كلية الدراسات العليا

الأساليب الإرشادية المستخدمة من قبل المرشدين في خفض السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس

The Instructional Methods Used by the Counselors to Decrease the Aggressive Behavior amongst High School Students in Jerusalem

رسالة ماجستير مقدمة من الطالبة

أريج عماد زايد صالحي

إشراف

د. علا الخليلي

جامعة بيرزيت – فلسطين

2022-2023

كلية الدراسات العليا

الأساليب الإرشادية المستخدمة من قبل المرشدين في خفض السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس

The Instructional Methods Used by the Counselors to Decrease the Aggressive Behavior amongst High School Students in Jerusalem

رسالة ماجستير مقدمة من الطالبة

أريج عماد زايد صالحي

إشراف

د. علا الخليلي - رئيساً

د. محمد العوري – عضواً

د. بيهان القيمري – عضوا

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الماجستير في التربية – تركيز الإستشارة التربوية

جامعة بيرزيت – فلسطين

2022-2023

جامعة بيرزيت

كلية الدراسات العليا

الأساليب الإرشادية المستخدمة من قبل المرشدين في خفض السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس

The Instructional Methods Used by the Counselors to Decrease the Aggressive Behavior amongst High School Students in Jerusalem

رسالة ماجستير مقدمة من الطالبة

أريج عماد زايد صالحي

لجنة الإشراف	التوقيع:
د. علا الخليلي (رئيساً)	----------
د. محمد العوري (عضواً)	----------
د. بيهان القيمري (عضواً)	----------

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الماجستير في التربية – تركيز الإستشارة التربوية

جامعة بيرزيت – فلسطين

2022-2023

الإهداء

إلى نفسي التي أثبتت أنها أقوى من أي شي قد واجهته في الحياة

إلى نبع الحنان والعطاء الذي لا ينتهي ..... أمي

إلى الداعم والمحفز لي ..... أبي

إلى الصديق والسند والرفيق والمساهم في نجاحي..... زوجي

إلى روحي وقلبي وقرة عيني اللذان تحملا انشغالي وتقصيري ... أولادي إياس وأوس

إلى رفيقات دربي المساعدات المسندات .... أخواتي

إلى الرفيق والقلب الجميل ..... أخي

الى زميلاتي وصديقاتي الغاليات

إلى من مدتني بخبرتها ومعرفتها ووجهتني في مراحل دراستي.... الدكتورة علا الخليلي

إلى منارة العلم والعقول التي أنارت لي طريق العلم .... أساتذتي الأفاضل

الباحثة: أريج صالحي

شكر وتقدير

أشكر الله تعالى واحمده قبل كل شيء

أتقدم بعظيم الشكر والتقدير للمشرفة على رسالتي الدكتورة علا الخليلي على تعاونها، إذ مدت لي بما احتجت إليه من استفسارات وتوضيحات وكان لها الأثر الكبير في إنجاز هذه الرسالة

وأتقدم بجزيل الشكر إلى كل من علمني حرفاً من أساتذتي الكرام

وأخص بالشكر الدكتور محمد العوري والدكتورة بيهان القيمري على مشاركتهما في نقاش هذه الرسالة

وأشكر جميع المرشدين والمرشدات الذي تحملوني وتعاونوا معي وسمحوا لي بمقابلتهم وحضور الجلسات الإرشادية، لكم مني كل الشكر والعرفان.

ولا أنسى طاقم إدارة مدرستي التي أعمل بها على موافقتهم والسماح لي الغياب عدة أيام لجمع المعلومات التي تحتاجها الدراسة.

قائمة المحتويات

الرقم	الموضوع	الصفحة
	الإهداء	أ
	شكر وتقدير	ب
	قائمة المحتويات	ت
	ملخص الدراسة	ح
	ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية	د
	الفصل الأول: مقدمة الدراسة ومشكلتها	
1:1	المقدمة	1
2:1	مشكلة الدراسة واسئلتها	3
3:1	أهمية الدراسة	4
4:1	حدود الدراسة	5
5:1	مصطلحات الدراسة	6
	الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	
1.2	مقدمة	8
2:2	الإرشاد التربوي	9
1:2:2	تعريف الإرشاد التربوي	9

الرقم	الموضوع	الصفحة
2:2:2	اهمية الإرشاد التربوي	9
3:2:2	أهداف الإرشاد التربوي	10
4:2:2	مناهج الإرشاد التربوي	11
5:2:2	دور المرشد التربوي	11
3:2	السلوك العدواني	12
1:3:2	مفهوم السلوك العدواني	12
2:3:2	أشكال السلوك العدواني	13
3:3:2	أسباب السلوك العدواني	14
4:3:2	النماذج الإرشادية المفسرة للسلوك العدواني	16
4:2	مرحلة المراهقة	30
1:4:2	تعريف مرحلة المراهقة	31
2:4:2	أشكال مرحلة المراهقة	33
3:4:2	التغيرات الجسمية والفسيولوجية عند المراهقين	33
4:4:2	طرق التعامل مع المراهقين	34
5:2	خصوصية مدارس القدس	35
6:2	الدراسات السابقة	38

الرقم	الموضوع	الصفحة
1:6:2	دراسات تتعلق بالإرشاد التربوي	38
2:6:2	دراسات تتعلق بالسلوك العدواني	39
3:6:2	دراسات تتعلق بالإرشاد التربوي والسلوك العدواني	42
7:2	التعقيب على الدراسات السابقة	45
8:2	ملخص الفصل	46
	الفصل الثالث: منهجية الدراسة واجراءاتها	
1:3	منهجية الدراسة	47
2:3	سياق الدراسة والمشاركون فيها	48
3:3	أدوات الدراسة	49
1:3:3	المقابلة	49
2:3:3	الملاحظة	51
4:3	آلية تحليل أدوات الدراسة	54
5:3	الإعتبارات الأخلاقية	55
6:3	ملخص الفصل	55
	الفصل الرابع: نتائج الدراسة ومناقشتها	
1:4	نتائج السؤال الفرعي الأول: ما هي الأساليب الإرشادية المستخدمة أثناء الجلسات الإرشادية مع الطلبة؟	57

الرقم	الموضوع	الصفحة
1:1:4	أنواع الإرشاد	57
2:1:4	الأساليب الإرشادية المنبثقة من النماذج المفسرة للسلوك	60
3:1:4	خلاصة نتائج السؤال الفرعي الأول	74
2:4	نتائج السؤال الفرعي الثاني: كيف يتفاعل الطلبة مع المرشدين أثناء الجلسات الإرشادية؟	77
1:2:4	طلاب أظهروا تفاعلاً وتقبلاً للمرشدين في الجلسات الإرشادية	77
2:2:4	طلاب رفضوا التفاعل مع المرشدين أثناء الجلسات الإرشادية	79
3:2:4	خلاصة نتائج السؤال الفرعي الثاني	83
3:4	نتائج السؤال الفرعي الثالث: ما فاعلية تلك الأساليب الإرشادية في خفض السلوك العدواني عند الطلبة؟	84
4:4	خلاصة نتائج السؤال الفرعي الثالث	86
5:4	مناقشة نتائج السؤل الرئيسي: ما هي الأساليب الإرشادية المستخدمة من قبل المرشدين في خفض السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس؟	87
6:4	توصيات الدراسة	91

الرقم	الموضوع	الصفحة
7:4	تأملات الدراسة	92
	المراجع العربية والأجنبية	94
	الملاحق	101
	ملحق رقم (1) بوتوكول مقابلة المرشدين	103
	ملحق رقم (2) بوتوكول نموذج الملاحظة	107

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
1:3	خصائص طلبة المرحلة الثانوية والمرشدين الذين تم اختيارهم من مدارس القدس للمقابلات	48
1:4	الأساليب الارشادية المستخدمة في الدراسة من قبل المرشدين في خفض السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس	75

فهرس الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
1:2	حاجات الإنسان الفسيولوجية حسب هرم ماسلو	19

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة إلى التعرف على الأساليب الإرشادية المستخدمة من قبل المرشدين في خفض السلوك العدواني من خلال الإجابة عن سؤال الدراسة الرئيسي: **ما هي الأساليب الإرشادية المستخدمة من قبل المرشدين في خفض السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس؟** اتبعت الدراسة المنهج الكيفي حيث تم مقابلة عشرة من مرشدي ومرشدات المدارس الثانوية في القدس خلال الفصل الأول من العام الدراسي 2022\2023، تتراوح خبرتهم في الإرشاد من سنتين إلى عشر سنوات. اعتمدت الباحثة على أداتين للدراسة: مقابلات تم إجراؤها مع المشاركين بالدراسة، بالإضافة إلى مشاهدات للجلسات الإرشادية مع مرشد ومرشدة من المشاركين. استخدمت الباحثة الصدق الخارجي والداخلي للأداة للتأكد من صدق أدوات الدراسة والتأكد من موثوقيتها، واستخدمت الباحثة المنهج الاستنتاجي لتحليل البيانات التي تم جمعها من خلال أدوات الدراسة. أظهرت نتائج الدراسة وجود أساليب إرشادية كثيرة ومتنوعة يستخدمها المرشدون في إرشاد الطلبة في المدراس وخاصةً الطلبة الذين يمارسون سلوكيات عدوانية، ووضحت نتائج الدراسة أنواع هذه الأساليب وما هي النظريات التي يتبعها كل أسلوب وكيفية إجراء هذه الأساليب مع الطلبة المسترشدين للوصول إلى الهدف المراد، وبينت الدراسة أثر فاعلية هذه الأساليب على المرشد والمسترشد ودورها في تسهيل العملية الإرشادية. وتوصلت نتائج الدراسة الى أن الأساليب الإرشادية السلوكية هي الأكثر استخداماً من قبل المرشدين

والمرشدات في المدارس الثانوية التي تتمثل بأساليب التعزيز الإيجابي وأساليب العقاب وأساليب التعلم الإجتماعي. وفي ضوء هذه النتائج، تم اقتراح عدد من التوصيات منها ما يتعلق بعمل مزيد من الدراسات والأبحاث المتعلقة بالموضوع ومن أهمها عمل دراسات توضح أهمية استخدام الأساليب الإرشادية بمختلف أنواعها اثناء الجلسات الإرشادية وتوضيح فاعليتها وآثارها على المسترشدين أثناء وبعد هذه الجلسات.

ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية

Abstract

The study aims to identify the instructional methods used by the counselors to decrease the aggressive behavior by answering the main question of the study: **What are the instructional methods used by the counselors to decrease the aggressive behavior amongst high school students in Jerusalem**? The study has been concluded using the qualitative descriptive approach as ten high school counselors from Jerusalem were interviewed during the first semester of the academic year of 2022/2023. The counselors have various years of experience counseling from two to ten years. The researcher has focused on two main tools to build the study on: interviews held with the study's participants, and observing of counseling sessions held by two the participating counselors. The researcher has used internal and external reability of the tool to verify the reability and credibility of the tools used in the study. The researcher used the deductive method to analyze the data gathered during the study. The data has shown that there are an abundance of variable instructional methods that counselors use to guide students; especially students that engage in aggressive behaviors. The out-comes of the study also showcase the types of these methods, which theories are incorporated into each method and how to implement these methods with the tar- geted students in order to reach their ultimate goal. The study has shown the impact of these methods on the counselors and the

students being counseled and how these methods facilitate the process more easily. The study has concluded that instructional methods are mostly used by counselors at high schools that display positive reinforcement methods, punishment methods and social learning methods. In light of these results, several recommendations were delivered, including creating more research about the topic. Most importantly, the researcher recommends to conduct a research highlighting the importance of using instructional methods in all different types of instructional sessions, highlighting its efficacy and impact on the students being counseled during and after the sessions.

الفصل الاول
مقدمة الدراسة ومشكلتها

1.1 المقدمة

إن النظام التعليمي الفعال هو أساس المجتمع الذي يسعى للتطور الحضاري والاجتماعي والاقتصادي والثقافي، وهو قاعدة المجتمع السليم فكرياً وعقلياً وثقافياً وسلوكياً، فمن خلال التعليم تنتج الكوادر البشرية القادرة على الإنتاج والتجدد والبناء والإنجاز. أما المدرسة فهي اللبنة الأساسية لعملية التعليم التي يقع على عاتقها إنتاج المواطن الصالح وبناة المجتمع والوطن. ويشهد العالم حالياً تغيراً وتجديداً في وسائل التعليم وطرائق التدريس وأساليبها، ولكن على الرغم من كل التحديثات التي تطرأ على النظام التعليمي تبقى المدرسة بمفهومها المعنوي أولًا والمادي ثانياً المكان الذي تعزز فيه قدرة الطالب على النجاح والتميز، وتزيد من مستواه المعرفي والثقافي وبالتالي تحسن تحصيله الأكاديمي والعلمي. وهي أيضاً من يعلمه ضبط النفس، واحترام الوقت والمكان، وتقبل الآخرين باختلافهم كونها المجتمع المصغر.

ولا شكّ في أن هناك عناصر كثيرة تتداخل وتعمل مع بعضها البعض للنهوض بالطلبة وإكسابهم المهارات والقدرات اللازمة في المدرسة؛ مثل: ولي الأمر والمعلم والمدير والمرشد التربوي. وللمرشد التربوي دور كبير في تسهيل مهمة المدرسة التعليمية من خلال رعاية الطلبة وتثقيفهم وتوعيتهم وتأهيلهم وضبط سلوكهم واتخاذ إجراءات رقابية والتعامل معهم بشكل إيجابي؛ لذلك من المهم جداً تفعيل دور المرشد التربوي في المدارس والتعاون معه من قبل المدير والمعلم وولي الأمر في حل المشكلات وجذب الطلبة وإشغالهم ودمجهم، باستخدام الوسائل والأساليب المختلفة بما يتلائم مع أنماط الطلبة المختلفة.

وتحتوي المدرسة على مراحل عمرية مختلفة، تتعدد في التصنيف والمسميات، ولكن تعتبر فئة طلبة المرحلة الثانوية هي الأكثر أهمية؛ إذ يرتكز عليها بناء المجتمع ونهضته. ولا شك في أن الظروف الداخلية والخارجية المحيطة بالطالب من شأنها أن تؤثر عليه بشكل كبير وتتسبب بتغيير سلوكه سلباً أو إيجاباً. ومن هذه السلوكيات السلوك العدواني الذي يعتبر من أكثر الظواهر انتشاراً في المدارس الثانوية بشكل خاص نتيجة المرحلة العمرية الخاصة التي يمرون بها كونها مرحلة سن المراهقة ويصاحبها سلوكيات متعددة وانفعالات مختلفة، ونظراً لتعدد أسباب السلوك العدواني، واختلاف أشكاله وصوره ودوافعه، وجِدت العديد من النظريات التي تعمل على تفسير كل منها وتحليلها ودراستها (الصالح، 2012).

تتواجد ظاهرة السلوك العدواني في كل مجتمع تربوي، وتتزايد نسبتها لدى طلبة المرحلة الثانوية وذلك لحساسية مرحلة المراهقة التي يعيشها الطالب الثانوي، وهي من أصعب السلوكيات التي تعاني منها المدارس لتأثيرها المباشر على عملية التعلم، وبالتالي تتسبب في الكثير من المشكلات التي تؤدي إلى هدر طاقات الطلبة. لذلك تعمل المدرسة على تفعيل دور المرشد التربوي الذي من شأنه أن يساعد في تحسين سلوكيات الطلبة من خلال استراتيجيات وأساليب الإرشاد المختلفة، وتفعيل برامج إرشادية متنوعة تعمل على استيعاب طاقات الطلبة وتدويرها فيما يصب في مصلحتهم الشخصية أولاً، وسير العملية التعليمية ثانياً.

ومن الجدير بالذكر أن هناك خصوصية لطلبة المرحلة الثانوية في مدينة القدس بالتحديد يجب أخذها بعين الاعتبار جملةً وتفصيلاً وعدم تجاهلها أبداً؛ لعل أبرزها وأكثرها أهميةً الظروف السياسية المضطربة والمتزايدة التي تعيشها هذه المدينة، والتي تؤثر بشكل مباشر على طلبة المرحلة الثانوية في القدس ومن شأنها أن تخلق لديهم ضغوطات نفسية، والتي بدورها يمكن أن تودي بهم إلى السلوك العدواني في المدرسة وخارجها، حيث يتعرض جميع سكان القدس للعديد من الضغوطات السياسية، من خلال كثرة الإعتقالات والحبس المنزلي، وسحب

الهويات ووضع قوانين التنظيم والبناء وتغيير ديموغرافية القدس وفرض سياسة هدم البيوت، وسلب الأراضي من أصحابها وتدميرها وإقامة مستوطنات اسرائيلية عليها مما أدى لزيادة عدد السكان في القدس وتضييق الأراضي (خمايسي، 2019)، ولهذا تهدف هذه الدراسة إلى معرفة الأساليب الإرشادية المستخدمة من قبل المرشدين في المدارس في تخفيض السلوك العدواني لدى الطلبة.

2:1 مشكلة الدراسة وأسئلتها

تعتبر ظاهرة السلوك العدواني ظاهرة اجتماعية أساسية يعاني منها المجتمع بشكل عام وفي مجال التعليم بشكل خاص، وذلك لما لها من نتائج سلبية مقلقة على الفرد والأسرة والمجتمع. وهي ظاهرة عالمية موجودة في كل المجتمعات وفي القدس بشكل خاص، فالوضع الخاص بمدينة القدس والمجتمع الذي يعيش فيه الطالب المقدسي له تأثير سلبي على سلوكياته المختلفة التي تتمثل بازدياد الاضطراب السلوكي لديه (المركز الفلسطيني للإرشاد، 2021). تتعرض مدينة القدس الى الكثير من الإجراءات التهويدية، والتي تأتي بتخطيط مسبق لتفريغها من سكانها وفصل الأحياء الفلسطينية عنها، ونشر الرعب والإرهاب بحق المقدسيين، بالإضافة لفرض قيود مشددة على الدخول لمدينة القدس من خلال إقامة الحواجز والجدران حولها، وهدم المنازل عقاباً لسكانها، كل ذلك يهدف الى تفريغ مدينة القدس من سكانها الفلسطينيين (المجالي، 2011)، وبما أن للقدس خصوصية كبيرة فيتحتم على الباحثين أن يولوها الكثير من الاهتمام والتأمل للحد من هذه الظاهرة والعمل على ردعها، ودعم الطالب ذو السلوك العدواني نفسياً ومعنوياً واحتضانه ومحاولة تعديل سلوكه السلبي. ولعل هذه مسؤولية يشترك بها العديد من الآباء والأُمهات ومقدمي الرعاية والمرشدين، حيث يعتبر هذا من الأدوار الأساسية التي يقوم بها المرشدين في البيئات المدرسية، ولا بدّ أن المرشد التربوي هو خير من يمكنه تنفيذ الأساليب المختلفة لمعالجة السلوك

العدواني في مدارس القدس من خلال أساليب الإرشاد المتنوعة حيث تختلف الأساليب التي يستخدمها المرشدون في التعامل مع هذه الظاهرة وغيرها. وعليه؛ فإن مشكلة الدراسة تتحدد بالإجابة عن سؤال الدراسة الرئيسي التالي:

ما هي الأساليب الإرشادية المستخدمة من قبل المرشدين في خفض السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس القدس؟

وتتم الإجابة عن السؤال الرئيسي من خلال الإجابة عن الأسئلة الفرعية التالية:

السؤال الأول: ما هي الأساليب الإرشادية المستخدمة أثناء الجلسات الإرشادية مع الطلبة؟

السؤال الثاني: كيف يتفاعل الطلبة مع المرشدين أثناء الجلسات الإرشادية؟

السؤال الثالث: ما مدى فاعلية هذه الأساليب في خفض السلوكيات العدوانية عند الطلبة؟

3:1 اهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة في النقاط التالية:

1. الأهمية النظرية: حيث أنها تقدم معلومات حول أكثر الأساليب الإرشادية المستخدمة من قبل المرشدين وفعاليتها في خفض السلوك العدواني بما أن العالم الآن يتجه نحو تعزيز ثقافة الصحة النفسية والإرشاد النفسي وعلاج سلوكيات الإنسان المختلفة.

2. الأهمية التطبيقية: يمكن لهذه الدراسة أن تساهم في تطوير برامج إرشادية جمعية تستند إلى نظريات الإرشاد النفسي المختلفة ومحاولة توظيف الأساليب الإرشادية الأكثر فعالية، بالإضافة لمساعدة مرشدي مدارس القدس

في التعامل مع السلوكيات العدوانية وفهم سلوك الطلبة وأسبابه وكيفية رصده والتخفيف منه، من خلال إلقاء الضوء على الأساليب الإرشادية الأكثر فعاليةً ونجاعةً في خفض السلوك العدواني، ويمكن أن يستفيد من نتائج هذه الدراسة جميع القائمين على العملية التعليمية من إداريين ومتخصصين يعملون على الحد والوقاية من هذه الظاهرة.

3. تكتسب الدراسة أهميتها من أهمية المكان الذي تم إجراؤها فيه، حيث يتم النظر في ظاهرة السلوك العدواني في المدارس الثانوية في القدس، ولمدينة القدس أهمية خاصة لما تتعرض له من ممارسات وضغوطات من قبل الاحتلال الإسرائيلي أكثر من غيرها من المدن الأخرى في فلسطين.

4:1 حدود الدراسة

تتحدد الدراسة الحالية بالحدود والمحددات التالية:

1. **الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الثاني من العام 2021–2022 والفترة الصيفية والفصل الدراسي الأول من العام 2022–2023.
2. **الحدود المكانية:** مدارس القدس.
3. **الحدود البشرية:** مرشدو المدارس في المرحلة الثانوية في القدس.

4. **الحدود الموضوعية:** يتمثل موضوع الدراسة في بحث الأساليب الإرشادية المستخدمة من قبل المرشدين في خفض السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس.

5:1 مصطلحات الدراسة

استخدمت الدراسة المصطلحات الضرورية التالية والتي يجب تعريفها:

1. **الأساليب الإرشادية:** تعرفها الباحثة على أنها مجموعة الفنيات والمهارات النفسية التي تم إعدادها وتنظيمها وتقييمها واستخدامها من قبل مجموعة من المرشدين التربويين مع مجموعة معينة من الطلبة، وضبطها باستراتيجيات وأدوات معينة خلال فترة زمنية محددة، وذلك للحد من السلوك العدواني لدى الطلبة.
2. **السلوك العدواني:** هو سلوك يهدف إلى إحداث نتائج تخريبية أو مكروهة، أو إلى السيطرة أو إلحاق الأذى بالآخرين سواء نفسياً كالإهانة والشتم من خلال القوة اللفظية، أو جسدياً كالضرب والعراك من خلال القوة الجسدية على الآخرين، وهذا السلوك يعرف اجتماعياً على أنه عدواني (عز الدين، 2010).
3. **المرحلة الثانوية:** "المرحلة التي تأتي بعد المرحلة الأساسية العليا وتتكون من صفوف العاشر والحادي عشر والثاني عشر حيث يكون عمر الطالب فيها ما بين 15 عاماً و18 عاماً (وزارة التربية والتعليم العالي، 2015).

4. **المرشد التربوي:** هو شخص متخصص في الإرشاد النفسي أو تربية وعلم النفس، أو الخدمة الاجتماعية، أو علم الإجتماع، يعمل في المدرسة لتقديم خدمات نفسية وتربوية واجتماعية وخدمات البحث العلمي للطلبة، لما يحقق حاجات الطلبة الإرشادية وخدمات البرنامج الإرشادي. وهو الشخص الذي يشكل مصدر الأمن والأمان للطالب في المدرسة (شاهين، 2009).

الفصل الثاني
الإطار النظري والدراسات السابقة

1:2 مقدمة

هدفت هذه الدراسة إلى البحث عن الأساليب الإرشادية المستخدمة من قبل المرشدين في خفض السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس، إضافةً إلى التعرف على كيفية تفاعل الطلبة مع المرشدين أثناء الجلسات الإرشادية، ومدى فاعلية هذه الأساليب في خفض السلوكيات العدوانية عند الطلبة.

يتناول هذا الفصل في قسمه الأول الإطار النظري ويتضمن أربعة محاور رئيسية: الإرشاد ونظرياته وأساليبه ودور المرشد التربوي، والسلوك العدواني وأشكاله وأسبابه عند المراهقين، ومحور مرحلة المراهقة، وخصوصية مدراس القدس.

كما يتناول القسم الثاني الدراسات السابقة ويتضمن ثلاثة محاور رئيسية: المحور الأول اهتم بالدراسات التي تتعلق بالإرشاد التربوي، أما المحور الثاني له علاقة بالدراسات التي تهتم بالسلوك العدواني، وأيضاً المحور الثالث الذي يتضمن الدراسات التي تتعلق بالإرشاد التربوي والسلوك العدواني، وتنوعت هذه الدراسات ما بين دراسات أجنبية ودراسات عربية وفلسطينية.

2:2 الإرشاد التربوي

1:2:2 تعريف الإرشاد التربوي

يعرف الإرشاد لغةً على أنه النصح والدليل، ويرتبط الرشد بإدراك الحقائق ومعرفة الصواب من الخطأ، والرشد هو اتباع الطريق أو الاتجاه الصحيح. أما اصطلاحاً، يعرفه رين على أنه علاقة دينامية هادفة بين شخصين، تتنوع الأساليب المستخدمة فيه وفقاً لكل من المرشد والمسترشد، وقد تكون متبادلة، ولكنها تركز على فهم المسترشد أي الطالب لذاته (براهيمي وصلحاوي، 2018).

ويعرفه ببينسكي على أنه عملية تتضمن تفاعلاً بين المرشد والمسترشد للوصول إلى الحل الأنسب لاحتياجاته. ويعرفه ليونا تيلور على أنه لا يقتصر على تقديم النصح والحلول من المرشد للمسترشد، بل يعمل على تمكين الطالب من التخلص من المشكلات التي تواجهه، من خلال تكوين اتجاهات عقلية تساعده على التخلص من الاتجاهات الانفعالية التي تمنع وتحد من تفكيره (براهيمي وصلحاوي، 2018).

2:2:2 أهمية الإرشاد التربوي

للإرشاد أهمية تتمثل في كونه عملية تتطلب خطوات محددة ومتتابعة، وهو عملية تعليمية تعلم القدرة على مواجهة المشكلة وحلها، وهو عملية مساعدة تساعد المسترشد في حل مشكلته، وهو علاقة إنسانية قائمة بين المرشد والمسترشد، كما يجب أن يقوم به شخص متخصص وهو المرشد ومتدرب في مجال الإرشاد لمساعدة المسترشد على تحقيق صحة نفسية أفضل، فالمسترشد هو شخص عادي يحتاج مساعدة من المرشد، في بيئة العلاقة الإرشادية التي تكون وجهاً لوجه، وتمكن المسترشد من اكتساب الخبرة والمهارات من خلال الموقف الإرشادي ونقلها لتجارب الحياة ومواقفها لاحقاً (براهيمي وصلحاوي، 2018).

ويركز الإرشاد النفسي على الطالب نفسه ومشكلاته الشخصية مهما كان نوعها، وإيجاد الحل لها، وبالتالي تعديل شخصية الطالب أو ظروفه البيئية المحيطة، وذلك بما يتناسب مع الحل الأمثل للمشكلة أو السلوك.

3:2:2 أهداف الإرشاد التربوي

ان أهداف الإرشاد التربوي فقد تكون أهدافاً عامة تستقطب مجموعة من الأفراد التي لها خصوصية معينة، أو أنها أهداف خاصة كهدف هذه الدراسة الذي تستهدف الطالب بحد ذاته، وهي كثيرة ولا يمكن عدّها، إلا أن منها على سبيل الذكر تحقيق الذات والذي يعد أهم الأهداف التي يسعى إليها جميع الأفراد الأسوياء سواء جماعةً أو أفراداً، وهي حاجة إنسانية وغريزة وفطرة يسعى الجميع لتحقيقها بعد إشباع حاجاته الأساسية من مأكل ومشرب ومسكن وأمن وحب وانتماء وغيرها، من خلال تكوين هويته الاجتماعية والمهنية، والعيش باحترام وسعادة وأمل (براهيمي وصلحاوي، 2018).

كما أن تحقيق الصحة النفسية هي مطلب وهدف رئيس لا يمكن الاستغناء عنه لدى الطالب حتى يصبح قادراً على العيش باتزان في مجتمعه، بحيث يعمل الإرشاد على مساعدة الطالب على إيجاد الحلول للمشكلات التي تواجهه من خلال تحديدها، والتعرف على أسبابها، والوقاية منها، وبالتالي التحرر من القهر النفسي والأمراض النفسية والتوتر والقلق والمخاوف التي تنتابه (النوايسه، 2013).

وفيما يتعلق بالإرشاد المدرسي فيهدف إلى تحسين العملية التربوية من خلال إيجاد بيئة مدرسية صحية يسودها الود والاحترام والإنسانية بين أفراد مجتمع المدرسة، ويعتبر تحقيق هذا الهدف مهماً جداً بسبب ازدياد الفروقات الفردية بين الطلبة نتيجة زيادة أعدادهم واختلاف طبقاتهم ومشكلاتهم، والتكنولوجيا التي يتعرضون لها من

وسائل مختلفة تساعدهم وتشجعهم على التنمر والإحساس بالفشل والإحباط الاكتئاب والقلق والتوتر، لذلك أصبح دور المرشد التربوي مهماً في سد هذه الثغرات قدر الإمكان واستيعابها (عتوتة، 2018).

4:2:2 مناهج الإرشاد التربوي

للإرشاد عدة مناهج منها الإنمائي والوقائي والعلاجي، وله أهداف كثيرة منها تنمية مهارات المسترشد، وتسهيل تغيير سلوكه، وتعديل علاقاته الاجتماعية، وغيرها. ويعتمد الإرشاد على عدة نظريات منها نظرية الذات، والنظرية السلوكية، والمعرفية، والتحليلية، والجشطالتية، ونظرية التعلم الاجتماعي وغيرها من النظريات، وتم التطرق إلى هذه النظريات بالتفصيل لاحقاً (kabir, 2017).

5:2:2 دور المرشد التربوي

الكثير من أعضاء الهيئة التدريسية يحسدون المرشد التربوي على "سهولة عمله" على حد تعبيرهم. إلا أن وظيفة المرشد التربوي ليست كذلك على الإطلاق لما تحتاجه من جهد معنوي ومادي كبير يرسخ الثقة بين الطالب والمرشد حتى يتمكن الطالب من الحديث معه عن مشاكله النفسية والعاطفية والعائلية، ويهتم بنموه كوحدة واحدة متكاملة جسمياً وعقلياً واجتماعياً. وبالتالي يعمل المرشد على الاستماع له وتوجيهه ومراقبة سلوكه ونصحه وإرشاده بالطريقة التي يراها المرشد تتلاءم مع شخصية هذا الطالب (سعيد، 2010). فضلًا عن اختلاف كل طالب عن زميله وبالتالي اختلاف في النفسيات والشخصيات والمشاكل، الأمر الذي يوضح أن المرشد التربوي يعمل مع أفراد وليس جماعات مثل المعلم الذي يقدم حصة صفية مما يجعل عمله أصعب وربما أهم. كما يعمل المرشد كحلقة وصل فعالة بين الطالب ومربي صفه، ومعلميه، ومديره، وحتى ولي أمره خاصة مع شريحة

الطلاب ذوي السلوك العدواني في المدارس. وعلى سبيل المثال وليس الحصر من الوظائف التي يقوم بها المرشد التربوي مع هؤلاء الطلاب ما يلي (شاهين، 2009):

- مساعدة مربي الصف في توضيح طريقة العمل مع الطلبة ذوي السلوك العدواني.
- العمل على توفير الخدمات غير الموجودة لدى المعلمين للتعامل مع هؤلاء الطلاب: مثل الخدمة النفسية، والاجتماعية.
- كتابة تقرير للمدير ولمربي الصف عن حالة كل طالب من الطلاب ذوي السلوك العدواني.
- مساعدة المربين في تحضير حصص التربية لدى الصفوف وتزويدهم بحصص إرشادية وتوعوية.

3:2 السلوك العدواني

1:3:2 مفهوم السلوك العدواني

يختلف العلماء في تحديد مفهوم وتعريف السلوك العدواني لكثرة اختلاف النظريات التي انطلق منها كل تعريف ويرجع هذا الإختلاف الى تعدد اشكال السلوك التي تعد عدوانية واخرى لا عدوانية (مخلوف، 2017).

يعرف السلوك العدواني على أنه أي عمل أو سلوك عدائي تجاه الآخرين يرمي إلى الإيذاء سواء كان جسدياً أو معنوياً، ويعود على فاعله بالضرر والإيذاء. ويعرف أيضاً بأنه كل فعل أو تهديد يتضمن استخدام القوة بهدف إلحاق الأذى والضرر بالنفس أو الآخرين أو ممتلكاتهم. وفي علم النفس تعرف العدوانية على أنها سلوك بين أعضاء النوع نفسه بهدف إيقاع الأذى أو الألم الذي قد يكون جسدي أو عقلي أو لفظي، ويعتقد الباحثون

أن للعدوان أساساً وراثياً، حيث يظهر الاستعداد الجيني للمقاتلة أو تسمى بغريزة العدوان عند توفر شروط التحفيز (الصالح، 2012).

2:3:2 أشكال العدوان

هناك أشكال متعددة للعدوان تظهر فيما يلي (عز الدين، 2010):

1. العدوان اللفظي: وهو عدوان كلامي يخرج من الفم الذي يعتبر الأداة الأولى التي يستخدمها الطالب في العدوان، ويتضمن الشتائم والسخرية والإستهزاء، والتهديد، وغيرها.

2. العدوان الجسدي: وهو عدوان يقع من الشخص المعتدي على المعتدى عليه جسدياً، ويتضمن الضرب والعض وقد يصل إلى القتل أحياناً.

3. التنمر: وهو سلوك عدواني بغرض مضايقة شخص آخر من خلال السخرية من شخص ما والتسبب في استثارة غضبه والتهكم عليه.

ولا شكّ في أن هناك دوافع تجعل الطالب يميل للقيام بالسلوك العدواني أهمها عدم إشباع حاجاته الطبيعية، وتربيته بشكل يدفعه للمقاتلة والعنف.

ينتشر العدوان بين طلبة مدارس الإناث والذكور بشكل كبير، حتى أصبح ظاهرة يجب علاجها والحد منها، ويتمثل السلوك العدواني في المدارس **بأشكال مختلفة** مثل اعتداء طالب على طالب، أو على معلم، أو على إدارة، أو على ممتلكات المدرسة، وأيضاً اعتداء معلم على طالب. ومن **مظاهر هذا السلوك** إحداث الفوضى

في الغرفة الصفية، وعدم احترام المعلمين، والتدافع بين الطلبة، وتخريب أثاث المدرسة، وعدم الإنتظام في الصف، والإعتداء على الزملاء، والتحدث بصوت عالٍ، وغيرها (بو ضياف،2013).

3:3:2 أسباب السلوك العدواني

من الجدير بالذكر أن أكثر فئة لديها ميول نحو السلوك العدواني هي فئة المراهقين، وذلك لوجود الكثير من الأسباب لعل أهمها **الأسباب الفسيولوجية أو البيولوجية** التي تنتج عن التغيرات الجسمية والجنسية التي تطرأ على الفرد خلال فترة عمرية معينة وهي فترة المراهقة، والتي لها تأثير كبير على حالته الانفعالية وتقلباته المزاجية، حيث يعمل إفراز هرمون التستسيرون على جعل المراهق أكثر اندفاعاً وانفعالاً وعدوانيةً واضطراباً، وكذلك النمو السريع والتغييرات الجسمية التي تبدأ بالظهور خاصةً لدى الذكور مثل ازدياد ملحوظ في الطول وخشونة الصوت التي يمكن أن تجعل المراهق يزهو بنفسه ويتفاخر ويستعرض نفسه من خلال السلوكيات العدوانية التي يفرضها على غيره من الأفراد خاصةً الأقل عمرًا (بن يحيى وآخرون، 2011).

ولعل أهم أسباب السلوك العدواني في المدارس يتمثل في **الأسباب البيئية** التي تتضمن تشجيع الوالدين لأبنائهم على السلوك العدواني، حيث يتفاخر الأب أو الأم أو كلاهما بسلوك الابن مما يشجع الابن على التمادي في هذا السلوك، أو قد يكون السبب عكس ذلك تماماً وهو التجاهل الذي يتعرض له الابن من قبل والديه بسبب غيابهما الدائم فيتولد لدى الابن فراغ عاطفي، أو عدم عدلهما بين الأبناء، أو كراهيتهما للابن، أو عدم تصديقهما لتصرفات الابن العدوانية، جميع هذه الأسباب قد تهيء البيئة للطفل لممارسة السلوك العدواني (بوضياف، 2013).

ومن جهةٍ أخرى، لا يمكن تجاهل أهمية دور الأسرة في احتواء المراهق واستيعابه وتوجيهه وقيادته، ففي حال كان المراهق يعيش في أسرة سوية أخلاقياً ودينياً ومجتمعياً، وينشأ على القيم والاتجاهات السليمة والإيجابية والوسطية، ستكون سلوكياته أكثر تهذيباً واعتدالاً. أما المراهق الذي يعيش في أسرة تميل للإفراط في العقاب والقسوة والشدة وتحميل المسؤولية والمعارضة الدائمة لرغبات المراهق ولا تسمح له بالنقاش؛ فهذه البيئة تستثير المشاعر السلبية لديه وتدفعه للعدوان والانفعال والعنف. كما يجب على الأسرة أيضاً ألا تفرط في التسامح مع المراهق العدواني، لأنه سيولد انطباعاً لدى المراهق بعدم الاهتمام أو الاكتراث لنتائج سلوكياته العدوانية (الزعيبي، 2015).

وفي حال وجود المراهق في أسرة مفككة وتعاني من التشتت والانهيار في العلاقات بين أفرادها نتيجة الانفصال أو الهجر أو الموت أو المرض، فيكون أكثر ميولاً لارتكاب السلوك العدواني لافتقاره للموجه والمربي والقدوة الذي يهذب سلوكه (زراقة وزراقة، 2013).

ومن **الأسباب المدرسية** التي تستثير السلوك العدواني لدى الطالب عدم مراعاة الفروق السلوكية بين الطلبة في توزيع الطلبة على الصفوف، أو ازدحام الغرف الصفية بعدد كبير من الطلبة، أو ندرة البرامج والأنشطة اللامنهجية التي تفرغ طاقات الطلبة، أو عدم توفر مرشدين تربويين يعملون على متابعة الطلبة وتوجيههم ومتابعتهم إرشادياً، أو التساهل في تطبيق القوانين الصارمة التي تحد من العنف والعدوان، وأيضاً تمييز الطالب ذو السلوك العدواني على أنه طالب قيادياً وتسليمه مهام قيادية مما يزيد لديه الرغبة في العدوان، وتشجع غيره على اتباع هذا الأُسلوب للحصول على ما حصل عليه الطالب السابق(علي، 2020).

بالإضافة إلى **أسباب نفسية** كوجود صراع داخلي نفسي لدى الطالب، وتتمثل هذه الصراعات بوجود نزاعات داخلية وهذه النزاعات تكون بين شخصية الطالب مع نفسه عند اتخاذ كثير من القرارات ومنها قرار الحاجة

إلى القيام بفعل شيء لكنه عاجز وغير قادر على فعله، ولا شكّ أيضاً في أن المراهق يكون أكثر حساسيةً واستجابةً للتوترات الوجدانية والإحباط والغضب والقلق والظلم والحرمان وعدم الأمان، وغيرها من المشاعر المتنوعة التي تساعد في تغير وتقلب الحالة المزاجية التي يتعرض لها المراهق ويكون غير قادر على ترجمتها بشكل صحيح في أفعاله وسلوكياته، بحيث يصدر منه سلوكيات عدوانية كرد فعل للصراعات الداخلية التي يشعر بها.

أما عن **الأسباب الاجتماعية** مثل تقليد الأدوار المختلفة التي يراها الطالب أمامه سواء من والديه أو على شاشات التلفاز والهواتف، **وأسباب ذاتية** مثل ضعف الوازع الذاتي لدى الطالب، **وأسباب اقتصادية** مثل الوضع الإقتصادي لعائلة الطالب المتدني الذي قد لا يحصل على مصروف يومي، وبالتالي شعور الطالب بالنقص، فيعبر عن هذا الشعور بالعدوان (ابو مصطفى، 2009).

اضافةً الى **الأسباب السياسية** لتي لها نصيب كبير عند طلبة مدينة القدس، حيث يتعرض الطلبة المقدسيون بشكل متواصل ومستمر لاعتداءات جنود الإحتلال بالضرب أو الإعتقال، كذلك الإعتداء على منازل الطلبة ليل نهار وعلى ساكنيها، وهدم البيوت أمام أعينهم، وأيضاً تعرض زملاء الطلبة للإستشهاد والموت، جميع ما سبق من شأنه أن يؤثر على نفسية الطلبة سلبياً ويدفعه للعدوان واتباع السلوك العدواني (عز الدين، 2010).

4:3:2 النماذج الإرشادية المفسرة للسلوك العدواني

بالنظر إلى سلوك الإنسان نجده أحياناً سلوكاً سوياً وبسيطاً، واحياناً سلوكاً معقداً وصعب التفسير، لذلك نشأت فكرة تفسير السلوك الإنساني للفرد بهدف ضبطه والسيطرة عليه، فظهرت نماذج إرشادية لها دور كبير في تفسير سلوك الفرد السوي وغير السوي، وفي هذا الفصل تم عرض النماذج الإرشادية المفسرة للسلوك.

ومن خلال هذه النماذج تستخدم نظريات إرشاد مختلفة تساعد المرشد على التعامل مع الأفراد في البيئة التربوية والتعليمية، ولا شكّ في أن هذه النظريات هي نتاج جهود الكثير من الباحثين في السلوك الإنساني وأسبابه، وتعتبر هذه النظريات مكملةً لبعضها البعض، فكل واحدة منها تتعرض للسلوك الإنساني من جانب معين، كما أنها أدوات مفيدة وفعالة لأنها تقدم موجهاً مهماً يستند عليه المرشد في توفير التفسيرات المنطقية لسلوك الأفراد، والتقنيات العديدة لحل المشكلات. ولكن يجب أولاً على المرشد التربوي أن يكون ملماً بهذه النظريات جميعها حتى يتمكن من استخدام النظرية الأنسب في معالجة الطالب.

سيتم في الجزء القادم عرض النماذج الإرشادية الخمسة المستخدمة في فهم السلوك الإنساني، وسنتحدث عن النظريات الإرشادية المستخدمة مع كل نموذج إرشادي، وأيضاً سيتم التطرق إلى الأساليب النظرية المستخدمة في خفض السلوك الإنساني والحد من المشكلات.

النموذج الأول: النموذج الإنساني

يندرج تحت هذا النموذج عدة نظريات إرشادية تساعد في فهم سلوك الفرد وحل مشكلاته ومن أهم تلك النظريات: نظرية التمركز حول الذات لروجرز، نظرية ماسلو، النظرية الجشطالتية. وفي هذا الفصل يتم التحدث عن هذه النظريات وعن الأساليب الإرشادية المنبثقة من كل نظرية.

- **نظرية التمركز حول الذات لروجرز**

هي نظرية طرحها العالم النفسي الأمريكي كارل روجرز، حيث يركز من خلالها على أهمية الفرد في مجال الإرشاد النفسي، وتركز على نمو الشخصية وتطورها، والعلاج المتمركز حول المسترشد، وتعتقد هذه النظرية أن المسترشد بالغ بما فيه الكفاية ليفهم شخصيته ويحدد نقاط القوة والضعف لديه، وهو أيضاً قادر على تحديد

مشكلته وسببها، وبالتالي فهو قادر على حلها. ولهذا فهي تدعو لأن يكون تدخل المرشد بأقل درجة ممكنة فيما يتعلق بإيجاد الحل للمشكلة، وأن تكون البيئة التي يتم فيها العلاج مريحة ومقبولة بالنسبة للمسترشد ليسهل عليه مناقشة مشكلته والعمل على حلها (Ismail, Nik, Tekke, Mustafa, 2015).

الأسلوب الإرشادي الخاص بنظرية التمركز حول الذات

تعتقد الباحثة **أن أُسلوب التقدير** في الإرشاد ينبثق من هذه النظرية وذلك لأن هدف أُسلوب التقدير هو مساعدة المسترشد على الوصول إلى الهدف المرغوب بنفسه دون الاعتماد على المرشد، بحيث يكون المرشد موجهاً له فقط من خلال الأسئلة التوجيهية والإرشادية حول وجهات نظر المسترشد تجاه أشخاص محددين، ومن الأمثلة على هذه الأسئلة: ما درجة تقدير المعلم لك؟ ما درجة تقدير الوالد لك؟ هذه الأسئلة تجعل المسترشد يفكر ويدرك الإجراء والسلوك الذي عليه فعله للوصول إلى التقدير من الآخرين. ويستخدم هذا الأُسلوب مع فئة الشباب لمساعدتهم في التعامل مع عائلاتهم وأسرهم حيث يساعدهم على التحلي بالثقة لإيجاد الحلول للمشكلات التي تواجههم، وزيادة الدافعية وتقدير الذات (Erford, 2012).

- **نظرية ماسلو في تحقيق الذات**

تسعى هذه النظرية إلى فهم السلوك الإنساني ومعرفة الدوافع والحاجات الأساسية للسلوك الإنساني، فعندما يتواجد دافع أمام الإنسان يتحرك ويسعى ويجتهد، وتختلف تلك الدوافع باختلاف حاجات الإنسان. حيث رتب ماسلو هذه الدوافع والاحتياجات ترتيباً هرمياً وقسم الهرم إلى خمسة أجزاء كل جزء يهتم باحتياجات الانسان حيث يبدأ هذا الترتيب من قاع الهرم إلى قمته كما في الشكل (1:2) التالي:

الشكل (1:2) حاجات الإنسان الفسيولوجية حسب هرم ماسلو

ويرى ماسلو أن الفشل في تحقيق الذات يحدث نتيجة خلل في إشباع بعض أو كل الحاجات الدنيا مثل الحاجات الفسيولوجية الأساسية لحياة الانسان أو حاجات الأمن أو الحاجات الاجتماعية كالحب والانتماء أو حاجات التقدير.

ويرى ماسلو أن حاجة الإنسان ترتكز على عاملين مهمين، أولا قيمة الإنسان عند نفسه الذي تصله للشعور بالتقدير ومن ثم احترامه لذاته، وثانياً اكتساب احترام الآخرين وتقديرهم له (السليمي، 2014).

الأسلوب الإرشادي الخاص بنظرية تحقيق الذات

تعتقد الباحثة أن **أسلوب التقدير** منبثق أيضاً من نظرية ماسلو، حيث ركز ماسلو في هرمه على حاجات الإنسان المختلفة، من ضمنها حاجته إلى التقدير لتحقيق ذاته.

- **النظرية الجشطالتية**

إن اسم هذه النظرية مشتق من كلمة "الجشطالت"، وهي كلمة ألمانية تعني كيفية وضع الشيء كوحدة واحدة، وتنظر إلى السلوك الإنساني والعقل كوحدة واحدة، وتدعو إلى تجزئة الكل إلى وحدات بغرض فهمها والتعامل معها. وتسمى أيضاً النظرية الإدراكية حيث تولي اهتماماً كبيراً للتفكير وحل المشكلات والإدراك والتمييز والتعلم، وتعتمد على الخبرة في اللحظة الراهنة، وعلى العلاقة بين الأفراد والوحدات والتكامل الكلي، فهي تساعد المسترشد على رفع وعيه لما يحدث في الوقت الحالي، والتكيف مع البيئات الداخلية والخارجية (Guberman, 2015).

ومن أبرز مفاهيم هذه النظرية مفهوم الإستبصار والفهم الذي يحفز العملية التعليمية، حتى يكون الطالب قادراً على استيعاب الموقف ككل وعلاقته بالعناصر والوحدات المختلفة، مما يجنبه ارتكاب الأخطاء لاحقاً، وبالتالي ربط أفكاره لمعرفة القواعد والتنسيقات اللازمة حتى يتمكن الطالب من إعادة تصليح تلك الأخطاء (Guberman, 2015).

الأساليب الإرشادية الخاصة بالنظرية الجشطالتية

وينبثق عن هذه النظرية **أُسلوب المقعد الفارغ** الذي يستخدم في إظهار المشاعر المتناقضة والأعمال غير المنتهية، بحيث يقابل المسترشد كرسياً فارغاً ويخاطبه كما لو كان يتحدث مع شخص موجود. وغالباً ما يستخدم هذا الأُسلوب في حالات الحزن والفقدان، فعندما يكون الشخص غير قادرٍ على تجاوز مشاعر الحزن التي يشعر بها والتي تحول بينه وبين متابعة حياته بشكل طبيعي يلجأ المرشد لاستخدام هذا الأُسلوب لإعادة إنتاج مقابلة بين المسترشد ومع من فقده من خلال تصوره وتخيله جالساً على هذا المقعد، وبالتالي يخلق اتصال عاطفي جديد وليد اللحظة يساعد المسترشد على الكلام وأن يكون أكثر وعياً للمشاعر التي تؤثر عليه. ويستخدم

هذا الأُسلوب أيضاً في محاورة جوانب أخرى من شخصية المسترشد، والتي يمكن أن تكون غير مقبولة بالنسبة لديه، مما يساعده على تقبلها (Huan, et al, 2021).

ومن الأساليب التي تندرج من النظرية الجشطالتية **أُسلوب عكس الأدوار** وهو أُسلوب مترابط، حيث يظهر سلوك المسترشد انعكاساً ورداً للمشاعر الكامنة الموجودة بداخله ويتصرف تصرفاً غير مترابط، وهنا يكون دور المرشد في استخدام أُسلوب عكس الدور عن طريق تحديد الدور للمسترشد الذي يجب أن يقوم به من خلال لعب دور الشخص الآخر، وبالتالي يتم إعطاء المسترشد فرصة لمشاهدة نفسه بعدة شخصيات وأوجه نظر مختلفة، وهذا يمكنه من اكتساب الوعي والإدراك لذاته وكيانه (Erford, 2012).

أُسلوب آخر من أساليب النظرية الجشطالتية، **أُسلوب حركة الجسم والمبالغة** الذي يتم فيه ملاحظة المسترشد من قبل المرشد للإشارات والدلالات اللفظية وغير اللفظية، واهتمام المرشد بتلك الاشارات وخاصةً غير اللفظية التي قد تتمثل بعدة أمور منها هز الرجل، شد اليدين، وأُمور اخرى كثير لها دلالات وتفسيرات خفية عند المسترشد. لذلك يستخدم المرشد هذا الأُسلوب عندما يصدر من المسترشد عبارات لا يدرك اهميتها، حيث يطلب المرشد منه تكرارها ويسأل المسترشد عن معنى تلك العبارات وماذا تعني له؟، حتى يتمكن المسترشد من معرفة أثر تلك العبارات (Erford, 2012).

النموذج الثاني: النموذج السيكودينامي

يعتبر النموذج السيكودينامي من أقدم نماذج الإرشاد المستخدمة في علاج الأفراد. ويعتبر فرويد مؤسس النموذج السايكودينامي النفسي لعلم النفس الذي يفسر تصرفات وسلوكيات البشر اللاواعية، كما يعتقد فرويد ان عقل الإنسان هو المسؤول عن اتخاذ القرارات الواعية واللاوعية. ويتحدث هذا النموذج عن النظرية التحليلية النفسية

التي ترى أن الإنسان محكوم بقوى غير منطقية تدعوه لإشباع حاجاته الجسمية بشكل عام، مثل الغريزة، والحاجات البيولوجية، وحوافز اللاشعور. ومن المهم النظر إلى أن الإنسان وفق فرويد مدفوعٌ بالشر من داخله، حيث إن غريزة العدوان هي من تسيره (الخطيب، 2009). ويرى فرويد أن العدوانية هي غريزة أصيلة في البشر، وأن هناك ظواهر مرضية تتسم بوجود دوافع غريزية غير قابلة للتعديل وإنما تتكرر في حياة الطالب. وعلى حد تعبير علماء هذه النظرية فإنه يجب على المرشد أن يتمكن من فهم سلوك المسترشد من خلال الوصول إلى شخصيته ومساعدته على استرجاع تكيفه (Lipner, Mendelsohn, & Muran, 2017).

الأساليب الإرشادية الخاصة بالنموذج السايكوديناميي

من أهم الأساليب التي تندرج تحت النظرية التحليلية والنموذج السيكوديناميي هو **أُسلوب التفسير**، حيث يسمح المرشد للمسترشد بالتعبير عن نفسه بكل طلاقة حتى يخرج كل المشاعر والخبرات الموجودة لديه في اللاشعور، ويتم ذلك بعد أن تتكون علاقة مهنية بينهما تقوم على القبول والثقة المتبادلة، بحيث يحث المرشد المسترشد على مواصلة الحديث واستخراج الأفكار المخزنة في عقله الباطن حتى يتمكن من استيعاب كل الصراعات المكبوتة لدى الأخير وردود أفعاله الناتجة، ويحللها ويشخصها ويخطط لعلاجها (النوايسه، 2013).

وأُسلوب آخر من اساليب النظرية التحليلية **أُسلوب التداعي الحر** الذي يتمثل في إفصاح واخراج المشاعر المكبوتة والأفكار والصراعات عند المسترشد خلال الجلسات الإرشادية مهما كانت تلك الافكار سلبية او ايجابية، قيّمة أو غير قيّمة. وعليه يجب فهم المرشد للأحداث والصعوبات التي كان يمر بها المسترشد وأيضاً ادراك المرشد للمعاناة التي يعانيها المسترشد من مشكلات واضطرابات، ويجب عليه محاولة إخراج المسترشد من تلك المشاعر والأفكار التي تثير قلقه (Corey Gerald, 2020).

النموذج الثالث: النموذج السلوكي

يركز ذلك النموذج على أن سلوك الإنسان هو سلوك متعلم وحيث يتعلم الإنسان السلوك بعدة أشكال، ذلك السلوك يمكن أن يسيطر على صاحبه حيث يعطى ويمد الفرد بالطاقة الإيجابية وأحياناً السلبية، وأيضاً يتحدث هذا النموذج عن سلوك الإنسان المتوارث من البيئة المحيطة به. ومن النظريات التي يهتم بها النموذج السلوكي: النظرية السلوكية ، ونظرية التعلم الاجتماعي.

- **النظرية السلوكية**

وتسمى نظرية المثير والإستجابة، التي تهتم بالسلوك وكيفية اكتسابه وتغيره، حيث يكتسب الطالب خلال سنوات حياته ومراحل نموه الكثير من العادات التي تشكل سلوكه الإنساني، والتي يتحكم العقل في تكوينها تباعاً من خلال التعلم وحل المشكلات، ويمكن أن يكون السلوك المكتسب سلوكاً سوياً أو سلوكاً غير سوي. ويعتبر السلوك بالنسبة لهذه النظرية وحدة واحدة ومتكاملة، بحيث يمكن تحليل هذه الوحدة إلى وحدات أبسط منها تعبر عن الاستجابات الأولية التي ترتبط بمثيرات محددة. وتعتقد هذه النظرية أن الطالب لديه دوافع فسيولوجية تسمى دوافعاً ثانوية توجه سلوكه للوصول إلى أهدافه المختلفة (الخطيب، 2009). وترى هذه النظرية أن العنف لا يورث، وهو سلوك مكتسب يتعلمه الطالب خلال حياته خاصةً في مرحلة الطفولة، فإذا تعلم الطفل العنف والعدوان في بداية حياته فإنه يظل معه ويلازمه طول حياته. ولهذا يكمن دور المرشد في في مساعدة المسترشد على التخلص من العادات غير المتكيفة.

الأساليب الإرشادية الخاصة بالنموذج السلوكي

يتفرع من هذا النموذج أساليب تعتمد على النظرية السلوكية باستخدام التعزيز الايجابي، أو باستخدام العقاب.

ومن الأساليب السلوكية التي تستخدم بالتعزيز الايجابي أولاً: **أُسلوب مبدأ بريماك**، وهو أُسلوب شائع في الحياة اليومية، ويقوم على مبدأ الإشراط وينص على أن ممارسة سلوك غير محبب يمكن أن يكون محفزاً لممارسة سلوك محبب ومرغوب، فلا يفعل الشخص الشيء الذي يرغب فيه إلا إذا فعل السلوك الصحيح قبله، مثلاً يقدم المعلم للطالب العدواني كرة قدم للعب اذا لم يستخدم العدوان مع طلاب الصف، فيكون تقديم الكرة شرطاً لوقف العدوان. وهو من الأساليب الأكثر استخداماً في الغرف الصفية ويعتمد على التعزيز لأداء السلوك المرغوب (عبد الرسول، 1994).

أما الأسلوب الثاني **أُسلوب مخطط السلوك** فيستخدم في كثير من التدخلات العلاجية الإرشادية السلوكية لتطوير سلوك محدد خلال فترة زمنية معينة، حيث يعد من أكثر الطرق سهلة التصميم، وأكثرها مرونة في تقديم التغذية الراجعة للمسترشد الذي تتم متابعته من خلال المخطط، ويمكن تعديله بكل سهولة عند الحاجة، ويتميز بسرعة تنفيذه يومياً. ويتمثل هذا المخطط بتحديد السلوكيات المرغوب في تنفيذها باستخدام مصطلحات إيجابية، ثم يتم تحديد مقدار تكرار هذا السلوك، ثم طريقة تقييمه، وأخيراً وقت التقييم. ومن الجدير بالذكر أن استخدام مخطط السلوك في الغرف الصفية له أثر كبير في اتباع الطلبة للأوامر والقوانين، وبالتالي زيادة في التحصيل والإنجاز، وانخفاض في السلوكيات غير المرغوبة (زيدان، 2020).

ويعتبر **أُسلوب الإقتصاد الرمزي من الأساليب السلوكية** الذي يحصل فيه المسترشد على جائزة رمزية مقابل تنفيذ السلوك المرغوب، وهو نوع من أنواع التعزيز الإيجابي، ويشترط فيه تنفيذ السلوك المرغوب. وقد يكون التعزيز سلبياً في حال فعل المسترشد سلوكاً سلبياً أو غير مرغوب به مثل أن يتم سحب الجائزة منه. ويستخدم هذا الأُسلوب إما فردياً أو جماعياً لتعديل سلوك معين أو عدة سلوكيات، وعادةً ما يستخدم في الغرف الصفية

والمواقف التعليمية مع الطلبة الذين يعانون من مشاكل سلوكية كالمشاغبة والتشتت وضعف الانتباه، وكذلك يستخدم لتعزيز المشاركة الصفية (ابو النور، 2006).

أما الأُسلوب الرابع من الأساليب السلوكية التي تستخدم التعزيز الإيجابي **أُسلوب العقد السلوكي**، لا يختلف هذا العقد عن العقود التجارية، حيث أن الشخص في شركة تجارية يتعهد بتقديم خدمات معينة لكي يحصل على مكافأة مالية متفقاً عليها مع مدير العمل، وكذلك الأمر في العقد السلوكي الذي يتم بين المرشد والمسترشد، حيث يكون عقد مكتوب يتم به إعطاء المسترشد المكافأة نتيجة أداءه سلوك جيد أو امتناعه عن عمل سلوك غير مرغوب فيه (بنيان، 2018).

أما عن الأساليب السلوكية التي تستخدم العقاب فتتضمن أولا: **أُسلوب الإطفاء**، وهو ذلك الأُسلوب الذي يطبقه المرشد بعد دراسته للسلوك الذي يرغب بإزالته عن المسترشد، حيث يتم إطفاء ذلك السلوك واستبداله بسلوك مرغوب فيه، ويتم تقديم المساعدة للمسترشدين العدوانيين من خلال فهمهم للسلوك غير السوي وتدريبهم على معرفتهم بالسلوكيات العدوانية التي تخصهم وإدراكها، وبالتالي تعويضها بسلوكيات سوية ومقبولة (قلي، 2009).

والأُسلوب الثاني من أساليب العقاب السلوكية **أُسلوب العزل** الذي يُطبق باستبعاد الطالب العدواني عن البيئة المعززة لديه إلى بيئة غير معززة وغير مرغوب فيها عند الطالب العدواني التي يطلق عليها بيئة أو غرفة العزل وذلك لفترة زمنية قليلة ومحددة، ولا بد من توضيح سبب العزل للطالب العدواني واسترجاعه للبيئة المعززة عند انتهاء فترة العزل المحددة (عبد العزيز، 2005).

وأيضاً **أُسلوب تكلفة الاستجابة** التي يندرج تحت أساليب العقاب السلوكية، وهو أُسلوب اشراطي إجرائي يعمل على إزالة أي حافز إيجابي لتعزيز سلوك غير مرغوب فيه أمام المسترشد من أجل خفض ذلك السلوك، حيث

يتم فقدان المسترشد لجزء من المعزز لديه نتيجة لقيامه بسلوك غير مقبول لخفض أو ايقاف ذلك السلوك (احمد ومحمد، 2011).

والأُسلوب الآخر السلوكي للعقاب هو **أُسلوب التصحيح الزائد** وهو أُسلوب يستخدم عند تعديل المسترشد للضرر الذي تسبب في نتيجة تعامله بسلوك معين غير مقبول أو سلوك عدم القدرة على التكيف. ويوجد شكلين لهذا الأُسلوب، الأول: تصحيح الوضع الذي يتطلب من المسترشد أن يقوم باستعادة الوضع إلى الأفضل من السابق، وثاني أشكاله: الممارسة الإيجابية وهو تعليمه وتأديته لسلوك ملائم من خلال التكرار لممارسة ذلك السلوك وذلك عند تأديته لسلوك غير مرغوب فيه (الخطيب، 1989).

- **نظرية التعلم الاجتماعي**

ترى هذه النظرية أن السبب وراء العدوان الإنساني يرجع لعناصر التعلم الاجتماعي، فالسلوك العدواني هنا غالباً ما يكون متعلماً من خلال المشاهدة والملاحظة، وبالتالي تقليدها، فإذا قوبل هذا السلوك بالعقاب يبتعد الطالب عن تكراره، وإن قوبل بالتشجيع فإنه يعمل على تكراره باستمرار. وبالتالي ينتج العدوان من ثلاثة عوامل هي المبادرة، والتعزيز، والتعلم عن طريق التقليد(النوايسة، 2013).

وينطبق على هذه النظرية **أُسلوب النمذجة** وهو بمعنى آخر تقليد الآخرين من خلال الملاحظة والمشاهدة، ويمكن أن يكون السلوك المراد تقليده ظاهراً بحيث يمارسه عدد كبير من الناس أمام الفرد وبالتالي ملاحظة أكثر من شخص يقومون بنفس السلوك وتقليدهم. كما يمكن أن يكون السلوك المرغوب رمزاً من خلال الصور أو الفيديوهات التي يعرضها المرشد على المسترشد. وبعد الملاحظة واكتساب السلوك المرغوب يجب على المسترشد أن يكون لديه الدافعية لممارسة السلوك المحدد، ثم ممارسته وأداءه بطريقته الخاصة. ومن الجدير بالذكر أن

هذا الأُسلوب يعتمد بشكل كبير على التعزيز لتحقيق السلوك المرغوب، ويساعد في تحسين المهارات الاجتماعية للأفراد، وتزيد من ثقتهم بأنفسهم خاصةً عند وجود نموذج مشابه لهم في السلوك والصفات والعمر والجنس. ومثال اولئك الطلبة المشاغبين فهم لا يعتبرون الطلبة الهادئين نموذجاً لهم، لأنهم مختلفون عنهم في الصفات، لذلك فاحتمالية أن يقتدوا بهم أقل، أما إذا وجدت مجموعة من الطلبة المشاغبين ولهم صفات إيجابية مثل القيادة فهم أكثر ميولاً لأن يقلدونهم ويكتسبون الصفة الإيجابية التي يتميزون بها (Erford, et al, 2012).

ويتبع هذه النظرية أيضاً **أُسلوب لعب الأدوار**، فعلى الرغم من أنه يحتاج لبعض الوقت ليحقق النجاح إلا أنه أُسلوب فاعل يتطلب مشاركة الأفراد، ويتعلم المسترشد من خلاله مهارات جديدة، ويكتشف في نفسه عدة سلوكيات يلاحظ تأثيرها على الآخرين. وهو أُسلوب شائع الاستخدام لدى المراهقين في المدارس، حيث يمثل المسترشدون أدواراً ما من خلال اختلاق شخصيات معينة لها مواصفات عامة، وقصة تتناسب مع حالات المسترشدين، مما يمكنهم من فهم قيم ومعتقدات الآخرين، ويعزز المهارات الاجتماعية لديهم ومستويات التفكير العليا. بالإضافة إلى أنه من المهم جداً أن يكون المسترشد مرتاحاً أمام المرشد في عرض نقاط ضعفه، حيث يشترط أن يكون المرشد صادقاً مع المسترشد، ويدعم كفاءته الذاتية (Stewart-spencer, et al, 2016). ينبثق **أُسلوب التدريب السلوكي** أيضاً من نظرية التعلم الاجتماعي والذي يتم يتم من خلال تدريب المسترشدين على المهارات والأنماط السلوكية التي يجب التعامل معها تجاه موقف معين، وكيفية التعامل مع الآخرين، مما يساعد على خفض نسبة القلق لدى المسترشد، وعندما يصبح المسترشد قادراً على التعامل مع هذه المواقف تزيد ثقته بنفسه وتقييمه للأمور بصورة إيجابية وبالتالي اتخاذ قرارات صحيحة (هنداوي والزغلول، 2002).

النموذج الرابع: النموذج المعرفي

يهتم هذا النموذج **بالنظرية المعرفية**، ويعتبر العالم النفسي السويسري جان بياجيه رائد النظرية المعرفية الذي كانت لأبحاثه الأثر الكبير في وضعها، فقد اختص بالبحث في أصل المعرفة، وآلية التعليم، والتطور المعرفي، وسمات التفكير. ويرى بياجيه أن دماغ الإنسان يحتوي على الكثير من المعرفة، وأن هذه المعرفة تنمو مع نمو الطفل ومجموعة الأفعال التي يفعلها.

تمكن النظرية المعرفية المرشد التربوي من فهم الحالات التعليمية والنفسية التي يمر بها المسترشد، فهي قائمة على الانتباه والفهم والتفسير والإدراك والوعي بالسلوك أو النشاط الذي يقوم به الطالب، وتنظر للسلوك على أنه وحدة متكاملة يفسر على أساسها ما يحدث للطالب من اضطرابات انفعالية. ولهذا تعتبر النظرية المعرفية من أهم النظريات التي تفسر السلوك الإنساني، فالإنسان كائن قادر على التفكير المنطقي أحياناً، وفي أحيان أخرى يكون غير قادر على التفكير العقلاني مما يجعله يشعر بالنقص (عتوتة، 2018).

الأساليب الإرشادية الخاصة بالنموذج المعرفي

ويندرج تحت هذه النظرية **أُسلوب الحديث الذاتي**، حيث يتحدث المسترشد مع نفسه يومياً ويذكر نفسه بعبارات إيجابية وحيوية تعتمد على معتقداته حول نفسه، ويكون الهدف منها تقدير الذات. ويُعلّم المرشد المسترشد كيفية استخدام العبارات التحفيزية حتى يكون الشعور بالحماس مرتفعاً ويساعده على تحقيق أهدافه. كما يعمل الحديث الذاتي على تطوير اتجاهات إيجابية نحو المسترشد فهو يستخدم في حالات القلق وإدارة الغضب وتطوير الدافعية وغيرها. ويستخدم مع طلبة المرحلة الثانوية في المواقف التي تحفزهم على التصرف بعدوانية، ففي هذه

الحالة يستطيع المسترشد أن يردد بينه وبين نفسه أنه بخير وأنه قادر على ضبط نفسه، وفي هذه الحالة يمكن أن يتصرف المسترشد بعدوانية أقل (Erford, et al ,2012).

ومن ضمن أساليب النظرية المعرفية كذلك **أُسلوب التصور المرئي الموجه**، حيث يساعد المسترشد على الوصول إلى معتقداته الأساسية، وإعادة تفسير خبراته من خلال توجيه المرشد له بكلمات محفزة أو أصوات معينة، وذلك من خلال الاسترخاء وتخيل مواقف محددة يركز عليها المسترشد، أو تزويده بفكرة ينطلق منها في خياله. هنا يشعر المسترشد بتوتر وقلق أقل، ويخف الألم لديه، ويساعده على اتخاذ القرار، وحل المشكلة (Erford, et al ,2012).

ومن أساليب النظرية المعرفية كذلك **أُسلوب إعادة الصياغة**، هو أُسلوب يعمل على تغيير وجهة نظر المسترشد نحو المشكلة أو الحالة التي يعاني منها، ويصبح قادراً على رؤيتها بمنظور مختلف، فهو يزود المسترشد بكلمات جديدة تساعده على تحليل الموقف بإيجابية أكثر، حيث يسمح له بإعادة تسمية الأشياء بمسميات جديدة لها صفات إيجابية، أو استخدام تسمية جديدة كلياً وأيضاً أكثر إيجابية، كل ذلك يساعد في تخفيف التوتر والاكتئاب (Erford, et al ,2012).

ويتبع هذه النظرية أيضاً **أُسلوب وقف التفكير** الذي يعمل على مساعدة المسترشد في ضبط أفكاره ومعتقداته وتخيلاته السلبية ، ووقف الأفكار الوسواسية أو المزعجة عن طريق استبعاد ومنع هذه الأفكار السلبية، ويستخدم هذا الأُسلوب مع المسترشدين الذي يكون لديهم أفكاراً تدور حول موقف حدث في الماضي ويبقى لدى المسترشد أفكار متكررة سلبية وغير واقعية وتخيلات مسببة للقلق (البجاري، 2007).

وأُسلوب آخر للنظرية المعرفي وهو **أُسلوب إعادة البناء المعرفي** الذي يتميز في تحديد أنماط التفكير غير المنطقية أو غير التكيفية عند المسترشد ومساعدته في فهم الآثار السلبية المترتبة على أنماط التفكير هذه. وهذا الأُسلوب يهتم باستبدال أنماط التفكير غير التكيفية إلى أنماط فكرية فعالة وتكيفية، حيث تتم إعادة البناء المعرفي وفق خطوات محددة تبدأ من توعية المسترشد بنوع مشكلته وأسبابها، والتعرف على أنماط التفكير السلبية لديه لمقارنتها مع أفكار وأنماط بديلة إيجابية تُمكن المرشد من مساعدة المسترشد في ضبط ذاته وإيجاد حل لمشكلته (برزوان، 2018).

النموذج الخامس: النموذج التكاملي

هو ذلك النموذج البيولوجي النفسي الاجتماعي الذي يجمع بين أكثر من نموذج في آنٍ واحد، حيث إنه لا يمكن الاستغناء عن النماذج الأربعة السابقة في تفسير سلوك الفرد وحل مشكلاته، كل نموذج من تلك النماذج يكمل الآخر ويدعمه ويهتم بجانب معين عن الإنسان (السفاسفة، 2003).

4:2 مرحلة المراهقة

من الجدير بالذكر أن طلبة المرحلة الثانوية هم أفراد ينتمون للفئة العمرية التي تتراوح ما بين الخامسة عشرة والثامنة عشرة، وهذه المرحلة العمرية بالتأكيد هي ضمن مرحلة المراهقة التي لها خصوصية كبيرة يجب التركيز عليها لما لها من تأثير كبير على سلوك الطالب وتصرفاته.

1:4:2 تعريف مرحلة المراهقة

بدايةً تُعرّف المراهقة حسب منظمة الصحة العالمية (World Health Organisation, 2014) على أنها المرحلة الفاصلة بين مرحلة الطفولة ومرحلة الرشد، وتمتد من عمر العاشرة حتى عمر التاسعة عشر عاماً، وهي فترة انتقالية وحرجة في حياة الطالب، يعود السبب في ذلك لسرعة وتيرة التغييرات الحاصلة خلالها والمصاحبة لها، مما يتطلب تكيفاً جديداً مع هذه التغيرات، منها التغييرات البيولوجية والفسيولوجية من حيث النمو الجسدي والتغييرات المصاحبة مثل نزول الدورة الشهرية وبروز الصدر لدى الإناث، وخشونة الصوت والبلوغ لدى الذكور. ولكن التغييرات النفسية والعقلية والأخلاقية والاجتماعية والدينية تختلف بطبيعة الحال من مجتمع لآخر وفقاً للحضارة والثقافة والعادات والتقاليد والظروف الاجتماعية والسياسية والاقتصادية في كل بلد، ومن الجدير بالذكر أن جميع هذه العوامل تساعد في تشكيل مفهوم الهوية والمهارات اللازمة لتأدية الطالب لدوره، وتطور تفكيره، واكتسابه مفاهيم جديدة يبدأ في تنفيذها (World Health Organisation, 2014).

ولكن بالتأكيد لا يمكن أن تحدث هذه التغييرات بكل سلاسة ويسر، وإنما يجب أن تمر في مرحلة من التقلبات والاضطرابات والصراعات الداخلية التي من شأنها أن تنعكس على سلوك الطالب وتتسبب في تغير سلوكياته، فهي تعتبر مرحلة الثورات والغضب الناتجة عن التقلبات المزاجية والمضطربة (Gerring & Zimbardo, 2013). وكان العالم ستانلي هو من أوائل العلماء الذين انتبهوا للتغيرات الجسمية والنفسية وتأثيرها على الأفراد، وأن التكيف مع هذه التغيرات تجعل من هذه الفترة فترة عصيبة ومجهدة ومضطربة، حيث تتطلب مرحلة المراهقة من الطالب المرور في عدة تجارب وخبرات تجعله يخوض الكثير من المناوشات والصراعات وإثبات الذات والعناد (أبو هدروس، 2010).

أما أريكسون فيعتقد أن مرحلة المراهقة تبدأ بالتبلور لدى الطالب على عدة فترات، فعادةً ما يعمل الطالب على البحث عن هويته في الفترة الأولى من هذه المرحلة، حيث يبدأ بالاكتشاف، وطرح الأسئلة، والبحث عن الثقة والاستقلال الذاتي، والانضمام لمجموعة تتشابه أفرادها معه من حيث الجنس، والميول، والاهتمامات. هنا يظهر تحدي تكوين الهوية المستقلة حسب أريكسون الذي يعتبرها مرحلة أزمة الهوية، وفي حال نجح الطالب في تكوين هويته فإنها تساهم بشكل كبير في الانتقال لمراحل النمو الأخرى، أما في حال فشل في تكوين الهوية في مرحلة المراهقة فإن التشتت هو مصير الطالب حسب أريكسون. وبالطبع تختلف عملية البحث عن الهوية من طالب إلى آخر، فأحياناً يتم فرض الهوية على الطالب من قبل الأهل أو المجتمع أو الثقافة أو الدين، وبالتالي يتم تكوين هوية غير مبنية على تجارب حقيقية للطالب نفسه، وتسمى الهوية الممنوعة. ولكن في حال شعر الطالب بأنه مستبعد من الثقافة المسيطرة على بيئته، فإن غالباً ما يكون هوية سلبية تسبب لديه سلوكيات وانفعالات مضطربة (عطا الله، 2018).

وحتى يتمكن الطالب من تجربة هويته ودوره وتقديم نفسه وفحص أثره الاجتماعي وعلاقاته مع الآخرين؛ فإنه يبحث عن مجموعات الأقران، حيث ينضم الطالب لمجموعات مختلفة، ربما تناسبه وربما لا، ولكن الهدف هو تلبية حاجته للقبول من قبل أقرانه بغض النظر عن الأنشطة التي يمكن أن يفعلها في سبيل تحقيق القبول لديهم، لأن نظرة الأقران مهمة جداً بالنسبة له في هذه الفترة. وفي هذه المجموعات يعمل الطالب على تكوين صداقات وعلاقات مع الآخرين، بحيث تعمل هذه العلاقات على تنمية المهارات الاجتماعية وتطويرها. ولكن في حال لم يتمكن الطالب من امتلاك هذه المهارات فإنه قد يواجه الرفض من أقرانه، وبالتالي يؤدي إلى سلوكيات سلبية خطيرة مثل الإدمان على المخدرات، والتسرب المدرسي، والعنف، والعدوان (عطا الله، 2018).

2:4:2 أشكال مرحلة المراهقة

وضع الباحثون أربعة أشكال لمرحلة المراهقة يمكن للطالب أن يمر فيها، أولاً المراهقة السوية وهي مرحلة المراهقة الخالية من المشكلات بحيث يكون الطالب خلالها قادراً على التكيف مع التغيرات الحاصلة عليه سواء جسدية أو نفسية دون أن يتعرض لصراعات ظاهرة أو ملحوظة. ثانياً، المراهقة الانسحابية التي يقرر الطالب خلالها أن ينسحب من البيئة المحيطة به من عائلة وأقران، ويقرر الاعتزال والانفراد بنفسه، وعدم الاختلاط مع الآخرين. وثالثاً، المراهقة المنحرفة والتي يميل خلالها الطالب للانحراف في سلوكه ويتجه نحو السلوكيات السلبية مثل السرقة، وتعاطي المخدرات، والانحلال الأخلاقي. أما رابعاً، المراهقة العدوانية والتي يتصف خلالها الطالب بسلوكه العدواني مع نفسه أو مع الآخرين أو الأشياء.

ويرى صاموئيل مغاريوس أن أبرز صفات المراهقة العداونية هي التمرد والانتقام والغضب والعناد وسهولة الاستثارة والتناقض الانفعالي، وجميع هذه الصفات وغيرها ينتج عن أُسلوب التربية لدى الوالدين المتزمت والمتسلط، والقسوة في التربية، والعوامل الاجتماعية والاقتصادية المتردية، والمشكلات الجسمية الواضحة مثل تأخر النمو الجسمي عن الأقران. لا بد أيضاً من مراعاة مظاهر النمو الاجتماعي للطالب خلال مرحلة المراهقة العدوانية التي يمكن أن تتطور في حال توافر الأسباب التي تضطر الطالب للثورة، مثل الصراع القائم بين الأب والابن المراهق، والتجاهل، والرغبة في إثبات الذات والحرية والاستقلالية والمقاومة (أبو هدروس، 2010).

3:4:2 التغيرات الجسمية والفسيولوجية عند المراهقين

في كل مرحلة من مراحل الإنسان تحدث تغيرات عديدة من مختلف النواحي، وفي مرحلة المراهقة تحدث تغيرات في النمو الجسمي والفسيولوجي عن المراهق، ذلك التغيرات التي تطرأ تغيير في الأبعاد الخارجية والداخلية عند

الإنسان مثل طول المراهق وعرضه ووزنه وغيرها (عواودة، 2014)، فمن ناحية الخصائص **النمائية والعضوية** تحدث العديد من التحولات العضوية والفيزيولوجية التي تغير نمو المراهق وبنيته جذرياً وتمس البنية الجسدية والتناسلية والدماغية والعصبية، وتنقله من مرحلة الطفولة لمرحلة الرجولة عند الرجال والأنوثة عند الإناث. أما من الناحية **النفسية** فتطرأ التحولات العضوية والفيسيولوجية لدى المراهقين، مثل الشعور بالاضطراب وعدم التوازن والإحساس بالغموض مما يؤثر ذلك في نفسيته ايجاباً او سلباً. إضافةً الى ذلك حدوث تغيرات عند المراهق من الناحية **العقلية**، اذ ميز بياجيه هذه المرحلة بخاصية التغيير نحو التجريد والابتعاد عن الفكر الحسي الملموس والميل نحو العمليات المنطقية، وأيضا التغيرات **الانفعالية** عند المراهق التي تتسبب بالقلق والتوتر الشديد وكثير الانفعال والتشنج حينما لا يحصل ما يخطط له وقد ينفجر ويظهر منه أي ردة فعل قوية في أي وقت. ومن حيث التغيرات **الجنسية** التي تتميز بالبلوغ الجنسي وازدياد الميول الجنسي عند كلا الجنسين وتغيير في الأعضاء الذكرية والأنثوية، وأما عن التغيرات **الاجتماعية** فيتخلى المراهق عن ذاته ويتجه نحو اتساع علاقاته الاجتماعية خارج البيت والعائلة (حمداوي، 2015).

4:4:2 طرق التعامل مع المراهقين

يجب على الأهل مراقبة أبنائهم، وملاحظة كل التغييرات التي تطرأ عليهم، ليس فقط جسدياً وجسمانياً، وإنما أيضاً معنوياً ونفسياً، حيث يجب أن يكون الأهل على دراية بكيفية تقبل أبنائهم واحتوائهم والاستماع لهم وتوفير مساحة خاصة بهم. وبطبيعة الحال إن لم يجد المراهق الظروف المناسبة التي تستوعب التغييرات الحاصلة معه فإنه من السهولة يمكن أن ينجرف باتجاه السلوك العدواني كنوعٍ من أنواع لفت الانتباه له وفرض احترامه ومكانته في البيئة المحيطة به مثل الأسرة والمدرسة؛ فيعمل الطالب على استخدام السلوك العدواني للتعبير عن نفسه، ومقاومة محاولات تقييد حريته وسلوكياته كنوعٍ من السلوك التعويضي (أبو هدروس، 2010).

لذلك، يجب على الأهل مراعاة أبنائهم في هذه المرحلة الحرجة واحتوائهم والاهتمام بهم ومتابعتهم بطريقة صحيحة وصحية، والابتعاد عما يمكن أن يخل بسلوك المراهق مثل التأنيب المستمر، والمقارنة مع الأقران، وفرض السلطة، وتجاهل مشاعرهم واحتياجاتهم. وترى الباحثة أن المرشد التربوي في البيئة المدرسية يعمل جنباً إلى جنب مع الأهل في البيت على متابعة الأفراد المراهقين وتوجيههم وتعزيزهم وتشجيعهم للحد من سلوكهم العدواني، من خلال التوجيه السليم، والتوعية والإرشاد لكل من الطلبة وأولياء الأمور، وقيادتهم نحو صحة نفسية متزنة، ويجب أن تكون جهودهم متكاتفة ومكثفة لضمان سلامة هذه الفئة من السلوك العدواني الذي إن تفشى بينهم أدى إلى انهيار المجتمع بكل سهولة.

5:2 خصوصية مدارس القدس

يساهم الاحتلال بشكل كبير في فرض ضغوطاً سياسيةً واقتصاديةً واجتماعية مختلفة على الطالب الفلسطيني ما يجعله أكثر توتراً وميولاً للسلوك العدواني، ويصعب عليه تحمل ما يقع على عاتقه من مسؤولية اجتماعية وسياسية واقتصادية. فوجود الاحتلال الغاشم على الأرض الفلسطينية منذ 75 عاما يفرض آثاراً سلبية على الأفراد بشكل مباشر أو غير مباشر.

من جهة، إن وجود الاحتلال يعني الكثير من حالات الاعتقالات السياسية بحق الفلسطينيين وكذلك القتل والاستشهاد، وهؤلاء الأفراد قد يكونون أفراد عائلة الطالب؛ فقد يفقد الطالب أباه الذي يعيله اقتصادياً، فيضطر الطالب للبحث عن مصدر دخل لأسرته على حساب الاهتمام بدراسته وتعليمه، مما يدفعه للشعور بالضغط النفسي وتحمل المسؤولية منذ عمرٍ صغير. وقد يكون الطالب نفسه هو أحد المتضررين من الاحتلال بفعل الإصابات النارية التي قد تسبب له إعاقة دائمة وبالتالي تؤثر على حياته الاجتماعية من حيث نظرة الأقران

له، هذا بالإضافة إلى العامل النفسي من خلال الصدمة، أو فقد أحد أفراد العائلة، أو الاعتداء عليه بالضرب أو الاعتقال أو إطلاق النار (زهد، 2016).

من جهةٍ أخرى، يتميز التعليم في القدس بالمضايقات التي يتعرض لها الطلبة من قبل الاحتلال أكثر من غيرها من المدن. حيث تنتشر الحواجز المختلفة على الطرق فتحول دون وصول الطلاب للمدارس، إضافة إلى أن بعض الطلبة ملاحقين ومطاردين من قبل سلطات الاحتلال، وبالتالي يصعب عليهم القدوم للمدارس لعدم شعورهم بالأمان، كما سجلت حالات تسميم مياه المدرسة من قبل سلطات الاحتلال. إضافة إلى تسجيل حالات كثيرة لاعتقال سلطات الاحتلال لأطفال القدس مراراً وتكراراً لدرجة أنهم قد أقاموا سجناً خاصاً لصغار السن (أبو هدروس، 2010).

لا شكّ في أن أي طفل معرض لهذه الضغوط والمضايقات لن يكون في حالته النفسية والسلوكية الطبيعة، بل أنه غالبا ما يميل للعدوان والتوتر وفقدان الثقة بالنفس، وكذلك الشعور بالتهديد والخوف من أي حدثٍ مفاجئ قد يحصل مثل الاعتقال، أو التعرض للإصابة بعيارٍ ناري، أو حتى الموت والاستشهاد دون سابقٍ إنذار. ولهذا فإن كثرة الضغوط التي يتعرض لها الطالب المقدسي من شأنها أن تؤثر سلبياً على سلوك الطالب وتصرفاته داخل مجتمعه المصغر وهو المدرسة، حيث يستثير السلوك العدواني لديه كنوع من أنواع التنفيس الانفعالي والانتقام والرفض للظروف التي يتعرض لها (زهد، 2016).

وترى الباحثة أنّ هذا الأمر لا يقلل من بسالة وشجاعة الشاب الفلسطيني والمقدسي بشكل خاص، وإنما تسلط الضوء على نفسية الطالب وما قد يجول في خاطره بالفعل، والبحث في الأسباب التي تؤدي إلى سلوك الطالب العدواني، فهو طفل أولًا وأخيراً، والنظر إلى الظروف غير الطبيعية التي يعيشها طلبة مدينة القدس وما يتعرضون له من انتهاكات ومضايقات مثل الحبس المنزلي، هدم البيوت، سحب الإقامات، والاعتقالات المستمرة

التي تساهم في نمو السلوك العدواني، وتظهر الباحثة حاجة طلبة المرحلة الثانوية في القدس إلى من يساندهم ويساعدهم في تجاوز الضغوط التي يعانون منها، وكذلك تقديم الدعم النفسي لهم من خلال استخدام النظريات النفسية المختلفة لخفض سلوكهم العدواني.

6:2 الدراسات السابقة

تندرج مراجعة الدراسات السابقة في هذه الدراسة تحت ثلاثة محاور، وهي:

1. **دراسات ترتبط بالإرشاد التربوي.**
2. **دراسات ترتبط بالسلوك العدواني.**
3. **دراسات ترتبط بالإرشاد التربوي والسلوك العدواني.**

1:6:2 دراسات سابقة تتعلق بالإرشاد التربوي

دراسة Eryigit, Yaman (2017). كان الهدف منها هو اكتشاف العديد من المواقف وأساليب الإرشاد التي من المحتمل أن يواجهها مرشدو المدارس في تركيا أثناء تدريبهم وخلال السنوات الخمس الأولى من ممارسة مهنتهم. واعتمدت هذه الدراسة على المنهج الموضوعي، وأوصت هذه الدراسة أنه بالرغم أن مرشدي المدراس يعرفون الكثير من الأساليب الإرشادية التي يجب استخدامها في العملية الإرشادية إلا أنهم بحاجة إلى إشراف في السنوات الأولى من عملهم من قبل مشرفين ذوي خبرات ومهارات سابقة لصعوبة استخدام هذه الأساليب وتطبيقها في الحالات الحقيقية.

دراسة Ukwueze (2010) تناولت عشر استراتيجيات للتدخل الإرشادي لصعوبات التعلم في المدارس الثانوية، وهي: المهارات الحياتية، وتحليل المعاملات، وتعليم الأقران، والتوجيه، والتعلم التعاوني، والنمذجة، وإعادة الهيكلة المعرفية، والاستشارة الفردية القائمة على الوظيفة، وتقنيات المحادثات المهنية التي يمكن أن يطبقها مرشدو المدرسة في التعامل مع صعوبات التعلم. كما بينت الدراسة بعض العقبات التي تواجه التطبيق الناجح

لاستراتيجيات التدخل المذكورة في المدارس مثل: العوامل البيئية، وعدم الاستجابة اللفظية، والعقبة العاطفية، ونقص المرشدين المؤهلين. وأوصت الدراسة بأن يتعاون كل من المرشدين والمعلمين ومديري المدارس وأولياء الأمور لحل مشاكل الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم. وأكدت على أنه يجب تجنب العقاب البدني في التعامل مع الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم.

دراسة عمر ربابعة ورفقة سالم (2016) هدفت للتعرف على درجة فاعلية الإرشاد التربوي بالمدارس الثانوية الحكومية بالأردن من وجهة نظر مديري المدارس ومقترحاتهم لتحسينها، واعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي، حيث تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية، حيث تكون العينة من 114 مديراً، وعمل الباحث على تطوير استبانة مكونة من 23 فقرة موزعة على ثلاثة محاور وهي العلاقة مع الإدارة، والعلاقة مع الطلبة، والعلاقة مع أولياء الأمور. واعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي، وبينت نتائج الدراسة أن درجة فاعلية الإرشاد التربوي في المدارس الثانوية من وجهة نظر مديري المدارس كانت متوسطة في مجال العلاقة مع الإدارة المدرسية ومنخفضة في مجالي العلاقة مع الطلبة والعلاقة مع أولياء الأمور.

2:6:2 دراسات سابقة تتعلق بالسلوك العدواني

هدفت دراسة سناء الغندوري (2015) إلى دراسة السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الأساسية الناتج عن الأسباب المرتبطة بالبيئة المدرسية، ولفت الانتباه لخطورتها، وتكونت العينة من 41 طالباً و51 معلماً ومعلمة من المرحلة الابتدائية، وتم استخدام المنهج المسحي التحليلي الذي أظهر أن سلوك الطلبة العدواني يمكن أن يرتبط بالممارسات البيداغوجية الخاطئة لدى المعلمين من جهة، ومن جهةٍ أخرى أيضاً فإن غياب الأنشطة الثقافية والرياضية في المدارس الابتدائية لها دور مهم في تفاقم ظاهرة السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الابتدائية، وتوصي الباحثة بأهمية التدخل والدعم النفسي للحد من هذا السلوك وتفاقمه.

الباحثة تهاني الصالح (2012) قدمت دراسة بعنوان: " درجة مظاهر وأسباب السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية وطرق علاجها من وجهة نظر المعلمين". حيث اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة، وقد تم اختيار عينة عشوائية طبقية بلغ عددها 550 معلماً ومعلمة، وأظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات وجهات نظر المعلمين في مجالات السلوك العدواني وأسبابه لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية تعزى لمتغيرات الجنس والخبرة العملية والمؤهل العلمي ومكان السكن والتخصص ومكان المدرسة وعدد طلاب الشعبة الذين يمارسون السلوك العدواني اللفظي والجسدي نحو الذات، والسلوك العدواني نحو الآخرين، وخصائص الأسرة والبيئة المحيطة، وأظهرت النتائج أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص في مجال السلوك العدواني اللفظي والجسدي نحو الذات، لصالح التخصصات الإنسانية ومتغير عدد طلاب الشعبة في مجال السلوك العدواني الموجه نحو الذات.

أما دراسة Redatin & Pudjiati (2019) تحدثت عن داء الثعلبة كأحد أسباب الغضب والسلوك العدواني لدى المصابين بها من الأطفال.وفي هذه الدراسة تم تطبيق بروتوكول تدخل باستخدام العلاج السلوكي الانفعالي العقلاني على الموقف، يهدف إلى مساعدة الطفل على السيطرة على غضبه وتقليل سلوكه العدواني. وبينت الدراسة فعالية البروتوكول في تقنيات إدارة الغضب وتقليل السلوكيات العدوانية.

دراسة Azizi & et al (2019) تم تصميمها للتحقق من فعالية الإرشاد الجماعي في حل مشكلات العدوانية والتكيف الاجتماعي للطلاب ضعاف السمع. حيث كانت هذه الدراسة شبه تجريبية مع تصميم الاختبار القبلي والبعدي ومجموعة ضابطة. وقد كان مجتمع الدراسة من المراهقين الذين يعانون من ضعف في السمع من مدينة يزد، إيران. كما تم اختيار مجموعة من 30 تلميذاً من الطلاب ضعاف السمع ذوي العدوانية العالية والتكيف

الاجتماعي المنخفض. ثم تم توزيعهم بالتساوي وبشكل عشوائي في مجموعتين ضابطة وتجريبية. وتألفت استشارات المجموعة المبنية على تدخل حل المشكلات من 7 جلسات مدة كل منها ساعة واحدة، قدمت للمجموعة التجريبية. تم تحليل البيانات المأخوذة عن طريق تحليل المقاييس المتكررة. وأظهرت النتائج أن العلاج الجماعي القائم على حل المشكلات يمكن أن يقلل من العدوانية ويزيد من التكيف الاجتماعي. وتنصح الدراسة المتخصصين في هذا المجال باستخدام العلاج الجماعي القائم على حل المشكلات.

دراسة الباحث رامز حسونة (2013) هدفت للكشف عن مدى فاعلية برنامج سلوكي معرفي في تعديل السلوك العدواني لدى الأطفال الجانحين في محافظة غزة، حيث تكونت العينة من 30 طفلاً مقسمين على مجموعتين تجريبية وضابطة، وتطبيق كل من مقياس السلوك العدواني وبرنامج سلوكي معرفي على المجموعتين قبل وبعد انتهاء البرنامج الإرشادي. واعتمدت هذه الدراسة على المنهج التجريبي، حيث تم تطبيق البرنامج المقترح على المجموعة التجريبية، وبينت النتائج فاعلية البرنامج المقترح في تعديل سلوك أفراد المجموعة التجريبية وخفض سلوكهم العدواني.

وعملت الباحثة مستورة الغامدي (2020) على دراسة هدفت إلى الكشف عن برنامج إرشادي جمعي في خفض السلوك العدواني لدى طالبات الصف السادس الابتدائي. حيث استخدمت المنهج شبه التجريبي، وكانت العينة قصدية مكونة من 30 طالبة مقسمة على مجموعتين تجريبية وضابطة، واستخدمت مقياس السلوك العدواني، وتطبيق البرنامج الإرشادي المقترح، وبينت النتائج أثر البرنامج المقترح في خفض السلوك العدواني في الأبعاد الثلاثة العدوان الجسدي والعدوان اللفظي والعدوان النفسي وإتلاف الممتلكات.

وفيما يتعلق بدراسة الباحث رياض صالح (2018) فهدفت إلى معرفة مدى فاعلية برنامج إرشاد جمعي قائم على استراتيجية الضبط الذاتي في خفض مستوى السلوك العدواني وزيادة مستوى دافعية التعلم لدى طلاب الصف

الثامن الأساسي. واعتمدت هذه الدراسة على المنهج التجريبي، وكانت عينة الدراسة مكونة من 20 طالباً موزعين على مجموعتين تجريبية وضابطة، وقد تم تطبيق كل من مقياس السلوك العدواني ومقياس الدافعية للتعلم على المجموعتين قبل وبعد انتهاء البرنامج الإرشادي، كما تم تطبيق البرنامج المقترح على المجموعة التجريبية، وبينت النتائج وجود فعالية للبرنامج الإرشادي المقترح.

3:6:2 دراسات سابقة تتعلق بالإرشاد التربوي والسلوك العدواني

دراسة جهاد القرعان وخولة العتيلي (2016) والتي هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي جمعي في خفض سلوك العناد لدى طالبات مرحلة المراهقة المبكرة في مدرسة محي الثانوية، وقد اعتمدت هذه الدراسة على المنهج التجريبي، حيث كانت العينة قصدية مكونة من 15 طالبة من مرحلة المراهقة المبكرة من الصفوف السابع حتى العاشر، كما تم تطوير مقياس سلوك العناد، وبناء برنامج إرشادي قائم على العلاج المعرفي السلوكي، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك أثراً للبرنامج الإرشادي في خفض سلوك العناد لدى أفراد العينة يعزى لمتغير الصف لصالح لصفي السابع والثامن على التاسع والعاشر.

دراسة Eyasu (2019) عملت على تقييم مناهج الإرشاد المستخدمة في حل المشكلات التأديبية للطلاب في المدارس الثانوية في منطقة كيرين الفرعية في دولة إريتريا. وقد اعتمدت هذه الدراسة تصميماً بحثياً مختلطاً عبر مجموعة سكانية مستهدفة تتألف من 5 مدارس و 1500 طالب و100 معلم و5 مرشدين للمعلمين و5 مديرين. وخلصت هذه الدراسة أيضاً إلى أن العقاب البدني كان يمارس بشكل أكبر في المدارس الحكومية مقارنة بالمدارس الخاصة. ووجدت هذه الدراسة كذلك أن مناهج مثل الإرشاد الفردي، وإرشاد الأقران، والإرشاد الجماعي نادرًا ما

يتم استخدامها في إدارة ضبط الطلاب. وقد تم استخدام التوجيه والتدخل الذي يركز على الطلاب بشكل أكبر في مدارس كيرين الثانوية في التعامل مع انضباط الطلاب.

أما عن دراسة الحساسنة وداوود (2016)، هدفت إلى استقصاء أثر توجيه برنامج إرشادي جمعي محوسب للتدريب على إدارة الغضب في خفض السلوك العدواني لدى طلبة الصف السادس. وتكونت عينة الدراسة من 54 طالباً من طلاب الصف السادس موزعين بين شعبتين في مدرسة موسى بن نصير الأساسية للبنين خلال الفصل الدراسي الثاني من عام 2013\2014. واعتمدت هذه الدراسة على المنهج التجريبي، حيث تم تقسيم طلاب الشعبيتين إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، حيث كان عدد المجموعة التجريبية 27 طالباً، تم اعطاؤهم 12 حصة تدريبية على إدارة الغضب من خلال برنامج توجيه جمعي محوسب لمدة 6 أسابيع. أما طلاب المجموعة الضابطة البالغ عددها 27 طالباً لم تتعرض للتدريب. وبعد إجابة المشاركين على مقياس السلوك العدواني قبل وبعد تدريب المجموعة التجريبية، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعتين، إذ ان كان هناك انخفاض ملحوظ على درجات المجموعة التجريبية مقارنةً مع المجموعة الضابطة.

وفي دراسة جموعي بلعربي (2018) هدف الباحث للكشف عن فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي للتخفيف من السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الثانوية وفقاً لحاجاتهم الإرشادية، وتكونت العينة من 94 طالباً وطالبة من ذوي السلوك العدواني، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي لاستقراء الحاجات النفسية والاجتماعية والدراسية لطلبة المرحلة الثانوية، وتحليلها، وتقديرها، وتشخيصها، كما استخدمت أيضاً المنهج التجريبي للتحقق من مدى فعالية البرنامج الإرشادي السلوكي المعرفي المقترح في خفض السلوك العدواني لدى الطلبة، وبينت النتائج أن هناك أثراً للبرنامج المقترح في التخفيف من السلوك العدواني.

وبالنسبة لدراسة مغنية قوعيش (2017) فقد هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي في خفض السلوك العدواني لدى طلبة السنة الثانية ثانوي باستخدام برنامج إرشادي ومقياس السلوك العدواني. واعتمدت هذه الدراسة على المنهج التجريبي، وتكونت العينة من 26 طالب يتسمون بالسلوك العدواني، مقسمة على مجموعتي تجريبية وضابطة، وبينت النتائج أثر البرنامج الإرشادي المقترح في خفض درجة السلوك العدواني لدى الطلبة.

دراسة المطرقي (2017) هدفت الى اعداد وتطبيق برنامج إرشادي سلوكي في خفض السلوك العدواني، وبعد تطبيق البرنامج مباشرةً تم التعرف على الفروق بين المجموعات الضابطة والتجريبية في مستوى السلوك العدواني، حيث اعتمد الباحث على المنهج شبه التجريبي، وقد توصلت النتائج إلى وجود فروق بين المجموعتين في مستوى السلوك العدواني، بالإضافة إلى وجود أثر كبير للبرنامج الإرشادي السلوكي في خفض السلوك العدواني.

7:2 التعقيب على الدراسات السابقة

بالرجوع إلى الدراسات السابقة والتي صنفت إلى ثلاثة محاور بحثت في الإرشاد، السلوك العدواني، والإرشاد والسلوك العدواني معاً، لاحظت الباحثة أن نتائج الدراسات المتعلقة بمحور الإرشاد أظهرت أهمية الإرشاد التربوي وتناولت أساليب الإرشاد واستراتيجياته والكشف عن المواقف والحالات التي قد يواجهها المرشدون، وأجمعت على تعاون جميع طاقم المدرسة من معلمين ومرشدين ومدراء لحل مشاكل الطلبة ولدعم العملية الإرشادية التي تخفف من الصعوبات والمشاكل التي يواجهها الطلاب في المدارس (رفقة سالم. 2016 ;2010 .Ukwueze Eryigit, Yaman. 2017). هذه النتائج تعزز هدف الدراسة نحو أهمية الإرشاد التربوي في حل المشاكل العدوانية.

أما المحور الثاني والذي تناول السلوك العدواني، أظهرت نتائج الدراسات أهمية دراسة ظاهرة السلوك العدواني، البحث عن سبب هذه الظاهرة لايجاد الأساليب وإستراتيجيات التي قد تؤدي إلى خفض السلوك العدواني وتعديله، وبناء برامج إرشادية تهتم بالتقليل من هذا السلوك العدواني لدى طلبة المدارس وايجاد طرق لعلاجه (Azizi & Redatin & Pudjiati. 2019; et al. 2019); تهاني الصالح، 2018; مستورة الغامدي، 2020; رامز حسونة، 2013; سناء الغندوري، 2015 ; رياض صالح، 2018) وهذه النتائج تدعم الدراسة الحالية في أهمية استخدام الأساليب والإستراتيجيات الإرشادية في خفض السلوك العدواني.

والمحور الثالث والأخير والذي يتناول الدراسات المتعلقة بالإرشاد والسلوك العدواني في آنٍ واحد، أجمعت دراسات هذا المحور على أهمية بناء برامج إرشادية جمعية تهتم بخفض السلوك العدواني والحد منه، وأوضحت أثر فاعلية تلك البرامج والتي تساعد في مرونه العملية الإرشادية بين المرشد والمسترشد (المطرقي، 2017 ; قوعيش،

2017; القرعان والعتيلي ، 2016; جموعي بالعربي، 2018 ; Eyasu، 2019) وهذه النتائج توضح وتهدف إلى استخدام الإرشاد وبناء برامج إرشادية تعمل على حل مشكلة العدوان والحد من السلوك العدواني.

8:2 ملخص الفصل

تناول هذا الفصل الإطار النظري للدراسة وتضمن الإرشاد ونماذجه ونظرياته وأساليبه، ودور المرشد التربوي، والسلوك العدواني وتعريفه وأشكاله وأسبابه عند المراهقين، ومرحلة المراهقة، وبيان خصوصية مدارس القدس. وتناول الدراسات السابقة التي لها علاقة بموضوع الدراسة الحالية، وقسمت الى ثلاثة محاور كالآتي: المحور الأول تناول دراسات تتعلق بالإرشاد التربوي، والمحور الثاني الذي تناول دراسات تتعلق بالسلوك العدواني، والمحور الأخير تناول الدراسات التي تجمع بين الإرشاد التربوي والسلوك العدواني.

الفصل الثالث

منهجية الدراسة وإجراءاتها

تسعى الدراسة الحالية الى البحث عن الأساليب الإرشادية المستخدمة من قبل المرشدين في خفض السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة القدس، ولتحقيق ذلك سعت الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيسي التالي:

ما هي الأساليب الإرشادية المستخدمة من قبل المرشدين في خفض السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس القدس؟

يتم في هذا الفصل عرض منهجية الدراسة وأدواتها، وسياق الدراسة، وصدق وموثوقية أدوات الدراسة، وإجراءات الدراسة، وتحليل البيانات، وأخيراً الاعتبارات الأخلاقية التي تم اتباعها.

1:3 منهجية الدراسة

تعتمد هذه الدراسة على المنهج الكيفي الذي يقدم الفهم العميق لطبيعة الدراسة وخصائصها؛ بالاعتماد على دراسة الإنسان والواقع الاجتماعي، وذلك من خلال استخدام أدوات مختلفة مثل الملاحظة والمقابلة، حيث عملت هذه الأدوات على جمع المعلومات والبيانات المناسبة لتحقيق هدف الدراسة وتوضيح نتائجها. وبهذا فقد تم استخدام هذا المنهج للتعرف على الأساليب الإرشادية المستخدمة من قبل المرشدين في خفض السلوك العدواني للطلبة.

2:3 سياق الدراسة والمشاركون فيها

يتكون سياق الدراسة من مجموعة مرشدي ومرشدات المرحلة الثانوية (10) مرشدين ومرشدات بمدارس مدينة القدس خلال الفصل الأول الدراسي للعام 2022_2023، حيث تم إجراء المقابلة مع (10) مرشدين ومرشدات، أما اداة الملاحظة فقد تم تطبيقها مع (2) مرشد ومرشدة فقط، وتم اختيار المشاركين بالدراسة مع مراعاة التنويع بين خصائصهم ويغني هذا التنويع بالخصائص والتجارب بين المشاركين نتائج الدراسة، كما يقدم توصيفاً لطبيعة الأفراد المشاركين فيها ويظهر بعض التفاصيل التي تعكس خلفيتهم بشكل عام، من حيث : الجنس، والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة ، من أجل التعرف على الأساليب الإرشادية المستخدمة من قبل المرشدين في خفض السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس، والجدول (1:3) التالي يوضح خصائص المشاركين الذين تم اختيارهم:

جدول(1:3) : خصائص طلبة المرحلة الثانوية والمرشدين الذين تم اختيارهم من مدارس القدس للمقابلات:

الأداة	الفئة المستهدفة	العدد	وصف المشاركين في الأداة		
			الجنس	المؤهل العلمي	الخبرة
المقابلة	المرشدين والمرشدات	10	ذكر: 3 انثى: 7	بكالوريوس: 8 ماجستير :2	2-5 سنوات: 6 6-10 سنوات: 4
الملاحظة	مرشد ومرشدة	2	ذكر:1 انثى:1	بكالوريوس:2 ماجستير :0	2- 5 سنوات:1 6-10 سنوات:1

3:3 أدوات الدراسة

لجمع البيانات الخاصة بهذه الدراسة عملت الباحثة على إعداد أداتين: الأداة الأولى وهي المقابلة، حيث تم تطوير نموذج للمقابلة مع عينة قصدية من المرشدين التربويين، والأداة الثانية هي الملاحظة، والتي تم استخدامها بغرض مشاهدة أداء المرشدين مع المسترشدين لمعرفة الأساليب الإرشادية المستخدمة من قبل المرشدين في خفض السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الثانوية ذوي السلوك العدواني.

1:3:3 المقابلة

حتى تتمكن الباحثة من معرفة الأساليب الإرشادية المستخدمة من قبل المرشدين في خفض السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الثانوية، عملت الباحثة على مراجعة الدراسات السابقة والاستفادة منها في تقييم أداء المرشد التربوي لتساعدها في تصميم اداة المقابلة مع المشاركين من المرشدين التربويين في مدارس القدس. كما استفادت الباحثة أيضاً من الأدب التربوي الذي بين أسباب السلوك العدواني في المدرسة وعوامله، وطرق مواجهته والحد منه، وأيضاً دور المرشد التربوي، وبناء عليه تم تحديد أنواع الأساليب الإرشادية المستخدمة من قبل المرشدين التربويين في خفض السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الثانوية.

وقد تكونت أداة الدراسة وهي **المقابلة** من جزأين، هما:

الجزء الأول: اشتملت المقابلة في جزئها الأول على سؤال المرشد التربوي عن معلومات شخصية أولية، وهي: الخبرة، المؤهل العلمي.

الجزء الثاني: تكونت المقابلة في جزئها الثاني من عدد من الأسئلة الموجهة للمرشد التربوي من أجل معرفة الأساليب الإرشادية المستخدمة من قبل المرشدين في خفض السلوك العدواني لدى الطلبة، موزعة على عدة مجالات هي:

- الأساليب الإرشادية المستخدمة من قبل المرشدين أثناء الجلسات الإرشادية مع الطلبة.
- تفاعل الطلبة مع المرشدين أثناء الجلسات الإرشادية.
- فاعلية الأساليب الإرشادية في خفض السلوكيات العدوانية عند الطلبة.

تكون نموذج المقابلة من ثمانية عشر سؤالاً، تدور حول الأسئلة الثلاثة الفرعية للدراسة ومن المجالات الثلاثة السابقة، حيث ان أول ستة أسئلة تدور حول السؤال الفرعي الأول للدراسة؛ وهو: ما الأساليب الإرشادية المستخدمة من قبل المرشدين أثناء الجلسات الإرشادية للتعامل مع الطالب؟ وبالنسبة للأسئلة من السؤال السابع حتى السؤال العاشر فعملت على المساعدة في الإجابة عن السؤال الفرعي الثاني الذي يدور حول كيفية تفاعل الطلبة مع المرشدين أثناء الجلسات الإرشادية. أما الأسئلة من السؤال الحادي عشر حتى السؤال الثامن عشر فتتعلق بالسؤال الفرعي الثالث للدراسة الذي يتحدث عن مدى فعالية الأساليب الإرشادية المستخدمة من قبل المرشدبن في خفض هذه السلوكيات العدوانية المنبثقة من الطلبة، ويمكن الرجوع الى نموذج المقابلة في ملحق رقم (1).

صدق المقابلة

تم التحقق من صدق محتوى الأداة من خلال عرضها على محكمين من أساتذة جامعة بيرزيت الذين لهم علاقة بالتخصص المرتبط بالدراسة، وذلك لمعرفة رأيهم حول مدى وضوح صياغة كل سؤال من أسئلة المقابلة، والإشارة إلى ما يجب تصحيحه من أسئلة المقابلة، ومدى مناسبة الأسئلة لقياس ما وضعت من أجله، حيث تم إرسال

نموذج أسئلة المقابلة إلى المحكمين عن طريق البريد الإلكتروني وطلب مراجعة النموذج وتحكيمه بتعديل أو حذف أو اضافة أسئلة، وبعد كتابة الملاحظات تمت إعادة إرسال النموذج، وقامت الباحثة بتعديل أسئلة المقابلات واستخراجها بصورتها النهائية بعد الأخذ بملاحظات المحكمين وتصويب الصياغة اللغوية والحذف والإضافة والتعديل بما يناسب آراء المحكمين.

أما الصدق الداخلي للأداة تم من خلال إرسال نص إجابات المقابلات مطبوعاً للمشاركين بالمقابلات من مرشدي مدارس القدس، وذلك بواسطة البريد الإلكتروني ومن خلال تسليمه باليد، للتأكد مما قصدوه وإجراء التعديلات اللازمة قبل القيام بعملية تحليل المقابلة وبعد ارسال نص الإجابات لهم تم تعديل ملاحظاتهم وإضافة ملاحظات أخرى، ومن ثم تم إجراء التعديلات وفقاً لهذه الملاحظات بما يناسب إجابات المرشدين.

موثوقية المقابلة

تم العمل على تطبيق أداة الدراسة من خلال إجراء مقابلات مع عينة الدراسة خلال فترة زمنية متقاربة. وعليه تم التحقق من موثوقية الأداة من خلال قيام الباحثة بمراجعة التحليل بعد عملية التحليل الأول بشهرين، وعليه تم تعديل بعض البيانات والتي تخص المحاور التي صنفتها الباحثة حول إجابات المرشدين والمرشدات عن الأسئلة الفرعية الثلاثة.

2:3:3 الملاحظة

عند التواصل مع المرشدين، لم يوافق ثمانية من المرشدين التربويين من أصل عشرة، وهم عينة البحث، على ملاحظة الباحثة للجلسات الإرشادية على اعتبار أنها جلسات خاصة يلتزم فيها المرشد التربوي بالحفاظ على السرية بينه وبين المسترشد، ويعتبر هذا السلوك من أخلاقيات مهنة الإرشاد والتوجيه التربوي التي لا يجوز

فيها الكشف عن أي معلومات مرتبطة بالمسترشد. بينما وافق اثنان من المرشدين على دخول الباحثة وتسجيل الملاحظات حول سير الجلسة الإرشادية.

بعد الموافقة تم مشاهدة ثلاث عشرة جلسة من الجلسات الإرشادية لطالبين، حيث تم مشاهدة سبع جلسات إرشادية لطالب واحد يمارس سلوكيات عدوانية وست جلسات إرشادية لطالب آخر ذي سلوكيات عدوانية لتحديد الأُسلوب الإرشادي المستخدم وملاحظة كيفية تفاعل الطلبة في هذه الجلسات. وتتميز هذه البيانات التي تم جمعها من الملاحظة بأنها بيانات حية منبثقة من واقع المرشد والتي تعطي صورة واقعية ونموذجاً مباشراً عن الأساليب الإرشادية المستخدمة من قبل المرشدين في خفض السلوك العدواني لدى الطلبة.

ولأن الملاحظة العلمية مقننة، لا تسير بالصدفة وإنما تتبع الباحثة فيها إجراءات وجوانب معينة، لذلك في هذه الأداة تم التركيز على عدة جوانب أثناء مشاهدة الجلسات الإرشادية، ومن هذه الجوانب:

- مرحلة البداية وهي كيفية استقبال المرشد للمسترشد (طالب أو مجموعة من الطلبة)، وكيفية بناء العلاقة الإرشادية بين المرشد والطالب.
- كيفية تهيئة المرشد للاستجابة لأي سلوك صادر من الطالب المسترشد.
- ما هي الأساليب التي استخدمها المرشد لجعل الطالب يتفاعل معه.
- كيف تم تعامل الطلبة مع تلك الأساليب المستخدمة معه في بداية الجلسات وأثنائها.
- هل استطاعت تلك الأساليب التأثير على الطلبة والتحكم في سلوكياتهم أثناء الجلسة؟
- هل عملت تلك الأساليب على الحد من السلوك العدواني لدى الطلبة في نهاية الجلسات الإرشادية بطريقة إيجابية؟

ويمكن الرجوع الى نموذج الملاحظة في ملحق رقم (2).

صدق الملاحظة

صدق أداة الملاحظة: قامت الباحثة بعرضها على ثلاثة محكمين من ذوي الاختصاص؛ لتحكيمها بغرض التأكد من أن العبارات تعبر عن المجال الذي اندرجت تحته، ومدى الصحة اللغوية للعبارات والقواعد والملاحظات، حيث تم إرسال نموذج معايير الملاحظة إلى المحكمين عن طريق البريد الإلكتروني وطلب مراجعة النموذج وتحكيمه بتعديل كل ما يلزم من ملاحظات، وبعد كتابة الملاحظات قامت الباحثة بتعديل معايير الملاحظة واستخراجها بصورتها النهائية بعد الأخذ بملاحظات المحكمين وتصويب الصياغة اللغوية والحذف والإضافة والتعديل بما يناسب آراء المحكمين.

الصدق الداخلي للأداة: تم التحقق من صدق أداة الملاحظة من خلال الجلوس مع المرشد بعد كل جلسة لقراءة ما تم كتابته من ملاحظات حول مشاهدة الجلسة الإرشادية للتأكد من صحة الملاحظات وبناءً على ذلك تم العمل على التعديلات اللازمة مباشرةً أمام المرشد قبل القيام بعملية تحليل الملاحظة، حيث كان التعديل على صياغة العبارات.

موثوقية الملاحظة

تم العمل على تطبيق أداة الدراسة من خلال مشاهدة الجلسات الإرشادية مع المرشدين خلال فترة زمنية قريبة، وعليه تم التحقق من موثوقية الأداة من خلال قيام الباحثة بمراجعة التحليل بعد عملية التحليل الأول بأسبوعين، وعليه تم تعديل بعض البيانات والتي تخص صياغة العبارات النحوية.

4:3 آلية تحليل أدوات الدراسة

تم في الفصل الرابع تحليل البيانات ومناقشتها، حيث تم اشتقاق الإجابات على الأسئلة الفرعية المنبثقة من السؤال الرئيسي حول " **ما هي الأساليب المستخدمة من قبل المرشدين في خفض السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس؟** ".

ومن خلال إجراء **المقابلات** شبه المنظمة كأداة للدراسة مع مجموعة من مرشدي ومرشدات المدارس للمرحلة الثانوية والذي بلغ عددهم 10 مرشدين ومرشدات في المدارس الثانوية في القدس، ومن ثم قامت الباحثة بعد ذلك بتحليل البيانات من خلال الطريقة الاستناجية حيث تم تفريغ المقابلات وترميزها، ومن ثم تعيين الرموز التي ظهرت من إجابات المبحوثين، بعد ذلك تم تجميع الرموز في فئات وأنماط وتم تصنيفها ضمن محاور وعناوين متعددة ومشتركة تم الحصول عليها من خلال إجاباتهم، وقامت الباحثة أيضاً بإنشاء وتلخيص السمات والمحاور بناء على التقاطعات المشتركة فيما بينهم وتحديد الاختلافات في إجاباتهم وتصنيفها ضمن محاور تم عرضها بشكل مفصل وتدعيمها باقتباسات للاستشهاد بها في عرض ومناقشة النتائج لاحقاً.

كما تم عرض النتائج أيضا من خلال أداة الدراسة الثانية وهي **الملاحظة**، حيث تم مشاهدة جلسات فردية بين المرشدين والطلاب، وبناءً عليه تم التركيز على عدة جوانب لمعرفة الأساليب الإرشادية التي يستخدمها المرشدين لخفض السلوك العدواني، حيث جمعت الباحثة المعلومات من خلال مشاهدة الجلسات الإرشادية بين المرشد والطالب للتوصل إلى النتائج التي سيتم التحدث عنها لاحقاً في الفصل الرابع.

5:3 الاعتبارات الأخلاقية

عملت الباحثة على أخذ موافقة أفراد العينة على المشاركة الطوعية في هذه الدراسة، واطلاعهم على تفاصيل الدراسة، وأهدافها، والوقت والجهد المطلوب منهم. إضافةً إلى احترام حق أي فرد من أفراد العينة في الانسحاب من الدراسة في أي وقت. كما وعملت الباحثة على ضمان عدم إلحاق أي أذى نفسي بأي فرد من أفراد العينة، والتحفظ على الأسماء الصريحة لهم، وعدم الكشف عنها وعن هوياتهم. إضافةً إلى ضمان استخدام البيانات التي تم جمعها لأغراض هذه الدراسة والبحث العلمي فقط، والانتباه إلى أن هذه البيانات هي معلومات خاصة. كما التزمت الباحثة بعدم تزوير أي من البيانات التي تم جمعها، وضمان عدم السرقة الأدبية، وإنما توثيق جميع البيانات بطريقة الاقتباس والتوثيق حسب نموذج APA.

6:3 ملخص الفصل

في هذا الفصل تم عرض وتوضيح منهجية الدراسة التي تم اتباعها في هذه الدراسة للوصول إلى الأساليب المستخدمة من قبل المرشدين في خفض السلوك العدواني عند طلاب المرحلة الثانوية في القدس، وتم عرض الأدوات البحثية التي تم استخدامها في هذه الدراسة وكيفية تحليل المعلومات التي تم جمعها وترميزها للوصول للإجابة عن أسئلة الدراسة. وفي الفصل الرابع سيتم شرح وتوضيح الإجابات عن أسئلة الدراسة الفرعية بشكل مفصل وواضح ، ومناقشة النتائج التي تم التوصل إليها.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة ومناقشتها

يتناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت اليها الدراسة، والتي هدفت للتعرف على الأساليب الإرشادية المستخدمة من قبل المرشدين في خفض السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

السؤال الرئيسي: ما هي الأساليب الإرشادية المستخدمة من قبل المرشدين في خفض السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس؟

ويتفرع من السؤال الرئيسي للدراسة الأسئلة التالية:

1. ما هي الأساليب الإرشادية المستخدمة أثناء الجلسات الإرشادية مع الطلبة ؟
2. كيف يتفاعل الطلبة مع المرشدين اثناء الجلسات الإرشادية؟
3. ما فاعلية تلك الأساليب في خفض السلوكيات العدوانية عند الطلبة؟

وقد تم اعتماد المنهج الكيفي للإجابة عن هذه الأسئلة، وتم جمع البيانات من المشاركين في الدراسة (المرشدين والمرشدات) من خلال اجراء مقابلات ومشاهدة جلسات إرشادية وتدوين الملاحظات، وتم عرض النتائج بناءً على اسئلة الدراسة وربطها مع الإطار النظري والأدب التربوي.

1:4 نتائج السؤال الفرعي الأول: ما هي الأساليب الإرشادية المستخدمة أثناء الجلسات الإرشادية مع الطلبة ؟

من خلال المقابلات والمشاهدات التي تم إجراؤها مع المرشدين والمرشدات، صنفت الباحثة إجاباتهم وكانت تدور حول محورين:

1:1:4 أنواع الإرشاد

أولاً: الإرشاد المباشر المتمركز حول المرشد

الإرشاد المباشر وهو نوع من أنواع الإرشاد التي تم استخدامه في عملية الإرشاد بناءً على نتائج المقابلة مع بعض المرشدين، حيث إن عملية الإرشاد هي عملية توجيهية تؤثر على الفرد والجماعة، وتتم بطرق وأساليب متنوعة وخاصة بكل فرد حسب طبيعة المشكلة التي يعاني منها. وتم التوصل إلى نتائج المرشدين الذين قاموا بعملية إرشاد مباشرة مع الطلاب، حيث يتم تقديم المساعدة للطلاب من خلال التركيز على مشكلة الطالب أكثر من التركيز على الطالب نفسه، اذ ان هذا النوع من الإرشاد يكون فيه التعامل مع الطالب من الجانب العقلي أكثر من التعامل معه من الجانب الانفعالي، ويسمى هذا الأسلوب الإرشادي أسلوب التمركز حول المرشد، إذ أن المرشد لديه القدرة والكفاية والخبرة في رؤية المشكلة بشكل أفضل من المسترشد (الطالب)، حيث يعمل على تحليل المشكلة ويمتلك القدرة على التنبؤ بتطور الحالة وتقدمها وكيفية علاجها من خلال تنفيذ خطة علاجية تساعده في تنظيم العملية الإرشادية وتوجيه المسترشد إلى الخطوات التي تدفعه للوصول إلى حل لمشكلته (السفاسقة، 2003). وأكدت على ذلك إجابة المرشدة (ج4) قائلة:

" بعد ما أعرف مشكلته بفضل امشي خطوة خطوة، ببدأ اجمع معلومات عن الطالب من مربي الصف ومن ملفه، مرات بكون في اسباب ماضية جعلته يتصرف هيك تصرف ويعمل مشكلة، فبربط بين ظروف الطالب، وهيك بقدر احدد المشكلة بوضوح، بعدها

بصير تقريبا واضح عندي كم عدد الجلسات اللي لازم اعملهم مع الطالب وشو النتيجة اللي لازم نوصللها، وبختار الأسلوب المناسب اله، بعطي الطالب عدة حلول بتساعده في حل مشكلته، وبمشي معه بكل جلسة وبساعده يختار الحل المناسب اله ".

واشارت المرشدة (و7) إلى استخدام اسلوب تتبعه مع الطالب الذي يفتقر لوجود حل مناسب لحل مشكلته ويعاني من قلة وجود معلومات حول سبب هذه المشكلة، لذلك في مثل هذا الوضع يُفضل ان يكون الطالب متلقي للمعلومات من قبل المرشد الذي يتابعه ويرشده للوصول إلى حل مناسب، حيث قالت:

" في طلاب بتصرفوا بعدوانية في المدرسة مع المعلمين والطلاب خاصة، لما اقعد معهم جلسة بكتشف انه الطالب شخصيته ضعيفه وانه بتصرف هيك بس لحتى يلفت نظر اللي حواليه، من خلال تفاعله القليل معي بعرف انه صعب استخدم معه اي اسلوب فيه مسؤولية عالطالب وما بقدر اركن عليه، لهيك برشده انا وبعطي حلول ومع الوقت بصير يتفاعل معي ويطبق كلشي اتفقنا عليه لحتى نوصل لحل مناسب لمشكلته "

إضافة للمرشد (ع10) الذي يستخدم الإرشاد المباشر أثناء جلساته مع بعض الطلبة، على الرغم من سلبيته من ناحية طول الوقت وزيادة عدد الجلسات، قائلاً:

" اغلب هذا الجيل اذا انا ما ساعدته ما بقدر بساعد نفسه، لهيك في نوعية طلاب بعتمد معهم اسلوب معين وهو انه انا اعطيهم ارشادات وهم يطبقوها ولكن هذا الاشي باخد وقت اكتر من اي طالب تاني بساعد نفسه وبتفاعل معي، ومرات بحس انه صعب أوصل للنتيجة اللي انا مخطط الها ".

ثانيا: الإرشاد غير المباشر المتمركز حول المسترشد

الإرشاد غير المباشر وهو الإرشاد المتمركز حول المسترشد، حيث أن المسترشد لديه القدرة والوعي بمشاكله بما يدور حوله، مما يساعد ذلك في الوصول إلى حل مشكلته، لما له من دور إيجابي وفعال في تقرير مصيره. أما دور المرشد يكون ضرورياً في خلق جو نفسي ملائم للمسترشد أثناء الجلسات الإرشادية، حتى يُفسح المجال له

في تفريغ انفعالاته واتخاذ قرارات مناسبة لحل مشكلته (هوادف، وفارس، 2019). وتأكيداً على ذلك ما قالته المرشدة (أ3):

" اذا الطالبة ما ساعدت نفسها ، انا كمرشدة صعب اساعدها، بالذات وهي بهالعمر، لانه اذا هي ما بدها تحل مشاكلها وما عندها استعداد انها تحسن من تصرفاتها، ما بقدر اقرر عنها وبنفس الوقت ما بقدر اغصبها."

وقالت ايضاً: *" اذا بدي انجح مع أي طالبة بتعاني من سلوك معين، لازم تكون شريكة معي في خطوات حل المشكلة ".*

وبالرغم من أن المرشد (ع10) يستخدم الإرشاد المباشر إلا انه في بعض حالات الطلبة يستخدم الإرشاد غير المباشر، إذ أكد على ذلك حين قال:

" بحب أخلي الطالب يعطيني عدة حلول لمشكلته، كيف بقدر يترك هادا التصرف، يعني برأيه شو الإشي اللي بساعده عشان يصير يتصرف تصرفات صحيحة، شو سبب تصرفاته.... "

وكذلك قال المرشد (م6): *" لما الطالب يعرف السبب اللي بخليه يعمل هيك مشاكل وقتها بقدر يلاقي حل مناسب اله، لما الطالب بكون مشارك معي بكلشي بقدر اخذ نتيجة افضل ".*

كما وأكدت المرشدة (أ5) على ضرورة دور الطالب في العملية الإرشادية، حيث قالت: *" الطالب في هاي المرحلة بكون واعي وناضج واله شخصية وبقدر يعرف اذا عنده رغبة كاملة انه يتقبل الإرشاد من المرشد ويساعد نفسه ويمشي بخطوات بتساعده في حل مشكلته وانه يقلل من التصرف اللي بمثله سواء عدوان او عنف او اي شي سيء بأثر عليه وعلى اللي حواليه".*

وترى الباحثة ان المرشدين (ع10) و(م6) والمرشدات (أ3) و(أ5) اتفقوا على الإرشاد غير المباشر حيث أكدوا على أن كثير من الطلاب يدركون مشكلتهم وما هو نوع هذه المشكلة الذين يعانون منها. وأن الطالب لديه وعي كيف يتصرف وما هو سبب هذا التصرف، لكن عندما يشعر أنه وحيد ولا يوجد أحد يدعمه نفسياً ومعنوياً وعاطفياً، فإن ذلك يزيد من تفاقم مشكلته، لذلك لا بد من مشاركة الطالب مع المرشد في العملية الإرشادية من بدايتها حتى الوصول إلى حل مناسب لمشكلته.

ولاحظت الباحثة أن في بعض المقابلات كان هناك معارضة على أسلوب الإرشاد غير المباشر حيث أن المرشد (س9) عارض ذلك، قائلاً: *" المرشد هو المسؤول الوحيد في العملية الإرشادية، وأنه الطالب ما عنده الوعي الكافي في حل مشكلته لأنه ما بعرف انه اللي عمله خطأ وانه ممكن يأثر عليه وعلى اللي حواليه، وخصوصي في مرحلة المراهقة لأنه بفكر انه دايما هو الصح والكل ضده وبدو يتحكم فيه وزيادة على هيك كمان بفكر الطالب اذا اعترف انه عنده مشكلة بتنمحي شخصيته وبفكروه ولد مش زلمة، لهيك انا بقول انه المرشد لازم يحط خطة ويتحكم بالطالب كيف هو بشوف مناسب حتى يوصل لحل ويقلل من تصرفه العدواني."*

2:1:4 الأساليب الإرشادية المنبثقة من النماذج الإرشادية المفسرة للسلوك

أولاً: أساليب إرشادية تنبثق من النموذج الإرشادي الإنساني.

هي تلك الأساليب الإرشادية التي تهتم بالتفكير وحل المشكلات والادراك وتسمى أيضاً أساليب النظرية الإدراكية، حيث يتم تقديم المرشد المساعدة للطالب لرفع وعيه وتكيفه مع البيئة المدرسية المحيطة به.

في أحد المقابلات تحدثت المرشدة (و7) عن أسلوب استخدمته في إحدى جلساتها مع طالب، حيث قالت: *"في طالب بصف عاشر أجا عندي وحكالي بدي احكي معك بموضوع، كانت اول مرة بيجي عندي عالمكتب، بحكيلي في الي ابن صف بضل بيسمعني كم كلمة ويحرجني قدام الطلاب انه امي بتضل تيجي كل فترة على المدرسة تسأل عني وانه كيف بتخلي امك تيجي على مدرسة شباب، بحرجني قدام ولاد الصف وبدايقني، الطالب هادا شخصيته هادية وبعد ما عرفت عنه كم معلومه عرفت أنه والده متوفي من فترة سنتين تقريبا وواضح من كلامه انه الطالب التاني متنمر، تواصلت مع مربية الصف وشرحتلي عن وضعه وحكتلي انه قد ما حكينا معه عالفاضي، استدعيته لعندي وحكيت معه، الطالب كان كتير متفاعل وما عنده اي مشكلة للنقاش، بلشت معه أني اعرف عن وضعه بالبيت وحكالي عن أهله وانه وضعهم منيح وامه وابوه عايشين والوضع جدا عادي عندهم، سألته بوقتها لو لا سمح الله لو أبوك مش موجود مثلا مسافر او متوفي شو راح تقدر تعمل، مين راح يصرف عليك؟، مين راح يلبيلك طلباتك ويحضر اجتماعات المدرسة، صفن شوي وسألني ليش هيك بتحكي؟ حكيتله صعبه صح؟ حكالي كتير،*

أنا ابوي بعملي كلشي وبدونه ما منقدر، حكيتله انت بتعرف انه في طلاب بصفك فاقدين ابوهم؟ حكالي اه وحكى اسماءهم من ضمنهم الطالب اللي شكالي عنه...، ومن هون بلشت احكي معه أخليه يحس بالشعور اللي حاسس فيه صاحبه، وبعدها ما رجع تنمر على صاحبه لاني سألت الطالب اللي اجا شكالي وحكالي شكرا مس (فلان) بطل يسمعني حكي".

ترى الباحثة ان المرشدة (و7) استخدمت أسلوب جشطالتي مع الطالب العدواني وهو **أسلوب عكس الأدوار** لإعطاءه الفرصة لمشاهدة نفسه مكان شخصية الطالب ونفس وضعه العائلي، لكي يصله شعور زميله، وهنا يدرك الطالب أنه قد عرف حقيقة مشكلته التي يعاني منها.

اضافةً إلى ذلك لاحظت الباحثة من خلال مشاهدة الجلسات الإرشادية مع المرشد (م6) ان المرشد استخدم **الاستبصار** وذلك من خلال طرح الأفكار السلبية ونقاط الضعف التي توجه الطالب للاعتقاد بأن سبب عدم انضباطه في المدرسة هو انفصال والديه، وتوجيه الطالب للتفكير بطريقة صحيحة. حيث يعمل المرشد على مجادلة الطالب والحوار معه وطرح اسئلة تثير دافعيته من خلال الأسئلة التطبيقية التالية: هل عدم انضباط الطالب في المدرسة سيغير وضع أسرته الراهن؟ هل هو فعلاً راضٍ عن مستواه الأكاديمي؟ كيف يمكن أن يثبت نفسه في المجتمع؟ ما الذي يمكن أن يحسن من نظرة المجتمع له سوى التعليم؟ هل هناك خيار آخر للطالب يمكن أن يضمن مستقبله؟ هل يساعد تفكير الطالب على حل مشكلته الاجتماعية؟ هل يساعد الضياع وعدم الانضباط وقلة الانتظام على رفع مستوى ثقته بنفسه؟ هل هناك نتائج إيجابية لهذا التفكير؟

وترى الباحثة أن المرشد (م6) والمرشدة (و7) اتفقا على استخدام **أسلوب جشطالتي** يعتمد على النموذج الإرشادي الإنساني، ذلك الأسلوب الذي يهتم بحل المشكلات وزيادة وعي المسترشد بكل ما يدور حوله من واقع واستيعاب المواقف الحياتية التي مر بها والتكيف معها.

وتتفق الباحثة مع ما صرح به المرشدون والمرشدات على تعبيرهم عن سلوكيات الطلبة العدوانيين، كونها معلمة للمرحلة الثانوية ومربية للصف العاشر، وترى الطلاب يومياً وتواجه كثيراً من الصعوبات خلال مسيرتها المهنية في التدريس، محاولةً ايجاد طرق مختلفة للتعامل مع الطلبة بمختلف صفاتهم، وكيفية ضبط الصف، وأساليب إدارة الصف وحل المشكلات. حيث استطاعت الباحثة تفهم مواقف وتجارب المرشدين مع الطلبة أثناء المقابلات وعمل المشاهدات للجلسات الإرشادية، ويمكن الادعاء بأن ما تم التوصل اليه من خلال النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الفرعي معرفة الأساليب الإرشادية التي يستخدمها المرشدون في الجلسات الإرشادية بناءً على المواقف المختلفة والحالات المتعلقة بمشكلة المسترشد، وبعد دراسة هذه الحالات وتحليلها يتم اختيار الأسلوب المناسب لحل المشكلة وتحقيق الهدف.

ثانياً: أساليب إرشادية تنبثق من النموذج الإرشادي السيكوديناميي.

ذلك النموذج الذي يعتمد على نظرية التحليل النفسي التي تهدف إلى إطلاق المشاعر المكبوتة والذكريات والإنفعالات ليساعد المسترشد على التخلص منها، أي استحضار الموجود في مستوى اللاوعي إلى مستوى الوعي ويتحقق هذا الهدف من خلال التحدث مع شخص آخر حول الأشياء المهمة والتعمق في الأشياء التي تبدو بسيطة له.

واتضح ذلك من خلال اجابة المرشدة (ن1): "*في طلاب اول ما بدخلوا عندي عالغرفة فورا ببدأوا يبكوا ويحكوا ويطلعوا كلشي جواتهم لدرجة انه في طالب دخل عندي وصار يحكيلي بكرهوني لاني مش من بلدهم، واغلب الاساتذة من البلد، ليش انا شو كاين! انا انحكم علي اعيش هون لانه صار عنا مشاكل وطلعونا من بيتنا، عرفت اديه مضغوط ومتدايق مش بس من الطلاب، من كثير شغلات صارت معه بحياته ومن كثرها وكثر التراكمات والضغوطات الي حواليه خلقت منه انسان عصبي ما بتحمل حد يحكي معه وفورا بتكون ردة فعله صعبة مرات بكسر مرات بغلط مرات بضرب*".

وقال المرشد (م6): *" في طلاب بكون عنددهم حكي ومبررات كتير للي بعملوه، بتركهم يحكوا براحتهم ويقدموا أسباب لسلوكياتهم، الأغلب بكون بفضفض وبدو يطلع كلشي عنده بكون مضغوط وكأنه بس يوصل عندي بنفجر، بطلع كلشي عنده من مشاعر من أفكار من رأي من أي شي بفكر فيه، طبعا بهالحالة أنا مضطر اني أتقبل كلشي بحكيه واستوعبه حتى لو كانت ردة فعله شوي قوية، بالنهاية هذا الشخص لقى نفس او طريق مفتوح اله وبدأ يطلع كلشي عنده وانا بهاي الطريقة بستغل انه قادر يحكي كلشي عن حاله وببلش أدخل بالموضوع معه طبعا على عدة جلسات ".*

أيضاً لاحظت الباحثة أثناء مشاهدتها للجلسات الإرشادية أن المرشد (م6) طلب من الطالب الحديث عن نفسه، ثم عرَّف الطالب عن نفسه وبعد ذلك بدأ المرشد بطرح اسئلة عامة على الطالب وكان يدور نقاش وحوار بين الطرفين وكان الهدف منه ان يعبر الطالب عن مشاعره وكل ما يدور بخاطره بحرية وأمان ليصل بنفسه لإعطاء المرشد الثقة التامة.

هنا ترى الباحثة الاتفاق بين المرشدة (ن1) و المرشد (م6) على استخدام نفس الأساليب الإرشادية الذي تدعم الأساليب التحليلية حيث اجتمعا على استخدام **أسلوب التفسير، وأسلوب التداعي الحر**، اذ ان علماء النفس يدعون أن عن طريق أسلوب التداعي الحر يصل المرشد إلى النواحي المكبوتة من شخصية الطالب، حيث يطلب من الطالب الإسترخاء واطلاق العنان له لكي يعبر عما يعانيه من الام وضغوط نفسيه مكبوتة مهما كانت الكلمات مخجلة او بسيطة لكن المهم ان يبوح بها لكي يساعد المرشد في الوصول لمشكلة الطالب تحديداً التي كانت تختلج نفسه وتحويلها من سلوك سلبي إلى سلوك ايجابي، فعندما يصف الطالب ما يعاني من مشاكل تظهر عليه تغيرات واضحة في سلوكه والضرب والصراخ وعلى المرشد أن يكون يقظاً عند كل كلمة تثير السلوك لدى الطالب ليبدأ عملية وضع خطة إرشادية مناسبة لإيجاد حل لمشكلة الطالب، أما **أسلوب التفسير** يهتم بأن يعبر المسترشد (الطالب) عن نفسه بحرية وطلاقة تامة، باستخراج الأفكار وخروج المشاعر السلبية والتعبير

عنها، وعليه يكون دور المرشد تقبل كل ما يظهره الطالب واستيعابه وبالتالي تحليل شخصيته وعلاجه عن طريق وضع خطة إرشادية تحقق الهدف المراد الوصول اليه.

ثالثاً: أساليب إرشادية تنبثق من النموذج الإرشادي السلوكي.

تعد الأساليب الإرشادية السلوكية هي من أقوى أساليب الإرشاد النفسي والتربوي، ويستمد هذا الأسلوب من النظرية السلوكية المنبثقة من النموذج الإرشادي السلوكي التي نصت على أن معظم سلوكيات الإنسان مكتسبة سواء كانت سلوكيات سوية او غير سوية. ان عملية الإرشاد السلوكي تجري ضمن مبادئ واجراءات محددة ومنظمة اذ أنها تعتمد على عدة عوامل ونقاط أساسية من ضمنها: يتم تحديد السلوك المضطرب عند المسترشد اذا أن هذا السلوك يكون غالبا ظاهراً عليه يتم ملاحظته في الجلسة الإرشادية، وبعدها يجب معرفة وتحديد المواقف والظروف التي يبرز بها هذا السلوك، وبعد ذلك يتم وضع خطة إرشادية مفسرة للسلوك التي يجب ان يتم ضبطه او تعديله. كما ان عملية الارشاد السلوكي وأساليبه كما تم ذكره سابقاً تتبع طريقتين في الإرشاد وهي أساليب إرشادية تعزيزية، وأساليب إرشادية عقابية، وأيضا أساليب سلوكية تعتمد على التعلم الإجتماعي، لذلك عند عمل المقابلات مع المرشدين كانت بعض الإجابات تدور حول هذه الأساليب ومن ضمنها:

- أساليب إرشادية تنبثق من النموذج الإرشادي السلوكي تستخدم التعزيز الايجابي

يعتمد هذا النموذج الإرشادي على استخدام الأساليب الإرشادية التي يستخدمها المرشدون مع الطلاب، اضافةً انها تهتم بتعديل سلوك الطالب من سلوكيات غير مرغوبه بها إلى سلوكيات سوية مقبولة ومرغوبة. وعندما قامت الباحثة بمقابلة المرشدين والمرشدات في مدارس القدس، تم التحدث عن عدة مواقف واجهها المرشدون والمرشدات:

المرشد (س9) حيث قال: *" في طالب من كثر ما هو عنيف وقد ما حكوا معه المعلمين بشكل شخصي واستخدموا معه اكثر من اسلوب، لما توجهلي مربي صفه اتفقت أنا وياه انه نقعد معه ونفهمه انه هاي السنة في جولات كثيرة ورحلات مدرسية، وإذا بتضل هيك تتعامل مع صحابك وتحكي بطريقة مش منيحة مع المعلمين وتغلبهم راح تنحرم تشارك بالجولات والرحلات، بعدها مع متابعة من مربي الصف حكالي انه لسا بعمل مشاكل لكن بشكل اخف عن قبل وانا بضل احذره انه قربت الجولة مثلا بلاش احرمك منها، مرة على مرة، خفت المشاكل عنده وصار يحاول يتقرب من صحابه لحتى يطلع الجولة او الرحلة ويكون معهم ، يعني لقيت انه طريقة الحرمان ناجحة معه هادا الطالب. طبعا مش مع كل الطلاب لكن من تجربتي أغلب الطلاب بتنجح معهم هالطريقة ".*

واتفقت معها المرشدة (و7) : *" في صف بالمدرسة مشاغب وكثير مشاكل هو صف عاشر، واغلبهم فش عندهم احترام للمعلم وصعب التعامل معهم صدقاً من اصعب الصفوف اللي مروا علي، الأساتذة نفسهم بتنكدوا لما يكون عندهم حصص لهالصف، اغلب الحصة بتروح على اسكت واقعد، اكثر من الدراسة، لهيك قررنا أنا والإدارة انه اعطيهم حصصة جماعية إرشادية، ما بنكر انهم أولها غلبوني لحتى قدرت اخليهم يتفاعلوا معي ويسمعوني، طبعا كانت من ضمن عناوين الحصص، الاحترام، قوانين المدرسة،... واتفقت مع الادارة والمعلمين اني اوصللهم بطريقتي انهم محرومين من حصة الرياضة ومن أي فعاليات لا منهجية وكل هادا السبب من ورا تصرفاتهم وعدم احترامهم للمعلمين والمدرسة، بعد عدة حصص صارو هم يطلبوا مني حصص اقعد معهم ويشكولي عن مشاكلهم بشكل عام وكانوا كثير متدايقين من حرمان حصة الرياضة، اتفقت معهم بوضع قائد للصف وانه يتساعد مع الطلاب انهم يخففوا من المشاكل وأي شي بدهم اياه يحكوا مع هذا القائد بالصف وهو يتوجهلي ونحلها، وفعلا مع الوقت صاروا افضل وخفت المشاكل وصار في هدوء بالحصص ورجعنالهم حصة الرياضة وبلشنا نشاركهم بالفعاليات اللامنهجية والوضع صار احسن بالصف ".*

ومن خلال مشاهدة الجلسات الإرشادية أوضحت الباحثة أن المرشد (م6) وَّعد الطالب انه سيتحدث مع معلميه لتعديل علاماته ورفع معدله اذا التزم بما تم الاتفاق عليه من الإنضباط والإلتزام بالأخلاق الحسنة .

بعد تحليل اجابات المرشد (س9) ومشاهدة جلسة المرشدة (م6) اتضح للباحثة انهما يتفقا مع المرشد (و7) باستخدام اسلوب **مبدأ بريماك** المنبثق من النظرية السلوكية لتعديل سلوكيات الطلاب الذي نص على مبدأ

الإشراط، أي انه عندما نريد تحفيز سلوك معين فعلينا ممارسة سلوك غير مرغوب فيه. اذ يمكن استخدام ذلك الاسلوب لجعل الطالب يتبع تعليمات معينه او لزيادة فرصة حدوث السلوك المرغوب.

وأكدت المرشدة (ل2) على استخدام أسلوب يستخدم فيه التعزيز الايجابي حيث قالت: *" في عندي طالبة بصف 11 كانت كتير بتغلط على صحباتها ومرات بتستخدم الفاظ سيئة، حولتلي اياها مربية صفها بعد ما قعدت معها اكثر من جلسة حاولت انها تفهمها وشو اللي بدها توصل اله وحاولت تفهمها انه اللي بتعمله غلط، لكن ما كان في نتيجة لهيك حكت معي وقالتلي اقعد معها جلسة واشوف وضعها، لما قعدت معها شفت قديش البنت عندها ثقه بنفسها وانه شايفة انه قراراتها دايما صح وانه لازم الصف يمشي بقرارها ويعملوا متل ما بدها، شفت انه انسب اشي اعمللها خطة سلوكية فردية بتساعد وبتخلي الطالبة تقيس نجاحها بايدها وتشوف وين كانت ووين وصلت، بحكي مع الطالبة وبناقش الطالبة ببنود الخطة مثلا لو بدي اسأل معلمتك عنك بخصوص... شو راح تحكي؟ وبروح بقعد مع المعلمة وبسألها . بعمل جدول تقييم للخطة السلوكية بتابعها انا ومعلماتها ومربية صفها وبخليها هي نفسها تتابع نفسها وبقعد معها بين كل فترة وفترة وبناقشها بالتقييمات بداية من تقييمها بنفسها لتقييم معلماتها وهيك هي بتحاول توصل نفسها لافضل صورة وبتخفف من سلوكياتها السلبية، والحمدلله نجحت وصارت الطالبة من افضل البنات وسلوكياتها جدا رائعة وتم مكافئتها من مربية الصف قدام بنات صفها".*

واتفقتت المرشدة (أ5) مع المرشدة (ل2) وقالت: *" في طالب بصف 11 علمي كثير شاطر لكن كثير عصبي وشايف حاله وأي تصرف ما بعجبه من ولاد صفه بعصب وبصير يصرخ ومرات شو بكون بيده برميه وبتهجم عالطلاب، حتى مرة صرخ باستاذ العربي ليش يعين امتحان بيوم عندهم امتحان رياضيات، كان اسلوبه كتير سيء وما في عنده تفاهم ولا هدوء، طبعا مع محاولة معه بأكثر من اسلوب بالحكي ، اتفقت مع الإدارة انه أحكيله انه بدهم يحولوه للفرع الأدبي لأنه بغلب وبزعج كتير طلاب وبشوش عباقي الصف، عصب وحكالي لا مستحيل انا شاطر وبحب الرياضيات والعلوم بكره التاريخ بديش الأدبي، حكيتله بيقى التزم بالهدوء واعرف تصرف صح وابعد عن المشاكل لانه كلشي منقدر نحله بدون مشاكل وبالتفاهم، ومن وقتها صار الطالب عنده خوف انه ممكن ينقلوه عالأدبي وجد خفت المشاكل وصار افضل بكتير "*

وعند مشاهدة الباحثة للجلسات الإرشادية للمرشدة (ج4)، لاحظت الباحثة أن المرشدة اتفقت بينها وبين مربية صف المسترشد، حيث اتفقتا على اعطاء الطالب شهادة حسن سلوك مكافأةً للطالب للتحسن الملحوظ بسلوك الطالب.

هنا وجدت الباحثة الاتفاق بين المرشدات (ل2) والمرشدة (أ5) والمرشدة (ج4)، حيث استخدموا نفس الأسلوب الإرشادي وهو **أسلوب الإقتصاد الرمزي** الذي يعد من الأساليب السلوكية التي تدعم التعزيز الإيجابي، وهو نظام وأسلوب يستخدمه المرشد مع الطالب لخفض سلوكيات غير مرغوبه ويتم اعطاؤه جائزة رمزية عندما يمارس السلوك المراد، بهدف إحداث تغيرات سريعة في سلوك الطالب وزيادة دافعيته في القيام بسلوك مناسب.

وقالت المرشدة (ج4) عند اجراء المقابلة معها: *" في طالب مزعج كتير وبتعدى على اصحابه بالضرب وبشتمهم، انا بقعد معه جلسات لكن جد من اصعب الطلاب اللي عملت معهم جلسات، كان حابب يسجل بدورة حلاقة وكان مسؤول الدورة رافضه بسبب تصرفاته لأنه من أول يوم عمل مشكلة، فتوجه الي وحكالي بدي اسجل بهاي الدورة، حكيتله خلينا نعمل اتفاق ونكتب ورقة انه اذا ما عملت مشاكل وكنت منيح مع الطلاب بالصف خلال أسبوع، راح اسأل عنك المعلمين وولاد صفك، واذا سمعت انك منيح بسجلك أنا بهاي الدورة، وعملت معه ورقة كتبت فيها ألتزم بالقوانين المدرسية واحترام المعلمين والطلاب وعليه أسجل بدورة الحلاقة.... وخليته يوقع عليها، بعد اسبوع هو اجا عندي وحكالي أسالي عني وشوفي يلا، بالفعل سألت عنه وحكولي انه أفضل بكتير بغض النظر عن بعض الشغلات البسيطة لكن كان منيح، ووقتها رحت أنا وياه لمسؤول الدورات بالمدرسة وحكيت معه وسجلته وتابعته وانهى الدورة وكان تقييمه جيد ".*

وترى الباحثة ان المرشدة (ج4) استخدمت **اسلوب العقد السلوكي** الذي يعتبر من الأساليب السلوكية التي تستخدم كتابة عقد فيه اتفاق بين المرشد والطالب ويتم به التزام الطالب بعدة معايير يتم وضعها من قبل المرشد، مقابل ذلك يتم كسب الطالب مكافأة متفق عليها من قبل الطرفين.

ومن خلال مشاهدة الباحثة للجلسات الإرشادية للمرشد (م6)، تبين للباحثة أن المرشد عمل على ربط الموضوع بالجلسات السابقة وبيان أهمية التعليم والانضباط للطالب كونه الخيار الأمثل لإثبات نفسه ووجوده في المجتمع، وأنه قادر على تحقيق ذاته على الرغم من الظروف المحيطة، لأن ما حصل لا يمكن تغييره، خاصةً وأن الأم قد تزوجت، والأب كذلك الأمر، لذلك يجب على الطالب أن يتخذ قراراً بخصوص تعديل سلوكه من حيث الإنضباط في المدرسة كونها المستقبل الآمن له، ولا يوجد لديه أي خيار آخر. لاحظت الباحثة أن المرشد استخدم آلية تعديل السلوك، وآلية حل المشكلات من خلال مساعدة الطالب في التفكير بطريقة عقلانية في المشكلة، وتحديدها، وتقييمها، وخفض اتجاهه السلبي نحوها. وترى الباحثة أن المرشد (م6) استخدم أيضاً اسلوب **التدريب السلوكي**، من خلال تدريبه للمسترشد على اتباع انماط سلوكية مرغوبة فيها، وانضباطه في المدرسة.

- أساليب إرشادية تنبثق من النموذج الإرشادي السلوكي تستخدم العقاب:

وهو الاسلوب الذي يعتمده المرشد مع الطالب لتحقيق استجابة معينه بمحي سلوك غير مرغوب فيه ومن خلال المقابلات التي تمت مع المرشدين في المدارس الثانوية تم التوصل الى:

في مقابلة مع المرشدة (ن1) تبين انها استخدمت أسلوباً عقابياً نتيجةً لسلوك الطالب، حيث قالت المرشدة (ن1):

" احنا عنا بالمدرسة قانون انه اذا الطالب اتصرف باسلوب عدواني وعنيف وسبب أذى لمعلم او طالب، اول شي منستدعي ولي امره لحتى يكون بالصورة ويعرف تصرفات ابنه وبالتالي بكون في تنبيه او انذار وفصل مؤقت لكم يوم لحتى يقعد بالبيت بعيد عن زملاؤه وعن جو المدرسة، بهالكم يوم بقدر يفكر ويشوف اديش الاشي صعب وبكون بستنى يرجع عالمدرسة، وهاي الطريقة بالاغلب بتزبط والطالب برجع خايف يعمل شي بلاش ينفصل فبالتالي بكون في عنده سبب يمنعه انه يتصرف بعدوانية، وبعد ما يرجع على المدرسة انا بقعد معه وبساعده لحتى امحي اي تفكير سلبي تجاه الادارة والمدرسة لانه نوعا ما بكون شوي قلبه ملان عالمعلمين والادارة عشان فصلوه وبكون ساكت بس عشان ما ينفصل او ما يوصل خبر لاهله، هون بجب اقعد معه وافهمه انه الكل معه مش

ضده لكن في شغلات لازم نلتزم فيها وفي قوانين انحطت للكل، وبلش احكي معه عن المشكلة لحتى نقدر نوصل لحل معه وما يكرر اللي صار".

اتضح للباحثة ان المرشدة (ن1) استخدمت **أسلوب العزل** حيث تم استبعاد الطالب عن المدرسة لردعه بعدم تكرار سلوكياته، وبالتالي لكي يتواجد الطالب بمفرده بعيدا عن المدرسة حيث يشعر الطالب بشعور سيء ويفكر جيداً بأفعاله ومسبباتها ونتائجها. وأيضا وضحت الباحثة أن المرشدة استخدمت **أسلوب الإطفاء** مع الطالب، حيث تم عقد عدة جلسات للطالب بعد رجوعه من ايام الفصل للحديث بتفاصيل المشكلة وما هي الاسباب التي أدت به إلى ذلك، وما هي النتائج والعواقب التي وصل لها، وبالتالي بعد عدة جلسات تستطيع المرشدة اطفاء تلك السلوكيات وإزالتها ويتم استبدالها بسلوكيات مقبولة وسوية.

وأجابت المرشدة (ف8): *" في طلاب بكونوا عنيفين وحركين وكتير بعملوا مشاكل، لكن احنا بالمدرسة في عنا برامج لا منهجية ودورات للطلاب بتساعدهم في التفريغ عن حالهم بعيدا عن جو الدراسة، هاي الدورات بحب أشارك فيها الطلاب اللي عندهم مشاكل، من خلال هاي الدورات بكون في مشاركة للطلاب مثلا يوم فعاليات كامل زي ركوب دراجات هوائية، تسلق، ركض، مسابقات يوم بالاسبوع هون الطلاب بلعبوا بتسابقوا بطلعوا مع بعض بتحركوا وبشاركوا بعض بكتير شغلات، بصير في بينهم الفه ومحبة وبتعودوا على بعض وانهم بساعدوا بعض. بهاي الطريقة كتير من الطلاب برجعوا مبسوطين وبخف عندهم العنف والعدوان وبتعود الطالب على زملاؤه بالمدرسة وخارج المدرسة وبصير بحب المدرسة وجوها وبكون بستنى بهادا اليوم وبعرف انه اي طالب بعمل مشاكل بنحرم من هادا اليوم ".*

تبين للباحثة أن المرشدة استخدمت في مثل هذه الحالة **أسلوب تكلفة الإستجابة** وهو إجراء سلوكي يعمل على فقدان الطالب لمعزز ايجابي لديه، وهو نتيجة يتلقاها الطالب لقيامه بسلوك سيء غير مقبول، وبالتالي يؤدي به للتقليل من ذلك السلوك أو ايقافه.

- أساليب إرشادية تنبثق من النموذج الإرشادي السلوكي تعتمد على نظرية التعلم الإجتماعي:

وهو النموذج الإرشادي السلوكي الذي يهتم بالأساليب التي يتم تعليمها من خلال التعلم بالملاحظة والنمذجة، لأن الإنسان كائن اجتماعي يؤثر على من حوله ويتأثر منهم، ويتعلم بما يلاحظه من أي سلوك يحدث أمامه، فيخزنه ويحفظه ويقوم باسترجاعه في أي وقت يكون بحاجة اليه.

وأكدت على ذلك المرشدة (ل2) عندما قالت: *" في يوم كان في مشكلة بين بنتين ووحدة منهم كثيرة مشاكل ودايما صوتها طالع وشايفة حالها على زميلاتها، طبعا بعد ما قعدت مع كل طالبة جلسة طلع السبب كله من الطالبة اللي بتعمل مشاكل ومش اول مرة بتمد يدها على بنت بالمدرسة، وقتها البنت كانت كثير صعبة ورفضت اولها انه تكون معي بالجلسات لكن مرة على مرة بمساعدة مربية الصف واقفت تنزل عندي وحكتلي هي انا قبلت بس بدي اشوف شو بدكم مني، بعد ما حكينا وتعرفت عليها وقدرت افهم طبيعة شخصيتها حكتلها تعالي نحضر مقطع فيديو، حكتلي انا جاية هون عشان احضر! وقتها قلتلها حابة احضره انا وياكي، واحنا نحضر فيه كان من ضمنه مشهد لبنت بتعنف بنات صفها فهي فورا حكتلي انتي بتقصدي تحضريني الفيلم عشان تشبهيني في هاي البنت؟ هون وقتها حكتلها انه ليش انا حكيت شي؟ انتي ليش قررتي انه هي بتشبهك؟ حسيت اديه انها متدايقة من هاي التصرفات لهيك ما بدها تكون بتشبه هاي البنت مع انها بتعرف انها متلها ".*

وعند مشاهدة الجلسات الإرشادية ترى الباحثة أن المرشد (م6) سأل الطالب من هو الصديق الذي تحب ان تصبح مثله؟ حينها قال: *" نفسي اصير زي علي شاطر ومؤدب وكل الشباب بحبوه وغير هيك قد حاله فش حد بسترجي يقرب عليه"* وكان رد المرشد له ان علي طالب لا يؤذي احد ولا يعتدي على زملاؤه ويحب الخير للجميع ويلتزم بدروسه، وبعد ذلك توعد الطالب ان يصبح مثله ويقلده بأعماله وسلوكياته السوية.

ترى الباحثة ان المرشدة (ل2) والمرشد (م6) اتفقا على استخدام نفس الأسلوب الإرشادي، وهو **أسلوب النمذجة** من خلال عرض مقطع فيديو حيث قامت المرشدة (ل2) بتفسير سلوك الطالبة عن طريق مشاهدتها لسلوك طالبة

داخل المشهد، وبذلك الاسلوب استطاعت أن تظهر للطالبة نتائج تلك السلوكيات، ومدى سلبيات ذلك واستطاعت المرشدة أن تصل للطالبة أن تلك السلوكيات سيئة وغير مرغوب بها وتأكيداً لذلك ردة فعلها عندما ادعت ان المرشدة شبهت سلوكيات الطالبة داخل المشهد بسلوكياتها. وكذلك المرشد (م6) استخدم نفس الأسلوب لكي يسلط ضوء المسترشد على الطالب ذوي السلوك الجيد للإمتثال به وتقليد الصفات الإيجابية الذي يكتسبها.

رابعاً: أساليب إرشادية تنبثق من النموذج الإرشادي المعرفي.

تعد أساليب النموذج الإرشادي المعرفي طريقة لمعالجة الفروق الفردية الموجودة عند الإفراد، فقد يتم معالجتها من خلال تلك الأساليب الإرشادية المعرفية من خلال محاولة حل المشكلة أو اتخاذ قرارات أو تفسير مثيرات واستجابة. ومن تلك الأساليب المعرفية تم مقابلة مرشدين يتحدثون عن كيفية استخدام هذه الأساليب مع الطلاب في المدارس:

حيث أكدت المرشدة (أ5) على استخدام هذه الأساليب من خلال المقابلة حيث قالت: *" مرات بكون عند الطالب مبرر وبدو يحكي ليش عمل هيك لكن في طلاب بواجهوا صعوبه في توصيل الفكرة او توضيح السبب اللي خلاهم يعملوا هيك، هون في هاي الحالة انا بحكي معه وكأني بفكر معه عشان اساعده يقدر يختار كلام صح يعبر فيه عن كلشي بدو اياه حتى يقدر يحلل كلشي صار، في هاي الحالة غير اني بعطيه فرصة يحكي واسمع له كمان بكون في مساحة يخفف الضغط والتوتر اللي حاسس فيه ".*

اتضح للباحثة ان المرشدة (أ5) تستخدم **أسلوب إعادة الصياغة** الذي يُبنى على مهارة انصات المرشد للمسترشد، ويعمل هذا الأسلوب على تقوية التواصل بينهم. حيث ان المرشد يعمل على إعادة بناء وتركيب الكلام الذي يقوله المسترشد بشكل أوضح وبكلمات مرتبة ويقوم بتوجيه اسئلة للمسترشد يربطها بالهدف الذي يريد الوصول له.

وأيضا استخدم المرشد (ع10) أسلوب معرفي وقال: *" في حالات بكون فيها الطالب بحاجة انه يفكر بحاله فبساعده وبعطيه حرية في انه يحكي عن كلشي بدور براسه وشو ممكن تكون النتيجة للتصرفات اللي بعملها، يعني مرات بكون عند الطالب فكرة معينة انه مثلا بعمل هيك وبتصرف بعدوان عشان يحسبولي حساب، هون الطالب ما بفكر انه انا ممكن أذي اللي بضربه او ممكن اسببله اشي مش منيح لكن بكون بفكر بس بحاله وكيف ممكن يظهر نفسه قدام اللي حواليه بالمدرسة".*

ترى الباحثة أن المرشد (ع10) استخدم **أسلوب وقف التفكير** وهو الاسلوب الذي يساعد الطالب في القضاء على الأفكار السلبية التي يفكر بها الطالب، ووقف التفكير فيها ومنع تلك الأفكار أن تسيطر عليه واستبعادها عنه، اذ يساعد المرشد المسترشد في وقف الأفكار السلبية التي تدور بداخله حول ما حدث معه في الماضي أثناء انفصال والديه.

ولاحظت الباحثة أن المرشدة (أ3) على استخدام اسلوب معرفي آخر وهو **أسلوب التصور المرئي الموجه**، وهو الأسلوب الذي يساعد الطالب في الوصول لأفكاره ومعتقداته من خلال مساعدة المرشد له عن طريق إرشاده بكلمات معينه وتحفيزه وبث روح الطمأنينة والراحة ومساعدته في الإسترخاء عن طريق تمارين إسترخاء تسيطر على الطالب وتزوده بالهدوء وتشعره بالراحة، حيث أكدت المرشدة (أ3) على ذلك وقالت: *" بتزكر مرة اجت عندي طالبة كانت مصرخة على معلمتها، صارت مشكلة بينها وبين معلمة تركت الصف ونزلت عندي، وقتها وصلت لعندي كانت منهارة، دقت الباب ولما دخلت حكتلي انا تعبت وصارت تبكي، حسيت انها بتعاني وهي من جوا مش راضية عن اللي بتعمله لكن مش عارفة كيف تترك هادا الشي، طبعا انا هاي البنت بعرفها من قبل وطلبت اقعد معها لكن كانت رافضة لهيك انا لما اجت اتفاجأت، اول ما قعدنا بلشت احكي معها واعطيتها تمرين يخفف من توترها ويعمللها استرخاء، بعد ما هديت بلشت احكي معها وبعدها كملت معها جلسات ...".*

كما لاحظت الباحثة أثناء الجلسات الإرشادية أن المرشدة (ج4) استخدمت **أسلوب الحديث الذاتي** عندما قالت له: أنا ايضا اعاني من بعض المشاكل في الحياة، ذلك الأسلوب جعل الطالب يفكر قليلاً مع نفسه ويدرك أنه

ليس الوحيد الذي يواجه المشاكل، وبالتالي قل التوتر والقلق لديه وجلس ولم يغادر. حيث يدرك الكثير من الناس وجود صوت داخلي يتحدث اليهم طوال الوقت، هذا الحديث الذاتي الذي يجمع بين الأفكار الواعية والمعتقدات اللاواعية، يوفر طريقة للدماغ لتفسير ومعالجة التجارب اليومية، يمكن أن يكون حديثنا مع النفس داعم وممكن أن يكون سلبي ومدمراً للذات، والطبيعة البشرية تتحيز في معظم الأحيان للتفكير السلبي وتتوقع كل شيء سيء.

وأثناء مشاهدة الباحثة الجلسات الإرشادية للمرشدة (ج4)، طلبت المرشدة من المسترشد مشاهدة مقطع قصير حول دوام طلاب مدرسة وكيفية التعامل بينهم في الإستراحة، كان المقطع يتحدث عن طالب آخر متنمر يمشي في الساحة ويضرب طالب آخر يمر بجانبه وبعد ذلك جلس ونادى على طالب كان يلعب كرة قدم وأمره ان يشتري له. وبعد مشاهدة المقطع طلبت المرشدة من الطالب ان يتكلم عن شعوره عند رؤيته للمشهد. من بين كلمات الطالب قال: "*طالب ازعر مستقوي عباقي الطلاب وهو اهبل والله لو باقي الطلاب يتفقوا عليه ليدمروه*". ثم بدأت المرشدة بالحديث عن تصرفات الطالب وعن السلبيات والآثار المترتبة على تصرفه وسلوكه مع الطلاب. بعد ذلك سألته عن علاقته مع اصدقاؤه. كان جواب الطالب: " *انا الكل بحبني فش حد بسترجي يقلي لا*". حينها بدأت المرشدة بتوجيه عدة اسئلة للمسترشد لتحديد السلوكيات الذي يمارسها المسترشد مع زملائه في المدرسة والحوار والنقاش حول تلك السلوكيات وما هي الاثار المترتبة عليها.

تبين للباحثة أن المرشدة (ج4) استخدمت أسلوب **إعادة البناء المعرفي** ليتعرف المسترشد على مشكلته التي يعاني منها ولتمكن المسترشد من التخلص من الأفكار السلبية والابتعاد عنها واستبدالها بأفكار منطقية وعقلانية تقوده إلى التعامل مع باقي الطلاب بطريقة مرضية.

3:1:4 خلاصة نتائج السؤال الفرعي الأول

أظهرت نتائج هذا السؤال أن العملية الإرشادية هي مجموعة من الخدمات النفسية التي تقدم للأفراد لمساعدتهم في مواجهة مشكلاتهم المختلفة والتعامل مع مواقف الحياة وتغيير حياتهم نحو الأفضل، حيث بينت النتائج أن نجاح العملية الإرشادية قائم على عدة اجراءات محددة تنطلق من النماذج الإرشادية المفسرة للسلوك والتي تضم عدة نظريات تشتمل على حقائق مترابطة تساعد المرشد على فهم وتفسير حالة المسترشد النفسية بالإضافة الى توجيه المرشد بسير العملية الإرشادية وممارساتها، كما تساعد على اختيار الأساليب الإرشادية المناسبة التي تحكم طبيعة السلوك الإنساني الذي يمارسه المسترشد حتى يصبح المرشد قادراً على تفسير كافة سلوكياته وادراك المعنى الحقيقي لها. وتتميز هذا الأساليب بأنها متعددة ومختلفة وتخدم المرشدين في إدارة كثير من المواقف الإرشادية التي تمر خلال الجلسة الإرشادية والتعامل معها وخاصةً في المواقف التي يظهر بها المسترشدين بسلوكيات عدوانية، إذ أن استخدام هذه الأساليب يساعد المرشد في ايجاد الطريقة المناسبة للتقليل من هذه السلوكيات والحد منها، وأظهرت نتائج السؤال الفرعي الأول أن المرشدين ينوعون في استخدام الأساليب الإرشادية المستخدمة بحسب طبيعة المشكلة التي يواجهها المسترشدون إلّا أن أكثر الأساليب الإرشادية المستخدمة من قبل المرشدين والمرشدات هي الأساليب **السلوكية** بنوعيها العقابي والإيجابي وفيما يلي الجدول (1:4) الذي يبين ويوضح أكثر الأساليب الارشادية المستخدمة من قبل المرشدين في خفض السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس:

(1:4) : الأساليب الارشادية المستخدمة في الدراسة من قبل المرشدين في خفض السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس:

اسم المرشد/ة	اداة الدراسة	المؤهل العلمي والخبرة	الأسلوب الإرشادي	النظرية الإرشادية	النموذج الإرشادي
ن1 مرشدة	مقابلة	BA 6–10 سنوات	اسلوب التفسير أسلوب التداعي الحر أسلوب العزل	النظرية التحليلية النفسية النظرية السلوكية (عقابي)	النموذج السايكوديناميي النموذج السلوكي
ل2 مرشدة	مقابلة	MA 6–10 سنوات	أسلوب الإقتصاد الرمزي أسلوب النمذجة	النظرية السلوكية (ايجابي) النظرية السلوكية (عقابي)	النموذج السلوكي
أ3 مرشدة	مقابلة	BA 2–5 سنوات	اسلوب التصور المرئي الموجه	النظرية المعرفية	النموذج المعرفي
ج4 مرشدة	مقابلة وملاحظة	BA 6–10 سنوات	أسلوب اعادة البناء المعرفي أسلوب الحديث الذاتي أسلوب الإقتصاد الرمزي أسلوب العقد السلوكي	النظرية المعرفية	النموذج المعرفي
أ5 مرشدة	مقابلة	BA 2–5 سنوات	أسلوب الإقتصاد الرمزي أسلوب اعادة الصياغة	النظرية السلوكية (ايجابي) النظرية المعرفية	النموذج السلوكي

م6 مرشد	مقابلة وملاحظة	BA 6-10 سنوات	أسلوب التدريب السلوكي أسلوب العقد السلوكي اسلوب النمذجة الاستبصار اسلوب التفسير أسلوب التداعي الحر	النظرية السلوكية (ايجابي) النظرية الجشطالتية النظرية التحليلية النفسية	النموذج السلوكي النموذج الإنساني النموذج السايكوديناميي
و7 مرشدة	مقابلة	MA 2-5 سنوات	اسلوب عكس الأدوار اسلوب مبدأ بريماك	النظرية الجشطالتية النظرية السلوكية	النموذج الإنساني
ف8 مرشدة	مقابلة	BA 2-5 سنوات	اسلوب تكلفة الإستجابة	النظرية السلوكية (عقابي)	النموذج السلوكي
س9 مرشد	مقابلة	BA 2-5 سنوات	أسلوب مبدأ بريماك	النظرية السلوكية (ايجابي)	النموذج السلوكي
ع10 مرشد	مقابلة	BA 2-5 سنوات	أسلوب وقف التفكير	النظرية المعرفية	النموذج المعرفي

يبين الجدول أن المرشدين ينوعون في الأساليب الإرشادية المستخدمة بحسب طبيعة المشكلة التي يواجهها المسترشدون إلّا أن أكثر الأساليب الإرشادية المستخدمة من قبل المرشدين والمرشدات هي الأساليب السلوكية بنوعيها العقابي والإيجابي، والتي تندرج من النظرية السلوكية المنبثقة من النموذج السلوكي.

ولوحظ أن المرشدين اللذين لديهم خبرة بسنوات كبيرة هم المرشدون الأكثر تنوعاً باستخدام الأساليب الإرشادية خلال العملية الإرشادية مع الطلاب وخاصةً الأساليب الإرشادية السلوكية، وبالرغم من اختلاف المؤهل العلمي بين المرشدين الا انه لم يكن هناك فرق في استخدام المرشدين للأساليب الإرشادية باختلاف المؤهل.

2:4 نتائج السؤال الفرعي الثاني: كيف يتفاعل الطلبة مع المرشدين اثناء الجلسات الإرشادية؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال المقابلات والمشاهدات، وجاءت النتائج في محورين:

1:2:4 أولاً: طلاب أظهروا تفاعل جيداً وتقبلاً للمرشدين في الجلسات الإرشادية

ان المرشد النفسي والتربوي من أكثر الأشخاص المؤثرين على حياة الناس وهو الأكثر أهمية لاتمام العملية الإرشادية، ويعد المرشد التربوي أهم مؤثر على الطالب، وعلى الرغم من انه يتعامل مع طلاب مختلفين في المشاكل والسلوكيات والشخصيات، الا أنه يستطيع أن يؤثر على الطالب بأسلوبه ومهارته الإرشادية مما يمكنه من التعامل مع أي مشكلة، فإن المرشد الذي يتسم بهذه الصفات ينجح في استقبال الطالب ودمجه في العملية الإرشادية من بدايتها ومساعدته في انجاز الجلسات الإرشادية على أكمل وجه والوصول إلى الهدف المطلوب (ابن شامان، 2016).

تعد الجلسة الأولى هي المفتاح الرئيسي لنجاح العملية الإرشادية المخطط لها، حيث أن الطالب في الجلسة الأولى يحاول أن يفهم طبيعة العملية الإرشادية وما هي الأسباب التي دعت بها الحاجة لمجيئه هنا، وما هو دوره، وما هي المتطلبات التي يجب أن يقوم بها، فمن خلال الجلسة الأولى يستطيع الطالب أن يأخذ صورة مصغرة عن المرشد وعن مدى الثقة التي يكتسبها منه (عبد اللطيف عبد الهادي، عصام، 2016). وبينت نتائج

المقابلات أن بعض الطلبة يبادر في التوجه الى المرشد فمثلا المرشدة (ج4): *" بعرف انه الطالب مرتاح معي اذا هو بادر وأجا عندي بدون ما اضغط عليه، يعني صار موقف انه في طلاب اعتدوا على زميلهم بالصف، تواصلت معي مربية الصف وطلبت مني حصة إرشادية جماعية لكل الصف أحكي فيها عن التنمر والعنف وأسبابه ومسبباته، وبالنهاية حكيتلهم انه مكتبي مفتوح والي بشوف حاله انه مش قادر يتحكم بحاله وانه بحس حاله عصبي وطريقة تعامله مع زملاؤه غريبة بقدر يتوجهلي وانا ان شاء الله بقدر اساعده وفعلا بعد الحصة بيوم لقيت طالبين باب المكتب ".*

اما المرشدة (ل2) فقالت: *" في طالبات لحالهم بيجوا عندي وبطلبوا اني اساعدهم بمشكلة معينة، وحتى لو كنت مشغولة أو بجلسة بطلبوا مني يرجعوا بوقت تاني أو بعطوني اسمهم وأي صف وانا لما يكون في مجال ببعت وراهم ".*

ووافقتهم المرشدة (ف8) حيث قالت: *" كان في طالب عنيف بكلامه وبتنمر كتير على زملاؤه بالصف، تواصلت معي مربية صفه وحكتلي عنه ومن أول جلسة تفاعل معي وصار في اله عدة جلسات معي وحتى لما اتأخر بجلسة اله هو يجي عندي عالمكتب ويحكيلي ايمتا جلستي معك "*

واتضح للباحثة انه المرشدة (ن1) أكدت على ضرورة تفاعل المسترشد في العملية الإرشادية عندما قالت: *" بتأكد انه الطالب مرتاح معي وممكن ينجح ليساعد نفسه ونوصل لحل اذا بتردد عندي عالمكتب، بعمل اللي بحكيله عليه وبياخد بنصيحتي، مثلا كمان انا بوقف الصبح على باب المدرسة اذا صبح علي هون بعرف انه تقرب الي صار يأملني صار يحب يحكي معي، مرات بسمع من المعلمين عنه بسألهم كيف صار، وبسأل مربية الصف وزملاؤه بالصف ".*

وكذلك عند مشاهدة الجلسات الإرشادية للمرشد (م6) لاحظت الباحثة أن الطالب أبدى تفاعلاً جيداً، وعمل على المشاركة في الجلسات وشارك رأيه في النقاش والتعارف، حيث كان الطالب متفاعلاً ومتعاوناً مع المرشد، وكان قادراً على التعريف عن نفسه بوضوح بالكلام بطلاقة وحرية، والتعبير عن مشاعره. كما أبدى رغبته في التعاون مع المرشد في الجلسات القادمة.

واتضح للباحثة من خلال الإجابات على أسئلة المقابلة ومشاهدة الجلسات الإرشادية أن المرشدين والمرشدات (ج4، ف8، م6، ل2، ن1) يتفقون على أن الطلاب يتفاعلون معهم في الجلسات الإرشادية ويتعاونون مع المرشدين بحرية واسعة.

2:2:4 ثانياً: طلاب رفضوا التفاعل مع المرشدين في الجلسات الإرشادية

ان الرفض والمقاومة في العملية الإرشادية هو شيء متوقع حدوثه، ولكن يجب معرفة وتشخيص هذا الرفض ومتى يحدث، وفي بعض العمليات الإرشادية يكون الرفض في البداية، وفي بعض الأحيان يحدث الرفض خلال الجلسات الإرشادية، حيث يعود رفض لعدة أسباب: منها يعود لعدم قدرة تآلف المسترشد مع المرشد، أو طبيعة شخصية المسترشد حيث تختلف البشرية باختلاف الثقافات والبيئات التي تحيط بالمسترشدين، بالإضافة لتعدد طرق التفكير من شخص لآخر، ونجد أيضاً سبب مهم للرفض الا وهو عدم اقتناع بعض المسترشدين بالعملية الإرشادية حيث يعتقد بعض المسترشدين أن العملية الإرشادية تخص المرضى والأشخاص الذين يعانون من مشاكل عقلية، وهناك الأشخاص الذين ينظرون الى أن المشكلة قضية معقدة لا يمكن حلها ولا يثقون بالمرشدين التربويين، ومن خلال اجابات المرشدين على السؤال الفرعي الثاني تم استنتاج اهم الإستراتيجيات التي يجب اتباعها عن حدوث الرفض (أبو أسعد، الأزايدة، 2015):

أولا: تحديد وتشخيص الرفض، فيجب على المرشد ان يقوم بتحديد سبب رفض الطالب للتفاعل معه، وعليه يجب وضع خطة للتغلب على هذا الرفض والقضاء عليه واستمرار العملية الإرشادية وتفاعل الطالب مع المرشد بانفتاحية وطلاقة دون وجود اي عوائق بين الطرفين.

اجابت المرشدة (ل2) *" كنت قاعدة مع طالبة وبحكي معها بأول جلسة، بحكيلها عرفيني عن حالك شو اسمك، جاوبتني حكتلي اسمها لكن نظراتها ما كانت الي ما بدها تطلع على جهتي، سألتها وين ساكنه؟ جاوبت بعدها سألتها كمان سؤال... جاوبتني شو*

دخلك؟ بديش احكي اشي عن حالي بكفي اسمي؟ حكتلها انتي مش مرتاحة هون؟ حكت لا بدي اطلع عالصف، وقتها حكتلها براحتك ما بفضل تكوني عندي غصب عنك لكن انا بحب اشوفك مرة تانية واحكي أنا وياكي ... حكتلي بدي اطلع عالصف...وما رجعت بعدها وكانت رافضة رفض تام انها تقعد معي، وبعد هيك سألت مربية عنها حكتلي انه امها وابوها منفصلين وهي عايشة مرة هون ومرة هون وبتغار من بنات صفها اللي وضعهم ببيوتهم أحسن من وضعها...".

ولاحظت الباحثة أثناء الجلسات الإرشادية مع المعلمة (ج4) ان الطالب كان رافضاً للاستماع للمرشدة ظناً منه أن كل طالب يذهب للمرشدة يكون مريضاً ويعاني من شيء ما، ورفض الجلوس وطلب الرجوع إلى الصف. وكان ردة فعل المرشدة لطيفة جداً فقالت في ذلك الوقت أنا هنا لكي اساعدك واتناقش معك فقط. لماذا لا تريد الحديث معي؟ رد الطالب وقال: أنا لا اريد الحديث مع أحد أنا جيد لماذا انا هنا؟ قالت له: نعم انت جيد من قال غير ذلك؟ انا اريد التحدث معك فقط. وجهت له سؤال من الذي يزعجك؟ هل تعاني من مشكلة ما مع اصدقائك؟ هل يوجد مشكلة في بيتك؟ لماذا انت غاضب؟ انا لم ارتكب أي خطأ حتى ترفض الحديث معي؟ أنا ايضاً اعاني من بعض المشاكل الشخصية لكن لا اعامل زملائي بالسوء لأنهم لم يرتكبوا اي خطأ تجاهي. ثم جلس الطالب وتفاعل مع المرشدة لكن كان رأسه للأسفل ولا يستطيع الكلام، بعد ذلك قالت له المرشدة: ارفع رأسك لماذا وجهته للاسفل؟

بعد إجابة المرشدة (ل2) في المقابلة ومشاهدة جلسات المرشدة (ج4)، ترى الباحثة أن في بداية الجلسات لم يكن هناك تفاعل من جهة الطالب بل العكس كان الرفض يسيطر على الطالب بشكل كبير، ولاحظت الباحثة أن المرشدة (ج4) استخدمت أسلوب ارشادي مباشر يعتمد على المرشدة نفسها ويعالج موقف الرفض، وهو **اسلوب حركة الجسم والمبالغة** عندما خفض المسترشد رأسه إلى الأسفل، وذلك يعبر ويفسر أمور مخفية عند المسترشد.

ثانياً: من اهم الاستراتيجيات المستخدمة عن حدوث الرفض، فتح المرشد باب المناقشة بينه وبين الطالب من أجل فتح جميع القنوات وازالة الحدود. حيث أكدت على ذلك المرشدة (أ3): *" أنا صريحة مع الطالبات وما بحب اني*

أقبل رفضهم من أولها، بطلب من الطالبة تقعد وتفهمني ليش رافضة تكون معي تعطيني سبب مقنع لحتى ما أرجع أستدعيها عندي، وبالعادة لما تبلش تحكي بكثر الحكي وسؤال ورا سؤال وهيك بتصير تحكي عن حالها بإرادتها ".

واتفقت معها المرشدة (ج4) وأجابت: *"حتى لو رفض انه يكون معي بالجلسة بحب أسمع منه السبب، ما بقبله انسحابه بدون ما يفسرلي، بدخل معه بنقاش ليش؟ وشو بتحس؟ وشو اللي مش مريحك؟ وهي شوي شوي بصير يحكي لو شي بسيط أولها بس انه ما يرفض الجلسة ".*

ثالثاً: يجب على المرشد أن يكون لديه مهارة الرد السريع وعمل أي شيء أو أي تدخل إرشادي لأن مثل هذا التصرف يزيد من ثقة الطالب بالمرشد، قال المرشد (ع10): *" لما يكون عندي اي طالب ويرفض يقعد ويحكي معي، بصير اسأله اسئلة سؤال ورا سؤال لحتى ما أخلي اله مجال يحكيلي بدي أطلع، لازم أحتويه واتفهم موقفه وبنفس الوقت أفهم منه ليش بدو يطلع أو ليش بدوش يحكي ومجبورة أفسر اي كلمة بحكيها أو حتى أي نظرة منه، لازم يحس اني مهتم فيه مش بسهولة استغنيت عنه وقبلت رفضه لانه يمكن هادا الطالب بحاجة لحد يساعده بس بخجل أو مش متعود يقعد ويحكي بخصوصياته وعن نفسه لأي حد ".*

واتفقت معها المرشدة (ف8) في ذلك حين قالت: *" انا بشتغل بمدرسة شباب وبنات، البنات عاطفيات اكتر من الشباب وبما اني مرشدة مش مرشد، البنات بتفاعلوا معي اكثر الا ما ندر منهم، والشباب كمان في منهم بتفاعل بس شوي الوضع أصعب لانه بعتبر اني أنا بنت وصعب أفهمهم وبالذات اذا كانت المشكلة صايرة بين طالبة وطالب، هون صعب يفهم الطالب انه انا مرشدة واجبي اساعد الطرفين لحل المشكلة وما اتحيز لطرف".*

رابعاً: أحيانا يحدث الرفض بسبب عدم معرفة المرشد كافة المعلومات عن الطالب وعدم توفرها له، وعليه يجب أن يكون للمرشد دور كبير في فتح نقاش مع الطالب لمعرفة الوصول إلى معلومات تخصه بشكل غير مباشر.

كانت اجابت المرشدة (أ5) تدعم ذلك حين قالت: *" مرة أستدعيت طالب عندي، اول ما دخل المكتب بحكيلي ليش انا هون ليش بعتي وراي؟ حكيتله حابة نقعد ونحكي شوي بدي اتعرف عليك... جاوبني بحبش أتعرف على حدا وبحبش أحكي لحدا عني اشي، ورفض وطلع من المكتب ".*

وأيضا قول المرشد (س9): *" في طلاب عندهم عقدة انه انا كمرشد ما بعرف اشي عنه وغريب عليه وصعب كتير انه يأمنلي بالذات أولها وبيدأ يحكيلي عن حاله، لهيك بحاول أسأله اسئلة بلف وبدور لحتى اوصل لوضعه العائلي، بحاول ابعد عن أي سؤال يجاوبني فيه اه او لا، فهون بسأله سؤال يقدر يحكي فيه كلشي هو حابب يحكيه ".*

خامساً: أيضا يجب فحص قنوات التواصل بينه وبين الطالب عندما يحدث الرفض وذلك لتوسيع دائرة الإتصال ومعرفة استخدام الأساليب المناسبة لهذا الطالب والتي قد تضيف مزيد من القبول والتفاهم بين الطرفين.

حيث أجاب المرشد (ع10) وقال: *" كل طالب برفض جلسة إرشادية بكون في عنده خلل بشي معين، ممكن تكون شخصيته ضعيفة وما عنده ثقة بنفسه وممكن يكون ما بعرف يحكي ومش اجتماعي وما بقدر يوصل للي بده اياه ".*

سادساً: استراتيجية اخرى يجب اتباعها عند مقاومة الطالب للعملية الإرشادية، هي اعطاء مساحة من الحرية لدى الطالب لكي يشعر الطالب بالآمان وابداء رأيه ووجهات النظر المختلفة لديه، لأن الإنسان بطبيعته يرفض أي شيء مفروض عليه. وقالت المرشدة (ج4): *" انا بالعادة عندي حصة إرشادية اسبوعية لكل صف، بحكي فيها عن نفسي وبعرفهم علي وعلى دوري بالمدرسة، لما اقعد مع طالب عنده سلوك عدواني بكون عارف ليش هو عندي لكن في طلاب ما بقبلوا بمجرد انه احكيلهم انه انا هون عشان اساعدك حتى تقدر تسيطر على حالك وتعرف تتصرف بكتير مواقف، مثلا في يوم كنت قاعدة مع طالب بأول جلسة بحكيله انه التصرف اللي تصرفته مع زميلك كان خطأ مش لازم مديت ايدك عليه، ليش ما حاولت تستأذنه انه بدك تكون قبله وفهمته انك مستعجل، رد الطالب وحكالي انا ما باخد اذن من حد وغصب عنه بدي افوت بالطابور بعدين انت شو بدك مني؟ وقتها حكيتله انا هون لاساعدك، رد حكالي بديش حد يساعدني، حكيتله ليش خلينا نحاول مع بعض انا هون بدي اسمعك بدي احكي معك بدنا نشوف وين المشكلة يمكن نلاقي حل ..... سمعني وصار وجهه احمر ودموعه نزلو....عرفت انه الطالب بحاجة لمساعدة لكن ما في حد بسمعه ما في حد حاول بساعده، تركته شوي وبعد ما هدي حكيتله بتحب تحكيلي اشي؟ حابة أسمعك واكون معك."*

واتفقت معها المرشدة(ن1) واجابت: *" في طلاب ما عندهم مشكلة يقعدوا معي ويناقشوني ويطلعوا مبررات ويبينوا اديش انهم على صح بحاولوا يقنعوكي انهم الصح، وفي طلاب بكونوا مش طايقين حد يرشدهم ولا يوجههم ولا يعطيهم اي نصيحة فبرفضوا يكونو معي بالذات اولها، دايما اول جلسة صعبة على الطالب، الطالب في هاي الجلسة بستكشف مين اللي قباله بحاول يفحص اذا المكان اللي هو في آمن او لا والشخص اللي يحكي معه بمحل ثقة ولا انه جاي يخرب علي ويهددني ويعاقبني ".*

3:2:4 خلاصة نتائج السؤال الفرعي الثاني

بعد تحليل أجابات المرشدين والمرشدات وتحليل الجلسات الإرشادية المتعلقة بالسؤال الثاني الفرعي، اتضح للباحثة أن هناك كثيراً من الحالات قد يواجهها المرشد أثناء الجلسات الإرشادية، قد تتمثل هذه الحالات والمواقف بالتفاعل الجيد مع المرشد والتعاون معه في الوصول إلى حل المشكلات، أو قد يواجه المرشد الرفض والمقاومة من المسترشد للتفاعل في الجلسات الإرشادية، إما أن يكون الرفض في بداية الجلسة وربما يحدث أثناء الجلسة، وعليه يقوم المرشد باتباع أساليب إرشادية تساعده في اقناع المسترشد بالإلقاء والإندماج في الحديث والحوار وتجاهل الرفض وبالتالي تقبل المسترشد للمرشد وتفاعله معه.

ورأت الباحثة من خلال مشاهدة الجلسات الإرشادية أن الأساليب الإرشادية بمختلف أنواعها لها الدور الأساسي في توفير المناخ الملائم للمسترشد ليعبر عن أفكاره ومشاعره والتعبير عن النفس والاستبصار وتعديل السلوك، وتبين للباحثة أن استعداد المرشد النفسي وادراكه لطبيعة المشكلة واختياره للأسلوب الإرشادي المناسب الذي يمارسه مع المسترشد يساعده في نجاح العملية الإرشادية وتقبل المسترشد له واظهار تعاونه معه وزيادة تفاعله واتصاله أثناء العملية الإرشادية مما يساعد في تسهيل عملية الإرشاد، بالإضافة الى تخطي موقف رفض أي مسترشد للعملية الإرشادية، حيث لاحظت الباحثة أن فتح مجال المناقشة بين المرشد والمسترشد يقضي على جوانب الرفض، بالإضافة الى عدم قبول واستسلام المرشد للرفض من قبل المسترشد بل العكس يطلب المرشد توضيح الأسباب للرفض وصولاً الى الجانب الغامض عنده لتوسيع دائرة الاتصال بينه وبين المسترشد، اذ تبين للباحثة من خلال مشاهدة الجلسات أن المسترشد يكون رافضاً للمرشد لأنه لا يعرفه حيث أن طبيعة البشرية تملي برفض أي شيء غريب ومفروض عليها. لذلك لا بد من وجود دور المرشد في التعامل مع مثل هذه المواقف

والتصدي لها واعطاء حرية ومساحة واسعة للمسترشد لابداء وجهة نظره وادلاء أفكاره ومعتقداته واختلافاته مع المرشد لتحقيق الشعور بالثقة والآمان والطمأنينة.

3:4 نتائج السؤال الفرعي الثالث: ما فاعلية تلك الأساليب في خفض السلوكيات العدوانية عند الطلبة؟

بعد اجراء المقابلات مع المرشدين والمرشدات ومشاهدة الجلسات الإرشادية في المدراس الثانوية في القدس، تم الإجابة عن السؤال الفرعي الثالث والذي بين بشكل واضح أن هناك العديد من الآثار الايجابية لاستخدام الأساليب الإرشادية مع الطلبة والتي كان لها دور مهم وفعال في نجاح العملية الإرشادية بين المرشد والطالب، وأظهرت نتائج المقابلات والمشاهدات أن استخدام الأساليب الإرشادية كان لها أثر كبير على المسترشد وعملت تغييراً واضحاً في التخفيف من السلوكيات العدوانية وحدتها عند الطلاب كما أشارت المرشدة (ف8) عندما قالت: "*في كتير سلوكيات بتتغير عند الطلاب وهذا الشي بلاحظه بعد فترة من انتهاء الجلسات يعني بصير في تعديل لسلوكيات معينه وفي سلوكيات بتروح كلها من عند الطلاب، يعني مثلا بكون قبل عصبي ومنفعل وبعد الجلسات بصير هادي وبصير يفكر قبل ما يتصرف اي تصرف*".

وأكدت على ذلك المرشدة (ن1) حين قالت: "*بضل متبعة مع الطالب بعد ما انهي معه الجلسات وبسأل المعلمات عنه وبحكولي انه صار يشارك بالفعاليات وصار اسلوبه أفضل من قبل وكلامه مقبول وما عاد سمعنا منه أي كلام مش منيح وبلش يهتم بدراسته وصار بدو يجيب علامات*".

وتفسيراً لذلك ترى الباحثة أن استخدام الأساليب الإرشادية من قبل المرشدين مع الطلبة أدى الى حدوث تغيراً ملحوظاً ايجابياً على الطالب بعد الإنتهاء من الجلسات الإرشادية معه، ليصبح طالباً متفهماً يتعامل مع غيره

باحترام ويختار كلماته بعناية ويعبر عن ذاته بأسلوباً لطيفاً ومقبولاً، ويتفاعل مع أقرانه الطلبة بشكل ايجابي، ويبني علاقات جيدة مع المعلمين وأثر ذلك على الطالب من الناحية الأكاديمية، يهتم بدراسته وواجباته.

إضافة الى قول المرشد (س9): *"أنا بعرف انه الطالب تحسن سلوكه لما أسأل عنه واشوف وضعه كيف بالصف وبالساحة، يعني بتعاون باقي المعلمات بعطوني صورة واضحة عن تصرفاته والحمدلله أغلب الحالات بكون في تحسن كبير بشهادة المعلمين والإدارة".*

وتفسر الباحثة أن تأثير استخدام الأساليب الإرشادية يطرأ خلال الجلسات الإرشادية ويزداد مع الوقت حيث اعتمدت الجلسات الإرشادية على تهيئة البيئة الإرشادية المناسبة والهادفة وساعدت على توفر عوامل التحسن في النواحي الفسيولوجية، المعرفية والانفعالية والسلوكية، حيث لاحظت الباحثة أثناء مشاهدة الجلسات الإرشادية للمرشد (م6) أن استخدام الأساليب الإرشادية وتنوعها عملت على كسر الحاجز بين المرشد والمسترشد وبالتالي أصبح المسترشد قادراً على الكلام والحديث المفتوح دون وجود اي عائق، واعطاءه الثقة الكاملة للمرشد والحديث بحرية أمامه عن كل ما يتعلق به من عدة نواحي الحياة المختلفة، ومساعدته في معرفة مشكلته الأساسية وما هو السلوك العدواني الذي يعاني منه، والتعاون مع المرشد للتخلص من السلوكيات العدوانية المصاحبة له والحد منها، واستخراج الأفكار السلبية التي تدور في عقله واستبدالها بأفكار عقلانية تسيطر عليه من الناحية الإيجابية في اتباعه لسلوكيات سوية مرغوبة فيها تجعل المرشد قادراً على الإنخراط في المجتمع، وساعدته في البحث عن حلول لمشاكله، والعمل على إعادة ادراكه وفهمه لسلوكياته السابقة والحالية، وهذا ما لاحظته الباحثة أثناء مشاهدتها للجلسات الإرشادية للمرشد (م6) حيث لاحظت أن المرشد في كل جلسة يستخدم أسلوباً يختلف عن الأسلوب السابق وذلك كان له تأثير على الطالب من الناحية الايجابية اذ ساعدت تلك الأساليب على مشاركة

الطالب مع المرشد في العملية الإرشادية وإدراكه لمشكلته واعادة النظر فيها وايجاد حلول جديدة تؤدي به إلى الطريق الصحيح في التعامل مع الآخرين بسلوكيات مرغوب فيها.

وترى الباحثة أن الجلسات الإرشادية تؤثر على الطالب المسترشد على المدى البعيد وتزيد من ثقته بنفسه وفهمه وتقبله لنفسه وقدمت طريقة التقييم الذاتي للطالب، ومعرفته لنوع السلوك الذي يمارسه وكيفية الحد منه وايجاد سلوكيات مقبولة بديله عنه، مما أدت به إلى العيش بحياة أكثر فاعلية بين المجتمع. وأكدت على ذلك المرشدة (أ5) حين قالت: *"بيجي بشكيلي عن الطلاب اللي تصرفاتهم مش صح وبحكيلي شو يعمل معهم وانه مش حابب يعمل شي مش منيح يرجعله لتصرفاته القديمة".*

وأكدت المرشدة (و7) أن استخدام الأساليب الإرشادية خلال الجلسات الإرشادية مع الطلبة تؤثر ايجاباً على الطلبة وتساعد في حل مشكلاتهم والتخلص من سلوكياتهم العدوانية واستبدالها بسلوكيات جيدة تساعدهم في الانخراط مع باقي الطلبة والمعلمين في المدرسة حيث قالت: *"أنا من خلال خبرتي بشوف انه الجلسات الإرشادية مع طلابي بتعطي نتيجة دايما منيحة والطلاب بتحسنوا وتصرفاتهم بتعكس هالشي وبصير الطالب قادر يستوعب كلشي بصير وعنده خلفية كيف يتصرف بأي موقف بواجهه".*

4:4 خلاصة نتائج السؤال الفرعي الثالث

تبين نتائج هذا السؤال أن تنوع الأساليب كان له فاعلية وتأثير من الناحية الإيجابية على الطلبة في الجلسات الإرشادية، والتي كانت تؤدي دوراً مهماً في العملية الإرشادية في تحديد السلوكيات المرغوبة فيها لمساعدة المرشد في وضع الخطة الإرشادية المتبعة لحل المشكلات لتغيير سلوكيات الطلبة ذوي السلوك العدواني الى سلوكيات مرغوبة في المجتمع، ومن ثم أظهرت النتائج أهمية فاعلية استخدام الأساليب الإرشادية وتأثيرها الايجابي على المسترشد أثناء وبعد انتهاء الجلسات الإرشادية وحددت عدداً من الآثار المترتبة على استخدام تلك الأساليب

وحثت على ضرورة التنوع باستخدامها حسب الحالات التي يواجهها المرشدون للوصول الى الأهداف المرجوة وكسب النتائج المرضية والتي تعود بفائدة على المرشد والطالب المسترشد وكذلك على المدرسة والمجتمع.

وتشير نتائج هذا السؤال الى أنها تتفق مع دراسة رامز حسونة (2013) التي كشفت عن فاعلية استخدام الأساليب الإرشادية السلوكية والمعرفية في تعديل السلوك العدواني وخفضه، ودراسة جموعي بلعربي (2018) التي أشارت لوجود أثراً لبرنامج إرشادي معرفي سلوكي للتخفيف من السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الثانوية، كما أشارت النتائج على اتفاقها مع دراسة المطرقي (2017) لوجود أثر كبير لبرنامج إرشادي سلوكي في خفض السلوك العدواني، بالإضافة لدراسة الحساسنة وداود (2016) الى وجود أثر ايجابي لفاعلية الإرشاد لادارة الغضب وخفض السلوك العدواني لدى الطلبة.

5:4 مناقشة نتائج السؤال الرئيسي

وللإجابة عن السؤال الرئيسي للدراسة والذي ينص على " **ما هي الأساليب الإرشادية المستخدمة من قبل المرشدين في خفض السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس؟**" كان لا بد في البداية من الإجابة عن الأسئلة الفرعية للدراسة، بحيث يمكن معرفة الأساليب الإرشادية المستخدمة من قبل المرشدين من خلال متابعة سير المرشد التربوي في العملية الإرشادية، وأيضاً التعرف على الآثار التي أدت بها استخدام هذه الأساليب في العملية الإرشادية على خفض السلوك العدواني والحد منه عند المسترشد، بالاضافة إلى التعرف على هذه الأساليب تطبيقياً على الواقع من خلال مشاهدة الجلسات الإرشادية بين المرشد والمسترشد، وبناءً على النتائج السابقة التي تمت مناقشتها سابقاً أظهرت النتائج وجود أساليب إرشادية يستخدمها المرشدون في جلساتهم الإرشادية وخاصةً التي لها علاقة بمعالجة سلوك المسترشد العدواني وخفضه والحد منه. وتم التأكد من ذلك من خلال المقابلات مع المرشدين

ومشاهدات الجلسات الإرشادية، بحيث اعتمد المرشدون على استخدام الأساليب الإرشادية المتنوعة التي تساعد في خفض السلوك العدواني عند المسترشد وحل مشكلاته بأفضل وأسرع الطرق، ويتفق هذا مع ما جاء في دراسة الحساسنة وداوود (2016) بوجود برنامج ارشادي جمعي محوسب للتدريب على ادارة الغضب في خفض السلوك العدواني لدى الطلبة، وأشارت النتائج الى انخفاض ملحوظ على سلوكيات الطلبة العدوانيين في المجموعة التجريبية، بالإضافة لدراسة الغامدي (2020) التي كشفت عن فاعلية برنامج ارشادي جمعي في خفض السلوك العدواني لدى طلبة الصف السادس، والتي تتفق مع نتائج الدراسة الحالية حيث بينت النتائج فاعلية البرنامج في تعديل سلوك أفراد المجموعة التجريبية وخفض سلوكهم العدواني، وأشارت نتائج دراسة قوعيش (2017) التي أظهرت فاعلية برنامج إرشادي في خفض السلوك العدواني لدى طلبة الثانوية، حيث بينت النتائج أثر البرنامج في خفض درجة السلوك العدواني لدى الطلبة.

وبناءً عليه تم التوصل إلى أن معظم المرشدين المشاركين في الدراسة أجمعوا على استخدام أكثر من اسلوب في حل مشكلات السلوك العدوني، تلك الأساليب التي تعتمد على عدة نظريات ارشادية تابعة لأكثر من نموذج من النماذج المفسرة للسلوك، ذلك ما يسمى بالنموذج التكاملي الذي يحث على استخدام أساليب مختلفة من نماذج مختلفة والتي تساعد على سير العملية الإرشادية بين المرشد والمستهلك، كما أن استخدام الأساليب الإرشادية تعتبر روح العملية الإرشادية التي قد يرتكز عليها المرشد وخاصةً الأساليب السلوكية الأكثر شيوعاً واستخداماً لحل مشكلات السلوك العدواني أثناء سير العملية الإرشادية، والتي تم استنتاجها بعد عمل المقابلات ومشاهدة الجلسات الإرشادية هذه الأساليب لها أثر فعال في سير الجلسات الإرشادية ومن خلالها يصل المرشد إلى الأهداف المرجوة بأفضل الطرق المناسبة لحل المشكلات العدوانية التي يعاني منها الطلبة، ويتفق هذا مع ما جاء في دراسة جموعي بلعربي (2018) التي تتفق مع نتائج الدراسة بفاعلية استخدام برنامج ارشادي معرفي

سلوكي قائم على استخدام الأساليب المعرفية والسلوكية والذي أشارت الى ظهور أثر كبير في التخفيف من السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الثانوية، بالإضافة الى نتائج دراسة المطرقي (2017) التي أظهرت فاعلية برنامج إرشادي سلوكي قائم على استخدام الأساليب السلوكية في خفض السلوك العدواني لدى الطلبة، ودراسة حسونة (2013) التي كشفت عن وجود فاعلية برنامج سلوكي معرفي في تعديل السلوك العدواني عند الأطفال.

ويمكن الإستنتاج من هذه النتائج انه يجب على المرشد أن يكون لديه الوعي والإدراك الكافي لمعرفة الأسلوب المناسب لحل المشكلة التي يواجهها المسترشد، ويجب عليه التنويع باستخدام هذه الأساليب وتوظيف كل أسلوب حسب الموقف الذي يناسبه والذي يكون له فاعلية وأثر ايجابي في خفض السلوكيات العدوانية والحد منها، والتي تتناسب مع الاستراتيجية الإرشادية في التعامل مع طبيعة مشكلة المسترشد، مما يجعل المسترشد قادراً على فهم طبيعة مشكلته السلوكية وأسبابها إضافةً الى التوافق مع نفسه فكرياً وتقبل نفسه بصورة ايجابية وتشجيعه على مساعدة المرشد في حل مشكلته خلال سير العملية الإرشادية.

ويمكن الإدعاء بأن ما تم التوصل اليه من خلال النتائج بمعرفة الأساليب الإرشادية المستخدمة في خفض السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الثانوية أدى إلى أن استخدام الأساليب الإرشادية تلعب دوراً مهما في العملية الإرشادية في تغيير سلوكيات الطلبة ذوي السلوك العدواني نحو السلوكيات المرغوبة في المجتمع، وقد ظهرت بشكل واضح في نتائج الدراسة وهذا شيء جيد بصفة عامة حيث انه يعكس أهمية وجود المرشد بجانب المسترشد الذي ساهم في تعزيز نفسه وازدياد ثقته بنفسه وسرعة تقبله للعملية الإرشادية، وعلى الرغم من أن البحث الكيفي لا يسعى للتعميم ويدرس سياقات مختلفة ومحددة، ولكن من وجهة نظر الباحثة ترى بأن طبيعة الدراسة التي تحدثت عن الأساليب الإرشادية المستخدمة في خفض السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الثانوية من الممكن أن تعمم نتائجها على المرشدين في المدارس الثانوية، خاصة بأن هذه الفئة المدروسة هي فئة المراهق الفلسطيني الذي ما زال

يعيش تحت الإحتلال في كافة مدارس القدس، ومن المتوقع دائماً أن نواجه العديد من الطلبة الذين يحملون سلوكيات عدوانية، لذلك يمكن الإستفادة من هذه الدراسة وتعميمها على العديد من المناطق المجاورة لمنطقة القدس في مدينة فلسطين.

كما أشارت نتائج دراسة Erygit, yaman (2016) إلى دور المرشد التربوي بسير العملية الإرشادية مستخدماً الأساليب والإستراتيجيات لتوضيح وفهم المواقف التي قد تواجههم، وتوصي الباحثة بضرورة تعيين مشرفين قائمين على تدريب المرشدين الجدد على استخدام الأساليب الإرشادية المستخدمة مع المسترشدين وخاصة في السنوات الأولى من عملهم، ذلك يؤدي إلى تحديد احتياجات المرشد الجديد وتقديم الدعم له من خلال مساعدته في استخدام الأساليب الإرشادية المناسبة للمواقف والحالات المختلفة من المسترشدين.

وترى الباحثة أن نتائج هذه الدراسة تختلف عن نتائج الدراسات السابقة التي تناولتها الدراسة الحالية، حيث أشارت الى استخدام العديد من الأساليب الإرشادية والتنوع فيما بينها حسب المشكلة التي يواجهها المسترشد، وعليه يجب على المرشد أن يكون لدي الوعي الكافي في دقة اختيار الأسلوب المناسب في اللحظة المناسبة أثناء حدوث الجلسات الإرشادية، كما تعتقد الباحثة أن نتائج تلك الدراسة أشارت لكثرة استخدام الأساليب الإرشادية السلوكية بنوعيها العقابي والسلوكي لما لها تأثيراً ايجابياً على المسترشد، حيث ترى الباحثة من خلال مشاهدة الجلسات الإرشادية وإجراء المقابلات أن الأساليب السلوكية هي الأساليب الأكثر فاعلية ونجاحاً لسير العملية الإرشادية، اذ ساعدت المرشدين على تخطي أي رفض من المسترشد وحثت على انخراط المرشد في العملية الإرشادية ومشاركته في الوصول الى حل مناسب لمشكلته، وأخيراً ترى الباحثة أن استخدام تنوع استخدام الأساليب الإرشادية واستخدام الأساليب السلوكية خاصةً تعمل على إعادة بناء شخصية المسترشد وتعديل سلوكه نحو الأفضل وتخطي الصعاب وعبور الأزمات التي يعاني منها واتخاذ اقرارات الصائبة والمناسبة في المستقبل.

بعد عرض نتائج الدراسة ومناقشتها خرجت الباحثة بمجموعة من التوصيات:

6:4 توصيات الدراسة

في ضوء النتائج التي توَّصلت اليها الدراسة الحالية، ومراجعة الأدب التربوي حول الأساليب الإرشادية المستخدمة في خفض السلوك العدواني وكل ما يتعلق بها وبحكم تجربة الباحثة في البحث في هذه الدراسة وكونها معلمة ومربية في أحد المدارس الثانوية في القدس، وبعد عرض النتائج ومناقشتها خرجت بمجموعة من التوصيات المتعلقة بنتائج الدراسة، منها توصيات عملية وأخرى متعلقة بإجراء بحوث أُخرى يمكن اجمالها بما يلي:

التوصيات العملية

1. من الضروري توظيف مشرفين مختصين بالإرشاد لتدريب المرشدين الجدد كيفية استخدام الأساليب الإرشاية للتخفيف من السلوكيات العدوانية بين الطلبة.
2. اهتمام المرشد بتطوير مهاراته وتحسين قدراته باستخدام الأساليب الإرشادية وتنويعها وخاصة في مجال إرشاد الطلاب الذين يمارسون السلوك العدواني.

التوصيات المتعلقة بإجراء بحوث أُخرى

في ضوء النتائج التي توصلت اليها الدراسة توصي الباحثة بالقيام بالدراسات التالية وتتضمن:

1. الاستمرار في عمل الدراسات البحثية لتحديد الأساليب الإرشادية الأكثر فعالية اثناء عمل الجلسات الإرشادية.
2. عمل دراسات توضح أهمية استخدام الأساليب الإرشادية وتوضيح فاعليتها وآثارها على المسترشدين.

3. عمل دراسات طولية تفحص فاعلية الأساليب الإرشادية في خفض السلوك العدواني بعد انتهائها.
4. عمل دراسات تجمع بين الأساليب الإرشادية والمشكلات العدوانية المتنوعة في المدارس.
5. عمل دراسات توضح أثر وجود الإحتلال على سلوكيات المراهقين في مدينة القدس.

7:4 تأملات الدراسة

قبل إجراء أدوات الدراسة وبعد التواصل مع المرشدين والمرشدات، واجهت العديد من الصعوبات والعوائق لإعداد هذه الدراسة، حيث اخترت عينة البحث وكانت عينة قصدية مكونة من 10 من المرشدين والمرشدات، وافق جميع المرشدين على إجراء المقابلة مع الباحثة باستثناء أربعة منهم رفضوا اجراؤها وجاهياً لضيق الوقت، وعوضاً عن ذلك اقترحت على المشاركين أن يتم اجراؤها عبر الهاتف إلا أن هذه الفكرة لم تلقى قبولاً من طرفهم لأسبابهم الخاصة. وبالنهاية تم عقد تلك المقابلات مع المرشدين عن بعد بواسطة برنامج الزووم، الذي كان فيه بعض المشكلات من حينٍ الى آخر، بانقطاع الإتصال بالانترنت من أحد الأطراف أو انتهاء الفترة الزمنية المحددة للزووم حيث اضطررت لإعادة انشاء إتصال جديد. ليس ذلك فحسب فإن عنصر الخصوصية الذي يُحترم بحد ذاته ولا بد من وجوده في مهنة الإرشاد التربوي شَكَلَ عائقاً بيني وبين مشاركتي بمشاهدة الجلسات الإرشادية، حيث ان أغلب المرشدين رفضوا تواجدي في الجلسات الإرشادية على اعتبار أنها جلسات خاصة يلتزم فيها المرشد التربوي بالحفاظ على السرية بينه وبين المسترشد، ويعتبر هذا السلوك من أخلاقيات مهنة الإرشاد والتوجيه التربوي التي لا يجوز فيها الكشف عن أي معلومات مرتبطة بالمسترشد.

أضافة الى ذلك ان موضوع الدراسة التي طرحته يتطرق للحديث عن سلوكيات الطلبة في المرحلة الثانوية في زمنٍ تطورت فيه الوسائل التكنولوجية الحديثة والمتعددة والتي لم تكن في السابق والتي كان لها تأثيراً مباشراً

وسريعاً على السلوك عند الطلبة ومثالاً لذلك ظهور البرامج المؤثرة على هذه الفئات العمرية والتي تتمثل ببرامج تحتوي على مقاطع مصورة تعرض سلوكيات عدوانية مختلفة ومثالاً لذلك برنامج التيك توك وغيره من البرامج التي يتأثر بها غالبية الطلبة حيث انه لم أجد دراسات لها علاقة بالإرشاد التربوي تعالج سلوكيات عدوانية يمارسها الطلبة في الوقت الحالي المعاصر الذي يشغل بدوره تفكير الطلبة وتقليدهم الأعمى لهذه الفيديوهات التي تحتوي على سلوكيات عدوانية، وأيضا ندرة الدراسات الكيفية التي تهتم بالأساليب الإرشادية المستخدمة من قبل المرشدين وفاعليتها في خفض السلوك العدواني في وقتنا الحاضر وبالتالي لم أتمكن من استخدام الدراسات السابقة بشكل كبير في مناقشة النتائج.

واضيف الى ذلك صعوبة واجهتني أثناء إجراء دراستي، التوافق بين عملي كمعلمة مسؤولة عن انجاز مهمات دراسية مختلفة كتحضير للحصص والاختبارات وعقد حصص اجتماعية تربوية كوني مربية، وعملي كمعلمة ريادية لمجموعة من المعلمين والمعلمات في المدرسة واعطاءهم لقاءات مختلفة عن كيفية زيادة دافعية التعلم عند الطلبة، بالإضافة الى عملي كأم لأولادي مسؤولة عن تقديم الخدمات والرعاية الصحية والتعليمية والتربية المستمرة لهم في البيت، وبالرغم من أن كل ذلك يحتاج الى وقت وجهد الا أنه وبعون الله قد مرت الأيام واتممت دراستي على خير.

ولا أنكر أن هذه التجربة أضافت لي مهارات عديدة منها اكتساب خبرات في مجال العمل وكوني معلمة للمرحلة الثانوية ومربية للصف العاشر فإن دراسة الأساليب الإرشادية تجعلني قادرة على التعامل مع كافة الطلبة بمختلف صفاتهم ومشاكلهم وبالتالي ساعدتني في ادارة امور الطلبة في الصفوف والتنوع في استخدام أساليب للتعامل معهم مهما يكن نوع المشكلة التي أواجهها، اضافة الى اكتساب الخبرات العديدة في مجال العمل المستقبلي كمرشدة.

المراجع العربية والاجنبية

المراجع العربية

ابن شامان، صالح بن هادي. (2016). المرشد النفسي المدرسي كفايته ومهاراته في المملكة السعودية. ***مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية***. عدد 7، ص34–46. مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، الجزائر.

أبو أسعد، أحمد. الأزايدة، رياض. (2015). **الأساليب الحديثة في الإرشاد النفسي والتربوي**. ط1. مركز ديبونو لتعليم التفكير. جامعة مؤته، عمان، الأردن. دبي، الامارات العربية المتحدة.

أبو أسعد، الأحمد عبد اللطيف، والغرير، أحمد نايل. (2017). **التقييم والتشخيص في الإرشاد**. ط3. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. عمان. الأردن.

ابو النور، محمد عبد التواب معوض. (2006). **تنمية مهارات المعلمين على استخدام الاقتصاد الرمزي لتعديل السلوكات الصفية غير المقبولة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في منطقة عسير بالسعودية.** مج. 2، كلية التربية – جامعة الفيوم، الفيوم.

أبو مصطفى، نظمي عودة. (2009). مظاهر السلوك العدواني الشائعة لدى الأطفال الفلسطينيين (دراسة ميدانية على عينة من الأطفال المشكلين سلوكيًا). ***مجلة الجامعة الإسلامية***، مج. 17، ع. 1.

أبو هدروس، ياسر محمد. (2010). تقنين مقياس التمرد النفسي لدى المراهقين على البيئة الفلسطينية. ***مجلة العلوم التربوية والنفسية***، البحرين.

أحمد، صفاء، محمد، سامية. (2011). فاعلية تكلفة الإستجابة في خفض السلوك العدواني لدى المعاقين عقليا قابلي التعلم. ***مجلة كلية التربية بالإسماعيلية***، (21)، جامعة قناة السويس– كلية التربية بالإسماعيلية، 265–282، مصر.

البجاري، احمد يونس. (2007). فاعلية أُسلوب ايقاف التفكير الإرشادي في تعديل الاتجاهات المستقبلية لطلبة الجامعة. ***مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية***: 9(2): 316–302. جامعة الموصل، العراق.

براهيمي، عيسى وصلحاوي، حسناء. (2018). **التوجيه والإرشاد التربوي**. مجلة دفاتر.ع 14. جامعة بسكرة. الجزائر

برزوان، حسيبة. (2018). فعالية إستراتيجية إعادة البناء المعرفي وحل المشكل في تعديل أُسلوب التعامل في المواقف المهنية. ***مجلة الباحث في العلوم الانسانية والإجتماعية***: 10(1): 28–19. جامعة الجزائر، الجزائر.

بلعربي، جموعي. (2018). **فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي للتخفيف من السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الثانوية وفقاً لحاجاتهم الإرشادية**. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة محمد لمين دباغين، الجزائر.

بن يحي، مريم، وجاهمي، بسمة. (2017). **السلوك العدواني عند المراهق الذي يعاني من التفكك الأسري**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجزائر.

بنيان، عبدالله علي محمود. (2018). فاعلية أُسلوبي التعاقد السلوكي والتعزيز التفاضلي للسلوكات الأخرى في معالجة بعض المشكلات السلوكية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم. ***مجلة كلية التربية***، 34(5)، 480–523، جامعة اسيوط، مصر.

بوضياف، نادية. (2013). **الاتصال الأسري وعلاقته بالسلوك العدواني لدى أطفال القسم التحضيري دراسة ميدانية على عينة من ابتدائيات ولاي ورقلة.** جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الملتقى الوطني الثاني حول الاتصال وجودة الحياة في الأسرة، الجزائر.

الحساسنة، وسم، داود، نسيمة. (2016). فاعلية برنامج توجيه جمعي محوسب للتدريب على إدارة الغضب في خفض السلوك العدواني لدى طلبة الصف السادس. **مجلة العلوم التربوية**، مج. 43، كلية التربية، الجامعة الأردنية، الأردن.

حسونة، رامز إبراهيم. (2013). **فاعلية برنامج سلوكي معرفي في تعديل السلوك العدواني لدى الأطفال الجانحين في محافظة غزة.** رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة.

حمداوي، جميل. (2015). **مرحلة المراهقة وخصائصها.** دار الفكر، عمان، الأردن

الخطيب، جمال. (1989). **خفض الإثارة الذاتية بالتصحيح الزائد والتعزيز التفاضلي للامتناع عن السلوك.** جامعة اليرموك، عمادة البحث العلمي، 5(4)، ص177، الأردن.

الخطيب، صالح. (2009). **الإرشاد النفسي في المدرسة: أسسه ونظرياته وتطبيقاته.** دار الكتاب الجامعي، العين.

خمايسي، راسم. (2019). **الديموغرافيا في القدس: الواقع والتحولات والاستشراف.** جامعة حيفا، قسم الجغرافيا ودراسات البيئة، ع. 39.

ربابعة، عمر عبد الرحيم، سالم، رفقة. (2016). درجة فاعلية الإرشاد التربوي بالمدارس الثانوية الحكومية بالأردن من وجهة نظر مديري المدارس ومقترحاتهم لتحسينها. **مجلة كلية التربية**، جامعة عين شمس، ع. 40، مج. 4.

زراقة، فيروز مامي، وزراقة، فضيلة. (2013). **السلوك العدواني لدى المراهق بين التنشئة الإجتماعية وأساليب المعالجة الوالدية**. دار الأيام للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

الزعيبي، عبد الله حسن. (2015). **السلوك العدواني والمتغيرات الإجتماعية والاقتصادية**. دار الخليج للنشر والتوزيع، عمان.

زهد، رهام هاشم. (2016). **تأثير السياسة التعليمية الاسرائيلية على الوعي العام للشباب الفلسطيني في مدارس شرق القدس**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

زيدان، عمرو علاء الدين. (2020). استخدام نظرية السلوك المخطط في التنبؤ بالدوافع والنوايا الريادية لطلاب الجامعات الحكومية المصرية. ***المجلة العربية للعلوم الإدارية***، 27(2): 261-223، الكويت

سعيد، ئاسو صالح.(2010). دور المرشد النفسي في المؤسسات التعليمية لوقاية الشباب من آفة المخدرات. ***مجلة البحوث التربوية و النفسية***، مج. 2010، ع. 26-27.

السفاسفة، محمد إبراهيم. (2003). **أساسيات في الإرشاد والتوجيه التربوي**. دار حنين للنشر والتوزيع. كلية العلوم التربوية، جامعة مؤتة، الأردن.

السليمي، محمد. (2014). **برنامج ارشادي قائم على الإرشاد غير الموجه في تنمية تحقيق الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية**. رسالة ماجستير، جامعة الملك عبد العزيز، المملكة العربية السعودية.

شاهين، محمد. (2009). دور المرشد التربوي في مدارس محافظة رام الله والبيرة بين الواقع والمأمول. ***مجلة أبحاث الدراسات الفلسطينية***، عدد 10.

الصالح، تهاني محمد. (2012). **درجة مظاهر وأسباب السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية وطرق علاجها من وجهة نظر المعلمين.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح، نابلس، فلسطين.

صالح، رياض (2018). **فاعلية برنامج إرشاد جمعي قائم على استراتيجية الضبط الذاتي في خفض مستوى السلوك العدواني وزيادة مستوى دافعية التعلم لدى طلاب الصف الثامن الأساسي.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح، نابلس، فلسطين.

عبد الرحمن، ولاء. (2018). **فاعلية برنامج إرشادي سلوكي معرفي في تحسين مستوى المهارات الإجتماعية وخفض سلوكات العزلة لدى الطلبة الجامعيين.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح، نابلس، فلسطين.

عبد الرسول، خلف أحمد. (1994). أثر استخدام مبدأ بريماك في التعزيز والعقاب على تحصيل الحساب لدى تلاميذ الصف الرابع الاساسي. ***مجلة رابطة التربية الحديثة،*** مج. 9، 213-173، مصر.

عبد العزيز، عمر فواز. (2005). فاعلية استخدام أُسلوب التعزيز الرمزي والعزل في تعديل السلوك العدواني لدى عينة من الأطفال المعوقين عقلياً. ***مجلة البحوث والدراسات في الآداب والعلوم والتربية***،(4)، 112-64، جامعة الملك عبد العزيز – كلية المعلمين، السعودية.

عبد اللطيف عبد الهادي، عصام, (2016). تطوير دور المرشد الأكاديمي في ضوء مهارات الذكاء الوجداني. ***مجلة كلية التربية***، مجلد 16، عدد 4، جامعة كفر الشيخ، مصر.

عتوتة، صالح. (2018). **مدخل إلى التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي.** كلية التربية والعلوم الانسانية، جامعة لمين دباغين، الجزائر.

العتيلي، خولة شفيق والقرعان، جهاد سليمان. (2016). **فاعلية برنامج إرشادي جمعي يستند إلى العلاج المعرفي السلوكي في خفض سلوك العناد لدى طالبات مرحلة المراهقة المبكرة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الاردن.

عز الدين، خالد. (2010). **السلوك العدواني عند الأطفال**. دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

عطا الله، محمد ابراهيم. (2018). **فعالية برنامج إرشادى معرفى انفعإلى سلوكى لتنمية الدافعية الذاتية الأكاديمية وأثره على خفض التسويف الأكاديمى لدى المتعثرين دراسيا من طلاب الجامعة**. *مجلة بحوث التربية النوعية*. عدد 49، مجلد 2018.

عواودة، رهام. (2014). **واقع المشكلات الانفعالية والاجتماعية التي تواجه المراهقات في علاقاتهن بأمهاتهن في منطقة كفركنا من وجهة نظر المراهقات والأمهات**. كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

الغامدي، مستورة (2020). برنامج إرشادي جمعي في خفض السلوك العدواني لدى طالبات الصف السادس الابتدائي بباحة. ***مجلة كلية التربية***، عدد 110، جامعة المنصورة.

الغندوري، سناء (2015). السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الأساسية داخل المؤسسات التعليمية المغربية "دراسة ميدانية". ***المجلة الدولية التربوية المتخصصة***، مجلد 4، عدد1.

فضيلة، حناش وزكريا، محمد بن يحيى. (2011). **التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني من منظور إصلاحات التربية الجديدة**. المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الحراش، الجزائر.

قلي، عبدالله، بوزقاق، سميرة. (2009). الأساليب الإرشادية لتعديل السلوك العدواني لدى تلاميذ التعليم المتوسط. **مجلة الباحث**، (2)، 53-30، المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة، الجزائر.

قوعيش، مغنية (2017). **فاعلية الإرشاد النفسي التربوي في خفض السلوك العدواني لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، دراسة شبه تجريبية بمرحلة التعليم الثانوي بثانويات مستغانم.** رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة وهران2، الجزائر.

المركز الفلسطيني للإرشاد. (2021). **التقرير نصف السنوي 2021.**

المطرقي، مد الله سليمان طخمان. (2017). فاعلية برنامج إرشادي سلوكي في خفض السلوك العدواني لدى نزلاء دار الملاحظة الإجتماعية بمدينة عرعر. **مجلة كلية التربية،** مج. 33، ع. 5، ص 415-441.

مخلوف، شادية. (2017). **مستوى السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الخاصة بمحافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلمين.** رسالة ماجستير، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.

المجالي، عبدالحميد مسلم. (2011). **القدس: احتلال وتهويد ومفاوضات في طريق مسدود.** كلية الآداب، جامعة عين شمس، مصر.

النوايسه، فاطمة عبد الكريم. (2013). **الإرشاد النفسي والتربوي.** دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

هنداوي، علي، والزغلول، عماد. (2002). **مبادئ أساسية في علم النفس.** ع(1) ، دار حنين للنشر والتوزيع- مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

هوادف، رابح، وفارس، علي. (2019). دور الإرشاد النفسي في خفض سلوك الإدمان على المخدرات والمؤثرات العقلية لدى المراهقين المتمدرسين. ***مجلة الميدان للدراسات الرياضية والاجتماعية والإنسانية.*** *مجلد 2، عدد 6، جامعة عاشور زيان الجلفة، الجزائر.*

وزارة التربية والتعليم العالي. (2015). **النظام التعليمي في فلسطين.** وزارة التربية والتعليم، فلسطين.

المراجع الأجنبية

Azizi, Mahdiyeh & et al (2019). The effectiveness of group counseling based on problem-solving on aggression and social adjustment in hearing-impaired students. ***Auditory and Vestibular Research***. 28. 10.18502/avr.v28i3.1227.

Erford, Bradley, et al. (2012). **35 Techniques Every Counselor should know**. New Jersey, Ohio.

Eryigit, Derya &.Alçekiç Yaman, K. (2017). The Most Common Cases and Counseling Approaches in School Counseling –An Istanbul Sample-. ***Global Journal of Guidance and Counseling in Schools***: Current Perspectives. 6. 53. 10.18844/gjgc.v6i3.1434.

Eyasu, Ghebrehiwet. (2019). Status of counselling services in secondary schools in Keren sub-zone, Anseba Region, Eritrea. ***Global Journal of Guidance and Counseling in Schools***: Current Perspectives. 9. 48-55. 10.18844/gjgc.v9i1.4236.

Gerrig. Richard J.& Zimbardo. Philip G. (2013). **Psychology and Life**. Pearson, London.

Guberman, Shelia. (2015). **On Gestalt Theory Principles**.

Huan Seen, et al. (2021). Effect of Empty Chair Technique towards Psychological Well-Being Individual Experiencing Grief: A Case Study. ***Jurnal Penyelidikan Sains Sosial (JOSSR),*** 4(10), 21 – 34.

İsmail, Nik & Tekke, Mustafa. (2015). Rediscovering Rogers's Self Theory and Personality. ***Journal of Educational, Health Community Psychology***. 4. 2088-3129.

Kabir, Syed Muhammad. (2017). **Introduction to Counseling**.

Lipner, Lauren & Mendelsohn, Robert & Muran, John. (2017). **Psychoanalysis.** 10.4135/9781483365817.n1084.

Redatin, Sri & Pudjiati, Retno. (2019). **The Effectiveness of Rational Emotive Behavior Therapy to Decrease Aggressive Behavior in a Child with Alopecia.** volume 229. 20-35.

Stewart-Spencer & et al. (2016). Counseling Theories Role Play as a Teaching Tool. ***The Journal of Counseling Research and Practice (JCRP)***, Volume 4, No. 1 (21-34).

Ukwueze, A.C.. (2010). **Counselling intervention strategies for learning difficulties in secondary schools**. 8. 1-6.

Gerald, Corey. (2020). **Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy**. Belmont, Calif, Wadsworth.

World Health Oganisation. (2014). **Health for the World's Adolescents A second chance in the second decade.** Geneva, Switzerland.

الملاحق

ملحق رقم (1) بوتوكول مقابلة المرشدين

عنوان الدراسة: الأساليب الإرشادية المستخدمة من قبل المرشدين في خفض السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس

تاريخ المقابلة:	**يوم المقابلة:**
زمن المقابلة:	**مكان المقابلة:**
سنوات الخبرة:	**الجنس: ذكر\ انثى**
المؤهل العلمي: دبلوم\ بكالوريوس\ماجستير \ دكتوراه	
اسم المرشد التي تمت معه المقابلة:	

آلية إجراء المقابلة

أود إعلام حضرتكم بأنه تم اختياركم للمشاركة في هذه المقابلة لغرض التعرف على الأساليب الإرشادية المستخدمة من قبل المرشدين في خفض السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس القدس، علمًا بأن هذه المقابلة مسجلة، وتستخدم لأغراض بحثية وبسرية تامة، مع عدم الإشارة إلى اسم حضرتكم خلال الدراسةفي حال الرفض. خلال المقابلة سيتم عرض مجموعة أسئلة

على حضرتكم راجية منكم الإجابة عنها بوضوح من أجل الخروج بنتائج محددة وواضحة من هذه الدراسة للوصول إلى الأهداف المرجوة.

الموافقة المسبقة: الرجاء من حضرتكم التوقيع على موافقتكم بالمشاركة في هذه المقابلة.

أسئلة المقابلة

السؤال الأول: ما هي الأساليب الإرشادية المستخدمة من قبل المرشدين أثناء الجلسات الإرشادية مع الطلبة؟

1. لوكنت في ساحة المدرسة وحصل موقف أمامك وكان طالب يعتدى على زميله بالضرب، ما هي الآليات المتبعة للحديث معه؟
2. لو حصل أمامك موقف بين الطلبة وكان أحدهم يشتم الآخر بطريقة سيئة جدًا وبشكل هجومي، ما هي أفضل الطرق التي تستخدمها مع الطالب وما هي الخطوات التي تتبعها معه؟
3. في حالات معينة مثلا كحالة وفاة مفاجئة، كيف تتصرف مع الطالب الذي تكون ردة فعله عنيفة؟
4. لو حصل أمامك موقف وكان المعلم يصرخ في وجه طالب آخر، وكانت ردة فعل الطالب قوية وعنيفة وتصرف بشكل عدواني وقام بالتكسير والهجوم، كيف تتصرف معه؟ وما هي الآليات المتبعة مع ذلك الطالب؟

5. ما هي المعايير التي يتم الحكم من خلالها على معاناة الطالب من مشكلة العدوانية؟

6. من وجهة نظرك كمرشد ما هي الاسباب التي يمكن ان تجعل الطالب يمارس السلوك العدواني؟

السؤال الثاني: كيف يتفاعل الطلبة مع المرشدين أثناء الجلسات الإرشادية؟

7. كيف تتعامل مع مقاومة بعض الطلبة ورفضهم اثناء التدخل الارشادي ؟

8. ما الذي يجعلك متأكد أن الطالب لديه رغبة في التفاعل معك أثناء الجلسة؟ ممكن ان تتحدث عن موقف يمثل تفاعل الطالب.

9. كيف يعبر المسترشد عن انفعالاته وأفكاره؟

10. كيف تتصرف كمرشد عندما يحاول المسترشد ان يواجه بعض المشكلات التي يعاني منها؟

السؤال الثالث: ما فاعلية هذه الأساليب في خفض السلوكيات العدوانية عند الطلبة؟

11. كيف يمكن التأكد من أن الاساليب الارشادية التي تم استخدامها مع الطلبة الذيين يمارسون السلوك العدواني فعالة وناجحة؟

12. ما هي السلوكيات التي يمكن أن تتحسن في هذا الطالب بعد عقد عدة جلسات إرشادية معه؟ كيف يمكن ان تقيم المسترشد بعد تلقيه لعدد من الجلسات الارشادية؟

13. من وجهة نظرك كمرشد ما هي الاساليب الاكثر فعالية للتعامل مع الطلبة الذين يعانون من السلوك العدواني؟
14. كيف يمكن التأثير على سلوك الطالب من قبل المرشد، المعلم، المدير، الاصدقاء...؟
15. في أي مرحلة يمكن ان نقول أن الطالب بحاجة الى تدخل ارشادي من قبل المرشدين
16. هل سبق وطلبت المساعد من أولياء أمور الطلبة الذين يمارسون سلوكيات عدوانية لمساعدتك في حل المشكلة؟
17. هل تعتقد برأيك أن الجلسات الإرشادية تكفي لخفض السلوك العدواني الذي يمارسه الطالب؟ ولماذا؟
18. كيف تعرف أن الطالب بإمكانه السيطرة على سلوكياته والحد منها بعد الجلسات الإرشادية؟

الإغلاق

في النهاية أود أن أشكر حضرتكم على المشاركة، كما وأقدر وقتكم الثمين والمستغرق في هذه المقابلة، ومن الممكن أنه قد يتم التواصل مع حضرتكم في المستقبل من أجل المتابعة والتطوير. ومرة أخرى أؤكد على حضرتكم بأن هذه المقابلة هي سرية وستستخدم للأغراض البحثية فقط مع عدم الإشارة إلى الاسم. إذا كان لدى حضرتكم أية أسئلة بإمكانكم مراسلتي على عنوان بريدي الالكتروني ********** أو الاتصال على هاتف رقم: **********

ملحق رقم (2): نموذج الملاحظة

عنوان الدراسة: الاساليب الارشادية المستخدمة من قبل المرشدين في خفض السلوك العدواني لدة طلبة المرحلة الثانوية في القدس

تاريخ الملاحظة:	**يوم الملاحظة:**
زمن الملاحظة:	**مكان الملاحظة:**
سنوات الخبرة:	**الجنس: ذكر\ انثى**
المؤهل العلمي: دبلوم\ بكالوريوس\ماجستير \ دكتوراه	
اسم المرشد التي تمت معه الملاحظة:	

الهدف من هذه الملاحظة

معرفة الاساليب الإرشادية المستخدمة من قبل المرشدين في خفض السلوك العدواني لدى الطلبة.

المعايير التي تتضمنها الملاحظة

- مرحلة البداية وهي كيفية استقبال المرشد للمسترشد (طالب أو مجموعة من الطلبة)، وكيف تم بناء العلاقة الإرشادية بين المرشد والطالب.
- كيفية تهيئة المرشد للإستجابة لأي سلوك صادر من الطالب المسترشد.
- ما هي الأساليب التي استخدمها المرشد لجعل الطالب يتفاعل معه.
- كيف تم تعامل الطلبة مع تلك الأساليب المستخدمة معه في بداية الجلسات وأثنائها.

- هل استطاعت تلك الأساليب التأثير على الطلبة والتحكم في سلوكياتهم أثناء الجلسة؟
- هل تعمل تلك الأساليب على الحد من السلوك العدواني لدى الطلبة في نهاية الجلسات الإرشادية بطريقة إيجابية؟

الإغلاق

نهاية أشكر حضرتكم على قبولي لأخذ ملاحظات تتعلق في أسلوبكم مع الطلبة، كما وأقدر وقتكم الثمين والمستغرق في هذه المقابلة، ومن الممكن أنه قد يتم التواصل مع حضرتكم في المستقبل من أجل المتابعة والتطوير.

ومرة أخرى أؤكد على حضرتكم بأن هذه الملاحظة هي سرية وستستخدم للأغراض البحثية فقط مع عدم الإشارة إلى الاسم في حال الرفض.