

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
 وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
 جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
 كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
 قسم علم النفس

رقم التسجيل: D.SE/3C/03/16

الموضوع:

دور مستشار التوجيه المدرسي والمهني
 في التعامل مع بعض المشكلات السلوكية والانتفاعية
 (العنف المدرسي - القلق) أنموذجا
 من وجهة نظر تلاميذ السنة الثانية ثانوي
 - بعض ثانويات مدينة المسيلة -

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث في علوم التربية
 تخصص: إرشاد وتوجيه

أعضاء اللجنة	الرتبة	الجامعة	الصفة
يامنة اسماعيلي	أستاذ التعليم العالي	محمد بوضياف بالمسيلة	رئيسا
طه حمود	أستاذ التعليم العالي	محمد بوضياف بالمسيلة	مشرفا ومقررا
عمر ناصر باي	أستاذ التعليم العالي	محمد بوضياف بالمسيلة	عضوا ممتحنا
عبد الغني براخيلية	أستاذ التعليم العالي	محمد بوضياف بالمسيلة	عضوا ممتحنا
وهيبة بن عالية	أستاذ محاضر (أ)	أكلي محند أولحاج بالبويرة	عضوا ممتحنا
عبد الكريم ملياني	أستاذ محاضر (أ)	عمار ثليجي بالأغواط	عضوا ممتحنا

إشراف الأستاذ :

- أ.د/ طه حمود

إعداد الطالبة :

- طيايبة نادية

السنة الجامعية

2021/2020



ملخص

الدراسة

دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في التعامل مع بعض المشكلات

السلوكية والانفعالية

(العنف المدرسي، القلق) أنموذجاً من وجهة نظر تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي

"دراسة ميدانية ببعض ثانويات مدينة المسيلة"

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في تعامله مع مشكلتي العنف المدرسي والقلق من وجهة نظر تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي. تمثلت أداة الدراسة، التي تمّ بناؤها من طرف الباحثة من أجل تحديد دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، في استبيان مُكوّن من 03 محاور:

- المحور الأول: دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في التعامل مع مشكلة العنف المدرسي.

- المحور الثاني: دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في التعامل مع مشكلة القلق.

- المحور الثالث: دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في التعامل مع عملية التوجيه.

يعتبر التوجيه من أهم الأدوار التي يقوم بها مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، حيث أنّ سوء عملية التوجيه هو أحد الأسباب التي قد تؤدي إلى خلق مشكلتي العنف المدرسي والقلق. بعد التأكد من الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة (الصدق والثبات)، وتطبيقها على عينة قدرت بـ (383) تلميذ وتلميذة من السنة الثانية من التعليم الثانوي، موزعين على 5 ثانويات بمدينة المسيلة في مختلف الشعب (العلمية والأدبية) وباعتماد المنهج الوصفي التحليلي، توصلت الدراسة الحالية إلى النتائج التالية:

1- مستوى تعامل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني مع تلاميذ السنة الثانية ثانوي في المشكلات السلوكية المتعلقة بالعنف المدرسي منخفض من وجهة نظر التلاميذ.

- 2- مستوى تعامل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني مع تلاميذ السنة الثانية ثانوي في المشكلات الانفعالية المتعلقة بالقلق منخفض من وجهة نظر التلاميذ.
- 3- مستوى تعامل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني مع تلاميذ السنة الثانية ثانوي في المشكلات المدرسية المتعلقة بالتوجيه متوسط من وجهة نظر التلاميذ.
- 4- توجد فروق دالة إحصائية بين الجنسين في دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في التعامل مع المشكلات السلوكية والانفعالية والمدرسية من وجهة نظر تلاميذ السنة الثانية ثانوي ولصالح الإناث.
- 5- توجد فروق دالة إحصائية بين التخصصين في دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في التعامل مع المشكلات السلوكية والانفعالية والمدرسية من وجهة نظر تلاميذ السنة الثانية ثانوي ولصالح الأدبيين.
- 6- لا يوجد تفاعل دال إحصائي بين متغير الجنس (ذكر - أنثى) مع متغير التخصص (علمي - أدبي) على محور المشكلات السلوكية والانفعالية (العنف المدرسي - القلق).
- **الكلمات المفتاحية:** - الدور. - مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني. - العنف المدرسي. - القلق.

Résumé:

Le rôle du conseiller d'orientation et du guidance scolaire et professionnel dans le traitement de certains problèmes comportementaux et émotionnels (Violence scolaire, anxiété comme exemple), du point de vue des élèves de deuxième année secondaire
"Une étude de terrain dans certains lycées de la ville de M'sila"

Cette étude avait pour objectif de connaître le rôle du conseiller d'orientation scolaire et professionnel vis-à-vis des problèmes de violence scolaire et d'anxiété du point de vue des élèves de deuxième année secondaire. L'outil de recherche, qui a été réalisé par la chercheuse et qui vise à définir le rôle du conseiller d'orientation scolaire et professionnel, est un questionnaire composé de 03 axes:

- Le premier axe: le rôle du conseiller d'orientation et du guidance scolaire et professionnel dans le traitement du problème de la violence scolaire.
- Le deuxième axe : le rôle du conseiller d'orientation et du guidance scolaire et professionnel dans le traitement du problème de l'anxiété.
- Le troisième axe: le rôle du conseiller d'orientation et du guidance scolaire et professionnel dans la gestion du processus d'orientation.

L'orientation est considérée comme l'un des plus importants rôles que le conseiller d'orientation scolaire et professionnel doit jouer, car une mauvaise orientation est l'une des causes qui peut induire aux problèmes de violence et d'anxiété scolaires. Après avoir confirmé les caractéristiques psychométriques de l'outil d'étude (honnêteté et stabilité) et l'appliqué sur un échantillon estimé à (383) élèves (garçons et filles) de deuxième année de l'enseignement secondaire, répartis dans 5 lycées de la ville de M'sila et dans différentes filières (scientifiques et littéraires) et en adoptant l'approche descriptive et analytique, la présente étude a obtenu les résultats suivants:

- 1- Le niveau de traitement du conseiller d'orientation scolaire et professionnel avec les élèves de la deuxième année secondaire dans les problèmes comportementaux liés à la violence scolaire, est faible selon le point de vue des élèves.
- 2- Le niveau de traitement du conseiller d'orientation scolaire et professionnel avec les élèves de la deuxième année secondaire dans les problèmes émotionnels liés à l'anxiété, est faible selon le point de vue des élèves.

3- Le niveau de traitement du conseiller d'orientation scolaire et professionnel avec les élèves de la deuxième année secondaire dans les problèmes scolaires liés à l'orientation, est moyen selon le point de vue des élèves.

4- Il existe des différences statistiquement significatives relatives au rôle du conseiller d'orientation scolaire et professionnel dans la gestion des problèmes comportementaux, émotionnels et scolaires du point de vue des élèves attribué à la variable du sexe et en faveur des filles.

5- Il existe des différences statistiquement significatives dans le rôle du conseiller scolaire et professionnel dans la gestion des problèmes comportementaux, émotionnels et scolaires du point de vue des élèves attribué à la variable de filière et en faveur des littéraires.

6- Il n'y a pas d'interaction statistiquement significative entre la variable sexe (male - femelle) et la variable filière (scientifique - littéraire) sur l'axe des problèmes comportementaux et émotionnels (violence scolaire - anxiété).

- **Mots clés :** - Le rôle. - Le conseiller de guidance et d'orientation scolaire et professionnel.
- la violence scolaire. - L'anxiété.

Abstract :

The role of the educational and professional guidance counselor in dealing with certain behavioral and emotional problems (school violence, anxiety as an example), from the perspective of secondary school students
"A field study of some secondary schools in the city of M'sila"

This study aimed to identify the role of the educational and professional guidance counselor in dealing with the problems of school violence and anxiety from the point of view of the second year secondary school students. The study tool, which was created by the researcher to define the role of the educational and professional guidance counselor, is a questionnaire composed of 03 axes :

- The first axis : the role of the educational and guidance counselor in dealing with the problem of school violence.
- The second axis : the role of the educational and guidance counselor in dealing with the problem of anxiety.
- The third axis: the role of the educational and professional guidance counselor in dealing with the guidance process.

Guidance is considered as one of the most important roles that an educational and professional guidance counselor must play, since poor guidance is one of the causes that can lead to school violence and anxiety problems. After confirming the psychometric characteristics of the study's tool (honesty and stability) and applying it to an estimated sample of (383) second-year secondary school students (boys and girls), distributed across 5 high schools in the city of M'sila in various sectors (scientific and literary) and adopting the descriptive and analytical approach, this study has obtained the following results :

- 1- The level of treatment of the educational and professional guidance counselor with secondary school students' behavioral problems linked to school violence is low from the students' point of view.
- 2- The level of treatment of the educational and professional guidance counselor with secondary school students' emotional problems linked to anxiety is low from the students' point of view.
- 3- The level of treatment of the educational and professional guidance counselor with secondary school students' educational problems related to the orientation is average from the students' point of view.
- 4- There are statistically significant differences related to the role of the educational and professional guidance counselor in dealing with behavioral, emotional and academic problems from the students' point of view due to the gender variable in favor of girls.
- 5- There are statistically significant differences in the role of the educational and professional counselor in dealing with behavioral, emotional and academic problems from the students' point of view due to the specialty variable in favor of literary students.
- 6- There is no statistically significant interaction between the sex (male - female) and specialty (scientific - literary) variables on the axis of behavioral and emotional problems (school violence - anxiety).

- Keywords :** - The role. - The educational and professional guidance counselor.
- The school violence. - The anxiety.

شكر وتقدير

يقول ربّي تبارك وتعالى في سورة إبراهيم الآية 07 :

﴿وَإِذْ تَأَذَّنَ رَبِّكُمْ لَئِنْ شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ وَلَئِنْ كَفَرْتُمْ إِنَّ عَذَابِي لَشَدِيدٌ﴾

فلك الحمد والشكر مولاي كما يليق بجلال وجهك وعظيم سلطانك، وكما تحب ربي وترضى عدد ما ذكرك الذاكرون وعدد ما غفل عن ذكرك الغافلون. والصلاة والسلام على من حمل المشعل في الورى، وأسرج النور في الدجى، وقاد أمته إلى أعلى وأسمى مرتقى، سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم وبعد : بعد أن منّ الله عليّ بإتمام هذه الدراسة التي أسأل الله أن يجعلها علما نافعا، فإنني أشكره عزّ وجلّ على عظيم عطاياه وجزيل فضله شكرا طيبا مباركا، هو وحده له الفضل في إتمام هذه الدراسة، فلك ربّي سجدت وعليك توكلت وبك آمنت. وإيماننا بوجوب إعطاء كل ذي حق حقه من الشكر والعرفان، فإنني أتوجه بجزيل الشكر إلى من كان إشرافهم على دراستي شرفا لي، أستاذي الدكتور "طه حمود صالح"، وإلى أعضاء لجنة المناقشة كل باسمه وكل برتبته: يامنة اسماعيلي، عمر ناصر باي، عبد الغني براخلية، وهيبة بن عالية، عبد الكريم ملياني.

والشكر موصول إلى كل أساتذة قسم علم النفس بجامعة المسيلة، وإلى كل من ساهم في إنجاح هذا العمل.

الإهداء

- إلى من كرمهما الله وأمر بطاعتهما والإحسان إليهما.

"والديّ الكريمين".

- إلى رفيق درب والعمر. "زوجي".

- إلى قرة عيني، أبنائي فلذات كبدي:

(أحمد المنتصر، خليل الرحمن "رحمه الله"، أنس،

عبد المعين، محمد خليل، عبد الجليل)

- إلى توأمة روعي "أختي الغالية" وزوجها وأولادها.

- إلى إخوتي الأعزّاء وزوجاتهم وأولادهم.

- إلى جميع زميلاتي وزملائي.

أهدي هذا العمل

فهرس المحتويات

ملخص الدراسة

شكر وتقدير

الإهداء

فهرس المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الأشكال

مقدمة 05-01

الجانب النظري

الفصل التمهيدي

الإطار العام للدراسة

- 1- إشكالية الدراسة وتساؤلاتها. 08
- 2- فرضيات الدراسة. 15
- 3- أهداف الدراسة. 16
- 4- أهمية الدراسة. 17
- 5- تحديد مفاهيم ومصطلحات الدراسة. 19
- 6- الدراسات السابقة. 24
- 1.6- التعقيب على الدراسات السابقة. 47
- 2.6- ما استفادته الباحثة في دراستها الحالية من الدراسات السابقة. 52

الفصل الثاني

مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني

- تمهيد. 55
- 1- تعريف الإرشاد المدرسي. 56
- 2- أهداف الإرشاد المدرسي. 57
- 3- مبادئ الإرشاد المدرسي. 58
- 4- خدمات المرشد المدرسي (مستويات الخدمات الإرشادية). 59

5-	دور المرشد المدرسي.	60
6-	مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.	62
7-	تعريف مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.	63
8-	ظهور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.	64
9-	إعداد وتوظيف مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.	66
10-	صفات وخصائص مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.	68
11-	مهام مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.	70
12-	دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.	74
13-	الصعوبات التي تواجه مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.	75
-	خلاصة.	77

الفصل الثالث

المشكلات السلوكية - العنف المدرسي (أنموذج)

-	تمهيد.	80
1-	تعريف المشكلات السلوكية.	81
	أولاً: العنف.	
1-	تعريف العنف وبعض المفاهيم ذات العلاقة.	83
2-	أشكال العنف.	89
3-	أنواع العنف.	90
4-	النظريات المفسرة للعنف.	91
	ثانياً: العنف المدرسي.	
1-	تعريف العنف المدرسي.	103
2-	أنواع العنف المدرسي.	104
3-	الأسباب والعوامل المؤدية للعنف المدرسي.	105
4-	مظاهر العنف المدرسي.	118
5-	الآثار المترتبة عن العنف المدرسي.	120
6-	استراتيجيات مواجهة العنف المدرسي.	122
-	خلاصة.	125

الفصل الرابع

المشكلات الانفعالية - القلق (أنموذجا)

127	- تمهيد
128	1- تعريف المشكلات الانفعالية.
	2- القلق.
130	1.2- تعريف القلق وبعض المفاهيم ذات العلاقة.
135	2.2- مكونات القلق.
135	3.2- أعراض القلق.
137	4.2- مستويات القلق.
138	5.2- أنواع القلق.
141	6.2- أسباب القلق.
145	7.2- النظريات المفسرة للقلق.
149	8.2- تأثير القلق على الأداء.
151	9.2- علاج القلق.
152	- خلاصة.

الجانب الميداني

الفصل الخامس

الإجراءات الميدانية للدراسة

155	- تمهيد
	1- الدراسة الاستطلاعية.
156	1.1- أهداف الدراسة الاستطلاعية.
157	2.1- إجراءات الدراسة الاستطلاعية.
159	3.1- عينة الدراسة الاستطلاعية.
160	4.1- خصائص الدراسة الاستطلاعية.
	2- الدراسة الأساسية.
162	1.2- منهج الدراسة.

162	2.2- حدود الدراسة.
163	3.2- مجتمع الدراسة.
164	4.2- عينة الدراسة الأساسية.
165	5.2- خصائص عينة الدراسة.
	3- أدوات الدراسة.
167	1.3- وصف الاستبيان.
168	2.3- الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة (صدق وثبات الاستبيان).
174	4- الأساليب الإحصائية.
175	- خلاصة.

الفصل السادس

عرض وتحليل نتائج الدراسة وتفسيرها

	1- عرض نتائج فرضيات الدراسة.
177	1.1- عرض نتائج الفرضية الأولى.
178	2.1- عرض نتائج الفرضية الثانية.
179	3.1- عرض نتائج الفرضية الثالثة.
180	4.1- عرض نتائج الفرضية الرابعة.
183	5.1- عرض نتائج الفرضية الخامسة.
185	6.1- عرض نتائج الفرضية السادسة.
	2- مناقشة وتحليل نتائج الدراسة.
186	1.2- مناقشة وتفسير الفرضية الأولى.
189	2.2- مناقشة وتفسير الفرضية الثانية.
191	3.2- مناقشة وتفسير الفرضية الثالثة.
193	4.2- مناقشة وتفسير الفرضية الرابعة.
195	5.2- مناقشة وتفسير الفرضية الخامسة.
196	6.2- عرض نتائج الفرضية السادسة.
198	- الاستنتاج العام.
199	- اقتراحات وآفاق بحثية.

203	 خاتمة.
206	 قائمة المصادر والمراجع.
	 الملاحق.

قائمة الجداول

الرقم	الجدول	الصفحة
01	يوضح تعداد موظفي التوجيه والإرشاد للعام الدراسي 1997/1996.	66
02	يوضح الفروق بين مصطلح العنف والعدوان.	86
03	يوضح آثار العنف على التلميذ في المجال (السلوكي، التعليمي، الاجتماعي، الانفعالي).	122
04	يوضح خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الجنس.	160
05	يوضح خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير التخصص.	161
06	يبين توزيع تلاميذ مجتمع الدراسة حسب الشعب والمؤسسات التعليمية.	163
07	يوضح خصائص عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس والتخصص.	164
08	يوضح خصائص عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس.	165
09	يوضح خصائص عينة الدراسة الأساسية حسب متغير التخصص.	166
10	يوضح نتائج الاتساق الداخلي لعبارات محور دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في التعامل مع بعض المشكلات السلوكية (العنف المدرسي) أنموذجاً.	169
11	يوضح نتائج الاتساق الداخلي لعبارات محور دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في التعامل مع بعض المشكلات السلوكية (القلق) أنموذجاً.	171
12	يوضح نتائج الاتساق الداخلي لعبارات محور دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في عملية التوجيه المدرسي.	172
13	يوضح اتساق محاور أداة الدراسة مع بعضها البعض من معامل الارتباط بيرسون بين الأبعاد.	173
14	يوضح ثبات محاور أداة الدراسة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ.	173
15	يوضح نتيجة اختبار (t) لعينة واحدة للمقارنة بين المتوسط الحسابي والمتوسط النظري لمشكلة العنف المدرسي.	177
16	يوضح نتيجة اختبار (t) لعينة واحدة للمقارنة بين المتوسط الحسابي والمتوسط النظري لمشكلة القلق.	178
17	يوضح نتيجة اختبار (t) لعينة واحدة للمقارنة بين المتوسط الحسابي والمتوسط النظري لعملية التوجيه.	179

قائمة الجداول:

180	يوضح نتيجة اختبار اعتدالية التوزيع سميرونوف (Smirnov).	18
181	يوضح نتيجة اختبار مان ويتني للفروق بين الجنسين في متغيرات الدراسة.	19
183	يوضح نتيجة اختبار مان ويتني للفروق بين التخصصات (علمي/أدبي) في متغيرات الدراسة.	20
185	يوضح اختبار استخدام تحليل التباين الأحادي باتجاهين (two-way anova).	21

قائمة الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
01	يمثل نسب أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية تبعا لمتغير الجنس	160
02	يمثل نسب أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية تبعا لمتغير التخصص	161
03	يمثل نسب أفراد عينة الدراسة الأساسية تبعا لمتغير الجنس	165
04	يمثل نسب أفراد عينة الدراسة الأساسية تبعا لمتغير التخصص	166

مقدمة

مقدمة:

يتعرض الإنسان في مراحل حياته المختلفة، لمؤثرات داخلية وخارجية كثيرة ومتنوعة، تؤثر تأثيراً مباشراً على النواحي الانفعالية والسلوكية، وازدادت هذه المؤثرات قوة وحدّة نتيجة الأحداث الحالية، إذ حدث تغيير جذري في كثير من الأمور المتعارف عليها في المجتمع، وخاصة هذا العصر الذي نعيشه بتغييراته وتطوراته في جميع المجالات، خاصة التكنولوجيا والعلمية منها، إذ أصبح العالم قرية صغيرة بسبب هذا التطور، وأصبح يتميز بالقلق وكثرة المشكلات وعدم قدرة الأفراد على إشباع حاجاتهم المتزايدة، وأثر هذا وبشكل واضح في مختلف نواحي الحياة الاجتماعية واليومية عامة، وفي مجال التربية والتعليم بصفة خاصة، وأصبحت معظم الدول والحكومات تهتم لبناء خططها وبرامجها لمواكبة التطور العلمي والتكنولوجي السريع، ذلك أن قطاع التعليم هو المسؤول عن إنتاج القوى العاملة، والمحافظة على المعايير الاجتماعية والقيم واستمرارها لتحقيق مبدأ التكافؤ والرجل المناسب في المكان المناسب.

وتساهم المدرسة في تكوين البيئة الاجتماعية من خلال تكوين شخصية التلميذ في جميع النواحي، وبذلك تعتبر المكان الملائم لتعلم التلميذ واكتسابه للمبادئ والقيم الأخلاقية والاجتماعية والعقلية والوجدانية التي تعمل على إشباع حاجاته المختلفة، بحكم أن التلميذ يقضي وقتاً طويلاً فيها خلال مراحل تعلمه المختلفة، ومن خلالها يتعامل مع مختلف أفرادها بشكل مباشر مع أساتذته وزملائه، فكان على عاتقها ملاحظة مختلف السلوكيات غير السوية ورصدها.

ويعيش التلاميذ اليوم في زمن تداخلت فيه القيم الاجتماعية والمادية والأخلاقية، وحتى السياسية الاقتصادية، مما جعل بعضهم في صراع نفسي وعدم استقرار، فهم معرضون اليوم وأكثر من ذي قبل للعديد من الضغوطات التي تؤثر في كيانهم النفسي ويعيشون صراعات وتوترات، تؤدي بهم إلى عدم الرضا عن حياتهم ومستقبلهم، وهذا الوضع يجعلهم قلقين متمردين وعدوانيين على أسرهم وأساتذتهم وزملائهم ومجتمعهم.

وكل هذا نتج عنه صعوبات ومشكلات سلوكية وانفعالية، نفسية وتربوية جعلتنا في أمس الحاجة لبرامج التوجيه والإرشاد النفسي للوقوف على طبيعة هذه المشكلات، ومحاولة التغلب عليها سواء في المؤسسات التربوية أو المهنية أو الاجتماعية.

ففي ميدان التربية والتعليم ازداد عدد الطلبة، وشهدت المعرفة الإنسانية انفجارا هائلا وتوسع نموها، وكثرت المشاكل التربوية والمهنية والنفسية وغيرها، ومن بينها المشكلات المتعلقة بالجانب النفسي والسلوكي، كالقلق والعنف، الاكتئاب والخوف والإدمانات المختلفة. إن هذه المشكلات بمختلف أنواعها السلوكية منها أو الانفعالية أو التربوية، كلها تعكس حالة عدم التوافق النفسي والاجتماعي مع قيمنا وثقافتنا ومعتقداتنا، وهذا يثير الكثير من التساؤلات في الأوساط التربوية وعلماء النفس ومختلف المختصين.

وباعتبار أن تلاميذ المرحلة الثانوية كغيرهم من الأفراد، يختلفون في سمات شخصياتهم تبعا لتكوينهم النفسي، فهم يمرون بمرحلة عمرية جد هامة وحساسة وهي مرحلة المراهقة، كما أنهم لا يعيشون بمعزل عن الآخرين بل هم في علاقة تفاعلية مستمرة مع البيئة ومتغيراتها، حيث تتطلب منهم التكيف معها والنمو من خلالها بحيث تتوافق فيها جميع جوانب شخصيتهم.

ونتيجة لعدم التوافق والتكيف مع متغيرات هذه البيئة، تبرز كثير من الأحداث والمواقف السلوكية والانفعالية التي تؤدي به إلى ظهور مشكلات نفسية واجتماعية وانفعالية، تتطلب من العاملين في المجال التربوي بذل الجهود لمساعدة الطالب على توجيهه، وإعادة إكسابه السلوكات الصحيحة والتكيفية، ولابد من توفر دعائم القوة اللازمة للتكيف في ظل التطورات الهائلة والتغيرات السريعة، والتحديات الكبيرة التي حدثت في مجتمعنا وما أصابه من تغير في الحياة والعلاقات الإنسانية ووسائل الاتصال، ومن هنا كان للإرشاد النفسي المدرسي دور كبير كعملية وقائية وعلاجية.

عملية وقائية للشخص العادي من خلال التعرف على مشكلاته مبكرا أو العمل على حلها، وعملية علاجية للشخص المريض نفسيا أو الشخص المشكل حتى تستعيد ذاته قوامها وقوتها وقدرتها على حل المشكلات. (عباد، الخصري، 1997، 13)

إذ تعد الحاجة إلى التوجيه والإرشاد النفسي من الحاجات الأساسية التي يرغب التلاميذ في الحصول عليها في هذه المرحلة التي تولد صراعات، نتيجة التحديات الكبيرة والتطورات

الهائلة والسريعة التي حدثت في مجتمعنا، وما أصابه من تغير في أسلوب الحياة والعلاقات الإنسانية ووسائل الاتصال، فلا بد أن تتوفر لدى التلميذ دعائم القوة اللازمة للتكيف ضمن هذه الأجواء، فضلا عن أن الاهتمام بسلوك التلاميذ وتكيفهم يعد مسألة مهمة في تنمية المجتمع، ومواجهة مشكلات التلاميذ في مسارهم الدراسي والعلمي يوفر إشباع حاجاتهم المختلفة، ويحقق لهم الصحة النفسية والسعادة والهناء، وهنا يتحقق الهدف العام والشامل للإرشاد النفسي حسب (زهرا، 1998، 269)، أن أهم أهداف عملية الإرشاد هو حل مشكلات المسترشد، وذلك بأن يساعد المرشد على إيجاد الحلول التي يقترحها بنفسه، وكذلك تعليمه كيف يحلها مستقبلا.

لذلك فقد رأت الباحثة أهمية التطرق لدور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في التعامل مع بعض المشكلات السلوكية والانفعالية، وعلى رأسها العنف المدرسي والقلق والتعامل معها بوضع مجموعة من الإجراءات والخدمات الإرشادية والتوجيهية المقصودة، التي تهدف إلى تقادي هاته المشكلات والتخفيف من حدتها والوقاية منها إذا ظهرت، وهذا من وجهة نظر تلاميذ هاته المرحلة.

ذلك الدور المهم الذي يقوم به مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني من أجل القيام بالعمل الإرشادي، وكذلك الوقوف على المشكلات أو الصعوبات التي يواجهها المستشار وتحول دون القيام بدوره الإرشادي، ووقاية الطلاب من مختلف المشكلات وخاصة السلوكية والانفعالية التي تتزامن مع مرحلة المراهقة وما تحمله من تذبذبات عديدة وتغيرات مختلفة على التلاميذ، فهم بحاجة إلى التوجيه والإرشاد النفسي المناسب حتى يكونوا قادرين على حل مشكلاتهم بأنفسهم.

وعلى هذا فالإرشاد المدرسي أحد الخدمات الأساسية التي تقدمها المدرسة الحديثة لطلابها لرعايتهم ورعاية نموهم، ومساعدتهم إلى بلوغ أقصى حدود النمو.

وقد عرّف وليامسون الإرشاد المدرسي بأنه العملية التي تتم في المواقف التربوية مثل المدارس أو المؤسسات الاجتماعية أو جماعاتها، أي أن الإرشاد يقوم بتعريف مصادر القوة في شخصية الفرد والعمل على تنميتها لصالح الفرد وبما يخدم المجتمع (أبو أسعد، 2009، 20).

فوجود الخدمات الإرشادية في المؤسسات التربوية، يساعد على تفادي الوقوع في المشكلات أو التخفيف منها، وكيفية التعامل معها من أجل الخروج منها بسلام، وهذا ما يقوي ثقة التلميذ بنفسه وشعوره بالأمن، من أجل تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي بالقدر الكافي الذي يجعله قادرا على تحدي المواقف الصعبة والمعقدة، وجعله أكثر قدرة على المثابرة والإنجاز.

من كل هذا لابد من اعتماد التوجيه والإرشاد المدرسي باعتباره ركيزة أساسية من ركائز التغيير، وجزء لا يتجزأ من سيرورة التربية والتكوين للاستمرارية والنجاح، وتجاوز مختلف المشكلات والاضطرابات السلوكية والانفعالية، النفسية والتربوية التي تحدث في الوسط المدرسي.

وقد تم تناول مشكلتي العنف المدرسي والقلق باعتبار الأولى نفسية سلوكية، والثانية انفعالية من جهة، ودور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في التعامل مع هاته المشكلات، ونظرا لأهمية الخدمات الإرشادية التي يقدمها مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الجزائر، وذلك بالاهتمام أكثر بما يواجه التلميذ وخاصة في المرحلة الثانوية. ولتحقيق ذلك ارتأينا تقسيم هذه الدراسة إلى قسمين أحدهما نظري والآخر ميداني.

أ- **الجانب النظري:** يتكون من أربعة فصول تتناول ما يلي:

* **الفصل التمهيدي: إشكالية البحث ومنطلقاتها:** يتضمن تحديد إشكالية البحث، فرضيات الدراسة، أهداف الدراسة، أهمية الدراسة، التعريف الإجرائي لمصطلحات الدراسة، الدراسات السابقة والتعليق عليها.

* **الفصل الثاني:** يتعلق بمتغير مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، حيث تم تقسيمه إلى جزئين:

أولاً: الإرشاد المدرسي وتناولنا فيه تعريف الإرشاد المدرسي، أهداف الإرشاد المدرسي، مبادئ الإرشاد المدرسي، خدمات المرشد المدرسي، دور المرشد المدرسي.

ثانياً: مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني وتطرقنا فيه إلى تعريف مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، ظهوره، إعدادة وتوظيفه، صفاته، مهامه، وأدواره، الصعوبات التي تواجهه.

* الفصل الثالث: المشكلات السلوكية (العنف المدرسي أنموذجاً)، وتم عرضه في جزئين بعد تعريف المشكلات السلوكية:

أولاً: العنف وتعرضنا فيه إلى تعريف العنف، بعض المفاهيم ذات العلاقة به، أشكاله، أنواعه، النظريات المفسرة له.

ثانياً: العنف المدرسي وتناولنا فيه تعريف العنف المدرسي، أنواعه، أسبابه، مظاهره، الآثار المترتبة عنه.

* الفصل الرابع: المشكلات الانفعالية (القلق أنموذجاً)، وتطرقنا فيه إلى تعريف المشكلات الانفعالية، القلق، تعريفه، أنواعه، أسبابه، أعراضه، النظريات المفسرة له، أثر القلق على الأداء (التعلم)، علاجه.

ب- الجانب الميداني: يتكون من فصلين:

* الفصل الخامس: الإجراءات الميدانية للدراسة: وتم عرضها في جزئين:

أولاً: الدراسة الاستطلاعية وتعرضنا فيها إلى أهداف الدراسة الاستطلاعية، إجراءاتها، أدواتها، عينتها ونتائجها.

ثانياً: الدراسة الأساسية وتطرقنا فيها إلى منهج الدراسة، حدودها، مجتمع الدراسة وحدودها.

* الفصل السادس: عرض وتحليل نتائج الدراسة وتفسيرها: وتم فيه عرض ومناقشة النتائج في ضوء الفرضيات والدراسات السابقة، ثم استنتاج عام، اقتراحات وآفاق بحثية.

الجانب النظري

الفصل التمهيدي:

الإطار العام للدراسة

- 1- إشكالية الدراسة وتساؤلاتها.
- 2- فرضيات الدراسة.
- 3- أهداف الدراسة.
- 4- أهمية الدراسة.
- 5- تحديد مفاهيم ومصطلحات الدراسة.
- 6- الدراسات السابقة.
- 1.6- التعقيب على الدراسات السابقة.
- 2.6- ما استفادته الباحثة في دراستها الحالية من الدراسات السابقة.

1- إشكالية الدراسة وتساؤلاتها:

تعتبر مرحلة التعليم الثانوي من أدق وأخطر مرحلة في حياة التلاميذ بفعل التغيرات الأساسية التي تطرأ عليهم في هذه المرحلة، فالأزمات النفسية أو الظواهر الجسمية، الحالات الانفعالية والحساسية الشديدة وغيرها من مشكلات السلوك، كل ذلك يجعلهم يتغيرون عن ذي قبل تغييرا جذريا يشمل جميع نواحي حياتهم، لهذا فالاهتمام في هذه المرحلة يجب أن يركز على مساعدة التلاميذ على مواصلة دراستهم بنجاح ومساعدتهم على حل مشاكلهم بأنفسهم وكشف قابليات كل فرد وتوجيهه تربويا، نفسيا واجتماعيا، وهذا ما يعتبر أهم أهداف التربية الحديثة. (مشعان، 2003، 157)

هذه المشكلات تؤثر على أدائهم الأكاديمي، وعلى نتائجهم الدراسية، وخاصة مع التقدم التكنولوجي وزيادة معارف الفرد والقفزات الحضارية الكبيرة، وأصبحت الحياة أكثر تعقيدا وغموضا، الأمر الذي يتطلب أن يكون التلميذ أكثر قدرة على مواجهة مستلزمات هذا العصر، وأن يكون أكثر استجابة لكافة مظاهر التطور والارتقاء، والتي بدورها ساهمت في ظهور العديد من الضغوطات والمشكلات أمام التلميذ، والتي تعد أمرا عاديا في حياته عندما يتعامل معها ويتخطاها، ولكن إذا فشل في تخطيها أو عجز عن حلها سيؤدي به إلى جملة من المشكلات السلوكية والانفعالية.

تعتبر المشكلات السلوكية والانفعالية والمدرسية من أكبر المشكلات التي تواجهها المجتمعات المعاصرة كافة، متطورة كانت أم نامية، وخاصة في المؤسسات التعليمية والتربوية، ولها انعكاسات سلبية على كل من الأسرة والمدرسة والمجتمع عموما.

وباعتبار هذا التطور يتزامن مع مرحلة عمرية حرجية في حياة التلميذ وهي مرحلة المراهقة، والتي تتميز بتغيرات وتقلبات عديدة، ويختلف المراهقون في سمات شخصياتهم تبعا لتكوينهم النفسي والاجتماعي، وهي بمثابة حياة جديدة للمراهق وتتزامن صراعاته وتغير انفعالاته، حيث تختلج نفس المراهق ثورات تمتاز بالعنف والاندفاع، وهذا ما عبّر عنه (Stanley Hall) بأن فترة المراهقة عبارة عن عواصف وتوتر وشدة تكتنفها الأزمات النفسية، ويسودها المعاناة والإحباط والقلق، والمشكلات وصعوبات التوافق (زلوف، 2008، 28).

وقد أوضحت العديد من الدراسات أن مرحلة المراهقة تعتبر من أكثر المراحل عرضة للاضطرابات السلوكية والانفعالية عند التلاميذ المتدربين، وللمدرسة دور هام في حدوث ذلك، وهذا من خلال دراسة كل من (أمينة رزق، 2008)، (ربيع شتيوي ومحمد سمايلي، 2007)، (عجود صباح، 2007)، (عامر بن شايح بن محمد البشري، 2004)، (الحوامدة، 2003)، (ممدوح صابر، د.ت).

كما أوضحت هذه الدراسات أن المرحلة الثانوية تعد من أهم مراحل حياة التلميذ، حيث يتوقف عليها مسار حياته المستقبلي سلباً أو إيجاباً، ويذكر (زهرا، 1982) أن في هذه المرحلة يزداد لدى الفرد الوعي الاجتماعي والميل إلى العنف، ومحاولة تحقيق المزيد من الاستقلال الاجتماعي ورغبته في مقاومة السلطة، ويزداد القلق والاكتئاب وتزداد معدلات العدوانية والعنف والشغب.

وبالنظر للظروف التي يعيشها التلاميذ والمشكلات التي يفرضها، والتي قد يعاني منها أثناء تواجده على مقاعد الدراسة، إضافة إلى العديد من المشكلات النمائية الأخرى التي يشترك فيها مع زملائه من ذوي الفئات العمرية المماثلة، فإنه يحتاج إلى مساعدة الآخرين في مد له يد العون لاجتياز المراحل الصعبة التي قد يمر بها، ولعل التلميذ بحاجة ماسة إلى الإرشاد والتوجيه المدرسي (سامي محمد، 2014).

فالمدراس وخاصة في العصر الحالي، لا تقتصر على تزويد التلاميذ والطلبة بالمعارف النظرية، وكيفية التدريب على تطبيقاتها في الوسط العملي، بل يتعداه إلى كيفية المحافظة على شخصية الأفراد من المشاكل والأزمات والاضطرابات، ومساعدتهم على تحقيق الصحة النفسية والوصول بهم إلى مواجهة مطالب الحياة الاجتماعية، وتحقيق أهدافهم بسلام وأمان وبدون انتكاسات، هذا إذا توفر فيها الإرشاد المدرسي.

إن الفرد والجماعة يحتاجون إلى التوجيه والإرشاد، وكل فرد خلال مراحل نموه المتتالية يمر بمشكلات عادية وفترات حرجة يحتاج فيها إلى إرشاد، ولقد طرأت تغيرات أسرية تعتبر من أهم ملامح التغير الاجتماعي، ولقد حدث تقدم علمي وتكنولوجي كبير، وحدثت زيادة في أعداد الطلبة في المدارس، وحدثت تغيرات في العمل والمهنة، ونحن الآن نعيش عصر

الفصل التمهيدي: الإطار العام للدراسة

يطلق عليه عصر القلق، هذا كله يؤكد أنهم بحاجة ماسة إلى الإرشاد المدرسي في جميع المراحل التعليمية.

وعليه فقد أصبح التوجيه والإرشاد المدرسي عملية عصرية وسمة من سمات النظم التربوية المعاصرة، وهو أحد الخدمات الأساسية التي تقدمها المدرسة الحديثة لطلابها لرعايتهم ورعاية نموهم ومساعدتهم في بلوغ أقصى حدود للنمو

وقد ورد تعريف (أبو عيطة) للإرشاد المدرسي بأنه "علاقة تفاعلية تنشأ بين شخصين، أحدهما مختص وهو المرشد المدرسي، والآخر بحاجة إلى مساعدة وهو المتعلم المسترشد، حيث يقوم المرشد من خلال هذه العلاقة بمساعدة المسترشد في مواجهة مشكلته، أو تغيير سلوكه أو تطويره، وتطوير أساليب تعامله مع الظروف التي تواجهه من جهة، ومع الآخرين الذين يتعامل معهم من جهة أخرى، وتقوم فلسفة الإرشاد المدرسي على منح المسترشد فرص الاختيار وممارسة الحرية، وتحمل المسؤولية عن قراراته المستقبلية." (أبو أسعد، 2009، 20).

ويرى (أبو يوسف، 2008، 8) أن الخدمات الإرشادية من أرقى الخدمات التي تقدم للأفراد، لما لها من أثر كبير في مساعدة الفرد على حل مشكلاته وتعديل سلوكه وتوجيهه نحو الطريق السليم، وهذا هو دور المرشد النفسي المدرسي الذي يوجه ويرشد ويعدل السلوك ويقومه، ويزيد من ثقة الفرد بنفسه وقدراته وإمكاناته، ويساعد على التكيف النفسي والاجتماعي، بالإضافة للعديد من خدمات الإرشاد التي يقدمها المرشد للمسترشدين، لكي يكون لهذا الدور فاعلية، وينبغي على المرشد أن يمتلك العديد من القدرات والمهارات والفنيات والإمكانات التي تؤهله للقيام بهذه المهمة على أكمل وجه.

ومن بين المشكلات السلوكية والانفعالية نجد كل من (العنف المدرسي والقلق)، وكل منهما يؤثر سلبا على العملية التعليمية وعلى الصحة النفسية لكل من الأستاذ والتلميذ.

ويعتبر العنف المدرسي من المشكلات السلوكية الخطيرة، لأنه يحدث أثارا اجتماعية تؤثر في البيئة المدرسية، فهو يهدد العلاقات الإنسانية والاجتماعية داخل المدرسة ويؤثر على الحالة النفسية للفرد في جماعة المؤسسة التعليمية، وخاصة في ظل الوضع الاجتماعي والاقتصادي المعاش، ففي الجزائر ومن خلال إحصائيات سنة 2011 أعلن وزير التربية عن حصيلة تقدر بـ 24142 حالة عنف موزعة كالاتي: 4555 حالة اعتداء من التلاميذ ضد

الفصل التمهيدي: الإطار العام للدراسة

المعلمين مقابل 1942 حالة اعتداء من المعلمين وموظفي الإدارة ضد التلاميذ، أما حالات العنف بين التلاميذ أنفسهم بلغت 17645 حالة منها: 1455 حالة في الطور الثانوي، و2899 حالة في الطور المتوسط مقابل 201 حالة في الطور الابتدائي، لقد اكتفى الوزير بتقديم هذه الأرقام.

وحتى الآن لا بد أن الإحصائيات تضاعفت وتعاضم العنف المدرسي في مؤسساتنا التعليمية ومجتمعنا الجزائري ولا يمكن لأي كان الشك في تأثيره السلبي على الحياة المدرسية وعلى النجاح المدرسي.

لقد تعددت أسباب العنف المدرسي بين الاجتماعية والاقتصادية والنفسية وحتى السياسية، وأخر تعود إلى نظام التعليم والمناهج والطرائق التربوية والبيئة المدرسية، وطبيعة عمل المعلم داخل القسم وطبيعة التقييم التعليمي، إضافة إلى التنشئة الأسرية، ... كلها تتداخل فيما بينها لتؤسس للعنف في الوسط المدرسي، والخطر في الأمر هو غياب الاهتمام به نظريا وعلميا والبحث في مسبباته ودواعي انتشاره. (العبيدي ، 2013، 12، 14) والعالم بأسره يعاني من مشكلة العنف وخاصة العنف المدرسي، فقد أجريت في أمريكا سنة 1999 دراسة على (77%) من عينة أمريكية يشعرون بالقلق حول أمن مدارسهم، كما تشير الإحصائيات إلى أن الأطفال الذين يتراوح سنهم بين (12-18) سنة قد تعرضوا إلى (1.2 مليون) حالة عنف في المدرسة خلال سنة 1998، ولا يستبعد زيادتها سنة 2005. (العيسوي، 2012، 34)

أما على الصعيد العربي فقد خلصت دراسة أجراها "المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية في مصر" إلى أن نسبة حوادث العنف التي كان الطلاب ضحاياها، والتي تسببت في إحداث عاهات مستديمة للعام الدراسي 1999 كانت (90%). (مجدي وآخرون، 2009، 213)

- وفي دراسة تقرير وزارة التربية في دمشق (2003) تم التوصل من خلال نتائجها إلى:
- تنوع المشكلات وتعددتها لدى الطلبة في مختلف المراحل الدراسية، وزيادة حدة هذه المشكلات باختلاف المرحلة الدراسية.
 - زيادة حدة المشكلات الدراسية والسلوكية والإدارية، وأصبح الإرشاد ضرورة وحاجة ملحة للتخفيف من هذه المشكلات. (رزق، 2008، 21)

أما عن القلق فيعتبر ظاهرة قائمة تعرض لها الكثير من الباحثين بالبحث والتحليل والكشف عن ماهيته وأسبابه وأعراضه، وتناولته مختلف النظريات وأجمعوا على أن القلق شعور انفعالي نتيجة للضغوط المتزايدة، سواء من الأسرة أو المحيط أو المدرسة، والقلق يلزمنا في كل جوانب حياتنا، والتلاميذ يتفاعلون مع العديد من الأشخاص في بيئتهم التعليمية، وتحكمهم علاقات معينة سواء مع أساتذتهم أو زملائهم أو الإدارة أو المدرسة، وتحدث بينهم علاقات تأثير وتأثر، وفي خضم هذا التفاعل قد يحدث توتر وقلق يصاحبه تغيرات فيسيولوجية داخلية ومظاهر سلوكية خارجية غالبا ما تعبر عن هذا الانفعال.

وتعد فترات التلميذ الانفعالية في كثير من الأحيان دافع في حد ذاته (كالقلق - الخوف) يحثه على السعي لتلبية حاجاته وإشباعها ليخفف من حدة التوتر والقلق.

ويمثل القلق أحد أنواع الانفعالات أو مشكلة انفعالية تختلف من تلميذ لآخر تبعا لدرجة إدراكه للأشياء المادية المحيطة به، وتبعا للظروف المختلفة التي يمر بها ويعيشها.

وقد يكون القلق إيجابيا خلاف يدفع التلميذ إلى النجاح في مواقف التعلم المختلفة، وقد يعصف بمواهبه وقدراته إذا كان مرتقعا ويصبح سلبيا ويؤثر على نجاحه وعلى تحصيله.

وعادة ما يركز التربويون على قلق الامتحان كأحد أنماط القلق التقويمية ذات الصبغة التعليمية والعقلية، لأنه كما يرى سراسون (Sarason، 2008) يتضمن مؤشرا سلبيا على طبيعة وماهية الأداء التعليمي العقلي. (أبو غرارة، 1998، 288)

ويؤدي القلق المرتفع إلى العديد من النتائج السلبية المتتالية، وهي نتائج يمكن أن يترتب عنها مجموعة من المشكلات الاجتماعية والتعليمية والسلوكية والانفعالية، إذ غالبا ما يصاحب الشعور المرتفع بالقلق انخفاض في الثقة بالنفس ولوم الذات على الفشل، أو العنف وخاصة العنف في الوسط المدرسي انتقاما من المدرسة والمدرسين، وما تحتويه المؤسسة المدرسية من أشخاص وأشياء.

ومما سبق طرحه فإن القلق الدراسي المرتفع يمثل أحد المعوقات الأساسية التي يمكن أن يصادفها التلميذ أو المتعلم، وهو انفعال أو موقف انفعالي يؤثر في التلميذ ويبدد طاقته العقلية ورغبته في التحصيل والنجاح والتميز، وقد يؤدي به إلى الهروب من الموقف التعليمي وهو ما يعود عليه سلبا، ويؤدي إلى تشتت طاقته والفشل فيما يصبو إليه.

كما أن معرفة المشكلات وحجمها وآثارها السلبية على الفرد والمجتمع ضرورة مبدئية لاتخاذ الخطوات الصحيحة لمعالجتها، والإرشاد المدرسي النفسي أو التربوي بوسائله الوقائية والإنمائية والعلاجية يسعى لمساعدة الأفراد والجماعات التي تعاني من مشكلات في المواقف الحياتية المختلفة، كما أنه يحرص على تفهم خدمة متخصصة لجميع الأفراد والجماعات باختلاف مراحلهم العمرية، بقصد مساعدتهم على التكيف النفسي والاجتماعي والصحي والمهني ليساعدهم على تكوين رؤية واقعية عن الحياة النفسية التي يعيشونها. (العزة، عبد الهادي، 1999، 7)

وهذا ما جعل مسألة الاهتمام بالإرشاد النفسي التربوي وبالمرشد المدرسي الذي يقوم به ذات أهمية بالغة تضاهي العناية بالصحة الجسمية عند المراهقين المتمدرسين، وأصبح العاملون في مختلف المجالات التربوية يدركون أهمية هذه الخدمات الإرشادية في المؤسسات التربوية والتعليمية مثل المدارس والمعاهد والجامعات.

لذا نجد أن الهدف الأساسي للإرشاد هو مساعدة الأفراد الذين يشكون بعض الخلل في سلوكهم من أجل تغيير ذلك السلوك، وتشكل محاولة الوصول إلى أبعد حد ممكن من استغلال طاقات الفرد وإمكاناته أحد أهداف العملية الإرشادية، والعملية الإرشادية تقوم أساساً على المرشد الذي ينبغي أن يتبع أسلوباً يقوم من خلاله بالتعرف على السلوك السوي وغير السوي، حيث أن الحالات تختلف من شخص لآخر، إلا أنه ومن خلال النظرية الإرشادية يقوم المرشد بوضع الفرضيات عن أسباب السلوك.

يرى شيرتز ستون " أن نقصان مشكلات الطلبة يشكل أحد معايير نجاح التوجيه والإرشاد في المدرسة". (الأسدي، إبراهيم، 2003، 7-22)

وقد بينت دراسة سميث (Smith,1993) أن مشكلات المدرسة تسبب القلق والضغط النفسي من خلال الأساليب المؤدية التي يتبعها بعض الأساتذة والمعلمون، وكذلك أن الإيذاء الجسدي الذي يمارسه الأستاذ يولد ضغطاً نفسياً.

وأكد كارشر (Karcher,1994، 18) أن فترة (11-19 سنة) تزداد فيها مستويات القلق النفسي والضغط بشكل ملحوظ، كونها مرحلة عمرية حساسة في حياة الفرد وتتخللها جملة من التغيرات الفيزيولوجية والنفسية والمعرفية.

الفصل التمهيدي: _____ الإطار العام للدراسة

لذا فظهور المشكلات السلوكية والانفعالية لدى التلاميذ والمراهقين وأهمها القلق والعنف المدرسي، وهو نتيجة لخصائص المرحلة المعاشة، وكذا الجوانب الأكاديمية والتغيرات الاجتماعية والثقافية التقنية المختلفة، التي تمر بها المجتمعات وخاصة المجتمعات العربية، لذا نجد أن هناك حاجة ملحة لوجود المرشد المدرسي والنفسي في المؤسسات التعليمية لتنمية شخصية التلميذ من جميع النواحي.

ومن هنا فإننا نعتبر الإرشاد المدرسي وسيلة لنجاح التلاميذ وتخطيهم لمشكلاتهم المختلفة، سواء المشكلات السلوكية أو الانفعالية أو المدرسية، ولا يمكن الاستغناء عن المرشد المدرسي في مدارسنا.

إن وظيفة المرشد التربوي المدرسي من الوظائف الرئيسية والأساسية في المدرسة الحديثة، التي تهدف إلى مساعدة التلاميذ على تنمية ذاتهم وقدراتهم، ووقايتهم من الانحرافات والمشكلات السلوكية والانفعالية، ومساعدتهم في حل ما يواجههم من مشكلات من خلال العملية الإرشادية، وتظافر جهود كل العاملين بالمدرسة من أساتذة وإداريين وأولياء الأمور مع جهود المرشد، وهذا ما أدى إلى زيادة دور المرشد وأهميته في تنمية الصحة النفسية للتلاميذ، وتقديم الخدمات الإرشادية النفسية والاجتماعية والتربوية ضمن إطار العملية التعليمية.

والمرشد المدرسي في الجزائر يتمثل في شخصية مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني الذي يقوم بخدمات الإرشاد المدرسي، بالإضافة إلى العديد من المهام والمسؤوليات الموكلة له، ومن هنا يأتي التساؤل التالي:

- ما مستوى تعامل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني مع المشكلات السلوكية والانفعالية (العنف المدرسي، القلق) أنموذجا من وجهة نظر تلاميذ السنة الثانية ثانوي ؟

الفصل التمهيدي: الإطار العام للدراسة

- تساؤلات الدراسة:

- 1- ما مستوى تعامل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني مع تلاميذ السنة الثانية ثانوي في حل المشكلات السلوكية المتعلقة بالعنف المدرسي من وجهة نظرهم ؟
- 2- ما مستوى تعامل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني مع تلاميذ السنة الثانية ثانوي في حل المشكلات الانفعالية المتعلقة بالقلق من وجهة نظرهم ؟
- 3- ما مستوى تعامل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني مع تلاميذ السنة الثانية ثانوي في عملية التوجيه من وجهة نظرهم ؟
- 4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في التعامل مع المشكلات السلوكية والانفعالية والمدرسية (العنف المدرسي، القلق، التوجيه) من وجهة نظر تلاميذ السنة الثانية ثانوي ؟
- 5- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصصين في دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في التعامل مع المشكلات السلوكية والانفعالية والمدرسية (العنف المدرسي، القلق، التوجيه) من وجهة نظر تلاميذ السنة الثانية ثانوي ؟
- 6- هل هناك تفاعل دال إحصائي بين متغير الجنس (ذكر - أنثى) مع متغير التخصص (علمي - أدبي) على محور المشكلات السلوكية والانفعالية (العنف المدرسي - القلق) ؟

2- فرضيات الدراسة:

- الفرضيات: يمكن صياغة الفرضيات على الشكل التالي:

- 1- مستوى التعامل لمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني مع تلاميذ السنة الثانية ثانوي في التعامل مع المشكلات السلوكية المتعلقة بالعنف المدرسي مرتفع من وجهة نظرهم.
- 2- مستوى التعامل لمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني مع تلاميذ السنة الثانية ثانوي في التعامل مع المشكلات الانفعالية المتعلقة بالقلق مرتفع من وجهة نظرهم.
- 3- مستوى التعامل لمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني مع تلاميذ السنة الثانية ثانوي في التعامل مع المشكلات المدرسية المتعلقة بالتوجيه متوسط من وجهة نظرهم.

الفصل التمهيدي: _____ الإطار العام للدراسة

- 4- توجد فروق دالة إحصائية بين الجنسين في دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في التعامل مع المشكلات السلوكية والانفعالية والمدرسية من وجهة نظر تلاميذ السنة ثمانية ثانوي ولصالح الإناث.
- 5- توجد فروق دالة إحصائية بين التخصصين في دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في التعامل مع المشكلات السلوكية والانفعالية والمدرسية من وجهة نظر تلاميذ السنة ثمانية ثانوي ولصالح الأدبيين.
- 6- هناك تفاعل دال إحصائي بين متغير الجنس (ذكر - أنثى) مع متغير التخصص (علمي - أدبي) على محور المشكلات السلوكية والانفعالية (العنف المدرسي - القلق).

3- أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف على المستويين النظري والتطبيقي وهي كما يلي:

- 1- التعرف على مستوى تعامل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني مع تلاميذ السنة ثمانية ثانوي في حل المشكلات السلوكية المتعلقة بالعنف المدرسي من وجهة نظرهم.
- 2- التعرف على مستوى تعامل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني مع تلاميذ السنة ثمانية ثانوي في حل المشكلات الانفعالية المتعلقة بالقلق من وجهة نظرهم.
- 3- التعرف على مستوى تعامل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني مع تلاميذ السنة ثمانية ثانوي في عملية التوجيه من وجهة نظرهم.
- 4- الكشف فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في التعامل مع المشكلات السلوكية والانفعالية والمدرسية (العنف المدرسي، القلق، التوجيه) من وجهة نظر تلاميذ السنة ثمانية ثانوي.

- 5- الكشف فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصصين في دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في التعامل مع المشكلات السلوكية والانفعالية والمدرسية (العنف المدرسي، القلق، التوجيه) من وجهة نظر تلاميذ السنة ثانية ثانوي.
- 6- التعرف فيما إذا كان هناك تفاعل دال إحصائياً بين متغير الجنس (ذكر - أنثى) مع متغير التخصص (علمي - أدبي) على محور المشكلات السلوكية والانفعالية (العنف المدرسي - القلق).

4- أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من مجال المساعدة في ميدان التوجيه والإرشاد المدرسي الذي يمارسه مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، وذلك من خلال الكشف عن بعض المشكلات السلوكية والانفعالية والمدرسية التي يعاني منها التلاميذ والدور الذي يلعبه مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في التعامل معها أو التخفيف من حدتها، وتتمثل أهمية إجراء الدراسة الحالية في العديد من الاعتبارات النظرية والتطبيقية على النحو التالي:

- أولاً: الأهمية النظرية:

تتمثل الأهمية النظرية لهذه الدراسة فيما يلي:

- 1- إلقاء مزيد من الضوء على أهمية دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني من خلال تقديمه للخدمات الإرشادية للتلاميذ ومساعدتهم على حل مشكلاتهم وتنمية قدراتهم.
- 2- معرفة مدى تأثير المشكلات المختلفة وخاصة العنف المدرسي والقلق على حياة التلاميذ الدراسية، مما يساعد على فهم شخصياتهم وتهيئة الجو المناسب لهم أثناء الدوام المدرسي.
- 3- بيان أسباب مشكلة العنف المدرسي والقلق التي يعترى بعض التلاميذ دون الآخرين.
- 4- تقديم الدراسة إطاراً نظرياً حول مفهوم مشكلتي العنف المدرسي والقلق، ودور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الحد أو التخفيف من حدتهما والوقاية منهما.
- 5- تمثل الدراسة الحالية محاولة هادفة في تقييم دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في مدارسنا الآن.

6- التعرف على جوانب القوة والضعف في مستوى تعامله مع بعض المشكلات السلوكية والانفعالية.

- ثانياً: الأهمية التطبيقية:

تتمثل الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة فيما يلي:

1- تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية توفير الخدمات الإرشادية والنفسية والتوجيهية للتلاميذ بشكل فعال، مما يساعدهم في التعريف على إمكاناتهم والاستفادة منها، وكذلك التعرف على خدمات الإرشاد النفسي وتقديمها لهم بشكل جيد بالإضافة إلى تدريب التلاميذ على مواجهة مواقف الحياة المختلفة.

2- الوقوف على عوامل المناخ المدرسي التي تؤثر وتواجه عمل المستشار وتؤثر على الدور الذي يلعبه في التعامل مع بعض المشكلات السلوكية والانفعالية، وكذلك التعرف على الصعوبات والمعوقات التي تحول دون تقديم مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني للخدمات الإرشادية للتلاميذ، وبالتالي وضع الخطط اللازمة للتغلب على هذه الصعوبات مما يساعد في الأخير على تهيئة المناخ المناسب لتقديم الخدمات الإرشادية المختلفة للتلاميذ على نحو فعال.

3- كما تتضح أهمية هذه الدراسة من الناحية التطبيقية في إمكانية استفادة المتخصصين الباحثين والدارسين والممارسين للعمل الإرشادي من هذه الدراسة، وتفعيل وتطبيق دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني وخاصة الدور الإرشادي للتعامل مع بعض المشكلات السلوكية والانفعالية، سواء من خلال الحد أو التخفيف من حدتها أو التعامل معها لتجاوزها وخاصة في المراحل الحرجة.

4- كذلك لفت الأنظار إلى أهمية مثل هذه الموضوعات وأهمية الدراسات التي تعتمد على الإرشاد في جميع مجالات الحياة خاصة المجال النفسي، المجال التربوي، المجال المدرسي والأسري.

5- أهمية التصدي لمشكلتي العنف المدرسي والقلق التي شرخت إنسانية الإنسان وخلخت عقله وكيانه، وهددت أمنه النفسي والاجتماعي، إذ لابد من المواجهة بالأساليب العلمية

الفصل التمهيدي: _____ الإطار العام للدراسة

وتطبيقها لأنها الطريق الوحيد لاستعادة الأمن والاستقرار وشفاء العلاقات سواء الأسرية أو التربوية، أو علاقات المجتمع ككل.

6- أهمية الإرشاد النفسي من خلال أهمية دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.

7- أهمية المرحلة في هذه الدراسة والمتمثلة في مرحلة المراهقة، تلك المرحلة التي لها من الأهمية النفسية والتربوية والاجتماعية، ما يجعلها جديرة بأن تكون موضع الباحثين.

8- قد تساعد كل من يهتم بالعملية الإرشادية سواء في المدارس أو المراكز الاجتماعية، أو الأسرة وكل المهتمين لمعرفة دور الإرشاد والتوجيه في صلاح الفرد والمجتمع.

9- قد يستفيد منها الباحثون في مجال الإرشاد ومستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني لزيادة رصيدهم المعرفي بهذه المهنة.

10- تعتبر إضافة جديدة في مجال دراسات التوجيه والإرشاد المدرسي ومستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني (المرشد المدرسي).

5- تحديد مفاهيم ومصطلحات الدراسة:

- تعريف مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني:

- تعريف مستشار التوجيه والإرشاد:

إنه المورد البشري الذي يمكنه جلب قدر من الرضا لاحتياجات التلميذ، فهو يساعد على إعداد مشروعه الدراسي والمهني وفق أسس علمية. (براهمية، 2000، 7)

- تعريف آخر: مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني هو ذلك المورد البشري الذي اسندت إليه مجموعة من المهام (الإعلام، التوجيه، التقويم، المتابعة النفسية والاجتماعية للتلميذ)، حيث يؤدي هذه المهام في إطار مكاني وزماني محدد، وذلك من أجل مساعدة التلميذ على بناء مشروعه الدراسي والمهني وفق أسس عملية تعتمد على تحليل ميولات واستعدادات التلميذ من جهة، متطلبات الواقع المدرسي والمهني من جهة أخرى. (براهمية، 2000، 7-8)

الفصل التمهيدي: _____ الإطار العام للدراسة

- تعريف وزارة التربية الوطنية:

هو الشخص الذي يتولى رسمياً القيام بالتوجيه على مستوى المؤسسات ومراكز التكوين حسب النصوص الرسمية التنظيمية، ومهامه تؤهله للتدخل في أكثر من مستوى وفي أكثر من مجال ذو علاقة بالتوجيه، إذ يمارس نشاطه تحت إشراف المدير ويندمج ضمن نشاطات الفريق التربوي التابعة للمؤسسة التربوية. (وزارة التربية الوطنية، 2002، 77)

- التعريف الإجرائي:

هو ذلك الشخص الفني والمهني المؤهل ليمارس عمله في المجال المدرسي هادفاً إلى مساعدة التلاميذ من جميع النواحي ليستطيعوا التكيف والتأقلم مع البيئة المدرسية والبيئة المجتمعية المحيطة بهم، ومساعدتهم أيضاً على بناء مشروعهم الدراسي والمهني وفق أسس علمية تعتمد على تحليل ميولات واستعدادات التلميذ من جهة، ومتطلبات الواقع المدرسي والمهني من جهة أخرى.

- تعريف الدور:

يعرف الدور بأنه السلوك الفاعل في علاقة الفرد مع آخرين إذا ما نظرنا إلى هذا السلوك في سياق أهميته الوظيفية للنسق الاجتماعي.

- والدور هو ما يقوم به فرد ما نتيجة شغله مكانة معينة في الحياة، وترجع أهميته إلى أنه يحدد بدرجة ما الكيفية التي يمكن أن يتصرف بها الإنسان في موقف معين.

- تعريف الدور إجرائياً:

تعرف الباحثة الدور إجرائياً بأنه عبارة عن مجموعة المعايير التي تتحكم في سلوك مستشار التوجيه المدرسي والمهني، وهي تتحدد نتيجة الاستجابات التي يكونها عنه التلاميذ، والتي لا تعني بالضرورة فقط كيف يؤدي مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني دوره، وإنما كيف يجب أن يعامل التلاميذ وفقاً لما يتطلبه دوره هذا الموقف المعين، ونخص بالذكر تعامله مع بعض المشكلات السلوكية والانفعالية (العنف المدرسي، القلق) أنموذجاً.

الفصل التمهيدي: _____ الإطار العام للدراسة

كما يمكن تعريفه بأنه مجموع العلاقات الاجتماعية والمعايير السلوكية التي ترتبط بمكانة ما، والمكانة هي الموقع الاجتماعي الذي يتحدد فيه سلوك الفرد ولو بشكل جزئي بالمعايير الاجتماعية. (لوكيا ، جابر ، 2003 ، 113-114)

ويعرف أيضا أنه كل ما يقوم به مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الثانوية من خدمات ومهام، وأدوار ونصائح، وإرشادات لمواجهة ظاهرة العنف المدرسي.

- تعريف التعامل إجرائيا:

تعرف الباحثة التعامل إجرائيا بأنه المحاولة والحيلولة دون وقوع هذه المشكلات، أو هو محاولة التخفيف بقدر المستطاع من ظهورها أو التخفيف من حدتها.

وهو أيضا محاولة التقليل والتقليص من استخدام العنف لدى تلاميذ المدارس.

(البشري، 2004 ، 23)

- تعريف تلاميذ السنة الثانية ثانوي:

هو كل تلميذ مسجل في القوائم الاسمية بأحد الشعب المتفرعة من الجذوع المشتركة والمدرجة في التعليم الثانوي (العلميين، الأدبيين) للسنة الدراسية 2020/2019.

- العنف المدرسي:

العنف المدرسي يقصد به كل تصرف يؤدي إلى إلحاق الأذى بالآخرين إما جسديا أو نفسيا، وكل عنف يمارس بين التلاميذ أنفسهم أو بين الأساتذة والتلاميذ أو بين الأولياء والأساتذة، إضافة إلى كل أشكال العنف التي تمارس على التلميذ في المدرسة وكل عنف يصدر منه. (ناجح الزغدودي)

أشار هذا التعريف إلى أن العنف المدرسي هو كل سلوك عدواني يقوم به التلميذ اتجاه كل الفاعلين في المدرسة وبمختلف الوسائل.

كما يعرف بأنه " كل فعل فردي أو جماعة موجه لإلحاق الضرر بالآخر والذي يحدث داخل الوسط المدرسي من طرف مختلف الفاعلين في مؤسسة المدرسة (إدارة، أساتذة، تلاميذ، عمّال)، ويكون بصورة مختلفة منها المادي ومنها المعنوي. فالعنف المدرسي يمكن

الفصل التمهيدي: _____ الإطار العام للدراسة

أن يكون عنف جسدي أو معنوي سواء بين التلميذ والتلميذ، أو بين التلميذ والأساتذة، ويظهر في المدرسة وما لها من اتجاهات وممارسات وعلاقات تولد مجالات لسوء الفهم والتمييز والتعدي والتهميش، والتي يمكن أن تتسبب في ظهور العنف.

(Le Grand dictionnaire de la langue française, 1989, 6489)

ركز هذا التعريف على التأكيد على أن العنف المدرسي هو كل فعل ممارس من طرف جميع الفاعلين التربويين داخل المدرسة بهدف الإيذاء. ويعرفه (الحوامدة، 2000، 99) بأنه عبارة عن: " أنماط هجومية أو قهرية من السلوك تشمل الإيذاء الجسدي أو الإساءة النفسية أو الاستغلال الاقتصادي أو إتلاف الممتلكات، التي يقوم بها بعض الطلبة ضد زملائهم أو مدرسيهم " نستنتج من خلال هذا التعريف أن العنف المدرسي يشمل السلوكات غير السوية التي يقوم بها التلاميذ ضد زملائهم ومدرسيهم بهدف إيذائهم.

- التعريف الإجرائي للعنف المدرسي:

هو أي سلوك لفظي أو مادي مباشر أو يصدر من طالب أو مجموعة من الطلبة نحو أنفسهم أو نحو آخرين أو ممتلكات خاصة أو عامة داخل المدرسة أو خارجها، نتيجة حب الظهور أو الشعور بالغضب أو الإحباط، أو الدفاع عن النفس أو الممتلكات أو الرغبة الانتقام من الآخرين أو الحصول على مكاسب معينة، ويترتب عليه إلحاق أذى بدني أو مادي أو نفسي بصورة متعمدة بالطرف الآخر.

وهو الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ من خلال إجابته على محاور الاستبيان.

- القلق:

ينظر إلى القلق بوصفه مشكلة من المشكلات التي يعاني منها تلاميذ السنة الثانية ثانوي لما ينتظروهم في نهاية هذه المرحلة الحاسمة، التي تحدد مصيرهم بين الدخول إلى المرحلة الجامعية لتتفتح أمامهم آفاقا أخرى، وبين نهاية التعليم التوجيه إلى التكوين المهني المتخصص بغية الاستعدادات للحياة المهنية.

عرّفه (الشحيمي، 1997، 79) على أنه شعور غامض غير سار مقرون بالتموقع والخوف والتوتر، مصحوب عادة ببعض الإحساسات الجسمية التي تكون في شكل نوبات تتكرر في نفس الفرد. (الشحيمي، 1997، 19)

كما عرفه (زهران، 2003) بأنه حالة توتر شامل ومستمر نتيجة توقع تهديد خطر فعلي أو رمزي قد يحدث، ويصحبها خوف غامض وأمراض نفسية جسمية. (زهران، 2003، 397)

- التعريف الإجرائي للقلق:

يعرف القلق إجرائياً بأنه حالة من الضيق والتوتر يشعر بها التلميذ (تلميذ السنة الثانية ثانوي)، سواء نتيجة لمواقف التقويم أو مواقف لمشكلات يعاني منها نفسياً، اجتماعياً ودراسياً.

وهو الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ من خلال إجابته على محاور الاستبيان.

6- الدراسات السابقة :

فيما يلي عرض لبعض الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة الحالية:

1.6- دراسة حسن علي البسيسي (2017) بعنوان: " دور المرشد الطلابي في علاج الممارسات الخاطئة لطلاب المرحلة الثانوية "

وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دور المرشد الطلابي التربوي وأهميتها في المرحلة الثانوية، وتوصلت الدراسة إلى أن المرشد الطلابي يعالج المشكلات الأكثر خطورة وذات الأهمية، مما يؤكد أن كثرة المشكلات بالمدرسة تعيق بشدة دور المرشد التربوي، وأن تكليف المرشد الطلابي بأعمال غير أعماله الرسمية، أدى ذلك إلى الحد من دوره الإرشادي وحل مشكلات طلاب المرحلة الثانوية.

2.6- دراسة شامان بن هليل العنزي (2014) بعنوان: " تقييم دور المرشد الطلابي في وقاية طلاب المرحلة الثانوية من المشكلات السلوكية "

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أهم الأدوار التي يقوم بها المرشد الطلابي، في وقاية طلاب المرحلة الثانوية من المشكلات السلوكية، المتعلقة بالسلوك وأبعاده المختلفة (العدوان اللفظي، العدوان المادي، العدوان ضد الممتلكات العامة بالمدرسة، العدوان ضد النفس، الغضب)، وكذلك المشكلات السلوكية المتعلقة بسوء استخدام الانترنت.

تكون مجتمع الدراسة من طلاب المرحلة الثانوية بجميع المدارس الثانوية بالهيئة الملكية بالجبل الصناعي، وقام الباحث باختيار عينة في ضوء المعادلات الإحصائية التي حدّدت الحد الأدنى لحجم العينة وهو 10% من المجتمع الكلي، وقد طبقت الدراسة على عينة قوامها (169) طالب من واقع (1697) طالب، وقد قام الباحث بتوزيع عدد (200) استبانة بواقع (50) استبانة لكل مدرسة، وحصل في النهاية على عدد 169 استبانة صالحة للتحليل الإحصائي.

الفصل التمهيدي: _____ الإطار العام للدراسة

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدم الباحث الاستبانة كأداة لجمع البيانات.

أهم النتائج المتوصل إليها كانت كما يلي:

1- لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0,05) فيما يتعلق بتقييم الطلاب لدور المرشد الطلابي في الوقاية من العدوان المادي، في ضوء متغير الدخل الشهري وساعات استخدام الانترنت يوميا.

2- توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0,05) فيما يتعلق بتقييم الطلابي لدور المرشد الطلابي في الوقاية من العدوان اللفظي والعدوان ضد النفس والغضب في ضوء متغير الدخل الشهري للأسرة.

3.6- دراسة الزهراني (2012) بعنوان: " الرضا عن العمل الإرشادي وعلاقته بمستوى الطموح لدى المرشدين الطلابيين "

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الرضا عن العمل الإرشادي ومستوى الطموح، والكشف عن الفروق في مستوى الرضا عن العمل الإرشادي في ضوء متغيري (التخصص وسنوات الخبرة)، وقد أجريت الدراسة على 60 مرشد من المرشدين في مدارس مدينة جدة، وقد استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتم استخدام مقياس الرضا المهني ومقياس الطموح.

وأظهرت النتائج أن هناك علاقة إيجابية بين مستوى الرضا عن العمل الإرشادي ومستوى الطموح وأظهرت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائية على أبعاد مقياس الرضا عن العمل الإرشادي تبعا لمتغير التخصص، في حين وجدت فروق دالة إحصائية على بعد المكانة الاجتماعية في مقياس الرضا عن العمل الإرشادي تبعا لمتغير سنوات الخبرة وكانت الفروق لصالح المرشدين ذوي سنوات الخبرة الأكثر.

4.6- دراسة عثمان وغادة هاشم (2011) بعنوان: "درجة امتلاك المرشد التربوي لمهارات للاتصال الفعال وعلاقتها بالأمن النفسي لدى الطلبة"

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى امتلاك المرشد التربوي لمهارات الاتصال الفعال وعلاقته بالأمن النفسي لدى طلبة المدارس العامة في مديرية عمّان الأولى من وجهة نظر الطلبة، وتكونت عينة الدراسة من (786) طالب وطالبة من طلاب الصف التاسع. تستخدم الباحثان الأدوات التالية: مقياس يقيس درجة امتلاك المرشد التربوي لمهارات الاتصال الفعال وتكونت من (51) فقرة، والمقياس الثاني للأمن النفسي ومكون من (55) فقرة.

توصلت الدراسة إلى أهم النتائج التالية:

- 1- درجة امتلاك المرشد التربوي لمهارات الاتصال الفعال من وجهة نظر الطلبة كانت متوسطة.
- 2- درجة الأمن النفسي لدى الطلبة كانت متوسطة.
- 3- هناك علاقة إيجابية بين امتلاك المرشد لمهارات الاتصال ودرجة الأمن النفسي.

5.6- دراسة فنطازي كريمة (2011) بعنوان: "العملية الإرشادية في المرحلة الثانوية ودورها في معالجة مشكلات المراهق المتمدرس"

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن واقع العملية الإرشادية في المرحلة ودورها في معالجة مشكلات المراهق المتمدرس، وذلك من خلال دراسة آراء أهم طرفين في العملية ألا وهما التلاميذ ومستشاري الإرشاد والتوجيه، وتتبلور إشكالية الدراسة في التساؤلات التالية: ماهي آراء التلاميذ حول دور العملية الإرشادية في معالجة مشكلاتهم على اختلافها: الدراسة النفسية، العلائقية، الأسرية، وهل تختلف آرائهم باختلاف جنسهم ومستواهم الدراسي؟ وما هي آراء مستشاري الإرشاد والتوجيه حول أهم المعوقات التي تواجهها العملية الإرشادية؟ هل هي معوقات تخص المستشارين أنفسهم، تخص التلاميذ، تخص الأولياء، تخص فريق العمل أم تخص الظروف العامة للمهنة؟ وهل تختلف آراؤهم باختلاف تخصصاتهم الجامعية وسنوات خبرتهم؟ للإجابة على هذه التساؤلات أجريت الدراسة الميدانية بمؤسسات التعليم الثانوي لولاية قسنطينة خلال الموسم الدراسي 2009-2010، وتم تصميم استبيانين:

- الاستبيان الأول يتكون من 42 عبارة موزعة على محاور تمثل دور العملية الإرشادية في معالجة مشكلات التلاميذ (الدراسية، النفسية، العلائقية، الأسرية) موجه لعينة التلاميذ.

- الاستبيان الثاني يتكون من 45 عبارة موزعة على خمسة محاور تمثل معوقات العملية الإرشادية (معوقات تتعلق بالمستشارين أنفسهم، تتعلق بالتلاميذ، تتعلق بالأولياء، تتعلق بفريق العمل ومعوقات تتعلق بالظروف العامة للمهنة) موجه لعينة المستشارين التي بلغت 46 مستشار، بعد جمع المعلومات وتحليلها ومعالجة الفرضيات إحصائياً تم التأكد من تحققها والتوصل إلى النتائج الآتية:

- هناك إجماع بين أفراد عينة التلاميذ على اختلاف متغيري الجنس والمستوى الدراسي على أن العملية الإرشادية تساعدهم على معالجة مشكلاتهم الدراسية دون الاهتمام ببقية المشكلات، مما يعني التركيز على الجانب المعرفي للتلميذ وإهمال الجانب السيكولوجي لديه وهذا عكس ما تؤكد عليه النصوص الرسمية.

2- هناك إجماع بين أفراد عينة مستشاري الإرشاد والتوجيه على اختلاف تخصصاتهم الجامعية وسنوات خبرتهم، على أن العملية الإرشادية تواجه العديد من العراقيل والمعوقات منها ما يتعلق بالمستشارين أنفسهم، وما يتعلق بالتلاميذ زما يتعلق بالأولياء، وما يتعلق بفريق العمل، وما يتعلق بالظروف العامة للمهنة، مما يفسر عمر العملية الإرشادية على التكفل بمختلف المشكلات التي يواجهها تلاميذ المرحلة الثانوية.

6.6- دراسة زينب كاظم جاسم (2010) بعنوان: " المشكلات التي تواجه عمل المرشد التربوي في المدارس الثانوية في محافظة بابل "

والتي هدفت للتعرف على أثر الإرشاد التربوي عن طريق كشف النقاب عن المشاكل التي تواجه عمل المرشد التربوي في المدارس، فكانت عينة البحث مكونة من (20) مرشد و(20) مرشدة تربوية يعملون في المدارس المتوسطة للسنة الدراسية 2010/2009. ولتحقيق هدف الدراسة اعتمدت الباحثة منهج البحث الوصفي للوصول إلى النتائج وتحليلها وتفسيرها، ولهذا استعملت الاستبانة أداة لبحثها ووسيلة للوصول إلى هدفها، أما الوسائل الإحصائية المستخدمة فهي التكرارات والوسط المرجح ومعامل ارتباط بيرسون والنسبة المئوية، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها هو عدم وجود وعي عن دور الإرشاد

التربوي ومدى تأثيره على المجتمع بشكل عام، وعلى المدرسة بشكل خاص وأن هناك ضعف في العلاقة بين المرشد التربوي وأولياء أمور الطلبة، وأيضا عدم تخصيص غرفة للمرشد التربوي يحول بينه وبين أداء عمله المكلف به، بالإضافة إلى عدم التفاعل بين المرشد التربوي والهيئة التدريسية. قد تبدو أن هذه المشاكل لا تعوق عمل المرشد ولكن في حقيقة الأمر أن ما لمستته الباحثة أنها مشاكل لها واقعها المؤثر في سير عمل المرشد التربوي، لأن هذه المشاكل تساعد وإلى حد كبير في إلغاء وجود المرشد التربوي أو قد يموت معدوما.

7.6- دراسة سمر عبد العزيز الغولة (2010) بعنوان: "تقييم وتطوير خدمات التوجيه والإرشاد المقدمة للطلبة الموهوبين في الأردن، في ضوء المعايير العالمية لبرامج الموهوبين"

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم خدمات التوجيه والإرشاد المقدمة للطلبة الموهوبين في الأردن، في ضوء المعايير العالمية لبرامج الموهوبين، ووضع برنامج مقترح لتطوير هذه الخدمات، في ضوء نتائج التقييم المستخلصة، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز وعددها (03)، والمراكز الريادية للموهوبين في الأردن وعددها (18) مركزا التابعة لوزارة التربية والتعليم، و(24) مرشدا ومرشدة يعملون فيها. إضافة إلى (2881) طالب وطالبة وأولياء أمورهم، أما عينة الدراسة فتكونت من (13) مدرسة ومركز رياضي للموهوبين، و(16) مرشد ومرشدة يعملون فيها و(180) طالب وطالبة، كما تم اختيار (15) ولي أمر لعمل مقابلات معهم.

ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء استبانتيين إحداهما للمرشدين والأخرى للطلبة، كما تم إعداد نموذج أسئلة المقابلات، وذلك استنادا إلى المعايير العالمية التي وضعتها الجمعية الوطنية (الأمريكية) للأطفال الموهوبين (NAGC)، وتم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانتي التي شملتها أدوات الدراسة، واستخدام اختبارات للعينات المستقلة لفحص الفروق بين متوسطات المرشدين والطلبة الموهوبين، كما تم استخدام تحليل البيانات للمقابلات التي أجريت مع أولياء الأمور من خلال تحليل محتواها وترميزها حسب المجالات الفرعية للمعايير.

الفصل التمهيدي: _____ الإطار العام للدراسة

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن تقييم المرشدين لخدمات التوجيه والإرشاد الأكاديمي والاجتماعي-الانفعالي جاءت متطابقة بدرجة مرتفعة مع المعايير العالمية المستخدمة في الدراسة، وجاء تقييمهم لخدمات التوجيه والإرشاد المهني متطابقا بدرجة متوسطة مع المعايير العالمية المستخدمة في الدراسة، أي أنها لا ترقى إلى المستوى المطلوب، أما تقييم الطلبة الموهوبين لخدمات التوجيه والإرشاد الأكاديمي والاجتماعي-الانفعالي والمهني، فقد جاء متطابقا بدرجة متوسطة مع المعايير العالمية المستخدمة في الدراسة، أي أنها لا ترقى إلى مستوى المعايير المطلوبة وأنها تحتاج إلى تطوير لتلبية احتياجات الطلبة الموهوبين الأكاديمية والاجتماعية-الانفعالية والمهنية. كما أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المرشدين والطلبة الموهوبين على فقرات أدوات الدراسة لصالح المرشدين.

وبينت نتائج تحليل البيانات النوعية أن أولياء أمور الطلبة الموهوبين قد أشاروا إلى حاجة المرشد إلى مزيد من التدريب العملي حول التعامل مع الطلبة الموهوبين والموازنة بين احتياجاتهم النمائية المختلفة، والتركيز على الجانب الاجتماعي-الانفعالي عند تخطيط برامجهم، وضرورة إشراكهم عند التخطيط للبرامج، واتفقوا مع أبنائهم الموهوبين حول ضرورة خدمات التوجيه والإرشاد المقدمة للطلبة الموهوبين، لتلبية احتياجاتهم الأكاديمية والاجتماعية والمهنية.

8.6- دراسة سمر عبد العزيز الغولة (2010) بعنوان: " واقع التوجيه المدرسي بالجزائر

بين النظري والتطبيقي "

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة واقع التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بالجزائر بين النظري والتطبيقي، وتمحورت إشكالية الدراسة حول سؤال رئيسي:

- ما هي طبيعة العلاقة الموجودة بين الناحية النظرية والتطبيقية في المعايير المعتمدة في عملية التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني؟

وتفرع من هذا السؤال أسئلة فرعية وعي:

- هل يختلف التوجيه من حيث الأهداف والاستراتيجيات بين النظري والتطبيقي؟
- هل التوجيه في الجزائر توجيه للقدرات والإمكانات وفق متطلبات نفسية وتربوية؟

- هل التوجيه في الجزائر مجرد توزيع للتلاميذ وفق الخريطة التربوية؟
وتوصلت الدراسة إلى ما يلي: أن التوجيه في الجزائر يعبر عن علاقة سلبية بين الجانب النظري والتطبيقي لأنه يعتمد على معدل القبول كمعيار لتوجيه التلاميذ دون مراعاة رغبات وميول التلاميذ مما نتج عنه عدم رضاهم عن التوجيه.

9.6- دراسة علوي نجاة (2010) بعنوان: " واقع التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بين الأسس العلمية والارتجالية "

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن واقع التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بين الأسس العلمية والارتجالية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي كما قامت باختيار عينة عشوائية تكونت من (99 مستشار توجيه وإرشاد مدرسي) من بعض ولايات الوطن، واستخدمت الباحثة أسلوب المقابلة المفتوحة وأسلوب الاستمارة كأسلوبين لجمع البيانات، وكانت النتائج كالتالي:

- واقع التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني لا زال بعيدا عن تطبيق الأسس العلمية في تحديد مصير التلاميذ، إذ تعد الخريطة المدرسية وتطلبه من إحصائيات لملء الأماكن البيداغوجية المحددة، والتي تهمل الأسس العلمية لمعرفة وجهة التلاميذ من تحديد القدرات والاستعدادات والميول الخاصة بالتلاميذ.

10.6- دراسة الخوالدة (2008) بعنوان: " دور المرشد الطلابي في الحد من العنف الطلابي في المدرسة، دراسة على عينة من مدرسي وطلبة المرحلة الأساسية في مدينة عمان "

وهدفَت الدراسة إلى التعرف على دور المرشد الطلابي في الحد من انتشار ظاهرة العنف الطلابي من وجهة نظر المعلمين والطلبة، إلى جانب التعرف على الاختلاف في دور المرشد الطلابي في الحد من العنف تبعا لمجموعة من المتغيرات المرتبطة به (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة والتأهيل التربوي)، والتعرف على الاختلاف في دور المرشد الطلابي في الحد من العنف الطلابي تبعا لمجموعة من متغيرات مرتبطة بالطلبة وهي (الجنس، الصف، المعدل التحصيلي).

ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير أداة شملت 50 فقرة تقيس دور المرشد الطلابي في الحد من العنف الطلابي، وتم اختيار عينة من الطلبة بلغت (763) وعينة من المعلمين بلغت (153) معلم ومعلمة، وقد خلصت النتائج إلى ما يلي:

أعلى خمس ممارسات يمارسها المرشد في الحد من العنف الطلابي من وجهة نظر المعلمين، كانت "حل مشكلات الطلبة التدريب على ضبط مهارات الذات، ومتابعة أحوال الطلبة بشكل يومي، واستغلال ميول الطلبة واستثمار طاقاتهم وشرح آثار مشاهدة أفلام العنف".

11.6 - دراسة سامي عبد الفتاح سلهب (2007) بعنوان: " إدراك طلبة الجامعات

الفلسطينية لدور المرشد النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات "

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة مدى إدراك طلبة الجامعات الفلسطينية لدور المرشد النفسي، وقد نبعت فكرة الدراسة من كونها تعالج أهم القضايا التي تتعلق بالإرشاد النفسي لطلبة الجامعات، حيث تبحث الصورة الإدراكية للطلبة الجامعيين للدور الذي يقوم به المرشد النفسي، وقد برزت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي التالي: ما مستوى إدراك طلبة الجامعات الفلسطينية لطبيعة عمل المرشد النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات؟ وقد تفرعت من السؤال أسئلة فرعية ترتبط بإدراك طلبة الجامعات الفلسطينية لدور المرشد النفسي ودرجات الذكاء لديهم تعزى لمتغير الجامعة الفلسطينية (جامعة الخليل - الضفة الغربية، الجامعة الإسلامية - قطاع غزة)، الجنس (ذكر، أنثى)، المستوى الدراسي (أول، ثاني، ثالث، رابع)، التخصص (آداب وعلوم)، وللإجابة على تساؤلات الدراسة وضع الباحث الفروض المناسبة لها، ولتحقيق هذه الفروض قام الباحث بتطبيق مقياس الإدراك (من إعداد الباحث) ومقياس المصفوفات المتتابعة الملونة من إعداد (جون رافن) على عينة الدراسة وقوامها (510) فرد، حيث استخدم الباحث الأساليب الإحصائية المناسبة للخروج بنتائج الدراسة، وقد كانت من أهم نتائج الدراسة:

- 1_ وجود علاقة إيجابية بين متوسطات درجات الإدراك ومتوسطات درجات الذكاء.
- 2_ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك الطلبة لدور المرشد النفسي تعزى لمتغير الجامعة (الإسلامية - الخليل).

3_ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك الطلبة لدور المرشد النفسي يعزى لمتغير التخصص (آداب_ علوم) لصالح التخصص الأدبي.

4_ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات كل من طلاب الجامعة الإسلامية وجامعة الخليل في اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة.

5_ توجد فروق في درجات الطلاب في التخصصات العلمية والأدبية في اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لصالح طلاب التخصصات الأدبية.

وقد خرجت الدراسة بتوصيات كان من أهمها:

_ توفير مرشدين نفسيين في الجمعيات الفلسطينية ليعملوا على تطبيق البرامج الإرشادية التي تساهم في زيادة فاعلية التحصيل الأكاديمي للطلبة، والعمل على عقد برامج وندوات ذات صلة وبشكل مستمر ودوري، وذلك للاطلاع على البرامج الإرشادية الحديثة ونتائجها، وزيادة الجسم المعرفي للمرشدين والعمل على تصميم مجلة نفسية سنوية للجامعات الفلسطينية تعنى بالرسائل الجامعية في مجال العلوم النفسية والإرشاد النفسي، والتي تُبقي وتساعد الباحثين الجدد على اطلاع واسع بآخر الأبحاث ونتائجها وبناء أبحاث متممة لها.

12.6 - دراسة صباح عجرود (2007) بعنوان: " علاقة التوجيه المدرسي بالعنف في

الوسط المدرسي حسب اتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية "

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى تأثير قرار التوجيه المدرسي على سلوك التلاميذ وعلى اتجاهاتهم نحو العنف في الوسط المدرسي، واستخدمت الباحثة لأداة البحث وهي سلم قياس اتجاهات التلاميذ نحو العنف في الوسط المدرسي بعد عملية التوجيه المدرسي، وقد بينت نتائج الدراسة أن عدم تحقيق رغبة التلميذ وقدراته وعدم احترام ميولاته نحو شعبة ما يؤدي إلى رفضه لقرار التوجيه المدرسي، وبالتالي تتكون لديه ردود أفعال سلبية تجاه الدراسة والجو المدرسي العام ككل، كما تتكون لديه اتجاهات إيجابية نحو العنف في الوسط المدرسي، ويتجلى ذلك لدى التلاميذ الموجهين إلى الشعب التكنولوجية (الالكترونيك، الالكتروتقني والبناء) والشعبة العامة (علوم دقيقة)، وفي نفس الوقت نجد بعض التلاميذ الموجهين لبعض الشعب عن رغبة ووفقا لقدراتهم وإمكانياتهم المعرفية لديهم اتجاهات إيجابية نحو العنف في الوسط المدرسي، حيث تتدخل عوامل عديدة ومختلفة في ذلك، منها ما هو

خاص بالتلميذ كضيق أفقه الإعلامي وجهله التام لطبيعة الشعب ومنافذها الجامعية وفرص العمل فيها، وحتى جهله لقدراته الذاتية وميوله الشخصية الحقيقية، ومنها ما تخص البيئة المدرسية والعامة كالأنظمة والقوانين المدرسية، طبيعة العلاقات بين التلاميذ والأساتذة والإدارة، أي طبيعة التفاعل بين كل أفراد الأسرة التربوية.

إضافة إلى نقص التكفل النفسي والتربوي لهؤلاء التلاميذ خاصة وهم يجتازون مرحلة المراهقة الحرجة بكل جوانبها الإيجابية والسلبية، ويحتاجون إلى الرعاية والعناية المستمرة نفسياً وتربوياً، وتفهمها أكثر لتجاوز هذه المرحلة بأقل ضرر ممكن، سواء بالنسبة للمسار الدراسي للتلميذ أو لصالح المؤسسة التربوية.

13.6 - دراسة المسعودي (2005) بعنوان: "مدى رضا طلاب المرحلة الثانوية عن دور المرشد الطلابي وعلاقته بالسلوك العدواني"

وهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مدى رضا طلاب المرحلة الثانوية عن دور المرشد الطلابي، ومدى السلوك العدواني لدى طلاب المرحلة الثانوية، ومدى علاقة الرضا عن دور المرشد الطلابي وانتشار السلوك العدواني عند الطلاب، وكذلك التعرف على الفروق في الرضا لدى طلاب المرحلة الثانوية باختلاف متغير الصف والتحصيل الدراسي والمشاركة في النشاطات المدرسية، وقد استخدمت الدراسة على عينة من طلاب المرحلة الثانوية بالصفوف الثلاثة بالمدارس الحكومية بمدينة الرياض، وقد تكونت عينة الدراسة من (400) طالب تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية، منهم (150) طالب بالصف الأول، (130) طالب بالصف الثاني و(120) طالب بالصف الثالث الثانوي.

وقد طبقت الدراسة استبانة الرضا عن دور المرشد الطلابي ومقياس السلوك العدواني كأداتين لإجراء الدراسة، وخلص الباحث إلى نتائج عديدة من أهمها: - ارتفاع مستوى رضا طلاب المرحلة الثانوية عن دور المرشد الطلابي، - انخفاض مستوى السلوك العدواني عند طلاب المرحلة الثانوية، - وجود علاقة سالبة بين رضا طلاب المرحلة الثانوية عن دور المرشد الطلابي ترجع إلى متغيري الصف الدراسي والمشاركة في النشاطات المدرسية، - وجود فروق فردية في مستوى السلوك العدواني ترجع إلى متغيري التحصيل الدراسي والمشاركة في النشاطات المدرسية.

14.6- دراسة شايب (2005) بعنوان: "فاعلية المرشد النفسي المدرسي كما يدركها المربون والطلاب في المدارس الثانوية الفلسطينية"

تهدف إلى تحديد مدى فاعلية المرشدين النفسيين المدرسين كما يدركونها هم والمديرون، المعلمون والطلبة، وكذلك محاولة التنبؤ بها في ضوء مجموعة من المتغيرات تشمل: نوع الجنس، الخبرة، المؤهل العلمي، التخصص لدى المرشدين والتخصص الدراسي لدى الطلبة والفئات العينة، وتهدف أيضا إلى بناء برنامج مقترح لإعداد المرشد النفسي المدرسي في الجامعات الفلسطينية إعدادا أكاديميا ومهنيا، وتكونت عينة الدراسة من (104) مرشد، (230) مديرو (1664) معلم و(2376) طالب من المدارس الثانوية الحكومية الفلسطينية في جميع المحافظات بالضفة الغربية، وقد مثلت العينة ما نسبته (50%) من عدد المرشدين والمديرين، وما نسبته (20%) من عدد المعلمين والطلبة، وقد قام الباحث بإعداد أداة الدراسة (استبانة فاعلية المرشد النفسي المدرسي)، وكانت النتائج تبين أن درجة فاعلية المرشد النفسي المدرسي كما يدركها المرشدون، المديرون، المعلمون والطلبة عالية، كما كان أكثر الأبعاد قدرة على التنبؤ بفاعلية المرشد النفسي المدرسي لدى المرشدين، المديرين، المعلمين والطلبة هو بعد الاتجاهات والمهارات والقيم، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أبعاد مقياس فاعلية المرشد النفسي المدرسي لصالح التخصص الأدبي على التخصص العلمي لدى الطلبة في البعد الاجتماعي بعد التشخيص والتقييم.

خصائص الطلبة المسترشدين وظروفهم، الاتجاهات والمهارات والقيم، بينما كانت لصالح التخصص العلمي على التخصص الأدبي في بعد المسترشد وبعد المرشد، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أبعاد مقياس فاعلية المرشد النفسي المدرسي تبعا لمتغير فئات العينة، حيث كانت الفروق لصالح الطالب على كل من المرشد، المدير والمعلم، وأظهرت النتائج جوانب القوة والضعف لدى المرشد النفسي المدرسي.

15.6- دراسة محمد إبراهيم السفاسفة (2005) بعنوان: "إدراك المرشدين التربويين لأهمية العمل في مجالات الإرشاد (النمائي، الوقائي والعلاجي) في بعض المدارس الأردنية"

حيث هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن إدراك المرشدين التربويين لأهمية العمل في مجالات الإرشاد (النمائي، الوقائي والعلاجي)، وممارستهم للعمل في هذه المجالات، ومعرفة دلالة الفروق في إدراك الأهمية وممارسة العمل في هذه المجالات تبعا لمتغيرات جنس المرشد، خبرته، تخصصه والتفاعل بين هذه المتغيرات.

ولتحقيق أهداف الدراسة قام بتطوير أداة لقياس إدراك المرشدين لأهمية العمل في مجالات الإرشاد المختلفة، وممارستهم للعمل في هذه المجالات، وتأكد الباحث من دلالات صدق الأداة وثباتها، تكونت عينة الدراسة من (132) مرشد ومرشدة في المدارس الحكومية في إقليم الجنوب في الأردن.

وأشارت النتائج إلى أن إدراك المرشدين لأهمية العمل في مجالات الإرشاد المختلفة كان عاليا، وكان ترتيب هذه المجالات حسب الأهمية هو: المجال النمائي، المجال العلاجي ثم المجال الوقائي، كما أن ممارسة المرشدين للعمل في مجالات الإرشاد المختلفة ممارستهم للعمل في هذه المجالات باستثناء المجال النمائي في إدراك أهمية العمل، حيث ظهرت فروق تعزى لمتغيرات الجنس ولمصلحة الإناث، كما ظهرت فروق تعزى للجنس ولمصلحة الإناث في ممارسة المرشدين للعمل في مجالات الإرشاد على المقياس ككل، وفي المجالين النمائي والعلاجي ولمصلحة الإناث من تخصص الإرشاد والصحة النفسية، إضافة لتفاعل الجنس والخبرة في المجال العلاجي لمصلحة الإناث من ذوات الخبرة المتوسطة في العمل الإرشادي.

16.6- دراسة محمد أحمد شاهين (2005) بعنوان: " دور المرشد التربوي في مدارس محافظة رام الله والبيرة الحكومية بين الواقع والمأمول "

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن وجهات النظر لمديري المدارس والمرشدين التربويين في مدارس محافظة رام الله والبيرة الحكومية، حول ممارسات المرشد التربوي وأهميتها، وتحديد أكثر المعوقات تأثيرا على ممارسة المرشد التربوي لمهامه، والتعرف على

الفروق في تحديد أهمية هذه الممارسات لدى هاتين الفئتين وفقا لمتغيرات المستوى العلمي، الخبرة والوظيفة الحالية. وقد استخدمت الدراسة منهج المسح الاجتماعي (البحث الميداني) بأدائه الاستبانة لملاءمتها لطبيعة الدراسة التي تمتعت بدلالات صدق وثبات تسمح باعتبارها مناسبة لأغراض الدراسة.

وقد وزعت الاستمارات على مجمل مدارس محافظة رام الله والبيرة الحكومية التي يتواجد فيها المرشدين التربويين، فكان المرتجع منها (46) استمارة للمديرين، (50) استمارة للمرشدين التربويين بنسبة تزيد عن (73 %) للمرشدين. توصلت الدراسة إلى أن هناك تباينا واضحا في آراء المديرين والمرشدين في تحديد المهمات ذات الأهمية القصوى والثانوية في ممارسات المرشد التربوي، وكان هذا محدودا في تحديد المعوقات الأساسية في ممارسة المرشد التربوي لمهامه، والتي كان على رأسها غياب نظام حوافز مناسب للمرشدين التربويين، وعدم وجود المرشد التربوي المتخصص، وعدم وجود خطة إرشادية عامة وأنظمة تحدد دور المرشد التربوي وصلاحياته.

كما أظهرت الدراسة وجود فروق دالة إحصائية في مجال الوظيفة، الخبرة والمستوى التعليمي، وفي تفاعل هذه العوامل مجتمعة في ممارسة المرشد التربوي لمهامه، ولم هذا التفاعل دالا إحصائيا في مجال الخبرة والمستوى التعليمي معا.

17.6 - دراسة بدر إبراهيم الشيباني (2004) بعنوان: "تباين اتجاهات الهيئة التعليمية بدولة الكويت نحو مهنة الإرشاد النفسي المدرسي"

هدفت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة اتجاهات الهيئة التعليمية بمدارس دولة الكويت نحو مهنة الإرشاد النفسي المدرسي، وذلك من أجل استخلاص معوقات هذه المهنة وأوجه القصور فيه وتم بناء أداة استبيان مكونة من 38 سؤال تركزت حول 5 محاور هي (المسؤولية، الكفاءة، التواجد، التعاون ودينامية الممارسة المهنية)، وطبقت على عينة مكونة من 503 أفراد من الذكور والإناث بالهيئة التعليمية، غطت المرحلتين المتوسطة والثانوية، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- إن اتجاهات أعضاء الهيئة نحو مهنة المرشد النفسي المدرسي هي اتجاهات إيجابية وعلى كافة محاور الدراسة.

الفصل التمهيدي: _____ الإطار العام للدراسة

- أبرز تحليل التباين الثلاثي أن الذكور أكثر إيجابية من الإناث في اتجاهاتهم نحو المرشد المدرسي.
- أما بالنسبة لمتغير المرحلة التعليمية فقد أظهر أن الهيئة التعليمية العاملة في المرحلة المتوسطة أكثر إيجابية من المرحلة الثانوية.
- ظهرت فروق تخص المناطق التعليمية في طبيعة اتجاهاتها نحو هذه المهنة.

18.6- دراسة عامر بن شايح بن محمد البشري (2004) بعنوان: " دور المرشد الطلابي في الحد من العنف المدرسي من وجهة نظر المرشدين الطلابيين تطبيقاً على منطقة عسير التعليمية "

هدفت هذه الدراسة للكشف عن دور المرشد الطلابي حيال ظاهرة العنف المدرسي والوقوف على أهم مظاهر العنف السائدة بالمدرسة، والتعرف على أسباب العنف المدرسي من الناحية الدينية، الاجتماعية، الأسرية والنفسية، ودور البيئة المدرسية في العنف المدرسي من وجهة نظر المرشد الطلابي.

تم استخدام الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي عن طريق المسح بالعينة الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما هي في الواقع، ويسهم بوصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها وأسبابها وخصائصها، ومن أهم النتائج المتوصل إليها:

- إن التقليد المتعمد للممارسات الخاطئة والسيئة مع الآخرين، مما يؤكد على العنف والذي قد يبادر الطرف الآخر بالرد مما يكون له عواقب غير مرضية.
- الخوف والقلق من المستقبل قد يدفع بالإنسان باللامبالاة، مما يجعله يتصرف مع الآخرين تصرفات غير مرضية.
- التأكيد على مصاحبة أهل الخير من قبل الوالدين للأبناء للبعد عن رفقاء السوء.
- ضرورة المتابعة من الوالدين أو ولي الأمر للأبناء سواء داخل المدرسة أو خارجها.
- ضرورة التأكيد على التعاون والتكاتف بين جميع العاملين بالمؤسسة التربوية، من أجل سير العملية التعليمية التربوية بكفاءة وفعالية.

19.6- دراسة ناصر رفيق توفيق سلامة (2004) بعنوان: " أداء المرشد التربوي في

المدارس الحكومية الثانوية في مدارس مدينتي جنين وقباطية بفلسطين "

هدفت الدراسة إلى التعرف على أداء المرشد التربوي في المدارس الحكومية الثانوية في مدارس مدينتي جنين وقباطية بفلسطين من وجهة نظر كل من الإداريين والمعلمين في المدارس الثانوية الحكومية والبالغ عددهم (826) إداري ومعلم، ومن أجل الوصول إلى أهدافه صمّم الباحث استبياناً قسم إلى أربعة مجالات (مجال العلاقات الاجتماعية، مجال الشخصية، المجال العلمي المهني والمجال النفسي التطبيقي) متبعاً في ذلك المنهج الوصفي المسحي، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

أ- أن مستوى أداء المرشد التربوي في المدارس الحكومية الثانوية كبير في المجالات الأربع.
ب- تبين من النتائج أن المجال الشخصي حصل على المرتبة الأولى بمستوى كبير جداً من وجهة نظر الإداريين والمعلمين.

ج- تبين من النتائج أن المجال المهني حصل على المرتبة الثانية، ومجال العلاقات الاجتماعية حصل على المرتبة الثالثة، في حين حصل المجال النفسي التطبيقي على المرتبة الرابعة من وجهة نظر كل من الإداريين والمعلمين.

د- تبين من النتائج أن مستوى أداء المرشد التربوي اختلف تبعاً لمتغير المديرية، حيث أن مستوى أداء المرشد في مديرية جنين أعلى من مستوى أدائه في مديرية قباطية في جميع المجالات، واختلف كذلك تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث، كما اختلف كذلك تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي، كذلك اختلف لمتغير الخبرة والمؤهل العلمي لصالح حاصلين على الماجستير، وتبعاً لمتغير مكان السكن لصالح (مدينة، قرية، مخيم)، كما تبين وجود فروق تعزى لمتغير التخصص (علمي، أدبي، أخرى) حيث كانت الفروق في مجال العلاقات الاجتماعية، والمجال العلمي والمهني، ومجال الشخصية بالترتيب لصالح مستوى (علمي، أدبي، آخر)، وكذلك الفروق في المجال الفني التطبيقي بالترتيب لصالح (أدبي، علمي، آخر) وكانت الفروق على المستوى الكلي لصالح مستوى (علمي، أدبي، آخر).

20.6- دراسة عبد الله حلمي عباس (2002) بعنوان: " اتجاهات المعلمين نحو العملية التربوية والإرشادية في المدارس الثانوية "

وقد أجريت الدراسة على عينة من (6049) طالب من طلاب المدارس الثانوية وعلاقتها بمتغيرات الجنس و الخبرة، المحافظة ومكان الإقامة، التخصص والمرحلة التعليمية، وقد خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

- الإناث أكثر إيجابية من الذكور في اتجاهاتهم نحو العملية الإرشادية والتربوية.
- لا تختلف اتجاهات المعلمين حسب المحافظة.
- المعلمين ذوي التخصص العلمي أكثر إيجابية في اتجاهاتهم نحو العملية التعليمية، بينما المعلمين من ذوي التخصص الأدبي أكثر إيجابية من المعلمين ذوي التخصص في اتجاهاتهم نحو العملية الإرشادية.
- لا توجد فروق بين المعلمين في اتجاهاتهم نحو العملية التربوية والإرشادية حسب موقع المدرسة (مدينة، ريف). (السيد، 2002، 223)

21.6- دراسة أبو عليا محمد (2001) بعنوان: " أثر العنف المدرسي في درجة شعور الطلبة بالقلق وتكيفهم المدرسي "

وهدف إلى استقصاء أثر العنف المدرسي في درجة شعور الطلبة بالقلق وتكيفهم المدرسي، وتكونت عينة الدراسة من (245) طالب وطالبة من طلبة الصفين السابع والثامن، وقد تم اختيار العينة بطريقة عشوائية متعددة المراحل، وكانت أداة الدراسة باستخدام أدوات متعددة وهي: مقياس العنف المدرسي ومقياس القلق ومقياس التكيف المدرسي، وكانت المعالجة الإحصائية باستخدام تحليل التباين الثلاثي.

وتبين من هذه الدراسة وجود فروق في مستوى القلق والتكيف المدرسي بين مجموعة الطلاب الذين تعرضوا للعنف المدرسي، ومجموعة الطلبة الذين لم يتعرضوا له، كما بينت الدراسة إلى وجود فروق في مستوى القلق عائد لعامل الجنس (حيث تتمتع الإناث بمستوى عال من القلق أكثر من الذكور)، وتبنى أيضا عدم وجود فروق في مستوى التكيف المدرسي عائد لمتغير الجنس.

22.6- دراسة أسعيد (2001) بعنوان: " مشكلة طلبة المرحلة الثانوية وسبل علاجها في ضوء الفكر التربوي الإسلامي "

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى أي المشكلات الأكثر حدّة والتي يعاني منها طلبة الصف الأول الثانوي، ومعرفة مدى علاقة هذه المشكلات بمتغير النوع والتخصص (أدبي - علمي)، ووضع صيغة تربوية مقترحة لمواجهة مشكلات المراهقين، واعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي في دراسته، وتكونت العينة من (50 طالب وطالبة من السنة أولى ثانوي علمي وأدبي)، وكانت نتائج الدراسة:

- وجود فروق تعزى لمتغير التخصص لصالح القسم الأدبي في مجال المشكلات المتعلقة (بالمشكل الاجتماعي النفسي والأخلاقي)، بينما لصالح العلمي في مجال المشكل المتعلق (يستغل أوقات الفراغ).

وما أوحى به الدراسة ضرورة أن تكون المدرسة مكاناً محبباً للطلبة، وأن يدرك المعلم بأنه بمثابة الأخ الأكبر فيتعامل معهم بالعدل والمحبة، وكذلك بضرورة مراعاة مناهج الدراسة لحاجات وميول ورضا التلاميذ عن الفرع الذي يدرس فيه. (عوض الله، 2011، 79)

23.6- دراسة الحلبوسي (2001) بعنوان: " التوجيه المدرسي والإرشاد النفسي بين النظرية والتطبيق "

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة بعض المشكلات التي تواجه طلبة المرحلة الثانوية ودور الإرشاد والتوجيه في علاجها من وجهة نظر المدرء والمدرسين والمرشدين، ولتحقيق الهدف تم تطبيق استبيان من 100 فقرة على عينة بلغت 80 طالب وطالبة، وبعد تحليل البيانات ومعالجتها إحصائياً، توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- إن مجال المشكلات الاقتصادية في المرتبة الأولى ثم مجال المشكلات الدينية.
- إن أغلب المدرء والمدرسين لا يعرفون شيئاً عن التوجيه التربوي والإرشاد النفسي.
- قيام مديري المدارس بالدور الأكبر لمساعدة الطلبة على حل مشاكلهم بطرائق ووسائل بعيدة عن الاختبارات الإرشادية الجديدة.
- إن التوجيه والإرشاد يلعب دوراً مهماً في زيادة قدرة الطالب على التكيف والنجاح، وتجنب العديد من المشكلات التي تواجه الطلبة خلال دراستهم.

24.6- دراسة العاجز (2001) بعنوان: " واقع الإرشاد التربوي ودور المرشد التربوي بالإضافة إلى المشكلات التي تواجهه في المدارس الأساسية العليا والثانوية بمحافظات غزة، وعلاقة هذه المشكلات بمتغير الجنس والمرحلة التعليمية والمنطقة التعليمية " :

تكون مجتمع الدراسة من جميع المرشدين والبالغ عددهم (105) مرشد ومرشدة، وبلغت عينة الدراسة (88) تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، لجمع البيانات تم تصميم استبانة شملت 27 فقرة موزعة على ثلاث مجالات، وقد بينت نتائج الدراسة أن واقع الإرشاد التربوي في المدارس بحاجة إلى العناية والاهتمام، كما أن مجال المشكلات المتعلقة بالإعداد والتدريب جاء في المرتبة الأولى (97.33 %) يليه مجال المشكلات المتعلقة بظروف العمل (74.17 %) وأخيرا مجال المشكلات المتعلقة بالإدارة والهيئة التدريسية (56.33 %)، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير المشكلات لدى المرشدين تعزى إلى كل من الجنس والمرحلة التعليمية والمنطقة التعليمية التابعين لها.

25.6- دراسة النجار (2001) بعنوان: " مدى فاعلية مهارة التواصل التربوي في تقديم الخدمات الإرشادية لطلبة المرحلة الثانوية "

هدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق الجوهرية لمهارات التواصل وفعاليتها لدى المرشد التربوي من وجهة نظر الطلبة المسترشدين في المدارس الثانوية. اشتملت عينة الدراسة على 500 طالب وطالبة منهم (230) طالب و(270) طالبة، (24) مدرسة من مدارس خان يونس الثانوية، واستخدم الباحث استبانة أعدها لهذا الغرض. - توجد مهارات تواصل شائعة لدى المرشد التربوي في المدارس الثانوية، وظهرت حسب الترتيب التالي (مهارات الإصغاء، مهارة الانتباه الفعال، مهارة تعزيز السلوك البديل، مهارة الأمل، مهارة طرح الأسئلة).

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) في مهارات التواصل لدى المرشد التربوي تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى) لمهارة الإناث المرشدات في المهارة الأولى (الانتباه الفعال) ، وفي باقي المهارات الأربعة لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس.

- يوجد أثر دلالة إحصائية اتفاعل كل من جنس والمؤهل العلمي والتخصص وعدد سنوات الخبرة على مهارات التواصل لدى المرشد التربوي.

26.6- دراسة الزغاليل والشرعية (1998) بعنوان: " الأدوار والوظائف الإرشادية للمرشد التربوي في المدرسة الأردنية والاختلاف في ممارستها للجنس والعمر والتأهيل العلمي والخبرة والتخصص "

والتي هدفت إلى الكشف عن الأدوار والوظائف التي يقوم بها المرشد فعليا في المدرسة، وما إذا كانت هذه الأدوار تختلف حسب متغيرات الجنس، العمر، المؤهل العلمي، التخصص والخبرة، ولتحقيق ما هدفت إليه الدراسة تم توزيع استبانة مكونة من (40) ممارسة إرشادية على أفراد عينة الدراسة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أكثر الأدوار الفعلية الممارسة من قبل المرشدين والمرشدات، كانت في مجالات وضع برامج للإرشاد والتوجيه، وإرشاد الطلبة فرديا فيما يتعلق بمشكلاتهم الشخصية، والتعرف على المشكلات الصحية والجسمية التي يعاني منها الطلبة، وتحديد الأساليب المناسبة لتنفيذ أهداف البرامج الإرشادية، وتزويد الطلبة بالمعلومات عن المهن المختلفة، وإعداد النشرات للطلبة وأولياء الأمور والمدرسين حول الغايات الدراسية، وتزويد الطلاب بالمعلومات حول الدراسة بعد الثانوية، ومساعدة الطلاب في الوقاية من الأمراض المعدية، وإطلاع الأهل والطلاب والمعلمين على برامج الإرشاد والتوجيه وتقديم الخدمات الاستشارية للمعلمين فيما يتعلق بقضايا التعلم وسلوكيات الطلاب.

كما أشارت نتائج اختبار (ت) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المرشدين والمرشدات في ممارستهم لإحدى عشرة دورا من أصل أربعين دورا، كذلك بينت نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المرشدين والمرشدات في ممارستهم لإحدى عشرة دورا من أصل أربعين دورا، كذلك بينت نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المرشدين والمرشدات في ممارستهم لإحدى عشرة دورا من أصل أربعين دورا.

كذلك بينت نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئات العمرية على ممارسة ثلاثة أدوار، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين

المؤهلات العلمية للمرشدين على ممارسة خمسة أدوار، كما أشارت النتائج أيضا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات الخبرة للمرشدين والمرشدات على ممارسة أربعة أدوار من أصل أربعين (40) دورا، بينما لم تبين نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي أية فروق ذات دلالة إحصائية من حيث ممارسة الأدوار الإرشادية تعزى للاختلاف في التخصص عند المرشدين والمرشدات.

27.6- دراسة هافمان-HUVVMAN (1993) :

كانت الدراسة تهدف إلى معرفة مدى إدراك كل من المديرين، المعلمين، الآباء والطلبة لدور المرشد التربوي بالمدارس الأساسية، تكونت الدراسة من (263) طالبا من الصف السادس والثامن، و (111) من الآباء و(43) من المعلمين و(8) من المدراء من مدارس متوسطة في المناطق الدقيقة، استخدم الباحث أداة خاصة للوصول إلى إدراك المعلمين، المديرين، الآباء والطلبة لدور المرشد في المدارس، وتوصلت الدراسة لعدة نتائج منها:

- أن المعلمين والمديرين قد فهموا دور المرشد كبدائل للمديرين بسبب قيامهم بالوظائف الإدارية.
- أن قلّة فهم الطلاب والآباء لدور المرشد يرجع إلى فهمهم الخاطئ لدور المرشد على أنه دور إداري فقط.

28.6- دراسة النافع (1992) بعنوان: " واقع التوجيه والإرشاد المهني لطلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية بمدينة الرياض، والأساليب التي يستخدمها المرشدون عند ممارسة العمل الإرشادي المهني، إضافة للتعرف على الصعوبات التي تواجه خدمات التوجيه والإرشاد المهني "

استخدم الباحث استبانة مكونة من 03 مجالات تضم 75 فقرة تم تطبيقها على عينة مكونة من (1198) مدير ومرشد وطالب، وأشارت النتائج أن برنامج التوجيه والإرشاد المهني يتميز بعدد من الخصائص الفعّالة منها: مراعاة الفروق الفردية، وتغيير اتجاهات الطلاب نحو التعليم الفني والمهني، إلا أنه يفتقد لعدد من الخصائص المهمة مثل: عدم المساعدة في اختيار المهنة المناسبة لميول وقدرات الطلاب، وعدم إشباع الحاجات، كما أشارت النتائج إلى وجود عدد من الصعوبات مثل: افتقار البرنامج إلى تحديد المعلومات

الفصل التمهيدي: _____ الإطار العام للدراسة

اللازمة في مجال العمل، والقصور في إعداد وتأهيل وتدريب المرشدين، إضافة إلى تكليف المرشدين بمهام إدارية مما يعيق تنفيذ العملية الإرشادية بالشكل الملائم.

29.6- دراسة نواي يوسف أحمد (1992) بعنوان: " وقفة مع عمل المرشد الطلابي اليومي في المدارس الحكومية بمدينة جدة بين الواقع والمأمول "
وهدفَت الدراسة إلى:

- التعرف على طبيعة الممارسات المهنية للإرشاد في مدارس جدة.
- التعرف على الصعوبات التي تواجه المرشد الطلابي في المدرسة وتصنيفها حسب درجة معاناته منها.
- التعرف على سبيل الارتقاء بالجانب المهني للمرشد ليواكب حاجات الطلاب النفسية والتربوية ودوره في تحقيق أهداف العملية التعليمية بالمدرسة.
- كونت عينة الدراسة في صورتها النهائية من (60) مرشد طلابي تم اختيارهم بطريقة عشوائية من بعض المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية الحكومية.
- واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي لتناسبه مع الدراسة، أما أدوات الدراسة المستخدمة فقد كانت استبانة من إعداد الباحث، اشتملت على (100) مفردة تمثل الممارسات أو المهام التي يقوم بها المرشد الطلابي داخل المدرسة، وكان من أهم نتائج دراسة نواي ما يلي:
- إن الأعمال الكتابية، اللقاءات والاجتماعات التي يقودها أو يشارك فيها المرشد إدارة المؤسسة في القيام بأعمال إدارية تحتل الصدارة في أعمال المرشد الطلابي.
- تواضع عامل التخطيط والإعداد للبرامج والخدمات الإرشادية التي يقوم بها المرشد الطلابي في المدرسة.
- ضعف تنفيذ بعض برامج التوجيه والإرشاد خاصة في الإرشاد والتوجيه الأكاديمي والمهني والإرشاد النفسي.
- ضعف تجاوب أولياء الأمور للدعوة التي يوجهها المرشد الطلابي لزيارة المدرسة، وعدم وجود دليل إيضاحي يساعد المرشد في تنفيذ البرامج الإرشادية، وعدم وجود مخططات مالية

لتنفيذ البرامج الإرشادية، التي كانت من أهم الصعوبات والعوائق التي تواجه المرشد الطلابي عند تأدية عمله في المدرسة.

30.6- دراسة القرني (1991) بعنوان: "تقويم وظائف المرشد الطلابي الحالية وتحديد وظائفه المستقبلية، والتعرف على أهم المشكلات التي تعيق تقديم الخدمات الإرشادية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب"

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أهم المشكلات التي تعيق تقديم الخدمات الإرشادية المقدمة من طرف المرشد الطلابي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب، وذلك بكلية التربية في جامعة الملك سعود بالرياض، وقد استخدم الباحث أداتين لقياس الاتجاهات نحو وظائف المرشد، وتم تطبيقها على عينة مكونة من (104) عضو هيئة تدريس و(319) طالب، وأشارت النتائج إلى اختلاف إدراك الطلاب لوظائف المرشد الطلابي عنها لدى أعضاء هيئة التدريس، كما أشارت النتائج إلى أن عدم وضوح الهدف من الإرشاد الطلابي من أهم المشكلات التي تعيق تقديم الخدمات الإرشادية.

31.5- دراسة الأسمر (1990) بعنوان: "دور التوجيه والإرشاد الطلابي في التغلب على بعض مشكلات الطلاب في المرحلة الثانوية"

هدفت الدراسة إلى التعرف على أهم المشكلات التي تواجه المرشدين في تعاملهم مع الطلاب، وما يقومون به من دور في الوقاية من هذه المشكلات، واستخدم الباحث استبيانين تم تطبيقهما على عينة مكونة من (200) طالب و(25) مرشد طلابي، وأشارت النتائج إلى وجود علاقات بين المشكلات النفسية وتدني المعدل التراكمي للطلاب، كما أشارت النتائج إلى أن المشكلات النفسية تؤثر تأثيراً كبيراً على المعدل التراكمي للطلاب، كما أظهرت النتائج أن دور المرشد الطلابي في المدارس الثانوية المطورة بمدينة الرياض ليس له وجود.

32.6- دراسة الشناوي (1990) بعنوان: "تحليل مهني لعمل المرشد الطلابي"

هدفت إلى إجراء تحليل مهني لعمل المرشد المدرسي، وقد تمحورت مشكلة الدراسة حول عدة تساؤلات: - ما هي التخصصات الجامعية التي يحملها العاملون في الإرشاد المدرسي؟، وما هي المهارات الأساسية في عمل المرشد؟، وما هي الوظائف التي يتعامل

الفصل التمهيدي: _____ الإطار العام للدراسة

معها المرشد في عمله؟ وما هي الواجبات أو المهمات الأساسية التي يقوم بها المرشد؟، وأخيراً ما هي اتجاهات المرشد المدرسي في عمله؟.

طبقت الاستبانة التي أعدت للإجابة عن هذه التساؤلات على عينة مقدارها 60 مرشداً من منطقة الرياض في المملكة العربية السعودية، وبالنسبة للنتائج المرتبطة بدراستنا فقد تبين أن أكثر المهارات استخداماً من قبل المرشدين هي على التوالي: استقبال المسترشدين، المقابلة، الإرشاد الفردي، تشخيص، وضع أهداف الإرشاد، الملاحظة وتكوين جماعات إرشادية.

أمّا أبرز المهمات والأدوار التي يقوم بها المرشدون كانت على التوالي " رعاية المتفوقين تنفيذ خطط الإرشاد وتقديم استشارات للطلاب حول طرق الدراسة والاستذكار، والاتصال بأولياء الأمور واستخدام المقاييس النفسية.

33.6 - دراسة أبو عيطة والرفاعي (1988) بعنوان: " دور المرشد التربوي في تحقيق

العلمية والمهنية والنفسية في المرحلة الثانوية بالكويت "

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على آراء المديرين والمرشدين في المدارس الثانوية الكويتية، حول أثر الخدمات الإرشادية في تحقيق أهداف النشاطات الإرشادية للمرحلة الثانوية، وذلك من التعرف على درجة مساهمة المرشد التربوي في تحقيق أهداف النشاطات الإرشادية وحاجة الطالب إلى هذه النشاطات.

واستخدم الباحثان بتصميم استبانة الدراسة بعد الاطلاع والتحليل لقرارات وزارة التربية والتعليم الكويتية الخاصة بتحديد أهداف الإرشاد التربوي ومهام المرشد التربوي والتقرير السنوي لإدارة الخدمة النفسية، واشتملت أداة الدراسة شكلها النهائي على (26) فقرة صُنفت إلى ثلاث مجالات تتفق مع أهداف البرنامج الإرشادي وهي: المجال الأكاديمي، المجال المهني والمجال النفسي، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- 90 % من المديرين والمرشدين أكدوا أن المرشد يعمل على تحقيق النشاطات الإرشادية الأكاديمية والمهنية والنفسية التي تحقق النمو الشامل المتكامل لطالب المرحلة.

- يرى المديرين أن نسبة مساهمة المرشدين في النشاطات الأكاديمية قد بلغت 91 % بينما يرى المرشدون أن نسبة درجة مساهمتهم في النشاطات الإرشادية الأكاديمية 92 %.

- أظهرت إجابات المديرين أن درجة مساهمة المرشد التربوي المتصلة بالنمو النفسي 87%، بينما يرى المرشدون أن درجة مساهمتهم في النشاطات النفسية قد بلغت 90 %.
- أشارت النتائج أن درجة مساهمة المرشد التربوي في المجال المهني قد بلغت 89 %، بينما يرى المرشدون أن درجة مساهمتهم في هذا المجال بلغت 91 %.

2.6- التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق للدراسات التي توفرت للباحثة، يمكن تحديد مجموعة من الاستنتاجات الآتية:

- من حيث الموضوع:

بعد عرض مجموعة من الدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة الحالية، دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني (المرشد المدرسي) في التعامل مع بعض المشكلات السلوكية والانفعالية (العنف المدرسي والقلق) أنموذجاً، والتي قد اتفقت إلى حد بعيد في أن دور مستشار التوجيه والإرشاد متوسط بالنظر إلى تعدد أدواره وغموضها وجملتها الصعوبات، ويكون منخفض في دراسات أخرى

على أن الإرشاد في المدرسة جزء لا يتجزأ من العملية التربوية بمختلف جوانبها وفعاليتها، ويقدم المرشد المدرسي خدمات لكافة فئات العاملين فيها، وأن الدور الذي يلعبه هام وهام جداً من أجل تقديم المساعدة للمراهقين لرعاية نموهم وتوجيههم نفسياً وتربوياً ومهنياً واجتماعياً، ومساعدتهم في حل مشكلاتهم اليومية من أجل تحقيق أفضل مستوى ممكن من الصحة النفسية، لكي يتغلبوا على الصعوبات وحل المشكلات الشخصية والاجتماعية والنفسية والأخلاقية والتربوية التي قد تطرأ خاصة في الحالات الانفعالية وضبطها، كما في دراسة حسن علي البسيبي (2017) التي توصلت إلى أن المرشد التربوي يعالج في المشكلات الأكثر خطورة ذات الأهمية، ولا بد من تخفيف الأعمال الإدارية عنه للتفرغ للعمل الإرشادي وحل مشكلات الطلبة. ودراسة عثمان وغادة هاشم (2011) التي كان التركيز فيها على مهارات الاتصال الفعال لدى المرشد، وتوصلت نتائجها إلى أن مهارات الاتصال متوسطة من وجهة نظر الطلبة.

- من حيث الهدف:

اتفقت معظم الدراسات على متغير المرشد التربوي أو المدرسي في الهدف، فقد اتفقت أغلب الدراسات على أن أدوار المرشد المدرسي أو مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني عندنا في الجزائر، لم تصل إلى المستوى المطلوب وأن التطبيق الفعلي أو الممارسة العملية الفعلية في الواقع لبرامج التوجيه والإرشاد، لازالت بعيدة ولم ترق إلى تحقيق نتائجها المرجوة منها وبالأخص في المرحلة الثانوية، كما أن الواقع الإرشادي في منظومتنا التربوية الجزائرية وفي مختلف المراحل من الابتدائي إلى الجامعي، لا بد له من إعادة تقييم وتقويم لبرامجه الإرشادية وبالأخص المرحلة الثانوية، ومدى تحقيق هذه البرامج لاحتياجات التلاميذ التعليمية والاجتماعية والشخصية، وأداء المرشد التربوي في مختلف الثانويات، ومعرفة رأي الطلبة حول مدى جودة العمل الإرشادي المقدم لهم ومدى رضاهم عنه.

في حين أكدت الدراسات الأخرى على الدور المهم والفعال للمرشد التربوي، ونجد دراسة الخوالدة (2008)، دراسة النجار (2001)، دراسة عبد الله حلمي (2002).

- من حيث العينة:

تنوعت العينات التي أجريت عليها الدراسات المذكورة بين تلاميذ المرحلة الثانوية والطلبة الجامعيين، والمرشدين والمعلمين والمديرين، فنجد الدراسات التي اهتمت بمرحلة التعليم الثانوي، والتي عادة ما يتم التدخل فيها لتحسين علاقات التلميذ بالمحيطين به، خاصة في محيطه الاجتماعي (الزملاء، الأساتذة، الإداريين، ...) دراسة المسعودي (2005)، دراسة فنطازي كريمة (2001)، دراسة شامان بن هليل العنزي (2014)، دراسة صباح عجرود (2007)، دراسة عبد الله حلمي (2002)، دراسة النجار (2001)، باستثناء دراسات كل من حسن البسيبي (2017)، علوي نجاة (2010)، الحلبوسي (2001)، عامر بن شايع بن محمد البشري (2004)، ودراسة السفاسفة (2005)، الأسمرى (1990)، الزغاليل والشرعة (1998)، العاجز (2001)، وكلها ركزت على دور المرشد وفاعليته من جهة والصعوبات التي يواجهها في أداء عمله، والتي تحول بينه وبين أدائه الفاعل وتعرقله على العمل الإرشادي للتلاميذ وحل مشكلاتهم والتعامل معها.

الفصل التمهيدي: _____ الإطار العام للدراسة

بعض الدراسات الأخرى تناولت دور المرشد من وجهة نظر كل من المديرين والمعلمين، كدراسة محمد أحمد شاهين (2005)، دراسة هافمان (1993)، ناصر رفيق توفيق السلامة (2004)، دراسة الخوالدة (2008)، دراسة الشيباني (2001). في حين دراسة كل من الحلبوسي (2001)، الخوالدة (2008)، ودراسة الشايب (2005) التي ركزت على دور المرشد من وجهات نظر متعددة، وجهة نظر المعلمين والطلبة والمرشدين أنفسهم.

أما دراسة سلهب (2007) والشناوي (1990) فتمثلت العينة في الطلاب الجامعيين ونظرتهم لدور المرشد النفسي، واختيار العينة تم بالطريقة العشوائية البسيطة في معظم الدراسات، باستثناء دراسة المسعودي (2005)، وناصر توفيق السلامة (2004)، حيث تم اختيار العينة بطريقة عشوائية طبقية. وقد تفاوت حجم العينة في الدراسات السابقة التي تم عرضها بين مرشدين وطلبة، ومعلمين ومديرين.

في حين تمثلت عينة الدراسة الحالية في تلاميذ السنة الثانية ثانوي مقسمين إلى (168) ذكور منهم (94) علميين و(74) أدبيين، و(215) إناث منهم (82) علميين و(133) أدبيين.

- من حيث أدوات الدراسة:

تباينت الدراسات في الأدوات التي استخدمتها نظرا لطبيعة كل دراسة والهدف منها، ولكن اتفقت في معظمها في استخدام أداة الاستبيان لقياس الدور الذي يلعبه المرشد المدرسي أو المرشد التربوي أو مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، لقياس ومعرفة واقع الإرشاد النفسي والمدرسي ومدى تحقيقه لحاجات التلاميذ في المدارس الثانوية، ومدى فاعلية دور المستشار في حل المشكلات التي يواجهها التلاميذ في الطور الثانوي.

أما الدراسات التي تباينت في الأدوات المستعملة فمنها دراسة سلهب (2007) حيث استخدم فيها مقياس الإدراك ومقياس المصفوفات المتتابعة الملونة من إعداد (جون رافن). ودراسة عثمان وغادة هاشم (2011) في استخدامهما مقياس يقيس درجة امتلاك المرشد التربوي لمهارات الاتصال ومقياس الأمن النفسي.

في حين أن الدراسة الحالية فقد استعانت باستبيان موجه لتلاميذ السنة الثانية ثانوي من إعداد الباحثة، بالاستعانة ببعض الدراسات السابقة والتراث النظري، من أجل معرفة مستوى تعامل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني مع مختلف مشكلاتهم (العنف المدرسي، القلق، عملية التوجيه).

- من حيث النتائج:

يلعب مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني دورا فعالا في مساعدة التلاميذ على مواجهة وتجاوز بعض المشكلات التي من شأنها أن تؤدي بهم إلى الإخفاق في حياتهم الدراسي، ذلك كون مستشار التوجيه والإرشاد ومن خلال علاقته المباشرة مع التلاميذ، يعرف على المشكلات الحقيقية التي يعاني منها التلاميذ، وحاجاتهم لخدماته الإرشادية، وبالتالي يعمل على التعامل معها سواء للتخفيف من حدتها أو العمل على إيجاد حلول واقعية لها، والعمل على تفهمها وبالتالي تخطيها، وهذا ما توصلت إليه بعض الدراسات، وكشفت أن فئة التلاميذ في الطور الثانوي هم أكثر عرضة للمشكلات، وفي جميع المجالات، نظرا لما يعانونه من ضغوط دراسية والتي تؤثر تأثيرا بالغا في تحصيلهم الدراسي وتفوقهم وحتى تكيفهم النفسي والدراسي، وهم بحاجة أكثر لخدمات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، كدراسة كريمة فنطازي (2011)، دراسة أمينة رزق (2008)، دراسة صباح عجرود (2007)، دراسة لبنى بن دعيمة (2007)، دراسة الشايب (2005)، دراسة ناصر توفيق السلامة (2004)، دراسة الأسمرى (1990).

كما توصلت بعض الدراسات إلى أن دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني منخفض، وقد يكاد يكون منعدما وأن واقع الإرشاد والتوجيه لا زال بعيدا عن تطبيق الأسس العلمية في تحديد مصير التلاميذ، وخاصة مدى احترام رغباتهم وميولهم نحو تخصص معين.

إن معظم مستشاري التوجيه والإرشاد أو المرشدين غير مختصين في مجال علم النفس، كما أن وجهة نظر أغلب الطلاب يرون أن المرشدين لا ينفذون برامج التوجيه والإرشاد، إضافة إلى انخفاض مستوى إدراكهم لمهام المستشار أو المرشد في الثانوية، وأن هذا الأخير لا يشارك في الخدمات والبرامج التي تنظمها الثانوية، وعدم توفره حتى على

الإمكانيات اللازمة لتقديم خدمات الإرشاد للتلاميذ، وهذا ما يبين أن دور مستشار التوجيه في المدارس الثانوية منخفض، وقد يعود ذلك إلى نقائص عديدة ليس في سماته وخصائصه الشخصية فقط، في حين أنهم يعانون من نقائص عديدة تشمل إعدادهم العلمي وتدريبهم المهني، كما تشمل ظروف عملهم كغياب نظام الحوافز وباقي العراقيل والصعوبات، ومن بين هذه الدراسات، دراسة حسن علي البسيبي (2017)، دراسة زينب كاظم جاسم (2010)، دراسة سمر عبد العزيز الغولة (2010)، دراسة علوي نجاة (2010)، دراسة الخوالدة (2008)، دراسة صباح عجرود (2007)، دراسة محمد أحمد شاهين (2005)، دراسة العاجز (2001).

كما أظهرت دراسة كل من المسعودي (2005)، الزغاليل والشرعة (1998)، الشناوي (1990)، حول إيجابية دور المرشد وفاعليته في عملية الإرشاد المدرسي في العديد من الجوانب الاجتماعية والنفسية، في حين أن دراسة كريمة فنتازي (2011) توصلت إلى أن أغلب المشكلات التي يعالجها المرشد خلال العملية الإرشادية هي مشكلات دراسية، في حين لم يتطرق إلى علاج المشكلات النفسية والعلائقية والسرية، مما يؤدي على فقدان الاتصال والتواصل بين المستشار والتلاميذ، فيلجؤون إلى مصادر غير المستشار لطلب المعونة.

بينما توصلت دراسة الشيباني (2004) إلى أن الذكور أكثر إيجابية من الإناث في اتجاهاتهم نحو المرشد المدرسي، وأن اتجاهات أعضاء الهيئة التدريسية نحو مهنة المرشد النفسي هي اتجاهات إيجابية وعلى كافة محاور الدراسة.

وبهذه النتائج نلمس حاجة التلاميذ للإرشاد والتوجيه، وبخاصة تلاميذ المرحلة الثانوية من أجل إشباع حاجاتهم الأساسية النفسية والاجتماعية والتربوية والمهنية، وأهمها اختيار الدراسة والمهنة المناسبة للتغلب على مختلف المشكلات السلوكية والانفعالية والمدرسية وتحقيق التوافق بجميع جوانبه، والحاجة هنا هي الرغبة في الإرشاد والتي سماها (ماسلو) الحاجة إلى المعرفة والفهم، لأن التلميذ خلال عملية الإرشاد والتوجيه يسترشد المعلومات ويلمس الجوانب الحقيقية من المشكلات التي يواجهها.

وكذلك بينت هذه النتائج إلى الضعف في دور مستشار التوجيه والإرشاد في تقديم خدماته الإرشادية، التي تبقى حاجة التلميذ لها ملحة وقائمة ومستمرة باستمرار المشكلات

المختلفة التي يعاني منها جميع التلاميذ على اختلاف تخصصاتهم ومستوياتهم العلمية، لأجل تحقيق الأهداف الأسمى للإرشاد النفسي المدرسي وهو مساعدة الفرد على تحقيق التوافق والصحة النفسية.

3.6- ما استفادته الباحثة في دراستها الحالية من الدراسات السابقة:

1- ساهمت الدراسات السابقة في إغناء معلومات الباحثة من حيث تقديم الخلفية النظرية، إضافة إلى الاستفادة في صياغة مشكلة الدراسة من خلال الاستعانة ببعض الأفكار التي تبين مدى خطورة المشكلات السلوكية والانفعالية على التلاميذ المتمدرسين وعلى البيئة المدرسية من جهة، ومن جهة أخرى الدور الذي يلعبه المرشد المدرسي أو التربوي أو مستشار التوجيه والإرشاد للوقاية والتخفيف من حدة المشكلات.

2- الاستفادة من الدراسات السابقة في تفسير نتائج أسئلة وفرضيات الدراسة.

3- الاستفادة من أدوات البحث المستخدمة في الدراسات السابقة، من أجل إعداد وتصميم وتحديد وصوغ عبارات الاستبيان المقدم للتلاميذ، حول دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.

4- الاطلاع على النتائج التي توصلت إليها وكيفية عرضها لهذه النتائج ومناقشتها وتفسيرها، ومقارنتها بنتائج الدراسة الحالية.

5- بلورة التعريفات الإجرائية بمتغيرات الدراسة مما يساعد الباحثة في تهيئة البحث واختيار الأساليب الإحصائية المناسبة، وصياغة الفروض وبناء الإطار النظري، وبعد عرض الباحثة للدراسات السابقة وأهمية النتائج التي توصلت إليها، يمكن استخلاص ما يلي:

- تتفق هذه الدراسة مع العديد من الدراسات السابقة في الاعتماد على نمط بناء الاستبيان، إلا أنها تختلف معها في المجالات التي يشملها الاستبيان.

- تختلف هذه الدراسة مع الدراسات السابقة بأنها تضمنت جانب إجرائي من اقتراح البرنامج الإرشادي، لتمكين التلميذ للوصول إلى حل مشكلاته سواء السلوكية أو الانفعالية، أو المدرسية.

- التعرف الفعلي على مهام مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.

الفصل التمهيدي: _____ الإطار العام للدراسة

- معرفة الواقع الحقيقي للإعلام التربوي وكيفية استجابة التلاميذ لهذا الإعلام.
- معرفة بعض المشكلات التي تواجه التلاميذ وخاصة في الوسط المدرسي.

- مكانة الدراسة الحالية بين الدراسات السابقة:

- 1- تميزت الدراسة الحالية بأنها من الدراسات القليلة التي تناولت دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في التعامل مع المشكلات السلوكية والانفعالية من وجهة نظر التلاميذ، وذلك في حدود علم الباحثة.
- 2- قيام الباحثة بإعداد استبيان لدور المستشار بأبعاده الثلاثة، وبما يتناسب مع البيئة الجزائرية.
- 3- كما تمثلت الاستفادة من الدراسات السابقة في تغطية الجانب النظري، أي وضع خطة كل فصل من فصول الدراسة، وجمع بعض المادة العلمية منها كمراجع.

الفصل الثاني:

مستشار التوجيه والإرشاد

المدرسي والمهني

- تمهيد.

- 1- تعريف الإرشاد المدرسي.
 - 2- أهداف الإرشاد المدرسي.
 - 3- مبادئ الإرشاد المدرسي.
 - 4- خدمات المرشد المدرسي.
 - 5- دور المرشد المدرسي.
 - 6- مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.
 - 7- تعريف مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.
 - 8- ظهور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.
 - 9- إعداد وتوظيف مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.
 - 10- صفات وخصائص مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.
 - 11- مهام مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.
 - 12- دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.
 - 13- الصعوبات التي تواجه مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.
- خلاصة.

- تمهيد:

إن الإرشاد المدرسي أو التربوي يسعى إلى الأخذ بيد التلميذ من أجل التكيف مع الدراسة وظروفها، وهو يتضمن جميع جوانب شخصيته النفسية، الجسمية والذهنية ومعرفة بيئته الاجتماعية والدراسية، معرفة ظروفه الاقتصادية وكذا معرفة استعداداته وقدراته. ويحرص الإرشاد بطرقه الوقائية النمائية والعلاجية على تقديم خدمة متخصصة وذات جودة للأفراد، قصد مساعدتهم على التكيف النفسي، الاجتماعي، المدرسي، المهني، وعلى ذلك فإنه غير محدد لفترة زمنية ولا مدة زمنية، إنما مستمر مدى الحياة المدرسية والمهنية. إن عملية التوجيه والإرشاد حقًا من حقوق كل فرد حسب حاجته النفسية الهامة، ومن مطالب النمو السوي إشباع هذه الحاجة، ومن واجب الدولة تسيير خدمات التوجيه والإرشاد، كما أن للتوجيه والإرشاد تأثيرًا في الفرد المتعلم باعتبارها عملية إنسانية، تهدف لمساعدته على فهم نفسه والإفادة من قدراته ومواهبه، للتغلب على المشكلات التي تواجهه من جهة، وتؤدي إلى تحقيق التوافق بينه وبين البيئة التي يعيش فيها. (الزيادي، الخطيب، 2000، 26)

إن المؤسسات التربوية والتعليمية والتكوينية هي أكبر الأماكن التي تقدم فيها خدمات الإرشاد النفسي في جميع أنحاء العالم. (شعبان، تيم، 1999، 22)، بل أصبح محور كل النشاطات التعليمية والتربوية، وهدفًا أساسيًا لضمان الصحة النفسية.

1- تعريف الإرشاد المدرسي:

يعتبر الإرشاد المدرسي أحد الخدمات الأساسية التي تقدمها المدرسة الحديثة لطلابها لرعايتهم ورعاية نموهم، ومساعدتهم في بلوغ أقصى حدود للنمو. وهناك أكثر من عالم تطرقوا لمفهوم الإرشاد المدرسي، ويمكن ذكر أهم المفاهيم كما يلي:

- **تعريف وليامسون (Williamson):** يعرف الإرشاد المدرسي بأنه العملية التي تتم في المواقف التربوية مثل المدارس والمؤسسات الاجتماعية أو جماعاتها، أي أن الإرشاد يقوم بتعريف مصادر القوة في شخصية الفرد، والعمل على تنميتها لصالح الفرد وبما يخدم المجتمع.

- **تعريف هيلر (Heller):** يعرف الإرشاد المدرسي أيضا بأنه المساعدة المقدمة للطلبة للتوجه المناسب واتخاذ القرار بشأن تحقيق الأهداف التعليمية المدرسية التي يطمحون إليها.

- **تعريف أبو عيطة:** الإرشاد المدرسي هو "علاقة تفاعلية تنشأ بين شخصين أحدهما مختص وهو المرشد المدرسي، والآخر بحاجة إلى مساعدة وهو المتعلم المسترشد، حيث يقوم المرشد من خلال هذه العلاقة بمساعدة المسترشد في مواجهة مشكلته أو تغيير سلوكه، وتطوير أساليب تعامله مع الظروف التي تواجهه من جهة، ومع الآخرين الذين تتعامل معهم من جهة أخرى، وتقوم فلسفة الإرشاد المدرسي على منح المسترشد فرص الاختيار، وممارسة الحرية وتحمل المسؤولية عن قراراته المستقبلية."

ويعتبر ورين (WREEN, 1951) الإرشاد علاقة دينامية وهادفة بين شخصين، تتنوع فيها الأساليب باختلاف طبيعة حاجة الطالب، ولكن في كل الحالات يكون هناك إسهام متبادل من جانب كل من المرشد والطالب، مع التركيز على فهم الطالب لذاته. (بودريالة، بركات، 2009)

والعمل الذي يقوم به المرشد عبارة عن خدمات نفسية، تربوية، اجتماعية وخدمات البحث العلمي، وهي موجهة في المقام الأول للطالب وهي تتداخل وتتكامل لتقبل وتغطي الحاجات الإرشادية للطلاب، فعمل المرشد عبارة عن مساعد ومسهل لعملية نمو وتطور الطالب من جميع النواحي النفسية والتربوية والاجتماعية والمهنية. (أبو أسعد، 2008، 20)

2- أهداف الإرشاد المدرسي:

تتكامل أهداف التربية مع أهداف الإرشاد المدرسي وكلاهما يسعى إلى التقرب من التلاميذ، ومحاولة معرفتهم وفهم سلوكياتهم ومساعدتهم على تحقيق التوافق الذاتي والاجتماعي، وإكسابهم مهارات مواجهة وحل المشكلات وكذلك التخطيط للمستقبل الدراسي حسب القدرات الفردية لكل تلميذ والإمكانيات التربوية المتاحة. (زهران، 1980، 277)

وهناك نوعين من الأهداف للإرشاد المدرسي:

- الأهداف الخاصة المتصلة بمواقف إرشادية معينة والتي تتمثل أهميتها في محاولة إيجاد حلول مناسبة لكل مشكلة على حدى.

- الأهداف العامة وهي الغايات النهائية التي يرمي الإرشاد المدرسي إلى بلوغها، وفي هذا السياق قدّم "جورج وكريساني" (George et Crisiani, 1990) خمسة أهداف للإرشاد بصفة عامة، ثم تبنيها في حل نظريات الإرشاد:

* تسهيل تحسين سلوك الفرد.

* تحسين العلاقات الاجتماعية والشخصية.

* زيادة الفعالية الاجتماعية والشخصية وقدرة الفرد في التغلب على المشكلات.

* اكتساب القدرة على اتخاذ القرار.

* تحسين القدرات الإنسانية وإثراء نمو الذات. (الخطيب، د.ت، 259-260)

- تطوير قدرة التحكم بها، الذي لا يمكن أن يتحقق إلا من خلال الإرادة الموجهة وحسن التخطيط وبذل الجهد، وعدم اعتبار النشاط عملا مضنيا بل نشاطا ممتعا.

(Paul clement.JAGOT, 1994, 33)

3- مبادئ الإرشاد المدرسي (الخدمات الإرشادية):

توجد أربعة مبادئ لأبد للقائم بالإرشاد من معرفتها والاستناد عليها حين مباشرته لمهامه الإرشادية، وعلى ذلك فإن نجاح العمل الإرشادي مبني على مدى فهم هذه المبادئ ومدى تطبيقها.

1- المبدأ الأول: ينبغي أن يعي بأن الهدف الأساسي والنهائي للإرشاد هو مساعدة التلاميذ على التحكم في مشكلاتهم وتسيير أمورهم، وبالتالي التغلب على الصعاب التي تواجههم في حياتهم الدراسية، مع خلق لديهم القدرة على التوجيه الذاتي. لذا على المستشار بعث القدرة على التوجيه والإرشاد في نفوس التلاميذ، لا أن يبقوا مرتبطين به، ما يعني في النهاية التعثر والفشل.

2- المبدأ الثاني: الفرد البشري اجتماعي بطبعه والحياة إنما وجدت وستبقى بوجود الغير. التلميذ بحاجة إلى العيش مع زملائه والدخول في جماعات بعد أن كان اجتماعه مقتصرًا على أفراد أسرته، هو بحاجة إلى تعلم أنماط السلوك الجماعي بل الأنماط المرغوب فيها كالسلوك التنظيمي والعائلي. "إن مبادئ الاستعداد للتعلم التي تنطبق على تنظيم التعلم تنطبق كذلك على تنظيم عمليات الإرشاد والتوجيه" (القرعان، 2005، 47) على المستشار إخراج التلميذ من عزلته وتعليمه كيفية التعامل مع زملائه وإيجاد لديه القدرة على تقبل الغير. وعليه فإذا ما صعب عليه أمر فلا عيب أن يطلب المعونة من غيره كالمعلم، الزميل، المستشار وغيرهم. أمر يبعث لديه حب الاستفسار والاطلاع والمشورة.

3- المبدأ الثالث: السعي إلى جعل التلميذ يدركون أغراض التوجيه والإرشاد ووظائفه وأهميته. أن لا تقتصر رسالة أو مهمة المدرسة على تقديم الدروس فقط أو نقل المعلومات إنما أيضا توجيه وإرشاد التلاميذ، حينها يصبح للعملية الإرشادية ونشاطاتها مكانة خاصة لديهم، وبذلك يقبلون إقبالا عليها. عملية التوجيه والإرشاد مستمرة طوال مراحل العمر المختلفة، يقوم بها في كل مرحلة أناس معينون كالآباء، المعلمون، المرشدون، المسؤولون والمشرفون... " وعملية الاستمرار تعني أن يتابع المرشدون تطورات المسترشد بصفة مستمرة لأن الإرشاد ليس وصفة طبية ولا حلاً جاهزاً، بل هو خدمة منظمة ومستمرة وخبرات تنقل للاستفادة منها. " (الفسفوس، 2007، 7)

4- المبدأ الرابع: هو ما يعرف بفردية العمل العلاجي، ففي حالة معاناة التلميذ من مشكل ما كسوء التكيف أو الرسوب الدراسي واتباع طريقة معينة أو أسلوبا معيناً لحلّه لا يعني صلاحيته مع باقي التلاميذ أو تلميذ آخر، فالطرائق والأساليب المتبعة في توجيه وإرشاد التلميذ لحل مشكلاتهم تختلف وتتنوع باختلاف التلاميذ. هذا الأمر يجعل من عمل المستشار أمراً معقداً وصعباً يتطلب منه الاطلاع الدائم على المستجدات والاهتمام بكل التلميذ حالة بحالة وبكل ما يرتبط بكل واحد من ظروف نفسية، اجتماعية، تربوية واقتصادية، ولعل هذه الحقيقة هي التي جعلت من الخدمات الإرشادية عملاً جماعياً.

4- خدمات المرشد المدرسي (مستويات الخدمات الإرشادية):

إن للمرشد التربوي دوراً كبيراً في تحقيق أهداف الإرشاد وأهداف المسترشد، وبلورة طموحاته وتطلعاته وآماله من خلال تقديم الخدمات الإرشادية والمساعدة الفنية والمهنية المتخصصة، ودراسة المسترشد ومراحله التعليمية، إذ يعد المرشد التربوي من أهم العوامل الفاعلة في بناء شخصية المتعلم، وذلك من خلال ممارسة أدواره ومسؤولياته، فيكون بلا شك أداة إصلاح وتعديل، وأفضل نموذج لغرس السلوك المرغوب فيه، ويتم تحقيق ذلك من خلال العمل في مناهج الإرشاد والتوجيه المختلفة التي تصنف إلى ثلاثة مناهج (مستويات الخدمات الإرشادية) وهي:

- **الخدمات الإنمائية:** وهو المستوى الذي يهتم بالأفراد العاديين أو الأسوياء ويسعى لبعث أو تنمية سلوكات معينة لزيادة كفاءتهم أو تعزيز مواقفهم أو إيجاد سلوكات معينة لديهم. يهدف إلى معرفة ما لدى الفرد من إمكانيات، طاقات وقدرات ثم توجيهها توجيهاً سليماً وتوظيفها بغية تحقيق أعلى مستوى من التوافق والصحة النفسية. يمس هذا المستوى مختلف الجوانب الإنمائية: الجانب الجسمي، الجانب العقلي، الاجتماعي، الانفعالي والسلوكي، ... ذلك بوضع برامج تنموية واستراتيجيات محاربة أو التغلب على المشكلات التي تعيق عملية النمو، كما يعمل على اكتشاف وإدراك خصائص ومتطلبات النمو في كل مرحلة من مراحل العمر. هي خدمات هامة جداً، كل فرد بحاجة إليها، والتلميذ لاسيماً في مرحلة المراهقة لا يمكن أن يستغني عنها وعن تدخل المستشار. وهي كما يبدو تهتم بكل تلميذ على حدٍ لأن الحاجة قد تختلف من تلميذ لآخر وبالتالي يختلف نوع التدخل والتكفل. تهدف هذه الخدمات

الفصل الثاني: _____ مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني

أساسا إلى تنمية قدرات الفرد وطاقته وتعزيز استقلاله عن غيره، وبناء على ذلك فهي تمس حتى المتفوقين والناجحين. (مشاقبة، 2008، 45)

- **الخدمات الوقائية:** والتي تتضمن تقديم خدمات الحماية والتحصين للأفراد بهدف حماية الذات وضبطها ووقايتها من خطر الوقوع في الاضطراب أو المشكلات، للكشف المبكر لمنع تطور الاضطراب، وهذه الخدمات تقوم على طائفة من الجهود المبذولة للتحكم والتقليل من حدوث الاضطراب، وذلك بتهيئة الظروف التي تسمح بنمو مفهوم الذات لدى الفرد على نحو سليم وزيادة ثقته بنفسه، ومن ثم زيادة قدرته في مواجهة أية طوارئ تعرقل سبيل نموه السليم.

- **الخدمات العلاجية:** هي الخدمات التي تتضمن التدخل الإرشادي والعلاجي لرفع المعاناة عن الفرد وحل مشكلاته، ودعمه ومساندته للتخلص من الآثار السلبية الناجمة عن المشكلات أو الاضطرابات، للعودة بالفرد إلى حالة الاتزان، وذلك من خلال إجراءات الفحص و التشخيص وتحديد العوامل المساهمة في حدوث الاضطراب. (السفاسفة، 2003، 19-20)

5- دور المرشد المدرسي:

إن إشباع حاجات المراهقين بالطرق التربوية السليمة أمر ضروري، إذ أن عدم إشباعها يجر إلى ازدياد متاعبهم ومشكلاتهم، وتكون مواجهة هذه الحاجات بالتوجيه والإرشاد وتقديم الخدمات المناسبة في البيت والمدرسة المعنية بذلك. سواء كانت خدمات إرشادية وقائية تهيء الظروف المناسبة لتحقيق النمو السوي لهم، مبنية على العلاقات الاجتماعية الإيجابية، أو خدمات إنمائية تنمي قدرات المراهقين وطاقاتهم وتحقق أقصى درجات التوافق، أو كانت خدمات علاجية تتعامل مع المشكلات الانفعالية والتربوية ومشكلات التوافق التي تواجه بعض المراهقين بتقديم الحلول العلاجية المناسبة وفق الأسس العلمية للتوجيه والإرشاد.

كما أن تفهم حاجات المراهقين ومطالب نموهم يسهل التعامل معهم ويخفف من متاعبهم ويحل مشكلاتهم، ولذا فإن من الواجب توفير الرعاية لهم في جميع المجالات الصحية، البدنية، الحركية، العقلية، الاجتماعية، الفسيولوجية والانفعالية بكل علمي مدروس، ويمكن للمرشد أيضا عمل ما يلي:

الفصل الثاني: _____ مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني

- تقديم المعلومات الدقيقة الكاملة عن حقيقة التغيرات الجسمية وما قد يصاحبها من آثار نفسية، وغرس اتجاهات إيجابية نحو هذه التغيرات ليقبلها المراهقون على أنها مظاهر طبيعية للنمو.
- احترام المراهقين ومناقشتهم وتقدير حساسيتهم النفسية، وذلك بالابتعاد عن التجريح والانتقاد وإظهار العيوب.
- تعميق العلاقة بين البيت والمدرسة والجهات ذات العلاقة، والتفاهم التام والمستمر حول طبيعة التعامل التكاملي مع المراهقين، انطلاقاً من فهم المتغيرات التي تملئها طبيعة المرحلة. (أبو أسعد، 2009، 180-181)
- تبصير المجتمع المدرسي بأهداف التوجيه وخططه وبرامجه وخدماته، وبناء علاقات مهنية مثمرة مع منسوبي المدرسة جميعهم ومع أولياء الطلاب.
- تعبئة السجل الشامل للطلاب والمحافظة على سرّيته وتنظيم الملفات والسجلات الخاصة بالتوجيه.
- بحث حالات الطلاب التحصيلية والسلوكية وتقديم الخدمات الإرشادية التي من شأنها تحقيق أهداف المرحلة التعليمية.
- دراسة الحالات الفردية للطلاب الذين تظهر عليهم بوادر سلبية في السلوك وتفهم مشكلاتهم، وتقديم التوجيه والنصح لهم حسب حالتهم.
- عقد لقاءات فردية مع أولياء أمور الطلاب الذين تظهر على أبنائهم بوادر سلبية في السلوك أو عدم التكيف مع الجو المدرسي، لاستطلاع آرائهم والتعاون معهم وبحث المشكلات الأسرية ذات الأثر في أحوال أولئك الطلاب. (حمود، 2011، 321)
- إجراء الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية لتحديد استعدادات وقدرات الطلاب وتنميتها، والمساعدة في إعداد السيرة والسجلات المجمعّة والبطاقات المدرسية والاشتراك في مؤتمرات الحالة الخاصة لطلابهم، وتقديم الملاحظات والاقتراحات.
- دراسة وفهم الطلاب كل على حدى وكجماعة واكتشاف حالات سوء التوافق المبكرة فيهم، ومساعدة من يمكن مساعدته.
- تيسير وتشجيع عملية الإرشاد في المدرسة وتعريف الطلاب بخدمات الإرشاد النفسي قيمته، وتنمية اتجاه موجب لديهم.

- إحالة الحالات النفسية الصعبة إلى الجهات المعنية ومتابعتها. (الضامن، د.ت، 68-69)

6- مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني:

لقد شهدت الحياة مزيدا من التعقيد في جوانب متعددة من حياة الأفراد، مما أدى إلى مزيد من التحديات والأعباء التي تواجهها المجتمعات بصفة عامة والمدرسة بصفة خاصة، وعلى هذا لابد من وجود متخصص ليساعد التلاميذ على مشكلاتهم المختلفة السلوكية والانفعالية والتربوية والاجتماعية، من أجل تحقيق التكيف والتوافق الذاتي والنفسي والاجتماعي، وهذا بفضل خبرته ومهارته والدور التوجيهي الإرشادي الذي يقوم به في ظل التربية الحديثة التي تبنت الرؤية القائلة: "لابد من التركيز على المتعلم أكثر من المادة التعليمية أو المعرفية"، هذه المقولة التي أتاحت الفرصة أمام نظريات علم النفس الإرشادي وعلم النفس وأساليبه، كي يساهم بفعالية في رفع مستوى المتعلمين من جميع النواحي النفسية، الوجدانية، العلائقية والاجتماعية، من أجل صناعة أجيال تتمتع بالصحة النفسية من جهة، والكفاءة (العلمية، والمهارة المهنية) من ناحية أخرى.

إن ما تواجهه مدارسنا من تحديات ومعوقات كثيرة، تؤثر على الدور التربوي في بناء الأجيال وإعدادهم لمواجهة مشكلات الحاضر والمستقل، وفق ما يمتلكونه من قدرات وإمكانات.

ولتحقيق مطالبهم وإشباع حاجاتهم وتخطي مشكلاتهم، لابد من توفر خدمات الإرشاد والتوجيه من قبل المرشد التربوي، المتمثل في شخصية "مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني".

هذا المنصب الذي استحدثته الجزائر في منظومتها التربوية، وأدركت أهميته وأهمية الإرشاد والتوجيه في التكفل التام بالتلاميذ، وهذا من خلال الإصلاحات المتتالية التي حاولت سد الثغرات التي تعرفها الممارسة الإرشادية في هذا الميدان. وقد نتج عنها دخول مفهوم الإرشاد لتحقيق أهداف المؤسسة التربوية، المتمثلة في خدمة المتدربين الأسوياء وذوي الاحتياجات الخاصة .

7- تعريف مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني:

يقوم مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بدور هام في العملية التربوية، من خلال المهام التي يؤديها داخل المؤسسة التعليمية مع التلاميذ ومع أعضاء هيئة التدريس، ويمكن تعريفه:

1.7- التعريف اللغوي:

إن كلمة مستشار مأخوذة من الاستشارة ومن الفعل استشار، أي استشار الشخص في أمر ما وطلب منه المشورة. (محمود، 1997، 349)

2.7- التعريف الاصطلاحي:

مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني هو أحد موظفي قطاع التربية والتعليم، يسهر على تنفيذ برنامج التوجيه والاتصال، وهي أحد هياكل وزارة التربية الوطنية. (البوز، إسماعيل الأعور، د.ت، 257)، (مديرية التربية لولاية المسيلة 2014)

أو هو عضو من أعضاء هيئة التعليم مؤهل تربويا، وعادة ما يكون حاصل على شهادة في الإرشاد والتوجيه، ويكون عمله بين إعطاء البيانات التي يحتاجها التلاميذ، ومساعدتهم على تحقيق مستقبلهم. (الشاذلي، 2001، 96)

3.7- تعريفه حسب الأمر رقم 94/219:

هو عضو من الطاقم التربوي تحت إشراف إدارة مدرسية، يعمل على المتابعة النفسية والتربوية، والإسهام الفعلي في رفع مستوى الأداء التربوي للمؤسسات التعليمية والأدوات الفردية للتلاميذ. (إسماعيل الأعور، 2004، 56)

وقد عين مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بصفته عضوا في الفريق التربوي للمؤسسة أي بالثانوية، بمقتضى المنشور الوزاري رقم: 91/1241/219 المؤرخ في: 18 سبتمبر 1991، ولمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني مكتب بالثانوية مجهز بكل الوسائل التي يحتاجها في عمله، وله مقاطعة للتدخل تتكون من مجموعة من الإكماليات، وفي بعض الحالات إلى جانب هذا تكون ضمن مقاطعة تدخله أكثر من ثانوية، نظرا لشغور ذلك المنصب، وتقدم له جميع التسهيلات عند القيام بعمله من الاطلاع على ملفات التلاميذ في جميع المستويات الإكمالي والثانوي. (روبيبي، 2015، 122)

4.7- تعريفه حسب المركز الوطني للوثائق التربوية:

كما يعرفه مستشار التوجيه بأنه "هو الذي يتولى رسميا القيام بالتوجيه المدرسي على مستوى المؤسسات التعليمية ومراكز التكوين، حسب النصوص الرسمية التنظيمية، ومهامه تؤهله للتدخل على أكثر من مستوى في أكثر من مجال من المجالات ذات العلاقة بالتوجيه، يمارس نشاطات تحت إشراف مدير المؤسسة، يتدرج ضمن نشاطات الفريق التابع للمؤسسة، ولذلك لابد من القول بأن أنصار الدور المنوط بالمستشار بدراسة النتائج التي يحصل عليها المتعلم في الفروض والاختبارات الفصلية، لا تقيد مهامه وخدماته المنصوص عليها". (المركز الوطني للوثائق التربوية، 2002، 92)

8- ظهور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني:

لقد حظي التوجيه والإرشاد بالوجود في الجزائر قبل فترة الاستقلال، حيث مر بثلاث مراحل وأعطى اهتماما متزايدا توج في الأخير بإدماج عضو كلف بتحسين الأداء التربوي في المؤسسات التعليمية، عن طريق القيام بمجموعة من المهام تضمن التكفل الأحسن بالتلميذ، ويتمثل هذا العضو في شخص مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني. (روبيبي، 2015، 100)

كانت بداية حركة التوجيه المدرسي والمهني في الجزائر خلال أربعينات هذا القرن، أيم كانت المؤسسات في الجزائر امتداد للمؤسسات العمومية الفرنسية بما في ذلك المؤسسات التعليمية، حيث أنشئ عام 1945 معهد علم النفس التقني والبيوميتري، يتكفل بتكوين مختصين في التوجيه المدرسي والمهني وفي القياس النفسي، إلا أن هذا التوجيه كان قاصرا أبناء المستعمرين والأجانب، أما الجزائريين فلم يستفد منهم إلا فئة قليلة جدًا، كما أن العاملين في المراكز التي كانت آنذاك كانوا فرنسيين، وفي الفترة الممتدة من 1959 إلى 1960 أعلنت فرنسا عن مشروع قسنطينة وشرعت في تطبيقه، حيث وسع إصلاح التعليم في فرنسا مهمة مراكز التوجيه وأصبح التوجيه مدرسيا ومهنيا، حيث حدثت تغييرات في الجانب الاقتصادي والاجتماعي. (وزارة التربية الوطنية، 2001، 8-9)

وبالموازاة مع ذلك تم إحصاء (09) مراكز للتوجيه المدرسي والمهني غداة الاستقلال أي في سنة 1962 توظف (53) مستشارا للتوجيه، وحسب الرواية الثانية فإنه يوجد فقط

الفصل الثاني: _____ مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني

(06) مراكز للتوجيه المدرسي والمهني، موزعة على ست مدن وهي: الجزائر، عنابة، وهران، قسنطينة، سطيف ومستغانم، يعمل بها حوالي (40) مستشارا للتوجيه، وبعد الاستقلال مباشرة أغلقت جل هذه المراكز بسبب مغادرة المستشارين التقنيين الأوربيين، ولم يبق منها حسب الرواية الأولى سوى ثلاثة (03) مراكز في الجزائر، وهران وعنابة، وأيضا بالنسبة للمستشارين لم يبق منهم سوى خمسة (05) مستشارين منهم ثلاثة (03) جزائريين، وحسب الرواية الثانية فإنه لم يبق سوى مركزين (02) في الجزائر وعنابة، وأيضا بالنسبة للمستشارين لم يبق منهم سوى أربعة (04) مستشارين منهم ثلاثة (03) جزائريين (حميش، سكرات، سراج)، والمهم سواء كان قد يكفي ثلاثة مراكز أو مركزان، وسواء أكان قد بقي خمسة أو أربعة مستشارين، فإن مهمة هؤلاء المستشارين أصبحت تتمثل بالدرجة الأولى في:

- تكوين ايدولوجية جديدة للتوجيه تتماشى والعوامل الظرفية الاقتصادية والسياسية والاجتماعية التي تعيشها البلاد.

- جمع الوثائق والقيام بالإعلام المدرسي.

وبالفعل قد نجح هؤلاء المستشارون الثلاثة في إعادة الاعتبار إلى أهمية التوجيه المدرسي والمهني وضرورته كوسيلة لتوجيه التلاميذ دراسيا أو مهنيا. (برّو، 2010، 83)

أما البداية المنظمة لإدخال التوجيه المدرسي والمهني للنظام التربوي الجزائري، فتعود إلى سنة 1967 بعد صدور المرسوم رقم 67-85 المؤرخ في 14/09/1967 والمتعلق بتنظيم الإدارة المركزية لوزارة التربية الوطنية، والذي أنشئ بمقتضاه المديرية الفرعية للتوجيه والتوثيق المدرسي. (محمد برّو، 2010، 84)

فهذه المشاريع الخاصة بإنشاء مراكز التوجيه والإرشاد تعكس بداية الاهتمام الفعلي بالتوجيه في الجزائر، وبذلك اتسع مجال التوجيه وازدادت مرافقه ومؤسساته، إذ بلغ (34) مركزا حسب التقسيم الإداري سنة 1974، وازداد عدد المستشارين من خريجي علم النفس التطبيقي وخريجي معهد علم الاجتماع، وفي الموسم الدراسي 1996/1997 كان عدد المراكز (60) مركزا على المستوى الوطني، ولا تخلوا ولاية من مركز على الأقل خاص بها. (براهمية، 2006، 42)، والجدول الآتي يوضح ذلك.

الفصل الثاني: _____ مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني

جدول رقم (01): يوضح تعداد موظفي التوجيه والإرشاد

في العام الدراسي 1996/1997

السلك والرتبة	العدد	منهم مقيمون بالثانوية (%)
مفتشون	41	0
مستشارون رئيسيون	679	623 (91,75 %)
مستشارون	190	126 (66,31 %)
المجموع	910	749 (82,30 %)

(براهمية، 2006، 42)

9- إعداد وتوظيف مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني:

1.9- إعداد مستشار التوجيه والإرشاد:

يتم إعداد مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني علميا بأقسام علم النفس بالجامعات، ويتم تدريبه عمليا في مراكز الإرشاد والمؤسسات الخاصة تحت إشراف أساتذة وخبراء، ويتطلب إعداداته العلمي والعملية اهتمام خاص، ويحتاج لدراسة خاصة وتدريب خاص في طرق التوجيه والإرشاد لمختلف مجالاته، وإلى جانب الإعداد العلمي يجب الاهتمام بالإعداد المهني. (زهران، 1980، 469)

ذلك أن مهنة مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي ليست بالسهولة التي نراها، وإنما هي مهنة راقية وتتطلب إعدادا علميا وعمليا وأخلاقيا، خاصة في التعامل مع التلاميذ من أجل تقديم المساعدة المناسبة في المراحل والأوقات التي يحتاجونها.

أما في الجزائر فيتم إعداد المستشارين في أقسام علم النفس، ضمن فرع علوم التربية وعلم الاجتماع، ويعد بذلك أحد موظفي قطاع التربية والتعليم، يقوم بعملية التوجيه والإرشاد بهدف مساعدة التلميذ ورفع مستوى الأداء التربوي للمؤسسة التعليمية.

2.9- توظيف وتعيين مستشار التوجيه والإرشاد:

يتم توظيف وتعيين مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني عن طريق المسابقة على أساس اختيار المترشحين الحائزين لشهادة الدولة لمستشار التوجيه المدرسي والمهني، أو عن طريق الامتحان المهني من بين الأخصائيين النفسيين التقنيين، ولهم خمس سنوات خبرة في هذه الصفة، أو في حدود (10%) من المناصب الشاغرة من بين أخصائيين نفسيين تقنيين مثبتين لهم (10) سنوات أقدمية بهذه الصفة، أو مسجلين في قائمة التأهيل. (الجريدة الرسمية ع59، 2008، 15)

ويثبت المستشارين في التوجيه والإرشاد المدرسي بعد فترة تجريبية تدوم تسعة (09) أشهر، وعند عدم التثبيت يمكن تمديد الفترة التجريبية مرة واحدة، وهذا وفق المرسوم التنفيذي رقم 08-315 في الفقرة 2 حول شروط التوظيف والترقية لمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني. (المادة 103/المرسوم رقم 08-315/الجريدة الرسمية ع59، 15، 2008) والتي تنص على أنه يوظف ويرقى مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني حسب ما يلي:

- عن طريق مسابقة على أساس الاختبارات المترشحون الحاصلون على شهادة الليسانس في علوم التربية وعلم النفس وعلم الاجتماع أو شهادة معادلة لها.
- عن طريق الامتحان المهني في حدود 30% من المناصب المطلوب شغلها مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني الذين يثبتون (5 سنوات) من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.
- على سبيل الاختيار بعد التسجيل على قائمة التأهيل في حدود 10% من المناصب المطلوب شغلها مستشارو التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني الذين يثبتون (10 سنوات) من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.

وبناءً على ذلك يتم تعيين وإدماج مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الفرق التربوية للمؤسسات التعليمية من ثانويات أولاً، فمدارس أساسية ثانية بصفة تدريجية ابتداء من الموسم الدراسي المقبل 1992، وسيكون تعيين الثانويات الأولى وفقاً للجدول المرفق في الولايات المعنية، مع العمل على أن يقع الاختيار بين الثانويات الموجودة بمقر الولاية لتسهيل المتابعة، وأن يتوفر في المؤسسات المختارة زيادة على خلية الإعلام والتوثيق مكتب لمستشار التوجيه. (فريجة، 2016، 113)

10- صفات وخصائص مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني:

تعتبر الصفات أو السمات الشخصية أو المهنية لمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني ذات أثر بالغ في نجاح أو فشل عملية التوجيه والإرشاد، ومن بين الصفات التي يتحلى بها المستشار سواء الصفات الشخصية أو المهني:

1.10- سمات الشخصية:

1.1.10- الأمانة: الأمانة صفة هامة وأساسية ينبغي أن تتوفر في شخصية مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، وذلك لكونه موضع ثقة المسترشد، فلا بد أن يقدم له المعلومات صحيحة وسليمة، وأن يأخذ أيضا ومن أسرته وأقرانه ومعلميه المعلومات الدقيقة اللازمة، بما يساعد على معالجة المشكلة التي يعاني منها المسترشد، وتقتضي الأمانة أن يبتعد المرشد عن مجاملة الآخرين على حساب المسترشد، وأن يتدخل في حمايته من أي ضرر أو استغلال يتعرض له، وأن يحافظ على سرية تلك المعلومات التي يحصل عليها من المسترشد.

2.1.10- القدوة الحسنة والتطابق: وهذه السمة تعتبر من أهم السمات التي يجب أن يتحلى بها مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني أو المرشد، وذلك من خلال ما يتميز به من سلوك حسن في أقواله وأفعاله، وهي صفة لازمة للمرشد في عمله، لأن التلاميذ ينظرون إليه ويصغون إلى كلامه ويتطلعون إلى ما يقوله ويفعله كنموذج يقتدون به ويحاكونه.

3.1.10- التسامح: أي القدوة على تحمل ومقاومة المواقف الغامضة من التلاميذ مستقبلا الأخطاء العفوية من المسترشد، ملتصا له العذر عما يبدو منه من هفوات أو أخطاء بسيطة، أو مواقف غير مرغوب فيها، مؤكدا على فضيلة العفو عند المقدرة. (الشهري، 1999، 26)

4.1.10- المرونة: يجب أن يتمتع بالمرونة أثناء معاملته مع الطلاب، فعليه اعتماد عدة طرق في تعامله معهم حتى يتمكنوا من التكيف مع ما يستخدمه من الطرق في حل المشكلات التي تعترضهم.

الفصل الثاني: _____ مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني

5.1.10- القدرة على التأثير والإقناع: يجب أن تتوفر لدى المستشار القدرة على إدارة العملية الإرشادية والتوجيهية في الاتجاه الصحيح، الذي به تتحقق أهداف التوجيه والإرشاد من خلال قدرته على التأثير على سلوك التلميذ ومحاولة إقناعه ومساعدته على التغلب على مشكلاته.

6.1.10- الرفق: الرفق صفة حثنا الله تعالى عنها وتعني عدم الغلظة والعنف مع التلاميذ، وهذا لا يعني بالضرورة الموافقة على سلوكه أو الخضوع لأفكاره وتصرفاته، وإنما عليه أن يكون متأنياً في تعامله مع التلميذ حتى يدرك هذا الأخير بأنه يسعى لمصلحته، ومساعدته على تجاوز بعض الصعوبات والمشكلات التي تعترضه وتعيقه على التكيف والتوافق، سواء في البيئة المدرسية أو خارج المدرسة.

7.1.10- الإخلاص: لابد للمستشار أن يخلص النية الصادقة مع التلاميذ والمسترشدين، وأن يجعل من بين أهدافه التقاني والإخلاص وبذل أقصى الجهد.

8.1.10- الواقعية: يجب أن يكون واقعي في تعامله لكي يساعد التلاميذ على الاندماج والتفاعل الإيجابي في المواقف الإرشادية والأوساط الدراسية المختلفة.

وقد ذكر (الداهري، 2000، 71) ملامح وصفات الشخصية الإرشادية وهي:

- المظهر العام ولياقته وهندامه، سرعة البديهة والقدرة القيادية والتفكير المنطقي، الحكم السليم والجاد ومراعاة الضمير.
- سعة الأفق العلمي والاجتماعي والأخلاقي.
- سعة الخبرات وتنوعها.
- القدرة الفائقة على فهم وتفسير ما يدور في الجلسة الإرشادية.
- القدرة على التصرف إزاء المواقف الاجتماعية (الذكاء الاجتماعي).
- القدرة على فهم النفس والآخرين.
- حسن الإصغاء والمودة واحترام الآخرين ووجهات نظرهم.
- النضج الانفعالي والاجتماعي وعدم التعصب الاجتماعي.
- الأخلاق الفاضلة والتعاون السليم، القيم الثابتة وروح التفاؤل.

الفصل الثاني: _____ مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني

- ويشير (عوض، 2003) إلى مجموعة من صفات المرشد الفعال هي:
 - يتفاعل بمهارة مع المسترشدين ويبيدي انفتاحا وإخلاصا في التفاعل معهم.
 - يحصل بسرعة على مشاعر المسترشدين لديه كالأطمئنان والمصداقية والثقة.
 - يظهر اهتمامه وعنايته واحترامه للمسترشدين في علاقته بهم.
 - يحترم ذاته ويحبها، ولا يسعى لاستغلال المسترشدين لأغراضه الشخصية.
 - يسعى لفهم سلوك المسترشدين بدون أن ينصب نفسه حكما على سلوكهم.
 - يعي الأحداث الإنسانية الحاضرة ويسعى للتنبؤ بمجرياتها في المستقبل.
 - يستطيع مساعدة المسترشدين الذين يرغبون في معرفة ذواتهم وتطويرها.
- (الزامل، 2011، 64)

11- مهام مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني:

- إن ما تؤكدُه المناشير الوزارية المختلفة على نشاط مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في المؤسسات التعليمية، يندرج في إطار نشاطات الفريق التابع للمؤسسة، ولا يمكن فصل مهامه عن بعضها البعض لأنها متكاملة ومتداخلة في وقت واحد.
- وتنص المادة 100 من المرسوم التنفيذي رقم 315-08 المؤرخ في 11 شوال 1429 هـ الموافق لـ 11 أكتوبر 2008م، والمتعلق بالقانون الأساسي لعمال قطاع التربية على أنه:
- يضم سلك مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني رتبتين اثنتين:
- رتبة مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.
 - رتبة مستشار رئيسي للتوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.
- ويمكن تحديد المهام الأساسية على مستوى الإكماليات والثانويات طبقا لهذا القانون كما يلي: (الجريدة الرسمية، ع59، 2008، 14-15)
- تنص المادة 101 من هذا القانون على أنه:
- أ- يكلف مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بمرافقة التلاميذ خلال مسارهم المدرسي، وتوجيههم في بناء مشاريعهم الشخصية وفق رغباتهم واستعداداتهم ومقتضيات التخطيط التربوي.

الفصل الثاني: _____ مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني

ب- يشاركون في متابعة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات من الناحية النفسية والبيداغوجية قصد تمكينهم من مواصلة التمدد.

ج- القيام بالإرشاد النفسي والتربوي (السيكو-بيداغوجي) قصد مساعدة التلاميذ على التكيف مع النشاط التربوي. (وزارة التربية الوطنية، القرار رقم 827 المؤرخ في 13/11/1991)

د- المساهمة في عملية استكشاف التلاميذ المتخلفين مدرسيا والمشاركة في تنظيم التعليم المكيف ودروس الاستدراك وتقييمها. (مجلة التوجيه، ع1، 2004، 4)

1.11- في مجال الإعلام:

يهدف الإعلام إلى إبلاغ التلاميذ بالحقائق والمعلومات التي تدور حول الموضوعات والقضايا والمشكلات، من أجل فهمها وإدراكها وفهم ما يحيط بالتلاميذ سواء في بيئتهم المدرسية أو الأسرية.

كما أنه يزود التلاميذ، الأساتذة وأولياء الأمور بالمستجدات حول مختلف الجوانب الدراسية والمهنية في إعداد دليل التكوينات المهنية والجامعية.

أما الإعلام المدرسي فيشير إليه (مرسي، 1995، 195) على أنه "يتعلق بكل المعلومات الخاصة بالواقع التربوي والمدرسي والمهني، وهو يهدف إلى تنظيم وتفعيل المسار الدراسي للتلميذ بتحقيق الموافقة بين طموحاته ونتائج المدرسة، وتكوينه في مجال البحث الفردي والجماعي".

هذه المعلومات العديدة والمختلفة التي يحتاجها التلميذ يقدمها لهم مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، وأن يُبلغ هذه المعلومات إلى كل المتعاملين والتربويين في المدرسة، ليتمكن التلاميذ من إيجادها في كل وقت.

وكذلك حسب (براهمية، 2006، 50) فالنشاط الإعلامي هدفه تمكين التلميذ من إعطاء معنى لدراسته، وإقامة علاقة بين التدريبات الدراسية والاندماج الاجتماعي المهني في المستقبل. كما يهدف إلى إكسابهم السلوكات والمهارات التي تسمح له بالتكفل بنفسه فيما يخص توجيهه المدرسي واختياره.

وتتمثل النشاطات الإعلامية فيما يلي:

1- ضمان سيولة الإعلام وتنمية الاتصال داخل مؤسسات التعليم، وإقامة مداومات لاستقبال التلاميذ والأولياء والأساتذة وكذا الجمهور الباحث عن المعلومات.

الفصل الثاني: _____ مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني

- 2- تنشيط حصص إعلامية جماعية وتنظيم لقاءات بين التلاميذ والأولياء والمتعاملين والمهنيين، طبقا لبرنامجهم بالتعاون مع مدير المؤسسة المعنية.
- 3- تنظيم حملات إعلامية حول الدراسات والمهن والمنافذ المهنية المتوفرة.
- 4- تنشيط خلية الإعلام والتوثيق في المؤسسات التعليمية، بالاستعانة بالأساتذة ومساعدتي التربية، وتزويده بالوثائق التربوية قصد توفير الإعلام الكافي للتلميذ. (وزارة التربية الوطنية، القرار رقم 827-91 المؤرخ في 13/11/1991)

2.11- التقييم والمتابعة:

لا يمكن القيام بالتوجيه إذا لم يتم التقييم، وإذا كان التقييم لدى المعلم أو الأستاذ هو قياس مدى استيعاب التلميذ للدروس ومدى تأثيرها في مستواه المعرفي، فإن مستشار التوجيه يتابع ويقوم التلميذ عبر نتائجه الدراسية وعبر دراسة مساره الدراسي، ليقدم نتائجه لكل من له صلة بتحديد توجيهه في النهاية كالأستاذ ومجلس القبول والتوجيه. تنص المادة 97 من القانون التوجيهي للتربية الوطنية (رقم 08-04 المؤرخ في 23 جانفي 2008) على أن مستشاري التوجيه والإرشاد يتكفلون بتقييم النتائج وتحليلها وتلخيصها. يؤدي المستشار هذه المهمة عبر نشاطات وهي:

- إجراء دراسات تتبعية وتقييمية جماعية و/ أو فردية.
- تطبيق اختبارات نفسية وتربوية.
- الإسهام في تنظيم الاختبارات التحصيلية بهدف اكتشاف القدرات والدوافع والميول.
- المشاركة في تقييم المناهج والبرامج.
- يرى البيداغوجيون بأن التقييم هو عملية دينامية، تستهدف مسحا شاملا لحالة معينة سعيا لتقديرها والحكم عليها، وهو يتضمن النقاط التالية:
- إبراز نواحي القوة ونواحي الضعف.
- توقع أو تصوّر السلوك المستقبلي. (عباس، 1996، 48)
- اقتراح حلولاً لتعديل الوضعية.

ولكون التوجيه عملية هامة في مسار الفرد، ولكونه القرار الذي يحول مصيره وحياته ككلية، فإن التقييم من المحاور الكبرى التي ينبغي أن يركز عليها عمل المستشار، وذلك لكون التلميذ غير قادر وغير عارف لنفسه وخصائصها، ولكون أعضاء مجلس التوجيه

الفصل الثاني: _____ مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني

بحاجة لكل صغيرة وكبيرة عن التلميذ ... ولكون المستشار الشاهد الحيادي أولاً والمختص في الكشف عن كل العوامل والحيثيات. وعلى خلاف الأستاذ فإن المستشار يوظف ويستعمل وسائل تقويم متنوعة وهي:

- تنظيم ومتابعة حصص الاستدراك.
- دراسة وتحليل النتائج المدرسية.
- تتبع مسار التلميذ.
- دراسة وتقويم ميل واهتمامات التلميذ.
- الكشف وتحديد عوامل النجاح والفشل.

3.11- التوجيه:

التوجيه هو منتهى كل المهام والنشاطات السابقة، بها وعبرها يوجه التلميذ لنوع من التعليم ولتخصص ما. وإذا كان المستشار طرف فقط في عملية التوجيه فإنه يلعب دورا كبيرا وحساسا، يزود مجلس القبول والتوجيه ومجالس الأقسام بمعلومات وافية عن التلاميذ من شأنها أن تساعد على اتخاذ قرارات هامة سيما المتعلقة بالتوجيه. والأكد أن التوجيه يعد أحد أسباب النجاح الدراسي، كما قد يؤدي سوء التوجيه للفشل. فالأمر ليس سهلا وليس كل واحد أو أي واحد بقادر على تولي دور المستشار. وعلى ذلك فإن عملية التوجيه المدرسي والمهني من أهم العمليات التربوية.

4.11- الإرشاد:

عملية الإرشاد هامة جدًا لكونها تسعى لضمان التكيف وبالتالي النجاح، وهي مثلما أشرنا عملية مستمرة ودائمة، وهي لذلك صعبة ومعقدة. يوجه للتلميذ بهدف المحافظة على ذاته وشخصيته وإيجاد الظروف المؤدية لنموه ونضجه وتكيفه مع الحياة المدرسية و/ أو المهنية وغيرت حتى الاسم من التوجيه المدرسي والمهني للتوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، وذلك بداية من 2008، حيث نجد المادة 66 من القانون رقم 04-08 المؤرخ في 23 جانفي 2008 والمتضمن القانون التوجيهي للتربية الوطنية كلمة الإرشاد (يشكل الإرشاد المدرسي والإعلام الخاص بالمنافذ المدرسية والجامعية والمهنية فعلا تربويا يهدف إلى مساعدة كل تلميذ طوال تدمرسه، على تحضير توجيهه وفقا لاستعداداته وقدراته ورغباته وتطلعاته، ومقتضيات المحيط الاجتماعي والاقتصادي لتمكينه تدريجيا من بناء مشروعه

الفصل الثاني: _____ مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني

الشخصي والقيام باختياراته المدرسية والمهنية على دراية). وعلى ذلك أضيفت مهام مرتبطة بالإرشاد، ففي المادة 101 نقرأ: يشاركون (المستشارون) في متابعة التلاميذ الذين يعانون صعوبات من الناحية النفسية البيداغوجية قصد تمكينهم من مواصلة التمدرس. ثم توالى النصوص المتحدثة عنه فمثلا المنشور رقم 13/0.0.3/315 المؤرخ في 23 جويلية 2013 يتحدث ويدعو لتنظيم ورشة عمل حول الإرشاد وتطوير التصورات والممارسات، والمنشور رقم 13/2.0.0/242 المؤرخ في 29 أوت 2013 الذي يقدم آليات تجسيد الإرشاد في مرحلة التعليم المتوسط، والمنشور رقم 14/3.0.0/291 المؤرخ في 20 أوت 2014 الذي يتحدث عن إنشاء خلايا الإصغاء والمتابعة النفسية والتربوية في الثانويات. بينما في النصوص السابقة لا نجد إشارة صريحة للإرشاد مثلما هو عليه في القرار رقم 827 المؤرخ في 13 نوفمبر 1991 المحدد لمهام المستشارين والمستشارين الرئيسيين.

12- دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني داخل المؤسسة التربوية:

- ترتيب وتصنيف ومعالجة ودارسة طلبات الطعن.
- تصميم البرنامج السنوي للنشاطات، إنجاح البطاقات التقنية.
- المشاركة في مختلف المجالس التي تتعقد في مطلع السنة الدراسي.
- تحليل ومعالجة الاختبارات التشخيصية، متابعة دروس الدعم والتقوية.
- تصنيف مختلف البطاقات ومتابعتها، ومتابعة تلاميذ السنة الأولى ثانوي ومرافقتهم.
- المشاركة في اللجنة البيداغوجية للمؤسسة، تنظيم المقابلات الفردية ومتابعتها.
- المشاركة في أعمال لجنة الإرشاد والمتابعة.
- تقديم وفرز واستغلال استبيان الميول والاهتمامات.
- المشاركة في مجالس الأقسام الفصلية.
- إنجاز عملية شبه التوجيه أو التوجيه المسبق.
- تنظيم لقاءات مع أولياء التلاميذ في إطار المنشور (273).
- تقديم بطاقة الرغبات ومعالجتها واستغلالها.

الفصل الثاني: _____ مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني

- معالجة مختلف البطاقات وتقديم اقتراحات التوجيه.

- المشاركة في مجالس الأساتذة.

- المشاركة في مجالس القبول والتوجيه النهائي. (تاج الأزهر، 2014، 5)

13- الصعوبات التي تواجه مهام مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني:

يواجه مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني أثناء قيامه بمهامه وأدواره بعض الصعوبات والمشكلات التي تتفاوت في شدتها واتساعها، وتؤثر سلباً على شخصيته وتحدّ من فاعليته.

1.13- صعوبات متعلقة بظروف العمل:

- عدم توفر الاختبارات والمقاييس لتشخيص مشكلات التلاميذ والاعتماد على الملاحظة وتقارير الإدارة.

- كثرة عدد التلاميذ في المؤسسة الواحدة.

- عدم توفر الإمكانيات اللازمة لقيام المستشار بالأنشطة الإرشادية سواء كانت مكانية أو مصادر الدعم.

- في بعض الأحيان إبعاد رأي المستشار عند صنع القرارات المتعلقة بالتلاميذ.

- تكليف المستشار بأعمال غير إرشادية (إدارية).

2.13- صعوبات متعلقة بالأستاذ:

- النظر للخدمات الإرشادية بأنها ثانوية وغير هامة.

- غموض دور المستشار بالنسبة لهم.

- عدم تعاون الأساتذة معهم في حل مشكلات التلاميذ خشية أن ينزع المستشار منهم بعض صلاحياتهم، وخاصة إذا كانت المشكلة تخص التلميذ والأستاذ.

- عدم التزام الأستاذ بتنفيذ ما يخص من الخطة الإرشادية.

3.13- صعوبات متعلقة بأولياء الأمور:

- ضعف استجابة الأسر لحضور اجتماعات مجلس أولياء الأمور والأساتذة.

- ارتباط بعض المشكلات بظروف أسرية يصعب التعامل معها.

- عدم تعاون أولياء الأمور مع المستشار في حل مشكلات التلاميذ.

الفصل الثاني: _____ مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني

- لجوء أولياء الأمور إلى المدير كمصدر فعال للنظر في مشكلاتهم عوض عن المستشار.
- غموض دور المستشار في ذهن أولياء الأمور.
- عدم تشجيع أولياء الأمور لأبنائهم على التعاون مع المستشار.

4.13- صعوبات متعلقة بالمدير:

- تكليف المستشار بمهام إدارية ليست من مهامه.
- عدم توفير وتسهيل كافة الإمكانيات المتاحة لدعم العملية الإرشادية.
- عدم مشاركة المدير في تنفيذ البرامج الإرشادية وتقديمها.
- عدم تحويل التلاميذ للمستشار.
- لا يعدم المدير المستشار ولا يعززه بل دائماً ينتقده. (زيدان، شواقفة، 2010، 75-86)

5.13- صعوبات متعلقة بالتلاميذ:

- اعتقاد التلاميذ الخاطئ عن عمل المستشار (المرشد المدرسي) واختصاصه مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.
- عدم التزام التلاميذ بتنفيذ الخطة الإرشادية.
- عدم وجود وقت كافٍ لذهاب التلاميذ للمستشار من أجل الاستشارة.
- عدم ذهاب التلاميذ للمستشار خوفاً من مشاهدة زملائهم لهم.
- خجل التلاميذ من عرض مشكلاتهم على المستشار لأنه أكبر سناً منهم في العادة.

6.13- صعوبات متعلقة بالمستشار:

- نقص في السمات الشخصية للمستشار.
 - نقص في التدريب والتكوين ونوع المؤهل الذي يحمله (التخصص).
 - عدم تمسكه بأخلاقيات المهنة ومراعاة حدوده.
 - عدم القدرة على استخدام التقنيات الحديثة.
 - عدم قدرته على تقبل قيم الآخرين.
 - عدم معرفة تعامله مع ضغوطات الحياة والعمل مما يؤدي به إلى الاحتراق النفسي.
- (علوطي، رحاب، 2010، 88-89)

خلاصة:

ومما تم التطرق إليه يمكن القول:

يلعب التوجيه والإرشاد دورا فعّالا في تنمية المجتمع بمختلف شرائحه، إلا أن هذا الدور عرف نقصا بالغاً نتيجة ظروف اقتصادية واجتماعية وثقافية معينة، قلصت من فاعليته وساهمت في تهميشه من المجتمع ككل بما في ذلك المدرسة.

يمثل دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني دورا هاما ويحمل على عاتقه مسؤولية كبيرة وعظيمة، باعتباره المكلف بجميع الأعمال المرتبطة بتوجيه التلاميذ وإعلامهم ومتابعة عملهم الدراسي، ووضع البرامج الإرشادية وتولي مسؤولية تنفيذها وتحقيق الهدف المنشود من العملية الإرشادية، وهو مساعدة التلميذ على تنمية إمكانياته وقدراته في حدود استعداداته وميولاته وتنمية مختلف جوانب شخصيته، من خلال مستويات الخدمات الوقائية والإنمائية والعلاجية المقدمة لمساعدته على اختيار الدراسة المناسبة والالتحاق بها والاستمرار فيها، والتغلب على كافة المشكلات التي تعترضه من أجل توفير بيئة آمنة لحمايته من الوقوع في مختلف المشكلات السلوكية والانفعالية والدراسية والاجتماعية، وتهيئة الظروف المناسبة لهم لتحقيق التوافق الشخصي والمدرسي، والاجتماعي والصحة النفسية السليمة، ولا بد أيضا من الاهتمام بالخدمات الإرشادية والعلاجية لكافة المشكلات التي تؤثر على مسارهم الدراسي.

لذا تعتبر عملية التوجيه والإرشاد استثمارا أكيدا في المورد البشري لأنها تهتم بتوفير النوعية من خلال تكوين الأفراد ومرافقتهم في مسارهم التعليمي، وتمكينهم من خلال المشاركة الفعالة في الحياة الاجتماعية والاقتصادية ومن إحداث التغيير في محيطهم. ورغم تبني النصوص التشريعية الرسمية للمقاربة الحديثة للإرشاد والتوجيه، إلا أنه لا يزال يمارس بطرق تقليدية تقتصر إلى إعلام ثري ومتجدد، ويعتمد على أساليب غي موضوعية. وهناك فجوة كبيرة بين هذه النصوص الوزارية المنظمة لعملية التوجيه والإرشاد والواقع الممارس.

فقد أكدت النصوص على ضرورة التكفل الفردي بالتلميذ، إلا أن واقع الحال يبين ومن خلال العديد من الدراسات أن دور مستشار التوجيه والإرشاد منخفض ربما لكثرة المهام أو لغموض الدور الذي يلعبه، أو ربما للعديد من الضغوطات والعراقيل التي تخص المستشار والتي تظهر من خلال دوره كمستشار، وخاصة أمام غموض القوانين التي تحكم دوره وكثرة المراسيم الوزارية المتعلقة بأداء مهامه، مما يجعله غير مدرك لها بشكل واضح وتُضعف دوره كمستشار فاعل ومؤثر في عملية التوجيه والإرشاد معًا.

الفصل الثالث:

المشكلات السلوكية

العنف المدرسي (أنموذجا)

- تمهيد.
- تعريف المشكلات السلوكية.
- أولا: العنف.
- 1- تعريف العنف وبعض المفاهيم ذات العلاقة.
- 2- أشكال العنف.
- 3- أنواع العنف.
- 4- النظريات المفسرة للعنف.
- ثانيا: العنف المدرسي.
- تمهيد.
- 1- تعريف العنف المدرسي.
- 2- أنواع العنف المدرسي.
- 3- الأسباب والعوامل المؤدية للعنف المدرسي.
- 4- مظاهر العنف المدرسي.
- 5- الآثار المترتبة عن العنف المدرسي.
- 6- استراتيجيات مواجهة العنف المدرسي.
- خلاصة.

تمهيد:

قبل البدء في تعريف المشكلات السلوكية لابد من الإشارة إلى أنه لا يوجد خط فاصل بين السلوك السوي والسلوك اللاسوي، وكذلك لا يوجد تعريف جامع لمفهومي السوي واللاسوي، وذلك بسبب اختلاف المعايير التي قد يستند إليها، ويواجه الباحثون في كثير من الأحيان صعوبات جمة عند تعريف أحد المفاهيم في دراساتهم على اختلافها، وهذه الصعوبات تنجم عن قلة التعريفات المتاحة نظرا لجدة وحداثة الموضوع، وفي أحيان أخرى يكون التعدد في هذه التعريفات وكثرتها ووجود العديد من التناقضات في هذه التعريفات، وبدرجة يصعب معها، لذلك ظهرت تعريفات ومسميات متعددة ويشير (القاسم وآخرون، 2000، 13) إلى أن المشكلات السلوكية ميدانا جديدا تم البحث فيه في العقدين السابقين على وجه الخصوص، إلا أنه اختلف الاختصاصيون والتربويون في تحديد تعريف واحد واضح وذلك للأسباب التالية:

- عدم توافر تعريف متفق عليه للصحة النفسية .
- صعوبة قياس السلوك والانفعالات.
- تباين السلوك والعواطف.
- تنوع الاتجاهات النظرية والأطر الفلسفية المستخدمة.
- اختلاف وجهات النظر إزاء السلوك المشكل من مجتمع إلى آخر ومن ثقافة إلى ثقافة أخرى.
- تباين الجهات والمؤسسات التي تصنف الأطفال المشكلين (المضطربين). (العزة، 2002،

(31)

الفصل الثالث: _____ المشكلات السلوكية - العنف المدرسي (أنموذجا)

1- تعريف المشكلات السلوكية:

- تعريف السلوك:

السلوك هو أي نشاط (جسمي، عقلي، اجتماعي أو انفعالي) يصدر من الكائن الحي نتيجة لعلاقة دينامية وتفاعل بينه وبين البيئة المحيطة، والسلوك عبارة عن أية استجابة أو استجابات لمثيرات معينة، السلوك خاصة أولية من خصائص الكائن الحي، والسلوك متعلم عن طريق التنشئة الاجتماعية ويتضمن اتصالا اجتماعيا، التنشئة الاجتماعية هي تفاعل اجتماعي في شكل قواعد للتربية والتعليم، يتلقاها الفرد في مراحل عمره المختلفة منذ الطفولة وحتى الشيخوخة من خلال علاقته بالجماعات الأولية (الأسرة، المدرسة، الجيرة، الزملاء، ... إلخ)، وتعاونهم تلك القواعد والخبرات اليومية التي يتلقاها في تحقيق التوافق الاجتماعي مع البناء الثقافي المحيط به، من خلال اكتساب المعايير الاجتماعية وتشرب الاتجاهات والقيم السائدة حوله. (أحمد عبد الله، 1996، 6)

كما يعرف السلوك الإنساني بأنه كل النشاطات التي تصدر عن الفرد، سواء كانت ظاهرة أم غير ظاهرة، ويعرفه آخرون بأنه نشاط يصدر عن الإنسان سواء كان أفعالا يمكن ملاحظتها وقياسها، كالنشاطات الفسيولوجية والحركية أو نشاطات تتم على نحو غير ملحوظ، كال تفكير والتدبير والوساوس وغيرها.

والسلوك ليس شيئا ثابتا نسبيا ولكنه يتغير، وهو لا يحدث في الفراغ وإنما في بيئة ما، وقد يحدث بصورة لإرادية وعلى نحو آلي مثل التنفس أو الكحة، أو يحدث بصورة إرادية وعندها يكون بشكل مقصود وواعي، وهذا السلوك يمكن تعلمه ويتأثر بعوامل البيئة والمحيط الذي يعيش فيه الفرد. (الفسفوس، 2006، 47)

- المشكلات السلوكية:

عرفتها عزة حسين (1985) بأنها جميع التصرفات والأفعال غير المرغوبة التي تصدر عن الطفل/المراهق بصورة متكررة، ولا تتفق مع معايير السلوك السوي المتعارف عليه في البيئة الاجتماعية، والتي تنعكس على كفاءته النفسية والاجتماعية، وهي أنواع السلوك الذي

الفصل الثالث: _____ المشكلات السلوكية - العنف المدرسي (أنموذجا)

يراه المعلمون سلوكا غير مرغوب فيه، ويجدون صعوبة في مواجهته ويؤدي إلى خلل واضطراب في عمل المعلم، وإخلال بنظم ولوائح المدرسة والفصل.

كما عرّفتها حنان عبد الحميد عناني (2001) وآخرون بأنها استجابة الفرد غير الملائمة أو غير المقبولة اجتماعيا، وتعتبر مشكلة ، وتعتبر مشكلة ذا كثرت الاستجابات غير الملائمة وازدادت حدوثها بين الشخص وبين أن يؤدي وظائفه بشكل مطلوب، ويعد السلوك مشكلة عندما يعبر عن سوء التكيف النفسي والاجتماعي.

عرّفتها خولة أحمد يحي بأنها "شكل من أشكال السلوك غير السوي يصدر عن الفرد نتيجة وجود خلل في عملية التعلم، وغالبا ما يكون ذلك على شكل تعزيز السلوك غير التكيفي وعدم تعزيز السلوك التكيفي". (أحمد يحي، 2003، 162-163)

وقد عرّفتها إيمان فؤاد كاشف (2004) أنها "أنماط سلوكية ظاهرة تعكس خرقا للأعراف الاجتماعية المقبولة، يوجهها الفرد نحو الآخرين أو نحو ذاته بغرض الإيذاء وخرق القوانين، وهي سلوكيات يستطيع الآخرون ملاحظتها بسهولة وتتميز بالتكرار والحدّة، ولكنها لا تصل إلى درجة الاضطراب الشديد الذي يتطلب التدخل العلاجي، وتؤثر هذه السلوكيات على كفاءة الفرد النفسية والاجتماعية، وتحد من درجة تفاعله مع الآخرين". (كاشف، 2004، 74)

يظهر السلوك السوي في حياتنا اليومية على شكل سلوك عادي أو مألوف في الغالب لدى الناس، فالسلوك السوي هو السلوك الذي يواجه الموقف بما يقتضيه في حدود معينة (مياسا، 1997، 35)، فليس من الصدق أن نصدر حكما على السلوك الصادر من الفرد بأنه سوي أو غير سوي، إلّا إذا عرفنا مرحلة النمو التي يعيشها الفرد الذي صدر عنه هذا السلوك، فنجد أن سلوك معين يعتبر سويا في مرحلة نمو معينة، ولكنه لا يعتبر سوي في مرحلة نمو أخرى. (منسي، 2001، 25)

فالسلوك المشكل لدى الأفراد يأخذ عدة مصطلحات منها المشكلة السلوكية، وهو ينتشر بين الأفراد الذين يعانون من اضطرابات في الانتباه خاصة السلوك العدواني، أو بين الأفراد الذين يحاولون لفت انتباه الآخرين لهم، حيث يؤدي هذا السلوك لديهم إلى اضطراب علاقاتهم الاجتماعية بالآخرين، وبالتالي فهم يعجزون عن التكيف مع البيئة المحيطة بهم. (مصطفى، 2011، 37)

الفصل الثالث: _____ المشكلات السلوكية - العنف المدرسي (أنموذجا)

فالمشكلات السلوكية هي سلوك غير سوي يقوم به الأفراد لأسباب معينة خاصة به، إما للفت الانتباه له أو بسبب مشكلة ما لديه، مما يؤدي به إلى سوء توافق بينه وبين نفسه، أو بينه وبين المحيطين به، أو بينه وبين المجتمع من حوله.

وبناء عليه فالمقصود بالمشكلات السلوكية في هذا البحث، كل أشكال السلوك غير الاجتماعي التي تخرج عن السلوك المقبول، وتحول دون استفادة الطلاب من العملية التعليمية التي توفرها لهم المدرسة.

وهي تلك المشكلات التي يضطرب فيها سلوك التلميذ عن السلوك المعتاد وفق معيار معين، حيث يتأثر بها شخصيا وينتقل تأثيرها نحو المجتمع الخارجي، ويكون هذا التأثير والتأثير سلبيًا على الطرفين لأنه يلحق الضرر بصاحبه وبالمجتمع.

أولاً- العنف:

1- تعريف العنف وبعض المفاهيم ذات العلاقة:

1.1- العنف لغة:

في اللغة العربية تشير المعاجم والمناجد والقواميس إلى معان لغوية ذات قواسم مشتركة للعنف.

فجاء في معجم لسان العرب لابن منظور على أن:

- العنف هو الخرق بالأمر وقلة الرفق به أو عليه.
- يعنف عنفا وعنافه أو أعنفه وعنفه وتعنيفا، وهو عنيف إذا لم يكن رفيقا في أمره، واعتنف الأمر أخذه بعنف.

- عنف: العين والنون والفاء أصل صحيح يدل على خلاف الرفق، قال الخليل: العنف ضد الرفق، نقول عنف، يعنف فهو عنيف إذا لم يرفق في أمره. (ابن منظور، 1968، 257-258)

وما سبق يمكن القول أن الدلالة اللغوية لكلمة "العنف" في اللغة العربية أوسع من دلالتها في اللغة الانجليزية، فالعنف في اللغة يشمل إلى جانب استخدام القوة المادية أمور أخرى لا تتضمن معنى القوة، أما في الحالة الثانية يقتصر على الاستخدام الفعلي للقوة المادية. (توفيق إبراهيم، 1990، 41)

الفصل الثالث: _____ المشكلات السلوكية - العنف المدرسي (أنموذجا)

2.1- العنف كمشكلة سلوكية:

يمكن النظر إلى العنف كنمط من أنماط السلوك، فهو عبارة عن فعل أو سلوك يتضمن إيذاء الآخرين، ويكون مصحوبا بانفعالات الضغط والتوتر والانفجار، وذلك قصد تحقيق غاية مادية أو معنوية.

من جهة ثانية فالعنف ظاهرة اجتماعية تتكون من مجموعة من الأفعال، تحدث من بعض الأفراد في محيط معين وتكون لها درجة الاستمرارية لفترة زمنية معينة، وسواء كان العنف نمط سلوكي أو ظاهرة اجتماعية، فهو أحد المظاهر التي صاحبت الإنسان خلال مختلف حقبة وجوده على سطح الأرض. (التير، 1998، 15)

3.1- العنف اصطلاحاً:

أمّا في اللغة الفرنسية فإن كلمة (Violence) تعود إلى الكلمة اللاتينية (Violentia)، والتي تشير إلى الطابع غضوب، شرس، جموح وصعب الترويض. (Larousse, 1989, 6489)

والعنف كما جاء في القاموس الفرنسي المعاصر (Le Robert) القيام باعتداء على شخص وإرغامه على القيام بفعل ضد إرادته، باستخدام قوة ضده أو أسلوب الإكراه. يتبين من هذه المعاني اللغوية أن كلمة عنف تشير إلى عبارة عدة كالخرق وقلة الرفق والقسوة والشدة.

نلخص ما سبق ذكره ومن خلال التعريفات فإن كلمة "عنف" تحمل في طياتها فكرة القوة وممارستها تجاه الأفراد، ويعد العنف ظاهرة سلبية تؤثر على طبيعة ونمط العلاقات السائدة بين الأفراد في المجتمع، وهذا يجعل الأفراد يشعرون بالتفكك والانهيال والتصدع والخوف وعدم الأمن، وعدم التكيف في المحيط الاجتماعي الذي يعيشون فيه ويحتكون بأفراد.

ولقد شغل موضوع العنف العديد من الدراسات والأبحاث من طرف المختصين، سواء علم النفس أو الاجتماع أو القانون والسياسة، وهذا راجع إلى اختلاف الرؤى الفكرية والمناهج والتخصصات.

الفصل الثالث: _____ المشكلات السلوكية - العنف المدرسي (أنموذجا)

ففي المجال النفسي يتبلور العنف على أنه استجابة سلوكية تظهر في شكل ممارسة القوة، وينتج عن حالة إحباط مقترن بانفعالات زائدة تؤدي إلى إلحاق الأذى والضرر بالآخرين ماديا أو معنويا.

في حين يعبر علماء الاجتماع عن العنف بأنه ظاهرة اجتماعية، تحمل في باطنها وخارجا معنى القوة، من أجل إجبار الأفراد عن التخلي عن شيء أو القيام بشيء آخر، وتعتمد مشروعيتها على اعتراف المجتمع به.

أمّا الجانب السياسي فينظر إلى العنف بأنه سلوك إجرامي ويعاقب عنه القانون، ويحدث نتيجة غياب العدالة والاختلاف في الموازين الاقتصادية والسياسية.

وهذا ما عبر عنه (ويكمان) حيث عرّف العنف بأنه سلوك أو فعل يتسم بالعدوانية، يصدر عن طرف قد يكون فردا أو جماعة أو طبقة اجتماعية أو دولة، بهدف استغلال وإخضاع طرف آخر في إطار علاقة قوة غير متكافئة اقتصاديا أو اجتماعيا أو سياسيا، مما يتسبب في إحداث أضرار مادية أو معنوية أو نفسية لفرد أو جماعة أو طبقة اجتماعية أو دولة. (أمل الأحمد، 2001، 112)

4.1- بعض المفاهيم ذات العلاقة:

تشير أدبيات التراث النفسي إلى أن مصطلح العنف يتداخل مع بعض المصطلحات والمفاهيم القريبة والمتصلة به، تداخل يصعب التفريق بينها، ومن هذه المصطلحات العدوانية السلوك العدواني، الاعتداء، التسلط، الإرهاب، التدمير، وغيرها.

لذلك فقد وردت مفاهيم متعددة لظاهرة العنف توضح اختلاف الرؤى، والمنطلقات والمعايير باختلاف الباحثين والمجتمعات والثقافات، كما أن هذا الاختلاف في المفاهيم يعود إلى الأسباب المختلفة والمتعددة المؤدية لحدوثه واستخدامه، ومن هذه المفاهيم (نذكر تعريفات العنف المختلفة لغة، اصطلاحا، قانونا).

- العنف والعدوان:

العدوانية تعني الشدة والخشونة والتعدي على الغير، وهي صفة غريزية في الإنسان (الجلبي والعبد الجبار، 1992)، والعدوان هو الاستجابة التي تكمن وراء الرغبة في إلحاق الضرر والأذى بالغير، والعدوان هو كل فعل يهدف إلى إيذاء الآخرين وتدمير ممتلكاتهم،

الفصل الثالث: _____ المشكلات السلوكية - العنف المدرسي (أنموذجا)

كما يهدف إلى إنزال العقوبة بالآخرين، ويتخذ العدوان أشكالاً مختلفة كالعدوان اللفظي والعدوان الجسدي والعدوان الجمعي، عدوان المنافسة، العدوان المباشر، (الحريري، 2008، 70)

الجدول رقم (2) يوضح الفروق بين مصطلح العنف والعدوان:

العدوان (Agression)	العنف (Violence)
1- العدوان غريزي.	1- العنف مكتسب.
2- العدوان شامل لمعاني مختلفة تشير إليه وتعبر عنه.	2- العنف جزء من العدوان.
3- العدوان يستعمل لدراسة الأطفال والأحداث.	3- العنف يستعمل في دراسات الأطفال والأحداث والكبار.
4- العدوان يستعمل للدلالة على السلوك والمشاعر.	4- العنف يستعمل على السلوك.

(عبد الحسين، 2014، 98)

وفي جميع الأحوال فالعدوان سلوك مضاد وهو سلوك غير مرغوب فيه، وغير مقبول دينياً وأخلاقياً واجتماعياً ونفسياً، لكن إذا وقع عدوان على المرء فإنه قد يرد على العدوان بالمثل دفاعاً عن الذات، والسلوك الدفاعي لا يعد عدواناً ولا يعتبر مضاداً للمجتمع أو غير مرغوب فيه.

إذن فالعدوان يصعب تعريفه ويميز علماء النفس بين عدوان من أنماط السلوك العدواني السلوك العدواني العدائي (Hostile aggression)، ذلك العدوان الذي يستهدف ويعمد إلى إيذاء شخص ما أو تدمير شيء ما، وقد يكون هذا العدوان لفظياً أو فيزيقياً أو الاثنين معاً، ثم يميزون العدوان الإيذائي فيه (Instrumental aggression).

يتم استخدام العدوان لتحقيق هدف معين، بما في ذلك الدفاع عن الذات، وهذا النمط ليس بالضرورة مكروهاً، فهناك كثير من المعلمين والآباء والأمهات يعلمون الأبناء كيفية الاعتماد على ذواتهم، فالعدوان هنا عرض وليس غاية في حد ذاته، وإنما هو وسيلة أو أداة أو أسلوب لتحقيق هدف آخر، ويرتبط هذا المصطلح أي العدوان بمصطلح آخر هو العنف

الفصل الثالث: _____ المشكلات السلوكية - العنف المدرسي (أنموذجا)

(Violence)، بمعنى الاستخدام العمدى للقوة الفيزيائية ضد شخص ما أو شيء ما، والعنف هو أشد أنواع العدوان عند الإنسان. (العيسوي، 2000، 11)

وبهذا يتضح أن العنف والعدوان مترابطان، حيث أن العنف هو سلوك عدواني وهو الجانب الديناميكي والنشط من العدوان، وقد نهى الله عز وجلّ عنهما، حيث قال تعالى: "ولا تعتدوا إن الله لا يحب المعتدين"، وعليه لا ينبغي الخلط بين العنف والعدوان فهما ليس من طبيعة واحدة، إذ الأمر لا يتعلق بالدرجة في السلوك، فهناك كثير من الناس لا يتجاوزون في سلوكهم عتبة العنف، إن العنف الذي يصدر عن المراهقين والراشدين يتم بتوجيه من بعض الدوافع التي يصعب السيطرة عليها.

إن العنف لغة التخاطب الأخيرة الممكنة مع الآخرين ومع الواقع إذ أحس المرء بالعجز عن إيصال صوته بوسائل الحوار العادي، حين يتقن بعدم إقناعهم بالاعتراف بقيمته وكيانه.

- العنف والغضب:

العنف قد يعني انفعال الفرد وعدم سيطرته على ذاته، وهي سمة تظهر لدى الفرد عندما يواجه الكثير من الصعوبات والمواقف التي تظهر لديه الانفعال. الغضب هو "انفعال سيء يصاحبه رغبة في الاعتداء والإيذاء والتدمير، وإنزال الضرر بالآخرين وبالذات"

والغضب هو "انفعال يعبر عن شعور قوي بعد الرضا". (الشهري، 2003، 42) وعليه فالعنف هو مجموعة الممارسات السلوكية العدوانية التي يقوم بها الأفراد والتلاميذ، شرارتها الغضب ووقودها زيادة الانفعال.

- العنف والإيذاء (الإساءة):

الإيذاء قد يعني سوء التصرف في السلوك مع الآخرين في محاولة التعدي عليهم لإلحاق الضرر بهم.

والإيذاء يعني الإساءة كمفهوم عام وشامل لجميع أنواع الإساءة البدنية والنفسية والأخلاقية وغيرها، والإيذاء يعتبر أحد الصفات التي إذا توفرت في سلوك معين اعتبر هذا السلوك شاذ وغير سوي أو غير سوي وعدواني وسلوك عنفي.

الفصل الثالث: _____ المشكلات السلوكية - العنف المدرسي (أنموذجا)

ويعرف "جيليس وكوزيل الإساءة أنها أشكال متنوعة من الإيذاء البدني أو اللفظي أو النفسي التي يمارسها أحد الأطراف لإجبار طرف آخر على إتيان أفعالا معينة، أو الامتناع عن أفعال أخرى، وعليه تعد الإساءة أحد صور العنف ومرادفه له لأنه يترتب عليه أحد أشكال الإيذاء البدني أو المعنوي ". (سيد، 2005، 43-44)

- العنف والتعصب:

التعصب مصطلح يشير إلى من السمات التي تميز الشخص المتعصب عن غيره من قبيل الجمود، التصلب، العدوانية، الأحكام المسبقة والقوالب النمطية-السيكوباتية، وهي تعد من الخصائص الشخصية المرضية التي تدفع للعدوان والاتجاه نحو العنف، وفي هذا الصدد يشار إلى التعصب على أنه تلك المعتقدات والاتجاهات المتعلقة ببعض المساوئ التي يراها فرد أو جماعة أو أقلية عنصرية، أو أقلية أو قومية، لذلك فإن العنف هو أحد أشكال التعبير عن التعصب، حيث يحتقر الشخص الأشخاص الآخرين الذي يخالفونه في أشياء معينة، حتى وإن كان ذلك تشجيعا لفريق كرة قدم ويوجه عدوانه أو عنفه اتجاههم. (استيتية، سرحان، 2012، 56)

- العنف والاعتراب:

الاعتراب هو الشعور بالوحدة والغربة وانعدام علاقات المحبة أو الصداقة مع الآخرين، وقد أوضح بعض الباحثين العلاقة السببية الوثيقة بين الاعتراب والعنف، على أساس أن العنف هو أحد النتائج المتوقعة للاعتراب، فكلما ازداد الشعور بالاعتراب ازداد العنف، في حين يرى البعض الآخر أن العلاقة بين الاعتراب والعنف أعقد من ذلك، فالاعتراب هو نتيجة وسبب في آن واحد، وتتداخل الظاهرتان في كينونة واحدة يندمج فيها السبب بالنتيجة والشكل بالمضمون، ويبنى على ذلك أن تكون الشخصية الاعتراكية شخصية عنيفة والشخصية العنيفة شخصية اعتراكية في نفس الوقت. (سيد، 2005، 50-51)

الفصل الثالث: _____ المشكلات السلوكية - العنف المدرسي (أنموذجا)

2- أشكال العنف:

من خلال التراث النظري يتضح لنا أن ظاهرة العنف تأخذ أشكالا مختلفة وصورا متعددة، فقد تكون على شكل اعتداء (جسدي، أو لفظي، أو رمزي) ولكل شكل من هذه الأشكال أساليب خاصة ووسائل مميزة، وفيما يلي نوضح هذه الأشكال:

1.2- العنف الجسدي المادي:

تعرفه "منظمة العمل الصحية" أنه استخدام القدرة الجسدية ضد شخص آخر، أو مجموعة أشخاص ينتج عنها أذى جسدي أو نفسي، وتستخدم فيه وسائل مختلفة كاستخدام اليدين والرجلين وقد يتم اللجوء إلى أدوات أخرى، مثل العصي والسكين، أو تكسير الأدوات وقذفها على الضحية. (العواودة، 2009، 40-41)

ويعرفه (المصري، 2014، 25) بأنه أول أشكال العنف الذي يدل على الإيذاء الجسدي الذي يقوم به شخص على شخص آخر بقصد إلحاق الضرر، ويتضمن صور كثيرة للعنف تبدأ بالضرب المبرح إلى القتل.

2.2- العنف الرمزي:

هو كل سلوك معنوي عنيف يكون عن طريق الإشارة أو الترميز أو التمثيل بقصد الإساءة والسخرية والتهكم على أشخاص آخرين، يحدث بين التلاميذ أو بين التلاميذ والأستاذ أو بين العناصر البشرية التابعين للمؤسسة التربوية.

كما يعرفه (العواودة، 2009، 42) هو أي سلوك يقوم على الإساءة إلى كرامة الإنسان وإضعاف ثقته بذاته والإقلال من إحساسه بقدره، والمتمثل في النقد غير المبرر والتهكم والسخرية والإهانة والاستخدام الدائم للتهديد.

واعتبره (مجيد، 2008، 284) بأنه يتم أيضا من خلال القيام بعمل أو الامتناع عن القيام بعمل ما، وهذا وفق مقاييس مجتمعية ومعرفة علمية للضرر النفسي.

لذا يعد من أخطر أنواع العنف غير المحسوس، لأنه غير واضح وله آثار نفسية

مدمرة.

الفصل الثالث: _____ المشكلات السلوكية - العنف المدرسي (أنموذجا)

3.2- العنف اللفظي:

هو كل سلوك لفظي عنيف أو كلام في غير محله يحدث بين التلاميذ أو بين التلاميذ والأستاذ أو بين العناصر البشرية التابعين للمؤسسة التربوية، ويعتبر صورة من صور الرفض والتهديد، النقد الموجه نحو الذات أو نحو الآخرين بهدف استفزازهم أو إهانتهم أو الاستهزاء بهم. وقد يستخدم إلى جانب الألفاظ الإيماءات والإشارات أو أي جزء من أجزاء الجسم المختلفة. (زيادة، 2007، 20)

ومما سبق يتجلى العنف في أشكال متعددة (مادي، لفظي، معنوي) وهذا تبعاً للأساليب التي المستعملة في كل شكل من الأشكال، وكل منها يؤدي إلى آثار سلبية وغير مدروسة سواء على الشخص المعنف أو الشخص العنيف، سواء على الناحية النفسية أو الجسدية.

3- أنواع العنف:

1.3- العنف الأسري.

2.3- العنف المدرسي:

ويتمثل في تسلط المعلمين باستخدام العقاب البدني في التعامل مع التلاميذ والشجار بين الزملاء، وإيذاء الطلبة والمعلمين، التمرد على أنظمة المدرسة وتعليماتها، إثارة الشغب والفوضى، مما يعيق سير العملية التعليمية، الاعتداء على ممتلكات المدرسة وعلى الآخرين، الاعتداءات الجنسية، الترويج للعقاقير المسكرة أو المواد المخدرة.

3.3- العنف الاجتماعي:

التمثل في سوء العلاقة مع الآخرين في المجتمع والخلاف مع جماعة الرفاق وفي الأسرة وبين أفراد المجتمع.

4.3- العنف السياسي:

يتمثل في الأزمات والصراعات السياسية والحروب.

5.3- العنف الإعلامي:

يتمثل في ما تبثه وسائل الإعلام المختلفة (المسموعة والمقروءة) من خلال المشاهدات الفعلية لأحداث العنف.

الفصل الثالث: _____ المشكلات السلوكية - العنف المدرسي (أنموذجا)

6.3- العنف الرياضي:

يتمثل في عنف الملاعب وإيذاء الآخرين والاعتداء عليهم والتخريب والاعتداءات على الأملاك العامة والخاصة. (بوحلمة ، 2015 ، 137)

ومما سبق الذكر فقد تعددت أنواع العنف بتعدد الزمان والمكان وبتعدد الأشخاص الممارسين للعنف، وأن كل نوع من أنواع العنف ترتبط تسميته بالبيئة التي وقع في العنف.

4- النظريات المفسرة للعنف:

1.4- النظريات التحليلية:

1.1.4- نظرية الاتجاه النفسي:

ينبع هذا الاتجاه من فرضية مفادها أن الإحباط يؤدي إلى العنف، حيث يرى العالم الاسكتلندي (سيجموند فرويد - Sigmound Freud) أن العنف غريزة فطرية، وأن الإنسان يولد لديه صراع بين غريزتي الحياة والموت، وأن الغرائز هي التي تحدد الاتجاه الذي يأخذه السلوك

وبحسب (فرويد) بأن الشخصية الإنسانية تنطوي أساسا على عناصر ثلاثة متصارعة ومتناقضة وهي:

- ال(هو) أو (هي): وتعني الدوافع القوية التي تبحث عن الإشباع بأي طريقة.
- الأنا العليا: وهي عبارة عن الصور المثالية والفضائل الأخلاقية التي نتعلمها في الصغر، وهي بمثابة الوازع المثالي الذي يؤدي إلى الضبط الداخلي.
- الأنا: وهي الذات في صورها العاقلة التي تكبح جماح الأنا العليا في الإسراف في المثالية من ناحية، وال(هو/هي) في الإسراف في الملذات والشهوات من ناحية أخرى، فإذا عبرت الأنا عن تقويم كل من (هو/هي) والأنا العليا، وقع الإنسان في صراع داخلي، وفي هذا الصراع إمّا أن تتغلب الأنا العليا فيتجه الفرد إلى الزهد والتعبد، وإمّا أن تتغلب (هو/هي) وبذلك يتجه الفرد إلى السلوكيات المنحرفة والعذوانية.

ومن منطلق التركيز على مرحلة الطفولة المبكرة يرى (فرويد) أن الإحباط قد يحدث للطفل عندما يحدث ما يؤخر أو يعطل أو يتحكم في إشباع حاجاته، وهنا يبدأ في تفاعله العدوانى ويحطم ما يراه، وتعتمد درجة تحمل الفرد للإحباط بعد نضوجه وتفاعله على

الفصل الثالث: _____ المشكلات السلوكية - العنف المدرسي (أنموذجا)

الطريقة العنيفة التي مارسها في طفولته، على درجة التحكم والضبط والمرونة التي اكتسبها من البيئة المحيطة به. (الطيّار، 2005، 65)

وعندما نأتي لتطبيق النظرية على التلاميذ، فنقول أن التلميذ الراضي غالبا لا يقوم بسلوكيات عنيفة، والتلميذ غير الراضي يستخدم العنف كإحدى الوسائل التي يعبر بها عن رفضه وعدم رضاه وإحباطه، ومن ذلك سبيل المثال عدم التعامل مع التلميذ وعدم مراعاة الفروق الفردية داخل الصف، وحيث لا يوجد تقدير للتلميذ كإنسان له احترامه وكيانه، وعدم السماح له بالتعبير عن مشاعره، فغالبا ما يقوم المدرسون بإذلال الطالب وإهانته إن أظهر غضبه، والتركيز على جوانب الضعف عند الطالب والإكثار من انتقاده أو الاستهزاء به وبأقواله وأفكاره، ورفض مجموعة الرفاق والزملاء للطالب مما يثير غضبه وسخطه عليهم، وعدم الاهتمام بالتلميذ وعدم الاكتراث به مما يدفعه إلى استخدام العنف ليلفت الانتباه لنفسه، كذلك خوف الطالب من السلطة يمكن أن يؤدي به إلى خلق تلك المسافة، والاعتماد على أساليب التلقين التقليدية، وعنف المعلم أو المدرس تجاه التلاميذ، وعندما لا توفر المدرسة الفرصة للتلاميذ للتعبير عن مشاعرهم وتفرغ عدوانيتهم بطرق سليمة المنهج، وملاءمته لاحتياجات الطلاب، ويرى (فريك-1998، Frik) أن السلوك غير اجتماعي والعدائي يلعب دورا في العنف المدرسي. (المصري، 2013، 57)

2.1.4- نظرية إحباط - عدوان:

انطلق أصحاب هذه النظرية وهما (ميلر ودولارد - Miller & Dollard) من العلاقة السببية إحباط-عدوان، حيث توجد علاقة بين الإحباط كمثير وهو عدم قدرة الفرد على إشباع حاجة من الحاجيات النفسية أو الفيزيولوجية، والعدوان كاستجابة إذ تختلف شدة السلوك العنيف باختلاف كمية الإحباط الذي يواجهه الفرد في الحياة اليومية. (عصام عبد اللطيف العقاد، 2001، 113)، إذ يمثل العنف وسيلة من وسائل التعبير عن الإحباط (Paul, Mbanzoulou, 2007, 46)

الفصل الثالث: _____ المشكلات السلوكية - العنف المدرسي (أنموذجا)

فالعنوان إذا نتيجة للإحباط (ناصف، 1987، 30)، ويذهب (دولارد) إلى وجود ثلاثة عوامل أساسية من شأنها تقوي الحافز العدواني الذي تثيره خبرة الإحباط، وهي أهمية المنبه المحيط بالفرد، ودرجة ما يشعر به من إحباط وعدد عواقب أو توابع الاستجابة أو العدوانية العنيفة أو العدوانية. (سيد عبد الله، 2005، 25)

فإن الإحباط ينتج من عوامل عديدة ولا يؤدي بالضرورة إلى سلوك عدواني، وأن السلوك العدواني يحدث اعتمادا على استعداد الفرد للعدوان، فالعدوان نتيجة طبيعية لكن ليس حتمية للإحباط، حيث أكد أن السلوك العدواني يحدث نتيجة للغضب، وأن أسباب الغضب بالنسبة للعدوان متعددة منها الإحباط الذي لا يؤدي إلى السلوك العدواني بشكل مباشر، وإنما يؤدي إلى العنف مما يجعل الإنسان مهياً للقيام بسلوكات عدوانية. (زيادة، 2007، 29)

لقد نظر فرويد إلى العدوان باعتباره ذا منشأ داخلي وضغط مستمر يتطلب التفرغ (التنفيس) حتى إذا لم توجد إحباطات، وهنا نجد أن الحاجة إلى التنفيس أو العدوان قد تتغلب على الضوابط الدفاعية التي تكبحه عادة ويظهر العدوان تلقائياً.

أن تفسير فرويد للعدوان هو أنه لا توجد أدلة علمية حقيقية تؤيد أقواله، وخاصة فيما يتعلق بمفاهيم مثل الأنا الدنيا - الأنا العليا - الأنا الوسط - الفضفضة - عقدة أوديب - عقدة الكترا، فهي كلها فروض وكلها تجريدية ذهنية لا وجود لها، إلا في ذهن القائل بها، وإلا أين نجد الأنا الدنيا في جسم أو عقل الإنسان ؟ وهذا الرأي يؤيده عبد الرحمن العيسوي. (العيسوي، 2000، 16)

وقد ثار حول هذه النظرية الكثير من الجدل وعارضها بعض الباحثين

3.1.4- النظرية البيولوجية:

يرى أصحاب هذه النظرية أن العنف من طبيعة الإنسان، وهو تعبير طبيعي عن عدد من غرائز العدوانية المكبوتة لديه، وأن التعبير عن العنف لازم لاستمرار المجتمع الإنساني، لأن كل العلاقات الإنسانية ونظم المجتمع يحركها من الداخل هذا الشعور بالعدوان، ومن أهم رواد هذه النظرية (لمبروزو) والذي يعتقد بالجبرية البيولوجية في مقابل الحرية والاختيار في السلوك، وقد افترض وجود استعدادات أو مكونات بيولوجية محددة لدى بعض الأفراد،

الفصل الثالث: _____ المشكلات السلوكية - العنف المدرسي (أنموذجا)

تجعلهم قابليين للوقوع في براهين الجريمة والانحراف أكثر من غيرهم ممن ليس لديهم تلك الاستعدادات البيولوجية. (الطيّار، 2005، 66)

كما وقد فسر البيولوجيون سلوك العنف على أنه نوع من الشذوذ في التراكيب الجينية، أو التركيبية الوراثية، أو على أنه نتيجة عيوب ونقائص تصيب العقل البشري، أو بسبب انحرافات في وظائف الدماغ، أو بسبب تغيرات كيميائية. (عبد الصاحب، دون سنة، 320) وهناك تجارب كثيرة أجريت لتأييد افتراض العوامل البيولوجية في تفسير العدوان، وتدور هذه الأبحاث التي تؤيد التفسير البيولوجي للعدوان في إطار دراسة الهرمونات ومراكز في الدماغ أو المخ، فلقد تبين في دراسة مراكز المخ أن هناك في الدماغ منطقة تسمى "الجهاز الالمبيك - The limbic system" وأن هذا الجهاز مرتبط ارتباطاً قوياً بالعدوان. (العيسوي، 2000، 18)

إن هذه النظرية تشير إلى أن العنف استعداد فطري موروث الفرد يدفعه إلى العنف، فبعض الأجهزة مسؤولة عن العنف مثل المخ والجهاز العصبي المركزي والهيپوثلاموس، الكروموسومات والقوة العضلية، إلا أنه لا يمكن التغافل عن دور العوامل النفسية والاجتماعية والبيئة التي قد تلعب دوراً مهماً في العنف، إضافة إلى العوامل البيولوجية.

2.4- النظريات الاجتماعية:

يرى أصحاب هذا الاتجاه أن الظروف والمتغيرات التي عرفها المجتمع، هي التي أدت بالفرد إلى استعمال العنف، ونعتبر كل من نظرية البيئة أو الأنموذج ونظرية الضبط الاجتماعي أهم هذه النظريات.

1.2.4- نظرية التعلم الاجتماعي أو نظرية الأنموذج (Social Learning Theory):

يعد (باندورا-Bandura) أول من وضع نظرية التعلم الاجتماعي، ويشير فيها إلى أن كثير من أنواع السلوك مرضية كانت أم عادية، قد تكونت بفعل التعلم من الآخرين عن طريق الملاحظة أو المحاكاة، أو النمذجة. (عبد الهادي والعزة، 2001، 74)

فالطفل أو التلميذ الذي يتربى ويتعرض في وسط يغذّه العنف منذ نعومة أظفاره بالأفكار السلبية، التي تنقل إليه كل المشاهدات الاجتماعية، ويكون دائماً شاهداً على انزلاقات الكبار وخصوصاً الدائرية (Cyclique)، المضعفة بغرس مشاعر سلبية من كراهية ونبذ الغير

الفصل الثالث: _____ المشكلات السلوكية - العنف المدرسي (أنموذجا)

وحب النفس والأنانية، ونبذ السلم والتصالح وغيرها، من الصعب على المدرس وعلى المربين على وجه الخصوص تغيير مسار هذه الذهنيات التي لن تطول، لتثمر ما غرس في الباطن العميق لنفسية الطفل. (تسعديت، 2009-2010، 135)

كما ترجع هذه النظرية مصدر العنف إلى التنشئة المتسلطة، ومشاهدة الأفراد للأفلام الكرتونية التي تعرف بقصص البطولة، والسلوكات العنيفة تؤثر فيهم عن طريق التقليد والمحاكاة. (علي أبو زهري وآخرون، 2008، 134)

وهنا يشير كل من (باندورا-1973 Bandura)، (ليبرت-1972 Libert)، و(دافيد الكند-1980 David elkind) إلى أثر النموذج والتقليد ومشاهدة السلوك العدواني للكبار، على اكتساب الطفل نفس هذا السلوك. (جماعة من الأساتذة، 1995، دراسات وبحوث في علم النفس، دار الفكر العربي، 300)

فالعنف كسلوك واقعي ملموس يظهر في حياتنا بصورة جليلة، فهو كباقي السلوكات الأخرى التي يتعلمها الفرد بالأخص والمراهقين، وذلك من خلال الصور التي تتطوي على سلوكات العنف، سواء عن طريق ممارسة الأفراد لها، أو عن طريق مشاهدة أفلام العنف، وينتأى السلوك العنفي من محاكاة الناس المحيطين به.

ووفقا لمنظور هذا الاتجاه أو النظرية فقد أجريت العديد من البحوث حول علاقة مشاهدة السلوك العدواني في الأفلام بممارسة الأطفال، وأسفرت النتائج أن الأطفال الذين يتعرضون أكثر لنماذج عدوانية، يظهرون عنفا أكثر في سلوكهم من الذين لا يشاهدون الأفلام العدوانية والمليئة بالعنف.

وهذا ما يسمى التعلم بالملاحظة، الذي مفاده أن الإنسان ككائن اجتماعي يتأثر باتجاهات الآخرين ومشاعرهم، أي يستطيع أن يتعلم منهم عن طريق ملاحظة استجاباتهم وتقليدها، وهذا ما أكد عليه (Bandura) وكان من بين إسهاماته (التعلم وبيان شروطه وآثاره المختلفة).

كما بينت نتائج دراسة (باندورا) على الأطفال في ملاحظة سلوك العنف، على أن الذكور يميلون أكثر من البنات لتقليد السلوكات العنيفة، كما أكد أن النماذج الحية أكثر تأثيرا من النماذج المشاهدة في الأفلام. (خالدي، 2006-2007، 155)

الفصل الثالث: _____ المشكلات السلوكية - العنف المدرسي (أنموذجا)

وقد أكد العيسوي أن الأطفال يسلكون سلوكا عنيفا بعد مشاهدة برامج الأطفال التي تتميز بالعدوانية، علما بأن الأطفال قد لا يشاهدون برامج الأطفال فحسب، بل قد يشاهدون بعض البرامج المعدة للكبار، فهم يفضلون الكوميديا وهي بدورها تتضمن بعضا من العنف اللفظي أو السب والتهكم. (العيسوي، 2005، 26)

واتفقت دراسة كل من (سارسون، 1973)، (باستن، 1989)، (سلافنسكي، 1994، Slavensky)، و(الغضبان، 1996) مع هذه النظرية المتعلقة بالتعلم بالنمذجة. (زيادة، 2007، 54-55)

ولخص (باندورا) أسباب قيام الكائنات البشرية بالسلوك العدواني إلى ما يلي:

- لأنهم اكتسبوا العدوانية خلال خبراتهم الماضية.
- لأنهم تلقوا تعزيزا أو مكافآت لأدائهم لبعض الأفعال العدوانية.
- لأنهم أثيروا مباشرة للعدوان بواسطة التشريعات البيئية أو الاجتماعية النوعية والخاصة. (Bandura, 1977, 49)

وعليه خلاصة هذه النظرية أن مشاهدة العنف والجريمة في وسائل الإعلام والاتصال، سوف يتأثرون (ثقافيا)، من حيث تكوين وجهة نظرهم عن الحياة الاجتماعية التي يعيشونها، والتي ينظرون إليها نظرة سوداوية لكثرة صور العنف التي يشاهدونها في وسائل الاتصال، والت يعتقدون أنها انعكاس حقيقي لواقع حياتهم، وبناء على ذلك يشعرون بالخوف والقلق أثناء حياتهم اليومية، لخوفهم من الوقوع كضحية للعنف السائد فيها.

2.2.4- نظرية الضبط الاجتماعي:

تدخل نظرية الضبط الاجتماعي ضمن النظريات الوضعية التي تركز على أسباب العنف، أكثر من تركيزها على تحليل البناء الاجتماعي، وتقوم على مبدأ أن المجتمع يخلق مجموعة من القواعد التي تحدد للأفراد المجالات المقبولة وغير المقبولة بين أنماط السلوك الاجتماعي، وتركز على أن التنشئة الاجتماعية من أهم الأدوات التي يضعها المجتمع لتحقيق أهدافه، وأن سلوك الأفراد يصبح أقرب إلى الانحراف منه إلى التوافق عندما تصاب أدوات الضبط الاجتماعي بالعنف. (البغادي، 2019، 12)

الفصل الثالث: _____ المشكلات السلوكية - العنف المدرسي (أنموذجا)

كما ترى هذه النظرية أن العنف غريزة داخلية في الإنسان، أي أن العنف يكون ساكنا لدى جميع الأفراد في المجتمع، وأن المجتمع يضع قيودا وضوابط محكمة، وتتمثل أساليب الضبط الرسمية في معايير الجماعة مثل الأسرة والأقران والمجتمع، وكذلك الشرطة، القضاء، بهدف الحد من سلوك العنف.

ومن بين النظريات الممثلة لهذه الفئة نظرية الاحتواء لـ (ريكالز) والذي يفترض أنه كلما كان هناك احتواء خارجي في المجتمع (الضبط الاجتماعي) أمكن التحكم في معدلات الانحراف، أما إذا كانت أساليب الضبط الخارجية ضعيفة أو غير موجودة فإن الاحتواء الداخلي المتمثل في (القيود الداخلية، الأنا الأعلى) يصبح هو المهم في الوقاية من الانزلاق في الانحراف، ويبرز وجود الاحتواء الداخلي الفعال من خلال مجموعة من المؤشرات أهمها:

- قوة الأنا.

- القدرة على تحمل الإحباط والتوجيه الفعال ومقاومة التشتيت.

- القدرة على إيجاد إشباعات بديلة لخفض التوتر عن طريق التبريرات الفعلية المناسبة، والاحتفاظ بالمعايير الاجتماعية. (عبد الله، 2005، 70)

نستنتج من هذه النظرية أن العنف غريزة فطرية تعبر عن نفسها، عندما يفشل المجتمع في وضع قيود محكمة على أعضائه، ويركز أصحاب هذه النظرية أن معايير الجماعة التي لا تشجع على العنف تستتكره هو خط الدفاع الأول.

3.2.4- النظرية السلوكية:

يرى أصحاب هذه النظرية بأن السلوك الإنساني عبارة عن مجموعة من العادات التي يتعلمها الفرد ويكتسبها أثناء مراحل نموه المختلفة، وتتحكم في تكوينها قوانين الدماغ وهي قوى الكف وقوى الاستشارة اللتان تسيّران مجموعة من الاستجابات الشرطية، ويرجعون ذلك إلى العوامل البيئية التي يتعرض لها الفرد، أي أن السلوك برمته متعلم من البيئة، ومن ثمة فإن الخبرات المختلفة التي اكتسب منها شخص ما السلوك العدواني، قد تم تدعيمها بما يعزز لدى الشخص ظهور الاستجابة العدوانية كلما تعرض لموقف محبط.

الفصل الثالث: _____ المشكلات السلوكية - العنف المدرسي (أنموذجا)

وانطلق السلوكيون إلى مجموعة من التجارب التي أجريت بداية على يد رائد السلوكية (جون واطسون)، حيث أثبتت أن الفوبيا بأنواعها مكتسبة بعملية التعلم، ومن ثم يمكن علاجها وفقا للعلاج السلوكي الذي يستند على هدم نموذج من التعلم غير السوي، وإعادة بناء نموذج تعلم سوي. (بوحفص، 2015، 111)

لذا فإن أكثر السلوك الإنساني مكتسب عن طريق التعلم الجديد أو في إطفائه أو إعادته، وكذلك فإن سلوك الفرد قابل للتعديل أو التغيير بإيجاد ظروف وإجراءات تعليم معينة.

أما اضطراب السلوك فتعترض النظرية أن الإنسان يتعلم السلوك السوي وغير السوي من خلال تفاعله مع البيئة، ويعمل التعزيز على تدعيم السلوك أيًا كان نوعه، والسلوك الشاذ إنما هو استجابات متعلمة بشكل خاطئ يتعلمها الفرد من خلال نموه.

ومن خلال عملية الإرشاد والعلاج السلوكي نقوم بتعديل السلوك المضطرب، وذلك يتعلم سلوكا جديدا مرغوبا فيه تبعا للخطوات التالية:

- تحديد السلوك المضطرب.

- تحديد الظروف التي يحدث فيها السلوك.

- تحديد الأساليب العلاجية.

- تطبيق الخطة العلاجية.

- تقييم فعالية الأسلوب العلاجي.

- التطبيقات النظرية:

يقوم المرشد الطلابي بتحمل مسؤوليته في العملية الإرشادية، وذلك لكونه أكثر تفهما للمسترشد من خلال قيامه بالإجراءات التالية:

4.2.4- النظرية الظاهرانية:

على رأس هذه النظرية، نظرية هرمية الحاجات عند (ماسلو) والتي تشير إلى أن الفرد أثناء نموه الاجتماعي يكتسب الكثير من الحاجات النفسية، كالحاجة إلى الحب، الأمن، التقدير وغيرها من الحاجات النفسية التي وضعها في شكل مدرج هرمي، يبدأ بالحاجيات الفسيولوجية وينتهي بالحاجة إلى تقدير الذات في قمة الهرم، وأنه لابد من إشباع هذه

الفصل الثالث: _____ المشكلات السلوكية - العنف المدرسي (أنموذجا)

الحاجات حتى يشعر الفرد بالتوافق النفسي والاجتماعي، ولكن عندما يحرم الطفل من إشباع حاجاته النفسية وخاصة الحاجة للأمن، فإن ذلك ينعكس على سلوكه، وبالتالي يترتب على ذلك الشعور بالنقص وعدم الكفاءة، مما يقود الطفل إلى المشاركة في سلوكيات غير مرغوب فيها اجتماعيا، كالعدوان والعنف. (حسين، 2007، ص301)

5.2.4- النظرية السيكوندينامية:

تشير (هورني) إلى أن عدم الشعور بالأمن النفسي يؤدي إلى القلق وقد أطلق عليه "القلق الأساسي"، لأنه ينشأ في المرحلة الأولى من حياة الطفل نتيجة اضطرابات العلاقة بين الطفل ووالديه، وترى أن القلق يرجع إلى الشعور بالعجز والعداوة والعزلة، وهذه العوامل ناشئة عن انعدام شعور الطفل بالأمن النفسي، وقد أخذ "آدلر" منحى مختلف مؤكدا على فكرة الشعور بالنقص والتي تعني نقص الثقة والكفاءة، وقد يكون هذا النقص إما عضويا أو نفسيا أو اجتماعيا، وتشير نظرية "آدلر" (Infériorité) إلى الشعور بالنقص، أي أن جميع الأفراد يبدؤون حياتهم بهذا الشعور، حيث يولد الفرد عاجزا عن رعاية نفسه وإطعامها ومن ثم يعتمد على الآخرين في إشباع حاجاته، وأن هذا الشعور بالعجز يستثير رغبة الطفل للسعي نحو القوة والتفوق من أجل التغلب على هذا الشعور وإثبات الذات. (حسين، 2007، ص302-303)

وعليه فالعداوة والعنف هما وسيلة لإثبات الذات والتغلب على الشعور بالنقص.

6.2.4- النظرية المعرفية:

يفسر أصحاب المدرسة المعرفية ومنهم (ليفن - Lewin) العنف على أنه سلوك إقدام اجتماعي يلجأ إليه الفرد أو الجماعة إذا لم يتمكنوا من الوصول إلى تحقيق أهدافهم بصورة عقلانية، وحينما يدركوا أن الحراك الاجتماعي الهائج سيحقق الهدف وعلى الأقل يحقق نتائج أفضل من حالة الركود، أما فايكوتسكي (Vygotsky) فيرى أن الصراع بكل أشكاله هو المحرك الأساس لعملية التغيير (مهما كان نوع التغيير سلبيا أو إيجابيا) وأن المرحلة التاريخية الاجتماعية، والظروف البيئية هي التي تحدد شكل الصراع ونوعه. (عبد الصاحب، دون سنة، 320)

الفصل الثالث: _____ المشكلات السلوكية - العنف المدرسي (أنموذجا)

أما (Ellis) فينطلق من دور الأفكار اللاعقلانية في الاضطرابات السلوكية، وهي بذلك تحدد السلوك السوي وغير السوي (كالعنف) من خلال العلاقة بين الأفكار والتصرفات ومعتقدات الفرد عن ذاته وعن الآخرين من جهة، وبين السلوك من جهة أخرى، وتشير إلى أن العنف والاضطرابات الانفعالية ترتبط باعتناق أفكار خالية من المنطق والعقلانية، فالطالبة قد يكون لديها قصور في حل المشكلات الاجتماعية، ولديها إدراك مشوه، يدعم ويبقي على السلوك العنيف لديها، من قبيل أن العنف سلوك مشروع ويزيد من تقدير الذات. وقد يرجع تبني الطالبة لسلوك العنف إلى نقص أساليب توعية توضح مدى خطورة العنف كوسيلة لحل المشكلات، وإيجاد البديل من خلال الحوار وتنمية مهارات الذكاء الانفعالي.

ومن النظريات كذلك التي أسهمت في هذا المجال نظرية معالجة المعلومات لـ (كريك ودودج - Grick & Dodge) التي تشير إلى أن الطالبة التي تمارس العنف، يكون لديها أخطاء في إدراك المثيرات البيئية، وفي صياغة وتشكيل التوقعات في إدراك المثيرات البيئية، وفي صياغة وتشكيل التوقعات عن سلوك الآخرين، والبحث عن الاستجابات الممكنة التي تم اختيارها، فالطالبة التي تمارس العنف يكون لديها قصور في تشفير وتفسير المعلومات، إذ أن التفسيرات الخاطئة لمقاصد الآخرين ونواياهم وأفكارهم في البيئة ترتبط بسلوك العنف، كما أن الهدف من سلوك العنف والنتائج المرغوبة منه ترتبط بسلوك العنف، وهناك بعض المعارف التي ترتبط بالعنف، فالطالبة التي يكون لديها قصور في حل المشكلات الاجتماعية، ولديها اعتقاد منحرف يبقي ويدعم السلوك العنيف، كاعتقادها أن سلوك العنف هو سلوك مشروع لتقدير الذات، وهدف لتحقيق بعض المطالب والاعتبارات لدى الطالبات الأخريات. (التل، الحربي، 2014، 51)

7.2.4- النظرية البنائية:

وفقا لهذه النظرية فإن العنف يتزايد في الطبقات المنخفضة، حيث يعاني الأفراد والأسر من الإحباطات نتيجة تدني مكانتهم الاجتماعية، وشح مصادره المادية والعاطفية والنفسية والاجتماعية (عبد الحليم، 2011، 45)، فالإحباط من الناحية المادية ربما يكون أشد قسوة لأنه يؤدي إلى الإيذاء الجسدي والنفسي.

الفصل الثالث: _____ المشكلات السلوكية - العنف المدرسي (أنموذجا)

إن هذه النظرية تهتم بالطرائق التي تحرص على توفير درجة عالية من التوازن بين عناصر البناء الاجتماعي، وأنماط السلوك والتكامل والثبات النسبي للأسرة، فالعنف مثلا إما أن يكون ناتجا لفقدان الارتباط بالجماعات الاجتماعية تلك التي تنظم وتوجه السلوك، أو أنه نتيجة لطغيان اللامعيارية وفقدان التوجيه والضبط الاجتماعي الصحيح وبذلك يجرفهم هذا التيار إلى العنف، أو قد يكون أحد الأفراد له سمة العنف فيسلكون طريقهم بعنف لأنهم لا يعرفون طريقة أخرى للحياة، غير تلك التي عايشوها وتعلموا من خلالها التعامل مع الحياة. (صالح، 2013، ص264)

والعنف الأسري يؤدي بطبيعة الحال إلى عنف مدرسي وعنف في المجتمع، وكثير من الدراسات أرجعت العنف المدرسي إلى العنف الأسري كأحد الأسباب المؤدية لحدوثه ومنها دراسة (السحيمي، 1998)، دراسة (حسنين، 1999). (زيادة، 2007، 53)

نخلص مما سبق أن الاتجاهات النظرية تختلف في تفسيرها للأسباب المؤدية إلى العنف، فنجد أن المنظور التحليلي بزعامة (فرويد) أرجع العنف والعدوان إلى سلوك غريزي يهدف إلى تصريف الطاقة العدوانية الموجودة داخل الفرد، وأن العنف استجابة غريزية لإشباع غريزة العدوان.

وأما نظرية الإحباط فترى أن السلوك العدواني يحدث نتيجة إحباطات يواجهها الفرد، وتزداد شدته كلما زاد الإحباط وتكرر حدوثه، في حين فسر البيولوجيون سلوك العنف على أنه نوع من الشذوذ في التراكيب الجينية أو التركيبية الوراثية، أو نتيجة عيوب ونقائص تصيب العقل البشري. بينما أرجعت نظرية التعلم الاجتماعي أن الأفراد يتعلمون العنف بنفس الطريقة التي يتعلمون بها أنماط أخرى من السلوك.

أما النظرية المعرفية فقد أرجعت العنف إلى المعتقدات اللاعقلانية التي تدفع الفرد إلى العنف، ولابد من تصحيح هذه المعتقدات اللاعقلانية والخطئة، أما النظرية الظاهرية فترى أن عدم إشباع الحاجات النفسية، وخاصة الحاجة للأمن يؤدي إلى ظهور العنف، لأن الحرمان من الأمن يمثل تهديدا خطيرا على الصحة النفسية للفرد، فيشعر بالقلق ويكون فريسة للانحرافات السلوكية وممارسة العدوان.

الفصل الثالث: _____ المشكلات السلوكية - العنف المدرسي (أنموذجا)

وهناك النظريات الاجتماعية التي تركز على دور الظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، حيث يلعب الفقر والبطالة والفساد وعوامل التعصب دورا واضحا في العنف، في حين يعتقد السلوكيون أن السلوك العدواني (العنف) كغيره من أنماط السلوك الإنساني محكوم بتوابعه، أي تزداد احتمالات حدوثه عندما تكون نتائجه إيجابية أو معززة ومدعمة، وتقل احتمالات حدوثه عندما تكون نتائجه سلبية أو عقابية، ويعد هذا حجر الأساس في مفهوم الأشرار الإجرائي الذي طوره (سكينر-Skinner)، وتم علاج السلوكيات العدوانية بناء على تفسير هذه النظرية من خلال أساليب تعديل السلوكيات المختلفة، كالتعزيز، العزل والتصحيح الزائد والعقاب.

وعليه لابد من أخذ هذه التفسير بعين الاعتبار، لأن كل نظرية لها براهينها وحججها، وأخذ محاسنها قدر الإمكان وتقادي نقصها قدر المستطاع، لكي نصل إلى مزيد من النجاح والدقة في تطبيقها.

ثانيا - العنف المدرسي:

إن ظاهرة العنف بشكل عام وفي مختلف الأطر النظرية تعد من أكثر الظواهر المرضية انتشارا، والتي استرعت الجهات المختصة في الآونة الأخيرة، وفي جميع أنحاء العالم نتيجة تزايد بصوره واضحة وبكل أشكاله، وهذا ما أدى إلى ظهور ثقافة العنف بين جميع أفراد المجتمع، بداية من الأسرة ومن ثم المدرسة باعتبار هذه الأخيرة جزء لا يتجزأ من المجتمع ولا يمكن عزلها عنه.

ويكتسي موضوع العنف المدرسي أهمية خاصة، فهو إحدى المشكلات السلوكية الهامة التي تعاني منها المنظومة التربوية على اختلاف أنواعها ومراحلها، فهو لا يقتصر على مرحلة تعليمية دون الأخرى، ولا على نظام تعليمي دون آخر، ولكنها تتفاوت كمّا ونوعا تبعا لعوامل عديدة.

الفصل الثالث: _____ المشكلات السلوكية - العنف المدرسي (أنموذجا)

ويمثل العنف المدرسي الشكل الأخطر من أشكال العنف، كونه يجمع بين عنف المجتمع وعنف المؤسسة التربوية، ولذا فهو عنف يكتسب من الأسرة، يختلف في المجتمع ويهدد المؤسسة التربوية ويؤثر على تلاميذها، ويعرقل الأهداف الاجتماعية والتربوية التي تسعى المنظومة التربوية لتحقيقها.

ويزداد العنف المدرسي لدى المرحلة الثانوية لارتباطه بمرحلة المراهقة، حيث يتحول من مجرد تأثير وإثبات الذات إلى عنف مباشر يمارس ضد النفس أو الغير. تتعدد أسبابه وعوامله كما تختلف أساليبه وأنماطه.

1- تعريف العنف المدرسي:

يعرف حسين والرفاعي (2010) العنف المدرسي بأنه مجموعة من الممارسات السلوكية المؤذية، البدنية والنفسية واللفظية، التي تصدر من الطلبة أنفسهم وتقع على الطلبة أو المدرسين أو الممتلكات في المؤسسات التعليمية. (حسين، الرفاعي، 2010، 85)

ويعرفه ميلر (2010) بأنه يشمل السلوكيات التي تتمثل في العنف الجسدي والإيذاء النفسي والتهديدات والترهيب، وإحداث الفوضى في الفصول. (Miller, 2008)

وكذا يعرفه أحمد حويتي (2006) على أنه التصرفات العنيفة من التلاميذ اتجاه التلاميذ، أو من التلاميذ اتجاه المعلمين، أو من التلاميذ اتجاه المدرسة، أو بمعنى آخر هو مجموع السلوك غير المقبول اجتماعيا، بحيث يؤثر على النظام العام للمدرسة ويؤدي إلى نتائج سلبية بخصوص التحصيل الدراسي، ونحدده في العنف المادي كالضرب والمشاجرة، والسطو على ممتلكات المدرسة، والتخريب داخل المدارس والكتابة على الجدران والاعتداء الجنسي، والقلق والانتحار، حمل السلاح الأبيض، والعنف المعنوي كالسب والشتم والسخرية، الاستهزاء، العصيان وإثارة الفوضى بأقسام الدراسة. (أحمد حويتي، 2006، 12)

كما يعرفه دويك (2000) بأنه "كل تصرف يؤدي إلى إلحاق الأذى بالآخر، قد يكون الأذى جسديا أو نفسيا، فالسخرية والاستهزاء من الأشخاص، وفرض الآراء بالقوة وإسماح الكلمة البذيئة جميعها صور مختلف للعنف". (دويك، 2000، 1)

"وهو إفراط في السلوك الانفعالي لشخص ما للسيطرة على علاقاته مع الآخرين".

(Violence handbook, 2004)

الفصل الثالث: _____ المشكلات السلوكية - العنف المدرسي (أنموذجا)

أما أبو عليا (2001) فيعرفه بأنه "جملة الممارسات الإيذاية البدنية أو النفسية التي تقع على الطلبة من قبل معلمهم، أو من قبل بعضهم في المدرسة". (أبو عليا، 2001، 107)

وعن Wimi-Cotte (1989) فيرى بأن العنف السلوكي هو تلك الطاقة التي تخرج على سلوكيات مختلفة تأخذ سمة العدوان. (Wimi-Cotte, 1989, 38)

وعليه ومما سبق ذكره فتعرف الباحثة العنف المدرسي بأنه مجموع السلوكات العنيفة أو بعضها، التي يقوم بها التلاميذ اتجاه المدرسين، أو التلاميذ اتجاه بعضهم البعض، أو التلاميذ مع كل أعضاء الإدارة المدرسية، سواء كان هذا العنف لفظي أو مادي، مباشر أو غير مباشر، أو بمعنى ثان أن العنف المدرسي يشير إلى كل السلوكات غير المقبولة اجتماعيا وتربويا، وتؤثر هذه الممارسات على السير الحسن للعملية التعليمية التعلمية، وبالنظام العام للمؤسسة التربوية.

2- أنواع العنف المدرسي:

أ- العنف حسب الماهية والشكل:

إن العنف المدرسي لا يختلف في ماهيته وأشكاله عن العنف بصفة عامة، لذلك قد يكون عنفا مباشرا أو غير مباشر، وقد يكون عنفا فرديا أو عنفا جماعيا، كما قد يكون عنفا بدنيا أو لفظيا أو رمزيا، وبالإضافة إلى ذلك تظهر لدى الطلاب في المؤسسات التربوية بصفة عامة ثلاثة أنواع من العنف هي:

1- العنف الناتج عن استفزاز:

وهو العنف الذي يسبقه دافع، بحيث يسعى الطالب عن طريقه إلى الدفاع عن نفسه ضد هذا الدافع الذي قد يكون تهديدا أو غيره.

2- العنف لإثبات الذات:

يظهر هذا العنف في مرحلة المراهقة، حيث يحاول الطالب في هذه المرحلة إثبات ذاته، كما يهدف هذا النوع من العنف الذي يمارسه بعض الطلاب إلى السيطرة والتسلط على الآخرين وإزعاجهم أو إغاضتهم.

الفصل الثالث: _____ المشكلات السلوكية - العنف المدرسي (أنموذجا)

3- العنف الموجه إلى رموز الموضوع الأصلي:

وهذا النوع من العنف هو العنف ذاته غير المباشر الذي يوجه إلى أحد رموز الموضوع الأصلي، وليس إلى الموضوع الأصلي المثير للاستجابة العدوانية، فعندها لا يستطيع الطالب توجيه العنف إلى الموضوع الأصلي المثير للاستجابة العدوانية، فإنه يوجه عنفه اتجاه أحد رموز هذا الموضوع الأصلي، فمثلا عندما لا يستطيع الطالب أن يوجه عنفه إلى المدرّس لسبب أو لآخر، فإنه يوجهه إلى سيارته أو أحد ممتلكاته، وهكذا.

ب- العنف بحسب الجهة مصدر العنف:

يقسم العنف المدرسي إلى:

1- عنف من خارج المدرسة:

وهو العنف الذي مصدره جهة خارج المدرسة، كالعنف الآتي من خارج المدرسة على أيدي مجموعة من البالغين ليسوا طلابا ولا أهالي، يأتون إلى المدرسة من أجل التخريب أو الإزعاج أو خلافه، والعنف الآتي من قبل فرد أو مجموعة من الأهالي، يأتون إلى المدرسة دفاعا عن أبنائهم، فيقومون بالاعتداء على نظام المدرسة والإدارة والمعلمين، مستخدمين أشكال العنف المختلفة كالشتم والتهجّم والضرب وخلافه.

2- عنف من داخل المدرسة:

وقد يكون:

- عنفا بين الطلاب أنفسهم.
- عنفا بين المعلمين أنفسهم (المضاربات).
- عنفا بين المعلمين والطلاب.
- عنفا موجه ضد ممتلكات المدرسة.

وتعد المضاربات من أنواع العنف الشائع في المدارس وفي غيرها. (الطيّار، 2005،

59-60)

الفصل الثالث: _____ المشكلات السلوكية - العنف المدرسي (أنموذجا)

3- الأسباب والعوامل المؤدية للعنف المدرسي:

1.3- الأسباب النفسية والفردية:

هناك الكثير من الباحثين من ركز على الأسباب النفسية كأحد العوامل التي تؤدي إلى أن يسيء الأفراد والتلاميذ لأصدقائهم أو أنفسهم أو أساتذتهم، وللعامل النفسي دور أساسي في دفع الفرد إلى أنماط معينة من السلوك، ومنها السلوك الانحرافي وهي مبنية على الغرائز والعواطف والعقد النفسية، والإحباط والقلق، فالغرائز هي استعدادات فطرية نفسية جسمية تدفع الفرد إلى إدراك بعض الأشياء من نوع معين، وأن يشعر الفرد بانفعال خاص عند إدراكه لذلك الشيء، من أسباب سلوك العنف عند الطالب ما يرجع إلى شخصية الطالب نفسه، وهي الشعور المتزايد بالإحباط، تمرد المراهق على طبيعة حياته في الأسرة والمدرسة، عدم القدرة على مواجهة المشكلات، عدم إشباع الطالب بحاجاته. (حسين، 2007، 341)

كما أن للصدمات النفسية تأثير كبير جدًا، فالإنسان جسم ونفس ويؤثر كل جانب في الجانب الآخر، فالإعاقات الجسدية والعقلية على سبيل المثال، تؤثر في حدوث الاضطرابات أو المشكلات السلوكية والانفعالية لدى الفرد.

كما أن الأفراد يتعرضون إلى صدمات وتجارب تمزق مشاعر الأمن لديهم، وتؤدي إلى عدم شعورهم بالكفاية واللياقة وتدفعهم إلى الشذوذ، حيث تترك هذه الصدمات جروحاً من الصعب علاجها، واستجاباتهم غير المرغوبة من الأفراد المحيطين بهم، وربما تعم من قبل الأفراد على المواقف المشابهة، فتغدو مرضية تمنعهم من التكيف السوي.

- إن تعثر التلاميذ وفشلهم المتكرر في الامتحانات يؤدي إلى عدم اهتمام أساتذتهم والإدارة والأسرة بهم، مما يؤدي بهم إلى الإحباط جراء تكرار الفشل في الامتحانات، وهذا بمثابة دافع رئيسي لحدوث العنف لإثبات قدراته نتيجة إحساسهم بالعجز، على عكس التلاميذ الناجحين الذين لهم حظ أوفر في الاحترام من طرف الجميع.

ويعتبر الحرمان من بين أحد الأسباب المؤدية للسلوك العدواني، لأن هذا الأخير ما هو إلا تعبير ورد فعل عن الحرمان من العطف والحنان والرعاية والحاجات الأساسية، فإذا شعر المراهق بهذا الحرمان فيحاول التعويض عنه من خلال تصرفات وسلوكات عدوانية عنيفة، قد تكون في بعض الأحيان لا شعورية قصد التعويض عن هذا النقص والحرمان الذي يعاني منه. (شريف، 2016، 68)

الفصل الثالث: _____ المشكلات السلوكية - العنف المدرسي (أنموذجا)

من جهة أخرى عدم تقدير التلميذ كإنسان له كيانه وقيمته، وعدم منحة فرصة للتعبير عن مشاعره، وإهانته وإذلاله من قبل المدرس أو طرف آخر كلها عوامل تدفع التلميذ إلى إصدار سلوكات تتصف بالعنف.

2.3- العوامل الأسرية:

على الرغم من أهمية الوظائف التي تقدمها الأسرة للفرد والمجتمع على حدّ سواء، بداية من عملية إنتاج الأفكار وإعدادهم فكريا، أخلاقيا، اجتماعيا، وانتهاء بتنظيم عملية التفاعل و بالتالي تشكيل السلوك السوي وغير السوي للطفل، إلا أن جزءا كبيرا من العنف الاجتماعي يتقرر داخل إطارها، باعتبارها المركز الأول لتكوين شخصية الفرد وتعديل مختلف سلوكاته، والجو الأسري أحد الأسباب الهامة التي تساهم في ظهور سلوك ما، ولقد أشار (باندورا وسيرز ولدافاز) إلى تأثير الآباء على الأبناء وتوارث ثقافة الآباء للأبناء، وكما يلعب الأب بصورة أكثر تحديدا للدور المؤثر في نقل قيم العنف إلى الأبناء. (Marvine, 1967,) (147)

فعندما أشار مارفين إلى دور الأب في نقل القيم إلى أبنائه، فقد كان من باب السلطة التي يتمتع بها الآباء في الأسرة، والقيم المتوارثة أو المتراكمة لديه من القيم الأسرية التي نشأ عليها. (الرواشدة، 2011، 1654)

حيث نرى من جهة أخرى أن التلاميذ المراهقين الأكثر عنفا، سبق وأن مروا بتجارب سوء المعاملة وخاصة في فترات الطفولة، ومن خلال عملية التنشئة الاجتماعية وتعرض الطفل إلى سوء المعاملة من (ضرب جسدي، إهانات، ألفاظ بذيئة، وغير ذلك) ومختلف الأنماط المشاهدة من القسوة والصراع بين أفراد الأسرة، يؤثر هذا على نفسيته وتنعكس على سلوكاته، فلا شك أن العنف الأسري يساهم في زيادة العنف المدرسي، فمعظم الدراسات تؤكد أن الأطفال يستطيعون تعلم العنف المشاهد من قبل الوالدين أو تعرضهم هم للعنف، ومن ثم احتمال اندماجهم في هذه السلوكيات العنيفة في المستقبل حسب نظرية التعلم الاجتماعي، من حيث أن السلوك العنيف مكتسب من خلال عملية النمذجة، فالعنف لا يولد ولادة المجتمع، وإنما يوضع فيه وضعا ويكون نمطا ثقافيا، شأنه شأن أنماط الانحرافات والفضائل الاجتماعية الأخرى، ويرتبط بثقافة مجتمعية كلية فهي له وتعمل على نموه.

الفصل الثالث: _____ المشكلات السلوكية - العنف المدرسي (أنموذجا)

لذلك لابد للآباء أن يكونوا قدوة حسنة للأبناء في تجسيد الوسائل الجيدة لحل المشكلات، وإرشاد الأطفال لحل المشكلات بالطريقة الصحيحة، والعمل على التقليل من التوترات والانفعالات، وإعطاء الأطفال فرصة أكبر للعب والحركة واستعمال المعززات الإيجابية المرتبطة بالسلوك العنيف.

فلاشك أن العنف الأسري يسهم في زيادة العنف المدرسي، فالأطفال يستطيعون تعلم العنف المشاهد وبالتالي احتمال اندماجهم في هذه السلوكيات العنيفة مستقبلا.

ومن المتغيرات الأسرية الأخرى التي ترتبط بالعنف المدرسي، ضعف الرقابة الوالدية وغياب أحد الوالدين لفترة طويلة، حيث أن وجود الآباء في حياة أطفالهم يكون مهما لجعلهم تحت رقابة والديهم، فضعف الرقابة والإشراف على سلوك الطفل من خلال ترك الأسرة وترك الطفل لوحده، نتيجة انشغال الوالدين أو عجزهما يؤدي به لممارسة العنف، في حين الرقابة تعتبر سببا في انخفاض مشاركة الأطفال في السلوكيات العدوانية.

متغير آخر يدفع الأطفال والمراهقين إلى العنف أيضا، عدم الانسجام الأسري وتفاقم المشكلات وتفكك الأسرة مثل الطلاق، الفقر، البطالة، انخفاض المستوى الاقتصادي والاجتماعي، نقص المساندة الاجتماعية، فهم يسلكون بشكل غير سرّي ومن ثم غالبا ما يلجؤون للسلوك العدواني في المدرسة لجذب انتباه الآخرين. (عبد العظيم حسين، 2007، 269-271)

وهذا ما أكدته دراسة يسرى العلي (2014) التي كان من أبرز نتائجها أنه من بين أسباب العنف المدرسي التفكك الأسري. (المصري، عبد الرؤوف محمد، 2014، 214)، ودراسة الدكتور مصباح عامر (2003).

كما يشير الغامدي من خلال تقرير للأمم المتحدة لعام 2006، والمتضمن لإحصائيات دولية مهمة عن العنف الأسري، حيث أشار إلى أن منظمة الصحة العالمية تقدر بأن 53000 طفل قد توفي على مستوى العالم في العام 2002 نتيجة للقتل، وأن 150 مليون فتاة و37 مليون طفل تحت سن الثامنة تعرضوا للعنف الجنسي أثناء 2002، وهذه الظاهرة منتشرة أيضا في الجزائر خاصة في الفترة الأخيرة ظاهرة اختطاف الأطفال والاعتداء عليهم جنسيا وقتلهم، ضف إلى ذلك جرائم وجنوح الأحداث التي وصلت إحصائياتها إلى الآلاف. (وناسي، 2017، 252)

الفصل الثالث: _____ المشكلات السلوكية - العنف المدرسي (أنموذجا)

وعليه يمكن تلخيص العوامل الأسرية الأخرى كما يلي:

- طبيعة علاقة التلميذ مع والديه (الحماية الزائدة والتدليل).
- علاقة التلميذ بإخوته وتأثيرهم على بعضهم البعض.
- ترتيب ووضع الأبناء في الأسرة.
- التنشئة الاجتماعية الخاطئة (كالحرمان، فرض الطاعة، السلطة الأبوية، القسوة في المعاملة، التسامح مع العنف، موقف الوالدين من التعلم، اختلال الجو الاجتماعي، ...)

ومن هنا يتضح أن الأسرة تشكل نواة عملية التنشئة الاجتماعية، فهي التي ينبغي أن تقدم للنشأ القدوة الصالحة، والاتجاهات الوالدية بمثابة المحدد الرئيسي لسلوك الطفل في أي مكان، سواء في البيت أو المدرسة، فالأسرة هي التي تنقل ومنذ اللحظة الأولى تعاليم الدين، وتغرس القيم والسلوك الاجتماعي المقبول وغير المقبول، فهي تمارس المراقبة الاجتماعية على سلوك الأطفال وحمائتهم من الانحراف ومن مختلف المشكلات السلوكية والأخلاقية والانفعالية، وتنمي في نفوسهم الدافعية للعمل والانتاج والابتكار والتسامح مع أنفسهم ومع المجتمع، ولكن غياب دور الأسرة وتغيير تركيبتها وكثرة انشغالاتها المادية خاصة، تجعل من الطفل والمراهق فردا يحس بالاغتراب وعدم الاستقرار وغياب الأمن، مما يولد القلق، الاكتئاب، والذي يؤدي إلى السلوكات العنيفة غالبا، وإلى الانحراف والخروج من الأسرة والمدرسة، وحاجة المراهق المتعلم في هذه المرحلة تتمثل في الحاجة إلى الاستقرار النفسي والعاطفي، الحاجة إلى الفهم الصحيح من الآخرين، الحاجة إلى التهيؤ لأداء وظائفه الاجتماعية المختلفة، وحاجته إلى فهم دوره في المجتمع. (كتفي، 2021، 51)

وعليه ترى الباحثة أن نوع العلاقة الأسرية غير السوية التي يسودها التوتر والصراعات وإساءة معاملة الطفل، تترك آثار سلبية على سلوك الأبناء، وأن العنف المبكر في المرحلة الأولى من الطفولة، يعد أحد المؤشرات القوية لظهور العنف فيها، ويظهر هذا السلوك العنيف سواء في مرحلة المراهقة أو الرشد.

من جهة ثانية فإن وجود الأسرة ككيان وقيامها بمختلف وظائفها وأدوارها، لا يعني بتاتا خلو الحياة الاجتماعية من ممارسات تتعارض تماما مع المنظومة القيمية للمجتمع هذا ما حواه الواقع الاجتماعي من انحرافات سلوكية مختلفة ترجع بالتأكيد إلى عوامل اجتماعية،

الفصل الثالث: _____ المشكلات السلوكية - العنف المدرسي (أنموذجا)

سياسية واقتصادية مرتبطة بأحد بنى المجتمع. (زروخي، علي شريف، بن قفة، 2017،
(105

3.3- العوامل المدرسية:

وتعتبر من بين العوامل الاجتماعية لمؤسسة اجتماعية لا تستطيع فصلها عن واقع المجتمع وحركته والتغيرات الحادثة فيه، وأن العنف هو نتاج لهذه التغيرات، ونتاج عن اختلال التوازن الذي ينشأ عن تطور المجتمع واتساع الفوارق الاجتماعية، وهي المؤسسة الثانية بعد الأسرة إذ تسهم بدور فعال في تنشئة الطفل ونموه نفسيا، واجتماعيا، وتربويا، ولكن هناك ملامح ومتغيرات قد توجد في السياق المدرسي تساعد على خلق بيئة غير آمنة، تشجع على ظهور سلوكيات العنف والعدوان لدى التلاميذ، ومنه نجد أن أسباب العنف تختلف داخل المدارس باختلاف البيئة الداخلية والخارجية للمدرسة، وحتى بالنسبة لأعضاء المدرسة (تلميذ، معلم، إدارة)، ويعد النمط العمراني للمدارس أحد الأسباب المساعدة على تفشي ظاهرة العنف بداخلها، حيث نجد أن المجتمع المدرسي (الثانويات) في كثير من الحالات قد تحتوي على قاعات التعليم والمخبر والإدارة ودورة المياه والمطعم، ونادرا ما توجد فيها مرافق للترفيه والمساحات الخضراء، وهذا هو واقع مؤسساتنا التعليمية المزري الذي يزيد من التوترات الاجتماعية التي يعيشها التلاميذ يوميا دون مبالغة. (لعبيدي، 2013، 76)

كما أن نظام المدرسة بكامله من معلمين وإداريين وأخصائيين، قد توجد بينهم علاقات يجتاحها دوما التوتر والمشاحنة، وهذا ما أكدته الكثير من الكتاب:

Halliman (1987), Bos, ruijters, Visscher (1990), Janosz, (1990, 111)

أن بناء المدرسة ونظامها الداخلي السيء بالإضافة إلى مناخها كلها عوامل تؤثر على سلوك المراهق، والموقع الجغرافي لها تقربها من أماكن ذات تجمع كبير، ونقص الأمن أمام المدارس، مما يؤدي إلى خلق جو من الفوضى والارتباك والتوتر الانفعالي، فتعكس آثاره على الأستاذ والتلميذ، وفيما يلي مجموعة من الأسباب التي لا بد من ذكرها فيما يخص تأثير البيئة المدرسية:

الفصل الثالث: _____ المشكلات السلوكية - العنف المدرسي (أنموذجا)

أ- الاتجاه التسلطي في المؤسسات التعليمية:

إن سوء السلوك من جانب التلاميذ، قد ينشأ نتيجة لظروف التعليم والنظم والعلاقات السائدة داخل البيئة المدرسية، مثل أساليب التدريس الاستبدادية القائمة على التسلط والاستبداد وتقييد الحرية، مما يؤدي إلى الشعور بالظلم، وبالتالي إلى العدوان. (بن حمودة، دون سنة، ص 88-89)

ويضيف (محمد، 1998) مجموعة من المتغيرات المدرسية ومنها:

- سوء معاملة بعض المدرسين للطلاب، وذلك يولد لدى بعض الطلاب شعورا بالكراهية نحو المدرسة. (بلعسة، 2018، 422)
- التركيز على جوانب الضعف عند التلميذ والإكثار من انتقاده.
- عدم وجود تقدير للتلميذ كإنسان له احترامه وكيانه، والاستهتار من أقواله وأفكاره.
- استخدام المعلمين للعنف والذين يعتبرونه نموذجا للطلاب، حيث يأخذونهم الطلاب قدوة لهم.

- متطلبات المعلمين والواجبات المدرسية التي تفوق قدرات الطلاب وإمكانياتهم. (مجيد، 2008، 282-283)

- قلة كفاءة الأستاذ أو المعلم وضعف معنوياته في ظل المناخ المدرسي القائم، فالمعلم لم يستطع القيام بالمهام التي أُعدّ لها، وضعفت كفاءته في تسيير العملية التربوية وحصر وقته غي عمليات التلقين والتحفيز والشرح، وفي الوقت ذاته ضعفت معنوياته لأسباب أخرى كثيرة، ولم يعد يهتم بعمليات التوجيه والتهديب، وتقديم نموذج المربي للتلاميذ، وحل مشكلاتهم على المستوى الفردي، وانتقلت علاقة بعض المدرسين مع تلاميذهم إلى علاقات تتسم بالقسوة والترهيب والتوبيخ، وهي جميعا مثيرات أدت إلى مشكلات سلوكية كثيرة منها مشكلة العنف.

ب- ضعف السلطة المدرسية:

- حيث أن كل من الأساتذة والإدارة المدرسية يتحملون مسؤولية كبيرة في تربية النشء، إلا أنهم لا يتمتعون بسلطة قانونية كافية. (بن حمودة، د.ت، 88-89)
- عدم وجود لجان لتأديب التلاميذ وعدم توافر التعاون بين المدرسة وأولياء الأمور.

الفصل الثالث: _____ المشكلات السلوكية - العنف المدرسي (أنموذجا)

- ازدحام الفصول الدراسية ونقص المرافق الضرورية وقلة أو انعدام الخدمات. (العيسوي، 2012، 38-39)

- ضعف الكفاءة التربوية والعلمية لدى الأستاذ بسبب نقص التكوين للأعضاء الفاعلين في النظام، مما يؤدي إلى عدم قدرة الأساتذة على إدارة التلاميذ.

- التمييز بين التلاميذ من طرف بعض الأساتذة، وتجاوز المقاييس النظامية المعمول بها، وتشنت العلاقات بين الأستاذ والتلاميذ. (Paquin, 2004, 91)

- الغيرة والإحباط اللذان يتسبب فيهما الأستاذ أو المعلم دون قصد وذلك بتقدير الناجح فقط، لا يعطي أهمية للتلميذ الفاشل تعليميا الذي لا يتجاوب معه، فيولد لدى التلميذ إحباطا يكون وراء ممارسة فعل العنف.

- مناخ مدرسي مغلق يسوده الكبت والقهر والاستبداد، الأمر الذي يولد إحباط يدفع إلى تصرفات عنيفة بين التلاميذ.

- عدم وضوح القواعد والضوابط التي تحدد ما هو جائز وما هو غير جائز في سلوك التلاميذ داخل المدرسة.

- قد تعود تلك الفوضى والهمجية أيضا، إلى الإجراءات الجديدة التي تضمنها القانون التوجيهي للتربية والتعليم المدرسي الجديد، بحيث أصبح الأستاذ بمقتضاه يخشى التلميذ إن هو شدد عليه الخناق، أو تصرفات بعض الأولياء الذين يقتحمون حرم المدرسة لتوبيخ الأستاذ أو الاعتداء عليه إن عاقب التلميذ، وهي تصرفات تشجع التلميذ على الانحلال والهمجية. (لعبيدي، 2013، 67-68)

ج- اعتماد المناهج التعليمية على الكم على حساب الكيف:

ويعني ذلك قصور المناهج من الناحية العملية في القيام بدور التنمية الشاملة للتلاميذ، فعلى الرغم من التطورات السريعة والمستمرة التي حدثت في مناهج التعليم الثانوي، ما زال مفهوم المنهج من الناحية العملية قائما على المقرر والكتاب المدرسي، وتعظيم قيمة التحصيل والتذكير وابتعاد المنهج عن القيام بدوره الحقيقي في إحداث التنمية الشاملة للتلميذ، حيث أن الجهود مركزة على اتهام البرنامج فقط دون مراعاة الجوانب الأخرى للعملية التعليمية، مما يولد لدى التلميذ ضغوطات نفسية تولد سلوكيات عنيفة كرد فعل عن عدم الاستيعاب.

الفصل الثالث: _____ المشكلات السلوكية - العنف المدرسي (أنموذجا)

- 1- قلة النشاطات الترفيهية والرياضية التي تسمح بالترويح عن نفسه.
- 2- عدم الاهتمام بالتربية الإسلامية من الناحية الكمية والكيفية، فمثلا التوقيت الأسبوعي للمادة ساعة واحدة في المتوسط، وهي بهذا تتساوى حصة الموسيقى، كما أنها أقل أهمية من حصة التربية البدنية، أما في التعليم الثانوي فقد ألغى تخصص علوم الشريعة كشعبة وقلص حجمها كمادة. (بوسعدية، 2011، 64-65)
- 3- عدم استخدام الأسلوب الحواري والديمقراطي مما يحدث علاقات متأزمة مع أفراد الجماعة المدرسية.
- 4- كثافة البرامج وعدم استجاباتها للحاجات النفسية وعدم بنائها على أسس ترعى الميول والرغبات لدى التلاميذ.
- 5- كثافة الحجم الزمني الأسبوعي للدراسة وتأثيره على قدرات وطاقات التلاميذ.
- 6- اعتماد بعض الأساتذة أساليب بيداغوجية تلقينية وكلاسيكية غير مناسبة، وبعيدة عن الحيوية وخالية من التحضير، مما يجعل الفصل الدراسي عبارة عن أداة منفرة مؤدية إلى التوتر ومصدر للقلق أكثر منها فضاء تعليميا وتربويا.
- وفي هذا المجال قد أثبتت العديد من الدراسات التي أجريت في مختلف النظم التربوية، أن المعلم الذي ينتهج الأسلوب التسلطي ولا يكف عن توجيه اللوم والنقد للتلاميذ، هو أقل المعلمين نجاحا في السيطرة على النظام في الفصل والعكس.
- (Bernard, Charlot, et jean claud, 1997, 63)
- 7- استعمال الأساتذة أو الإدارة أساليب التي تعتمد على التخويف والتهديد، وفي بعض الحالات استخدام العقوبات المعنوية والمادية كالإفراط في اللوم والذم، التأنيب والعقاب، وتوجيه التوبيخ، ... إلخ.
- 8- تعتبر متطلبات التدريس.
- 9- ينبغي التركيز على بعض الممارسات الخطيرة التي تصدر عن بعض المدرسين، والمتمثلة في الفصل بين التلاميذ والتميز بينهم، واتباع الانحياز في معاملاتهم وتقدير إنجازاتهم المدرسية، من شأنه أن يعكر أجواء العلاقات بين التلاميذ والأساتذة، فبمجرد شعور تلميذ يظلم في نقاط الامتحانات يجعله يشعر بالقلق، مما ينعكس على نظرته للمدرس وللمادة الدراسية وربما المدرسة.

4.3- عملية توجيه التلاميذ:

إن ميول التلاميذ لتخصص معين لا يقل أهمية عن العديد من العوامل التي يعتمد عليها في عملية التوجيه، إذ من المؤكد أن التلميذ الذي يميل إلى تخصص معين سيبدل قسارى جهده في ذلك ولا يحس بالملل والتعب، فمراعاة حاجات و ميول التلاميذ يعطي قوة دافعة تعجز أي وسيلة أخرى أن تمدهم بها، ولابد من الاهتمام بالتلاميذ في حدود الإطار العام لمطالب المجتمع، فإن ذلك سيؤدي في النهاية إلى مخرجات يحتاجها المجتمع وتسهم في بنائه، وسد احتياجاته وتلبية مطالبه، وبهذا أصبح التعليم نوع من الاستثمار إذ يراعي ميول التلاميذ، التي تعكس رغباته الدائمة وإمكاناته الحقيقية، التي يمكن بواسطتها توجيه الطالب ترويا ومهنيا حتى تحقق له أكبر قدر ممكن من احتمالات النجاح. (الخطيب، 1988، 122-123)

وقد بينت مجموعة من الدراسات (Cottell, 1961)، (Corden, 1962)، أنه كلما ازداد ميل التلميذ نحو المادة الدراسية كلما زاد تحصيله فيها والعكس صحيح، والتلميذ إذا وضع في شعبة لا يميل إليها ولا تتناسب مع قدراته، قد يكون عرضة للتوتر وانخفاض مردوده الدراسي، فضلا عن كثرة تغيباته وتمرده عن المدرسة. (بوسحاقي، 1999، 9)

5.3- العوامل الاقتصادية للعنف المدرسي:

تتمثل العوامل الاقتصادية المسببة في ظهور العنف لدى التلاميذ، وانتهاجهم للسلوك الفاسد العنيف تجاه الآخرين والمحيطين بهم، من تدني الدخل الأسري بشكل تتحقق معه حالة من الحرمان، وعدم القدرة على إشباع المطالب الضرورية والحاجات الأساسية للتلميذ، كالغذاء المناسب والسكن الصحي الملائم وتوفير أكثر قدر من التعليم، إلى جانب بعض الاحتياجات الضرورية الأخرى، أو زيادة مخصصات التلميذ بما يفوق عن حاجته، فنتيجته أن التلميذ يلجأ إلى التبذير والإسراف، أو الاتجاه إلى السلوكيات السلبية. (إيهاب عيسى المصري، 2014، 135)

6.3- العوامل الثقافية:

للثقافة أثر كبير في تشكيل شخصية الفرد وتحديد استجاباته على وفق منظومة من المعايير، والقيم والأهداف التي تفرزها الثقافة أيضا، والعنف بوصفه ظاهرة اجتماعية هو في الوقت نفسه مكتسب ثقافي، إذ أنه لا يظهر إلا لدى الإنسان ابتداء من اللحظة التي تتخطى الطبيعة ذاتها إلى ثقافة، فالثقافة التي يعيش في كنفها الأفراد تحمل الكثير من صفات العنف كما أنها تشجع على ارتكابه. (عبد الحسين، 2014، 102)

7.3- العوامل السياسية والاجتماعية:

إن الوضع السياسي والاجتماعي لأي دولة من أجهزة حكومية رسمية ذات صلاحيات، وسلطة ضعيفة يؤدي إلى حالة من الفوضى الاجتماعية وإلى غياب النظام والقانون، هذه الأوضاع تتيح الفرصة أمام تفشي ظواهر العنف غير المراقبة. (بن يمين، 2014، 58)

بالإضافة إلى البيئة الاجتماعية، فاللوائح والنظم والإمكانية الاقتصادية والثقافية، والعلاقات بين الطبقات من الأجناس المختلفة داخل المجتمع، كما أن للفقر، التفرقة العنصرية حيث يؤدي تواجدها في بيئة معينة إلى احتمال ظهور وخاصة العنف. (اللالا وآخرون، 2011، 279)

إن الثقافة السائدة في المجتمع وبعض العادات الخاطئة قد توصل لظاهرة العنف فكرا وممارسة، ويمكن حصر الأسباب الاجتماعية فيما يلي:

- غياب التوجيه الاجتماعي:

إن الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر وإرشاد الناس إلى ما ينفعهم في الدنيا والآخرة وتحذيرهم مما يضر، مصداقا لقوله تعالى "ولتكن منكم أمة يدعون إلى الخير ويأمرون بالمعروف وينهون عن المنكر وأولئك هم المفلحون". (آل عمران، الآية 104)

فغياب التوجيه الاجتماعي يؤدي إلى تفكك الروابط الاجتماعية والتباعد بين الأجيال المختلفة، وهذا من شأنه أن يساعد على ممارسة العنف وهلاك المجتمع. (بوسعيدة، 2011، 59-61)

الفصل الثالث: _____ المشكلات السلوكية - العنف المدرسي (أنموذجا)

- جماعة الرفاق:

يرتبط معنى الجماعة بعلاقة الإنسان مع الآخرين، وهذا ما أكدته نظريات علم النفس الاجتماعي بالأخص جهود (دوركاييم - Durkeim) و(لوين - Lown)، إلخ، ويطلق لفظ الجماعة على أي تجمع يضم فردين أو أكثر، والطالب المراهق ينزع للانضمام إلى مجموعات طلابية ونوادي رياضية وعلمية، والجمعيات الثقافية والنشاطات الاجتماعية والمدرسية، ويرى المراهق أن الانتماء لجماعة ما والولاء لها بمثابة البديل لسلطة الأسرة التي يرغب الانفصال عنها والاستقلال بعيدا عن تأثيراتها، فالجماعة التي ينتمي إليها التلميذ بمثابة الإطار المرجعي الذي منه يستمد الفرد معايير، ويستند عليه في تبرير مواقفه واتجاهاته، وفي كثير من الدراسات ينسب العنف إلى جماعة الرفاق (رفقاء السوء)، ففي دراسة فريال صالح حول العنف المدرسي في الأردن، تبين أن نسبة 70,2 % أن سبب العنف يعود إلى رفقاء السوء. (خميسي، 2005، 51)

يتضح مما سبق أن الأسباب والعوامل المؤدية للعنف المدرسي متعددة منها ما يرجع إلى الفرد نفسه، مثل سمات الشخصية والضغوطات والاحباطات التي يواجهها، والقيم والمهارات التي يملكها في مواجهة مواقف الحرمان والخوف وتزامنه مع مرحلة المراهقة، والتي لها تأثير سلبي على السلوك ومنها ما يرجع إلى الأسرة والمدرسة والإعلام والمجتمع، والتي يدخل في نطاقها ثقافة المجتمع والظروف الاقتصادية من فقر وبطالة والظروف السياسية، وتأثير الإعلام في اكتساب العنف، كلها عوامل مسؤولة عن العنف المدرسي مسؤولية جماعية، ولا تعد المدرسة وحدها هي المسؤولة عنها، ومؤسسات المجتمع سابقة على المؤسسة التربوية ومتزامنة معها في التأثير على شخصية التلميذ أو الطالب.

هذه العوامل تعمل بصورة تفاعلية يؤثر بعضها في بعض، وتختلف هذه الأسباب من تلميذ إلى آخر عند ممارسته العنف، إلا أنه مهما كانت الأسباب الكامنة المؤدية إلى ممارسة سلوك العنف في الوسط المدرسي، فإن جانب من المسؤولية يقع على عاتق إدارة المدرسة (المدير، المستشارين، الأساتذة، المشرفين التربويين،) لعدم احتوائهم لهؤلاء التلاميذ وتوعيتهم وتنقيفهم والتعامل مع المشكلات التي تواجههم، ومساعدتهم على حلها أو التخفيف منها عن طريق تنمية مهارات الحوار والتفكير الانفعالي، أو وضع برامج تربوية

الفصل الثالث: _____ المشكلات السلوكية - العنف المدرسي (أنموذجا)

لذلك، وعليه نقول أن الأسباب المدرسية من أهم أسباب ظهور العنف، لأن المناخ المدرسي بما يحتويه من ضغوطات يساهم في حدوث مختلف الاضطرابات والمشكلات السلوكية والانفعالية، وبالأخص سلوك العنف وانفعال القلق اللذين يتوقف كل منهما إلى حد كبير على المناخ المدرسي السائد داخل المؤسسة التعليمية، فإذا كان يسودها المناخ المدرسي السلبي الذي يعيق عملية التعلم ويساعد على ظهور هذه المشكلات، فهو يؤدي إلى سلوكيات عنيفة كانعكاس لسلبية هذا المناخ، فكلما نعرض التلاميذ لخبرات ومواقف مهددة وعدائية زادت تصرفاتهم وسلوكياتهم المقلقة والعنيفة، على عكس المناخ الذي يلبي معظم احتياجات التلميذ، بداية من المعاملة التي يتعامل بها التلميذ مع مجموع أفراد المجتمع المدرسي (أساتذة، إداريين، تلاميذ) ويتصل بهؤلاء جميعا من أولياء تلاميذ ومستشارين وأخصائيين نفسيين، في مواجهة السلوكيات المنحرفة التي تؤدي لاحقا إلى مشكلات سلوكية وانفعالية، فلا بد من تأهيل ومساعدة الطلاب المشكّلين على تحقيق التوافق، وإكسابهم وتزويدهم بمهارات وخبرات نافعة تساعدهم على تجاوز مشكلاتهم أو التعامل معه وحلّها، بخاصة أن هذه المشكلات ما هي إلا انعكاس للصعوبات الأكاديمية للتلميذ، باعتبارها نتيجة حتمية للإحباط المستمر الناجم عن عدم قدرة التلميذ على القيام بالمتطلبات الأكاديمية، ودور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني هو توجيه السلوك الإيجابي والعمل على استقراره وتشجيعه من خلال عملية المتابعة والمراقبة.

وعليه ترى الباحثة من خلال استعراض العوامل والأسباب المؤدية إلى العنف المدرسي بصفة خاصة والمشكلات السلوكية بصفة عامة، أن أسبابها متعددة ومتنوعة وبالتالي لا يمكن عزو المشكلات السلوكية وبالأخص العنف المدرسي إلى سبب بعينه وتجاهل الأسباب الأخرى، فيمكن أن تكون هذه المشكلات نتاج تظافر عدة أسباب وليس سببا واحدا ، فالعادات والسلوكيات الخاطئة والشاذة المتعلمة من المحيط الاجتماعي، تلعب دورا أساسيا في تشكيل السلوك المضطرب، وكذلك العمليات الداخلية والعوامل النفسية، البيولوجية، الغريزية، والتعلم غير الملائم في المراحل الأولى.

4- مظاهر العنف المدرسي:

العنف كغيره من أنماط السلوك الإنساني لا يتخذ صورة واحدة فقط بل أنه يتخذ العديد من المظاهر ويرجع هذا لطبيعة الإنسان، حيث أن الإنسان متغير في ذاته، متغير في تصرفاته وأفعاله من وقت لآخر ومن زمن لآخر، كذلك يختلف باختلاف المواقف التي يتعرض لها في الحياة اليومية.

أما سلوك العنف في المدرسة، فهو يختلف باختلاف الجنس والمرحلة النمائية التي يمر بها التلاميذ، فالعنف في مراحل الطفولة يتمثل في الضرب، الركل، الدفع، إلخ، ولكن مع تزايد نمو الفرد ودخوله في مرحلة المراهقة، نجده يميل إلى العنف اللفظي أكثر (السخرية، الاستهزاء، السب، الشتم) في الاستجابة على المواقف الإحباطية والمثيرة للغضب. وتتمثل مظاهر العنف المدرسي فيما يلي:

- الشتم والسب:

يعرف الشتم بأنه الكلام القبيح والسب شتم لمن أعلى أو أدنى، إذ أن الشتم يسبب ضررا كبيرا في عملية النمو النفسي عند التلميذ المتمدرس، لذلك فهو أكثر تحسسا للكلمات الخارجة التي يمكن أن ينال من احترامه لنفسه وثقته بقدراته، إذ أنه بحاجة ماسة إلى كل الدعم والتشجيع الذي يمكن أن يحصل عليه بلا شك، ليس إلى الانتقام ولا للتعليقات الجارحة، وقد يشعر بالقلق على مظهره وعلى ملبسه وعلى قوته البدنية وعلى الإنجاز على الصعيد المدرسي، ولهذه الأسباب يترك السب والشتم والتعليقات غير المفيدة أثرا لا يمحي في ذات التلميذ.

- الإيماءات والإشارات:

وقد يستخدم التلميذ العدوانية إلى استعمال الرجلين والأظافر والأسنان والرأس والعينين في إيماءات وإشارات تلحق الأذى النفسي بتلميذ آخر، وتوجيه النقد إليه بالكلام الجارح في غرفة الصف، ويشعره بالدونية أو العجز أو الخطر، ولا جدال أن هذا النمط من التهديدات الذي يمارسه التلاميذ العدوانيين عندما يكون الأستاذ ملتفتا إلى السبورة، مما يسبب الجرح والإحباط للتلميذ. (بن قفة، 2014، 88)

الفصل الثالث: _____ المشكلات السلوكية - العنف المدرسي (أنموذجا)

- مشكلة التأخر والغياب عن المدرسة:

إن التأخر والغياب عن المدرسة ظاهرة أصبحت تتكرر باستمرار، وهذا يبين سوء تكيف التلاميذ مع الحياة المدرسية، وذلك يعود إلى أسباب متنوعة كإصابة التلميذ بأمراض مزمنة أو عدم حبه للمدرسة أو كرهه لأحد المدرسين، وقد تعود للأبوين حيث لا ينظمان أوقات التلميذ، أو تعود لأسباب إلى المدرسة ذاتها، كأن يكون المناخ المدرسي يتسم بالقسوة والتهديد أو المنهج المدرسي لا يحقق حاجات التلميذ ولا يرتبط باهتماماته. (الداهري، 2000، 117)

- مشكلة الهروب من المدرسة:

يعبر الهروب من المدرسة في غالب الأحيان عن رغبة التلاميذ في الابتعاد عن المدرسة (مرسي، 1993، 173)، كما يعود إلى ذلك إلى أسباب عديدة كالمعاملة التي يتلقاها التلميذ في المدرسة من طرف المدير، أو المعلم، نقص الرقابة الأسرية، أو الحساسية الزائدة للنقد أو التأثر برفقاء السوء.

- تخريب أملاك الدولة:

يقوم بعض التلاميذ أحيانا بالتسبب في إحداث خسائر كبيرة في تجهيزات المدرسة وفي أثاثها، مثلا تكسير النوافذ، المصابيح، الكراسي، الطاولات، الأدراج، فالتلاميذ بهذه الأعمال يعبرون عن سخطهم ضد بعض السلطات في المدرسة أو المعلمين، للبحث عن مكانتهم المتميزة وجلب الاهتمام الذي لم يتحقق أو يشبع من النشاطات المدرسية، والبحث أيضا عن الشعور بأهميتهم في المدرسة. (دراسة تربوية، 1993، 288-290)

- الشغب:

هو حالة عنف مؤقتة ومفاجئة تعترى بعض الجماعات أو التجمعات أو فردا واحدا أحيانا، ويمثل إخلالا بالأمن وخروجا عن النظام وتحدي السلطة لمندوبيها على نحو ما يحدث من تحول مظاهر سلمية، أو إضراب منظم تصرح به السلطة إلى هياج عنيف، يؤدي إلى الإضرار بالأرواح والممتلكات، إذ يتجسد الشغب عند التلميذ أنه عند شرح المعلم للدرس كان يكثر الضحك مثلا بدون سبب، أو إحضار أدوات خارجة عن نطاق الأدوات المدرسية. (سيد عبد الله، 2001، 653)

الفصل الثالث: _____ المشكلات السلوكية - العنف المدرسي (أنموذجا)

وهناك مظاهر عديدة أخرى تتمثل في:

- الاعتداء الجسدي على الزملاء.
- العنف ضد الأساتذة والإداريين. (وزارة التربية الوطنية، 1993، 16)
- الغش في الامتحانات. (وزارة التربية الوطنية، 1993، 145)
- مشكلة حفظ النظام في الصف. (وزارة التربية الوطنية، 1993، 290)

نخلص مما سبق أن ظاهرة العنف في الوسط المدرسي تختلف من حيث الجنس والمرحلة النمائية التي يمر بها التلميذ، وتظهر لنا في عدة أشكال (مادي، لفظي، رمزي)، كما أن أسبابه متعددة منها ما يرجع إلى الفرد وتزامنه مع مرحلة المراهقة والتي لها تأثير سلبي على السلوك، ومنها ما يرجع إلى الأسرة والمدرسة والإعلام والمجتمع.

5- الآثار المترتبة عن العنف المدرسي:

إن جميع الأديان السماوية كرمت الإنسان وحرّمت عليه العنف، وقال تعالى "ولقد كرّمنا بني آدم" (سورة الإسراء، الآية 70)، كما قال الله تعالى "يوصيكم الله في أولادكم" (سورة النساء، الآية 11)، وقال رسول الله صلى الله عليه وسلم "اتقوا واعدوا بين أولادكم" كما قال كذلك "من لا يرحم لا يُرحم".

وأكدت المجتمعات والمنظمات الدولية ومن بينها منظمة الأمم المتحدة التي تدافع عن حقوق الإنسان بشكل عام وحقوق الطفل بشكل خاص، على ضرورة توفير الأجواء الحياتية المناسبة لنمو الفرد نموا جسديا أو نفسيا سليما متكاملًا بعيدا عن العنف، وأن الأفراد والجماعات التي تلجأ إلى سلوك العنف في تعاملها مع الآخرين، وفي علاج وحل مشكلاتها السلوكية والاجتماعية وحلها يؤدي ذلك إلى آثار سلبية تعود على الفرد والمجتمع بأكمله، حيث أن:

- العنف يؤدي إلى مزيد من العنف.
- اضطراب العلاقات الاجتماعية والإنسانية بين الطلبة من جهة وبين الطلبة ومعلميهم من جهة أخرى.
- اضطراب العلاقات داخل الأسرة وتفككها.

الفصل الثالث: _____ المشكلات السلوكية - العنف المدرسي (أنموذجا)

- الإحباط والانطواء على الذات.
- التهرب والعجز والشعور بالفشل وعدم تحمل لمسؤولية الانحراف وارتكاب الجريمة،
- إلغاء وجود العقل وتحكيمه.
- وجود آثار على الجوانب النفسية والاجتماعية والاقتصادية، والسلوكية والقيمية سواء لدى الأفراد أو لدى المجتمع بأكمله. (الدليل الوقائي لحماية الطلبة من العنف والإساءة، 2006-2008، 21)

لقد أثبتت العديد من الأبحاث بأن هناك آثار لعملية الاعتداءات على الأطفال على أدائهم الاجتماعي والسلوكي والانفعالية، فتشير (ودف، أرمه، 1994) بأن الأطفال المؤذين في غالب الأحيان تجدهم مشتتين، قلقين ومتوترين، يبدا عليهم الحزن كثيرا كما تبدا عليهم الرغبة في أن يفهمهم من يحيط بهم، وكأنهم غير مفهومين، وفي مقولة أخرى "الأطفال المؤذين يتميزون بما يلي: شديدي الحساسية، قليلي الثقة بأنفسهم وأحيانا بشكل متطرف، مواقفهم النفسية والانفعالية غير مستقرة". (مجيد، 2000، 286-287)

- وقد أشارت الدراسة الميدانية إلى جملة من التأثيرات التي تنشأ عن العنف في المدرسة:
- مشكلات في التوافق وانخفاض تقدير الذات.
- سيطرة الأفكار الانتحارية والشعور بالوحدة النفسية والقلق العام والقلق الاجتماعي.
- الانعزالية ونقص العلاقات الاجتماعية ونقص الأصدقاء، وعدم المشاركة في الأنشطة الاجتماعية والأنشطة المدرسية.

كما أوضحت بعض الدراسات أن ضحايا العنف المدرسي يعانون كثيرا من الأعراض السيكوسوماتية، مثل الصداع وألم في البطن، ويعاني هؤلاء الضحايا من الشعور بالخوف وعدم الأمان، وعدم الرضا عن الحياة المدرسية، والتسرب من المدرسة بشكل دائم أو متقطع، وعدم القدرة على التركيز وتشتت الانتباه والقيام بسلوكيات غير ملائمة اجتماعيا. (حسين، 2007، 297)

الفصل الثالث: _____ المشكلات السلوكية - العنف المدرسي (أنموذجا)

ونلخص أهم آثار العنف على شخصية التلميذ في المجال (السلوكي، التعليمي، الاجتماعي والانفعالي) في الجدول التالي:

**جدول رقم (3) يوضح آثار العنف على التلميذ
في المجال (السلوكي، التعليمي، الاجتماعي، الانفعالي)
(القرالة، 2011، 30-31)**

المجال السلوكي	المجال التعليمي	المجال الاجتماعي	المجال الانفعالي
- اللامبالاة. - عصبية. - مخاوف غير مبررة. - مشاكل انضباط. - عدم القدرة على التركيز. - السرقة والكذب. - تحطيم الأثاث والممتلكات في المدرسة. - عنف كلامي مبالغ فيه. - التنكيل بالحيوانات.	- انخفاض في التحصيل التعليمي. - التأخر عن المدرسة. - غيابات متكررة. - عدم المشاركة في الأنشطة المدرسية. - التسرب من المدرسة بشكال دائم أو منقطع.	- الانعزالية عن الناس. - قطع العلاقات مع الآخرين. - عدم المشاركة في النشاطات الجماعية. - تعطيل سير النشاطات الجماعية. - العدوانية اتجاه الآخرين.	- انخفاض الثقة بالنفس. - الاكتئاب. - ردود فعل سريعة. - التوتر الدائم. - شعور بالخوف وعدم الأمان. - عدم الهدوء والاستقرار النفسي.

6- بعض استراتيجيات مواجهة العنف المدرسي:

للقاية من العنف المدرسي يلزم التصدي للعوامل المؤدية إليه، ومعالجتها بصورة علمية، ويجب أن تركز الجهود الوقائية على مرحلتَي الطفولة والمراهقة، نظرا لأن السلوك العنفي يتكون في غالبيته من خلال عملية تطويرية تبدأ عادة في مراحل الطفولة المبكرة، وينبغي اتخاذ مجموعة من التدابير الهادفة إلى استئصال الشر من النفس البشرية، والتي تؤدي إلى أيقاض الضمير الديني، الذي يعد الضابط الداخلي لدى كل فرد لضبط سلوكه وفق الأنظمة المعمول بها، ويحول دون العدوان والعنف الذي في جوهره تعد على حقوق الآخرين. وتتمثل أهم التدابير الإسلامية التي ينبغي على مؤسسات المجتمع ترسيخها، وتربية أفراد المجتمع عليها في ترسيخ العقيدة الإيمانية، كونها الأساس الأول لمنع السلوكيات الإجرامية والانحرافية ومنها السلوكيات العنيفة، وقد ربط القرآن الكريم بين الإيمان والأمن في

الفصل الثالث: _____ المشكلات السلوكية - العنف المدرسي (أنموذجا)

العديد من آياته، قال تعالى: "الذين آمنوا ولم يلبسوا إيمانهم بظلم أولئك لهم الأمن وهم مهتدون" سورة الأنعام الآية (82).

وهذه بعض السلوكيات التي تخفف من العنف وهي:

- التزام العبادة والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر.

- المسجد وأثره في الوقاية من العنف.

- تحقيق التكافل الاجتماعي.

بالإضافة إلى بعض الإجراءات الوقائية التي لا بد من اتخاذها.

- دور الأسرة، دور المدرسة، الارتباط بالرفقة الصالحة سواء داخل المدرسة أو خارجها.

- وسائل الإعلام ودورها من الوقاية من العنف. (الطيّار، 2005، 79-88)

كما نذكر بعض الاستراتيجيات التي حاولت أن تعالج هذه الظاهرة:

1.6- طريقة الزي الرسمي أو الموحد :

وهي طريقة وقائية طبقت حديثاً في بعض المدارس في المجتمع الأمريكي وهي مبنية على فكرة أن توحيد الزي المدرسي لدى الطلاب يخفف من حوادث الانضباط، ويحسن من اتجاهات الطلاب ويخلق بيئة تعلم ملائمة، بحيث تزول الفقرة بين التلاميذ ولا يشعر الفقير منهم ينقص يجعله يسلك سلوك سلبي تجاه غيره من التلاميذ. (زيادة، 2007، 79-82)

2.6- برامج المراقبة :

ومن أمثلة هذه البرامج ما يعرف برنامج الحرم المدرسي المسدود وهو ما يعرف في بلادنا بنظام الداخلي ونصف الداخلي، حيث لا يُسمح للتلاميذ الذين يقيمون بالمؤسسة من مغادرتها طيلة أيام الأسبوع.

3.6- برامج التسامح الصفري :

حيث أن إدارة المؤسسة لا تتسامح مع أي تلميذ غير قادر على اتباع القواعد والنظام.

4.6- برامج تدريبية على إدارة الغضب وحل المشكلات :

وذلك لما للتدريب من تأثير إيجابي على خفض العنف والعدوان وتعليم التلاميذ كيف يكونون على وعي بالحالة النفسية لديهم عندما يواجهون الغضب، وكذلك نجد التدريب على حل المشكلات التي تواجههم (من خلال مساعدتهم على تحديد آرائهم ومقاومة ضغوط الأقران وتوليد استجابات سلوكية بديلة عن السلوكات العنيفة).

5.6- برامج التدريب على المهارات المعرفية :

وهو تدريب يستهدف مقاومة الأفكار الخاطئة واللاعقلانية التي تدفع التلاميذ إلى العنف بالاعتماد على نظرية الإرشاد المعرفي.

6.6- إنشاء خلايا الإصغاء والمتابعة النفسية والتربوية بالثانويات :

وهو الإجراء الذي جاء تجسيدا للتوصيات المنبثقة عن الأعمال الدراسية الخاصة بظاهرة العنف في الوسط المدرسي، والمتابعة اليومية في الميدان لحالات التوتر النفسي، حيث تبين الحاجة الماسة إلى دعم التكفل بالقضايا التربوية والنفسية والاجتماعية للتلاميذ بآليات تعتمد أكثر على تجديد أساليب تنظيم الحياة المدرسية بتنشيط خلية الإصغاء باعتبارها عملا إرشاديا يقوم به مستشار التوجيه في المؤسسات التربوية، قصد معالجة بعض المشكلات في حينها قبل أن تستفحل وتؤثر سلبا على العملية التعليمية. (وزارة التربية الوطنية، 2014)

خلاصة:

لقد باتت ظاهرة العنف ظاهرة سلوكية ملاحظة ومعروفة في سلوك الإنسان، وقد استفحلت في كيان المجتمع ككل وتعددت معانيه وتفاوتت حدّته، وتداخلت العوامل والأسباب التي تمهد له وتغذّيه. وأصبح العنف يهدد المجتمع بصفة عامة والمؤسسات التعليمية بصفة خاصة، ولا يكاد يقتصر على مرحلة تعليمية دون أخرى، ويعتبر العنف المدرسي من بين أخطر أنواع العنف في المجتمع.

تنوعت الأسباب المؤدية له بين الاجتماعية والاقتصادية والنفسية وحتى السياسية، وأخرى تعود إلى نظام التعليم والمناهج والطرائق التربوية، والبيئة المدرسية وطبيعة عمل الأستاذ، وطبيعة التقييم التعليمي، إضافة إلى التنشئة الأسرية، ... كلها عوامل تتداخل فيما بينها لتؤسس للعنف في الوسط المدرسي، والخطر هو غياب الاهتمام به نظريا وعلميا، والبحث في مسبباته ودواعي انتشاره.

وعليه فالمدرسة ليست المؤسسة الوحيدة المسؤولة عن تفشي ظاهرة العنف بل كل مؤسسات المجتمع، كما أن التخفيف من حدّتها والتعامل معها ليس مسؤولية المرشد المدرسي فقط بل لابد من تضافر الجهود بين مختلف الأطراف الفاعلة والتصدي لها ومنع استفحالها، وذلك بإقصاء كل ما من شأنه أن يوفر الجو المساعد على ظهورها، والعمل على توفير الظروف المساعدة على التمدد لفسح المجال أمام التلاميذ للتعبير عن حاجاتهم واحترام شخصيتهم، وإعطاء معنى للنشاطات المدرسية والدور الأهم والفاعل في تغيير السلوكات السلبية إلى الإيجابية.

وبناء الجانب النفسي والاجتماعي والقيمي والجمالي ينصب على مستشار التوجيه والإرشاد، لأن التلميذ من خلال معاشته لهذه الجوانب يجد نفسه يتفاعل معه ويتأثر به ويؤثر فيه. لذا وجب على المؤسسة التعليمية أن تكون بيئة تدعيمية آمنة للطلاب تساعد في نموهم أكاديميا واجتماعيا وانفعاليا وسلوكيا، وتجعل مناخها في اتساق يفضي إلى مزيد من النمو والتطور لكل ذات بالتعاون مع الأسرة ومع جميع المحيطين به.

الفصل الرابع:

المشكلات الانفعالية

القلق (أنموذجا)

- تمهيد.

1- تعريف المشكلات الانفعالية.

2- القلق.

1.2- تعريف القلق وبعض المفاهيم ذات العلاقة.

2.2- مكونات القلق.

3.2- أعراض القلق.

4.2- مستويات القلق.

5.2- أنواع القلق.

6.2- أسباب القلق.

7.2- النظريات المفسرة للقلق

8.2- تأثير القلق على الأداء

9.2- علاج القلق.

- خلاصة.

- تمهيد:

يعد القلق من العوامل الأساسية للصحة النفسية وهو يمثل أحد الانفعالات التي تصيب الأفراد، وقد احتل القلق في الفترة الأخيرة الصدارة من بين المشكلات الانفعالية، لدرجة أن الكثير ممن أطلقوا على العصر الذي نعيشه بعصر القلق، وهذا نتيجة المتغيرات التي طرأت على المجتمع، اقتصادية، اجتماعية، سياسية، ثقافية ودينية، والتي تترك آثارها على الأفراد لذا أطلق عليه عصر القلق، وأرجعت أسبابه لدى الكثير من العلماء والتربويين إلى ضعف القيم الدينية، الخلقية، التفكك الأسري، صعوبة تحقيق الرغبات الذاتية، شدة الإغراءات الحياتية مع التطورات التكنولوجية المختلفة.

وهو إحدى حقائق الحياة كونه من أهم المشكلات التي يعاني منها العامة والخاصة، ولا يكاد يوجد إنسان لا يعاني من القلق بأنواعه وبصورة تكاد تكون يومية وخاصة في ظل ضغوط الحياة المختلفة.

1- تعريف المشكلات الانفعالية:

- الانفعال:

- لغة:

في اللغة الانفعال هي جمع انفعال، والانفعال مأخوذ من الفعل (انفعل) بمعنى تأثر، فقد عرف مجمع اللغة العربية انفعال ومنفعل تأثر به انبساطا وانقباضا. (مصطفى، 2009، 110)، رغم أن مفهوم الانفعال من المفاهيم الشائعة في علم النفس.

- اصطلاحا:

لا يوجد تعريف اصطلاحي واحد يعترف به جميع المتخصصين في مجال علم النفس، فهو كما يرى (دافيروف) بأنه "جالة داخلية تتصف بجوانب معرفية خاصة، وإحساسات وردود أفعال فسيولوجية وسلوك تعبيرية معين، وهو ينزع للظهور فجأة ويصعب التحكم فيه". (الداهري والكبيسي، 1999، 140)

أما ورتمان وآخرون (Wortman & all, 1992, 350) فعرفوا الانفعال على أنه "ردود لا إرادية إلى حد كبير تشمل تغيرات عميقة سواء منظورة أو غير منظورة". يدل لفظ الانفعال (Emotion) إلى ما يتعرض له الكائن الحي من تهيج أو استشارة، يتجلى فيما يطرأ عليه من تغيرات فسيولوجية كارتفاع ضغط الدم وزيادة ضربات القلب،... إلخ، وما ينتابه من مشاعر وأحاسيس وجدانية قوية.

فالدور المركزي الذي تلعبه الانفعالات في البيئة التربوية قد تأكد منذ زمن بعيد، في الثلاثينات من القرن الماضي أعلن المركز الأمريكي للتربية أن المشاعر والانفعالات والاتجاهات، وجميع المكونات الانفعالية هي عوامل مؤثرة في تفسيرنا للحياة وبالتالي في سلوكنا. (الريماوي، 2006، 263)

يعد الجانب الانفعالي نهجا كان له الدور الفعال في تفسير الشخصية منذ الستينات على يد باندورا (Bandura, 1963) الذي أكد أن لالتزان الانفعالي دورا في إزالة غبار الخوف والتردد من عدم قدم الأفراد على أداء مهام معينة، فالأفراد بإمكانهم قراءة أنفسهم من خلال إدراكهم لأفكارهم وحالتهم الانفعالية التي خلقوها لأنفسهم، وما اعتمدته نظرية (Goleman, 1995) عن إدارة الانفعالات حيث عدّها أساس الوعي الاجتماعي والتواصل

الفصل الرابع: _____ المشكلات الانفعالية - القلق (أنموذجا)

مع الآخرين وأساس النجاح في حياة الأفراد، فهي كفاءات ومهارات قابلة للتطور وضرورية لتكامل فريق العمل.

فالانفعالات تشكل جزءا مهما وأساسيا في البناء النفسي للإنسان، وهي التي تحدد معالم شخصيته ومستوى طاقاته وقدراته والأسلوب الذي يسير عليه حياته، وهذا ما أكدته توكر (Tucker, 2000) من أن الاتزان الانفعالي هو الذي يحدد قدرات الفرد في التعامل مع المحيط وحل المشكلات.

(Salovey & Caruso, 2001, 131-132)

والانفعالات هي مجموعة من الاستجابات السلوكية المتغيرة التي تظهر على الفرد في مراحل النمو المختلفة، ثم تتحول بالتدريج إلى عواطف، وتعكس كل مرحلة من مراحل النمو مجموعة من المواقف الانفعالية المناسبة، كالفرح والحزن والغضب والكراهية والقلق والخوف، فإذا سادت الانفعالية الإيجابية أصبح الفرد سعيدا، وإذا طغت الانفعالات السلبية أصبح تعيسا مضطربا. (الريماوي، 2006، 198)

وعليه ومما سبق ذكره فقد استنتجت الباحثة أن الانفعال عبارة عن مشاعر داخلية وفطرية تبرز بشكل واضح كرد فعل لتأثير حدث معين يؤثر على الفرد من جميع النواحي النفسية والعقلية والسلوكية، والاجتماعية والفيزيولوجية، وقد يعبر عن السوء الانفعالي أو يعبر عن الاضطراب الانفعالي، ويظهر عادة في شكل سلوكيات خارجية مصحوبة بكثير من التغيرات الفسيولوجية.

- المشكلة:

تعرف المشكلة على أنها زيادة أو نقصان في المجالات المعرفية والانفعالية والسلوكية، بمقارنة هذا النقص الزيادة بمستوى مقبول أصلا، إلى أن السلوك هو حالة البيئة التي يعيش فيه الفرد، والمشكلات هي حصيلة التفاعل بين الفرد والبيئة، والمشكلة تنمو نتيجة التفاعلات الفاشلة بين الأفراد. (الحري، 2008، 13)

وعرف (ديوي) المشكلة بأنها حالة شك وارتباك تعقبها حيرة وتردد تتطلب عملا وبحثا للتخلص من هذه الحالة، واستبدالها بحالة من الارتياح والرضا.

كما عرفها (راجع، 1991) بأنها موقف جديد يكون بمثابة عقبة تعوق إرضاء حاجات الفرد ورغباته.

الفصل الرابع: _____ المشكلات الانفعالية - القلق (أنموذجا)

- المشكلة الانفعالية:

عرفها (راجع، 1991) على أنها حالة انفعالية مؤلمة تنشأ من الإحباط الموصل لدافع أو أكثر من الدوافع القوية، وتقترن بحالة من التردد والحيرة والقلق والتوتر. (راجع، 1991، 447)

- الانفعال والعاطفة:

الانفعال كما سبق تعريفه حالة جسمية ثائرة ومؤقتة، أما العاطفة فهي تراكم انفعالي أو تنظيم وجداني ثابت نسبيا حول فرد أو فكرة أو شيء معين.

- الانفعال والمزاج:

الحالة المزاجية حالة انفعالية معتدلة تلازم الفرد فترة من الزمن أو تعاوده باستمرار وقد تصطبغ بالآلام أو بالسرور، فالمسرور تجذبه وتراوده الأفكار السارة، والمتألم عادة يميل إلى الأفكار المظلمة، وعلى العموم فإن الحالة المزاجية من حيث مدتها أطول بقاء من الانفعال من حيث درجتها فإنها أقل حدة منه. الفرد حينما يسمع خبرا أو يشاهد موقفا فإنه يتألم، فإذا ذهب الألم لمدة قصيرة فإنه انفعال، وإن استمر طيلة يوم أو أكثر فإنه مزاج. (الداهري، 2010، 247)

2- القلق:

1.2- تعريف القلق وبعض المفاهيم ذات العلاقة:

- لغة:

قلق - قلقًا: لم يستقر في تحديد مكان واحد، وقلق ولم يستقر على حال، وقلق واضطرب وانزعج فهو قلق، وأقلق الهم فلانا أزعجه.

عرفه (ابن منظور، د.ت، 2726) أنه الانزعاج ويقال بات قلقا وأقلق غيره، وقلقه حركه من مكانه، كما عرفه (إبراهيم وآخرون، 1973، 756) بأن أصله (قلق وقلقًا: أي لم يستقر في مكان واحد ولم يستقر على حال، واضطرب وانزعج)، (المقلاق: الشديد القلق، يقال رجلا مقلاق وامرأة مقلاق).

يتضح من هذه التعريفات اللغوية أنها اتفقت في دلالتها على أن القلق يقصد به الاضطراب وعدم الاستقرار وعدم الطمأنينة.

الفصل الرابع: _____ المشكلات الانفعالية - القلق (أنموذجا)

- اصطلاحا:

وقد تعددت وجهات النظر حول مفهوم القلق، وكان الاختلاف فيما بينهم ممثلا في العوامل المسببة للقلق، وكذا المرحلة التي يبدأ فيها، إلا أنها اتفقت حول محتواه وأنواعه، وفيما يلي بعضا من تلك التعريفات: (نيفين، عبد الرحمن المصري، 2011، 27)

والقلق عبارة عن انفعال إنساني أساسي ويعرف بأنه "انفعال غير سار وشعور بتهديد أو عدم راحة أو استقرار، مع إحساس بالتوتر والشدة وخوف دائم لا مسوغ له من الناحية الموضوعية، وغالبا ما يتعلق هذا الخوف بالمستقبل والمجهول"، كما يعرف القلق على أنه "استجابة مفرطة لمواقف لا تعني خطرا حقيقيا، والتي قد لا تخرج في الواقع عن إطار الحياة العادية، لكن الفرد الذي يعاني من القلق يستجيب لها غالبا كم لو كانت ضرورات ملحة، أو مواقف تصعب مواجهتها". (أبو زيد، 1987، 76)

وتجدر الإشارة إلى أن التعريف السابق ينطبق على القلق المرضي، ويعني ذلك أن هناك نوعا آخر من القلق يعد سويا طبيعيا، والقلق السوي استجابة طبيعية لمواقف تسبب القلق لدى معظم البشر، ومن مثيراته مواقف الامتحان كالقلق الذي يشعر به الطالب قبل الامتحان، وعليه يمكن التفرقة بين القلق المرضي والقلق السوي تبعا لما يلي:

- نوعية المواقف المسببة له.
- شدة الأعراض: هل هي حادة.
- دوام الأعراض: هل هي مزمنة. (عبد الخالق، 1990، 477)

يرى "مسرمان" أن القلق حالة من التوتر الشامل خلال صراعات الدوافع ومحاولات الفرد للتكيف، والقلق استجابة انفعالية يثيرها الخوف من مجهول، كما أنه دافع لكثير من أنواع السلوك في حالة اعتدالية القلق، أما إذا كان القلق بدرجة عالية فإنه يصبح مدمرا للفرد فيقل اتزانه النفسي وعرضة للأمراض.

عرف فرويد (Frued) القلق بأنه نوع من الانفعال المؤلم يكتسبه الفرد خلال المواقف التي يصادفها، فهو يختلف عن بقية الانفعالات الأخرى غير السارة كالشعور بالإحباط أو الغضب أو الغيرة، لما يسببه من تغيرات جسمية داخلية يحس بها الفرد، وأخرى خارجية تظهر على ملامحه بوضوح. (محدب، 2011، 54)

الفصل الرابع: _____ المشكلات الانفعالية - القلق (أنموذجا)

يعرفه فاروق السيد عثمان "اضطرابا يعطل الفرد وطاقاته في مجال السلوك، فهو يجعله منسحبا منعزلا خائفا لا يشارك الآخرين ولا يستطيع التعبير عن نفسه، كما أن أدائه المهني أو الدراسي أقل من طاقاته وقدراته الفائقة". (السيد عثمان، 2001، 85)

يرى اريك فروم (يرى اريك فروم (E.Frome) إلى أن القلق هو نتاج الضغوط الثقافية والبيئية، ويعتقد أن المجتمع الحديث مسؤول ولا شك عن كثير من الاضطرابات النفسية. (كامل، 2003، 06)

ويعرفه أحمد عكاشة القلق على أنه "شعور غامض غير سار مصحوب بالخوف والتوتر متبوعا ببعض الإحساسات الجسمية، مثل زيادة نشاط الجهاز العصبي الإرادي، ضيق التنفس وسرعة ضربات القلب". (علي فايد، 2001، 46)

أما هورني فأرجعت القلق بصورة أساسية إلى علاقة الفرد بالآخرين، ويزداد هذا مع الزمن بسبب ما يسود المجتمع من تعقيد في القيم الثقافية، بل ومن تناقض بينهما. (السيد عثمان، 2001، 24)

كما ترى ماي (May, 1980) أن القلق هو توجس يصحبه تهديد لبعض القيم التي يتمسك بها الفرد، ويعتقد أنها أساسية لوجوده كشخص، وترى ماري أن للقلق أساسين وهما: الاستعداد الفطري والأحداث الخاصة التي تستحضر القلق عن طريق التعلم بأنواعه المختلفة.

يعرفه حامد زهران القلق بأنه حالة توتر شامل نتيجة توقع تهديد خطر فعلي أو رمزي قد يحدث، وبصاحبها خوف غامض وأعراض نفسية جسمية، لذا يمكن اعتبار القلق انفعالا مركبا من الخوف وتوقع التهديد والخطر. (حامد زهران، 1997، 484)

ولمنسي تعريف شامل للقلق مفاده بأن القلق عبارة عن إحساس الفرد بالرعب المستمر والخوف نتيجة لقيم معينة، بحيث يحملها الفرد بداخله أو من أحداث خارجية لا تبرر وجود هذا الإحساس، فالقلق قد يعني مجموعة أحاسيس ومشاعر انفعالية يدخل فيها الخوف والألم والتوقعات السيئة، وهو خبرة انفعالية مؤلمة يعاني منها الفرد عندما يشعر بخوف أو تهديد من شيء دون أن يستطيع تحديده بدقة أو بوضوح. (منسي، 1998، 36)

قدم الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع للاضطرابات العقلية (DSM VI) تعريفا للقلق بأنه حالة مرضية تتصف بالشعور بالرعب وبوجود عدد من الأعراض يشترط توفر

الفصل الرابع: _____ المشكلات الانفعالية - القلق (أنموذجا)

ثلاث منها على الأقل هي: وجود صعوبة في التركيز، وسرعة الانفعال وتوتر العضلات وإجهادها، واضطرابات النوم، كما تصاحبها أعراض تشير إلى النشاط الزائد للجهاز العصبي الإرادي. (عوض الله، 2008، 32)

وعرفه سبيلبرجر (Speilberger):

- القلق كحالة:

تعرف حالة القلق بأنها انفعالية موقفية مؤقتة، وتعتمد بصورة أساسية ومباشرة على الظروف الضاغطة، وتخفي هذه الحالة مع اختفاء مصدر التهديد، ويشير القلق كحالة إلى حالة انفعالية مؤقتة أو حالة الكائن الإنساني التي يتسم بها داخليا، وذلك لمشاعر التوتر والخطر المدركة شعوريا والتي تزيد من نشاط الجهاز العصبي الذاتي، فتظهر علامات حالة القلق وتختلف حالات القلق هذه في شدتها وتقلبها معظم الوقت. (البحيري، 1984، 11)

- القلق كسمة:

يشير هذا المفهوم إلى ظروف ثابتة في القابلية للإحساس بالقلق، أي يشير إلى الاختلافات بين الناس في ميلهم إلى الاستجابة اتجاه المواقف التي يدركونها كمواقف ضاغطة ومهددة، وقد أشار (سبيلبرجر) إلى أن الشخص الذي يتصف بمستوى عال من التهيو والاستعداد للقلق، يكون دائما في استعداد لإدراك أخطار وتهديدات في علاقاته بالآخرين فيستجيب لها بمستوى عال من القلق، وذلك أكثر من الشخص الذي يتصف بمستوى منخفض من سمة القلق، حيث تتضمن غالبا هذه الأخطار تهديدات على تقدير الفرد لذاته، فيتجه نحو السلبية وعدم التوافق النفسي-اجتماعي.

وتبنى هذه الدراسة تعريف سمة القلق كما يقيسها مقياس سمة القلق عند سبيلبرجر (Speilberger trait anxiety) الذي قام بترجمته وإعداده البحيري وعبد الرقيب أحمد سنة 1994، والذي يعتبر أن سمة القلق نزوع أو استعداد سلوكي مكتسب ثابت نسبيا في شخصية الفرد. ويعتمد على خبراته السابقة ويسهم في تكوين نظرته إلى العالم، ويتم قياسها في هذا البحث استنادا إلى الإجابات التقديرية على هذا المقياس من طرف أفراد العينات، وذلك بمعنى أن سمة القلق تعرف إجرائيا بأنها مجموع الدرجات التي يحصل عليها الفرد على بنود مقياس سمة القلق المستخدم في هذا البحث.

الفصل الرابع: _____ المشكلات الانفعالية - القلق (أنموذجا)

من خلال العرض السابق للتعريفات المختلفة نرى اختلاف الباحثين لتعريف القلق وذلك حسب زاوية تفسير كل واحد منهم، إلا أنهم اتفقوا على أن القلق هو حالة انفعالية ناتجة عن الشعور بالخوف من حدوث خطر أو تهديد داخلي أو خارجي المنشأ، وأنه نقطة بداية الاضطرابات النفسية والجسمية كعدم الارتياح والتوتر والارتعاش، وكل هذه التعريفات تكاد تجمع على أن القلق يتضمن:

- حالة انفعالية غير سارة.

- يظهر في شكل أعراض نفسية وجسمية، وأن سببه خوف غامض أو شعور بتهديد.

وعليه فالقلق حالة طبيعية يعيشها الفرد في حياته، وللقلق دور هام في حياة الفرد، حيث يقوم بدفع الأفراد للتقدم وخاصة القلق عند بعض الطلاب في الحالة الطبيعية وليس المرضية، فالطالب إذا لم يعان من مشاعر القلق في الحدود الطبيعية لن يقوم بالدراسة، وهنا يعتبر القلق سبب دافع وتحفيز للإنجاز، أما إذا زاد القلق عن الحدود الطبيعية فإنه يصبح مرضيا ويهدد تكيف الفرد واستمتاعه بالحياة.

وهذا ما أكد عليه (الشرييني، دون سنة، 21) بأن القلق هو أحد الانفعالات التي لا بد أن أي منا قد شعر به في ظرف ما، وهو إحساس داخلي ذاتي نستقبله في داخلنا، وقد لا يمكن لنا تفسيره فهو أحد الانفعالات السلبية غير المرغوبة مثل الألم والنفور، ورغم أنه في بادئ الأمر يكون مجرد إحساس داخلي إلا أن بعض التغيرات المصاحبة له تسبب ظهور علامات ملموسة، هي مظاهر القلق التي يمكن أن نلاحظها ويراها الآخرون من حولنا، ولكنه يظل في نطاق العواطف والانفعالات الطبيعية طالما كان استجابة مناسبة لموقف محدد، فهو بذلك لا يختلف عن غيره من المشاعر الإيجابية والسلبية المعتادة، مثل شعور السرور المصاحب للحظات النجاح والارتياح نتيجة تحقيق إنجاز، والألم بعد ارتطام عنيف، وكذلك شعور الجوع والقلق والرغبة الجنسية.

والقلق إما أن يكون حالة أو سمة، ويتضمن قلق الحالة بعض التغيرات الفيزيولوجية، وهي خبرة عابرة تتفاوت من حيث الشدة من وقت لآخر، أما إذا استخدم مصطلح القلق في وصف السمة الرئيسية لشخصية الفرد، كان معناه سمة القلق، أي أن الفرد يخير حالة القلق بصورة مزمنة تسمح بأن يقال عنه بأنه يتسم بسمة القلق.

الفصل الرابع: _____ المشكلات الانفعالية - القلق (أنموذجا)

2.2- مكونات القلق:

يرى (عبد المطلب أمين القريطي، 1998) أن القلق يشتمل على عدة مكونات هي:

أ- **مكون انفعالي وجداني:** يتمثل في مشاعر الخوف، الفزع، التوجس، التوتر، الهلع الذاتي والانزعاج.

ب- **مكون معرفي:** ويتمثل في التأثيرات السلبية لهذه المشاعر على مقدرة الشخص على الإدراك السليم للموقف والتفكير الموضوعي، والانتباه والتركيز وحل المشكلات، فيستغرقه الانشغال بالذات والشك في قدرته على الأداء الجيد، والشعور بالعجز وعدم الكفاءة، والتفكير في عواقب الفشل والخشية من فقدان التقدير.

ج- **مكون فيزيولوجي:** ويتمثل فيما يترتب على حالة الخوف من استشارة وتنشيط الجهاز العصبي المستقل أو اللاإرادي، مما يؤدي إلى تغيرات فيزيولوجية عديدة منها ارتفاع ضغط الدم وانقباض الشرايين الدموية وزيادة معدل ضربات القلب، وسرعة التنفس والعرق، ويذهب بعض الباحثين إلى أنه يمكن تمييز القلق بصورة واضحة عن الحالات الانفعالية الأخرى بوجود المصاحبات الفيزيولوجية. (بن مريجة، 2014، 16)

3.2- أعراض القلق:

- أعراض القلق بشكل عام:

يعرف القلق بأن أعراضه سائدة، وهو حالة داخلية مؤلمة من العصبية والتوتر والشعور بالرهبة، ويكون مصحوبا بإحساسات جسمانية مختلفة واستجابات مثل سرعة دقات القلب والخفقان، العرق والارتعاش، اضطرابات المعدة والشعور بالافتقار لمزيد من الهواء في الرئتين وآلام في الصدر. (كامل، 2004، 241-242)

بالإضافة إلى مجموعة من الأعراض الأخرى منها: الرجفة، جفاف الحلق، تهدج الصوت، التهيج والبكاء والصراخ، سرعة الحركة والتفكير الوسواسي والأرق، الأحلام المرعبة وفقدان الشهية.

قد يكون القلق رد فعل طبيعي للضغوط النفسية، ولكنه عندما يصبح شديدا وغير واقعي ومتكررا حول أحداث راهنة أو سابقة أو مستقبلية، فإنه يصبح اضطرابا، أما القلق المعتدل فهو بمثابة محرك للسلوك والأداء. (الخطيب، 208)

الفصل الرابع: _____ المشكلات الانفعالية - القلق (أنموذجا)

كما يمكن تقسيم أعراض القلق إلى ثلاث فئات:

- الأعراض البدنية.
- الأعراض النفسية.
- الأعراض المعرفية.

وفيما يلي عرض لأهم هذه الأعراض:

1- الأعراض البدنية: سرعة زائدة في دقات القلب، شحوب الوجه، نوبات في الدوخة والإغماء، ارتفاع ضغط الدم، سرعة النبض أثناء الراحة، نوبات العرق التي لا تتعلق بالحرارة أو الرياضة البدنية، الشعور بالاختناق. (العناني، 2000، ص114)

2- الأعراض النفسية: نوبة من الهلع التلقائي، الاكتئاب، ضعف الأعصاب، الانفعال الزائد، تشتت الانتباه، عدم القدرة على التركيز، عدم القدرة على النوم، كما يبدو الشخص القلق في حالة اضطراب في توافقه مع الآخرين، حيث يميل للعزلة والبعد عن التفاعلات الاجتماعية، وتبدو عليه عدم القدرة على إحداث تكيف ببناء مع الظروف والأشخاص والمواقف الاجتماعية.

3- الأعراض المعرفية: تتضمن مجموعة من الخصائص المعرفية على النحو الآتي:

- التطرف في الأحكام، إذ أن الشخص القلق يفسر المواقف باتجاه واحد، فالأشياء بالنسبة إليه إما بيضاء أو سوداء، وهذا ما ينعكس عليه ويجعله قلقا غير مرتاح.
- تبني اتجاهات ومعتقدات عن النفس والحياة لا يقوم عليها دليل منطقي، كالتسلطية والجمود العقائدي مما يحول بينهم وبين الحكم المستقل واستخدام المنطق بدلا من الانفعالات.

- الميل للاعتماد على الأقوياء ونماذج السلطة وأحكام التقاليد، مما يحولهم إلى أشخاص متفوقين، وعاجزين عن التصرف بحرية انفعالية عندما تتطلب لغة الصحة النفسية ذلك. (ياسين، 2015، 29-30)

4.2- مستويات القلق:

يشير (شاذلي، 2001، ص110) أن هناك ثلاث مستويات للقلق وهي كالتالي:

- **المستوى المنخفض للقلق:** يحدث تنبيه عام للفرد مع ارتفاع درجة الحساسية نحو الأحداث الخارجية، كما تزداد درجة استعداده وتأهيله لمواجهة مصادر الخطر في البيئة التي يعيش فيها، ويشار إلى هذا المستوى من القلق بأنه إنذار لخطر على وشك الوقوع، ويظهر من هذا المستوى أن درجة القلق ترتفع عندما يحدث تنبيه عام للفرد، أي في البيئة التي يعيش فيها، ويعتبر هذا المستوى من القلق قلق عادي عند الفرد لأن وظيفته تنبيه لخطر على وشك الوقوع.

- **المستوى المتوسط للقلق:** يصبح الفرد أقل قدرة على استجاباته، حيث يفقد السلوك مرونته ويستولي الجمود بوجه عام على امتحانات الفرد في المواقف المختلفة، ويحتاج إلى المزيد من بذل الجهد للمحافظة على السلوك المناسب في مواقف الحياة المتعددة.

- **المستوى المرتفع للقلق:** يتأثر التنظيم السلوكي للفرد بصورة سلبية أو يقوم بأساليب سلوكية غير ملائمة للمواقف المختلفة، ولا يستطيع الفرد التمييز بين المثيرات الضارة وغير الضارة، ويرتبط ذلك بعدم القدرة على التركيز والانتباه وسرعة التهيج والسلوك العشوائي. (محدب، 2011، ص56-57)

نخلص من كل هذا أنه كلما زاد القلق ازداد معه اضطراب سلوك الفرد، فالمستوى المنخفض للقلق يعتبر قلق عادي باعتبار أنه يحذر الفرد بخطر على وشك الوقوع، أما المستوى المتوسط فيكون الفرد أقل قدرة على السيطرة على سلوكه مما يؤدي إلى بداية الاضطراب السلوكي، في حين أن المستوى المرتفع للقلق فالفرد يفقد سيطرته على سلوكاته في كل المواقف المسببة للقلق، إلى أن يصبح الفرد غير قادر على التركيز وحسن التصرف وقد يفقد صوابه.

5.2- أنواع القلق:

شهد مجال علم النفس تصنيفات مختلفة لأنواع القلق طبقا لمتغيرات متعددة ومن هذه

التصنيفات نجد تصنيف (ديفيد شيهان) الذي صنف القلق إلى نوعين أساسيين هما:

- **قلق خارجي المنشأ:** ينشأ ذلك النوع من القلق من الخارج، ويستطيع في الأحوال الطبيعية أن يقوم برده على الضغط النفسي، أو الخطر يميز بوضوح شيئا ما يهدد أمنه وسلامته، ومن المعلوم أن انتشار هذا النوع من القلق يكون بمختلف الأعمار، إذ أن الضغوط النفسية تؤثر في جميع الأعمار. (ياسين، 2018، 33)

ويسمى كذلك (الواقعي أو الصحيح أو السوي) وهي محاولة الفرد تحقيق التوافق الاجتماعي، إلا أنه يواجه من المحيط السيء بعدم الأمن الاجتماعي أو الرفض الاجتماعي للإنسان. (فايد، 2003، 49)

- **قلق داخلي المنشأ:** وهو ذلك النوع الذي يولد الشخص ولديه استعدادا وراثيا، وعادة يبدأ بنوبات قلق تأتي بلا إنذار أو سبب ظاهر، فيشعر الشخص في هذه الحالة كأن الأمر يداهمه من داخل جسمه وليس استجابة لوقائع خارجية، وإن انتشار هذا النوع يبدأ من عمر تسع سنوات ولكن يصل إلى ذروته من 20 إلى 26 سنة. (ياسين، 2015، 33)

1.5.2- تصنيف أنواع القلق حسب سبيلبرجر (Spielberger): عام 1962 توصل سبيلبرجر رفقة كل من كاتل وشير وكامبل من خلال دراستهم للقلق إلى جانبين أساسيين فيه، وهما سمة القلق (Trait) وحالة القلق (Stat)، ولهذا أكد (سبيلبرجر، 1966) أن التحليل العاملي لأبحاث كاتل وشير قد كشفت عن وجود هاذين العاملين الواضحين في القلق.

- **حالة القلق:** هي رد فعل للشعور بالتهديد وتوقع الخطر، وهي وضع طارئ مؤقت عند الفرد تحدث له إذا تعرض لأحد موضوعات هذا القلق، وباختفاء هذا الموضع أو الابتعاد عنه تنتهي حالة القلق.

- **سمة القلق:** أما سمة القلق فهي استعداد كامن في الفرد، ويظل كامنا حتى يأتيه المنبه المناسب فيثيره، فيظهر في حالة قلق زائد وتتشكل لديه قابلية للقلق في المواقف المختلفة، وهذه السمة هي أكثر ارتباطا بالصحة النفسية وعرض عصابي. (زهران، 2000، 73)

الفصل الرابع: _____ المشكلات الانفعالية - القلق (أنموذجا)

ويتفق كل من كاتل وشير (1961) وكامبل (1963) واتكنسون (1964) وسيلبرجر (1966) على أن سمة القلق عبارة استعدادات سلوكية مكتسبة، ويعتبر كامبل هذه الاستعدادات دوافع وعرف اتكنسون (1964) هذه الدوافع بالاستعدادات التي تبقى كامنة حتى تثيرها مؤشرات المواقف داخليا وخارجيا. (بن براج، 2012، 68)

2.5.2- تصنيف أنواع القلق حسب فرويد (Frued): ثلاثة وهي:

- القلق الواقعي/الموضوعي (Objective Anxiety):

وهو خبرة انفعالية غير ممتعة تنتج من إدراك الفرد إلى وجود خطر في العالم الواقعي، كالخوف من شيء يستدعي الخوف مثل:

"اقترب حيوان مفترس". خطر خارجي ← إدراك الخطر ← خطر موضوعي.

ففي حالة القلق الموضوعي تتناسب شدة استجابة القلق مع مقدار الخطر الخارجي الذي استدعاه، وهو قلق محدد يستطيع الفرد إدراك دوافعه ويظهر على صورة خوف مثل الخوف الذي ينتاب الطالب قبل موعد الامتحان. (ياسين، 2015، 33)

ويعد هذا القلق بأنه القلق الأساسي في حياة الفرد أو هو القلق الضروري والمفروض أن يتزود الفرد به والذي يسمى بالقلق الصحي أو السوي.

ويضيف (التمان وآخرون-Altman & all) بأن القلق الموضوعي (السوي) هو استجابة انفعالية في وضعية غير ملائمة، ووظيفته في هذه الحالة تكيفية (Altman & all, 1990).

كما يمكن تعريفه بأنه استجابة طبيعية لمواقف الضغط أو الخطر أو التهديد، التي يكون الفرد على وعي بها وبظروفها وبعدها، حيث ينشط سلوكه لمواجهة تلك الحالة الباعثة على التوتر والضييق. (فايد، 2001، 49)

- القلق العصابي (Neurotic Anxiety):

وهنا تصبح مخاوف الأنا مبالغ فيها بسبب متطلبات الهو الغريزية، ونتيجة لهذا القلق قد تظهر نوبات الهلع وقد يظهر خوف غير منطقي من شيء لا يستدعي الخوف، وقد يظهر حزن مزمن من خطر وشيك الحدوث لا يوجد ما يثبت حدوثه.

الفصل الرابع: _____ المشكلات الانفعالية - القلق (أنموذجا)

وهو يسمى أيضا بالقلق المرضي، ويرى (فرويد - Freud) أن القلق العصابي يظهر في ثلاثة صور هي:

- صور قلق عام وهو غير مرتبط بأي موضوع محدد.
 - صور مخاوف مرضية بالنسبة لموضوعات ومواقف محددة.
 - صورة تهديد مصاحب لأعراض المرض النفسي.
- (عبد الخالق، 1987، 28)

ويعرف أيضا بأنه حالة مزمنة من الخوف الغامض، الذي لا تعرف أسبابه ولا يرتبط بموقف أو شيء محدد، لأنه بمثابة قلق منتشر يرافقه تغيرات نفسية وعضوية متنوعة، وغالبا ما يحدث على شكل نوبات أو يظهر بأعراض جسمية واضحة. (عبد الله محمد، قاسم، 2001، 287)

- القلق الأخلاقي (Moral Anxiety):

وهو نتيجة للصراع بين دوافع الهو ووظائف الأنا الأعلى، والتي عادة ما يصاحبها مشاعر قوية من الذنب والزيغ، وفي النوعين الأخيرين يعتبر القلق مرض ويحتاج لمعالجة، وقد يحدث الاضطراب نتيجة استخدام آليات الدفاع بطريقة مبالغ فيها، حيث أن آليات الدفاع تحدث نتيجة وجود خطر على الأنا، وقد يتعامل الأنا مع هذا الخطر إما من خلال الطرق الواقعية لحل المشكلات، أو من خلال الطرق غير الواقعية واللاشعورية لتحريف وإنكار الواقع، وأبرز هذه الآليات: الكبت، الإسقاط، الإزاحة أو الإبدال، التبرير، النكوص، الإنكار، التقمص، التعويض، التحويل العكسي والتسامي.

كما ينشأ هذا النوع من القلق نتيجة تحذير أو لوم الأنا الأعلى للأنا عندما يأتي الفرد، أو يفكر في الإتيان بسلوك يتعارض مع مبادئ وقيم الفرد، وهذا النوع ينتج عن مصدر داخلي مثله مثل القلق العصابي الناتج عن تهديد الهو الغريزية.

وحسب هول (Hool) فإن هذا النوع من القلق يستثار من أحاسيس الإثم أو الخجل عند الإنسان، وذلك عن طريق إدراك خطر مصدره الضمير، إذ أن الضمير الممثل الداخلي لسلطة الوالدين يهدد بعقاب الشخص إذا ارتكب أمرا ما، أو فكر في مخالفة الأهداف المثالية التي غرسها الوالدان في الشخصية.

الفصل الرابع: _____ المشكلات الانفعالية - القلق (أنموذجا)

كما أكد على ذلك كوري (Cory) بأن القلق الأخلاقي هو ناتج عن تأنيب الضمير، إذ يميل الأشخاص ذوو اليقظة المكتملة إلى الشعور بالذنب عند ارتكابهم أي عمل يخالف أخلاقياتهم. (ياسين، 2015، 33-34)

3.5.2- قلق الامتحان:

ويسمى أحيانا بقلق التحصيل، وهو نوع من القلق المرتبط بمواقف الاختبار، بحيث تثير هذه المواقف في الفرد شعورا بالخوف عند مواجهة الاختبارات، ويتولد قلق الاختبار في عمر مبكر نتيجة لاتجاهات المعلمين والوالدين والأطفال والآخرين، وهو شائع لدى جميع التلاميذ.

إن قلق الامتحان هو "استجابة لخطر مدرك وعدم القدرة على تحمل أو القيام بمهمة ما، ومن خصائصه شعور الطالب بأنه غير كفاء وتنقصه الدافعية لإنهاء المهمة التي يعمل بها، ولديه أفكار تنتقص من قيمته الذاتية بدرجة كبيرة، ويتوقع الفشل وفقدان الاعتبار من الآخرين". (Sarason et Sarson, 2008)

ويمثل قلق الامتحان ردود فعل انفعالية معقدة تستثير في الفرد شعورا بالتهديد الشخصي، نتيجة لتفسير الموقف الضاغط على أنه خطير ومخيف، ويتضمن القلق سلسلة من الحوادث التي تبدأ بتقييم معرفي للموقف بأنه مهدد وخطر على الفرد، مما يجعل الفرد يفكر بخوفه ويستثير لديه فجأة تذكر أنه قد يكون فشل في تحضيره للامتحان. (Gaudry et Spielberger, 2003) نقلا عن (معالي إبراهيم، 2014، 932)

6.2- أسباب القلق:

1.6.2- العوامل الوراثية:

بينت الدراسات أن الوراثة تلعب الدور الهام والأساسي في الاستعداد للقلق، فقد دلت النتائج أن نسبة القلق في التوائم المتشابهة التي تعد متماثلة في كل الجوانب بسبب توفر الطبيعة الوراثية، تصل إلى 50% بينما إلى 45% في التوائم غير المتشابهة، وحوالي 15% في آباء وإخوة مرضى القلق.

الفصل الرابع: _____ المشكلات الانفعالية - القلق (أنموذجا)

أما سمات القلق فظهرت في 13% من الحالات، ولذا فالوراثة تلعب دورا هاما للاستعداد للمرض، وتزيد نسبة أعراض القلق في النساء عنها في الرجال، والقلق من أكثر الأمراض شيوعا في العالم بأجمعه. (مجدي، 2006، 150)

2.6.2- الاستعداد النفسي العام:

كالضعف النفسي العام، الشعور بالتهديد الداخلي أو الخارجي الذي تفرضه بعض الظروف البيئية، التوتر النفسي الشديد، الشعور بالذنب، وتعود الكبت بدلا من التقدير الواعي لظروف الحياة وعدم تقبل مدّ الحياة وجذرها. (فرج، 2009، 151)

كذلك نجد التشاؤم، التفاؤل، العداء والكراهية، الحيرة والتردد، عدم القدرة على الإشباع النفسي كالحاجة للتقدير والحب، والأمن والأمان، ومواجهة الأفعال والمواقف الصعبة التي تتطلب تفكيراً جادا، وبالتالي تتطلب كمية أكبر من طاقة الإنسان متى كانت المواقف صعبة، أو مواجهة ظروف يقف الإنسان عاجزا حيالها، كلها أسباب تؤدي إلى القلق. (القس صموئيل، دون سنة، 19)

3.6.2- العوامل الاجتماعية:

كالأزمات الحياتية، الضغوط الحضارية والثقافية والبيئية المشبعة لعوامل الخوف والحرمان والوحدة، وعدم الأمن واضطراب الجو الأسري، أساليب التعامل الوالدي القاسية، الفشل الدراسي والمهني والزواجي. (فرج، 2009، 152)

4.6.2- التفكير في المستقبل:

يسبب هذا العامل القلق للإنسان ويساعد ذلك على استرجاع الخبرات الماضية المؤلمة، والتفكير في ضغوط الحياة العصرية وطموح الإنسان وسعيه المستمر نحو تحقيق ذاته وإيجاد معنى لوجوده. (العناني، 2000، 120)

5.6.2- أسباب عادية وحضارية:

ينشأ القلق عن ظروف العصر والحضارة، فالتطور السريع في المجتمع والتغيرات العديدة التي هي من طبيعة المجتمع المعاصر تثير قلق الإنسان، فالحياة الاجتماعية تعرض على الإنسان مواقف عديدة تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر على الإنسان، مما يدفع به إلى حالة القلق.

الفصل الرابع: _____ المشكلات الانفعالية - القلق (أنموذجا)

6.6.2- الأسباب التربوية:

تؤثر أساليب التربية على الأطفال وعلى الأبناء في سن المراهقة تأثيرات عميقة الجذور، فالأسرة التي تعيش شجار ومنازعات دائمة قد تجعل حالة من القلق تعتري أبنائها، نظرا للتهديد الذي يهدد ثبات الأسرة أو مستقبلها، كما أن تربية الطفل بالتوبيخ واللوم والعقاب الشديد أو النقد الدائم، يجعله يحس بالحرمان من الحب والعطف ويدفع صاحبه إلى الانطواء عن ذاته، ويعيش إحساسات الاغتراب ومشاعر الوحدة القاتلة، ولو أحس الطفل أنه منبوذ أو مرفوض أو أن الأسرة لا تعطيه مكانه المناسب، فهو يحس بالاغتراب والوحدة، ويصبح المستقبل أمامه قاتما ومظلما.

7.6.2- عدم القدرة على التكيف الاجتماعي:

يعاني الإنسان أحيانا من عدم قدرته على التكيف في المجتمع الذي يعيش فيه، فالفتى الذي ينتقل من الريف إلى الحضر لا يستطيع أن يتكيف مع المجتمع الجديد الذي يعيش فيه. (القس صموئيل، دون سنة، 17-18)

8.6.2- العوامل البيولوجية:

تعود العوامل البيولوجية إلى مجموعة العناصر التالية:

- زيادة نشاط الجهاز العصبي الذاتي ولا سيما الشق السمبثاوي.
- زيادة إطلاق مواد الكاتيكول اسيدي في الدم.
- ارتفاع نسبة نواتج أيض النور ادرينالين.
- انخفاض تركيز حامضي (جاما بيوتيرك) مما يؤدي إلى زيادة نشاط الجهاز العصبي المركزي.

- ازدياد ناقل السيروتونين العصبي بسبب القلق وازدياد نشاط الدوبامين المرتبط بالقلق.
- ظهور بؤرة نشطة في الفص الصدغي.
- ازدياد نشاط البقعة الزرقاء الموجودة في النخاع المستطيل. (فاروق مصطفى، 2011، 335)

وعليه يفترض الاتجاه أن هناك اضطرابا بيولوجيا أو كيميائيا يسبب المرض، وقد أجريت دراسات إحصائية عن مدى انتشار الاضطراب بين أقارب المصابين من الناس،

الفصل الرابع: _____ المشكلات الانفعالية - القلق (أنموذجا)

ووجد أن احتمال الإصابة عند ذوي القرابة الوثيقة بإنسان مريض بالحالة، أكبر من احتمال إصابته ممن لا تربطهم صلة قرابة.

وأفضل التخمينات حتى الآن يُردُّ القلق إلى اختلالات فسيولوجية بنهايات الأعصاب والمستقبلات في الجهاز العصبي المركزي، التي تصنع وتستقبل الرسائل الكيماوية التي تنبه وتستثير المخ، حيث أن هناك مواد عديدة تنظم النشاط الكهربائي للأعصاب، وهي تعمل مثل المعجلات أو الكوابح لعملية النشاط الكهربائي، وتشمل هذه المواد (البروستاجلاندينات) وهي منظمات محلية والأيونات خاصة أيونات الكالسيوم وهي تعبر أغشية الخلايا. (القمش، المعاينة، 2009، 266)

9.6.2 - الصراع النفسي:

ينشأ القلق من الصراع النفسي الداخلي بين رغبة الطفل في إشباع دوافعه وحاجاته الطفلية، وخوفه في الوقت نفسه من فقدان حب الوالدين إذا تحقق هذا الإشباع غسر المشروع، أو الذي يتعارض مع الظروف البيئية والاجتماعية والأخلاقية.

10.6.2 - عدم الشعور بالأمن:

لقد أرجع أدلر (Adler) القلق وعدم الشعور بالأمن إلى شعور الطفل بالقصور والعجز العضوي والجسدي والقصور المعنوي والاجتماعي.

مما سبق التطرق إليه فالقلق ظاهرة أضحت ملازمة لهذا العصر أو ما يسمى بعصر القلق، وأصبح القلق جانبا من جوانب حياتنا في عصر غامض محفوف بالمتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والتربوية، وعلى هذا فقد تعددت وجهات النظر في تحديد وحصر الأسباب المؤدية إليه، ربما يعود ذلك إلى تعقّد مفهوم القلق وتحديد الدقيق ولكن أيّ كان منطلق العلماء في تحديد الأسباب والعوامل المؤدية إليه، فإنه يعتبر بمثابة اجتهاد لمحاولة التوصل للأسباب الحقيقية الكامنة وراء القلق، وذلك لمحاولة العمل على تجنبها قدر الإمكان، بالتالي فالقلق فطري ومكتسب والجانب الفطري منه يكمن في الخصائص الفسيولوجية للكائن، والمكتسب من البيئة التي يعيشها الفرد منذ مرحلة الطفولة والتفاعل بين هذين الجانبين يؤدي إلى نمو القلق كخبرة مفزعة من الناحية الذاتية أو الشعورية.

الفصل الرابع: _____ المشكلات الانفعالية - القلق (أنموذجا)

وقد أرجع كل من (زهران، 1982، 398) و(شارلز وميلمان، 1989) الأسباب والعوامل في النقاط التالية:

- فقدان الشعور بالأمن لدى الفرد.
- الاحباط المستمر والشعور بالذنب.
- الاستعداد النفسي والضعف النفسي العام.
- مواقف الحياة الضاغطة.
- التعرض للحوادث والخبرات الحادة.
- مشكلات الطفولة والمراهقة والشيخوخة.
- الاستعداد الوراثي في بعض الحالات.

7.2- النظريات المفسرة للقلق:

1.7.2- القلق في التحليل النفسي:

يرى أدلر (Adler) أن القلق شأنه شأن بقية الأمراض النفسية والعقلية، وينجم عن محاولة الفرد التحرر من الشعور بالدونية أو النقص، ومحاولة الحصول على شعور بالتفوق، وأشار فرويد إلى أن القلق هو محور الصراع العصابي، والقلق هو العامل الرئيسي للعصاب.

أما كارين هورني فتري إلى أن الشعور بعدم الأمن النفسي يؤدي إلى القلق الأساسي (Basic Anxiety)، وقد أطلقت عليه القلق الأساسي لأنه أساس القلق، ولأنه ينشأ في المرحلة الأولى من حياة الطفل نتيجة لاضطراب العلاقة بين الطفل ووالديه، وتري هورني أن القلق يرجع إلى الشعور بالعجز والعدوان والعزلة، وهذه العوامل ناشئة عن الشعور بعدم الأمن النفسي. (حسين، 2007، 302-303)

الفصل الرابع: _____ المشكلات الانفعالية - القلق (أنموذجا)

كما أنها أشارت أنه من الممكن اعتبار العوامل الآتية بأنها عوامل رئيسية للقلق، وتتدرج تحت ثلاث فئات وهي:

- **الفئة الأولى:** تضم هذه الفئة أشكال المعاملة داخل الأسرة مما ينطوي تحت لواء الرابطة العاطفية، انعدام الوفاء العاطفي، وحرمان الطفل من الحب والحنان ونبذه، وتركه وحيدا أمام حاجاته، والشروط المختلفة المحيطة به، كل هذه تعتبر من أهم عوامل القلق.

- **الفئة الثانية:** تضم أشكال المعاملة داخل الأسرة مما ينطوي لواء السيطرة والعدالة، والسيطرة القاسية، وفقدان العدالة في المعاملة نحو الإخوة، والإخلال بالوعود، وعدم التقدير، ونكران الحقوق، وتمتع قطبي الأسرة بخبرات يمنعان منها القطب الثالث، وأشكال العقاب المختلفة، كل هذه الأمور وما هو في بابها عوال أساسية للقلق كذلك.

- **الفئة الثالثة:** وتضم المعاملة المنتشرة في البيئة الاجتماعية التي تمتد حول الأسرة، فالخداع والكذب، والغش والحسد، والعدوان والتناقضات الاجتماعية، وأشكال العنف المختلفة التي ينطوي عليها المجتمع حول الأسرة، كل هذه الحالات تعتبر عاملا قويا من عوامل القلق.

إن هذا الاتجاه الذي تذهب إليه هورني معناه أننا لا نحتاج إلى تفسير وقائع ميلاد الطفل لفهم ميلاد القلق، وأن شروط الحياة الواقعية التي يعيشها الطفل في مراحل نموه، تكفي لأن تمدنا بالعناصر التي تعمل على تكوين القلق لديه بصورة تدريجية، فالقلق ينبع من شعور الفرد بعجزه وضعفه وحرمانه، وهو شعور ينمو تدريجيا مع عناصر من تربية الأسرة، وعناصر من تأثير المحيط الاجتماعي الكبير الذي يحيط بها، ويغذيه ذلك التناقض العظيم الذي تنطوي عليه الحياة في مظاهرها الاجتماعية ومظاهرها الطبيعية. (المصري، 2011، 27)

2.7.2- القلق عند السلوكيين:

أما أنصار المدرسة السلوكية فيرون أن القلق هو اتجاه انفعالي أو شعور ينصب على المستقبل، ويتميز بتناوب أو امتزاج مشاعر الرعب والأمل.

- ينتج عن القلق من الإحباط أو الضغوط النفسية التي يتعرض لها الفرد.

الفصل الرابع: _____ المشكلات الانفعالية - القلق (أنموذجا)

- بمجرد المرور بخبرة (سارة أو مؤلمة) فإنها تتحول إلى استجابة مشروطة ترتبط عن طريق (التعميم) بمواقف أخرى أقل شدة وإحباطا وإحداثا للضغط النفسي.

- يتم تعلم القلق من خلال التوحد بالوالدين أو تقليد أنماط القلق الخاصة بهما.

إذن يرتبط القلق بالمؤثرات (المثيرات) الطبيعية الخارجية المخيفة مثل الخوف من الحوادث أو التعرض لها، ثم ينقل من خلال مثير آخر من خلال الفعل الشرطي فيؤدي ذلك إلى ظهور الفوبيا، لذا لا عجب أن نجد القلق هو المنطلق الأساس خلف كافة أنواع الاضطرابات العصبية. (فاروق مصطفى، 2011، 334)

إذن القلق هو سلوك متعلم شأنه شأن السلوكيات المتعلمة السوية، وهو نتاج تعلم خاطئ في التربية.

ويتلخص محتوى النظرية السلوكية بعبارة (السلوك محكوم بنتائجه)، وتهتم النظرية السلوكية بالسلوك الظاهر غير الملائم وتصميم التدخل المناسب للعمل على تغيير السلوك الملاحظ وتعديله. (يحي، 2000، 40)

3.7.2- القلق لدى المعرفيين:

يشير كلارك وآخرون (Clark & all) إلى أن خبرات الطفولة المؤلمة، تجعل الطفل يكون صيغة سلبية إجمالية عن الذات (Negative-self) تظهر في تركيز الطفل انتقائيا، وتخيله وترديده للأفكار التي تتضمن توقعا للمخاطرة والتهديد، مما يجعله يحرف كل الخبرات التي يمر بها الفرد في اتجاه التوقع المستمر للخطر، فيصبح الخوف من خطر كامن الموقف خطرا قادما من المستقبل، وهذا التوقع المستمر للخطر يتدخل في تقييم الفرد للمواقف المثيرة للقلق تقييما موضوعيان فهو يبالغ في تقدير الخطر الكامن في الموقف، ويقلل من قدرته على مواجهة هذا الخطر، مما يجعله في حالة قلق مستمر، وهذا ما جعل بيك (Beek) يعتقد أن توقع الكوارث وتوجس الفرد هو مؤشر هام ذو دلالة للتنبؤ بالقلق.

(Clark, Beek & Brown, 1989, 458-464)، (فاروق مصطفى، 2011، 334)

كما ويعتقد المعرفيون أن العامل الأساسي في نشوء القلق واستمراره وتفاقمه يتبع من عملية التفكير، حيث أشار آرون بيك (1985) إلى أن الاستعراضات تلعب دورا حاسما في القلق، حيث أن أفكار الفرد تحدد ردود أفعاله، وفي ضوء محتوى التفكير يتضمن القلق

الفصل الرابع: _____ المشكلات الانفعالية - القلق (أنموذجا)

حديثا سلبيا مع الذات، وضيقا مسيطرا وانخفاضا في الكفاءة الذاتية، وتؤكد النظريات الاستعراضية على أن الفرد يكون قلقا نتيجة تهديد أو خطر، وترى النظرية المعرفية أن أساس المشكلة في اضطراب القلق، يكمن في أسلوب الفرد في تفسير الواقع، وأن المعلومات التي لدى الفرد عن نفسه وعن العالم وعن بيئته وعن المستقبل، يتم استيعابها عن أنها مصادر للخطر، وتفترض البحوث النفسية المعرفية وجود ثلاث فئات من العمليات المرتبطة بالقلق، يكمن في أسلوب الفرد في تفسير الواقع، وأن المعلومات التي لدى الفرد عن نفسه وعن العالم وعن بيئته وعن المستقبل، يتم استيعابها على أنها مصادر للخطر، وتفترض البحوث النفسية المعرفية وجود ثلاث فئات من العمليات المعرفية ترتبط بالقلق، فالفرد الذي يعاني من القلق:

- يتجه بشكل انتقائي نحو المعلومات المرتبطة بالتهديد.
- يظهر بسهولة في الذكريات المرتبطة بهذه المعلومات المهددة.
- يبدي تجهزا في تفسير المعلومات الغامضة بإعطائها معنى مهدداً له. (ناهد سعود، 2005، 47)

4.7.2- القلق عند النظرية البيئية الاجتماعية:

أصبح من الحقائق المسلم بها أن ضغوط البيئة قوة تسبب القلق، والمشكل هي أن هذا التفسير يبدو من الواضح، بحيث أصبح مقبولا على أنه التفسير الوحيد فقط لخبرة القلق، ويؤكد سوليفان على أهمية العلاقات بين الطفل والقائمين على تربيته، حيث يفترض أن التنشئة الاجتماعية وتحديد القواعد الاجتماعية المقبولة وغير المقبولة اجتماعيا، يكسب الطفل نظاما للسلوك، وأن أية خبرة تهدد هذا النظام تسبب القلق.

إن ضغوط البيئة من كل الأنواع يمكن أن تزيد أي مرض سواءً ليست علة للمرض، وإنما هي أقرب أن تكون عاملا هاما في تفاقم المرض، أي أن ضغوط البيئة ليست كافية لإحداث المرض، ولكنها إذا تحققت اعجل بظهور المرض وتزيد الأعراض شدة، وتضعف المقاومة وقدرة المريض على مواجهة المرض وتسرع في تدهوره وتأخر الشفاء. (المعاينة، 2009، 268)

الفصل الرابع: _____ المشكلات الانفعالية - القلق (أنموذجا)

ومما سبق التطرق إليه فإنه رغم تعدد النظريات التي فسرت القلق، فقد أجمعت تلك النظريات على أنه شعور الفرد بنوع من عدم الارتياح وحالة انفعالية تنشأ من الخوف من مواقف معروفة أو مجهولة، أو توقع تهديد خطر فعلي أو رمزي قد يحدث، ويصاحبها خوف غامض وأعراض نفسية وجسمية.

وأرجع التحليليون وعلى رأسهم فرويد القلق إلى شعور غامض بالخطر المثير، وهذا الخطر يعتبر مثيرا واقعيا في البيئة الخارجية، ولكن تهديده للفرد يكون أقوى.

أما (هورني) فميزته بالصبغة الذاتية من خلال أحاسيس الفرد والصراعات الداخلية الشخصية، كالشعور بالإثم والخجل اتجاه الأنا، ويزداد التهديد لدى (مي-May) إن هذا الخطر والتهديد يمس جوهر الشخصية، أما (مسرمان) فإنه يربط بين القلق والصراعات في عملية التكيف، إن التكيف كغيره من العمليات الانفعالية، له جانب شعوري يتمثل في الخوف والفرع، والشعور بالعجز والإحساس بالذنب ومشاعر التهديد.

8.2- تأثير القلق على الأداء:

لقد بينت معظم النظريات على أن القلق يؤثر سلبيا أو إيجابيا على أي أداء يقوم به الفرد، بحيث يعد القلق المحرك الأساسي لأنواع عديدة من السلوكات السوية والسلوكات المرضية، فمستويات القلق المرتفعة الزائدة على الحد تعيق الأداء ومستوياته المتوسطة تسهله.

ويشير مصطفى محمد الصفطي (1995) إلى أن المشاكل التي يتعرض لها طلاب مراحل التعليم بصفة عامة، والمرحلة الثانوية بصف خاصة، يمكن أن تكون سببا في حالة حدوث القلق التي يشعرون بها ويعانون منها، والنتيجة عن مصادر سابقة لحدوث القلق، التي تقف حائلا دون اتخاذهم القرارات السليمة المتعلقة باختياراتهم الدراسية، فضلا عن معاناتهم من انخفاض مستوى قدرتهم على الإنجاز نتيجة قلقهم المرتفع.

فيرى أحمد عبد الخالق، أن القلق يؤثر على التحصيل الدراسي الذي يعد من المؤشرات المهمة التي نحكم بها على المراهقين في مجتمعنا بالنجاح أو الفشل، وتوجد كثير من العوامل التي من شأنها أن ترفع مستوى القلق لدى المراهقين، إلى الدرجة التي تعيقهم على التحصيل الدراسي والنجاح في الحياة. (بن مريجة، 2015، 27)

الفصل الرابع: _____ المشكلات الانفعالية - القلق (أنموذجا)

كما تشير نتائج البحوث النفسية إلى الدور الهام الذي يشكله مستوى القلق في الأداء والإنجاز، حيث تبين أن كلاً من القلق المرتفع والقلق المنخفض يعتبر من المعوقات التي تعوق التلاميذ عن الإنجاز وتحقيق الأهداف، فالقلق المرتفع يشل قدرة صاحبه عن التفكير والحركة والأداء العقلي ككل، ويؤدي القلق المنخفض إلى ضعف الدافعية والاهتمام واللامبالاة، أما القلق المتوسط يعد من الطاقات الدافعة للعمل والأداء والإنجاز (زهرا، 2000)، وفي هذا الاتجاه يتضح لنا أن العلاقة بين كل من القلق والأداء ليست علاقة مستقيمة "linear" وإنما هي علاقة منحنية "curve linear"، أي أنه كلما زاد القلق حتى حد معين تحسن الأداء، وبعد هذا الأداء تصبح العلاقة عكسية، أي يتدهور الأداء بتأثير من الزيادة الشديدة من القلق، وأول من أشار إلى تلك العلاقة كل من (يركس ودودسن - Yorkes & Dodson) عام 1908، وتعني أن مستوى القلق عندما يكون معدوماً أو منخفض يؤدي إلى تثبيط الأداء ويضعفه، حيث لا تتوفر الطاقة الدافعة اللازمة، وعندما يكون معتدلاً أو متوسطاً فإنه يعد دافعاً للأداء الجيد، وعندما يكون مفرطاً في الشدة فإنه يكون معوقاً للأداء يترتب على آثار عكسية تتمثل في: اضطراب التفكير وتدهوره، تشتيت الانتباه وقلة التركيز وتشويش الإدراك. (الحسن سالم، 216، 330)

في حين دراسة (Anthony, 1975) فقد بينت أن القلق المرتفع يعيق فعالية الأداء، ويؤدي إلى جمود العمليات العقلية المعرفية، وتؤديها دراسة (مالمو، 1982، Malmo) التي أكدت أن ارتفاع مستوى القلق يضعف عمليات التذكر. (زلوف، 2007، 62)

ومن خلال ما تم عرضه يمكن القول أن هناك من الباحثين من اعتبروا أن القلق لا يعد دافعاً إيجابياً وفاعلاً في الأداء، وخاصة في الحالات والظروف والوضعية التي يتوجب أن يكون الأداء فيها مرتفعاً وذو درجة بالغة من الصعوبة، في حين يتجه البعض الآخر بأن القلق المرتفع يسهل عملية التعلم والنجاح، وأنه كلما زادت شدة القلق زاد الأداء.

وأما الرأي الذي يجمع بينهما أو المجموعة الثالثة فترى أن القلق المعتدل هو الذي يسهل عملية التعلم ويستثير دافعية التلميذ، ويرفع من مستوى إنجازه الأكاديمي وهذا ما عبر عنه (الشرييني، دون سنة، 22-23). (قد تبين أن مناخ القلق هذا يكون مناسباً جداً للأداء الجيد الذي يتناسب مع الإنجاز المطلوب تحقيقه في مثل هذه المواقف، وهذه فوائد لا يمكن نكرانها لأهمية القلق وأثره كقوة دافعة تحفز الهمة وتصل بالمرء إلى ذروة الإنجاز والتقدم)،

الفصل الرابع: _____ المشكلات الانفعالية - القلق (أنموذجا)

وهو ما أكد عليه (سارسون، 1975، Sarson) إلى أن الأفراد القلقين يتميزون بنظام لتحليل المعلومات أكثر صلابة وأقل عمقا، مقارنة بمنخفضي القلق. (Marlins, 1985)

وعلى الرغم من ذلك فإن أثر القلق على الدافعية للأداء قد يكون فعالا إذا كان القلق مناسباً (متوسط) أو منخفض، لأنه يستثير دافعية الفرد واستجاباته إزاء المواقف المتباينة، أما إذا زاد عن حدّه فيؤثر بطريقة سلبية على الأداء، ويؤدي إلى تشتت التفكير والانتباه وإلى أنماط من السلوك السلبي غير الفعّال. (سيد منصور وآخرون، 2004، 195)

9.2- علاج القلق:

هناك مجموعة من الأساليب النفسية الخاصة بعلاج القلق، فمعظم الأساليب التي تعمل على تخفيف القلق خاصة عند التلميذ، وهذه الأساليب مبنية على النظرية السلوكية (مثير - استجابة)، فهذه الأساليب تعمل على كف استجابة القلق التي تثيرها المواقف الضاغطة، وخاصة التي يثيرها الامتحان بالنسبة للتلاميذ، ولقد صنف فيري (Ferry, 1982) هذه الأساليب النفسية إلى ثلاثة أساليب:

- تقنية الاسترخاء. - التحليل النفسي. - العلاج السلوكي.

يعتمد العلاج السلوكي على نظرية التعلم، ويهدف إلى تغيير السلوك غير المرغوب فيه بتعليم عادات سلوكية جديدة (أحمد عبد الخالق، 1994)، وهناك عدة أساليب علاجية تندرج تحت هذا الاتجاه، منها إزالة الحساسية النظامية، التدريب على الذات.

ولقد أشار سبيلبرجر إلى أن خفض القلق عند التلميذ أصبح من الاهتمامات الأساسية للباحثين، بعدما كانوا مهتمين فقط بدراسة تأثير القلق في الأداء الأكاديمي، لأن خفض القلق يحسن الأداء، كما أضاف سبيلبرجر إلى البرامج التدريبية التي تعمل على خفض درجة القلق، هي تلك البرامج التي تتضمن التدريب على الاسترخاء، الإرشاد الدراسي، ... بالإضافة إلى العلاج المعرفي الذي مفاده البحث عن الأفكار والمعتقدات السلبية التي تدور في ذهنه، أثناء وضعية الامتحان ومناقشتها منطقياً، والعمل على إثبات أنها أفكار خاطئة. (Spielberger, 1972)

خلاصة:

يعد القلق من أهم أمراض العصر إن لم يكن أهمها على الإطلاق وأكثرها انتشارا، وهو يمس الجنسين معا من الذكور والإناث ومختلف مراحل العمر. فنحن قلقون لأسباب تتعلق بالماضي حيث الطفولة بأحداثها، ونحن قلقون لأسباب تتعلق بالحاضر وضغوطه ومشكلاته، ونحن قلقون لأسباب تتعلق بالمستقبل وتغيراته المتلاحقة التي تفوق قدرتنا على التنبؤ ومن ثم التهيؤ والاستعداد.

ويعتبر القلق نقطة البداية بالنسبة للأمراض النفسية والعقلية، وهو عدم ارتياح نفسي وجسمي ويتميز بخوف منتشر وبشعور من انعدام الأمن وتوقع حصول الأسوء. وكما أن للقلق آثار سلبية مدمرة فقد تكون له أيضا آثار إيجابية بناءة.

ويمثل المتدربين من بين الفئات التي مسها القلق وفي مختلف المراحل الدراسية، وهذا نتيجة لأسباب وعوامل متعددة ومتنوعة أثرت على تكيفهم وتوافقهم وتحصيلهم الدراسي. والقلق بوصفه مشكلة انفعالية تتطلب خدمة إرشادية وفائية وعلاجية، والتلاميذ من حقهم الاستفادة من الخدمات الإرشادية المتنوعة المقدمة من طرف مستشار التوجيه والإرشاد لحمايتهم من التعرض للمشكلات الانفعالية وخاصة القلق المرتفع أو المنخفض، ولابد من محاولة توفير الظروف الملائمة لبلوغ الصحة النفسية وهذا من خلال إعداد وتخطيط لبرامج إرشادية علاجية، تتمثل في مساعدة التلاميذ على حل مشكلاتهم بأنفسهم والتقليل من آثارها السلبية على توافقهم ونجاحهم وتفوقهم، ولا تقتصر الخدمات الإرشادية على التلاميذ فحسب وإنما تمتد لتشمل الوالدين والمدرسين والإدارة المدرسية.

الجانِب

التطبيقي

الفصل الخامس:

الإجراءات الميدانية للدراسة

- تمهيد.

1- الدراسة الاستطلاعية.

1.1- أهداف الدراسة الاستطلاعية.

2.1- إجراءات الدراسة الاستطلاعية.

3.1- عينة الدراسة الاستطلاعية.

4.1- خصائص الدراسة الاستطلاعية.

2- الدراسة الأساسية.

1.2- منهج الدراسة.

2.2- حدود الدراسة.

3.2- مجتمع الدراسة.

4.2- عينة الدراسة الأساسية.

3- أدوات الدراسة.

1.3- وصف الاستبيان.

2.3- الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة (الصدق والثبات).

4- الأساليب الإحصائية.

- خلاصة.

تمهيد:

فصل الجانب الميداني والإجراءات التطبيقية، هو حوصلة للإجراءات الميدانية والتطبيقية التي اتبعتها الباحثة في تنفيذ الدراسة من أجل اختبار فرضيات الدراسة الحالية، ابتداء من زيارة الباحثة لميدان الدراسة وتطبيق الأدوات المستعملة فيها، والدراسة الاستطلاعية وأهدافها والمنهج المتبع ومجتمع وعينة الدراسة، إضافة إلى وصف أدوات الدراسة المطبقة والأساليب الإحصائية المستخدمة.

1- الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية نقطة الانطلاق في البحث العلمي، فهي البوابة التي من خلالها يمكن تحديد ما يتطلبه البحث نظرياً وميدانياً، والبحث الاستطلاعي هو "بحث يهدف إلى استطلاع الظروف المحيطة بالظاهرة التي يرغب الباحث في دراستها، والتعرف على أهم الفروض التي يمكن وضعها وإخضاعها للبحث العلمي صياغة دقيقة تيسر التعمق في بحثها في مرحلة لاحقة". (عبد المجيد إبراهيم، 2000، 38)

1.1- أهداف الدراسة الاستطلاعية:

تهدف الدراسة الاستطلاعية إلى الكشف عن الواقع الذي تتناوله الدراسة في جانبها النظري والتطبيقي، حيث أشار (أبوعلام، 2013، 97) أنه قبل الاستقرار النهائي على خطة الدراسة، يفضل القيام بدراسة استطلاعية على عدد محدود من الأفراد من أجل تحقيق جملة من الأهداف:

- 1- التأكد من جدوى الدراسة التي يرغب الباحث في القيام بها.
 - 2- توفير الفرصة للباحث لتقويم مدى مناسبة البيانات التي يحصل عليها للدراسة، كما يتأكد من صلاحية الأدوات التي يستخدمها لهذه الدراسة.
 - 3- إظهار مدى كفاية إجراءات البحث والمقاييس التي اختيرت لقياس المتغيرات.
- وتمثلت أهداف الدراسة الاستطلاعية في الدراسة الحالية فيما يلي:
- التعرف على العراقيل والصعوبات في ميدان البحث.
 - التعرف على خصائص العينة.
 - التأكد من وضوح عبارات الاستبيان وسهولتها للمفحوص.
 - التأكد من الخصائص السيكمترية لأدوات الدراسة (الصدق والثبات) قبل تطبيقها في الدراسة الأساسية.

الفصل الخامس: _____ منهجية الدراسة والإجراءات الميدانية

- التعرف على العدد الإجمالي لمجتمع الدراسة (تلاميذ السنة الثانية ثانوي + عينة مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني).
- معرفة أهم الأدوار والخدمات التي يقدمها مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي.
- محاولة معرفة الواقع الفعلي للدور الذي يقوم به مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني من خلال الخدمات الإرشادية خاصة وباقي الخدمات.

2.1- إجراءات الدراسة الاستطلاعية:

- قد قمنا بالدراسة الاستطلاعية للدراسة الحالية بعد الانتهاء من الجانب النظري الذي يخدم الدراسة الحالية والاطلاع على أدوات القياس التي استعنا بها في دراستنا الحالية، والتي تمثلت في العديد من المقاييس منها:
- استبيان خاص بالحاجات النفسية والاجتماعية والتربوية إلى الخدمات الإرشادية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية (البنى بن دعيمة، 2007)، وكذلك تم الحصول على
 - الاستبيان الموجه لتلاميذ المرحلة الثانوية في دراسة دكتوراه لفنطازي كريمة (2011) بعنوان "العملية الإرشادية في المرحلة الثانوية ودورها في معالجة مشكلات المراهق المتمدرس".
 - مقياس الحاجات الإرشادية للطلبة في المرحلة الأساسية والثانوية.
 - دليل المقاييس والاختبارات النفسية الجزء الثالث محور: - مقاييس للمرشدين، - المقاييس السلوكية، - المقاييس التحصيلية، - المقاييس العقلية، - المقاييس الأسرية. (أبو أسعد، 2011)

الفصل الخامس: _____ منهجية الدراسة والإجراءات الميدانية

بعد استصدار الترخيص من الجهات الوصية (مديرية التربية لولاية المسيلة) شرعت الباحثة في إجراء الدراسة الاستطلاعية، حيث قامت بزيارة ميدانية لبعض المؤسسات التعليمية بمدينة المسيلة (ثانوية محمد الشريف امساعدية وثانوية عبد الحميد سعودي) لمقابلة مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي حول مشكلتي (العنف المدرسي والقلق) بهدف معرفة وجود هاتين المشكلتين، وقد اعتمدت في ذلك على:

1.2.1- الملاحظة:

حيث اعتمدت الباحثة على أسلوب الملاحظة المباشرة داخل الفصول والفناء من خلال ملاحظة السلوكيات المخلة بالنظام داخل المؤسسة، وملاحظة السلوكيات العنيفة (العنف اللفظي، العنف الجسدي، العنف المادي)، ومن خلال طرح الأسئلة على الأساتذة وعلى المشرفين التربويين حول مشكلتي العنف المدرسي والقلق.

2.2.1- المقابلة:

اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة على استبيان مقابلة أعدته الباحثة لمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، وقد دارت المقابلة حول المحاور التالية:

- 1- مدى انتشار مشكلة العنف والقلق في الوسط المدرسي.
- 2- أسباب انتشار مشكلتي العنف المدرسي والقلق من وجهة نظرهم (المستشارين).

والعديد من الأسئلة الموجودة في استبيان مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، كالصعوبات التي تعيق سير العمل الإرشادي والصعوبات الأخرى، سواء من طرف الإدارة أو الأساتذة أو حتى التلاميذ أنفسهم. (ملحق رقم 01)

وقد حاولت الباحثة من خلال إجراء هذه المقابلة طرح بعض الأسئلة المفتوحة، التي توصلت من خلالها إلى جملة من النتائج تم تسجيلها ومقارنتها مع نتائج الاستبيان الموجه للتلاميذ، واستغلال ذلك في بناء أداة الدراسة.

3.2.1- الاستبيان:

قامت الباحثة في هذه الدراسة بتوزيع استبيان أعد لعينة الدراسة الأساسية حول دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في التعامل مع بعض المشكلات السلوكية والانفعالية (العنف المدرسي، القلق) أنموذجاً من وجهة نظر تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

3.1- عينة الدراسة الاستطلاعية:

بلغت عينة الدراسة الاستطلاعية (100) تلميذ وتلميذة يدرسون في السنة الثانية ثانوي، تم اختيارهم عشوائياً من ثانويتي (محمد الشريف امساعدية، عبد الحميد سعودي) بمدينة المسيلة، ومن شعبي العلوم التجريبية والآداب، وقد جرت الدراسة الاستطلاعية شهر أكتوبر 2019، وفيما يلي توضيح لخصائص العينة:

بعد تحديد حجم العينة من المجتمع الأصلي، تم سحب عينة الدراسة الاستطلاعية وقدر حجم العينة بـ (100) تلميذ وتلميذة منهم:

- الشعب العلمية: (50) تلميذ وتلميذة (25 ذكور و 25 إناث).
- الشعب الأدبية: (50) تلميذ وتلميذة (25 ذكور و 25 إناث).

وقد تم سحب هذه العينة من ثانويتين هما ثانوية محمد الشريف امساعدية وثانوية الشهيد عبد الحميد سعودي.

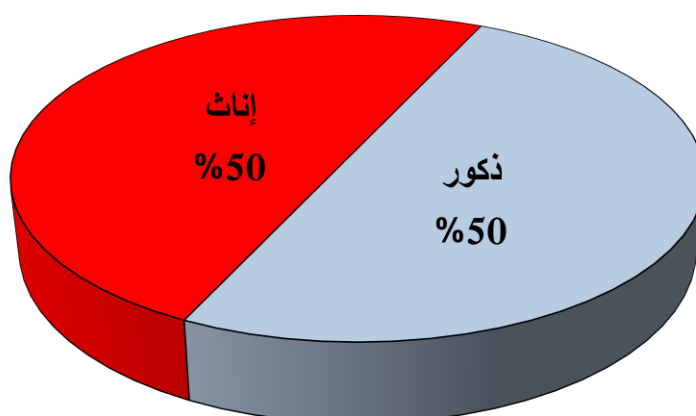
الفصل الخامس: _____ منهجية الدراسة والإجراءات الميدانية

4.1- خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية:

جدول رقم: (4) يوضح خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية (%)
ذكور	50	50 %
إناث	50	50 %
المجموع	100	100 %

توزيع نسب أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية تبعا لمتغير الجنس



شكل رقم: (1) يمثل توزيع نسب أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية تبعا لمتغير الجنس

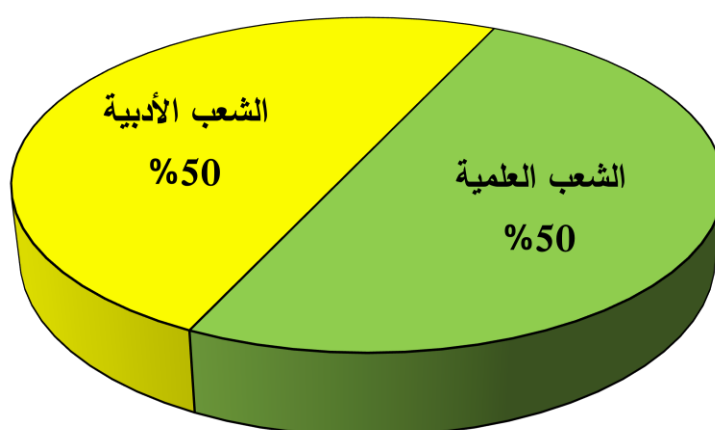
يوضح الجدول رقم (4) والشكل رقم (1) خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الجنس، حيث بلغ عدد الذكور (50) تلميذ بنسبة (50%) و عدد الإناث (50) تلميذة بنسبة (50%)

الفصل الخامس: _____ منهجية الدراسة والإجراءات الميدانية

جدول رقم: (5) يوضح خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير التخصص

التخصص	العدد	النسبة المئوية (%)
الشعب العلمية	50	% 50
الشعب الأدبية	50	% 50
المجموع	100	% 100

توزيع نسب أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية تبعا لمتغير التخصص



شكل رقم: (02) يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية تبعا لمتغير التخصص

يوضح الجدول رقم (5) والشكل رقم (2) توزيع نسب أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية تبعا لمتغير التخصص، حيث بلغ عدد التلاميذ في التخصص العلمي (50) تلميذ بنسبة (50%) وبلغ عدد التلاميذ في التخصص الأدبي (50) تلميذة بنسبة (50%). وكان الهدف الرئيسي للعينة الاستطلاعية التأكد من الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) لأدوات الدراسة قبل تطبيقها على الدراسة الأساسية.

2- الدراسة الأساسية:

1.2- منهج الدراسة:

يعتبر المنهج حسب (الفضلي، 1992، 49) على أنه "مجموعة خطوات منظمة يتخذها الباحث لمعالجة مسألة أو أكثر ويتبعها للوصول إلى نتيجة".

ويعني "مجموع العمليات العلمية التي تنطبق عليها أخلاقيات البحث من أجل الحصول على الحقائق مهما كانت تبعاتها، فنظرها ونتفحصها، وهو في معناه العام هو مسار منطقي مطابق لكل الخطوات التي تسمح بملاحظة هذه الحقائق، مثل مجموع القواعد المستغلة لأي بحث خاص". (madeleine, 1981, 348)

وقد تم استخدام المنهج الوصفي الذي يلائم مثل هذه الدراسات، التي تبحث في الكشف عن الظاهرة ووصفها كما توجد في الواقع وصفا دقيقا، من خلال التعبير النوعي الذي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، أو التعبير الكمي الذي يوضح مقدار وحجم الظاهرة، والكشف عن واقع العمل الإرشادي في مؤسساتنا، وقد سعت الباحثة إلى معرفة الواقع الإرشادي من خلال التلاميذ أنفسهم لأنهم الفئة المستهدفة للإرشاد والتوجيه، من خلال تعاملهم مع مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني ومساعدته لهم على حل مشكلاتهم أو التخفيف منها.

2.2- حدود الدراسة:

تحدد الدراسة ب:

1.2.2- الحدود البشرية: وتتمثل في عينة الدراسة وهي تلاميذ السنة ثانية من التعليم الثانوي في بعض ثانويات مدينة المسيلة.

2.2.2- الحدود الزمانية: أجريت الدراسة الأساسية في الفترة الممتدة من 01 فيفري 2020 إلى غاية 10 مارس 2020.

3.2.2- الحدود المكانية: أجريت الدراسة بست ثانويات بمدينة المسيلة والمتمثلة في:

- 1- ثانوية المجاهد أحمد الغازي.
- 2- ثانوية إبراهيم بن الأغلب التميمي.
- 3- ثانوية محمد الشريف امساعدية.
- 4- ثانوية الشهيد عبد الحميد سعودي.
- 5- ثانوية عبد المجيد مزيان.
- 6- ثانوية عبد المجيد علاهم.

الفصل الخامس: _____ منهجية الدراسة والإجراءات الميدانية

3.2- مجتمع الدراسة:

هو جميع الأفراد الذين يشكلون موضوع (مشكلة) البحث، وهو جميع العناصر ذات العلاقة بمشكلة الدراسة التي ينبغي للباحث إلى أن يعمم عليها نتائج الدراسة (عباس وآخرون، 2007، 217)، أو هو "الهدف الأساسي من الدراسة لأن تعميم النتائج يكون عليه وأن دراسة العينة تختارها ما هي إلا وسيلة لدراسة خصائص المجتمع، والغرض من تعريف المجتمع هو تحديد ما يشمله من أفراد". (أبوعلام، 2007، 163)

وتكون مجتمع الدراسة من تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي، المتواجدين ببعض ثانويات مدينة المسيلة والبالغ عددهم (1206) تلميذ موزعين حسب الثانويات المذكورة، وقد قدر مجتمع الدراسة بـ(1206) تلميذ وتلميذة العام الدراسي 2020/2019 مقسمين حسب الشعب العلمية وأدبية، الشعب العلمية تمثلت في (العلوم التجريبية، الرياضيات، تسيير واقتصاد) والأدبية تمثلت في (آداب وفلسفة، آداب ولغات أجنبية)، كما هو موضح في الجدول رقم (6) التالي:

جدول رقم: (6) يبين توزيع تلاميذ مجتمع الدراسة حسب الشعب والمؤسسات التعليمية

الشعب		المؤسسة التعليمية			الأدبية	العلمية
آداب	آداب	تسيير	رياضيات	علوم		
ولغات أجنبية	وفلسفة	واقتصاد		تجريبية		
19	38	25	/	105		ثانوية عبد المجيد مزيان
22	33	32	08	61		ثانوية المجاهد أحمد الغازي
10	32	28	/	75		ثانوية محمد الشريف امساعدية
30	46	31	/	131		ثانوية الشهيد عبد الحميد سعودي
25	35	27	/	132		ثانوية إبراهيم بن الأغلب التميمي
24	115	42	09	71		ثانوية عبد المجيد علام
130	299	185	17	575		المجموع
429 (36 %)		777 (64 %)				المجموع والنسبة المئوية حسب الشعب
		1206 (100 %)				المجموع الكلي

الفصل الخامس: _____ منهجية الدراسة والإجراءات الميدانية

بعد تحديد مجتمع الدراسة تم اختيار العينة الممثلة له، حيث يقصد بالعينة "أنها جزء من مجتمع معين يمثل في خصائصه ذلك المجتمع اختصاراً للوقت والجهد والمال". (صالح حسن الداهري، وهيب محمد الكبيسي، 1999، 49)

وتم اختيار عينة الدراسة من المجتمع الذي يتكون من (1206) من تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي، وقد تم سحب نسبة (32%) من المجتمع الأصلي فكان حجم العينة (383) تلميذ وتلميذة من تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي، وفي الشعب العلمية المتمثلة في (علوم تجريبية، رياضيات، اقتصاد وتسيير) والأدبية المتمثلة في (آداب وفلسفة، آداب ولغات أجنبية)

4.2- عينة الدراسة الأساسية:

تم اختيار عينة الدراسة الأساسية بالطريقة العشوائية البسيطة، التي تعني "احتمال اختيار أي فرد من أفراد المجتمع كعنصر من عناصر العينة فكل فرد فرصة متساوية لاختياره ضمن العينة". (أبوعلام، 2007، 171)، وتمثل حجم عينة الدراسة الأساسية في (383) تلميذ وتلميذة من تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي، منهم (168) ذكور و(215) إناث، ومنهم كذلك (176) يدرسون في التخصصات العلمية (علوم تجريبية، رياضيات، تسيير واقتصاد) و(207) يدرسون في التخصصات الأدبية (آداب وفلسفة، آداب ولغات أجنبية).

جدول رقم: (7) يوضح خصائص عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس والتخصص

النسبة المئوية (%)	المجموع	التصنيف حسب الشعب		الجنس
		الأدبية	العلمية	
44 %	168	74	94	ذكور
56 %	215	133	82	إناث
100 %	383	207	176	المجموع

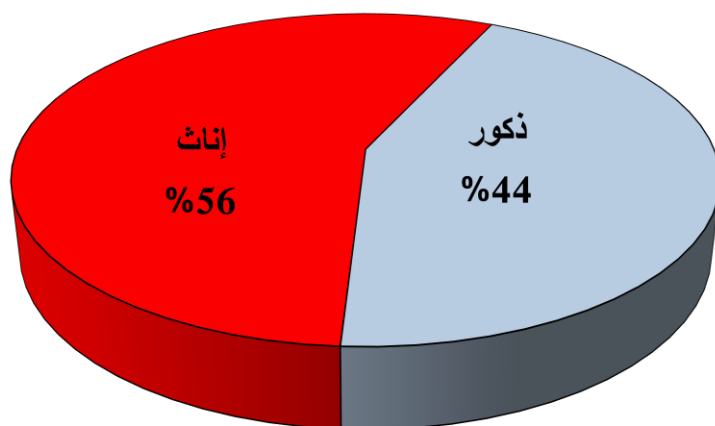
5.2- خصائص عينة الدراسة الأساسية:

كما هو موضح في الجدولين والشكلين التاليين:

جدول رقم: (8) يوضح خصائص عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس

النسبة المئوية (%)	العدد	الجنس
44 %	168	ذكور
56 %	215	إناث
100 %	383	المجموع

توزيع نسب أفراد عينة الدراسة الأساسية تبعا لمتغير الجنس



شكل رقم: (3) يمثل توزيع نسب أفراد عينة الدراسة الأساسية تبعا لمتغير الجنس

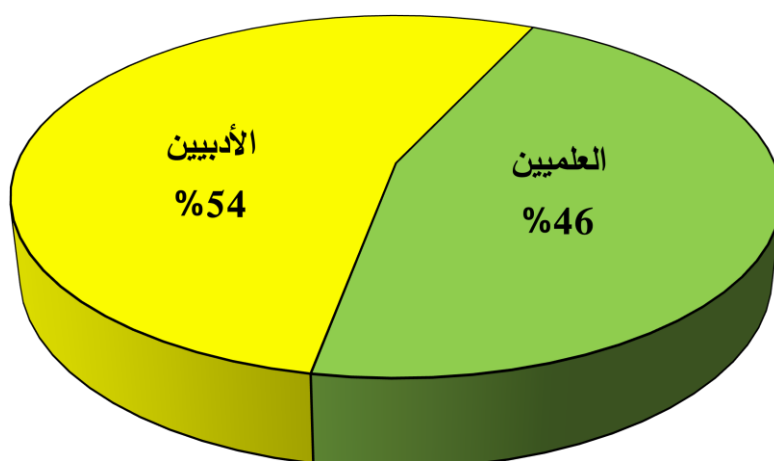
يوضح الجدول رقم (8) والشكل رقم (3) خصائص عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس، حيث بلغ عدد الذكور (168) تلميذ بنسبة (44%) و عدد الإناث (215) تلميذة بنسبة (56%).

الفصل الخامس: _____ منهجية الدراسة والإجراءات الميدانية

جدول رقم: (9) يوضح خصائص عينة الدراسة الأساسية حسب متغير التخصص

التخصص	العدد	النسبة المئوية (%)
العلميين	176	% 46
الأدبيين	207	% 54
المجموع	383	% 100

توزيع نسب أفراد عينة الدراسة الأساسية تبعا لمتغير التخصص



شكل رقم: (4) يمثل توزيع نسب أفراد عينة الدراسة الأساسية تبعا لمتغير التخصص

يوضح الجدول رقم (9) والشكل رقم (4) خصائص عينة الدراسة الأساسية تبعا لمتغير التخصص، حيث بلغ عدد التلاميذ في التخصص العلمي (176) تلميذ بنسبة (46%) وبلغ عدد التلاميذ في التخصص الأدبي (207) تلميذ بنسبة (54%).

نلاحظ أن أجزاء عينة الدراسة الأساسية البالغ عددهم إجمالا (383) تلميذ، توزعوا إلى (168) ذكور بنسبة (44%) و(215) إناث بنسبة (56%)، بينما بلغ حجم عينة التخصص العلمي (176) تلميذ بنسبة (46%)، بينما بلغ حجم عينة التخصص الأدبي (207) تلميذ بنسبة (54%).

3- أدوات الدراسة:

تم استخدام أداة واحدة في هذه الدراسة، وهو استبيان موجه لتلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي حول دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في تعامله مع بعض مشكلاتهم السلوكية والانفعالية (العنف المدرسي، القلق) أنموذجاً.

1.3- وصف الاستبيان:

يعرف الاستبيان بأنه "صيغة محددة من الفقرات والأسئلة تهدف إلى جمع البيانات من أفراد الدراسة، حيث يتطلب منهم الإجابة عنها بكل حرية، والافتراض الأساسي الذي يمكن وراءه هذه الأداة، هو أن الإنسان أفضل من يلاحظ أو يصف ذاته أو يحدد سلوكه الخاص، فالاستبيان هو بيان نتائج التطبيق العملي لإطار فكري نظري". (دياب، 2003، 52)

مر بناء الاستبيان بمرحلة الاطلاع على بعض المراجع من كتب ومذكرات تتضمن متغيرات الدراسة، وكذلك الاطلاع على ما أمكن الحصول عليه من مقاييس لدور المرشد التربوي، ومن خلال التراث النظري والدراسات السابقة المتمثلة في أطروحات دكتوراه ورسائل ماجستير والمقاييس المستخدمة في بناء الاستبيان المشابهة للدراسة الحالية، توصلنا إلى الاستبيان بصيغته النهائية والمقسم إلى ثلاثة محاور، حيث حاولت الباحثة الإلمام بمختلف أدوار مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، فيما يخص تعامله مع مشكلتي العنف المدرسي والقلق، وكذلك عملية التوجيه المدرسي باعتبار هذه الأخيرة إذا كانت عن غير رغبة قد تؤدي إلى ظهور هاتين المشكلتين.

وقد صمم الاستبيان من (59) عبارة موزعة على ثلاثة محاور على الشكل التالي:

- المحور الأول: دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في التعامل مع المشكلات السلوكية (العنف المدرسي) أنموذجاً، يمتد من العبارة رقم (01) إلى العبارة رقم (24)، وتتعلق بمجمل ما يقوم به مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني من أجل التخفيف من حدة مشكلة العنف لدى التلاميذ سواء بالأفعال أو الأقوال أو من خلال الدور الإعلامي الذي يلعبه (حصص إعلامية، ملصقات، مطويات) حول مخاطر العنف وما

الفصل الخامس: _____ منهجية الدراسة والإجراءات الميدانية

ينجر من ورائه، ومن خلال تنمية القيم الخلقية في المدرسة والتي تدخل في برامج التوجيه والإرشاد المدرسي، والتي يعد فيها المستشار المدرسي المحور الرئيس فيها.

- المحور الثاني: دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في التعامل مع المشكلات الانفعالية (القلق) أنموذجاً، يمتد من العبارة رقم (25) إلى العبارة رقم (43)، حاولت من خلالها الباحثة التعرف على دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في التعامل مع مشكلة القلق.

- المحور الثالث: دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في عملية التوجيه، ويمتد من العبارة رقم (44) إلى العبارة رقم (59)، حيث حاولت الباحثة من خلالها توضيح دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في عملية التوجيه المدرسي.

2.3- الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة (صدق وثبات الاستبيان):

1.2.3- صدق المحكمين:

تم عرض الاستبيان على مجموعة من المحكمين التربويين من أساتذة قسم علم النفس وعلوم التربية بجامعة المسيلة، والملحق رقم (2) يبين أعضاء لجنة التحكيم، وبناء على توجيهاتهم واقتراحاتهم وآرائهم كل حسب تخصصه، تم تعديل الاستبيان من خلال تعديل بعض العبارات وحذف البعض منها، وبعد هذه التعديلات أصبح الاستبيان يتكون من (59) عبارة موزعة على الأبعاد الثلاثة:

- البعد الأول: (24) عبارة.

- البعد الثاني: (19) عبارة.

- البعد الثالث: (16) عبارة.

وفيما يلي بعض ملاحظات الأساتذة المحكمين للاستبيان:

- يجب أن تكون العبارات قصيرة إن أمكن وغير مركبة.

- أن تكون العبارات إيجابية.

- أن تبدأ العبارات بأفعال تتضمن العمل الذي يقوم به مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني من مثل: يساعدك، يساهم، يحثك، وليست عبارة تبدأ بسؤال.

الفصل الخامس: _____ منهجية الدراسة والإجراءات الميدانية

- طريقة تصحيح الاستبيان:

أما طريقة تصحيح الاستبيان فإنه على التلاميذ وضع إشارة (x) على سلم التقدير الذي يشتمل على ثلاث درجات وهي (دائماً)، (أحياناً)، (أبداً)، ويتم حساب درجات الاستبيان كما يلي:

يحتوي الاستبيان على (59) عبارة كلها موجبة وتعطي درجات حسب البدائل، حيث تعطي ثلاث درجات للبديل (دائماً) ودرجتان للبديل (أحياناً) ودرجة واحدة للبديل (أبداً).

2.2.3- الاتساق الداخلي:

للتأكد من صدق الاتساق الداخلي لمحتوى الأداة تم الاعتماد على طريقة الاتساق الداخلي، وذلك بحساب معامل الارتباط بيرسون بين كل عبارة والمحور الذي تنتمي إليه، بالإضافة إلى ارتباط الأبعاد مع بعضها البعض، والجداول التالية توضح النتائج بالتفصيل:

جدول رقم (10): يوضح نتائج الاتساق الداخلي لعبارات محور دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في التعامل مع بعض المشكلات السلوكية (العنف المدرسي) أنموذجاً

الرقم	العبارات	معامل الارتباط مع البعد
01	- يقوم بتوعيتك بالعادات السلوكية الضارة كالعنف مثلاً	0,41**
02	- يساعدك على تجاوز مشكلة العنف المدرسي	0,67**
03	- يساعدك على معرفة أسباب العنف المدرسي	0,60**
04	- يقترح عليك حلولاً منطقية لمشكلة العنف المدرسي	0,68**
05	- يساعدك على تحديد أهدافك بشكل جيد	0,52**
06	- يقدم لك المشورة في اتخاذ بعض القرارات المصيرية	0,43**
07	- يوزع عليك أقراص مدمجة (cd- dvd) تشرح مخاطر الألعاب العنيفة	0,22*
08	- يساعدك في الاختيار الأمثل للأصدقاء	0,55**
09	- يعمل على تعزيز قيم التسامح التي يدعو لها ديننا الحنيف	0,71**

الفصل الخامس: _____ منهجية الدراسة والإجراءات الميدانية

10	- ينمي لديك الشعور بالمسؤولية عن كل تصرفاتك	0,61**
11	- يُشعرك بالذنب تجاه ما تمارسه من أخطاء وسلوكات غير لائقة	0,48**
12	- ينظم لقاءات إعلامية للحث على نبذ التصرفات العنيفة	0,45**
13	- يوجهك لنبذ كل أشكال العنف	0,62**
14	- يهتم بوقاية التلاميذ من التعدي على بعضهم البعض	0,68**
15	- يبصرك بالآثار الوخيمة الناتجة عن سلوك العنف	0,72**
16	- يبصرك بأهمية المشكلات التي تعترضك وكيفية مواجهتها	0,72**
17	- يعلمك كيف يربي الإنسان نفسه على الأخلاق الفاضلة	0,64**
18	- يتعاون مع والديك لجعلك أكثر اطمئنانا	0,58**
19	- يشكل حلقة وصل بينك وبين أساتذتك	0,63**
20	- يحث والديك على ضرورة تجنب الشجار في البيت	0,45**
21	- يرشدك إلى طريقة التخلص من ردود الفعل العنيفة في معاملتك مع الآخرين	0,66**
22	- يعلمك كيفية التعبير عن المشاكل الشخصية	0,59**
23	- يوزع نشرات تربية على التلاميذ للتوعية	0,50**
24	- يقترح عليك خطة لقضاء وقت الفراغ في ممارسة الرياضات التي تفيدك بدنيا وصحيا	0,54**
** الارتباط دال إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01		
* الارتباط دال إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05		

نلاحظ من الجدول رقم (10) أن كل معاملات ارتباط العبارات بمحور دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في التعامل مع مشكلة العنف المدرسي، كانت دالة إحصائيا عند مستويي الدلالة 0.01 و 0.05، حيث تراوحت قيم معامل الارتباط بيرسون بين (0.22) كأقل قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05، و (0.72) كأكبر قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01، وهذا يدل على اتساق العبارات مع المحور الذي تنتمي إليه.

الفصل الخامس: _____ منهجية الدراسة والإجراءات الميدانية

جدول رقم (11): يوضح نتائج الاتساق الداخلي لعبارات محور دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في التعامل مع بعض المشكلات الانفعالية (القلق) أنموذجا

الرقم	العبارات	معامل الارتباط مع البعد
25	- يساعدك على بناء علاقات جيدة مع الزملاء	0,73**
26	- يساهم في توفير الاستقرار النفسي لك	0,71**
27	- يعلمك كيف تحب الآخرين	0,71**
28	- يوضح لك فهم مرحلة المراهقة وخصائصها	0,62**
29	- يعزز لديك الشعور بالأمن على مستقبلك	0,60**
30	- يساعدك على التكيف مع الجو المدرسي	0,67**
31	- يقترح عليك حولا للتخفيف من الإحساس بالضيق والارتباك	0,69**
32	- يقترح عليك حولا للتخفيف من الشعور بالخجل في المواقف المدرسية	0,74**
33	- يوجهك لكيفية التعامل مع الضغوط	0,76**
34	- يتدخل مستشار التوجيه لتحفيزك سيكولوجيا قبل الامتحان	0,61**
35	- يقترح عليك الحلول للتخلص من قلق الامتحان	0,69**
36	- يساعدك على تحقيق التوافق في الصراع بين المحافظة والتحرر	0,69**
37	- يساعدك على التخلص من مشاعر الخوف	0,79**
38	- يساعدك على التخلص من الإحساس بالنقص	0,73**
39	- يعزز لديك الثقة بذاتك	0,72**
40	- يقترح عليك أساليب ضبط النفس	0,75**
41	- يساهم في معالجة مشاكل القلق لديك	0,76**
42	- يعمل على التخفيف من الضغوط النفسية والاجتماعية التي تعيشها	0,76**
43	- يشعرك بالارتياح النفسي لشخصيته	0,72**
** الارتباط دال إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01		
* الارتباط دال إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05		

نلاحظ من الجدول رقم (11) أن كل معاملات ارتباط العبارات بمحور دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في التعامل مع مشكلة القلق، كانت قوية ودالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01، حيث تراوحت قيم معامل الارتباط بيرسون بين (0.60) كأقل قيمة دالة للعبارة رقم 29، و(0.79) كأكبر قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 للعبارة رقم 37، وهذا يدل أيضا على اتساق هذه العبارات مع المحور الذي تنتمي إليه.

الفصل الخامس: _____ منهجية الدراسة والإجراءات الميدانية

جدول رقم (12): يوضح نتائج الاتساق الداخلي لعبارات محور دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في عملية التوجيه المدرسي

الرقم	العبارات	معامل الارتباط مع البعد
44	- يستمع إلى انشغالاتك واهتماماتك وإيجاد علاقة إرشادية بينكما	0,62**
45	- يقترح عليك طريقة الاستغلال الأمثل للوقت	0,63**
46	- يزودك بمعلومات حول التخصصات الموجودة في الثانوية	0,70**
47	- يطلعك على شرح مبسط لمحتوى المواد الدراسية	0,68**
48	- يساعدك على اختيار التخصصات الدراسية التي تناسب قدراتك وإمكاناتك الفعلية	0,74**
49	- يتصل بك قبل توجيهك للشعبة التي تناسب قدراتك وميولاتك	0,60**
50	- يطبق اختبارات ومقاييس متنوعة ومخصصة للتوجيه	0,65**
51	- يساعدك في تغيير التخصص	0,58**
52	- يخصص لكم حصصا توجيهية لمعرفة أسس النجاح	0,70**
53	- يرشدك إلى أساليب المذاكرة الجيدة في الامتحانات.	0,69**
54	- يرشدك إلى طريقة دراسة بعض المواد الصعبة	0,71**
55	- يقوم بتنظيم ندوات ومحاضرات علمية حول الموضوعات التي تهتمكم	0,53**
56	- يساعدك على تحديد ووضع أهدافك التعليمية	0,68**
57	- في رأيي وجود مختص في الإرشاد في الثانوية كاف للمساعدة	0,56**
58	- أرى بأني استفدت من بعض الخدمات التي قدمها مستشار التوجيه	0,73**
59	- هناك أدوار أخرى تريد أن يقدمها لك مستشار التوجيه فما هي:	0,33**
** الارتباط دال إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01		
* الارتباط دال إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05		

من خلال الجدول رقم (12) نلاحظ أيضا أن كل معاملات ارتباط العبارات بمحور دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في عملية التوجيه المدرسي، كانت دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01، حيث تراوحت قيم معامل الارتباط بيرسون بين (0.33) كأقل قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01، و (0.74) كأكبر قيمة دالة إحصائيا عند نفس المستوى، وهذا يدل أيضا على اتساق هذه العبارات مع المحور الذي تنتمي إليه.

الفصل الخامس: _____ منهجية الدراسة والإجراءات الميدانية

جدول رقم (13): يوضح اتساق محاور أداة الدراسة مع بعضها البعض من خلال معامل الارتباط بيرسون بين الأبعاد.

المحاور	المحور 1	المحور 2	المحور 3
المحور 1	-	0.72**	0.55**
المحور 2		-	0.74**
المحور 3			-
** الارتباط قوي.			

يتبين من هذا الجدول رقم (13) أن قيم ارتباط محاور الأداة مع بعضها البعض جاءت معظمها قوية، وهذا يعني درجة مقبولة بشكل كبير من الاتساق، وبالتالي يدل هذا على صدق الأداة في قياس دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في التعامل مع بعض المشكلات السلوكية.

النتائج: اعتمدت الباحثة على معادلة ألفا كرومباخ لحساب ثبات الأداة، وذلك من عن طريق حساب الثبات لكل محور من محاور الأداة وجاءت النتائج كما هي موضحة في الجدور التالي:

جدول رقم (14): يوضح ثبات محاور أداة الدراسة باستخدام معادلة ألفا كرومباخ

المحاور	عدد العبارات	معامل الثبات
دور مستشار التوجيه والإرشاد في التعامل مع مشكلة العنف المدرسي	24	0.91
دور مستشار التوجيه والإرشاد في التعامل مع مشكلة القلق	19	0.94
دور مستشار التوجيه والإرشاد في عملية التوجيه المدرسي	16	0.90

يتضح من هذا الجدول رقم (14) أن معاملات ثبات محاور الأداة جاءت كلها مرتفعة، حيث بلغ ثبات محور دور مستشار التوجيه والإرشاد في التعامل مع مشكلة العنف المدرسي (0.91)، وبلغ معامل ثبات محور دور مستشار التوجيه والإرشاد في التعامل مع مشكلة القلق (0.94)، بينما بلغ معامل ثبات محور دور مستشار التوجيه والإرشاد في عملية التوجيه (0.90)، وهذه النتيجة تدل على أن محاور الأداة والأداة ككل تتميز بدرجة عالية من الثبات.

3- الأساليب الإحصائية:

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- 1- النسب المئوية والتمثيلات البيانية والتي تم استخدامها في تحديد خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية والأساسية.
- 2- معامل بيرسون للمتغيرات الكمية من كل عبارة والمحور الذي تنتمي إليه، وارتباط الأبعاد مع بعضها البعض للتأكد من الصدق الداخلي.
- 3- معادلة ألفا كرومباخ لحساب ثبات أدوات الدراسة (استبيان دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني).
- 4- اختبار الدلالة (t) لعينة واحدة للمقارنة بين المتوسط الحسابي والمتوسط النظري.
- 5- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- 6- اختبار سميرونوف (Smirnov) لحساب اعتدالية توزيع الدرجات.
- 7- اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) والذي يرمز له بالرمز (U)، لأن توزيع درجات أفراد العينة لا تتبع شرط الاعتدالية.
- 8- استخدام تحليل التباين الأحادي من اتجاهين two-way ANOVA.
- 9- كما تمت المعالجة الإحصائية للمعطيات بواسطة البرنامج الإحصائي الخاص بالعلوم الاجتماعية (SPSS).

خلاصة:

تضمن هذا الفصل تقديم كل الإجراءات المنهجية والميدانية للدراسة، بداية بالدراسة الاستطلاعية ومنهج الدراسة ومجتمع الدراسة، ثم أدوات الدراسة المتمثلة في الاستبيان الموجه لتلاميذ السنة الثانية ثانوي حول دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني من إعداد الباحثة، كما تم تحديد مكان وزمان الدراسة. وأخيرا تم التطرق إلى الأساليب الإحصائية المستخدمة فيها.

الفصل السادس:

عرض وتحليل نتائج الدراسة وتفسيرها

1- عرض نتائج فرضيات الدراسة.

2- مناقشة وتحليل نتائج الدراسة.

3- الاستنتاج العام.

4- اقتراحات وآفاق بحثية.

الفصل السادس : _____ عرض وتحليل نتائج الدراسة وتفسيرها

1- عرض نتائج فرضيات الدراسة:

1.1- عرض نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على: " مستوى التعامل لمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني مع تلاميذ السنة الثانية ثانوي في التعامل مع المشكلات السلوكية المتعلقة بالعنف المدرسي مرتفع من وجهة نظرهم".

لاختبار هذه الفرضية تم الاعتماد على اختبار (t) لعينة واحدة للمقارنة بين المتوسط الحسابي والمتوسط النظري في المحور الخاص بدور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في التعامل مع مشكلة العنف المدرسي، والجدول التالي يوضح نتائج الاختبار:

جدول رقم (15): يوضح نتيجة اختبار (t) لعينة واحدة للمقارنة بين المتوسط الحسابي والنظري لمشكلة العنف المدرسي

المتغير	المتوسط النظري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
دور مستشار التوجيه والإرشاد في التعامل مع مشكلة العنف المدرسي	48	42.62	9.96	-10.56	0.01

يتضح من الجدول أن المتوسط الحسابي والمقدر بـ (42.62) بانحراف معياري بلغت قيمته (9.96)، كان أقل من المتوسط النظري المقدر بـ (48)، وهذا ما أكدته نتيجة اختبار t لعينة واحدة حيث بلغت قيمته (-10.56)، وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01، وتعبّر عن وجود فرق دال إحصائي بين المتوسطين ولصالح المتوسط النظري، وبالتالي نستنتج أن مستوى التعامل لمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني مع تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي في حل المشكلات المتعلقة بالعنف المدرسي **منخفض** من وجهة نظرهم، والفرضية الأولى لم تتحقق.

2.1- عرض نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الأولى على: " مستوى التعامل لمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني مع تلاميذ السنة الثانية ثانوي في التعامل مع المشكلات الانفعالية المتعلقة بالقلق مرتفع من وجهة نظرهم".

لاختبار هذه الفرضية تم الاعتماد على اختبار (t) لعينة واحدة للمقارنة بين المتوسط الحسابي والمتوسط النظري في المحور الخاص بدور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في التعامل مع مشكلة القلق، والجدول التالي يوضح نتائج الاختبار:

جدول رقم (16): يوضح نتيجة اختبار (t) لعينة واحدة للمقارنة بين المتوسط الحسابي والنظري لمشكلة القلق

المتغير	المتوسط النظري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
دور مستشار التوجيه في التعامل مع مشكلة القلق	38	35.11	10.44	-5.39	0.01

يتضح من الجدول أن المتوسط الحسابي والمقدر بـ (35.11) بانحراف معياري بلغت قيمته (10.44)، كان أقل من المتوسط النظري المقدر بـ (38)، وهذا ما أكدته نتيجة اختبار t لعينة واحدة حيث بلغت قيمته (-5.39)، وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01، وتعبّر عن وجود فرق دال إحصائي بين المتوسطين ولصالح المتوسط النظري، وبالتالي نستنتج أن مستوى التعامل لمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني مع تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي في حل المشكلات الانفعالية المتعلقة بالقلق منخفض من وجهة نظرهم، ومنه يمكن القول أن الفرضية الثانية لم تتحقق.

الفصل السادس : _____ عرض وتحليل نتائج الدراسة وتفسيرها

3.1- عرض نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على: " مستوى التعامل لمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني مع تلاميذ السنة الثانية ثانوي في التعامل مع المشكلات المدرسية المتعلقة بالتوجيه متوسط من وجهة نظرهم".

لاختبار هذه الفرضية تم الاعتماد على اختبار (t) لعينة واحدة للمقارنة بين المتوسط الحسابي والمتوسط النظري في المحور الخاص بدور مستشار التوجيه المدرسي والمهني في عملية التوجيه، والجدول التالي يوضح نتائج الاختبار:

جدول رقم (17): يوضح نتيجة اختبار (t) لعينة واحدة للمقارنة بين المتوسط الحسابي والنظري لعملية التوجيه

المتغير	المتوسط النظري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
دور مستشار التوجيه في عملية التوجيه المدرسي	32	32.42	7.55	1.10	غير دالة

يتضح من الجدول أن المتوسط الحسابي والمقدر بـ (32.42) بانحراف معياري بلغت قيمته (7.55)، كان أقل من المتوسط النظري المقدر بـ (32)، وهذا ما أكدته نتيجة اختبار (t) لعينة واحدة حيث بلغت قيمته (1.10)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً وتعبر عن عدم وجود فرق دال إحصائياً بين المتوسطين وبالتالي نستنتج أن مستوى التعامل لمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني مع تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي في عملية التوجيه متوسط من وجهة نظرهم، ومنه يمكن القول أن الفرضية الثالثة تحققت.

الفصل السادس : _____ عرض وتحليل نتائج الدراسة وتفسيرها

4.1- عرض نتائج الفرضية الرابعة:

تتص الفرضية الرابعة على: " توجد فروق دالة إحصائية بين الجنسين في دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في التعامل مع المشكلات السلوكية والانفعالية والمدرسية من وجهة نظر تلاميذ السنة الثانية ثانوي ولصالح الإناث ".
لاختبار هذه الفرضية قامت الباحثة أولاً باختبار اعتدالية توزيع الدرجات عن طريق اختبار سميرونوف **Smirnov**، وقد كانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (18): يوضح نتيجة اختبار اعتدالية التوزيع لـ سميرونوف **Smirnov**

المتغيرات	قيمة اختبار Kolmogorov-Smirnov	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
التعامل مع مشكلة العنف المدرسي	0,081	383	0.01	غير معتدل
التعامل مع مشكلة القلق	0,089	383	0.01	غير معتدل
عملية التوجيه	0,054	383	0.01	غير معتدل

نلاحظ من الجدول أن قيم اختبار سميرونوف لدرجات المحاور الثلاثة كانت دالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من 0.01، وبالتالي نستنتج أن توزيع الدرجات لا يتبع التوزيع الاعتدالي، ومنه سنعمد في اختبار الفرضيات المتعلقة بالفروق على الاختبارات اللامعلمية البديلة لاختبار (t).

الفصل السادس : _____ عرض وتحليل نتائج الدراسة وتفسيرها

تتص الفرضية الرابعة على: توجد فروق دالة إحصائية بين الجنسين في دور مستشار التوجيه المدرسي والمهني في التعامل مع المشكلات من وجهة نظر التلاميذ. ولاختبار هذه الفرضية تم استعمال اختبار مان ويتني Mann-Whitney والذي يرمز له بالرمز (U)، وذلك لأن توزيع درجات أفراد العينة لا تتبع شرط الاعتدالية، وقد جاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (19) يوضح نتيجة اختبار مان ويتني للفروق بين الجنسين في متغيرات الدراسة.

المتغيرات	الجنس	العدد	متوسط الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة
التعامل مع مشكلة العنف المدرسي	ذكور	168	175,83	15343,50	0.01
	إناث	215	204,63		
التعامل مع مشكلة القلق	ذكور	168	169,93	14352,50	0.01
	إناث	215	209,24		
عملية التوجيه	ذكور	168	169,13	14217	0.05
	إناث	215	209,87		

من الجدول السابق نلاحظ ما يلي:

- **المحور الأول:** والذي يعبر عن دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في التعامل مع مشكلة العنف المدرسي من وجهة نظر التلاميذ، وقد جاءت النتائج كما هو موضح في الجدول من خلال قيمة U التي بلغت (15343.50) وكانت دالة عند مستوى دلالة 0.01، وبالتالي توجد فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في وجهة نظرهم لدور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في التعامل مع مشكلة العنف المدرسي لصالح الإناث حيث قدر متوسط رتبهم بـ (204.63)، في حين قدر متوسط رتب الذكور بـ (175.83)، وهذا يعني أن وجهة نظر الإناث أكثر إيجابية من وجهة نظر الذكور نحو دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في التعامل مع مشكلة العنف المدرسي.

الفصل السادس : _____ عرض وتحليل نتائج الدراسة وتفسيرها

- **المحور الثاني:** والذي يعبر عن دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في التعامل مع مشكلة القلق من وجهة نظر التلاميذ، وكان الفرق أيضا دال إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01، حيث بلغت قيمة U (14352.50)، وبالتالي توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في وجهة نظرهم لدور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في التعامل مع القلق، لصالح الإناث حيث قدر متوسط رتبهم بـ (209,24)، في حين قدر متوسط رتب الذكور بـ (169,93)، وهذا يعني أن وجهة نظر الإناث أكثر إيجابية من وجهة نظر الذكور نحو دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في التعامل معهم بالنسبة لمشكلة القلق.

- **المحور الثالث:** والذي يعبر عن دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في عملية التوجيه من وجهة نظر التلاميذ، وكان الفرق أيضا دال إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01، حيث بلغت قيمة U (14217)، وبالتالي توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في وجهة نظرهم لدور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في عملية التوجيه، لصالح الإناث حيث قدر متوسط رتبهم بـ (209.87)، في حين قدر متوسط رتب الذكور بـ (169,13)، وهذا يعني أن وجهة نظر الإناث أكثر إيجابية من وجهة نظر الذكور نحو دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في عملية التوجيه المدرسي.

نستنتج من النتائج السابقة وجود فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ حسب جنسهم (ذكور/إناث) في دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في التعامل مع المشكلات السلوكية والانفعالية والمدرسية (العنف المدرسي، القلق، التوجيه) من وجهة نظرهم، وبالتالي يمكن القول أن الفرضية الرابعة قد تحققت.

الفصل السادس : ____ عرض وتحليل نتائج الدراسة وتفسيرها

5.1- عرض نتائج الفرضية الخامسة:

تنص الفرضية الخامسة على: " توجد فروق دالة إحصائية بين التخصصين في دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في التعامل مع المشكلات السلوكية والانفعالية والمدرسية من وجهة نظر تلاميذ السنة ثمانية ثانوي ولصالح الأدبيين ". ولاختبار هذه الفرضية تم استعمال اختبار مان ويتني Mann-Whitney أيضا وذلك بالنظر إلى وجود مجموعتين فقط في متغير التخصص (علمي/أدبي)، وقد جاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم: (20) يوضح نتيجة اختبار مان ويتني للفروق بين التخصصات (علمي/أدبي) في متغيرات الدراسة.

المتغيرات	الجنس	العدد	متوسط الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة
التعامل مع مشكلة العنف المدرسي	علمي	176	172,87	14849,50	0.01
	أدبي	207	208,26		
التعامل مع مشكلة القلق	علمي	176	172,18	14727,50	0.01
	أدبي	207	208,85		
عملية التوجيه	علمي	176	173,34	14931,50	0.01
	أدبي	207	207,87		

من الجدول السابق نلاحظ ما يلي:

- المحور الأول: من الجدول رقم (20) يتضح أن قيمة U قد بلغت (14849,50)، وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01 وهذا يعبر عن وجود فروق دالة إحصائية بين العلميين والأدبيين في وجهة نظرهم لدور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في التعامل مع مشكلة العنف المدرسي، لصالح الأدبيين حيث قدر متوسط رتبهم بـ (208,26)، في حين قدر متوسط رتب تلاميذ التخصص العلمي بـ (172,87)، وهذا يعني أن وجهة

الفصل السادس : _____ عرض وتحليل نتائج الدراسة وتفسيرها

نظر التلاميذ في التخصصات الأدبية أكثر إيجابية من وجهة نظر التلاميذ في التخصصات العلمية نحو دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في التعامل مع مشكلة العنف المدرسي.

- **المحور الثاني:** من الجدول رقم يتضح أن قيمة U قد بلغت (14727,50)، وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01 وهذا يعبر عن وجود فروق دالة إحصائية بين العلميين والأدبيين في وجهة نظرهم لدور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في التعامل مع مشكلة العنف المدرسي، لصالح الأدبيين حيث قدر متوسط رتبهم بـ (208,85)، في حين قدر متوسط رتب تلاميذ التخصص العلمي بـ (172,18)، وهذا يعني أن وجهة نظر التلاميذ في التخصصات الأدبية أكثر إيجابية من وجهة نظر التلاميذ في التخصصات العلمية نحو دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في التعامل مع مشكلة القلق.

- **المحور الثالث:** والذي يعبر عن دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في عملية التوجيه من وجهة نظر التلاميذ، ويتضح من الجدول أن قيمة U قد بلغت (14931,50)، وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01 وهذا يعبر عن وجود فروق دالة إحصائية بين العلميين والأدبيين في وجهة نظرهم لدور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في عملية التوجيه، لصالح الأدبيين حيث قدر متوسط رتبهم بـ (207,87)، في حين قدر متوسط رتب تلاميذ التخصص العلمي بـ (173,34)، وهذا يعني أن وجهة نظر التلاميذ في التخصصات الأدبية أكثر إيجابية من وجهة نظر التلاميذ في التخصصات العلمية نحو دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.

نستنتج من النتائج السابقة وجود فروق دالة إحصائية بين التلاميذ حسب تخصصاتهم في دور مستشار التوجيه في التعامل مع المشكلات السلوكية والانفعالية والمدرسية (العنف المدرسي، القلق، التوجيه)، وبالتالي يمكن القول أن الفرضية الخامسة قد تحققت.

الفصل السادس : _____ عرض وتحليل نتائج الدراسة وتفسيرها

6.1- عرض نتائج الفرضية السادسة:

تنص الفرضية على: " هناك تفاعل دال إحصائيا بين متغير الجنس (ذكر - أنثى) مع متغير التخصص (علمي - أدبي) على محور المشكلات السلوكية والانفعالية (العنف المدرسي - القلق) ."

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام تحليل التباين الأحادي في اتجاهين two-way ANOVA كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (21) يوضح اختبار استخدام تحليل التباين الأحادي باتجاهين (two-way anova)

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
النموذج المصحح	6148,31	3	2049,43	5,84	0,00
الثابت	2175793	1	2175793	6208,80	0,00
الجنس	2145,47	1	2145,47	6,12	0.01
التخصص	2917,24	1	2917,24	8,32	0.01
الجنس * التخصص	5,20	1	5,20	0,015	0.90
الخطأ	132815,57	379	350,43		

يتضح من هذا الجدول أن التفاعل بين كل من الجنس (ذكر/أنثى) والتخصص (علمي/أدبي) في التأثير على وجهة نظر التلاميذ نحو دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في التعامل مع مشكلة العنف المدرسي غير دال إحصائيا، حيث يتضح في الصف الخاص بتفاعل الجنس * التخصص أن قيمة F قدرت بـ (0.015) وهي قيمة غير دالة إحصائيا حيث أن مستوى الدلالة (0.90) أكبر من مستوى الدلالة 0.05، وبالتالي الفرضية السادسة لم تتحقق.

2- مناقشة وتحليل نتائج الدراسة:

1.2- مناقشة وتفسير الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أنه " مستوى تعامل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني مع مشكل العنف المدرسي مرتفع من وجهة نظر التلاميذ "، ومن خلال النتائج التي تم التوصل إليها بأن دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني منخفض، أي أن الفرضية الأولى لم تتحقق.

يمكن تفسير هذه النتيجة انطلاقاً من العديد من العوامل التي تؤثر على سير عملية التوجيه والإرشاد مع التلاميذ.

- العامل الأول:

- أن مستشاري التوجيه والإرشاد يقومون بمهامهم وفق برنامج سنوي تقديري لنشاطاتهم (الجانب النظري لمستشار التوجيه والإرشاد) مقسم إلى نشاطات يقوم بها مستشار التوجيه والإرشاد كل أسبوع ومن خلالها يقوم بمراقبة تقييمية، من خلال اجتماع مهني بينه وبين مدير مركز التوجيه المدرسي والمهني والمستشارين داخل المركز، وهذا لاحظته الباحثة من خلال طرح الأسئلة مع مستشاري التوجيه والإرشاد، معنى هذا:

- أن مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني يرتبط مهنياً في علاقاته العملية بعدة جهات من بينها مدير الثانوية، التي يمارس عليه رقابة إدارية مثل الحضور، الغياب، إلخ...

- تكليفه بمهام زملائه ومطالبته بإعداد تقارير دورية عن نشاطاته داخل وخارج الثانوية لأنه الأمر.

- يمارس مدير مركز التوجيه المدرسي والمهني هو الآخر الرقابة التقنية لنشاطات المستشار ويتابع انضباطه في عمله.

- العامل الثاني:

- يتعامل كذلك مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني مع الأساتذة، وفي الكثير من الأحيان يعتبرون عمله تدخلاً في خصوصياتهم مع التلاميذ، لأنهم لا يعرفون جيداً أنه وسيط بينهم وبين التلاميذ، ولهذا فإن أدوار المستشار عديدة وأحياناً تكون متناقضة ولديه

الفصل السادس : _____ عرض وتحليل نتائج الدراسة وتفسيرها

ضغوطات مهنية شديدة التي سببها أعباء العمل، وسببها كذلك غموض دور المستشار رغم القوانين الرسمية التي تحدد مهامه وأدواره، وهذا ما يطرح إشكالية غموض الدور المهني. (إيقارب، 2009)، مما ينعكس سلبا وبشكل مباشر على أدائه.

- كما يلعب التخصص دورا كبيرا في نجاح العملية الإرشادية، وكلما كان مستشار التوجيه أقرب إلى الاختصاص (التوجيه والإرشاد النفسي)، كلما كان أكثر فاعلية من حيث الممارسة المهنية عن باقي التخصصات الأخرى، وهم الأقدر على فهم التلميذ وكسب ثقته والتعرف على مشكلاته ومساعدته على حلها، من خلال التعامل معه أو من خلال التخفيف من حدتها والوقاية منها، وهذا ما اتفق مع دراسة كل من (الزهراني، 2012)، (الشمري، 2001) - العامل الثالث:

- عزوف التلاميذ عن الذهاب لمكتب مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، أو بمعنى عدم استجابة التلاميذ وعدم تفاعلهم وذلك راجع ل:

- جهلهم للدور الحقيقي الذي يلعبه المستشار وهو الإرشاد، بغض النظر عن الجانب الإداري.

- خوف التلاميذ من طرح مشكلاتهم بسبب ما يحملونه من أفكار خاطئة، من مثل عدم محافظة المستشار على أسرارهم، وبالتالي قد يواجهون مشاكل مع الإدارة خاصة عندنا في الجزائر، لأن الإرشاد في الدول الأجنبية وبعض الدول العربية أكثر ضرورة، وأكثر ممارسة وأكثر إيجابية، وهذا ما اتفق مع دراسة (Leveton، 1977) فيما يخص أن (4%) فقط من الطلاب يتصلون بالمرشد المدرسي فيما يخص مشكلاتهم، ودراسة (الطويري والصائغ، 1989)، ودراسة (القرني، 1991) التي أشار فيها إلى اختلاف إدراك الطلاب لوظائف المرشد الطلابي وعدم وضوح الهدف من الإرشاد الطلابي، ودراسة (فنتازي كريمة، 2011) الذين توصلوا من خلالها إلى أن أغلب أفراد العينة من التلاميذ على اختلاف جنسهم على أن العملية الإرشادية لم تعالج مشكلاتهم النفسية والأسرية، وأن خدمات التوجيه والإرشاد الأكاديمي والاجتماعي والانفعالي لا ترق إلى المستوى المطلوب كما في دراسة (سمر عبد العزيز الغولة، 2010).

كما جاء في دراسة (الحلبوسي، 2001) أن المدرسين والمدرّاء لا يعرفون شيئا عن التوجيه التربوي والإرشاد النفسي، ويقع حل مشكلات الطلبة على عاتقهم وبطرائق ووسائل

الفصل السادس : _____ عرض وتحليل نتائج الدراسة وتفسيرها

بعيدة عن الاختبارات الإرشادية الحديثة، واتفقت مع في الرأي دراسة (علوي نجا، 2010)، والتي من نتائج دراستها أن واقع التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، لا زال بعيدا عن تطبيق الأسس العلمية في تحديد مصير التلاميذ، إذ تعد الخريطة المدرسية وما تطلبه من إحصائيات لملء الأماكن البيداغوجية المحددة، والتي تهمل الأسس العلمية لمعرفة وجهة التلاميذ من تحديد القدرات والاستعدادات والميول، وهذا ما أكد عليه (نواي يوسف أحمد، 1994) في دراسته "وقفة مع عمل المرشد الطلابي اليومي في المدارس الحكومية بمدينة جدة بين الواقع والمأمول"، والتي كانت من نتائجها أن المرشد الطلابي يحتل الصدارة في قيامه بالأعمال الإدارية، أما برامج التوجيه والإرشاد الأكاديمي والمهني والإرشاد النفسي ضعيفة.

كل هذه الدراسات اختلفت مع دراسة كل من (الشناوي، 1990)، (النافع، 1992)، (النجار، 2001)، (المسعودي، 2005)، (إبراهيم محمد السفاسفة، 2005)، (الشايب، 2005)، (عثمان وغادة هاشم، 2011)، وكلها أجمعت على أن فاعلية المرشد النفسي أو المدرسي، وكما يدركها المرشدون والمديرون والمعلمون والطلبة كانت إيجابية إلى حد بعيد.

- العامل الرابع:

هناك صعوبات أو معوقات أساسية وعلى رأسها نظام الأجور والحوافز (دراسة محمد أحمد شاهين)، فالمستشارين غير راضين عن مهنتهم بسبب تدني الأجر أو العائد المادي، وعدم وجود ترفيات مما يؤدي إلى غياب الحافز لبذل قصارى جهدهم. وهذا ما اتفق مع دراسة (جون دونكان، 2006) الذي وجد أن (10%) من المرشدين النفسيين قد عبروا عن عدم الرضا المهني بسبب تدني الأجر، ونحن ندرك أن الرضا عن العمل يؤدي إلى زيادة الإنتاجية والعكس صحيح.

كما أن الرضا المهني يؤدي إلى الأداء العالي المتبوع بعوائد إيجابية من مثل الحوافز، الترفيه، العلاقات الطيبة، وبالتالي القيام بالعمل على أحسن وجه.

أما إذا كان الموظف غير راض عن عمله فذلك ينعكس على سلوكه، فيقل التزامه بالعمل ويضعف ولاءه للمؤسسة التي يعمل فيها، مما يؤدي إلى (التأخر عن العمل، الخروج المبكر، تمديد أوقات الاستراحات، الغياب، تعطل العمل). (بدر، 1995، ص157)، وهذا ما تؤكدته نظرية (Harzberg) التي تسمى بنظرية العاملين، والتي ترتبط أصلا بتطبيق

الفصل السادس : _____ عرض وتحليل نتائج الدراسة وتفسيرها

نظرية (ماسلو) للحاجات، وكذلك نظرية (عدالة العائد) لصاحبها (Vroom).

2.2- مناقشة وتفسير الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على أنه " مستوى تعامل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني مع مشكل القلق مرتفع من وجهة نظر التلاميذ "، ومن خلال النتائج التي تم التوصل إليها بأن دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني منخفض، أي أن الفرضية الثانية لم تتحقق.

من خلال ما سبق يمكن أن نستنتج أن أغلب أفراد العينة ورغم اختلاف جنسهم على أن مستوى تعامل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني مع مشكلة القلق منخفض. اتفقت هذه الدراسة مع دراسة (الأسمرى، 1990) التي هدفت إلى التعرف على دور التوجيه والإرشاد الطلابي في التغلب على بعض مشكلات الطلاب في المرحلة الثانوية، والتعرف على أهم المشكلات التي تواجه المرشدين في تعاملهم مع الطلاب، وما يقومون به من دور في الوقاية من هذه المشكلات، وأشارت النتائج إلى أن دور المرشد الطلابي في المدارس الثانوية بمدينة الرياض ليس له وجود، كما أشارت إلى أن المشكلات النفسية تؤثر تأثيراً كبيراً على مستوى تحصيلهم، واتفقت معها دراسة (نجانو شيرك) التي توصلت إلى نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تصور الطلبة للدور المثالي للمرشد والدور الفعلي الذي يقوم به.

ودراسة (النافع، 1992) التي هدفت إلى معرفة واقع التوجيه والإرشاد لطلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية بمدينة الرياض، والأساليب التي يستخدمها المرشدون عن ممارسة العمل الإرشادي، وقد توصلت نتائجها إلى قصور في إعداد وتدريب المرشدين، إضافة إلى تكليفهم بمهام إدارية مما يعيق تنفيذ العملية الإرشادية بالشكل الملائم.

كما بينت دراسة (العاجز، 2001)، (الشايب، 2005)، (فنتازي كريمة، 2011)، (سامي عبد الفتاح سلهب، 2007)، (الطبوسي، 2001)، إلى أن واقع الإرشاد في المدارس بحاجة إلى العناية والاهتمام، والمرشدون يواجهون عدة مشكلات ولديهم جوانب ضعف عديدة.

الفصل السادس : _____ عرض وتحليل نتائج الدراسة وتفسيرها

أما فيما يخص نظرة التلاميذ حول الإرشاد والتوجيه وحل المشكلات فهي تختلف من مؤسسة إلى أخرى على حسب النشاطات التي يقوم بها كل مستشار ومدى تقديمه للخدمات الإرشادية، وكذلك بعض الثانويات أغلب مدراءها ومدرسيها لا يعرفون شيئاً عن التوجيه التربوي والإرشاد النفسي، ويعملون على مساعدة الطلبة في حل مشكلاتهم بطرق عشوائية غير مبنية على المبادئ والأسس في الإرشاد والتوجيه، وغير مبنية على النظريات المؤسسة له، كما جاء في دراسة الحلبوسي، الغولة، وعندما نقول جهلهم لمبادئ الإرشاد وللعلاقة الإرشادية يعني عدم معرفتهم لطرق التربية الحديثة التي تعتبر أن عملية الإرشاد جزء لا يتجزأ منها، ولقد أكد ذلك (Vaughar) المشار إليه في (العزة، 2009) بأنه لا يمكن التفكير في التربية بدون الإرشاد، والعلاقة بين التربية والإرشاد علاقة تبادلية تكاملية، ذلك أن الإرشاد يشتمل على عمليتي التعليم والتعلم في تغيير السلوك، وتتضمن التربية عملية التوجيه والإرشاد، وتعتبر المؤسسات التربوية المجال الحيوي الفعّال للإرشاد في كل أنحاء العالم (الحري، الإمامي، 2011، 54)

والفكر التربوي الحديث ركز على التلميذ واعتبره محور العملية التعليمية، وصار الاهتمام منصبا على إعدادة إعدادا شاملا ينمي النواحي المختلفة نفسيا، عقليا، صحيا، اجتماعيا وروحيا، وباعتبار الإرشاد النفسي المدرسي علاقة إنسانية بين فردين إحداهما متخصص متدرب، والآخر يطلب المساعدة من أجل التوصل إلى بعض الحلول الملائمة لمشكلاته، والتي قد تكون شخصية أو اجتماعية أو انفعالية، أو مشكلة اختيار مهنة أو عمل، مع إعطاء المسترشد فرصة اتخاذ القرار المناسب الذي يتفق مع إمكانياته وقراراته واهتماماته (الخطيب، 2003، ص22)، لذلك لابد على أن يكون المرشد مؤهلا علميا في مجال التوجيه والإرشاد وأن يكون مرشدا أكاديميا أو تربويا، وأن يكون متمكنا من المهارات التي تساعده في إنجاز العملية الإرشادية والأكاديمية بنجاح في إرشاد التلاميذ داخل المؤسسات التعليمية.

واختلف هذا مع دراسة (ناصر رفيق توفيق سلامة، 2004) التي توصلت نتائجها إلى ارتفاع مستوى أداء المرشد التربوي في المدارس الحكومية في المجالات الأربع (الشخصية، المهني، العلاقات الاجتماعية والفني التطبيقي)، وكانت الفروق لصالح المرشحات الإناث الحاصلات على ماجستير، ودراسة (الغامدي، 1997) التي توصلت إلى أن الخدمات

الفصل السادس : _____ عرض وتحليل نتائج الدراسة وتفسيرها

الإرشادية تؤدي دوراً فعالاً في مساعدة التلاميذ على مواجهة وتجاوز بعض المشكلات التي من شأنها أن تؤدي بهم إلى الإخفاق في حياتهم الدراسية، وبالأحرى إلى ترك المدرسة، كما ركزت على تأثير كل من العوامل الاجتماعية والاقتصادية في تقرير مصير المستقبل الدراسي للتلميذ التي تؤدي بدورها إلى التسرب المدرسي.

3.2- مناقشة وتفسير الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على أنه " مستوى تعامل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في عملية التوجيه متوسط من وجهة نظر التلاميذ "، ومن خلال النتائج التي تم التوصل إليها بأن دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في عملية التوجيه متوسط، أي أن الفرضية الثالثة تحققت.

إن عملية التوجيه التي تعتمد على الوسائل العلمية والعملية لمعرفة قدرات التلميذ واستعداداته وميوله ورغباته، ومساعدته على حل مشكلاته هو تجسيد للعملية التربوية التي تجعل التلميذ يفهم ذاته، وأن تكون لديه معرفة كافية لقدراته وإمكاناته ومشاكله.

وعلى هذا تعد عملية التوجيه المدرسي عملية هادفة ومصيرية في حياة التلميذ النفسية والاجتماعية والدراسية، وهي تبصره بإمكاناته واستعداداته، وبالتالي اختيار التخصص برغبة وحرية لأنها تمثل تصورات المستقبلية والمهنية.

وعندما يوجه التلميذ عن غير رغبة يؤدي به في كثير من الأحيان إلى الفشل وإلى ضغوطات قد تولد العديد من المشكلات السلوكية والانفعالية على رأسها العنف المدرسي والقلق ومشكلات مدرسية أخرى.

وعلى هذا الأساس اعتبرت عملية التوجيه عملية تعليمية أكثر منها أدائية، تقدم خدمة عمومية تسمح للتلاميذ بتفجير طاقاتهم وإمكاناتهم واستغلالها أحسن استغلال، لذا كان على مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني أن يكون تعامله مرتقعا مع عملية التوجيه.

وجاءت هذه النتيجة متوسطة لأن عملية التوجيه تحوفا العديد من العوامل والاتجاهات المؤثرة في ذلك، فنجد أن التلميذ يبني مشروعه الدراسي أو المهني بناء على معطيات الواقع وإمكاناته، وبالتالي يعتبر الفرد أو التلميذ عاجز اتجاه هذه العوامل (شعالي المختار، 2000، 24) التي تحدد مصيره، وبالتالي هو عكس النظرية الحديثة التي تعتبر التلميذ محور العملية التعليمية والاهتمام به من جميع النواحي.

الفصل السادس : _____ عرض وتحليل نتائج الدراسة وتفسيرها

من جهة أخرى أن التلميذ يحدد مشروعه الدراسي أو المهني، حسب قاعدة العرض والطلب المعروفة في عالم الشغل.

العامل الثالث والمتمثل في العوامل ذات التأثير المباشر على التلميذ، بداية من الأسرة، فالمدرسة، الرفقاء أو المحيط الذي يعيش فيه التلميذ، ناهيك عن المكونات الحضارية والأحكام المسبقة، والانتماء الاجتماعي والقناعات الشخصية، ويلاحظ أن الفئات الاجتماعية غير المحظوظة أو الهشة لا تتمكن من تحقيق مشروعها الدراسي أو المهني نظرا للصعوبات المادية أو المعوقات الثقافية. (إبراهيم طيبي، 2008/2009، 10)

وهذا ما توافق مع دراسة (طيبي إبراهيم) التي اعتمدت على الانتقاء والاختيار، فوجهت التلاميذ الذين لديهم معدلات مرتفعة، فكانت نسبة رضاهم عن خطة التوجيه واضحة في شعبة العلوم، بينما التلاميذ الذين كانت معدلاتهم متوسطة فقد وجهوا إلى شعبة الآداب والتكنولوجيا، مما تبين أن أغلبهم كانوا غير راضين عن خطة التوجيه وبالتالي عرقلة مساهمهم الدراسي الذي يؤدي إلى عدم التكيف أو التوافق وإلى خلق العديد من المشكلات، لذا كان على مستشار التوجيه المدرسي الخبرة الواسعة في مجالات خدمة الفرد أو التلميذ بصفة خاصة، وتشخيص احتياجاته ونزعتة في النمو وبناء الشخصية السوية التي تتمتع بالصحة النفسية السليمة، ومن خلالها تنمي الدافعية والثقة والإرادة والشعور الإيجابي، وبالتالي تقبل التلميذ لمستشار التوجيه المدرسي والمهني وتقبل نصائحه وإرشاداته، وتوافقت هذه الدراسة مع كل من دراسة (بودر عقيلة)، دراسة (صباح عجرود) ودراسة (برو محمد).

هناك عامل آخر وهو الأستاذ، لابد أن يكون هذا الأخير كفاء في معرفة قدرات تلامذته ولا يعتمد على علامات التحصيل دائما، كذلك بعض الأساتذة معاملتهم للتلاميذ غير واعية والكثير منهم يستعملون الألفاظ المحبطة، وهذا ما عبر عنه التلميذ عند توزيع الاستبيان.

فالتلميذ قد يكره المادة لأن أستاذاها هو السبب وليس قدرته على التحصيل، وبالتالي قد يكون اتجاهه سلبيا نحو شعبة ما، أو قد يحوله الأستاذ إلى مؤسسة أخرى لتصرف ما بدر منه فيكون رد فعل التلميذ عنيفا، لأن التقليل من احترام التلميذ ومن مجهوداتهم مهما كان مستواهم، مع غياب التشجيع والتعزيز والتفهم، يؤدي إلى خلق العديد من الضغوطات والتوترات، فيؤدي إلى ظهور المشكلات بأنواعها السلوكية والانفعالية والدراسية.

4.2- مناقشة وتفسير الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة على أنه " توجد فروق دالة إحصائية بين الجنسين في دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في التعامل مع المشكلات السلوكية والانفعالية والمدرسية من وجهة نظر تلاميذ السنة الثانية ثانوي ولصالح الإناث "، ومن خلال النتائج التي تم التوصل إليها تبين بأنه توجد فروق دالة إحصائية في بين الجنسين دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في التعامل مع المشكلات السلوكية والانفعالية والمدرسية من وجهة نظر تلاميذ السنة الثانية ثانوي ولصالح الإناث، أي أن الفرضية الرابعة تحققت.

هذا يعني أن وجهة نظر الإناث أكثر إيجابية من وجهة نظر الذكور نحو مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، وهذا يدل على أن الإناث لهم معرفة كافية لدور مستشار التوجيه في مساعدتهم على تخطي مختلف المشكلات التي تعيقهم في تحصيلهم الدراسي، أو كل ما يعيق تكيفهم وتوافقهم، لذا فإن استجاباتهم كانت غير متقاربة وظهرت فروق دالة إحصائية بين الجنسين.

كما أن الإناث بطبيعتهم يسعين لحل مشكلاتهن، وفي عملية الإرشاد وحسب (رافدة الحريري) فلا بد من مراعاة الفروق الفردية بين الأشخاص، من حيث قدراتهم واستعداداتهم ومستوى تكيفهم وتفاعلهم مع البيئة المحيطة، سواء في البيت أو المدرسة أو المجتمع، وتتوقف عملية الإرشاد على تحديد طرق الإرشاد المختلفة، كما أن عملية الإرشاد ليست واحدة لكلا الجنسين، إلا أن هناك فروقا جسمية، فيزيولوجية، اجتماعية ونفسية بين الذكور والإناث، وقد تعود هذه الفروق إلى عوامل بيولوجية وإلى عوامل التنشئة الاجتماعية التي تبرز هذه الفروق أو تقلل من شأنها، لذلك فإن ما ينطبق على الذكور قد لا ينطبق على الإناث في عملية الإرشاد التربوي والمهني والاجتماعي. (الحريري، أمامي، 2010، 31)

وقد توافقت هذه الدراسة مع دراسة (عبد الله حلمي عباس، 2002) والتي توصلت إلى أن الإناث أكثر إيجابية من الذكور في اتجاهاتهم نحو العملية الإرشادية، وكذلك الدراسة التي قام بها (Lee,1998) والتي ركزت على دراسة وجهات نظر الطلبة تجاه الخدمات الإرشادية التي يقدمها مركز الإرشاد والتوجيه الطلابي، سواء الإرشاد الفردي أو الإرشاد

الفصل السادس : _____ عرض وتحليل نتائج الدراسة وتفسيرها

الجمعي، وتوصلت هذه الدراسة إلى أن الإناث لديهن اتجاه إيجابي أقوى للخدمات الإرشادية ومدى الاستفادة من هذه الخدمات أكثر من الذكور.

واختلفت هذه الدراسة مع دراسة (بدر إبراهيم الشيباني، 2004) التي ابرزت أن الذكور أكثر إيجابية من الإناث في اتجاهاتهم نحو مهنة المرشد المدرسي.

من جهة ثانية عدم الوعي الحقيقي بماهية مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني وأهميته، ولعل السبب الرئيسي وراء هذا هو غياب الحملات التوعوية والتحسيسية من الجهات المختصة، خاصة وأنه في نظر الأغلبية لا يتعد دوره ملء استمارة الرغبات في الطور الرابع متوسط أو السنة الأولى ثانوي.

كذلك هناك عدم الوعي أو عدم معرفة التلاميذ لمصطلح التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني وأهميته وأهدافه التي يصبوا إليها، وربما أغلب التلاميذ يمتلكون معلومات سطحية عن التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، وهذا ما لاحظته الباحثة عند توزيع الاستمارات والإجابة عليها، فالكل يعتقد أن مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني إداري أكثر منه مرشد وموجه، لفهم حاجات التلاميذ وإمكاناتهم وقدراتهم وعلى فهم أنفسهم وحل مشكلاتهم المختلفة، التي تعوقهم على التعلم ومواصلة مشوارهم الدراسي.

5.2- مناقشة وتفسير الفرضية الخامسة:

تنص الفرضية الخامسة على أنه " توجد فروق دالة إحصائية بين التخصصين في دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في التعامل مع المشكلات السلوكية والانفعالية والمدرسية من وجهة نظر تلاميذ السنة الثانية ثانوي ولصالح الأدبيين "، ومن خلال النتائج التي تم التوصل إليها بأنه توجد فروق دالة إحصائية بين التخصصين في دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في التعامل مع المشكلات السلوكية والانفعالية والمدرسية من وجهة نظر تلاميذ السنة الثانية ثانوي ولصالح الأدبيين، أي أن الفرضية الخامسة قد تحققت.

يعود سبب اهتمام الأقسام الأدبية بمشكلاتهم أكثر من الأقسام العلمية، بسبب عدم توفر الوقت لهم واهتمامهم بالجانب العلمي أكثر، وكذلك قلة تعاملهم مع الطلبة والتعرف على مشاكلهم، لبنما تلاميذ القسم الأدبي أكثر مخالطة واجتماعية على مشاكلهم، وهذا ما يتفق مع دراسة (سامي عبد الفتاح سلهب، 2007) في وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك الطلبة لدور المرشد النفسي تعزى لمتغير التخصص (آداب-علوم) ولصالح التخصص الأدبي، وقد اتفقت هذه النتيجة كذلك مع دراسة (الشايب، 2005) والتي دلت نتائجها على وجود فروق في إدراك الطلاب لفاعلية المرشد النفسي بين التخصص العلمي والأدبي ولصالح التخصص الأدبي.

وكذلك دراسة (عبد الله حلمي عباس، 2002) التي أكدت أن المعلمين ذوي التخصص الأدبي أكثر إيجابية من المعلمين ذوي التخصص العلمي في اتجاهاتهم نحو العملية الإرشادية، فيما توصلت دراسة (الصبان انتصار، 1999) إلى وجود فروق ذات دلالات إحصائية بين طالبات التخصص العلمي والتخصص الأدبي، في مجموعة المشكلات النفسية ولصالح التخصص الأدبي، ذلك أنهن أكثر معاناة من المشكلات الشخصية والنفسية من طالبات القسم العلمي.

وقد اختلفت هذه النتيجة مع دراسة (أحمد الصامدي، 2005) وذلك لصالح الفرع العلمي، مقارنة بطلبة الفرع المهني وطلبة الفرع الأكاديمي أمّا (سكرين المشهداني، 2006) فقد توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، في رأي الطلبة حول الخدمات الإرشادية المقدمة تعزى لمتغير التخصص.

6.2- مناقشة وتفسير الفرضية السادسة:

تنص الفرضية السادسة على أنه " هناك تفاعل دال إحصائيا بين متغير الجنس (ذكر - أنثى) مع متغير التخصص (علمي - أدبي) على محور المشكلات السلوكية والانفعالية (العنف المدرسي - القلق). "، ومن خلال النتائج التي تم التوصل إليها تبين بأنه ليس هناك تفاعل دال إحصائيا بين متغير الجنس (ذكر - أنثى) مع متغير التخصص (علمي - أدبي) على محور المشكلات السلوكية والانفعالية (العنف المدرسي - القلق)، أي أن الفرضية السادسة لم تتحقق.

وهذا يعزى حسب رأي الباحثة إلى أن جميع تلاميذ التعليم الثانوي كانوا في نفس المرحلة العمرية، التي تعتبر مرحلة انتقالية حاسمة وهامة من مراحل النمو، تحدث فيها تغيرات على المستوى الجسدي والنفسي والعقلي والجنسي، وهم معرضون للمشكلات المختلفة سواء كانت سلوكية أو انفعالية أو نفسية أو مدرسية ناتجة عن التغيرات التي تحدث لهم، مما يؤدي بهم إلى خلط مشاعرهم وانفعالاتهم السريعة، فتظهر على المراهق أعراض مختلفة كالتمرد وسرعة الغضب والميل إلى العنف والقلق، كما تظهر هذه السلوكيات في صورة تمرد وعصيان على السلطة الوالدية والمدرسية والمجتمع، حيث أنه في هذه المرحلة يقل الإحساس بالرضا ويزداد القلق والاكتئاب، وتزداد معدلات العنف والعدوانية. (طه عبد العظيم، 2007، 260)

فحالة الفرد في أي مرحلة انتقالية عادة ما ينتابها الغموض، وخاصة بالنسبة للأدوار الاجتماعية التي يقوم بها ويكافح من أجلها وسط متغيرات ومتناقضات ثقافية واجتماعية، فيمر المراهقين بأزمة الهوية وهي مرحلة حرجة لأغلب المراهقين، يعانون فيها من عدم معرفتهم لذواتهم بوضوح، أو عدم معرفتهم لأنفسهم في الوقت الحاضر، أو كيف سيكونون في المستقبل؟ ويشعرون بنوع من الضياع والتبعية وعدم إدراك ما سيقومون به، وهذا ما يؤدي بهم إلى الإحساس بالهوية، أو الانهيار الداخلي واضطراب الدور، وفي هذه الحالة يظهر المراهق عجزا في مجالات اختياره المهنة أو مواصلة التعليم، ويعاني الكثير من القلق أو صراع العصر مع تولد عميق بعدم التنظيم الشخصي (شريم، 2009، 49).

وتعتبر هذه المرحلة من مراحل النمو النفس اجتماعية وتعرف بمرحلة الإحساس بالهوية مقابل اضطراب الدور، وتظهر أزمة هذه المرحلة في بحث الفرد عن هويته متمثلة

الفصل السادس : _____ عرض وتحليل نتائج الدراسة وتفسيرها

في درجة القلق والاضطراب المختلط، فهو في هذه المرحلة يطرح أسئلة مرتبطة بوضعه وبكينونته، من أنا؟ وما دوري في الحياة؟ ويرتبط اجتياز هذه المرحلة بما حققه الفرد في المراحل السابقة، بالإضافة إلى دور المجتمع من مناخ ملائم، وينتج عن طبيعة حل أزمة هذه المرحلة اكتساب فاعلية التقاني مقابل تجاهل الدور. (بوسكرة، نويوة، تيطراوي، 2017، 97)

ففي سنوات المراهقة المبكرة تحدث عملية المسيرة لمعايير الجماعة مازالت هامة بالنسبة للجنسين، لأنهما بالتدريج يبحثان عن الهوية الذاتية، كما يسميها (اريكسون - Erikson) في كون المراهق لا يدرك كونه طفلا أم راشدا أي تتنابه حالة من الغموض. (الطواب، 1997، 324)

وأزمة الهوية تولّد لدى المراهق ثورة من الانفعالات المنبثقة عن التوجهات الاجتماعية والشخصية المبالغ فيها في شدّتها، حيث يشير (لينز، 2002) إلى أن الكثير من المراهقين مطالبون من قبل الأسرة أو المعلمين أو حتى من قبل الرفقاء بما لا يطالب به الأطفال، حيث يُتوقع منهم القيام بأولى خطواتهم نحو الأهداف المهنية، وهذا من خلال الخيارات الحياتية. (شريم، 2009، 210)

يقف الفرد حائرا في قبوله لنفسه ومواقفه بما يمتلكه من قدرات وإمكانات، وفي خضم هذا الوسط الممتلئ بالمتناقضات والمتغيرات، يحدث ما يسبب له الإحباط والصراع والقلق كونه يصر على اعتراف الكبار بقيمته الاجتماعية، ومن ثم يدخل في صراع معهم. (محمد، 2002، 20)

وهذه الأمور تحدث لكل التلاميذ ذكورا وإناثا بغض النظر عن تخصصاتهم الأكاديمية (علميين وأدبيين)، ووجود مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الثانويات من الأولويات للتلاميذ، وخاصة في ظل الضغوط التي يمرون بها، وما تحمله شخصياتهم من صراعات داخلية تؤدي بهم إلى القلق والعنف وإلى مشكلات أخرى، ... إلخ.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (سكزين إبراهيم المشهداني، ومنال بنت خصيب الفزازي، 2006)، والتي توصلت في دراستها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في رأي الطلبة حول جودة الخدمات الإرشادية، تعزى لمتغيرات الجنس والتخصص الأكاديمي وتلقي الخدمة الإرشادية في المحاور الإرشادية الثلاث.

3- الاستنتاج العام:

سعت الدراسة الحالية إلى الكشف عن دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في التعامل مع بعض المشكلات السلوكية والانفعالية (العنف المدرسي، القلق) لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي، وبعد صياغة فرضيات البحث واختبارها وذلك بالاعتماد على أساليب إحصائية مناسبة، وانطلاقاً من النتائج التي تم التوصل إليها والتي تم عرضها وتحليلها استناداً للتراث النظري والدراسات السابقة، تم بناء أداة الدراسة وتم تطبيقها في الدراسة على تلاميذ السنة الثانية ثانوي ببعض ثانويات مدينة المسيلة، وعلى عينة عددها (383)، حيث تم التوصل إلى النتائج التالية:

- 1- مستوى تعامل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني مع تلاميذ السنة الثانية ثانوي في المشكلات السلوكية المتعلقة بالعنف المدرسي منخفض من وجهة نظر التلاميذ.
- 2- مستوى تعامل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني مع تلاميذ السنة الثانية ثانوي في المشكلات الانفعالية المتعلقة بالقلق منخفض من وجهة نظر التلاميذ.
- 3- مستوى تعامل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني مع تلاميذ السنة الثانية ثانوي في المشكلات المدرسية المتعلقة بالتوجيه متوسط من وجهة نظر التلاميذ.
- 4- توجد فروق دالة إحصائية بين الجنسين في دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في التعامل مع المشكلات السلوكية والانفعالية والمدرسية من وجهة نظر تلاميذ السنة الثانية ثانوي ولصالح الإناث.
- 5- توجد فروق دالة إحصائية بين التخصصين في دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في التعامل مع المشكلات السلوكية والانفعالية والمدرسية من وجهة نظر تلاميذ السنة الثانية ثانوي ولصالح الأدبيين.
- 6- لا يوجد تفاعل دال إحصائي بين متغير الجنس (ذكر - أنثى) مع متغير التخصص (علمي - أدبي) على محور المشكلات السلوكية والانفعالية (العنف المدرسي - القلق).

4- اقتراحات وآفاق بحثية:

- في ضوء أهداف وإجراءات ونتائج البحث الحالي عن دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في المدارس الجزائرية، تقترح الباحثة الآتي:
- لابد من توفير برامج إعداد وتكوين مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني على مستوى الجامعات وخاصة الجانب الميداني، وممارسة المهارات الإرشادية اللازمة لتحقيق الأهداف المنشودة، وتفعيل الإرشاد المدرسي والتربوي والنفسي في كل المدارس سواء الابتدائية، المتوسطة، الثانوية وحتى الجامعة.
 - تدعيم ممارسة نشاط مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني للمهارات الإرشادية الشخصية والأدائية في المدارس، لما لها من آثار إيجابية في التربية الوجدانية للتلاميذ في المدرسة.
 - توجيه نتائج الدراسة إلى المعنيين بالأمر في وزارة التربية الوطنية للاستفادة منها في تنمية مهارات المستشارين على مستوى المدرسة والمجتمع، وإعداد وتنفيذ الدورات التدريبية المناسبة لتحقيق أهداف تنمية هذه المهارات.
 - إعادة النظر في النصوص التشريعية الخاصة بمستشار التوجيه والإرشاد ومحاولة ضبط المهام المسؤول عنها والتركيز على الجانب الإرشادي.
 - تحديد المهام والمسؤوليات المسندة لمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بوضوح.
 - تنمية إمكانيات وقدرات ومهارات مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني على مستوى جميع المؤسسات التربوية ولمختلف الأطوار.
 - تنمية المهارات الإرشادية لدى مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني عن طريق الدراسة وتبادل الخبرات بين المستشارين في كافة المدارس والثانويات.
 - العمل على إجراء دورات تدريبية مستمرة لمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني والأخصائيين النفسيين أثناء الخدمة والاهتمام بإعدادها من أجل تحسين أدائهم ودورهم الإرشادي ورفع كفاءتهم.
 - توفير الإمكانيات والمستلزمات اللازمة لتطوير الأداء المهني للمرشدين.

- نشر الوعي الإرشادي في المجتمع المدرسي والمجتمع المحلي بشكل عام.
- تعاون مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني مع أولياء الأمور من أجل الوقاية من المشكلات السلوكية والانفعالية والتربوية (المشكلات المختلفة).
- مساندة المرشدين ومستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، وتقديم الدعم المادي والنفسي والاجتماعي لهم من طرف الطاقم التربوي ككل.
- إعطاء الأولوية المطلقة للمتخصصين في مجال التوجيه والإرشاد للعمل كمستشاري توجيه (مرشدين).
- توفير نظام حوافز مشجع لمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني على أداء عمله بتفوق، وتنمية دافعيته نحو العمل ومناسب لتغطية مستلزمات الحياة.
- مواجهة المشكلات والمعوقات التي تواجه مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني والمساعدة على حلها، سواء على مستوى الإدارة المدرسية أو على مستويات أخرى.
- محاولة التعرف على مواطن الضعف والخلل في مستوى تعامله أو أداء أدواره، وتحديد هذه المواطن والعمل على تصحيحها وتطويرها.
- زيادة التزام مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بمواعيد العمل والدوام الرسمي.
- المحافظة على العلاقات المهنية مع إدارة المدرسة والأساتذة، وإقامة علاقة التعاون من أجل مساعدة التلاميذ على تجاوز مشكلاتهم، ومساعدتهم على النجاح والتطور في حياتهم العلمية والعملية.
- وعلى ضوء النتائج المتوصل إليها سواء في الدراسة الحالية أو مختلف الدراسات السابقة، تقترح الباحثة جملة من الدراسات التي يمكن تناولها والاهتمام بها:
- إجراء دراسات تقييمية لأداء مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني من أجل العمل على تعزيز مواطن القوة ومعالجة وتعديل جوانب الضعف.
- إجراء دراسات حول المشكلات النفسية والسلوكية والانفعالية والمدرسية التي يتعامل معها مستشار التوجيه، من خلال وضع برامج إرشادية لتنمية مختلف مهارات الاتصال والتواصل لدى المستشارين (المرشدين) مع التلاميذ.

- وضع برامج إرشادية لتنمية مهارات أولياء الأمور في أساليب التعامل الوالدية لأولادهم (التفاهم المشترك، أسلوب الحوار، المناقشة الإيجابية)، بما يكفل تدعيم عملية التواصل المستمر مع المدرسة وهيئتها الإدارية وفريقها الإرشادي وجماعة المدرسين، من أجل النمو الشخصي للتلميذ وتطوره الاجتماعي والأكاديمي والمهني.

خاتمة

خاتمة:

يعد الإرشاد والتوجيه النفسي المدرسي الركيزة الأساسية للتربية الحديثة، باعتباره يهتم بالتلميذ ويهدف مباشرة إلى تقديم المساعدة النفسية التربوية، التي تركز على فهم شخصية التلميذ وقدراته واستعداداته وميوله، من خلال تبصره بمرحلة نموه ومتطلباته النفسية والاجتماعية، ومساعدته على حل المشكلات التي تعترضه. لذا أصبح الإرشاد تخصصا لا يمكن الاستغناء عنه في المدرسة الحديثة التي اعتمدت المقاربة الحديثة، التي غايتها مساعدة التلميذ في بناء مشروعه المستقبلي عن طريق اختيار نوع الدراسة الملائم له، ومعرفته لذاته ومتطلبات محيطه والعمل على التوافق بينهما في اتخاذ القرار المناسب الذي يحقق له التكيف النفسي والمدرسي والاجتماعي، وخاصة في ظل التغيرات الاجتماعية والثقافية والنفسية المختلفة التي تمر بها المجتمعات، وخاصة المجتمع العربي.

لذا نجد أن هناك حاجة ملحة لدور المرشد المدرسي المتمثل عندنا في شخصية مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، وهذا ما سعت إليه هذه الدراسة لمعرفة الدور الفعلي له، من خلال تعامله مع بعض المشكلات السلوكية والانفعالية (العنف المدرسي والقلق) أنموذجا لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي، باعتبارهم يمرون بمرحلة هامة وهي مرحلة المراهقة، ومقبلين على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا.

وقد تم ذلك من خلال بناء أداة استبيان تم توزيعها على عينة الدراسة، وذاك حسب فرضيات حددت مسبقا، وكانت نتائج الدراسة أن دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني دورا منخفضا، وخاصة في تعامله مع مشكلتي العنف المدرسي والقلق والتخفيض من حدتهما، في حين كان دوره متوسطا في عملية التوجيه المدرسي، والسبب الرئيسي في ذلك يعود إلى مجموعة من النقائص أهمها:

- وجود هوة كبيرة بين النصوص الوزارية المنظمة لعملية التوجيه والإرشاد والواقع الممارس، حيث أن النصوص الرسمية تؤكد على ضرورة التكفل الفردي بالتلميذ، إلا أن واقع الحال يبين أن مستشار التوجيه المدرسي والمهني يعتمد أكثر على تقديم خدمات الإرشاد الجماعي

بعيدا عن خدمات الإرشاد الفردي، وذلك لكثرة التلاميذ من جهة وكثرة مهام المستشار من جهة أخرى.

- رغم تبني النصوص الرسمية للمقاربة الحديثة للإرشاد والتوجيه، إلا أنه لا يزال يمارس بطرق تقليدية وأساليب غير موضوعية ومحدودة، للكشف عن قدرات التلاميذ وميولاتهم وعدم، وعدم توضيحها لخصائص وكفاءات من يقوم بهذه العملية (المستشار)، وعدم توفير الإمكانيات المادية والمعنوية اللازمة التي تؤدي إلى نجاعة العملية الإرشادية، ولابد من إجراء النصوص الرسمية التي تنظم عملية الإرشاد والتوجيه، والإعداد الفعلي لمستشاري الإرشاد والتوجيه أثناء الخدمة.

المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المصادر:

- القرآن الكريم.

- الحديث النبوي الشريف.

ثانياً: المراجع:

1/ الكتب:

أ- باللغة العربية:

01. أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف (2009). الإرشاد المدرسي. الطبعة الأولى. عمان،

الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

02. أبو الخير، عبد الكريم قاسم (2001). أساسيات التمريض في الأمراض النفسية

والعقلية. عمان، الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

03. أبو زيد، إبراهيم أحمد (1987). سيكولوجية الذات والتوافق. الاسكندرية، مصر: دار

المعارف.

04. أبو علام، رجاء محمود (2007). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. الطبعة

السادسة. الرياض، المملكة العربية السعودية: دار النشر للجامعات.

05. أبو عيطة، سهام محمد (2002). مبادئ الإرشاد والتوجيه. الطبعة الثانية. عمان،

الأردن: دار الفكر العربي للطباعة والنشر والتوزيع.

06. الأحمد، منال (2001). بحوث ودراسات في علم النفس. الطبعة الأولى. لبنان:

مؤسسة الرسالة.

07. أسامة، فاروق مصطفى (2011). مدخل إلى الاضطرابات السلوكية والانفعالية (الأسباب، التشخيص، العلاج). الطبعة الأولى. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
08. استيتية، دلال ملحق؛ سرحان، عمر موسى (2012). المشكلات الاجتماعية. الطبعة الأولى. عمان، الأردن: دار وائل للنشر.
09. الأسدي، سعيد جاسم؛ إبراهيم، مروان عبد المجيد. (2003). الإرشاد التربوي (مفهومه، خصائصه، ماهيته). الطبعة الأولى. عمان، الأردن: الدار العلمية الدولية.
10. البحيري، إبراهيم عبد الرقيب أحمد (1984). اختبار حالة وسمة القلق للكبار كراسة التعليمات. القاهرة، مصر: مكتبة النهضة المصرية.
11. بدر، حامد أحمد (1995). السلوك التنظيمي. القاهرة، مصر: دار القلم للنشر والتوزيع.
12. برّو، محمد (2010). أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية. تيزي وز، الجزائر: دار الأمل للطباعة والنشر.
13. البغدادي، منار محمد (2018). مواجهة العنف والتطرف في المدارس الإشكاليات والحلول. ب ط. الاسكندرية، مصر: المكتب الجامعي الحديث، دار الكتب والوثائق القومية.
14. بن حمودة، محمد (2006). علم الإدارة المدرسية (نظرياته وتطبيقاته في النظام التربوي). عنابة، الجزائر: دار العلوم للنشر والتوزيع.
15. بوسعدية، مسعود (2001). ظاهرة العنف في الجزائر والعلاج المتكامل. الجزائر: مؤسسة كنوز للنشر والتوزيع.
16. التير، مصطفى عمر (1997). العنف العائلي. الطبعة الأولى. الرياض، المملكة العربية السعودية: مكتبة الملك، أكاديمية الملك نايف العربية للعلوم الأمنية.

17. الحريري، رافدة؛ الإمامي، سمير (2011). الإرشاد التربوي والنفسي في المؤسسات التعليمية الطبعة الأولى. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
18. الحريري، رافدة؛ بن رجب، زهرة (2008). المشكلات السلوكية النفسية والتربوية لتلاميذ المرحلة الابتدائية. عمان، الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.
19. حسين، توفيق إبراهيم (1990). ظاهرة العنف السياسي في النظم العربية. سلسلة أطروحات الدكتوراه (17). بيروت، لبنان: مركز دراسات الوحدة العربية.
20. حسين، طه عبد العظيم (2007). سيكولوجية العنف العائلي والمدرسي. ب ط. دار الجامعة الجديدة.
21. حسين، طه عبد العظيم (2007). سيكولوجية العنف العائلي والمدرسي. مصر: دار الجامعة الجديد.
22. حمود، محمد الشيخ (2011). الإرشاد المدرسي طبيعته، مجالاته، آلياته وطرائقه. العين، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.
23. حويطي، أحمد (2006). العنف المدرسي الأسباب والمظاهر. الجزائر: فورام للنشر.
24. الخطيب، جمال محمد (2013). أسس التربية الخاصة. الطبعة الأولى. المملكة العربية السعودية: مكتبة المتنبّي.
25. الداهري، صالح حسن (2000). مبادئ الإرشاد النفسي والتربوي. الطبعة الأولى. الأردن: دار الكندي للنشر والتوزيع.
26. الداهري، صالح حسن (2010). مبادئ الصحة النفسية. الطبعة الثانية. عمان، الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.
27. الداهري، صالح حسن؛ الكبيسي، وهيب مجيد (1999). علم النفس العام. الطبعة الأولى. الأردن: دار الكندي للنشر والتوزيع.
28. دياب، سهيل رزق (2003). مناهج البحث العلمي. غزة، فلسطين: جامعة القدس المفتوحة.

29. راجح، أحمد عزت (1991). أصول علم النفس. مصر: مطبعة الأهرام التجارية.
30. ربيع، هادي مشعان (2003). الإرشاد التربوي مبادئه وأدواته الأساسية. الطبعة الأولى. عمان، الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
31. ربيع، هادي مشعان (2005). الإرشاد التربوي والنفسي من المنظور الحديث. مكتبة المجتمع العربي.
32. الريماوي، محمد عودة (2006). علم النفس العام. الطبعة الأولى. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
33. زهران، حامد عبد السلام. (1982). الصحة النفسية والعلاج النفسي. القاهرة، مصر: عالم الكتب.
34. زهران، حامد عبد السلام (1997). الصحة النفسية والعلاج النفسي. الطبعة الثالثة. القاهرة، مصر: عالم الكتب.
35. زيادة، أحمد رشيد عبد الرحيم (2007). العنف المدرسي بين النظرية والتطبيق. الطبعة الأولى. عمان، الأردن: دار الوراق للنشر والتوزيع.
36. زيدان، سليمان داود؛ شواقفة، سهيل موسى (2010). أساليب الإرشاد التربوي. الأردن: دار جهيئة للنشر والتوزيع والطباعة.
37. السيد، محمد عبد العزيز (2002). دراسات وبحوث في علم النفس الإرشادي. عمان، الأردن: دار الشروق.
38. السيد، معتز عبد الله (2005). العنف في الحياة الجامعية، أسبابه ومظاهره والحلول المقترحة لمعالجته. القاهرة، مصر: منشورات مركز البحوث والدراسات النفسية.
39. الشاذلي، عبد الحميد محمد (2001). الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية. المكتبة الجامعية.
40. شريم، رغدة (2009). سيكولوجية المراهقة. الطبعة الأولى. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

41. شعبان، كاملة فرج؛ تيم، عبد الجبار (1999). مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي. الطبعة الأولى. عمان، الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.
42. الضامن، منذر (2011). الإرشاد النفسي أسسه الفنية والنظرية. الطبعة الأولى. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
43. الطواب، سيد محمد (1997). النمو الإنساني أسسه وتطبيقاته. الطبعة الأولى. دار المعرفة الجامعية.
44. عباد، مواهب إبراهيم؛ الخصري، ليلى محمد (1997). إرشاد الطفل وتوجيهه في الأسرة ودور الحضانة. الاسكندرية، مصر: منشأة المعارف.
45. عباس، فيصل (1996). الاختبارات النفسية تقنياتها وإجراءاتها. الطبعة الأولى. بيروت، لبنان: دار الفكر العربي.
46. عباس، محمد خليل؛ نوفل، محمد بكر؛ العيسي، محمد مصطفى؛ أبو عواد، فريال محمد (2007). مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس. الطبعة الأولى. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
47. عبد الخالق، أحمد محمد (1990). الأبعاد الأساسية للشخصية، تقديم (ه.ب) ايزنك. الطبعة الرابعة. الاسكندرية، مصر: دار المعارف الجامعية.
48. عبد الخالق، أحمد محمد (2000). أسس علم النفس. بدون طبعة. مصر: دار المعارف الجامعية.
49. عبد الله، معتز سيد (2001). علم النفس الاجتماعي. القاهرة، مصر: دار غريب للطباعة.
50. عبد الهادي، جودت عزت؛ العزة، سعيد حسني. (1999). نظريات الإرشاد والعلاج النفسي. الطبعة الأولى. عمان، الأردن: مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.
51. عثمان، فاروق السيد (2001). القلق وإدارة الضغوط النفسي. الطبعة الأولى. القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.

52. العزة، سعيد حسني (2002). التربية الخاصة للأطفال ذوي الاضطرابات السلوكية. عمان، الأردن: الدار العلمية للنشر والتوزيع.
53. العقاد، عبد اللطيف (2001). سيكولوجية العدوانية وترويضها، منحى علاجي معرفي جديد. الطبعة الأولى. القاهرة، مصر: دار غريب للطباعة والنشر.
54. عكاشة، أحمد (2000). الطب النفسي المعاصر. القاهرة، مصر: المكتبة الانجلو مصرية.
55. العكور، السيد محمد؛ وآخرون. (2007/2006). الدليل الوقائي لحماية الطلبة من العنف والإساءة. وزارة التربية والتعليم. إدارة التعليم العام وشؤون الطلبة. الأردن.
56. العناني، حنان عبد الحميد (2000). الطفل والأسرة والمجتمع. الأردن: دار الصفاء للنشر والطباعة.
57. العيسوي، عبد الرحمان (2000). اضطرابات الطفولة وعلاجها. الطبعة الأولى. بيروت، لبنان: دار الراتب الجامعية.
58. العيسوي، عبد الرحمان (2000). علم النفس التعليمي. الطبعة الأولى. بيروت، لبنان: دار الراتب الجامعية.
59. العيسوي، عبد الرحمان (2012). علاج العنف المدرسي والمشاكل السلوكية. مصر: دار المعرفة الجامعية.
60. فايد، حسين علي (2001). الاضطرابات السلوكية. كلية الآداب. القاهرة، مصر.
61. فايد، حسين علي (2003). الاضطرابات السلوكية (تشخيصها، أسبابها، علاجها). القاهرة، مصر: دار طيبة للطباعة والنشر والتوزيع.
62. فرج، عبد اللطيف حسين (2009). الاضطرابات. المملكة العربية السعودية: دار الحامد.
63. الفضلي، عبد الهادي (1992). أصول البحث. الطبعة الأولى. بيروت، لبنان: الجامعة للعلوم الإسلامية.

64. القاسم وآخرون (2000). الاضطرابات السلوكية. الطبعة الأولى. عمان، الأردن: دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع.
65. القرالة، علي عبد القادر (2011). مواجهة ظاهرة العنف في المدار والجامعات. الطبعة الأولى. عمان، الأردن: دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع.
66. قمر، عصام توفيق (2008). الأنشطة التربوية في مواجهة المشكلات السلوكية للطلاب (الأسباب، المظاهر، العلاج). سلسلة دراسات في الأنشطة التربوية. الأزاريطة، الاسكندرية، مصر: المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، المكتب الجامعي الحديث.
67. القمش، مصطفى نوري؛ المعاينة، خليل عبد الرحمن (2009). الاضطرابات السلوكية والانفعالية. الطبعة الثانية. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
68. كامل، محمد علي (2004). القياس والإرشاد النفسي في التربية الخاصة. القاهرة، مصر: دار الطلائع للنشر والتوزيع.
69. كتفي، عزوز (2021). علم النفس البيداغوجي أساسياته النظرية وممارساته الميدانية. المسيلة، الجزائر: نواصري للطباعة والنشر.
70. اللالا، زياد كامل؛ الزبيري، شريفة عبد الله (2011). أساسيات التربية الخاصة. الجامعة العربية المفتوحة. الرياض، المملكة العربية السعودية: دار المسيرة.
71. لبوز، عبد الله؛ الأعور، إسماعيل (دون سنة). ضغوط وعراقيل أداء مستشار التوجيه المدرسي لمهامه في المقاطعة.
72. لعبيدي، العيد (2013). العنف المدرسي، العنف في المدرسة، أم العنف المدرسة؟. تيزي وزو، الجزائر: دار الأمل للطباعة والنشر.
73. لوكيا، الهاشمي، جابر، نصر الدين (2006). مفاهيم أساسية في علم النفس الاجتماعي. الجزائر: دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع.

74. مجدي، أحمد عبد الله (1996). الشخصية بين السواء والاضطراب. الاسكندرية، مصر: دار المعرفة الجامعية.
75. مجدي، أحمد عبد الله (2006). علم النفس. الاسكندرية، مصر: دار المعرفة.
76. مجدي، أحمد محمود إبراهيم؛ معمريه، بشير؛ فوزي عبد العاطي، فاطمة، محمد عدلي، فاتن (2009). العنف في المدرسة العربية (دراسات حالة). سلسلة دراسات "المشكلات السلوكية في المدارس والجامعات العربية". الطبعة الأولى. الجزء الثاني. مصر: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.
77. مجيد، سوسن شاكر (2000). العنف والطفولة (دراسات نفسية). الطبعة الأولى. عمان، الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.
78. محمد، محمد جاسم (2004). مشكلات الصحة النفسية أمراضها وعلاجها. دار الثقافة للنشر والتوزيع.
79. مرسى، محمد منير (1995). الإدارة المدرسية الحديثة. القاهرة، مصر: عالم الكتب.
80. مرسى، محمد؛ مرسى، أبوبكر (2002). أزمة الهوية في المراهقة والحاجة إلى الإرشاد النفسي. الطبعة الأولى. القاهرة، مصر: مكتبة النهضة المصرية.
81. مشاقبة، محمد أحمد خدام (2008). مبادئ الإرشاد النفسي للمرشدين والأخصائيين النفسيين. عمان، الأردن: دار المناهج.
82. مصباح، عامر (2006). التنشئة الاجتماعية والسلوك الانحرافي لتلميذ المدرسة الثانوية. الجزائر: شركة دار الأمن للطباعة والنشر والتوزيع.
83. مصباح، عامر (2006). التنشئة الاجتماعية والسلوك الانحرافي لتلميذ المدرسة الثانوية. الجزائر: شركة دار الأمن للطباعة والنشر والتوزيع.
84. المصري، إيهاب عيسى؛ محمد، طارق عبد الرؤوف (2013). العنف المدرسي (مفهومه، أسبابه، علاجه). الطبعة الأولى. القاهرة، مصر: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

85. ملحم، سامي محمد (2014). التقويم في الإرشاد النفسي والتربوي. الطبعة الأولى. عمان، الأردن: دار الرضوان للنشر والتوزيع.
86. منسي، حسن (2001). الصحة النفسية. الطبعة الثانية. الأردن: دار الكندي للنشر والتوزيع.
87. مياسا، محمد (1997). الصحة النفسية والأمراض النفسية والعقلية. الطبعة الأولى. بيروت، لبنان: دار الجيل.
88. ناصف، عبد الكريم (1987). سيكولوجية العدوان. الطبعة الأولى. دار منار للنشر والتوزيع.
89. يحي، خولة أحمد. (2000). الاضطرابات السلوكية والانفعالية. عمان، الأردن: دار الفكر للطباعة والتوزيع والنشر.
90. يحي، خولة أحمد (2003). الاضطرابات السلوكية والانفعالية. الطبعة الثانية. عمان، الأردن: دار الفكر للطباعة والتوزيع والنشر.

ب- باللغة الأجنبية:

91. Bernard, Charlot, et Jean Claud, Emin (1997). Violence à l'école état des savoirs. Paris.
92. Gladding.S.T (2008). Group Work : A counseling Speciality (5thed) Columbus, OH: Merrill prentice Hall.
93. Goleman, Daniel (1995). An Elbased threery of befor Mance, In the Emotionally intelligent work place. Ed: Cherniss cary and Daniel Golman.
94. Goodnoogh G; Smith, R; and Ricard, R (2007). The efficacy of a systematic substance a buse program for adolescent females. Professional school counseling 10, 498-505.

95. Karcher, Christopher (1994). Post traumatic stress disorder in children as result of violence. Doctoral research paper. Biola university.
96. Larousse (1989). Grand Dictionnaire de la langue française. Vol 7.
97. Lee, J, D (1998). The relationship between students middle school academic achievement and their judgments of guidance and counseling services effectiveness, proquest dissertations and theses. United states– District of Columbia: The George Washington university.
98. Madline, Crawitz (1981). Méthodes de sciences, dollez, Paris, 500.
99. Maritins, D (1985). Influence des états emotionnelles dans les activités de memorization de la production de materiel verbeaux lamée psychologique.
100. Paquin, Margse (2004). Les causes et la prévention de la violence en milieu scolaire haïtien (ce qu'en pensent les directions d'école. Education et francophonie). Université d,Ottanla.
101. Paule, Mbazoulou (2007). La violence scolaire, maison est passé l'adulte. Ed ; l'harmallon, Paris.
102. Smith.J.C (1993). Understanding stress and coping. New york macmillontns.
103. Spielberger (1982). Anxiety currenttends in theory and research academic, Press New York & London.
104. Wortman, Camille; Elizabeth, F (1992). Psychology. Mc.Grow.

2/ المجلات:

103. أبو حسونة، سمر؛ عيلوي، نشأت محمد، فؤاد، سمير (2011). مشكلات طلبة جامعة إربد الأهلية وحاجاتهم الإرشادية. مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، العدد 26(3). 219-268. الأردن.
104. أبو غرارة، علي بن حمزة (1998). مقياس القلق في فصول تعلم الانجليزية. مجلة جامعة الملك عبد العزيز التربوية. المجلد 11. المملكة العربية السعودية.
105. التل، شادية أحمد؛ الحربي، نشمية عبد الله (2014). العنف وعلاقته بسلوكيات العجز المتعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة في ضوء بعض المتغيرات. مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية. المجلد 9. العدد 1.
106. الحوامدة، كمال (2000). العنف الطلابي في الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة من وجهة نظر الطلبة فيها. مجلة العلوم الإنسانية. العدد 12. بسكرة، الجزائر: جامعة محمد خيضر.
107. الرواشدة، علاء (2019). اتجاهات الطلبة نحو ظاهرة العنف المدرسي. سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد (27)، العدد (2ج). أربد، الأردن: جامعة اليرموك.
108. الصبان، انتصار سالم حسن (1999). المشكلات النفسية والشخصية والحاجة للإرشاد النفسي لدى طالبات كلية التربية للبنات بجدّة. مجلة الإرشاد النفسي. العدد 11. مركز الإرشاد النفسي. المملكة العربية السعودية: جامعة عين شمس.
109. العاجز، فؤاد علي (2001). الإرشاد التربوي في المدارس الأساسية العليا والثانويات بمحافظة غزة، واقع مؤلم ومشكلات وحلول. مجلة الجامعة الإسلامية، المجلد (9)، العدد (2). غزة، فلسطين: الجامعة الإسلامية.

110. القرني، علي بن سعد (1991). وظائف الإرشاد الأكاديمي ومشكلاته من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب في كلية التربية بجامعة الملك سعود. مجلة جامعة الملك سعود. المجلد (3). العلوم التربوية. العدد (2). جامعة الملك سعود.
111. بلعسل، فتيحة (2018، جوان). دور المعلم في الحد من ظاهرة العنف في الوسط المدرسي كما يدركه طلبة المدارس العليا للأساتذة. مقال في مجلة العلوم الإنسانية، العدد (9). أم البواقي، الجزائر.
112. بن قفة، سعاد (2014، جوان). صورة العنف المدرسي في الصحافة المكتوبة (تشخيص للواقع واقتراح للحلول). مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد (15). كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. بسكرة، الجزائر: جامعة محمد خيضر.
113. بن يمين، السعيد (2014، جويلية). أثر البيئة الخارجية والداخلية للمدرسة على تنامي ظاهرة العنف المدرسي، الانعكاسات وطرق العلاج. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد (07). المسيلة، الجزائر: جامعة محمد بوضياف.
114. رزق، أمينة (2008). مشكلات طلبة المرحلة الثانوية وحاجاتهم الإرشادية. مجلة جامعة دمشق. المجلد (24)، العدد (2)، كلية التربية. دمشق. سوريا: جامعة دمشق.
115. زيادة، محمد صالح (2013). العنف الأسري وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طالبات المرحلة الإعدادية. مجلة الفتح. العدد (55)، كلية التربية الأساسية. العراق: جامعة ديالى.
116. سالم، هبه الله محمد الحسن (2010). قلق الاختبار وعلاقته بموضع الضبط والضغط النفسية والتحصيل الدراسي لدى طالبات التربية. مجلة العلوم التربوية، المجلد (1). العدد (3). المملكة العربية السعودية: جامعة حائل.
117. شريفي، حليلة (2016). العنف المدرسي في الجزائر، أسبابه وسبل علاجه. مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، العدد (3). الجزائر: جامعة المسيلة.

118. شعالي، المختار. (2000). التوجيه التربوي. مجلة المنبر. العدد (7). المملكة المغربية.
119. عبد الحسين، حنان عزيز (2014). العنف التربوي وانعكاساته على التحصيل الدراسي في المرحلة الابتدائية. مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد (40). مركز البحوث التربوية والنفسية. بغداد، العراق: جامعة بغداد.
120. عبد الصاحب، منتهى مطشر (د.ت). مجلة البحوث التربوية والنفسية، المجلد (4). العدد (28). قسم التربية وعلم النفس. كلية التربية ابن الهيثم. بغداد، العراق: جامعة بغداد.
121. كاشف، إيمان فؤاد (2004). المشكلات السلوكية وتقدير الذات لدى المعاق سمعيا في ظل نظامي العزل والدمج. مجلة دراسات نفسية، المجلد (4). رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية.
122. معالي، إبراهيم (2014). أثر برنامج توجيهي جمعي في تحسين الدافعية للدراسة وخفض قلق الامتحان لدى طلبة المرحلة الأساسية. مجلة دراسات العلوم التربوية المجلد (41). العدد (2). الأردن: جامعة العلوم الإسلامية العالمية.
123. وناسي، سهام (2017، سبتمبر). العنف: الأشكال، العوامل والنظريات المفسرة له. مجلة آفاق للعلوم، العدد (9). الجلفة، الجزائر.

3/ الدراسات والرسائل الجامعية:

124. إبراهيم، حسن توفيق (1990). ظاهرة العنف السياسي في النظم العربية. مركز دراسات الوحدة العربية. سلسلة أطروحات الدكتوراه.
125. اسماعيلي، يامنة (2010). واقع التوجيه المدرسي بالجزائر بين النظرية والتطبيق (رسالة دكتوراه). جامعة قسنطينة. الجزائر.

126. الأسمرى، سعد عبد الله (1990). دور التوجيه والإرشاد النفسي من الوقاية من الانحراف في المرحلة الثانوية.
127. الزامل، أيمن مصطفى مرسى (2011). التفكير الأخلاقي وعلاقته بالتوافق المهني لدى المرشدين التربويين (رسالة ماجستير في علم النفس/ صحة نفسية، كلية التربية). غزة، فلسطين: الجامعة الإسلامية.
128. السلامة، ناصر رفيق توفيق (2004). المرشد التربوي في المدارس الحكومية الثانوية في مدارس محافظة جنين من وجهة نظر كل من الإداريين والمعلمين، كلية الدراسات العليا. فلسطين: جامعة النجاح الوطنية.
129. الشهري، عبد الله بن علي أبو عراد (1999). مستوى الرضا عن العمل الإرشادي لدى مرشدي المرحلة الابتدائية المتخصصين وغير المتخصصين (رسالة الماجستير في علم النفس، إرشاد نفسي).
130. الشهري، علي بن عبد الرحمن (2003). العنف في المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين والطلاب (رسالة ماجستير، قسم العلوم الاجتماعية). الرياض، المملكة العربية السعودية: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
131. الصامدي، أحمد عبد المجيد؛ حميدات، السيد صفوان سامي (2005). اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية في مدارس محافظة إربد نحو الإرشاد التربوي. الأردن.
132. الطيرى، عبد الرحمن؛ السائغ، سليمان (1990). تقويم برامج التوجيه والإرشاد الطلابي. الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية. الرياض. المملكة العربية السعودية.
133. الطيار، فهد بن علي عبد العزيز (2005). العوامل الاجتماعية المؤدية للعنف لدى طلاب المرحلة الثانوية، دراسة ميدانية لمدارس شرق الرياض (رسالة ماجستير في العلوم الاجتماعية تخصص التأهيل والرعاية الاجتماعية، كلية الدراسات العليا). الرياض، المملكة العربية السعودية: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

134. الغامدي، فهد إبراهيم القاشي (1997). الخدمات الإرشادية وأثرها في الحد من ظاهرة التسرب الدراسي بالمرحلة المتوسطة بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية. (رسالة ماجستير). المملكة العربية السعودية.
135. الغولة، سمر عبد العزيز علي (2010). تقييم وتطوير خدمات التوجيه والإرشاد المقدمة للطلبة الموهوبين في الأردن في ضوء المعايير العالمية لبرامج الموهوبين. (رسالة دكتوراه، كلية العلوم التربوية والنفسية). عمان ، الأردن: جامعة عمان العربية.
136. المشهداني، سكرين إبراهيم؛ الفزاري، منال بنت خصيب (2006). جودة الخدمات الإرشادية المقدمة في مركز الإرشاد الطلابي بجامعة السلطان قابوس كما يراها الطلبة المتوقع تخرجهم، كلية التربية. سلطنة عمان: جامعة السلطان قابوس.
137. المصري، نيفين عبد الرحمن (2011). قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة الأزهر بغزة. رسالة ماجستير في قسم علم النفس بكلية التربية. غزة، فلسطين: جامعة الأزهر.
138. النافع، أحمد حمود (1992). واقع التوجيه والإرشاد المهني لطلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية بمدينة الرياض (رسالة ماجستير غير منشورة) كلية التربية بجامعة الملك سعود. الرياض. المملكة العربية السعودية.
139. النجار، يحيى محمود (2001). مدى فاعلية مهارات التواصل لدى المرشد التربوي في تقديم الخدمات الإرشادية لطلبة المرحلة الثانوية (رسالة ماجستير غير منشورة). جمهورية مصر العربية: جامعة عين شمس.
140. ايقارب، فريدة (2009). أثر صراع وغموض الدور المهني على الاحتراق النفسي لدى مستشار التوجيه المدرسي والمهني. (رسالة ماجستير في علوم التربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية والارطوفونيا). جامعة الجزائر.

141. براهيمية، صونيا (2006). تأثير الوضعية المهنية على أداء مستشار التوجيه المدرسي والمهني، دراسة ميدانية في ولايتي قالمة وسوق أهراس (رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية). جامعة الإخوة منتوري بقسنطينة.
142. بن دعيمة، لبنى. (2007). حاجات التلاميذ في مرحلة التعليم الثانوي إلى الخدمات الإرشادية في ضل متغيري الجنس والتخصص الدراسي (رسالة ماجستير، كلية الآداب والعلوم الإنسانية). باتنة، الجزائر: جامعة الحاج لخضر.
143. بن رابح، نعيمة (2012). فعالية برامج الدورات التدريسية في التقليل من قلق امتحان البكالوريا. (رسالة شهادة الماجستير في علم النفس، تخصص الإرشاد النفسي والتنمية البشرية). تلمسان، الجزائر: جامعة أبي بكر بلقايد.
144. بوحلمة، حليلة (2015). أنماط الضبط الممارسة على تلاميذ المرحلة المتوسطة وعلاقتها بظهور سلوك العنف لديهم (رسالة ماجستير في علم النفس، تخصص علم النفس المدرسي، قسم العلوم الاجتماعية، شعبة علم النفس وعلوم التربية والارطوفونيا، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الإسلامية). جامعة الحاج لخضر، بياتة.
145. بودر، عقيلة (2019). عدم الرضا على توجيه مستشار التوجيه وعلاقته بالسلوك العدواني لتلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبي رياضيات وتقني رياضي (أطروحة دكتوراه علوم في علم النفس تخصص علم النفس المدرسي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم العلوم الاجتماعية، شعبة علم النفس). بسكرة، الجزائر: جامعة محمد خيضر.
146. جدوع، أبو يوسف محمد (2008). فعالية برنامج تدريبي لتنمية المهارات الإرشادية لدى المرشدين النفسيين بمدارس وكالة الغوث بقطاع غزة (رسالة ماجستير غير منشورة). غزة، فلسطين: الجامعة الإسلامية.

147. خالدي، خيرة (2006). العنف المدرسي ومحدداته كما يدركوها المدرسون والتلاميذ (أطروحة دكتوراه غير منشورة). الجزائر: جامعة الجزائر.
148. روببي، حبيبة (2015). الخدمات الإرشادية المقدمة من قبل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني وعلاقته بزيادة فاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي (رسالة ماجستير، فرع علوم التربية تخصص توجيه والإرشاد النفسي والتربوي). كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة محمد بوضياف بالمسيلة.
149. زلوف، منيرة (2008). علاقة صورة الذات ومستوى القلق للتحصيل الدراسي لدى المراهقات المصابات بداء السكري المرتبط بالانسولين، دراسة مقارنة بين طالبات الطور الثانوي (أطروحة دكتوراه في علم النفس العيادي، قسم علم النفس وعلوم التربية). كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة الجزائر.
150. سعود، ناهد شريف (2005). قلق المستقبل وعلاقته بسمة التفاؤل والتشاؤم (رسالة دكتوراه غير منشورة).
151. سلهب، سامي عبد الفتاح (2007). إدراك طلبة الجامعات الفلسطينية لدور المرشد النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات (رسالة ماجستير في علم النفس، كلية التربية، قسم علم النفس). غزة، فلسطين: الجامعة الإسلامية.
152. شاهين، محمد أحمد (د.ت). دور المرشد التربوي في مدارس محافظة رام الله والبيرة الحكومية بين الواقع والمأمول. فلسطين: جامعة القدس المفتوحة.
153. صابر، ممدوح (د.ت). واقع المشكلات السلوكية المتعلقة بالعملية التعليمية كما يدركها الشباب في علاقتها ببعض المتغيرات الشخصية والديموغرافية لدى عينة من طلاب كلية المعلمين بالدمام بالمملكة العربية السعودية. جامعة المنيا بالسعودية.
154. طيبي، إبراهيم (2009). الرضا عن خطة التوجيه المدرسي المعتمد في النظام التربوي الجزائري ودورها في تحقيق الذات والتوافق والكفاية التحصيلية (شهادة دكتوراه

- دولة في علوم التربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية والارطوفونيا). جامعة يوسف بن خدة بالجزائر.
155. عجرود، صباح (2007). التوجيه المدرسي وعلاقته بالعنف في الوسط المدرسي حسب اتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية (رسالة ماجستير). قسنطينة، الجزائر: جامعة منتوري.
156. علوان، مصعب محمد شعبان (2009). تجهيز المعلومات وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية (رسالة ماجستير منشورة). غزة، فلسطين: الجامعة الإسلامية.
157. عوض الله، نهى محمد محمود (2011). أسباب عزوف طلبة الصف الأول ثانوي عن الالتحاق بالفرع العلمي في المدارس التعليمية (رسالة ماجستير).
158. عوض، محمد أحمد (2003). اتجاهات مديري المدارس الحكومية في محافظات غزة نحو الإرشاد التربوي وعلاقتها بأداء المرشد التربوي (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الدراسات العليا. فلسطين: الجامعة الإسلامية.
159. فنتازي، كريمة (2011). العملية الإرشادية في المرحلة الثانوية ودورها في معالجة مشكلات المراهق المتمدرس (رسالة دكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية). قسنطينة، الجزائر: جامعة الإخوة منتوري.
160. كامل، وحيد مصطفى (2003). علاقة تقدير الذات بالقلق الاجتماعي لدى الأطفال ضعاف السمع (رسالة ماجستير). القاهرة، مصر: جامعة الزقازيق.
161. كروم، خميسي (2005). الضغط النفسي وعلاقته بالعنف المدرسي لدى تلاميذ الثانويات (رسالة ماجستير في علم النفس. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية). قسنطينة، الجزائر: جامعة قسنطينة.

162. محدب، رزيقة (2011). الصراع النفسي الاجتماعي للمراهق المتمدرس وعلاقته بظهور القلق، حالة-سمة (رسالة ماجستير في علم النفس المدرسي). تيزي وزو، الجزائر: جامعة مولود معمري.
163. ياسين، سهى (2015). الكفاءة السيكومترية لمقياس بيك للقلق على عينات الأسوياء والمرضى النفسيين (ماجستير في القياس والتقييم التربوي والنفسي، قسم القياس والتقييم). كلية التربية. دمشق، سوريا: جامعة دمشق.

4/ الوثائق والمنشورات:

164. الأزهر، تاج محمد (2014). دليل مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني. وزارة التربية الوطنية. الجزائر.
165. المركز الوطني للوثائق التربوية (2002). الكتاب السنوي.
166. علوطي عاشور؛ رحاب، مختار (2016). التوجيه المدرسي والمهني في الجزائر واقع وآفاق. منشورات مخبر التربية، العمل والتوجيه بجامعة البويرة. تيزي وزو، الجزائر: دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع.
167. وزارة التربية الوطنية (1991). القرار رقم 827 المؤرخ في 13/11/1991.
168. وزارة التربية الوطنية (2001). النشرة الرسمية للتربية الوطنية للتوجيه المدرسي والمهني خلال الفترة الممتدة من 1992 إلى 2001. المديرية الفرعية للتوثيق. عدد خاص جوان 2001.
169. وزارة التربية الوطنية (1993، مارس). النشرة الرسمية للتربية. مجموعة النصوص الخاصة بتنظيم الحياة المدرسية. المديرية الفرعية للتوثيق.
170. وزارة التربية الوطنية (2014). منشور رقم 14/0.0.3/291 مؤرخ في 20/08/2014 المتعلق بإنشاء خلايا الإصغاء والمتابعة النفسية والتربوية بالثانويات.

5/ المعاجم والقواميس:

171. ابن منظور. (1968). لسان العرب. المجلد التاسع. بيروت، لبنان: دار صادر للطباعة والنشر.

172. محمود، أمل عبد العزيز. (1997). القاموس العربي الشامل. الطبعة الأولى. بيروت، لبنان: دار الراتب الجامعية.

6/ مواقع الكترونية:

173. الفسفوس، عدنان أحمد (2006). الدليل الإرشادي لمواجهة السلوك العدواني لدى طلبة المدارس. السلسلة الإرشادية رقم 01. الطبعة الأولى. المكتبة الالكترونية أطفال الخليج / www.gulfkids.com

174. بودريالة، محمد؛ بركات، عبد الحق (2009). دور الإرشاد النفسي في المؤسسات التربوية بين الواجب والواقع. الملتقى الدولي الأول حول الإرشاد النفسي دوره وأهميته في تطوير المؤسسات التربوية، يومي 19 و 20 يناير 2009. <http://manifest.univ-ourgladz.dz>

175. دويك، جواد (2000). العنف المدرسي. د ط. الرياض. نقلا عن الموقع الالكتروني: www.sotaliva.q.com

176. ناجح الزغدودي (د.ت). العنف المدرسي، مسؤوليات مشتركة والحل في التواصل وتفعيل مكاتب الإصغاء. <http://www.turess.com/alchourouk/157894>

الملاحق

ملحق رقم: (01)

استمارة تحكيم الاستبيان الموجه لتلاميذ السنة الثانية ثانوي (عينة الدراسة)

جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس
شعبة علوم التربية
تخصص إرشاد وتوجيه

استبيان حول دور مستشار التوجيه المدرسي والمهني
في التعامل مع بعض المشكلات السلوكية والانفعالية من وجهة نظر تلاميذ السنة الثانية ثانوي
- دراسة ميدانية ببعض ثانويات مدينة المسيلة -

استمارة تحكيم:

- اسم ولقب الأستاذ:

الأستاذ(ة) المحترم(ة).

في إطار التحضير لإنجاز أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه بعنوان: " دور مستشار التوجيه المدرسي والمهني في التعامل مع بعض المشكلات السلوكية والانفعالية (العنف المدرسي والقلق) أنموذجا " ببعض ثانويات مدينة المسيلة.

لذا نضع بين أيديكم هذا الاستبيان المتمثل في الدور الذي يلعبه مستشار التوجيه في محاولة التخفيف من حدة المشكلة أو الوقاية منها.

الاستبيان مكون من (60) عبارة مقسمة على ثلاثة أبعاد:

- البعد الأول: دور مستشار التوجيه المدرسي والمهني في التعامل مع بعض المشكلات السلوكية (العنف المدرسي) أنموذجا.

- البعد الثاني: دور مستشار التوجيه المدرسي والمهني في التعامل مع بعض المشكلات الانفعالية (القلق) أنموذجا.

- البعد الثالث: دور مستشار التوجيه المدرسي والمهني في عملية التوجيه.

وبناء على ذلك تم صياغة الفرضيات كالآتي:

1- مستوى التعامل لمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني مع تلاميذ السنة الثانية ثانوي في التعامل مع المشكلات السلوكية المتعلقة بالعنف المدرسي مرتفع من وجهة نظرهم.

الملاحق:

- 2- مستوى التعامل لمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني مع تلاميذ السنة الثانية ثانوي في التعامل مع المشكلات الانفعالية المتعلقة بالقلق مرتفع من وجهة نظرهم.
- 3- مستوى التعامل لمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني مع تلاميذ السنة الثانية ثانوي في التعامل مع المشكلات المدرسية المتعلقة بالتوجيه متوسط من وجهة نظرهم.
- 4- توجد فروق دالة إحصائية في دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في التعامل مع المشكلات السلوكية والانفعالية والمدرسية من وجهة نظر تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث.
- 5- توجد فروق دالة إحصائية في دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في التعامل مع المشكلات السلوكية والانفعالية والمدرسية من وجهة نظر تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير التخصص ولصالح الأدبيين.
- 6- هناك تفاعل دال إحصائي بين متغير الجنس (ذكر - أنثى) مع متغير التخصص (علمي - أدبي) على محور المشكلات السلوكية والانفعالية (العنف المدرسي - القلق).

المحور الأول: دور مستشار التوجيه المدرسي والمهني في التعامل مع بعض المشكلات السلوكية (العنف المدرسي أنموذجا)				
ر.ت	العبارة	تقيس	لا تقيس	اقتراح التعديل
01	- يساعدك على بناء علاقات جيدة مع الزملاء			
02	- يقوم بتوزيع نشرات تربية على التلاميذ للتوعية			
03	- يعلمك كيفية قضاء وقت الفراغ في ممارسة الرياضات التي تفيدك بدنيا وصحيا			
04	- يقوم بتوعيتك بالعادات السلوكية الضارة كالعنف مثلا			
05	- يساعدك على تشخيص مشكلة العنف المدرسي			
06	- يساعدك على تحليل وتفسير مشكلة العنف المدرسي			
07	- يقترح عليك حولا منطقية لمشكلة العنف المدرسي			
08	- يساعدك على تحديد أهدافك			
09	- يقدم لك المشورة في اتخاذ بعض القرارات			
10	- يوزع عليك أقراص مدمجة (cd- dvd) تشرح مخاطر الألعاب العنيفة			
11	- يساعدك في الاختيار الأمثل للأصدقاء			
12	- يعمل على تعزيز قيم التسامح التي يدعولها ديننا الحنيف			
13	- ينمي لديك الشعور بالمسؤولية الفردية عن كل تصرفاتك			
14	- يُشعرك بالذنب تجاه ما تمارسه من أخطاء وسلوكات غير لائقة			
15	- ينظم لقاءات إعلامية للحث على نبذ التصرفات العنيفة			
16	- يوجهك لنبذ كل أشكال العنف			
17	- يهتم بوقاية التلاميذ من ضربهم لبعضهم البعض			
18	- يبصرك بالآثار الوخيمة الناتجة عن سلوك العنف			
19	- يبصرك بأهمية المشكلات التي تعترضك وكيفية مواجهتها			
20	- يعلمك كيف يربي الإنسان نفسه على الأخلاق الفاضلة			
21	- يتعاون مع والديك لجعلك أكثر اطمئنانا			

الملاحق:

22	- يشكل حلقة وصل بينك وبين أساتذتك			
23	- يحث والديك على ضرورة تجنب الشجار في البيت			
24	- يرشدك إلى طريقة التخلص من الرد العنيف في معاملتك مع الآخرين			
25	- يعلمك كيفية مناقشة الوالدين في المسائل الشخصية			
المحور الثاني: دور مستشار التوجيه المدرسي والمهني في التعامل مع بعض المشكلات الانفعالية (القلق أنموذجا)				
ر.ت	العبارة	تقيس	لا تقيس	اقترح التعديل
26	- يساهم في توفير الاستقرار النفسي لك			
27	- يعلمك كيف تحب الآخرين			
28	- يوضح لك أهمية مرحلة المراهقة خصائصها			
29	- يشعرك بالأمن على مستقبلك			
30	- يساعدك على التكيف مع المناخ المدرسي			
31	- عندما تشعر بالضيق الشديد والارتباك هل توجه لمستشار التوجيه			
32	- عندما تشعر بالخجل في المواقف المدرسية هل تصارح مستشار التوجيه بذلك			
33	- يشعرك بالأمن على مستقبلك			
34	- يخفف عنك حدة الضغوط التي تتعرض لها في حياتك			
35	- يساعدك في التغلب على قلق الامتحان			
36	- يساعدك على تحقيق التوافق في الصراع بين المحافظة والتحرر			
37	- يساعدك على التخلص من الخوف في جميع المجالات			
38	- يساعدك على التخلص من الإحساس بالنقص			
39	- يساعدك على تحقيق الثقة بنفسك			
40	- يدربك على أساليب ضبط النفس			
41	- يساهم في معالجة مشاكل القلق لديك			
42	- يعمل على التخفيف من الضغوط النفسية والاجتماعية التي تعيشها			
43	- تشعر بالارتياح النفسي لشخصية مستشار التوجيه المدرسي والمهني			
المحور الثالث: دور مستشار التوجيه المدرسي والمهني في عملية التوجيه المدرسي				
ر.ت	العبارة	تقيس	لا تقيس	اقترح التعديل
44	- يتدخل مستشار التوجيه لتحفيزكم سيكولوجيا قبل الامتحان			
45	- يستمع إلى انشغالاتك واهتماماتك وإيجاد علاقة إرشادية بينكما			
46	- يساعدك على تنظيم الوقت من أجل المراجعة في الامتحانات			
47	- يعرفك بمختلف التخصصات الموجودة في الثانوية			
48	- يطلعك على المواد الدراسية وأهميتها في كل شعبة			
49	- يساعدك على اختيار التخصصات الدراسية التي تناسب قدراتك وإمكاناتك الفعلية			
50	- يتصل بك قبل توجيهك للشعبة التي تناسب قدراتك وميولاتك			
51	- يطبق اختبارات ومقاييس متنوعة ومخصصة للتوجيه			

52	- يساعدك في تغيير التخصص		
53	- يخصص لكم حصص توجيهية لمعرفة أسس النجاح وتفادي الرسوب		
54	- يرشدك إلى أساليب المذاكرة الجيدة في الامتحانات.		
55	- يرشدك إلى طريقة دراسة بعض المواد الصعبة		
56	- يقوم بتنظيم ندوات ومحاضرات علمية حول الموضوعات التي تهتمكم		
57	- يساعدك على وضع أهدافك التعليمية		
58	- استفدت من الخدمات التي يقدمها لك مستشار التوجيه في دراستك		
59	- في رأيك وجود مختص في الإرشاد في الثانوية كاف لمساعدتكم		
60	- هناك أدوار أخرى تريد أن يقدمها لك مستشار التوجيه وما هي:		
	-		
	-		
	-		
	-		

ملحق رقم: (02)

الاستبيان موجه للسادة مستشاري التوجيه المدرسي والمهني

جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس
شعبة علوم التربية
تخصص إرشاد وتوجيه



استبيان موجه للسادة مستشاري التوجيه المدرسي والمهني

السيد المستشار المحترم، السيدة المستشارة المحترمة.

تحية طيبة وبعد/

في إطار التحضير لأطروحة الدكتوراه شعبة علوم التربية تخصص إرشاد وتوجيه من جامعة محمد بوضياف بالمسيلة، أضع بين أيديكم هذا الاستبيان، والهدف منه هو معرفة تعاملك مع بعض المشكلات السلوكية والانفعالية (العنف المدرسي والقلق) أنموذجا، وكذلك في عملية التوجيه المدرسي من خلال معاشتك الميدانية لهذه المتغيرات، وأنا على ثقة كبيرة أنك ستولي هذا الاستبيان كل العناية والاهتمام المطلوب في الإجابة على بنوده بموضوعية وصراحة، وذلك لما لك من معاشة وخبرة للواقع الميداني، ولك منا جزيل الشكر والتقدير على تعاونك.

- ملاحظات حول كيفية ملء فقرات الاستبيان:

إن هذا الاستبيان يشتمل على قسمين:

* القسم الأول/ البيانات الشخصية، والمرجو منك ملء تلك الفقرات بحسب المطلوب فقط.

* القسم الثاني/ البيانات المتعلقة بتعاملك مع بعض المشكلات السلوكية والانفعالية.(العنف المدرسي، القلق) وبيانات لها علاقة بالتوجيه المدرسي.

* أولا/ البيانات الشخصية:

- الجنس : ☐ ذكر ☐ أنثى

- المؤهل العلمي (التخصص) :

- الأقدمية: (سنة/سنوات).

* ثانيا/ البيانات المتعلقة بالتعامل مع بعض المشكلات السلوكية والانفعالية:

رت	العبارة	نعم	أحيانا	لا
01	- لدي خطة في التعامل مع بعض المشكلات السلوكية والانفعالية	☐	☐	☐
02	- ألاحظ وجود سلوكيات عنيفة غير مرغوبة في الوسط المدرسي	☐	☐	☐
03	- أعتبر هذه السلوكيات مشكلات تؤثر على سير عملية التعلم	☐	☐	☐
04	- من بين المشكلات الأكثر ملاحظة في الوسط المدرسي :			
	- العنف المدرسي.	☐	☐	☐
	- القلق.	☐	☐	☐
05	- نوع العنف المدرسي الأكثر ممارسة:			
	- العنف الجسدي.	☐	☐	☐
	- العنف اللفظي.	☐	☐	☐
	- العنف الرمزي.	☐	☐	☐
06	- في رأيك سوء عملية التوجيه أو الاختيار غير المناسب للتخصص يؤدي بالتلميذ إلى :			
	- العنف المدرسي.	☐	☐	☐
	- القلق.	☐	☐	☐
07	- الأساتذة لهم دور في عملية توجيه التلاميذ دراسيا	☐	☐	☐
08	- تعرضت شخصا لأشكال العنف المذكورة سابقا	☐	☐	☐
09	- أخشى أن يلحقني أي نوع من أنواع الاعتداء إذا ما خضت في مسألة العنف المدرسي	☐	☐	☐
10	- أتصرف إذا قام أحد التلاميذ بعنف معنوي (السب والشتم أو استعمال إشارات مهينة مثلا) على أحد زملائه :			
	- أحاول معرف السبب الذي دفعه لذلك	☐	☐	☐
	- أقوم بنصيحته بعدم التلفظ بالكلام القبيح	☐	☐	☐
	- أقوم باستدعاء ولي أمره	☐	☐	☐

الملاحق:

11 - أتصرف إذا قام أحد التلاميذ يعنف مادي (الضرب مثلا) على أحد زملائه، أو الاعتداء على الممتلكات مثلا:

☐	☒	☐	☐	☒	☐	أحياناً	☐	☒	لا	- أحاول معرف السبب الذي دفعه لذلك
☐	☒	☐	☐	☒	☐	أحياناً	☐	☒	لا	- أقوم بإخطار الإدارة بذلك
☐	☒	☐	☐	☒	☐	أحياناً	☐	☒	لا	- أقوم باستدعاء ولي أمره
☐	☒	☐	☐	☒	☐	أحياناً	☐	☒	لا	- أملك أساليب خاصة لكشف حالات العنف الخفية التي يتم التكتم عليها ؟ إذا كان نعم، ما

.....

13	- أقوم بحملات إعلامية لتوعية التلاميذ بشأن العنف المدرسي	نعم	☐	أحيانا	☐	لا	☐
14	- ألاحظ القلق على بعض التلاميذ	نعم	☐	أحيانا	☐	لا	☐
15	- أساعد كل تلميذ أظهر قصورا في التحصيل بعدما كان متفوقا	نعم	☐	أحيانا	☐	لا	☐
16	- أحاول معرفة الأسباب التي أدت إلى قصور هذه النتائج	نعم	☐	أحيانا	☐	لا	☐
17	- أساهم في توفير الاستقرار النفسي للتلاميذ	نعم	☐	أحيانا	☐	لا	☐
18	- اتصل بأولياء التلاميذ من أجل الوصول إلى حل لهذه المشكلات	نعم	☐	أحيانا	☐	لا	☐
19	- يتردد التلاميذ على مكتبي لمعالجة المشكلات المطروحة :	نعم	☐	أحيانا	☐	لا	☐

20 - عند ملاحظتي لهذه المشكلات السلوكية والانفعالية، اتخذ الإجراءات التالية :

.....

.....

.....

21 - وجهة نظري في التعامل مع هذه المشكلات لدى المراهق وكيف يتم التخفيف منها :

.....

.....

.....

22 - أهم الوسائل المطبقة التي أستخدمها لحل مشكلات التلاميذ تتمثل في :

☐	☒	☐	☐	☐	المقابلات الفردية.
☐	☒	☐	☐	☐	المقابلات الجماعية.
☐	☒	☐	☐	☐	الاختبارات النفسية.
☐	☒	☐	☐	☐	الحصص الإعلامية التوعوية.

23 - أهم الصعوبات التي تواجهني أثناء عملية الإرشاد هي :

.....

.....

.....

.....

24 - أقترح حلول للتخفيف من هذه المشكلات المقترحات التالية :

.....

.....

.....

.....

ملحق رقم: (03)

جدول يبين توزيع أفراد العينة حسب إجاباتهم على عبارات الاستبيان الموجه لمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني

الإجابة			الرقم	الإجابة			الرقم
لا	أحيانا	نعم		لا	أحيانا	نعم	
00	2.6	97.4	11	2.6	34.2	63.2	01
21	39.5	39.5	12	00	47.4	52.6	02
7.9	39.5	52.6	13	00	15.8	84.2	03
00	28.9	71.1	14	5.2	55.3	39.5	04
00	7.9	92.1	15	00	21.1	78.9	05
00	7.9	92.1	16	2.6	44.7	52.6	06
00	2.6	97.4	17	00	23.7	76.3	07
2.6	68.4	28.9	18	78.9	7.9	13.2	08
2.6	28.9	68.4	19	76.3	18.4	5.3	09
00	5.3	94.7	20	00	2.6	97.4	10

ملحق رقم: (04)

الاستبيان حسب الصيغة النهائية
الموجه لتلاميذ السنة الثانية ثانوي (عينة الدراسة)

المحور الأول:

دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في التعامل مع بعض المشكلات السلوكية (العنف المدرسي) أنموذجا

ر.ت	العبارة	دائما	أحيانا	أبدا
01	- يقوم بتوعيتك بالعادات السلوكية الضارة كالعنف مثلا			
02	- يساعدك على تجاوز مشكلة العنف المدرسي			
03	- يساعدك على معرفة أسباب العنف المدرسي			
04	- يقترح عليك حولا منطقية لمشكلة العنف المدرسي			
05	- يساعدك على تحديد أهدافك بشكل جيد			
06	- يقدم لك المشورة في اتخاذ بعض القرارات المصيرية			
07	- يوزع عليك أقراص مدمجة (cd- dvd) تشرح مخاطر الألعاب العنيفة			
08	- يساعدك في الاختيار الأمثل للأصدقاء			
09	- يعمل على تعزيز قيم التسامح التي يدعو لها ديننا الحنيف			
10	- ينمي لديك الشعور بالمسؤولية عن كل تصرفاتك			
11	- يُشعرك بالذنب تجاه ما تمارسه من أخطاء وسلوكات غير لائقة			
12	- ينظم لقاءات إعلامية للحث على نبذ التصرفات العنيفة			
13	- يوجهك لنبذ كل أشكال العنف			
14	- يهتم بوقاية التلاميذ من التعدي على بعضهم البعض			
15	- يبصرك بالآثار الوخيمة الناتجة عن سلوك العنف			
16	- يبصرك بأهمية المشكلات التي تعترضك وكيفية مواجهتها			
17	- يعلمك كيف يربي الإنسان نفسه على الأخلاق الفاضلة			
18	- يتعاون مع والديك لجعلك أكثر اطمئنانا			
19	- يشكل حلقة وصل بينك وبين أساتذتك			
20	- يحث والديك على ضرورة تجنب الشجار في البيت			
21	- يرشدك إلى طريقة التخلص من ردود الفعل العنيفة في معاملتك مع الآخرين			
22	- يعلمك كيفية التعبير عن المشاكل الشخصية			

23	- يوزع نشرات تربية على التلاميذ للتوعية			
24	- يقترح عليك خطة لقضاء وقت الفراغ في ممارسة الرياضات التي تفيدك بدنيا وصحيا			
المحور الثاني:				
دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في التعامل مع بعض المشكلات الانفعالية (القلق) أنموذجا				
ر.ت	العبارة	دائما	أحيانا	أبدا
25	- يساعدك على بناء علاقات جيدة مع الزملاء			
26	- يساهم في توفير الاستقرار النفسي لك			
27	- يعلمك كيف تحب الآخرين			
28	- يوضح لك فهم مرحلة المراهقة وخصائصها			
29	- يعزز لديك الشعور بالأمن على مستقبلك			
30	- يساعدك على التكيف مع الجو المدرسي			
31	- يقترح عليك حلولاً للتخفيف من الإحساس بالضيق والارتباك			
32	- يقترح عليك حلولاً للتخفيف من الشعور بالخجل في المواقف المدرسية			
33	- يوجهك لكيفية التعامل مع الضغوط			
34	- يتدخل مستشار التوجيه لتحفيزك سيكولوجيا قبل الامتحان			
35	- يقترح عليك الحلول للتخلص من قلق الامتحان			
36	- يساعدك على تحقيق التوافق في الصراع بين المحافظة والتحرر			
37	- يساعدك على التخلص من مشاعر الخوف			
38	- يساعدك على التخلص من الإحساس بالنقص			
39	- يعزز لديك الثقة بذاتك			
40	- يقترح عليك أساليب ضبط النفس			
41	- يساهم في معالجة مشاكل القلق لديك			
42	- يعمل على التخفيف من الضغوط النفسية والاجتماعية التي تعيشها			
43	- يشعرك بالارتياح النفسي لشخصيته			
المحور الثالث:				
دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في عملية التوجيه المدرسي				
ر.ت	العبارة	دائما	أحيانا	أبدا
44	- يستمع إلى انشغالاتك واهتماماتك وإيجاد علاقة إرشادية بينكما			
45	- يقترح عليك طريقة الاستغلال الأمثل للوقت			

46	- يزودك بمعلومات حول التخصصات الموجودة في الثانوية		
47	- يطلعك على شرح مبسط لمحتوى المواد الدراسية		
48	- يساعدك على اختيار التخصصات الدراسية التي تناسب قدراتك وإمكاناتك الفعلية		
49	- يتصل بك قبل توجيهك للشعبة التي تناسب قدراتك وميولاتك		
50	- يطبق اختبارات ومقاييس متنوعة ومخصصة للتوجيه		
51	- يساعدك في تغيير التخصص		
52	- يخصص لكم حصصا توجيهية لمعرفة أسس النجاح		
53	- يرشدك إلى أساليب المذاكرة الجيدة في الامتحانات.		
54	- يرشدك إلى طريقة دراسة بعض المواد الصعبة		
55	- يقوم بتنظيم ندوات ومحاضرات علمية حول الموضوعات التي تهتمكم		
56	- يساعدك على تحديد ووضع أهدافك التعليمية		
57	- في رأيي وجود مختص في الإرشاد في الثانوية كاف للمساعدة		
58	- أرى بأنني استفدت من بعض الخدمات التي قدمها مستشار التوجيه		
59	- هناك أدوار أخرى تريد أن يقدمها لك مستشار التوجيه فما هي:		
	-		
	-		
	-		
	-		

ملحق رقم: (05)

T-TEST

/TESTVAL=48

/MISSING=ANALYSIS

/VARIABLES=مشكلة العنف

/CRITERIA=CI(.95).

Test T

Statistiques sur échantillon uniques

	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
مشكلة العنف	383	42,6214	9,96146	,50901

Test sur échantillon unique

Valeur de test = 48

	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
					Inférieur	Supérieur
مشكلة العنف	-10,567	382	,000	-5,37859	-6,3794	-4,3778

T-TEST

/TESTVAL=38

/MISSING=ANALYSIS

/VARIABLES=مشكلة القلق

/CRITERIA=CI(.95).

Test T

Statistiques sur échantillon uniques

	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
مشكلة القلق	383	35,1175	10,44904	,53392

Test sur échantillon unique

Valeur de test = 38

	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
					Inférieur	Supérieur
مشكلة القلق	-5,399	382	,000	-2,88251	-3,9323	-1,8327

T-TEST

/TESTVAL=32

/MISSING=ANALYSIS

/VARIABLES=عملية التوجيه

/CRITERIA=CI(.95).

Test T

Statistiques sur échantillon uniques

	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
عملية التوجيه	383	32,4256	7,55150	,38586

Test sur échantillon unique

Valeur de test = 32					
	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Intervalle de confiance de la différence à 95 %
					Inférieur Supérieur
عملية التوجيه	1,103	382	,271	,42559	-,3331 1,1843

T-TEST GROUPS=الجنس(1 2)

/MISSING=ANALYSIS

/VARIABLES=عملية التوجيه مشكلة القلق مشكلة العنف

/CRITERIA=CI(.95).

NPAR TESTS

/K-S(NORMAL)=عملية التوجيه مشكلة القلق مشكلة العنف

/MISSING ANALYSIS.

EXAMINE VARIABLES=عملية التوجيه مشكلة القلق مشكلة العنف

/PLOT BOXPLOT NPLOT

/COMPARE GROUPS

/STATISTICS DESCRIPTIVES

/CINTERVAL 95

/MISSING LISTWISE

/NOTOTAL.

Explorer

Récapitulatif de traitement des observations

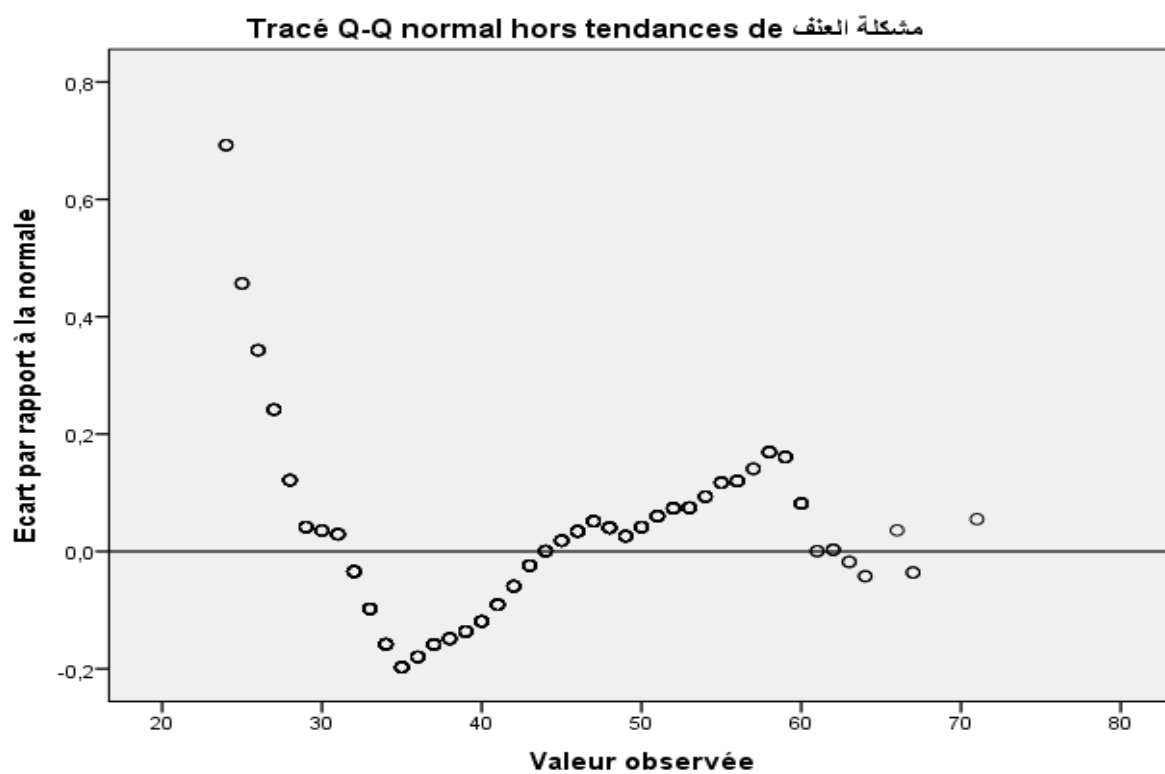
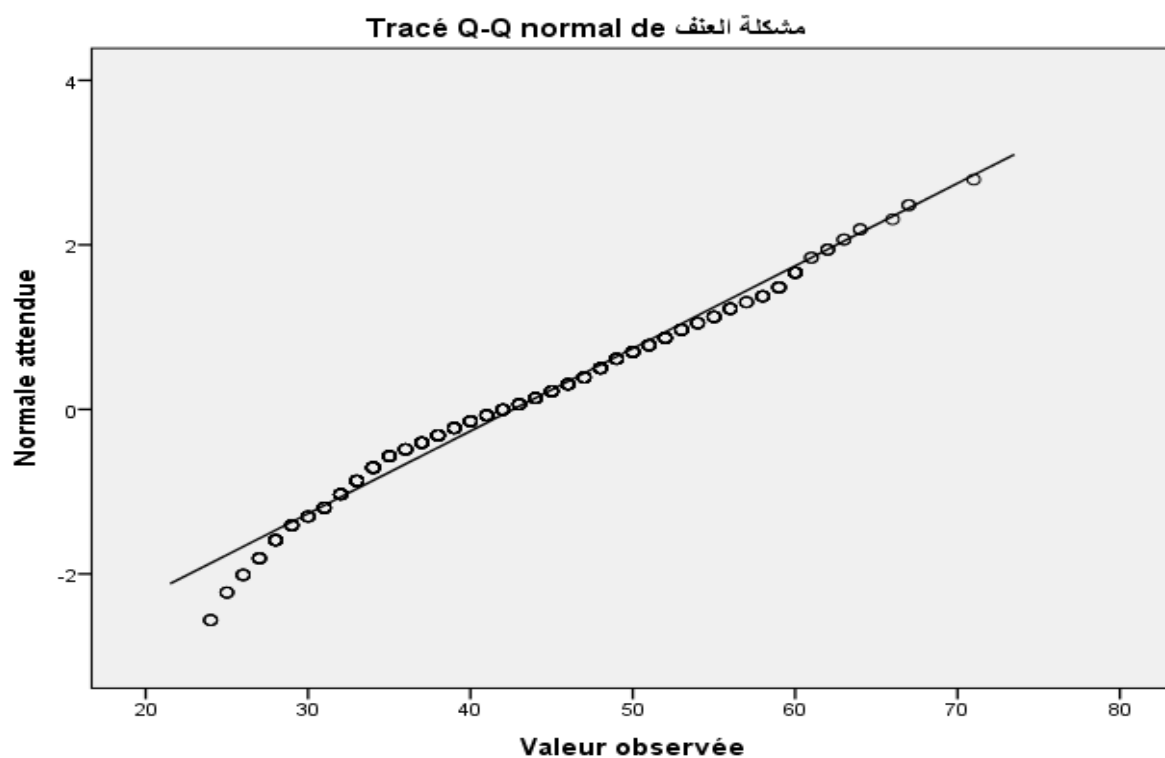
	Observations					
	Valide		Manquant		Total	
	N	Pourcentage	N	Pourcentage	N	Pourcentage
مشكلة العنف	383	100,0%	0	0,0%	383	100,0%
مشكلة القلق	383	100,0%	0	0,0%	383	100,0%
عملية التوجيه	383	100,0%	0	0,0%	383	100,0%

Tests de normalité

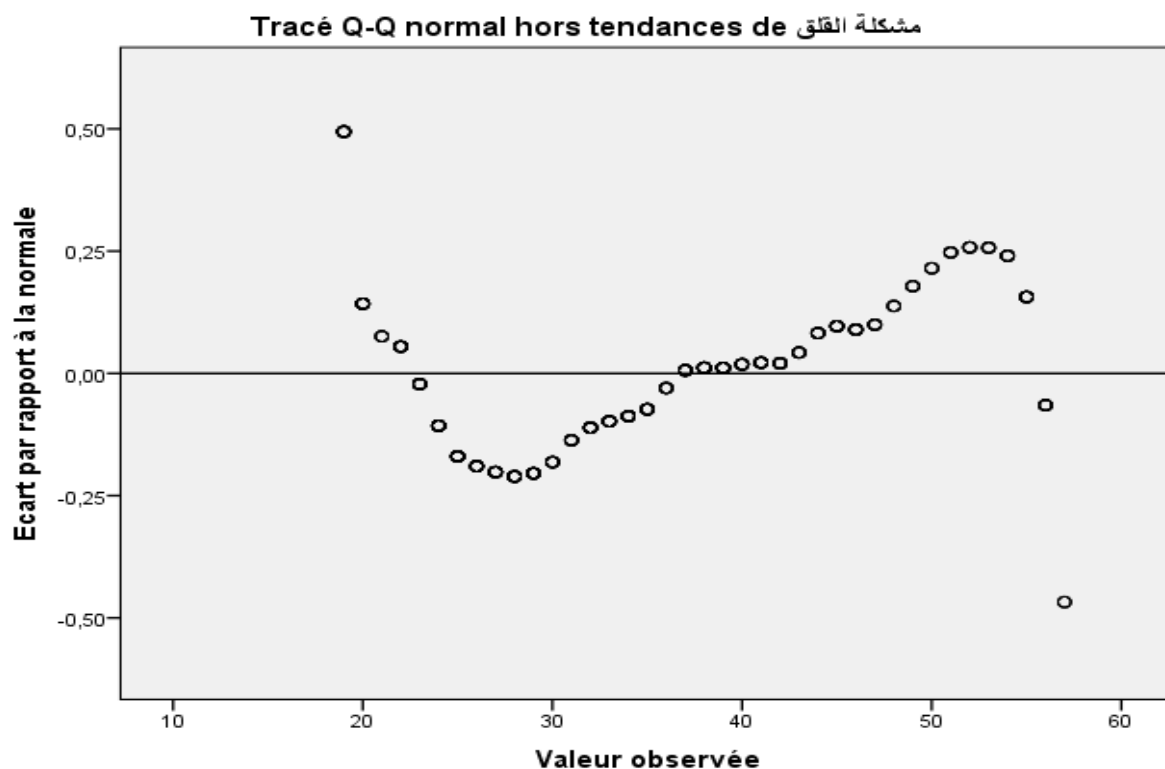
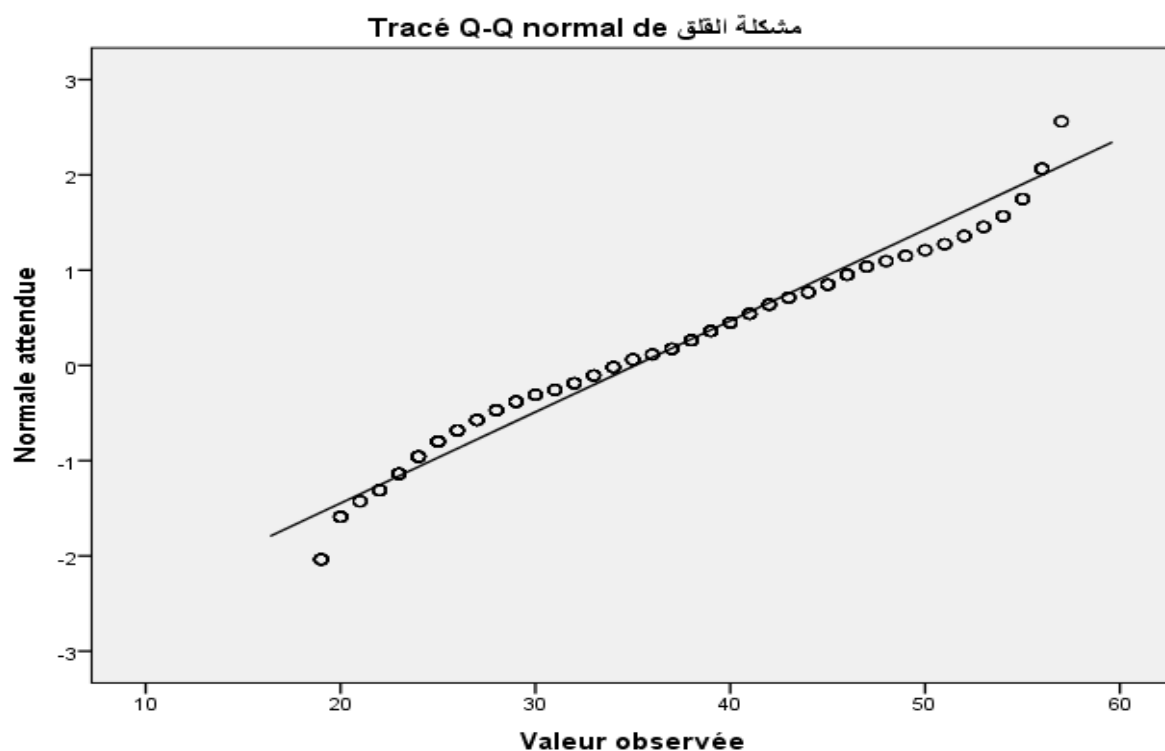
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistiques	ddl	Sig.	Statistiques	Ddl	Sig.
مشكلة العنف	,081	383	,000	,977	383	,000
مشكلة القلق	,089	383	,000	,958	383	,000
عملية التوجيه	,054	383	,010	,986	383	,001

a. Correction de signification de Lilliefors

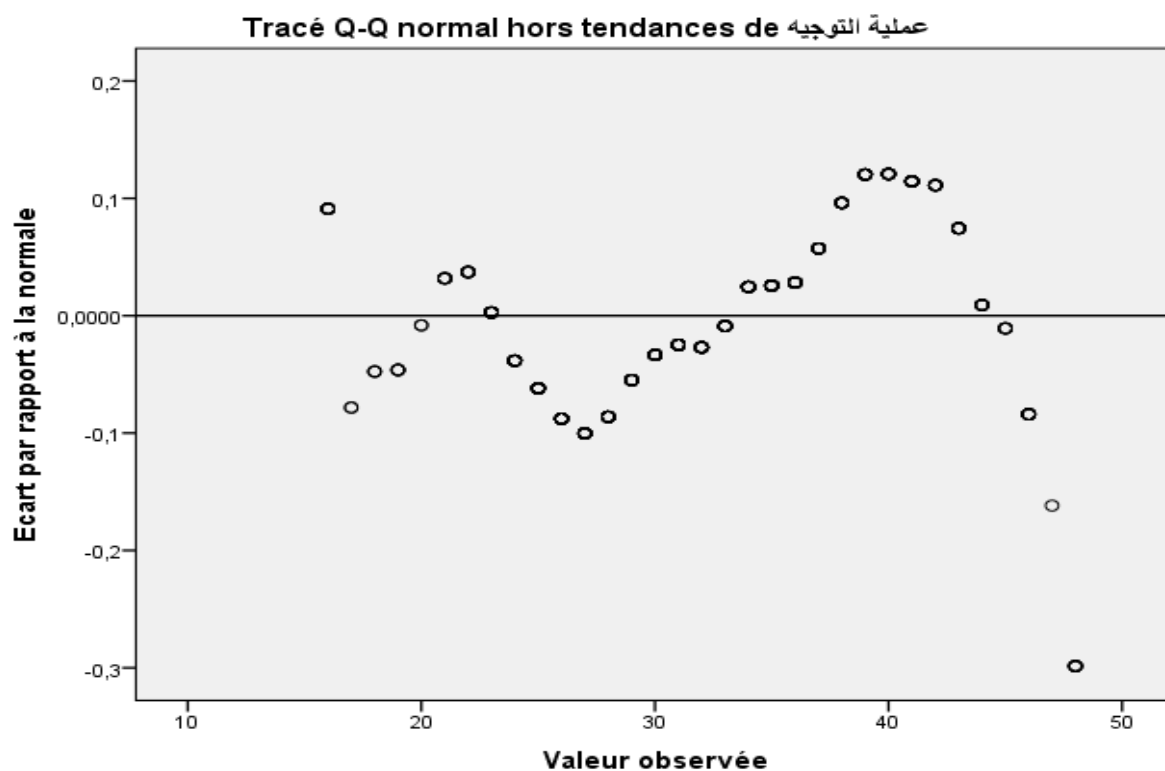
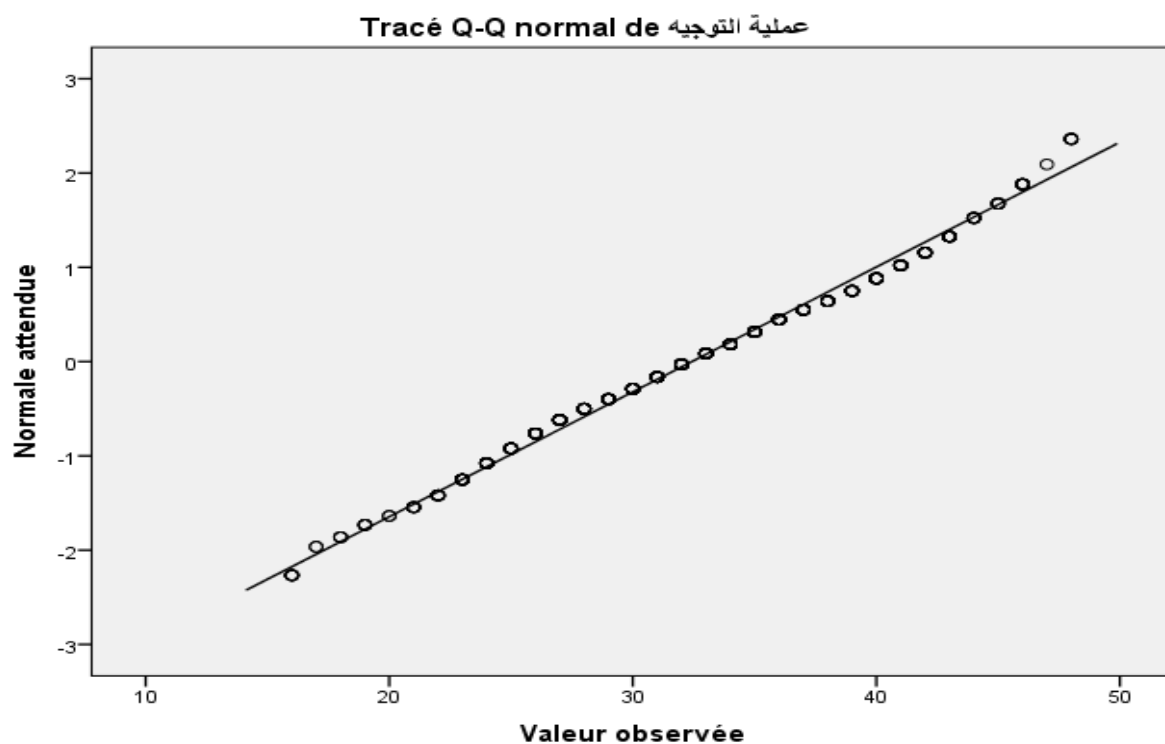
مشكلة العنف



مشكلة القلق



عملية التوجيه



NPART TESTS

/M-W= عملية التوجيه مشكلة القلق مشكلة العنف (1 2)

/MISSING ANALYSIS.

Tests non paramétriques

a. Basée sur la disponibilité de la mémoire de l'espace de travail.

Test de Mann-Whitney

Rangs			
الجنس	N	Rang moyen :	Somme des rangs
مشكلة العنف	ذكر	168	175,83
	أنثى	215	204,63
	Total	383	
مشكلة القلق	ذكر	168	169,93
	أنثى	215	209,24
	Total	383	
عملية التوجيه	ذكر	168	169,13
	أنثى	215	209,87
	Total	383	

Tests statistiques^a

	مشكلة العنف	مشكلة القلق	عملية التوجيه
U de Mann-Whitney	15343,500	14352,500	14217,000
W de Wilcoxon	29539,500	28548,500	28413,000
Z	-2,528	-3,450	-3,577
Sig. asymptotique (bilatérale)	,011	,001	,000

a. Variable de regroupement : الجنس

NPART TESTS

/M-W= التخصص BY عملية التوجيه مشكلة القلق مشكلة العنف (1 2)

/MISSING ANALYSIS.

Tests non paramétriques

a. Basée sur la disponibilité de la mémoire de l'espace de travail.

Test de Mann-Whitney

Rangs			
التخصص	N	Rang moyen :	Somme des rangs
مشكلة العنف	علمي	176	172,87
	أدبي	207	208,26
	Total	383	
مشكلة القلق	علمي	176	172,18

أدبي	207	208,85	43232,50
Total	383		
عملية التوجيه	علمي	176	173,34
أدبي	207	207,87	43028,50
Total	383		

Tests statistiques^a

	مشكلة العنف	مشكلة القلق	عملية التوجيه
U de Mann-Whitney	14849,500	14727,500	14931,500
W de Wilcoxon	30425,500	30303,500	30507,500
Z	-3,120	-3,232	-3,044
Sig. asymptotique (bilatérale)	,002	,001	,002

a. Variable de regroupement : التخصص

FREQUENCIES VARIABLES= 10س 9س 8س 7س 6س 5س 4س 3س 2س 1س

22س 11س 12س 13س 14س 15س 16س 17س 18س 19س

/ORDER=ANALYSIS.

Fréquences

Statistiques

		1س	2س	3س	4س	5س	6س	7س
N	Valide	38	38	38	38	38	38	38
	Manquant	0	0	0	0	0	0	0

Statistiques

		8س	9س	10س	11س	12س	13س	14س
N	Valide	38	38	38	38	38	38	38
	Manquant	0	0	0	0	0	0	0

Statistiques

		15س	16س	17س	18س	19س	22س
N	Valide	38	38	38	38	38	38
	Manquant	0	0	0	0	0	0

Table de fréquences

1س

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	لا	1	2,6	2,6	2,6
	أحيانا	13	34,2	34,2	36,8
	نعم	24	63,2	63,2	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

س2

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أحيانا	18	47,4	47,4	47,4
	نعم	20	52,6	52,6	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

س3

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أحيانا	6	15,8	15,8	15,8
	نعم	32	84,2	84,2	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

س4

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	لا	2	5,3	5,3	5,3
	أحيانا	21	55,3	55,3	60,5
	نعم	15	39,5	39,5	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

س5

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أحيانا	8	21,1	21,1	21,1
	نعم	30	78,9	78,9	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

س6

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	لا	1	2,6	2,6	2,6
	أحيانا	17	44,7	44,7	47,4
	نعم	20	52,6	52,6	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

س7

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أحيانا	9	23,7	23,7	23,7
	نعم	29	76,3	76,3	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

س8

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	لا	30	78,9	78,9	78,9
	أحيانا	3	7,9	7,9	86,8
	نعم	5	13,2	13,2	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

س9

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	لا	29	76,3	76,3	76,3
	أحيانا	7	18,4	18,4	94,7
	نعم	2	5,3	5,3	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

س10

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أحيانا	1	2,6	2,6	2,6
	نعم	37	97,4	97,4	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

س11

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أحيانا	1	2,6	2,6	2,6
	نعم	37	97,4	97,4	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

س12

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	لا	8	21,1	21,1	21,1
	أحيانا	15	39,5	39,5	60,5
	نعم	15	39,5	39,5	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

س13

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	لا	3	7,9	7,9	7,9
	أحيانا	15	39,5	39,5	47,4

نعم	20	52,6	52,6	100,0
Total	38	100,0	100,0	

س14

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أحياناً	11	28,9	28,9	28,9
	نعم	27	71,1	71,1	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

س15

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أحياناً	3	7,9	7,9	7,9
	نعم	35	92,1	92,1	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

س16

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أحياناً	3	7,9	7,9	7,9
	نعم	35	92,1	92,1	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

س17

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أحياناً	1	2,6	2,6	2,6
	نعم	37	97,4	97,4	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

س18

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	لا	1	2,6	2,6	2,6
	أحياناً	26	68,4	68,4	71,1
	نعم	11	28,9	28,9	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

س19

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	لا	1	2,6	2,6	2,6
	أحياناً	11	28,9	28,9	31,6

نعم	26	68,4	68,4	100,0
Total	38	100,0	100,0	

س22

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أحياناً	2	5,3	5,3	5,3
	نعم	36	94,7	94,7	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

SAVE OUTFILE='C:\Users\NTC\Desktop\الطبيية والثبات الصدق.sav'

/COMPRESSED.

CORRELATIONS

/VARIABLES= 1س 2س 3س 4س 5س 6س 7س 8س 9س 10س 11س 12س 13س

س 14 س 15 س 16 س 17 س 18 س 19 س 20 س 21 س 22 س 23 س 24

العنف total

```
/PRINT=TWOTAIL NOSIG
```

/MISSING=PAIRWISE.

Corrélations

[Jeu de données1] C:\Users\NTC\Desktop\الصدق والثبات.sav

Corrélations

[illegible]

[illegible]

الملاحق:

[illegible]

الملاحق:

[illegible]

الملاحق:

[illegible]

الملاحق:

[illegible]

Corrélations

		س19	س20	س21	س22	س23	س24	العنف	Total
س1	Corrélation de Pearson	,150	,186	,187	,161	,256*	,271**	,415**	,293**
	Sig. (bilatérale)	,136	,064	,062	,110	,010	,006	,000	,003
	N	100	100	100	100	100	100	100	100
س2	Corrélation de Pearson	,338**	,171	,460**	,314**	,168	,192	,677**	,418**
	Sig. (bilatérale)	,001	,089	,000	,001	,094	,056	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100
س3	Corrélation de Pearson	,324**	,159	,370**	,267**	,182	,158	,604**	,206*
	Sig. (bilatérale)	,001	,114	,000	,007	,070	,117	,000	,040
	N	100	100	100	100	100	100	100	100
س4	Corrélation de Pearson	,427**	,368**	,597**	,265**	,277**	,199*	,686**	,308**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,008	,005	,047	,000	,002
	N	100	100	100	100	100	100	100	100

س5	Corrélation de Pearson	,283**	,037	,201*	,180	,241*	,343**	,524**	,147
	Sig. (bilatérale)	,004	,714	,045	,073	,016	,000	,000	,146
	N	100	100	100	100	100	100	100	100
س6	Corrélation de Pearson	,298**	,072	,297**	,123	,132	,358**	,439**	,132
	Sig. (bilatérale)	,003	,477	,003	,223	,190	,000	,000	,199
	N	100	100	100	100	100	100	100	100
س7	Corrélation de Pearson	,233*	,044	,080	,164	,028	,059	,228*	,095
	Sig. (bilatérale)	,020	,662	,426	,103	,780	,557	,022	,347
	N	100	100	100	100	100	100	100	100
س8	Corrélation de Pearson	,304**	,213*	,397**	,409**	,277**	,390**	,559**	,112
	Sig. (bilatérale)	,002	,034	,000	,000	,005	,000	,000	,269
	N	100	100	100	100	100	100	100	100
س9	Corrélation de Pearson	,319**	,268**	,391**	,415**	,376**	,411**	,717**	,363**
	Sig. (bilatérale)	,001	,007	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100
س10	Corrélation de Pearson	,328**	,278**	,450**	,425**	,230*	,240*	,613**	,244*
	Sig. (bilatérale)	,001	,005	,000	,000	,021	,016	,000	,015
	N	100	100	100	100	100	100	100	100
س11	Corrélation de Pearson	,250*	,118	,262**	,274**	,079	,033	,482**	,227*
	Sig. (bilatérale)	,012	,242	,009	,006	,433	,742	,000	,023
	N	100	100	100	100	100	100	100	100
س12	Corrélation de Pearson	,116	,249*	,180	,269**	,180	,168	,455**	,282**
	Sig. (bilatérale)	,251	,012	,072	,007	,073	,096	,000	,004
	N	100	100	100	100	100	100	100	100
س13	Corrélation de Pearson	,271**	,177	,441**	,316**	,215*	,269**	,627**	,335**
	Sig. (bilatérale)	,006	,079	,000	,001	,032	,007	,000	,001
	N	100	100	100	100	100	100	100	100
س14	Corrélation de Pearson	,365**	,217*	,373**	,433**	,464**	,441**	,681**	,272**
	Sig. (bilatérale)	,000	,030	,000	,000	,000	,000	,000	,006
	N	100	100	100	100	100	100	100	100

س15	Corrélation de Pearson	,352**	,209*	,427**	,390**	,351**	,341**	,729**	,397**
	Sig. (bilatérale)	,000	,037	,000	,000	,000	,001	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100
س16	Corrélation de Pearson	,450**	,179	,356**	,472**	,449**	,365**	,726**	,392**
	Sig. (bilatérale)	,000	,075	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100
س17	Corrélation de Pearson	,463**	,323**	,418**	,430**	,369**	,409**	,643**	,308**
	Sig. (bilatérale)	,000	,001	,000	,000	,000	,000	,000	,002
	N	100	100	100	100	100	100	100	100
س18	Corrélation de Pearson	,603**	,517**	,396**	,252*	,160	,229*	,581**	,170
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,012	,112	,022	,000	,091
	N	100	100	100	100	100	100	100	100
س19	Corrélation de Pearson	1	,423**	,502**	,345**	,316**	,324**	,637**	,183
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,001	,001	,000	,069
	N	100	100	100	100	100	100	100	100
س20	Corrélation de Pearson	,423**	1	,485**	,262**	,153	,196	,455**	,245*
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,008	,128	,051	,000	,014
	N	100	100	100	100	100	100	100	100
س21	Corrélation de Pearson	,502**	,485**	1	,464**	,214*	,219*	,665**	,307**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000	,033	,028	,000	,002
	N	100	100	100	100	100	100	100	100
س22	Corrélation de Pearson	,345**	,262**	,464**	1	,257**	,335**	,595**	,320**
	Sig. (bilatérale)	,000	,008	,000		,010	,001	,000	,001
	N	100	100	100	100	100	100	100	100
س23	Corrélation de Pearson	,316**	,153	,214*	,257**	1	,502**	,503**	,210*
	Sig. (bilatérale)	,001	,128	,033	,010		,000	,000	,036
	N	100	100	100	100	100	100	100	100
س24	Corrélation de Pearson	,324**	,196	,219*	,335**	,502**	1	,548**	,230*
	Sig. (bilatérale)	,001	,051	,028	,001	,000		,000	,021
	N	100	100	100	100	100	100	100	100

العنف	Corrélation de Pearson	,637**	,455**	,665**	,595**	,503**	,548**	1	,449**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100
total	Corrélation de Pearson	,183	,245*	,307**	,320**	,210*	,230*	,449**	1
	Sig. (bilatérale)	,069	,014	,002	,001	,036	,021	,000	
	N	100	100	100	100	100	100	100	100

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

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

CORRELATIONS

∕VARIABLES= 34س 33س 32س 31س 30س 29س 28س 27س 26س 25س

س 35 س 36 س 37 س 38 س 39 س 40 س 41 س 42 س 43 القلق

```
/PRINT=TWOTAIL NOSIG
```

/MISSING=PAIRWISE.

Corrélations

Corrélations

[illegible]

س 29	Corrélation de Pearson	,431*	,414*	,392*	,455*	1	,335*	,387*	,407*	,418*	,397*	,346*	,313*	,444*
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000		,001	,000	,000	,000	,000	,000	,002	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
س 30	Corrélation de Pearson	,535*	,435*	,447*	,435*	,335*	1	,446*	,461*	,475*	,431*	,400*	,437*	,470*
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,001		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
س 31	Corrélation de Pearson	,441*	,404*	,362*	,396*	,387*	,446*	1	,665*	,619*	,366*	,491*	,380*	,645*
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
س 32	Corrélation de Pearson	,433*	,509*	,535*	,310*	,407*	,461*	,665*	1	,715*	,410*	,540*	,460*	,622*
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,002	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
س 33	Corrélation de Pearson	,480*	,439*	,535*	,445*	,418*	,475*	,619*	,715*	1	,497*	,500*	,421*	,591*
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
س 34	Corrélation de Pearson	,403*	,443*	,420*	,323*	,397*	,431*	,366*	,410*	,497*	1	,600*	,452*	,465*
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,001	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
س 35	Corrélation de Pearson	,492*	,518*	,452*	,441*	,346*	,400*	,491*	,540*	,500*	,600*	1	,488*	,645*
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
س 36	Corrélation de Pearson	,575*	,493*	,549*	,393*	,313*	,437*	,380*	,460*	,421*	,452*	,488*	1	,628*
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,002	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
س 37	Corrélation de Pearson	,560*	,527*	,461*	,449*	,444*	,470*	,645*	,622*	,591*	,465*	,645*	,628*	1

• Unit

	N	100	100	100	100	100	100	100
26س	Corrélation de Pearson	,504**	,435**	,434**	,419**	,465**	,436**	,711**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100
27س	Corrélation de Pearson	,441**	,454**	,507**	,479**	,590**	,439**	,719**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100
28س	Corrélation de Pearson	,398**	,397**	,446**	,537**	,498**	,341**	,629**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,001	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100
29س	Corrélation de Pearson	,291**	,428**	,350**	,401**	,524**	,498**	,605**
	Sig. (bilatérale)	,003	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100
30س	Corrélation de Pearson	,461**	,485**	,470**	,534**	,422**	,478**	,673**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100
31س	Corrélation de Pearson	,377**	,447**	,516**	,560**	,438**	,421**	,695**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100
32س	Corrélation de Pearson	,447**	,451**	,567**	,468**	,540**	,508**	,746**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100
33س	Corrélation de Pearson	,470**	,493**	,576**	,490**	,553**	,550**	,760**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100
34س	Corrélation de Pearson	,366**	,352**	,255*	,338**	,479**	,375**	,615**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,010	,001	,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100
35س	Corrélation de Pearson	,427**	,462**	,368**	,466**	,402**	,435**	,698**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100
36س	Corrélation de Pearson	,622**	,403**	,461**	,559**	,478**	,344**	,694**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100
37س	Corrélation de Pearson	,607**	,525**	,548**	,595**	,506**	,472**	,795**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100
38س	Corrélation de Pearson	1	,598**	,653**	,619**	,576**	,541**	,737**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100
39س	Corrélation de Pearson	,598**	1	,645**	,543**	,581**	,649**	,726**

	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100
س40	Corrélation de Pearson	,653**	,645**	1	,644**	,590**	,618**	,755**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100
س41	Corrélation de Pearson	,619**	,543**	,644**	1	,635**	,592**	,767**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100
س42	Corrélation de Pearson	,576**	,581**	,590**	,635**	1	,707**	,766**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100
س43	Corrélation de Pearson	,541**	,649**	,618**	,592**	,707**	1	,724**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	N	100	100	100	100	100	100	100
القلق	Corrélation de Pearson	,737**	,726**	,755**	,767**	,766**	,724**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	100	100	100	100	100	100	100

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

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

CORRELATIONS

√VARIABLES= 53س 52س 51س 50س 49س 48س 47س 46س 45س 44س

س54 س55 س56 س57 س58 س59 التوجيه

```
/PRINT=TWOTAIL NOSIG
```

/MISSING=PAIRWISE.

Corrélations

Corrélations

		44س	45س	46س	47س	48س	49س	50س	51س	52س	53س	54س
44س	Corrélation de Pearson	1	,409**	,428**	,498**	,389**	,247*	,367**	,212*	,451**	,350**	,416**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000	,013	,000	,034	,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
45س	Corrélation de Pearson	,409**	1	,470**	,471**	,519**	,299**	,298**	,199*	,350**	,513**	,403**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000	,000	,002	,003	,047	,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
46س	Corrélation de Pearson	,428**	,470**	1	,634**	,615**	,329**	,308**	,367**	,423**	,327**	,388**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000	,000	,001	,002	,000	,000	,001	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
47س	Corrélation de Pearson	,498**	,471**	,634**	1	,601**	,414**	,273**	,355**	,408**	,439**	,390**

س

	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000		,000	,000	,006	,000	,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
س 48	Corrélation de Pearson	,389**	,519**	,615**	,601**	1	,494**	,389**	,393**	,505**	,411**	,405**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
س 49	Corrélation de Pearson	,247*	,299**	,329**	,414**	,494**	1	,458**	,483**	,377**	,317**	,369**
	Sig. (bilatérale)	,013	,002	,001	,000	,000		,000	,000	,000	,001	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
س 50	Corrélation de Pearson	,367**	,298**	,308**	,273**	,389**	,458**	1	,537**	,404**	,420**	,526**
	Sig. (bilatérale)	,000	,003	,002	,006	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
س 51	Corrélation de Pearson	,212*	,199*	,367**	,355**	,393**	,483**	,537**	1	,466**	,398**	,361**
	Sig. (bilatérale)	,034	,047	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
س 52	Corrélation de Pearson	,451**	,350**	,423**	,408**	,505**	,377**	,404**	,466**	1	,607**	,457**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
س 53	Corrélation de Pearson	,350**	,513**	,327**	,439**	,411**	,317**	,420**	,398**	,607**	1	,684**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,001	,000	,000	,001	,000	,000	,000		,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
س 54	Corrélation de Pearson	,416**	,403**	,388**	,390**	,405**	,369**	,526**	,361**	,457**	,684**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
س 55	Corrélation de Pearson	,261**	,298**	,309**	,289**	,319**	,276**	,291**	,185	,391**	,363**	,381**
	Sig. (bilatérale)	,009	,003	,002	,004	,001	,005	,003	,066	,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
س 56	Corrélation de Pearson	,420**	,408**	,407**	,394**	,390**	,280**	,407**	,387**	,461**	,543**	,455**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,005	,000	,000	,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
س 57	Corrélation de Pearson	,287**	,301**	,552**	,263**	,369**	,217*	,313**	,260**	,340**	,310**	,446**
	Sig. (bilatérale)	,004	,002	,000	,008	,000	,030	,002	,009	,001	,002	,000

	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
س 58	Corrélation de Pearson	,380**	,401**	,448**	,381**	,502**	,387**	,528**	,410**	,474**	,413**	,466**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
س 59	Corrélation de Pearson	,260**	,086	,204*	,165	,277**	,161	,188	-,011	,086	,039	,157
	Sig. (bilatérale)	,009	,395	,042	,101	,005	,109	,061	,915	,395	,701	,119
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
التوجه به	Corrélation de Pearson	,627**	,631**	,705**	,684**	,744**	,602**	,655**	,586**	,703**	,696**	,713**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Corrélations

		س55	س56	س57	س58	س59	التوجيه
س44	Corrélation de Pearson	,261**	,420**	,287**	,380**	,260**	,627**
	Sig. (bilatérale)	,009	,000	,004	,000	,009	,000
	N	100	100	100	100	100	100
س45	Corrélation de Pearson	,298**	,408**	,301**	,401**	,086	,631*
	Sig. (bilatérale)	,003	,000	,002	,000	,395	,000
	N	100	100	100	100	100	100
س46	Corrélation de Pearson	,309**	,407**	,552**	,448**	,204*	,705**
	Sig. (bilatérale)	,002	,000	,000	,000	,042	,000
	N	100	100	100	100	100	100
س47	Corrélation de Pearson	,289**	,394**	,263**	,381**	,165	,684**
	Sig. (bilatérale)	,004	,000	,008	,000	,101	,000
	N	100	100	100	100	100	100
س48	Corrélation de Pearson	,319**	,390**	,369**	,502**	,277**	,744**
	Sig. (bilatérale)	,001	,000	,000	,000	,005	,000
	N	100	100	100	100	100	100
س49	Corrélation de Pearson	,276**	,280**	,217*	,387**	,161	,602**
	Sig. (bilatérale)	,005	,005	,030	,000	,109	,000
	N	100	100	100	100	100	100
س50	Corrélation de Pearson	,291**	,407**	,313**	,528**	,188	,655**
	Sig. (bilatérale)	,003	,000	,002	,000	,061	,000
	N	100	100	100	100	100	100
س51	Corrélation de Pearson	,185	,387**	,260**	,410**	-,011	,586**
	Sig. (bilatérale)	,066	,000	,009	,000	,915	,000
	N	100	100	100	100	100	100

س52	Corrélation de Pearson	,391**	,461**	,340**	,474**	,086	,703**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,001	,000	,395	,000
	N	100	100	100	100	100	100
س53	Corrélation de Pearson	,363**	,543**	,310**	,413**	,039	,696**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,002	,000	,701	,000
	N	100	100	100	100	100	100
س54	Corrélation de Pearson	,381**	,455**	,446**	,466**	,157	,713**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,119	,000
	N	100	100	100	100	100	100
س55	Corrélation de Pearson	1	,326**	,240*	,386**	,167	,539**
	Sig. (bilatérale)		,001	,016	,000	,096	,000
	N	100	100	100	100	100	100
س56	Corrélation de Pearson	,326**	1	,434**	,602**	,089	,685**
	Sig. (bilatérale)	,001		,000	,000	,377	,000
	N	100	100	100	100	100	100
س57	Corrélation de Pearson	,240*	,434**	1	,363**	,079	,562**
	Sig. (bilatérale)	,016	,000		,000	,433	,000
	N	100	100	100	100	100	100
س58	Corrélation de Pearson	,386**	,602**	,363**	1	,321**	,733**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000		,001	,000
	N	100	100	100	100	100	100
س59	Corrélation de Pearson	,167	,089	,079	,321**	1	,330**
	Sig. (bilatérale)	,096	,377	,433	,001		,001
	N	100	100	100	100	100	100
التوجيه	Corrélation de Pearson	,539**	,685**	,562**	,733**	,330**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,001	
	N	100	100	100	100	100	100

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

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

CORRELATIONS

/VARIABLES=التوجيه القلق العنف

/PRINT=TWOTAIL NOSIG

/MISSING=PAIRWISE.

Corrélations

Corrélations

	العنف	القلق	التوجيه
العنف	Corrélation de Pearson	1	,725**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	100	100
القلق	Corrélation de Pearson	,725**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000

N	100	100	100
التوجيه	Corrélation de Pearson	,554**	,745**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000
N	100	100	100

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

RELIABILITY

/VARIABLES= 13س 12س 11س 10س 9س 8س 7س 6س 5س 4س 3س 2س 1س
24س 14س 15س 16س 17س 18س 19س 20س 21س 22س 23س 24س

/SCALE('العنف') ALL

/MODEL=ALPHA.

Fiabilité

Echelle : العنف

Récapitulatif de traitement des observations

	N	%
Observations		
Valide	100	100,0
Exclu ^a	0	,0
Total	100	100,0

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

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,914	24

RELIABILITY

/VARIABLES= 34س 33س 32س 31س 30س 29س 28س 27س 26س 25س
43س 42س 41س 40س 39س 38س 37س 36س 35س

/SCALE('القلق') ALL

/MODEL=ALPHA.

Fiabilité

Echelle : القلق

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	100	100,0
	Exclu ^a	0	,0
	Total	100	100,0

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

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,946	19

RELIABILITY

/VARIABLES= 53س 52س 51س 50س 49س 48س 47س 46س 45س 44س
59س 58س 57س 56س 55س 54س

/SCALE('التوجيه') ALL

/MODEL=ALPHA.

Fiabilité

Echelle : التوجيه

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	100	100,0
	Exclu ^a	0	,0
	Total	100	100,0

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

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,901	16

ملحق رقم: (06)

جدول بأسماء المحكمين

الجامعة	الوظيفة	أسماء المحكمين	رقم. ت
جامعة محمد بوضياف بالمسيلة	أستاذ جامعي	برّو محمد	1
جامعة محمد بوضياف بالمسيلة	أستاذ جامعي	طه حمود	2
جامعة آكلي محند أولحاج بالبويرة	أستاذ جامعي	بن عالية وهيبة	3
جامعة محمد بوضياف بالمسيلة	أستاذ جامعي	براخلية عبد الغني	4
جامعة محمد بوضياف بالمسيلة	أستاذ جامعي	بركات عبد الحق	5
جامعة محمد بوضياف بالمسيلة	أستاذ جامعي	مجاهدي الطاهر	6
جامعة محمد بوضياف بالمسيلة	أستاذ جامعي	مكفس عبد المالك	7
جامعة محمد بوضياف بالمسيلة	أستاذ جامعي	خطوط رمضان	8
جامعة محمد بوضياف بالمسيلة	أستاذ جامعي	ناصر باي أعمر	9
جامعة محمد بوضياف بالمسيلة	أستاذ جامعي	علوطي عاشور	10
جامعة محمد بوضياف بالمسيلة	أستاذ جامعي	ضياف زين الدين	11
جامعة محمد بوضياف بالمسيلة	أستاذ جامعي	بوجلal سهيلة	12
جامعة محمد بوضياف بالمسيلة	أستاذ جامعي	مام عواطف	13
جامعة محمد بوضياف بالمسيلة	أستاذ جامعي	بن زطة بلدية	14
جامعة محمد بوضياف بالمسيلة	أستاذ جامعي	بوجلal السعيد	15
جامعة محمد بوضياف بالمسيلة	أستاذ جامعي	جغلاب نور الدين	16

ملحق رقم: (07)

(ترخيص بإجراء دراسة ميدانية بالثانويات)

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

المسيلة في 16 فبراير 2020

مدير التربية

الى السادة: مديري ثانويات بلدية المسيلة

مديرية التربية لولاية المسيلة

مصلحة التكوين و التفتيش

مكتب التكوين

رقم 2020/150

الموضوع : ترخيص بإجراء (دراسة ميدانية)

بناء على مراسلة جامعة محمد بوضياف بالمسيلة كلية العلوم الانسانية والاجتماعية قسم علم النفس
يرخص للطالبة:

الرقم	اللقب والاسم	تاريخ ومكان الميلاد	رقم التسجيل
01	طيايية نادية	1976/05/02	

➤ بالدخول : الى الثانويات المذكورة أعلاه وذلك ابتداء من 2020/02/12 الى غاية شهر ماي 2020

لإجراء (تربص ميداني) : حول دور مستشار التوجيه المدرسي والمهني في التعامل مع بعض المشكلات السلوكية والانفعالية من وجهة نظر تلاميذ السنة الثانية ثانوي
مع احترامهم للشروط التالية :

- ✓ العمل وفق ما يسمح به القانون وعدم التطرق إلى ما يمس السر المهني .
- ✓ استغلال المعلومات المتحصل عليها خلال التربص في خدمة الجانب العلمي للمحاور السالفة الذكر لا غير .
- ✓ وضع رزنامة عمل لفائدة المتربصين من طرف المسؤول الا ول للمؤسسة المستقبلية خلال الفترة المحددة .
- ✓ مراعاة السير العادي لأنشطة المؤسسة .

* المطلوب من مسؤول مؤسسة الاستقبال اتخاذ كل الترتيبات اللازمة لانجاز العملية في ظروف عادية طبقا للتوجيهات الأنفة الذكر.

عن مدير التربية وبتفويض منه

الأمين العام

الأمين الدواقي حسين

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

المسيلة في 6 في 2020

مدير التربية

الى السادة: مديري ثانويات بلدية المسيلة



مديرية التربية لولاية المسيلة

مصلحة التكوين و التفتيش

مكتب التكوين

رقم 2020/105

الموضوع : ترخيص بإجراء (دراسة ميدانية)

بناء على مراسلة جامعة محمد بوضياف بالمسيلة كلية العلوم الانسانية والاجتماعية قسم علم النفس
يرخص للطالبة:

الرقم	اللقب والاسم	تاريخ ومكان الميلاد	رقم التسجيل
01	طيايية نادية	1976/05/02	

➤ بالدخول : الى الثانويات المذكورة أعلاه وذلك ابتداء من 2020/02/12 الى غاية شهر ماي 2020

لإجراء (تربص ميداني) : حول دور مستشار التوجيه المدرسي والمهني في التعامل مع بعض المشكلات السلوكية والانفعالية من وجهة نظر تلاميذ السنة الثانية ثانوي
مع احترامهم للشروط التالية :

- ✓ العمل وفق ما يسمح به القانون وعدم التطرق إلى ما يمس السر المهني .
- ✓ استغلال المعلومات المتحصل عليها خلال التربص في خدمة الجانب العلمي للمحاور السالفة الذكر لا غير .
- ✓ وضع رزنامة عمل لفائدة المتربصين من طرف المسؤول الا ول للمؤسسة المستقبلية خلال الفترة المحددة .
- ✓ مراعاة السير العادي لأنشطة المؤسسة .

* المطلوب من مسؤول مؤسسة الاستقبال اتخاذ كل الترتيبات اللازمة لانجاز العملية في ظروف عادية طبقا للتوجيهات الأنفة الذكر.

عن مدير التربية وبتفويض منه



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

المسيلة في 6 1 2020

مدير التربية

الى السادة: مديري ثانويات بلدية المسيلة

مديرية التربية لولاية المسيلة

مصلحة التكوين و التفتيش

مكتب التكوين

رقم 2020/٨٥٠

الموضوع : ترخيص بإجراء (دراسة ميدانية)

بناء على مراسلة جامعة محمد بوضياف بالمسيلة كلية العلوم الانسانية والاجتماعية قسم علم النفس
يرخص للطالبة:

الرقم	اللقب والاسم	تاريخ ومكان الميلاد	رقم التسجيل
01	طيايية نادية	1976/05/02	

➤ بالدخول : الى الثانويات المذكورة أعلاه وذلك ابتداء من 2020/02/12 الى غاية شهر ماي 2020

لإجراء (تربص ميداني) : حول دور مستشار التوجيه المدرسي والمهني في التعامل مع بعض المشكلات السلوكية والانفعالية من وجهة نظر تلاميذ السنة الثانية ثانوي مع احترامهم للشروط التالية :

- ✓ العمل وفق ما يسمح به القانون وعدم التطرق إلى ما يمس السر المهني .
- ✓ استغلال المعلومات المتحصل عليها خلال التربص في خدمة الجانب العلمي للمحاور السالفة الذكر لا غير .
- ✓ وضع رزنامة عمل لفائدة المتربصين من طرف المسؤول الا ول للمؤسسة المستقبلية خلال الفترة المحددة .
- ✓ مراعاة السير العادي لأنشطة المؤسسة .

* المطلوب من مسؤول مؤسسة الاستقبال اتخاذ كل الترتيبات اللازمة لانجاز العملية في ظروف عادية طبقا للتوجيهات الأنفة الذكر.

عن مدير التربية وبتفويض منه



تحت الدراسة الطمينة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

المسيلة في 6 1 شهر فيفري 2020

مدير التربية

الى السادة: مديري ثانويات بلدية المسيلة

مديرية التربية لولاية المسيلة

مصلحة التكوين و التفتيش

مكتب التكوين

رقم 2020/150

الموضوع : ترخيص بإجراء (دراسة ميدانية)

بناء على مراسلة جامعة محمد بوضياف بالمسيلة كلية العلوم الانسانية والاجتماعية قسم علم النفس
يرخص للطالبة:

الرقم	اللقب والاسم	تاريخ ومكان الميلاد	رقم التسجيل
01	طيايية نادية	1976/05/02	

بالدخول : الى الثانويات المذكورة أعلاه وذلك ابتداء من 2020/02/12 الى غاية شهر ماي 2020

لإجراء (تربص ميداني) : حول دور مستشار التوجيه المدرسي والمهني في التعامل مع بعض المشكلات السلوكية والانفعالية من وجهة نظر تلاميذ السنة الثانية ثانوي
مع احترامهم للشروط التالية :

- ✓ العمل وفق ما يسمح به القانون وعدم التطرق إلى ما يمس السر المهني .
- ✓ استغلال المعلومات المتحصل عليها خلال التربص في خدمة الجانب العلمي للمحاور السالفة الذكر لا غير .
- ✓ وضع رزنامة عمل لفائدة المتربصين من طرف المسؤول الا ول للمؤسسة المستقبلية خلال الفترة المحددة .
- ✓ مراعاة السير العادي لأنشطة المؤسسة .

* المطلوب من مسؤول مؤسسة الاستقبال اتخاذ كل الترتيبات اللازمة لانجاز العملية في ظروف عادية طبقا للتوجيهات الأنفة الذكر.

عن مدير التربية وبتفويض منه



2020/02/12
مكتبة الدراسات والبحوث

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

المسيلة في 16 فيفري 2020

مدير التربية

الى السادة: مديري ثانويات بلدية المسيلة

مديرية التربية لولاية المسيلة

مصلحة التكوين و التفتيش

مكتب التكوين

رقم 2020/150

الموضوع : ترخيص بإجراء (دراسة ميدانية)

بناء على مراسلة جامعة محمد بوضياف بالمسيلة كلية العلوم الانسانية والاجتماعية قسم علم النفس
يرخص للطالبة:

الرقم	اللقب والاسم	تاريخ ومكان الميلاد	رقم التسجيل
01	طيايية نادية	1976/05/02	

➤ بالدخول : الى الثانويات المذكورة أعلاه وذلك ابتداء من 2020/02/12 الى غاية شهر ماي 2020

لإجراء (تربص ميداني) : حول دور مستشار التوجيه المدرسي والمهني في التعامل مع بعض المشكلات السلوكية والانفعالية من وجهة نظر تلاميذ السنة الثانية ثانوي مع احترامهم للشروط التالية :

- ✓ العمل وفق ما يسمح به القانون وعدم التطرق إلى ما يمس السر المهني .
- ✓ استغلال المعلومات المتحصل عليها خلال التربص في خدمة الجانب العلمي للمحاور السالفة الذكر لا غير .
- ✓ وضع رزنامة عمل لفائدة المتربصين من طرف المسؤول الا ول للمؤسسة المستقبلية خلال الفترة المحددة .
- ✓ مراعاة السير العادي لأنشطة المؤسسة .

* المطلوب من مسؤول مؤسسة الاستقبال اتخاذ كل الترتيبات اللازمة لانجاز العملية في ظروف عادية طبقا للتوجيهات الأنفة الذكر.

عن مدير التربية وبتفويض منه



ن. لاقى عثمان

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

المسيلة في 6 1 فيفري 2020

مدير التربية

الى السادة: مديري ثانويات بلدية المسيلة

مديرية التربية لولاية المسيلة

مصلحة التكوين و التفتيش

مكتب التكوين

رقم 2020/٨٥٠

الموضوع : ترخيص بإجراء (دراسة ميدانية)

بناء على مراسلة جامعة محمد بوضياف بالمسيلة كلية العلوم الانسانية والاجتماعية قسم علم النفس
يرخص للطالبة:

الرقم	اللقب والاسم	تاريخ ومكان الميلاد	رقم التسجيل
01	طيايية نادية	1976/05/02	

بالدخول : الى الثانويات المذكورة أعلاه وذلك ابتداء من 2020/02/12 الى غاية شهر ماي 2020

لإجراء (تربص ميداني) : حول دور مستشار التوجيه المدرسي والمهني في التعامل مع بعض المشكلات السلوكية والانفعالية من وجهة نظر تلاميذ السنة الثانية ثانوي مع احترامهم للشروط التالية :

- ✓ العمل وفق ما يسمح به القانون وعدم التطرق إلى ما يمس السر المهني .
- ✓ استغلال المعلومات المتحصل عليها خلال التربص في خدمة الجانب العلمي للمحاور السالفة الذكر لا غير .
- ✓ وضع رزنامة عمل لفائدة المتربصين من طرف المسؤول الا ول للمؤسسة المستقبلية خلال الفترة المحددة .
- ✓ مراعاة السير العادي لأنشطة المؤسسة .

* المطلوب من مسؤول مؤسسة الاستقبال اتخاذ كل الترتيبات اللازمة لانجاز العملية في ظروف عادية طبقا للتوجيهات الانفة الذكر.

عن مدير التربية وبتفويض منه



تمت الدراسة الميدانية في تاريخ الترخيص
- المشرقة : صدقي آمال
- المشرقة : بيطار فزوة



(كشف تعداد تلاميذ السنة الثانية ثانوي بثانويات بلدية المسيلة)

11