استخدام الآليات المعرفية أثناء الإرشاد لتعديل السلوك العدواني لدى الطلاب المراهقين

Cognitive mechanisms used during the counseling process in modifying aggressive behavior of the school-aged adolescent

*بن كرو فياض مخبر الدراسات السوسيولوجية العمل، التربية، الشبكات والمجال ، جامعة بجاية الجزائر
fiadh.benkerrou@univ-bejaia.dz

تاريخ الاستلام:20-06-2024 تاريخ القبول: 22-07-2024 تاريخ النشر : 12-08-2024

ملخص: ينطلق الإرشاد النفسي استناداً على النظرية التعلم الاجتماعي من فكرة أن الأشخاص والأفراد يتصرفون على أساس أنهم هم الذين يتحكمون في سلوكهم ويوجهونه من خلال وعيهم بالوضعية البيئية التي يعيشونها وأخذهم بعين الاعتبار قدراتهم النفسية، والعقلية، والجسدية. بهذا يعرف الإرشاد على أنه طريقة لمساعدة الفرد لكي يساعد نفسه، إنه يسعى إلى إكسابه القدرة على توجيه ذاته دون الاعتماد على الآخرين، ووظيفة المرشد هي جعل هذا ممكنا بالنسبة للعميل ليتحرر وجدانيا في علاقته بمشاكله، وفي علاقته بالآخرين. لذا يهدف المقال إلى توضيح أهمية العملية الإرشادية ودور المرشد في تعديل السلوك العدواني لدى المراهق باعتماد مختلف مبادئ نظرية التعلم الاجتماعي المستعملة في مجال الإرشاد النفسي مع اقتراح بعض التقنيات الإجرائية المستعملة في حقل الإرشاد الجماعي الذي هو إرشاد عدد من المسترشدين (التلاميذ) الذين لهم مشكلات متشابهة حيث تقوم بينهم قنوات اتصال تهدف إلى إدماجهم في النشاط الجماعي وتكوين القدرة لديهم على فهم مشكلاتهم وأنفسهم، والتعاون فيما بينهم قصد تجاوزها واقتراح الحلول المناسبة لها.

الكلمات المفتاحية: العملية الإرشادية؛ تعديل السلوك العدواني؛ المقاربة السوسيومعرفية .

Abstract: The effectiveness of a consulting operation is closely linked to the effectiveness of the strategies and mechanisms that the adviser uses. The latter seeks to develop and establish an action plan to achieve the objectives and expected results.

But all this cannot be achieved without referring to a very reliable theoretical model, that is to say a model resulting from a theory which takes into consideration all the particularities of individuals; psychological, cognitive and social particularities.

One of these theories is that of social learning (Albert BANDURA) which emphasized the particularly important role played by vicarious and self-regulating processes in psychological functioning. Social and cognitive learning theory attempts to explain human behavior in terms of continuous interactions between cognitive, behavioral and environmental determinants.From this point of view, consulting initiates the idea that all individuals possess and have a capacity for consideration and a capacity for self-direction and self-regulation, and that the role of the counselor and to make individuals aware of their abilities, in order to increase their self-esteem, their feeling of self-efficacy, and that they can act as the main agents of their own change.

This is what we will try to present in this article, by proposing a set of techniques and procedures used in assertiveness groups.

Keywords: Cognitive mechanisms; aggressive behavior; socio-cognitive approach.

*المؤلف المراسل: بن كرو فياض fiadh.benkerrou@univ-bejaia.dz

مقدمة

إنّ فعالية العملية الإرشادية ترتبط بفعالية ونجاعة الآليات والاستراتجيات التي يعتمدها المرشد النفسي خلال قيامه بمهامه. لذلك يسعى دوما لأن تكون لديه خطّة محكَمة يعتمد من خلالها على حسن سير العملية الإرشادية، حتى تتماشى والأهداف المسطرة وبغية تحقيق النتائج المرجوة. غير أنّ هذا لا يتأتى إلا بتطبيق إحدى النماذج المستعملة في حقل الإرشاد النفسي والذي يستمد قوة فعاليته من قوة النظرية التي تتبناه. حيث تعتبر نظرية التعلم الاجتماعي لبندورة (BANDURA) من النظريات المعرفية التي تناولت موضوع السلوك الإنساني من خلال إطار يعتمد على التفاعل القائم بين الفرد والبيئة (الجماعة)، هذا التفاعل يكون مترابط بين كل من المحددات السلوكية والمعرفية والبيئيّة، أي أن كل عنصر متعلق بالآخر إلاّ أن شدّة تأثيراتها المتبادلة تختلف باختلاف الوضعيات المتواجدة فيها، وحسب نوع السلوك، ففي بعض الحالات تؤثر العوامل البيئية وبشدة على السلوك وأحيانا أخرى يكون تأثير المميّزات الفردية أقوى وأشدّ. وفي هذا الصدد، فإن نظرية التعلم الاجتماعي تؤكد على الدور الذي تلعبه السياقات المتبادلة (vicariants) المعنوية والرمزية، ذات نظام وضبط ذاتي، خلال العمل والنشاط والوظيفة النفسية، هذا الضبط الذاتي يجعلنا نتمالك رُدودَ أفعالنا نحو المؤشرات الخارجية، فنقوم باقتناء وتنظيم وتحويل المثيرات التي نواجهها. لذا يهدف المقال إلى توضيح دور الآليات الإرشادية المستعملة في تعديل السلوك العدواني لدى المراهق التي تعتمد على مسلمات نظرية التعلم الاجتماعي مع اقتراح بعض التقنيات الإجرائية المستعملة في حقل الإرشاد الجماعي في تعديل السلوك العدواني لدى المراهق وهي: التدريس،التطبيق،التقليد أو النمذجة،الإعلام بالتغذية الراجعة،التعزيز ،والقيام بالوظائف .

1- الإطار النظري

يكتسب الناس خلال نموهم مخزوناً واسعاً من المعلومات والمفاهيم والمعادلات التي يستخدمونها في التعامل مع المشكلات النفسية والحياتية، هذه المعرفة تُستخدم أثناء ملاحظة الفروض وتطويرها، واختيارها، وأثناء إصدار الأحكام. إذ يرى بيك (Beck) أن المشكلات النفسية تحدث نتيجة استنتاجات غير صحيحة على أساس من المعلومات غير الكافية أو غير الصائبة أو نتيجة لعدم التمييز الكافي بين الخيال والواقع. وفضلاً عن ذلك، فإن التفكير يمكن أن يكون غير واقعي بسبب أنه مشتق من مقدمات خاطئة، كما أن السلوك يمكن أن يكون قاصراً ومؤدياً للفشل بسبب كونه مبنياً على اتجاهات غير معقولة (سيد عبد الله ، 1997).

و في هذا الصدد يرى رايمي(Raimy) أن المفاهيم الخاطئة عن الذات قد تقيّد سلوك الفرد بطريقة تعسفية غير واقعية، وتدفعه بقسوة إلى الانغماس في سلوك غير مقبول يؤدي إلى العجز والاضطراب. ويرجع إليس(Ellis) اكتساب ونمو الأفكار اللاعقلانية لدى الأطفال إلى أسباب عديدة منها أن الطفل لا يكون قادراً على التفكير بوضوح، ويستمد معظم حقائقه من تخيل المخاوف. بالإضافة إلى أن الأطفال يعتمدون في تفكيرهم وتخطيطهم على الآخرين، ما يجعلهم يتعرضون من خلال الوالدين والعديد من المجموعات الأسرية للكثير من الاضطرابات في الناحية المعرفية الناتجة عن الخرافات والاتجاهات التعصبية التي تلقن لهم منذ حياتهم الأولى. أما ووترز (Waters) فترجع وجود الأفكار اللاعقلانية لدى الأطفال لأحد الأمرين: الأول هو الشعور بإلحاح الحاجات أو المطالب النفسية التي تخلق مشاعر الألم النفسي، والثاني هو مشاعر الغضب والإثارة الانفعالية المولّدة للرعب والإزعاج، على الرغم من أن هذه الحاجات والمشاعر قد تكون فقط غير مناسبة. وتعتقد ووترز

(Waters) بوجود تسع أفكار لاعقلانية لدى الأطفال وهي: إنه لشيء مزعج ألا يحبني أحد، وأنا أخطئ إذن أنا شخص سيئ، وكل الأشياء يجب أن تتحقق، كما ينبغي أن أحصل على كل ما أريده وبسهولة، ومن الضروري أن يعاقب الأشخاص الشريرين، ولا ينبغي أن أبدي مشاعري للآخرين ويجب أن أنتصر دائماً، ولا يجب أن أنتظر الأمور حتى تتحقق (سيد عبد الله ،1997).

وفي نطاق علاقاته الشخصية يستطيع الإنسان في عامة الأحوال أن يلتقط أدقّ المشاعر التي يميّز بها عدوه من صديقه، ويستطيع أن ينفذ ببصره خلال الأقنعة الاجتماعية التي يرتديها الناس، وأن يفرق في تواصله معهم بين الرسائل الصادقة والكاذبة، وبين الدعابة الأخوية والضغينة التي ترتدي ثوب الدعابة. حيث وفي هذه الحالة الهائلة من الإثارات، يتسنى له أن ينظم استجاباته ويعدلها. إذ أنه خلال مراحل النمو يكتسب الطفل تقنيات عالية الدقة والتركيب، يتعامل بها مع تعقيدات البيئة التي تحيط به سواء البيئة الحية أو غير الحية. فضلا عن ذلك، فإن مخزونا واسعا من المعلومات والمفاهيم والصيّغ يمتلكه داخل نطاق وعيه الأمر الذي يمكنه من حل مشاكله السيكولوجية المألوفة.

قد يُخطئ بالطبع في تقييم موقف ما أو يبالغ في تقدير إمكانياته، وقد يواجه مشكلات ليست لديه حلول جاهزة لها، غير أنه مجهّز سيكولوجيا بما يمكنه من أن يتدارك الأخطاء على الفور، وأن يحكم على الأمور، وأن يُفسرها بل وحتى أن يتنبأ بها. ما يجعله يتناول المشكلات الجديدة بطريقة منهجية، ويحلل مكوناتها المختلفة، ويفاضل بين الحلول الممكنة. فالمنهج الاستقرائي الذي يتبعه الإنسان غالبا في حل المشاكل، يقوم على ملاحظات مختلفة ويضع فروضا يقوم باختبار صدقها، فنراه قادرا على أن يكوّن لديه ذخيرة من الصيّغ والمعادلات والبديهيات التي تمكّنه من إجراء استنباطات عاجلة حين يواجه مشكلة متشابهة لتلك المشكلات التي سبق له وأن وجد حلولا لها. ويتسنى للإنسان أن يحصل على كل هذا من خلال عملية التنشئة الاجتماعية. كما أنه بفضل خبرته الشخصية واقتدائه بالآخرين وتعليمه الرسمي يتعلم كيف يستخدم أدوات الحس المشترك فيكون حدوسا ويتعلم الاستدلال وإعمال العقل (بيك ، 2000).

وقد كان لعلم النفس الاجتماعي فضل كبير في فهم طبيعة النفس البشرية وتفسير السلوك الإنساني تفسيراً يخرج عن الآلية والتحديد اللذين قالت بهما نظرية الغرائز، ومن ثمَّ كان ضرورياً التفكير في طريقة لا تقوم على تحديد دوافع الإنسان في شكل قوائم محدودة، ومرسومة، ومبوبة من الغرائز أو الحاجات، ذلك لأن هذا التحديد فيه قصور لفهم طبيعة التكوين النفسي (فهمي، 1987). إذ يتناول علم النفس الاجتماعي موضوع الدافعية في إطار التفاعل بين الفرد والبيئة أو بين الفرد والجماعة. ومن بين العوامل التي درسها علماء النفس الاجتماعيين نجد العوامل المعرفية، التي تساهم في تفسير الدافعية والعلاقة بين الشعور بالذات والسلوك ... (Gustave, 1995). فالدافعية من وجهة نظر معرفية تُعرّف بأنها حالة داخلية تحرك أفكار ومعارف المتعلم، وبناءه المعرفي، ووعيه وانتباهه، وتلح عليه لمواصلة واستمرار الأداء للوصول إلى حالة توازن معرفية معينة.

ويتضمن تحليل الدافعية من وجهة نظر معرفية ما يلي:

- الحالة الداخلية للفرد.
- تحرك الحالة الداخلية (من أفكار ومعارف) وبنى المتعلم المعرفي ووعيه.
- الإلحاح، والمواصلة، والاستمرار في الأداء.

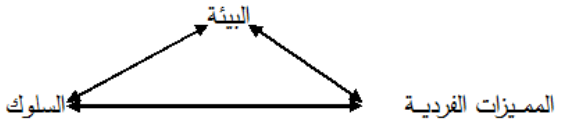
- الوصول إلى حالة توازن معرفية (القطامي، 1992).

وسواء تعلق الأمر بالمعارف الإجرائية أو المعارف المصرحة فإن الفرد يستعمل لمعالجتها إستراتيجيات معيّنة تسمى استراتجيات الضبط الذاتي.

2 – إستراتيجيات الضبط الذاتي (Stratégies d'autorégulation)

هي استراتجيات تساعد الفرد على التخطيط للطريقة التي يعالج بها المعلومات، وتُسيّر سياقه التعليمي والتي بها يحصل على الدوافع، وتتمثل هذه الإستراتيجيات في: إستراتيجيات ميتاذهنية (Métacognitives)، إستراتيجيات التسيير، إستراتيجيات الدافعية (Viau, 1999).

إن نموذج الدافعية المقترح في هذه الورقة يظهر في المقاربة السوسيو معرفية للتعلم (Approche sociocognitive de l'apprentissage) كما هو معروف عند بندورة(Bandura, 1986) وكما هو مستعمل في الوسط المدرسي من طرف (Schunk,1989) (Zimmerman,1990) (Schrauben, Puntich 1992) و(Legget, 1988) هذه المقاربة السوسيو معرفية المعروضة تبني دراسة الظواهر الإنسانية كالدافعية انطلاقاً من التفاعل الموجود بين سلوك الفرد، ومميزاته الفردية والمحيط الذي ينمو فيه، هذا التفاعل بين هذه المركبات الثلاثة كما يبينه الشكل التالي يقوم على مصطلح الحتمية المتبادلة (Le déterminisme réciproque).



الشكل رقم (05): الحتمية المتبادلة

المصدر: (Viau, 1999, p.27)

إن هذا التفاعل من وجهة نظر التعلم الاجتماعي يقول عنه بندورة بأنه مترابط وكل واحد متعلق بالآخر إلا أن شدة تأثيراتهم المتبادلة تختلف باختلاف الوضعيات المتواجدة فيها وحسب نوع السلوك. ففي بعض الحالات تؤثر العوامل البيئية وبشدة على السلوك وفي بعض الأوقات نجد أن تأثير المميزات الفردية أقوى وأشد (Bandura,1986).

كما ذهب بندورة (Bandura) في تفسيره لنموذج الحتمية المتبادلة (Le déterminisme réciproque) إلى التأكيد على الدور المستمر والمعقد في التفاعل بين أنماط تفكير الفرد، البيئة، والسلوك إذ يرى أنه وبصرف النظر عن الطريقة التي يتعلم بها الناس، سواء أكانت عن طريق تعزيز السلوك أو النمذجة، فإن سلوكهم يؤثر في بيئتهم، وتؤثر هذه البيئة بدورها في معارف الفرد، هذه الأخيرة هي أيضا تؤثر في السلوك وهكذا دواليك. فالشخصية تتشكل انطلاقا من سلسلة التأثيرات المتبادلة هذه وهي لا مناص منها في الحياة العامة، مما جعله

يدعوها الحتمية المتبادلة. على أنه لا يجوز أن يفهم من هذه الحتمية معنى الجبرية وسلب لإرادة الفرد حيال البيئة والتوقعات فكثيراً ما يستطيع الفرد إعادة تنظيم ذاته وتفسير علل توقعاته. ومن بين العناصر المعرفية في هذه اللحمة من التأثيرات المتبادلة ما أطلق عليه بندورة اسم "الفعالية الذاتية" (Auto efficacité) ويقصد بها التوقع المكسب للنجاح، أي الاعتقاد بأنك قادر على أن تنجح في أداء السلوك بصرف النظر عن خبرات الفشل السابقة أو العوائق الحالية. فالسلوك الخارجي كما يرى بندورة يرتبط إلى حد كبير بقيم الأفراد وتوقعاتهم عن قدراتهم في الأداء، إذ كلما ارتفع مستوى الفعالية الذاتية للشخص حيال موقف معين تعاظم الإنجاز الفعلي للفرد في ذلك الموقف (الوقفي، 1998).

ولتعريف المميزات الفردية يقول (Viau, 1999) إنها الخطوط المميزة للفرد التي تعمل على أن يكون سلوكه مختلفاً عن سلوك باقي الأفراد، وإنّ أهم المميّزات الفردية التي تهتم بالدراسة في الوسط المدرسي نجد الذكاء، المعلومات والخبرات السابقة، الأنماط المعرفية وأنماط التعلم، الانفعالات، القلق، الدافعية.

حسب بندورة فإن كل الأشخاص وبدرجات متفاوتة لهم الاستعدادات التالية:

- القدرة على تمثيل وترجمة وتأويل المحيط الذي يعيشون فيه بفضل أنظمة رمزية مثل اللغة المتكلمة والمكتوبة.
- القدرة على استرجاع الماضي والتوقع بالمستقبل.
- القدرة على ملاحظة الآخرين واستخلاص النتائج.
- القدرة على التنظيم والضبط الذاتي، أي مراقبة وتغيير وتحويل متوقع للسلوك حسب الوضعية الذي يتواجد فيها (Viau, 1999).

2-1-الضبط الذاتي

يمكن تعريف إستراتيجية الضبط الذاتي بأنها العملية التي من خلالها يتعرف الفرد على العوامل الأساسية التي توجه وتقود وتنظم سلوكه، والتي ينتج عنها في النهاية نتائج أو توابع معينة. والعلماء بالرغم من توجهاتهم المختلفة يُجمعون على أن الضبط الذاتي يشير إلى السلوك الذي يتيح للشخص أن يتحمل المسؤولية في أفعاله، لأنه يتحكم في الأحداث الداخلية، والأحداث الخارجية. ويقوم الشخص بهذا السلوك بشكل مقصود حتى يحقق الأهداف التي وضعها لنفسه، فالشخص يختار الأهداف ويطبق الإجراءات التي توصله على تحقيقها. وحتى يمتلك الشخص الضبط الذاتي عليه أن يلتزم بالأهداف التي يضعها وأن يطبق الإجراءات. (هارون، 1992)

فحسب المقاربة السوسيو معرفية للتعلم، فإن هذه الإستراتيجية عند التلميذ تتأثر أساساً بإدراكاته وهي كالتالي:

2-2- إدراك الذات

والتي تتعلق بالمعارف التي يمتلكها الشخص عن نفسه والتي تُنتظم في ذاكرته على شكل شبكة معلومات أو ما يطلق عليه البعض بالتمثيل العقلي أو التنظيم العقلي (Représentations mentales) وهي التأويلات الذاتية أو الشخصية التي يضعها الفرد حول الواقع.

2-3- إدراك قيمة النشاط

وهو الحكم الذي يضعه التلميذ على أهمية النشاط الذي يقوم به لتحقيق هدف ما. ومن الأهداف التي يمكن أن تؤثر على إدراك قيمة النشاط نجد الأهداف الاجتماعية والتي تتعلق بالعلاقة التي يقيمها التلميذ مع زملائه أو مع المعلم داخل القسم. فعلى سبيل المثال نجد أن من أهداف التلميذ :

تقمص شخصيات بعض أنداده؛

الانتماء إلى جماعة التلاميذ لتقاسم بعض القيم أو المشاريع؛

تأكيد الذات أمام التلاميذ من الجنس الآخر.

2-4- إدراك مؤهلاته ومهارته لإنجاز المهمة

وهي إدراك الفرد لقدراته الذاتية ومدى إمكانياته في تحقيق المهمة بصورة ملائمة.

2-5 إدراك المراقبة الذاتية

وهي إدراك التلميذ لمدى مراقبته للنشاط وتحكمه فيه وذلك خلال قيامه بالمهمة (Viau, 1999).

واستنادا إلى أن الفرد قادر على ضبط ذاته فقد شهد تعديل السلوك البشري اهتماما متزايدا بدراسة استراتيجيات الضبط الذاتي وتطويرها في السنوات الماضية، ويعتقد السلوكيون بأن ضبط الإنسان لسلوكه لا يختلف عن عملية ضبط الإنسان لسلوك الآخرين، حيث أنه في كلتا الحالتين يحدث هذا الضبط إذا استطاع الفرد تحديد العوامل البيئية ذات العلاقة الوظيفية بالسلوك وقام بضبطها (Ollendick et Cerny, 1981).

هذا وقد وضع كانفر (Kanfer) 1973 نموذجا مشهورا في الضبط الذاتي اشتمل على ثلاث مراحل:

أ. مرحلة المراقبة الذاتية: تشمل هذه المرحلة على وصف وتحديد دقيق لسلوك الفرد، حيث يقوم الفرد بالانتباه بشكل متعمد لسلوكياته لغرض جمع معلومات حول الأسباب التي توجهها وخاصة السلوك الذي يرغب في تعديله.

ب. مرحلة التقييم الذاتي: يضع الفرد في هذه المرحلة معايير وأهداف وتوقعات لما يجب أن يكون عليه سلوكه بناءاً على المعلومات التي حصل عليها من خلال مراقبته لسلوكه، ثم يقارن الفرد في هذه المرحلة، بين السلوك الذي قام به وبين المعايير والأهداف التي وضعها. كذلك يحصل الفرد في هذه المرحلة على تغذية راجعة حول سلوكه، يستفيد منها إذا كان سلوكه مازال بحاجة إلى تعديل أم لا.

ج. مرحلة التعزيز الذاتي: في هذه المرحلة يقوم الفرد بتعزيز ذاته إذا حقق الأهداف والمعايير التي وضعها نتيجة قيامه بالسلوك الصحيح، أو يقوم بمعاقبة نفسه إذا لم يحقق الأهداف والمعايير التي وضعها نتيجة لعدم قيامه بالسلوك المرغوب فيه (Kanfer et Goldstem, 1984) (أبوغوش، 1996)

إلاّ أنه يتعين علينا أن ننتبه إلى أن المراقبة الذاتية للسلوك قد تُسفر عن استجابات غير تكيفية، فيؤدي الرصد المفرط إلى الوعي الذاتي الزائد، و التنظيم المفرط إلى الكف و التثبيط، فمن شأن الإشارات التحذيرية أن تعيق التعبير التلقائي عن النفس. و من وجهة أخرى قد يصاب جهاز الرقابة الذاتية بعجز، فنجد بعض الناس قد فقدوا القدرة على ضبط الفكرة و دفعاتها، كما هو الحال في التدخين الزائد وفي البطنة (الشراهة).

هذا التعاقب بين تفحص الموقف، والمداومة، واتخاذ القرارات يؤدي منطقيا إلى تعليمات ذاتية هي عبارة عن رسائل لفظية توجه السلوك. كأن يوجه الفرد لنفسه تعليمات كي ينجز أهدافا ملموسة ومحددة، أو أهدافا أعرض و أوسع. فثمة تعليمات ذاتية ترمي إلى عقاب الذات الذي من شأنه أن يورثه الحزن والإحساس بالذنب إلى درجة الاكتئاب، وأخرى من شأنها أن ترمي إلى إثباتها بإطراء النفس لعمل أنجزه أو لثناء ناله. (بيك ، 2000)

كما يرى بندورة (Bandura, 1986) أن معظم أنماط السلوك المتعلم يكون محكوما ذاتيا بدوافعنا من خلال الإنتاج الذاتي في ضوء الادراكات الذاتية للفرد، فالفرد لديه القدرة على التحكم في مشاعره الخاصة وتفكيره وأفعاله تجاه الأشخاص، وذلك من خلال التفاعل المتبادل بين التأثيرات الداخلية والموضوعات الخارجية، والأفراد يصغون لأنفسهم معايير للأداء ويكافئون أنفسهم،أو يعاقبونها في ضوء مدى اقتراب أدائهم مع هذه المعايير ومدى اقترابهم من توقعاتهم الذاتية.

وبناءا على ذلك فإن الناس أقل اعتمادا على التعزيزات الخارجية التي يتلقونها. لذا فإن الفرد يستطيع أن يعمل على تنظيم ذاته من خلال عمليات التنظيم والضبط والتعزيز الذاتي، فقد يقوم بتدريب نفسه على تأجيل الإشباع من خلال تأجيل التعزيزات الصغيرة في سبيل الوصول إلى معززات أخرى لاحقة (زيادة ، 2006).

كما أن مرحلة المراهقة تعتبر عاملاً لا يستهان به في ظهور السلوك العدواني، حيث نلاحظ ارتفاع وزيادة نسبة حوادث العدوان والفظاظة ...، فهي تعتبر مرحلة أزمات نفسية هامة تكون خلالها دوافع وأسباب وجود المراهق محل تساؤلات عديدة، وإعادة نظر ...، فالضغط المطبق من طرف السلطة أو المجتمع أو الأنداد لا يسمح للمراهق عادة الرجوع إلى مرحلة الطفولة، فيما تكون مرحلة الرشد لا تزال بعيدة المنال لأسباب تختلف مع كل طور يعبره ...، كما تعتبر المراهقة مرحلة تنظيم جماعي لفردانية المراهق ونموذجه وهويته خاصة مع جماعة الرفاق التي ينتمي إليها ويندمج معها، فتصبح مناوبة لجماعة الأسرة يكتشف فيها قيماً وأنظمة وأحاسيس جديدة .(Guillotte, 1999)

ضف إلى أن المراهق حساس لسوء المعاملة التي قد تتواجد في المدرسة، والتي قد تظهر انطلاقاً من خمسة أبعاد وهي:

- ✓ الحالة المادية للمدرسة.
- ✓ نظام التسيير واستقبال التلميذ.
- ✓ الحياة الاجتماعية.

- ✓ الوضعيات البيداغوجية (العلاقات، الاتصال، المناهج البيداغوجية).
- ✓ القوانين وروح الأخلاق فيها.

إذ يمكن تحديد سوء المعاملة هذه في إطار اعتداء رمزي وتعسف في استعمال السلطة، حيث أن العدوان الموجه من طرف المراهق نحو المدرسة (ضد الأساتذة، الإداريين، التجهيزات)، توجد له حجج وأعذار قد تكون واقعية أو إسقاطية نابعة من ذات المراهق باعتبارها تؤثر على نرجسيته (Pain, 2000).

وقد يعاني تلميذ المدرسة الثانوية عدداً من الأزمات تأتيه من نموه ودراسته وتفكيره بمستقبله، وموقفه من حياته الحاضرة. فقد يتغلب التلميذ على كل أزماته، وقد يلاقي صعوبات في حل بعضها أو أكثرها، وليس التغلب على الأزمات بالأمر السهل، لذلك نجد بين تلاميذ المدرسة الثانوية الكثير من القلق والصراعات والسلوك العدواني والثورة (الرفاعي، 1988).

كما أن المدرسة هي المؤسسة التي تعمل على تنشئة الأجيال وتربيتهم التربية التي تؤهلهم لمواجهة مصاعب الحياة في المستقبل، والتي تسعى إلى تكوين شخصية متكاملة للتلاميذ لتأمين الاندماج السليم لهم في المجتمع، من خلال تفاعلهم فيما بينهم ومع العلم أنها مكان أو موقع يقضي فيه التلميذ معظم وقته خارج البيت، أين يتعرض لقوانين ونظم انضباطية خلال فترة تواجده فيها، تتاح له ظروف خاصة من التفاعل الاجتماعي بغيره من التلاميذ والمعلمين (عاقل، 1977).

و من بين الخدمات التي تقدمها المدرسة للتلميذ خدمة الإرشاد النفسي بصفة عامة المتمثلة في الإرشاد و التوجيه المدرسي والمهني، الذي يسعى لمساعدة المُتمدرس على اختيار نوع الدراسة المناسبة له و التي من خلالها يهدف إلى تحقيق آماله ومشاريعه وبالتالي تحقيق ذاته. خاصة إذا علمنا أن المتعلم يلعب الدور الأساسي في العلاقة البيداغوجية داخل الوسط المدرسي حيث لا أحد غيره يستطيع التعلم في مكانه، وبالمقابل كذلك فإن دور المعلم لا يقل أهمية عن دور التلميذ بل يعتبر أيضاً أساسياً .

والملاحظ خلال فترة المراهقة أن الفرد السوي يسير في نموه العقلي في جهات عديدة، فهو يستمر في هذا العقد الثاني من عمره في اكتساب القابلية للتعلم، و بالتالي يتميز بزيادة قابليته على إدراك العلاقة بين الأشياء وعلى حل المشكلات التي تتسم بالصعوبة والتعقيد كما أنه سيصبح أكثر قدرة على التعامل بالأفكار المجردة (الحافظ، 1990). فيتجه إدراك المراهق إلى إدراك العلاقات المجردة والغامضة والمعنوية والرمزية وعلى هذا الأساس نجده يرفض قبول الأفكار الجاهزة التي لا تقوم على البرهنة والإقناع (طيبي، 1990). حيث يختلف تفكيره عن تفكير الطفل، إذ نجده يتسم بالآتي:

قدرة المراهق على التجريد، والاستدراك والاستنتاج، وقدرته على التحليل والتركيب؛

تزداد قدرته على الفهم، و الابتكار؛

تزداد قدرته على فرض الفروض لحل المشكلات المعقدة؛

يتجه تفكير المراهق نحو التعميم.

كما يدرك المراهق المفاهيم والاتجاهات المعنوية مثل إدراكه لمفاهيم الخير والشر والجمال والقبح والعدالة والظلم، في حين يعجز الطفل عن إدراكها. يتأثر كذلك تفكير المراهق بالخبرات التي يمر بها، فكلما تنوعت وازدادت هذه الخبرات كلما نمت واتسعت مجالات تفكيره (معوض، 1994).

وإذ يحذر قوست أرتور (Gost Arthur) في مقال له بعنوان "المدرسة موطن العقل" من الآثار والنتائج التي تترتب على وجود المناخ السلبي في المدرسة حيث يقول: "إذا ما سيطر على المدرسة جو موحش من الكآبة، سيطر اليأس والإحباط على المعلمين وخف نشاطهم وتدهور إبداعهم، وخيالهم إلى الحضيض وكذلك فعاليتهم وقواهم العقلية، وأصبح عملهم عملاً روتينياً لا روح فيه ولا حياة، وتسربت هذه الروح المعنوية المتدنية إلى الطلبة، فأصبحوا طلبة جامحين من ذوي المراس الصعب لا يجدون في المدرسة أيّة متعة ولا يبدون نحوها أيّ اهتمام لها ولمعلميهم والعاملين معهم".(عدس، 1997).

ولغرض إزالة هذه الأفكار والاعتقادات من ذهن التلميذ أو بالأحرى تصحيحها ، يلجأ المرشد إلى تطبيق التقنيات التي سنتطرق لها.

3- التقنيات الارشادية المستعملة لغرض تعديل السلوك العدواني

3-1-التدريس Instruction

وهي تقنية تسعى لتعليم التلميذ المهارات الاجتماعية التي تشمل مجموعة معينة من الاتجاهات والسلوكات اللفظية وغير اللفظية، على أن يتم التركيز على مهارة واحدة خلال العملية الإرشادية. هذه المهارة تقدم وتشرح على السبورة بإعطاء أمثلة شفهية (بلغة أكاديمية كانت أم عامية)، المهم أن تكون مفهومة تناسب مستوى التلميذ الدراسي، الثقافي والاجتماعي. بعدها يتم التأكد من مدى فهمه واستيعابه للتعليمات بمطالبته بأمثلة واقعية.

من إحدى هذه المهارات نجد تعليم التلميذ العدواني التعبير عن الحالة النفسية (العاطفية والانفعالية) التي شعر بها مباشرة بعد قيامه أو رؤيته للسلوك العدواني. هذا التعبير وإن كان لا يؤدي إلى إزالة السلوك إلا أنه يسمح بإعطاء التلميذ صورة واضحة للموقف بعيدا عن التصورات التي يكونها والتي قد تغير من حقيقة وواقع الموقف وتضخمه.

كما أن المراهق يصبح قادراً على استعمال العمليات المقترحة كالإشراط والتوريط، والفصل والنفي والإبعاد، وبإمكانه أخذ مسافة كافية مع المحتوى الحقيقي للواقع لإعداد فرضياته، وهو ما يدل على تحكمه بالممكن أن يقع وليس بالواقع فقط. ضف إلى أن لغة المراهق تتطور لتساهم في تركيب فرضياته، بحيث يكتسب دقة ومرونة وسهولة في تغيير تعبيره مما يسمح له بإنتاج محتوى جديد لأفكاره التي هي قيد البناء (Mannouni, 1989) . إذ يوجد بين المناطق المسؤولة عن استقبال المعلومات وبين تلك التي تعمل على إنتاج الاستجابات، أنظمة تعمل "كمصفاة" لإدخال وإدماج مكونات عاطفية بين الإدراك والاستجابة (Thirion, 1992)

ولتحقيق ذلك يلجأ المرشد إلى تقنية أخرى هي:

3-2-التطبيق (le jeu de rôle) La mise en pratique

وهو هدف آخر تسعى إليه العملية الإرشادية يتمثل في استخدام وتطبيق السلوك المكتسب. لهذا الغرض تطبق طريقة أداء الأدوار، أين يقوم تلميذان مثلاً بلعب أدوار معينة تصف وضعية معينة أمام أنظار المشاركين (تجدر الإشارة هنا إلى أن الموضوع يجب أن يكون من اختيار المرشد أما الوضعية المعالجة فيمكن أن تكون من اختيار الجماعة على أن تكون مشابهة إلى حد بعيد مع ما يحدث في الحياة اليومية). تسمح هذه الطريقة بالتطبيق الفوري للتعليمات المكتسبة خلال عملية التدريس.

من إحدى هذه الأدوار نجد مثلا:

أن يقوم أحد التلاميذ بلعب دور التلميذ العدواني الذي يوجه ألفاظ نابية بينما يقوم الآخر بدور التلميذ المتسامح الذي يتعامل مع الوضعية بعقلانية وحكمة. فيما يشاهد الآخرون ما يجري، يكون تأثير الثاني أقوى وأشد حيث يسيطر على الموقف في الأخير. الشيء الذي قد يسمح للمشاهد بأن يتبنى هذه المهارة.

إن تقنية التطبيق من خلال أداء الأدوار يزيد من فعالية ونجاعة التعليمات المقدمة من قبل المرشد، ضف إلى ذلك أن المراهق الذي يشاهد ويلاحظ سلوك أقرانه يتعلم كيف يغيّره، وهو ما يسمح له بفهم واستيعاب أهمية وأهداف التعلم.

فحسب بندورة فإن كل الأشخاص وبدرجات متفاوتة لهم الاستعدادات التالية:

- القدرة على استرجاع الماضي توقع المستقبل؛
- القدرة على تمثيل وتأويل المحيط الذي يعيشون فيه، بفضل أنظمة رمزية مثل اللغة المتكلمة والمكتوبة؛
- القدرة على التنظيم والضبط الذاتي، أي مراقبة وتغيير وتحويل متوقع للسلوك حسب الوضعية التي يتواجد فيها؛
- القدرة على ملاحظة الآخرين واستخلاص النتائج؛

ولغرض تطوير هذه القدرات يعتمد المرشد على تقنية

3-3- التقليد أو النمذجة Imitation(Modeling)

إذ يمكن للسلوك المطبق من طرف التلميذ خلال عملية التطبيق (لعبة الأدوار) أن يستعمل كنموذج للآخرين، خاصة إذا علمنا أن الأطفال والمراهقين يملكون القدرة على تقليد الآخرين من أقرانهم بسهولة. هذه القدرة على التقليد تجعل من العملية الإرشادية أكثر نجاعة لتأكيد الذات. ضف إلى أن الفرق بين المرشد والتلميذ في السن والمستوى يجعل من هذا الأخير يعتقد أن المرشد ليس بإمكانه فهمه، بيد أنه يحس بنوع من الألفة والتفهم عندما يقوم بالسلوك أمام أقرانه أو يلاحظهم.
بمعنى أنه إذا كانت مشاهدة النموذج العدواني تزيد من احتمال إمكانية تقليده، فإن مشاهدة النموذج اللاّعدواني تزيد أيضا من إمكانية تبنيه .

3-4- الإعلام بالتغذية الراجعةInformation Feed-Back

إن عملية الإعلام بالتغذية الراجعة تسعى إلى التأكد من مدى استيعاب المراهقين للمادة المقدمة، وهي تتم عبر ثلاثة مراحل: أولا، يسأل عن ماذا أنجز بطريقة صحيحة. ثانيا، يرى ماذا يجب أن يعدل أو يحسن فيما أنجز. ثالثا، ينبه إلى ماذا يجب أن يغير ويزال. خلال هذه العملية يقوم التلاميذ بإعادة لعب الأدوار مع الأخذ بعين الاعتبار التعديلات المقدمة والمطلوبة ثم يعلق عن كل تعديل، وهكذا دواليك حتى يتم إنجاز السلوك المطلوب، الذي بدوره يعرض على الآخرين ليحض بالتعليق الإيجابي.

إن التغذية الراجعة تسمح للمشاركين بإدراك ذواتهم من خلال إدراك نشاطهم ومؤهلاتهم ومن ثم تعديلها، كل ذلك أمام أنظار الآخرين ومن دون أن يتعرضوا إلى الأحكام اللاذعة التي عادة ما يتلقونها من المجتمع هذا من جهة، وتحت تأثير الملاحظات الإيجابية التي يتلقونها مع تحسن سلوكهم شيئا فشيئا من جهة أخرى.

ولقد طور بندورة (Bandura) مفهوم التعزيز من بعد بافلوف وسيكنر(Pavlov et Skinner) حيث أشار إلى أنه يتوقف على النشاطات المعرفية والدافعية لدى الشخص الذي يملك حرية معينة في الفعل وليس فيه أي شيء ميكانيكي. ولا يحدث التعزيز بمجرد منح الفرد شيئاً يتوقع أن يرغب فيه، ولكنه يحدث إذا كان ذلك قد عمل فعلاً على تقوية السلوك، وبالتالي لا يعرف التعزيز إلاّ بعد حدوثه فقط. كما أن المتغيرات الوضعية والاجتماعية لا يمكن عزلها عن محددات الشخص أو سماته، ذلك أن الجوهر والمرجع الشخصي لتقدير وتقييم الفرد وضبط سلوكه هو الضبط الذاتي لذي لا يمثل فاعلاً للتحكم، وإنما مجموعة من البنيات المعرفية، واعتماداً على هذا النسق يقدّر الفرد ويفسر المثيرات التي تميل إلى تعزيز تصرفاته. فالتوقعات والتنبؤات وكذا الأحكام القيميّة للشخص هي التي تقوم بتعزيز سلوكه، وعليه فإن الضبط والمراقبة الذاتية تشمل مجموعة من الأحكام التقديرية والمقارنة المرتبطة بالمحيط خاصة الوالدين، أعضاء الأسرة أو المدرسة. فصور السلطة هي التي تسهّل تكوين هذه الأحكام عن طريق وجهات نظرهم وإدراكاتهم. من هنا يرى بندورة أن محرك السلوك يكمن في التوقعات الناتجة عن التعزيز، وليس التعزيز بحد ذاته. فالتعلم لا يتعلق بالمحددات الداخلية فقط بل بالعوامل الخارجية أيضاً التي تدخل في التفاعلات المباشرة أو غير المباشرة مع البيئة التي تقوم على مشاهدة نشاط الآخرين ونتائجه. كما يضيف أن الفرق الموجود بين توقّع النتيجة وتوقع الفعالية الذاتية يعود إلى الاعتقادات المرتبطة بالقدرات الذاتية اللازمة لتنظيم واستخدام سلوك خاص، لهدف الوصول إلى مستوى معين من الأداء. والاعتقاد هو فعالية ذاتية تتواجد في ميادين خاصة ومتعلقة بأربعة مصادر للمعلومات المثيرة وهي: التكامل الذاتي، التجربة المتبادلة، الإقناع اللفظي، والحالة الفيزيولوجية للنشاط (Vallerand et al., 1993).

لذا يسعى المرشد إلى تطبيق تقنية أخرى هي:

3-5- التعزيزRenforcement

لغرض الإبقاء على السلوك المكتسب يلجأ المرشد إلى طريقة تُظهِر أن له أهمية وقيمة تطبيقه، بمعنى آخر يلجأ لتعزيزه. حيث يسمى إيجابيا إذا كانت نتائج تطبيقه إيجابية بالنسبة للشخص، أما إذا كان ينجر عنه إلغاء نتيجة سلبية فيدعى تعزيز سلبي. من بين وسائل التعزيز نجد:

- التعليق الإيجابي من طرف الأقران للشخص الذي يقوم بالسلوك؛
- التعليق الإيجابي من طرف الشخص الذي يقوم بالسلوك للآخرين؛
- التعليق الإيجابي من طرف المرشد عند تتبعه للعملية؛
- التعليق الإيجابي من طرف الملاحظين للعملية(الأولياء، المعلمين...)

فالسلوك لا يتأثر بالدعم والتعزيز الخارجي فقط، إنما يتضمن مراقبة وضبط معرفين وتدخّل للكفاءات المعرفية كالتوقع وفك الرموز بأقل أو أكثر ذاتية (Thirion, 1992)

وللرفع من مستوى الكفاية الذاتية لدى التلميذ يطلب منه:

3-6- القيام بالوظائف Tâches à accomplir

تكون العملية الإرشادية ناجعة إذا كانت نتائجها أكثر ديمومة وانسجاما مع متغيرات الحياة اليومية، لذلك يطلب المرشد في آخر الحصة من التلميذ أن يقوم خلال الأسبوع بجملة من الوظائف تتعلق بالسلوك المتعلم. يفضل في هذه الحالة أن لا يكون الأولياء على علم بهذه الوظائف حتى لا يتعرض التلميذ للمراقبة والتقييم. إذ يستحسن أن يعي بنفسه أهمية الوظيفة والقيام بها عن قناعة تامة، إذ أن فعاليته ترتبط بمدى قدرته على التكفل بنفسه ومراقبة ذاته.

كما يمكن للمرشد أن يستخدم تقنية أخرى تأخذ بعين الاعتبار كل ما سبق ذكره وهي:

3-7- الجمع بين تقنيات Techniques combinées

تقوم هذه العملية على أساس الجمع بين التقنيات السالفة الذكر إذ يقوم المرشد في البداية بعرض وشرح السلوك المراد تعلمه أو التخلص منه، من ثم يطلب من المشاركين مناقشة الموضوع انطلاقا مما يجري في الحياة اليومية. بعدها يمنح لهم وقت لإيجاد وضعية معينة تكون موضوع لعبة الأدوار التي يقومون بها مثنى مثنى والتي يؤدونها عدة مرات لغاية تحقيق الغاية المرجوة (الحصول على السلوك). في ذلك الحين يقوم المرشد بتقديم تعاليق إيجابية حول مجرى الأدوار والأحداث، على أن تقدّم في الأخير جملة من الوظائف لغرض القيام بها خلال الأسبوع.

الخلاصة

يتكون السلوك غير التكيفي عندما يكون هناك تذبذب في تقدير الذات، وذلك عند وجود تعارض كبير بين عملية تقييم الفرد لذاته وبين التقدير المشروط باستدخال آراء الآخرين الذي يمنح الفرد فيه قيمة موجبة لكل ما يراه الآخرون موجب وإن كانت لا ترضي حاجاته، ويعطي قيمة سالبة لكل ما يراه الآخرون سالب ولو لم يعارض رغباته. حيث كلما كان الفرق شاسع بين شروط الاستحقاق وبين عملية تقييم الذات يكون لدى الفرد تقدير أقل لذاته وتضعف ثقته فيها وبالتالي يصعب عليه أخذ القرار وتحمل المسؤولية فيصبح سلوكه غير تكيفي.

من هنا يعرف الإرشاد على أنه طريقة لمساعدة الفرد لكي يساعد نفسه، إنه يسعى إلى إكسابه المقدرة على توجيه ذاته دون الاعتماد على الآخرين، على أساس الحرية في اتخاذ القرارات المناسبة وتحمل مسؤولية نتائجها. ووظيفة المرشد هي جعل هذا ممكنا بالنسبة له ليتحرر وجدانيا في علاقته بمشاكله وفي علاقته بالآخرين، ونتيجة لهذا سيفكر بوضوح وبعمق أكثر في حقيقة ذاته ويتقبل مواقفه كاملة. استنادا إلى هذا الاستبصار يصبح الفرد قادرا على مواجهة مشاكله بطريقة ملائمة وباستقلالية ومسؤولية.

فإذا استطاع المرشد أن يظهر للشخص بأنه على علم وتفهم عميقين لواقعه الذاتي وعالمه الداخلي وأن ينصت له جيدا (ويقصد هنا بالإنصات أي رفض المرشد لمعرفة العميل خير منه، عدم التفكير في مكانه أو أخذ القرار عوضا عنه) فإن هذا الأخير سيحس أن المسؤولية تعود إليه، وأنه الوحيد القادر على رؤية نفسه من الداخل بدقة وتشخيص صعوباته. عندها يشعر العميل بكل هذا فيتقبل ذاته ويثق في نفسه وفي المرشد، فيصبح أقل دفاعية وأكثر تفتح لنفسه ولعالمه الخارجي. إذ لا يمكن له أن يغير سلوكه إلاّ إذا غير إدراكه لذاته ومحيطه.

-المراجع

- أبو الغوش أحمد، ر.م. (1996) . *فعالية برنامج في التدريب على الضبط الذاتي في خفض السلوك العدواني لدى عينة من طلبة الرحلة الأساسية المتوسطة* (رسالة ماجستير غير منشورة).الجامعة الأردنية.
- آرون، ب. (2000) .*العلاج المعرفي والاضطرابات الانفعالية*(الطبعة.1، ترجمة ع.مصطفى). بيروت، لبنان: دار النهضة العربية للطباعة والنشر.
- تشوافت، ك. (2001).*الدافعية للإنجاز بين التحكم الداخلي والخارجي*(رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الجزائر، قسم علم النفس وعلوم التربية.
- الحافظ ، ن. (1990). *المراهق* (ط2.). بيروت، لبنان: المؤسسة العربية للدراسات والنشر.
- الرفاعي ، ن. (1988) . *الصحة النفسية دراسة سيكولوجية التكيف* (ط6.)،دمشق، سورية: مطبعة جامعة دمشق.
- زيادة أحمد رشيد،ع.الر. (2006). *أثر النمذجة والتدريب على المهارات الاجتماعية في خفض العنف المدرسي*(أطروحة دكتوراه غير منشورة).جامعة عمان الأردن.
- سيد عبد الله ،م.(1997).*التعصب دراسة نفسية اجتماعية*(ط2.). القاهرة ، مصر: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- عاقل، ف. (1988) .*أسس البحث العلمي في العلوم السلوكية*(ط3.). بيروت، لبنان: دار العلم للملايين.
- عدس محمد ،ع .الر. (1997). *نهج جديد في التعلم والتعليم*(ط1.). عمان، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- فهمي، م. (1987). *الدوافع النفسية* (ط6.).القاهرة ، مصر: دار مصر للطباعة.

- القطامي، ن. (1992) . *أساسيات علم النفس المدرسي* (ط1.). عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- معوض خليل ،م. (1994). *سيكولوجية نمو الطفولة والمراهقة* (ط3.).الإسكندرية، مصر: دار الفكر الجامعي.
- الوقفي، ر. (1998) . *مقدمة في علم النفس* (ط.3). عمان، الأردن: دار الشروق.

- Bandura , A.(1986) . *L'apprentissage social* (traduit par J. A. Randal). Bruxelles, Belgique : Mardaga.
- George,G. et Vera, L. (2003). Soigner *la timidité chez l'enfant et l'adolescent : approche cognitive.* Paris, France : Dunod.
- Guillotte ,A. (1999). *Violence et éducation*. Paris, France : PUF.
- Gustave, N. F. (1995). *Dynamique du Sociale-Violence-pouvoir-Changement*. Paris, France : Dunod.
- Mannoni , P. (1989). *Adolescent, parents et troubles scolaires* (2ème éd.).Paris. France : ESF Editeur
- Pain, J. (2000). Des violences institutionnelles en milieu scolaire. Dans C. Rey (dir.), *les adolescents face à la violence.* Paris, France : La Découverte.
- Thirion, J-F.(1992). *Faire face à l'agressivité en milieu scolaire*. Paris. France : Les Edition d'organisation .
- Vallerand, R.J. et Thill, E. E.. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Laval, Canada : Edition Etudes Vivantes .
- Viau, R .(1994). *La motivation en contexte scolaire*. Canada: Editions du Renouveau Pédagogique Inc.