مظاهر العنف المدرسي ومحدداته وفق ما يراه المدرسون وكذا التلاميذ في المؤسسة التربوية الثانوية وذلك من خلال طرح مجموعة من الأسئلة كانت كالتالي

-ما مدى تواجد سلوكيات العنف وماهي مظاهره في المؤسسات التربوية الثانوية حسب إدراك المدرسين من جهة والتلاميذ من جهة أخرى؟ وهل يحس الأساتذة بالأمان داخل وحول المؤسسة التربوية؟ هل تختلق مظاهر العنف المدرسي حسب الأماكن في الثانوية وفق إدراك التلاميذ؟

- هل تختلف مظاهر العنف المدرسي حسب فترات السنة الدراسية بدايتها ونهايتها، قبل وبعد الامتحانات حسب إدراك المدرسين؟

- هل تختلف مظاهر العنف المدرسي حسب الجنس، أي جنس المدرس (حسب إدراك التلاميذ) وجنس التلميذ (حسب إدراك المدرسين)؟
- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ والمدرسين في إدراكهم للسلوكيات العنيفة وغير العنيفة التي تقع في الأقسام التي يدرسون بها وفق القائمة المقدمة لهم؟
- ماهي محددات العنف المدرسي حسب إدراك المدرسين؟
- ماهي اقتراحات المدرسين من جهة والتلاميذ من جهة أخرى لمواجهة العنف المدرسي؟

وللإجابة عن هذه الأسئلة وضعت مجموعة من الفرضيات كما يلي:

1-تقع مظاهر العنف المدرسي على شكل سوء أدب خاصة من طرف التلاميذ ضد مدرسيهم في المؤسسات التربوية مرات عديدة وفي أوقات مختلفة.

2-لا يحس المدرسون بالأمان لا في الساحة ولا في القسم.

3-تقع مظاهر العنف المدرسي ضد نسبة كبيرة من التلاميذ سواء من المدرسين أو الزملاء أو مراهقين أمام باب المؤسسة التربوية الثانوية.

4-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في انتشار مظاهر العنف ضد التلاميذ وفق إدراكهم باختلاف المتغيرات المكانية.

5-لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في انتشار مظاهر العنف باختلاف المتغيرات الزمنية بداية السنة، قبل وبعد الامتحانات وأخر السنة.(العرفاوي،2020، ص 78)

-**دراسة (الخولي وآخرون، 2008)**بعنوان: " دوافع سلوك العنف لدى طالب المرحلة الثانوية دراسة استطلاعية وصفية

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دوافع سلوك العنف لدى طالب المرحلة الثانوية، ومدى اختلافها من وجهة نظر الطالب والمعلمين، وكذا التعرف على هذه الدوافع باختلاف الجنس، ونوع التعليم مع انتهاج المنهج الوصفي التحليلي لوصف والظاهرة كما تم اختيار العينة الأساسية بطريقة قصدية والمقدرة 073 طالبا من مختلف مدارس الثانوية بجمهورية مصر وعينة من المعلمين قوامها 733 معلما ومعلمة وتم الاعتماد على استفتاء دوافع السلوك العنف كأداة لجمع المعلومات لدى طالب المرحلة الثانوية وتوصلت نتائج الدراسة على أنه يوجد اختلاف في التنظيم الدافعي لسلوك عنف طالب المدرسة الثانوية من وجهة نظر الطالب عن وجهة نظر المعلمين، وكذا وجود اختلاف في دوافع سلوك العنف لدى طالب المدارس الثانوية من وجهة نظر طالب الذكور والإناث، ووجود اختلاف في دوافع سلوك العنف لدى طالب المدارس الثانوية من وجهة نظر طالب الثانوية باختلاف نوع التعليم.(كزواي، 2019، ص16-17)

-**دراسة محمد صايل (2014)**:هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أشكال العنف المدرسي ودرجة انتشاره في المدارس الثانوية في محافظة اربد، تم اختيار عينة متكونة من (450) منهم (50) مدير ومديرة (50) مساعد مدير ومساعدة (150) معلم ومعلمة و(200) طالب وطالبة حيث بينت النتائج أن دور الإدارة المدرسية في الحد من العنف المدرسي فالمدارس هو بدرجة كبيرة ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 05a=0بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول دور المديرين في الحد من ظاهرة العنف المدرسي تعزى إلى متغير الجنس وجاءت الفروق لصالح الإناث وعدم وجود فروق ذات دلالات إحصائية عند مستوى الدلالة a=0، 05تعزى لأثر الفصل الأول تقديم الدراسة 10الوظيفة في جميع المجالات باستثناء الأسباب الاجتماعية والأسرية والاقتصادية. (صايل،2014، ص56)

وتركز دراسة (**Albert2000**)على أنواع العنف ومدى انتشاره في ثلاث مدارس حكومَّية، وتقييم انتشار أنواع العنف، ونشاطات العصابات في هذه المدارس، واستخدمت أجزاء من أداة مكافحة الجريمة الوطنَّية

وبينت نتائج الدراسة30% من عينة الدراسة واجهوا عمال العنف مثل: السرقة، التسلط، الاعتداء الشخصي والاعتداء الجنسي، وقد أكد 70% من المعلمين والإداريين وبع أفراد مكافحة العصابات وجود أنواع من العنف مثل: الكتابة على الجدران، وتعاطي المخدرات، كما أن هناك زيادة ملحوظة في وجود الأسلحة مع حمل الطلاب لها.

تهدف دراسة(**Greene 2001**) إلى التوصل إلى تحديد تصورات طلاب المدارس المتوسطة لأعمال العنف الأكثر خطورة والأكثر تكرارا في المدارس، وتحديد أسباب فشل الطلاب في الإبلاغ عن هذه الأعمال، وتحديد الاستراتيجيات اللازمة لخلق بيئة مدرسَّية آمنة، بنيت النتائج أن الشتائم هي الفعل العنيف الأكثر تكرارا وأن أخطر أعمال العنف كانت الضرب بالأيدي والأرجل.**(العودة،2020، ص208)**

دراسة (Bellflower2010) : تهدف الدراسة الى التعرف على أثر العنف المدرسي على طلاب المدارس المتوسطة والمعلمين والآباء وأعضاء المجتمع في نظام المدرسة المحلي، حيث ركزت على وجهات نظر واتجاهات المشاركين، والمشاركون بشكل غير مباشر في العنف المدرسي، واستخدم الباحث المنهج الوصفي القائم على المقابلات الشخصَّية شبه منظمة وصلت إلى عدد من النتائج ومن أهمها: من آثار العنف على طلاب المدارس انخفاض قدرة الطالب على الَّتعلم، بالإضافة إلى نمو السلوكيات الَّتخريبَّية لدى الطالب، وانخفاض معدلات الحضور والفشل الأكاديمي والشعور بالضغوط أثناء الَّتواجد بالمدرسة.

(العودة،2020، ص207)

دراسة (Felix and William 2014) :العوامل المؤدية للعنف المدرسي بالمدارس الثانوية في المقاطعة الجنوبية كينيا:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العوامل الأساسية المؤدية للعنف المدرسي في المدارس الثانوية المقاطعة الجنوبية كينيا، من وجهة نظر عينة من معلمين والمدراء والطلبة طبق عليها استبيان متعلق بالعوامل المؤدية للعنف المدرسي، وإتباع المنهج الوصفي، حيث أقرت نتائج الدراسة إلى أن من أهم الأسباب المؤدية إلى العنف المدرسي لدى التلاميذ هي كالتالي: انتشار المخدرات داخل المؤسسات التربوية، نقص الجانب المادي خاصة الغذاء، والاتجاهات السلبية لدى التلاميذ اتجاه المعلمين، وكذا الرسوب في الامتحانات. (كزواي، 2019، ص 24)

7) التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال عرض الدراسات السابقة وتحديد عناصرها الرئيسية يمكن رصد العديد من أوجه التشابه والاختلاف مقارنة مع دراستنا الحالية، من حيث بنية مكان إجراء الدراسة تشترك الدراسة الحالية مع دراسة قوريشي وابي الميلود وقوعيش واحمد فوزي بن دريدي وخالدي خيرة وهي البيئة المحلية الجزائرية. بينما كانت كل من الخولي وآخرون بمصر ومحمد صايل في محافظة أريد و Felix and William في المقاطع الجنوبية لكينيا.

من حيث المنهج:

تشابهت دراستنا الحالية مع الدراسات السابقة التي تناولت العمل الإرشادي على أكثر من جانب كصالح عبود ودراسة الخولي وآخرون، ودراسة بندلتونPendletonودراسةAndothercaireو Felix and Williamودراسة Bellflowerالتي كشفت عن فاعلية البرنامج الإرشادي في التخفيف من العنف المدرسي في استخدام المنهج الوصفي بينما اختلفت باقي الدراسات مع دراستنا الحالية في المنهج حيث استخدمت دراسة عصام فريد وقوعيش وبندلتون المنهج الشبه تجريبي.

من حيث العينة:

تشابهت دراستنا مع الدراسات السابقة من حيث نوع العينة التي تتمثل في عينة من التلاميذ وتتمثل هذه الدراسات فيما يلي دراسة عصام فريد وصالح عبود وفنطازي ولوكيا ودراسة عامر ودراسة قريشي وابي الميلود ودراسة احمد بن دريدي وخالدي خيرة والخولي ومحمد صايل والدراسات الأجنبية

بندلتونPendletonو Felix and Williamو Caire and otherو Green Bellfower

من حيث الأهداف:

تشابهت أهداف دراستنا مع أهداف الدراسات السابقة كدراسة عصام فريد 1976و صالح عبود1991

و قوعيش 2017و Pendelton و Caire and otherوفنطازي ولوكيا 2007وهي الكشف عن فاعلية البرنامج الإرشادي في التخفيف من السلوك العدواني لدى تلاميذ الثانوي، بينما تناول الآخرون كدراسة عامر 1998وقريشي وابي ميلود 2003 ودراسة William and Felix2014ودراسة احمد فوزي بن دريدي 2007البحث عن العوامل المؤدية لانتشار هذه الظاهرة تشاركت أغلبية الدراسات مع دراستنا في استخدام المنهج الوصفي.

من حيث الأدوات:

تشابهت الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية من حيث استخدام نفس الأداة وهي الاستبيان من أجل الحصول على استفادت الباحثتان من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري للدارسة وبناء الأداة المناسبة والأساليب الإحصائية وتحديد متغيرات الدراسة واختيار منهج

الدراسة والمتمثل في المنهج الوصفي، وما توصلت إليه نتائج الدراسات انه يؤثر العمل الإرشادي في التخفيف من حدة مشكلة العنف المدرسي.

الفصل الثاني: الارشاد المدرسي

تمهيد

1) تعريف الارشاد المدرسي
2) نظريات الارشاد المدرسي
3) أساليب الارشاد المدرسي وانواعه
4) خصائص الارشاد المدرسي
5) أسس الارشاد المدرسي
6) أهمية الارشاد المدرسي
7) اهداف الارشاد المدرسي

خلاصة الفصل

تمهيد:

يشكل الإرشاد النفسي احد الخدمات النفسية و التربوية الضرورية , التي بات من الغير الممكن للمؤسسات التعليمية إن تستغني عنها, نظرا لما تتيحه من فرص مساعدة التلاميذ ، الذين هم في حاجة إلى الرعاية والمساعدة النفسية والتربوية من طرف مختصين نفسانيين وتربويين ، لذلك أضحت المؤسسات التعليمية دمج موظفين مختصين في رعاية ومساعدة التلاميذ تحت تسميات مختلفة : كالمرشدين التربويين او المرشدين النفسانيين أو الأخصائيين النفسانيين , وغيرها من التسميات التي تدل على مختلف أشكال الرعاية والمساعدة والإرشاد التي يستفيد منها التلاميذ المحتاجين إليها في المدارس, وذلك نتيجة لظروف إشكالية عابرة يمر بها التلميذ ، أو باستمرار نتيجة لمعاناة التلميذ من المشكلات النفسية والتربوية وتعيقه في مساره الدراسي و تعرقله في تحصيله التربوي.

يعد العمل الإرشادي للمرشدين من الدعائم الرئيسية في المدارس إذ هو يعتبر عملية استثمار لطاقات وتنمية القوى لدى الأفراد في إطار المساعدة.

فمنه يعتبر العمل الإرشادي مهمة للمرشد وضرورة ملحة يسير وفق خطوات ومراحل متتابعة يتبعها المرشد لتقديم خدمات الإرشاد إلى المسترشدين وذلك بغية تحقيق أهداف الإرشاد أو الإحالة.

1) تعريف الإرشاد المدرسي:

أن الإرشاد بمختلف أنواعه ومجالاته يعتبر أحد المهن المساعدة التي وجدت لخدمة الفرد، إذ لا يخلو تقريبا هذا المصطلح من مفهوم المساعدة ضمنا أو ظاهرا.

فقد تنوعت وتعددت التعريفات لمصطلح الإرشاد المدرسي وفيما يلي سيتم عرض بعض التعريفات:

يعرفه "**مايرز**" بأنه تلك العملية التي تهتم بتوفيق بين الفرد وما له من خصائص مميزة من ناحية والفرص الدراسية من ناحية أخرى والتي تهتم أيضا بتوفير المجال الذي يؤدي إلى نمو الفرد وتربيته. **(مرسي** 1975، ص65)

أما عند **حامد زهران** فالإرشاد المدرسي هو عملية مساعدة الفرد في رسم الخطط التربوية التي تتلاءم مع قدراته وميولا ته وأهدافه، وأن يختار نوع ومنهج الدراسة المناسب له ذلك كي تساعده في اكتشاف الإمكانيات التربوية وتساعده في النجاح وتشخيص المشكلات التربوية وعلاجها والتخفيف من حدتها بما يحقق التوافق المدرسي بصفة عامة. (زهران، 1998، ص 65)

كما يعرف أيضا بأنه مجموعة من الخدمات التي تقدم للتلميذ كي يفهم نفسه وهي عملية جد ضرورية للتلميذ من مرحلة الابتدائية إلى مرحلة الثانوية. (الاسدي، 2003، ص19)

فالإرشاد المدرسي هو عملية بناءة تهدف إلى مساعدة التلميذ على فهم ذاته ويدرس شخصيته ويعرف خبراته ويحدد مشكلاته ويقوم بحلها في ضوء معرفته ورغبته لكي يصل إلى تحقيق أهدافه. (زهران، 1987، ص47).

ويعرفه **مصطفى صلاح** بأنه عبارة عن مجموعة من الخدمات التي تقدم للتلميذ أو الطفل كي يفهم نفسه وهو عملية ضرورية للتلاميذ منذ المرحلة الابتدائية وحتى نهاية مرحلة التعليم. (صلاح،1989، ص 5).

يتضح لنا مما سبق أن التعريفات السابقة اشتملت عناصر مشتركة يتضمنها تعريف الإرشاد المدرسي وهي علاقة مهنية مباشرة إذ أن هدفه الرئيسي هو مساعدة الفرد على حل مشكلاتهم والتغلب عليها.

فهو يعتبر من أحد المهن المساعدة التي وجدت لخدمة الأفراد إذ لا يخلو تقريبا أي تعريف لمصطلح الإرشاد المدرسي من مفهوم المساعدة ضمنا أو ظاهرا، وهناك العديد قد أخد يستخدم كلمة المساعدة ليعبر بها عن الإرشاد المدرسي أو لتكون أعم أو اشمل منه فهو عبارة عن مقابلة في مكان معين يستمع فيه المرشد للمسترشد ويحاول فهم مشكلته ومعرفة ما يمكنه تغييره إلى الأحسن.

2) تعريف العملية الإرشادية:

ففي سياق الارشاد المدرسي، تستخدم العملية الإرشادية كإطار عمل منهجي لتوجيه ودعم التلاميذ، تتضمن خطوات ومراحل محددة لتحقيق اهداف محددة يتم تنفيذ الخطة العملية بواسطة مستشار التوجيه المدرسي بعد تنظيم جلسات ارشادية فردية او جماعية وتطبيق الأدوات والتقنيات المناسبة، كما اختلف تعريفها من وجهة الباحثين حيث يعرفها محمد محروس الشناوي على إنها تلك الخطوات او المراحل المتتابعة التي يعمل بها المرشد مع المسترشد ابتداء من إحالة المسترشد إليه حتى إقفال الحالة وتحقيق الأهداف المرجوة. (الشناوي،1997، ص18)

أما سامي محمد ملحم فيعرفها بأنها مجموعة من الخطوات المتتابعة التي تنتهي بتحقيق الأهداف وغايات معينة، كاستبصار الفرد بنفسه عن مشكلاته وتنمية قدراته، واستغلالها بما يمكنه من التوافق مع ذاته ومع العالم الخارجي. (ملحم،2005، ص38)

يتضح من خلال ما سبق من التعريفين أن العملية الإرشادية هي مجموعة من الخطوات والمراحل المهنية المتتابعة، تقتضي مهارات وأساليب يتبعها المرشد لإحالة المسترشد بهدف تنمية قدراته وتحقيق التكيف والتوافق في شخصية الفرد.

3) نظريات الإرشاد المدرسي:

إن النظرية هي الأساس الفكري الذي ينطلق منه المرشد إلى الواقع، أي أنها تمثل إطارا عاما يضم مجموعة من الحقائق والقوانين العلمية والافتراضات والتعاريف والتي من خلالها يمكننا تفسير الظواهر النفسية للأفراد.

تعتبر نظريات الإرشاد النفسي عبارة عن وجهات نظر متمايزة في مجال تعديل السلوك الإنساني المضطرب، وصولا إلى التوافق النفسي والاجتماعي لدى الفردومن أهم النظريات التي اهتمت بالإرشاد النفسي نذكر ما يلي:

3-1 نظرية التركيز على السمات والفروق الفردية : Traits Factors and Individual Differences Theory

يعتبر **أدمون ويليامسون A. williamson** من أشهر رواد هذه النظرية كان عميدا لشؤون الطلبة في جامعة منسوتا، ألف الكثير من الكتب ومن أشهر مؤلفاته" كيف نرشد الطلاب –الإرشاد في مرحلة المراهقة–الإرشاد من وجهة نظر".

لقد سلكت هذه النظرية منهجا خاصا وهو منهج الإرشاد المهني من ثم تطورت وأصبحت لها علاقة بتطوير الفرد.

كما تعتمد هذه النظرية على علم النفس الفروق الفردية، ومن سماتها الرئيسية التأكيد على العوامل التي تفسر السلوك البشري والسمات الشخصية للفرد.

لقد درست هذه النظرية العمل وصفته وكذلك حاجة العمل للسمات الشخصية التي تجعل الفرد قادر على الانسجام مع العمل والنجاح في المستقبل فمفتاح هذه النظرية هو الفرد.

ترى هذه النظرية ان لكل فرد سماته الشخصية ثابتة ويمكن ملاحظتها، كما يمكن التمييز بين فرد وآخر على أساس السمات عن طريق تفسير السلوك الظاهري لذلك الفرد ومن أبرز هذه السمات ما يلي:

- **سمات مشتركة** وهي سمات يتسم بها الجميع.
- **سمات فريدة** وهي سمات لا تتوفر عند الجميع إلا لدى شخص معين.
- **سمات سطحية** وهي سمات ظاهرية واضحة.
- **سمات مصدرية** وهي سمات كامنة أساس السمات السطحية.
- **سمات وراثية** ناتجة عن العامل الوراثي.
- **سمات القدرة** تتعلق بمدى قدرة الفرد على تحقيق الأهداف.

تساعد نظرية السمات الفرد على فهم ذاته ومعرفة قدراته التي تعني إمكانية التطوير في الأهداف التي تكون متجهة لاكتشاف الذات.

1. الأفكار الرئيسية لنظرية السمات:

- يختلف الأفراد عن بعضهم البعض اختلافا كليا في سلوكاتهم.
- من الممكن تعديل السلوك الإنساني ضمن حدود وقدرة الفرد.
- السلوك الإنساني يتمثل في الوضع الحالي للفرد، حيث أن هذا الوضع يتضمن الخبرات السابقة بالإضافة إلى الوضع الطبيعي والاجتماعي للفرد.
- فهم السلوك الاجتماعي للفرد وعلاقته بالمجتمع. (الحريري-الامامي،2011، ص 69-72)

2. أهداف الإرشاد حسب ويليامسون:

- مساعدة المسترشدين في تعلم واتخاذ القرارات الفعالة.
- مساعدة المسترشدين على تقدير صفاتهم بشكل فعال.
- مساعدة المسترشد على إجراء مقارنة بين صفاته والصفات المميزة لدى الآخرين.

- مساعدة المسترشدين على حل مشكلاتهم الخاصة وإيجاد حلول معقولة لمشكلاته الانفعالية. (نفس المرجع السابق، 2011، ص 72)

3. كيفية تطبيق نظرية السمات:

- تغيير البيئة.
- اختيار البيئة المناسبة.
- تعلم المهارات التي يحتاجها الفرد.

4. تغيير الاتجاهات

5. مزايا نظرية السمات:

- طبقت طريقة عملية في عملية الإرشاد.
- ضرورة استخدام حقائق واختبارات موضوعية.
- أكدت على الرأي الذي يهتم بالمشكلات وطرق علاجها.
- أكدت على المعرفة والقوى الإدراكية.

6.سلبيات نظرية السمات:

- بالغت في الاعتماد على وضع الحقائق الموضوعية.
- ركزت على المعلومات أكثر من المعنى.
- التأكيد على التحليل الدقيق من خلال جمع البيانات والمعلومات.
- تجاهل اهتمامات العاطفية للمسترشدين. (الحريري-الامامي، 2011، ص73-75)

3-2 النظرية الشخصية: Personality Theory

يعد **الفريد أدلر** صاحب هذه النظرية، وهو أحد تلاميذ ***فرويد***، فقد كان **أدلر** يعاني من مشكلة في الرياضيات وأراد أن يبرهن لمعلمه انه قادر على التخلص من تلك المشكلة وهذا ما توصل إليه بعد فترة

وأصبح **أدلر** الأول في صفه، واعترض **أدلر فرويد** في مسألة تعميم الأحلام مما أدى إلى ترك **أدلر** لقسم **فرويد** حيث طور كتابه حول علم النفس الفردي والذي يشير إلى عدم قابلية تقسيم الشخصية في التركيب النفسي، كما انه رفض تفسير **فرويد** للاضطراب العصبي الجنسي واعتقد أن الأسباب الأساسية للمرض هي تعويض الإحساس بالنقص.

أكد **أدلر** في نظريته أن الفرد وحدة واحدة ة شدد على أهمية تفاعل الفرد ككل متكامل مع باقي أفراد المجتمع.

ويرى أن الشخصية موحدة غير قابلة للانقسام وأن يكون الانسجام الداخلي والتعاون مع الآخرين وهذا ما يعرف بعلم النفس الفردي، ويرى أن الناس خلال الحياة يتحركون لتحقيق أهدافهم وأن كل فرد يطور نمط حياته الخاص والفريد به، وانه لا يوجد شخصان يتطوران تماما بنفس الدرجة ونمط الحياة وأن نمط الحياة يتأثر خلال الست السنوات الأولى من حياة الفرد.

واعتبر **أدلر** الميل الاجتماعي مؤشرا للتكيف والصحة النفسية وأن الميل الاجتماعي يتطور وفق ثلاثة متغيرات وهي:

- القدرة على العيش بشكل اجتماعي.
- القدرة على التواصل.
- الخصائص الديناميكية الثانوية. (الحريري-الامامي،2011، ص 76-77)

كما وضع أيضا ثلاثة متغيرات قد تهدد الأفراد في شعورهم نحو الكمال والتعويض مما يؤدي الى ضعف الثقة بالنفس والميل الاجتماعي ومن أهم هذه المتغيرات الضعف البدني، الدلال، الإهمال. (الحريري-الامامي،2011، ص 79)

يهدف الإرشاد من خلال هذه النظرية بوجه عام الى تغيير نمط الحياة وذلك بالتعاون بين المرشد والمسترشد من اجل تحقيق الهوية واستكشاف الأهداف الخاطئة وتشير هذه الأهداف الى:

- زيادة الاهتمام الاجتماعي لدى المسترشدين.
- مساعدة المسترشد على التغلب عن شعور بالنقص والوعي أكثر.
- إتاحة الفرص للمسترشدين لتعديل وجهات نظرهم وأهدافهم التي تغير نمط حياتهم.
- مساعدة المسترشد للشعور بالعدالة.
- مساعدة المسترشدين على التقليل من أحكامهم السلبية حول الذات. (الحريري–الامامي،2011، ص 80)

3-3 نظرية الذات: Self Theory

يعد كارل روجرز من مؤسسي هذه النظرية، فهي تعتمد على أسلوب الإرشاد غير المباشر، وقد أطلق عليها مصطلح الإرشاد المتمركز حول المسترشد، فاهتم كارل بهذه النظرية لعدم اقتناعه بعلم الطب النفسي وذلك لعدم اعتبار ما يجول في نفس المسترشد من أفكار وشعور، وهذا ما دفعه إلى تطوير نظريته التي ترتكز على القيم الإنسانية لدى الفرد. (الحريري–الامامي،2011، ص 83)

فتقوم هذه النظرية على مجموعة من المفاهيم نذكر منها ما يلي:

- **الذات:** هي ماهية الفرد، تنمو نتيجة النضج والتعلم وتتفاعل مع البيئة وهي تشمل الذات المدركة والاجتماعية وهي تسعى إلى التوافق والاتزان.
- **الخبرة:** هي مجموعة من المواقف التي يعيشها الفرد في زمن ومكان معين.
- **الفرد:** هو الذي يكون صورة في ذاته، ويحاول تحقيق ذاته المثالية التي ينشدها في إطار التفاعل مع البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها يؤثر فيها وتؤثر فيه.

- **السلوك:** هو نشاط موجه نحو الهدف من جانب الفرد يسعى الى إشباع حاجاته كما يخبرها المجال الظاهري، والسلوك يتفق مع مفهوم الذات.
- **المجال الظاهري:** يعيش الفرد في وسط ومجال شعوري مدرك، ويسلك الفرد بناء إدراكه لهذا المجال الظاهري، ويتضمن المدركات الشعورية للفرد في بيئته. (العرفاوي،2019، ص74-75)

إن الذات عند روجرز هي مجموعة من المدركات والأفكار والصور التي يكونها الفرد عن نفسه فلقد بنى نظريته على أسس وأفكار ضرورية والتي نوجزها فيما يلي:

- إن العميل هو المحور الذي تتمركز عليه عملية الإرشاد والعلاج النفسي.
- الإطار المرجعي الداخلي للعميل هو الحقيقة الموضوعية التي يجب ان يتوصل اليها المرشد والمعالج النفسي وذلك بمحاولة دخول عالم العميل.
- يجب على المعالج إن يضفي لفترة المقابلة جوا ملائما الذي يساعد على التخفيف من خطر التهديد الذي يهدد ذات العميل.
- يعتبر الجانب الانفعالي أهم عنصر في العلاقة العلاجية.
- الاهتمام بدراسة الإنسان وفهمه على أساس انه كيان متكامل بدلا من تقسيمه الى فئات او تجزئته.
- التأكيد على قيمة الإنسان والعمل على تنمية قواه وإمكانياته يستوي ذلك الفرد العادي والغير العادي.
- الاهتمام بالخبرات الشعورية والتأكيد على ادراكاته لنفسه ولخبراته الشخصية والآخرين.

(بورنان،2020، ص 3-4)

1. أهداف الإرشاد وفق نظرية الذات:

- مساعدة المسترشد للوصول إلى معرفة ذاته ومحاولة إعادة صياغة هذه الذات.
- إزالة العقبات التي تعترض المسترشد.
- مساعدة المسترشد في إطلاق قوته الكامنة.

- مساعدة المسترشد على مواجهة ذاته. (الحريري–الامامي، 2011، ص 85–86)

2.مراحل عملية الإرشاد عند روجرز:

- **مرحلة الاستطلاع والاستكشاف:** هي مرحلة يحاول فيها المرشد التعرف على صعوبات التي يوجهها المسترشد والتي تسبب له القلق والتوتر والتعرف على أهم جوانب القوة والضعف لديهم وذلك من خلال مقابلات وجلسات إرشادية.
- **مرحلة التوضيح وتحقيق القيم:** في هذه المرحلة يزداد فيها وعي المسترشد وفهمه لذاته وإدراكه للقيم الحقيقية التي لديه مكانة عنده، من خلا توجيه له أسئلة.
- **مرحلة المكافأة او تعزيز الاستجابات:** تعتمد هذه المرحلة على توضيح المرشد لمدى التقدم الذي أحرزه المسترشدين في الاتجاه الايجابي. (الحريري–الامامي، 2011، ص 87)

2. ايجابيات نظرية روجرز:

- تساعد الفرد لان يصبح أكثر نضجا وتحقيقا لذاته وأن يصبح أكثر مرونة.
- الاهتمام بالشعور العاطفي باعتباره نقطة مهمة في الإرشاد.
- مساعدة الفرد على فهم ذاته وتقبل نفسه.
- التشجيع على إجراء بحوث علمية في ميدان الإرشاد.
- تقوم النظرية على احترام الفرد والعمل على توجيه الذات.
- المسترشد هو المركز الأساسي في عملية الإرشاد بدلا من المرشد. (الحريري –الامامي،2011، ص 89)

3-4 نظرية الجشتالت: Gstalt Theory

إن كلمة**Gstalt جاءت** من الألمانية، وليس لها كلمة مطابقة في اللغة الانجليزية إلى أنها فهمت إلى أنها تعني **الكلي**، إذ أنها تركز على اعتبار الكل أكبر من مجموع الأجزاء المكونة له، وبذلك فإن الأفراد يتصرفون بطريقة كلية.

يعد **بيرلز Perlis** مؤسس النظرية الجشتالتية حيث يرى أن الأفعال التامة تعد تكميلا للأجزاء المكونة للشخصية في تحقيق الذات الكلية.

وترى أن الإنسان حر ويستطيع التخلص من الماضي ويعيش حاضره، وانه قادر على اتخاذ قراراته بنفسه وأن الإنسان جبل في تحقيق ذاته فهو له عاطفة وعقل وأحاسيس وأفكار تعمل بشكل متداخل فالشخصية عند بيرلزهي نتائج تفاعل الفرد مع بيئته كما يدركها فمن خلا تفاعله هذا يحدث النمو والتطور. (الحريري-الامامي، 2011، ص 97)

1. **أساسيات الإرشاد حسب نظرية الجشتالت:**

1) **الكلية:** يعد هذا المفهوم أساس هذه النظرية، على اعتبار ان الكل أكبر من الجزء وهو يشكل مجموعة متكاملة من الأجزاء، وأن العقل والجسم كيان واحد لا يمكن الفصل بينهما.

2) **التنظيم الإدراكي:** هو عملية شعورية تبرز وتتمايز لتشكل مركز الوعي الانتباه لدى الفرد وبواسطته تلبي الحاجة التي تظهر لديه.

3) **التعلم بالاستبصار:** يقصد به إعادة تنظيم الخبرات السابقة للفرد لتأخذ معنى جديدا وكلما كان الإدراك واضحا كلما كان الاستبصار للمواقف فعالا.

4) **الغرائز:** اعتبر **بيرلز**الجوع غريزة أساسية وضرورية لبقاء الإنسان ومن بين مراحل هذه الغريزة ما يلي:

- **ما قبل الولادة والرضاعة:** تسمى بمرحلة عدم الصبر.
- **القضم:** تسمى مرحلة الهدم والعداوة.

- **المضغ والعض:** تسمى مرحلة الامتصاص والتحويل.

5) **الوعي والمسؤولية:** يقوم المرشد عادة بطرح أسئلة على المسترشدين لزيادة الوعي لديه مثل: بماذا تفكر الآن؟ ماذا يخطر في بالك الآن؟ (الحريري–الامامي، 2011، ص 98–100)

2. الأساليب الإرشادية وفق نظرية جشتالت:

- **الآن والكيف: أي** تشجيع المسترشد على أن يعيش مشكلته الآنية ولا يهتم المرشد بالمحتوى بل يعمل على تنمية الوعي لدى المسترشدين.
- **تحمي المسؤولية:** يتمركز دور المرشد في غرس تحمل المسؤولية
- **الكرسي الساخن:** يستعمل المرشد هذه الاستراتيجية لرفع حالة الوعي الذاتي للمسترشدين ويحدث اللقاء بين المرشد والمسترشد كل منهما في كرسي يقابل الأخر وجها لوجه.
- **الكرسي الخالي:** يستعمل هذا الأسلوب لمساعدة المسترشدين على التعامل مع أجزاء شخصيته بكرسيين متقابلين.
- **لغة الجسم:** استخدام لغة الجسم في مساعدة المسترشدين لتعبير عما بداخلهم.
- **الاصالة:** تعني ان يتصرف المرشد بناء على ما يدور في عقله وان يكون عفوي على طبيعته.
- **الانسحاب:** من حق الفرد أن ينسحب من اتصال او الجلسة الإرشادية، فالانسحاب يمنح الفرصة للمسترشدين أن يشعروا بالأمان.
- **الدور المعاكس:** يستعمل المرشد انعكاسات الدور ليساعد المسترشدين بأن السلوك العلني الظاهري قد يعكس دوافعهم الكامنة. (الحريري–الامامي 2011 ص102–104)

4) أساليب الإرشاد المدرسي وأنواعه:

تطورت أساليب الإرشاد مع تطور علم النفس وعلم الاجتماع ومع هذا ذلك فقد بدأ الإرشاد المدرسي على انه مساعدة الفرد في اختيار الدراسة أو المهنة الملائمة له، ولكنه انتهى إلى هدفه على المساعدة لتحقيق الفرد لذاته في ميدان الدراسة والعمل.

وقد يتحمس بعض المرشدين لطريقة دون أخرى ويعتبرونها طريقة او أسلوب مثالي، وان غيرها يعد لا شيء وفي الواقع لا توجد طريقة عامة وشاملة، لذا فعلى الدارسين والممارسين لهذه المهنة أن يعرفوا كل الطرق وأساليب الإرشاد المدرسي وهذا لإنجاح العملية الإرشادية ومن أهم هذه الأساليب نذكر مايلي:

4-1 الإرشاد الفردي :

هو إرشاد شخصي أو إرشاد عميل واحد وجها لوجه مرة أو جلسة تتراوح مدتها ما بين (30-60) دقيقة لا أكثر لأنها تعد مملة ومتعبة إذا تجاوزت ذلك، وتعتمد فاعلية الإرشاد الفردي أساسا على العلاقة الإرشادية المهنية بين المرشد والعميل وتعتمد قوة وفعالية هذا الأسلوب في مدى العلاقة الإرشادية المهنية بين المرشد والمسترشد ويعد الإنصات النشاط الأساسي للمرشد وتتم عملية الإرشاد الفردي في مكان مخصص تحيطه السرية التامة. (الحريري-الامامي،2011، ص37-38)

هو إرشاد مسترشد واحد فقط في جلسة إرشادية وجها لوجه، يتم من خلالها مساعدة المسترشد على فهم نفسه وقدراته وحل مشكلاته بما يحقق له التوافق الصحة النفسية. (الزغبي، 2014، ص14)

يستخدم الإرشاد الفردي في الحالات التالية:

- الحالات ذات المشكلات التي يغلب عليها الطابع الفردي والخاصة التي لا يصلح عرضهاأمام الآخرين مثل: **حالات الانتحار والمشاكل العاطفية أو حالات الانحراف الجنسي.**
- الحالات التي لا يمكن تناولها بفاعلية في الإرشاد الجماعي كمشكلات المال والعوز المادي.

- حالات الأفراد الخجولين والانطوائيين.
- حالات ذات المشكلات العميقة والمعقدة والتي تحتاج إلى التركيز والاهتمام.
- حالات التلاميذ الذين يعانون من مشكلات مدرسية، كالتسرب المدرسي، والغياب المتكرر.

(الزغبي،2014، ص21-22)

4-1-1 أهداف الإرشاد الفردي :

- تحقيق الصحة النفسية.
- تحقيق التوافق (الشخصي، الاجتماعي، التربوي).
- مساعدة المسترشد على توجيه نموه وتنمية طاقاته.
- تحقيق الذات لدى المسترشد.
- تحسين العملية التربوية. (الزغبي ،2014، ص17)

4-1-2 خطوات الإرشاد الفردي :

1) **جمع المعلومات وتحليلها:** يقوم المسترشد بجمع المعلومات باستخدام مختلف الوسائل كالاختبارات، المقاييس...الخ، ثم يقوم بتحليلها بدقة ثم تنظيمها لتصبح المشكلة واضحة.

2) تركيب المعلومات: يتم في هذه الخطوة تلخيص المعلومات وتنظيمها وتركيبها بشكل دقيق، وتصنيفها ضمن مجالات وذلك لتحديد مواطن القوة والضعف لدى المسترشد.

3)التشخيص: بعد تنظيم المعلومات وتركيبها وتصنيفها من قبل المرشد، يتم تشخيص المشكلة بدقة وتحديد أسبابها وأعراضها ومدى شدتها.

4)التنبؤ: يحدد المرشد لب المشكلة في ضوء توقعاته حول التطورات المستقبلية لحالة المسترشد في ضوء درجة حدة المشكلة وصعوبتها.

5) استخدام الإرشاد مع المسترشد للوصول إلى حل لمشكلته : يقوم المسترشد بتفسير المعلومات التي جمعها وتوضيحها للمسترشد، وتقديم النصح والإرشاد وتحويل السلوك الانفعالي عند المسترشد إلى سلوك عقلي منطقي. واقتراح الحلول المناسبة وإقناع المسترشد بهذه الحلول لتحقيق التوافق.

6) المتابعة : وتعني متابعة المرشد للمسترشد بعد انتهاء عملية الإرشاد لمعرفة مدى تحسنه ومساعدته على مواجهة المشكلات الجديدة.

4-1-3 مزايا الإرشاد الفردي :

- يجب أن يكون الإرشاد الفردي مبني على علاقة مهنية جيدة وقوية بين المرشد والمسترشد.
- لابد من التخطيط لها من قبل وليست صدفة.
- يجب أن ينبع حل المشكلة من صاحب المشكلة أي الطالب نفسه وليس المرشد هو الذي يعرضها عليه.
- لابد من جمع المعلومات والبيانات الخاصة بالطالب ولإعداد من قبل المرشد الطلابي للمقابلة الفردية
- إثارة الدافعية لدى المسترشد وتفسير المشكلات ووضع خطط العمل المناسبة لها.
- السرية التامة. (الحريري-الامامي، 2011، ص 37)

4-1-4 عيوب الإرشاد الفردي :

- يقود الإرشاد الفردي بعض المرشدين الى الاعتماد على المرشد الى حد كبير.
- أسلوب الإرشاد الفردي غير مؤيد لإقامة علاقة وثيقة بين المرشد والمسترشد بسب المواجهة المغلقة.
- الإرشاد الفردي لا يناسب الأشخاصالذين يعانون من الخجل والانسحاب.
- الإرشاد الفردي لا يقدم فرصا للتحدي والإثارة. (الزغبي،2014، ص 33)

يتضح مما سبق أن الإرشاد الفردي هو عملية مساعدة عميل واحد وجها لوجه حيث يساعدهم على فهم أنفسهم وحل مشكلاتهم فهو نقطة الارتكاز لأنشطة متعددة في برنامج الإرشاد المدرسي فهو يحتاج إلى توفر عدد كبير من الأخصائيين لمواجهة الحاجات الفردية للإرشاد.

4-2 الإرشاد الجماعي:

هو إرشاد مجموعة من المسترشدين الذين تتقارب أو تتشابه مشكلاتهم وتتشابه اضطراباتهم معا في جماعة صغيرة كما يحدث في جماعة إرشادية أو صف، إذ يتم تقديم يد العون والمساعدة لهؤلاء لغرض التوصل إلى أفضل الطرائق لحل مشكلاتهم وتعديل اتجاهاتهم وسلوكهم.

إذ يلعب المرشد دوراً في خلق جو ملائم يتمكن من خلاله أعضاء الجماعة الإرشادية التحدث صراحة عن مشكلاتهم دون خوف أو خجل.

فالإرشاد الجماعي عملية تربوية تقوم على أسس نفسية واجتماعية، أما الجماعة الإرشادية فهي تضم عددا من العملاء وتكون إما جماعة قائمة فعلا مثل جماعة الطلاب في فصل.

ويكون في شكل جلسات جماعية مع المتمرسين (حصص إرشادية) وهو تنفيذ البرنامج التقديري المسطر، كما يمكن أن يكون الإرشاد الجماعي مع مجموعة من الحالات المتشابهة في نوع المشكلة، كما يساعد الإرشاد الجماعي المتعلمين على تجريب سلوكيات جديدة لتحسين مهارات التواصل الجماعي، والحصول على مقترحات، وأفكار من المجموعة الإرشادية التي يكون لدى أعضائها اهتمامات ومشكلات مماثلة. (الحريري-الامامي،2011، ص 38-39)

وقد عرفه (Gazda et Al 1978) بأنه عملية تفاعلية ديناميكية موجهة نحو تغيير الفكر والسلوك وهي علاقة مهنية تنشأ بين المرشد ومجموع من المسترشدين الذين تتشابه مشكلاتهم، عادة ما يكون من 4 إلى 8 مسترشدين تجمعهم أهداف إرشادية مشتركة. (كزواي، 2019، ص 73)

4-2-1 حالات استخدام الإرشاد الجماعي :

- مشكلات الخجل عند التلاميذ.
- الانطواء ونقص توكيد الذات، فقدان الثقة بالنفس.
- حالات عدم التوافق المدرسي والأسري.
- بعض العادات السيئة مثل: التدخين، التنمر المدرسي، إدمان على الانترنت.
- يستخدم الإرشاد الجماعي لدعم مكتسب الإرشاد الفردي.
- العامة المشتركة مثل التوافق الاجتماعي والمدرسي.
- لا يصلح مع المسترشدين الذين يعانون من خوف مرضي من التحدث مع الآخرين،
- لا يستخدم مع حالات الانحراف لا يستخدم مع الاضطرابات الشديدة أو مع الحالات التي تحتاج درجة عالية من السريَّة والخصوصي أصحاب الحالات ذات المشكلات الجنسي، أيضاً مع الحالات التي تحتاج إلى تقبُّل وإحساس شديد بالحاجة للأمن. (الخالدي،2009، ص324)

4-2-3 أهمية الإرشاد الجماعي :

- تقديم يد العون والمساعدة لعدد من المسترشدين الذين ينظمون في جماعة صغيرة وذلك باستخدام طرق المناقشات والمحاضرات وشرائط الفيديو ومناقشتها جماعيا.
- مساعدة المسترشدين على مناقشة مشكلاتهم والتنفيس عن انفعالاتهم وزيادة الاستبصار بمشكلاتهم.
- يتعلم المسترشدون التعبير عن أراءهم ومشاعرهم غير الملائمة وتعديل أفكارهم ومعتقداتهم الخاطئة.
- يقوم المرشد بتهيئة الجو المناسب للإرشاد والإصغاء للمسترشدين والاهتمام بمشكلاتهم ومشاركتهم.
- في المناقشة وإدارة الحوار والتخاطب وتفسير بعض السلوكيات وتقديم التفسيرات بشأنها وتوجيه الأسئلة إلى أعضاء الجماعة مما يساعدهم على التعبير عن مشاعرهم وتشجيعهم على المناقشة.

- يقوم المرشد بأدوار الضبط والتوجيه للجماعة حفاظ على تماسكها وتفاعلها فهما أمران مهمان في إحداث التغير المنشود كما يقوم أيضا بتخليص الأفكار والأعراض التي يتوصل إليها مع الجماعة. (الحريري–الامامي،2011، ص 41)

4-2-4 أهداف الإرشاد الجماعي:

- أن يتوسع نمو الفرد اجتماعياً وانفعالياً.
- إعطاء الأفراد فرصة كبيرة لاختبار مشاعرهم بطريقة ودية وبجو مفتوح.
- إعطاء الفرد قدرة أعلى ليصبح أكثر ثقة بنفسه وبقدراته ومهاراته.
- تحقيق التوافق الشخصي والاجتماعي.
- تقديم مؤثرات علاجية لتوجيه جهود الأفراد نحو القيام بأوجه نشاطات مفيدة أو تصفية الصراعات النفسية بحيث تتحول إلى ممارسات طبيعية في الحياة اليومية.
- تعديل الأفكار والمعتقدات الخاطئة وتعديل الطرائق غير الملائمة للتعبير عن المشاعر أيضاً.
- وسيلة هامة من وسائل تعديل السلوك من خلال الجماعة الإرشادية.
- تعديل نظرة الفرد المضطرب للحياة.
- مساعدته على مناقشة مشكلاته والاستماع لمشكلات الآخرين.
- التحرر من الخوف الخجل الأنانية.
- تعليم أعضاء المجموعة مهارات الاتصال والتواصل.
- تعليم الجماعات كيفية الانضباط الوظيفي وأخلاقيات المهنة وتنمية روح القيادة. **(عطية ،2012، ص 16)**

4-2-4 خطوات الإرشاد الجماعي:

1) **جمع البيانات والمعلومات عن أفراد** المجموعة وتصنيفهم وفق مشكلاتهم، ثم تقسيمهم إلى مجموعات بناء على ذلك التصنيف، ويتدخل في تحديد عدد أفراد المجموعة ونوعية المشكلة التي تعاني منها المجموعة ومقدار الوقت الذي تحتاجه عملية الإرشاد، وعادة يتحدد العدد من 4 إلى 12 مسترشد في الحالات التي تتعلق بمناقشة النواحي الشخصية والانفعالية، وقد يصل إلى 24 مسترشدا في حالة معالجة المشكلات الأكاديمية والسلوكية.

2) **تحديد دور كل من المرشد والمسترشد** في الجلسة الإرشادية، وذلك لتحديد نوع العلاقة بين أعضاء الجلسة الإرشادية، واختيار الطريقة المناسبة للإرشاد بها وتحديد الهدف الجمعي منها، فيما إذا كان الإرشاد فيها علاجا أو وقاية أو منعا لتحولها لأزمة.

3) **تكوين علاقة متبادلة بين أفراد العملية الإرشادية،** عن طريق التعريف بأنفسهم ثم مناقشة مشكلة كل فرد وسماع أراء جميع أعضاء المجموعة الإرشادية.

4) **استخدام طرق الإرشاد الجماعي** مثل لعب الأدوار والتمثيل الانفعالي، والمناقشة أو المحاضرة، ويعتبر لعب الأدوار من أشهر أساليب الإرشاد الجماعي، بحيث يعطى لكل فرد من المجموعة دور يعرض فيه الدور الواقعي للمشكلة ثم يطلب من أفراد المجموعة الإرشادية المشاركة في مناقشة المشكلة التي عرضت على شكل عرض تمثيلي، فلعب الأدوار يرتبط بنوعية المشكلة التي عرضت فقد تكون إما مشكلة سلوكية أو نفسية أو تربوية أو تعليمية.

5) **تختتم الجلسة الإرشادية بناءا على انقضاء الفترة الزمنية المتفق عليها** أو بناءا على طلب المسترشدين، وفي النهاية يتم استخدام استمارة معدة من طرف المرشدين تهدف إلى جمع المعلومات عن شعور واتجاهات المسترشدين ومدى تأثير الجلسة الإرشادية في تحقيق الأهداف التي ينشدها المرشد، وتعد هذه الاستمارة بمثابة تقويم للإرشاد الجماعي. (الحريري –الامامي،2011، ص 42-43)

4-2-5 مزايا الإرشاد الجماعي :

- توفير الوقت والجهد وخفض عدد المرشدين، والاقتصاد في نفقات الإرشاد.
- يعتبر من أهم طرق الإرشاد في البلاد النامية التي تعاني من نقص في عدد المرشدين.
- يعتبر من أنسب الطرق الإرشادية لتناول المشكلات التي تحل بفاعلية أكثر في المواقف الاجتماعية.
- تعلم الخبرات في النشاطات الاجتماعية.
- ازدواجية دور المسترشد إذ يقوم بتعديل سلوكه بناء على نقده وملاحظاته لسلوك الآخرين
- الشعور بالانتماء للجماعة واحترام رأي الآخرين.
- يتيح فرصة الاستفادة من أخطاء غيره والاتعاظ بها حيث يستمع قصصهم مشكلاتهم. **(الحريري-الامامي،2011، ص 39-40)**

4-2-6 الإرشاد الجماعي :

- لا يعتبر الفرد جوهر العملية الإرشادية الجماعية، بل يكون التركيز على كل أفراد المجموعة.
- شعور بعض أفراد المجموعة بالخجل والحرج حين يكشفون عن مشكلاتهم النفسية أمام الآخرين.
- قد لا يستطيع المرشد التقرب من كل فرد في المجموعة مما يعيق نجاح العملية الإرشادية الجماعية.
- قد يضيع الوقت في بعض الأحيان نظراً لخوض بعض أفراد المجموعة في مناقشات مطولة لا فائدة منها.
- قد يتعلم بعض الأفراد المجموعة سلوكيات غير مرغوب بها.
- احتمال ظهور بعض المضاعفات حيث قد يتعلم بعض المسترشدين أنماط سلوكية غير سوية لم يكونوا يعرفونها من قبل. **(الحريري-الامامي، 2011، ص 39-40)**

4-2-7 الفرق بين الإرشاد الفردي والجماعي :

الجدول رقم (01): يبين الفرق بين الإرشاد الفردي والجماعي.

الإرشاد الفردي	الإرشاد الجماعي
تعامل مع مشكلات الفرد الخاصة.	تعامل مع مشكلات الجماعة العامة.
يتطلب السرية.	لا يتطلب السرية.
تفاعل كبير بين المرشد والمسترشد.	تفاعل اقل بين المرشد والمسترشدين.
دور المرشد أكثر فعالية.	يكون دور المرشد كدور المعلم.
يحتاج إلى عدد اقل من الجلسات.	يحتاج عدة جلسات.
جلسة قصيرة الوقت	مدة الجلسة طويلة نسبيا.
أكثر كلفة لأنه يتعامل مع فرد واحد.	أكثر تكلفة للجهد والوقت.
دور المرشد أسهل واقل تعقيدا.	دور المرشد صعب ومعقد
يأخذ فيه التلميذ أكثر مما يعطي.	يأخذ فيه العميل ويعطي ويتقبل الحلول في نفس الوقت

(الحريري-الامامي، 2011، ص 42)

يتضح لنا مما سبق إن الإرشاد الجماعي هو تفاعل مجموعة من الأفراد بحيث يتم كل فرد باشتراك مشكلاته في وسط جماعة إرشادية هدفهم واحد وهو البحث عن حل للمشكلة التي يعانون منها فهنا الإرشاد الجماعي لا يتطلب السرية ويكون ذلك في عدة جلسات وهو عملية دينامية تتم فيما بين الأشخاص مثل التسامح والتساهل والتنفيس والاهتمام والعناية، وتبادل الثقة، والفهم والتقبل والتدعيم وهذه الوظائف العلاجية تنمو في جماعة صغيرة من خلال المشاركة في الاهتمامات الشخصية مع الأقران ومع المرشد.

أساليب الارشاد المدرسي تعتبر أدوات حيوية لتعزيز التنمية الشخصية والأكاديمية للتلاميذ، حيث تشمل مجموعة متنوعة من الأساليب والتقنيات التي تهدف الى توجيهم ودعمهم، تتضمن هذه الأساليب الارشادية المدرسية أنواعا مختلفة نذكر منها ما يلي:

4-3 الإرشاد المباشر :

هو الإرشاد الموجه الممركز حول المرشد، يقوم فيه المرشد بدور ايجابي نشط في كشف الصراعات وتفسير المعلومات وتوجيه المسترشد نحو السلوك الصحيح المخطط مما يؤدي بالتأثير المباشر في تغيير الشخصية والسلوك، فيتحمل المرشد مسؤوليات أكبر من مسؤوليات المسترشد فيعتبر هذا النوع من الإرشاد إرشادا مفروضا، فيهتم الإرشاد المباشر بتركيزه على مشكلة المسترشد لا على المسترشد نفسه.

فهو أيضا يدرس به المرشد حالة المسترشد ومشكلته قبل البدء بالجلسة الإرشادية الأولى.

تتبنى طريقة الإرشاد غير المباشر أن الفرد يمتلك القدرة على اتخاذ قراراته بنفسه بعد إزالة التوتر الذي يعاني منه نتيجة المشكلة التي يواجهها من أجل الوصول إلى التكيف السليم في حياته وإلى حاله من الفهم والإدراك والبصيرة لمشكلته وصراعاته وقيمته واتجاهاته مما يساعده في الوصول إلى حل مشكلته بنفسه. (الحريري –الامامي، 2011، ص 47-48)

4-3-1 خطوات الإرشاد المباشر:

1) **التحليل:** هو جمع المعلومات عن المشكلة من مصادر متعددة كالأسرة، الأصدقاء المدرسة، من خلال السجل المجمع ذلك بغية التوصل إلى فهم لب المشكلة من خلال الاطلاع إلى طفولته، تاريخ حياته حالته الصحية والاجتماعية التي عاشها والتي سيعيشها، عن طريق استخدام الاختبارات والمقاييس.
2) **التركيب:** تختص هذه الخطوة بتنظيم وتبويب وتصنيف المعلومات التي يتم الحصول عليها من مصادر متعددة.
3) **التشخيص:** هي تلك الخلاصات التي توصل إليها المرشد حول أسباب المشكلة وخصائصها ونوعيتها.
4) **التنبؤ:** هي توقعات المرشد حول التطورات المستقبلية للعميل من خلال معرفة المشكلة وتحديد درجتها وحدتها.
5) **الإرشاد:** ويقصد بهذه الخطوات التي يتخذها المرشد لتعديل سلوك المسترشد وتقديم الخدمات الإرشادية له.
6) **المتابعة:** تشمل تلك المساعدات التي يقدمها المرشد للمسترشد ومتابعة حالته وتعويده على التكيف في حال مشكلاته المستقبلية. (لحريري-الامامي، 2011، ص48)

يتضح مما سبق أن الإرشاد المباشر هو نوع من الإرشاد الموجه والممركز حول العميل والذي يمثل فيه المرشد حجر الزاوية، ويقوم بدور أساسي في جمع المعلومات والمقابلة وتطبيق الاختبارات وتفسير المعلومات.

4-3-2 الإرشاد الغير المباشر:

هو عملية تهدف إلى مساعدة المسترشد إلى النمو النفسي السوي وإحداث الانسجام بين كل مفهوم الذات الواقعي ومفهوم الذات المدرك، وكذلك مفهوم الذات المثالي ومفهوم الذات الاجتماعي.

يعتبر الإرشاد الغير المباشر ذلك الإرشاد المتمركز حول المسترشد والطريقة المتبعة في هذا النوع هي إقامة علاقة إرشادية وتهيئة جو نفسي يحقق للمسترشد نمو أفضل، فالهدف هنا ليس مجرد حل مشكلة معينة.

يوجه العميل لجلسات الإرشاد حسب ما يراه مناسباً لحل مشكلته يقود المرشد عملية الإرشاد مما له من مركز وما له من علم وخبره ويتعلم العميل كيف يعمل مستقلا يعتمد العميل أكثر على المرشد من تحديد وحل المشكلة.

يعتبر أن العميل لديه قوى ودوافع للتعبير وتوصله لتوافق مع بيئة الذي يعرف كيف يستخدمها يعتبر أنه ذاتي في نظرته متحيز إلى نفسه خاصة عند إخفاق التوافق المرشد أقدر منه على الرؤية الموضوعية.

يركز هنا الإرشاد الغير المباشر أكثر على الجوانب الانفعالية من الشخصية والعقلية من الشخصية.

يرى أن التشخيص غير ضروري لأنه يزيد من اعتماد العميل على المرشد.

كما يهتم بنمو شخصيه كفرد ومساعدته على فهم نفسه ويهتم بمشكلات العميل التي جاء بها وتشخيصها وحلها.

يحترم المرشد التقدير الذاتي للعميل الذي يحدد مشكلته كما يهتم أيضا بإجراء الاختبارات والمقاييس

يقع العبء الأكبر في حل المشكلات على العميل وعلى مسؤولية يقع العبء الأكبر في حل المشكلات على المرشد ومسؤوليته. (الحريري-الامامي، 2011، ص 49)

4-3-3 الجدول رقم (02): يبين الفرق بين الإرشاد المباشر والغير المباشر.

الارشاد المباشر	الإرشاد الغير المباشر
يتمركز حول المرشد. يهدف إلى إحداث تغيير عن طريق التعليم والتنمية. يستغرق وقتا اقل. يقدم المرشد ما يراه مناسبا من معلومات للمسترشد. يساعد المرشد في حل المشكلات ويقدم مساعدات مباشر. العبء الأكبر في حل المشكلات يقع على عاتق المرشد. يركز على الجوانب العقلية من الشخصية. يهتم بعملية التشخيص التي يقوم بها المرشد يقود المرشد عملية الإرشاد بما له من مركز وما لديه من علم وخبرة.	يتمركز حول المسترشد. يهدف إلى إحداث تغيير عن طريق التعلم والنمو. يستغرق وقت أطول. يقدم المرشد معلومات للمسترشد حين يطلبها المسترشد. يساعد المسترشد في ان يحل مشكلته بنفسه. العبء الأكبر في حل المشكلات يقع على عاتق المسترشد. يركز على الجوانب الانفعالية من الشخصية. التشخيص ليس ضروريا لأنه يخضع المرشد للسيطرة يوجه المسترشد جلسات الإرشاد حسب ما يراه مناسبا لحل مشكلته.

(الحريري-الامامي، 2011، ص 50-51)

يتضح مما سبق أن الإرشاد الغير المباشر يتمركز حول المسترشد تقدم خدماته لمن يسعى إليها فقط فيهدف إلى إحداث تغير عن طريق التعلم والنمو والاعتماد على النفس في مواجهة وحل المشكلات، فتكون نقطة تركيزه على الجوانب الانفعالية من الشخصية.

5) خصائص الإرشاد المدرسي:

إن معرفة وفهم الطبيعة البشرية عبر مراحل نموها وتطويرها هي هدف الكثير من الدراسات التي أجريت ومازالت تجري في عصرنا الحاضر بهدف تحسين أوضاع الفرد في شتى ميادين الحياة. (عبد الحميد، 1992، ص 34)

إن تعقد الحياة المعاصرة وتشابكها جراء تراكم المعرفية العلمية وانعكاساتها المتنوعة في مختلف الميادين قد أفرز الكثير من المشكلات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية التي انعكست بدورها على أفراد المجتمع بمختلف فئاتهم العمرية وأوضاعهم ومجالات حياتهم ومنها مجال التربية والتعليم، ففي هذا الميدان ازداد عدد الطلبة وشهدت المعرفة الإنسانية انفجارا هائل وتسارع نموها وكثرت المشاكل التربوية والمهنية والنفسية وغيرها، وبينها المشكلات المتعلقة باختيار الطلبة لمهنهم المستقبلية ومشكلة تكيفهم المدرسي والمشكلات المتعلقة بتحصيلهم الدراسي، مما يستدعي كل ذلك بال شك اعتماد شخص مختص تقع عليه مسؤولية معالجة هذه المشكلات أو تخفيفها أو الوقاية منها، وليس هناك غير المرشد التربوي مؤهل لهذه المهنة خاصة في المرحلة الثانوية حيث ينتظم من هم في سن المراهقة، فإدارة المدرسة تتحمل مسؤوليات كثيرة فليس للمدير الوقت الكافي للتفرغ في حل مشكلات الطلبة، والمدرس رغم قدرته على الإسهام في تطوير الطالب الاعتيادي إلا أنه لا يمتلك الخبرة والمهارة والوقت الكافي لتطوير الطالب المتميز الذي يمتلك موهبة ومقدرة غير عادية، او المتأخر دراسيا أو الطالب الذي يعاني من مشكلات اجتماعية أو صحية أو اقتصادية ألن ذلك يحتاج إلى تأهيل وتدريب خاص.

ولقد حضر المختصون من صعوبة قيام المديرين والمدرسين بمعالجة المشكلات الخاصة لطلبتهم، كما يقول **MORE1967**"**من الصعب تماما للطالب أن يكون صريحا وأمينا مع شخص يمتلك مع عالقةالسلطة**"، لذا أصبح من المسلمات الحاجة إلى إرشادهم ويساهم في حل وجود مرشد مدرسي بالمدرسة يتحمل مسؤولية إرشاد الطلبة او مشاكلهم أو إحالتهم إلى ذوي الاختصاص عند الضرورة.

ويرى **بارسون1962** إن الإرشاد المدرسي نشاط متخصص يحتاج إلى أشخاص مدربين بحيث يمكنهم أن ينجزوا أعمالهم بمهارة فائقة وتتوفر فيهم ميزات لازمة لنجاح العملية الإرشادية والقدرة والمهارة على إقامة العلاقات الإنسانية، إن المرشد التربوي جدير لهذه المهمة حيث أكد العديد من التربويين بأن ما تفعله المدارس في المستقبل يعتمد على ما يؤديه المرشدون بشكل جيد في الوقت الحاضر وان الارشاد الجيد كالتعليم الجيد هو عملية تربوية معقدة جدا أساسها المرشد ، وقد قال **رين 1973** " أن العنصر الأساسي

في أي علاقة إرشادية هو الشخص المرشد إلا أن ذلك مرتبط إلى حد بعدد من الخصائص الشخصية له، إذ أن النجاح في ممارسة أي مهنة من المهن يتعين أن تتوفر لدى الممارس خصائص معينة "

ولقد ربط كل من **شوستروم**shostrom () **برا يمر** (braimer)**فولديز**(foldeze) بين خصائص المرشد والإرشاد الفعال كما بين **سترونك**(strong) **1968**أن الإرشاد عملية تأثير الشخصية وأن المرشدون يقدمون أنفسهم بطريقة ما بحيث يراهم المسترشدون جذابين وخبراء وجديرين بالثقة، وقد قام **بوليمنتر** (BOULMANTER) بعملية مسح الدراسات المتعلقة بخصائص المرشد المدرسي قدرها بست خصائص وهي:

- أن يكون شخص ذكي مفكر يمتلك قدرات لفظية كاملة.
- حب العمل والرغبة فيه.
- تقبل الذات والثقة بالنفس.
- الاهتمام بالطالب وتقديرهم وتقييم عطائهم .
- القابلية على كشف الغموض لدى المسترشد ومواجهة الشك وتفسيره .
- المرونة بما يكفي لتفهم الآخرين وتعامل مع جميع أنماط السلوك البشري.

لقد أجمع كل من **كوكس** (coxو)**1945 جونز**(jones) **1941 ستيرلفانت** (stirlevant)**1940**بعد دراسات عديدة على أهمية توفر خصائص يتصف بها المرشد المثالي منها: **الخلق الطيب والفلسفة السليمة والقدرة على تكوين الصداقة وفهم الناس والقدرة على مجاورات الآخرين.**

وقد أكد **بيلكن** (bilk)على الخصائص أو الصفات المثالية التي اعتبرها صفات أساسية في الإرشاد وهي التقميص العاطفي والاحترام والعطف والحنان والصدق والمحافظة على الأسرار، وقد بين **تايلر** (tayler) أن هذه الصفات أو الخصائص هي أكثر الصفات المقبولة للمرشد المدرسي، حيث أطلق عليها اسم الاتجاهات الأولية والتي بموجبها يستطيع المرشد أن يتقبل الآخرين. (مشعان، 2003، ص 60)

يتضح مما سبق ان عملية الارشاد المدرسي عملية انسانية منظمة ومعدة على خصائص اساسية هامة، تعتني بالمتعلم من نواحي عديدة لتحقيق خاصية محددة في التلميذ، فهو ايضا عملية تعليمية ومساعدة للتلميذ لمواجهة وتصدي المشكلات وتعديل السلوك.

6) أسس الإرشاد المدرسي:

تقوم عملية الإرشاد المدرسي على أسس عديدة ينبغي على القائمين عليها فهمها وإدراكها ومعرفة كيفية تطبيقها ومن أهم هذه الأسس نذكر ما يلي:

6-1- الأسس الفلسفية:

يقوم الإرشاد المدرسي على فلسفة ديمقراطية تمنح الفرد الحرية في استغلال كل الفرص المتاحة وفي اتخاذ قرار بنفسه.

- **محاولة فهم طبيعة الإنسان:** حيث أن هذا المفهوم قد تخبطت فيه النظريات المختلفة، فالتحليلية الفرويدية ترى أنه عدواني تتحكم فيه غرائزه، والإنسانية (كارل روجرز) ترى أنه خير بطبعه والسلوكية ترى أنه محايد (سلبي) تحركه المثيرات فيستجيب لها، والنظرية المعرفية الانفعالية ترى أنه يؤثر ويتأثر وأن أفكاره غير العقلانية السبب في اضطرابه.
- والمفهوم الصحيح هو ما جاء به الدين الإسلامي حيث ميز الله سبحانه وتعالى الإنسان بالعقل والتفكير وبصره وعلمه وكرمه على سائر المخلوقات، فهو مفطور على الخير ولديه شهوات، وهو محاسب على استخدام ذلك العقل، وفهم هذه الطبيعة يساعد المرشد التربوي على نجاح عملية الإرشاد وفهم المسترشد .
- **علم الجمال:** يهتم المرشد بالجمال وبالنظرة إلى الحياة بتفاؤل وجمال وتطلع ايجابي لذا يساعد المرشد المسترشد على أن يتذكر الأشياء الجميلة في حياته دائما ويساعده على نسيان الذكريات المؤلمة .
- **علم المنطق:** يحتاج المرشد إلى الأسلوب المنطقي في مناقشته مع المسترشد أثناء المقابلة الإرشادية لتعديل السلوك، لذا يعتبر الإقناع المنطقي من أهم وأرقى الأساليب الإرشادية حيث يحدد المرشد مع التلميذ أسباب السلوك المضطرب من أفكار ومعتقدات غير منطقية وغير عقلانية والتخلص منها بالإقناع المنطقي للمسترشد وإعادته إلى التفكير المنطقي، إذ أن كثيرا من الاضطرابات منشأها الانقياد للأفكار الخاطئة والغير عقلانية. (براهيمي-صلحاوي، 2015، ص 258-259)

6-2-الأسس النفسية:

هناك العديد من الأسس النفسية التي تعتمد عليها عملية الإرشاد، أبرزها مراعاة مطالب النمو وإشباع حاجات الأفراد في كل مرحلة من مراحل نموهم، فمطالب النمو في الطفولة تختلف عن مطالب النمو في المراهقة...كما أن مراعاة الفروق الفردية بين الأفراد أهميتها في هذا المجال، ذلك أن كل شخص يدرك ذاته بطريقة تختلف عن إدراك الآخرين لها. كما أن عملية الإرشاد ليست واحدة لكلا الجنسين، إذ

أن هناك فروقا جسمية وفسيولوجية واجتماعية ونفسية بين كل من الذكور والإناث، وقد تعود هذه الفروقات إلى عوامل بيولوجية أصلا وإلى عوامل التنشئة الاجتماعية التي تبرز هذه الفروق أو تقلل من شأنها. ولذلك فإن ما ينطبق على الذكور في عملية الإرشاد لا ينطبق على الإناث، فالفروق لها أهميتها في ميدان الإرشاد التربوي المهني والاجتماعي، وعلى المرشد تنمية الثقة الكاملة بينه وبين الطالب المسترشد وتعزيز شعوره بالأمن والطمأنينة والتعامل معه بحيادية تامة. (الحريري-الامامي،2011، ص 30-31)

6-3-الأسس التربوية:

الإرشاد هو عملية مساندة لعملية التعليم والتعلم ويوجه الاهتمام للتلميذ على أساس انه فرد من الجماعة يتمتع بالحقوق والواجبات.

فعملية الإرشاد تعطي للعملية التربوية دفعا لتجعلها أكثر فاعلية، لأن من شروط عملية التعلم الجيد أن تهتم بعملية الإرشاد المدرسي، كما أن عملية الإرشاد يمكن أن يستفاد منها في تطوير المناهج وطرق التدريس عن طريق التأكيد على التكيف الفردي والاجتماعي للطلاب. (الحريري-الامامي، 2011، ص 31)

6-4-الأسس الاجتماعية:

سلوكه ويهتم هذا الجانب بالنمو والتنشئة الاجتماعية السليمة ومساعدته على تحقيق التوافق مع نفسه ومع البيئة المحيطة به.

ومن الأساليب التي يتبعها المرشد في هذا المجال هو حث التلاميذ على التنافس الشريف، التعاون.... الخ ودراسة بعض الحالات التي تعاني من صعوبة أو ذوي الاحتياجات الخاصة أو الذين يعانون من مشكلات اجتماعية. (براهيمي -صلحاوي،2015، ص260)

6-5- الأسس العصبية الفسيولوجية:

على المرشد أن يلم بقدر مناسب من الثقافة الطبية عن تكوين الجسم ووظائفها وعلاقتها بالسلوك ويحاول تغيير سلوك المسترشد وهذا يقتضي أن (يتعلم المسترشد) وهذه العملية تتم في المخ وبقية الجهاز العصبي .

فالخوف مثلا يؤدي إلى تسارع نبضات القلب والأمراض العضوية تؤدي إلى الحزن والقلق والانفعال يؤدي إلى اضطراب الجهاز العصبي غير إرادي مثل: ضغط الدم القولون العصبي والقرحة المعدية والصداع.

فإذا زادت تلك الانفعالات تتحول إلى اضطراب الجهاز العصبي الإرادي وأعراض جسمية واضحة مثل: الهستيريا، الشلل والتشنج وفقدان الذاكرة الهستيري والخرس. (براهيمي – صلحاوي،2015، ص260-261)

ويتضح مما سبق إن الإرشاد المدرسي علم وفن يقوم على أسس تتمثل في عدد من المسلمات والمبادئ التي تتعلق بالسلوك البشري والعميل وعملية الإرشاد، وعلى أسس فلسفية تتعلق بطبيعة الإنسان وأخلاقيات الإرشاد النفسي، وعلى أسس نفسية وتربوية تتعلق بالفروق الفردية والفروق بين الجنسين ومطالب النمو، وعلى أسس اجتماعية تتعلق بالفرد والجماعة ومصادر المجتمع، وعلى أسس عصبية وفسيولوجية تتعلق بالجهاز العصبي والحواس وأجهزة الجسم الأخرى.

7) أهمية الإرشاد المدرسي:

تعد العلاقة الإرشادية بين المرشد والمسترشد في العملية الإرشادية عنصرا أساسيا في الإرشاد المدرسي، فالنظرية الإنسانية عند روجرز ترى أن العلاقة الإرشادية الناجحة هي الأساس في تغيير السلوك، إذ يشعر المسترشد بالأمن والخلو من التهديد، الأمر الذي يمكنه من أن يراجع خبراته السابقة ويدركه إدراكا صحيحا بتشجيع ومتابعة المرشد، وهذا الإدراك الصحيح للخبرات يطلق القوة الدافعة للنمو لدى الإنسان على نحو يؤدي إلى تحقيق أهداف الإرشاد .

كما يؤكد التحليليون على أن العلاقة الإرشادية الناجحة هي نوع من التحالف العلاجي، حيث يدرك المسترشد بان هنالك تحالفا قائما بينه وبين المرشد في مواجهة المشكلة ويؤدي إلى إدراك المسترشد لوجود هذا التحالف إلى الشعور بالاطمئنان والتقليل من استخدام آليات الدفاع .

ولا يعتقد السلوكيون والمعرفيون أن العلاقة الإرشادية تكفي لوحدها لإحداث التغير المرغوب فيه، ولكنهم يرون أن العلاقة الايجابية ضرورية لعملية الإرشاد.

- فالإرشاد مهم لأنه يساعد الطلبة في التعامل مع المناهج الدراسية وخاصة الطلبة الذين يوجد لديهم تأخر دراسي.
- مهم لأنه يساعد في اكتشاف الواهب المدرسية والعمل على توجيهها وتنميتها لدي الطلبة.
- مهم لأنه يسعد المدرسين في التعرف على مدلولات سلوكيات الطلبة داخل الحصص الدراسة.
- مهم لأنه يساعد المعلمين في التعرف على طرق التعامل مع الطلبة والتنوع في التدريس.
- مهم لأنه يساعد الطلبة أصحاب المشكلات الدراسية والأسرية والاجتماعية والسلوكية في التعامل مع أنفسهم ومحاولة وضع خطط لحلها.
- مهم أنه لأنه يساعد المدرسة في التواصل مع المجتمع المحلي ومع أولياء الأمور.
- مهم لأنه يتابع المستجدات ويقدم الخدمات الوقائية للطلبة. (البرديني،2006، ص 21)

يتضح مما سبق ان للإرشاد المدرسي أهمية إذ تظهر في المهام الذي يقوم به المرشد داخل المدرسة وهو مساعدة التلاميذ في التعامل مع المناهج الدراسية واكتشاف مواهبهم وتنميتها، فهو معاونة المتعلم تعدي مشكلاته والاستفادة من الإمكانيات المتوفرة داخل المدرسة عن طريق المقابلات الإرشادية.

8) أهداف الإرشاد المدرسي:

- **تحقيق الذات** ويقصد به "مساعدة المرشد للمسترشد على تحقيق ذاته بحيث ينظر إلى ذاته ويرضى عنها ويعتبر ومفهوم الذات هو المحدد الرئيسي للسلوك.

ويهدف الإرشاد المدرسي إلى نمو الموجب للذات ."وهو تطابق المفهوم المدرك للذات الواقعية مع مفهوم الذات المثالية وان استطاع الفرد يوجه حياته بنفسه بذكاء في حدود الحياة الاجتماعية فانه يحقق هدفا اسمي يسمى توجيه الذات.

- **تحقيق التوافق** يقصد به إشباع حاجات الفرد بما يتلاءم ومتطلبات البيئة ومن الحاجات: (الحاجات الشخصية–الحاجات التربوية–الحاجات المهنية–الحاجة الاجتماعية).

تحقيق الصحة النفسية وهو هدف عام وشامل في الإرشاد إذ بتحقق الصحة النفسية يمكن تحقيق الذات والتوافق الاجتماعي.

- **حل المشكلات** مساعدة الطالب على تخطي مشكلاته بأسلوب سليم ومنظم يستطيع من خلاله أن يتعلم كيف يتغلب على مشكلات مستقبلية من خلال تعميم التعليم في حل المشكلات.

مساعدة الطلبة على اختيار نوع الدراسة الحالية والمستقبلية.

- **يعزز تحصيل الطلاب** للوصول إلى متطلبات التخرج من المدرسة الثانوية والنجاح بعدها.

يعزز التنمية الشخصية والاجتماعية للطلاب في بيئة تعليمية آمنة وشاملة، حيث أن المرشد المدرسي يعزز المهارات الشخصية التنموية لبناء علاقات إيجابية مع الأقران والبالغين والمجتمع من حولهم، بالإضافة إلى ذلك يعرف الطلاب على نقاط القوة والتحديات الفردية لديهم.

- يوفر أساس للطلاب **لفهم اهتماماتهم وقدراتهم وتحدياتهم،** وذلك من خلال تطوير خطة التعلم الشخصية الخاصة بهم للتخرج العالي والمسار الوظيفي، وربط قوة الطلاب الأكاديمية ودورات المدرسة الثانوية بالتعليم والتدريب فيما بعد المرحلة الثانوية.
- **يعزز قوى الترابط** فيما بين البيت والمدرسة، وهذا ما يُساعد في إمداد العملية التعليمية الجو المناسب لكي يواصل الطالب دراسته بكل فعالية، وفي حال مواجهة الأهل مشكلة مع الطالب يُمكنهم اللجوء للمرشد المدرسي ليساعدهم في التخلص منها.
- يُتيح فرصة إجراء بحوث حول المشكلات التي قد تحدث في المدرسة، ومن أبرزها مشكلة التسرب والغياب، وإهمال الواجبات المدرسية، كذلك تدني نسب النجاح في مادة معينة، وغير ذلك الكثير.
- يُتيح فرصة **فهم ميول الطلبة** واستثمار المواهب التي قد توجد في المدرسة، وهذا ما يعود بالنفع على المجتمع عامة وعلى الطالب خاصة.
- **يُقدم الإرشادات في الأمور النفسية والاجتماعية،** مثل تقديم معلومات للطلاب حول التنمر أو الاعتداء اللفظي وغير ذلك الكثير من إرشادات تُساعدهم في تفادي الوقوع ضحية الاعتداءات.
- التأكد من ميول واستعداد الطالب لتخصص، وربطه بأهدافه المستقبلية. (البرديني، 2006، ص 20)

يتضح مما سبق أن الهدف الأساسي للإرشاد المدرسي هو مساعدة الأفراد لكي يصبحوا أكثر كفاءة في التعامل مع مشكلات الحياة اليومية ولكي تستمر شخصياتهم في النمو ولكي يتخذوا قرارات فاعلة.

خلاصة الفصل:

من خلال ما سبق عرضه يمكننا أن نقول أن الإرشاد المدرسي كتخصص وكمهنة قد أخذ مكانته في الدول المتطورة، ويظهر ذلك من خلال الدراسات العديدة والمتنوعة التي تناولت العمل الإرشادي من كل النواحي لاسيما تطبيقية منها والتي أسست مكانة الإرشاد والمرشد على حد سواء وذلك رغم ما يمكن أن نتحفظ عليه فيما يتعلق بخصائص وسمات هذا الأخير الذي تكاد أن تكون صفاته مثالية ومهامه الكثيرة والمتنوعة مما قد يعجز عليه البشر , ومع هذا نلاحظ أيضا أن البلدان العربية قد أدركت أهمية الإرشاد في الوسط المدرسي فهي تحاول أن تواكب هذه الدول من خلال إرسال قواعد سليمة للإرشاد ويظهر ذلك من خلال العديد من الدراسات التي حاولت تقويم العملية الإرشادية.

اذن الإرشاد المدرسي عملية متممة ومكملة لعملية التعليم والتعلم، حيث أنها تعطي للعملية التربوية دافعاً لتجعلها أكثر فاعلية وأهمية، فالهدف منه التكوين التربوي أي التكوين المعرفي بشكل عام للإنسان.

وأن الإرشاد المدرسي يندرج ضمن عمليات الإصلاح، نظراً للدور الكبير الذي يلعبه المرشد التربوي في المدارس والجامعات، أولا في إرشاد الفرد إلى الطرق المختلفة، التي يستطيع عن طريقها اكتشاف واستخدام إمكاناته وقدراته وميوله ورغباته، ثانيا إرشاد التلاميذ والمساهمة في تطوير العملية التربوية، ثالثا مد يد العون للتلاميذ الذين يحتاجون للمساعدة في عصر تعددت فيه مصادر المعلومات.

الفصل الثالث: العنف المدرسي

تمهيد

1) تعريف العنف المدرسي.
2) النظريات المفسرة العنف المدرسي.
3) أنواع العنف المدرسي ومظاهره.
4) أسباب العنف المدرسي.
5) آثار العنف المدرسي.
6) أساليب الوقاية من العنف المدرسي

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعتبر العنف المدرسي من بين المواضيع الهامة التي تشغل المجال التربوي وعلم النفس كما انه يعد امرا مقلقا يؤثر على حياة العديد من التلاميذ ، اذ يعرف بأنه سلوك عدواني غير لائق يمارسه شخص اتجاه أخر يشمل أنواع متنوعة وذلك لأهداف محددة سواء كانت ان يلحق به الأذى جسميا أو الاعتداء عليه باستخدام أسلوب الضرب وغيره او محاولة إلحاق الضرر به نفسيا من خلال استعمال ألفاظ تزعجه او تهديده وهذا ما دفع الكثير من الباحثون والعلماء والمختصين في مجال علم النفس وعلم الاجتماع وعلوم التربية إلى الاهتمام بدراسة مشكلة العنف المدرسي من محددات ودوافع وأسباب وغيرها و هو قضية معقدة لا تكون محددة بالعنف البدني فقط إنما تختلف باختلاف أشكاله و أنواعه كما ان المجتمع من أكثر العوامل المؤثرة في ظهور هذه المشكلة حيث تؤثر البيئة والتنشئة الاجتماعية بشكل كبير على سلوك الفرد مما يدفعه لارتكاب العنيف وهذا ما أكدته العديد من الدراسات والنظريات و ذلك من خلال تفسيرات وضعتها من الناحية النفسية و الانفعالية و الاجتماعية إلا أن هذه المشكلة لم تقف فقط على أسبابها إنما وضعت لها أساليب لمحاربة هذا السلوك والوقاية منه من خلال تقنيات و أساليب إرشادية يستخدمها المرشد النفسي داخل المدرسة.

1-تعريف العنف المدرسي:

هو كل فعل يخل بالنظام العام للمؤسسة التربوية وقوانينها الداخلية إذ انه سلوك يتسم بالسلوك العدواني الظاهر في المدرسة ويترتب عنه أذى جسمي ونفسي على التلاميذ وهذا السلوك صادر من التلاميذ اتجاه بعضهم البعض او اتجاه الأساتذة او اتجاه عمال القطاع ويتسبب في حدوث أضرار جسدية او نفسية او مادية يتمثل في مجموعة السلوكيات العدوانية المتنوعة تتمثل في المشاغبة والمضايقات والاعتداءات الجسمية واللفظية الغير مقبولة اجتماعيا والتي تؤثر على النظام العام للمدرسة ويؤدي الى نتائج سلبية.

عرفه **احمد حسين الصغير (1991)** بأنه: السلوك العدواني الذي يصدر من بعض التلاميذ والذي ينطوي على انخفاض في مستوى البصيرة والتفكير والموجة ضد المجتمع المدرسي بما يشتمل عليه من معلمين وإداريين وتلاميذ وأجهزة وأثاث والذي ينجم عنه ضرر وأذى معنوي او مادي. (كزاوي ،2018، ص42.)

العنف المدرسي هو كل تصرف يجعل البيئة غير آمنة يشعر فيها التلميذ بالخوف لما يحدث فيها من أفعال

كما عرف أيضا انه فعل يقوم به أحد أطراف العملية التربوية في المدرسة، ويؤدي إلى أضرار مادية ومعنوية داخل المدرسة، ويتمثل في مجموعة من السلوكات غير المقبولة اجتماعيا التي تؤثر على النظام العام للمدرسة، فهو أيضا كل سلوك يمارسه التلميذ في مدرسته، سواء ضد زملائه أو ضد أساتذته أو ضد الممتلكات المدرسية. (العرفاوي ،2020، ص 29-30)

عرفه فرج **عبد القادر طه (1985)** بأنه ذلك السلوك المشوب بالقسوة والعدوان، تستثمر فيه الطاقات العدوانية كالضرب والتدمير وكسر الممتلكات والقتل وهو كل قوة مادية تلحق الأذى والضرر بالأشخاص او الأشياء. (القرالة ،2015 ص 17)

اما احمد حويتي عرفه انه التصرفات العنيفة من التلاميذ اتجاه التلاميذ او من التلاميذ اتجاه المعلمين او من التلاميذ اتجاه المدرسة وبمعنى اخر هو مجموعة السلوكيات غير المقبولة اجتماعيا بحيث يؤثر على النظام العام للمدرسة وتؤدي الى نتائج سلبية بخصوص التحصيل الدراسي ونحدده في العنف المادي كالضرب والمشاجرة والسطو على ممتلكات المدرسة والتخريب داخل المدرسة والكتابة على الجدران والاعتداء الجنسي، العنف المعنوي كالسب والشتم والسخرية والعصيان واثارة الفوضى. (بن حسان ،2014، ص57)

ومن خلال ما سبق نستنتج أن العنف المدرسي هو سلوك عدواني داخل المدرسة، بهدف السيطرة على الآخرين، او ايذائهم جسديا ونفسيا ولا يقتصر على التلاميذ فقط إنما حتى العنف على الأساتذة وعلى الممتلكات المدرسية.

2) النظريات المفسرة للعنف المدرسي:

أصبح العنف أزمة من الأزمات التي تصيب الإنسان حيث تعددت النظريات التي تناولت بالدراسة موضوع العنف وحاولت تحديد طبيعته كما اختلفت باختلاف التوجهات الفكرية ومن بين النظريات الرئيسية التي تناولت العنف المدرسي ما يلي:

أولا: النظرية الاجتماعية لابن خلدون:

تركز هذه النظرية على السياق النفسي والاجتماعي للإنسان والظروف والمتغيرات التي تؤدي للعنف والعدوان للتعبير عن شخصيته للتصدي للإعاقات والشعور بالفوارق الاجتماعية البالغة التي تعوق تحقيق الهدف، فهو يتعدى التخريب والتدمير على نواتج هذه الظروف ما تبدو له مظاهر كثيرة في محيطها الاجتماعي.

إن مفهوم العصبية هو جوهر النظرية الاجتماعية عند ابن خلدون، فالعصبية تتضمن صلات النسب بالمجتمع خاصة بالمجتمع البدوي، حيث توجد صلة الدم وعلاقات القرابة الناشئة عن النظام الاجتماعي والعصبية عند ابن خلدون تعني الاندفاع والمواجهة.

إن العدوان كفعل عنفي الذي يتحدث عنه ابن خلدون والذي يجعل منه الحافز الموقظ للعصبية، يستهدف في الدرجة الاولى شؤون المعاش لذلك تجدهم يختصمون باستمرار على مواطن الرزق بل لا يجدون حرجا في الاعتداء على الأموال والممتلكات وذلك بشهادة ان خلدون (فمن امتدت عينه على متاع أخيه امتدت يده إلى أخذه. (بن زيان 2020، ص 72)

ثانيا: نظرية التحليل النفسي:

يعد " فرويد " مؤسس نظرية التحليل النفسي التي ترى السلوك العدواني غريزة فطرية لا شعورية ودافع غريزي موروث عند الناس، فقد سعى إلى دراسة الجانب الغامض من النفس البشرية بغية إبراز حقيقة إن الإنسان ليس بذلك الكائن الطيب كما يزعم فهو يعتمد بوجود بواعث معادية ضد المقربين مهيأة للاندفاع إلى الخارج. (نفس المرجع السابق، ص76)

ويرى رواد هذه المدرسة أن العنف ينشأ بين الإنسان ومعطيات العالم المحسوس الذي يعيش بين جوانبه عندما تدفعه رغباته لكي يحقق أمرا معينا ويصطدم بعائق فانه يقع في صراعات نفسية ويساهم التكوين النفسي حسب فرويد في حدوث السلوك العنيف إذ انه يشير الى مجموعة من العوامل الداخلية للإنسان، إذن فالتكوين النفسي هو شيء ثابت لدى جميع الناس أسوياء كانوا او منحرفين كما حدد فرويد التكوين النفسي في ثلاثة نقاط أساسية وهي:

- الغرائز.
- العواطف.
- العقد النفسية.

ويشكل هذا الاتجاه النفسي صورة الصراع النفسي على انه حرب تشنها أجهزة شخصية تلك الأجهزة صورها أصحاب مدرسة التحليل النفسي على الوجه التالي:

الهو	مركز الدوافع الجنسية	تسعى إلى إشباع ما يمكن إشباعه دون مراعاة مطالب الواقع
الأنا	ترتبط بالواقع	هناك من الدوافع ما يمكن إشباع هومن لا يمكن إشباعه
الأنا الأعلى	الضمير	تراقب مطالب الهو وتعمل على كبح الغرائز

الجدول رقم (3): يمثل العنف المدرسي من وجهة نظر مدرسة التحليل النفسي (مقلاتي 2017، ص133-134)

ثالثا: نظرية الغرس الثقافي:

طور هذه النظرية " جورج جيرنز " Gorgegerbner" حيث يرى ان الغرس الثقافيCultivation"theory" ان التلفزيون قد أصبح بالنسبة للكثير مصدرا رئيسيا لبناء تصوراتهم عن الواقع الاجتماعي Social"Reality".

وتركز هذه النظرية على أربعة افتراضات أساسية وهي:

3- أصبح الأفراد في المجتمعات الحديثة يعتمدون على المصادر البديلة للخبرة الذاتية وعلى رأسها وسائل الإعلام في بناء مدركات مشتركة للواقع الفعلي.

4- أصبح التلفزيون يشكل نظرتنا للعالم من خلال تكرار تقديمه للنماذج المصورة.

5- يستوعب المشاهدون المفاهيم المقدمة لهم على شاشة التلفزيون لأنهم يستخدمون الوسيلة بشكل مستمر وبصورة غير انتقائية لساعات طويلة أكثر من تحديد برنامج معين.

6- يقوم العنف التلفزيوني بدور أساسي في تكوين نظرة المشاهدين نحو الواقع.

7- ترى أيضا هذه النظرية أن العالم الرمزي للوسيلة الإعلامية خاصة التلفزيون يشكل مفاهيم الجماهير عن العالم الواقعي ويؤكد مدركاتهم عن الواقع. فالتلفزيون بوجوده المستمر في اغلب البيوت بيئة رمزية مشتركة يولد فيها الأطفال ولذلك تتشابه مصادر التعرض اليومي للنماذج الثقافية لدى الصغار. ومن ثم يصبح العالم الرمزي للتلفزيون عالما رئيسيا لان العنف تستخدمه معظم الشخصيات التلفزيونية للفوز في صراع القوى. لكن رغم هذا لم تهتم نظرية الغرس الثقافي بكم العنف المقدم في التلفزيون بل ركزت اهتمامها الأساسي على المشاعر الناتجة عن مشاهدته مثل الخوف والاستثارة والاغتراب والتي تنتشر بين المشاهدين لبرامج العنف فيعتقدون أن العالم الرمزي العنيف المقدم في التلفزيون هو انعكاس الواقع ويصدقون أن العالم الحقيقي عنيف جدا مثل العالم التلفزيوني. (الخولي،2007، ص106-107)

رابعا: نظرية الإحباط –العدوان:

تشير هذه النظرية ان البيئة تسبب في الإحباط للفرد وتدفعه نحو العنف، أي أن البيئة المحيطة التي لا تساعد الفرد على التأقلم فيها وعلى تحقيق ذاته والنجاح فيها تدفعه إلى اللجوء إلى السلوك العدواني حيث أكد " **بيركوتز Berkouitz**" على ان السلوك العدواني هو موصلة للغضب وان أسباب غضب الإنسان متعددة منها: الإحباط، الظلم، الفقر، الجوع. والإحباط قد لا يؤدي الى السلوك العدواني بشكل مباشر وإنما قد يؤدي الى الغضب مما يجعل الإنسان مهيأ للقيام بسلوكيات عدوانية. (ساردو، 2020، ص29)

خامسا: النظرية السلوكية:

أشارت هذه النظرية إلى أن أهم أسباب حدوث السلوك العدواني يرجع إلى فكرة تقليد الآخرين فقد يلجأ الأطفال إلى تقليد الكبار والتعلم من خلال المواقف الحقيقية في الحياة. (الجوهري،1995، ص 77)

والسلوك العنيف يتكون لدى الفرد منذ وقت مبكر من حياته أي منذ الصغر من خلال علاقاته الاجتماعية، فتنشئة الطفل الخاطئة تجعله يأخذ فكرة اتخاذ العنف والقوة الوسيلة الوحيدة لحل المشاكل التي تواجهه في الحياة. (العيسوي، 2000، ص 158)

كما ترى هذه النظرية بأن السلوك العدواني مكتسب يتعلمه الطفل من مصادر مختلفة، لذلك أشار **باندورا (Bandoura)** إلى أهمية القدوة أو النموذج بالنسبة للطفل في تعلمه السلوك الاجتماعي واكتسابه لاتجاهات أو أنماط السلوكيات المتعددة.

كما يرى أيضا أصحاب هذه النظرية أمثال **واطسن (Watson)** رائد المدرسة السلوكية ان سلوك الإنسان مكتسب بالتعلم من البيئة، حيث أكدأن السلوك العدواني عند الفرد محكوم بالمهارات البيئية وعليه فان المثيرات التي اكتسبها فرد ما وفيها سلوك عنيف قد تم تعزيزه وتدعيمه. (بن زيان،2020، ص76)

وما يمكن استخلاصه من هذه النظرية في تفسيرها لظاهرة العنف هو ان السلوك العنف مثله مثل أي سلوك آخر يمكن التوصل إليه وتعديله من خلال قوانين التعلم.

3- أنواع العنف المدرسي ومظاهره:

تختلف أنواع العنف المدرسي باختلاف الجهة المسؤولة عنه فقد يكون العنف بين أستاذ وتلميذ او بين تلميذ وتلميذ او بين تلميذ وإداري، وتتمثل تلك الأنواع في:

3-1 العنف الجسدي :

يعني استخدام القوة الجسدية اتجاه الآخرين من اجل إيذائهم وإلحاق الضرر بهم جسميا مما يؤدي إلى آلام ومعاناة نفسية والجسمية نتيجة تلك الأضرار ومن أمثلة استخدام العنف الجسدي لدينا:

الحرق بالنار، الضرب بالأيدي او بالأدوات الخنق، ركلات بالأرجل، سحب الشعر، دفع الشخص.

والعنف الجسدي في مجال التربية يدل على العقوبة الجسدية التي يعتمدها المعلمون او الإداريون على التلاميذ الذين يخالفون بعض القواعد وهو يعتمد كأسلوب تخويف فقط حتى يخضع التلميذ للمعلم ويطيعه ويحترمه ومنه فالعنف الجسدي يدل على العقوبة الجسدية بهدف التخويف للحصول على طاعة التلاميذ والاستجابة للأوامر والاعتداء على الزملاء والرفاق في المدرسة. (عمران، 2003، ص 123)

3-2 العنف اللفظي :

هو النوع الأكثر انتشارا في المدرسة فهو عبارة عن التلفظ بألفاظ سيئة او قاسية يتخذ عدة أشكال تسبب للشخص المتضرر صدمات نفسية بما في ذلك القلق والاكتئاب المزمن وغيره.

أشكاله تتمثل في:

- استخدام الألفاظ البذيئة .
- التهكم والسخرية من المدرسين أو من يمثل السلطة في المدرسة على التلميذ.
- تعطيل المدرسين عن متابعة إلقاء الدروس من خلال إخراج أصوات معينة أو استخدام الطباشير وأفعال أخرى تهدف لإعاقة المدرسين عن أداء مهامهم.
- نعت التلاميذ بصفات المؤذية.
- الصياح والشغب.
- الشتم والسب. (الرشود ،2000، ص 24)

3-3 العنف النفسي :

هو كل فعل او قول من شأنه التحقير والإهانة أو منع حق، والعنف قد يتم من الناحية النفسية من خلال عمل او الامتناع عن القيام بعمل معين وقد يحدث هذا على يد شخص او مجموعة من الأشخاص الذين يمتلكون القوة والسيطرة لجعل التلميذ يتأذى نفسيا مما يؤثر على وظائفه السلوكية والوجدانية والذهنية ومن أشكال العنف النفسي المدرسي نجد ما يلي: الإهانة، التخويف، التهديد، العزلة، الاستغلال الاستهزاء، نظرات الاحتقار، العقاب. (العرفاوي ،2020، ص 37-38)

4-3 العنف الجنسي:

هذا النوع يتعرض له بشكل كبير الطلاب الضعفاء الشخصية ويظهر في صورة إجبار الطرف الضعيف على القيام ببعض الأمور الجنسية، وقد يسبب هذا النوع إضرارا جسدية ونفسية في ان واحد ويعتبر هذا النوع من العنف من الأنواع الجديدة التي ظهرت في الوسط المدرسي فقد أخد أشكالا متعددة كالتلفظ بألفاظ بذيئة والتحرش الجنسي قد يتطور إلى الاغتصاب في بعض الحالات. (خريف ،2008، ص10)

إن تداخل العلاقات بين التلاميذ داخل الوسط المدرسي ولد تعايش وانتشار سلوكات جديدة أدت في الكثير من الأحيان إلى مآسي اجتماعية فمن بين أنواع العنف الجنسي المنتشرة في المدارس نجد ما يلي:

- **التحرش الجنسي:** عندما يتحرش أحد الطلاب بشخص أخر بأي شكل من أشكال التحرش الجنسي مثل: اللمس الغير مرغوب فيه والتحسس بأجساد الآخرين.
- **الاغتصاب:** عندما يجرى على شخص بدون موافقته وهو أحد أكثر أنواع الخطيرة للعنف الجنسي. (العواودة،2009، ص71)

4-أسباب العنف المدرسي:

هناك أسباب عديدة ترتبط بالعنف المدرسي، عوامل نفسية تتعلق بجماعة الأقران وعوامل موقفية وأخرى تتعلق بالمجتمع وحيث أن السلوك العنيف هو دالة تفاعل الفرد مع البيئة فال شك أن الخطوة الأولى نحو الوقاية من العنف هو تحديد وفهم العوامل التي تسهم في حدوث العنف، إذ أن الوقاية من العنف تعتمد في جزء كبير منها على فهم أسبابه فالعنف المدرسي لم يكن أحداث معزولة بل هو جزء من مشكلة العنف العام في المجتمع .(كزواي 2019، ص 43)

ويمكن تصنيف العوامل التي تؤدي إلى العنف المدرسي إلى عدة أسباب وهي:

4-1 أسباب مدرسية:

قد يكون من المتوقع أن يتجه عمل معظم المديرين باتجاه مساعدة المعلمين، على تحسين عملية التعليم بإبعادها، إلى أن هذا قد يظل توقعا مثاليا ما دامت الدراسات تؤكد ضعف القدرات الإدارية لدى مديري المدارس، وعدم توفير الجو المؤدي للسلوك السوي من خلال إشراك الطالب في اتخاذ القرارات والنزعة التسلطية في الأساليب الإدارية، وغياب التناغم بين الإدارة والمدرس والطالب، هذا أيضا ما يؤكده التقرير المعد من طرف الفريق التقني لمركز التوجيه المدرسي بغرداية(2001-2000) إن العوامل سابقة الذكر في علاقتها بالعنف المدرسي ليس تحصيل حاصل، بل هي مظاهر متعددة لتربية العنف المدرسي، وهي إن دلت على شيء فإنما تدل على تعمق العنف وامتداده في معظم جوانب العمل التربوي . للإشارة، فالعوامل المذكورة ما هي إلا بعض من أوجه تقرير العنف المدرسي، من الناحية التربوية على أن هناك من يعرض عوامل أخرى:

- كطريقة تصميم المؤسسة واكتظاظ الصفوف نقص المرافق الضرورية
- انعدام الخدمات.

- افتقار البناء المدرسي للمرافق الصحية المناسبة.
- الافتقار إلى إدراك حاجات الطلبة وفق مراحلهم العمرية المختلفة وضعف القدرة على تلبيتها في الوقت المناسب .
- الافتقار إلى إدراك حاجات الطلبة وفق مراحلهم العمرية المختلفة وضعف القدرة على تلبيتها في الوقت المناسب.
- الافتقار إلى الأساليب التربوية في معالجة مشكلات الطلبة واللجوء إلى العقاب البدني المرفوض نفسيا أوتربويا .
- ضعف مراعاة الفروق الفردية.
- مزاجية المعلم وصفاته الشخصية غير الداعمة للعملية التعليمية. (كزواي 2019، ص 45-46)

4-2 أسباب تعود للمجتمع:

- **ثقافة المجتمع:** أي جميع المثل والقيم وأساليب الحياة وطرق التفكير في المجتمع، تعود الى الثقافة السائدة في ذلك المجتمع.
- **الهامشية:** المناطق المهمشة في المجتمع محرومون من ابسط الحقوق يميلون عادة الى تبني اسلوب العنف ويمجدونه، الفقر، المناخ السياسي المضطرب، الغزو والاحتلال. (العرفاوي،2020، ص 58-59)

4-3 أسباب نفسية:

يرجع سلوك العنف عند التلميذ إلى شخصيته ونفسه وذلك لأسباب متعددة وهي كالاتي:

- الشعور المتزايد بالإحباط.
- الاعتزاز بالشخصية.
- تمرد المراهق على طبيعة حياته في الأسرة والمدرسة.

- الميل للانتماء إلى " الشلل" والجماعات الفردية.
- عدم القدرة على مواجهة المشكلات بصراحة.
- عدم إشباع الطالب لحاجاتهم النفسية. (العرفاوي 2020، ص 46)

يتضح مما سبق ان هناك تتعدّد لأسباب التي تؤدّي إلى حدوث ظاهرة العنف المدرسيّ أو تزيد من احتمالية حدوثها، وتتضمّن الاضطرابات النفسيّة لدى الطالب، مثل: الاكتئاب، والقلق، والتوتّر، ومشاهدة الطلاب لسلوكيات عنيفة في المنزل أو في الشوارع أو حتّى في ألعاب الفيديو أو الأفلام ممّا يُشجّعهم على محاكاة العنف واستسهاله، ومن الأسباب المؤدّية للعنف المدرسيّ تعنيف الطالب من قِبَل والدِيه أو المجتمع المحيط به وتعرّضه للإقصاء والرفض، ممّا يدفعه إلى فعل أيّ شيء من أجل إيقاف ما يحدث وبهذا قد تصدر عنه سلوكيات عنيفة، وأخيراً يتّفق الخبراء على أنّ سهولة وصول الطالب إلى الأسلحة بمختلف أنواعها تُسهّل عليه استخدامها ضدّ الأشخاص أو الأشياء التي لا يُحبّها أو تُسبّب له الأذى.

5) أثار العنف المدرسي:

للعنف المدرسي نتائج وأثار وخيمة على الفرد او على المجتمع ومن بين الآثار ما يلي:

- **آثار صحيّة:** تتضمّن الأضرار الصحيّة التي يُسبّبها العنف المدرسي بعض الأضرار المرئيّة التي قد تكون خفيفةً وقد تكون جسيمةً ومؤثّرة، ومن الأمثلة عليها الكدمات والكسور الناجمة عن الضرب أو استخدام الأسلحة، أمّا الأضرار غير المرئيّة فهي تحدث على مستوى صحّة الطالب النفسيّة، مثل: الاكتئاب، والقلق، والخوف، والعديد من الاضطرابات النفسيّة الأخرى، ويُشار إلى أنّ العنف المدرسيّ قد يدفع الطالب إلى سلوكيات مضرّة بصحّته، مثل: تعاطي المخدّرات، أو إدمان الكحول، أو الميل للانتحار.

- **آثار أسرية** :يؤدّي العنف المدرسي إلى العديد من الأضرار التي قد تحدث على مستوى أسرة الطالب المعنف، إذ إنّ الأسرة ستكون مسؤولةً عن إصلاح الخطأ الذي قام به الطالب سواء كان ذلك بدفع الأموال أو الذهاب إلى المحاكم أو غير ذلك، كما أنّ الأسرة ستحتاج إلى بذل مجهود ووقت كبيرين من أجل محاولة تعديل سلوك ابنهم الذي تصدر منه سلوكيات عنيفة، ومن الأضرار التي قد تحدث للأسرة أيضاً التعرّض للانتقاد من المجتمع المحيط والأصدقاء، كما أنّ النقاش الحادّ بين الأسرة والابن المعنف قد يؤدّي إلى إحداث مشكلات ونزاعات داخل الأسرة مما يُهدّد استقرارها.(Ferrara ,2019,p9)
- **آثار اجتماعية** :تتضمّن الأضرار الاجتماعية التي قد تحدث بسبب العنف المدرسيّ عدم قدرة الطالب على تكوين علاقات اجتماعيّة أو عاطفيّة مع الآخرين بشكلٍ طبيعي، وانخفاض قدرته على التمتّع بالمشاعر الإيجابيّة، والنفور من التقارب الجسديّ والعاطفيّ، كما يُبدي الطلاب المعفنون في المدرسة ردود أفعال عنيفة عند تهدئتهم أو الإمساك بهم أو احتضانهم، ويكون من الصعب التنبّؤ بتصرّفاتهم، بالإضافة إلى أنّ أيّة محاولة لتغيير روتينهم اليومي تؤدّي إلى ظهور سلوكيات رافِضة قد تكون عنيفةً بسبب رغبتهم في التحكّم ببيئتهم واتخاذ قراراتهم بأنفسهم.(Ferrara ,2019,p9)
- **آثار أكاديمية** :تتعدّد الأضرار الأكاديمية للعنف المدرسي، ولا يقتصر أثرها على التلاميذ المتعرّضين للعنف إنّما يمتدّ ليشمل التلاميذ الذين يشاهدون العنف أيضاً، قد يشعر الذين يشاهدون العنف بالذنب لرؤيته وكونه خائفا جدا من إيقافه قد يشعرون أيضا بالتهديد، فعندما يتعرض الطفل لصدمة غالبا ما تتغير معتقداته الأساسية حول الحياة والأشخاص الآخرين حيث لم يعد يعتقد أن العالم أصبح أمنا وذلك يضر بصحته.

وتتضمّن الأضرار الأكاديمية تغيّب التلاميذ عن المدرسة، أو تسرّبهم منها، أو تخوّفهم من الذهاب إليها، وفقدان التركيز أثناء التواجد في الصفّ أو خلال أيّ أنشطة مرتبطة بالمدرسة، وقد أثبتت الدراسات وجود علاقة واضحة بين العنف المدرسيّ وضعف التحصيل الدراسيّ في المواد الأساسية كالرياضيات، كما أشارت التحليلات إلى أنّ العنف المدرسيّ الذي يتعرّض له الطلبة على يد معلّميهم أو أقرانهم يُقلّل احتماليّة متابعة هؤلاء الطلبة للتعليم العالي، كما أنّ التلاميذ المعنَّفين غالباً ما تصدر عنهم سلوكيات رافضة لأي تغيير ممّا يمنعهم من التطوّر الأكاديمي واكتساب المهارات.

يتضح مما سبق ان العنف المدرسي يتضمّن أثار على الصحة والأسرة والمجتمع والجانب الأكاديمي فقد تكون هذه الآثار البعض مرئيّة التي قد تكون خفيفةً وقد تكون جسيمةً ومؤثّرة لنفسية الفرد وتعود بالسلب عليه.

6) أساليب الوقاية من العنف العنف المدرسي:

يعد العنف المدرسي أحد التحديات التي تواجهها البيئة المدرسية ومجتمعاتنا اليوم، لذا لابد أن يكون من بين الأولويات الرئيسية التي يجب التركيز عليها فهو ليس مجرد تهديد للأفراد المعنيين به، بل أيضا على المجتمع ككل، لذا يجب تبني استراتيجيات واسعة النطاق للوقاية منه بالتعاون مع كافة الأطراف التي لها علاقة مباشرة أو غير مباشرة بالمؤسسات التربوية وكذا التواصل المستمر مع الاسرة.

ومن بين الاساليب التربوية المتخذة للوقاية من مشكلة العنف المدرسي:

- تجنب تشديد العقوبات الصارمة على التلميذ أو فرض العقاب واستبدال ذلك بالأساليب التربوية النفسية الهادفة مثل معالجة مشكلة قضاء وقت الفراغ، وتعيين أخصائي نفسي أو اجتماعي في كل مدرسة لتقديم الرعاية النفسية الاجتماعية للتلاميذ في مجالات الإرشاد وإسداء النصيحة لحل مشاكلهم. (بن تروش، شرفة،2018، ص89)

- تدعيم خالية الإصغاء والمتابعة النفسية والإرشادية وتشجيع النشاطات الصفية والأنشطة البدنية وتعزيز صلاحيات مستشار التوجيه في التكفل النفسي والاجتماعي بالتلاميذ لهدف تهذيب وترشيد سلوكهم في الوسط المدرسي.

- ✓ جلسات الإرشاد الجماعي وتوظيف الإذاعة المدرسية.
- ✓ توعية الأساتذة بضرورة تعليم التلاميذ السلوك المرغوب فيه ومكافأتهم عليه وشكرهم وشكر ولي أمرهم إشراكهم في العملية التربوية.
- ✓ إشعار ولي الأمر بمخالفات ابنه وتوثيق ذلك واستخدام لوحات الشرف للطلبة المثاليين .
- ✓ تكوين أساتذة مستعدين للتفاعل مع مهمتهم ومستمتعين بها والمحتسب لما يقوم به عند هللا عز وجل من أجل مجتمعه ووطنه، مع إعداده لتطبيق القواعد المذكورة في بناء العالقة التربوية مع التلاميذ وتكوين أسرة تربوية جماعية في المدرسة. (نبهات، 2008، ص197)
- ✓ تكثيف الرقابة والمتابعة لسلوك التلاميذ وأماكن تواجدهم في المدرسة.
- ✓ تدعيم آليات الضبط داخل المدرسة لفرض الانضباط والالتزام بقوانين المؤسسة وكذا تفعيل مجالس التأديب للتصدي لكل الانزلاق وأشكال العنف التي قد تؤدي إلى عواقب وخيمة لا تحمد عقباها .
- ✓ فتح قنوات اتصال دائمة ومستمرة بين الأسرة والمدرسة لتبادل المعلومات والنصائح في كل ما يتعلق بالتلميذ من حيث سلوكه وممارساته وتحصيله العلمي.
- ✓ تكليف التلميذ المشاغب بأعمال تخص القسم إشعاره بقيمته والرفع من شخصيته حيث أن سلوك المشاغبة أو أي انحراف قد يصدر من تلميذ الهدف منه في أغلب الأحيان هو فقط الثبات الذات ومحاولة لفت الانتباه.

- ✓ إدماج التلاميذ أصحاب السلوكيات العدوانية في النوادي والأنشطة الجماعية من اجل مساعدتهم على التخلص من تلك السلوكيات.
- ✓ بناء أنشطة رياضية وثقافية وفنية وجماعية من اجل تفريغ الطاقة السلبية لدى التلاميذ.
- ✓ التركيز على استخدام أساليب التعزيز.
- ✓ تدريب الطلاب على حل الصراعات عن طريق الحوار والتفاهم. (بن تروش ،2018، ص 90) (كزواي،2019، ص 62-64)

يتضح مما سبق ان العنف المدرسي له آثار سلبية وخطيرة على حياة التلميذ وعلى البيئة المدرسية وحتى الأسرة نظرا لما بتسببه من عواقب، الا ان هناك عدة أساليب لمحاربته داخل المدارس وذلك من خلال تقنيات وأساليب إرشادية يستخدمها المرشد النفسي داخل المؤسسة.

خلاصة الفصل:

من خلال ما تم عرضه في هذا الفصل، تبين أن العنف المدرسي هو كل تصرف يجعل المدرسة بيئة غير امنة لما يحدث فيها من أفعال و سلوكيات عدوانية متنوعة تتمثل في الاعتداءات الجسدية و اللفظية و النفسية كما فسرت عدة نظريات سلوك العنف من الناحية النفسية والبيولوجية والانفعالية والاجتماعية، تعود أسبابه الى الاسرة او المجتمع او الى المدرسة ، وكذلك التنشئة الاجتماعية الخاطئة، بالإضافة إلى عدم الاهتمام بالتلميذ داخل الفصل الدراسي من طرف المعلم، كما يأخذ العنف عدة أشكال وأنواع يمارس ضد التلميذ أو ضد الأستاذ وقد يصل إلى تخريب وتكسير ممتلكات المؤسسة، يتنجم عنه آثار سلبية وخطيرة على حياة التلميذ وعلى البيئة المدرسية وحتى الأسرة و على المجتمع إلا أن هناك عدة وسائل وطرق لمحاربته وذلك من خلال تقنيات وأساليب إرشادية يستخدمها المرشد النفسي داخل المدرسة كالبرامج الإرشادية.

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

1) منهج الدراسة
2) الدراسة الاستطلاعية
3) عينة الدراسة الاستطلاعية
4) حساب الخصائص السيكومترية
5) الأساليب الإحصائية المستعملة

خلاصة الفصل

تمهيد:

إن الإجراءات المنهجية جزء لا يتجزأ من الدراسة ولا تقل أهميتها عن باقي المراحل التي تمر بها، حيث يعكس الجانب الميداني للدراسة خطة العمل المنهجي للبحث، فبعد أن تناولنا موضوع الدراسة من جانبه النظري، حيث قمنا بتحديد إشكالية الدراسة وفرضياتها وتطرقنا إلى الفصول المتعلقة بمتغيرات البحث، سوف نتطرق في هذا الفصل إلى جانبه الميداني للدراسة ، وقبل التحقق من صحة الفرضيات والإجابة على تساؤلات البحث، وقبل عرض النتائج وتحليلها وتفسيرها لابد من الاستطلاع على الدراسة ووصف الأدوات والتقنيات المستخدمة في جمع البيانات، وتحديد منهج الدراسة ووصف المجتمع الذي أخذت منه عينة الدراسة وكذلك وصف العينة الممثلة للمجتمع المدروس، إضافة إلى الأساليب الإحصائية المستعملة في تحليل البيانات.

1) منهج الدراسة:

يعتبر المنهج من الأساسيات والطرق التي يعتمد عليها الباحث في إجراء بحث هو باعتبار أن المنهج هو مجموعة من القواعد والأسس العلمية التي يضمها الباحث من أجل الوصول الى الحقيقة، حيث يقول رجاء محمود أبو علام " بأن المنهج هو التصميم أو الخطة التي يضعها الباحث للحصول على البيانات وتحليلها بغرض الوقوف على طبيعة مشكلة من المشكلات. (أبو علام, 2004، ص 54). يرتبط هدف البحث ارتباطا قويا بالمنهج المستخدم، تم استخدام المنهج الوصفي لأنه الأنسب والمناسب للبحث الحالي باعتباره يقوم على جمع البيانات حول الظاهرة موضوع الدراسة ثم تحليلها وتصنيفها واستخلاص النتائج يقوم المنهج الوصفي على جمع الحقائق والمعلومات ومقارنتها وتحليلها وتفسيرها للوصول إلى تعميمات مقبولة، أو هو دراسة وتحليل وتفسير الظاهرة من خلال تحديد خصائصها وأبعادها وتوصيف العلاقات بينها، بهدف الوصول إلى وصف علمي متكامل لها. (ماثيوجدير.2015. ص100)

2) الدراسة الاستطلاعية:

2-1 أهداف الدراسة الاستطلاعية:

من خلال الدراسة الاستطلاعية تم جمع معلومات أولية لضبط المنهجية العلمية للدراسة الأساسية:

- تم تحديد المنهج العلمي المناسب.
- تحديد خصائص عينة الدراسة الأساسية.
- ضبط الاستبيان نهائيا بعد حساب خصائصها السيكو مترية.

2-2 أداة الدراسة:

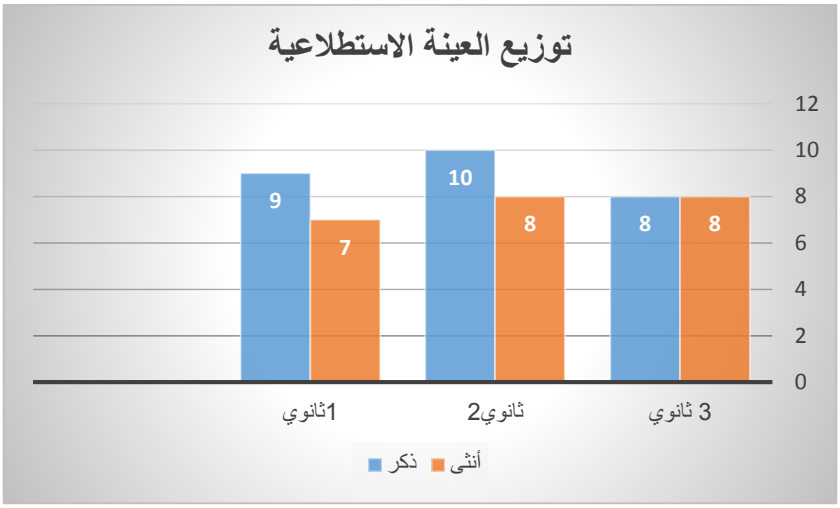
لقد استخدمنا في بحثنا هذا استبيان من إعداد الباحثتان (2023)، يتكون الاستبيان من 17فقرة، يتكونمن خيار ثنائي التدرج، ببدائل الإجابات (نعم -لا) ما يقابلها الأوزان (1-2)، وكل الفقرات في الاتجاه الإيجابي تتراوح الدرجة الكلية للمقياس (34-17).

3) عينة الدراسة الاستطلاعية:

تم اختيار أفراد العينة الاستطلاعية بالطريقة العرضية عددها50 تلميذ وتلميذة من أقسام التعليم الثانوي (1-2-3 ثانوي) بثانويتي ولاية بومرداس وتيزي وزو، شهر ماي 2023، بغرض التأكد من الخصائص السيكو مترية للاستبيان قبل تطبيقه على العينة الأساسية موزعين وفق متغيري الجنس والمستوى الدراسي، كما هو موضح في الجدول رقم (04) والشكل رقم (1).

		المستوى الدراسي			المجموع
		1ثانوي	2 ثانوي	ثانوي3	
الجنس	ذكر	9	10	8	30
	أنثى	7	8	8	20
المجموع		16	18	16	50

جدول رقم 04 يبين توزيع العينة الاستطلاعية حسب الجنس



الشكل رقم (01) يبين توزيع العينة الاستطلاعية على أساس الجنس والمستوى الدراسي تكونت عينةالدراسة الاستطلاعية 50 مفردةمنالجنسين بعدد14 تلميذ بنسبة 46,7%و16تلميذة بنسبة 53,3%، أي بعدد 10مايقابلها 33.3%من كل مستوى دراسي.

4) عينة الدراسة الأساسية:

قوامها 50 تلميذ وتلميذة من أقسام التعليم الثانوي (3-2-1 ثانوي) بثانويتي ولاية بومرداس وتيزي وزو، يعانون من مشكلة العنف المدرسي ويخضعون لحصص إرشادية تم اختيارهم بطريقة قصدية.

5) حساب الخصائص السيكو مترية:

الصدق:

الاتساق الداخلي: تم حساب الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس على العينة، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والبعد وبين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس.

الفقرة	مقياس	الفقرة	مقياس
س1	,672**	س10	,687**
س2	,417*	س11	,672**
س3	,672**	س12	,724**
س4	,717**	س13	,717**
س5	,724**	س14	,646**
س6	,586**	س15	,586**
س7	,646**	س16	,827**
س8	,417*	س17	,672**
س9	,436*		

الجدول رقم (05) يبين الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس على العينة

من خلال نتائج الجدول رقم (05) نلاحظ أن الفقرات كانت ذات معاملات ارتباط مرتفعة مع استبيان العمل الإرشادي تراوحت بين 0,417 و0,827كلها دالة عند مستوى 0,01، ماعدا الفقرات 2و8و9 فهي دالة عند مستوى الدلالة 0,05.

وعليه نقول إن الفقرات ذات ارتباط عال مع المقياس وبذلك يمكن تطبيقه على الدراسة الأساسية.

الثبات:

حساب معادلة ألفا كرونباخ:

قمنا بحساب معامل ألفا كرونباخ للدرجة الكلية لاستبيان العمل الإرشادي للتخفيف من العنف المدرسي للتعرف على مدى اتساق عباراته وكانت النتائج كما هي مبينة في الجدول الآتي:

استبيان العمل الإرشادي	معامل ألفا كرونباخ
17	0,895

الجدول رقم (06) يوضح معامل ألفا كرونباخ لاستبيان العمل الإرشادي

يتضح من الجدول رقم (06) أن قيمة ألفا دالة إحصائيا عند مستوى (0،01) حيث بلغت في الاستبيان (0,895) فكانت قيمة الثبات عالية جدا وهذا ما يسمح لنا باستخدامه في الدراسة الأساسية بكل ثقة واطمئنان.

-التجزئة النصفية:

-تم حساب معامل لارتباط بين درجات الفقرات الفردية ودرجات الفقرات الزوجية والمكونة لمقياس التنمر المدرسي مجموع الفقرات (17) وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

	المتوسط	التباين	ألفا	معامل بيرسون	معامل سبيرمان براون
الفئة 1	1,789	0,161	0,726	**0,878**	**0,935**
الفئة 2	1,783	0,170	0,858		

الجدول رقم (07) يبين معامل التجزئة النصفية لاستبيان العمل الإرشادي

وصلنا بعد حساب معامل الارتباط بين درجتي الجزء الأول والجزء الثاني لاستبيان العمل الإرشادي، فقد بلغ قيمة معامل ارتباط يبيرسون بين النصفين (0,878)، وهو مؤشر جيد لثبات الأداة، للتجانس بين الجزيئين، لذا استخدمنا معادلة سبيرمان براون لتعديل طول الاختبار وقد بلغت قيمة معامل الثبات بعد التعديل (0,935)، وهي قيمة مرتفعة إحصائيا الأمر الذي يدل على ثبات الاستبيان وصلاحيته للتطبيق على الدراسة الأساسية.

6) الأساليب الإحصائية المستخدمة:

للحصول على مؤشرات كمية تساعد على تحليل ومعالجة البيانات لتفسير النتائج المتحصل عليها، تم استخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية **(Spss)**النسخة 23، الإحصائية والاستدلالية هي: النسب المئوية -. المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري -. معامل ارتباط بيرسون -. سبيرمان براون-. اختبار فيشر، اختبار"ت" Tلقياس الفروق، ايتا تربيع.

خلاصة الفصل:

لقد تم تحديد الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية وذلك من خلال توضيح المنهج المستخدم وهو الوصفي، بما يتضمنه من وصف وتحليل وتفسير للمشكلة، تحديد عينة البحث، تم الاستعانة بالاستبيان كأداة للبحث، من أجل جمع البيانات مع ذكر الأساليب الإحصائية المناسبة.

الفصل الخامس: تحليل وعرض تفسير مناقشة النتائج

تمهيد

1- الفرضية الأولى
2- الفرضية الثانية

الإستاج العام

المقترحات

خاتمة

المراجع

الملاحق

تمهيد:

يتطرق الباحث في هذا الفصل إلى عرض ومناقشة وتفسير نتائج فرضيات الدراسة التي تم التوصل إليها من خلال المعالجة الإحصائية والتي تم ذكرها في الفصل الرابع، مع محاولةتحليلها وتفسيرها في ضوء الإطار النظري لهذا البحث ونتائج الدراسات والبحوث السابقة، وكذا محاولة تحقيق الهدف الأساسي للبحث وهو الكشف عن مدى تأثير العمل الإرشادي في التخفيف من حدة مشكلة العنف المدرسي لدى تلاميذ الثانوي.

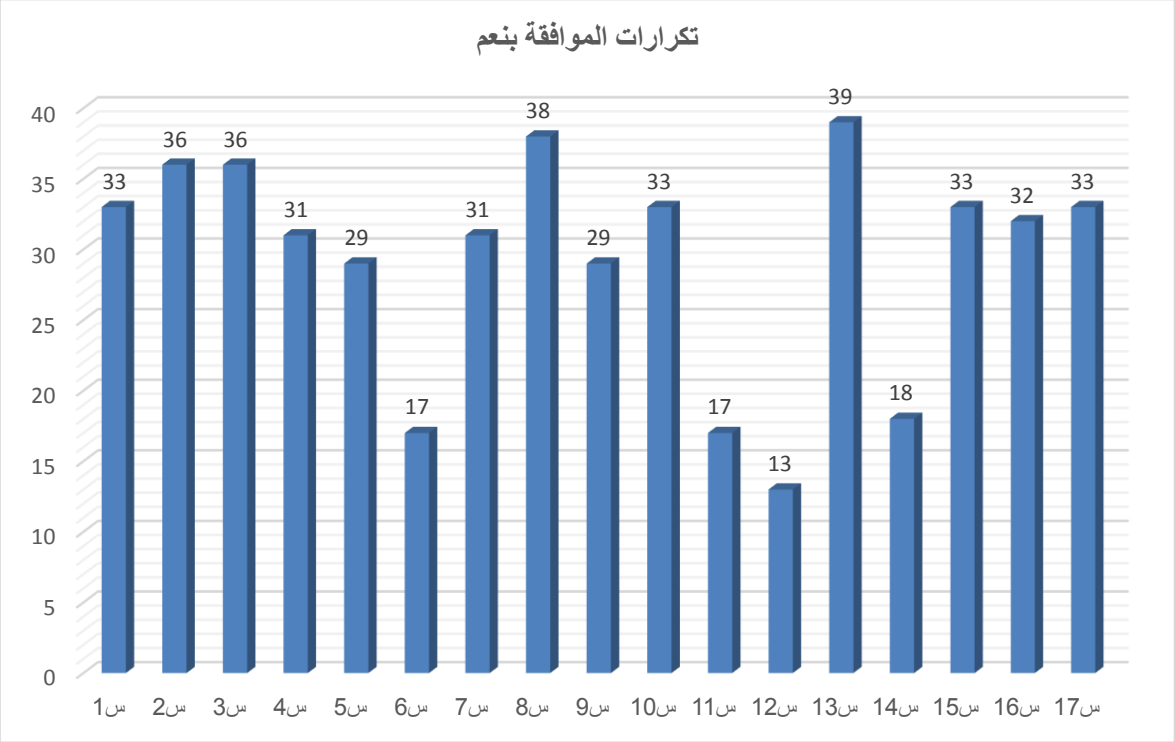
الفرضية 1: يؤثر العمل الإرشادي في التخفيف من حدة مشكلة العنف المدرسي

للإجابة على الفرضية استخدمنا التكرارات والنسب المئوية لاتجاهات المفحوصين مع تحديد اتجاه العينة، مع ترتيب الفقرات على حسب الأولوية لدى أفراد عينة الدراسة.

الجدول رقم (08) يبين اتجاهات التلاميذ على أثر العمل الإرشادي في التخفيف من حدة مشكلة العنف المدرسي

الفقرات	التقدير	نعم	لا	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	النسبة %	اتجاه العينة	رتبة الفقرة
س1	التكرار	33	17	1,66	0,479	83,000	نعم	5
	النسبة %	66	34					
س2	التكرار	36	14	1,72	0,454	86,000	نعم	3
	النسبة %	72	28					
س3	التكرار	36	14	1,72	0,454	86,000	نعم	3
	النسبة %	72	28					
س4	التكرار	31	19	1,62	0,490	81,000	نعم	10
	النسبة %	62	38					
س5	التكرار	29	21	1,58	0,499	79,000	نعم	12
	النسبة %	58	42					
س6	التكرار	17	33	1,34	0,479	67,000	لا	15
	النسبة %	34	66					
س7	التكرار	31	19	1,62	0,490	81,000	نعم	10
	النسبة %	62	38					
س8	التكرار	38	12	1,76	0,431	88,000	نعم	2
	النسبة %	76	38					
س9	التكرار	29	21	1,58	0,499	79,000	نعم	12
	النسبة %	58	42					

س10	التكرار	**33**	**17**	**1,66**	**0,479**	**83,000**	**نعم**	**5**
	النسبة %	**66**	**34**					
س11	التكرار	**17**	**33**	**1,34**	**0,479**	**67,000**	**لا**	**15**
	النسبة %	**34**	**66**					
س12	التكرار	**13**	**37**	**1,26**	**0,443**	**63,000**	**لا**	**17**
	النسبة %	**26**	**74**					
س13	التكرار	**39**	**11**	**1,78**	**0,418**	**89,000**	**نعم**	**1**
	النسبة %	**78**	**22**					
س14	التكرار	**18**	**32**	**1,36**	**0,485**	**68,000**	**لا**	**14**
	النسبة %	**36**	**64**					
س15	التكرار	**33**	**17**	**1,66**	**0,479**	**83,000**	**نعم**	**5**
	النسبة %	**66**	**34**					
س16	التكرار	**32**	**18**	**1,64**	**0,485**	**82,000**	**نعم**	**9**
	النسبة %	**64**	**36**					
س17	التكرار	**33**	**17**	**1,66**	**0,479**	**83,000**	**نعم**	**5**
	النسبة %	**66**	**4**					



الشكل رقم (02) يبين توزيع استجابات المفحوصين بنعم على الاستبيان

من خلال الجدول رقم (08) حيث نجد الفقرة رقم 13 جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره 1,78 وانحراف معياري يساوي 4180,، حيث نرى بأن نسبة 89%من أفراد عينة الدراسة قد أجابوا بأنهم متفقون على أن الحصص الإرشادية التي قدمت لهم ساعدتهم في التخفيف إفشاء الشائعات عن زملائهم.

أما المرتبة الثانية كانت الفقرة رقم 8 بمتوسط حسابي قدره 1,76 وانحراف معياري يساوي 0,431، حيث نرى بأن نسبة 88%من أفراد عينة الدراسة قد أجابوا بنعم حول مساعدة الحصص الإرشادية التي قدمت في التخفيف من استعمال الألفاظ البذيئة مع الغير.

وجاءت الفقرة رقم 3و4 في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي1, 72 وانحراف معياري 0, 454 وكانت نسبة الإجابة بنعم 86 %، حول مساعدة الحصص الإرشادية المقدمة في التخفيف من الصياح والشغب مع الغير والتخفيف من تخريب الممتلكات المدرسية.

في حين المرتبة الخامسة فكانت مشتركة للفقرات التالية 1،10،15،17 بمتوسط حسابي1,66وانحراف معياري0,479وكانت نسبة الإجابة بنعم 83%، كان ذلك حول محتوى الفقرات التي تخص مساعدة الحصص الإرشادية التي قدمت في التخفيف من السلوك العدواني، والتخفيف من التهجم على الزملاء، وفي التخفيف من ابتزاز الزملاء والتخفيف من التحرش بالزملاء.

أما المرتبة التاسعة كانت للفقرة 16 بمتوسط حسابي1, 64وانحراف معياري 0, 485وكانت نسبة الإجابة بنعم 82% التي تتضمن مساعدة الحصص الإرشادية التي قدمت في التخفيف من التعدي جسديا على الزملاء.

وجاءت الفقرة رقم 4 و7 في المرتبة العاشرة بمتوسط حسابي1,62وانحراف معياري 0,490 وكانت نسبة الإجابة بنعم 81% التي تضمنت مساعدة الحصص الإرشادية في التخفيف من تخريب الممتلكات المدرسية وكذا من نظرات الاحتقار الزملاء.

كانت المرتبة الثانية عشر للفقرات رقم 5 و9 بمتوسط حسابي 1, 58وانحراف معياري 0,499وكانت نسبة الإجابة بنعم 79%التي تنص على في التخفيف من تهديد الزملاء والتخفيف من استغلال الزملاء.

في حين رتبت الفقرة 14 في المرتبة الرابعة عشر بمتوسط حسابي 1, 36وانحراف معياري 0,485وكانت نسبة الإجابة بنعم 68% والتي تنص على مساعدة الحصص الإرشادية في التخفيف من تخويف الزملاء.

أما المرتبة الخامسة عشر للفقرات 6 و 11 بمتوسط حسابي 1, 34 وانحراف معياري 0, 479 وكانت نسبة الإجابة بنعم 67%، في التخفيف من التنمر على الزملاء والتخفيف من إذلال الزملاء.

وأخيرا ترتبت الفقرة رقم 12 في أخر مرتبة بمتوسط حسابي 1, 26 وانحراف معياري 0, 443 وكانت نسبة الإجابة بنعم 63% التي تنص على مساعدة الحصص الإرشادية في التخفيف من شتم الزملاء.

كانت اتجاهات الإجابة على فقرات الاستبيان في اتجاه نعم ماعدا الفقرات رقم 6،11،12،14 كان اتجاهها لا، مقارنة مع أوزان الفقرات للاستبيان الثنائي التدرج حيث بلغت الفئة لا (6-10) وفئة نعم (1-5).

كما تم دراسة الفرضية من خلال استخدام اختبار ت لمجموعتين مستقلتين لدراسة الفروق بين متوسطي مجموعتي التي استفادت من الحصص الإرشادية (1-5) و(6 -10)، مع حساب حجم تأثيرها على التخفيف من مشكلة العنف المدرسي باختبار ايتا^{2}.

الجدول رقم (09) يبين قيمة" ت" لمجموعتي عدد الحصص الارشادية

المقياس	عدد الحصص الإرشادية	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ' ت	الدلالة sig	قيمة ايتا 2
العمل الإرشادي في التخفيف من حدة مشكلة العنف المدرسي	1ـ 5	24	24,0417	3,36838	**-6,984**	**0,000**	**0,504**
	6ـ10	26	29,6538	2,24397			
	المجموع	50	26,9600	3,98958			

من قراءة الجدول رقم (08) نلاحظ أن قيمة تهي (6,984-) في استبيان العمل الإرشادي المساعد في التخفيف من مشكلة العنف المدرسي حيث بلغ متوسط عدد الحصص (1-5) (24,04) وبانحراف معياري (3,37)، في حين بلغ متوسط عدد الحصص (6-10) (29,65) وبانحراف معياري (3,989) وعليه المتوسطان غير متقاربان.

أما القيمة الاحتمالية Sig المصاحبة لقيمة (ت) تساوي (0,000) أصغر من مستوى الدلالة 0.05 والتي تبين أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي عدد حصص العمل الإرشادي المساعد في التخفيف من مشكلة العنف المدرسي لصالح الذين استفادوا من 6—10 حصص إرشادية، حيث سجل أكبر متوسط حسابي، أما حجم التأثير الذي بلغ معامل ايتا^2 0،504 وحسب جدول حجم التأثير يقع التأثير الكبير.

وعليه نقبل الفرضية البديلة التي مفادها يؤثر العمل الإرشادي في التخفيف من حدة مشكلة العنف المدرسي ومنه نقول ان الفرضية **الأولى تحققت.**

تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الاولى:

ان الواقع المدرسي يؤكد بعض سلوكيات العنف المدرسي بكل أنواعه، و من الشائع نجد افشاء الشائعات بين المراهقين يتمثل ذلك في نشر معلومات كاذبة او غير مؤكدة من شخص معين او مجموعة من الاشخاص في بيئة المدرسة و يتم تداولها بين التلاميذ لتنتشر بسرعة و الهدف منها هو تشويه سمعة تلميذ اخر و الحاق الضرر به من اجل تحطيم تقدير ذاته لإثبات وجود و قيادة المراهق الذي يطلق الشائعة الى جانب انتشار الكلمات البذيئة و الغير لائقة، و هؤلاء التلاميذ اغلبهم لا يعرفون التواصل مع افراد الجماعة التربوية فمن استراتيجيات وزارة التربية القضاء على هذه السلوكيات مع التقليل من الصراخ و الشغب مع الغير ، حيث يؤكد النظام الداخلي للمؤسسات احترام

الغير و تقيد التلميذ بالأخلاق السلوك الحسن مع التخفيف من السلوك العدواني الذي يشمل افعالا تهدف الى إيذاء الاخرين جسديا و التهجم عليهم و ابتزازهم و التحرش بهم ،هنا يحول التلميذ الى خلية الإصغاء و المتابعة البيداغوجية و النفسية من اجل الوساطة والحل السلمي لبعض السلوكات العنيفة قبل عرضه على مجلس التأديب ، مستشار التوجيه والارشاد كمنسق وعضو قانوني او كعضو أساسي في الخلية له تأثير كبير يقوم بمتابعة التلميذ المشارك في خلية الاصغاء و المتابعة بهدف تقديم الدعم و التوجيه الفردي له لفهم الأسباب و المؤثرات التي تدفعه الى السلوك العدواني ليحدد له الخطة المناسبة للتغلب على العنف الصادر منه و يقوم بمتابعة نتائج تلك الخطة ، من خلال أساليب المقابلات و الملاحظات و الاستبيانات لتحليل العوامل الداخلية و الخارجية التي تؤثر على سلوك التلميذ ، حيث يقوم بتوعيته بمشاعره و مشاعر زملائه ، و ليتعرف على أنماط سلوكه العدواني و فهم اثاره السلبية و يعلمه مهارات التواصل لفك النزاعات لذلك يكون العمل الارشادي الذي يقوم به فعال من جهة تخصصه او لتواصله الدائم مع التلميذ خلال مساره الدراسي ، ونستنتج من خلال استجابة التلاميذ على بنود الاستبيان ان كل اجاباتهم كانت اتجاه الموافقة بنعم ونسبة عالية مؤكدين أثر العمل الارشادي في التخفيف من العنف لدى التلاميذ.

كما انه لاحظنا أيضا عبر استجابتهم على بقية البنود ان مستشار التوجيه اثر عليهم بنسبة اقلية فيما يخص بعض المظاهر الأخرى للعنف المدرسي بحيث لم يتم تغيير تلك السلوكات مثل تخويف الزملاء بدافع تحقيق القيادة في جماعة الرفاق كاستعمال أسلوب التهديد و الاذلال بزملائه باستخدام السلطة او القوة للتقليل من قيمتهم و كرامتهم كما يقوم بإذلالهم بطريقة مباشرة او غير مباشرة مما يتسبب لهم في اثار نفسية سلبية ، و تكرار التلميذ لذلك السلوك العدواني لفترات طويلة ينتج عنه التنمر الذي اصبح شائعا بكثرة في الوسط المدرسي رغم توفر مستشار التوجيه المدرسي هذا ما جعل

استجابات التلاميذ في البنود الخاصة بهذه المظاهر في اتجاه لا مما يستدعي من مستشار التوجيه والارشاد المدرسي ان يطور في أساليب وتقنيات التعامل مع هؤلاء التلاميذ للتخفيف من ذلك السلوك و ذلك بالتعاون مع أعضاء الفريق التربوي للكشف المبكر لحالات العنف من اجل الوصول الى نتيجة و لإعادة بناء سلوك المراهق في المرحلة الثانوية وتعديله حتى يتسنى لكل تلميذ المتمدرس في بيئة سليمة وامنة وخلق تلاميذ متوافقون نفسيا واجتماعيا.

الفرضية 2: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي العمل الارشادي يخفف من العنف المدرسي حسب الجنس

ولاختبار الفرضية قمنا باستعمال اختبار ت لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسطي الذكور والاناث في استجاباتهم حول تأثير العمل الإرشادي في التخفيف من العنف المدرسي

الجدول رقم (10) يوضح قيمة" ت "لدلالة الفروق في العمل الإرشادي بين الجنسين

المقياس	الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ' ت	الدلالة sig
العمل الارشادي	ذكر	26	27,23	5,399	6,685	غير دال 0,000
	انثى	24	18,58	3,450		

من خلال الجدول رقم (10) ومن قراءة القيمة الاحتمالية لاختبار ليفين ف لتساوي التباينات للمجموعتين والتي بلغت12, 162أكبر من مستوى الدلالة 0.05 =α نقول بتجانس تباييني المجتمعين.

بلغت قيمة ت (6, 685) في استبيان التخفيف من السلوك العنف المدرسي حيث بلغ متوسط الذكور (27,23) وبانحراف معياري (5,399)، في حين بلغ متوسط الإناث (18,58) وبانحراف معياري (3,450) وعليه المتوسطان غير متقاربان.

أما القيمة الاحتمالية Sig المصاحبة لقيمة (ت) تساوي (0, 000) أصغر من مستوى الدلالة 0.05 والتي تبين أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الجنسين لصالح الذكور حيث سجل أكبر متوسط حسابي، وعليه نقبل الفرضية ومنه نقول إن الفرضية **الثانية تحققت.**

تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

يلعب مستشار التوجيه المدرسي دورا حيويا في رصد وتشخيص حالات العنف المدرسي بين التلاميذ من خلال متابعة سلوكهم داخل المدرسة قد يقوم بزيارات الأقسام والتجول في الساحات والأماكن الاخرى داخل المدرسة للملاحظة المباشرة ومن خلال دراستنا الميدانية وملاحظات مستشار التوجيه والارشاد المدرسي ان الحالات المسجلة في سلوك العنف المدرسي عند الجنس الذكوري مقارنة بالجنس الانثوي وهذا ما جعله يركز على الجنس في تعديل السلوك.

فالذكور يمتازون بالعنف المدرسي نظرا للعوامل الاجتماعية التي تعتمد على الثقافة والبيئة، في بعض الثقافات يتم تعزيز الصورة النمطية للرجولة والقوة وهذا ما يمكن ان يشجع الذكور على اظهار العنف في الوسط المدرسي من اجل اظهار رجولته، أيضا تلعب التربية دورا مهما قد يتعرض الذكور لتربية قد تؤثر على سلوكهم، حيث قد يتم تشجيعهم على التصرف بطرق أكثر عدوانية وقوة، في حين يتم تعليم الاناث تفادي العنف والتعبير عن العاطفة بشكل مختلف. كما قد يواجه الذكور ضغوطا إضافية اثناء مرحلة المراهقة ، فقد تختلف طرق التعبير عن العنف بين الجنسين فالذكور يميلون الى

التصرفات العدوانية ، بينما الاناث يتعرضن لأنواع مختلفة من العنف المدرسي مثل التنمر اللفظي على زميلاتهن وإفشاء الشائعات والتهديد بالعزلة الاجتماعية بينما الذكور يميلون الى التصرف العدواني مباشرة مثل الاعتداء الجسدي كالضرب و التهجم و غير ذلك و هذا بعد الالمام بخصائص هده الشريحة والتكفل بها في وضعيات رسمية من مقابلات فردية و جماعية او من خلال التواصل اليومي معهم في الساحة و مع اشتراك الأولياء في تعديل السلوكات العنيفة، حيث نجدهم يؤكدون على الذكور بحكم ان الجنس الأنثوي قليل القيام بالسلوكات العنيفة من حيث التنشئة الاجتماعية التي تلعب دورا هاما في تشكيل سلوك الفرد تحرص على التربية الأخلاقية للأنثى وكذا النظرة الاجتماعية السلبية للمراهقة التي تقوم بالسلوكات العنيفة مهما كان نوعها .

ينظر المجتمع إلى الأنثى التي تمارس العنف في المدرسة بشكل سلبي أكثر من الذكور ويتم اعتبارها أكثر انحرافا عن النمط المتوقع من السلوك الانثوي قد تتعرض للتمييز والانتقادات الإضافية من المجتمع ومن المهم العمل على تغيير تلك النماذج النمطية واشراك المجتمع في التثقيف لدى الاناث وتبني مفهوم ان العنف المدرسي ليس مرتبطا بجنس معين وانما يعتمد على عدة عوامل.

استنتاج عام:

من خلال هذا الفصل قمنا بتفسير ومناقشة نتائج الدراسة حيث تحققت الفرضية الأولى والثانية أن العمل الإرشادي له إثر في التخفيف من حدة مشكلة العنف المدرسي، وأنه يلعب دور كبير في حل المشكلات السلوكية لدى التلميذ، التي ينتهجها التلميذ في المراحل التعليمية، فهذه الظاهرة تفشت في المجتمع بسبب عدة عوامل كالتنشئة الاجتماعية والمعاملة السلبية الو الدية، وكذا العالم ورفاق السوء وان العمل الإرشادي يختلف تأثيره حسب الجنسين ففي دراستنا نستنتج انه ساهم بنسبة أعلى عند الذكور أكثر من الإناث في تخفيف العنف المدرسي.

وبعد تحليل ومناقشة النتائج وما توصلنا اليه يمكننا استنتاج ما يلي:

- يؤثر العمل الإرشادي في التخفيف من حدة مشكلة العنف المدرسي لدى تلاميذ بمرحلة الثانوية.
- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي العمل الإرشادي في التخفيف من العنف المدرسي حسب الجنس.

المقترحات:

1- مراجعة نظام التأديب المدرسي ليصبح نظام تعديل سلوكي وقائي لا عقابي، والتكثيف من حصص الإصغاء وتعزيز ثقة الطالب بنفسه وتوعيته بالجوانب الإيجابية لديه.

2- ضرورة الاهتمام بإعداد برامج وقائية للحد من هذه الظاهرة وتفعيلها عن طريق عقد ندوات ومحاضرات لتعريف التلاميذ بمفهوم العنف وأشكاله ومظاهره وكيفية التعامل معه.

3- إعادة هيكلة الأنشطة الثقافية والرياضية واعتماد التحفيز لاكتشاف وتشجيع المواهب.

4- تفعيل دور الأولياء والجمعيات المختصة في المجتمع المدني والاعتناء بمشروع المؤسسة والمؤسسات ذات الأولوية..

5- التربية على فنون التواصل.

6- الوقاية الاجتماعية بتحسين للظروف الاجتماعية القاسية التي تعيش فيها الجماعات المعرضة للعنف والانحراف.

7- تفعيل أكبر لدور مستشار التوجيه، بحصر التلاميذ أصحاب السلوك العدواني المتكرر لنتمكن من التعامل معهم، ومعرفة أسباب سلوكاتهم.

8- المعالجة بقيام كل من الأسرة والمؤسسة التعليمية بدورهما في التنشئة الاجتماعية من أجل اجتناب أسباب المشكلة.

9- توضيح حدود واجبات وحقوق كل من مكونات العملية التعليمية: إدارة وتلاميذ وأساتذة.

10- التركيز على ظاهرة العنف بالبحث والتمحيص في محاولة لتحديد فئات التلاميذ الأكثر تأثرا بالعنف وكشف تأثيره السلبي عليهم بهدف رسم استراتيجيات كفيلة بحماية التلميذ من هذه الآفة المدرسية.

11- القيام بالدراسات العلمية حول الظاهرة من كل الجوانب ومن مختلف التخصصات.

خاتمة:

يعتبر العنف المدرسي من المشكلات التي تفشت بسرعة في المجتمع بسبب عوامل عديدة كالتنشئة الاجتماعية والمعاملة الوالدية السلبية والإعلام ورفقاء السوء وغيرها ، يتخذ اشكالا متنوعة منها اللفظي و الجسدي والنفسي والجنسي، كما انه تبين انه هناك أسباب وراءه منها مدرسية و نفسية وأخرى تعود الى المجتمع وله اثار سلبية جسدية، عاطفية، اجتماعية على الضحية بالإضافة الى ضعف التحصيل الدراسي ولهذا وفرت المدرسة مختص يهتم بهذه المشكلة ومن خلال عرض الدراسة الحالية وما توصلت إليه النتائج تبين ان العمل الارشادي يؤثر في التخفيف من حدة مشكلة العنف المدرسي لدى تلاميذ مرحلة الثانوية وذلك من خلال الحصص الارشادية التي يقوم بها مستشار التوجيه المدرسي مع التلاميذ حيث يعمل على توفير الدعم النفسي و الاجتماعي للتلاميذ وتوعيتهم بأهمية الاحترام المتبادل و التعايش السلمي في بيئة المدرسة كما أيضا يساعد التلاميذ على تطوير مهارات التواصل وحل مشكلات و كيفية التعامل مع المواقف الصعبة و التحكم في الغضب و العنف لذلك يعتبر العمل الارشادي في المدارس من احد الأدوات الفعالة للتعامل مع مشكلة العنف المدرسي .

الكتب:

1) احمد محمد الزغبي: تقنيات الإرشاد الفردي، ط1، مكتبة الرشد، السعودية–الرياض،2014.
2) اميمة منير جادو: العنف المدرسي بين الأسرة والمدرسة والإعلام، دار السحاب للنشر و التوزيع،2005.
3) امال سالم: العنف ضد المرأة العاملة في القطاع الصحي،عمان،الأردن، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع،2009.
4) حامد عبد السلام زهران: الإرشاد التربوي في الوطن العربي، عالم الكتب، القاهرة،1987.
5) حامد عبد السلام زهران: التوجيه والإرشاد النفسي، الناشر عالم الكتب كلية علوم التربية، جامعة عين الشمس القاهرة، ط1998،3.
6) الخالدي عطا الله فؤاد: علم النفس الإرشادي، ط1، دار الصفاء، عمان،2019.
7) رافده الحريري/سمير الأمامي الإرشاد التربوي النفسي في المؤسسات التعليمية، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع،2011.
8) رجاء محمود ابو علام: مناهج البحث في العلوم النفسية التربوية نط1، دار النشر، جامعات القاهرة ،2004.
9) سامي محمد ملحم: مناهج البحث في علوم التربية، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان،2005.
10) سعيد جاسم الاسدي: الإرشاد التربوي،ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، جامع الحسيني، عمان 2003.
11) صلاح عبد الحميد مصطفى: الإدارة المعرفية، ط1، الجامعية الإسكندرية، 1998.
12) عبد الرحمن المرسي: الإرشاد والتوجيه التربوي والمهني ،ط1،مكتبة الخانجي، القاهرة، 1975.
13) عبد القادر القرالة: مواجهة ظاهرة العنف في المدارس والجامعات، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن،2015.
14) عبد اللطيف دبور: الإرشاد المدرسي بين النظرية والتطبيق قسم علوم التربية دار الفكر للنشر والتوزيع،2012.

15) العرفاوي ذهبية: الإرشاد والتوجيه المدرسي، دار الأمل للطباعة والنشر، المدينة الجديدة تيزي وزو، نوفمبر 2019.

16) العيسوي عبد الرحمن: سيكولوجية العنف المدرسي، ط1، دار النهضة، بيروت لبنان،2007.

17) محسن تاجر: المنهج الوصفي،ط1، المغرب،2021.

18) محمد محروس الشناوي: العملية الإرشادية، ط1، دار غريب للنشر والتوزيع، القاهرة 1997.

19) نصر الدين أبو حماد: دليل المرشد التربويين، ط1، عالم الكتب عمان الاردن 2006

20) هادي مشعان الربيع: الإرشاد التربوي دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن،2003.

21) يحي نبهان محمد: الأساليب التربوية الخاطئة وأثرها في التنشئة الاجتماعية، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان الأردن2010.

المجلات:

22) مليكة بن زيان،العنف والمقاربات النظرية المفسرة له،مجلة الخلدونية العدد 12(2) ص76 ،2020.

23) عينو عبد الله–بن دادة عمارية فعالية البرنامج الارشادي في تخفيف من العنف المدرسي لدى تلاميذ الابتدائية 2021.

24) عماد بن تروش،لياس شرفة، العنف في المدرسة الجزائرية عوامله وسبل الوقاية منه،مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع، العدد 8،2018.

25) منيرة سليمان العودة، واقع العنف المدرسي لدى طالبات المرحلة المتوسطة مجلة التربية الازهر ،مجلد رقم،05 العدد34 ،2020.

الرسائل العلمية:

26) احمد اسماعيل البردیني: واقع الإرشاد التربوي في المدارس الحكومية ومدارس بمحافظات غزة،2006.

27) آل رشود سعيد محمد: اتجاهات طلاب مرحلة الثانوية، الرياض،2000.

28) زينة بن حسان: العنف في الوسط المدرسي، جامعة 8ماي 1945، قالمة.

29) ساردو حسان: العنف المدرسي بين المدرس وتلاميذ هو استراتيجيات تعاملهم مع بعضهم جامعة وهران 2،2020.

30) سامي مقلاني: تفسير ظاهرة العنف في الجامعات الجزائرية جامعة العربي بن مهيدي،2017.

31) عماد بن طاهر/حورية علي شريف: فعالية العمل الارشادي في المؤسسات التربوية الجزائرية ،2021.

32) عيسى براهيمي/حسناء الصلحاوي: التوجيه والإرشاد المدرسي، جامعة محمد خيضر بسكرة،2015.

33) قوعيش مغنية: فعالية الارشاد النفسي في خفض السلوك العدواني لدى تلاميذ ثانية ثانوي، جامعة محمد بن احمد وهران،2017.

34) كمال عمران: تأثير العنف المدرسي على شخصية التلميذ.

35) مليكة بن زيان العنف المدرسي والمقاربات النظرية المفسرة له، جامعة 20 أوت1955 ، سكيكدة ،2020.

36) محمد خريف: العنف المدرسي ابعاده النفسية والاجتماعية وانعكاساته البيداغوجية، رسالة ماجستير، جامعة منتوري بقسنطينة الجزائر، 2008.

النصوص القانونية:

37) القرار 91-827 المؤرخ في نوفمبر 1991. يحدد مهام مستشار الارشاد و التوجيه.

المراجع الاجنبية:

38) EricDebarbieux : la violence en milieu scolaire 1999.

39) Pietro ferrara-Giulia franceschini-Alberto vittan& other 2019: Physical, psychological and social impact of school violence on children.

40) Présence de l'OMS dans les pays, territoire et zones 2019

41) Prévention de la violence à l'école : Guide pratique 2019.

42) Rapport québécois sur la violence et la sante, bibliothèque et archive national du Québec 2018.

43) Violence in schools-causes- effects and prevention 2020

الملاحق

ملحق رقم 1: استبيان العمل الإرشادي والعنف المدرسي

جامعة مولود معمري تيزي وزو
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علوم التربية
تخصص إرشاد وتوجيه مدرسي

الدراسة بعنوان:**أثر العمل الإرشادي في التخفيف من حدة مشكلة العنف المدرسي**

عزيزي(ة) التلميذ(ة)

في إطار انجاز مذكرة لنيل شهادة ماستر في علوم التربية تخصص إرشاد وتوجيه المدرسي والقيام بدراسة ميدانية.

نرجو منكم مساعدتنا بالإجابة على أسئلة هذا الاستبيان بصدق وموضوعية بعد قراءة كل عبارة بدقة، وتحديد إجابتك بوضع علامة(x)أمام الاختيار الذي يمثل وجهة نظرك (نعم / لا).

ومن فضلك لا تترك عبارة دون الإجابة عليها، مع العلم أن المعلومات التي ستدلون بها لن تستخدم إلا لغرض البحث العلمي .

نشكركم على حسن تعاونكم.

الجنس: ذكر ☐ **أنثى** ☐

عدد الحصص الإرشادية التي تلقيتها: ☐

السنة الجامعية: 2022-2023

الرقم	العبارات	نعم	لا
01	هل ساعدتك الحصص الإرشادية التي قدمت لك في التخفيف من السلوك العدواني؟		
02	هل ساعدتك الحصص الإرشادية التي قدمت لك في تحسين آليات تواصلك مع أفراد الجماعة التربوية ؟		
03	هل ساعدتك الحصص الإرشادية التي قدمت لك في التخفيف من الصراخ و الشغب مع غيرك ؟		
04	هل ساعدتك الحصص الإرشادية التي قدمت لك في التخفيف من تخريب الممتلكات المدرسية ؟		
05	هل ساعدتك الحصص الإرشادية التي قدمت لك في التخفيف من تهديد زملائك ؟		
06	هل ساعدتك الحصص الإرشادية التي قدمت لك في التخفيف من التنمر على زملائك ؟		
07	هل ساعدتك الحصص الإرشادية التي قدمت لك في التخفيف من نظرات الاحتقار زملائك؟		
08	هل ساعدتك الحصص الإرشادية التي قدمت لك في التخفيف من استعمال الألفاظ البذيئة مع غيرك ؟		
09	هل ساعدتك الحصص الإرشادية التي قدمت لك في التخفيف من استغلال زملائك؟		
10	هل ساعدتك الحصص الإرشادية التي قدمت لك في التخفيف من التهجم على زملائك ؟		
11	هل ساعدتك الحصص الإرشادية التي قدمت لك في التخفيف من إذلال زملائك ؟		
12	هل ساعدتك الحصص الإرشادية التي قدمت لك في التخفيف من شتم زملائك ؟		
13	هل ساعدتك الحصص الإرشادية التي قدمت لك في التخفيف إفشاء الشائعات عن زملائك؟		
14	هل ساعدتك الحصص الإرشادية التي قدمت لك في التخفيف من تخويف زملائك ؟		
15	هل ساعدتك الحصص الإرشادية التي قدمت لك في التخفيف من ابتزاز زملائك ؟		
16	هل ساعدتك الحصص الإرشادية التي قدمت لك في التخفيف من التعدي جسديا على زملائك ؟		
17	هل ساعدتك الحصص الإرشادية التي قدمت لك في التخفيف من التحرش بزملائك ؟		

ملحق رقم 02: نتائج اختبار ت لعينتين مستقلتين حول فرق عدد الحصص الارشادية

Statistiques de groupe

	الحصص_الارشادية	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
المقياس	من1إلى5	24	24,0417	3,36838	0,68757
	من6الى 10	26	29,6538	2,24397	0,44008

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene		Test t pour égalité des moyennes					
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de Supérieur	Intervalle de Inférieur
المقياس	Hypothèse de variances égales	4,904	0,032	-6,984	48	0,000	-5,61218	0,80360	-3,99644	-7,22792
	Hypothèse de variances inégales			-6,875	39,592	0,000	-5,61218	0,81635	-3,96175	-7,26260

Rapport

المقياس

الحصص_الارشادية	Moyenne	N	Ecart type
من1إلى5	24,0417	24	3,36838
من6الى 10	29,6538	26	2,24397
Total	26,9600	50	3,98958

Mesures d'association

	Eta	Eta carré
المقياس * الحصص_الإرشادية	0,710	0,504

ملحق رقم 03: يمثل المعالجة الاحصائية للفرضية 01

Statistiques de groupe					
عدد الحصص		N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
العمل الارشادي	5---1	26	27,23	5,399	1,059
	10---6	24	18,58	3,450	0,704

Test des échantillons indépendants										
		Test de Levene pour égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	différence à 95 %	
									Inférieur	Supérieur
العنف_المدرسي	Hypothèse de variances égales	12,162	0,001	6,685	48	0,000	8,647	1,294	6,046	11,248
	Hypothèse de variances inégales			6,800	42,893	0,000	8,647	1,272	6,083	11,212

ملحق رقم 04: يمثل المعاجة الاحصائية للفرضية 2

Statistiques de fiabilité			
0,726	Valeur	Partie 1	Alpha de Cronbach
9[a]	Nombre d'éléments		
0,858	Valeur	Partie 2	
8[b]	Nombre d'éléments		
17	Nombre total d'éléments		
0,878	Corrélation entre les sous-échelles		
0,935	Longueur égale		Coefficient de Spearman-
0,935	Longueur inégale		
0,930	Coefficient de Guttman		

a. Les éléments sont : س1, س2, س3, س4, س5, س6, س7, س8,

b. Les éléments sont : س10, س11, س12, س13, س14, س15, س16, س17.

Statistiques récapitulatives d'éléments								
Nombre d'éléments	Variance	Maximum / Minimum	Plage	Maximum	Minimum	Moyenne		
9[a]	0,012	1,184	0,300	1,933	1,633	1,789	Partie 1	Moyenne des éléments
8[b]	0,006	1,143	0,233	1,867	1,633	1,783	Partie 2	
17	0,009	1,184	0,300	1,933	1,633	1,786	Deux parties	
9[a]	0,004	3,732	0,176	0,240	0,064	0,161	Partie 1	Variance des éléments
8[b]	0,002	2,010	0,121	0,240	0,120	0,170	Partie 2	
17	0,003	3,732	0,176	0,240	0,064	0,165	Deux parties	

a. Les éléments sont : س1, س2, س3, س4, س5, س6, س7, س8, س9.

b. Les éléments sont : س10, س11, س12, س13, س14, س15, س16, س17.

Statistiques de fiabilité	
Nombre d'éléments	Alpha de Cronbach
17	0,895

Corrélations

	س1	س2	س3	س4	س5	س6	س7	س8	س9	س10	س11	س12	س13	س14	س15	س16	س17	مقياس
س1	Corrélation de Pearson	1	-0,105	-0,154	0,312	0,294	,385*	,539**	0,109	0,135	0,294	1,000**	,385*	0,539**	0,294	,784**	1,000**	,672**
	Sig. (bilatérale)		0,581	0,417	0,093	0,115	0,036	0,002	0,568	0,478	0,115	0,000	0,036	0,002	0,093	0,000	0,000	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
س2	Corrélation de Pearson	-0,105	1	0,288	0,074	0,117	-0,105	,535**	0,288	0,074	0,200	0,200	0,117	0,074	0,288	0,200	-0,105	,417*
	Sig. (bilatérale)	0,581		0,122	0,698	0,539	0,581	0,002	0,122	0,698	0,288	0,288	0,539	0,698	0,288	0,288	0,581	0,022
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
س3	Corrélation de Pearson	-0,154	0,288	1	0,312	-0,043	-0,154	0,294	,423*	0,312	0,049	0,294	-0,043	0,312	0,294	0,049	-0,154	,672**
	Sig. (bilatérale)	0,417	0,122	0,093	0,115	0,822	0,417	0,115	0,020	0,093	0,797	0,115	0,822	0,093	0,115	0,797	0,417	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
س4	Corrélation de Pearson	0,312	0,074	0,312	1	0,311	,709**	0,138	,569**	0,109	0,311	0,312	,709**	1,000**	0,311	0,311	0,312	,717**
	Sig. (bilatérale)	0,093	0,698	0,093		0,094	0,000	0,466	0,001	0,568	0,094	0,093	0,000	0,000	0,094	0,094	0,093	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
س5	Corrélation de Pearson	-0,043	0,117	,385*	,709**	1	0,218	,400*	-0,043	,400*	,385*	,709**	1,000**	,400*	0,218	0,247	,385*	,724**
	Sig. (bilatérale)	0,539	0,822	0,036	0,000	0,247		0,028	0,822	0,028	0,036	0,000	0,000	0,028	0,247	0,247	0,036	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
س6	Corrélation de Pearson	0,200	0,294	0,311	0,218	0,247	1	0,167	0,138	,539**	,375*	0,294	0,218	,375*	1,000**	,792**	,375*	,586**
	Sig. (bilatérale)	0,288	0,115	0,094	0,247		0,379	0,379	0,466	0,002	0,041	0,115	0,247	0,041	0,000	0,000	0,041	0,001
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
س7	Corrélation de Pearson	0,049	0,200	0,138	,400*	0,167	,400*	1	-0,035	,583**	,539**	,400*	0,138	1,000**	0,167	0,167	,539**	,646**
	Sig. (bilatérale)	0,797	0,288	0,466	0,028	0,379	0,028		0,856	0,115	0,002	0,028	0,466	0,000	0,379	0,379	0,002	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
س8	Corrélation de Pearson	0,312	0,074	0,109	,569**	0,257	0,138	-0,035	1	0,109	0,138	0,257	,569**	-0,035	0,138	0,138	,539*	,417*
	Sig. (bilatérale)	0,093	0,698	0,568	0,001	0,171	0,568	0,856		0,568	0,466	0,171	0,001	0,856	0,466	0,466	0,568	0,022
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
س9	Corrélation de Pearson	,423*	0,288	0,049	0,138	-0,043	,539**	0,109	0,294	1	,539**	0,135	-0,043	0,109	0,294	0,539**	0,135	,436*
	Sig. (bilatérale)	0,020	0,122	0,797	0,466	0,822	0,002	0,568	0,115		0,002	0,478	0,822	0,568	0,115	0,002	0,478	0,016
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
س10	Corrélation de Pearson	,535**	0,294	0,311	,400*	,375*	,583**	0,138	,539**	1	0,294	,400*	0,294	,583**	,375*	0,311	,687**	,687**
	Sig. (bilatérale)	0,002	0,115	0,094	0,028	0,041	0,001	0,466	0,002		0,115	0,028	0,094	0,001	0,041	0,094	0,000	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
س11	Corrélation de Pearson	-0,105	0,294	0,312	0,247	0,294	,385*	,539**	0,109	0,294	1	,385*	0,312	,539**	0,294	,784**	1,000**	,672**
	Sig. (bilatérale)	0,581	0,115	0,093	0,115	0,036	0,093	0,002	0,568	0,115		0,036	0,093	0,002	0,115	0,000	0,000	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
س12	Corrélation de Pearson	0,117	,385*	,709**	0,218	1,000**	,709**	,400*	-0,043	,400*	,385*	1	,709**	,400*	0,218	,582**	,385*	,724**
	Sig. (bilatérale)	0,539	0,036	0,000	0,247	0,000	0,000	0,028	0,822	0,028	0,036		0,000	0,028	0,247	0,001	0,036	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
س13	Corrélation de Pearson	0,312	0,074	0,312	1,000**	0,311	,709**	0,138	,569**	0,109	0,312	0,312	1	0,138	0,311	0,311	0,312	,717**
	Sig. (bilatérale)	0,093	0,698	0,093		0,094	0,000	0,466	0,001	0,568	0,094	0,093		0,466	0,094	0,094	0,093	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
س14	Corrélation de Pearson	0,049	0,200	0,138	,400*	0,167	1,000**	-0,035	,569**	0,109	0,294	,400*	0,138	1	0,167	,792**	,539**	,646**
	Sig. (bilatérale)	0,797	0,288	0,466	0,028	0,379	0,000	0,856	0,001	0,568	0,115	0,028	0,466		0,379	0,000	0,002	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
س15	Corrélation de Pearson	0,294	0,200	0,294	0,311	0,247	0,167	0,167	0,138	,539**	,375*	0,218	0,311	0,167	1,000**	,375*	,375*	,586**
	Sig. (bilatérale)	0,115	0,288	0,115	0,094	0,247	0,379	0,379	0,466	0,002	0,041	0,247	0,094	0,379		0,041	0,041	0,001
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
س16	Corrélation de Pearson	0,049	0,200	,784**	0,311	0,049	0,200	,792**	0,138	0,294	,583**	,784**	0,311	,792**	,375*	1	,784**	,827**
	Sig. (bilatérale)	0,797	0,288	0,000	0,094	0,797	0,288	0,000	0,466	0,115	0,001	0,000	0,094	0,000	0,041		0,000	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
س17	Corrélation de Pearson	-0,105	1,000**	,784**	0,312	0,294	,385*	,539**	0,109	0,294	1,000**	,385*	0,312	,539**	0,294	,784**	1	,672**
	Sig. (bilatérale)	0,581	0,000	0,000	0,093	0,115	0,036	0,002	0,568	0,115		0,036	0,093	0,002	0,115	0,000		0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
مقياس	Corrélation de Pearson	1	,672**	,827**	,586**	,646**	,717**	,724**	,672**	,687**	,436*	,417*	,646**	,586**	,724**	,717**	,672**	,417*
	Sig. (bilatérale)		0,000	0,000	0,001	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,016	0,022	0,000	0,001	0,000	0,000	0,000	0,022
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30

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

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