جامـــــــــعة قاصدي مرباح ورقلة
كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

أطروحة لنيل شهادة دكتوراه علوم

في علم النفس المدرسي

# فعالية برنامج إرشادي إنتقائي تكاملي للتخفيف من سلوك العنف المدرسي

## دراسة تجريبية على تلاميذ ثانويات قطاع الحجيرة ورقلة

إعداد الطالب :
عبد الرزاق حمايمي

إشراف
أ.د. عبد الفتاح أبي ميلود

أمام لجنة المناقشة المكونة من السادة:

| | | | |
|---|---|---|---|
| شوقي ممادي | أستاذ التعليم العالي | جامعة قاصدي مرباح | رئيسا |
| عبد الفتاح أبي ميلود | أستاذ التعليم العالي | جامعة قاصدي مرباح | مشرفا ومقررا |
| يوسف قدوري | أستاذ التعليم العالي | جامعة غرداية | مناقشا |
| الحاج أمحمد يحيى | أستاذ محاضر أ | جامعة قاصدي مرباح | مناقشا |
| زبيدة ماحي | أستاذ محاضر أ | جامعة تيارت | مناقشا |
| إبراهيم الخليل فارسي | أستاذ محاضر أ | جامعة الأغواط | مناقشا |

السنـــة الجامعيـــة:2024/ 2025

جامـــــــــعة قاصدي مرباح ورقلة

كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

أطروحة لنيل شهادة دكتوراه علوم

في علم النفس المدرسي

# فعالية برنامج إرشادي إنتقائي تكاملي للتخفيف من سلوك العنف المدرسي

## دراسة تجريبية على تلاميذ ثانويات قطاع الحجيرة ورقلة

إعداد الطالب :

عبد الرزاق حمايمي

إشراف

أ.د. عبد الفتاح أبي ميلود

أمام لجنة المناقشة المكونة من السادة:

| | | | |
|---|---|---|---|
| شوقي ممادي | أستاذ التعليم العالي | جامعة قاصدي مرباح | رئيسا |
| عبد الفتاح أبي ميلود | أستاذ التعليم العالي | جامعة قاصدي مرباح | مشرفا ومقررا |
| يوسف قدوري | أستاذ التعليم العالي | جامعة غرداية | مناقشا |
| الحاج أمحمد يحيى | أستاذ محاضر أ | جامعة قاصدي مرباح | مناقشا |
| زبيدة ماحي | أستاذ محاضر أ | جامعة تيارت | مناقشا |
| إبراهيم الخليل فارسي | أستاذ محاضر أ | جامعة الأغواط | مناقشا |

السنـــة الجامعيـــة:2024/ 2025

# إهـــــداء

**إلـى من أنارا لـي طريق الخير والسعادة بحنانـهما ودعواتـهما الصادقة...**

**إلى روح أبي الطاهرة رحمة الله عليه و إلى أمي الحبيبة أطال الله في عمرها**

**ورزقني برها.**

**إلى من آثرتني على نفسها،وضحت براحتها من أجلي إلى زوجتي الغالية.**

**إلى أملي المتجدد وقرة عيني اولادي الأعزاء**

**إلى من شجعني وأخذ بيدي لأكمل دراستي**

**إلى من آثر الضّياء ونبذ الظّلام**

**إلى كل طالب علم**

**أهدي نتاج مشواري البحثي**

# شكر و تقدير

قال الإمام الشافعي– رحمه الله–:« الحر من رعى وداد لحظة وإنتمى إلى من علمه لفظة »إلى كل من علمني:في الإبتدائي و مرحلتي المتوسط والثانوي ثم الجامعة رحم الله من مات منهم وبارك في عمر من بقي.

وأتقدم بجزيل الشكر وعظيم التقدير إلى أستاذي الفاضل الدكتور:عبد الفتاح أبي ميلود المشرف على هذا العمل،هذا الرجل المعطاء الذي تتجسد فيه كل معاني الكرم والمروءة، له الشكر على ما منحني إياه من الوقت والجهد والإهتمام وكل ما من شأنه تعزيزي لإخراج هذا العمل في أفضل صورة ممكنة،فكان بذلك نعم المشرف ونعم المعلم،أسأل الله أن يجزيه عني خير الجزاء.

والشكر العظيم موصول إلى أساتذتي الأفاضل جميعهم بقسم علم النفس وعلوم التربية بكلية العلوم الإجتماعية الإنسانية جامعة قاصدي مرباح ورقلة،وأخص بالذكر منهم:الأساتذة الذين جلست أمامهم أنهل من علمهم فكان لهم الأثر الكبير في صقل معارفي،وما بخلوا علي بما فتح الله عليهم، فمنحوني عصارة فكرهم بنصائحهم وتوجيهاتهم وتشجيعاتهم،فلهم مني أوفى الشكر والتقدير.

والشكر موصول إلى السيد رئيس مصلحة التكوين والتفتيش بمديرية التربية تقرت،والسادة مديري ثانويات القطاع رفقة اطقمهم الإدارية على تعاونهم ورحابة صدورهم.

كما أقدم شكري وتقديري للأساتذة المحكمين الذين قاموا بتحكيم أداتي هذه الدراسة على ما أبدوه من ملحوظات وتوجيهات.

وبأصدق العبارات وأسمى معاني الإمتنان والعرفان أتقدم بالشكر الجزيل إلى ينابيع العطاء والوفاء إلى أفراد عائلتي وعلى رأسهم والدتي وزوجتي ولا يسعني في هذا المقام إلا أن أقول لهم جزاكم الله عني خير الجزاء.

وأخيرًا ... وبكل إمتنان وعرفان أقدم شكري الجزيل لكل من تفضل علي ومد لي يد العون ولم يسعني المقام لذكر إسمه.

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على محمد بن عبد الله،وعلى آله وصحبه ومن إهتدى بهديه إلى يوم الدين.

والله ولي التوفيق

**الطالب/ حمايمي عبد الرزاق**

## ملخص الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى إختبار فعالية برنامج إرشادي إنتقائي تكاملي في التخفيف من سلوك العنف في الوسط المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، وذلك من خلال توظيف المنهج التجريبي بوصفه الأنسب لتحقيق أهداف الدراسة والتحقق من فرضياتها.وقد تكونت عينة الدراسة من (30) تلميذاً تم اختيارهم بطريقة مقصودة من بين التلاميذ الذين تحصلوا على أعلى الدرجات في مقياس العنف المدرسي،تم تقسيمهم إلى (15) تلميذ للمجموعة التجريبية و(15) تلميذ للمجموعة الضابطة و قد إستخدمنا مقياس العنف المدرسي وبناء البرنامج الإرشادي الإنتقائي والمكون من 11جلسة مدة كل جلسة 45 دقيقة، ولأجل التحقق من صحة فرضيات الدراسة إستخدمنا الأساليب الإحصائية (المتوسط الحسابي،الأنحراف المعياري ،إختبار ت ،أختبار مان وتني،وويلكوكسون)،وأظهرت الدراسة النتائج التالية:

- ✓ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة في مقياس العنف المدرسي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي.
- ✓ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مقياس العنف المدرسي.
- ✓ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في مقياس العنف المدرسي.
- ✓ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس البعدي وقياس المتابعة للمجموعة التجريبية في مقياس العنف المدرسي.

وأوصت الدراسة بالإستعانة بالبرنامج الإرشادي الإنتقائي التكاملي للتخفيف من سلوك العنف المدرسي .



**الكلمات المفتاحية:** برنامج إرشادي إنتقائي تكاملي، العنف المدرسي ، المرحلة الثانوية

## Abstract

The present study seeks to examine the effectiveness of an integrative selective counseling program in mitigating school violence among secondary school students. The researcher employed an experimental design, with a sample of 30 students who had obtained the highest scores on the School Violence Scale. The sample was divided into two groups: an experimental group (15 students) and a control group (15 students). The instruments used included the School Violence Scale and the integrative selective counseling program, which was designed and implemented in 11 sessions, each lasting 45 minutes.To test the study hypotheses, appropriate statistical analyses were conducted.

The findings revealed the following:

- Statistically significant differences were found between the mean scores of the experimental group and the control group on the School Violence Scale after the implementation of the counseling program.
- Statistically significant differences were found between the pre-test and post-test scores of the experimental group on the School Violence Scale.
-No Statistically significant differences were found between the pre-test and post-test scores of the control group on the School Violence Scale.
- Statistically significant differences were observed in the experimental group's post-test scores measured immediately after the counseling program and at the follow-up stage.

The study recommends the adoption of the integrative selective counseling program as an effective strategy to reduce school violence.

**Keywords:** Integrative selective counseling program, school violence, secondary education

# فهرس المحتويات


| | المحتويات | الصفحة |
|---|---|---|
| | إهداء | أ |
| | شكر وعرفان | ب |
| | الملخص | ج–د |
| | فهرس المحتويات | ه–و–ز–ح- ط |
| | قائمة الملاحق | ي |
| | قائمة الجداول | ك- ل |
| | مقدمة | 2 |
| | **الباب الأول: الإطار النظري** | |
| | **الفصل الأول مدخل عام للدراسة** | |
| 1 | مشكلة الدراسة | 11 |
| 2 | تساؤلات الدراسة | 9 |
| 3 | فرضيات الدراسة | 10 |
| 4 | اهمية الدراسة | 10 |
| 5 | أهداف الدراسة | 12 |
| 6 | التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة | 14 |
| 7 | الدراسات المرتبطة المشابهة | 15 |
| | | |
| | **الفصل الثاني : المراهقة والعنف المدرسي** | |

| | | |
|---|---|---|
| تمهيد | | 27 |
| | المراهقة | 27 |
| | تعريف المراهقة | 27 |
| | مراحل المراهقة | 28 |
| | خصائص المراهقة | 29 |
| | مشاكل المراهقة | 31 |
| | النظريات المفسرة للمراهقة | 33 |
| | مفهوم العنف | 35 |
| | العنف من منظور إسلامي | 36 |
| | تعريف للعنف لبعض العلماء | 37 |
| | العنف وبعض المفاهيم المرتبطة به | 37 |
| | مفهوم العنف المدرسي | 39 |
| | دوافع العنف المدرسي | 40 |
| | النظريات المفسرة للعنف المدرسي | 48 |
| | أشكال العنف المدرسي | 52 |
| | آثار العنف المدرسي | 54 |
| | إجراءات التخفيف من العنف المدرسي | |
| | | |

| | | |
|---|---|---|
| | **الفصل الثالث: البرنامج الارشادي الانتقائي التكاملي** | |
| | مفهوم الإرشاد النفسي | 58 |
| | أهداف الإرشاد النفسي | 60 |
| | أهمية الإرشاد النفسي | 63 |
| | نظريات الإرشاد النفسي | 64 |
| | مفهوم الإرشاد الانتقائي | 70 |
| | تعريف الإرشاد الانتقائي | 71 |
| | المبادئ والمفاهيم الأساسية للإرشاد الانتقائي | 72 |
| | أهداف الإرشاد الانتقائي | 75 |
| | مراحل العملية الارشادية في الاتجاه الانتقائي | 76 |
| | الفنيات الإرشادية المستخدمة في الإرشاد الانتقائي | 77 |
| | البرامج الإرشادية | 82 |
| | تعريف البرنامج الإرشادي | 82 |
| | أهداف البرنامج الإرشادي | 83 |
| | الخصائص العامة للبرنامج الإرشادية | 86 |
| | الأسس التي يقوم عليها بناء البرامج الإرشادية | 87 |
| | خطوات بناء البرامج الإرشادية | 88 |
| خلاصة | | 92 |

| الباب الثاني: الدراسة الميدانية | | |
|---|---|---|
| الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة | | |
| تمهيد | | 94 |
| | منهج الدراسة | 94 |
| | مجتمع الدراسة | 94 |
| | الدراسة الاستطلاعية | 95 |
| | حدود الدراسة الاستطلاعية | 95 |
| | عينة الدراسة الاستطلاعية | 95 |
| | الأدوات المستخدمة | 97 |
| | إجراءات التجربة الاستطلاعية | 98 |
| | الدراسة الأساسية | 103 |
| | حدود الدراسة الأساسية | 103 |
| | عينة الدراسة | 104 |
| | دواعي اختيار عينة الدراسة الأساسية | 104 |
| | الأدوات المستخدمة في الدراسة | 106 |
| | الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة | 107 |
| | البرنامج الارشادي الانتقائي المطبق على عينة الدراسة | 109 |
| | تطبيق البرنامج الإرشادي | 113 |

| | | |
|---|---|---|
| | تحكيم البرنامج | 114 |
| | الإجراءات الميدانية للدراسة | 114 |
| | التصميم التجريبي للدراسة | 114 |
| | الاساليب الإحصائية | 115 |
| | صعوبات الدراسة | 115 |
| خلاصة | | 116 |
| الفصل الخامس :عرض و تحليل و مناقشة نتـائج الـدراسة | | |
| تمهيد | | 118 |
| | عرض و تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الأولى | 118 |
| | عرض و تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الثانية | 122 |
| | عرض و تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الثالثة | 126 |
| | عرض و تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الرابعة | 129 |
| | الخلاصة العامة للنتائج | 133 |
| | توصيات ومقترحات | 134 |
| المراجع | | 138 |
| الملاحق | | |

## قائمة الملاحق


| العنوان | الصفحة |
|---|---|
| ملحق 01 : وثيقة تسهيلات | 143 |
| ملحق 02: الترخيص بإجراء العمل الميداني | 145 |
| ملحق رقم 03 : إستمارة إستبيان | 147 |
| ملحق رقم 04 : الشكل الاولى لمقياس العنف المدرسي قبل التحكيم | 153 |
| ملحق 05 : قائمة بالاساتذة المحكمين | 159 |
| ملحق رقم 06 : الأداة في صورتها النهائية | 161 |
| ملحق 07: جلسات برنامج الإرشاد الإنتقائي | 165 |

## قائمة الجداول


| العنوان | الصفحة |
|---|---|
| جدول رقم (1) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الجنس | 96 |
| جدول رقم (2) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير السن | 96 |
| جدول رقم (3) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب مهنة الوالدين | 96 |
| جدول رقم (4) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب عدد أفراد الاسرة | 96 |
| جدول رقم (5) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الترتيب العائلي | 97 |
| جدول رقم (06) توزيع العينة حسب الشعبة | 97 |
| جدول رقم 07 يبين الفروق بين متوسطات المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة في القياس القبلي للتجربة الاستطلاعية | 98 |
| جدول رقم 08 يبين الفروق بين متوسطات المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة في القياس القبلي للتجربة الاستطلاعية باستخدام ( اختبار مان– وتني ) | 99 |
| جدول رقم 09 الفروق بين متوسطات المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة في القياس البعدي للتجربة الاستطلاعية | 100 |
| جدول رقم 10 يبين الفروق بين متوسطات المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة في القياس البعدي للتجربة الاستطلاعية باستخدام ( اختبار مان– وتني ) | 100 |
| جدول رقم 11 الفروق بين متوسطات القياس القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية لسلوك العنف في التجربة الاستطلاعية باستخدام | 101 |
| جدول رقم 12 يبين الفروق بين متوسطات القياس القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية لسلوك العنف في التجربة الاستطلاعية باستخدام ( اختبار ويلكوكسون ) | 102 |
| جدول 13 الفروق بين متوسطات القياس القبلي والبعدي لدى المجموعة الضابطة لسلوك العنف في التجربة الاستطلاعية | 102 |

| | |
|---|---|
| جدول رقم 14 يبين الفروق بين متوسطات القياس القبلي والبعدي لدى المجموعة الضابطة لسلوك العنف في التجربة الاستطلاعية باستخدام ( اختبار ويلكوكسون ) | 103 |
| جدول رقم (15): توزيع أفراد عينة الدراسة الاساسية | 104 |
| جدول رقم (16): توزيع أفراد عينة الدراسة الاساسية حسب متغير الجنس | 105 |
| جدول رقم (17): توزيع أفراد عينة الدراسة الاساسية حسب متغير السن | 105 |
| جدول رقم (18) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاساسية حسب مهنة الوالدين | 105 |
| جدول رقم (19) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاساسية حسب عدد أفراد الاسرة | 106 |
| جدول رقم (20) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاساسية حسب الترتيب العائلي | 106 |
| جدول رقم (21) توزيع العينة حسب الشعبة | 106 |
| جدول رقم (22) معامل ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للمقياس: | 108 |
| جدول رقم (23) يبين معامل ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach) : | 109 |
| جدول رقم (24) يبين الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على مقياس العنف بعد تطبيق البرنامج الإرشادي. | 119 |
| جدول رقم (25) يبين فروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس العنف قبل إجراء البرنامج الإرشادي وبعد تطبيقه. | 122 |
| جدول رقم (26) يبين فروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس العنف قبل إجراء البرنامج الإرشادي وبعد تطبيقه. | 126 |

| | |
|---|---|
| جدول رقم (27) يبين فروق بين بين متوسطات درجات أفراد المجموعـة التجريبيـة على مقياس العنف بعد تطبيق البرنـامج الإرشادي مباشرة وبعد مرور فترة المتابعة. | 129 |

# المقدمة

## مقدمة

يُعدّ مستوى صحة الأفراد وقوتهم في مختلف مجالات الحياة معيارًا أساسياً لقياس مدى صحة وقوة المجتمعات والشعوب. ولا يمكن تحقيق هذه الصحة المتكاملة والنمو المتوازن للأجيال الناشئة إلا من خلال تربية رشيدة وتوجيه سليم للسلوك الإنساني، يعملان على تثبيت السلوك المستقيم وتقويم السلوك المنحرف،غير أنّ الإنسان المعاصر وهو يعيش في ظلّ المدنية الحديثة المفعمة بالتغيرات السريعة والانفعالات والصراعات والتوترات، يجد نفسه أمام تناقضٍ واضح،إذ رغم ما أتاحته التكنولوجيا من وسائل راحة مادية ورفاهية، فإنها في المقابل أسهمت في ظهور العديد من المشكلات النفسية والسلوكية التي تهدد توازنه النفسي والاجتماعي.

و من أبرزها سلوك العنف و الذي رغم إختلاف نظرة الباحثين و المختصين النفسانيين و الأطباء و الإجتماعيين له من حيث طبيعته ومصادره وأسبابه إلا أن هناك إجماع على أنه أصبح منتشرا إنتشارا واسعا لدى الأفراد من مختلف شرائح المجتمع على إختلاف ثقافته وديانته ودرجة تطوره أو تخلفه.

إذ يعتبر العنف من أقدم الظواهر البشرية في التاريخ وهو ما يميز هذا العصر أيضا نتيجة لكثير من العوامل والظروف التي تشهدها كثير من دول العالم،ولعل أهم العوامل التي أسهمت بشكل لافت في إشاعة ثقافة العنف و تعظيمها وعملت على توسيع الهوة بين الأفراد والجماعات وحتى الدول والحكومات هي التي تعتبره حلا لبعض المشاكل و تستعمله ضدها كل هذا رفع من نسبته بين الأفراد في البيئة الواحدة رغم أن الجميع عمل على نبذه ومحاربته بشتى الطرق.

فالعنف ظاهرة لا يمكن عزلها عن الظواهر الاجتماعية الأخرى موجودة في كل المجتمعات و الدول مرتبطة بالإنسان لم تسلم منها المؤسسات الاجتماعية على إختلاف أدوارها بداية من الأسرة والشارع و الملاعب و المدارس وغيرها، فمنذ القدم عرفت المجتمعات المدرسة وأعطتها قيمة كبيرة وأولتها مهمة تعليم النشء و تربيته على القيم الاجتماعية التي تكسبه قيما إجتماعية و دينية و تربوية وأخلاقية،بل وتعمل بالتكامل مع الأسرة على إتمام عملية التنشئة الاجتماعية في مختلف جوانبها النفسية والاجتماعية والتربوية.

و لكن في ظل التغيرات الاجتماعية والإقتصادية التي عرفتها المجتمعات البشرية في كل أرجاء العالم و خاصة في السنوات الأخيرة أصبحت عرضة لمشكلة العنف كيف لا و المدرسة منظومة و مؤسسة إجتماعية لا يمكن أن تكون بمعزل عن الذي يدور حولها بحيث تعتبر جزءا من المحيط الثقافي و الاجتماعي و السياسي الذي يتسع باتساع الثورة التكنولوجية.

فالعنف في الوسط المدرسي يعبر عن التوتر و الاضطراب وحالة من اللاتوازن التي يشعر بها التلميذ نتيجة المشكلات والصعوبات والمعوقات سواء كانت أسرية أو مدرسية أو إجتماعية أو بيئية التي تعترض سبيله في إشباع حاجاته البيولوجية أو النفسية ،إذ تختلف حدته وشدته وطبيعته من شخص لآخر ومن بيئة لأخرى حسب المواقف الضاغطة التي يعيش في كنفها الفرد.

وقد وجد التلاميذ في فضاء المؤسسات التعليمية الإطار الملائم للتعبير عن رفضهم للواقع الذي يعيشونه واستنكارهم للضغوطات التي تسلطها عليهم بعض أساليب الحياة الإجتماعية فكان بذلك العنف المدرسي (Violence) والذي تصاعد في الآونة الأخيرة في المجتمع المدرسي العالمي منه و حتى المحلي بشكل يبعث الى الدهشة والحيرة،إذ يعد العنف في الوسط المدرسي جزء لا يتجزأ من ظاهرة العنف، لأن المدرسة مؤسسة من مؤسسات المجتمع وبالتالي ما يصيب المجتمع يصيبها فهي ليست بمنأى عنه، ولقد عالجته كثير من الدراسات بمختلف الوسائل منها البرامج الإرشادية والأساليب والقوانين الردعية وغيرها لكن لا تزال هذه الظاهرة قوية وقائمة على رؤوس أصحابها.

من خلال الاطلاع على أبرز الدراسات والبحوث التربوية والنفسية المرتبطة بسلوك العنف المدرسي يتبين أنّ هذه الظاهرة قد أصبحت من المشكلات العابرة للثقافات، إذ تأثرت بها كلّ من المجتمعات العربية والغربية على حدّ سواء،لما تخلّفه من إنعكاسات سلبية على المناخ التربوي والتوازن النفسي والاجتماعي للأفراد .كما أظهرت تلك الدراسات أنّ هناك مجموعة من المتغيرات المؤثرة في تفاقم سلوك العنف داخل الوسط المدرسي،من أبرزها البيئة الاجتماعية،والأسرة،والمدرسة ذاتها،وغيرها من العوامل ذات الصلة.

وفي هذا السياق، تشهد العديد من المؤسسات التربوية في السنوات الأخيرة تناميًا مقلقًا لظاهرة العنف المدرسي،ما أفقد الحرم التربوي جزءًا من هيبته ومكانته الاعتبارية. وتشير الإحصائيات الوطنية إلى أنّ المؤسسات التربوية في الجزائر تسجّل ما يزيد عن 160ألف حالة عنف سنويًا، وهو رقم يدعو إلى دقّ ناقوس الخطر والبحث الجاد في أسباب تصاعد هذه الظاهرة ومظاهرها المتنوعة.

كما أنّ التقارير الإعلامية والواقعية تكشف عن تزايد حالات الاعتداء داخل المؤسسات التربوية، سواء بين التلاميذ أنفسهم، أو بين التلاميذ والمدرسين، أو حتى بتدخل أولياء الأمور في صراعات تنتهي أحيانًا بمظاهر عنف جسدي خطير، تُشوّه الصورة الحقيقية للمدرسة كمؤسسة تربوية يفترض أن تُجسّد قيم الاحترام والتفاعل الإيجابي.

ووفقًا للإحصاءات التي قدّمها مستشار وزيرة التربية الوطنية خلال عرضه حول الاستراتيجية القطاعية للوقاية من العنف في الوسط المدرسي ومكافحته، فإن مؤسسات التعليم المتوسط تسجّل أعلى نسبة من حوادث العنف المدرسي52%، تليها المدارس الابتدائية بنسبة 35%، بينما تمثل المؤسسات الثانوية نسبة 13% ،كما أظهرت المعطيات أنّ العنف بين التلاميذ يحتل النسبة الأكبر 80%، في حين بلغت نسبة العنف الموجّه من التلاميذ نحو المدرسين 13%،ومن المدرسين نحو التلاميذ 5%، ومن المدرسين نحو زملائهم 2%،أما من حيث أنماط العنف فقد بيّنت النتائج أن العنف المعنوي يمثل حوالي 75 % من إجمالي الحالات ويتوزع إلى السبّ والشتم 44.20%، والتهديد 17.37%، وعدم احترام الغير 13.15% بينما يشكل العنف الجسدي نسبة 25% .

وقد أكّد مستشار وزيرة التربية السيد شايب ذراع أن مواجهة هذه الظاهرة تتطلّب تضافر جهود جميع الفاعلين، سواء من داخل الأسرة التربوية أو من مختلف القطاعات والمؤسسات المعنية،باعتبارها إستراتيجية وطنية شاملة تهدف إلى مكافحة العنف المدرسي والوقاية منه بجميع أشكاله ومستوياته.

كما إعتبر هذا الأخير أن العنف المعنوي أخطر نظرا للأثر السلبي الذي يتركه على نفسية التلميذ سواء تجاه نفسه و تجاه غيره ،وأرجع نفس المتحدث تصاعد مظاهر العنف في المؤسسات التربوية خلال السنوات الأخيرة إلى الانتشار الواسع لمواقع التواصل الاجتماعي وتطوّر وسائل الإعلام السمعية البصرية التي أصبحت تنقل بالصوت والصورة بعض حالات العنف الخطيرة، مما أسهم في تطبيع السلوك وجعله أكثر قبولًا أو تداولًا بين فئات من التلاميذ.

ومن جهته، قدّم مدير المرصد الوطني للتربية والتكوين تحليلًا منهجيًا متكاملًا لهذه الظاهرة، تضمّن جملة من المقترحات الوقائية والتأديبية والاجتماعية والأمنية والبيداغوجية والثقافية، تهدف جميعها إلى الحد من انتشار العنف داخل الوسط المدرسي.

كما شدّد المدير على أهمية ترسيخ القيم الأخلاقية المستمدة من التعاليم الإسلامية، ونشر قيم التسامح ونبذ العنصرية، وتعزيز روح التعاون والتضامن والمشاركة الإيجابية بين التلاميذ، باعتبارها أسسًا جوهرية لبناء بيئة مدرسية آمنة ومتوازنة نفسيًا واجتماعيًا.

https://radioalgerie.dz/news/ar/node/105361

يرى الباحث أن الإرشاد الجماعي يعد الأسلوب الإرشادي الأنسب لمرحلة المراهقة،نظرًا لخصوصية هذه المرحلة من حيث التحولات النمائية والنفسية والاجتماعية التي تميزها،ولما تتطلبه من دعم إجتماعي وإنفعالي متبادل يساعد المراهق على التكيف السليم مع ذاته ومع الآخرين. فالمراهق في حاجة مستمرة إلى وسط اجتماعي يحتويه ويشبع حاجاته النفسية والاجتماعية، كما يحتاج إلى الانتماء إلى جماعة يجد فيها فرصة للتعبير عن ذاته ومناقشة أفكاره ومشكلاته ضمن بيئة تشاركه الهموم والتطلعات نفسها، مما يعزز لديه الإحساس بالأهمية والانتماء والتقبل الاجتماعي. ولهذا، اكتسب الإرشاد الجماعي أهمية خاصة بوصفه إحدى أنجع طرائق الإرشاد في مرحلة المراهقة.

وعلى الرغم من تنوع الاتجاهات والطرائق البحثية في دراسة سلوك العنف، فإن الأبحاث والدراسات العربية والمحلية في هذا المجال لا تزال محدودة نسبيًا، ولا ترقى إلى مستوى خطورة هذه الظاهرة واتساعها المضطرد، الأمر الذي يبرز الحاجة الملحة إلى مزيد من الدراسات العلمية الجادة التي تتناول العنف المدرسي والمراهقة بأسلوب علمي منهجي يستند إلى أسس نفسية وتربوية معاصرة.وفي ظل التحولات العلمية والمعرفية الراهنة، أصبح التصدي لظاهرة العنف بالاعتماد على المنهج العلمي ضرورة أساسية للحد من حدتها وتقليل آثارها السلبية على مستوى الفرد والجماعة والمجتمع بوجه عام.

و من هذا المنطلق،جاءت فكرة هذه الدراسة لتشكل محاولة علمية رصينة لتناول ظاهرة العنف لدى المراهقين من منظور إرشادي حديث، من خلال توظيف النظرية الانتقائية التكاملية التي تقوم على دمج مجموعة من الفنيات والأساليب الإرشادية في منظومة متكاملة تتسم بالاتساق والتكامل، بما يتناسب مع خصائص المسترشدين وطبيعة المشكلات التي يعانون منها. وتسهم هذه المقاربة في معالجة مختلف أشكال العنف المدرسي مع مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، بعيدًا عن التقيد بنظرية واحدة قد لا تفي بجميع متطلبات الموقف الإرشادي.

وعليه يعد هذا البحث مساهمة علمية في توظيف الإرشاد الانتقائي التكاملي بوصفه أسلوبًا إرشاديًا فاعلًا لمعالجة ظاهرة العنف في مرحلة المراهقة، وهي مرحلة ذات أهمية بالغة نفسيًا وإجتماعيًا وتربويًا تجعلها جديرة بأن تكون محور إهتمام الباحثين والمختصين في مجالات الإرشاد النفسي والتربوي.

لكي يصل الباحث إلى الهدف الرئيس لهذه الدراسة، جرى تقسيم موضوعها إلى مجموعة من الأبواب والفصول التي تسهم في تحقيق أغراضها العلمية وتوضيح جوانبها النظرية والتطبيقية، فالباب الأول يتناول الإطار النظري و يحتوي على ثلاثة فصول نظرية،بينما يتناول الباب الثاني الدراسة الميدانية و تحتوي على فصلين تطبيقيين،بالإضافة إلى خاتمة البحث والمقترحات التي قدمها الطالب من خلال دراسته النظرية التطبيقية لموضوع الدراسة كالتالي: يعالج الفصل الأول المدخل النظري للدراسة، حيث تم تقديم لمحة عامة

عن مشكلة البحث، وتحديد تساؤلاته وفرضياته، إلى جانب ضبط المفاهيم الأساسية وتحديد المصطلحات الإجرائية لمتغيرات الدراسة، مع عرض الدراسات السابقة المرتبطة بالموضوع وتحليلها تحليلًا نقديًا،أما الفصل الثاني فقد خُصص للمتغير التابع وهو العنف المدرسي، وتضمن تعريفه وأبرز أسبابه وأنواعه، بالإضافة إلى عرض أهم النظريات المفسرة له، وانتهى الفصل بخلاصة لأبرز ما تم التوصل إليه.

وفي الفصل الثالث تناول الباحث مفهوم الإرشاد النفسي والانتقائي، مبرزًا الأسس التي يقوم عليها بناء البرنامج الإرشادي وخطوات تصميمه وتنفيذه، مع تقديم خلاصة لأهم ما ورد في هذا الإطار النظري.أما الباب الثاني المتعلق بالجانب الميداني التطبيقي للدراسة، فقد تضمن فصلين كذلك، يختص الفصل الرابع بالإجراءات الميدانية للدراسة، بدءًا من تحديد منهج البحث ووصف العينة ومواصفاتها، مرورًا بأداة جمع البيانات المستمدة من المجتمع الإحصائي والمطبقة على العينة الأساسية بما يتناسب مع طبيعة الموضوع وفرضياته، مع تقديم عرض مفصل للبرنامج الإرشادي المنفذ وخطوات إعداده وتطبيقه، وبيان الأساليب الإحصائية المعتمدة في تحليل البيانات.أما الفصل الخامس والأخير فقد خُصص لعرض وتفسير نتائج الدراسة، حيث تناول نتائج الفرضيات ومناقشتها في ضوء ما توصلت إليه الدراسات السابقة، وانتهى بخلاصة لأهم النتائج.وإختتمت الدراسة بإستنتاج عام تضمن أبرز ما توصل إليه الباحث من نتائج، إلى جانب مجموعة من المقترحات والتوصيات التي تهدف إلى الإسهام في تطوير الممارسات التربوية والإرشادية ذات الصلة بموضوع العنف المدرسي.

# الباب الأول

# الجانب النظري

# الفصـل الأول

## الإطار العام للدراسة

الإشكـاليـة

تساؤلات الدراســـة

فرضيـات الدراســـة

أهـميـة الدراســـة

أهـــداف الدراســة

حـــدود الدراســة

التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة

الدراسات السابقة

## إشكالية الدراسة وخلفيتها النظرية :

تعد المدرسة بمختلف مراحلها المؤسسة الثانية للتنشئة الإجتماعية للطفل وتعلمه بعد الأسرة بحيث يكاد لايخلوا أي مجتمع من وجودها،فهي من أهم الركائز الأساسية لبناء الحضارات والدول ولا ينحصر دورها في التلقين والتكوين فقط بل يتعداه إلى ترسيخ القيم الإنسانية والأخلاقية والوطنية وإعداد الأطفال ليكونوا أفرادا صالحين في مجتمعاتهم.

يرى أحد الباحثين أن المدرسة تُعدّ مؤسسة تربوية واجتماعية أساسية حظيت بالاهتمام والدراسة منذ زمن بعيد، نظرًا لجسامة الدور المنوط بها من قِبل المجتمع، ولعِظم التطلعات المعلقة عليها،إذ ترافق الطفل منذ التحاقه بها إلى أن يتخرّج منها فردًا مؤهّلًا وقادرًا على الإسهام في خدمة مجتمعه.

(جليط ، 2008 ،ص22)

ويتفق الباحثون أن العنف ينعكس سلبا على شخصية المدرس والتلميذ في شكل ضغوطات نفسية وعدم الشعور بالأمان والإستقرار، ويسبب لهم القلق والخوف من المدرسة ونقص الثقة بالنفس، وتتولد لديهم الأفكار السلبية والشك في قدراتهم الفكرية وكفاءتهم التربوية، كما أضحى من بين المواضيع التي جلبت إهتمام الكثير من العلماء والباحثين وهذا لكونه أصبح مشكلة حقيقية تواجه الكثير من التلاميذ والمدرسون حيث تزداد نسبة إنتشاره بين هؤلاء و في مختلف مراحلهم التعليمية، وهذا ما أكدته دراسات كل من زيدان 2004 حول العنف الموجه ضد المعلمين مصادره والعوامل المؤدية إليه، دراسة الحويتي 2004 أسباب ومظاهر العنف في الوسط المدرسي بالجزائر العاصمة،ودراسة شيخي 2010 بعنوان العنف في المؤسسات التعليمية وهدفت للتعرف على نوع العنف الموجه ضد رجال التعليم والعوامل المؤدية إليه.

إذ هناك دراسات عديدة تناولت موضوع العنف في الوسط المدرسي وترتكز في مجملها على العنف الذي يمارسه التلاميذ في بينهم أو المعلم على التلاميذ وبالخصوص في المرحلة الابتدائية، ولم تركز الدراسات إلا قليلا حسب إطلاعنا على ما يتعرض له المدرس من إعتداء من طرف تلاميذه، كما لم تركز أيضا على

ردود أفعال كل من المدرس والتلاميذ حيال تعرضهم لمواقف عنف فيما بينهم وبالأخص خلال الفترة العمرية التي تتزامن مع مرحلة التعليم الثانوي،تُعدّ هذه المرحلة من أهم المراحل النمائية في حياة التلميذ، إذ تشهد اكتمال نموّه الجسدي والعقلي، الأمر الذي يستدعي معاملته بطريقة خاصة تراعي خصوصياته النفسية والاجتماعية. ففي هذه الفترة، قد تظهر لدى المراهق مظاهر متعددة من السلوك العنيف، سواء اللفظي أو الجسدي أو الرمزي، والتي تُحدث أثرًا بالغًا في تكوين شخصيته وبناء توازنه النفسي، كما تنعكس بشكل مباشر على مدى تكيفه مع المؤسسة التربوية والبيئة الاجتماعية المحيطة به

ففي الموسم الدراسي 2012-2013 أعلنت وزارة التربية الوطنية عبر مختلف وسائل الإعلام عن خطورة هذه الظاهرة وقد ازدادت إستفحالاً داخل الوسط المدرسي بمختلف مراحله التعليمية،وذلك في ضوء النتائج التي خلص إليها الملتقى المغاربي حول الشباب والعنف في المدارس،الذي نظمته وزارة التربية الوطنية بالجزائر،حيث كشفت الإحصائيات المقدمة عن مؤشرات مقلقة تدعو إلى القلق والاهتمام الجاد بالظاهرة،فقد جاء في التقرير أن 4555 أستاذ تعرض إلى العنف من قبل التلاميذ مقابل 1942 تلميذ تعرضوا للعنف من طرف الأستاذ وموظفي الإدارة،وبلغت حالات العنف بين التلاميذ أنفسهم 17645 حالة بالإضافة إلى تسجيل 16 حالة إنتحار بين التلاميذ في ظرف أقل من أربعة أشهر،وفي السنة الدراسية 2014-2015 أصدر وزير التربية الوطنية مراسلة وزارية رقم 14/04 بتاريخ 02 جانفي 2014 بعنوان إستشارة ميدانية بشأن العنف في الوسط المدرسي،وقد دعا الوزير من خلالها مديري التربية إلى تقديم رؤية دقيقة وشاملة حول هذه الظاهرة، من خلال تحديد مظاهرها المختلفة، وتشخيص أسبابها، وتقدير آثارها على المناخ التربوي.

وقد تناولت الصحف الجزائرية هذه الظاهرة بإسهاب، حيث تحدثت عن تقارير ميدانية مقلقة وُصفت بـ«السوداء» وُضعت على مكتب وزير التربية الوطنية. فقد نشرت صحيفة الخبر مقالًا بعنوان:الحبوب المهلوسة والمشروبات الكحولية أصبحت أكثر حضورًا في الأقسام من الكتب والكراريس، مشيرةً إلى الارتفاع

القياسي في حالات إعتداء الأساتذة على التلاميذ،وإلى إزدياد حالات الإعتداء الجسدي واللفظي الممارس من طرف التلاميذ ضد مربيهم،كما أن للعنف إنعكاسات خطيرة على الصحة العقلية والنفسية والبدنية للتلاميذ،فنجدهم يشعرون بالاكتئاب والقلق والتصرف العدواني،وعدم التعاطف مع الآخرين أو الاهتمام بهم. (كمال بوطورة،2001،ص23)

وقد نشرت الصحف المحلية حالات متعددة تمثل إعتداءات من طرف التلاميذ على مدرسيهم أو من المدرسون على تلاميذهم حيث كشفت جريدة الشروق في سنة 2017 على لسان المفتش العام لوزارة التربية الوطنية نجادي مسقم عن تسجيل ما يقارب 40 ألف حالة عنف في الوسط المدرسي سنويًا عبر مختلف المؤسسات التربوية وإحصاء 260 ألف حالة ما بين عامي 2000 و 2014 وقعت بين المتمدرسين أو بين المدرسون و المتمدرسين وذكر أيضا أن دراسة تمت عبر 400 ثانوية إستهدفت حوالي 400 ألف تلميذ،بينت أن 63 % من التلاميذ يفضلون البقاء في بيوتهم عوض الدراسة في محيط عدائي،أشارت الإحصائيات التي عرضها مستشار وزيرة التربية السيد شايب ذراع محمد في مداخلة بعنوان "الاستراتيجية القطاعية للوقاية من العنف في الوسط المدرسي ومكافحته" إلى أن مؤسسات التعليم المتوسط تسجل أعلى معدلات العنف في الوسط المدرسي بنسبة 52% خلال سنة 2016، تليها مؤسسات التعليم الابتدائي بنسبة 35%، في حين لا يتجاوز معدل العنف في مؤسسات التعليم الثانوي 13%. كما بينت المعطيات نفسها أن العنف بين التلاميذ يمثل النسبة الأكبر من مجموع الحوادث المسجلة إذ بلغ 80%، مقابل 13% من الحالات التي يكون فيها التلميذ هو المعتدي على الأستاذ، في حين يمثل عنف الأستاذ تجاه التلميذ نسبة 5%، أما العنف بين المدرسين فلا يتعدى 2%. وفي دراسة أخرى أعدّتها وزارة التربية الوطنية سنة 2017 وقدمها المستشار نفسه لجريدة "الخبر"، تبيّن أن العنف المعنوي واللفظي يشكلان ما نسبته 75% من مجموع حالات العنف المسجلة في الوسط المدرسي، حيث يمثل السب والشتم نسبة 44.20%، والتهديدات نسبة 17.37%، وعدم احترام الغير نسبة 13.15%، في حين لا تتجاوز نسبة العنف الجسدي 25% من مجموع الحالات .

https://radioalgerie.dz/news/ar/node/105361

و قد عقدت من أجل ذلك العديد من المؤتمرات والملتقيات كان آخرها المؤتمر الدولي حول العنف في البيئة المدرسية بجامعة تبسة 2018 و الملتقى الوطني حول العنف المدرسي وإستراتيجيات التعامل معه بمركز البحث في الأنتروبولوجيا الإجتماعية و الثقافية بوهران 2019 وإتفقت في توصياتها على أن ظاهرة العنف في البيئة المدرسية لازالت في إنتشار واسع وبحاجة إلى المزيد من التعمق والبحث من أجل إحتوائها وأجريت في السياق ذاته العديد من الدراسات في هذا الشأن من طرف الباحثين في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، والتي خرجت بالكثير من التوصيات والإقتراحات في محاولة للتخفيف من آثارها كان من أهم القرارات التوجه إلى سن مجموعة من القوانين والتشريعات للتخفيف من إنتشارها نذكر منها القرار 788 الذي إحتوى على تسعة مواد خاصة بالتلاميذ وتم أيضا منع الضرب وجميع أنواع العقاب البدني على المدرسون داخل المؤسسات التربوية ومعاقبة كل من يتجاوز ذلك من خلال نص المادة 21 من القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 04/08 المؤرخ في 23 جانفي 2008 على منع العقاب البدني وجميع أشكال العنف المعنوي والإساءة داخل المؤسسات المدرسية، ويخضع كل من يخالف أحكام هذه المادة للعقوبات التأديبية المنصوص عليها في القوانين والتنظيمات المعمول بها إلى عقوبات إدارية دون الإخلال بالمتابعات القضائية ولكن ذلك لم يتجسد بصفة كلية في جميع المدارس حيث أشارت دراسة قام بها مراد حرز الله 2011 حول مدى تأثير سن قوانين حظر كل أشكال العنف في الوسط المدرسي تجاه التلاميذ في الحد من إنتشاره وقد وجد أن المدرسون لا يزالون يستخدمون العنف ضد التلاميذ على نطاق واسع، أي أنه لا يوجد تأثير كبير للقوانين في الحد من الظاهرة، وذلك راجع حسب نتائج الدراسة إلى أن المدرسون يرون أن السبب الرئيسي لممارسة العنف ضد التلاميذ هو أنه وسيلة ضرورية في تحقيق الضبط الصفي للتلاميذ وهذا حسب تفسير الباحثين راجع إلى أن العرف العام منح للمدرس حق تأديب التلاميذ وذلك لما له من سلطة فرض الإحترام والنظام

على التلاميذ وبالتالي يكون إشعارهم بوقوع الجزاء عليهم في حالة عدم فرض الإنضباط ويصبحون معرضين هم للعنف من طرف تلاميذهم. (مروك، 2003،ص 220)

و لغرض الحد من ظاهرة العنف في الوسط المدرسي وجدت العديد من البرامج و الآليات التربوية التي تستخدم في مساعدة التلاميذ المراهقين على خفض حدته لان التدخل المبكر يمكن أن يؤدي إلى التقليل من الآثار السلبية المترتبة عنه و ذلك من خلال تضافر جهود القائمين على شؤون التربية وهذا عن طريق تفعيل عمل الوساطة في حل المشكلات،وإنشاء خلايا للإصغاء والمتابعة بالثانويات والمتوسطات.

من هذا المنطلق فقد بات من الضروري على المتخصصين في علم النفس بشكل عام والمتخصصين في الصحة النفسية على وجه الخصوص الإسهام في وضع برامج إرشادية نفسية إنتقائية لعلاج حالات التلاميذ العنيفين،وذلك للمساهمة في الحد من آثار هذه الظاهرة وعدم تفشيها بين التلاميذ خاصة في ظل ما يشهده العصر الحديث من تغيرات فكرية قد تساهم بشكل أو بآخر في إزدياد هذه الظاهرة وتفشيها بين فئة المراهقين مما يجعل الحاجة ماسة إلى الإصلاح و الإرشاد النفسي في المؤسسات التربوية.

ويمكن صياغة مشكلة الدراسة في محاولة الإجابة عن التساؤل الرئيس الآتي: **ما مدى فعالية البرنامج الإرشادي الإنتقائي التكاملي في التخفيف من سلوك العنف المدرسي لدى التلاميذ المرحلة الثانوية؟**

وإنطلاقا مما سبق فإنه يمكن تحديد مشكلة الدراسة تحديداً بحثياً وإحصائيا مختصرا في الإجابة على التساؤلات التالية:

- ✓ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة في مقياس العنف المدرسي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي؟
- ✓ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مقياس العنف المدرسي؟

- ✓ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في مقياس العنف المدرسي؟
- ✓ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس البعدي وقياس المتابعة للمجموعة التجريبية في مقياس العنف المدرسي؟

## 2- فرضيات الدراسة :

وعلى ضوء الأسئلة السابقة يمكن صياغة فرضياتنا على النحو الآتي:

- ✓ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة في مقياس العنف المدرسي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي.
- ✓ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مقياس العنف المدرسي.
- ✓ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في مقياس العنف المدرسي.
- ✓ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس البعدي وقياس المتابعة للمجموعة التجريبية في مقياس العنف المدرسي.

## 3- أهميـة الدراسة:

تتجلى أهمية هذه الدراسة في سعيها للكشف عن فعالية البرنامج الإرشادي الانتقائي التكاملي في الحد من سلوك العنف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، مما يمنحها قيمة نظرية تسهم في إثراء المعرفة حول الظاهرة، وأهمية تطبيقية تساعد في تطوير برامج إرشادية للحد منها.

### 3-1- الناحية النظرية:

- تمثل الدراسة الحالية إضافة علمية ومعرفية لظاهرة العنف المدرسي التي أصبحت إحدى أبرز المشكلات الإنسانية عامة والتربوية خاصة، كما تشكل إسهاماً معرفياً جديداً في مجال الإرشاد الانتقائي الذي لم يحظ

بعد بالاهتمام والبحث الكافيين،لاسيما في السياق الجزائري حسب علم الباحث كإتجاه يمثل الإرشاد في ثوبه الجديد.

– تسهم في تقديم صورة متكاملة عن متغيرات الدراسة مما يساعد في تقديم فهماً أفضل بصورة أوضح تساهم في دفع عملية البحث العلمي.

وبناءً على ذلك، تمثل هذه الدراسة إستجابةً لحاجة البحث العلمي إلى تصميم برامج إرشادية فعّالة تُقدَّم لفئة عمرية تتميز بأهمية نفسية وتربوية واجتماعية بالغة، مما يجعلها جديرة بالاهتمام والدراسة المتعمقة.

**3-2- الناحية التطبيقية :**

تتجلى أهمية هذه الدراسة في عدة جوانب، من أبرزها:

- تطبيق برنامج إرشادي انتقائي تكاملي يهدف إلى الحد من سلوك العنف لدى أفراد العينة، بما يسهم في تعزيز التفاعل الإيجابي، وتحقيق الذات، والتوافق الشخصي والاجتماعي، وتحسين العملية التربوية، والارتقاء بمستوى الصحة النفسية.
- إمكانية استفادة الباحثين والممارسين في مجال الإرشاد من نتائج الدراسة وتطبيق خطواتها على فئات أخرى، فضلاً عن كونها دعوة لتكثيف الجهود العلمية وتسليط الضوء على أهمية الدراسات التي تعتمد البرامج الإرشادية.
- إبراز أهمية الإرشاد الانتقائي كأحد الاتجاهات الحديثة والفعالة في معالجة المشكلات السلوكية، وتطبيقه لأول مرة في البيئة الجزائرية للتخفيف من سلوك العنف لدى التلاميذ.
- التركيز على المرحلة الثانوية لما لها من أهمية نفسية وتربوية واجتماعية تجعلها جديرة بالبحث والاهتمام، باعتبارها تمثل أساس بناء المجتمع وتقدمه.

- مساهمة الدراسة في سد النقص القائم في الدراسات التجريبية الجزائرية التي تتناول ظاهرة العنف المدرسي باستخدام البرامج الإرشادية الانتقائية، بما يجعلها إضافة علمية تسهم في تطوير الممارسة الإرشادية المتخصصة.
- إستجابة هذه الدراسة لتوصيات العديد من الأبحاث والمؤتمرات المحلية والعربية والعالمية حول ظاهرة العنف،ودعوتها الباحثين إلى تكثيف الجهود العلمية في إعداد وتطبيق البرامج الإرشادية ذات الطابع الانتقائي، بوصفها جوهر العمل الإرشادي المتخصص.

## 4-أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- ✓ التخفيف من سلوك العنف لدى التلاميذ من خلال برنامج إرشادي انتقائي تكاملي تم إعداده خصيصا لذلك.
- ✓ تصميم برنامج إرشادي ذي طبيعة انتقائية تكاملية يُعدّ اتجاهاً حديثاً في مجال الإرشاد النفسي، يقوم على التكامل بين الفنيات الإرشادية المختلفة ضمن منظومة مترابطة ومنسقة في إعدادها وبنائها وتطبيقها وتقييمها، بما يسمح باختيار الفنيات المناسبة لمواجهة أشكال العنف المختلفة، وفقاً لطبيعة المشكلات ودرجتها.
- ✓ التحقق من مدى فعالية البرنامج الإرشادي المستخدم في التخفيف من سلوك العنف لدى أفراد عينة الدراسة، من خلال تطبيق المعالجة الإرشادية والإحصائية على المجموعة التجريبية.
- ✓ التعرف على مدى استمرارية أثر البرنامج الإرشادي الانتقائي في خفض سلوك العنف لدى أفراد عينة الدراسة بعد إنتهاء الجلسات الإرشادية وخلال فترة المتابعة.
- ✓ الاستفادة من نتائج الدراسة في تقديم خدمات إرشادية فعالة لمواجهة سلوك العنف في بيئات تعليمية ومجتمعية مشابهة لبيئة الدراسة الحالية.

## 5- مصطلحات الدراسة:

تتضمن هذه الدراسة عدداً من المصطلحات النفسية الأساسية، وقد حرص الباحث على تحديد مفاهيمها بما يتناسب مع طبيعة الدراسة، مستنداً إلى التراث النفسي وإلى ما يتبناه من توجهات علمية حديثة،رغم ما يحيط بهذه المصطلحات من تباين واختلاف في الاستخدام والدلالة. وقد فضل الباحث استخدام مفهوم المصطلح بدلاً من تعريفه، لكون التعريف يشير إلى تحديد دقيق وثابت يناسب الظواهر الطبيعية المستقرة في حين تمثل المصطلحات النفسية ظواهر متغيرة نسبياً تتأثر بالسياق الزمني والمكاني والاجتماعي.ومن ثم فإن الاكتفاء بالتعريف في هذا المجال يعد رؤية محدودة قد تؤدي إلى نتائج بحثية غير دقيقة. وبناءً على ذلك فإن ما يقابل تعريف المصطلحات في العلوم الطبيعية هو مفهوم المصطلحات في العلوم النفسية، وهو ما سيتناوله الباحث عند تحديد مفاهيم مصطلحات الدراسة الحالية كما يلي:

### 5-1 البرنامج الإرشادي : Counseling Program

تُعدّ البرامج الإرشادية الواجهة التطبيقية للإرشاد النفسي، ودليلاً على أن الممارسة الإرشادية تمثل تفاعلاً متكاملاً بين العلم والفن والتربية والتعليم والتعلم، وقد عرّفه كلٌّ من:

- عبد الخالق (2002) بأن البرنامج الإرشادي هو: "مجموعة من الخطوات المنظمة والقائمة على أسس علمية تهدف إلى تقديم الخدمات لمساعدة الفرد أو الجماعات لفهم مشاكلهم والتوصل إلى حلول بشأنها وتنمية مهاراتهم وقدراتهم لتحقيق النمو السوي في مختلف مجالات حياتهم، ويتم ذلك من خلال جلسات منظمة تقوم على علاقة متبادلة يسودها التفاهم بين المرشد والمسترشد. (عبد الخالق،2002،ص 87)

ويلاحظ الباحث أن هذا المفهوم انطلق من مفهوم الإرشاد النفسي مع إضافة مقدمة وخاتمة تتناسب مع طبيعة البرنامج الإرشادي.

أما عارف (2003) فقد عرّف البرنامج الإرشادي بأنه برنامج يعمل وفق نظريات الإرشاد النفسي على مساعدة الأفراد وتبصيرهم بفهم مشكلاتهم التي تؤدي إلى سوء التوافق، كما يعمل على مساعدتهم في حل

هذه المشكلات بما يحقق سعادتهم وتوافقهم مع الآخرين، ليصل الفرد إلى أفضل مستوى من الرضا والصحة النفسية . (عارف،2003،ص249)

ويرى الباحث أن هذا التعريف يصف الأهداف التي يسعى البرنامج الإرشادي إلى تحقيقها أكثر مما يحدد مفهومه بدقة. وبناءً على ما سبق، يحدد الباحث مفهوم البرنامج الإرشادي بأنه ممارسة إرشادية منظمة تخطيطًا وتنفيذًا وتقييمًا، تستند إلى مبادئ وأسس وفنيات الاتجاهات النظرية المختلفة، ويتم تنسيق مراحلها وأنشطتها وخبراتها وفق جدول زمني متتابع في صورة جلسات إرشادية فردية أو جماعية، ضمن جو نفسي آمن وعلاقة إرشادية تتيح مشاركة إيجابية وتفاعلاً مثمرًا بين الأطراف، بهدف تحقيق الأهداف الإرشادية وتقديم المساعدة المتكاملة في أفضل صورها.

و المفهوم الإجرائي للبرنامج الإرشادي :يتمثل في كونه مجموعة من الحصص والجلسات العلمية المنظمة والتي أعدها الباحث وفق أسلوب تربوي إرشادي جماعي،ولقد وظفها كمتغير تجريبي(مستقل) لغرض التحقق من فاعليتها في التخفيف من مستوى سلوك العنف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

## 5-2-الإرشاد الإنتقائي Eclectic Counseling

يعرف الإرشاد الانتقائي في قاموس Webster على أنه أحد طرق الإرشاد الذي يختار فيه المعالج أو المرشد أفضل الفنيات والأساليب والأفكار العلاجية من بين المدارس المختلفة،بما يتوقع أن يكون فعال مع مشكلة المسترشد،دون التقيد بضرورة الالتزام بالنظريات التي نشأت فيها تلك الفنيات،فالنهج الانتقائي لا يؤيد نظرية بعينها،حيث أنه لا توجد نظرية واحدة تكفي لشرح تنوع السلوك البشري،والمرشد هنا يستخدم الفنيات العلاجية . (Dryden & Mytton,2005,p13)

والإرشاد الإنتقائي هو" شكل من أشكال الإرشاد النفسي قائم على نظرية العلاج النفسي الانتقائي،الذي يعد نظاماً يقوم على تحديد المبادئ والاستراتيجيات الأساسية الفعالة في العلاجات النفسية الأخرى، خاصة تلك الاستراتيجيات التي ثبتت فعاليتها في علاج المشكلات وتلائم حاجات العميل ". (أبو النور،2000،ص252)

تُعرّف الدراسة الحالية البرنامج الإرشادي الانتقائي إجرائيًا بأنه ممارسة إرشادية منظمة ومتناسقة تخطيطًا وتنفيذًا وتقييمًا، تقوم على الاتجاه الانتقائي التكاملي في توظيف أساليب وفنيات إرشادية متنوعة وفق أحدث تطبيقات نظريات الإرشاد النفسي الانتقائي. ويتم تنسيق مراحل البرنامج وأنشطته وخبراته وإجراءاته ضمن جدول زمني متتابع، ليشكل منظومة تكاملية تُقدَّم في صورة جلسات إرشادية جماعية، في إطار علاقة إرشادية يسودها جو نفسي واجتماعي آمن يتيح لأعضاء المجموعة المشاركة الإيجابية والتفاعل المثمر بهدف التخفيف من مستوى سلوك العنف في الوسط المدرسي لدى عينة الدراسة.

## 5-3- العنف المدرسي School violence

تشير أدبيات التراث النفسي إلى أن مصطلح العنف يتداخل مع عدد من المفاهيم القريبة منه مثل العدوانية، والسلوك العدواني، والإرهاب، والتدمير، والاعتداء، والتسلط وغيرها، مما يجعل التمييز بينها أمرًا معقدًا.وقد وردت مفاهيم متعددة للعنف تعكس اختلاف الرؤى والمنطلقات والمعايير تبعًا لتباين الباحثين والمجتمعات والثقافات.كما يمكن تفسير هذا الاختلاف بتنوع الأسباب الكامنة وراء إستخدام العنف وباختلاف السياقات التي يُفهم في إطارها المفهوم،سواء كانت لغوية أو ثقافية أو اجتماعية أو نفسية أو قانونية أو سياسية.

وترى آل مشرف أن من الصعب وضع تعريف شامل ودقيق للعنف، إذ قد يُعد سلوك معين عنفًا في مجتمع أو فترة زمنية ما، بينما لا يُعتبر كذلك في مجتمع آخر أو في فترة مختلفة من الزمن، كما يختلف الدارسون حول ما إذا كان العنف يمثل مشكلة خاصة أم قضية عامة .( آل مشرف،2003، ص22)

تعرف منظمة الصحة العالمية العنف بأنه: " الاستعمال المتعمّد للقوة الجسدية، سواء بالتهديد أو بالاستخدام الفعلي، ضد الذات أو ضد شخص آخر أو ضد مجموعة من الأفراد، بحيث يؤدي إلى حدوث أو احتمال حدوث إصابة أو وفاة أو أذى نفسي أو حرمان" . (World Health Organization,2002)

وبناءً على ذلك، يمكن تحديد مفهوم العنف في الوسط المدرسي بأنه مجموعة من الممارسات السلوكية العدوانية، سواء كانت بدنية أو لفظية أو رمزية، مباشرة أو غير مباشرة، تتسم بالقسوة وتهدف إلى إلحاق الأذى بالذات أو بالآخرين أو بالممتلكات، وتتميز بالاندفاع والتسرع، حيث تطغى فيها قوة الجسد والسلطة اللفظية على قوة العقل والقيم الإنسانية.

أما العنف في الوسط المدرسي فعرفه كل من:

– العريني (2003)"كل ما يصدر عن الطالب من سلوك أو فعل يتضمن إيذاء الآخرين، ويتمثل في الاعتداء بالضرب أو السب أو إتلاف الممتلكات العامة أو الخاصة،ويصاحب هذا الفعل انفعالات من الانفجار والتوتر،شأنه شأن أي فعل آخر،إذ لا بد أن يكون له هدف يتمثل في تحقيق مصلحة معنوية أو مادية ".

(العريني، 2003،ص13)

– أبو صفية (2012) "العنف في الوسط المدرسي بأنه السلوك اللفظي أو المادي، المباشر أو غير المباشر الذي يصدر عن طالب أو مجموعة من الطلبة تجاه أنفسهم أو تجاه الآخرين أو الممتلكات الخاصة أو العامة داخل البيئة المدرسية أو خارجها، وينتج عن دوافع مختلفة مثل حب الظهور، أو الشعور بالغضب أو الإحباط، أو الدفاع عن النفس أو الممتلكات، أو الرغبة في الانتقام أو تحقيق مكاسب معينة، مما يؤدي إلى إلحاق أذى بدني أو مادي أو نفسي بالطرف الآخر بصورة متعمدة". (أبو صفية، 2012،ص11)

وخلاصة القول، يمكن تعريف العنف في الوسط المدرسي بأنه أحد أشكال العنف ومظهر من مظاهره المتعددة يتمثل في سلوكيات أو ممارسات نفسية أو بدنية أو مادية تصدر عن أحد أطراف المنظومة التربوية وتؤدي إلى إلحاق الأذى أو الضرر بالتلميذ أو بالمعلم أو بالمؤسسة التربوية نفسها.

و يعرفه الباحث إجرائيا بكونه الإساءة اللفظية أو الجسدية أو تخريب الممتلكات التي يقوم بها التلميذ تجاه زملائه أو أستاذه أو الإدارة المدرسية تعبيرا عن إنكاره ورفضه للمواقف التي يكون إزاءها،و يتمثل في

الدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ من خلال إستجابته على فقرات مقياس العنف في الوسط المدرسي المستخدم في الدراسة من خلال أبعاده التي تتضمن :

- ✓ **العنف نحو الذات** هو أحد الأشكال الداخلية للممارسة العنيفة لدى التلميذ، ويتمثل في إلحاق الأذى بالذات من خلال تدمير تماسكها، وانتقاص قيمتها، واحتقارها، والنظر إليها نظرة دونية، إضافة إلى التمسك بالأفكار الخاطئة والتعصب لها، وعدم الإصغاء لآراء المقربين أو الالتفات إلى نصائحهم وتوجيهاتهم. ويمكن إعتبار هذا النوع من العنف البعد النفسي لظاهرة العنف في الوسط المدرسي.
- ✓ **العنف نحو الآخرين** يُقصد به السلوك العدواني الذي يستهدف إلحاق الأذى أو الضرر بالآخرين داخل البيئة المدرسية، سواء كانوا مدرسين أو زملاء أو إداريين أو عمالًا مهنيين، ويتمثل في تجاوز القوانين والمعايير الاجتماعية السائدة داخل المدرسة. ويمكن اعتبار هذا النوع من العنف البعد الاجتماعي لظاهرة العنف في الوسط المدرسي.
- ✓ **العنف تجاه الممتلكات** يقصد به السلوك الذي يتجلى في إلحاق الضرر المادي أو التدمير أو التخريب المتعمد لممتلكات الآخرين أو الممتلكات العامة التابعة للمؤسسة المدرسية، ويعد هذا النوع من العنف البعد المادي لظاهرة العنف في الوسط المدرسي.

**5-4- تلاميذ المرحلة الثانوية:** هم التلاميذ المسجلون والملتحقون بالدراسة خلال الموسم الدراسي 2023/2022،والذين يزاولون دراستهم في السنوات الثلاث من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي،ضمن الشعب العلمية والأدبية.

## 6- الدراسات المرتبطة المشابهة :

حتى يجيب الباحث على التساؤلات التي سبق ذكرها، فهو ملزم بتوضيح نقاط الاتفاق أو الاختلاف بين الفرضيات وما توصلت إليه نتائج الدراسات المرتبطة السابقة مع محاولة الوقوف عند كل منها لتحديد ما أغفله بعضها أو مجملها من نقاط مهمة وذلك ليستفيد منها الطالب في الدراسة الحالية. ارتأى الباحث عرض

هذه الدراسات حسب تسلسلها الزمني لأن هذا سيضفي للطالب مدى الرقي والتقدم في المعالجة والقياس،وصنفنا هذه الدراسات إلى قسمين حسب موضوعها ومدى صلتها بمتغيرات قيد الدراسة:

## 6-1- الدراسات المرتبطة المشابهة التي إهتمت بالعنف كمشكلة سلوكية وتربوية لدى التلاميذ :

- **دراسة بداوي(2010):** بعنوان " تأثير العنف المدرسي على التوافق الدراسي للأبناء المراهقين المتمدرسين" يهدف هذا البحث إلى دراسة العنف المدرسي وتأثيره على مستوى التوافق الدراسي لدى عينة مكونة من (120) تلميذاً وتلميذة تم اختيارهم قصدياً من بعض المدارس الجزائرية، تتراوح أعمارهم بين 14 و18 سنة. وقد تم تقسيم العينة إلى مجموعتين: تضم الأولى (60) تلميذاً يتميزون بالهدوء والانضباط بينما تضم الثانية (60) تلميذاً معروفين بإثارة الفوضى وممارسة السلوك العنيف.استُخدم في الدراسة اختبار "يونجمان" للتوافق الدراسي، من إعداد "حسن عبد العزيز البريني"، وقد توصلت نتائج البحث إلى ما يلي:

1. وجود تأثير دال إحصائياً للعنف المدرسي على الجد والاجتهاد لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.
2. وجود تأثير دال إحصائياً للعنف المدرسي على سلوك الإذعان لدى التلاميذ.
3. وجود تأثير دال إحصائياً للعنف المدرسي على العلاقة بين التلميذ والمدرس.

وقد خلص الباحثان في ضوء هذه النتائج إلى مجموعة من التوصيات والمقترحات الهادفة إلى الحد من ظاهرة العنف المدرسي وتعزيز التوافق الدراسي لدى التلاميذ.

- **دراسة علاء الرواشدة 2011:** هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن اتجاهات طلبة مدارس لواء القصبة في محافظة عجلون نحو ظاهرة العنف المدرسي، وتحليل العوامل المؤثرة في تلك الاتجاهات في ضوء عدد من المتغيرات الديموغرافية، مثل الجنس ومستوى الدخل. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحث أسلوب المسح الاجتماعي بطريقة العينة العنقودية، حيث شملت العينة (6) مدارس من مجتمع الدراسة الكلي، وبلغ عدد الطلبة المشاركين (150) طالباً وطالبة.

تم جمع البيانات من خلال استبانة تم التحقق من صدقها وثباتها، وتألفت من جزأين: الجزء الأول تضمن البيانات الديموغرافية للطلبة، بينما احتوى الجزء الثاني على (24) فقرة تغطي أبعاد ظاهرة العنف المدرسي. استخدم الباحث البرنامج الإحصائي SPSS لاستخراج المتوسطات الحسابية،والانحرافات المعيارية والنسب المئوية، والتكرارات، إضافة إلى معامل الثبات (كرونباخ ألفا) للتحقق من اتساق أداة الدراسة.

وتوصلت النتائج إلى ما يلي:

- ❖ وجود اتجاهات سلبية لدى طلبة مدارس لواء القصبة في محافظة عجلون نحو ظاهرة العنف المدرسي.
- ❖ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو العنف المدرسي تُعزى لمتغير الجنس
- ❖ وجود فروق ذات دلالة إحصائية لاتجاهات طلبة مدارس لواء القصبة / عجلون نحو ظاهرة العنف المدرسي تعزى لمتغير مستوى الدخل.

ولتحقيق الصدق المنهجي والنظري، تمت مناقشة نتائج الدراسة وربطها بالدراسات السابقة وبالأطر النظرية ذات الصلة، في محاولة للوصول إلى مستوى مقبول من الموضوعية العلمية، مما أتاح تقديم الدراسة في صورتها النهائية بوصفها عملاً متكاملاً ومنسجماً من حيث المنهجية والتحليل.

واستناداً إلى النتائج التي توصلت إليها الدراسة، قدّم الباحث عدداً من التوصيات، من أبرزها:

1. ضرورة إجراء مزيد من الدراسات المتعمقة حول ظاهرة العنف المدرسي تشمل مختلف فئات مجتمع الدراسة.
2. دراسة أثر متغيرات ديموغرافية أخرى على اتجاهات الطلبة نحو ظاهرة العنف المدرسي، بما يسهم في توسيع فهم العوامل المرتبطة بهذه الظاهرة.

– **دراسة عبد الله بن إبراهيم العصماني(2011):** جاءت هذه الدراسة بعنوان "العنف المدرسي وعلاقته بالنمو الأخلاقي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بتعليم محافظة الليث"، وهدفت إلى التعرف على مستوى

كل من العنف المدرسي والنمو الأخلاقي والكشف عن طبيعة العلاقة بينهما، إضافة إلى تحديد الفروق في ضوء متغيرات التخصص، والصف الدراسي، والعمر.

أجريت الدراسة على عينة مكونة من 160 طالباً موزعين على التخصصين الشرعي والطبيعي في الصفين الثاني والثالث الثانوي، حيث استخدم مقياس تشخيص العنف المدرسي من إعداد شقير (2005) ومقياس النمو الأخلاقي من إعداد جبس وآخرين 1984.

أظهرت النتائج أن مستوى العنف المدرسي لدى أفراد العينة يتراوح بين المتوسط والمرتفع، كما تبين وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين العنف المدرسي والنمو الأخلاقي. كذلك وُجدت فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات العنف تبعاً لمتغيرات الدراسة، حيث كانت الفروق لصالح طلاب التخصص الشرعي، وطلاب الصف الثاني، والفئة العمرية 17 سنة. أما فيما يتعلق بالنمو الأخلاقي، فقد وُجدت فروق دالة إحصائياً أيضاً تبعاً للمتغيرات نفسها، وجاءت الفروق لصالح طلاب التخصص الطبيعي وطلاب الصف الثالث، والفئة العمرية 20 سنة.

– **دراسة بركات(2011)**:جاءت الدراسة بعنوان "العوامل المجتمعية للعنف المدرسي"، وهدفت إلى توصيف ظاهرة العنف المدرسي في مدارس مدينة دمشق،والتعرف على أهم العوامل التي تسهم في ممارسته ضد الأطفال داخل البيئة المدرسية.شملت عينة الدراسة (481) تلميذاً وتلميذة من المسجلين في مديرية تربية دمشق خلال العام الدراسي(2005–2006)،حيث استخدم الباحث استبيانين: أحدهما موجّه للتلاميذ والآخر للمعلمين.

توصلت النتائج إلى أن نسبة العنف في المدارس بلغت نحو 62% من الطلاب الذين تعرضوا لأشكال من العنف خلال حياتهم الدراسية، مقابل 38% لم يتعرضوا لأي شكل من أشكال العنف، وهو ما يعكس انتشار الظاهرة في مختلف المدارس. كما أظهرت النتائج أن الذكور أكثر عرضة للعنف مقارنة بالإناث ضمن عينة الدراسة.

– **دراسة شاهين(2013)**:"إتجاهات طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الفلسطينية نحو العنف وعلاقتها بالتحصيل"،هدفت هذه الدراسة إلى تقصي إتجاهات طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الفلسطينية نحو العنف،وتحديدا الإختلاف في الإتجاهات بحسب بعض خصائص النوعية،إضافة إلى تحديد العلاقة بين الاتجاهات نحو العنف وتحصيلهم الدراسي.إعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي القائم على وصف الواقع، حيث إعتمدت الدراسة على إستبانة تم التأكد من صدقها وثباتها، وشملت عينة مكونة من (394) طالباً وطالبة تم اختيارهم بطريقة المعاينة العنقودية من طلبة مديرية تربية محافظة رام الله والبيرة.

أظهرت نتائج الدراسة أن تقديرات الطلبة لاتجاهاتهم نحو العنف بمختلف مجالاته كانت سلبية وبنسبة أقل من 61%. كما بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو العنف تبعاً لمتغير الجنس، وجاءت الفروق لصالح الذكور.

كذلك وُجدت فروق دالة تبعاً لمتغير مكان الإقامة، حيث كانت الاتجاهات نحو العنف أعلى لدى الطلبة المقيمين في المخيمات والقرى مقارنة بأقرانهم في المدن.

وأظهرت النتائج أيضاً وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الطلبة نحو العنف ومستوى التحصيل الدراسي، بحيث كلما ارتفعت اتجاهات الطلبة نحو العنف انخفض مستوى تحصيلهم الأكاديمي.

– **ودرست سياج(2013)**: جاءت الدراسة بعنوان "العنف المدرسي وعلاقته بمستوى الغضب لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة الخليل"، وهدفت إلى التعرف على مستوى العنف المدرسي وعلاقته بدرجة الغضب لدى طلبة المرحلة الثانوية، في ضوء عدد من المتغيرات هي: الجنس، والفرع الدراسي في الثانوية العامة والمعدل العام، والصف الدراسي.

ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت الباحثة مقياساً للعنف المدرسي وآخر للغضب تم تطويرهما وتكييفهما ليتلاءما مع البيئة الفلسطينية. تم تطبيق الأداتين على عينة عشوائية مكونة من (366) طالباً وطالبة، أي

ما نسبته 4.8% من مجتمع الدراسة البالغ (7627) طالباً وطالبة وفق إحصاءات مديرية التربية والتعليم بمحافظة الخليل.

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي،وتوصلت نتائجها إلى أن الدرجة الكلية لاستجابات الطلبة على مقياس العنف المدرسي كانت منخفضة. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى العنف المدرسي تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، ولمتغير المعدل العام لصالح فئة الطلبة ذوي التحصيل الضعيف والمقبول، في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى متغيري الصف الدراسي أو الفرع في الثانوية العامة.

– **درسة أحمد(2013):** جاءت الدراسة بعنوان "علاقة العنف المدرسي بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية –دراسة ميدانية في محافظتي دمشق واللاذقية"، وهدفت إلى الكشف عن العلاقة بين العنف المدرسي ومصادره ومستوى التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المحافظتين .كما سعت إلى تحديد الفروق في درجة انتشار ظاهرة العنف المدرسي بين متوسطات درجات أفراد العينة من الطلبة ومدرسيهم تبعاً لمجموعة من المتغيرات الديموغرافية والأكاديمية.

وقد شملت عينة الدراسة (656) طالباً وطالبة من المرحلة الثانوية، تم اختيارهم بطريقة ميدانية تمثل مجتمع الدراسة في كلٍّ من محافظتي دمشق واللاذقية،و(252) مدرساً ومدرسة،إستخدمت الباحثة إستبانة خاصة بطلبة المرحلة الثانوية من إعداد الباحثة وإستبانة خاصة بالمدرسين.توصلت الباحثة إلى نتائج تشير إلى وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين إجابات طلبة المرحلة الثانوية حول انتشار ظاهرة العنف المدرسي في مدارسهم عند كل مجال من مجالات العنف، وعلى مستوى المجالات ككل، وبين تحصيلهم الدراسي في محافظتي دمشق واللاذقية،أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر أنواع العنف المدرسي تأثيراً على التحصيل الدراسي هو العنف الجسدي مقارنةً بأنواع العنف الأخرى. كما توصلت الباحثة إلى أن أنماط العنف المدرسي تنتشر بين طلبة المرحلة الثانوية بدرجة متوسطة من وجهة نظر كلٍّ من الطلبة والمعلمين.

– **دراسة Ncontsa (2013)** التي جاءت بعنوان "The Nature, Causes and Effects of School Violence in South Africa High Schools" طبيعة وأسباب وتأثيرات العنف المدرسي في المدارس الثانوية بجنوب إفريقيا)، فقد هدفت إلى تحليل طبيعة وأسباب وآثار العنف المدرسي في المدارس الثانوية بجنوب إفريقيا. تكونت عينة الدراسة من خمسة مديرين، وثمانين طالباً، وعشرين معلماً تم اختيارهم بطريقة قصدية من أربع مدارس ثانوية في مدينة بافالو. استخدم الباحث أداتي المقابلة والاستبانة لجمع البيانات من المعلمين والطلاب.

وقد كشفت النتائج أن العنف المدرسي يُعد مشكلة عالمية تتطلب تعاوناً وتكاملاً بين المعلمين والطلاب وأولياء الأمور، كما بينت أن أكثر أشكال العنف انتشاراً تمثلت في البلطجة، والتخريب،وتشكّل العصابات وضعف الانضباط، والتعصب. وأظهرت النتائج كذلك أن للعنف المدرسي آثاراً سلبية واضحة على الطلاب، من أبرزها ضعف الأداء الأكاديمي، والفوضى داخل المدارس، وضياع الوقت الدراسي.

– **دارسة خليل وعطية(2014):** هدفت الدراسة المعنونة بـ "مستوى العنف المدرسي لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة بعد ثورة 25 يناير" إلى رصد ظاهرة العنف المدرسي في صفوف طلاب المرحلة الثانوية (الأول، الثاني، والثالث) بعد ثورة يناير المصرية، والتعرف على أسبابها للمساهمة في الحد منها. استخدمت الدراسة مقياساً لقياس العنف المدرسي، إلى جانب بعض الأساليب الإحصائية مثل اختبار (ت) وتحليل التباين الأحادي. وقد شملت العينة (141) طالباً وطالبة. أظهرت النتائج أن الذكور أكثر ميلاً إلى ممارسة العنف مقارنة بالإناث، كما أن الطلبة الأكبر سناً أكثر عنفاً من طلبة الصفين الأول والثاني، بينما تبين أن مستوى العنف المدرسي في المرحلة الثانوية كان منخفضاً بشكل عام.

– **دراسة السعايدة (2014)** بعنوان "أسباب العنف المدرسي ووسائل الحد منه من وجهة نظر أولياء أمور طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن – دراسة ميدانية في قضاء عيرا ويرقا"، فقد هدفت إلى التعرف على أسباب العنف المدرسي وسبل الحد منه من وجهة نظر أولياء الأمور في قضاء عيرا ويرقا بمحافظة البلقاء

للعام الدراسي 2011/2010. اتبعت الباحثة منهج المسح الاجتماعي بالعينة، وتكونت العينة من (100) ولي أمر، منهم (28) أباً و(72) أماً، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات. أظهرت النتائج أن أهم الأسباب الاجتماعية المؤدية إلى العنف المدرسي تتمثل في عجز الأسرة عن تلبية المتطلبات الأساسية للطلبة، تليها مصاحبة رفاق السوء. كما بينت النتائج أن من أبرز الأسباب المدرسية للعنف تشديد الرقابة على الطلبة وضعف القيادة الإدارية في المدرسة.إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات أولياء أمور الطلبة على الأسباب الإجتماعية والمدرسية للعنف ومتوسط المقياس الإفتراضي،وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى إختلاف الجنس، في ما وجدت فروق تعزى إلى المؤهل العلمي،وأن أهم وسائل للحد من العنف المدرسي من وجهة أولياء الأمور تمثلت في تحسين الخدمات المتوفرة داخل المدرسة، يليها تفعيل دور التوجيه والإرشاد المدرسي، ثم تدريب المعلمين في دورات متخصصة للتعامل التربوي السليم مع التلاميذ داخل الحصة الدراسية.

– **دراسة (2014) William and Felix** المعنونة بـ"العوامل المؤدية إلى العنف المدرسي في المدارس الثانوية بالمقاطعة الجنوبية في كينيا"، فقد هدفت إلى تحديد العوامل الأساسية التي تساهم في انتشار العنف داخل المدارس الثانوية.شملت الدراسة عينة من المعلمين والمديرين والطلبة،واعتمدت المنهج الوصفي حيث طُبّق استبيان خاص بالعوامل المسببة للعنف المدرسي.وقد توصلت النتائج إلى أن أهم أسباب العنف المدرسي بين التلاميذ هي انتشار المخدرات داخل المؤسسات التربوية،وضعف الإمكانات المادية وخاصة ما يتعلق بالغذاء،إضافة إلى الاتجاهات السلبية لدى التلاميذ تجاه المعلمين،فضلاً عن الرسوب في الامتحانات.

– **دراسة زهية دباب (2015)** بعنوان "دور المؤسسات التربوية في مواجهة العنف المدرسي في الجزائر دراسة ميدانية بثانويات مدينة بسكرة"، فقد هدفت إلى التعرف على دور المؤسسات التربوية في الحد من العنف المدرسي من خلال دراسة مساهمة مختلف الفاعلين التربويين في معالجة السلوكيات العدوانية لدى التلاميذ. اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي، واستخدمت استمارة موجهة للتلاميذ مدعّمة بمقابلات مع أساتذة

ومساعدي تربية، ومديري مؤسسات، ومستشاري توجيه. تكونت العينة من (300) تلميذ من ثانويات مدينة بسكرة. وأظهرت النتائج أن للمؤسسات التربوية دوراً محورياً في مواجهة العنف المدرسي من خلال تفعيل دور كل فاعل تربوي، إذ يسهم الأستاذ في معالجة السلوكيات العدوانية، ويقوم مستشار التربية برصد مظاهر العنف، ويعمل مستشار التوجيه على التخفيف من السلوكيات العنيفة عبر الإرشاد والنصح، إضافة إلى دور الأنشطة المدرسية والثقافية والرياضية والمسابقات الفكرية والرحلات في الحد من مظاهر العنف بين التلاميذ.

– **دراسة Apipalakul and others(2015)**:بعنوان Decreasing student violence in school by mediator A case study(انخفاض عنف الطالب في المدرسة بواسطة الوسيط)،الهدف من هذا البحث هو تحديد مبادئ توجيهية للتخفيف من عنف الطلاب في مدرسة بان كام كين التايلاندية بواسطة وسيط، شملت المجموعة المستهدفة من هذه الدراسة (7) من الإداريين والمدرسين،(43) من الآباء،(56) من الطلاب،وتألّفت الطريقة من نمط مختلط من الاستطلاعات والملاحظات والمقابلات،وتم تحليل البيانات الكمية باستخدام التكرارات والنسب المئوية والبيانات النوعية باستخدام تحليل المحتوى.أشارت نتائج هذه الدراسة أن الطلاب على حدّ سواء(الجناة والمدافعين)أصيبوا بسبب القتال وفيما يتعلق بالعنف العقلي وافق معظم الطلاب والمدرسين على أنه ناجم عن سوء فهم.

– **دراسة قويدري(2017)**: دراسة بعنوان العنف اللفظي المدرسي وعلاقته بالتوافق الدراسي، هدفت إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين العنف اللفظي في الوسط المدرسي ومستوى التوافق الدراسي لدى التلاميذ. تكونت عينة الدراسة من 60 تلميذاً وتلميذة من تلاميذ السنة الثالثة متوسط بولاية سعيدة. اعتمدت الباحثة على مقياس العنف اللفظي المدرسي الذي تكون في صورته النهائية من 20 فقرة، بالإضافة إلى مقياس التوافق الدراسي. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة وقوية جداً بين العنف اللفظي والتوافق الدراسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى العنف اللفظي لصالح الذكور.

– **دراسة كمال بوطورة(2017):** دراسة بعنوان مظاهر العنف المدرسي وتداعياته في المدارس الثانوية الجزائرية: دراسة ميدانية بثانويات الشريعة – تبسة،هدفت إلى التعرف على أبرز مظاهر العنف التي يتعرض لها تلاميذ المرحلة الثانوية من قبل زملائهم،والكشف عن الفروق في درجة مظاهر العنف المدرسي وفقاً لمتغير الجنس، إلى جانب دراسة العلاقة بين مظاهر العنف المدرسي وتدني تقدير الذات والتغيب المدرسي والعزلة الاجتماعية.إعتمد الباحث المنهج الوصفي الذي سمح له بتحديد خطوات الدراسة الميدانية كما أعد استبيانين،أحدهما لقياس مظاهر العنف المدرسي، والآخر لقياس تداعياته، ووزعا على عينة مكونة من 300 تلميذ وتلميذة تم اختيارهم بطريقة قصدية من ست ثانويات بمدينة الشريعة. أظهرت نتائج الدراسة أن العنف المدرسي لا يقتصر على الذكور فقط بل يشمل الإناث أيضاً، وأن التلاميذ الأصغر سناً تعرضوا للعنف داخل الثانوية بنسبة أكبر من التلاميذ الأكبر سناً بما يقارب أربع مرات. كما تبين أن نسبة المشاركة في العنف بلغت 46.33%، وأن مظاهر العنف المدرسي منتشرة بين تلاميذ التعليم الثانوي بدرجة متوسطة، باستثناء العنف اللفظي الذي جاء في المستوى المرتفع، مما يشير إلى أنه الشكل الأكثر شيوعاً. كذلك لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في العنف اللفظي والعنف ضد الممتلكات والدرجة الكلية لاستبيان مظاهر العنف، في حين وجدت فروق دالة في العنف البدني لصالح الذكور، أما العنف النفسي والتحرش الجنسي فكانت الفروق لصالح الإناث.وأظهرت النتائج أيضاً وجود معاملات ارتباط مرتفعة بين مظاهر العنف المدرسي وكل من تدني تقدير الذات والعزلة الاجتماعية والميل إلى التغيب.

– **دراسة المرشدي ونصار(2018):**دراسة بعنوان العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة من وجهة نظر مدرسيهم،هدفت إلى التعرف على مستوى العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة من خلال آراء مدرسيهم.تكونت عينة البحث من 200 مدرس ومدرسة من مدارس المرحلة المتوسطة في مركز محافظة النجف الأشرف،وقد استخدم الباحثان مقياساً للعنف المدرسي تكون في صورته النهائية من30 فقرة.أظهرت

نتائج الدراسة ارتفاع مستوى العنف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة،كما بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس،حيث كان مستوى العنف أعلى لدى الذكور مقارنة بالإناث.

– **دراسة قريشي(2018):**هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع العنف المدرسي من وجهة نظر تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بمدينة المنيعة خلال السنة الدراسية 2016–2017، وكذلك تحديد مستوى العنف داخل المؤسسات التربوية. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتم اختيار عينة عشوائية من تلاميذ ثانوية قصر بلقاسم بالمنيعة، شملت 100 تلميذًا، منهم 67 ذكراً و33 أنثى. ولتحقيق أهداف البحث استُخدم مقياس السلوك العدواني لـ"الرشود" المكوّن من 67 بندًا. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى العنف المدرسي مرتفع لدى تلاميذ السنة الأولى من مرحلة التعليم الثانوي، كما لم تُظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى العنف تبعًا لمتغيري الجنس (ذكر – أنثى) أو التخصص (جذع مشترك علوم وتكنولوجيا – جذع مشترك آداب ولغات).

– **دراسة عيسو و بوشيربي(2020):**هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين العنف المدرسي والأفكار اللاعقلانية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، وقد اعتمد الباحثان على المنهج الوصفي الارتباطي. شملت العينة 102 تلميذًا من تلاميذ السنة الثانية والثالثة في بعض متوسطات ولاية البليدة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية. استخدمت الدراسة مقياس سلوك العنف المدرسي لبوحملة (2014) ومقياس الأفكار اللاعقلانية لحجازي (2003)، بعد التحقق من صدقهما وثباتهما. وبعد تحليل البيانات باستخدام معامل ارتباط بيرسون، توصلت النتائج إلى ما يلي:

- وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين العنف المدرسي والأفكار اللاعقلانية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في الأفكار اللاعقلانية تعزى لمتغير الجنس.
- وجود فروق دالة إحصائيًا في العنف المدرسي تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.

- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في كل من الأفكار اللاعقلانية والعنف المدرسي تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

– **دراسة نعمه حسون(2021):**هدفت هذه الدراسة الموسومة بعنوان "مستوى العنف المدرسي لدى الطلبة في ضوء بعض المتغيرات:دراسة ميدانية في بعض مدارس مدينة اللاذقية (الحلقة الثانية)"إلى التعرف على مستوى انتشار العنف المدرسي لدى تلاميذ الصفوف السابع والثامن والتاسع في مدارس مدينة اللاذقية،إضافة إلى الكشف عن الفروق في مستوى العنف تبعًا لمجموعة من المتغيرات هي:الجنس والتحصيل الدراسي،وجنس المدرسة،والصف الدراسي .تكوّنت عينة الدراسة من250 تلميذاوتلميذة من الصفوف(السابع،الثامن،التاسع). استخدمت الباحثة مقياسًا للعنف المدرسي من إعدادها كأداة لجمع البيانات.

أظهرت نتائج الدراسة أن نسبة انتشار العنف المدرسي لدى الطلبة توزعت كما يلي:

- 57.2% من أفراد العينة ضمن المستوى المنخفض من العنف.
- 38% ضمن المستوى المتوسط.
- 4.8% ضمن المستوى المرتفع.

كما بيّنت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى العنف المدرسي تبعًا لمتغير الجنس لصالح الذكور ووجود فروق دالة تبعًا لمتغير التحصيل الدراسي لصالح ذوي التحصيل المنخفض، في حين لم تُسجّل فروق دالة إحصائيًا تعزى إلى جنس المدرسة أو الصف الدراسي.

– **دراسة علي(2021):**تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن إتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية نحو ظاهرة العنف في الوسط المدرسي، مع التركيز على متغيري الجنس والتخصص الدراسي.وقد شملت العينة (146) تلميذاً وتلميذة من ثانوية لعروسي العربي بولاية تيارت،تم اختيارهم بطريقة عرضية خلال السنة الدراسية 2019/2018.ولجمع البيانات تم إستخدام إستبيان لقياس إتجاهات العنف في الوسط المدرسي من إعداد أسيد (2002). أظهرت النتائج أن التلاميذ يعبرون عن اتجاهات سلبية تجاه العنف المدرسي،كما تبين وجود

فروق دالة إحصائياً في الاتجاه نحو العنف لصالح الذكور مقارنة بالإناث،وكذلك لصالح التخصص الأدبي مقارنة بالتخصص العلمي.

– **دراسة بن عمارة،بزاعي(2023):**هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مساهمة الخدمات الإرشادية المدرسية في الحد من ظاهرة العنف المدرسي لدى تلاميذ الطور المتوسط من وجهة نظرهم في ولاية باتنة بلدية عين جاسر.استخدم الباحث المنهج الوصفي، وبنى استبيانًا تضمن محورين: محور الخدمات الإرشادية الإنمائية واشتمل على 12 بندًا،ومحور الخدمات الإرشادية الوقائية واشتمل على 13 بندًا،وتم التحقق من صدق الأداة وثباتها.طُبّق الاستبيان على عينة مكونة من 79 تلميذًا وتلميذة، وبعد المعالجة الإحصائية توصلت الدراسة إلى أن الخدمات الإرشادية المدرسية تساهم بدرجة متوسطة في الحد من ظاهرة العنف المدرسي لدى تلاميذ الطور المتوسط. كما بينت النتائج أن الخدمات الإرشادية الإنمائية تسهم في تعزيز قيم التسامح التي يدعو إليها الدين الإسلامي، في حين أن الخدمات الإرشادية الوقائية تساهم من وجهة نظر التلاميذ في الحد من العنف المدرسي من خلال الجهود التي يبذلها مستشارو التوجيه لمنع ممارسات العنف بين التلاميذ.

**6-2- الدراسات المرتبطة المشابهة التي إستعملت الإرشاد الانتقائي كاتجاه حديث في مواجهة المشكلات التربوية:**

– **دراسة أبو النور (2000)** بهدف التعرف على فعالية الإرشاد الانتقائي في تعديل الاتجاه نحو الزواج العرفي لدى عينة من الشباب الجامعي، تكونت من خمسة أفراد بلغ متوسط أعمارهم 21.9 سنة. أظهرت النتائج فعالية وكفاءة الإرشاد الانتقائي في تعديل الاتجاه نحو الزواج العرفي بفضل استخدامه لأساليب وفنيات علاجية متنوعة في مراحله المختلفة، كما بينت النتائج استمرار أثر البرنامج الإرشادي بعد فترة المتابعة نتيجة تركيزه على كشف الجوانب المعرفية والانفعالية والسلوكية والأسرية والدينية الخاطئة المرتبطة بالاتجاه نحو الزواج العرفي وتعديلها، إضافة إلى إكساب أفراد العينة مهارات استخدام فنيات إرشادية فعالة تساعدهم على مواجهة المشكلات.

– **دراسة عزب (2002)** فقد هدفت إلى التعرف على فعالية برنامج علاجي تفاوضي تكاملي في التغلب على سلوكيات العنف لدى المراهقين، وشملت عينة مكونة من عشرين مراهقًا تتراوح أعمارهم بين 16 و18 سنة. أظهرت النتائج فعالية وكفاءة عالية للبرنامج، إذ انخفض مستوى سلوك العنف لدى أفراد المجموعة التجريبية وارتفعت مستويات المهارات التفاوضية لديهم لتكون بديلًا عن السلوكيات العنيفة. كما أشارت النتائج إلى استمرار أثر البرنامج بعد مرور ثلاثين يومًا من آخر جلسة، وهو ما يدل على كفاءته وفعالية فنياته التي تشكلت في منظومة متكاملة من الاتجاهات الإرشادية المتعددة التي ساهم كل منها في معالجة نوع محدد من سلوكيات العنف وإحلال المهارات التفاوضية محلها.

– **دراسة عبد الخالق (2002)** هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج إرشادي تكاملي في خفض السلوك العدواني بين الأشقاء لدى عينة من ثلاثين مراهقًا تراوحت أعمارهم بين 15 و18 سنة. توصلت النتائج إلى انخفاض مستوى السلوك العدواني بين الأشقاء على اختلاف أنماط تربيتهم، كما أظهرت استمرار فعالية البرنامج بعد فترة المتابعة، وهو ما يعكس كفاءة فنياته وتنوعها. وتشير النتائج إلى أن تعدد الأساليب والفنيات المستخدمة في الإرشاد الانتقائي التكاملي يسهم في معالجة الجوانب النفسية والاجتماعية المرتبطة بالعلاقات بين الأشقاء المراهقين، مما يؤدي إلى تهذيبها وخفض مظاهر العنف لديهم.

– **دراسة سعفان (2003)** فقد سعت إلى التعرف على فعالية برنامج إرشادي انتقائي في خفض الوساوس والأفعال القهرية المرتبطة بالشعور بالذنب لدى عينة من 164 من الذكور والإناث بمتوسط عمر زمني قدره 22.5 سنة. بينت النتائج فعالية وجدوى البرنامج الإرشادي الانتقائي القائم على الإرشاد الجماعي باستخدام فنيات متنوعة من اتجاهات نظرية مختلفة، وأظهرت كذلك استمرار أثر البرنامج بعد فترة المتابعة بدرجات متفاوتة، مما يؤكد فاعليته في خفض الوساوس والأفعال القهرية المرتبطة بالشعور بالذنب.

– **دراسة لندور وأخرون(2005)LINDAUER,et al:**وقد هدفت إلى التحقق من فعالية برنامج إرشادي إنتقائي في خفض أعراض إضطراب ضغوط ما بعد الصدمة لدى المراهقين في هولندا،وتكونت عينة الدراسة

من(12) فردا من المترددين على مركز الإرشاد النفسي بسبب معاناتهم من ضغوط ما بعد الصدمة،وكانت الأداة المستخدمة هي قياس أعراض إضطراب ضغوط مابعد الصدمة إعداد دي فيدسون وزملائه 1979 وهذا المقياس مبني على المحكات التشخيصية للدليل الإحصائي والتشخيصي للإضطرابات العقلية(الإصدار الرابع)،وقد أظهرت النتائج وجود فروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في التطبيق القبلي والبعدي للمقياس،مما يشير إلى فاعلية برنامج الإرشاد الإنتقائي في الدراسة في خفض أعراض إضطراب ضغوط ما بعد الصدمة.

– **دراسة الشهري عبد الله(2009):**هدفت هذه الدراسة إلى اختبار فعالية الإرشاد الانتقائي في خفض مستوى سلوك العنف لدى المراهقين، وذلك من خلال برنامج إرشادي انتقائي أُعد خصيصًا للتصدي لسلوك العنف ومحاولة الحد من انتشاره بين تلاميذ الصف الثاني الثانوي. كما سعت الدراسة إلى الاستفادة من نتائجها في تطوير الخدمات الإرشادية الموجهة للتعامل مع سلوك العنف لدى فئة المراهقين. تكونت عينة الدراسة من 24 مراهقًا تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة، ثم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة بواقع 12 مراهقًا في كل مجموعة. تم تطبيق مقياس العنف الذي أعدّه الباحث، إلى جانب برنامج إرشادي انتقائي صُمم بهدف التقليل من سلوك العنف.

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى سلوك العنف وأبعاده، وجاءت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي، مما يدل على فاعلية البرنامج الإرشادي الانتقائي في خفض السلوك العنيف. كما بيّنت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات القياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي، في حين لم تُسجل فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات القياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة الضابطة.

خلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات، أبرزها: توسيع نطاق العمل الإرشادي ليشمل مختلف الأطوار التعليمية، وتعميمه ليغطي مختلف مجالات حياة التلميذ، مع التأكيد على أهمية تقديم المساعدة الإرشادية

للمراهقين، بالإضافة إلى ضرورة تبني البرامج الإرشادية الانتقائية لما أثبتته من فعالية في معالجة المشكلات النفسية والسلوكية.

– **دراسة حمزة (2010):** هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من فاعلية برنامج إرشادي تكاملي في التخفيف من سلوك العنف لدى عينة من الأطفال الجانحين الأيتام، وذلك من خلال دراسة تطبيقية أُجريت على مؤسسة دور التربية بمحافظة الجيزة في مصر. شملت عينة الدراسة (20) طفلا من المقيمين بالمؤسسة وتم تطبيق برنامج إرشادي تكاملي مكون من (20) جلسة علاجية، بالإضافة إلى إعداد مقياس للعنف خاص بمرحلة الطفولة المتأخرة، تضمن ثلاثة أبعاد رئيسية هي: العنف نحو الذات، والعنف نحو الآخرين والعنف نحو الممتلكات العامة والخاصة. أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الدرجة الكلية لسلوك العنف وأبعاده على المقياس، مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين قبل تطبيق البرنامج. كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في متغيرات السن، وهو ما يعكس تجانس العينة من حيث الخصائص العمرية والظروف العامة قبل تطبيق البرنامج الإرشادي.

– **دراسة رايس كيلا و أخرون(2013)RAIS KILA,et al:** تناولت هذه الدراسة فعالية برنامج إرشادي انتقائي في خفض أعراض الاكتئاب لدى عينة من الراشدين في فنلندا، حيث تكونت عينة البحث من عشرة أفراد، واستخدمت أداة قائمة بك للاكتئاب لقياس مستوى الأعراض قبل وبعد تطبيق البرنامج. أظهرت النتائج وجود فروق واضحة بين متوسطات درجات أفراد العينة في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، مما يدل على فعالية البرنامج الإرشادي الانتقائي في خفض أعراض الاكتئاب لدى الراشدين.

– **دراسة أبوعراد،والمفرجي(2014):** تهدف الكشف عن فعالية برنامج إرشادي إنتقائي لمواجهة فوضى الشباب،حيث تكونت عينة البحث من(39) طالبا أعمارهم بين(18–20)عاما،وبلغ حجم العينة النهائي(22) طالبا وتم تعيين أفراد العينة عشوائيا إلى مجموعتين،التجريبية (11) طالبا والضابطة (11) طالبا،وإستخدم

الباحثان البرنامج الإرشادي الإنتقائي من إعدادهما والذي حوى(16) جلسة،إستخدم فيها الباحثان فنيات منها المناقشة الجماعية،الواجبات المنزلية،النمذجة،لعب الأدوار،التنفيس الإنفعالي،الضبط الذاتي،التعليمات الذاتية،التحصين،الإسترخاء،التعزيز،العمود الثلاثي،التقويم الذاتي،الكرسي المساعد،كما تم تطبيق مقياس السلوك الفضوي من إعداد الصميلي 2009،وأشارت النتائج إلى وجود فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس السلوك الفوضوي، وجاءت هذه الفروق في اتجاه المجموعة التجريبية، مما يدل على فعالية البرنامج الإرشادي الانتقائي في خفض مستوى السلوك الفوضوي لدى أفرادها.

- **دراسة يحياوي وردة(2014):**هدفت إلى إختبار فعالية برنامج علاجي إنتقائي متعدد الأبعاد لعلاج الإكتئاب لدى المراهقة المتمدرسة،إعتمدت الباحثة على المنهج شبه التجريبي وعلى تصميم المجموعة الواحدة بإختبارين قبلي وبعدي وبعد مرور شهر من إنتهاء البرنامج تم تطبيق القياس التتبعي،حيث تكونت عينة الدراسة من المجموعة التجريبية (10) تلميذات تم إختيارهن بطريقة قصدية من خلال نتائجهن على سلم بيك الثاني للإكتئاب بثانوية بشير البسكري خلال الفصل الثالث من الموسم الدراسي2013/2012 كما إعتمدت الباحثة على الأدوات القياسية والأداة التجريبية المتمثلة في البرنامج العلاجي المصمم،وبالإعتماد على الأساليب الإحصائية كإختبارT-test ستودنت لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات مجموعة البحث في القياس القبلي والبعدي والتتبعي،خلصت الدراسة إلى أن البرنامج العلاجي الإنتقائي متعدد الأبعاد فعال في علاج الإكتئاب لدى أفراد المجموعة التجريبية.

- **دراسة المفرجي، سالم محمد(2015):** هدفت الدراسة إلى اختبار فاعلية برنامج إرشادي مستند إلى الإرشاد الانتقائي في مواجهة سلوك الاستقواء لدى الطلاب، والتحقق من مدى استمرارية أثره. ولتحقيق أهدافها، تم تصميم برنامج إرشادي انتقائي ذي طبيعة تكاملية يضم منظومة متناسقة من الفنيات والأساليب الإرشادية، وطُبق على عينة مكونة من (28) طالبًا من طلاب الصف الأول المتوسط في إحدى مدارس

مدينة مكة المكرمة ممن يتصفون بسلوك الاستقواء، وتتراوح أعمارهم بين (13–14) سنة.

قُسمت العينة عشوائيًا إلى مجموعتين:تجريبية وضابطة،حيث خضع أفراد المجموعة التجريبية (14 مشاركًا) لبرنامج إرشادي مكون من (18) جلسة على مدى تسعة أسابيع، في حين لم يتعرض أفراد المجموعة الضابطة لأي تدريب.

تم تطبيق مقياس السلوك الاستقوائي قبليًا للتأكد من تكافؤ المجموعتين، ثم تطبيقه بعديًا لقياس أثر البرنامج. استخدمت الأساليب الإحصائية اللابارامترية (اختبار مان–ويتني واختبار ويلكوكسن) لتحليل النتائج والتحقق من الفروض.

وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس السلوك الاستقوائي لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على فاعلية البرنامج الإرشادي في خفض سلوك الاستقواء. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي، مما يؤكد استمرار أثر البرنامج في خفض مستوى الاستقواء لدى أفراد العينة.

– **دراسة دسوقي،حنان فوزي أبو العلا(2017):** هدف البحث إلى التعرف على نسبة انتشار سلوك التنمر الإلكتروني بين المراهقين أفراد عينة الدراسة، وتحديد مستوياته لديهم، إضافة إلى الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث على مقياس التنمر الإلكتروني، وكذلك التحقق من وجود فروق دالة إحصائيًا بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي الانتقائي المصمم في الدراسة، ومعرفة مدى استمرار فعاليته بعد فترة من الإرشاد.

تكوّنت عينة الدراسة من (180) مراهقًا ومراهقة من طلاب المرحلة الثانوية، واعتمدت الباحثة على المنهجين الوصفي التحليلي وشبه التجريبي في تنفيذ الدراسة. كما استخدمت مقياس التنمر الإلكتروني والبرنامج الإرشادي الانتقائي، وكلاهما من إعداد الباحثة، كأدوات للدراسة.

توصلت النتائج إلى أن نسبة انتشار سلوك التنمر الإلكتروني بين المراهقين بلغت (58.9%)، وأن مستوى التنمر الإلكتروني لدى أفراد العينة جاء متوسطًا من وجهة نظر الطلاب والطالبات. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات الذكور والإناث في مقياس التنمر الإلكتروني لصالح الذكور، بالإضافة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لصالح طلاب المجموعة التجريبية، مما يشير إلى فعالية البرنامج الإرشادي الانتقائي في الحد من سلوك التنمر الإلكتروني.

– **دراسة فيصل بن صالح بن حسن الزهراني(2017):**هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فعالية البرنامج الإرشادي الإنتقائي التكاملي في تحسين التوافق النفسي و تقدير الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية،وقد إستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي،وتكونت عينة الدراسة من(24) طالبا بالمرحلة الثانوية الصف الثاني ثانوي،منهم(12)تجريبية و(12) ضابطة تراوحت أعمارهم بين(17–19)عاما ممن حصلوا على دراجات منخفضة في التوافق النفسي وتقدير الذات معا وذلك بعد تطبيق مقياس التوافق النفسي من إعداد الباحث 2016،ومقياس تقدير الذات لسورنسون تعريب الباحث 2016،على عينة عددها 225 طالبا،وقد تم تطبيق البرنامج الإرشادي الإنتقائي التكاملي من إعداد الباحث والذي تكون من 15 جلسة إرشادية على المجموعة التجريبية،ثم بعد ذلك تم تطبيق مقياس التوافق النفسي وتقدير الذات مرة أخرى(القياس البعدي) على المجموعتين،تلي ذلك بفترة ستة أسابيع تطبيق المقياسين مرة ثالثة (القياس التتبعي)،وأظهرت نتائج البحث فعالية البرنامج الإرشادي الإنتقائي التكاملي المستخدم في هذا البحث في تنمية التوافق النفسي وتقدير الذات معا،كما تبين بقاء فعالية البرنامج الإرشادي في القياس التتبعي.

– **دراسة أبو الفضل وحسن(2017):**هدفت للتعرف على فعالية برنامج إرشادي إنتقائي في تنمية الذكاء الإنفعالي وأثره على مستوى التنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانية من التعليم الأساسي المعاقين سمعيا،وتكونت عينة الدراسة من (15) تلميذ و تلميذة بالمرحلة الثانية من التعليم الأساسي وتم تقسيمهم إلى

مجموعتين،مجموعة تجريبية قوامها(08) تلاميذ منهم 4 ذكور و4 إناث،ومجموعة ضابطة(07) تلاميذ منهم 4 ذكور و3 إناث،وتوصلت نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج الإرشادي الإنتقائي في تنمية الذكاء الإنفعالي وخفض مستوى التنمر المدرسي.

– **دراسة محمد(2018):** تهدف الدراسة إلى الكشف عن فعالية برنامج إرشادي إنتقائي تكاملي لتوكيد الذات لدى عينة من الأطفال ضحايا التنمر،وتكونت عينة الدراسة من(30) طفلا من ضحايا التنمر مقسمين إلى مجموعتين،مجموعة تجريبية (15) طفل ومجموعة ضابطة(15)طفلا بمتوسط أعمار 13.77 سنة وكانت مدة البرنامج شهرين على مدار16 جلسة بمعدل جلستين أسبوعيا،وتوصلت نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج في تحسين مستوى توكيد الذات لدى أطفال المجموعة التجريبية من الأطفال ضحايا التنمر بعد التعرض للبرنامج الإرشادي.

– **دراسة محمود سعيد إبراهيم الخولي(2020):**بعنوان فعالية الإرشاد الانتقائي التكاملي في خفض مستوى التنمر الإلكتروني لدى الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة،والتي تهدف إلى الكشف عن فعالية الإرشاد الانتقائي التكاملي في خفض مستوى التنمر الإلكتروني لدى الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي،ومن أهم النتائج التي خلصت إليها الورقة البحثية فعالية التدخلات الإرشادية الانتقائية والبرامج التي استهدفت المتنمرين في خفض مستوى التنمر الإلكتروني لديهم حيث يمثل الاتجاه الانتقائي النضج الإرشادي والصورة المثلى للممارسة الإرشادية المتخصصة التي تتكامل فيها الفنيات الإرشادية وتعمل على مواجهة الاختلافات والفروق في المواقف والحالات والمشكلات للمسترشدين.

– **دراسة مجدة السيد ووسام حسن(2021):**برنامج إرشادي انتقائي لتخفيض قلق المستقبل كمدخل لتحسين الاستمتاع بالحياة، تكونت العينة الاستطلاعية للدراسة(35) أما من أمهات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة،ومنها تم اختيار العينة الأساسية للدراسة(7) وقد استخدمت الدراسة مقياس قلق المستقبل

لشقير ،ومقياس الاستمتاع بالحياة لعبد العال ومظلوم والبرنامج الإرشادي،وتوصلت الدراسة إلى فعالية الارشاد الانتقائي وإسمترارية نجاحه.

– **دراسة أحمد علي حسن العتيبي(2021):**هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى فعالية برنامج إرشادي انتقائي في تنمية التوافق النفسي والاجتماعي لدى الأيتام ذوي الظروف الخاصة في المرحلة الثانوية، حيث شملت العينة (20) يتيماً من دار الرعاية الاجتماعية بجدة ممن حصلوا على درجات منخفضة في مقياس التوافق النفسي والاجتماعي. تم اختيارهم بعد تطبيق المقياس على عينة أولية قوامها (60) يتيماً، ثم قُسموا إلى مجموعتين متجانستين: مجموعة تجريبية عددها (10) أيتام، وأخرى ضابطة عددها (10) أيتام. استخدمت الدراسة مقياس التوافق النفسي والاجتماعي من إعداد سهير إبراهيم (2004)، والبرنامج الإرشادي الانتقائي لتنمية التوافق النفسي والاجتماعي من إعداد الباحث، والذي تكون من تسع جلسات إرشادية تم تنفيذها على مدى خمسة أسابيع. وقد أظهرت النتائج فعالية البرنامج الإرشادي الانتقائي في تحسين مستوى التوافق النفسي والاجتماعي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

– **دراسة عبد العزيز محمود(2022):**هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من فعالية برنامج إرشادي انتقائي في خفض كل من الخوف المرتبط بفيروس كورونا (كوفيد–19) وقلق المستقبل لدى عينة من الراشدين. تكونت العينة من (24) فرداً بمتوسط عمري (34.750) وانحراف معياري (1.648)، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين متكافئتين: مجموعة تجريبية تضم (12) فرداً (6 ذكور و6 إناث) بمتوسط عمري (34.833) وانحراف معياري (1.697)، ومجموعة ضابطة تضم (12) فرداً (6 ذكور و6 إناث) بمتوسط عمري (34.667) وانحراف معياري (1.659).استخدمت الدراسة الأدوات التالية: مقياس الخوف المرتبط بكورونا (إعداد الباحث)، مقياس قلق المستقبل (إعداد الباحث)، والبرنامج الإرشادي الانتقائي (إعداد الباحث).

وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في الأبعاد والدرجة الكلية لكل من مقياس الخوف المرتبط بكورونا ومقياس قلق المستقبل

لصالح القياس البعدي، مما يشير إلى فعالية البرنامج في خفض الخوف والقلق. كما تبين وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، في حين لم تظهر فروق دالة إحصائياً بين القياسين البعدي والتتبعي لدى المجموعة التجريبية، مما يؤكد استمرار فعالية البرنامج الإرشادي الانتقائي في خفض الخوف المرتبط 6

**6-3- تعليق على الدراسات السابقة:**

تكشف الدراسات السابقة حول العنف المدرسي أنّ هذه الظاهرة ليست محصورة في بيئة أو مجتمع بعينه،بل هي مشكلة عالمية ذات أبعاد سلوكية وتربوية معقدة. فقد أجمعت الدراسات على أن العنف يؤثر سلبًا على التحصيل الدراسي والتوافق النفسي والاجتماعي للتلاميذ. على سبيل المثال، أظهرت دراسة بداوي (2010) أنّ ارتفاع مستويات العنف يرتبط بضعف التوافق الدراسي، بينما بينت دراسة شاهين (2013) العلاقة السلبية بين العنف والتحصيل،كما ركزت دراسات أخرى على البعد الاجتماعي، حيث أرجع الرواشدة (2011) أسباب العنف إلى الفقر والمخدرات،في حين أبرزت قويدري (2017) دور البيئة المدرسية والعلاقة بالمعلم في تفاقم الظاهرة.

من حيث المناهج البحثية،إعتمدت غالبية الدراسات على المنهج الوصفي مستخدمة أدوات مثل الاستبيانات والمقاييس النفسية (كما في دراسة كمال بوطورة 2017)، مما سمح برصد الظاهرة كمياً. غير أنّ بعض الدراسات قدّمت قيمة مضافة باعتماد المناهج التجريبية أو المختلطة، فدراسة Ncontsa (2013) في جنوب إفريقيا وظفت التصميم التجريبي لفحص أثر المناخ المدرسي في بروز العنف، بينما جمعت دراسة Apipalakul (2015) في تايلاند بين المناهج الكمية والكيفية لتقديم تفسير أعمق للعوامل المدرسية المؤثرة.

أما من حيث العينات والفئات المستهدفة، فقد تنوعت بين عينات صغيرة كما عند William & Felix (2014) 10تلاميذ)، وأخرى كبيرة نسبياً مثل خليل وعطية (2014) (أكثر من 150 تلميذاً). وقد اتفقت

عدة دراسات (مثل بركات، 2011 وسياج، 2013) على أنّ الذكور أكثر ممارسة للعنف مقارنة بالإناث. كما بيّنت دراسة قويدري (2017) أنّ العنف اللفظي هو الأكثر شيوعاً يليه الجسدي ثم النفسي وهو ما يتقاطع مع ما توصلت إليه دراسات أجنبية في بيئات مختلفة.

أما على مستوى الدراسات المتعلقة بالإرشاد الانتقائي، فقد أثبتت أنّ هذا الاتجاه الإرشادي الحديث يُعد من أنجع المقاربات لمعالجة المشكلات التربوية والسلوكية. فدراسة عزب (2002) أثبتت فعالية برنامج انتقائي في خفض السلوك العدواني، بينما طبقت الشهري (2009) برنامجاً مشابهاً لخفض العنف المدرسي لدى المراهقين وحققت نتائج إيجابية. كما أظهرت دراسة يحياوي وردة (2014) أثر الإرشاد الانتقائي في خفض الاكتئاب والقلق، وأكدت دراسة دسوقي (2017) نجاعته في مواجهة التنمر الإلكتروني. جميع هذه الدراسات اعتمدت على التصميم شبه التجريبي (قبلي–بعدي مع مجموعة تجريبية وضابطة)،وغالباً ما استهدفت فئة المراهقين، مما يجعل نتائجها وثيقة الصلة ببحثنا الحالي.

وتشير نتائج هذه البحوث إلى أنّ الإرشاد الانتقائي يمتاز بمرونة عالية من خلال دمج فنيات متعددة (لعب الأدوار، المناقشة الجماعية، الاسترخاء، النمذجة، التعزيز...) في برنامج واحد،وهو ما يفسر قدرته على إحداث تغيير معرفي وسلوكي وانفعالي مستدام. كما أظهرت القياسات التتبعية في أكثر من دراسة إستمرار الأثر الإيجابي بعد إنتهاء البرامج، وهو ما يعزز الثقة في جدواه.

يتضح من التحليل أنّ الدراسات السابقة قدمت رصيداً معرفياً مهماً يُبرز:

– كونية ظاهرة العنف المدرسي وتشابه أنماطها عبر السياقات الثقافية.

– أهمية المنهج التجريبي وشبه التجريبي في اختبار البرامج العلاجية.

– ملاءمة فئة المراهقين كعينة أساسية للدراسات حول العنف والإرشاد.

– فاعلية الإرشاد الانتقائي كاتجاه حديث يجمع بين المدارس العلاجية ويثبت نجاعته في معالجة مختلف المشكلات السلوكية والتربوية.

وانطلاقاً من ذلك، فإن البحث الحالي يستمد مشروعيته العلمية من هذه الخلفية، ويضيف إليها من خلال:

- معالجة العنف المدرسي باعتباره مشكلة سلوكية وتربوية متفشية في البيئة الجزائرية.
- توظيف برنامج إرشادي انتقائي تكاملي يستجيب لخصوصيات البيئة المحلية.
- إعتماد تصميم شبه تجريبي مشابه للتصاميم التي أثبتت فعاليتها في الدراسات السابقة.

وبذلك، يشكل هذا البحث حلقة مكملة في مسار الجهود العلمية الرامية إلى خفض السلوك العنيف داخل الوسط المدرسي، مع تقديم إسهام تطبيقي جديد في سياق عربي.

**6-4- إستفادة الدراسة الحالية من الدراسات المرتبطة السابقة :**

عند تحليل الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع البحث، تمكّن الطالب الباحث من الاطلاع على ما يخدم الدراسة الحالية ويدعمها ويوجّه مسارها العلمي، كما ساعده ذلك على تحديد أوجه الاتفاق والاختلاف بينها وبين الدراسات السابقة. ومن خلال استعراض هذه الدراسات وتقديم رؤية نقدية شاملة لها، أمكن تحديد ملامح استفادة الباحث منها على النحو الآتي:

- **فرضيات الدراسة** :ساهمت الدراسات السابقة في توجيه الباحث نحو صياغة فرضيات الدراسة الحالية إذ اعتمد عليها في بناء الفروض المنبثقة من نتائجها واتجاهاتها العامة.
- **إجراءات الدراسة** :أسهم الاطلاع على الدراسات السابقة في تمكين الباحث من تحديد المفاهيم الأساسية للدراسة واختيار المنهج العلمي الأنسب لطبيعتها، كما ساعدته على صياغة الإطار النظري وأدبيات البحث بشكل مترابط ومنسق، إضافة إلى بناء الفروض وتحديد خطوات تنفيذ الدراسة وفق منهجية دقيقة.
- **منهج الدراسة** :أظهرت الدراسات السابقة أن المنهج الوصفي بمختلف أساليبه كان الأكثر استخداماً في دراسة ظاهرة العنف، بينما كانت الدراسات التي اعتمدت المنهج التجريبي قليلة نسبياً. وبما أن الدراسة الحالية تعتمد على المنهج التجريبي، فإنها تتفق مع عدد محدود من الدراسات السابقة التي

سعت إلى اختبار فعالية البرامج الإرشادية تجريبياً في خفض سلوك العنف، مما يمنحها قيمة تطبيقية مضافة ضمن هذا المجال البحثي.

- **عينة الدراسة:** أسهمت الدراسات السابقة في ترسيخ قناعة الباحث بأهمية مرحلة المراهقة، لما تمثله من فترة عمرية حرجة تتسم بتنامي الممارسات السلوكية المختلفة، ولا سيما الممارسات العنيفة. وعليه فإن اختيار عينة الدراسة الحالية من فئة المراهقين يتوافق مع ما انتهت إليه العديد من الدراسات السابقة التي أولت اهتماماً خاصاً بهذه المرحلة، إدراكاً منها لخصوبتها البحثية وأهميتها التربوية والنفسية.
- **أدوات الدراسة:** مكّن الاطلاع على الدراسات السابقة الباحث من تعميق فهمه لآليات بناء وتصميم الأدوات البحثية وتطبيقها ميدانياً، كما ساعده ذلك في انتقاء أدوات بحثية ملائمة لطبيعة دراسته الحالية. وقد استفاد الباحث من تنوع الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة لتوسيع قاعدة بياناته واختيار ما يخدم أهداف بحثه بشكل أدق.
- **البرنامج الإرشادي:** استفاد الباحث بشكل ملحوظ من الاطلاع على مجموعة من الدراسات التي تناولت بناء وتطبيق البرامج الإرشادية في مجالات متعددة، لا سيما تلك التي ركزت على سلوك العنف. وقد مكّنه ذلك من تكوين رؤية واضحة حول مراحل إعداد البرامج الإرشادية بدءاً من التخطيط، مروراً بالتنفيذ، وصولاً إلى التقويم، مما ساهم في رفع مستوى الدقة العلمية في تصميم البرنامج الإرشادي المستخدم في الدراسة الحالية.
- **نتائج الدراسة:** سيعتمد الباحث على ما ورد في الدراسات السابقة في تفسير نتائج دراسته، إذ تشكل هذه الدراسات إطاراً مرجعياً يتيح له المقارنة والتحليل واستخلاص أوجه التشابه والاختلاف. ومن شأن هذا الإطار أن يعزز من موثوقية تفسير النتائج ويساعد على ربطها بالأطر النظرية والتطبيقية القائمة في ميدان البحث.

# الفـصل الثانـي

# العنف في الوسط المدرسي

تمهيد

**مفهوم العنف**

العنف لغة

العنف إصطلاحا

تعريف للعنف لبعض العلماء

العنف وبعض المفاهيم المرتبطة به

**مفهوم العنف في الوسط المدرسي**

دوافع العنف في الوسط المدرسي

النظريات المفسرة للعنف في الوسط المدرسي

أشكال العنف في الوسط المدرسي

آثار العنف في الوسط المدرسي

إجراءات التخفيف من العنف في الوسط المدرسي

**تمهيد :**

تُعدّ ظاهرة العنف من القضايا الإنسانية البارزة التي شهدت في السنوات الأخيرة تنامياً ملحوظاً في مختلف المجتمعات العالمية والعربية،الأمر الذي جعلها محور إهتمام الباحثين والمتخصصين في دراسة الفرد والمجتمع.وتزداد خطورة هذه الظاهرة حين تتجلى في المؤسسات التعليمية،إذ أصبحت تغزو المدارس وتشكل عبئاً ثقيلاً على العاملين فيها،لما تسببه من إضعاف لمناخها التربوي وتحويلها إلى بيئة غير ملائمة لتحقيق الأهداف التعليمية والتربوية المنشودة.

وبناءً على ذلك،سيتناول هذا الفصل تحديد مفهوم العنف وبيان أشكاله،ثم التطرق إلى العنف المدرسي تعريفاً وصوراً،مع الوقوف عند أبرز أسبابه ومظاهره، وإستعراض أهم النظريات المفسرة له وصولاً إلى بيان آثاره المختلفة وتقديم خلاصة عامة.

## أولا / مفهوم العنف :

لقد تعددت التعريفات المرتبطة بمصطلح العنف وإختلفت الآراء حول تحديد ماهيته، فهناك من ينظر إليه من زاوية مظاهره وأشكاله المتشعبة، في حين يفسّره آخرون من خلال أهدافه وغاياته، باعتباره شكلاً من أشكال الإكراه أو الإساءة التي تستهدف الطرف الآخر.

**1 – تعريف العنف :**

**لغة :**

يعرف بأنه " الخرق بالأمر وقلة الرفق به وهو ضد الرفق،وهو الغلظة والفظاظة،عنيف إذ لم يكن رفيقا في أمره ...و أعتنف الأمر أخذ بعنف وبشدة ومشقة،والعنيف الذي لا يحسن الركوب وليس له رفق بركوب الخيل" . (إبن منظور،1994،ص257)

وعرف أيضا قاموس أكسفورد"**oxford**" العنف على أنه ممارسة القوة،لإنزال الضرر بالأشخاص أو الممتلكات، وكل فعل أو معاملة تتصف بهذا تعتبر عنف اً، وكذلك المعاملة التي تميل إلى إحداث ضرر جسماني أو تتدخل في الحرية الشخصية. ( Oxford, 1970,p22)

أما في معجم العلوم الاجتماعية فالعنف هو إستخدام الضغط أو القوة استخداما غير مشروع أو غير مطابق للقانون من شأنه التأثير على إرادة فردها . (أحمد زكي بدوي، 1978، ص 441)

وتُعرَّف كلمة "العنف" في اللغة العربية بأنها كل سلوك يتسم بالشدة والقسوة ويتجلى في التوبيخ أو اللوم أو التقريع، وقد يكون العنف فعلاً أو قولاً. أما الموسوعة العلمية فترى أن العنف هو كل فعل يُمارَس من طرف فرد أو جماعة ضد فرد آخر أو مجموعة أخرى، سواء كان ذلك من خلال التعنيف الفعلي أو اللفظي، باعتباره سلوكًا يجسد القوة المادية أو المعنوية ( القرالة،2008،ص10)

وهو أيضا استخدام القوة غير المشروع أو غير المطابق للقانون،وفي قاموس أكسفورد ورد أن العنف هو ممارسة القوة البدنية لإنزال الأذى جسمانيا أو التدخل في حرية الأخر غير المشروع أو غير القانوني.

(العواودة،2008،ص34)

و قد أشارت مادلين قرافيتز **Grawitz Madleine** إلى أن كلمة عنف ترتبط بكلمة" vis " وتعني القوة، وفي معناها الأول ترجع إلى القوة المادية،ويمكن أن تمارس فرديا أو جماعيا (إعتداء، حرب ) .

( Grawitz, 2004 , p416)

أما في اللغة الإنجليزية، فإن كلمة **Violence** تشتق من المصدر **to violate** الذي يعني ينتهك أو يتعدى. (Wilson , 1970, P 2210)

من خلال التعاريف اللغوية السابقة يتبين أن كلمة عنف تتضمن معاني الشدة والقسوة،ومجاوزة حدّ الرفق، ويُستعمل للدلالة على الأخذ بشدة أو ممارسة القول أو الفعل بغير لين، وهو بذلك نقيض الرِّفق.

**- إصطلاحا:**

عرف فرونيد العنف على أنه يقابل القوة التي تضبط و تنظم بأشكال مختلفة لاحترام القوانين وتقاليد شرعية و يعتبره غريزيا و عاطفيا، إلا إن هذا التعريف ضيق يركز على الأذى الجسدي.

(قادري حليمة ، 2008،ص 70)

كما عرفه عبد القادر طه و آخرون بأنه سلوك مشوب بالقسوة و العدوان والقهر و الإكراه وهو عادة سلوك بعيد عن التحضر والتمدن، تستثمر فيه الدوافع والطاقات استثمارا صريحا بدائيا كالضرب و التقتيل للأفراد و يتخذ أشكالاً متعددة كالتكسير والتدمير للممتلكات واستخدام القوة أو الإكراه أو القهر، وقد يكون العنف فردياً يصدر عن شخص واحد أو جماعياً تمارسه مجموعة من الأفراد داخل بيئة معينة.

(عبد العزيز موسى، 2009،ص 15)

تعريف أحمد جلال عز الدين : بأنه الاستخدام الإنساني للقوة بغرض إرغام الغير و إخافته وإرهابه، أو الموجه إلى الأشياء لتدميرها أو الاستيلاء عليها، و ذالك الاستخدام للسلوك يكون غير مشروع ويشكل في الأصل جريمة. (حسنين توفيق،2009 ،ص 55)

وعلى ما سبق ذكره من هذه التعريفات للعنف، نخلص إلى أن العنف هو سلوك موجه وله أهداف ضارة، يمكن أن يكون صادرا عن فرد أو عن جماعة، وتختلف آليات تنفيذه، وكذلك نتائجه، وهذه الآليات والنتائج تتراوح في مجملها بين ما هو مادي وما هو نفسي معنوي، وأن التأثيرات التي يتركها العنف منها ما يكون مؤقتا يزول بزوال الموقف أو حدوث تفاهم بين الأطراف المتصادمة عنفا مثل آثار الضرب الخفيف أو المشادة الكلامية، ومنها ما يدوم وقد تشتد أثاره مثل العنف الذي يولّد الإعاقات الجسمانية والعقد النفسية كما أن العنف سلوك يتنافى مع الفطرة السليمة للإنسان، باعتباره ملحقا للأذى، والإنسان السليم ينفر بفطرته من الأذى ويجنح إلى المسالمة، كما أنه يتنافى مع التشريعات القانونية السائدة والمنظمة للحياة الاجتماعية.

وعرف من عدة مناحي منها:

- ✓ **العنف من الناحية السيكولوجية:** يُعَدّ العنف شكلاً من أشكال التواصل مع الواقع ومع الآخرين، يلجأ إليه الفرد عندما يشعر بالعجز عن إيصال صوته بوسائل الحوار العادية، وحين تترسخ لديه قناعة بالفشل في إقناع الآخرين بالاعتراف بكيانه وقيمته. فهو وسيلة لتحقيق غاية بعد إخفاق الوسائل السلمية في بلوغها، إذ يجد الفرد في استخدام القوة السلاح الأخير لاستعادة شيء من اعتباره المفقود.

(بوفلجة غياث،2008،ص 28)

- ✓ **العنف من الناحية القانونية:**في القانون الجنائي يعبر العنف بأنه عدوانية الإنسان وخشونته ضد غيره مع التسبب في أذى أو صعوبات خطيرة نوعا ما،ويضم هذا العنف الضرب والتهديد وأشكال تطال الشخص،وكل ما يمكن أن يسبب العطب الفسيولوجي أو الأمراض أو المشاكل النفسية.

(ياسين أمينة،2008 ،ص 17)

تناول فقهاء القانون الجنائي مفهوم العنف في إطار نظريتين أساسيتين:

فالنظرية التقليدية تركز على القوة المادية وتربط العنف بممارسة الإيذاء الجسدي المباشر.

أما النظرية الحديثة، التي تسود في الفقه الجنائي المعاصر، فترى أن العنف لا يقتصر على استخدام القوة البدنية، بل يمتد ليشمل كل أشكال الضغط أو الإكراه التي تمس الإرادة وتجبرها على القيام بتصرف معين بغضّ النظر عن الوسيلة المستخدمة. ويُعرّفه بعض الفقهاء بأنه المساس بسلامة الجسد، ولو لم يكن الأذى جسيماً، ما دام يشكل تعدياً أو إيذاءً. ( نفس المرجع، 15 )

- ✓ **العنف من الناحية السوسيولوجية:**يذكر توماس هوبز أن العنف يتحدد في أربعة مقترحات هي:

1- أن الأغراض القابلة لإشباع هذه الرغبات تشكل في كل لحظة كمية محدودة.

2- يتحرك الناس بنفس الرغبات.

3- تكون هذه الرغبات ذات طابع استبدادي لا يرحم، إما لأنها تمثل بديلاً ذاتيًا عن الحاجات البيولوجية الجامحة، أو لأن إشباعها في حد ذاته يشكل دافعًا قويًا يدفع إلى تجديدها واستمرارها.

4- يشتق من تركيب دائم التنافس بين الناس . ( نفس المرجع ،ص 16 )

✓ **العنف من منظور إسلامي:**

عرّف الفقهاء وعلماء المسلمين العنف بأنه فعل يُمارس على الغير فينفي رضاه أو يفسد اختياره. وفي السياق ذاته، ورد تعريف الإكراه بأنه أن يُصبح الإنسان في قبضة من لا يستطيع الامتناع عنه، سواء كان سلطانًا أو لصًا أو متغلبًا، بحيث يخشى المكرَه من وقوع ضرر عليه إذا لم يمتثل لما أُمر به، كأن يتعرض لضرب مؤلم أو تهديد بإتلاف النفس. ويرى جمهور الفقهاء أن الإكراه قد يكون ماديًا متى كان الوعيد والتهديد جديّين وقابليْن للوقوع، وعليه يُعد التهديد عنفًا إذا ترتب عليه ضرر جسدي بالمجني عليه، بخلاف ما يقتصر على الضغط النفسي أو التأثير على الإرادة فقط، فهو حينئذٍ إكراه معنوي لا يبلغ حد العنف المادي.

(رشاد وزينب،2009،ص 17)

## 2 -العنف وبعض المفاهيم المرتبطة به:

- **العنف والعدوانية** : يشتمل العنف على العدوان،حيث يتضمن العنف كوسيلة عدوانية، كما يمثل العنف الاستجابة السلوكية ذات السمة المرتفعة التي تدفع الفرد نحو العنف دون وعي أو تفكير لما يحدث و للنتائج المترتبة على هذا الفعل. ( سعد المغربي، 1987،ص 33)

لقد علق كثيرون على القول الشائع أن "الإنسان مخلوق عدواني "و على أية حال فان الصحيح بالنسبة للرجل قد يكون غير صحيح بالنسبة للمرأة، أي أن ما ينطبق على الرجل ربما لا ينطبق على المرأة، ويمكن تفسير هذا بواسطة عوامل اجتماعية و بيولوجية فطرية مختلفة فمثلا العنف الذي يحدث في الحروب خاصة إذا كان الهدف منه الدفاع عن الوطن لا يعتبر عدوانا و يعتبر كذلك عنفا مشروعا، و يوجد العديد من التفسيرات المحتملة، فقد عرف فرويد أن العدوان شيء فطري و أن الثقافة تستدعي كل تدعيم ممكن لوضع حد لإثارة نزعة العدوان وليس من الضروري أن يكون العدوان مدمرا اجتماعيا، أما المجتمع فيعرف العدوان على انه وسيلة لمنع عدوان اكبر يقع في صورة دفاع عن النفس.

ولقد لخص بيركوتز النظريات السلوكية عن العدوان ويتكون فرض الإحباط من النقاط التالية:

* يؤدي الإحباط إلى مشاعر سلبية.

* تتلازم المشاعر السلبية مع الغضب والأفكار السلبية.

* ليس من الضروري أن يؤدي الغضب إلى العدوان و لكن ملازما له.

ربما يكون من المناسب أن نضع في الاعتبار نظرية الإزاحة والتي تنص على انه عندما يضر الآخرون فردا ما فانه يزيح أو ينقل عنفه إلى الناس الذين تمكن أن يسيء إليهم، وربما يسلك عديد من الشباب الذين كانوا ضحية للعنف في الماضي هذه الطريقة . ( علي الهمشري، 1998،ص 180)

إن العلاقة بين العدوان والعنف متداخلة و ومتقاربة جدا بحيث لا يمكن التمييز بينهما فأحيانا نرى أن العنف يتضمن العدوان وأحيانا نرى العكس أي العدوان يتضمن العنف،ولكليهما الأثر السلبي على الآخرين ألا وهو الإضرار بالغير و بالنفس و بالممتلكات،لكن العدوان اشد أثرا ووقعا من العنف وهو يعني المرور إلى الفعل أي تنفيذ التهديد أو الضرب أو السب و ما إلى غير ذلك.

- **العنف والغضب** : الغضب قد يعني انفعال الفرد و عدم سيطرته على ذاته وهي سمة تطهر على الفرد عندما يواجه الكثير من الصعوبات و الم واقف التي تظهر لديه هذا الانفعال، فالغضب هو انفعال يعبر عن عدم الشعور بالرضا.

وعند وصول الفرد إلى حد لا يحتمل من الغضب يبدأ بتفريغ السلوك الانفعالي في صورة عنف فيصبح الغضب مصاحبا للعنف أو مسببا له في بعض الحالات، و في الغالب تكون هناك الرغبة بإلحاق الأذى بالآخرين.

فالعنف هنا هو ردة فعل عن الغضب و هذا دليل على الاقتران الموجود بينهما، وأحيانا يكون الغضب وسيلة لجذب الانتباه كما هو الحال مع بعض أنواع العنف رغبة في توكيد الذات عندما يعجز الفرد عن

ذلك بالطرق السليمة و المقبولة، وهنا يكون الغضب مظهرا من مظاهر العنف،حيث يتم التعبير عن الغضب بالعنف بصوره المختلفة التي تهدف إلى إلحاق الأذى بالغير. (حلمي، 2007،ص 16)

## ثانيا/ العنف في الوسط المدرسي :

تُعدّ ظاهرة العنف في الوسط المدرسي من أكثر القضايا الاجتماعية التي أثارت جدلاً واسعاً في السنوات الأخيرة نظراً لانتشارها المتزايد داخل العديد من المؤسسات التعليمية، وما تخلّفه من آثار سلبية على الصحة النفسية والجسدية للأطفال والمراهقين. وقد أدى ذلك إلى تنامي مخاوف الأولياء من احتمال تعرّض أبنائهم لهذا النوع من العنف أو اكتسابهم لأنماطه السلوكية من البيئة المدرسية. وفي هذا السياق، يقدّم الطالب الباحث في هذا الفصل عرضاً شاملاً لظاهرة العنف المدرسي، متناولاً أسبابها ومظاهرها ونتائجها السلبية إضافة إلى أبرز السبل المقترحة لمواجهتها والحدّ من انتشارها داخل الوسط التربوي.

(محمد سعيد الخولي و آخرون، 2008،ص 58)

### 1- تعريف العنف في الوسط المدرسي :

العنف في الوسط المدرسي هو ظاهرة من ظواهر السلوك العدواني الذي يحدث ضمن نطاق المدرسة ويؤثر على أي فرد له علاقة بالمجتمع المدرسي، سواء أكانوا طلابا أم مدرسين أو موظفين يعملون في المدرسة ويشكّل العنف المدرسي عائقا يحول دون سير العملية التعليمية بشكل سليم وصحيح ومتكامل.

يتخذ العنف المدرسي صوراً وأشكالاً متعددة، ويمكن أن يصدر عن أطراف مختلفة داخل الوسط التربوي. فقد يمارسه التلاميذ ضد زملائهم أو ضد المعلمين، كما قد يُمارس من قبل بعض العاملين أو الإداريين في المدرسة تجاه التلاميذ. ولا يقتصر هذا السلوك على الأفراد فقط، بل قد يمتد ليشمل الاعتداء على الممتلكات والمرافق المدرسية وكل ما تحتويه من تجهيزات ومعدات.

أما من حيث مكان حدوثه، فيُلاحظ أنّه ينتشر أساساً داخل الحرم المدرسي، غير أنّه قد يقع أيضاً في الأماكن المرتبطة بالمدرسة، مثل الرحلات والأنشطة الخارجية، أو أثناء الطريق من وإلى المدرسة وحتى في

محيطها بعد انتهاء الدوام الدراسي.

وعلى الرغم من أنّ العنف في الوسط المدرسي قد يطال مختلف الفئات العمرية، فإنّ الأطفال والمراهقين يُعدّون الفئة الأكثر عرضة وتأثراً به، إذ قد تصل بعض مظاهره إلى مستويات خطيرة تُهدّد سلامتهم النفسية والجسدية وقد تنتهي أحياناً بعواقب مأساوية. (مرجع سابق، 2008،ص 61)

يعرف بعض الباحثين العنف المدرسي بأنه علاقة تنشأ بين طرفين أو أكثر داخل الوسط التربوي، كأن تكون بين تلميذ وأستاذ أو موظف، ضمن إطار العلاقة البيداغوجية. ويُستخدم فيها أحد الأطراف شكلاً من أشكال القوة المادية أو المعنوية بما يتعارض مع قيم الجماعة المدرسية وأنظمتها، مما يؤدي إلى إلحاق الضرر بأحد الأطراف أو كليهما، أو عرقلة العملية التعليمية، أو الإضرار بالوسائل والممتلكات المدرسية أو سرقتها. ويحدث ذلك في سياق بيداغوجي يتميز بديناميكية خاصة تتأثر بمجموعة من العوامل والمحددات المكونة له. ( ناصر ميزاب،2014،ص 39)

يُعرَّف العنف المدرسي بأنه السلوك الذي يصدر عن التلميذ داخل الوسط المدرسي، سواء وُجِّه نحو زملائه أو أساتذته أو نحو الممتلكات المدرسية والعاملين فيها، ويُعدّ هذا السلوك أحد مظاهر سوء التكيّف المدرسي الذي يعكس صعوبة الفرد في التفاعل الإيجابي مع بيئته التعليمية. (خديجة تبداني وآخرون،2004،ص78)

نستخلص من هذه التعريفات أن للعنف في الوسط المدرسي سمات و مميزات تطبعه، فهو في جل حالاته سلوك متعمد قاصد إلى إلحاق الأذى بالغير الذي يعيش في البيئة المدرسية، وليس له توقيت محدد فيه و يتعدى إلى ممتلكات المؤسسة.

## 2- دوافع العنف في الوسط المدرسي :

تعتبر ظاهرة العنف المدرسي ظاهرة كغيرها من ظواهر السلوك الإنساني، فهو لا يرجع إلى دافع واحد، بل يرجع إلى دوافع عدة منها:

**2-1- دوافع ذاتية :** وهي عوامل ترتبط بالتلميذ ذاته، وبطبيعته البيولوجية، ومما لا شك فيه أن مرحلة الانتقال من التعليم الأساسي إلى التعليم الثانوي تتزامن مع مرحلة المراهقة، وهي مرحلة تغيرات في مختلف الجوانب، عقلية، فيسيولوجية، انفعالية مما يؤدي إلى ظهور مشاكل سلوكية، وتشير بعض الدراسات إلى أن البناء النّفسي الانفعالي وخصائص الشخصية لديه، ومن بين هذه الخصائص الاندفاعية ما يولد السلوك العنيف، خاصة في مرحلة المراهقة. (محمد سعيد الخولي وآخرون، 2008،ص66)

تمرّ مرحلة المراهقة بسلسلة من التغيرات المتسارعة، خصوصاً في جانب النمو الجسدي،حيث يلاحظ ازدياد مفاجئ في الطول والوزن، وزوال ملامح الطفولة مع بروز العضلات واتساع الكتفين وتسارع نمو الأطراف. هذه التحولات الجسدية قد تسبّب للمراهق شعوراً بالضيق والتوتر، مما يدفعه أحياناً إلى سلوكيات غير تربوية كالعنف المدرسي.

أما من حيث النمو الانفعالي، فيتأثر هو الآخر بتطور المراهق، إذ تُعد العواطف من أبرز مظاهر الحياة الانفعالية في هذه المرحلة، حيث يميل المراهق إلى التعبير عن مشاعره بانفعالية مفرطة تتسم بالمبالغة فتبدو شخصيته مضطربة وغير مستقرة.

وبناءً على ما سبق، يمكن القول إن مرحلة المراهقة تمثل فترة حرجة من النمو تتميز بحدوث تغيرات متشابكة تسبب للمراهق صعوبات في التوافق والتكيف، ما يجعله عرضة لمشكلات نفسية واجتماعية وانفعالية تنعكس على سلوكياته داخل المدرسة، وقد تدفعه في كثير من الأحيان إلى ممارسة العنف.

(مرجع نفسه، 2008،ص 71)

**2-2-الدوافع الأسرية :**

تعدّ الأسرة اللبنة الأساسية في بناء شخصية الطفل وتوجيه سلوكه،إذ تؤدي دوراً محورياً في تشكيل السلوك السوي وغير السوي لديه.ويُعتبر المناخ الأسري من أهم العوامل التي تساهم في بروز مظاهر العنف داخل المدرسة،فهو الإطار الذي يحدد أنماط تصرفات الأفراد داخلها وخارجها.فالأسرة هي الجماعة الأولى

التي تُكسب الطفل ثقافة المجتمع وما تتضمنه من قيم وعادات وتقاليد، ومنها يتعلم معايير الصواب والخطأ،ويكتسب الأساليب السلوكية التي يتبناها في تعاملاته، كما يتعرف من خلالها على حقوقه وواجباته.

وتؤثر الأسرة أيضاً في النمو النفسي للطفل تأثيراً مباشراً، إذ تساعد الأسرة المستقرة التي تُلبي حاجاته المادية والعاطفية على تنمية شخصية متوازنة وسليمة، في حين تُعد الأسرة المضطربة بيئة خصبة لنشوء الانحرافات السلوكية والاضطرابات النفسية، ومن بينها السلوك العدواني.

وتشير الدراسات إلى أن هناك عوامل أسرية متعددة تساهم بدرجات متفاوتة في ظهور سلوكيات العنف، فاختلال العلاقات الأسرية وسوء أساليب التنشئة أو غياب التواصل الإيجابي بين الأفراد يمكن أن يدفع المراهق إلى تبني سلوكيات عدوانية كرد فعل للتوتر أو الإهمال أو العنف الذي يتعرض له داخل أسرته. (سوسن شاكر مجيد،2007،ص 34)

فالتنشئة الاجتماعية تمثل عملية تربوية متكاملة يتم من خلالها غرس القيم والمعايير الاجتماعية في الفرد، بهدف تهيئته للتفاعل الإيجابي والعيش المتوازن داخل المجتمع. فهي الإطار الذي يكتسب فيه الطفل المعتقدات والسلوكيات المقبولة اجتماعياً، ويتعلم من خلالها التمييز بين السلوك المرغوب والسلوك المرفوض. ومن هذا المنطلق، فإن نوعية التنشئة التي يتلقاها الفرد داخل أسرته تُعد عاملاً حاسماً في تشكيل شخصيته واتجاهاته وسلوكياته.

وعليه، يمكن القول إن من أبرز الصعوبات التي يواجهها المراهق في حياته،هي نوعية العلاقة القائمة بين المراهق والراشدين، وعلى الخصوص الآباء الذين يقفون بينهم وبين الحرية في تأكيد الذات عن طريق تحقيق المكانة في المجتمع، وذلك بالتدخل في شؤونهم الخاصة، بحيث تتنوع أساليب المعاملة الأبوية حسب اختلاف اتجاهات الوالدين، إذ يمكنهم أن يلجأوا إلى أساليب مختلفة، نذكر منها:

أ- **أسلوب التسلط:** يتمثل هذا الأسلوب في فرض الوالدين لآرائهما على الطفل دون مراعاة لرغباته أو اهتمام بميوله الذاتية، حيث يعمد الأب أو الأم إلى التحكم في سلوك الطفل ومنعه من ممارسة بعض

التصرفات أو تحقيق رغباته، حتى وإن كانت مشروعة أو لا تُلحق ضررًا بالآخرين. ويؤدي هذا النمط من التنشئة إلى إضعاف استقلالية الطفل وشعوره بالعجز عن اتخاذ القرار، كما يسهم في تكوين شخصية منفعلة أو متمردة قد تُعبّر عن رفضها لهذا القيد من خلال سلوكيات عدوانية أو ممارسات عنيفة لاحقًا.

ب-**أسلوب الحماية الزائدة :**أسلوب الحماية الزائدة هو أحد أنماط التنشئة الأسرية التي تتسم بالمبالغة في رعاية الطفل والخوف المفرط عليه من أي خطر أو تجربة جديدة، سواء كان ذلك بدافع الحب أو القلق الزائد. ويُعرف هذا الأسلوب بأنه الميل المفرط من الوالدين لحماية أبنائهما جسديًا ونفسيًا مما يؤدي إلى إضعاف قدرته على الاستقلال وتحمل المسؤولية.

ينشأ المراهق في هذه الحالة بشخصية مترددة وضعيفة الاتكال، تفتقر إلى الثقة بالنفس وتعتمد على الآخرين في توجيهها واتخاذ قراراتها، كما يصبح سريع التأثر والانفعال. ولا شك أن هذا النمط من التربية يترك آثارًا سلبية في بناء شخصية الطفل، إذ يعجز عن مواجهة الإحباطات والتحديات اليومية، مما يؤدي إلى اضطراب سلوكه وتدهور علاقاته الاجتماعية.

ت- **أسلوب العقاب:** يعتقد بعض الآباء أن العقاب نوع من الأساليب التربوية المهمة للتربية السليمة، ولكن ما أكدته الدراسات هو أن للعقاب خطورة من الناحيتين، الأولى تتمّثل في نوع العقاب ودرجته، فأما من ناحية نوعيته، فإنّهم يتجهون إلى العقاب البدني، وما له من آثار سلبية على جسم الطفل، بينما يلجأ بعض الآباء إلى العقاب النّفسي، والذي يأتي بآثار وخيمة على المراهق وتصرفاته.

(مرجع نفسه، 2008،ص 64)

**2-3-الدوافع المدرسية :**

من خلال استقراء للطالب الباحث وصل إلى إجماع شبه كلي للدراسات المهتمة بالشؤون التربوية أن بروز السلوكيات المنحرفة وعلى رأسها العنف بشتى صوره، على مستوى المؤسسات التعليمية في عمومها

والثانوية منها تخصيصا، إنما مرده جملة الإخفاقات الحاصلة في هذه المؤسسات التعليمية، وعدم قدرة المناهج التعليمية، والنصوص التشريعية على تفعيل آليات تنظيمية بإمكانها ضبط النشاط التعليمي بما يتوافق وخصوصيات القطاع التعليمي والتربوي، وتحفز وتشجع على المبادرات الساعية إلى خلق جو مدرسي هادئ تتفاعل فيه بايجابية كل الشرائح والأطر التنظيمية داخل المؤسسات التعليمية. فالسلوك المنحرف عموما والمدرسي منه تخصيصا ليس بالسلوك الذي يحصل عفويا، وينتهي تلقائيا، يمكن تشخيص عديد من الدوافع الداخلية للمؤسسة التي كانت دافعا في بروز التصرفات الانحرافية خصوصا عند التلاميذ المتمدرسين، والتي يحوصلها الطالب الباحث تفصيلا في العناصر التالية:

- **ضعف شخصية وتكوين الطاقم الإداري والتربوي:**

لقد كان منصب إدارة المؤسسات التربوية ومنها الثانوية خصوصا، يخضع في السابق إلى قاعدة الخبرة المهنية، وحينها كان المدير أو نائب المدير أكثر إطلاعا وإدراكا للعملية التربوية بيداغوجيا وإداريا ويساعدهما ذلك في اكتساب مهارات التحكم في تسيير المؤسسة، واكتساب شخصية رزينة قادرة على فرض هيبتها وسلطتها الإدارية، لكن ومع التغيرات والمستجدات التي حدثت في القطاع نتيجة الإصلاحات التربوية والتي جاءت بشروط جديدة مؤهّلة لمنصبي المدير ونائبه، ومنها شرط الخمس سنوات عمل فعلية للأستاذ والتي تسمح له بالمشاركة في مسابقة التوظيف للالتحاق بهاتين الرتبتين، وحينها أصبحنا نشهد طاقما إداريا ضعيف التمكّن من التسيير والتحكم في الشؤون الإدارية، ولعل أخطر ما في الأمر هنا هو وجود حالات لجأ فيها المدير بسبب هذا الخوف إلى الكشف عن محاضر الاجتماع والمداولات السرية لبعض التلاميذ بهدف إبعاد مسؤوليته عن الإجراء العقابي ضد التلميذ وإلحاقها بغيره سواء الأساتذة أو الاستشارة التربوية،وهنا يكتسب التلميذ عدوانية جديدة ضدّهم، ويشعر بنفوذه وتضخم الأنا المتزايدين طالما أنه يدرك فشل أو ضعف إجراءات المتابعة ضدهم.

والأمر نفسه يكاد ينطبق على الأستاذ، فقد أظهرت تجارب العمل التدريسي أن عنف التلاميذ يزداد ضد الأساتذة الجدد، خصوصا ضعيفي الكفاءة والتكوين، وكثيرا ما حدثت مناوشات بينهما بدأت في صورة رفض التلاميذ لطريقة الأساتذة في تدريسهم، أو كثرة أخطائهم أو ضعف إيصال المعلومة، ليصل إلى مستوى التلاسن اللفظي وفي حالات معزولة إلى مستوى التعديات الجسمانية؛ كما بيّنت مواقف عدة أن هندام بعض هؤلاء الأساتذة حديثي التدريس قد أفقدهم هيبتهم أمام التلاميذ، وأفقدهم الاحترام، وكثيرا ما قابلها التلاميذ بسلوكيات طائشة واستهجانية. ( عزوز يعقوب، 2022، 14)

- **التقليص من فعالية مجالس التأديب ومجالس القسم:**

لقد كان لهذه المجالس وزنها وتأثيرها في توجيه وضبط سلوك المتمدرسين، وكان المتمدرس حينها حريصا وحذرا لتفادي الانزلاقات والانحرافات السلوكية، لكن الملاحظ في السنوات الأخيرة وخصوصا مع سياسة الإصلاحات المنتهجة من قبل وزارة التربية الوطنية أن هذه المجالس لم تعد لها الفعالية نفسها التي كانت تتمتع بها سابقا، وأصبحت مجرد جلسات شكلية، ونادرا ما تتخذ قرارات سيادية حازمة، ويرجع ذلك لعدة أسباب منها: تخوّف إدارة المؤسسة من ردّات الفعل العنيفة من قبل التلاميذ الذين عادة ما يجدون مساندة عفوية من زملائهم، ومن جانب آخر استصدار التلميذ المعاقب أو حصوله على قرار يلغي أو يخالف قرار مجلس التأديب أو مجلس القسم من قبل السلطات الوصية خصوصا مصالح مديرية التربية ومن بين تلك القرارات إلزام إدارة المؤسسة بإعادة إدماج التلميذ المفصول عن طريق مجلس التأديب أو مجلس القسم. ومن نتائج هذا الإجراء أن التلميذ وهو في هذا السن من المراهقة ينتابه شعور بالاستقواء وقدرته على التأثير وفرض قراراته، ويصبح غير مبال بنظام سير المؤسسة، ولا يحترم الهياكل والأطر المكوّنة للمؤسسة، بل ويصبح في بعض المواقف أكثر عدوانية وانتقاما، وقد أظهرت عديد الوقائع أن هذا الصنف من التلاميذ تحولوا إلى محرضين على التمرد داخل المؤسسة. ( مرجع نفسه، 2022،ص 15)

- **عدم قدرة المناهج التعليمية على مسايرة المتطلبات الجديدة:**

لقد فرضت المتغيرات العالمية وخصوصا مع الانتشار الواسع للعولمة بمختلف آلياتها وشبكاتها خصوصا الشبكة المعلوماتية التي فرضت نمطا حياتيا جديدا، وجد حينها قطاع التربية نفسه مجبرا على مسايرته، فالتلاميذ المتمدرسون أصبحت لهم تطلعات جديدة ويرغبون في تجسيدها ورؤيتها في واقعهم الدراسي إنهم يشاهدون عبر مختلف وسائل التواصل والقنوات التلفزيونية كيف هي وضعية التعليم وظروفه في بقية الدول والمجتمعات المتفوقة، والإمكانات والوسائل التي توفرها المؤسسات التعليمة هناك، وكذلك يطلعون على برامجهم التعليمية المتفوقة والجذّابة والمتوافقة مع متغيرات ومتطلبات الحياة الراهنة، ومثل هذه المزايا تكاد تنعدم في منظومتنا التعليمية، فأغلب مؤسساتها تعاني من نقائص تمس أبسط ضرورات العمل التدريسي وتكاد تكون المرافق المناسبة منعدمة كذلك، أضف إلى ذلك – وهو المشكل الأكثر حدة – طبيعة ومضمون المناهج الدراسية، فهذه الأخيرة ومع مشروع الإصلاح التربوي الذي باشرته وزارة التربية الوطنية، خلق مشكلات كثيرة عانى منها الأستاذ والتلميذ سويا، إنها برامج غير مدروسة بدقة سواء من حيث مضمونها أو من حيث تكييفها مع الحجم الساعي المناسب، لقد تسببت في إحداث إرهاق نفسي للأستاذ الذي أصبح يبحث عن كيفية إنهاء البرنامج في وقته المناسب، وفي الوقت ذاته شكل هذا البرنامج عبئا ثقيلا على التلميذ الذي وجد نفسه أمام الكم الدراسي بدل الكيف الدراسي، وهو ما يعتبر واحدا من عوامل الملل واللامبالاة بالدراسة، والتفكير في مغادرة مقاعد الدراسة، وهذا يكون دافعا غير مباشر للعنف داخل المؤسسة التربوية.

( مرجع سابق، 2022،ص 15)

ولعل سائل يتساءل فيقول:وما علاقة وضعية ومضمون هذه البرامج بظهور سلوك العنف لدى المتمدرسيين؟ فنقول: إن من بين الحلول التي عمدت إليها الوزارة لمعالجة اختلال البرنامج الدراسي وتكييفه مع مصلحة التلميذ هو إعلانها العمل بنظام العتبة،في السنوات الأولى من الإصلاح في التعليم الثانوي والتي بدأت مع أول بكالوريا الإصلاح سنة 2008،لظروف قالت عنها الوزارة أنها مبررة اقتضتها التحولات نحو

الإصلاح،وإنها منحت فرصة استثنائية للتلاميذ باعتبارهم دخلوا تنظيما جديدا شكل لهم هاجسا وتنبغي مراعاة هذه الوضعية،لكن المأزق الذي وقعت فيه الوزارة هو عدم قدرتها على تجاوز هذه الوضعية الاستثنائية،إذ أصبح تلاميذ الدفعات اللاحقة يطالبون بالإجراء نفسه الذي اعتمدته الوزارة سابقا في البكالوريا،ولجوئهم إلى إعلان احتجاجات وإضرابات عن الدراسة والقيام بمسيرات خارج الثانويات،بل وهناك ثانويات تعرّضت للتخريب،وتعرض عمالها بمختلف شرائحهم إلى الإهانة،وتصرفات سيّئة مثل السب والشتم،وخصوصا الطاقمين الإداري والبيداغوجي،وكانت من نتائج هذه الضغوطات التي عمد إليها المتمدرسون أن رضخت الوزارة لمطلبهم،وهو الإجراء الذي تسبب في مهازل تربوية وتعليمية كثيرة،ومنها أن أصبح المتمدرس لا يفكر في الاجتهاد والمواظبة لإنهاء البرنامج المقرّر ،بقدر ما أصبح يفكر في كيفية إعاقة سير الدراسة حتى يستفيد من العتبة،فتراه يحرّض على الاحتجاج لأبسط الأمور ،وباعتماد آليات مختلفة.

( مرجع نفسه، 2022،ص 18)

- **أساليب التواصل مع التلاميذ المشاغبين:**

أصبح سلوك الشغب لدى التلاميذ خصوصا في مرحلة التعليم الثانوي ظاهرة مستفحلة وتعم كل الثانويات، ويظهر الشغب لدى تلاميذ التعليم الثانوي، في سلوكيات وتصرفات منحرفة عن قواعد النظام الدراسي وأخلاقيات التمدرس السليم، منها ما يرتبط بداخل القسم ويتجلى في التشويش وعرقلة سير العمل التدريسي، ويظهر هذا التصرف في سلوك الضحك الموجّه نحو بعض التلاميذ أو حتى نحو الأستاذ بهدف الاستفزاز والاستهتار، وتبادل أطراف الحديث أو الصراخ أو الكلام العنيف بين التلاميذ، وكذلك استخدام الأجهزة الالكترونية مثل الهاتف النقال واللوحات الالكترونية وتشغيل الفيديوهات والموسيقى، وكذلك التمرّد على توصيات الأستاذ التي تتجلى في عدم انجاز الواجبات وعدم كتابة الدروس وإحضار مستلزمات المادة وكذلك غياب المواظبة والانضباط في الالتحاق بالقسم، وأما خارج القسم فيظهر الشغب في عدم احترام الغير والتحرش بهم، وكذلك الشجارات مع التلاميذ أو الإداريين، والكتابات الحائطية، وإتلاف تجهيزات المؤسسة

وعدم الانضباط في الصفوف. والملاحظ هنا أن طريقة وأساليب التعامل مع المتمدرسين المشاغبين، كان لها جانب من استفحال الظاهرة، فهذه الفئة من التلاميذ تستدعي تعاملا خاصا وتواصلا مستمرا معهم بهدف فهم دوافع سلوكياتهم وامتصاص غضبهم وإعادة إدماجهم في الجو الدراسي العادي.

( مرجع سابق، 2022،ص 20)

- **تجاهل الحالات الخاصة والوضعيات الاجتماعية للتلاميذ:**

فهناك ردود فعل عنيفة تصدر عن المتمدرسين، مردها اقتناعهم بلامبالاة أو عدم تفهم الأستاذ أو طاقم الاستشارة التربوية لوضعياتهم الاجتماعية وظروفهم الصحية والنفسية ومعاناتهم اليومية، فعدم انجاز المتمدرس لبعض واجباته ليس مرده الإهمال أو عدم الرغبة في الدراسة، وإنما هو نابع من جملة الظروف الاجتماعية التي يعانيها يوميا، ومنها عدم كفاية الوقت المناسب لانجازها، إذ يضيع كثير وقتهم في التنقل وانتظار وسائل النقل، مما يسبب لهم إرهاقا مضاعفا يحول دون التمكن من انجاز كل الواجبات الموكلة إليه وبخاصة إذا كانت مكثفة، يضاف إلى هذه المشكلة اصطدام المتمدرس بتجاهل مبررات تغيبهم أو تأخرهم وعدم منحهم تراخيص الدخول إلى القسم، رغم مشروعيتها وبوجود دلائل تثبت مصداقيتها، مثل عدم توفر وسائل النقل، أو انقطاع الطريق وغيرها من العوائق التي يصادفها.

( مرجع نفسه، 2022،ص 21)

- **إفتقار المؤسسات التعليمية لفضاءات الترفيه المناسبة:**

يبحث التلميذ عادة عن مكان ترفيهي للتخفيف من ضغط الدراسة، ويحبذ أن يكون هذا الفضاء حيويا يعبر فيه عن ميوله، بحرية وتنافسية، ويخفف من الضغوطات المعيشة يوميا وأفضل هذه الفضاءات هي تلك المتخصصة في النشاطات البدنية، ومنها القاعات والمساحات الرياضية، والأشغال اليدوية التي تتجسد في نوادي الأشغال المهتمة بالنشاط البيئي والحرفي وكذلك النشاطات الفنية التي تتجسد في نوادي الموسيقى والإنشاد والمسرح.. وغيرها من النوادي الترفيهية، التي تساهم كلها في تفجير القدرات الإبداعية

للتلاميذ، بل وتخلق في التلميذ دافعية ورغبة في الدراسة، والتقليل من التفكير في البحث عن بدائل تنشيطية خارج المؤسسة، كونه يلقى إشباعا ترفيهيا بمؤسسته وفي أجواء دراسية مريحة، وقد لوحظ على سبيل المثال أن مختلف المنافسات الرياضية التي تجرى بداخل المؤسسة تعد نشاطا إفراغيا للضغوط النفسية التي يعيشها التلميذ، حتى ولو كانت ضغوطات مصدرها خارج المؤسسة التعليمية، هذا وقد لاحظنا أن الكثير من مؤسسات التعليم الثانوي تعمد إلى إقامة منافسات رياضية بين الأقسام في وقت الراحة الفاصل بين الفترتين الصباحية والمسائية، وكان لها تأثير إيجابي في التقليص من مظاهر التصرفات المنحرفة مثل التخريب والتحطيم التي تطال ممتلكات المؤسسة، إذ تعد هذه المنافسات فضاء للمّ شمل التلاميذ وانحصار وجودهم في مكان واحد تسهل عملية مراقبته. وفي المقابل فإن نقص مثل هذه الفضاءات يدخل التلميذ في فترات فراغ رهيبة كثيرا ما تتحول إلى مصادر للملل أو بدايات لسلوكيات التخريب التي تبدأ من أشياء تبدو بسيطة مثل تكسير الشجيرات وقطع أغصانها، وصولا إلى ممارسات أكثر انحرافا مثل حفر الجدران وتكسير الكراسي والطاولات والسبورة... وقد يصل الأمر إلى التمرد عن نظام سير المؤسسة. ( مرجع سابق، 2022،ص 25)

- **إطلاع المتمدرسين على محتوى الإجراءات القانونية التربوية:**

كانت القوانين المسيرة للقطاع التربوي وخصوصا في شقها العقابي سابقا بعيدة نوعا ما عن إدراك التلميذ،لكن ولظروف عدّة ومختلفة، ومنها على سبيل المثال أن الكثير من المتمدرسين هم أبناء القطاع التربوي،ويطلعهم أولياؤهم على فحوى تلك القوانين،يضاف إلى هذا وجود العديد من المنشورات المدرسية أو المرتبطة بشؤون الدراسة تحوي مثل هذه الإجراءات،وتعرّف بها،لتكون بمثابة نافذة يطلع من خلالها التلميذ على لواحق وتبعات الممارسات العقابية ضدّه، ومهما كانت شاكلة تلك العقوبات،سواء المادية مثل الضرب أو طرده من القسم،أو كانت معنوية مثل التوبيخ أو الإهانة اللفظية، فمثل هذه المنشورات ساهمت في تضخيم نظرة التلميذ إلى حقوقه، وإدراكه لمخالفات تسليط هذه العقوبات عليه، وكانت من تبعات هذه العملية عرقلة وتقييد عمل الطاقمين الإداري والبيداغوجي،وتفاقم سلوكيات العنف عند التلاميذ. (مرجع سابق،2022،ص27)

- **غياب آلية تعويضية بديلة للعقوبة الردعية:**

أصبح العقوبات الرّدعية خصوصا البدنية منها ممنوعة بقرارات وزارية صارمة، ورغم أن هذه القرارات تنسجم مع المتطلبات والمستجدات التربوية العالمية، إلا أن العجز عن تفعيل آلية بديلة تحلّ محلّها، وتساهم في الحدّ من سلوكيات العنف، وتساعد في ضبط سلوك المتمدرسين، أفضى إلى تفشي ظاهرة الانحراف السلوكي واتساع دائرة العنف. ( مرجع نفسه، 2022،ص 28)

**2-4- محاكاة المشاهد العنيفة :**

لوسائل الإعلام دور بارز في تنامي ظاهرة العنف لدى المراهقين، فالبرامج الإعلامية، وخصوصًا التلفزيونية، من حيث إنها تقدم لهم عينة من التصرفات الخاطئة، مثل العنف الذي يشاهده المراهق لمجرد التسلية والإثارة، قد ينقلب في نهاية التسلية والإثارة لواقع مؤلم بفعل التأثير السلبي القوي والفعال لوسائل الإعلام لتجسيد العنف بأنماطه السلوكية المختلف. من الملاحظ أن المراهقين يمتلكون قابلية عالية للتقليد والمحاكاة، خصوصًا لما يشاهدونه عبر وسائل الإعلام المختلفة، ولا سيما التلفزيون .فهم غالبًا ما ينجذبون إلى مشاهد العنف ويجدون فيها نوعًا من المتعة والإثارة، مما يجعل أحاديثهم تدور حول البرامج والأفلام التي تتضمن تلك المشاهد .ورغم أن وسائل الإعلام تُعد نافذة مفتوحة على العالم للمعرفة والتواصل والترفيه، إلا أن تأثيرها يمكن أن يكون إيجابيًا أو سلبيًا تبعًا لما تقدمه من مضامين.

فكثرة مشاهدة القنوات الأجنبية واستهلاك ساعات طويلة من الأفلام قد تثير لدى المراهقين رغبات وحاجات يصعب تحقيقها، مثل الرغبة في امتلاك الملابس الفاخرة أو السيارات الحديثة أو عيش أنماط رفاهية لا تتناسب مع واقعهم، مما يخلق لديهم شعورًا بالإحباط وعدم الرضا .كما أن المشاهد العنيفة المنتشرة في الألعاب الإلكترونية والأفلام وبعض البرامج تؤدي إلى تطبيع العنف في أذهان الأطفال والمراهقين، فيرونه سلوكًا عاديًا بل ومحببًا، ويُقبلون على تقليده لاكتساب شعور بالقوة والسيطرة .ويزداد خطر هذا التقليد عندما

يتعايش الطفل مع مشاهد عنف حقيقية داخل الأسرة، مثل تعرض أحد الوالدين للإيذاء أمامه، مما يدفعه إلى إعادة إنتاج هذا السلوك داخل المدرسة أو في علاقاته الاجتماعية . ( بونوة، 2015، ص51)

تُعدّ وسائل الإعلام سلاحًا ذا حدّين؛ فهي من جهة تعبّر عن مظاهر التقدّم التكنولوجي الذي يشهده العالم وتسهم في نشر المعرفة وتوسيع آفاق الأفراد، ومن جهة أخرى قد تتحوّل إلى وسيلة تُسهم في انتشار السلوكات المنحرفة، من خلال ما تبثّه من مضامين تُروّج للعنف أو الانحلال أو القيم الدخيلة على المجتمع مما يؤثر سلبًا في سلوك الناشئة واتجاهاتهم.

## 3- النظريات المفسرة للعنف المدرسي :

يُعدّ العنف من الظواهر الاجتماعية والنفسية البارزة، لما يخلفه من آثار مدمّرة على الفرد والمجتمع على حدّ سواء. وقد حظي باهتمام كبير من قِبل علماء النفس، الذين سعوا إلى تفسيره من زوايا مختلفة تبعًا لاختلاف مدارسهم واتجاهاتهم الفكرية والمنهجية، مما نتج عنه تباين واضح في الأطر النظرية التي انطلقت منها كل مدرسة نفسية في تفسيرها لهذه الظاهرة. وفيما يلي عرض لأبرز النظريات النفسية التي تناولت تفسير سلوك العنف.

### 3-1- النظرية البيولوجية:

يرى أنصار الاتجاه البيولوجي أن سلوك العنف يعود في جوهره إلى أسباب بيولوجية فطرية. فقد كشفت الدراسات التي أُجريت في هذا المجال عن وجود علاقة بين هرمون الذكورة (التستوستيرون) وازدياد السلوك العدواني، مما جعلهم يعتبرونه أحد العوامل المباشرة لحدوث العنف. ويذهب كلٌّ من كونراد لورنز وأندريه إلى أن العدوان غريزة فطرية متأصلة في الكائن البشري، ترتبط بفكرة الارتقاء والتطور، حيث تسهم في بقاء الكائنات الحية الأقوى والأكثر عدوانية، بينما تنقرض الكائنات الأضعف والأقل ميلاً للعدوان. وقد أكّد لورنز على أن كلاً من العنف والعدوان يمثلان عنصرين أساسيين لضمان استمرار الحياة، إذ يُعدّان جزءًا من الطبيعة الإنسانية والبيولوجية التي تسهم في التكيّف والبقاء. (محمد سعيد الخولي وآخرون،2008،ص105)

### 3-2- نظرية التحليل النفسي:

يتزعم هذه النظرية سيغموند فرويد، الذي يرى أن العنف سلوك شعوري نابع من غريزة الموت التي افترض وجودها، وهي الغريزة المسؤولة عن التدمير وإيذاء الذات أو الآخرين. ويعتبر فرويد أن العنف يمثل أحد الدوافع الغريزية المتعارضة داخل الإنسان، وهما غريزتا الموت والحياة؛ فالأولى تهدف إلى إنهاء الوجود وتدمير الذات، في حين تسعى الثانية إلى حفظ الحياة واستمرار النوع البشري. كما يؤكد أن الإنسان يولد مزودًا بعدد من النزعات العدوانية الكامنة في لاشعوره، والتي لا تعود إلى عوامل بيولوجية فحسب، بل إلى صراعات نفسية داخلية تتفاعل في أعماقه وتظهر على شكل سلوك عدواني أو عنيف. فالشخصية الإنسانية عند فرويد تتكوّن من ثلاثة مكونات رئيسية متفاعلة ومتصارعة في آن واحد، وهي:

- **الهو** :ويمثل الجانب الغريزي في الإنسان، إذ يحتوي على الدوافع والرغبات الفطرية التي تسعى إلى الإشباع الفوري دون مراعاة للواقع أو القيم الأخلاقية.
- **الأنا الأعلى** :وهو الجانب الأخلاقي المثالي في الشخصية، يتكون من القيم والمبادئ التي يكتسبها الفرد من الأسرة والمجتمع منذ الطفولة، ويعمل على توجيه السلوك نحو ما هو مقبول اجتماعياً وأخلاقياً.
- **الأنا** :وهو الجزء الواعي والواقعي من الشخصية، يتوسط بين مطالب "الهو" ورغباته الغريزية،وبين "الأنا الأعلى"بمعاييره الأخلاقية الصارمة، محاولاً تحقيق التوازن بينهما بطريقة عقلانية تتناسب مع الواقع.

ويرى فرويد أن الصراع الدائم بين هذه المكونات الثلاثة هو ما يحدد سلوك الفرد، وقد يؤدي اختلال التوازن بينها إلى ظهور سلوكيات عدوانية أو عنيفة. تضيف هذه النظرية أن العنف يحدث نتيجة الصراع بين الإنسان ونفسه، وبين معطيات العالم المحسوس الذي يعيش فيه، فعندما يريد تحقيق رغبة من رغباته فيصطدم بعائق من العوائق، فإنّه يحدث صراعا نفسيا، والذي بدوره يحدث سلوك العنف.

ترى ميلاني كلاين أن العدوانية تنشأ لدى الطفل منذ المراحل الأولى من حياته، وتحديدا من خلال علاقته الأولى بالأم أثناء تجربة الرضاعة. فخلال هذه التجربة لا يقتصر الأمر على إشباع الحاجات البيولوجية، بل تتكوّن لدى الطفل أيضًا تصوّرات وانطباعات نفسية عن ذاته وعن أمه.

فإذا كانت تجربة الرضاعة مشبعة ومريحة، يشعر الطفل فيها بالطمأنينة والاحتواء، تتكوّن لديه صورة إيجابية عن الأم تُعرف بـ "الأم الصالحة"، مما يعزز مشاعر الأمان والحب.أما إذا كانت التجربة محبطة أو مؤلمة ولم يحصل الطفل من خلالها على الراحة الكافية، تتكوّن لديه صورة سلبية عن الأم تُسمى "الأم السيئة" وهي التي تُعدّ أساسًا لنشوء مشاعر العدوان والرفض لديه لاحقًا.

وبذلك ترى كلاين أن العدوانية ليست سلوكًا مكتسبًا من البيئة فقط، بل هي جزء من التكوين النفسي المبكر للفرد، تنشأ داخل العلاقة الأولى بين الطفل وأمه .(أمل البكري، ناديا عجوز، 2007،ص 25)

من هذا المنطلق، يمكن القول إنّ صورة الأم السلبية وما تتركه من اضطرابات في التوازن العاطفي للطفل، تُعدّ من العوامل العميقة التي تُسهم في بروز السلوك العدواني داخل الوسط المدرسي. فالطفل الذي لم يختبر الأمان العاطفي والحنان الأسري يسعى غالباً إلى تعويض هذا النقص من خلال سلوكيات دفاعية وعدوانية تجاه زملائه أو معلميه، تعبيراً عن توتراته الداخلية وعن حاجته إلى الاعتراف والاهتمام. كما أنّ غياب النموذج الأسري الداعم يجعله أقل قدرة على ضبط انفعالاته والتكيف مع المواقف التربوية والاجتماعية، مما يُحوّل المدرسة إلى ساحة يُسقط فيها صراعاته النفسية المكبوتة. ومن هنا تتأكد أهمية الدور التربوي للأسرة، ولا سيما الأم، في ترسيخ مشاعر الأمن والانتماء منذ الطفولة المبكرة، باعتبارها الأساس الوقائي الذي يحول دون تطور السلوك العدواني في المراحل التعليمية اللاحقة.

**3-3- نظرية التعلم الاجتماعي:**

انطلاقاً من نظرية باندورا في التعلم الاجتماعي، يمكن تفسير السلوك العدواني في الوسط المدرسي على أنه نتيجة لتقليد الأطفال لنماذج سلوكية عنيفة شاهدوها في بيئتهم الأسرية أو الاجتماعية أو الإعلامية.

فالطفل الذي ينشأ في محيط يسوده العنف اللفظي أو الجسدي، أو يلاحظ تصرفات عدوانية من والديه أو معلميه، يكتسب هذه الأنماط السلوكية من خلال الملاحظة والتكرار، ثم يعيد إنتاجها داخل المدرسة باعتبارها سلوكاً مقبولاً أو فعالاً في تحقيق رغباته. كما أن غياب النماذج الإيجابية التي تمثل القدوة الحسنة يسهم في ترسيخ السلوك العدواني، إذ يجد التلميذ نفسه يفتقر إلى ضوابط سلوكية توجه انفعالاته وتفاعلاته الاجتماعية. وبذلك تُعدّ المدرسة فضاءً يعكس إلى حد كبير ما اكتسبه الطفل من بيئته الأسرية والاجتماعية، مما يبرز أهمية الدور التربوي لكل من الأسرة والمؤسسة التعليمية في تقديم نماذج سلوكية إيجابية تُعزز قيم الحوار وضبط الذات، وحلّ النزاعات بطرق بناءة.

كما ترجع هذه النظرية مصدر العنف إلى التنشئة المتسلطة ومشاهدة الأفراد للأفلام الكرتونية التي تعرف بقصص البطولة، والسلوكات العنيفة تؤثر فيهم عن طريق التقليد والمحاكاة.

(محمد سعيد الخولي وآخرون، 2008،ص 106)

**3-4-النظرية السلوكية:**

يؤكد رواد النظرية السلوكية أن العنف، كغيره من أنماط السلوك الإنساني، يمكن تفسيره وفهمه في ضوء مبادئ التعلم، كما يمكن تعديله وفقاً لقوانينه. وانطلاقاً من هذا التصور، ترى هذه النظرية أن السلوك الإنساني لا يُولد مع الفرد، بل يُكتسب من خلال التفاعل مع البيئة. فالفرد يتعلم الاستجابات والسلوكيات المختلفة – بما فيها السلوك العنيف – عبر المثيرات والخبرات التي يتعرض لها، وخاصة عندما تُقابَل هذه السلوكيات بالتعزيز أو التشجيع. ولذلك تشير الدراسات السلوكية إلى أن استمرار العنف لدى بعض الأفراد يعود إلى حصولهم على مكافآت أو نتائج إيجابية عقب ممارسته، مما يؤدي إلى ترسيخه وتقويته بوصفه سلوكاً متعلماً ومدعوماً من البيئة الاجتماعية.

### 3-5-النظرية المعرفية:

حاول علماء النفس المعرفي دراسة السلوك العدواني من زاوية العمليات العقلية التي تسبق ظهوره بهدف فهمه وعلاجه. وقد ركزت بحوثهم على الكيفية التي يُدرك بها الفرد المواقف والأحداث الاجتماعية التي يمرّ بها، وكيفية تفسيره لها ضمن بنيته المعرفية والإدراكية. فطريقة إدراك الإنسان للمثيرات الخارجية وتقييمه للآخرين أو للمواقف، تلعب دوراً محورياً في تشكيل استجاباته الانفعالية والسلوكية. فعندما يفسر الفرد مواقف معينة على أنها تهديد أو ظلم، تنشأ لديه مشاعر الغضب والكراهية التي تتحول تدريجياً إلى أنماط من التفكير العدواني، ومن ثمّ إلى سلوك عنيف موجّه نحو الذات أو الآخرين. وبذلك يرى الاتجاه المعرفي أن معالجة العنف تتطلب إعادة بناء الإدراكات والتصورات الخاطئة التي تغذي السلوك العدواني، من خلال تنمية التفكير الواقعي وضبط الانفعالات وتعديل أنماط الفهم الاجتماعي. (مرجع سابق، 2008،ص 107)

### 3-6- نظرية الإحباط( العدوان ) :نظرية العدوان نتيجة الإحباط.

ترى نظرية الإحباط–العدوان أن السلوك العدواني ينشأ نتيجة تولّد دافع داخلي لدى الفرد عقب تعرضه للإحباط، مما يدفعه إلى البحث عن وسيلة لتخفيض هذا التوتر أو التخلص منه. وقد أكد دولارد وميللر و**سيزر** أن العدوان يمثل إحدى الاستجابات الطبيعية للمواقف الإحباطية، إذ يُوجَّه غالباً نحو مصدر الإحباط ذاته، سواء من خلال السلوك البدني أو اللفظي، ويهدف في جوهره إلى إزالة المسبب أو التغلب عليه، أو التعبير الانفعالي عن مشاعر الضيق والتوتر الناتجة عن الإحباط.

كما توصل منظّرو هذه المدرسة إلى أن حدة السلوك العدواني تختلف باختلاف درجة الإحباط التي يواجهها الفرد، والتي تتحدد بدورها بثلاثة عوامل رئيسية:

1. مدى أهمية الهدف بالنسبة للفرد.
2. شدة الرغبة في تحقيق الهدف أو في الاستجابة للإحباط.

3. عدد مرات الفشل أو الإحباط المتكرر الذي يتعرض له الفرد أثناء سعيه لبلوغ الهدف.

(مرجع نفسه، 2008،ص 106)

**3-7-نظرية العدوان الانفعالي:**

تعد هذه النظرية من الاتجاهات المعرفية في تفسير السلوك العدواني، إذ ترى أن العدوان قد يحمل طابعًا ممتعًا أو مشبعًا لبعض الأفراد. فهناك أشخاص يجدون في إيذاء الآخرين مصدرًا للمتعة أو الإشباع النفسي إذ يتيح لهم ذلك فرصة لإثبات الذات وإظهار القوة والسيطرة، كما يمنحهم إحساسًا بالأهمية والمكانة الاجتماعية بين أقرانهم أو في محيطهم الاجتماعي، لذلك فهم يرون أن العدوان يكون مجزيا مرضيا مع استمرار مكافأتهم على عدوانهم يجدون في العدوان متعة لهم، فهم يؤذون الآخرين حتى إذا لم تتم إثارتهم إنفعاليا فإذا أصابهم ضجر وكانوا غير سعداء فمن الممكن أن يخرجوا في مرح عدواني. وترتكز هذه النظرية على العدوان غير المتسم بالتفكير نسبيا، ويعني هذا أنه من المؤكد أن الأفكار لها تأثير كبير على السلوك الانفعالي فالأشخاص المثارين يتأثرون بما يعتبرونه سبب إثارتهم وأيضا بكيفية تفسيرهم لحالتهم الانفعالية.

(بدوي، 2015،ص 40)

بناءً على ما سبق عرضه من نظريات مفسّرة لسلوك العنف في الوسط المدرسي يتبين أن أبرز ما يلفت الانتباه فيها هو إفتقارها إلى النظرة الشمولية للإنسان، بإعتباره كائنًا متعدد الأبعاد. فقد ركزت كل نظرية على جانب محدد من جوانب الشخصية، وأغفلت الجوانب الأخرى. فالاتجاه البيولوجي، على سبيل المثال يرى أن الإنسان عدواني بطبعه، وأن السلوك العنيف نتيجة لعوامل بيولوجية موروثة، حيث يولد الطفل حاملاً لجينات العنف من والديه. بينما يؤكد أنصار الاتجاه التحليلي أن العنف سمة أصيلة في الشخصية الإنسانية ناتجة عن الصراع بين غريزتي الحياة والموت. أما نظرية التعلم الاجتماعي، فترى أن السلوك العدواني يُكتسب من خلال الملاحظة والتقليد، إذ يتعلم الطفل السلوك العنيف من النماذج التي تقدمها الأسرة أو الأصدقاء.

في المقابل تسعى النظرية التكاملية إلى الجمع بين هذه التفسيرات، معتبرة أن السلوك العنيف نتاج تفاعل معقد بين العوامل البيولوجية والنفسية والبيئية في آنٍ واحد.

## 4-أشكال العنف في الوسط المدرسي :

### 4-1- الأذى الجسدي:

يُعد هذا النوع من العنف المدرسي من أكثر أنواعه شيوعًا، إذ يعتمد على استخدام القوة الجسدية بغرض إلحاق الأذى بالضحية والسيطرة عليها وإزعاجها. وقد يُمارس هذا العنف ضد التلميذ من طرف أحد المعلمين أو من أحد الزملاء داخل البيئة المدرسية. وتتعدد أشكاله لتشمل الضرب باليد أو باستخدام أدوات مختلفة مثل العصا أو الكتاب أو غيرها، إضافة إلى الركل والدفع والخدش، أو إجبار التلميذ على القيام بأعمال شاقة ومؤلمة، أو اتخاذ وضعيات مرهقة كالبقاء واقفًا لمدة طويلة، وغيرها من السلوكيات التي تسبب له الأذى الجسدي والنفسي.

### 4-2-التنمر المدرسي :

يُعد التنمر المدرسي أكثر أشكال العنف انتشارًا في المؤسسات التربوية، إذ يعاني عدد كبير من التلاميذ من ممارسات تنمر قد تصدر عن زملائهم أو حتى عن بعض المعلمين أحيانًا. ويتخذ هذا النوع من العنف أشكالًا متعددة، من بينها الإساءة اللفظية، وفضح الأسرار، والسخرية من مظهر الطالب أو لباسه أو أصله أو مستواه الدراسي، إضافة إلى نشر الشائعات أو الأخبار المسيئة والكاذبة عنه. ويتميّز التنمر المدرسي بكونه سلوكًا متكررًا ومقصودًا يُوجَّه نحو الضحية نفسها، مما يجعله من أكثر أنواع العنف تأثيرًا على نفسية المتعلمين وتفاعلهم داخل البيئة المدرسية.

### 4-3-الرفض والإقصاء :

يُعد أسلوب الرفض المتعمد أحد أشكال العنف الاجتماعي داخل البيئة المدرسية، وغالبًا ما يُمارَس من قبل مجموعة من التلاميذ تجاه أحد زملائهم. ويتمثل هذا السلوك في إقصاء الطالب المستهدف ورفض تقبله

داخل الجماعة، سواء من خلال الامتناع عن الحديث معه أو منعه من المشاركة في الأنشطة أو تكوين العلاقات مع الآخرين، مما يؤدي إلى شعوره بالعزلة والتهميش داخل الوسط المدرسي.

**4-4- سلوكيات غير أخلاقية :**

يشمل هذا النوع من العنف مجموعة من السلوكيات المنحرفة التي تخلّ بالنظام المدرسي والقيم الأخلاقية مثل السرقة، والتخريب المتعمد للممتلكات، ورمي الأشياء على الضحية كالماء أو غيره، إضافة إلى ممارسات الإذلال، وإثارة الفتن والخلافات بين التلاميذ أو بين المعلمين، وغيرها من السلوكيات السلبية التي تؤثر سلبًا في المناخ التربوي داخل المدرسة.

**4-5-التسلط:**

يتمثل هذا النوع من العنف المدرسي في قيام شخص أو مجموعة من الأشخاص باستغلال ضعف أحد التلاميذ من أجل السيطرة عليه أو التسلط على تصرفاته، وذلك من خلال أخذ أغراضه بالقوة، أو إجباره على القيام بأعمال تخدم المعتدي، أو منعه من أداء أنشطة معينة. وغالبًا ما يكون ضحايا هذا الشكل من العنف من التلاميذ الذين يختلفون عن الآخرين في انتمائهم الاجتماعي أو العرقي أو الديني، أو ممن يعانون من أمراض أو إعاقات تجعلهم أكثر عرضة للاستغلال والاعتداء داخل الوسط المدرسي.

**4-6-التنمر الإلكتروني :**

أصبح التنمر الإلكتروني أحد أبرز أشكال العنف المدرسي في العصر الرقمي، إذ انتشرت أساليبه بشكل واسع بين التلاميذ. ويتمثل هذا النوع من التنمر في نشر صور خاصة أو محرجة، سواء كانت حقيقية أو مفبركة، وتلفيق أخبار كاذبة، ونشر تعليقات مسيئة أو خبيثة عبر الإنترنت. كما يشمل إرسال الرسائل والاتصالات المزعجة، وسرقة البيانات أو الصفحات الشخصية على شبكات التواصل الاجتماعي، واستخدامها بطريقة مهينة أو مؤذية للضحية، مما يسبب أضرارًا نفسية واجتماعية بالغة.

**4-7-العنف الجنسي :**

يعد العنف الجنسي من أخطر أشكال العنف التي قد تمارس داخل البيئة المدرسية، لما يخلّفه من آثار نفسية وجسدية عميقة على الضحايا. ويشمل هذا النوع من العنف مختلف أشكال التحرش الجنسي، سواء كانت جسدية أو لفظية، إضافة إلى التلميحات الجنسية والتخويف أو التهديد بها، والإكراه الجنسي، وقد يصل في بعض الحالات القصوى إلى الاعتداء الجنسي الصريح أو الاغتصاب. (بونوة،2015،ص55)

## 5-آثار العنف المدرسي :

### 5-1-الأذية الصحية والجسدية :

تشمل الإصابات والأخطار التي يمكن أن يتعرض لها الطالب بسبب العنف المدرسي، كالجروح والخدوش والكسور العظيمة والكدمات، وقد يمتد ذلك لأماكن أكثر خطورة كالإصابة بإعاقات جسدية أو جروح خطيرة وفي أحيان نادرة التسبب بالوفاة.

### 5-2-أضرار نفسية :

ويقصد بها الآثار النفسية التي يتعرض لها التلميذ نتيجة العنف المدرسي، والتي قد تتمثل في معاناته من اضطرابات انفعالية متعددة مثل الحزن والاكتئاب والشعور بالوحدة، إضافة إلى الخوف من الذهاب إلى المدرسة، وضعف الشخصية، وانخفاض مستوى الثقة بالنفس، فضلاً عن الأرق واضطرابات النوم التي تؤثر سلباً على توازنه النفسي وسلوكه اليومي.

### 5-3- تغيرات سلبية في السلوك :

يؤدي التعرض للعنف المدرسي إلى إحداث تغيرات واضحة في سلوك التلميذ على مستويات متعددة، حيث يُلاحظ عليه التوتر والعصبية الزائدة، والميل إلى الغضب والعدوانية في التعامل مع الآخرين داخل الوسط المدرسي. كما قد يلجأ إلى ممارسة العنف تجاه من هم أضعف منه كالأطفال الأصغر سناً أو الحيوانات إضافة إلى سلوكيات أخرى مثل تخريب الممتلكات أو الألعاب بعنف، والسرقة، واستخدام ألفاظ نابية أو شتائم غير لائقة، وغيرها من المظاهر السلوكية السلبية الناتجة عن تأثير العنف.

**5-4- مشاكل اجتماعية :**

تتمثل هذه الآثار في ضعف قدرة الطفل على التواصل الاجتماعي، وعدم رغبته في الانخراط مع الآخرين مما يدفعه إلى العزلة والانطواء والشعور بالوحدة. كما يظهر عليه رفض المشاركة في الأنشطة المدرسية وضعف الثقة بالآخرين، وصعوبة التكيف مع الأجواء المدرسية ومكوناتها الاجتماعية.

**5-5- تراجع التحصيل الدراسي والصعوبات الأكاديمي :**

تتمثل هذه الآثار في تدني المستوى الدراسي للتلميذ، وزيادة احتمالية تسربه من المدرسة، إضافة إلى فقدان الرغبة في التعلم ورفضه المستمر للذهاب إلى المدرسة. كما قد تترتب عنها آثار بعيدة المدى تعيق تطوره الأكاديمي، وقد تؤدي في بعض الحالات إلى انقطاعه التام عن الدراسة وعدم إتمام مساره التعليمي.

**5-6- التعاطي والإدمان:**

تُعد الانحرافات السلوكية مثل الإدمان وتعاطي المخدرات من أخطر الآثار المترتبة على العنف المدرسي إذ غالبًا ما تنشأ هذه السلوكيات نتيجة المعاناة النفسية العميقة التي يعيشها التلميذ جراء تعرضه للعنف وخاصة في مرحلة المراهقة. ويؤدي ذلك إلى تدهور حالته النفسية وانجرافه نحو سلوكيات سلبية تهدف إلى الهروب من الواقع أو التخفيف من معاناته الداخلية. ( عزوز يعقوب، 2022،ص 28)

## 6- إجراءات التخفيف من العنف في الوسط المدرسي

**6-1-فرض قوانين صارمة في المدارس :**

ينبغي أن تكون هذه القوانين قادرة على ضبط سلوك كل من التلاميذ والمعلمين على حد سواء، بما يضمن بيئة مدرسية آمنة وخالية من الأذى. ومن بين الإجراءات التي يمكن اتخاذها في هذا السياق: سنّ قوانين تمنع المعلمين من ضرب التلاميذ، وتركيب كاميرات مراقبة للحد من السلوكيات العدوانية بين الطلبة وتفتيش التلاميذ الذين تُلاحظ عليهم تصرفات عدوانية للتأكد من عدم حيازتهم لأي أدوات حادة أو أسلحة ومعاقبة كل من يعتدي على زملائه، وطرد من يواصل السلوك العنيف رغم الإنذارات المتكررة. كما تشمل

هذه الإجراءات منع استخدام الهواتف المحمولة داخل المدارس ومصادرتها عند المخالفة، إضافة إلى معاقبة المعلمين الذين يمارسون العنف تجاه تلاميذهم.

**6-2-الاستعانة بأخصائيين لتقديم الرعاية للطلاب في المدرسة :**

يشمل ذلك دور الأخصائيين النفسيين والاجتماعيين في تقديم الدعم والمساعدة للتلاميذ الذين يتعرضون لمشكلات نفسية أو سلوكية، مثل الانطواء والعزلة والغضب والسلوك العدواني وغيرها. كما يساهم هؤلاء المختصون في تنظيم جلسات وبرامج توعوية تهدف إلى تعريف التلاميذ بظاهرة العنف المدرسي وآثارها السلبية على الصحة النفسية والحياة الدراسية.

وتتضمن الجهود التوعوية أيضًا التأكيد على أهمية الإبلاغ عن أي حالة عنف يشاهدها الطالب أو يتعرض لها، مع توضيح أن إدارة المدرسة قادرة على التدخل وتقديم المساندة والحماية لكل من يتعرض للأذى سواء من زملائه أو من أحد المعلمين.

**6-3- تقوية العلاقة بين الطلاب والمعلمين:**

يقضي التلاميذ معظم أوقاتهم داخل المدرسة برفقة معلميهم، ولذلك فإن جودة العلاقة بين الطرفين تُعد عاملاً حاسمًا في المناخ التربوي العام. فإذا اتسمت هذه العلاقة بالتوتر أو الاضطراب، فقد يؤدي ذلك إلى نشوء مشكلات سلوكية متعددة، من أبرزها ظاهرة العنف المدرسي. ومن ثمّ، فإن تعزيز التواصل الإيجابي وبناء علاقة قائمة على الاحترام والثقة المتبادلة بين المعلمين والتلاميذ يمثل خطوة أساسية للحد من هذه الظاهرة والوقاية منها.

**6-4- طلب مساعدة الأهالي :**

يُعد التواصل المستمر مع أولياء الأمور خطوة أساسية في عملية الحد من العنف المدرسي والتقليل من آثاره السلبية، إذ إن بعض أنماط السلوك المنحرف لدى التلاميذ، لا سيما في مرحلة الطفولة، قد تكون انعكاسًا لمشكلات أسرية يعيشها الطفل داخل المنزل. لذلك، من الضروري أن يولي الآباء اهتمامًا بالحالة النفسية

لأبنائهم، وأن يراقبوا تصرفاتهم ويحرصوا على اعتماد أساليب تربوية قائمة على الحوار والتقارب لفهم أسباب السلوك العدواني الصادر عنهم أو الموجّه نحوهم داخل المدرسة، بما يتيح التوصل إلى حلول فعّالة بالتعاون مع الإدارة المدرسية والهيئة التربوية.

**6-5- تنبيه الأسرة لتصرفات الأبناء في المدرسة:**

ويتضمن ذلك إبلاغ أولياء الأمور بأي سلوك غير معتاد يصدر عن التلميذ، مثل الانعزال، وضعف التفاعل داخل القسم، والعزوف عن المشاركة في الأنشطة الدراسية. وتزداد أهمية هذا التواصل في حال أظهر التلميذ ميولًا عدوانية أو تصرفات عنيفة، كإظهار الغضب المفرط، أو الاعتداء على الزملاء والمعلمين، أو إتلاف الممتلكات المدرسية، إذ يُعدّ إبلاغ الأهل بهذه المظاهر خطوة ضرورية للتدخل المبكر وفهم أسبابها بما يسهم في معالجتها بالتعاون بين الأسرة والإدارة المدرسية. (محمد سعيد الخولي وآخرون،2008،ص77)

## خلاصة :

وفي الأخير وبناء على ما سلف ذكره ينبغي القول بأننا أمام إشكالية إجتماعية جد عويصة تخص فئة المراهقة التي هي مستقبل البلاد، لها تأثيراتها الخطيرة على مستقبل العلاقات الاجتماعية، فانتقال العنف إلى المؤسسات التعليمية ينذر بمخاطر أشد وقعا على راهن الحياة الاجتماعية ومستقبلها، تستدعي الإسراع في تفعيل آليات العلاج، عملا بتوصيات المختصين والمهتمين بالقضية، فالوسط المدرسي والتعليمي عموما قاعدة بنائية أساسية لتكوين علاقات اجتماعية مترابطة، وبناء مجتمع حضاري سليم ومتماسك.

# الفصل الثالث

# البرنامج الإرشادي الإنتقائي التكاملي

مفهوم الإرشاد النفسي

أهداف الإرشاد النفسي

أهمية الإرشاد النفسي

نظريات الإرشاد النفسي

مفهوم الإرشاد الانتقائي

تعريف الإرشاد الانتقائي

المبادئ والمفاهيم الأساسية للإرشاد الانتقائي

أهداف الإرشاد الانتقائي

مراحل العملية الارشادية في الاتجاه الانتقائي

الفنيات الإرشادية المستخدمة في الإرشاد الانتقائي

البرامج الإرشادية

تعريف البرنامج الإرشادي

أهداف البرنامج الإرشادي

الخصائص العامة للبرنامج الإرشادية

الأسس التي يقوم عليها بناء البرامج الإرشادية

خطوات بناء البرامج الإرشادية

## تمهيد

يُعدّ الإرشاد النفسي أحد أهم فروع علم النفس التطبيقية التي شهدت تطورًا ملحوظًا بفضل إسهامات متعددة من مختلف العلوم الإنسانية والاجتماعية. ويُعرَّف الإرشاد النفسي بصفة عامة بأنه عملية إنسانية منظمة ذات طابع تعليمي وتوجيهي، يقوم من خلالها مختص يمتلك المهارة والحسّ الإرشادي بمساعدة الفرد الذي يسعى إلى فهم ذاته وتحقيق التكيف النفسي والاجتماعي الأمثل، وذلك من خلال تنمية قدراته واستثمار طاقاته بصورة إيجابية، و انتقائها بشكل يوافق القدرات والقوى لدى الفرد أو جماعة الأفراد، قصد تحقيق أقصى درجات النمو و التوافق والصحة النفسية،وهذا يكون وفق تخطيط محكم ومنظم عبر برنامج مبني على أسس علمية يسبغه الحس الإرشادي.

## أولا / مفهوم الإرشاد النفسي:

تعددت تعريفات الإرشاد النفسي من منظور علماء علم النفس ، منهم من يراها في العملية الإرشادية و بعضهم يعتبرها في العلاقة بين المرشد و المقصود بالعملية الإرشادية ،إضافة إلى ذلك مفاهيم ارتبطت بالنمو النفسي و الفعل التربوي والتوجيه المدرسي و غيرها من التخصصات التي تساعد الأفراد لحل مشاكلهم النفسية التي يقعون فيها و من أهم التعريفات نذكر منها ما يلي :

### 1- تعريف الإرشاد :

- **لغة:** جاء في لسان العرب لابن منظور ما يلي:الرشد والرشاد نقيض الغي، رشد، يرشد، رشدا و رشادا فهو راشد ويعني نقيض الضلال إذا أصاب وجه الأمر و الطريق، والراشد :إسم فاعل من فعل يرشد، رشدا وأرشدته و رشد أمره و أرشده الله،و ارشد إلى الأمر أي هداه و استرشد أي طلب منه الرشد.

(سامي ملحم،2007 ، ص 50)

كما وردت في القرآن الكريم معانٍ متعددة ومتنوعة لمصطلح الإرشاد والمفاهيم المرتبطة به، مثل الرشد ورُشدًا، والرَّشاد، ومرشدًا. أما في اللغة العربية، فقد اشتُقَّت كلمة "إرشاد" من الفعل "أرشد – يرشد – إرشادًا" و"رشد – يرشد – رشدًا"، ويُقصد بالرشد الصلاح والاستقامة، ويقال "أرشده" أي هداه ودلّه على الطريق الصحيح، و"رَشَده" بمعنى هداه أيضًا، أما "استرشد فلانًا" فتعني طلب منه الإرشاد أو الهداية. ويُستخدم مصطلح "الترشيد" للدلالة على حسن التدبير والتوجيه نحو الطريق السليم، بينما يُطلق على من يسلك هذا النهج صفة "الراشد"، أي المستقيم على طريق الحق الذي لا يحيد عنه.

(المعجم الوجيز،2001، ص264-265)

**- إصطلاحا:**

عرّف الفسفوس(2000) الإرشاد بأنه "عملية وقائية ونمائية وعلاجية تتطلب تخصصًا وإعدادًا وكفاءة ومهارة، كونها تمثل أحد فروع علم النفس التطبيقي. كما أن خدمات التوجيه بمفهومها العام، وخدمات الإرشاد بمفهومها الخاص، تتدرجان ضمن إطار واحد يُعبّر عنه بمفهوم التوجيه والإرشاد" .

(الفسفوس، 2000، ص 17)

كما عرّف أبوعباة،ونيازي (2001) الإرشاد بأنه:الإرشاد هو عملية تهدف إلى مساعدة الفرد على تنمية قدراته وإمكاناته لتحقيق فهم أعمق لذاته وتحسين توافقه مع ذاته ومع الآخرين،والاستفادة من الموارد التي يعرضها ويمتلكها للتكيف مع صعوبات الحياة". (أبوعباة، ونيازي،2001،ص37-39)

عرّفه الشمري بأنه عملية تهدف إلى مساعدة الفرد على تنمية قدراته واستثمار إمكاناته وموارده الذاتية من أجل التكيف مع صعوبات الحياة، وهي أيضًا عملية يسعى من خلالها المرشد المتخصص إلى مساعدة المسترشد في فهم ذاته، واتخاذ قراراته، وحل مشكلاته بطريقة فعالة. ( الشمري،2014 ،ص 251 )

## 2- تعريف الإرشاد النفسي :

وسوف نعرض مجموعة من المفاهيم التي تناولت الإرشاد النفسي ما يلي:

الإرشاد النفسي كعلم و فن ممارسة حديث النشأة، فالإرشاد بصفة عامة يشير إلى عملية توجيه الفرد نحو السلوكيات الإيجابية، بما يعكس التأثير المستمر والهادف على أفعاله وتصرفاته لتحقيق التوافق النفسي والاجتماعي والسلوكي، فالمرشد يهتم بتغيير السلوك الإرادي للمسترشد و هو بدوره يلجا إلى المرشد كي يساعده على إحداث هذا التغيير . (سامي ملحم،2007،ص52)

ينظر حسين للإرشاد النفسي على أنه:هي عملية بنّاءة تهدف إلى مساعدة الفرد على فهم ذاته والتعرف على خبراته، وتحديد مشكلاته، وتنمية إمكاناته، بما يمكّنه من معالجة مشكلاته بناءً على معرفته وتدريبه وصولًا إلى تحقيق أهدافه، ومن أبرزها الصحة النفسية والتكيف السليم مع البيئة المحيطة.

(حسين ،2004 ،ص16)

ويعرفه المحتسب بأنه: هي علاقة مباشرة وجهاً لوجه بين المرشد والمسترشد، يقوم من خلالها المرشد بمساعدة المسترشد على مواجهة مشكلاته، وتطوير سلوكه وأساليب تعامله مع الظروف المختلفة وتحمل مسؤولية قراراته بما يعزز قدراته على التكيف والنمو الشخصي. (المحتسب،2001،ص17)

عرفه الداهري بأنه مجال يسلط الضوء على توافق الفرد، ويسعى إلى مساعدته في حل المشكلات التي تعترضه ولا يستطيع تجاوزها بمفرده، مع تركيز الاهتمام على الشخص نفسه أكثر من المشكلة التي يعاني منها. ( الداهري،2000،ص31)

وينظر فريدريك ثرون رائد الاتجاه الانتقائي في الإرشاد النفسي بأنه :هي عملية قائمة على علاقة وجهاً لوجه، يقوم بها مرشد متدرب بدرجة عالية في علم النفس، يهدف من خلالها إلى مساعدة الآخرين على

حل مشكلاتهم الحياتية الناتجة عن عوامل شخصية، مع التركيز على تطوير إمكاناتهم وقدراتهم لتحقيق أقصى استفادة منها. (حمدي،2012،ص 51)

من خلال تعدد التعريفات السابقة حول الإرشاد النفسي، يمكن القول إنّها تلتقي جميعها عند هدف مشترك يتمثل في كون الإرشاد النفسي هو عملية مهنية منظمة يقدمها مرشد متخصص،تهدف إلى مساعدة الفرد على فهم مشكلاته والتوافق معها،وتحقيق التغيير السلوكي الإيجابي الذي يضمن له التكيف النفسي والاجتماعي وتحقيق ذاته وميوله.

كما نستخلص من خلال المفاهيم السالفة الذكر على أن الإرشاد النفسي الإنساني يقوم على ثلاث مرتكزات رئيسية :

المرتكز الأول : المرشد النفسي، ويقصد به هنا الأخصائي النفسي، وما يمتلكه من إعداد علمي وعملي وما يتمتع به من سمات شخصية ومهنية تؤهله لممارسة مهامه بكفاءة.

المرتكز الثاني : المسترشد ونقصد به هنا الطالب و ما يعانيه من مشكلات و ما يتمتع به من صفات و قدرات.

المرتكز الثالث: العملية الإرشادية وهي محور العلاقة بين المرتكزين السابقين من حيث نوعها و أسلوب ممارستها و أهدافها، ونتائجها و الإطار النفسي و الاجتماعي و الأخلاقي التي تمارسها في ضوئها .

## 3- أهداف الإرشاد النفسي:

يذكر بعض المختصين أن أهداف التوجيه والإرشاد النفسي متعددة وتتنوع بحسب حالة الفرد وتوقعاته، بينما يعرضها آخرون كوحدة متكاملة. وبغض النظر عن هذا التنوع، يشير العديد من الباحثين إلى أن أهداف التوجيه والإرشاد النفسي تندرج بشكل عام تحت ثلاثة مستويات رئيسية:

- **المستوى المعرفي :(Cognitive)** يهتم بالتفكير، والمدركات، والتصورات، والمعارف، والخبرات والمعتقدات.
- **المستوى الوجداني :(Affective)** يركز على الوجدان والانفعالات والاتجاهات والقيم.
- **المستوى العملي السلوكي :(Doing)** يتعلق بتعديل السلوك وإكساب مهارات سلوكية جديدة وعملية.

(زهران،1987،ص 40)

ويمكن إجمال أهداف التوجيه والإرشاد النفسي ضمن المستويات السابقة في النقاط التالية :

– **تحقيق الذات :(Self–actualization)** لكل فرد دافع أساسي يوجّه سلوكه وهو دافع تحقيق الذات وفي الوقت نفسه يمتلك الفرد إمكانيات قد تسهّل أو تعيق الوصول إلى هذا الهدف. فالشخص المتفوق والذكي والمتمتع بإمكانات وقدرات متميزة قد يحقق ذاته بسهولة، لكن الإرشاد النفسي يركّز على مساعدة الفرد على تقبل ذاته وتحقيقها مهما كانت إمكانياته.

ويؤكد الإرشاد النفسي أنه لا يتبنّى فكرة "كل شيء أو لا شيء"، بل يهدف أولاً إلى تمكين الفرد من التعرف على قدراته وإمكاناته واحتياجاته وفهمها، ثم مساعدته على تحقيق أقصى ما يمكن أن تسمح به إمكانياته.

ولكي يتم ذلك، يجب على المرشد النفسي مساعدة المسترشد على تطوير مفهوم إيجابي عن ذاته .فإذا كان هذا المفهوم سلبيًا، يعمل المرشد على رفع ثقة الفرد بنفسه، أما إذا كان هناك مبالغة في تقدير الفرد لذاته فيسعى المرشد إلى توجيهه نحو تقييم واقعي لنفسه وإبعاده عن المبالغة.

(حواشين، 2002،ص 24)

### 3-2- تحقيق التوافق: Adjustment

من أهم أهداف التوجيه والإرشاد النفسي تحقيق التوافق النفسي، ويعني ذلك تعديل سلوك الفرد وبيئته الطبيعية والاجتماعية بهدف الوصول إلى توازن بينهما، بحيث تُلبّى حاجات الفرد وتُستجاب متطلبات البيئة. ويتطلب تحقيق هذا الهدف تنمية طاقات المسترشد، واكسابه مهارات التعامل مع المواقف المختلفة(Coping Skills) وخاصة المواقف الضاغطة، وتعزيز قدراته على اتخاذ القرارات.

ويجب النظر إلى التوافق النفسي بشكل متكامل، بحيث يتحقق التوازن في جميع مجالاته، ومن أبرز هذه المجالات:

- **التوافق الشخصي** :ويشير إلى تحقيق الفرد السعادة والرضا عن نفسه، وإشباع دوافعه وحاجاته الداخلية والفطرية والعضوية والفسيولوجية، وكذلك الحاجات الثانوية المكتسبة، ويعبّر عن سلم داخلي يقل فيه الصراع، ويشمل أيضًا التوافق مع مطالب النمو في مراحل الحياة المختلفة.
- **التوافق التربوي** :ويتحقق من خلال مساعدة الفرد في اختيار المواد الدراسية والمناهج المناسبة لقدراته وميوله، وبذل أقصى جهد ممكن لضمان النجاح الدراسي.
- **التوافق المهني** :ويشمل اختيار المهنة المناسبة، والاستعداد العلمي والتدريبي لها، وتحقيق الإنجاز والكفاءة، والشعور بالرضا والنجاح، بما يضمن وضع العامل المناسب في المكان المناسب بالنسبة له وللمجتمع.
- **التوافق الاجتماعي** :ويعني قدرة الفرد على التفاعل الإيجابي مع الآخرين، والالتزام بالقيم والمعايير الاجتماعية، وتقبّل التغير الاجتماعي، وتحمل المسؤولية الاجتماعية، والمشاركة في الأعمال الجماعية والخيرية، بالإضافة إلى تعديل القيم بما يعزز الصحة الاجتماعية، ويشمل ذلك التوافق الأسري والزواجي. ( الزبادي والخطيب، 2001،ص 21)

### 3-3- تحقيق الصحة النفسية : Psychci Health

تعد الصحة النفسية حالة مستمرة يكون فيها الفرد متوافقًا نفسيًا، ويشعر بالسعادة مع نفسه ومع الآخرين وقادرًا على تحقيق ذاته واستغلال قدراته إلى أقصى حد ممكن، ومواجهة متطلبات الحياة.

ولتحقيق الصحة النفسية وما تتضمنه من سعادة وأمن، يهدف الإرشاد النفسي إلى مساعدة الفرد على الرضا عن أساليب تكيفه مع المجتمع والمدرسة والعمل.

### 3-4- تحسين العملية التربوية: Educational Improvement

إن أكثر المؤسسات التي تهتم بالتوجيه والإرشاد النفسي في المدرسة وكما ذكر فإن تحقيق التوافق التربوي والنجاح في المدرسة و التكيف مع الحياة فيها ومع العملية التربوية،لذلك، فإن مساعدة الفرد على التوافق في مجالاته المختلفة، وتعريفه بأساليب الدراسة الصحيحة، وحمايته من العوامل التي تعيق نجاحه، تعزز دافعيته وتشجعه على التعلم، وتمنحه شعورًا بالرضا والسعادة داخل المدرسة، مما يهيئ بيئة مناسبة للعملية التربوية ويساهم في تحسينها. ( عبد المنعم، 1996،ص 17)

### 3-5-إكساب الفرد مهارة الضبط والتوجيه الذاتي: Self – Control

يعني ذلك الوصول بالفرد المسترشد إلى درجة من الوعي بذاته وبإمكانياته، وفهم ظروفه ومحيطه بشكل واقعي .إذ يكون الإنسان في بداية حياته متأثرًا بمركز ضبط خارجي لسلوكياته، ثم ينتقل تدريجيًا بفعل التربية والتنمية الاجتماعية والتوجيه والإرشاد، إلى مركز ضبط داخلي يمكنه من التحكم في سلوكياته وضبطها برغبة داخلية ومراقبة ذاتية دون تردد أو خوف. وبهذه الطريقة، يصبح المسترشد قادرًا على مواجهة مشاكله المستقبلية دون الاعتماد على الآخرين، مما يسهم في الوقاية والحماية من التعرض للمشكلات، ويعد هذا الجانب الوقائي من الاهتمامات الرئيسية لعملية التوجيه والإرشاد.

(السفاسفة، 2003،ص 16)

### 3-6- صنع القرارات: Decision – Making

يمر الفرد في حياته بسلسلة من المواقف والخبرات التي تتطلب اتخاذ قرارات متنوعة ومتدرجة في شدتها وخطورتها، كما يواجه فترات انتقالية ومراحل نمائية مختلفة تتطلب قرارات مناسبة. ومن الضروري أن يتدرب الفرد منذ صغره على اتخاذ القرارات الصحيحة، سواء كانت قرارات زواج، تعليم، أو مهنية.

لذلك، يحتاج الفرد إلى تعلم إجراءات اتخاذ القرار وصنعه، وقد يحتاج البعض إلى مساعدة في تعديل هذه الإجراءات. ومن هنا تأتي أهمية الإرشاد النفسي، الذي يوفر الدعم الفني والعملي لتوضيح وتسهيل الخطوات اللازمة للوصول إلى القرارات المناسبة، بحيث يتخذها الفرد بنفسه، ويكون راضيًا عنها وقادرًا على تحمل مسؤوليتها. ( حسين، 2004،ص55)

من الأهداف السابقة للإرشاد النفسي نستخلص أنه إذا أراد من يعمل في مجال الارشاد النفسي أن يحقق أهدافه بطريقة علمية وصحيحة فعليه أن يهتم ويتعامل مع جميع المستويات (المستوى المعرفي – المستوى الوجداني – المستوى السلوكي) عند الفئة المستهدفة التي يتعامل معها ، لأنه لا تخلو مشكلة أو قضية من هذه المستويات الثلاث، ولأن هذه المستويات مرتبطة ببعضها البعض ولا يمكن فصلها .

## 4-أهمية الإرشاد النفسي:

- ✓ يساعد الأفراد في التعامل مع المشكلات التي تواجههم سواء كانت نفسية أو اجتماعية أو غيرها
- ✓ يساعد الأفراد في إدراك ذواتهم.
- ✓ يساعد الأفراد في التعرف على نقاط القوة لديهم وتعزيزها.
- ✓ يساعد في التعامل مع المشكلات المتعلقة بالتحصيل الدراسي وتحسين القدرة التحصيلية.
- ✓ يساعد في تنمية المواهب لدي الطلبة. ( الارشاد النفسي المدرسي)

- ✓ يُعد الإرشاد النفسي مورداً أساسياً لمساعدة الأفراد على حل مشكلاتهم، والتعرف على قدراتهم واستغلالها إلى أقصى حد، بما يعود بالنفع على الفرد والمجتمع.
- ✓ يساهم الإرشاد النفسي في تعزيز شعور المسترشدين بالإنسانية تجاه بعضهم البعض.
- ✓ ظهر مجال الإرشاد النفسي بهدف تحليل نفسية الفرد، ومعرفة مدى التوافق بين الشخص ونفسه وبين الشخص والمجتمع المحيط به، كما يرفع الإرشاد النفسي مستوى الصحة النفسية للفرد، مما يؤدي إلى توافقه مع ذاته وتحقيق السعادة الفردية.
- ✓ يُعرف الإرشاد النفسي أيضًا بأنه عملية تقديم العون والمساعدة للأشخاص الذين يحتاجون إليها من خلال فهم نفسية الفرد لمساعدته على التكيف مع البيئة، واتخاذ القرارات، وحل المشكلات التي تواجهه.
- ✓ للإرشاد النفسي أهمية كبيرة، إذ يُعد وسيلة لمساعدة الفرد على التكيف مع المجتمع المحيط به وتحقيق السعادة بشكل أفضل، كما يساهم في تعزيز استقلاليته الذاتية وتحقيق تغييرات إيجابية في سلوكه.

## 5- نظريات الإرشاد النفسي:

إنّ الإرشاد النفسي يُعد علمًا يقوم على أسس نظرية مستمدة من البحث العلمي، حيث ينطلق هذا الأخير من دراسة الظواهر النفسية وصياغة الفروض، مرورًا بالدراسات التجريبية التي تسفر عن نتائج وحقائق تُبنى منها القوانين، ليتم في النهاية بلورة نظرية علمية متكاملة. ولا شك أنّ المرشد النفسي لا يمكنه أن يمارس عمله بعيدًا عن إطار نظري واضح، إذ تُعد النظرية النفسية منظومة مترابطة من الحقائق والقوانين التي تفسر الظواهر النفسية وتوجه الممارسة الإرشادية.

وفيما يلي نستعرض عينة من نظريات التوجيه والإرشاد النفسي الهامة والتي ترتبط إرتباطا مباشرة بطرق الإرشاد النفسي :

### 5-1-نظرية التحليل النفسي : Psychoanalytic Theory

يفترض فرويد، مؤسس هذه النظرية، وجود ثلاث مكونات أساسية تحرك سلوك الإنسان وتوجهه وهي : **الهو** كمصدر للغرائز والشهوات، و**الأنا** كمركز للتوازن، و**الأنا الأعلى** كمركز للمثل العليا. وتحدد نظرية التحليل النفسي استراتيجيتها بالاعتماد في المقام الأول على العلاقة الدينامية بين المرشد والمسترشد، والتي تشجع المسترشد على تفريغ إنفعالاته المكبوتة، مما يخفف من حدتها. كما تركز النظرية على التداعي الحر واستكشاف أعماق الشخصية للكشف عن الذكريات المؤلمة، ومحاولة تخفيف التوتر والصراع لدى المسترشد، مع غرس الثقة والأمل في نفسه. (ربيع،2003،ص111)

تتجلى أهمية هذه النظرية في هدفها الأساسي، وهو مساعدة المسترشد على الوصول إلى فهم واضح وثابت لقدراته وإمكاناته، ليتمكن من التكيف مع المواقف المحيطة به وحل المشكلات التي يواجهها.

وتتم طريقة الإرشاد عبر قيام المرشد النفسي بتوضيح الغموض الذي يكتنف المسترشد وتبيان سلوكه ونظرته العامة للحياة، مع اتباع خطوات محددة تعتمد على التداعي الحر، حيث يعبر المسترشد بحرية عن خبراته السابقة.

ثم يقوم المرشد بتفسير ما يبوح به المسترشد، وتحليل الأحلام، واستعمال التحويل الانفعالي من خلال إعادة الأحداث السابقة، وعكس المشاعر الانفعالية، وتمكين المسترشد من رؤية صراعاته بوضوح لفهم ذاته بشكل صحيح، بالإضافة إلى إعادة التعليم وبناء العادات الصحيحة تدريجيًا.

( الزعبي ، 1994،ص 50)

### 5-2- النظرية السلوكية: Behaviour Theory

يرى أصحاب هذه النظرية، ومنهم واطسون وبافلوف وسكنر، أن دراسة السلوك تعد علمًا تجريبيًا . وتركز النظرية السلوكية على دراسة سلوك الإنسان وأسبابه وطرق تعديله أو تغييره من خلال برامج تعديل السلوك، مع اهتمام أكبر بالسلوك الظاهري والخارجي مقارنة بالأسباب الكامنة وراء السلوك الصادر من الفرد. (الزيادي والخطيب، 2001،ص 53)

تمثل النظرية السلوكية مكانة هامة في علم النفس القديم والحديث، إلا أن تطبيقها في مجال الإرشاد النفسي يُعد حديثًا نسبيًا. ويركز اهتمام النظرية السلوكية على السلوك الإنساني، مع تساؤلات حول كيفية تعلمه، وكيفية تغييره وتعديله. وتتناسب هذه الاهتمامات مع أهداف العملية الإرشادية التي تركز على التعلم ومحو التعلم، وإعادة التعلم عند الحاجة. ومن هذا المنظور، تفسر النظرية السلوكية المشكلات لدى الأفراد على أنها أنماط من الاستجابات الخاطئة وغير المناسبة. (محمود،1998،ص 45 )

تستند النظرية السلوكية في معالجتها للإرشاد النفسي إلى الفرضية القائلة بأن معظم مشاكل المسترشدين هي مشاكل سلوكية ناجمة عن أساليب التعلم لديهم. وبناءً على ذلك، يرى السلوكيون أن مهمة المرشد تتركز في تقديم أنسب أساليب التعلم للمسترشد لمساعدته على التكيف والتوافق مع المواقف الجديدة والمتنوعة. ( الخطيب، 1998 ،ص 225 )

تقوم النظرية السلوكية على مجموعة من المبادئ التي تؤكد أن معظم سلوك الإنسان متعلم، سواء كان سويًا أو غير سوي. وتتمثل وظيفة المرشد النفسي في مساعدة المسترشد على تعلم أساليب سلوكية جديدة وأكثر توافقًا. وتحلل النظرية السلوك الإنساني إلى مثير واستجابة، حيث يتوقف السلوك على نوع العلاقة بين المثير والاستجابة؛ فإذا كانت العلاقة إيجابية كان السلوك سويًا، وإذا كانت العلاقة مضطربة كان السلوك

غير سوي. وترى النظرية أن الشخصية هي مجموع الأساليب السلوكية المتعلمة والثابتة نسبيًا وأن عملية التعلم تعتمد على الدافعية، والتعزيز، والانطفاء، والتعميم، وإعادة التعميم. ( الزعبي، 1994،ص 75)

**5-3-النظرية العقلانية الإنفعالية : Rational – Emotive Theory**

تعد النظرية المعرفية من النظريات الحديثة في تفسير وتعديل السلوك الإنساني. ويرى أصحاب الاتجاه العقلاني الانفعالي أن معاناة الفرد لا تعود إلى الأحداث نفسها التي يواجهها، بل إلى طريقة نظره إليها والتعامل معها، حيث إن هذه الطريقة هي التي تحدد ردود أفعاله الانفعالية. ومن هنا، ينشأ الاضطراب النفسي نتيجة اضطراب التفكير لدى الفرد. ( الخطيب، 2002 ،ص 274)

يرى ألبرت أليس أن الانفعالات المكدرة التي يعانيها الفرد، مثل القلق والحزن، لا تنتج عن الأحداث نفسها التي مرّ بها، رغم ظهورها كأسباب لهذه الانفعالات، بل تنشأ نتيجة وجود أفكار خاطئة وغير عقلانية لدى الشخص حول هذه الأحداث .ويؤكد أليس أن العلاج يتمثل في التعرف على التفكير غير العقلاني مهاجمته، وتوضيح عدم عقلانيته، ثم استبداله بالأفكار الصحيحة والعقلانية، وهو ما يساهم بعد ذلك في تطبيق أساليب تعديل السلوك. ( الشناوي ، 1991،ص 98)

يرى رائد هذه النظرية أن الهدف الرئيس هو التقليل من التفكير غير العقلاني والاضطراب الانفعالي لدى المسترشد .كما يجب على المرشد أو المعالج مساعدة الفرد على استبدال الأفكار والاتجاهات غير المعقولة بأفكار واتجاهات منطقية ومعقولة .ومع ذلك، فقد تعرضت النظرية لانتقادات عدة، أبرزها اعتمادها على الأسلوب المباشر، مما قد يجعل المسترشد سلبيًا في العملية الإرشادية، وعدم كفايتها لعلاج حالات الاضطراب الشديدة التي لا يقتصر علاجها على تغيير الأفكار والمعتقدات فقط. (حسين،2004،ص97)

### 5-4-نظرية الذات Self Theory :

تعتبر نظرية الذات لكارل روجرز من أحدث وأشمل نظريات الذات، وتعرف في ميدان الإرشاد النفسي باسم الإرشاد المتمركز حول العميل .وتهتم هذه النظرية بدراسة مفهوم الذات، وتركز على خلق مناخ نفسي يمكّن الفرد من تحقيق أفضل نمو نفسي ممكن.

يرى أنصار هذه النظرية أن المشكلات والصراعات تنشأ نتيجة تكوين مفهوم للذات أقل أو أكبر من الواقع. ومن هنا يكون هدف الإرشاد هو تكوين مفهوم واقعي عن الذات. ويركز المرشد على موازنة الذات الواقعية مع الذات المثالية لضمان سعادة الفرد وإبعاده عن مصادر المشاكل والقلق والتوتر.

( أبو عيطة، 2002،ص 178)

يرى الأخصائيون أن مفهوم الإنسان عن ذاته يؤثر في سلوكه،لذا يُعد فهم ذات المسترشد عنصرًا أساسيًا في نجاح عملية الإرشاد، حيث تهدف عملية الإرشاد النفسي إلى تحقيق فهم واقعي للذات،وزيادة التطابق بين مفهوم الذات المدرك ومفهوم الذات المثالي، فإن إستطاع المسترشد معرفة ذاته يمكنه التحرر من السلوك المتعلم والذي لا يتفق مع ذاته ومع المجتمع، الأمر الذي يؤدي إلى إعاقة ميوله الفطرية عن تحقيق الذات. (الزعبي، 1994،ص 71)

أكد روجرز على مجموعة من الخطوات الإرشادية أثناء العملية الإرشادية، أهمها: توجيه اهتمام المرشد نحو المسترشد كفرد أكثر من كونه مشكلة، ومحاولة فهم اتجاهاته وأثرها على مشكلته؛ اتباع مرحلة الاستكشاف للتعرف على الجوانب الإيجابية والسلبية للمسترشد؛ توعية المسترشد وزيادة فهمه وإدراكه للقيم الحقيقية؛ تعزيز الاستجابات الإيجابية، مع مراعاة شروط العملية الإرشادية المتمثلة في الاتصال والتواصل الجيد، ووعي المرشد لتصرفاته، واحترام وتقدير المسترشد، والفهم والتعاطف معه.

( أبو عيطة، 2002،ص 145 )

يرى روجرز أن تحقيق ذلك لا يتم إلا من خلال امتلاك المرشد النفسي لمجموعة من المهارات الإرشادية أهمها: مهارة الإصغاء والانتباه، والاستماع الفعال، والتعاطف، والاحترام غير المشروط، بغض النظر عن نوعية المشكلات التي يعاني منها المسترشد، مع الامتناع عن إصدار الأحكام عليه.

كما يجب توافر علاقة مهنية قائمة على الثقة والاحترام المتبادل، تشمل عكس المشاعر والتلخيص. ويستخدم المرشد النفسي هذه المهارات خلال الجلسة الإرشادية بهدف التعرف على طبيعة المشكلات التي يعاني منها المسترشد، وإيجاد الحلول المناسبة بمساعدته. ( العزة، 1999،ص 36 )

**5- 5 - نظرية السمات والعوامل Trait & Factor Theory :**

ترجع أصول هذه النظرية إلى علم النفس الفارق وقياس الفروق الفردية، حيث تركز **على** تحديد سمات الشخصية وتحليل عواملها بهدف تصنيف الأفراد والتعرف على السمات والعوامل التي تحدد السلوك، والتي يمكن قياسها والتنبؤ بالسلوك من خلالها.

وتقوم الفكرة الرئيسية على محاولة تفسير السلوك الظاهري بافتراض وجود استعدادات داخلية لدى الفرد تكون مسؤولة عن سلوكه. كما تستند نظرية السمات إلى فكرتين أساسيتين: الأولى هي وجود استعدادات مستقلة عن الظروف الخارجية، والثانية هي العمومية أو الثبات في السلوك الفردي.

(العزة، 2004،ص 97)

تُعد نظرية السمات الأساس النظري لطريقة الإرشاد المباشر، ويعتبر العالم ويليامسون رائد هذه الطريقة. ومن تطبيقات النظرية في المجال النفسي ما يلي:

- ✓ عملية الإرشاد النفسي هي عملية عقلية معرفية.

- ✓ سوء التوافق لدى الأفراد يترك جزءًا كبيرًا من العقل غير مستغل يمكن استخدامه في التعلم.
- ✓ المرشد مسؤول عن تحديد المعلومات المطلوبة، وجمعها، وتحليلها، وتقديمها إلى المسترشد.
- ✓ المرشد قادر على تقديم النصح وحل المشكلات بطريقة الإرشاد المباشر بناء على الخبرة والقدرة الكافية الموجودة لديه. ( الخطيب، 2000،ص285)

**5- 6- النظرية الوجودية :**

تنظر النظرية الوجودية إلى الإنسان كما هو وما سيكون عليه، وتفرق بين الكائن وذاته، حيث تمثل الذات انعكاسًا للعالم الخارجي فقد تنال استحسان الآخرين أو لا تناله، وهو أمر خارج إرادة الفرد. ويعتمد إحساس الفرد بكونه كائن على فهمه لذاته ووعيه لنفسه وخبراته الشخصية، وتقبله للواقع، إذ يمنح هذا الوعي والمعرفة معنى لوجوده. ( الشناوي، 1997،ص45)

تعبر النظرية الوجودية عن رؤيتها للطبيعة الإنسانية من خلال مجموعة من الافتراضات، منها أن كل إنسان مسؤول عن أفعاله، وأن عليه تقديم المساعدة للآخرين للحفاظ على الجنس البشري يخلق طبيعته الخاصة، وأن تعامل الفرد مع الآخرين يعكس كيفية تعاملهم معه موضوعية، وأن الاختيار هو جزء أساسي من الوجود الإنساني .ويحتاج الإنسان إلى المساعدة عندما لا يستطيع مواجهة مشكلاته بمفرده، وعلى المسترشد طلب المساعدة من المرشد دون تأجيل تنمية قدراته وإمكاناته، وتحقيق ذاته، والاستفادة من خبرات وتجارب الآخرين، مع تجنب الإساءة للآخرين. (أبوعيطة،2002،ص180)

الإرشاد الوجودي له مجموعة من الأهداف، أهمها :زيادة وعي المسترشد وإدراكه لوجوده، وتوضيح وتوعية المسترشد، وتقدير حريته، وتحسين طريقة تعامله مع الآخرين، وتعزيز شعوره بالمسؤولية، ومساعدته على تثبيت إرادته وتقويتها.

ومن المآخذ على النظرية الوجودية أنها تركز على البعد الروحي والفلسفي للإنسان بدلاً من البعد النفسي مع التركيز على المعاني ذات الطبيعة الروحية والفلسفية، والتي تتجلى في مجالات مثل الموت والمعاناة.

(الزيود،1998،ص304)

## ثانيا/الإرشاد الإنتقائي التكاملي Selective complementary Counseling:

### 1- الإرشاد الإنتقائي التكاملي في السياق التاريخي النفسي:

ارتبطت البدايات الانتقائية في الإرشاد النفسي بنمو وتطور النظريات النفسية الكلاسيكية القديمة حيث تشير المراجعات المستمرة لهذه النظريات إلى أن الانتقائية والتكامل ظهرا منذ نشأة هذه النظريات. ويعد تطور التحليلية الفرويدية القديمة، مرورها بمرحلة التطوير الأولى على يد كل من سوليفان وهورني وفروم في التحليل النفسي الاجتماعي، ثم وصولها إلى التحليلية الشاملة على يد إريكسون، دليلاً على بداية انتقائها للأفضل من بين الخيارات المتاحة . (الطائي،2016،ص188 )

تشير أدبيات الإرشاد النفسي إلى أن الاتجاه الانتقائي الوظيفي التكاملي، أو الإرشاد متعدد الوسائل يعود إلى إسهامات علماء النفس الوظيفيين، وعلى رأسهم وليم جيمس. كما لعب كل من دولارد وميلر دورًا في هذا الاتجاه، إلا أن ارتباطه الرئيسي يعود إلى فريدريك ثورن ولورانس بارمر، فيما دعمه ما قدمه كل من لازاروس وهارت. (عوض،2016،ص63)

يعد "لازاروس" أول من استخدم مصطلح الانتقائية، إذ رأى أن العلاج السلوكي لا ينبغي أن يقتصر على نظرية التعلم فقط، بل يجب أن يختار أي تقنية مستمدة من أي نظام علاجي بما يخدم الموقف العلاجي. (عيد،2005، ص19)

ويضيف العمرية أن ما عرضه ثورن في كتبه المتعددة يمثل أشمل أسلوب لإرشاد الشخصية وعلاجها قد قدمه باحث بمفرده حتى الآن، إذ يرى أن جميع النظريات القائمة متجددة لكنها غير كافية ولهذا يفضل الأسلوب الانتقائي الذي يعتبره الأسلوب العلمي الوحيد نظرًا لشموله. (العمرية،2005،ص172)

وأشار عبد الستار (1985) إلى أن الغالبية العظمى من علماء النفس اليوم يتبنون الاتجاه التوفيقي الذي يستمد من كل وجهة نظر أفضل ما فيها. ومن المؤكد أن هذا الاتجاه التوفيقي يشهد نمواً كبيراً وينطلق من مسلمة أساسية ذات قيمة كبيرة في البحث العلمي والتطبيق، وهي أن النظرية الجيدة لا تعدو كونها سياسة فعّالة لفهم الظواهر المختلفة ومعالجتها. وفي الولايات المتحدة الأمريكية، أكدت نتائج دراسة قام بها Vann سنة 1995 أن الاتجاه المتعدد الانتقائي يُعد من أهم الاتجاهات النظرية التي يعتمد عليها العلاج النفسي في العديد من مراكز الصحة النفسية. (شلبي،واسماعيل،2017، ص11)

وإنطلاقا من ذلك فإن الإرشاد الانتقائي التكاملي يُعتبر أشمل أساليب دراسة شخصية الفرد ومن ثم إحتياجاته، الذي يتطلب أن يكون المرشد أن يكون مُلمًا بكافة النظريات والفنيات الأكثر فاعلية في إرشاد الفرد، حتى يستطيع انتقاء النظريات والفنيات المناسبة . (العبيدانية،2018،ص5)

وتبرز أهمية الإرشاد الانتقائي التكاملي في اعتماده على رؤية تكاملية تشمل كل المعارف النفسية في نسق واحد شامل، حيث يقوم على أساس التمييز والانتقاء والتجميع بين نظريات وأساليب وإجراءات العلاج النفسي المختلفة، بما يتناسب مع المرشد والمسترشد، وطبيعة المشكلة، والعملية الإرشادية نفسها.

يمكن القول أن الإرشاد الإنتقائي التكاملي يمثل حصيلة تطور النظريات النفسية ومراجعاتها،حيث يقوم على إنتقاء أفضل ما تقدمه الاتجاهات المختلفة ودمجها في إطار مرن وعملي.ومن منظورنا كطالب باحث فإن هذا الاتجاه يعد الأسلوب الأكثر شمولاً ونضجاً في فهم شخصية الفرد وإرشاده لما يتيحه من تكامل بين

النظرية والتطبيق،ومرونة في تكييف الفنيات بما يتناسب مع خصوصية كل موقف إرشادي لتحقيق أفضل النتائج.

## 1- تعريف الإرشاد الإنتقائي التكاملي :

يمثل الإرشاد الانتقائي شكلاً متكاملاً وحديثًا للإرشاد، يتميز بالنضج والمرونة والانفتاح على كل إضافات جديدة في المجال الإرشادي،ليكون النظام المتناسق الذي يقوم بإنتقاء ودمج الأساليب والفنيات الإرشادية لتحقيق أفضل النتائج.

عرفت شند الإرشاد الانتقائي التكاملي بأنه "منظومة من الإجراءات المتسقة فيما بينها، تتضمن عدة تقنيات، تنتمي كل واحدة منها إلى نظرية إرشادية أو علاجية محددة، ويتم اختيار هذه التقنيات بحيث تسهم كل منها في تنمية جانب من جوانب الشخصية وفق منهج تكاملي." (شند،2008، ص209)

وعرّفه الطائي بأنه "طريقة اختيارية توفيقية بين أساليب الإرشاد المختلفة، ويجب على المرشد أن يكون مطلعاً على جميع الطرق وقادراً على استخدامها، مع معرفة كيفية الانتقال من طريقة إلى أخرى والتوفيق بينها. ويبدو أن الإرشاد الاختياري نشأ أساساً للتوفيق بين الإرشاد المباشر وغير المباشر، والجمع بينهما بما يخدم العملية الإرشادية." (الطائي،2016،ص189)

ويعرفه العبيدانية بأنه" مجموعة من الإجراءات المتكاملة التي من خلالها يقوم المرشد بانتقاء عدداً من الفنيات الإرشادية من نظريات مختلفة بما يتوافق مع المرشد، والمسترشد،ونوع المشكلة،ويسهم في تنمية الجوانب الإيجابية في شخصية المسترشد للوصول به إلى مستوى أفضل". (العبيدانية،2018،ص8)

ويعرّفه محمد بأنه" منظومة إرشادية متكاملة تهدف إلى إنتقاء بعض فنيات العلاج المعرفي وفنيات العلاج السلوكي، وفنيات العلاج المعرفي السلوكي،وفنيات العلاج التدعيمي بشكل إنتقائي تكاملي لتنمية مهارات توكيد الذات لدى عينة من الأطفال ضحايا التنمّر . (محمد،2018،ص68)

وتعرّفه الكشكي بأنه "تنظيم سيكولوجي يقوم على ممارسة إرشادية منظمة ومتناسقة من حيث التخطيط والتنفيذ والتقييم، معتمدة على الاتجاه الانتقائي التكاملي لمجموعة متنوعة من الأساليب والفنيات الإرشادية. وقد تم تنسيق مراحلها وأنشطتها وإجراءاتها وفق جدول زمني متتابع، لتشكل منظومة تكاملية تُقدَّم على شكل جلسات إرشادية جماعية، في إطار علاقة إرشادية وبيئة نفسية واجتماعية آمنة تتيح لأعضاء المجموعة الإرشادية المشاركة الإيجابية والتفاعل المثمر." (الكشكي،2018،ص268)

بناءً على ما سبق، يمكننا القول أن الإرشاد الانتقائي التكاملي يجمع بين كونه إطاراً نظرياً مرناً يوفق بين مدارس الإرشاد المختلفة، ومنظومة عملية تطبيقية تستثمر أساليب وفنيات متنوعة بشكل منسق لتحقيق التوافق النفسي والاجتماعي، سواء على المستوى الفردي أو الجماعي.

ويعتبر عيد أن أول من صاغ مصطلح الانتقائية هو لازاروس، الذي رأى أن العلاج السلوكي لا ينبغي أن يقتصر على نظرية التعلم فحسب، بل يجب أن ينتقي أي تقنية مستمدة من أي نسق علاجي بما يخدم الموقف العلاجي. وتتجلى هذه الانتقائية في الموقف الإرشادي الذي يختار من الأساليب الإرشادية ما يتناسب مع طبيعة الطلب الإرشادي، مما يؤدي إلى تنوع الفنيات واختلافها تبعاً لطبيعة الموقف، سواء كان سلوكياً أو معرفياً، أو إرشادياً متمركزاً حول الشخص كما أكده روجرز. ويزداد أثر هذا النهج بعد الإسهامات التي أضافتها المدرسة السيكوديناميكية على يد الفرويديين الجدد مثل أدلر ويونغ، وهورني وهاري سوليفان، وأريك فروم. (عيد، 2005،ص 19 )

ويضيف العمرية أن ما قدمه ثورن في كتبه المتعددة يُعدّ من أشمل الأساليب لإرشاد الشخصية وعلاجها، حيث قدمه باحثاً بمفرده حتى الآن. ويرى ثورن أن النظريات الموجودة مجددة لكنها غير كافية، لذلك يفضل الأسلوب الانتقائي، معتبره الأسلوب العلمي الأمثل نظرًا لشموله.

( العمرية، 2005،ص172 )

يشير ذلك إلى أن الاتجاه الانتقائي يضم مجموعة من النظريات التي تشكل معاً المدرسة الانتقائية مثل نظرية ثورن الاختيارية، والنظرية متعددة الوسائل، وكذلك النظريات المرتبطة بأسماء لازاروس وهارت في العلاج الانتقائي المعروف بالوظيفي. وتشترك هذه النظريات والنماذج الأخرى في مجموعة من المبادئ الأساسية والأسس العامة التي تربط بينها، رغم اختلافها في بعض التفاصيل.

ويؤكد صالح أن نظرية الاختيار أو الاصطفاء أصبحت ذات أهمية كبيرة، إذ تساعد على تجنب الاعتماد على نظرية جاهزة لحل مشاكل الأفراد. وتتميز هذه النظرية بأنها تتيح النظر في الاحتمالات المختلفة، واختيار ما يلائم الحاجة من أساليب وعينات، مما يؤدي في النهاية إلى تحقيق الاتزان والشمولية في معالجة المشكلة. كما أن خصوصيتها تكمن في قدرتها على الاستفادة من آراء ونظريات أخرى في هذا الإطار.

(صالح، 1985،ص 139)

ويرى الباحث أن الانتقائية لم تعد مجرد نظرية إرشادية، بل تحولت إلى أحد الاتجاهات الرئيسة في الإرشاد النفسي، حيث تضم مجموعة من النظريات. وقد نشأت هذه الفكرة على أساس أن أي نظرية إرشادية أو اتجاه وحيد لا يستطيع بمفرده التعامل بفعالية وكفاءة مع تعدد جوانب مشكلات المسترشدين وتنوع شخصياتهم.

وتتفق مع هذا الطرح رؤية عوض، التي تشير إلى أن معظم البحوث في العلاج النفسي تفترض وجود طريقة أفضل من غيرها، إلا أنه لا يمكن الجزم بتفوق أي طريقة على الدوام، بل قد تكون هناك طريقة أكثر ملاءمة في ظل ظروف محددة ومع مجموعة معينة من الأفراد الذين يمتلكون قدرات واستعدادات وأساليب متقاربة أو مميزة. ( عوض،2001،ص 27)

ويُعد الإرشاد الانتقائي شكلًا من أشكال الإرشاد النفسي المبني على نظرية العلاج النفسي الانتقائي حيث يقوم هذا النظام على تحديد المبادئ والاستراتيجيات الأساسية الفعالة في العلاجات النفسية الأخرى مع التركيز على تلك الاستراتيجيات التي أثبتت جدواها في معالجة المشكلات وتلائم احتياجات المسترشد.

(أبو النور، 2000،ص 252 )

## 2- المبادئ والمفاهيم الأساسية للإرشاد الانتقائي التكاملي:

تدل وجهة النظر الإنتقائية في الإرشاد النفسي على أنها التطبيق العملي لأسس وتقنيات تؤخذ من مجالات المعرفة العلمية المتوفرة في المعالجات النفسية من أجل رسم إستراتيجية علاجية منظمة تكون مناسبة للحالة التي وضعت لها . (ملحم،2007 ،ص 179)

وإنطلاقًا من هذا، فإنه يمكن تحديد المفاهيم الأساسية التي تخضع لها وجهة النظر الانتقائية في الإرشاد النفسي:

- المنهج العلمي يشكل قاعدة أساسية لدراسة أي مشكلة نفسية، ويحدد التخطيط اللازم لمعالجتها وتنفيذ الاستراتيجية المستخلصة من هذا التخطيط.
- يتم في الإرشاد الانتقائي انتقاء أفضل وأكثر الأساليب صحة في المعالجات النفسية المختلفة لتوفير قاعدة مناسبة تؤسس نظام معالجة نفسي عالي الجدوى ومستوى علمي رفيع.
- هناك العديد من الطرق والفنيات الإرشادية المتاحة، ولا توجد طريقة واحدة يمكن اعتبارها الأفضل دائمًا.
- تقوم المعالجة الانتقائية على مبدأ اختلاف الأفراد وتنوع ظروفهم، مع مراعاة تفرد كل شخص من حيث تكوينه وسلوكه وحالة اضطرابه.

- يوجه الإرشاد الانتقائي لغرض محدد وواضح، وهو تعديل سلوك الفرد المتعالج بطريقة تجعلها مقبولة وملائمة، وليس مجرد التغلب على الاضطراب فقط.
- يمكن الربط والدمج بين الفنيات والاستراتيجيات الإرشادية المختلفة ضمن منظومة متكاملة ومتناسقة.
- يتضمن الاتجاه الانتقائي استخدام نظريتين إرشاديتين أو أكثر، مع ضرورة أن يكون المرشد النفسي ملمًا بهذه النظريات وقادرًا على تطبيقها بفاعلية وإتقان. (الحميري،2019،ص767)

و من أهم المبادىء الرئيسية التي تنطلق منها الانتقائية متعددة الوسائل كما جاء بها لازاروس فيما يلي:

1. يرى أنصار هذه النظرية أن السلوك البشري يتشكل بتأثير مجموعة من العوامل الوراثية والبيولوجية والبيئية، والتي تشمل العلاقات الشخصية مع الآخرين، والظروف الاجتماعية والثقافية المحيطة إضافة إلى العمليات التعليمية التي يكتسبها الفرد من خلال تفاعله مع محيطه.
2. يُعزى الاضطراب النفسي أو تكوّن الشخصية غير المتكيفة إلى التعلم غير الملائم، أو إدراك نماذج سلوكية خاطئة، أو نقص في المعلومات والخبرات، أو تعارضها بطريقة تجعل ذاكرة الفرد غير قادرة على تزويده بالمهارات الضرورية للتعامل مع المواقف الاجتماعية، مما يؤدي إلى ظهور استجابات سلوكية إنهزامية وغير توافقية.
3. يفترض أنصار هذه النظرية أن الأفراد الذين يعانون من اضطرابات نفسية يواجهون مشكلات متعددة ومحددة، ويتطلب التعامل مع كل مشكلة استخدام أساليب علاجية أثبتت فعاليتها، بغض النظر عن الانتماء النظري لهذه الأساليب، مع التركيز على توظيف الاستراتيجيات الفعالة من مختلف المدارس النفسية بما يلبي احتياجات المسترشد ويعزز قدرته على حل مشكلاته.

4. تفترض هذه النظرية أن كل مسترشد يعتبر فريدا من نوعه، فقد تصلح طريقة علاجية لشخص ما و لا تصلح لشخص آخر يعاني من نفس المشكلة وذلك لتفرده وتميزه في خصائصه وأسباب إضطرابه،لذلك يتبع هذا الأسلوب العلاجي عند تشخيص الاضطراب وعلاجه أسلوب تقييم الشخصية بإستخدام المقابلة ووسائل القياس الأخرى تبعا لجوانب رئيسه سبعة تم تعريفها إجرائيا وهذه الجوانب هي:

- **السلوك** :يشمل السلوك الظاهر للفرد، ممثلاً في استجاباته، إنفعالاته، عاداته، بالإضافة إلى مشاعره وحالته المزاجية، مثل الغضب، القلق، مشاعر الذنب، وغيرها.
- **الوجدان** :يتضمن الأحاسيس العضوية والنفسية المصاحبة، مثل التعرق، الدوخة، خفقان القلب الخجل، والتوتر.
- **الإحساس** :يشمل تخيلات الفرد، توقعاته، والاتجاهات السلبية نحو ذاته التي قد تساهم في اضطرابه النفسي.
- **التخيل** :يشمل تخيلات الموت، التعرض للاضطهاد من الآخرين، الخطر الداهم، والشعور بالظلم أو المكروه.
- **المعرفة** :تتعلق بالآراء والمعتقدات التي يؤمن بها الفرد، بما في ذلك المعتقدات الخاطئة أو الاعتقاد بالدونية، العجز، والفشل.
- **العلاقات الشخصية** :يرى لازاروس أن هذا البعد له أثر واضح على جميع الأبعاد الأخرى.
- **العقاقير والنواحي البيولوجية** :تشمل العقاقير التي يتناولها المسترشد والمشكلات الصحية البيولوجية مثل السمنة أو فقدان الشهية.

وقد جمع لازاروس هذه الجوانب السبعة في نموذج أسماه BASIC–ID،والذي يفترض ضرورة ترتيب الأبعاد السبعة وفق حالة المسترشد.على سبيل المثال،إذا كان الشخص يعاني أساسًا من اضطرابات وجدانية (A)أدت إلى اضطراب علاقاته الاجتماعية ثم ظهرت اضطرابات سلوكية(B) وأدت إلى مشاكل في الشهية والنظام الغذائي، مع عدم تأثر الأبعاد الأخرى،يمكن ترتيب الأبعاد حسب الأولوية: D–A–B–I ومن ثم إختيار العلاج المناسب لكل حالة. تساعد هذه الطريقة على تحديد المشكلة المحورية والمقدمات أو السوابق التي أدت إليها، وكذلك النتائج المترتبة عليها.

وقد أبرز لازاروس في نموذج BASIC–ID مجموعة من المبادئ التي تبرر إختيار الإرشاد الانتقائي:

- ✓ المسؤولية عن الصحة النفسية تقع على الفرد نفسه.
- ✓ مصدر المرض ينبع من داخل الفرد.
- ✓ الشفاء يأتي من داخل الفرد أيضًا.
- ✓ العلاج يتطلب التعامل مع الجسم والعقل والانفعال والروح.
- ✓ المرشد هو خبير موجه وناصح، وليس متسلطًا.
- ✓ الرعاية الشخصية، والتعامل الإيجابي، والمشاركة الفاعلة عوامل أساسية لإحداث التغيير المنشود.
- ✓ البيئة الطبيعية والاجتماعية التي يعيش فيها الفرد تؤثر في صحته.
- ✓ التغذية والتمارين تعد حجر الزاوية للصحة الجيدة.
- ✓ لكل شخص سماته وخصائصه الفريدة وبالتالي فإن من الضروري وضع خطة تتلاءم مع ذلك.

وتأسيسًا على ما سبق، يمكن تلخيص أهم المفاهيم الرئيسة للاتجاه الانتقائي في الإرشاد النفسي فيما يلي:

- ❖ مفهوم التحديد : ويعنى بتحديد أفضل ما تقدمه كل نظرية من أفكار وأساليب، ودمجها بطريقة متناسقة لتحقيق أهداف الإرشاد بشكل فعّال.
- ❖ مفهوم تكامل النظريات: يؤكد أن كل نظرية إرشادية أسهمت بشكل أو بآخر في تطوير الإرشاد النفسي، ومن ثم يمكن توظيف عناصر كل هذه النظريات بما يخدم عملية الإرشاد.
- ❖ مفهوم الاختيار والتجريب: يشير إلى قدرة المرشد المتخصص على اختبار واختيار الأساليب والطرق الأنسب لحل مشكلة المسترشد، مع دراسة هذه الأساليب وتجريبها ومناقشتها للوصول إلى النتائج المرجوة.
- ❖ مفهوم مراعاة مشاعر وأحاسيس المسترشد: يهدف إلى الانتباه إلى الحالة العاطفية والنفسية للمسترشد لتحقيق أعلى مستوى ممكن من التكامل في الإرشاد، بما يتوافق مع تطوره النمائي.

( أبو عباة ونيازي، 2001،ص 93)

## 3- أهداف الإرشاد الانتقائي:

يهدف الإرشاد الانتقائي التكاملي إلى تمكين المسترشد من تحقيق أهدافه الشخصية وتطوير قدراته ومساعدته على الانتقال من مستوى خبرته وأدائه الحالي إلى مستويات أعلى من النمو والتطور، وذلك بإيجاد الوسائل المناسبة لذلك،كما أشار عوض بأن الإرشاد الانتقائي التكاملي يعتمد أهدافا تركز على ذاتية الشخصية وتعزيزها، والجوانب الإيجابية فيها،من خلال تعزيز ودعم نقاط القوة فيها، وحدّد أهداف الإرشاد الانتقائي التكاملي في ثمان نقاط تمثل وتشمل جوانب الشخصية بكل مكوناتها هي:

تسعى أهداف الإرشاد الانتقائي التكاملي إلى:

- تحويل السلوكيات السلبية إلى سلوكيات إيجابية وفاعلة.
- تغيير المشاعر السلبية إلى مشاعر إيجابية تعزز النمو النفسي.

- تحويل الأحاسيس السلبية إلى أحاسيس إيجابية تدعم التكيف النفسي.
- تعديل الصور الذهنية السلبية للذات إلى صور إيجابية وبناءة.
- تصحيح الجوانب المعرفية غير المنطقية وتحويلها إلى تفكير منطقي وسليم.
- تصحيح الأفكار الخاطئة والمعتقدات المعيقة للنمو الشخصي.
- إكساب المسترشد مهارات تكوين علاقات اجتماعية صحية وإيجابية.
- المساهمة في تحسين الجوانب البيولوجية والصحية للمسترشد.

(عوض،2016،ص76)

## 4- مراحل العملية الإرشادية في الإتجاه الإنتقائي التكاملي:

تم الاتفاق بين كثير من الباحثين حول المراحل التي تمر بها العلمية الإرشادية في الإتجاه الانتقائي التكاملي،وتقسيمها إلى ست مراحل أساسية ورئيسة، والتي يمكن تلخيصها، على النحو التالي :

**4-1 مرحلة إكتشاف المشكلة** : وهي مرحلة تكوين العلاقة الإرشادية الإيجابية التي تولد للمسترشد الثقة،وتزيد من رغبته وإقباله على الإرشاد،وتعزز وتدعم المسترشد ليتحدث بحرية عن مشكلاته، إذ تركز على السلوك اللفظي وغير اللفظي للمسترشد لاستكشاف المشكلة،مع دمج أفضل عناصر النظريات الإنسانية في نظام يركز على الفاعلية، والاستماع، والتعاطف.

**4-2- مرحلة تعريف المشكلة ثنائية الأبعاد** : في هذه المرحلة يتم الاتفاق مع المسترشد على تحديد المشكلة وجوانبها المتعددة باستخدام الفنيات المناسبة.ويستند الأساس النظري لهذه المرحلة إلى مقاربة روجرز الإنسانية،بما يدعم فهم المشكلة وتعزيز عملية الإرشاد بشكل فعّال.

**4-3- مرحلة تحديد البدائل** :تمثل هذه المرحلة مساعدة للمسترشد في اختيار البدائل الأنسب لحل المشكلة،مع تقديم الدعم والإرشاد اللازم لاتخاذ القرار.ويستند الأساس النظري لهذه المرحلة إلى مزيج من

مقاربات الإرشاد الواقعي، والتحليلي، والمعرفي، والإنساني، والسلوكي، بما يتيح تكاملاً فعالاً بين النظرية والتطبيق.

**4-4- مرحلة التخطيط** : في هذه المرحلة، يتم إعداد خطة إرشادية قابلة للتنفيذ، مع التأكد من كونها مقنعة للمسترشد من حيث واقعيتها وملاءمتها لظروفه، إذ تمثل مرحلة تقييم للبدائل التي تم تحديدها سابقًا. ويستند الأساس النظري لهذه المرحلة إلى مقاربات واقعية، وتحليلية، ومعرفية، وسلوكية، وإنسانية، لضمان فعالية التنفيذ.

**4-5- مرحلة العمل والإلتزام(مرحلة تنفيذية)** : في هذه المرحلة، يلتزم المسترشد بتنفيذ الخطوات الإرشادية بشكل واقعي، بينما يلعب المرشد دورًا أساسيًا في تشجيعه وإقناعه بأهمية هذه الخطوات وترابطها وذلك من خلال استخدام فنيات إرشادية فعّالة. ويستند الأساس النظري لهذه المرحلة إلى مقاربات واقعية وتحليلية وسلوكية، ومعرفية، وإنسانية.

**4-6- مرحلة التقييم والتغذية الراجعة** : في هذه المرحلة، يتم مراجعة وتقييم مدى تحقق أهداف العملية الإرشادية، مع توضيح التقدم الذي أحرزه المسترشد بناءً على ما قام به من خطوات وإجراءات. وتعتمد العملية الإرشادية في إطار الاتجاه الانتقائي متعدد الوسائل على مبدأ الفردية، الذي ينص على أن لكل شخص خصائصه الفريدة، مما يستلزم تنوع الطرق والأساليب العلاجية المستخدمة وعدم الاقتصار على صيغة واحدة. وقد يقوم المرشد أو المعالج بمراعاة خصائص وتوقعات واحتياجات المسترشد، فتختلف الطريقة الإرشادية من شخص لآخر؛ فقد يكون الأسلوب مترو‌ياً وسلبياً مع مسترشد يحتاج إلى ذلك، بينما يكون نشطًا ومباشرًا مع آخر يستخدم أسلوب المواجهة بشكل أكبر (عبد العزيز،2001، ص14)

## 5- طرائق وأنماط الإرشاد المستخدمة في الإرشاد الإنتقائي التكاملي:

**5-1- الإرشاد النفسي الفردي:** يُعرّف زهران الإرشاد الفردي بأنه عملية توجيه عميل واحد وجهًا لوجه في كل جلسة، حيث تعتمد فاعليته بشكل أساسي على العلاقة الإرشادية المهنية بين المرشد والعميل. وتتم هذه العلاقة وفق خطة محددة، ضمن إطار الواقع، ومع مراعاة الأعراض، وحدود الشخصية، ومراحل النمو المختلفة. (زهران،2005، ص320)

يُعرّف آل رشود الإرشاد الفردي بأنه عملية إرشاد مسترشد واحد وجهًا لوجه في كل جلسة، حيث تعتمد فاعليته أساسًا على العلاقة الإرشادية المهنية المخططة بين المرشد والمسترشد.

(آل رشود، 2006، ص84 )

نستخلص من خلال التعريفين أن الإرشاد النفسي الفردي هو عملية مهنية منظمة تقوم على تفاعل مباشر وجهاً لوجه بين المرشد والمسترشد، في إطار علاقة مهنية إنسانية تتسم بالثقة والتقبل، وتهدف إلى مساعدة المسترشد على فهم ذاته والتكيف مع متطلبات واقعه، من خلال معالجة مشكلاته النفسية ومراعاة خصائص شخصيته ومظاهر نموه، بما يحقق التكامل بين الجوانب التشخيصية والعلاجية والوقائية والنمائية للعملية الإرشادية.

**5-2- الإرشاد النفسي الجماعي:**

يُعد الإرشاد الجماعي إحدى طرق الإرشاد النفسي، ويختلف من حيث الإجراء عن الإرشاد الفردي، إذ يقوم على مبدأ أن الإنسان كائن اجتماعي ترتبط حياته وحاجاته ومشكلاته بالآخرين.وبسبب أهميته وُصفت طريقة الإرشاد الجماعي بأنها "طريقة المستقبل"، حيث تمثل عملية نفسية تربوية تستثمر التفاعل الاجتماعي والمشاركة الإيجابية والتعزيز، ضمن جو نفسي آمن، لتحقيق الأهداف الإرشادية بمختلف أنواعها.

( سناري،2000، ص11 )

ينظر إبراهيم إلى الإرشاد الجماعي على أنه أسلوب من أساليب الإرشاد النفسي يقوم على علاقة بين مرشد نفسي ومجموعة من المسترشدين، بهدف تقديم خدمات الإرشاد خلال الجلسات الجماعية. ويستند هذا الأسلوب إلى مبدأ أن مجموعة من الأفراد قد تتشابه في الظروف والخصائص ولديهم مشكلة واحدة، وأن بعض المشاكل تكون أسبابها اجتماعية ولا يمكن حلها إلا على المستوى الجماعي. ويعمل الإرشاد الجماعي كنوع من التغذية الراجعة لكل فرد ضمن المجموعة، حيث يسود فيه قانون الأخذ والعطاء ولعب الأدوار، وتعلم مهارات الاتصال. ويُستخدم هذا الأسلوب في الحالات التي لا تتطلب سرية المعلومات ويهدف إلى تدريب أعضاء الجماعة على المهارات الاجتماعية. (إبراهيم،1998،ص 260)

يضع سعفان مفهومًا شاملًا للإرشاد الجماعي باعتباره أسلوبًا إرشاديًا يقدم فيه المرشد النفسي خدماته لعدد من المسترشدين لا يقل عن ثلاثة أفراد، يجتمعون بحرية لتشكيل جماعة إرشادية منظمة رسميًا ولها أهداف متفق عليها. وتهدف هذه الجماعة إلى إحداث تغييرات في أفكار المسترشدين واتجاهاتهم وسلوكياتهم بغرض تحسين توافقهم الشخصي والاجتماعي وتعزيز صحتهم النفسية الإيجابية. ويقود الجماعة مرشد نفسي مؤهل علميًا، يتميز بعدم وجود مشكلات أو اضطرابات أو توجهات سلبية قد تعيق العمل الجماعي، ويقوم بدور الميسر والمشارك والمستقبل والمعالج. وتتحقق التغيرات من خلال تنفيذ برنامج إرشادي مخطط من قبل المرشد والأعضاء، وكذلك من خلال تأثيرات العلاج التلقائي غير المخطط الناتج عن التفاعل الدينامي بين أعضاء الجماعة. (سعفان،2006،ص44)

ويُعرّف الفحل الإرشاد الجماعي بأنه" إرشادُ عددٍ من العملاء الذين تتشابه مشكلاتهم واضطراباتهم معا في جماعات صغيرة كما يحدث في جماعة إرشادية أو في فصل" . (الفحل،2009، ص59)

من خلال إستقراء التعريفات السابقة يتضح أن جميعها تلتقي في إبراز الطابع الجمعي التفاعلي للإرشاد النفسي الجماعي،والذي يقوم على وجود جماعة إرشادية منظمة يقودها مرشد نفسي مؤهل،ويشترك فيها عدد

من المسترشدين الذين تجمعهم خصائص أو مشكلات متشابهة،يقوم على التفاعل الجمعي والمشاركة الإيجابية والتغذية الراجعة،ويهدف إلى إحداث تغييرات معرفية وإنفعالية وسلوكية تسهم في تحسين التوافق الشخصي والاجتماعي وتعزيز الصحة النفسية.

**5-3- الإرشاد المباشر:** يهتم الإرشاد المباشر بمساعدة المسترشد على حل المشكلات التي يواجهها وتحقيق مستوى أفضل من التكيف النفسي. ويتميز هذا الأسلوب بتركيزه على المشكلة نفسها دون الانشغال بالشخصية الكاملة للمسترشد، حيث غالبًا ما يتعامل مع الجانب العقلي أكثر من الجانب الانفعالي. ولذلك سُمّي بأسلوب التمركز حول المرشد، إذ يقوم المرشد بدور إيجابي ونشط في كشف الصراعات، وتفسير المعلومات، وتوجيه المسترشد نحو السلوكيات الصحيحة.

**5-4- الإرشاد غير المباشر:** يعتمد هذا النوع من الإرشاد على المسترشد، من خلال منحه فرصة كافية للتعبير عن نفسه والمشاركة في إيجاد حلول مناسبة لمشكلاته. وقد تبنى هذه الطريقة كارل روجرز، الذي وصفها بأنها إقامة علاقة إرشادية في مناخ نفسي يدعم المسترشد لتحقيق أفضل ظروف للنمو الاجتماعي.

(سمارة، ونمر،2007، ص12)

## 6- الفنيات والأساليب الإرشادية المستخدمة في الإرشاد الانتقائي :

لا توجد أساليب محددة للإرشاد الانتقائي، إذ يعتمد على مصادر متعددة من الحقل الإرشادي، بالإضافة إلى علوم التربية والتغذية والتمارين النفسية. ومن الأمثلة على تطبيق هذه الأساليب، أسلوب لازاروس في تصوير المشكلة باستخدام الحروف الأولى للكلمة المركبة :**BASIC-ID**

- **الجانب السلوكي :(B)** يستخدم المرشد أساليب مثل الانطفاء، الغمر، التخلص التدريجي من المخاوف، التعزيز الإيجابي والسلبي، والعقاب.

- **الجانب الوجداني :(A)** يعتمد على أسلوب التنفيس أو التفريغ الانفعالي.
- **جانب الإحساس :(S)** يشمل الاسترخاء، التدريبات البدنية، والتغذية الراجعة الحيوية لتحرير المسترشد من التوتر.
- **جانب التخيل :(I)** يُستخدم أسلوب تغيير صورة الذات عبر تصور أو تخيل المواجهة الإيجابية للمواقف والضغوط.
- **الجانب المعرفي :(C)** يعنى بزيادة الوعي والإدراك الذاتي، من خلال مساعدة المسترشد على فهم الأحداث السابقة وعلاقتها بالسلوكيات الحالية.
- **جانب العلاقات الشخصية :(I)** يُستخدم أسلوب النمذجة لتطوير المهارات الاجتماعية.
- **جانب العقاقير والبدنية :(D)** يشمل التمرينات الرياضية، التغذية السليمة، والإقلاع عن المواد الضارة.

( أبوعباة ونيازي،2001،ص94)

و يعتمد الإرشاد الإنتقائي على مجموعة من الأساليب التي تقدم من خلالها المساعدة الإرشادية وهناك مجموعة من المعايير التي تتحكم في إختيار هذه الأساليب الإرشادية،كنوعية المشكلة وطريقة الأداء الإرشادي (مباشر وغير مباشر) والإعداد العلمي والمهني للمرشد،ونوعية الاتجاه النظري الذي ينطلق منه والمرحلة العمرية، وتتفق العديد من المؤلفات العلمية على أن أهم أساليب الإرشاد الإنتقائي هي:

**6-1- أسلوب المحاضرات والمناقشات الجماعية:** يُعد هذا الأسلوب الإرشادي الجماعي من الأكثر شهرة واستخدامًا وفعالية،حيث يُعرف بالإرشاد الجماعي التعليمي، الذي يغلب عليه الطابع الإرشادي شبه العلمي. ويقوم على التعلم والعمل على محو التعلم وإعادة التعلم،مع التركيز على تقديم المعلومات،تنظيم الأفكار إكساب المهارات، مواجهة المواقف، تحفيز الهمم، الإقناع برؤى معينة، وتلخيص الأحداث وربطها ببعضها.

يقوم قائد المجموعة الإرشادية في هذا الأسلوب بإلقاء محاضرة محددة المحتوى، واضحة الهدف، سهلة العبارة محددة الزمن ومتسلسلة في العرض. ويتبادل أعضاء المجموعة الأدوار ويشاركوا في المناقشات، ما يتيح لهم اكتساب مزيد من المعارف والأفكار، بهدف تغيير الاتجاهات، وتعديل الأفكار والمشاعر والسلوك نحو الذات والآخرين، والمجتمع، والعالم الخارجي.

وتتضمن المحاضرة والنقاش الجماعي معالجة المشكلات المشتركة لأعضاء المجموعة من خلال نشاط جماعي يستثير المشاركة والتفاعل الإيجابي وتبادل الأدوار بين الأعضاء (مثل: المحاور، المستمع المعلق المتعاطف، المعترض، والمقتنع ) .

ويتيح هذا الأسلوب أجواء نفسية واجتماعية صحية لأعضاء المجموعة، حيث يعبرون عن ذواتهم ومشاعرهم وأفكارهم، ويستشعرون أهميتهم وقيمتهم وقيمة ما يقدمونه، مما يزيد شعورهم بالمسؤولية الفردية والجماعية، وقدرتهم على التواصل الإيجابي، وفهم الذات والآخرين، والتعاون والتعاطف معهم،ومن أبرز الرواد الذين إستخدموا هذا الأسلوب: ماكسويل جونز، وكلابمان، وكيرت ليفين، وكوش فرينش.

(الداهري، 2005،ص 421 )

تعد مناقشات أعضاء المجموعة ذات قيمة إرشادية كبيرة، إذ تمكّن قائد المجموعة من التعرف بعمق على المشكلات وفهم أنماط شخصيات الأعضاء. ويشكل استماعه لهم دعمًا وتشجيعًا، ويظهر احترامه وتعاطفه معهم، كما يعد مؤشرًا على جودة التواصل وتنمية وعي الأعضاء بالانفتاح والمشاركة. ويستخدم قائد المجموعة في هذا السياق مهارات إرشادية لفظية وغير لفظية، تشمل المهارات غير اللفظية المتعلقة بالحركة ولغة الجسد، ووضعية الجسم، أما المهارات اللفظية فتشمل الإصغاء، والاستيضاح، وإعادة الصياغة، وعكس المشاعر، والتلخيص، والتساؤل، والمواجهة البناءة، والتفسير، وتقديم المعلومات.

**6-2- أسلوب التمثيل النفسي المسرحي (السيكودراما):** السيكو دراما أو الدراما النفسية من أشهر أساليب الإرشاد الجماعي وأكثرها فعالية،فهي بالإضافة إلى كونها أسلوبا إرشاديا فهي أسلوب تربوي وتعليمي يتم التدريب من خلالها بأساليب ترويحية مقربة من النفوس،وهو أسلوب إسقاطي وشكل من أشكال العلاج النفسي الجماعي يقوم على تجسيد الفرد لبعض الأدوار والمواقف الحياتية أو العلاقات بالآخرين بطريقة إرتجالية سواء أكان ذلك في الماضي أم في الحاضر أم في المستقبل وذلك في حضور الموجّه والأدوار المساعدة والجمهور. ( الطائي،2016، ص196)

**6-3-أسلوب التمثيل الاجتماعي المسرحي (السسيودراما) :** يعد هذا الأسلوب الإرشادي الجماعي بمثابة توأم للتمثيل النفسي المسرحي، ويعرف باسم "لعب الأدوار"، ويختلف عن السيكودراما في نوعية المشكلات التي يتم تناولها. ويهدف هذا الأسلوب إلى إعادة صياغة الأحداث والمواقف الاجتماعية الماضية ومعالجتها مسرحيًا بحرية وتلقائية، حيث يعبر المسترشدون من خلال سلوكهم وعباراتهم عن أفكارهم ومشاعرهم، مما يساعدهم على اكتساب حصانة ذاتية، وتمكينهم من مواجهة التوتر والقلق والانفعال، وتعزيز قدرتهم على التواصل والتوافق الاجتماعي بفعالية.

أما السيكودراما، فتتناول المشكلات ذات الطابع الجماعي المرتبط بوظيفة الجماعة أو بنائها، وتعالج قضايا اجتماعية أو اقتصادية أو عامة في المجتمع، ولا تركز على المشاكل الفردية الخاصة كما في لعب الأدوار إذ إن أهم ما يميزها هو التركيز على الجماعة. (الخطيب، 2003 ،ص196 )

**6-4- الأسلوب القائم على إستخدام الوسائل السمعية والبصرية:** يُعد هذا الأسلوب أحد أساليب الإرشاد الجماعي، وقد نشأ نتيجة الأثر الإيجابي الكبير الذي تتركه وسائل الاتصال المرئية والمسموعة. إذ إن العروض الحية التي يجمع فيها بين الصورة والحركة والكلمة تمتلك قدرة كبيرة على جذب الانتباه، وإثارة المشاعر، وتعزيز الفهم، مما يسهم في استيعاب المعاني والمضامين والدلالات بشكل أكثر فعالية.

إن هذا الأسلوب يساعد في عرض مظاهر إنفعالية وسلوكية،إنها أفلام تعليمية ذات أثر بعيد في نفسية أعضاء الجماعة،ويشترط في هذه الوسائل أن تكون ذات صلة وثيقة بمشكلات المسترشدين التي يعانون منها، وهذا الأسلوب يسير جنبا إلى جنب مع (النمذجة) أو ما يعرف بإستخدام النماذج السلوكية في الإرشاد النفسي. (الزعبي،2002، ص229)

**6-5- أسلوب النادي الإرشادي:** من أساليب الإرشاد الجماعي القائمة على ممارسة الإرشاد في شكل أنشطة عملية مهنية وترفيهية،و هذا الأسلوب على الإرشاد بالمشاركة والنشاط والتعاون والتواصل والتفاعل الاجتماعي والممارسة العملية وبالتالي فإن مساحات الأنشطة العملية تزداد على الإرشاد بالكلمة والألفاظ ويمكن إ هذا الأسلوب مع الأفراد العاديين إلا أنه يستخدم يشكل أكبر مع ذوي الاحتياجات الخاصة

( الجمالي،1999، ص237 )

**6-6- الأسلوب المتكامل:** وهو أسلوب إرشادي يمثل الممارسة الإرشادية الواعية والتنظيم المهني المتزن الذي يقوم على المزج بين أساليب الإرشاد الجماعي الأخرى ليكون كل منها مكمل للآخر ولتتم الاستفادة من مميزات وفعالية كل أسلوب منها.إن من أساليب الإرشاد النفسي الجماعي الأسلوب الذي يستطيع المزج المتوازن بين أسلوب المحاضرة فلا تكون طويلة ويعقبها أو يتخللها مناقشات حوارية مع بعض التمثيل النفسي المسرحي الخفيف علمًا بأن الذي يحدد الأسلوب الممتزج أو المنفرد في الإرشاد الجماعي هو تكوين الأعضاء أنفسهم،ومدة الاجتماع،وموضوع المشكلة بالذات،كما أن كل هذه الأساليب في طريقة الإرشاد النفسي الجماعي تهدف لإقناع المسترشدين ذاتيا بأهمية تغيير بعض إتجاهاتهم نحو أنفسهم أو نحو مشكلاتهم أو نحو الآخرين وما يتصل بهم من علاقات ومفاهيم ونظريات.

( كفافي،1999، ص248)

**6-7- الإرشاد الجماعي للمراهقين:** يُعد الإرشاد الجماعي الطريقة الإرشادية المثلى لمرحلة المراهقة، نظرًا لطبيعة هذه المرحلة النمائية وحاجة المراهق المستمرة إلى الانتماء إلى وسط اجتماعي يلبي احتياجاته النفسية والاجتماعية. فالمراهق يسعى إلى المشاركة في جماعة يشعر معها بالأهمية والقيمة، ومناقشة أفكاره ومشكلاته ضمن مجتمع يشاركهم اهتماماتهم ومشكلاتهم، مما يعزز شعوره بالانتماء والتقبل من الآخرين.

ويشير حسين إلى أن الإرشاد الجماعي يُعد من الأساليب الناجحة في إرشاد المراهقين، إذ يلجأ بعضهم أحيانًا إلى الشغب داخل المدرسة أو ممارسة العدوانية تجاه المعلمين وزملائهم، وبالتالي يمكن تجميع هؤلاء المراهقين في مجموعات متشابهة في مشكلاتهم، ما يسهل على المرشد النفسي مناقشة مشكلاتهم معهم وتمكينهم من التعبير عن انفعالاتهم بشكل آمن وبناء. ( حسين،2004،ص 229 )

يفسر الخطيب أهمية الإرشاد الجماعي للمراهقين بأن فترة المراهقة تمثل مرحلة من الاهتمامات العميقة واتخاذ القرارات التي تؤثر في مستقبل الفرد، كما أنها مرحلة الكفاح من أجل استقلال الذات والصراع بين القبول والرفض، والبحث عن الأمن، بالإضافة إلى العواطف الجسمية والنفسية والاجتماعية المتنوعة التي يمر بها المراهق. ويُعد الإرشاد الجماعي مناسبًا بشكل خاص لهذه المرحلة، لأنه يوفّر للمراهق مكانًا للتعبير عن مشاعره المتصارعة، واستكشاف ذاته، والتعرف على أن أقرانه يشاركونه نفس الاهتمامات والتجارب. ( الخطيب،2003،ص 166 )

## 7- البرامج الإرشادية:

يقتضي مصطلح البرامج الإرشادية وجود العناصر الأساسية للعمل الإرشادي، وهي المرشد والمسترشد والعملية الإرشادية نفسها. وتتضمن هذه البرامج إجراءات منظمة تخطيطًا وتنفيذًا وتقويمًا، تعتمد على أسس علمية وعملية، بهدف تحقيق الأهداف الإرشادية بشكل تنموي، ووقائي، وعلاجي.

ويرى سليمان أن هذه البرامج غالبًا ما تغلب عليها صفة التعليم وتقديم المعلومات، وتشمل على سبيل المثال تعليم مهارات اتخاذ القرارات، وحل المشكلات، وتخطيط الدراسة، ومهارات الدراسة الأخرى. وتصمم البرامج الإرشادية استجابة لحاجات جمهور الطلبة، والتي يتم تحديدها من خلال المسوح والدراسات، وتتميز هذه البرامج بقدرتها على خدمة عدد كبير من الطلاب بشكل فعّال. (سليمان،2000،ص39)

تُعد البرامج الإرشادية واجهة الإرشاد النفسي، ودليلاً على أن الممارسة الإرشادية تمثل تفاعلًا متكاملًا بين العلم والفن، والممارسة العملية، والتربية، والتعلم، والتعليم.

**7-1 – تعريف البرنامج الإرشادي:**

يُعرّف البرنامج الإرشادي بأنه مجموعة من الإجراءات المنظمة والمخطط لها في ضوء أسس علمية وتربوية تستند إلى مبادئ وفنيات محددة، وتهدف إلى تقديم المساعدة المتكاملة للفرد لتمكينه من مواجهة المشكلات التي تعترضه في حياته أو التكيف معها بصورة إيجابية. (زهران،1998، ص 10)

يرى الباحث أن هذا المفهوم يُعد من أكثر المفاهيم شيوعًا في الدراسات والأبحاث المحلية والعربية لما يتسم به من شمول ودقة، غير أن الباحث يلاحظ أنّ المفهوم ركّز على الإرشاد الفردي وأغفل الإرشاد الجماعي، كما أولى اهتمامًا لعمليتي تخطيط البرنامج وتنفيذه دون التطرق الكافي إلى عملية تقييمه.

ويُعرّف البرنامج الإرشادي بأنه مجموعة من الخطوات المنظمة القائمة على أسس علمية تهدف إلى تقديم الخدمات التي تساعد الأفراد أو الجماعات على فهم مشكلاتهم والتوصل إلى حلول مناسبة لها، وتنمية مهاراتهم وقدراتهم بما يحقق النمو السوي في مختلف مجالات حياتهم، ويتم تنفيذ ذلك في صورة جلسات منظمة تقوم على علاقة متبادلة يسودها التفاهم بين المرشد والمسترشد. (عبدالخالق،2002، ص87)

يعتبر الباحث أن هذا المفهوم مستمد من مفهوم الإرشاد النفسي، مع إدخال تعديلات في مقدمة المفهوم وخاتمته ليتلاءم مع طبيعة البرنامج الإرشادي.

ويُعرّف البرنامج الإرشادي بأنه برنامج يستند إلى نظريات الإرشاد النفسي، ويهدف إلى مساعدة الأفراد وتبصيرهم بفهم مشكلاتهم التي تؤدي إلى سوء التوافق، كما يعمل على مساعدتهم في إيجاد الحلول المناسبة لها بما يحقق سعادتهم مع الآخرين، ويسهم في وصولهم إلى أفضل مستويات التوافق والرضا والصحة النفسية. (عارف،2003،ص249)

يرى الباحث أن هذا المفهوم يُعبِّر بدرجة أكبر عن طبيعة الأدوار والوظائف التي يؤديها البرنامج الإرشادي في تحقيق أهدافه العامة، أكثر مما يعبِّر عن تحديد دقيق لمفهوم البرنامج الإرشادي ذاته.

يرى حسين أن البرنامج الإرشادي يمثل منظومة من الخطوات المحددة والمنظمة التي تستند في بنائها إلى نظريات وفنيات ومبادئ الإرشاد النفسي. ويشتمل هذا البرنامج على مجموعة من المعلومات والخبرات والمهارات والأنشطة المتنوعة، التي تُقدَّم للأفراد خلال فترة زمنية محددة، بهدف مساعدتهم على تعديل سلوكياتهم السلبية، واكتساب سلوكيات ومهارات جديدة تسهم في تحقيق توافقهم النفسي والاجتماعي وتمكّنهم من مواجهة المشكلات الحياتية والتغلب عليها. كما يؤكد حسين أن بناء البرامج الإرشادية يعتمد على مجموعة من المعايير الأساسية التي توجه عمليات التخطيط والتنفيذ والتقويم لضمان فاعليتها وتحقيق أهدافها المنشودة. ( حسين،2004، ص273)

وبناءً على ما سبق، يخلص الباحث إلى أن البرنامج الإرشادي هو ممارسة إرشادية منظمة تشمل مراحل التخطيط، والتنفيذ، والتقويم، وتستمد أسسها ومبادئها وفنياتها من الاتجاهات النظرية المختلفة في الإرشاد النفسي. ويتم تنسيق مراحله وأنشطته وخبراته وإجراءاته وفق جدول زمني متسلسل يُقدَّم في صورة جلسات

إرشادية فردية أو جماعية، في إطار مناخ نفسي آمن وعلاقة إرشادية إيجابية، تتيح للمشاركين التفاعل البنّاء والمشاركة الفاعلة بهدف تحقيق الأهداف الإرشادية بأنواعها، وتقديم المساعدة الإرشادية في صورتها المتكاملة.

يرى السحيمي أن بناء البرنامج الإرشادي يتطلب تحديد مجموعة من التساؤلات الجوهرية التي تمثل الإطار المنهجي لتصميمه وتنفيذه وتقييمه، وذلك على النحو الآتي:

1- لمن يُوجَّه البرنامج الإرشادي؟

يقتضي تصميم البرنامج تحديد الفئة المستهدفة بدقة، مع مراعاة المرحلة العمرية وخصائصها الفسيولوجية والنفسية، والاجتماعية،والحركية،والحسية، واللغوية،إضافة إلى سمات النمو الانفعالي والاجتماعي. كما يجب تحديد احتياجات ومطالب النمو الخاصة بهذه الفئة،وتشخيص نواحي القصور أو سوء التوافق لديهم مع توصيف العينة وفق بيئتها الاجتماعية والثقافية والتعليمية، والعادات السائدة في المجتمع الذي تنتمي إليه.

2- لماذا يُصمَّم البرنامج؟

يتطلب إعداد البرنامج تحديد أهدافه العامة والخاصة، وتوضيح الفلسفة التي يقوم عليها، أي الغاية المرجوة من محتواه والإطار النظري الذي يستند إليه.

3- ماذا يُقدَّم للمستفيدين؟

يشير هذا الجانب إلى محتوى البرنامج وما يتضمنه من أنشطة وخبرات وعمليات إرشادية موجهة إلى العينة المستهدفة، على أن تتوافر فيه مجموعة من الشروط، منها:

- أن يكون البرنامج في متناول قدرات الأفراد العاديين ويمكنهم تحقيق النجاح فيه.
- أن يكون واقعيًا وملموسًا وليس خياليًا أو بعيدًا عن الواقع.

- أن يتميز بسهولة التنفيذ.
- أن يكون قابلاً للتقويم والقياس.
- أن يكون مشوقًا ومحببًا للفئة المستهدفة.
- أن يسهم في تنمية النمو العقلي والنفسي والاجتماعي للمستفيدين.

4- كيف يُنفَّذ البرنامج؟

يرتبط هذا الجانب بالأساليب والإجراءات التنفيذية للبرنامج، مع مراعاة ما يلي:

- اختلاف التقنيات المستخدمة تبعًا للعمر الزمني للمستفيدين.
- التباين في الأساليب باختلاف المستويات الاقتصادية والاجتماعية.
- تمييز التكنيكات بحسب طبيعة البرنامج (معرفي، وجداني، نفسي-حركي).

5- متى يُطبَّق البرنامج؟

يُقصد بذلك تحديد الإطار الزمني لتطبيق البرنامج، سواء على مستوى مدة كل جلسة إرشادية أو المدة الكلية للبرنامج، مع مراعاة المرونة الزمنية بما يتناسب مع طبيعة الأهداف والمشاركين.

6- ما الاستراتيجية المتبعة في التطبيق؟

يتضمن هذا الجانب تحديد الأدوار والمسؤوليات لكل من المشاركين والقائمين على تنفيذ البرنامج ويشمل العناصر الآتية:

- تحديد مهام كل عضو من فريق العمل.
- تنظيم أسلوب عرض البرنامج وتقديمه.
- توزيع أفراد العينة وتحديد عددهم في كل جلسة.

- اختيار المكان الملائم وتنظيمه بما يحقق الأجواء الإرشادية المناسبة.
- تحديد إستراتيجية التقويم المناسبة قبل وأثناء وبعد التنفيذ.

ويؤكد السحيمي على أهمية تحديد مدخلات البرنامج (Input) قبل التنفيذ، وضمان وجود تغذية راجعة مستمرة (Feedback) أثناء سير الجلسات، وصولًا إلى المخرجات (Output) التي تُقوَّم بعد الانتهاء من التطبيق، وذلك وفق نظام متكامل يشبه في دقته آلية المعالجة المركزية (C.P.U) التي تقوم على الترابط بين التخطيط والتنفيذ والتقويم في إطار دائري متكامل. ( السحيمي،2003،ص 16)

**7-2- أهداف البرنامج الإرشادي :**

يصبو أي برنامج إرشادي إلى تحقيق عدة أهداف نذكر أهمها فيما يلي:

- ✓ تنمية مفهوم إيجابي للذات لدى التلميذ وإكسابه القدرة على التغيير نحو الأفضل و التكييف مع المتغيرات غير المتوقعة بهدوء واتزان.
- ✓ تزويد التلميذ بالثقة حتى يستطيع مواجهة مشاكله و حلها .
- ✓ إكساب التلميذ القدرة على تشيل رؤيته الخاصة للحياة و تحقيق أهدافه المستقبلية .
- ✓ تنمية قدرة التلميذ على التحاور و التشاور و إبداء الرأي بحرية و مسؤولية .
- ✓ تزويد التلميذ بفرص للتدرب على العمل مع الآخرين بشكل جماعي و تعاوني في مشاريع هادفة و مهمة للتخفيف من العنف .
- ✓ تنمية قدرة التلميذ على اتخاذ القرارات وحل مشكلاته وأسباب العنف من خلال مساعدته على تفهم قدراته و ميوله و إمكانياته،وبالتالي استغلال هذا الفهم في بناء أرضية صلبة لإتخاذ القرارات الهامة في حياته .

- ✓ مساعدة التلميذ على تحقيق ميوله وإظهار مواهبه ،و مساعدته على تعرف نقاط القوة لديه و تعزيزها و التعرف على نقاط الضعف لمعالجتها .
- ✓ تعليم التلميذ طريقة التفكير العلمي الذي يساعده على النظر بموضعية إلى مشكلات المجتمع .

(سيبسان،2017،ص214)

**7-3- الخصائص العامة للبرامج الإرشادية :**

تتميز البرامج الإرشادية بعدة خصائص نذكر أهمها فيما يلي :

- **التنظيم و التخطيط:** يُفترض أن يستند البرنامج الإرشادي أو التدريبي إلى إستراتيجية منظمة ومخططة مسبقًا من قِبل خبراء يمتلكون خبرات علمية وعملية في مجال تصميم وتنفيذ البرامج الإرشادية. ويُعدّ التخطيط والتنظيم من الركائز الأساسية في بناء البرنامج، إذ يهدفان إلى ضمان شمول جميع عناصره من حيث التمهيد للمشاركين، وتحديد الأهداف العامة والخاصة، واختيار الفئة المستهدفة بعناية، وتحديد مراحل التنفيذ وخطواته بشكل متتابع ومتكامل، بحيث تُراعى حاجات المسترشدين وتُلبّى بصورة تدريجية دون تداخل أو تجاوز لأي مرحلة على حساب الأخرى.

- **المرونة:** ويقصد بمرونة البرنامج الإرشادي أنه لا يُعدّ ثابتًا ثباتًا مطلقًا من حيث عدد الجلسات أو الفنيات المستخدمة فيه، بل يتميّز بقدرٍ من المرونة والتكيّف بما يسمح بتعديله وفق المستجدات والظروف التي قد تطرأ أثناء العملية الإرشادية أو ضمن البيئة المحيطة بها. وتشمل هذه المستجدات التغيرات التي قد تطرأ على المسترشد نفسه، مثل تعرضه لمرضٍ ما أو تحسنه المفاجئ، بما يستدعي تعديل مسار البرنامج أو تكييفه بما يتلاءم مع الوضع الجديد.

- **الموضوعية:** ينبغي أن يتّسم البرنامج الإرشادي بالموضوعية، سواء من حيث القواعد والنظريات التي يستند إليها، أو من حيث الأدوات والمقاييس المستخدمة في عمليتي التشخيص والتقويم .كما يجب أن تتسم

الفنيات الإرشادية المطبقة فيه بالملاءمة العلمية والعملية، وأن يُبنى البرنامج ضمن إطار مرجعي ثقافي واجتماعي يعكس القيم والعادات الأصيلة للمجتمع الذي يُنفّذ فيه، بما يضمن أن تكون النتائج المتحصل عليها واقعية ومتلائمة مع البيئة الاجتماعية للمسترشدين.

– **الدقة و سهولة التطبيق:** بمعنى أن يكون البرنامج دقيقا في تحديد أهدافه وتفسير نتائجه، و أن تكون إجراءاته سهلة التطبيق و مراحله واضحة لدى المرشد .

– **إمكانية التعميم:** أي إمكانية إعادة تطبيق البرنامج إذا توافرت الشروط اللازمة له على أفراد آخرين يعانون من المشكلة نفسها التي يتصدى لها البرنامج. (ياسين وآخرون،2015، ص 82)

**7-4- الأسس التي يقوم عليها بناء البرامج الإرشادية :**

إن الأسس التي يقوم عليه الإرشاد النفسي تعد بمثابة فلسفة العمل الإرشادي التي يجب أن يتخذ منها منهجا يستخدم أثناء ممارسته و بناءا على ذلك تتعدد أسس البرامج الإرشادية التي تستمد مكانتها من طبيعية الفرد و خصائص سلوكه ، و أهم تلك الأسس نبرزها فيما يلي:

**7-4-1 – أسس عامة :**

- ✓ مراعاة مبدأ الثبات النسبي للسلوك الإنساني ومرونته أي أن لديه القابلة و الاستعداد للتغير والتعديل بشكل مستمر، وإمكانية التنبؤ به في المستقبل .

- ✓ يُعدّ مبدأ التكامل بين السلوك الفردي والجماعي من الأسس الجوهرية في إعداد البرامج الإرشادية، إذ يتأثر الفرد بالجماعة كما يترك سلوكه بصمة داخلها، لذا ينبغي توجيهه نحو تحقيق توازن بين حاجاته الشخصية ومتطلبات الجماعة بما يعزز توافقه النفسي والاجتماعي وصحته النفسية.

- ✓ وجود لدى الفرد إستعداد للتوجيه والإرشاد،حيث أنه في بعض المواقف و بما أن لديه القدرة نسبيا على الإستصبار بحالته،يشعره بالرغبة في التغيير فيصبح بحاجة ماسة تدفعه لطلب التوجيه و الإرشاد بنفسه و بدون تأفف.

**7-4-2- الأسس النفسية و التربوية :** من ضمن الأسس النفسية و التربوية التي يستند إليها التوجيه و الإرشاد النفسي ما يلي :

- ✓ مراعاة الفروق الفردية و كيفا في جوانب الشخصية أثناء ممارسة التوجيه و الإرشاد وأن المشكلة تختلف بطبيعتها من شخص لآخر وكذا طريقة علاجها .

- ✓ ينبغي في تصميم وتنفيذ البرامج الإرشادية مراعاة خصائص النمو في كل مرحلة عمرية، من حيث أهمية تلبية متطلباتها النفسية والاجتماعية والانفعالية، وخطورة إهمالها أو عدم تحقيقها، لما لذلك من أثر مباشر على المراحل اللاحقة من النمو، وعلى تكيف الفرد وسلامته النفسية والاجتماعية.

**7-4-3- الأسس الاجتماعية :** من أهم الأسس الاجتماعية للتوجيه و الإرشاد ما يلي :

- ✓ إشباع الحاجات الاجتماعية للفرد من خلال الاهتمام بالجوانب الاجتماعية له،فالفرد كائن اجتماعي يعيش في مجتمع يؤثر فيه و يتأثر به ويقوم بأدوار اجتماعية معينة .
- ✓ الاستفادة من المؤسسات الاجتماعية المختلفة في عمليتي التوجيه و الإرشاد،فمثلا المدرسة من أكثر المؤسسات الاجتماعية التي يمكن أن تقدم الخدمات الإرشادية لأكبر عدد من التلاميذ عن طريق المرشدين أو المعلمين،ولها تسعى لمساعدة الأفراد وتوجيههم لإحداث التوافق النفسي و الاجتماعي و المهني.

**7-4-4- الأسس الأخلاقية :** على المرشد الذي يقوم بمهمة التوجيه والإرشاد أن يتمتع بأخلاقيات الإرشاد النفسي الانتقائي وعليه الالتزام ببعض المبادئ لهذه المهنة و يمكن حصرها فيما يلي :

- ✓ كفاءة المرشد العلمية و العملية .
- ✓ الترخيص للقيام بالعملية الإرشادية من الجهات المختصة.
- ✓ المحافظة على سرية المعلومات .
- ✓ الحفاظ على العلاقة بين المسترشد و المرشد.

**7-5- خطوات بناء البرامج الإرشادية :** لبناء البرامج الإرشادية يكون ذلك عبر مجموعة من الخطوات الأساسية التالية :

**7-5-1- تحديد حاجات الأفراد :** وتعني تحديد حاجات الفئة المستهدفة بالدراسة و ما يلزمهم من مساعدة إرشادية وذلك باستخدام أدوات جمع البيانات المتعددة كالاستمارات و المقابلة و الملاحظة و دراسة تحصيل التلاميذ ، و تحليل السجلات المدرسية .

**7-5-2- تحديد الأهداف:** تحدد أهداف البرنامج الإرشادي في ضوء الأهداف التربوية التي تسعى لإشباع الحاجات النفسية، و الاجتماعية لدى المتعلمين سواء كانت أهداف نمائية أو وقائية أو علاجية.

(دبورو الصافي،2007،ص 209)

**7-5-3-تحديد وسائل وأساليب تنفيذ البرنامج:** يعني تحديد الوسائل والأساليب التي تخدم طبيعة البرنامج،ومما أثبت صلاحيته بإجماع الدراسات السابقة والبرامج والإرشادية المماثلة ومصادقة من قبل المختصين والمحكمين. ( ياسين،2011،ص70)

**7-5-4- تحديد الإمكانيات المتوفرة في البيئة المحلية:**وترتبط بالخدمات التي يهدف البرنامج إلى تنفيذها،والعناصر البشرية المشاركة في تنفيذ البرنامج،بهدف تحديد الميزانية اللازمة لتنفيذ البرنامج في ضوء الوسائل و الإمكانيات الموجودة والمطلوبة وتحديد مصادر التمويل لتغطية نفقات البرنامج.

(أبو أسعد،2009،ص37)

**7-5-5 ضبط هيكلة ورزنامة تنفيذ البرنامج :** وذلك عن طريق تحديد دور مسؤولية كل من له صلة بتطبيق البرنامج من أعضاء الفريق الإرشادي والفريق الإداري والتربوي للمؤسسة التعليمية،إضافة إلى أولياء أمور التلاميذ،من خلال رزنامة زمنية تضبط وقت تنفيذ كل مرحلة معينة. (ياسين،2011،ص 70)

**7-5-6- تنفيذ البرنامج :** ويقصد بهذه الخطوة تحديد و تنفيذ الخدمات التي تؤدي إلى تحقيق أهداف البرنامج و نجاحه إذ يتم تنفيذ جلسات البرنامج مع الفئة المستهدفة وفق خطوات التخطيط المسبق .

**7-5-7- تقييم البرنامج :** ويهدف إلى تحديد مدى فاعلية البرنامج وتحقق أهدافه، فبعد عمليتي التخطيط والتنفيذ تأتي عملية التقييم للتحقق من مدى نجاح الخطوات المنفذة من خلال قياس التغيرات التي تحدث لدى أفراد المجموعة الإرشادية بعد تنفيذ البرنامج مقارنة بما قبله،وهذا يفيد في الحكم على مدى كفاءة الخدمات و الإجراءات المقدمة و جوانب القوة و الضعف فيه و بالتالي إصلاح و تصحيح ما ثبت قصوره وتطوير البرنامج ما أمكن حتى يعود بأقصى فائدة على الأفراد المعنيين به. (ياسين، 2011،ص 70)

و يمكن تقييم البرنامج من خلال النتائج المتحصل عليها،وهذا ما حدده بروس و شيرتزرستون ( Shertwer &stone ) حيث حددا عددا من معايير تقييم برنامج إرشادي في المدرسة تتمثل في نتائج البرنامج منها :

- ✓ شعور المسترشدين بالرضا عن البرنامج وعن الخدمات الإرشادية .
- ✓ نقص المشكلات الشخصية والانفعالية،وتحسن الاتجاهات والسلوك لدى المسترشدين وتحقق التوافق النفسي.
- ✓ تحسين التحصيل الدراسي وإنخفاض نسبة الرسوب .
- ✓ إنخفاض نسبة العنف المدرسي لدى التلاميذ بصفة عامة والمسترشدين بصفة خاصة.

(زهران، 2005،ص 510)

## خلاصة

تعد العملية الإرشادية النفسية والإنتقائية ببعدها التكاملي أساسية ومهمة وضرورية للأفراد أو التلاميذ الذين يعانون من مشاكل تربوية كتفشي ظاهرة العنف المدرسي،وتتم هذه العملية عبر تصميم وتنفيذ برنامج إرشادي متكامل مخصص ومخطط بإحكام ومنظم يسير نحو الأهداف المنشودة و المسطرة من عملية الإرشاد بصفة عامة وما يحتاجه المسترشدين بصفة خاصة ،حيث أن تحقيق تلك الأهداف مرهون بنجاح تطبيق البرنامج الإرشادي من قبل المرشد و عمل كل الأعضاء كفريق واحد سعيا لتحقيق أهداف البرنامج وأهمها تخفيض العنف المدرسي لدى التلاميذ.

# الباب الثاني

# الجانب الميداني

# الفـصل الرابع

## الإجراءات المنهجية للدراسة

| |
|---|
| منهج الدراسة |
| مجتمع الدراسة |
| الدراسة الاستطلاعية |
| حدود الدراسة الاستطلاعية |
| عينة الدراسة الاستطلاعية |
| الأدوات المستخدمة |
| إجراءات التجربة الاستطلاعية |
| الدراسة الأساسية |
| حدود الدراسة الأساسية |
| عينة الدراسة |
| دواعي اختيار عينة الدراسة الأساسية |
| الأدوات المستخدمة في الدراسة |
| الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة |
| البرنامج الارشادي الانتقائي المطبق على عينة الدراسة |
| تطبيق البرنامج الإرشادي |
| تحكيم البرنامج |
| الإجراءات الميدانية للدراسة |
| التصميم التجريبي للدراسة |
| الاساليب الإحصائية |
| صعوبات الدراسة |

**تمهيد:**

تخضع الظواهر والمشكلات النفسية والاجتماعية بصفة عامة والمشكلات التربوية بصفة خاصة إلى القياس والتجريب، ويكون ذلك باختيار الأساليب الإحصائية المناسبة لاختبار فرضيات الدراسة بهدف الوصول إلى قدر كبير من الدقة في النتائج المتحصل عليها من مجتمع الدراسة الإحصائي الذي تم تحديد مواصفاته، والعينة الممثلة له واختيار المنهج المناسب له، كما أن شرح الأدوات والوسائل المستعملة لجمع المعلومات وتحليلها مع إبراز علاقتها بالفرضيات والجانب النظري،وكذا شرح التقنيات الإحصائية بشيء من التفصيل. لذلك قام الطالب الباحث بإجراءات الدراسة الميدانية لجمع البيانات وفق المراحل التالية:

## 1- منهج الدراسة:

من أجل تحقيق هدف الدراسة الذي هو مدى فعالية برنامج إرشادي انتقائي تكاملي للتخفيف من سلوك العنف المدرسي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية،إستخدم الباحث المنهج التجريبي الذي هو الأنسب لهذه الدراسة إذ يسمح بالتحقق من فرضيات الدراسة،بطريقة التصميم التجريبي ذي المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تحديد مجتمع الدراسة الإحصائي قام الطالب الباحث باختيار عينة الدراسة التي تحصل عناصرها على درجة مرتفعة على مقياس العنف (القياس القبلي)،تم تقسيم العينة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، تم تطبيق البرنامج الإرشادي على المجموعة التجريبية وإعادة تطبيق نفس المقياس على المجموعتين،ثم المقارنة بين نتائج عناصر المجموعتين للقياس البعدي،وكذلك إستخدام الباحث طريقة المجموعة التجريبية التي طبق عليها المتغير المستقل وهو البرنامج الإرشادي الذي يؤثر في المتغير التابع ألا وهو العنف في الوسط المدرسي لدى التلاميذ المتصفين بالعنف بالمرحلة الثانوية،والمجموعة الضابطة التي لم يطبق عليها.

## 2- مجتمع الدراسة :

**مجتمع الدراسة :** يتكون مجتمع الدراسة الإحصائي من تلاميذ السنة ثانية ثانوي على مستوى قطاع الحجيرة ولاية تقرت

## 3- الدراسة الاستطلاعية :

تعتبر الدراسة الاستطلاعية مرحلة ذات أهمية كبيرة في البحث،حيث من خلالها يتمكن الباحث من ضبط مجال الدراسة وحدودها وعينة الدراسة و أيضا ضبط أداة الدراسة و التأكد من مدى صلاحيتها،عبر إستخراج الخصائص السيكومترية الخاصة بها،لذلك قام الطالب الباحث بإجراء الدراسة الاستطلاعية قبل تطبيق الدراسة الاستطلاعية بهدف:

- ✓ التحقق من صلاحية البرنامج و معرفة مدي فعاليته في التخفيف من سلوك العنف .
- ✓ تمرين الطالب الباحث على كيفية تطبيق البرنامج و إدارة الجلسات الإرشادية.
- ✓ تفادي بعض الهفوات التي قد تحدث أثناء التجربة للدراسة الأساسية..
- ✓ تمكن الطالب الباحث من تصور واضح على التسلسل المنطقي لمحتوى كل جلسة و فنياتها ومدى تفاعل تلاميذ المجموعة التجريبية وإختيار الاماكن المناسبة لتطبيق جلسات البرنامج.

## 3-1- حدود الدراسة الاستطلاعية :

بتاريخ: 01 نوفمبر 2022 بعد الاتصال بمديرية التربية لولاية تقرت من طرف الطالب الباحث والحصول على الترخيص لإجراء الدراسة من طرف مصلحة التفتيش والتكوين، وبعد ذلك اتصلنا بمدير ثانوية المجاهد ساسي محمد الصغير بالعالية لأخذ الأذن لبدء إجراءات الدراسة .

**3- 1-1 الحدود الزمنية:** إبتداء من 01 نوفمبر2022 إلى غاية نهاية 15 ديسمبر2022،خلال الموسم الدراسي 2023/2022.

**3-1-2 الحدود المكانية:** تم إجراء الدراسة بثانوية المجاهد بساسي محمد الصغير بالعالية بقطاع الحجيرة ورقلة.

**3-1-3- الحدود البشرية:** تلاميذ السنة ثانية علوم تجريبية تتراوح أعمارهم(16 و19 سنة) حيث يتمدرس بها 118 تلميذا 54 ذكورا و 64 وإناثا .

**3-2-عينة الدراسة الاستطلاعية:** أجرى الطالب المعاينة عبر الخطوات التالية:

تكونت عينة الدراسة الإستطلاعية من 10 تلاميذ من السنة ثانية شعبة العلوم التجريبية،وكان ذلك بعد التشاور مع مدير الثانوية ومستشاري التوجيه والتربية.

**جدول رقم (1): توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الجنس**

| الجنس | التكرار | النسبة المئوية % |
|---|---|---|
| ذكر | 8 | 80 |
| أنثى | 2 | 20 |
| المجموع | 10 | 100 |

**جدول رقم (2): توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير السن**

| السن | التكرار | النسبة المئوية % |
|---|---|---|
| 16 سنة | 4 | 40 |
| 17 سنة | 3 | 30 |
| 18 سنة | 3 | 30 |
| المجموع | 10 | 100 |

**جدول رقم (3) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب مهنة الوالدين**

| مهنة الأب | التكرار | النسبة المئوية % | مهنة الأم | التكرار | النسبة المئوية % |
|---|---|---|---|---|---|
| موظف | 7 | 70 | موظف | 4 | 40 |
| أعمال حرة | 1 | 10 | أعمال حرة | 0 | 00 |
| متقاعد | 1 | 10 | متقاعد | 1 | 10 |
| بطال | 1 | 10 | بطال | 5 | 50 |
| المجموع | 10 | 100 | المجموع | 10 | 100 |

**جدول رقم (4) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب عدد أفراد الاسرة**

| عدد أفراد الاسرة | التكرار | النسبة المئوية % |
|---|---|---|
| 1 | 1 | 10 |
| 4 | 1 | 10 |
| 5 | 3 | 30 |
| 6 | 2 | 20 |
| 7 | 3 | 30 |
| المجموع | 10 | 100 |

**جدول رقم (5) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الترتيب العائلي**

| **الترتيب العائلي** | التكرار | النسبة المئوية % |
|---|---|---|
| 1 | 3 | 30 |
| 2 | 5 | 50 |
| 4 | 1 | 10 |
| 5 | 1 | 10 |
| المجموع | 10 | 100 |

**جدول رقم (06) توزيع العينة حسب الشعبة**

| الشعبة | التكرار | النسبة المئوية % |
|---|---|---|
| علوم تجريبية | 5 | 50 |
| تسيير وإقتصاد | 2 | 20 |
| آداب وفلسفة | 3 | 30 |
| المجموع | 10 | 100 |

**3-3- الأدوات المستخدمة :**

إستخدم الباحث الأدوات الخاصة بالدراسة التالية:

- ✓ مقياس العنف في الوسط المدرسي، يحتوي على 60 فقرة موزعة على النحو التالي:

القسم الأول : يحتوي على البيانات الشخصية للتلميذ .

القسم الثاني : يحتوي على البنود موزعة حسب الأبعاد .

- ✓ البرنامج الإرشادي الانتقائي من إعداد الباحث.

**3-4- إجراءات التجربة الاستطلاعية :**

- ✓ طبق الطالب الباحث مقياس على تلاميذ السنة الثانية الذين حصلوا على أعلى درجات في سلوك العنف و الذين يوجد في دفاترهم ممارسات عنيفة،وذلك عبر التأكد مع مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني وملاحظات أساتذتهم وهذا القياس القبلي.
- ✓ عين الطالب الباحث أفراد المجموعتين عشوائيا بواقع 5 خمس تلاميذ لكل مجموعة،المجموعة التجريبية (05) تلاميذ، والمجموعة الضابطة (05) تلاميذ.
- ✓ طبق الباحث،البرنامج الإرشادي على أفراد المجموعة التجريبية لمدة (25) يوما بواقع 3 جلسات أسبوعيا مدة الجلسة من (40-45) دقيقة .
- ✓ طبق الباحث المقياس مرة أخرى بعد الانتهاء من البرنامج على أفراد العينة وهذا التطبيق يمثل القياس البعدي.
- ✓ قام الباحث بإجراء المقارنة والمعالجة الإحصائية بين مجموعتي الدراسة وبين القياسين القبلي والبعدي بهدف التحقق من مدى كفاءة و صلاحية البرنامج الإرشادي.

**3-5- نتائج التجربة الاستطلاعية :**

قام الباحث بالمعالجة الإحصائية لتحديد قيمة الفروق ودلالاتها بين درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية،بين درجات القياسين القبلي والبعدي بإستخدام الإحصاء البارامتري المتمثل في اختبار(ت) والإحصاء اللابارامتري المتمثل في إختبار(مان وتني) وإختبار(ويلكوكسون)،والجداول التالية توضح نتائج الدراسة التجريبية الاستطلاعية.

**جدول رقم 07 يبين الفروق بين متوسطات المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة في القياس القبلي للتجربة الاستطلاعية**

| المتغير | المجموعة | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | مستوى الدلالة | تفسيرها |
|---|---|---|---|---|---|---|
| العنف نحو الذات | التجريبية ن = 05 | 10,9 | 1,63 | 0,220 | 0,865 | لا توجد فروق |
| | الضابطة ن = 05 | 10,9 | 1,45 | | | |
| العنف نحو الاخرين | التجريبية ن = 05 | 15,6 | 2,25 | 0,203 | 0,830 | لا توجد فروق |
| | الضابطة ن = 05 | 15,6 | 2,25 | | | |
| العنف نحو الممتلكات | التجريبية ن = 05 | 10,8 | 1,70 | 0,210 | 0,907 | لا توجد فروق |
| | الضابطة ن = 05 | 10,9 | 1,65 | | | |
| الدرجة الكلية لسلوك العنف | التجريبية ن = 05 | 40,30 | 3,54 | 0,245 | 0,895 | لا توجد فروق |
| | الضابطة ن = 05 | 40,30 | 3,65 | | | |

**جدول رقم 08 يبين الفروق بين متوسطات المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة في القياس القبلي للتجربة الاستطلاعية باستخدام ( اختبار مان- وتني )**

| المتغير | المجموعة | متوسط الرتب | قيمة (U) | مستوى الدلالة | تفسيرها |
|---|---|---|---|---|---|
| العنف نحو الذات | التجريبية ن = 05 | 10,29 | 49,000 | 0,903 | لا توجد فروق |
| | الضابطة ن = 05 | 10,05 | | | |
| العنف نحو الاخرين | التجريبية ن = 05 | 10,49 | 48,000 | 0,845 | لا توجد فروق |
| | الضابطة ن = 05 | 10,05 | | | |
| العنف نحو الممتلكات | التجريبية ن = 05 | 10,19 | 46,000 | 0,901 | لا توجد فروق |
| | الضابطة ن = 05 | 10,65 | | | |
| الدرجة الكلية لسلوك العنف | التجريبية ن = 05 | 10,15 | 44,000 | 0,895 | لا توجد فروق |
| | الضابطة ن = 05 | 10,95 | | | |

**جدول رقم (09 ) الفروق بين متوسطات المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة في القياس البعدي للتجربة الاستطلاعية**

| المتغير | المجموعة | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | مستوى الدلالة | تفسيرها |
|---|---|---|---|---|---|---|
| العنف نحو الذات | التجريبية ن = 05 | 9,9 | 1,13 | 5,44 | 0,002 | توجد فروق لصالح المجموعة التجريبية |
| | الضابطة ن = 05 | 11,9 | 1,40 | | | |
| العنف نحو الاخرين | التجريبية ن = 05 | 12,6 | 2,10 | 5,30 | 0,002 | توجد فروق لصالح المجموعة التجريبية |
| | الضابطة ن = 05 | 15,9 | 2,23 | | | |
| العنف نحو الممتلكات | التجريبية ن = 05 | 9,8 | 1,05 | 5,33 | 0,002 | توجد فروق لصالح المجموعة التجريبية |
| | الضابطة ن = 05 | 10,9 | 1,65 | | | |
| الدرجة الكلية لسلوك العنف | التجريبية ن = 05 | 37,30 | 2,54 | 6,65 | 0,002 | توجد فروق لصالح المجموعة التجريبية |
| | الضابطة ن = 05 | 41,30 | 3,65 | | | |

**جدول رقم (10) يبين الفروق بين متوسطات المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة في القياس البعدي للتجربة الاستطلاعية باستخدام ( اختبار مان- وتني )**

| المتغير | المجموعة | المتوسط الرتب | قيمة (U) | مستوى الدلالة | تفسيرها |
|---|---|---|---|---|---|
| العنف نحو الذات | التجريبية ن = 05 | 13,29 | 4,000 | 0,002 | توجد فروق لصالح المجموعة التجريبية |
| | الضابطة ن = 05 | 7,05 | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| العنف نحو الاخرين | التجريبية ن = 05 | 14,49 | 8,000 | 0,002 | توجد فروق لصالح المجموعة التجريبية |
| | الضابطة ن = 05 | 6,05 | | | |
| العنف نحو الممتلكات | التجريبية ن = 05 | 15,19 | 6,000 | 0,002 | توجد فروق لصالح المجموعة التجريبية |
| | الضابطة ن = 05 | 5,65 | | | |
| الدرجة الكلية لسلوك العنف | التجريبية ن = 05 | 14,15 | 0,000 | 0,002 | توجد فروق لصالح المجموعة التجريبية |
| | الضابطة ن = 05 | 6,95 | | | |

**جدول رقم 11 الفروق بين متوسطات القياس القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية لسلوك العنف في التجربة الاستطلاعية باستخدام ( اختبار مان- وتني )**

| المتغير | المجموعة | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | مستوى الدلالة | تفسيرها |
|---|---|---|---|---|---|---|
| العنف نحو الذات | القبلي ن = 05 | 10,9 | 1,63 | 6,55 | 0,000 | توجد فروق لصالح البعدي |
| | البعدي ن = 05 | 9,9 | 1,13 | | | |
| العنف نحو الاخرين | القبلي ن = 05 | 15,6 | 2,25 | 7,00 | 0,000 | توجد فروق لصالح البعدي |
| | البعدي ن = 05 | 12,6 | 2,10 | | | |
| العنف نحو | القبلي ن = 05 | 10,8 | 1,70 | 5,75 | 0,003 | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الممتلكات | البعدي ن = 05 | 9,8 | 1,05 | | | توجد فروق لصالح البعدي |
| الدرجة الكلية لسلوك العنف | القبلي ن = 05 | 40,30 | 3,54 | 3,45 | 0,000 | توجد فروق لصالح البعدي |
| | البعدي ن = 05 | 37,30 | 2,54 | | | |

**جدول رقم 12 يبين الفروق بين متوسطات القياس القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية لسلوك العنف في التجربة الاستطلاعية باستخدام ( اختبار ويلكوكسون )**

| المتغير | المجموعة | المتوسط الرتب السالبة | المتوسط الرتب الموجبة | قيمة (U) | مستوى الدلالة | تفسيرها |
|---|---|---|---|---|---|---|
| العنف نحو الذات | القبلي – بعدي | 4,50 | 0,00 | 2,613 | 0,009 | توجد فروق لصالح البعدي |
| العنف نحو الاخرين | القبلي – بعدي | 4,00 | 0,00 | 2,576 | 0,004 | توجد فروق لصالح البعدي |
| العنف نحو الممتلكات | القبلي – بعدي | 4,10 | 2,00 | 1,300 | 0,006 | توجد فروق لصالح البعدي |
| | | | | | | |
| الدرجة الكلية لسلوك العنف | القبلي – بعدي | 4,40 | 0,00 | 2,345 | 0,000 | توجد فروق لصالح البعدي |

**جدول 13 الفروق بين متوسطات القياس القبلي والبعدي لدى المجموعة الضابطة لسلوك العنف في التجربة الاستطلاعية**

| المتغير | المجموعة | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | مستوى الدلالة | تفسيرها |
|---|---|---|---|---|---|---|
| العنف نحو الذات | القبلي ن = 05 | 10,9 | 1,45 | 0,365 | 0,800 | لا توجد فروق |
| | البعدي ن = 05 | 11,9 | 1,40 | | | |
| العنف نحو الاخرين | القبلي ن = 05 | 15,6 | 2,25 | 0,543 | 0,734 | لا توجد فروق |
| | البعدي ن = 05 | 15,9 | 2,23 | | | |
| العنف نحو الممتلكات | القبلي ن = 05 | 10,9 | 1,65 | 0,333 | 0,711 | لا توجد فروق |
| | البعدي ن = 05 | 10,9 | 1,65 | | | |
| الدرجة الكلية لسلوك العنف | القبلي ن = 05 | 40,30 | 3,65 | 0,432 | 0,790 | لا توجد فروق |
| | البعدي ن = 05 | 41,30 | 3,65 | | | |

**جدول رقم 14 يبين الفروق بين متوسطات القياس القبلي والبعدي لدى المجموعة الضابطة لسلوك العنف في التجربة الاستطلاعية باستخدام ( اختبار ويلكوكسون )**

| المتغير | المجموعة | المتوسط الرتب السالبة | المتوسط الرتب الموجبة | قيمة (U) | مستوى الدلالة | تفسيرها |
|---|---|---|---|---|---|---|
| العنف نحو الذات | القبلي – بعدي | 4,50 | 3,20 | 1,040 | 0,337 | لا توجد فروق |
| العنف نحو الاخرين | القبلي – بعدي | 7,01 | 4،40 | 1,945 | 0,655 | لا توجد فروق |
| العنف نحو الممتلكات | القبلي – بعدي | 4,70 | 2,50 | 0,174 | 0,866 | لا توجد فروق |
| الدرجة الكلية لسلوك العنف | القبلي ن = 05 | 6,50 | 6,50 | 0,765 | 0,785 | لا توجد فروق |

## 4- الدراسة الأساسية :

**4-1- حدود الدراسة الأساسية:** بتاريخ: 01 نوفمبر 2022 بعد الاتصال بمديرية التربية لولاية تقرت من طرف الباحث والحصول على الترخيص لإجراء الدراسة من طرف مصلحة التفتيش والتكوين وبعد ذلك اتصل بمدير ثانوية لأخذ الأذن لبدء إجراءات الدراسة .

**4- 1-1 الحدود الزمنية:** ابتداء من 15 جانفي 2023 إلى غاية نهاية 20 أفريل 2023،خلال الموسم الدراسي 2023/2022.

**4-1-2 الحدود المكانية:** تم إجراء الدراسة بثانوية بساسي محمد الصغير بالعالية بقطاع الحجيرة ورقلة.

**4-1-3- الحدود البشرية :** تلاميذ ثانوية بساسي محمد الصغير بالعالية السنة ثانية علوم تجريبية حيث يتمدرس بها 133 تلميذا 58 ذكورا 75 وإناثا تتراوح أعمارهم (16 و19 سنة ) .

**4-2- عينة الدراسة:**

تتكون عينة الدراسة الأساسية من(30) تلميذا من تلاميذ السنة الثانية ثانوي على أساس أعلى درجات على المقياس،والتي تحصلوا عليها من خلال توزيع إستبيان بمظاهر السلوك العنيف لدى تلاميذ المرحلة الثانوية (من إعداد الباحث)،ثم تقسيمها مناصفة إلى مجموعتين بطريقة عشوائية 15 مجموعة ضابطة، 15 مجموعة تجريبية.

**جدول رقم (15): توزيع أفراد عينة الدراسة الاساسية**

| عينة الدراسة الأساسية ( المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة ) | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| المجموعة التجريبية | النسبة المئوية | المجموعة الضابطة | النسبة المئوية | المجموع | النسبة المئوية |
| 15 | %50 | 15 | %50 | 30 | %100 |

**4- 3- دواعي اختيار عينة الدراسة الأساسية :**

راعى الباحث عند اختياره لعينة الدراسة بعض النقاط منها :

- ✓ تم اختيار عينة الدراسة من التلاميذ الذين يمتازون بسلوك عنيف داخل المؤسسة التربوية من خلال توزيع إستبيان خاصة بمظاهر العنف في الوسط المدرسي لدى التلميذ.

- ✓ اختيار تلاميذ السنة ثانية ثانوي بناءا على ملفات التلاميذ وتقارير الأساتذة ضد تصرفات التلاميذ من ضرب وسب وتكسير للممتلكات وكذا ملاحظة الباحث لهؤلاء التلاميذ لمدة معينة وتتميز هذه العينة بأنها : لها سلوك عنيف إتجاه ذواتهم،ولها سلوك عنيف إتجاه الأخرين،ولها إتجاه سلبي نحو الأساتذة.

**جدول رقم (16): توزيع أفراد عينة الدراسة الاساسية حسب متغير الجنس**

| الجنس | التكرار | النسبة المئوية % |
|---|---|---|
| ذكر | 25 | 75 |
| أنثى | 05 | 25 |
| المجموع | 30 | 100 |

**جدول رقم (17): توزيع أفراد عينة الدراسة الاساسية حسب متغير السن**

| السن | التكرار | النسبة المئوية % |
|---|---|---|
| 16 سنة | 12 | 40 |
| 17 سنة | 08 | 26.66 |
| 18 سنة | 10 | 33.33 |
| المجموع | 30 | 100 |

**جدول رقم (18) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاساسية حسب مهنة الوالدين**

| مهنة الأب | التكرار | النسبة المئوية % | مهنة الأم | التكرار | النسبة المئوية % |
|---|---|---|---|---|---|
| موظف | 16 | 53.33 | موظف | 08 | 26.66 |
| أعمال حرة | 04 | 13.33 | أعمال حرة | 0 | 00 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| متقاعد | 04 | 13.33 | متقاعد | 04 | 13.33 |
| بطال | 06 | 20 | بطال | 18 | 60 |
| المجموع | 30 | 100 | المجموع | 30 | 100 |

**جدول رقم (19) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاساسية حسب عدد أفراد الاسرة**

| عدد أفراد الاسرة | التكرار | النسبة المئوية % |
|---|---|---|
| 1 | 04 | 13.33 |
| 4 | 04 | 13.33 |
| 5 | 08 | 26.66 |
| 6 | 08 | 26.66 |
| 7 | 06 | 20 |
| المجموع | 30 | 100 |

**جدول رقم (20) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاساسية حسب الترتيب العائلي**

| الترتيب العائلي | التكرار | النسبة المئوية % |
|---|---|---|
| 1 | 06 | 20 |
| 2 | 10 | 33.33 |
| 4 | 10 | 33.33 |
| 5 | 04 | 13.33 |
| المجموع | 30 | 100 |

**جدول رقم (21) توزيع العينة حسب الشعبة**

| الشعبة | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| علوم تجريبية | 14 | 46.66 |
| تقني رياضي | 04 | 13.33 |
| تسيير وإقتصاد | 04 | 13.33 |
| أداب وفلسفة | 08 | 26.66 |
| المجموع | 30 | 100 |

**5- الأدوات المستخدمة في الدراسة :** إستخدم الطالب الباحث الأدوات الخاصة بالدراسة التالية:

**5-1- الاستبيان**

إعتمد الباحث في هذه الدراسة على أداة من أجل جمع البيانات من المجتمع الإحصائي والتي طبقت على عينة الدراسة الأساسية، والتي تنسجم وطبيعة الموضوع المدروس وفرضياته، وهي "استبيان " وهذا بالاطلاع على التراث النظري والأدب التربوي وكذا الدراسات المرتبطة السابقة حول العنف في الوسط المدرسي بصفة عامة ومظاهر سلوكيات العنف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية بصفة خاصة بالإضافة الاعتماد على بعض المقاييس حول الموضوع لمساعدة الباحث في إعداد صورة الاستبيان في صيغتها النهائية وسنعرض في ما يلي المراحل الأساسية في كيفية صياغة الاستبيان المطبق في الدراسة :

- ✓ الاطلاع على التراث النظري والأدب التربوي وكذا الدراسات المرتبطة السابقة حول مشكلة الدراسة.
- ✓ استطلاع رأي عينة من الأساتذة ومستشاري التوجيه وكذا اساتذة جامعيين، عن طريق توزيع بعض الأسئلة المفتوحة ومقابلات الشخصية ذات طابع غير رسمي حول مظاهر وأنواع العنف في الوسط المدرسي بثانويات مدينة الحجيرة.

- ✓ تحديد أبعاد (أنواع العنف في الوسط المدرسي) إستبيان وبنائها وفق هذه الأبعاد ومظاهر العنف المدرسي لدى التلميذ العنيف كفقرات مقسمة على ابعاد الاستبيان، حيث بلغ عدد الفقرات 60 فقرة مقسمة على ثلاثة أبعاد وهي كالتالي :
- ✓ عنف التلميذ ضد ذاته : 17 فقرة.
- ✓ العنف نحو الاخرين : 22 فقرة.
- ✓ العنف نحو الممتلكات : 21 فقرة.
- ✓ تحكيم الاستبيان من طرف ثلة من الاساتذة ذوي الاختصاص وإخراجه في صورته النهائية.

كما يتم تقدير السلوك العنيف الفراد العينة من قبل الباحث ومستشار التربوي وفقا للتدرج الثلاثي مع التصحيح (1= دائما ، 2= أحيانا، 3= أبدا ) ، حيث يتم احتساب درجة اداء العينة بجمع درجات تقدير ابعاد السلوك العنيف لدى التلميذ على فقرات الاستبيان ككل للحصول على الدرجة الكلية للتلميذ.

## 5-2- الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة:

### 5-2-1- صدق المحكين:

بعد الانتهاء من بناء الاستبيان المتعلقة بسلوكيات العنف في الوسط المدرسي لدى التلميذ العنيف(60 ) عبارة، قام الباحث بعرض وتوزيع اداة الدراسة على محكم من ذوي التخصص علوم التربية، ارشاد نفسي فلسفة التربية، علم النفس من مختلف الجامعات الجزائرية جامعة قاصدي مرباح ورقلة،كما استجاب الباحث لجميع التعليمات والتوصيات واراء الأساتذة المحكين من حيث التعديل و إعادة الصياغة.

### 5-2- 2- صدق الاتساق الداخلي (التجانس الداخلي):

حيث تم حساب معامل ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للمقياس، وفيما يلي عرض لما أسفرت عنه المعالجة الإحصائية.

**جدول رقم (22) معامل ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للمقياس:**

| رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 0.999 | 16 | 0.857. | 31 | 0.946 | 46 | 0.948 |
| 2 | 0.798 | 17 | 0.798 | 32 | 0.958 | 47 | 0.414 |
| 3 | 0.857 | 18 | 0.999 | 33 | 0.972 | 48 | 0.933 |
| 4 | 0.973 | 19 | 0.845 | 34 | 0.969 | 49 | 0.976 |
| 5 | 0.999 | 20 | 0.355 | 35 | 0.952 | 50 | 0.988 |
| 6 | 0.857 | 21 | 0.956 | 36 | 0.970 | 51 | 0.974 |
| 7 | 0.999 | 22 | 0.986 | 37 | 0.984 | 52 | 0.728 |
| 8 | 0.501 | 23 | 0.953 | 38 | 0.959 | 53 | 0.999 |
| 9 | 0.663 | 24 | 0.970 | 39 | 0.952 | 54 | 0.999 |
| 10 | 0.533 | 25 | 0.954 | 40 | 0.986 | 55 | 0.976 |
| 11 | 0.947 | 26 | 0.986 | 41 | 0.971 | 56 | 0.950 |
| 12 | 0.584 | 27 | 0.985 | 42 | 0.965 | 57 | 0.999 |
| 13 | 0.632 | 28 | 0.619 | 43 | 0.526 | 58 | 0.780 |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 14 | 0.970 | 29 | 0.584 | 44 | 0.953 | 59 | 0.999 |
| 15 | 0.943 | 30 | 0.798 | 45 | 0.969 | 60 | 0.958 |

تتضح من الجدول رقم( 22) ان كل العبارات دالة احصائيا، ما عدا العبارة رقم 20 غير دالة وتراوحت معاملاتها ما بين(0.355 – 0.999 ) وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، وتعتبر بنوده صادقة لما وضعت لقياسه.

## 5-2-3- ثبات المقياس:

**طريقة التناسق الداخلي "معامل ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach) : "**

تعتبر هذه الطريقة مناسبة لهذه الأداة لأنها تستخدم عندما تكون احتمالات الإجابة على البنود ليست صفرا أي احتمالات الإجابة ثلاثية فأكثر و هذا ما ينطبق على هذه الدراسة، وكشفت النتائج على ما يلي:

**جدول رقم (23) يبين معامل ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach) : "**

| عدد العبارة | معامل الارتباط |
|---|---|
| 60 | 0,996 |

## 5-3- البرنامج الارشادي الانتقائي المطبق على عينة الدراسة :

تم تصميم هذا البرنامج من خلال إطلاع الباحث على البحوث والدراسات المرتبطة والتجارب العربية والأجنبية من حيث كيفية تصميم البرامج الإرشادية بصفة عامة وبناء البرامج الإرشادية الانتقائية بصفة خاصة، وكذا من حيث الطرق والأساليب الفنية العلمية والأنماط المستخدمة في كيفية التخفيف من السلوك العنيف لدى التلميذ بالمرحلة الثانوية.

البرنامج الإرشادي الحالي ينبثق من الاتجاه الانتقائي الذي بات من الاتجاهات الهامة للإرشاد النفسي يحتوي على عديد النظريات، والتي اعتمدت على فكرة تعدد الاتجاهات الإرشادية، أو النظريات الإرشادية قادرة على التعامل بنفس المستوى من الكفاءة والفعالية مع الجوانب المتعددة لمشكلات المراهقين، وشخصياتهم

بناء على ذلك طبق البرنامج الإرشادي الانتقائي في هذه الدراسة ليكون الممارسة الإرشادية المنظمة والمستمدة من الاتجاه الانتقائي التكاملي لأساليب، وفنيات إرشادية متعددة، و من ثم تنسيق مراحلها و إجراءاتها وفق لجدول زمني متتالي في صورة تكاملية تقدم على شكل جلسات إرشادية جماعية تفاعلية تهدف إلى تقليل من مستوى سلوك العنف، و صوره لدى عينة الدراسة .

كما تم تحكيم البرنامج الإرشادي من طرف أساتذة متخصصين في مجال الإرشاد النفسي والتربوي من اجل تصويبه وتعديله.

ويتكون البرنامج من 11 جلسة كل جلسة تحتوي على أهداف واجراءات وتقنيات التدخل، ومدة الحصة مدتها حوالي ساعة واحدة إلا ربع، كما تتخللها نشاطات متعددة ومختلفة.

و يعتمد البرنامج الحالي على منهج الإرشاد الجماعي بأساليبه المختلفة كما جاء في الإطار النظري.

**5-3-1-الأهداف الإجرائية للبرنامج :**

- ✓ التقليل من درجة العنف لدى أفراد عينة الدراسة.
- ✓ استشعار المفاهيم الدينية والأخلاقية التي تنبذ الممارسات العنيفة وتدعو للرفق والتآخي والمحبة والسلام.
- ✓ تنمية المسؤولية الشخصية والاجتماعية اهتماما وفهما ومشاركة.
- ✓ دعوة أعضاء المجموعة للحكم على تصرفاتهم وسلوكياتهم وتقويمها.
- ✓ تنمية مفهوم الذات الإيجابي لدى المراهقين أعضاء المجموعة الإرشادية.
- ✓ تدريب أعضاء المجموعة على الحوار الذاتي وتنمية مهارات الضبط الذاتي.

- ✓ تنمية مهارات التسامح والاستماع الواعي والتواصل مع الآخرين بأسلوب الحوار والمناقشة والإقناع.
- ✓ تنمية مهارات الاسترخاء وحل المشكلات واتخاذ القرارات بأساليب مسؤولة.
- ✓ تنمية مهارات أعضاء المجموعة الإرشادية في التعبير عن ذواتهم وتفاعلهم لاكتساب الثقة بالنفس
- ✓ تحسين العلاقات بين أعضاء المجموعة الإرشادية وبين أسرهم وزملائهم ومدرسيهم.
- ✓ تدريب أعضاء المجموعة الإرشادية على السيطرة الذاتية في المواقف الضاغطة.
- ✓ إكسابهم مهارات إنسانية واجتماعية وأخلاقية لتحل محل الممارسات العنيفة.

**5-3-2-الأسس التي بني عليها البرنامج الإرشادي:**

ألح الطالب الباحث عند بناءه للبرنامج على مراعاة المسلمات والأسس والمبادئ التي تهتم بعناصر العملية الإرشادية على ما ذكره في الجانب النظري( الفصل الثالث ).

استخدم الطالب الباحث عند تطبيقه للبرنامج أساليب إرشادية متنوعة تم انتقائها و دمجها بشكل تكاملي وفق منهج علمي سلس وذلك لخدمة أهداف البرنامج نذكرها على الشكل التالي :

- ✓ **المحاضرة والمناقشة الجماعية:**

تعد المحاضرة المناقشات الجماعية من الأساليب الفنية الإرشادية الهامة في كل النظريات النفسية وتأخذ طابع التفاعل اللفظي المنظم في موقف إرشادي وتعليمي تعاوني مشترك يتيح لأعضاء المجموعة الإرشادية فرصة للتعبير عن ذواتهم ومشاعرهم وأفكارهم ومشكلاتهم.

- ✓ **النمذجة :**

فنية إرشادية تنتمي إلى نظرية التعلم الاجتماعي التي جاء بها باندروا والتي تعرف كذلك بالتعلم بالملاحظة. ويمكن النظر للنمذجة (النماذج السلوكية) باعتبارها من الأساليب الفنية للإرشاد السلوكي المعرفي

والقائمة على مراقبة نموذج سلوكي من أجل إيصال معلومات أو صور أو مهارات تساهم في إحداث تغيير في الأنماط السلوكية إما باكتساب سلوك جديد أو تنمية لسلوك حالي أو إنقاص وتعديل سلوك غير مناسب. ( سعفان، 2003،ص 416)

✓ **لعب الأدوار :**

يعد لعب الدور من الأساليب الإرشادية الفنية المستخدمة في النظريات السلوكية المعرفية، وينتمي أسلوب لعب الدور لنظرية باندروا في التعلم الاجتماعي، ويرتبط بأسلوب النمذجة بالمشاركة. ويتم تدريب أعضاء المجموعة الإرشادية في لعب الدور على مشاهدة وأداء أنماط جديدة من السلوك وتشجيعه على تكرارها وإتقانها. ( عبود ، 2003،ص 355)

✓ **التنفيس الانفعالي:**

من الأساليب الفنية التي تنتمي للاتجاه التحليلي وتكتسب أهمية خاصة في نظرية فرويد التحليلية النفسية. والتنفيس الانفعالي هو تطهير داخلي للتراكمات والصراعات المكبوتة ولذلك يطلق عليه "التفريغ الانفعالي " أو" التطهير الانفعالي "ويذهب كاشدان إلى اعتبار" التطهير الانفعالي بمثابة المحاولة الأولى المنظمة لعلاج الأعراض عن طريق الوسائل النفسية، كما أنها كانت بداية لعصر العلاج النفسي." (كاشدان، 1988،ص 190)

✓ **الضبط الذاتي :**

يعد الضبط الذاتي" التحكم الذاتي "من الأساليب الفنية السلوكية المعرفية، ويمثل الجهد الذي يبذله الفرد والفعالية الواعية المقصودة التي يقوم بها في مواجهة المواقف. ويعد الضبط الذاتي أسلوبا للمعالجة الذاتية بهدف المبادأة في التحكم في الانفعالات والمشاعر والأفكار والتأثير المسبق على السلوك الشخصي ويعتمد هذا الأسلوب على قدرة الفرد ورغبته ومقدار الجهد الذي يبذله الفرد والمجاهدة الذاتية التي يفرضها

على نفسه، وبمقدار ذلك يتم اكتسابه لمهارات هذا الأسلوب التي تزيد من قدراته وكفاءته الذاتية في التعامل مع المواقف والأحداث. (حداد و أبو سليمان، 2003،ص 120)

✓ **التعليمات الذاتية:**

تنتمي هذه الفنية إلى نظريات الاتجاه المعرفي وترتبط بشكل أكبر بنظرية العلاج السلوكي المعرفي "لميكينبوم "الذي تأثر بما قدمه بيك وما أشار إليه أليس حول الأحاديث الذاتية السلبية ودورها في حدوث المشكلات واستمرارها . ( باترسون، 1990،ص 137)

✓ **التحصين ضد الضغوط:**

من الأساليب الفنية التي ترجع للاتجاه المعرفي وتحديدًا لنظرية العلاج السلوكي المعرفي التي وضع أسسها" ميكينبوم." أن هذا الأسلوب يقوم على أساس أن الضغط يحدث عندما يدرك الفرد وجود تفاوت بين الأشياء المطلوبة وموارده الشخصية، ويركز على تزويد الفرد بأكبر قدر من المعلومات والوسائل التي يستطيع بها مواجهة الموقف الضاغط." ( عوض، 2001،ص 99)

➢ **الاسترخاء :**

ان البرامج الإرشادية على اختلاف منطلقاتها النظرية يلاحظ أن الاسترخاء فنية إرشادية شائعة الاستخدام لفعاليتها وارتباطها بالعديد من الفنيات الأخرى كالتحصين التدريجي والضبط الذاتي ولعب الدور. كما أن استخدام فنية الاسترخاء لا يقتصر فقط على المعالجة الإرشادية بل يمكن استخدامه وبفعالية في المعالجة الوقائية والنمائية. "ونظرا لشيوع استخدام أسلوب الاسترخاء أطلقت عليه الأوساط العلمية مسمى أسبرين الطب السلوكي. (السيد، 2006،ص 109)

➢ **التعزيز :**

يعد التعزيز من أكثر الفنيات الإرشادية استخداما وتأثيرا على السلوك، والتعزيز ينتمي إلى الإرشاد السلوكي كمصطلح وانتماء نظري إلا أنه شائع الاستخدام في أغلب النظريات كممارسة إرشادية .

وقد إحتل التعزيز مكانا بارزا في كل نظريات الاتجاه السلوكي ويرى زهران أن" سكينر ركز على قيمة التعزيز وذكر أن تعلم أي سلوك يجب أن يقسم إلى خطوات صغيرة متتابعة وتعزز كل خطوة تتم بنجاح وكل خطوة يجب أن يتم تعلمها بدرجة صحيحة وتعزيز قبل الانتقال إلى الخطوة التالية."

(زهران، 1980،ص 91)

- **تنمية الشعور بتحمل المسؤولية :**

من الأساليب الفنية الإرشادية التي تنتمي للإرشاد الجشطلتي حيث يؤكد" فريدريك بيرلز" على أن تكوين المسئولية في المسترشد من أهم الأساليب الإرشادية التي يقوم عليها الإرشاد الجشطلتيوهو بذلك يتفق مع الاتجاه الإنساني الذي يتزعمه" روجرز "إرشاديا ومع النظرية الواقعية" لجلاسر "من حيث التركيز على أهمية شعور المسترشد بالمسئولية وتحملها. ( الشناوي ،2001،ص 108)

- **الواجبات المنزلية :**

تعد الواجبات المنزلية من الأساليب الإرشادية الهامة في معظم النظريات النفسية،وإذا كانت الواجبات والوظائف الإرشادية المنزلية قد حظيت باهتمام كبير في نظريات الاتجاه السلوكي والمعرفي وفي الإرشاد الجشطلتي والإرشاد المتمركز حول الذات إلا أنها لا تقل أهمية في باقي النظريات. وتعد الواجبات المنزلية من المكونات الرئيسية للبرامج الإرشادية الجماعية وتمثل الرابط

بين كل جلسة وما يسبقها وما يتبعها. وتتمثل الواجبات المنزلية في مجموعة من الأنشطة العقلية والانفعالية والاجتماعية على شكل وظائف إرشادية منزلية يتم تحديدها في كل جلسة إرشادية مراجعتها في بداية كل جلسة لتحقيق التقدم في العملية الإرشادية. ( سعفان، 2003،ص 415)

**5-3-3-تطبيق البرنامج الإرشادي :**

اتخذ الطالب الباحث كافة الإجراءات الإدارية المعمول بها قبل تطبيق البرنامج على النحو التالي:

تم الحصول على رخصة تسهيل دراسة ميدانية من طرف مديرية التربية لولاية تقرت على مستوى ثانوية المجاهد ساسي محمد الصغير بالعالية .

التوجه إلى الثانوية المعنية من اجل مقابلة المدير وناضر ومستشار التوجيه وتقديم الرخصة لهم من اجل تسهيل العملية، أين اظهروا استعدادهم لتطبيق البرنامج على مستوى الثانوية.

تحديد الوسائل المادية المستعملة في تطبيق البرنامج

**5-3-4- تحكيم البرنامج :**

عرض الطالب الباحث البرنامج الإرشادي الانتقائي المستخدم في هذه الدراسة على عدد من المحكمين المتخصصين في الدراسات التربوية والارشاد النفسي لتحكيم البرنامج و إبداء ملاحظاتهم حول بناء البرنامج و تنفيذه و تقويمه حيث تم توزيعه على ( 07) محكما وقد حكم البرنامج ( 05) ودون الاساتذة المحكمين بعض التساؤلات والملاحظات كما أجرى الطالب الباحث عديد التعديلات في ضوء اقتراحات و توجيهات المحكمين لتحسين كفاءة وفعالية البرنامج الارشادي الانتقائي وإجمع الاساتذة المحكمين على ملائمة البرنامج لما وضع من أجله. الملحق رقم ( )

**6- الإجراءات الميدانية للدراسة:**

- ✓ تحديد القائمة الاسمية لعينة الدراسة التي سيطبق عليها البرنامج.
- ✓ عقد اجتماع مع الفريق الإرشادي لإعطاء لمحة حول محتوى والهدف من تطبيق البرنامج، وكذا إعطاء لمحة للطالب الباحث حول الثانوية والملفات الإدارية لعينة الدراسة وظروفهم الاجتماعية وعلاقاتهم بأساتذتهم وزملائهم وكذا نتائجهم الدراسية في كل فصل.

- ✓ توزيع نسخ من رخصة أبوية على عينة الدراسة مصادق عليه من طرف مصالح البلدية وإدارة الثانوية وناظر الثانوية ومدير الثانوية)، بالإضافة إلى أن العقد من الناحية الشكلية.

**6-1- التصميم التجريبي للدراسة :**

قام الطالب الباحث باتباع الخطوات الاجرائية للتأكد من صحة الفروض وهي كالتالي :

- ✓ تحضير أدوات الدراسة ومعالجتها إرشاديا وإحصائيا والتحقق من الخصائص السيكومترية.
- ✓ بناء البرنامج الإرشادي الانتقائي المستخدم في الدراسة ، و تم عرضه على المحكمين المتخصصين في الارشاد النفسي وقاموا بإجراء التعديلات اللازمة.
- ✓ طبق الدراسة التجريبية الاستطلاعية للتأكد من صلاحية البرنامج و فعاليته في التقليل من حجم سلوك العنف لدى أفراد العينة التجريبية.
- ✓ تحديد عينة الدراسة الأساسية من تلاميذ السنة ثانية ثانوي المتصفين بسلوك العنف .
- ✓ تقسيم العينة إلى مجموعة ضابطة و مجموعة تجريبية بعد التحقق من تجانس وتكافؤ.
- ✓ تطبيق البرنامج الارشادي الانتقائي على أعضاء المجموعة التجريبية على شكل جلسات إرشادية متتالية بواقع ثلاث جلسات اسبوعين.
- ✓ اعادة تطبيق مقياس العنف بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج الارشادي الانتقائي على كل من المجموعة التجريبية والضابطة.
- ✓ تصحيح ووضع البيانات في جداول وإجراء المقارنات واختبار صحة الفروض والتحقق من النتائج ومناقشتها وتفسيرها في ضوء الجانب الميداني والدراسات المرتبطة السابقة وبعدها كتابة توصيات الدراسة .

**6-2- الاساليب الإحصائية:**

استخدم الطالب الباحث الاساليب الاحصائية التالية :

- ✓ النسب والمتوسطات والانحراف المعياري.
- ✓ معاملات الارتباط.
- ✓ اختبار(ت).
- ✓ اختبار ( مان وتني ).
- ✓ إختبار ويلكوكسون.

**6-3- صعوبات الدراسة :**

كل عمل منهجي ومنظم لا يخلو من العراقيل والصعوبات خاصة إذا كان هذا الأخير تجسده معاملة ميدانية مع مجتمع وعينة الدراسة، لمثل هذه الفئة، ولقد واجهت الطالب عدة صعوبات أثناء إنجاز هذا العمل المتواضع و سنتطرق إلى الأهم منها دون ذكر كل التفاصيل حول ذلك:

- ✓ التحصل على الموافقة لإجراء الدراسة من الجهات المعنية.
- ✓ التعامل مع المؤسسات التربوية يتطلب وجود وثائق رسمية للسماح للطالب بإجراء دراسته على عينة الدراسة، منهم من أعطى الموافقة ومنهم من رفض يتحجج بسبب أو بآخر
- ✓ عدم توفر أماكن مخصصة لإجراء التجربة .

## خلاصة :

عرض الباحث في هذا الفصل الخطوات المنهجية المتبعة، والإجراءات الميدانية الخاصة بالدراسة وتوضيح أهم الطرق والأدوات وكيفية استعمالها في جمع المعلومات والبيانات وتسلسلها وتنظيمها، بالإضافة لذلك حدد المجالات التي تمت فيها الدراسة، كما حدد كل من مجتمع وعينة الدراسة لأجل جمع البيانات في أحسن الظروف وعرضها للوصول إلى نتائج مصاغة بطريقة تساعد على إيجاد حلول وإجابات ذات صيغ منطقية وعلمية تعطي الدلالة الواضحة والإجابة الكافية لمشكلة الدراسة، يمكن الاعتماد عليها مستقبلا وإمكانية تعميمها.

# الفـصل الخامس

## عرض نتـائج الـدراسة ومنـاقشتـها

**تمهيد**

- **عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الأولى**
- **عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثانية**
- **عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة**
- **عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة**
- **الخلاصة العامة للنتائج**
- **توصيات ومقترحات**

**تمهيد:**

يحتوي هذا الفصل عرضا وتحليا ومناقشة و تفسيرا لنتائج الدراسة التي تم التوصل إليها من خلال تطبيق الدراسة الميدانية ومن ثم تحليلها في ضوء أهداف وفرضيات الدراسة مع محاولة تفسيرها في ضوء الإطار النظري ومناقشتها مع نتائج الدراسات المرتبطة السابقة ، والنظر فيما إذا تحقق الهدف الأساسي للدراسة وهو الكشف عن مدى فعالية برنامج إرشادي إنتقائي تكاملي للتخفيف من سلوك العنف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

للتذكير بفرضيات الدراسة :

- ✓ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على مقياس العنف بعد تطبيق البرنامج الإرشادي.
- ✓ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس العنف قبل إجراء البرنامج الإرشادي وبعد تطبيقه.
- ✓ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس العنف قبل إجراء البرنامج الإرشادي وبعد تطبيقه.
- ✓ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس العنف بعد تطبيق البرنامج الإرشادي مباشرة وبعد مرور فترة المتابعة.

## 1-عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة:

**1-1- عرض وتحليل ومناقشة وتفسير الفرضية الأولى التي تنص على أن :** توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على مقياس العنف بعد تطبيق البرنامج الإرشادي.

**جدول رقم (24)فروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على مقياس العنف بعد تطبيق البرنامج الإرشادي.**

| المتغير | المجموعة | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | مستوى الدلالة | تفسيرها |
|---|---|---|---|---|---|---|
| العنف نحو الذات | التجريبية ن = 15 | 15,9 | 1,43 | 7,44 | 0,001 | توجد فروق لصالح المجموعة التجريبية |
| | الضابطة ن = 15 | 19,9 | 1,40 | | | |
| العنف نحو الاخرين | التجريبية ن = 15 | 15,6 | 1,10 | 8,30 | 0,000 | توجد فروق لصالح المجموعة التجريبية |
| | الضابطة ن = 15 | 20,9 | 1,23 | | | |
| العنف نحو الممتلكات | التجريبية ن = 15 | 14,8 | 1,05 | 6,33 | 0,000 | توجد فروق لصالح المجموعة التجريبية |
| | الضابطة ن = 15 | 18,9 | 1,65 | | | |
| الدرجة الكلية لسلوك العنف | التجريبية ن = 15 | 37,30 | 2,54 | 9,65 | 0,002 | توجد فروق لصالح المجموعة التجريبية |
| | الضابطة ن = 15 | 41,30 | 3,65 | | | |

يتضح من خلال الجدول رقم(25): أن المتوسط الحسابي على الدرجة الكلية لسلوك العنف للمجموعة التجريبية في القياس البعدي يساوي (37,30) والمتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة في القياس البعدي يساوي، (41,30) كما أن الانحراف المعياري للمجموعة التجريبية قدر بـ : 2,54 و الانحراف المعياري للمجموعة التجريبية في القياس البعدي يساوي: 3,65 مما يبين اتساع الفرق بين المجموعتين، كما اتضح الفرق كذلك، كما اتضح ان (ت) المحسوبة (9,65 ) وبالتالي فهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (00)

ومن خلال هذه النتائج نلاحظ أن الفرق في نتائج القياس البعدي بين المجموعتين دال إحصائيا، عند 0،00 وهذا لصالح لدرجات المجموعة التجريبية، أي أن سلوك العنف المدرسي لدى المجموعة انخفض بعد تطبيق البرنامج الإرشادي الانتقائي مقارنة قبل تطبيقه مما سجل فرقا دالا، وبالتالي يتبين لنا أن هذه الفرضية محققة. ويفسر الباحث هذه النتيجة أن للإرشاد الجماعي دور في التخفيف من المشكلات السلوكية من خلال تطبيق البرنامج الإرشادي وأن العلاقة الفعالة التي قام بها الطالب الباحث مع أفراد العينة ساعدت في تطبيق الجلسات وهذا بطريقة مرنة وكذا العلاقة بين المجوعة التجريبية كاسرة واحدة، ولهذا يجب على المرشد التربوي والنفسي ان يقوم بالعملية الارشادية وفق أسس علمية ومنهجية وأن يقيم علاقة صادقة وقوية، ودورية في المؤسسات التربوية خاصة الثانوية من أجل حل مشكلات التلاميذ والتخفيف من العنف المدرسي لديهم وكيف يمكن للتلميذ اتخاذ قراره بنفسه بصفة إيجابية قبل أن يقوم بسلوك سلبي نتيجة أفكاره الخاطئة. وكذا إقحام التلميذ في حل مشاكل التي يعاني منها داخل المؤسسة.

حيث وافقت نتائج الدراسة مع نتيجة (كزوي، 2019)، تهدف الدارسة الحالية إلى معرفة مدى فاعلية برنامج إرشادي للتخفيف من سلوكيات العنف المدرسي لدى عينة من التلاميذ العنيفين بالمرحلة الثانوية وهذا استنادا على النظرية العقلانية الانفعالية لالبيرت اليس، القائمة على تعديل سلوك الإنسان من خلال تصحيح المعتقدات الخاطئة واللاعقلانية، اتجاه المواقف الخارجية التي يتعرض لها، واستبدالها بأفكار ومعتقدات صحيحة وايجابية، والتي تؤثر عليه بالإيجاب على صحته النفسية والعقلية والجسمية. كما اتفقت مع دراسة (هشام احمد غراب، 2012)، أين تبين من نتائج الدراسة فاعلية العاب الصيف في خفض السلوك العدواني لدى أطفال قطاع غزة، وهدفت الدراسة إلى تبيان اثر العاب الصيف في خفض السلوك العدواني.

يشيد الباحث النتائج بالإشارة إلى التأثير الإيجابي لمضمون البرنامج الإرشادي الانتقائي الذي ساهم في خلق بيئة نفسية آمنة ساعدت تلاميذ المجموعة الإرشادية على التفاعل والمشاركة الإيجابية في العملية الإرشادية الانتقائية. كما وفر البرنامج مساحة نفسية واجتماعية لأعضاء المجموعة لمراجعة أنماط سلوكهم

العنيفة والاندفاعية من رِؤى متعددة، مما أدى بهم إلى تقييم هذه التصرفات بشكل ذاتي. علاوة على ذلك شجع البرنامج التلاميذ على تبني القيم الدينية والأخلاقية التي ترفض العنف وتحث على الرفق، التسامح المحبة، التعاون، والسلام. كما ساعد على تنمية الإحساس بالمسؤولية الشخصية والاجتماعية وتعزيزها من خلال:

التدريب على مهارات الاسترخاء وحل المشكلات. وتطوير مهارات التسامح، الاستماع الواعي، والتواصل القائم على الحوار والإقناع. وتعزيز مفهوم الذات الإيجابي والتحرك بإيجابية تجاه الآخرين والمواقف المختلفة. تنمية مهارات الضبط الذاتي، المراقبة الذاتية، التقييم الذاتي، والتعزيز الذاتي. توضيح العلاقة بين الأفكار المشاعر، والسلوك. اكتساب مهارات مواجهة الضغوط واتخاذ القرارات مع تقدير عواقبها. أثبت البرنامج فعاليته في تقليل مستوى العنف لدى أفراد المجموعة التجريبية، وهو الأمر الذي لم يظهر لدى المجموعة الضابطة.

كما ساهمت تقنية لعب الدور، المرتبطة بتقنية النمذجة، في تعليم وتدريب الأعضاء على تبني وإتقان أنماط سلوكية إيجابية تجاه الذات والآخرين والممتلكات. كما ساعدت على تقليل الاندفاع والتهور عند اتخاذ القرارات، وتنمية القدرة على تقدير عواقب السلوكيات العنيفة. بالإضافة إلى ذلك، عززت مواجهة الذات والآخرين والمواقف المختلفة بمهارات متقدمة.

وفرت هذه التقنية فرصة للتنفيس الانفعالي، واكتساب الاستبصار، وإعادة بناء التفكير، مما ساعد الأعضاء على التحكم في سلوكياتهم من خلال نقل وتبادل الخبرات المكتسبة من الأدوار التمثيلية.

كما أن تقنية المناقشات الجماعية، القائمة على تبادل الآراء والنقاش العقلاني القائم على الإقناع والاقتناع، عززت مشاركة تلاميذ المجموعة الإرشادية بفعالية. من خلال هذه المناقشات، تمكن الأعضاء من التعبير عن أنفسهم ومشكلاتهم، مما زاد من ثقتهم بأنفسهم وعزز انتماءهم إلى الجماعة الإرشادية، الأمر الذي رفع مستوى التأثير المتبادل بينهم. كما ساعدت هذه التقنية في تطوير المهارات الاجتماعية لدى

الأعضاء، وتحفيز القوى الإيجابية المعطلة لديهم، مما أسفر عن تقليل السلوكيات العنيفة بمختلف أشكالها واستبدالها بممارسات إيجابية وبناءة.

يعد الأسلوب الإرشادي بمثابة ممارسة واعية ومنظمة تعتمد على مبدأ الدمج المتوازن بين مختلف أساليب الإرشاد الجماعي، بحيث يكمل كل أسلوب الآخر للاستفادة من ميزاته وتحقيق أعلى مستويات الفعالية. ومن بين أساليب الإرشاد النفسي الجماعي، يتميز الأسلوب الذي يدمج بين المحاضرات القصيرة والنقاشات الحوارية الثرية، مع توظيف بعض التمثيل المسرحي الخفيف لزيادة التفاعل. اختيار الأسلوب المناسب، سواء كان مدمجًا أو منفردا، يعتمد على عوامل متعددة تشمل طبيعة الأعضاء، مدة الجلسة وموضوع المشكلة المطروحة. وتهدف هذه الأساليب مجتمعة إلى إقناع المسترشدين ذاتيًا بأهمية تغيير اتجاهاتهم وسلوكياتهم سواء تجاه أنفسهم، مشكلاتهم، أو الآخرين وما يرتبط بهم من علاقات ومفاهيم. (كفافي، 1999، ص 248)

وأسهمت تقنية تعزيز المسؤولية وتنمية الشعور بتحملها في تدريب أعضاء مجموعة التلاميذ الإرشادية على مواجهة نتائج أفكارهم، مشاعرهم، وسلوكياتهم. من خلال هذه التقنية تمكن التلاميذ من تطوير مهارات عالية في الوعي والقوة الذاتية، مما منحهم القدرة على الانتباه والرؤية الناقدة لسلوكياتهم العنيفة. ساعد ذلك في تأهيلهم لتحمل نتائج أفعالهم، وذلك عبر تمارين مثل "أنا أشعر بعنفي" و"أنا أتحمل مسؤولية ممارساتي العنيفة."

ساهمت تقنية الواجبات المنزلية في تعزيز تأثير الممارسات الإرشادية على مواقف الحياة اليومية، حيث وفرت فرصة لتطبيق الفنيات الإرشادية التي شملت الاسترخاء، والفنيات المعرفية مثل الضبط الذاتي، والتعليمات الذاتية، والعمود الثلاثي، بالإضافة إلى فنيات الإرشاد الواقعي. كما دعمت هذه التقنية ربط محتوى البرنامج الإرشادي وتحقيق استمرارية العملية الإرشادية.

بوجه عام، أدى تكامل الفنيات الإرشادية وتوظيفها بشكل منسق إلى تحقيق أهداف البرنامج الإرشادي. وقد شكل هذا التكامل إطارا شاملا يعالج التباينات بين أعضاء المجموعة الإرشادية واختلاف أسباب وأشكال العنف لدى المراهقين. كما أتاح هذا النهج الفرصة للاستفادة من مختلف الإسهامات الفعالة في مجال الإرشاد النفسي، حيث أثبت أن أي نظرية أو اتجاه إرشادي منفرد لا يمكنه بمفرده معالجة الجوانب المتعددة لمشكلات المسترشدين وشخصياتهم بنفس الكفاءة والفعالية.

**2-1 عرض وتحليل ومناقشة وتفسير الفرضية الثانية التي تنص على أن :** توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس العنف قبل إجراء البرنامج الإرشادي وبعد تطبيقه.

**جدول رقم (25) يبين فروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس العنف قبل إجراء البرنامج الإرشادي وبعد تطبيقه.**

| المتغير | القياس | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | مستوى الدلالة | تفسيرها |
|---|---|---|---|---|---|---|
| العنف نحو الذات | القبلي ن = 15 | 15,9 | 1,43 | 6,44 | 0,001 | توجد فروق لصالح البعدي |
| | البعدي ن = 15 | 13,32 | 1,39 | | | |
| العنف نحو الاخرين | القبلي ن = 15 | 16,6 | 1,10 | 12,10 | 0,000 | توجد فروق لصالح البعدي |
| | البعدي ن = 15 | 12,44 | 1,01 | | | |
| العنف نحو الممتلكات | القبلي ن = 15 | 14,8 | 1,15 | 10,75 | 0,003 | توجد فروق لصالح البعدي |
| | البعدي ن = 15 | 11,11 | 1,02 | | | |
| | القبلي ن = 15 | 37,30 | 2,54 | 33,04 | 0,000 | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الدرجة الكلية لسلوك العنف | البعدي ن = 15 | 22,35 | 2,10 | | | توجد فروق لصالح البعدي |

يتضح من خلال الجدول رقم(26): أن المتوسط الحسابي على الدرجة الكلية لسلوك العنف للمجموعة التجريبية في القياس القبلي يساوي، (30،37 ) والمتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في القياس البعدي يساوي، (35،22) كما أن الانحراف المعياري للمجموعة التجريبية في القياس القبلي قدر بـ : 2,54 و الانحراف المعياري للمجموعة التجريبية في القياس البعدي يساوي: 2,10 مما يبين اتساع الفرق بين المجموعتين، كما اتضح الفرق كذلك، كما اتضح ان ( ت) المحسوبة (33,04 ) وبالتالي فهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (00)

ومن خلال هذه النتائج نلاحظ أن الفرق في نتائج القياس البعدي ونتائج القياس القبلي دال إحصائيا عند 0،00 وهذا لصالح القياس البعدي لدرجات المجموعة التجريبية، أي أن سلوك العنف المدرسي لدى المجموعة انخفاض بعد تطبيق البرنامج الإرشادي الانتقائي مقارنة قبل تطبيقه مما سجل فرقا دالا، وبالتالي تحقق الفرضية .

وتتفق نتائج المتحصل عليها من هذه الدراسة مع دراسة ( إسماعيل، 2005) والتي أشارت نتائج الدراسة بأن أزمة التعليم في الوطن العربي قد مست جميع المؤسسات التعليمية وأنه برغم الجهود التي بذلت فإن الحصيلة مازالت قاصرة عن تحقيق الآمال في التخلص من ظاهرة العنف والإرهاب وأوصت الدراسة بأهمية تبني منهجا شموليا لإصلاح وتطوير التعليم والاهتمام بالبحث العلمي وإعداد برامج تربوية لبناء تقدير الذات عند الطلاب والمعلمين والمدراء والمسئولين عن التعليم والتأكيد على نشر ثقافة الحوار وترسيخها. وكذلك دراسة دراسة جهاد عطية شحاتة ( 2009 ) واشارت نتائج الدراسة مدى فعالية برنامج إرشادي مقترح في خفض السلوك العدواني لدى أطفال مؤسسات الإيواء بقطاع غزة، واقتصرت الدراسة على قرية الأطفال ومجوعة مكونة من 35 طفلا تتراوح أعمارهم من 6 إلى 13 سنة برفح، وتكونت من عينة تجريبية

وعينة ضابطة بناء على درجاتهم على مقياس السلوك العدواني، مستخدما المتوسط الحسابي والانحراف المعياري و اختبار مان ويتني واختبار ويلكوكسن، وتوصلت إلى النتائج التالية:

وجود فرق دال إحصائيا بين التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس السلوك العدواني عند مستوى دلالة 0,05 لصالح القياس البعدي.

وكذلك دراسة هشام احمد غراب( 2012 ) وجاءت نتائجها فاعلية العاب الصيف في خفض السلوك العدواني لدى أطفال قطاع غزة، وهدفت الدراسة إلى تبيان اثر العاب الصيف في خفض السلوك العدواني، مستخدمة المنهج التجريبي و عينة مكونة من 75 طفلا بناء على نتائجهم على مقياس السلوك العدواني تتراوح أعمارهم من 9 إلى 11 سنة، وتوصلت إلى النتائج التالية:

-وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0,01 بين متوسطات درجات الأطفال في التطبيقين: القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، وهذا ما أكد على فعالية البرنامج.

دراسة (الشهري عبد الله ، 2009) أشارت إلى وجود فروق بين متوسطات القياس القبلي والقياس البعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي ،وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في مستوى سلوك العنف وأبعاده في القياس القبلي والبعدي، وخلصنا إلى مجموعة من التوصيات منها: توسيع العمل الارشادي ليشمل كافة الأطوار التعليمية – التوسع في مجال العمل الارشادي ليشمل كافة مجالات حياة التلميذ-التأكيد على أهمية تقديم المساعدة الإرشادية للتلميذ المراهق- التأكيد على أهمية البرامج الإرشادية الانتقائية كأسلوب إرشادي اثبت فاعليته في علاج المشاكل النفسية.

خلص الباحث أن البرنامج الإرشادي الانتقائي المطبق أثبت فعاليته في تقليل سلوك العنف المدرسي لدى المجموعة التجريبية. ويعزى هذا النجاح إلى الأساليب والفنيات المستخدمة في جلسات البرنامج، مثل أسلوب حل المشكلات، ولعب الأدوار، والمناقشات الجماعية لتصحيح الأفكار الخاطئة وتفنيدها. كما ساهم أسلوب النمذجة، الذي قدم نماذج واقعية لتلاميذ تأثروا سلبًا بهذا السلوك على المستويات النفسية والاجتماعية

والمادية، في تحقيق هذه النتائج. بالإضافة إلى ذلك، كان لكسب ثقة المجموعة دور كبير في تعزيز حضورهم المنتظم للجلسات وتفاعلهم الإيجابي وحرصهم على الاستفادة من البرنامج.

وأيضا يفسر الباحث النتائج على أنها تعكس التأثير الإيجابي للتدخلات الإرشادية المنظمة، التي ساعدت أعضاء المجموعة الإرشادية على فهم ذواتهم، إدراك قدراتهم، واستغلال إمكانياتهم الذاتية والبيئية. أسهم ذلك في تحقيق التوافق الشخصي والاجتماعي، التفاعل الإيجابي، والحد من السلوكيات العنيفة تجاه الذات والآخرين والممتلكات، واستبدالها بممارسات ناضجة تقوم على التسامح، الاتزان، ضبط النفس، والتفاعل الإيجابي مع الآخرين والمواقف.

كما أن يؤكد الباحث على أن النتائج التي جاءت بناء على اعتماد البرنامج الإرشادي المستخدم في الدراسة على الاتجاه الانتقائي التكاملي، الذي يمثل ممارسة إرشادية ناضجة تجمع بين الإسهامات الفعّالة لتحقيق الأهداف الإرشادية بأفضل شكل ممكن. يتميز هذا النهج بالمرونة، الاتزان، والشمول، حيث يدمج أساليب وفنيات إرشادية متنوعة في منظومة متكاملة تقدم في جلسات جماعية منظمة وفق جدول زمني متتابع.

ووفر البرنامج بيئة نفسية واجتماعية آمنة شجعت على المشاركة الإيجابية والتفاعل المثمر بين أعضاء المجموعة، بهدف الحد من سلوكيات العنف التي تعد ظاهرة نفسية واجتماعية معقدة، خاصة في مرحلة المراهقة. اختار الباحث هذا النهج الانتقائي لتوظيف فنيات متعددة، تتيح معالجة تعقيد ظاهرة العنف ومراعاة التغيرات والاختلافات بين المواقف، الحالات، وأعضاء المجموعة.

كما يؤكد زهران على أن البرنامج الإرشادي هو "مجموعة من الإجراءات المنظمة المخطط لها، في ضوء أسس علمية، وتربوية تستند إلى مبادئ وفنيات معينة تهدف إلى تقديم المساعدة المتكاملة للفرد حتى يستطيع حل المشكلات التي يقابلها في حياته أو التوافق معها". (زهران، 1998،ص 10)

يعزي الباحث النتائج التي تؤكد كفاءة البرنامج وفعاليته في تقليل مستوى سلوك العنف إلى استخدام أساليب الإرشاد الجماعي التي تميزت بملاءمتها لطبيعة وخصائص المرحلة النمائية لأفراد العينة. كما ساهم البرنامج في توفير بيئة نفسية آمنة وأجواء اجتماعية تعزز شعور الأعضاء بالانتماء، الأهمية، والقيمة الشخصية والاجتماعية، مما أتاح لهم فرصة تعلم أنماط سلوكية جديدة وإيجابية، وينظر فريدريك ثرون رائد الاتجاه الانتقائي في الإرشاد النفسي بأنه : عملية قائمة على علاقة وجه لوجه، لمرشد متدرب بدرجة عالية في علم النفس ويحاول مساعدة الآخرين لحل مشكلاتهم في الحياة والتي ترجع إلى عوامل شخصية، كما أنه يهتم بالعوامل الشخصية للناس العاديين للإستفادة بأعلى درجة من إمكانياتهم وقدراتهم.

(حمدي ، 2012،ص 51)

وينظر إبراهيم للإرشاد الجماعي بأنه "أسلوب من أساليب الإرشاد النفسي يقوم على علاقة بين مرشد نفسي ومجموعة مسترشدين من أجل تقديم خدمات الإرشاد خلال الجلسات الإرشادية ويقوم على مبدأ أن مجموعة من الأفراد قد يتشابهون معا في الظروف والخصائص ولديهم مشكلة واحدة، وأن بعض المشاكل أسبابها اجتماعية ولا تحل إلا على المستوى الجماعي، وهو بمثابة تغذية رجعية لكل فرد داخل جماعة المسترشدين وفيها يسود قانون الأخذ والعطاء ولعب الدور وتعلم مهارات الاتصال وهو يستخدم في الحالات التي لا تحتاج إلى سرية المعلومات، ويكون الهدف من استخدامه تدريب أعضاء الجماعة على المهارات الاجتماعية". (إبراهيم ، 1998،ص 260 )

**2-1- عرض وتحليل ومناقشة وتفسير الفرضية الثالثة التي تنص على أن :** توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس العنف قبل إجراء البرنامج الإرشادي وبعد تطبيقه.

**جدول رقم (26) يبين فروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس العنف قبل إجراء البرنامج الإرشادي وبعد تطبيقه.**

| المتغير | المجموعة | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | مستوى الدلالة | تفسيرها |
|---|---|---|---|---|---|---|
| العنف نحو الذات | القبلي ن = 15 | 18,5 | 1,40 | 6,47 | 0,800 | لا توجد فروق |
| | البعدي ن = 15 | 19,9 | 1,50 | | | |
| العنف نحو الاخرين | القبلي ن = 15 | 21,65 | 1,23 | 2,65 | 0,734 | لا توجد فروق |
| | البعدي ن = 15 | 20,9 | 1,11 | | | |
| العنف نحو الممتلكات | القبلي ن = 15 | 17,99 | 1,65 | 1,34 | 0,711 | لا توجد فروق |
| | البعدي ن = 15 | 18,9 | 1,57 | | | |
| الدرجة الكلية لسلوك العنف | القبلي ن = 05 | 39,43 | 3,65 | 0,432 | 0,790 | لا توجد فروق |
| | البعدي ن = 05 | 41,30 | 3,22 | | | |

يتضح من خلال الجدول رقم(27): أن المتوسط الحسابي على الدرجة الكلية لسلوك العنف للمجموعة الضابطة في القياس القبلي يساوي(39,43 ) والمتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة في القياس البعدي يساوي، (41,30) كما أن الانحراف المعياري للمجموعة الضابطة في القياس القبلي قدر بـ 3,65 و الانحراف المعياري للمجموعة الضابطة في القياس البعدي يساوي: 3,22 مما يبين انه لا يوجد الفرق بين

القياسين القبلي والبعدي، كما اتضح الفرق كذلك، كما اتضح ان ( ت) المحسوبة (0,432) وبالتالي فهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0,790)

تظهر النتائج عدم وجود أي تحسن في مستوى سلوك العنف لدى أفراد المجموعة الضابطة بين القياسين القبلي والبعدي، سواء في المجموع الكلي لسلوك العنف أو في البعد الثاني (العنف نحو الآخرين) والثالث (العنف نحو الممتلكات). ومع ذلك، أشارت نتائج البعد الأول (العنف نحو الذات) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح القياس القبلي، مما يعكس زيادة مستوى الممارسات العنيفة في القياس البعدي ضمن هذا البعد.

و تتفق نتائج الدراسة مع (دراسة البيطار،2002) و دراسة جهاد عطية شحاتة (2009) دراسة امجد عزاة جمعة( 2016 ) التي أكدت إلى عدم حدوث أي تحسن لدى أفراد المجموعات الضابطة الذين لم يطبق عليهم برامج إرشادية في مستوى سلوك العنف.

يوضح الباحث هذه النتائج، التي تشير إلى عدم حدوث تغير دال إحصائيا في المجموع الكلي لسلوك العنف وفي البعدين الثاني والثالث، بأنها تعود إلى عدم تعرض أفراد المجموعة الضابطة للبرنامج الإرشادي الانتقائي الموجه لتقليل مستوى العنف. كما يعزى ذلك إلى غياب الأجواء النفسية الآمنة التي توفر خبرات وممارسات تدعم فرص الحوار، المناقشة الحرة، تبادل الآراء، وفحص الأفكار والمشاعر والأنماط السلوكية في ظل الدعم الذاتي والاجتماعي. إضافة إلى ذلك، لم تتوفر لأفراد المجموعة الضابطة فرصة مراقبة أنفسهم من زوايا متعددة أو ملاحظة الآخرين، مما حرمهم من التنفيس الانفعالي، الاستبصار الذاتي، واكتساب المهارات الإنسانية والاجتماعية التي تُعتبر بدائل فعالة للسلوكيات العنيفة.

إن غياب التدخل الإرشادي وعدم استخدام فنيات الإرشاد النفسي في معالجة السلوكيات العنيفة يؤدي إلى استمرارية هذه السلوكيات دون أي تحسين في الأداء السلوكي.

يشير الباحث إلى أن نتائج هذا الفرض تعكس خطورة واقع وحياة المراهقين في مجتمعنا مما يُظهر تقصير مؤسسات التنشئة الاجتماعية في توفير بيئة صحية وآمنة تدعم النمو السليم. كما يعزو ذلك إلى عدم التعامل الواعي مع التغيرات السريعة التي ترافق مرحلة النمو والمشكلات النمائية التي يواجهها المراهق. فهذه المرحلة تعد شاقة ومليئة بالتحديات التي تفاقمها طبيعة النمو الإنساني، نقص الخبرات والمهارات لدى المراهق، والضغوط النفسية والاجتماعية. ومع ذلك، فإن الدعم النفسي والاجتماعي الواعي من المحيطين به يمكن أن يخفف من حدة هذه الصعوبات والصراعات.

يؤكد الباحث أن الاحتواء النفسي والاجتماعي للمراهق يجب أن يستمر طوال رحلته حتى يصل إلى مرحلة النضج، ويتطلب هذا توفير بيئة هادئة قائمة على التفاهم، تُشعره بالتقبل، الاحترام، والتقدير. كما تشمل هذه البيئة تقديم الدعم الذي يعزز شعوره بالاستقلالية والمسؤولية، مع إشعاره بالقبول والإعجاب والثناء. ويرى الباحث أن إشباع حاجات المراهق، التي تُعد عاملاً جوهرياً لتجنب الصراعات، إضافة إلى الترحيب بانضمامه إلى مجتمعات الكبار وإشراكه في أنشطتهم وتحمله بعض المسؤوليات، يشكل نموذجاً مثالياً للاحتواء النفسي والاجتماعي.

يقول الدكتور (عبد الرحمن العيسوي،2002): "إن المراهقة تختلف من فرد إلى آخر، ومن بيئة جغرافية إلى أخرى، ومن سلالة إلى أخرى، كذلك تختلف باختلاف الأنماط الحضارية التي يتربى في وسطها المراهق، فهي في المجتمع البدائي تختلف عنها في المجتمع المتحضر، وكذلك تختلف في مجتمع المدينة عنها في المجتمع الريفي، كما تختلف من المجتمع المتزمت الذي يفرض كثيرا من القيود والأغلال على نشاط المراهق، عنها في المجتمع الحر الذي يتيح للمراهق فرص العمل والنشاط، وفرص إشباع الحاجات والدوافع المختلفة.

يذكر الدكتور أحمد المجدوب، الخبير بالمركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، مظاهر وخصائص مرحلة المراهقة بأنها تتميز بالغرق في الخيالات، قراءة القصص الجنسية والبوليسية، وأحلام

اليقظة. كما يميل المراهق إلى المغامرات والتقليد، ويكون عرضة لبعض أمراض النمو مثل فقر الدم وتقوس الظهر وقصر النظر.

أما الفتاة المراهقة، فتتسم بسلوكيات مثل الاندفاع، محاولة إثبات الذات، الخجل من التغيرات الجسدية تقليد الأم، التذبذب العاطفي، الميل لتكوين صداقات مع الجنس الآخر، والشعور بالقلق خلال أول دورة طمث، مما يجعلها تعجز عن مناقشة مشكلاتها مع الأسرة.

يشير الدكتور المجدوب أيضا إلى بعض مشكلات المراهقة، مثل الانحرافات الجنسية، الميل لأفراد من نفس الجنس، الجنوح، والاعتداءات كالهروب والسرقة. ويرجع ذلك إلى الحرمان من العطف والرعاية في المنزل والمدرسة، وضعف التوجيه الديني، وعدم إشباع رغبات المراهقين.

(إبراهيم وجيه محبوب، 1981،ص 101)

## 1-4- عرض وتحليل ومناقشة وتفسير الفرضية الرابعة التي تنص على أن :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس العنف بعد تطبيق البرنامج الإرشادي مباشرة وبعد مرور فترة المتابعة.

**جدول رقم (27) يبين فروق بين بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس العنف بعد تطبيق البرنامج الإرشادي مباشرة وبعد مرور فترة المتابعة.**

| المتغير | القياس | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | مستوى الدلالة | تفسيرها |
|---|---|---|---|---|---|---|
| العنف نحو الذات | البعدي ن = 15 | 13,32 | 1,39 | 4,45 | 0,000 | توجد فروق لصالح التتبعي |
| | التتبعي ن = 15 | 12,45 | 1,40 | | | |
| | البعدي ن = 15 | 12,44 | 1,01 | 3,23 | 0,000 | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| العنف نحو الاخرين | التتبعي ن = 15 | 11,33 | 1,05 | | | توجد فروق لصالح التتبعي |
| العنف نحو الممتلكات | البعدي ن = 15 | 11,11 | 1,02 | 3,11 | 0,003 | توجد فروق لصالح التتبعي |
| | التتبعي ن = 15 | 10,00 | 1,11 | | | |
| الدرجة الكلية لسلوك العنف | البعدي ن = 15 | 22,35 | 2,10 | 12,45 | 0,000 | توجد فروق لصالح التتبعي |
| | التتبعي ن = 15 | 21,22 | 2,25 | | | |

يتضح من خلال الجدول رقم(28): أن المتوسط الحسابي على الدرجة الكلية لسلوك العنف للمجموعة التجريبية في القياس البعدي يساوي،(35،22) والمتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في القياس التتبعي يساوي، (21,22 ) كما أن الانحراف المعياري للمجموعة التجريبية في القياس البعدي قدر بـ : 2,10 و الانحراف المعياري للمجموعة التجريبية في القياس التتبعي يساوي: 2,25 مما يبين وجود الفرق بين القياسين البعدي والتتبعي، كما اتضح الفرق كذلك، كما اتضح ان (ت) المحسوبة (12,45) وبالتالي فهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (00)

تدل هذه النتائج على أن الأثر الإيجابي للبرنامج الإرشادي يتعدى فترة تنفيذه، حيث استمرت التحسينات في سلوك المشاركين لفترة تصل إلى شهرين ونصف بعد انتهاء البرنامج. هذا يدل على أن البرنامج قد غرس في المشاركين مهارات وأدوات تمكنهم من مواجهة التحديات المستقبلية والحفاظ على التغييرات الإيجابية".

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة كزاوي عطاء الله (2019) ولقد أسفرت نتائج الدراسة إلى النتائج التالية: للبرنامج الإرشادي المقترح فاعلية في التخفيف من السلوك العنف المدرسي. – توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعة التجريبية ومتوسطات المجموعة الضابطة في سلوك العنف المدرسي على الاختبار البعدي. توجد فروق ذات دلالة إحصائية، في متوسط المجموعة التجريبية، في سلوك العنف المدرسي

بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي . توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط المجموعة التجريبية في سلوك العنف المدرسي بين الإختبار البعدي والاختبار التتبعي. كما اختتمت الدراسة باقتراحات وتوصيات حول الموضوع.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ( عبدالخالق،2002) أشارت النتائج إلى استمرار أثر فعالية البرنامج بعد فترة المتابعة وكفاءة فنياته مما يدل على أن تعدد فنيات الإرشاد الانتقائي التكاملي وتعدد وسائله يساهم كل منها في طرق مناطق في شخصية الأشقاء المراهقون المرتبطة بالعلاقة الاجتماعية والنفسية بينهم لتتناولها بالتهذيب والعلاج إلى الحد الذي تنخفض فيه الممارسات العنيفة وهو ما أشارت إليه المعالجات الإحصائية بعد تطبيق البرنامج وأثناء فترة المتابعة.

ويعزو الباحث هذه النتائج إلى فعالية البرنامج الإرشادي المستخدم، والذي نجح في نقل الخبرات والمهارات والصور الذهنية والانفعالية والاجتماعية واللغوية التي اختبرها المشاركون خلال الجلسات الإرشادية إلى واقع حياتهم اليومية. أظهرت النتائج بشكل واضح تأثيرًا إيجابيًا للممارسات الإرشادية التي شارك فيها الأفراد، وتدربوا عليها وتعلموا منها، حيث تم تعميم هذا التأثير على حياتهم الأسرية، المدرسية، والاجتماعية.

يتميز البرنامج الإرشادي باتباعه للنهج الانتقائي التكاملي، المعروف بكونه "إرشاد العصر"، حيث أسهم تكامل الفنيات الإرشادية وتوظيفها بشكل فعال في تحقيق أهداف البرنامج. هذا التكامل أتاح التعامل مع التباين بين أعضاء المجموعة الإرشادية، وكذلك مع تعدد أسباب وأنماط العنف لدى المراهقين. يمكن هذا النهج الانتقائي من الاستفادة من مختلف الإسهامات الجادة والفعالة في مجال الإرشاد النفسي، نظرا لأن أي اتجاه أو نظرية إرشادية واحدة لا يمكنها بمفردها معالجة الجوانب المتنوعة والمتعددة لمشكلات المسترشدين وشخصياتهم بنفس الدرجة من الكفاءة والفعالية.

ان استمرارية فعالية البرنامج الإرشادي وأثره الإيجابي على سلوك أفراد المجموعة التجريبية إلى قدرته على تنمية الطاقات والقدرات الإيجابية الكامنة لديهم، واستثمارها بشكل فعال من خلال تحريرها، تحريكها

وتوجيهها نحو العمل بكفاءة لتحقيق التوازن الشخصي والاجتماعي. ويرى الباحث أن هذا النجاح تحقق بفضل المحتوى والأساليب والفنيات المستخدمة في الجلسات الإرشادية، التي أسهمت بشكل مباشر في تحقيق أهداف البرنامج.

كما أتاح البرنامج لأفراد المجموعة امتلاك أدوات وآليات لتعديل وتغيير سلوكياتهم بأنفسهم، وهو ما يعتبر – من وجهة نظر الباحث – القوة الذاتية التي تمكنهم من السيطرة على المواقف، الأحداث، والمشكلات التي تواجههم. هذه القوة الذاتية تشكل درعًا نفسيًا يحمي الشخصية من التهديدات التي قد تؤثر على تماسكها وفعاليتها.

إضافة فإن مساهمة البرنامج في إكساب التلاميذ خيارات متعددة للممارسات العنيفة، وهذه الاستجابات البديلة كانت نتاج لتصوراتهم ومساهماتهم واقتراحاتهم لبعضهم البعض ونتيجة لما تم اكتسابه والاقتناع به وممارسته والتدرب عليه وتطبيقه في ظل الدعم الذاتي والدعم الاجتماعي من الباحث وأعضاء المجموعة الإرشادية، كما يرجع ذلك إلى امتداد مساحة مشاركة الأعضاء الفعالة في تطبيق الفنيات الإرشادية بأنفسهم داخل الجلسات الإرشادية وخارجها، فالاسترخاء أصبح جزء من برنامجهم اليومي لاقتناعهم بفوائده المتعددة والتعزيز أصبح نابعاً من ذواتهم والواجبات المنزلية أكسبتهم مهارات عالية في المواجهة والفنيات المعرفية أصبحت جزء من حياتهم لاسيما وأن تلاميذ المجموعة الإرشادية في مرحلة نمائية تتناسب مع توجهات ومنطلقات الفنيات المعرفية، إضافة إلى التنفيس الانفعالي الذي تحقق لهم من خلال التفاعل والحوار وتبادل الخبرات وتبني لغة الحوار والمناقشة، إضافة إلى الشعور المتنامي بتحمل المسؤولية الفردية والاجتماعية.

كما يؤكد "باندورا"، رائد نظرية التعلم الاجتماعي أو التعلم بالملاحظة، على الدور الأساسي للخبرات التي يكتسبها الفرد سواء بشكل مباشر أو غير مباشر في تطوير أنماط جديدة من السلوك. كما شدد على أهمية التعزيز الذي يصاحب الأفعال المختلفة التي يختبرها الفرد في سياق المواقف اليومية المتنوعة.

( عسيلة، 2006)

## استنتاج عام

من خلال استعراض الدراسة الحالية ونتائجها، يلاحظ الباحث أن البرامج الإرشادية النفسية والتربوية تلعب دورا محوريا في معالجة المشكلات السلوكية لدى التلاميذ، لا سيما ظاهرة العنف المدرسي التي تنتشر بين التلاميذ في المراحل التعليمية المختلفة. وتعود هذه الظاهرة إلى عوامل متعددة، مثل التنشئة الاجتماعية، المعاملة السلبية من قبل الوالدين، تأثير الإعلام، ورفاق السوء.

وأظهرت نتائج الدراسة فعالية البرنامج الإرشادي المقترح في التخفيف من سلوكيات العنف في الوسط المدرسي لدى المجموعة التجريبية، وذلك من خلال التطبيق البعدي والتتبعي. تم تحقيق ذلك بالاعتماد على النظرية العقلانية الانفعالية لـ"إليس"، التي تهدف إلى تصحيح الأفكار غير العقلانية والمشوهة والخاطئة التي يحملها التلميذ تجاه مواقف معينة مع زملائه أو المعلمين أو الطاقم الإداري. تم استخدام تقنيات إرشادية ضمن إطار هذه النظرية لتحقيق التغيير المطلوب.

وبالاعتماد على نتائج الدراسة ومراجعة الدراسات السابقة والتراث النظري للمشكلة، يمكن استخلاص النقاط التالية:

- ✓ **أسباب العنف في الوسط المدرسي** :يعود سلوك العنف في الوسط المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية إلى عوامل بيئية وأسرية ومدرسية، إضافة إلى تأثير الإعلام ورفاق السوء. هذه العوامل تُسهم في دفع التلاميذ إلى انتهاج السلوك العنيف في هذه المرحلة.
- ✓ **الحاجة إلى الإرشاد النفسي والتربوي** :يحتاج تلاميذ المرحلة الثانوية، الذين يمرون بمرحلة المراهقة إلى برامج إرشاد نفسي وتربوي لمساعدتهم على معالجة المشكلات السلوكية التي تواجههم داخل المدرسة. ولكن نجاح هذه البرامج يتطلب وجود مربين ومتخصصين في مجال الإرشاد النفسي، ممن يمتلكون الخبرة اللازمة في توجيه التلاميذ، خاصة وأنهم في هذه المرحلة يميلون إلى إثبات الذات والسيطرة، ويرون أن ذلك سلوك إيجابي.

- ✓ **فعالية الإرشاد الإنتقائي** :يعتبر الإرشاد الإنتقائي أداة عملية فعالة في المجال التربوي والتعليمي حيث يمكن للمختصين ومستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني إستخدامه للتخفيف من سلوك العنف المدرسي. يتم ذلك عبر تعديل الأفكار غير العقلانية لدى التلاميذ وتحفيزهم على التفكير بطريقة أكثر إيجابية ومنطقية.

## توصيات ومقترحات الدراسة:

توصل الباحث من خلال الدراسة الحالية إلى أن البرامج الإرشادية النفسية والتربوية تلعب دورا بارزا في معالجة المشكلات السلوكية لدى التلاميذ، خاصة ظاهرة العنف المدرسي التي تعد من أبرز التحديات في البيئة التعليمية. ويرجع انتشار هذا السلوك إلى عوامل متعددة تشمل التنشئة الاجتماعية السلبية المعاملة الوالدية القاسية، تأثير الإعلام، ورفاق السوء.

وأظهرت نتائج الدراسة أن البرنامج الإرشادي المقترح كان فعالاً في التخفيف من سلوكيات العنف في الوسط المدرسي لدى المجموعة التجريبية. تم تحقيق ذلك من خلال تصحيح الأفكار الخاطئة وغير العقلانية التي يحملها التلميذ تجاه مواقف معينة، باستخدام تقنيات إرشادية تهدف إلى تغيير هذه الأفكار وتعزيز التفكير الإيجابي. وعلى هذا الأساس يقترح الباحث ما يلي :

- ✓ النشاطات الترفيهية والمسرحية: إدماج نشاطات ترفيهية وألعاب بين الحصص الدراسية داخل المؤسسات التعليمية، مثل سرد القصص ذات الطابع التربوي التي تعالج خطورة العنف بطريقة غير مباشرة، وتقديم عروض مسرحية لتعزيز التنفيس العاطفي وتوفير راحة نفسية وجسدية، مما يساعد التلميذ على حل مشاكله بطرق سلمية.
- ✓ إنشاء مراكز للإرشاد النفسي: تأسيس مراكز للإرشاد النفسي داخل المؤسسات التربوية لمواجهة تزايد المشكلات السلوكية والإدارية. وينبغي أن يكون عمل هذه المراكز إلزاميًا مع تفعيل دورها في مجالس الأقسام.
- ✓ مشاركة أولياء الأمور: إشراك أولياء الأمور بصفة دورية في العملية الإرشادية لضمان متابعة جادة لأبنائهم، وتعزيز التعاون بين الأسرة والمدرسة في حل المشكلات السلوكية.
- ✓ رعاية التلاميذ نفسيًا وعقليًا: التركيز على دعم التلاميذ في المرحلة الثانوية من الناحية النفسية والعقلية والجسمية، وتجنب استخدام الحلول العنيفة عند التعامل مع المشكلات.

- ✓ تنظيم ملتقيات وأيام تحسيسية: إقامة ملتقيات ودورات توعوية دورية تحت إشراف وزارة التربية الوطنية ووزارة التعليم العالي لدراسة أسباب ظاهرة العنف في الوسط المدرسي، والعمل على تقديم حلول فعالة للتخفيف منها.
- ✓ تدريب الكوادر التربوية: تقديم دورات تدريبية للأساتذة والمختصين في مجال الإرشاد النفسي لتزويدهم بالمعرفة النظرية والعملية حول كيفية بناء برامج إرشادية فعالة تعالج سلوكيات العنف في الوسط المدرسي.
- ✓ تكوين متخصصين في البرامج الإرشادية: تأهيل أساتذة ومتخصصين نفسيين في تصميم وتنفيذ برامج إرشادية تركز على الحد من السلوك العنيف وتعزيز السلوك الإيجابي لدى التلاميذ.
- ✓ تحسين استقبال التلاميذ: تعزيز التواصل الفعّال مع التلاميذ من خلال الاستماع الجيد لهم وتسجيل مشكلاتهم مع زملائهم أو أساتذتهم. يجب أن يتولى مستشار التوجيه أو المختص النفسي هذا الدور لتجنب تطور المشكلات إلى سلوكيات عنيفة.

تعكس هذه التوصيات أهمية تبني نهج شامل يشمل الأبعاد النفسية والتربوية والاجتماعية للتعامل مع ظاهرة العنف في الوسط المدرسي. كما تؤكد على ضرورة تعزيز التعاون بين جميع الأطراف المعنية بما في ذلك التلاميذ، أولياء الأمور، الطاقم التعليمي، والإدارات المدرسية لضمان بيئة تعليمية آمنة ومثمرة.

# المـراجـع

## - المراجع :

**المراجع باللغة العربية:**


1- إبن منظور،(1994)،لسان العرب،دار صادر،ط4،بيروت،لبنان.

2- إبراهيم، وجيه محجوب،(1981)، المراهقة: خصائصها ومشكلاتها،دار المعارف،ط2.

3- أحمد بن محمد بونوة،(2015)،المعالجة التربوية،دار بشرى،(ط2)،الجلفة،الجزائر.

4- أرنوط،بشري إسماعيل أحمد،(2005)،الاضطرابات النفسية للأطفال"الأسباب–التشخيص–العلاج مكتبة الأنجلو المصرية،القاهرة.

5- الأحمد، أمل،(2004)،مشكلات وقضايا نفسية،مؤسسة الرسالة للنشر والطباعة والتوزيع، .بيروت.

6- الخطيب، صالح أحمد (2003). الإرشاد النفسي في المدرسة. العين: در الكتاب الجامعي.

7- الخطيب، محمد جواد. (2001)،التوجيه والإرشاد بين النظرية و التطبيق، ط ،30 غزة: مطبعة مقداد.

8- الخولي، محمد سعيد (2008)، العنف المدرسي: الأسباب وسبل المواجهة،المكتبة الأنجلو مصرية. مصر.

9- الداهري، صالح حسن. (2000) .مبادئ الإرشادي النفسي والتربوي، إربد: دار الكندي

10- الزعبي، أحمد محمد (2002). الإرشاد النفسي. عمان: دار زهران للنشر والتوزيع.

11- السفاسفة، محمد إبراهيم (2003)، أساسيات في الإرشاد والتوجيه النفسي والتربوي، الكويت،مكتبة الفلاح.

12- الشناوي، محمد محروس.( 1994). نظريات الإرشاد النفسي و العالج النفسي، القاهرة: دار الغريب للطباعة.

13- العواودة، أمل سالم،(2008)،العنف ضد المرأة العاملة في القطاع الصحي،دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع،ط1، عمان.

14- العيسوي عبد الرحمان محمد،(2002)،أصول علم النفس التربوي:دار المعرفة الجامعية،الإسكندرية. مصر.

15- القرالة، عبد القادر،(2012)، مواجهة ظاهرة العنف في المدارس والجامعات، دار عالم الثقافة ،عمان.

16- القرالة، عبد القادر،(2008)،مواجهة ظاهرة العنف في المدارس والجامعات، دار العالم،ط1، القاهرة

17- أمل البكري،ناديا عجوز،(2011)،علم النفس المدرسي، دار المناهل،القاهرة.

18- بركات،(2011)، العوامل المجتمعية للعنف المدرسي، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب،سوريا ص 240.

19- بوفلجة، غياث،(2008)،التربية والتكوين بالجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

20- تيداني،خديجة،(2004)،سوء التكيف المدرسي بين الأسرة والمدرسة الإشكالية والواقع،دار قرطبة للنشر والتوزيع،الجزائر.

21-جميل، حمداوي،(2011)، السيميولوجيا بين النظرية والتطبيق، مطبعة الوراق للنشروالتوزيع،ط1،عمان، الأردن.

22- حامد عبد السلام زهران،(1998)،الصحة النفسية والعلاج النفسي،عالم الكتب، ط4 ،القاهرة.

23- حسين، طه عبدالعظيم (2004). الإرشاد النفسي. عمان: دار الفكر.

24- حمدي، سعدي، (2008). الإرشاد والتوجيه في مراحل العمر، القاهرة : الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات.

25- حويتي،أحمد،(2003)، العنف المدرسي. العنف والمجتمع مداخل معرفية متعددة، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع،عين مليلة.

26- خديجة تبداني،(2004)،الأسرة والمدرسة سوء التكيّف المدرسي بين الإشكالية و الواقع،دار قرطبة للنشر والتوزيع،(ط1)، الجزائر.

27- ربيع، هادي والغول، إسماعيل (2003)،المرشد التربوي ودوره الفاعل في حل مشاكل الطلبة. عمان، دار عالم الثقافة.

28- رزق، كوثر إبراهيم،(1992)، في ديناميات الإعتداء على المدرسين – دراسة إكلينيكية متعمقة لمجموعة من التلاميذ العدوانيين في المرحلة الثانوية،أبحاث المؤتمر الثامن لعلم النفس، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، مكتبة الأنجلو المصرية،القاهرة.

29- زهران، حامد عبد السالم. (1980). التوجيه و الإرشاد النفسي، ط1 . القاهرة: عالم الكتب.

30- زهران، حامد عبد السالم. (1980). التوجيه و الإرشاد النفسي، ط2 . القاهرة: عالم الكتب.

31- سعفان، محمد أحمد (2006) الإرشاد النفسي الجماعي. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

32- سلمان، يحيى داود، وآخرون،(2008)، دليل المرشد التربوي،الشركة العامة للإنتاج والمستلزمات التربوية، وزارة التربية ،العراق.

33- سليمان، عبدالرحمن سيد (2000). بحوث ودراسات في العلاج النفسي. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

34- سوسن شاكر مجيد،(2008)،إتجاهات معاصرة في رعاية وتنمية مهارات الأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة، دار صفاء للنشر والتوزيع،عمان،الأردن.

35- طه عبد العظيم حسين (2007). استراتيجيات ادارة الضغوط التربوية والنفسية. ط1. دار الفكر.القاهرة

36- طه عبد العظيم،(2008)،إساءة معاملة الأطفال، دار الفكر للنشر و التوزيع،عمان، الأردن.

37- عبد العزيز موسى، ( 2008)،سيكولوجية القهر الأسري،عالم الكتب. القاهرة،ط1.

38- عبد الله،هشام،خوجة،خديجة،(2014)،الإرشاد النفسي الجماعي الأسس-النظريات-البرامج،خوارزم العلمية،جدة.

39- عبد المنعم، (1996). تكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية. مؤسسة نبيل للطباعة. القاهرة .

40-عدنان أحمد الفسفوس(2006)،الدليل الإرشادي لمواجهة السلوك العدواني لدى طلبة المدارس،السلسلة الإرشادية رقم1،مصر.

41- فايد، حسين علي (2004). المشكلات النفسية الاجتماعية، القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر.

42- كفافي، علاء الدين (1999). الإرشاد والعلاج النفسي الأسري، القاهرة: دار الفكر العربي.

43- مروك،نصرالدين،(2003)،الحماية الجنائية للحق في سلامة الجسم في القانون الجزائري والقانون المقارن والشريعة الإسلامية،الديوان الوطني للأشغال التربوية والتمهين،ط1،الجزائر.

44- مفيد نجيب حواشين و زيدان نجيب حواشين، إرشاد الطفل وتوجيهه.( 2002) ، عمان [الاردن]: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

45- موسى، رشاد علي (2001). أساليب العلاج النفسي في ضوء القرآن الكريم والسنة

46- ناصر ميزاب،(2005)،مدخل إلى سيكولوجية الجنوح ،دار عالم الكتاب،الجزائر.

47- يسري عبد المحسن،(1987)،رحلة مع علم النفس، مؤسسة أخبار اليوم،القاهرة .للنشر والتوزيع.

النبوية. القاهرة: مؤسسة المختار للنشر والتوزيع.

**- القواميس:**

- إبن منظور: لسان العرب،بيروت للطباعة و النشر،1994.

- أحمد زكي بدوي: معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية،مكتبة لبنان،1978.

48- Norbert Sillamy : Dictionnaire de psychologie, VUEF ,Paris,2003.

**الرسائل الجامعية:**

49- أبو صفية، ميسر،(2012)، فاعلية برنامج مقترح للتخفيف من السلوك العدواني لدى طلاب الصف التاسع الأساسي بمحافظة غزة ،رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية،الجامعة الإسلامية،غزة.

50- أبوحطّب، مسلم محارب (2002)، فاعلية برنامج مقترح لتخفيف السلوك العدواني لدى طلاب الصف التاسع الأساسي بمحافظات غزة، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

51- أحمد،(2013)،علاقة العنف المدرسي بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية،دراسة ميدانية في محافظتي دمشق واللاذقية، أطروحة دكتوراه ، كلية التربية، جامعة دمشق، ص 233.

52- إصدار اليونيسكو،المنشور الرئيسي،(2019)،أبعد من الأرقام:إنهاء العنف المدرسي والتسلط،في المنتدى العالمي للتعليم.

53- الصوالحة،عبد المهدي،(2002)، أثر برنامج إرشادي في تنمية التكيف الخلقي لدى الأحداث الجانحين في الأردن ،أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، الجامعة المستنصرية.

54- الطيار، فهد بن علي عبد العزيز(2001). العوامل الاجتماعية المؤدية للعنف لدى طالب المرحلة الثانوية- دراسة ميدانية لمدارس شرق الرياض، رسالة ماجستير منشورة. قسم العلوم الاجتماعية، كلية الدراسات، السعودية.

55- العريني،محمد صلاح،(2003)، دور مدير المدرسة في الحد من عنف الطلاب في المدارس بالمملكة العربية السعودية،الرياض،أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا،الخرطوم.

56- جليط،ماجدة،(2008)،دراسة سوسيولوجية حول الأسرة وعلاقتها بالعنف المدرسي،رسالة ماجستير،علم الإجتماع الثقافي،جامعة الجزائر.

57- خضر،محمد،(1996)،ديناميات العلاقة بين الاغتراب والتطرف نحو العنف لدى شرائح من المجتمع المصري،أطروحة دكتوراه، كلية الآداب، جامعة عين شمس،القاهرة.

58- رشاد، محمود محمد،(1993)، سيكولوجية العنف لدى جماعة عصابية،رسالة ماجستير،كلية الآداب، جامعة عين شمس، القاهرة.

59- سميرة عبدي (2011)، الضغط المدرسي وعلاقة بسلوكيات العنف والتحصيل الدراسي لدى المراهقين (15-17 سنة)، رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مولود معمري، الجزائر.

60- سناري، سوزان بدر (2000). بعض أساليب الإرشاد الجماعي اللعب والسكودراما وفعاليتها في تنمية سمة الانبساطية لدى عينة من المعاقات عقلياً بمدينة جدة – دراسة تجريبية ، رسالة ماجستير. مكة المكرمة: جامعة أم القرى، كلية التربية.

61- قويدري، نادية، (2017)، العنف اللفظي المدرسي وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط، رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية جامعة مولاي الطاهر، الجزائر، ص 151.

62- مباركي،محند أورابح،(2018)،التوافق الدراسي لدى التلاميذ العنيفين وغير العنيفين،دراسة ميدانية مقارنة بالتعليم المتوسط انموذجا،أطروحة دكتوراه في علوم التربية،جامعة مولود معمري،تيزي وزو.

63- منظمة الصحة العالمية،(2002)،التقرير العالمي حول العنف والصحة،المكتب الأقليمي لمنظمة الصحة العالمية الشرق المتوسط،مصر.

pf0000366483/48223/:https://unesdoc.unesco.org/ark أطلع عليه:2020/02/05

**- المجلات:**

64- أبو النور،محمد عبد التواب،(2000)،أثر الإرشاد الإنتقائي في تعديل الإتجاه نحو الزواج العرفي لدى عينة من البنات الجامعي،مجلة البحث في التربية وعلم النفس،جامعة المنيا،ع3،مج13،ص247-293.

65- أبو عليا، محمد مصطفى (2001)، أثر العنف المدرسي في درجة شعور الطلبة بالقلق وتكيفهم المدرسي،مجلة دراسات، مجلد (28)، العدد (1)، عمان، الأردن.

66- آل مشرف،فريدة عبد الوهاب،(2003)،ظاهرة العنف الأسري لدى عينة من طالبات جامعة الملك فيصل بالإحساء،مجلة التربية المعاصرة،القاهرة،ع63،ص19-63.

67- الجندي،السيد محمد ،(1999)،دراسة تحليلية إرشادية لسلوك العنف لدى تلاميذ المدارس الثانوية،مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، العدد11، ص291-415.

68- الحجار،بشير و رضوان،عبد الكريم،(2005)،الشعور بالذنب لدى طلبة الجامعة الإسلامية وعلاقته بمستوى الالتزام الديني،مؤتمر الدعوة الإسلامية ومتغيرات العصر،الجامعة الإسلامية،غزة،فلسطين ص672-647 .

69- الصرايرة،خالد،(2009)،أسباب سلوك العنف الطلابي الموجه ضد المعلمين والإداريين في المدارس الثانوية الحكومية في الأردن من وجهة نظر الطلبة والمعلمين والإداريين،المجلة الأردنية في العلوم التربوية ،المجلد 05،العدد .02

70- العنزي،فريح عويد،(2004)،العدوانية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية في مرحلة المراهقة،المجلة التربوية، جامعة الكويت، المجلد ،19 العدد 73، ص11 – 50

71- المجالي، مصلح مسلم، (2019)، فاعلية برنامج إرشادي انتقائي في تحسين مستوى أبعاد الكفاءة الذاتية لدى الطلبة المتفوقين دراسيا في سلطنة عمان، مجلة الجامعة المدنية ، ع(30)، ص. 388-421.

72- المدهون،عبدالكريم سعيد،(2004)،فاعلية برنامج إرشادي لخفض سلوكيات العنف وتحسين مستوى التوافق النفسي لدى الشباب الفلسطيني في ظل الانتفاضة،أبحاث المؤتمر السنوي الحادي عشر لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، المجلد 1،ص 59 542

73- المرشدي و نصار، (2018)، العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة من وجهة نظر مدرسيهم، مجلة كلية التربية الأساسية والعلوم الإنسانية، جامعة بابل، المجلد 37، ص 806-829.

74- زهران، حامد عبدالسلام (1998). العنف والبلطجة. مجلة النفس المطمئنة، العدد ،53 الجمعية العالمية الإسلامية للصحة النفسية.

75- سعد المغربي. (1987). سيكولوجية العدوان. مجلة علم النفس، (1)، 143.

76- سعد،راشد علي،(1996)، إستخدام الإرشاد السلوكي المتعدد المحاور في علاج قلق الانفصال عن الأم الناتج عن العدوان العراقي على دولة الكويت "دراسة حالـة"، مجلـة الإرشاد النفسي،جامعة عين شمس.القاهرة

**77** - شند،سميرة محمد،(2008)،فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتنمية المهارات الإجتماعية في تحسين تقدير الذات لدى عينة من طلبة كلية التربية،مجلة كلية التربية(القسم الأدبي)،عين شمس،ع3،مج11،ص311-381.

78- عارف، نجوى عبدالجليل (2003). برنامج إرشادي مقترح لتحسين التواصل اللفظـي بين الأزواج. مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، العدد :17 247 -280 .

79- عارف،نجوى عبد الجليل،(2003)،برنامج إرشادي مقترح لتحسين التواصل اللفظي بين الأزواج،مجلة الإرشاد النفسي،جامعة عين شمس،ع17،ص247-280.

80- عايدة وأنور،(2008)،فاعلية برنامج إرشادي لخفض حدة السلوك العدواني لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم بمحافظة غزة،مجلة جامعة الأزهر،سلسلة العلوم الإنسانية،غزة،ع01،مج10،ص01-70.

81- عبد الخالق،شاية أحمد،(2002)،أثر برنامج إرشادي في خفض العدوان بين الأشقاء،أبحاث المؤتمر السنوي التاسع لمركز الإرشاد النفسي،جامعة عين شمس،مج2،ص83-116.

82- عبدالخالق، شادية أحمد (2002). أثر برنامج إرشادي في خفض العدوان بين الأشقاء. أبحاث المؤتمر السنوي التاسع لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شـمس: المجلـد :2 .116 - 83.

83- عبدالصمد، فضل إبراهيم،(2002)،الحواجز النفسية المساهمة في سلوك العنف لـدى عينة من الطلاب الجامعيين،مجلة البحث في التربية وعلم النفس، جامعة المنيا، المجلـد 16، العدد 1، ص194 - 250 .

84- عزب،حسام الدين،(2002)،فعالية برنامج علاجي تكاملي في التغلب على سلوكيات العنف لدى عينة من المراهقين،أبحاث المؤتمر السنوي التاسع لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس،مج2،ص01-81.

85- عزوز يعقوب. (2022). العنف المدرسي في مؤسسات التعليم الثانوي. مجلة مشكلات الحضارة المجلد 10 العدد1. الجزائر.

86 - عزوز يعقوب،(2022)،العنف المدرسي في مؤسسات التعليم الثانوي،جامعة الجزائر2.

87- علي، عمرو رفعت، (2001)،العلاقة بين العنف الطلابي وبعض المتغيرات الاجتماعية لدى عينة من طلاب المدارس الثانوية. أبحاث المؤتمر السنوي الثامن لمركز الإرشاد النفسي،جامعة عين شمس،ص 569 - 602.

88- غنيمة، هناء أحمد( 2004)،العنف نحو الزوجة وعلاقته بالسلوك العدواني للأبناء، مجلة التربية، جامعة الأزهر، مصر.

89- فداوي، إبراهيم زكي (1998). رؤية ديموجرافية لظاهرة العنف. أبحاث المؤتمر الدولي للعوم الاجتماعية ودورها في مكافحة جرائم العنف والتطرف في المجتمعات الإسلامية، جامعة الأزهر: الجزء 2: 101 - 132.

90- قادري حليمة،(2008)،التفاعل الصفي بين الأستاذ والتلميذ في المرحلة الثانوية، المجلد 5. العدد 1 ، ص 14-33.

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

**92** - محمود،البخاري و خضر،الجميلي، (2009)، العنف المدرسي لدى الطلبة من وجهة نظر المرشدين التربويين،مجلة أبحاث،كلية التربية الأساسية،ع03،مج09،ص01-15.

93- مقدم سهيل،(2012)،من أجل إستراتيجية فعالة في مواجهة العنف الإجتماعي،مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية،جامعة قاصدي مرباح ورقلة،الجزائر،العدد08،ص374-389.

94- نعمة حسون، (2021)، مستوى العنف المدرسي لدى الطلبة في ضوء بعض المتغيرات، دراسة ميدانية في مدارس مدينة اللاذقية، مجلة جامعة تشرين ،الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة بابل، العراق، المجلد 43، العدد (6) ، ص 294.

95- ياسين،أمينة(2008)،العنف: محاولة ضبط المفهوم، مجلة العنف وطرق و معالجته،جامعة وهران،ع1.

**المراجع الأجنبية:**

96- Appalakunnel and other (2015), Decreasing student violence in school by mediator – A case study, Vol. 19, P. 77–81.

97- Bauer, B (2010) rapport sur les violences en milieu scolaire, remis au ministre de l'éducation nationale. (http://www.alainbauer.com/rapport-sur les-violences-en-milieu-scolaire) VU LE 13/11/2018 à 15h51.

98- Dryden, W., & Mytton, J. (2005). Four approaches to counselling and 98 psychotherapy. Routledge.

99- ERIC Debarbieux .(2002) violence et éducation P.U.F FRANCE

100- Gallant, D. J. & Zhao, J. (2011), High school student's perceptions of counseling services: awareness, use and satisfaction, Counseling -school Outcome Research and Evaluation, 2(1), p. 87–100.

101- Grawitz, Madeleine, Lexique des sciences sociales, 8e édition, Dalloz, paris, 2004, p416.

102- Ncontsa, V. (2013), The nature, causes and effects of school violence in South Africa high schools, South Africa Journal of Education, Vol. 33, N° 3.

103- Pendleton, M. (1990), An exploratory study program for reduction aggressive behavior among students of desegregated elementary school, Ph.D, University of Southern California.

104- Wilson, The oxford dictionary of English, Third edition oxford University, 1970, P 2210.

105- World health organization, global report on violence and health, an arabic edition, regional office for the eastern mediterranean, Cairo, 2002.-

# الملاحق

# ملحق 01

# وثيقة تسهيلات

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية :
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة قاصدي مرباح ورقلة

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية
مصلحة التكوين العالي لما بعد التدرج
وما بعد التدرج المتخصص
الرقم 12... / 2023

إلى السيد:مدير التربية لولاية تقرت

## الموضوع : تقديم تسهيلات

تحية طيبة وبعد....

في إطار التعاون بين الجامعة والمؤسسات الوطنية، يقوم قسم علم النفس وعلوم التربية بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بتدريب طلابه علميا وعمليا على انجاز البحوث والدراسات الميدانية، وذلك بهدف إعدادهم وتكوينهم لخدمة قضايا البحث العلمي وتحقيق أهداف منظومة التعليم العالي في بلادنا. ومن أجل ذلك تسعدنا مشاركتكم إيانا في تحقيق هذه الأهداف وذلك بتقديم تسهيلات للطلبة أثناء تقدمهم إلى مؤسستكم.

-اسم الطالب: حمايمي عبد الرزاق
-التخصص: علم النفس –علوم–
-المستوى: ما بعد التسجيل السادس
-الإشراف :الأستاذ أبي مولود عبد الفتاح

نحن على يقين بأنكم ستبدلون الجهد الكافي في إطار ما يسمح به القانون لتقديم التسهيلات الضرورية لطلابنا.

تقبلوا منا فائق التقدير والاحترام.

مديرية التربية لولاية توقرت
مصلحة
البريد الوارد
وقد: ...
التاريخ: 16 مارس 2023

ورقلة في: 16. مارس. 2023
رئيس القسم
رئيس قسم علم النفس وعلوم التربية
الهادي سراية

Scanné avec CamScanner

# ملحق 02:

# الترخيص بإجراء العمل الميداني

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية توقرت
مصلحة المستخدمين والتفتيش
مكتب التكوين والتفتيش
الرقم: 82 /2023

توقرت في: 2023/03/23

**مدير التربية**

**إلى السادة مدارء:**
**ثانوية ثانويات دائرة الحجيرة**

**الموضوع: ف/ي الموافقة على إجراء بحث ميداني**

**المرجع : مراسلة جامعة قاصدي مرباح ورقلة رقم** 12 **بتاريخ** 2023/03/14

بناء على المراسلة المذكورة في المرجع أعلاه وفي إطار التعاون مع الجامعة من خلال السماح للطلبة بإنجاز بحوث ورسائل تتعلق بالوسط التربوي.

يشرفني ابلاغكم بتقديم كل التسهيلات للطالب:

**الاسم واللقب: حمايمي عبد الرزاق**

**التخصص: علم النفس**

**المعهد / الجامعة: جامعة قاصدي مرباح - ورقلة -**

**وذلك في الفترة الممتدة: من** 2023/04/09 **إلى** 2023/05/20

كما يجدر بنا أن نشير أنه يمنع منعا باتا اجراء هذه البحوث أثناء فترات الفروض والاختبارات.

**مدير التربية**

مدير التربية
مختار زواوي

Scanné avec CamScanner

# ملحق رقم 03 :

# إستمارة إستبيان

**جامـــــــــعة قاصدي مرباح ورقلة**
**كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية**
**قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا**

# العنف المدرسي لدى التلاميذ في مؤسسات التعليم الثانوي من وجهة نظر الأساتذة و الإداريين
## - دراسة ميدانية بثانويات قطاع الحجيرةِ

في إطار القيام بدراسة ميدانية حول العنف لدى التلاميذ في مؤسسات التعليم الثانوي من وجهة نظر الأساتذة والإداريين،إعدادا لأطروحة الدكتوراه في علم النفس،تخصص علم النفس المدرسي، ونظرا لما لهذا الموضوع من أهمية فانه نتوجه بتساؤلاتنا لصفوة من أساتذة وإداريين المؤسسة وكلنا أمل في تقديم يد العون والمساعدة من خلال الإجابة عن أسئلة الاستمارة بدقة وموضوعية، خدمة للعلم والبحث العلمي،ونؤكد أن هذه البيانات لا تستخدم إلا لأغراض علمية.

**نشكركم على تعاونكم الصادق معنا**

**إشراف الأستاذ الدكتور:**

**أبي ميلود عبد الفتاح**

**الطالب إعداد**

**حمايمي عبد الرزاق**

**2023/ 2022**

بيانات أولية: المرجو منكم وضع علامة (×)أمام الاختيار المناسب

- السن:.....

- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

- المهنة : - مدير ☐

- أستاذ ☐

- مستشار التربية ☐

- مساعد تربوي - ☐

مستشار توجيه ☐

مقتصد ☐

- المستوى التعيمي: - ثانوي ☐

- جامعي ☐

- ما بعد التدرج ☐

- خريج المعهد التكنولوجي ☐

أخرى:.....

.....العمل سنوات عدد -

- عدد سنوات العمل بقطاع التربية.....

المحور الأول: بيانات حول مظاهر العنف لدى التلاميذ من وجهة نظر الأساتذة والإداريين:

فضلا ضع إشارة(×) أمام الاختيار المناسب لكل عبارة من العبارات الآتية:

| رقم العبارة | العبـــارات | الاختيـــــــارات | | |
|---|---|---|---|---|
| | | دائما | أحيانا | نادرا |
| 01 | الصراخ ورفع الصوت عمدا وطيشا | | | |
| 02 | خشونة التعامل مع التلاميذ | | | |
| 03 | المشاجرة بين التلاميذ | | | |
| 04 | السب والشتم | | | |
| 05 | السخرية والاستهزاء من بعض التلاميذ | | | |
| 06 | التهديد | | | |
| 07 | السرقة | | | |
| 08 | الضرب | | | |
| 09 | التهديد باستخدام السلاح الأبيض | | | |
| 10 | فرض السيطرة على الآخرين | | | |
| 11 | الاعتداء على الذات مثل شرب المخدرات | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 12 | الكتابة على الطاولات والجدران ألفاظ غير أخلاقية | | | |
| 13 | تكوين مجموعات المشاغبة | | | |
| 14 | استعمال الهاتف النقال داخل الحصة | | | |
| 15 | التشهير بتلميذ ما للانتقام منه | | | |
| 16 | الإضراب المتعمد عن الدراسة | | | |
| 17 | تفجير المتفرقعات في الأقسام | | | |
| 18 | التغيب عن الدراسة المتعمد | | | |
| 19 | التنابز بالألقاب | | | |
| 20 | التعصب الزائد لنادي أو فريق | | | |
| 21 | التحرش بالآخرين جنسيا | | | |
| 22 | إثارة الفوضى في الأقسام | | | |
| 23 | عصيان أوامر الأستاذ | | | |
| 24 | التمرد على النظام الداخلي للمؤسسة | | | |
| 25 | الاعتداء على البيئة مثل قطع الأشجار | | | |
| 27 | تحطيم ممتلكات المؤسسة | | | |
| 28 | أخرى أذكرها | | | |

**المحور الثاني**: بيانات حول وجهة نظر الأساتذة والإداريين في انتشار ظاهرة العنف لدى التلاميذ:

**29 / رتب الإجابة حسب الأفضلية بالأرقام ((4.3.2.1هل العنف الممارس لدى التلاميذ بمؤسستكم يزداد انتشارا عند؟:**

التلاميذ تجاه الأساتذة ـ

التلاميذ تجاه الادارة ـ

التلاميذ تجاه بعضهم البعض

التلاميذ تجاه الممتلكات المدرسية

**/30ما هي أكثر مظاهر العنف انتشارا لدى التلاميذ بمؤسستكم ؟**

ـ العنف الجسدي ( البدني: ( كالضرب، الدفع، التسلط على الآخرين.....

ـالعنف اللفظي ( الشفوي: (نبذ، تحقير، شتم، سب، استفزاز، تشويش.....

ـالعنف النفسي ( المعنوي: ( إثارة القلق النفسي، توتر، خوف، إضعاف معنويات.....

ـالعنف الرمزي : تهديد، احتقار الآخرين، نظر بازدراء واحتقار، تلطيخ جدران.....

ـالعنف المادي : إلحاق أضرار بالممتلكات..... .....

ـأخرى أذكرها .....

**/31ما هي أكثر مظاهر عنف التلاميذ تجاه الأساتذة ؟**

عنف جسدي عنف لفظي عنف مادي

**32/ما هي أكثر مظاهر عنف التلاميذ تجاه الادارة ؟**

عنف جسدي عنف لفظي عنف معنوي

**/ما هي أكثر مظاهر عنف التلاميذ تجاه بعضهم البعض ؟ 33**

عنف جسدي عنف لفظي عنف معنوي

**34 /** ما هي أكثر مظاهر عنف التلاميذ تجاه الممتلكات المدرسية ؟

التحطيم التشويه

أخرى.....

**35** / ما هي أكثر أنواع العنف انتشارا عند التلاميذ ؟

العنف الفردي العنف الجماعي

**36**/ما هي أكثر هذه الأنواع خطورة ؟

العنف الفردي ☐ العنف الجماعي ☐

**37**/هل يكثر انتشار العنف عند التلاميذ ؟

الذكور ☐ الإناث ☐

**38**/ما هي أكثر مظاهر العنف انتشارا عند الذكور ؟

عنف جسدي ☐ عنف لفظي ☐ عنف معنوي ☐

أخرى .....

**39**/ما هي أكثر مظاهر العنف انتشارا عند الإناث ؟

عنف جسدي ☐ عنف لفظي ☐ عنف معنوي ☐

أخرى .....

**40**/أين تسجل أكبر مظاهر العنف لدى التلاميذ ؟

داخل القسم ☐ في الساحة ☐ أخرى .....

**41**/ما هي السنوات الدراسية التي تسجل فيها اكبر نسبة من مظاهر العنف لدى التلاميذ ؟

أولى ثانوي ☐ ثانية ثانوي ☐ ثالثة ثانوي ☐

**42**/ما هي الحصص التي تسجل فيها اكبر نسبة من مظاهر العنف لدى التلاميذ ؟

العلمي ☐ الأدبي ☐ أخرى

.....

**43**/ هل تكثر مظاهر العنف لدى التلاميذ في فترات معينة ؟ ☐ ☐

لا

**44**/ إذا كانت الإجابة بنعم هل تكثر؟

- قبل الامتحان ☐

-أثناء الامتحان ☐

-بعد الامتحان ☐

**45**/ ما هي الفترة التي يزداد فيها انتشار مظاهر العنف لدى التلاميذ ؟

الفترة الصباحية ☐ الفترة المسائية ☐

**46**/هل تزداد مظاهر العنف انتشارا لدى التلاميذ باختلاف فترات الأسبوع ؟

-بداية الأسبوع ☐

-منتصف الأسبوع ☐

-نهاية الأسبوع ☐

**47**/هل تزداد مظاهر العنف انتشارا لدى التلاميذ باختلاف فترات السنة الدراسية ؟

-بداية السنة الدراسية ☐

- منتصف السنة الدراسية ☐

-نهاية السنة الدراسية ☐

**48/إذا كان لديك أية اقتراحات لعلاج العنف المدرسي لدى التلاميذ أذكرها:**

.....

# ملحق رقم 04 :

# الشكل الاولى لمقياس العنف المدرسي

# قبل التحكيم

**الاسم واللقب (الأستاذ المحكم):** .....

**الدرجة العلمية:**.....

**التخصص:** .....

**الجامعة المنتسب إليها :**.....

**الخبرة في التدريس:**.....

**الموضوع:** المشاركة في تحكيم مقياس العنف المدرسي

تحية طيبة وبعد،

يتشرف الباحث بدعوة سيادتكم للمشاركة في تحكيم مقياس سلوك العنف المدرسي من أجل تطبيقه على عدد من تلاميذ الطور الثانوي كي يختار منهم عينة لدراسة ميدانية والتي سيطبق عليها برنامج إرشادي مقترح لخفض السلوك العدواني لديهم.

أملي ألا أعدم نصائحكم وإرشاداتكم السديدة.

تقبلوا مني عبارات الشكر والاحترام.

البـــــــــــاحث: عبد الرزاق حمايمي
جـــــــــامعة قاصدي مرباح – ورقلة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قســـــــــــم علم النفس وعلوم التربيـــــــة

## مقياس سلوك العنف المدرسي لتلاميذ الطور الثانوي

### البيانات الشخصية للتلميذ

الاسـم:.....الجـنس: .....الـسن:

.....

مهنــة الوالــد:.....مهنــة

الوالــدة:.....

عـدد أفـراد الأسرة: .....ترتيبك العائلي:

.....

المدرسة:.....المستوى

الدراسي:.....

### فقرات المقياس

| الرقم | العبـــــــــارة | غالباً | أحياناً | نادرًا |
|---|---|---|---|---|
| | **المحور الأول: العنف نحو الذات** | | | |
| 1 | أشعر بسعادة غامرة عندما أتمكن من تعذيب حيوان | | | |
| 2 | أحاول أن أصل إلى أهدافي حتى ولو كان ذلك بطرق غير مقبولة اجتماعيا | | | |
| 3 | أحرض زملائي على التشويش على المدرس أثناء شرح الدرس | | | |
| 4 | أترك فراشي دون ترتيب عندما استيقظ من النوم" | | | |
| 5 | أستمتع بقراءة الكتب عن الجنس الآخر وخاصة الرخيص منها | | | |
| 6 | أميل إلى التمرد على أية سلطة خاصة سلطة الوالدين | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 7 | أميل إلى إحراج المدرس بكثرة الأسئلة لمقاطعته ومضايقته والإقلال من شأنه أمام زملائي | | | | |
| 8 | أتعمد الوقوف في عرض الطريق لمضايقة الناس | | | | |
| 9 | أتعمد إلقاء القاذورات في فناء المدرسة والطرق العامة | | | | |
| 10 | أقوم بتقليد المدرسين والسخرية منهم أمام زملائي | | | | |
| 11 | أحاول الوقوف على أسرار الغير وفضح أمرهم | | | | |
| 12 | أحسب السعادة عندما أجد الزملاء يخافون مني | | | | |
| 13 | أجد سعادة في مضايقة والدي أمام إخوتي وأخواتي | | | | |
| 14 | أحب أن أقوم مع زملائي بإثارة الضوضاء فيما بين الحصص المدرسية | | | | |
| 15 | أشعر بسعادة عند مشاهدة أفلام التحطيم والعنف | | | | |
| 16 | أحاول تخريب صنابير المياه بالمدرسة | | | | |
| 17 | أشعر بسعادة غامرة عندما أرى الدم يسيل | | | | |
| 18 | أتعصب بشدة لرأيي حتى ولو كان خطأ | | | | |
| **المحور الثاني: العنف نحو الآخرين** | | | | | |
| 19 | أحرض زملائي على الهروب من المدرسة | | | | |
| 20 | عندما أفكر في حياتي أكره اليوم الذي ولدت فيه | | | | |
| 21 | أقوم مع أصدقائي بتحطيم زجاج القسم | | | | |
| 22 | أستخدم الآلات الحادة عندما أتشاجر مع زميل أو جار | | | | |
| 23 | أحتقر الضعفاء وأحب السخرية منهم أمام الآخرين | | | | |
| 24 | أحاول سرقة زملائي خاصة أثناء الراحة | | | | |
| 25 | أتمنى أن أرى مشهد إعدام حقيقيا | | | | |
| 26 | أشعر برغبة شديدة في البكاء عندما أكون بعيدا عن الأعين | | | | |
| 27 | أشعر بسعادة عند ضرب الأطفال الصغار بقسوة | | | | |
| 28 | أثناء إقامة مباريات بين فصول المدرسة أجد لذة في قذف اللاعبين بالحجارة دون أن يراني أحد | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 29 | أميل إلى السخرية من زملائي الضعفاء أمام الجميع | | | | |
| 30 | أتعمد تخريب الممتلكات الخاصة بالآخرين | | | | |
| 31 | أميل إلى تقطيع ملابس زملائي عندما يشتد الخلاف بيننا | | | | |
| 32 | عندما كنت صغيرا كنت أستمتع بإيذاء الأطفال الصغار والحيوانات الضعيفة | | | | |
| 33 | أحاول إخفاء أي شيء أعثر عليه بفناء المدرسة | | | | |
| 34 | أجد متعة في كشط جدار أو سيارة الجيران لمضايقتهم | | | | |
| 35 | عندما يشتد الخلاف بيني وبين زميل أجدني أقرض أظافري بشدة | | | | |
| 36 | أتعمد كسر باب حجرتي عندما يصعب فتحه | | | | |
| 37 | أسهر كثيراً بعد نوم أهلي لمشاهدة الأفلام الجنسية | | | | |
| **المحور الثالث: العنف نحو الممتلكات** | | | | | |
| 38 | أستمتع برمي طباشير القسم من الشباك أو تخبئته | | | | |
| 39 | أجد لذة في إطلاق النكات على الزملاء في الأماكن العامة لإضحاك الناس عليهم | | | | |
| 40 | أحاول تخريب الممتلكات العامة وخاصة دورات مياه المدرسة | | | | |
| 41 | إذا تشاجرت مع شخص فإنني أبصق في وجهه | | | | |
| 42 | أحس بلذة في تعلية صوت الراديو أو المسجل أو التلفاز لمضايقة جيراني | | | | |
| 43 | أجد لذة عند استدعائي لإدارة المدرسة بسبب عنفي أو مشاكستي | | | | |
| 44 | أشعر بسعادة عند استعارة كتب المكتبة ولا أردها | | | | |
| 45 | أحس بلذة عندما أكون موضع سخرية أو ضحك من الآخرين | | | | |
| 46 | أجد راحة في إفشاء أسراري لأصدقائي | | | | |
| 47 | أجد رغبة في الهروب من البيت مدعياً ذهابي إلى المدرسة أو إلى دروس الدعم | | | | |
| 48 | أميل إلى تقطيع كراسي المواصلات العامة أو المحطات العامة بآلات حادة | | | | |
| 49 | أميل إلى محاكاة مشاهد العنف في الأفلام بالرغم مما تسببه لي من ضرر | | | | |
| 50 | أميل إلى بيع شيء أمتلكه رغم حاجتي إليه | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 51 | لا أتحرج في اتهام زميل بسرقة شيء أعطيته أنا له | | | | |
| **المحور الرابع: العدوان بالخروج على المعايير السلوكية** | | | | | |
| 52 | أهدد زملائي بضربهم خارج المدرسة بآلات حادة | | | | |
| 53 | أجد لذة في التجسس على زملائي ونقل أخبارهم إلى المدرسين | | | | |
| 54 | أشعر بلذة عند كتابة عبارات أو رسم صور غير مقبولة للجنس الآخر | | | | |
| 55 | أميل إلى ادعاء التدين ببعض المظاهر كحمل المسبحة وغيره دون الالتزام بقواعد الدين | | | | |
| 56 | أحاول اللجوء إلى الغش في الامتحان لأتمكن من النجاح فيه | | | | |
| 57 | أحاول بشتى الطرق الوقوف بجانب القوي ومناصرته حتى ولو كان ظالما | | | | |
| 58 | أميل إلى قطع التيار الكهربي عن المدرسة خاصة عند تشغيل الإذاعة المدرسية | | | | |
| 59 | عندما ألعب الكرة مع زملائي أميل إلى الخشونة معهم رغبة في إيذائهم | | | | |
| 60 | أهمل توجيهات ولي أمري الخاصة بأداء الواجب المنزلي | | | | |

## التعليمات:

| رقم الفقرة | ملائمة | غير ملائمة | التعديل |
|---|---|---|---|
| | | | |
| | | | |

# ملحق 05 :

# قائمة بالاساتذة المحكمين

| رقم | الاسم واللقب | الوظيفة | التخصص |
|---|---|---|---|
| **01** | سراية محمد الهادي | أستاذ التعليم العالي بجامعة قاصدي مرباح ورقلة | علم النفس التربوي |
| **02** | زيان السعيد | أستاذ التعليم العالي بجامعة الجزائر2 | علوم التربية |
| **03** | شرفوح بشير | أستاذ التعليم العالي بجامعة الجزائر 2 | علم النفس الأكلينيكي |
| **04** | قوارح محمد | أستاذ التعليم العالي بجامعة قاصدي مرباح ورقلة | علوم النفس التربوي |
| **05** | شيخة محمد الأبشر | أستاذ محاضر أ بجامعة حمة الاخضر الوادي | علوم النفس التربوي |
| **06** | بلقاسم بوسعدة | أستاذ التعليم العالي بجامعة قاصدي مرباح ورقلة | علوم التربية |
| **07** | موسى حريزي | أستاذ التعليم العالي بجامعة قاصدي مرباح ورقلة | علوم النفس التربوي |
| **08** | بوجمعة سلام | أستاذ التعليم العالي بجامعة قاصدي مرباح ورقلة | علوم التربية |

# ملحق رقم 06 :

# الأداة في صورتها النهائية

**مقياس العنف المدرسي لتلاميذ الطور الثانوي**

**البيانات الشخصية للتلميذ**

الاسـم: ..... الجـنس: ..... الـسن: .....

مهنــة الأب: ..... مهنــة الأم: .....

عــدد أفــراد الأسرة: ..... ترتيبك العائلي: .....

المدرسة: ..... المستوى الدراسي: .....

الشعبة: .....

**فقرات المقياس**

| الرقم | العبـــــــــــارة | دائما | أحيانا | أبدا |
|---|---|---|---|---|
| | **المحور الأول: العنف نحو الذات** | | | |
| **1** | أدخن و أتعاطى المخذرات والحبوب المهلوسة في المدرسة | | | |
| **2** | أحاول أن أصل إلى أهدافي حتى ولو كان ذلك بطرق غير مقبولة اجتماعيا | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 3 | عندما أفكر في حياتي أكره اليوم الذي ولدت فيه | | | |
| 4 | أتمنى أن أرى مشهد إعدام حقيقيا | | | |
| 5 | أجد راحة في إفشاء أسراري لأصدقائي | | | |
| 6 | عندما يشتد الخلاف بيني وبين زميل أجدني أقرض أظافري بشدة | | | |
| 7 | أشعر برغبة شديدة في البكاء عندما أكون بعيدا عن الأعين | | | |
| 8 | أجد لذة عند استدعائي لإدارة المدرسة بسبب عنفي أو مشاكستي | | | |
| 9 | أحس بلذة عندما أكون موضع سخرية أو ضحك من الآخرين | | | |
| 10 | أحس بالسعادة عندما أجد الزملاء يخافون مني | | | |
| 11 | أجد رغبة في الهروب من البيت مدعياً ذهابي إلى المدرسة أو إلى دروس الدعم | | | |
| 12 | أميل إلى محاكاة مشاهد أفلام العنف بالرغم مما تسببه لي من ضرر | | | |
| 13 | أتعصب بشدة لرأيي حتى ولو كان خطأ | | | |
| 14 | أسهر كثيراً بعد نوم أهلي لمشاهدة الأفلام الجنسية | | | |
| 15 | أحاول اللجوء إلى الغش في الامتحان لأتمكن من النجاح فيه | | | |
| 16 | أشعر بلذة عند كتابة عبارات أو رسم صور غير مقبولة للجنس الآخر | | | |
| 17 | أميل إلى ادعاء التدين ببعض المظاهر كحمل المسبحة وغيره دون الالتزام بقواعد الدين | | | |
| **المحور الثاني: العنف نحو الآخرين** | | | | |
| 18 | أحرض زملائي على الهروب من المدرسة | | | |
| 19 | أساهم مع زملائي في التشويش على المدرس أثناء شرح الدرس | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **20** | أميل إلى إحراج المدرس بكثرة الأسئلة لمقاطعته ومضايقته والإقلال من شأنه أمام زملائي | | | |
| **21** | أحاول الوقوف على أسرار زملائي وفضح أمرهم | | | |
| **22** | أستخدم الآلات الحادة عندما أتشاجر مع زميلي وأهدده خارج المدرسة | | | |
| **23** | أحتقر التلاميذ الضعفاء وأحب السخرية منهم أمام الآخرين | | | |
| **24** | أحاول سرقة زملائي خاصة أثناء الراحة | | | |
| **25** | أتعمد الوقوف في عرض الطريق لمضايقة التلاميذ أثناء الدخول والخروج من المدرسة | | | |
| **26** | أقوم بتقليد المدرسين والسخرية منهم أمام زملائي | | | |
| **27** | أهمل توجيهات المدير و مستشار التربية الخاصة بالنظام الداخلي للمؤسسة | | | |
| **28** | أقوم بالرد على أستاذي إذا وبخني في القسم | | | |
| **29** | عندما ألعب الكرة مع زملائي أميل إلى الخشونة معهم رغبة في إيذائهم | | | |
| **30** | أحب أن أقوم مع زملائي بإثارة الضوضاء فيما بين الحصص المدرسية | | | |
| **31** | أصدر أصوات عالية وأصفر داخل القسم | | | |
| **32** | لا أتحرج في اتهام زميل بسرقة شيء منحته له | | | |
| **33** | إذا تشاجرت مع زميلي فإنني أبصق في وجهه | | | |
| **34** | أميل إلى التمرد على أية سلطة خاصة سلطة الأستاذ | | | |
| **35** | أتعمد الدخول متأخرا بعد دخول الأستاذ إلى القسم | | | |
| **36** | اهدد الأستاذ بالضرب بعد الخروج من المدرسة | | | |
| **37** | اشتم واسب كل من يستفزني في المدرسة | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 38 | ارمي أستاذي بأي شيء عندما يستدير إلى السبورة | | | |
| 39 | لا أبالي في أستخدام الهاتف النقال للاتصال أثناء شرح الدرس | | | |
| 40 | أسخر من موظفي المدرسة من إداريين وعمال | | | |
| **المحور الثالث: العنف نحو الممتلكات** | | | | |
| 41 | أتعمد إلقاء القاذورات في فناء المدرسة والطرق العامة | | | |
| 42 | أحاول تخريب صنابير المياه بالمدرسة | | | |
| 43 | أتعمد تخريب الممتلكات الخاصة بموظفي المدرسة | | | |
| 44 | أحاول تخريب ممتلكات المدرسة وخاصة دورات مياه | | | |
| 45 | أميل إلى قطع التيار الكهربي عن المدرسة خاصة عند تشغيل الإذاعة المدرسية | | | |
| 46 | أتعمد كسر باب حجرتي عندما يصعب فتحه | | | |
| 47 | أقوم مع أصدقائي بتحطيم زجاج القسم | | | |
| 48 | أشعر بسعادة عند استعارة كتب المكتبة ولا أردها | | | |
| 49 | أحاول إخفاء أي شيء أعثر عليه بفناء المدرسة | | | |
| 50 | أميل إلى تقطيع كراسي المواصلات المدرسية أو المحطات العامة بآلات حادة | | | |
| 51 | أجد متعة في كشط جدار أو سيارة الجيران لمضايقتهم | | | |
| 52 | أقوم بتخريب وسائل التدفئة و التهوية | | | |
| 53 | أميل إلى الكتابة على الطاولات والجدران بعبارات غير أخلاقية | | | |
| 54 | أمزق الرسومات والصور الملصقة على الجدران بغرض الانتقام | | | |
| 55 | اسرق أدوات المخبر وأحطمها انتقاما من الإدارة | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **56** | أتلف الأشجار و الورود المغروسة بالمدرسة | | | |
| **57** | ألطخ السبورة وأخربها | | | |
| **58** | أكسر الكراسي و الطاولات | | | |
| **59** | أشوه أبواب الأقسام والمدرسة بالكتابة عليها | | | |
| **60** | استخدم المفرقعات داخل المدرسة | | | |

# ملحق 07:

# جلسات برنامج الإرشاد الإنتقائي

| الجلسة رقم 01 | العناصر | مدة الجلسة |
|---|---|---|
| عنوان الجلسة | تعارف و بناء العلاقات الإرشادية | |
| أهداف الجلسة | ✓ التعرف على التلاميذ وتكوين العلاقة الإرشادية من طرف الطالب الباحث وعلى بعضهم البعض .<br>✓ التهيئة للبرنامج و شرح أهميته لأعضاء المجموعة الإرشادية. | |
| الفنيات المستخدمة في الجلسة | ✓ أسلوب المحاضرة والمناقشة الجماعية والإقناع .<br>✓ الالتزام بالواجبات المنزلية . | |
| مكان إجراء الجلسة | يتم عقد الجلسة الأولى في مركز خدمات برامج التوجيه والإرشاد بالمدرسة. | |

| | | |
|---|---|---|
| موضوع وإجراءات الجلسة | ✓ تبدأ الجلسة بحضور الطالب الباحث وجميع التلاميذ المشاركين في البرنامج الإرشادي، حيث يجلس الجميع في شكل دائري بحيث يرى كل واحد منهم الآخر.<br>✓ ثم يبدأ الطالب الباحث الجلسة بإعطاء نبذة عن أسباب الاجتماع بالتلاميذ المشاركين في البرنامج وطبيعة البرنامج الإرشادي .<br>✓ ثم يترك المجال للمشاركين حيث يبدأ كل تلميذ بالتعريف عن نفسه وعمره وفصله وأي معلومات أخرى يريد إضافتها كالهوايات أو مكان السكن وغير ذلك.<br>✓ يبدأ الطالب الباحث بتوضيح بعض قواعد العمل الجماعي والاتفاق مع المشاركين علية من بداية الجلسات نحو ( احترام الآراء – المشاركة – السرية – التعاون – احترام المشاعر – عدم المقاطعة..... وغير ذلك )، ويفضل أن يكون ذلك مكتوبا على ورقة يتم التوقيع عليه من قبل كل المشاركين بعد الانتهاء منه.<br>✓ على الطالب الباحث توضيح ماهية البرنامج الإرشادي والأهداف المرجوة منه، وكذلك عدد جلساته ومكان تنفيذها والموعد المحدد لها والإجراءات التي يقوم الجميع بالمشاركة في تنفيذها خلال الجلسات الإرشادية. | 40 دقيقة |
| تقييم الجلسة | يتم تقييم هذه الجلسة من خلال تفاعل التلاميذ وكذلك رأي كل تلميذ وانطباعاته عن الجلسة. | |
| الجلسة رقم 02 | العناصر | مدة الجلسة |
| العنوان | تعريف المراهقة والسلوك العنيف | |
| الأهداف | ✓ أن يتعرف تلاميذ المجموعة على طبيعة المرحلة العمرية ، ودوره في المجتمع | |

| | | |
|---|---|---|
| | ✓ أن يتعرف تلاميذ المجموعة على السلوكيات العنيفة وتأثيراتها ونظرة الآخرين لها.<br>تهيئة أعضاء المجموعة الإرشادية لممارسة السيكودراما بمستوياتها الثلاث. | |
| الفنيات المستخدمة | الإلقاء، والمناقشة الحوار، أسلوب الاستنباط والاستكشاف. | |
| مكان الإجراء | عقد الجلسة الثانية في مركز خدمات برامج التوجيه والإرشاد بالمدرسة. | |
| الموضوع والإجراءات | ✓ محاضرة عن المراهقة وخصائصها وطبيعة العلاقة بين المراهق وأسرته وزملائه ومدرسيه وما يجب أن تكون عليه.<br>✓ محاضرة عن الممارسات العنيفة أسبابها - آثارها - أهمية مواجهتها مع تنمية الوازع الديني وتنمية المسؤولية الفردية والاجتماعية اهتماما وفهما ومشاركة.<br>✓ ثم يترك المجال أمام التلاميذ ليتحدث كل منهم عن تعريفه للعنف من وجه نظره .<br>✓ يعرض الطالب الباحث بعض نماذج السلوك العنيف على التلاميذ لتحديد السلوك العنيف .<br>✓ ينهي الطالب الباحث الجلسة بعمل تلخيص شامل لما دار خلالها، ومن ثم الاتفاق على موعد الجلسة القادمة وموضوعها.<br>تهيئة أعضاء مجموعة التلاميذ الإرشادية لجلسات السيكودراما. | 45 دقيقة |
| تقييم الجلسة | رأي كل تلميذ من المجموعة الإرشادية وتفاعله في الجلسة . | |
| الجلسة رقم 03 | العناصر | مدة الجلسة |
| عنوان الجلسة | التحكم وضبط الذات | |

| | | |
|---|---|---|
| أهداف الجلسة | ✓ أن يتعلم أعضاء المجموعة الإرشادية مهارات مواجهة المواقف الصعبة الضاغطة.<br>✓ أن يتعلم أعضاء المجموعة الإرشادية كيفية التحكم في الاندفاع في المواقف الضاغطة.<br>✓ أن يتعلم أعضاء المجموعة الإرشادية كيفية السيطرة على الذات | |
| الفنيات المستخدمة في الجلسة | ✓ المحاضرة، المناقشة الجماعية، الضبط الذاتي ، الاسترخاء ، لعب الدور، قلب الدور، التعليمات الذاتية. | |
| مكان إجراء الجلسة | قاعة المطالعة التابعة للثانوية | |
| موضوع وإجراءات الجلسة | ✓ تنمية مهارات مواجهة المواقف الصعبة لدى التلاميذ.<br>✓ التحكم في الذات، وتعليم أعضاء المجموعة الإرشادية أهمية اكتساب وتعلم مهارات السيطرة على الذات في المواقف التي تسبب الضغط والتوتر والغضب.<br>✓ وتنمية مهارات امتصاص المواقف الضاغطة. | 45 دقيقة |
| تقييم الجلسة | تفاعل مجموعة التلاميذ من خلال عرض المواقف الصعبة التي تواجه كل تلميذ واقتراحه للحل. | |
| الجلسة رقم 04 | العناصر | مدة الجلسة |
| عنوان الجلسة | نمط التفكير و أثره في السلوك | |
| أهداف الجلسة | ✓ إعطاء أعضاء المجموعة الثقة والفرصة للتعبير عن أفكارهم بحرية لاكتساب الثقة بالنفس.<br>✓ إكساب أعضاء المجموعة القدرة على تعديل التعليمات الذاتية (الأحاديث الذاتية) السالبة. | |

| | | |
|---|---|---|
| | ✓ إكساب أعضاء المجموعة القدرة على تعرف التصورات الخاطئة وتعديلها وفقًا لما جاء به ريمي (انتقائية التصورات الخاطئة) .<br>✓ تعليم أعضاء المجموعة كيفية تصحيح أنماط التفكير غير المنطقية. | |
| الفنيات المستخدمة في الجلسة | ✓ المحاضرة، المناقشة الجماعية، الضبط الذاتي ، الاسترخاء ، لعب الدور، قلب الدور، التعليمات الذاتية. | |
| مكان إجراء الجلسة | قاعة المطالعة التابعة للثانوية | 45 دقيقة |
| موضوع وإجراءات الجلسة | ✓ تدريب أعضاء المجموعة الإرشادية على تعديل أفكارهم في المواقف والأحداث والآخرين.<br>✓ توضيح العلاقة بين طريقة وأسلوب التفكير كاستجابات بديلة للممارسات العنيفة.<br>✓ التركيز على العلاقة بين الأحاديث الذاتية بنوعيها السالبة والموجبة ( التعليمات الذاتية)والممارسات العنيفة (تعديل التصورات الخاطئة) | |
| تقييم الجلسة | تفاعل مجموعة التلاميذ من خلال عرض نمط تفكير المواقف الصعبة التي تواجه كل تلميذ واقتراحه للحل. | |
| الجلسة رقم 05 | العناصر | مدة الجلسة |
| عنوان الجلسة | ميزة المسامحة والتفاعل الايجابي نحو أفراد المجتمع | |
| أهداف الجلسة | ✓ التأكيد على موقع التسامح في الشخصية الإنسانية السوية.<br>✓ تنمية مهارات التسامح بدرجاتها كاستجابات بديلة للممارسة العنيفة.<br>✓ أن يكتسب أعضاء المجموعة أساليب التوافق (التحرك نحو الناس بدلا من التحرك ضد أو بعيد عن الناس ) كما جاءت في تحليلية هورني. | |

| | | |
|---|---|---|
| | ✓ تأصيل قيم المسامحة والسلام في البنية الذاتية لشخصية أعضاء المجموعة الإرشادية لتقوم ممارستهم على تبادل الحب بالحب والاحترام بالاحترام والتقدير بالتقدير.<br>✓ التأكيد على أهمية الحوار كبديل للعنف. | |
| الفنيات المستخدمة في الجلسة | المحاضرة، المناقشة الجماعية، الضبط الذاتي ، النمذجة بالمشاركة ، لعب الدور، قلب الدور، التعزيز بأنواعه | |
| مكان إجراء الجلسة | قاعة المطالعة التابعة للثانوية | 45 دقيقة |
| موضوع وإجراءات الجلسة | ✓ تنمية مهارات التسامح وبذل الجهد من قبل أعضاء المجموعة الإرشادية لإكسابهم (مهارات التفاعل مع أفراد المجتمع) والالتزام والحرص على دورهم في تكوين العلاقات في محيط الأسرة والمدرسة قائمة على التقبل والمسامحة والتقدير بين الأفراد حتى وإن اختلفوا في الآراء.<br>✓ تعزيز أساليب الحوار ليكون الحوار الممارسة السلوكية البديلة عن العنف. | |
| تقييم الجلسة | تفاعل أفراد مجموعة التلاميذ من خلال محاكة سلوكيات وإظهار ميزة التسامح | |
| الجلسة رقم 06 | العناصر | مدة الجلسة |
| عنوان الجلسة | مهارات حل المشكلات | |
| أهداف الجلسة | ✓ تدريب أعضاء المجموعة الإرشادية على طرق حل المشكلات.<br>✓ تجميع المهارات التي سبق اكتسابها واستخدامها في منظومة متناسقة لزيادة الفاعلية الذاتية وتقليل الممارسات العنيفة.<br>✓ تطبيق أعضاء المجموعة لكيفية مواجهة المشكلات التي يتعرضون لها بعقلانية وبأسلوب منظم للتكفير يمكنهم من اتخاذ القرارات المتزنة بعيدا عن الممارسات المندفعة والمتهورة. | |

| | | |
|---|---|---|
| الفنيات المستخدمة في الجلسة | المحاضرة، المناقشة الجماعية، الضبط الذاتي ، النمذجة بالمشاركة ، لعب الدور، قلب الدور، التعزيز بأنواعه ، تحمل المسؤولية. | 45 دقيقة |
| مكان إجراء الجلسة | قاعة المطالعة التابعة للثانوية. | |
| موضوع وإجراءات الجلسة | ✓ تنمية مهارة حل المشكلات بأسلوب فاعل وبعيدا عن استخدم العنف اللفظي والجسدي.<br>✓ التدرب على الخطوات التي يمكن من خلالها حل المشكلات الحالية وما قد يعترضه من مشكلات.<br>✓ وتدريبهم على معرفة العلاقة بين اتخاذ أسلوب حل المشكلات والقرارات الصحيحة والمتزنة. | |
| تقييم الجلسة | إيجاد حلول لمشكلات من طرف أفراد مجموعة التلاميذ من خلال محاكة سلوكيات نموذجية | |
| الجلسة رقم 07 | العناصر | مدة الجلسة |
| عنوان الجلسة | القدرة على اتخاذ القرارات. | |
| أهداف الجلسة | ✓ تدريب الأعضاء على تحمل المسؤولية الذاتية (عن نفسه وسلوكه وخبرات ).<br>✓ تدريب الأعضاء على الاعتراف بمشاعرهم عن سلوكهم وتقبله أنا أتحمل مسؤولية عنفي.<br>✓ مساعدة الأعضاء على التحرك نحو الاعتماد على الذات ( المساندة الذاتية بدلا من المساندة البيئية) كما وردت في الإرشاد الجشطلتي.<br>✓ تفعيل مفهوم المسؤولية باستخدام منظومة المهارات المكتسبة لحل الصراعات والمشكلات بطرق ناضجة بعيدة عن العنف. | |

| | | |
|---|---|---|
| الفنيات المستخدمة في الجلسة | المحاضرة، المناقشة الجماعية، الضبط الذاتي، النمذجة بالمشاركة، لعب الدور، قلب الدور، التعزيز بأنواعه، تحمل مسؤولية قرارات. | 45 دقيقة |
| مكان إجراء الجلسة | قاعة المطالعة التابعة للثانوية. | |
| موضوع وإجراءات الجلسة | ✓ التأكيد على أهمية اتخاذ القرارات بعيدا عن الانفعال.<br>✓ التدريب على التروي والالتزام بالأخلاقيات والقيم والآداب واحترام الأنظمة والقوانين كبعد هام يوضح إنسانية الإنسان، انطلاقا من ما كان الرفق في شيء إلى زانه، وما نزع من شيء إلا شانه.<br>✓ تدريبهم على أن يكونوا أقوياء يسيطرون على مشكلاتهم، قبل أن تسيطر عليهم. | |
| تقييم الجلسة | قدرة اتخاذ قرار لمشكلات من طرف أفراد مجموعة التلاميذ من خلال محاكة سلوكيات مسؤولة . | |
| الجلسة رقم 08 | العناصر | مدة الجلسة |
| عنوان الجلسة | مراهقة خالية من العنف | |
| أهداف الجلسة | ✓ العمل على محو الممارسات العنيفة وتعلم الممارسات البديلة (الرفق - الحب - القبول) .<br>✓ توجيه مسار الطاقة لدى أعضاء المجموعة من الممارسات العنيفة إلى الممارسات السوية.<br>✓ تعميق مفهوم العلاقات الإنسانية أسرية (مدرسية مجتمعية)، تطبيق مهارات التواصل الإيجابي مع الآخرين.<br>✓ تبني مفهوم لا للعنف لماذا أكون عنيفا من أجل حياة أفضل. | |

| | | |
|---|---|---|
| الفنيات المستخدمة في الجلسة | المحاضرة، المناقشة الجماعية، الضبط الذاتي، النمذجة بالمشاركة، لعب الدور، قلب الدور، التعزيز بأنواعه، الواجبات المنزلية. | 45 دقيقة |
| مكان إجراء الجلسة | قاعة المطالعة التابعة للثانوية. | |
| موضوع وإجراءات الجلسة | ✓ استشعار أعضاء المجموعة الإرشادية لأهمية الأمن والاستقرار في حياتهم وأن الممارسات العنيفة تدمر هذا الشعور.<br>✓ أهمية العلاقات الأسرية والمدرسية والتي تتسم بالرفق والحب والقبول والتآلف في تحقيق السعادة، والتأكيد على ما تشكله الممارسات العنيفة في عدم تحقيق ذلك. | |
| تقييم الجلسة | قدرة على تجنب المواقف الصعبة من طرف أفراد مجموعة التلاميذ من خلال محاكة سلوكيات حقيقية . | |
| الجلسة رقم 09 | العناصر | مدة الجلسة |
| عنوان الجلسة | المفهوم الإيجابي للذات وللآخرين . | |
| أهداف الجلسة | ✓ العمل على محو الممارسات العنيفة وتعلم ممارسات إيجابية بديلة.<br>✓ تعميق مفهوم العلاقات الودية والإيجابية الذاتية في تكوين علاقات اجتماعية خالية من الممارسات العنيفة.<br>✓ أن يطبق أعضاء المجموعة عمليا.<br>✓ الثقة بالنفس + فهم الآخرين واحترامهم + سلوك متزن متسامح = علاقات إيجابية مع الآخرين.<br>عدم تقدير الذات + عدم احترام الآخرين + سلوك عنيف متهور = علاقات سيئة مع الآخرين. | |

| | | |
|---|---|---|
| الفنيات المستخدمة في الجلسة | المحاضرة، المناقشة الجماعية، الضبط الذاتي، النمذجة بالمشاركة، لعب الدور، قلب الدور، التعزيز بأنواعه، تحمل مسؤولية قرارات. | 45 دقيقة |
| مكان إجراء الجلسة | قاعة المطالعة التابعة للثانوية. | |
| موضوع وإجراءات الجلسة | ✓ تنمية المشاعر الإيجابية نحو الذات والآخرين وتنمية الأحاسيس.<br>✓ والتركيز على أهمية مواجهة الحياة بفهم، واهتمام ومشاركة إيجابية وتنمية المفهوم الإيجابي للذات وأهمية فحص أفكاره وآرائه ومراجعة النفس.<br>✓ وتنمية إحساسه بالآخرين وزيادة فهمه لهم والحرص على تكوين العلاقات الودية مع الآخرين. | |
| تقييم الجلسة | مظاهر الحرص على تكوين العلاقات الودية مع الآخرين من خلال محاكة السلوكيات الحقيقية. | |
| الجلسة رقم 10 | العناصر | مدة الجلسة |
| عنوان الجلسة | مفهوم المواجهة الذاتية للعنف | |
| أهداف الجلسة | ✓ أن يطبق الأعضاء فنية التعزيز الذاتي.<br>✓ تدعيم الأنماط السلوكية السوية ذاتيا.<br>✓ أن يطبق أعضاء المجموعة عمليا معادلة مثير ضاغط–> تفكير–> تصرف = انفعال (سلوك) كما جاء عند أليس.<br>✓ تقوية الوازع الديني والبعد الأخلاقي كعامل هام ومؤثر في الدعوة للحياة المتسامحة والابتعاد عن كل أشكال الممارسات العنيفة. | |
| الفنيات المستخدمة في الجلسة | المحاضرة، المناقشة الجماعية، الضبط الذاتي، النمذجة بالمشاركة، لعب الدور، قلب الدور، التعزيز بأنواعه. | |

| | | |
|---|---|---|
| مكان إجراء الجلسة | قاعة المطالعة التابعة للثانوية. | 45 دقيقة |
| موضوع وإجراءات الجلسة | ✓ تثبيت ما تم الاستفادة منه من معلومات ومهارات ومناقشة مدى الاستفادة من البرنامج، وتعزيز ذلك ذاتيا وشرعيا حيث يطلب من كل عضو أن يوضح كيف استفاد وأن يستشهد بآية أو حديث أو حكمة يكون مقتنع بها لأن هذا الأسلوب يرسخ هذه القناعة خاصة إن كان هو مصدرها ويكون أكثر استشعارا بمعناها انطلاقا من ما يقولونه الناس حول أنفسهم واتجاهاتهم وآراؤهم ومثلهم إنما هي أمور هامة ذات صلة وثيقة بسلوكهم الصحيح والمريض. | |
| تقييم الجلسة | الاستفادة من معلومات ومهارات ومناقشة مدى الاستفادة من البرنامج، وتعزيز ذلك ذاتيا وشرعيا | |
| الجلسة رقم 11 | العناصر | مدة الجلسة |
| عنوان الجلسة | الإنهاء و التقييم | 45 دقيقة |
| أهداف الجلسة | ✓ إنهاء العلاقة المهنية.<br>✓ التأكد من تقليل مستوى سلوك العنف لدى أعضاء المجموعة.<br>✓ مناقشة ما يتم طرحه من أعضاء المجموعة الإرشادية.<br>✓ تطبيق الاختبار البعدي. | |
| الفنيات المستخدمة في الجلسة | التطبيق البعدي للمقياس على أفراد المجموعة | |
| مكان إجراء الجلسة | مركز خدمات برامج التوجيه والإرشاد بالمدرسة. | |
| موضوع وإجراءات الجلسة | ✓ الجلسة الختامية وفيها يتم إنهاء البرنامج ومناقشة ما تم والتأكد من مدى استيعاب أعضاء المجموعة الإرشادية والتأكيد عليهم بأهمية ما تم وتقديم الشكر لهم والجوائز التي تدعم ما تم اكتسابه(تعزيز مادي ومعنوي) ومناقشة ما يتم طرحه من الأعضاء. | |

| | | |
|---|---|---|
| | ✓ تطبيق المقياس (الاختبار البعدي) . | |
| تقييم الجلسة | لأعضاء المجموعة من البرنامج مدى الاستفادة | |