الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد الصديق بن يحي – جيجل

كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية

قسم: علم إجتماع

مذكرة بعنوان:

دور مستشار التوجيه في الحد من ظاهرة العنف المدرسي

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر تخصص: علم إجتماع تربية

من إعداد الطلبة

- أمينة لحام
- وافية برماد

تحت إشراف الأستاذ:

- د. رضوان بواب

السنة الجامعية:2022/2021

شكر وعرفان

إليك يا من يقف التكريم حائرا عاجزا عن تكريمك ...

إليك يا من تعجز الكلمات عن ذكر بعضك ...

إليك منا كل الحب والود والوفاء ...

لا تحمل قواميسنا كلمى شكر أو عبارة امتنان تعبر عما في القلوب ...

ولكن لعل دعواتنا تطرق أبواب السماء فتكون ابلغ من حروفنا المتلاشية في هذه اللحظة.

أستاذي الفاضل: "رضوان بواب"

بارك الله عطاءك ورزقك جنانه

إهداء

إلى من بسمتها غايتي وما تحت أقدامها جنتي ...أمي الحبيبة

إلى من علمني أن الحياة إيمان وعمل وصبر ...إلى رمز الشيوخ أبي الكريم

إلى زوجي العزيز ورفيق الدرب

إلى جميع الإخوة والأخوات كل بسمه وصفته... حفظهم الله

إلى الدين ظفرت بهم هدية من الأقدار... **أزواج أخواتي**

أقدم إهداء خاص إلى براعم العائلة

إلى كل الزملاء والزميلات وطلبة العلم جميعا

إلى أولئك الدين يفرحهما نجاحنا ويحزنهم فشلنا ...**أقاربي**

إلى كل من لهم اثر في حياتي

إلى كل من أحبهم قلبي ونسيهم قلمي

وافية

إهداء

إلى من بسمتها غايتي وما تحت أقدامها جنتي ...أمي الحبيبة

إلى من علمني أن الحياة إيمان وعمل وصبر ...إلى رمز الشيوخ أبي الكريم

إلى جميع الإخوة والأخوات كل بسمه وصفته... حفظهم الله

إلى الدين ظفرت بهم هدية من الأقدار... أزواج أخواتي

أقدم إهداء خاص إلى براعم العائلة

إلى كل الزملاء والزميلات وطلبة العلم جميعا

إلى أولئك الدين يفرحهما نجاحنا ويحزنهم فشلنا ...أقاربي

إلى كل من لهم اثر في حياتي

إلى كل من أحبهم قلبي ونسيهم قلمي

أمينة

محتويات الفهرس

العناوين	الصفحة
شكر وعرفان	
إهداء	
ملخص الدراسة باللغة العربية	
ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية	
فهرس المحتويات	
قائمة الجداول	
قائمة الأشكال	
مقدمة	1
الباب الأول: الجانب النظري	
الفصل الأول: الإطار الموضوعي للدراسة	
1-أسباب اختيار الموضوع	5
2-أهداف الدراسة	6
3-أهمية الدراسة	6
4-إشكالية الدراسة	7
5-فرضيات الدراسة	9
6-مفاهيم الدراسة	9
7-الدراسات السابقة	15
8-التعقيب على الدراسات السابقة	31
الفصل الثاني المعالجة النظرية لموضوع الدراسة	
تمهيد	36
1-النظريات المفسرة للتوجيه المدرسي	37
2-النظريات المفسرة للعنف المدرسي	44

خلاصة	54
الفصل الثالث التوجيه المدرسي	
تمهيد	56
أولا:التوجيه المدرسي	57
1-تعريف التوجيه المدرسي	57
2-نشأة التوجيه المدرسي	58
3-خصائص التوجيه المدرسي	59
4-مبادئ التوجيه المدرسي	60
5-أسس التوجيه المدرسي	61
6-أهداف التوجيه المدرسي	63
7-خدمات التوجيه المدرسي	63
ثانيا: مستشار التوجيه	65
1-تعريف مستشار التوجيه	65
2-ظهور مستشار التوجيه في الجزائر	66
3-خصائص مستشار التوجيه	67
4-مهام وواجبات مستشار التوجيه	67
5-الحاجة إلى مستشار التوجيه	68
6-علاقة مستشار التوجيه مع أطراف العملية التربوية	69
7-الوسائل المعتمدة من طرف مستشار التوجيه في جمع المعلومات	70
8-الصعوبات التي يواجهها مستشار التوجيه	72
خلاصة	73
الفصل الرابع العنف المدرسي	
تمهيد	76
أولا: العنف	77
1-تعريف العنف	77

2-لمحة تاريخية عن العنف	78
3-خصائص العنف	79
4-أنواع العنف	80
5-أسباب العنف	80
6-مظاهر العنف	84
ثانيا- العنف المدرسي	84
1-ماهية العنف المدرسي	84
2-خصوصيات العنف المدرسي	85
3-أشكال العنف المدرسي	86
4-أسباب العنف المدرسي	87
5-تصنيفات العنف المدرسي	89
6-استراتيجيات مواجهة العنف المدرسي	90
خلاصة	94
الباب الثاني: الجانب الميداني	
الفصل الخامس:الإجراءات المنهجية للدراسة	
تمهيد	97
1- مجالات الدراسة	98
2- منهج الدراسة	99
3- الأدوات المستخدمة في الدراسة	99
4- عينة الدراسة	102
5- أساليب التحليل	102
خلاصة	104
الفصل السادس: عرض وتحليل معطيات الدراسة	
تمهيد	107
1- تحليل نتائج الفرضية الأولى	108

2- تحليل نتائج الفرضية الثانية	136
خلاصة	137
الفصل السابع: مناقشة نتائج الدراسة	
تمهيد	140
1- مناقشة نتائج الدراسة في ضوء فرضيات الدراسة	141
2- مناقشة نتائج الدراسة في ضوء فرضيات الدراسات	142
3-النتيجة العامة للدراسة	144
خلاصة	144
خاتمة	147
قائمة المصادر والمراجع	
الملاحق	

قائمة الجداول

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	يبين توزيع العينة حسب الجدول	108
02	يمثل نسبة الدراسية الاستطلاعية حسب المؤهل العلمي	109
03	يوضح الخبرة المهنية لمستشاري التوجيه	110
04	يوضح توزيع العينة حسب التخصص	111
05	يبين حرص مستشاري التوجيه على زيارة الأقسام الدراسية من أجل تفقد التلاميذ	112
06	يبين اتصال مستشار التوجيه برؤساء الأقسام	113
07	يبين حث مستشار التوجيه على الإتصالو الحضور إلى المكتبة عندما تواجههم مشكلة	114
08	يبين تواصل مستشار التوجيه مع التلاميذ إلكترونيا	115
09	يبين اعتقاد مستشاري التوجيه أن التلاميذ على وعي تام بمهامه	116
10	يبين سعي مستشاري التوجيه إلى التعرف على الحالة الإجتماعية لكل تلميذ	117
11	يبين تعاون أولياء التلاميذ في حل مشاكل أبناءهم مع مستشار التوجيه	118
12	يوضح إجراء مستشار التوجيه جلسات سيكواجتماعية	119
13	يبين اطلاع مستشار التوجيه على ملفات التلاميذ بصورة دورية	120
14	يبين طلب مستشار التوجيه المساعدة من الأساتذة في عملية الإشراف	121

	والمتابعة	
15	يبين حث مستشار التوجيه التلاميذ على ممارسة الرياضة للتقليل من الطاقة السلبية المؤدية للعنف	122
16	يبين تنظيم مستشار التوجيه رحلات مدرسية للتخفيف من الضغوطات	123
17	يبين تنظيم المدرسة نشاطات ثقافية وعلمية	124
18	يبين توصية مستشار التوجيه التلاميذ بالتحلى بالأخلاق الحميدة المنافية للعنف	125
19	يوضح مظاهر العنف الأكثر تفشيا داخل المحيط المدرسي	126
20	يوضح تعرض مستشار التوجيه لأي شكل من أشكال العنف	127
21	يبين خشي مستشار التوجيه لاعتداء أثناء تدخله في قضية العنف المدرسي.	128
22	يبين امتلاك مستشار التوجيه أساليب خاصة لكشف حالات العنف الخفية والتي يتم الكتتم عليها.	129
23	يبين تصرف مستشار التوجيه في حالة حدوث اعتداء لفظي من قبل أحد التلاميذ	130
24	يبين كيفية تصرف مستشار التوجيه في حالة العنف البدني	131
25	يبين تصرف مستشار التوجيه في حالة وجود سلوك مشبوه داخل المؤسسة التعليمية.	132

26	يبين تصرف مستشار التوجيه في حالة تنمر التلاميذ على زملائهم	133
27	يبين تصرف مستشار التوجيه في حالة تحطيم الممتلكات الخاصة والعامة	134
28	يبين تدخل مستشار التوجيه أثناء ممارسة بعض الأساتذة لمعاملة تفضيلية بين التلاميذ	135

قائمة الأشكال

قائمة الأشكال

رقم الجدول	عنوان الأشكال	الصفحة
01	يبين توزيع العينة حسب الجدول	108
02	يمثل نسبة الدراسية الاستطلاعية حسب المؤهل العلمي	109
03	يوضح الخبرة المهنية لمستشاري التوجيه	110
04	يوضح توزيع العينة حسب التخصص	111
05	يبين حرص مستشاري التوجيه على زيارة الأقسام الدراسية من أجل تفقد التلاميذ	112
06	يبين اتصال مستشار التوجيه برؤساء الأقسام	113
07	يبين حث مستشار التوجيه على الإتصال و الحضور إلى المكتبة عندما تواجههم مشكلة	114
08	يبين تواصل مستشار التوجيه مع التلاميذ إلكترونيا	115
09	يبين اعتقاد مستشاري التوجيه أن التلاميذ على وعي تام بمهامه	116
10	يبين سعي مستشاري التوجيه إلى التعرف على الحالة الإجتماعية لكل تلميذ	117
11	يبين تعاون أولياء التلاميذ في حل مشاكل أبناءهم مع مستشار التوجيه	118
12	يوضح إجراء مستشار التوجيه جلسات سيكواجتماعية	119
13	يبين اطلاع مستشار التوجيه على ملفات التلاميذ بصورة دورية	120

قائمة الأشكال

14	يبين طلب مستشار التوجيه المساعدة من الأساتذة في عملية الإشراف والمتابعة	121
15	يبين حث مستشار التوجيه التلاميذ على ممارسة الرياضة للتقليل من الطاقة السلبية المؤدية للعنف	122
16	يبين تنظيم مستشار التوجيه رحلات مدرسية للتخفيف من الضغوطات	123
17	يبين تنظيم المدرسة نشاطات ثقافية وعلمية	124
18	يبين توصية مستشار التوجيه التلاميذ بالتحلي بالأخلاق الحميدة المنافية للعنف	125
19	يوضح مظاهر العنف الأكثر تفشيا داخل المحيط المدرسي	126
20	يوضح تعرض مستشار التوجيه لأي شكل من أشكال العنف	127
21	يبين خشي مستشار التوجيه لاعتداء أثناء تدخله في قضية العنف المدرسي.	128
22	يبين امتلاك مستشار التوجيه أساليب خاصة لكشف حالات العنف الخفية والتي يتم التكتم عليها.	129
23	يبين تصرف مستشار التوجيه في حالة حدوث اعتداء لفظي من قبل أحد التلاميذ	130
24	يبين كيفية تصرف مستشار التوجيه في حالة العنف البدني	131
25	يبين تصرف مستشار التوجيه في حالة وجود سلوك مشبوه داخل المؤسسة التعليمية.	132

26	يبين تصرف مستشار التوجيه في حالة تنمر التلاميذ على زملائهم	133
27	يبين تصرف مستشار التوجيه في حالة تحطيم الممتلكات الخاصة والعامة.	134
28	يبين تدخل مستشار التوجيه أثناء ممارسة بعض الأساتذة لمعاملة تفضيلية بين التلاميذ	135

مقدمة

مقدمة

تعتبر المدرسة المؤسسة التربوية الثانية بعد الأسرة، من حيث عملية التأثير في تربية وإعداد الأجيال فهي تلعب دورا كبيرا في تكوين الأفراد وإعطائهم النموذج الصحيح للشخصية، هذا الأخير الذي يبعدهم عن السلوكات الخاطئة كالتسرب، الانحراف وخاصة مشكلة السلوك العدواني، التي يقوم بها بعض التّلاميذ تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر في سلوكاتهم مما يعيق سير العملية التّربوية.

وقد مست ظاهرة العنف في الوسط المدرسي، جميع الفاعلين التربويين ضمن الحقل التربوي من الأساتذة ومساعدي التّربية، والتلاميذ، فيصبح هذا الأخير غير قادر على الاستفادة من الدروس المقدمة له، مما ينعكس سلبا على مستواه التحصيلي، سواء داخل المدرسة أو خارجها، وهنا يأتي دور كافة الأطراف المساهمة في العملية التّعليمية التربوية، ومن بين المساهمين في ذلك نجد مستشار التوجيه الذي يعتبر المناط به لتخطيط برامج التوجيه والإرشاد والعمل على تنفيذها مع زملائه التربويين بالمؤسسة التّعليمية، عن طريق تلقين المعارف وإرشادهم وتنمية قدراتهم المستقبلية وكذلك مساعدتهم على تجاوز ظاهرة العنف المدرسي وتجنب آثارها السلبية.

ونظرا لكثرة المشكلات لدى التّلاميذ وتأثيرها وخطورتها على مستقبلهم، اقتضينا القيام بدراسة حول دور مستشار التوجيه المدرسي في الحد من ظاهرة العنف المدرسي لدى التّلاميذ ولتحقيق ذلك تم تقسيم البحث إلى جانبين:الجانب الأول هو الجانب النظري الذي يأتي بعد المقدمة ويتكون من أربعة فصول

حيث يتضمن الفصل الأول كل من الإشكالية، فرضيات الدراسة وكذا أسباب اختيار الموضوع أهمية الموضوع،أهداف الموضوع تحيد المفاهيم المتعلقة بمتغيرات الموضوع، وأخيرا استعراض الدراسات السابقة والتعقيب عليها.

أما الفصل الثاني: فتطرقنا فيه إلى أهم النظريات المفسرة للتوجيه والعنف المدرسي، وكان الفصل الثالث مخصصا لتوجيه المدرسي حيث تناولنا فيه تعريف التوجيه المدرسي ونشأته، وخصائصه، ومبادئه، وأسسه، وأهدافه وأهم خدماته، وفيما يخص مستشار التوجيه تطرقنا إلى التعريف وظهوره في الجزائر وخصائصه، مهامه وواجباته، الحاجة إليه وعلاقته بأطراف العملية التربوية، أهم الوسائل والتقنيات التي يعتمد عليها وأخيرا الصعوبات التي تواجهه.

وكان الفصل الرابع المعنون بالعنف المدرسي والذي يحتوي على محورين المحور الأول المخصص بالعنف وقد تضمن مفهومه، لمحته التاريخية، خصائصه، أنواعه، أسبابه ومظاهره والمحور الثاني خاص بالعنف المدرسي، تعريفه، خصوصياته،أشكاله، وأسبابه و أيضا تصنيفاته، ، والإستراتجيات المواجهة.

أما الجانب الميداني فيتكون من ثلاثة فصول تتضمن الإجراءات المنهجية للدراسة وعرض وتحليل معطيات الدراسة و مناقشة نتائج الدراسة وختمنا بحثا هذا بخاتمة تطرقنا فيها إلى عرض أهم النتائج.

الجانب النظري

الفصل الأول: الإطار الموضوعي للدراسة

1- أسباب اختيار الموضوع

2-أهداف الدراسة

3- أهمية الدراسة

4- إشكالية الدراسة

5- فرضيات الدراسة

6- مفاهيم الدراسة

7-الدراسات السابقة

8- التعقيب على الدراسات السابقة

1-أسباب اختيار الموضوع:

الأسباب التي أدت إلى اختيار موضوع دور مستشار التوجيه في الحدّ من ظاهرة العنف المدرسي لم تكن وليدة الصدفة، وإنما نابع من القناعة بأهميته وهناك جملة من أسباب اختيار الموضوع تتمثل في:

أ-أسباب ذاتية:

-رغبتنا في القيام بتحضير مذكرة التخرج في المستوى المطلوب من أجل الحصول على شهادة الماستر تخصص علم الإجتماع التربية.

-التعرف على مدى مساهمة مستشار التوجيه في الحد من ظاهرة العنف.

-اعتبار المشكلة المطروحة قابلة للدراسة لأنها تندرج ضمن التخصص المدروس.

- تجسيد المعارف النظرية واكتساب الخبرة.

- الرغبة في العمل داخل المؤسسات التربوية وخاصة في مجال التربية والتوجيه.

- الشعور بأمس الحاجة إلى الإلمام بمعطيات علمية مرتبطة بموضوع الدراسة.

ب- أسباب موضوعية:

-إبراز مدى تأثير مستشار التوجيه والإرشاد في تحقيق اندماج التلاميذ في المؤسسة التعليمية.

- انتشار ظاهرة العنف المدرسي داخل المؤسسات التربوية ممّا أدى إلى خلل في هذه المؤسسات.

- السعي إلى إيجاد اقتراحات وحلول وقائية لهذه الظاهرة.

- محاولة معرفة الأسباب المترتبة عن مشاكل ظاهرة العنف المدرسي.

- غياب الثقافة التوجيهية في المدارس الجزائرية لدى الأهل والتلاميذ.

- الرغبة والميل الشخصي في دراسة الموضوع والاهتمام به.

2-أهداف الموضوع:

لكل دراسة أكاديمية أهدافها التي تدفع الباحث إلى محاولة التوصل إلى نتائج تجيب على تساؤلاته المطروحة وتتمثل أهداف دراستها في:

أ-أهداف علْمِية:

-التعرف على المهام التي يقوم بها مستشار التوجيه من أجل التقليل من السلوكات العدوانية لدى التلميذ.

-إبراز مدى تأثير مستشار التوجيه والإرشاد في المدرسة من خلال تحقيق اندماج التلاميذ في المؤسسة التعليمية.

ب-أهداف عَملية:

- تسليط الضوء على واقع مستشار التوجيه المدرسي والكشف عن نسبة مساهمته في تحقيق الاندماج الاجتماعي، وتنمية الكفاءات لدى التلاميذ.

- الوصول إلى تجريب واختبار فرضيات الدراسة وجعلها أقرب إلى الواقع.

- إثراء رصيد المكتبة الجامعية لهذا الموضوع من أجل مساعدة الطلبة الراغبين في دراسة وأخذ فكرة عنه.

- التعرف على الأسباب والعوامل التي تؤدي إلى تفاقم ظاهرة العنف المدرسي.

- الكشف عن أهم الاستراتجيات والوسائل المقدمة للتلاميذ من أجل الحد من هذه الظاهرة.

- إبراز اثر تدخل مستشار التوجيه في تغيير وتعديل اختبارات التلاميذ وبناء مشروعهم المستقبلي.

3- أهمية الموضوع:

تأتي أهمية هذه الدراسة من كونها تتطرق إلى موضوع هام جدا، وهو دور مستشار التوجيه في الحد من ظاهرة العنف المدرسي، التي أصبحت هذه الأخيرة، تشكل مشكلة في الوسط المدرسي بكل أشكاله، سواء كان لفظي أو جسدي أو مادي، حيث يجعل البيئة المدرسية غير ملائمة لتحقيق أهدافها

التربوية، حيث يؤثر تأثيرا سلبيا في أخلاقهم وأدوارهم الإجتماعية، وخلق مشكلة الرسوب المدرسي، وبذلك توترت العلاقات داخل المدرسة.

ويكتسب هذا الموضوع أهمية بالغة بحكم أن ظاهرة العنف المدرسي انتشرت داخل جميع المراحل التعليمية، ولا سيما المدارس الجزائرية والعربية، كما قام هذا البحث بتسليط الضوء على الدور الحيوي الذي يقوم به مستشار التوجيه المدرسي في التقليل من السلوكات العدوانية، ورصد الصعوبات والمعيقات من أجل تحقيق التكيف والتأقلم مع البيئة المدرسية عن طريق مجموعة من المهام والتوجيهات والنصائح التي يقوم بها مستشار التوجيه المدرسي وإيجاد حلول مناسبة.

4- الإشكالية:

تعد ظاهرة العنف من أكثر الظواهر تأثيرا، وانتشارا في المجتمعات منذ أن وجد الإنسان على الأرض، ولا يكاد مجتمع معاصر يخلو من بعض أشكال العنف حيث بلغت أشدها في القران الواحد وعشرين ما بين عنف مادي، يتمثل في الضرب، والجرح ، والإساءة والعنف اللفظي المتمثل في استخدام الكلمات النابية، وعدم تحمل الآخرين، الإساءة النفسية للآخر، والتقليل من احترام الشخص.

ويعتبر العنف بصفة عامة مجموع السلوكات التي تهدف إلى إلحاق الأذى بالنفس أو بالآخرين، حيث أصبح يمارس بأشكال جديدة، فلم يعد مقصورا على الأفراد فقط، وإنما اتسع نظافة ليشمل الجماعات أيضا، ويعتبر سمة مميزة للنمط التفاعل في الحياة اليومية، ويظهر على مستويات عديدة بدءا من الأسرة إلى الشارع وصولا إلى المدرسة، والذي انتشر بشكل كبير داخل المؤسسات التربوية وقد أكد البعض في دراستهم المدرسة مؤسسة تعليمية، أصبحت لا تخلو من هذه الظاهرة، وكثرت فيها العديد من السلوكيات والتصرفات العدوانية الصادرة من الأفراد الذين يعيشون داخلها مما أخل بنظام بصفة خاصة، وكذلك المجتمع بصفة عامة.

وتعد المدرسة أهم مؤسسة تربوية اجتماعية يعتمد عليها في تربية وتنشئة الأطفال اجتماعيا، حيث تسعى الأطراف التربوية إلى تحقيق التقدم التربوي والتنمية العلمية والاجتماعية، وهذا بواسطة تأسيس متين لمنظومة التربية والتعليم.

ويشير البعض إلى أن عملية التوجيه المدرسي كفاعل للحد من تفاقم المشكلات الغير سوية والانفعالية والإضرابات التي يعاني منها التلاميذ، والتي تدفعهم ممارسة العنف بمختلف أشكاله، لذا يعتبر هذا الأخير

انعكاسا لمتغيرات وتطورات متفاقمة مست الحقل الكلي للمجتمع، وبما أن التوجيه المدرسي عملية تفاعل بين طرفين أحدهما موجه والآخر موجه، فإنه يستهدف تقديم خدمات لفهم طبيعة المواقف وتبيين نواحيها، وألقيت هذه المهمة على عاتق مستشار التوجيه الذي يعتبر فاعل تربوي، من خلال تجسيد أدواره وممارسته المتمثلة في مساعدة التلميذ على بناء شخصيته، وتنمية قدراته ومهاراته لتحقيق توجيه سليم، وتحسين المستوى الدراسي، وكذلك التعرف على المشاكل والصعوبات التي تعترض سبيلهم وتؤدي بهم إلى الانحراف التي تؤدي إلى العنف.

وتعتبر المدرسة الجزائرية كمؤسسة ذات فضاء مفتوح تعاني هي كذلك من عدوى العنف داخل محيطها، ومن بين الأسباب الذي تؤدي إليه نجد تطور وسائل الإعلام، والتي تعتبر إحدى المصادر الأكثر خطورة بتأثيرها على سلوك التلميذ، من خلال مساهمتها بمضامينها المختلفة والموجه له.

وهذا ما كشفت عنه وزارة التربية الوطنية لسنة 2013 حول تفشي العنف بالمؤسسات التربوية، التي تعتبر أرقام مرعبة، حيث فاق عدد الحالات المسجلة 25 ألف حالة، منها 3543 حالة عنف بين تلاميذ المرحلة الابتدائية وأكثر من 13 ألف حالة عنف في الطور المتوسط، وأكثر من 3 آلاف حالة وقعت بين المتمدرسين أنفسهم، أو بين الأساتذة والمتمدرسين ، ولكي نقرب أكثرا من التشخيصات التي أجريت حول دور مستشار التوجيه والتي تشير جلها إلى انحصار دورهم في التوجيه والإرشاد فقط، وهذا ما يتعارض مع ما شوهد في الواقع الجزائري، وحقل المؤسسات التعليمية لولاية "جيجل"، في كثرة أدوارهم المفروضة التي لا تعكس محتواها الكثيف الذي يفرض على مستشار توجيه واحد في مقاطعة تربوية كاملة[1] لا بل أيضا الحيرة في تنظيم وتنسيق هذه الأدوار، من نصح وإرشادهم وإعلام، وحل النزاعات بين التلاميذ والتوعية حول مخاطر الإنحرافات، والمشاكل في أبعادها الإجتماعية والنفسية والإقتصادية والإعلام والتقويم، كلها أدوار تتطلب التدخل وتظافر جهود الأعوان التربوين في العملية التربوية، فمستشار التوجيه

[1] WWW.djazairess .com/akhersaa 22 :30 18/03/2017

لا يقتصر دوره فقط على متابعة التلاميذ أكاديميا، بل التقرب منهم وتوجيههم، وحل مشكلاتهم، وهذا ما يضعه في موقف مناقض لأداءه في جميع أدواره في الحد من مظاهر العنف المدرسي، وتعددها يوميا.

كل هدا سنحاول استكشافه في ميدان دراستنا معتمدين على طرح التساؤل الرئيسي التالي:

ما هو دور مستشار التوجيه في الحد من ظاهرة العنف المدرسي ؟

وتندرج تحته التساؤلات الفرعية التالية :

1-هل يهتم مستشار التوجيه بمتابعة ومعالجة العوامل المؤدية إلى العنف في الوسط المدرسي؟

2-هل يساعد مستشار التوجيه في التقليل من السلوكات العدوانية لدى التلاميذ داخل البيئة المدرسية؟

5- فرضيات الدراسة:

تعد مرحلة صياغة الفروض من أهم المراحل المنهجية، في البحث عند التخطيط في الأبحاث العلمية بوجه عام، لأن الفروض ماهية في حقيقة الأمر إلا حل مؤقت لمشكلة البحث، وينطبق موضوع هذه الدراسة من فرضيتين قمنا بصياغتها على النحو التالي:

الفرضية الأولى:

يهتم مستشار التوجيه بمتابعة ومعالجة العوامل المؤدية غلى العنف في الوسط المدرسي.

الفرضية الثانية:

يساعد مستشار التوجيه في التقليل من السلوكات العدوانية لدى التلاميذ داخل البيئة المدرسية.

6- مفاهيم الدراسة:

يعد تحديد المفاهيم ومصطلحات البحث العلمي أمرا ضروريا لما له من أهمية ومكانة متميزة في بناء البحث وتحديده بدقة فهو بمثانة الأساس الذي يسير وقفه البحث، فكلما اتسم هذا التحديد بدقة تمكن الباحث من إجراء بحثه على أساس علمي سليم، ممّا يسهل إدراك المعاني والأفكار التي يعبر عنها الباحث، وتتضمن دراستنا مجموعة من المفاهيم الأساسية لابد من تحديدها إجرائيا وتتمثل في:

6-1- الدّور:

هو مجموع العلاقات الاجتماعية والمعايير السلوكية المرتبطة بالسلوكيات والأفعال التي يقوم بها الفرد[1].

كما يعرف أنه نموذج يرتكز على بعض الحقوق والواجبات ويرابط بوضع محدد للمكانة داخل جماعة أو موقف اجتماعي معين، ويتحدد دور الشخص في أي موقف عن طريق مجموعة توقعات التي يعتنقها الآخرون كما يعتنقها الشخص نفسه.[2]

فالدور هو مجموعة من النشاطات والأنماط المرتبطة والأطر السلوكية التي تحقق ما هو متوقع في مواقف معينة.

ويعرفه قاموس "**علم الإجتماع**" بأنه: هو عنصر في التفاعل الاجتماعي وهو هنا يشير إلى نمط متكرر من الأفعال المكتسبة التي تؤديها لشخص معين في موقف التفاعل.

ويعرفه "**سنفورد**" بأنه تصور لسلوك يرتبط بشخص معين وبصفة من صفاته الشخصية، لأنه تعبير عن حاجة الشخص"[3].

ومن خلال التعريفين السابقين يعرف الدور أنه مجموع العلاقات الاجتماعية والمعايير السلوكية التي ترتبط بمكانة ما و هو يتمثل في شبكة العلاقات والمعايير الاجتماعية.

وعليه يمكن تعريف الدور **إجرائيا** بأنه مجموعة من الأنشطة التي يقوم بها مستشار التوجيه داخل المؤسسة التربوية التعليمية وهذا بهدف الحد من ظاهرة العنف المدرسي لدى التلاميذ وفقا لما يتطلبه دوره في الموقف.

6-2-مستشار التوجيه:

[1] خليل عبد الرحمان المعايطة، علم النفس الاجتماعي، دار الفكر للنشر والتوزيع، الأردن، ط3، 2010، ص18.

[2] محمد علي محمد وآخرون: قاموس علم الإجتماع، دار المعرفة الجامعية للطبع والنشر، الإسكندرية، د ط، 2006، ص385.

[3] فاروق مداس: قاموس مصطلحات علم الإجتماع، دار المدني للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، 2003، ص120.

لغة:

مصطلح المستشار في معاجم اللغة العربية يشير إلى مصدر الفعل استشار، يستشير،استشارةً تعني استشار عن شيء يجهله.

ويقال استشار الأمر أي تبين واستشار، واستشارة أي طلب منه المشورة، ومستشار التوجيه المدرسي هو من يطلب عنده النصح والرأي.

يعرف" **علي بن هدية**" المستشار بأنه: من تطلب مشورته وهو من له تفوق في العلم أو في السياسة أو في الشؤون الاجتماعية، فيرجع إليه في المهمات لإبداء رأيه فيها.[1]

اصطلاحا:

مستشار التوجيه موظف يحمل شهادة الليسانس في علم الاجتماع أو علم النفس، يتولى رسميا القيام بالتوجيه المدرسي على مستوى المؤسسة التعليمية ومراكز التكوين ومهامه التي تؤهله للتدخل على أكثر من مستوى في مختلف المجالات ذات العلاقة بالتوجيه يمارس نشاطه تحت إشراف مدير المؤسسة

يعرف أيضا بأنه: شخص متخصص في العملية التعليمية يعمل مع الدارسين: كأفراد كمجموعات، حيث يساهم في اختيار المواد التعليمية وطرق التعلم المناسبة وهو يساعد المتعلم بشكل عام على بلوغ الأهداف المحددة[2].

ومن خلال التعريفين يمكن تعريف مستشار التوجيه أنهك الشخص الذي يؤدي وظيفة الإرشاد لمساندة الأفراد والجماعات التعليمية وينظم ويحلل المعلومات حول الطلاب من الواقع السجلات والاختيارات والمقابلات إلى جانب المصادر الموثقة للمساعدة في التخطيط التعليمي والمهني.

يعرفه " **موريس روكلان**" أنه: المسؤول الأول عن تنفيذ عملية التوجيه المدرسي والمهني، وهو مختص في التوجيه ويعتبر من أقدار الناس وأكفئهم إلى جميع كافة المعلومات على الطالب المراد توجيهه واستغلاله باعتماد مبادئ وتقنيات علم النفس.[1]

---

[1] علي بن هدية وآخرون: القاموس الجديد للطلاب، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ط7، 1991، ص63.

[2] حامد عبد السلام زهران: التوجيه والإرشاد النفسي، عالم الكتب، القاهرة ، ط2، ص5-6.

كما يعرفه " **جوند ريفيون**" بأنه المسؤول المتخصص الأول عن العمليات الرئيسية في التوجيه وبدون مستشار يكون من الصعب تنفيذ برامج التوجيه.[2]

ومن خلال التعريفين يمكن تعريف مستشار التوجيه بأنه أحد موظفي قطاع التربية والتعليم يسهر على تنفيذ برامج التوجيه المدرسي وتوزيع المتعلمين المتواجد في الجدوع المشتركة على مختلف الشعب انطلاق من العلامات المتحصل عليها.

ويمكن تعريف مستشار التوجيه **إجرائيا:** المتخصص الأول عن توجيه التلاميذ ومساعدتهم على حل المشكلات التي يتعرض لها التلاميذ سواء كانت هذه المشاكل مدرسية أو أسرية أو مدرسية أو اجتماعية.

6-3-الحد:

هو محاولة التقليل والتخفيف والتقليص قدر المستطاع من استخدام العنف لدى تلاميذ المدرسة.

6-4- العنف:

لغة:

كلمة العنف من المصدر - **ع ن ف** - وهو الخرق بالأمر وقلة الرفق به وهو ضد الرفق.

عنف به وعليه يعنف عنف وعنافا وأعنفه تعنيفا إذ لم يكن رقيقا من أمره و أعنف الأمر أخذ بعنف وأتاه ولم يكن على علم ودراية به واعتنف.[3]

اصطلاحا:

يعرف بأنه كل ما يصدر من التلاميذ من سلوك أو فعل يتضمن إيداء الآخرين ويتمثل في الإعتداء بالضرب أو السب أو إتلاف ممتلكات عامة أو خاصة.

---

[1]علي بن هدية وآخرون: مرجع سابق ص64.

[2] حامد عبد السلام زهران: مرجع سابق ص8.

[3] ابن منظور: لسان العرب، دار المعرفة، القاهرة، 1979، ص 31.32.

كما أنه استخدم وسائل القهر والتهديد لإلحاق الأذى والضرر بالآخرين.

من خلال التعريفين يعرف العنف بأنه سلوك عدواني يعبر عن القوة الظاهرة بين طرفين حيث تتخذ أسلوبا فيزيقيا أو يأخذ صورة الضغط الإجتماعي.

يعرفه " **مصطفى حجازي**" : أن العنف هو لغة التخاطب الأخيرة و الممكنة مع الواقع ومع الآخرين، حين يحس الفرد بالعجز عن إيصال صوته بواسطة الحوار العادي وحين تترسخ القناعة لديه بالفشل وهو سلوك مشوب بالقسوة والعدوان والقهر والإكراه ينصب على الأشخاص وممتلكاتهم لقهرهم وقد يكون فرديا أو جماعيا.[1]

يعرفه " **خيضر شعبان:** " بأنه شكل من أشكال التفاعل الإنساني المؤدي إلى الأذى الجسدي أو الروحي أو كليهما مسببا في بعض الأحيان القتل ويكون موجها للإنسان والحيوان والممتلكات.[2]

ومن خلال التعريفين يمكن تعريف العنف: هو استخدام الضغط أو القوة استخداما غير مشروع أو غير مطابق للقانون من شأنه التأثير على إدارة الفرد بهدف تحقيق مكاسب أو تغيير وضع إجتماعي معين.

ويمكن تعريف العنف **إجرائيا** بأنه:

هو السلوك الذي يتضمن استخدام القوة في الإعتداء على شخص آخر دون إرادته أو الإتيان أو الإمتناع عن فعل أو قول من شأنه أن يسيئ إلى الشخص ويسبب له الأذى جسميا أو نفسيا أو اجتماعيا.

6-5- التوجيه:

لغة:

يشير مصطلح التوجيه في معاجم اللغة العربية إلى مصدر الفعل وجه، يوجه، توجيها، ويدل على الوجهة الصحيحة ويقابله في اللغة الفرنسيةL'orientation[3]

[1] مسعود بوسعدية: ظاهرة العنف في الجزائر والعلاج المتكامل مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع الجزائر، 2011، ص6

[2] عبد الرحمان محمد العيسوي، مبحث الجريمة دار الفكر الجامعي، ط1، مصر، 2005، ص 363.

[3] علي بن هدية وآخرون، القاموس الجديد للطلاب، مرجع سابق، ص 61.

وجاء في "**لسان العرب**": قعدت اتجاهك واتجاهك أي تلقاءك والوجهة، النحو توجهت إليه اتجه أي توجهت يقال سيئا يوجهها إذا جعل على جهة واحدة لا يختلف ويقال خرج القوم فوجهوا للناس الطريق توجيها، إذا وطأه وسلكوه حتى استبيان أثر الطريق لمن يسلكه.[1]

إصطلاحا:

يعرف التوجيه المدرسي كل جهد مقصود يهدف إلى توجيه التلميذ لتحقيق النمو من الناحية العقلية وبالتالي النجاح في حياته المدرسية.

ويعتبر مجموعة الخدمات التربوية والنفسية التي تهتم بالتوفيق بين التلاميذ وذلك من أجل التخطيط المناسب لمستقبلهم.[2]

ومن خلال التعريفين السابقين يمكن تعريف التوجيه هو تقديم المساعدة للأفراد الذي يحتاجون إليها وذلك من خلال توفير المعلومات الصحيحة لهم في المجالات المختلفة.

عرفه " **ميلر**" على أنه: عملية تقديم المساعدات للأفراد لكي يصلوا إلى فهم أنفسهم واختيار الطريق الصحيح والضروري للحياة وتعديل السلوك بغرض الوصول إلى الأهداف الناضجة والذكية التي تصحح مجرى الحياة.[3]

أما " **هاتشا** و **كوستر**:" فيعرفان التوجيه بأنه: برنامج من الخدمات المصممة خصيصا لتحسين مستوى نمو الأفراد وتكيفهم.[4]

ومن خلال التعريفين يمكن تعريف التوجيه على أنه : هو خدمة تساعد الفرد في اختيار مسار العمل الأنسب لإكتشاف وتطوير قدراته التعليمية والنفسية وطموحاته.

---

[1] ابن منظور: لسان العرب، ص257، 258.

[2] نواف أحمد سمارة، عبد السلام موسى العدلي: مفاهيم مصطلحات في العلوم التربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان، ط1، 2008، ص82.

[3] أحمد أبو سعد ولمياء الهواري: التوجيه التربوي والمهني، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، 2008، ص29.

[4] نفس المرجع، ص29.

وإجرائيا يمكن تعريف التوجيه: المساعدة أو المشورة المقدمة للأفراد من خبير أو شخص متفوق في المجال المعني فهي عملية توجيه أو الإشراف أو توجييه فرد لمسار معين.

7- الدراسات السابقة

تعتبر الدراسات السابقة من العناصر المهمة لكل باحث في مجال اختصاصه بحيث يستفيد من مناهجها ويعمل بتوصياتها ومقترحاتها كما أن الرجوع إلى الدراسات السابقة ذات صلة لموضوع البحث عملية مهمة من أجل معرفة الجوانب التي تم البحث فيها من قبل والتي لم تبحث بعد، بالإضافة إلى صياغة دقيقة ومحدودة لأهداف وطبيعة البحث المراد دراسته.

وقد تنوعت هذه الدراسات بين محلية و عربية وأجنبية ومن بينها نجد ما يلي:

7-1- الدراسات المحلية:

الدراسة الأولى:

دراسة "**ذباب زهية**"بعنوان " **دور المؤسسات التربوية في مواجهة العنف المدرسي في الجزائر**" دراسة ميدانية بثانويات مدينة بسكرة، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم اجتماع، تخصص علم اجتماع التربية في السنة الجامعية 2014-2015، وقد اعتمدت على التساؤل الرئيسي التالي:

ما دور المؤسسات التربوية في مواجهة ظاهرة العنف المدرسي في الجزائر؟

أهداف الدراسة:

تهدف إلى:

-معرفة دور المؤسسات التربوية إلى الحد من ظاهرة العنف المدرسي في الجزائر.

-معرفة مدى مساهمة الأستاذ في معالجة السلوكيات العدوانية لدى التلاميذ .

- التعرف على مدى مساهمة مستشار التربية في رصد أشكال ومظاهر العنف التي يقوم بها التلاميذ.

-معرفة مدى مساهمة مستشار التوجيه في التخفيف من السلوكيات العنيفة لدى التلاميذ.

-معرفة مدى مساهمة البرامج والأنشطة في الحد من السلوكيات العنيفة لدى التلاميذ.

- التعرف على مدى مساهمة التكامل بين أعضاء الإدارة المدرسية وأولياء التلاميذ في الحد من السلوكيات العنيفة.

المنهج المستخدم:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

أدوات الدراسة:

تم الاعتماد في هذه الدراسة على جملة من أدوات جمع البيانات وهي:

الملاحظة والمقابلة و الاستمارة والوثائق والسجلات.

عينة الدراسة:

اعتمدت على اختيار العينة القصدية، وعينة عشوائية بسيطة بنسبة 7 %من المجتمع الأصلي والذي يمثل 3962 تلميذة /ة من ثلاث ثانويات من مدينة بسكرة.

التساؤلات الفرعية:

1- كيف يساهم الأستاذ في مواجهة السلوكات العدوانية لدى التلاميذ؟

2-كيف يساهم مستشار التربية في رصد أشكال ومظاهر العنف التي يقوم بها التلاميذ؟

3-كيف يساهم مستشار التوجيه في التخفيف من السلوكيات العنيفة لدى التلاميذ؟

4-كيف تساهم البرامج والأنشطة المدرسية في مواجهة السلوكيات العنيفة لدى التلاميذ؟

5-كيف يساهم التكامل بين أعضاء الإدارة المدرسية وأولياء التلاميذ في مواجهة السلوكيات العنيفة؟

فرضيات الدراسة:

اعتمدت الدراسة على خمس فرضيات وهي كالتالي:

1- يساهم الأستاذ في مواجهة السلوكيات العدوانية لدى التلاميذ.

2- يساهم مستشار التربية في رصد أشكال ومظاهر العنف التي يقوم بها التلاميذ.

3- يساهم مستشار التوجيه في التخفيف من السلوكيات العنيفة لدى التلاميذ.

4- تساهم البرامج والأنشطة المدرسية في مواجهة السلوكيات العنيفة لدى التلاميذ.

5- يساهم التكامل بين أعضاء الإدارة المدرسية وأولياء التلاميذ في مواجهة السلوكيات العنيفة.

نتائج الدراسة:

توصلت هذه الدراسة إلى أن المؤسسات التربوية تلعب دورا فعالا في مواجهة العنف المدرسي وذلك من خلال قيام كل فاعل تربويا بدوره الفعال في الحد من السلوكيات العدوانية لدى التلاميذ.

وكذا سعي مستشار التوجيه في التخفيف من السلوكيات العنيفة لدى التلاميذ من خلال تركيزه على عمليتي النصح والإرشاد وأيضا مساهمة البرامج والأنشطة المدرسية، الأنشطة الثقافية، الرياضية والمسابقات الفكرية والرحلات المدرسية، وتجسيد ثقافة التسامح واللاعنف في المناهج الدراسية كلها تساهم في التقليل من السلوكيات العنيفة لدى التلاميذ.

الدراسة الثانية:

دراسة **كمال بوطورة** بعنوان "**مظاهر العنف المدرسي وتداعياته في المدارس الثانوية الجزائرية**"، دراسة ميدانية بثانويات مدينة الشريعة- تبسة- أطروحة نهاية الدراسة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم الاجتماع تخصص علم اجتماع التربية للسنة الجامعية 2016-2017، وقد اعتمد على السؤال الرئيسي التالي:

-ما أهم مظاهر وتداعيات العنف المدرسي حسب وجهة نظر التلاميذ المعنّفين (ضحايا العنف المدرسي)؟

أهداف الدراسة:

-التعرف على أبرز مظاهر العنف التي يتعرض لها تلميذ مرحلة التعليم الثانوي من قبل زملائه داخل محيط الثانوية.

- الكشف عن الفروق في درجة مظاهر العنف المدرسي التي يتعرض لها تلميذ مرحلة التعليم الثانوي حسب الجنس.

-البحث في إمكانية وجود علاقة ارتباطية بين كل مظهر من مظاهر العنف الذي يتعرض له تلميذ مرحلة التعليم الثانوي وتدني تقدير الذات.

- البحث في إمكانية وجود علاقة إرتباطية بين كل مظهر من مظاهر العنف الذي يتعرض له تلميذ مرحلة التعليم الثانوي والعزلة الاجتماعية.

- البحث في إمكانية وجود علاقة ارتباطية بين كل مظهر من مظاهر العنف الذي يتعرض له تلميذ مرحلة التعليم الثانوي والتغيب المدرسي.

- محاولة تعميم نتائج هذه الدراسة على باقي تلاميذ المرحلة الثانوية بالجزائر.

المنهج:

اعتمد الباحث على المنهج الوصفي القائم على وصف الظواهر وتحليلها، وهذا لملائمة طبيعة الموضوع وفرضياتها.

أدوات الدراسة:

تم الاعتماد في هذه الدراسة على جملة من أدوات جمع البيانات وهي كالتالي:

الملاحظة، المقابلة، الاستمارة.

عينة الدراسة:

قام الباحث باختيار العينة العمدية أو المقصودة عن طريق الحصر الشامل.

الأسئلة الفرعية:

1- ما أبرز مظاهر العنف التي يتعرض لها تلميذ مرحلة التعليم الثانوي من قبل زملائه داخل محيط الثانوية؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في أشكال العنف التي يتعرض لها تلميذ مرحلة التعليم الثانوي تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي (ذكور وإناث)؟

3- هل توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائية بين كل مظهر من مظاهر العنف المدرسي (اللفظي، البدني، ضد الممتلكات، التحرش الجنسي) الذي يتعرض له تلميذ مرحلة التعليم الثانوي وتدني تقدير الذات؟

4- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين كل مظهر من مظاهر العنف المدرسي (اللفظي، البدني، النفسي، ضد الممتلكات، التحرش الجنسي) الذي يتعرض له تلميذ مرحلة التعليم الثانوي والعزلة الاجتماعية؟

5- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين كل مظهر من مظاهر العنف المدرسي (اللفظي، البدني، النفسي، ضد الممتلكات، التحرش الجنسي) الذي يتعرض له تلميذ مرحلة التعليم الثانوي والتغيب المدرسي؟

فرضيات الدراسة:

1- يتعرض تلميذ مرحلة التعليم الثانوي لمظاهر وصور متعددة من العنف أبرزها العنف اللفظي؟

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في أشكال العنف التي يتعرض لها تلميذ مرحلة التعليم الثانوي تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي(ذكور –إناث).

3-توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين كل مظهر من مظاهر العنف الذي يتعرض له تلميذ مرحلة التعليم الثانوي وتدني تقدير الذات.

4- توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين كل مظهر من مظاهر العنف الذي يتعرض له تلميذ مرحلة التعليم الثانوي والعزلة الاجتماعية.

5- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين كل مظهر من مظاهر العنف الذي يتعرض له تلميذ مرحلة التعليم الثانوي والتغيب المدرسي.

نتائج الدراسة:

وفي الأخير تبين أن قيم معاملات الارتباط بين الميل إلى التغيب عن الثانوية لدى أفراد عينة الدراسة، وبين كل مظهر من مظاهر العنف المدرسي والدرجة الكلية قد كانت كلها مرتفعة، وتظهر العلاقة الطردية بين التغيب المدرسي ومظاهر العنف المدرسي، حيث أن ظاهرة التغيب عن الثانوية تزيد لدى أفراد العينة بازدياد درجة تعرضهم لمظاهر العنف المدرسي، مما يؤكد تحقق الفرضية الخامسة.

الدراسة الثالثة:

قام بهذه الدراسة "**عمراني محمد**" بعنوان "**وجهة نظر مستشاري التوجيه المهني والمدرسي حول عملية تفعيل جورهم في المؤسسات التربوية**"، دراسة استكشافية فيه مقارنة بين بعض ولايات الجنوب الغربي والشمال الغربي الجزائري مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس التربوي جامعة وهران في السنة الجامعية 2014/2013.

أهداف الدراسة:

- الإطلاع على مختلف المقاييس المستخدمة في دراسات تناولت موضوع الدراسة للاستفادة منها في تصميم أداة البحث.

- التأكد من سلامة أداة القياس، وذلك لتمكين أفراد عينة الدراسة الأساسية من الفهم السليم لمحتويات هذه الأداة والتعامل معها بشكل أسهل، والحصول على معطيات صحيحة.

- إمكانية التنبؤ بالصعوبات التي يمكن أن تصادفني كطالب باحث خلال ممارساي للدراسة الأساسية.

- التعرف على مجتمع الدراسة وخصائصه.

الأدوات المستخدمة:

وقد اعتمدت هذه الدراسة على أداة وهي:

الإستمارة.

منهج الدراسة:

اعتمد الباحث على المنهج الوصفي لملائمته لأهداف هذه الدراسة.

العينة:

أما عينة البحث تكونت من جميع مستشاري التوجيه و الإرشاد المدرسي والمهني بأربع مراكز توجيه مدرسي ومهني منها مركزين من ولايتي بشار الواقعتين بالجنوب الغربي الجزائري، مركزين من ولايتي معسكر، غليزان الواقعتين بالغرب الجزائري فنجد أن كل مركز يضم من 30 إلى 40 مستشار فقط.

الأسئلة الفرعية:

1- ما هي مهام مستشار التوجيه المدرسي والمهني حسب النصوص؟

2- ما هي المهام الممارسة فعلا من طرق مستشاري التوجيه المدرسي والمهني بالشمال الغربي والجنوب الغربي الواردة في النصوص؟

3-هل يوجد اختلاف بين المهام الممارسة فعلا من طرف مستشاري الجنوب الغربي والمهام الممارسة فعلا من طرف مستشاري الشمال الغربي؟

4- ما علاقة مهام مستشار التوجيه المدرسي والمهني التي يمارسها فعلا لمهام الواردة في النصوص؟

5- ما هي المشاكل التي تعيق عمل مستشاري التوجيه المدرسي والمهني خلال ممارستهم لمهنتهم حسب وجهة نظرهم؟ وهل تختلف هذه المشاكل باختلاف المنطقة الجغرافية؟

6- كيف يعيش مستشار التوجيه المدرسي والمهني إشغاله بالمهام غير تلك الواردة في النصوص؟ وهل يختلف هذا المعاش باختلاف المنطقة الجغرافية؟

7- هل تختلف رؤية مستشاري التوجيه المدرسي والمهني حول عملية تفعيل دورهم باختلاف المنطقة الجغرافية؟

الفرضيات:

– بما أن التساؤل الأول يعد تساؤلا استكشافي فلا ضرورة لصياغة فرضية له.

– بما أن التساؤل رقم الثاني يعد تساؤلا استكشافيا فلا ضرورة لصياغة فرضية.

– توجد فروق دالة إحصائيا بين مستشاري التوجيه المدرسي والمهني لولايات الجنوب الغربي الجزائري وزملائهم بولايات الشمال الغربي الجزائري من حيث المهام الممارسة فعلا.

– يوجد فرقا دال إحصائيا بين المهام الممارسة فعلا من طرف مستشار التوجيه المدرسي والمهني والمهام المنصوص عليها، ويختلف هذا الفرق باختلاف المنطقة الجغرافية.

– تختلف المشاكل التي تعيق عمل مستشاري التوجيه المدرسي والمهني خلال ممارستهم لمهنتهم باختلاف المنطقة الجغرافية.

– يختلف معاش مستشار التوجيه المدرسي والمهني لاشتغاله بالمهام غير تلك الواردة في النصوص باختلاف المنطقة الجغرافية.

– تختلف رؤية مستشار التوجيه المدرسي والمهني لتفعيل دوره باختلاف المنطقة الجغرافية.

نتائج الدراسة:

وقد توصل الباحث من خلال الدراسة الميدانية التي قام بها ذلك بالرغم من أنه لم تتحقق أية فرضية من فرضيات هذه الدراسة التي هو بصدد الحديث عنها إلا أنه تمكن من الحصول على بعض المؤشرات والمعلومات الأخرى التي بموجبها تفعيل دور مستشاري التوجيه المهني والمدرسي بما يؤهله إلى الخروج بمجموعة من الاقتراحات التي يرى أنها قد تخدم ميدان هؤلاء المستشارين، وتوصل أنه لا يمكن وضع تصور خاص بالتوجيه بمعزل عن التصور العام والشامل للسياسة العامة للمنظومة التربوية التي يتحدد فيها مكانة ودور التوجيه المدرسي والإرشاد النفسي في الإستراتجية العامة لتحقيق غايات النظام التربوي الجزائري.

الدراسة الرابعة:

قامت بهذه الدراسة "**الباحثة العجرود صباح**" تحت عنوان: "**التوجيه المدرسي وعلاقته بالعنف في الوسط المدرسي اتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية**"– دراسة ميدانية لمؤسسات التعليم الثانوي أم البواقي مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس تخصص علوم التربية في السنة الجامعية 2007/2006 .

هدف الدراسة:

تهدف هده الرسالة إلى فهم الواقع المعيشي في المؤسسات التربوية التي طغت عليه السلوكات العنيفة والعدوانية اتجاه الجميع واتجاه الممتلكات المادية لهذه المؤسسات، وكذا محاولة دراسة نفسية التلميذ والجوانب الشخصية الخاصة به من ميول وقدرات وتطلعات ومدى تلاؤمها مع طبيعة الدراسة التي يزاولها، وإن كانت غير مناسبة والمساهمة في توضيح أنه من الأنفع للتلميذ والمجتمع ككل أن تلبي رغبة التلميذ في التوجيه الدراسي وأن يحترم القدرات والإمكانيات حتى يتمكن التلميذ من النجاح وتحقيق أحلامه وطموحاته.

الأدوات المستخدمة:

الملاحظة، الاستمارة، المقابلة.

المنهج المستخدم:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي.

أما عينة البحث تتمثل في:

يضم المجتمع 4 مؤسسات تربوية بـ "**عين مليلة**" حيث شملت تلاميذ السنة الثانية ثانوي الجدد و الموجهين في شعب التعليم العام والتكنولوجي والتقني، وقد اعتمدت هذه الدراسة في أول الأمر على أربعة عينات قصدية، وفيما يخص اختيار المؤسسات الأربعة، عشوائية طبقية ذات مراحل يعتمد على تحديد النسب المئوية المتناسبة مع طبيعة وحجم التلاميذ في مختلف الشعب التعليمية وداخل المؤسسات الأربعة.

التساؤلات الفرعية التالية:

1- هل يؤدي قرار التوجيه المدرسي الغير مراعي لقدرات التلاميذ إلى ظهور اتجاهات إيجابية نحو العنف في الوسط المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية؟

2- هل تؤدي طبيعة الشعبة الموجه إليها ظهور اتجاهات إيجابية نحو العنف في الوسط المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوي؟

الفرضية العامة:

يؤدي التوجيه المدرسي إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي حسب اتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية.

الفرضيات الجزئية:

1- يؤدي قرار التوجيه المدرسي الغير مراعي قدرات التلاميذ إلى ظهور اتجاهات إيجابية نحو العنف في الوسط المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية .

2- تؤدي طبيعة الشعبة الموجهة إليها إلى ظهور اتجاهات إيجابية نحو العنف في الوسط المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

نتائج الدراسة:

وقد توصلت الباحثة إلى أن انعكاسات عملية التوجيه المدرسي على اتجاه التلاميذ نحو سلوك عنيف المرحلة الثانوية وخاصة في السنة الثانية ثانوي بعد التوجيه إلى الشعب من جهة، وعلى نتائجهم الدراسية ومواظبتهم واهتمامهم بالدراسة من جهة أخرى، وهذا ضمن عدة عوامل تعمل جميعها إلى دفع التلميذ على أن يقوم بردود أفعال معينة باتجاه نفسه واتجاه أساتذته وزملائه وكل أعضاء الفريق الإداري والتربوي، وفي بعض الأحيان قد يتعدى ذلك إلى إلحاق الضرر بممتلكات المؤسسة التربوية أو إتلاف بعض منها أو تخريبها.

7-2- الدراسات العربية:

الدراسة الأولى:

دراسة العتامنية:2003: بعنوان " **مستوى المشكلات السلوكية لدى طلاب المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية وصعوبات التعامل معها من وجهة نظر المرشدين التربوين في محافظات فلسطين**" هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على المشكلات السلوكية التي يعاني منها طلبة الثانوية في المدارس الحكومية، وبيان درجة حدتها واستخدم الباحث المنهج **الوصفي المسحي** في تطبيق أداة جمع البيانات وهي **الإستبيان،** واختار الباحث عينة من المرشدين والمرشدات تتكون من 141 مرشدا من العاملين في المدارس الحكومية في محافظات شمال فلسطين ومن أهم النتائج المتحصل عليها نجد سلوك التشتت والشرود وعدم التركيز احتل المركز الأول والدرجة الكلية للمجال كانت متوسطة وبلغت نسبة 61.6%.

واحتل مجال السلوك والتمرد المركز الأخير، وكانت الدرجة الكلية قليلة بنسبة48.6% ومجال السلوك المخادع وسلوك الإضرابات النفسية والسلوك العدواني على درجة قليلة بنسبة تراوحت بين 51.2%-59.6%.[1]

الدراسة الثانية:

دراسة "**عامر بن شايع بن محمد الشهري**" سنة 2004 بعنوان:" **دور المرشد الطلابي في الحد من العنف المدرسي من وجهة نظر المرشدين الطلابين**- :تطبيق على منطقة الميسر التعليمية، رسالة ماجستير، جامعة نايف للعلوم الأمنية **بالسعودية.**

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن دور المرشد الطلابي حيال العنف المدرسي والوقوف على مظاهر العنف السائدة في المدرسة من وجهة نظر المرشد الطلابي والتعرف على أسباب العنف المدرسي لدى الطلاب من الجوانب الاجتماعية الأسرية، والنفسية ودور البيئة المدرسية من وجهة نظر المرشد الطلابي، لإيجاد نوع الصلة بين الأسرة والمدرسة لتجنب الطلاب وعدم الشعور بالأمان النفسي، وقد اعتمد الباحث على المنهج الوصفي عن طريق **المسح بالعينة** الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما هي في الواقع ويسهم بوصفها وصفا دقيقا، واعتمد على أدوات جمع البيانات على **الإستبيان** واختار الباحث عينة قصدية من المرشدين قوامها 120 مرشدا طلابيا ومن أهم النتائج المتوصل إليها نجد أن أكثر

[1] كمال حسن مصطفى: أنماط السلوك السلبي الشائعة لدى طلاب المرحلة الثانوية وعلاجها في ضوء معايير التربية الإسلامية" رسالة ماجستير جامعة غزة، فلسطين، 2010، ص51.

أشكال العنف السائدة لدى الطلاب في المدرسة هو التعصب الزائد ثم الذي يليه كان كتابة ألفاظ غير أخلاقية على الجدران ثم مضايقة الآخرين سواء كان في المدرسة أو خارجها.

وكذلك يعد الاستخفاف بالقيم الدينية من قبل وسائل الإعلام من أهم أسباب العنف ليس عند الطلاب فقط بل جميع شباب المجتمع مما قد يدعو إلى التقليد.[1]

الدراسة الثالثة:

دراسةالخوالدة2008: بعنوان "**المرشد الطلابي في الحد من عنف الطلبة في المدرسة من وجهة نظر الطلبة والمعلمين** " وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دور المرشد الطلابي في الحد من ظاهرة العنف الطلابي من وجهة نظر المعلمين والطلبة، وقد اعتمدت على **المنهج الوصفي** في دراستها أما عن أداة جمع البيانات فقد استخدم الباحث **الاستبيان** وأجريت على عينة من الطلبة في مدينة عمان، حيث بلغت عينة الطلبة 763 وعينة المعلمين 153 معلما ومعلمة، وأظهرت النتائج أن أعلى خمس ممارسات يقوم بها المرشد الطلابي من وجهة نظر المعلمين كانت معاملة الطلبة باحترام وتوجيهه إلى طرق التعاون بين الطلبة، وتشجيع السلوك الصحيح لدى الطلبة والمساعدة في حل المشكلات، وتعليم الطلبة طرق تجنب العراك بينهم.[2]

الدراسة الرابعة:

دراسة"**أحمد محمد عوض**" سنة 2003، بعنوان "**اتجاهات مديري المدارس الحكومية بمحافظات غزة نحو الإرشاد التربوي وعلاقتها بأداء المرشد التربوي**" رسالة ماجستير مقدمة لقسم علم النفس بكلية التربية بالجامعة الإسلامية غزة كمتطلب تكميلي لنيل درجة الماجستير في علم النفس.

هدف الدراسة:

[1] عمر بن شايع بن محمد الشهري: دور المرشد الطلابي في الحد من العنف المدرسي من وجهة نظر المرشدين الطلابيين، رسالة مكملة لنيل شهادة الماجستير، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية ، الرياض، 2004، ص60-61.

[2] جهاد علي السعايدة: أسباب العنف المدرسي ووسائل الخدمة من وجهة نظر أولياء أمور الطلبة المرحلة الأساسية العليا، دراسات في العلوم الإنسانية والإجتماعية، ط1، الأردن، 2014، ص57.

وتهدف هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاهات مديري المدارس الحكومية بمحافظات عزة نحو الإرشاد التربوي ودراسة العلاقة بين هذه الاتجاهات وبين أداء المرشدين التربويين في عملهم الإرشادي بالمدارس.

المنهج المستخدم:

وقد اعتمد الباحث على المنهج التحليلي لمناسبته لهذه الدراسة، أما عن أداة جمع البيانات فقد اعتمد على أداة الاستبيان ومقياس أداء المرشد التربوي كملحق ثاني.

عينة الدراسة:

وتتمثل العينة الأولى في عينة مديري المدارس تكونت من عينتين عينة استطلاعية والعينة الفعلية من مجتمع مديري المدارس أمّا العينة الثانية عينة المرشدين التربويين تكونت من جميع المرشدين التربويين العاملين بالمدارس الحكومية بمحافظات غزة والبالغ عددهم 141 مرشد/ة وهم المجتمع الأصلي.

التساؤل الرئيسي:

ما اتجاهات مديري المدارس الحكومية بمحافظات غزة نحو الإرشاد التربوي؟

الأسئلة الفرعية:

1- هل توجد فروق في اتجاهات مديري المدارس الحكومية بمحافظات غزة نحو الإرشاد التربوي تعزى لمتغير النوع؟

2- هل توجد فروق في اتجاهات مديري المدارس الحكومية بمحافظات عزة نحو الإرشاد التربوي تعزى لسنوات الخبرة في الإدارة المدرسية؟

3-هل توجد فروق في اتجاهات مديري المدارس بمحافظات غزة نحو الإرشاد التربوي تعزى لمستوى المدرسة التي يريدها المدير؟

4- هل توجد فروق في اتجاهات مديري المدارس لمحافظات غزة نحو الإرشاد التربوي تعزى للمديرية التي يعمل ضمنها المدير؟

5- ما علاقة اتجاهات مديري المدارس الحكومية بمحافظات غزة نحو الإرشاد التربوي بأداء المرشدين التربويين؟

فرضيات الدراسة:

للإجابة على تساؤلات الدراسة تم صياغة الفرضيات الصفرية التالية:

1- لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة α=0.05بين اتجاهات مديري ومديرات المدارس الحكومية بمحافظات غزة نحو الإرشاد التربوي تعزى لمتغير النوع.

2-لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة α=0.05 بين اتجاهات مديري المدارس الحكومية بمحافظات غزة نحو الإرشاد التربوي تعزى لمتغير الخبرة.

3- لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة α=0.05 بين اتجاهات مديري المدارس الحكومية بمحافظات غزة تعزى لمستوى التي يديرها المدير/ة (أساسية، دنيا، عليا، ثانوية).

4- لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة α=0.05 يبن اتجاهات مديري المدارس الحكومية بمحافظات غزة تعزى للمديرية التابعة لها المدرسة التي يريدها المدير/ة.

5- لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين اتجاهات مديري المدارس الحكومية بمحافظات غزة نحو الإرشاد التربوي وأداء المرشدين التربويين.

-نتائج الدراسة:

وقد توصل الباحث إلى النتائج التالية:

-أن اتجاهات مديري المدارس الحكومية نحو الإرشاد التربوي هي اتجاهات إيجابية، حيث أشارت النتائج بأن الوزن النسبي للمجموع الكلي للاستجابات على استبانة الاتجاهات مديرية المدارس نحو الإرشاد هي (0.8555).

-لا يوجد فروق دالة إحصائيا في اتجاهات مديري المدارس الحكومية بمحافظات غزة نحو الإرشاد التربوي تعزى لمتغير النوع.

-يوجد علاقة ارتباطية إيجابية ضعيفة بين اتجاهات مديري المدارس الحكومية نحو الإرشاد التربوي وأداء المرشدين التربويين حيث كانت درجة معامل الارتباط **بيرسون** لاتجاهات مديري المدارس وأداء المرشدين التربويين(0.29).

7-3- الدراسات الأجنبية:

الدراسة الأولى:

دراسة **ban بان وآخرون** وهي دراسة ميدانية بكل من ألمانيا وانجلترا وفرنسا سنة 1997، وقد حاول الباحثون من خلال هذه الدراسة مقارنة العنف المدرسي من خلال الدول الثلاث المذكورة سابقا ومحاولة إبراز الخلفية التي تمكن وراء إقبال التلاميذ والأساتذة علة ممارسة سلوكات العنف، وهدفت هذه الدراسات إلى محاولة الكشف عن أسباب ومظاهر وأنواع العنف الموجودة في المدارس لمختلف البلدان الثلاث، أما من حيث المنهج فقد استعمل الباحث المنهج الكمي والكيفي في جميع البيانات، أما عن أدوات جمع البيانات فقد اعتمد على الملاحظة المباشرة والاستبيان، وقد قام باختيار عينة مكونة من مجموعة من الأساتذة والتلاميذ في البلدان المذكورة سابقا، وقد توصل الباحث إلى مجموعة من النتائج أن العنف الممارس من طرف التلاميذ أكثر على المؤسسات منه على الأشخاص يزداد العنف عند تلاميذ مدارس انجلترا ثم فرنسا وأخيرا ألمانيا.

الدراسة الثانية:

دراسة" **platyi** **بلاتيي 1999**العنف في المدارس هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى انتشار السلوكات العنيفة بالمؤسسات الثانوية ومعرفة الحقائق الميدانية الخاصة لتفاقم وتناقض السلوكات العنيفة بالمؤسسات الثانوية ومعرفة الحقائق الميدانية الخاصة لتفاقم أو تناقض السلوكات العنيفة اعتمد على استبيان، وقد قام باختيار عينة مكونة من 1820 تلميذا وتلميذة و80 عضوا من أعضاء هيئة التدريس وقد توصل الباحث بعد هذه الدراسة إلى نتائج تتمثل في أن 33%من المدرسين تحدثوا عن وقوع سلوكات عنيفة كالسب والتهديد من الدخول المدرسي ونصف هذه السلوكات كانت صادرة عن التلاميذ، وأن عمال

المؤسسات يرون أن المشاكل على مستوى العلاقات تحدث بين التلاميذ والكبار بنسبة 44% وبين التلاميذ بـ 43% وبين الكبار وبنسبة 12%.[1]

الدراسة الثالثة:

دراسة **Ngannocheryl نجانوشيرل 1999 في أمريكا** بعنوان "**دور المرشدين التربويين في المدارس الثانوي من منظور الطلبة**"، هدفت الدراسة إلى بناء مقياس لتحديد دور المرشدين التربويين في المدارس الثانوية في ضوء تعليمات جمعية المرشدين الأمريكيين وتوجيهات قسم التربية **بجامعة هاواي** وبلغت عينة الدراسة 16 طالبا طبق عليهم مقياس مكون من أربعة أبعاد وهي: خدمات الاستشارة والتنسيق والإرشاد المباشر، الخدمات النفسية وخدمات التوجيه والإشراف وخدمات الإشراف المهني وبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية على كل متغيرات الدراسة (الجنس، المعدل التراكمي، عدد مرات زيارة الطالب للمرشد، ما عدا متغير المستوى الدراسي) كما أظهرت وجود فروق دالة إحصائيا بين تصور الطلبة للدور المثالي للمرشد والدور الفعلي الذي يقوم به.[2]

الدراسة الرابعة:

دراسة **tinisson تينيسون 1989**دراسة مسحية حول مرشدي المرحلة الثانوية ماذا يعملون؟ ما هي المهام؟

حيث هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أدوار المرشدين داخل المؤسسات التربوية وقد اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي، وشملت عينة الدراسة 155 مرشدا موزعين على عدد من الثانويات في الولايات المتحدة الأمريكية، وتوصل الباحث في هذه الدراسة إلى أنه هناك علاقة محدودة بين الكيفية التي

[1] كمال بوطورة: مظاهر العنف المدرسي وتداعياته في المدارس الثانوية الجزائرية، شهادة دكتوراه، قسم علوم اجتماع والتربية، الجزائر، 2016-2017، ص56-57.

[2] علي فؤاد العاجز: الإرشاد التربوي في المدارس الأساسية العليا و الثانويات بمحافظة غزة واقع ومشكلات وحلول، مجلة الجامعة الإسلامية، المجلد التاسع، ط2، 2001، ص7.

يدرك فيها المرشدون لأدوارهم وتوقعاتهم البرنامج الإرشادي المدرسي لدور المرشد، وأن المرشد لا يستطيع أن يقوم كما ينبغي تزايد الحاجة إلى خدمات الإرشاد من وجهة وكثرة عدد التلاميذ من جهة أخرى.[1]

8- التعقيب على الدراسات:

8-1- الدراسات المحلية:

بعد عرض الدراسات السابقة والمتشابهة التي تم التحصل عليها يمكن القول أنه رغم تعدد أهدافها إلا أنها تناولت جانب أو جوانب من موضوع الدراسة الحالية والتي تتمحور حول دور مستشار التوجيه في الحد من ظاهرة العنف المدرسي، فنجد بعضها تعرض للمتغير الثاني للدراسة أي العنف المدرسي أمّا أخرى فربطت بين المتغيرين معا.

كذلك تجدر الإشارة إلى أن معظم هذه الدراسات تناولت ظاهرة العنف المدرسي ولكن من خلال زاوية محددة غير أن الباحثة "**ذباب زهية**" في دراستها حول " **دور المؤسسات التربوية في مواجهة العنف المدرسي في الجزائر**" حيث ركزت على دور الأساتذة وأعضاء الإدارة المدرسية وأولياء التلاميذ في مواجهة السلوكيات العنيفة لدى التلاميذ لكن هذه الباحثة قامت بإهمال الجوانب المؤدية إلى تفشي ظاهرة العنف لدى التلاميذ مثل: الانهيار الأسري تأثير الرفاق...إلخ.

أما في دراسة "**كمال بوطورة**" فقد ركز على أهم مظاهر وصور و تداعيات العنف المدرسي حسب وجهة نظر التلاميذ المعنفين داخل الوسط المدرسي فقط.

كما ركز على العلاقة بين كل مظهر من مظاهر العنف المدرسي الذي يتعرض له تلميذ مرحلة التعليم الثانوي والتغيب المدرسي والعزلة الاجتماعية وتدني تقدير الذات لكنه أهمل وجهة نظر الفاعلين التربوين داخل المدرسة وخارجها، وفي الأخير توصل الباحث إلى أن قيم معاملات الارتباط بين الميل إلى التغيب عن الثانوية وبين كل مظهر من مظاهر العنف المدرسي والدرجة الكلية قد كانت كلها مرتفعة وتظهر العلاقة الطردية بين التغيب المدرسي ومظاهر العنف المدرسي، فكلما زادت ظاهرة التغيب لدى التلاميذ زادت درجة تعرضهم لمظاهر العنف المدرسي.

[1] علي راشد، سهل: أسباب العنف المدرسي ووسائل الحد منه من وجهة نظر أولياء أمور الطلبة مرحلة أساسية العليا في الأردن، ط1، 1999، ص17.

وتعتبر دراسة"**عمراني محمد**" بعنوان "**وجهة نظر مستشاري التوجيه المهني والمدرسي حول عملية تفعيل دورهم في المؤسسات التربوية**"حيث ركزت هذه الدراسة على المهام والمشاكل التي تعيق عمل مستشاري التوجيه المهني والمدرسي خلال ممارستهم لمهمتهم حسب وجهة نظرهم واختلاف مشاكلهم باختلاف المنطقة الجغرافية.

وعلى غرار ذلك تم إهماله لوجهة نظر الفاعلين التربويين ودورهم في المؤسسة التربوية لما تحمله من دور فعال في تنظيم عملهم وقد توصل الباحث من خلال دراسته الميدانية أنه لم تتحقق أي فرضية من فرضيات هذه الدراسة.

8-2- الدراسات العربية:

ركزت دراسة "**العتامنية**" على صعوبات التعامل مع المشكلات السلوكية لدى طلاب المرحلة من وجهة نظر المرشدين التربويين وأهملت وجود المشكلات السلوكية في المدارس الخاصة وعلاقتها بمتغيرات مثل: جنس الطالب مكان سكنه و مستوى تعليم الوالدين ومستوى معيشته كما أهملت آراء واتجاهات كل من مديري المدارس والمساعدين التربويين وفي الأخير توصلت إلى سلوك التشتت والشرود وعدم التركيز احتلاله المركز الأّول ومجال السلوك والتمرد المركز الأخير، ومجال السلوك المخادع وسلوك الإضرابات النفسية والسلوك العدواني أثر بدرجة قليلة.

وفي دراسة "**عامر بن شايع بن محمد الشهري**" ركزت على الكشف عن دور المرشد الطلابي والتعرف على أسباب العنف المدرسي وأهم مظاهره لدى الطلاب في حين أهمل أهم المشكلات السلوكية والأخلاقية لدى الطلاب والأسرة وفي الأخير توصل إلى بعض النتائج وهي أن أكثر أشكال العنف السائد لدى الطلاب في المدرسة هو التعصب الزائد وكتابة الألفاظ الغير أخلاقية على الجدران ثم مضايقة الآخرين.

8-3-الدراسات الأجنبية:

ركزت دراسة " **بان وآخرون**" على مقارنة العنف المدرسي من خلال دول ألمانيا، إنجلترا، فرنسا، ومحاولة معرفة الخلفية التي تكمن وراء إقبال التلاميذ والأساتذة على ممارسة السلوكات العدوانية، حيث أعطت أهمية كبيرة بمحاولتها للكشف عن أسباب ومظاهر وأنواع العنف هذا من جهة، ومن جهة أخرى

أهملت هذه الدراسة المقارنة مع الدول الأخرى، كما أن هذه الدراسة لم تعط حلول واقتراحات وطرق وأساليب الناجعة التي من شأنها أن تقلل من ظاهرة العنف الممارس في أنحاء العالم.

وفي الأخير توصل الباحث إلى نتائج تخص الدول المدروسة فقط وهي أن العنف يزداد عند تلاميذ ومدارس انجلترا ثم فرنسا ثم ألمانيا.

تناولت دراسة "**تجانو شرل**" في أمريكا دور المرشدين التربويين في المدارس الثانوية من منظور الطلبة، حيث ركزت معرفة وتحديد الدور الذي يقوم به مستشار التوجيه في المدارس الثانوية، في حين أهملت دور الفاعلين التربويين في المؤسسات التعليمية بصفة عامة ليس في المدارس الثانوية فقط وتوصلت هذه الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين تصور الطلبة للدور المثالي للمرشد والدور الفعلي الذي يقوم به.

الهدف من عرض وتوظيف الدراسات السابقة:

رغم هذه الملاحظات التي سجلناها حول هذه الدراسات إلا أن هذا لم يمنع من الاستفادة منها، فقد كانت سرجا منيرا يضيء لنا طريق بحثنا وساعدتنا على تدليل الصعوبات والعراقيل، واستفدنا في كل خطوة تخطيناها في طريق انجاز بحثنا،وذلك من خلال عدة جوانب منها الإطار النظري للدراسة من خلال إثراء أدبيات الموضوع في مجال دور مستشار التوجيه في الحد من ظاهرة العنف المدرسي، بالإضافة إلى تحديد الإشكالية و صياغة الفرضيات و فصول الدراسة..الخ.

أما الجانب الميداني للدراسات السابقة فقد ساهم في صياغة ووضع أسئلة كل من الاستمارة والمقابلة، وتطبيق أدوات جمع البيانات الأخرى وفي تحليل البيانات وتدعيم نتائج الدراسة كما تم أيضا الاستفادة من الاقتراحات والتوصيات التي قدمت والمتعلقة بدور ومهام مستشار التوجيه في رصد أهم ومظاهر السلوكات العدوانية داخل المؤسسة التربوية، والتعرف على أهم الأسباب المؤدية للقيام بهذه السلوكات ومحاولة الوصول إلى حلول ناجعة من خلال التحاور مع الفاعلين التربويين داخل المؤسسة.

الفصل الثاني

الفصل الثاني: المعالجة النظرية لموضوع الدراسة

تمهيد

1- النظريات المفسرة للتوجيه المدرسي

2- النظريات المفسرة للعنف المدرسي

خلاصة

الفصل الثاني: المعالجة النظرية لموضوع الدراسة

تمهيد:

تعددت وتباينت تفسيرات العنف بتعدد المقاربات النظرية المختلفة التي تناولته بالدراسة والتحليل، وبالرجوع إلى التراث النظري فيما يتعلق الأمر بموضوعنا العنف المدرسي والتوجيه المدرسي، يتضح لنا أن هناك عدة مقاربات حاولت دراسة هذه الظاهرة وتحليلها وفهمها لغرض معرفتها والتصدي لها وإبراز هذه النظريات، نظرية التحليل النفسي، نظرية الصراع، البنائية الوظيفية.....

وبناءا عليه فإننا من خلال هذه الدراسة المكتبية سوف نستعرض في هذا الفصل أهم المقاربات النظرية التي حاولت تفسير وفهم هذه الظاهرة.

1-النظريات المفسرة للتوجيه المدرسي

1-1-نظرية السمات والعوامل:

يرى علماء السمات إن الشخصية ما هي إلا مجموعة من السمات والعوامل المتداخلة مثل القدرات والميول والقيم والاتجاهات والمزاج كما يدخل ذلك أيضا السمات الاجتماعية وأنماط التكييف وعليه فإن لكل شخصية نمطها المزيد من السماكة وأن هذه السمات تلعب دورا رئيسيا في تحديد سلوك الفرد والسمات وأنماط سلوكية تصدر عن الفرد في مواقف كثيرة وتعتبر عن توافقه للبيئة.

وذلك عن طريق قياسها بواسطة التنبؤ بالسلوكات بتعبير الاتجاهات وتحليل المعلومات وتركيبها وربطها ببعضها البعض وإدراك العلاقات .[1]

ومن أهم مفاهيم نظرية السماك والعوامل نجد:

- **السلوك:** حيث تفترض النظرية أن سلوك الإنسان يمكن أن ينظم بطريقة مباشرة وأنه يمكن قياس السمات والعوامل المحددة لهذا السلوك باستخدام الاختيارات والمقاييس للوقوف على الفروق والسمات المميزة للشخصية وترى النظرية أن نمو السلوك يتقدم من الطفولة إلى الرشد من خلال نضج السمات والعوامل.

- **الشخصية** تعتبر حسب هذه النظرية نظام يتكون من مجموعة سمات أو عوامل مستقلة تمثل مجموعة أجزائها، والسمات هي الصفة الجسمية أو العقلية أو الانفعالية أو الاجتماعية النظرية أو المكتسبة التي يتميز بها الشخص.[2]

- **العوامل** هي مفهوم رياضي إحصائي بوضع المكونات المحتملة للظواهر وتفسيره النفسي يسمى القدرة والتحليل العاملي أسلوب إحصائي للتوصل إلى أقل عدد ممكن من العوامل المشتركة لتفسير مجموعة من الارتباطات والتي تؤثر في أي عدد من الظواهر المختلفة.

[1] جودت عزت عبد الهادي سعيد حسني العزة: التوجيه المهني ونظرياته، دار الثقافة، الأردن،2012م، ص35.

[2] رافدة الحريري، سمير ألإمامي: الإرشاد التربوي والنفسي في المؤسسات التعليمية، دار المسيرة، الأردن، 2011، ص 123.

ومن رواد هذه النظرية " **بارسونز**" الذي يرى أن هناك عوامل للقيام باختباركم الدارسة أو المهنة بالتأكيد على ثلاث حقائق أو عناصر التوجيه المهني وهي: الاختبار، إعطاء المعلومات، اتخاذ القرارات بواسطة التفكير وعن عملية التوجيه المدرسي حسب نظرية السمات والعوامل يجب أن تتم وفق ثلاث مراحل وهي:

-اكتشاف سمات الفرد باعتبار أن شخصية كل فرد تتكون من مجموعة من السمات المختلفة التي يمكن اكتشافها باستخدام أدوات القياس النفسي.

- يجب أن تتوفر لدى الموجه معلومات حول اتجاهات الوظائف والتوظيف ومتطلبات وشروط الدخول إلى التوظيف والمميزات الشخصية والمهارات الملائمة لها أي عليه أن يكون قادرا على تحليل المتطلبات المهنية.

وانطلقت هذه النظرية من اعتبار التلميذ هو الهدف الأساسي من عملية التوجه ومساعدته على اختيار مهنة المستقبل بالتوافق مع المحيط الاقتصادي و الاجتماعي حيث ركزت على دراسات سيكولوجية الشخصية تحديد سماتها وتحليلها من أجل التصنيف الأشخاص ويكون هذا باعتبارها على أربع مفاهيم من أجل تفسير السلوك البشري وهي السلوك الشخصية، العوامل، السمات.[1]

1-2- النظرية السلوكية:

تعتبر النظرية السلوكية محور عملية التعلم في اكتساب التعلم الجديد أو إطفاءه أو إعادته، حيث يرى أصحاب هذه النظرية بأن السلوك الإنساني عبارة عن مجموعة من العادات التي يتعلمها الفرد ويكتسبها أثناء مراحل نموه المختلفة.

وتقوم النظرية السلوكية على مفاهيم عديدة منها:

-**معظم سلوك الإنسان المتعلم:** فالفرد يتعلم السلوك السوي وغير السوي بمعنى أو أصح أي أنه يتعلم السلوك المتوافق والسلوك غير المتوافق ولابد من الإشارة إلى أن السلوك المتعلم يمكن تعديله.

[1] حامد عبد السلام زهران: التوجيه والإرشاد النفسي، مرجع سابق، ص124.

- **الشخصية:** بموجب النظرية السلوكية تعتبر الشخصية التنظيمات أو الأساليب السلوكية المنظمة الثابتة.[1]

- **عناصر عملية التعليم:** ويشمل عدة محاور:

* المثير والاستجابة كل سلوك (استجابة) له مثير فإذا كانت العلاقة بين المثير والاستجابة سليمة، كان السلوك سويا أما إذا كانت العلاقة بينهما مضطربة كان السلوك غير سوي.

* الدافع: ترتكز على الدافع والدافعية في عملية التعلم والدوافع هو طاقة قوية تدفع الفرد وتحركه إلى سلوك ويوجه السلوك إلى إشباع حاجاته.

* التعزيز: هو التقوية والتدعيم والتثبيت بالإثابة.

* الانطفاء: هو ضعف وتضاؤل وخمود وانطفاء السلوك المتعلم إذا لم يمارس ويعزز.

* العادة: هي رابطة وثيقة بين مثير واستجابة وتتكون العادة عن طريق التعلم وتكرار الممارسة.

* التعميم: إذا تعلم الفرد استجابة وتكرر الموقف فإن الفرد ينزع إلى تعميم الاستجابة.

4-التعلم ومحور التعلم وإعادة التعلم:

* التعلم: هو تغيير السلوك نتيجة الخبرة والممارسة.

* محور التعلم: يتم عن طريق الانطفاء.

* إعادة التعلم: تحدث بعد الانطفاء بتعلم سلوك جديد.

ويسلم أصحاب هذه النظرية "**السلوكية**" بأن سلوك الإنسان متعلم ومكتسب وان لدى الفرد دوافع فيزيولوجية وهذه الدوافع هي الأصل في السلوك الإنساني وعن طريق التعلم يكتسب الفرد دوافع جديدة تقوم على أن الدوافع الفيزيولوجية وتسمى بالدوافع الثانوية وهذه الدوافع هي التي توجه الفرد للوصول إلى أهداف تشبع الحاجات المختلفة.

[1] صبحي عبد اللطيف المعروف: نظريات الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي، دار الوراق للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2012، ص59-62.

كما يرى أصحاب هذه النظرية أن للإضرابات السلوكية أنماطا من الاستجابات الخاطئة أو غير السوية التي تعلمها الفرد ويحتفظ بها لفاعليتها في تجنب مواقف أو خبرات غير مرغوبة.[1]

مثل: طفل نشأ ببيئة يمارس عليه فيها الظلم فلم يجد سبيلا سوى العدوان للرد على هذا الظالم ويصبح سلوكا مرضيا لديه.

حيث يعد الإرشاد أو العلاج السلوكي أحد الأساليب الحديثة في الإرشاد والعلاج النفسي ويقوم على أساس استخدام النظريات وقواعد التعلم.[2]

إذن تركز هذه النظرية على مجموعة من الأفكار والتي تتمثل في مساعدة التلميذ في توجيه حياته بنفسه ويساهم بشكل فعال في المجتمع الذي يعيش فيه ومساعدته في تعلم سلوك جديد مرغوب فيه والتخلص من السلوك غير مرغوب، والوصول إلى حالة من التوافق النفسي وذلك بتحديد السلوك المراد تغييره والظروف التي يظهر فيها، وتخطيط موافق يتم فيها تعلم ومحو تعلم لتحقيق التغيير المنشود ويتضمن ذلك بإعادة تنظيم ظروف البيئة.

كما يكمن دور التوجيه في اعتماده على الدراسة العلمية ومراقبة السلوك والظروف المحيطة بالتلميذ معتمدا على برامج تعديل السلك السابقة ومحاولة التحكم في الظروف البيئية المسؤولة على المتاعب لدى التلميذ.

1-3- نظرية الذات:

يرجع الفضل في تطوير نظرية الذات إلى العالم الأمريكي كارل روجرز عام 1942 من أشهر طرق التوجيه والإرشاد النفسي وقد ركزت على المسترشد في اتخاذ القرار للمشاكل مع معرفة هذه المشاكل ووضع الحلول المناسبة لها وتعطي الفرصة للمسترشد أو الطالب صاحب المشكلة لوضع الأهداف لدى المسترشد قوة دافعية فطرية هي الحاجة إلى تحقيق الذات وبذلك تعتبر الأساس الذي تقوم عليه طريقة الإرشاد غير المباشر أو الإرشاد المتمركز حول المسترشد وفيها يهتم المرشد النفسي بتعديل ما عند

[1] صالح حسن الداهري: مبادئ الإرشاد النفسي، دار المكتبة الكندي للنشر والتوزيع، ط1، 2014، ص106.

[2] محمد المشابقة: مبادئ الإرشاد النفسي، دار المناهج للنشر والتوزيع عمان ، د ط، 2008، ص127.

المسترشد من مدركات شعورية وتصورات وتقييمات خاصة بذاته أو ما يسمى بمفهوم الذات والذي هو عبارة عن تعريف نفسي يكونه الفرد ذاته.[1]

وتقوم نظرية الذات على المفاهيم التالية:

– **الذات:** هي ماهية الفرد وهي تنمو نتيجة النضج والتعلم، والتنافر مع البيئة، وهي تشمل الذات المدركة والاجتماعية والمثالية و تسعى إلى التوازن والاتزان والثبات.

– **الخبرة:** موقف أو مجموعة مواقف يعيشها الفرد في زمان ومكان معين ويتفاعل معها، ويؤثر فيها ويتأثر بها.

– **الفرد:** هو الذي يكون صورة عن ذاته، ويحاول تحقيق ذاته المثالية التي ينشدها وهو الذي يتفاعل مع البيئة وتؤثر به.

– **السلوك:** نشاط موجه نحو هدف من جانب الفرد يسعى إلى اشباع حاجاته كما يخبرها في المجال الظاهري والسلوك يتفق مع مفهوم الذات.

–**المجال الظاهري:** يوجد الفرد في وسط أو مجال شعوري مدرك و يسلك الفرد بناء على إدراكه لهذا المجال.

ويمكن تحديد اهتمامات النظرية من خلال أن الفر يعيش في عالم متغير من خلال خبرته ويدركه ويعتبره مركزه ومحوره ويتوقف تفاعل الفرد مع العالم الخارجي وفقا لخبرته وإدراكه لها يمثل الواقع لديه كما أن سوء التوافق والتوتر النفسي ينتج عندما يفشل الفرد في استيعاب وتنظيم الخبرات الحسية العقلية التي يمر بها.[2]

[1] سامي محمد ملحم: مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط1، 2007، ص55.
[2] جودت عبد الهادي، سعيد حسني العزة: التوجيه المهني ونظرياته، مرجع سابق، ص35–36.

ويرى "**روجرز**" في هذه النظرية أن الإنسان له هدف ويتطلع للمستقبل فهو فاعل يستجيب ككل حيث أن النزعة لتحقيق الذات تعني الفاعلية ومع ذلك فغن روجرز لا يلغي أهمية البيئة إلا أن الأمر بالنسبة له يكون مجرد استجابة للمثيرات والبيئة التعليمية الصعبة هي أكبر مثال على ذلك.[1]

فدور المرشد خلق بيئة تعليمية جذابة تسمح بشيء من المودة والتعاون والتقبل والتوضيح، حيث يقوم بوصف أنواع السلوك التي توضح الإتجاهات الأساسية لذلك يقوم المرشد بإتباع مجموعة من الممارسات لتكوين صورة عن المسترشد وذلك لكي يدرك المشكلة لما يراها المسترشد، ومن هنا نرى أن دور المرشد لا يقوم بإعطاء وسيلة العلاج ولا يقترح على المسترشد ما يجب عمله لذلك فإن دوره هو فقط حول عالم المسترشدون الدخول فيه لذلك يجب أن يكون التعاطف موضوعيا وبدون أن تدخل كما يعكس المسترشد ومدى فهمه واستيعابه لما يقوله ويشعر به.[2]

1-4- نظرية التحليل النفسي (فرويد):

يعتبر سيغموند فرويد المؤسس الحقيقي لمدرسة التحليل النفسي ويؤكد على أهمية الرغبات والحاجات المكبوثة خاصة في وقت الطفولة حيث تنشأ الكثير من الدوافع اللاشعورية التي تؤثر في حياة الفرد وأن دور نظرية التحليل النفسي في الإرشاد تكمن في أن المرشد الذي يلجأ لهذه النظرية يؤمن بأنها تهتم بأنماط السلوك كما يبدو في ظاهره بل اعتبارها أعراض تخفي وراءها عوامل داخلية ومن هنا يكون تركيزه على أهمية اللاشعور وهذا يحتاج إلى وقت كبير للتعرف عليه كما انه يحتاج إلى خبرة واسعة لذلك يقتصر عمل المرشد في الاستفادة من هذه النظرية في استخدام التنفيس الانفعالي والتداعي الحر لمساعدة العميل في التخفيف عن نفسه من القلق والتوتر.

والهدف من العلاج عند فرويد هو تحويل المشاكل اللاشعورية إلى شعورية لزيادة الوعي بها وتحرير المريض من الصراعات التي يعيشها وتخليصه من الحبل الدفاعية والكبث ولتقوية الجانب الشعوري لدى الفرد وجعله واقعيا ومساعدته على النمو.[3]

---

[1] سليمان داود و نريدان سهيل، شواقفة: دليل المرشد التربوي، دار جهينة للنشر والتوزيع، عمان، د ط، 2006، ص10.

[2] جودت عبد الهادي: نفس المرجع، ص38.

[3] جودت عبد الهادي، سعيد حسني العزة: مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2007، ص42، 43.

وتمتاز نظرية فرويد بالدينامية لأنها افترض أن التعرف على السلوك البشري يقتضي منا معرفة مصدر الدافعية وراء هذا السلوك.

وقد وجد أن هذه الدافعية تكمن في الطاقة الحيوية الكامنة داخل الفرد والتي سماها بالليبدو أو الطاقة النفسية ويعتبر هذا المفهوم من أبرز المفاهيم التي جاء بها.

ومن أبرز المفاهيم التي جاء بها فرويد أيضا تقسيم النفس إلى ثلاثة نظم أساسية: الهو والأنا و الأنا الأعلى، وتشكل الهو الجزء الأكبر من الشخصية وهي اللاشعورية ولا منطقية وتوجد للحصول على اللذة عن طريق الإشباع، أما الأنا هي عبارة عن قوة ضابطة تتصل بالواقع وتحاول ضبط نزعات (الهو) وهو جزء من النفس ويرى فرويد أن الأنا وظيفتها سلطة الإشراف على السلوك والقيام بمهمة الحفاظ على الذات بإدراك المنبهات الخارجية، أما الأنا الأعلى فهي تتكون من الاتجاهات الخلقية التي يتمثلها الطفل من الوالدين والمخالطين ويدخل في ذلك القيم الدينية و المعايير الاجتماعية وتقوم بوظيفة الحد من إشباع الهو وهي تعمل في صورة لا شعورية إلى حد كبير.[1]

فلابد للموجه أن يراعي مختلف جوانب نمو المتعلم ومطالبه وعلى القائمين بشؤون التعليم أن يدركوا هذه الحقائق إدراكا يحقق التوزيع في النشاطات المدرسية، فعندما يصل المتعلم إلى مرحلة النضج الذي يتيح له فهم نفسه والآخرين نجده في أشد الحاجة لمن يرشده ويوجهه وعلى ضوء هذه النظرية لا بد للموجه أن يقوم بمساعدة التلميذ وكشف ما أمكن من ميول ورغبات ومن ثمة تحقيق الطرق المؤدية لها حتى تكون اختياراته واسعة ويقول " **ميخائيل إبراهيم أسعد**" ومن هنا كان للاختيار أهمية خالصة في وعي المراهق لنفسه ذاته كشخصية حرة مستقلة وفاعلة تفسح حرية اختيار المجال أمامه ليتعلم ويعدل اتجاهه وأنماط سلوكه ويغير قيمه وذاتيته"[2]

[1] صالح حسن الداهري: مبادئ الإرشاد النفسي والتربوي، مرجع سابق، ص90-91.

[2] ميخائيل إبراهيم أسعد: مشكلات الطفولة والمراهقة، دار الجيل للطبع والنشر والتوزيع، مصر، ط2، 2000، ص75.

2-النظريات المفسرة للعنف المدرسي

2-1-النظرية الماركسية:

بياربوديو:

لقد تناول "**بياربوديو**" مفهوم إعادة الإنتاج بالتحليل والدراسة والتقويم حينما ركز اهتمامه السوسيولوجي على النظام التربوي الفرنسي مع صديقه "**جان كلود بارسون**" في كتابهما إعادة الإنتاج منذ سنوات الستين من القرن الماضي، إذ كانت هذه الفترة مرحلة التطور والازدهار العلمي والمنهجي لسوسيولوجية التربية.

ويمكن اعتبار بأن "**بيار بورديو وكلود بارسون**" هما اللذان أعطيا ولادة ثانية لسوسيولوجية أساسية تتمثل في كون المتعلمين لا يملكون الحظوظ نفسها في تحقيق النجاح المدرسي، ويرجع هذا إلى الاختلافات الاجتماعية والتفاوت الطبقي، ووجود فوارق فردية داخل الفصل الدراسي نفسه، ومن ثم فقد قادت الأبحاث السوسيولوجية والأخصائية "**لبورديو وبارسون**" إلى إنتاج أساسي هو أن الثقافة التي يتلقاها المتعلم في المدرسة الفرنسية إلى الرأسمالية ليست ثقافة موضوعية أو نزيهة أو محايدة بل هي ثقافة مؤدلجة تعبر عن ثقافة الهيمنة وثقافة الطبقة الحاكمة، ويؤخذ هذا الاعتبار مقولة "**غرامشي**" أن ثقافته الطبقة الحاكمة على مراكز من تصبح هي ثقافة الطبقة الحاكمة لتفريغ ثقافتها على الطبقة المهيمن عليها بهذا تستغل الطبقة الحاكمة المدرسة كجهاز لتفريغ إيديولوجيتها وهذا ما يتمثل في العنف الرمزي حسب "**بيابورديو**" أين تستغل الطبقة الحاكمة تفريغ ثقافتها على الطبقة المهيمن عليها، ومن ثم فليس التنشئة الاجتماعية تحرير للمتعلم بل إدماجا له في المجتمع في إطار ثقافة التوافق والانضباط المجتمعي وبالتالي تعد لنا المدرسة إنتاج الطبقات الاجتماعية نفسها.

إن العمليات الاجتماعية تقوم على التوظيف الرأسمال الرمزي المتمثل في مجمل القيم والتقاليد ومختلف العناصر الثقافية، ولكن هذا التوظيف لا يكون بريئا من إرادة الهيمنة أو السيطرة والتي تؤدي في النهاية إلى فرض نموذج ثقافي على أنه نموذج مشترك يتمثل في **الهابتوس** حسب "**بورديو**" المرادف للتنشئة الاجتماعية والذي هو نوع من الأفعال يؤدي غرض التمييز بين الطبقة المهيمنة والمهيمن عليها، وفي طريق المدرسة نجد الطبقة المهيمنة تعمل على صياغة قواعد وأفعال وفق نظرتها و إيدولوجيتها، لا

تتناسب مع أصحاب الطبقة المهيمن عليها فنجد أبناء المدينة يتلقون التعليم من أساتذة متخرجين بدرجات عليا ومرسمين في التوظيف ويوفرون لهم جميع التخصصات، مما تسهل لهم عملية التعليم، بينما أبناء الريف يبعث لهم أساتذة في طريق البحث عن الترسيم وغياب لمختلف التخصصات، وهذا ما يشكل انتشار ظاهرة العنف ليأتي دور المرشد والفاعلين التربويين في مواجهة هذه الظاهرة بتقديم خدمات إرشادية تتضمن تصنيف الطلبة حسب قدراتهم واستعداداتهم أو أعمارهم بناء على نتائج الاختبارات وبعد تحديد الطلبة الذين لديهم قدرات ومواهب خاصة يتم تسهيل المهمة للموهوب بواسطة الفرص الكافية هذا من جانب، ومن جانب آخر يتمثل في تقديم الخدمات بالفحص النفسي بالنسبة لضعاف القدرات العقلية وبحث حالتهم الاجتماعية ويتم علاج ما قد يكون لدى التلميذ من حالة قلق أو سلوك عدواني.[1]

2-2- نظرية التحليل النفسي:

تنطلق هذه النظرية من فرضية مفادها أن العدوان سمة من سمات الشخصية، وأن السلوك البشري عدواني بالفطرة والعنف ينتج جراء دافع بيولوجي، حيث يرى العالم" **سيغموند فرويد**" أن العنف والاعتداء على الغير سلوك غريزي عن الإنسان"[2]

ويؤكد "**فرويد**" في نظريته أن الإنسان يولد بغريزتين هما غريزة الموت وغريزة الحياة، حيث تعبر غريزة الموت عن ذاتها بالرغبة في السيطرة والقوة والتفكك، وبذلك اعتبر "**فرويد**" أن العنف ناتج عن غريزة الموت والتدمير.

والعديد من الباحثين يؤكدون أن العنف جزء أساسي في حياة الإنسان وأي محاولة لكبت هذا العنف تنتهي بالفشل.

وحسب "**فرويد**" فإن الشخصية الإنسانية تنطوي أساسا على عناصر ثلاثة متصارعة وهي: لهو، الأنا، الأنا الأعلى.[3]

---

[1] محمد حسن علاوي: سيكولوجية العنف والعدوان في الرياضة، مركز الكتاب للنشر والتوزيع، ط1، مصر، 1997، ص29.

[2] نفس المرجع، ص30..

[3] أحسن طالب: الجريمة والعتاب والمؤسسات الإصلاحية، دار الطليعة، بيروت، ط1، 1423، ص45-47.

كما تهتم هذه النظرية بالأبعاد النفسية للعنف والقوى المحركة له، فالعنف طاقة لا شعورية داخل الإنسان، يعبر عنها بسلوك عدواني نتيجة مؤثر خارجي يستثيرها وهذا العنف قد يكون مباشرا موجها نحو مصدر التهديد، أو يكون عنفا بديلا موجها نحو مصادر بديلة لمصدر الإثارة في حالة تعذر الاعتداء عليه، كما يمكن أن يكون عنفا خاليا وذلك من خلال مشاهدة أفلام العنف .[1]

وتعرضت آراء "**فرويد**" لكثير من الإنتقادات فالبعض وصفها بالطابع التشاؤمي من حيث اعتبار السلوك العنيف سلوك فطري نابع عن غريزة الموت وأصيل في الإنسان.

ويتبين مما سبق أن العنف لا يمكن اعتباره سلوك فطري نابع من غريزة الموت وأصيل في الإنسان لأن هناك عوامل أخرى تساعد في اكتساب هذا النوع من السلوك.

كما تهتم هذه النظرية بمساعدة الفرد على حل مشكلاته وإيجاد حل سوي للوصول به إلى التكيف مع الواقع فهذه النظرية في الغالب تهتم بالأنماط السلوكية الشادة أكثر من اهتماماتها بالأصحاء (التلميذ الذي لديه سلوك عدواني مثلا)، وهذا يعني عدم جدوى هذه النظرية مع الأصحاء فيمكن تطبيقها في عملية الإرشاد والتوجيه عن طريق قيام المرشد بطمأنة المسترشد وتأكيد ثقته بنفسه، وإعطاء المسترشد الفرصة للتعبير عما يدور في ذهنه من خلال التداعي الحر، وهذا ليس بالأمر السهل حتى يتمكن من التحدث عن نفسه بطلاقة لإخراجه من الخبرات المؤهلة المكبوثة بداخله وإمكانية الاستفادة من الألعاب الرياضية والتمرينات بشتى أنواعها بالنسبة للذين يظهرون سلوك عدواني من خلال مثلا التعاون مع الأساتذة التربية البدنية والرياضية، والإستفادة من المعايير الاجتماعية التي تضبط وتوجه سلوكيات المجتمع من خلال توضيح أهمية التزام بها تلاميذ وأولياء الأمور وحثهم على التعامل بها في حياتهم اليومية.

2-3- البنائية الوظيفية:

بعد تأسيس علم الاجتماع بدأ العالم ينقسم إلى أكثر من اتجاه، ويمثل الانقسام الأول كل من "**كونت ودوركايم**"، كان بداية علم الاجتماع الأكاديمي والاتجاه الثاني تمثل في النظرية المادية التاريخية لماركس، ولقد تطور علم الاجتماع الأكاديمي تحت تأثير الاتجاه الوظيفي الإمبريقي "**لكونت**" والذي شارك

[1] ربحي مصطفي عليان: العنف الجامعي، دار اليازوري للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2014، ص74.

فيه **هوبر سبينر** كاتجاه نظري أشاد فيه مراحل تطويرية رئيسية في تاريخ البشرية، وأيضا في الوقت نفسه بنية المجتمع وللنظرية الوظيفية جذور معرفية تسبق تحول الوظيفة إلى نظرية، ولما نبحث عن الجذور فإننا في الواقع نقوم بمقارنة الوظيفة كمفهوم قبل أن نقف عليها كنظرية، هذه الجذور المعرفية نجدها لدى علماء الاجتماع الأوائل، أمثال "**بان سيمون، أوغست كونت، إيميل دوركايم** و**كارل ماركس، ماركس فيبر**، وهي في وضعها هنا لا تعدو أن تكون مجرد مقاربة ولكنها قابلة للارتقاء إلى مستوى النظرية.

والنظرية الوظيفية من منظور علم الاجتماع هي أحد الاتجاهات النظرية التي تنظر إلى التربية على أنها مجموعة من البناءات الجزئية المتكاملة هيكليا وماديا من حيث وظائف وأدوار محددة يقوم بها كل فرد أو جماعة وكل قسم من أقسام التربية، بحيث أن كل خلل في ذلك يؤدي إلى خلل في أهداف المنظمة فمثلا قيام المرشد التربوي بمهامه على أكمل وجه يزيد من تحفيز الطالب والتحصل على نتائج إيجابية والرفع من معنوياته، أما التهاون في عمله يؤدي إلى انحراف التلاميذ وانتشار العنف داخل المؤسسات التربوية وفي الأخير التوصل إلى نتائج سلبية ونفس المثال بالنسبة للإداريين والأساتذة.

وتطلق النظرية الوظيفية في علم الاجتماع على الأعمال أو المهن أو الخدمات الضرورية لحفظ بقاء المجتمع ولهذه الوظائف الاجتماعية قسمين وهما:

الوظائف الخاصة التي يمارسها الأفراد بأنفسهم، والوظائف العامة التي تمارسها الدولة كوظائف الأمن والدفاع وغيرها.

الوظيفة عند إيميل دوركايم:

ارتبطت الوظيفة كنظرية بشكل دقيق بأعمال "**دوركايم**" التي طرحت التفسير الوظيفي وقد كان أول من عالج بمحاولة منهجية الدراسة الوظيفية بطريقة علمية دقيقة، وفي بداياته الأولى التصق"**دوركايم**" بالنظرية العضوية التي أخذها عن **سبنز** الذي كان يماثل أو يناظر بين الإنسان والكائن الحي وبذلك يعد أول من قام بصياغة منهجية لهذه المماثلة، وفقا لمعيار الوظيفية، حيث يرى أن حياة الكائن الحي تعد التعبير الوظيفي للبناء العضوي، كما أن الحياة الاجتماعية تعد التعبير الوظيفي للبناء الاجتماعي.

ولمعالجة مفهوم الوظيفة وعلاقتها بالبنى الاجتماعية كالدين، والتربية والعمل والثقافة يحاول **دوركايم** أن يفرغ المماثلة العضوية من محتواها البيولوجي و يكسيها معنى اجتماعي وهو بذلك بنى فكرة أن يكون الكل ناتجا عن أجزائه كما يقول "**سبنسر**" أن الكل يخلق أجزائه وتفوت هذه الأجزاء مكوناته وأن هذه المكونات لها حاجات وإشباعات محددة، ويحدد "**دوركايم**" معالم الوظيفة وفقا لما يلي:

1-رؤية المجتمع أنه نسق أو وحدة كلية تتألف من مجموعة من الوحدات المرتبطة مع بعضها البعض.

2- يسعى المجتمع بشكل عام باعتباره نسقا إلى إيجاد حالة من التوازن العام.

3-ثمة وجود واقعي وتصوري للمجتمع وأن ثمة اتفاق عام على القيم والمعايير من جانب أعضاء المجتمع.

4- أن الاتفاق على القيم والمعايير بين أفراد المجتمع يمثل الهدف النهائي للنظام العام.

5- أن تحليل البناء الاجتماعي وما يحتويه من نظم وجماعات وفئات اجتماعية ينبغي أن يتم في إطار تحقيق استمرارية المجتمع وكذا في إطار نموه التطوري وفي هذا الجانب يرى "**بارسونز**" أن هناك مجموعة من الآفاق الفرعية المكونة لهذا المجتمع تعمل على مواجهة الضرورات أو اللزوميات الوظيفية وهي:

- النشئ الاقتصادي الفرعي.

- تحقيق الهدف ويقوم بها النسق السياسي الفرعي.

- التكامل ويعمل على تحقيق الروابط الاجتماعية القائمة.

- المحافظة على النمط أو خفض التوتر، ويكون من نصيب المؤسسات الثقافية ومؤسسات التنشئة الاجتماعية.

ومن الجانب التربوي ينظر "**دوركايم**" للقيم على أنها الإطار المرجعي للسلوك الفردي والجماعي وتحديده بمكونات الظاهرة الاجتماعية من خلال النظم الاجتماعية لها صفة الضبط والالتزام كما أنها تتكون من الرموز الاجتماعية والقيم والأفكار والمثل وتأكيده على مفهوم الضمير الجمعي في تحديد الضبط داخل المجتمع، فالقيم عند "**دوركايم**" ظاهرة أخلاقية أو قواعد أخلاقية تجعل الفرد يستمد قيمه من

نظم مجتمعه وعاداته وتقاليده بمعنى أن القيم تتخلص في الجانب التربوي في تشكيل سلوك الفرد بناءا على المعيار المتفق عليه في المجتمع.

ويعرف "**دوركايم**" التربية أنها عملية اجتماعية وهي علم اجتماعي على المستويات النظرية والمنهجية والتطبيقية وأنها الوسيلة التي تحدد المجتمع باستمرار شروط حياته الخاصة، وتكمن وظيفتها الأساسية في تحقيق عملية التنشئة الاجتماعية للجيل الصاعد، فهي تشمل الأدوار والمعايير الاجتماعية في عملية نقل المعرفة، والثقافة من جيل إلى آخر حيث أن المعرفة تتضمن القيم وأنماط السلوك وتعليم المهارات اللازمة لاستمرار المجتمع في حين ينبغي على الفرد أن يكون ذو أخلاق حميدة في سلوكاته داخل المجتمع أو داخل المؤسسات التعليمية وهذا ما يسهل للفاعلين التربويين تطبيق مهامه أو مهنتهم كوسيلة لمساعدة التلميذ على تطوير وتنمية قدراته واستعداداته وتقديم خدمات وقائية وإنمائية واجتماعية في صالح شؤون التلميذ والحد من الظواهر والآفات الاجتماعية المنتشرة مثل العنف المدرسي بكل أنواعه.

يقول "**دوركايم**" في التربية: أنها عملية التنشئة الاجتماعية المنظمة للأجيال الصاعدة، وبيّن "**دوركايم**" أن استيعاب الأخلاق الاجتماعية يكون عن طريق التربية وهذا يعني أن الأخلاق الجمعية هي جزء لا يتجزأ من الأفراد وهي نوع من التربية.

2-4-النظرية السلوكية:

يرى أصحاب هذه النظرية بأن العدوان شأنه شأن أي سلوك يمكن اكتشافه، ويمكن تعديله وفقا لقوانين التعلم، ولذلك ركزت البحوث والدراسات السلوكية في دراستهم للعدوان على حقيقة يؤمنون بها وهي أن متعلم من البيئة، حيث ركز "**واطسون**" رائد المدرسة السلوكية على دراسة البيئة لاعتبارها ذات أثر فعال في تشكيل السلوك متجاهلا العوامل الوراثية ودورها في تشكيل ونمو شخصية وسلوك الفرد.[1]

وترى هذه النظرية أن الظروف المادية والاجتماعية داخل البيئة تؤثر في تحديد السلوك العنيف، ومن ثم فإن الخبرات المختلفة التي اكتسب منها الشخص السلوك العدواني قد تم تدعيمها بما يعزز لدى الشخص ظهور الإستجابة العدوانية، كما تعرض للموقف المحيط، وانطلق السلوكيون من مجموعة من

[1] زين العابدين درويش: علم النفس الاجتماعي أسسه وتطبيقاته، ط1، دار الفكر العربي القاهرة، 1999، ص 47.

التجارب التي أجريت بداية على يد رائد السلوكية" **جون واطسون**"حيث أثبتت أن **الفوبيا** بأنواعها مكتسبة بعملية التعلم ومن ثم يمكن علاجها وفقا للعلاج السلوكي الذي يستند على هدم التعلم الغير سوي.[1]

2-5- نظرية الإحباط والعدوان:

نسبت هذه النظرية على أساس فرضية مفادها أن الإحباط يؤدي للعنف، وقد صيغت إلى جانبين:

-إن العنف يحدث دائما نتاجا للإحباط أي الإحباط يستشير دائما استجابة عدوانية.

- إن حدوث السلوك العنيف يفترض أن تسبقه مواقف إحباطية.[2]

تؤكد هذه النظرية بأن كل عنف يسبقه مواقف إحباطيا، والسلوك العدواني يحدث عقب إحساس الفرد بعدم قدرته من أن ينال ما يريده، وذلك فإن النظرية تؤمن أن العنف ينبع من الطفولة معتمدا على التربية والتوجيه أثناء هذه الفترة.

وتظهر نظرية الإحباط والعدوان أن كثيرا من الإحباط يؤدي إلى سلوك العنف مرده إلى عدم المساواة وعدم العدالة داخل المجتمع إذ يظهر العنف في المناطق المختلفة من المدينة (المناطق الريفية) كما تؤكد الإحصائيات حيث يؤدي الفقر ونقص الفرص المتاحة إلى شعور الأفراد بالإحباط، حيث نجد السكان في المناطق المتخلفة يريدون الحصول على جميع السلع المالية التي يريدها كل إنسان آخر إلا أنهم لا يستطيعون الحصول عليها بطريقة شرعية، مما يؤدي إلى شعورهم بالإحباط.[3]

إذا فالفقر ونقص الفرص المتاحة يؤديان إلى شعور الأفراد بالإحباط وبالتالي يظهر بينهم سلوك العنف والعدوان والإحباط الناتج عن الحرمان أشد قسوة لأنه يؤدي إلى الإيذاء الجسدي، فالعنف هو استجابة لضغوط بنائية واحباطات تنتج عن الحرمان.[4]

---

[1] علي سموك: إشكالية العنف في المجتمع الجزائري من أجل مقاربة سيوسيولوجية جامعة برج باجي المختار، مختبر الجريمة والانحراف، 2006، ص 98.

[2] محمد آيمن عرقوسوسي: العنف الوجهة النفسية، موقع منال، 2012، ص120.

[3] إبراهيم لطفي طلعت: دراسات في علم الاجتماع الجنائي، دار غريب للنشر والتوزيع، ط1، القاهرة، 2008، ص35.

[4] عالية أحمد صالح ضيف الله: العنف ضد المرأة، دار المأمون للنشر والتوزيع، عمان 2010، ص26.

2-6- نظرية التعلم الاجتماعي:

من النظريات التي تصدت لدراسة العنف في مجال العلم السلوك المعرفي في نظرية التعلم الاجتماعي، وهي ترتبط بأعمال" **باندورا**" وبحوثه على النموذجية والتقليد ويرى أصحاب هذه النظرية أن الطفل يمكن أن يتعلم سلوكا جديا بمجرد مراقبته لطفل أو شخص آخر يمارس مثل هذا السلوك ويلاحظ من نتائج تجربة " **باندورا**" المتعلم بالملاحظة ومحاكاة النموذج أن متوسط الاستجابات العدوانية للمجموعات الثلاث الأولى التي تعرضت للنماذج العدوانية يفوق كثيرا متوسط استجابات المجموعة الرابعة (الضابطة) التي لم تتعرض لمشاهدة النموذج وتبين النتائج كذلك أن متوسط استجابات المجموعة الخامسة التي تعرضت لنموذج مسالم أقل من متوسط المجموعة الرابعة.

ومن نتائج هذه التجربة في التعلم بالملاحظة ومحاكاة النموذج اقتراح ثلاث آثار للمتعلم بالملاحظة تمثلت فيما يلي:

-ينشأ العدوان من خلال التعلم والملاحظة والتقليد.

- الدافع الخارجي المحرض على العدوان.

- تعزيز العدوان.[1]

وحسب هذه النظرية فإن الفرد يكتسب العنف بالتعلم والتقليد من البيئة المحيطة به، سواء في الأسرة أو المدرسة أو غيرهما.[2]

ولقد قام كل من " **والتر**" و " **باندورا**" بدراسة بعض العوامل كالممارسة التربوية للوالدين وتأثير النماذج الأب الأم كنموذج يقتدي به، وأثر ذلك على العنف فوجدوا أن الطفل يقلد سلوكه.

ويشير كل من " **هوستن و باندورا**" 1961 إلى أن الأطفال يكتسبون نماذج السلوك التي تتسم بالعدوان من خلال ملاحظة أعمال الكبار العدوانية بمعنى أن الأعمال العدوانية تأخذ عن طريق تقليد

[1] مباركة مصطفى: واقع العنف المدرسي في وجهة نظر تلاميذ المرحلة الثانوية، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية العدد33، 2008، ص845.

[2] العجرود صباح: التوجيه المدرسي وعلاقته بالعنف في الوسط المدرسي حسب اتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية، مذكرة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة منتوري، قسنطينة 2017، ص11.

سلوك الكبار، ويصيف البعض تأثير الجماعة على اكتساب السلوك العدواني الذي يتم عن طريق تقديم النماذج العدوانية للأطفال فيقلدونها عن طريق تعزيز السلوك العدواني لمجرد حدوثه.[1]

لذلك فإن التنشئة الأسرية والاجتماعية يلعب دورا قويا في نمو ظاهرة السلوك المنحرف باعتبار أن الفرد يرتبط بمجموعة من الوحدات الاجتماعية والنظم من خلال تفاعل الفرد مع هذه الجماعات .[2]

ومنه يتضح أنه إذا اختلفت المعايير التي تنظم السلوك بين الوحدات الاجتماعية (الأسرة، والمدرسة، والرفاق) إلخ، والتي ينتقل الفرد في تفاعله داخل المجتمع بينها، فإنه عندئذ سيحدث للفرد صراعات داخلية تؤدي به إلى العنف.[3]

[1] سامي محمد ملحم: المشكلات النفسية عند الأطفال، ص155.

[2] مباركة مصطفى: واقع العنف المدرسي في وجهة نظر تلاميذ المرحلة الثانوية، مرجع سابق، ص 155.

[3] عبد الرحمان العيسوي: مشكلات الطفولة والمراهقة، ط1، مكتبة الإشعاع للطباعة والنشر والتوزيع، الإسكندرية، 1993، ص 359.

خلاصة:

من خلال ما سبق تبين بعض النظريات أن للعنف المدرسي مسؤولية جماعية أو مجتمعية، ولا تعد المدرسة وحدها المسؤولة عنها، و مؤسسات المجتمع السابقة على مؤسسة تربوية و متزامنة معها في التأثير على شخصية الطالب.

الفصل الثالث: التوجيه المدرسي

الفصل الثالث: التوجيه المدرسي

تمهيد

أولا: التوجيه المدرسي

1- تعريف التوجيه المدرسي

2- نشأة التوجيه المدرسي

3- خصائص التوجيه المدرسي

4- مبادئ التوجيه المدرسي

5- أسس التوجيه المدرسي

6- أهداف التوجيه المدرسي

7- خدمات التوجيه المدرسي

ثانيا: مستشار التوجيه

1- تعريف مستشار التوجيه

2- ظهور مستشار التوجيه في الجزائر

3- خصائص مستشار التوجيه

4- مهام وواجبات مستشار التوجيه

5- الحاجة إلى مستشار التوجيه

6-علاقة مستشار التوجيه مع أطراف العملية التربوية

7- الوسائل المعتمدة من طرف مستشار التوجيه في جمع المعلومات

8-الصعوبات التي يواجهها مستشار التوجيه

خلاصة

الفصل الثالث: التوجيه المدرسي

تمهيد:

لقد أصبح من الضروري اليوم توفر خدمات الإرشاد والتوجيه في مدارسنا أمر لايمكن الاستغناء عنه لأهمية دوره في خدمة المؤسسة وجعلها تسير بالشكل الحسن، وأيضا خدمة التلميذ بالدرجة الأولى والذي يقوم بهذه المهمة مستشار التوجيه المدرسي الذي يلعب دورا مهما في العملية التربوية نظرا للمهام التي يقوم بها من أجل تحقيق توجيه سليم وتحسين المردود التربوي داخل المؤسسة التعليمية.

وعلى ضوء ذلك تناولنا في هذا الفصل مجموعة من العناصر بدءا من تعريف التوجيه المدرسي ونشأته وخصائصه بالإضافة إلى مبادئه وأسسه وأهم أهدافه وخدماته.

كما تطرقنا إلى تعريف مستشار التوجيه المدرسي وظهوره في الجزائر بالإضافة إلى ذكر خصائصه ومهامه وواجباته التي يقوم بها وحاجتنا إليه ومن ثمة ذكر علاقته مع أطراف العملية التربوية والوسائل والتقنيات التي يعتمد عليها والصعوبات التي سنراها في آخر الفصل.

أولا-التوجيه المدرسي

1-تعريف التوجيه المدرسي:

أ-لغة:

يشير مصطلح التوجيه في معاجم اللغة العربية إلى مصدر الفعل: وجه، يوجه، توجيها، ويقصد به دله على الوجهة الصحيحة أو إنقاذ و اتبع.[1]

الفعل وجه قد ورد في القرآن الكريم في العديد من آياته الكريمة التي تحتوي على هذا الفعل .

أي له مكانة و وجاهة ومنزلة عند الله عز وجل في الداريين.

أي الإتجاه إلى الحق واليقين الجازم فلا ترد بعد ذلك ولا حيرة فيما تجلى للعقل من تصور مطابق للحقيقة التي في الضمير .

ب-اصطلاحا:

يعرف التوجيه المدرسي على أنه مساعد المرء على إدراك أهدافه، وأن الكثير من المتعلمين يفشلون في حياتهم العملية بسوء توجيههم لذلك اهتمت المؤسسات التربوية بتوجيه طلابها صحيحا نحو ما يبتغون ويلاءم طموحاتهم وآمالهم.[2]

هو جانب من الخدمات المدرسية يهدف إلى تنمية استعداد الفرد إلى الحد الأقصى عن طريق مساعدة الناشئين على حل مشاكلهم الشخصية والقيام بممارسة الاختبارات والتدريب على صنع القرارات التي يجب عليهم مواجهتها أثناء مراحل نضجهم.

ويرى **بريور brewer:** أن التوجيه المدرسي هو المجهود المقصود الذي يبدل في سبيل نمو الفرد من الناحية العقلية، وأن كل ما يرتبط بالتدريس أو التعليم يمكن أن يوضع تحت التوجيه المدرسي.[3]

---

[1] علي بن هادية وآخرون: القاموس الجديد للطلاب، مرجع سابق، ص 10-13.

[2] جرجس ميشال جرجس: معجم مصطلحات التربية والتعليم، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، 2005، ص244.

[3] أحمد أبو أسعد ولمياء الهواري: التوجيه التربوي والمهني، مرجع سابق، ص29.

-ويعرفه **هيلر**: هو المساعدة المقدمة للتلاميذ والطلاب لاتخاذ القرار المناسب من أجل تحقيق الأهداف التعليمية المدرسي التي يطمحون إليها.[1]

ويعرف"**كيلي**" أنه أساس علمي لتصنيف طلبة المدارس الثانوية مع وضع الأساس الذي يمكن بمقتضاه تحديد احتمال نجاح الطالب في دراسة من الدراسات أو مقرر من المقررات التي تدرس له.[2]

ويعرف "**سعد جلال**" التوجيه على أنه مجموع الخدمات التي تهدف إلى مساعدة الفرد على أن يفهم نفسه، ويفهم مشاكله، ويستغل إمكانية من قدرات ومهارات واستعدادات وميول وأنه يستغل إمكانيات بيئته فيحدد من خلالها أهداف تتفق مع إمكانية من ناحية والإمكانيات الخارجية من ناحية أخرى.[3]

والتوجيه المدرسي هو عملية منظمة من خلاله يتم توجيه التلاميذ إلى مختلف الشعب والتخصصات وفق أسس تربوية واقتصادية وتشمل هذه العملية مجموعة من الخدمات التي تساعد التلاميذ على فهم أنفسهم ومساعدتهم على اتخاذ القرار المناسب لحياتهم وفق إمكانياتهم ورغباتهم وطموحاتهم وهذا التحقيق أكبر قدر ممكن من التوافق المدرسي والصحة النفسية.

2- نشأة التوجيه المدرسي في الجزائر:

أ-قبل الاستقلال:

كانت السيطرة الاستعمارية كاملة ومحكمة على كل دواليب وقطاعات الحياة في الجزائر، مسخرة في ذاك الوقت كل الوسائل والإمكانيات لخدمة المصالح الخاصة لفئات محددة من المستوطنين وكذا قلة من الجزائريين الممولين لها، حيث برزت للوجود أول حركة توجيهية في الجزائر تحت اسم حركة التوجيه المهني، وهذا ما نص عليه مرسوم 22 فيفري 1938، لأن النوع الذي طغى آنذلك هو التوجيه المهني لخدمة أبناء الفرنسيين وكل الأجانب الموجودين في الجزائر.

---

[1] محمد برو: أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية، دار الأمل للنشر والتوزيع والطباعة، د ب، 2010، ص53.

[2] يوسف مصطفى قاضي وآخرون، الإرشاد النفسي والتوجيه المدرسي، دار المريخ للنشر والتوزيع، السعودية، 1981، ص45.

[3] يامنة عبد القادر اسماعيلي: التوجيه التربوي المعاصر، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2011، ص26.

ففي عام 1947 تم إنشاء مكتب التوجيه المدرسي والمهني في الجزائر ولم يكن هنا إلا مستشار واحد، ثم ارتفع العدد ليصل إلى 50 مستشارا من بينهم اثنين جزائريين وأصبح اسم مؤسسة التوجيه مصالح التوجيه المدرسي والمهني.[1]

ب- بعد الاستقلال:

في سنة 1962 عند مغادرة فرنسا للجزائر لم يكن سوى 6 مراكز للتوجيه ومن هذه المراكز مركز الجزائر، مستغانم، وهران، قسنطينة، سطيف، عنابة، وبعد 1962 أغلقت هذه المراكز في 1962/10/5، وهذا بسبب مغادرة المستشارين الأجانب للجزائر، حيث لم يبقى من هذه المراكز سوى ثلاثة (الجزائر، وهران، عنابة) يعمل بها خمسة مستشارين فقط.

وكان يقتصر عمل هؤلاء على ما يلي:

جمع الوثائق والقيام بالإعلام الدراسي، وتعتبر الجهود التي بذلك ...في هذا المجال هي الأساس في النجاح وإعادة الاعتبار للتوجيه في الجزائر بحيث أعيد فتح المراكز التي أغلقت في مطلع الاستقلال.[2]

3- خصائص التوجيه المدرسي:

يتميز بعدة خصائص أهمها:

- عملية اجتماعية يمارسها شخص متخصص وهو الأخصائي الاجتماعي

-عملية التوجيه والإرشاد تساعد الطالب على استثمار إمكانياتهم واكتشاف قدراتهم الكامنة والمتاحة حتى تنمو شخصياتهم ويصبحون مسؤولين على أنفسهم.

-عملية الإرشاد والتوجيه تساعد الطالب على النمو وتمنحه القدرة على اتخاذ القرارات المناسبة لمصلحته.

[1] المنشور الوزاري رقم 28 المؤرخ في 1992/02/26، المتعلق بالترتيبات الخاصة بتوجيه التلاميذ إلى السنة الأولى والثانية ثانوي.

[2] نفس المرجع.

-تعتمد عملية التوجيه والإرشاد على علاقة مهنية قوية يتم تكونها بين المرشد الطلابي والاجتماعي والطالب.

-المرشد أو الموجه الاجتماعي تم إعداده وتدريبه تطبيقا لممارسة هذه العملية.[1]

4- مبادئ التوجيه المهني:

توصل علماء التوجيه والإرشاد عن طريق الخبرة والمعرفة والتجربة إلى عدة مبادئ تختلف من موقف إلى آخر ومن بينها ما يلي:

أ-مبدأ حق الفرد في تقرير مصيره:

يعتبر هذا المبدأ من المبادئ الهامة في التوجيه وهو أمر يتطلب الاعتراف بقيمة الفرد وحقه في الاختيار إي أن التوجيه يكون صادرا من التلميذ ونابعا منه ومبنيا على اختياره الحر ومسؤوليته الشخصية أي صاحب المشكلة هو الذي يعيش فيها وينفعل بها، وبالتالي عملية التوجيه لا تقوم على الإكراه أو الإرغام والأمر والنهي وليست بعملية وعظ ونصح لذلك على الموجه أن يحترم حق الطالب في أن يضع أهدافه بنفسه و حقه في أن يضع الخطط التي توصله إلى تحقيق هذه الأهداف.[2]

ب-مبدأ تقبل الموجه للتلميذ مهما كان سلوكه:

وهذا المبدأ قائم على تقبل التلميذ كما هو دون شروط من قبل الموجه من استعدادات وميول واتجاهات وان لا يصدر أحكاما فيما يتصف بسلوك طيب بل عليه أن يكون صبورا و واسع الصدر مفعما بالطمأنينة والتفهم.

ج-مبدأ اعتبار التوجيه عملية تعلم:

يعتبر التوجيه المدرسي عملية تعلم لأنه من خلاله يتعلم التلميذ الاتجاهات والقيم والمعايير والأنماط السلوكية التي تساعد على:

[1] محمد السيد فهمي: المدرسة المعاصرة والمجتمع، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، ط1، 2013، ص190.

[2] محمد برو: أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية ، مرجع سابق، ص104،103.

-معرفة نواحي القوة ونواحي الضعف الموجودة في نفسه وبيئته.

- تغيير أو تعديل سلوكه أو وجهة نظره نحو نفسه أو نحو غيره.

- الاختيار السليم للمسار المدرسي وفقا لاستعداداته وقدراته وميوله وسمات شخصيته.

د-مبدأ الاهتمام بالفرد كعضو في جماعة:

يهتم التوجيه بالفرد كفرد ويختلف عن غيره ويتميز بالوجدانية في مميزات شخصيته كما يهتم به كعضو جماعات مختلفة كالمدرسة والمنزل والمجتمع والعلم كله وعملية التفاعل الاجتماعي بين الفرد وهذه الجماعات المختلفة هي المحور وهي الأساس في عملية التوجيه.

هـ-مبدأ استمرار التوجيه:

إن عملية التوجيه عملية تدريجية مستمرة وليس مقصورة على خدمات تؤدى للطالب أثناء فترة الدراسة فحسب، بل هي عملية دائمة تستمر خدمتها طيلة الحياة، لذلك ينادي بعض الأخصائيين في الميدان بالبدء بالعملية من الآباء إلى الأبناء.[1]

5- أسس التوجيه المدرسي:

5-1- الأسس الفلسفية:

-**علم المنطق:**يحتاج المرشد إلى الأسلوب المنطقي في مناقشته مع المسترشدين أثناء المقابلة الإرشادية لتعديل السلوك، لذا يعتبر الإقناع المنطقي من أهم وأرقى الأساليب الإرشادية.

-**علم الجمال:**يهتم المرشد بالجمال والنظرة إلى الحياة بتفاؤل وجمال وتطلع إيجابي لدى يساعد المرشد المسترشد على أن يتذكر الأشياء الجميلة في حياته ونسيان الذكريات المؤلمة.

-**مهام طبيعة الإنسان:** فالمرشد التربوي يحتاج لفهم طبيعته من خلال الاستعانة بمختلف النظريات.[2]

[1] يامنة عبد القادر اسماعيلي، التوجيه التربوي المعاصر ، مرجع سابق ، ص 80-81-82.

[2]عثمان فريد رشدي: الإرشاد والتوجيه المهني، دار الراية للنشر والتوزيع، عمان، د ط، 2013، ص23.

5-2- الأسس التربوية:

تشتغل عملية التوجيه المنهج والنشاط المدرسي لتحقيق أهدافها فهي تقوم بدور ملموس في تعديل المنهج ووضع برامج النشاط بنا يتلائم وينسجم مع تحقيق ما وضعت تلك العملية من أجله.

فالتوجيه عملية يمكن الاستفادة منها في تطوير المناهج وطرق التدريس .

تعاون أخصائي التوجيه مع المدرس والقائمين على شؤون المدرسة من الأمور الضرورية لإنجاح عملية التوجيه وتنشيط العملية التربوية بصورة عامة.[1]

5-3- الأسس الفنية والأخلاقية:

وفي هذه الأسس يكون المرشد أو الموجه التربوي صادقا مع نفسه ومع الفرد المسترشد، مع الاحتفاظ بعنصر سرية في توجيهاته واتباع وسائل توجيهية متعددة مع المسترشد، حتى تتناسب مع المسترشد.

5-4- الأسس النفسية السيكولوجية:

وهذه الأسس ترى أن طبيعة الإنسان مختلفة من فرد لآخر، فلكل فرد صفاته التي يتميز بها، وكذلك فاختلاف الشخصية ودورها في البناء من الأمور التي تراعي في الناحية السيكولوجية ومن الأسس النفسية التي تعتمد عليها عملية التوجيه ما يلي:

- مراعات الفروق الفردية بين الأشخاص من حيث قدراتهم واستعداداتهم ومميزات شخصياتهم.

- اختلاف نمو الخصائص الجسمية والنفسية والعقلية للفرد.

- مراعاة إشباع حاجات الفرد في كل مرحلة من مراحل نموه.

- مراعاة نمو الشخصية الإنسانية مراعاة تامة.[2]

[1] يوسف مصطفى قاضي وآخرون: الإرشاد النفسي والتوجيه المدرسي، مرجع سابق، ص53.

[2] أحمد أبو سعد، لمياء الهواري، التوجيه التربوي والمهني، مرجع سابق، ص20-21-22.

6- أهداف التوجيه المدرسي:

- تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي، لدى كل فرد قدرات وإمكانيات ومواهب يشعر الفرد عندما يستطيع تحقيقها بالراحة والاطمئنان.

- تنمية وإعداد تكوين أفراد فاعلين في مجتمعه وقادرين على إيجاد نوع من التطور الاجتماعي.

-مساعدة العملية التربوية على تحقيق فعاليتها وكفاءتها ذلك أن خدمات التوجيه لما تحققه للتلميذ من رضا نفسي وتوافق اجتماعي وتوجيه تعليمي تخدم التلميذ والمدرسة والعملية التربوية ومساعدتها على تنويع برامجها وأنشطتها بما يتفق مع الفروق الفردية للتلاميذ حتى تكون هذه البرامج والأنشطة محققة للأهداف التربوية.[1]

- المساعدة في إيجاد الحلول المناسبة للمشكلات والتغلب على الصعوبات التي تعترضها.

- يسعى التوجيه إلى تأكيد معظم نظريات الإرشاد.[2]

7-خدمات التوجيه المدرسي:

7-1- الارشاد والتوجيه:

تعد خدمة التوجيه مرحلة من مرحلة تقرير المصير بالنسبة للتلميذ مرحلة ثانوية من حيث التصميم والتخطيط لمواصلة الدراسة أو تركها لممارسة عملا ما.

وتعني مساعدة الفرد على الكشف والتعبير عن أفكاره وأحاسيسه حول حياته الحالية والإمكانات المتوفرة له ومدى أهميتها.

7-2- الإعلام:

[1] عبد العزيز عطا الله المعايطة: الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر، مرجع سابق، ص42.

[2] سامي محمد ملحم: المشكلات النفسية عند الأطفال، مرجع سابق، ص352.

يعتبر الإعلام محورها هام في عملية التوجيه المدرسي والمهني يهدف إلى تقديم معلومات كافية وموضوعية للمعنيين (تلاميذ ومتربصين...) حول العالم المدرسي والمهني، وأنفسهم وقدراتهم ورغباتهم وميولاتهم.[1]

7-3- التقويم:

هو تقديم حكم شخصي حول مدى التكيف والملائمة بين الاختبارات الممكنة الممنوحة للفرد حسب قدراته حيث يعمل مستشار التوجيه على مساعدة الطالب على اختيار نوع الدراسة التي تلائم قدراته واستعداداته وميوله من خلال متابعة مساره الدراسي والنتائج التي يتحصل عليها الطالب في الأطوار الدراسية مستغلا ملفات التلاميذ وبطاقات المتابعة والتوجيه.

7-4- التعيين أو التوظيف:

وتعني مساعدة الفرد على الحصول على عمل أو منصب تكوين، بإعداد حوصلة حول التخصصات المهنية وشروط التسجيل بها والمستوى الدراسي والتكوين والشهادة الممنوحة قصد إيصالها للتلاميذ الراغبين في الإلتحاق بمثل هذه التخصصات.[2]

7-5- خدمة المتابعة:

وتعني الاستمرار بتقديم المساعدة للطالب بالتكيف بعد تخرجه هذا بالإضافة إلى أنه عن طريق خدمة المتابعة تتجمع المعلومات التي تفيد في تقويم المنهج الدراسي.

7-6- خدمة تسجيل البيانات عن الفرد:

يكون بإنشاء بطاقة شخصية في مرحلة أولى خاصة بكل تلميذ تتضمن معلومات عن الظروف العائلية والاجتماعية والاقتصادية ومساره الدراسي وحالته الصحية والسلوكية، وهذا النوع من الخدمة يهتم بالفروق الفردية ويؤكدها ويتيح عمل دراسات عن نمو كل طفل خلال حياته المدرسية كلها.[3]

---

[1] بوسنة محمود: التوجيه المدرسي والمهني، مجلة العلوم الانسانية، قسنطينة، العدد10، 1998، ص171.

[2] مداخلة اسماعيلي محمود: تجربة وواقع العمل الإرشادي في المؤسسة الجزائرية، قسنطينة.

[3] مورتشد ونالج: التوجيه التربوي في المدارس الحديثة، دار الكتاب الجامعي، فلسطين، ط1، 2005، ص17.

ثانيا- مستشار التوجيه

1- تعريف مستشار التوجيه:

أ- لغة:

مصطلح المستشار في معاجم اللغة العربية يشير إلى مصدر طرق الدارسين الفعل، استشار، يستشير ، إستشارة، وتعني استشار عن شيئ يجهله).[1]

يقال استشار الأمر أي تبين واستشار، واستشاره أي طلب منه المشورة ويعرف علي بن هادية المستشار بأنه: من تطلب مشورته، وهو من له تفوق في العلم أو في السياسة أو في الشؤون الاجتماعية فيرجع إليه في المهمات لا بداء رأيه فيها.[2]

هو الشخص الذي يعطي النصائح في مجالات معينة ومستشار التوجيه هو شخص مكلف بالتوجيه المدرسي والمهني ينصح التلاميذ باختيار صحيح لمتابعة دراسة ما أو مهنة ما.[3]

ب- اصطلاحا:

مستشار التوجيه شخص متخصص في العملية التربوية يعمل مع الدارسين كأفراد أو مجموعات حيث يساعدهم في اختيار المواد التعليمية وطرق التعلم المناسبة وهو بشكل عام يساعد على بلوغ الأهداف المحددة وهو الذي يتولى رسميا القيام بالتوجيه المدرسي على مستوى المؤسسات التعليمية ومراكز التكوين، ومهامه تؤهله للتدخل على أكثر من مستوى وفي أكثر من مجال من المجالات ذات العلاقة بالتوجيه، يمارس نشاطه تحت إشراف مدير المؤسسة والذي يندرج ضمن نشاطات الفريق التربوي التابع للمؤسسة وذلك لدراسة النتائج التي يتحصل عليها المتعلم في الفروض والاختبارات الفصلية.[4]

---

[1] علي بن هدية وآخرون: القاموس الجديد للطلاب، مرجع سابق، ص63.

[2] أحمد حسين اللقاني، على الجمل، معجم المصطلحات التربوية في المناهج وطرق التدريس، دار المعرفة، ط1، 1996، ص163.

[3] حامد عبد السلام زهران: التوجيه والإرشاد النفسي، مرجع سابق، ص6.

[4] أحمد حسين اللقاني، نفس المرجع، ص164.

يعرفه" **موريس روكلان**" أن المسؤول الأول عن تنفيذ عملية التوجيه المدرسي والمهني وهو مختص في التوجيه ويعتبر من أقدر الناس وأكفئهم على الجميع كافة المعلومات على الطالب المراد توجيهه واستغلاله باعتماد مبادئ وتقنيات علم النفس.[1]

ومن خلال التعريفات السابقة يمكن القول بأن مستشار التوجيه المهني والمدرسي هو شخص موظف من طرف وزارة التربية الوطنية، متحصل على شهادة ليسانس في علم النفس أو علم الإجتماع يقوم بعملية الإرشاد داخل المؤسسات التربوية، لمساعدة التلاميذ على مواجهة التحديات واتخاذ القرارات ومساعدتهم في بناء مشروعهم الدراسي والمهني.

2- ظهور مستشار التوجيه في الجزائر:

مر التوجيه في الجزائر بثلاث مراحل، حيث أعطى اهتماما متزايدا توج في الأخير بإدماج عضو كلف بتحسين الأداء التربوي في المؤسسات التعليمية عن طريق القيام بمجموعة من المهام تضمن التكفل الأحسن بالتلميذ، ويتمثل هذا العضو في شخص مستشار التوجيه المدرسي.

في أوائل 1962، وبعد مغادرة الفرنسيين القائمين بهذه العملية تولت الجزائر بإطاراتها المحدودة الإشراف على عملية التوجيه، والتي عرفت نوعا من التراجع يعود إلى عدم تكافؤ برامجها مع التلميذ والطالب الجزائري ومتطلبات البلاد آنذلك، أما أن هذا الميدان كان يعاني نقص كبيرا في القائمين عليه وأثناء الاستقلال لم يكن في الجزائر سوى 9 مراكز للتوجيه و53 مستشارا.

وفي سنة 1963 تفككت مصالح التوجيه المدرسي والمهني ونظرا للوضعية المتدهورة، قامت وزارة التربية بفتح معهد علم النفس التطبيقي عام 1964 حيث تخرجت أول دفعة من المستشارين ومدة التكوين كانت تدوم سنتان.[2]

بذلك اتسع مجال التوجيه وازدادت مرافقة ومؤسساته، إذ بلغ 34 مركزا حسب التقسيم الإداري 1974 وازداد عدد المستشارين من خرجي علم النفس التطبيقي وخريجي معهد علم الاجتماع.

---

[1] حامد عبد السلام زهران: التوجيه والإرشاد النفسي، مرجع سابق، ص6.

[2] أحمد بن صاولة: العوامل المؤثرة في التوجيه المدرسي عند نهاية الطور الثالث من التعليم الأساسي في الجزائر، دراسة ميدانية بولاية عنابة مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع، عنابة، 2000، 62.

ما يمكن قوله أنه بعد العناية التي أولتها الدولة بقطاع التوجيه أصبح عدد المراكز يتزايد بصفة واضحة وسريعة وكذلك عدد المستشارين فعلى سبيل المثال في الموسم الدراسي 1996/1997 كان عدد المراكز 60 مركزا على المستوى الوطني، ولا تخلو ولاية على الأقل من مركز واحد خاص بها.[1]

3- خصائص مستشار التوجيه المدرسي:

-أن يحمل مؤهلا علمي مناسب.

-أن تكون لديه خبرة واسعة وعميقة من عملية التعامل الإنساني.

- أن يتمتع بالجاذبية الخاصة وبروح الدعاية والقدرة والتأثير والمهارة والإقناع.

- تقديم المعلومات الكافية إلى التلميذ المستعملة في الحياة المدرسية وهذا بغرض دمج التلميذ في الحياة المدرسية.

- على المرشد أن يتقيد بالسرية في أداء عمله وكذلك استخدام الأدوات العلمية لجمع المعلومات عن التلميذ.[2]

- يولد لدى التلميذ الثقة.

- المرشد الفعال يمتلك ثقافة واسعة حيث يسعها إلى تطوير ثقافته من خلال المطالعة والتدريب و ورشات العمل وغيرها.

- المرشد الفعال ينقل الاحترام والاهتمام حيث يشعرهم بقيمهم ويبلغهم مدى إمكانية مساعدتهم.[3]

4- مهام وواجبات مستشار التوجيه:

-يقوم المرشد بالتوضيح طبيعة عمله للإدارة والهيئة التدريسية والطلاب وأولياء الأمور في بداية عملهم في المركز الإرشادي أو كلما وجد بذلك ضرورة أو في بداية العام الدراسي للطلبة الجدد والمعلمين حدثي

[1] أحمد بن صاولة: المؤثرة في التوجيه المدرسي عند نهاية الطور الثالث من التعليم الأساسي في الجزائر، مرجع سابق، ص62.

[2] خديجة بن فليس: المرجع في التوجيه المدرسي والمهني، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2014، ص127.

[3] ابراهيم سليمان: الإرشاد النفسي، أسس وتطبيقاته، دار عالم الكتاب الحديث، عمان، 2009، ص39.

التعيين في المدرسة حيث يعمل مستشار التوجيه على التنسيق مع مدير المدرسة والإدارة حوله أعمال وخطط مدرسية لتحقيق الأهداف.

– يضع المرشد خطه عمل لكل فصل دراسي تتناسب مع حاجات الطلبة والهيئة التدرسية برسم برامج عمل منظمة وتعاون مع الإدارة لحل المشكلات التربوية.[1]

– إقامة علاقات ودية مع الطلبة لزيادة الثقة وإجراء مقابلات فردية للطلبة وتقديم الاستشارات لهم في الصعوبات والقضايا التي تواجههم.[2]

– استثمار الفرص جميعها في تكوين اتجاهات إيجابية نحو العمل المهني لدى الطلاب تكون مبنية على الثقة والكفاية في العمل والإحترام المتبادل.

– يجمع المعلومات على الطلبة وينظمها من خلال سجل طالب الإرشاد لاستخدامه لأغراض إرشادية.[3]

5- الحاجة إلى مستشار التوجيه:

هناك العديد من العوامل التي أدت إلى ظهور الحاجة الماسة إلى مستشار التوجيه المدرسي نذكر منها:

–تزايد عدد التلاميذ: يترتب على الزيادة الكبيرة في إعداد التلاميذ اتساع نطاق الفروق الفردية وتباين القدرات.[4]

–التقدم التكنولوجي السريع: أدى التقدم التكنولوجي السريع إلى ظهور التخصصات فتعددت مجالات العمل وتباينت مطالبها وشروط الدخول فيها .

[1] ناصر الدين أبو حماد: دليل المرشد التربوي، دار عالم الكتاب الحديث، عمان، ط1، 2006، ص14.

[2] هشام عطية القواسمة، صباح خليل الحمادة: دليل المرشد التربوي في مجال التوجيه الجمعي في الصفوف، دار اليازوري العلمية للتوزيع، الأردن، د ط، 2010، ص13.

[3] أحمد عبد اللطيف أبو سعد: المهارات الارشادية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2009، ص16.

[4] سعيد حسني العزة: دليل المرشد التربوي في المدرسة، مرجع سابق ، ص121.

– تنوع برامج التعليم الثانوي:أنشأت البرامج المتنوعة من التعليم الثانوي لتواجه أساسا الاحتياجات التربوية لمختلف القدرات والاهتمامات لدى التلاميذ ويطالب التلاميذ بالاختيار من بين المواد الدراسية والأنشطة المختلفة التي يتلقونها.[1]

– تطور الفكر التربوي: حيث تطور الفكر تطورا كبيرا، فالنظرة الفلسفية التي تبنتها التربية من حيث التركيز على التلميذ أكثر من التركيز على المادة الدراسية أتاحت الفرصة أمام نظريات علم النفس وأساليبه كي تسهم في رفع مستوى التلاميذ التحصيلي.

–التغيرات الإجتماعية: من أهم ملامح التغيرات الاجتماعية تعدد الطبقات الاجتماعية التوسع في تعليم المرأة وخروجها للعمل.

– التغيرات الأسرية: كظهور مشكلة الزواج وتنظيم الأسرة وظهور الأسرة المستقلة وضعف العلاقة بين أفرادها واستقلال الأولاد عن الأسرة.[2]

6- علاقة مستشار التوجيه مع أطراف العملية التربوية:

6-1-علاقته مع التلميذ:

تعتبر العلاقة الأساسية التي تقوم عليها مهام مستشار التوجيه ويمكن توضيحها فيما يلي:

–على المستشار أن يخلق جو من الثقة بينه وبين التلميذ حيث يثق هذا الأخير فيه ولن تأتي هذه الثقة إلا إذا شعر بأنه لدى المستشار سمات وقدرات واستعدادات وتتمثل في قدراته على تقديم المساعدة له ولاشك أن المستشار يحتاج أن يكون لطيفا ودودا ولديه الحس العام.

– احترام التلميذ حيث أن عدم الاحترام واتخاذ موقف سلبي منه لا يساعده في إقامة علاقة إرشادية ناجحة وتعيق عملية الإرشاد بأسرها.[3]

[1] سعيد حسني العزة: دليل المرشد التربوي في المدرسة، مرجع سابق ، ص122.

[2] عبد العزيز المعايطة ومحمد عبد الله الجغيمان: مشكلات تربوية معاصرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، ص175-176.

[3] سعيد حسني العزة: نفس المرجع، ص216.

6-2- علاقتة مع مدير الثانوية:

يمارس مستشار التوجيه المدرسي والمهني نشاطه في المؤسسة التعليمية تحت إشراف مدير المؤسسة وبالتعاون مع نائب مدير الدراسات والأساتذة الرئيسيين ومستشار التربية [1] يندرج في إطار نشاطات الفريق التربوي للمؤسسة.

6-3-علاقته مع مدير الإكماليات:

حيث يمكن لمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني من زيارة الاكماليات في كل وقت ويقوم ببعض الأعمال والتنسيق مع المدراء[2].

6-4 - علاقته مع مركز التكوين:

يقوم مستشار التوجيه بدراسات واستقصاءات في مؤسسات التكوين المهني حول عالم الشغل كما يقوم بتنظيم المسابقات والامتحانات للدخول بمراكز التكوين المهني وكذلك تقديم محاضرات حول التخصصات بالتنسيق مع مدير مركز التكوين المهني.[3]

7- الوسائل المعتمدة من طرف مستشار التوجيه في جمع المعلومات:

7-1- المقابلة الإرشادية:

هي علاقة ديناميكية مركبة بين شخصين هما المرشد التربوي والمسترشد وفيها يحاول المسترشد حل المشكلة التي يعانيها والمرشد يحاول تقديم المساعدة الملائمة إلى المسترشد سواء مباشرة أو غير مباشرة.[4]

7-2- الملاحظة:

[1] عبد العزيز المعايطة ومحمد عبد الله الجغيمان: مشكلات تربوية معاصرة، مرجع سابق، ص217.

[2] نفس المرجع، ص218.

[3] براهمة صونيا: تأثير الوضعية المهنية على أداء مستشار التوجيه المدرسي والمهني، رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية جامعة منتوري قسنطينة، 2006، ص58.

[4] صالح حسن الداهري: علم النفس الإرشادي نظرياته وأساليب الحديث، مرجع سابق، ص415.

تعني الانتباه إلى ظاهرة أو حادثة معينة أو شيء ما يهدف الكشف عن الأسباب والقوانين المتعلقة بذلك وتكمن أهمية الملاحظة في:

- تعتبر من أفضل وسائل ومصادر جمع المعلومات للمرشد النفسي.

- يستطيع المرشد معرفة عناصر مهمة أثناء عملية الملاحظة.

- يسجل في الملاحظة السلوك في نفس الوقت الذي يحدث فيه.[1]

7-3- دراسة حالة:

تستخدم لتلخيص أكبر عدد ممكن من المعلومات عن المسترشد وتتمثل أهميتهما في رفع مقدار هدف وثبات المعلومات إلى أعلى درجة ممكنة والتأكد من صحة المعلومات والتأكد من صحة التقييم عند كتابة التقرير النفسي عن الحالة ووضع ضوابط لها.[2]

7-4- الاختبارات والمقاييس:

مجموعة من المؤثرات التي تقدم إلى الفرد لاستشارة استجاباته وتستخدم الحصول على معلومات دقيقة عن شخصية المسترشد وصفاته من أجل مساعدة التخطيط الصحيح لمستقبل الفرد.

كما أنها تستخدم كوسيلة للتنبؤ بالأداء المستقبلي للفرد في المجال الدراسي والمهني وتساعد على تشخيص المشكلات في مجال التعليم ومعرفة المتفوقين والموهبين.

7-5- السجل التراكمي:

يقوم بتلخيص المعلومات التي جمعت عن المسترشد عن طريق الوسائل الآخرى في شكل تتبعي أو تراكمي في ترتيب زمني، ويتضمن معلومات تعطي صورة طويلة وعريضة كاملة عن الفرد وتكمن أهميته بالنسبة لمستشار التوجيه في:

-المعلومات التي تسجل في البطاقة لا تسجل مرة واحدة ولكنها تتدرج طبعا للظروف والأحوال.

---

[1] سهير كامل أحمد: التوجيه والارشاد النفسي، الاسكندرية للكتاب، القاهرة، 2000، ص163.

[2] سامي محمد ملحم: المشكلات النفسية عند الأطفال ، ص100.

– تنتقل هذه المعلومات مع التلميذ من صف لآخر.

– معرفة شخصية واحتياجات الطالب بأبعاده المختلفة.[1]

8– الصعوبات التي يواجهها مستشار التوجيه:

– عدم وجود ساعات في برنامج التلميذ خاصة بالإعلام و التوجيه.

– عدم تعاون بعض الأطراف العملية التربوية ونقص الاهتمام بالعمل الإرشادي وخدماته.[2]

– نقص وعي التلاميذ بأهمية العملية الإرشادية والتوجيهية باعتقاد منهم أنه من يراجع مكتب المرشد هو مريض نفسيا.

–عدم تعاون بعض أولياء الأمور مع المرشد في متابعة المستوى التحصيلي.

– عدم وجود أساليب وتقنيات جديدة توافق الجيل الجديد.

– عدم توفير الحاسوب الآلي والأنترنث في جميع المكاتب الإرشادية.[3]

[1] سعيد حسني العزة: دليل المرشد التربوي في المدرسة، مرجع سابق، ص44–48.

[2] سهير كامل أحمد: التوجيه والارشاد النفسي، مرجع سابق، ص56.

[3] المرجع نفسه، ص56–57.

خلاصة:

وفي الختام نود أن نؤكد أن التوجيه المدرسي، ذا أهمية كبيرة خاصة في تحقيق تقدم ملحوظ في كل المجالات أهمها مجال التربية والتعليم وذلك من خلال استثمار العنصر البشري في تكوينه أكاديميا ومهنيا في كل المراحل التعليمية، فتزويد التلميذ بكل المعلومات التي تمكنه من الوعي بالمقومات الذاتية وبمشاكله وعلى استغلال إمكانياته ليصبح قادرا على تلبية حاجاته بشكل يمنحه التكيف والتوافق الاجتماعي والصحة النفسية كما يتضح لنا مدى أهمية مستشار التوجيه بالنسبة بالتلميذ في مساره الدراسي وما يقدم له من مهام تتجلى في التقويم والإرشاد والإعلام والتوجيه وفق ما يتناسب إمكانيته الدراسية وميوله واستعداداته.

الفصل الرابع: العنف المدرسي

الفصل الرابع: العنف المدرسي

تمهيد

أولا: العنف

1-تعريف العنف

2-لمحة تاريخية عن العنف

3-خصائص العنف

4-أنواع العنف

5-أسباب العنف

6-مظاهر العنف

ثانيا- العنف المدرسي

1-ماهية العنف المدرسي

2-خصوصيات العنف المدرسي

3-أشكال العنف المدرسي

4-أسباب العنف المدرسي

5-تصنيفات العنف المدرسي

6-استراتيجيات مواجهة العنف المدرسي

خلاصة

الفصل الرابع: العنف المدرسي

تمهيد:

سنتطرق في فصلنا هدا و المعنون بالعنف المدرسي بداية إلى بعض المفاهيم المتعلقة بالعنف ؛ حيث يعتبر العنف المدرسي من أهم الظواهر التي تهز الكيان المدرسي؛ وتسيء لمهمة المؤسسة التربوية؛ وتشوه مهمتها في المجتمع كمؤسسة اجتماعية هامة؛ لدلك في هدا الفصل سنقوم بالاهتمام بهده الظاهرة ومعرفة الخصائص و الأشكال و الأسباب و التصنيفات وإستراتيجيات مواجهة للعنف المدرسي.

أولا:تعريف العنف:

1- العنف:

في الكثير من المؤسسات التعليمية؛ أصبح التلاميذ و الأساتذة معتادين على مسايرة العنف يوميا؛سواء كان كلمات، شجارات وتهديدات نحو الأساتذة، مما جعل الثانويات و المتوسطات تعيش في جو غير عادي.

أ- لغة

كلمة العنف من مصدر -ع ن ف- وهو الخرق بالأمر وقلة الرفق به وعليه يعنف؛ عنفا؛ و عنافا، وأعنفه، تعنيفا إدا لم يكن رقيقا من أمره وأعنف الأمر أخد بعنف وأتاه ولم يكن على علم ودراية به، واعتنف.[1]

والعنف يضم النون ضد الرفق، والتعنيف بمعنى التعبير باللوم غير أن معنى العنف قد اكتسب دلالة أخرى مختلفة عند العرب المحدثين فأصبح مقابلا للفظة violence في الفرنسية أو gewaltبالانجليزية .[2]

ب- اصطلاحا:

ويختلف مصطلح **العنف** أيضا باختلاف العلماء و تخصصاتهم ولدلك نجد أن تعريف العنف في علم الاجتماع أو علم النفس يختلف عن تعريفه في القانون ولدلك تتعدد تعريفات العنف.

فبعض الباحثين يرون **العنف** عبارة عن استخدام القوة البدنية مباشرة ضد الأشخاص أو الممتلكات، وأن العنف هو العدوان في صورته المتطرفة و الغير المقبولة، ويهدف إلى إلحاق الأذى و الضرر و تخريب الأشياء أو الممتلكات.[1]

[1] ابن منظور: لسان العرب، مرجع سابق، ص 31-32.

[2] علي بوعناقة وعلي غربي: العنف المدرسي، مكتبة الفائز للطاعة والنشر والتوزيع، ط1، الجزائر، 2015، ص22.

ويمكن تعريف العنف بأنه ظاهرة ذات أبعاد تلمس الكثير من أبعاد الحياة الاجتماعية، و الحديث عن العنف يقتضي الأخذ برؤية شمولية ما، وأنه لا يسع العالم الاجتماعي أن يواجه هدا النمط من المشكلات إلا بقدر ما يعيده إلى إطاره وفي إطار ثقافي، ومنه فان العنف إذا ما أخرج من إطاره يفقد كل معنى له، ومن ثم لا يمكننا التحدث عن العنف إلا إذا وضعناه داخل الأطر الزمنية والثقافية و الحضارية و المكانية .

وقد عرفه بعض العلماء و المفكرين من بينهم:

عرفه **ساند بول رونق Sand poule ronge** بأنه الاستخدام الغير الشرعي للقوة و التهديد باستخدامها لإلحاق الأذى و الضرر بالآخرين.[2]

ويرى ألان **قييوتAlain Guillot** العنف عبارة عن العذاب و الآلام الذي يتلقاه الضحية وعليه،لكي يأهل الشخص بأنه عنيف،يجب أن يكون مسؤولا عن هدا العذاب .[3]

2-لمحة تاريخية عن العنف

إن السلوك العنيف يعتبر من الظواهر التي رافقت الإنسان مند وجوده على سطح هده المعمورة، بل و مند تشكيل النواة الأولى للمجتمع البشري، فكانت هده الظاهرة عبارة عن تحد دائم لوجود الإنسان[4]، فمند أن قتل قابيل أخاه هابيل أبناء ادم عليه السلام رسمت أول صورة من صور العنف على وجه هده الأرض، فأمسى العدوان بدلك سمة من السمات التي تميز الإنسان، وأصبح قتل الأخ لأخيه أول جريمة في تاريخ البشرية.[5]

---

[1] زكي إبراهيم: رؤية ديموقراطية لدائرة العنف لدى الطلاب، المرحلة الثانوية بمنطقة عشوائية لمؤتمر دولي للعلوم الإجتماعية ودورها في مكافحة جرائم العنف والتطرف المجتمعات الإسلامية، مركز صالح كامل للطباعة والنشر، القاهرة، د س، ص 106.

[2] علاء الدين القبانجي، مجلة النباء العدد47، 2000، ص 224.

[3] Guillat A.1999 Violence et éducation Paris :PU .F premiére édition p6

[4] موسوني محمد: موقف الإسلام من العنف، في مجلة الملتقى الوطني حول العنف والثقافة في الجزائر: أي علاقة؟ تلمسان، ديسمبر، 2003،ص 40.

[5] ريكان ابراهيم: النفس والعدوان، دار الشؤون الثقافية العامة، العراق، 1987، ص 8.

ولقد ظلت الأساطير و الروايات تذكر أنواع الصراع الدامي للإنسان اتجاه الظروف الصعبة من حوله، فبدأ العنف كمطلب أساسي للبقاء لكن سرعان ما تحول إلى سلاح في يد الأقوى يسلطه على من هم اضعف منه بأشكال مختلفة، ويعتبر العنف سمة من سمات الطبيعة البشرية، على مر التاريخ نجد إثباتات و شواهد تدل على لجوء الإنسان إلى العنف استجابة لانفعالاته من الغضب، و الخوف وحتى لمجرد المتعة فقد يكون العنف أقدم رفيق عرفه الإنسان .

ويؤكد **محمد نجيب** أن المصدر الأساسي للعنف في تاريخ البشرية كان محاولة التسلط و التي جاءت في أشكال متعددة، سواء تسلط فرد على آخر، أو تسلط طبقة على المجتمع الواحد، وكذلك تسلط مجتمع أو إقليم على مجتمع آخر، فهدا التسلط يكون بغرض القوة على قوة أخرى ويرتبط بعنف وبعنف آخر مضاد وبدلك فان التسلط من أجل السيطرة هو أصل العنف و مصدره.

و ربما يسهل للبعض إطلاق تسمية عصر العنف على القرن العشرين وبخاصة النصف الثاني منه، مقابل تسميات أخرى أطلقت عليه مثل: العصر الدري، أو عصر القلق أو عصر العقل، و لكن بنظرة موضوعية وشاملة.[1]

3- خصائص العنف

لكل سلوك بتصرفه الفرد بعمل معه خصائصه المميزة له، وتنتج عن مكوناته التفاعلية سواء كانت مع المحيط الذي يعيش فيه، أو مع الآخرين الموجودين في محيطه وهدا يعني أن السلوك العنفي غير موروث و غير متسكن في جنيات الإنسان.

الخاصية الثانية السلوك العنيف هو أنه يتصف بالإدمان أي أنه يشبه عقر الكوكايين، بمعنى أن الشخص الذي يأخذ الكوكايين لكي يتخذ أو يخرج عن وضعه النفسي، أو من عالمه الواقعي، كي يعيش في عالم الخيال البهيج، لا يعاني، أو يقاسي من ظروف شاذة أو حرجة كالتي هي موجودة في محيطه المعاش. وهو الشخص العنيف في سلوكه، أو يعتمد عليه في تعامله مع الآخرين أو في تحقيق احتياجاته و طلباته أو الوصول إلى أهداف مزادة، أو لكي يشعر بوجوده بين الآخرين.

[1] محمود سعيد، إبراهيم الخولي: العنف في مواقف الحياة اليومية نطاقات تفاعلات، دار ومكتبة الإسراء للطبع والنشر والتوزيع، ط1، مصر ، 2006،ص15،16.

الخاصية الثالثة العنف نقيد الإصلاح أو الابتكار أو الإبداع انه أشبه بالعشب الضار لا يفيد الإنسان ولا التربة و لا النباتات، لأن ضرره أكثر من نفعه حتى و لو كان وسيلة لإعادة بناء مؤسسات سياسية أو اجتماعية.[1]

4- أنواع العنف

4-1-من حيث الشكل:

أ-العنف المادي:

هو الذي يلحق أضرار ملموسة بالممتلكات، مثل حرق وتهديم البنايات العمرانية و المنشآت الاقتصادية، وسرقة الأشياء أو تخريبها أو إتلافها، وفيه أيضا العنف الجسدي الذي يستخدم فيه القوة الجسدية اتجاه الآخرين من أجل ايدائهم وإلحاق أضرار جسمية بهم مثل: الضرب، الحرق ،الخنق، الدفع.... وغيرها من الحركات و الأفعال الممارسة بالقوة الجسدية مما يؤدي إلى الآلام و الأوجاع والى المعاناة النفسية جراء تلك الأضرار التي قد تعرض صحة الفرد إلى الخطر .

ب- العنف المعنوي:

هو الذي يكون العنف فيه موجه إلى الأثر الذي يولده هدا العنف على نفسية الأفراد مثل: ممارسة الإرهاب و التخويف والتجاهل ويصطلح عليه بالعنف النفسي أو الفكري أو الذهني ، وهو العنف الذي يمارس من خلاله التسلط على الأفكار و المشاعر، وتفرض فيه تبعية فكرية معينة.

ويعرفه البعض: بممارسة التهديد بالعديد من الأساليب من أجل إثارة القلق النفسي والشعور بعدم الاستقرار و الأمن.

4-2- من حيث الأداء:

أ-العنف الفردي:

[1] معمن خليل العمر: التنشئة الاجتماعية، دار الشروق، د ط، عمان، 2007،ص26-28.

هو العنف الذي يلحق الأذى بالسلامة الجسدية أو المعنوية لشخص ما، حيث قد يكون المتضرر من هدا العنف الشخص الممارس ذاته إدا وجه الاعتداء نحو نفسه ومن مظاهره الانتحار، تعاطي المخدرات و الكحول .....

وهو حالات يعيشها الفرد تجنبا للعنف الظاهر الذي قد يعبر عنه عن طريق سلوكيات عنيفة معبرة كالصراخ، الغضب، أما إذا بقي هدا الإحساس داخليا فيمكن أن يعبر عنه بالعنف الداخلي أو الباطن الذي يعيشه الفرد دون سواه من الأشخاص المحيطين به إلى أن يجد مخرجا للتعبير عنه و هو عنف قابل للانفجار، ويعيش حالة من التوتر.

ب-العنف الجماعي:

ويتضمن الأشكال المنظمة للعنف، الاقتصادية و السياسية والاجتماعية، وعندما نتحدث عن العنف الجماعي فانه لا نقصد بالتحديد الأشخاص المتورطين، بل نقصد أكثر البنية التي من خلالها يتم التعبير عن العنف .

4-3- من حيث التنظيم:

أ-عنف منظم:

ويتم بصورة منظمة مهيأة مسبقا وغالبا ما يتخذ طابعا اجتماعيا منظما، كالعمليات الإرهابية و الإجرامية.

ب-عنف غير منظم:

وهو يندلع بصورة عفوية كردود أفعال على أوضاع مزرية أو قرارات تعسفية سواء بشكل فردي أو جماعي، وغالبا ما تكون جماعية مثل: المظاهرات التي تظم أعمال الشغب و العنف والانقلابات سواء عسكرية أو مدنية، وغير دلك من أعمال العنف.

4-4- من حيث الموقع:

أ-عنف محلي:

وهو العنف الذي يتم داخل الوطن أو الجماعة ذاتها، و عادة ما يكون بين أفراد الجماعة نفسها، كما يحدث مثلا بين أفراد الأسرة الجامعية ، وتتخذ عدة أشكال سواء فردي أو جماعي، ومن مظاهره، عنف المواطنين ضد الدولة وأجهزتها، أو عنف الدولة ضد المواطنين أو الجماعات ...الخ.

ب- عنف دولي:

و هو شكل آخر من العنف يعبر على شمولية الصراع فيه بين الدول و يبرز في شكل حروب، وفروض الحصار من طرف بعض الدول على بعضها الآخر ....

ج- عنف مباشر وعنف غير مباشر:

هو العنف الذي يوجه إلى احد رموز الموضوع الأصلي ، هنا يقوم الطالب بتوجيه العنف إلى غير مصدر العنف خصوصا عندما لا يستطيعون توجيه دلك إلى غيرهم من الطلاب أو الأساتذة أو الإداريين لأي سبب كان، فيقومون بتوجيه هدا العنف إلى الأشياء الخاصة بهؤلاء الأفراد كإتلاف و تحطيم ممتلكات الجامعة أو سيارات الأساتذة ....

5- أسباب العنف

تعددت العوامل أو الدوافع التي تدفع ببعض الأفراد إلى اللجوء إلى السلوك العنيف، فمنهم من أرجعها إلى عوامل اجتماعية والبعض الآخر ربطها بأسباب اقتصادية، نفسية... إلخ.

ويمكن تقسيم أسباب العنف كالتالي:

5-1 -أسباب شخصية:

تفسر البناء النفسي (السيكولوجي) للفرد و المعاناة أي الاضطرابات النفسية التي يعاني منها.

5-2- أسباب بيولوجية وراثية:

وهدا ما أشارت إليه العديد من الدراسات الخاصة في علم الجرام و الأنثربولوجيا الجنائية.

5-3- أسباب بيئية:

متعلقة بالبيئة التي يقطن فيها الأفراد كالمدينة، القرية ...، نظرا لما بينته بعض الدراسات على وجود علاقة بين البيئة أو المجال الذي يقطن فيه الأفراد ، وكيفية تأثيره في سلوكياتهم ، وهدا ما أشارت إليه نظرية العوامل المتعددة ، والنظرية البيئية للعالم- **بارك** –**park**

5-4- أسباب دينية:

وهي متعلقة بالفهم الخاطئ والمزيف للدين و نصوصه من طرف الأفراد، أي الخلو والتعصب الديني.

5-5-أسباب تنشئية تربوية:

وهدا في نظرنا يعد أهم العوامل التي تجعل الفرد إما مسالما أو عنيفا بناء على محتوى ونوع التنشئة التي تلقاها وخصائصها.[1]

5-6- أسباب اقتصادية :

كانتشار البطالة خاصة بين الشباب، وبين المعلمين وانخفاض المستوى المعيشي، وكذلك شيوع ظاهرة الحقد الاجتماعي بسبب التفاوت في الدخل.

5-7- أسباب اجتماعية:

غياب الاحترام للآخر، هشاشة سلم القيم، القهر، الظلم الاجتماعي...إلخ.

5-8- أسباب قانونية :

وهنا نقصد غياب القانون أو وجوده الشكلي وكذلك عندما لا يطبق على كافة الناس أو المواطنين بل على الضعفاء.

5-9- حالات الإدمان المختلفة :

كتعاطي المخدرات و الكحول و المهدئات وغيرها من العقاقير، وهي الحالات التي تجعل المدمن عبارة عن حيوان يفتقر للسيطرة على غرائزه.[2]

---

[1] تهاني محمد عثمان، منيب وعزة محمد سليمان: العنف لدى الشباب الجامعي، جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض، ب ط، 2007، ص12،13.

[2] عبد العالي: مدخل إلى التحليل السوسيولوجي، دار الخلدونية للنشر والتوزيع،ط1، الجزائر، 2011، ص125.

6- مظاهر العنف

6-1 - العنف المحرم

الذي يتم في صورة عدوان من الفرد على غيره، وهو محرم قانونا وشرعا ومخالفا للحياة الاجتماعية المستقرة.

6-2- العنف الإلزامي

هو العنف القائم على النفس ضد الاعتداء على الآخرين، سواء كان بالعدوان على الآخرين أو ممثلا في صورة سواء كانت فردية أو جماعية .

6-3- العنف المباح

هو سلوك مباح من الشرع، حيث يؤمر الإنسان بمعاملة الآخرين بدلك الفعل.[1]

ثانيا: العنف المدرسي

1- ماهية العنف المدرسي:

قد يأخذ العنف عدة تعريفات تختلف من باحث لآخر، وحسب وجهة نظر كل واحد منهم للموضوع، إلا أنه لابد أن نفرق بين السلطة المدرسية التي تفرض العقاب التربوي الذي يؤمن المردود الجيد من التعليم والعنف المدرسي الذي يجر وراءه مضاعفات سلوكية مضرة.

ويعرف العنف المدرسي على أنه نمط من سلوك يتسم بالعدوانية يصدر من تلميذ أو مجموعة من التلاميذ ضد تلميذ وأخر أو مدرس وينتسب في إحداث أضرار مادية أو جسمية أو نفسية لهم، ويتضمن هذا العنف لهم الهجوم والإعتداء الجسمي أو اللفظي والعراك بين التلاميذ والتهديد والمطالبة والمشاغبة والإعتداء على ممتلكات الطلاب الآخرين أو تخريب ممتلكات المدرسة.[2]

[1] عبد الله المبارك، الزواهرة: العنف داخل مراكز الإصلاح والتأهيل، ط1، 2013،ص31.

[2] حسين طه، عبد العظيم: سيكولوجية العنف العائلي و المدرسي، دار الجامعة الجديدة، الازاريطية،2007 ص 264.

ويعرفه أحمد حسن الصغير: أنه السلوك العدواني الذي يصدر من بعض الطلاب والذي ينطوي على انخفاض في مستوى البصيرة والتفكر، والموجه ضد المجتمع المدرسي بما يشمل عليه من معلمين وإداريين وطلاب وأجهزة وأثاث وقواعد وتقاليد مدرسية، والذي ينجم عنه أدى أو ضرر مادي أو معنوي.[1]

ويعرف العنف المدرسي أنه السلوك الظاهر والملاحظ الذي يهدف إلى إلحاق الأذى بالآخر أو بالذات، وتعتبر تعويضا عن الإحباط الذي يعانيه المتعدي.[2]

و تعرف فاطمة فوزي التي تعرفه على أنه: " تعدي التلاميذ أو جماعة التلاميذ على غيرهم من التلاميذ أو على العاملين بالمدرسة، إما بالقول أو الفعل أو تخريب الممتلكات، مما يؤدي إلى الشكوى أو الإشتباك مع المتعدي إما داخل الفصل أو خارجه أو في نطاق المدرسة.[3]

2- خصوصيات العنف المدرسي:

من خلال التعاريف السابقة يمكن أن نستخلص بعض خصوصيات العنف المدرسي بين التلاميذ في النقاط التالية:

- هو اعتداء معتمد (توفر البيئة والقصد، إيداء الضحية).

- يأخد أشكالا وصورا متعددة منها ما هو بدني ، لفظي، نفسي، أو ضد الممتلكات.

- يحصل بصورة متكررة وخلال فترات ممتدة من الوقت.

- يحدث داخل إطار علاقة شخصية وعادة ما يميزها عدم تكافؤ في القوة سواء كانت حقيقيا أو بصورة وهمية كان يوهم الجاني الضحية بأنه أقوى منه.

- يرتبط أحيانا باستفزاز مسبق.

---

[1] محمود سعيد الخلوي: العنف في مواقف الحياة اليومية نطاقات تفاعلات، دار ومكتبة الإسراء للطبع و النشر و التوزيع،ط1، مصر،2006،ص15،16.

[2] جهاد علي السعايدة: أسباب العنف المدرسي ووسائل الخدمة في وجهة نظر أولياء أمور الطلبة المرحلة الأساسية العليا، مرجع سابق، ص58.

[3] منير أميمة وجادو عبد المجيد: العنف المدرسي، دار سحاب للنشر و التوزيع، ط1،القاهرة، 2005،ص26.

– يمكن اعتباره شكلا من أشكال الإساءة.[1]

3 – أشكال العنف المدرسي

توجد عدة أشكال نذكر منها:

3-1- من حيث الوسيلة:

1-العنف الجسدي:

هو استخدام القوة الجسدية بشكل متعدد اتجاه الآخرين من أجل إيدائهم وإلحاق أضرار جسمية لهم، مما يؤدي إلى آلام وأوجاع ومعاناة جراء تلك الأضرار، ومن الأمثلة على استخدام العنف الجسدي، الحرق أو الكي بالنار، رفسات بالأرجل، خنق، ضرب بالأيدي أو الأدوات لأعضاء الجسم، دفع الشخص، لطمات و ركلات وقد يتعدى هدا الأذى حدوده ليصل حتى القتل.[2]

2-العنف النفسي:

وهو العنف الذي يمارسه الشخص أو مجموعة من الأشخاص الذين يمتلكون القوة والسيطرة لجعل الفرد متضرر مما يؤدي على وظائف السلوكية الوجدانية، الذهنية والجسدية ويتجسد هذا النوع من العنف في الرفض وعدم القبول للفرد، إهانة، تخويف، تهديد، عزلة، استغلال، برود عاطفي، صراخ.

3-العنف المادي:

يقصد به تخريب ممتلكات الآخرين وإتلافها مثل التكبير والسرقة

وهو حالة من الغضب و الانفعال، تهدف إلى إيقاع الأذى والضرر بالآخر.[3]

4-العنف اللفظي:

[1] علي بوعناقة و علي غربي: العنف المدرسي، مرجع سابق، ص34.

[2] كمال بوطورة: مظاهر العنف المدرسي وتداعياته في المدارس الثانوية الجزائرية، مرجع سابق، ص167.

[3] أحمد رشيد عبد الرحيم زيادة:العنف المدرسي بين النظرية و التطبيق، دار الوراق للنشر، ط1، د ب، 2007،ص214 .

وهو عنف يهدف إلى الإيذاء عن طريق الكلام والألفاظ والنبذ والتحقير، وليس استخدام العنف الفعلي، وهو تهديد باستخدام العنف الجسدي أو غيرها من الأنواع التي تلحق الضرر بالآخرين، وذلك دون استخدام العنف الفعلي.[1]

3-2- من حيث كونه خارج المدرسة:

ويتقسم إلى قسمين:

1-عنف الغرباء:

هو العنف القائم من خارج المدرسة إلى داخلها على أيدي مجموعة من البالغين.[2]

2-عنف من قبل الأهالي:

وهو عنف إما بشكل جماعي أو فردي، حيث عند قدوم الآباء وفاءا لأبنائهم فيقومون بالاعتداء على نظام المدرسة والإدارة والمعلمين.[3]

3-3- عنف كونه من داخل المدرسة:

يقصد به الأشخاص الممارسين للعنف إلى المدرسة ذاتها، ومن بين أشكال هذا العنف، العنف بين الطلاب نفسهم، وكذا العنف بين المعلمين والطلاب إضافة إلى التخريب المعتمد للمتلكات، وهذه الأنواع يطلق عليها العنف المدرسي الشامل.[4]

4- أسباب العنف المدرسي:

العنف المدرسي شأنه شأن العنف بصفة عامة مرتبط بأسباب متعددة تتفاوت حدتها وتتداخل عواملها.

- الأسباب الذاتية في المدرسة:

---

[1] العمادي عبد الله: القياس و التقويم النفسي و التربوي بين النظرية و التطبيق،مركز يزيد، ط1، العراق، ص 52.

[2] نفس المرجع، ص56.

[3] عماد عبد الرحيم الزغلول: الاضطرابات الانفعالية و السلوكية لدى الأطفال، دار الشروق، ط1، الأردن، 2006، ص 180.

[4] نفس المرجع، ص 180.

- السلطة المدرسية:

يمكن أن تكون السلطة المدرسية من الأسباب الرئيسية للعنف القائم في المدرسة كونها تقوم بالعديد من المهام والواجبات من أهمها أن تشرف على الأداء التعليمي والتربوي للفاعلين التربويين ولمهاهم بكفاءة وفاعلية، وإتمام بحسن السلوك وحسن الخلق وإبعادهم عن الأفراد المنحرفين حتى لا يقعون فريسة لهم ما يؤدي بهم إلى الانحراف والسلوك العنيف.

وقد بينت بعض الدراسات المتعلقة بدور السلطة المدرسية في إحداث العنف والعدوان، أن غياب الرقابة المدرسية اتجاه التلميذ وضعف متابعة ودراسته مشكلاتهم، إضافة إلى تشددها له.

الدور القوي في دفع التلاميذ إلى العدوانية والعنف داخل المدرسة خارجها ومنه تبين دور السلطة المدرسية في وقاية التلاميذ والمعلمين من الأعمال العدوانية، أو دفعهم إلى ممارسة السلوك العنيف بناءا على قدرة السلطة المدرسية بالقيام بالعمل الذي يحقق الأمن والسيادة في الوسط المدرسي.[1]

- الانضباط:

ضروري من أجل الأداء السليم للمؤسسة التعليمية الرسمية والغير رسمية، ويرتبط بالانضباط بصفة عامة، بالقواعد والعادات والأعراف، والقيم التي يستدعيها التفاعل الإجتماعي في نطاق كل مجتمع تعليمي وبذلك فالانضباط يعمل كمرآة تعكس مكونات هذا التفاعل، ويصبح الانضباط، أو نقص النظام كلما تتخطى أفعال عدم الانضباط يمكن أن نطلق عليها عنف، وكما ذكر فالعنف ما هو إلا تجاوز واختراق القواعد أو القوانين التي تنظم وضعيات معينة وبالتالي فالعنف هو الجانب الأكثر في عدم الانضباط.

-غياب الحوافز:

نقص التواصل بين التلاميذ وبين الفاعلين التربويين بنسب التناقض الكبير بين التوقعات المراهقين التلاميذ، والممارسات التعليمية للفاعلين التربويين، مع عدم مراعات الفروق الفردية بين التلاميذ وعدم تقدير جهد المتعلم كفرد له إنسانية واحترامه وكيانه وعدم السماح له بالتعبير عن مشاعره، والتركيز

[1] عبد العظيم حسين طه: سيكولوجية العنف العائلي والمدرسي، مرجع سابق، ص97.

بالاهتمام فقط على مجموعة صغيرة بين التلاميذ فقط سواء من حيث أنهم في نظرهم من عائلات مرموقة ذات سلطة وجاه أو ذو قرابة أو ما شابه ذلك دون الآخرين.

كما أن غياب التدريس الممتع المليء بالإثارة والتحفيز والإقبال على التعلم بشغف يخلق عند التلميذ الملل وكره للمدرسة، وإهمال الواجبات المدرسية، كل هذا يسبب الإحباط لدى التلميذ فيعكس على سلوكه بانتهاج ردود أفعال عدوانية وعنيفة.[1]

5- تصنيفات العنف المدرسي:

تنقسم إلى قسمين حسب الشكل وحسب درجة العنف:

5-1- حسب الشكل:

- العنف ضد الممتلكات الجماعية.

- العنف الشفوي الأدبي ضد الطاقم التربوي أو ضد التلاميذ.

- العنف الجسدي.

5-2-حسب درجة العنف المدرسي:

- في الدرجة الأولى: تأتي الفوضى في القسم وما يشابهها، أو ما يسمى تبعات الفوضى، مثل: العمل على إضحاك التلاميذ أو التقليل من هيبة الأستاذ.

- في الدرجة الثانية: فيأتي العراك من التلاميذ.

- في الدرجة الثالثة: الغياب بالمتكرر وأخذ المال عن طريق التهديد والذي يؤدي إلى اضطراب الحياة المدرسية.

- في الدرجة الرابعة: هناك التخريب الذي يطلق من كتابات بسيطة على الطاولات أو الجدران.

[1] حبيب بن صافي: الإستراتجية الوقائية من العنف في الوسط المدرسي حسب رأي الفاعلين التربوين في مرحلة التعليم الثانوي، المنظومة التربوية الجزائرية، أطروحة دكتوراه 2019، ص85-87.

– في الدرجة الخامسة: نجد العنف الجسمي ضد الأشخاص.

5-3-حسب طبيعة السلوكات العنيفة:

– العنف الرمزي: ويتمثل في الفوضى، التغيب المدرسي، الامتناع عن العمل، الإمتناع عن الدخول والخروج من القسم.

– العنف الشفوي: ويتمثل في السب والشتم بين التلاميذ ومع الأساتذة ومع الأستاذ أو أعضاء الإدارة وذلك باستعمال الكلمات البذيئة.

– العنف النفسي: ويستعمل فيه التهديد والمساومة والرقة.

– العنف المادي: كالتخريب، الكتابة على الجدران والطاولات وتحطيم الأثاث.

– العنف الجسدي: ويتمثل في الخصومات بين التلاميذ أو بين التلاميذ والطاقم التربوي الإداري.[1]

6- استراتجية ومواجهة العنف المدرسي:

6-1- برامج مواجهة العنف المدرسي:

– طريقة الزي الرسمي: وتعتبر أول طريقة وقائية طبقت حديثا في بعض المدارس الأمريكية وهي طريقة مبنية على فكرة توحيد الزي المدرسي لدى التلاميذ، وهو ما يخفض من حوادث الانضباط وتحسن من اتجاهات الطلاب.

– برنامج الحرم المدرسي المسدود: ويستخدم هذا في العديد من المدارس وهو يتطلب من الطالب أن يبقى في المدرسة أثناء اليوم الدراسي.

– برنامج التسامح الصفري: يتضمن أن الإدارة المدرسية لا تتسامح مع الطلاب الذين يكونوا غير قادرين على اتباع القواعد المدرسية.

[1] فاطمة كمال محمد: العنف عند الأطفال وعلاقته بفقدان أحد الوالدين، دراسة تربوية، كلية علم النفس، القاهرة، ص 103.

– برنامج التدريب على إدارة الغضب وحل المشكلات: وهو يستهدف مساعدة الطلاب على خفض السلوك العنيف إذ أن الطلاب الذين يدربون على إدارة الغضب، ينخفض سلوك العنف لديهم سواء كان في المنزل أو في الفصل الدراسي، فالتدريب على إدارة الغضب له تأثير إيجابي على خفض سلوك العنف والعدوان لدى الطلاب وزيادة تقدير الذات والتعبير عن الانفعالات بطريقة فعالة.

– برنامج التدريب على حل الصراع: تستهدف تعليم الطلاب أساليب فعالة للتعامل مع الصراعات الشخصية والتغلب عليها والوصول إلى الحلول الملائمة عن طريق أساليب التفاوض والوساطة واتخاذ القرارات.

– برنامج التدريب على المهارات المعرفية: وتستهدف مقاومة الأفكار الخاطئة التي تدفع ببعض الطلاب إلى ممارسة العنف، وتعليم الطلاب الوصول إلى أهدافهم وتحديد العقبات الممكنة.

–برنامج التدريب على المهارات الاجتماعية: ويرتكز على تعليم السلوك الاجتماعي الإيجابي.

– برنامج وساطة الأقران: يستهدف التدريب على تكوين فريق من العادة تتحدد مهمتهم في مساعدة الطلاب على وضع حد الصراعات بينهم والعمل على حلها.[1]

6-2- استراتجيات داخل الفصل الدراسي:

وهناك مجموعة من الاستراتجيات يتم وضعها من أجل الحفاظ على بقاء واستمرار الأمن في الفصول الدراسية نذكر منها ما يلي:

– تنوع عدد الأنشطة المنهجية الإضافية الإيجابية، وإتاحتها للطلاب ونمذجة وتعزيز القيم.

– توفير مناخ يشجع الطلاب على التواصل مع بعضهم البعض ومع مدرسيهم.

– غرس وتقوية روح الجماعة داخل الفصل.

– تعريف المعلم للسلوك العنيف داخل الفصل، موضحا أن هذا السلوك غير مرغوب فيه، وأنه وسيلة يلجأ غليها بعض الطلاب لكي يخففوا بها احباطاتهم وغضبهم من فشلهم الدراسي.

[1] عبد العظيم حسين طه: سيكولوجية العنف العائلي والمدرسي، مرجع سابق، ص297.

– إدارة السلوك داخل الفصل وذلك بمساعدتهم على تعلم ضبط الذات وتحمل المسؤولية.

– تدريب الطلاب ذوي السلوك العنيف على ممارسة الألعاب الرياضية فذلك يؤدي إلى انخفاض معدلات العنف لديهم.

– تنويع طرق التدريس والاعتماد على طريقة واحدة، التلقين لسماح لكل تلميذ بالمشاركة في الجهة و إعطائهم الحرية في التعبير، حيث تسمح لهم هذه المشاركة بالاندماج في المجموعة وتحسيسهم بعدم وجود الفرق بين أفراد المجموعة من جهة، ومن جهة أخرى الترويج عن أنفسهم.

– التخلي عن اعتبار المنهج مجرد كتب مدرسية، والنظر إليه كإطار شامل للمعارف الخبرات وتبني المعلم دور الموجه لكل الأفكار التي يطرحها المتعلم (سواء كانت لها علاقة بالبرنامج أولا).

– إقامة علاقات متوازية وتفاعلية بين المعلم والتلميذ أساسها التفاهم والاحترام، والسعي لتحقيق الأهداف المشتركة.

– محاولة القضاء على الصراع الذي يعاني منه المعلم وتحويله إلى طاقة نافعة إيجابية يجعله يتحدى التوتر وعدم الاستقرار.

– فتح قنوات الاتصال الحقيقية بين المربين والأولياء والتلاميذ بذلك يعقد جلسات دورية لمناقشة القضايا والتهم من كل الأطراف.

– احترام شخصية المتعلم ومساعدته للتعبير عن حاجاته وآراءه.

– تحويل الإشراف التربوي من مفهومه التفتيشي السلطوي إلى مفهوم التطور الذي يقوم على التعاون.[1]

6-3- دور الآباء في الوقاية من العنف المدرسي:

للآباء دور فعال في الوقاية من العنف داخل الصف المدرسي وذلك من خلال ما يلي:

– نمذجة السلوكيات الإيجابية والملائم أمام أطفالهم إذ يتعين عليهم أن يكونوا قدوة لهم ويعلمونهم الأساليب السوية للتعبير عن الإنفعالات وخاصة الغضب.

[1] العجرود صباح: التوجيه والإرشاد وعلاقته بالعنف المدرسي، مرجع سابق، ص28.

– ملاحظة سلوك الأطفال ورصد التغيرات التي تطرأ عليها مع تعليم الأطفال الأعراض التي قد تنذر بحدوث العنف وتجعلهم ضحايا العنف.

– أن يلعب الآباء دورا هاما في العملية التعليمية للطفل وزيارة المدرسة ومراقبة سلوك أطفالهم في المدرسة.

– مشاركة الآباء في جمعيات الوقاية من العنف في المجتمع.[1]

[1] دعاس حياة: دراسة ميدانية للكشف عن أطفال ضحايا العنف، أساليبه، والأطراف الممارسة له، جامعة قسنطينة، مذكرة ماجستير، 2010، ص32.

خلاصة:

من خلال عرضنا لهذا الفصل يمكننا القول أن العنف المدرسي ظاهرة سلوكية منتشرة بكثرة في المؤسسات التربوية، ويعتبر من المشاكل التي جذبت إهتمام العلماء والمفكرين خاصة في الآونة الأخيرة، وهذا الانتشار الكبير في المؤسسات التربوية يرجع لكون أن المدرسة ومقوماتها يمكن أن تكون عاملا من عوامل نشوء سلوكيات عنيفة.

الجانب الميداني

الفصل الخامس:الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

1- مجالات الدراسة

2- منهج الدراسة

3- الأدوات المستخدمة في الدراسة

4- عينة الدراسة

5- أساليب التحليل

خلاصة

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

يسعى كل باحث من خلال دراسته إلى إيجاد حل للإشكال الذي طرحه، وذلك بعد أن يتطرق إلى الجانب النظري الذي يعتبر بمثابة الأساس القاعدي لأي دراسة علمية، سنتطرق في هذا الفصل إلى الجانب الميداني، للإجابة على أسئلة الدراسة التي صياغتها كإجابات مؤقته، وذلك بإخضاعها للدراسة العلمية عن طريق اختبار التساؤلات ميدانيا، وعليه سنحاول في هذا الفصل من البحث إنتقاء الإجراءات المنهجية لدراستنا وذلك بالإعتماد على الدراسة الإستطلاعية ومنهج معين يلاءم طبيعة الموضوع بالإضافة إلى تحديد مجالات الدراسة المكانية والزمنية والبشرية وتحديد أداة الدراسة وكذلك الأساليب الإحصائية المناسبة في معالجة البيانات المحصل عليها من خلال تطبيق العينة والأداة المستخدمة في الدراسة بحيث تؤدي بنا إلى تحقيق الأهداف المسيطرة والإجابة على الفرضيات المطروحة.

1- مجالات الدراسة:

تعتبر مجالات الدراسة إحدى أهم الركائز التي تقوم عليها الدراسة الميدانية ومن بينها:

1-1- المجال الجغرافي:

يقصد به الحيز أو الفضاء الذي تتم فيه الدراسة وبما أن موضوعنا يتناول دور مستشار التوجيه في الحد من العنف المدرسي فمكان إجراء دراستنا هو " ثانوية " الكندي" بولاية جيجل التي تتربع على مساحة 56850 م نظرا لإحتضانها العديد من الأيام التكوينية الدورية والإجتماعات لمستشاري التوجيه حيث يتم الإلتقاء بمعظم مستشاري التوجيه هناك لقضاء بعض المهام التعليمية فقمنا باختيار 40 مستشارا ومستشارة من بين 80 مستشاري توجيه وهذا ما سهل على إجراء الدراسة الإستطلاعية بحيث يتم إغتنام فرصة انعقاد هذه الإجتماعات وتسليم الاستمارات.

1-2- المجال الزمني:

يقصد به المدة المستغرقة في انجاز البحث حيث تمت الدراسة الميدانية عبر 3مراحل هما كالتالي:

المرحلةالأولى: تضمنت فكرة البحث كموضوع للدراسة ثم تحديده في بداية العام الدراسي 2022/2021، حيث تم مناقشة الموضوع فيما بيننا والإتفاق عليه، ومن ثم عرضه على الأستاذ المشرف وانتظار القبول عليه من قبل إدارة الكلية.

المرحلة الثانية: وهي مرحلة الإستكشافية أو الإستطلاعية والتي قمنا فيها بالبحث البيبلوغرافي، وحاولنا جمع أكبر قدر من المعلومات وضبط المراجع العلمية ذات الصلة بالموضوع وكل هذا قمنا به من خلال شهر جانفي، واستمرت عملية البحث إلى غاية شهر أفريل تزامنا مع نهاية الجانب النظري للدراسة.

المرحلة الثالثة:وهي المرحلة الأخيرة التي قمنا فيها بزيارة ميدان الدراسة، ثانوية الكندي- بلدية جيجل- في يوم 2022/05/23، وذلك من أجل توزيع الإستمارة ثم جمعها ليتم تفريغ البيانات في جداول إحصائية.

1-3- المجال البشري:

يشمل هذا المجال أفراد البحث الذين تشملهم الدراسة وهم (80) مستشار توجيه لجميع تخصصات علم إجتماع وعلم النفس وعلوم التربية بولاية جيجل.

2- منهج الدراسة:

المنهج هو الطريقة أو الأسلوب الذي ينتهجه الباحث في دراسة مشكلة بحثه من أجل الوصول إلى حلول أو بعض النتائج .[1]

ولقد إتبعنا في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والمناسب لطبيعة موضوع الدراسة الحالية، فقد تم الإعتماد عليه كونه يهدف إلى وصف وتحليل الظاهرة، وجمع الحقائق والمعلومات والملاحضات عنها، وتقرير حالتها كما توجد عليه في الواقع وبهذا يعد المنهج الوصفي التحليلي أكثر مناهج البحث الإجتماعي ملائمة للواقع الإجتماعي، وخصائصه.[2]

ومن خلال مهام مستشاري التوجيه الذي يسعى إلى تشخيص وإستقصاء السلوكات التي تتعلق بهذا الموضوع وتشخيص المشكلة ومعالجتها والوقوف على مختلف الأسئلة المطروحة وهذا ما يؤكد أن عملية اختبار هذا المنهج هي عملية أساسية تساعد الباحث على التعرف على طبيعة أبعاد المشكلة وتحليل نتائجها بطريقة كيفية وكمية من خلال البيانات العلمية والنظريات الإجتماعية التي تناولت هذه المشكلة ثم تجميعها عن طريق تحليل الإحصائيات المتحصل عليها في الدراسة الميدانية.

3-الأدوات المستخدمة في الدراسة

يتم تحديد وسائل جمع البيانات كخطوة أساسية في الدراسة الميدانية وذلك للتمكن من الحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات حول موضوع الدراسة ويتم هذا التحديد وفقا لطبيعة الموضوع المعالج والمنهج المستخدم، حيث تتوقف القيمة العلمية لهذه الدراسة على الأداة المستخدمة ولم تم الإعتماد في هذه الدراسة على الأدوات التالية:

---

[1] محمد شفيق: البحث العلمي مع تطبيقات في مجال الدراسات الإجتماعية، المكتب الجامعي، القاهرة، 2005، ص84.

[2] لحسن عبد الله: باشيود وآخرون: البحث العلمي، مفاهيم وأساليب وتطبيقات، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان، 2009، ص160.

3-1-المقابلة:

تعتبر المقابلة من الأدوات الرئيسية لجمع المعلومات في دراسة الأفراد والجماعات الإنسانية كما أنها تعد من أكثر الوسائل لجمع البيانات شيوعا وفعالية في الحصول على البيانات الضرورية لأي بحث[1].

وتعرف أيضا بأنها عبارة محادثة موجهة يقوم بها فرد مع آخر أو مع أفراد لهدف حصوله على أنواع من المعلومات لاستخدامها في بحث علمي أو للاستعانة بها في عمليات التوجيه والتشخيص والعلاج.[2]

تحتل المقابلة مكانة هامة في البحث الاجتماعي حيث تعرف استعمال واسعا لما تتميز به من دقة في جمع المعلومات.

استخدمنا هذه الأداة من خلال مقابلات مع مستشاري التربية والتوجيه لمعرفة تصوراتهم وآرائهم وتشخيصهم لظاهرة العنف المدرسي حيث شجعونا على دراسته لأنه جد حساس خاصة بالنسبة لهم باعتبارهم طرف فيه.

3-2- الاستمارة:

تعتبر الاستمارة من أهم التقنيات المستخدمة لجمع المعلومات والبيانات فهي من أكثر الأدوات شيوعا في البحوث وذلك يرجع إلى ما تحققه من اختصار للجهد والوقت والتكلفة كذلك سهولة معالجة بياناتها بالطرق الإحصائية.[3]

[1] إخلاص محمد عبد الحفيظ، مصطفى حسين باهي: طرق البحث العلمي والتحليل الإحصائي في المجالات التربوية والنفسية والرياضيات، مركز الكتاب للنشر، ط2، 2002، ص54 .

[2] عمار بوحوش ومحمد محمود الذئيبات: مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1995، ص65.

[3] صالح محمد العساف: مدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، الرياض، ط1، 1995، ص342.

وتعرف مادلين غرافيتز Madeline Grawitz الاستمارة بأنها عبارة عن وسيلة اتصال بين الباحث والمبحوث، تحتوى على سلسة من التساؤلات ذات الصلة بالمشكل المدروس والتي عبرها يجمع الباحث معلومات من المبحوث .[1]

اعتمدنا على هذه الأداة البحثية والتي تتضمن مجموعة من الأسئلة ثم توجيهها لمستشارين التوجيه بالمؤسسات ولقد تمت صياغة أسئلتها وفقا لفرضيات الدراسة.

وقد اشتملت استمارة البحث على 29 سؤالا خصصت كل مجموعة منها بفرض من فروض البحث وكانت الأسئلة تحمل الإجابة بـ غالبا أحيانا نادرا.

ومنها تحتوي على عدة احتمالات والمفتوحة التي تسمع لمستشارين التوجيه بإبداء رأيهم بكل صراحة والتعبير عنها دون قيود.

وقبل أن تصل الاستمارة إلى شكلها النهائي ثم عرضها على مجموعة من الأساتذة من جامعة جيجل للحكم على مدى أهمية الأسئلة وإعطاء ملاحظاتهم وآراءهم حول ملائمة العبارات وبناءا على ملاحظاتهم تم إعادة صياغة بعض الأسئلة وإضافة البعض الآخر وحذف بعضها.

وفي الأخير اشتملت الاستمارة في صورتها النهائية على 29 سؤال مقسمة إلى ثلاثة محاور كالتالي:

-المحور الأول: البيانات الشخصية وقد احتوى على خمس أسئلة.

- المحو الثاني: يهتم مستشار التوجيه بمتابعة ومعالجة العوامل المؤدية العنف في الوسط المدرسي وقد احتوى على 14 سؤال.

المحو الثالث: يساعد التوجيه في التقليل من السلوكات العدوانية لدى التلاميذ داخل البيئة المدرسية وقد احتوى على 10 أسئلة.

[1] Grawitz madelein ,Méthodes des sciences sociailes , paris ,Ed ,dalloz ,7eme edition ,paris ,1986.

4- عينة الدراسة

تعرف العينة بأنها " طريقة جمع البيانات والمعلومات من عناصر وحالات محددة يتم اختيارها بأسلوب معين من جميع عناصر مفردات ومجتمع الدراسة وبما يخدم ويتناسب ويعمل على تحقيق هدف الدراسة وقد تكون احتمالية ولا احتمالية .[1](حيث كانت طريقة اختيارنا لها عشوائية)

وشملت عينة الدراسة الاستطلاعية مجموعة من مستشاري التوجيه المدرسي بلغ عددهم 40 مستشارا من 80 مستشار التوجيه ، تختلف سنوات الأقدمية لديهم كما تختلف تخصصاتهم ذلك أنهم من خريجي مختلف التخصصات علم النفس وعلم الإجتماع بشتى فروعه وخريجي علم النفس بفروعه المختلفة.

قمنا بالنزول إلى ميدان وزيارة المؤسسة بحيث التقينا مجموعة من مستشاري التوجيه المدرسي تم تسليمهم الاستمارة تحتوى على 29 سؤالا مفتوحا علما أن العدد الإجمالي الذي تم توزيع الاستمارة عليهم يقدر ب 40 مستشارا وتم استرجاع 32 استمارة.فطبيعة الدراسة تستهدف فئة مستشاري التوجيه الذين يمارسون مهاهم في المدارس التعليمية تلعب دورا كبيرا في نجاح ودقة البحث يقي فهي تسمح بالحصول على المعلومات المطلوبة والأسلوب الأمثل.

5- أساليب التحليل:

اعتمدنا في تحليل دراستنا على أسلوبين هماك

5-1-الأسلوب الكيفي:

وقد اعتمدنا عليه في سد الجانب النظري للدراسة، وفي تفسير، وتحليل البيانات في ظل الشواهد الواقعية، والتعليق عليها في الجانب الميداني، بمعنى آخر تحليل المعطيات الكمية تحليلا سوسيولوجيا.

5-2- الأسلوب الكمي:

تم استخدام الأسلوب الكمي في تعميم المعطيات والأجوبة المتحصل عليها من خلال استمارة البحث، حيث تم حساب عدد تكرار الأجوبة حسب عدد الأسئلة، وكذلك تم حساب نسبتها المئوية كالتالي:

[1] عليان ريجي مصطفى وغنيم عثمان محمد: مناهج وأساليب البحث العلمي النظرية والتطبيق، ط1، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، ص138.

وتمثيلها بواسطة جداول.

خلاصة:

مثّل هذا الفصل الخطوات الميدانية للدراسة والتي تعتبر مهمة في البحوث التي تضم الجانب الميداني فقد اعتمدنا في هذا الفصل على الإجراءات التي اعتمدت عليها الدراسة الميدانية، والطريقة التي من خلالها اختيار العينة والمنهج والأدوات التي أجري بها البحث الميداني حتى يصل البحث إلى الغاية التي يسعى إليها فالإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية تفتح المجال أمام الإنطلاق في الدراسة وتحليل المعطيات والنتائج وهذا ما سيكون في الفصل الذي يليه.

الفصل السادس: عرض وتحليل معطيات الدراسة

الفصل السادس: عرض وتحليل معطيات الدراسة

تمهيد

1- تحليل نتائج الفرضية الأولى

2- تحليل نتائج الفرضية الثانية

خلاصة

الفصل السادس: عرض وتحليل معطيات الدراسة

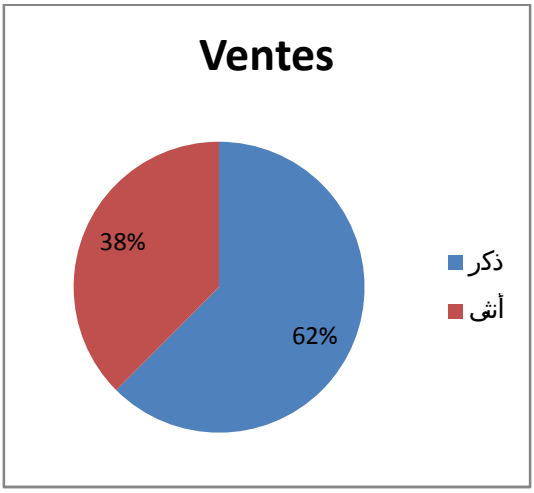
تمهيد:

بعد تحديدنا للإجراءات المنهجية للدراسة من حدود ومنهج وأداة جمع البيانات، نأتي في هذا الفصل إلى تفريغ البيانات التي جمعناها من ميدان البحث في جداول، و نقوم بقرائتها وتحليها وتفسيرها، بغرض الوصول إلى نتائج واقعية وعلمية للبحث، وتعتبر هذه المرحلة من أهم المراحل التي يرتكز عليها البحث كونها ترصد لنا مدى صحة وصدق وخطأ ما جاء به في الفصول السابقة.

***تحليل نتائج الفرضية الأولى والثانية:**

1- الجدول رقم01: يبين توزيع العينة حسب الجنس:

الجنس	التكرار	النسب
أنثى	20	62.5
ذكر	12	37.5
المجموع	32	100



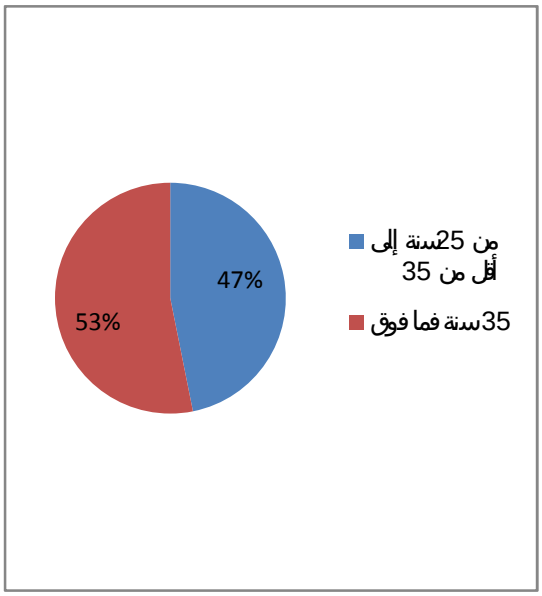
الشكل رقم01: يبين توزيع العينة حسب الجنس

يبين الجدول رقم (01) الذي يوضح توزيع العينة حسب الجنس أن عدد الذكور أقل من عدد الإناث، حيث بلغت نسبة الذكور أقل من عدد الإناث، حيث بلغت نسبة الذكور (62.5%) ونسبة الإناث (37.5%) .

وهذا راجع إلى خصائص العينة التي تتمثل في أنه لكل فرد الفرصة لاختياره ضمن العينة ويسعى في توظيفه لهذا المنصب، وعلى اعتبار أن منتسبي هذا القطاع يكون لديهم تخصصات مثل علوم الاجتماع وعلوم التربية.

الجدول 02: يبين توزيع العينة حسب السن

السن	التكرار	النسب
من 25 سنة إلى أقل من 35	15	46.875
35 سنة فما فوق	17	53.125
المجموع	32	%100



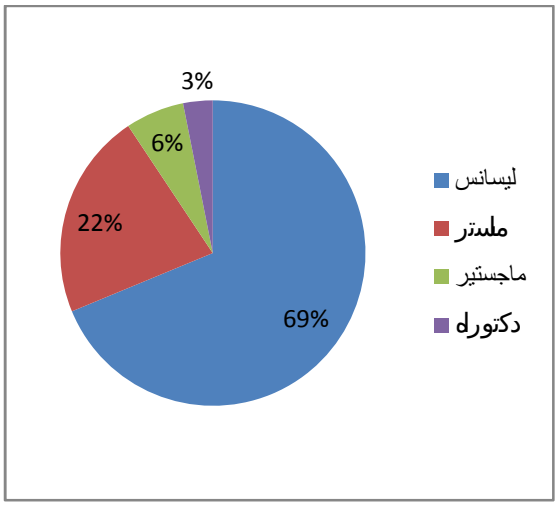
الشكل 02: يبين توزيع العينة حسب السن

من خلال الجدول رقم –02– يظهر أن نسبة مستشاري التوجيه في السن 35 سنة فما فوق قد تمثلت أعلى نسبة وهي 53.125 %وتليها الفئة العمر من 25 سنة إلى أقل من 35 سنة بنسبة 64.875 % .

وهذا يرجع إلى عدة عوامل منها تخرج الطلبة بعد 24 سنة و25 سنة وفرص العمل قليلة.

الجدول 03: يمثل نسبة الدراسية الاستطلاعية حسب المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	التكرار	النسب
ليسانس	22	68.75
ماستر	7	21.875
ماجستير	2	6.25
دكتواه	1	3.125
المجموع	32	%100

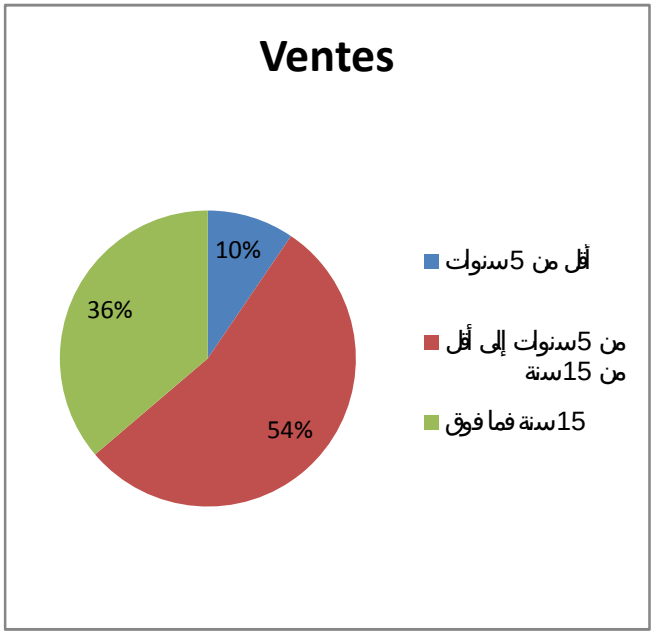


الشكل رقم 03: يمثل نسبة الدراسية الاستطلاعية حسب المؤهل العلمي

تبين الشواهد الرقمية من خلال الجدول رقم-3- نسبة الدراسة الاستطلاعية حسب المؤهل العلمي حيث تمثل الفئة الأولى وهي فئة مستشاري التربية المتحصلين على شهادة ليسانس بالنسبة الأعلى والمقدرة ب 68.75%، تليها فئة المستشارين الحائزين على شهادة الماستر بنسبة قدرت ب 21.875% وتأتي في المرتبة الثالثة فئة الماجستير بنسبة قدرت ب 6.25%، وأخيرا تأتي مرتبة مستشاري التوجيه قدرت ب3.125%وهذا التوزيع يمكن تفسيره بأن هناك درجة من الوعي العلمي لدى مستشاري التوجيه بالرفع من تحصيلهم الأكاديمي، وزيادة رصيدهم العلمي، الأمر الذي يخدم بالتأكيد الأداء المهني لهذه الوظيفة.

الجدول رقم 04: يوضح الخبرة المهنية لمستشاري التوجيه:

الخبرة المهنية	التكرار	النسب
أقل من 5 سنوات	15	21.875
من 5سنوات إلى أقل من 15 سنة	21	46.875
15 ستة فما فوق	7	31.25
المجموع		%100

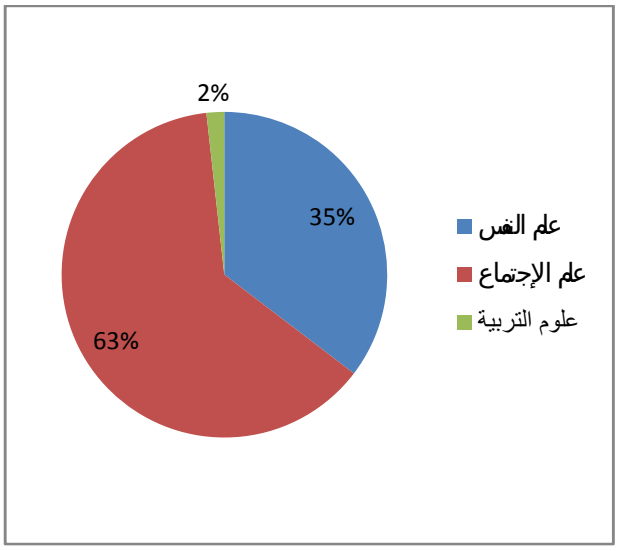


الشكل رقم04: يوضح الخبرة المهنية لمستشاري التوجيه

يوضح الجدول رقم –04– توزيع أفراد العينة حسب سنوات العمل، وهو ما يترجم بالخيرة المهنية، حيث تمثل فئة أصحاب الأكثر خبرة من 5 سنوات إلى أقل من 15 سنة هم الأكبر نسبة من أفراد العينة تقدر ب 64.875%ثم تليها فئة المبحوثين الذين لديهم خبرة مهنية من 15 سنة فما فوق بنسبة تقدر ب 31.25% ، أما الفئة الثالثة فهي الفئة التي افترضت الخبرة أقل من 5 سنوات فهي الفئة الأصغر في عينة البحث تقدر بنسبة 21.875% ، وهذا التباين في القيم النسبية بين الفئات يمكن أن نفسره بالسياسة التي انتهجتها مؤخرا وزارة التربية الوطنية، والمتمثلة في عدم فتح مناصب عمل جديدة خلال السنوات الأخيرة وعدم تحقيق شروط التقاعد بالنسبة للذين وصلوا سن التقاعد.

الجدول رقم 05: يوضح توزيع العينة حسب التخصص:

الإختصاص الأكاديمي	التكرار	النسب
علم النفس	9	28.125
علم الإجتماع	16	50
علوم التربية	7	21.875
المجموع	32	%100



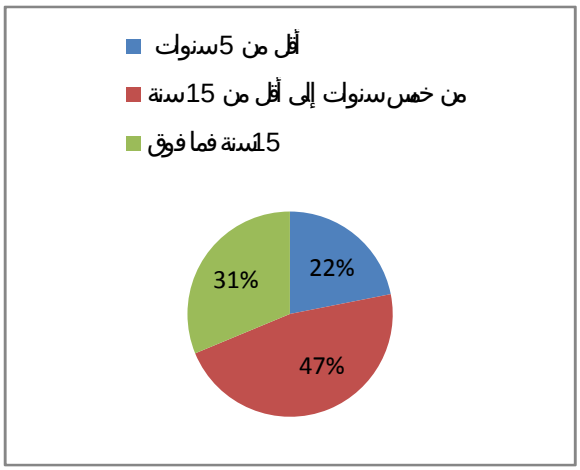
الشكل رقم 05: يوضح توزيع العينة حسب التخصص

يلاحظ من خلال الجدول رقم –05– أن عدد مستشاري التوجيه ذو التخصص علم الاجتماع يمثل أكبر نسبة من مستشاري التوجيه ذو التخصص علم النفس وعلوم التربية حيث قدرت أعلى نسبة ب 50% ويليها تخصص علم النفس ب 28.125% وأخيرا علوم التربية ب 21.875%.

فشروط التوظيف في هذه المناصب يرتكز على هذه التخصصات المطلوبة.

الجدول رقم 06: يبين حرص مستشاري التوجيه على زيارة الأقسام الدراسية من أجل تفقد التلاميذ:

	التكرار	النسب
غالبا	14	43.75
أحيانا	12	37.5
نادرا	6	18.75
المجموع	32	%100



الشكل رقم 06: يبين حرص مستشاري التوجيه على زيارة الأقسام الدراسية من أجل تفقد التلاميذ.

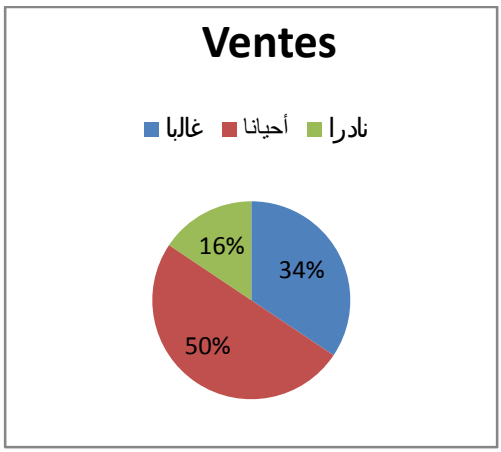
تبين لنا من خلال الجدول-06- أن أغلبية المستشارين يؤكدون على زيارتهم للأقسام الدراسية من أجل تفقد التلاميذ بلغت فيه نسبة 43.75% أما في المرتبة الثانية فقد أقروا نسبة 37.5% بأنهم يقومون بزيارة الأقسام وتفقدها بشكل مستمر وأما النسبة المتبقية والمتمثلة في 18.75% بينوا لنا أنهم لا يقوم بصفة دائمة لزيارة الأقسام وتفقدها بل من حين إلى آخر.

حسب غالبية إجابات المبحوثين الذين أجابوا ب غالبا وأحيانا بنسبة 81.25% فإن هذه الزيارة تدخل ضمن مهام مستشار التوجيه.

حيث يقوم بمرافقة التلاميذ من خلال مسارهم الدراسي، وتوجيههم في بناء مشروعهم الشخصي، وكذلك تقييم نتائج التلاميذ وإن يأخذ برأيه في مجال تخصصه، وكذلك الإطلاع على جميع المعلومات التي تساعده على ممارسة وظائفه ورسم الخطط التربوية التي تتلائم مع قدراته وميولاته.

الجدول رقم 07: يبين اتصال مستشار التوجيه برؤساء الأقسام

	التكرار	النسب
غالبا	**11**	**34.375**
أحيانا	**16**	**50**
نادرا	**5**	**15.625**
المجموع	**32**	**100**

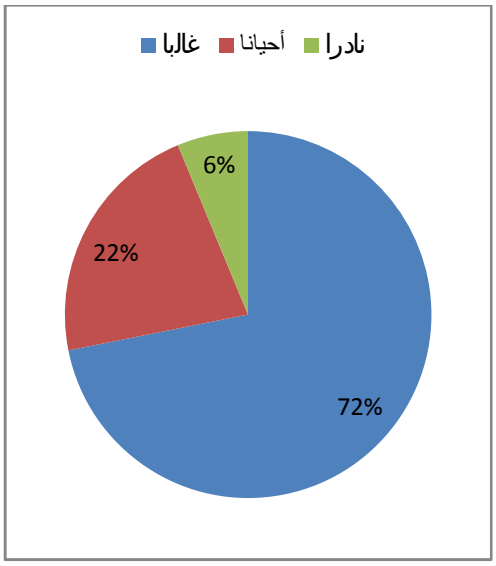


الشكل 07: يبين اتصال مستشار التوجيه برؤساء الأقسام

يبين الجدول رقم -07- أن أكبر نسبة 50% من مستشاري التوجيه أحيانا يقومون بالإتصال برؤساء الأقسام، ونسبة 34.375% من المستشارين غالبا ما يقومون بالإتصال برؤساء الأقسام، أما أصغرنسبة قدرت ب 15.625% تدل أن نادرا ما يقومون مستشارين التوجيه بالإتصال برؤساء الأقسام حتى يتم إعطائهم معلومات وتوصيات لإبلاغها للتلاميذ من أجل الإنتظام في البرنامج الدراسي وفق ما يناسب إمكانياهم.

الجدول رقم 08: يبين حث مستشار التوجيه على الإتصال و الحضور إلى المكتبة عندما تواجههم مشكلة.

	التكرار	النسب
غالبا	23	71.825
أحيانا	7	21.875
نادرا	2	6.25
المجموع	32	%100



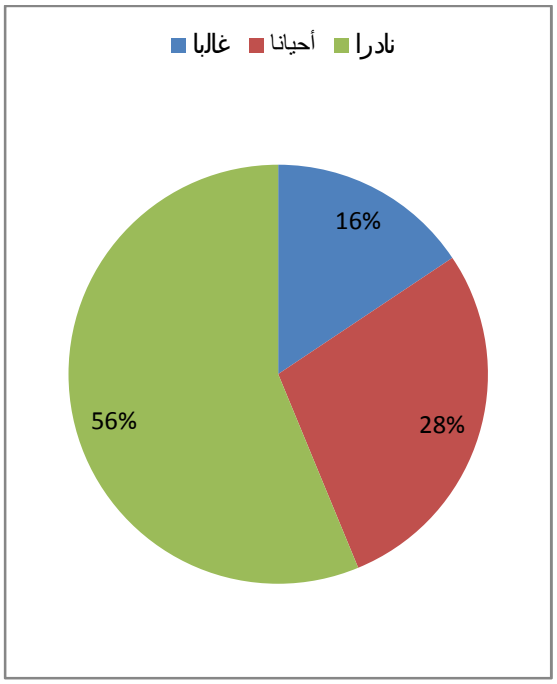
الشكل رقم 08: يبين حث مستشار التوجيه على الإتصال و الحضور إلى المكتبة عندما تواجههم مشكلة.

يلاحظ من خلال الجدول رقم –08– أن أكبر نسبة 71.825%من المستشارين يقومون بحث التلاميذ على الإتصال و الحضور إلى مكتبهم عندما تواجههم مشكلة غالبا وبنسبة 21.875% من المستشارين يقومون بحث التلاميذ على الإتصال والحضور إلى مكتبهم عندما تواجههم مشكلة أحيانا، وتليها أصغر نسبة 6.25 % من المستشارين يقومون بحث التلاميذ على الاتصال والحضور إلى مكتبهم عندما تواجههم مشكلة نادرا.

فعملية الإتصال تساعد دائما على حل المشاكل التي يتعرض لها التلاميذ ففي البنائية الوظيفية يعتبر مستشار التوجيه فاعل فرعي في هذه التعليمة ويسعى إلى القيام بمهامه من خلال إصلاح وحل بعض المشكلات الصفية حتى يضمن تحقيق أهداف لعملية التربوية واتخاذ القرارات المناسبة في المسار الدراسي.

الجدول رقم 09: يبين تواصل مستشار التوجيه مع التلاميذ إلكترونيا:

	التكرار	النسب
غالبا	5	15.625
أحيانا	9	28.125
نادرا	18	56.25
المجموع	320	%100

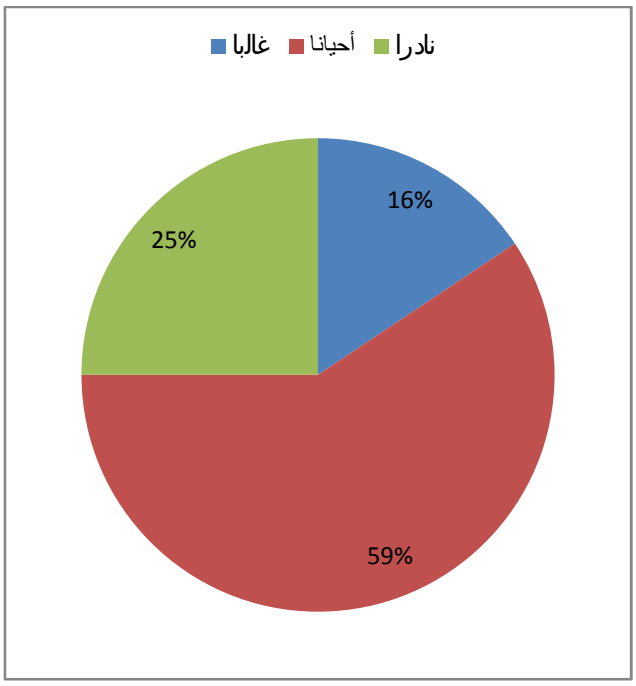


الشكل رقم 09: يبين تواصل مستشار التوجيه مع التلاميذ إلكترونيا

من خلال بيانات الجدول رقم 09 أن نسبة 15.625%من المستشارين يتواصلون مع التلاميذ إلكترونيا غالبا، في حين أن نسبة 28.125% من المستشارين يتواصلون مع التلاميذ إلكترونيا أحيانا،في حين أن نسبة 56.25% من المستشارين يتواصلون مع التلاميذ إلكترونيا نادرا، وعند تفسير هذا التوزيع نجد بأن هناك نسبة إنعدام التواصل إلكترونيا لدى كل من مستشارين التوجيه والتلاميذ على حد سواء بالرغم لما لهذه الوسيلة من مزايا عديدة من بينها أنها تلغي الحواجز التي يفرضها التعامل بنظام المدرسة وتتيح جانبا هاما من التعبير عن الآراء تجربة وبدون قيود أو رسميات كما أنها تقوم بتوطيد الثقة بينهما مما يسهل من حل المشاكل التي تواجههم خاصة مشكلة العدوانية والعنف، فمستشار التوجيه له دور فعال في تنمية الإتصال داخل المؤسسات التعليم قصد تحسين عملهم والحد من السلوكات العدوانية لديهم.

الجدول رقم 10: يبين اعتقاد مستشاري التوجيه أن التلاميذ على وعي تام بمهامه:

	التكرار	النسب
غالبا	5	15.625
أحيانا	19	59.375
نادرا	8	25
المجموع	32	%100



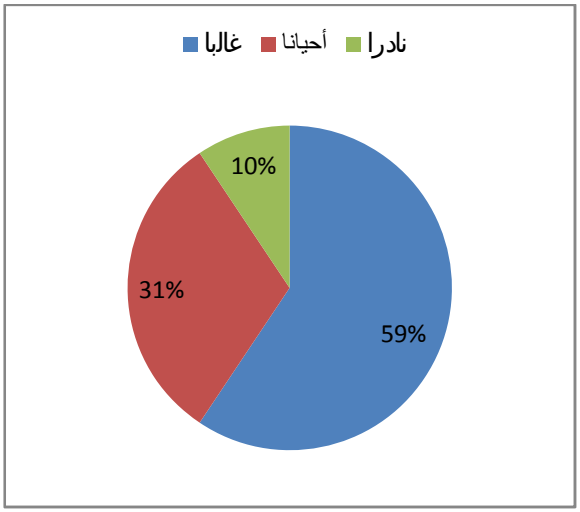
الجدول رقم 10: يبين اعتقاد مستشاري التوجيه أن التلاميذ على وعي تام بمهامه

يلاحظ من خلال بيانات الجدول -10- وجهة نظر بخصوص درجة وعيهم بحقيقة بمهام مستشاري التوجيه وقد بينت إجابات مستشاري التوجيه أن 59.375%هي الفئة التي ترى أن التلاميذ إلى حد ما على وعي التلاميذ التلاميذ بمهام مستشار التوجيه أحيانا تليها الفئة الغالبة التي قدرت نسبتها ب 15.625%التي لا ترى أن التلاميذ إلى حد ما بوعي بمهام مستشار التوجيه غالبا، أما الفئة الثالثة وهي فئة 25% التي ترى بأن التلاميذ على وعي تام بمهام مستشار التوجيه.

وعند قراءة هذه النسب نجد أن مستشاري التوجيه يروا بوجود نقص في توعية التلاميذ بحقيقة مهامهم الأمر الذي يعيق بالضرورة أداء مهامه من أجل تحقيق التوافق النفسي والدراسي و تقديم المعلومات الإجتماعية والتربوية التي تهم التلاميذ وتستخدم عن الحاجة إليها.

الجدول رقم 11: يبين سعي مستشاري التوجيه إلى التعرف على الحالة الاجتماعية لكل تلميذ.

	التكرار	النسب
غالبا	19	59.375
أحيانا	10	31.25
نادرا	3	9.375
المجموع	32	%100

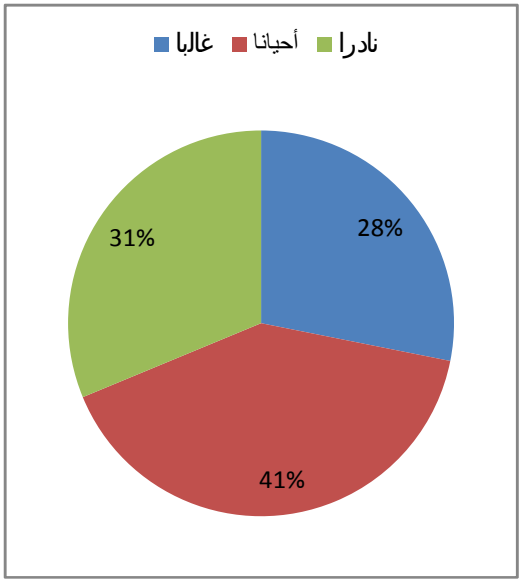


الشكل رقم11: يبين سعي مستشاري التوجيه إلى التعرف على الحالة الاجتماعية لكل تلميذ

الجدول رقم- 11- يبين سعي مستشاري التوجيه إلى التعرف على الحلة الإجتماعية لكل تلميذ في المؤسسة وقد كانت الفئة ذات النسبة الأكبر هي الفئة الغالبة التي أجابت المبحوثين بنسبة 59.375%، أما الفئة الثانية فهي الفئة التي أجابت بنسبة قدرت ب 31.25%أحيانا، أما الفئة الثالثة هي الفئة النادرة والتي قدرت ب 9.375% وهي ترى أن عدم سعي مستشاري التوجيه إلى التعرف على الحالة الإجتماعية للتلميذ، ومنه نلاحظ أن غالبية مستشاري التوجيه يفضلون الإطلاع على الحالة الإجتماعية للتلميذ ومساعدته وتفهمه وتوجيههم بصورة سليمة بناءا على تقويم يراعي كافة الجوانب المؤثرة في حياته وبهذا يتم التعامل بشكل جيد مع الحالات والمشاكل التي يواجهها التلميذ قصد التكفل بها، واقتراح حلول وتوصيات لها.

الجدول رقم 12: يبين تعاون أولياء التلاميذ في حل مشاكل أبناءهم مع مستشار التوجيه

	التكرار	النسب
غالبا	9	28.125
أحيانا	13	40.625
نادرا	10	31.25
المجموع	32	%100



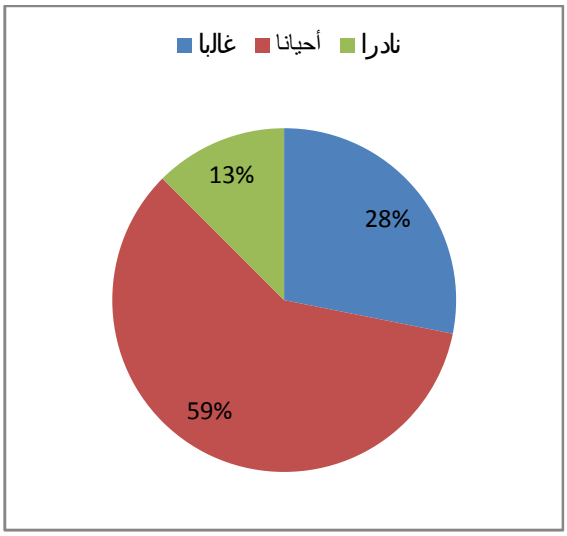
الشكل رقم 12: يبين تعاون أولياء التلاميذ في حل مشاكل أبناءهم مع مستشار التوجيه

من خلال معطيات الجدول- 12- نلاحظ تفوق النسبة المئوية لمستشاري التوجيه المتعاونين من طرف أولياء التلاميذ في حل مشاكل أبنائهم أحيانا وقد قدرت النسبة ب 40.625%،أما الفئة الثانية التي ترى قلة تعاون أولياء التلاميذ مع مستشاري التوجيه في حل مشاكل أبنائهم حيث قدرت نسبتها % 28.125%غالبا أما الفئة الثالثة وهي الفئة النادرة التي ترى غياب تعاون أولياء التلاميذ مع مستشاري التوجيه في حل مشاكلهم وقدرت ب 31.25%.

فالتعاون مع أولياء الأمور يحقق الإنسجام والتلائم لإيجاد حلول لمشاكل أبناءهم وتطوير نموهم أثناء مسارهم الدراسي.

الجدول رقم 13: يوضح إجراء مستشار التوجيه جلسات سيكواجتماعية

	التكرار	النسب
غالبا	9	28.125
أحيانا	19	59.375
نادرا	4	12.5
المجموع	32	100



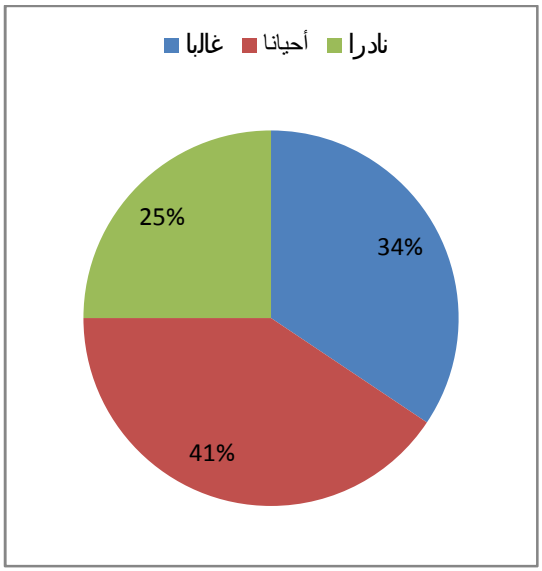
الشكل رقم 13: يوضح إجراء مستشار التوجيه جلسات سيكواجتماعية

يبين الجدول رقم- 13- مدى إجراء مستشاري التوجيه لجلسات سيكواجتماعية وقد أفرزت النتائج عن وجود فئة متفوقة من المستشارين يقومون بإجراء جلسات سيكو إجتماعية أحيانا قدرت ب 59.375%،أما الفئة الثانية الغالبة التي قدرت بـ 28.125%،أما النسبة المتبقية هي الفئة النادرة بنسبة 12.5% بين لنا أن مستشار التوجيه لا يقوم بإجراء جلسات سيكو إجتماعية.

فهذه الجلسات تساعد على فهم أعمق للمشكلات الصفيّة من خلال التقرب أكثر من التلميذ قصد مساعدتهم على التكيف مع النشاط التربوي وتمكنهم من مواصلة التمدرس.

الجدول رقم 14: يبين اطلاع مستشار التوجيه على ملفات التلاميذ بصورة دورية

	التكرار	النسب
غالبا	11	34.375
أحيانا	13	40.625
نادرا	8	25
المجموع	32	%100



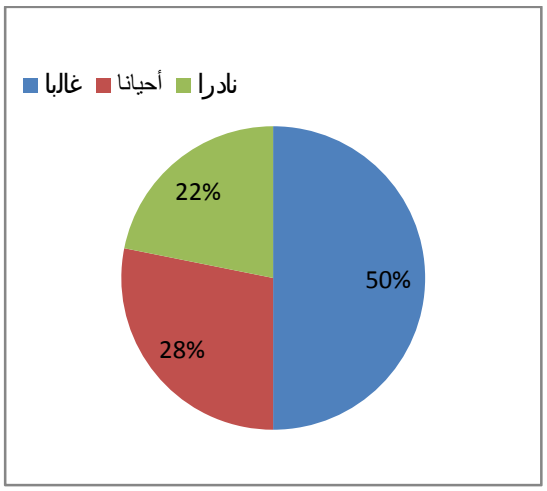
الشكل رقم 14: يبين اطلاع مستشار التوجيه على ملفات التلاميذ بصورة دورية

من خلال معطيات الجدول رقم -14- نلاحظ تغلب فئة إطلاع مستشاري التوجيه على ملفات التلاميذ أحيانا أما فئة الثانية هي الفئة الغالبة التي قدرت ب 34.375%أما الفئة الثالثة و هي الفئة التي لا تعتقد بعدم إطلاع مستشاري التوجيه على ملفات التلاميذ بصورة دورية نادرة.

فمستشار التوجيه من مهامه مرافقة التلاميذ خلال مسارهم الدراسي وتوجههم في بناء مشاريعهم الشخصية وفق رغباتهم واستعداداتهم والإطلاع على ملفاتهم وجمع المعلومات التي تساعده على ممارسة وظائفه من أجل معرفة نتائجهم ومسارهم الدراسي.

الجدول رقم 15: يبين طلب مستشار التوجيه المساعدة من الأساتذة في عملية الإشراف والمتابعة

	التكرار	النسب
غالبا	16	50
أحيانا	9	28.125
نادرا	7	21.875
المجموع	32	%100



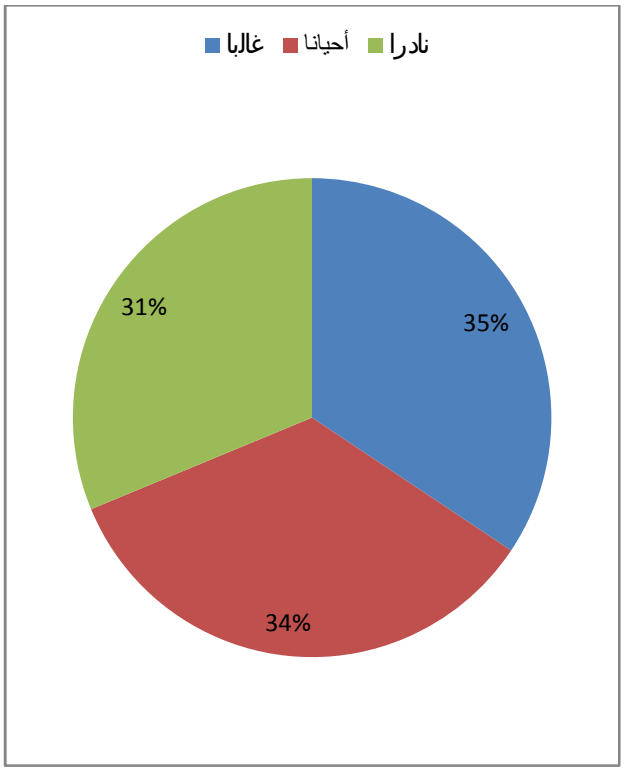
الشكل رقم 15: يبين طلب مستشار التوجيه المساعدة من الأساتذة في عملية الإشراف والمتابعة

من خلال البيانات الإحصائية التي يوضحها الجدول رقم 15- - نجد أن نسبة 50% من المستشارين يقومون بطلب المساعدة من الأساتذة في عملية الإشراف والمتابعة في حين نجد أحيانا ما يطلبون المساعدة في المرتبة الثنية بنسبة 28.125% وتليها النسبة الأخيرة وتعتبر أضعف بنسبة قدرت ب21.875%.

وهذا من أجل المراقبة والتعرف على مستويات التلاميذ ومدى تقدمهم، ومساعدتهم على تجاوز الأخطاء التي يقعون فيها وتقويم العملية التربوية داخل المدرسة.

الجدول 16: يبين حث مستشار التوجيه التلاميذ على ممارسة الرياضة للتقليل من الطاقة السلبية المؤدية للعنف

	التكرار	النسب
غالبا	11	34.375
أحيانا	11	34.375
نادرا	10	31.25
المجموع	32	%100



الشكل 16: يبين حث مستشار التوجيه التلاميذ على ممارسة الرياضة للتقليل من الطاقة السلبية المؤدية للعنف

يوضح الجدول- 16- حسب إجاباتهم نسب حث مستشار التوجيه التلاميذ على ممارسة الرياضة للتقليل من الطاقة السلبية المؤدية للعنف نلاحظ تعادل بعض النسب في بعض الإجابات التي قدرت بـ 34.375% في فئة غالبا وأحيانا أما الفئة النادرة قدرت ب31.25%والملاحظ من خلال هذه النسبة أن هناك إهمال في حث مستشار التوجيه التلاميذ على ممارسة الرياضة للتقليل من الطاقة السلبية المؤدية للعنف.

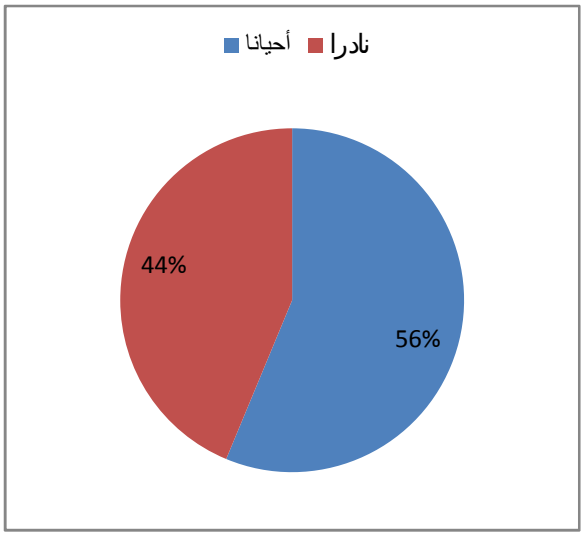
ذلك أن مثل هذا النشاط له فوائد لإبراز المواهب والمهارات والتعبير عن الرأي.

وهذا ما جاء في دراسة واضح أمين بعنوان " دور التربية البدنية والرياضية في خفض السلوك العدواني للمراهقين الطور الثانوي"، حيث تحصل على النتائج التالية:

-وجود تأثير إيجابي للممارسة التربية البدنية والرياضية على السلوكات العدوانية لدى تلاميذ الثانوية.

الجدول 17: يبين تنظيم مستشار التوجيه رحلات مدرسية للتخفيف من الضغوطات

	التكرار	النسب
أحيانا	18	56.25
نادرا	14	43.75
المجموع	32	%100

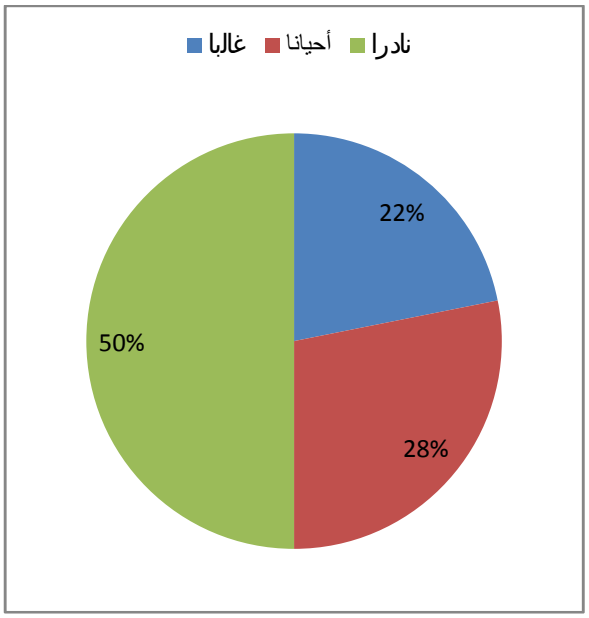


الشكل 17: يبين تنظيم مستشار التوجيه رحلات مدرسية للتخفيف من الضغوطات

يوضح الجدول رقم- 17- تنظيم مستشار التوجيه رحلات مدرسية للتخفيف من الضغوطات حيث نجد أعلى نسبة قدرت بـ56.25% كما نجد 43.75% وهي أدنى نسبة ومن خلال النتائج والقراءة الإحصائية يمكن القول بقلة وجود الرحلات المدرسية التي يفترض من مستشار التوجيه تنظيمها للتقليل والتخفيف من حدة الضغوطات وخلق فضاء يعبر من خلاله عن آرائهم ويفرغون فيه الشحنات السلبية.

الجدول رقم 18: يبين تنظيم المدرسة نشاطات ثقافية وعلمية

	التكرار	النسب
غالبا	7	21.875
أحيانا	9	28.125
نادرا	16	50
المجموع	32	%100



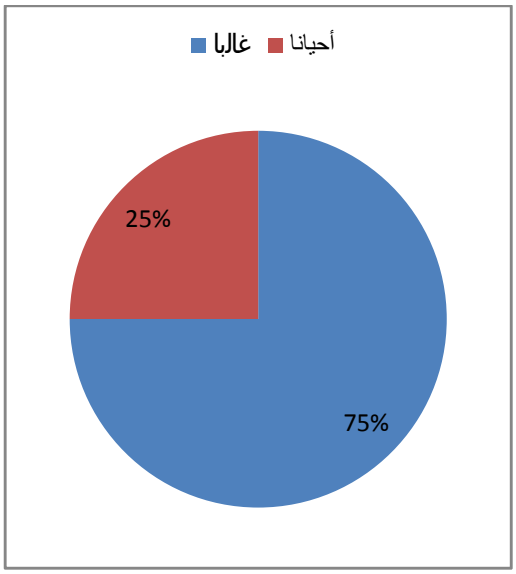
الشكل رقم 18: يبين تنظيم المدرسة نشاطات ثقافية وعلمية

تشير الشواهد الكمية تفوق فئة أحيانا بوجود نشاطات ثقافية وعلمية قدرت نسبتها ب 50% تليها الفئة النادرة التي تقول بعدم وجود أي من هذه النشاطات والفعاليات بمدارسهم وبأن المدرسة لا تقوم بتنظيمها قدرت نسبتها ب 28.125%،أما الفئة الغالبة قدرت نسبتها ب 21.875%،ويمكن تفسير هذه النتائج بأن وجود مثل هذه النشاطات داخل المدرسة تمنح للتلاميذ القدرة لكسر حواجز العجز والتسهيل لمستشار التوجيه على أداء مهامه الإرشادية والتوجيه.

كما أن النشاطات العلمية والثقافية تساعد على تحقيق الأعباء والتقليل من حدة السلوك كما تعمل على إخراج الطاقة السلبية للتلميذ والتعبير عن حاجاتهم وإحساسهم بالتحرر من قيودهم و تجاوزها.

الجدول رقم 19: يبين توصية مستشار التوجيه التلاميذ بالتحلى بالأخلاق الحميدة المنافية للعنف.

	التكرار	النسب
غالبا	24	75
أحيانا	8	25
المجموع	32	%100

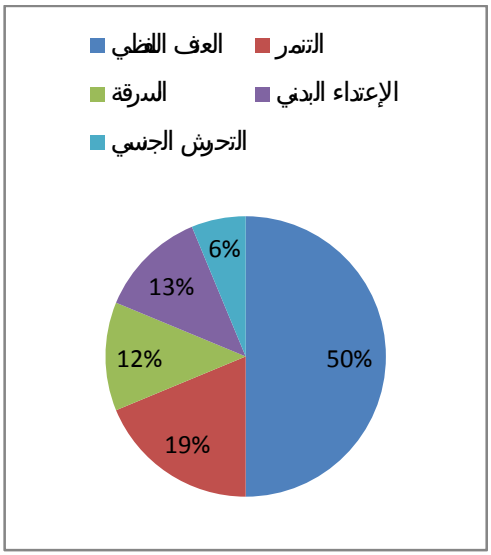


الشكل رقم 19: يبين توصية مستشار التوجيه التلاميذ بالتحلى بالأخلاق الحميدة المنافية للعنف.

تشير البيانات الرقمية يبين الجدول رقم-19- أن نسبة 75% من المستشارين يصرحون بتوصية التلاميذ بالتحلي بالأخلاق الحميدة المنافية للعنف وهذا راجع إلى اتباعه أسلوب الإرشاد والتوجيه ونصح التلاميذ وهذه من أهم مبادئ مستشار التوجيه حتى يستطيع التمييز بين الصح والخطأ والابتعاد عن السلوكات العدوانية، في حين يتبين 25% من أفراد العينة أنه أحيانا ما يقوم بتوصيتهم على التحلي بالأخلاق الحميدة، والذي هو سلوك موجه لإيداء الأخرين عمد ويرتبط العدوان و العنف ببعض الحالات المرضية مثل اضطرابات الشخصية المضادة للمجتمع والإضطرابات الذهنية وتحت تأثير بعض الأدوية ويدخل تحت بند العدوان.

الجدول رقم 20: يوضح مظاهر العنف الأكثر تفشيا داخل المحيط المدرسي

مظاهر العنف	التكرار	النسب
العنف اللفظي	16	50
التنمر	6	18.75
السرقة	4	12.5
الإعتداء البدني	4	12.5
التحرش الجنسي	2	6.25
المجموع	32	%100



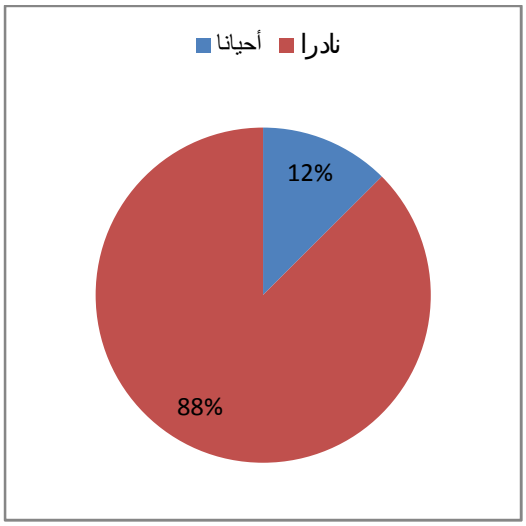
الشكل رقم 20: يوضح مظاهر العنف الأكثر تفشيا داخل المحيط المدرسي

توضح البيانات الرقمية آراء أفراد العينة بحسب آرائهم عن أكثر مظاهر العنف الأكثر تفشيا داخل المحيط المدرسي وقد وضحت النتائج وجود تفوق كبير للعنف اللفظي بنسبة 50% ثم يأتي بعدها فئة التميز بنسبة 18.75% ثم تعادل فئتي السرقة والإعتداء الجنسي بنسبة قدرت بـ 12.5% لكل منهما وتأتي في المرتبة الأخيرة فئة التحرش الجنسي بنسبة 6.25%.

نلاحظ من خلال النتائج إجماع أفراد العينة على تفشي واضح لظاهرة العنف اللفظي في أوساط التلاميذ بينهم وفي مواجهة الأساتذة وفي الواقع المر تفشي حتى في الشارع فاستخدام الشتائم والسباب والألفاظ النابية أصبح أمر شائعا.

الجدول رقم 21: يوضح تعرض مستشار التوجيه لأي شكل من أشكال العنف

	التكرار	النسب
أحيانا	4	12.5
نادرا	28	87.5
المجموع	32	%100



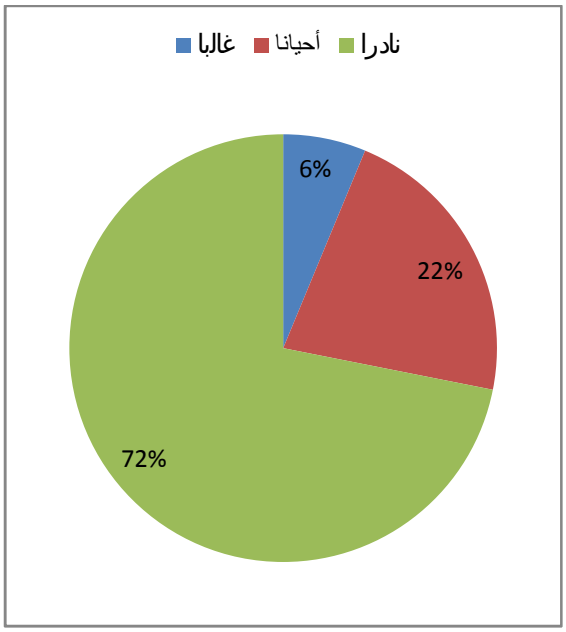
الجدول رقم 21: يوضح تعرض مستشار التوجيه لأي شكل من أشكال العنف

تشير الشواهد الكمية من خلال الجدول رقم-21- لأي شكل من أشكال العنف بنسبة 12% من المبحوثين يقرون بتعرضهم للعنف خلال مسيرتهم المهنية من طرف التلاميذ أما الفئة الأخيرة والتي قدرت نسبتها ب 87.5% أكدت عدم تعرضهم نادرا لأشكال العنف.

ولتفسير النتائج نجد أن العنف المدرسي يطارد أيضا مستشار التوجيه مما يؤكد أن الظاهرة في تنامي ولا يمكن أن نستثني أحدا من أطراف العملية التربوية وكل هذا راجع إلى المكانة التي يحتلها مستشار التوجيه في مساعدة التلميذ على التكيف مع النشاط التربوي قصد تقليله من حدّة العدوان وأهم صعوباته التي تمكنه من مواصلة التمدرس.

الجدول رقم 22: يبين خشي مستشار التوجيه لاعتداء أثناء تدخله في قضية العنف المدرسي

	التكرار	النسب
غالبا	2	6.25
أحيانا	7	21.875
نادرا	23	71.875
المجموع	32	%100

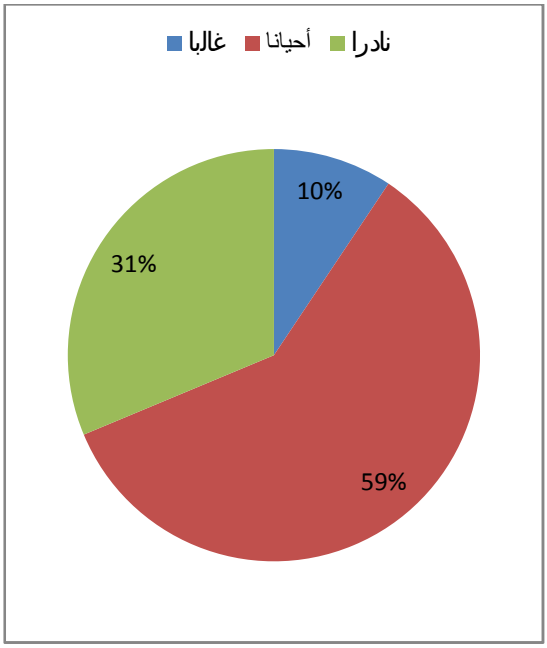


الشكل رقم 22: يبين خشي مستشار التوجيه لاعتداء أثناء تدخله في قضية العنف المدرسي

تشير الشواهد الكمية من خلال الجدول رقم -22- إلى ندرة تعرض مستشار التوجيه لأي اعتداء أثناء تدخله في قضية العنف المدرسي ففي الفئة الأولى التي قدرت ب 71.875% في حين أبرزت فئة المرتبة الثانية والتي قدرت نسبتها بـ 21.875%أقرت بوجود اعتداء ضئيل لمستشار التوجيه أثناء تدخله في قضية العنف المدرسي أما في المرتبة الأخيرة وهي الفئة الغالبة التي قدرت ب 6.25%حيث بينت بوجود اعتداء ضئيل جدا لمستشار التوجيه أثناء تدخله في قضية العنف المدرسي.

الجدول رقم 23: يبين امتلاك مستشار التوجيه أساليب خاصة لكشف حالات العنف الخفية والتي يتم الكتتم عليها.

	التكرار	النسب
غالبا	3	9.375
أحيانا	19	59.375
نادرا	10	31.25
المجموع	32	%100



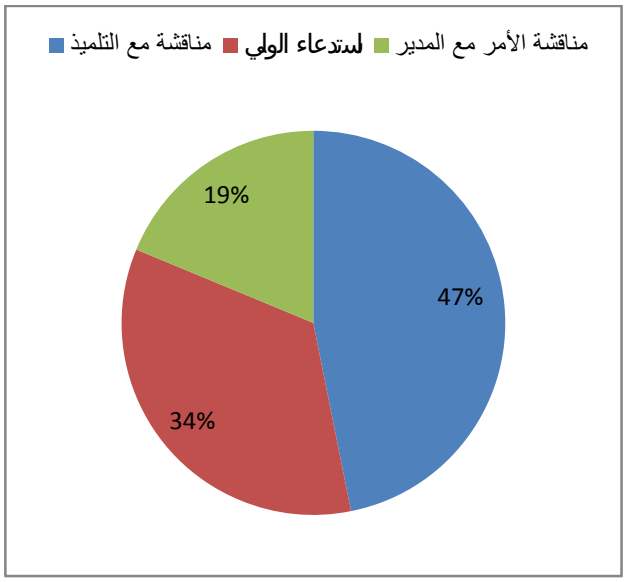
الشكل رقم 23: يبين امتلاك مستشار التوجيه أساليب خاصة لكشف حالات العنف الخفية والتي يتم الكتتم عليها.

من خلال القراءة الإحصائية للجدول رقم-23- نلاحظ تفوق فئة بنسبة 95.375%وهي فئة تمتلك أساليب خاصة تمكنهم من الكشف عن حالات العنف الخفية أو التي يتم التكتم عليها تليها فئة 31.25% الذين لا يمتلكون أساليب خاصة تمكنهم من الكشف عن حالات العنف الخفية ، أما الفئة الأخيرة والتي قدرت نسبتها بـ9.375%امتلكت أساليب قليلة تمكنهم من الكشف عن حالات العنف الخفية .

ولتفسير هذه النتائج نجد أنه من الصعب جدا على مستشار التوجيه امتلاكه لمثل هذه الأساليب أما بالنسبة إلى المستشارين الذين يقولون بامتلاك هذه الأساليب فهم يعتمدون على الخبرة لتعويض هذا النقص والكفاءة المعرفية العالية في التخصص الذي يسمح بمواجهة مثل هذه المشكلات.

الجدول رقم24: يبين تصرف مستشار التوجيه في حالة حدوث اعتداء لفظي من قبل أحد التلاميذ

	التكرار	النسب
مناقشة الأمر مع التلميذ	15	46.875
استدعاء الولي	11	34.375
مناقشة الأمر مع المدير	6	18.75
المجموع	32	%100



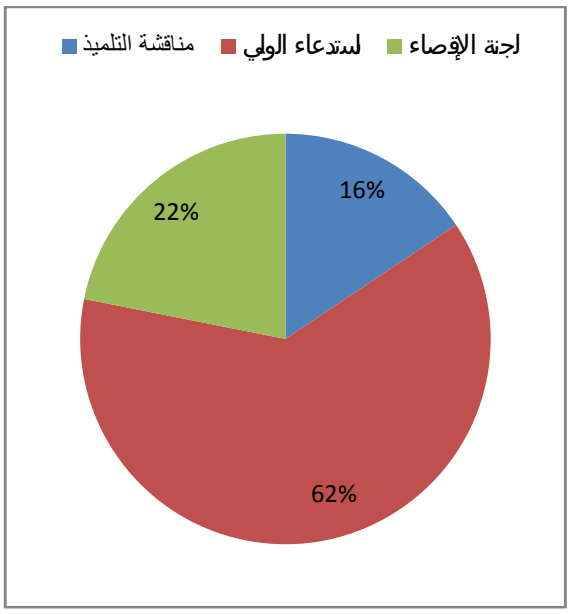
الجدول رقم24: يبين تصرف مستشار التوجيه في حالة حدوث اعتداء لفظي من قبل أحد التلاميذ

من خلال معطيات الجدول رقم-24- نلاحظ تغلب فئة مناقشة الأمر مع التلميذ في حالة اعتداء لفظي من قبل أحد التلاميذ حيث قدرت نسبتها 46.875 % يليها اقتراح استدعاء الولي في حالة اعتداء لفظي بنسبة 34.375% تليها الفئة الأخرى وهي فئة التنسيق مع المدير ومناقشة الأمر معه بنسبة 18.75 % وعند القراءة الإحصائية نجد اختلاف تصرف مستشار التوجيه في حالة اعتداء لفظي من قبل أحد التلاميذ.

وهذا ما يتلاءم مع البنائية الوظيفية أثناء حدوث أي اختلال في الوظائف فيحدث عنف لفظي لهذا يجب اتخاذ إجراء موحد يكون مبنيا على دراسات معتمدة وأساليب علمية موثوقة كأساليب التفاوض والوساطة والإقناع واتخاذ القرارات.

الجدول رقم 25: يبين كيفية تصرف مستشار التوجيه في حالة العنف البدني

	التكرار	النسب
مناقشة التلميذ	5	15.625
استدعاء الولي	20	62.5
لجنة الإقصاء	7	21.875
المجموع	32	%100



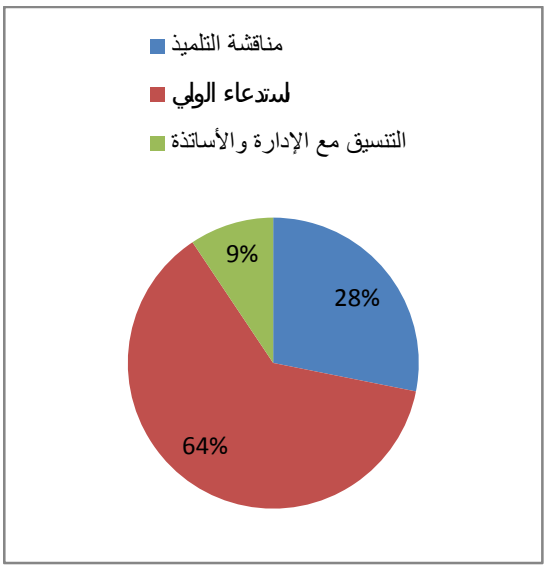
الشكل رقم 25: يبين كيفية تصرف مستشار التوجيه في حالة العنف البدني

من خلال معطيات الجدول رقم -25- نلاحظ تغلب فئة لإستدعاء الولي بنسبة 62.5% في حالة العنف البدني تليها الفئة الأخرى الذين أجابوا بمناقشة الأمر مع الأساتذة و المدير ولجنة الإقصاء و المقابلة الفردية مع التلميذ وفي الأخير فئة مناقشة بنسبة 15.625%.

وعند القراءة الإحصائية تبين فائدة مستشار التوجيه في التعامل مع حالات العنف البدني وفي ظل غيابها يتم اتخاذ إجراء موحد في هذه الحالة من العنف المدرسي يكون مبنيا على دراسات معتمدة وأساليب علمية موثوقة .

الجدول رقم 26: يبين تصرف مستشار التوجيه في حالة وجود سلوك مشبوه داخل المؤسسة التعليمية.

	التكرار	النسب
مناقشة التلميذ	9	28.125
استدعاء الولي	20	62.5
التنسيق مع الإدارة والأساتذة	3	9.375
المجموع	32	%100

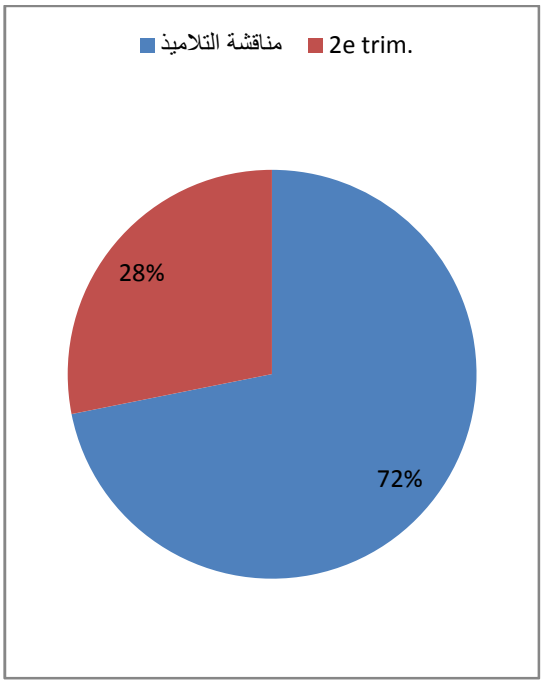


الشكل رقم 26: يبين تصرف مستشار التوجيه في حالة وجود سلوك مشبوه داخل المؤسسة التعليمية.

تبين البيانات الرقمية للجدول رقم-26- تصرف مستشار التوجيه في حالة وجود سلوك مشبوه داخل المؤسسة التعليمية حيث قدرت الفئة الأولى بنسبة 62.5%من خلال استدعاء مستشار التوجيه للولي أما الفئة الثانية هي فئة مناقشة التلميذ التي قدرت نسبتها 28.125% وتأتي في التربية الأخيرة الفئة الأخرى وهي فئة التنسيق مع الإدارة وقدرت نسبتها بـ 9.375% وعند القراءة الإحصائية بأن مستشار التوجيه يفيد في التعامل مع حالات السلوكات المشبوهة وهذا ما جاء في دراسة .

الجدول رقم27: يبين تصرف مستشار التوجيه في حالة تنمر التلاميذ على زملائهم

	التكرار	النسب
مناقشة التلاميذ	23	71.875
استدعاء الولي	9	28.125
المجموع	32	%100



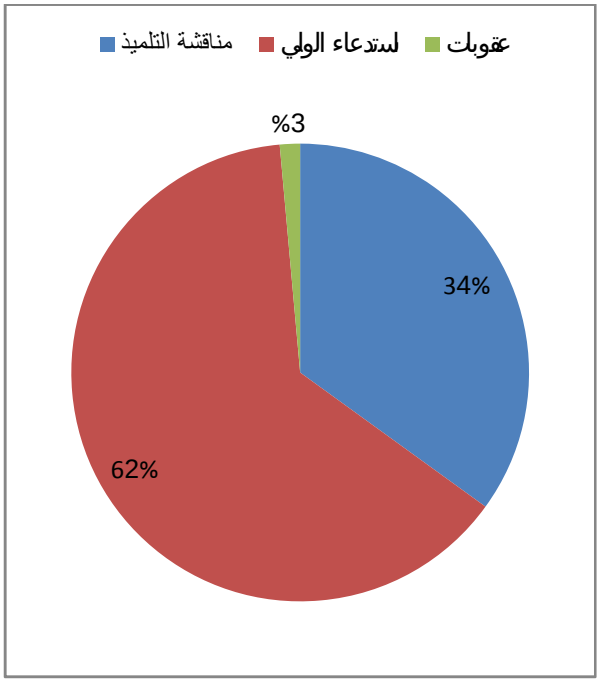
الجدول رقم27: يبين تصرف مستشار التوجيه في حالة تنمر التلاميذ على زملائهم

تبيين الشواهد الكمية من خلال الجدول رقم-27- تصرف مستشار التوجيه في حالة تنمر التلاميذ على زملائهم حيث قدرت نسبة فئة مناقشة التلميذ ب 71.875 %تليها فئة اللجوء إلى استدعاء الولي بنسبة 28.125 % وتأتي في الأخير الفئة المنعدمة وهي الفئة الآخرى وعند القراءة الإحصائية نجد أن مستشار التوجيه يفيد التعامل مع حالات التنمر.

وهذا ما كشفت في دراسة مسحية "لاير لينغ " بعنوان ط التنمر" أعراض كئيبة وأفكار انتحارية" كشفت أن الطلبة ممن يمارسون التنمر وكذلك ضحايا قد حصد على درجات عليا في مقياس الأفكار انتحارية فمسشار التوجيه شخص فاعل في العملية التربوية يقوم بمساعدة التلميذ على تقبل صورته بالرضا وتخطي بعض المشكلات النفسية التي يتعرض لها أثناء مساره الدراسي.

الجدول 28: يبين تصرف مستشار التوجيه في حالة تحطيم الممتلكات الخاصة والعامة

	التكرار	النسب
مناقشة التلميذ	11	34.375
استدعاء الولي	20	62.5
عقوبات	1	3.125
المجموع	32	%100

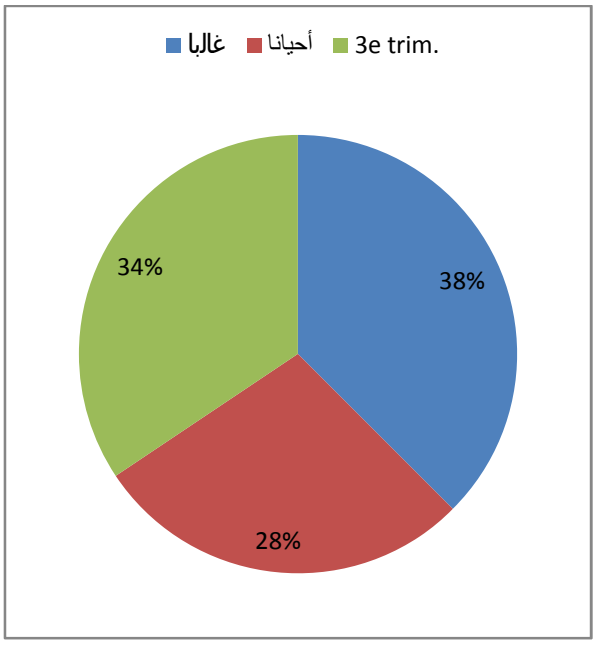


الجدول 28: يبين تصرف مستشار التوجيه في حالة تحطيم الممتلكات الخاصة والعامة

من خلال معطيات الجدول رقم -28- نلاحظ تغلب فئة واستدعاء الولي بنسبة 62.5% وتليها فئة مناقشة التلميذ بنسبة 34.375% أما الفئة الأخيرة هي فئة العقوبات بنسبة 3.125% هي أدنى نسبة ومن خلال قراءتنا نجد أن مستشار التوجيه هو الشخص الوحيد الذي يستطيع مساعدتهم في مواجهة مشاكلهم بحكم تخصصه ومنصبه الذي يلزم عليه مراقبة إرشاد وتوجيه التلاميذ وهذا ما جاء في نظرية التحليل النفسي أن السلوك العدواني تدمير للذات فالشخص يقاتل الآخرين وينزع إلى تدمير هدفه تصريف الطاقة العدوانية التي تنشأ داخل الفرد.

الجدول 29: يبين تدخل مستشار التوجيه أثناء ممارسة بعض الأساتذة لمعاملة تفضيلية بين التلاميذ.

	التكرار	النسب
غالبا	12	37.5
أحيانا	9	28.125
نادرا	11	34.375
المجموع	32	%100



الجدول 29: يبين تدخل مستشار التوجيه أثناء ممارسة بعض الأساتذة لمعاملة تفضيلية بين التلاميذ.

تبين البيانات الرقمية للجدول رقم- 29- نسبة تدخل مستشار التوجيه أثناء ممارسة بعض الأساتذة لمعاملة تفضيلية بيت التلاميذ حيث قدرت نسبة الفئة الأولى 37.5% في حين قدرت نسبة الفئة الثانية بـ 28.125% التي تبين بوجود نسبة ضئيلة لتدخل مستشار التوجيه، وتأتي في المرتبة الأخيرة بنسبة 34.375% التي بينت بعدم وجود أي تدخل لمستشار التوجيه لأنها لا تعتبر من مهامه، كما أن التدخل في شؤون بعض الأساتذة داخل القسم يسبب لمستشار التوجيه الكثير من المشاكل المهنية.

خلاصة:

تطرقنا في هذا الفصل إلى عرض وتحليل البيانات الميدانية باعتبارها مرحلة عامة وأساسية من مراحل البحث العلمي، حيث تساعد في استخلاص النتائج من خلال عرض وتحليل البيانات في ضوء الفرضيات لتأكد من صحتها وتنفيذها بالإضافة إلى تقديم القراءة السوسيولوجية.

الفصل السابع: مناقشة نتائج الدراسة

الفصل السابع: مناقشة نتائج الدراسة

تمهيد

1-مناقشة نتائج الدراسة في ضوء فرضيات الدراسة

2- مناقشة نتائج الدراسة في ضوء فرضيات الدراسات

3- النتيجة العامة للدراسة

خلاصة

تمهيد:

في هذا الفصل يتم التعرف على نتائج الدراسة من خلال الإجابات التي أدلى بها المبحوثين على بنود الإستمارة، ثم تفسير النتائج على ضوء فرضيات البحث باستخدام النسب والتحليلات الإحصائية والسوسيولوجية المدعمة بجداول بسيطة، ثم التفسير في ضوء الفرضيات ثم في ضوء الدراسات السابقة، ونختم بخلاصة.

1- مناقشة نتائج الدراسة في ضوء فرضيات الدراسة

الفرضية الأولى:

يهتم مستشار التوجيه بمتابعة ومعالجة العوامل المؤدية إلى العنف في الوسط المدرسي.

بعد عرض وتفسير النتائج في الجداول رقم 6، 8، 11، 14، 19 وتوصلنا إلى أن الفرضية تحققت بدرجة كبيرة وهذا من خلال نتائج الجداول التالية:

- نسبة 81.25%من مجموع أفراد العينة بينوا حرصهم على زيارة الأقسام الدراسية من أجل تفقد التلاميذ كما يشير الجدول رقم 06.

- نسبة 93.7% من مجموع أفراد العينة يحثون التلاميذ على الإتصال أو الحضور إلى مكاتبهم عند ما يواجهون مشكلة ما كما يشير الجدول رقم8.

- نسبة 90.625% من مجموع أفراد العينة يسعون إلى التعرف على الحالة الإجتماعية لكل تلميذ، كما يشير الجدول رقم 11.

- نسبة 75% من مجموع أفراد العينة يطلعون على ملفات التلاميذ بصورة دورية، كما يشير الجدول رقم 14.

- نسبة 100% من مجموع أفراد العينة يوصو التلاميذ بالتحلي بالأخلاق الحميدة المنافية للعنف هذا ما تبين في الجدول رقم 19.

ومن خلال هذه النتائج المتحصل عليها نلخص أن الفرضية " يهتم مستشار التوجيه بمتابعة ومعالجة العوامل المؤدية إلى العنف في الوسط المدرسي هي فرضية تحققت وبنسبة

كبيرة، ويعود ذلك إلى أن مستشار التوجيه يقوم بمهامه على أكمل وجه وحريص على مستقبل التلاميذ، وتحقيق نتائج دراسية أفضل.

2-مناقشة نتائج الدراسة في ضوء فرضيات الدراسة:

الفرضية الثانية:

يساعد مستشار التوجيه في التقليل من السلوكات العدوانية لدى التلاميذ داخل البيئة المدرسية.

من خلال نتائج الفرضية الثانية ، وما أشارت إليه المعطيات الإحصائية، حيث نجد 78.125%من مجموع أفراد العينة والموضحة في الجدول رقم 25 يناقشون الأمر مع التلاميذ في حالة وجود عنف بدني ويعود ذلك من أجل التقليل من شدة السلوك.

كما جاء في الجدول رقم (26) حيث تشير نسبة 90.625%من مجموع أفراد العينة يدلون تدخلهم في حالة وجود سلوك مشبوه داخل المؤسسة التعليمية وذلك بمناقشة الأمر مع التلميذ أو استدعاء ولي أمره.

كما نجد في الجدول رقم 20 الذي يوضح آراء أفراد العينة عن أكثر مظاهر العنف الأكثر تفشيا داخل المحيط المدرسي حيث أوضحت النتائج إلى وجود تفوق كبير للعنف اللفظي وذلك ما يعادل نسبة 50%.

ونجد نسبة 28.125% من مجموع أفراد العينة تمثل خشي مستشار التوجيه لإعتداء أثناء تدخله في قضية العنف المدرسي حيث تبين بوجود اعتداء قليل جدا لمستشار التوجيه، وهذا يرجع إلى قيمته ودوره الفعال في إرشاد وتوجيه التلاميذ وحل مشاكلهم.

2-مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الدراسات السابقة:

بعدما تطرقنا في الجانب النظري إلى طرح الإشكالية ومختلف الأطر النظرية التي تناولت موضوع الدراسة، وبعد قيامنا بعرض النتائج التي تم التوصل إليها ومناقشتها في ضوء فروضها نأتي إلى ما توصلت إليه الدراسات السابقة حول نفس الموضوع الذي تعالجه دراستنا، سوف نحاول مناقشتها خلال التطرق إلى كل من: **المنهج ، أدوات جمع البيانات ، النتائج المتوصل إليها**، كل هذا يمكن إنجازه فيما يلي:

2-1- من حيث المنهج:

إعتمدنا في دراستنا على المنهج الوصفي التحليلي وهذا ما يتوافق مع أغلب الدراسات بإستثناء دراسة " **بان وآخرون**" **ban**التي اعتمدت على المنهج الكمي والكيفي أما بعض الدراسات لم يذكر فيها المنهج المعتمد.

2-2- من حيث الأدوات

اعتمدنا في دراستنا على أدوات جمع وتحليل البيانات ميدانيا وقمنا بتحليلها وتفسيرها مستخدمين **المقابلة والاستمارة**إذ نجد دراسة عمراني محمد الذي اعتمد على الاستمارة ودراسة "دباب زهية" و "كمال بوطورة" و " العجرود صباح" الذين استعملوا مجموعة من الأدوات ومنها الاستمارة والمقابلة، في حين لم تتفق دراستنا مع دراسة عامر بن شايع والخوالدة أحمد محمد عوض والدراستين الأجنبيتين " بان" و "بلايتي" حيث اعتمدوا على أداة الاستبيان وبعد الدراسات لم يذكر فيها أدوات جمع البيانات.

2-3-من حيث العينة:

أما بالنسبة لعينة الدراسة فقد تشابهت عينة دراستنا الحالية مع دراسة عمراني محمد على اختلاف عينتنا مع الدراسات الأخرى السابقة .

2-4- من حيث نتائج الدراسة:

إن النتائج المتوصل إليها حول دور مستشار التوجيه تتفق مع أغلب الدراسات المشابهة حيث توصلت دراسة " **عامر بن شايع**" و" **الخوالدة**" و " **تينيسون**" إلى أن الخدمات الإرشادية المتقدمة من طرف مستشار التوجيه لها دور فعال في مساعدة التلاميذ على مواجهة و تجاوز بعض المشكلات التي تؤدي

بهم إلى ارتكاب سلوكات عدوانية عنيفة والتي تكون سبب في الإخفاق في حياتهم الدراسية وذلك أن مستشار التوجيه في علاقته المباشرة مع التلاميذ يكشف المشكلات الحقيقية التي يعانون منها ويحاول مساعدتهم على تجاوزها من خلال التوجيهات والنصائح، الإرشاد والحلول المقدمة لهم.

ومن طرف آخر فإن النتائج المتوصل إليها في هذه الدراسة اتفقت مع أغلب الدراسات السابقة حول ظاهرة العنف المدرسي حيث توصلت إلى أن هذه الظاهرة تعاني منها المجتمعات بصفة عامة والمؤسسات التربوية بصفة خاصة.

كما أن ظاهرة العنف المدرسي في تزايد مستمر، بالإضافة إلى أن هناك عدة عوامل تدفع بالتلميذ إلى القيام بردود معينة اتجاه نفسه واتجاه الأعضاء التربويين والإداريين وفي بعض الأحيان يتعدى ذلك إلى إلحاق الضرر بممتلكات المؤسسة التربوية وهذا ما توصلت إليه دراسة "**العجرود صباح**".

4- النتيجة العامة للدراسة:

في ما يتم تفسير ومناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضية العامة التي مفادها لمستشار التوجيه دور كبير في الحد من ظاهرة العنف المدرسي لدى التلاميذ.

من خلال استعراضنا لما توصلت إليه الفرضيتين الجزئيتين من نتائج توصلنا إلى أن كل ما يقدمه مستشار التوجيه لهؤلاء التلاميذ يساعدهم في تخطي مشاكلهم التي هم غير قادرين على حلها دون اللجوء إليه باعتباره طرف من الأطراف الفاعلة في العملية التربوية.

كما أن المقابلات التي يجريها مستشار التوجيه مع التلاميذ من شأنها أن تمدهم بالقدرة على التحكم في سلوكهم وألفاظهم، وهذا ما يتلقونه من توعية ومنه تحسين العلاقة مع الآخرين.

إن الأخذ بتوجيهات مستشار التوجيه يأتي من خلال استماع التلاميذ له واللجوء إليه، وهذا ما يشعرهم بنوع من الإتزان مما يولد لدى التلاميذ الرغبة في التغيير والتخلي عن السلوك الغير مقبول.

إن الإهتمام الذي يقدمه مستشار التوجيه للتلاميذ من شأنه أن يوطد العلاقة بينه وبين تلاميذ وهذا من خلال تحديد مشكلاتهم والتوصل إلى إيجاد العلاج اللازم والتفريق بين السلوك الصحيح والسلوك الخاطئ من خلال تعديل سلوكهم عن طريق النصائح والتوجيه وإرشادهم إلى السبل السوية.

خلاصة

من خلال ما سبق يمكن القول بأن هذا البحث قد حقق نتائج مستقاة من الواقع الاجتماعي والتربوي ولا يتعارض مع الدراسات العلمية الأخرى ربما يكون دعما للتراث السوسيولوجي في هذا المجال.

خاتمة

خاتمة:

في ظل التغيرات السياسة والإجتماعية والعلمية ظهرت العديد من المشكلات والسلوكات الغير أخلاقية التي انعكست سلبا على الأنظمة التربوية ومن بينها ظاهرة العنف التي باتت تعصف بسير التربية وتزداد حدة وانتشارا.

ولقد سعينا من خلال هذا البحث إلى العناية بمتطلبات وحاجات المتعلم لتنمية قدراته وامكانياته وتأمين مستقبله وذلك من خلال توفير خدمات إرشادية لمواجهة تحديات هذه الظاهرة وتحقيق التكيف والتفاعل الإيجابي مع البيئة المدرسية والإجتماعية.

فلمستشار التوجيه دور بالغ الأهمية في الحد من ظاهرة العنف وتجاوز المشكلات التي يعاني منها المتعلم في الوسط المدرسي وهذا مرتبط بجودة الخدمات التي يقدمها حيث كلما زادت ثقته بقدراته ارتفعت معها كفاءته الذاتية كما أن نظرته الإيجابية لذاته تبعث في نفسه العزيمة والإصرار على التقدم والنجاح والإقبال على العمل بمهمة و حيوية وجدية ومن خلال ذلك يمكن الخروج بعدد من التوصيات والإقتراحات والتي من بينها العمل على توعية التلميذ بضرورة مستشار التوجيه ودوره في توجيه وإرشاد التلاميذ في حياتهم المدرسية وحل مشاكلهم التعليمية والعمل على تخصيص ميزانية لمستشار التوجيه وذلك من أجل تنفيد أهداف التوجيه المدرسي والقيام ببعض المهام والسعي إلى معرفة الحالة المعيشية والأسرية لكل تلميذ وذلك من أجل توطيد العلاقة بين الأسرة والمدرسة لتحسيس التلميذ بالإهتمام من طرف الجميع وبالتالي الحصول على أفضل نتائج ورصد كل أشكال العنف داخل المدرسة.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

أولا: الكتب

1. ابراهيم سليمان: الارشاد النفسي، أسس وتطبيقاته، دار عالم الكتاب الحديث، عمان، 2009.

2. إبراهيم لطفي طلعت: دراسات في علم الاجتماع الجنائي، دار غريب للنشر والتوزيع، ط1، القاهرة، 2008.

3. أحسن طالب: الجريمة والعتاب والمؤسسات الإصلاحية، دار الطليعة، بيروت، ط1، 1423.

4. أحمد أبو سعد و لمياء الهواري: التوجيه التربوي والمهني، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، 2008.

5. أحمد بن صاولة: العوامل المؤثرة في التوجيه المدرسي عند نهاية الطور الثالث من التعليم الأساسي في الجزائر دراسة ميدانية بولاية عنابة مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع، عنابة، 2000.

6. أحمد رشيد عبد الرحيم زيادة:العنف المدرسي بين النظرية و التطبيق، دار الوراق للنشر، ط1، د ب، 2007.

7. أحمد عبد اللطيف أبو سعد: المهارات الارشادية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2009.

8. إخلاص محمد عبد الحفيظ، مصطفى حسين باهي: طرق البحث العلمي والتحليل الإحصائي في المجالات التربوية والنفسية والرياضيات، مركز الكتاب للنشر، ط2، 2002.

9. جودت عزت عبد الهادي سعيد حسني العزة: التوجيه المهني ونظرياته، دار الثقافة، الأردن،2012م.

10. جودت عبد الهادي، سعيد حسني العزة: مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2007.

11. حامد عبد السلام زهران: التوجيه والإرشاد النفسي، عالم الكتب، القاهرة، ط2.

12. حسين طه، عبد العظيم: سيكولوجية العنف العائلي و المدرسي، دار الجامعة الجديدة، الازاريطية،2007.

13. خديجة بن فليس: المرجع في التوجيه المدرسي والمهني، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2014.

14. خليل عبد الرحمان المعايطة، علم النفس الاجتماعي، دار الفكر للنشر والتوزيع، الأردن، ط3، 2010 .

15. رافدة الحريري، سمير الإمامي: الإرشاد التربوي والنفسي في المؤسسات التعليمية، دار المسيرة، الأردن، 2011.

16. ربحي مصطفي عليان: العنف الجامعي، دار اليازوري للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2014.

17. ريكان ابراهيم: النفس والعدوان، دار الشؤون الثقافية العامة، العراق، 1987.

18. زكي إبراهيم: رؤية ديموقراطية لدائرة العنف لدى الطلاب، المرحلة الثانوية بمنطقة عشوائية لمؤتمر دولي للعلوم الإجتماعية ودورها في مكافحة جرائم العنف والتطرف المجتمعات الإسلامية، مركز صالح كامل للطباعة والنشر، القاهرة، د س.

19. زين العابدين درويش: علم النفس الاجتماعي أسسه وتطبيقاته، ط1، دار الفكر العربي القاهرة، 1999.

20. سامي محمد ملحم: مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط1، 2007.

21. سليمان داود و نريدان سهيل، شواقفة: دليل المرشد التربوي، دار جهينة للنشر والتوزيع، عمان، د ط، 2006.

22. سهير كامل أحمد: التوجيه والارشاد النفسي، الاسكندرية للكتاب، القاهرة، 2000.

23. صالح الداهري: علم النفس الإرشادي نظرياته وأساليب الحديث، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، ط2، 2011.

24. صالح محمد العساف: مدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، الرياض، ط1، 1995.

25. صبحي عبد اللطيف المعروف: نظريات الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي، دار الوراق للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2012.

26. عالية أحمد صالح ضيف الله: العنف ضد المرأة، دار المأمون للنشر والتوزيع، عمان 2010.

27. عبد الرحمان محمد العيسوي، مبحث الجريمة دار الفكر الجامعي، ط1، مصر، 2005.

28. عبد العالي: مدخل إلى التحليل السوسيولوجي، دار الخلدونية للنشر والتوزيع،ط1، الجزائر، 2011.

29. عبد العزيز المعايطة ومحمد عبد الله الجغيمان: مشكلات تربوية معاصرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.

30. عبد العزيز عطا الله المعايطة: الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر، دار حامد للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2007.

31. عبد الله المبارك، الزواهرة: العنف داخل مراكز الإصلاح والتأهيل، ط1، 2013.

32. عثمان فريد رشدي: الارشاد والتوجيه المهني، دار الراية للنشر والتوزيع، عمان، د ط، 2013.

33. علي بوعناقة وعلي غربي: العنف المدرسي، مكتبة الفائز للطاعة والنشر والتوزيع، ط1، الجزائر، 2015.

34. علي راشد، سهل: أسباب العنف المدرسي ووسائل الحد منه من وجهة نظر أولياء أمور الطلبة مرحلة أساسية العليا في الأردن، ط1، 1999.

35. عليان ريجي مصطفى وغنيم عثمان محمد: مناهج وأساليب البحث العلمي النظرية والتطبيق، ط1، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان.

36. عماد عبد الرحيم الزغلول: الاضطرابات الانفعالية و السلوكية لدى الأطفال، دار الشروق، ط1، الأردن، 2006.

37. العمادي عبد الله: القياس و التقويم النفسي و التربوي بين النظرية و التطبيق،مركز يزيد، ط1، العراق.

38. عمار بوحوش ومحمد محمود الذئيبات: مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1995.

39. لحسن عبد الله: باشيود وآخرون: البحث العلمي، مفاهيم وأساليب وتطبيقات، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان، 2009.

40. محمد السيد فهمي: المدرسة المعاصرة والمجتمع، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، ط1، 2013.

41. محمد المشابقة: مبادئ الإرشاد النفسي، دار المناهج للنشر والتوزيع عمان ، دط، 2008.

42. محمد برو: أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية، دار الأمل للنشر والتوزيع والطباعة، د ب، 2010.

43. محمد حسن علاوي: سيكولوجية العنف والعدوان في الرياضة، مركز الكتاب للنشر والتوزيع، ط1، مصر، 1997.

44. محمد شفيق: البحث العلمي مع تطبيقات في مجال الدراسات الإجتماعية، المكتب الجامعي، القاهرة، 2005.

45. محمود سعيد، إبراهيم الخولي: العنف في مواقف الحياة اليومية نطاقات تفاعلات، دار ومكتبة الإسراء للطبع والنشر والتوزيع، ط1، مصر ، 2006.

46. مسعود بوسعدية: ظاهرة العنف في الجزائر والعلاج المتكامل مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع الجزائر، 2011.

47. معمن خليل العمر: التنشئة الاجتماعية، دار الشروق، د ط، عمان، 2007.

48. منير أميمة وجادو عبد المجيد: العنف المدرسي، دار سحاب للنشر و التوزيع، ط1،القاهرة، 2005.

49. مورتشدونالج: التوجيه التربوي في المدارس الحديثة، دار الكتاب الجامعي، فلسطين، ط1، 2005 .

50. ميخائيل إبراهيم أسعد: مشكلات الطفولة والمراهقة، دار الجيل للطبع والنشر والتوزيع، مصر، ط2، 2000.

51. ناصر الدين أبو حماد: دليل المرشد التربوي، دار عالم الكتاب الحديث، عمان، ط1، 2006.

52. نواف أحمد سمارة، عبد السلام موسى العدلي: مفاهيم مصطلحات في العلوم التربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2008.

53. هشام عطية القواسمة: صباح خليل الحمادة: دليل المرشد التربوي في مجال التوجيه الجمعي في الصفوف، دار اليازوري العلمية للتوزيع، الأردن، د ط، 2010.

54. يامنة عبد القادر اسماعيلي: التوجيه التربوي المعاصر، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2011.

55. يوسف مصطفى قاضي وآخرون: الارشاد النفسي والتوجيه المدرسي، دار المريخ للنشر والتوزيع، الرياض، د ط، 1981.

56. يوسف مصطفى قاضي وآخرون، الإرشاد النفسي والتوجيه المدرسي، دار المريخ للنشر والتوزيع، السعودية، 1981.

ثانيا: الوثائق والجرائد الرسمية والمجلات

1. أحمد حسين اللقاني، على الجمل، معجم المصطلحات التربوية في المناهج وطرق التدريس، دار المعرفة، ط1، 1996.

2. بوسنة محمود: التوجيه المدرسي والمهني، مجلة العلوم الإنسانية، قسنطينة، العدد10، 1998 .

3. تهاني محمد عثمان، منيب وعزة محمد سليمان: العنف لدى الشباب الجامعي، جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض، ب ط، 2007.

4. علاء الدين القبانجي، مجلة النباء العدد47، 2000.

5. علي فؤاد العاجز: الإرشاد التربوي في المدارس الأساسية العليا و الثانويات بمحافظة غزة واقع ومشكلات وحلول، مجلة الجامعة الإسلامية، المجلد التاسع، ط2، 2001.

6. فاطمة كمال محمد: العنف عند الأطفال وعلاقته بفقدان أحد الوالدين، دراسة تربوية، كلية علم النفس، القاهرة.

7. مباركة مصطفى: واقع العنف المدرسي في وجهة نظر تلاميذ المرحلة الثانوية، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية العدد33، 2008.

8. محمد آيمن عرقوسوسي: العنف الوجهة النفسية، موقع منال، 2012.

9. مداخلة اسماعيلي محمود: تجربة وواقع العمل الإرشادي في المؤسسة الجزائرية، قسنطينة.

10. المنشور الوزاري رقم 28 المؤرخ في 1992/02/26، المتعلق بالترتيبات الخاصة بتوجيه التلاميذ إلى السنة الأولى والثانية ثانوي.

11. موسوني محمد: موقف الإسلام من العنف، في مجلة الملتقى الوطني حول العنف والثقافة في الجزائر: أي علاقة؟ تلمسان، ديسمبر، 2003.

ثالثا:المذكرات

1. براهمية صونية: تأثير الوضعية المهنية على أداء مستشار التوجيه المدرسي والمهني، رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية جامعة منتوري قسنطينة، 2006.

2. جهاد علي السعايدة: أسباب العنف المدرسي ووسائل الخدمة من وجهة نظر أولياء أمور الطلبة المرحلة الأساسية العليا، دراسات في العلوم الإنسانية والإجتماعية، ط1، الأردن، 2014.

3. جهاد علي،السعايدة:أسباب العنف المدرسي ووسائل الخدمة في وجهة نظر أولياء أمور الطلبة المرحلة الأساسية العليا، دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية، ط1، الأردن،2014.

4. حبيب بن صافي: الإستراتجية الوقائية من العنف في الوسط المدرسي حسب رأي الفاعلين التربوين في مرحلة التعليم الثانوي، المنظومة التربوية الجزائرية، أطروحة دكتوراه 2019.

5. دعاس حياة: دراسة ميدانية للكشف عن أطفال ضحايا العنف، أساليبه، والأطراف الممارسة له، جامعة قسنطينة، مذكرة ماجستير، 2010.

6. عجرود صباح: التوجيه المدرسي وعلاقته بالعنف في الوسط المدرسي حسب اتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية، مذكرة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة منتوري، قسنطينة 2017.

7. علي سموك: إشكالية العنف في المجتمع الجزائري من أجل مقاربة سيوسيولوجية جامعة برج باجي المختار، مختبر الجريمية والانحراف، 2006.

8. عمر بن شايع بن محمد الشهري: دور المرشد الطلابي في الحد من العنف المدرسي من وجهة نظر المرشدين الطلابيين، رسالة مكملة لنيل شهادة الماجستير، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية ، الرياض، 2004.

9. كمال بوطورة: مظاهر العنف المدرسي وتداعياته في المدارس الثانوية الجزائرية،مذكرة مكملة لنيل شهادة الدكتوراه، جامعة محمد خيضر، بسكرة،2016-2017.

10.كمال حسن مصطفى: أنماط السلوك السلبي الشائعة لدى طلاب المرحلة الثانوية وعلاجها في ضوء معايير التربية الإسلامية" رسالة ماجستير جامعة غزة، فلسطين، 2010.

ثالثا: المعاجم والقواميس

1.أبو الفضل جمال الدين ابن منظور الأنصاري: لسان العرب، دار المعرفة، القاهرة، د ط، 1979.

2.جرجس ميشال جرجس: معجم مصطلحات التربية والتعليم، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، 2005.

3.علي بن هدية وآخرون: القاموس الجديد للطلاب، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ط7، 1991.

4.فاروق مداس: قاموس مصطلحات علم الإجتماع، دار المدني للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، 2003.

5.محمد علي محمد وآخرون: قاموس علم الإجتماع، دار المعرفة الجامعية للطبع والنشر، الإسكندرية، د ط، 2006.

رابعا: المواقع الإلكترونية

WWW.djazairess .com/akhersaa 22 :30 18/03/2017

Grawitz madelein ,Méthodes des sciences socialiles , paris ,Ed ,dalloz ,7eme edition ,paris ,1986.

Guillat A.1999 Violence et éducation Paris :PU .F premiére édition p6

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة للكشف عن دور مستشار التوجيه تجاه الحد من ظاهرة العنف المدرسي وذلك من وجهة نظر مستشاري التوجيه وقد تم تخصيص الدراسة على صورة محددة من العنف المدرسي وقد أجريت الدراسة على عينة عشوائية من مستشاري التوجيه بثانوية الكندي والبالغ عددها 32 مستشار.

وقد استخدمنا المنهج الوصفي التحليلي وهذا الوصف الظاهرة المدروسة وتحليلها وتفسير مختلف البيانات وإبراز دور مستشار التوجيه كما تم الاستعانة بأداتين لجمع البيانات وهما المقابلة وتقنية الاستمارة للوصول إلى أنجح أسلوب في التعامل.

وقد انطلقنا من التساؤل التالي:

ما هو دور مستشار التوجيه في الحد من ظاهرة العنف المدرسي؟

حيث تمحورت الدراسة حول فرضيتين تمثلت في:

-يهتم مستشار التوجيه بمتابعة ومعالجة العوامل المؤدية إلى العنف في الوسط المدرسي.

- يساعد مستشار التوجيه في التقليل من السلوكات العدوانية لدى التلاميذ داخل البيئة المدرسية.

النتائج:

وقد توصلت هذه الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها:

أن مستشار التوجيه يهتم بمتابعة ومعالجة العوامل المؤدية إلى العنف في الوسط المدرسي كما يساعد في التقليل من السلوكات العدوانية لدى التلاميذ داخل البيئة المدرسية وكخلاصة لذلك فإن العنف سلوك سلبي على التلاميذ والمؤسسة وهذا ما يستدعي وجوب وجود مستشار التوجيه في التقليل من ظاهرة العنف داخل المؤسسات التعليمية

Study summary

The study aimed to reveal the role of the guidance counselor towards

reducing the phenomenon of school violence from the point of view of the guidance counselors. The study was devoted to a specific form of school violence. The study was conducted on a random sample of 32 counselors at Al Kindi High School

We have used the descriptive analytical approach and this description and analysis of the phenomenon studied and the interpretation of the various data and highlighting the role of the guidance counselor

. We started with the following question:

What is the role of the guidance counselor in reducing the phenomenon of school violence?

The study revolved around two hypotheses:

The guidance counselor is concerned with following up and addressing the factors leading to violence in the school environment.

The guidance counselor helps reduce the aggressive behavior of students within the school environment.

Results:

This study reached a set of results, the most important of which are:

The guidance counselor is interested in following up and treating the factors that lead to violence in the school environment and helps reduce the aggressive behavior of students within the school environment.

الملحق رقم 01:

جامعة محمد الصديق بن يحيى – جيجل –

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

استمارة بحث حول :

دور مستشار التوجيه في الحد من ظاهرة العنف المدرسي

نحن طلبة علم الاجتماع التربية بصدد انجاز بحث أكاديمي لنيل شهادة ماستر حول موضوع :

دور مستشار التربية في الحد من ظاهرة العنف المدرسي ونحن في حاجة لمساهمتكم لكي ننجز عملنا بنجاح ،نرجو منكم التكرم بالإجابة على أسئلة هده الاستمارة، كما نود أن نؤكد أن إجابتكم ستحظى بالسرية ولن تستخدم إلا إطاراتها المذكورة كما لن تتضمن هده الأسئلة أي حكم شخص كان .

وفي الأخير تقبلوا منا فائق التقدير و الامتنان

إعداد الطالبتين: إشراف الأستاذ:

– برماد وافية بواب رضوان

– لحام أمينة

السنة الجامعية: 2022/2021

المحور الأول: البيانات الشخصية:

1-الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2-السن: أقل من 25 سنة ☐ من 25 إلى أقل من 35 سنة ☐

35 سنة فما فوق ☐

3-المؤهل العلمي: ليسانس ☐ ماستر ☐ ماجستير ☐

دكتوراه ☐

4-الخبرة المهنية: أقل من 5 سنوات ☐ من 5 سنوات إلى أقل من 15 سنة ☐

15 سنة فما فوق ☐

5-الاختصاص الأكاديمي: علم النفس ☐ الاجتماع ☐ علوم التربية ☐

المحور الثاني: يهتم مستشار التوجيه بمتابعة و معالجة العوامل المؤدية إلى العنف في الوسط المدرسي ؟

هل تحرص على زيارة الأقسام الدراسية من أجل تفقد التلاميذ ؟

غالبا ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐

7-هل أنت على اتصال برؤساء الأقسام ؟

غالبا ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐

8-هل تحث التلاميذ على الاتصال الحضور إلى مكتبك عندما تواجههم مشكلة ؟

غالبا ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐

9- هل تتواصل مع التلاميذ الكترونيا ؟

غالبا ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐

10- هل تعتقد أن التلاميذ على وعي تام بمهام مستشار التوجيه ؟

غالبا ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐

11- هل تسعى إلى التعرف على الحالة الاجتماعية لكل تلميذ ؟

غالبا ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐

12- هل يتعاون معك أولياء التلاميذ في حل مشاكل أبنائهم ؟

غالبا ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐

13- هل تجري جلسات سيكواجتماعية ؟

غالبا ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐

14- هل تطلع على ملفات التلاميذ بصورة دورية ؟

غالبا ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐

16- هل تطلب المساعدة من الأساتذة في عملية الإشراف والمتابعة ؟

غالبا ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐

17- هل تحث التلاميذ على ممارسة الرياضة للتقليل من الطاقة السلبية المؤدية للعنف ؟

غالبا ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐

18-هل تنظمون رحلات مدرسية للتخفيف من الضغوطات ؟

غالبا ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐

19-هل تنظم المدرسة نشاطات ثقافية و علمية ؟

غالبا ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐

20-هل توصي التلاميذ بالتحلي بالأخلاق الحميدة المنافية للعنف ؟

☐ ☐

غالبا أحيانا ☐ نادرا

المحور الثالث : يساعد مستشار التوجيه في التقليل من السلوكات العدوانية لدى التلاميذ داخل البيئة المدرسية ؟

21 – باعتقادك ما هي أكثر مظاهر العنف تفشيا داخل المحيط المدرسي؟

العنف اللفظي ☐ التنمر ☐ السرقة ☐

الاعتداء البدني ☐ التحرش الجنسي ☐

22–هل سبق وتعرضت لأي شكل من أشكال العنف ؟

غالبا ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐

23–هل تخشى التعرض لاعتداء أثناء تدخلك في قضية العنف المدرسي ؟

غالبا ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐

24– هل تمتلك أساليب خاصة لكشف حالات العنف الخفية أو التي يتم التكتم عليها ؟

غالبا ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐

25– كيف تتصرف في حالة حدوث اعتداء لفظي من قبل أحد التلاميذ ؟

– تكتفي بمناقشة الأمر مع التلميذ

– استدعاء ولي أمر التلميذ ومناقشة الأمر معه

– أخرى.....

26– كيف تتصرف في حالة العنف البدني ؟

–تكتفي بمناقشة الأمر مع التلميذ

–استدعاء ولي أمر التلميذ ومناقشة الأمر معه

-أخرى.....

27- كيف تتصرف في حالة وجود سلوك مشبوه داخل المؤسسة التعليمية ؟

- تكتفي بمناقشة الأمر مع التلميذ

- استدعاء ولي أمر التلميذ ومناقشة الأمر معه

- أخرى.....

28-كيف تتصرف في حالة تنمر التلاميذ على زملائهم ؟

- تكتفي بمناقشة الأمر مع التلميذ

-استدعاء ولي أمر التلميذ ومناقشة الأمر معه

-أخرى.....

29- كيف تتصرف في حالة تحطيم الممتلكات الخاصة أو العامة ؟

- تكتفي بمناقشة الأمر مع التلميذ

- استدعاء ولي أمر التلميذ ومناقشة الأمر معه

-أخرى.....

30- هل تتدخل أثناء ممارسة بعض الأساتذة لمعاملة تفضيلية بين التلاميذ ؟

غالبا ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐