وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministry of Higher Education and Scientific Research
جامعة العربي التبسي – تبسة
Larbi Tebessi University – Tebessa
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
Faculty of Humanities and Social Sciences

قسم علم النفس
تخصص إرشاد وتوجيه

مذكرة ماستر تحت عنوان

اتجاهات الطلبة نحو خدمات الإرشاد والتوجيه وعلاقتها بالعنف المدرسي

دراسة ميدانية لثانويات بلدية العقلة ولاية تبسة

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر L.M.D

من إعداد الطالبتين
- ربح الله نعيمة
- يونس سمية

إشراف الأستاذ
- د. بلهوشات الشافعي

أعضاء لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الصفة
برهومي سمية	أستاذ محاضر أ	رئيسا
بلهوشات الشافعي	أستاذ محاضر أ	مشرفا ومقررا
عبادلية أحمد	أستاذ محاضر أ	عضوا ممتحنا

السنة الجامعية 2021 / 2022

بسم الله الرحمن الرحيم

تقدير وشكر

الشكر والحمد لله تعالى عدد خلقه وزنة عرشه الذي وفقنا على إنهاء هذا العمل

المتواضع

في البداية أتقدم بجزيل الشكر والاحترام إلى كل العاملين في كلية العلوم الإنسانية

والاجتماعية وأخص بذلك قسم علم النفس.

كما نتقدم بجزيل الشكر والعرفان إلى أستاذنا الموقر بلهوشات الشافعي حفظه الله ورعاه لتفضله بالإشراف على هذه الدراسة وما قدمه لنا من توجيه ونصح ومتابعة حتى تم إنجازها بهذه الصورة كما نتقدم بأسمى آيات الشكر والامتنان إلى أسرنا العزيزة على ما أبدوه من جهد وتشجيع ودعاء وتهيئة الأجواء المريحة لكي نستطيع إنجاز هذا العمل في أحسن صورة وفي الأخير لكل نجاح شكر وتقدير فجزيل الشكر نهديكم ورب العرش يحميكم.

إهداء

إلى من لا يضاهيهما أحد في الكون، إلى من أمرنا الله ببرّهما، إلى من بذلا الكثير وقدّما ما لا يمكن أن يردّ، إليكما تلك الكلمات أمي وأبي الغاليين، أهدي لكما هذا العمل المتواضع عسى أن أكون مصدر فخر لكما وأن يكون هذا العمل صدقة جارية عنّي وعنكما فقد كنتما خير داعم لي طوال مسيرتي الدراسية وكنتما على الدّوام ملهمي أشكركما الشكر الجزيل على ما قدّمتماه لي يا أسمى آيات العطاء البشريّ وعلى ثقتكما دومًا بقدراتي، إلى هديّتي من الله إلى من يؤمن بي دوما حين يخذلني الجميع إلى إخوتي وأهلي وكل الأحباء..

إلى الأصدقاء الأوفياء، الذين ما انفكّوا يومًا عن تقديم العون والمساعدة والدعم لي في أحلك الظروف، إلى من مَدّت أياديهم في أوقات الضعف غير راضين باستكانتي إلى رئيس المنبر الوطني لصوت الشباب المكتب الولائي –تبسة– السيد حمدي أبو بكر الصديق الذي أعطانا الكثير من الفرص الداعمة لزيادة ثقتنا بأنفسنا واطلاعنا على العديد من المجالات الأخرى...

نعيمة

إهداء

إلى من بالحب غمروني وبجميل السجايا أدبوني إلى سبب نجاحي وسعادتي في الدنيا والآخرة إلى أمي وأبي شكرا لكم وحفظكم الله لنا.

إلى كل من كان له دور في مساندتي، الى اخواتي واخوتي وأبناءهم الكتاكيت رؤية ولجين وآلاء وآدم وعبد الحي والى كل أفراد عائلتنا الكريمة إهداء من القلب إلى صديقاتي وزملائي وأخص بالذكر رفيقات دربي رقية وزينة وبثينة وهالة و شيماء رحاب ابتسام وأسماء وراقية طيب الله دربكن وسدد خطاكن

إلى الأستاذ بلهوشات الشافعي الذي لطالما بذل ما بوسعه لإفادتنا بنصائحه وارشاداته ومعلوماته الثمينة الى كل الأصدقاء والى كل فرد قريب أو بعيد عرفته،إلى كل شخص علمني حرفا أهديكم هذا العمل المتواضع

سمية

ملخص الدراسة:

تعالج الدراسة الحالية موضوع "اتجاهات طلبة نحو خدمات الإرشاد والتوجيه وعلاقتها بالعنف المدرسي"بثانويات بلدية العقلة ولاية تبسة خلال الموسم الدراسي 2021/2022.

ولقد هدفت الدراسة إلى الكشف عن وجود اختلافات في اتّجاهات طلبة التعليم الثانوي نحو خدمات الإرشاد والتوجيه السائدة في مؤسساتهم راجعة إلى متغيّرات (الجنس، المؤسسة المدرسية، تلقي/عدم تلقي خدمات الإرشاد والتوجيه) وإن كان لهذه الاتجاهات علاقة دالة إحصائيا بالعنف السائد في هذه المؤسسات.

ولتحقيق الأهداف المذكورة اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعة الموضوع، من خلال تطبيق أداة الاستبيان المعدة من طرفنا بعد الاطلاع على العديد من الدراسات والأبحاث التي استعملت مقاييس لنفس الغرض، وبعد التأكد من الخصائص السيكومترية للأداتين تم تطبيقها على العينة الأساسية والتي بلغت(112) تلميذا وتلميذة، واختيرت العينة بالطريقة العشوائية النسبية، حيث تمت معالجة الفرضيات باستخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق، ومعامل الارتباط بيرسون لحساب العلاقة.

وبعد جمع البيانات ومعالجتها تمخضت الدراسة عن النتائج التالية:

- لا توجد اختلافات في اتّجاهات طلبة التعليم الثانوي نحو خدمات الإرشاد والتوجيه السائدة في مؤسساتهم راجعة إلى متغيّر الجنس.
- لا توجد اختلافات في اتّجاهات طلبة التعليم الثانوي نحو خدمات الإرشاد والتوجيه السائدة في مؤسساتهم راجعة إلى متغيّر المؤسسة المدرسية.
- لا توجد اختلافات في اتّجاهات طلبة التعليم الثانوي نحو خدمات الإرشاد والتوجيه السائدة في مؤسساتهم راجعة إلى متغيّر تلقي/عدم تلقي خدمات الإرشاد والتوجيه.

توجد علاقة دالة إحصائيا بين اتجاهات طلبة التعليم الثانوي نحو خدمات الإرشاد والتوجيه السائدة في مؤسساتهم ومستوى العنف السائد فيها.

الكلمات المفتاحية: الاتجاهات النفسية، خدمات الإرشاد والتوجيه، العنف المدرسي، طلاب المرحلة الثانوية.

Study summary

The current study deals with the topic of "Students' Attitudes towards Counseling and Guidance Services and their Relationship to School Violence" in the high schools of the municipality of Ogla, Tebessa, during the 2022/2021 school season. The study aimed to reveal the existence of differences in the attitudes of secondary education students towards the prevailing counseling and guidance services in their institutions due to the variables (gender, school institution, receiving/not receiving counseling and guidance services), although these trends have a statistically significant relationship with violence prevailing in these institutions. To achieve the aforementioned goals, the study relied on the correlative descriptive approach for its relevance to the nature of the subject, through the application of the questionnaire tool prepared by us after reviewing many studies and research that used measures for the same purpose, and after verifying the psychometric properties of the two tools were applied to the basic sample, which amounted to (112) Male and female students, and the sample was chosen by the relative random method, where the hypotheses were processed using the "t" test for significance of differences, and the Pearson correlation coefficient to calculate the relationship. After collecting and processing the data, the study resulted in the following results:

There are no differences in the attitudes of secondary education students towards the guidance and counseling services prevailing in their institutions due to the gender variable. There are no differences in the attitudes of secondary education students towards guidance and counseling services prevailing in their institutions due to the variable of the school institution. There are no differences in the attitudes of secondary education students towards the prevailing guidance and counseling services in their institutions due to the variable receiving/not receiving counseling and guidance services. There is a statistically significant relationship between secondary education students' attitudes towards counseling and guidance services prevailing in their institutions and the level of violence prevailing in them. Keywords: psychological trends, counseling and guidance services, school violence, secondary school students.

الموضوع	الصفحة
شكر وعرفان	
إهداء	
الملخص	
قائمة المحتويات	
فهرس الجداول	
فهرس الأشكال	
مقدمة	أ – ج
الجانب النظري	
الفصل الأول :الإطار العام للدراسة	
1.1. إشكالية الدراسة	**06**
2.1. فرضيات الدراسة	**09**
3-1 أسباب اختيار الموضوع.	**09**
4-1 أهميّة الدّراسة.	**09**
5-1 أهداف الدّراسة.	**10**
6-1 حدود الدّراسة.	**10**
7-1 التّحديد الإجرائي لمصطلحات الدّراسة.	**10**
8-1 الدّراسات السّابقة في الموضوع.	**11**
الفصل الثاني: الاتجاهات النفسية	
تمهيد	**16**
2-1-مفهوم الاتجاهات.	**16**
2-2-خصائص الاتجاهات.	**16**
2-3-طبيعة الاتجاهات.	**17**
2-4-مكونات الاتجاهات.	**18**
2-5-أنواع الاتجاهات.	**19**
2-6-وظائف الاتجاهات.	**20**
2-7-تغيير الاتجاهات.	**21**
2-8- العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاهات.	**21**
2-9-طرق قياس الاتجاهات.	**22**

خلاصة الفصل	**23**
الفصل الثالث: خدمات الإرشاد والتوجيه	
تمهيد	**25**
3-1-تعريف الإرشاد.	**26**
3-2-تعريف التوجيه.	**27**
3-3-التطور التاريخي للإرشاد والتوجيه.	**28**
3-4- مبادئ وأسس التوجيه والإرشاد.	**29**
3-5-خدمات الإرشاد والتوجيه.	**31**
3-6-نظريات الإرشاد والتوجيه.	**33**
3-7-أهداف الإرشاد والتوجيه.	**34**
3-8-الإرشاد والتوجيه في الجزائر.	**35**
خلاصة	**39**
الفصل الرابع: العنف المدرسي	
تمهيد	**41**
4-1- تعريف العنف.	**42**
4-2- أسباب العنف المدرسي.	**44**
4-3-أشكال العنف المدرسي.	**46**
4-4-أنواع العنف المدرسي.	**48**
4-5- الآثار المترتبة عن ظاهرة العنف المدرسي.	**49**
4-6-مظاهر العنف المدرسي.	**51**
4-7-محاور العنف المفسرة لسلوك العنف.	**53**
4-8- كيفية الحد من ظاهرة العنف.	**54**
خلاصة	**57**

الفصل الخامس: منهجية الدراسة الميدانية	
5-1- منهج الدراسة.	**59**
5-2- الدراسة الأساسية.	**60**
5-4- عينة الدراسة.	**60**
5-6- أدوات الدراسة.	**64**
7- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة	**72**
الفصل السادس: عرض وتحليل النتائج	
6-1-عرض التكّرارات والنّسب المئوية والانحرافات المعيارية وقيمة كاي تربيع لاستجابات العينة	**74**
6-1-1-عرض التكّرارات والنّسب المئوية والانحرافات المعيارية وقيمة كاي تربيع لاستجابات العينة على المحور الثاني.	**74**
6-1-2-عرض التكّرارات والنّسب المئوية والانحرافات المعيارية وقيمة كاي تربيع لاستجابات العينة على المحور الثالث.	**81**
6-2-عرض نتائج اختبار الفرضية الأولى.	**88**
6-3-عرض نتائج اختبار الفرضية الثانية.	**89**
6-4-عرض نتائج اختبار الفرضية الثالثة.	**90**
6-5-عرض نتائج اختبار الفرضية الرابعة.	**91**
الفصل السابع: مناقشة وتفسير النتائج	
7-1-مناقشة وتفسير الفرضية الأولى	**94**
7-2- مناقشة وتفسير الفرضية الثانية	**94**
7-3- مناقشة وتفسير الفرضية الثالثة	**95**
7-4- مناقشة وتفسير الفرضية الرابعة	**95**
الخاتمة	**98**
قائمة المراجع	**100**
الملاحق	

الرقم	العنوان	الصفحة
01	يوضح التطور التاريخي لمفهوم التوجيه والإرشاد.	28
02	الفترات التي عرفها الإرشاد والتوجيه المدرسي والمهني في الجزائر.	36
03	يمثل توزيع عينة أفراد الدراسة وفقا لمتغير الجنس.	60
04	يمثل توزيع عينة أفراد الدراسة وفقا لمتغير الشعبة.	61
05	يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير المستوى.	62
06	يمثل التوجيه لطلب مساعدة من مستشار التوجيه.	63
07	يوضح توزيع الدرجات والمتوسطات حسب مقياس ليكرت الثلاثي.	65
08	يمثل قائمة بأسماء الأستاذة المحكمين للاستبيان.	65
09	يتضمّن حساب مستوى صدق كل بند من بنود المحور الثاني.	66
10	يتضمّن حساب مستوى صدق كل بند من بنود المحور الثّالث.	67
11	يوضّح نسبة صدق المحتوى الكلّي للاستبيان.	69
12	يمثل صدق الاتساق الداخلي بين الفقرات والدرجة الكلية.	69
13	يمثل صدق الاتساق الداخلي بين الفقرات والدرجة الكلية.	70
14	معامل الثبات سبيرمان.	71
15	يوضح نتائج معامل ثبات مقياس العنف المدرسي بألفا كرونباخ.	71
16	معامل الثبات سبيرمان بروان.	72
17	يوضح نتائج معامل ثبات مقياس العنف المدرسي بألفا كرونباخ.	72
18	يوضّح النّسب المئوية والمتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج كاي تربيع لاتّجاهات الطلبة نحو الإرشاد والتوجيه في بثانويتهم.	74
19	يوضّح النّسب المئوية والمتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج كاي تربيع لاتّجاهات الطلبة نحو الإرشاد والتوجيه في بثانويتهم.	81
20	يوضّح نتيجة اختبار ت للفرضية الأولى.	88
21	يوضّح نتيجة اختبارات للفرضية الثانية.	89
22	يوضّح نتيجة اختبارات للفرضية الثالثة.	90
23	يوضّح نتائج اختبار معامل الارتباط بيرسون بين اتّجاهات الطّلبة نحو خدمات الإرشاد والتوجيه السائدة في مؤسساتهم ومستوى العنف السائد فيها.	91

الرقم	العنوان	الصفحة
01	**يمثل توزيع عينة أفراد الدراسة وفقا لمتغير الجنس.**	61
02	**يمثل توزيع عينة أفراد الدراسة وفقا لمتغير الشعبة.**	62
03	**يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير المستوى.**	63
04	**يمثل التوجيه لطلب مساعدة من مستشار التوجيه.**	63

مقدمة

مقدمة:

شهد العالم في هذا العصر تحولات جذرية بشكل متسارع في جميع الميادين والمجالات الاجتماعية والاقتصادية والمهنية مما أدى بالفرد إلى التطور وزيادة حاجاته ومتطلباته، ما أدخله في حيرة ورهبة عن كيفية إشباع هذه الحاجات والوصول إلى أهدافه، كما أن هذا التطور والتسارع مس بالدرجة الأولى المدرسة بكل هياكلها وأفرادها باعتبارها الركيزة الأساسية التي تبنى عليها الأمم، وقد اهتمت بالطالب في كل مراحل تعليمه فلم يبق التركيز منصبا على التعليم فقط إنما أصبح الاهتمام والرعاية يشملان الجوانب النفسية والوجدانية والاجتماعية من أجل صناعة أفراد يتمتعون بالصحة النفسية والتكيف مع جميع متطلبات الحياة وتقلباتها من ناحية وبرصيد علمي وفكري من ناحية أخرى من أجل وضع خطط وأهداف للسير على نهجها للوصول بالطالب إلى أسمى غايات النمو والنضج العقلي والمعرفي والنفسي ونجاحه في الحياة الدراسية وفي الحياة المهنية.. وهذا من بين الأمور التي جعلت من خدمات التوجيه والإرشاد ضرورة ملحة في المدارس وخاصة في المدرسة الثانوية التي تعتبر مرحلة حرجة من حياة الطالب لأنها بوابة لفتح آفاق المستقبل ففيها يكون الطالب بحاجة إلى مرافقة ورعاية من كل النواحي العلمية والأكاديمية أو من الناحية النفسية والاجتماعية، وهنا يأتي دور مستشار التوجيه والإرشاد من أجل مساعدتهم على فهم أنفسهم وقدراتهم وإمكانياتهم لوضع أسس تمكنهم من الانتقال إلى المرحلة الجامعية أو الحياة العملية وتجاوز المشكلات التي يعاني منها حتى يستطيع التوافق والتكيف مع نفسه والبيئة المحيطة تفاديا للإحباط والقلق وكافة الضغوط التي قد تؤدي به إلى الوقوع في مشاكل ومصاعب تعرقل تقدم، وكما هو ملاحظ في المدرسة الثانوية كثرة الظواهر والمشكلات السلوكية وتفشيها بين الطلبة كالعنف، فالعنف المدرسي ظاهرة مدرسية مخيفة كانت ولازالت تتفشى في المؤسسات التعليمية ويتجلى أثرها في إلحاق الضرر إما لفظيا أو نفسيا أو جسديا بالزملاء أنفسهم أو بينهم وبين المعلمين أو غير ذلك، لذلك وجب ردعه ووضع حلول وحدود له، ومن هذا المنطلق ورؤيتنا لما يخلفه العنف المدرسي من أثر سلبي على العملية التعليمية التعلمية وإيمانا منا بأن خدمات الإرشاد والتوجيه لها دور فعال ومهم في الحد من ظاهر العنف المدرسي، جاءت دراستنا لمعرفة اتجاهات الطلبة نحو خدمات الإرشاد والتوجيه وعلاقتها بالعنف المدرسي في المرحلة الثانوية.

ولإنجاز هذه الدراسة تناولنا جانبين؛ وهما الجانبين الجانب النظري والجانب الميداني علما أن الجانبين معا يندرج ضمنها سبعة فصول مقسمة كالتالي:

الجانب النظري: يشمل أربعة فصول

الفصل الأول: وفيه يتم تحديد إشكالية الدّراسة، فرضيات الدّراسة، أسباب اختيار الموضوع، أهميّة الدّراسة، أهداف الدّراسة، حدود الدّراسة، التّحديد الإجرائي لمصطلحات الدّراسة والدّراسات السّابقة في الموضوع.

الفصل الثاني: خاص بمتغير الاتجاهات النفسية ويشمل تعريف الاتجاهات، خصائص الاتجاهات، طبيعة الاتجاهات، مكونات الاتجاهات، مراحل تكوين الاتجاهات، أنواع الاتجاهات، العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاهات، وظائف الاتجاهات، تغيير الاتجاهات، نظريات الاتجاهات و طرق قياس الاتجاهات.

الفصل الثالث:تعريف الإرشاد، تعريف التوجيه، التطور التاريخي للإرشاد والتوجيه، مبادئ وأسس التوجيه والإرشاد، خدمات الإرشاد والتوجيه، نظريات الإرشاد والتوجيه، أهداف الإرشاد والتوجيه، الإرشاد والتوجيه في الجزائر، أهداف الإرشاد والتوجيه، نظريات الإرشاد والتوجيه.

الفصل الرابع: خاص بمتغير العنف المدرسي، ويشمل تعريف العنف، تعريف العنف المدرسي، أسباب العنف المدرسي، أشكال العنف المدرسي، أنواع العنف المدرسي، الآثار المترتبة عن ظاهرة العنف المدرسي، مظاهر العنف المدرسي، محاور العنف المفسرة لسلوك العنف، كيفية الحد من ظاهرة العنف.

الجانب الميداني: يندرج ضمنه ثلاثة فصول هي كالتالي:

الفصل الخامس: خاص بمنهجية الدراسة الميدانية ويشمل منهج الدراسة، حدود الدراسة، الدراسة الاستطلاعية، عينة الدراسة، أدوات الدراسة، الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة .الفصل السادس: عرض التكّرارات والنّسب المئوية والانحرافات المعيارية وقيمة كاي تربيع لاستجابات العينة(عرض التكّرارات والنّسب المئوية والانحرافات المعيارية وقيمة كاي تربيع لاستجابات العينة على المحور الثاني، عرض التكّرارات والنّسب المئوية والانحرافات المعيارية وقيمة كاي تربيع لاستجابات العينة على المحور الثالث)، عرض وتحليل نتائج اختبار الفرضية الأولى، عرض وتحليل نتائج اختبار الفرضية الثانية، عرض وتحليل نتائج اختبار الفرضية الثالثة، عرض وتحليل نتائج اختبار الفرضية الرابعة.

الفصل السابع: خاص بمناقشة نتائج اختبار الفرضيات التي تم التوصل إليها.

مناقشة نتائج اختبار الفرضية الأولى، مناقشة نتائج اختبار الفرضية الثانية، مناقشة نتائج اختبار الفرضية الثالثة، مناقشة نتائج اختبار الفرضية الرابعة وتقديم عدد من التوصيات.

الجانب النظري

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1-1 إشكالية الدّراسة.

2-1 فرضيات الدّراسة.

3-1 أسباب اختيار الموضوع.

4-1 أهميّة الدّراسة.

5-1 أهداف الدّراسة.

6-1 حدود الدّراسة.

7-1 التّحديد الإجرائي لمصطلحات الدّراسة.

8-1 الدّراسات السّابقة في الموضوع.

خلاصة

1-1- إشكالية الدراسة:

تسعى المجتمعات إلى تحقيق النمو الكامل والأمثل للأفراد من جميع النواحي حيث يعتبر هذا أهم وظيفة أوكلتها المجتمعات للتنمية ولعل أول هندسة لهذه الأخيرة هي المدرسة كونها مجتمع مصغر يتفاعل أعضاؤه مع بعضهم البعض لإعداد الأجيال للحياة عن طريق إكسابهم المعارف والقيم التي يرتضيها المجتمع بما يتلاءم مع التطور الحاصل، ومما يساعد المدرسة على تحقيق هذا الهدف الإرشاد والتوجيه الذي يأخذ على عاتقه مسؤولية استثمار طاقات الفرد وإمكاناته وتلبية حاجاته ومساعدته على مواجهة مختلف الصعوبات التي تعترض طريقه خلال مسيرته الدراسية. وهنا يأتي دور مستشار الإرشاد والتوجيه في تجسيد وتقديم خدمات الإرشاد والتوجيه، فيتكون عند التلاميذ اتجاهات حول عمل هذا المستشار والخدمات التي يقدمها.

واثبت دراسة احمد عبد المجيد الصمادي والسيد صفوان سامي حميدات حول اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية في محافظة اربد نحو الإرشاد أن هناك اتجاها ايجابيا نحو الإرشاد التربوي، حيث شكل البعد الثاني(الاتجاه نحو العملية الإرشادية) المرتبة الأولى، وتلاه البعد الأول(الاتجاه نحو المرشد) أما البعد الثالث(الاتجاه نحو المسترشد) فقد جاء في المرتبة الثالثة حيث كانت اتجاهاتهم محايدة، وأشارت النتائج إلى إن اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية في مدارس محافظة اربد نحو الإرشاد وقد ناثرت بكل من متغير الفرع وبمكان السكن، كما تأثرت اتجاهاتهم بالخبرة الإرشادية السابقة، وذلك لصالح الذين تعرضوا لها، في حين لم تتأثر اتجاهات الطلبة بمتغيري الجنس والمعدل الدراسي للسنة الماضية.

وتعتبر مرحلة التعليم الثانوي من بين المراحل التي تتطلب اهتماما كبيرا؛ فمن الناحية الأكاديمية فالتوجيه يكون مفيدا بالنسبة للتلاميذ قبل اختيارهم للشعب والتخصصات في المرحلة الثانوية ومواءمتها مع التخصصات الموجودة على مستوى الجامعات والمعاهد...، أما من الناحية النفسية والاجتماعية فان هناك حاجة ماسة إلى وجود الإرشاد في كل المستويات والمراحل التعليمية وهذا ما يعبر عنه قيام المستشار بدور ايجابي لمواجهة المشاكل التي يكون التلاميذ غير واعين بوجودها، ولكن هذا غير موجود تماما في مؤسساتنا حيث نجد أن مستشاري التوجيه يقومون بوظيفة ذات طبيعة إدارية أكثر منها إرشادية مثل حفظ السجلات ووضع الجداول الدراسية ومراقبة غياب التلاميذ وغيرها من الأعمال التي ليس لها صلة بالخدمات الإرشادية مع أن تكوينهم في العلوم الإنسانية والاجتماعية وعلم النفس يحول لهم القيام بعملية التوجيه والتي تشمل خدمات كثيرة مثل الإرشاد النفسي ومساعدة التلميذ على معرفة مشكلاته وإيجاد حلول لمواجهتها والتخلص منها، إجراء الاختبارات والنشاطات الجماعية، إجراء البحوث وعمليات التقييم والتوجيه وكذا العمل على إيجاد حلول لبعض المشكلات السلوكية السائدة في الوسط المدرسي.

ومن بين ما هو واقع في مؤسساتنا ظاهرة العنف المدرسي؛ والعنف المدرسي كما عرفه احمد حسين الصغير بأنه "سلوك عدواني يصدر من بعض الطلبة الذي ينطوي على انخفاض في مستوى البصيرة والتفكير والموجه ضد المجتمع المدرسي بما يشمل عليه من معلمين وإداريين وطلاب وأجهزة وأثاث وقواعد وتقاليد مدرسية والذي ينجم عليه ضرر وأذى معنوي أو مادي". (القرالة، 2015، ص18)

عند اطلاعنا على أخر الإحصائيات حول العنف المدرسي لم نجد إحصائيات في السنوات الأخيرة لكن بالحديث عن العنف المدرسي كأحد اكبر المشكلات التي تواجه المنظومة التربوية وقطاع التعليم في بلادنا، يجعلنا نفر ونعترف بخطورة هذه الظاهرة وبالحجم الهائل والمتزايد لمثل هذه السلوكيات والأفعال في مؤسساتنا التربوية اليوم، ومن ثم تكتسي دراسة هذه الظاهرة أهمية كبيرة خاصة وان الأرقام النسب مازالت تشير إلى تصاعدها وتفاقمها يوما بعد يوم، بالإضافة إلى ذلك فان هذه الظاهرة لم تعد حكرا على جنس الذكور فحسب بل تعدت إلى جنس الإناث، الأرقام المقدمة من طرف وزارة التربية عن واقع العنف المدرسي تشير إلى انه تم إحصاء 8632 عنف مدرسي عبر 36 ولاية سنة 2007 منها 4725 حالة بين التلاميذ أنفسهم يليه العنف الممارس من طرف التلاميذ على الأساتذة أو على إدارة المؤسسة والذي سجل عدد 2588 حالة، بالإضافة إلى العنف الممارس من طرف الأساتذة أو الإدارة على التلاميذ والذي سجل عدد 964 حالة، إلى جانب عدد 355 حالة عنف سجلت فيما بين الأساتذة أو بينهم وبين الإدارة.(زعرور، 2008، ص 12)

وهذا ما نلاحظه في مؤسساتنا ويتخذ أشكالا ومظاهر عديدة فبعض التلاميذ يتصفون بالإهمال واللامبالاة كوسيلة لاستفزاز الأساتذة وإثارة غضبهم وهناك من يقوم بعمليات الفوضى والتحريض على الشغب وتخريب الحجرات الدراسية أو تحطيم سيارات الأساتذة وهناك من يلجأ للعنف اللفظي كالسب والشتم والألفاظ البذيئة والسخرية وهناك من يتخذ من العنف الرمزي سلاحا له لأنه غير ملاحظ وواضح إلا من طرف الضحية مثل الكتابة على السبورة أو جدران المؤسسة أو بعض الصور والإيماءات...، وقد تتطور هذه المظاهر لحد العنف الجسدي الذي يغلب عليه طابع الضرب والعدوان باستعمال القوة العضلية أو الاستعانة بوسائل مؤذية كالعصي والحجارة.. الخ، لكنه قليل التواجد في المؤسسات في الآونة الأخيرة حيث أن النوع الأكثر انتشارا بها هو العنف اللفظي. وقد اثبت دراسة كمال بوطورة حول مظاهر العنف المدرسي وتداعياته في المدارس الثانوية الجزائرية، ان تعرض التلاميذ للعنف المدرسي لايقتصر على فئة الذكور فقط، بل يشمل أيضا الإناث، إلا أنا نسبة الذكور أعلى، وان نسبة التلاميذ الأقل سنا الذين تعرضوا لحالات عنف داخل الثانوية اكبر بحوالي 4 مرات من تلاميذ الأكبر سنا. وان التعرض للعنف داخل الثانوية يشترك فيه تلاميذ المستويات الدراسية الثلاثة، إلا أن أعلى نسبة قد سجلت لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي تليها ثانية أما ادنى نسبة لدى تلاميذ الثالثة ثانوي، وأثبتت أيضا أن العنف بمظاهره المختلفة منتشر بين صفوف تلاميذ المرحلة

الثانوية بثانويات مدينة الشريعة ولاية تبسة بدرجة متوسطة، وان جميع مظاهر العنف تنتمي للمستوى المتوسط ، باستثناء العنف اللفظي الذي جاء ضمن المستوى المرتفع مما يدل ان العنف السائد والغالب هو العنف اللفظي.

يكون لمستشار التوجيه الدور الكبير في التعامل مع هذه الفئة من خلال اتجاهات وآراء التلاميذ الذين يتلقون هذه الاستشارة خاصة وأنهم لديهم سابقة أو خبرة فيما يخص عمل هذا المستشار. وقد اثبت دراسة طيابية نادية (2020) حول دور مستشار التوجيه المدرسي والمهني في التعامل مع بعض المشكلات السلوكية والانفعالية (العنف المدرسي- القلق) نموذجا من وجهة نظر تلاميذ سنة الثانية ثانوي، إن مستوى تعامل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني مع تلاميذ السنة الثانية ثانوي في المشكلات السلوكية المتعلقة بالعنف المدرسي والقلق منخفض من وجهة نظر تلاميذ، وان هناك فروق بين الجنسين وبين تخصصات في التعامل مع المشكلات السلوكية والانفعالية والمدرسية لصالح الإناث والأدبين.

ومنه نطرح التساؤل المركزي الآتي:

هل توجد اختلافات في اتّجاهات طلبة التعليم الثانوي نحو خدمات الإرشاد والتوجيه السائدة في مؤسساتهمراجعة إلى المتغيّرات الديمغرافية (الجنس، المؤسسة المدرسية، تلقي/عدم تلقي خدمات الإرشاد والتوجيه)؟ وهل لهذه الاتجاهات علاقة بالعنف السائد فيها؟

للإجابة على هذا التّساؤل نطرح الأسئلة الفرعية الآتية:

1. هل توجد اختلافات في اتّجاهات طلبة التعليم الثانوي نحو خدمات الإرشاد والتوجيه السائدة في مؤسساتهم راجعة إلى متغيّر الجنس؟
2. هل توجد اختلافات في اتّجاهات طلبة التعليم الثانوي نحو خدمات الإرشاد والتوجيه السائدة في مؤسساتهم راجعة إلى متغيّر المؤسسة المدرسية؟
3. هل توجد اختلافات في اتّجاهات طلبة التعليم الثانوي نحو خدمات الإرشاد والتوجيه السائدة في مؤسساتهم راجعة إلى متغيّر تلقي/عدم تلقي خدمات الإرشاد والتوجيه؟
4. هل توجد علاقة دالة إحصائيا بين اتجاهات طلبة التعليم الثانوي نحو خدمات الإرشاد والتوجيه السائدة في مؤسساتهم ومستوى العنف السائد فيها؟

1-2- فرضيّات الدراسة:

توجد اختلافات في اتّجاهات طلبة التعليم الثانوي نحو خدمات الإرشاد والتوجيه السائدة في مؤسساته مراجعة إلى متغيّرات (الجنس، المؤسسة المدرسية، تلقي/عدم تلقي خدمات الإرشاد والتوجيه)ولهذه الاتجاهات علاقة دالة إحصائيا بالعنف السائد فيها.

1. توجد اختلافات في اتّجاهات طلبة التعليم الثانوي نحو خدمات الإرشاد والتوجيه السائدة في مؤسساتهم راجعة إلى متغيّر الجنس.
2. توجد اختلافات في اتّجاهات طلبة التعليم الثانوي نحو خدمات الإرشاد والتوجيه السائدة في مؤسساتهم راجعة إلى متغيّر المؤسسة المدرسية.
3. توجد اختلافات في اتّجاهات طلبة التعليم الثانوي نحو خدمات الإرشاد والتوجيه السائدة في مؤسساتهم راجعة إلى متغيّر تلقي/عدم تلقي خدمات الإرشاد والتوجيه.
4. توجد علاقة دالة إحصائيا بين اتجاهات طلبة التعليم الثانوي نحو خدمات الإرشاد والتوجيه السائدة في مؤسساتهم ومستوى العنف السائد فيها.

1-3- أسباب اختيار الموضوع:

- رغبتنا وميولنا لدراسة موضوع الاتجاهات نحو خدمات الإرشاد والتوجيه.
- اهتمامنا بدراسة ظاهرة العنف المدرسي.
- كثرة انتشار ظاهرة العنف في الآونة الأخيرة.
- تركيزنا على خدمات الإرشاد والتوجيه لأنها لب تخصصنا الدراسي.
- المساهمة في تقديم إضافة للبحث العلمي.

1-4- أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية هذه الدراسة في:

1- إلقاء الضوء على موضوع حساس ومهم ألا وهو الاتجاهات النفسية نحو خدمات الإرشاد والتوجيه لدى تلاميذ المرحلة الثانوية وذلك قصد التعرف على مستوى الأداء لخدمات الإرشاد والتوجيه في الوسط المدرسي.

2- فهم الواقع المعاش في المؤسسات التربوية الذي طغت عليه السلوكيات العنيفة من طرف التلاميذ في مختلف المستويات الدراسية والشعب التعليمية.

3- تناولها للمرحلة الثانوية التي تعد أهم مرحلة تعليمية بالنسبة لتحقيق الأهداف العامة للتربية في أي مجتمع.

4- تمهد الطريق لاقتراح الحلول التي يمكن لها ان تخفف من حدة العنف الممارس في الوسط المدرسي.
5- تمهد لدراسات وأبحاث علمية تتناول هذه الظاهرة من خلال متغيرات أخرى ومن زوايا أخرى.

1-5-أهداف الدراسة:

اعتبارات الدراسة الحالية تهدف إلى بحث اتجاهات تلاميذ التعليم الثانوي نحو خدمات الإرشاد والتوجيه وعلاقة هذه الاتجاهات ببعض مظاهر العنف المدرسي داخل المؤسسة فان الدراسة الحالية ترمي إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1- الكشف عن وجود اختلافات في اتّجاهات طلبة التعليم الثانوي نحو خدمات الإرشاد والتوجيه السائدة في مؤسساتهم راجعة إلى متغيّرات (الجنس، المؤسسة المدرسية، تلقي/عدم تلقي خدمات الإرشاد والتوجيه)وإن كان لهذه الاتجاهات علاقة دالة إحصائيا بالعنف السائد في هذه المؤسسات.
2- الكشف عن وجود اختلافات في اتّجاهات طلبة التعليم الثانوي نحو خدمات الإرشاد والتوجيه السائدة في مؤسساتهم راجعة إلى متغيّر الجنس.
3- الكشف عن وجود اختلافات في اتّجاهات طلبة التعليم الثانوي نحو خدمات الإرشاد والتوجيه السائدة في مؤسساتهم راجعة إلى متغيّر المؤسسة المدرسية.
5. الكشف عن وجود اختلافات في اتّجاهات طلبة التعليم الثانوي نحو خدمات الإرشاد والتوجيه السائدة في مؤسساتهم راجعة إلى متغيّر تلقي/عدم تلقي خدمات الإرشاد والتوجيه.
4- الكشف عن وجود علاقة دالة إحصائيا بين اتجاهات طلبة التعليم الثانوي نحو خدمات الإرشاد والتوجيه السائدة في مؤسساتهم ومستوى العنف السائد فيها.

1-6-حدود الدراسة:

- **الحدود المكانية:** ثانوية سعدي الطاهر حراث وثانوية قردي عرفة في بلدية العقلة ولاية تبسة.
- **الحدود الزمنية:** طبقت الدراسة ابتداء 21ديسمبر 2021 إلى غاية 21 مارس 2022.
- **المجال البشري:** مجتمع دراستنا الحالية يتمثل في طلبة المدارس الثانوية المتواجدة في بلدية العقلة ولاية تبسة المقدر عددهم ب1399مقسمين الى ثانويتين، في الثانوية الأولى وهي ثانوية قردي عرفة والتي بلغ عدد طلبتها817 طالبا وطالبة وطلبة الثانوية الثانية وهي ثانوية سعدي الطاهر حراث التي بلغ عدد طلبتها 582 طالبا وطالبة.

1-7-مصطلحات الدراسة:

الاتجاه: هو عبارة عن وجهة نظر وأحكام يصدرها الفرد عن شيء أو موضوع معين تعبر عن مدى حبه وميله وانجذابه لهذا الموضوع أو كرهه.

خدمات الإرشاد والتوجيه: هي عمل موجه من طرف مستشار التوجيه لتلبية حاجات ورغبات التلاميذ من شأنها توفير الجو الأفضل للتلميذ حتى يتمكن من فهم نفسه وحل مشكلاته كي يحقق التكيف والنجاح على المستوى الشخصي والاجتماعي والدراسي.

العنف المدرسي: هو مجموعة الأفعال والأحداث والسلوكيات العدوانية تجري في حدود المدرسة تعيق سيرورة العملية التعليمية.

1-8-الدراسات السابقة:

1-8-1-الدراسات العربية:

دراسة أحمد الصمادي وصفوان حميدات: "اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو الإرشاد"

هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية في مدارس محافظة اربد نحو الإرشاد التربوي ومدى تأثرها ببعض المتغيرات، تألفت عينة الدراسة من (823) وطالبة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية من جميع مديريات التربية والتعليم التابعة لمحافظة اربد موزعين حسب الجنس (410 طلاب و413 طالبة)، والفرع (251 طالبا علميا و358 طالبا أدبيا و214 طالبا مهنيا)، استخدم الباحثان مقياسا طور اعتمادا على أدوات سابقة.

النتائج:

- هناك اتجاهات لطلبة المرحلة الثانوية في مدارس محافظة اربد نحو الإرشاد قد تأثرت بمتغير الفرع لصالح الفرع العلمي مقارنة بالفرع المهني والأدبي.
- تأثر اتجاهات الطلبة بمكان السكن إذ تفوق الطلبة من سكان القرى على الطلبة من غير سكان القرى.
- تأثر اتجاهات الطلبة بالخبرة الإرشادية السابقة لصالح الذين تعرضوا للعملية الإرشادية على الذين لم يتعرضوا لها.
- عدم تأثر اتجاهات الطلبة بمتغيري الجنس والمعدل الدراسي للسنة الماضية.

دراسة الطيايبة نادية(2020): "دور مستشار التوجيه المدرسي والمهني في التعامل مع بعض المشكلات السلوكية والانفعالية(العنف المدرسي، القلق) من وجهة نظر تلاميذ السنة الثانية ثانوي ببعض ثانويات مدينة المسيلة".

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في تعامله مع مشكلتي العنف والقلق من وجهة نظر تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي، اعتمدت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، تمثلت أداة الدراسة التي تم بناؤها من طرف الباحثة من أجل تحديد دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في استبيان مكون من ثلاثة محاور، وتمثلت عينة الدراسة في 383 تلميذ وتلميذة من السنة الثانية من التعليم الثانوي بمدينة المسيلة في مختلف الشعب.

النتائج:

- مستوى تعامل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني مع تلاميذ السنة الثانية ثانوي في المشكلات السلوكية المتعلقة بالعنف المدرسي منخفض من وجهة نظر التلاميذ.
- مستوى تعامل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني مع تلاميذ السنة الثانية ثانوي في المشكلات الانفعالية المتعلقة بالقلق منخفض من وجهة نظر التلاميذ.
- مستوى تعامل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني مع تلاميذ السنة الثانية ثانوي في المشكلات المدرسية المتعلقة بالتوجيه من وجهة نظر التلاميذ منخفض.
- وجود فروق دالة إحصائيا 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.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصصين في دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في التعامل مع المشكلات السلوكية والانفعالية والمدرسية من وجهة نظر الأدبيين.
- لا يوجد تفاعل دال إحصائيا بين متغير الجنس(ذكر، أنثى) مع متغير التخصص(علمي، أدب) على محور المشكلات السلوكية والانفعالية(العنف المدرسي، القلق).

الدراسات الأجنبية:

دراسة ديكDeak,G (2002): "اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية من المراهقين نحو الإرشاد المدرسي"

هدفت إلى التعرف على طبيعة اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية من المراهقين نحو الإرشاد المدرسي في ولاية كاليفورنيا، وشملت عينة الدراسة من (232) من طلبة المدرسة الثانوية في ولاية كاليفورنيا من متعددي الثقافات(من الذكور والإناث)، (من الطلبة الكاثوليك واليهود والذين ليس لديهم ميول دينية،من الطلبة مطلقي الأبوين والطلبة الذين يعيشون في أسر كاملة، الطلبة أمهاتهم تعليمهن جامعي وطلبة أمهاتهم أقل تعليماً)

النتائج:

- اتجاهات الذكور نحو الإرشاد المدرسي كانت أقل إيجابية من اتجاهات الإناث.
- اتجاهات الطلبة الكاثوليك كانت أقل إيجابية من الطلبة اليهود والذين ليس لديهم ميولاً دينية.
- اتجاهات الطلبة مطلقي الأبوين أكثر إيجابية من الطلبة الذين يعيشون في أسر كاملة.
- اتجاهات الطلبة الذين أمهاتهم حصلن علي تعليم جامعي أو دراسات عليا أكثر إيجابية من الطلبة الذين حصل أمهاتهم على تعليم أقل.

دراسة شاريلSheryl,L (2002):اتجاهات طلبة المدرسة الثانوية نحو الإرشاد النفسي المدرسي والتحقق من العلاقة بين اتجاهات المشاركين في الدراسة نحو الإرشاد النفسي المدرسي وتأثير كل من الجنس والمستوي التعليمي وخبراتهم السابقة نحو المرشد النفسي المدرسي.

هدفت إلى التعرف على اتجاهات طلبة المدرسة الثانوية في منطقة بيلزا نحو الإرشاد النفسي المدرسي والتحقق من العلاقة بين اتجاهات المشاركين في الدراسة نحو الإرشاد النفسي المدرسي وتأثير كل من الجنس والمستوى التعليمي وخبراتهم السابقة نحو المرشد النفسي المدرسي، وشملت عينة الدراسة 969 من طلبة المدرسة الثانوية في مدينة بيلزا في وسط الولايات المتحدة الأمريكية، واستخدمت الدراسة استمارة تقييم لتسجيل استجابات الطلبة لمعرفة اتجاهاتهم نحو المدرسة ومقياس للتعرف على اتجاهاتهم نحو الإرشاد النفسي المدرسي.

النتائج:

- هناك علاقة بين اتجاهات الطلبة في المدرسة الثانوية نحو الإرشاد النفسي والمدرسي من ناحية وكل من الجنس ومستوي التعليم وخبرات الطلبة السابقة مع الإرشاد النفسي.
- أظهر الإناث اتجاهات إيجابية نحو الإرشاد النفسي المدرسي أكثر من الذكور.
- حصول الطلبة الذين حضروا إلى المدرسة منذ زمن وكانت لديهم تجارب سابقة مع المرشد النفسي المدرسي على درجات أعلى من الطلبة الذين لديهم خبرات أقل مع المرشد النفسي على مقياس الاتجاهات المستخدم في الدراسة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في أشكال اكتشاف الذات والجنس.

أما فيما يخص أوجه التوافق والاختلاف بين دراستنا نحن والدراسات السابقة أعلاه فيمكن إيجازه فيما يلي:

أوجه التوافق:

✓ من حيث المتغيرات:

اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة كل من (الصمادي وحميدات ، ديك ، شاريل) في دراسة المتغير المستقل أي اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو خدمات الإرشاد والتوجيه، بالنسبة للمتغيرات الديمغرافية (الجنس، الخبرة السابقة بخدمات الإرشاد والتوجيه)

ومع دراسة الطيايبة في المتغير التابع والذي هو العنف المدرسي.

✓ من حيث العينة:

الملاحظ أن مجتمع البحث كان متنوعا في مختلف الدراسات لكنها اتفقت مع دراستنا في(الطيايبة، ديك، شاريل)في طريقة التطبيق على العينات حيث اعتمدت كلها العينة العشوائية.

- ✓ من حيث المنهج:

اعتمدت كل الدراسات المنهج الوصفي باختلاف أنواعه.

- ✓ من حيث الأدوات:

اتفقت الدراسة من حيث الأداة المستعملة مع دراسة كل من (الطيايبة، شاريل) والتي هي الاستبيان.

أوجه الاختلاف:

اختلفت عن كل الدراسات من حيث النتائج إذ توصلت دراسة:

*الصمادي وحميدات: تأثر اتجاهات الطلبة بالخبرة الإرشادية.

*ديك: اتجاهات الذكور نحو الإرشاد المدرسي كانت أقل ايجابية من اتجاهات الإناث.

*شاريل: وجود علاقة بين اتجاهات الطلبة في المدرسة الثانوية نحو الإرشاد النفسي والمدرسي من ناحية وكل من الجنس ومستوى التعليم وخبرات الطلبة السابقة مع الإرشاد النفسي.

أوجه الاستفادة منها:

*تحديد متغيرات الدراسة الحالية.

*التعرف على المنهج والأدوات الملائمة.

*مساعدتنا في تحديد العينة.

*البحث في الأمور التي أغفلتها الدراسات السابقة.

الفصل الثاني: الاتجاهات النفسية

تمهيد

2-1-مفهوم الاتجاهات.

2-2-خصائص الاتجاهات.

2-3-طبيعة الاتجاهات.

2-4-مكونات الاتجاهات.

2-5-أنواع الاتجاهات.

2-6-وظائف الاتجاهات.

2-7-تغيير الاتجاهات.

2-8-العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاهات.

2-9-طرق قياس الاتجاهات.

خلاصة.

تمهيد:

ربما لم يحظ مفهوم آخر من مفاهيم علم النفس الاجتماعي بمثل ماحظي به مفهوم الاتجاه من الأهمية البالغة سواء بالبحوث النظرية أو التطبيقية، بل ذهب البعض إلى اعتباره هو الميدان الوحيد لذلك العلم، ويستند أصحاب هذه الآراء إلى أن جميع الظواهر النفسية الاجتماعية بسيطة كانت أم مركبة، خاصة أو عامة تخضع في أساسها لمحددات السلوك الإنساني الذي يواجهه ويسيطر عليه تركيب خاص يسمى الاتجاه النفسي.

وفي هذا السياق سنتعرض بالدراسة والتحليل لهذا الموضوع.

2-1-مفهوم الاتجاهات النفسية:

تعريف عالم النفس "جوردن البورت":

يصف الاتجاه بأنه"أحد حالات التهيؤ العصبي والتي تنظمها الخبرة وما يكاد يثبته الاتجاه يمضي مؤثر وموجه لاستجابات الفرد للأشياء والمواقف المختلفة فهو بذلك دينامكي". (الختاتنة والنوايسة، 2010، ص147)

تعريف توماس وزنانكي:

بأنه ميل الفرد الذي ينحو سلوكه تجاه بعض عناصر البيئة أو بعيد عنها متأثر في ذلك بالمعايير الموجبة أو السالبة تبعا لقربه من هذه أو بعده عنها.(العتوم، 2009، ص195)

من خلال التعاريف السابقة نستنتج أن الاتجاه استجابة دينامكية أو موقف نفسي اتجاه عناصر البيئة إما سلبا أو إيجابا من أجل التأييد أو المعارضة.

كما تعرف أيضا بأنها:

الاتجاهات هي نوع من استجابات الفرد إزاء موضوع أو فكرة معينة وقد تكون هذه الاستجابات ايجابية أو سلبية وتنشأ من خلال مرور الفرد بخبرة معينة. (عماشة، 2010، ص16)

2-2- خصائص الاتجاهات النفسية الاجتماعية:

أشارت معظم كتب علم النفس الاجتماعي إلى العديد من الخصائص التي تميز الاتجاه من وجهة النظر النفسية و الاجتماعية ويمكن تلخيص أهم هذه الخصائص في ما يلي: (العتوم، 2009، ص199)

1- الاتجاهات مكتسبة ومتعلمة من البيئة وليست وراثية.
2- يرتبط اكتساب الاتجاهات بمثيرات ومواقف اجتماعية يشترك فيها عدد من الأفراد أو الجماعات.
3- تعكس الاتجاهات علاقة بين الفرد وموضوع من موضوعات البيئة.
4- تعدد مجالات الاتجاهات ومكوناتها.
5- يغلب على الاتجاه الذاتية الفردية أكثر من الموضوعية من محتواه.
6- الاتجاهات تتفاوت في وضوحها فمنها ما هو واضح المعالم ومنها ما هو غامض ومنها ما هو معلن ومنها سري.
7- للاتجاه صفة الثبات والاستقرار والاستمرار النسبي ولكن من الممكن تعديله وتغييره تحت ظروف معينة.
8- يسمح الاتجاه لنا بالتنبؤ باستجابة الفرد لبعض المثيرات الاجتماعية المعينة.
9- يقع الاتجاه دائما بين طرفين متقابلين احدهما موجب والآخر سالب أو التأييد المطلق والمعارضة المطلقة وقد يكون محايد أحيانا في بعض المواقف لغياب المكون المعرفي حول موضوع الاتجاه.

2-3- طبيعة الاتجاهات:

تعتبر الاتجاهات من أهم المواضيع المتداولة في علم النفس لأن جميع الظواهر النفسية والاجتماعية للفرد تخضع لمحددات سلوكه الذي يقوم بالسيطرة عليه من خلال اتجاهاته، وإن كل القيم والاهتمامات تؤثر على الفرد بشكل واضح في سلوكه وهي التي تدفعه للقيام بسلوك واتخاذ قرار معين.

ونظراً للأهمية التي تتمتع بها الاتجاهات من خلال الدور الذي تلعبه في مجالات متعددة من حياة الأفراد، فقد أُهتم بدراستها وتحديد طبيعتها التي تميزها والتي يمكن توضيحها بما يلي:

أ. الاتجاهات تتكون وتنمو وتتطور عند الفرد من خلال تفاعله مع بيئته، وبالتالي فهي مكتسبة وليست وراثية، ومن الممكن تعلمها، فلا يتحدد شكلها عن الميلاد أو فيما قبله بل تعتمد على البيئة التي ينمو فيها الفرد.(فطيم،1992،ص102)

ب. تقع الاتجاهات ضمن مفهوم الشخصية، ولكنها تتميز عن غيرها من مكونات الشخصية بأنها نسبية، وان مرجعها أو مصدرها موضوع أو شيء محدد بمعنى أن للاتجاه خاصية تتضمن وجود نوع من العلاقة بين الشخص وناحية أو جانب محدد من بيئته، ويختلف الاتجاه عن معظم مكونات الشخصية في أن له جانباً تقويمياً، كما أن الاتجاهات ليست استجابات واضحة ظاهرة وإنما هي استعداد للاستجابة.

ج: الاتجاهات أكثر استمرارية وديمومة من الدافع الذي ينتهي بإشباع الحاجة ويعاود الظهور بعودتها، والاتجاه قد يؤدي إلى استثارة عدد من الدوافع التي تخدم بمجملها الاتجاه العام الواحد.

(ايفانز.ك.م/عبد اللطيف، 1972، ص13)

د: يستدل على الاتجاه من ملاحظة السلوك فالاتجاه ليس سلوكاً ولكنه إما أن يترجم إلى سلوك وإما أن يبقى في حالة كمونفهو – أي الاتجاه – يعد موجه ومحدد لسلوك الفرد.

ه: الاتجاهات لها صفة الثبات والاستمرار النسبي ولكن من الممكن تعديلها وتغييرها تحت ظروف معينة.(عودة، الكندي، 1989، ص9)

ومن هنا يتضح أن الاتجاهات تتبلور وتنمو في إطار من التفاعل بين الفرد وبين الوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه فيتعلم عن طريق هذا التفاعل ويكتسب العديد من الأنماط السلوكية التي ترسم لشخصيته ملامحها الخاصة بها فتعمل هذه الأنماط عمل الموجه لسلوكه ويتم التعرف عليها من خلال وجهة نظر الفرد وتصرفاته وتنقسم الاتجاهات إلى أقسام متعددة حسب درجة وضوحها وقوتها وهدفها وموضوعها.

2-4-مكونات الاتجاهات:

تنطوي الاتجاهات على ثلاث مكونات رئيسة هي:

أ –المكون المعرفي: (محمد، 2018، ص7)

المكون المعرفي ينطوي على المعلومات والحقائق الموضوعية المتوفرة لدى الفرد عن موضوع الاتجاه.

وهو أيضا عبارة عن مجموعة من المعلومات التي تتصل بموضوع الاتجاه التي انتقلت إلى الفرد عن طريق التلقين أو عن طريق الممارسة المباشرة ذلك بالإضافة إلى رد المعتقدات والتوقعات وعلى ذلك فان قنوات التواصل الثقافية والحضارية تكون مصدرا رئيسيا في تحديد هذا المكون المعرفي بجانب مصدر مهم أخر هو مؤسسات التربية والتنشئة التي يتعرض من خلالها الفرد للخبرات المباشرة.

(ومثال ذلك المعلومات التي يتلقاها الفرد عن خصائص شعب من الشعوب).

ب –المكون العاطفي الوجداني:

وهذا المكون يتصل بمشاعر الحب والكراهية التي يوجهها الفرد نحو موضوع الاتجاه فإذا أحب موضوعا اتجه إليه وإذا نفر من موضوع ابتعد عنه، أي أن المكون الانفعالي للاتجاه هو درجة تقبل الشخص لموضوع ما أو نفوره من هذا الموضوع.(عماشة، 2010، ص30)

ج –المكون السلوكي:

الاتجاهات هي موجهات لسلوك الفرد فهي إما تدفعه إلى التصرف على نحو ايجابي نحو موضوع ما أو إلى التصرف على نحو سلبي معنى ذلك أن الاتجاه مكون أدائي نزوعي يوجه سلوك الفرد تجاه موضوع ما، هذه الوجهة قد تكون سلبية أو ايجابية.(عماشة، 2010، ص31)

المكون المعرفي: ويتكون من الأفكار والمعتقدات والمفاهيم والإدراك والحجج والبراهين تجاه موضوع الاتجاه.(العتوم، 2008، ص198)

ويجب التمييز هنا بين الميل السلوكي والسلوك الفعلي، فالميل للسلوك يعبر عن الرغبة في سلوك معين، أما السلوك الفعلي فإنه يرمز إلى الفعل الحقيقي، فإذا توفر لدى الفرد معرفة بموضوع ما ثم تلاها شعور محدد إيجابي أو سلبي حيال هذا الموضوع فإنه يصبح أكثر ميلاً إلى أن يسلك سلوكاً محدداً تجاه هذا الموضوع، أي أن الميل السلوكي هو الذي يجعل للفرد سلوكاً معيناً واضحاً وصريحاً.

وهكذا فإن الاتجاه يتكون ويتشكل عندما تتوفر لدى الفرد قدر من المعلومات والحقائق عن موضوع الاتجاه والتي بوجودها تتحدد مشاعره وأحاسيسه، وبتفاعل هذين المكونين– المعرفي والوجداني– يتم تحديد نوع الاستجابة والتصرف بموجبها إما بقبول الموضوع والتقرب منه أو برفضه والابتعاد عنه، مع الأخذ بعين الاعتبار أن هذه المكونات تعمل بصورة مترابطة ومتكاملة.

2–5–العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاهات:

هناك عدة عوامل يشترط توفرها لتكوين الاتجاهات وهي:

القبول النقدي للمعايير الاجتماعية عن طريق الإيحاء: يعتبر الإيحاء من أكثر العوامل شيوعا في تكوين الاتجاهات، ذلك أنه كثيرا ما يقبل الفرد اتجاها ما دون أن يكون له أي اتصال مباشر بالأشياء أو الموضوعات المتصلة بهذا الاتجاه.

تعميم الخبرات: فالإنسان دائما يستعين بخبراته الماضية ويعمل على ربطها بالحياة الحاضرة.

تمايز الخبرة: إن اختلافات وحدة الخبرة وتمايزها عن غيرها يبرزها ويؤكدها عند التكرار، لترتبط بالوحدات المشابهة فيكون الاتجاه النفسي، ونعني بذلك انه يجب أن تكون الخبرة التي يمارسها الفرد

محددة الأبعاد واضحة في محتوى تصوره وإدراكه حتى يربطها بمثلها فيما سبق أو فيما سيجد من تفاعله مع عناصر بيئته الاجتماعية.

حدة الخبرة: إن الخبرة التي يصاحبها انفعال حاد تساعد على تكوين الاتجاه أكثر من الخبرة التي لا يصاحبها مثل هذا الانفعال، فالانفعال الحاد يعمق الخبرة ويجعلها أكثر أثرا في نفس الفرد وأكثر ارتباطا بنزوعه وسلوكه في المواقف الاجتماعية المرتبطة بمحتوى هذه الخبرة وبهذا تتكون العاطفة عند الفرد وتصبح ذات تأثير على أحكامه ومعاييره.(الختاتنة والنوايسة، 2011، ص ص 149، 150)

2-6-أنواع الاتجاهات:

تعددت أنواع الاتجاهات وتصنيفها بتعدد المعايير التي على أساسها يتم التصنيف وقد صنفت إلى:

- من حيث العمومية: اتجاهات عامة تركز على موضوعات عامة تهم المجتمع بأسره، واتجاهات نوعية تركز على موضوعات ذات طبيعة مخصصة ومحددة وتخص فئة معينة من الناس.

- من حيث الإيجابية: اتجاهات إيجابية تنشأ حول موضوع بيني أو شخصي وتحصل على تأييد الفرد وموافقته، واتجاهات سلبية وهي تلك الاتجاهات التي تنشأ حول موضوع معين ولا يؤيدها الفرد ولا يوافق عليها.

- من حيث المرونة: اتجاهات جامدة وهي اتجاهات تظل ثابتة لدى معتنقيها ويصعب تفسيرها مثل الاتجاهات التي تنشأ حول المعتقدات الدينية، واتجاهات مرنة قابلة للتغيير بسهولة وغالبا ما تكون حول موضوعات هامشية سطحية ولا تعد جزءاً من قيم الفرد ويمكن أن تتغير تحت تأثير النمو المعرفي أو الخبراتي للفرد.

- من حيث العلنية: اتجاهات علنية وهي تلك الاتجاهات التي يعلنها الفرد ويتحدث عنها علانية أمام الآخرين بدون حر، وهي تتعلق بموضوعات ومواقف مقبولة من المجتمع واتجاهات سرية وهي الاتجاهات التي يحاول أصحابها إخفاءها ولا يستطيعون التعبير عنها أمام الآخرين وهي تتعلق بمواقف أو موضوعات لا يقبلها المجتمع ويحرمها.

•من حيث القوة: اتجاهات قوية تبقى قوية على مر الزمن نتيجة تمسك الفرد بها لقيمتها بالنسبة له وترتبط قوة الاتجاه وبشدة الاتجاه ذاته، مثل الاتجاهات الدينية واتجاهات معينة من السهل التخلي عنها وهي قابلة للتغير والتحول لأنها تتعلق بموضوعات أو مواقف ثانوية وقيمتها ضعيفة لدى الأفراد.(محمد، 2018، ص12)

2-7-وظائف الاتجاهات:

- وظيفة توافقية: يبحث الإنسان في زيادة المثوبة وتقليل العقوبة، وعليه يسعى في تنمية الاتجاهات التي تساعده في تحقيق أهدافه.
- وظيفة دفاعية للذات: تخدم بعض اتجاهات الفرد وتحميه كميكانيزمات الدفاع من الألم الداخلي وتعد عملية الإسقاط إحدى العمليات التي نعزي فيها الآخر أو الآخرين ما نعده في أنفسنا من خصائص غير مقبولة ومن ثم نبعد أنفسنا مثل تلك الصفات.(عماشة، 2010، ص31)
- الوظيفة التنظيمية: كثيرا ما يكتسب الإنسان وهو بصدد بحثه عن معاني الظواهر بعض الاتجاهات المعينة وتتجمع هذه الاتجاهات وبالخبرات المتعددة و المتنوعة في كل منتظم مما يؤدي إلى اتساق سلوكه وثباته نسبيا في الموافق المختلفة بحيث يسلك اتجاها على نحو ثابت مطرد فيتجنب الضياع و التشتت في متاهات الخبرات الجزئية المنفصلة ويعود الفضل في الانتظام والتنظيم إلى ما يحمل من اتجاهات مكتسبة وهكذا فان اتجاهات الفرد وتكسبه المعايير والأطر المرجعية لتنظيم خبراته ومعلوماته بشكل يعينه على فهم العالم من حوله.(سلامة،2007، ص20)

2-8-تغيير الاتجاهات:

إن عملية تغيير الاتجاهات في علم النفس أشبه ما تكون بعملية تغيير الدم في الطب والاتجاهات قابلة للتغيير رغم أنها تتميز بالثبات النسبي ولها صفة الاستمرار النسبي، ولقد خطا علم النفس الاجتماعي خطوات كبيرة في قياس الاتجاهات وتغييرها بما يتمشى مع عملية التغير الاجتماعي.

- وهناك فرق بين عملية تغيير الاتجاهات المقصودة وعملية تغير الاتجاهات تلقائياً نتيجة لما يؤثر عليها في الحياة العادية مثل تأثير الأغلبية وتأثير الإيحاء ... الخ.

- ومن الناحية النظرية فإن تغيير الاتجاهات يتطلب زيادة المؤثرات المؤيدة للاتجاه الجديد وخفض المؤثرات المضادة له أو الأمرين معاً أما إذا تساوت المؤثرات المؤيدة للتغيرات والمؤثرات المضادة له فإنه يحدث حالة من التوازن وثبات الاتجاه وعدم تغيره.

من العوامل التي تجعل تغيير الاتجاه سهلا ما يلي:

- ضعف الاتجاه وعدم رسوخه.
- وجود اتجاهات متوازية أو متساوية في قوتها بحيث يمكن ترجيح أحدها على باقي الاتجاهات.
- توزع الرأي بين اتجاهات مختلفة.
- عدم تبلور ووضوح اتجاه الفرد أساساً نحو موضوع الاتجاه.
- عدم وجود مؤثرات مضادة.
- وجود خبرات مباشرة تتصل بموضوع الاتجاه.
- سطحية أو هامشية الاتجاه مثل الاتجاهات التي تتكون في الجماعات الثانوية كالأندية والنقابات والأحزاب السياسية...الخ.(سلامة،2007، ص ص71،72)

من العوامل التي تجعل من تغيير الاتجاه عملية صعبة ما يلي:

- قيمة الاتجاه بالنسبة للفرد، فارتفاع قيمة الاتجاه يعمل على استقرار الاتجاه في شخصية الفرد.

*قوة الاتجاه. فالاتجاه القوي يكون من الصعب تغييره.

- عدم مرونة الفكر عند الفرد، فالصلابة في الرأي عامل مؤثر في مقاومة تغيير الاتجاه.(الختاتنة والنوايسة، 2011، ص155)

2-9-قياس الاتجاهات وطرقه:

اهتم العلماء والباحثون في مجال السلوك الإنساني بالتعرف على الاتجاهات لدى الأفراد وذلك من خلال عملية قياسها باستخدام مقاييس مختلفة مثل المقابلات الشخصية و الاستبيان وغيرها. ومن الأمثلة على مقاييس الاتجاهات المستخدمة ما يلي:

- **مقياس بوجاردس للمسافة الاجتماعية:** يعتبر بوجاردس من رواد حركة قياس الاتجاهات حيث اهتم بقياس المسافة الاجتماعية بين الأفراد وكان الهدف من هذا المقياس معرفة اتجاهات الأمريكيين تجاه أبناء الجنسيات الأخرى، حيث اشتمل هذا المقياس على سبع عبارات تمثل مقياسا متدرجا لمدى تقبل الأمريكان للجنسيات الأخرى بحيث تتدرج من أقصى درجات التقبل أو التقارب الاجتماعي مثل عبارة: أوافق على تكوين علاقة معينة بهم عن طريق الزواج إلى أقصى درجات النفور مثل عبارة: أستبعده من وطني.

وقد قام بوجاردس بتطبيق هذا المقياس على عينة قدرها 1765 أمريكيا طلب منهم تحديد اتجاهاتهم نحو أبناء 39 جنسية أخرى وذلك في عام 1926.

- **مقياس ليكرت:** يعتبر مقياس ليكرت من أكثر المقاييس استخداما في قياس الاتجاهات ويحوي على عدد من العبارات التي لها علاقة باتجاهات الأفراد حول ما يعترضون له من مواقف. ويشتمل الوزن لكل

عبارة على خمس درجات تتراوح بين موافق بشدة، وموافق، لا رأي، غير موافق، غير موافق بشدة. ويكون للشخص الحرية في التعبير عن رأيه باختيار الدرجة التي تتفق مع اتجاهه. وبعد ذلك يقوم الباحث بإعطاء درجات للإجابات تتراوح بين مثلا 5 موافق بشدة، و 1 غير موافق بشدة. وبعد ذلك يتم القيام بالعمليات الحسابية والإحصائية للوصول إلى النتائج.(فطيم لطفي، 1992، ص108)

- **مقياس ثرستون:** وفقا لهذا المقياس فإن لكل اتجاه تدرجا معينا بين الإيجابية المتطرفة والسلبية المتطرفة وأن رأي الفرد في موضع ما يشير إلى اتجاهه نحو هذا الموضوع، ويتكون المقياس من مجموعة عبارات حول موضوع يراد قياس الاتجاه نحوه مثل نقابات العمال أو كرة القدم، أو الحروب إلى غير ذلك، وهنا يقوم الباحث بجمع عدد كبير من العبارات التي قد تصل إلى المائة أو أكثر و تكتب عبارات المقياس كل عبارة في ورقة مستقلة وتعرض على مجموعة من الحكام للاسترشاد برأيهم في تقويم هذه العبارات وتحديد العبارات التي تمثل أقصى درجات الإيجابية والعبارات التي تمثل أقصى درجات السلبية، وهكذا يتم تصنيف العبارات بحيث يتم استبعاد غير الملائمة أو الناقصة ثم يتحدد وزن نسبي لكل عبارة. ومع أن طريقة ثرستون قد أثبتت فاعليتها في قياس الاتجاهات إلا أنه يؤخذ عليها أن إعداد وتقنين المقياس يستغرق وقتا ومجهودا كبيرا، كما أن تطبيقه يحتاج لوقت مما يؤدي إلى إحساس المبحوث بالملل والضيق، كما يتأثر هذا المقياس بالنظرة الشخصية للمحكمين خاصة المتطرفين منهم.
- **طريقة أو مقياس أوسجود**Osgood: يعد هذا المقياس أداة فعالة في قياس وتحليل مضمون المعاني والمفاهيم وكيفية تمييزها حيث يرى أن لكل لفظ نوعين من المعاني، الأول هو المعنى الإشاري أو المادي، فمثلا لفظ الكلية يعني المكان أو المبنى المخصص للتعليم، والثاني هو المعنى الوجداني للشيء وهو يمثل مجموع الذكريات و الانفعالات المرتبطة بسنوات الدراسة في الكلية، ونحن في الدراسات السلوكية لا نركز على المعنى المادي بقدر تركيزنا على المعنى الوجداني.(فطيم لطفي، 1992، ص108)

خلاصة:

من خلال ما جاء في هذا الفصل الذي بينا فيه (تعريف الاتجاهات، خصائصها، طبيعتها، مكوناتها، مراحل تكوينها ،أنواعها والعوامل المؤثرة في تكوينها ووظائفه وكيفية تغيير هذه الاتجاهات وطرق قياسها)، ويتضح أن للاتجاهات دور كبير في تأثير على سلوك الأفراد فهي تحدد مدى استجابة أو ردة فعل على موقف أو موضوع معين.

الفصل الثالث: خدمات الإرشاد والتوجيه

تمهيد

3-1-تعريف الإرشاد.

3-2-تعريف التوجيه.

3-3-التطور التاريخي للإرشاد والتوجيه.

3-4-مبادئ وأسس التوجيه والإرشاد.

3-5-خدمات الإرشاد والتوجيه.

3-6-نظريات الإرشاد والتوجيه.

3-7-أهداف الإرشاد والتوجيه.

3-8-الإرشاد والتوجيه في الجزائر.

خلاصة

تمهيد:

يعبر مصطلحا التوجيه والإرشاد عن معنى مشترك، فكل من التوجيه والإرشاد يتضمن من حيث المعنى الحرفي الترشيد والهداية التوعية والإصلاح وتقديم الخدمة والمساعدة والتغير السلوكي إلى أفضل، وكل من التوجيه والإرشاد مترابطان وهما وجهان لعملة واحدة وكل يكمل الآخر.(زهران، 1998، ص9)

أصبح التوجيه والإرشاد من أهم الركائز التي تعتمد عليها المدرسة في الوقت الراهن، لتغير الظروف الشخصية والاقتصادية والاجتماعية للتلاميذ، هذا ما يدعو إلى محاولة التقليل من حدة تأثير هذه الظروف وذلك عن طريق مساعدة التلميذ على إدراك ذاته وتقديرها والتعرف على رغباته واستعداداته وميولاته واهتماماته وتحديد أهدافه في حياته اليومية والدراسية والمهنية وإبراز أهم الصعوبات والمشكلات التي قد تعترضه ومحاولة مساعدته على إيجاد الحلول المناسبة، وبالتالي يحتاج التلميذ إلى خدمات التوجيه والإرشاد للتكيف مع نفسه ومع الحياة والتمكن من أخذ القرارات بنفسه...

وهذا ما سنتطرق إليه في هذا الفصل من خلال توضيح مفهوم الإرشاد والتوجيه بشكل عام ثم أهم خدماتهما المقدمة في المدرسة بشكل خاص وبالتحديد في المرحلة الثانوية.

3-1-تعريف الإرشاد:

تعريف الإرشاد في اللغة:ورد في لسان العرب لابن منظور (الرشد والرشاد: نقيض الغي. رشدا لإنسان بالفتح يرشد رشدا، بالضم، ورشد بالكسر، يرشد رشدا ورشادا فهو راشد ورشيد وهو نقيض الظلال إذا أصاب وجه الأمر والطريق، الراشد اسم فاعل من رشد يرشد رشدا، وأرشدته أنا، ورشد أمره: رشد فيه ظن. وأرشده الله وأرشده إلى الأمر ورشده: هداه، واسترشده طلب منه الرشد. ويقال استرشد فلان لأمره إذا اهتدى له، وأرشدته فلم يسترشد...(أبوعبادة، نيازي، 2001، ص ص35-36)

اصطلاحا: ترد كلمة (إرشاد) في الفقه بنفس معناها اللغوي، إلّا أنّه يختلف استعمالها بحسب اختلاف الموارد والمقامات والأمور التي ترد فيها فقد ترد صفة لقسم من الأوامر والنواهي.(خليل، 1995، ص 244)

وأخرى: ترد مضافةً إلى كلمة(الجاهل) فيقال: إرشاد الجاهل بمعنى إعلامه كما في صورة الجهل بالموضوع، أو بمعنى تعليمه كما في صورة الجهل بالأحكام الكلّية.

وعليه فإنه يستبعد الاتفاق التام على تعريف موحّد، ويمكننا أن نشير إلى بعض التعريفات الواردة في التراثين " الغربي والعربي".(ياسين،1999،ص78)

في الاصطلاح الغربي:

يهتم بدراسة الإرشاد عدد من الخبراء نذكر منهم تايلور، هولدين، فولمرو بيرنارد حيث يعرف تايلور الإرشاد بأنه "ليس مجرد إعطاء نصائح أو تقديم حل لمشكلة، بل هو تمكين الفرد من التخلص من متاعبه ومشاكله الحالية" ويرى باترسون أن الإرشاد يتضمن مقابلة بين شخصين هما المرشد والعميل يستمع فيها المرشد إلى مشكلات العميل ويحاول فهم شخصيته ومعرفة ما يمكن تغييره في سلوكه بطريقة أو بأخرى، ويجب أن يكون العميل يعاني من مشكلة ويكون لدى المرشد المهارة والخبرة في مساعدة العميل للوصول إلى حل المشكلة.(ياسين، 1999، ص80)

ويعرف جلانس العملية الإرشادية بأنها: عملية تفاعلية تنشأ عن علاقة بين فردين أحدهما متخصص "المرشد" والآخر "العميل" أو "المسترشد"، وفي إطار هذه العلاقة يقوم المرشد بمساعدة العميل على مواجهة مشكلاته " ويرى روجرز الإرشاد بأنه " العملية التي يحدث فيها تعديل لبنية الذات لدى العميل في إطار الأمن الذي توفره العلاقة مع المرشد والتي يتم فيها إدراك الخبرات المستبعدة في ذات جديدة.

وفي الاصطلاح العربي:

قدم زهران تعريفاً للإرشاد بعد مراجعة أكثر من أربعة عشر تعريفاً له " في المصطلح الغربي" يقول فيه: بأنه عملية واعية مستمرة بناءة ومخططة تهدف إلى مساعدة وتشجيع الفرد لكي يعرف نفسه ويفهم ذاته ويدرس شخصيته جسمياً وعقلياً واجتماعياً وانفعاليا، ويفهم خبراته ويحدد مشكلاته وحاجاته ويعرف الفرص المتاحة له وأن يستخدم وينمي إمكاناته بذكاء إلى أقصى حد مستطاع وأن يحدد اختياراته ويتخذ قراراته ويحل مشكلاته في ضوء معرفته وخبرته بنفسه بالإضافة إلى التعلم والتدريب الخاص الذي يحصل عليه عن طريق المرشدين والمربين والوالدين، وذلك في مراكز التوجيه والإرشاد وفي المدارس وفي الأسرة لكي يصل إلى تحديد وتحقيق أهداف واضحة تكفل له تحقيق ذاته وتحقيق الصحة النفسية والسعادة مع نفسه ومع الآخرين والتوفيق شخصياً وتربوياً ومهنياً، فالمرشد يقوم بدور الوقاية وحماية سيرورة النمو للعميل حتى لا تتطور إلى حالة مرضية تستعصي على العمل الإرشادي.(ياسين، 1999، ص81)

3-2-تعريف التوجيه:

التعريف اللغوي:

يعرف التوجيه في اللغة من وجه يتجه وجاهة، صار وجيها، وجهة الأمر... والشيء أداره إلى جهة ما، توجه إليه: أقبل وقصد، اتجه إليه: أقبل، الوجه (مصدر) الجهة، يقال لهذا القول وجه، أي مأخذ وجهة أخذ منها القصد والنية، يقال الوجه أن يكون كذا، أي القصد الظاهر، ما يتوجه إليه الإنسان من عمل وغيره.

كما يراد بكلمة توجيه في حقل التربية تمكين المرء من الوصول إلى هدفه أو غاياته بشكل واضح من دون اضطراب أو قلق، فحين نقول: وجه فلان السهم نحو الهدف نعني أنه أطلقه مباشرة وبطريقة مستقيمة ومحددة لإصابته.(السيد، 2000، ص37)

التعريف الاصطلاحي:

فقد عرفه العديد من الباحثين بأنه: "عملية تقديم المساعدة للأفراد لكي يصلوا إلى فهم أنفسهم، واختيار الطريق الصحيح والضروري للحياة وتعديل السلوك لغرض الوصول إلى الأهداف الناضجة والذكية، والتي تصحح مجرى الحياة".(عبد الخالق، 2013، ص41)

3-3-التطور التاريخي للإرشاد والتوجيه:

جدول (01):يوضح التطور التاريخي لمفهوم التوجيه والإرشاد

مرحلة التركيز على التوجيه المهني	تميزت هذه المرحلة بظهور أول حركة على يد "**بارسونز**"1908 عندما أسس في بوسطن (أمريكا) مكتب التوجيه المهني ويعتبر كتابه "**اختيار المهنة**"من أهم الكتب التي كتبت في ميدان التوجيه وذهب **باترسون** مؤكدا على ذلك الكتاب بالقول أن على كل متخصص في ميدان التوجيه الإطلاع عليه من وقت لآخر ويلخص بارسونز أسس التوجيه المهني في مبدأين هما: *دراسة الفرد ومعرفة قدراته واستعداداته. * توفير المعلومات للفرد عن المهن والحرف المختلفة وما تتطلب من قدرات واستعدادات،وفي العام1910نشرت أول مجلة للتوجيه المهني وأنشئ في أمريكا سنة 1913 الاتحاد القومي للتوجيه وقد عرفت هذه الحركة نشاطا سنة 1920 على يد "Mairese" بإنشاء المعهد الوطني العام الصناعي وفي الثلاثينات المهنية و توجيه المدارس والجامعات خاصة بعد إنشاء مكتب المعلومات المهنية والتوجيه عام 1939.
مرحلة التركيز على التوافق والصحة النفسية	توسعت عملية التوجيه في أنحاء الولايات المتحدة بإنشاء عدة جمعيات من أهمها تتأسس الجمعية الوطنية للتوجيه المهني 1915 في مدينة بوسطن، والتي تم إدماجه فيما بعد بغيرها من المنظمات حيث تأسست الجمعية الأمريكية للتوجيه وكافح الإرشاد ليكسب مكانا في المجتمع الأمريكي فأعلن أنه لا يقف عند حد توجيه الشخص لمهنته الملائمة بل هو يذهب إلى ما وراء ذلك فيتناول الشخص كإنسان يقدم له العون والمساعدة في كافة مجالات نشاطه وإزاء ذلك أنشأت عام 1951 بشكل مفاجئ مهنة نفسية جديدة في الولايات المتحدة الأمريكية، وظهر ميدان لم يكتمل شكله أو تتضح معالمه قبل ذلك و هذه المهنة هي مهنة المرشد النفسي وميدانه هو الإرشاد النفسي بهدف تعديل سلوكهم والحفاظ على صحتهم الجسمية والنفسية.

مرحلة التركيز على التوجيه المدرسي	بدأت مع نهاية القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين بحيث شدت مرحلة التأخير الدراسي والضعف العقلي انتباه علماء النفس مما جعلهم يتوافدون على دراستها ووجود فروق فردية بين التلاميذ من حيث قدرتهم العقلية وقدارتهم على التحصيل، فاتجهت اهتماماتهم إلى معرفة مختلف الاستعدادات والقدرات والميول والرغبات وإمكانيات الطموح، حيث دخل التوجيه المدرسي بعد مجهودات العلماء في معهد كارنيجي وفي المؤسسات الصناعية في أعقاب الحرب العالمية الأولى، حيث قام مجلس البحوث الأمريكي بعدة مؤتمرات لإدخال التوجيه إلى الجامعات، وبمأأن التوجيه هو توجيه من أجل الحياة فقد توسع مجال التوجيه في عدة مجالات، و خاصة مجال التربية والتعليم وقد أدى هذا التوسع إلى إدخال فكرة أنه لكل تلميذ الحق في أن يكون له فرديته الخاصة به، وأن يتلقى التعليم المتفق مع تلك التربية.
مرحلة التركيز على الإرشاد النفسي والنمو	ركزت هاته المرحلة على فكرة العلاقة بين الإرشاد النفسي والنمو حيث نجد ارتباطا وثيقا بين مراحل النمو المختلفة (البيولوجية، النفسية الاجتماعية) وفي فترات زمنية معينة نجد الفرد من خلالها مستعد لتعلم مهارات معينة تقتضيها هذه المرحلة، حيث يرى "**هافرجست**"أن تحصل الفرد للمهارات وتمكنه منها في أوقاتها يؤدي لنجاحه في مراحله التالية وهذا ما تؤدي لتحسن تكييفه. وقد ظهرت هذه الفكرة بعد الحرب العالمية الثانية الأخيرة فهي تعد من أهم العوامل المؤثرة في التوجيه بصفة عامة والتوجيه المدرسي بصفة خاصة حيث بينت الأهمية الكبرى للاختيارات النفسية لتصنيف الأفراد في أماكنهم المناسبة المتفقة مع قدراتهم و استعداداتهم والاهتمام بنظريات التعلم في عملية التوجيه مما ساعد على ازدياد أهمية الإرشاد في المدارس وحتى خارجها.

المصدر: من إعداد الطالبتين بالاعتماد على العديد من المصادر والمراجع

3-4-مبادئ وأسس التوجيه والإرشاد:

للتوجيه عدة مبادئ وأسس يمكن ذكرها كالتالي:

- **مبدأ استعداد التلميذ للتوجيه:**

لا يستطيع الموجه التربوي القيام بعملية التوجيه المدرسي تجاه تلميذ لا يشعر بالحالة إلى مساعدة أو خدمة و التلميذ مستعد لتقبل النصح و الإرشاد من الموجه المدرسي و تنجح مهمة التوجيه إذا

توفرت النية و الاستعداد لدى التلميذ وشعوره بالحاجة إلى المساعدة و ذكر "روبنسون" أربع طـــرق يعتمد عليها الأخصائيون لجذب التلاميذ للاستفادة من التوجيه و تتمثل هذه الطرق في:

أ-طريقة الدعوة: قوم المرشد بدعوة التلاميذ المحتاجين للتوجيه إلا أنها طريقة تشـــبيه الإجـــراءات المتبعة في دعوة المهتم للاستجواب و يشعر التلميذ بأنه تدخل في أشياء لا تعنيه.(جـــودت، 1996، ص47)

ب -العلاقات الشخصية: حتى يتمكن الموجه المدرسي من القيام بمهامه يوطد العلاقات بينه وبـــين التلميذ وهذا يجعله يطمئن للموجه، و يفصح عما يدور بداخله بحرية و بصراحة ومناقشـــة المشـــاكل وصولا لحلول.

ج-تنمية الرغبة في التوجيه:

وذلك بإتباع الطرق التالية:

-إعطاء مجموعة من الاختبارات مع تلميذ و مناقشة نتائجها معه مما يسمح بتشجيع البعض منهم عن البحث عما أوصله لذلك المشكل للحصول على هذه النتائج فيحد بذلك سبيله للتوجيه.

-إدماج التلاميذ في مختلف النشاطات التي تتطلبها المدرسة لندرك من خلالها نواحي القوة والضعف فيهم و حاجاتهم للتوجيه و الإرشاد.

-عقد المناقشات الجماعية حول المشاكل العامة و الخاصة التي يعاني منها التلاميذ مما يـــؤدي إلـــى تشجيع المتطوعين للحديث عن مشكلاتهم دون حرج .

د- تهيئة الجو المناسب للمقابلة: عند إقبال على خدمة التوجيه على الموجه المدرسي تهيئـــة الجـــو المناسب للمقابلة بهدف تشجيعه على الإدلاء عن مشاكله و عليه الحفاظ على سرية المعلومات التـــي يتلقاها من التلميذ مما يساعد و يشجع على البحث.

- **مبدأ حق تقرير مصيره:**

و يعني هذا المبدأ إن التلميذ يرجع إليه القرار النهائي لعملية التوجيه المدرسي و يكون قـــراره نابعا من ذاته لأنه صاحب المشكلة، حيث أن الفرد يتوصل إلى إيجاد المكان الذي يكون فيـــه أكثـــر فاعلية وفي الوقت نفسه أكثر ارتياحا و تبقى هاته هي طريقة التوجيه المثالية.

وعملية التوجيه لا تقوم على الإكراه و الأمر و النهي والوعظ و وإنما يعمل على تهيئة الجو المناسب للتلميذ على ذاته.

- **مبدأ تقبل الموجه للتلميذ:**

ويتم من خلال تقبل التلميذ دون قيد أو شرط و يشعره الموجه أنه يتقبله لذاتـــه مهمـــا كانـــت سلوكياته وهذا يشعر التلميذ بالطمأنينة و بالتالي الثقة المتبادلة.(أحمد، 2007،ص83)

- **مبدأ اعتبار التوجيه المدرسي عملية تعلم :**

حيث تمكن التلميذ من فهم ذاته و بيئته الاجتماعية و يتعلم الاتجاهات و القيم و الأنماط السلوكية التي تمكنه من معرفة نواحي القوة و الضعف في الشخصية وبالتالي اختيار المسار الدراسي المتناسب مع استعداداته و قدراته و كيفية مواجهة المواقف والمشاكل التي تعترضه.

- **مبدأ الاهتمام بالتلميذ كعضو في جماعة:**

يهتم التوجيه المدرسي بالتلميذ في جميع نواحيه النفسية و الاجتماعية ، والعقلية وكعضو في الجماعات المختلفة لأنه يتضمن خدمات لكل التلاميذ سواء ذوي المشاكل أو غيرهم و بالتالي فخدمات التوجيه هي خدمات وقائية و تشخيصية وعلاجية.

3-5-خدمات الإرشاد والتوجيه:

هي تلك الخدمات التي من شأنها توفير الجو الأفضل والمناخ الملائم لجعل التلميذ يفهم نفسه بنفسه ولمساعدته على حل مشكلاته وإشباع حاجاته حتى يتمكن من التكيف مع مجتمعه وبيئته باعتبار أن نمو الفرد لا يقاس بمدى خلوه من مشاكل بقدر ما يقاس بمدى قدرته على التكيف، هي كل الخدمات الإرشادية (النفسية، الاجتماعية، والتربوية) التي يقدمها مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني لتلاميذ بهدف إشباع حاجاتهم المختلفة.(روبيبي، برو، 2016، ص 142)

3-5-1-خدمات الإرشاد:

تتعدد خدمات الإرشاد وتتركز أساسا في الأنواع والاستراتيجيات التالية:

- الخدمات النمائية: وهي خدمات تقدم لأفراد أسوياء بهدف تحقيق زيادة كفاءة الفرد وتدعيم توافقه إلى أقصى حد ممكن، وتهتم بتنمية قدرات الإنسان واستغلال طاقاته وذلك عن طريق معرفة وفهم الذات ونمو مفهوم ايجابي لها وتحقيق أهداف واقعية وملائمة في الحياة ويكون ذلك من خلال رعاية مظاهر النمو الجسمية، العقلية، النفسية ،الاجتماعية.
- الخدمات الوقائية: يطلق عليها أحيانا التحسيس النفسي ضد المشكلات والاضطرابات والأمراض النفسية حيث تهتم هذه الخدمات بالأسوياء قبل المرضى لتقيهم ضد حدوث المشكلات باختلاف أنواعها كما تهدف إلى تهيئة الظروف المناسبة للنمو السوي للفرد وبناء علاقات اجتماعية ايجابية مع الآخرين ومواجهة مواقف الحياة بنجاح.
- الخدمات العلاجية: هناك بعض المشكلات يكون من الصعب التنبؤ بها فتحدث فعلا وهنا يأتي دور هذه الخدمات التي تهدف إلى التعامل مع الاضطرابات السلوكية والمشكلات الانفعالية ومشكلات التوافق وغيرها حتى يتمكن الفرد من العودة إلى حالة التوافق والصحة النفسية. (القاضي وآخرون، 1998، ص347)

3-5-2-خدمات التوجيه:

بأنها وصف للأنشطة التي يتضمنها الإطار العام للبرامج والأهداف الخاصة التي تسعى إلى تحقيقها تلك الأنشطة المختلفة في النظام التربوي. وهي عبارة عن الجهود والخدمات التي تقدمها وزارات التربية والتعليم بطريقة التخطيط المبني على تقويم شامل لاحتياجات الطلاب التربوية في المستويات المختلفة. (الزهراني، 2020، ص 110)

3-5-3-أنواع الخدمات الإرشاد والتوجيه:

ومن هنا يمكننا أن نعدد أنواع الخدمات التوجيهية الواجب توافرها في كل مدرسة وخاصة الثانوية بمساعدة طلابها في بلوغ النمو المتكامل، وهي كما يلي:

-خدمات التعرف على المدرسة بصورة عامة، أنواع المواد التي تقدمها، والتسهيلات التي يحويها بناؤها، وتعرف الطلاب يبعضهما البعض، والمرافق الرياضية، والصحية، والاجتماعية التي تحويها.

-الخدمات التي تتعلق بتخصيص بطاقة لكل طالب تحوي خطة كاملة لمتابعة نشاطاته المدرسية الصفية واللاصفية بصورة مستمرة، وما تقدمه ونموه في ذلك الاتجاه على أن يكون بالإمكان استعمال تلك البطاقة وما تحويها من معلومات في أعمال التدريس والتوجيه والإرشاد التربوي والنفسي.

-الخدمات التي تتعلق بتوفير المعلومات اللازمة للتعليم وللتوظيف، وهي تنفع الطالب وتساعده في اختيار ما يناسبه من برامج تعليمية ونشاطات اجتماعية، ومجالات وفرص وظيفية.

-الخدمات الإرشادية من حيث توفير الوقت اللازم، والمكان المناسب، لمشكلاتهم الشخصية، كل على حدة فالإرشاد يهتم بالطالب الواحد على انفراد، ليساعده في تخطي الصعوبات والمشكلات التي تواجهها لذلك فالخدمات الإرشادية تستخدم أساليب فنية تختلف عن تلك التي تستخدم في التوجيه في الصف مثلا، أثناء التدريس، أو في مناسبات مماثلة لذلك.

-الخدمات الوظيفية وهذه الخدمات تنطبق على طلاب المدرسة الثانوية ، حيث يخرجون منها، أما للانخراط في الأعمال المتوفرة في المجتمع، أو لمواصلة الدراسة العليا، ومن هنا فان الخدمات الوظيفية تساعد الطالب في إيجاد الوظيفة المناسبة، أو تلقي الإعداد والتدريب اللازم له للقيام بعمله الذي اختاره وهذا يتطلب معرفة الفرص الوظيفية وتوجيه طلابها كل حسب توفر الشروط المنصوص عليها في كل وظيفة.

-خدمات المتابعة عن طريق إعداد خطة منظمة للاتصال بالطلاب الذين يتركون المدرسة، يستطيع الموجه الحصول على معلومات تتعلق بنشاطاتهم الوظيفية، ومدى ملائمة البرامج المدرسية في القيام بالأعمال المنوطة بالوظيفة التي يتولاها كل طالب، ومن هنا، يمكن تقويم تلك البرامج، وتعديلها لتناسب مع متطلبات الأعمال الوظيفية المتوفرة في المجتمع.

-الخدمات المتعلقة بنشاطات الطلاب فالنشاطات الصفية واللاصفية، مثل النشاطات الرياضية، والاجتماعية، والثقافية، والجماعات الطلابية الأخرى تخدم التوجيه التربوي من حيث أنها توفر

مجالات لكل طالب، ليستكشف ميوله وينميها، ويجرب قدراته، ويلقي علاقات مناسبة لـــه، وانتمـــاءات لجماعات طلابية ينسجم معها ويتعاون.

فبرنامج التوجيه الناجح، يحوي كل هذه الخدمات، وينظمها وينسقها في وحدة متكاملة منظمـــة داخـــل العملية التربوية، بحيث تعتبر جزء لا يتجزأ منها، ومتممة لها وإيجازا لمـــا ذكرنـــاه، فـــان المدرســـة المتطورة، تنتفع من خدمات البرامج التوجيهية النظمية وفلسفتها حيث أن حاجـــات الصـــغار والكبـــار يمكن تحقيقها عن طريق القيام بالنشاطات التي يمارسونها فـــي تلـــك البـــرامج فالانتفـــاع بالخـــدمات التوجيهية تهيئ فرصة طيبة لهم جميعا لينهضوا بمسؤولياتهم، وما يترتب عليهم تجاه الأجيال القادمـــة والشباب لقد وضعت الأسس التي يمكن للمدرسة بواسطتها أن تقـــدم العـــون والخـــدمات الضـــرورية لطلابها، سواء أكانت تلك الخدمات تعليمية، أو توجيهية تربوية، فهي متكاملـــة تـــتمم الواحـــدة منهـــا الأخرى، و تعتبر ناقصة بدونها، فلماذا لا تستفيد منها؟ والخدمات التوجيهية تتعدى نطـــاق المدرســـة والطلاب، وحيث تعريفهم بحاجاتهم الضرورية الفردية، والشخصية، إلى تقـــديم الخـــدمات المناســـبة للمجتمع، لمساعدته في تحقيق إنجازات أعظم وانفع من الإنجازات المتواجدة فيه بحيث تكون متلائمـــة ومتمشية مع حياة المواطنين الذين يعيشون فيه.(زغينة، 2005، ص ص47- 49)

3-6-نظريات الإرشاد والتوجيه:

يرى أغلب المهتمون بدراسة تفسير السلوكيات الإنسانية بأنه لا توجد نظرية محددة أو واحـــدة تحيط بجوانب كاملة ومتكاملة في دراسة تفسير السلوك الإنساني وأنه لاتوجد نظريـــة واحـــدة تحـــيط بجوانب الشخصية الإنسانية وتفسر السلوك الإنساني تفسيرا كاملاً لـــذا تعـــددت نظريـــات الإرشـــاد والتوجيه ومن أهم هذه النظريات:

3-6-1-النظرية السلوكية:

تتعدد وتتنوع تسميات هاته النظرية منها من يسميها بنظرية المثيـــر والاســـتجابة،التعلم، الســـلوكية، ويرتكز اهتمامها على سلوك الفرد بتعلمه وتعديله وتغييره وهذا ما تهتم به العملية الإرشادية.

حيث أن محور الاهتمام في هذه النظرية هو سلوك الفرد، لأنها ترى أن السلوك الإنساني هو مجموعة من العادات التي يتعلمها الفرد أثناء مراحل نموه سواء كانت سوية أو غير سوية وتـــرى أن ســـلوك المتعلم يمكن تعديله عن طريق تهيئة ظروف تعليمية مناسبة.

حيث يرى أصحابه اته النظرية بأن السلوك الإنساني متعلم ومكتسب، كما يرى أصحابها بـــأن الفـــرد نتيجة الخبرة يتكون لديه منبهات وتستثير لديه الاستجابات التي تحقق الهدف، كما يتحدث أصحاب هذه

النظرية عن مفهوم التدعيم، والقصد منه إنه إذا استجاب الفرد على موقف معين واثبت على ذلك فان الاستجابة تثبت وتميل إلى التكرار في مواقف مشابهة.(الداهري، 1998، ص112)
حيث يقوم المرشد بتحديد السلوك وبواعثه والشروط التي يظهر فيه، ولابد للمرشد في هذه الحالة أنـــي ضرب للمسترشد المثل الطيب عن طريق القدوة الحسنة ليتعلم أنماط جديدة مـــن الســـلوك.(الجنـــابي، 1998، ص ص35،36)

3-6-2-نظرية التحليل النفسي

فيما يخص الطبيعة البشرية تقوم هذه النظرية على ثلاث مسلمات وهي:

- أن السنوات الخمس الأولى من حياة الفرد هي الأكثر تأثيرا في سلوكه.
- أن دفعات الغريزة الجنسية عند الفرد هي محددات أساسية لسلوكه.
- أن الجانب الأكبر لسلوك الفرد تحكمه محددات لا شعورية.(القاضي وآخرون، 1981، ص146)

3-6-3- نظرية الذات في الإرشاد

يعتقد العالم النفسي الأمريكي **(كارل روجرز)** بأن مفهوم الفرد عن ذاته يؤثر في سلوكه وعلاقته مـــع البيئة التي يعيش فيها، لذلك فان هدف الإرشاد في هذه النظرية هو مساعدة الفرد على تغيير اتجاهـــه نحو خياراته السلبية، كما يهدف العلاج عند روجرز إلى مساعدة الفرد على تحقيـــق ذاتـــه وتخطـــي العقبات التي تعيق هذه العملية، ومساعدته أيضا على إطلاق قواه الكامنة ومساعدته على مواجهة ذاته، وان المرشد يستطيع مساعدة المسترشد على التغلب على مشكلاته إذا أقام معه علاقة قائمة على التقبل والفهم. ويعتقد روجرز أيضاً بأن الفرد لديه القدرة على التغلب على مشكلاته بنفسه،انه قـــادر علـــى اتخاذ قراراته بنفسه وأن الإنسان مزود بقدرة فطرية تساعده على النمو والتطور، ويقول بأن المجتمـــع هو الذي يفسد الفرد ويحول طبيعته الإيجابية إلى سلبية.(العزة و عبد الهادي، 1999، ص112)

3-7-أهداف الإرشاد:

تتعدد وتتنوع أهداف الإرشاد ولكل وجهته ونظرته:(سمارة، 1990،ص56)

- ✓ الهدف الرئيسي للإرشاد لدى **وليامسون**: مساعدة المسترشدين في تعلـــيم المهـــارات صـــنع القـــرار ومساعدتهم على تقدير صفاتهم بشكل فعال.
- ✓ الهدف الرئيسي للإرشاد لدى **فرويد**: إحداث تغيرات عميقة بحيث يصل المسترشد إلى درجات أفضـــل من التحرر كما يصبح الفرد أكثر تبصرا لذاته ومحققا لها.
- ✓ الهدف الرئيسي للإرشاد لدى **آدلر**: تغيير نمط الحياة وزيادة الاهتمام الاجتماعي.

- ✓ الهدف الرئيسي للإرشاد لدى **سوليفان:** دراسة المشاكل الناتجة عن العلاقات الشخصية المتبادلة.
- ✓ الهدف الرئيسي للإرشاد لدى **الجشطالت:** أن يصبح الأفراد واعون بما يفعلـــوه وأن يتحمـــل الأفـــراد مسؤولية أفكارهم وتصرفاتهم الأفراد في تلبية حاجاتهم النفسية كالانتماء والحب والقوة والحرية.

3-8-الإرشاد والتوجيه في الجزائر:

تعد مسألة ممارسة التوجيه والإرشاد كانت موجودة منذ أقدم العصور، إلّا أن هذه المسألة كانت تأخذ شكل التوجيه فقط، دون الدخول في علاقة تفاعلية بين الموجه والفرد المحتاج إلى توجيـــه، كمـــا أن التوجيه غير كاف لمساعدة الفرد في تحقيق ذاته، مما زاد من إلحاح الحاجة إلى عملية الإرشاد التـــي تتضمن العلاقة بينهما، ومع بداية القرن 20م تغير المفهوم فبدأ التوجيه والإرشاد بمرحلـــة التوجيـــه المهني ثم التوجيه المدرسي حيث امتدت برامج التوجيه والإرشاد لتشمل المؤسســـات التربويـــة، ثـــم ظهرت مرحلة علم النفس الإرشادي والذي يركز على الصحة النفسية والنمـــو النفســـي ففـــي عـــام (1970) اعتبر التوجيه والإرشاد النفسي، كما أن هذا التغير في بعض الأفكار والاتجاهـــات أظهـــر أهمية التوجيه والإرشاد في المدرسة على وجه الخصوص، حيث لم يعد المدرس قادرا على مواجهـــة هذا الكم من الأعباء والتغيرات، كما أن تغير الأدوار والامكانات وما ينتج عن ذلك من صـــراعات، وتوتر يؤكد مدى الحاجة إلى برامج التوجيه والإرشاد.(حجوجة، 2017، ص279)

ويأتي اهتمام التوجيه والإرشاد المدرسي منصباً على حاجات المتعلم بشخصيته في جوانبهـــا النفســـية والاجتماعية والسلوكية، إضافة إلى عملية التحصيل الدراسي ورعاية المتأخرين دراســـياً والمتفـــوقين والمبدعين، وتظهر هنا أهمية دور المرشد بصفته الشخص المتخصص الذي يتـــولى القيـــام بمهـــام التوجيه والإرشاد المدرسي، لذا يجب أن يكون متخصصاً وذا كفـــاءة، ومهـــارة فـــي تعاملـــه مـــع المسترشدين.

حيث يمثل التوجيه في المنظومة التربوية الجزائرية الإطار الفعال والهام للعمل الإرشادي لكون جميـــع أنشطة و خدمات الإرشاد يتكفل بها هذا الأخير عن طريق مستشاري التوجيه ، حيـــث يعـــد برنـــامج التوجيه والإرشاد المدرسي في المؤسسة التربوية الجزائرية عبارة عن: هو برنامج ســـنوي مخطـــط منظم يقوم على أسس علمية يهدف لتقديم خدمات توجيهية وإرشادية مباشرة أو غير مباشـــرة فرديـــا

وجماعيا لتلاميذ المؤسسة التربوية بهدف مساعدهم في تحقيق النمو السوي والقيام بالاختيار الواعي وتحقيق التوافق النفسي داخل المؤسسة و خارجها ويقوم بتخطيطه و تنفيذه مراكز التوجيه المدرسي و المهني و فريق من المستشارين المؤهلين العاملين بمؤسسات التعليم الثانوي.

وبالفعل كانت البداية الفعلية والعملية للتوجيه المدرسي والمهني بالجزائر سنة 1991م عندما تم إحداث إصلاحات على مستوى مصالح التوجيه المدرسي والمهني وذلك بتعميم و توظيف مستشارين رئيسيين للتوجيه المدرسي و المهني على مستوى مؤسسات التعليم الثانوي توكل إليه مهمة تطبيق البرنامج الوطني و من هذا المنطلق سوف نوجز مختلف الفترات التي عرفها التوجيه المدرسي والمهني في الجزائر من خلال الآتي:

جدول رقم(02): الفترات التي عرفها الإرشاد والتوجيه المدرسي والمهني في الجزائر

المرحلة01: 1922-1962

التعريف	**نشأة التوجيه المدرسي في الجزائر سنة 1922**
الإطار التشريعي والتنظيمي	القرار رقم1939/22:نص على إنشاء مراكز التوجيه المدرسي والمهني. القرار رقم 1942/55 المؤرخ في 1955/10/10 الذي ينظم مهام مستشاري التوجيه المدرسي والمهني. القرار رقم 931/56 المؤرخ في 1956/09/14 الذي يتضمن توزيع مراكز التوجيه المدرسي و المهني.
الهدف الاستراتيجي	تكريس الصفة الفرنسية للجزائر و ترسيخ الفكر الاستعماري وإظهار التفوق الفرنسي.
الموارد البشرية	تسير ب 50 مستشار فرنسي من بينهم جزائريين اثنين فقط.
المهام التربوية	توجيه أبناء المعمرين وعدد قليل من الجزائريين المحظوظين نحو المسالك الدراسية.

المرحلة:1962-197602

التعريف	-رحيل جميع العاملين بالتوجيه المدرسي وبقاء قلة من الجزائريين فقط -عدم تكيف برامج مصالح التوجيه المدرسي والمهني مع خصوصية التلميذ

	الجزائري. -النقص الكبير للقائمين بعملية التوجيه.
الإطـــار التشريعي والتنظيمي	-القوانين الأساسية للوظيف العمومي لسنة 1968. -مواصلة العمل بالمراجع التنظيمية القديمة.
الهـــــدف الاستراتيجي	استمرار مصالح التوجيه المدرسي والمهني في مهامها وإعداد المختصين فـي هـذا المجال.
المـــــوارد البشرية	تسير ب 50 مستشار فرنسي من بينهم جزائريين اثنين فقط.
المهـــــام التربوية	إنشاء المعهد البيداغوجي التطبيقي والتوجيـه المدرسـي PA/OS مهمتـه تكـوين مستشاري التوجيه وكان ذلك سنة 1964. تحديد فترة سنتين للتخرج من المترشحين الحاصلين على درجة ممـرن مثبـت أو حائز على شهادة البكالوريا. تخرج أول دفعة من المستشارين سنة 1966عددها10 مستشارين.

المرحلة03: 1976-1985

التعريف	إعادة هيكلة مراكز التوجيه المدرسي والمهني وفق التنظيمـات الإداريـة والتربويـة الجديدة للمدرسة الأساسية.
الإطـــار التشريعي والتنظيمي	الأمر رقم 35/76 المؤرخ في 16 أفريل 1976 المتضمن تنظيم التربية والتكوين. المرسوم رقم 71/75 المؤرخ في 16 أفريل 1976 لتنظيم المدرسة الأساسية. القرار الوزاري رقم 994 المؤرخ في 83/09/15المتضمن شروط تدخل مستشاري التوجيه المدرسي والمهني في مؤسسات التعليم الثانوي.
الهـــــدف الاستراتيجي	تكييف النشاط التربوي وفقا للقدرات الفردية للتلاميذ و متطلبات التخطيط المدرسـي وحاجات النشاط الوطني.
الموارد البشرية	ستركز معظم العاملين في التوجيه المدرسي والمهني في مراكـز ولا يهـتم بصـفة

	موظفي مصالح التوجيه المدرسي والمهني.
المهام التربوية	تنظيم اجتماعات إعلامية حول الدراسات ومختلف المهن وإجراء الفحوص النفسية ومتابعة تطور التلاميذ خلال دراساتهم واقتراح طرق التوجيه المساهمة في إدماج التلاميذ في الوسط المهني.

المرحلة04: 1986-1991:

التعريف	تقويم نشاطات مراكز التوجيه المدرسي والمهني في ظل الإصلاحات الجديدة في إطار المدرسة الأساسية.
الإطار التشريعي والتنظيمي	المرسوم 49/90 المؤرخ في6 فيفري 1990 المتضمن القانون الأساسي الخاص بعمال التربية.
الهدف الاستراتيجي	تكييف مهام التوجيه المدرسي والهني مع أهداف المدرسة الأساسية.
الموارد البشرية	زيادة عدد مستشاري التوجيه المدرسي والمهني مع إمكانية تعيينهم بصفة أطباء نفسانيين للمدرسة داخل المؤسسات التعليمية.
المهام التربوية	إعلام وتوجيه التلاميذ وفق النظام الجديد للمدرسة الأساسية. تحليل مضامين الوسائل التعليمية الجديدة باستعمال الدراسات والاستقصاءات الميدانية. المشاركة في تقييم المردود التربوي وتحسينه.

المرحلة05: من1991 إلى يومنا هذا:

التعريف	إحداث إصلاحات على مستوى مصالح التوجيه المدرسي والمهني وذلك بتعميم وتوظيف مستشارين رئيسيين للتوجيه على مستوى مؤسسات التعليم الثانوي.
الإطار التشريعي والتنظيمي	القرار الوزاري رقم 91/1241/219 المؤرخ في 91/09/18 المتعلق بتعيين مستشاري التوجيه في الثانويات. المنشور الوزاري رقم 92/124/356 المؤرخ في 92/11/11المتضمن المحاور

	الكبرى لبرنامج عمل مصالح التوجيه المدرسي و المهني. المنشور الوزاري رقم 245/م.ت.أ/93 المؤرخ في 93/12/04 المتعلق بالإجراءات التنظيمية لنشاط مستشاري التوجيه في الثانويات.
الهدف الاستراتيجي	ترقية التوجيه من حقل التسيير الإداري للتلميذ إلى مجال المتابعة النفسية تنظيم مهام وعلاقات مستشاري التوجيه داخل الثانويات.
الموارد البشرية	استحداث مناصب جديدة نوعية برتبة مستشار رئيسي للتوجيه المدرسي والمهني ممن يحملون شهادات ليسانس في علم النفس وعلم الاجتماع وعلوم التربية يعينون بالثانويات عبر كامل التراب الوطني حيث بلغ عدد المستشارين العاملين بالثانويات961 مستشارا للتوجيه منهم663 برتبة مستشار رئيسي للتوجيه، و167 برتبة مستشار بين ما العاملون بمراكز التوجيه فعددهم131منهم66 مستشارا رئيسيا للتوجيه، و 65 مستشارا للتوجيه عند سنة 1998.
المهام التربوية	التعرف على طموحات التلاميذ وتقويم استعدادات هم ونتائجهم المدرسية. تطوير قنوات الاتصال الاجتماعي والتربوي داخل المؤسسة التربوية. المساعدة في تسيير المسار التربوي للتلاميذ وإرشادهم.

المصدر :(حجوجة، 2017، ص280-281)

خلاصة:

تناولنا في هذا الفصل لمحة عامة عن كل من الإرشاد والتوجيه؛ تعريف ولمحة تاريخية وأسس ومبادئ وأهداف ونظريات وتطرقنا أيضا إلى خدمات الإرشاد والتوجيه وكذا النظريات.

إن توفير هذه الخدمات أصبح ضرورة ملحة مع كثرة الضغوط النفسية ومشاكل العصر التي يواجها الطلاب فجودة هذه الخدمات مرتبطة بدور مستشار التوجيه والإرشاد ومرونته على تطبيق خدمات الإرشاد والتوجيه على أكمل وجه للتقليل من المشكلات المدرسية وزرع الثقة في نفوس الطلاب.

الفصل الرابع: العنف المدرسي

تمهيد

4-1- تعريف العنف.

4-2- تعريف العنف المدرسي.

4-3- أسباب العنف المدرسي.

4-4-أشكال العنف المدرسي.

4-5-أنواع العنف المدرسي.

4-6- الآثار المترتبة عن ظاهرة العنف المدرسي.

4-7-مظاهر العنف المدرسي.

4-8-محاور العنف المفسرة لسلوك العنف.

4-10- كيفية الحد من ظاهرة العنف.

خلاصة

تمهيد/

من المظاهر التي تعيق سير العملية التعليمية في المدارس العنف المدرسي الذي انتشر بـــوتيرة كبيرة في الآونة الأخيرة فأصبح لا يقتصر على تلاميذ في ما بينهم فقط بل تعدى ليشمل حتـــى عنـــف التلاميذ ضد الأساتذة ويعتبر العنف من السلوكيات الغير مرغوب فيها في الوسط المدرسي التي تفســـد نظام المؤسسة وتخترق قوانينها، ويظهر العنف على شكل ألفاظ غير لائقة أو كتابـــات رمزيـــة علـــى جدران أو أن يتعدى العنف إلى الضرب والسب والشتم والتسلط وفرض السيطرة وإلحاق الضرر.

وفي هذا الفصل سنتعرف على العنف المدرسي وأسبابه ومظاهره وأهم العوامـــل المؤديـــة لـــه وآثاره وأهم النظريات التي يقوم عليها سلوك العنف المدرسي ونحاول في الأخير عرض كيفية الحـــد من هذه الظاهر التي أصبحت تهدد امن واستقرار المدارس عامة والثانويات بصفة خاصة.

4-1-تعريف العنف

لغة:

كلمة عنف في اللغة العربية الجذر(ع.ن.ف) وهو الخرقمن الأمر وقلة الرفق به وهو عنيف، إذا لم يك ن رفيقا في أمره واعتنف الأمرأخذه بعنف وأتاه ولم يكن على علم ودراية به، واعتتف الطعام والأرض كرههما.(سموك، 2006،ص34)

ويعرف القاموس الفلسفي العنف بأنه مضاد للرفق ومرادف للشدة والقسوة، والعنيف، فكل فعل شدي يد خالف طبيعة الشيء وليكن مفروضا عليه بمعنى ما، فعل عنيف، والعنيف أيضا هو القوي الذي تشتد ق ورته بازدياد الموانع التي تعترض سبيله كالريح العاصفة والثورة الجارف، وعنيف الميول هو الذي تت قهقر أمامه الإرادة وتزداد ثورته حتى تجعله مسيطراً على جميع جوانب النفس، والعنيف من الرجال هو الذي لا يعامل غيره بالرفق ولا تعرف الرحمة سبيلا إلى قلبه، وجملة القولإنالعنف هو استخدام غ ير مطابق للقانون.(إبراهيم وآخرون،2009،ص11)

اصطلاحا:

يشمل ارتفاع الصوت والخشونة في المحاورة كما يشمل استخدام السلاح والبطش والاضطهاد، وهو ع كس المسالمة فليس ثمة فارق كبير بين المعنى اللغوي والاصطلاحي للكلمة اذ العنف لغة الشدة،أن تتج لى الشدة في كل شيء فيصدق عليه عنفاوالعنف أيضا بهذا المعنى صفة للقوة أو مرادف لهاوالانسان ال عنيف المفعم بالشدة الذي يغلب القوة على الحوار والتفاهم السلمي.(الغرباوي،2009،ص43)

ويعرف بأنه هو ممارسة للقوة البدنية لإنزال الأذى بالأشخاص أو الممتلكات كما أنه الفعل أو المعاملة التي تحدث ضرراً جسمياً، أو التدخل في الحرية الشخصية، وهو السلوك الذي يتضمن استخدام القوة في الاعتداء على شخص أخر دونإرادته أو الإتيان أو الامتناع عن فعل أو قول من شأنه أن يسيء إلى ذلك الشخص ويسبب له ضرراً جسمانياً أو نفسياً أو اجتماعياً .(مبيضين، 2013، ص22)

4-1-1-تعريف العنف المدرسي:

- هو ذلك السلوك العدواني الذي يصدر من بعض الطلاب، والموجه ضد المجتمع المدرسي بما يشتمل عليه من أقران أو معلمين أو أجهزة وأثاث مدرسي، وينتج عنه ضرر معنوي أو مادي. (مداسي وبلعسلة،2020،ص282)

- يعرف العنف المدرسي على أنه مجموعة الممارسات الإيذائية النفسية أو البدنية أو البدنية أو المادية التي يمارسها الطلاب في المدارس وتؤدي إلى إلحاق الضرر بزملائهم والمعلمين والانتقام منهم والاداريين أو بممتلكاتهم الشخصية أو المدرسية بهدف إيذائهم وإلحاق الضرر بهم.(محمد،2015،ص179)

- هو الطاقة التي تتجمع داخل الإنسان ولا تنطلق إلا بتأثير المثيرات الخارجية وهي مثيرات العنف وتظهر هذه الطاقة على هيئة سلوك يتضمن أشكالا من التخريب والسب والسب والضرب بين تلميذ وزميله أو بين تلميذ ومدرس.

- وهناك من يعرفه على أنه كل سلوك ظاهر أو مستتر فردي أو جماعي مباشر أو غير مباشر يصدر من أطراف العملية التعليمية أو بعضها بقصد إلحاق الضرر والأذى بالأطراف الأخرى بالمجتمع المدرسي وقد يكون ماديا أو معنويا خلال مرحلة تعليمية محددة.(عبدالعزيز، د.س، ص96)

- ويعرف أيضا بأنه استجابة متطرفة وشكل من أشكال السلوك العدواني تتسم بالشدة والتصلب والتطرف والتهيج والتهجم وشدة الانفعال والاستخدام غير المشروع للقوة تجاه شخص ما أو موضوع معين ولا يمكن إخفاؤه، وإذا زاد تكون نتيجته مدمرة ويرجع إلى انخفاض مستوى البصيرة والتفكير يتخذ عدة أشكال(جسمية- لفظية -مادية غير مباشرة) ويهدف إلى إلحاق الأذى والضرر بالنفس.(القراله، 2015، ص22)

- يعتبر العنف المدرسي من بين السلوكيات التي تصنف على أنها سلوكيات غير مدرسية لأنها لاتنسجم مع النسق المدرسي بنظامه وتعليماته، وقد ينتج عن كل ذلك أشكال من الفوضى،ويسمى هذا بالعنف الداخلي للمدرسة، ويصنف من أخطر أنواع العنف لأنه موجه ضد المؤسسة التعليمية، وهو مجموعة

سلوكيات ضارة توجه ضد النسق التعليمي بما فيه من بناء، ممتلكات، مدرسين وطلاب متكيفين ومندمجين مع قيم المؤسسة ويظهر هذا العنف عند الطلاب الذين أصابهم الإحباط بسبب عدم تحقيق حاجتهم بالنجاح وإخفاقهم الدراسي أو عدم تحقيق دوافعهم ورغباتهم الفئوية والطائفية والسياسية، مما يشعرهم بالتهميش ويتولد لديهم ردود فعل معاكسة لنظم وقوانين المؤسسة.(القيسي، 2012،ص186)

4-2-أسباب ظاهرة العنف المدرسي:

تصنف أسباب العنف إلى مجموعات كالتالي:

- مجموعة أسباب تعود إلى المؤسسة التربوية نفسها، من ذلك تصميم المؤسسة أو بنائها وازدحام الفصول الدراسية، ونقص المرافق الضرورية وقلة أو انعدام الخدمات.
- مجموعة الأسباب التي ترجع إلى المعلمين، من ذلك كثرة غيابهم وتعويضهم بمعلمين أخرين لا يخاف منهم الطلاب، ومن ثم خروج التلاميذ على النظام داخل الصف،وسلوكيات بعض المعلمين التي قد تكون غير لائق.
- مجموعة الأسباب التي تعود إلى التلاميذ أنفسهم، من ذلك عملية التنشئة الاجتماعية التي مر بها الطفل وتعاطي المخدرات والشعور بالظلم والتعويض عن الفشل، ومخالطة أقران السوء وسهولة حصول التلاميذ على السلاح والتأثر بمشاهدة أفلام العنف.
- أسباب تربوية كاستعمال أساليب تربوية غير مناسبة، وتطبيق مناهج ومقررات دراسية قديمة لا تفي بمطالب العصر، وعدم وجود لجان تربوية لمتابعة التلاميذ، ونقص البرامج الثقافية والترفيهية.
- مجموعة اسباب تنظيمية كعدم وجود لجان لتأديب الطلاب. وعدم توفر التعاون بين المدرسة وأولياء الأمور.

- مجموعة الأسباب القانونية كعدم وجود قوانين واضحة تحكم العمل داخل المؤسسات التر بوية، وعدممعالجة ما قد ينشب من خلافات بين عناصر العملية التعليمية وهم:

أ-المعلمون.

ب-التلاميذ.

ج-الإدارة المدرسية.

- مجموعة الأسباب الأمنية من ذلك عدم وجود رجال أمن بالمؤسسات بصورة كافية أو ق لة تدريبهم
- أسباب إعلامية من ذلك نشر ثقافة العنف من خلال الأفلام والمسلسلات العنيفة وخاصة ما تبثه بعض الفضائيات.(عيسوي،2007،ص ص 38-39)

ومن ابرز أسباب العنف المدرسي أيضا:

- إحباط، كبت وقمع الطلاب:

متطلبات المعلمين والواجبات المدرسية التي تفوق قدرات الطلاب وإمكانياتهم، مجتمع تحصيلي، التقدي ر فقط للطلاب الذين تحصيلهم عالي، العوامل كثيرة ومتعددة غالبا ما تعود إلى نظرية الإحباط حيث نجد أن الطالب الراضيغالباً لا يقوم بسلوكيات عنيفة والطالب غير الراضي يستخدم العنف كإحدى الوسائل التي يعبر بها عن رفضه وعدم رضاه وإحباطه، فعلى سبيل المثال:

أ- عدم التعامل الفردي مع الطالب وعدم مراعاة الفروق الفردية داخل الصف.

ب- لا يوجد تقدير للطالب كانسان له احترامه وكيانه.

ت- عدم السماح للطالب بتعبير عن مشاعره فغالباً وإهانته إذا أظهر غضبه.

ث- التركيز على جوانب الضعف عند الطالب والإكثار من انتقاده.

ج- الاستهزاء بالطالب والاستهتار من أقواله وأفكاره.

ح- رفض مجموعة الرفاق والزملاء للطالب مما يثير غضبه وسخطه عليهم.

خ- عدم الاهتمام بالطالب وعدم الاكتراث به مما يدفعه الى استخدام العنف ليلفت الانتباه لنفسه.

د- وجود مسافة كبيرة بين المعلم والطالب، حيث لا يستطيع محاورته او نقاشه حول علاماته او عدم

رضاه من المادة كذلك خوف الطالب من السلطة يمكن أن يؤدي إلى خلق تلك المسافة.

ذ- الاعتماد على أساليب التلقين التقليدية.

ر- عنف المعلم اتجاه الطلاب.

ز- عندما لا توفر المدرسة الفرصة للطلاب للتعبير عن مشاعرهم وتفريغ عدوانيهم بطرق سليمة.

س- المنهج وملاءمته لاحتياجات الطلاب. (مجيد،2008،ص271)

- سيطرة السلطة الأبوية في ثقافة المجتمع:

رغم أن مجتمعنا يمر في مرحلة انتقالية، إلا أننا نرى جذور المجتمع

المبني على السلطة الأبوية ما زالت مسيطرة، فنرى على سبيل المثال أن استخدام العنف من قبل ا لأخ الكبير أو المدرس هو أمر مباح.

ويعتبر في إطار المعايير الاجتماعية السليمة وحسب النظرية النفسية – الاجتماعية فان الإنسان يكون عنيفاً عندما يتواجد في مجتمع يعتبر العنف سلوكاً ممكناً، ومتفقاً عليه.(محمد، 2015، ص179)

4-3-أشكال العنف المدرسي:

- العنف الجسدي:

هو استخدام القوة الجسدية بشكل متعمد اتجاه الآخرين من اجل إيذائهم وإلحاق أضرار جسميةلهم وهذا ما يدع وذلك كوسيلة عقاب غير شرعية مما يؤدي إلى الآلام وأوجاع ومعاناة نفسية جراء تلك الأضرا

ر من الأمثلة على استخدام العنف الجسدي الحرق أو الكي بالنار، رفسات بالأرجل، خنــق، ضـــرب بالأيدي أو الأدوات، دفع الشخص، لطمات، ركلات بالأرجل(مجيد، 2008،ص273)

- العنف اللفظي: هو تهديد الآخرين وايذائهمعن طريق الكلام والألفاظ البذيئة النابية والا ستهزاء.(العصماني،1433،ص240)

- العنف الرمزي:

عرفه بيير بورديو العنف الرمزي بقوله:"هو عبارة عن عنف لطيف وعذب، وغير م حسوس وهو غير مرئي بالنسبة لضحاياه أنفسهم، وهو عنف يمارس عبر الطرائق وا لوسائل الرمزية الخالصة أي:

عبر التواصل، وتلقين المعرفة، وعلى وجه الخصوص عبر عملية التعرف والاعتراف أو على الحدود القصوى للمشاعر والحميميات"

تتعدد التسميات التي قدمت له، لكنها تدل على المعنى ذاته، من بينها؛ العنف الخفي، العنف المقنع، وال عنف المضمر، والعنف الدلالي، أو السلطة الثقافية والهيمنة الفكرية، ولا شك أن قوته التأثيرية ترتبط بـ طبيعته.(أمشنوك،2019،ص106)

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

ويعرفه:بأنه يتمثل في الاستيلاء على ممتلكات الغير والتخريب.

وهـــو أيضا: بأنه تخريب لممتلكات الآخرين وإتلافها مثل : تكسير، أو حرق أو سرقة هذه الممتلكات والاست حواذ عليها.(بوطورة، 2016، ص166)

- عنف الاعتداء على الممتلكات هو حالة من الغضب والانفعال يهدف إلى إيقاع الأذى وإلحاق الضرر لمثير الاستجابة العدوانية وتوجيه العنف لبعض الأشياء الخاصة بأحد الفاعلين التربويين أو بالمدرسة والتخريب المعتمد للممتلكات الخاصة والعامـــة يعـــد

تعبيرا عن عدم رضى التلميذ لما لا يستطيع مواجهة المعلم أو أي عنصر من الفاعلين التربويين، وقد يكون هذا الشكل بين الطلبة بعضهم ببعض وقد يكون بين الفاعلين التربويين أنفسهم كما قد يكون بين التلاميذ والفاعلين التربويين، وتلك الحالات العنيفة تسمى بالعنف المدرسي الشامل ويكون بذلك اضطراب كامل.

- للنظام المدرسي، فتعم حالة منعدم الاستقرار والهدوء، بالتالي عدم القدرة على السيطرة على ظاهرة العنف في الوسط المدرسي.(بن صافي، 2018،ص85)

4-4-أنواع العنف المدرسي:

يفرز العنف عامة أنواعا عديدة طبقا لمعايير التصنيف، قد لا يختلف بالنسبة للعنف المدرسي، من بينها:

أ- عنف من خارج المدرسة :

- الاستقواء أو الزعرنة أو البلطجة :

هو العنف الموجه من خارج المدرسة إلى داخلها على أيدي مجموعة من البالغين ليسوا تلاميذا ولا أها لي، حيث يأتون في ساعات الدوام أو في ساعات ما بعد الظهر من أجل الإزعاج أو التخريب وأحيانا ي سيطرون على سير الدروس.

- عنف من قبل الأهالي:

ويكون إما بشكل جماعي (مجموعة من الأهالي)، وإما يشكل فردي ويحدث ذلك عند

مجيء الأباء دفاعا عن أبنائهم فيقومون بالاعتداء على نظام المدرسة والإدارة والمعلمي ن مستخدمين أشكال العنف المختلفة.(ناجي، 2017، ص114)

ب- العنف بداخل المدرسة:

- ويذكر فيه أنواع السلوكات التي تعتبر عنفا مدرسيا، ويبين أسبابه من خلال بعض التلا ميذ الذين يحملون معهم إلى المدرسة سلوكات غريبة عن النظام المدرسي يرونها عادي

ة خاصة الحركات بين الذكور، الفوضى المستمرة وصعوبة في قبول الرقابة الاجتماعية المدرسية، فسلوكياتهم لا تتلاءم والنظام المدرسي، وهو ما يعكر المناخ المدرسي حيث أن هذه السلوكات يراها المدرسون على أنها عنف مدرسي.(طارق، 2007،ص55)

4-5-الآثار المترتبة على ظاهرة العنف المدرسي:

- الكذب للهروب من الموقف.
- المخاوف خاصة من المدرس.
- العصبية والتوتر وعدم الإحساس بالأمن.
- اللجوء إلى الحيل مثل التمارض والصداع والمغص.
- الانطواء والاكتئاب والتبول اللاإرادي.
- تدني المستوى الدراسي.
- الهروب من المدرسة.
- التسرب من المدرسة وترك الدراسة ليلتحق بأطفال الشوارع.(علوان،2019،ص6)
- 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.
- الإحباط و الانطواء على الذات.
- التهرب والعجز والشعور بالفشل وعدم تحمل المسؤولية الانحراف وارتكاب الجريمة.

- الإحباط و الانطواء على الذات.
- التهرب والعجز والشعور بالفشل وعدم تحمل المسؤولية الانحراف وارتكاب الجريمة.
- إلغاء وجود العقل وتحكيمه.
- وجود آثار على الجوانب النفسية والاجتماعية والاقتصادية، والسلوكية والقيمة سواء لدى الأفراد أو لدى المجتمع بأكمله.
- الأطفال المؤذون في غالب الأحيان تجدهم مشتتين، قلقين ومتوترين، يبدوا عليهم الحزن كثيرا كما تبدوا عليهم الرغبة في أن يفهمهم من يحيط بهم، وكأنهم غير مفهومين، وفي مقولة أخرى "الأطفال المؤذون يتميزون بما يلي:

- شديدي الحساسية، قليلي الثقة بأنفسهم وأحيانا بشكل متطرف، مواقفهم النفسية والانفعالية غير مستقرة.

- 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.(طيابية، 2020، ص ص120-121)

زيادة معدل الجريمة والانحراف في المجتمع: العنف سلوك مكتسب يتم من خلال التفاعل الاجتماعي وقد أثبت الدراسات وجود علاقة سببية بين مشاهدة العنف والتعرض له وتدعيم سلوك العنف لدى المشاهد، حيث أن تعود الإنسان على تكرار مشاهدة العنف ومعايشته يقلل من إحساسه بجرم هذا الفعل وفي ظل هذا المناخ المشبع بالعنف يسهل استقطاب بعض الطلاب في العصابات والجماعات المنحرفة وقد يصبح العنف سلوكا طبيعيا في حياتهم ولا ينظرون إليه على أنه تصرف غير أخلاقي ولا يشعرون بالذنب نتيجة عدوانهم على الآخرين واغتصاب حقوقهم ونتيجة لهذه الأوضاع وغيرها زاد في الآونة الأخيرة معدل انتشار العنف المدرسي، وظهر تصور من أخرى من العنف المرتبط بالطلاب مثل: التحرش بالطالبات، والاعتداء على المعلمين، والقفز من على أسوار المدارس، وتهديد إدارة المدرسة وغيرها.(إبراهيم، 2017، ص ص 128-129)

4-6-مظاهر العنف المدرسي:

وبطبيعة الحال للعنف المدرسي مظاهر كثيرة، ومستويات مختلفة، فقد يصل إلى حد إحداث إصابات وجروح أو حتى قتل، وقد يكون بسيطا كالدفع وتبادل السباب، وبذلك قد يؤدي إلى اعتقال مرتكبه أو مجرد لومه وتأنيبه، والحقيقة أن معظم سلوكيات العنف المدرسي لا تقع تحت طائلة قانون العقوبات بقدر ما هي مجرد سوء سلوك.

والحقيقة أننا في حاجة في هذه الأيام، إلى فهم كافة مظاهر العنف فهما علميا بما في ذلك العنف المدرسي حتى يمكن تحاشيه.

ويندر أن توجد دراسة تشمل كافة مظاهر العنف كلها، وإنما الدراسات التي أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا وألمانيا وبلجيكا، اهتمت بدراسة جوانب فرعية من ظاهرة العنف المدرسي مثل:

- التخريب داخل المدرسة.
- المشادات بين التلاميذ.
- السطو على ممتلكات الغير.
- السب والشتم.
- التصرفات العنيفة تجاه بعضهم بعضا أو تجاه المعلمين.(العيسوي، 2007،ص30)

ومن بين مظاهر العنف أيضا:

- <u>الإضراب والامتناع عن الدرس</u>:

يث يتزعم بعض الطلاب حركة العصيان والإضراب داخل المدرسة، وقد يكون هذا الإضراب على نطاق ضيق فيشمل عددا من طلاب الفصل الواحد أو على نطاق واسع فيشمل مجموعة من الطلاب من مختلف الفصول، وهذا العصيان والإضراب إنما يعكس رغبة الطلاب في العدوان على النظام المدرسي ومصدر السلطة في المدرسة.

- الإتلاف والتحطيم:

حيث يقوم بعض الطلاب بالعدوان المادي على أجهزة ومعدات وأثاث المدرسة وذلك بهدف إتلاف هذه الأجهزة والمعدات وتحطيم الأثاث المدرسي.

- العـــــــــــدوان الموجـــــــــــه إلـــــــــــى الآخـــــــــــرين:

يقوم بعض الطلاب بإثارة الشغب داخل المدرسة أو داخل حجرات الدراسة، حيث يتعد ون على رفاقهم بتمزيق كراساتهم أو كتبهم أو بالضرب كما قد يتعمد بعض الطلاب إل ى إشاعة جو من الفوضى داخل حجرات الدراسة وذلك بالتعدي على زملائهم وربما يتطور الأمر إلى التعدي على معلميهم في المدرسة.

- التمرد على المجتمع المدرسي:

هو تجمع بعض الطلاب في عصابات أو شلل تحاول الخروج على تقاليد المجتمع المد رسي ومخالفة القواعد والقيم التي يحافظ عليها فيجنحون إلى الهروب من المدرسة وإل ى تعاطي المخدرات والتدخين والتعدي
على الآخرين خارج المجتمع المدرسي.(الخوالي، 2008، ص87)

- التدخين:

لقد تفشت هذه الظاهرة بشكل كبير في المؤسسات التعليمية، حيث أصبح التلميذ يتعاطى السجائر والمـ خدرات بأنواعها المختلفة امام الأعين، ويعود هذا إلى أسباب منها فترة المراهقة ورفقاء السوء وتعـــاط ي المواد السامة في المحيط المدرسي، وغرف الصف مما يدفع بالتلميذ إلى الإعتداء والضرب وممار سة العنف والتخريب.(عطاء الله، 2018، ص ص 52-53)

- التهكم والسخرية من المدرسين أو من يسأل السلطة في المدرسة على الطلاب.
- تعطيل المدرسين عن متابعة إلقاء الدروس من خلال إخراج أصوات معينة أو استخدام الطباشير وأفعال أخرى تهدف لإعاقة المدرسين عن أداء مهامهم.
- رفض الخضوع لأوامر السلطة المدرسية، وعدم الإذعان لقوانين واللوائح المدرسية الـ خاصة بالنظام والإدارة.

- إتلاف أثاث المدرسة من مقاعد وجدران ومراحيض المدرسة وأدوات أخرى تستخدم لـ نظافة المدرسةإتلاف أدوات النشاط المدرسي الخاصة بالمختبرات والمكتبات والألعاب الرياضية
- التمرد على الواقع التعليمي وعدم الإهتمام بقرارات الإدارة المدرسية لمعاقبتهم.
- تشويه حوائط المدرسة بعبارات خارجة عن الأدب والتربية.
- الاعتداء على الزملاء والرفاق في المدرسة.(ابراهيم، 2016، ص50)

4-7-محاور العنف المدرسي:

يمكن استجلاء الأطراف الأساسية التي تدخل في معادلة ممارسة فعل العنف أو الخضوع لفعل العنف في مؤسساتنا التربوية، علاقات بين الفاعل والمفعول به، ويمكن أن نركز دوائر هذا العنف في المحا وروهي ذات العلاقات التالية:

- علاقة الطلاب بزملائهم:

إن علاقة الطلاب فيما بينهم تتجلى في التجانس والخلفيات الاجتماعية والثقافية وأساليب تنشئته م المتبعة في تربيتهم، ومدى ارتباطهم ببعضهم البعض ومدى العلاقة التي تتسم بالمودة والاحت رام أحيانا، بما ينعكس بالإيجاب على تحصيلهم والأدوار التي يقومون بها في المواقف التعليمي ة ومدى التزامهم بالسلوك القويم بما يحقق توافقهم السوي.

وقد تتسم هذه العلاقة بالسلبية أحيانا نتيجة سوء معاملة الطلاب لبعضهم البعض، فيصابون با لإحباط والكراهية للمدرسة، فالطالب حين يلتحق بالمدرسة أو الجامعة والانتقال من صف إلى صف أو من مرحلة تعليمية إلى أخرى أو من المدرسة إلى الجامعة.. غالباً إما أن يتكيف مع المرحلة التي ينتقل إليها أو أن يواجهه مشكلات تحتاج إلى المساعدة.

وأغلب هذه المتطلبات ترتبط بضوابط ومسؤوليات مدرسية جديدة وبعلاقات متجددة زملائه الطلاب أو من الأساتذة بحيث تحتاج إلى عمليات من التكيف والتوافق الاجتماعي.(القراله، 2015، ص ص54-53)

- علاقة الطلاب بالمعلمين:

وتتحدد العلاقة بين الطلاب والمعلمين بمدى قيام المعلم بدوره في توجيه وإرشاد طلابه وارتبا طه بالدفء والمودة ومراعاته الفروق بينهم في الأساليب التي اتبعها في التدريس بما يحقق نج احهم الدراسي ويقلل شعورهم بالخوف والفشل، أو العكس إذا اتبع أسلوباً مغايراً في معاملتهم. والمعلم هو أكثر الأشخاص مقدرة في إيجاد وتوفير المناخ المدرسي الملائم لرفع مستويات الدا فعيةوالطموح لدى الطلاب ومساعدتهم في اكتساب المهارات اللازمة لحل المشكلات.(الخوالي، 2008، ص88)

- علاقة الطلاب بإدارة المدرسة:

قد يكون رجل الإدارة هو الآخر موضوعاً لفعل العنف من قبل الطالب إلا أن مثل هذه الحالات قليلة جداً ما دام الإداري من وجهة نظر الطالب هو رجل السلطة الموكول له تأديب الطالب وتوقيفه عند حده حينما يعجز المعلم عن فعل ذلك في مملكته الصغيرة (القسم)

وهذا ما يحصل مراراً وتكراراً في يوميات الطاقم الإداري، فكل مرة يطلب منه أن يتدخل في قسم من الأقسام التي تعذر على المعلم حسم الموقف التربوي فيه.(الخوالي، 2008، ص90)

4-8-كيفية الحد من ظاهرة العنف المدرسي:

- ربط المدارس بمركز الرعاية الاجتماعية والنفسية الذي يحتوي على عدد من الأخصائيين في مجال علم النفس والصحة النفسية والخدمة الاجتماعية حيث تتم مساعدة الأطفال الذين

يعانون من صعوبات كبيرة في تكيفهم المدرسي وحل المشكلات السلوكية و النفسية التي يعجز المرشد

عن إيجاد حلول لها، أي أن يكون مرجعية تربوية نفسية

واجتماعية لكل محافظة أو مدينة على الأقل.(محمد، 2015، ص181)

- ضرورة فهم ظروف المجتمع الذي يعيش فيه الممارس للعنف وتحديد مكامن التوتر في تلك الظروف التي تشكل الواقع الاجتماعي وذلك للتعرف على الظروف المهيمنة لتفشي العنف.

- العمل على تطوير الأنظمة التعليمية بأهدافها وبنيتها وأساليبها ومن أهم النقاط في هذا المجال مايلي:

أ- تنويع طرق التدريس بدلا من الاعتماد على طريقة واحدة (التلقين) للسماح لكل التلاميذ بالمشاركة في الحصة وإعطائهم الحرية في التعبير، حيث تسمح لهم هذه المشاركة بالاندماج في المجموعة وتحسيسهم بعد موجود فرق بين أفراد المجموعة من جهة ومن جهة أخرى الترويح عن أنفسهم الشيء الذي قد يمكنهم من التوافق داخل الصف الدراسي.

ب- التخلي عن اعتبار المنهج مجرد كتب مدرسية والنظر إليه كإطار شامل للمعارف والخبرات، وتبني المعلم دور الموجه لكل الأفكار التي يطرحها المتعلم (سواء كانت لها علاقة بالبرامج أم لا)خاصة الأصلية

ت- تنويع وسائل التقويم بدلا من تبني وسيلة واحدة (الامتحانات) وتعويد المعلم على التقييم الذاتي.

ث- إقامة علاقات متوازية وتفاعلية بين المعلم والطالب، أساسها التفاهم والاحترام والسعي لتحقيق الأهداف المشتركة.

ج- محاولة القضاء على الصراع الذي يعاني منه المعلم وتحويله إلى طاقة نافعة ايجابية، يجعله يتحدى التوتر وعدم الاستقرار.

ح- فتح قنوات اتصال حقيقية بين المربين والأولياء والتلاميذ، وذلك بعقد جلسات دورية لمناقشة القضايا التي تهم كل الأطراف.

خ- احترام شخصية المتعلم ومساعدته على التعبير عن حاجاته وآرائه.(عجرود، 2006، ص ص 26-27)

- دور الإعلام في معالجة العنف:

أ- خفض عدد برامج الشغب والعدوانية والعنف والجريمة وعدد ساعاتها التي يشاهدها الأطفال في التليفزيون وخاصة في الأوقات التي يحتمل أن يشاهد فيها الأطفال التليفزيون.

ب- خضوع البرامج التليفزيونية التي تتضمن مشاهد العنف تحت الإشراف من قبل اختصاصيين في علم النفس والتربية والاجتماع.

عدم التكرار للأعمال التي تتناول أعمال العنف على الشاشة.

ت- الإقلال من الإثارة التي تتضمنها برامج العنف على الشاشة أو أن يقوم الكتاب والمؤلفين والمخرجين على تحويل القصة والحدث التاريخي إلى برنامج فيه المتعة الفنية وقوة الأداء.

ث- أن تعمل أجهزة الإعلام على إظهار الجانب الإنساني لرجال الأمن إلى جانب دوره الإيجابي في خدمة المجتمع.

ج- إعلانات تليفزيونية ضد العنف والعدوان والتخريب. (عامر، 2006، ص20)

ومن بين الحلول المقترحة للحد من ظاهرة العنف المدرسي:

أولاً: ضرورة إيجاد برامج توعية وقائية داخل المدارس وخارجها.

ثانيا: ضرورة التوجيه والإرشاد والمتابعة المستمرة للتلاميذ داخل المدارس

ثالثا: توظيف أخصائيين اجتماعيين ونفسيين في المدارس بخصوص المتابعة المستمرة وتدريب المدرسين على اكتشاف التلاميذ العدوانيين ومعالجتهم.

رابعا: ضرورة رصد كل ظواهر الانحراف في المدارس مثل التدخين.

خامسا: تكييف الأنشطة العلمية المحلية داخل المؤسسات في أسلوب اشتراك التلاميذ في المحاربة الفعلية لهذه الظاهرة.

سادسا: تفعيل دور أولياء أمور التلاميذ على المشاركة المتماثلة بالنظر الحقيقة والاندماج الحقيقي فيفرق العمل المدافعة والمواجهة بعين التلميذ.

سابعا: استخدام وسائل إعلامية على شكل دوريات وقصاصات وإذاعات محلية تساهم هيا لأخرى في رفع الحصار للمؤسسات التربوية وإشراكهم في الأنشطة الفعلية للواقع التربوي.(الشاوي، 2020، ص ص 22-23)

الخلاصة/

في هذا الفصل حاولنا أن نلم ببعض العناصر الخاصة بالعنف المدرسي فاشرنا إلى العنف بصفة عامة ثم إلى العنف المدرسي أشكاله وأنواعه ومظاهره إلى الأسباب و العوامل المؤدية للعنف المدرسي التي بدورها تؤدي إلى انتشاره أكثر، والآثار التي يخلفها العنف على المجتمع المدرسي ومحاوره القائمة عليه واهم النظريات، ومع تطور وتفاقم هذه الظاهرة وجب علينا إيجاد الحلول للحد والتقليل من ظاهرة العنف المدرسي المهدد للمجتمع ككل وليس المدرسة فقط.

الفصل الخامس: منهجية الدراسة الميدانية

5-1- الدراسة الاستطلاعية.

5-1-1- إجراءات الدراسة الاستطلاعية.

5-1-2- أهداف الدراسة الاستطلاعية.

5-1-3- أداة وعينة الدراسة الاستطلاعية.

5-2-الدراسة الأساسية.

5-2-1-منهج الدراسة.

5-2-2-عينة الدراسة.

5-2-3-أدوات الدراسة.

5-3-الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

5-1-الدراسة الاستطلاعية:

5-1-1- اجراءات الدراسة الاستطلاعية:

وهي الدراسة التي يقوم بها الباحث بهدف التعرف على المشكلة. وهذا النوع من الدراسة يقوم به الباحث عامة عندما يكون ميدان البحث جديدا لم يسبق أن استكشف طريقه باحثون آخرون أو أن مستوى المعلومات عن البحث قليل. (بدران، د.س، ص31)

تعد الدراسة الاستطلاعية ضرورية لأي بحث ومن أهم الخطوات التي يتم تداولها، حيث ساعدتنا على الاطلاع أكثر على موضوع بحثنا وذلك من خلال المقابلات الاستكشافية مع مستشاري التوجيه في الثانويتين بهدف التعرف على إجراءات الدراسة الميدانية وأكثر الخدمات التوجيهية والإرشادية المقدمة للطلبة واتجاهاتهم نحوها بالإضافة إلى بعض المقابلات مع مشرفي التربية ومستشاري التربية حيث قاموا بإعطائنا معلومات عن كل ما يخص المؤسستين من عدد تلاميذ وشعب ومستويات وأنواع العنف المدرسي الشائعة في كل ثانوية وكيفية التعامل معها بمساعدة مستشار التوجيه.

5-1-2-أهداف الدراسة الاستطلاعية:

-التعرف أكثر على المشكلة موضوع البحث ومدى تواجدها في الواقع وما إذا كانت تعتبر مشكلة بالفعل وتحتاج إلى إجراء بحث علمي عليها.

- التعرف على طبيعة الظروف التي يمر بها البحث والصعوبات التي يمكن أن نواجهها في الدراسة الأساسية.

- تحديد مكان إجراء الدراسة والتعرف على العينة لإعادة النظر في التساؤلات الفرعية للدراسة وفرضياتها.

معرفة مدى ملائمة أداة البحث لعينة الدراسة. -

-التأكد من صدق وثبات الاستبيان والتدريب على خطوات إجراء البحث.

5-1-3-أداة وعينة الدراسة الاستطلاعية:

لقد اعتمدنا في الدراسة الاستطلاعية على المقابلة الشفهية كأداة لجمع المعلومات حيث تمت هذه المقابلة وجها لوجه مع مستشاري التوجيه وكذا توزيع استبيان أولي على عينة من الطلبة التي تكونت من 30 طالبا وطالبة مقسمة على الثانويتين. في 10-01-2022 قمن بدراسة استطلاعية للثانويتين بلدية العقلة تبسة.

حيث اعتمدنا في دراستنا على الملاحظة داخل الفصول والفناء من خلال ملاحظة سلوكيات الطلبة وأنواع العنف السائدة بينهم وكذا داخل مكتب مستشاري التوجيه أثناء توجيه هؤلاء الطلبة لهما وكيفية

التعامل وطرق وأساليب إقناعهم من التخفيف منها والإقلاع عنها وذلك بالتأكيد مع اتخاذ الإجـــراءات اللازمة من قبل مشرفي التربية والمسؤولين عن النظام.

5-2- الدراسة الأساسية:

5-2-1-منهج الدراسة:

واستخدمنا في دراستنا المنهج الوصفي على اعتبار أن هذا الأخير لا يقتصر على جمـــع المعلومـــات والحقائق فقط بل يتعداها إلى التحديد وقياس العلاقة بين المتغيرات.

5-4-عينة الدراسة:

هي جزء من المجتمع الأصلي يحمل جميع خصائص هذا المجتمع ونستطيع من خلال دراسته تعمـــيم النتائج على المجتمع ككل.

تعد العينة الجزء الذي يتم اختياره من المجتمع الأصلي وفق أسس وقواعـــد علميـــة لضـــمان الدقـــة والموضوعية في البحث، وإمكانية تعميم النتائج التي سوف يتوصل إليهـــا البحـــث الحـــالي كالتمثيـــل للمجتمع الأصلي في جميع الخصائص والصفات والاختيار العشوائي، والتي تعد خطوة مهمة وأساسية بعد تحديد مجتمع البحث وإطاره الزمني والمكاني، وذلك توفيرا للوقت والجهد والنفقـــات ولصـــعوبة المسح الشامل على المجتمع الأصلي للبحث. (محمود، 2007، ص 282).

وتم تحديد الحجم الملائم للعينة العشوائية المعتمدة في البحث الحالي والتفاعل معها عن طريق أخذ 8% من العدد الإجمالي لكل ثانوية وتحصلنا على 65 طالب وطالبة من ثانوية قردي عرفـــة و46 طالـــب وطالبة ثانوية سعدي الطاهر حراث، بمجموع 111 طالب في ثانوتين موزعة على كامل التخصصات والمستويات توزيعا عشوائيا وتوزيع الاستبيان عليهم من أجل جمع البيانات الضرورية، وتم استرجاع 102 استبيان من اصل 111.

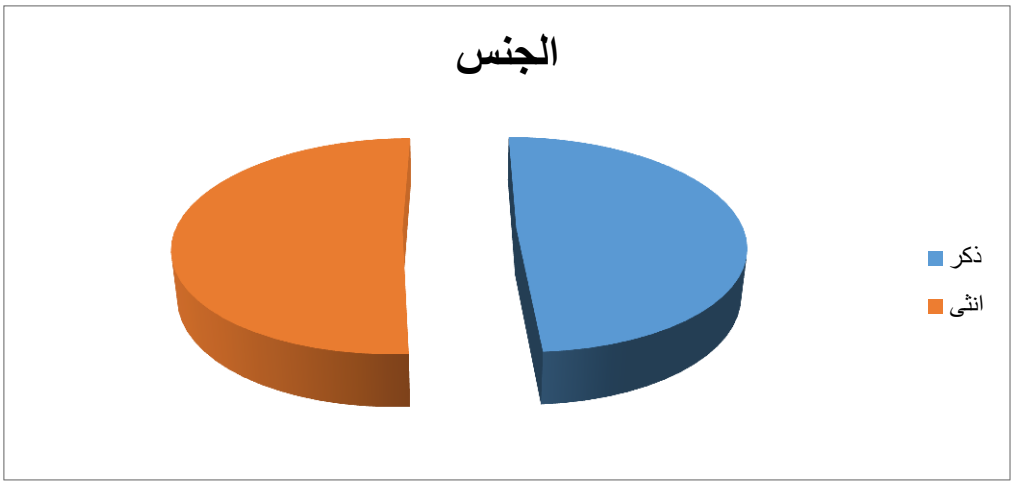
***خصائص العينة:**

توزيع العينة على حسب الجنس:

الجدول رقم (03): يمثل توزيع عينة أفراد الدراسة وفقا لمتغير الجنس

الجنس	التكرار	النسبة
ذكر	50	49.0
أنثى	52	51.0

المجموع	102	100.0



الشكل رقم(01): يمثل توزيع عينة أفراد الدراسة وفقا لمتغير الجنس

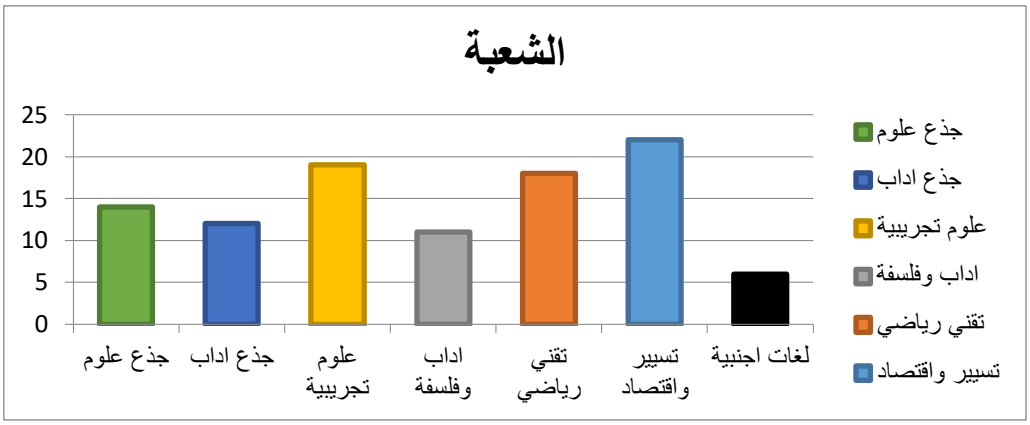
من خلال الجدول والشكل أعلاه نلاحظ أن عدد الإناث 52 بنسبة 51% وعدد الذكور 50 بنسبة 49% وهي نسب متقاربة حيث أن الفارق بينهما فردين ولا يعتبر فرقا كبيرا.

توزيع العينة حسب متغير الشعبة:

الجدول رقم (04): يمثل عينة أفراد الدراسة وفقا لمتغير الشعبة

الشعبة	التكرار	النسبة
جذع مشترك علوم	14	13.9
جذع مشترك آداب	12	11.8
علوم تجريبية	19	18.6
آداب وفلسفة	11	10.8
تقني رياضي	18	17.6
تسيير واقتصاد	22	21.6
لغات أجنبية	6	5.9

المجموع	102	100.0



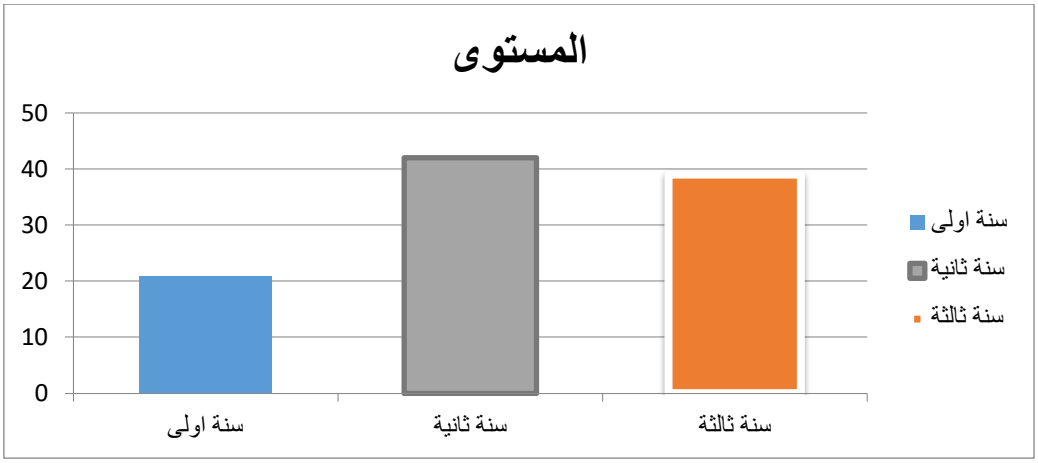
الشكل رقم(02): يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير الشعبة

نلاحظ أن عدد تلاميذ شعبة التسيير والاقتصاد هم أغلبية أفراد عينة الدراسة حيث قدر عـــددهم ب22 طالبا وطالبة بنسبة 21.6% يليها طلبة علوم التجريبية بتكرار19 ونسبة مئوية تقدر ب18.6% بعدها مباشرة تأتي شعبة تقني رياضي التي يبلغ عدد الطلاب فيها 18 بنسبة 17.6%، ثم جذع مشترك علوم بعدد طلبة يبلغ 14 ونسبة 13.9% بعدها جذع مشترك آداب ب12 طالبا وطالبـــة ونســـبة 11.8% فشعبة الآداب والفلسفة حيث بلغ عددهم 11ونسبة 10.8% وفي الأخير شعبة اللغات المتضمنة لأقـــل عدد وهو 6 طلبة بنسبة 5.9%.

توزيع العينة حسب متغير المستوى:

الجدول رقم(05):يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير المستوى

المستوى	التكرار	النسبة
سنة أولى	21	20.6
سنة ثانية	42	41.2
سنة ثالثة	39	38.2
المجموع	102	100.0



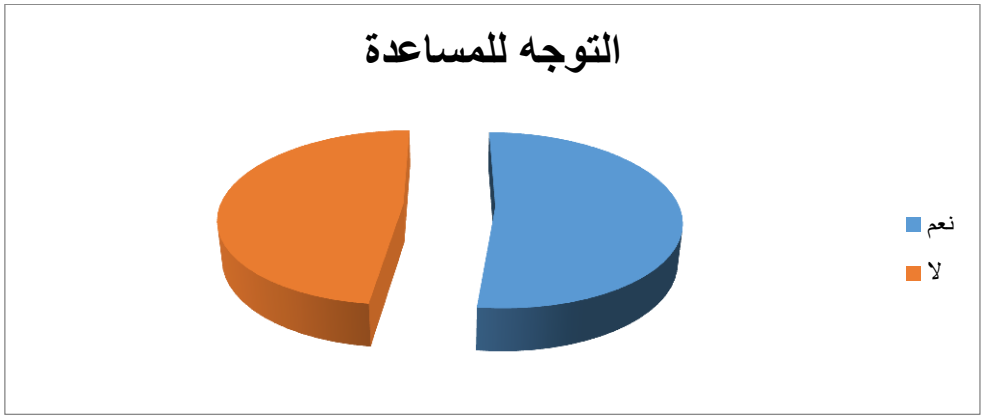
الشكل رقم (03): يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير المستوى

نلاحظ أن طلبة السنة الثانية هم الأعلى تمثيلا في العينة بواقع 42 طالبا وطالبة بنسبة 41.2% ثم طلبة السنة الثالثة الذين بلغ عددهم 39 بنسبة 38.2% ليأتي في الأخير طلبة السنة الأولى بعدد 21 ونسبة 20.6%.

توزيع العينة حسب متغير تلقى/عدم تلقى:

الجدول رقم(06): يمثل التوجيه لطلب مساعدة من مستشار التوجيه

التوجه للمساعدة	التكرار	النسبة
نعم	53	52.0
لا	49	48.0
المجموع	102	100.0



الشكل رقم (04): يمثل التوجه لطلب مساعدة من مستشار التوجيه

نلاحظ أن 52% من الطلبة قد توجهوا إلى مستشار الإرشاد والتوجيه في بثانويتهم لتلقي المساعدة الإرشادية وهي النسبة الغالبة في حين أن 48% لم يتوجهوا إلى مستشار التوجيه.

5-6-أدوات الدراسة:

الاستبيان:

أثناء قيام الباحث بدراسته فإنه يعتمد على بعض الأدوات كوسيلة علمية لجمع المعلومات اللازمة وهذا حسب طبيعة ونوع المعلومات المراد الحصول عليها، وبعد مراجعة بعض الأدبيات والدراسات ذات العلاقة بدراستنا وجدنا أن أنسب أداة هي الاستبيان، حيث تم تصميم استبيان أولي بما يتناسب وأهداف الدراسة الحالية حيث اتبعنا عدة خطوات في بناء الاستبيان فكانت كالآتي:

- تحديد الأهداف.
- تحديد نوع المعلومات المراد البحث فيها.
- صياغة العبارات وتحديدها وكيفية الإجابة عنها.
- تحديد البدائل.

بعد عرض الاستبيان على الأساتذة المحكمين وتحكيمه وتوزيعه على عينة استطلاعية وتقدير خصائصه السيكومترية أجريت بعض التعديلات عليه حيث تم حذف بعض العبارات وتعديل أخرى.

*محتوى الاستبيان:

باعتبار أن الاستبيان من أكثر الأدوات استعمالا في جمع البيانات، تم الاستعانة به في جمع اكبر عدد ممكن من المعلومات حول موضوع دراستنا، وقد اشتمل على:

- المحور الأول: البيانات الشخصية.
- المحور الثاني: اتجاهات التلاميذ نحو خدمات الإرشاد والتوجيه.
- المحور الثالث: العنف المدرسي.

تم تصميم المقياس بصورته النهائية من جزأين: الأول ويتضمن اتجاهات التلاميذ نحو خدمات الإرشاد والتوجيه المتكون من 20 فقرة موزعة على المحور الثاني والجزء ثاني ويتضمن العنف المدرسي المتكون من 20 فقرة موزعة على المحور الثالث.

وتم تصميم المقياس على شكل فقرات وصفية تم تدريجها على طريقة ليكرت من 3 درجات من 1-3 موزعة على 3 بدائل موافق، محايد ومعارض.

جدول رقم(07): يوضح توزيع الدرجات والمتوسطات حسب مقياس ليكرت الثلاثي

الرأي	الدرجة	المتوسط
معارض	1	من 1 إلى 1.66
محايد	2	من 1.67 إلى 2.34
موافق	3	من 2.35 إلى 3

***الخصائص السيكومترية للأداة:**

- الصدق: تمّ حساب صدق أداة الدّراسة من خلال:

صدق المحكمين:

بهدف ضمان أعلى درجة ممكنة من المصداقية في نتائج الدّراسة قامت الطّالبتان بعد بناء الاستبيان الأولي بإخضاعه مباشرة لشروط القياس النّفسي من خلال عرضه على مجموعة من المحكّمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مثل هذه المواضيع وهم مجموعة من الأساتذة من جامعة الشيخ العربي التبسي -تبسة- كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، عددهم 5 أساتذة وهذا بهدف تحديد مدى وضوح البنود وانتمائها للمحور وتقدير أنّ المقياس يقيس فعلاً ما أعدّ لقياسه، حيث قام هؤلاء المحكّمون بوضع ملاحظاتهم وتقديراتهم وطلب التّعديل والتّغيير في محتوى بعض البنود لتصبح أكثر ملائمة، وتصحيح بعض أخطاء الصّياغة اللّغوية، وبناءاً على ذلك تمّ إجراء التّعديلات المطلوبة ليخرج الاستبيان في صورته النّهائية.

جدول رقم(08): يمثل قائمة بأسماء الأستاذة المحكمين للاستبيان

الأستاذ	الرتبة العلمية
فاطمة شتوح	**أستاذ محاضر -أ-**
عامر سيدي إدريس	**أستاذ محاضر -أ-**

نور الدين ميهوب	**أستاذ محاضر –ب–**
نصر الدين حداد	**أستاذ مساعد –أ–**
زياد رشيد	**أستاذ مساعد –ب–**

وقد قمنا بحساب نسبة صدق المحتوىContent Validity Ratio (CVR)إحصائياً من خلال معادلة لاوشيLawshe C.H 1975كالتّالي:

$$CVR = \frac{ne - N/2}{N/2}$$ حيث: CVR = نسبة صدق المحتوى.

n_e= عدد المحكّمين الذين قالوا أن البند يقيس.

N = العدد الإجمالي لعدد المحكّمين.

أوّلاً: حساب نسبة صدق المحتوى للمحور الثّاني: المتعلّق باتجاهات طلبة نحو خدمات الإرشاد والتوجيه.

جدول رقم (09): يتضمّن حساب مستوى صدق كل بند من بنود المحور الثاني.

رقم البند	n_e	N/2	CVR
01	5	2.5	1
02	5	2.5	1
03	3	2.5	1
04	3	2.5	0.2
05	5	2.5	1
06	5	2.5	1
07	5	2.5	1
08	5	2.5	1
09	5	2.5	1

10	5	2.5	1
11	3	2.5	0.2
12	5	2.5	1
13	5	2.5	1
14	5	2.5	1
15	5	2.5	1
16	5	2.5	1
17	5	2.5	1
18	5	2.5	1
19	5	2.5	1
20	5	2.5	1

المصدر: من إعداد الطّالبتين.

نسبة صدق محتوى المحور الثاني = $\frac{\sum CVR}{\sum Items} \times 100 = \frac{18.4}{20} \times 100$ = 92%.

ومنه فإنّ نسبة صدق محتوى المحور الثاني عالية جداً وبالتّالي فإنّ المحور قابل للتّطبيق الميداني.

ثانياً: حساب نسبة صدق المحتوى للمحور الثّالث: المتعلّق بالعنف المدرسي.

جدول رقم (10): يتضمّن حساب مستوى صدق كل بند من بنود المحور الثّالث.

رقم البند	n_e	N/2	CVR
1	4	2.5	0.6
2	5	2.5	1
3	5	2.5	1

4	5	2.5	1
5	5	2.5	1
6	5	2.5	1
7	5	2.5	1
8	5	2.5	1
9	5	2.5	1
10	5	2.5	1
11	5	2.5	1
12	5	2.5	1
13	5	2.5	1
14	4	2.5	0.6
15	5	2.5	1
16	5	2.5	1
17	5	2.5	1
18	5	2.5	1
19	5	2.5	1
20	4	2.5	0.6
21	5	2.5	1
22	5	2.5	1
23	5	2.5	1

المصدر: من إعداد الطّالبتين.

نسبة صدق محتوى المحور الثّالث = $\frac{\sum CVR}{\sum Items} \times 100 = \frac{18.8}{20} \times 100$ = 94%.

وهي نسبة عالية من الصّدق من خلالها نستطيع تطبيق هذا المحور ميدانياً.

جدول رقم (11): يوضّح نسبة صدق المحتوى الكلّي للاستبيان.

رقم المحور	نسبة صدق المحتوى	نسبة صدق المحتوى الكلّي للاستبيان
02	%92	93%
03	%94	

المصدر: إعداد الطّالبتين.

- **صدق الاتساق الداخلي:**

أولا: مقياس اتجاهات التلاميذ نحو خدمات الإرشاد والتوجيه:

و للتحقق من صدق الأداة تم الاعتماد على طريقة صدق الاتساق الداخلي:

الجدول رقم (12): يمثلصدق الاتساق الداخلي بين الفقرات والدرجة الكلية.

اتجاهات التلاميذ نحو خدمات الإرشاد والتوجيه			
الفقرة	**الارتباط**	**الفقرة**	**الارتباط**
01	0.511**	11	0.255**
02	0.528**	12	0.225*
03	0.472**	13	0.343**
04	0.211*	14	0.009
05	0.624**	15	0.385**
06	0.480**	16	0.540**
07	0.609**	17	0.530**

08	0.422**	18	0.636**
09	0.533**	19	0.516**
10	0.525**	20	0.511*

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن قيمة معامل الارتباط بيرسون بلغت ما بين (0.009 و0.624)، وجاءت كل العبارات دالة عند مستوى الدلالة 0.05 ، وهذا ما يدل على وجود اتساق داخلي بين عبارات كل متغير مع الدرجة الكلية.

- **ثانيا: مقياس العنف المدرسي:**

للتحقق من صدق الأداة تم الاعتماد على طريقةصدق الاتساق الداخلي:

الجدول رقم(13): يمثل صدق الاتساق الداخلي بين الفقرات والدرجة الكلية.

الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط
01	0.653**	11	0.620**
02	0.700**	12	0.465**
03	0.598**	13	0.748**
04	0.624**	14	0.583**
05	0.524**	15	0.724**
06	0.377*	16	0.464**
07	0.638**	17	0.582**
08	0.624**	18	0.545**
09	0.469**	19	0.551**
10	0.716**	20	0.547**

المصدر: من إعداد الطالبتين بالاعتماد على مخرجات الspss

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن قيمة معامل الارتباط بيرسون بلغت ما بين (0.377 و0.748) عند مستوى الدلالة 0.05، وهذا ما يدل على وجود اتساق داخلي بين عبارات كل متغير مع بعدها.

الثبات:

أولا: ثبات مقياس اتجاهات الطلبة نحو خدمات الإرشاد والتوجيه:

1-حساب ثبات بطريقة التجزئة النصفية:

لتقدير ثبات الأداة استخدمنا طريقة التجزئة النصفية

الجدول رقم (14): معامل الثبات سبيرمان

البنود	عدد العينة	معامل الثبات	الارتباط بين النصفين	تصحيح معامل الارتباط سبيرمان
النصف الأول	10	0.445	0.351	0.514
النصف الثاني	10	0.420		

يتبين من الجدول أن معامل الارتباط المصحح بمعادلة سبيرمان (تساوي التباين بين النصفين هو 0.514 ويعتبر معامل ثبات جيد وعليه فالمقياس يتمتع بقدر جيد من الثبات يمكن الاعتماد عليه في الدراسة الأساسية.

2-حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ:

و قد تم حساب ثبات مقياس اتجاهات التلاميذ بهذه الطريقة وكانت النتيجة كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (15): يوضح نتائج معامل ثبات مقياس العنف المدرسي بألفا كرونباخ

الأداة	عدد الفقرات	معامل ألفا α
مقياس اتجاهات التلاميذ نحو خدمات الإرشاد والتوجيه.	20	0.577

نلاحظ من خلال الجدول السابق أن معامل ثبات مقياس اتجاهات التلاميذ وفق معادلة ألفا كرونباخ كان مساويا ل **(α= 0.57)** وهي قيمة دالة مما يؤكد تمتع المقياس بمستوى جيد من الثبات.

ثانيا:ثبات مقياس العنف المدرسي:

1-حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

لتقدير ثبات الأداة استخدمنا طريقة التجزئة النصفية.

الجدول رقم (16): معامل الثبات سبيرمان بروان.

البنود	عدد العينة	معامل الثبات	الارتباط بين النصفين	تصحيح معامل الارتباط سبيرمان
النصف الأول	10	0.679	0.640	0.780
النصف الثاني	10	0.624		

تبين من الجدول أن معامل الارتباط المصحح بمعادلة سيبرمان بروان (تساوي التباين بين النصفين هو 0.780 ويعتبر معامل ثبات جيد وعليه فالمقياس يتمتع بقدر عال من الثبات يمكن الاعتماد عليه في الدراسة الأساسية.

2-حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ:

و قد تم حساب ثبات مقياس العنف المدرسي بهذه الطريقة وكانت النتيجة كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (17): يوضح نتائج معامل ثبات مقياس العنف المدرسي بألفا كرونباخ

الأداة	عدد الفقرات	معامل ألفا α
مقياس العنف المدرسي	20	0.787

نلاحظ من خلال الجدول السابق أن معامل ثبات مقياس العنف المدرسي وفق معادلة ألفا كرونباخ كان مساويا ل **(α= 0.78)** وهي قيمة دالة مما يؤكد تمتع المقياس بمستوى ممتاز وعال من الثبات.

7-الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

تم الاستعانة بالوسائل الإحصائية التالية:

التكرارات النسب المئوية، معامل الارتباط بيرسون، المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، معامل الثبات ألفا كرونباخ،التجزئة النصفية ومعادلة سبيرمان براون، اختبارات.

الفصل السادس: عرض وتحليل النتائج

6-1-عرض التكّـرارات والنّسـب المئويـة والانحرافـات المعيارية وقيمة كاي تربيع لاستجابات العينة.

6-1-1-عرض التكّرارات والنّسـب المئويـة والانحرافـات المعيارية وقيمة كاي تربيع لاستجابات العينة علـى المحـور الثاني.

6-1-2-عرض التكّرارات والنّسـب المئويـة والانحرافـات المعيارية وقيمة كاي تربيع لاستجابات العينة علـى المحـور الثالث.

6-2-عرض نتائج اختبار الفرضية الأولى.

6-3-عرض نتائج اختبار الفرضية الثانية.

6-4-عرض نتائج اختبار الفرضية الثالثة.

6-5-عرض نتائج اختبار الفرضية الرابعة.

خلاصة

6-1-عرض التكّرارات والنّسب المئوية والانحرافات المعيارية وقيمة كاي تربيع لاستجابات العينة.

وبهدف معالجتها قمنا بحساب المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية وكاي تربيع χ^2 من أجل معرفة إن كانت توجد فروق دالة أو لا توجد بين اتجاهات الطلبة جميع أفراد العينة بشكل عام حول كل بعد من أبعاد الدّراسة وهذا كمرحلة تمهيدية تسبق بحث وجود الفروق بينهم بناءاً على متغيراتهم الدّيمغرافية، أين تمّ ترتيب بنود الاستبيان حسب درجة الأهمية التي تمثّلها عند المبحوثين حيث أنّ البند الذي تقابله أعلى قيمة للمتوسّط الحسابي سيأخذ الرّتبة الأولى (01) وهكذا تنازلياً، أما في حال تساوي المتوسّطات فيما بينها فنلجأ إلى أقل قيم للتّشتّت لها من خلال اعتماد قيم الانحراف المعياري، أمّا اختبار كاي تربيع (χ^2) فهو لاختبار وجود فروق أو عدم وجود فروق دالّة عند مستوى دلالة 0.05 بين اتّجاهات أفراد عينة الدّراسة حول كل بند من بنود محاور الدّراسة ثم حول كل محور من محاور المقياس ككل.

ولتبيان مجالات الموافقة والمحايدة والمعارضة عن كل بند وعن كل محور تمّ اعتماد طريقة المتوسّطات النّسبية الفارقة من خلال قسمة المدى العام على عدد الفئات أي $\frac{1-3}{3}$ = 0.66ومنه:

- إذا كانت قيمة المتوسّط الحسابي من 1.00 إلى 1.66 فإنّ المبحوثين معارضون (مع) عن العبارة.

- إذا كانت قيمة المتوسّط الحسابي تتراوح بين 1.67 إلى 2.33 فإنّ المبحوثين محايدون (مح) للعبارة.

- إذا كانت قيمة المتوسّط الحسابي تتراوح بين 2.34 إلى 3.00 فإنّ المبحوثين موافقون (م) عن العبارة.

6-1-1-عرض التكّرارات والنّسب المئوية والانحرافات المعيارية وقيمة كاي تربيع لاستجابات العينة على المحور الثاني:

جدول رقم (18): يوضّح النّسب المئوية والمتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج كاي تربيع لاتّجاهات الطلبة نحو الإرشاد والتوجيه في بثانويتهم.

الرقم	البند		بدائل الإجابات			$\bar{X}$	δ	الاتجاه	χ^2	ترتيبها
			م	مح	مع					
15	تساهم الخدمات التي يقدمها	ك	24	37	41	2,46	3,15	موافق	4.64	1

	مستشار التوجيه في تخفيف من مشاكل التلاميذ الناجمة عن علاقتهم ببعضهم وبالآخرين.	%	23.5	36.6	37				
01	مستشار التوجيه أحسن من يعالج مشاكل التلاميذ التربوية.	ك	49	43	10	2,38	0,66	موافق	25.94	2
		%	48	42.2	9.8				
04	تساعد خدمات التوجيه والإرشاد التلاميذ على التكيف مع البيئة التربوية.	ك	49	41	12	2,36	0,68	موافق	22.29	3
		%	48	40.2	11.8				
02	اشعر بالراحة النفسية أثناء تعاملي مع مستشارة التوجيه.	ك	51	35	16	2,34	0,73	محايد	18.05	4
		%	50	34.3	15.7				
20	أشجع من يعاني من مشاكل نفسية على استشارة مستشار التوجيه.	ك	53	25	24	2,29	0.82	محايد	39.94	5
		%	52	24.5	23.5				
03	أشجع من يعاني من مشاكل نفسية على استشارة مستشار التوجيه.		53	25	24	2,28	0,82	محايد	15,94	6
		%	52	24	23.5				
06	أتلقى المساعدة من مستشارة التوجيه في مايخص التعرف على مختلف التكوينات والفروع المهنية المستقبلية.	ك	37	28	37	2,26	0,85	محايد	11.82	7
		%	36,3	27,5	36,3					
19	أتلقى المساعدة من مستشار التوجيه في ما يخص توجيهي على مختلف التكوينات والفروع المهنية المستقبلية.	ك	50	29	23	2,26	0,80	محايد	11.82	8
		%	49	28,4	22,5					
18	يقدم مستشار التوجيه شرحا دقيقا ومفصلا لإجراءات عملية التوجيه	ك	43	33	26	2,16	0,80	محايد	4.29	9
		%	42	32.4	25.5					

	المدرسي والمهني.								
05	أتوجّه إلى مستشار التوجيه في حال عجزي عن اتخاذ قرار مهم بخصوص الدراسة.	ك	42	33	27	2,14	0,81	محايد	3.35	10
		%	26.5	32.4	41.2					
14	اشعر بالخجل عند مراجعة مستشار التوجيه.	ك	27	38	37	2,09	0,78	محايد	2,17	11
		%	26.5	37.3	36.3					
17	بسبب الضغوط النفسية التي تحدث لي في الثانوية أشعر فعلا أنني احتاج إلى متابعة مستشار التوجيه.	ك	37	34	31	2,05	0,81	محايد	0,52	12
		%	36.3	33.3	30.4					
09	أحب حضور الحصص الإرشادية التي ينظمها مستشار التوجيه لنا	ك	35	37	30	2,04	0,80	محايد	0,76	13
		%	34.3	36.3	29.4					
16	استفدت من توجيهات مستشار التوجيه في تعزيز ثقتي في نفسي.	ك	35	37	30	2,03	0,87	محايد	4,64	14
		%	34,3	36,3	29,4					
10	بعد تطبيقي لنصائح مستشار التوجيه تحسن مستواي في التحصيل الدراسي.	ك	37	28	37	2.00	0,85	محايد	1.58	15
		%	36.3	27.5	36,3					
07	يتواصل مستشار التوجيه مع التلاميذ دائما لمعرفة مشاكلهم.	ك	26	46	30	1,96	0,74	محايد	6.58	16
		%	25.5	45.1	29.4					
08	ساعدني مستشار التوجيه على اكتشاف قدراتي وإمكاناتي التعليمة.	ك	34	21	47	1,87	0,88	محايد	9.54	17
		%	33.3	20.6	46.1					
12	ارغب في حل مشكلاتي بنفسي	ك	54	32	16	1,83	2,24	محايد	21.41	18

	دون اللجوء إلى مستشار التوجيه.	%	52,9	31,4	15,7				
11	مستشار التوجيه هو آخر من ألجا إليه عندما أعاني من مشكلة ما.	ك	50	31	21	1,71	0,78	محايد	12.76	19
		%	49	30,4	20,6				
13	أفضل اللجوء إلى الأشخاص المهمين في حياتي لحل مشكلاتي الخاصة بدلا من اللجوء إلى مستشار التوجيه.	ك	52	33	16	1,65	0,75	معارض	18.05	20
		%	52.9	31.4	15.7					
متوسّط استجابات أفراد عينة الدّراسة على اتجاهات التلاميذ نحو عمل مستشار الإرشاد والتوجيه						2,09	0,45	محايد	26.66	

المصدر: من إعداد الطّالبتين من خلال مخرجات الspss. *: χ^2دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05

على الرّغم من أنّ نتيجة الانحراف المعياري العام لهذا المحور بلغت 0.45 وهي قيمة توضّح أنّ هناك تجانساً كبيراً في اتّجاهات المبحوثين نحو بنود هذا المحور، تجانس توضّحه قيم الانحرافات للبنود والتي جاءت في أغلبها صغيرة (تشتّت ضعيف)، ما يعني أنّ الجدول أعلاه يوضّح تقارباً في الاتّجاهات حيث تمركزت بيانات اتّجاهات المبحوثين في فئة المحايدة.

لكن في مقابل ذلك تبيّن النّتيجة العامة لاختبار χ^2(26.66)لهذا المحور أنّ هناك اختلافاً وعدم تطابق في استجابات مجتمع الدّراسة نحو خدمات الإرشاد والتوجيه بشكل عام، حيث كانت قيمة χ^2 المحسوبة أكبر من نظيرتها الجدولية في غالبية بنود هذا المحور وهي اختلافات دالّة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05، إذ استثنينا طبعاً 09 بنود من مجموع ال 20 بندا وهي: (09، 10، 17) والتي كانت القيمة النّظرية اصغر من القيمة الجدولية (5,99) معنى هذا أنّ هناك جملة من العوامل كانت سبباً في إحداث هذه الفروق والتّباينات في اتّجاهاتهم النّفسية، وهو ما توضّحه أيضاً نتائج المتوسّطات الحسابية الموزّعة على مجالات المحايدة، حيث بلغ المتوسّط الحسابي العام لهذا المحور 02.09 وهو يقع في مجال "المحايدة" (من 01.67 إلى أقل من02.34)، حيث أنّ 16 بندا من مجموع 20 بندا جاءت في مجال "المحايدة"، تليها 03 بنود في مجال "الموافقة"، وبند واحد فقط وقع في مجال "المعارضة".

وعلى الرّغم من أنّ عينة الدّراسة كانت في المجمل محايدة في اتّجاهاتها حول خدمات الإرشاد والتّوجيه في ثانويّتهم إلّا أن هناك تفاوتا واضحا في المتوسّطات، وبالتّالي هناك تفاوتاً في اتّجاهات

عينة الدّراسة حول خدمات الإرشاد والتوجيه بين من هو موافق، ومن هو محايد، ومن هو معارض.هذا التّفاوت أو هذه الفروق هي دّالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05.وقد أرجعت الباحثتان أنّ سبب هذه الفروق يكمن في عدد من المتغيّرات الدّيمغرافية (الجنس، الثانوية، وفي تلقي أو عدم تلقي استشارة) والتي ستعملان على اختبارها لاحقا.

ونعرض في ما يلي نتائج كل بند من بنود هذا المحور كالآتي:

1. جاء البند رقم (15) "تساهم الخدمات التي يقدمها مستشار التوجيه في تخفيف من مشاكل التلاميذ الناجمة عن علاقتهم ببعضهم وبالآخرين."في المرتبة الأولى (01) من حيث درجة الأهمّية والتّأثير بمتوسّط حسابي بلغ (02.46) وبانحراف معياري يقدّر ب (3.15) وبالتّالي هو يقع في مجال الموافقة. كما توضّح نتيجة اختبار كاي تربيع على هذه العبارة عدم وجود فروق دالة بين أفراد عينة الدّراسة على هذه العبارة، حيث كاي تربيع= 4,64 وهي اصغر من القيمة الجدولية 5,99 عند مستوى دلالة 0,05.
2. جاء البند رقم (01)"مستشار التوجيه أحسن من يعالج مشاكل التلاميذ التربوية" في المرتبة الثانية(02) من حيث درجة الأهمّية والتّأثير بمتوسّط حسابي بلغ (02.38) وبانحراف معياري يقدّر ب (0.66) وبالتّالي هو يقع في مجال الموافقة. كما توضّح نتيجة اختبار كاي تربيع على هذه العبارة وجود فروق دالة بين أفراد عينة الدّراسة على هذه العبارة، حيث كاي تربيع= 25,94 وهي أكبر من القيمة الجدولية 5,99 عند مستوى دلالة 0,05.
3. جاء البند رقم (04) "تساعد خدمات التوجيه والارشاد التلاميذ على التكيف مع البيئة التربوية."في المرتبة الثالثة(03) من حيث درجة الأهمّية والتّأثير بمتوسّط حسابي بلغ (02.36) وبانحراف معياري يقدّر ب(0.68) وبالتّالي هو يقع في مجال الموافقة. كما توضّح نتيجة اختبار كاي تربيع على هذه العبارة وجود فروق دالة بين أفراد عينة الدّراسة على هذه العبارة، حيث كاي تربيع= 22,29 وهي أكبر من القيمة الجدولية 5,99 عند مستوى دلالة 0,05.
4. جاء البند رقم (02) "تساعد خدمات التوجيه والإرشاد التلاميذ على التكيف مع البيئة التربوية."في المرتبة الرابعة(04) من حيث درجة الأهمّية والتّأثير بمتوسّط حسابي بلغ (02.34) وبانحراف معياري يقدّر ب (0.73) وبالتّالي هو يقع في مجال الموافقة. كما توضّح نتيجة اختبار كاي تربيع على هذه العبارة وجود فروق دالة بين أفراد عينة الدّراسة على هذه العبارة، حيث كاي تربيع= 18,05 وهي أكبر من القيمة الجدولية 5,99 عند مستوى دلالة 0,05.
5. جاء البند رقم (20) "اشجع من يعاني من مشاكل نفسية على استشارة مستشار التوجيه."في المرتبة الخامسة(05) من حيث درجة الأهمّية والتّأثير بمتوسّط حسابي بلغ (02.29) وبانحراف معياري يقدّر ب (0.82) وبالتّالي هو يقع في مجال المحايدة. كما توضّح نتيجة اختبار كاي تربيع على هذه العبارة

وجود فروق دالة بين أفراد عينة الدّراسة على هذه العبارة، حيث كاي تربيع= 39,94 وهي أكبر من القيمة الجدولية 5,99 عند مستوى دلالة 0,05.

6. جاء البند رقم (03) "أشجع من يعاني من مشاكل نفسية على استشارة مستشار التوجيه"في المرتبة السادسة(06) من حيث درجة الأهمّية والتّأثير بمتوسّط حسابي بلغ (02.28) وبانحراف معياري يقدّر ب (0.82) وبالتّالي هو يقع في مجال المحايدة. كما توضّح نتيجة اختبار كاي تربيع على هذه العبارة وجود فروق دالة بين أفراد عينة الدّراسة على هذه العبارة، حيث كاي تربيع= 15,94 وهي أكبر من القيمة الجدولية 5,99 عند مستوى دلالة 0,05.
7. جاء البند رقم (06) "أتلقى المساعدة من مستشار التوجيه في ما يخص التعرف على مختلف التكوينات والفروع المهنية المستقبلية."في المرتبة السابعة(07) من حيث درجة الأهمّية والتّأثير بمتوسّط حسابي بلغ (02.26) وبانحراف معياري يقدّر ب (0.85) وبالتّالي هو يقع في مجال المحايدة. كما توضّح نتيجة اختبار كاي تربيع على هذه العبارة وجود فروق دالة بين أفراد عينة الدّراسة على هذه العبارة، حيث كاي تربيع= 11,82 وهي أكبر من القيمة الجدولية 5,99 عند مستوى دلالة 0,05.
8. جاء البند رقم (19) "أتلقى المساعدة من مستشار التوجيه في ما يخص توجيهي على مختلف التكوينات والفروع المهنية المستقبلية."في المرتبة الثامنة(08) من حيث درجة الأهمّية والتّأثير بمتوسّط حسابي بلغ (02.26) وبانحراف معياري يقدّر ب (0.8) وبالتّالي هو يقع في مجال المحايدة. كما توضّح نتيجة اختبار كاي تربيع على هذه العبارة وجود فروق دالة بين أفراد عينة الدّراسة على هذه العبارة، حيث كاي تربيع= 11,82 وهي أكبر من القيمة الجدولية 5,99 عند مستوى دلالة 0,05.
9. جاء البند رقم (18) "يقدم مستشار التوجيه شرحا دقيقا ومفصلا لإجراءات عملية التوجيه المدرسي والمهني."في المرتبة التاسعة(09) من حيث درجة الأهمّية والتّأثير بمتوسّط حسابي بلغ (02.16) وبانحراف معياري يقدّر ب (0.80) وبالتّالي هو يقع في مجال المحايدة. كما توضّح نتيجة اختبار كاي تربيع على هذه العبارة عدم وجود فروق دالة بين أفراد عينة الدّراسة على هذه العبارة، حيث كاي تربيع= 4,29 وهي اصغر من القيمة الجدولية 5,99 عند مستوى دلالة 0,05.

10. جاء البند رقم (05) "أتوجه إلى مستشار التوجيه في حال عجزي عن اتخاذ قرار مهم بخصوص الدراسة."في المرتبة العاشرة(10) من حيث درجة الأهمّية والتّأثير بمتوسّط حسابي بلغ (02.14) وبانحراف معياري يقدّر ب (0.81) وبالتّالي هو يقع في مجال المحايدة. كما توضّح نتيجة اختبار كاي تربيع على هذه العبارة عدم وجود فروق دالة بين أفراد عينة الدّراسة على هذه العبارة، حيث كاي تربيع= 04,21 وهي اصغر من القيمة الجدولية 5,99 عند مستوى دلالة 0,05.

11. جاء البند رقم (14) "اشعر بالخجل عند مراجعة مستشار التوجيه."في المرتبة الحادي عشر(11) من حيث درجة الأهمّية والتّأثير بمتوسّط حسابي بلغ (02.09) وبانحراف معياري يقدّر ب

(0.78) وبالتّالي هو يقع في مجال المحايدة. كما توضّح نتيجة اختبار كاي تربيع على هذه العبارة عدم وجود فروق دالة بين أفراد عينة الدّراسة على هذه العبارة، حيث كاي تربيع= 02,17 وهي اصغر من القيمة الجدولية 5,99 عند مستوى دلالة 0,05.

12. جاء البند رقم (17) "بسبب الضغوط النفسية التي تحدث لي في الثانوية اشعر فعلا أنني احتاج إلى متابعة مستشار التوجيه."في المرتبة الثانية عشر(12) من حيث درجة الأهمّية والتّأثير بمتوسّط حسابي بلغ (02.05) وبانحراف معياري يقدّر ب (0.81) وبالتّالي هو يقع في مجال المحايدة. كما توضّح نتيجة اختبار كاي تربيع على هذه العبارة عدم وجود فروق دالة بين أفراد عينة الدّراسة على هذه العبارة، حيث كاي تربيع= 0,52 وهي اصغر من القيمة الجدولية 5,99 عند مستوى دلالة 0,05.

13. جاء البند رقم (09) "احب حضور الحصص الإرشادية التي ينظمها مستشار التوجيه لنا"في المرتبة الثالثة عشر(13) من حيث درجة الأهمّية والتّأثير بمتوسّط حسابي بلغ (02.04) وبانحراف معياري يقدّر ب (0.80) وبالتّالي هو يقع في مجال المحايدة. كما توضّح نتيجة اختبار كاي تربيع على هذه العبارة عدم وجود فروق دالة بين أفراد عينة الدّراسة على هذه العبارة، حيث كاي تربيع= 0,72 وهي اصغر من القيمة الجدولية 5,99 عند مستوى دلالة 0,05.

14. جاء البند رقم (16) "استفدت من توجيهات مستشار التوجيه في تعزيز ثقتي في نفسي."في المرتبة الرابعة عشر(14) من حيث درجة الأهمّية والتّأثير بمتوسّط حسابي بلغ (02.03) وبانحراف معياري يقدّر ب (0.87) وبالتّالي هو يقع في مجال المحايدة. كما توضّح نتيجة اختبار كاي تربيع على هذه العبارة عدم وجود فروق دالة بين أفراد عينة الدّراسة على هذه العبارة، حيث كاي تربيع= 4,64 وهي اصغر من القيمة الجدولية 5,99 عند مستوى دلالة 0,05.

15. جاء البند رقم (10) "بعد تطبيقي لنصائح مستشار التوجيه تحسن مستواي في التحصيل الدراسي."في المرتبة الخامسة عشر(15) من حيث درجة الأهمّية والتّأثير بمتوسّط حسابي بلغ (02.00) وبانحراف معياري يقدّر ب (0.85) وبالتّالي هو يقع في مجال المحايدة. كما توضّح نتيجة اختبار كاي تربيع على هذه العبارة عدم وجود فروق دالة بين أفراد عينة الدّراسة على هذه العبارة، حيث كاي تربيع= 1,58 وهي اصغر من القيمة الجدولية 5,99 عند مستوى دلالة 0,05.

16. جاء البند رقم (07) "يتواصل مستشار التوجيه مع التلاميذ دائما لمعرفة مشاكلهم."في المرتبة السادسة عشر(16) من حيث درجة الأهمّية والتّأثير بمتوسّط حسابي بلغ (01.96) وبانحراف معياري يقدّر ب (0.74) وبالتّالي هو يقع في مجال المحايدة. كما توضّح نتيجة اختبار كاي تربيع على هذه العبارة وجود فروق دالة بين أفراد عينة الدّراسة على هذه العبارة، حيث كاي تربيع= 6,58 وهي اكبر من القيمة الجدولية 5,99 عند مستوى دلالة 0,05.

17. جاء البند رقم (08) "ساعدني مستشار التوجيه على اكتشاف قدراتي وإمكاناتي التعليمية."في المرتبة السابعة عشر(17) من درجة الأهمّية حيث والتّأثير بمتوسّط حسابي بلغ (1.87) وبانحراف

معياري يقدّر ب (0.88) وبالتّالي هو يقع في مجال المحايدة. كما توضّح نتيجة اختبار كاي تربيع على هذه العبارة وجود فروق دالة بين أفراد عينة الدّراسة على هذه العبارة، حيث كاي تربيع= 09,54 وهي اكبر من القيمة الجدولية 5,99 عند مستوى دلالة 0,05.

18. جاء البند رقم (12) "ارغب في حل مشكلاتي بنفسي دون اللجوء إلى مستشار التوجيه"في المرتبة الثامنة عشر(18) من حيث درجة الأهمّية والتّأثير بمتوسّط حسابي بلغ (01.83) وبانحراف معياري يقدّر ب (2.24) وبالتّالي هو يقع في مجال المحايدة. كما توضّح نتيجة اختبار كاي تربيع على هذه العبارة وجود فروق دالة بين أفراد عينة الدّراسة على هذه العبارة، حيث كاي تربيع= 21,41 وهي اكبر من القيمة الجدولية 5,99 عند مستوى دلالة 0,05.

19. جاء البند رقم (11) "مستشار التوجيه هو آخر من ألجأ إليه عندما أعاني من مشكلة ما"في المرتبة تاسع عشر(19) من حيث درجة الأهمّية والتّأثير بمتوسّط حسابي بلغ (01.71) وبانحراف معياري يقدّر ب (0.78) وبالتّالي هو يقع في مجال المحايدة. كما توضّح نتيجة اختبار كاي تربيع على هذه العبارة وجود فروق دالة بين أفراد عينة الدّراسة على هذه العبارة، حيث كاي تربيع= 12,76 وهي اكبر من القيمة الجدولية 5,99 عند مستوى دلالة 0,05.

20. جاء البند رقم (13) "أفضل اللجوء إلى الأشخاص المهمين في حياتي لحل مشكلاتي الخاصة بدلا من اللجوء إلى مستشارة التوجيه"في المرتبة العشرون(20) من حيث درجة الأهمّية والتّأثير بمتوسّط حسابي بلغ (01.65) وبانحراف معياري يقدّر ب (0.75) وبالتّالي هو يقع في مجال المحايدة. كما توضّح نتيجة اختبار كاي تربيع على هذه العبارة وجود فروق دالة بين أفراد عينة الدّراسة على هذه العبارة، حيث كاي تربيع= 18,05 وهي اكبر من القيمة الجدولية 5,99 عند مستوى دلالة 0,05.

6-1-2-عرض التكّرارات والنّسب المئوية والانحرافات المعيارية وقيمة كاي تربيع لاستجابات العينة على المحور الثالث:

جدول رقم (19): يوضّح النّسب المئوية والمتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج كايتربيع للعنف المدرسي في ثانويتهم.

الرقم	البند		بدائل الإجابات			$\overline{X}$	δ	الاتجاه	χ^2	ترتيبها
			م	مح	مع					
05	بعض الأساتذة	ك	12	21	69	2,55	0,69	موافق	55.23	01

	عقوباتهم قاسية مما يدفعني إلى ضربهم.	%	19.6	20.6	67.6				
11	أقوم بالكتابة على أبواب الثانوية وجدرانها.	ك	20	18	64	2.43	0,80	موافق	34.64	02
		%	19.6	17.6	62.7				
07	انهي خلافاتي مع الآخرين عن طريق العنف الجسدي.	ك	21	19	62	2.40	0,81	موافق	32.17	03
		%	20.6	18.6	60.8				
14	حدث أن صرخت في وجه الأساتذة عند توبيخهم لي.	ك	20	21	61	2.40	0,79	موافق	23.70	04
		%	19.6	20.6	53.8				
15	أتمرد على المراقبين عند تطبيقهم النظام علينا.	ك	15	32	55	2.39	0.73	موافق	39.58	05
		%	14.7	31.4	53.9				
01	بعض صور الكتب المدرسية لا تعجبني فأقوم بتمزيقها.		26	13	63	2.36	0,86	موافق	15,94	06
		%	52	12.7	61.8				
09	أميل لاستعمال كلمات جارحة مع زملائي.	ك	17	31	54	2.36	0,75	موافق	20.52	07
		%	16.7	30.4	52.9				
04	أشارك في السخرية من التلاميذ الآخرين.	ك	18	30	54	2.35	0,76	موافق	19.76	08
		%	17.6	29.4	52.9				
20	أتجاهل زميلي في النشاطات المدرسية بغرض السيطرة النفسية وبسط النفوذ	ك	21	24	56	2.34	0,80	محايد	22.35	09
		%	20.6	23.5	54.9				

	عليه.								
03	اقلل من أهمية انجازات الذين لا أحبهم.	ك	15	38	49	2.33	0.72	محايد	17.70	10
		%	42,2	32,4	25,5					
13	أقوم بعمل إشارات حركية لتهديد أقراني من التلاميذ.	ك	21	28	53	2.31	0,79	محايد	16.64	11
		%	20.6	27.5	52					
12	هناك من التلاميذ من يستعمل أدوات حادة أثناء الشجار.	ك	38	20	44	2.05	0,89	محايد	3.94	12
		%	36,3	37,3	26,5					
08	استخدم الركل عند الشجار.	ك	25	20	57	2.31	0,84	محايد	23.70	13
		%	24.5	19.6	55.9					
02	أشارك زملائي في إشاعة الفوضى داخل القسم.	ك	24	24	54	2.29	0,82	محايد	17.64	14
		%	23.5	23.5	53					
06	عندما يضايقني احد زملائي أميل إلى سبه وشتمه.	ك	24	29	49	2.24	0,81	محايد	10.29	15
		%	23.5	28.4	48					
10	أطلق أسماء غير مرغوبة على زملائي.	ك	29	22	51	2.21	0.86	محايد	13.74	16
		%	28.4	21.6	50					
17	يجد بعض التلاميذ متعة في ضرب الآخرين.	ك	32	32	38	2.05	2,83	محايد	0.70	17
		%	31.4	31.4	37.3					
18	هناك من يستعمل	ك	36	30	36	2.00	0,84	محايد	0.70	18

	المفرقعات في ساحة الثانوية لإشاعة الفوضى فيها.	%	29.4	29.4	35.3				
19	بعض التلاميذ يرمي الأوساخ في ساحة الثانوية.	ك	42	27	33	1.91	0,85	محايد	3.53	19
		%	41.2	26.5	32.4				
16	هناك من التلاميذ من يخرب الوسائل الم درسية عند الغضب.	ك	43	27	32	1.89	0.85	محايد	3.94	20
		%	42.2	26.5	31.4				
	متوسّط استجابات أفراد عينة الدّراسة على محور العنف المدرسي.					2,26	0,56	محايد	36.58	

المصدر: من إعداد الطّالبتين من خلال مخرجات الspss. *: χ^2دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05

على الرّغم من أنّ نتيجة الانحراف المعياري العام لهذا المحور بلغت 0.56 وهي قيمة توضّح أنّ هناك تجانساً كبيراً في إجابات المبحوثين نحو بنود هذا المحور، تجانس توضّحه قيم الانحرافات للبنود والتي جاءت في أغلبها صغيرة (تشتّت ضعيف)، ما يعني أنّ الجدول أعلاه يوضّح تقارباً في الإجابات حيث تمركزت بيانات الإجابات المبحوثين في فئة المحايدة.

لكن في مقابل ذلك تبيّن النّتيجة العامة لاختبار χ^2(36.58)لهذا المحور أنّ هناك اختلافاً وعدم تطابق في استجابات مجتمع الدّراسة نحو العنف المدرسي بشكل عام، حيث كانت قيمة χ^2 المحسوبة أكبر من نظيرتها الجدولية في غالبية بنود هذا المحور وهي اختلافات دالّة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05، إذ استثنينا طبعاً 04 بنود من مجموع ال 20 بندا وهي: (16، 17، 18،19) والتي كانت القيمة النّظرية اصغر من القيمة الجدولية (5,99) معنى هذا أنّ هناك جملة من العوامل كانت سبباً في إحداث هذه الفروق والتّباينات في إجاباتهم حول العنف المدرسي، وهو ما توضّحه أيضاً نتائج المتوسّطات الحسابية الموزّعة على مجالات المحايدة، حيث بلغ المتوسّط الحسابي العام لهذا المحور 02.26 وهو يقع في مجال "المحايدة" (من 01.67 إلى أقل من02.34)، حيث أنّ 11 بندا من مجموع 20 بندا جاءت في مجال "المحايدة"، تليها 09 بنود في مجال "الموافقة"، ولى بند وقع في مجال "المعارضة".

وعلى الرّغم من أنّ عينة الدّراسة كانت في المجمل محايدة في إجاباتهم حول العنف المدرسي في ثانويّتهم إلّا أن هناك تفاوتا واضحا في المتوسّطات، وبالتّالي هناك تفاوتاً في إجابات عينة الدّراسة حول العنف المدرسي بين من هو موافق، ومن هو محايد. هذا التّفاوت أو هذه الفروق هي دّالة

إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05.وقد أرجعت الباحثتان أنّ سبب هذه الفروق يكمن في عدد من المتغيّرات الدّيمغرافية (الجنس، الثانوية، وفي تلقي أو عدم تلقي استشارة) والتي ستعملان على اختبارها لاحقا.

ونعرض في ما يلي نتائج كل بند من بنود هذا المحور كالآتي:

1. جاء البند رقم (05) "بعض الأساتذة عقوباتهم قاسية مما يدفعني إلى ضربهم."في المرتبة الأولى (01) من حيث درجة الأهمّية والتّأثير بمتوسّط حسابي بلغ (02.55) وبانحراف معياري يقدّر ب (0.69) وبالتّالي هو يقع في مجال الموافقة. كما توضّح نتيجة اختبار كاي تربيع على هذه العبارة وجود فروق دالة بين أفراد عينة الدّراسة على هذه العبارة، حيث كاي تربيع= 55,23 وهي اكبر من القيمة الجدولية 5,99 عند مستوى دلالة 0,05.
2. جاء البند رقم (11)"أقوم بالكتابة على أبواب الثانوية وجدرانها." في المرتبة الثانية(02) من حيث درجة الأهمّية والتّأثير بمتوسّط حسابي بلغ (02.43) وبانحراف معياري يقدّر ب (0.80) وبالتّالي هو يقع في مجال الموافقة. كما توضّح نتيجة اختبار كاي تربيع على هذه العبارة وجود فروق دالة بين أفراد عينة الدّراسة على هذه العبارة، حيث كاي تربيع= 34,64 وهي أكبر من القيمة الجدولية 5,99 عند مستوى دلالة 0,05.
3. جاء البند رقم (07) "انهي خلافاتي مع الآخرين عن طريق العنف الجسدي."في المرتبة الثالثة(03) من حيث درجة الأهمّية والتّأثير بمتوسّط حسابي بلغ (02.40) وبانحراف معياري يقدّر ب(0.81) وبالتّالي هو يقع في مجال الموافقة. كما توضّح نتيجة اختبار كاي تربيع على هذه العبارة وجود فروق دالة بين أفراد عينة الدّراسة على هذه العبارة، حيث كاي تربيع= 32,17 وهي أكبر من القيمة الجدولية 5,99 عند مستوى دلالة 0,05.
4. جاء البند رقم (14) "حدث أن صرخت في وجه الأساتذة عند توبخيهم لي."في المرتبة الرابعة(04) من حيث درجة الأهمّية والتّأثير بمتوسّط حسابي بلغ (02.40) وبانحراف معياري يقدّر ب (0.79) وبالتّالي هو يقع في مجال الموافقة. كما توضّح نتيجة اختبار كاي تربيع على هذه العبارة وجود فروق دالة بين أفراد عينة الدّراسة على هذه العبارة، حيث كاي تربيع= 23,70 وهي أكبر من القيمة الجدولية 5,99 عند مستوى دلالة 0,05.
5. جاء البند رقم (15) "أتمرد على المراقبين عند توبخيهم لي."في المرتبة الخامسة(05) من حيث درجة الأهمّية والتّأثير بمتوسّط حسابي بلغ (02.39) وبانحراف معياري يقدّر ب (0.73) وبالتّالي هو يقع في مجال الموافقة، كما توضّح نتيجة اختبار كاي تربيع على هذه العبارة وجود فروق دالة بين أفراد عينة الدّراسة على هذه العبارة، حيث كاي تربيع= 39,58 وهي أكبر من القيمة الجدولية 5,99 عند مستوى دلالة 0,05.

6. جاء البند رقم (01) "بعض الصور المدرسية لا تعجبني فأقوم بتمزيقها."في المرتبة السادسة(06) من حيث درجة الأهمّية والتّأثير بمتوسّط حسابي بلغ (02.36) وبانحراف معياري يقدّر ب (0.86) وبالتّالي هو يقع في مجال الموافقة. كما توضّح نتيجة اختبار كاي تربيع على هذه العبارة وجود فروق دالة بين أفراد عينة الدّراسة على هذه العبارة، حيث كاي تربيع= 15,94 وهي أكبر من القيمة الجدولية 5,99 عند مستوى دلالة 0,05.
7. جاء البند رقم (09) "أميل لاستعمال كلمات جارحة مع زملائي."في المرتبة السابعة(07) من حيث درجة الأهمّية والتّأثير بمتوسّط حسابي بلغ (02.36) وبانحراف معياري يقدّر ب (0.75) وبالتّالي هو يقع في مجال الموافقة. كما توضّح نتيجة اختبار كاي تربيع على هذه العبارة وجود فروق دالة بين أفراد عينة الدّراسة على هذه العبارة، حيث كاي تربيع= 20,52 وهي أكبر من القيمة الجدولية 5,99 عند مستوى دلالة 0,05.
8. جاء البند رقم (04) "أشارك في السخرية من التلاميذ الآخرين."في المرتبة الثامنة(08) من حيث درجة الأهمّية والتّأثير بمتوسّط حسابي بلغ (02.35) وبانحراف معياري يقدّر ب (0.76) وبالتّالي هو يقع في مجال الموافقة. كما توضّح نتيجة اختبار كاي تربيع على هذه العبارة وجود فروق دالة بين أفراد عينة الدّراسة على هذه العبارة، حيث كاي تربيع= 19,76 وهي أكبر من القيمة الجدولية 5,99 عند مستوى دلالة 0,05.
9. جاء البند رقم (20) "أتجاهل زميلي في النشاطات المدرسية بغرض السيطرة النفسية وبسط النفوذ عليه."في المرتبة التاسعة(09) من حيث درجة الأهمّية والتّأثير بمتوسّط حسابي بلغ (02.34) وبانحراف معياري يقدّر ب (0.80) وبالتّالي هو يقع في مجال المحايدة. كما توضّح نتيجة اختبار كاي تربيع على هذه العبارة وجود فروق دالة بين أفراد عينة الدّراسة على هذه العبارة، حيث كاي تربيع= 22,35 وهي اكبر من القيمة الجدولية 5,99 عند مستوى دلالة 0,05.

10. جاء البند رقم (03) "اقلل من أهمية انجازات الذين لا أحبهم."في المرتبة العاشرة(10) من حيث درجة الأهمّية والتّأثير بمتوسّط حسابي بلغ (02.33) وبانحراف معياري يقدّر ب (0.72) وبالتّالي هو يقع في مجال المحايدة. كما توضّح نتيجة اختبار كاي تربيع على هذه العبارة وجود فروق دالة بين أفراد عينة الدّراسة على هذه العبارة، حيث كاي تربيع= 17,70 وهي اكبر من القيمة الجدولية 5,99 عند مستوى دلالة 0,05.

11. جاء البند رقم (13) "أقوم بعمل إشارات حركية لتهديد أقراني من التلاميذ."في المرتبة الحادي عشر(11) من حيث درجة الأهمّية والتّأثير بمتوسّط حسابي بلغ (02.31) وبانحراف معياري يقدّر ب (0.79) وبالتّالي هو يقع في مجال المحايدة. كما توضّح نتيجة اختبار كاي تربيع على هذه العبارة

وجود فروق دالة بين أفراد عينة الدّراسة على هذه العبارة، حيث كاي تربيع= 16,64 وهي اكبر من القيمة الجدولية 5,99 عند مستوى دلالة 0,05.

12. جاء البند رقم (12) "هناك من التلاميذ من يستعمل أدوات حادة أثناء الشجار."في المرتبة الثانية عشر(12) من حيث درجة الأهمّية والتّأثير بمتوسّط حسابي بلغ (02.05) وبانحراف معياري يقدّر ب (0.89) وبالتّالي هو يقع في مجال المحايدة. كما توضّح نتيجة اختبار كاي تربيع على هذه العبارة عدم وجود فروق دالة بين أفراد عينة الدّراسة على هذه العبارة، حيث كاي تربيع= 3,94 وهي اصغر من القيمة الجدولية 5,99 عند مستوى دلالة 0,05.

13. جاء البند رقم (08) "استخدم الركل عند الشجار."في المرتبة الثالثة عشر(13) من حيث درجة الأهمّية والتّأثير بمتوسّط حسابي بلغ (02.31) وبانحراف معياري يقدّر ب (0.84) وبالتّالي هو يقع في مجال المحايدة. كما توضّح نتيجة اختبار كاي تربيع على هذه العبارة وجود فروق دالة بين أفراد عينة الدّراسة على هذه العبارة، حيث كاي تربيع= 23,70 وهي اكبر من القيمة الجدولية 5,99 عند مستوى دلالة 0,05.

14. جاء البند رقم (02) "أشارك زملائي في إشاعة الفوضى داخل القسم."في المرتبة الرابعة عشر(14) من حيث درجة الأهمّية والتّأثير بمتوسّط حسابي بلغ (02.29) وبانحراف معياري يقدّر ب (0.82) وبالتّالي هو يقع في مجال المحايدة. كما توضّح نتيجة اختبار كاي تربيع على هذه العبارة وجود فروق دالة بين أفراد عينة الدّراسة على هذه العبارة، حيث كاي تربيع= 17,64 وهي اكبر من القيمة الجدولية 5,99 عند مستوى دلالة 0,05.

15. جاء البند رقم (06) "عندما يضايقني احد زملائي أميل إلى سبه وشتمه."في المرتبة الخامسة عشر(15) من حيث درجة الأهمّية والتّأثير بمتوسّط حسابي بلغ (02.24) وبانحراف معياري يقدّر ب (0.81) وبالتّالي هو يقع في مجال المحايدة. كما توضّح نتيجة اختبار كاي تربيع على هذه العبارة عدم وجود فروق دالة بين أفراد عينة الدّراسة على هذه العبارة، حيث كاي تربيع= 10,29 وهي اصغر من القيمة الجدولية 5,99 عند مستوى دلالة 0,05.

16. جاء البند رقم (10) "أطلق أسماء غير مرغوبة على زملائي."في المرتبة السادسة عشر(16) من حيث درجة الأهمّية والتّأثير بمتوسّط حسابي بلغ (2.21) وبانحراف معياري يقدّر ب (0.86) وبالتّالي هو يقع في مجال المحايدة. كما توضّح نتيجة اختبار كاي تربيع على هذه العبارة وجود فروق دالة بين أفراد عينة الدّراسة على هذه العبارة، حيث كاي تربيع= 13,74 وهي اكبر من القيمة الجدولية 5,99 عند مستوى دلالة 0,05.

17. جاء البند رقم (17) "يجد بعض التلاميذ متعة في ضرب الآخرين."في المرتبة السابعة عشر(17) من درجة الأهمّية حيث والتّأثير بمتوسّط حسابي بلغ (2.05) وبانحراف معياري يقدّر ب (0.83) وبالتّالي هو يقع في مجال المحايدة. كما توضّح نتيجة اختبار كاي تربيع على هذه العبارة

عدم وجود فروق دالة بين أفراد عينة الدّراسة على هذه العبارة، حيث كاي تربيع= 0,70 وهي اصغر من القيمة الجدولية 5,99 عند مستوى دلالة 0,05.

18. جاء البند رقم (18) "هناك من يستعمل المفرقعات في ساحة الثانوية لإشاعة الفوضى فيها."في المرتبة الثامنة عشر(18) من حيث درجة الأهمّية والتّأثير بمتوسّط حسابي بلـــغ (2.00) وبـــانحراف معياري يقدّر ب (0.84) وبالتّالي هو يقع في مجال المحايدة. كما توضّح نتيجة اختبار كـــاي تربيـــع على هذه العبارة عدم وجود فروق دالة بين أفراد عينة الدّراسة على هذه العبارة، حيث كاي تربيـــع= 0,70 وهي اصغر من القيمة الجدولية 5,99 عند مستوى دلالة 0,05.

19. جاء البند رقم (19) "بعض التلاميذ يرمي الأوساخ في ســـاحة الثانويـــة."في المرتبـــة تاســـع عشر(19) من حيث درجة الأهمّية والتّأثير بمتوسّط حسابي بلغ (01.91) وبانحراف معياري يقدّر ب (0.85) وبالتّالي هو يقع في مجال المحايدة. كما توضّح نتيجة اختبار كاي تربيع على هذه العبارة عدم وجود فروق دالة بين أفراد عينة الدّراسة على هذه العبارة، حيث كاي تربيع= 3,53 وهي اصغر من القيمة الجدولية 5,99 عند مستوى دلالة 0,05.

20. جاء البند رقم (16) "هناك من التلاميذ من يخرب الوسائل المدرسية عند الغضب."في المرتبـــة العشرون(20) من حيث درجة الأهمّية والتّأثير بمتوسّط حسابي بلغ (01.65) وبانحراف معياري يقدّر ب (0.75) وبالتّالي هو يقع في مجال المحايدة. كما توضّح نتيجة اختبار كاي تربيع على هذه العبـــارة وجود فروق دالة بين أفراد عينة الدّراسة على هذه العبارة، حيث كاي تربيع= 18,05 وهي اكبر مـــن القيمة الجدولية 5,99 عند مستوى دلالة 0,05.

6-2-عرض نتائج اختبار الفرضية الأولى وتحليلها ومناقشتها:

- ✓ توجد فروق دالّة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسّطات اتجاهات طلبة التعليم الثانوي نحـــو خدمات الإرشاد والتّوجيه تعزى إلى متغيّر الجنس.

جدول رقم (20): يوضّح نتيجة اختبار ت للفرضية الأولى:

المحور الأوّل	الجنس	عدد العينة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الدّلالة المحسوب sig	درجات الحرية df	قيمة اختبار ت T test	دال/ غير دال
اتّجاهات	ذكر	50	40,48	8,71	0,560	100	0.567	غير دال

التّلاميذ نحو خدمات الإرشاد والتّوجيه	أنثى	52	39,51	8,40				

المصدر: إعداد الطّالبتين من خلال مخرجات spss.

تبيّن نتيجة الجدول أعلاه أنّه لا توجد فروق بين متوسّطات اتّجاهات الذّكور ومتوسّطات اتّجاهات الإناث حول خدمات الإرشاد والتّوجيه، حيث جاءت قيمة اختبار ت المحسوبة = 0,567 وبدرجة حرية= 100، وبمستوى معنوية =0,560 غير دالة إحصائيا، وهي أقل من نظيرتها الجدولية التي تساوي= 1,98 عند مستوى دلالة 0,05 وبدرجة ثقة 95 %، وبالتالي يمكننا قبول الفرض الصّفري القائل بعدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسّطات اتجاهات طلبة التّعليم الثانوي نحو خدمات الإرشاد والتّوجيه تعزى إلى متغيّر الجنس. أي أنّ متغيّر الجنس لم يُحدث فروقا كما كان متوقّعا من طرف الطّالبتين. وبالتالي نرفض الفرض البديل القائل بوجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسّطات اتجاهات طلبة التّعليم الثانوي نحو خدمات الإرشاد والتّوجيه تعزى إلى متغيّر الجنس.

6-3-عرض نتائج اختبار الفرضية الثانية وتحليلها ومناقشتها:

- ✓ توجد فروق دالّة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسّطات اتجاهات طلبة التّعليم الثانوي نحو خدمات الإرشاد والتّوجيه تعزى إلى متغيّر المؤسسّة الثّانوية.

جدول رقم (21): يوضّح نتيجة اختبارات للفرضية الثانية

المحور الأوّل	المؤسسة الثانوية	عدد العينة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الدّلالة المحسوب sig	درجات الحرية df	قيمة اختبار ت T test	دال/ غير دال
اتّجاهات التّلاميذ	سعديالطاهرحراث	44	42,6818	6,72991	0,006	100	2,875	غير دال

نحـــــو خدمات الإرشاد والتّوجيه	ثانويةقرديعرفة	58	37,9483	9,20988				

المصدر: إعداد الطّالبتين من خلال مخرجات spss.

تبيّن نتيجة الجدول أعلاه أنّه لا توجد فروق بين متوسّطات اتّجاهات تلاميذ ثانوية سعدي الطاهر حراث ومتوسطات اتجاهات تلاميذ ثانوية قردي عرفة نحو خدمات الإرشاد والتّوجيه، حيـث جـاءت قيمة اختبار ت المحسوبة = 2,875 وبدرجة حرية= 100، وبمستوى معنوية =0,006 غيـر دالـة إحصائيا، وهي اقل من نظيرتها الجدولية التي تساوي= 1,98 عند مستوى دلالة 0,05 وبدرجة ثقـة 95%، وبالتالي يمكننا قبول الفرض الصّفري القائل بعدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسّطات اتجاهات طلبة التّعليم الثانوي نحو خدمات الإرشاد والتّوجيه تعزى إلـى متغيّـر المؤسسة الثانوية.أي أنّ متغيّر المؤسسة لم يُحدث فروقا كما كان متوقّعا من طرف الطّالبتين. وبالتالي نرفض الفرض البديل القائل بوجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة عند مسـتوى دلالـة 0.05 بين متوسّطات اتجاهات طلبة التّعليم الثانوي نحو خدمات الإرشاد والتّوجيه تعزى إلى متغيّر المؤسسة الثانوية.

6-4-عرض نتائج الفرضية الثالثة وتحليلها ومناقشتها:

- ✓ توجد فروق دالّة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسّطات اتجاهات تلاميذ التّعليم الثانوي نحو عمل مستشار الإرشاد والتّوجيه تعزى إلى تلقي / عدم تلقي خدمات الإرشاد.

جدول رقم (22): يوضّح نتيجة اختبار ت للفرضية الثالثة:

المحـــور الأوّل	طلـــب مسـاعدة مـــن مستشـار التوجيـه والإرشاد	عـــدد العينة	المتوسّـــط الحسابي	الانحـراف المعياري	مسـتوى الدّلالـــة المحسوب sig	درجات الحرية df	قيمـــة اختبـــار ت T test	دال/ غيـــر دال
اتّجاهـــات	نعم	53	41,3208	8,39820	0,728	100	1,774	غير

التّلاميذ نحو خدمات الإرشاد والتّوجيه	لا	47	38,2979	8,59958				دال

المصدر: إعداد الطّالبتين من خلال مخرجات spss.

تبيّن نتيجة الجدول أعلاه أنّه لا توجد فروق بين متوسّطات اتّجاهات التلاميذ نحو خدمات الإرشاد والتوجيه بثانوياتهم بين أولئك الذين طلبوا مساعدة إرشادية من مستشار الإرشاد والتّوجيه بثانويتهم، وبين أولئك الذين لم يطلبوا هذه المساعدة، حيث جاءت قيمة اختبار ت المحسوبة = 1,774 وبدرجة حرية= 100، وبمستوى معنوية =0,728 غير دالة إحصائيا، وهي أكثر من نظيرتها الجدولية التي تساوي= 1,98 عند مستوى دلالة 0,05 وبدرجة ثقة 95 %، وبالتالي يمكننا قبول الفرض الصّفري القائل بعدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسّطات اتجاهات طلبة التّعليم الثانوي نحو خدمات الإرشاد والتّوجيه تعزى إلى متغيّر تلقي/عدم تلقى خدمات الإرشاد والتوجيه، أي أنّ متغيّر تلقى /عدم تلقى خدمات الإرشاد والتوجيه لم يُحدث فروقا كما كان متوقّعا من طرف الطّالبتين، وبالتالي نرفض الفرض البديل القائل بوجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسّطات اتجاهات طلبة التّعليم الثانوي نحو خدمات الإرشاد والتّوجيه تعزى إلى متغير تلقي/وعدم تلقى خدمات الإرشاد والتوجيه.

6-5-عرض نتائج الفرضية العامة وتحليلها:

- ✓ توجد علاقة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05 بين اتجاهات طلبة التعليم الثانوي نحو خدمات الإرشاد والتوجيه السائدة في مؤسساتهم واتّجاهاتهم نحو مستوى العنف السائد فيها.

جدول رقم (23): يوضّح نتائج اختبار معامل الارتباط بيرسون بين اتّجاهات الطّلبة نحو خدمات الإرشاد والتوجيه السائدة في مؤسساتهم ومستوى العنف السائد فيها.

المحور	معامل الارتباط (R)	القيمة الحرجة (SIG)	دال/ غير دال
اتجاهات التلاميذ نحو خدمات	*0.626	0.000	دال إحصائيا

الإرشاد والتوجيه.			
اتّجاهات التّلاميذ نحو مستوى العنف السائد في مؤسّساتهم.			

المصدر: من إعداد الطّالبتين من خلال مخرجات الspss. *: دالة عند مستوى دلالة $\alpha=0.05$

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أنّ قيمة معامل ارتباط بيرسون بين اتّجاهات طلبة التعليم الثانوي نحو خدمات الإرشاد والتوجيه السائدة في مؤسساتهم، واتّجاهاتهم ومستوى العنف السائد فيها تساوي= 0.626 وهي علاقة ارتباطية طردية متوسّطة كما أنّ قيمة الحرجة Sig = 0.000 أقل من مستوى الدّلالة$\alpha=0.05$ ما يعني أنّها علاقة دالّة إحصائياً عند مستوى 0.05، وبالتّالي نقبل الفرض البديل القائل بوجود علاقة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05 بين اتجاهات طلبة التعليم الثانوي نحو خدمات الإرشاد والتوجيه السائدة في مؤسساتهم ومستوى العنف السائد فيها.

الفصل السابع: مناقشة وتفسير النتائج

7-1-مناقشة وتفسير الفرضية الأولى.

7-2- مناقشة وتفسير الفرضية الثانية.

7-3- مناقشة وتفسير الفرضية الثالثة.

7-4- مناقشة وتفسير الفرضية الرابعة.

7-1 مناقشة وتفسير الفرضية الأولى:

لم تثبت صحة الفرض الأول للدراسة؛ حيث لم نجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 نحو خدمات الإرشاد والتوجيه تعزى لمتغير الجنس حسب الدرجات المتحصل عليها على بنود الاستبيان وقد أشارت هذه النتائج إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث مما يعني أن اتجاهاتهم نحو خدمات الإرشاد والتوجيه موحدة حيث جاءت استجابات الطلبة في معظمها محايدة كما جاء في تحليل عبارات الاستبيان، وهذا يدل على أنهم لم يبرزوا وجهة نظرهم بشكل واضح وصريح حول اتجاهاتهم نحو خدمات الإرشاد والتوجيه، وقد جاءت هذه النتائج متوافقة إلى حد ما مع دراسة أحمد الصمادي وصفوان حميدات التي كانت بعنوان "اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو الإرشاد" والتي بينت عدم تأثر اتجاهات الطلبة بمتغير الجنس، في حين تختلف الدراسة الحالية مع دراسة كل من ديك وشاريل اللتين بينتا أن اتجاهات الإناث نحو خدمات الإرشاد والتوجيه أكثر ايجابية من اتجاهات الذكور.

ومن خلال ما تطرقنا إليه في الدراسة الاستطلاعية، المقابلات مع الطلبة، أهداف الدراسة الحالية وكذا على ضوء الدراسات السابقة يمكن أن يكون سبب هذه النتائج راجع إلى:

طريقة تعامل المبحوثين مع الاستبيان حيث تتوقّف على خبرتهم في الموضوع، وفي مدى فهمهم لبنوده، وفي مدى مطابقتها لواقعهم المعاش، وكذا في درجة اهتمامهم بها، ودافعتيهم للإجابة عنها، وهي جوانب لاحظناها عند تطبيق المقياس وقد أشرنا إليها عند تحليل بنود المحور ما يعني في النّهاية أنّ اختبار الفرض جرى في ظروف غير مناسبة أو تحت ظروف عدم التّأكد وبالتّالي يمكن للنّتيجة النّهائية للاختبار أن تخالف توقّعاتنا، ومن بين الأسباب التي جعلت الإناث والذكور يتفقون على طبيعة واحدة؛ أخطاء تتعلق بالمعاينة، أخطاء تتعلق بفهم عبارات الاستبيان واللامبالاة الملاحظة من طرف الطلبة الذين وقعت عليهم المعاينة أثناء الإجابة على الاستبيان كما يمكن أن تعود هذه النتائج إلى أن خدمات الإرشاد والتوجيه لم تكن موجهة لا للإناث ولا للذكور كما ينبغي..

7-2- مناقشة وتفسير الفرضية الثانية:

لم تثبت صحة الفرض الأول للدراسة القائل: توجد اختلافات في اتجاهات الطلبة نحو خدمات الإرشاد والتوجيه تعزى لمتغير الثانوية؛ فمن خلال النتائج التي توصلنا إليها لم نجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 نحو خدمات الإرشاد والتوجيه تعزى لمتغير الثانوية.

نعزو عدم وجود الفروق بين الثانويتين اللتين أجريت الدراسة عل طلابهما في اتّجاهاتهم على محور الاتجاهات نحو خدمات الإرشاد والتوجيه إلى قبول الفرض الصّفري بينما هو في الحقيقة خاطئ؛ أي أنّه توجد فروق في الاتّجاهات حول خدمات الإرشاد والتوجيه راجعة لمتغير الثانوية، إلّا أنّ الإجابات

المحصّل عليها من عينة الدّراسة كانت مخالفة لتوقّعاتنا، قد يرجع هذا إلى الفرق الواضح في عدد الطلبة في كل ثانوية حيث أن عدد الطلاب في الثانوية الأولى أقل منه في الثانوية الثانية بالإضافة إلى نفس طبيعة البيئة المدرسية لأنها في نفس المنطقة ولها نفس وجهات نظر تقريبا، معنى هذا أنّ هناك جملة من الأخطاء التي وقعت فيها الطالبتان قد أدّت إلى قبول الفرض الصّفري في الوقت الذي كان من المتوقّع أن يتمّ نفيه وإثبات الفرض البديل الذي يدّل على وجود الظّاهرة بشكل أو بآخر، خصوصاً أنّ فرضيات الدّراسة جاءت في جزء منها مصاغة انطلاقاً من الدّراسة الاستطلاعية التي أظهرت حيثياتها نوعاً من الفروق بين الثانويتين فجاءت نتائج الاختبارات الإحصائية مخالفةً تماما تبيّن أنّه لا وجود لتلك الفروق، هذا إلى جانب أن جزءها الآخر مصاغ من خلال الدّراسات السّابقة.

7-3- مناقشة وتفسير الفرضية الثالثة:

لم تثبت صحة الفرض الأول للدراسة القائل: توجد اختلافات في اتجاهات الطلبة نحو خدمات الإرشاد والتوجيه تعزى لمتغير تلقى/عدم تلقى مساعدة؛ فمن خلال النتائج التي توصلنا إليه لم نجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 نحو خدمات الإرشاد والتوجيه تعزى لمتغير تلقى/عدم تلقى مساعدة.ونرجع هذه الفروق إلىجهل الطلبة بحقيقة دور مستشار الإرشاد والتوجيه، فبالتالي إجاباتهم ليست موضوعية، ويمكن أن يرجع ذلك إلى مستشار التوجيه نفسه لأنه لا يحتك بشكل دائم بالطلبة وهذا ما لاحظنا في الدراسة الاستطلاعية حيث أن عدد من طلبة لا يعرف من هو مستشار توجيه في الثانوية، وهذا راجع إلى نقص التفاعل معه والذي يحجب عنهم الكثير من المعطيات حول أدواره ومهامه خاصة أن العمل الإداري يطغى كثيرا على مهامه.

وهذا تقريبا ما توصلت إليه دراسة أحمد الصمادي وصفوات حميدات وكذا دراسة شاريل اللتان أكدتا أن اتجاهات الطلبة نحو خدمات الإرشاد والتوجيه تتأثر بعامل الخبرة الإرشادية السابقة لصالح الذين تعرضوا للعملية الإرشادية.

7-4- مناقشة وتفسير الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة في الدراسة الحالية على:

وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين اتجاهات الطلبة السائدة في مؤسساتهم والعنف المدرسي السائد فيها؛ حيث يتوافق هذا بالتقريب مع ما جاءت به دراسة الطيايبة التي أكدت وجود علاقة بين خدمات الإرشاد والتوجيه ومستوى العنف المدرسي.

وبما أن قيمة معامل الارتباط 0.62 فهو يقع في الجهة الموجبة (من 0 إلى 01) وهي علاقة طردية تقع في مجال متوسط من(0.5 إلى 0.7) إذن علاقة خدمات الإرشاد والتوجيه والعنف المدرسي علاقة طردية متوسطة، ومن هذا المنطلق يعني انه كلما زاد العنف المدرسي زادت خدمات الإرشاد والتوجيه.

نفسر وجود هذه العلاقة بين اتجاهات الطلبة نحو خدمات الإرشاد والتوجيه ومستوى العنف المدرسي بجودة الخدمات المقدمة من قبل مستشار التوجيه والإرشاد وقدرتها على التغيير من سلوكيات العنف داخل الثانويات، أي أن يسير بشكل موازي وتطوير هذه الخدمات على حسب تطور الحاصل مع تفشي العنف الالكتروني، كما أنه ومن خلال الدراسة الاستطلاعية لاحظنا أن صرامة المدير وحسن تسييره للمؤسسة له علاقة كبيرة بضبط النظام في المؤسسة مما جعل من الكل يخاف تجاوز حدوده لأنه سيتلقى العقاب وبالتالي تخفيف العنف في المؤسسة مابين التلاميذ وحتى المشرفين والأساتذة و خاصة العنف الجسدي، أي أن كثرة العنف وازدياده تحتم على مستشار التوجيه والإرشاد الزيادة من فعاليات خدمته والمرونة في الأساليب والبرامج من اجل التقليل من العنف المدرسي..

الخاتمة

من خلال الدراسة الحالية التي تناولت "اتجاهات الطلبة نحو خدمات الإرشاد والتوجيه وعلاقتها بالعنف المدرسي" أن أغلبية الطلبة كانت اتجاهاتهم تتأرجح بين السلب والإيجاب في نفس الوقت أي أنها كانت محايدة ولم تكن في اتجاه واحد واضح وهذا لنقص التوعية التحسيس بأهمية مستشار التوجيه ودوره الفعال في مساعدة الطلبة نفسيا ومدرسيا لذلك وجب توعيتهم بمدى فعالية توجههم له والتعامل معه وطلب المساعدة أو الاستشارة منهم.. لحاجتهم الماسة إلى خدمات الإرشاد والتوجيه خاصة في المرحلة الثانوية بالذات لما تحتويه من تقلبات وصعوبات وتحديات تقتضي مواجهتها والبحث عن حلول لها إذ قد تظهر عليهم بعض السلوكيات وردود الأفعال غير اللائقة مثل العنف الذي قد يؤثر كثيرا على نفسياتهم وتحصيلهم وعلاقاتهم ما يستوجب إعطاء أهمية بالغة لهذا الموضوع من أجل الوصول بالطلبة إلى درجة من الاتزان النفسي والمعرفي والتوافق مع جميع المواقف الضاغطة ومعرفة التعامل معها.

حيث توصلنا في هذه الدراسة إلى جملة من النتائج المتمثلة في:

- عدم وجود فروق بين متوسطات اتجاهات الطلبة نحو خدمات الإرشاد والتوجيه تعزى لمتغير الجنس.
- عدم وجود فروق في متوسطات اتجاهات الطلبة نحو خدمات الإرشاد والتوجيه تعزى لمتغير الثانوية.
- عدم وجود فروق في متوسطات اتجاهات الطلبة نحو خدمات الإرشاد والتوجيه تعزى لمتغير تلقي/عدم تلقى خدمات الإرشاد والتوجيه.

وصولا إلى النتيجة العامة وأهم ما بحثت فيه الطالبتان لب الدراسة والبحث والتي هي:

- **"وجود علاقة ارتباطية بين اتجاهات الطلبة نحو خدمات الإرشاد والتوجيه ومستوى بالعنف المدرسي".**

التوصيات:

1- ضرورة القيام بدراسة تقويمية شاملة للإرشاد والتوجيه المدرسي في الثانويات وإقامة دورات تدريبية وتكوينية للقائمين بالعمل الإرشادي خاصة الذين ليسوا من التخصص.
2- العمل على إزالة المعوقات التي تعترض مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي أثناء أداء مهامه وبالتالي خدمات الإرشاد والتوجيه عن طريق العناية بالتكوين المتواصل للمستشارين.
3- زيادة الاهتمام بخدمات الإرشاد والتوجيه وتفعيل دور القائمين بها.
4- زيادة الحصص الإعلامية والتقرب أكثر من التلميذ والعمل على تنمية مهارات الطلاب وتعليمهم كيفية ملء الفراغ لديهم واستغلالها في القيام بأنشطة تنفعهم.
5- العمل على إعداد برامج إرشادية خاصة بالطلاب العنيفين وأخرى بالطلاب المعنفين.
6- تنشيط حصص إعلامية للتحسيس بخطورة العنف في الوسط المدرسي وتوعية الطلاب بما يعود به من مضار عليهم وعلى الآخرين.
7- توعية الآباء وجميع من يحيط بالطالب بالانتباه إلى الظروف والمواقف التي تشكل ضغوطا على الطالب مما قد يدفعه إلى التصرف بعنف.
8- القيام بدراسات تبحث أكثر في الموضوع من جوانب أخرى ومن وجهات نظر مختلفة من طرف الأطراف المشاركة في العملية التربوية لما له من أهمية في الوسط المدرسي.

قائمة المراجع

المصادر:

القواميس والمعاجم:

ابن منظور، محمد الأنصاري(1992): لسان العرب، ط2، الجزء التاسع، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان.

خليل أحمد خليل(1995): معجم المصطلحات الاجتماعية، بيروت،الطبعة الأولى، دار الفكر اللبناني، لبنان.

المراجع:

أحمد أسعد، لمياء الهواري(2012): التوجيه التربوي والمهني، ط2، دار الشروق، عمان الأردن.

أحمد عبد اللطيف أبواسعد(2012): الإرشاد المدرسي، ط2، دار الميسرة، عمان، الأردن.

أحمد علي حسين(2006)، علم النفس الاجتماعي، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، مصر.

احمد محمد الزغبي(2013): علم النفس الاجتماعي، ط1،دار زهران، الأردن.

أمال جمعة عبد الفتاح محمد(2015): القضايا والمشكلات الاجتماعية المعاصرة، ط1، الكتاب الجامعي، الإمارات.

ايفانز. ك. م(1972): الاتجاهات والميول في التربية- ترجمة صبحي عبداللطيف المعروف وآخرون، بدون مكان طبع.

جمال محمد الخطيب(2006): إعداد الرسالة الجامعية وكتابتها "دليل عملي لطلبة الدراسات العليا"، دار الفكر للنشر التوزيع، عمان، الأردن.

جودت عزت(1997): التوجيه والإرشاد النفسي، الطبعة الثانية، عالم الكتب، القاهرة.

حمادة عبد السلام(2006): العنف في المرحلة الثانوية، دار المعارف الجامعية القاهرة،العراق.

حمدي عبد الله العظيم(2013): مهارات التوجيه والإرشاد في المجال المدرسي، ط1، مكتبة أولاد الشيخ للتراث.

خليل وديع شكور(2000): العنف والجريمة، الدار العربية للعلوم، بيروت، لبنان.

الداهري صالح حسن احمد،(1998)مبادئ الإرشاد النفسي والتربوي، مديرية دار الكتب للطباعة والنشر، بغداد.

رحيم يونس كرو العزاوي(2008): مقدمة في منهج البحث العلمي، ط1، عمان،الأردن.

سالم محمود الحرارشة(2015): التوجيه والإرشاد الدليل الإرشادي العلمي للمرشدين التربويين والعاملين مع الشباب، ط1، دار الخليج، عمان.

سامي محسن الختاتنة، فاطمة عبد الرحيم (2011): دار الجامد، عمان.

سعيد حسني العزة وجودت عزت عبدالهادي(1999): نظريات الإرشاد والعلاج النفسي،الطبعة الأولى، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

سعيد عبد العزيز، جودت عزت عطيوي(2004): التوجيه المدرسي مفاهيمه النظرية أساليب الفنية تطبيقاته العلمية، ط1،مكتبة دار الثقافة، الأردن.

سمارة عزيز وعصام نمر(1990): محاضرات في التوجيه والإرشاد، ط2، دار الفكر، عمان، الأردن.

سناء حسن عماشة(2010): الاتجاهات النفسية والاجتماعية أنواعها مدخل لقياسها، مجموعة النيل، العربية، القاهرة.

سندس الشاوي(2020): 100لا للعنف و1000حل، ط1، مؤسسة الأمة، مصر.

سوسن شاكر مجيد(2008): العنف والطفولة دراسات نفسية، ط1، دار صفاء، عمان.

صاحب عبد مرزوك، الجنابي(2020): الإرشاد الأسري والزواجي، ط1، دار اليازوري، عمان، الأردن.

صالح احمد الخطيب(2007): الإرشاد النفسي في المدرسة أسسه ونظرياته وتطبيقاته، دار الكتاب الجامعي،الإمارات.

صالح بن عبد الله أبو عبادة، عبد المجيد بن طاش نيازي(2001): الإرشاد النفسي والاجتماعي، مكتبة العبيكان، الرياض.

صبحي عبداللطيف(1996): نظريات الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي، مطبعة دار القادسية، بغداد.

صفوان مبيضين(2013): العنف المجتمعي، اليازوري،الأردن.

طالب حسن(2002): الجريمة والعقوبة والمؤسسات الإصلاحية، بيروت، دار الطليعة، لبنان.

عبد الحافظ سلامة(2007): علم النفس الاجتماعي، دار اليازوري، عمان،الأردن.

عبد الرحمان العيسوي(2007): سيكولوجية العنف المدرسي والمشاكل السلوكية، ط1، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.

عبد السلام زهران(1998): التوجيه والإرشاد النفسي، ط3، عالم الكتب،مصر.

عبد العزيز المعايطة، محمد عبد الله الجغيمان(2013): مشكلات تربوية معاصرة،ط3، دار الثقافة، عمان،الأردن.

عبد الله الطروانة (2009): مبادئ الإرشاد والتوجيه التربوي، ط1، دار يافا العلمية، الأردن.

عدنان يوسف العتوم(2009): علم النفس الاجتماعي، ط1،إثراء للنشر، عمان، الأردن.

عصام يوسف(2000): التوجيه التربوي والإرشاد النفسي، الطبعة الأولى،دار النور،عمان،الأردن.

علاء الدين كاظم عبد الله(2011): التوجيه التربوي وأثره في اختيار طلاب المرحلة الثانوية، ط1، دار غيداء، عمان.

علاء الدين كاظم عبد الله(2011): التوجيه التربوي وأثره في اختيار طلاب المرحلة الثانوية، ط1، دار غيداء، عمان.

علاء عامر موسى الجعب(2018): اتجاهات اللاجئين الفلسطينيين نحو قضايا الحل الدائم، ط1، دار الجندي، القدس.

عواطف محمود خضرة(2013): التوجيه والإرشاد التربوي المعاصر، الأكاديميون، الأردن.

عودة محمد، الكندي احمد(1989): اتجاهات طلبة كليتي التربية والتربية الأساسية في الكويت نحو مهنة التعليم، مطابع دار السياسة، الكويت.

فريد جاسم حمود القيسي(2012): فتنة العنف في العراق دراسة سوسيولوجية تحليلية نقدية في أسباب العنف، ط1، المركز القومي للإصدارات القانونية، القاهرة، مصر.

فطيم لطفي(1992): المدخل إلى علم النفس الاجتماعي، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر.

القاضي مصطفى يوسف وآخرون(1981):الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي، الرياض، السعودية.

ماجد الغرباوي(2009): تحديات العنف، العارف للمطبوعات الحضارية للأبحاث، بيروت،لبنان.

مايكل نسيل، ترجمة مراد علي سعدود، أحمد عبد الله الشرفين(2015): مدخل إلى الإرشاد النفسي من المنظور فني وعلمي، ط1، دار الفكر العربي، عمان، الأردن.

مجدي أحمد محمود إبراهيم وآخرون(2009): العنف في المدرسة العربية (دراسة حالة)،ط1، المكتبة العصرية.

محمد الشيخ حمود(2011): الإرشاد المدرسي طبيعته مجالاته، آلياته، وطرائقه، دار الكتاب الجامعي، الإمارات.

محمد الشيخ حمود(2011): الإرشاد المدرسي طبيعته مجالاته، آلياته، وطرائقه، دار الكتاب الجامعي، الإمارات.

محمد محروس الشناوي(1996): العملية الإرشادية والعلاجية، ط1، دارغريب القاهرة.

محمود سعيد الخوالي(2008): العنف المدرسي، الأسباب وسبل المواجهة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة مصر.

موسى عبد الخالق(2013): محاضرات في علم النفس التربوي، جامعة الأمير خالد، الرياض، السعودية.

نسرين عبد العزيز(2016): ثقافة السلام، الدراما، و اللاعنف، العربي، القاهرة.

وديع باين التركي(2012): علم النفس الاجتماعي، الطبعة الأولى،دار الوفاء، لدنيا الطباعة والنشر الإسكندرية، مصر.

يامنة عبد القادر اسماعيلي(2011): التوجيه التربوي المعاصر، دار اليازوري، عمان.

يمينة مداسي وفتيحة بلعسلة(2020): الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالعنف في الوسط المدرسي، مجلة العلوم النفسية والتربوية، ط4، جامعة الوادي، الجزائر.

يوسف منى(2006): نحو إستراتيجية لمواجهة العنف في المجتمع المصري، المركز القومي،مصر.

الرسائل والبحوث:

إبراهيم جمال الدين إيمان(2008): العنف كما يدركه المراهق 15-16 سنة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، معهد الدراسات العليا للطفولة، القاهرة.

أحمد محمد الهادي إبراهيم(2017): رؤية الطلاب لمدى فعالية مؤسسات الضبط الاجتماعي في مواجهة العنف المدرسي، دراسة مقدمة للحصول على درجة الماجستير في الآداب، علم الاجتماع، جامعة المنصورة.

جنابي صاحب عبد مرزوق (1998): المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بفاعلية المرشد التربوي في العراق، كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر.

حبيب بن صافي(2019): الاستراتجيات الوقائية من العنف في الوسط المدرسي حسب رأي الفاعلين التربويين في مرحلة التعليم الثانوي للمنظومة التربوية الجزائرية،قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، أطروحة لنيل شهادة دكتوراه علوم تخصص علم النفس التربوي، جامعة وهران 2.

ربيع عبد الرؤوف محمد عامر(2006): العنف المدرسي ودور المؤسسات التربوية في معالجته، بحث مقدم إلى مؤتمر الأمن والديمقراطية وحقوق الإنسان، جامعة مؤتة.

زعرور طارق(2008): العنف المدرسي دراسة مقارنة،رسالة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع الجنائي، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، قسم علم الاجتماع.

صباح عجرود(2007): التوجيه المدرسي وعلاقته بالعنف في الوسط المدرسي حسب اتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس تخصص علوم التربية فرع علم النفس الاجتماعي والاتصال، جامعة منتوري قسنطينة.

طيايبة نادية(2021): دور مستشار التوجيه المدرسي والمهني في تعامل مع بعض المشكلات السلوكية والانفعالية(العنف المدرسي، القلق) أنموذجا من وجهة نظر تلاميذ السنة الثانية ثانوي، أطروحة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالثة في علوم التربية، تخصص إرشاد وتوجيه، جامعة محمد بوضياف المسيلة.

عبد الله بن إبراهيم العصماني(1434): العنف المدرسي وعلاقته بالنمو الأخلاقي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية، متطلب تكميلي للحصول على درجة الماجستير، دراسة مقدمة لقسم علم النفس كلية التربية جامعة أم القرى.

علي سموك(2006): إشكالية العنف في المجتمع الجزائري من أجل مقارنة سوسيولوجية، مختبر التربية الانحراف في المجتمع والجامعة باجي مختار، عنابة.

عمار زغينة(2008):التوجيه المدرسي والجامعي والتحصيل وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية، رسالة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في العلوم، كلية العلوم الاجتماعية،قسم علم النفس، جامعة منتوري قسنطينة.

كزواري عطاء الله(2019): فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي للتخفيف من سلوكيات العنف المدرسي لدى عينة من التلاميذ العنيفين بالمرحلة الثانوية، أطروحة مكملة لنيل شهادة دكتوراه، الطور الثالث، تخصص الإرشاد النفسي التربوي، قسم علم النفس وعلوم التربية جامعة قاصدي مرياح ورقلة.

كمال بوطورة(2017): مظاهر العنف المدرسي وتداعياته في المدارس الثانوية الجزائرية، أطروحة نهاية الدراسة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم الاجتماع، تخصص علم اجتماع التربية، جامعة تبسة.

ليلى ناجي(2018): دور التنشئة الاجتماعية الأسرية في الحد من ظاهرة العنف لدى التلاميذ، أطروحة نهاية الدراسة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم الاجتماع، تخصص علم اجتماع التربية، جامعة محمد خيضر بسكرة.

المجدوب احمد وفادية أو شهية وعبد الغني ماجدة(2003): ظاهرة العنف داخل الأسرة المصرية، رسالة ماجستير غير منشورة،القاهرة.

المجلات والمؤتمرات

إبراهيم عمر ياسين(1999): خدمات التوجيه والإرشاد التربوي وأثرها على بعض المتغيرات التربوية،مجلة العلوم الإنسانية، ع6، جامعة صلاح الدين، اربيل،العراق

ابو زهري علي وآخرون (2008): اتجاهات طلاب الجامعات الفلسطينية نحو العنف ومستوى ممارستهم له،مجلة جامعة الأقصى، م12، ع1، غزة..

ازهار علوان(2019): العنف المدرسي وأثره في انتشار ظاهرة أطفال الشوارع (حلول ومعالجات)، المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، ع 10، جامعة بغداد كلية التربية ابن رشد.

حبيبة روبيبي، محمد برو(2016): الخدمات الإرشادية المقدمة من قبل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني وعلاقتها بزيادة فعالية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، مجلة العلوم النفسية والتربوية، م3، ع1.

رشيد أمشنوك(2019): تجليات العنف الرمزي في المدرسة المغربية المعاصرة، العدد 23- 24 السنة الثانية والعشرون.

علي حجوجة(2017): نظرة حول التوجيه بين الواقع والمأمول في الجزائر، مجلة روافد، م2، ع 3، الجزائر.

هديل عبد الجليل محمد(2018): الاتجاهات النفسية نحو خدمات الإرشاد الزواجي وعلاقته ببعض المتغيرات، بحث تكميلي مقدم لنيل درجة الماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي، كلية الدراسات العليا، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

هشام طاوس(2010): التكفل المعرفي لضحايا العنف الزواجي، رسالة ماجستير في علم النفس العيادي، جامعة تيزي وزو، الجزائر.

وائل علي الصباغ (2015): دور الإدارة المدرسية في الحرص ظاهرة العنف في المدارس العراقية، محافظة النجف،المجلة الدولية التربوية المتخصصة، م 1،ع 2.

يمينة السعدية مداسي، فتيحة بلعسلة (2020): الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالعنف في الوسط المدرسي، مجلة العلوم النفسية والتربوية، م6، ع4، جامعة الوادي.

الملاحق

قائمة بالأساتذة المحكمين:

الأستاذ	الرتبة العلمية
فاطمة شتوح	أستاذ محاضر –أ–
عامر سيدي إدريس	أستاذ محاضر –أ–
نور الدين ميهوب	أستاذ محاضر –ب–
نصر الدين حداد	أستاذ مساعد –أ–
زياد رشيد	أستاذ مساعد –ب–

جامعة الشيخ العربي التبسي –تبسة–

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم: علم النفس.

تخصص: إرشاد وتوجيه.

مرحلة ما بعد التدرج الأول: ماستر إرشاد وتوجيه.

استمارة استبيان

عزيزي التلميذ، عزيزتي التلميذة،تحية طيبة وبعد:

في إطار التحضير لنيل شهادة ماسترLMD "إرشاد وتوجيه" نضع بين يديك هذه الاستمارة الخاصة بمذكرة التخرج لدراسة "اتجاهات تلاميذ التعليم الثانوي نحو خدمات الإرشاد والتوجيه وعلاقتها بالعنف المدرسي".

نرجو منك التعاون معنا بالإجابة على ما ورد فيها من عبارات بصدق موضوعية، ونحيطك علما انه لاتوجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، طالما أنها تعبر عن رأيكم حولها.

لعلمكم أن إجاباتك ستحظى بالسرية التامة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

نشكرك مسبقا على تعاونك معنا.

السنة الجامعيّة: 2021-2022

تعليمة الإجابة:

ضع علامة (x) أمام الخيار الذي تراه مناسبا:

المحورالأول: البيانات العامة

1. *الثانوية: .....

2. *الجنس:ذكر ☐ أنثى ☐

3. *المستوى الدراسي:

سنة أولى ☐ سنة ثانية ☐ سنة ثالثة ☐

4.*الشعبة ا والجذع المشترك:

جذع مشترك علوم ☐ جذع مشترك آداب ☐

علوم تجريبية ☐ أداب وفلسفة ☐ تقني رياضي ☐

تسيير واقتصاد ☐ لغات أجنبية ☐

5.*هل توجهت يوما لطلب مساعدة أو استفسار من مستشار التوجيه والإرشاد في ثانويتك؟:

نعم ☐ لا ☐

المحور الثاني:اتجاهات التلاميذ نحو خدمات الإرشاد والتوجيه:

الرقم	الفقرات	موافق	محايد	معارض
01	مستشار التوجيه أحسن من يعالج مشاكل التلاميذ التربوية.			
02	أشعر بالراحة النفسية أثناء تعاملي مع مستشار التوجيه.			
03	أشجع من يعاني من مشاكل نفسية على استشارة مستشار			

	التوجيه.			
04	تساعد خدمات التوجيه والإرشاد التلاميذ على التكيف مع البيئة التربوية.			
05	أتوجّه إلى مستشار التوجيه في حال عجزي عن اتخاذ قرار مهم بخصوص الدراسة.			
06	أتلقى المساعدة من مستشار التوجيه فيما يخص التعرف على مختلف التكوينات والفروع المهنية المستقبلية.			
07	يتواصل مستشار التوجيه مع التلاميذ دائما لمعرفة مشاكلهم.			
08	ساعدني مستشار التوجيه على اكتشاف قدراتي وإمكاناتي التعلّمية.			
09	أحب حضور الحصص الإرشادية التي ينظمها مستشار التوجيه لنا.			
10	بعد تطبيقي لنصائح مستشار التوجيه تحسّن مستواي في التحصيل الدّراسي.			
11	مستشار التوجيه هو آخر من ألجا إليه عندما أعاني من مشكلة ما.			
12	ارغب في حل مشكلاتي بنفسي دون اللجوء إلى مستشار التوجيه.			
13	أفضل اللجوء إلى الأشخاص المهمين في حياتي لحل مشكلاتي الخاصة بدلا من اللجوء إلى مستشار التوجيه.			
14	اشعر بالخجل عند مراجعة مستشار التوجيه.			

15	تساهم الخدمات التي يقدمها مستشار التوجيه في التخفيف من مشاكل التلاميذ الناجمة عن علاقتهم ببعضهم وبالآخرين.			
16	استفدت من توجيهات مستشار التوجيه في تعزيز ثقتي في نفسي.			
17	بسبب الضغوط النفسية التي تحدث لي في الثانوية أشعر فعلا أنني احتاج إلى متابعة مستشار التوجيه.			
18	يقدم مستشار التوجيه شرحا دقيقا ومفصلا لإجراءات عملية التوجيه المدرسي والمهني.			
19	أتلقى المساعدة من مستشار التوجيه فيما يخص توجيهي إلى مختلف التكوينات والفروع المهنية المستقبلية.			
20	أشجع من يعاني من مشاكل تربوية على استشارة مستشار التوجيه.			

المحور الثالث: العنف المدرسي

الرقم	العبارات	موافق	محايد	معارض
01	بعض صور الكتب المدرسية لا تعجبني فأقوم بتمزيقها.			
02	أشارك زملائي في إشاعة الفوضى داخل الصف.			
03	أقلل من أهمية إنجازات الذين لا أحبهم.			
04	أشارك في السخرية من التلاميذ الآخرين.			
05	بعض الأساتذة عقوباتهم قاسية مما يدفعني إلى ضربهم.			
06	عندما يضايقني أحد زملائي أميل إلى سبه وشتمه.			
07	أنهي خلافاتي مع الآخرين عن طريق العنف الجسدي.			
08	أستخدم الركل عند الشجار.			
09	أميل لاستعمال كلمات جارحة مع زملائي.			

10	أطلق أسماء غير مرغوبة على زملائي.			
11	أقوم بالكتابة على أبواب الثانوية وجدرانها.			
12	هناك من التلاميذ من يستعمل أدوات حادة أثناء الشجار.			
13	أقوم بعمل إشارات حركية لتهديد أقراني من التلاميذ.			
14	حدث أن صرخت في وجه الأساتذة عند توبيخهم لي.			
15	أتمرد على المراقبين عند تطبيقهم النظام علينا.			
16	هناك من التلاميذ من يخرب الوسائل المدرسية عند الغضب.			
17	يجد بعض التلاميذ متعة في ضرب الآخرين.			
18	هناك من يستعمل المفرقعات في ساحة الثانوية لإشاعة الفوضى فيها.			
19	بعض التلاميذ يرمي الأوساخ في ساحة الثانوية.			
20	أتجاهل زميلي في النشاطات المدرسية بغرض السيطرة النفسية وبسط النفوذ عليه.			

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
People's Democratic Republic OF Algeria
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
MINISTRY OF HIGHER EDUCATION AND SCIENTIFIC RESEARCH
جامعة العربي التبسي، تبسة
LARBI TEBESSI UNIVERSITY, TEBESSA
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
Faculty of Humanities and Social sciences

قسـم علم النفس

تصريـح شـرفي

بالالتزام بالأمانة العلمية لانجاز البحوث

ملحق القرار رقم933المؤرخ في 2016/02/20

أنا الممضي أسفله :

الطالب(ة) :.....ريح الله نجيمة..... صاحب(ة) بطاقة التعريف الوطنية أو رخصة سياقة رقم :121248709الصادرة بتاريخ :2021-09-09عن دائرة/بلدية :.....العقلة.....

المسجل في السنة الثانية ماستر تخصص :. إرشاد و توجيه .

والمكلف بانجاز مذكرة ماستر بعنوان :.....إتجاهات الطلبة نحو خدمات الإرشاد والتوجيه وعلاقتها بالعنف المدرسي دراسة ميدانية في ثانويات بلدية العقلة.....

إشراف الأستاذ(ة) :.....بلعوشات الشافعي.....

أصرح بشرفي أنني ألتزم بالتقيد بالمعايير العلمية والمنهجية والأخلاقية المطلوبة في انجاز البحوث الأكاديمية وفقا لما نص عليه القرار رقم 933المؤرخ في 2016/07/20المحدد للقواعد المتعلقة بالوقاية من السرقة العلمية ومكافحتها.

التـاريخ

إمضاء

المعني بالأمـــر

الصف غير ممضاء
بتاريخ 2022
مق لمجلس الشعبي البلدي
و بتفويض منه
إمضاء السيد معلم مصدق
مندوب الفرع البلدي 600 سكن

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة العربي التبسي - تبسة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس

الرقم: 37

تبسة في: 2022 / 01 / 10
الى السيد: شتاب عمار مدير
ثانوية سعدي الطاهر حراث العقلة.

إذن بالدخول

بعد التحية و الاحترام:
لغرض استكمال البحوث الميدانية لطلبة قسم علم النفس،
يرجى منكم السماح للطالبين بإجراء الدراسة الميدانية في المؤسسة التي تديرونها.

الطالب: ربيح الله سليمة
الطالب: يونس سمية
المستوى: ماستر
التخصص: إرشاد وتوجيه
موضوع البحث: إتجاهات طلبة التعليم الثانوي نحو خدمات الإرشاد والتوجيه وعلاقتها بالمستوى الدراسي دراسة ميدانية بثانوية بلدية العقلة ولاية تبسة

تقبلوا فائق الاحترام و التقدير.

الأستاذ المشرف:

رئيس القسم:
2021
رئيس قسم علم النفس
بكلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية
أحمد زغبادلية

المؤسسة المستقبلة:
المدير
عشاب عمار

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
People's Democratic Republic OF Algeria
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
MINISTRY OF HIGHER EDUCATION AND SCIENTIFIC RESEARCH
جامعة العربي التبسي، تبسة
LARBI TEBESSI UNIVERSITY, TEBESSA
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
Faculty of Humanities and Social sciences

قســـــم علم النفس

إذن بالطبـــــع

أنا الممضي أسفله **الأستاذ(ة)** :.....جلوه شات الشامخي.....

المشرف على مذكرة ماستر بعنوان : .....إتجاهات الطلبة نحو خدمات

الإرشاد والتوجيه وعلاقتها بالمحيط المدرسي.....

والمكملة لنيل شهادة الماستر في تخصص : إرشاد و توجيه بعنـــــوان السنة الجامعية2022/2021.

إعداد الطالب (ة) :.....ربيع الله نعيمة.....

تتوفر فيها الشروط المنهجية والعلمية ، الشكلية والموضوعية، التي تؤهلها للمناقشة العلنية بعد تشكيل لجنة المناقشة، وبناءا عليه أوقع على هذا الإذن للطالب(ة) المعني(ة) بطبع المذكرة وإيداعها لدى إدارة قسم علم النفس بنسخها الورقية والالكترونية .

تبسـة في :

توقيع

الأستاذ(ة) المشرف:

037 50 40 90 www.univ-tebessa.dz/fssh FSHSS.UnivTebessa@gmail.com

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
People's Democratic Republic OF Algeria
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
MINISTRY OF HIGHER EDUCATION AND SCIENTIFIC RESEARCH
جامعة العربي التبسي، تبسة
LARBI TEBESSI UNIVERSITY, TEBESSA
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
Faculty of Humanities and Social sciences

قســـــم علم النفس

إذن بالطبـــــع

أنا الممضي أسفله **الأستاذ(ة)** :.....بلهوشات بشائعي.....

المشرف على مذكرة ماستر بعنوان : .....إدمان الطالبة نحو مواقع الإرشاد والتوجيه وعلاقتها بالعنف المدرسي.....

والمكملة لنيل شهادة الماستر في تخصص : إرشاد و توجيه بعنـــوان السنة الجامعية2022/2021.

إعداد الطالب (ة) :.....يونس سميرة.....

تتوفر فيها الشروط المنهجية والعلمية ، الشكلية والموضوعية، التي تؤهلها للمناقشة العلنية بعد تشكيل لجنة المناقشة، وبناءا عليه أوقع على هذا الإذن للطالب(ة) المعني(ة) بطبع المذكرة وإيداعها لدى إدارة قسم علم النفس بنسخها الورقية والالكترونية .

تبسة في :

توقيع

الأستاذ(ة) المشرف:

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة العربي التبسي - تبسة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس

الرقم: 38

تبسة في: 2021 / 01 / 10

الى السيد: جدايعة عبد المالك مدير
ثانوية فرديمرفة العقلة.

إذن بالدخول

بعد التحية و الاحترام:

لغرض استكمال البحوث الميدانية لطلبة قسم علم النفس،

يرجى منكم السماح للطالبين بإجراء الدراسة الميدانية في المؤسسة التي تديرونها.

الطالب: سميرة يونس

الطالب: ريح الله نعيمة

المستوى: إرشاد والتوجيه

التخصص: ماستر

موضوع البحث: اتجاهات الطلبة التعليم الثانوي نحو خدمات الإرشاد والتوجيه وعلاقته بالتفوق الدراسي دراسة ميدانية بثانويات بلدية العقلة ولاية تبسة.

تقبلوا فائق الاحترام و التقدير.

الأستاذ المشرف:

رئيس القسم: 2021
أحمد عبادلية

المؤسسة المستقبلة:
مدير الثانوية
لبري صابر

توزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات الديمغرافية:

الثانوية

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ثانوية سعدي الطاهر حراث	44	43.1	43.1	43.1
	ثانوية قردي عرفة	58	56.9	56.9	100.0
	Total	102	100.0	100.0	

الجنس

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ذكر	50	49.0	49.0	49.0
	أنثى	52	51.0	51.0	100.0
	Total	102	100.0	100.0	

الشعبة أو الجذع المشترك

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	جذع مشترك علوم	14	13.7	13.7	13.7
	جذع مشترك اداب	12	11.8	11.8	25.5
	علوم تجريبية	19	18.6	18.6	44.1
	اداب وفلسفة	11	10.8	10.8	54.9
	تقني رياضي	18	17.6	17.6	72.5
	تسيير واقتصاد	22	21.6	21.6	94.1
	لغات اجنبية	6	5.9	5.9	100.0
	Total	102	100.0	100.0	

طلب مساعدة من مستشار التوجيه والإرشاد

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	نعم	53	52.0	52.0	52.0
	لا	49	48.0	48.0	100.0
	Total	102	100.0	100.0	

معامل ارتباط بيرسون بين اتجاهات الطلبة نحو خدمات الإرشاد و التوجيه بالعنف المدرسي:

Statistiquesdescriptives

	Moyenne	Ecart type	N
المتوسط الحسابي للمحور الثاني	2,0931	,45326	102
المتوسط الحسابي للمحور الثالث	2,2623	,56099	102

Corrélations

		المتوسط الحسابي للمحور الثاني	المتوسط الحسابي للمحور الثالث
المتوسط الحسابي للمحور الثاني	Corrélation de Pearson	1	,626**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	102	102
المتوسط الحسابي للمحور الثالث	Corrélation de Pearson	,626**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	102	102

**i La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

الفرق بين أفراد عينة البحث في اتجاهات هم نحو خدمات الإرشاد والتوجيه تبعا لمتغير الجنس:

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenneerreur standard
الاتجاهات	ذكر	50	40,4800	8,71368	1,23230
	أنثى	52	39,5192	8,40049	1,16494

Test des échantillonsindépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
الاتجاهات	Hypothèse de variances égales	,342	,560	,567	100
	Hypothèse de variances inégales			,567	99,423

الفرق بين أفراد عينة البحث في اتجاهاتهم نحو خدمات الإرشاد والتوجيه تبعا لمتغير تلقي/ عدم تلقي خدمات الإرشاد والتوجيه.

Statistiques de groupe

	طلب مساعدة من مستشار التوجيه والإرشاد	N	Moyenne	Ecart type	Moyenneerreur standard
الاتجاهات	نعم	53	41,3208	8,39820	1,15358
	لا	47	38,2979	8,59958	1,25438

Test des échantillonsindépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
الاتجاهات	Hypothèse de variances égales	,122	,728	1,776	98
	Hypothèse de variances inégales			1,774	95,980

ملخص الدراسة:

تعالج الدراسة الحالية موضوع "اتجاهات طلبة نحو خدمات الإرشاد والتوجيه وعلاقتها بالعنف المدرسي"بثانويات بلدية العقلة ولاية تبسة خلال الموسم الدراسي 2021/2022.

ولقد هدفت الدراسة إلى الكشف عن وجود اختلافات في اتّجاهات طلبة التعليم الثانوي نحو خدمات الإرشاد والتوجيه السائدة في مؤسساتهم راجعة إلى متغيّرات (الجنس، المؤسسة المدرسية، تلقي/عدم تلقي خدمات الإرشاد والتوجيه) وإن كان لهذه الاتجاهات علاقة دالة إحصائيا بالعنف السائد في هذه المؤسسات.

ولتحقيق الأهداف المذكورة اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعة الموضوع، من خلال تطبيق أداة الاستبيان المعدة من طرفنا بعد الاطلاع على العديد من الدراسات والأبحاث التي استعملت مقاييس لنفس الغرض، وبعد التأكد من الخصائص السيكومترية للأداتين تم تطبيقها على العينة الأساسية والتي بلغت(112) تلميذا وتلميذة، واختيرت العينة بالطريقة العشوائية النسبية، حيث تمت معالجة الفرضيات باستخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق، ومعامل الارتباط بيرسون لحساب العلاقة.

وبعد جمع البيانات ومعالجتها تمخضت الدراسة عن النتائج التالية:

- لا توجد اختلافات في اتّجاهات طلبة التعليم الثانوي نحو خدمات الإرشاد والتوجيه السائدة في مؤسساتهم راجعة إلى متغيّر الجنس.
- لا توجد اختلافات في اتّجاهات طلبة التعليم الثانوي نحو خدمات الإرشاد والتوجيه السائدة في مؤسساتهم راجعة إلى متغيّر المؤسسة المدرسية.
- لا توجد اختلافات في اتّجاهات طلبة التعليم الثانوي نحو خدمات الإرشاد والتوجيه السائدة في مؤسساتهم راجعة إلى متغيّر تلقي/عدم تلقي خدمات الإرشاد والتوجيه.

توجد علاقة دالة إحصائيا بين اتجاهات طلبة التعليم الثانوي نحو خدمات الإرشاد والتوجيه السائدة في مؤسساتهم ومستوى العنف السائد فيها.

الكلمات المفتاحية: الاتجاهات النفسية، خدمات الإرشاد والتوجيه، العنف المدرسي، طلاب المرحلة الثانوية.

Summary

The current study deals with the topic of "Students' Attitudes towards Counseling and Guidance Services and their Relationship to School Violence" in the high schools of the municipality of Ogla, Tebessa, during the 2022/2021 school season. The study aimed to reveal the existence of differences in the attitudes of secondary education students towards the prevailing counseling and guidance services in their institutions due to the variables (gender, school institution, receiving/not receiving counseling and guidance services), although these trends have a statistically significant relationship with violence prevailing in these institutions. To achieve the aforementioned goals, the study relied on the correlative descriptive approach for its relevance to the nature of the subject, through the application of the questionnaire tool prepared by us after reviewing many studies and research that used measures for the same purpose, and after verifying the psychometric properties of the two tools were applied to the basic sample, which amounted to (112). Male and female students, and the sample was chosen by the relative random method, where the hypotheses were processed using the "t" test for significance of differences, and the Pearson correlation coefficient to calculate the relationship. After collecting and processing the data, the study resulted in the following results: There are no differences in the attitudes of secondary education students towards the guidance and counseling services prevailing in their institutions due to the gender variable. There are no differences in the attitudes of secondary education students towards guidance and counseling services prevailing in their institutions due to the variable of the school institution. There are no differences in the attitudes of secondary education students towards the prevailing guidance and counseling services in their institutions due to the variable receiving/not receiving counseling and guidance services. There is a statistically significant relationship between secondary education students' attitudes towards counseling and guidance services prevailing in their institutions and the level of violence prevailing in them. Keywords: psychological trends, counseling and guidance services, school violence, secondary school students.