

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الشهيد حمه لخضر- الوادي

قسم: العلوم الاجتماعية



كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

دور مستشار التوجيه في مواجهة ظاهرة العنف المدرسي

دراسة وصفية استكشافية على عينة من مستشاري الوادي

مذكرة مكملة تدخل ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر

في علوم التربية تخصص إرشاد وتوجيه

إشراف:

د.أحمد جلول

من إعداد الطالب:

سمية ناني

لجنة المناقشة

الأستاذ	الرتبة	الصفة	المؤسسة الأصلية
د.مصباح الهلي	أستاذ محاضر_ أ	رئيسا	جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي
د.أحمد جلول	أستاذ محاضر_ أ	مشرفا	جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي
د.أحمد فرحات	أستاذ محاضر_ أ	مناقشا	جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي

السنة الجامعية: 2018/2019

شكر وعرفان

الشكر أولا وأخيرا لله تعالى على حسن توفيقه

شكرنا في المقام الأول لمن كان لهم الفضل في تربيتنا وتعليمنا، من رسم لنا دروب

العلم إلى من نعز بهما ونفتخر، والدينا

كما أتقدم بالشكر إلى الدكتور "أحمد جلول" على ما أبداه من إشراف كريم، ونصح قيم.

وأیضا الشكر الجزيل لمدير مركز التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بالوادي، وإلى جميع

مستشاري التوجيه المدرسي والمهني.

ولا يفوتني أن أقدم شكري إلى كل من ساعدني في إنجاز هذا العمل سواء من قريب أو

من بعيد وأخص بالذكر الزميلة "تجاة سالم" والأستاذة "كنزة ميداسي" على مجهوداتهما

المبذولة

فأسأل الله أن يعوضهما عن هذا خيرا

وفي الختام أتقدم بجزيل الشكر إلى أفراد عائلتي، وصديقاتي.

سمية ناني

ملخص الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة دور مستشار التوجيه في مواجهة ظاهرة العنف المدرسي لدى مستشاري التوجيه بولاية الوادي.

وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الاستكشافي؛ واختيرت العينة بالطريقة العشوائية البسيطة لمستشاري التوجيه بولاية الوادي المقدرة بـ 43 مستشار ومستشارة؛ وقد اعتمدت الدراسة على الاستبيان كأداة للدراسة.

وكانت الأساليب الإحصائية مقتصرة على التكرارات والنسب المئوية، اختبار t لدراسة الفروق بين مجموعتين مستقلتين.

إذ توصلت نتائج الدراسة إلى مايلي:

_ لمستشار التوجيه دور في مواجهة ظاهرة العنف المدرسي.

_ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستشاري التوجيه في مواجهة ظاهرة العنف المدرسي تعزى لمتغير الجنس.

_ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستشاري التوجيه في مواجهة ظاهرة العنف المدرسي تعزى لمتغير الخبرة.

_ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستشاري التوجيه في مواجهة ظاهرة العنف المدرسي تعزى لمتغير الشهادة العلمية.

وقد تم تفسير نتائج هذه الدراسة بناءً على التراث النظري، وختمت الدراسة ببعض الاقتراحات التي من شأنها أن تفتح آفاقاً لبحوث جديدة.

Abstract:

The current study aims to know the role of the guidance counselor in the face of the phenomenon of school violence guidance counselors in EL-Oeud.

The study was based on a descriptive descriptive approach; the sample was selected in a simple random way for guidance counselors in El-Oeud estimated at 43 counselors and counselors. The study adopted the questionnaire as a tool for study.

Statistical methods were limited to Duplicates, Percentage and t-test to study differences between two independent groups.

The results of the study reached the following:

General premise: The guidance counselor has a great role in confronting the phenomenon of school violence.

_ There are no significant differences between the guidance counselors in the face of the phenomenon of school violence according to their gender.

- There are no statistically significant differences between the guidance counselors in the face of the phenomenon of school violence according to their experience.

- There are no statistically significant differences between the guidance counselors in the face of the phenomenon of school violence according to their scientific degree.

The results of this study were interpreted based on theoretical heritage. The study concluded with some recommendations that would open the horizons for new research.

فهرس المحتويات:

الموضوع	الصفحة
شكر وعرفان	أ
ملخص الدراسة باللغة العربية	ب
ملخص الدراسة باللغة الأجنبية	ج
فهرس المحتويات	د
فهرس الجداول	و
مقدمة	8
الفصل الأول: منهجية الإطار العام للدراسة	
مشكلة الدراسة	11
فرضيات الدراسة	13
أهمية الدراسة	13
أهداف الدراسة	14
التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة	14
الفصل الثاني: مستشار التوجيه المدرسي والمهني	
تمهيد	17
1-تعريف مستشار التوجيه المدرسي والمهني	17
2-مهام مستشار التوجيه المدرسي والمهني	18
3-علاقة مستشار التوجيه بالتلميذ	24
4-الوسائل والتقنيات التي يستخدمها مستشار التوجيه المدرسي والمهني	25
5-الحاجة إلى مستشار التوجيه	27
6-الصعوبات التي تواجه المستشار في أدائه لمهامه	29
خلاصة الفصل	31
الفصل الثالث: العنف المدرسي	
تمهيد	33
1-تعريف العنف	33

35	2- النظريات المفسرة للعنف
37	3- مفهوم العنف المدرسي
38	4- أشكال العنف المدرسي
39	5- الأسباب والعوامل المؤدية للعنف المدرسي
45	6- الاستراتيجيات العلاجية لسلوكات العنف المدرسي
49	خلاصة الفصل
	الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية
51	تمهيد
51	1- منهج الدراسة
52	2- إجراءات الدراسة الاستطلاعية
53	3- عينة الدراسة
54	4- أدوات الدراسة
55	5- الخصائص السيكمترية لأدوات الدراسة
57	6- الأساليب الإحصائية المستخدمة
	الفصل الخامس: عرض وتحليل ومناقشة تفسير النتائج
60	تمهيد
60	أولاً: عرض وتحليل نتائج الدراسة
60	1- عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة
66	2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية الأولى
67	3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية الثانية
69	4- عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية الثالثة
70	ثانياً: مناقشة وتفسير نتائج الدراسة
70	1- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الأولى
71	2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الثانية
72	3- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الثالثة
72	4- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية العامة

74	خلاصة عامة واقتراحات الدراسة
77	قائمة المراجع
83	الملاحق

فهرس الجداول

الرقم	الجداول	الصفحة
01	التعديلات التي مست فقرات المقياس من حيث الصياغة اللغوية	54
02	نتائج صدق المقارنة الطرفية لمقياس العنف المدرسي	55
03	حساب معامل ألفا كرونباخ	56
04	الحساب بطريقة بيرسون وسبرمان براون	57
05	التكرارات والنسب المؤوية لإجابات مستشاري التوجيه في مواجهة ظاهرة العنف المدرسي	60
06	قيمة T ودلالاتها الإحصائية للفروق بين الجنسين في مواجهة ظاهرة العنف المدرسي	66
07	قيمة T ودلالاتها الإحصائية للفروق في الخبرة بين المستشارين في مواجهة ظاهرة العنف المدرسي	78
08	قيمة F ودلالاتها الإحصائية للفروق بين المستشارين حسب نوع الشهادة العلمية في مواجهة ظاهرة العنف المدرسي	69

الملاحق:

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
01	جدول خاص بقائمة الأساتذة المحكمين	83
02	الاستبيان في صورته الأولى	83

87	الاستبيان في صورته النهائية	03
88	الدراسة الاستطلاعية	04
90	الدراسة الأساسية	05

مقدمة:

تعتبر المدرسة إلى جانب الأسرة من أهم مؤسسات التنشئة الاجتماعية التي تهتم بتربية الأطفال والمراهقين على المبادئ الأخلاقية، والتمسك بقيم ومعايير المجتمع، وكون المدرسة تستقطب عددا كبيرا من التلاميذ الذين ينتمون إلى بيئات ثقافية واجتماعية متباينة، فإن ذلك سينعكس على سلوكياتهم المستقبلية، وذلك أثناء تفاعلهم فيما بينهم، فيكتسبون العديد من السلوكيات التي قد تكون سوية ومقبولة اجتماعيا تارة، وأخرى انحرافية وغير مقبولة تارة أخرى، هذه الأخيرة التي انتشرت في العديد من المدارس عبر أنحاء العالم، وضمن تلك السلوكيات يظهر العنف كأبرز مظاهرها. (بوطورة، 2017، أ)

وقد اهتمت معظم دول العالم بظاهرة العنف المدرسي حيث أصبحت محورا أساسيا في الندوات والمحاضرات، والمؤتمرات العالمية. وقد استقطب هذا الموضوع عدداً من المختصين لعرض واقع هذه الظاهرة في بلدانهم وللاستماع من الآخرين عن تجاربهم الشخصية والمؤسسية في محاربة هذه الظاهرة. ومن ضمن سلسلة هذه الندوات والمؤتمرات فقد نظم - على سبيل المثال لا الحصر - في هولندا عام (1993) مؤتمراً تحت عنوان "الأمن والعنف المدرسي"؛ كما نظم في باريس عام (2001) ندوة حول العنف في المدارس كما أن مجلس الإنماء الأوروبي اعترف بخطورة هذه الظاهرة وأبعادها. (أحمد ناصر، 2017، 1)

فالتدخل للتخفيف من حد ظاهرة العنف ممكن بتضافر الجهود، فالمدرسة يجب أن تلعب دورها في التصدي للظاهرة ومنع استفحالها، وذلك بإقصاء كل ما من شأنه أن يوفر جو المساعدة على التدريس، كي يخرج لنا نتاجات ذات كفاية على الإبداع والنمو والتطور في وطننا الحبيب الذي ينهض بجهود الشباب المبدعين بناء المستقبل.

تتمثل المهمة الأساسية للإرشاد التربوي في المدارس هي تطوير الفهم الذاتي والإدراك والقدرات والأساليب والعمل على مساعدة الفرد في المعرفة والفهم وتقبل الآخرين. إلا أن تحقيق هذه المهمة تتطلب من المرشدين التربويين وهم الأشخاص المؤهلين في المدارس للتعامل مع العنف وضبط السلوكيات غير المقبولة، أن ينظروا إلى العملية الإرشادية كمهنة مساعدة وليست مجرد وظيفة يمارسونها، كما أن على الهيئتين الإدارية والتدريسية المساعدة في تحقيق هذه المهمة بالتعاون مع المرشد. (السعيدة، 2014، 54-55)

لذلك سعت الدراسات التي تناولت ظاهرة العنف المدرسي إلى فهم حقيقة هذه المشكلة والأسباب المؤدية لها وكيفية التصدي لها. ونظرا لأهمية الموضوع تأتي هذه الدراسة كمحاولة لمعرفة دور مستشار التوجيه في مواجهة ظاهرة العنف المدرسي، حيث تم تقسيم هذه الدراسة إلى جانبين: نظري وميداني، حيث تضمن الجانب النظري ثلاثة فصول أما الجانب الميداني فقد تضمن فصلين وسيتم التطرق لهذه الفصول كما يلي:

الفصل الأول من الجانب النظري حاولنا فيه طرح مشكلة الدراسة وتساؤلاتها وفرضياتها ثم أهمية الدراسة وأهدافها والتعاريف الإجرائية لها.

أما الفصل الثاني من الجانب النظري جاء بعنوان مستشار التوجيه المدرسي والمهني، حيث وضعنا فيه كل من تعريف مستشار التوجيه المدرسي والمهني، ومهامه وعلاقته مع التلميذ، ثم تطرقنا إلى الوسائل والتقنيات التي يستخدمها، ثم الحاجة إليه والصعوبات التي تواجهه.

وفي الفصل الثالث كان مخصصا للعنف المدرسي، حيث جاء فيه تعريف العنف، والنظريات المفسرة له، ثم وضعنا فيه مفهوم العنف المدرسي وأشكاله، والأسباب والعوامل المؤدية له، ثم الاستراتيجيات العلاجية لسلوكات العنف المدرسي.

أما الجانب الميداني من الدراسة فقد تضمن الفصل الرابع والخامس إذ عالج **الفصل الرابع** أهم الإجراءات المنهجية المتبعة في الدراسة، انطلاقا من المنهج المتبع ثم الحديث عن الدراسة الاستطلاعية باستعراض أهدافها ونتائجها، ثم حدود الدراسة، ثم التطرق لعينة الدراسة، والتأكد من الخصائص السيكومترية للأدوات، وصولا إلى الأساليب الإحصائية.

وتضمن الفصل الخامس لعرض النتائج المتوصل إليها في جداول وتحليلها ثم مناقشتها حسب المشكلة المطروحة، ثم أتممنا الدراسة بخلاصة النتائج المتوصل إليها.

وفي الأخير تقديم خلاصة عامة واقتراحات الدراسة التي تتماشى مع الموضوع

الفصل الأول:

تقديم الدراسة

1- مشكلة الدراسة

2- فرضيات الدراسة

3- أهمية الدراسة

4- أهداف الدراسة

5- التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة

1/ مشكلة الدراسة:

عرف المجتمع البشري ظاهرة العنف قديما وبدرجات متفاوتة، بحيث مثل دوما مشكلة ذات آثار نفسية واجتماعية سلبية على الأفراد والمجتمعات، وهو بذلك ظاهرة مركبة لها جوانبها الاقتصادية والاجتماعية والنفسية. فالعنف سلوك مكتسب من البيئة الاجتماعية التي يحي فيها الفرد، وهو سلوك نسبي يختلف من مجتمع لآخر بل يختلف داخل المجتمع الواحد. (الوطاسي وآخرون، 2014، 41)

إن الاهتمام بهذه الظاهرة كان نتيجة تطور ووعي عام في مطلع القرن الواحد والعشرون بما يتعلق بالطفولة، خاصة بعدما تطورت نظريات علم النفس المختلفة التي أخذت تفسر لنا سلوكيات الإنسان. (النيرب، 2008، 02)

فالعنف بشكل عام من الاضطرابات السلوكية، التي تستدعي اهتمام الجهات الحكومية وغير الحكومية، لارتباطه بالعديد من المشكلات النفسية والاجتماعية وبالمشكلات التربوية عند الحديث عن الطلبة في المدارس. وبينت مجموعة من الأبحاث من أهم العوامل التي تساعدهم في تفجير مواقف العنف مثل "اتساع الفجوة القائمة بين فئات المجتمع المختلفة ثقافيا ومعيشيا واجتماعيا وخاصة في المجتمعات النامية"، كما أن للطفرة التكنولوجية الهائلة التي انعكست على تطور الأسلحة وانتشار استعمالها إلى انتشار العنف، وإبراز دور وسائل الاتصالات في نشر صور العنف سواء من خلال ما يعرضه من صور العنف اليومية بالإضافة لأفلام العنف الشديدة كما يجب تسليط الضوء إلى أهم العوامل التي تساهم في نشر العنف ألا وهي خروج الدول عن الأطر التقليدية لوظائفها الأساسية وظهور الدول الرخوة التي ترفع يدها عن الخدمات الاجتماعية. (غزال، 2017، 255-256)

وعلى الرغم من الاهتمامات المنصبة على موضوع العنف في شتى الميادين العنف الأسري، العنف السياسي، العنف الاقتصادي، العنف الجنسي، العنف الإعلامي، العنف المدرسي....وما إلى ذلك، هذا الأخير لم ينل القدر الكافي من الدراسة والتحليل والتعمق بالموازنة مع حجم تعقدها وقوة انتشارها ودرجة تأثيرها، وحتى الجهود والمسااعي المبذولة في الدراسات والأبحاث في هذا الشأن يكاد يقتصر في مجال العنف الذي يمارسه المدرسون تجاه التلاميذ.

ومهما يكن من الأمر فالسلوكات العنيفة ظاهرة دخيلة على النظام التربوي في الجزائر حيث أصبحت هذه المشكلة تشكل انشغالا أساسيا للمشرفين والمسؤولين في قطاع التربية، لما لها من خطورة على المسار التعليمي والتربوي في المدارس.(خميسي، 2005، 12)، بحيث توصلت الدراسات الحديثة نسبة عالية من ارتفاع حصيلة أعمال العنف داخل المؤسسات التربوية ويكفي التدليل على هذه الظاهرة من خلال المقالات العلمية والمؤتمرات التي تهدف إلى تشخيص ظاهرة العنف المدرسي وكيفية التقليل من حدتها. فالعنف المدرسي حسب التقرير الذي أعده "هورمن" ضد العنف في مؤتمر بروكسل اعتبر أن العنف المدرسي يغطي مجمل النشاطات والأفعال التي تؤدي إلى الألم، أو إلى الأذى الجسدي والنفسي عند الأشخاص الناشطين حول المدرسة. (قناوي، 1995، 26)، وقد قامت دراسة مفتشية أكاديمية الجزائر بدراسة حول ظاهرة العنف في المدارس حيث أظهرت نتائج هذه الدراسة في منطقة بن عكنون أن 89.78% من التلاميذ و 92.57% من التلميذات أكدوا وجود العنف في المؤسسة التربوية الجزائرية. (عجروود، 2007، دص)

كما أعلنت وزارة التربية الوطنية عبر مختلف وسائل الإعلام عن خطورة هذه الظاهرة واستفحالها في الوسط المدرسي بجميع مراحله بعد النتائج التي قدمها الملتقى المغاربي حول الشباب والعنف في المدارس الذي نظمته وزارة التربية الوطنية مؤخرا في الجزائر، فجاءت الإحصائيات مخيفة ومرعبة؛ فقد جاء في التقرير أن 4555 أستاذ تعرض إلى العنف من قبل التلاميذ مقابل 1942 تلميذ تعرضوا للعنف من طرف الأساتذة وموظفي الإدارة، وبلغت حالات العنف ما بين التلاميذ أنفسهم 17645 حالة بالإضافة إلى تسجيل 16 حالة انتحار بين التلاميذ في ظرف أقل من أربعة أشهر. (بوطورة، 2017، 6)

لذلك تسعى مثل هذه الدراسات إلى فهم حقيقة الظاهرة وسبب تفشيها في المؤسسات التربوية، ومحاولة التصدي لها وتظافر جهود الطاقم التربوي من إدارة وأساتذة ومستشاري التوجيه هذا الأخير الذي يعد من ركائز الإرشاد الذي يسهر على تنفيذ برامج التوجيه المدرسي المسطر من طرف مديرية التقويم والتوجيه والاتصال والذي يمتلك من المؤهلات العلمية والخبرة ما يمكنه من التعامل مع هذه المشكلة بما يعود عليه بالنفع على التلميذ من جهة والمجتمع من جهة أخرى. وذلك من خلال مساعدة التلميذ على الاستبصار بمشاكله من خلال معرفة ذاته ومعرفة قدراته للوصول إلى الحل الملائم لما يواجهه من مشكلات.

ومن هذا المنطلق جاءت هذه الدراسة حول دور مستشار التوجيه نحو هذه الظاهرة وذلك من خلال طرح التساؤل التالي:

ما هو دور مستشار التوجيه في مواجهة ظاهرة العنف المدرسي؟

_هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستشاري التوجيه في مواجهة ظاهرة العنف المدرسي تعزى لمتغير الجنس؟

_هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستشاري التوجيه في مواجهة ظاهرة العنف المدرسي تعزى لمتغير الخبرة؟

_هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستشاري التوجيه في مواجهة ظاهرة العنف المدرسي تعزى لمتغير الشهادة العلمية؟

2/فرضيات الدراسة:

_لمستشار التوجيه دور في مواجهة ظاهرة العنف المدرسي

_توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستشاري التوجيه في مواجهة ظاهرة العنف المدرسي تعزى لمتغير الجنس.

_توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستشاري التوجيه في مواجهة ظاهرة العنف المدرسي تعزى لمتغير الخبرة.

_توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستشاري التوجيه في مواجهة ظاهرة العنف المدرسي تعزى لمتغير الشهادة العلمية.

3/أهمية الدراسة:

_تظهر أهمية الدراسة من حيث المشكلات التربوية التي تعاني منها المؤسسات التعليمية ومن بينها العنف المدرسي الذي أصبح عائق على المدرسة في تأدية دورها التربوي وما ينتج عنه من عدم تحقيقها لأهدافها المنشودة، لذلك ظهرت الحاجة إلى مستشار التوجيه للتغلب على المشكلات التربوية منها العنف المدرسي.

_إلقاء الضوء على دور مستشار التوجيه الذي يلعبه في تحقيق التكيف والانسجام مع البيئة المدرسية عن طريق المهام المكلفة إليه.

_إجراء هذه الدراسة يعد محاولة لتشخيص إحدى المشكلات التربوية التي تعاني منها المؤسسات التربوية.

_تكمُن أهمية هذه الدراسة في تزايد الاهتمام في الفترة الأخيرة بدراسة ظاهرة العنف المدرسي لما له تأثيرات سلبية على التلميذ و المجتمع. وهذا ما أقرته العديد من المقالات العلمية وعقد المؤتمرات التي تهدف إلى تشخيص هذه الظاهرة بأبعادها المختلفة.

_يمكن أن تساهم نتائج الدراسة في وضع بعض المقترحات والحلول التي يمكن الاستفادة منها في عملية التوجيه والإرشاد النفسي للتقليل من مشكلة العنف لدى التلاميذ.

4/أهداف الدراسة:

مما لا شك فيه أن لكل دراسة في أي مجال من مجالات العلوم الاجتماعية تسعى بالضرورة على تحصيل أهداف معينة، وتسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

_التعرف على إمكانية وجود فروق بين مستشاري التوجيه في مواجهة ظاهرة العنف المدرسي تعزى لمتغير الجنس.

_التعرف على إمكانية وجود فروق بين مستشاري التوجيه في مواجهة ظاهرة العنف المدرسي تعزى لمتغير الخبرة.

_التعرف على إمكانية وجود فروق بين مستشاري التوجيه في مواجهة ظاهرة العنف المدرسي تعزى لمتغير الشهادة العلمية.

5/التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة:

_**العنف المدرسي:** هو مجموعة من السلوكات الغير مقبولة من ضرب واعتداء وسب وشتم....الخ التي يقوم بها التلاميذ في المؤسسات التربوية بهدف إلحاق الضرر والأذى الجسدي والنفسي والمادي بالآخرين.

ويعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها مستشار التوجيه في مقياس الذي يقيس دور مستشار التوجيه في مواجهة ظاهرة العنف المدرسي.

الفصل الثاني:

مستشار التوجيه المدرسي والمهني

تمهيد

1-تعريف مستشار التوجيه المدرسي والمهني

2-مهام مستشار التوجيه المدرسي والمهني

3-علاقة مستشار التوجيه بالتلميذ

4-الوسائل والتقنيات التي يستخدمها مستشار التوجيه المدرسي

والمهني

5-الحاجة إلى مستشار التوجيه

6-الصعوبات التي تواجه المستشار في أدائه لمهامه

خلاصة الفصل

تمهيد:

يلعب مستشار التوجيه دورا هاما في العملية التعليمية وذلك بما يقدمه من خدمات جليلة للتلاميذ حيث يتعامل مع احتياجاتهم ومشاكلهم بهدف مساعدتهم على تحقيق التوافق النفسي في الوسط المدرسي والاجتماعي، وكذلك تزويدهم بالمعلومات اللازمة حول مسارهم الدراسي ليتمكنوا في الأخير من بناء مشروعاتهم الشخصية.

ومن خلال هذا الفصل سوف نحاول إبراز التعريف بمستشار التوجيه، ومهامه، وعلاقته مع التلميذ، إضافة إلى الوسائل والتقنيات التي يستخدمها ثم الحاجك إليه والصعوبات التي تواجهه.

1/تعريف مستشار التوجيه المدرسي والمهني:

مستشار التوجيه هو أحد موظفي قطاع التربية والتعليم، يسهر على تنفيذ برنامج التوجيه المدرسي المسطر من طرف مديرية التكوين والتوجيه والاتصال، وهي أحد هيكل وزارة التربية الوطنية.

وقد عرفه(موريس روكلان) على أنه: "المسؤول الأول على تنفيذ عملية التوجيه المدرسي والمهني، وهو مختص في التوجيه، ويعتبر من أقدر الناس وأكفأهم على جمع كافة المعلومات حول الطالب المراد توجيهه واستغلاله باعتماد مبادئ وتقنيات علم النفس".

(لبوز والأعور، دس، 257)

المرشد هو الشخص المؤهل علميا لتقديم المساعدة المتخصصة للأفراد والجماعات الذين يواجهون بعض الصعوبات والمشكلات النفسية والاجتماعية.

(أبو عباة ونيازي، 2000، 35)

وتعرفه سمية جميل أن"المرشد النفسي هو المسؤول المتخصص الأول عن العمليات الرئيسية في التوجيه والإرشاد وخاصة عملية الإرشاد النفسي"، ويطلق عليه أحيانا مصطلح مرشد التوجيه، وبدون المرشد يكون من الصعب تنفيذ أي برنامج للتوجيه والإرشاد.

(جميل، 2005، 128)

كما يعرفه "سامي محمد ملحم" أنه المسؤول الأول عن القيام بالعملية الإرشادية التي تتم بين المرشد والمسترشد داخل المؤسسة التعليمية وأن اختصاصاته ترتبط أساسا في مؤسسة تعليمية سواء كانوا أسوياء أو ممن يواجهون مشكلات في حياتهم اليومية.

(محمد ملحم، 2007، 356)

وتعرف النصوص القانونية الرسمية في الجزائر حسب الأمر رقم 91/124/219 التي موضوعها تعيين مستشار التوجيه بالثانوية فتعرفه على أنه "عضو من الطاقم التربوي يعمل تحت إشراف إدارة مدرسية، يقوم بمهمة المتابعة النفسية و التربوية والإسهام الفعلي في رفع مستوى الأداء التربوي للمؤسسة التعليمية والأداءات الفردية للتلاميذ.

كما حددت النشرة الرسمية للتربية (2008) سلكين لموظفي التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني:

_السلك الأول: يضم مستشار التوجيه المدرسي والمهني وهو بدوره يضم رتبة وحيدة وهي رتبة مستشار في التوجيه المدرسي والمهني، وقد وضع هذا السلك في طريق الزوال.

_السلك الثاني: ويضم سلك مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني وهو بدوره يضم رتبتين هما:

_رتبة مستشار رئيسي للتوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.

_مستشار التوجيه المدرسي والمهني. (خميس، 2016، 124-125)

مما سبق يمكن تعريف بمستشار التوجيه: هو عضو في الطاقم التربوي مختص في التوجيه حامل لشهادة ليسانس تخصص علم اجتماع أو علم النفس، يعمل ضمن مقاطعة لمجموعة من مؤسسات تربوية، ويمارس مهامه طبقا لقرارات وزارة التربية الوطنية.

2/مهام مستشار التوجيه المدرسي والمهني:

تم تحديد مهام مستشار التوجيه المدرسي والمهني من خلال مجموعة من المناشير والقرارات الوزارية أهمها:

_القرار الوزاري رقم 827 المؤرخ في 13 نوفمبر 1991: الذي يحدد المهام التي يمارسها المستشار بمركز التوجيه والمدارس الأساسية والثانويات والمتاقن بالشكل التالي:

_يكلف مستشار التوجيه بجميع الأعمال المرتبطة بتوجيه التلاميذ وإعلامهم ومتابعة عملهم المدرسي.

_يقوم مستشار التوجيه بالدراسات والاستقصاءات في مؤسسات التكوين وفي عالم الشغل.

_يساهم مستشار التوجيه في تحليل المضامين التربوية والوسائل التعليمية كما يمكن أن يكلف بإجراء الدراسات والاستقصاءات في إطار تقويم مردود المنظومة التربوية وتحسينه.

_يقوم كل مستشار توجيه بداية كل سنة دراسية بإعداد برنامج نشاطه السنوي.

2_1/التوجيه:

هو تقديم خدمات إرشادية عبر برامج وقائية علاجية وإنمائية إلى التلاميذ لمساعدتهم على اختيار الدراسة المناسبة. (أبو أسعد، 2009، 70)

_تتمثل نشاطات مستشار التوجيه في مجال التوجيه حسب القرار الوزاري رقم: 827، المؤرخ في 1991/11/13 في مايلي:

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

*إجراء الفحوص النفسية الضرورية قصد التكفل بالتلاميذ الذين يعانون من مشاكل خاصة.

*المساهمة في عملية استكشاف التلاميذ المتخلفين مدرسيا والمشاركة في تنظيم التعليم المكيف ودروس الاستدراك و تقييمها.

*يشارك مستشار التوجيه في مجالس الأقسام بصفة استشارية، ويقدم أثناء انعقادها كل المعلومات المستخلصة من متابعة للمسار المدرسي للتلاميذ.

وقد جاءت مجموعة من المناشير لتوضيح كيفية العمل بهذا القرار الوزاري سابق الذكر، منها على الذكر لا الحصر:

1/المنشور الوزاري رقم: 76 المؤرخ في: 1996/05/04، المتضمن تطبيق الإجراءات الجديدة للقبول في السنة الأولى ثانوي، فهذا المنشور يشرح ويبين إجراءات القبول وأساليب ومعايير التوجيه، كما يذكر المجالس الخاصة بالقبول والتوجيه، أعضاء هذه المجالس ومهامها، دور كل عضو فيها، حالات التي يمكن تقديم فيها الطعون...

2/المنشور الوزاري رقم: 92/1241/101، المؤرخ في: 1992/04/08، المتضمن قبول وتوجيه التلاميذ بعد الجذوع المشتركة حيث يحت الإدارة على ملء بطاقة المتابعة والتوجيه تم تنصيبها بناء على المنشور رقم: 482 المؤرخ في: 1991/12/21، بمساعدة وإشراف مستشار التوجيه. (لبوز والأعور، دس، 263)

3/المنشور الوزاري رقم: 41 المؤرخ في: 2005/03/27، المتضمن إجراءات التوجيه إلى الجذوع المشتركة للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي حيث يبين هذا المنشور بطاقة الرغبات، مواد مجموعات التوجيه لكل جذع مشترك ومعاملاتها، معايير التي يعتمد عليها المستشار لاقتراح التوجيه، نسبة التلاميذ الذين يمكن تلبية رغباتهم.

4/المنشور الوزاري رقم: 06 المؤرخ في: 2007/01/14، المتضمن توجيه تلاميذ السنة الرابعة متوسط إلى الجذعين المشتركين للسنة الأولى ثانوي العام والتكنولوجي، يوضح هذا المنشور كيفية حساب معدلات مجموعات التوجيه للجذعين المشتركين، بطاقة الرغبات، مواد ومعاملات التوجيه، كيفية التحضير لعملية التوجيه، الطعون وأعضاء لجنة دراسة الطعون...

وإلى جانب هذه النشاطات فإن مستشار التوجيه يقوم في هذا المجال بـ:

ـ التوجيه المسبق حسب المنشور رقم: 18، وتنتم هذه العملية بعد فترة الامتحانات الفصلية الأول والثاني، حيث أن مستشار التوجيه يعتمد معدلات معينة يرى أنها معيار الانتقال، وبذلك يستطيع تحديد التنظيم التربوي، بمعنى يحدد عدد الأفواج، وعدد التلاميذ في كل فوج بناء على النتائج الفصلية، وهذا تحضيراً للدخول المدرسي المقبل.

ـ تحليل النتائج الفصلية لجميع التلاميذ في مقاطعة تدخله، حيث يبرز المستشار عدد التلاميذ الذين يتوسم فيهم النجاح والانتقال إلى الصف الأعلى، كما يبرز نقاط الضعف

والقوة لكل مادة، وبذلك يستطيع تحديد فئة التلاميذ الذين يعانون صعوبات دراسية، ويحتاجون لحصص استدرائية، وهذا لجميع مؤسسات مقاطعة التدخل.

_الإشراف على بطاقة المتابعة والتوجيه ومعالجتها، ومتابعتها.

_دراسة رغبات التلاميذ والتعرف على خيارات التلاميذ، واستدعاء التلاميذ الذين وجد أن ميولهم ورغبتهم متناقضة، لمحاولة التحدث إليهم وتصحيح رغبته.

_دراسة وتحليل استبيان الميول والاهتمامات، التعرف على ميولات ورغبات التلاميذ والمواد المفضلة إليهم.

_المشاركة في مجالس الأقسام في ثانوية الإقامة، وكذلك بإكماليات المقاطعة إن أمكن ذلك، لدراسة واستعراض نتائج التلاميذ ومعالجة النقائص، حيث يقدم المستشار تحليله للنتائج.

-المشاركة في مجالس أساتذة الإكمالي وذلك لدراسة واقتراح التوجيه.

(البوز والأعور، دس، 264)

2_2/الإعلام:

يتمثل الإعلام في كافة أوجه النشاطات الاتصالية التي تستهدف إبلاغ الجمهور بكافة الحقائق والأخبار والمعلومات عن القضايا والموضوعات والمشكلات ومجريات الأمور، مما يؤدي إلى خلق أكبر درجة من الوعي والمعرفة والإدراك والإحاطة الشاملة لدى فئات المتلقين للمادة الإعلامية. والإعلام المدرسي أحد فروعها ويتعلق بكل المعلومات الخاصة بالواقع التربوي والمدرسي والمهني وهو يهدف إلى تنظيم وتفعيل المسار الدراسي للتلميذ بتحقيق الموافقة بين طموحاته ونتائجه المدرسية وتكوينه في مجال البحث الفردي والجماعي.

(بورزق، 2018، 128)

ومن المهام والنشاطات التي تتدرج ضمن إطار محور الإعلام والتي نصت عليها وزارة التربية الوطنية في المنشور الوزاري رقم 827 مايلي:

*ضمان سيولة الإعلام وتنمية الاتصال داخل المؤسسة التعليمية وإقامة مقابلات بغرض استقبال التلاميذ والأولياء والأساتذة.

*تنشيط حصص إعلامية جماعية وتنظيم لقاءات بين التلاميذ والأولياء والمتعاملين المهنيين طبقاً لبرنامج تعدد مع مدير المؤسسة المعنية.

*تنظيم حملات إعلامية حول الدراسة والحرف والمناظرة المهنية المتوفرة في عالم الشغل.

*تنشيط مكتب الإعلام والتوثيق في المؤسسات التعليمية بالاستعانة بالأساتذة ومساعدتي التربية وتزويده بالوثائق قصد توفير الإعلام الكافي للتلاميذ.

*يطلع مستشار التوجيه المدرسي والمهني في إطار تأدية مهامه على ملفات التلاميذ المدرسية وعلى جميع المعلومات التي تساعد على ممارسة مهامه ويخضع في هذه الحالة إلى قواعد السر المهني.

*المشاركة في مجالس الأقسام بصفة استشارية ويقدم أثناءها كل المعلومات المستخلصة من متابعة المسار المدرسي للتلاميذ قصد تحسين ظروف عملهم والحد من التسرب المدرسي.

2_3/التقويم:

حسب المنشور الوزاري رقم 13.827/11/1991 فإن مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني المكلف في إطار أعماله بالقيام بالدراسات والتحليل وتقييم مردود المنظومة التربوية ومحاولة تحسينها والقيام بالاستقصاءات في المؤسسة التربوية يعمل على:

_تحليل نتائج التلاميذ في كل الامتحانات وخاصة الامتحانات الرسمية كالبكالوريا وشهادة التعليم المتوسط وتحديد النقص مع اقتراح الحلول المناسبة.

_دراسة واستثمار نتائج عمليات التقويم التربوي والمساهمة في تنظيم كيفية وطرق إنجازها.

_استغلال نتائج اختبارات المكتسبات القبلية والاستفادة منها في تحسين مستوى التلاميذ.

_قيام مستشار التوجيه والإرشاد في نهاية كل فصل بمأ جداول خاصة بتحليل نتائج التلاميذ، تكون هذه الجداول خاصة بمصلحة التنظيم التربوي.

المشاركة في مختلف الدراسات المبرمجة من طرف الهيئات الوصية.

إنجاز تقارير فصلية لتقييم نشاطات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني المنجزة من طرفه.

إنجاز دراسات تمس ظاهرة أو مشكلة يلاحظها مستشار التوجيه والإرشاد في المقاطعة التي يعمل فيها واقتراح الحلول المناسبة.

2_4/ المتابعة النفسية والاجتماعية:

يهدف مستشار التوجيه إلى إزاحة جميع العوائق والصعوبات التي يمكن أن تتعرض للتلميذ في مشواره الدراسي وتسبب له سوء التوافق المدرسي. لذلك يحاول التقرب من التلميذ لحل مشكلاته النفسية والاجتماعية ويحدث هذا عن طريق المقابلات المتكررة حيث أن أسلوب التوجيه المتمركز أو المقابلة تسمح للتلميذ من تحقيق عدة أهداف تتمثل فيما يلي:

مساعدة التلميذ على فهم نفسه وتقبلها.

مساعدة التلاميذ على التفكير الحر والتعبير عن مشاعرهم بموضوعية وإظهار حاجاتهم الإرشادية التي لم تشبع وذلك بدون خوف أو تردد أو خجل.

تقديم المعلومات الاجتماعية التربوية، التي تهم التلميذ وتستخدم عند الحاجة إليها.

تساعد التلميذ على تنمية قدراته على التكيف مع مشكلاته وحلها بشكل مبكر بذاتية مستقلة.

تساعد التلميذ على تقرير إمكانية اتخاذ القرارات المتصلة بحياته. (محمود، 1994، 149)

والمتابعة الفردية لا تعني أن مستشار التوجيه لا يقوم بدعم نفسي جماعي يتعلق بمجموعات صغيرة من التلاميذ، وتكون أساسا مع التلاميذ المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا، حيث تكون في شكل نصائح حول كيفية تنظيم المراجعة، وزرع الثقة بالنفس، ودرء أسباب الخوف وكل ما من شأنه أن يخفف من الاضطرابات النفسية. وبالنسبة للحالات الخاصة التي يتابعها المستشار بصورة مستمرة فقد يكتشفها هو بنفسه أثناء الحصص الإعلامية أو أثناء نشاطه التقويمي أو عن طريق الملاحظة العامة، وربما يدلّه عليها أحد

أعضاء الفريق التربوي أو الإداري، أو قد تأتي الحالة بنفسها لكي تطلب المساعدة، وهذا طبعاً يتوقف على درجة الثقة الموجودة بين التلميذ والمستشار. ولكي يتمكن مستشار التوجيه من المساعدة الفعلية للتلميذ "يحتاج إلى فهم العوامل الاجتماعية وتأثيراتها على الفرد، لأنها عظيمة الأهمية ويجب ملاحظة الوضع الاقتصادي للعائلة وإعطاء ذلك اعتبارات كثيرة. (خماد، 2014، 117)

3/ علاقة مستشار التوجيه بالتلميذ:

إن مهام مستشار التوجيه المدرسي والمهني يستوجب عليه الدخول في العلاقات مختلفة-قد تكون رسمية أو غير رسمية-خاصة مع كل من التلميذ والأستاذ باعتبارهما أهم عناصر العملية التربوية توجه لهم الجهود من أجل تحقيق الأهداف المنشودة. وعليه سنتعرض إلى العلاقات المدرجة في هذا الإطار:

3_1/ علاقة تربوية:

يعمل مستشار التوجيه المدرسي والمهني على:

_مساعدة التلاميذ على فهم مزاياهم وإمكانياتهم والفرص المتاحة لهم.

_يجمع المعلومات الخاصة على التلاميذ لتنظيمها وتحليلها، وكذا مساعدتهم على الانتظام في البرامج الدراسي وفق ما يناسب إمكانياته، وأيضاً مساعدته في وضع خطة مهنية والعمل على تحقيقها.

3_2/ علاقة اجتماعية نفسية:

يهدف مستشار التوجيه إلى:

_مساعدة التلميذ على إيجاد الحلول لمشاكله الشخصية والاجتماعية والتربوية والمهنية.

_مساعدة التلميذ على تقبل ذاته كما هي أي عندما تتضح شخصية التلميذ بمكوناتها المختلفة بالنسبة لمستشار التوجيه يصبح من الضروري أن يبذل أقصى مجهوداته لكي يساعد التلميذ على تقبل هذه الصورة بالرضا، لأن ذلك هو أساس لتحسين وتطور النمو.

ومن أجل هذا يستعمل مستشار التوجيه المدرسي والمهني الاختبارات، المقابلة والزيارات واللقاءات التي يقوم من خلالها بملاحظة التلميذ، مما يسمح بتحديد ملمح هذا الأخير.

كما يشعر مستشار التوجيه أيضا على مساعدة التلميذ في تخطي بعض المشكلات النفسية التي يتعرض لها أثناء مساره الدراسي.(بورزق، 2018، 130)

4/الوسائل والتقنيات التي يستخدمها مستشار التوجيه المدرسي والمهني:

يعتمد مستشار التوجيه على عدة وسائل وتقنيات التي تساعد في جمع المعلومات لخدمة التلاميذ ومن أهم الوسائل هي:

4_1/الملاحظة:

تعتبر الملاحظة العلمية من أقدم وأكثر وسائل جمع البيانات شيوعا، ونظرا لصعوبة ملاحظة سلوك الفرد كلية، تقتصر الملاحظة على جانب محدد من السلوك لدى الفرد ولذلك يجب تحديد جوانب السلوك. (عبد العظيم حسين، 2004، 174)

للملاحظة مزايا عديدة أهمها:

-تسجل الملاحظة الحادثة والتصرفات والسلوكيات في وضعها الطبيعي وخاصة إذا لم يشعر المبحوثون بأن الباحث يلاحظهم وفي وقت حدوثها.

-يجمع الباحث معلوماته عن الظاهرة في ظروفها الطبيعية مما يزيد من دقة المعلومات.

-يتم تسجيل السلوك الذي يلاحظ مباشرة أثناء الملاحظة مما يضمن دقة التسجيل وبالتالي دقة المعلومات.

-توفر معلومات عن السلوك الملاحظ في أوضاع واقعية.(عليان وغنيم، 2000، 117)

4_2/المقابلة:

وهي من أهم الوسائل التي يستعين بها المستشار التوجيه المدرسي والمهني في مجالات عمله، ويمكن تعريفها بأنها علاقة مهنية تتم بين شخصين أحدهما المرشد والآخر العميل وجها لوجه في إطار جو نفسي يسوده الثقة والدفء والاهتمام المتبادل بين الطرفين.
(عبد العظيم حسين، 2004، 108)

وكغيرها من الأدوات البحث يوجد للمقابلة مزايا عدة نذكر منها:

-توفر عمقا في الإجابة لإمكانية توضيح وإعادة طرح الأسئلة، وحتى يتسنى ذلك فهي بحاجة إلى مقابل مدرب.

-توفر مؤشرات غير لفظية تعزز الاستجابات وتوضح المشاعر، كنغمة الصوت وملامح الوجه، وحرك اليدين والرأس...الخ

-المرونة وقابلية شرح وتوضيح الأسئلة للمستجوب في حالة صعوبتها أو عدم فهمه لها.

-وسيلة مناسبة لجمع المعلومات عن القضايا الشخصية والانفعالية والنفسية الخاصة بالمبحوث، وهي أمور من الصعب جمعها بطرق أخرى كالوثائق و الإستبانات.

(عليان وغنيم، 2000، 108)

4_3/الاختبارات النفسية:

تعتبر الاختبارات النفسية من أهم الأدوات التي يستخدمها الأخصائي النفسي في عمليات تقدير إمكانيات الفرد في التشخيص ويمكن الإفادة منها في دراسة مجال واسع من السلوك. (عبد العظيم حسين، 2004، 196)

و تتمثل أهداف الاختبارات النفسية في:

-معرفة جوانب الشخصية الإنسانية بصيغ كمية.

-اكتشاف جوانب القوة والضعف في الفرد من خلال الأرقام الحاصل عليها.

-الكشف عن الفروق بين الأفراد ومن ثم وضع كل فرد في المكان المناسب له.

(مشعان، 2003، 92/91)

4_4/دراسة الحالة:

تعتبر دراسة الحالة من أكثر طرق البحث المستخدمة في عملية جمع البيانات من طرف مستشار التوجيه، للتعرف على التلاميذ الذين يملكون قدرات محدودة وتشمل دراسة الحالة عملية تركيب المعلومات المجمعة من وسائل مختلفة.(القرعان، دس، 125)

ويرى "زهران" أن هدف دراسة الحالة هو: تجميع المعلومات حول المسترشد وتنظيمها وتركيبها وتحليلها وتنسيقها والربط بينهما، للوصول إلى تشخيص دقيق للحالة ثم تقديم الخدمات المناسبة له.

وتستخدم دراسة الحالة لعدة أغراض منها:

_زيادة فهم التلميذ لنفسه وكيفية التكيف معها.

_مساعدة الآباء والمعلمين على فهم التلميذ.

_معرفة الفروق وجوانب القوة والضعف عند التلميذ. (القرعان، دس، 126)

5/الحاجة إلى مستشار التوجيه:

يختلف الأفراد فيما بينهم، وقد يكون هذا الاختلاف من ناحية المهارة، الأهداف، القيم والتوجهات المهنية. "والتوجهات المهنية المختلفة يجب أن تكون متسقة مع متطلبات ومكافآت المهنة المعنية والتي تقدمها بيئة العمل، ويؤثر مدى الاتساق أو التوافق بين توجه الفرد المهني وبيئة العمل تأثيرا مباشرا على سلوك واتجاهات الفرد في العمل، وكلما كان التوافق بين التوجه المهني وبيئة العمل كبيرا كلما زادت كفاءة الفرد وزاد رضاه عن العمل.

لا شك أن هذا التوافق بين بيئة العمل يسبقه توافق في بيئة المدرسة وما قد يكون عليه التلميذ من توافق بين استعداداته وقدراته المدرسية من جهة، وميولاته ورغباته نحو الشعبة المفضلة لديه من جهة أخرى. ومن أجل خلق هذا التوافق سواء كان مدرسيا أو مهنيا،

استحدث منصب جديد في المنظومة التربوية وهو منصب مستشار التوجيه المدرسي والمهني، نظرا لما يمكن أن يقوم به هذا العضو في خلق حالة التوافق أو التكيف لدى التلميذ. ومن هنا ظهرت الحاجة إلى مستشار التوجيه المدرسي والمهني وكان ذلك لعدة عوامل نذكرها فيما يلي:

5_1/ الزيادة في عدد التلاميذ:

بازدياد عدد التلاميذ نتجت عدة مشكلات مدرسية، كالرسوب المدرسي، التسرب، العنف المدرسي، ومشكلة التكيف سواء من الوسط المدرسي أو مع الشعبة الموجه إليها.

كل هذه المشاكل وغيرها تتطلب توفر منصب مستشار التوجيه الذي يستطيع بدوره أن يساعد التلميذ على التغلب أو التكيف مع المشكلة التي يتعرض لها. (عمراني، 2014، 77)

5_2/ تنويع 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 في المدرسة الثانوية ومن ثم يصبح من الضروري حسن توجيههم في هذا الاختيار حتى يعود بالفائدة المرجوة من التلميذ والمدرسة والمجتمع الكبير، ومن هنا يكون للتوجيه بالذات أهمية كبرى في المدرسة الثانوية. (عمراني، 2014، 77)

5_3/ التقدم التكنولوجي السريع:

أدى التقدم التكنولوجي السريع إلى ظهور التخصصات، فتعددت مجالات العمل وتباينت مطالبها وشروط الدخول فيها، وبالتالي أدى ذلك إلى تعديل برامج تدريب الأيدي العاملة والتركيز على مستويات التربية، وبرامج الدراسة حتى تخدم التنمية الاجتماعية وسوق العمل بتوفير الخريجين المناسبين له، فهذه التغيرات أدت إلى ظهور مشكلات التكيف مع العمل ومشكلات التأهيل المهني المناسب.

5_4/ قصور الأسرة في مواجهة تحديات العصر:

تميز المجتمع الحديث بتعقيد العلاقات والتغير المستمر في الإطار الاقتصادي والاجتماعي، وهذا جعل الأسرة لا تفي بمتطلبات تربية وتوجيه أبنائها بسبب كثرة انشغالاتها الخارجية وكذلك تعقد الحياة الاجتماعية، إذ لم يعد كافيا توجيه الوالدين في هذا الإطار لاسيما إذا تصورنا بالنسبة للمجتمع العربي تفشي الأمية وجهل الآباء في كثير من الأحيان وبالتالي قصورهم في توجيه أبنائهم إلى المجالات المختلفة النفسية والاجتماعية والتربوية.

5_5/ تطور الفكر التربوي:

أدى هذا التطور إلى ظهور فكرة جديدة في مجال التربية تجعل من التلميذ محورا أساسيا في العملية التربوية بدل التركيز على المادة الدراسية، ومنه تطورت نظريات علم النفس، علم الاجتماع وعلوم التربية حتى تساهم في رفع مستوى التحصيل الدراسي للتلميذ، وتنمية شخصيته بشكل متكامل، كل هذا أدى إلى عدم الاستغناء عن خدمات مستشار التوجيه وجعله عضوا فعالا في المؤسسة التربوية. (براهمية، 2006، 44-45)

6/ الصعوبات التي تواجه المستشار في أدائه لمهامه:

هناك نوعان من الصعوبات التي تواجه مستشار التوجيه أثناء أدائه لمهامه نصنفها كالآتي:

6_1/ الصعوبات المعرفية:

في السابق كان من يشغل منصب مستشار التوجيه يكون قد تخرج من المعهد التطبيقي لعلم النفس الذي تأسس سنة 1965، ويكون قد تحصل على تكوين قاعدي في التوجيه المدرسي والمهني، بينما الآن أكثر من 90% من العاملين في هذا القطاع هم خريجي أو حاملي شهادة الليسانس في علم الاجتماع أو علم النفس، وهؤلاء الخريجين ينقصهم التكوين القاعدي في مجال التوجيه وبالتالي عندما يشغلون مناصب مستشاري التوجيه يكونون بحاجة إلى وقت حتى يتمكنوا من إدراك كل المهام والتقنيات والوسائل المستعملة في هذا المجال.

6_2/صعوبات مادية:

تتمثل في:

6_2_1/ما يتعلق بوسائل العمل:

نظرا لأن مستشار التوجيه لا تتوفر لديه وسائل العمل اللازمة لتأدية مهامه بالشكل المطلوب منه كجهاز الإعلام الآلي مثلا، فهو كثيرا ما يقوم بطبع وتصوير وثائق من حر ماله، من أمثلة هذه الوثائق: البرنامج السنوي لنشاطات مستشار التوجيه، مطبوعة متابعة نتائج التلاميذ...الخ

ضف إلى ذلك فإن مستشار التوجيه عندما ينتقل إلى مؤسسات المقاطعة وتكون أحيانا أماكن بعيدة عن بعضها وهذا ما يدفعه للتنقل أيضا من حر ماله.

6_2_2/اتساع مقاطعة التدخل:

نظرا لأن مستشار التوجيه يعمل في الثانوية ومجموعة من الإكماليات وبالتالي يتعامل مع مجتمع عريض من التلاميذ، حيث يتكفل بسنوات (1 متوسط، 4 متوسط، 1 ثانوي، 2 ثانوي، 3 ثانوي) ضف إلى ذلك فهو يهتم بربط وبناء العلاقات مع هيئة التدريس وأولياء التلاميذ لدى كل هذه المؤسسات، أدى ذلك إلى تشتت قدراته ونشاطاته والتقليص من فعاليته. (التقارير السنوية للسنة الدراسية 1998/1999، وزارة التربية الوطنية)

خلاصة الفصل:

يتضح لنا من خلال هذا الفصل مدى أهمية مستشار التوجيه بالنسبة للتلميذ في مشواره الدراسي الذي يعمل على تقديم كافة الخدمات التي تساعد في إدماجه مع محيطه الدراسي وذلك من خلال المهام الموكلة إليه وتتمثل المهام في التوجيه والإعلام والتقويم والمتابعة النفسية والاجتماعية، وكذلك مساعدته على الانضباط وعلى تجسيد سلوك السلم داخل المؤسسة.

الفصل الثالث:

العنف المدرسي

تمهيد

1-تعريف العنف

2-النظريات المفسرة للعنف

3-مفهوم العنف المدرسي

4-أشكال العنف المدرسي

5-الأسباب والعوامل المؤدية للعنف المدرسي

6-الاستراتيجيات العلاجية لسلوكات العنف المدرسي

خلاصة الفصل

تمهيد:

تحتل ظاهرة العنف مركز هام لدى الباحثين والعلماء السيكولوجيين والاجتماعيين، نظرا لما تخلفه هذه الظاهرة من آثار بليغة داخل المجتمع وما أفرزته من حالات الانحراف والسلوك اللاجتماعي غير المتوافق، ففي السنوات الأخيرة تفتشت ظاهرة العنف بصورة واضحة لاسيما في المؤسسات التعليمية ، حيث أثارت هذه المشكلة نقاشات حادة ومستمرة أدت إلى بروز الكثير من التفسيرات التي تهدف إلى إيجاد حلول لهذه الظاهرة ومعرفة أسبابها الحقيقية.

ولتفصيل ذلك هدف هذا الفصل إلى توضيح كل من تعريف العنف، والنظريات المفسرة له، ثم التطرق إلى مفهوم العنف المدرسي، أشكاله وأسبابه، إضافة إلى الأسباب المؤدية له واستراتيجياته.

1/تعريف العنف:

أ/لغة:

جاء في معجم (لسان العرب) لابن منظور على أن:

_العنف هو الخرق بالأمر وقلة الرفق به أو عليه.

_يعنف عنفا وعنافة أو أعنفه وعنفة تعنيفا وهو عنيف إذا لم يكن رفيقا في أمره وإعتنف الأمر أخذه بعنف.

ويشير قاموس "راندوم هاوس" إلى أن مفهوم العنف يتضمن ثلاثة مفاهيم فرعية وهي الشدة، والإيذاء، والقوة المادية. (خميسي، 2005، 24-25)

وفي اللغة الانكليزية Violence ينحدر من الكلمة اللاتينية وهي Violentia ومعناها الاستخدام غير المشروع للقوة المادية بأساليب متعددة لإلحاق الأذى بالأشخاص والأضرار بالممتلكات ويتضمن معاني العقاب والاعتصاب والتدخل في حريات الآخرين.

(كامل محمد، 2011، 185)

ويتبين من هذا المعنى اللغوي أن لكلمة العنف مفردات عديدة كالقوة والإيذاء والخرق.

ب/اصطلاحا:

عرف "العنف" في معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية: هو استخدام الضغط أو القوة استخدام غير مشروع أو غير مطابق للقانون من شأنه التأثير على إرادة فرد ما.

(بدوي، 1978، 441)

وعرفت شقير(2005): العنف بأنه استجابة سلوكية متطرفة تبدو في مظاهر الضرب أو السب أو التجريح، وقد تصل لحد الإصابة أو القتل، تصطبغ هذه الاستجابة بصيغة انفعالية حادة ومؤلمة (كره أو بغض)، تنجم عن انخفاض قد يصل لحد الجهل في مستوى البصيرة أو الفهم أو التفكير الخاطئ تجاه بعض الأفراد أو المواقف أو المجموعات.

(النوفلي، 2013، 39)

كما عرفت الجمعية العامة للأمم المتحدة العنف على أنه "اعتداء جسدي أو معنوي مقصود من جهة تتمتع بسلطة مادية أو معنوية على جهة أخرى " وقد تكون هذه فردا أو جماعة أو طبقة اجتماعية أو دولة تحاول إخضاع طرف آخر في إطار علاقة قوة غير متكافئة اقتصاديا واجتماعيا وسياسيا مما تسبب في إحداث أضرار مادية أو نفسية أو معنوية للفرد أو الجماعة أو طبقة اجتماعية أو دولة أخرى. (مكي وعجم، 2008، 41)

وحسب محمد أحمد البيومي أن العنف هو عبارة عن سلوك عدواني بين طرفين متصارعين يهدف كل منهما إلى تحقيق مكاسب معينة أو تغيير وضع اجتماعي معين، والعنف هو وسيلة لا يقرها القانون وكما هو واضح أن من يستخدم العنف يكون غالبا الطرف الأضعف الذي يواجهه طرف آخر يملك السلطة. (بيومي، 2005، 225)

من خلال المعنى الاصطلاحي يشير مصلح العنف كل سلوك غير سوي تقوم به جهة سواء شخص أو دولة أو أي جهة لها سلطة قوية على الطرف الآخر باستعمال الضرب أو السب أو القتل.

2/ النظريات المفسرة للعنف:

2_1/ النظرية البيولوجية:

ركزت هذه النظرية على الجانب الوراثي للفرد، حيث أنه من المعلوم أن الإنسان يحتوي على 46 كروموزوما=22 زوجا متشابهها والزوج 23، فيختلف الذكر عن الأنثى فنجد الذكر (xy) وعند الأنثى (xx)، ولقد تبين عند العديد من الأفراد المعتقلين من جراء ارتكابهم لشتى أنواع الجرائم وجود شذوذ في الصبغيات الجنسية. فزيادة (x) أو (xx) تسبب تخلفا عقليا ولكن زيادة (x) واحدة يكون لها تأثيرا على الغرائز الإجرامية وهذا من الناحية الجسمية.

أما من الناحية الهرمونية فيعتبر هرمون "التسترون" ذو فعالية عن العنف خاصة لدى الذكور، كما يؤثر هرمون البروجسترون من الناحية الوراثية، وتشارك في درجة العنف مجموعة من الكروموزومات التي تحدد الجنس (xx) للمرأة و (xy) للرجل، ومنه نستنتج أن النظرية البيولوجية تركز على العنف على أنه ولادي وتهمل ما يتعلمه الفرد من المجتمع.

(كونجر وكاجان، دس، 271)

2_2/ النظرية الشخصية:

تقوم هذه النظرية على فرضية مؤداها أن العنف يرتبط بخصائص شخصية محددة، وقد قوبلت هذه النظرية بالنقد، حيث يقول "أحمد عكاشة 1993" أحيانا ما نرى الشخص الهادئ أو الخجول أو الشخصية القهرية والذي نادرا ما نجد في سلوكها أي آثار من العدوان، عرضة لعمليات عدوانية عنيفة تحت مؤشرات خاصة.

إن فالعنف ممكن حدوثه مع أي نمط من أنماط الشخصية، ويرى "عمارة 1986" مع أن العنف يحدث في أي نمط من أنماط الشخصية، لكننا نجد أن الأطفال في سن السابعة عشرة من ذوي الأحجام الضخمة بالنسبة لأعمارهم وأقرانهم أكثر ميلا للعنف.

كما لوحظ في إحدى دراسات مناطق سكنية في أحياء جنوب شرق لندن أن الشباب الذكور في الأماكن الصناعية المزدهمة، بل في بعض الأحياء وفي بعض المدارس أكثر

عنفا بصرف النظر عن الجنسيات واللون، وهكذا فإن العنف سلوك لا يمكن التنبؤ ببدايته ونهايته، ودوافعه المتعددة.(عجروود، 2007، 13)

2_3/نظرية التعلم الاجتماعي:

يرى أصحاب هذه النظرية بأن أنماط السلوك العدواني هي أساسا قد تم تعلمها، وذلك وفق الطريقة التي يتم بها اكتساب هذا السلوك والعوامل التي تحفز على قيامه إضافة إلى الظروف التي تساعد على أداء هذا السلوك وبها يمكن تحديد المحاور المفسرة للعنف وهي:

_اكتساب السلوك العدواني من خلال الخبرات السابقة والتعلم المباشر للعدوان.

_إثارة الطفل إما بالهجوم الجسمي أو التهديدات أو الإهانات قد تؤدي إلى العدوان.

_معظم السلوك هو مكتسب عن طريق التعلم والملاحظة والتقليد حيث يتعلم الأطفال السلوك العنيف بملاحظة نماذج وأمثلة من السلوك العنيف الذي يقوم به أفراد الأسرة أمامهم.

(العقاد، 2011، 115)

2_4/نظرية التفاعل الرمزي:

يرى أصحاب هذه النظرية بأن العنف سلوك تم تعلمه من خلال عملية التفاعل، وهناك الكثير من الأدلة تؤكد أن سلوك العنف يتم تعلمه عن طريق التنشئة الاجتماعية التي تقوم بها الأسرة، وعندما يشاهد الأطفال الصراعات وسلوك العنف لدى الآباء والأصدقاء وتزداد احتمالات اكتسابهم لهذا النمط من السلوك، وبهذا ذهب أصحاب هذه النظرية إلى سلوك العنف يتم تعلمه من خلال عملية تعلم الأدوار المرتبطة بالجنس، فعلى الرغم من أن هناك قلة من الآباء ينظرون على أنه شيء طيب، فإن كثيرا من الآباء يعتبرون العنف جزءا ضروريا من الحياة ونظاما سلوكيا يجب تعلمه الأطفال خاصة الذكور، ومن خلال التنشئة الاجتماعية يتم تشجيع الذكور على الخشونة والاعتماد على النفس، بينما الإناث الطاعة والتبعية. (علياء وآخرون، 1992، 186)

يتضح من خلال النظريات المختلفة أن كل نظرية ركزت على جانب معين وأهملت بعض الجوانب الأخرى، حيث نرى أن النظرية البيولوجية ركزت على الجانب الوراثي للفرد

فمن الناحية الجسمية ترى أنه وجود شذوذ في الصبغيات الجنسية هو الذي يؤدي إلى السلوك الإجرامي، أما من الناحية الهرمونية فتعتبر أن هرموني "التاتسترون والبروجستيرون" لهما فعالية في العنف. أما النظرية الشخصية ركزت على أنماط الشخصية لدى الفرد، بينما ترى نظرية التعلم الاجتماعي أن السلوك العدواني مكتسب عن طريق التعلم والملاحظة والتقليد. وترى نظرية التفاعل الرمزي أن سلوك العنف قد تم اكتسابه من خلال عملية التفاعل والتنشئة الاجتماعية وخاصة الأسرة التي لها تأثير على سلوكيات الأطفال.

3/ مفهوم العنف المدرسي:

يعرف العنف المدرسي بأنه السلوك العدواني الذي يصدر من بعض الطلاب الذي ينطوي على انخفاض مستوى البصيرة والتفكير الموجه والموجه ضد المجتمع المدرسي، بما يشمل عليه من معلمين وإداريين وطلاب وأجهزة وأثاث وقواعد وتقالييد مدرسية والذي ينجم عنه ضرر معنوي أو مادي. (الخولي، 2008، 61)

وعرف العربي العنف المدرسي: أنه كل ما يصدر من التلاميذ من سلوك أو فعل يتضمن إيذاء الآخرين، ويتمثل في الاعتداء بالضرب والسب، وإتلاف الممتلكات العامة أو الخاصة، ويكون هدف الفعل هو تحقيق مصلحة. (الشهري، 2009، 14)

ويعرف العنف المدرسي أيضا: أنه أي سلوك هجومي موجه نحو الآخرين من الطلبة بقصد الإيذاء وإلحاق الضرر عن طريق العنف الجسدي، أو المادي، أو الرمزي، أو الاعتداء على الممتلكات العامة والخاصة في المدرسة، وقد يتخذ هذا العنف شكلا فرديا أو جماعيا. (المرشدي ونصار، 2018، 809)

ويعرفه "الأحمد": على أنه سلوك عدواني مبالغ فيه يقوم به الطالب ضد طالب آخر، ويهدف إلى إلحاق أذى جسدي خطير بالطالب الذي وقع عليه العدوان أو بممتلكاته أو حاجاته، الأمر الذي يؤدي إلى خلق أنماط شخصية مضطربة نفسيا واجتماعيا داخل المدرسة.

ويعرف باور Bauer (2010): "هو كل سلوك أو تصرف يصدر من الطلاب داخل المدرسة، سواء أكان هذا السلوك جسدياً أم رمزياً، يهدف بإلحاق الأذى والضرر بممتلكات المدرسة". (خلف، 2018، 110-111)

كما يعرفه مارمون (Marmon, 1989) أنه: أحد أشكال القوة التي تستدعي بذل الجهود لتدمير أو إلحاق الضرر بالشيء المدرك كمصدر فعلي أو متوقع للإحباط أو الخطر أو كرمز لهما.

ويعرف الغامدي (2009) العنف المدرسي: سلوك يصدر عن التلميذ لفظياً أو بدنياً أو مادياً أو صريحاً أو ضمنياً، مباشراً أو غير مباشر، ويترتب على هذا السلوك إلحاق أذى بدني أو مادي أو نفسي للشخص الآخر. (جودة، 2015، 656-657)

ويعرفه حسين (2006) العنف المدرسي بأنه نمط من أنماط العنف يصدر من طالب أو مجموعة من الطلاب ضد طالب، أو مدرس، ويتسبب في إحداث أضرار مادية أو جسمية أو نفسية لهم، ويتضمن هذا النمط من العنف الهجوم والاعتداء الجسدي واللفظي.

ويرى لال (2007) أن العنف المدرسي هو ممارسة القوة البدنية لإنزال الأذى بالأشخاص أو الممتلكات، كما أنه الفعل أو المعاملة التي تحدث ضرراً جسدياً أو التدخل في الحرية الشخصية.

وفي الإطار نفسه، يرى ميللر (Miller 2008) أن العنف المدرسي يشمل السلوكيات التي تتمثل في العنف الجسدي والإيذاء النفسي والتهديدات والترهيب وإحداث الفوضى في الفصول. (التل والحربي، 2014، 49)

ومما سبق يمكن تعريف العنف المدرسي بأنه: كل سلوك لفظي أو غير لفظي نحو شخص آخر يقع داخل حدود المدرسة مما يسبب له ضرر مادي أو جسدي أو نفسي لتحقيق مصلحة ما.

4/ أشكال العنف المدرسي:

للغنف المدرسي عدة أشكال، يمكن تلخيصها في ما يأتي:

4_1/ العنف اللفظي:

ويقصد به استخدام الكلام البذيء، الخارج عن المألوف اجتماعيا وثقافيا، وهو الكلام الذي يمس بأخلاقيات الآخرين، ولا يجوز تداوله في فضاء المدرسة مثل: الشتائم والتهديد وإطلاق الصفات والألقاب غير المحببة بحق الآخرين بقصد استفزازهم والإساءة إليهم.

4_2/ العنف الجسدي:

وهو العنف السلوكي الذي يستخدم فيه الجسد للاعتداء على الآخرين، سواء باستخدام أداة أو دونها، مثل: الاستيلاء على ممتلكات الغير أو إتلافها أو السرقة أو الاعتداء الجنسي أو الممارسات التي تلحق الضرر بالممتلكات المدرسية.

4_3/ العنف الرمزي:

وهو العنف الذي يمارس فيه سلوك يرمي إلى تحقير الآخرين أو استفزازهم، كالامتناع عن رد السلام، أو تجاهل الفرد والإزعاج والسخرية من خلال الحركات أو النظرات، وغيرها.

(حمود والعمرى، 2015، 160)

من خلال ما سبق يتضح أن أشكال العنف يتخذ أشكالا متعددة ومستويات متفاوتة من الشدة فالعنف الجسدي يشمل الضرب والقتل وإيذاء الذات والآخرين، والعنف اللفظي يكون بالشتيم وإهانة الآخرين، أما العنف الرمزي أو (العنف غير اللفظي) يكون بتحقير الآخرين والسخرية بهم والنز والإهمال.

5/ الأسباب والعوامل المؤدية للعنف المدرسي:

5_1/ الأسرة:

تؤدي الأسرة دورا مهما في تشكيل السلوك السوي والسلوك غير السوي للطفل، وتعد الأسرة أحد العوامل الهامة التي قد تسهم في ظهور العنف داخل المدرسة، فالتلميذ الذي يأتي إلى المدرسة ولديه الكثير من المشاكل الأسرية قد يجد في المدرسة متنفسا، مما يؤدي إلى نقل العنف داخل الأسرة إلى المدرسة، وقد أشار "باندورا و سيرز" إلى تأثير الآباء على

الأبناء وتوارث ثقافة الآباء إلى الأبناء، وكما يلعب الأب بصورة أكثر تحديدا الدور المؤثر في نقل قيم العنف إلى الأبناء. فالعوامل الأسرية عديدة وكثيرة لها إسهامات في غرس العنف خلال عملية التنشئة الاجتماعية منها الحرمان العاطفي والتفرقة بين الأخوة تبعا للجنس وترتيب الطفل بين إخوته والاستعداد للولادة ورفض المولود الجديد والإفراط في التدليل وفرض النظام الصارم أو غير ذلك من المواقف غير الملائمة التي قد تنشأ في الأسرة معتمدة في ضبط سلوك صغارها على الأوامر والنواهي، مما ينتج عن إساءة معاملة الطفل وإهماله تأثيرا كبيرا في شخصيته المستقبلية كضعف الثقة بالنفس والعدوان والقلق والشعور بالإحباط.

ويعد الحرمان العاطفي من أخطر أساليب التنشئة الأسرية الخاطئة ويرى بعض العلماء إن من أهم أسباب عصبية الأبناء وقلقهم النفسي والشعور بالعداوة والعزلة هو نتيجة حرمانهم من الدفء العاطفي وعدم إشباعهم لحاجات الحب وقد اتفق العلماء على أن الحرمان من أهم العوامل النفسية التي غالبا ما تؤدي إلى انتهاج الاعتداء كبديل لطاقاته المكبوتة.

(غزال والروسان، 2017، 259)

5_2/ المدرسة:

تعتبر المدرسة المؤسسة الاجتماعية الثانية بعد الأسرة التي تتولى تربية الفرد وتنمية شخصيته وتؤثر في سلوكه خلال تفاعله مع زملائه وأساتذته ومسؤولين في الإدارة المدرسية. والمدرسة "لا تقتصر مهمتها على تزويد التلميذ بالمعارف في المعلومات بل هي مسؤولية كل المسؤولية على أن يحقق التلميذ القدرة على حسن التوافق الاجتماعي والانفعالي بالإضافة إلى العناية بالتحصيل العلمي" لكن في ظل تعدد الحياة الاجتماعية وتطور ديموغرافية التلاميذ أصبح من العسير للمدرسة أن تقوم بكل المهام التي يطمح إليها المجتمع وقد نجدها تتعثر في مسيرتها التربوية نتيجة ظهور بعض المشكلات أبرزها سلوكيات العنف بين أطرافها خصوصا تصاعد العنف من التلميذ إلى الأساتذة والموظفين الإداريين كالمستشار التربوي والمساعدين التربويين. (كروم، 2005، 87)

ومرجع العنف في المدرسة نوره في النقاط التالية:

_كثافة البرامج وعدم استجاباتها للحاجات النفسية وعدم بناءها على أسس ترعى الميول والرغبات لدى التلاميذ.

_كثافة الحجم الزمني الأسبوعي للدراسة وتأثيره على قدرات وطاقات التلاميذ.

_اعتماد بعض الأساتذة أساليب بيداغوجية تلقينية كلاسيكية أو طرائق تدريس غير مناسبة بعيدة عن الحيوية وخالية من التحفيز مما يجعل الفصل الدراسي عبارة عن أداة منفرة مؤدية إلى التوتر ومصدر للقلق أكثر منها فضاء تعليميا و تربويا.

_استعمال الأساتذة أو الإدارة أساليب التي تعتمد على التخويف والتهديد وفي بعض الحالات استخدام العقوبات المعنوية والمادية: المعنوية كالإفراط في اللوم والذم والتأنيب والعقاب وتوجيه الإنذار والتوبيخ وتهديد بالطرد من المؤسسة مما يؤدي إلى شعور بالإحباط والإهمال والاحتقار والمادية كالضرب وتسليط العقوبات الجسدية.

_عدم استخدام الأسلوب الحواري والديمقراطي مما يحدث علاقات متأزمة بين أفراد الجماعة المدرسية وانتشار أساليب الاتصال العمودية التسلطية والجامدة علما أن التعليم يقتضي معرفة الإصغاء لاقتراحات التلاميذ.

_تعتبر متطلبات المدرسين من الأعمال الدراسية والواجبات المنزلية التي تفوق قدرات التلاميذ وإمكاناتهم عامل يثبط من عزيمة التلاميذ مما يدفعهم إلى استخدام العنف كوسيلة يعبر بها عن رفضه وعدم رضاه بواقع العمل المدرسي.

_وينبغي التركيز على بعض الممارسات التي تصدر عن بعض المدرسين والمتمثلة في التفضيل بين التلاميذ والتميز بينهم وإتباع الانحياز في معاملتهم وتقدير إنجازاتهم المدرسية من شأنه أن يعكر أجواء العلاقات بين التلاميذ والأساتذة فبمجرد شعور تلميذ بظلم في نقاط الامتحانات يشعر بالقلق مما ينعكس على نظرته للمدرس وللمادة الدراسية وربما المدرسة مما يؤدي إلى تكوين تصور سلبي تجاه المدرسة ككل. (كروم، 2005، 88)

_كما أن العلاقة التسلطية السائدة بين المدرس والتلميذ بحيث يفرض المدرس الأفكار ولا يسمح بإثرائها وعلى التلميذ أن يتمثل ويطيع ويخضع... كل هذا من شأنه أن يؤدي إلى

تعارض صارخ بين الطرفين تنتج عنه ردود فعل عنيفة كما يكون مرجع دوافع العنف إلى التناقض الحادي بين التلميذ والأستاذ في ظل انعدام ثقافة حوارية إيجابية.

كما أن عدم تقدير التلميذ كإنسان له كيانه وقيمه وعدم منحه فرصة للتعبير عن مشاعره وإهانتته وإذلاله من قبل المدرس أو طرف آخر كلها عوامل تدفع التلميذ إلى إصدار سلوكيات تتصف بالعنف.

وبعزى عنف التلاميذ كذلك إلى قيود النظام المدرسي الناتجة عن التركيز في تطبيق التعليمات الصارمة ومراقبة الإدارة للضوابط والقوانين وانصرافها عن الاهتمام بمشكلات التلاميذ الأسرية أو الاجتماعية أو الاقتصادية وعدم التطلع على انشغالات واهتمامات التلاميذ مما أدى إلى الانسداد في قنوات الاتصال.

كما يرجع العنف إلى عدم استقرار الطاقم الإداري والتربوي للمؤسسة إذ تغيير مدير المدرسة أو الناظر أو المستشار التربوي المرتبطة بحركة تنقل الموظفين واستبدال مدرسين دائمين بمدرسين مستخلفين يتطلب ذلك إعادة تكيف التلاميذ كل مرة مع مدرس جديد ومستشار جديد فيترتب عنه نوع من التذبذب في السلوكيات مما قد يؤدي إلى سوء فهم الأوضاع خصوصا إذا كانت مرتبطة بأحداث سابقة لم يعيشها الجدد، ولعل ذلك يشوبه صراع وعنف بين الأطراف المختلفة.

عندما يتلقى التلميذ الفائز في الامتحانات كل مرة احترام من الأساتذة والإدارة والأسرة ولا تعطي الأهمية للتلميذ المتعثر وغير ناجح في الدراسة والذي أصابه الإحباط جراء تكرار الفشل في الامتحانات فإن الإحباط يكون بمثابة الدافع الرئيسي وراء العنف إذ أنه بواسطة العنف يتمكن الفرد الذي يشعر بالعجز أن يثبت قدراته. (كروم، 2005، 89)

يعزى عنف التلاميذ في المدارس إلى تصميم المدرسة ونقص المرافق وعدم استيعاب المؤسسة للكم الهائل للتلاميذ الأمر الذي يترتب عنه الاكتظاظ والازدحام ونقص الخدمات وقد تبين أن المدارس التي تتصف بجمال هندسي ومساحات خضراء ومرافق رحبة تشهد عنفا أقل من تلك التي لا تلبي هذه الشروط.

_كما يرجع استفحال ظاهرة العنف في المدارس إلى عدم وجود قانون خاص يحمي المدرس في مختلف مراحل التعليم من عنف التلاميذ مثل ما هو سائد في المقابل قرار يمنع عقاب التلاميذ ويحميهم من عقوبات المدرسين.

_غياب التنسيق بين جمعية أولياء التلاميذ وإدارة المدرسة.

_غياب النشاطات الثقافية والترفيهية في المدارس تولد الملل والرتابة فينتج عن ذلك كره التلميذ للمدرسة وينعكس ذلك سلبا على سلوكاته. (كروم، 2005، 90)

5_3/ وسائل الإعلام:

لقد بينت المقاربة الإعلامية للعنف أن وسائل الإعلام بمختلفة أنواعها لها دور بالغ الأهمية في التأثير على شخصية الإنسان، مما يجعلها تنتهج سلوكا دون غيره. إذ أن هناك علاقة قوية بين وسائل الإعلام وسلوك الفرد في كثير من الحالات من خلال ما تنقله يوميا من برامج وأخبار وإعلانات، بحيث يكون للعنف فيها مجالا واسعا، لاسيما تلك البرامج التي تمجد العنف وتعطيه قيمة عليا.

إن تأثير العنف اليومي الذي تبثه وسائل الإعلام السمعية-البصرية يظهر في عدة صور (عنف الصورة، حروب، أفلام العنف، ألعاب الفيديو العنيفة). خاصة في ظل انتشار التكنولوجيا الحديثة، حيث أصبحت وسائل الإعلام من أهم الوسائل تأثيرا على مختلف الفئات وخاصة الأطفال المتمدرسين، فسوء استغلال هذه الوسائل يؤثر على تزايد ظاهرة العنف المدرسي، خاصة في ظل غياب الرقابة الأسرية والفجوة الرقمية أو التكنولوجية بين الآباء والأبناء، مما يضعف من مراقبة الأسرة للأبناء وتأثير ذلك على سلوكاتهم. فأغلب الآباء يجهلون الاستعمال والتحكم في هذه التكنولوجيات.

ومن أكثر هذه الوسائل تأثيرا على حياتنا اليومية، التلفزيون الذي أصبح يلعب دورا أساسيا ومهما من خلال ما يبثه من برامج منها، ما هو إيجابي ومرغوب فيه ومنها ما هو سلبي مرفوض. هذا التأثير وصل إلى درجة مساهمة التلفزيون في تنشئة وتربية الأطفال والمراهقين جنبا إلى جنب مع الأسرة. (بن حسان وبلعادي، 2015، 46)

أما التأثيرات السلبية للبرامج العنيفة التي تبثها سلوكيات الأطفال؛ فقد أكدت الدراسات أن هذه البرامج تصور الأبطال في صور خيالية مليئة بالعنف من خلال تصويرها للمجرم والشارق على أنه بطل. يختزنها الطفل في مخيلته إلى أن يمارسها في أفعاله، حيث يقلد الشخصيات البطولية خاصة في مواقفهم العنيفة.

كما أوضحت "ماري وين"، أن العنف الزائد على شاشة التلفزيون يؤدي مباشرة إلى سلوك عدواني عنيف بين الأطفال والمراهقين، وتتضمن هذه البرامج ليس فقط الجرائم والاعتصاب، بل كذلك بعض السلوكات اليومية التي لا تقل أهمية كالضرب والشتيم.

ما يمكن تأكيده أن وسائل الإعلام لها تأثير على شخصية وسلوكيات الأفراد بالإيجاب أو السلب، ولكن تحت تأثير ظروف وعوامل ذاتية وأخرى بيئية. فتأثير وسائل الإعلام لها تأثير على سلوك الأفراد ليس مستقلا، بل تتفاعل معه مؤثرات أخرى خاصة الوسط الأسري، فإيجابيات وسلبيات التلفزيون ترتبط بخصائص الأفراد المتلقين للبرامج التلفزيونية، وظروف المجتمع الاقتصادية، السياسية، ثقافة الأسرة، والمستوى المعرفي.

(بن حسان وبلعبادي، 2015، 47)

5_4/ جماعة الرفاق:

عرف "العمرى" جماعة الرفاق بأنها: "اتصال جماعة مقاربة في الميول والأهداف والمستوى الاجتماعي والاقتصادي، اتصالا مباشرا، وتربطهم علاقة محبة متبادلة، كما تربطهم قيم ومعايير متشابهة". (الطيّار، 2005، 47)

وتعد جماعة الرفاق من الجماعات الأولية التي لها تأثير مباشر على شخصية الفرد بعد الأسرة والمدرسة، وما يقوي هذه الجماعة هو التشابه والتجانس بين أفرادها من حيث العمر، الأهداف والاتجاهات، وكل ذلك يؤدي إلى تقوية وتعزيز قدرتها وتأثيرها على تشكيل سلوك الفرد، وقد وجد بعض الباحثين أن جماعة الرفاق قد تكون البديل لأسرة في بعض الأحيان، خصوصا بالنسبة للجوانحين المنحرفين، إذ أثبتت الدراسات أن احتمال الجنوح يتضاعف لو أن حدثا يقضي مع الجماعة وقتا أطول من الوقت الذي يقضيه مع الأسرة، والعكس صحيح، ذلك أنه تحت تأثير الجماعة يقل التفكير المنطقي وتضعف عملية الضبط

الذاتي التي تتحكم في العدوان، ومن ثم تظهر جميع الاندفاعات العدوانية المكبوتة باتجاهاتها المختلفة.(الطيار، 2005، 47)

وتلخص (السنوسي) أسباب سلوك العنف التي ترجع إلى الرفاق في:

-النزعة إلى السيطرة على الآخرين.

-الشعور بالفشل في مسايرة الرفاق.

-الهروب المتكرر من المدرسة.

-الشعور بالرفض من قبل الرفاق.(الطيار، 2005، 48)

6/الاستراتيجيات العلاجية لسلوكات العنف المدرسي:

هناك عديد من البرامج والاستراتيجيات التي تستخدم في مساعدة المراهقين على خفض درجة العنف في المدرسة، فالتدخل المبكر لمنع العنف المدرسي، يقلل من حدة السلوك العنيف، ومن ثم التحكم فيه.

تتطلب البرامج والاستراتيجيات العلاجية للسلوك العنيف تضافر جهود الأطراف المعنية، من مدرسين وتلاميذ وأسرهم.

6_1/دور الأسرة في الحد من سلوك العنف المدرسي:

تعد الأسرة المؤسسة الاجتماعية الأولى المسؤولة عن تكوين شخصية المراهق من النواحي العقلية والوجدانية، والأخلاقية، الاجتماعية، ولقد اهتم بها العديد من الباحثين لما لها دور كبير في تفشي السلوك العنيف.

إن فقدان التواصل بين الأهل والمدرسة، يقلل من ثقة أحدهما بالآخر، ويتيح الفرصة للتلميذ الإفلات من الرقابة والإشراف الضروريين لتعديل السلوك. (عبدي، 2011، 112)

يكن دور الأسرة في التخفيف من سلوك العنف فيما يلي:

-رعاية نمو الأولاد ومراعاة أساليبهم التربوية، والإرشادية في التنشئة الاجتماعية.

_توفير المناخ الأسري المناسب للإسهام في نمو شخصية المراهق من جميع نواحيها، وذلك لإشباع حاجياته الأساسية، مع تحقيق العلاقات الأسرية السوية.

_استمرار الاتصال بالمدرسة للتعرف على أوضاع أبنائهم وحاجاتهم ومشكلاتهم وكذا مستواهم التحصيلي.

_مشاركة أولياء الأمور بالدورات الخاصة بالمناهج الجديدة، ومشاركتهم في الدورات، الحفلات، والندوات التي تقيمها المدرسة.

_تزويد المعلمين والمرشدين التربويين في المدرسة بالمعلومات الصحيحة والدقيقة عن واقع سلوك الأبناء في البيت؛ لأن ذلك يساعد على إعداد البرامج التربوية والإرشادية الهادفة لتعديل السلوك وتنمية شخصياتهم. (عبدي، 2011، 112-113)

6_2 دور المدرس في الحدّ من سلوكيات العنف المدرسي:

من بين الأساليب التي يمكن للمدرس اتّخاذها للتقليل والحدّ من سلوك العنف نجد:

_توفير الأنشطة الملائمة للتلاميذ لأن ذلك يشجعهم على الإفصاح عن خبراتهم الخاصة، وذلك من خلال المناقشة.

_أن يتعامل المدرس بشكل مباشر مع سلوك العنف داخل الفصل، وذلك لجعل التلميذ يدرك أنّ المدرس لا يتسامح مع هذا النوع من السلوكيات.

_مشاركة التلاميذ في بناء قواعد ومعايير سلوكية ضد العنف داخل القسم.

_تعليم التلاميذ السلوك التعاوني والتشجيع على العمل الجماعي.

_عقد مناقشات مع التلاميذ حول سلوك العنف.

-إعطاء الحرية للأساتذة -في حدود ما يسمح القانون-، وذلك للتخفيف من الضغوطات التي يعيشها، وحله للمشكلات التي يتعرض لها بنفسه كونه الأدرى بما يجري داخل صفه.

فالمعلم هو الموجه الوحيد للسلوك، وأهم الأفراد المؤهلين لتغيير سلوك التلاميذ أو تعديله.

(عبدي، 2011، 113)

6_3/ دور المدرسة في الحد من سلوكيات العنف المدرسي:

تتعد برامج مواجهة السلوكيات العنف باختلاف النظام المدرسي السائد؛ إذ هناك مدارس تتبنى نظام "الزي الرسمي" أو "الهندام الرسمي" وهي مبنية على فكرة أن توحيد الزي المدرسي لدى التلاميذ يخفض من حوادث الانضباط ويحسن من اتجاهات التلاميذ ويساعد على خلق بيئة تعلم ملائمة.

وهناك ما يعرف ببرامج المراقبة؛ وفيها تشارك المدرسة بدور فعال في الوقاية من العنف المدرسي، ومن أمثلة هذه البرامج "برنامج الجرم المدرسي المسدود" ويستخدم هذا البرنامج في العديد من المدارس، وهو يتطلب من التلميذ أن يبقى في المدرسة أثناء اليوم الدراسي، على أن يسمح فقط - لبعض التلاميذ بمغادرة المدرسة بناء على طلب مكتوب من ولي الأمر. (عبد العظيم حسين، 2007، 315-316)

في حين تحدث الدكتور "رشاد علي عبد العزيز موسى" (2009) حول العلاج المعرفي الذي يتمثل دوره في مساعدة العميل على توضيح أنظمة معتقداته السلبية وغير المنطقية والتي تؤدي إلى حدوث مشكلات مختلفة.

يقوم العلاج المعرفي على أسس وهي:

- التعامل مع العميل على أساس سلوكه، أفكاره، انفعالاته وأهدافه، مع إهمال القوى اللاشعورية.
- التركيز على جوانب القوة في العميل أكثر من التركيز على جوانب الضعف.
- معرفة أن سلوك العميل يتشكل طبقاً لأهدافه الشخصية أكثر من دوافعه البيولوجية.
- العميل على تحقيق التغيرات التي يريدها العميل، والتي تتضمن زيادة وعيه وشعوره بنفسه والمحيطين به. (عبد، 2011، 114)

ويمكن إضافة وجوب وضع خطة عملية تسمح للأساتذة والتلاميذ والإداريين العمل معاً، وذلك لإشراك التلاميذ وكل الأطراف المعنية على اتخاذ القرارات.

هناك مجموعة من الاستراتيجيات الخاصة بالعلاج المعرفي، والتي يستخدمها الأخصائي الاجتماعي عند ممارسة هذا العلاج تسير على النحو التالي:

1- إستراتيجية البناء المعرفي:

تستخدم لتحديد المشكلات، الخبرات، الأهداف والأفكار غير العقلانية مع اكتشاف مصادر القوة لدى العميل.

2- إستراتيجية الضبط الاجتماعي:

تستخدم لمعرفة حديث النفس، وتحديد الفجوة بين الواقع والخيال، ومضامين النسق القيمي، وطبيعة الخبرات التي تؤدي إلى عدم تحمل الضغوط والانفعال.

3- إستراتيجية تغيير السلوك:

تستخدم لتحديد السلوك غير المرغوب واللاتوافقي، وإيجاد الدافع لتغييره، وإقناع العميل بالسلوك الإيجابي الجديد، مع تدعيم قدراته على تحمل المسؤولية التي تسير أمور حياته.

نستنتج من خلال استعراضنا للإستراتيجيات العلاجية للعنف المدرسي، تنوع البرامج والإستراتيجيات، وذلك حسب تنوع النظريات والاتجاهات، ولكن بالرغم من التباين في الاتجاهات إلا أنها تلتقي في نقطة واحدة، وهي كونها خطوات علاجية تهدف إلى التخفيف من سلوكيات العنف داخل المدارس والمؤسسات التربوية.

(عبدي، 2011، 114-115)

خلاصة الفصل:

من خلال هذا الفصل يمكن القول أن العنف المدرسي هو سلوك غير سوي يقوم به التلاميذ فيما بينهم أو عن طريق التخريب في ممتلكات المدرسة. حيث أصبحت هذه الظاهرة تعيق المدرسة بالقيام بأدوارها، بالإضافة إلى ذلك أنها تجعل من البيئة المدرسية بيئة غير ملائمة لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة، لهذا وضع الباحثون العديد من الاستراتيجيات للقضاء على مثل هذه السلوكات اللاسوية.

الفصل الرابع:

الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

1/ منهج الدراسة

2/ إجراءات الدراسة الاستطلاعية

3/ حدود الدراسة

4/ عينة الدراسة

5/ أدوات الدراسة

6/ الخصائص السيكمترية لأدوات الدراسة

7/ الأساليب والوسائل الإحصائية المستخدمة

تمهيد:

بعد الإنهاء من الجانب النظري للدراسة، سنتناول في الخطوة الحالية توضيح الإجراءات المنهجية المتبعة في هذه الدراسة، والتي تعد من أهم المراحل التي تخضع لها الدراسات العلمية، حيث تربط الجانب النظري المتعلق بالإشكال والفروق بالجانب الميداني المتعلق بالظاهرة المدروسة، كما أنه على الباحث أن يتبع منهجية سليمة ومحكمة من أجل الوصول إلى نتائج موضوعية وتحقيق الهدف من الدراسة.

وسنحاول في هذا الفصل التطرق إلى إجراءات الدراسة انطلاقاً من منهج الدراسة ثم الحديث عن إجراءات الدراسة الاستطلاعية، ثم التطرق لعينة الدراسة، والتأكد من الخصائص السيكمترية للأدوات، ثم توضيح في الأخير الأساليب الإحصائية.

1/ منهج الدراسة:

للقيام بأي دراسة على الباحث اختيار وإتباع منهج معين فالمناهج تختلف باختلاف الموضوع، ويعرف المنهج على أنه الطريق المؤدي إلى الغرض المطلوب والكشف عن الحقيقة بواسطة مجموعة من القواعد التي يتبعها الباحث في دراسته للمشكلة للوصول إلى نتائج علمية وموضوعية تمكنه من الإجابة عن الأسئلة والاستفسارات التي يثيرها الباحث.

(حامد، 2003، 119)

فطبيعة الموضوع ونوع الدراسة هي التي تفرض علينا إتباع منهج معين، وبما أن موضوع الدراسة الحالية يهدف إلى الكشف عن دور مستشار التوجيه في مواجهة ظاهرة العنف المدرسي، وإلى الكشف عن الفروق باختلاف الجنس والخبرة والتأهل العلمي؛ لذا ومن أجل تحقيق هذه الأهداف ولدراسة هذه المشكلة قد تم استخدام **المنهج الوصفي الاستكشافي** فهو المنهج الأنسب والأكثر ملائمة لطبيعة وأهداف هذا البحث.

هذا؛ ويعرف الأسلوب الوصفي الاستكشافي بأنه بحث ابتدائي يفيد في حالة الرغبة في تفسير طبيعة المشكلة وزيادة فهمها، أنها وسائل ذات قيمة في إيجاد الإجابة على أسئلة محدودة وتعيين أهمية ظاهرة معينة في ضوء جديد وهو مفيد في حالة التعمق في فهم المشكلة خاصة في حالة عدم التمكن من فهم طبيعة المشكلة لغرض بلورة هدف بحثي ومن

هنا فإن البحث الاستكشافي يعمل على زيادة فهم المشكلة مما يساعد في كيفية التعامل معها. (النجار، 2009، 34)

2/ إجراءات الدراسة الاستطلاعية:

تعد الدراسة الاستطلاعية مرحلة هامة في البحث العلمي، نظرا لارتباطها المباشر بالميدان؛ وتهدف في البحث العلمي إلى استطلاع الظروف المحيطة بالظاهرة التي يرغب الباحث في دراستها، والتعرف على أهم الفروض التي يمكن وضعها وإخضاعها للبحث العلمي، وكذا التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة. (إبراهيم، 2000، 38)

وقد تمت إجراء الدراسة الاستطلاعية في مركز التوجيه المدرسي والمهني بالوادي، بتاريخ الأسبوع الثاني من شهر مارس 2019، حيث شملت على مستشاري التوجيه المدرسي والمهني الذي وصل عددهم 30 مستشار ومستشارة.

2-1/ أهداف الدراسة الاستطلاعية:

لقد هدفت الدراسة الاستطلاعية لتحقيق ما يلي:

_التعامل المباشر مع أفراد العينة والتعرف على مدى تجاوبهم مع إجراءات البحث وتحديد الزمن اللازم لتطبيق الأداة المستعملة.

_التحقق من ملائمة المقياس مدى فهم المصطلحات لدى مستشاري التوجيه.

_التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس.

_التعرف على الظروف التي سيتم فيها إجراء البحث والصعوبات التي ربما نتعرض لها في تطبيق أدوات البحث.

_اكتشاف بعض جوانب القصور في إجراءات تطبيق المقياس والتي يمكن تفاديها في إجراء الدراسة الأساسية.

2-2/ نتائج الدراسة الاستطلاعية:

من خلال هذه الدراسة الاستطلاعية تم التوصل إلى:

_ تحديد مجتمع الدراسة وضبط العينة.

_ التأكد من تمتع أدوات الدراسة الخصائص السيكومترية لاستخدامها لاحقاً في الدراسة الأساسية.

_ تقدير الوقت اللازم لإجراء الدراسة الأساسية والفترة الزمنية المناسبة لإجراءها.

_ تحديد خطة تطبيق إجراءات الدراسة الأساسية.

3/ حدود الدراسة:

تتخصر الدراسة في ما يلي:

3-1/ الحدود الزمانية: تمت الدراسة الميدانية خلال الموسم الجامعي: 2019/2018.

3-2/ الحدود المكانية: مركز التوجيه المدرسي والمهني بالوادي.

3-3/ الحدود البشرية: مستشاري التوجيه المدرسي والمهني.

4/ عينة الدراسة:

تعد العينة جزء من الكل يختاره الباحث لأجل الحصول على بيانات تتعلق بموضوع بحثه لتعذر الحصول عليها من المجتمع برمته ويشترط في العينة أن تكون ممثلة تمثيلاً صحيحاً لمجتمع البحث. (محمد إبراهيم، 2005، 47)

لقد اعتمدنا في هذه الدراسة على العينة العشوائية البسيطة، وفيها يختار أفراد العينة بشكل عشوائي، بحيث يعطي لكل فرد من المجتمع الفرصة التي تعطي لغيره عند الاختيار، وهنا لكل فرد من أفراد المجتمع فرص متكافئة في الاختيار، أو يكون نصيب كل فرد من احتمال أن يسأل أو يستوجب مساوياً لنصيب أي فرد آخر من المجتمع.

(إبراهيم، 2000، 161)

ويتكون مجتمع الدراسة من مستشاري التوجيه بولاية الوادي البالغ عددهم الكلي (101) وفي هذه الدراسة بلغت عينة الدراسة الأساسية على 43 مستشار توجيه.

5/ أدوات الدراسة:

يعتمد الباحث في عملية جمع البيانات حول موضوع الظاهرة المدروسة، على عدة أدوات لجمع البيانات، حيث يستخدم الباحث في هذه العملية على أداة أو أداتين أو أكثر من ذلك، أما في هذه الدراسة اعتمدنا على أداة واحدة وهي: مقياس العنف المدرسي.

تم الاعتماد في هذه الدراسة على استبيان يقيس دور مستشار التوجيه في مواجهة ظاهرة العنف المدرسي يحتوي على 23 عبارة وبعد عرضه للمحكمين أخذت بعين الاعتبار كل ملاحظاتهم القيمة وتم التعديل والتغييرات اللازمة له. وكانت ملاحظات المحكمين تقضي بأنه يجب تعديل بعض البنود من حيث الصياغة اللغوية، وحذف بند رقم: 07 (انظر الملحق 03) والجدول التالي يوضح البنود التي تم إجراء التعديلات عليها هي:

جدول (01): يوضح التعديلات التي مست فقرات المقياس من حيث الصياغة

اللغوية

رقم البند	صياغة البنود قبل تعديلها	صياغة البنود بعد تعديلها
19	أعمل على تفعيل مجالس الآباء والمعلمين.	أعمل على تنشيط مجالس الأولياء والتلاميذ.
21	أعمل على إعادة هيكلة الأنشطة الثقافية والرياضية واعتماد التحفيز بغرض التقليل من ظاهرة العنف المدرسي.	أعمل على إعادة هيكلة الأنشطة الثقافية والرياضية بغرض التقليل من ظاهرة العنف المدرسي.
22	أعمل على تفعيل الوساطة بين التلاميذ.	أعمل على تفعيل الوساطة المدرسية بين التلاميذ.

وتتم الإجابة على بنود الاستبيان بأحد البديلين (نعم) (لا)، حيث تمنح الدرجة (1) للإجابة على البديل (لا)، والدرجة (2) للإجابة على البديل (نعم).

وتشمل البنود التي تقيس الاتجاه السلبي في الأرقام التالية: 05، 07، 08، 13.

أما باقي البنود فكانت تقيس الاتجاه الموجب.

6/ الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة:

6-1/ الصدق:

المقصود بالصدق: "هو أن يقيس الاختبار أو المقياس السمة أو القدرة أو الشيء الذي يدعى أن يقيسه. (دويدار، 2006، 171)

6-1-1/ صدق التمييز (المقارنة الطرفية):

اعتمدت الباحثة في قياس الصدق التمييزي للاستبيان على طريقة المقارنة الطرفية بعد تفريغ بيانات العينة الاستطلاعية، تم جمع درجاتهم الكلية وترتيبها ترتيباً تنازلياً، ثم تقسيم العينة لفئتين فئة عليا وفئة دنيا بنسبة 27 % في كل مجموعة.

تم استعمال نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية (SPSS₂₅) لحساب قيمة T لعينتين مستقلتين، حصلنا على النتائج المدونة في الجدول التالي:

جدول (02): يوضح نتائج صدق المقارنة الطرفية لمقياس العنف المدرسي

عدد أفراد المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة التجانس F	مستوى دلالة F	قيمة T	درجة حرية T	مستوى الدلالة T
عليا	43.75	0.46	3.46	غير دالة	10.62	14	دالة عند 0.01
دنيا	38.25	1.38					

من خلال الجدول رقم (02)، نجد أن المتوسط الحسابي للمجموعة العليا يساوي 43.75 وانحرافها المعياري يساوي 0.46، وأن المتوسط الحسابي للمجموعة الدنيا يساوي

38.25 وانحرافها المعياري يساوي 1.38 في حين نجد قيمة اختبار التجانس F تساوي 3.46 غير دالة، مما يدل على أن المجموعة العليا والمجموعة الدنيا متجانستين، وعليه فإن قيمة T تساوي 10.62 عند درجة حرية 14 وهي دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01، بناءً على ذلك نقول توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين العليا والدنيا، وعليه فالاستبيان يمكننا من التمييز بين المجموعتين، وعليه فهو يتمتع بالصدق التمييزي.

6-2/الوثبات:

ويقصد به مدى إعطاء الاختبار نفس الدرجات، أو القيم لنفس الفرد أو أفراد إذا ما تكررت عملية القياس.(عوض، 1998، 53)

6-2-1/التناسق الداخلي للبنود (ألفا كرونباخ):

قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس بطريقة التناسق الداخلي للبنود (ألفا كرونباخ) بواسطة نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية (SPSS₂₅)، النتائج مدونة في الجدول التالي :

جدول (03): يوضح حساب معامل ألفا كرونباخ

القرار	قيمة معامل ألفا كرونباخ	عدد البنود	الاستبيان
دال	0.72	22	العنف المدرسي

من خلال الجدول رقم (03) نجد أن قيمة ألفا كرونباخ، أي درجة التناسق الداخلي بين البنود تساوي 0.72، وبذلك يمكن القول بأن يتمتع بدرجة عالية من الوثبات .

6-2-2/ التجزئة النصفية:

قامت الباحثة بحساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية ، حيث تم تقسيم بنود المقياس إلى نصفين متكافئين (زوجي/ فردي) ، ثم حساب معامل الارتباط بيرسون بين النصفين باستعمال نظام الحزمة الإحصائية (SPSS₂₅) ، النتائج مدونة بالجدول التالي:

جدول (04): يوضح الحساب بطريقة بيرسون وسبيرمان براون

المؤشرات الإحصائية	قيمة R المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
قبل التعديل بيرسون	0.57	28	دالة عند 0.01
بعد التعديل سبيرمان براون	0.72		

من خلال الجدول رقم (04) نلاحظ أن قيمة r المحسوبة قبل التعديل بيرسون تساوي 0.57، وفي الحقيقة قيمة r المعبر عنها تعبر عن قيمة معامل الارتباط بين نصفي الاستبيان توجب تصحيح معادلة الطول فتحصلنا على قيمة r الحقيقية بعد التعديل سبيرمان تساوي 0.72 وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، وعليه يمكن القول بأن الاستبيان يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

7/ الأساليب والوسائل الإحصائية المستخدمة:

اعتمدت الباحثة في عملية تحليل البيانات على الأساليب الإحصائية التالية:

7-1/ الإحصاء الوصفي: التكرارات والنسب المئوية، المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري.

7-2/ الإحصاء الاستدلالي: معامل ألفا كرونباخ، التجزئة النصفية، بيرسون، معامل سبيرمان براون، اختبار t لدراسة الفروق بين مجموعتين مستقلتين.

كما تم الاعتماد على برنامج الحزم الإحصائية (Spss)، لمعالجة البيانات الإحصائية لمعطيات الدراسة.

الفصل الخامس:

عرض وتحليل ومناقشة وتفسير النتائج

تمهيد

1- عرض وتحليل نتائج الدراسة

1-1/ عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة

1-2/ عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية الأولى

1-3/ عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية الثانية

1-4/ عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية الثالثة

2- مناقشة وتفسير نتائج الدراسة

2-1/ مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الأولى

2-2/ مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الثانية

2-3/ مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الثالثة

2-4/ مناقشة وتفسير نتائج الفرضية العامة

خلاصة عامة واقتراحات الدراسة

تمهيد:

تعد مرحلة مناقشة النتائج من أهم مراحل البحث العلمي باعتبارها المرحلة التي يقوم بها الباحث باستخراج الأدلة والمؤشرات العلمية الكمية والكيفية التي تبرهن على إجابة الأسئلة. (العصفان، 1995، 111)

وعليه فإن في هذا الفصل سيتم عرض أهم النتائج المتحصل عليها في هذه الدراسة ثم تحليلها وتفسيرها ومناقشتها استناداً على الجانب النظري.

1- عرض وتحليل نتائج الدراسة:

1-1/ عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة :

تنص الفرضية العامة على أنه: لمستشار التوجيه دور في مواجهة ظاهرة العنف المدرسي تم قياس هذه الفرضية باستخدام التكرارات والنسب المئوية لإجابات مستشاري التوجيه على كل بند من بنود الاستبيان تحصلنا على النتائج المبينة في الجدول التالي:

جدول (05): التكرارات والنسب المئوية لإجابات مستشاري التوجيه

في مواجهة ظاهرة العنف المدرسي

الرقم	العبارة	نعم		لا	
		التكرار	%	التكرار	%
1	أقوم بتنشيط حملات إعلامية لتوعية التلاميذ بشأن العنف المدرسي.	38	88.4	5	11.6
2	عند حدوث اعتداء لفظي أو جسدي بين التلاميذ أ تدخل لمناقشة الأمر بينهم.	33	76.7	10	23.3
3	لمستشار التوجيه دور فعال في الحد من ظاهرة العنف المدرسي.	43	100	00	00

4	علاقتي جيدة مع التلاميذ.	43	100	00	00
5	ليس بالضرورة استدعاء ولي أمر التلميذ عند إصدار عنف.	29	67.4	14	32.6
6	أشعر بالرضا عند مساعدة التلاميذ في حل مشاكلهم.	38	88.4	5	11.6
7	عدم لجوء التلاميذ لي عند وقوع مشكلة.	41	95.3	2	4.7
8	قدراتي وإمكاناتي لا تساعدني لتصدي ظاهرة العنف المدرسي.	34	79.1	9	20.9
9	أقوم برصد أشكال ومظاهر العنف التي يقوم بها التلاميذ.	37	86	6	14
10	أقوم بالبحث عن الأسباب التي تدفع التلميذ للقيام بأعمال العنف داخل المحيط المدرسي.	43	100	00	00
11	أسعى لتجسيد سلوك السلم بدل العنف داخل المدرسة.	42	97.7	1	2.3
12	أقوم بإعلام الأولياء حول ما يقوم به أبناءهم من عنف داخل المدرسة وأتعاون معهم لإيجاد الحلول المناسبة.	42	97.7	1	2.3
13	لا أقوم بمراقبة دور رؤساء الأقسام تجاه السلوكيات العنيفة.	26	60.5	17	39.5
14	استخدم الأساليب التربوية والإرشادية في تعديل سلوك التلاميذ ومساعدتهم في التغلب على المشكلات التي تواجههم.	43	100	00	00

15	أقوم بإعداد برامج إرشادية لتدريب التلاميذ واكسابهم المهارات الاجتماعية التي تحصنهم الوقوع في المشكلات.	41	95.3	2	4.7
16	أعمل على تدريب الأساتذة على استخدام الأساليب الوقائية والعلاجية لتعديل سلوك التلاميذ.	38	88.4	5	11.6
17	أعمل على تنظيم لقاءات بين التلاميذ والأساتذة يتم فيها مناقشة القضايا السلوكية والانضباطية.	34	79.1	9	20.9
18	أسعى لتكثيف حصص الإرشاد الجماعي والتوعية الوقائية عبر المجالات المدرسية والملصقات الحائطية لتحسيس التلاميذ وتحسينهم من الميل إلى العنف.	37	86	6	14
19	أعمل على تنشيط مجالس الأولياء والمعلمين.	39	90.7	4	9.3
20	أقوم بمراجعة نظام التأديب المدرسي مع المدير والأساتذة ليصبح نظام تعديل سلوكي وقائي لا عقابي.	36	83.7	7	16.3
21	أعمل على إعادة هيكلة الأنشطة الثقافية والرياضية بغرض التقليل من ظاهرة العنف المدرسي.	34	79.1	9	20.9
22	أعمل على تفعيل الوساطة المدرسية بين التلاميذ.	40	93	3	7

من خلال الجدول رقم (04)، نجد أن الاستجابات حول دور مستشار التوجيه في مواجهة ظاهرة العنف المدرسي على بنود الاستبيان كالتالي:

بالنسبة للبند الأول: أقوم بتنشيط حملات إعلامية لتوعية التلاميذ بشأن العنف المدرسي، عدد المستشارين الذين أكدوا ذلك بنعم 38 مستشارا بنسبة 88.4 %، وهذا يدل على الدور الكبير الذي يلعبه مستشاري التوجيه في مواجهة ظاهرة العنف

بالنسبة للبند الثاني: عند حدوث اعتداء لفظي أو جسدي بين التلاميذ أتناول لمناقشة الأمر بينهم ، عدد المستشارين الذين أكدوا ذلك بنعم 33 مستشارا بنسبة 76.7 % ، وهذا يدل على الدور الكبير الذي يلعبه مستشاري التوجيه في مواجهة ظاهرة العنف.

بالنسبة للبند الثالث: لمستشار التوجيه دور فعال في الحد من ظاهرة العنف المدرسي، عدد المستشارين الذين أكدوا ذلك بنعم 43 مستشارا بنسبة 100%، وهذا يدل على الدور الكبير الذي يلعبه مستشاري التوجيه في مواجهة ظاهرة العنف.

بالنسبة للبند الرابع: علاقتي جيدة مع التلاميذ، عدد المستشارين الذين أكدوا ذلك بنعم 43 مستشارا بنسبة 100 %، وهذا يدل على الدور الكبير الذي يلعبه مستشاري التوجيه في مواجهة ظاهرة العنف.

بالنسبة للبند الخامس: ليس بالضرورة استدعاء ولي أمر التلميذ عند إصدار عنف ، عدد المستشارين الذين أكدوا ذلك بنعم 29 مستشارا بنسبة 67.4 %، وهذا يدل على الدور الكبير الذي يلعبه مستشاري التوجيه في مواجهة ظاهرة العنف.

بالنسبة للبند السادس: أشعر بالرضا عند مساعدة التلاميذ في حل مشاكلهم، عدد المستشارين الذين أكدوا ذلك بنعم 38 مستشارا بنسبة 88.4 %، وهذا يدل على الدور الكبير الذي يلعبه مستشاري التوجيه في مواجهة ظاهرة العنف.

بالنسبة للبند السابع: عدم لجوء التلاميذ لي عند وقوع مشكلة، عدد المستشارين الذين أكدوا ذلك بنعم 41 مستشارا بنسبة 95.3 %، وهذا يدل على الدور الكبير الذي يلعبه مستشاري التوجيه في مواجهة ظاهرة العنف.

بالنسبة للبند الثامن: قدراتي وإمكاناتي لا تساعدني لتصدي ظاهرة العنف المدرسي، عدد المستشارين الذين أكدوا ذلك بنعم 33 مستشارا بنسبة 76.7 %، وهذا يدل على الدور الكبير الذي يلعبه مستشاري التوجيه في مواجهة ظاهرة العنف.

بالنسبة للبند التاسع: أقوم برصد أشكال ومظاهر العنف التي يقوم بها التلاميذ، عدد المستشارين الذين أكدوا ذلك بنعم 37 مستشارا بنسبة 86 %، وهذا يدل على الدور الكبير الذي يلعبه مستشاري التوجيه في مواجهة ظاهرة العنف.

بالنسبة للبند العاشر: أقوم بالبحث عن الأسباب التي تدفع التلميذ للقيام بأعمال العنف داخل المحيط المدرسي، عدد المستشارين الذين أكدوا ذلك بنعم 43 مستشارا بنسبة 100 %، وهذا يدل على الدور الكبير الذي يلعبه مستشاري التوجيه في مواجهة ظاهرة العنف.

بالنسبة للبند الحادي عشر: أسعى لتجسيد سلوك السلم بدل العنف داخل المدرسة، عدد المستشارين الذين أكدوا ذلك بنعم 42 مستشارا بنسبة 97.7 %، وهذا يدل على الدور الكبير الذي يلعبه مستشاري التوجيه في مواجهة ظاهرة العنف.

بالنسبة للبند الثاني عشر: أقوم بإعلام الأولياء حول ما يقوم به أبناءهم من عنف داخل المدرسة وأتعاون معهم لإيجاد الحلول المناسبة، عدد المستشارين الذين أكدوا ذلك بنعم 42 مستشارا بنسبة 97.7 %، وهذا يدل على الدور الكبير الذي يلعبه مستشاري التوجيه في مواجهة ظاهرة العنف.

بالنسبة للبند الثالث عشر: لا أقوم بمراقبة دور رؤساء الأقسام تجاه السلوكيات العنيفة، عدد المستشارين الذين أكدوا ذلك بنعم 26 مستشارا بنسبة 60.5 %، وهذا يدل على الدور الكبير الذي يلعبه مستشاري التوجيه في مواجهة ظاهرة العنف.

بالنسبة للبند الرابع عشر: استخدم الأساليب التربوية والإرشادية في تعديل سلوك التلاميذ ومساعدتهم في التغلب على المشكلات التي تواجههم، عدد المستشارين الذين أكدوا ذلك بنعم 43 مستشارا بنسبة 100 %، وهذا يدل على الدور الكبير الذي يلعبه مستشاري التوجيه في مواجهة ظاهرة العنف.

بالنسبة للبند الخامس عشر: أقوم بإعداد برامج إرشادية لتدريب التلاميذ واكسابهم المهارات الاجتماعية التي تحصنهم الوقوع في المشكلات، عدد المستشارين الذين أكدوا ذلك بنعم 41 مستشارا بنسبة 95.3 %، وهذا يدل على الدور الكبير الذي يلعبه مستشاري التوجيه في مواجهة ظاهرة العنف.

بالنسبة للبند السادس عشر: أعمل على تدريب الأساتذة على استخدام الأساليب الوقائية والعلاجية لتعديل سلوك التلاميذ، عدد المستشارين الذين أكدوا ذلك بنعم 38 مستشارا بنسبة 88.4 %، وهذا يدل على الدور الكبير الذي يلعبه مستشاري التوجيه في مواجهة ظاهرة العنف.

بالنسبة للبند السابع عشر: أعمل على تنظيم لقاءات بين التلاميذ والأساتذة يتم فيها مناقشة القضايا السلوكية والانضباطية، عدد المستشارين الذين أكدوا ذلك بنعم 34 مستشارا بنسبة 79.1 %، وهذا يدل على الدور الكبير الذي يلعبه مستشاري التوجيه في مواجهة ظاهرة العنف.

بالنسبة للبند الثامن عشر: أسعى لتكثيف حصص الإرشاد الجماعي والتوعية الوقائية عبر المجالات المدرسية والملصقات الحائطية لتحسيس التلاميذ وتحسينهم من الميل إلى العنف، عدد المستشارين الذين أكدوا ذلك بنعم 37 مستشارا بنسبة 86 %، وهذا يدل على الدور الكبير الذي يلعبه مستشاري التوجيه في مواجهة ظاهرة العنف.

بالنسبة للبند التاسع عشر: أعمل على تنشيط مجالس الأولياء والمعلمين، عدد المستشارين الذين أكدوا ذلك بنعم 39 مستشارا بنسبة 90.7 %، وهذا يدل على الدور الكبير الذي يلعبه مستشاري التوجيه في مواجهة ظاهرة العنف.

بالنسبة للبند العشرون: أقوم بمراجعة نظام التأديب المدرسي مع المدير والأساتذة ليصبح نظام تعديل سلوكي وقائي لا عقابي، عدد المستشارين الذين أكدوا ذلك بنعم 36 مستشارا بنسبة 83.7 %، وهذا يدل على الدور الكبير الذي يلعبه مستشاري التوجيه في مواجهة ظاهرة العنف.

بالنسبة للبند الواحد والعشرون: أعمل على إعادة هيكلة الأنشطة الثقافية والرياضية بغرض التقليل من ظاهرة العنف المدرسي، عدد المستشارين الذين أكدوا ذلك بنعم 34 مستشارا بنسبة 79.1 %، وهذا يدل على الدور الكبير الذي يلعبه مستشاري التوجيه في مواجهة ظاهرة العنف.

بالنسبة للبند الثاني والعشرون: أعمل على تفعيل الوساطة المدرسية بين التلاميذ، عدد المستشارين الذين أكدوا ذلك بنعم 40 مستشارا بنسبة 93 %، وهذا يدل على الدور الكبير الذي يلعبه مستشاري التوجيه في مواجهة ظاهرة العنف.

بناء على ذلك نقبل الفرض العام القائل بأن لمستشار التوجيه دور كبير في مواجهة ظاهرة العنف المدرسي.

1-2/ عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية الأولى :

تتص الفرضية الفرعية الأولى على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستشاري التوجيه في مواجهة ظاهرة العنف المدرسي باختلاف جنسهم.

تم قياس هذه الفرضية باستخدام اختبار ت لعينتين مستقلتين، بواسطة نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية SPSS₂₅ ، حصلنا على النتائج المبينة في الجدول التالي:

جدول (06): يوضح قيمة T ودالاتها الإحصائية للفروق بين

الجنسين في مواجهة ظاهرة العنف المدرسي

عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F المحسوبة	دلالة F	قيمة T المحسوبة	درجة الحرية	دلالة T
مستشار	11	41.27	1.84	غير دالة	0.085	41	غير دالة
مستشارة	32	41.34	2.53	دالة إحصائية			إحصائية

من خلال الجدول رقم (06)، نجد أن المتوسط الحسابي لمجموعة المستشارين يساوي 41.27 وانحرافهم المعياري يساوي 1.84، وأن المتوسط الحسابي لمجموعة المستشارات يساوي 41.34 وانحرافهم المعياري يساوي 2.53، في حين نجد قيمة اختبار التجانس F تساوي 1.02 وهي غير دالة إحصائياً وعليه يمكن القول بأن مجموعة المستشارين والمستشارات متجانستين وعليه بلغت قيمة T تساوي 0.085 وهي غير دالة إحصائياً عند درجة حرية 41، بناءً على ذلك نرفض الفرض القائل بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستشاري التوجيه في مواجهة ظاهرة العنف المدرسي باختلاف جنسهم، ونقبل الفرض الصفري القائل بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستشاري التوجيه في مواجهة ظاهرة العنف المدرسي باختلاف جنسهم.

1-3/ تحليل نتائج الفرضية الفرعية الثانية :

تتص الفرضية الفرعية الثانية على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستشاري التوجيه في مواجهة ظاهرة العنف المدرسي باختلاف خبرتهم.

تم قياس هذه الفرضية باستخدام اختبار t لعينتين مستقلتين، بواسطة نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية SPSS₂₅ ، حصلنا على النتائج المبينة في الجدول التالي:

جدول (07): يوضح قيمة T ودلالاتها الإحصائية للفروق في

الخبرة بين المستشارين في مواجهة ظاهرة العنف المدرسي

عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F المحسوبة	دلالة F	قيمة T المحسوبة	درجة الحرية	دلالة T
أقل من 5 سنوات	26	41.53	2.08	غير دالة إحصائيا	0.72	41	غير دالة إحصائيا
أكثر من 5 سنوات	17	41	2.76				

من خلال الجدول رقم (07)، نجد أن المتوسط الحسابي لمجموعة مستشاري التوجيه الذين تقل خبرتهم عن خمس سنوات يساوي 41.53 وانحرافهم المعياري يساوي 2.08، وأن المتوسط الحسابي لمجموعة مستشاري التوجيه الذين تفوق خبرتهم خمس سنوات يساوي 41 وانحرافهم المعياري يساوي 2.76، في حين نجد قيمة اختبار التجانس F تساوي 1.92 وهي غير دالة إحصائياً وعليه يمكن القول بأن مجموعة مستشاري التوجيه الذين تقل خبرتهم عن خمس سنوات ومجموعة مستشاري التوجيه الذين تفوق خبرتهم خمس سنوات متجانستين وعليه بلغت قيمة T تساوي 0.72 وهي غير دالة إحصائياً عند درجة حرية 41، بناءً على ذلك نرفض الفرض القائل بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستشاري التوجيه في مواجهة ظاهرة العنف المدرسي باختلاف خبرتهم، ونقبل الفرض الصفري القائل بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستشاري التوجيه في مواجهة ظاهرة العنف المدرسي باختلاف خبرتهم..

1-4/تحليل نتائج الفرضية الفرعية الثالثة :

تنص الفرضية الفرعية الثالثة على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستشاري التوجيه في مواجهة ظاهرة العنف المدرسي باختلاف شهادتهم العلمية ، تم قياس هذه الفرضية باستخدام اختبار تحليل التباين ، بواسطة نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية SPSS₂₅ ، حصلنا على النتائج المبينة في الجدول التالي :

جدول (08) يوضح قيمة F ودلالاتها الإحصائية للفروق بين المستشارين

حسب نوع الشهادة العلمية في مواجهة ظاهرة العنف المدرسي

عدد أفراد المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F	مستوى الدالة F
ليسانس	40.68	2.44	3.177	غير دالة إحصائياً
ماستر . ماجستير	42	1.96		
دكتوراه	44	00		

يتضح من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول رقم (08) أنه بالنسبة للمتوسط الحسابي لمجموعة المستشارين ذوي شهادة الليسانس يساوي 40.68 وانحرافهم المعياري يساوي 2.44، وأن المتوسط الحسابي لمجموعة مستشاري التوجيه ذوي شهادة الماستر (ماجستير) يساوي 42 وانحرافهم المعياري يساوي 1.96، وأن المتوسط الحسابي لمجموعة مستشاري التوجيه ذوي شهادة الدكتوراه يساوي 44 وانحرافهم المعياري يساوي 0، في حين بلغت قيمة " F " تساوي: 3.177 وهي غير دالة إحصائياً، وعليه نرفض الفرضية

الفرعية الثالثة القائلة بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستشاري التوجيه في مواجهة ظاهرة العنف المدرسي باختلاف شهادتهم العلمية ونقبل الفرضية الصفرية القائلة بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستشاري التوجيه في مواجهة ظاهرة العنف المدرسي باختلاف شهادتهم العلمية

2/مناقشة وتفسير نتائج الدراسة:

2-1/مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الأولى:

تنص الفرضية الفرعية الأولى على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستشاري التوجيه في مواجهة ظاهرة العنف المدرسي باختلاف جنسهم، وقد أسفرت نتيجة الفرضية على رفض فرضية البحث بحيث أنها لم تتحقق.

ربما يعود ذلك إلى اتفاق كلا من الجنسين على وجود العنف في الوسط المدرسي، وسعي كلا الطرفين على معرفة الأسباب والعوامل المؤثرة فيه ومحاولتهم لإيجاد حلول لتلك الأسباب. وهذا نتيجة أخذهم بعين الاعتبار إلى الإحصائيات التي أعلنت عليها وزارة التربية عبر مختلف وسائل الإعلام عن خطورة هذه الظاهرة واستفحالها في الوسط المدرسي بجميع مراحلها، كما قامت دراسة مفتشية أكاديمية الجزائر بدراسة حول هذه الظاهرة في منطقة بن عكنون أن 89.78% من التلاميذ و 92.57% من التلميذات أكدوا وجود العنف في المؤسسة التربوية الجزائرية. (عجرو، 2007، دص)

فمن خلال هذه الإحصائيات يعمل مستشاري التوجيه باختلاف جنسهم تحمل المسؤولية على عاتقهم لأن المستشار التوجيه يعتبر الأقرب للتلميذ في مساعدته على حل مشكلاته وذلك من خلال إقامة العلاقة الاجتماعية النفسية فيهدف من خلالها إلى مساعدة التلميذ على إيجاد الحلول لمشاكله الشخصية والاجتماعية والتربوية والمهنية، ومساعدته أيضا على تقبل ذاته كما هي أي عندما تتضح شخصية التلميذ بمكوناتها المختلفة بالنسبة لمستشار التوجيه يصبح من الضروري أن يبذل أقصى مجهوداته لكي يساعد التلميذ على تقبل هذه الصورة بالرضا، لأن ذلك هو أساس لتحسين وتطور النمو، كما يشعر مستشار التوجيه أيضا على مساعدة التلميذ في تخطي بعض المشكلات النفسية التي يتعرض لها أثناء مساره الدراسي. (بورزق، 2018، 130)

وظائفهم في كما قد يفسر عدم وجود اختلاف بين الجنسين في مواجهتهم لظاهرة العنف المدرسي في فهم طبيعة هذه المشكلة وفهم طبيعة عملهم معها، والظروف المحيطة بهم تجعلهم يتوحدون في كيفية استخدام الاستراتيجيات التي تساعد في التخلص من ظاهرة العنف المدرسي، فمثل هذه المشكلات السلوكية يشترك فيها المستشارين والمستشارات إلى تحقيق هدف واحد وهو محاولتهم لمساعدة التلاميذ على التكيف في المحيط المدرسي وأيضاً مساعدة المنظومة التربوية للتخلص من هذه المشكلات السلوكية التي تشكل عائقاً على المؤسسة.

2-2/ مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الفرعية الثانية على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستشاري التوجيه في مواجهة ظاهرة العنف المدرسي باختلاف خبرتهم، وقد أسفرت نتيجة الفرضية على رفض فرضية البحث بحيث أنها لم تتحقق.

وربما يعود ذلك إلى سعي المستشارين لتحقيق نفس الأهداف لأن المستشار التوجيه هو المسؤول على الكشف عن الظواهر السلوكية التي من بينها العنف المدرسي، وأنه الأكثر دراية بما يجري في المؤسسة لهذا وجب استشارته ومساهمته في وضع سياسة وأهداف تخدم نظام المدرسة. كما أن طبيعة عمله تستلزم عليه تكوين علاقات بين التلاميذ مما يحقق له الانسجام ويسهل مهمته في توجيه التلاميذ نحو السلوكات السوية، ويتم ذلك عن طريق الوسائل والتقنيات التي يستخدمها كالمقابلة والملاحظة والاختبارات النفسية ودراسة الحالة.

كما يمكن التفسير أيضاً إلى أن مستشاري التوجيه يطبقون قوانين وتعليمات موحدة من طرف وزارة التربية وأن هذه القوانين والتعليمات تكون محكمة أي بها نوع من النمطية في العمل بغض النظر عن سنوات الخبرة أو الأقدمية سواء كان المستشار جديداً أم قديماً فعليه التقيد بالتعليمات المخططة من قبل وزارة التربية.

كما أنه يعود السبب إلى مدى وعي المستشارين بطبيعة العمل وحرصهم على تحقيق ذواتهم في هذه المهنة من جهة وتحقيق أهداف المدرسة من جهة أخرى.

2-3/ مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الفرعية الثالثة على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستشاري التوجيه في مواجهة ظاهرة العنف المدرسي باختلاف شهادتهم العلمية، وقد أسفرت نتيجة الفرضية على رفض فرضية البحث بحيث أنها لم تتحقق.

ويمكن تفسير ذلك أن المترشحين لمسابقة مهنة مستشار التوجيه المدرسي والمهني يشترط فيها أن يكونوا حاملين لشهادة الليسانس، لأن في هذه المسابقات يتم الاعتماد على شهادة الليسانس فقط. وبالتالي فهذا قد يجعل إلى وجود عدم فروق بينهم من خلال الشهادة العلمية.

كما يعود السبب أيضا إلى التطرق لنفس المقاييس التي تدرس في الجامعة لكل المستويات لمستشار التوجيه التي تمس التلاميذ في الوسط المدرسي وأن هذه المقاييس لا تختلف عن بعضها البعض.

وربما يعود أيضا إلى إلقاءهم لنفس الدورات التكوينية في هذا المجال من طرف مركز التوجيه المدرسي والمهني حتى يتمكنوا من اكتساب خبرة في مجال عملهم، والتعرف على بعض الحلول التي يحاول فيها المستشارين من التخلص من مشكلة العنف داخل الوسط المدرسي لأخذ أفكار جديدة فيما بينهم.

2-4/ مناقشة وتفسير نتائج الفرضية العامة:

تنص الفرضية العامة على أن لمستشار التوجيه دور في مواجهة ظاهرة العنف المدرسي، وقد توصلت نتائج الدراسة من خلال الأساليب الإحصائية المستخدمة فيها إلى تأكيد وجود دور كبير لمستشار التوجيه في مواجهة ظاهرة العنف المدرسي.

ويرجع هذا من خلال الدور الذي يلعبه مستشار التوجيه مع التلاميذ حيث أوضحت النتائج أنه هناك علاقة قوية بين مستشار التوجيه والتلاميذ من خلال مهامه في المتابعة النفسية والاجتماعية، حيث يهدف مستشار التوجيه إلى إزاحة جميع العوائق والصعوبات التي يمكن أن تتعرض للتلميذ في مشواره الدراسي وتسبب له سوء التوافق المدرسي. لذلك يحاول التقرب من التلميذ لحل مشكلاته النفسية والاجتماعية ويحدث هذا عن طريق المقابلات المتكررة حيث أن أسلوب التوجيه المتمركز أو المواجهة تسمح للتلميذ من تحقيق عدة أهداف

تتمثل في: مساعدة التلميذ على فهم نفسه وتقبلها، وأيضا مساعدة التلاميذ على التفكير الحر والتعبير عن مشاعرهم بموضوعية وإظهار حاجاتهم الإرشادية التي لم تشبع وذلك بدون خوف أو تردد أو خجل. إضافة إلى ذلك تقديم المعلومات الاجتماعية التربوية، التي تهم التلميذ وتستخدم عند الحاجة إليها، وكذلك تساعد التلميذ على تنمية قدراته على التكيف مع مشكلاته وحلها بشكل مبكر بذاتية مستقلة، وتساعد التلميذ على تقرير إمكانية اتخاذ القرارات المتصلة بحياته.(محمود، 1994، 149)

وبالنسبة للحالات الخاصة التي يتابعها المستشار بصورة مستمرة فقد يكتشفها هو بنفسه أثناء الحصص الإعلامية أو أثناء نشاطه التقييمي أو عن طريق الملاحظة العامة، وربما يدلّه عليها أحد أعضاء الفريق التربوي أو الإداري، أو قد تأتي الحالة بنفسها لكي تطلب المساعدة، وهذا طبعا يتوقف على درجة الثقة الموجودة بين التلميذ والمستشار. ولكي يتمكن مستشار التوجيه من المساعدة الفعلية للتلميذ "يحتاج إلى فهم العوامل الاجتماعية وتأثيراتها على الفرد، لأنها عظيمة الأهمية ويجب ملاحظة الوضع الاقتصادي للعائلة وإعطاء ذلك اعتبارات كثيرة.(خمد، 2014، 117)

ومن هنا يتضح أيضا دور مستشار التوجيه من خلال تقديم حصص إعلامية للتلاميذ هذه الأخيرة، تمثل كافة أوجه النشاطات الاتصالية التي تستهدف إبلاغ الجمهور بكافة الحقائق والأخبار والمعلومات عن القضايا والموضوعات والمشكلات ومجريات الأمور، مما يؤدي إلى خلق أكبر درجة من الوعي والمعرفة والإدراك والإحاطة الشاملة لدى فئات المتلقين للمادة الإعلامية.(بورزق، 2018، 128)

إضافة إلى ذلك أنه يقوم بتنشيط حصص إعلامية جماعية وتنظيم لقاءات لأولياء التلاميذ قصد مساعدة أبناءهم للتغلب على مشاكلهم السلوكية والتربوية.

خلاصة عامة واقتراحات الدراسة:

جاءت هذه الدراسة حول دور مستشار التوجيه في مواجهة ظاهرة العنف المدرسي، حيث بينت الدراسة مدى فاعلية دور مستشار التوجيه في مواجهته لهذه الظاهرة، من حيث المهام الموكلة له، وخاصة علاقته الكبيرة مع التلاميذ بالكشف عن المشكلات التي يعانون منها ومساعدتهم في حلها التي من بينها العنف المدرسي الذي تستدعي منه التدخل للتصدي لهذه الظاهرة التي تعيق نظام المؤسسة.

ولقد توصلت نتائج الدراسة أن لمستشار التوجيه دور كبير في مواجهة ظاهرة العنف المدرسي، كما توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق بين مستشاري التوجيه في مواجهتهم لظاهرة العنف تعزى لمتغير الجنس، والخبرة، والشهادة العلمية.

وبناء على النتائج المتحصل عليها من خلال الدراسة يمكن إدراج جملة من المقترحات، والتي نتوجه بها خاصة إلى مستشاري التوجيه المدرسي والمهني، وذلك من أجل توفير بيئة آمنة تشجع التلاميذ على التعلم. فإن الدراسة تقترح مايلي:

- ✓ تعزيز التكوين للمستشارين لإكسابهم الكفاءة اللازمة وكيفية التعامل مع التلاميذ.
- ✓ دعوة القائمين على المنظومة التربوية وخاصة مركز التوجيه المدرسي والمهني الاهتمام أكثر بمعالجة ظاهرة العنف بالمدارس الجزائرية وتنميتها في أدوار المستشار.
- ✓ إجراء مستشار التوجيه متابعة دورية مع التلاميذ يظهر عليهم استعداد لممارسة العنف.
- ✓ قيام مستشار التوجيه بأيام تحسيسية وتوعية حول مخاطر العنف المدرسي وإشراك التلاميذ فيها.
- ✓ تكثيف الدراسات حول ظاهرة العنف المدرسي من طرف مستشار التوجيه تحت إشراف المراكز الولائية للتوجيه المدرسي والمهني.

✓ العمل على رصد الإحصائيات المتعلقة بجميع السلوكيات للعنيف التي تحدث داخل المدارس بجميع أشكالها وهذا من أجل إظهار الحجم الحقيقي للظاهرة، وهو الأمر الذي من شأنه إمكانية وضع خطة شاملة تنظم جميع الأطراف الفاعلة لمماريتها.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

- إبراهيم مروان، عبد المجيد (2000). أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية. ط1. عمان: مؤسسة الوراق.
- أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف (2009). المهارات الإرشادية. ط1. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- أبو عباة، صالح بن عبد الله ونيازي، عبد المجيد بن طاش (2000). الإرشاد النفسي والاجتماعي. الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- أحمد ناصر، محمد حسين (2017). العنف المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في مدينتي رام الله والبيرة. رسالة ماجستير منشورة. جامعة القدس المفتوحة: فلسطين.
- بدوي زكي، أحمد (1978). معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية. بيروت: مكتبة لبنان.
- بوطورة، كمال (2017). مظاهر العنف المدرسي وتداعياته في المدارس الثانوية الجزائرية. رسالة دكتوراه منشورة. جامعة محمد خيضر: بسكرة.
- براهمية، صونية (2006). تأثير الوضعية المهنية على أداء مستشار التوجيه المدرسي والمهني. رسالة ماجستير منشورة. جامعة الأخوة منتوري: قسنطينة.
- بن حسان زينة، بلعادي إبراهيم (جوان 2015). العنف في المدرسة: نتاج مدرسي أم انعكاس للعنف المجتمعي. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. العدد 19. 39-50.
- بورزق، نوار (جوان 2018). دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي في تحسين التحصيل الدراسي دراسة ميدانية بثنائية مصطفى بن بوالعيد الشريعة. مجلة الرسالة الدراسات والبحوث الإنسانية. تبسة. 2(7). 123-135.
- بول مسن جون كونجر، جيروم كاجان (دون سنة). أسس سيكولوجية الطفولة والمراهقة (ترجمة أحمد العزيز سلامة). الكويت: مكتبة الفلاح.
- بيومي، محمد أحمد (2005). المشكلات الاجتماعية. الاسكندرية: دار المعرفة.

التل، شادية أحمد والحري، نشمية عبد الله (2014). العنف المدرسي وعلاقته بسلوكيات العجز المتعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة في ضوء بعض المتغيرات. مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية. 9(1). 48-69.

جميل، طه سمية (2005). الإرشاد النفسي. مصر: عالم الكتب.

جودة، فاضل جبار (2015). اضطرابات ما بعد الضغوط الصدمية وعلاقتها بالعنف المدرسي لدى تلامذة المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية الأساسية. 31(89). 649-676.

حامد، خالد (2003). منهج البحث العلمي. الجزائر: دار ربحانة للنشر والتوزيع.

حسين، طه عبد العظيم (2004). الإرشاد النفسي. ط1. الأردن: دار الفكر للنشر.

حسين، طه عبد العظيم (2007). سيكولوجية العنف العائلي والمدرسي. ط1. الاسكندرية: جامعة الجامعة الجديدة.

حصيلة التقارير السنوية للسنة الدراسية 1998/1999، وزارة التربية الوطنية.

حمود، طه وواضح، العمري (2015). أسباب العنف لدى تلاميذ المتوسطة حسب آراء المدرسين. مجلة الأستاذ. 2(214). 157-174.

خلف، محمد أحمد (2018). أثر برنامج إرشادي في خفض مستوى العنف المدرسي لدى طلاب المرحلة المتوسطة. دراسات موصلية. العدد 47. 101-134.

خمد، محمد (سبتمبر 2014). تأثير الوضعية المهنية على أداء مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني. مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي. العدد 08. 109-124.

خميس، عبد العزيز (جوان 2016). الاحتراق النفسي لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة ورقلة. العدد 24. 121-133.

الخولي، محمود السعيد (2008). *العنف المدرسي الأسباب وسبل المواجهة*. ط1. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

دوبدار، عبد الفتاح محمد (2006). *المرجع في مناهج البحث في علم النفس وفنيات كتابة البحث العلمي*. ط2. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية للنشر والتوزيع.

السعيدة، جهاد علي (2014). أسباب العنف المدرسي ووسائل الحد منه من وجهة نظر أولياء أمور طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن. *دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية*. 41. (1). 54-69.

الشهري، علي بن محمد عبد الرحمان (2009). *العنف في المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين والطلاب*. رسالة ماجستير منشورة. جامعة نايف للعلوم الأمنية: السعودية.

الشيخ محمود، محمد عبد الحميد (1994). *الإرشاد المدرسي*. سوريا: منشورات جامعة دمشق.

عبدي، سميرة (2011). *الضغط المدرسي وعلاقته بسلوكيات العنف والتحصيل الدراسي لدى المراهق المتمدرس (15-17) سنة*. رسالة ماجستير منشورة. جامعة مولود معمري: تيزي وزو.

عجروود، صباح (2007). *التوجيه المدرسي وعلاقته بالعنف في الوسط المدرسي حسب اتجاهات تلاميذ مرحلة الثانوية*. رسالة ماجستير منشورة. جامعة منتوري: قسنطينة.

العسфан، صالح محمد (1995). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. ط1. الرياض: مكتبة العبيكان.

العقاد، عصام عبد اللطيف (2011). *سيكولوجية العدوانية وترويضها*. القاهرة: دار الغريب للطباعة والنشر

علياء، شكري وآخرون (1992). *الأسرة والطفولة (دراسة اجتماعية انثروبولوجيا)*. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

عليان، مصطفى رحي وغنيم، محمد عثمان (2000). *مناهج وأساليب البحث العلمي*. ط1. الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

عمراني، محمد (2014). *وجهة نظر مستشاري التوجيه المهني والمدرسي حول عملية تفعيل دورهم في المؤسسات التربوية*. رسالة ماجستير منشورة. جامعة وهران: الجزائر.

عوض، عباس محمود (1998). *القياس النفسي بين النظرية والتطبيق*. مصر: دار المعرفة الجامعية الازارطة.

غزال، نهاية إسماعيل والروسان، هدى محمد عساف (أبريل 2017). *اتجاهات الطلبة نحو العنف المدرسي في مدراس الجبيل الصناعية*. مجلة كلية التربية جامعة الأزهر. (173) الجزء الثاني. 253-283.

القرار الوزاري رقم 827 المؤرخ في 13 نوفمبر 1991 المتضمن تحديد مسؤوليات وواجبات مستشار التوجيه المدرسي و المهني.

القرعان، أحمد خليل محمد (دون سنة). *التوجيه والإرشاد التربوي*. الأردن: دار المسيرة للنشر.

قناوي، محمد هدى (1996). *سيكولوجية المراهقة*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

كامل محمد، فاطمة (2011). *العنف المدرسي عند الأطفال وعلاقته بفقدان أحد الوالدين*. دراسات تربوية. العدد 14. 179-208.

كروم، خميسي (2005). *الضغط النفسي وعلاقته بالعنف المدرسي لدى تلاميذ الثانويات*. رسالة ماجستير منشورة. جامعة منتوري: قسنطينة.

لبوز، عبد الله والأعور، إسماعيل (دون سنة). *ضغوط وعراقيل أداء مستشار التوجيه المدرسي لمهامه في المقاطعة*. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. 256-268.

مشعان، ربيع هادي (2003). *الإرشاد التربوي*. ط1. عمان، الأردن: الدار العلمية الدولية ودار الثقافة.

المرشدي، عماد حسين ونصار، علي تقي الدين عباس (2018). العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة من وجهة نظر مدرسيهم. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية/جامعة بابل. العدد 37. 806-829.

مكي، رجاء وعجم، سامي (2008). إشكالية العنف (العنف المشروع والعنف المدان). ط1. بيروت: المؤسسة الجامعية لدراسات والنشر والتوزيع.

ملحم، سامي محمد (2007). مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي. ط1. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

محمد إبراهيم، المختار (2005). مراحل البحث الاجتماعي. ط1. الأردن: دار الفكر.

النجار، فايز جمعة صالح والنجار، نبيل جمعة (2009). أساليب البحث العلمي. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

النوفلي، عبد الرحمان بن مبارك بن الماس (2013). أثر العنف المتلفز على السلوك العدواني لدى عينة من أطفال ما قبل المدرسة. رسالة ماجستير منشورة. جامعة نزوى: سلطنة عمان.

النيرب، عبد الله محمد (2008). العوامل النفسية والاجتماعية المسؤولة عن العنف المدرسي في المرحلة الإعدادية كما يدركها المعلمون والتلاميذ في قطاع غزة. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية. غزة.

الوطاسي، نور الدين والواسطي، بشرى وبودين، لطيفة والوسيطي، ماجدة (2014). دراسة ميدانية تحليلية في علم الاجتماع التربوي حول ظاهرة العنف المدرسي. مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية/جامعة الوادي. العدد 5. 41-55.

الملاحق

الملاحق:

الملحق (01): جدول خاص بقائمة الأساتذة المحكمين

الرقم	أسماء الأساتذة	الدرجة
01	عوين بلقاسم	أستاذ محاضر في علم النفس
02	مصطفى منصور	دكتوراه في علوم التربية
03	عمار حمامه	أستاذ محاضر "ب" في علم النفس تنظيم وعمل

الملحق رقم (02): استمارة صدق المحكمين:

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي

قسم علوم تربية



استمارة صدق المحكمين

الاسم و اللقب:.....

التخصص:.....

الدرجة العلمية:.....

الجامعة:.....

أستاذي الفاضل، أستاذتي الفاضلة السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته. في إطار إعداد مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر بعنوان "دور مستشار التوجيه في مواجهة ظاهرة العنف المدرسي". ونظرا لخبرتكم وتجربتكم الطويلة نرجو التكرم بالمساهمة في تحكيم هذه الاستمارة من حيث:

_مدى قياس العبارة.

_مدى ملائمة الصياغة اللغوية للعبارة.

التعريفات الإجرائية:

-تعريف العنف المدرسي: هو مجموعة من السلوكات الغير مقبولة من ضرب واعتداء وسب وشتم....الخ التي يقوم بها التلاميذ في المؤسسات التربوية بهدف إلحاق الضرر والأذى الجسدي والنفسي والمادي بالآخرين.

ويعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها مستشار التوجيه في مقياس الذي يقيس دور مستشار التوجيه في مواجهة ظاهرة العنف المدرسي.

الرقم	العبارة	يقيس	لا يقيس	التعديل	الملاحظات
01	أقوم بتنشيط حملات إعلامية لتوعية التلاميذ بشأن العنف المدرسي				
02	عند حدوث اعتداء لفظي أو جسدي بين التلاميذ أتناول لمناقشة الأمر بينهم				
03	لمستشار التوجيه دور فعال في الحد من ظاهرة العنف المدرسي				
04	علاقتي جيدة مع التلاميذ				
05	ليس بالضرورة استدعاء ولي أمر التلميذ عند إصدار عنف				
06	أشعر بالرضا عند مساعدة				

				التلاميذ في حل مشاكلهم	
				لا تساهم الإدارة المدرسية في التصدي لظاهرة العنف المدرسي	07
				عدم لجوء التلاميذ لي عند وقوع مشكلة	08
				قدراتي و إمكانياتي لا تساعدني لتصدي ظاهرة العنف المدرسي	09
				أقوم برصد أشكال ومظاهر العنف التي يقوم بها التلاميذ	10
				أقوم بالبحث عن الأسباب التي تدفع التلميذ للقيام بأعمال العنف داخل المحيط المدرسي	11
				أسعى إلى تجسيد سلوك السلم بدل العنف داخل المدرسة	12
				أقوم بإعلام الأولياء حول ما يقوم به أبناءهم من عنف داخل المدرسة وأتعاون معهم لإيجاد الحلول المناسبة	13
				لا أقوم بمراقبة دور رؤساء الأقسام تجاه السلوكيات العنيفة	14
				استخدم الأساليب التربوية والإرشادية في تعديل سلوك التلاميذ ومساعدتهم في التغلب على المشكلات التي تواجههم	15
				أقوم بإعداد برامج إرشادية لتدريب التلاميذ واكسابهم المهارات الاجتماعية التي تحصنهم الوقوع في المشكلات	16
				أعمل على تدريب الأساتذة على استخدام الأساليب	17

				الوقائية والعلاجية لتعديل سلوك التلاميذ	
				أعمل على تنظيم لقاءات بين التلاميذ و الأساتذة يتم فيها مناقشة القضايا السلوكية والانضباطية	18
				أسعى لتكثيف حصص الإرشاد الجماعي و التوعية الوقائية عبر المجالات المدرسية والملصقات الحائطية لتحسيس التلاميذ وتحسينهم من الميل إلى العنف	19
				أعمل على تفعيل مجالس الآباء و المعلمين	20
				أقوم بمراجعة نظام التأديب المدرسي مع المدير والأساتذة ليصبح نظام تعديل سلوكي وقائي لا عقابي	21
				أعمل على إعادة هيكلة الأنشطة الثقافية و الرياضية واعتماد التحفيز بغرض التقليل من ظاهرة العنف المدرسي	22
				أعمل على تفعيل الوساطة بين التلاميذ	23

ملاحظات عامة حول الموضوع:

.....

.....

.....

الملحق رقم(03): الاستبيان في صورته النهائية

البيانات الشخصية:

	الجنس:		ذكر		أنثى
	الخبرة:		أقل من 5 سنوات		أكثر من 5 سنوات
	الشهادة العلمية:		ليسانس		ماستر (ماجستير)
	دكتوراه				

تعليلة المقياس:

أخي المستشار، أختي المستشارة:

في إطار إنجاز مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر إرشاد و توجيه نرجو منكم مساعدتنا في إنجاز المذكرة بعنوان: "دور مستشار التوجيه تجاه ظاهرة العنف المدرسي"، وذلك بالإجابة على بنود الاستمارة بكل موضوعية، بوضع العلامة (X) في الخانة المناسبة لاختيارك، مع العلم أن هذه نتائج هذه الدراسة تستخدم لغرض علمي.

الرقم	العبارة	نعم	لا
01	أقوم بتنشيط حملات إعلامية لتوعية التلاميذ بشأن العنف المدرسي		
02	عند حدوث اعتداء لفظي أو جسدي بين التلاميذ أتدخل لمناقشة الأمر بينهم		
03	لمستشار التوجيه دور فعال في الحد من ظاهرة العنف المدرسي		
04	علاقتي جيدة مع التلاميذ		
05	ليس بالضرورة استدعاء ولي أمر التلميذ عند إصدار عنف		
06	أشعر بالرضا عند مساعدة التلاميذ في حل مشاكلهم		
07	عدم لجوء التلاميذ لي عند وقوع مشكلة		
08	قدراتي وإمكاناتي لا تساعدني لتصدي ظاهرة العنف المدرسي		
09	أقوم برصد أشكال ومظاهر العنف التي يقوم بها التلاميذ		
10	أقوم بالبحث عن الأسباب التي تدفع التلميذ للقيام بأعمال العنف داخل المحيط المدرسي		
11	أسعى إلى تجسيد سلوك السلم بدل العنف داخل المدرسة		
12	أقوم بإعلام الأولياء حول ما يقوم به أبناءهم من عنف داخل المدرسة وأتعاون معهم لإيجاد الحلول المناسبة		

13	لا أقوم بمراقبة دور رؤساء الأقسام تجاه السلوكيات العنيفة	
14	استخدم الأساليب التربوية والإرشادية في تعديل سلوك التلاميذ ومساعدتهم في التغلب على المشكلات التي تواجههم	
15	أقوم بإعداد برامج إرشادية لتدريب التلاميذ واكسابهم المهارات الاجتماعية التي تحصنهم الوقوع في المشكلات	
16	أعمل على تدريب الأساتذة على استخدام الأساليب الوقائية والعلاجية لتعديل سلوك التلاميذ	
17	أعمل على تنظيم لقاءات بين التلاميذ والأساتذة يتم فيها مناقشة القضايا السلوكية والانضباطية	
18	أسعى لتكثيف حصص الإرشاد الجماعي والتوعية الوقائية عبر المجالات المدرسية والملصقات الحائطية لتحسيس التلاميذ وتحسينهم من الميل إلى العنف	
19	أعمل على تنشيط مجالس الأولياء والمعلمين	
20	أقوم بمراجعة نظام التأديب المدرسي مع المدير والأساتذة ليصبح نظام تعديل سلوكي وقائي لا عقابي	
21	أعمل على إعادة هيكلة الأنشطة الثقافية والرياضية بغرض التقليل من ظاهرة العنف المدرسي	
22	أعمل على تفعيل الوساطة المدرسية بين التلاميذ	

الملحق رقم (04): الدراسة الاستطلاعية:

4-1/الصدق :

4-1-1/صدق التمييز (المقارنة الطرفية) :

Statistiques de groupe

	المجموعات	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
العنف	عليا	8	43.7500	.46291	.16366
	دنيا	8	38.2500	1.38873	.49099

Test des échantillons indépendants

	Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
	F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
								Inférieur	Supérieur
العنف Hypothèse de variances égales	3.465	.055	10.627	14	.000	5.50000	.51755	4.38997	6.61003
Hypothèse de variances inégales			10.627	8.537	.000	5.50000	.51755	4.31946	6.68054

4-2/الثبات:

4-2-1/التناسق الداخلي للبنود (ألفا كرونباخ):

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.722	22

4-2-2/التجزئة النصفية:

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	.404
		Nombre d'éléments	11 ^a
	Partie 2	Valeur	.401
		Nombre d'éléments	11 ^b
	Nombre total d'éléments		22
	Corrélation entre les sous-échelles		.566

Coefficient de Spearman- Brown	Longueur égale	.723
	Longueur inégale	.723
Coefficient de Guttman		.717

a. Les éléments sont : VAR00001, VAR00003, VAR00005, VAR00007, VAR00009, VAR00011, VAR00013, VAR00015, VAR00017, VAR00019, VAR00021.

b. Les éléments sont : VAR00002, VAR00004, VAR00006, VAR00008, VAR00010, VAR00012, VAR00014, VAR00016, VAR00018, VAR00020, VAR00022.

الملحق رقم (05): الدراسة الأساسية:

5-1/تحليل نتائج الفرضية العامة :

البند 1

	التكرارات	النسبة المئوية	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide 1	5	11.6	11.6	11.6
2	38	88.4	88.4	100.0
Total	43	100.0	100.0	

البند 2

	التكرارات	النسبة المئوية	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide 1	10	23.3	23.3	23.3
2	33	76.7	76.7	100.0
Total	43	100.0	100.0	

البند 3

	التكرارات	النسبة المئوية	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide 2	43	100.0	100.0	100.0

البند 4

	التكرارات	النسبة المئوية	Pourcentage valide	Pourcentage cumuli
Valide 2	43	100.0	100.0	100.0

البند 5

	التكرارات	النسبة المئوية	Pourcentage valide	Pourcentage cumuli
Valide 1	14	32.6	32.6	32.6
2	29	67.4	67.4	100.0
Total	43	100.0	100.0	

البند 6

	التكرارات	النسبة المئوية	Pourcentage valide	Pourcentage cumuli
Valide 1	5	11.6	11.6	11.6
2	38	88.4	88.4	100.0
Total	43	100.0	100.0	

البند 7

	التكرارات	النسبة المئوية	Pourcentage valide	Pourcentage cumuli
Valide 1	2	4.7	4.7	4.7
2	41	95.3	95.3	100.0
Total	43	100.0	100.0	

البند 8

	التكرارات	النسبة المئوية	Pourcentage valide	Pourcentage cumuli
Valide 1	9	20.9	20.9	20.9
2	34	79.1	79.1	100.0

Total	43	100.0	100.0
-------	----	-------	-------

9البند

	التكرارات	النسبة المئوية	Pourcentage valide	Pourcentage cumuli
Valide 1	6	14.0	14.0	14.0
2	37	86.0	86.0	100.0
Total	43	100.0	100.0	

10البند

	التكرارات	النسبة المئوية	Pourcentage valide	Pourcentage cumuli
Valide 2	43	100.0	100.0	100.0

11البند

	التكرارات	النسبة المئوية	Pourcentage valide	Pourcentage cumuli
Valide 1	1	2.3	2.3	2.3
2	42	97.7	97.7	100.0
Total	43	100.0	100.0	

12البند

	التكرارات	النسبة المئوية	Pourcentage valide	Pourcentage cumuli
Valide 1	1	2.3	2.3	2.3
2	42	97.7	97.7	100.0
Total	43	100.0	100.0	

13البند

	التكرارات	النسبة المئوية	Pourcentage valide	Pourcentage cumuli
Valide 1	17	39.5	39.5	39.5
2	26	60.5	60.5	100.0

Total	43	100.0	100.0
-------	----	-------	-------

البند 14

	التكرارات	النسبة المئوية	Pourcentage valide	Pourcentage cumuli
Valide 2	43	100.0	100.0	100.0

البند 15

	التكرارات	النسبة المئوية	Pourcentage valide	Pourcentage cumuli
Valide 1	2	4.7	4.7	4.7
2	41	95.3	95.3	100.0
Total	43	100.0	100.0	

البند 16

	التكرارات	النسبة المئوية	Pourcentage valide	Pourcentage cumuli
Valide 1	5	11.6	11.6	11.6
2	38	88.4	88.4	100.0
Total	43	100.0	100.0	

البند 17

	التكرارات	النسبة المئوية	Pourcentage valide	Pourcentage cumuli
Valide 1	9	20.9	20.9	20.9
2	34	79.1	79.1	100.0
Total	43	100.0	100.0	

البند 18

	التكرارات	النسبة المئوية	Pourcentage valide	Pourcentage cumuli
Valide 1	6	14.0	14.0	14.0
2	37	86.0	86.0	100.0

Total	43	100.0	100.0
-------	----	-------	-------

19البند

	التكرارات	النسبة المئوية	Pourcentage valide	Pourcentage cumuli
Valide 1	4	9.3	9.3	9.3
2	39	90.7	90.7	100.0
Total	43	100.0	100.0	

20البند

	التكرارات	النسبة المئوية	Pourcentage valide	Pourcentage cumuli
Valide 1	7	16.3	16.3	16.3
2	36	83.7	83.7	100.0
Total	43	100.0	100.0	

21البند

	التكرارات	النسبة المئوية	Pourcentage valide	Pourcentage cumuli
Valide 1	9	20.9	20.9	20.9
2	34	79.1	79.1	100.0
Total	43	100.0	100.0	

22البند

	التكرارات	النسبة المئوية	Pourcentage valide	Pourcentage cumuli
Valide 1	3	7.0	7.0	7.0
2	40	93.0	93.0	100.0
Total	43	100.0	100.0	

5-1-1/تحليل نتائج الفرضية الفرعية الأولى :

Statistiques de groupe

	المجموعات	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
_العنف المدرسي	ذكر	11	41.2727	1.84883	.55744
	أنثى	32	41.3438	2.53504	.44814

Test des échantillons indépendants

	Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
	F	Sig.	t	Ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
								Inférieur	Supérieur
_العنف المدرسي	1.020	.318	-.085	41	.933	-.07102	.83392	-1.75515	1.61310
			-.099	23.884	.922	-.07102	.71524	-1.54759	1.40554

5-1-2/ تحليل نتائج الفرضية الفرعية الثانية :

Statistiques de groupe

	الخبرة_سنوات	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
_العنف المدرسي	سنوات 5 من أقل	26	41.5385	2.08290	.40849
	سنوات 5 من أكثر	17	41.0000	2.76134	.66972

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes							
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenn e	Différence erreur standard		Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
										Inférieu r	Supérieu r
المدرسي_العنف	Hypothès e de variances égales	1.928	.172	.728	41	.471	.53846	.73949	-.95496	2.03189	
	Hypothès e de variances inégales			.686	27.668	.498	.53846	.78447	1.06932	2.14624	

5-1-3/ تحليل نتائج الفرضية الفرعية الثالثة :

Descriptives

المدرسي_العنف

	N	Moyenne	Ecart type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne		Minimum	Maximum
					Borne inférieure	Borne supérieure		
ليسانس	25	40.6800	2.44472	.48894	39.6709	41.6891	35.00	44.00
ماستر، ماجستير	16	42.0000	1.96638	.49160	40.9522	43.0478	37.00	44.00
دكتوراه	2	44.0000	.00000	.00000	44.0000	44.0000	44.00	44.00
Total	43	41.3256	2.35757	.35953	40.6000	42.0511	35.00	44.00

ANOVA

المدرسي_العنف

	Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
Intergruppes	32.002	2	16.001	3.177	.052
Intragruppes	201.440	40	5.036		
Total	233.442	42			

